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

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقدرة القرائية لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة

دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات بلدية سيدي عمران - ولاية المغير

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في شعبة علوم التربية تخصص تربية خاصة وتعليم مكيف

من إعداد الطالبة
شروق فراجي

إشراف
د. مسعودة منتصر

لجنة المناقشة

الاستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
د. عبد الناصر غربي	استاذ محاضر أ	رئيس اللجنة	جامعة حمه لخضر – الوادي
د. مسعودة منتصر	استاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة حمه لخضر – الوادي
د. بشير جاري	استاذ محاضر أ	مناقش	جامعة حمه لخضر – الوادي

السنة الجامعية:2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ ... رَبَّنَا لاَ تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلاَ تَحْمِلْ عَلَيْنَا
إِصْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِنَا
رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا
أَنتَ مَوْلاَنَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾

صدق الله العظيم.

(سورة البقرة)الآية286

شكر وتقدير

الحمد الله وكفى والصلاة والسلام على الحبيب المصطفى القائل: " **من لا يشكر الناس لا يشكر الله ومن لا يشكر القليل لا يشكر الكثير**"

(متفق عليه)

وامتثالا لأمر الحبيب المصطفى عليه الصلاة والسلام في هذا الحديث الشريف وشعورا بواجب الشكر والعرفان فانه يغمر قلبي ويلج لساني بشكر الله تعالى على توفيقه لي لإنجاز هذا العمل. يسعدني ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من ساهم معي في انجاز هذا العمل، سواء من قريب أو من بعيد.

وأخص بالذكر الأستاذة الفاضلة الدكتورة: **مسعودة منتصر**، المشرفة على عملي، التي لم تبخل بتوجيهاتها ونصائحها لي، ولم تتوانى في تقديم آرائها الصائبة لي، حتى تم انجاز هذا العمل. كما أقدم جزيل الشكر للدكتور الفاضل: **جاري بشير** الذي كان خير عون لي لانجاز هذا البحث والى كل أساتذة قسم علوم اجتماعية بجامعة الوادي. إلى كل هؤلاء تحية شكر وتقدير.

وفي الأخير أشكر كل زملائي وصديقاتي وكل من قدم يد المساعدة والعون.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وبغية تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (36) تلميذا وتلميذة مستوى سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة. تم استخدام الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن لقياس القدرة العقلية، واختبار القراءة (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه كلمات)، واختبار الوعي الفونولوجي.

تمت معالجة البيانات بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) باستخدام معامل الارتباط "إيتا η". توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة. كما أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، أيضا وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، كما أسفرت على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على شبه كلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

Abstract :

The study aimed to reveal the relationship between phonological awareness and reading ability among third-year primary students with dyslexia. The following tools were used: Raven's Colored Progressive Matrices test, reading test (common words, unspoken words, pseudowords), and phonological awareness test.

The data were processed using the statistical package (SPSS) using the correlation coefficient "eta η". The results of the study concluded that there is a statistically significant correlation between phonological awareness and reading ability among third-year primary students with dyslexia. It also confirmed the existence of a correlation between phonological awareness and the ability to read common words among third-year primary students with dyslexia, as well as the existence of a correlative relationship between phonological awareness and the ability to read unspoken words among third-year primary students with dyslexia, and it also resulted in a relationship Correlation between phonological awareness and the ability to resemble words among third year primary students with dyslexia.

الفهـــــــارس

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ج
فهرس المحتويات	هـ
فهرس الجداول	ح
قائمة الملاحق	ط
المقدمة	ك
الجانب النظري	
الفصل الأول	
الإطار النظري للدراسة	
1- مشكلة الدراسة	03
2- فرضيات الدراسة	05
3- أهمية الدراسة	05
4- أهداف الدراسة	05
5- الضبط الاجرائي لمفاهيم الدراسة	06
6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها	06
الفصل الثاني	
الوعي الفونولوجي.	
تمهيد	13
1- تعريف الوعي الفونولوجي	14

2-مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي	14
3-مهارات الوعي الفونولوجي	16
4- مراحل تطور الوعي الفونولوجي	16
5- مستويات الوعي الفونولوجي	18
6-علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب مهارات القراءة والكتابة	19
7- تقييم الوعي الفونولوجي	20
8- برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية	23
9- خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية	23
خلاصة الفصل	25
الفصل الثالث	
القدرة القرائية.	
تمهيد	27
أولا: القراءة	28
1- مفهوم القراءة	28
2- مراحل تعلم القراءة	29
3- أنواع القراءة	30
4- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية	31
ثانيا: عسر القراءة	32
1- تعريف عسر القراءة	32
2- تعريف الديسليكسيا	33
3- أسباب عسر القراءة	34
4- مظاهر عسر القراءة	37
5- أنواع عسر القراءة	40
6- تشخيص عسر القراءة	42

خلاصة الفصل	45
الجانب الميداني	
الفصل الرابع	
إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	48
1- إجراءات الدراسة الاساسية:	49
2- منهج الدراسة	49
3- عينة الدراسة	49
4- حدود الدراسة	51
5- أدوات الدراسة	52
6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	52
7- الأساليب الإحصائية	56
خلاصة الفصل	57
الفصل الخامس	
عرض وتحليل ومناقشة النتائج.	
تمهيد	59
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة	60
2-مناقشة نتائج الدراسة	63
خلاصة الدراسة واقتراحات	66
قائمة المصادر والمراجع	69
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	**الجدول 01:** توزيع أفراد العينة	51
02	**الجدول 02:** نتائج الفرضية العامة	60
03	**الجدول 03:** نتائج الفرضية الجزئية الأولى	61
04	**الجدول 04:** نتائج الفرضية الجزئية الثانية	62
05	**الجدول 05:** نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	62

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	الملحق رقم 01 : اختبار القراءة
02	الملحق رقم 02 : اختبار الوعي الفونولوجي
03	الملحق رقم 03 : نتائج الدراسة

مقدمـــــــة

مقدمة

تعد اللغة من أهم مكتسبات الطفل الأولية في مرحلة الطفولة الأولى ، على الرغم من تعقيدها، ولكنه يتعلمها على مراحل ضمن عوامل بيئية وعقلية وجسمية، وحتى يتقنالطفلعملية القراءة لابد من تعلمه لمهارات قراءة الحروف والمقاطع الصوتية والكلمات كخطوة أولى لتحقيق عملية التعلم، إلا أنه قد يواجه الكثير من المشكلات والصعوبات التي تعيق اكتسابه لمهارة القراءة ترجع أسبابها إلى الضعف في الوعي الفونولوجي، ومن الجدير بالذكر أن تنمية مهارات القراءة تعتمد بدرجة عالية على تنمية الوعي بالجانب الفونولوجي لدى الطفل إذ يشكل مهارة أساسية وضرورية للتعرف على الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها، وإن معرفة مستوى النظام الفونولوجي لدى الطفل يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها فإذا واجه الطفل صعوبة في الوعي الفونولوجي فهذا يتنبأ أو يؤشر عن عسر للقراءة لدى الطفل من خلال صعوبة التعرف وفهم وإنتاج الرموز المكتوبة والمنطوقة التي بدورها تؤدي إلى إضطرابات عميقة في تعلم القراءة.

