وزارة التعليم العالـي و البحث العلمـي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلـية العـلوم الاجتماعيـة

قسم علم النفس والأرطفونيا

شعبة الأرطوفونيا

علاقة الإنتباه البصري والتسمية السريعة بالأداء القرائي

(عند الاطفال العاديين وعسيري القراءة)

مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر

في أمراض اللغة والتواصل

من اعداد الطالبتين:

- عابـــد بـــاية
- خلاف نصيرة فايزة

تحت اشراف الأستاذة:

- أ. بوعكاز تركية

السنة الجامعية

2020-2019

شكر و تقدير

الحمد لله الذى بنعمته تتم و الصالحات و تتحقق بفضله المقاصد و الغايات ، فالحمد لله على توقيفه و احسانه و فضله ، و امتثالا لقوله صلى الله عليه وسلم : { لا يشكر الله من لا يشكر الناس } ، فإننا نتقدم بأسمى عبارات الشكر و التقدير و الامتنان الى من شرفنا بإشرافه على انجاز مذكرتنا بحسن توجيهاته و نصائحه الدكتور إسماعيل لعيس حفظه الله و رعاه .

و نتقدم أيضا بأسمى عبارات الثناء و الشكر لأستاذتنا و قدوتنا السيدة تركية بوعكاز.

و لا يفوتنا ان نتقدم بخالص الشكر و العرفان الى كل من مدرسي و مديري المدارس الابتدائية التي تم فيها اجراء الدراسة الميدانية على المساعدات و التسهيلات الممنوحة لنا و على تعاونهم الإيجابي معنا، كما نشكر أيضا جميع افراد عينة الدراسة تلاميذ السنة الثانية ابتدائي على تقبلهم الحسن لنا و تفاعلهم الإيجابي معنا و نحن بدورنا نتمنى لهم و لجميع التلاميذ التوفيق و النجاح. كما نشكر جزيل الشكر كل من قدم لنا يد العون و المساعدة و التشجيع .

إلى كل هؤلاء شكرنا و إمتناننا و إحتراماتنا .

اهداء

احمد الله الذي انار لي دربي .

ووفقني الى انجاز هذا العمل المتواضع الذي اهديه الى

من اوصلتني الى هذا اليوم و ساندتني بدعائها

امي الغالية

الى الذي لم يبخل علي باي شيء ، قرة عيني

ابي الغالي

الى سندي و اعز انسان الى قلبي

"عادل"

الى كل اخوتي و صديقاتي حفظهم الله اخص بالذكر رفيقتي في العمل "باية" و

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل

نصيرة

اهداء

اهدي عملي المتواضع هذا إلى والدي الكريمين" عبدالقادر و نعيمة " أطال الله في عمرهما اللذان لم يبخلا علي بدعواتهما الذي ساندان و دعمان ماديا و معنويا و توجيهاتهما الدائمة طيلة مسيرتي الدراسية و إلى إخوتي

"جميلة"، "سيدأحمد"، "آية "و "أبوبكر الصديق " كما اشكرهم على دعمهم لي و صبرهم علي.

إلى عمي المرحوم "بن شاعة" إلى أجدادي "عمور"، "أبوبكر" ، " فاطمة " ، "ربيعة" و إلى كل عائلتي الكريمة و كل من دعمني من قريب أو بعيد.

إلى سندي و أعز إنسان إلي قلبي« F »

كما اهدي هذا العمل إلى أسرتي الثانية رفيقات الدراسة و اخص بالذكر رفيقتي في العمل "نصيرة" و إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

باية

ملخص الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية الكشف عن علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة و الانتباه البصري ، كونهما يمثلان احدى المكونات الأساسية لتعلم القراءة لدى الطفل . و لتحقيق اهداف الدراسة تم اختيار عينة قوامها 46 تلميذا يدرس في السنة الثانية من التعليم الابتدائي بناءا على مجموعة معايير تشخيصية في القراءة و تم تصنيف هؤلاء الافراد الى مجموعتين قراء عاديين (38) و عسيري القراءة (8) و تم تصنيف الافراد بصورة أولية على آراء المعلمين و النتائج في مادة القراءة ، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي . تم تطبيق اختبار قراءة الكلمات (المتداولة ، غير متداولة و شبه الكلمات) ،اختبار التسمية السريعة و اختبار الشطب للانتباه البصري على جميع افراد عينة الدراسة للكشف على الفروق المتحصلة بين مجموعتين في هذه الاختبارات . اما في ما يتعلق بالأساليب الإحصائية المستخدمة فقد استخدمنا اختبار مان وينتي (U) للفروق و معامل الارتباط بيرسون (R)لنتائج الدراسة.

بينت النتائج المتوصل اليها الى :

- وجود ارتباط بين القراءة و التسمية السريعة للحروف من جهة ، و عدم وجود ارتباط بين القراءة و التسمية السريعة للأشياء من جهة ثانية .
- عدم وجود ارتباط بين القراءة و الانتباه الصري .

من خلال هذه النتائج تم استنتاج أهمية تعليم الحروف في مهارة القراءة بالنظر الى درجة الارتباط الدالة الموجودة بينهما ، ثم تفسير و مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة .

الكلمات المفتاحية :

- الأداء القرائي ، الانتباه البصري ، التسمية السريعة ، عسر القراءة .

Résumé :

La présente étude vise à découvrir la relation entre la dyslexie et le dénomination rapide d'un part , et d'autre part l'attention visuelle chez l'enfant scolarisé en 2éme années primaires. Les participants ont été sélectionnés sur la base d'un nombre de critères diagnostiques y compris les opinions de leur enseignants et leur résultats scolaires en matière de lecture , ainsi ils ont été classifiés en deux sous –groupes de lecteurs , normaux (n=38) , et dyslexique (n=8) , après la passation des tests de lecture de mots et de pseudo mots , de dénomination rapide (lettres , objets et couleurs) , et de l'attention visuelle (test de barrage de lettre) , les principaux résultats montrent l'existence de :

- Corrélation significative entre la lecture et la dénomination rapide des lettres , mais non pas entre la lecture et le dénomination des objets .
- L'absence de corrélation significative entre la lecture et l'attention visuelle dans la tache de barrage .

Ces résultats indiquent l'importance et le rôle de la dénomination rapide (RAN) dans le développement de la compétence de lecture , et elle est considéré comme le deuxième facteur responsable de dyslexie chez l'enfant .

Mots clés :

Performance de lecture ,la dyslexie , la dénomination rapide , l'attention visuelle

قائمة المحتويات

شكر و تقدير ..... أ
اهداء..... ب
ملخص الدراسة باللغة العربية..... ث
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية ..... ج
قائمة المحتويات ..... ح
فهرس الاشكال..... ذ
فهرس الجداول..... ر
مقدمة 2

الفصل الأول

الإشكالية وإعتباراتها

1. الإشكالية..... 6
2. الفرضيات:..... 10
3. أهمية الدراسة 11
4. اهداف الدراسة 11
5. المفاهيم الإجرائية 11

الفصل الثاني

القراءة وعسر القراءة

تمهيد..... 14
I. القراءة..... 14
1. تعريف القراءة 14
2. النظريات المفسرة للقراءة..... 15
3. عوامل اكتساب القراءة 19
4. أهمية القراءة..... 28
II. عسر القراءة. 29

تمهيد:..... 29
1.لمحة تاريخية عن عسر القراءة 29
2. أصل مصطلح عسر القراءة 30
3. مظاهر عسر القراءة..... 32
4. أسباب عسر القراءة..... 33
5. أنواع عسر القراءة..... 38
6. تشخيص القراءة..... 41
خلاصة الفصل..... 45

الفصل الثالث

الانتباه البصري والتسمية السريعة

تمهيد..... 47
I. الإنتباه..... 47
1. تعريف الانتباه 47
2. محددات الانتباه..... 48
3. أشكال الانتباه و مكوناته 48
4. أنواع الانتباه 50
5. وظائف الانتباه..... 51
6. النظريات المفسرة للانتباه..... 51
7. دور الانتباه في القراءة 55
1. تعريف الانتباه البصري..... 55
2. الأسس العصبية للانتباه البصري..... 57
3. نماذج الانتباه البصري 57
4. علاقة الانتباه البصري بالعسر القرائي 62
III. التسمية السريعة..... 63
1. تعريف التسمية السريعة 63
2. مكونات التسمية السريعة..... 63
3. علاقة التسمية السريعة بمهارة القراءة:..... 64

4. عسر القراءة و التسمية السريعة 65
خلاصة الفصل 67

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد 70
1 منهج الدراسة 70
2 الإطار الزماني و المكاني 70
3 عينة الدراسة 71
4. أدوات الدراسة 71
5. الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة 74
6. الأساليب الإحصائية 75

الفصل الخامس

عرض وتحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد 78
1.عرض النتائج 78
2.عرض نتائج الفرضيات 79
3. مناقشة و تحليل النتائج على ضوء الفرضيات 81
3 .1مناقشة نتائج الفرضية الأولى 81
الاستنتاج العام 83
خاتمة 84
الملاحـــق 90

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	مصدر المعلومات في عملية القراءة	16
2	الوحدات للتعرف على الكلمة حسب FERRAD.L	17
3	كيفية تعلم القراءة	24
4	العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة	38
5	مكونات الانتباه	50
6	نموذج تكامل الملامح ل GELADE &TREISMAN	60

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضح مظاهر صعوبة القراءة .	33
2	جدول يوضح توزيع افراد العينة .	71
3	جدول يوضح صدق اختبار التسمية السريعة .	75
4	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين من القراء العاديين و العسيرين في السن .	78
5	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين من القراء في قراءة الكلمات .	78
6	جدول يوضح الفرق بين المجموعتين في قراءة شبه الكلمات .	79
7	جدول يوضح درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة و تسمية الأشياء .	79
8	جدول يوضح درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة و تسمية الحروف.	80
9	جدول يوضح درجة الارتباط بين القراءة و الانتباه البصري (شطب الحروف) .	80

مقدمـــــة

مقدمة

تعتبر القراءة أداة الانسان التي يستخدمها في نقل أفكاره او في استخدام الوسائل التعليمية او وسائل الاتصالات . كما انها وسيلة التواصل بين الشعوب و إن تباعدت المسافات بينهم ، إضافة الى أنها مفتاح تعلم اللغة ، و بوابة لولوج مجالات العلم المختلفة . فالقراءة تساهم في بناء شخصية الإنسان عن طريق تثقيف العقل ، و تهذيب العواطف و الانفعالات .

تعد القراءة إحدى أهم وسائل اكتساب المعرفة ، و الحصول على المعلومات و لها تأثير قوي في حياة الفرد و المجتمع فهي أساس لنمو المعرفة و استمرارها و نقلها من جيل الى جيل ، و إن كان اكتساب مهارات القراءة ضروري لأي فرد من أفراد المجتمع فهو أكثر ضرورة و أهمية للطفل في مراحله الأولى حيث يكتسب الكثير من خبراته و معلوماته من خلال القراءة .

يعتبر اكتساب مهارة القراءة من أولويات المدرسة الابتدائية خصوصا في الطورين الأول و الثاني ، نظرا لأهميتها القصوى في الحصول على المعارف و المكتسبات في المواد الدراسية المختلفة ، فهي مساعدة على النجاح في جميع المواد الدراسية . وتعتبر عملية من العمليات المعقدة التي تتدخل فيها مجموعة من المهام و الوظائف من أهمها الانتباه، خاصة الانتباه البصري و المعالجة الصوتية خاصة التسمية السريعة فأي خلل يمس هاتين المهارتين يؤدي الى صعوبة في القراءة وضعف هذه الأخيرة يؤدي إلى ظهور فئة من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة ، و هذه الأخيرة تعتبر من أهم اضطرابات التعلم و أكثرها انتشارا في المدارس الابتدائية . لذلك فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ و البحث عن برامج مناسبة لهم لكي تساعدهم على تجاوز هذه الصعوبة يعد أمرا هاما و ضروريا جدا و قبل البحث عن ذلك يجب معرفة الأسباب المؤدية الى هذه الصعوبة . فموضوع دراستنا اهتم بمعرفة كيف تتم التسمية السريعة و الانتباه البصري عند القارئ العادي مقارنة مع معسر قرائيا . و لقد كانت هناك عدة دراسات تحدثت عن وجود علاقة ارتباطية بين الانتباه البصري و التسمية السريعة بالأداء القرائي لكنها كانت مطبقة على لغات أجنبية و نظرا لعدم وجود دراسات اهتمت بهذا الموضوع باللغة العربية ، فقد استجوب ذلك ضرورة القيام بهاتة الدراسة على الأطفال الناطقين باللغة العربية .

و لقد احتوت هذه الدراسة على جانبين هما : الجانب النظري و الذي تضمن الفصل الأول التمهيدي ، و هو عبارة عن تقديم لموضوع الدراسة و ذلك بعرض الإشكالية ، الفرضيات ، أهداف الدراسة ، ثم التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة ، و أهم الدراسات السابقة .

أما الفصل الثاني فقد خصص لمتغيرات الدراسة أولا : القراءة و آلياتها ، أما ثانيا فقد خصص ل عسر القراءة .

أولا القراءة و آلياتها و قد ضم ما يلي : تمهيد و تعاريف القراءة ، نظريات المفسرة للقراءة ، عوامل اكتساب القراءة ، تعلم القراءة ، مراحل التعلم القراءة ، أهمية القراءة .

أما ثانيا عسر القراءة فقد ضم ما يلي : تمهيد ، لمحة تاريخية عن عسر القراءة ، ثم تعاريف عسر القراءة، مظاهر عسر القراءة ، أسباب عسر القراءة ، أنواع عسر القراءة ، تشخيص عسر القراءة ، أهم طرق لعلاج عسر القراءة ، و أخيرا خلاصة الفصل .

الفصل الثالث فقد خصص أولا : للانتباه ، أما ثانيا فقد خصص للتسمية السريعة .

أولا الانتباه و الذي ضم : تمهيد و تعاريف الانتباه ، محددات الانتباه ، أشكال و مكونات الانتباه ، أنواع الانتباه ، وظائف الانتباه ، النظريات المفسرة للانتباه ، دور الانتباه في القراءة بعد ذلك تطرقنا إلى تعريف الانتباه البصري و أسسه العصبية ، نماذجه ، و أخيرا علاقته بعسر القراءة .

ثانيا التسمية السريعة و الذي ضم : تعريف التسمية السريعة ، مكوناتها ، علاقتها بمهارات القراءة ، و أخيرا خلاصة الفصل .

أما الجانب الثاني و هو الجانب الميداني (التطبيقي) : فقد ضم فصلين هما الفصل الرابع الخاص بالإجراءات الميدانية للدراسة ، و الفصل الخامس الخاص بعرض و مناقشة نتائج الدراسة .

و قد احتوى الفصل الرابع على : إجراءات الدراسة الميدانية و كانت كالتالي : تمهيد و تعريف بمنهج الدراسة ، وصف عينة الدراسة ، تحديد الحدود الدراسية (الجغرافية ، الزمنية و البشرية)، معايير تصنيف الأفراد ، أدوات الدراسة (الخصائص السيكومترية) ، و أخيرا الأساليب الإحصائية و خلاصة للفصل .

أما الفصل الأخير لهاته الدراسة و هو الفصل الخامس فقد تطرقنا فيه إلى عرض و مناقشة نتائج الدراسة فقد خصص لعرض و مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة . و أخيرا خلاصة عامة للدراسة ككل .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإشكالية وإعتباراتها

1. الإشكالية:

تعد القراءة من المهارات الأكاديمية الهامة في الحياة المتعلم، فهي البوابة التي تمكنه من الولوج الى المعرفة بأنواعه، وبها يصبح أكثر وعيا ومقدرة على فهم الحياة ومجابهة تحدياته.

وإن كانت القراءة تتضمن عمليتي فك الترميز والفهم، إلا أن هذه الأخير هو الغاية من القراءة والهدف الذي يسعى إليه كل متعلم لتنميته، بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف الراحل الدراسية. (الحلاق،2010، :24)

فتقدم المتعلم في الرحلة الابتدائية، مرهون بتقدمه في القراءة التي هي من أولويات وأهداف التعليم في هذه المرحلة، وحتى التوصيات المدرجة في المناهج الجديدة لوزارة التربية الوطنية توجه الى العمل على ربط القراءة بالفهم (القراءة الواعية) لاسيما بعد اكتساب لرموز اللغوية (الحروف) من خلال التفاعل مع النصوص بتمثلها ومحاكاتها. (وزارة التربوية الوطنية، 2016, :38)

ومن أهم ما ينمي مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ هو العمليات العقلية ودورها الفاعل فيها قصد جعل المتعلمين قادرين على فهم معاني النص واستيعابها، وعلى الربط الصحيح بين الرمز والمعنى واخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشط الحاضر والمستقبلية. (ركزة، الحمادي 2018، :20-21)

ويعد الانتباه احدى أهم هذه العمليات العقلية التي تلعب دورا فاعلا في تعلم التلميذ، إذ يعتبر شرطا أساسيا للتعلم الجيد الانه هام لحدوث الإدراك الفعال، ويرى علماء النفس المعاصرون والمهتمون بمجال التعليم والتعلم أنه إذا لم ينتبه الفرد فإنه لا يتعلم، حيث يؤكد هؤلاء العلماء على أهمية عملية الانتباه بالنسبة لعملية التعلم، فلكي يحدث التعلم لابد من توفر الانتباه بالدرجة الأولى، ولابد من المحافظة على هذا الانتباه ثانيا، وبدون الانتباه لا يستطيع الفرد أن يتذكر أو يتخيل أو يفكر في أي شيء. (العتوم،2014)

ومن بين أنواع الانتباه التي يؤثر بشكل مباشر على تعلم التلميذ، نجد الانتباه الانتقائي البصري الذي يلعب دورا رئيسيا في اكتساب المهارات الأكاديمية كالقراءة والفهم القرائي، كون هذا الأخير من العمليات المعقدة التي تستوجب هذا النوع من الانتباه، والذي يتم فيه التركيز على المثيرات التي لها علاقة بالنص المقروء واستبعاد المثيرات التي لا علاقة له بها.

وهناك دراسات أكدت ذلك من بينها دراسة (CONT , 1998) التي درست الانتباه في مجال صعوبات التعلم بطريقتين مختلفتين لكل منهما نظرتها الخاصة إلى الانتباه ، فكانت إحدى هاتين

الطريقتين تقوم على افتراض أن صعوبات التعلم (من بينها صعوبات القراءة) هي نتيجة القصور أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه و هي : اليقظة العقلية و الانتقاء و الجهد ، و كل من هذه المكونات يؤثرتأثيرا ملموسا على فعالية الانتباه .

فالانتباه شرط أساس القراءة السليمة فقد أكد هايدي (1995) على أهمية الانتباه خلال مختلف مراحل القراءة . فالانتباه (البصري) ضروري خلال مرحلة معالجة الشكل الاملائي و خلال مرحلة استخلاص المعنى و كذلك خلال مرحلة تقويم أهمية المعلومة و التركيز على المعلومات المهمة

(محمد جعفر : 544-545).

كما اكدت دراسة Jones, Branigan, Hatzidaki, Obregon (2010) ، على ان المشكلات الفونولوجية و مشكلات القراءة تنشأ أصلا عن الترميز البصري فأي مشكلة في اليات الانتباه البصري التي تتحكم في المسح المتسلسل للحروف قد تؤدي الى مشكلة في المعالجة البصرية للحروف و ترميزها الى أصوات ، و بالتالي اضراب الوعي الصوتي ، ان هذه النظرية تجعل النظام البصري أساس صعوبة القراءة.

و كذلك دراسة بدوي و الديب (2011) التي تهدف الى ان استجابات المصابين بصعوبات القراءة مقارنة بالعاديين في اختبار الانتباه البصري ببطء و طول الزمن الرجعي ، وقد تعكس هذه الظاهرة اضطراب عام في المثيرات البصرية ، فتبدو ان مشكلة الانتباه المرتبطة بصعوبات القراءة هي اضطراب انتقائي عن طريق البحث البصري .

و تطرقت دراسة ضيف فاطنة (2016) : "الانتباه و الذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم " ، الى كشف العلاقة الارتباطية بين اضطرابات الوظائف المعرفية في الذاكرة العاملة و الانتباه مع صعوبات علم القراءة لدى تلاميذ سنة الثالثة و الرابعة ابتدائي ، و أيضا معرفة الفروق الإحصائية بين عينتي الدراسة على مستوى أداء أنظمة الذاكرة العاملة ، و قد تكونت عينة الدراسة من 528 تلميذا ، تم اختيارهم وفقا للطريقة القصدية بالمدارس الابتدائية ، و لإجراء الدراسة اعتمدت الباحثة على اختبار القراءة للباحث الفرنسي لوفافري ، و على اختبارات الذاكرة العاملة (اختبار النظام المركزي ، اختبار المفكرة البصرية –الفضائية ، اختبار الحلقة الفونولوجية) ، و اختبار D2الدي يتطلب التركيز على مستوى الانتباه، و استعانت بمعامل بيرسون و اختبارt للكشف عن الفروق ، فتوصلت لنتائج تأكد فرضيات الدراسة و منها وجود علاقة ارتباطية قوية بين عجز الانتباه و صعوبات التعلم . (ضيف، 2016).

و كما تطرقنا ايضا في دراستنا هذه إلى مهارة التسمية السريعة و كيف تتم عند الطفل العادي مقارنة مع الطفل العادي . فالتسمية السريعة تعد من ضمن مهارات المعالجة الصوتية فلقد أكدت دراسات من بينها دراسة "" التي أكدت أن التسمية السريعة لدى الأطفال معسرين قرائيا هي المنبئ الوحيد من بين مهارات المعالجة الصوتية القادر على التنبؤ بمهارات القراءة و اتسقت هذه النتيجة مع دراسة Plaza & Cohen (2004) على الأطفال المتحدثين باللغة الفرنسية حيث كانت التسمية السريعة هي منبأ مستقل بالأداء القرائي ، و جاءت دراسة أبو الديار (2012) بنتائج مشابهة حيث بينت أن من أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا بصعوبات القراءة هي التسمية السريعة و هذا ما يتفق مع الأساس النظري لنظرية الخلل المزدوج و التي تدعي أن مشكلات التسمية السريعة تمثل عيبا مستقلا ثانيا لعسر القراءة .

و هذا ما أكدته Goswami (2005) بأن التسمية السريعة معرف أفضل لعيوب دقة القراءة وهناك دراسة ألمانية Lander & wimmer (2008) توضح أن طلاقة القراءة ومرتبطة بالنسبة للتسمية السريعة هي المشكلة الرئيسية للأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة ، و تظهر كذلك العلاقة بين التسمية السريعة و كفاءة القراءة في بعض الدراسات على انها العلاقة الأقوى بين القراء الأضعف .

(نوف ، 2018: 16-17)

كما تطرقت دراسة نادية جميل طيبة (2018) : هدفت الدراسة الى الكشف عن علاقة المعالجة الصوتية (الوعي الصوتي ، التسمية السريعة ، الذاكرة الصوتية) و اسهاماتها في مهارات القراءة المختارة (تعرف الكلمة ، دقة فهم الجملة ، سرعة فهم الجملة ، طلاقة قراءة النص ، طلاقة قراءة الكلمات غير حقيقية) باللغة العربية لدى كل من الأطفال العاديين و مقارنتها بذوي صعوبات التعلم ، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، و تكونت عينة الدراسة من (121) طفلا من الصف الثالث و الخامس ابتدائي ، منهم (20) طفلا من ذوى صعوبات القراءة ، و قد استخدمت عدة أدوات منها اختبار معالجة العمليات الصوتية بفروعه الثلاث ، و اختبارات الطلاقة في القراءة و الفهم المقروء و الاملاء ، أظهرت نتائج تحليل اختبار (ت) ان كفاءة المعالجة البصرية تميز الأطفال العاديين عن ذوي صعوبات القراءة ، و ان مهارة الوعي بالأصوات اهم عامل مفرق بين الفئتين في كلا المرحلتين . و اثبتت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود علاقة متوسطة الى قوية بين مهارات الوعي الصوتي و التسمية الريعة و مهارات القراءة لدى الأطفال العاديين ، في حين ان مهارة التسمية السريعة فقط هي التي تنبأت بمهارات القراءة عند لدى المعسرين قرائيا ، اما الذاكرة الصوتية فقد أظهرت عدم قدرة التنبؤ باي من مهارات القراءة المختلفة لدى الفئتين . تمت مناقشة نتائج فيما يتعلق بنظام املائي في اللغة العربية مقارنة بأنظمة أخرى في اللغة المختلفة ، و في ضوء نتائج او صوت الدراسة لتطوير برامج تدعم مهارات المعالجة الصوتية بالصورة المباشر لتحسين اكتساب مهارات القرائية في مرحلة ما

قبل المدرسة و المرحلة الابتدائية ، كما شجعت الدراسة على اجراء بحوث مستقبلية تتناول المعالجة الصوتية كبرنامج تدخل الأطفال من دوي صعوبات قرائية .

(طيبة، 2018).

و لأن التسمية السريعة من بين العوامل التنبؤية الجيدة في تحديد المستوى القرائي عند الطفل ، من خلا هاتين الدراستين ، دراسة (castel.2008) و (1976) dencla & Rudel ، اللذين تمكنوا من اعداد اختبار للتسمية السريعة "RAN" مع العلم ان هذا الاختبار مستخدم لحد الان ، ويحتوي على مهام خاصة بالألوان و الاعداد و الحروف و الصور ، اما (wolf & obergon) الذين اظهروا وجود علاقة بين نتائج الأطفال على اختبار التسمية السريعة و بصوت مجهور و صعوبات القراءة لديهم.

سعت دراسة لعيس الى التعرف على المعارات المرتبطة بالقراءة المعرفية (الانتباه البصري و التسمية السريعة و الذاكرة العاملة) التي قد تميز الأطفال الناطقين بالعربية المصابين بعسر القراءة في المستوى الدراسي الرابع و الخامس ، و دراسة العوامل المساهمة في قراءة الكلمات و الفهم القرائي ، ة لهذا الغرض تم اجراء تجربتين لهذا . في التجربة الأولى تم إعطاء القراء العاديين (n = 180) و العسيرين (n=23) مجموعة من مهام القراءة و الكتابة و الانتباه البصري و التسمية السريعة .

