الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الفهم القرائي لدى عسيري القراءة

دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص: علم النفس المدرسي

من إعداد الطلبة

- قزون خلود
- مبروك وردة

إشراف:

د. بنين ابتسام

اللجنة المناقشة

الأستاذ	الصفة	الرتبة	المؤسسة
بشير جاري	رئيسا	أستاذ محاضر .ب.	جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-
ابتسام بنين	مشرفا	أستاذ محاضر .ب.	جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-
رشيد سواكر	مناقشا	أستاذ محاضر .أ.	جامعة الشهيد حمه لخضر-الوادي-

السنة الجامعية:2022/2021

شكر وتقدير

قال الله تعالى: رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين. سورة الأحقاف الآية 15

نشكر الله العلي القدير الذي أعاننا بفضله على إتمام هذه المذكرة.

وإلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

نتقدم بالعرفان والشكر الجزيل لمن كان لها الفضل الكبير في انجاز هذا العمل الأستاذة "**ابتسام بنين** " التي كانت مشرفة على هذا البحث وقدمت لنا الدعم والإرشاد والتوجيه ولم تبخل علينا بنصائحها وملاحظاتها القيمة، نسأل الله أن يجعلك قدوة للعلم والعطاء ونسأل الله أن يحفظك ويرعاك

كما نتوجه بالشكر المسبق لأعضاء لجنة المناقشة على سعتهم وصبرهم لقراءة وتقييم هذا البحث.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن ندعو الله عز وجل أن يرزقنا السداد، والرشاد، والعفاف والغنى، وأن يجعلنا هداة مهتدين.

إهداء

قُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك. . .ولا يطيب النهار إلا بطاعتك. . .ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك. . .ولا تطيب الآخرة إلا برؤيتك جل جلالك.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى صاحب السيرة العطرة، من كان له الفضل الأول في بلوغي ما أنا عليه اليوم والدي الحبيب حفظه الله.

إلى ملاكي في الحياة وإلى معنى الحنان والتفاني، إلى بسمة الحياة وسر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جروحي إلى أغلى الحبايب أمي الحبيبة

إلى من آثروني على أنفسهم وعلموني علم الحياة إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إخوتي

إلى من ساندني طيلة انجاز هذه المذكرة سفيان عيساوي وعلي تومي أنار الله دربهما بالعلم والمعرفة

إلى كل الأصدقاء، الزميلات والزملاء دون استثناء

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة والعاديين الذين يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي بولاية الوادي, خلال الموسم الدراسي 2022/2021 ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدنا المنهج الوصفي واستخدمنا أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لقياس درجة الذكاء, واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات, واختبار الفهم القرائي, طبقت هذه الاختبارات على عينة قوامها (96) تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض ابتدائيات الوادي , بعد جمع البيانات وتبويبها ومعالجتها بواسطة الحزمة الإحصائية spss22 وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة: اختبار كا2, اختبار"ت" "T" test", المتوسط الحسابي, الانحراف المعياري والالتواء للتحقق من الفروض, وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. مستوى الفهم القرائي لدى عسيري القراءة منخفض.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفهم القرائي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ عسيري القراءة والعاديين لصالح العاديين

Summary

The current study aims to find out the level of reading comprehension among soft-reading and ordinary students who study in the fourth year of primary school in El-Wadi state, during the 2021/2022 school season. Raven to measure the degree of intelligence, the test of reading words and semi-words, and the reading comprehension test. These tests were applied to a sample of (96) students who were randomly selected from some of the valley's primary schools, after collecting, classifying and processing data by the statistical package spss 22 and using the appropriate statistical methods: Ka2, T-test, arithmetic mean, standard deviation and skewness to verify hypotheses, and the study reached the following results:

1 .The reading comprehension level of Al-Asiri is low.

2 .There are no statistically significant differences between males and females in reading comprehension.

3 .There are statistically significant differences between dyslexic and ordinary students in favor of ordinary ones

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

مقدمة.....ه

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1.الإشكالية:..... 4

2. أهداف الدراسة: 6

3. أهمية الدراسة: 6

4. حدود الدراسة: 6

5. مصطلحات الدراسة:..... 7

6. الدراسات السابقة:..... 7

الفصل الثاني: الفهم القرائي

تمهيد:..... 12

1-تعريف الفهم:..... 12

3- النماذج المفسرة للفهم القرائي: 13

4- أهمية الفهم القرائي: 14

5-مستويات الفهم القرائي:..... 15

6- خطوات الفهم القرائي: 15

7-أسس الفهم القرائي: 16

8- استراتيجيات الفهم القرائي:..... 17

9- صعوبات الفهم القرائي: 19

10- تشخيص صعوبات الفهم القرائي: 20

11- طرق قياس الفهم القرائي: 20

ملخص الفصل:..... 22

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد:..... 24
أولا: القراءة.....
خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.
1_ تعريف القراءة: 24
2_ أنواع القراءة: 25
3_ أهمية تعليم القراءة: 26
ثانيا: عسر القراءة..... 27
1- تعريف عسر القراءة: 27
2- أسباب عسر القراءة: 29
3- أعراض عسر القراءة:..... 32
4- أنواع عسر القراءة:..... 35
5- تشخيص عسر القراءة:..... 36
6- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة: 38
خلاصة الفصل:..... 41

الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:..... 43
1-منهج الدراسة:..... 43
-2فرضيات الدراسة:..... 43
3-الدراسة الاستطلاعية:..... 44
4-مجتمع وعينة الدراسة:..... 44
5-الدراسة الأساسية وإجراءاتها..... 46
6-أدوات الدراسة: لقد تم استخدام عدة أدوات نذكرها كما يلي:..... 46
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة:..... 51
ملخص الفصل:..... 52

الفصل الخامس: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة: 54
1-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:..... 56
1-عرض وتحليل نتيجة الفرضية ثانية:..... 59
3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:..... 61

خلاصة النتائج:..... **64**
قائمة المصادر والمراجع
الملاحق

فهرس الجداول

جدول (01): يوضح توزيع عينة الدراسة من قراء عاديين وذوي عسر القراءة بحسب الجنس 45
جدول (02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية..... 45
جدول (3) : يمثل مستويات الفهم القرائي و المهارات الخاصة بكل مستوى. 50
جدول (4) :يوضح معامل الالتواء لمجتمع الدراسة 54
جدول (5) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لدرجات الفهم القرائي الخام..... 54
جدول (6): يوضح سلم من خمس فئات انحرافية معيارية..... 55
جدول (7) : يوضح حدود مستويات الفهم القرائي..... 56
جدول (8): يوضح توزيع ومستوى درجات عسيري القراءة..... 56
جدول (9): قيمة ودلالة الفروق في الفهم القرائي بين العاديين وعسيري القراءة..... 60
جدول (10): قيمة ودلالة الفروق في الفهم القرائي بين الذكور والإناث 61

مقدمة

تشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبة القراءة، أن هذا المحور الأهم والأساسي فيها، والقراءة في المدرسة الابتدائية تشكل جزءا كبيرا من حياة المتعلم، فالطفل يقرأ في كل وقت وفي كل مقرراته الدراسية، بحيث يمكن القول بأن القراءة عملية اجتماعية غير مرتبطة بزمن محدد أو مكان معين كما ان الهدف من القراءة هو الفهم والقدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة. لذلك تسعى جميع طرق تدريس القراءة وأساليبها الى تنمية قدرات الفهم القرائي.

ولقد تغير مفهوم القراءة، فقد كان في الماضي ينحصر في حدود الادراك البصري للرموز الخطبة المكتوبة ونطق مفهومها الذهني ومحتواها اللفظي، ثم اخذ هذا المفهوم يتلاشى ويختفي ليحل محله مفهوم اخر للقراءة بما يتناسب مع اساليب الحياة المتطورة، فأصبحت القراءة تضم في مفهومها الى جانب الأداء اللفظي السليم مقوما جوهريا هو فهم القارئ لما يقرأ.

كما ان الهدف من القراءة هو الفهم القرائي وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة ولذا فان تعليم القراءة يجب ان يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيرا من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة، ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.

ولأهمية الفهم القرائي، وأثره الايجابي في عملية التعلم حظي باهتمام العلماء والباحثين فناقشوا الأساليب والاجراءات التي تسهم في تحسينه وأجروا التجارب التربوية التي تكشف عن فعالية الاستراتيجيات المختلفة في تنمية مهارته لدى المتعلمين.

ومن هنا فكرنا في محاولة تفسير أحد اضطرابات المرتبطة بعملية القراءة وهي صعوبة القراءة والتي تدعى بعسر القراءة وعلاقتها بالفهم لدى عسيري القراءة، وذلك لما بينته الدراسات النظرية الحديثة من تداخل بين هذه العمليات المعرفية والتأثير المتبادل للواحد على الأخر.

القراءة والفهم الشفهي عمليتان متداخلتان يصعب ان تستقل الواحدة عن الأخرى، فالقراءة عملية قاعدية وأفضل أساليب تعليمها هو اعتبارها على أنها عملية اتصال ومهارة من مهارات اللغة، حيث يستطيع الطفل من خلالها أن يصوغ عبر الكلمات بكل ما يفكر فيه وما يستمع له.

انطلاقا من مما سبق التي وضعناها من جهة والمعطيات التي اعتمدنا عليها من جهة أخرى، حاولنا دراسة وتحليل الفهم القرائي لدى عسيري القراءة بين الذكور والاناث ولهذا فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي حيث:

يحتوي **الجانب النظري** على ثلاث فصول:

الفصل الأول تطرقنا فيه إلى الإشكالية ثم أهداف الدراسة يليها أهمية الدراسة، مصطلحات الدراسة وأيضا الدراسات السابقة

أما **الفصل الثاني** فكان بعنوان الفهم القرائي وتناولنا فيه تعريف الفهم بصفة عامة ثم تعريف الفهم القرائي، النماذج المفسرة للفهم القرائي، أهميته ومستوياته وخطواته وأسسه واستراتيجياته وأخيرا طرق قياسه.

وتضمن **الفصل الثالث** على عسر القراءة، ينقسم بدوره إلى جزئين الجزء الأول تطرقنا فيه إلى تعريف القراءة ومعرفة أنواعها وأهميتها ثم الجزء الثاني تناولنا فيه عسر القراءة.

بينما يحتوي الجانب التطبيقي الجانب التطبيقي على:

الفصل الرابع تطرقنا فيه إلى منهج الدراسة وفرضياتها، الدراسة الاستطلاعية، مجتمع الدراسة والعينة المستهدفة، الأدوات المستهدفة في الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

و**الفصل الخامس** تضمن عرض النتائج المتحصل عليها من طرف التلاميذ بعد تطبيق الاختبارات، مناقشتها وتحليلها والتعليق على الجداول الخاصة بها.

الفصل الأول:
تقديم موضوع الدراسة

1. الإشكالية.

2. أهداف الدراسة.

3. أهمية الدراسة.

4. مصطلحات الدراسة.

5. الدراسات السابقة.

1. الإشكالية:

يشهد العصر الحالي تزايد اهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية بالدراسات في مجال صعوبات التعلم، بغية التعرف أكثر عن خصائص هذه الفئة ومميزاتها، وتقديم خدمات المساندة والمرافقة للوصول إلى طرق واستراتيجيات لتدريسهم من أجل ضمان تعليم أفضل لهم وجعلهم يلتحقون بأقرانهم العاديين.

وتنطوي صعوبات التعلم تحت نوعين أساسيين هما: صعوبات التعلم النمائية والتي تضم: صعوبة الإدراك، الانتباه والذاكرة، وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تضم هي الأخرى كل من صعوبات الكتابة، الحساب والقراءة... الخ، وتظهر صعوبات التعلم عند الأطفال في المرحلة الابتدائية بين العمر 8 و10 سنوات.

كما يجدر بنا الإشارة إلى أن الأطفال ذوي صعوبات هم أطفال لديهم مستوى ذكاء وقدرات عقلية عادية أو مرتفعة، ولا تبدو عليهم إعاقات سمعية أو بصرية أو عقلية أو حركية، لكن لديهم صعوبات في التعلم ولا يستطيعون مسايرة المناهج التربوية.

وفي هذا الإطار، تعد صعوبات تعلم القراءة أكثر أنماط صعوبات التعلم شيوعا مقارنة بصعوبات تعلم الكتابة والحساب، حيث يرى LEONأن (80%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة (غادة عبد الغفار، 2009، 35)، فالقراءة عملية معقدة رغم كونها بالنسبة للكثير تتم بشكل تلقائي، فهي من أهم المشاكل التربوية المعاصرة.

وتعد عملية القراءة إحدى مخرجات اللغة وهي مهارة تسهم في تعلم اللغة، بالإضافة إلى ذلك فإن القراءة عملية نفسية لغوية، وتفسير ذلك أن القارئ يبني أثناء عملية القراءة معنى من خلال تفاعله مع النص، أي أن عملية القراءة عملية نشطة، وتتضمن إسهام القارئ في صياغة المعاني وتقييمها فلم تعد القراءة عملية فك رموز فقط، وإنما هي عملية تعتمد على التفكير أيضا فبالقراءة ينمو فكر الإنسان وتتهذب انفعالاته، ويكتشف العالم بما فيه من أساليب تفكير وتعبير فتنمو أفكاره على التفسير والتحليل والنقد

(الحداد، 2006، 155)

وهناك ارتباط وطيد بين القراءة والفهم القرائي، فالهدف الأقصى للقراءة ليس قراءة الكلمات معزولة فقط، بل فهم ما هو مقروء، وتحويله إلى معنى، وفي هذا الصدد يقول

الحلاق (2010) أن الفهم القرائي هو الغاية من القراءة والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنمية مهاراته المختلفة ومستوياته لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية (نهابة، 2013، 103)، وفي دراسة قامت بها الباحثة أبو دقة وجدت أن أكثر صعوبات القراءة شيوعا لدى عينة البحث كانت في المظاهر التالية: الفهم القرائي، الاستيعاب والحذف.

ويقوم الفهم القرائي على مبدأ تفسير النص القرائي المعروض أمام الطفل في ضوء المعارف والخبرات السابقة للتلميذ، وهذا ما يؤكده عبد الحميد (2000) والذي يرى أن الفهم القرائي العملية العقلية التي تعتمد على التعرف على الرموز المكتوبة وتفسيرها وربطها بدلالتها في ضوء الخبرة السابقة للتعلم (التتري، 2016، 40).

ويرى (Kintsch، 1988) أن "الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكامل للمعنى في ذاكرة القارئ، ليفهم النص القرائي ويتعلم منه العديد من الخبرات، ولذا أطلق عليه النموذج البنائي التكاملي لفهم النص" (عبد الباري، 2010، 27).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم القرائي في تحديد نجاح أو فشل التلميذ في الحياة المدرسية، إلا أن هذه المهارات لم تنل من اهتمام القائمين على تعليم اللغة العربية ما تستحقه من عناية واهتمام، حتى أصبح ضعف التلاميذ في هذه المهارة مشكلة حقيقية وذلك لانتشارها الواسع (عبد الله، 2008، 62)، ولذلك فقد اهتمام العديد من الباحثين والدارسين بإجراء دراسات حول موضوع الفهم القرائي من بين هذه الدراسات نجد دراسة (Pilgreen، 1994) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج لتنمية مهارات القراءة الصامتة، حيث أشارت نتائج الطلاب إلى ضعف مستواهم في مهارة الاستيعاب.

كما هدفت دراسة محمود مصطفى (2012) إلى علاج الضعف في مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الأول الإعدادي باستخدام إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا، حيث توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في مهارة فهم المقروء من خلال درجات التلاميذ على اختبار الفهم القرائي (أبو علام وآخرون، 2014، 215).

بينما هدفت دراسة (Tamara، 2011) إلى الكشف والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوي صعوبات التعلم، حيث أشارت درجات أفراد العينة على اختبار الفهم

القرائي إلى أنهم يعانون من مشكلات في الفهم (أبو علام والدرس وإبراهيم وآخرون، 2014).

وفي السنوات الدراسية اللاحقة تأخذ هذه المشكلة منحى أكثر عمقا إذا ما أخذ بالاعتبار نسبة الأطفال الذين قد يعانون صعوبات الفهم القرائي، حيث أشارت دراسة (حسني وجمال الدين 2009) التي أجريت في (ماليزيا) أن (10%) من أطفال المدارس لديهم صعوبات في القراءة والفهم القرائي ان عددا قليلا منهم تلقى طرق تعليم علاجية مناسبة، مما قد أدى إلى آثار نفسية سلبية لدى هؤلاء التلاميذ (Husni & Jamaludin، 2009، (64.

وانطلاقا مما سبق، انطلقت الدراسة من إشكال واضح حول مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ المصابين بعسر القراءة ومنه نطرح التساؤل التالي:

- ما مستوى الفهم القرائي عند التلاميذ عسيري القراءة؟
- هل يختلف مستوى الفهم القرائي باختلاف الجنس (ذكور/إناث)

2. أهداف الدراسة:

التعرف على مستوى الفهم القرائي عند عسيري القراءة.

معرفة تأثير متغير الجنس على مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة.

التعرف على الفروق في مستوى الفهم القرائي عند التلاميذ عسيري القراءة والعاديين.

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع المدروس وهو صعوبات التعلم الذي بات يشكل مشكلة حقيقية في الأوساط التربوية والتعليمية.

تلقي الدراسة الضوء على التوجه الحديث في دراسة العمليات المعرفية المتصلة بعملية القراءة، خاصة عملية الفهم القرائي عند عسيري القراءة.

تزويد المعلمين بمعلومات واستراتيجيات عن الفهم القرائي وهذا ما يسمح لهم بتحسين مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ.

4. حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: امتدت الدراسة خلال الفترة من: 2022/02/28 إلى 2022/05/16

الحدود المكانية: شملت الدراسة خمسة (5) مدارس هم: فرحات بن عمارة، مباركي إبراهيم، بلوم بشير، الشهيد علي دريدي، وابتدائية ابن سينا، ولاية الوادي.

الحدود البشرية: استهدفت الدراسة تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي غير المعيدين للمدارس المذكورة سالفا خلال الموسم الدراسي 2022/2021.

5. مصطلحات الدراسة:

5. 1. تعريف الفهم القرائي: يعرفه ماهر شعبان عبد الباري بأنه: عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم (عبد الباري، 2010، 31).

_ ويعرف إجرائيا بأنه: هو تلك العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ في التفاعل مع موضوع القراءة من أجل التعرف على المفردات واستخلاص الأفكار ويستدل على حدوث الفهم القرائي من خلال إجابات التلاميذ المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي على اختبار الفهم القرائي الذي أعدته الدكتورة ميلودي حسينة.

5. 2. تعريف عسر القراءة: هي صعوبة التعيين والتعرف والفهم وإعادة إنتاج للرموز المكتوبة عند الطفل ما بين 5 و8 سنوات (Borelmesson1973، 15).

_ وتعرف إجرائيا بأنها: هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة وهي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه المهارة أو القدرة وليست ناتجة عن تدني مستوى الذكاء لدى تلاميذ نفس العمر الزمني ويتم تحديد عسر القراءة باستعمال اختبار عسر القراءة للدكتور اسماعيل لعيس.

6. الدراسات السابقة:

6. 1. الدراسات التي ناولت محور عسر القراءة:

"عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي" (2017) للباحث مرباح أحمد تقي الدين، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي لدى أفراد العينة وتمثلت عينتها في تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي استخدمت مجموعة من الأدوات منها مقياس التقدير التشخيصي لصعوبة القراءة، اختبار الذكاء لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي وكان من أبرز نتائجها أنه لا توجد علاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي بأبعاده الثلاثة.

"صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية" (2012) للباحثة نادية أبو دقة، هدفت الدراسة إلى الكشف عن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع من المرحلة الأساسية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (1385) تلميذا وتلميذة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر صعوبات القراءة شيوعا لدى عينة البحث كانت في المظاهر التالية: الفهم القرائي والاستيعاب والإجابة بالجمل التامة والتمييز بين حركات التنوين، وقراءة الكلمات المتشابهة صوتا وقراءة جملة مكونة من كلمتين قراءة سليمة، ونطق كلمات مكونة من حرفين فأكثر بالحركات.

6. 2. الدراسات التي ناولت محور الفهم القرائي:

"الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي" (2017) للباحثة زبيدة بيوض، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم المسجلين في السنة الرابعة ابتدائي، تكونت عينة الدراسة من (50) تلميذا وتلميذة، وبينت النتائج أن مستوى الفهم القرائي لدى أفراد العينة منخفض.

"تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس" (2018) للباحث سعيد القحطاني، هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة لطلاب اللغة في جامعة الملك خالد، تكونت العينة من (245) طالبا وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الفهم كان ضعيفا.

"أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط" (2013) للباحث دراسة أحمد صالح نهابة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط وطبقت على عينة بلغ حجمها (60) طالبا، أكدت النتائج على أن إستراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة مقارنة بالطريقة التقليدية، مما زاد من دافعيتهم وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس.

"أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي" (2016) للباحث محمد علي سليم التتري، هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث

الأساسي، تكونت العينة من (74) طالبا، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث أساسي.

" **التعلم النشط وعلاقته بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم" (2019)** صاحبة الدراسة أسماء عبد المولى مرسي على، هدفت للكشف عن العلاقة بين التعلم النشط والفهم القرائي، طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (100) تلميذ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

"أثر التعليم وفق إستراتيجية الفهم القرائي الواضح القائم على التنظيم الذاتي على الكفاءة الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى شعور الطلاب ذوي صعوبات التعلم" (2006) بالولايات المتحدة الأمريكية للباحثين نيلسون ووليامسون، هدفت الدراسة إلى مقارنة أثر إستراتيجيتين للتدخل القرائي، تتكون الأولى من التعليم وفق إستراتيجية واضحة قائمة على ذاتية التنظيم، أما الثانية تتكون من إستراتيجية تدخل أقل وضوحا لتحديد أثر الكفاءة الذاتية الخاصة بالقراءة وعلى المتعلقات وانفعالات التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، طبقت الدراسة على عينة قوامها (20) تلميذا من الصف الرابع حتى الثامن أساسي، وبينت النتائج أن التلاميذ عندما تلقوا المهارات وفق الإستراتيجية الواضحة حققوا مكاسب أكبر من روابط العلاقات والمتعلقات والفهم القرائي بالمقارنة مع استخدام إستراتيجية غير واضحة تؤدي إلى الفشل القرائي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها واعتمدنا عليها في دراستنا، تلاحظ أن أغلبها أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية، مما يتوافق مع مفهوم صعوبات التعلم فالدراستين الأولى والثانية تناولت موضوع صعوبات التعلم الأكاديمية، حيث تناولت الدراسة الأولى مرباح أحمد تقي الدين موضوع عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي، وتوصلت إلى أنه لا توجد علاقة بين عسر القراءة والتوافق النفسي، أما الدراسة الثانية لنادية أبو دقة تحت عنوان صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ المرحلة الأساسية فقد توصلت إلى أن أكثر صعوبات القراءة شيوعا هي الفهم القرائي والاستيعاب ... الخ.

أما الدراسات التي تناولت محور الفهم القرائي فلدينا ــ الأولى والثانية التي تناولت موضوع الفهم القرائي، حيث توصلت دراسة زبيدة بيوض بعنوان الفهم القرائي لدى التلاميذ

بطيئي التعلم، ودراسة سعيد القحطاني بعنوان تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب البكالوريوس، إلى أن الفهم القرائي كان ضعيفا ومنخفضا.

أما فيما يخص الدراستين الثالثة والرابعة في هذا المحور فقد هدفت إلى التعرف على الوسائل التي تزيد من مستوى الفهم القرائي، ويظهر ذلك من خلال استخدام الدراسات لمجموعة من الاستراتيجيات أي أنها تركز على كيفية العلاج وليس عن السبب الذي يؤدي إلى عدم القدرة على الفهم، ويظهر ذلك في كل من دراسة أحمد صالح نهابة التي اقترحت إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي، ودراسة محمد سليم التتري التي اقترحت إستراتيجية توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي، وقد أحدثت هذه الإستراتيجيات أثرا إيجابيا في تنمية مهارات الفهم القرائي وزيادة دافعيتهم للتعلم.

أما الدراسة الخامسة لأسماء عبد المولى مرسي علي بعنوان التعلم النشط وعلاقته بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم النشط والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وفيما يخص الدراسة الأخيرة التي أقيمت في الولايات المتحدة الأمريكية فقد هدفت إلى مقارنة أثر استراتيجيتين للتدخل القرائي، تتكون الأولى من التعليم وفق إستراتيجية واضحة قائمة على ذاتية التنظيم، أما الثانية تتكون من إستراتيجية تدخل أقل وضوحا، وقد حققت الإستراتيجية الواضحة مكاسب ومهارات أكبر من الإستراتيجية الأقل وضوحا.

وتعتبر هذه الدراسات بمثابة الحجر الأساس الذي ارتكزت واتضحت من خلالها رؤية الدراسة الحالية، فقد تشابهت واتفقت دراستنا مع الدراسات السابقة في كونها تهتم بصعوبات تعلم القراءة، وبالخصوص صعوبة الفهم القرائي.

الفصل الثاني:

الفهم القرائي

تمهيد

1. **تعريف الفهم**
2. **تعريف الفهم القرائي**
3. **النماذج المفسرة للفهم القرائي**
4. **أهمية الفهم القرائي**
5. **مستويات الفهم القرائي**
6. **خطوات الفهم القرائي**
7. **أسس الفهم القرائي**
8. **استراتيجيات الفهم القرائي**
9. **صعوبات الفهم القرائي**
10. **تشخيص صعوبات الفهم القرائي**
11. **طرق قياس الفهم القرائي**

ملخص الفصل

تمهيد:

الفهم أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، وهذا الفهم القرائي لا يحدث فجأة لأنه ليس عملية سهلة ميسورة تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، لكنها عملية معقدة تسير في مستويات متباينة، تحتاج إلى الكثير من التدريب. وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل.

1-تعريف الفهم:

الفهم لغة: هو حسن التصور المعنى، وجود استعداد ذهني للاستنباط، ويقال فهمت "فلان به"

الفهم من الناحية السيكولوجية هو: معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط.

الفهم من الناحية العلمية هو: التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف.

وحسب مادي لحسن هو حالة من الإدراك أو التصور الذهني يسم للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي يتلقاها دون إقامة علاقة بينهما أو إدراكهما كليا. (غريبي، 2018، 54)

2- الفهم القرائي:

عرفه الباحث "كارول" على أنه عملية إدراك أو توقع معنى كل شيء كمعنى الكلمة والعبارة أو الاصطلاح ومعنى الجملة أو المحادثة الطويلة.

أما القاموس الأر طفوني اللغوي فقد عرفه على أنه: القدرة على تحقيق المعنى ودلالة الرسائل اللغوية سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، وأن الفهم اللغوي يستدعي قدرات الفرد اللسانية (معرفة اللغة)، وقدرات أخرى عديدة (الإدراك، التمييز السمعي البصري، الانتباه، الذاكرة، القدرات الذهنية...) عند الاتصال. (غازلي، دت، 1)

واعتبرا سنو وكاثرين الفهم القرائي بأنه: العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة.

وعرفه الحيلواني بأنه: عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى: (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي

للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين"

كما يرى كل من شحاتة والنجار أن الفهم القرائي هو عملية تفكير متعددة الأبعاد: تفاعل بين القارئ والنص والسياق، ومن ثم يعد الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة (المصري، 2017، 43).

وأوضحت الجرف(1423هـ)أن الفهم القرائي: "عملية تدور داخل عقل القارئ وهذه العملية تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، كما تشمل التقاط معنى الوحدات الصغيرة للأفكار من النص المقروء والتي تشكل في مجموعها فكرة كبيرة موحدة، وكذلك تتضمن اختيار المعنى الصحيح وتنظيم الأفكار أثناء القراءة وتذكر واسترجاع هذه الأفكار واستخدامها في نشاط حاضر أو مستقبلي".

وأن هناك نظريتان تفسران فهم المادة المقروءة هما:

-النظرية الكلية: تعتبر أن الفهم القرائي عملية كلية واحدة لا يمكن تجزئتها وتعتمد على المعرفة والمعلومات الموجودة في ذهن القارئ والتي يستخدمها أثناء القراءة، بمعنى أنه هناك تفاعل مستمر بين القارئ والمادة المقروءة أثناء عملية القراءة.

- المهارات المنفصلة: ترى أن الفهم القرائي عملية معقدة وعلى الرغم من ذلك يمكن تجزئتها الى عدة مهارات فرعية مثل القدرة على تحديد الفكرة الرئيسة والأفكار التفصيلية الأخرى في النص. (ناديا أبو عمار، 2015/2014، 35-36).

3- النماذج المفسرة للفهم القرائي:

قدم العلماء نماذج متنوعة تعبر في مجملها عن الخطوات التي يتبعها القارئ عند تعامله مع المادة المقروءة وصولا إلى الاستيعاب أو الفهم وهي كالتالي:

* القراءة كعملية من أسفل:

إن عملية الفهم وفق هذا النموذج تبدأ بالحرف والتعرف على الكلمة ومن ثم الانتقال إلى العبارات والجمل وينتهي بالحصول على المعنى الإجمالي للنص. ووفق هذا النموذج فانه ينظر إلى القارئ على أنه مستقبل سلبي للمعلومات من الناحية المعرفية، فهو يستجيب

للنص أثناء قراءته ولا يضع فروضا أو يقوم بعمل تنبؤات على نحو فعال. والفهم وفقا لهذا النموذج يساير النظرية التقليدية التي تقوم على المستويات الدنيا مثل التعرف وفك الرموز.

*القراءة كعملية من أعلى إلى أسفل:

ويتم الفهم من خلال هذا النموذج عن طريق تفسير القارئ لما يقرأ أو يحلل ما يقرأ مع إعطائه أبعادا ربما لا تكون موجودة في النص وربما لم يقصدها الكاتب. فالقارئ لا يكتفي بالتسليم بما هو موجود في النص كحقيقة نهائية بل يقوم بوضع الفروض التي تتعلق بمعنى المادة المطبوعة وهذه الفروض تقوم على أساس من المعرفة السابقة للقارئ عن الموضوع وعلى أساس قدراته اللغوية.

* القراءة كعملية تفاعلية:

تفاعل المعلومات في هذا النموذج في اتجاهين من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، ومن هنا أطلق عليه النموذج التفاعلي، وهذا يلاءم النظرة التفاعلية التي تعد القراءة تفاعلا دائما لتحديد المهارات، حيث أن المهارات ذات المستويات الدنيا تسمح بالتعرف السريع على الأشكال اللغوية والنحوية المطلوبة لفك الرموز في النص، والمهارات ذات المستويات العليا تسمح بإعادة صياغة النص كبناء موحد ومترابط وصولا إلى الفهم. (محمود كمال، 2017، ص40).

4- أهمية الفهم القرائي:

مما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوص في المرحلة الأساسية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.

ويؤكد يونس ذلك بقوله: "إن من يقرأ تاريخ العلماء، والأدباء، والفلاسفة العظام يجد أن الصفة الجامعة بين هؤلاء جميعا هي الفهم القرائي، وان أي إنسان يحاول أن يتصدى للقيادة الفكرية، أو الاجتماعية أو السياسية لابد أن يقرأ ويفهم"

أما الغلبان فيرى الأهمية تكمن فيما يلي:

1- أنه يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.

2-يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على إبداء الرأي.

3- يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.

4- الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.

5- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات السابقة والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ (المصري، 2017، 56).

5-مستويات الفهم القرائي:

صنف العلماء مهارات الفهم في مستويات متدرجة، منها تصنيف "كالاهان وكلارك" وفيه صنفت إلى ثلاثة مستويات هي: قراءة ما على السطور، وقراءة ما بين السطور، وقراءة ما وراء السطور، والمستوى الأول من هذه المستويات هو أساس الفهم وهو يعني الفهم اللفظي للكلمات والجمل والتراكيب أما المستوى الثاني فيهتم بالبحث عن الأدلة، وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، ويشمل المستوى الثالث القدرة على التوقع واستنتاج التعميمات والتطبيقات التي لم يذكرها الكاتب...

كما صنفت مهارات الفهم القرائي في ثلاثة مستويات أخرى هي:

- مهارات الفهم الأساسي للقراءة: وتشمل تحديد دلالة الكلمة، تحديد الفكرة العامة للموضوع، تحديد الأفكار الجزئية، قراءة الأشكال والرسوم البيانية.

- مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني: وتشمل استنتاج المعاني الضمنية، استنتاج معاني الكلمات من خلال السياق، استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب، المقارنة بين الأشياء المتشابهة، التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع والتي لم يشتمل عليها، تحديد الجمل الافتتاحية.

-مهارات الفهم الناقد: وتشمل اكتشاف وجهة نظر الباحث، التمييز بين الحقيقة والرأي، ابداء الرأي في المقروء والحكم عليه، تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، تقويم الأدلة والبراهين. (لعطوي، 2013، 158).

6- خطوات الفهم القرائي:

حددها كلارك في خمس خطوات وهي:

-استقبال المعلومات المسموعة والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة لتحليلها إلى مكونات جميلة.

- يبدأ السامع بتحليل الألفاظ المتوفرة في الذاكرة الفاعلة، القصيرة إلى مكونات جملة قصيرة تمهيدا لترميزها واستقبال المعلومات المسموعة من مصدرها(التتابع).

-تحويل تلك المكونات إلى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى والثانية.

-يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجملية القصيرة ليتكون معنى شمولي وتكاملي للجملة كاملة.

- يتم التخلص من الصورة اللفظية للجمل ويتم بعث معاني الجمل الكاملة والكلية إلى الذاكرة الطويلة من أجل التخزين الدائم فيها.

أما أندرسون فيؤكد أن السامع يتخلص من النص الحرفي بعد تجاوز مرحلة الإدراك وتمثيل المعلومات وبذلك فان الفهم يتحقق خلال ثلاث مراحل هي:

*مرحلة الإدراك: إدراك النص كما تم ترميزه أصلا من خلال ممارسة عمليات الإدراك وفق نظام معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة وقد يكون هذا الإدراك حرفيا للنص من خلال الفهم المباشر لمعانيه أو يكون ضمنيا أي مراعي للمعاني غير المباشرة للنص.

*مرحلة التمثيل: تمثيل معاني الكلمات والجمل الواردة في النص المسموع أو المقروء وتخزينها أو وضعها في حالة الاستعداد للاستجابة.

*مرحلة الاستجابة: استخدام المعاني التي تم تمثيلها في حالة أن النص يتطلب الإجابة على سؤال وجه للسامع أو إتباع تعليمات معينة خلال أداء مهمة معينة للدلالة على الفهم. (بودالية، 2020/2019، 35_36)

7-أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس أورد حبيب الله الأسس الآتية للفهم القرائي: مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين، ومستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة، واستثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم.

ويعتمد الفهم القرائي على أسس أخرى حددها سلام فيما يلي:

1- دافعية القارئ المناسبة وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.

2- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.

3- وعي القارئ بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.

4- القدرة على توجيه العملية التعليمية إلى النهاية المرغوبة.

5- توظيف السياق في فهم معنى المقروء.

6- مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ لقراءة نص معين (سرعة القراءة).

7- مستوى فهم القارئ لتحقيق الهدف من القراءة.

8- استثمار طاقات القارئ وتفعيلها للوصول إلى الفهم (المصري، 2017، 55).

8- استراتيجيات الفهم القرائي:

يستخدم العديد من الباحثين في الميدان، منهم: أومااليوشامو (1990)، وأكسفورد مصطلح "إستراتيجية" للإشارة إلى العمليات العقلية أو السلوكيات التي يستخدمها متعلمو اللغة في اكتساب اللغة الثانية، أو في استخدامها، أو في مواقف الاختبار. كما يميز بعض الباحثين بين مصطلح "إستراتيجية" والعمليات غير الإستراتيجية، مثل: مهارة بينما هذه العمليات عامة وغير واعية والية، فالاستراتيجيات مقصودة يتم التحكم فيها، وهي قرارات واعية يتخذها القارئ.

تعرف الاستراتيجيات كمجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل الصف، ليصبح تدريسه أكثر فاعلية. واستراتيجيات الفهم القرائي هي" نشاطات مقصودة ومخطط لها يقوم بها متعلمون نشطاء في أوقات كثيرة لمعالجة فشل معرفي ملاحظ. فهي "العمليات العقلية أو عمليات الفهم التي يختارها القراء ويطبقونها لكي يفهموا المادة المقروءة". ومنه فاستراتيجيات الفهم القرائي هي إجراءات مقصودة يتم التخطيط لها واستخدامها من قبل القراء فهم ما يقرأ. (عاشور، 2018، 585).

8-1- استراتيجيات تحسين مهارات الفهم القرائي:

تنقسم إلى نوعين:

الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل، ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه على ثلاث استراتيجيات، وفق المخطط المقترح من طرف الباحث عبد الحميد الخميسي.

8-2- الإستراتيجية المعجمية: تسمح هذه المرحلة بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص والتمكن من الإجابة، يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية في نفس المرحلة التي تكتسب فيها

المرحلة الحسية الحركية، أي يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات إلى خمس سنوات.

8-3- الإستراتيجية الصرفية النحوية: تهتم هذه الإستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة(الجملة) من الناحية الصرفية، النحوية، لفهم الحادثة على الطفل أن يكون قادر على وضع العلاقة بين الاسم والفعل، وهو أدنى مستوى في هذه الإستراتيجية، كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية- نحوية أخرى تسمح له بفهم الحادثة يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات وست سنوات من إتقان هذه الإستراتيجية.

8-3- الإستراتيجية القصصية: تتطلب هذه الإستراتيجية من أجل فهم الحادثة والقدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الإستراتيجية، والتي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة، يمكن تطبيق هذه الإستراتيجية على مختلف النصوص والقصص التقليدية، كما يمكن تطبيقها على الحادثة الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية- المعرفية يمكن للطفل البالغ من العمر سبع سنوات أن يتقن هذه الإستراتيجية بطريقة جيدة.

الفهم الكلي:

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكيات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث عبد الحميد الخميسي وهي على علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، وقد قسمت هي الأخرى إلى ثلاث استراتيجيات هي:

- سلوك المواظبة:

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي، وهي إستراتيجية تهدف من خلالها إلى معرفة إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى المحادثة.

- سلوك تغيير التعيين:

الطفل يكتسب هذا النوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام، كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد، هذا يسمح بتدخل إستراتيجية

أخرى ألا وهي الإستراتيجية معرفية اجتماعية التي تتدخل في إنتاج pera verbale وإشارات الراشد ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة الخاطئة.

- سلوك التصحيح الذاتي:

يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير، يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من إستراتيجية الصرفية- النحوية وبالتالي إلى الإستراتيجية القصصية، إن اضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للحادثة. (غريبي، 2018، 63_64).

9- صعوبات الفهم القرائي:

قسم العلماء والتربويون هذه الصعوبات إلى عدة أقسام، تمييزا لها في مستوياتها، وتحديدا لنوعية كل صعوبة، مما يساعد المعلمين على العناية بكل مستوى منها، وقياس تقدم الطلاب في كل منها، وفيما يلي عرض لتصنيفات الباحثين، والهيئات التربوية والعلمية لصعوبات الفهم القرائي بهدف اختيار ما يناسب منها مع قدرات التلاميذ.

ويرى أيمن بكري أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في تحديد الفكرة الرئيسية للفقرة، وتحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، واستنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، واستنتاج خصائص أسلوب الكاتب، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، وتحديد مواطن الجمال في الفقرة، وإدراك جو النص، وتحديد نهاية قصة ما، وتطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

فقد حدد piia أن أهم صعوبات الفهم القرائي هي استنتاج الأفكار الرئيسية، والإلمام بالتفاصيل، والقدرة على تحليل ونقد الموضوع، واستخلاص النتائج من المقروء، والقدرة على تقويم المقروء، وتحديد هدف الكاتب واتجاهه، والقدرة على ربط المقروء بالخبرة.

ويرى Reutzuel أن صعوبات الفهم القرائي تتمثل في اختيار المعاني الملائمة للكلمات في محتواها، واختيار وتلخيص الفكرة الرئيسية، والتمييز بين الأفكار الرئيسية، والأفكار الأقل منها، وفهم الجمل المباشرة التي وضعها المؤلف، وملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع، ونقد الموضوع من حيث الأفكار والغرض، وتحديد وجهة نظر الكاتب

وغرضه، وتعرف اللغة المجردة وشرحها، وربط الأفكار التي حصل عليها من القراءة مع المعلومات الحاضرة.

كما حدد Ombra أن صعوبات الفهم القرائي هي التعرف على المفردات وتحديد معناها، والتعرف على الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتحديد الأفكار الرئيسية، وتحديد التفاصيل الداعمة، وفهم علاقات السبب بالنتيجة، وتعرف هدف الكاتب واتجاهه، والقدرة على توقع النتائج. (طاحون وآخران، 2015، 491-492)

10- تشخيص صعوبات الفهم القرائي:

تمر عملية تشخيص صعوبات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة بمراحل مهمة، تبدأ بالقدرة على فك رموز الكلمات غير المألوفة، فالتلاميذ الذين يصنفون على أنهم يفتقرون إلى مهارات القراءة في نهاية المرحلة الابتدائية، غالبا ما يكون لديهم صعوبة في فهم وتطبيق قواعد الأبجدية في فك رموز الكلمات غير المألوفة. وهؤلاء التلاميذ لديهم صعوبات تعلم غير عادية في استخدام النماذج المعتادة. في تألف الحروف والأصوات في الكلمات لمساعدتهم في تعرف كلمات جديدة قد تعترضهم في النص. فهم يتعثرون في نطق الكلمات التي لم يألفوها. ثم تليها مرحلة القدرة على فهم المقروء. فالقارئ المفتقر لهذه المهارة من الطبيعي أن يعاني من مشاكل في العملية التعليمية. والتي تحتاج إلى التشخيص السليم. وفي العنصر التالي يمكننا استعراض مجموعة من النقاط المهمة المتتالية. التي لها علاقة مباشرة بتشخيص صعوبات الفهم القرائي. (خوازم، 2020، 522-523)

11- طرق قياس الفهم القرائي:

يذكر خيري المغازي أن هناك طرق مختلفة لقياس الفهم لا تختلف عن الطرق التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

1-فحص أعمال الأطفال اليومية.

2- استخدام الاختبارات التحريرية الموضوعية.

3- المقابلات الفردية.

4- ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة عملية منظمة أثناء العمل وأثناء الفراغ.

ولكن المتتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلا قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على استجابات الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع، والاعتماد على ملاحظة سلوك

الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم.

(عبد الواحد، 2013، 38_39)

ملخص الفصل:

فهم اللغة عند التلميذ تظهر في المراحل الأولى أي ما قبل اللغوية، وذلك من خلال تفاعله وتكيفه مع المحيط، فالفهم يسبق إنتاج اللغة وقد سبق أن بينا في هذا الفصل أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها التلميذ في فهم اللغة وعلاقتها بالقراءة، حيث أكدت الدراسات أن الفهم القرائي بوجه عام يرتبط ارتباطا وثيقا باللغة ولكنه غير كاف للتعرف على الكلمات أثناء عملية القراءة.

وبعد تطرقنا لأبرز ما يتعلق بالفهم القرائي من مفهوم ومستويات ورأينا أهم العناصر المتفاعلة في الفهم القرائي، يمكننا القول إن أهمية الفهم القرائي تتجلى في قدرة التلميذ على التوصل لاستنتاجات عديدة وحل مشكلات مختلفة تولد الإحساس بالرغبة في المزيد من القراءة.

الفصل الثالث:

عسر القراءة

تمهيد

أولا: القراءة

1- تعريف القراءة

2- أنواع القراءة

3- أهمية تعليم القراءة

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة

1- أسباب عسر القراءة

2- أعراض عسر القراءة

4- أنواع عسر القراءة

5 - تشخيص عسر القراءة

6- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة

ملخص الفصل

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي من المفروض أن يكتسبها الطفل، وذلك لدورها الفعال إلا أن هناك العديد من الأطفال يواجهون صعوبات في القراءة، وسنتطرق في هذا الفصل على القراءة وعسر القراءة من تعريف وأسباب وأعراض ثم أهم الخطوات وهو التشخيص والعلاج.

1_ تعريف القراءة:

القراءة حسب اللغويين هي إحدى مخرجات اللغة وهي مهارة لغوية تقوم على أساس تحويل الإشارة الخطية إلى شكل منطوق، يتم إدراك دلالته اعتمادا على المخزون اللغوي المكون من المعاني والألفاظ وكذلك على الخلفية والمفاهيم المعرفية بشكل عام.

عرفها السرطاوي (1988) بأنها: عملية فكرية عقلية يتفاعل معها القارئ، فيفهم ما يقرأ، وينقده، ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات والانتفاع بها في المواقف المختلفة.

ويعرف (هاريس وسيباي) القراءة بأنها "تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة". والقراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة الخاصة باللغة والمهارات المعرفية، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (جلجل، 1995، 110)

ويعرفها الزيات (1998) بأنها: جزء من النظام اللغوي، وترتبط ارتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة: اللغة الشفوية واللغة المكتوبة، فالقراءة تشكل أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، إن لم تكن المحور الأساسي فيها، كما تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي والمحوري للفشل الدراسي. (سليمان عبد الواحد، 2013).

ويعرفها (هشام الحسن، 1990) بأنها عملية معقدة، متشعبة ومتداخلة، فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال أفكاره. ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم. ويحقق الفرد بها تواصله الاجتماعي والإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري، إنساني حضاري. (البطاينة، 2005، 111)

وعرفها أحمد مذكور بأنها الرموز المطبوعة، وفهم هذه الرموز المكتوبة للجملة والفقرة والفكر والموضوع. (يحياوي، 2015، 21)

ومما سبق يمكن القول أن القراءة هي عملية عقلية فكرية تتمثل في القدرة على فك شفرة الرموز المعروضة وتحويلها إلى أصوات منطوقة وإعطائها معنى بالاعتماد على الخبرات السابقة تحت تأثير مجموعة من العوامل سواء كانت نفسية بيئية أو من المادة المقروءة.

2_ أنواع القراءة:

2-1- القراءة الجهرية: هي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين وترجمة العقل لها ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق، استخداما سليما مراعيا صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة، وتشمل القراءة الجهرية من خلال هذا التعريف النطق الجيد لهذه الكلمات وسلامة مخارج الحروف، ومن أهم أهدافها ما يلي:

اكتساب التلاميذ الجرأة الأدائية وتنمية قدرتهم على مواجهة الجمهور

تنمية دقة الملاحظة لدى الطفل وتنمية حواسه

تدريب التلاميذ على جودة النطق بضبط مخارج الحروف

تعويد التلميذ أن يستمتع بما يقرأ ويستفيد منه في نفس الوقت.

2-2- القراءة الصامتة:

تعتبر القراءة الصامتة القراءة السريعة التي لا تأخذ وقتا طويلا وهي التي يلجأ إليها معظم الأطفال خاصة الذين يعانون من أمراض النطق والخجل ومن الخوف من مشاركة الآخرين بالتعبير عن أفكارهم، فخلالها لا يركز الطفل على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة ومن أهم أهدافها:

_ أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبسرعة كافية.

_ تعويد الطفل السرعة في القراءة والفهم.

_ تنشيط خيال القارئ وتغذيته

_ تنمية دقة الملاحظة لدى الطفل وتنمية حواسه. (تعوينات، 1983، 20)

2-3- القراءة التحليلية:

تستخدم عند الرغبة في فحص الموضوع بتأمل وعمق بهدف فهم وإدراك المعاني والجمل والعبارات في النص المقروء، كما تتميز بترتيب وتعميق بغية استيعاب المادة

المقروءة وتلخيصها وإعادة صياغتها بألفاظ جديدة، وتستخدم هذه القراءة في عدة مجالات منها: البحوث الأكاديمية والتقارير والأبحاث العلمية وغيرها. (بوذراع، 2010، 16)

2-4- القراءة الناقدة:

تتمثل القراءة الناقدة في إمكانية التلميذ من استرجاع ما قرأه بعد نهايته من القراءة، ثم ربط ذلك بخبراته السابقة وتقييم ما قرأه والحكم عليه بموضوعية ونقده، والقراءة الناقدة تمكن الطفل من فهم واستيعاب الموضوع وإعطائه الأفكار الرئيسية لما قرأه.

2-5- القراءة الفاحصة:

تتميز القراءة الفاحصة بأنها القراءة الفعالة التي يسعى من خلالها القارئ إلى فهم واستيعاب النص كله واستخراج الأفكار الرئيسية والجزئية والتوصل إلى أهداف غاية الكاتب وتستخدم هذه القراءة في الكتب الدراسية وأوراق الامتحان.

2-6- القراءة السريعة:

يلجأ الطفل إلى القراءة السريعة إذا أراد الحصول على معلومة بسرعة بالغرض منها الوصول إلى شيء معين أو البحث عن معلومة محددة بأقل وقت وجهد مع سرعة الالتقاط.

3_ أهمية تعليم القراءة:

يشير فضل الله (2014) إلى أهمية القراءة بقوله: القراءة هي المهارة اللغوية الأكثر اهتماما في العمل المدرسي، فالمدرسة تركز على تعليم القراءة والكتابة، والقراءة في المدرسة سواء أكانت موجهة بحصة القراءة وبكتبها، أو حرة بمكتبة الفصل أو المدرسة أو في أوقات الفراغ، توسع دائرة خبرة التلاميذ، وتنشط تفكيرهم، وتهذب أذواقهم.

(حسين، 2017، 68)

- تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والأساليب الجديدة.
- إثراء الخبرات وتنمية المهارات والقدرات الاجتماعية، عن طريق التعرف على أفكار

ويمكن تلخيص أهمية القراءة في العناصر التالية:

- الاطلاع على سائر أنواع المعرفة في شتي المجالات.
- الآخرين وتجاربهم والاستفادة من خبراتهم.
- تكوين أحكام موضوعية متزنة صادرة عن فهم واقتناع.
- تكوين اهتمامات وميول إيجابية نحو أهمية القراءة.

- بناء الشخصية وتهذيبها. (البصيص، 2011، 68)

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة:

1-1- تعريف أحمد عبد الكريم:

"عسر القراءة هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كغيرها من إعاقات مرحلة النمو Pervasive Development Disabilities، وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة يعرف باسم "ديسلكسيا" "Dyslexia".(حمزة، 2008، 53)

يتضح من خلال هذا التعريف أن عسر القراءة يصاب بها الفرد في مرحلة عمرية مبكرة، وأنه عدم القدرة على الكتابة والقراءة.

1-2- تعريف عادل عبد الله محمد:

"إن عسر القراءة يعني عجز الطفل عن القراءة أو عطب في الوظيفة القرائية من جانبه أو هو تعطل في قدرته على القراءة أو على فهم ما يقرأه سواء بطريقة صامتة أو جهرية مع عدم وجود أي عيب من عيوب الكلام لديه وعدم وجود أي خلل في جهازه".

(محمد، 2009، 06)

يرى صاحب هذا التّعريف أنّ عسر القراءة هو عدم قدرة الطفل على القراءة وعدم فهم واستيعاب ما يقرأه مع عدم وجود أي خلل لديه.

1-3- تعريف سهير محمد أمين:

"هو فقدان القدرة على القراءة، هو تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد ويؤلف قدرات القراءة، حيث يؤدي إلى عسر القراءة الذي يمثل مشاكل خاصة من وجهة نظر الطبية والتعليمية، ويكون التأخر في نمو العمليات المعرفية في المخ والتي تنسق القدرات الضرورية للقراءة كقصور وظيفي معزول في شخص طبيعي".(أمين، 2000، 17)

يرى صاحب هذا التعريف أنّ عسر القراءة هو قصور وظيفي معزول في فرد طبيعي، يحدث نتيجة تأخر في نمو الميكانيزم الذي يمهد للتّمكن من تعلّم القراءة واعتبر عسر القراءة مشكلة خاصة من الناحية الطبية وكذلك من الناحية التعليمية وذلك لتأخر نمو العمليات المعرفية في المخ.

1-4- تعريف معجم علم النفس وعلوم التربية:

"بأنه تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهراً أو صمتاً أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق". (جلجل، 1995، 17)

يتضح من هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب وعطل يظهر في عم القدرة القراءة الجهرية وكذلك الصامتة وكذلك عدم القدرة على فهم ما يقرأ، كما يؤكد هذا التعريف على وجوب خلوّ المعسر قرائيا من عيوب النطق واضطراباته وإلاّ أصبح لا يسمى معسرا قرائيا ولا يصنف ضمنهم.

