وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا


**مذكرة ماستر تخصص الارطوفونيا**

**أمراض اللغة والتواصل**

# دراسة قدرات التفكير عند أطفال يعانون من عسر القراءة النمائي في ضوء مهام وحدة الكشف والمتابعة للصحة المدرسية


**إعداد الطلبة :**

- بن دربال أمينة
- مهاني مروة

**إشراف الأستاذ :**

د.محرز عبلة .


**السنة الجامعية : 2019-2020**

# كلمة شكر و عرفان

**بسم الله الرحمن الرحيم**

-الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم و المعرفة و أعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل .

-نتوجه بجزيل الشكر و الامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب او بعيد على انجاز هذا العمل و في تذليل ما واجهناه من صعوبات , و نخص بالذكر الأستاذة الفاضلة المشرفة **الدكتورة محرز عبلة**

-كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم الارطوفونيا " علم أمراض الكلام "بجامعة وهران 02 و اخص بالذكر أستاذتي الفاضلة ا. **بوعكاز تركية** ,ا.**قادري حليمة**, ا . **شهيناز طيار** .

-كما أتقدم بالشكر إلى مدير المؤسسة الابتدائية " **بن دربال بن علي** " على ما قدمه لي من مساعدة .

-اشكر أعضاء اللجنة المناقشة على قبولهم مناقشة الدراسة, كما أوجه شكر إلى كل إنسان قدم لي يد العون.

-و أخيرا شكر موصول إلى طلبة ماستر "02" ارطوفونيا عامة دفعة 2019-2020 .

# الإهداء

**إلى أغلى ما لدي في هذه الحياة**

**إلى " أمي الغالية " و إلى "أبي الغالي "**

فهذا ثمرة جهدكم و دعواتكم و صبركم و تشجيعاتكم على طلب العلم و المعرفة

حفظكما الله و أطال في عمركما بالصحة و العافية

**إلى جدتي الحبيبة** " خيرة "

**إلى أخي الغالي** " علي "

**إلى أخواتي** :"رقية ", "فاطمة ", "أسيا" و أبنائهم

"نور الهدى" , "أمين" ," حفصة "

**و إلى خالتي العزيزة**

"بن دربال زينة "

*** أمينة**

# الاهداء

شكرا لله له المئة و الفضل على توفيقي في بلوغ المراد

إلى من ألهماني القوة و شحذاني بالعزيمة بفضل تشجيعهما الدائم و دعائهما المتواصل جدتي العزيزة و أختي سامية و إلى والدي الكريمين سبب وجودي و سر نجاحي إلى كل إخوتي و أخواتي و كل عائلة و اخص بالذكر أميرة , فاطمة, راضية , شهيناز , أمال , و آخي عابد .

إلى اقرب الناس إلى قلبي و إلى سندي و من دعمني في كل شيء زوجي العزيز و قرة عيني ابني جواد .

و إلى عائلة الزوج الكريمة .

إلى من جمعت بيني و بينهم الأقدار فكانوا لي أسرة ثانية , زملائي في الدراسة و أساتذتي و اخص الذكر إلى أستاذي المشرف على عملي .

و إلى من شجعني على هذا البحث و لو بكلمة طيبة او ابتسامة حلوة الى هؤلاء جميعا اهدي هذا العمل المتواضع.

***مروة**

**فهرس الدراسة:**

**مقدمة** ..... **01**

**الإشكالية** ..... **05**

**الفرضيات** ..... **11**

**المفاهيم الإجرائية** ..... **11**

## *الإطار النظري*

## *الفصل الأول : عسر القراءة النمائي*

1-القراءة ..... 15

1-1-مفهوم القراءة ..... 15

1-2- القراءة من منظور نفسو لغوي معرفي ..... 16

1-3-مراحل نمو نشاط القراءة ..... 17

2-عسر القراءة ..... 18

2-1-تعريف عسر القراءة ..... 18

2-2-تصنيف عسر القراء حسب DSM5 ..... 21

2-3-فيزيولوجية التشريحية لعسر القراءة ..... 22

2-4-أسباب عسر القراءة ..... 25

2-5-اعراض عسر القراءة ..... 35

2-6-الجدول العيادي للعسر القراءة ( الانواع ) ..... 39

2-7-التشخيص الفارقي لعسر القراءة ..... 41

2-8-المبادئ العلاجية لعسر القراءة ..... 44

## الفصل الثاني : مهارات التفكير و حل المشكلات

1-مفهوم التفكير .....46

2-أنواع التفكير حسب ناقليري.....47

2-1-التفكير بالتكملة النموذج .....47

2-2-التفكير التسلسلي .....48

2-3-التفكير الفضائي .....48

2-4-التفكير بالتشابه .....48

3-مفهوم حل المشكلات.....49

4-التفكير وعلاقته بالقراءة .....49

5- التفكير وعلاقته بالنشاطات المعرفية الأخرى.....51

6- تطور عملية التفكير عند الطفل حسب بياجيه .....55

## الإطار التطبيقي

## الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث الميداني

-منهج الدراسة.....60

2-حدود الدراسة .....61

3-عينة الدراسة .....61

4-أدوات الدراسة .....61

4-1 أدوات التناول الإجرائي الأول .....61

4-1-1 اختبار الذكاء : اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناقليري.....62

4-2 أدوات التناول الإجرائي الثاني .....65

4-2-1 اختبار تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند طفل المغربي .....65

## الفصل السادس : عرض و تحليل و مناقشة النتائج

1-تحليل التناول الإجرائي الأول و الثاني لدى الحالات العيادية.....69

1-1 تحليل نتائج الحالة الأولى لاختبار الذكاء .....69

1-2 تحليل نتائج الحالة الثانية لاختبار الذكاء.....72

1-3 تحليل نتائج الحالة الثالثة لاختبار الذكاء.....74

1-4 تحليل نتائج الحالة الرابعة لاختبار الذكاء.....75

2-عرض و تحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني .....78

2-1 الكراسة الأولى :.....78

2-2 الكراسة الثانية : .....82

3- تحليل الكمي و الكيفي لنتائج الاختبار.....95

4-خلاصة عامة تحليل لنتائج التناول الإجرائي الأول للحالات العيادية.....95

5-خلاصة عامة تحليل لنتائج لتناول الإجرائي الثاني للحالات العيادية.....97

5-1 خلاصة عامة للكراسة الأولى .....97

5-2 خلاصة عامة للكراسة الثانية .....98

6- مناقشة نتائج الحالات العيادية في ضوء فروض الدراسة .....99

خاتمة العامة .....101

قائمة المراجع .....103

الملاحق.....108

## قائمة الجداول :


| الرقم | فهرس الجداول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | خصائص عينة الدراسة | 61 |
| 02 | نتائج الحالة الأولى في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع وهدف البنود | 70 |
| 03 | اجمالي النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنافليري صيغة (D) | 71 |
| 04 | نتائج الحالة الثانية في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع وهدف البنود | 72 |
| 05 | اجمالي النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنافليري صيغة (D) | 73 |
| 06 | نتائج الحالة الثالثة في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع وهدف البنود | 74 |
| 07 | اجمالي النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنافليري صيغة (D) | 75 |
| 08 | نتائج الحالة الرابعة في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع وهدف البنود | 75 |
| 09 | اجمالي النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنافليري صيغة (D) | 77 |

**قائمة الأشكال :**


| الرقم | فهرس الأشكال | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | مخطط النموذج Lussier et Flessas للوظائف المعرفية المرتبطة بالأطر التعليمية الأربع. | 23 |
| **02** | الفرق بين طفل عسير قرائيا وطفل عادي | 27 |
| **03** | مخطط تشريحي للأذن | 28 |
| **04** | قدرات التفكير غير اللفظي وحل المشكلات | 47 |
| **05** | علاقة التفكير بالتعلم والذاكرة و اللغة | 51 |
| **06** | علاقة التفكير واللغة | 52 |

**مقدمة:**

القراءة إحدى أهم وسائل اكتساب المعرفة،والحصول على المعلومات ولها تأثير في المسار التعليمي للتلميذ فهي أساس لثراء رصيده ومستواه التحصيلي والاكتسابي في العلوم التي يدرسها ضمن مناهجه التربوي التعليمي في المرحلة الابتدائية،وان كان اكتساب مهارات القراءة ضروري لان فرد من أفراد المجتمع فهو أكثر ضرورة وأهمية للطفل في مراحله الأولى حيث يكتسب الكثير من خبراته ومعلوماته من خلال القراءة.

كما ان القراءة وسيلته للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى , و من هنا كان الاهتمام بالقراءة و تعلمها في المدرسة الابتدائية , إلا ان المؤشرات الواقع تشير إلى ضعف التلاميذ في القراءة و تعدد أخطاءهم , وتبرز مشكلة صعوبات القراءة بين التلاميذ هذه المرحلة بصورة يتهدد معها مستقبلهم خاصة مسارهم التعليمي , فصعوبات القراءة تترك أثارا سلبية على التلاميذ تتمثل في الشعور بالنقص و الضعف و الإحباط مما يؤدي بهم إلى الهروب من المدرسة و في بعض الأحيان التسرب , كما يمكن أيضا ان تشكل عبئا حقيقيا بين التلاميذ الذين تؤهلهم قدراتهم العقلية على النجاح و التفوق أحيانا إلا ان صعوبات القراءة تعوقهم عن ذلك لذا فان التعرف على هذه الفئة من التلاميذ و تقديم البرامج التعليمية المناسبة لهم يعد أمرا ضروريا وهذا مما يستدعي إلى ضرورة تدخل وحدة الكشف و المتابعة لصحة المدرسية من اجل تقديم مساعدات لهذه الفئة للخروج من دوامة صعوبات التعلم .

كما ان اكتساب اللغة و التمكن منها و إجادتها يحتم علينا تفضيل مهارة القراءة عن المهارات الأخرى وهذا لا يعني إنها بلا فائدة بل هي تعتبر الأساسات التي تمهد للمتعلم الطريق السوي لتعلم القراءة و امتلاكها و هي من أهم المهارات التي تقدمها المدرسة للتلميذ, إذ تعد مفتاح كل العلوم و أساس كل المعارف و الخبرات لذلك فهي نشاط لغوي فقد اعتمد من طرف المدارس لتعليم الأطفال مختلف المواد الدراسية و التعرف على الأجناس الأدبية و العلمية و اكتساب العلم و المعرفة باعتبار ان قيمة الأمم و الشعوب أصبحت تقاس بعلمها و هي حياة أخرى تمنح للإنسان فالشخص الذي لا

يقرا لا يفهم اللغة و العبارات المكتوبة او الكلام مع الآخرين بلغتهم او حتى استيعاب و فهم العبارات و الأقوال التي تقال .لذلك فقد انهالت الدراسات من شتى الميادين سواء اللغوية او الثقافية او الاجتماعية او حتى العلمية و الرياضية لتقديم تعريف محدد للقراءة الذي هو بشكل عام سلسلة من المهارات تقوم على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة و الأصوات المنطوقة ,كذلك من حيث تدريسها و إكسابها للمتعلمين منذ امتلاكه القدرة على الكلام فقد رأى علماء اللغة ان القراءة كل متكامل للمهارات اللغوية و الإدراكية .

ومنه فان القراءة هي سلسلة من المهارات تقوم على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة و الأصوات المنطوقة .

نظرا للأهمية التي تعنى بها القراءة , و باعتبارها أداة لتحصيل الدراسي و وسيلة لتواصل مع الغير إلاأنها أصبحت موضوع الساعة من خلال الأبحاث الكثيرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة حول صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ داخل الصف المدرسي ,هذا ما استدعى ضرورة دراسة العراقيل و الصعوبات التي تعيق في امتلاكها و تعلمها من طرف بعض الأطفال .لكونها صعوبات مخفية لا تظهر معالمها إلا بعد الفشل المدرسي المتكرر .و تعتبر اللغة و مشكلاتها المختلفة من المجالات التي تتطلب الدراسة و البحث فيها خاصة و ان التلميذ يظهر نقصا ملحوظا في الجوانب الأكاديمية و الحركية و الانفعالية .ويشكل عسر القراءة احد المحاور الأساسية و الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية التي تهدد مستقبل من حيث تحصيله اللغوي و الدراسي فقد حاول علماء التربية و علم النفس و الارطوفونيا الوقوف على مسبباتها و التعرف عليها و بالتالي إيجاد حلول جذرية .

وعلى الرغم من وجود دراسات وأبحاث التي تناولت عسر القراءة، إذ نجد كل من مختصين في مجال التربية وعلم النفس الأعصاب، وجاء كل تخصص بكم هائل من المعلومات التي تعطي تفسيرا لنشاط القراءة. لكن في هذه الدراسة تم الاهتمام بأبحاث في علم النفس المعرفي الذي يدرس نشاط القراءة

المفرداتي. فالنسبة للقراءة فالتناول المعرفي لهذا النشاط يتطلب تحليلا وتفكيكا للرموز إلى مكونات وظيفية وطرق الكشف عنها.

وكذلك إمكانية تفسير عسر القراءة باللغة العربية للمقاربات العصبية، واللسانية وهذا ما فسرته النظرية الخليلية في طرح بعض المفاهيم مثل الأوزان والجدر للكلمة ومفاهيم أخرى تعرف بالنظام الصوتي والصرفي للعربية.

تتمثل القراءة في التقاط المعلومات المكتوبة من اجل بناء المعاني بصورة مباشرة وعادة تتمثل في التفكير الرموز المرئية مع فهمها وتخزينها.

فهي إذا ليست بالعملية اليسيرة تحتاج إلى نضج جسمي وعقلي بالإضافة إلى تدريب والذي عادة ما يكون موجها في الصغر.

فلهذا تلاميذ ذوي عسر القراءة فهم يعانون من عجز في واحد او أكثر من جوانب العمليات المعرفية العليا من بينها عملية التفكير وكيفية التقاط وتشفير لتلك المعلومات.

بناء على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على أبرز مشكل يعانيه التلميذ أثناء الصف وهو طريقة التقاط وتشفير للكلمات المكتوبة من خلال العمليات المعرفية غير اللفظية والمتمثلة في عمليتي التفكير وحل المشكلات و علاقتها بعسر القراءة في ضوء مهام وحدة الكشف و المتابعة لصحة المدرسية في المدرسة الابتدائية الجزائرية .

إذ يتمثل موضوع دراستنا في دراسة قدرات التفكير عند الأطفال يعانون من عسر القراءة النمائي في ضوء مهام وحدة الكشف و المتابعة لصحة المدرسية ,و قد احتوت هذه الدراسة على جانبينهما : الجانب النظري الذي تضمن مقدمة ,الإشكالية ,الفرضيات و المفاهيم الإجرائية , أما الفصل الأول فقد خصص لمتغيرات الدراسة أولا : مفهوم القراءة , القراءة من منظور نفسو لغوي معرفي , مراحل نمو نشاط القراءة .ثانيا : عسر القراءة , تعريفها , تصنيفها , فيزيولوجيتها , أسبابها , الجدول العيادي الخاص بها , أعراضها , تشخيصها , و المبادئ العلاجية لعسر القراءة .

أما الفصل الثاني تضمن مهارات التفكير و حل المشكلات من خلال تطرق إلى مفهوم و أنواع التفكير , مفهوم حل المشكلة , و التفكير و علاقته بالقراءة و بالنشاطات المعرفية الأخرى .

فيما يخص الجانب التطبيقي فقد ضم فصلين هما الفصل الثالث الخاص بالإجراءات المنهجية لدراسة الميدانية ,أما الفصل الرابع الخاص بعرض و تحليل و مناقشة نتائج الدراسة .

## 1-الإشكالية:

صعوبات التعلم هي مشاكل في التعلم بسبب صعوبة التجهيز المعرفي الذي يصيب خلل او أكثر العمليات الإدراكية بدلا من عرقلة القدرة الفكرية الشاملة لهذه الصعوبات التي حددت بإمكاناتهم الأدائية والفعلية على المهام الأكاديمية،وان ميدان صعوبات التعلم حديث نسبيا فما تزال حتى الآن تجرى العديد من الدراسات وحتى الملتقيات الوطنية منها والدولية لمعرفة المزيد عن الأسباب والمفاهيم المرتبطة بمصطلح صعوبات التعلم. (**محمد النوبي , 2011: 40**)

ان مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان في المرحلة التي يحدد فيها بناء وتكوين شخصية الطفل من جميع النواحي النفسية والجسمية والعقلية، فكل ما يتلقاه الطفل في هذه المرحلة تبقى أثارهإلى المرحلة اللاحقة، وقد تلازمه طوال حياته.

عملية القراءة اهتماما بالغ الأهمية في عصرنا الحديث نظرا لما تكسبه من أهمية في عملية النجاح في المجال الدراسة،كماأنها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية التعلم، لذلك أجريت بحوث كثيرة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شانها ان تخفف من الصعوبات التي تكون عائقا لدى الأطفال في عملية اكتساب القراءة. (**شرفوح البشير , 2005: 06**)

تزداد أهمية القراءة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لا لكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لان نجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقديمهم فيها يعتمد أساسا عليها. وهذا ما يؤكد عليه الأستاذ علي تعوينات بقوله: " ان القراءة تمثل قاعدة الاكتسابات المدرسية، فتعلمها يسمح فيما بعد للطفل بتعلم المواد الأخرى ". (**عليتعوينات , 1992: 06**)

اذ ان حالات كثيرة من الأطفال من ذوي الذكاء العادي لا يعانون من أي خلل عضوي ولهم الرغبة في التعلم، مواظبون على الدراسة ويدخلون ضمن فئة عسيري القراءة، حيث تعرف المدارس الابتدائية بنسبة 10الى 20% من الأطفال الذين يعانون هذا العجز.

ويعرف عسر القراءة على انه اضطراب تطوري للغة وليس أكثر من اضطراب نوعي للقراءة، انها اضطراب في اكتساب اللغة المتميزة بصعوبة دائمة في السياق الفونولوجي التي تترجم بقصور للوعي الفونولوجي وبقصور للغة وعلى جانب التعبيري هذا الاضطراب الذي يتضح بالمرة على مستوى الشفهي والكتابي.(**JOSEPH NDAYISABA ; 1999 :287**)

وعلى هذا الأساس فان عسيري القراءة بشكل عام يواجهون مشاكل على مستوى القراءة التي تتم من خلال عملية تعرف وتفسير الرموز المكتوبة والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه من اجل فهم المعاني واستيعاب المقصود، وهذا بعد تمثيل داخلي للأحداث والوقائع الخارجية أي التفكير الذي يبحث عن المعنى في موقف او خبرة وهو وعملية عقلية يقوم بها الدماغ عند التعرض لمثير عن طريق واحد او أكثر من الحواس الخمسة.

وعليه فان التلاميذ المعسورين قرائيا يواجهون صعوبة في تحليل وتمثيل هذه المواقف والأحداث الخاصة مع اخذ وقت طويل في عملية القراءة من خلال البحث عن موضع الحرف وشكله ومواضع التي يكون عليها.

وبما ان التلميذ هو محور العملية التربوية فان نمو وتطوره العلمي والفكري لن يتحقق إلا برعاية كاملة توفرها له التربية بتدعيم كامل من المجتمع.

لان أساس الأول للعملية التعليمية هو إعداد التلميذ والإحاطة به في المدرسة حتى يستطيع التغلب على مشكلاته الصعبة ويتحقق توافقه الذاتي والاجتماعي.

وعليه فقد بلغ "العسر القرائي " درجة من الأهمية والخطورة البالغة ليس على المستوى الشخصي والأسري فحسب حيث أكد "**سميث** " ذلك بقوله: " ان العسر القرائي يمكن ان يكون له نتائج خطيرة بالنسبة للفرد والمجتمع، فالفرد الذي لا يستطيع القراءة بكفاءة يتم عزله بطرق عديدة ..."

وقد وجدت حسب الدراسات التي أجريت سنة 1995 في الولايات المتحدة الأمريكية 50 %من المنحرفين يعانون من عسر القراءة، يؤكد **رايتر(Rutter 1977)**ان استمرار عسر القراءة دون علاجحتى سن الطفولة المتأخرة، بل حتى مرحلة المراهقة سيؤدي إلى عواقب وخيمة.

أما حسب **السر طاوي 1999**ان هناك مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي معوقات جسمية او اجتماعية،ويتمتع هؤلاء المعسورين بمستوى من الذكاء يتراوح بين المتوسط وفوق المتوسط ومع ذلك فهم يواجهون، صعوبات بارزة في مجال او أكثر من المجالات التعليمية والتربوية،ويتميز المعسورون في عدم تحصيلهم بشكل متساو مع زملائه في واحد او أكثر من الخبرات التعليمية والتي تتضح في وجود تباعد بين مستوى التحصيل المعسور وبين قدراته العقلية.

**(شرفوح البشير ,2006: 09-10)**

منخلال الدراسات التي أجريت في الميدان حول تزايد هذه الظاهر في المدارس مما دفع الكثير من الباحثينو الدارسينإلى تسليط الضوء على هذا الموضوع وهذاحسب دراسة ***دراسة دالبي ( Dalby 1979)**جاءت تحت عنوان: **"عجز او تأخر نماذج نفسية وعصبية للعسر القرائيالنمائي** "حيث سلطت هذه الدراسة الضوء على النظام العصبي المركزي في اضطرابات القراءة، واعتبرته أساس الفشل الدراسي وبتحديد تلف المخ كسبب رئيسي للعسر القراءة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة التركيز على (نظرية النطق وإعادة التشكيل) وتضيف الدراسة إلى ان مصطلح عسر القراءة يكون تحديده إجرائيا بعد عزل الجملة من العوامل على التوالي (الاضطرابات الانفعالية، الحرمان البيئي، التدريس فير الملائم). **(نصرة جلجل , 1995: 20) دراسة نيومان (1990)** :هدفتإلى التعرف على مدى تركيز معلمي الدراسات الاجتماعية على الإجراءات الصفية التي تنمي مهارات التفكير لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية , ودلت النتائج على ان هناك بعض المظاهر السلوكية و لا تحدث داخل الصف إلا نادرا .

***دراسة جيرمان (1993)**: بينت ان التلاميذ ذوي عسر القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات، حيث معدل الاسترجاع لديهم اقل من معدل الاسترجاع نفس الكلمة لدى التلاميذ العاديين ويرى ان ذلك راجع إلى مشكلات او اضطرابات في الذاكرة لديهم. (**صلاح عميرة علي, 2005 :51**)

***دراسة ليون (1995)**:بينت ان عسر القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وان 80% من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم عسر في القراءة. (**صلاح عميرة علي , 2005:47**)

أما بالنسبة للدراسات العربية لم تتطرق للعسر القرائي كمصطلح بل اعتبرته ضمن صعوبات التعلم القرائية او تأخر القرائي او الفشل القرائي حسب حدود اطلاع الباحث ومن بين أهم هذه الدراسات نذكر:

***دراسة بدرية الملا 1985** بعنوان " **برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع ابتدائي بدولة قطر** "وهدفت هذهالدراسة إلى معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند التلميذات الصف الرابع ابتدائي واشتملت عينة الدراسة على (207تلميذات) ليس لديهن عيوب سمعية،بصرية، النطق.

وأكدت نتاج الدراسة ان أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمات و الإضافة و الحذف حيث كانت نسبتها ما بين 89 %إلى99%.( **عجاج خيري المغازي , 1999 :45** )

***دراسة فيضل خير الزاد (1991)** بعنوان" **صعوبات التعلم لدى عينة من التلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية المتحدة «دراسة مسحية تربوية نفسية»** هدفتالدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم و تحديد الصعوبات النمائية و الأكاديمية في اللغة العربية و الحساب , وتمثلت عينة الدراسة على ( 500 تلميذ ) بالمرحلة الابتدائية حيث استبعد منهم ذوي

إعاقات الحسية و الحركية و ضعاف العقول و المضطربين انفعاليا و نفسيا و بلغت العينة بعد عملية الاستبعاد ( 365 تلميذ ) طبق عليهم اختبار الذكاء و اختبار التحصيل في اللغة العربية و الحساب

ونتائج كانت كما يلي:

-نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم بلغت 15,64 %و نسبة الإناث بلغت 11,28% .

-نسبة انتشار صعوبات النمائية على النحو التالي (اللغة والكلام، المدركات الحسية والحركية، الانتباه، الذاكرة، المعرفة والتفكير)

-نسبة انتشار صعوبات الأكاديمية على النحو التالي (الحساب، الكتابة، القراءة).

***دراسة جنان آمين (2013)** تحت عنوان "**مستويات العبء الإدراكي وأثرها على القدرة القرائية لدى التلميذ المعسر قرائيا** "(دراسة تجريبية)

وتكمن أهمية هذه الدراسة:

-دراسة اضطراب عسر القراءة، وهو من بين اضطرابات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي الجزائري،وكذا الإشارة إلى خطورته كالرسوب المدرسي وتداعياته على الفرد والمجتمع.

-يستمد هذا البحث أهميته كونه يتناول مشكلة مهمة في حياة الدراسية إلا وهو عبء الإدراكي، ولفت انتباه المختصين إلى الاهتمام بجانب المعرفة وهو الإدراك فالتلميذ في الطور الأول من التعليم الابتدائي يكون قد تدرب على تعلم الحروف والمقاطع وتكوين الكلمات والجمل والتمييز بين الصوت والحرف، ويستمر التدريب حتى الطور الثاني أين يتوصل التلميذ إلى القراءة السلسلة وفهمها.

***دراسة علة عيشة وبوزاد نعيمة (2017)** تحت عنوان"**مستوى التفكير لدى ذوي صعوبات التعلممن وجهة نظر المعلمين** "وهدفت إلى وجوب التركيز الاهتمام على ضرورة تنمية وتفكير هذه الفئة وتحديد مستوى التفكير ودوره في تحقيق التوافق والانسجام داخل الصف ودعت إلى ضرورة الكشف عن مدى تمتع طلبة ذوي صعوبات التعلم مستوى التفكير الذي يعكس قدراتهم.

***دراسة جدة زدام (2018)** تحت عنوان " **تشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية** "
هدف هذه الدراسة هو تشخيص عسر القراءة عند الطفل الجزائري فقد كان لزاما على الباحثة تطبيق اختبار القراءة الذي أعدته في إطار هذه الدراسة في نسخته النهائية على عينة التلاميذ المعسرين قرائيا .تحصلت الباحثة على عينة من 30تليذا معسر قرائيا بطريقة قصدية من وحدات الكشف و المتابعة و عدد من العيادات الارطفونية و النفسية الخاصة و ذلك بعد معاينة عدد كبير من التلاميذ الذين يوجهون الى هذه الوحدات و تلك العيادات للاستفادة من كفالة الارطفونية تساعدهم على تجاوز مشكلة القراءة الذييؤثر بشكل سلبي على تحصيل الدراسي .

وفي إطار الاهتمام بالفئات الخاصة والحرص على استغلال كل طاقتها في التحصيل الدراسي وذوي صعوبات التعلم فأصبح من الضروري البحث في هذه المواضيع او المشاكل التي أصبحت تؤرق الأولياء والمعلمين، وتهدد مصير التلميذ بالرسوب او حتى التسرب المدرسي في سن مبكر.

كما يهدف إلى الوقوف على مستوى التفكير لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة ومعسورين قرائيا بصفة خاصة، وما مدى كفاءتهم في حل المشكلات والتعامل مع العالم الخارجي.

ومنه قمنا بدراسة هذا الموضوع من اجل تحسيس الأولياء و العاملين في الحقل التربوي من المعلمين و مدراء و مرشدين بالطرق السليمة في التعامل مع هذه الشريحة و معرفة مدى خطورة هذا الاضطراب في الأوساط العائلية و بين المؤسسات الخاصة بإضافة إلى الارتفاع و الانتشار الكبير لهذه الفئة و إهمالها و عدم إعطائها القدر الكافي من الاهتمام , و إبراز دور وحدة الكشف و المتابعة لصحة المدرسية و إبراز كذلك مدى فعاليتها ميدانيا , و الهدف الأساسي بالنسبة للمختص الارطوفوني الذي يتعامل مع عسير القراءة محاولة معرفة هل الأخطاء التي يرتكبها الطفل أثناء قراءته عبارة عن مظاهر مصاحبة أمأعراض تشخيصية لعسر القراءة .

وكانت الأهمية الأساسية لهذه الدراسة هو لفت انتباه الأولياءو المؤسسات التربوية لمشكلة عسر القراءة.

حيث تقول **نيتون**(**Newton 1984**) : "**عسر القراءة موجود حيثما وجدت الحروف الهجائية** "

الآمر الذي يدفعنا الى طرح التساؤل الأساسي في الدراسة المتمثلة في :

-هل تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في التفكير غير اللفظي ؟

و يندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية آلاتية :

-هل تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في تكملة النموذج ؟

-هل تعاني الحالات العياديةقرائيا من صعوبات في التفكير التشابه ؟

- هل تعاني الحالات العياديةقرائيا من صعوبات في التفكير التسلسلي ؟

- هل تعاني الحالات العياديةقرائيا من صعوبات في التمثل الفضائي ؟

## 2-الفرضيات:

**الفرضية العامة:**تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في التفكير غير اللفظي

**الفرضيات الجزئية:**

-تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في تكملة النموذج .

-تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في التفكير بالتشابه .

-تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في التفكير التسلسلي .

-تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات في التمثل الفضائي .

## 3-التعاريف الإجرائية:

### 1-القراءة:

تعتبر القراءة نشاط معقد، تساهم فيه ميكانيزمات سمعية –بصرية –حركية ولا تقتصر فيه التعرف على الأصوات فقط وإنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للشخص وتجربته.

كما تعتبر عملية التعرف على الرموز المكتوبة والتي تستدعي معاني تكون قد كونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها الواقعي.