(لعيس و اخرون،2015)

و تبين من خلال النتائج ان الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة اظهروا قراءة اقل في مهارة الانتباه البصري و المعالجة الصوتية ، و تم تنفيذ التجربة الثانية على 36 طفل عسير القراءة مقارنة بالتحكم الزمني بالسن . و صممت هذه التجربة لتقييم العلاقة بين الوعي الصوتي و الذاكرة العاملة مع التعرف على الكلمات و الفهم القرائي و أظهرت النتائج اختلافات كبيرة بين المجموعات في درجات معرفة القراءة و الكتابة بالإضافة الى ذلك بينت الترابطات وجود علاقة قوية بين تمييزالكلمات و الفهم القرائي من جهة و لبوعي الصوتي و الذاكرة العاملة اللفظية من جهة أخرى . و أظهرت تحليلات الحذف ان التسمية السريعة تربط الانتباه البصري و الذاكرة العاملة اللفظية ارتباطا ملحوظا بالقراءة و الكتابة كما اكدت النتائج على أهمية المهارات المعرفية في اكتساب القراءة و الكتابة بالغة العربية ، و ان أسباب استمرارية الصعوبات لدى الأطفال عسيري القراءة هي أسباب متعددة .

لقد أجمعت كل الدراسات على أن أي خلل في مهارات المعالجة الصوتية (مهارة التسمية) و الانتباه البصري يؤدي إلى خلل في الأداء القرائي، و كون مجتمع الجزائري يفتقر الى الاختبارات التشخيصية التي تساعدنا في تشخيص هذا الاضطراب الذي اصبح منتشر بصفة كبيرة في المدارس الجزائرية تطرقنا في بحثنا هذا حول تطبيق مجموعة من الاختبارات الخاصة بالتسمية السريعة و الانتباه البصري لتلاميذ معسرون قرائيا و تلاميذ عاديين لكي نستخلص الفرق بين هاتين المجموعتين و من اجل تسهيل عملية التشخيص ليسهل على الاخصائي الأرطوفوني وضع خطة علاجية مناسبة .

- و على هذا الأساس يأتي البحث الحالي للكشف عن عمليتين هامتين هما التسمية السريعة و الانتباه البصري كيف يتمان عند عسيري القراءة مقارنة مع التلاميذ العاديين .

و بناءا على ما سبق يمكن ايجاز مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

التساؤل الرئيسي :

هل توجد علاقة بين التسمية السريعة و الانتباه البصري بالأداء القرائي ؟

الأسئلة الفرعية :

- هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التسمية السريعة بالأداء القرائي؟

- هل هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الانتباه البصري بالأداء القرائي ؟

2. الفرضيات:

1.2 فرضية الدراسة :

توجد علاقة بين التسمية السريعة و الانتباه البصري و الأداء القرائي .

2.2 الفرضيات الفرعية :

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التسمية السريعة و القدرة على الأداء القرائي.

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الانتباه البصري و القدرة على الأداء القرائي.

3. أهمية الدراسة :

- انتشار عسر القراءة بصفة متزايدة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية .

- ابراز أهمية و دور الانتباه البصري في القراءة السليمة .

- قلة نسبة الوعي بهذا الاضطراب في الوسط التعليمي مما يؤثر سلبا على تحصيل الطفل الدراسي و على سلامة حالته النفسية.

- التحقق من مدى اتقان التلاميذ لسرعة التسمية لمهارة القراءة ، استكشاف العلاقة القائمة بين سرعة التسمية و عسر القراءة .

4. اهداف الدراسة :

تسعى دراستنا هذه الى تحقيق مجموعة من الأهداف :

- التعرف على مدى تأثير عامل الانتباه البصري على الأداء القرائي و من تم دوره في تفسير عسر القراءة.

- التعرف على وجود علاقة بين القراء العاديين و عسيري القراءة في مجال التسمية السريعة .

5.المفاهيم الإجرائية :

- التسمية السريعة :

و هي مهارة تساعد على التعرف على القدرة الحالية و التنبؤ بالقدرة المستقبلة على التمكن من مهارات القراءة عبر استخدام اختبارات سهلة التطبيق نقوم على قياس سرعة المعالجة الذهنية في استرجاع مكونات لغوية و التي تقاس عن طريق اختبار التسمية السريعة للدكتور إسماعيل لعيس.

- الانتباه البصري :

هو عبارة عن إحتفاظ الفرد بحالة من الاستثارة و التهيؤ الذهني ، التي تسمح له بالتركيز المقصود لانتقاء مثير بصري من بين المثيرات البصرية الأخرى .

تتطلب القراءة مهارات تحليل بصري كافية تسمح بفك التشفير الفعال للكلمات المكتوبة بالتوازي مع تطور الانتباه الموجه عند الطفل ، وهو امر ضروري للقراءة ولتقليل من تأثير العوامل المشتتة للانتباه اثناء القراءة . و يقاس باستخدام اختبار شطب الحروف (نسخة أبيض والأسود).

- الأداء القرائي (القراءة) :

القراءة هي عملية تتطلب الربط بين عمليتي فك شفرة الرموز المكتوبة و تحويلها الى أصوات منطوقة و بين عملية تفسير المعنى و الوصول إلى الفهم باستحضار مهارات لغوية و قدرات معرفية و خبراتية لذلك و تقاس عن طريق اختبار أعده لعيس (2015) من حيث قراءة الكلمات (المتداولة - غير المتداولة - شبه الكلمات).

- عسر القراءة:

هو اضطراب دائم و مستمر خاص بتعلم القراءة ، يتمثل في ضعف التلميذ في التعرف على الرموز الكتابية و فهم معناها بفارق واضح عن الافراد في نفس السن الزمني ، دون وجود خلل حسي او عقلي . كما يتميز هذا الاضطراب في صعوبات الربط بين الأصوات (الفونيمات) و الرموز الكتابية(الجرافيمات).

أي عدم قدرة تلميذ السنة الثانية ابتدائي على التعرف على الكلمات ، و تشخص عسر القراءة في الدراسة الحالية على أساس الدرجات التي يتحصلون عليها في اختبار قراءة الكلمات مقارنة بالتلاميذ من نفس المستوى الدراسي .

الفصل الثاني

القراءة وعسر القراءة

تمهيد:

كانت أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم هي كلمة (اقرأ) في سورة العلق، لقوله تعالى <<اقرأ باسم ربك الذي خلق>> لما للقراءة من أهمية في حياة الشخص وتعلمه، فالقراءة هي الوسيلة الرئيسية لكسب المعارف وجمع المعلومات. وتعد القراءة من أعظم إنجازات الإنسان. فعالمنا عالم قارئ ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط في المدرسة أم في المنزل أم العمل أم حتى في مجالات الترفيه. هذا فضلا عن أن القراءة تعد قناة لا غنى عنها للاتصال بعالم يشع باستمرار. (د.أحمد السعيدي،2009 :8)

I. القراءة:

1. تعريف القراءة:

من بين أهم التعاريف المتداولة نجد كل من :

- تعريف ليدوفيك Ludovic ferramdعرفها القراءة هي موهبة معرفية مذهلة، وتحقيق ذلك يلتزم إدراك وفهم الجمل والنصوص بدون صعوبة يإسترسال الكلمات الوحيدة تلوى الأخرى، مع ضرورة الاحتفاظ بالمعلومات البصرية التي تمنح القارئ دلالة أو الهوية للكلمات. (10 : 2007 , Ludovic)

- ولقد عرفها mazauxعلى أنها "نشاط نفسي حسي معقد يهدف إلى إعطاء معنى لمجموعة من الرموز الخطية والتي تم التقاطها بواسطة البصر لفهم فكرة ما أو متابعة مسار تفكير صاحب الرموز." (mazaux ,1990 :178).

- روبين robin يرى أن فعل القراءة يتطلب جهدا ذهنيا يدرك بصعوبة إذ يجب أولا أن نلاحظ أشكالا مكتوبة ونستوعبها، ثم نقول هذه المرئيات إلى حركات آلية بمساعدة أعضاء التي نستعين بها للكلام،

وبالإضافة إلى ذلك على العين أن تعتاد على متابعة اتجاه خط الكاتبة (لعوامن 2002 : 16)

-موراييس Morais لقد عرف القراءة على انها تلك الخاصية والقدرة على معرفة الكلمات المكتوبة، بمعنى التعرف على كل كلمة من خلال الشكل النحوي الذي يحمل دلالة تترجم من خلال النطق

(ludovic ,2007 : 07).

-تعريف المعجم المتخصص في مصطلحات الطب النفسي "القراءة تدل على الاطلاع والتفسير للمواد والنصوص المقروءة." (الشربيني بدون سنة : 153).

قال حسن الشافعي: لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري لرموز المكتوبة والتعرف عليها والقدرة على قراءتها، إلا أن نتيجة تكاثف البحوث التربوية العامة والبحوث التي أجريت على القراءة خاصة، يتغير مفهومها من خلال هذا القرن وأصبح مفهوم القراءة كعملية عقلية يتفاعل القارئ معها فبفهم ما يقرأ أو ينتقد ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف الحيوية. (طكوك، 2009 :54)

2. النظريات المفسرة للقراءة:

1.2. نظرية المعالجة اللسانية لتعرف على الكلمة المكتوبة:

-يشير الباحثين في علم النفس اللغوي والمعرفي، أن المعجم الذهني يتألف من مجموعة التمثلات أو التصورات الذهنية لكل الكلمات أو الألفاظ المعروفة في لغة ما مع مجموعة الخصائص الكتابة النطقية والنحوية والصرفية.

- ويشير أن المصطلح الخاص بالمعجم الذهني برز خلال دراسة seidenbery 1990 في دراسة للنموذج connexionnistes حيث أوضح أن تمت تمثلات ذهنية لغوية مخزنة في الذاكرة.

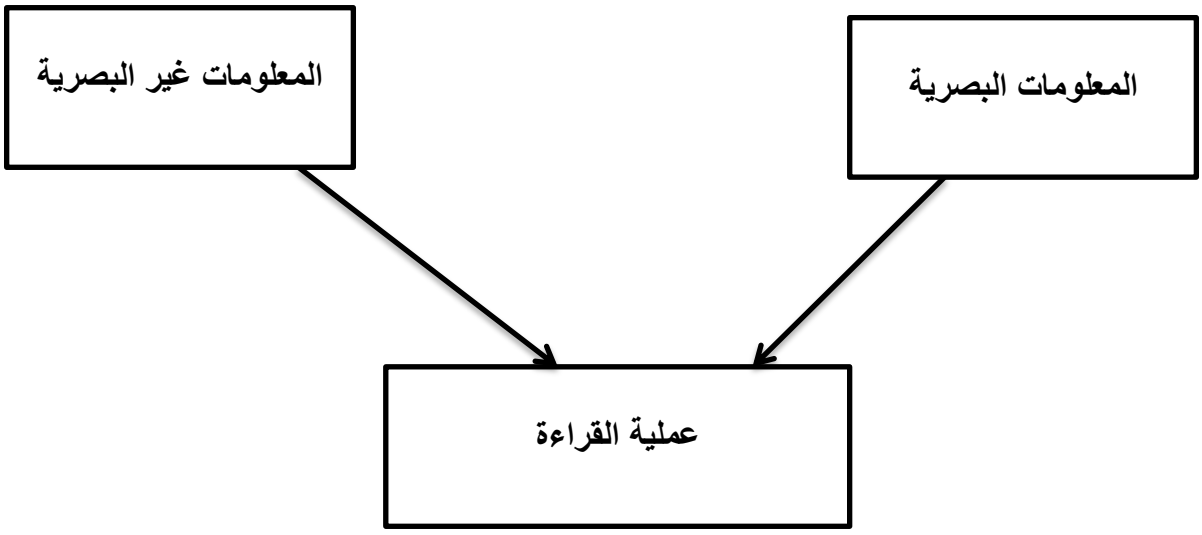
وعرف باحثو هذا الميدان بالتعرف على الكلمات، قراءة كلمات معزولة أو جمل أو نصوصا وعليه فإن التعرف على الكلمة تعتبر الوحدة الأساسية بين مسارات معرفية بمختلف التمثيلات النظرية مثل: المستوى البصري، المستوى الإملائي، المستوى الفونولوجي والمورفولوجي والدلالي والتركيبي.

ومن بين الاقتراحات التي أدلى بها FERRAD.L اقترح نموذج للقراءة منظما وفق مستويات متدرجة NIVEAUX HIERARCHIQUEللمعالجة، تتمثل في مستوى الخصائص البصرية ومستوى المعلومات الإملائية ما قبل المفردات المتمثلة في الحروف GRAPHEMES والقافية أي LA RIMEو L'ATTAQUEو مستوى المعلومات الفونولوجية ما قبل المفرداتية المتمثلة في المعلومات الإملائية مثل: الصوام و المقاطع (نفس المرجع :31)

وقد حدد FERRAD.L ثلاث مستويات:

1.1.2. الترميز البصري، الإملائي: Codage visuel et orthographique

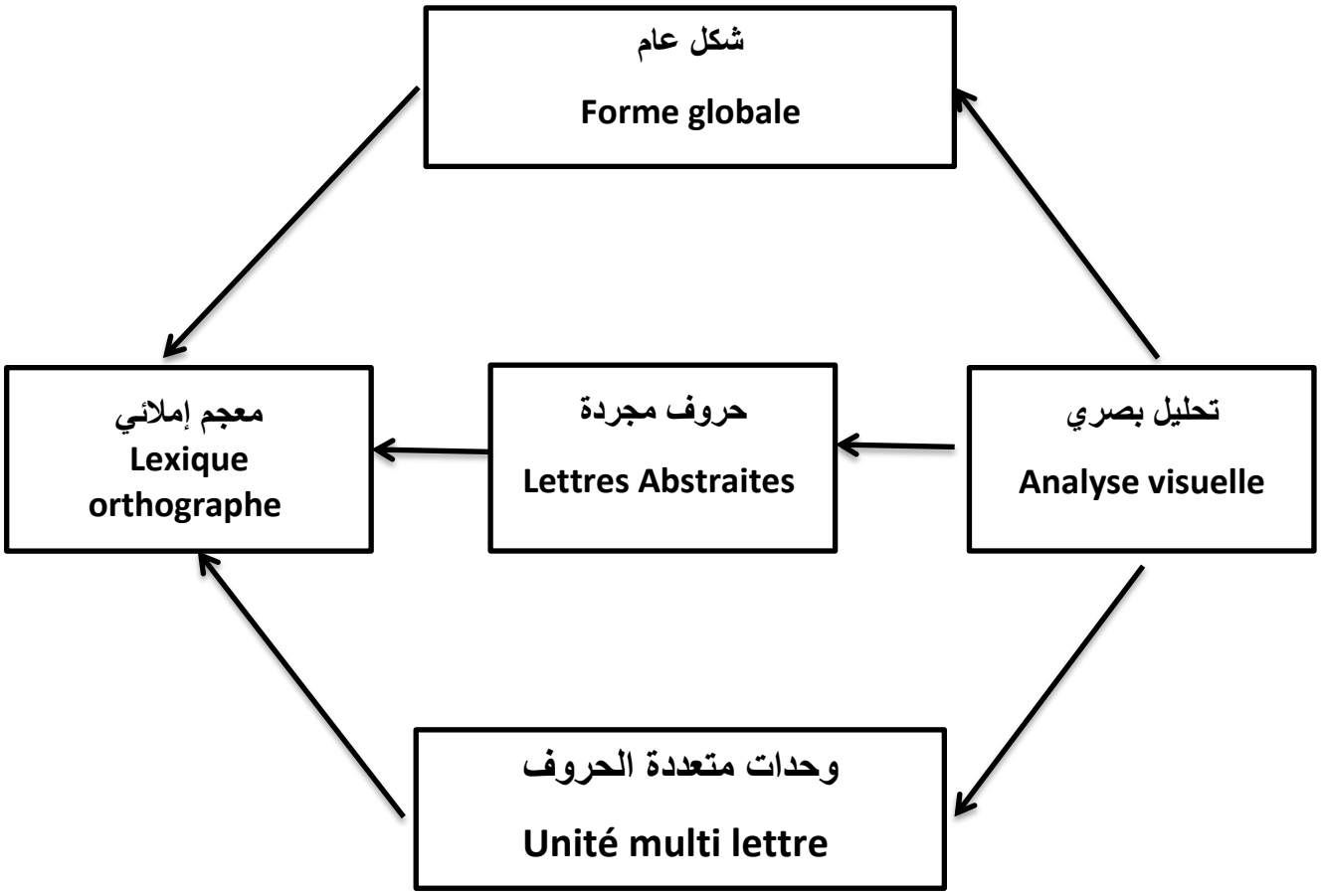
دور العناصر البصرية والإدراكية بشكل عام للكلمة، ويتعلق الأمر بترميز موضعها في الكلمة



الشكل (1) يمثل : مصدر المعلومات في عملية القراءة

فعملية المعالجة تحدث من خلال تحليل النبضات العصبية المنقولة عبر العصب البصري على مستوى السطح البصري، الذي يعمل على تحديد ماهية تلك المثيرات الضوئية وإدراكها، فإن عملية إدراك المعلومات البصرية التي تلتقطها العين أثناء القراءة ستحتاج إلى معلومات من نوع آخر، ولا يمكن أن يكون لها مكان غير الذاكرة. وهذه المعلومات تسمى بالمعلومات غير بصرية. ومن بينها معرفة القارئ اللغة المكتوبة في النص.

ولقد حدد FERRAD.L ثلاث أنواع من المعلومات التي تمكن القارئ من التحليل البصري للكلمة الى تمثيلها الإملائي اللفظي وتتمثل في الحروف المجردة والوحدات متعددة الحروف والشكل العام للكلمة.



الشكل (2) يمثل : الوحدات للتعرف على الكلمة حسب FERRAD.L

2.1.2. الترميز الفونولوجي: Codage phonologique

- يتعلق الأمر هنا بدور الترميز الفونولوجي بالقراءة الصامتة لا الجهرية فهناك دراسات أكدت ذلك، أهمها ما توصلت إليه الأبحاث في هذا الإطار الترميز الفونولوجي يكمن التوصل إليه بواسطة تجميع الصوامت وتسمى بفونولوجيا ما قبل المفرداتية والفرق بين الترميز الفونولوجي والترميز الإملائي على مستوى زمن التعرف على الكلمة لصالح الترميز الفونولوجي (نفس المرجع : 33).

3.1.2. الترميز المورفولوجي:

يختلف تركيب الكلمات من ناحية المورفولوجية باختلاف لغات العالم وتنوع المورفيمات للكلمات. بحيث عند إضافة الوحدات المورفولوجية للبنية الأساسية يؤدي المورفيم الأساسي إلى تعبير فونولوجي وإملائي للوحدة المورفولوجية. السوابق préfixationوهي إصافة في أول الكلمة واللواحق suffixationإضافة في أخرها والنوع الأخير infixation تتم الإضافة للبنية الداخلية أي الحذر(شلابي ،2017 : 30-32).

كما تحدث هذه النظرية أيضا عن علاقة القراءة بالعمليات المعرفية التي تتمثل في كل من (الإدراك البصري، التحكم البصري الحركي، الانتباه) فإذا كان هناك خلل في إحدى العمليات التي تتم ذكرها سابق لا تتم عملية القراءة بشكل سليم.

2.2. نظرية المسلكين:

هذه النظرية دورها التمييز بين نوعين من الكلمات على أساس الشكل الإملائي وهي الكلمة المتماثلة mots régulierوالتي يكون فيها العلاقة بين الشكل الاملائي والفونولوجي مطابقا لقواعد النطق والكلمات الغير المتماثلة Mots Irréguliersوهي كلمات استثنائية يؤدي تطبيق التحويل الحرفي الفونولوجي إلى نطق غير صحيح للكلمة

- فإن قراءة الكلمات المتماثلة تكون مطابقة في كلا الحالتين أما الكلمات الغير المتماثلة تكون قراءتها سليمة فقط في حالة تطبيق القراءة بواسطة الاعتماد على مخزون التمثيلات الاملائية المفرداتية وحسب أعمال marshal وnew combe (1973) أكدوا أن عملية تحليل الأخطاء المرتبكة بوجد تنوع في الاضطرابات يمكن ترجمتها حسب نوع المسلك المصاب. وأهم هذه الملاحظات هو قدرة الشخص المصاب عبى القراءة كلمات نظامية (متماثلة) وفقدان هذه القدرة كليا عندما يتعلق الأمر بقراءة كلمات غير نظامية (غير متماثلة) (قلاب,2013 : 82).

- ولقد تم نقد نظرية (coltheart) على المستويين المفاهيمي والتجريبي والنقد الثاني هو نتيجة ملاحظات تجريبية يوضح عدم جدوى التمييز بين الكلمات النظامية وغير النظامية، خاصة ملاحظة

GLUSHKO (1979) الذي يبين تأثر النطق أثناء القراءة بوجود طرق نطق مختلفة لنفس الصورة الحركية وذكر مثال: ville et fille.

وبالتالي حسب هذا الباحث أن النموذج coltheart لا يمكن تفسير هذا التأثير لكن هذه الاعتقادات أدت الى تغيير في نظرية coltheart دون المساس بالمسلمة لأساسية التي تحدث عن وجود مسلكين مختلفين

(غلاب،2013 : 83).

- وفي اللغة العربية نلاحظ مشكل عندما يتعلق الأمر بالتأثيرات الإملائية المتقربة للمنبه بوجود كلمات متشابهة إملائيا لكن مختلفة نطقيا قد يساهم في إصابة أداء القراءة per formée فتصبح الكلمة في الهيكل الصامتي، لكن يمكن التغلب عليها بإدراج الحركات النطقية خاصة عند ذوي الصعوبات ونقص في مهارة القراءة مثال: كلمة: كتب احتمال تقرا كتب أو كتب أو كتب وأن هذه الصعوبة نجدها خاصة عندما تكون منعزلة لكن بالعكس إذا كانت في محتوى النص فان القارئ يعتمد على السياق السليم للكلمة ضمن الموضوع (شلابي ، 2017 :36-37).

- اما بالنسبة لتعلم القراءة حسب هذه النظرية فأكدت على تواجد آتي لمسلكين المرور الى المعجم المفرداتي وهو المسلك الأول العنونة Adressage الذي يسمح بالتعرف على الكلمات المعروفة وربطها بشكلها المكتوب وتمثيلها البصري في الذاكرة.

والثاني يعرف بالتجميع Assemblage الذي يسمح بمعالجة المعلومات أي الكلمات الغير المعروفة وتحويل المعلومة البصرية إلى المعلومة الفونولوجية (نفس الرجع: 38).

3. عوامل اكتساب القراءة:

- إنها عديدة و متنوعة, تدخل في كثير من العمليات العقلية كالفهم و الاستنتاج و التقويم, و تتكون عملية القراءة من أحداث لا يمكن ملاحظتها في ذاتها, و إن ما نلمسه منها هو المثيرات فقط التي تحدث في البداية متمثلة في رؤية الرمز المكتوب و الاستجابات التي تأتي في النهاية في صورة سلوك يعبر عن فهم الشخص لما يقرأ, ما الأحداث العقلية التي تحدث داخل الفرد و تتوسط بين المثيرات و الاستجابات فما يزال علماء النفس يحاولون الكشف عنها علميا هو أمر في غاية التعقيد (محمود أحمد السيد : 115).

و لأن القراءة تعتبر مجموعك من العمليات الذهنية و الحركية فلا بد من توفر عدة شروط قبل أن يصبح الطفل قادر على القراءة . ولقد استطاع المختصون النفسانيون أن يحصروا عدة عوامل تجعل الطفل مؤهل لتعلم القراءة.

1-3 العوامل الجسمية:

-إن القدرة على التعلم تحتاج إلى جسم سليم من حيث البصر والسمع (محمود أحمد السيد)، فإذا كان الطفل يعاني من أية أمراض يصعب عليه تعلم القراءة أو التركيز وتوظيف العمليات المتدخلة في القراءة ومن بين هذه العوامل نجد

1.1.3 الإبصار:

لا شك أن البصر السوي ضروري للنجاح في تعلم القراءة، إذا تتطلب هذه العملية القادرة على رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينهما من اختلاف, و أضافت "هدى الناشف" قد يكون البصر سويا و لكن إدراك الطفل للمرئيات لم يبلغ نضجه الكافي بعد و من ثم لا يكون الطفل مستعدا للقراءة, و قدرة الطفل على التنسيق, الإدراك البصري (العينين كأنهما واحدة),لا تتأثر إلا في السن الخمسة أو السادسة و أنه من بين مظاهر النضج الإدراك رؤية الشيء و إغفال تفاصيله, إما رؤية الشكل العام أو اللون أو الحجم و إهمال الجزئية (هدى محمود الناشف ،1999 : 33).

وإنما اكتساب الطفل الحركات البصرية المعقدة الخاصة تتبع أسطر الكتابة وتمييز الحروف فيما بينها من خلال عمل منسق بين عضلات العين (لعيس: 92)

2.1.3 السمع:

للأذن أهمية كبيرة في عملية القراءة، فإن كان الطفل قادر على السمع الجيد فإنه سيجد صعوبة في ربط الاصوات المسموعة بالكلمات المرئية التي تقدم له كمادة للقراءة (هدى محمود الناشف : 34)

وكما هو الحال عند تكلمنا على العين، الأذن كذلك كعضو عليها، أن تصل الى مرحلة من النضج، تجعلها قادرة على القيام بدورها، و المتمثل في تفكيك الرسائل المخزنة في الذاكرة المسموعة و إعطائها, حتى تصل بالقارئ الى المدلولات الصحيحة بفضل الخبرات السابقة و هذا كله سيستدعي خطوات متداخلة, فالسمع لا بد أن ينتهي بإدراك الفرد ما وصله من أصوات, من السهل على الفرد أن يسمع و لكن الإنصات ليس بنفس السهولة, أما فهم ما نسمعه فهو أمر أكثر صعوبة و الإنصات الجيد يعني تعلم تنمية المهارات المطلوبة لتنفيذ مهمتين هما: التمييز بين الأصوات التي لها معنى و الأصوات التي ليس لها معنى و كذلك ترجمة هذه الأصوات الى معاني (د. مريامة عياد : 68)

- وفي هذا السدد أكد "إسماعيل لعيس" في أن تعلم القراءة يتطلب ربط العلاقة بين عناصر اللغة المكتوبة أي الحرف، لكن هذا الربط الشفهية أي الأصوات، فلكل حرف صوت يقابله، لكن هذا يتطلب بدوره نضج حاستي البصر والسمع، حتى يتمكن الطفل من التمييز بين الحروف، والأصوات التي تقابلها، ونضج حركي لأعضاء النطق للحصول على التلفظ الصحيح الحروف . (لعيس : 92)

- ولقد أتبث من طرف "جراي" أن الحركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لذا الطفل، وأن الطفل الذي لا يستطيع أن يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهيئا لتعلم القراءة.