1-5- تعريف منظمة الصّحة العالمية لعسر القراءة:

"هي صعوبة دائمة غي تعلّم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقا". (ديمون، 2006، 15)

تمّ اعتبار عسر القراءة حسب منظمة الصّحة العالمية اضطراب وصعوبة دائمة تكمن في عدم اكتساب آليات القراءة، حيث يتميز المعسر قرائيا بذكاء عادي ويتمدرس بانتظام ولا يعاني من أي مشاكل جسمية أو نفسية سابقة لعسر القراءة.

1-6- تعريف مازو(MAZAUX) وغيغان (GUEGAN) لعسر القراءة:

"مرض نادر يخص اضطرابات اكتساب القراءة السلوكية، الوجدانية والخاصة بمواقف عائلية اجتماعية ثقافية أو صعوبات التعلّم المدرسي، كما يضيفان بأنّها اضطراب في نضج البنيات الدماغية للقراءة (MAZAUX J " ، GUEGAN J، 1990، 227)

يرى صاحبا هذا التعريف أن عسر القراءة مرض نادر ما يصاب به الأطفال المتمدرسين ونتيجة اضطراب في نضج البنيات العقلية للقراءة.

1-7- تعريف مسعود أبو الديار:

"صعوبة تتعلق باللغة حيث يواجه الفرد صعوبات محددة في القراءة والكتابة والتهجئة". (أبو الديار، 2012، 67)

يرى صاحب هذا التعريف أن عسر القراءة يعتبر صعوبة عند الطفل حيث لا يمكنه القراءة والكتابة والتهجئة.

1-8- تعريف (إتيانESTIENNE) لعسر القراءة:

انطلاقا من آراء بياجيه(PIAGET) والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل، بأنه الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز، تتطلب المرور من الذكاء التوفيق (Syncritique) إلى الذكاء التحليلي (Analytiqu) والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي _اللفظي واللفظي الشكلي (Phonitico-graphique).

إضافة إلى اضطرابات دلالية مع رؤية غير واضحة للمفردات، وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة و تحكم صعب في اللغة.(ESTIENNE F، 1973، (20)

1-9- تعريف ليندجرين (LAINDGREEN) لعسر القراءة:

"إن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي، الاجتماعي والانفعالي لعدد كبير من الأطفال". (مرباح، 2014، 28)

يؤكد صاحب هذا التعريف على خطورة عسر القراءة وتأثيراتها على مختلف النواحي الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية.

ومن خلال ما تمّ التّطرق إليه من تعريفات سابقة يمكننا أن نعطي التّعريف التّالي لعسر القراءة:

حيث هو اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على القراءة أو فهم ما يقرأ قراءة صامتة أو جهرية وعدم القدرة على فك وتفسير الرّموز الكتابية والتّعرف عليها بالرّغم من توفّره على ذكاء متوسط أو مرتفع، وامتلاكه لحواس سليمة، وخلوه من العيوب العصبية أو الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية والسيكولوجية مع وجود الفرص التعليمية الملائمة، حيث تؤدّي به هذه الصّعوبة إلى نمّو أكاديمي مضطرب.

2- أسباب عسر القراءة: هناك عدة أسباب نذكر أهمها:

2-1- عوامل نمائية نفسية: ومن بينها:

- **اضطرابات الإدراك البصري:** ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكّن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصري في العادة من جزئين رئيسين هما:

– الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular system الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

– الجهاز الخلوي الصغير Parvocellular system الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تمكن في قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها.

أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش.

كما وترتبط صعوبات القراءة بـ:

– ضعف التمييز البصري عند التلميذ والناجم عنه قصور في التعرف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها والتمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات والجمل.

– ضعف عملية الإغلاق البصري والناجم عنها قصور في التعرف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.

– ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككلّ واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل.

– **اضطرابات الإدراك السمعي:** ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتكوّن كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، ضعف

عملية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها(بشقة، 2008، 48).

– **اضطرابات الانتباه التلقائي:** تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

– **اضطراب الذاكرة:** أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية.

– **الاضطرابات اللغوية:** الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

2–2– عوامل بيئية:

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:

– حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصّص للتدريب.

– عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.

– استخدام وسائل تعليمية صعبة يصعب معها على التلاميذ صعوبات التعلم الإفادة منها.

– تجاهل أخطاء التلميذ المتكرّرة أو الفشل في ملاحظتها.

– الفروق والاختلافات الثقافية للوالدين ودعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم (بشقة، 2008، 49).

3- أعراض عسر القراءة:

كل الأطفال في بداية تعلمهم يعانون من اضطرابات أو مشاكل على مستوى القراءة، لكنهم سرعان ما يتخلصون منها في آخر السنة الأولى أو في السنة الثانية من تمدرسهم، لذا لا يمكن التكلم عن عسر القراءة إلا بعد سنتين كاملتين من الدراسة.

إنّ صعوبات القراءة تظهر لدى الطفل في المراحل التعليمية، ويمكنها أن تبقى وتترسخ فيه إذا لم يهتم بها، وبهذا يدوم ذلك القصور في تعلم القراءة طويلا ومدى الحياة.

فالاضطرابات الخاصة بالقراءة لا تتسبب في تأخير الطفل دراسيا فحسب، وإنما تتسبب في اضطراب العامل الزمني لديه عامة (قاسمي، 2002، 33).

ولقد حصرت صعوبات تعلم القراءة فيما يلي:

– اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة والكتابة.

– مستوى القراءة والكتابة منخفض عن مستوى القراءة والكتابة للصف بشكل عام.

– اللاّتطابق بين نتائج القراءة والكتابة مقارنة بنتائج الحساب.

– عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.

– صعوبة في فهم المفردات واستعمالها أثناء الكتابة.

– الإتباع بالإصبع للنص المقروء.

– ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.

– عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.

– القراءة البطيئة والتهجي.

– إهمال الترقيم في أغلب الأحيان (تعوينات، 1998، 27).

العسر القرائي ليس مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير حيث تشعبت أعراضها وتختلف من فرد لآخر، ويظهر بعضها في حالة معينة بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر (حمزة، 2008، 60).

وهي كما يلي:

3-1- أعراض متعلقة بالقراءة:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف، الكلمات) أو الأرقام.
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، أو إغفال بعضها عند القراءة.
- تحصيل في القراءة أقل بصورة كبيرة، عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالبا أقل من تحصيلهم في الحساب.
- في محاولاتهم الأولى للقراءة، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.
- غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام، أو مفردات شفهية ضعيفة. **(جلجل، 2005، 37)**
- حذف بعض الكلمات، أو جزء من الكلمة المقروءة، فيقرا مثلا سافر بالطائرة بدلا من سافرت بالطائرة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعض من معناها، فمثلا يقرأ العالية بدلا من المرتفعة.
- إضافة بعض الكلمات إلى الجمل أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الأصلي لها، فجملة سافرت بالطائرة، قد يقرأها سافرت بالطائرة إلى إيطاليا.
- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر. **(نبيل، 2000، 208)**
- صعوبة إدراك الفروق بين الحروف المتشابهة في الشكل أو الصوت.
- مشكلة الحركات.
- مشكلة التنوين والهمزات.
- مشكلة "ال" التعريف الشمسية والقمرية.
- ألف الوصل (آ) والألف الممدودة (ا) والمقصورة (ى) والمحذوفة مثل: هذا وألف التعريف كما في (درسوا).
- تشابه الحروف.

- وجود النقط على الحروف زيادة على تشابهها. (تعوينات، 1983، 26)
- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق حركة اليد وحركة العين.
- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات. (عبد الفتاح، 2006، 93)
- القراءة بطيئة مع التردد عند مقابلة كلمات غير مألوفة أو عديمة المقاطع.
- حذف الكلمات القصيرة واختصار الكلمات الطويلة.
- الاعتماد الزائد على مؤشرات الحروف الأولى.

3-2- أعراض متعلقة بالقراءة الجهرية:

- ضعف شديد في التهجي.
- فقدان القدرة على القراءة من أجل الفهم، أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمة. (جلجل، 2005، 41)
- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتيا.
- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.
- طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، بمعنى آخر طول الفترة التي يجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية. (حمزة، 2008، 63)

3-3- أعراض متعلقة بالكتابة:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما يبدو في المرآة، وأحيانا قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة مقلوبة-من اليسار إلى اليمين-فتكون كما يبدو في المرآة.
- خلط في الاتجاهات، فقد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات، والمقاطع بصورة غير صحيحة عند كتابة الكلمة، فكلمة دار قد يكتبها راد.
- خلط في كتابة الأحرف المتشابهة فيكتب باب- ناب. (نبيل، 2000، 210)
- خط رديء تصعب قراءته.

– ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل أو تماوج الأسطر.

– صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة.

– تباين أحجام الحروف أو الكلمات، وكتابة الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة. (حمزة، 2008، 63)

3-4- أعراض متعلقة بالذاكرة:

– صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية والسمعية إلى إشارات لغوية.

– سريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات، والأسماء والمصطلحات، وتسلسل أحرف الهجاء، وكذا عدم التمييز بين الاتجاهات.

3-5- أعراض متعلقة بالجانب النفسي والحركي:

– ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل، بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها. (عبد الفتاح، 2006، 93)

– الاندفاعية.

– فرط النشاط. (جلجل، 2005، 42)

– سريع الغضب، مندفع، بعض مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقدان الثقة بالنفس.

– بعض حالات من الفوبيا، كالخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزانا أو تركيزا.

– قد يعاني المعسر من صداع، ميل إلى القيء، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبول لا إرادي.

– النشاط الزائد أو البطء الزائد أو عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في القراءة.

– صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، ضعف التركيز العضلي والحركي (حمزة، 2008، 64).

4- أنواع عسر القراءة:

قبل البدء في إدراج أنواع عسر القراءة، يجب أن نفرق بين: عسر القراءة المكتسب (Acquise) الذي ينتج عن خلل دماغي (نتيجة صدمة عصبية)، وعسر القراءة التطوري

(Développementale)، الذي يعتبر اضطرابا لغويا يظهر نتيجة صعوبات في تطور نظام تحليل اللغة المكتوبة، وهذا الأخير هو الذي سوف نهتم به وبأنواعه المستنتجة من وصف إستراتيجيات القراءة وهي:

4-1- عسر القراءة الفنولوجي (La dyslexiephonologique):

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، ويعاني هؤلاء من عجز في قراءة الكلمات وتهجئتها، إذ أنّ إستراتيجية التحويل حرف- صوت لم تصبح آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف وصوته المناسب.

وتتميز باضطرابات في المعالجات الفنولوجية، وإلى جانب النقص الفنولوجي، فإن هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة القصيرة المدى.

4-2- عسر القراءة التطورية السطحية (La dyslexie de surface):

ويضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أوّلية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة، وغير المألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأوّل مرة.

4-3- عسر القراءة المختلط (فونولوجي - سطحي):

يمثل هذا النوع بعض خصائص النوعين الأول والثاني، حيث نجد فيه إصابة كلا المسارين: المسار الفونولوجي (التجميع) والمسار المعجمي (الإحالة أو العنونة)، ويعاني أفراد هذه المجموعة من صعوبة الربط بين الوحدات الصوتية والحروف أي التمثيل التصويري لها، بالإضافة إلى الخلط البصري على مستوى الحروف، مما يؤدي إلى فشل مزدوج في القراءة في ظل غياب مخزون للكلمات في الذاكرة، وهذا يؤدي إلى إعاقة شديدة. (ديمون، 2006، 96)

5- تشخيص عسر القراءة:

تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها، فتهدف إلى ما يلي:

- التعرف على جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ.

– تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية، والاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية، والنفسية، وغيرها.

– جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة.

– تحديد الأسلوب المناسب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

– التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدراته وإمكاناته القرائية (الكحالي، 2011، 66–67).

وقبل التطرق إلى كيفية تشخيص عسر القراءة نذكر أهمّية التشخيص، حيث يؤكد فوجلر وزملائه على أهمّية تشخيص العسر القرائي بقولهم (إنّ التعرف المبكر على الأشخاص المعرّضون للعسر القرائي، هي خطوة أوّلية هامة نحو تقليل الضرّر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة غير المعروف أو المكتشف).

ويؤكد محمد منير مرسي وإسماعيل أبو العزائم (1984) على أهمّية تشخيص العسر القرائي بقولهما(يتقرّر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التّشخيص الدقيق...). (جلجل، 1995، 36–37)

1_ التشخيص الرسمي: يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكافية للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ومن أمثلة هذه الاختبارات:

_ الاختبار المقنن لتشخيص القراءة: وهو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا وهذه المهارات هي:

المفردات السمعية: معاني الكلمات أجزاء الكلمات، التمييز السمعي وتحليل النطق، التحليل التركيبي.

الفهم القرائي: قراءة الكلمة، الفهم القرائي، معدل القراءة السريعة، المسح، التلخيص

اختبار دورين: التشخيص للقراءة من خلال التعرف على الكلمات، وهذا الاختبار يقيس مهارة التعرف على الكلمات، التعرف على أصوات النهايات، الإيقاع الجمعي للأصوات، التهجي.

اختبار الفهم القرائي (لوايدرهولت) ويقسم هذا الاختبار الفهم القرائي بشكل عام ويشمل: معاني المفردات العامة، المتماثلات، فقرة قرائية، بالإضافة إلى خمس اختبارات

فرعية هي المفردات الرياضية، ومعاني المفردات الاجتماعية، مفردات علمية. قراءة في توجهات العمل المدرسي.

2_ التشخيص غير الرسمي: وهي التي لا تستخدم فيها اختبارات مقننة ولكن لابد من القيام بفحص مستوى قراءة الطفل وأخطائه من الكتب والأوراق والمواد التعليمية المستخدمة في الفصل المدرسي وفي هذه الحالة يتم ملاحظة استجابات الطفل عند القراءة، ويحدد بناء عليه مستوياتهم القرائية ودرجة إتقانهم للقراءة في ذلك المستوى الصفي، وكذلك المدرس معدل القراءة وسرعته عند الطفل. (عوض الله، وآخرون، 2006، 153)

6- التدريس العلاجي لذوي عسر القراءة:

التدخل العلاجي لعسر القراءة أو الديسلكسيا مسؤولية يتقاسمها الجميع، أين يكون التنسيق بين الطبيب المختص والأسرة والمدرسة، ذلك لوضع خطة علاجية تتناسب مع الأسباب الدفينة وراء الديسلكسيا، كما أن طرق العلاج تختلف من طفل إلى آخر حسب شدة الاضطراب والمرحلة العمرية، ونحن في هذا الصدد سنقدم مجموعة من الأساليب والبرامج المتخذة في التدخل والعلاج.

6-1- برنامج"ديستار Distar"للقراءة:

هذا البرنامج وضعه "انجلمان ديستاروبرونر"، يعتمد هذا البرنامج على ثلاثة مستويات، يختار المعلم هذا البرنامج ويحدد حصة للقيام به ثم يقسم التلاميذ إلى أفواج متكونة من (5) تلاميذ يجلسون مشكلين ربع دائرة، حيث يعمل المستويين الأولين على التأكد أن الطفل يحسن استخدام المهارات الأساسية في القراءة، وبعد التأكد من إتقانها ينتقل المعلم إلى مرحلة أخرى تتضمن الواجبات المنزلية والكتب العلمية التي تحتوي على التمارين التالية:

-ألعاب لتعليم المهارات والاتجاه من اليسار إلى اليمين.

- دمج أو مزج الكلمات لتعليم التلاميذ تهجئة الكلمات بالأصوات بطريقة بطيئة مريحة.

-تدريب التلاميذ على الإيقاع لتعليمهم التفريق بين الأصوات والكلمات. (سالم وآخرون، 157، 2017)

ويرتكز المستوى الثالث في هذا البرنامج على تعليم التلميذ الربط بين القطع المكتوبة أو الأصوات، والتمييز بين الكلمات واستيعابها، وهنا يركز المدرس على تصحيح أخطاء

التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة، كما انه يقدم معلومات في العلوم والدراسات الاجتماعية والآداب واللغة. (سالم وآخرون، 157، 2017)

6-2- برنامج ادمارك:

هذا البرنامج مصمم لتدريب التلاميذ على ترديد (150) كلمة خلف المدرس وهو معد من (277) درس مقسمة بطريقة مبسطة متمثلة في:

- دروس للتعرف على الكلمة، ويشمل كل درس على كلمتين فقط.

- دروس يقوم فيها التلميذ بتتبع الاتجاهات المطبوعة للوصول إلى الكلمة بغية تعليمه الاتجاهات والتمييز بينها.

- دروس الصور المتوافقة مع عباراتها.

- دروس الكتب القصصية، أين يقرأ التلميذ (16 قصة).

(بطاطية، بوكاسي، 66-67، 2013)

يعمد هذا البرنامج إلى عمل مراجعات دورية تسجل فيها استجابات التلاميذ بطريقة بيانية، ومعرفة مواضع النجاح والإخفاق.

6-3- طريقة"ريبوس":

تعتمد هذه الطريقة إلى استخدام صور الكلمات بدلا من رسمها بالحروف (كتابتها)، تحتوي هذه الطريقة على أربعة كتب هي:

_ ثلاثة كتب الأولى تتضمن أشكال وصور لحيوانات، أشياء... وغيرها التي يقوم التلميذ بتسميتها بقلم الرصاص، وكل كتاب يحتوي (384) شكلا، وحتى يتمكن التلميذ من الانتقال إلى الأشكال الأخرى عليه أن يعطي الإجابة الصحيحة.