**2–عسر القراءة:**

هو تلك الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء عملية تعلم القراءة، مقارنة مع زملائه، كما يتمثل العسر في عدم التعرف الحروف، والخلط بين الحروف المتشابهة في الصوت والشكل، وكثيرا ما يبقى الطفل يشكو من معضلة طوال مرحلة التعليمية، لذ لم يتلقى تربية خاصة وينتج هذا عن عدم اكتساب الطفل للتصور الزماني والفضائي والإدراك المكاني.

**3–التفكير:**

يعرفه القطامي 2001: على انه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما اكتسبه من خبرات يهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول غالى افتراضات وتوقعات جديدة.

**(العتوم , 2012: 19)**

**4–مفهوم تكملة النموذج :**

هو ابسط مستوى من الاختبار و فيه يتعرف الطفل على الجزء الناقص الذي يكمل الرسم من خلال مقترحات مقدمة له .

**5–مفهوم التفكير بالتشابه:**

هو الذي يعتمد على درجة المتغيرات التي ينبغي ان تؤخذ بعين الاعتبار و فق درجة الصعوبة من البسيط الى المعقد و هذا ما يفرض على الطفل التعرف على العلاقات المنطقية بين مختلف الاشكال الهندسية .

## 6-مفهوم التفكير بالتسلسل :

يعتمد هذا النوع على الفهم المنطقي المتسلسل ,و يظهر على شكل سلسلة من الرسومات التي تتغير في المظهر(من حيث الشكل , المحتوى ...) .

## 7-مفهوم التمثل الفضائي :

هو من أصعب الأنواع بحيث يفرض على التلميذ ان يتعرف على نتيجة جمع رسمين أو أكثر .

# الفصل الأول

## عسر القراءة النمائي

**تمهيد:**

تعتبر القراءة من أهم العمليات الأساسية الهامة في صعوبات التعلم الأكاديمية حيث ان نسبة 70%من تلاميذ المدارس العادية يحتاجون إلى تدريس متخصص في القراءة.

تكمن أهمية في تأثيرها على الطفل وتكوين شخصية مستقلة ولها تأثير كبير على الطفل وفعالية العملية التعليمية، وعدم الاهتمام بما يؤثر سلبيا على قدرة الطفل في استمرار التعليم مما يخلق عنده مشكلة العسر القرائي.

## 1- القراءة:

### 1-1-مفهوم القراءة:

القراءة هي عملية تحويل الرموز إلى أصوات مهموسة او مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة، وكلما استوعب الفرد حصيلة من هذه الكلمات ذات دلالات، كلما اتسع أفقه، وفهم ما يدور حوله، فهي نافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي، وهي وسيلة لاكتساب المعارف والخبرات المتنوعة، فإذا كانت الحياة تساعد الفرد على الفرد والتعامل مع الغير فان القراءة توسع مداركه، وذلك بنقله إلىأفاق واسعة. (**إسماعيل , 1999: 166**)

تعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة الى الرموز المنطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة. (**سالم , 2009: 16-17**)

يعرفها "**د وماستر**"على أنها عملية معقدة تساهم فيها ميكانيزمات سمعية وبصرية وحركية وهذه الميكانيزمات لا تقتصر على معرفة الأصوات وإنما على فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام لشخص وتجربته. (**د وماستر , 1958: 17**).

## 1-2-القراءة من منظور نفسو لغوي معرفي:

يهتم علماء اللغة بالوصف الصوري لقطاع مهم من المعرفة الإنسانية إلا وهو بناء اللغة وهذا البناء يتضمن أصوات الكلام والمعاني والنظام المعقد الخاص بقواعد النحو التالي تربط بين الأصوات والمعنى، بينما يحاول علماء النفس معرفة كيفية اكتساب الطفل لهذه الأنظمة وكيف تؤدي تلك الأنظمة وظيفتها عندما يتحدث الناس او يفهمون الجمل بالفعل. (**فراج , 1984: 126**)

حيث يرى العلماء اللغة أيضا ان هذا النوع من المعرفة يهتم بالعلاقة بين التواصل او الرسائل وبين خصال الأشخاص الذين يجرى بينهم التواصل وتشمل العملية التي يستخدمها المتكلم او الكاتب في إصدار الإشارات " signes "او الرموز " symboles" والعملية التي يعاد فيها تحريك هذه الإشارات والرموز وتفسيرها وتحويلها إلىمعناو ما يسمى فك الرموز " décodage " (**English ,1985 :419**)

وترجع العلاقة الوثيقة بين علم اللغة وعلم النفس إلى عالم اللغة Léonard Bloomfield الذي ادخل مبادئ علم النفس التي كانت مسيطرة في عصره دراسة اللغة والنتيجة التي تمخض عنها ذلك التقارب بين علم النفس وعلم اللغة هو ظهور فرع مستقل أطلق عليه علم النفس اللغوي PSYCHOLINGUISTIQUEحيث يدرس هذا العلم اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الأجنبية والعوامل النفسية المؤثرة في هذا التعلم، كما يدرس عيوب النطق والكلام.

(**خولي , 1985: 19**)

## 1-3- مراحل نمو نشاط القراءة:

تعتبر القراءة مهارة تحتاج إلى تدريب وتعليم وهي بالتأكيد تحتاج إلى مراحل حتى يستطيع الطفل ممارستها بطريقة عادية فما هي هذه المراحل:

**ا- المرحلة الرمزية:**

حيث "الشخبطة " , " الكتابة " , " و الخطوط التي يتم القيام بها بشكل اعتباطي " , حيث يعتبر الطفل الشخبطة في أهمية الكلمات التي يعرفها هو عادة , و هي ما نسميها بالمرحلة الغامضة , مثلا يقول الطفل بأنه يريد كتابة كلمة "كلب " ثم يشخبط شيئا ليس له شبه بالكلمة .

**ب- المرحلة التصويرية:**

حيثيتعرف علىالكلمة كصورة ونمط الحروف بدون تحليلها كسلسلة مميزة من الحروف.

**ج-المرحلة الأبجدية:**

حيث يدرك الطفل ان للحروف أصوات خاصة بها.

**د- المرحلةالإملائية:**

حيث يبدأ الطفل القراءة بطلاقة ويكون واعيا لطرق تمييز الحروف. ولان القراءة كل مركب ومعقد نظرا لعدة تداخل عوامل لتعلمها، فلم يصل بعد علم النفس اللغوي يستطيع ان يتعلم ويتعرف على الرموز إلى نظرية تفسير كيف ان الطفل المكتسب للغة المنطوقة المرئية. (**محمود احمد , 2003: 50**)

ولقد حاول العلماء وضع ما هو مناسب من وسائل حتى يتم تعلم هذه المهارة، ويمر تعلم القراءة خلال العديد من المراحل، حيث يبدأ الطفل بقراءة الكلمات القصيرة كما هي، بعبارة أخرى، لا يكون لديه وعي بالحروف والمقاطع، حيث يقرا الكلمات من خلال مشاهدة شكلها أي من خلال

ترجمة الصورة، وكلما تقدم في المراحل القرائية، تواجهه الكلمات غير المألوفة بالنسبة له والتي لا يستطيع قراءتها من خلال المشاهدة ثم يلجا إلى تقسيم الكلمات إلىأقسام وذلك على المقاطع الصوتية الخاصة بكل منها.

مثل: حيوان = (حي –وا–ن).

## 2–عسر القراءة:

### 2–1–مفهوم عسر القراءة:

عرف عسر القراءة بأنه: "عسر القراءة أوديسلكسيا " " LA dyslexie"كلمة يونانية مكونة من شقين

"دس " "dys" وتعني صعوبة و "لكسيا " " lexie" وتعني الكلمة فتصبح بذلك صعوبة الكلمات.

**(عليتعوينات، 1998 :03)**

تعريف ( Borel –Maisonny s) :"هو عدم القدرة على تفكيك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة و فهم النصوص , و كل الاكتسابات المدرسية الأخرى , فحسب هذه الباحثة ان الطفل يكسب القراءة ما بين 5و8 سنوات "

يعرفها **استيان Estienne**:هي عجز يظهر على شكل اضطراب في تنظيم اللغة و تطورها بمعنى عدم الكفاية الحسية و الفونولوجية و كذلك تنظيم العقلي الخاص .( **ESTIENNE ; 1980 : 387** )

بالنسبة لتعريف **عبد المطلب القريطي**: هي صعوبات تتعلق على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام. (**القريطي , 1988: 356**)

يعرفها **الزيات:** هي العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوقة على الحروف وإدراكها كرموز وصور أكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على الأصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية. (**الزيات , 1998: 42**)

ان ظاهرة عسر القراءة تتعلق باضطرابات اللغة المكتوبة والمنطوقة مع انعدام أي اضطرابات العقلية او الحسية، حيث يفترض ان الطفل السن الثالثة يستطيع ان يتكلم بوضوح تام، وفي حالة وجود تحريف كلي او شامل للكلمات وصعوبة في تكرارها بشكل صحيح بعد سن الخامسة فانه يدل على وجود احتمال الإصابة بعسر القراءة. في هذه الحالة يصبح إجراء الفحوصات الارطفونية ضروري جدا.

(**عبد الفتاح ,101:2000** )

**تعريف جمعية الأمريكية للديسلكسيا (2003) :**

هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ. وتتميز بمشكلات في دقة او سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشا في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الأصوات) للغة ودائما غير المتوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تضمنت مشكلات في قراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد.

**2-2- التطور التاريخي لمفهوم لعسر القراءة: اتسم** مصطلح الديسلكسيا بالعمومية فكان ينظر إليه على انه تلك الصعوبة البالغة الأهمية التي يعاني منها الطفل السوي في تعلم الكلمات المكتوبة، تلك الصعوبات التي تم التسليم بأنها نتيجة بنيوية عند الطفل، وساد الاعتقاد بان الأصل هذا الاضطراب يمكن في " جهاز الإبصار الحيزي المكاني " والمعالجة هنا تكون وراء تقوية جهاز الإبصار باعتباره السبب المباشر للاضطراب. (**حمزة , 2008: 54**)

كما حاول العديد من الباحثين الانجلوسكسونية بربط عسر القراءة بخلل في تنظيم المخ، و يعتبر (**مورغان1886 MORGAN** )وهو الطبيب انجليزي حيث قدم حالة طفل يبلغ من العمر **14 سنة** و الذي لم يقدر على القراءة و الكتابة بالرغم من سلامة البصر , و مكانة اجتماعية عادية , كما كان يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة , مقدما وصف الحالة على انه أعمى لفظي مثلما يحدث لراشد لإصابة دماغية .

وبعده جاء (**هنيشلود 1896 hinshlood**) و هو طبيب العيون أول من أشار إلى مصطلح عسر القراءة , كما انه أول من ربط القراءة بخلل في القشرة المخية و قد استمد أبحاثه من أبحاث طبيب الأعصاب الفرنسي ( **Déjerine 1891**) الذي أشار في أبحاثه التشريحية إلى إصابة منطقة تقع في الفص الجداري الأيسر و التي هي عبارة عن مركز الذاكرة المرئية للكلمات . (**Habib ; 1997: 24** )

وقد أشار **هنيشلود** بدراسة العسر القرائي على مدى فترة زمنية طويلة ونشر سلسلة من المقالات ذات أهمية عظيمة للباحثين حيث كانت المنطلق لدراسة هذا الاضطراب منها المعسرين قرائيا يعانون من النمو الغير الكامل للمنطقة الجدارية اليسرى، ولكنه لم يقدم الدليل المادي على ذلك، لذلك بقيت على شكل نظرية.

وفي حدود القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي اهتمامها على عملية القراءة كميكانيزماتآلية، و استراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة و لعل أشهرهم **كاتل** (**cattel**), **جافل** ( **Javal**) , **اردمان** ( **Er daman**) وقبيل نهاية القرن عرفت الدراسات الخاصة بعسر القراءة دفعا حقيقيا حيث انكب العلماء على البحث في ميدان الصعوبات القرائية , وقد اقر جمهور الباحثين على الفضل الكبير **لديربون 1908 Dear bon**()لما قدمهفي مجال القراءة دليل ذلك بحثه الذي قدمه عام 1906 بعنوان " **سيكولوجية القراءة** " كما نشر **هيوي** ( **Huey 1908**) **كتاب " سيكولوجية و تعليم القراءة "** .

وأشار(**Orton**)إلى الإصابة العصبية لهؤلاء الأطفال , فالخلل حسبه لا يعود إلى خلل في منطقة معينة بالمخ و لكن فقدان الهيمنة لنصف الكرة المخية , و في هذه الحالة ان نصف الكرة اليساري يفقد هيمنته المعتادة على النصف الأيمن و بحيث كان له الفضل لإعطاء التسمية النهائية لعسر القراءة في التاريخ الطبي حيث تمكن بين 1920-1940 بفحص حوالي ثلاثة آلاف حالة تعاني من العسر القراءة في مختلف الأعمار . (**Van haut ;2001: 22**)

## 2-3- تصنيف عسر القراءة حسب CIM 10 و DSM5 :

وهو التصنيف الذي تنشره المنظمة العالمية لصحة 1994و أيضاDSM5 (الدليل التشخيصي و الإحصائيات الاضطرابات العقلية للمنظمة الأمريكية للأمراض العقلية 1994 ).

-عسر القراءة هو اضطراب خاص و دائم لتعلم القراءة و المصطلح "دائم " يعني ان هذا الضعف يدوم طوال مدة حياة المريض .

-الشخصية " النهائية " للمريض الضروري ان نأخذ بعين الاعتبار ليس فقط من قبل المحيط الخاص به , و لكن أيضا من قبل المجتمع و لكن الأشخاص ذوي " عسر القراءة " يمكن ان يخففوا من اضطراباتهم عن طريق مرافقة مهيأة .

***ثلاثة معايير يعترف بها دوليا :**

- عسر القراءة النمائي يتم بانحراف دائم في الاستراتيجيات القراءة حيث يكون الأداء اقل بثمانية عشر شهرا من ذلك المتوقع حسب سن و ذكاء الطفل , اثنين من الانحرافات المعيارية أدنى من المستوى المتوقع .

-ليس مجرد تأخر في الاستقبال , و لا أعراض جانبية لاضطراب حسي , و لا اضطراب حركي و لا حتى اضطراب رد فعل مؤقت , و ليس تأخر عقلي ( نسبة الذكاء تساوي أو أكثر من 70) و لا حتى تغيب الدراسي و لا يوجد مرض أخر.

-التأثير الكبير لهذا الخلل على التعليم المدرسي و الاستعمالات الأخرى الممكنة عن طريق القراءة

-في اضطراب عسر القراءة تكون استراتيجيات القراءة مختلفة أولا ثم تؤدي إلى تشويش في الفهم

-الفرق الرئيسي بين التصنيفين هو ان العلة المشتركة للاضطراب القراءة مع اضطرابات أخرى في التعلم .(**Bellone ,2016: 07** )

## 2-4الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي:

لعل النصف الثانيمن القرن الأخير كان أرضية خصبة للدراسات النورولوجية الحديثة والمرتكزة أساسا على العلاقة بين الدماغ البشري واللغة. خاصة بعد النتائج المتوصلإليها في هذا المجال.

و للمتتبع النظري لتلك الدراسات يجزم بالفضل الكبير –**لبروكا**– باعتباره الأول في تحديد للمنطقة – **بروكا**– و التي تعتبر الأساسية في تفسير اللغة البشرية و إنتاجها( **اللغة الشفهية** ) و الحجة القاطعة على ذلك تلف القدم الثالث للالتفاف الجبهي الأيسر جراء ( صدمة , خلل دماغي ) يفقد الفرد القدرة على إنتاج اللغة الشفهية , و هذا يفسر عن ( **افازيابروكا**) " **Aphasie de Broca**" بعد الملاحظة التتبعية للأشخاص من نفس اضطراب في التعبير الشفهي .

بعدها بسنوات أتم الألماني " **كارل فرنيك** " أكد ان هناك منطقة صغرى خلفية لنفس النصف الكروي الدماغي الأيسر و تحديدا في" **BROCA** " المنطقة الخلفية للالتفاف الصدغي الأول و التي تختص بفك التشفير اللغة الشفهية و التي تعني بتحويل النغمات القادمة من المناطق السمعية بالدماغ لرسالة مفهومة محددة . والخلل في منطقة " فرنيك " يكسب الفرد " **افازيافرنيكي** "

" **APHASIE de Wernicke**" .

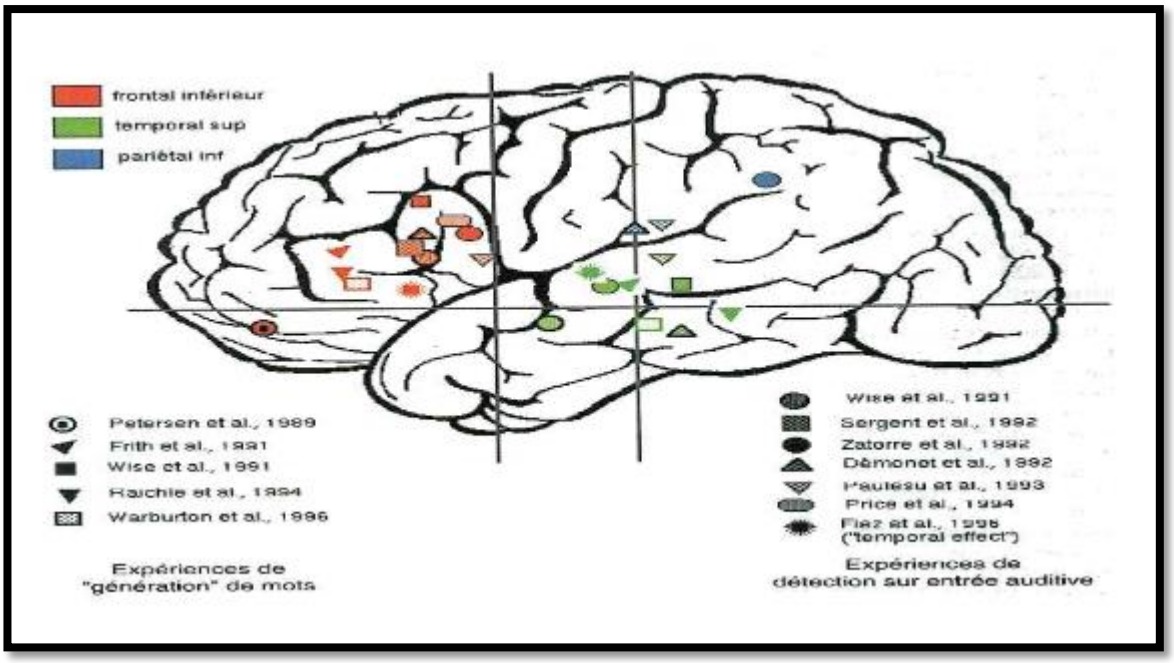
(**Michel Habib ;1997 :32** )

فعندما نطلب من شخص إعادة التلفظ بالكلمات المسموعة. نلاحظ نشاط المناطق الصدغية العليا في نصفي الكرتين الدماغيتين، بعبارة أخرى مناطق القشرة الدماغية الخاصة بالسمع (**الساحاتالدماغية السمعية الأولية والثانوية**) وفي نفس الوقت المناطق الحركية والمتعلقة أساسا باللغة (**القشرة الحسية الحركية**) والمشتملة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (**الفمية النغمية**) انطلاقا من نصفي الكرتين المخيتين.

أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى عندما نطلب من شخص ان يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة ما مسموعة. فهي تخص المناطق الحسية الحركية الدنيا لنصفي الكرتين الدماغيتين، فالنشاط بذلك يتمركز في النصف الجبهي الأيسر (قبل **منطقة بروكا**)

أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي يريد الشخص ان يتلفظ بكلمة او مجموعة من الكلمات المسموعة. (**نفس المرجع , 1997: 33**)

**شكل رقم (01): مخطط للنموذج «Lussier et Flessas " للوظائف المعرفية المرتبطة بالأطر التعليمية الأربع.**



من المعلوم اتفاقا ان الطفل ما بين (6 و8 سنوات) بعد نهاية مرحلة التحضير وقبل سن التمدرس غالبا ما لا يستطيع تعلم كل الحروف، يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد، أين يستطيع الربط بين المعلومات البصرية وما يوافقه صوتيا ودلاليا.

وعليه نقول انه مهما تعددت طرائق التدريس ومناهج التعليم فالطفل في هذه المرحلة العمرية من تعلم اللغة المكتوبة يشرع أولا بتعلم قواعد التحويل (الخطي / النغمي) وبعد اكتساب خبرة التحويل (الخطي / النغمي).

ينتقل تدريجيا للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات وذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي.

وقد تسمح هذه المرحلة لنمطين من السيرورات الوظيفية والتشريحية المختلفة والمتعلقة أساسا بالنشاط الدماغي والتي تخص المعالجة النغمية للكلمات. أما الأخرى فتكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقا من المثير الكتابي، وهذه السيرورة تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك التشفير لتخصه بالجانب الدلالي للمحتوى. (**نفس المرجع , 1997: 104**)

ان تقدم البحث العلمي والتقنيات العلمية التي تمكن من قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية والتي تمكن من إظهار نماذج دماغية في حال تنفيذ العمليات التفكيرية مكنت من الوصول إلى تقدم كبير في فهم الأشكال الدماغية المنسوبة إلى عدم نجاعة مناطق دماغية معينة والتي تشكل الأجهزة الدماغية لعمليات القراءة والتعرف على الكلمات في حالة القراءة لدى المعسرين مقارنة بأقرانهم القراء العاديين.

فخصوصية دماغ المعسرين قرائيا تكون مجهرية فبعد المعاينة المجهرية نستطيع تمييزهم عن باقي الأدمغة العادية و تجدر الإشارة ان " **جلا بوردا** " " **GLABURDA**" و زملاؤه لا حظوا خصوصية

إضافية انطلاقا من اختبار " **العين المجردة** " ( **L'œil nu** ) و تحديدا بالاختبار الفوتوغرافي للجهة العليا للفص الصدغي انطلاقا من ( **شق سيلفيس** ) من خلال منطقة محورية تشريعية .

ولعل اغرب مقارنة تكون بين نصفي الكرتين الدماغيتين مربوطتين بجسر من المادة البيضاء يدعى الثفنيأين تكون لكل واحدة خصوصيتها في الدورة الوظيفية، وعلاوة على تباين الهيمنة الدماغية الموجودة فإننا نعتبرها هيمنة يسرى باعتبار الشق الأيسر المسؤول عن اللغة. (**دحال , 2004: 49**)

ومما سبق يمكننا ان نقف عند أهم المعطيات والنتائج المتوصلإليها:

-تباين التشريح الدماغي لدى المعسرين يختلف عن الأسوياء.

-تباين التشريح الدماغي لدى المعسرين فيما بينهم.

-ضرورة استخدام طريقة خاصة متفردة للرسم الدماغي.

-استخدام المعسرين لمناطق نشاط دماغي اقل من العاديين غي حالة النشاط القرائي.

-إظهار المعسرين المجهودات كبيرة أثناء النشاط القرائي مقارنة بالأسوياء.

يظهر المعسرون نشاطا في المنطقة الجبهية الدنيا اليسرى في كل الحالات التي تخص إعادة ترديد كلمة معينة ومجهود معرفي ضروري. (**محمد سامي , 2002. 45**)

## 2-6-أسباب عسر القراءة:

تعود أسباب عسر القراءة إلى مجالات متعددة، لذلك نرى العلماء والباحثين قد انقسمت آراءهم فيما يخص العوامل التي تؤدي إلى ظهور الديسلكسيا التي نوجز أهمها فيما يلي:

**ا- الأسباب العضوية والعصبية:**

بعد ازدياد حالات الديسلكسيا، واكتشاف ان معظم الحالات خالية من أي تلف في خلايا المخ باشر كل من **ليفنسون**(**Levinson**)و **فرنك**(**Frank**)بالتقصي و البحث وراء الأسباب المؤدية إلى ظهور مثل هذا الاضطراب الشديد و الطويل المدى لدى الأطفال .

وتمثلت نتائج البحوث التي قاموا بها , النتائج التي توصلوا إليها من خلال « عينة الأطفال المتكونة من 2652 طفل يعانون من قصور في منطقة الأذن الداخلية و الجهاز الدهليزي الذي يوصل بينها وبين المخيخ , وعليه فان نتيجة الاختبار نصت ان عينة الأطفال لا تشكو من أي تلف في الخلايا المكونة لقشرة المخ , إلا ان نفس العينة المصابة بالقصور الوظيفي للأذن الداخلية و تنظيم C.V , وبينت ان هذه الإصابة من العوامل المؤثرة و المسببة لحالا ت الديسلكسيا .كما أكدت عشرات البحوث بحقيقة ما توصل إليه العالم "**ليفنسون و فرنك** " التي استهدفت كل جزء من أجزاء الأذن الداخلية .

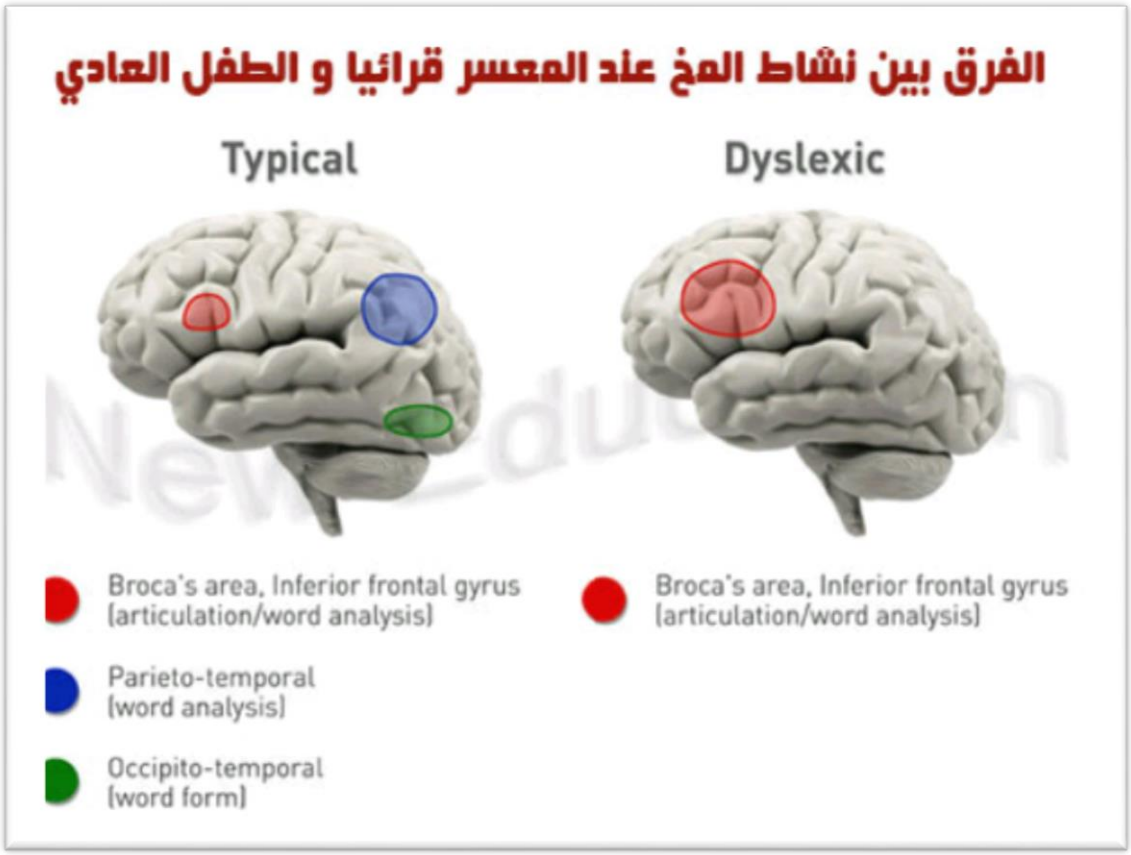
فالنقص في السمع او أي إصابة في القنوات النصف الدائرية للأذن الداخلية او أية اضطرابات سمعية فيزيائية تؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة» فمجال السمع يمتاز بنهايات عصبية عالية تتراوح ما بين

300و 500 هرتز (Hz) , و الأطفال المصابين في منطقة سمع الكلام او ما يعرف بمركز السمع , يكونون عادة عرضة للإصابة بعسر القراءة . (**نادية بعبيع ,2002 : 161–162** )

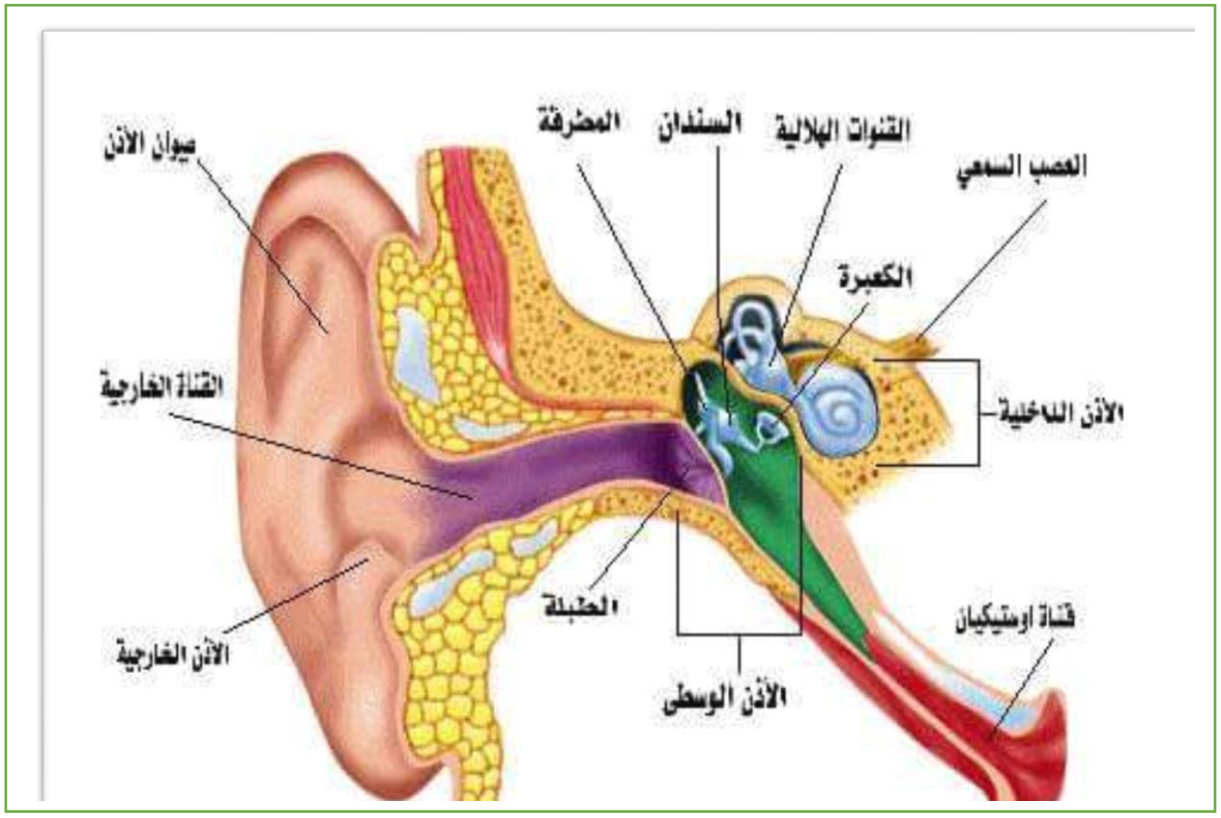
كما ان منطقة الدهليز لا تقتصر وظيفتها على السمع فقط، بل هي مسؤولة عن التوازن البدني والإدراكي الحركي والبصري والذاكرة البصرية.