لا بد أن تكون أعضاء النطق سليمة، خالية من أي خلل عضوي، حتى يتمكن" توماتيس tomâtes" الترابط الموجود بين اللفظ و السمع، و أن السمع السوي يؤدي إلى اللفظ السليم و لقد لوحظ بوضوح أن الطفل الذي لا ينطق بطريقة جيدة, دليل على أنه لا يسمع جيد في الوقت نفسه, إذا أن القراءة تتطلب استعمالا وظيفيا لكل من حاستي السمع و البصر بالإضافة أو الى النطق (محمود أحمد السيد : 104)

2.3 العوامل العقلية:

بالإضافة إلى العوامل الجسمية فهناك العوامل العقلية, فتعلم القراءة يعتمد على وجود جهاز عصبي, يمتلك أولا القدرة الفيزيولوجية من حيث الفصوص, و مراكز التخزين و معالجة المعلومات , و اكتساب اللغة ...الخ و ثانيا القدرة الوظيفية من حيث نضج هذه المراكز و قيامها بوظائفها فعمليات الادراك ,الذكاء ,التفكير, الإستعاب ...الخ يقتضي هذا النضج و مرحلة متقدمة من النمو, حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة و جميع المهارات الأخرى كالكتابة و الحساب مثلا و التي تحتاج على هذه الشروط الذهنية من اجل الاكتساب, و يرى الباحثون أن الحد الأدنى للعمر العقلي اللازم لبدء تعلم القراءة هو 6سنوات بينما يرى آخرون أنه لا يقل عن 6سنوات و 7أشهر ,في حيث يرى فريق ثالث أن يرتفع بالسن إلى 7 سنوات فأكثر (هدى محمود الناشف : 33).

- وصعوبة تحديد العمر، تداخل العوامل التي تساعد الطفل على تعلم القراءة، هذا التداخل الذي لم يترك للباحثين مجالا للفصل في أولا، أي من العوامل هو الأهم، وثانيا إذا تعلم الطفل القراءة في السن الخمس سنوات، هذا يعني بأن جميع الأطفال مؤهلون وقادرون على تعلمها في هذا السن، لأننا ندرك تماما الفوارق الفردية بين الأطفال، بالإضافة إلى اننا لا نستطيع التحكم في بعض العوامل كالعامل النفسي الذي يخص الطفل وحده. وتدخل فيه كذلك عدة شروط أخرى
- و بالتالي نصل إلى خلاصة، هو أن العمر العقلي ليس العامل الوحيد المسؤول عن نجاح الطفل او فشلت في تعلم القراءة، فهناك عوامل أخرى منها: المناخ التربوي الذي يسود القسم. و منها مهارة المعلم كذلك (نفس المرجع : 33)

3.3 العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

تؤدي العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة، دورا مهما في تهيئة الطفل للبدئ في إثراء خبراته، ولقد أثبت هذا العامل عدة بحوث علمية ففي جيلي Gilly مثلا، يقرأ أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع، أفضل من الأخرين (محمود أحمد السيد : 142)

1.3.3 رغبة الطفل في القراءة:

يعتبر العلماء المختصون الاستعدادات الشخصية والانفعالية وكذلك الاستعداد في الخبرات والقدرات بالإضافة الى الصحة العامة للمتعلم كعوامل ضرورية وأساسية من أجل نجاح عملية القراءة، والشيء الأهم في كل هذا هو تنمية رغبة الطفل لتعلم القراءة، أي لا بد من ترغيبه وإعداد سيكولوجيا، حتى يتم تعلم هذه المهارة، بفضل طلب الطفل ذلك، وإلحاحه على اكتسابها والتدريب عليها(هدى محمود الناشف: 39).

فالطفل ما يكاد يبلغ الرابعة أو الخامسة حتى يبدي رغبته في تعلم القراءة، فنجده يقلد الكبار، وتعتبر هذه المرحلة تمهيدية على الآباء استغلالها من اجل حث الطفل على تعلم القراءة. (حنفي بن عيسى : 240)

2.3.3 اكتساب مفهومي الزمان والمكان:

وفي الأخير لا بد أن نذكر بأن بعض الباحثين يؤكدون على دور اكتساب مفهومي المكان والزمان كعامل أساسي في تعلم القراءة لأن هذه الأخيرة تستلزم وجود حيز من المكان تتوالى فيه الحروف والكلمات على السطر، فإذا انتهى السطر، فلا بد من استئناف سطر آخر, وبين كل سطر وآخر مسافة معينة لا بد من مراعاتها حتى لا يترك القارئ شيئا مما يطالع، كما أن القراءة في اللغة العربية مثلا تكون من اليمين إلى اليسار والعكس في اللغات الأجنبية ما عاد في اللغة الصينية التي تكون من الأعلى إلى الأسفل وهذا كله يتطلب إدراك الابعاد والمسافات والاعتياد عليها (نفس المرجع : 241)

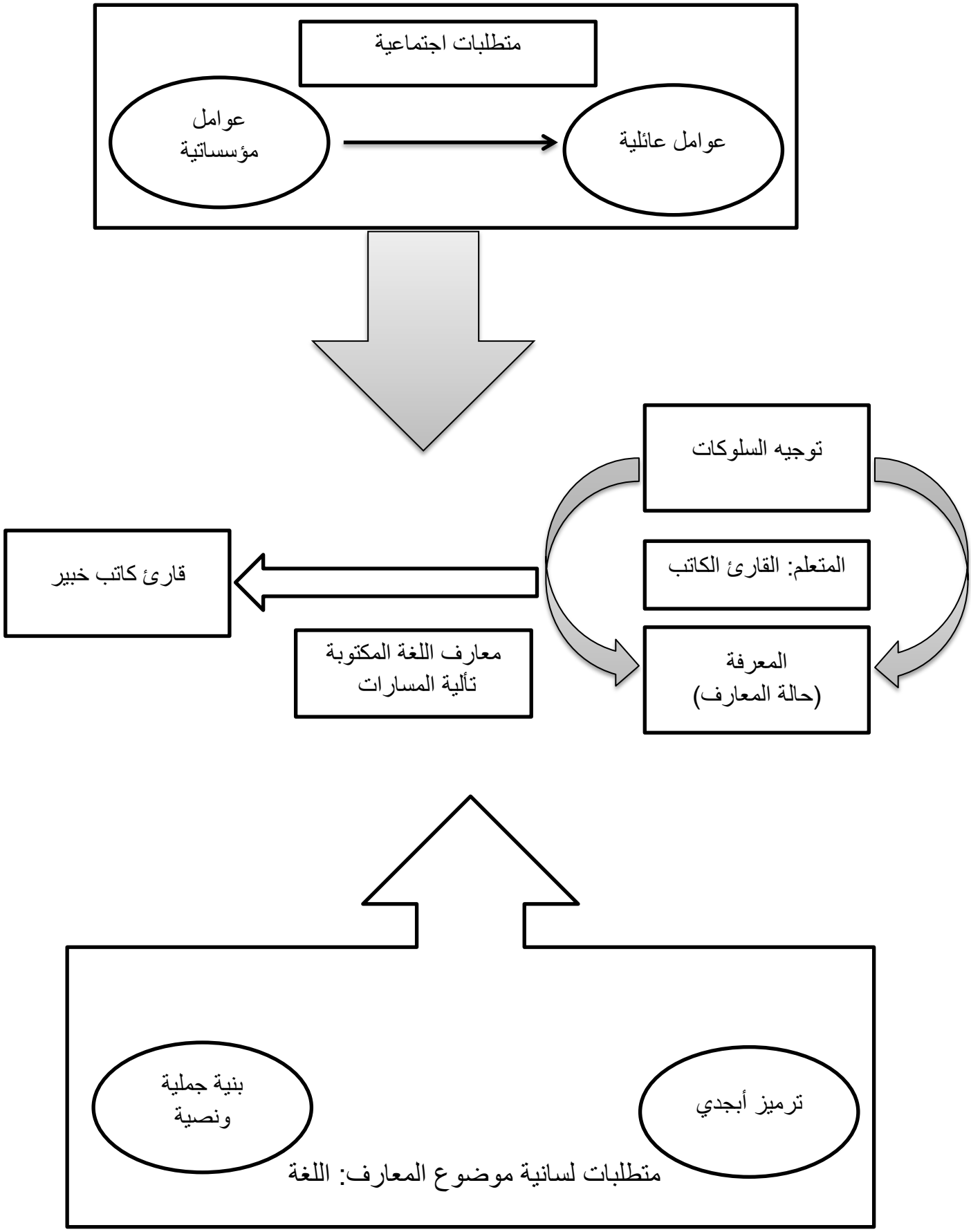
وهذا ما تلخص في مقولة توريت Tourette: حتى نتعلم القراءة لا بد من أن يتقبل الطفل أولا هذا النوع الجديد من الاتصال الاجتماعي. لا بد ان يكون له مستوى دهني عادي والفاظ كافة حتى يقيم علاقة بين الدال والمدلول (الكلمات والأشياء) لا بد ان يعاني الطفل من صعوبة في المعالم المكانية أي لا بد أن يميز بدون خطا بين اعلى وأسفل الورقة، اليمين واليسار، حتى يصبح قادر على احترام التوجه المتفق عليه في القراءة (من اليمين إلى اليسار في اللغة العربية) لا بد ان لا يعاني من صعوبة في الزمان (قبل، بعد....) حسب راي هذه الباحثة، إذا عرف الطفل تأخر في أحد هذه الجوانب فإنه يجد نفسه أمام صعوبة تعلم القراءة (Catherine Tourette : 101)

4. تعلم القراءة :

تطرقت الأبحاث في الكثير من الميادين الى تعلم القراءة مثل الأبحاث في علم النفس ، التربية ،اللسانيات ، علم النفس اللغوي ، و علم النفس المعرفي ، و علم النفس المعرفي العصبي و التي اعتبرت الكثير من نتائجها أساس نظريات تعلم القراءة .

1.4 كيف يتم تعلم القراءة:

أحد الباحثون مثل: Boryant (1993) وfawylo (1997) على أن تعلم القراءة لا يتحقق بصورة عفوية وطبيعية مثل تعلم اللغة الشفهية. فاكتشاف النظام الابجدي code alphabètiqueيحتاج عادة الى تدخل واضح explicite من طرف الراشد أي يخضع الى تعلم نظامي، وتتدخل مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية في هذا التعلم قدمه الباحثان "ecalle" و"magnan" في الشكل الاتي :



شكل رقم (3) : يمثل كيفية تعلم القراءة

من خلال الخطط المفتوح من طرف الباحثين "ecalle " و "magna"(2003) حاول الباحثان تلخيص مجموعة من التغيرات التي تتدخل وتحدد اكتساب اللغة المكتوبة، متغيرات متعلقة بالسياق العام الذي يتم فيه التعلم متغيرات لسانية تحدد حسب نظام اللغة الذي يتم فيه تعليم اللغة المكتوبة متغيرات فردية لها علاقة بالمتعلم. ويمكن التحدث عن المتغيرات السياقية باختصار، وتتعلق أساسا بالعوامل العائلية والمؤسساتية التي تتدخل في اكتساب اللغة المكتوبة ومنها ما يعرف ب Habitus lectural ويشمل مجموع المواقف والسلوكات والتمثيلات الثقافية المتعلقة بالقراءة. بالنسبة العوامل المؤسساتية السياق التعليمي Didactique الذي فيه تعلم اللغة المكتوبة من خلال اختيار الطريقة البيداغوجية مثلا (قلاب ،2013 :87-90).

2.4 مراحل تعلم القراءة:

تعبر القراءة من المهارات التعليمة الأكثير تعقيدا التي يكتسبها الطفل خلال أولى سنواته العمرية، وهذا الاكتساب لا يتم الا تدريجيا، وتعتبر النقطة الحاسمة التي اختلاف حولها الباحثون والمختصون، وفي هذا الصدد سوف نركز على تصنيف مرتحل تعلم القراءة لدى الباحث "فريث Firth"

سنة 1985, وقد توصل الى إدراج ثلاث مراحل أساسية، يتعلم الطفل خلال بداياته الأولى، ويضيف أن كل مراحله تقسم بمجموعة من الخطوات يتمكن بالطفل تنقل الى المراحلة الموالية هذه المراحل مرتبة كالتالي:

1.2.4 المرحلة اللوغوغرافية le phase logographique : و يمكن ترجمتها بمرحلة التعبير الإشاري, تكون ما قبل القراءة إذ تسمح للطفل بالتعرف على عدد محدد من الكلمات حوالي مائة كلمة (100) سبق للطفل أن صورها شكليا إن صح التعبير, و عليه تصبح لديه صورة عامة و تقريبية للكلمات, فهو لا يعرف الوحدات المكونة لها (الحروف, المقاطع), و في هذا الصدد نذكر تجربة قام بها الباحثين "سمور soymour " و أدلر adler" سنة 1986, حيث قدما الى الأطفال يبلغون ست سنوات مجموعة كلمات متفرقة لا معنى لها و طلبا منهم قراءتها, و كانت الملاحظة الجوهرية هي وقوع الأطفال في أخطاء معجمية بسبب تشابه تلك الكلمات شكلا مع كلمات أخرى يعرفونها مسبقا (بن صافية،2001 : 14)

ونستخلص من ذلك أن الاستراتيجية اللوغوغرافية تمكن الطفل من تخزين البصري المدود لشكل الكلمات. لكنها لا تمكنه من التعرف على الكلمات المكتوبة التي لم يراها مسبقا.

2.2.4 المرحلة الهجائية: le phase alphabétique: تسمح هذه المرحلة بالتعرف على الكلمات انطلاق من العلاقة بين الحرف و صوته, و بهذا يتمكن الطفل من القراءة بعض الكلمات بعد تقسيمها, و تبرز هنا الأخطاء الفونولوجية و ليست البصرية كما في المرحلة السابقة, ويرى كل من "شيوارت stewart" و "كولثر coulter" بأن الأطفال خلال سن السادسة يمارسون بعض الأخطاء الفونولوجية و البصرية, لكن مع تطور قدراتهم اللغوية تتلاشى الأخطاء البصرية و تزداد حدة الأخطاء الفونولوجية.

وعليه فإن هذه المرحلة تعتمد على الطريقة التب يتعلم بها الطفل الربط بين الحروف وأصواتها، فيتعرف ويربط بين الحروف الصائتة والصامتة ويقسم ويجمع المقاطع، فيتمكن الطفل من اكتشاف الرمز الذي يسمح له بالتعرف عبى الكلمات اللغة.

يرى "مونتيسوري montessori" بأن التقييم الصوتي للحرف يجب تكراره وربطه برمزه المكتوب حتى يتحقق التعرف الجيد لنوع تلك العلاقة، وبعدها ينتقل للخطوة الموالية أين نطبق ذلك على المقطع ثم على الكلمة، ويتفق " إنيزان inizan " مع هذا الرأي ويوضح بأنه على الطفل أولا التعرف على تلك الوحدات الصغيرة (الخروف)، ثم المرور الى تخزينها وبعدها يصل الى مرحلة الربط ليشكل مقاطعا ثم كلمات ثم جمل (نفس المرجع : 14)

3.2.4 المرحلة الاملائية: هي أخر مرحلة تعلم القراءة وقد اقترحها الباحث " فريث " وفيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات، والطفل الذي يستعمل هذه الاستراتيجية يمكنه أن يحدد في الكلمة المكتوبة مقطعا ينتمي الى كلمات أخرى، وينطق بنفس الطريقة، ففي المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا على ما خزن سابقا ثم استدعاءه بشكل مباشر.

إن هذه الطريقة تمكن الطفل الذي تحكم في الاستراتيجية الثانية بالتعرف والتخزين من إعادة كتابة الكلمات على شكلها الإملائي، ونذكر استراتيجيتين التعرف على الكلمات:

- استراتيجية التجميع: ترتكز على التعرف العلاقة بين الحرف وصوته، وتقسيم الكلمات الى وحداث صغيرة ثم يعاد تجميعها
- استراتيجية الارسال: تتصف بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت، دون المرور على المرحلة التجميع، وقد سميت بسيرورة الارسال الأن القارئ يستدعي مباشرة الكلمة المخزنة في معجمه الإملائي (بن صافية، 2001 :14)

وفي ختامنا لهذا نذكر أن " سيمور " (1996) " قد اعتبر أن كل من المرحلة اللوغوغرافية والهجائية موجودتين عند الطفل منذ بداياته في تعلم القراءة وتعدان قاعدة معرفية لتحضير الاستراتيجية

عوامل معيقة لعملية القراءة :

أظهرت البحوث و الدراسات ان الضعف في القراءة " لا يرجع لعامل واحد منفرد ، و إنما ينتج عن مجموعة من العوامل المتشابكة ، فهناك عوامل ترجع الى الجوانب التعليمية ، مثل : الكتب ، و المحتوى ، و المدرس. و عوامل ترجع الى عوامل اجتماعية و الاقتصادية ، و عوامل ترجع الى الخبرات السابقة ، و عوامل ترجع الى النضج العضوي ، و عوامل ترجع الى عوامل بصرية و سمعية ، وعوامل نرجع الى الذكاء و الجنس ، و إلى العوامل الشخصية و الانفعالية ". و يمكن اتباع تقسيم الباحثين " احمد عبدالله احمد " و " فهيم مصطفى محمد و هو كالتالي :

1. عوامل ترجع للمتعلم :

- عجز المتعلم في القراءة بصورة لا تمكنه من فهم ما يقرا في يسر و وضوح .
- ضعف الإستعداد العقلي لفهم المعاني .
- قلة الخبرة و ضعف الخلفية الثقافية عند المتعلم
- عدم القدرة على التركيز
- نقص الاتزان الإنفعالي و القلق و الاضطراب النفسي.
- ضعف الحصيلة اللغوية عند المتعلم .

2. عوامل ترجع للمعلم :

- ضعف المستوى العلمي و الثقافي للمعلم ، و عدم قدرته على توجيه تلاميذه نحو الفهم الصحيح للغة و معانيها .
- عدم فهم المعلم لطبيعة اللغة وفلسفتها وأهدافها و أساليب تعليمها.
- عدم اكتراث المعلم في توجيه تلاميذه نحو إكتساب اللغة ، و فهم ما تحمل من معان .

3. عوامل ترجع للمادة المقروءة :

- عدم تناسب المادة المقروءة لمستولى المتعلم من حيث المعاني او الأساليب او الصور.
- تقارب الأصوات بين بعض الكلمات ، مما قد يؤدي الى اضطراب المعنى و فساده ، و بالتالي الى العجز عن فهم المعنى المقصود ، مثل كلمة (اضطلع) و (اطلع) إذا وضع كل منهما مكان الأخرى . (طكوك، 2010: 74).

4 . أهمية القراءة :

القراءة أمر حيوي، وكل أنواع التعلم الأخرى تعتمد الى حد كبير على القراءة.

(كولينجفورد سيدريك . 2003: 49)

أن نمو الكلام عند أغلب الأطفال هو شيء طبيعي، لكن القراءة تحتاج الى التعلم، من ثم يعتبر تعلم القراءة مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية، ومن خلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة. (داس .2005 : 22)

وتؤدي القراءة للفرد وظائف متعددة بعضها معرفي وبعضها نفسي وبعضها الثالث اجتماعي... وتتمثل الوظيفة النفسية للقراءة في أنها تشبع في الفرد حاجيات نفسية كثيرة، فيها يشبع حاجته للاتصال بالأخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم، كما تشبع حاجته للاستقلال، إذ تمكنه من الاعتماد على نفسه في تحصيل المعرفة والاستقلال في ذلك عن والديه ومدرسيه، والقراءة أيضا تشبع في الإنسان، حاجته الى الاكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره وحقاق كانت غير معلومة.

وهكذا تؤدي القراءة دورا فب إشباع حاجات الانسان النفسية والاجتماعية، وتساعده على التكيف النفسي فب مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف، فقد يلجأ الفرد الى قراءة القصص أو القراءة بوجه عام على أنها ملجأ لتنفيس عن بعد الضغوط النفسية التي يعانيها، وتساعد القراءة الانسان أيضا على تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستماع بها.

(محمود احمد ،1995-1996: 117) .

إن تعلم، كما قلنا القراءة، يستلزم عمليات معارفية وحركية كبيرة في الدقة، ولهذا صعوبات كثيرة قد تعرقل اكتساب هذه المهارة.(Joseph Ndayisaba , nicole . 1999 : 280-281)

ونظرا لهذه الأهمية التب تحظى بها القراءة، وكما رأينا أصبحت ضرورة ووسيلة تواصل وتحكم في مجريات الأحداث السريعة التي تجري عبر العالم، فإن دراسته أصبح أمرا حتميا، ودراسة العراقيل والصعوبات التي تعيق اكتسابه وتعلها من طرف بعض الأطفال، أصبح كذلك يشكل موضوع الساعة من خلال الدراسات والأبحاث الكثيرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة، ومن بين هذه الصعوبات نجد ¨ عسر القراءة¨ هذه الظاهرة التي أصبحت تهدد مستقبل الطفل من حيث تحصيله الدراسي, و الذي يعتبر جزاء من الصعوبات التعلم التي يحاول التربويون و علماء النفس, و الأرطفونيون, الوقوف عند مسبباتها و التعرف عليها بالتالي إيجاد الحلول جذرية لها. (عياد مسعودة ، 2007: 44-45).

II.عسر القراءة:

تمهيد:

تعتبر عسر القراءة من المحاور المهمة و الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمي ، حيث يرى العديد من الباحثين ان عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي ، فهي تؤثر على صورة الذات و تقود التلميذ الى مختلف أنماط السلوك اللاتوافقي .

1. لمحة تاريخية عن عسر القراءة :

تعود بداية ظهور عسر القراءة الديسلكسيا "Dyslexie" إلى القرن التاسع عشر وحتى وقتنا الحالي حيث انتشرت وجهة النظر التي ترى بأن القدرة اللغوية مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري، وقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وخاصة تلك الناتجة عن أعمال "بروكا Broka" (1861-1865) وأعمال "كارل فيرنك "Carl fairnek " (1874) على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة الأجزاء من المخ، وعرفت مثل هذه الحالات باسم "أفازيا" وهي الخلل الجزئي أو الكلي أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض، وجذبت مثل هذه الحالات انتباه المختصين في المجال الطبي إلى مشكلات فقدان اللغة والقدرات اللغوية بسبب الإصابة أو نتيجة لحادثة ما.

ولم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال عسر القراءة "Dyslescia" حتى عام (1896) عندما نشرت مقالة الطبيب البريطاني "برنجل مورجان" حالة عمى الألوان منذ الولادة في المجلة الطبية البريطانية، التي قام فيها الطبيب "برنجل مورجان Morgan " بوصف حالة الطفل يدعى "بيرسي" الذي كان عمره (14) سنة والذي كان على الرغم من ذكائه المتوسط وتدريبه الجيد ، يعاني من صعوبات شديدة في القراءة والإملاء (التهجئة).

و أشار "برنجل مورجان" إلى حالة الطفل "بيرسي" بوصفها حالة (عمى الألوان منذ الولادة)، كما قام المختصون الأوائل من أمثال "جيمس كيروهيلنشوود" بتقديم مفهوم أو مصطلح "الألكسيا" أو"عمى الألوان" وقد اعتقدوا جميعهم أنه عمى الكلمات منذ الولادة هو صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلا من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية، وأنها تشكل ذلك النوع من عمى الكلمات كما اعتقدوا بأن الإعاقات الإدراكية سبب رئيسي لمشكلات القراءة، ولم يشجع "أورتن " Ortain " استعمال مصطلح "عمى الكلمات منذ الولادة" إذ هذا المصطلح حسب رأي "أورتن"

مصطلحا مضلا من شأنه أن يزيد من الاعتماد على الصعوبات الكامنة عند الفرد مع التقليل من تأثير الكثير من العوامل البيئية، أما الخاصة منها مثل طرائق التدريس أو العامة منها مثل الاجتماعية وقد فضل " أورتن " استعمال كلمة نمائي بدلا منذ الولادة حيث أن هذه الكلمة من شأنها أن تشمل على الجوانب الوراثية والعوامل البيئية.

على الرغم من أن "أورتن" مثل "كوسمال" "مورغان" و "هنشليوود" قد ارجع سبب المشكلة إلى خلل في المعالجة البصرية، ولكن الخلل لم يكن مجرد عمى كلمات ولكنه "قلب للرموز"، وقد اعتقد "أورتن" أن هذه الحالة وراثية كما لاحظ أنها تحدث عند الأطفال الذكور أكثر من الإناث، كما رأى انه يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال طرائق التدريس الملائمة، ولهذا فقد بدأ "أورتن" منذ ذلك الحين جذب الانتباه إلى الأسباب التربوية ذات الصلة بعسر القراءة أو الديسلكسيا. (أحمد السعيدي،29،2009:28)

2. أصل مصطلح عسر القراءة :

مصطلح الديسليكسيا ، (Dyslexie) مشتق من كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين :

Dys : وتعني صعوبة ، Lexie : وتعبي الكلمة المقروءة.

رودولف بيرلين علا الاعصاب فرنسي هو اول من استعمل هذا المصطلح سنة 1872م ، للدلالة على الصعوبات التي يجدها الفرد في القراءة ، في العمر الطبيعي خارج نطاق أي إعاقة عقلية او حسية.

بالعربية يعرف المصطلح تغيرات حسب تطور استعماله نجد :عسر القراءة، صعوبات تعلم القراءة او اضطرابات تعلم القراءة، وهذا المصطلح يشير الى الاضطرابات الخاصة الدائمة لتعلم القراءة التي تظهر عند الأطفال ذوي مستوى ذكاء عادي، بدون لي مشاكل حسية، بصرية او سمعية، بدون اضطرابات نفسية حادة، لديهم تمدرس عادي. (شلابي عبد الحفيظ ،2016: 48)

فيما يخص تعاريف هذا الاضطراب فهي عديدة لوجود عدة تخصصات اهتمت بدراسة هذا الاضطراب وسوف نتطرق للبعض منها:

عرف (2004) Zesigner، عسر القراءة هو اضطراب في تحديد الكلمات المكتوبة واضطراب دائم في تعلم اللغة المكتوبة وفقا ل DSM 5، يحدث هذا الاضطراب عند القارئ الذي لا يعاني من أي إعاقة حسية او ذهنية (عجز سمعي او بصري)، الذي ينشأ في بيئة اجتماعيه ثقافية تحفزه على التعلم.