وبعد نجاح التلميذ في الكتب الأولى ينتقل إلى الكتاب الرابع الذي هو عبارة عن قاموس يتكون من جزأين:

*جزء يحتوي كلمات موسومة

*وجزء آخر يتضمن كلمات معقدة ورسمها (مرباح، 2015، 66)

6-4- طريقة الحواس المتعددة للقراءة:

طريقة الحواس المختلفة المسماة VAKTحيث أن:

- الحرف(V) (لحاسة الرؤية Visual).

– الحرف(A) (لحاسة السمع Auditory).

–الحرف (K) (يشير إلى الإحساس بالحركة EsthetieKin).

-ويشير الحرف (T) (إلى حاسة اللمسTactile). (الجهني، 43، 2017)

تستخدم عدة حواس لتعليم القراءة، وهي بذلك طريقة متعددة الحواس أي تفترض جميع الطرق الحية في تعليم القراءة، مما يجعل التعلم يتحسن إلى الأفضل، فالطفل يرى الكلمة مكتوبة أمامه عن طريق حالة البصر، ثم يطلب منه قراءتها، وفي هذا حاسة السمع لأنه يسمع إيقاع تلك الكلمة أصوات الحروف فيها، وبذلك يتبعها بحركة عينية، وهنا يستخدم حاسة الحركة، وفي حين تتبع الكلمة بإصبعه يكون قد استخدم حاسة اللمس، وتعتمد هذه الطريقة على اسلوبين هما:

أسلوب فرنالد Fernald: يقوم الأطفال باختيار الكلمات التي تستهويهم في القصص والتي تجعلهم أكثر ايجابية ونشاط، ويتبع هذا الأسلوب ثلاثة مراحل

1– يقوم المعلم بالتعريف بالكلمات وكتابتها بشكل واضح في السبورة، حيث يتمكن جميع التلاميذ من رؤية الحروف جيدا ثم يطلب من كل تلميذ أن يقرأ مقاطع الكلمة متتبعا إياها بأصبعه، وإن أخطأ فصحح له، ما يسمح له بتخزين الكلمات في ذاكرته.

2– يكتب التلميذ الكلمات ويسجلها في نفسه حتى يتمكن من كتابة قصة.

3– يبحث التلميذ على كلمات جديدة مشابهة للتي سبق وأن تعلمها، أو توجد بها مقاطع حتى يستطيع توسيع قدرته في القراءة. (عبد الفتاح، 2000، 101)

ب– أسلوب "OrthonGelingham " يتبع هذا الأسلوب طريقة الصوتيات والنطق الصحيح للكلمات، كما يتيح للتلاميذ معرفة الحروف الثابتة التي يضعها في بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، والحروف المتحركة يضعها في بطاقات ملونة ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاثة طرق:

_ يكرر التلاميذ الحروف بعد المدرس، وفي بطاقات يقدمها المدرس لهم يتعرف التلاميذ على ذلك الحرف.

_ ثم يتعرف التلاميذ على الحروف دون استخدام البطاقات، وذلك بسماع صوت الحرف.

_ يكتب المعلم الحروف حتى يتمكن التلاميذ من رؤيتها وكتابتها في الذاكرة.

(الخطاب، محمد، 2011، 128)

خلاصة الفصل:

تعرفنا في هذا الفصل على مهارة القراءة ودورها في حياة الفرد عامة والطفل المتمدرس خاصة، ثم تناولنا عسر القراءة بتعريفه أعراضه أنواعه، في الختام وصلنا إلى التشخيص والعلاج.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- منهج الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- الدراسة الأساسية وإجراءاتها

5- أدوات الدراسة

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض الفصول النظرية لابد من التطرق إلى الجانب الميداني الذي يفصل في الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي من خلالها يمكن للباحث إبراز المنهج المتبع، ثم التعريف بميدان الدراسة وعينتها وطريقة استخراجها، ومن ثم الانتقال إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليلها.

1- منهج الدراسة:

المنهج كما عرفه محمد الجوهري (1975) هو: الطرق العلمية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلات بحثه وترتبط ارتباطا وثيقا بأدوات البحث التي تختلف في منهج البحث في كونها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للوصول إلى المعلومات (درداخ، 2014، 84)، وقد اعتمدنا في دراستنا "الفهم القرائي لعسيري القراءة والعاديين" على المنهج الوصفي لملائمته لنوعية الدراسة.

حيث يعرف شحاتة (2006) المنهج الوصفي بأنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، باستخلاص دلالتها والوصول لنتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنه كثير ما يتعدد الوصف إلى التفسير، وذلك في حدود إجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث عن التفسير والاستدلال

(شحاتة، 2006، 337).

2- فرضيات الدراسة:

من أجل التوصل إلى الإجابة عن تساؤلات الدراسة يمكن طرح الفرضيات التالية:

1. مستوى الفهم القرائي عند عسيري القراءة منخفض.
2. وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الفهم القرائي.
3. وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وعسيري القراءة في الفهم القرائي.

3- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة في البحث ولها دور كبير في تجنب بعض العوائق التي يمكن أن تواجه الباحث في تطبيقه للدراسة الأساسية (أبو علام، 2004، 87).

والهدف من قيامنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية هو:

التعرف على ميدان الدراسة الأساسية بصفة عامة.

الكشف عن حجم العينة حسب المجتمع الأصلي والتأكد من توفر الحجم المناسب لعينة الدراسة.

الكشف على مختلف الصعوبات التي يمكن أن تكون عائقا لتطبيق الدراسة الأساسية.

التدرب على استخدام أدوات الدراسة.

ومن أهم النتائج التي توصلنا لها هي:

توفر عينة الدراسة، وعينة قليلة من ذوي عسر القراءة.

صلاحية تطبيق أدوات الدراسة (اختبار العسر القرائي لعيس، اختبار الفهم القرائي).

التعرف على أفراد العينة عن قرب وبناء علاقة معهم.

التعرف على أهم الصعوبات (الدخول إلى المؤسسات، نظام الأفواج في تدريس الأطفال... الخ).

4- مجتمع وعينة الدراسة:

4-1- مجتمع الدراسة: هو مجموعة من الوحدات الإحصائية المعرفة بصورة واضحة والتي يراد منها الحصول على بيانات. (العزاوي، 2008، 161)، وقد أجريت هذه الدراسة على جميع التلاميذ الذين يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي، العاديين والذين يعانون من عسر القراءة حيث تم اختيارهم بشروط نذكر منها:

- غير معيد للسنة الدراسية.
- ليست لديه أي إعاقة أو اضطرابات (حسية، عقلية، جسمية).
- لا يعاني من صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم التعليمات.
- لا يعاني من ضعف دراسي كبير في جميع المواد.

يصنف الأفراد إلى عاديين وعسيري القراءة، إذا كانت درجته في اختبار القراءة من (37 إلى 43) فيصنف عسير قراءة، أما من تحصل على أكثر من ذلك فهو قارئ عادي وكانت النتيجة النهائية لعينة الدراسة الأساسية كما يلي:

- **قراء عاديين 16.**
- **قراء عسيرين 16.**

جدول (01): يوضح توزيع عينة الدراسة من قراء عاديين وذوي عسر القراءة بحسب الجنس

	ذكور	إناث
القراء العاديين	6	10
القراء العسيرين	9	7

4-2- عينة الدراسة:

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه على وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا (العزاوي، 2008، 161).

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة اختيارية، وتكونت الدراسة من (96) تلميذا وتلميذة من ابتدائيات الوادي (تكسبت – الحمراية).

جدول (02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المدارس الابتدائية

المدرسة	ذكور	إناث	المجموع
مباركي إبراهيم	9	6	15
بلوم بشير	3	5	8
فرحات بن عمارة	8	5	13
علي دريدي	12	10	22
ابن سينا	20	18	38
المجموع	52	44	96

5- الدراسة الأساسية وإجراءاتها

بعد تحديد دراستنا وأخذ ترخيص من إدارة الجامعة قمنا بالتوجه إلى المدارس الابتدائية المتواجد بعضها في بلدية الوادي والبعض الآخر في دائرة الحمراية، تم استقبالنا من طرف المدراء وإعطائنا موعد للتواصل مع معلمي السنة الرابعة ابتدائي لكل ابتدائية وبعد إجرائنا مقابلات مع المعلمين والتلاميذ، قمنا باختيار خمسة (5) أقسام للسنة الرابعة ابتدائي من بلدية تكسبت، من المدارس التالية: "فرحات بن عمارة"، "مباركي إبراهيم" ومدرسة "بلوم بشير"، وثلاثة (3) أقسام من بلدية الحمراية ابتدائيّتي "الشهيد علي دريدي" وابتدائية "ابن سينا".

بعد ذلك قمنا بتطبيق اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة على التلاميذ متوسطي المستوى (تم ترشيحهم من قبل المعلمين)، وقد بلغ عدد التلاميذ المختارين (96) تلميذا، وبعد تصحيح اختبار (رافن) قمنا باختيار مجموعة من التلاميذ لتطبيق الاختبار الثاني للدكتور إسماعيل لعيس الخاص بعسر القراءة ومن ثم تطبيق اختبار الفهم القرائي للباحثة ميلودي حسينة.

ومن أكثر الصعوبات التي واجهناها خلال فترة بحثنا هي:

- صعوبة إيجاد أفراد العينة عسيري القراءة.
- رفض بعض مدراء المدارس استقبالنا بسبب نظام التفويج الحالي بسبب كوفيد 19 أدى إلى وجوب تقليص الحجم الساعي وبالتالي صعوبة تزويد التلميذ بالدروس التعليمية المقررة، ووجودنا قد يزيد من هذه الصعوبة.
- ومن أهم الصعوبات التي اعترضتنا هي عدم وجود حجرة فارغة داخل المدرسة لنطبق فيها اختبارات هذه الدراسة مع التلاميذ المعنيين، فما كان علينا سوى الجلوس في آخر القاعة خلال الحصة التعليمية.

6- أدوات الدراسة: لقد تم استخدام عدة أدوات نذكرها كما يلي:

6-1- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن:

إن السبب في اختيار هذا الاختبار كونه معيرا ومقننا على البيئة العربية من طرف رحمة (1998) ويشتمل على الفئات العمرية من(08 إلى مادون11.9) سنة وهو ما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية، وهو من إعداد جون رافن (Raven.J)، ويتألف من (36) لوحة تتوزع بالتساوي ضمن (03) مجموعات(أ. أب. ب) في كل منها (12) لوحة متدرج

الصعوبة، وتتكون كل لوحة من شكل ينزع منه جزء معين يجب على المفحوص اختيار الجزء الناقص من مجموعة بدائل موجودة في الأسفل، ويقيس الاختبار مدى ممتدا من نشاط الوظيفة العقلية بدء من عمر مبكر يكون فيه الطفل قادرا على تحسس فكرة إيجاد الجزء المفقود لإكمال نموذج ما حتى مراحل متقدمة من العمر يمكن قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات والوصول إلى قمة الاستدلال، والاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة انظر الملحق رقم (01)

طريقة التطبيق والتصحيح:

يقدم للمفحوص بطاقات الاختبار، كل بطاقة على حدى ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة من بين ستة أجزاء دون تقيد بالوقت، بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم حساب لكل إجابة صحيحة درجة (01) والإجابة الخاطئة درجة (0) ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة للمعايير الميئينية المرفقة مع الكراسة لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة ميئينية. وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص ومعرفة ما يقابل هذه الدرجة من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء. (لعجال، د.ت، 209) وقد حرصت الباحثة على أن تكون نسبة ذكاء عينة الدراسة المختارة في المستوى المتوسط وفوق المتوسط (90-110).

الخصائص السيكومترية للاختبار:

ثبات الاختبار: يتمتع اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم بقدر جيد من الثبات، دلت عليه مؤشرات الثبات المستخرجة بطرق مختلفة وذلك من خلال الدراسات العديدة التي أجريت على الاختبار حيث تم ايجاد معاملات ثبات اعادة الاختبار في دراسة كل من (عليان والصامدي، 1989) (mia huang) (FitzGibhon 1974، Ng 1974، Lui 1992) موجودة في (رافن وآخرون 1994) والتي تراوحت بين(0.92-0.77).

كما تم إيجاد معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كودر-يتشاردسون (20) في دراسة كل من (باول1986، عليان والصمادي 1989، الدرتون ولارسون 1990 جاورويسكا وشوستروا 1991، آرثرودي 1994، كراتيرماير وهورن 1980) موجودة في

(رافن آخرون، 1994) والتي تتراوح بين (0.81–0.89) والنتائج السابقة تؤكد تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

وقد وجد أبو حطب (1977) (أبو حطب وآخرون1979) أن معاملات الذكاء تراوحت للفئات العمرية المختلفة بين (0.46–0.86) وذلك عن طريق إعادة الاختبار، أما معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بمعادلة كودر–ريتشاردسون رقم (20) للفئات العمرية المختلفة ما بين 08–30 بين (0.87-0.96) ويتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاختبار في مجتمع الدراسة.

تم تعييره في السودان (الخطيب والمتوكل2001–2002) بالنسبة للفئة العمرية 09–25 سنة لعينة بلغت 6877 مفحوصا من الذكور أي نسبة 45.6% والإناث بنسبة 54.4% وتراوحت معاملات الثبات بالتجزئة النصفية 0.83–0.96. (عطا الله، دس، 08)

صدق الاختبار: أثبتت الدراسات السابقة التي أجريت على الاختبار أنه يتمتع بدرجة كبيرة من الصدق حيث تم التأكد من صدق الاختبار عن طريق:

6–2– اختبار عسر القراءة (إسماعيل لعيس):

وصف الاختبار: تم الاعتماد على اختبار القراءة للدكتور "إسماعيل لعيس" وقد وضع هذا الاختبار لقياس القدرة القرائية لدى التلميذ وذلك بتوجيه التعليمة للتلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات: قراءة الكلمات متداولة، قراءة الكلمات غير متداولة، قراءة شبه الكلمات.

_ كلمات متداولة: هو اختبار مكون من (40) كلمة، مقسمة على نصفين، النصف الأول وهو الكلمات البسيطة ويتكون من (20) كلمة، أما النصف الثاني فهو من الكلمات المركبة وكذلك يتكون من (20) كلمة، حيث نقول لتلميذ سوف أعرض أمامك مجموعة الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب.

_ كلمات غير متداولة: وهو اختبار مكون من (40) كلمة، مقسمة إلى قسمين مركبة منها (20) كلمة، وبسيطة (20) كلمة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة على الطفل، حيث نقول لتلميذ سوف أعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب.

_ شبه الكلمات: عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.

– الجزء الأول: وهو عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.

– الجزء الثاني: وهو عبارة عن كلمات ذات معني لكن حروفها مختلطة، هي أكثر صعوبة من المتداولة وغير المتداولة حيث يشتمل على (20) كلمة بسيطة، و(20) كلمة مركبة حيث نقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب.

إجراءات التطبيق: تم تطبيق الاختبارات بطريقة فردية لكل اختبار، حيث تعرض بطاقات الكلمات بالترتيب السابق الذكر، ثم يطلب منه أن يقرأ الكلمات المقترحة بالترتيب، لكل ورقة معروضة أمامه، ونقوم بإعطائه درجة على كل كلمة يقرأها قراءة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ومجموع النقاط هي درجة المفحوص في الاختبار، وحدود التنقيط (الدرجات) في كل بطاقة من (0) إلى (40) ومن (0) إلى (120) في الاختبار ككل، كما يمكن حساب زمن الاستجابة.

قام صاحب المقياس بحساب الخصائص السيكومترية للاختبار وكانت النتائج كما يلي:

صدق الاختبار: تم حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وحصل على قيمة ت تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.005 وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القيمة العليا والقيمة الدنيا، وهذا يدل على أن الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين تلاميذ العسر القرائي، وهذه النتيجة تؤكد صدق الاختبار الذي يتمتع بقدر من الصدق ويقيس ما وضع لقياسه انظر (Layes et al، 2015، 127).

ثبات الاختبار: قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وكانت قيمته 0.87.

6-3- اختبار الفهم القرائي (حسينة مولدي):

وصف الاختبار: اختبار الفهم القرائي من إعداد الدكتورة ميلودي حسينة وهو عبارة عن اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، يهدف بالدرجة الأول لقياس قدرة التلميذ على فهم المقروء، بحيث يتكون من 20 سؤال تقيس مستويات الفهم القرائي الثلاث والتي تتماشى مع مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وهي المستوى الحرفي، الاستنتاجي، والتذوقي حيث تم تقسيم الأسئلة العشرون الخاصة بالاختبار بمعدل ثمانية أسئلة للمستوى الحرفي وثمانية للمستوى الاستنتاجي و4 أسئلة للمستوى التذوقي، وكون هذا الأخير حظي بعدد قليل

من الأسئلة هو أن النص بطبيعته لا يحتوي على عبارات مجازية، وكذا عبارات جمالية كثيرة، وبالتالي طرحنا أربع أسئلة فقط حول هذا المستوى، وتم وضع ثلاث أجوبة فرعية لكل سؤال وعلى التلميذ أن يختار إجابة واحدة من بين الاقتراحات الثلاث بوضع علامة (×) أمام الإجابة الصحيحة(تفاصيل الاختبار في الملحق رقم 05).

جدول (3) : يمثل مستويات الفهم القرائي و المهارات الخاصة بكل مستوى.