كما أكد علم النفس " ان حركة مقلة العين أثناءالإبصار والقراءة والكتابة والإدراك عند المصابين بالديسلكسيا تتوقف لفترة زمنية محددة، بالمقارنة مع الأطفال غير المصابين بالعسر القرائي" . فالطفل المصاب بالديسلكسيا يتميز باختلافات هيكلية واضحة في دماغه مقارنة بالطفل السوي.

و**الشكل رقم (03)** التالي يوضح البنية الدماغية للطفل العادي والطفل المصاب بالعسر القرائي، ونشاط المخ عند كلا منهما.



**والشكل رقم (04)**الموالي يبين مكونات الأذن الخارجية والداخلية.




**ب- الأسباب الوراثية:**

نتيجة لانقسام الخلية الجينية الأصلية للجنس البشري، يحمل المولود 23 كروموزوم من الأبالآخرين من الأم، وبما ان الجينات هي آلية لانتساخ وانتقال المورثات وأما ان ظهور الصفات البشرية يتعلق بسلامة المادة الحاملة للجينات "**DNA** " فمن المؤكد ان يتبادر الذهن الباحثين والأطباء المختصين ان يكون للوراثة صلة بظهور عسر القراءة عند الأطفال.

وتعد البحوث التي قام بها " **اولسن** "**Olson**"و" **مايز**" " **WISE**"من أولى البحوث التي تؤكد على وجود أدلة تثبت الجذور الوراثية للإصابة بالديسلكسيا، حيث قاما بإجراء «تحليل للمادة الوراثية DNAعند 50 زوجا من التوائم و (358) فردا من عائلاتهم، وكلهم يعانون من اضطراب عسر القراءة، وأشارت نتيجة التحليل إلى وجود سبب جيني لصعوبات القراءة على مستوى الكروموزوم رقم

(06)، وذات النتيجة تحصل عليها LR. Cordon عند 50 زوجا من التوائم احدهما او كلاهما يعاني من عسر القراءة ». (**عبد الكريم حمزة،2008 : 76** )

فوفقا للدراسات التي أقيمت على مستوى المجال الوراثي فان صعوبات القراءة سبب جيني يحمله أحد الكروموزومات.

نظرا للنتائج التي أثبتتها الدراسات التي تمت على عينات التوائم الحقيقية وغير الحقيقية وتأكيدها على عامل الوراثة كمسبب لإعاقة عسر القراءة، فقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها كل من " **هالجون**"

" **Halgoun**" و "**نوري** " " Nourri " ان : «مجموعة من التوائم المتكونة من (12 ) توءم حقيقي تأكد عندهم وجود اضطراب بالعسر القرائي بنسبة 100 % على عكس مجموعة التوائم المتكونة من ( 33) التي ربيت منفصلة , فنسبة العسر القرائي عندهم 33% فقط رغم ان الشروط هي نفسها ».

(**عليتعوينات ,1998 :55**)

وفي جميع الحالات فقد أصبح من المؤكد وجود أساس وراثي للديسلكسيا.

**ج–الأسباب النفسية:**

تعد العوامل النفسية من الأسباب التي تقف مشكلات القراءة إلى حد كبير، فالمشاكل الأسريةوالمشاحنات التي تحدث بين الوالدين او بين أفراد العائلة. (**نادية بعبيع،2002 : 161**)

حيث الحرمان العاطفي وقسوة الوالدين اتجاه أطفالهم وعدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة تؤدي إلى الفشل الدراسي لدى الطفل.

وتعدد المشاكل النفسية سواء الأسرية او من البيئة التي تحيط بالطفل لها تأثير على التحصيل الدراسي للطفل , وقد أثبتت الدراسات التي أقيمت في هذا الشأن ان للجانب المادي حصة في ان يؤثر على نفسية الطفل أثناء الدراسة , فهو يتأثر بزملائه من حيث اللباس و الأدوات المدرسية الفخمة التي يحظى بها بعض الزملاء , مما يولد عنده نوع من العجز و الانعزال و عدم المكافحة من اجل الدراسة , وفي هذا الصدد قام الباحثان " **هانس** " " **Hans**" و " **روبنسون** " " **Robinson**" بدراسة تمثلت في : «عينة من الأطفال تكونت من ( 259 ) طفلا من السنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي , حيث ان الأطفال الذين ينتمون إلى طبقات الاجتماعية المتوسطة و العليا كانت علاماتهم عالية , بفارق كبير عن الأطفال الميسورين الحال ». (**عليتعوينات , 1983: 73**)

إذن ان انخفاض المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطفل وبالتالي قد يؤدي إلى تخلفه في الدراسة وإصابتهبالديسلكسيا.

ويمكن تلخيص هذه الأسباب والعوائق التي تحول دون تعلم الطفل للقراءة في النقاط التالية:

- قسوة الوالدين اتجاه أطفالهم، او إهمالهم وعدم الاستماع إلى مشاكلهم.
- كثرة المشاحنات بين الوالدين او أفرادالأسرة، وجعل الطفل شاهد عيان على المشاجرات وكل أنواع السب والشتم.
- عدم الاهتمام بصحة الطفل، ومساعدته على دروسه وحل واجباته.
- تدني المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة.

فالتوتر العصبي والإحساس بعدم الراحة النفسية يولد لدى الطفل مشاكل صحية ونفسية مما يؤدي بشكل مباشر على قراءته الجيدة للمادة المعروضة له، وهذا يشعره بأنه يحمل مشكلة تجعله قاصرا عن بقية أقرانه والتي قد تلزمه مدى الحياة.

**د–الأسباب التعليمية:**

تنشا الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات في المرحلة الابتدائية هي المناهج ووسائل التعليم، فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

- **الفروق الفردية:** فالمناهجالمطبقة وضعت على أساس ان كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ في حين ان لكل شخص قدرته على التعلم والاستيعاب.
- **دور المعلم:** فهو يلعب دور مهم، فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف الموجودة وحتى يقوم بدورهعلى أكمل وجهيجبان يتمتع بتكوين متين يسمح له ان يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض ان يكون المعلم عارفا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.
- **القراءات والحاجات الأساسية للنمو:** يرى بعض الباحثين انه من الخطأ تعليم الطفل القراءة في السنة الأولى للدخول المدرسي، لان نموه لم يكتمل بعد لتعليمها بصفة صحيحة، لا يعني هذا ان لا نعلمه القراءة بتاتا في السنة الأولى، لكن يجب ان لا نمارس عليهم ضغطا كبيرا، لان هذا ليس في صالحهم، لأنه يجب التوازن بيت تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما في ذلك تعلم القراءة، إذ توفرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على النحو السليم.

**(عيادة , 2006: 22)**

**نظام الانتقال من سنة إلى لأخرى:** اغلب الأحيان يتم الانتقال حسب سن التلميذ وتحصيله الدراسي، فمن الملاحظ ان الأطفال يصلون إلى سن السادسة وهم لا يتقنون القراءة المسترسلة، التي تسمح لهم بتوظيفها في مواد أخرى، فينتقل الطفل من سنة إلى أخرى حتى

يصل إلى سن معين أين يجد نفسه لا يتقن القراءة، هذا بسبب سوء التقييم، فالفهم ليس ان ينتقل الطفل من سنة إلى أخرى بل المهم ان يكون بالانتقال.

**جمود المناهج المدرسية:** من الملاحظ في علم النفس الطفل ان البحوث الكثيرة والمتطورة وهي الدراسات مهمة تهتم بقدرات الطفل وكيفية تنميتها.

- نجد من جهة أخرى ان المناهج الدراسية لم تتغير منذ زمن بعيد وهذا ما يبعث الحيرة، لذا نرى ان المناهج الدراسية لا تواكب التطور، فقد ظهرت وسائل جديدة ومتنوعة في مجال التعليم منها الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، في حين ان هناك بعض المدارس لا تملك ابسط الإمكانيات
- (كتب مدرسية، كتب المطالعة ...). وهذا ما يؤدي بالطفل إلى الشعور بالملل والإحباط لأنه يطمح إلى شيء أفضل.
- **نقص الاستعداد لتعلم القراءة:** يتعلم التلميذ القراءة فمن المهم ان يكون لديه الاستعدادات للتعلم، وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات وأنماط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري والاستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الاستعدادات تمهل الطفل لتعم القراءة.

**(نفس المرجع السابق، 25:2006)**

- **طرق التدريس:** تعد المرحلة الابتدائية مرحلة تلقين واكتساب الطفل لمختلف المهارات، والخبرات التعليمية، والطفل في هذه المرحلة مثل الورقة البيضاء يكتب فيها المدرسون ما يشاءون من تعليمات ومعلومات تفيد الطفل في مساره الدراسي، وأية أخطاء سواء من طرف المدرس او الهيكل القائم في المدرسة، وقد يؤدي إلى تعثر التلاميذ في دراستهم، وطرق التدريس أسلوب يختاره المعلم لتحقيق أهدافه وتوصيل المعلومة للمتعلمين.(**احمد عبد الكريم،2008 :15**)

كما ان القراءة عملية معقدة فان فشل الطفل في تعلم المهارات الأساسية التي تؤهله لاكتساب القراءة قد تأخره عن بقية زملائه، فبينما هم قد وصلوا إلى درجة عالية من إتقان القراءة، ويبقى هو في مراحل متأخرة. في حين دماغ الأطفال في هذه المرحلة يستقبل و يسجل ما قدم له في المدرسة عن طريق الحواس , حتى و ان كان به أخطاء , و بذلك يصعب تغيير و تصحيح الخطأ , كما ان الطفل في مراحل تعلمه الأولى يصعب عليه تعلم لغة جديدة خاصة و انه بعيد عن المحيط الأسريو لم يعتد بعد على البيئة المدرسية , مما يولد عنده نوع من الانعزال و الخوف و القلق , مما يجعله عرضة للإصابات لغوية مختلفة , خاصة ما يتعلق بالقراءة , فطرق التدريس قد تؤثر سلبيا او إيجابيا على تعلم الطفل القراءة , و ان لظهور العسر القرائي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية قد يكون لأسباب مدرسية نذكر منها :

*المناهج الطويلة والبرامج الكثيفة، مما يجعل الطفل لا يتذكر مجمل الدروس التي أخذها.

*عدم كفاءة طرق التدريس التي يلجا إليها المعلم في تدريسه.

*عدم استخدام الوسائل التعليمية والأنشطة المناسبة للمرحلة التعليمية المعينة.

*إثقال كاهل الأطفال بالواجبات الكثيرة.

*قلة المتابعة والتقويم والعلاج المبكر للحالات التي تظهر عندها صعوبات في القراءة.

* استعمال وسائل لا تجلب اهتمام التلميذ. (**عيادة , 2006: 26**)

إضافة إلى هذه الأسباب توجد عوامل تساعد على ظهور اضطراب صعوبات في القراءة منها:

*التعلق الكبير بالآخرين والاعتماد عليهم.

*الإحساس السريع باليأس والقلق المفرط.

*تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تطلبه عملية القراءة، وعند اتحاد كل هذه الأسباب والعوامل تؤدي بالضرورة إلى ظهور مشاكل عند الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة. (**فهيم , 1998: 19**).

**هـ- اختلال البيئة المكانية والزمانية والتصور الجسدي:**

يحدث اضطراب عسر القراءة في البيئة المكانية –الزمانية والتصور الجسدي، ويؤدي هذا الاضطراب في تكوين المعلم والموضع في المكان، ويحمل هذا إلى صعوبات على التعرف.

على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها مثل: أعلى، أسفل، يسارا، يمينا، خلف، ... وإذ مر وقت واكتسبها فان الطفل يسيء فهمها ويخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة.

**و-اختلال الجانبية:**

يخلق اختلال الجانبية مشاكل عديدة في تعلم الطفل القراءة، فنصف الكرة الدماغية الأيسر يتحكم في الوظائف المحركة بينما يقوم نصف الكرة الأيمن بتنفيذها، فعندما لا يستطيع الطفل تحقيق هذا التوازن بين الجانبين لا يستطيع توزيع الأعمال توزيعا منسجما، فيقوم جزئيا او كليا إلى اليمين، أما الطفل الذي يستعمل اليد اليسرى ولكنه اجبر على استعمال اليد اليمنى وينتج عنه ما يلي:

-ظهور خاصية التأتأة والتقطيع، وذلك لثقل في اللسان نتيجة الخوف او التردد مما يؤدي إلى تداخل الكلام وصعوبة فهمه.

-الحول.

-اضطرابات القراءة والكتابة كتقديم وتأخير الحروف.

-القلق وعدم الانتباه، عدم التحكم في الخجل، والشعور بالنقص.

**(Muccheilli ;1989: 47)**

**ي-الفروق الثقافية واللغوية:**

تعرقل الفروق الثقافية واللغوية بصفة كبيرة في اكتساب التلميذ القراءة، خاصة إذا كانت ثقافته ولغته تختلف عن ثقافته ولغة المعلم، هذا ما يزيد من عمق الاضطراب تعلم القراءة، فتؤدي الاختلافات الثقافية إلىإنشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم، حول التلميذ ومن طرف

التلميذ حول المعلم، وأيضا نظرة التلميذ لطبيعة القراءة وأهميتها، لاختلاف ثقافة التلميذ عن ثقافة المعلم والنصوص التي يقرأها او الاحتفاظ بثقافته هو، وكل هذه الأسباب تؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في بعض المشاكل مع المجتمع وأسرته.

خلق الاختلاف في اللغة مشكلة أخرى في تعلم القراءة، ونجد ان الطفل منذ صغره لا يعرف إلالغة او لهجة محلية خاصة بمنطقة، أما عند الدخول المدرسة فيواجه لغة تختلف عما اكتسبه في طفولته (لغة الأم) فينتج عن هذا رفض للغة الجديدة في بعض الحالات، او الخلط بين اللغتين.(**احمد عبد الكريم , 2008: 32**)

## 2-7-أعراض العسر القرائي:

من المعلوم ان لكل مرض أعراض ومؤشرات تدل على ان الشخص مصاب بمرض معين كذلك لعسر القراءة علامات وأعراض تدل عليه، سواء يلاحظها الأولياء او المدرسون.

وعند " **جون كالفي** "فان عسر القراءة تتمثل في: «ان الطفل المصاب بعسر القراءة يشعر بعجز، وعلاوة على ذلك يعكس الحروف أثناء الكتابة، حتى انه لا يعرف يمينه من يساره إلا إذا استعان بيديه»

ليس ذلك فحسب فان العسر القرائي مصحوب بمؤشرات وإعراض أخرى كثيرة يظهر هذا الاضطراب بصورة واضحة عند الأطفال، مما يترتب عليه من عواقب وخيمة على تحصيل التلاميذ في دراستهم.

**(احمد عبد الكريم ,2008 : 16 )**

ومن هذه الأعراض نذكر:

### 2-7-1 التعرف الخاطئ للكلمة:

- الفشل في استخدام سياق الكلام او الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى.

- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر
- الإفراط في تحليل ما يقرا وذلك ب:

-تحليل ما هو مألوف.

-تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم.

- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف وذلك يكون كما يلي:

-أخطاء في بداية الكلمة.

-أخطاء في وسط الكلمة.

-أخطاء في آخر الكلمة.

- قصور القدرة على المزج السمعي البصري. (**عبد المجيد , 1995: 31**)

**2-7-2- الحذف لكلمات او لأجزاء منها:**

-إضافة بعض الأصوات للكلمة.

-استبدال كلمة بأخرى.

-تكرار الكلمة او الجمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كان يقرا التلميذ " ذهبت للنزهة " فيقوم بتكرار عبارة " ذهبت " عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على نطق كلمة " نزهة " .

-القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز والحروف.

- القراءة في اتجاه خاطئ وتشمل على:

-الخلط في ترتيب الكلمات في جمل.

-تبديل مواضيع الكلمات في جمل.

-انتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد أي صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة.

-صعوبات التنسيق الحركي، فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين أثناء القراءة لا يستطيع تركيز خطوة على الصفحة، ويجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى السطر الذي يليه.

**(نفس المرجع , 1995: 34)**

**2-7-3-القصور على القدرة الاستيعاب والفهم ويشمل ما يلي:**

-عدم فهم معنى المفردات والجمل والفقرات.

-القصور في إدراك تنظيم الفقرة.

-عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص.

-عدم القدرة على تقسيم ما يقرا إلى عبارات ذات معنى.

**2-7-4-صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل على:**

-التمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة.

-تمييز الحروف المشددة من غيرها.

-تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.

-التمييز بين الأصوات المتشابه للحروف مثل ي –و –ى.

-تمييز التنوين.

-تمييز همزات الوصل والقطع. **(شرفوح , 2005: 115)**

-هذه الأعراض تتبين بوضوحفي المحيط المدرسي وداخل القسم، والمدرس وحده هو الذي يلاحظها، لان الطفل يقضي معظم وقته في المدرسة، لذلك يرى " **تومسون " ومارسلند** " ان : « الأطفال المعسرين قرائيا يكون تحصيلهم في القراءة ضعيف جدا مقارنة بعمرهم العقليو السنة الدراسية التي يدرسون فيها , و المشكل الأساسي وراء تخفي هذه الإعاقة هو ان هؤلاء الأطفال الذين يفتعلون المشاكل إلاأنهم يظهرون ضعف شديد من ناحية الهجاء بالقراءة و لا يفرقون بين الكلمات المتشابهة

, على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع او الاسترجاع كمية معينة من الكلمات المحفوظة جهارا لمدة مختلفة من الوقت ».

بما ان الأطفال مختلفون من حيث الذكاء والقدرات العقلية والمستوى الدراسي، كذلك الأعراض عندهم تختلف من تلميذ لأخر، وقد تظهر بعضها عند الطفل وكلها عند آخر فمثلا يظهر هذا العرض عند الطفل ولا يظهر عند الأطفال الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة ولهذا فقد اجمع العلماء والأطباء النفسانيين المؤشرات التي تحيل إليها بشكل عام وهي:

- معاناة الطفل لضعف في الذاكرة تمنعه من تخزين وفهم اللغة مثل: الأرقام، الحروف، الكلمات.
- الخلط بين الحروف والكلمات او ما يسمى بالقصور اللغوي.
- نفور التلميذ من القراءة، وما يصاحبه من إرهاق عند ممارستها.
- عدم فهمه لما هو مكتوب سواء في الكتاب او السبورة ويعود سبب ذلك إلى انه يرى بعض الكلمات غير واضحة، كأنه يراها مزدوجة ذات ظل او متحركة او متداخلة او مشوشة.
- تكرار الطفل لنفس الأخطاء لأكثر من مرة او مرتين، وربما يكون ذلك لعدم التركيز في القراءة بينما يكون زملاءه المساوين له في العمر والذكاء قد تخطو هذه الأخطاء ومن أمثلتها نجد:

*يعكس الطفل الحروف ويقلب الأرقام مثل:

د ع س بدلا من س ع د

56 بدلا من 65

*يسقط قراءته على الكلمات القصيرة مثل: على، في، إلى ...

*عدم قراءة الكلمات كما هي، حيث ينقص الطفل فيها حرف او يزيد عليها او يكرر لأكثر من مرة.

*لا يفرق بين الكلمات الموجودة في اللغة العامية وكلمات اللغة العربية الفصحى.

أما فيما يخص المواد العلمية، فان الطفل يصعب عليه استخدام الرموز الرياضية من الجمع والطرح والضرب والقسمة (+/-/ */ /)

*يجد صعوبة في قراءة عقارب الساعة وفي ارتداء الملابسه وحتى في ربط حذاءه.

*ضيق مساحة الرؤية مصاحبة بحركات من الرأس وتذبذب سريع غير اعتيادي في مقلة العين، بمعنى انه يستطيع فقط قراءة الجزء المقابل للعين مباشرة او يتردد او يتوقف ويصعب عليه قراءة بعض الكلمات.

*بطء في عملية الإدراك البصري او السمعي، حيث ان المخ يجد صعوبة تفكيك وتفسير الرموز التي تأتيه مما يقرا او يسمعه الطفل. (**فاطمة الزهراء , 2005: 154**)

## 2-8- أنواع عسر القراءة

### 2-8-1-عسر القراءة المرئي: ( Dyslexie Visuelles)

ليس اضطراب بصري بما تحويه الكلمة من معنى، بما ان النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء ليس هو السبب و لكن وظيفة النظام Graphème( الحرفي ) هي السبب , و لهذا فالأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف , و اختيارات إدراك الأشياء او الخاصة بذاكرة الرسم ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة , المبرزة الأساسية لهذا الاضطراب هو ان الأزمنة التفاعل التي تقدر المرحلة المرئية للحروف تكون بطيئة جدا و هناك نوعين من الاضطراب:

- عسر القراءة الأبجدي: يهجئ المصاب عند كل الحروف المكونة للكلمة قبل ان يتعرف عليها، إضافة إلى ان وقت القراءة يطول بزيادة طول الكلمة.

- عسر القراءة الانتباهية: ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات، كما ان قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة في حين لو قدمت معزولة تقرا بطريقة سليمة.

(**Pascale ; 2006 :37**)

### 2-8-2-عسر القراءة الفونولوجي: (Dyslexie phonologique)

ان لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط القرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة

ففي حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد ان الفرد يعتمد على الجانب الشكلي و الخطي , وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم قدرته على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى و كذا الكلمات غير المألوفة , كما نجد ان الفرد في هذه الحالة يعتمد بشكل مفرط على إستراتيجية الكلية لقراءة الكلمات فهو غير قادر التركيز على القرافميات المشكلة للكلمة مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك و تخزين المقاطع الصوتية للكلمة , حيث ان عملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية , مرحلة أولى تلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا , مرحلة ثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة , و مرحلة الأخيرة تتمثل في تلفظ بهذه الأصوات , هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة و تتطلب قدرة ذهنية فائقة , كما هو ملاحظ ان هناك حلقة ناقصة في هذه العملية و هي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة , و هنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ ان الفرد يعتمد على هذه الأخيرة

(دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

### 2-8-3-عسر القراءة السطحي: (Surface)

هو عكس عسر القراءة الفونولوجي فنلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة، وتوقفات كثيرة فنجد ان الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، كما يلاحظ ان النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق المقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع ...)

(**habib ;2004 :115**)

كما نجده يعاني من عدة مشاكل منها:

-أخطاء نحوية عديدة.

-اضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة ومعناها.

-اضطراب كبير على مستوى الفهم خاصة على مستوى التمثيل الشفهي.

-اضطراب على مستوى الكلمات حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطق بها.

-تشتت على مستوى الإملاء خاصة في الكلمات المنظمة والصعبة.

(**Vanhaut ;1998 :21** )

### 2-8-4-عسر القراءة العميق:( Profonds)

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على مستوى الفونولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة، كما ان القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة، لكنه يقرا بطريقة جيدة الكلمات المجردة.

### 2-8-5-عسر القراءة المختلط :( Mixte)

يتميز هذا النوععن بقية الأنواع على انه اضطراب يمس الطريقتين الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة، أي ان الطفل الذي يعاني من عسر القراءة المختلط لا يستطيع ان يقوم بعمليتي التجميع والتراسل، وإماإحدى الطريقتين مع وجود اضطرابات مصاحبة حادة.

ان الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة المختلط رغم بقائهم في مرحلة تعلم القراءة لسنتين او ثلاث سنوات، إلاأنهم لا يزالون يعانون من عسر القراءة الحاد (Alexique)

هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معا فتلاحظ ما يلي:

-إصابة فونولوجية +اضطراب الذاكرة البصرية.

-إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة نلاحظ:

*فك الترميز (حرف +صوت)

*غياب تخزين بصري للكلمات

*الفهم شبه منعدم. (**فاطمة الزهراء , 2004: 23**)

## 2-9-تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة حتى ان وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص لأخر، ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تتبع من التفريق البصري او الذاكرة او مجرد الثقة بالنفس، ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات التي تعاني من عسر في القراءة وبالتالي صعوبة في إيجاد الطريقة الناجعة لاكتساب القراءة.

وما يجعل التشخيص صعبا، هو الفروق الفردية واختلاف عسيري القراءة.

(**كوليجفر , 2003: 25**)

بإضافة إلى تدخل عدة ميادين، لذلك فلابد من استخدام أدوات تقيم متعددة ومتنوعة منها ما هو طبي وتربوي ولغوي ونفسي. (**الريماوي , 2003: 75**)

ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة. (**لعيس , 2009: 106**)

ولا بد ان نقول بان جزء كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسيروا القراءة هم التلاميذ الذين لا يستطيعون تجاوز هذه الصعوبات.

عندما يعاني الطفل صعوبات في القراءة بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتمدرسين الآخرين في نفس العمر، نقول بأنه يعاني من عسر القراءة.

إذا اعتبرنا مائة طفل في بداية تعلم القراءة نلاحظ في أخر الدراسة التحضيرية:

لن يعانون من مشكلة في القراءة 75%إلى 80 % لا يعرفون القراءة ومن هذه الفئة الأخيرة يمكن استخلاص ما يلي: 20 %إلى 25 %لان غير ناضجين او يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10 %إلى 17 %فشلهم في السنوات اللاحقة ولن يعانوا مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد.

هم فئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة ويمكن التكفل بهم بفضل إعادة القراءة 8 % الى 10 %وقبل ذلك لا بد من القيام بعدة فحوصات:

- ✓ **اختبار طبي عصبي**: لابد من الإجراء حتى نبعد أي سبب عصبي في الدماغ، أي سبب في العين او الأذن.
- ✓ **اختبار الارطوفوني**: عن طريق فحص اللغة الشفهية والمكتوبة واختبار المفاهيمالأولية.
- ✓ **اختبارات نفسية**: تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية. (**لعيس , 2009: 107–108**)

## 2-10- المبادئ العلاجية لعسر القراءة:

***طريقة بورال ميزوني:**

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

*طريقة شاسيانيي:

وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسير القراءة، وتطبق على الأطفال أكبر سنا أساساها الاتصال، وهدفها إقامة علاقة بين المعالج والمفحوص، وتدفع هذه الطريقة الطفل عسير القراءة إلى التعبير والحوار الحر وهو العلاج النفسي.

# الفصل الثاني

## مهارات التفكير وحل المشكلات

ليس من شك ان لكل فرد أسلوبه الخاص في التفكير، والذي يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته، وقدراته، ومستواه التعليمي، وغيرها من الخصائص والسمات التي تميزه عن الآخرين.

**مفهوم التفكير:**

ويعد التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر المراحل العمر المختلفة، حيث ان الأفراد، ومنذ سن الطفولة يدركون بسرعة بأننا نفكر وان لديهم سرعة بديهة لإبداء آرائهم حول ما نفعله عندما نفكر. كما يمارس الأطفال ومنذ ولادتهم ما سماه بياجيه التفكير الحس –الحركي وتفكير ما قبل العمليات في الطفولة المبكرة ثم التفكير المادي في مرحلة الطفولة المتأخرة وأخيرا التفكير المجرد مع بداية مرحلة البلوغ. (**العتوم , 2006: 17**)

وهذا مما استدعى إلى عرض مجموعة من التعاريف التي تناولت التفكير:

***كوستا** ((**COSTA 1985**) يرى ان التفكير هو معالجة العقلية للمدخلات الحسية بهدف تشكيل أفكار، من اجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها.

***باريل** ( **BARELL 1991**)يرى ان التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس , أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف او الخبرة .

***اوزغود** ( **OSSGOOD1997**) و يعرفه على انه تمثيل داخلي للأحداث و المثيرات الخارجية الموجودة في البيئة .

وعليه نستنتج ان عملية التفكير هي نشاط معرفي يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع الظروف البيئة.