وفقا للتقييم الارطفوني، فالطفل المصاب بعسر القراءة لديه مستوى قراءة اقل ب 18 شهرا على الأقل مقارنة بعمره الحقيقي، وأداءه يقل انحرافين معياريان اقل من المعيار العادي. CIM10(1994)

وحسب Bedoin(2016)، فان عسر القراءة النمائي يمنع الطفل من انشاء نظام فك ترميز الكتابة ، و تحديد الكلمات بسرعة و تلقائية بما يكفي للقراءة بطلاقة ، فيخصص معظم مهاراته المعرفية لتطوير التمثيل العقلي للمحتوى الدلالي للجمل و النصوص.

وكما جاء في توضيح Ramus (2007)، فالمعسرين قرائيا يعانون من ضعف الفهم القرائي وهذا راجع لنقص فب فك الترميز، ى لكن ليس لديهم عجز في الفهم بشكل دقيق.

(Jukovic , Luciani , 2016 : 14)

تعريف الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب:

عسر القراءة هو خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني. (pascalecolé,2012 :132)

تعريف الجمعية العالمية لعسر القراءة:

عسر القراءة هو صعوبة تعلم خاصة ذات أصل عصبي، تتمثل في صعوبات في التمييز الدقيق او السريع للمفردات وتهجئة سيئة. و عادة ما تنجم هذه الصعوبات عن عجز في المكون الفونولوجي (الأصوات) للغة و الذي غالبا ما لا يتوقع ارتباطه بقدرات معرفية أخرى او توفير وسائل تدريس فعالة، وتتضمن النتائج الثانوية لهذه الصعوبات مشكلات في استيعاب القراءة، و انخفاض في خبرة القراءة، الامر الذي يؤدي الى إعاقة تطوير المفردات و الخلفية المعرفية. (موسى محمد عمايرة،2015: 104)

تعريف استيان Estienn:

هي عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة و تطويرها ، بمعنى عدم الكفاية الحسية و الفونولوجية و كذلك تنظيم عقلي خاص . (Estienne,1980)

تعريف عسر القراءة حسب (CIM10) :

عسر القراءة اضطراب دائم للغة المكتوبة مما ينتج عنه على الأقل تـأخر في القراءة لمدة 18 شهرا مقارنة بالسن المدرسي للطفل .

نتحدث عن عسر القراءة اذا كان الطفل يتمتع بتمدرس عادي و لم يعاني من نقص في التعليم . لا يرجع هذا الاضطراب الى : ضعف حسي ، عقلي او حركي ، تلف في الدماغ او امراض عصبية أو اضطراب في النمو . (إسماعيل لعيس،:2012016)

3. مظاهر عسر القراءة :

يوضح لعيس (2016) انه يمكن لطفل ان يعاني من العديد من هذه الاعراض دون ان يكون معسرا

مع الاخذ بعين الاعتبار الاختلاف الكبير في الاعراض من الخفيفة الى الشديدة.

فان وجود بعض هذه المظاهر لا يعني بالضرورة ان الطفل يعاني من عسر القراءة ولكن يمكن لهذه الاعراض ان تقود الاخصائيين الى فحص عن قرب قدرات تعلم القراءة عن بعد لدى الأطفال.

(إسماعيل لعيس،2016)

تتمثل مظاهر عسر القراءة :

- اضطراب في قراءة الحروف المتماثلة و المتشابهة في الشكل (ر,ز , ذ, د).
- قلب الحروف.
- صعوبة في فك رموز المعاني المعقدة.
- حذف الحروف والمقاطع.
- تعويض الحروف والكلمات بغيرها.
- حيرة وسرعة في القراءة سواء بصوت مرتفع او بصوت منخفض دائما بصفة غير عادية.
- العودة الى الوراء اثناء القراءة.
- القفز من سطر الى اخر اثناء القراءة.(بن هبري عز الدين ،2011:: 74)

- كما تظهر صعوبة القراءة في ثلاثة جوانب هي:

مهارات تمييز الكلمات، الطلاقة القرائية، والاستيعاب القرائي. فيتصف الطفل الذي يواجه هذه المشاكل بما يلي:

مشكلة في تمييز الكلمات	- صعوبة في التعرف على شكل الحرف او صوته. - صعوبة في تجزئة الكلمات الى اصواتها. - صعوبة في مزج الأصوات لتشكيل الكلمات. - صعوبة في استخدام استراتيجيات التعرف على الكلمة مثل :الشكل البصري و تلميحات الصورة و المعنى و النحو.
مشكلة في الطلاقة القرائية	- تكون قراءته متقطعة وبطيئة. - لا يراعي التنغيم في القراءة.
مشكلة في الاستيعاب القرائي	- صعوبة في استخلاص الأفكار الرئيسية من النص القرائي. - صعوبة في تلخيص المعلومات التي يحتويها النص. - صعوبة في استنتاج معلومات معينة في النص.

جدول رقم (1) : يمثل مظاهر صعوبة القراءة

4. أسباب عسر القراءة:

ان اول ما يتبادر الى اذهاننا عندما نلاحظ صعوبات القراءة عند الطفل هو طرح السؤال التالي: كيف حدث هذا ولماذا؟ بحيث معرفتنا لأسباب هذه المشكلة يساعدنا على معرفة علاجها، وكيفية التعامل معها.

الا ان الإجابة على أسباب صعوبات القراءة لم تتبلور بعد وليس لها إجابة شافية الى حد الان، وعلى هذا يمكننا تقديم بعض العوامل التي قد تؤدي بالطفل الى عسر القراءة.

1.4. العوامل العضوية البيولوجية:

تشير الدراسات التي أجريت بمعرفة مدرسة هارفارد الطبية على ذوي عسر القراءة الى وجود مظاهر تشريحية تميز النصفين الكرويين للمخ لدى هؤلاء الطلاب مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المدى العمري والتي تتمثل في:

- غياب التشاكل اللاتساوي او اللاتماثل داخل منطقة اللغة في النصفين الكرويين الايسر والأيمن من المخ.

- وجود تغيرات فيسيولوجية تشكل انماط مختلفة كيفيا لوصلات الخلايا التي تشكل بنية المخ.(فتحي الزيات ، 2008: 179)

وتنقسم العوامل العضوية البيولوجية الى ما يلي:

1.1.4. عوامل تتعلق بالسيادة المخية الجانبية:

كشفت الدراسات ان النصف الايسر للمخ لدى العاديين يكون أكبر بوضوح من النصف الأيمن، بينما يتساوى النصفان لدى ذوي عسر القراءة، ويختص النصف الكروي الأيمن بالتجهيز والمعالجة البصرية للكلمات كأشكال اوصور او رموز، بينما يختص النصف الكروي الايسر بالتجهيز والمعالجة السمعية لأصوات الحروف او الرموز اللغوية.

وعندما يكون النصف الايسر أكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي والتعرف على مفرداته ومعالجتها ممكنة، بينما بصعب على اللذين يعانون من صعوبات القراءة السيطرة على النظام اللغوي نظرا لتساوي نصفي المخ، فضلا عن صغر منطقة اللغة في النصف الايسر منه وقلة عدد خلاياها مقارنة بالمنطقة المتشابهة لها في مخ الافراد العاديين.

2.1.4. عوامل تتعلق باضطراب عصبي وظيفي يعتري الوصلات العصبية:

يمكن تفسير هذه العوامل من خلال منحنيين على النحو التالي:

- الاول: يشير فريق جامعة هارفارد للبحوث العصبية الى تأثر الوصلات العصبية التي تربط بين العين والمراكز البصرية في القشرة المخية لدى ذوي صعوبات القراءة، ينتج عنها بطء عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية، كما أشار Tallal الى تأثر مماثل لمراكز التجهيز السمعي في القشرة المخية لدى هؤلاء الطلاب. ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في الادراك البصري والادراك السمعي يترتب عليهما بطء عمليات التجهيز، وتأخر الاستجابة للمثيرات البصرية والتي تتمثل في قراءة الكلمات والحروف.
- الثاني: أشار له "ديفز" في تفسيره للرؤية المشوشة لذوي صعوبات القراءة حيث شبه الوصلات العصبية في مخ الانسان بالشبكة التي تتقاطع فيها تلك الوصلات افقيا ورأسيا عند نقل الرسائل من الأعضاء الحسية الى المراكز ال المختصة بتجهيز ومعالجة المعلومات والاستجابة لها في المخ.

وتستخدم تلك الرسائل الوصلات العصبية للوصول الى المراكز العصبية وتزداد قوة هذه الوصلات مع تكرار استخدامها، وبطء هذه الوصلات او عدم استخدامها يمكن ان يسبب صعوبات القراءة، بسبب عدم نقل الرسائل بالكفاءة الملائمة، ومن ثم يكمن الخلل في الوصلات العصبية، وليس في مراكز التجهيز البصري. (مرجع سابق ،181-180)

2.4. العوامل الوراثية:

هي الدراسات التي قام بها الباحثون حول عائلات المصابين بعسر القراءة عند التوائم، و اول من تبنى هذه الفرضية هو السويدي " هالرغان Halargan " فوجد التطابق 100 % عند التوائم الحقيقية مقارنة بالتوائم الغير حقيقية ، و بالتالي افترض ، و اكد ان صعوبات تعلم القراءة راجعة الى اصل تكويني وراثي.

ثم جاءت دراسات أخرى بعده تؤكد الفرضية، في سنة 1985 قام كل من "ديكار DEKER" و "فولكار Fulker" و "فاندنبورج Vandenberg" بدراسة، فوجدوا ان هناك تطابق 70%التوائم الحقيقية، ونسبة 43%عند التوائم غير حقيقية.

اما سميث » SMITH»ومساعديه درسوا 21 عائلة فيها عدد كبير من الدسليكسكيين وكانت دراستهم على مستوى الكروموزومات فلاحظوا ان هناك خلل يكمن في الكروموزوم 15، وأن هذا الخلل انتقل وراثيا مما أدى الى وجود اضطرابات في القراءة عند الافراد.(صديقي نوال ، 2014: 114)

3.4. العوامل المعرفية:

1.3.4.الادراك البصري الانتباهي:

نتيجة لأعمال Leserne.N فالأطفال الذين يواجهون صعوبة في القراءة يعانون من اضطرابات على مستوى الحركة العينية " activité oculaire " ويمتلكون رد فعل بطيئة وعدد كبير من التوقفات والحركات العينية غير ضرورية.

فالسبب في صعوبة التعرف على الكلمة والقراءة يرجع الى عجز ادراكي بصري يلاحظ هذا الأخير في أخطاء قلب الحروف وأيضا بالقلب الفضائي لبعض الحروف مما ينتج ابدال حرف باخر كأن يقلب .d b كما تحدثت دراسات أخرى عن صعوبات الأطفال المعسرين قرائيا على مستوى التسمية السريعة لمادة مقدمة بصريا. وتوضح Tozinان هذه الصعوبات قد تعرقل تعلم القراءة وذلك بتثبيط الروابط بين النماذج الصوتية وتلك الاملائية على مستوى تمثيلات الكلمات والوحدات المكونة للكلمات ومنه خفض في نوعية الأنظمة الاملائية المخزنة في الذاكرة. ودائما في مجال الادراك الانتباهي نجد نسبة كبيرة من الأخطاء لها علاقة بالأطفال الذين يعانون من فرط النشاط الزائد والعجز في الانتباه.

(شلابي عبد الحفيظ ،2016: 64).

2.3.4. الذاكرة العاملة:

يتجلى عمل الذاكرة العاملة في ثلاثة عمليات هي: التشفير، التخزين والاسترجاع، وأي خلل على مستوى هذه العمليات تؤدي الى صعوبات في مهارات اللغة ومنها القراءة.

كما أوضح Lynnومساعديه 1984 ان اهم مظاهر العجز في عملية التشفير (الترميز)، بين الأطفال العاديين والمعسرين فرائيا، أوضحت الدراسة ان المستويات المعنية هي مستويات الترميز واستراتيجيته.

كما جاء في دراسة Baddley وزملائه 1996 ان الدائرة السمعية phonological loop والتي هي الحلقة الفونولوجية وتعتبر اهم الأنظمة المكونة لنظام الذاكرة العاملة – المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو مماثل في البناء المعرفي للفرد، كما وضح ان المخزون الفونولوجي، / يختزن لمدة ثانيتين وإذا لم يتم استخدام استراتيجيات الترميز تحلل الوحدات المعرفية الموجودة به وتتلاشى.

وبالتالي فسر العجز الموجود عند المعسرين قرائيا على انه عجز واضح في استخدام استراتيجيات الترميز المناسبة للكلمات المقروءة. مما يؤدي الى تحللها وتلاشيها وبالتالي ضعف المخزون اللغوي، والأطفال الذين يعانون من عجز على مستوى ذاكرة العمل اثناء معالجتهم للرموز اللغوية تلاحظ لديهم عدم التمكن من تركيب كلمة بعد فك ترميز مقطعين او ثلاثة منها، كما يمتازون بمعجم ذهني غير كاف.
كما اكدت على ذلك نتائج دراسات كل من Samuel , Laberg 1984التي بينت ان مشكلة الدسليكسيا تتمثل في عدم القدرة على إيجاد التوازن بين عمليتي الترميز و الفهم القرائي .
(علي الفرماوي ،2006: 267،268)

3.3.4. الوعي الفونولوجي:

أظهرت عدة دراسات ان الوعي الفونولوجي يرتبط بالقدرة على القراءة والعكس صحيح، فالطفل يكتسب بعض مهارات الوعي بالأصوات بفضل نضج قدرات معرفية لسانية خاصة منها الوعي بالقافية والوعي بالبنية المقطعية للكلام.(Pascaecolé,2006)
ويعتبر الوعي الفونولوجي من الأسباب الأكثر انتشارا عند الأطفال المعسرين فرائيا، وذكرت Touzin2000في دراستها ان الصعوبات التي يعاني منها الطفل المعسر في ترميز المعلومات الفونولوجية خاصة إدراك المفاتيح السمعية القصيرة وتفسر بصعوبات الادراك السمعي.
(شلابي عبد الحفيظ،2016: 68)

4.4. العوامل الجسمية: وتشمل:

1.4.4. العيوب البصرية:

ان الطفل الذي يعاني من العيوب في النظر تصعب عليه عملية القراءة، لأنه لا يستطيع رؤية الكلمات المقروءة رؤية صحيحة، ويعجز عن توجيه عينيه بدقة الى الكلمة المطبوعة لفترة من الزمن، وفقدانه لموضع الكلمة، فهذه العوامل تعوق تقدم الطفل في القراءة.

2.4.4. العيوب السمعية:

وأبرز مظاهرها الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تساهم في الادراك والتمييز السمعي وربط الأصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.

ومما سبق يتضح ان الأسباب العضوية تعد عاملا مؤثرا في عملية القراءة، وأي قصور في النواحي السمعية او البصرية ومن ناحية النطق والكلام يؤدي بلا شك الى التأخر والضعف القرائي.

(عبد الواحد يوسف،2010: 214)

5.4. العوامل البيئية:

تساهم العوامل البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحية الاسرية كإهمال الطفل وعدم اهتمام الاسرة بالتعليم فهذا يؤدي الى التوتر وعدم الإحساس بالأمان مما يضعف توافق المتعلم مع المدرسة، ويؤدي الى ضعفه في القراءة.

وتشما العوامل البيئية العوامل المدرسية والتي تتمثل في:

طرق التدريس: ان عدم كفاءة طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية والمتابعة والتقويم داخل الفصل لهم دور في صعوبة القراءة لدى المتعلمين.

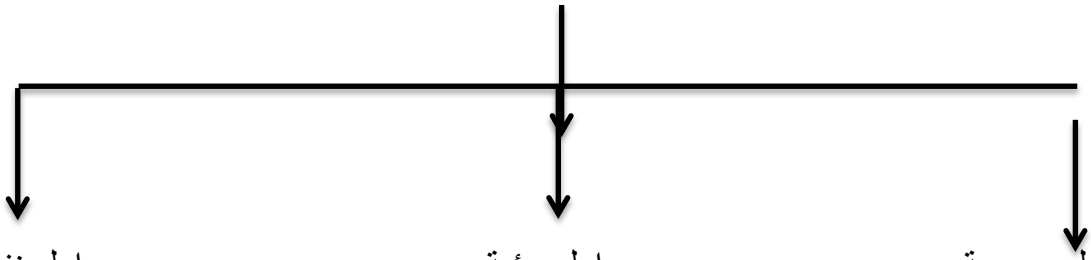
للمعلم دور بالغ الأهمية في عملية تعلم القراءة، فقد يؤثر فيها إيجابيا أو سلبيا، فهو قادر على توفير المناخ المناسب لعملية التعلم، وتحقيق التوازن بين المهارات القرائية المختلفة. (مرجع سابق: 315)

6.4. العوامل النفسية:

أشار ملاكوسيت Melequest، الى ان هذا الاضطراب يرجع الى نقص ثقة الفرد بنفسه، كما أشار اندرسون ,Anderso، الى انه يرجع الى نقص الدافعية او الاهتمام ، حيث ان البيئة النفسية للطفل قد تؤثر الى حدوث اضطرابات و أهمها نقص التعاون بين البيت و المدرسة و نقص الشعور بالأمان العاطفي من الوالدين و الضغط الاسري على الطفل لإنجاز مستوي تحصيلي أعلى .(عبد الكريم حمزة ،2008: 68)

ومما سبق عرضه من العوامل والأسباب التي تؤدي الى صعوبات ومشكلات القراءة فانه يمكن ايجازها في الشكل التخطيطي التالي:

عوامل صعوبات القراءة



عوامل جسمية	عوامل بيئية	عوامل نفسية
اختلاف وظيفي عصبي	تدريس غير ملائم	اضطراب الإدراك السمعي
السيطرة المخية والجانبية	فروق ثقافية أو حرمان ثقافي	اضطراب الإدراك البصري
اضطرابات بصرية	فروق لغوية	اضطرابات لغوية
اضطرابات سمعية	تصدعات أسرية	اضطراب الانتباه الانتقائي
اضطرابات وراثية جانبية	مشكلات انفعالية	اضطراب الذاكرة
		انخفاض مستوى الذكاء

شكل رقم (4) يمثل : العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة

5. أنواع عسر القراءة:

حاول كل من Colthers ، Castles تصنيف الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة على أساس مهاراتهم في القراءة . يقترحان ان هناك نوعان مميزان من عسر القراءة النمائي هما: عسر القراءة السطحي " dyslexie de surface » وعسر القراءة الصوتي " dyslexie phonologique"، حدد هؤلاء المؤلفون النوع الأول على انه عجز في التعرف الكلي على الكلمات، والنوع الثاني على انه عجز في اكتساب قواعد المحادثة من حرف لآخر.

وفقا لهذا التصنيف، يعانون أصحاب عسر القراءة السطحي من صعوبة في قراءة الكلمات الغير منتظمة "irrégulier»، في حين ان أصحاب عسر القراءة الصوتي غير قادرين على قراءة شبه الكلمات والكلمات الزائفة "les pseudo-mots،les non-mots ".

كما لاحظ أيضا Castles ,Colthers(1993) ان الفحص الدقيق لملامح عسر القراءة للأطفال ساعد على الإجابة على سؤال تنوع عسر القراءة النمائي. (ismail layes,2016 : 208)

1.5. عسر القراءة الفونولوجي:

هذا النوع من عسر القراءة يؤدي الطفل الى صعوبة في تنفيذ اليات التحويل grapho-phonémique (حرف ⟵ صوت) ، او اليات التجميع المرتبطة بعجز موضعي في المسار الصوتي للقراءة .

يتميز هذا الاضطراب بنقص في تمثيل représentation، تخزين stockage، واسترجاع récupération، العناصر الصوتية.

الأطفال عسيري القراءة يعانون من نقص في المسار الصوتي ، لا يتمكنون من تقسيم الكلمات الى مكونات صوتية و يفشلون في قراءة الكلمات غير معروفة باستخدام استراتيجية تقريب بصري ،و لكن يمكنهم قراءة الكلمات المعروفة و هذا باستراتيجية التعرف الكلي .

وبالتالي ، فان القراءة تعتمد بشكل أساسي على قدرة التعرف على الكلمات بشكل عام . ومع ذلك ، فان هذه القدرة على تخزين الكلمات الجديدة يمكن ان تعوقها القدرة الضعيفة على فك التشفير .

وحسب الأبحاث ، تم الكشف عن هذا الاضطراب عند اكثر من 70 %من الأطفال المعسرين قرائيا .

(مرجع سابق، 209)

2.5. عسر القراءة السطحي:

الإصابة في هذا النوع من عسر القراءة تقع على مستوى المسلك المعجمي، حيث العجز يمس التعرف الشامل للكلمات. والقراءة تتم أساسا بالتجميع، مع مشقة كبيرة في فك تشفير الكلمات المكتوبة، ضف الى ذلك أخطاء في تحويل الكلمات غير منتظمة الى كلمات منتظمة. وغالبا ما تصاحب باضطرابات معرفية مثل:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات ، بالرغم من انهم سبق لهم التعرف عليه.
- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون .
- يقع هؤلاء في أخطاء بين وحدات الصوت سواء في كتابتها او عند تعريفها ، الى جانب هذه الاضطرابات المعرفية نجد اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية تعانى منها بعض الحالات و اضطرابات نوع بصري انتباهي .

و في حالة حدوث خلل يؤثر على مسلكي القراءة (الفونولوجي و المعجمي) في تفس الوقت فهذا يؤدي بدوره الى عسر قراءة مختلط . (ismail layes ,2016 :209)

5.3. عسر القراءة المختلط :

هؤلاء الأطفال يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) وصعوبات في الادراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)، يتميزون بصعوبة كبيرة في القراءة وهذا راجع الى إصابة عنصري {التجميع، الارسال}، وعادة ما يدخل في هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية.(pascalecolé :177)

- يقترح habib (2012)، ثلاثة متلازمات مسيطرة في عسر القراءة :

✓ المتلازمة الصوتية : (syndrome phonologique) هي الأكثر شيوعا ،ترتكز على فرضية العجز الصوتي .

✓ متلازمة الانتباه البصري: (Syndrome visuo-attentionnel) عموما تعتبر عجز في عمليات تعديل مدى الانتباه .

✓ متلازمة (Dyspraxie): وهي اقل انتشارا، يمكن لها ان تترافق مع الأعراض السابقة، كما يمكنها ان تحدث أيضا في عزلة. (لعيس، 2016: 209).

تتميز المتلازمة الصوتية ب:

✓ عدم القدرة على ضبط المحادثة graph-phonémique.

✓ وجود سوابق في العلاج الارطفوني، تتعلق بصعوبات في اللغة الشفوية، تأخر الكلام او تأخر اللغة البسيط.

✓ صعوبة القراءة: عجز رئيسي في فك التشفير (décodage)، أخطاء في تحويل (صوت، حرف)، اضطراب الوعي الفونولوجي، اضطراب الذاكرة السمعية اللفظية واضطراب التسمية السريعة.

✓ صعوبة في التنظيم المعجمي والبراغماتي.

✓ Wisc-IV : مؤشر الفهم اللفظي (ICV) يكون ضعيفا بشكل ملحوظ من مؤشر المنطق الادراكي .(IRP)

تتميز متلازمة الانتباه البصري ب:

✓ عسر القراءة المختلط.

- ✓ لا يوجد اضطراب اللغة الشفوية.
- ✓ وعي فونولوجي عادي.
- ✓ اضطراب نقص الانتباه واضطراب الذاكرة العاملة.
- ✓ WISC IV : تلف في مؤشر الذاكرة العاملة و مؤشر سرعة المعالجة.
- ✓ الاضطراب السلوكي واضطراب فرط الحركة.

تتميز متلازمة dyspraxie:

- ✓ أخطاء بصرية في القراءة.
- ✓ تأخر في اكتساب المهارات الحركية مقارنة باللغة ، صعوبات نسبية في المهام الدقيقة .
- ✓ عسر الكتابة واضطراب المكان و اضطراب عسر الحساب.
- ✓ WISC IV : مؤشر المنطق الادراكي اضعف من مؤشر الفهم اللفظي.
- ✓ مؤشر سرعة المعالجة ضعيف . (smail layes ,2016 :210)

6. تشخيص القراءة:

نظرا لصعوبة عملية تشخيص عسر القراءة و هذا راجع لتعقيد الاضطراب يجب المرور بعدة نقاط حتى يتم التشخيص بدقة .

1.6. التشخيص غير الرسمي لعسر القراءة:

يقترح التربويون التشخيص غير الرسمي بدلا من التشخيص الرسمي، نظرا لما يتطلب هذا الأخير من فحوصات واختبارات التي تستغرق وقتا وجهدا .فالتشخيص غير رسمي يقوم به المعلم داخل الفصل و الذي يتميز بالخصائص التالية :

يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة التلميذ الذي يتضح امام المعلم اثناء مهام التدريس و النشاط داخل القسم و خارجه.

يعطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي و نشاطاته .

كما يشير (البطانية و اخرون) بان اهم هذه الاختبارات ، اختبارات القراءة الجهرية حيث يتم اختيار نص من مستوى عمر الطفل و يكون غير مألوف بالنسبة اليه و يقوم التلميذ بقراءته قراءة جهرية و المعلم يستمع اليه و يدون ملاحظاته ، و يكتب الكلمات التي يقرأها قراءة خاطئة وبعد ذلك يقوم المعلم بعد هذه الأخطاء و تصنيفها مثل أخطاء الابدال ، الحذف ، الإضافة و التوقف او قراءة كلمة معكوسة .

2.6. التشخيص الرسمي لعسر القراءة:

يوضح أبو الديار (2012) ان هذا النوع من التشخيص يقوم به الخبراء و الأخصائيون و يشمل :

- الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء.
- الفحص النفسي للقدرات العقلية و سمات الشخصية من قبل الأخصائيين النفسانيين.
- البحث الاجتماعي للبيئة المحيطة للتعلم في الاسرة و المدرسة بمعرفة الاخصائيين الاجتماعيين و التشخيص التربوي لمظاهر و درجات و أنواع صعوبات القراءة ،ويتم تشخيص هذه الصعوبات عن طريق مجموعة من الاختبارات :

❖ الاختبارات جماعية المرجع : وتستخدم فب مقارنة درجات التلميذ الذي يتم اختباره بدرجات بالمجموعة التي بتم تقنين الاختبار عليها.