اسم المستوى	المهارات التي تقيسها	عدد الأسئلة المخصصة له
المستوى الحرفي	التعرف على مفرد أو جمع الكلمة. تحديد مضاد ومرادف الكلمات. الفهم المباشر للكلمة أو الجملة	-عدد الأسئلة هو 8 وهي كالتالي (السؤال رقم 1، 2، 5، 11، 16، 17، 18، 19)
المستوى الاستنتاجي	تحديد معنى الكلمة المناسب للسياق. الربط بين السبب والنتيجة. تمييز ما له صلة وما ليس له صلة بالنص المقروء. إعطاء عنوان جديد للنص	عدد الأسئلة المخصصة له هو 8 و هي كالتالي (السؤال رقم 3، 7، 8، 9، 13، 14، 15، 20)
المستوى التذوقي	تحديد واستخراج العبارات ذات الألفاظ والمعاني الجميلة من النص. التعرف على التعبير المجازي في النص	**-عدد الأسئلة المخصص له هو 4 وهي** كالتالي(4، 6، 10، 12)

الخصائص السيكومترية لاختبار الفهم القرائي: قامت الدكتورة بتطبيق الاختبار على مجموعة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والتي قدرت بـ 50 تلميذ على مستوى مدرسة هارون سليمان ببلدية جباحية ولاية البويرة، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مكونة من 50 تلميذ وتلميذة، وبعد مضي أسبوع من التطبيق الأول تم تطبيق الاختبار على نفس الأفراد وفي ظروف مشابهة تماما لحصة التطبيق الأول من حيث المكان والتوقيت، وقد عولجت النتائج المتحصل عليها بحساب

معامل الارتباط بيرسون 0.53. وتبين من خلال النتائج أن الاختبار ككل يتمتع بدرجة من الثبات والصدق تقدر بـ0.81، و بالتالي فهو مناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

تحديد زمن الإجابة على الاختبار: قمنا بتحديد زمن الإجابة على الاختبار، بالاعتماد على الطريقة التالية:

تسجيل الزمن الذي استغرقه أول تلميذ للإجابة، والزمن الذي استغرقه أخر تلميذ ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما، عن طريق المعادلة التالية:

(زمن أول تلميذ + زمن أخر تلميذ) / 2 =زمن الاختبار

حيث قدر زمن أول تلميذ بـ 25 دقيقة وزمن آخر تلميذ بـ 45 دقيقة، وبالتالي فالمعادلة كانت على النحو التالي: (25+45)/2 =35 وبالتالي قدر زمن الاختبار بـ 35 دقيقة + 10 دقائق لقراءة النص وتعليمات الاختبار، فأصبح الوقت الفعلي للاختبار 45 دقيقة.

طريقة تصحيح الاختبار

يتم تصحيح الاختبار على أساس إعطاء نقطة لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، المحذوفة أو المنسية وفي حالة إجابتين أو أكثر من إجابة (ميلودي، 2017، 165)

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار كا2
- اختبار"ت" "T" test
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري والالتواء

ملخص الفصل:

هدف هذا الفصل إلى عرض أهم الخطوات المتبعة في الدراسة بدءا بالمنهج المتبع وفرضيات الدراسة والدراسة الاستطلاعية والتي هي خطوة مهمة من الخطوات المنهجية كذلك تطرقنا إلى العينة وأدوات الدراسة المتمثلة في اختبار المصفوفات الملونة لرافن، اختبار عسر القراءة للعيس واختبار الفهم القرائي لمولدي حسينة، وانتهى هذا الفصل بالأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

الفصل الخامس:

عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. **عرض وتحليل الفرضية الأولى**

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. **عرض وتحليل الفرضية الثانية**

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. **عرض وتحليل الفرضية الثالثة**

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

مما لا شك فيه أن الدرجة الخام التي يحصل عليها المفحوص من أدائه على أي اختبار من الاختبارات النفسية أو التحصيلية لا معنى لها وحدها، حيث لا نستطيع من خلال هذه الدرجة أن نعرف درجة امتلاك الفرد لصفة أو خاصية معينة، وبالتالي يصبح تطبيق المقياس على الفرد لا فائدة منه، لذلك كان لابد من إيجاد الطريقة التي تفسر لنا هذه الدرجة وكان ذلك عن طريق نسبة الدرجة الخام إلى مستوى معين أو إلى مجموعة العلامات التي تنتمي إليها، وتسمى معيارا، حيث نلجأ إلى تحويل الدرجة الخام إلى درجة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طبق عليها الاختبار، فيصبح لدينا إطار أو مجموعة أخرى نستطيع من خلالها مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات(غرغوط، 2016)

تم اختيار نفس طريقة المعايرة إلى سلالم انحرافية معيرة وقد تم التأكد من أن توزيع المجتمع اعتدالي، من خلال الجدول الآتي:

جدول (4) :يوضح معامل الالتواء لمجتمع الدراسة

الوسيط	المتوسط	الانحراف	الالتواء
50.5	62.21	24.26	-1.47

بما أن معامل الالتواء = 1.47- أي أنه قريب من الصفر فإنه يمكن القول أن توزيع مجتمع الدراسة قريب من الاعتدالية، حيث تمتد قيمة الالتواء من (3- إلى 3+) وكلما اقتربت قيمته من الصفر دل ذلك على اعتدالية التوزيع مما يعني أن توزيع درجات أفراد العينة اعتدالية وبالتالي المجتمع اعتدالي.

بعد تأكدنا من أن توزيع الدرجات هو توزيع اعتدالي يمكن الآن حساب المعايرات الانحرافية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (5) : يوضح التوزيع التكراري والنسبي لدرجات الفهم القرائي الخام

الدرجة	التكرار	النسبة %	الدرجة	التكرار	النسبة %
37	1	3.1	79	1	3.1

38	1	3.1	81	1	3.1
39	2	6.3	82	1	3.1
40	3	9.4	84	1	3.1
41	4	12.5	85	1	3.1
42	5	15.6	94	1	3.1
59	1	3.1	97	1	3.1
63	1	3.1	98	1	3.1
67	1	3.1	101	1	3.1
71	1	3.1	102	1	3.1
78	1	3.1	103	1	3.1

حساب حدود الفئات:

الدرجة الحدية= المتوسط + المسافة x الإنحراف المعياري

الحد الأول= 62.21 + (3/2−)24.21 x= 25.31

الحد الثاني= 62.21 + (1/2−)24.21 x= 50.10

الحد الثالث= 62.21 + (1/2)24.21 x= 74.34

الحد الرابع= 62.21 + (3/2)24.21 x= 98.52

وأخيراً تحديد الفئات:

في هذه الخطوة يربط ما بين الفئات وحدودها والدرجات الخام المحتوات داخل هذه الفئات بواسطة الجدول الآتي:

جدول (6): يوضح سلم من خمس فئات انحرافية معيارية

الفئة	1	2	3	4	5
الدرجات المحتوات داخل الفئات	25≥	50 −26	74 −51	99 −75	103 – 100
الدرجات	25.31	50.10	74.34	98.52	103

الحكم	ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً

يتضح من الجدول رقم (06) أنه تم الحصول على 5 فئات تمكننا من نسبة الدرجة الخام للفرد إلى مستوى معين، أي إلى معيار يمكننا من الحكم عليه.

واتضح أن الفئة الأولى ذات الحد من25 فما أقل، تحتوي على الدرجات الأقل من25 ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الفهم القرائي لديه ضعيف جداً، أما الفئة الثانية ذات الحدود من (25.31 إلى50.10) تحتوي على الدرجات من (26إلى50) ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الفهم القرائي لديه ضعيف، وبالنسبة للفئة الثالثة ذات الحدود من (50.10إلى 74.34)، فهي تحتوي على الدرجات من(51إلى 74)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الفهم القرائي لديه متوسط، وكذلك الفئة الرابعة ذات الحدود من (74.34إلى 98.52)، تحتوي على الدرجات من (75إلى 99)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الفهم القرائي لديه عالي، وأخيرا الفئة الخامسة ذات الحدود من (98.52 إلى103) تحتوي على الدرجات من(100إلى103)، ويمكن الحكم على الفرد الذي تحصل على درجة واقعة في هذه الفئة بأن الفهم القرائي لديه عالي جداً.

إذن من خلال ما سبق يمكننا القول أنه أصبح لدينا معايير جديدة صالحة للحكم على البيئة الجزائرية.

1-عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى:

تنص التساؤل الأول على: ما مستوى الفهم القرائي لدى عسيري القراءة، وبالرجوع إلى معايير تفسير النتائج الخاصة بالفهم القرائي تحصلنا على البيانات التالية:

جدول (7) : يوضح حدود مستويات الفهم القرائي

المستويات	المستوى	المستوى	المستوى
الحدود	50≥	[74 -51]	[103- 75]

وعليه يمكن توضح نتائج درجات عسيري القراءة في الجدول الآتي:

جدول (8): يوضح توزيع ومستوى درجات عسيري القراءة

الدرجة	التكرار	المستوى
37	1	منخفضة
38	1	منخفضة
39	2	منخفضة
40	3	منخفضة
41	4	منخفضة
42	5	منخفضة
المجموع	**16**	**/**

من خلال الجدول رقم (08): نجد أن درجات عسيري القراءة في الفهم القرائي تراوحت مابين (37-42) وكلها أقل من 50 وهو حد المستوى المنخفض، وعليه يمكن الحكم على عسيري القراءة بأن مستواهم منخفض في الفهم القرائي.

ويمكن الإجابة على التساؤل فنقول أن مستوى الفهم القرائي لدى عسيري القراءة منخفض.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها أن الفهم القرائي لدى عسيري القراءة منخفض حيث أكدت النتائج انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة، والفهم القرائي كما سبق وذكرنا في الإشكالية أنه يرتبط ارتباطا وطيدا بالقراءة فالهدف الأقصى للقراءة ليس قراءة الكلمات معزولة فقط بل فهم ما هو مقروء وتحويله إلى معنى، وهذه النتيجة التي توصلنا إليها تتفق مع دراسة بيوض (2017) ودراسة القحطاني (2018) كذلك اتفقت النتائج مع دراسة أمال منصر (2022).

وهناك العديد من العوامل التي قد تكون وراء هذا الانخفاض في مستوى الفهم القرائي نجد من بينها:

الدور الهام والحساس الذي تلعبه الأسرة في كون ابنها ينتمي إلى فئة ذوي صعوبات القراءة، لأنه يقع على كاهلها العبء الكبير في الاهتمام بهذه الفئة المهمة من خلال رعايتهم وتوفير أهم متطلباتهم، والتعرف على ما يعانيه التلميذ عسير القراءة من مشكلات دراسية ونفسية يعتبر أمراً هاماً، ولكن في بعض الأسر نلاحظ أن التلميذ يكون عرضة لضغط كبير

يمارس عليه، إذ يعتبر رد فعلهم تجاه فشله الدراسي عاملا من بين العوامل المسببة للضغط النفسي إلى جانب الشعور بالإحباط الذي يعاني منه التلميذ نتيجة رغبته في الحصول على مكانة اجتماعية وفي نفس الوقت عدم تمكنه من النجاح الدراسي (دوقة، 2011، 58).

من أهم العوامل أيضا إهمال المعلم للاستراتيجيات المعرفية والتي تعتبر إحدى آليات التكوين العقلي المعرفي التي تعكس بعض جوانب قدرات الفرد والخصائص الكمية والكيفية لبنيته المعرفية، والتي تنطوي على قدر من العمومية والمرونة، وتعبر عن مستوى أدائه العقلي والمعرفي في معالجة المهام المعرفية والأكاديمية (الزيات، 2007، 33). حيث تلعب الاستراتيجيات دورا أساسيا في مساعدة جميع التلاميذ على تعلم بعض مهام القراءة وتنفيذها، وهذا ما اتفقت معه ودراسة جولد (Gold، 2010) التي هدفت إلى تقويم فاعلية تدريب المعلمين على تدريس مهارات الفهم القرائي للتلاميذ، وأبرزت النتائج النهائية للدراسة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تدريب المعلمين على تدريس مهارات الفهم القرائي لتلاميذهم ذوي المستويات المتباينة.

بالإضافة إلى ما سبق، دراسة نهابة التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط، وأكدت النتائج على أن إستراتيجية التساؤل الذاتي أثرت في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بالطريقة التقليدية، مما زاد من دافعيتهم وإثارة انتباههم وتشويقهم للدرس. ودراسة محمد علي سليم التتري (2016) حيث هدفت إلى التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، كذلك دراسة المنتشري (2008) والتي هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي وفي تنميتها لكل مهارة فرعية على حدة.

كذلك افتقار المؤسسات التربوية للوسائل التعليمية الحديثة والتي تعتبر أحد أركان العملية التعليمية الأساسية حيث أنها تقرب الدرس أكثر للتلميذ وتعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية وإكساب الطلبة المهارات والمفاهيم الضرورية، وهذا ما دلت عليه دراسة

عباد صباح (2015) التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين استخدام الوسائل التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الوسائل التعليمية أكثر فاعلية في السير الحسن للدرس وأن لها الفضل الأكبر في نجاحه وبالتالي تحقيق التلميذ لنتائج دراسية جيدة.

ودراسة بلجربة وبلحاجي (2020) التي هدفت إلى معرفة أثر ودور الوسائل التعليمية التعلمية في التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أهمية هذه الوسائل في تحسين عملية التعليم.

أيضا كثافة البرامج التعليمية وتأثيراتها على التلاميذ والمعلمين، ونقصد بالبرامج التعليمية هي كل المعارف والمواضيع والمعلومات التي يجب تدريسها خلال سنة دراسية معينة ويتلقاها التلميذ بهدف تنمية قدراته المعرفية والاجتماعية واللغوية، حيث جاءت دراسة بوكفوس وبوفرور بهدف الكشف عن العلاقة بين كثافة البرامج التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وأكدت نتائج الدراسة أن كثافة البرامج التعليمية لها علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي للتلاميذ وذلك لما تحدثه من ضغوط نفسية لهم مما ينعكس سلبا على تحصيلهم الدراسي.

وفي هذا الإطار، أكدت دراسة بن علي وبوغزالة (2015) أن كثافة البرامج التعليمية ترهق الأستاذ نفسيا وجسديا داخل القسم.

وبشكل عام نستنتج أن قبول هذه الفرضية راجع لعامل الأسرة بالدرجة الأولى ثم البيئة المدرسية من خلال قلة استخدام الاستراتيجيات التعليمية خلال تقديم الدروس التعليمية وكذا عدم توافر الوسائل التعليمية الحديثة والمناسبة التي تعمل على تبسيط وتوضيح الدروس التعليمية لهذه الفئة وكثافة البرامج التعليمية كلها لها علاقة وطيدة بتدني مستوى الفهم القرائي للتلاميذ عسيري القراءة.

1-عرض وتحليل نتيجة الفرضية ثانية:

بغرض معالجة الفرضية الأولى للدراسة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وعسيري القراءة في الفهم القرائي، قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Testوالجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (9): قيمة ودلالة الفروق في الفهم القرائي بين العاديين وعسيري القراءة

	العاديين			عسيري القراءة			قيمة T	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
الفهم القرائي	16	84	14.23	16	40	1.51	12.17	0.01

يتضح من الجدول رقم (09) أن القيمة المطلقة لاختبار Ttest للفروق بين المتوسطات قدرت بـ: (12.17) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة sig(0.01)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وعسيري القراءة في الفهم القرائي، حيث نرى المتوسط الحسابي لدى العاديين يقدر بـ: (84)، والانحراف المعياري يقدر بـ: (14.23)، بينما نرى المتوسط الحسابي لدى لعسيري القراءة يقدر بـ: (40)، والانحراف المعياري يقدر بـ: (1.51)، بعد المقارنة وجدنا أن الفروق لصالح العاديين.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين الذكور والإناث حيث أظهرت النتيجة أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الفهم القرائي بين الذكور والإناث وتعارضت هذه النتيجة المتوصل إليها مع الفرضية ويمكن عزو هذه النتيجة في ظل البيئة التعليمية التي تم من خلالها تطبيق الدراسة، فكانت ظروف البيئة متشابهة، وكذلك الاختبارات المستخدمة، لكافة أفراد عينة الدراسة. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع أفراد عينة الدراسة يخضعون للأنشطة والتدريبات نفسها المتعلقة بمهارات القراءة، كما أن البيئة المدرسية واحدة ولا تختلف بناءً على جنس التلاميذ، وبالتالي فهم يستفيدون من الأنشطة والتدريبات بشكل متوازن تقريباً.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة من الجنسين (ذكور/إناث) لديهم نفس القدر من الاهتمام بالعلم والتعلم لذا لم توجد لديهم فروق في مستوى الفهم القرائي.

وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات تشير إلى تفوق الإناث على الذكور في

المهارات التعليمية إلا أن نتيجة الفرضية أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة الفهم القرائي، وقد يرجع ذلك إلى تقارب القدرات العقلية بينهم وخضوعهم لنفس فرص التعليم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة عمرو والناطور (2006)، دراسة الحجاج (2000) ودراسة الطوالبة (2005) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أثر للجنس في مهارات الاستيعاب القرائي لدى التلاميذ.