ومن المشكلات الشائعة في الوسط المدرسي خاصة الجانب التعليمي مشكلة عسر القراءة، وتظهر هذه المشكلة نتيجة عدم قدرة التلميذ أو عجزه على القيام بعملية القراءة لذا وجب على الطاقم البيداغوجي والتربوي الاهتمام بهذه الفئة خاصة في المراحل المبكرة، وللكشف عن هذه الفئة يجب توفر واجراء اختبارات تكشف عن المعسرين قرائيا للاهتمام بهم.

وبناء على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وقد تضمنت الدراسة على جانبين هما:

الجانب النظري والتي إحتوى **الفصل الأول** وهو عبارة عن تقديم الدراسة وذلك بعرض الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، الضبط الاجرائي لمفاهيم الدراسة ، الدراسات السابقة أما **الفصل الثاني** يحتوي على تعريف الوعي الفونولوجي، المفاهيم المرتبطة به وكذا مهاراته، أيضا مراحل تطوره ومستوياته وعلاقته باكتساب مهارة القراءة والكتابة، ومن ثم

تقييم الوعي الفونولوجي و برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية وأخيرا خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية، أما **الفصل الثالث** يحتوي أولا مفهوم القراءة، مراحل تعلمها، أنواعها، أهدافها في المرحلة الابتدائية، ثانيا تعريف عسر القراءة، أسبابها، مظاهرها، أنواعها، تشخيصها.

أما **الجانب الميداني** يتضمن **الفصل الرابع** والذي يحتوي على إجراءات الدراسة المنهجية المتمثلة في منهج الدراسة، الدراسة الاساسية، عينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، أما **الفصل الخامس** يحتوي على عرض وتحليل مناقشة نتائج الدراسة وفي الأخير تم طرح بعض الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة.

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- الضبط الاجرائي لمفاهيم الدراسة

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1- الإشكالية:

يعتمد اكتساب اللغة بجميع أشكالها في المراحل العمرية الأولى اعتمادا كبيرا على جميع الحواس فهذه المراحل تعتبر فترة مهمة بالنسبة للطفل ،وجب الاهتمام بها والتخطيط الجيد لها فالطفل بحاجة لتثبيت مكتسباته ليتمكن من تجاوز مختلف الصعوبات التي قد تصادفه خلال تعلمه، ففي هذه الفترة وجب على الطفل التركيز على القراءة والكتابة من خلال التحكم في الحروف كتابة ونطقا، والتركيز على قراءة الكلمات المفردة والمشكلة قراءة صحيحة، أيضا كما يمكن للطفل ان يتمكن من الربط بين الصوت والحرف والتمييز بين الأصوات المتقاربة في النطق وهذا ما يسمى بمهارة الوعي الفونولوجي والذي يعرفه كشمير على أنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومعناها حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة والقدرة على التحكم بأجزائها، والقدرة على إدخال التغيرات المختلفة على الكلمة المراد النطق بها، الأمر الذي يتطلب فصل الكلمة عن معناها وعن المرجع الذي يمثله واعتبارها قالبا مركبا من عدة أجزاء، مقاطع، أصوات.(كشمير، 2019، 18) كما يتفق المختصون على ان للفرد المتعلم جملة من العوامل الذاتية تتضمن مجموع القدرات الفيزيولوجية كسلامة جهاز النطق و الصوت وكذا سلامة الانسجة العصبية التي تسهم في استمرار عملية التعلم، فيعتبر الوعي الفونولوجي مؤشرا جيدا في اكتساب وتعلم اللغة اذ أن تطويره يؤدي الى تحسين قدرات الطفل في الصفوف الأولى من تعلمه حيث انه خلال المراحل التعليمية الأولى يبدأ الطفل باستحضار تلك الخبرات المدركة سابقا ليتمكن من توظيفها من خلال ربط ذاكرة الصوت بشكل الحرف محاولا ترجمة اللغة المكتوبة إلى منطوقة أي قراءة النص او الكلمة وتعرف هذه العملية على انها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة (سعداوي،16،2018) الا ان خلال اكتساب هذه المهارة قد يواجه الطفل جملة من الصعوبات كقصور في التعرف على الكلمات بدقة وطلاقة وفك تشفيرها وتهجئتها، وكذا قد يواجه الطفل مشاكل في معالجة أو فهم ما يقرأه أو ما يسمعه. تعرف هذه الصعوبات بعسر القراءة والتي تتمثل في عدم القدرة على فهم وإدراك الرموز المكتوبة وهي عبارة عن صعوبة في المهارات الفونولوجية الأساسية اللازمة لإدراك العلاقة القائمة على المزاوجة بين الحروف المنطقة وإدراكها كرموز وأصوات.

(منتصر،2016،ص115) تؤكد العديد من الدراسات والأبحاث على وجود ارتباط كبير بين الوعي الفونولوجي والقراءة إذ يشكل الوعي الفونولوجي مؤشرا جيدا في اكتساب وتعلم القراءة، وأن تطويره يؤدي إلى تحسين قدرة الطفل على القراءة خاصة في الصفوف الأولى وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة على وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي وعسر القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة من بينها دراسة منتصر، الشايب،لعيس(2014) حيث أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي، حيث ان التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الوعي الفونولوجي يترتب عليه ضعف في القراءة، وهو ما تناوله د.لعيس(2009) في دراسته حول الكشف عن علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عسيري القراءة.(بوعكاز،2020، 16)

من خلال ما سبق وما ورد في الدراسات السابقة يتبادر في أذهاننا التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟

ويتفرع عن هذا التساؤل للتساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة شبه كلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة شبه كلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

3- أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها ألا وهو القدرة القرائية لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة من خلال دراسة علاقتها بالوعي الفونولوجي، وكذا التزايد الملحوظ في نسبة انتشار صعوبات القراءة في الأوساط الدراسية وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدي تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- دراسة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة شبه كلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

5- الضبط الاجرائي لمفاهيم الدراسة: الوعي الفونولوجي، القدرة القرائية، عسر القراءة.