❖ الاختبارات محكية المرجع : وتهدف أساسا الى رصد إمكانية أداء التلميذ على مستوى معين كمحك لكفاءة اداءه في القراءة .

❖ الاختبارات المسحية :تهدف الى جمع المعلومات حول النمو القرائي العام للطفل في مهارات القراءة الفردية . (صالح شوشاني ، 2018: 80)

7. علاج عسر القراءة:

إن التشخيص اضطراب عسر القراءة لا يتم دون سن (8-7 سنوات) وإعادة التربية لعسر القراءة لابد أن تضم المبادئ التالية (pialoux,et autres ,1959 :198)

- الطريقة التربوية تكون فردية والفهم الكامل للحالة يسهل من تكيف الطريقة العلاجية حسب خصائص هذه الحالة.
- الطريقة التربوية لابد وأن تبنى على مبدأ تعدد الحواس من خلال استثارة أكبر قدر ممكن من الترابطات بين الرموز الخطية واللغة الشفوية، واستعمال كل الوسائل التقنية لتوصيل مختلف المعاني، كالإدراك البصري لأشكال الحروف وكيفية نطق الفم للحرف وأخيرا التعرف على هذه الحروف، ونفس الشيء في الإدراك السمعي واللمسي.
- لا بد من التدرج من السهل الى الصعب ثم الأصعب، ومن المعروف الى غير معروف مع التأكد كل مرة من اكتساب المرحلة السابقة.
- أن إعادة للطفل عسير القراءة لا تتم دون تكاثف جهود الأولياء والمختص والمتكفل في حد ذاته، عن طريق احتواء هذا الأخيرة ودعمه. (عامر حدة ، 2014 : 46)

برنامج ديستار Distar للقراءة:

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

- ألعاب لتعليم المهارات والوعي باتجاه اليمين واليسار.
- تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.
- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات والكلمات.

اما المستوى الثلاث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوبة في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز على التصحيح لا خطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

برنامج "ادمارك" للقراءة (sel Edmark Reding program):

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

- دروس للتعرف على الكلمة وكل درس يشمل على الكلمتين فقط.
- دروس كتب الاتجاهات فيجب على التلاميذ تتبع الخطوط والاتجاهات المطبوعة للوصول الى الكلمة.
- دروس الصور التي تتوافق مع العبارات.
- دروس الكتب القصصية حيث يقرأ التلاميذ 16 قصة.

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

طريقة ريبوس (Rebus approch):

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

- قاموس من الكلمات المرسومة "أي توجد صورة قطة".
- قاموس من الكلمات المعقدة ورسمها.
- 17 قطعة للفهم القرائي

ثم يدخل الطفل بعد ذلك مرحلة التحول لقراءة الكلمات والهجاء الصحيح لها بدلا من معرفتها عن طريق رسمها، وفيها تكتب الكلمة بحروف كبيرة ويدخل التلميذ بعد ذلك مرحلة القراءة المكتوبة للكلمات والجمل. (بطاطية و بوكاسي، 2013 : 65-67) .

- إستراتيجية الحواس المتعددة (Stratégie Multisensory): أسلوب من أساليب التعليم متعدد الحواس أعدته غريس فيرنالد (Fernald 1943-1988) و يعتمد على مبدأ التعرف على تهجئة الكلمات بخطوات معينة ويستعمل أسلوب فيرنالد الطريقة الكلية التي تقوم على تهجي الكلمات كوحدة واحدة بمعنى استعمال الكلمة الكاملة بواسطة الحواس المتعددة.

و هذه الطريقة تعتمد على استخدام عدة حواس لتعليم القراءة كما ذكرنا سابقا و تسمى ب VAKT و تعني الحواس المختلفة (V) الرؤية Visual ، (A) السمع Auditory ، (K) الإحساس بالحركة Esthetie KIN ، (T) يشير الى اللمس Tactile و هذه الطريقة تعتمد على أسلوبين ، أسلوب " فرنالد Fernald " و أسلوب " جلينجهام Gillingham". (نفس المرجع)

خلاصة الفصل :

بعد السرد النظري لكل ما يتعلق بالقراءة من مفهومها والشروط الأساسية التي تتدخل في اكتسابها، والأسباب التي تؤدي الى ظهور خلل او اضطرابا مصاحبا لها بما في ذلك عسر القراءة، حيث نم التطرق الى كل جوانب عسر القراءة من مفهومها وتصنيفاتها، واعراضها التي تتجلى في بطء القراءة، واهم العوامل المرتبطة بها، وبعدها التشخيص والعلاج.

الفصل الثالث

الانتباه البصري والتسمية السريعة

تمهيد:

يعتبر الانتباه من بين أهم المفاهيم الأساسية، لدوره الفعال في اكتساب العديد من المهارات، كما يتدخل في التعلم بشكل كبير، ويعتبر أحد الدعائم بل وأهمها الذي تقوم عليه سائر العمليات المعرفية الأخرى. فهو البوابة الأولى التي يمكن الطفل من تعلم القراءة والكتابة وفي هذا الفصل تطرقنا الى الانتباه البصري و التسمية السريعة وأي خلل على هذين المستويين يؤدي الى ظهور صعوبات تعليمية لدى الطفل.

I. الإنتباه:

1. تعريف الانتباه:

الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية، حيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر الخبرة، فيزداد هذا العنصر وضوحا عما حداه، وهو تكييف حسي ينجم عنه حالة تصور من التنبيه، أو حدوث استعداد في الجهاز العصبي لدى الكائن الحي فيصبح من السهل عليه أن يستجيب للمنبهات الأخرى، وقد يقاس الانتباه بالمدى مما يجعله يتعرض لتأرجح والتقلبات والتشتت.

(العدل, 2013 :13-14)

عرفه الشرقاوي (1992) على أنه "عبارة عن عملية تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة في المجار السلوكي للفرد أو من المثيرات الصادرة داخل الجسم حيث أن الفرد لا يستطيع أن يشبه الى جميع هذه المثيرات، فإنه يختار ما يتفق مع حالة التهيؤ العقلي لديه".

(الشرقاوي 1992, 109)

- يعرفه (Norbert Sillamy): الانتباه هو تركيز الذهن على شيء ما، والانتباه يوجه إدراك الشخص نحو شيء معين وهو نوعين: إرادي ولا إرادي، يكون النوع الأول تابع للفرد ومحفزاته، ويكون الثاني تابع للعالم الخارجي وذلك في إطار تنظيم حقله الإدراكي.

(Norbert sillamy,1996p :27)

- كما عرفه أيضا على أنه: "تركيز الوعي على الموضوع، والانتباه يعد ويوجه الادراك ويحرك الذهن ويثبته على فعل، حدث، أفكار" (نفس مرجع: 64)
- ويعرف كل من Boise et posner(1971) على انه "تهيؤ عقلي معرفي انتقائي تجاه موضوع الانتباه"

تعريف السيد عبيد:

هو القدرة على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة-إحساس- صورة خيالية)، أو في مثير خارجي (شيء-شخص-موقف)، أو هو بؤرة في مثير معين (السيد عبيد, 2013 :67)

2. محددات الانتباه:

هناك عدد من العوامل التي تحد من قدرة الفرد على ممارسة الانتباه بطريقة فعالية يمكن أن يضمن مستويات مقبولة من الادراك لاحق ويمكن تصنيف أهم هذه محددات حسب التصنيف الاتي:
(الزيات 1994, منصور والأحمد Anderon1995,1995)

1.2. المحددات المعرفية:

- تشير الدراسات الى وجود عدد من العوامل المعرفية التي تحد من القدرة على الانتباه كدرجة الذكاء والخبرة السابقة، حيث أن قدرة الانتباه تزداد زيادة ذكاء الفرد وخبرته السابقة في موضوع المثير الذي ننتبه اليه، ويشير الزيات (1994) الى أن أصحاب الذكاء العالي غالبا ما يكون لديهم حساسية أكبر للمثيرات، وسعة أكبر للذاكرة وقدرة أفضل في أسلوب معالجة المعلومات مما يخفف الضغط على عمل نظام الذاكرة والمعالجة المركزية.

2.2.المحددات المتعلقة بالدافعية:

تشير الدراسات النفسية أنه كلما زادت دافعية الأفراد لنوع معين من المثيرات كلما سهلت عليه الانتباه لهذه المثيرات، وكلما أصبح هذا الانتباه أقرب للانتباه التلقائي

3.2. المحددات الانفعالية والشخصية:

- تشير الدراسات الى أن الأفراد اللذين يعانون من إفراط الحساسية للنقد والانطواء والاكتئاب والقلق الزائد يوجهون صعوبات أكثر في تركيز الانتباه بسبب انشغالهم الانفعالي وتشتت طاقتهم العقلية نتيجة هذه اضطرابات (العتوم, 2012 :81-83).

3. أشكال الانتباه و مكوناته:

سلط الضوء على هذه العملية المعرفية العقلية باعتبارها أساس النمو المعرفي للفرد. حيث بين (بورن وزملاؤه، 1979) لوجود عدة اشكال للانتباه منها:

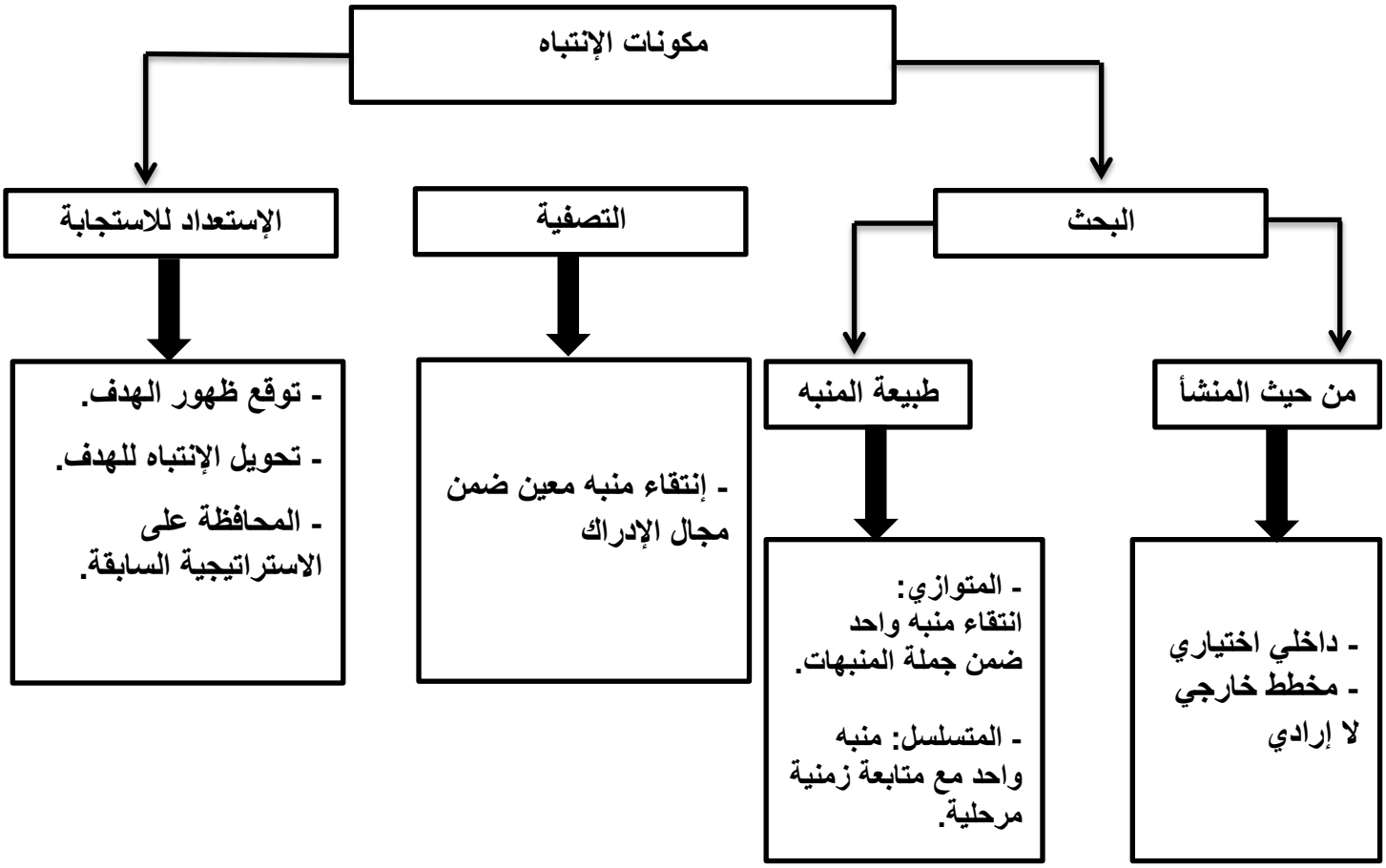
- الشكل الأول: الانتباه موزعا على جملة من المنبهات.
- الشكل الثاني: توجيه الانتباه وانتقائه لمنبه واحد، ضمن مجموعة من المنبهات (انتقاء المنبهات).

- الشكل الثالث: والمتعلق بعملية اليقظة حيث يكون الشخص يقظا جدا وفي هذه الحالة ينتقل الانتباه بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لكي ينتقي منها المنبه الذي يهتم به الشخص.

أما عن ميكانيزم عملية الانتباه فهو مركب من ثلاثة مكونات أساسية هي: البحث، التصفية والاستعداد للاستجابة، والتي تتم كالتالي:

1- البحث: هو عملية لمحاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري، أوضح Bosner وزملائه أنه يوجد نوعان من البحث:
2- النوع الأول: والبحث خارج المنشأ وهذا النوع من البحث يحدث لا راديا مثل الانتباه لضوء خاطف ظهر في المجال البصري.
3- النوع الثاني: فهو البحث داخل المنشأ وهذا النوع يشير الى عملية البحث الاختيارية المخططة لمثير أو منبه ذي صفات محددة.
4- وكما جاء في توضيح كل من Martine،Kowler ،(1982) ، ان عملية البحث تتحسن لدى الأطفال بتقدم أعمارهم.
5- التصفية: جاء في رأي Brundeson (1990)، ان عملية التصفية هي عملية انتقاء او اختيار لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال إدراك الشخص، كما اتفق كل من Enns، CAMERON (1987)، مع هذا الرأي حيث بين ان عملية التصفية عي عملية انتقاء لمثير ما،
6- أو لصفة محددة وتجاهل المثيرات او الصفات الأخرى التي توجد في مجال ادراك الفرد، كما يوضح Enns (1990)، ان الدراسات الحديثة بينت ان عملية التصفية تتحسن لدى الأطفال مع تقدم أعمارهم.
7- الاستعداد للاستجابة: بين Cameron (1987)، ان عملية الاستعداد للاستجابة قد تسمى أحيانا بالتهيئة، أو بتوقع ظهور الهدف، او تحويل الانتباه للهدف، وهي تشير الى محافظة الفرد على الاستراتيجية التي استجاب بها للهدف السابق لكي يستجيب بها للهدف القادم او تغييرها أو تعديلها.(صالح شوشاني ، 2018: 111،112)

ويمكن توضيح ميكانيزم عملية الانتباه في الشكل الاتي:



شكل رقم (5) يمثل : يوضح مكونات الإنتباه

4. أنواع الانتباه:

1.4. الانتباه القسري (اللاإرادي):

هو أن يشعر الفرد بالمؤثر رغما عنه، أي دون اختيار. ومن أمثلة ذلك ما يحدث عند سماع طلقة مسدس، أو عند الإصابة بصدمة كهربائية.

2.4. الانتباه التلقائي:

الانتباه التلقائي يحدث عندما ينتبه الشخص الى شيء يحبه وهذا النوع من أنواع الانتباه يمضي في سهولة ويسر، ودون أن يبدل جهدا كبيرا في التركيز والانتباه (طارق كمال, 2006 :230).

3.4. الانتباه الارادي:

وفيه يتجه الانتباه الى المثير بإرادة الفرد، كالانتباه الى الصوت مفاجئ، أو ضوء خاطف، حيث لا يفرض المثير نفسه فرضا على الشخص فيرغمه على اختياره دون غيره من المثيرات، ويتطلب هذا النوع من الانتباه في بعض الأحيان مجهودا ذهنيا.

قد يكون هذا النوع من الانتباه في بدايته صناعيا، صم يصبح بالتكرار والعادة طبيعية ثابتة، ويمتاز هذا النوع من الانتباه بمايلي:

- يعتمد على الإرادة، فقد يوجه الانسان انتباهه بإرادته الى عمل او فكرة ما.
- يحتاج الى نوع من الجهد والتعب والسبب في هذا هو البيئة التي يعيش فيها الانسان التي تجذب انتباهه، ويحاول ان يقاوم هذا التأثير من اجل ان يركز في العمل الذي يقوم به.

(العادل ،2013: 24)

5. وظائف الانتباه:

الانتباه عملية معرفية يؤدي وظائف محددة تترك أثرها على التعلم والادراك وقدرتهما في التذكر والتعرف على الأشياء مستقبلا ويمكن ايجاز وظائف الانتباه كالاتي:

1/- توجيه عمليات التعلم والتذكر والادراك من خلال التركيز على المثيرات التي تساهم في زيادة فعالية التعلم والادراك وهذا سينعكس على زيادة فعالية الذاكرة

2/- تعلم عزل المثيرات التي تعيق عمليات التحكم والتذكر والادراك لمشتتات الانتباه من خلال عدم التركيز.

3/- توجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الادراك لان عملية الانتباه هي عملية مستمرة لاستمرار نجاح وفعالية عملية الادراك. لذلك لابد من توجيه الانتباه من خلال حركة الراس والعينين والأذنيين والأطراف الى مصادر المثيرات البيئية لضمان استمرار عملية الادراك بفعالية عالية.

4/- الانتباه يعمل على تنظيم البيئة المحيطة للإنسان فالانتباه لا يسمح بتراكم المثيرات الحسية على حاسة واحدة، فمثلا على التلميذ أن يتعلم أن يسمع للدرس فقط واهمال باقي المثيرات الأخرى المحيطة بالقسم. (العتوم، 2012: 81)

6. النظريات المفسرة للانتباه:

1.6. نماذج الانتباه الانتقائي:

نموذج المرشح لبرودبنت (Broodbent) صاحب عذا النموذج هو (broodbent 1958) و يفترض هذا النموذج ات الاختيار او الانتقاء او الترشيح يكون سابقا لمرحلة التحليل الادراكي ،و يقوم هذا النموذج على بعض الافتراضات التالية :

- تتحدد فاعلية تجهيز و معالجة المعلومات كما و كيفا بسعة التدفق.

- يعتمد المخ على تكوين فرضي يسمى المرشح في انتقاء ما ينتبه اليه بسبب محدودية سعة المعالجة من ناحية ومحدودية التدفق من ناحية أخرى.
- يتم التمييز بين الإشارات العالية والمنخفضة التردد اعتمادا على الحقائق الفيزيقية للمثير.
- اما سولسو (Solso1979)، فيرى ان نظرية المرشح تبدو منطقية، اذ يقوم المخ بانتقاء فئة الذبذبات التي تتميز بخصائص فيزيقية معينة، والتي تصل من خلال المرشح عبر جهاز استقبال ينقلها المخ.

وقد قام برودبنت (Broodbent) بتجربة على مفحوصين، حيث استخدم جهاز لتقسيم المثيرات المسموعة عبر قناتين الأولى تختص بالأذن اليمنى قدم من خلالها ثلاثة ارقام 4،9،3، و الثانية تختص بالاذن اليسرى قدم من خلالها ثلاثة ارقام، 6،2، 7، ثم طلب من المفحوصين طلبين:

- الأول: ان يسترجعوا الأرقام الخاصة بكل أذن قدمت من خلالها تلك الأرقام.
- الثاني: ان يسترجعوا الأرقام بتتابع سماعها سواء من الادن اليمنى او اليسرى بالتناوب، هكذا 6 ،4، 2، 9، 7، 3، وقد اسفرت النتائج عن 65 نسبة استرجاع صحيح فيما يخص المطلب الأول، 20 نسبة استرجاع صحيحة فيما يخص المطلب الثاني.

وقد فسر برودبنت (broodbent) تلك النتائج كما يلي:

- فيما يخص المطلب الأول هنا المفحوص حول انتباهه مرة واحدة من اذن أخرى ومن قناة سمعية الى قناة سمعية أخرى (استرجاع على نحو 6، 2، 7، 4، 9، 3،) فقد استطاع المفحوص ان يحتفظ بصورة كلية للمثير في نظام الذاكرة.
- فيما يخص المطلب الثاني نجد ان المفحوص هنا حول انتباهه ثلاث مرات على الأقل من اليسار الى اليمين ثم من اليمين الى اليسار ثم من اليسار الى اليمين، كما يصعب عليه الاحتفاظ بصورة كلية للمثير في نظام الذاكرة.

نموذج التوهين: يقوم هذا النموذج على افتراض اننا نركز انتباهنا على المثيرات او المدخلات الحسية التي تشكل أهمية اكبر بالنسبة لنا ، و بالتالي تجهيزها و معالجتها ، لما بعض هذه المثيرات التي تشكل قيمة اقل بالنسبة لنا ، فإننا نهمشها و يحدث لها اضعاف توهين بمعنى انها على هامش الذاكرة او المعالجة.

وبالتالي نحن لا نحب بعض المثيرات كما يفترض نموذج المرشح، والشيء الذي يحدق هو تباين فب تركي الانتباه للمثيرات او المدخلات الحسية.

نموذج دوتش و دوتش نورمان (Dotch et Dotch Norman):

يفترض ان كل المعلومات تخضع للتحليل الادراكي، ويتم عقب عملية التحليل الادراكي اختيار وانتقاء الاستجابة لبعض هذه المعلومات وتجاهل الاستجابة على البعض الاخر.

تعتمد هذه النظرية على:

ويقوم النموذج الذي اقترحه (Dotch1963)، عدله(Norman1968)على الافتراضات التالية:

- تخضع المثيرات او الإشارات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي ثم تمر في المضعف الذي يخضع هذه المثيرات او الإشارات للتجهيز الاضافي في صيغة معدلة.
- يفترض النموذج ان هناك خصائص تجهيزية محدودة ولهذا السبب تتراوح كل المثيرات الموجودة في الذاكرة ويخضع للتحليل وإخفاء المعاني ثم يحدث ميكانيزم الانتقاء.

(فتحي الزيات ،1995: 230،224).

2.6. نظريات الكفاءة السعة المركزية:

- نظريات المصادر الانتباهية : تعتمد هذه النظرية على (الانتباه المقسم) و هو ذلك الانتباه الممارس في كل الوضعيات التي تجرى فيها العديد من الأنشطة في ان واحد (بطريقة متزامنة) ، عكس وضعيات الانتباه الانتقائي اين تستغل كل المصادر الانتباهية لأداء مهمة واحدة ، و في الانتباه المقسم يلاح ان العنصر الأول الذي يحدد الأداء هو التشابه الظاهر بين مهمتين و اذا احتوى نشاطين على درجة كبيرة من التشابه فان هذا يؤدي الى ظهور "تداخل" و هذا الأخير يحدث اضطراب في السير ورات المعالجة و في المقابل اذا كان النشاطين مختلفين جدا فاحتمال احداثها للتداخل ضعيفا و بالتالي توفران فرصة اكبر لتحريك الانتباه .
- نظرية كهنمان (Kahnman) حسب هذا الباحث كل عنصر معلومة يمكن تحليله وفق مستويين :مستوى عام و مستوى خاص .

- المستوى العام حسب كهنمان (Kahnman)يتمثل في القيمة التنبهية العامة للإشارة (signal)، و يكون تحريك المصادر الانتباهية و مستوى المعالجة متوقفان على هذه القيمة ، فاذا كانت هذه الأخيرة كبيرة فانه يتم تحريك العديد من المصادر الانتباهية و استعمال مظاهر متعددة من المعالجة ، اما اذا كانت القيمة صغيرة فتصبح المعالجة سطحية .
- اما المستوى الخاص فيتميز بالخصائص الظاهرة (مستوى حواسي، تركيب الخصائص الفيزيائية، الشكل، اللون ،الخ)التي تأخذ بعين الاعتبار و تعالج من طرف محللات (Analyseurs)متخصصة على كل بعد من ابعادها .

فكهنمان (Kahnman)يميز بين هذين النمطين من التنشيط، ويعتبر انهما لا يعملان بنفس الكيفية، فالتنشيطات الشبكية هي عصبية بيولوجية، وبالتالي فهي ذات طابع محدد مسبقا، اما التنشيطات الانتباهية فهي معرفية وهي تتم وفق اختيار الفردية للشخص، وهي تسمح بانتقاء الإشارات (Signaux) بما فيها الإشارات الجديدة حتى يمكن اعطاؤها انتباه كبير نسبيا.

إن المعالجات التي ربطت في النظريات السابقة بسعة المرور داخل القنوات، انها تحدد وفق الكيفية المستعملة، ترجع حسب النظريات الحديثة الى سيرورة مركزية، و هذه الأخيرة وظيفتها ليست فقط احتواء هذه السعة، و لكن أيضا تتكفل بتسيير المصادر الانتباهية ، و بالتالي تقوم بالتحليل و التقييم .

لقد أجريت عدة بحوث حول إمكانية وجود خزان انتباه واحد ام عدة خزانات ؟

- ومن اهم الأبحاث نجد بحوث فودر (Foder 1983)المقياسية (Modulatité)، الذي تساءل عن وجود خزان انتباهي عام و مركزي واحد ام هناك سلسلة من الخزانات الانتباهية الخاصة و غير المركزية .
- لقد درس ويكنس (Wickens 1948) نموذجا يدعى "نموذج متعدد"، ة الذي يسلم بوجود عدة خزانات متميزة و متخصصة، ان التنشيط الانتقائي لاحداها هو ناتج لالتقاء اربع خصوصيات هي:
  - الكيفيات الحواسية : سمعية او بصرية .
  - أنماط الشفرات المعالجة.
  - المراحل المكونة للمعالجة.
  - الكيفيات المستعملة للتعبير عن الاستجابات.

إن من مزايا هذا النمط من المقاربة انه أوضح بدقة الخصائص التي تميز كل تحريك انتباهي و ذلك بتحديده على مستوى المثيرات المعالجات و الاستجابات.

لكن نظرا للفروق بين " الانتباه السمعي " و " الانتباه البصري " فان النتائج التجريبية المحصل عليها تسمح بالفرضية القائلة: ان المصادر الانتباهية لها أصل خاص (Origine).