3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

بغرض معالجة الفرضية الثانية للدراسة والتي تنص على أنه: توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الفهم القرائي قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Test والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10): قيمة ودلالة الفروق في الفهم القرائي بين الذكور والإناث

	ذكور			إناث			قيمة F	مستوى الدلالة	قيمة T	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الفهم القرائي	15	57.33	23.3	17	66.52	24.97	0.42	0.52	1.07	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة اختبار ليفينLeven test لتجانس التباين قدرت بـ: (0.42) عند مستوى الدلالة sig(0.52) وهي قيمة أكبر من (0.05)، وهذا ما يدل على أن الفرق غير دال إحصائيا، وعليه نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تباين في التجانس أي أن المجموعتين متجانستين، كما أن القيمة المطلقة لاختبار Ttest للفروق بين المتوسطات قدرت بـ: (1.07) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة sig(0.05)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفهم القرائي.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا بين العاديين وعسيري القراءة في مستوى الفهم القرائي. حيث بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بيت التلاميذ العاديين

وعسيري القراءة في مستوى الفهم القرائي لصالح العاديين، وهو ما يوضح مستوى أعلى لدى القراء العاديين في اختبار الفهم القرائي مقارنة مع أقرانهم عسيري القراءة، اتفقت هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها صياح (2006) والتي هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية، قد جاء في جزئية منها وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح التلاميذ العاديين، ولعلى ذلك راجع لعدة أسباب أبرزها :

اختلاف المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوو عسر القراءة، حيث من المعروف أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي يؤثر إيجابا على العديد من المظاهر النمائية لدى الأطفال، وهذا ما اتفقت معه دراسة (مكي بابكر سعيد ديوا) التي هدفت إلى دراسة العوامل التي تقف وراء الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من الفهم السماعي والقراءة والذاكرة، واللغة المنطوقة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من العوامل المهمة التي تقف وراء الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين تعزى لصالح التلاميذ من الأسر مرتفعة المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

كما لا يمكننا إغفال مستوى وعي معلمي التعليم الابتدائي بتلاميذ صعوبات التعلم حيث يعتبر المعلم هو المحرك الأساسي في إدارة وتنسيق العملية التعليمية للطلبة العاديين وأقرانهم غير العاديين، إذ لا يمكن تجاهل دوره فهو حجر الزاوية، وهو الذي يقوم على تخطيط الدروس لجميع طلابه، سواء كان التلميذ العادي أو تلميذ صعوبات التعلم، فدوره يرتكز على مدى كفاءته في إنجاز الخطة المرسومة في المنهج، فمعرفة المعلمين بتلاميذهم هي الأساس الذي يحكم العلاقة بين كل من المعلم والتلميذ، فالمعلم الذي لديه خلفية معرفية مناسبة ودراية كافية بطلبة صعوبات التعلم، حتما ستسانده في إكمال دوره بالعملية التربوية، ، فالمعلم إذا ما تفهم طبيعة هؤلاء الطلاب وخصائصهم وأنماطهم، فحتما سيكون معلما متمكنا قادرا على العمل وسط الميدان التربوي باقتدار وبمنهجية علمية يستطيع من خلالها القضاء على أغلب المعوقات التي تواجهه أثناء العمل مع هذه الفئة.

وذكر العدواني والشائي (Aladwani and. Al Shay 2012) في دراستهم حول مدى وعي ومعرفة معلمي المرحلة الابتدائية بمفهوم صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وأشارت النتائج أن المعرفة كانت غير كافية على مستوى الوعي في صعوبات القراءة، وأيضا عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في معرفة طلاب صعوبات القراءة بالنسبة للمستوى التعليمي للمعلمين بينما وجدت فروق بين المعلمين في سنوات الخبرة التدريسية تعزى للمعلمين الذين لديهم خبرة ما بين (11-10) عاما.

وقام النعيم (2015) بدراسة حول معرفة المفهوم والهوية لطلاب صعوبات التعلم من وجهه نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، و مدى إمكانية وضوح مفهوم صعوبات التعلم واستيعابه لدى المعلمين السعوديين ومدى فاعلية تحديد الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للعمل مع تلاميذ صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج بأن المعلمين ليست لديهم المعرفة والدراية العامة بطلاب صعوبات التعلم، كما أظهرت أن هناك خلطا بين أفراد المعلمين فيما يخص هوية طلاب صعوبات التعلم ومدى وضوحها لديهم ودلت النتائج على صعوبة معرفة المعلمين لأهم الاستراتيجيات المناسبة في التدريس لطلاب صعوبات التعلم.

كذلك إهمال المعلمين لفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل الصف والتركيز على التلاميذ المتفوقين يساهم في تفاقم المشكلة وبالتالي عدم قدرة التلميذ عسير القراءة على متابعة المعلم أثناء الشرح، مما ينعكس سلبا على مردودهم وتحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم العاديين، وهذا ما يؤكده (Pavri et Ltfig ،2000) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم المدمجون مع العاديين يعانون من ضعف الكفاية الاجتماعية، وأكثر شعورا بالوحدة ويتم تجاهلهم وإهمالهم من قبل المعلمين والتلاميذ.

خلاصة النتائج:

تعد القراءة واحدة من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها التلميذ في مراحل تعلمه الأولى، كما تُعد شرطا ضروريا للنجاح في هذه المرحلة والمراحل التي تليها، وأي قصور في تلك المهارة يتبعه قصور في نواح أخرى؛ تعليمية، واجتماعية، وثقافية أو حتى مهنية في المستقبل، ومن هذه الصعوبات صعوبتي القراءة والفهم القرائي.

وبعد الإلمام بالنتائج ومعالجة مختلف البيانات وفق الأساليب الإحصائية في تناول دراسة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة والعاديين، وبعد اختبار فرضيات الدراسة أثبتت نتائج الدراسة الحالية انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة وقد فسرنا هذا الانخفاض بسبب مجموعة من العوامل منها: الأسرة والضغوط التي تمارسها اتجاه الطفل عسير القراءة، كذلك الاستراتيجيات التعليمية التي تلعب دورا هاما في سير الدرس ومساعدة التلميذ من التمكن من مهارات القراءة والفهم القرائي، وإن عدم استخدام هذه الاستراتيجيات يؤدي إلى ضعف القدرة على فهم معاني الكلمات.

كذلك الوسائل التعليمية التي تكاد تنعدم المؤسسات التربوية من توفرها، حيث أن افتقار الدرس لهذه الوسائل المساعدة تؤدي إلى تفاقم مشكلة الفهم لدى هذه الفئة من التلاميذ عسيري القراءة

ولا ننسى كثافة البرامج التربوية المقرر تدريسها خلال السنة الدراسية، حيث أثبتت الدراسات المذكورة سالفا أن كثافة البرامج تؤثر سلبا على كل من التلميذ والمعلم.

ويتفق هذا مع كل من الحليبي والرياشي (1994) حيث يرى بأن أهم العوامل التي أدت لانخفاض التحصيل الدراسي لدى التلاميذ هي عوامل مرتبطة بالمقررات والمعلم وطرق التدريس.

كما توصلنا إلى عدم وجود فروق في مستوى الفهم القرائي بين الذكور والإناث لأنهم يتلقون نفس التعليم بنفس الاستراتيجيات التعليمية وفي نفس البيئة.

أما فيما يخص مقارنة مستوى الفهم القرائي بين التلاميذ عسيري القراءة والعاديين فقد توصلنا إلى وجود فروق لصالح العاديين بمعنى أنهم لا يعانون من ضعف في مستوى الفهم القرائي وقد فسرنا ذلك بفرق المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر كلتا الفئتين ودعمنا ذلك بمجموعة من الدراسات.

كما خلصنا إلى أهمية العوامل الخاصة بالعملية التعليمية التي من شأنها أن تساهم في الإكساب الجيد للفهم القرائي للتلاميذ، وتخفض مستويات صعوبات التعلم، التي تحول دون إظهار المتعلم للمستويات المعرفية الحقيقية لديه، ومن هذه المهارات: الاستراتيجيات المساهمة في رفع مستوى الفهم القرائي، حيث أن من شأن استراتيجيات الفهم القرائي أن تسهم في نجاح المتعلمين في العملية التعليمية بشكل خاص، وأكدت الكثير من الدراسات أن صعوبات القراءة ليست إعاقة لكن الأطفال الذين يواجهونها يحتاجون إلى أسلوب خاص في التعامل لإيصال المعلومة حتى لا تتحول إلى مشكلة أكبر.

توصيات الدراسة:

على ضوء النتائج التي تم عرضها رأى الباحث تقديم بعض التوصيات والتي من شانها أن تساهم في توعية المعلمين بصعوبات التعلم:

- ضرورة التدخل المبكر لتطوير مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال للوقاية من صعوبات محتملة في القراءة.
- إعادة النظر في طرق التدريس الحالية والمعتمدة على طرق التدريس التقليدية وضرورة تدريب المعلمين العاديين ومعلمي التربية الخاصة على طرق تنمية مهارات الفهم القرائي.
- ضرورة التعرف إلى مدى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم قبل التحاقهم بالعمل في التدريس.
- على المعلم الصبر أثناء تعليم الطفل القراءة، وعدم الضغط عليه للالتحاق بمستوى زملائه العاديين.
- الاهتمام بالطفل ذوي صعوبة تعلم القراءة وتوفير له الجو المناسب للراحة النفسية.
- المداومة والتردد على المواد القرائية للتخلص من الصعوبة في القراءة.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بمجال صعوبات التعلم وكيفية التعامل مع هؤلاء الطلاب.
- وضع برامج علاجية جماعية وفردية لطلبة الصعوبات وتطبيق هذه البرامج بالتعاون ما بين البيت والمدرسة.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وتناول كل المهارات المرتبطة بالقراءة (الفهم القرائي، الوعي الفونولوجي، الوعي المورفولوجي، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، الذاكرة العاملة) وتطبيقها على مختلف المراحل التعليمية (المتوسط والثانوي).
- إجراء دراسات حول فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مهارة الفهم القرائي لذوي عسر القراءة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

الجهني، سليمان بن عايد (2017)، **أثر استخدام إستراتيجية الحواس المتعددة في معالجة العسر القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم**، العدد 4، المجلة الدولية التربوية المتخصصة.

❖ أبو الديار، مسعد (2012)، **الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم**، ط1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.

❖ أبو علام، رجاء محمود والدرس، علاء سعيد محمد وإبراهيم، أماني سعيدة السيد (2014)، **فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية تنظيم الذاتي في تخفيف صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية**، مجلة العلوم التربوية، العدد3، الجزء2

❖ أبو عمار، نادية(2015/2014)، **المعرفة في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات تعلم القراءة**، رسالة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة دمشق.

❖ أحمد، عبد الكريم حمزة (2008)، **سيكولوجية عسر القراءة(الدسليكسيا)**، ط1، دار الثقافة، عمان.

❖ آني ديمون (2006)، **الدسليكسيا اضطراب اللغة عند الطفل**، ط1، مجلس الأعلى للثقافة، القاهرة،

❖ آني ديمون (2006)، **الدسليكسيا اضطراب اللغة عند الطفل**، ط1، مجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

❖ بدري، رياض مصطفى (2005)، **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1

❖ بدري، رياض مصطفي (2005)، **مشكلات القراءة من الطاولة إلى المراهقة**، عمان، دار صفاء للنشر و التوزيع .

❖ بشقة، سماح (2008)، **المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية**، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

❖ البصيص، حاتم حسين (2011)، **تنمية مهارات القراءة والكتابة**، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

❖ بطاطية زوليخة، فاطمة بوكاسي (2014)، **علاقة النشاط المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ الرابعة ابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة.

❖ بن عيسى، أحمد (2016)، **الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى التلاميذ المصرين قرائيا مستوى سنة خامسة ابتدائي**، مجلة جيل العلوم الاجتماعية و الإنسانية، مركز جيل البحث العلمي، العددين 17و18، الجزائر.

❖ بودالية، فوزية (2020/2019)، **تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل الأصم الحامل للزرع القوقعي**، مذكرة ماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل، جامعة باجي مختار بعنابة.

❖ بوذراع، سهام (2010)، **أهمية مهارة القراءة في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة نموذجا**، رسالة ماجستير: بجاية.

❖ التتري، محمد سليم (2016)، **اثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

❖ تعوينات، علي (1983)، **التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط**، رسالة ماجستير، الجزائر.

❖ تعوينات، علي (1998)، **صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة في الطور الثالث من التعليم الأساسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

❖ جلجل، نصرة عبد المجيد(2005)، **التعلم العلاجي: الأسس النظرية والتطبيقات العلمية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

❖ جلجل، نصرة محمد عبد المجيد (1995)، **العسر القرائي**، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

❖ حسين حسن طاحون ود محمود محمد الطنطاوي(2015)، **مقياس تشخيص صعوبات الفهم القرائي للمسائل الكلامية**، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد 44

❖ الحلاق، علي سامي(2010)، **المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها**، الؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.

❖ حمزة، احمد عبد الكريم (2008)، سيبكولوجية عسر القراءة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

❖ الخطاب، عمر محمد (2011)، **مقاييس في صعوبات التعلم**، مكتبة المجتمع العربي، عمان.

❖ خوازم عائشة (2020)، **صعوبات الفهم القرائي"المفهوم والتشخيص والعلاج"**، مخبر مجتمع تربية عمل، جامعة مولود معمري– تيزي وزو، الجزائر.

❖ دانيال هالاهان، وآخرون (2006)، **ترجمة عادل عبد الله محمد، صعوبات التعلم**، ، عمان، دار الفكر للنشر و التوزيع.

❖ الزهراء عاشور(2018)، **استراتيجيات الفهم القرائي: التحول من تصنيف الاستراتيجيات إلى تعليمها على مستوى قسم اللغة**، جامعة أم البواقي، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 5 العدد

❖ غريبي شيماء (2018/2017)، **أثر التمارين الحس–الحركية في تنمية القدرة على الفهم الشفهي لدى الأطفال المتخلفين ذهنيا_درجة خفيفة_** مذكرة ماستر في الارطفونيا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي

❖ سالم، محمود عوض الله وآخرون (2006)، **صعوبات التعلم، التشخيص والعلاج**، ط2، عمان: دار الفكر

❖ سالم، عوض الله، محمود الشحات، مجدي محمد، عاشور احمد حسن(2017)، **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، ط4، دار الفكر، القاهرة.

❖ سعد، مراد علي عيسى (2005)، **الضعف في القراءة و أساليب التعلم**، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

❖ سليمان عبد الواحد إبراهيم(2013)، **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**، الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

❖ سمك، محمد الصالح (1998)، **فن التدريس للتربية اللغوية**، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

❖ سهير، محمد أمين(2000)، **اللجلجة أسبابها وعلاجها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،

❖ سهير، محمد أمين(2000)، **اللجلجة أسبابها وعلاجها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة،

❖ عبد الباري، ماهر شعبان (2010)، **سيكلوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، دار المسيرة، الأردن.

❖ عبد الفتاح، حافظ نبيل (2000)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

❖ عبد الفتاح، حافظ نبيل (2006)، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط3، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة.

❖ عبد الله، مختار عبد الخالق (2008)، **القراءة في عمر العولمة**، العلم والايمان للنشر والتوزيع، ط1.

❖ غازلي، نعيمة (بدون تاريخ)، **الفهم اللغوي الشفهي**، جامعة مولود معمري تيزي وزو

❖ قاسمي، أمال (2014)، **الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر2.

❖ الكحالي، سالم بن ناصر (2011)، **صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها**، ط1، مكتبة الفلاح، عمان.

❖ لعطوي سليمة، (2013)، **الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية جامعة مولود معمري تيزي وزو.

❖ محمد، عادل عبد الله (2009)، **مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين**، ط1، دار الرشاد، القاهرة.

❖ محمود كمال محمد محمد (2017)، **فعالية برنامج إرشادي لتحسين الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير تخصص صحة نفسية و إرشاد نفسي_ جامعة دمشق.

❖ مرباح، أحمد تقي الدين (2015)، **عسر القراءة وعلاقتها بالتوافق النفسي**، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

❖ ميلودي، حسينة (2017)، فاعلية برنامج علاجي للخفض من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد و تحسين الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على مستوى ولاية البويرة، رسالة دكتورة غير منشورة، جامعة الجزائر2

❖ نبيل، عبد الهادي (2000)، **بطيء التعلم وصعوباته**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

❖ النتري، محمد سليم (2016)، **أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي للصف الثالث أساسي**، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين

❖ نهابة، أحمد صالح (2013)، **أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني متوسط**، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العراق، العدد14

❖ هالة إسماعيل المصري (2017)، **فعالية برنامج الكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة**، شهادة الماجستير بكلية التربية بغزة.