**2-أنواع التفكير:**

**شكل رقم (04) قدرات التفكير غير اللفظي وحل المشكلات. (د. أجد, 2017 :175)**

**2-1-تكملة النموذج: Complètement de pattern:**

هو وظيفة تسمح باستعادة الذاكرة ( جانب من المخ ) ما من خلال مؤشر جزئي أو تدريجي , بحيث يعتمد الطفل في تحديد إجابته على التوجه العام و مختلف التفاصيل رسم الجزء الناقص .

**2-2 التفكير بالتشابه :Raisonnement analogique:**

يتمثل عادة في مطابقة الحالة السابقة مع الحالة الجديدة مشابهة من اجل استنتاج طبيعة أو الجوانب الحالة الجديدة . وهذا ما يفرض على الطفل التعرف على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية وفق ظهورها .

### 2-3التفكير التسلسلي : Raisonnement en série:

يظهر في شكل مجموعة رسوم متغيرة الجوانب (الشكل، محتوى، خطوط اصطلاحية، الخ...)، حسب ما إذا كانت تتنقل أفقياً عموديا في المصفوفة.

نفترض أن الطفل فهم منطق المجموعة(معرفة تسلسل الأشكال) من أجل تطبيقها في الخط الأخير لإنهائها.

يعتبر حل هذا النوع من التفكير ضروريًا (على سبيل المثال، يتعين عليه أن يلاحظ مربع أبيض يتغير بمربع تظليل في خط أو خانة أخرى) وأنه يأخذ بعين الاعتبار العديد من جوانب الرسمفي نفس الوقت.

( Djouadi,2015:14 )

### 2-4التمثل الفضائي : Représentation spatiale:

يعرف على انه القدرة المتاحة للفرد لمعالجة المعلومات الفضائية في بيئة من اجل توجيه نفسه , كما يسمح التمثل الفضائي باستحضار الأشياء في غيابها عن طريق الصور الداخلية أو مضاعفة عملية الإدراك للأشياء من اجل إكمال معرفة الأشياء أو التعرف عليها .

### 3- مفهوم حل المشكلات :

يستخدم تعبير "حل المشكلات "في مراجع علم النفس بمعنى السلوكات و العمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية ومعرفية , و قد تكون المهمة حل مسالة حسابية , أو كتابة قصيدة شعرية , أو البحث عن وظيفة , أو تصميم تجربة علمية .

و يعرف الباحثان كروليك و رودينك( krulik et rudnich1980) مفهوم "حل المشكلات " بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة و مهارات . من اجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا , و تكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض

أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف , و قد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته .

و يرى شنك ( schunk 1991) ان تعبير حل المشكلات يشير إلى المجهودات الناس لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه .( **معوض , 2013 : 05** ).

–مهارة حل المشكلات عبارة عن عملية تفكير تتطلب جهد عقلي يمارسه الفرد عند مواجهة موقف غريب يتسم بعدم الوضوح , و ليس له حل مسبق , بحيث يوظف خبراته و معارفه الحالية , بهدف الوصول إلى الحل و تحقيق الأهداف التي يسعى إليها .( **العتوم , 2005 : 251**).

**4–علاقة التفكير بالقراءة :**

القراءة مهارة فهم و نشاط فكري , و عملية عقلية انفعالية تشمل تفسير الرموز التي يقراها الطفل من خلال الربط بين المعرفة الجديدة و الخبرة السابقة و هذا باستخدام التفكير , كما أنها تتضمن كل أنواع التفكير من تقويم , إصدار الأحكام , الاستنتاج و حل المشكلات , و تعد القراءة المسببة الرئيسية لتفكير إذ هي مصدر من مصادر تجديد الأفكار و المعاني لدى الطفل , القراءة عملية فكرية عقلية تهدف إلى الفهم و ترجمة الرموز الكتابية إلى مفاهيمها و محتوياتها من الأفكار و المعاني , و نشاط فكري متكامل و تفاعل نفسي مع مقتضيات الكتابة و ترجمة رموز اللغة .فالهدف من القراءة هو فهم و استيعاب النص المقروء و نقده و لا يمكن يحصل الاستيعاب و الفهم دون تفكير , فهو الذي قيمة .

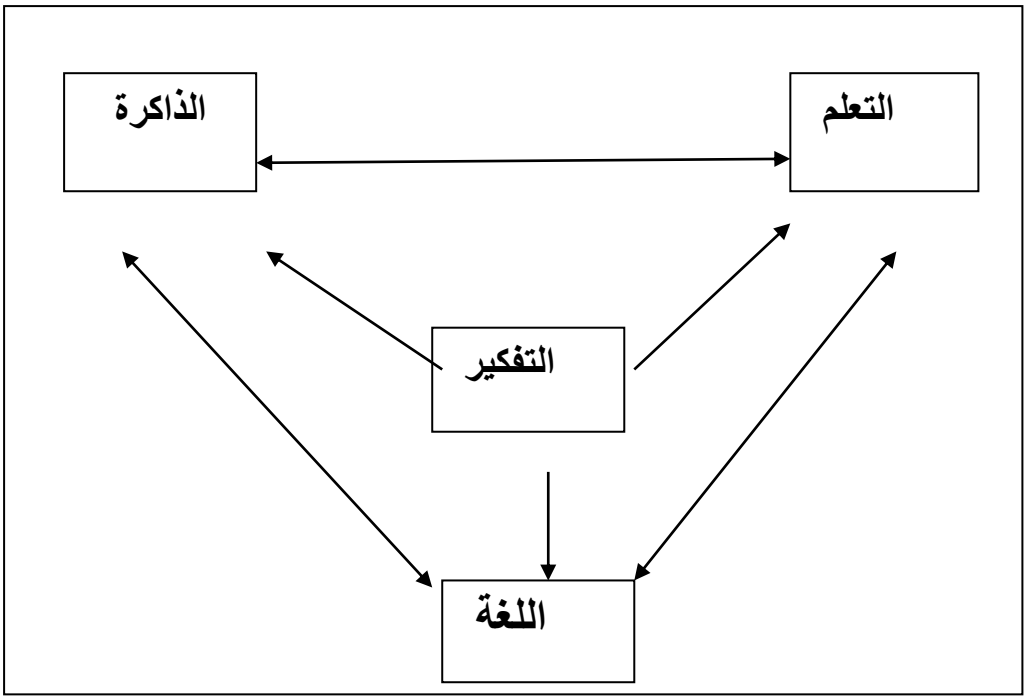
القراءة و أهميتها و من خلاله يتوصل الطفل إلى استنتاجات و أفكار , فالصلة بين القراءة و الفكر ضرورية , لان القراءة عملية يتم خلالها إعادة بناء النص المقروء بصورة فكرية هذه الصورة تتجسد بالتواصل الفكري الوجداني بين القارئ و كاتب النص , إذن القراءة عملية فكرية هدفها الإبداع .

فالألفاظ و الكلمات و الجمل يتم استقبالها من خلال ما يقرا و فهمها و استيعابها و إعطاءها معاني يكون بالتفكير لذا فالقراءة تتضمن التفكير لان الكلمة لها محيطها في الخبرات السابقة و حتى القريبة منها في السياق , وعند القراءة يمكن للقارئ إلا يتفق مع كل ما يقرا , لكنه مجبر على فهم ما يقرا , فالكلمات إنما هي علاقات حسية على الأفكار , فتفسير و تحليل الرموز الكتابية و فك شفرتها يكون بالتفكير الذي يحدث بطريقة معقدة , فقد اتفق العديد من العلماء النفس انه عند القراءة يركز الجانب الأيمن من المخ على مشاهدة الخط و التعرف على كلماته و أصواته و محاولة فهمه , أما النصف الأيسر فيعمل على تفسير المعاني و الغوص في مفاهيمها أو قراءة ما بين السطور ليحللها و يستنتج أفكارها , فالعلاقة بين القراءة و التفكير هي علاقة تكامل و ترابط باعتبار القراءة ألفاظ خارجية لها تصورات و معاني داخلية هو التفكير , و التفكير عمليات داخلية مظهرها خارجي هو اللغة , فلم يعد ان نزود الطفل بأكبر قدر ممكن من الكلمات و المعلومات , بل تعليمه كيفية استيعاب و فهم تلك الجمل , و طريقة تخزينها و تنظيمها داخل المخ و من ثم سهولة استرجاعها و استخدامها أثناء الحاجة و طلب .

**(غلاف, 2017 : 52–54 ).**

**5-علاقة التفكير بالتعلم و الذاكرة و اللغة :**

الشكل رقم05: علاقة التفكير بالتعلم و الذاكرة و اللغة .




***التفكير و التعلم :**

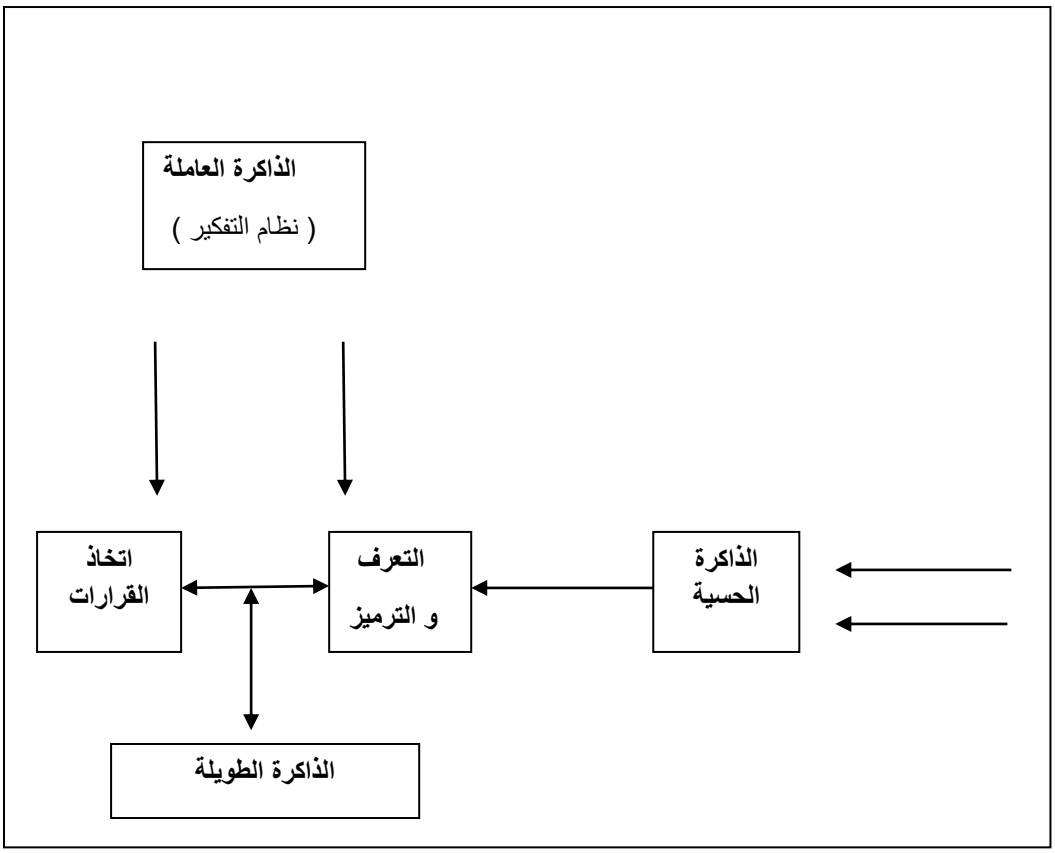
يشير بوركوسكي (Borkoski ,1990) إلى ان الطلبة يتمثلون استراتيجيات لبناء الارتباطات بين المعرفة الجديدة و المعرفة القديمة و أنهم يمتلكون مهارات فوق معرفية لضبط تفكيرهم او ممارسة ما يعرف ب " تعلم التعلم " و لتحقيق ذلك فان الطلبة يطورون أساليب في التعلم تساعدهم على ضبط التفكير و توجيه عملية التعلم .

و يذكر كولب (klob,1984) ان أساليب التعلم تتضمن بعدين أساسيين هما الإدراك و الذي يتضمن عمليات التفكير المادية و المجردة , و البعد الآخر هو معالجة المعلومات .

***التفكير و الذاكرة :**

تعد العلاقة بين التفكير و الذاكرة وثيقة الصلة لدرجة تصعب فيها التمييز بينهما خلال الحديث عن النظام المعرفي في معالجة المعلومات . فالذاكرة و الخبرات السابقة من الخبرات المؤثرة في قدرة الفرد على التعامل مع مثيرات البيئة و معالجتها و فهمها .و في نظم معالجة المعلومات , فان معالجة المعلومات عادة ما تتم في الذاكرة العاملة حيث تصل المعلومات الحسية القادمة من الحواس و الذاكرة الحسية ليتم تفسيرها و إعطاءها معان من خلال ما يعرف بعملية الترميز المعلومات . و بذلك فان عمل الذاكرة العاملة او القصيرة و وظيفتها هو بحد ذاته عملية تفكيرية تهدف إلى محاولة تحليل و تفسير المعلومات التي يتلقاها عبر الحواس مستعينا بحصيلته المعرفية السابقة ليعطي المثيرات البيئية معنى و دلالة . ( **العتوم , 2006 : 21–23** ) .

الشكل 4: علاقة التفكير بالذاكرة .



و يشير عبد الهادي و أبو حشيش (2003) إلى ان الذاكرة هي الوعاء الذي يتم فيه تخزين المعلومات في شكلها المؤقت ( الذاكرة العاملة أو القصيرة ) أو في شكلها الدائم ( الذاكرة الطويلة ) بينما يشير التفكير إلى مجموعة العمليات العقلية التي تتم خلال عملية معالجة المعلومات داخل الدماغ . كذلك فان التفكير هو محصلة للظروف التي تحبط بالفرد و التي يتم تفسيرها ترميزها استنادا إلى الخبرات السابقة في البنية المعرفية أو الذاكرة الطويلة .

***التفكير و اللغة :**

ناقش العلماء موضوع علاقة اللغة بالتفكير من خلال التساؤلات التي طرحت عن اثر تركيب اللغة على المعرفة . وقد دار جدل كبير بين العلماء حول شكل هذه العلاقة حيث أكد البعض ان اللغة ناتجة عن التفكير ' بينما أشار البعض الأخر إلى ان التفكير ناتج عن اللغة ' أو بلغة أخر ان الأطفال يفكرون أولا ثم يتعلمون اللغة أو يتعلمون اللغة ثم يفكرون .

يمكن تلخيص هذا الجدل بثلاث وجهات نظر و هي :

**1-اللغة و الفكر** شيء واحد , يشير واسطونWatson) ( رائد المدرسة السلوكية إلى ان التفكير هو اللغة أي انه لا يوجد فرق بينهما حيث ان التفكير عبارة عن تناول الكلمات في الذهن كحديث داخلي ضمني بدون الأصوات , و ان اللغة قد تكون خارجية كالكلمات و الأصوات , أو داخلية كالتفكير .و يعتبر العلماء ان اللغة و التفكير يرتبطان بنفس العمليات الأساسية , حيث ان القدرة على التجريد و التصور مطلوبة في استخدام اللغة و التفكير في مستوياتها العليا . و أيد وجهة النظر كانط Kant()

الذي نظر إلى التفكير باعتباره الكلام للذات حيث يصاحب التفكير حركات اللسان و الحنجرة و بؤبؤ العين و الأطراف .

**2-التفكير يسبق اللغة** : يؤكد بياجيه ان التفكير يسبق اللغة , حيث ينمو تفكير الطفل أولا خلال تفاعله مع بيئته , ثم يتبعه الارتقاء اللغوي . و بذلك فانه لا يوجد لغة بدون تفكير .

لقد مارس الإنسان الأول التفكير و الإحساس بالألم و الفرح بدون توفر اللغة , ثم تعلم هذا الإنسان البدائي اللغة في مراحل متأخرة . كما يشير بياجيه إلى ان اللغة ليست ضرورية للنمو المعرفي أو لنمو الذكاء في مرحلة الحس –الحركية , فالأطفال في هذه المرحلة لديهم أفكار عن الأشياء من خلال التفاعل مع البيئة و الناس قبل ان يتعلموا نطق الأسماء و تحقيق الارتقاء اللغوي .

**3-التفكير أساس عملية اللغة** : لقد أكد أرسطو قبل حوالي 2500 سنة إلى ان فئات التفكير تحدد فئات اللغة , بدليل ان الإنسان يستطيع ان ينشغل في التفكير في مشكلة رياضية دون استخدام اللغة , و ان الحيوانات تستطيع ان تمارس الكثير من العمليات التفكيرية المعقدة دون استخدام اللغة . لذلك فان أصحاب هذا الاتجاه يرون ان التفكير يسبق اللغة , و لكن اللغة أداة التفكير و طريقة لنقل الأفكار . و ان هناك ارتباطا كبيرا بين نمو اللغو و نمو التفكير , لذلك لا يمكن للشخص الأصم ان يرقى بتفكيره إلى المستوى المتقدم من التفكير نظرا للتباطؤ في النمو اللغوي .كما ان تفكير الطفل مرتبط بالتعبيرات الصوتية الذي يجد صعوبة في الابتعاد عنها , حيث ترى الطفل يحدث نفسه عندما يحاول فهم تركيب لعبة جديدة اشتراها له والده . أما بالنسبة للراشدين , فقد يقوم الفرد بالتفكير بشئ ما دون مصاحبة هذا التفكير أي كلمات او تعبيرات صوتية , و لكن لا يمكن استخدام الراشد اللغة دون ان يسبقها او يصاحبها التفكير .( **العتوم , 2006 :23-24** )

## 6-تطور عملية التفكير عند الطفل حسب بياجيه :

إن التحاليل الأوليلي **بياجيه**أثناء أعماله الأولى، قبل أن تأخذ نظرياته التشكل المنهجي، قام **بياجيه** ببعض دراسات على التفكير عند الطفل من الاستجوابات و الردود اللفظية البحتة.

و قام بوصف ما سماه بـ "الإدراك غير المميز بين التفكير " في اللغة والفكر لدى الطفل.

في الحكم و التفكير لدى الطفل، تدخل مساهمات أخرى، قدم **بياجيه**الصعوبات التي يخاطر بها الطفل لاستخدام العلاقات. ذلك يتجلى في الاختبار الذي يشمل الأخ (أو الأخت): اختبار بيني و سيمونالتي تطلب اكتشاف عبثية جملة" لدي ثلاثة إخوة، بول، إيرناست و أنا"، و أمثلة مثل "يوجد في العائلة ثلاثة إخوة، أوغست، ألقريد و ريموند. كم لي أوغست من إخوة ؟ "كم يوجد من إخوة في هذه العائلة ؟".

تظهر الإجابات قبل 10 سنوات أنه بعض الأسئلة (مثل تلك المتعلقة بيني و سيمون) لا تحدد بنسبة 75 بالمائة من الأطفال. المصطلحات"الإخوة" أو "الأخوات" تفسر في البداية بطريقة متسلطة.

عندما يعرف الطفل مثلا أن لديه أخوين، لم يكمل أنه أخوهم، و لا أنهم ثلاثة في العائلة.

يظهر تحويل مشابه في استعمال المفاهيم يمينا و يسارا، تفهم في البداية بصفة مطلقة: يمكن للطفل أن يحدد يده اليمنى و اليسرى، لكن ليس للشخص الذي يوجد أمامه (5-7 سنوات).

ثم يمكن ان يضع في وجهة نظر شخص آخر(8-1 سنوات). يمكن بعدها حصريا أن يضع يمينه و يساره فيما يتعلق بأي موضوع.

قام **بياجيه**أيضا بوضع الطفل جنبا إلى جنب المفاهيم و المخارج دون تنظيمها بطريقة مفهومة ، الذي يبدو هنا على سبيل المثال في الاستعمال الجزئي المؤخر للمصطلحات مثل " لأن" تشكل روابط سببية أو منطقية و استعمالها الغي صحيح أو الغير الدقيق في البداية.

كذلك يبدو الطفل الشاب غير حساس للردّ.

بالنسبة لـ **بياجيه**يتعلق تفكير الطفل بالتفكير الذي ينتقل من الخاص دون الارتقاء إلى القاعدة المعتادة والذي يتحكم فيه امتلاك الأشياء ، التي يتم إدراكها بطريقة توفيقية ، دون أن تكون العلاقات بارزة و مدروسة لأنفسهم.

التفكير و النشاط ألعملياتي: نظرية التطور التي انتهجها **بياجيه** نظمت بالدعوة إلى مفهوم المكونات و الإشارة إلى الهياكل المنطقية و الرياضيات المنطقية.

إن تحسين الطفل إلى البالغ محدد بموضع هذه المكونات التي تجمع من خلال استبدال نفسه بالفهم البديهي للبيانات التي تحدد المراحل المبكرة "العملياتي" يتم تحديده من خلال قبول العمليات الذهنية واستيعابها في ترتيب منظم، يوفر المنطق لها النموذج .طور **بياجيه**تحليلاته و تجاربه حسب هذا الإطار النظري.

ومن ثم فقد منح الامتياز للمجموعات التي تظهر تطور هذه الهياكل في عمليات مثل التسلسل، التصنيف، إصلاح القدرات.

بالإضافة إلى رفضه الطريقة اللفظية الوحيدة في الدراسة لصالح المواقف التي تساهم كدعم المواد و معاملتها .

و من ثم فإن التفكير لا يشغل شرط تفضيلي على الأقل في مستوى "العمليات الملموسة"، على الرغم من أن الدرجة العملية تلزم استعمال العلاقات والتصرفات المنطقية لاستغلال المعلومات الواردة من الملاحظة والمعاملة الأشياء.

التفكير الشكلي (الصوري): تتضمن عملية التفكير المنجزة على مستوى "العمليات الملموسة" تكوين مجموع التقارير من النوع المنطقي. يتجلى في الانعكاس الذي هو حرية التصرف من النوع المنطقي.

يتحرر التفكير من هذا القيد على مستوى البرهان الرسمي (ابتداء من 11-12 سنة)، التوصية إلى الملموس لم يعد ضروري.

هذه الدرجة أعلى لأن التفكير دون هذه الخانة هو أكثر صعوبة في القيادة. نفهم أن التحكم يحدث لاحقا.

أعطى **بياجيه** أمثلة، لكن الدعم على المواد اللفظية لا ينجح إلا بعد عدة سنوات من نجاحه باستخدام مادة ملموسة.

البرهان الشكلي (الصوري) هو من نوع نظري استنتاجي. قبل 11-12 سنة، لا يمكن للطفل أن يستدل من المقدمات الكبرى أو الصغرى في القياس التي تم تقديمها بصراحة من أجل استخلاص العواقب" يتعلق الاستنتاج فقط بالمعتقدات التي يتبناها الطفل بنفسه، بعبارة أخرى عن الواقع كما يعرفه شخصيًا . (**Djouadilouiza ,2015 :21**)

# الجانب التطبيقي

# الفصل الثالث

## الإجراءات المنهجية

## للبحث الميداني

-يتجسد أي بحث علمي في ذهن الباحث القائم على إعداده ,و ذلك من خلال تصور الوسائل التي سيطبقها , و التي تكون بمتناوله , حيث تسمح بوصوله إلى نتائج و حقائق علمية ذات مصداقية .

-هذا كله يستوجب التقيد بمنهجية بحثية تمثل لمسة الباحث , و تضفي عليه صبغة علمية , و التي مفادها الإجابة عن الإشكالية المصاغة في الدراسة , و التحقق من الفرضيات الموضوعة لها .

-كما سنعرض في هذا الفصل الخطوات المنهجية التي إتباعها لإجراء بحثنا التطبيقي , حيث قمنا أولا بعرض طبيعة المنهج المتبع , ثم تقديم المكان الذي أجرينا فيه بحثنا , ومن ثمة تحديد عينة البحث المختارة بعرض الشروط و المعايير المتبعة في اختيارها , و بأخذ عرض أدوات التناول الإجرائي الأول و الثاني سنفصل فيها بتقديم عناصرها و مراحل تمريرها على عينة الدراسة , و في الأخير سنشرح الكيفية إلى سيتم بها جمع و تبويب النتائج .

## 1-منهج الدراسة :

ان المنهج هو المعيار الأكبر لضبط مصداقية أي علم , فكلمة منهج يمكن إرجاعها إلى طريقة تصور و تنظيم البحث , فالمنهج هو كيفية تصور و تخطيط العمل حول موضوع الدراسة ما .

( **عباس , 2007 : 226** ).

إذ يعتبر المنهج الوصفي من اكثرالوسائل شمولا و تحليلا ,كما انه واحد من أهم و ابرز مناهج البحث في مجال نمو اللغة و أمراض الكلام و مصدرا هاما جدا لجمع المعلومات عن الطفل . و على هذا الأساس قد اتبعنا **المنهج الوصفي** في هذه الدراسة , لتناسبه مع طبيعة الموضوع محل الدراسة فالباحث حيث يريد دراسة ظاهرة ما فان أول خطوة يقوم بها هي وصف هذه الظاهرة وجمع المعلومات دقيقة عنها وهي وظيفة المنهج الوصفي.

## 2-حدود الدراسة :

حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

-**الحدود المكانية:** ينتمي المجتمع الأصلي للدراسة إلى الابتدائي على مستوى بلديةمازونة ولاية غليزان .

-**الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في السداسي الأول من الموسم الجامعي2020/2019.

## 3عينة الدراسة :

تتمثل الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تتراوح درجة أعمارهم 8سنوات ونصف إلى 9سنوات ونصف، وكان عددها 4تلاميذ, وتم احتيارها بطريقة عمدية وفقا لمجموعة من المعايير, نشير الى ان جميع الحالات المبينة في الجدول رقم (01).

**جدول رقم (01) خصائص عينة الدراسة .**

| الحالة | | السن | الجنس | مصدر التوجيه |
|---|---|---|---|---|
| 01 | دنيا | 9 ;5 | أنثى | مدير المدرسة |
| 02 | عبد الرزاق | 8 | ذكر | مدير المدرسة |
| 03 | هاجر | 9 | أنثى | مدير المدرسة |
| 04 | طيب محمد | 8 ;5 | ذكر | مدير المدرسة |

## 4-أدوات الدراسة :

### 4-1 أدوات التناول الإجرائي الأول :

تعتبر أدوات التناول الإجرائي الأول ذات أهمية بالغة كونها تمكننا من ضبط متغير عملية التفكير , فهي تسمح ببناء ملمح عيادي خاص بكل حالة على حدى .

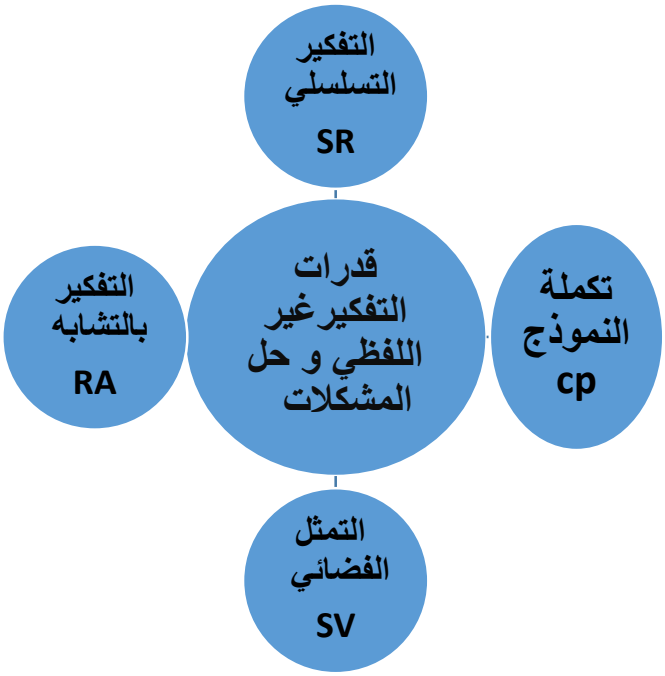
### 4-1-1 اختبار الذكاء : اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناقليري (NNAT):

**NNAT**:هو اختصارللصياغة الإنجليزية (Naglieri Non Verbal Ability Test) بمعنى :

**اختبار القدرات غير اللفظية للباحث ناقليري**هو اختبار الذكاء , إذ يكون التمرير السريع و بسيط على أطفال مرحلة الابتدائي , المتوسط , و المتمدرسين بالمرحلة الثانوية , مهما يكون المستوى الثقافي الاجتماعي للطفل و مستوى قدراته اللفظية .يقوم أساسا هذا الاختبار على مبدأ المصفوفات المتشابه , فهو يسمح بتقييم صادق لمهارات **أو قدرات التفكير غير اللفظي و حل المشكلات**.رسمت بنوده بشكل دقيق ومثير لانتباه الأطفال , فهي مفهومةجدا , او تقريبا دون ضرورة شرحها .

تم تعيير هذا الاختبار على مجموعة من الأطفال حوالي 2300 طفل (05-15 سنة ), لذ يعتبر هذا الاختبار أداة مهمة لتحليل و التنبؤ بالنجاح او الرسوب الدراسي .يمكن تمرير الاختبار بطريقة جماعية على الأطفال غير ناطقين باللغة المخلية او على الأطفال الذين لديهم مشاكل في استعمال اللغة . وعلى اعتبار ان هذا الاختبار أداة للكشف , فهو يسمح بانتقاء المتمدرسين الذين يعانون من اضطرابات التعلم , و من ثم الاستفادة من التشخيص المعمق .نشير ان هذا الاختبار قابل للتطبيق على الأطفال الذين يعانون من مشاكل سمعية او مشاكل رؤية الألوان , كما انه يستدعي قدرات حركية بسيطة . يستدعي الاختبار استحضار أربعة أنواع مختلفة من قدرات التفكير المنطقي ( انظر الشكل رقم 07)

الشكل رقم (07) : قدرات التفكير غير اللفظية و حل المشكلات




❖ بنود تكملة النموذج( Complètement de Pattern):

هنا ينبغي على الطفل التعرف على الجزء الناقص الذي يكمل الرسم , و هذا من خلال سلسلة من مقترحات .يعتمد الطفل في تحديد إجابته على التوجه العام و مختلف تفاصيل رسم الجزء الناقص . و على اعتبار ان هذا النوع من التفكير ابسط مستوى م الاختبار فهو موجود أساسا في الصيغ الخاصة بالمرحلة الابتدائية .