الوعي الفونولوجي: القدرة على التحكم في الوحدات المكونة للكلام كتقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات. وكذا القدرة على الإضافة والحذف والاستبدال ويعبر عنه من خلال اختبار الوعي الفونولوجي.

القدرة القرائية: أحد المهارات الأكاديمية الأساسية للتعلم وهي القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة.

عسر القراءة: هي عدم القدرة على الاسترسال في قراءة الكلمات والجمل المكتوبة بشكل صحيح دون وجود أسباب مرضية أو نفسية أو عقلية تعيق ذلك.

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

دراسة منتصر (2016):

تهدف الدراسة الى معرفة اثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة(اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة على قراءة الكلمات لذوي عسر القراءة، ولتحقيق الأهداف المشار إليها تم اتباع كل الخطوات المنهجية التي توصلنا فعالا-حسب ما تراه الباحثة- إلى النتائج المرجوة، فقد تم اختيار عينة بناء على مواصفات محددة مسبقا، و تتكون عينة الدراسة من (8) تلاميذ يعانون من اضطراب عسر القراءة تم اختيارهم بطريقة عمدية، وقد اعتمد في هذه الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدم لجمع البيانات اختبار القراءة بمستوياته الثالث (قراءة الكلمات المتداولة – الكلمات غير المتداولة – شبه الكلمات) للدكتور اسماعيل لعيس .

ولحساب النتائج استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار (ت) لحساب دلالة الفروق. وتم التوصل الى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات المتداولة، لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، كما حقق البرنامج أثر كبير في القدرة القرائية لديهم .أيضا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة، لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، كما حقق البرنامج أثر كبير في القدرة القرائية لديهم .توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة شبه الكلمات لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، كما حقق البرنامج أثر كبير في القدرة القرائية لدى عينة الدراسة. (منتصر، 2018، 148)

دراسة أبو الديار، الحويلة (2015):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية، وكذلك كشف الفروق بين الذكور والإناث من الكويتيين وغير الكويتيين المعسرين قرائياً في متغيرات الدراسة .واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (350) من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف (3–5)،من ذوي صعوبات تعلم القراءة، بواقع (200) من الذكور، و(150) من الإناث من الكويتيين وغري الكويتيين، وتراوحت أعمارهم ما بني (8–10) سنوات، وطبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الذاكرة البصرية المكانية.أسفرت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بني مكونات الوعي الفونولوجي المتمثلة في اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) والذاكرة البصرية المكانية المتمثلة في (الذاكرة المكانية التسلسلية والعكسية) لدى عينة الذكور والإناث .لم تتبين فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارات الوعي الفونولوجي (اختبار حذف الأصوات، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية)، ولوحظ أيضا أن الإناث أفضل أداء في الذاكرة البصرية المكانية المتمثلة في(الذاكرة البصرية المكانية التسلسلية، والذاكرة البصرية المكانية العكسية) مقارنة بالذكور، وتبين كذلك أن غير الكويتيين أفضل أداء في مهارات الوعي الفونولوجي (اختبار حذف الأصوات، واختبار دقة الكلمات غير الحقيقية) مقارنة بالكويتيين،

ولوحظ أن غير الكويتيين أفضل أداء في مهام الذاكرة البصرية المكانية المتمثلة في (الذاكرة المكانية التسلسلية والعكسية) مقارنةً بالكويتيين. إنّ حذف المقاطع والأصوات يمكنه التنبؤ بالأداء على الذاكرة العاملة المكانية، وإن هناك تأثيرا وقدرة تنبؤية لكل من حذف الأصوات ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية على الأداء على الذاكرة العاملة المكانية. (أبو الديار، الحويلة، 2015)

دراسة منتصر، الشايب، لعيس،2014: هدفت هذه الدراسة الى توضيح العلاقة بين عسر القراءة و مستوى الوعي الفونولوجي، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تكونت من (30) تلميذ و تلميذة، من الصف الرابع و الخامس ابتدائي يعانون من عسر القراءة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي، حيث استخدم اختبار القدرة الفونولوجية لاكتشاف مدى علاقة المستوى الفونولوجي لديهم بعسر القراءة الذي يعاني منه التلاميذ. وقد اسفرت النتائج على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، حيث ان التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الوعي الفونولوجي يترتب عليه ضعف في القراءة، بالإضافة الى ان تحديد مستوى الوعي الفونولوجي لدى الأطفال يعد مؤشرا أساسيا لتحديد مستوى نموه في مهارة القراءة. (بوعكاز،2021، 16)

دراسة ديفور وآخرين (Cano-Marin, 2012 Defior; Gutierrez-Talma)

:هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور المحتمل لمهارة الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة والتهجئة لمتحدثي اللغة الإسبانية، وشملت عينة الدراسة (85) طالبا في الصف الخامس الإبتدائي(متوسط الأعمار 10سنوات و9 شهور) وطبقت اختبارات لتقييمُ الذاكرة، والوعي الفونولوجي، والقراءة، والتهجئة، واستخدم المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة بين الوعي الفونولوجي، والأداء المثالي للقراءة والتهجئة لمتحدثي اللغة الإسبانية، وتبين وجود اختلاف بين أفراد العينة في الوعي الفونولوجي باختلاف الأداء على مهارات القراءة والتهجئة في اتجاهّ ممن يمتلكون مهارات عالية في القراءة. (أبو الديار والحويلة، 2015، 65)

دراسة لعيس(2009): تكشف العلاقة بين مستوى القدرة القرائية والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من 8 إلى 11 سنة، حيث تم اختيار عينة مكونة من 101 تلميذ من

الجنسين ، وتم تصنيفهم الى مجموعتين، المجموعة الأولى تحوى 51 تلميذا من العاديين والمجموعة الثانية تحوي 50 تلميذا من ذوي عسر القراءة. وقد تم تطبيق اختبار لتقيم القدرة الفونولوجية، وتمت المقارنة بين نتائج المجموعتين باستعمال اختبار (T-Test) وبناء على ذلك تم حساب الارتباط بين القدرة القرائية والوعي الفونولوجي ، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي وقدرة التلاميذ القرائية كما أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اختبار الوعي الفونولوجي بين القراء العاديين وذوي عسر القراءة.(بوعكاز ،2021، 16)

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

هدفت دراسة منتصر (2016) الى معرفة اثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة(اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة على قراءة الكلمات لذوي عسر القراءة، وهدفت دراسة أبو الديار والحويلة(2015) الى الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية المكانية لدى الأطفال المعسرين قرائيا، أما دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) هدفت إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة، في حين هدفت دراسة ديفور وآخرين (2012) إلى التعرف على الدور المحتمل لمهارة الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة والتهجئة لمتحدثي اللغة الإسبانية، أما عن دراسة لعيس (2009) فهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى القدرة القرائية والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (8-11 سنة).