❖ يحياوي، إبراهيم (2015)، **القراءة والمطالعة**، الجزائر البليدة، مركز جيل البحث العلمي

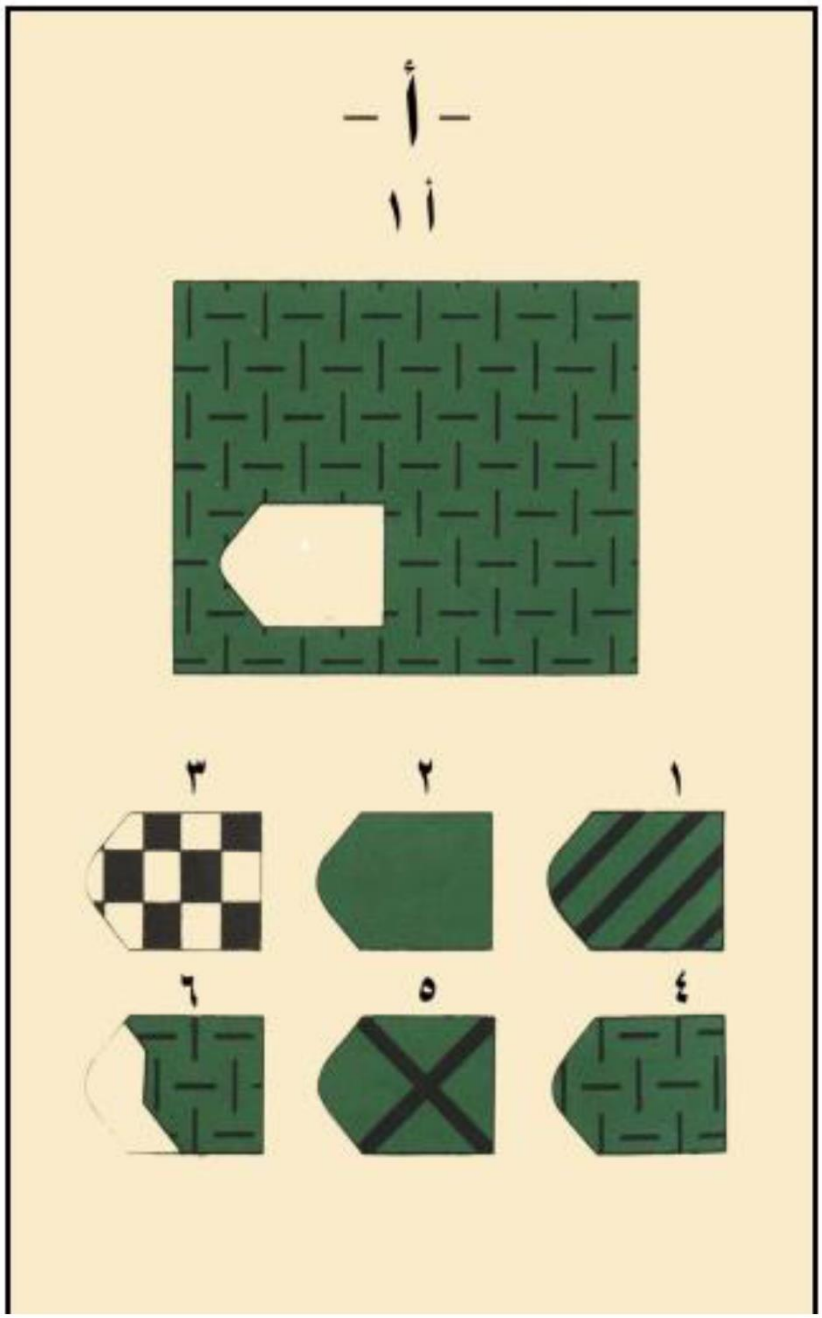
المراجع باللغة الأجنبية :

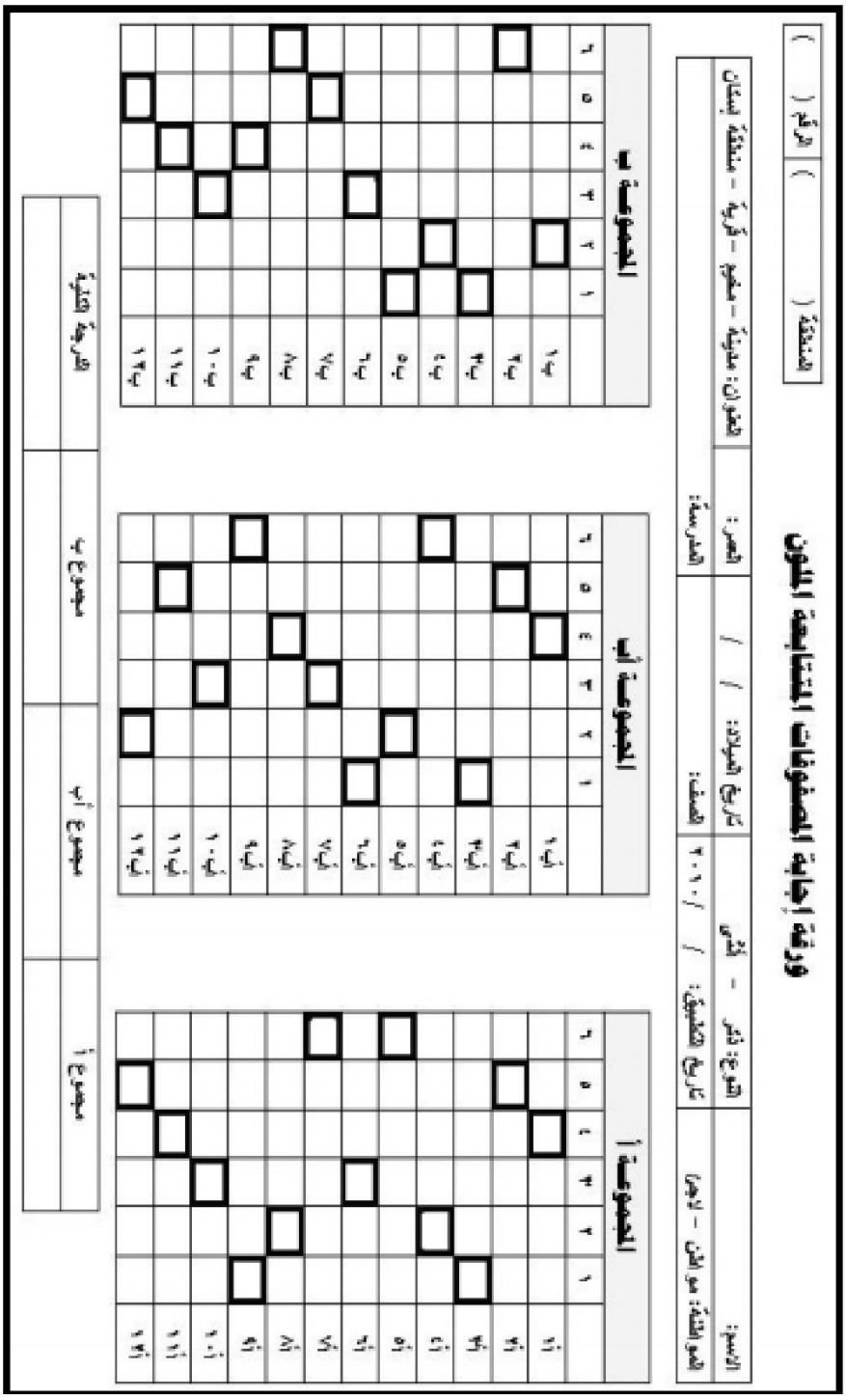
- ESTIENNE F. ،« Langage et dysorthographie » ،ed. universitaire ،Paris 1973.
- MAZAUX J. ،GUEGAN J.(1990) ،« La lecture » ،ed. Harmatton ،Paris
- Husni ،H. ،& Jamaludin ،Z. (2009). Enabling Immediate Intervention to Support Reading in Bahasa ،Melayu. China Education Review ،Vol. 6 ،No. 6 ،

الملاحق

الملحق رقم (01) : اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن

1.اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن




مفتاح تصحيح ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لـ "جون رافن"
ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون
المجموعة أ
المجموعة ب
مجموع أ
مجموع ب
الدرجة الكلية

الملحق رقم (02) :اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات .

بطـــاقــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... **السن:**.....**سنة** .....**شهر (أشهر)**

المستوى الدراسي: **4 / 5** المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	**المركَّبة (2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	**المركَّبة (2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	**(2 رقم)**
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التاتاة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في **جميع** المواد الدراسية

الكلمات المتداولة

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

الكلمات غير المتداولة

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

شبه الكلمات

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

الملحق رقم (03): الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي موجه لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

اسم ولقب التلميذ: ....

اسم المدرسة: .....

السنة "القسم الدراسي": .....

تاريخ تطبيق الاختبار:...../...../.....

زمن إجراء الاختبار: 45 دقيقة.

عزيزي التلميذ, عزيزتي التلميذة, إليك هذا الاختبار الذي يهدف إلى قياس قدرتك على فهم المقروء, ويتطلب منك قراءة جيدة للنص والتعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة, إذا لم تعرف إجابة سؤال فلا تحاول أن تضع أية علامة بل أتركه كما وجدته ثم أجب عن السؤال الذي يليه.

التعليمات:

التعليمة الأولى: اقرأ النص قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة على الأسئلة.

التعليمة الثانية: يجب أن تختار إجابة واحدة فقط من بين الاقتراحات الثلاثة.

التعليمة الثالثة: ضح علامة x في خانة الإجابة الصحيحة وذلك على نفس الورقة الأسئلة المقدمة لك.

ملاحظة: نحيطكم علما أن هذا الاختبار صمم لخدمة البحث العلمي وليس له علاقة بتقييمكم في هذه المادة.

إليك المثال التوضيحي التالي:

1_ عكس كلمة **الحرب**

- العنف

- العدوان

x - السلم

وتعود الحياة إلى باب الواد

فِي صَبَاحِ هَذَا اَلسَّبْتَ اَلْعَاشِرَ مِنْ نُوفَمْبِرَ 2001, لَمْ أَذْهَبْ إِلَى اَلْمَدْرَسَةِ وَلَمْ يَلْتَحِقْ أَبِي بِعَمَلِهِ , وَلَمْ يَسْتَطِعْ أَحَدُ اَلْخُرُوجِ مِنْ بَيْتِهِ , فَقَدْ تَسَاقَطَتْ اَلْأَمْطَارُ بِغَزَارَةٍ وَبَلَغَتْ سُرْعَةُ اَلرِّيَاحِ أَكْثَرَ مِنْ مِئَةِ كِيلُومِتْرٍ فِي اَلسَّاعَةِ , فَكَانَتْ كَافِيَةً لِتَغَيُّرِ وَجْهِ عَرُوسِ اَلْمُتَوَسِّطِ , فَتُصْبِحُ حَزِينَةً وَتَتَحَوَّلُ أَحْيَاءَ بَابِ اَلْوَادِي إِلَى مَنَاطِقَ مَنْكُوبَةٍ .

تَوَقَّفَتْ اَلْحَيَاةُ فِي بَابِ اَلْوَادِي بَعْدَ أَنْ كَانَتْ سُوقًا مُزْدَهِرَةً وَتَحَوَّلَ فِي لَحَظَاتٍ إِلَى مَقْبَرَةٍ وَضَرَبَتْ مِيَاهٌ غَزِيرَةٌ بِكُلِّ قُوَّةٍ وَعُنْفِ أَحْيَاءِ اَلْعَاصِمَةِ وَأَغْرَقَتْ اَلشَّوَارِعُ فِي أَنْقَاضٍ وَأَتْرِبَةٍ .

وَبِالرَّغْمِ مِنْ اَلْمَنَاظِرِ اَلْحَزِينَةِ اَلَّتِي سَبَّبَتْهَا اَلْفَيَضَانَاتُ , كَانَ اَلْجَزَائِرِيُّ عَلَى مَوْعِدٍ مَعَ اِمْتِحَانٍ كَبِيرٍ , يُبَيِّنَ فِيهِ أَنَّهُ اَلرَّجُلُ اَلشُّجَاعُ اَلَّذِي يُوَاجِهُ اَلصِّعَابَ وَيَتَغَلَّبُ عَلَيْهَا .

المعجم اللغوي	
الكلمة	معناها
1. عروس المتوسط	الجزائر
2. أنقاض	ركام البنايات المحطمة
3. الماء الجارف	الماء الذي يأخذ كل شيء
4. إزاحة هياكل السيارات	إبعادها
5. المتكدسة	التي يقع بعضها على بعض
6. الكارثة	الخسائر الكبيرة

لَقَدْ تَجَنَّدَ اَلْمُوَاطِنُونَ لِإِنْقَاذِ مَا يُمْكِنُ إِنْقَاذُهُ مِنْ اَلْأَرْوَاحِ اَلْبَشَرِيَّةِ , فَهَذَا شَابٌّ يَدْخُلُ وَسَطَ اَلْمَاءِ اَلْجَارِفِ وَيُنْقِذُ عَدَدًا مَا إِخْوَانُهُ اَلَّذِينَ كَانُوا عَلَى وَشْكِ اَلْغَرَقِ , وَهَذَا شَابٌّ آخَرُ يُنْقِذُ أَرْبَعَةَ أَطْفَالٍ وَعَجُوزَيْنِ .

اِنْضَمَّتْ إِلَى اَلْمُوَاطِنِينَ وَحَدَاتِ اَلْجَيْشِ اَلْوَطَنِيِّ اَلشَّعْبِيِّ بِآلِيَّاتِهَا اَلثَّقِيلَةِ شَرَعَتْ فِي فَتْحِ اَلطُّرُقَ وَتَسْهِيلَ اَلْمُوَاصَلَاتِ , وَبَدَأَتْ اَلْعَمَلِيَّةُ بِإِزَاحَةِ هَيَاكِلِ اَلسَّيَّارَاتِ اَلْمُتَكَدِّسَةِ وَالْأَشْجَارِ وَحُطَامِ اَلْبِنَايَاتِ , وَكَانَ اَلْأَمْرُ يَصْعُبُ شَيْئًا فَشَيْئًا كُلَّمَا تَقَدَّمَتْ اَلْآلَاتُ , فَقَدْ كَانَ عَدَدًا كَبِيرًا مِنْ اَلْمُوَاطِنِينَ أَحْيَاءً تَحْتَ اَلْأَنْقَاضِ .

وَحَتَّى تَتَمَكَّنَ فِرَقُ اَلْإِنْقَاذِ اَلْقِيَامِ بِعَمَلِهَا بِسُهُولَةٍ أَصْدَرَتْ اَلتِّلْفَزَةُ اَلْإِعْلَانَ اَلْآتِيَ ←

تعيش الجزائر العاصمة ظروفا صعبة من جراء الكارثة التي حلت بها وحتى تتمكن فرق الإنقاذ والإسعاف من القيام بعملها بسهولة - التزموا بيوتكم -

وَهَكَذَا ظَهَرَ مَرَّةً أُخْرَى اَلتَّكَافُلَ وَالتَّآزُرَ وَالتَّضَامُنَ بَيْنَ جَمِيعِ أَفْرَادِ اَلْمُجْتَمَعِ اَلْجَزَائِرِيِّ .

الأسئلة:

اقرأ النص **" وتعود الحياة غلى باب الواد "** ثم اختر الإجابة الصحيحة من بين الاقتراحات الثلاثة في كل سؤال لما يأتي وذلك بوضع علامة **(x)** في الخانة المناسبة:

1_ " في صباح يوم السبت العاشر من نوفمبر تعرضت باب الوادي" لـ :

- ☐ زلزال خطير.
- ☐ هجوم إرهابي.
- ☐ فيضانات كبيرة.

2_ " تساقطت الأمطار بغزارة وبلغت سرعة الرياح أكثر من ..... ؟"

- ☐ 1000 كلم في الساعة.
- ☐ 100 كلم في الساعة.
- ☐ 10 كلم في الساعة.

3_ تساقطت الأمطار بغزارة وبلغت سرعة الرياح أكثر من 100 كيلومتر في الساعة فكانت كافية لتغيير وجه عروس المتوسط". على من تعود عبارة **عروس المتوسط** على:

- ☐ المغرب.
- ☐ الجزائر.
- ☐ تونس.

4_ تحولت أحياء باب الوادي إلى مناطق منكوبة معنى كلمة **"منكوبة"** هو :

- ☐ مخفية.
- ☐ مهجورة.
- ☐ مخربة.

5_ " توقفت الحياة في باب الوادي بعد أن كانت سوقا مزدهرة". مرادف كلمة "مزدهرة" هو:

- ☐ مرتفعة.
- ☐ مشهورة.
- ☐ متطورة.

6_ معنى كلمة **"الأنقاض":**

- ☐ البيوت.
- ☐ البنايات المهدمة.
- ☐ السيارات.

7_ إليك الجملة التالية "بالرغم من المناظر الحزينة التي سببتها الفيضانات" مفرد "الفيضانات" هو :

- الفضاء.
- الفيضان.
- الفوضى.

8_ "بالرغم من المناظر الحزينة التي سببتها الفيضانات أظهر الرجل الجزائري أنه":

- قوي.
- شجاع.
- خائف من الكارثة.

9_ "لقد تجند المواطنون لإنقاذ ما يمكن إنقاذه". معنى كلمة "تجند" هو:

- تقدم.
- تهيأ.
- اتحد.

10_ "فهذا شاب يدخل وسط الماء الجاف لـ .....؟":

- يسبح في هذه المياه.
- يمسك في سمكة كبيرة كانت تقفز في الماء.
- لينقذ عددا من إخوانه الذين كانوا على وشك الغرق.

11_ "انضمت على المواطنين وحدات الجيش الوطني الشعبي بآلاتها الثقيلة" لـ:

- فتح الطرق وتسهيل المواصلات.
- مواجهة مجموعة من المشاغبين في الشارع.
- لحمل الأشخاص المتضررين إلى المستشفى.

12_ "بدأت العملية بإزاحة هياكل السيارات المتكدسة". معنى كلمة متكدسة:

- متأثرة.
- متراكمة.
- مبعثرة.

13_ "ضربت مياه غزيرة بكل قوة وعنف أحياء العاصمة". معنى كلمة "ضربت" في هذه العبارة هو:

- حطمت.
- أغرقت.
- أتلفت.

14_ تعيش الجزائر العاصمة ظروفا صعبة من جراء الكارثة, معنى كلمة "الكارثة":

- تساقط الأمطار.
- الفيضانات الكبيرة.
- غياب رجال الشرطة.

15_ في العناوين التالية هناك عنوان غير مناسب للموضوع ما هو:

- الكارثة الطبيعية التي أصابت باب الوادي.
- الاحتفال السنوي لبلدية باب الوادي.
- باب الوادي بين الحياة والموت.

16_ من خلال قراءتك للنص, الأحداث التالية كلها وقعت ما عدا حادث واحد هو:

- عدم وجود متضررين من جراء الأمطار الغزيرة.
- تم إنقاذ عدد كبير من الأطفال والنساء الذين كانوا على وشك الغرق.
- ضربت مياه غزيرة بكل قوة وعنف أحياء العاصمة.

17_ كلمة شجاع تشبه كل الكلمات ما عدا واحدة هي:

- باسل.
- جبان.
- قوي.

18_ "بالرغم من المناظر الحزينة التي سببتها الفيضانات" في هذه الجملة في:

- المفرد.
- الجمع.
- المثنى.

19_ من بين الكلمات التالية توجد واحدة ليست مثنى هي:

- مزدهرتان.
- شارعان.
- فيضان.

20_ حدد أداة الاستفهام المناسبة لملئ الفراغ في الجملة التالية: "وقعت فيضانات باب الوادي في العاشر من نوفمبر2001" :

- كيف.
- متى.
- لماذا.