❖ بنود التفكير بالتشابه (Raisonnement Analogique) :

يفرض هذا النوع من التفكير تعرف الطفل على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية . و حتى يتحصل الطفل على الإجابة الصحيحة ينبغي عليه تحليل التغيرات الحادثة على الأشكال وفق ظهورها عموديا أو أفقيا .حل هذا النوع من البنود يفرض انتباه الطفل لكل

التفاصيل الرسم . منطق الترتيب بنود التفكير بالتشابه , هو وفق درجة الصعوبة من البسيط إلى المعقد و حسب درجة التغيرات التي ينبغي ان تؤخذ بعين الاعتبار .

❖ بنود التفكير بالتسلسل ( Raisonnement en Série) :

تظهر هنا على شكل سلسلة من الرسومات التي تتغير في المظهر ( من حيث الشكل , المحتوى , ....) وفقا لتغير مكانها أفقيا أو عموديا داخل المصفوفة .تفرض هذه البنود من الطفل فهم منطق التسلسل ( يتعرف على ترتيب الأشكال , الدائرة , المثلث , المربع , ....) و هذا بهدف احترام هذا الترتيب في الجزء الناقص من المصفوفة .

❖ بنود التمثل الفضائي ( Représentation Spatiale) :

تفرض من الطفل أو التلميذ لن يتعرف على نتيجة جمع رسمين أو أكثر . مثلا ينبغي على التلميذ تمثل الربط بين المربع و المثلث .هذا المنطق في العرض هو موجود في كل المصفوفة و يمكن لمختلف الأشكال ان ترتبط أفقيا أو عموديا و بالتالي , على التلميذ تحديد الأشكال وفق اتجاهاتها تعتبر هذه البنود الأكثر صعوبة خاصة في حالة دوران الأشكال أو الاستدخال مما يجعل التعرف عليها صعب.

❖ **التنقيط :**

في كل الحالات تحيل النقطة الخام الكلية إلى عدد الإجابات الصحيحة على كل البنود .وفي حالة شطب أو اختيار الطفل إجابتين في نفس الوقت تحتسب الإجابة خاطئة .

❖ **التنقيط وفق الأرصدة الفرعية أوالتحتية :**

تسجل الأرصدة الفرعية وفقا لأشكال الهندسية ,إذ كل شكل هندسي يسمح بحساب الإجابة الصحيحة الخاصة الرصيد الفرعي على الشكل التالي :

بالنسبة للصيغ (A) , ( B ) , ( C ) , (D) : تصحيح البروتوكول يكون انطلاقا من البطاقة التصحيح عبر حساب الإجابة الصحيحة . و من ثم كتابة النقطة الخام الكلية او الرصيد الخام , و الأرصدة الفرعية الخام في الجدول المبين في ظهر كراسات التمرير .

أما بالنسبة للصيغ ( Les formes) (E) , ( F) ,(G) , فالتنقيط يكون مباشرا بعد التسجيل الكتابي للأطفال المتمدرسين على الورقة الأولى .

ينبغي الإشارة ان الصيغة المطبقة على الحالات العيادية هي الصيغةDمن( 8الى 9,5 سنوات)

والتي تستدعي قدرة التفكير بالتشابه و قدرة تكملة النموذج و التفكير التسلسلي والتمثل الفضائي .

❖ **تأويل النتائج :**

للقيام بتأويل النتائج تحويل النقطة الكلية الخام إلى النقطة المعيارية أو السلمية. ومن ثم تأويل الأرصدة الفرعية بطريقة كيفية .

## 4-2 أدوات التناول الإجرائي الثاني :

### 4-2-1 مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي :

ان مقياس تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية يتكون من 13 اختبارا فرعيا تم توزيعها على 6 أجزاء , كل جزء منها يقارب مهارة قرائية محددة و يوفر سلما للتصحيح و التنقيط . فالمقياس و فضلا عن كونه يراهن على تقويم المهارات الناجمة عن اكتساب التقنيات الأساسية للقراءة و بالخصوص تقنيات التفكيك و التعرف , فهو يساهم ضمنيا في تشخيص كل مرحلة من مراحل المقروء ( الجانب المادي للقراءة ) .

و ينفتح في جزئه السادس على تقويم قدرة المبحوثين على الفهم فهو بهذا المعنى يركز على تقويم المظاهر المادية للقراءة دون ان يتجاهل الاهتمام بتقويم مظاهرها الشكلية فعلى أساس انه يسمح أولا بتمييز التلاميذ الذين اكتسبوا تقنيات و آليات القراءة عن أنظارهم الفاشلين في هذا الإطار , و يساعد ثانيا على تعيين حقول الصعوبات عند هؤلاء الفاشلين , فهو يقوم بوظيفة مزدوجة إذ يشكل في نفس الوقت أداة لتشخيص التطور الدراسي ثم أداة للتشخيص النفس دراسي .

يحتوي المقياس على كراستين بحيث :

❖ **الكراسة الأولى** :

-الجزء الأول : التمييز البصري للرموز الحرفية .

-الجزء الثاني : التطابق الصوتي الحرفي .

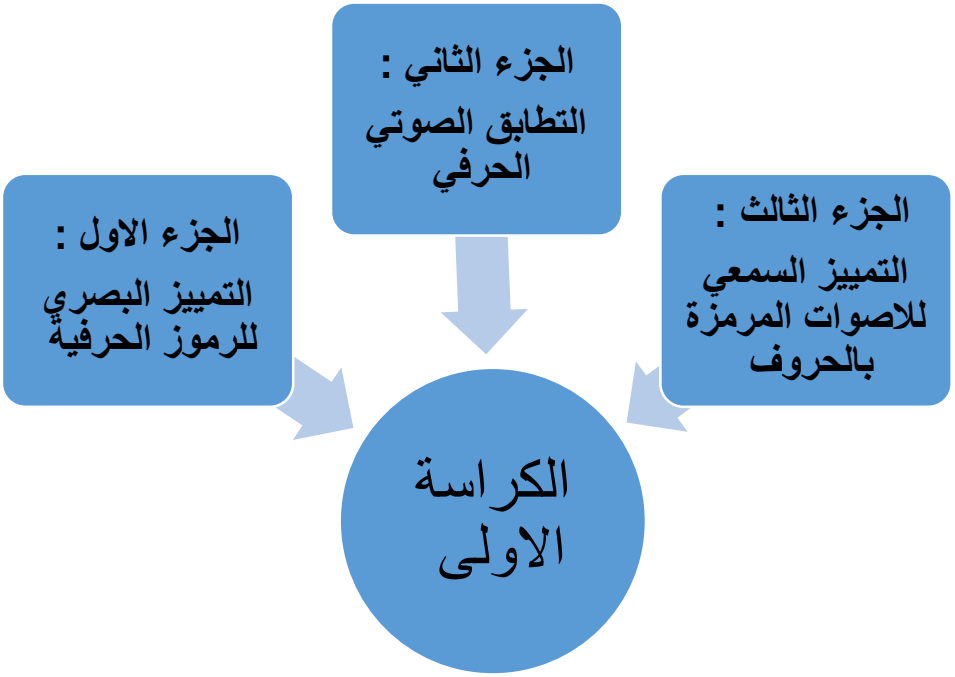
-الجزء الثالث : التمييز السمعي للأصوات المرمزة بالحروف .

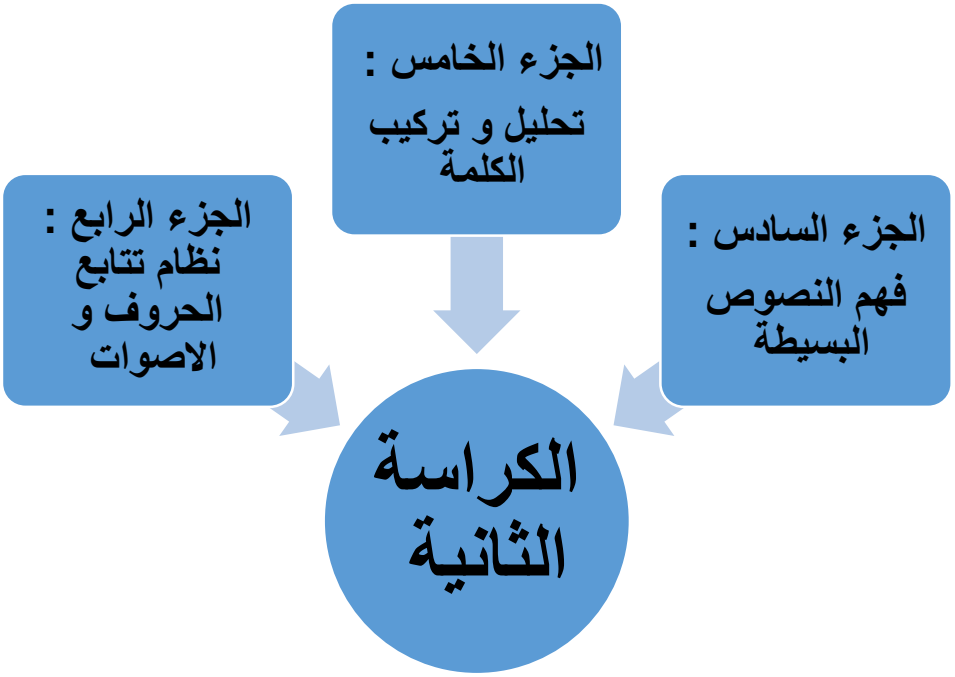
❖ **الكراسة الثانية** :

-الجزء الرابع : نظام تتابع الحروف و الأصوات .

- الجزء الخامس : تحليل و تركيب الكلمة .

-الجزء السادس : فهم النصوص البسيطة .


الجزء الثاني :
التطابق الصوتي الحرفي
الجزء الاول :
التمييز البصري للرموز الحرفية
الجزء الثالث :
التمييز السمعي للاصوات المرمزة بالحروف
الكراسة الاولى


الجزء الخامس :
تحليل و تركيب الكلمة
الجزء الرابع :
نظام تتابع الحروف و الاصوات
الجزء السادس :
فهم النصوص البسيطة
الكراسة الثانية

# الفصل الرابع

## تحليل ومناقشة النتائج

## 1-تحليل النتائج التناول الإجرائي الأول و الثاني لدى الحالات العيادية :

### 1-1تحليل نتائج الحالة الأولى في اختبار الذكاء :

يسمح لنا هذا الاختبار بفحص القدرة غير اللفظية لدى الحالة إذ سيمكننا من التحقق من سلامة قدرات التفكير و حل المشكلات كما أسلفنا الذكر في جزء تقديم الاختبار . ان سن الحالة يفرض علينا اختيار الصيغة الموافقة , إذ قمنا بتمرير الصيغة (D) و التي تفحص القدرة غير اللفظية فهي تحتوي على 04 بنود خاصة بقدرة تكملة النموذج( Complètement de Pattern) , إذ قدر مجموعها ب 06 بنود و قدرة التفكير بالتشابه ( Raisonnement analogique )و التي تمثل مجموع بنودها 10بنود و قدرة التفكير بالتسلسل ( Raisonnement en série) , إذ قدر مجموع بنودها ب 08 بنود , أما التمثل الفضائي ( Représentation spatiale), قدر ب 14 بندا .و يمكن توضيح نتائج الحالة من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (02 ) : نتائج الحالة الأولى دنيا ( 9 سنوات و 5اشهر )

في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

| بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○ 1 | 3 | 3 | | □20 | 2 | 2 | |
| Δ2 | 5 | *** | 2 | ○21 | 1 | 1 | |
| Δ3 | 4 | 4 | | □22 | 3 | *** | 2 |
| Δ4 | 1 | *** | 4 | ◇ 23 | 1 | *** | 3 |
| ◇5 | 5 | *** | 4 | □ 24 | 2 | 2 | |
| ○6 | 4 | 4 | | □ 25 | 3 | *** | 4 |
| □7 | 4 | *** | 1 | □ 26 | 4 | 4 | |
| Δ8 | 2 | *** | 5 | □ 27 | 5 | *** | 4 |
| ◇9 | 2 | *** | 4 | □ 28 | 2 | *** | 5 |
| Δ10 | 4 | *** | 3 | □ 29 | 5 | *** | 3 |
| ◇11 | 3 | *** | 2 | ○ 30 | 2 | *** | 5 |
| ○:12 | 1 | *** | 2 | □ 31 | 5 | *** | 3 |
| Δ13 | 2 | *** | 4 | ○ 32 | 1 | *** | 3 |
| ◇14 | 4 | *** | 3 | □33 | 3 | *** | 2 |
| ◇15 | 3 | *** | 4 | □34 | 5 | *** | 2 |
| ◇16 | 4 | *** | 5 | ○35 | 2 | *** | 1 |
| ◇17 | 4 | *** | 1 | □36 | 3 | *** | 2 |
| ○18 | 4 | *** | 1 | ○37 | 1 | *** | 4 |
| □19 | 2 | 2 | | ○38 | 2 | *** | 1 |

**مفتاح:**

**Δ: بند تكملة النموذج.**

**○:بند التفكير بالتشابه .**

**◇: بند التفكير التسلسلي .**

**□:بند التمثل الفضائي .**

*****: الإجابات الخاطئة .**

جدول إجمالي رقم (03) النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري( الصيغةD ) لدى الحالة الأولى مريم .

| | عدد البنود | عدد الإجابات الصحيحة |
|---|---|---|
| **تكملة النموذج ( PC)** | **06** | **01** |
| **التفكير بالتشابه( RA)** | **10** | **03** |
| **التفكير التسلسلي (SR)** | **08** | **00** |
| **التمثل الفضائي ( SV)** | **14** | **04** |
| • النقطة الخام الكلية : 08<br>• النقطة المعياريةّ / السن : 552<br>• مؤشر القدرة غير اللفظية ( NAT) : 73 | | |

-تظهر نتائج الحالة الأولى المبينة في الجدول رقم (03) أنها تحصلت على النقطة الخام الكلية (08) و التي تقابلها النقطة السلمية او المعيارية 552 و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن , نجد ان الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI ) : 73 و بالعودة أيضا الى جدول الترتيب المئوي ( Rangs percentiles ) الموافق لقيم نؤشر القدرة غير اللفظية يتبين الترتيب المئوي للحالة الأولى : 4% . و هذا يعني ان 4% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 09 سنوات و 5 أشهر يتحصلون على مؤشر (NAI) اقل او يساوي 73.

و عليه الحالة لم تتمكن من التعرف على الأجزاء الناقصة التي تكمل مختلف الأشكال المعروضة عليها , كما جاءت نتائجها متوسطة جدا في تعرفها على العلاقات المنطقية بين مختلف الأشكال الهندسية من خلال نقص الانتباه لتفاصيل الأشكال . كل هذا يبين ان القدرة غير اللفظية لدى الحالة الأولى

ضعيفة في قدرة تكملة النموذج و التفكير التسلسلي و في حدود المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه و التمثل الفضائي.

**1-2تحليل نتائج الحالة الثانية في اختبار الذكاء : اختبار القدرة غير اللفظية .**

نعبر عن نتائج الحالة الثانية طيب محمد ( 08سنوات و 5اشهر)في اختبار القدرة غير اللفظية NNAT وفق نوع و هدف البنود في **الجدول رقم (04)** فكل بند يستدعي نوع من قدرات التفكير و حل المشكلات (SV/ SR /RA /PC ) .

| بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ○1 | 3 | 3 | | □20 | 2 | 2 | |
| Δ2 | 5 | *** | 4 | ○21 | 1 | 1 | |
| Δ3 | 4 | *** | 5 | □22 | 3 | 3 | |
| Δ4 | 1 | 1 | | ◇23 | 1 | 1 | |
| ◇5 | 5 | *** | 2 | □24 | 2 | *** | 3 |
| ○6 | 4 | 4 | | □25 | 3 | 3 | |
| □7 | 4 | *** | 2 | □26 | 4 | 4 | |
| Δ8 | 2 | 2 | | □27 | 5 | 5 | |
| ◇9 | 2 | *** | 1 | □28 | 2 | 2 | |
| Δ10 | 4 | 4 | | □29 | 5 | 5 | |
| ◇11 | 3 | 3 | | ○30 | 2 | 2 | |
| ○12 | 1 | *** | 3 | □31 | 5 | *** | 2 |
| Δ13 | 2 | 2 | | ○32 | 1 | 1 | |
| ◇14 | 4 | *** | 2 | □33 | 3 | 3 | |
| ◇15 | 3 | 3 | | □34 | 5 | 5 | |
| ◇16 | 4 | 4 | | ○35 | 2 | 2 | |
| ◇17 | 4 | *** | 3 | □36 | 3 | 3 | |
| ○18 | 4 | *** | 3 | ○37 | 1 | 1 | |
| □19 | 2 | 2 | | ○38 | 2 | 2 | |

و يمكن إجمال نتائج الحالة الثانية في **الجدول رقم (05)** الذييوضح أكثر من مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) و الذي يتم من خلاله استخراج موقع الكفاءة المعرفية غير اللفظية لدى الحالة .

جدول إجمالي رقم (05)النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري(الصيغة D )لدى الحالة الثانية طيب محمد

| | عدد البنود | عدد الإجابات الصحيحة |
|---|---|---|
| **تكملة النموذج ( PC)** | **06** | **04** |
| **التفكير بالتشابه( RA)** | **10** | **07** |
| **التفكير التسلسلي (SR)** | **08** | **04** |
| **التمثل الفضائي ( SV)** | **14** | **11** |

- النقطة الخام الكلية :26
- النقطة المعيارية ّ / السن : 651
- مؤشر القدرة غير اللفظية ( NAT) : 112

يتضح من خلال النتائج الحالة الثانية في الجدول رقم (05) أنها تحصلت على النقطة الخام الكلية 26 و التي يقابلها النقطة السلمية او المعيارية 651 و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن , نجد ان الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) 112 , بالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي ( Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية يتبين ترتيب المئوي للحالة الثانية 79% , وهذا يعني ان 79% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 8سنوات و 5اشهر يتحصلون على (NAI) اقل او تساوي 112 . كل هذا يبين ان قدرة غير اللفظية لدى الحالة الثانية عادية فهي فوق المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه و التمثل الفضائي و في حدود المتوسط في قدرة تكملة النموذج و قدرة التفكير بالتسلسل .

## 3-1 نتائج الحالة الثالثة في اختبار الذكاء :اختبارالقدرة غير اللفظية:

**جدول رقم (06)**:نتائجالحالة الثالثة عبد الرزاق ( 09 سنوات

)في اختبارالقدرةغيراللفظيةوفق نوعو هدفالبنود.

| بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ◯1 | 3 | 3 | | □20 | 2 | *** | 5 |
| Δ2 | 5 | *** | 2 | ◯21 | 1 | *** | 3 |
| Δ3 | 4 | *** | 3 | □22 | 3 | *** | 2 |
| Δ4 | 1 | *** | 2 | ◇23 | 1 | *** | 2 |
| ◇5 | 5 | 5 | | □24 | 2 | *** | 3 |
| ◯6 | 4 | 4 | | □25 | 3 | *** | 4 |
| □7 | 4 | *** | 2 | □26 | 4 | *** | 2 |
| Δ8 | 2 | 2 | | □27 | 5 | 5 | |
| ◇9 | 2 | 2 | | □28 | 2 | *** | 3 |
| Δ10 | 4 | *** | 5 | □29 | 5 | 5 | |
| ◇11 | 3 | 3 | | ◯30 | 2 | 2 | |
| ◯12 | 1 | *** | 5 | □31 | 5 | *** | 4 |
| Δ13 | 2 | 2 | | ◯32 | 1 | *** | 4 |
| ◇14 | 4 | *** | 1 | □33 | 3 | 3 | |
| ◇15 | 3 | 3 | | □34 | 5 | *** | 2 |
| ◇16 | 4 | *** | 2 | ◯35 | 2 | 2 | |
| ◇17 | 4 | 4 | | □36 | 3 | *** | 5 |
| ◯18 | 4 | 4 | | ◯37 | 1 | *** | 4 |
| □19 | 2 | *** | 3 | ◯38 | 2 | *** | 1 |

**جدول إجمالي رقم (07) النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري( الصيغةD) لدى الحالة الثالثة**

| | البنود | عدد الإجابات الصحيحة |
|---|---|---|
| تكملة النموذج ( PC) | 06 | 05 |
| التفكير بالتشابه( RA) | 10 | 02 |
| التفكير التسلسلي (SR) | 08 | 06 |
| التمثل الفضائي ( SV) | 14 | 02 |

- النقطة الخام الكلية : 15
- النقطة المعياريةّ / السن : 595
- مؤشر القدرة غير اللفظية ( NAT) : 86

يتبن من خلال النتائج الحالة الثالثة في الجدول رقم ( 07) أنها تحصلت على النقطة الخام الكلية 15 و التي يقابلها النقطة السلمية او المعيارية 595 و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن , نجد ان الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI)86, بالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي ( Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية يتبين ترتيب المئوي للحالة الثانية 18% , وهذا يعني ان 18% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم 9سنوات يتحصلون على (NAI) اقل او تساوي 86 . كل هذا يبين ان قدرة غير اللفظية لدى الحالة الثالثة عادية فهي فوق المتوسط في قدرة التفكير تكملة النموذج و قدرة التفكير التسلسلي و في حدود المتوسط في قدرة التفكير بالتشابه و التمثل الفضائي .

**-نتائج الحالة الرابعة في اختبار الذكاء : اختبار القدرة غير اللفظية .**

جدول رقم (08) : نتائج الحالة الرابعة هاجر (9سنوات )في اختبار القدرة غير اللفظية وفق نوع و هدف البنود

| بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | بنود الاختبار حسب نوع القدرة غير اللفظية | رقم الإجابة الصحيحة وفق بطاقة التصحيح | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل | رقم إجابة الحالة الصحيحة عبر التعين على الشكل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ◯1 | 3 | 3 | | □20 | 2 | *** | 4 |
| Δ2 | 5 | 5 | | ◯21 | 1 | 1 | |
| Δ3 | 4 | 4 | | □22 | 3 | *** | 5 |
| Δ4 | 1 | 1 | | ◇23 | 1 | 1 | |
| ◇5 | 5 | 5 | | □24 | 2 | 2 | |
| ◯6 | 4 | *** | 2 | □25 | 3 | 3 | |
| □7 | 4 | 4 | | □26 | 4 | 4 | |
| Δ8 | 2 | 2 | | □27 | 5 | 5 | |
| ◇9 | 2 | 2 | | □28 | 2 | *** | 3 |
| Δ10 | 4 | 4 | | □29 | 5 | 5 | |
| ◇11 | 3 | *** | 4 | ◯30 | 2 | 2 | |
| ◯12 | 1 | 1 | | □31 | 5 | 5 | |
| Δ13 | 2 | 2 | | ◯32 | 1 | 1 | |
| ◇14 | 4 | 4 | | □33 | 3 | 3 | |
| ◇15 | 3 | *** | 1 | □34 | 5 | *** | 1 |
| ◇16 | 4 | *** | 1 | ◯35 | 2 | *** | 5 |
| ◇17 | 4 | 4 | | □36 | 3 | 3 | |
| ◯18 | 4 | 4 | | ◯37 | 1 | 1 | |
| □19 | 2 | 2 | | ◯38 | 2 | *** | 4 |

**جدول إجماليرقم (09) النقاط المتحصل عليها في اختبار القدرة غير اللفظية لنقليري ( الصيغة D) لدى الحالة الرابعة هاجر**

| | عدد البنود | عدد الإجابات الصحيحة |
|---|---|---|
| **تكملة النموذج ( PC)** | **06** | **06** |
| **التفكير بالتشابه( RA)** | **10** | **06** |
| **التفكير التسلسلي (SR)** | **08** | **05** |
| **التمثل الفضائي ( SV)** | **14** | **11** |

- طالنقطة الخام الكلية : 28
- النقطة المعياريةّ / السن : 664
- مؤشر القدرة غير اللفظية ( NAT) : 114

يتضح من خلال النتائج الحالة الرابعة في الجدول رقم (09) أنها تحصلت على النقطة الخام الكلية 28 و التي يقابلها النقطة السلمية او المعيارية 664 و بالرجوع إلى جدول قيم مؤشر القدرة غير اللفظية الموافقة للنقاط المعيارية حسب السن , نجد ان الحالة تحصلت على مؤشر القدرة غير اللفظية (NAI) 114 , بالعودة أيضا إلى جدول الترتيب المئوي ( Rangs percentiles) الموافق لقيم مؤشر القدرة غير اللفظية يتبين ترتيب المئوي للحالة الثانية 82% , وهذا يعني ان 82% من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم 9سنواتيتحصلون على (NAI) اقل او تساوي 114 . كل هذا يبين ان قدرة غير اللفظية لدى الحالة الرابعة عادية فهي فوق المتوسط في التمثل الفضائي و في حدود المتوسط في قدرة تكملة النموذج و قدرة التفكير بالتسلسل و قدرة التفكير بالتشابه.

## 2-عرض و تحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني :

## 1-الكراسة الأولى

الجزء الأول: التمييز البصري للرموز الحرفية

الجزء الثاني : التطابق الصوتي الحرفي

الجزء الثالث : التمييز السمعي للأصوات المرمزة بالحروف

### 2-1-1عرض نتائج الكراسة الأولى للحالة الأولى (دنيا)

جدول رقم (10) يبين نسبة نجاح الحالة الأولى في اختبارات الكراسة الأولى

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 1-الخلط بين الحروف و علاقتها بالغو امض الإدراكية | 30/29 | 97% |
| 2-تعيين الأصوات – الحركات | 5/03 | 60% |
| 3-تعيين الأصوات –الصوامت | 15/15 | 10% |
| 4-تعيين الأصوات المركبة | 10/10 | 100% |
| 5-كلمات ذات مظهر سمعي متشابه | 10/03 | 30% |
| 6-تعيين الحروف المتشابه التي لا توافق في ايقاعها | 10/03 | 30% |

### 2-1-2تحليل نتائج الكراسة الأولى للحالة الأولى :

-تحصلت الحالة الأولى (دنيا) البالغة من العمر 9سنوات و 5 أشهر في الجزء الأول لتمييز البصري للرموز الحرفية الذي يدرس قياس الخلط بين الحروف و علاقتها بالغوا مضالإدراكية و كانت النسبة المئوية تقدر ب 97% أما الجزء الثاني الذي يدرس إقامة التطابق صوت –الحرف من خلال ثلاثة

اختبارات الفرعية و تحصلت الحالة في اختبار الثالث و الذي يقوم على تعيين الأصوات –الصوامت ( S-C) اكبر نسبة تقدر ب 100% و على العكس الاختبار الثاني كانت النسبة متوسطة تقدر ب 60% أما الاختبار الرابع كانت النتيجة ضعيفة تقدر نسبتها ب 10%.

–أما نتائج الحالة للاختبار ( 5-6 ) من الجزء الثالث لتمييز السمعي للأصوات المرمزة للحرف كانت النتيجة في حدود المتوسط و تقدر نسبتها ب 30% في كلا الاختبارين.

### 2-1-3عرض نتائج الكراسة الأولى للحالة الثانية ( طيب محمد )

**– جدول رقم (11) يبين نسبة نجاح للحالة الثانية في اختبارات الكراسة الأولى**

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 1-الخلط بين الحروف و علاقتها بالغو امض الإدراكية | 30/30 | 100% |
| 2-تعيين الأصوات – الحركات | 05/05 | 100% |
| 3-تعيين الأصوات –الصوامت | 15/13 | 87% |
| 4-تعيين الأصوات المركبة | 10/10 | 100% |
| 5-كلمات ذات مظهر سمعي متشابه | 10/05 | 50% |
| 6-تعيين الحروف المتشابه التي لا توافق في إيقاعها | 10/03 | 30% |

### 2-1-4تحليل نتائج الكراسة الأولى للحالة الثانية :

–تحصلت الحالة الثانية (طيب محمد ) البالغة من العمر 8سنوات و 5 أشهر في الجزء الأول لتمييز البصري للرموز الحرفية الذي يدرس قياس الخلط بين الحروف و علاقتها بالغوا مض الإدراكية و كانت النسبة المئوية تقدر ب 100% أما الجزء الثاني الذي يدرس إقامة التطابق صوت –الحرف من خلال ثلاثة اختبارات الفرعية و تحصلت الحالة في اختبار الثاني و الذي يقوم على تعيين

الأصوات –الحركات (S–V) اختبار الرابع كانت نتيجة كلا الاختبارين اكبرإذ تقدر نسبة ب 100%. و الاختبار الثالث كانت النسبة عادية تقدر ب 87%.

–أما نتائج الحالة للاختبار الخامس من الجزء الثالث لتمييز السمعي للأصوات المرمزة للحرف كانت النتيجة في حدود المتوسط و تقدر نسبتها ب 50%. على عكس الاختبار السادس إذ كانت النتائج في حدود اقل من المتوسط و تقدر نسبتها ب 30%.