أما الدراسة الحالية هدفها هو معرفة العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، اتفقت مع دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) ودراسة لعيس (2009)، واختلفت مع دراسة كل من منتصر (2016) ودراسة أبو الديار، الحويلة (2015) ودراسة ديفور وآخرون (2012).

من حيث المنهج:

اتبعت دراسة منتصر (2016) المنهج التجريبي، كما اتبعت دراسة أبو الديار، الحويلة (2015) المنهج الوصفي المقارن، أما دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) اتبعت المنهج الوصفي الاستكشافي، واتبعت دراسة ديفون وآخرون (2012) المنهج الوصفي، أما دراسة لعيس (2009) فاتبعت المنهج الوصفي الارتباطي.

وفي الدراسة الحالية المنهج المتبع هو المنهج الوصفي الارتباطي، اتفقت الدراسة مع دراسة لعيس (2009) في اتباع المنهج واختلفت مع دراسة كل من دراسة منتصر (2016) ودراسة أبو الديار، الحويلة (2015) ودراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) ودراسة ديفور وآخرون (2012).

من حيث العينة:

دراسة منتصر (2016) تكونت عينتها من (8) تلاميذ يعانون عسر في القراءة من الصف الرابع والخامس ابتدائي، أما دراسة أبو الديار، الحويلة (2015) عينتها تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصفوف (3-5)، أما دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) عينها تمثلت في 30 تلميذ وتلميذة من الصف الرابع والخامس ابتدائي ذوي عسر القراءة، ودراسة ديفور وآخرون (2012) تكونت عينتها من 85 طالبا من الصف الخامس ابتدائي، أما عن دراسة لعيس فكانت عينتها تلاميذ الطور الابتدائي من الصفوف (3-4-5) يعانون من صعوبات في القراءة. وتم الاعتماد في عينة الدراسة على 36 تلميذ وتلميذة من الصف الثالث ابتدائي ذوي عسر القراءة، وبهذا تكون الدراسة قد اختلفت مع كل الدراسات من حيث العينة.

من حيث الأداء:

اعتمدت دراسة منتصر (2016) على اختبار القراءة بمستوياته الثالث (قراءة الكلمات المتداولة – الكلمات غير المتداولة – شبه الكلمات) للدكتور اسماعيل لعيس ، أما دراسة أبو الديار، الحويلة (2015) اعتمدت على اختبار الوعي الفونولوجي واختبار الذاكرة البصرية

المكانية، أما دراسة منتصر، الشابب، لعيس (2014) فقد استخدمت اختبار القدرة الفونولوجية، واعتمدت دراسة ديفور وآخرون (2012) على اختبارات تقييم الذاكرة والوعي الفونولوجي والقراءة والتهجئة، أما دراسة لعيس (2009) اعتمدت على اختبار القراءة واختبار القدرة الفونولوجية، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت عل اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن واختبار القراءة واختبار الوعي الفونولوجي وبذلك تكون الدراسة قد اختلفت مع كل الدراسات السابقة.

من حيث النتائج:

توصلت نتائج منتصر (2016) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة على قراءة الكلمات المتداولة، لصالح القياس البعدي لدى التلاميذ عسيري القراءة، كما حقق البرنامج أثر كبير في القدرة القرائية لدى عينة الدراسة، كما توصلت نتائج دراسة أبو الديار، الحويلة (2015) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين مكونات الوعي الفونولوجي المتمثلة في اختبارات (حذف المقاطع والأصوات، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) والذاكرة البصرية المكانية المتمثلة في (الذاكرة المكانية التسلسلية والعكسية) لدى عينة الذكور والإناث، أما دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الوعي الفونولوجي وعسر القراءة، أما دراسة ديفور وآخرون (2012) فأسفرت نتائجها على وجود علاقة موجبة دالة بين الوعي الفونولوجي، والأداء المثالي للقراءة والتهجئة لمتحدثي اللغة الإسبانية، أما عن دراسة لعيس (2009) فأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي وقدرة التلاميذ القرائية. أما الدراسة الحالية فكانت نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة. اتفقت الدراسة مع دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) ودراسة لعيس (2009) واختلفت مع الدراستين السابقة الذكر.

الفصل الثاني

الوعي الفونولوجي.

تمهيد

1- تعريف الوعي الفونولوجي

2-مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي

3-مهارات الوعي الفونولوجي

4- مراحل تطور الوعي الفونولوجي

5- مستويات الوعي الفونولوجي

6-علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب مهارات القراءة والكتابة

7- تقييم الوعي الفونولوجي

8- برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية

9- خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية

خلاصة الفصل

تمهيد

يعد الوعي الفونولوجي من مكونات اللغة ويطلق عليه أحيانا الإدراك الفونولوجي، والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية للتعرف على الكلمة ومعرفة عناصرها الفنولوجية المكونة لها، وإن معرفة مستوى النظام الفونولوجي يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الشخص، ولهذا تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف الوعي الفونولوجي ومفاهيم مرتبطة به وكذا مهاراته، أيضا مراحل تطوره ومستوياته وعلاقته باكتساب مهارة القراءة والكتابة، ومن ثم تقييم الوعي الفونولوجي و برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية وأخيرا خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية.

1- تعريف الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي هو ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام للرمز الأبجدي ثم يكتسب عددا من التطابقات بين الأحرف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق حرف صوت يبدأ بسرعة تدريجيا يصبح آلي.

كما يعرف الوعي الفنولوجي بأنه القابلية في إدراك، إنتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، القافيات، والأصوات. (بلعجال- قادة، 2019، 32)

الوعي الفنولوجي يمثل معرفة واعية ومباشرة تنم عن عملية تفكير لدى الفرد حول خصائص اللغة الشفوية، فهي تعبر عن القدرة على التعامل ومعالجة ملموسة للوحدات الدنيا للغة (الفونيمات) بالقيام بعماليات محددة عليها. (لعيس، 33)

عرفه حمدي الفرماوي (2009): الوعي الفونولوجي بأنه كل ما يتعلق بمعالجة وإدراك الفرد للأصوات والتمييز بين الفونيمات اللفظية، حيث يحاول الطفل أن يشكل ترابطات مابين الحرف والصوت أو الحرف المكتوب نطقه. (المصري وآخرون، 2016، 530).