(بن هبري عز الدين ،2010: 18)

7. دور الانتباه في القراءة :

تم اظهار أهمية هذا العامل في العديد من الدراسات كأساس التعرف على الوحدات المكتوبة و تحديده كأحد أهم العوامل المفسرة لصعوبات القراءة .

كما بينت دراسات أخرى دور الانتباه الموجه Attention focalisée في تنمية مهارات القراءة عند العادي او عند المعسر قرائيا . و يتمثل هذا النوع من الانتباه في تنمية التعرف و استخراج مؤشرات ذات دلالة كما برهنت دراسات أخرى على أن قدرات الانتباه خاصة البصري تتفاعل مع قدرات أخرى كالقدرات الفونولوجية و قدرات التمييز التي لها علاقة مباشرة بالانتباه

و كما نحتاج أثناء الانتباه على ما يعرف بالانتباه الانتقائي Attention sélective و هو النوع الذي يسمح للقارئ بالتعرف على أفكار النص و فهم المعنى مع الاحتفاظ في الذاكرة على تسلسل العناصر المكونة للنص . و صعوبات الانتباه تظهر أثناء القراءة في شكل صعوبة التركيز على عناصر أساسية للوحدة المكتوبة . بينما هذه الصعوبات لا تؤثر على سرعة القراءة لأن البطء في القراءة له علاقة بصعوبة التخزين على مستوى ذاكرة العمل .

و لهذا يجب أثناء التعلم تكييف مواقف التعلم حسب المتطلبات الانتباهية ، فيصبح هدف التعلم مرتبط بالقدرة الانتباهية المتوفرة . و عليه يجب تعريف مهام التعلم الرئيسية حسب الهدف ن عزل المهمات الثانوية بالإضافة إلى إنقاص من أثر هذه المهمات . (غلاب،2013: 74)

II . الانتباه البصري:

1. تعريف الانتباه البصري:

ربما تكون طبيعة القدرات المحدودة لتشغيل او معالجة المعلومات المرئية اكثر وضوحا من تلك الخاصة بالمعلومات السمعية ، فهناك قدر محدد من المجال البصري يكمن تسجيله أينما تنظر الى العالم المحيط بالنظر الى مكان دون اخر ، و نحن نكون دائما في حالة اختيار لتنقية او تصفية بعض المعلومات الكامنة، و ان نصغي الى معلومات أخرى .

ان شبكة العين Retina تتغير او تتنوع في درجة الحدة Acuityبحد اقصى موجودة في منطقة صغيرة جدا فيها تسمى منطقة التركيز ، فعندما تركز البصر على بقعة معينة ، فنحن نقوم بإعداد العين بحيث تقع منطقة التركيز على تلك البقعة، و هكذا فانه عند اختيار مكان التثبيت نقوم أيضا باختيار إعطاء الحد الأقصى من موارد تشغيل الرؤية الى جزء معين من المجال البصري ، و اضعاف المصادر البصرية الأخرى المعطاة و معالجة أجزاء أخرى من المجال البصري .

ومع ذلك فالقضية ليست في انطباق تركيز الانتباه البصري على ذلك الجزء من المجال البصري كونه تتم معالجته بواسطة منطقة التركيز ، ويمكن ان تكون المعلومات موجهة للمفحوصين بالتثبيت البصري على جزء واحد من المجال البصري (لمعرفة مكان التركيز) ، و الالتحاق بجزء اخر في غير هذه المنطقة من المجال البصري .

وقد قام كل من Neisser , Bosner , Ogden (1978)، بإجراء تجربة على عدد من المفحوصين ، طلبوا منهم التثبيت على نقطة معينة، ثم قدموا لهم منبها بزاوية 7 درجات من يسار او يمين نقطة التثبيت، و في بعض المحاولات كان يتم تحذير المفحوصين عن أي جانب كان ينبغي للمنبه ان يقع عليه، وحالات أخرى لم يكن يتم فيها هذا التحذير او التنبيه ، و في حالة التنبيه او التحذير كانت المحاولات صحيحة بنسبة 80% من الوقت، و لكن لمدة 20 % من الوقت كان المنبه كان المنبه يظهر في الجانب غير متوقع .

كما قام بوسنر (1988) :بالتحكم في حركة العين و توجيهها ، و قد وجدوا ان المفحوصين كانوا قادرين على مشاهدة المواقع بزاوية قدرها (24) درجة من منطقة التركيز بالشبكة ، بينما في تجارب مثل هذه يمكن ان يتحرك الانتباه البصري دون ان يكون مصاحبا لحركة العين ، فالمفحوصون يحركون عيونهم عادة لكي تقوم منطقة التركيز بمعالجة ذلك الجزء مجال الرؤية ، و الذين يتوجهون اليه بالمشاهدة .

كما أشار بوسنر سنة(1988) :الى ان التحكم او الضبط الناجح لحركات العين يتطلب ان تنظر الى الأماكن التي تقع خارج منطقة التركيز ، ذلك يجب ان ننظر و ان نحدد الجزء المثير للاهتمام خارج منطقة التركيز قبل استطاعتنا لتوجيه اعيننا للتثبيت عليه ، و ذلك لنتمكن من الحصول على الحد الأقصى من حدة البصر فب معالجة ذلك الوقع و هكذا فان تحويل الانتباه غالبا ما سبق التواصل في حركة العين .

هناك أحد البحوث يدور حول حجم هذه البقعة الضوئية، يقترح ان أحد درجات متنوع من زاوية الرؤية، فكلما اتسع مجال الرؤية قلت الجودة التي يمكن ان يعالج فيها أي جزء من مجال الرؤية، وهو يمكن ان يتمركز بؤريا فقط بطريقة تجعله يتسع فقط لدرجات قليلة من مجال الرؤية.

ان تصنيف البقعة الضوئية يعطي الحد الأقصى من المعالجة لذلك الجزء من مجال البصري، و لكن اذا أراد الشخص معالجة مادة بصرية فب أجزاء أخرى من هذا المجال فمن الضروري ان يقوم بتحريك البقعة الضوئية و هذا ما يستغرق وقتا ، و هكذا نجد ان السبب في ان المفحوصين يأخذون وقتا أطول تحت شرط 20%، لغير متوقعة في تلك التجربة و يظهر فيها ان المفحوصين يقوموا بتحليل انتباههم من موقع التركيز البؤري الى موقع اخر. (شرفية مونية ، 2010: 101)

ما نستنتج من خلال هذه التعريفات هو ان الانتباه البصري يكمن في حاسة البصر ، و له أهمية كبيرة في استقبال و استيعاب التلميذ للخبرات التربوية ، و بترتب عليها من صعوبات في عملية التعلم التي تعوق نمو المهارات الأكاديمية .

2. الأسس العصبية للانتباه البصري :

يسهم الاتجاه الجديد في علم النفس المعرفي الذي يسمى بالمعرفة العصبية في ظهور الاكتشافات الهامة في علم الاعصاب و علوم الحاسوب ، و انتشر تقريبا الى كل مجالات علم النفس المعرفي بما في ذلك الانتباه ، حيث تتصل التطورات في مجال علم النفس المعرفي بعلم فسيولوجيا الأعصاب ، و يسمى جانب الجهاز العصبي المعروف بعلاقته الوثيقة باليقظة او بتركيز الانتباه (التكوين الشبكي) و هو يتكون من الخلايا المنتشرة في المخ الأوسط و تسمى (شبكية) لأنها تتكون من شبكة من الألياف القصيرة و الأجسام الخلوية مع كثير من الوصلات العصبية ، و هي تتضمن عدد من الممرات الصاعدة التي تؤدي إلى اللحاء و الممرات النازلة التي تؤثر في الوظائف الحركية (العتابي ، 2013 : 93) .

- من الواضح أن الميكانيزمات العصبية المحددة للانتباه البصري مشابهة كثيرا لتلك الميكانيزمات المحددة للانتباه السمعي ، و كما أن الانتباه السمعي الموجه لأذن واحدة يعزز أو يقوي الإشارة اللحائية من تلك الأذن ، فالانتباه البصري الموجه الى موقع مكاني يبدو أنه يقوي أو يعزز الإشارة اللحائية Cartical signal ، فإذا انتبه شخص إلى موقع مكاني محدد فإن هناك استجابة عصبية تمييزية (يمكن تحديدها باستخدام جهاز ERP) في اللحاء البصري تحدث خلال 70 إلى 90 مل ثانية بعد بدء عمل المنبه ، و من ناحية أخرى فعندما ينتبه الفرد الى الملامح أكثر أو على الأشياء (الانتباه للمقاعد و ليس للطاولات مثلا) أكثر من موقع معين في المساحة ، فإننا لا نرى استجابة أكثر من 200 مل ثانية ، و هكذا يبدو أن الأمر يأخذ المزيد من الجهد لتوجيه الانتباه البصري على أساس المضمون بالمقارنة لما هو على أساس الملامح الطبيعية ،كما هو الحال في الانتباه السمعي . (أندرسون ، 2007 : 93)

3. نماذج الانتباه البصري :

1.3. نموذج تكامل الملامح Gelade & treisman(1980-1985):

اقترحت Gelade & Treisman (1980-1985) نظرية بسيطة و مفصلة للانتباه الانتقائي البصري، و متأثر بأعمال Boradbent ، هذه النظرية تفترض وجود مرحلة قبل التنبيه المتوازية .

وهي مستنفذة للجوهر البصرية للمثيرات. حيث الانتباه هو السيرورة التي تسمح بالربط الإجمالي لمختلف هذه الملكات prapriete لاستحظارات مجردة Abstraitسريعة التأثر للتنقل من طرف الفرد. وعليه الانتباه هنا يبقى تعاقبي ويعتبر كشعاع موجه ل ¨الرباط ¨

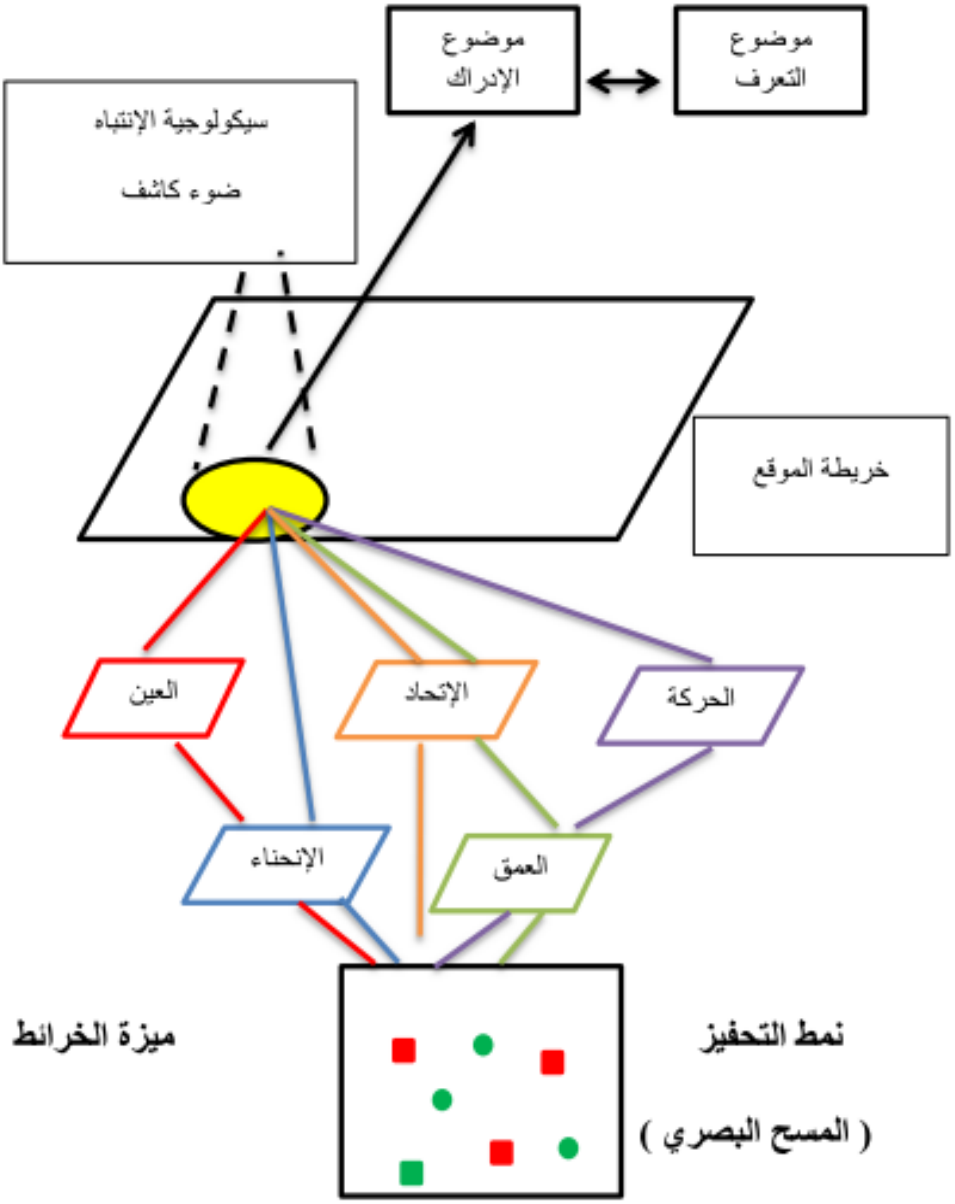
إذن الأبحاث ¨Treisman¨ انصبت حول السير ورات الانتباهية التي يصنعها الفرد في الحسبان عندما يبحث عن شيء في المحيط يحوي في نفس الوقت أشياء أخرى، ومنه الشيء الذي يكون الفرد بصدد البحث عنه يعتبر هو الهدف، والأشياء الأخرى هي المشتتات.

فما لاحظته Gelade et treisma (1980) أن الهدف الذي يعرف بملمح ادراكي بسيط (اللون أو الشكل) هو وحده الذي يوزع من بين الأشياء الأخرى، ويقفز لعين الشخص¨Saute aux yeux ¨ بدون أن يقوم باي جهد انتباهي خاص لإيجاده (التحديد) فمثلا حرف ¨ T¨ أو¨O¨يقفز لعين الفرد إذا كانت مشتتات (حرف ¨ T¨ أو ¨ O¨) ملونة بالأخضر. وبالعكس حرف T ملون بالأسود يقفز للعينين إذا كان محاط بحرف ¨O¨ ملون كذلك بالأسود.

بطريقة عملية، التعبير ¨يقفز للعينين¨ يرجع بفعل الوقت المستغرق من طرف الفرد لإعطاء إجابة ولا يتحسس لعدد الأشياء الأخرى المعروضة في نفس الوقت إذا الفرد لا يكون مضطر الاستقصاء كل مثير، الوحد تلوى الأخر، لاكتشاف المثير الهدف الذي يجده مخبئ، في حين إذا كان الهدف مركب من الحرف ¨T¨ واحد مختلط مع مجموعة حرف ¨X¨ ملون بالأخضر ومجموعة حرف ¨T¨ ملون بالأزرق هنا مفحوص لا يجد نفس السهولة. حيث يكون مضطر لتقصي كل مكان مقص بطريقة مركزة برؤيا للمقارنة بين ما يراه وبين ما يبحث عنه ومتابعة هذا البحث بما أن الهدف غير معروف أو إن أحد من المقصي به لا يحوي شيء (البحث المنهك) نفهم بسهولة أن الأنواع الأخرى من الهدف يغير بعمق طريقة تحقيق المهمة بطرقة عملية، هذا الاختلاف الملاحظ في الوقت الذي ليس فقط أطول من العالة السابقة، لكن يتعلق كذلك بعدد المشتتات المعروضة، هذه الحساسية لعدد المشتتات تسمى تأثير القيس L'effet de tailleإذا ميز Gelada et Treisman أسلوب للاستكشاف من دون تأثير القيس الذي يقابل البحث عن هدف, مسطر بقيمة فريدة على أبعاد متكاملة (اللون, الشكل, درجة الكثافة, الحركات و التوجيه) و هي الوحيدة المسيطر عليها على هذا البعد الإدراكي كقيمة مختلفة عن الهدف , و هذا الشكل من الانتقاد لا يستخدم الانتباه و هو يتعلق بجانب قبل الانتباهي في القيس. حيث يتركز على ميكانيزمات أوتوماتيكية لمستوى أدنى يشحن لتنفيذ وتحليل الملامح الأولية بسبسة إدراكية، هذه السير ورات تحسب القيم المستخرجة من المثير المعروض على بعد متكامل. (حدون ، 2017 : 114-115)

أما الشكل الثاني متأثر بعامل القيس taille الذي يعني بالجانب الانتباهي والمراقب contrôleيطبق في الحالة ما إذا كان الهدف ترتيب الملامح البسيطة على بعدين مختلفين (القيس والشكل، القيس واللون) فهنا القائمون بتحليل الملامح لا يحققون هذا التنسيق تلقائيا، وعليه ينتقل هذا الاتصال الى سيرورة انتباهية، وبما أن الهدف يتحقق بمجموعة ملامح أساسية وبسيطة فالانتباه يكون مهم لتنظيم هذه الملامح لموضوع معرفي حتى تقارن المثيرات المقدمة لمراجعة المطابقة (الهدف المستكشف) أو عدم المطابقة (مشتت أو مرفوضة). إذن الانتباه هو نوع من العجز colle تبقي الملامح المتميزة شكليا والمقترنة بموضوع إدراكي فريد، ويكون هذا النوع من البحث بطيء لانه خاضع لقدرات المعرفية المحدودة (لا يمكن معالجة كل المشتتات في نفس الوقت) لسبب أو لأخر الانتباه لا يمكن أن يلعب دوره في العجز مثلا في حالة الانتباه المتوجه بعيدا أو استعراض سريع ومخفي، في هذه العالة الملامح يمكن أن تظهر بلا نتيجة ¨غير مستقرة¨ Flottantsيعاد تنظيمها بطريقة غريبه.

وفي عام (1984) بين la hneman أو Treisman أن النظام المعرفي ينشئ تمثيلات مستقرة لمختلف الأشياء وهي تلتقي في كل الأحوال مع التجارب الادراكي، هذا البناء يجرى بفتح ¨مجموعة من الأشياء¨fichier objet ¨ فريدة تسمح بالتحقق وتكون مجهزة تدريجيا بمجموعة ملامح مميزة تشغل الخانات للملأ ¨cassie –à-remplic¨ مختلفة لملف. هذه الخانات تحتوي مختلف الجوانب الجوهرية للشيء أو الحدث كالتي يتم حجزها في مجرى الحوادث أين يكون الشيء قد أحسنا به ويتم إدماجه تدريجيا في هذا التمثيل، إذن الانتباه يؤدي الى بناء تمثيلات مستقرة للأشياء فيما بعد اقتراح Souther et Treisman (1985) وجود خريطة البرو (carte de maitess) و أشار للمواقع المسجلة من خلال عدم استمرار العملية الادراكية (انعدام التواصل الادراكي بمعزل عن كل معلومة ادراكية) و قد اختر منا أن هذه الخريطة الانتباهية تسمح بربط العلامات الادراكي للبنود فيما بينها, و هي تجيب كذلك على المشكل الكامن المتعلق بالرباط الادراكي pdalem binding أو liage perceptif تفسير و الشكل التالي يوضح هذا النموذج:



شكل رقم (6) يمثل : يوضح نموذج تكامل الملامح لـــGelade & Treisman (1980-1985)

هذا النموذج حدد بوضوح العملية التي يتم من خلالها انتقاء المثيرات البصرية ومعالجتها وهذا من خلال مرحلتين، الأول: تعني بالجانب قبل الانتباهي، والثانية: تعني بالجانب الانتباهي بحيث تتأثر بعامل المراقبة، التوجيه والكف وهذه هي المعطيات الأساسية التي يعمل وفقها الانتباه الانتقائي يؤدي وظيفته على أكمل وجه، حيث أعطى الأولوية لكل الجانبين المتعلقين بالمعالجة الخاصة بالانتباه الانتقائي البصري والمتمثلة في المعالجة الفضائية. (نفس المرجع : 116-117) .

2.3. نموذج السعة ل كاهنمان (kaheman ; 1973):

يؤكد كاهنمان ان مصادرنا النفسية محددة ، بمعنى أن لدينا مقدارا من السعة الإدراكية التي نحتاجها لمواجهة المهام التي تواجهنا فالمهام المختلفة تتطلب كميات مختلفة من هذه السعة ، و تحدد السعة التي يطلبها كل نشاط عدد النشاطات التي يمكن تنفيذها في الوقت نفسه ، فأن تطلبت مهمة واحدة تركيزا مكثفا فلن يتبقى مجال من السعة لأي مهمة إضافية ، و هذا التوجيه يبين أن الانتباه هو آلية توزيع المصادر أو السعة على المدخلات المتعددة ، و لهذا يعد الانتباه مهما لتحديد أي مهام تنفذ وجود أداء المهام .

و يرى كاهنمان وجود حدا عاما لسعة الأفراد على القيام بالأعمال الذهنية و على صرف جهد إدراكي، و لكنه يفترض أيضا ان للأفراد كمية لا بأس بها للسيطرة على كيفية توزيع هذه السعة على مهام مختلفة، و يشير الى ان عدم قدرتنا على تأدية مهمتين في وقت واحد لا يعزى الى الاستهلاك غير المحدد لمنطقة محددة المصادر.

إن الممارسة هي الآلية المسؤولة عن جعل بعض المهام تلقائية، فإن ممارسة شديدة الفعالية مهمة بالنسبة للمهام التي تتطلب سعة معالجة حتى بالنسبة لتلك المهام التي لن تصبح تلقائية، إن الممارسة تولد التلقائية وتقلل من متطلبات مصادر الانتباه، و لكن الممارسة ليست وحدها الكفيلة بتخفيض المتطلبات الخاصة بالانتباه، و إنما نوع الممارسة أيضا، و تحديدا يعتمد على توليد الممارسة التلقائية على بنية المهمة المطلوب أدائها. (ضرغام ، 2018 : 54)

3.3. نموذج المرشح الانتقائي لدويش ودويش:

يفترض كل من دويش و دويش ان الانتباه الانتقائي يعمل و يؤثر في مخرجات الاستجابات، عكس الافتراض الذي يرى أن جميع المعلومات تصفى أو تمنع قبل التمييز، وتنشط جميع المعلومات رموز الذاكرة طويلة المدى الخاصة بها أن هذا النموذج يقترح أن جميع المعلومات الداخلة يمكن تمييزها، إلا أن الجهاز البشري محدودا في قدرته على تنظيم استجابات لجميع المدخلات الحسية، أي أننا لا نستطيع أن نركز على جميع المعلومات التي تنشط الذاكرة و علينا أن نختار جزءا من المعلومات المنشطة لنستجيب لها .

تعالج جميع المنبهات في هذا النموذج بالتوازي (أي في الوقت ذاته) و إلى أعلى مستوى و هو المستوى الدلالي حيث يتم تمييز و تصنيف كل رسالة تثبت النتائج في الذاكرة قصيرة المدى ، إلا أن محدودية الذاكرة قصيرة المدى و سرعة انحلال المعلومات فيما تجعل النتائج عرضة للنسيان ما لم يتمرن عليها ، إلا إذا كانت ذات أهمية و كانت تحمل صلة شخصية بالفرد بمعنى أن الترشيح لا يحدث

في مرحلة مبكرة من المعالجة ، و إنما يحدث في مرحلة متأخرة في الوقت الذي يتحفز فيه الفرد للاستجابة ، فالانتقاء يحدث للاستجابة أو الفعل أكثر مما يكون للمنبهات .(نفس المرجع : 54-55)

4. علاقة الانتباه البصري بالعسر القرائي:

قام كل من Bucholz , Aimola, Daves(2006)، بدراسة الانتباه البصري و الذاكرة السمعية وقد أجريت الدراسة على عينة من ثمانون راشدا ضعيفي القراءة يعانون من صعوبة فونولوجية، فعلى الرغم من وجود راشد واحد فقط يعاني من اضطراب انتباه صريح، وخمسة منهم لديهم اضطراب الذاكرة السمعية ، الا جميع أفراد العينة لديهم تبديل ضمني في الانتباه عن نقطة التثبيت البصري بالمقارنة بالضابطة . كشف تحليل الأداء عن وجود ادلة على التوزيع المشتت للمعالجة البصرية للمعلومات بين تصفي المخ، فهناك حالة ظهرت عندها ضعف في القدرة على الانتباه اعتمادا كبيرا على المعالجة المكانية لمنبها المقدمة الى نصف المجال البصري الأيمن وعدم القدرة على تحويل الانتباه مما يعكس اضطراب في نصف المخ وبصورة عامة ظهور مشكلة لدى ضعيفي القراءة في معالجة المنبهات المعروضة عرضا محيطا بعيدا عن نقطة التثبيت في المجال البصري.

تقترن عمليات الانتباه البصري والذاكرة السمعية العاملة مع صعوبات القراءة، ويرتبط ارتباطا دالا مع القدرة الفونولوجية وبالتالي القدرة على القراءة. وتدعم هذه الدراسات نظرية الاضطراب لنظام الانتباه البصري لدى اللذين يعانون صعوبات القراءة لكن المشكل اضطراب يعتمد على طبيعة الأداء المطلوب وقد أبدت نتائجهم مرة أخرى ضعف الانتباه لمنبهات المحيطية وليس حول البؤرة عند مقارنة أداء مجموعة صعوبات القراءة العسيرين بالعاديين وتوجيه الانتباه.

كما جاء في توضيح Hawalka (2005) أن بطء قراءة الكلمة عند ضعيفي القراءة قد تتبع اضطراب معالجة السلسلة (حروف و ارقام) الذي يعكس صعوبات في الانتباه البصري ، وهي صعوبة تتعلق باستراتيجية المعالجة المتتالية.

كما يشير فيد بيساجر وبارم (2010)، الى ان المشكلات الفونولوجية و مشكلات القراءة تنشأ أصلا عن ضعف الترميز البصري فأي مشكلة في اليات الانتباه البصري التي تتحكم في المسح المتسلسل للحروف قد تؤدي الى مشكلة في المعالجة البصرية للحروف وترجمتها الى أصوات و بالتالي اضطراب الوعي الصوتي، هذه النظرية تجعل النظام البصري أساس صعوبة القراءة .(صالح شوشاني ،2018: 112،113)

III. التسمية السريعة:

1. تعريف التسمية السريعة :

التسمية التلقائية السريعة او ما يعرف ب (RAN : Rapid Automatized Naming) ، و بالفرنسية (DRA : Dénomination Rapide Automatisée).