**2–1–5عرض نتائج الكراسة الأولى للحالة الثالثة ( عبد الرزاق )**

–جدول رقم (12) يبين نسبة نجاح الحالة الثالثة في اختبارات الكراسة الأولى

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 1-الخلط بين الحروف و علاقتها بالغو امض الإدراكية | 30/22 | 73% |
| 2-تعيين الأصوات – الحركات | 05/03 | 100% |
| 3-تعيين الأصوات –الصوامت | 15/10 | 65% |
| 4-تعيين الأصوات المركبة | 10/08 | 80% |
| 5-كلمات ذات مظهر سمعي متشابه | 10/01 | 10% |
| 6-تعيين الحروف المتشابه التي لا توافق في إيقاعها | 10/02 | 20% |

## 2–1–6تحليل نتائج الكراسة الأولى للحالة الثالثة :

–تحصلت الحالة الثالثة (عبد الرزاق ) البالغة من العمر 9 سنوات في الجزء الأول لتمييز البصري للرموز الحرفية الذي يدرس قياس الخلط بين الحروف و علاقتها بالغوا مض الإدراكية و كانت النسبة المئوية تقدر ب 73% أما الجزء الثاني الذي يدرس إقامة التطابق صوت –الحرف من خلال ثلاثة اختبارات الفرعية و تحصلت الحالة في اختبار الثاني و الذي يقوم على تعيين الأصوات –الحركات

( S-V) كانت نتيجة اكبر اذ تقدر نسبة ب 100%. و الاختبار الثالث الاختبار الرابع كانت النسبة عادية تقدر ب 65% و 80% .

-أما نتائج الحالة للاختبار الخامس الاختبار السادس من الجزء الثالث لتمييز السمعي للأصوات المرمزة للحرف كانت النتيجة في حدود اقل من المتوسط و تقدر نسبتها ب % 10 و20%.

### 2-1-7عرض نتائج الكراسة الأولى للحالة الرابعة ( هاجر)

**-جدول رقم (13) يبين نسبة نجاح الحالة الرابعة في اختبارات الكراسة الأولى**

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 1-الخلط بين الحروف و علاقتها بالغو امض الإدراكية | 30/30 | 100% |
| 2-تعيين الأصوات – الحركات | 05/05 | 100% |
| 3-تعيين الأصوات –الصوامت | 15/15 | 100% |
| 4-تعيين الأصوات المركبة | 10/10 | 100% |
| 5-كلمات ذات مظهر سمعي متشابه | 10/06 | 60% |
| 6-تعيين الحروف المتشابه التي لا توافق في إيقاعها | 10/04 | 40% |

### 2-1-8-تحليل نتائج الكراسة الأولى للحالة الرابعة :

-تحصلت الحالة الرابعة (هاجر ) البالغة من العمر 9 سنوات في الجزء الأول لتمييز البصري للرموز الحرفية الجزء الثاني التطابق الأصوات و الحروف الذي يجمع كل الاختبارات الفرعية لكلا الجزيئيناإذ تقدر النسبة المئوية ب 100% .

-أما نتائج الحالة للاختبار الخامس الاختبار السادس من الجزء الثالث لتمييز السمعي للأصوات المرمزة للحرف كانت النتيجة في حدود المتوسط و تقدر نسبتها ب % 40 و60%.

### 2-2-الكراسة الثانية :

الجزء الرابع : استيعاب نظام تتابع الحروف و الأصوات

الجزء الخامس :تحليل و تركيب الكلمة

الجزء السادس : فهم النصوص البسيطة

### 2-2-1-عرض نتائج الكراسة الثانية للحالة الأولى( دنيا )

**-جدول رقم (14 ) يبين نسبة نجاح الحالة الأولى في اختبارات الكراسة الثانية**

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 7-انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح | 12/05 | 42% |
| 8-تعيين الأصوات المماثلة في البداية | 14/04 | 29% |
| 9-تعيين الأصوات المماثلة في النهاية | 12/04 | 33 ,33% |
| 10-انتقاء الكلمات المتكررة | 10/05 | 50% |
| 11-إتمام الكلمات الناقصة | 15/05 | 33 ,33% |
| 12-استخراج الكلمات المقصودة | 14/06 | 43% |
| 13-استخلاص المعاني الدلالية للرموز البصرية – السمعية للأسماء و الكلمات | 06/02 | 33 ,33% |

### 2-2-2-تحليل نتائج الكراسة الثانية للحالة الأولى :

-تحصلت الحالةالأولى (دنيا ) البالغة من العمر 9سنوات و 5 أشهر في الجزء السادس لاستيعاب نظام تتابع الحروف و الأصوات من خلال ثلاثة اختبارات فرعية و تحصلت الحالة في اختبار السابع والذي يقوم على انتقاء الكلمات بشكل صحيح و كانت النسبة تقدر ب 42%.

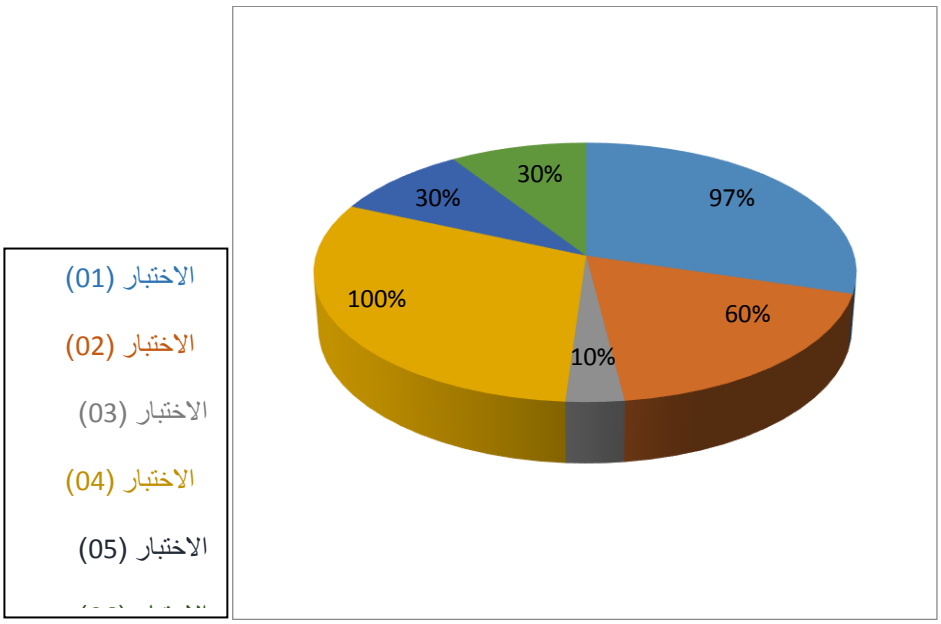
-أما الاختبار الثامن و التاسع كانت النتيجة اقل من المتوسط إذ تقدر نسبتها ب 29%و 33% ,33 في كلا الاختبارين .

-تحصلت الحالة في الجزء الخامس لتحليل و تركيب الكلمة من خلال الاختبار(10) الذي يقوم على مبدأ انتقاء الكلمات المتكررة اكبر نسبة تقدر ب 50% . أما مقارنة بنتائج الاختبارين (11-12) كانت نتائج اقل من المتوسط تقدر نسبتهما ب 33% ,33 و43%.

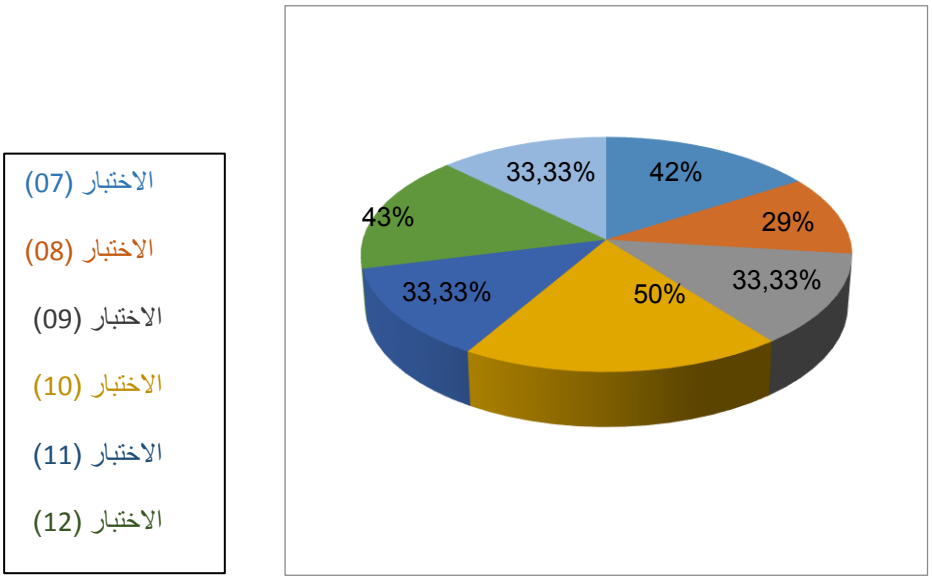
أما الاختبار (13) من الجزء السادس لفهم النصوص البسيطة تحصلت الحالة على نسبة اقل من المتوسط إذ تقدر ب 33% ,33.

-وعليه ان الحالة من خلال النتائج المتحصل عليها في الكراسة الأولى مقارنة بالكراسة الثانية نستنتج إنها واجهت صعوبة في تعامل مع تعليمات الاختبار خاصة الكراسة الثانية كذلك من خلال طبيعة المهام المطلوبة في كل اختبار في أجزاءه الثلاثة على عكس الكراسة الأولى.

**الشكل رقم (01) : يمثل نسب استعمال الاختبارات الكراسة الأولى للحالة العيادية الأولى في لمقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية .**




**الشكل رقم (02) :يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الثانية لدى الحالة العيادية الأولى في مقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**



### 3-2-2 -عرض نتائج الكراسة الثانية للحالة الثانية(طيب محمد )

**-جدول رقم (15 ) يبين نسبة نجاح الحالة الثانية في اختبارات الكراسة الثانية**

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 7-انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح | 12/05 | 42% |
| 8-تعيين الأصوات المماثلة في البداية | 14/04 | 29% |
| 9-تعيين الأصوات المماثلة في النهاية | 12/04 | 33,33% |
| 10-انتقاء الكلمات المتكررة | 10/06 | 60% |
| 11-إتمام الكلمات الناقصة | 15/07 | 47% |
| 12-استخراج الكلمات المقصودة | 14/06 | 43% |
| 13-استخلاص المعاني الدلالية للرموز البصرية – السمعية للأسماء و الكلمات | 06/04 | 67% |

### 2-2-4-تحليل نتائج الكراسة الثانية للحالة الثانية :

-تحصلت الحالةالثانية (طيب محمد) البالغة من العمر 8سنوات و 5 أشهر في الجزء السادس لاستيعاب نظام تتابع الحروف و الأصوات من خلال ثلاثة اختبارات فرعية و تحصلت الحالة في اختبار السابع والذي يقوم على انتقاء الكلمات بشكل صحيح و كانت النسبة تقدر ب 42%.

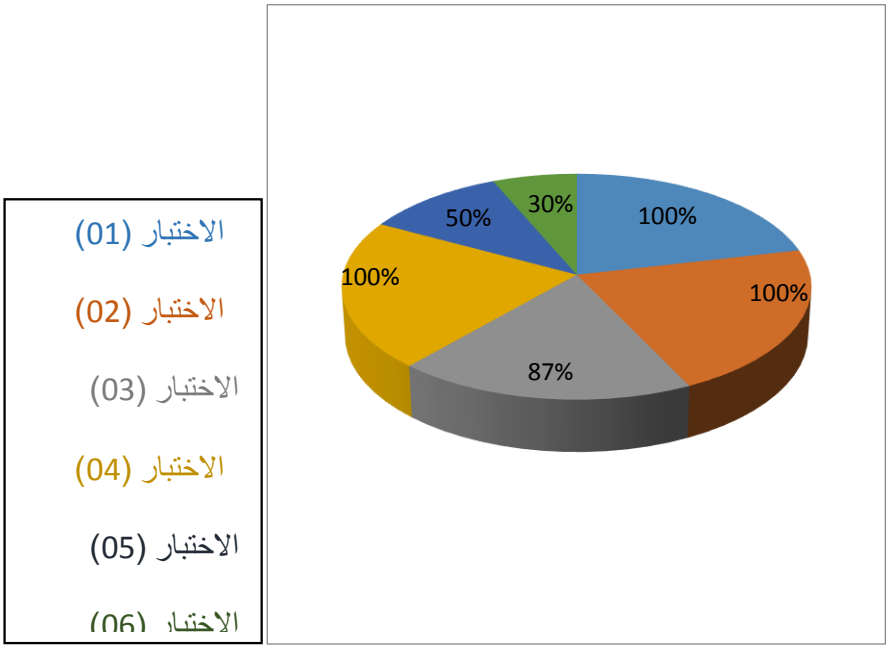
-أما الاختبار الثامن و التاسع كانت النتيجة اقل من المتوسط إذ تقدر نسبتها ب 29%و 33% ,33 في كلا الاختبارين .

-تحصلت الحالة في الجزء الخامس لتحليل و تركيب الكلمة من خلال الاختبار(10) الذي يقوم على مبدأ انتقاء الكلمات المتكررة اكبر نسبة تقدر ب 60% . أما مقارنة بنتائج الاختبارين (11-12) كانت نتائج اقل من المتوسطتقدر نسبتهما ب 47%و43%.

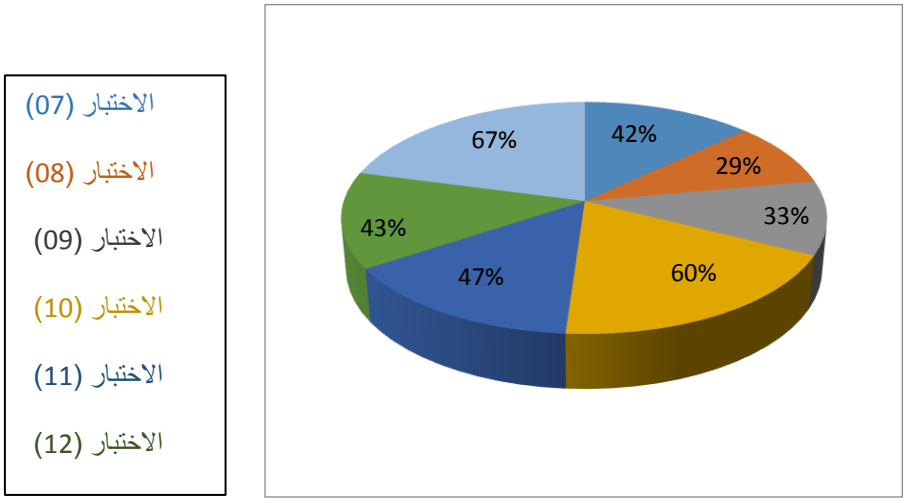
أما الاختبار (13) من الجزء السادس لفهم النصوص البسيطة تحصلت الحالة على نتائج عادية إذ تقدر ب 67%.

-وعليه ان الحالة من خلال النتائج المتحصل عليها في الكراسة الأولى مقارنة بالكراسة الثانية نستنتج انها واجهت صعوبة في تعامل مع تعليمات الاختبار خاصة الكراسة الثانية كذلك من خلال طبيعة المهام المطلوبة في كل اختبار في أجزاءه الثلاثة على عكس الكراسة الأول

**الشكل رقم (03) : يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الأولى لدى الحالة العيادية الثانية لمقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**




**الشكل رقم (04) :يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الثانية لدى الحالة العيادية الثانية في مقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**



### 2-2-5 -عرض نتائج الكراسة الثانية للحالة الثالثة (عبد الرزاق )

**-جدول رقم (16) يبين نسبة نجاح الحالة الثالثة في اختبارات الكراسة الثانية**

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 7-انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح | 12/05 | 42% |
| 8-تعيين الأصوات المماثلة في البداية | 14/04 | 29% |
| 9-تعيين الأصوات المماثلة في النهاية | 12/02 | 20% |
| 10-انتقاء الكلمات المتكررة | 10/05 | 50% |
| 11-إتمام الكلمات الناقصة | 15/01 | 07% |
| 12-استخراج الكلمات المقصودة | 14/02 | 14,28% |
| 13-استخلاص المعاني الدلالية للرموز البصرية – السمعية للأسماء و الكلمات | 06/01 | 17% |

### 2-2-6-تحليل نتائج الكراسة الثانية للحالة الثالثة :

-تحصلت الحالةالثالثة (عبد الرزاق) البالغة من العمر 8سنوات في الجزء السادس لاستيعاب نظام تتابع الحروف و الأصوات من خلال ثلاثة اختبارات فرعية و تحصلت الحالة في اختبار السابع والذي يقوم على انتقاء الكلمات بشكل صحيح و كانت النسبة تقدر ب 42%.

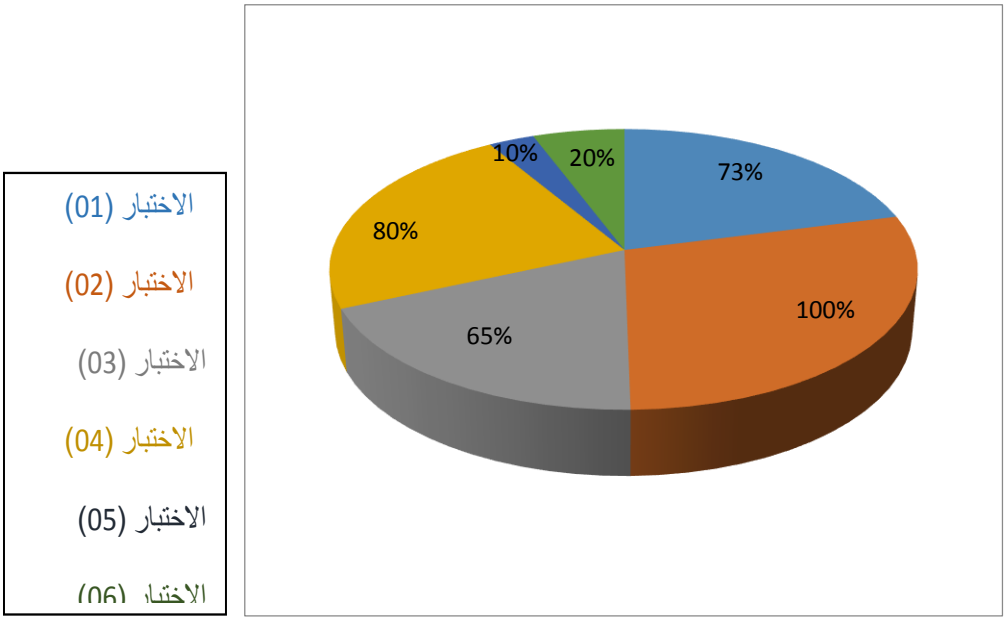
-أما الاختبار الثامن و التاسع كانت النتيجة اقل من المتوسط إذ تقدر نسبتها ب 29%و 20% في كلا الاختبارين .

-تحصلت الحالة في الجزء الخامس لتحليل و تركيب الكلمة من خلال الاختبار(10) الذي يقوم على مبدأ انتقاء الكلمات المتكررة اكبر نسبة تقدر ب 50% . أما مقارنة بنتائج الاختبارين (11-12) كانت نتائج اقل من المتوسط تقدر نسبتهما ب 07% و14,28% .

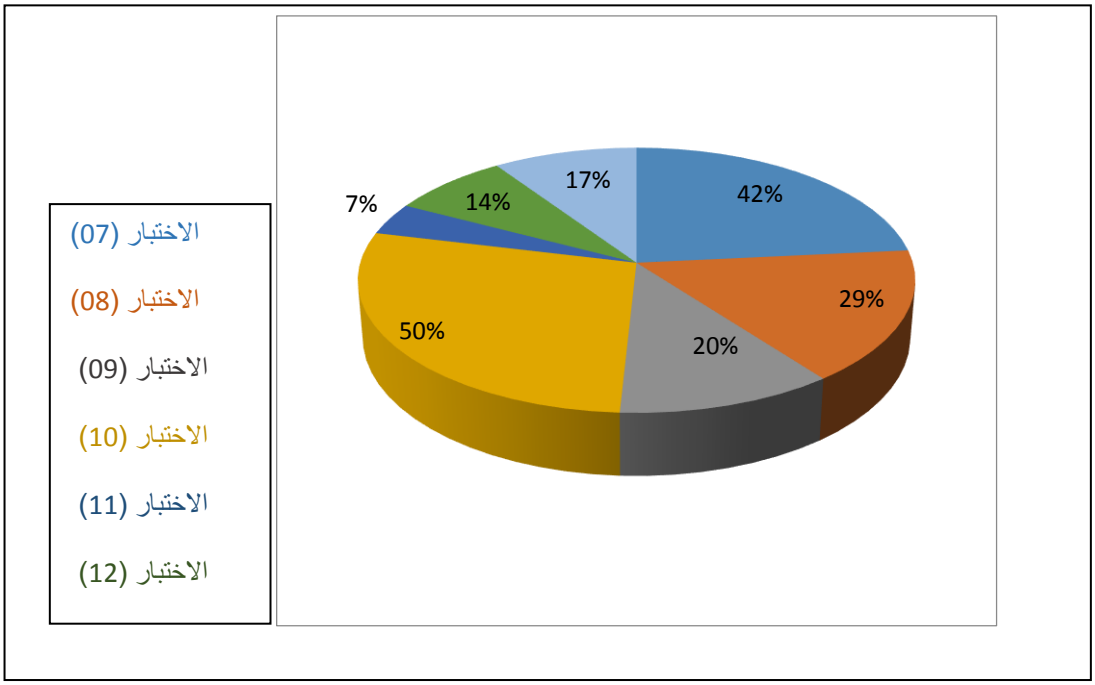
أما الاختبار (13) من الجزء السادس لفهم النصوص البسيطة تحصلت الحالة على نتائج اقل من المتوسط إذ تقدر نسبتها ب 17%.

-وعليه ان الحالة من خلال النتائج المتحصل عليها في الكراسة الأولى مقارنة بالكراسة الثانية نستنتج إنها واجهت صعوبة في تعامل مع تعليمات الاختبار خاصة الكراسة الثانية كذلك من خلال طبيعة المهام المطلوبة في كل اختبار في أجزاءه الثلاثة إذ تظهر عليه صعوبة و بدرجة كبيرة في إتمام الكلمات الناقصة و استخراج الكلمات الناقصة و كذلك في استخلاص المعاني الدلالية على عكس الكراسة الأولى.

**الشكل رقم (05) : يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الأولى لدى الحالة العيادية الثالثة لمقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**




**الشكل رقم (06) :يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الثانية لدى الحالة العيادية الثالثة في مقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**



### 2-2-7-عرض نتائج الكراسة الثانية للحالة الرابعة (هاجر )

**-جدول رقم (17) يبين نسبة نجاح الحالة الرابعة في اختبارات الكراسة الثانية**

| الاختبارات | عدد الإجابات | نسبة النجاح |
|---|---|---|
| 7-انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح | 12/05 | 42% |
| 8-تعيين الأصوات المماثلة في البداية | 14/04 | 29% |
| 9-تعيين الأصوات المماثلة في النهاية | 12/06 | 50% |
| 10-انتقاء الكلمات المتكررة | 10/06 | 60% |
| 11-إتمام الكلمات الناقصة | 15/05 | 33,33% |
| 12-استخراج الكلمات المقصودة | 14/05 | 36% |
| 13-استخلاص المعاني الدلالية للرموز البصرية – السمعية للأسماء و الكلمات | 06/03 | 50% |

### 2-2-8-تحليل نتائج الكراسة الثانية للحالة الرابعة :

-تحصلت الحالةالرابعة (هاجر) البالغة من العمر 9سنوات في الجزء السادس لاستيعاب نظام تتابع الحروف و الأصوات من خلال ثلاثة اختبارات فرعية و تحصلت الحالة في اختبار السابع والذي يقوم على انتقاء الكلمات بشكل صحيح و كانت النسبة تقدر ب 42%.

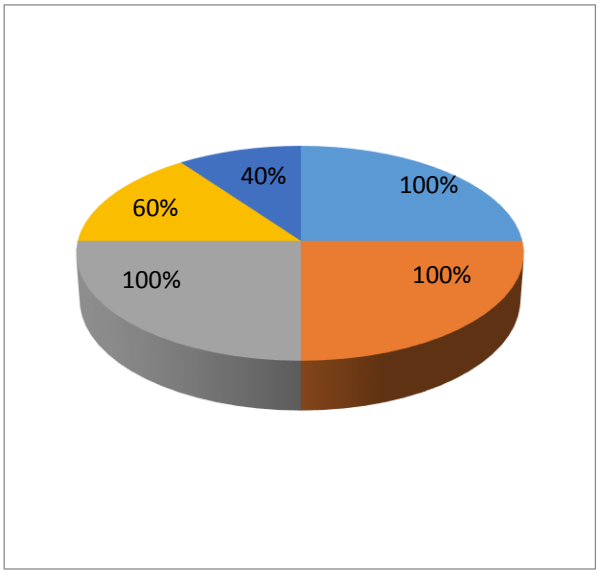
-أما الاختبار الثامن و التاسع كانت النتيجة اقل من المتوسط إذ تقدر نسبتها ب 29%و 50% في كلا الاختبارين .

-تحصلت الحالة في الجزء الخامس لتحليل و تركيب الكلمة من خلال الاختبار(10) الذي يقوم على مبدأ انتقاء الكلمات المتكررة اكبر نسبة تقدر ب 60% . أما مقارنة بنتائج الاختبارين (11-12) كانت نتائج اقل من المتوسط تقدر نسبتهما ب 33,33%و36%.

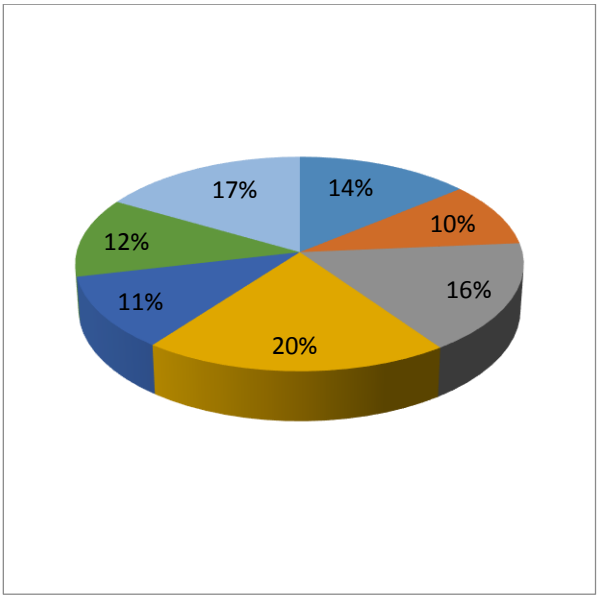
أما الاختبار (13) من الجزء السادس لفهم النصوص البسيطة تحصلت الحالة على نتائج متوسطة إذ تقدر نسبتها ب 50%.

-وعليه ان الحالة من خلال النتائج المتحصل عليها في الكراسة الأولى مقارنة بالكراسة الثانية نستنتج إنها واجهت صعوبة في تعامل مع تعليمات الاختبار خاصة الكراسة الثانية كذلك من خلال طبيعة المهام المطلوبة في كل اختبار في أجزاءه الثلاثة مثلا يجد صعوبة في إتمام الكلمات الناقصة على عكس الكراسة الأولى.

**الشكل رقم (07) : يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الأولى لدى الحالة العيادية الرابعة لمقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**




**الشكل رقم (08) :يمثل نسب استعمال الاختبارات للكراسة الثانية لدى الحالة العيادية الرابعة في مقياس تقويم الأداء القراءة باللغة العربية**



## 3-تحليل الكمي و الكيفي لنتائج الاختبار :

- **التحليل الكمي للكراسة الأولى :**

تراوحت نتائج الأطفال في هذا الاختبار بين 100% كحد أقصى و10% كحد أدنى.

- **التحليل الكيفي للكراسة الأولى :**

من خلال تحليل نتائج الكراسة الأولى تبين ان نسبة النجاح لدى الحالات كانت جيدة حيث تراوحت نسبة النجاح في الأجزاء الثلاثة ( جزء 01- جزء 02- جزء 03 ) 100% كحد أقصى , حيث كانت معظم إجابات الحالات صحيحة على معظم الاختبارات الفرعية .

- **التحليل الكمي للكراسة الثانية :**

تراوحت نتائج الأطفال في هذا الاختبار بين 60% كحد أقصى و 07% كحد أدنى .