2-مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي:

2-1- الفونيم: الفونيم هو صورة ذهنية للصوت ولكن يستخدم كذلك كمرادف للصوت اللغوي، وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها. وفي كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جدا من الكلمات، تتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد محدد من الفونيمات ويمكن أن تكون الكلمة عبارة عن فونيم واحد كالذي نجده في بعض اللغات، فعلى سبيل المثال كلمة باب في اللغة العربية عبارة عن مقطع صوتي واحد وثلاث فونيمات وهي على التوالي ب- أ- ب، بينما تتكون كلمة كتاب من خمسة فونيمات وهي ك -صوت مد القصير (الكسرة) ت-أ- ب- وكلمة catفي اللغة الانجليزية تكون من ثلاث فونيمات.

2-2-الوعي الفونيمي: وهو الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف والمكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا الوعي أساسيا أو جوهريا في عملية حل الرموز وفي هذا الصدد يشير الباحث إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي:

- إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.
- القدرة على الفصل أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة وكذلك الفصل أو التمييز البصري لحروف التي تتكون منها الكلمة.
- القدرة على دمج أو ربط الاصوات عند قراءة الكلمات ودمج الحروف عند كتابتها.

2-3-الجرافيم والدياجراف: يمكن تعريف الجرافيم على أنه أصغر وحدة كتابية لها صوت دال عليه، وبكلمات أخرى يمكن القول بأن الجرافيم هو رمز كتابي أو حرف يمثل صوتا كلاميا.

ويعد النظام الكتابي في اللغة العربية من الأنظمة البسيطة التي تخلو من التعقيد حيث يوفر هذا النظام شكلا كتابيا (حرفا) واحدا وعلى الرغم من حدوث نوع من التغيير في شكل بعض الحروف حسب وقعها في الكلمة إلا أن هذا التغيير يعد ثابتا ومن السهل تعلمه في مقابل ذلك نجد من الكثير من اللغات صورا مختلفة (أحرفا مختلفة) للفونيم الواحد مما يشكل صعوبة خاصة.

ومن السمات الأخرى في النظام الكتابي المعمول به في اللغة العربية عدم وجود ما يعرف بالديجراف أي الحرف المزدوج (الحرفين) الذين يعبر عنهما بصوت واحد وكما تلاحظ في اللغة الانجليزية وقد نجد في بعض اللغات مجموعة من الحروف ثلاثة أو أكثر ولهما صوت واحد. (بوعكاز،2021، 94-95)

3-مهارات الوعي الفونولوجي:

هي مجموعة المهارات أو الأنشطة التي يمكن التدريب عليها لتنمية الوعي الفونولوجي ومن أهمها:

- **عزل الفونيمPhoneme Isolation**: ويعني عزل الفونيم الذي تبدأ به الكلمة.

مثال: ما الصوت الذي تبدأ به كلمة باب، الإجابة: ب.

- **ضم الفونيماتphonemeblending**: ويعني ضم الفونيمات معا لتكون كلمة.

مثال: ما الكلمة التي تتكون من أصوات (ش-م-س) والاجابة: شمس.

- **تجزئة الفونيماتphoneme segmentation**: أي فصل الفونيمات التي تكون الكلمة عن بعضها. مثال: ما الأصوات التي تتكون منها كلمة قلم، والاجابة: ق- ل- م.

- **حذف الفونيمphonemedeletion**: ويعني نطق الكلمة بعد حذف صوت منها،

مثال: كلمة فأر، انطقها بدون صوت (ف)، والإجابة: أر.

- **تبديل الفونيمphoneme substitution**: ويعني استبدال صوت واحد في الكلمة بصوت آخر، مثال: كلمة قط إذا تغير (ق) إلى (ب) ماذا تكون الكلمة، والإجابة: بط.

(المصري وآخرون، 2016، 533-534)

4- مراحل تطور الوعي الفونولوجي:

يكتسب الوعي الفونولوجي عند الطفل عبر مراحل، من خلال نشاطات متكررة، تكون أولية في بدايتها ثم تتطور بالتدريج.

فالكلام بالنسبة للطفل ليس فقط حركة تنتج صوت تؤثر على البيئة، إنما هي ربط بين الصوت والحركة الفموية –الصوت والوضعية والتمثيل النطقي للصوت، فإدراك الطفل لهذا الربط بين العناصر يتوقف على قدراته الحدسية، تجاربه، وفرص تفاعله.

ففي خضم تطور تجربة الطفل للكفاية الفونولوجية ينتج بالتدريج المقاطع التي يراها كأصغر عنصر سمعي للكلمة، وفي هذه الحالة، يتحتم عليه أن يمر على تنظيم نطقي معقد، أين التمثيلات السمعية المقطعية ترتبط بتمثيلات نطقية صوتية، تخلق لدى الطفل إطار حسي حركي تتداخل فيها الوظيفة اللسانية.

وفي هذا الموضوع تشير الباحثة كوكي من خلال دراسة لها، أنه في المرحلة الجنينية، وفي 20 أسبوعا من الحمل تحديدا يكون الجهاز السمعي للجنين جد متطور، ما يسمح له بمعالجة بعض الأصوات التي تصفى من خلال السائل الامنيوتيك.

وتضيف نتائج الباحثان جوان وبوتاس إلى أنه ما بين الأسبوع السادس والثلاثين والاربعين يكون بإستطاعة الجنين أن يفرق بين –biba–و–babi – وجمل مثل "القط يتبع الفأر"و" الكلب يتبع الفأر ".

بينما في الأشهر الثلاثة الأخيرة من الحمل يؤلف مميزات صوت الأم واللغة التي تتكلم بها، ما يكون لديه ميولات أولى للنغمة.

نلاحظ من خلال هذه الدراسات أنها أجمعت على أن بوادر الوعي الفونولوجي تبدأ من المرحلة الجنينية أين يكون الجهاز السمعي للجنين متطور، مما يمكنه من الاستجابة لبعض الأصوات التي يعتاد على سماعها، وهو ما يعكس قدرته على التفريق بين الأصوات. فقد أوضحت بعض الدراسات أنه الميلاد يدرك الرضع الفرق بين معظم الأصوات المستعملة في لغتهم الأم أو الغير مستعملة. (آيت يوسف، 2015، 10–11–12).

5- مستويات الوعي الفونولوجي:

5-1-المستويات السطحية:

يظهر الأطفال حساسية نحو الأنماط الصوتية التي تتكرر بين الكلمات وداخل الكلمات نفسها. فعلى سبيل المثال: قد يدرك في هذا المستوى وجود تشابهات الفونولوجية في كلمتي (دار-نار) وقد لا يلاحظ اشتراك كلمتي (كأس-كرسي) تشتركان في بعض الصفات الفونولوجية.