تعد مهارة رئيسية لتعلم القراءة بلغات مختلفة، (layes ismail,2016 :49) حيث تتمثل هذه المهارة تسمية عدد ثابت من المنبهات في أسرع وقت ممكن التي يتم تقديمها بشكل متكرر وبترتيب عشوائي، دون وجود منبهات او محفزات متطابقة تتبع بعضها البعض. ويتم قبل الاختبار تقديم خط تدريبي يتكون من كل عنصر وهذا للتأكد من ان الحالة (الطفل) يعرف الكلمة المستهدفة المتوقعة.
تمثل التسمية السريعة القدرة على تسمية المنبهات البصرية المألوفة (من نفس العائلة) بسرعة، ويتم تعريفها على أنها مقياس سرعة الوصول الى المعجم الداخلي.

(Claire Besson, Emilie, 2015 :02)

2. مكونات التسمية السريعة:

1.2. المقاييس:

المقياس المهم و الرئيسي هو الوقت المطلوب من الحالة لتسمية جميع العناصر
(Norton ,Coll,2012)، كما نأخذ أيضا بعين الاعتبار الأخطاء التي يتم اجراءها و التصحيحات الذاتية (auto-corrections) في التحليل النوعي .

2.2. طبيعة المنبهات:

اكثر المنبهات شيوعا هي: الألوان، الأعداد، الحروف، و الأشياء. بينما قدمت الأبحاث الحديثة المزيد من التحفيزات كقراءة الكلمات، وصور الحيوانات .... الخ. (Anne ;Aline ,2015 :12)
- يرتكز اختبار التسمية السريعة على تسمية سلسلة من المنبهات البصرية التي تقدم واحدة تلو الأخرى في اسرع وقت ممكن، و يكون الوقت هو المتغير المهم لتسمية هذه المجموعة من المنبهات، و يمكن تقديمها بصيغ مختلفة: الصيغة الأولى مستمرة ، اما الثانية فتكون منفصلة .
- النسخة المستمرة: في هذه النسخة، تأخذ العناصر التي سيتم تسميتها شكل المصفوفة، لتقرأ من اليسار الى اليمين ومن الأعلى الى الأسفل مع توضيح شروط القراءة. اما النسخة السرية تكون معلوماتية (Informatisée)، وتتبع العناصر الواحد تلو الأخر.

- قد يختلف الاختبار أيضا حسب نوع المنبهات، فقد يتم تمييز المنبهات الابجدية الرقمية (الحروف والارقام) عن المنبهات الغير ابجدية –رقمية (الأشياء، الأشكال والألوان).

بالنسبة لبعض الباحثين، تتنبأ هذه المنبهات بمهارات معنية في القراءة وهذا بعد تعلم القراءة، وبالتالي سوف ترتبط تسمية الألوان بالوظائف التنفيذية، اما الأشياء فترتبط بالفهم القرائي، أما عن الحروف فترتبط بالمعرفة الاملائية.

و بالتالي تختلف خصائص التسمية السريعة وفقا لطبيعة المنبهات، طريقة تقديمها لاختلاف طبيعتها و هذا راجع الى تنوع العمليات المعرفية التي تنطوي عليها هذه المهام. (Nahri, Cool,2004) . فيتم تضمين اختبارات التسمية السريعة في التقييم التشخيصي لاضطرابات اللغة المكتوبة المحددة.

(Claire,Emilie,2015 :05).

3. علاقة التسمية السريعة بمهارة القراءة:

يتم تقييم التسمية السريعة عن طريق اختبارات التسمية المتسلسلة فهي تعتبر المصدر الأساسي لتغير الدرجات في تطوير القراءة.

تعتمد التسمية السريعة مثل الوعي الفونولوجي على قدرة الشخص على الوصول الى المعلومات الصوتية واسترجاعها.

تشترك كل من التسمية الالية السريعة (RAN) والقراءة في عدد معين من العمليات الأساسية وخاصة الارتباط بين التمثيلات الاملائية والتمثيلات الفونولوجية.

أظهرت العديد من الدراسات ان التسمية السريعة هي مؤشر مهم للقراءة بمختلف اللغات، ويمكن ان تلعب دورا أكثرا أهمية من الوعي الفونولوجي في التنبؤ بكفاءة القراءة في التهجئات الشفافة (Orthographe transparent)، التي تتميز بانتظام كبير–في الارسال (حروف أصوات).

وبالإضافة الى ذلك تعتبر التسمية السريعة مؤشرا عالميا لسرعة القراءة في جميع اللغات التي تمت دراستها.

يتم التعرف على التسمية السريعة الالية باعتبارها واحدة من اقوى المتنبئين بقدرة القراءة، سواء في التهجئات الشفافة(Orthographe transparent) ، او في التهجئات غير شفافة (Orthographe Opaque) وقد كشفت نتائج عمليات البحث بمختلف اللغات ان التسمية التلقائية السريعة هي مؤشر مهم لأداء القراءة عند القراء العاديين.

وبالإضافة الى هذا اظهر Vaessen واخرون (2010) ان العلاقة بين التسمية السريعة والقراءة تزداد أهمية مع تطور تعلم القراءة.(Layes Ismail ,2016 :50)

على نموذج دينكلا و رودل ، ازداد البحث حول العمليات الكامنة وراء العجز في التسمية السريعة و علاقتها بالقراءة ، سواء عند القراء العاديين او ذوي عسر القراءة . فمن الممكن ان نستطيع التنبؤ بمستوى القراءة عن طريق التسمية السريعة، فقد عند ضعيفي القراءة وذوي عسر القراءة.

العديد من النظريات فسرت العلاقة بين التسمية السريعة والقراءة كالاتي:

- سيكون هناك ارتباط بين أوقات التوقف بين المحفزات (مقاسة بأوقات التوقف وبيان الوقت اللازم لإعداد الإجابة)، ومستوى القراءة للحالة، هذا المتغير سوف يشارك في توجيه الانتباه اثناء القراءة. (Georgiou , Coll,2009)
- كما تأكد تفسيرات أخرى على أهمية الوظائف التنفيذية التي تنسق العوامل الزمنية المتاحة لأداء مهام التسمية السريعة.
- بالنسبة ل Torgesen , Cool 1997 ،يكمن الرابط بين التسمية السريعة و القراءة في حقيقة انهما يتطلبان الوصول الى المعلومات الصوتية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى و استعادتها ، تدعم هاتين العمليتين بالكفاءة الصوتية ، و بالتالي فالتسمية السريعة ترتبط بفك التشفير الصوتي.

وجد Wolff (2014) ان الأداء الذي تحقق في مهام التسمية السريعة بما في ذلك الأشياء و الحروف و الأرقام يرتبط ارتباطا وثيقا بفهم القراءة ، و بالتالي يفترض انه عامل يسهل فهم القراءة ، بمساعدة استخدام الموارد لفهم معنى الكلمات المكتوبة ، اثناء عملية الفهم القرائي . (لعيس ،2016: 50).

4. عسر القراءة و التسمية السريعة:

أظهرت الدراسات التي أجريت مع القراء العاديين و المعسرين قرائيا، الارتباط بين هذه المهارة المعرفية و القراءة ، كما استنتجت ايظا بان العمليات المتداخلة في نشاط القراءة هي نفسها الموجودة في مهام التسمية السريعة ، بحيث تمثل هذه الأخيرة نظرة عامة على العمليات المتضمنة في القراءة ، قبل تعلمها الرسمي .

و لذلك فان المهام الأداء الضعيف في مهام التسمية السريعة، في مرحلة الطفولة ، من شأنه ان يتوقع اضطراب في القراءة في المستقبل.(Claire, Emilie ,2015 : 02)

و كما جاء في توضيح (Chung,Ho,Chan, Tsang, Lee 2011)، ان التسمية السريعة تعتبر كعامل ثاني مسؤول عن عسر القراءة عند الأطفال ، و في العديد من الدراسات تم تقديم تفسيرات على وجود بطء

مستمر يميز الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة ، في مهام تسمية الاعداد و الحروف .

(layes ismail,2016 :49)

كما اكد Levyو مساعديه (1999) بعد دراسات تجريبية عديدة ، ات سرعة التسمية لها علاقة بالصعوبات في القراءة و نتيجة لذلك اقترحوا مساعدة الأطفال البطيئين في القراءة من خلال تنمية الاحتفاظ و التخزين لوحدات تحت مقطعية unités subsyllabiques، خاصة على مستوى الصوامت ، و لقد تأكدوا من نجاح هذا النوع من العلاج. (غلاب ،2013 ،118).

خلاصة الفصل :

تم التطرق في محتوى هذا الفصل الى مهارتين من المهارات المعرفية ألا وهي الانتباه وخاصة الانتباه البصري، والتسمية السريعة، وكل ما يحيط بهم من معلومات تهم الدراسة، خاصة علاقة هذه القدرات بالعسر القرائي ومدى تأثيرهما على الأداء القرائي للتلميذ.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل تناول الإجراءات الميدانية بما في ذلك منهج الدراسة والعينة التي طبقت عليها أدوات الدراسة، ثم التطرق إلى حدود الدراسة (الحدود الجغرافية، الزمنية، البشرية)، ومعيار تصنيف الأفراد. وكذلك تطرقنا إلى التعريف بأدوات الدراسة وهي في دراستنا الحالية على شكل اختبارات لقياس الأداء القرائي، الانتباه البصري والتسمية السريعة. وفي أخر هذا الفصل ذكرنا الخصائص السيكومتيرية لهذا الأدوات (الاختبارات) ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة ثم خلاصة الفصل.

1. منهج الدراسة:

هو طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية ، و من ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل و براهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة ، و يتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث .

(htt://mobt3ath.net/dets.php)

ومن هذا المنطلق هذا التعريف فإن الباحث في دراسته لأي مشكلة لا يتبع المنهج وفق لاختياراته الذاتية، بل يأتي ذلك من خلال مقتضيات البحث والسيرورة العامة وفق ما تطرحه الإشكالية و أهداف الدراسة و بما أن طبيعة موضوع دراستنا يحاول معرفة العلاقة الموجودة بين الدرجة الكلية للقراءة و التسمية السريعة و الانتباه البصري يمكن التأكد أن الوصول لهذا الهدف من خلال المقارنة بين الأداء القرائي بين عينة من قراء عاديين و قراء ذوي صعوبات تعلم القراءة و على هذا الأساس اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي فهو الأنسب و الذي يركب طبيعة الموضوع و يمكن بواسطته اختيار الفرضيات و التحقق من صدقها و عدم صدقها .

2. الإطار الزماني و المكاني :

- الإطار الزماني :

تم إجراء الدراسة في 4 إبتدائيات و هم : مدرسة كبداني محمد قدور، المدرسة الابتدائية بلبنة قدور فلاوسن 2 و المدرسة الابتدائية بوديفة حبيب فلاوس1، مدرسة تلمساني أحمد الواقعات بحي فلاوسن ولاية وهران.

- الإطار المكاني :

امتدت فترة الدراسة من 2020/02/22 إلى 2020/03/12

3. عينة الدراسة:

تمثل العينة جزء من المجتمع الكلي الأساسي للدراسة، وهي عبارة عن اختبار عدد من الافراد لدراسة معينة، بطريقة تجعل منهم ممثلين لمجموعة أكبر (أبو سنة 2007)

وقد أجريت هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ابتدائي وتكونت العينة من 46 فرد وتنقسم 42 قراء عاديين و8 عسيرين تبلغ أعمارهم ما بين 8/7 سنوات .

و تم تصنيف أفراد العينة إلى مجموعتين قراء عاديين و عسيري القراءة بناءا على المعيار الإحصائي - 1 فما أقل بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية . فكل تلميذ تحصل على -1 فما أقل يصنف ضمن مجموعة عسيري القراءة اما اذا كانت الدرجة المعيارية أكثر من هذه القيمة فهو يصنف ضمن مجموعة القراء العاديين

علما أن الصفر (0) يمثل متوسط الدرجات المعيارية كما هو معروف .

جدول(2): يوضع توزيع افراد العينة

أفراد العينة	العدد
قراء عاديين	38
قراء عسيري القراءة	8
المجموع	46

4. أدوات الدراسة :

1.4 الملاحظة : تعد الملاحظة أداة هامة من أدوات البحث العلمي ، إذ عن طريقها نحصل على معلومات و حقائق لا يتسنى لنا الحصول عليها بالاعتماد على الأدوات الأخرى ، فالملاحظة تعني الانتباه المقصود و الموجه نحو سلوك فردي أو جماعي بقصد متابعته و رصد تغيراته ليتمكن الباحث بذلك من وصف السلوك فقط ، أو وصفه و تحليله أو وصفه و تقويمه. (ملحم ، 2012)

2.4 المقابلة : و هي من اهم أدوات البحث العلمي التي تساعد الباحث على جمع البيانات و الاجابة عن التساؤلات .و يستعين العديد من الباحثين بالمقابلة كأداة لما تحققه من اهداف قد لا تمكن أدوات البحث العلمي الأخرى من الحصول عليها .

- المقابلة التشخيصية و هي تعرف بانها حوار لفظي يتم وجها لوجه بين باحث قائم بالمقابلة و بين شخص اخر او مجموعة من الأشخاص بغرض طرح بعض الأسئلة للحصول على المعلومات .

- المقابلة مع المعلمين و كان الهدف منها محاولة التعريف باضطراب عسر القراءة و شرح بعض الاعراض المصاحبة لعسيري القراءة ، و هذا بهدف تسهيل عملية اكتشاف الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة من خلال طرح بعض الأسئلة على المعلمين.

3.4 اختبار رسم الرجل :

- اختبار رسم الرجل:

تم استخدام هذا الاختبار للتأكد من أن أفراد العينة ذوي ذكاء عادي و هذا اقتداء بالدكتور (شرفوح البشير) في إطار أطروحته لنيل شهادة دكتورة تحت عنوان (انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين) حيث قام بتطبيق هذا الاختبار على المعسرين قرائيا و استبعد الأطفال ذوي الذكاء المنخفض و الأقل من المتوسط.

وصف الاختبار:

يطبق الاختبار وفق الخطوات التالية

تقدم ورقة بيضاء و قلم رصاص للتلميذ و نعطيه التعليمة التالية ارسم لي رجلا و يجب ان لا تزيد المدة الزمنية عن 10 دقائق.

يحتوي الاختبار على (73) جزءا صحيحا و تعطى نقطة على كل جزء في الرسم ثم تحول هذه الدرجات إلى عمر عقلي بعد ذلك نقسم العمر العقلي على العمر الزمني بالأشهر و يضرب الحاصل في 100فنتحصل على درجة الذكاء و يتم تطبيق هذا الاختبار على الأطفال ما بين (3-14 سنة). (عياد، 2017 : 162) (انظر الملحق رقم 02)

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

اختبار القراءة :

وضع هذا الاختبار لقياس القدرة القرائية لدى التلميذ و ذلك بتوجيه التعليمة للتلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات : قراءة كلمات متداولة ، قراءة كلمات غير متداولة ، قراءة كلمات شبه كلمات.

حيث تم بناء هذا الاختبار من طرف الباحث لعيس إسماعيل و قد طبق بشكل واسع في العديد من الأبحاث و الدراسات على مستوى ليسانس و الماجستر و الماستر و الدكتوراه .

و يعتبر اختبار القراءة اختبارا تشخيصيا يقيس القدرة و الأداء القرائي للأفراد ، و يتكون الاختبار من 120 كلمة تندرج ضمن ثلاث بطاقات كل بطاقة تحتوي 40كلمة مقسمة كالاتي :

- كلمات متداولة : تحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة .
- كلمات غير متداولة : و تحتوي على (20) كلمة غير متداولة بسيطة و (20) كلمة غير متداولة غير بسيطة .
- شبه الكلمات :تحتوي على (20) كلمة عديمة المعنى بسيطة و (20) كلمة عديمة المعنى مركبة . (Layes et all 2014)

التعليمة و طريقة التطبيق :

- يطبق الاختبار بطريقة فردية ، حيث يجلس الفاحص محاذيا للمفحوص و يعرض عليه بطاقات الكلمات بالترتيب السابق الذكر ، ثم يطلب منه ان يقرا الكلمات المقترحة بالترتيب ، و نقوم اثناء ذلك بالتنقيط (1) نقطة لكل إجابة صحيحة و صفر للإجابة الخاطئة) و مجموع الاختبار هي درجة المفحوص في الاختبار ، و حدود التنقيط (الدرجات) في كل بطاقة من 0 الى 40 و من 0 الى 120 في الاختبار ككل . و قد استبعدنا الحالات التالية لهذا الاختبار :لديه اضطراب لغوي واضح ، صعوبة كبيرة في فهم و استيعاب الاختبار و فهم تعليمات الاختبار ، ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية . (انظر ملحق رقم 05)

4.4 اختبار الانتباه البصري :

صمم هذا الإختبار من طرف دكتور لعيس :

- التعليمة و طريقة التطبيق :

اختبار الشطب و هو عبارة عن بطاقة تحتوى على مجموعة من الحروف ، نضع امام الطفل البطاقة ثم نقول سأعطيك ورقة فيها حروف و ستقوم بشطب الحرف الذي سأخبرك به بواسطة القلم و بأسرع ما تستطيع ، و سأقوم بحساب الوقت .

تنقيط اختبار الشطب :

في بداية الاختبار نبدأ بإشغال الكرونوماتر (chronomètre) لحساب الزمن المستغرق ، و في حالة تردد الطفل من الإجابة نقوم بتشجيعه لإنهاء الاختبار . (انظر ملحق رقم 06)

5.4 اختبار التسمية السريعة :

صمم هذا الإختبار من طرف الدكتور إسماعيل لعيس :

التعليمة و طريقة التطبيق:

هناك ثلاث اختبارات فرعية لقياس مهارة التسمية السريعة ، و التي تقيس قدرة الطفل على الاسترجاع السريع من الذاكرة طويلة المدى .

اختبار التسمية السريعة عبارة عن 3 بطاقات ، تحتوي كل بطاقة على :

- البطاقة الأولى : تتكون من 30حرف متكرر مثل (ح ، ع ، ك ....).

- البطاقة الثانية : تتكون من 24 صورة متكررة لأشياء مختلفة مثل (دجاجة ، وردة ، كرسي ...).
- البطاقة الثالثة : تتكون من 30 لون متكرر مثل (اسود : اصفر ، اخضر ، احمر) .

حيث نقول للطفل سنعطيك ورقة مكتوب عليها حروف ، و بعض صور لأشياء ،و بعض الاخر الوان ، و نطلب منه تسميتها بسرعة و نحاول تشجيعه اذا ارتبك. (انظر ملحق رقم 07)

5. الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة :

- **اختبار القراءة للكلمات** :

الصدق :الاختبار تم اعداده و التحقق من مصداقيته من طرف الباحث لعيس إسماعيل ، كما هو مذكور في عدة دراسات منشورة سابقا .

الثبات : لقد تم حساب ثبات اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات ، و كانت النتيجة :معامل ألفا =0.791، وهي قيمة عالية تدل على ثبات الاختبار.

- **اختبار الشطب :**

تم التحقق من ثبات اختبار الشطب باستعمال طريقة التطبيق و إعادة التطبيق و كانت درجة الارتباط بين التطبيقين دالة احصائيا (ر = 0,68) مما يعني ان الاختبار يتحقق فيه الثبات .

- **اختبار التسمية السريعة** :

ثبات اختبار التسمية السريعة: تم حساب معامل ألفا لثبات الدرجات (تسمية الأشياء وتسمية الحروف) وكانت النتيجة ألفا= 0.680، وهي قيمة مقبولة تدل على ثبات الاختبار.

الصدق :

تم التحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط و كانت النتيجة كالتالي :

المتغير	قيمة ر (بيرسون)	مستوى الدلالة
تسمية الأشياء	0.518	0.000
تسمية الألوان	0.586	0.000
تسمية الحروف	0.492	0.001

يتبين من خلال الجدول أن درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية للتسمية السريعة كلها دالة احصائيا عند مستوى (0,001)، وهذا مؤشر على التناسق الداخلي للاختبار وبالتالي مؤشر على صدق الاتساق الداخلي.

6. الأساليب الإحصائية :

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

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

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

قانون متوسط الحسابي :

$$\text{الوسط الحسابي} = \frac{\text{مجموع القيم}}{\text{عدد القيم}}$$

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \ldots + x_n}{n} = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_i}{n}$$

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

قانون الانحراف المعياري:

$$s = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2 f}{n-1}}$$

or

$$s = \sqrt{\frac{\sum x^2 f - \frac{(\sum xf)^2}{n}}{n-1}}$$

حيث أنf هو تكرار الفئةx هو مركز الفئة $\bar{x}$ هو الوسط الحسابي $(\sum xf/n)$ ، n هي مجموع التكرارات $(n = \sum f)$ والمقدار الذي تحت الجذر يعبر عن التباين (s^2)

ج- اختبار مان وينتي "ي": وهو اختبار لا معلمي بدبل لاختبار "ت" و هو يستخدم عندما تكون المستويات فترية أو نسبية كاختبار "ت" و لكن لا تنطبق عليه شروط اختبار "ت" ، و هو يستخدم مع مجموعات مستقلة و يتعامل مع مستويات رتبية ، نظرا لأن شروط "ت" لا تتحقق كأن يكون حجم العينة صغير .

لقياس فروض الدراسة واختباراتها إحصائيا استخدمنا اختبارات التي ذكرت سابقا ، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات مختلف الاختبارات التي أجريناها وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة spss:22 .

الفصل الخامس

عرض وتحليل و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد :

بعد تعرضنا في الفصل السابق الى الإجراءات المنهجية للدراسة ، سنحاول في هذا الفصل عرض اهم النتائج المتوصل اليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية و مناقشتها.

1.عرض النتائج :

سوف نعرض الجدول التالي لتوضيح ان عامل السن لا يؤثر في الأداء القرائي :

جدول رقم (4) يبين الفرق بين المجموعتين من القراء (العاديين و العسيرين) في السن :

	المتوسط الترتيبي	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين ن=38	22,78	865,50	124,50	0,42 غير دالة
عسيري القراءة ن=8	26,94	215,50		

يتبين من خلال هذا الجدول انه لا يوجد فرق دال احصائيا بين المجموعتين من القراء في السن، وبالتالي فإن الاختلافات التي يمكن ملاحظتها في القراءة لا يمكن ردها إلى عامل السن بل إلى أداء الأفراء في كل مجموعة.

جدول رقم (5) يبين الفرق بين المجموعتين من القراء في قراءة الكلمات

	المتوسط الترتيبي	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين ن=38	27.26	1036.00	9,00	دال عند مستوى أقل من 0,001
عسيري القراءة ن=8	5.63	45.00		

يتبين من خلال قيمة U في الجدول أعلاه أن نتيجة اختبار مان ويتني (ي) دالة إحصائيا و هذا يشير إلى أن المجموعتين من القراء ، العاديين و عسيري القراءة يختلفون بشكل جوهري في مهارة قراءة الكلمات .

جدول رقم (6) يمثل الفرق بين المجموعتين من القراء في قراءة شبه الكلمات

	المتوسط الترتيبي	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين ن=38	27.43	1042.50	2,50	دال عند مستوى أقل من 0,001
عسيري القراءة ن=8	4.81	38.50		

يتبين من خلال قيمة U في الجدول أعلاه أن نتيجة اختبار مان ويتني (ي) دالة احصائيا و هذا يشير إلى أن المجموعتين من القراء العاديين و عسيري القراءة يختلفون أيضا بشكل واضح و جوهري في مهارة قراءة شبه الكلمات التي تعد عنصر مميز أيضا لمستويات القدرة القرائية .

ملاحظة :

لقد استعملنا اختبار مان ويتني (u) لأنه مناسب للعينات الصغيرة لأن مجموعة عسيري القراءة لدينا أقل من 9 أفراد .

2.عرض نتائج الفرضيات :

1. تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للقراءة من جهة والتسمية السريعة للأشياء والحروف من جهة ثانية.

جدول رقم (7) يبين درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة وتسمية الأشياء

المتغيرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
القراءة	0,01	0,99 غير دالة
تسمية الأشياء		

يتبين من خلال البيانات المدونة في الجدول أعلاه أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التسمية السريعة للأشياء و الدرجة الكلية للقراءة .

جدول رقم (8) يمثل درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة وتسمية الحروف

المتغيرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
القراءة	- 0,31	دال عند مستوى 0,03
تسمية الحروف		

يتبين من خلال هذا الجدول أنه هناك ارتباط دال دالة إحصائيا بين تسمية الحروف و الدرجة الكلية للقراءة عند مستوى الدلالة 0,03 ، و هذا ما يوضح ان العسر القرائي يرتبط بتسمية الحروف عكس الأشياء .

- تنص الفرضية الثانية على أنه : توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للقراءة والانتباه البصري (شطب الحروف نسخة أبيض و أسود) .

جدول رقم (9) يمثل درجة الارتباط بين القراءة والانتباه البصري (شطب الحروف)

المتغيرات	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
القراءة	- 0,09	0,95 غير دال إحصائيا
شطب الحروف		

يتبين من خلال هذا الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة و الانتباه البصري (شطب الحروف نسخة أبيض و أسود) .

3. مناقشة و تحليل النتائج على ضوء الفرضيات :

1 .3 مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على " وجود ارتباط دال احصائيا بين التسمية السريعة و الأداء القرائي لدى عينة الدراسة " . ويتبين من خلال عرض النتائج ان هناك ارتباط دال احصائيا بين التسمية السريعة للحروف و الدرجة الكلية للقراءة و لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين التسمية السريعة للأشياء و الدرجة الكلية للقراءة .

بينت نتائج هذه الدراسة ان اكثر المتغيرات الفونولوجية تنبؤا بصعوبات القراءة هي التسمية تاسريعة للحروف . و هذا ما أكدته (Goswami 2005) بان التسمية السريعة معرف افضل لعيوب دقة القراءة من الوعي الصوتي خاصة عندما تكون العلاقة مباشرة بين الحروف و اصواتها .