- **التحليل الكيفي للكراسة الثانية :**

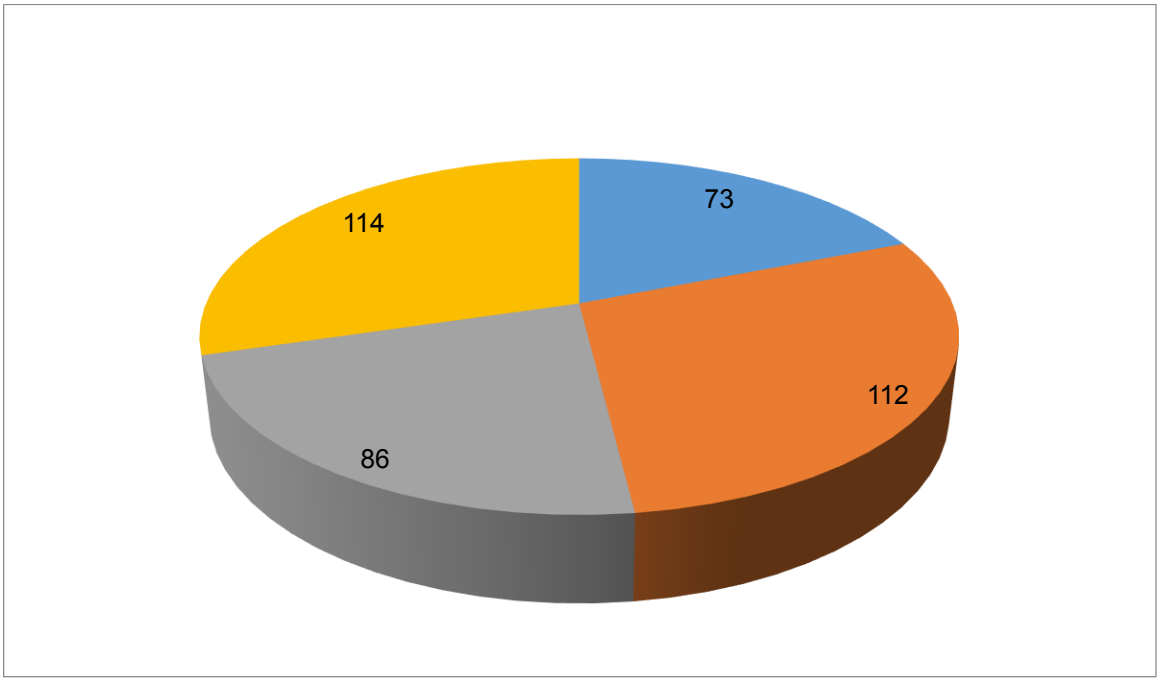
من خلال تحليل نتائج الكراسة الثانية تبين انه هناك صعوبة لدى الأطفال على تعيين و تحليل رغم درايتهم بما هو مقصود و ذلك رغم إعطائهم أمثلة توضح ذلك , الا ان الأطفال لم يتمكنوا من تعيينها بالضبط , ولكن استطاعوا التعيين وتحليل في الكلمات و النصوص البسيطة السهلة .

## 4- خلاصة عامة تحليل لنتائج التناول الإجرائي الأول للحالات العيادية :

تظهر لنا النتائج العامة للحالات العيادية في اختبار القدرات غير اللفظية (NNAT) " انظر الشكل " ان نسبة المئوية لدرجة الذكاء متفاوتة بين الحالات , و ان كل حالة لديها درجة من الذكاء في كل نوع من التفكير .

بحيث يظهر ان ميول الحالات إلى استعمال نوع من التفكير تكملة النموذج و التمثل الفضائي على حساب الأنواع الأخرى , وهذا ما تبينه مجموع الإجابات الصحيحة ب 6من مجموع 06 بالنسبة ل بند تكملة النموذج أما التمثل الفضائي تقدر 11 من مجموع 14 , في حين ظهرت صعوبات اثر في الأنواع الباقية , تتعلق بالتفكير بالتشابه و التفكير التسلسلي .

**الشكل رقم ( 09) : نسب استعمال أنواع قدرات التفكير لدى الحالات العيادية في اختبار القدرات غير اللفظية ناقليري**



## 5- خلاصة عامة تحليل لنتائج لتناول الإجرائي الثاني للحالات العيادية:

### 5-1 -خلاصة عامة للكراسة الأولى :

تظهر لنا النتائج الحالات العيادية في اختبار تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية ( انظر الشكل رقم 2-3-4-5 ) ميولها إلى استعمال الجزء الأول و الثاني من الكراسة الأولى على حساب الأجزاء الأخرى , هذا ما تبينه النسب المئوية للحالات , بحيث بلغت في الاختبار الأول من الجزء الأول بمتوسط نسبة تقدر ب 100% .

أما الاختبار الثاني بمتوسط نسبة تقدر ب 80% , في حين ظهرت صعوبة للجزء الثاني للاختبار (05) و (06 ) بلغت النسبة ب 10%.

و إذا دققنا أكثر في النتائج المتحصل عليها في الكراسة الأولى ان اغلب الاختبارات جاءت لدى الخالات بصياغة سهلة لتعليمات البنود , بحيث أظهرت جميع الحالات إجابات واضحة في قدرة التمييز البصري للرموز الحرفية وكذلك إقامة تطابق الصوت و الحرف إذ جاءت كلها بمتوسط نسبة استعمال قدرت ب 100% .

أما الجزء الثالث أظهرت جميع الخالات صعوبات بارزة في قدرة على التمييز السمعي للأصوات اذ بلغ متوسط بنسبة 10%.

**5-2-خلاصة عامة للكراسة الثانية :**

تظهر لنا النتائج الحالات العيادية في اختبار تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية ( انظر الشكل 6-7-8-9 ) ميولها إلى استعمال الجزء الثالث و الرابع من الكراسة الثانية على حساب الأجزاء الأخرى . هذا ما تبينه النسب المئوية للحالات , بحيث في الاختبار (07) و (08) من الجزء الثالث بمتوسط نسبة 42% و 29% .

أما الاختبار (09) من الجزء الثالث و الاختبار (10) من الجزء الرابع تظهر الحالتين الأولى و الثانية تقارب واضح في إجابتهما بحيث تقدر بنسبة 33,33% و 60% على عكس الحالتين الثالثة و الرابعة لذ تقدر بنسبة 20% و 60% .

كما نلاحظ في الاختبار رقم (11) ان كل من الحالة الأولى و الرابعة كانت إجابتهم واحدة إذ تقدر نسبة 33,33% .أما الحالة الثانية كانت نسبة تقدر ب 47% على عكس الحالة الثالثة التي كانت تقدر نسبتها ضعيفة إذ تقدر ب 07% .

أما الاختبار رقم (12) ان كل من لحالة الأولى و الثانية كانت إجابتهم واحدة إذ تقدر نسبة ب 43% أما الحالة الثالثة و الرابعة كانت نسبهمتتراوح بين 14,28% و 36% . وفي الاختبار رقم (13 ) كانت الحالة الثانية و الرابعة تمثل اكبر نسبة إذ تقدر 67% و 50% أما الحالة الأولى و الثانية كانت نتائجهم تعكس مستوى اقل بحيث تتراوح نسبة ب33,33% و 17% .

فيما يخص الجزء الخامس و السادس أظهرت جميع الحالات صعوبات بارزة في تحليل و تركيب الكلمة و فهم النصوص البسيطة اذ بلغ متوسط نسبة تتراوح 07% و50% .

وعليه من خلال تمرير مقياس الأداء في القراءة باللغة العربية حيث واجهت الحالات صعوبة واضحة في تعامل مع تعليمات البنود خاصة بنود الجزء الخامس و السادس بشكل خاص و الكراسة الثانية بشكل عام .أما فيما يخص الكراسة الأولى على العموم كان هناك تجاوب و فهم التعليمات البسيطة

## 6-مناقشة نتائج الحالات العيادية في ضوء فروض الدراسة :

بناءا على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية و اعتمادا على الإطار النظري سنحاول مناقشة النتائج في ضوء فروض الدراسة .

***مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الرئيسية " تعاني الحالات العيادية المعسورة قرائيا من صعوبات التفكير غير اللفظي ":**

انطلاقا من عرض و تحليل النتائج للحالات العيادية بعد تطبيق اختبار القدرات التفكير غير اللفظي و حل المشكلات لناقليري ان الحالات تحصلوا على العلامات في هذا الاختبار من 08 إلى 28 نقطة خام كلية و معظم بنود الاختبار على العموم من الناحية الشكلية " المظهر الخارجي له " تبدو متشابهة مثل بنود التفكير بالتشابه و بنود التفكير التسلسلي " من ناحية الألوان " , فبعض الحالات يعانون صعوبة خفيفة من خلال تمرير بنود الاختبار لكون المصفوفة قائمة على لفت انتباه و تركيز أكثر و اخذ مدة كافية من التفكير من اجل ملء الفراغ ,و. من خلال تمرير بنود الاختبار وعلى العموم كان هناك تجاوب مع مضمون و تعليمات الاختبار " الحالة 2 و 4 ".

أما باقي الحالات يعانون صعوبة شديدة و يظهر جليا من خلال تطبيق بنود الاختبار مثلا في بند تكملة النموذج يجد صعوبة في التمييز بين مكونات و التفاصيل الأشكال المرئية.فهم بذلك يعانون صعوبة واضحة و هذا يظهر من خلال اخذ مدة كافية من الوقت أثناء تمرير الاختبار " الحالة 1و 3.

أما من خلال تطبيق اختبار تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية ان الحالات تحصلوا على نسب متفاوتة سواء من خلال تمرير الكراسة الأولى التي كان فيها تجاوب و تحصيل في بعض البنود أما باقي البنود كان هناك فشل واضح في أداء المهام المطلوبة منهم , على عكس الكراسة الثانية التي كانت فيها صعوبة واضحة خلال تمرير البنود الاختبار على الحالات وهذا راجع الى تشابه الموجود في بنود

الاختبار و من ناحية صياغة التعليمات و من ناحية أخرى تشابه الكلمات و المفردات المستعملة بإضافة إلى اخذ مدة كافية أثناء عملية القراءة .

وقد توصلت الدراسة إلى ان الحالات العيادية المعسورةقرائيايعانون أيضا من انخفاض في قدرة التفكير.

-من خلال تحليل و مناقشة النتائج و التي تحصلنا عليها بعد تطبيق اختبار القدرات التفكير غير اللفظي و حل المشكلات و اختبار تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية , فطبقنا على أربع حالات تتراوح أعمارهم مابين 8 سنوات إلى 9سنوات و 5 أشهر , يمكن الاستنتاج ان عسير القراءة يعاني من صعوبة على مستوى قدرات التفكير غير اللفظي و حل المشكلات

ومنه فان الفرضية الرئيسية هي الأخرى تحققت .

# خـاتمـة

ان موضوع الذي درسناه حاولنا من خلاله تسليط الضوء على أكثر المواضيع أهمية و هو دراسة قدرات التفكير عند الأطفال يعانون من عسر القراءة و ما له من أثار على حياة الطفل عامة و الدراسية خاصة .

ذلك لان الموضوع يساعد لأولياء و المدرسين على التعرف و الكشف عن هذا الاضطراب في بداياته مما يساعد على تعجيل التكفل به من اجل التقليل او الحد منه .

لان القراءة هي أساس تعلم الطفل في مراحل حياته الأولى و أي خلل فيها ينعكس بالسلب على تحصيله الدراسي .

و هذا طبعا ما توصلنا إليه من خلال تقييم قدرات التفكير و حل المشكلات عند الطفل المصاب بعسر القراءة إذاتضح لنا بعد الدراسة التطبيقية ان الطفل المصاب بعسر القراءة يعاني من صعوبات في قدرات التفكير و حل المشكلات .

-حيث ان نتائج هذه الدراسة تبقى نسبية نظرا لصغر العينة و مكان إجراءها.

# المراجع

**قائمة المراجع:**

1-القريطي عبد المطلب أمين , صعوبات التعلم , عالم الكتاب للنشر , ط1 , مصر , 1988 ,ص224.

2-حمزة عبد الكريم احمد , سيكولوجية عسر القراءة –الديسلكسيا , دار الثقافة للنشر و التوزيع , ط1 , عمان , 2008 ,ص54 .

3- عميرة صلاح علي , صعوبات التعلم القراءة و الكتابة , مكتبة الفلاح , ط1, عمان , 2005, ص 51.

4-عباس محمد خليل و تخرون , مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس , دار المسيرة لنشر و التوزيع , ط1 , عمان ,2007 ,ص 226 .

5- عدنان يوسف العتوم , علم النفس المعرفي –النظرية و التطبيق , دار المسيرة و التوزيع ,ط1 , الأردن , 2006 , ص 17

6-عجاج خيري المغازي , صعوبات القراءة و الفهم القرائي , زهراء الشرق , ط 1 , القاهرة , 1999 .

7-محمود احمد السيد , تعلم القراءة عند الأطفال , دار الفكر العربي , لبنان , 2003 .

8-محمد النوبي محمد علي , صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات , دار صفاء للنشر و التوزيع , ط1 , عمان , 2011 , ص 40 .

9-محمد عودة الريماوي , علم النفس النمو ' دار المسيرة , ط1 , الأردن , 2003 .

10-محمد عوض الله سالم , صعوبات التعلم ( التشخيص و العلاج ) , دار الفكر للنشر و التوزيع , ط1 , الأردن , 2008 ,ص 57 .

11-محمد سامي ملحم , صعوبات التعلم الخاصة , دار المسيرة للنشر و التوزيع ,ط1 , عمان , 2002 .

12-محمد فرغالي فراج ,مدخل إلى علم النفس , دار الثقافة للنشر و التوزيع ,ط2 , القاهرة , 1984 , ص 126 .

13-مصطفى فهيم , مهارات القراءة "قياس و تقويم " , الدار العربية للكتاب ,ط1 ,القاهرة , 1998 .

14-موسى نجيب معوض , مفهوم حل المشكلات , خدمات النشر و التوزيع و البحث العلمي , ط1 , عمان , 2013 .

14-محمد هشام خولي , الأساليب المعرفية و ضوابطها في علم النفس , دار الكتاب الحديث , ط1 ,القاهرة , 1985 , ص 19 .

15-نصرة محمد عبد المجيد , العسر القرائي " الديسلكسيا " ( دراسة تشخيصية علاجية ), دار النهضة المصرية , ط1 , القاهرة ,1995

16-سيدريك كولينجفرود , مشكلات القراءة عند الأطفال ,بيروت ,2003 .

**المذكرات و الرسائل الجامعية :**

17-أجد محمد العربي , تأخر اللغة الشفهية عند الطفل في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة ( مقاربة لسانية عيادية , أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في الارطوفونيا , كلية العلوم الاجتماعية , قسم الارطوفونيا , جامعة جزائر 02, 2018.

18- الحاج صابري فاطمة الزهراء , عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى " دراسة ميدانية لتلاميذ طور الثاني أساسي لولاية ورقلة "( رسالة ماجستير غير منشورة ) , جامعة قاصدي مرباح , ورقلة , الجزائر , 2005 .

19-دحال سهام, ( دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات التعلم القراءة ) , مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي , كلية الآداب و العلوم الإنسانية , جامعة جزائر , 2004 .

20- شرفوح البشير ,انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين , أطروحة دكتورة دولة , جامعة جزائر , 2006 .

21-عيادة مسعودة , اكتساب مفهومي الزمان و المكان و علاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية , أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم الارطوفونيا , قسنطينة , الجزائر , 2006 .

22-غلاف زهيرة و فرقاني الجيدة ' القراءة و آليات التفكير اللغوي لدى الطفل مرحلة الابتدائية, مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة الأدب العربي تخصص علوم اللسان , بجاية , الجزائر , 2017 .23-لعيس إسماعيل , دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح ( دراسة تحليلية مقارنة لأطفال في سن 8-12 سنة , رسالة دكتوراه دولة في الارطوفونيا غير منشورة , جامعة سطيف , الجزائر , 2001.

**المجالات و المقالات :**

24- الزيات فتحي , دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية (مجلة الجامعة : العدد الثاني -1998 ) , أم القرى .

25-نادية بعيبع , عسر القراءة او الفشل المدرسي (مجلة العلوم الإنسانية , العدد 17 ,2002 )قسنطينة , الجزائر .

**المراجع الأجنبية :**

26-Bellone Christian (orthophoniste ) ,quand la dyslexie de vient un point fort :témoignage d'adultes dyslexiques sur les atouts de leur trouble des apprentissages au sein du monde professionnel ,Béziers ,1990.

27-djouadi louiza et Adrar terbah ,les aptitudes non verbal chez les enfants sourds . Bejaia ,2015 .

28-Estienne ,méthode d'entrainement à la lecture et dyslexie ( les stratégies de lire ) ,Masson . paris .1980 .

29-English H , English A , à compréhensive dictionary of psychologicallerms, new York,1958.

30-Michel Habib , la dyslexie ,le cerveau singulier ,Marseille ,1997.

31-Muccheilli Bourcier , la dyslexie ,maladie du sciecleE.S.F, France ,1989 .

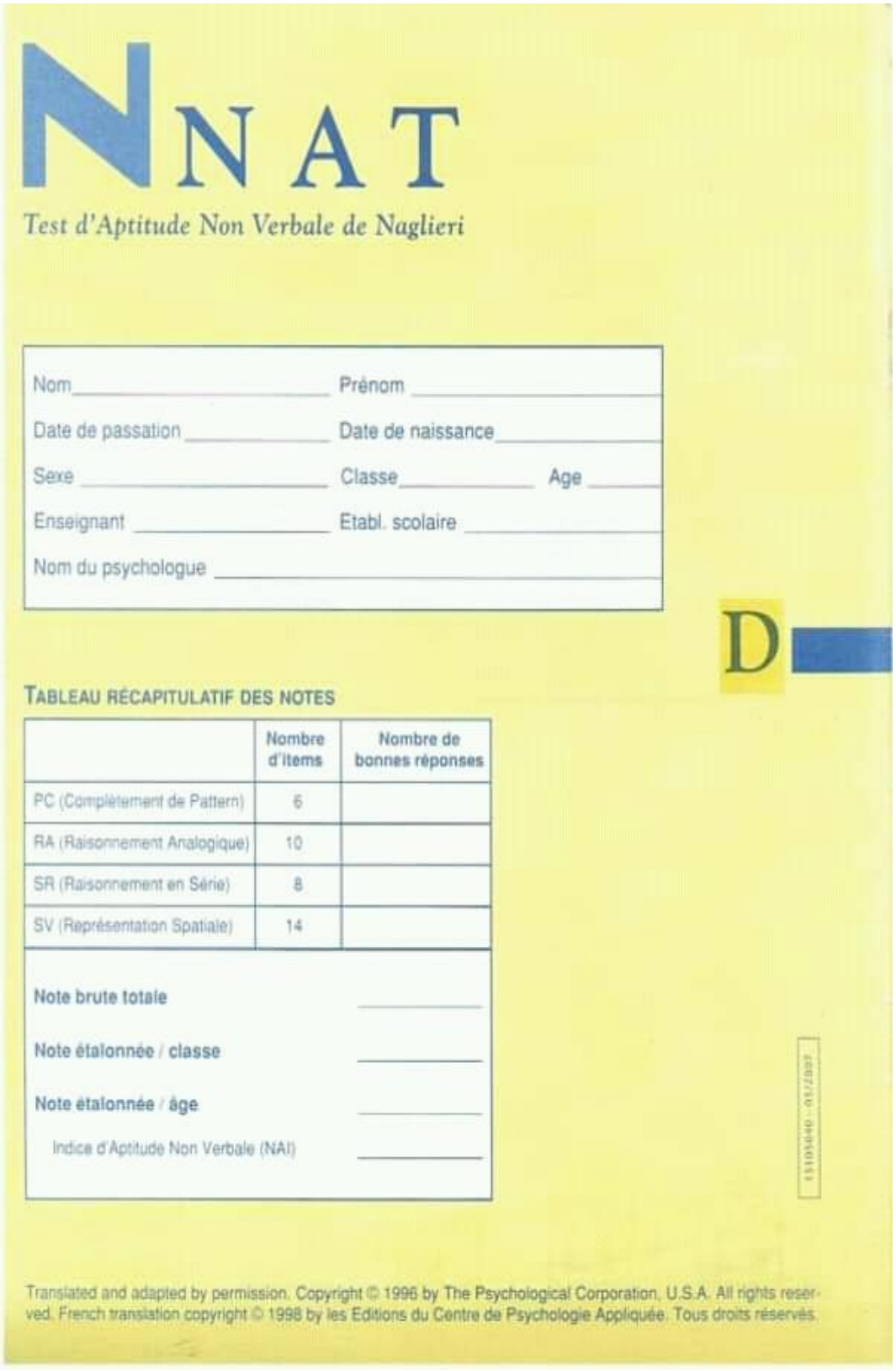
32-Pascale ,lecture et dyslexie –approche cognitive , dumond, paris ,2006.

33-Vanhaut , les dyslexie :décrire , évaluer ,escplique et traiter ,Ed 1, Masson, paris ,1998.

34-Vanhaut ,Françoise and Estienne , les dyslexie –décrire ,Masson ,paris , 2001.

# الملاحق

**الملحق 01: اختبار القدرات التفكير غير اللفظي ( نموذجA.B) من المصفوفة**



# NNAT

*Test d'Aptitude Non Verbale de Naglieri*

Nom _____ Prénom _____

Date de passation _____ Date de naissance _____

Sexe _____ Classe _____ Age _____

Enseignant _____ Etabl. scolaire _____

Nom du psychologue _____

D

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES NOTES

| | Nombre d'items | Nombre de bonnes réponses |
|---|---|---|
| PC (Complètement de Pattern) | 6 | |
| RA (Raisonnement Analogique) | 10 | |
| SR (Raisonnement en Série) | 8 | |
| SV (Représentation Spatiale) | 14 | |

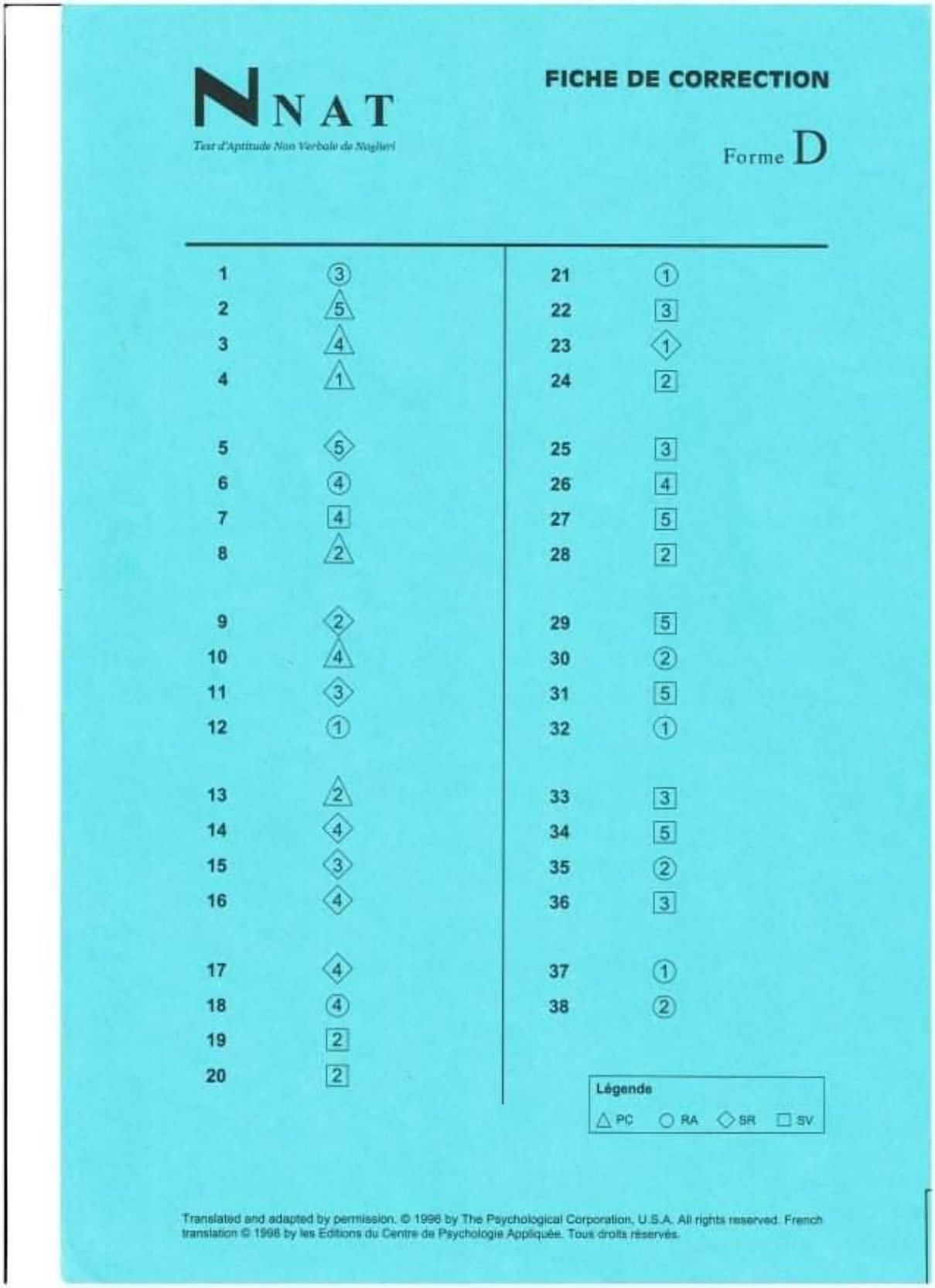
**Note brute totale** _____

**Note étalonnée / classe** _____

**Note étalonnée / âge** _____

Indice d'Aptitude Non Verbale (NAI) _____

Translated and adapted by permission. Copyright © 1996 by The Psychological Corporation, U.S.A. All rights reserved. French translation copyright © 1998 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. Tous droits réservés.



NNAT

*Test d'Aptitude Non Verbale de Naglieri*

**FICHE DE CORRECTION**

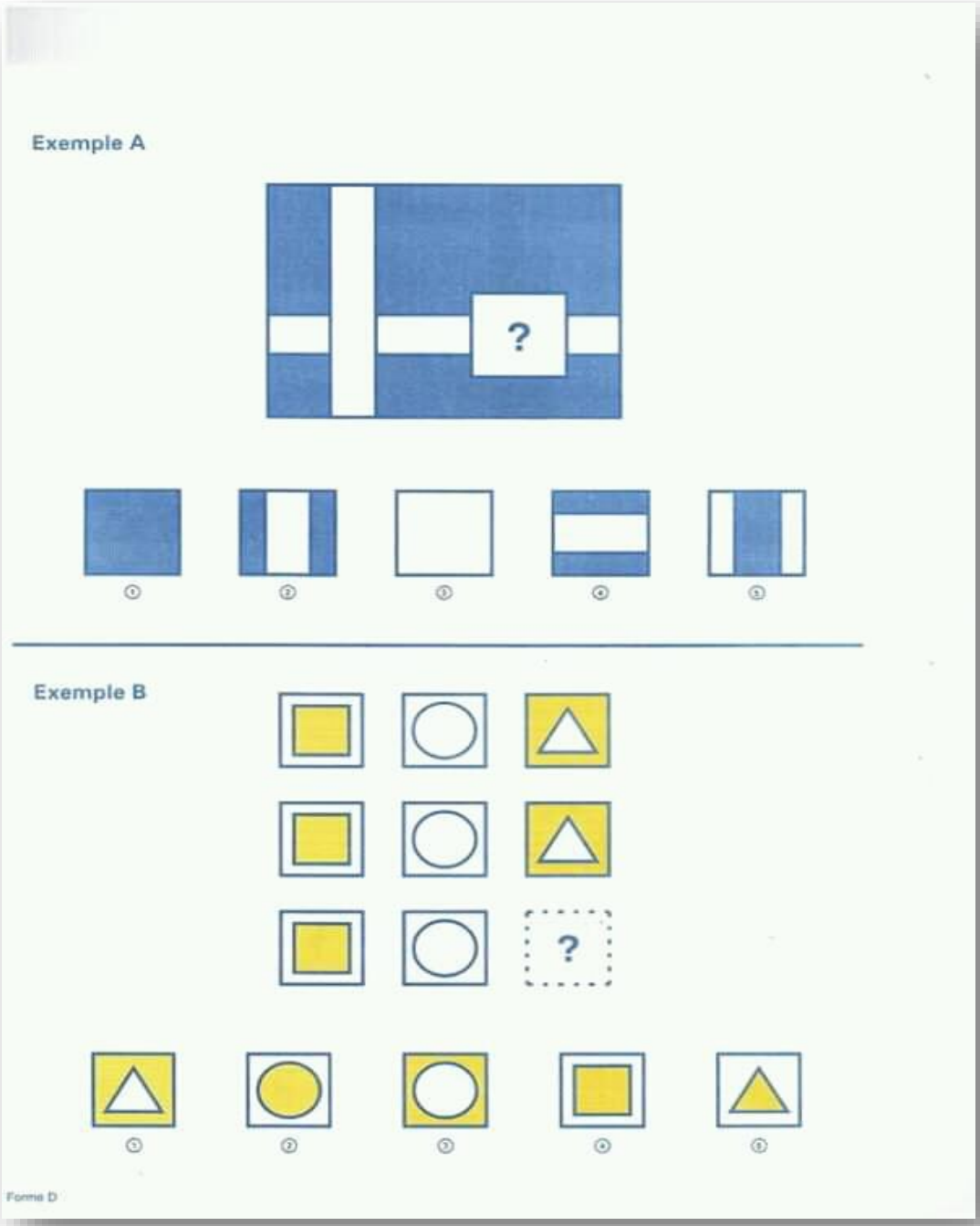
Forme D

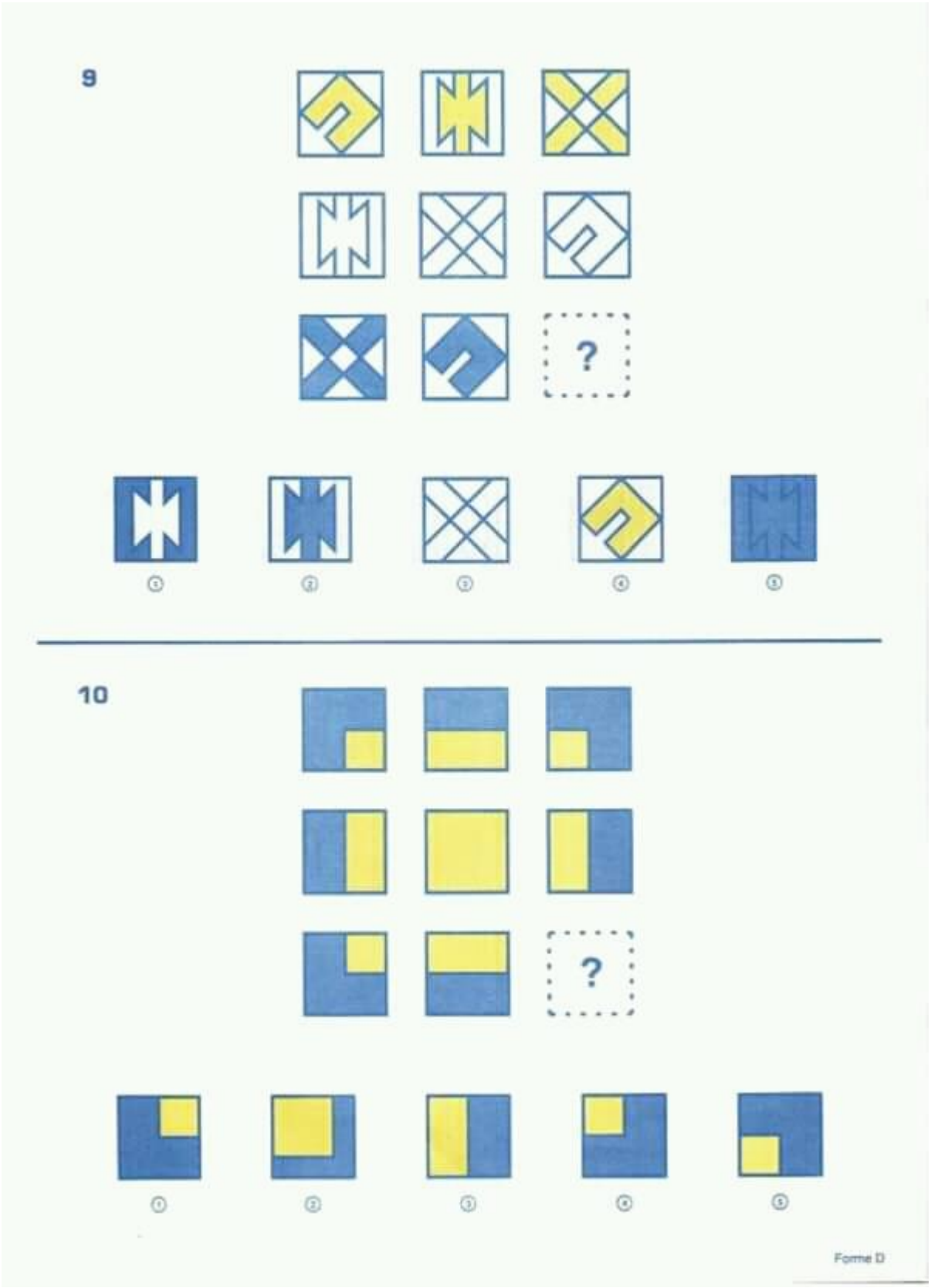
| | | | |
|---|---|---|---|
| 1 | ③ | 21 | ① |
| 2 | △5 | 22 | 3 |
| 3 | △4 | 23 | ◇1 |
| 4 | △1 | 24 | 2 |
| 5 | ◇5 | 25 | 3 |
| 6 | ④ | 26 | 4 |
| 7 | 4 | 27 | 5 |
| 8 | △2 | 28 | 2 |
| 9 | ◇2 | 29 | 5 |
| 10 | △4 | 30 | ② |
| 11 | ◇3 | 31 | 5 |
| 12 | ① | 32 | ① |
| 13 | △2 | 33 | 3 |
| 14 | ◇4 | 34 | 5 |
| 15 | ◇3 | 35 | ② |
| 16 | ◇4 | 36 | 3 |
| 17 | ◇4 | 37 | ① |
| 18 | ④ | 38 | ② |
| 19 | 2 | | |
| 20 | 2 | | |

**Légende**

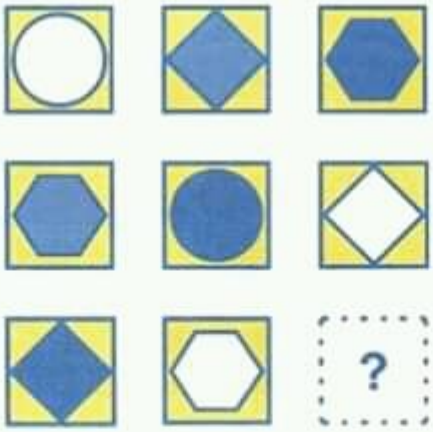
△ PC ○ RA ◇ SR □ SV

Translated and adapted by permission. © 1996 by The Psychological Corporation, U.S.A. All rights reserved. French translation © 1998 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. Tous droits réservés.