مع ذلك فهو لن يتمكن من في هذه المرحلة من تفسير أوجه الشبه التي تم رصدها في هذه الكلمات.

5-2-المستويات العميقة:

حين وصول الأطفال للمستويات العميقة من الحساسية الفونولوجية، يصبحون قادرين على مقارنة الوحدات الفونولوجية والتعامل معها والتحكم فيها فقياسا على المثال السابق على مستويات العميقة يستطيع الطفل مقارنة البنية الفونيمية للكلمتين (كأس-كرسي) واستنتاج اشتراكهما في فونيم واحد.

وكذا ففي هذه المستويات يكتسب الطفل القدرة على التعامل الواعي مع الكلمات، كحذف الأصوات أو تعديل الكلمات، وعندما تصبح هذه المهارة أكثر تطورا يستطيع الطفل تحليل الكلمات أو المقاطع إلى مكوناتها الفونولوجية، حيث يدرك أن كل كلمة أو مقطع متكون من سلسلة من الفونيمات المنفصلة.(بلعجال -قادة، 2019 ،42).

كما تتحدد مستويات الوعي الفونولوجي في: الوعي بكلمات متشابهة الإيقاع أو القافية، الوعي بالمقاطع التي تتكون منها الكلمة، دمج الأصوات المسموعة لتكوين كلمات، تقطيع الكلمة إلى أصوات والتلاعب بالأصوات عن طريق حذف الأصوات، أو استبدالها لتكوين كلمات جديدة. (عبد الراضي، 2019، 340)

6-علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب مهارات القراءة والكتابة:

العلاقة بين الوعي أو الإدراك الفونولوجي من ناحية والقراءة من ناحية أخرى ليست دائما علاقة أحادية أي تسير في اتجاه واحد، ولكنها في الواقع تعد علاقة تبادلية في طبيعتها إذ أن كلا منهما يؤثر في الأخر ويتأثر به حيث تعتمد القراءة المبكرة على فهم التركيب الداخلي للكلمات، وبالتالي فإن العمل على تنمية مهارات الوعي أو الإدراك الفونولوجي للأطفال له فاعليته الكبيرة في تنمية وتدعيم القراءة المبكرة.

وبالتالي فإن العلاقة بين الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة والتهجي علاقة قوية وأن مهارات الوعي الفونولوجي مرتبطة بمهارات الترميز والقدرة الأولية على القراءة، وبالتالي فإن الوعي الفونولوجي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة، كالقدرة على التنغيم وتقسيم الجملة إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى أصوات بالإضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات.

وبالتالي نستنتج أن العلاقة بين الوعي الفونولوجي وصعوبة القراءة والكتابة تتحدد من خلال ثلاثة أبعاد هي:

- بعد سببي بحيث أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة
- بعد تنبؤي بحيث أن مستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة يعد مؤشرا دالا على مستوى النمو القرائي في المراحل المتقدمة.
- بعد علاجي بحيث أن دعم القدرات الصوتية للطفل والقيام بالنشاطات والتدريبات اللازمة يسهم إلى حد كبير في معالجة صعوبة القراءة والكتابة.

كما يؤكد ستانوفيتش وآخرون على أن المهام التي تتضمن مضاهاة الحروف الساكنة الأولى والأخيرة، وحذف الحروف الأولى واستبدالها، وتحديد الحروف الساكنة الأولى والأخيرة المختلفة، وتسمية الحرف الساكن الناقص هي المؤشر الأفضل للقدرة على القراءة من خلال مقاييس المعرفة العالمية ومهمة الاستعداد للقراءة.

كما أن هناك علاقة دالة بين مهارات التحليل الصوتي والقدرة على القراءة باعتبار أن تلك المهارات هي التي تسهم في فك شفرة الكلمات غير المألوفة وإعادة التشفير الصوتي، وإنها المسئولة عن فاعلية ونوعية التمثيلات الصوتية المتضمنة في الذاكرة. (علي ريان، 2003، 61-62)

7- تقييم الوعي الفونولوجي:

تكاد جميع الدراسات التي أجريت على مدى السنوات الماضية تجمع على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل خاص وعلى الأثر الذي يحدثه ضعف الوعي الفونولوجي في ظهور صعوبة أو عسر القراءة من هذه الدراسات نذكر دراسة "شير وستانوفيتش 1995، ودراسة كاتس وفيه.

من الاختبارات التي صممت خصيصا لقياس هذا الجانب من المستوى الفونولوجي اختبار الوعي الصوتي وهو من الاختبارات المسحية يستخدم هذا الاختبار غالبا في المراحل الدراسية الأولى بحيث يطلب من الطفل مطابقة صور معينة اعتمادا على تشابه الصوت الأول أو الأخير من الكلمة. من الاختبارات الأخرى "ساوير " للوعي بأجزاء اللغة يهدف هذا الاختبار في المقام الأول إلى قياس استعداد أو قدرة الطفل على تعلم مهارة القراءة ويستخدم في هذا الاختبار مربعات ملونة بألوان مختلفة لتحديد أجزاء الكلمة أو الجملة أما الأساس النظري لهذا الاختبار فأنه يعود إلى دراسة الباحثة "إيزابيل ليبرمان" حول تطور الوعي الفونولوجي عند الطفل فقدرة الطفل في هذا المجال تتطور بشكل تدريجي وتبدأ من القدرة على تجزئة الجملة إلى الكلمات المكونة منها تم الانتقال إلى القدرة على تقطيع المقاطع اللفظية إلى الفونيمات التي تتكون منها وهذا ما يسميه بعض الباحثين بالوعي الفونيمي بمعنى الوعي بجميع محتويات الكلمة من الاصوات اللغوية أو الفونيمات التي تتكون منها.