و كما تتوافق دراسة (Snowling 2000) الى ضرورة تعليم أصوات الحروف ، و لكل لغة أصوات محددة لرموزها ، تتجمع هذه الأصوات لتعطي مقاطع ، ثم كلمات ،ثم جملا ، و تعتبر الأصوات هي المادة الخام للكلام . لذا فهي الخطوة الهامة التي يجب تدريب الأطفال عليها ، و من هنا جاء التفسير الأكثر شيوعا للعسر القرائي ، و الذي يرى انه ناتج عن عجز في اولى مستويات اللغة و هو :المستوى الصوتي ، بسبب الصعوبة في تجهيز أصوات الكلام لدى الفرد .

تتفق هذه النتائج مع دراستنا من حيث ان عجز التسمية السريعة للحروف تلازم العسر القرائي ، و هذا ما يفسر وجود ارتباط دال في القراءة و تسمية الحروف ، و لكن توصلت الى عدم وجود ارتباط دال بين القراءة و تسمية الأشياء .

2.3 مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية على وجود علاقة ارتباطية بين الانتباه البصري و القراءة (شطب الحروف نسخة أبيض أسود). وبينت النتائج عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين القراءة والانتباه البصري ولقد اختلفت مع دراسة أمينة عبد الله يدوي ومصطفى محمود الديب (يونيو 2011) التي كانت تحت عنوان الانتباه البصري و المعالجة البصرية للمعلومات لدى البنين ذوي صعوبات القراءة بحيث استهدفت هذه الدراسة التحقق من تفسير فرض الى اضطراب الانتباه البصري لصعوبات القراءة النهائية شارك في الدراسة مجموعتين من البنين بالصف الرابع الابتدائي تتراوح أعمارهم بين 9 و10 سنوات، مجموعة صعوبات القراءة (ن=15) والمجموعة الضابطة (ن=20). استجاب المشاركون لثلاث اختبارات للانتباه و المعالجة البصرية: 1) اختبار الأداء المستمر لقياس الانتباه المركز المستمر،2) اختبار الكف الانتقائي لقياس الانتباه الانتقائي، كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدة فروق بين مجموعة صعوبات القراءة و

المجموعة الضابطة تتعلق بضعف الانتباه البصري الذي ظهر في ارتفاع أخطاء التداخل و بطء زمن الرجع، كما ظهرت فروق ذات دلالة تتعلق ببطء الى استجابة للمثيرات المعروضة محيطيا في نصف المجال البصري الأيسر مما يعكس تجنيبا غير نمطيا للمعلومات لدى ذوي صعوبات القراءة.

وهذا ما أكدته دراسة ضيف فاطنة (2016) أيضا حول وجود علاقة ارتباطية قوية بين عجز الانتباه وصعوبات القراءة عكس ما توصلت إليه نتائج دراستنا .

الاستنتاج العام :

ما يمكن استخلاصه في ضوء ما توصلت إليه دراستنا هذه و في ظل الأدوات المستخدمة و من خلال ما تم عرضه و تفسيره تم التحصل على النتائج التالية :

في الفرضية الأولى توصلت النتائج إلى وجود ارتباط بين القراءة و تسمية الحروف من جهة ، وعدم وجود ارتباط بين تسمية الأشياء و القراءة من جهة أخرى .

أما ما يخص الفرضية الثانية فتوصلت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين الانتباه البصري (شطب الحروف) و القراءة .

و بهذا نكونوا قد جاوبنا على التساؤلات المطروحة في دراستنا انطلاقا من النتائج المتحصل عليها .

خاتمة :

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة معرفة العلاقة بين عسر القراءة و التسمية السريعة و الانتباه البصري لدى عينة الدراسة . و ذلك بتطبيق اختبار القراءة على ثلاث مستويات (كلمات متداولة ، غير متداولة و شبه كلمات) ، و اختبار التسمية السريعة ، و اختبار الانتباه البصري (الشطب) .

و بناء على النتائج التي تم التوصل اليها من خلال هذه الدراسة يمكن القول بان :

- وجود ارتباط بين القدرة القرائية و التسمية السريعة للحروف من جهة ، و عدم وجود ارتباط بين القدرة القرائية و التسمية السريعة للأشياء من جهة أخرى .
- عدم وجود ارتباط بين القدرة القرائية و الانتباه البصري في شطب الحروف .

و من هنا نستنتج ان تسمية الحروف و التي تعتمد على الجمع بين الحرف و صوته، تمثل عنصر أساسي في تعلم القراءة لدى التلاميذ في اكتساب القدرة القرائية ، و هي احد اهم الوظائف المعرفية التي تتطلبها مهارة القراءة ، فبداية تعلم الطفل القراءة تكون بصورة الحروف ثم اصواتها .

توصيات و اقتراحات:

نقترح التوصيات التالية للاهتمام بعملية تعلم التلاميذ والمضي نحو مستقبل افضل لهم:

- الاهتمام بتطوير المعلمين و الخريجين في مجال صعوبات التعلم خاصة عسر القراءة و اعدادهم لمعرفة أثر ذلك على التحصيل و على بقية المواد الدراسية .

- تدريب معلمي الصفوف الأولى كيفية التعامل مع عسيري الفراءة و كيفية تشخيصهم و تصنيفهم و كيفية بناء البرامج العلاجية .

- اجراء المزيد من الدراسات حول التسمية السريعة و عمل برامج تعمل على الكشف المبكر للأطفال ما قبل المدرسة فكلما كان التدخل في مرحلة مبكرة كانت النتائج افضل .

- فيما يخص الفحص القرائي يجب ادراج التسمية السريعة للحروف ، نطرا لكون هذه الوظيفة ان تميز بين الفراء العاديين و عسيري الفراءة ، و اعتبارها كعامل مسؤول عن عسر القراءة عند الأطفال .

مراجع باللغة العربية :

- أحمد عبد الكريم حمزة (2008)، سيكولوجية عسر القراءة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- اسماعيل لعيس (د، ت) ، اللغة عند الطفل ، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد بوزريعة.

- الزيات (1994) ، صعوبات التعلم : الاستراتيجية المعرفية والمداخل منهجية (ط1) مصر دار النشر للجامعات.

- الزيات فتحي مصطفى (2008) صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريبية والمداخل العلاجية ، مصر : دار النشر للجامعات.

- الزيات مصطفى فتحي (1995) الأسس المعرفية للتكوين العقلي لتجهيز المعلومات ، مصر ، الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

- السعيد احمد (2009) مدخل إلى الديسليكسيا برنامج تدريبي لصعوبات القراءة، الأردن ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- السيد عبيد ماجدة (2013) ، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها (ط2)، دار الصفاء ، للنشر والتوزيع ، الأردن.

- الشهري محمد بن هادي بن علي ، (2012) فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى التلاميذ الصف السادس ابتدائي رسالة دكتوراه منشورة جامعة أم القرى، كلية التربية .

- العتابي أزم عبد الكاظم (2013) : الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالاخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة كربلاء.

- العدل (2013) العمليات المعرفية وتجهيز المعلومات " القاهرة، دار الكتاب الحديث.

- العلوم (2012)، علم النفس المعرفي ، النظرية عدنان يوسف والتطبيق الأردن دار المسيرة .

- الغربيني لطفي (الطب النفسي) مركز تعريب العلوم الصحية ، الكويت ، مؤسسة الكويت للتعليم العلمي.

- الفرماوي حمدي علي (2006) نيوروسيكولوجيا ، معالجة اللغة واضطرابات التخاطب القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية.

- المنجد في اللغة العربية ، (2001) بيروت ، دار المشرق.

- اندرسون جون (2007) علم النفس المعرفي وتطبيقاته ، ترجمة محمد صبري سليط ورضا مسعد جمال، ط1، دار الفكر، عمان.

- بطاطية ،زوليخة بو كاسي (2013) علاقة النشاط الزائد المصحوبات تشتت الانتباه في ظهور حس القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (دراسة ميدانية لسبع حالات) من 16 و 9 سنوات ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة البويرة ، الجزائر.

- بن هبري عز الدين (2011) ، دراسة بعض السيرورات المعرفية (الانتباه ، الإدراك ، الذاكرة) ، لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية (عمر القراءة نموذجا) ، مذكرة ماجستير ، جامعة قسنطينة.

- جدوث كثرة ، (2016-2017) ، مذكرة لنيل شهادة ماستر في أمراض اللغة والكلام ، جامعة بليدة 2 بليدة.

- حنفي بن عيسى (2003)، محاضرات في علم النفس ط 5، ديوان مطبوعات الجامعية، الجزائر.

- د. محمد جعفر ثابت ، الانتباه والإدراك البصري وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة من طلاب الصف الأول والصف الثالث ابتدائي ، جامعة الملك مسعود.

- د. مريامة عياد (2017)عسر القراءة بين الاضطراب اللغوي والصعوبة الاكاديمية ط1، ،قسنطينة

- داس ج – ب (2005) دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرآني الناتج من خلافي الفتح (حنان فتحي شيخ والبرمجيات مصر.

- سليمان عبد الواحد (2010) ، المرجع في صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية والاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو مصرية.

- شرفية مونية (2000) تأثير العب الإدراكي على الانتباه البصري ، مذكرة ماجستير ، جامعة قسنطينة.

- شرقاوي (1992) النفس المعرفي (ط1)، مصر، مكتبة أنور محمد ، أنجلو مصرية.

- شلابي عبد الحفيظ (2016) تصميم اختبار لتشخيص عنصر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية، أطروحة دكتوراه في علم النفس المعرفي للنمو، جامعة تلمسان.

- صالح شوشاتي محمد (2018)، فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة الوادي.

- صديقي نوال (2013) ، اضطرابات الانتباه وعلاقتها بتحصيل القراءة، مذكرة ماجستير في التربية الخاصة ، جامعة الجزائر.

- ضرغام رضا عبد السيد المكصوصي، (2018) ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير ، دراسة مقارنة بين نوي الكف المعرفي (العالي الواطي)، في الانتباه الانتقالي البصري لدى طلبة الجامعة ، جامعة بغداد.

- طارق كمال (2006) ، اساسيات في علم النفس العام مركز الاسكندرية للكتاب مصر.

- طارق كمال (2006) أساسيات في علم النفس العام مؤسسة الشباب الجامعة ، الجزائر.

- طكوك حياة (2010)، نشاط القراءة في الطور الأول، رسالة ماجستير غير منشورة قسم علم النفس وعلوم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف الجزائر.

- عامر حدة (2014)، تقييم الوظائف التنفيذية لدى الطفل عسير القراءة ، دراسة مقارنة في ضوء المقاربة النفس ، حصيبة ، جامعة العربي بن مهديي أم بواقي مذكرة لنيل شهادة ماستر ، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

- عمايرة محمد موسى (2015) ، اللغة وصعوبات القراءة، عمان دار الفكر ناشرون وموزعون.

- عياد مسعودي (2007)اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة قسنطينة اخوة منصوري دار ارطوفونيا.

- فتحي مصطفى الزيات (1995) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، المنصورة، مصر.

- قلاب صليحة ، (2012) عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري، اطروحة دكتوراه في الارطوفونيا ، جامعة الجزائر2.

- كولينفورد سيدريك (2005) تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية ترجمة، هاني مهدي العمل مجموعة النيل العربية ، القاهرة.

- لعواس حمودي (2002) المظاهر اللسانية لاضطراب الفكر، القرائية رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس والتربية والارطوفونيا جامعة فرحات عباس، سطيف ، الجزائر.

- محمود أحمد السيد (1995-1996) ، علم النفس اللغوي ط2، منشورات جامعة دمشق، سوريا.

- مدى محمود الناشف (1999) ، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- نوف محمد صالح الجيد (2017)علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية و التسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين و ذوي صعوبات القراءة ،جامعة الملك عبد العزيز.

يحي (2000) الاضطرابات السلوكية والانفعالية ط1، مصر: دار الفكر.

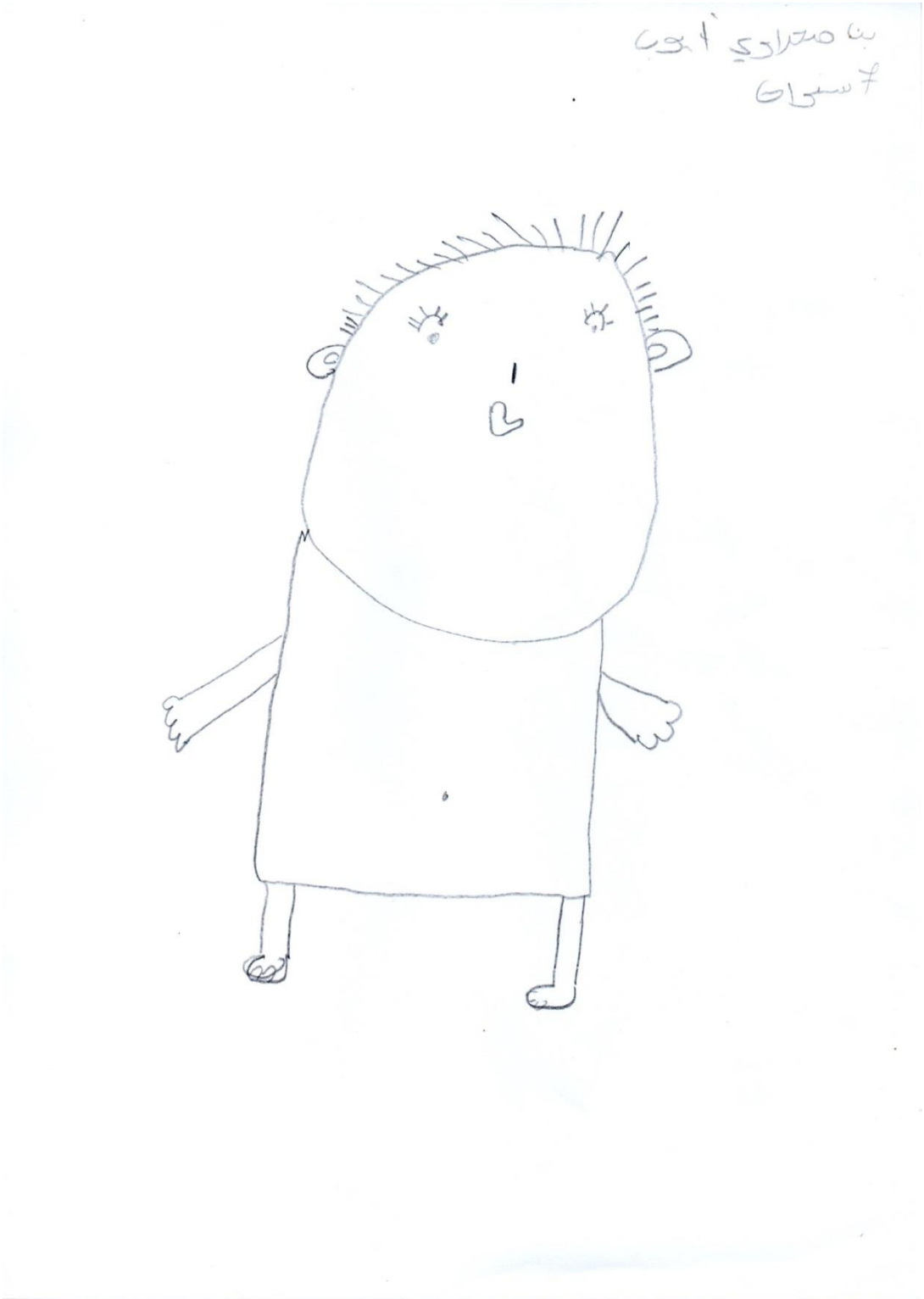
مراجع باللغة الأجنبية :

- Anne Philippon Aline romain (2014) , les performances aux RAN , prédictives des performances Scolaires ? université paris IV
- -Borel Maissonny , débraye Ritzen (1973) langage et dysorthographie.
- Catherine Tourette Michele Guidelli (199-1998) introduction , a la psychologie du développement du bébé a l'adolescent , Armand colin , paris.
- Claire Bessan , Emilie blanche (2015) intérêt de l'évaluation de la dénomination rapide dans le diagnostic de la dyslexie ?
- Estienne (1980) méthode d'entrainement a la lecture et dyslexie , les stratégies de lire , Masson paris.
- Joseph N dayixba et nicole de grand-mont (1999) les enfants différents , les éditions logique Québec .
- Jukovic luciani (2016) difficultes des étudiants dyslexiques et remediation Visio attentionnelle , université Claude Bernard lyon1.
- Larousse (1984) grand dictionnaire encyclopédie larousse, v 06 , 6 , im paris librairie.
- Layes smail (2016) la dyslexie développementale les universaux et les spécificités orthoptiques golden Souf
- Le petit robert (1993) , le petit robert .
- Le petit robert format dictionnaire de la langue française , par dictionnaire le robert.
- Lodovic , Ferrard (2007)psychologie cognitive de la lecture reconnaissance des mot chez l'accueil 1 ère Edition Bruxelles , Edition de paris.
- Norbert Sillamy , dictionnaire psychologie , Larousse Edition , France 1996.
- Pascal Colé et all (2012) lecture et dyslexie approche cognitive , dunod , paris .

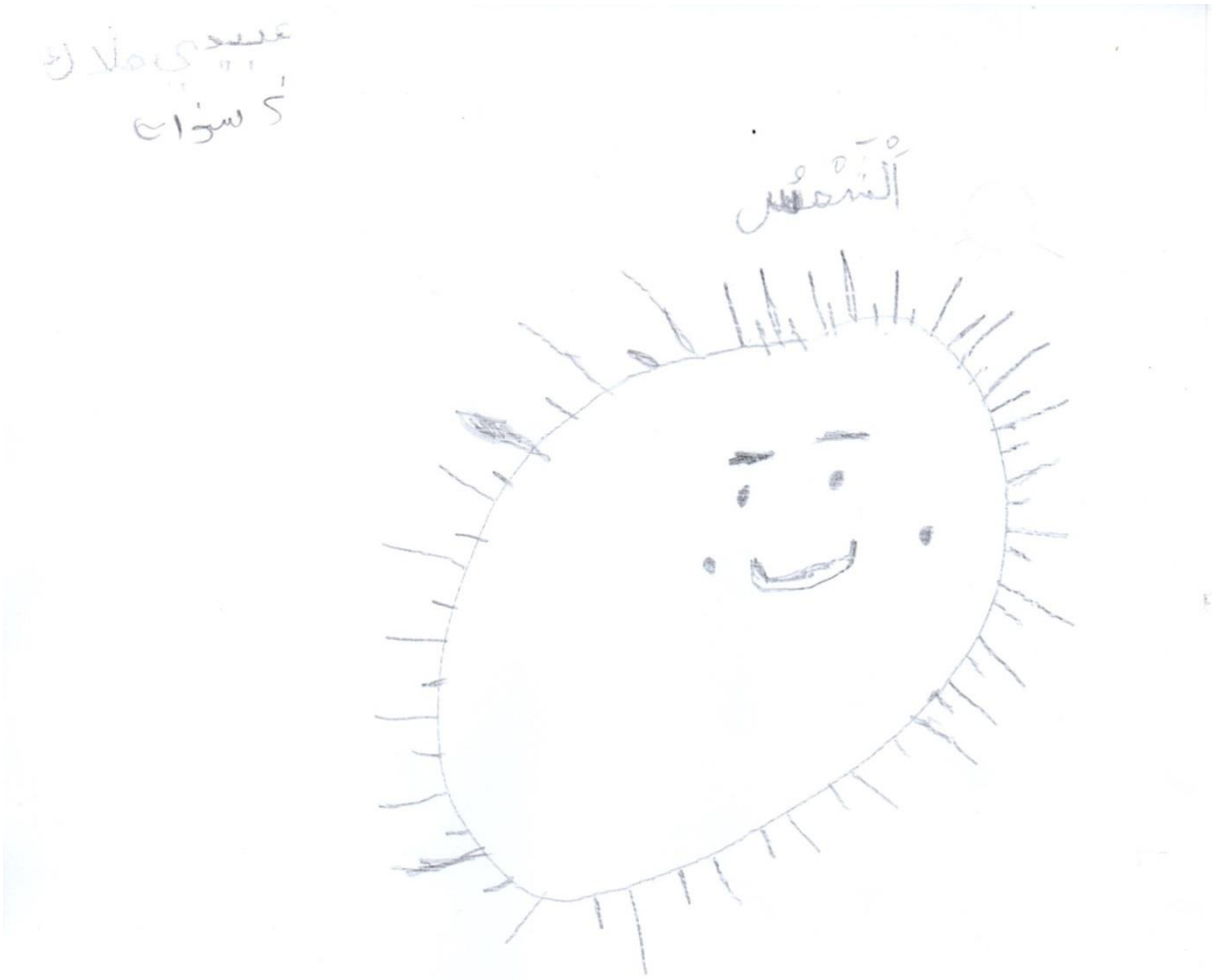
الملاحـــق

ملحق رقم (1) يمثل إختبار رسم الرجل للحالة الأولى

ملحق رقم (2) يمثل إختبار رسم الرجل للحالة الثانية



ملحق رقم (3) يمثل إختبار رسم الرجل للحالة الثالثة



ملحق رقم (4) نتائج اختبار رسم الرجل

أفراد العينة	نتيجة اختبار رسم الرجل	العمر العقلي بالأشهر	العمر الزمني بالأشهر	نسبة الذكاء
1	7	48	85	56
2	17	87	93	106
3	20	96	91	105
4	26	111	99	115
5	14	81	95	88
6	24	105	89	117
7	26	111	99	112
8	14	81	84	96
9	25	108	94	118
10	14	81	95	88
11	13	78	89	87
12	27	117	99	118
13	30	126	89	123
14	20	96	76	126
15	16	84	82	102

ملحق رقم (5) إختبار قراءة

الكلمات غير المتداولة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

الكلمات المتداولة

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَريق
حَفْلة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		ألوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَريع
مَطَر		شَريط

شبه الكلمات

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة

ملحق رقم (6) إختبار الشطب

Barrage **2**

ن

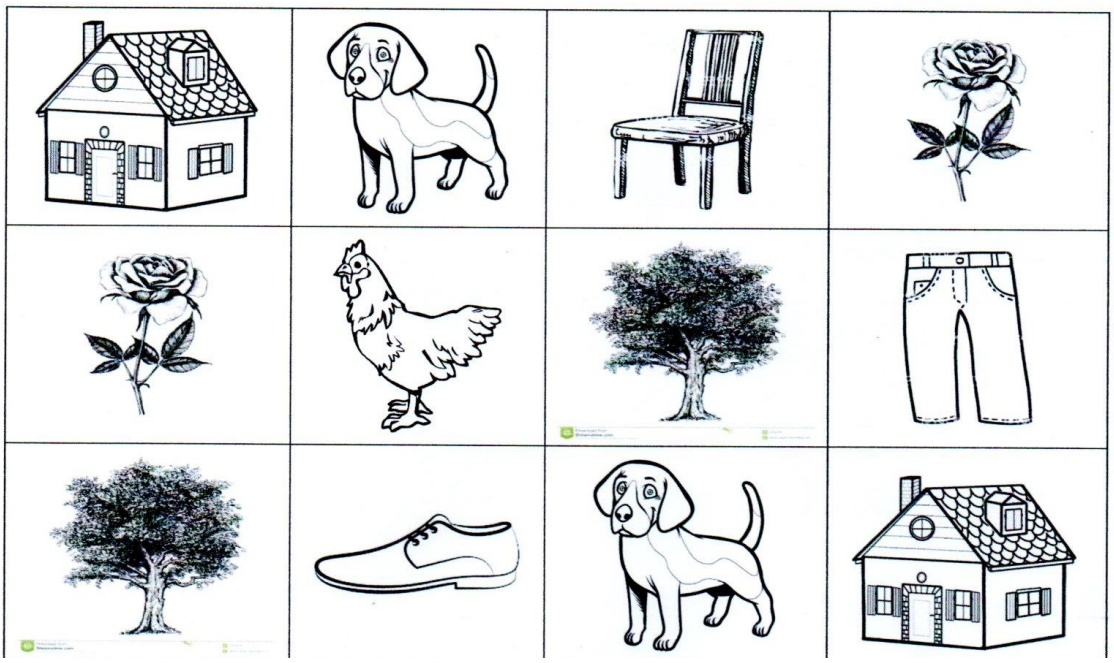
ذ	ن	ز	ت	ث	ف
ب	ظ	ش	غ	ي	ن
ن	ي	ث	ذ	خ	ز

ملحق رقم (7) إختبار التسمية السريعة

Dénomination rapide des lettres **2**

كَ	دَ	مَ	حَ	لَ
سَ	وَ	عَ	هَ	طَ

Dénomination rapide des images **2**



ملحق رقم (8) نتائج حساب الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي للدرجات بإستعمال برنامج SPSS

22

Descriptive Statistics

	N	المتوسط Mean	Std. Deviation الانحراف المعياري	Minimum	Maximum
Age السن	46	**7.19**	**.51**	6.10	8.20
Total Words الكلمات	46	**52.76**	**19.60**	.00	78.00
PseudoW شبه الكلمات	46	**24.41**	**9.55**	.00	39.00
TotalRead الدرجة الكلية	46	**77.17**	**28.04**	.00	117.00
Read1Minute القراءة في دقيقة	46	**31.71**	**14.67**	.00	63.00

Mann-Whitney Test

Test Statistics[a]

	Age	TotalWords	PseudoW	TotalRead	Read1Minute
Mann-Whitney **U قيمة**	**124.500**	**9.00**	**2.50**	**.00**	**13.50**
Wilcoxon W	**865.500**	**45.00**	**38.50**	**36.00**	**49.50**
Z	**-.800**	**-4.147**	**-4.33**	**-4.40**	**-4.04**
Asymp. Sig. **الدلالة الإحصائية**	**.424 غير دال**	**.000 دال**	**.000 دال**	**.000 دال**	**.000 دال**
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.433[b]	.000[b]	.000[b]	.000[b]	.000[b]

ملحق رقم (9) نتائج حساب درجات الارتباط بين مختلف متغيرات الدراسة بإستعمال برنامج SPSS 22

من اعداد الأستاذ لعيس اسماعيل

		RAN object تسمية الأشياء	RAN letter تسمية الحرةوف	Cancel شطب الحروف
TotalWords	Pearson قيمة ر	-.026	-.298	-.051
	Sig. الدلالة الإحصائية	.862 غير دال	.044	.735 غير دال
PseudoW	Pearson قيمة ر	.056	-.294	.079
	Sig. الدلالة الإحصائية	.713 غير دال	.047	.603 غير دال
	N			
Read1Minute	Pearson قيمة ر	-.056	-.258	-.128
	Sig. الدلالة الإحصائية	.713 غير دال	.084 غير دال	.397 غير دال
	N			