Exemple A
?
Exemple B
?
Forme D

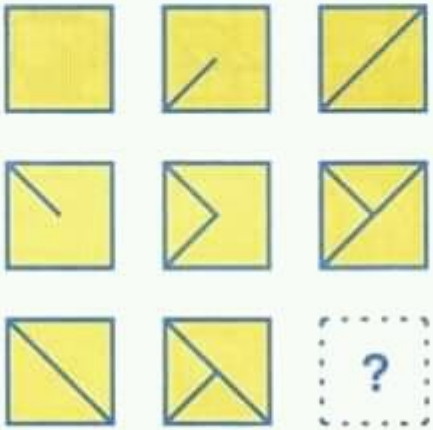

9
?
10
?
Forme D

11



① ② ③ ④ ⑤

12



① ② ③ ④ ⑤

Forme D

(الكراسة الأولى)

# مقياس تقويم الأداء
# في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

بناء وإعداد:
أ. د. الغالي أحرشاو

## معلومات شخصية عن المبحوث

الاسم والنسب : ..... تاريخ التطبيق : .....

تاريخ الولادة : ..... السن الحالي : .....

اسم المدرسة : ..... المستوى الدراسي : .....

مهنة الأب : ..... مهنة الأم : .....

عنوان السكن : .....

## الجزء (I) التمييز البصري للرموز الحرفية

**الاختبار (1):**

**تعليمات:** انظروا جيدا إلى الحروف المكتوبة في الصف المقابل للنجمة. فتحتّ كل حرف يوجد رقم. مثلا تحت الحرف "ح" يوجد الرقم 1، وتحت الحرف "ن" يوجد الرقم 2، وهكذا دواليك بالنسبة للحروف الأخرى. الآن انظروا إلى الأسفل قليلا، سترون في الصف المقابل للدائرة السوداء ثلاثة حروف لكن بدون أرقام تحتها. سنبحث معا عن أرقامها في الصف المقابل للنجمة.

★

| ح | ن | ب | خ | ذ | د |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

●

| ح | خ | ب |
|---|---|---|
| | | |

كان هذا مثالا فقط، والآن انظروا جيدا للحروف في صف الهلال وللحروف في صف المربع ثم ابحثوا عن رقم كل حرف واكتبوه في الخانة التي تقابله.

☾

| ح | ب | خ | ذ | ح | ن | ذ | ح | د | خ | ب | ذ | ن | د | ح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | |

■

| ذ | د | ح | ب | خ | ذ | ن | ح | ذ | ن | د | ح | ن | ب | خ | د |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | | | | |

الأجوبة الصحيحة :...../30 الأجوبة الغامضة :.....

**الاختبار (2):**

**تعليمات:** في كل صف أحدده لكم، حاولوا أن تقرؤوا بإمعان الكلمات المكتوبة و أحيطوا بدائرة الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. لنقم جميعا بالمثال التالي: في الصف المقابل للعلامة (✤)، ابحثوا عن الصوت "ل". انظروا جيدا لكل كلمة على حدة و كلما وجدتم الصوت "ل" ضعوا دائرة حوله.

| | |
|---|---|
| ✤ | لَيْل" - شَجَرَة" – فَتاة" – مَلاك" – أَرْنَب" <br> كَلْب" – حَائِط" – إبِل" – أَحْمَد – قَلْب" |

إذن، في هذا المثال، ستلاحظون أن الكلمات التي تحتوي على الصوت "ل" هي: ليل - ملاك - كلب - إبل - قلب.

الآن، انتبهوا جيدا واستمعوا بإمعان للصوت الذي سأردده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة.

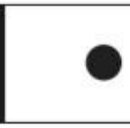
| | |
|---|---|
| ☾ | مَدْرَسَة – وَرْدَة" – قِطَار"– مَسْرَح" - قَهْوَة" <br> سَيَّارَة" - غَابَة – سَحَاب" – إبْرِيق" – أَسِير" |
| ● | أَبٌ – بَبَّغَاءٌ – قَاعَةٌ – أَكْبَرُ – صَبَاح" <br> إبِل"– غَابَة - طِفْل" – حَدِيقَة" – إخْلاص" |
| ★ | دجَاجَة – خَبَر" – تَنْوِير" – جَمَلٌ – سِنْجَابٌ <br> جَزَرٌ – أَكْلٌ – إجَّاصَ" – حَيَوَان" - جَزَّار" |
| ❤ | مَحَطَّة" – شَارِع" – فَأْس" – حَسَاء" – شَاطِىء" <br> بَقَرَة" – مُغْسَلَة" – كَأْس" - أَرْنَب" – أَصْوَاء" |
| ■ | صَغِير" – تِلْمِيذ" – أَرْز" – بَيْضَةٌ – تِينٌ <br> أَرْنَب" – تُفَّاحَة – تِبْن" – ثَوْبٌ – تَمْرٌ |

الأجوبة الصحيحة : ...5 / ..... الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة ..... إغفال .....

**الاختبار (3):**

**تعليمات:** في كل صف أحدده لكم، حاولوا أن تقرؤوا بإمعان الكلمات المكتوبة وأحيطوا بدائرة الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن، انتبهوا جيدا واستمعوا بإمعان للصوت الذي سأردده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة.

| | |
|---|---|
| ☾ | ثَعْلَب" – كِتَاب" – ثَلْج" – ثَمَر" – ثِيَّابٌ - بَحْث" |

| | |
|---|---|
|  | ضَبَابٌ – أَخْضَر – أُنْظُرْ – ضِفْدَع " – أَصْفَر – ضِيْعَة " |
| | صُنْبُور " – صَابُون " – ضَحِيَّة " – صُدَاعٌ – صَهْرِيج " - سَعَادَة " |
| | طَائِر " – صَابُون " – طَاوُوس " – بَطَّارِيَّة " – حَرَارَة " – طَعَام " |
| | حَدِيقَة " - فَرَس " – قِرَاءَة " – وَلَدٌ – قَرْيَة " - قَصِيدَة " |
| | خُبْزٌ – فُسْتَان – خَيْرٌ – عصَا – مَخَالِب " - فِرَاخ " |
| | شُعْلَةٌ – طَرِيق " - شَهْرٌ – سَهْل " – مِشْمِشٌ – شَمْس " |
| | دُبَابٌ – دُرُوس " – دَرَةٌ – دَكَر " – مَدِينَة " – دَاكِرَة " |
| | مَهْزَلَة " - زَرْبِيَّة " – رَبِيع " – زَهْرَةٌ – سَفِينَة " – زَوْجَة " |
| | زَوْرَق " – لَيْل " – مَوْسِمٌ – مِفْتَاح " – مَوْعِد " - وَلَاء " |
| | عَقْلٌ – زَرَافَة – قَارُورَة " - رَمَاد " – زَبَدٌ – وَرْدَة " |

**الاختبار** (4):

**تعليمات**: في كل صف من الصفوف التي سأحددها لكم، اقرؤوا بإمعان كل كلمة و ضعوا دائرة حول الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن انتباه سوف نبدأ:

| | |
|---|---|
| بـزُنْقَالَة " – ظَالِمٌ – بطَّارِيَّة " – لَيْمُون " – لَيْل "<br>بَطَّة - مَحَبَّة " – سَمَاد " – جُنْدِيّ " - بَـابٌ | |
| جَـمَـل " – سلاح – جِنٌّ – أَسْـمَـر " – جَدٌّ<br>مِصْبَاح " – جَار " – مَجَد " – سَاعة " – حمَامَة " | |
| حَالة - حَـرِيق " – غَرِيق " – سِجْن " – رَحِيق "<br>شَامِخ " – مِحْـرَاث " – فَرِيق " – حِـصَانٌ - جَرَادٌ | |
| نَـصّ " – قَمْعٌ – فُـنْـدُقٌ – بَطَلٌ – مَـنْـزِل "<br>نَـتِيجَة " – تَمْر " – نَـجَاح " – كُرَة " - هِجْرَة " | |
| سِـيرَةٌ – مَصِيرٌ – عَـسَـل " – صِيَّاحٌ – سَـيَّارَة "<br>ثَوْرَة " - مَـسِيرَةٌ – شُرُوق " – صَدِيق " - سِـرّ " | |
| عُـلْـبَةٌ – بِئْر " – لَـيْـل " – رَسَّام " – زُجَاج "<br>لِـقَاء " – نَجَّار " – مَـلِـك " – فَجْر " - لَـوْنٌ | |

| | |
|---|---|
| | حافِلَة" - عُصْفُور - عَلِيٌّ - لُعِاب" - غَنَم" - صُدَاع" |
| | هِنْدَام" - بَدْر" - نَهر" - هِلَال" - طِفْل" - هِرَّة" |
| | غُلَام" - صِرَاع" - غُرَاب" - غَزَال" - صُورَة" - مَقْلُوب" |
| | سَمَكَةٌ - دُكَّان" - قَاعَة" - كُرْسِيّ" - مَلِك" - بَحْر" |

الأجوبة الصحيحة ...../15 .....الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة .....إغفال .....

| | |
|---|---|
| بَقَرَة" – غُـلَام" – أَفْرَاد" – مَغَـارَة" – مُقَدَّمَة" غُـبَار" – حَقَّائِق" – غِـرْبَال" - فَقُرَة" - مُـعَـامَرَة" | ● |
| ثَواب" - تَـمْر" - كَلِمَة" – لَاعِب" – قَرْيَـة" جَار" – مُدِير" – مَصْرُوف" - تُـرَاب" – مِـئْـر" | ★ |
| غَابَة" – دِينَار" – دِين" – زَهْرَة" - مَـدِينَة" مِذْيَاع" – نَادِل" – أَخْلَاق" – دُبَاب" - مَـيْدَان" | ■ |
| ظِلَالط - شَكْـوَى – رِوَايَة" – مُعَلِّم" - وَاحِد" طَبِيب" – حَلَوِيَّات" – صَالَة" – وَعـد" - عَظِيم" | ▬ |

الأجوبة الصحيحة ...../10 الأجوبة الخاطئة .....الأجوبة الغامضة ..... إغفال ....

## الجزء (III) التمييز السمعي لأصوات اللغة المُرَمَّزَة بالحروف

**الاختبار (5):**

**تعليمات:** في هذه الصفحة ستلاحظون أنه أمام كل رقم توجد كلمتان متقاربتان في الشكل. سأقرأ لكم كلمة من كل رقم، وعليكم أن تستمعوا جيدا وأن تبحثوا عن تلك الكلمة ضمن الكلمتين المكتوبتين ثم أحيطوها بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

| | | |
|---|---|---|
| 1. سماء<br>دماء | 2. رؤوس<br>فؤوس | 3. مصباح<br>صباح |

الآن بنفس الطريقة سأردد تباعا على مسامعكم كلمات محددة، وعليكم أن تبحثوا عنها ضمن الكلمتين المعروضتين إلى جانب كل رقم:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. رَقَم "<br>عقَم " | 3. عميل "<br>جَمِيل " | 5. نَخْلَة "<br>نَحلَة " | 7. علَى<br>عَلِيّ " | 9. سَفِير "<br>زَفِير " |
| 2. فَأس "<br>فَأر " | 4. عوْن "<br>عيْن " | 6. مَـــرّ<br>فَـــرّ | 8. سَمَك "<br>سَمَر " | 10. يَسْتَنْتِجُون<br>يَسْتَخْرِجُون |

الأجوبة الصحيحة ...../10 الأجوبة الخاطئة (خلط سمعي ).....

**الاختبار (6):**

**تعليمات:** اقرؤوا وتأملوا جيدا الكلمات الثلاث الموجودة داخل كل إطار من الإطارات الموالية، وحاولوا أن تحددوا من بينها الكلمة التي لا تتناغم مع باقي الكلمات ثم ضعوها في دائرة: إذن قبل البدء لننجز معا هذا المثال:

| | |
|---|---|
| مِنْجَرَة "<br>مِمْسَحَة "<br>دَرَّاجَة " | قِطَار "<br>وَرْدَة "<br>مَطَار " |

والآن لتقوموا بنفس العملية بالنسبة للكلمات التالية:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 شِتَاء "<br>بُكَاء "<br>بُكَم " | 2 سَيْر "<br>سَيْل "<br>مَيْل " | 3 عرْش "<br>عسَل "<br>كسَل " | 4 سَرِيع "<br>وَدِيع "<br>سَرِير " | 5 سَبْعَة "<br>سَعَادَة "<br>تِسْعَة " |
| 6 وعاء "<br>دُعاء "<br>سُعال " | 7 سِلْعَة "<br>شِرَاع "<br>صِرَاع " | 8 طُرْبُوش "<br>كُوُوس "<br>عُرُوش " | 9 سِرِيَّة "<br>دُرِيَّة "<br>آلَة " | 10 سَمِع<br>مَنَاعَة "<br>قَنَاعَة " |

الأجوبة الصحيحة :...../10 الأجوبة الخاطئة (الغموض السمعي ).....

(الكراسة الثانية)

# مقياس تقويم الأداء
# في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

بناء وإعداد:
أ. د. الغالي أحرشاو

## معلومات شخصية عن المبحوث

الاسم والنسب : ..... تاريخ التطبيق : .....

تاريخ الولادة : ..... السن الحالي : .....

اسم المدرسة : ..... المستوى الدراسي : .....

مهنة الأب : ..... مهنة الأم : .....

عنوان السكن : .....

## الجزء (IV ): استيعاب ترتيب تتابع الحروف والأصوات

**الاختبار** (7):

**تعليمات:** انظروا جيدا إلى الشكل المرسوم في بداية كل صف. فإلى جانب كل رسم، كتبنا بأربع طرق مختلفة اسم الشيء أو الكائن المرسوم. حاولوا أن تحددوا الاسم المكتوب بطريقة صحيحة ثم أحيطوه بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

| | |
|---|---|
| | ضِفْصَع " _ دِفْدَع " _ ضِفْدَع " _ دِفْصَع" |

والآن حاولوا أن تقوموا بنفس العملية بالنسبة لكل صف من الصفوف الآتية:

| | |
|---|---|
| | صَيَّارَة " _ سَيَّار"ة _ سَايِرَة " _ سَنَّارَة " |
| | جَشَرَة " _ سَجَرَة " _ شَجَرَة " _ رَشَجَة " |

| | |
|---|---|
| | هَافِت " - تَافِه " - هَاتِف " - قَاهِت " |
| | بَاخِرَة " _ صَاخِرَة " _ فَاخِرَة " ـــ خَافِرَة " |
| | طَايِرَة " _ تَايِرَط " _ طَافِرَة " _ طَارِئَة " |

الأجوبة الصحيحة ..../12 الأجوبة الغامضة. .... إغفال :... إبدال :..... المعكوسة .....

**الاختبار (8):**

**تعليمات**: انظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيدا الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي يبدأ به اسم ذلك الشيء، وبعد ذلك ابحثوا في قائمة الكلمات المكتوبة بين الرسمين عن الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت واكتبوها في المكان الفارغ المخصص لها إلى جانب الرسم. لننجز معا المثال التالي:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | بَـحْـر "<br>شَـارِع "<br>سَـمَـك "<br>هِـوَايِـة " | | ..... |

والآن، حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة لكل صف من الصفوف الموالية:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | صَحِيفة "<br>يَوْمِيّة "<br>سَاعَة "<br>بَصْلَة " | | ..... |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | حَافِلَة "<br>بَبَّغَاء "<br>عُرْفَة "<br>عازِف " | | ..... |

الأجوبة الصحيحة ...../14 الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة ..... الأجوبة المعكوسة .....

**الاختبار (9):**

**تعليمات:** انظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيدا الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي ينتهي به اسم ذلك الشيء، وبعد ذلك ابحثوا في قائمة الكلمات المكتوبة بين الرسمين عن الكلمة التي تنتهي بنفس الصوت واكتبوها في المكان الفارغ المخصص لها إلى جانب الرسم. لننجز معا المثال التالي:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | سَجَّادَة<br>قَفَّاز "<br>أَدَوَات "<br>طَائِر " | | ..... |

والآن، حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة لكل صف من الصفوف الموالية:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | مِصْبَاح "<br>زُرْبِيَّة "<br>كِتَاب "<br>تِبن " | | ..... |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | طَاوِلَة "<br>دُمُوع "<br>نَبَات "<br>عُشْب" | | ..... |

| | |
|---|---|
| | وَرْدَة" _ وَرْضَة" _ رَوْضَة" _ دَرْوَة" |
| | رَسِير" _ سَرِير" _ سَفِير" _ سَبِيل" |
| | مَحْفُوظَة" _ مِحْفَضَة" _ مِحْفَظَة" _ مِحْفَطَة" |
| | حِرَاء" _ ذَحَاء" _ حِذَاء" _ قُفَّاز" |
| | سُرْكِيّ" - كُرْسِيّ" - رُكْسِيّ" - كَسْرِيّ" |
| | تَعَاسَة" _ سَاعَة" _ صَاعَة" _ شَاعَة" |
| | نَمْلَة " _ نَحْلَة " _ نَخْلَة " _ حَمْلَة " |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | قِطَار "<br>ثُوب "<br>شُقَّة "<br>شَرِيك " | | ..... |
| ..... | | لِصّ "<br>سِكِّين "<br>مَنْزِل "<br>كَأس " | | ..... |
| ..... | | قَلَم "<br>ذِرَاع "<br>قَلب "<br>فَتَيَات " | | ..... |
| ..... | | عَرِيق "<br>سَيْف "<br>مَوْز "<br>مَطَار " | | ..... |

الأجوبة الصحيحة ...../12 الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة .....

## الجزء (V) تحليل - تركيب الكلمة

**الاختبار** (10):

**تعليمات**: في كل خانة من الخانات الموالية توجد كلمات متشابهة. حاولوا أن تبحثوا من بين كلمات نفس الخانة عن الكلمتين المكررتين ثم أحيطوهما بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

| | |
|---|---|
| قِصَة "<br>قِطَّة "<br>قِمَّة "<br>قِطَّة "<br>قُفَّة " | شَارِع "<br>عالِم "<br>بَارِع "<br>لاَمِع "<br>عالِم " |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ..... | | شَبَكَة"<br>صَدِيق"<br>كُتُب"<br>دَجَاجَة" | | ..... |
| ..... | | مِنْقَار"<br>جَرَس"<br>ضَرِير"<br>صَيْدَلِيَّة" | | ..... |
| ..... | | مَحَطَة"<br>فَرَاشَة"<br>قِسْمَة"<br>بُسْتَان" | | ..... |
| ..... | | نَعَامَة"<br>حَمَامَة"<br>سَحَاب"<br>جَزَّار" | | ..... |
| ..... | | أَسَد"<br>قَمِيص"<br>خُضَر"<br>حِذَاء" | | ..... |

الآن حاولوا أن تقوموا بنفس العمل بالنسبة لباقي الخانات:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 كلَب "<br>كلام "<br>كُوب "<br>كأس "<br>كلَب " | 2 مَنْزلَة "<br>نَزْلَ "<br>مَنْزل "<br>نُزْهَة "<br>مَنْزل " | 3 طَاولَة "<br>طَائِرَة "<br>بَاخِرَة "<br>طَاولَة "<br>صُورَة " | 4 رِيشَة "<br>سِيرَة "<br>سَيِّدة "<br>سِيرَة "<br>سَعِيدَة " | 5 دَرَّاجَة "<br>سَجَّادة "<br>دِرَاسَة "<br>جَرِيدة "<br>دَرَّاجَة " |
| 6 بَحَّار "<br>بُخَار "<br>نَجَّار "<br>بَحَّار "<br>بَقَّال " | 7 مَطَّار "<br>قِطَار "<br>فُطُور "<br>قِطَار "<br>أَمْطَار " | 8 سَمِع<br>سَلِم<br>سَهِرَ<br>رَسَمَ<br>سَهِرَ | 9 سُرُور "<br>شُعُوب "<br>شُرُود "<br>شُعُوب "<br>شُعُور " | 10 وَرْشَة "<br>وَرْدة "<br>وَزَّة "<br>وَرْدة "<br>وَمْضَة " |

الأجوبة الصحيحة .....10/ الأجوبة الخاطئة .....

**الاختبار (11):**

**تعليمات:** في هذه الصفحة، انظروا للكلمات المصاحبة للأرقام من 1 إلى 15، ستلاحظون أن كل كلمة ينقصها حرف أو حرفان. عليكم أن تتأملوا جيدا كل كلمة وبعد ذلك حاولوا أن تملأوا الفراغ الموجود بالحرف أو بالحرفين المناسبين. لننجز معا المثال التالي:

| | |
|---|---|
| 1 . ..سُجد " | 2 . بـ ...خِرَ ... |

والآن حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة للكلمات الموالية :

| | | |
|---|---|---|
| 1-مَدَرَ ...ـة "<br>2 - ...رَاشَة "<br>3 -عمَـ .....ة "<br>4 –أَلْ ...سَابُ<br>5 -صَوْ ...ـعَـ ... | 6- مِ ...شَ ...ة "<br>7- ...رْبِيَّة "<br>8- صُ ...ـاخ "<br>9- تُ ...احَ ...<br>10- طَا ...لَة " | 11- طُ .....ور "<br>12- قُ ...طَا ...<br>13- قَاطِ..ةٌّ<br>14- قِنّ .....ة "<br>15 – فَ ...نُ ...س " |

الأجوبة الصحيحة : ..... 15 / الأجوبة الخاطئة :.....

**الاختبار (12):**

**تعليمات:** انظروا جيدا إلى الكلمات المصاحبة للأرقام من 1 إلى 13، ستلاحظون أن كل واحدة منها تتكون من كلمتين صغيرتين لكل منهما معنى واضحا ومحددا يجعل منهما كلمتين مستقلتين. فعليكم إذن بعد تحديد الكلمتين المقصودتين أن تفصلوا بينهما بواسطة خط مائل صغير (/). قبل أن تبدأوا، لننجز أولا هذا المثال:

| | |
|---|---|
| 1. مِنْهاج "..... | 2. قِـنْـطار "..... |

| | |
|---|---|
| 1. مَنْـــكوت | 8. رَبَّةُ بَيْـــت |
| 2. مَصْـــروفِي | 9. كَفْـــتِيـــن |
| 3. شَهْـــرزاد | 10. بَـــريـــد |
| 4. عَبْد اللّـــه | 11. قَبْـــل قَلِيـــل |
| 5. جَـديـــد | 12. كُـــرةُ القَـــدم |
| 6. اِخْتِـــرَاع | 13. فَـــرسُ الـــمَاء |
| 7. كِيـلُومِـــتْر | |

الأجوبة الصحيحة ...../14 الأجوبة الخاطئة .....

## الجزء (VI) فهم نصوص بسيطة

**الاختبار (13):**

**تعليمات:** في كل خانة من الخانات الموالية يوجد نص بسيط يعبر عن لغز ما. لكي تحلوا مضمون كل لغز، عليكم أن تقرؤوا جيدا كل واحد من هذه النصوص ثم تعملوا بعد ذلك على تحديد من يكون الشخص أو الشيء المقصود في اللغز، وتكتبوا اسمه على النقط الموجودة أسفل كل خانة. قبل البدء في الإجابة لننجز معا المثال التالي:

**أنا فاكِهة " أرْضُها خَضْرَاء وَبُيُوتُها حَمْرَاء وَسُكّانُها سُود وَمِفْتاحُها حَدِيد. مَنْ أكُون: البَطِيخُ الأَحْمَر**

1. **عزيزي يَظَلُّ في العَمَل. يَتْعَبُ مِنَ الصَّبَاحِ إِلَى المَسَاءِ. يَوفِّرُ مَأكلنا ومَلْبسنا وَيَحقِّقُ كُل طَلَبَاتِنَا. أَحْتَرِمُهُ وأُحِبُّهُ إِلَى الأَبد. إِنَّهُ: .....**

2. **فَوقَ رُفُوفِي كُتُب" وَ قِصَص". يُقْصِدُنِي الصِّغَارُ وَالكِبَارُ. يَقْرَأُون كُلَّ نَهار لِيَتَعَلَّمُوا وَيَتَثَقَّفُوا أكثر. مَنْ أنَا: .....**

3. **بِدُونِي يَمُوتُ الجَمِيعُ. بِدُونِي لاَ يُزْهِرُ الرَّبِيعُ. فَمِنَ الأَمْطَارِ تَسْتَمِدُّنِي وَفِي الأَنْهَارِ تَجِدُنِي وَفِي السُّدُودِ تُخَزِّنُنِي. مَنْ أَنَا: .....**

4. **لَونِي أَزْرَق. أَمْتَدُّ عَلَى بِسَاطٍ وَاسِعٍ مِنَ الأَرْضِ. تَسْكُنُنِي حَيَوَانَات " كَثِيرَة " وَتَعْبُرُنِي بَوَاخِر " وَسُفُن " عَدِيدَة ". مَنْ أَنَا: .....**

5. **تَعَاوَنَ الأَطْفَالُ عَلَى غَرْسِي. وَغَدًا سَتَكْبُرُ أَعْشَابِي وَتُزْهِرُ وُرُودِي وَتُورِقُ أَشْجَارِي فَيَفْرَحُونَ بِمَنْظَرِي وَيَتَمَتَّعُونَ بِهَوَائِي النَّقِي. مَنْ أَنَا: .....**

6. **تَدْعُوكَ فِي سِنِّ السَّادِسَةِ لِلْحُضُورِ. فَتَذْهَبُ مَعَ أَصْدِقَائِكَ لِتَقْضُوا دَاخِلَهَا وَقْتًا مُسَلِّيًا وَمُفِيدًا. مَنْ أَنَا: .....**

الأجوبة الصحيحة :...../6 الأجوبة الخاطئة :.....