7-1- آليات القياس والتقويم الفونولوجي : يجرى هذا النوع من القياس والتقويم اختصاصي الاضطرابات اللغوية والكلامية أو المعلم أو الاختصاص النفسي ومن اجل الوصول إلى صورة شاملة حول قدرات الطفل اللغوية والكلامية فأنه يستعين بمعلومات حول التطور

اللغوي والكلامي من عدة مصادر أهمها معلومات أسرة الطفل ومدرسية وكذلك إجراء دراسة دقيقة لتاريخ الحالة وملاحظة التطور في المراحل قبل المدرسة كمرحلة الطفولة المبكر ومرحلة رياض الأطفال وهذا بالإضافة إلى إجراء اختبارات معيارية واختبارات غير رسمية لتحديد القدرات اللغوية والكلامية ونوع الاضطراب اللغوي والكلامي وشدته الذي يعانيه الطالب ومدى ارتباط هذا الاضطراب بصعوبة القراءة ،ففي المرحلة الأولى في القياس والتقويم اللغوي يجري تقييم دقيق للمستوى الفونولوجي عند الطفل ولا سيما الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية والمعالجة الفونولوجية للكلمات والمقاطع اللفظية وغير ذلك من المستويات الفونولوجية وكذلك تقييم الحصيلة اللغوية من حيث الكم والنوع والتعبير اللغوي من حيث استخدام قواعد من الجملة والكلمة بمعنى قواعد النحو والصرف والبلاغة اللغوية وقدرة الطالب على استخدام اللغة استخداما صحيحا واستعمال قواعد التواصل اللغوي، ويقيم كذلك المستوى الدلالي في اللغة وقدرة الطالب على فهم اللغة واستقبالها ونوع الصعوبات التي يواجهها في هذا المجال كما تجري أيضا في هذا القياس والتقويم اختبارات تقييم المهارات النطقية أي القدرة على نطق الاصوات اللغوية، وكذلك قدرة الطالب على التمييز السمعي بين الاصوات اللغوية وفي حال ملاحظة وجود اضطرابات في نطق بعض الاصوات اللغوية فأنه يتأكد إذا ما كانت مشكلة النطق هذه الوظيفة بمعنى أن الطفل لا يعاني وجود خلل تركيبي في أحد أعضاء النطق أو أنه لا يعاني مشكلات عضوية مثل خلل في تركيب أعضاء النطق وحركتها كاللسان والشفاه والحنك اللين والأسنان والحبال الفونولوجية.

تتضمن خيارات التقييم للوعي الفونولوجي والجوانب الأخرى التي تم وضعها سابقا استخدام الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع.

- **الاختبارات معيارية المرجع:**

تستخدم الاختبارات المعيارية لتحديد مدى تناسب المهارات القرائية والكتابية التي يمتلكها الأطفال في سن المدرسة مع أعمارهم كما تحدد نتائج الاختبارات المعيارية مدى أهلية الطفل للحصول على خدمات التربية الخاصة أما بالنسبة للأطفال الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة

فلا توجد ضرورة بوجه عام لإجراء الاختبارات المعيارية لتوثيق الحاجة للتدريب على الوعي الفونولوجي.

- **الاختبارات المعيارية المرجع مرحلة الروضة وما قبل المدرسة:**

بشكل عام لا ينصح باستخدام الاختبارات المعيارية لتقييم الوعي الفونولوجي للأطفال في مرحلة الروضة أو الأصغر سنا وتكمن المشكلة في استخدام هذه الاختبارات في هذا السن في مقارنة علامات الأطفال بعلامات أقرانهم في العينة المعيارية على أساس العمر وليس على أساس الصف.

- **الاختبارات معيارية المرجع المرحلة الابتدائية وما بعدها:**

تقدم هذه المقاييس معايير لأداء الأطفال تبعا لأعمارهم وتتضمن هذه الاختبارات أسئلة عامة مثل حذف مقطع أو فونيم كما تتضمن أسئلة اختبار من متعدد ومع أن هذه الأسئلة تميز بين الأطفال ذوي الوعي الفونولوجي الطبيعي والأطفال الضعفاء إلا أن علينا أن نتذكر أن هذه المعلومات ليست مصممة لتحديد مسار العلاج.

- **الاختبارات محكية المرجع:**

تستخدم الاختبارات محكية المرجع لتحديد مدى قدرة الطفل على بلوغ مستوى معين من الأداء ولا تتم هنا مقارنة أداء الطفل مع مجموعة من الأقران في عمره بل مع معيار محلي معين أو معيار مبني على المنهاج ويتوفر في الأسواق عدد من الأدوات محكية المرجع لتقييم الوعي الفونولوجي وينظر إلى الأطفال الذين لا يحققون مستويات أداء معينة في بعض الصفوف مثلا تحقيق نسبة دقة تقل عن 20بالمئة في مهام تركيب الفونيمات في بداية الصف الأول على أنهم معرضون للخطر أي أنهم بحاجة إلى تدريب إضافي في القراءة. (بوعكاز، 2021، 105-108)

8- برامج تطوير الوعي الفونولوجي في المراحل الدراسية:

- التمارين تبدأ من الأسهل ثم الصعب.
- تهيئة مسبقة للولد على الأصوات.
- توعية الولد للأصوات المتشابهة.
- تعليم أصوات المقاطع والتمييز بين المقطع الطويل والمقطع القصير. هنا من الأفضل أن البدء في المقاطع سهلة النطق وترك المقاطع(الأحرف) التي مخرجها حلقية إلى الأخر، لان الأحرف حلقية المخرج صعبة النطق على الولد.
- تمييز صوت الحرف الأول والأخير والشاذ في الكلمة بدون الحركة (مع السكون)، تهيئة في تمييز الحرف حسب الصوت.
- تحليل الأصوات التي تتكون منها الكلمة.
- التمييز البصري للحرف والربط بين الصوت والحرف. هذه المهارة يتم إكسابها للولد في الفصل الأخير في الصف البستان. تحضر المعلمة بطاقات لجميع الأحرف الأبجدية، تعرض الحف أمام الطالب، تلفظه وتطلب من الطالب أن يلفظ الحرف وبعدها تقوم بإجراء التمرين الخامس والعشرين الموجودة في الكتيب تمييز الحرف عن بقية الأحرف المختلفة.
- تهيئة لبداية الكتابة تلوين الأحرف. (ايت شيخون، 2015، 73)

9- خصائص الوعي الفونولوجي في اللغة العربية:

غالبا ما تحدث الصوائت القصيرة من الكلمات لتبقى الحركة الموجودة فوق الحرف أو تحته العلامة الوحيدة على وجودها، وهكذا فاللغة العربية تعتمد في تحليلها على المقطع البسيط ،حيث لا يمكن لنا فصل الصائت عن المصوت مثل إذا طلبنا من أي شخص نزع الحرف الأول من كلمة كتب –kataba –والنطق ما تبقى منها، فإننا لا نحصل على –ataba– كما

هو الحال في اللغة الانجليزية واللغة الأوروبية مثل –bateau– عند نزع الحرف الأول منها نحصل على –ateau– اكان هذا غير ممكن على مستوى اللغة العربية .وإنما سنحصل على –taba– أي يتم حذف الصامتة والمصوتة معا .هذا ما يجعلنا لا نستطيع التحدث على التحليل الفونولوجي داخل المقطع. (كشمير، 2019، 37).

خلاصة الفصل:

على ضوء ما سبق ذكره في فصل الوعي الفونولوجي فإن له دور كبير في عملية تعلم القراءة لدى الطفل فمن خلاله يستطيع الطفل ملاحظة وتمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى وعي وإدراك محتويات الكلمة من أصوات. حيث جاء في هذا الفصل بعض التعاريف حول الوعي الفونولوجي ومهاراته ومستوياته وعلاقته باكتساب مهارة القراءة والكتابة وتقييمه وبرامج تطويره.

الفصل الثالث

القدرة القرائية.

تمهيد

أولا: القراءة

1- مفهوم القراءة

2- مراحل تعلم القراءة

3- أنواع القراءة

4- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة

2- تعريف الديسليكسيا

3- أسباب عسر القراءة

4- مظاهر عسر القراءة

5- أنواع عسر القراءة

6- تشخيص عسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتمد الطفل اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية فهي تعتبر مدخل للتعلم وأهم المهارات الأساسية التي يتعلمها، لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهدا لإكسابها لتلاميذه إلا انهم يواجهون صعوبات تعرف بعسر القراءة التي تعتبر السبب الرئيسي للفشل الدراسي وهذا ما سنسلط الضوء عليه في هذا الفصل.

ففي هذا الفصل سنتطرق إلى القراءة مفهومها ومراحل تعلمها وكذا أنواعها وأهدافها في المرحلة الابتدائية، بالمقابل سنستعرض عسر القراءة من حيث التعريف والأسباب والمظاهر أيضا أنواعها وتشخيصها.

أولا: القراءة

1-مفهوم القراءة:

القراءة هي عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية، والخبرات السابقة للقارئ، وهي عملية نشطة إيجابية، تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم. كما انها أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري، وتعد من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. وهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق وحل المشكلات. (بن ناصر، 2011، 54)

يعرفها" عاشور والحوامدة ": بأنها عملية عقلية مركبة، وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها، ولا تتم بدونها فأما عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. (عاشور والحوامدة، 2003، 34)

كما يمكن تعريف القراءة على أنها واحدة من أهم المهارات اللغوية، ولها جانبان: الجانب الآلي وهو التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تشكيل كلمات وجمل، والجانب الإدراكي الذهني الذي يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، فالقراءة آلية معقدة، تبدأ باكتشاف الحروف كرموز الأصوات اللغوية، والتعرف عليها في أوضاعها المختلفة، وباعتبارها مهارة، فإنها تعتمد على آلية الربط بين المكتوب والمنطوق(الحرف- الصوت)، ويتجلى الفرق بين الصوت والحرف في كون الصوت يولد من احتكاك الهواء بالمجرى الصوتي أثناء النطق، أما الحرف فهو شكل هندسي يرمز إلى الصوت المنتسب إلى فونيم واحد ، إن القراءة من الوظائف المعرفية المعقدة في الكيفية التي يعالجها الدماغ، وهي نتاج تفاعل العديد من العمليات العقلية أهمها: الإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه والذاكرة والفهم. (المغراوي، 2017، 20)

يعرفها **لافي** بأنها قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني، وتوظيفها توظيفا فعالا في الجوانب الحياتية المختلفة.

فالقراءة عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معاني وأفكار. (منتصر،2016، 101)

2- مراحل تعلم القراءة:

تمر عملية القراءة بمراحل متعددة ومتسلسلة، تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة وتنتهي بمرحلة إتقان القراءة.

وتتلخص مراحل القراءة الأولى فيما يلي:

2-1-مرحلة قراءة على شكل كلمة:

وتبدأ هذه مرحلة في منتصف مرحلة رياض الأطفال حيث يطلق الطفل اسم الكلمة على الحرف، ولا يستطيع أن يربط بين أصوات الرموز الحرفية.

2-2-المرحلة المبكرة في تعليم الحروف:

يبدأ الطفل هنا بالتعرف على الحروف الهجائية وكتابتها، كما يتعلم الطفل تركيب الكلمات وتحليلها.

2-3-مرحلة القراءة الناضجة للحروف:

حيث يستطيع الطفل تشكيل كلمات، ولا قراءتها، وتذكرها كقطعة واحدة، وتبدأ هذه المهارة في الفصل الثاني من الصف الأول الأساسي.

2-4-مرحلة الإملاء:

هنا تصبح النماذج المطبوعة مألوفة عند التلميذ، إذ يقرأ بطريقة أكثر فاعلية، ويعطي دورا أقل للتهجئة الحرفية للكلمات، ويستعمل هذا التناظر بين الكلمات الجديدة.

2-5-مرحلة التوجه نحو الطلاقة:

تظهر هذه المرحلة عندما يبدأ الطفل القراءة بسهولة ويسرا، ولكي يصل التلميذ إلى هذه المرحلة فهو بحاجة إلى قراءة مكثفة مثل القراءة القصص. (بلطجي، 2010، 51-52)

3-أنواع القراءة:

3-1-القراءة النمائية: Development Reading

وتتضمن أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنظم حيث يتعلم الطفل في سرعة محددة وحسب مراحل النمو لديه وهي:

- النمو العشوائي غير منظم Massaction
- التمييز Differentation
- التكامل Integration

3-2- القراءة التصحيحية: Corrective Rrading

وتتضمن تصحيح العادات السيئة والتصحيح المباشر للأخطاء في القراءة التي حصلت في النمائية ومنها المهارات التالية:

- التعرف على الكلمة.
- أصوات الحروف.
- سرعة القراءة.

- تفسير المادة المطبوعة.

3-3-القراءة العلاجية:RemidialRrading

ويرجع السبب في ذلك إلى الإجراءات والأساليب المستخدمة مع الأطفال مما لازالت مهارات القراءة عندهم غير متطورة بعد تعريضهم للقراءة النمائية وكذلك القراءة التصحيحية.

3-4- الديسكلسيا:Dyslescia

وهي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقرأ وقد يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة خاصة في الجوانب النمائية من الانتباه والذاكرة والإدراك والتفكير والعجز اللغوي. (كوفحة، 2003، 93-94)

4- أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية:

يحصر "عصام نور" أهداف القراءة في المرحلة الابتدائية فيما يلي:

" القراءة نزود الأطفال بالمقدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي حيث تزودهم باتجاهات إيجابية وخبرات تفيدهم في التغلب على مشاكلهم وتنمي لديهم الشعور بالذات وفهمها المفهوم الأمل ". (عصام نور ،27،2002).

وكان الهدف الأكبر في التعليم القراءة في المرحلة الابتدائية هو تنمية القدرة على القراءة والمهارات الضرورية لتحقيق غداء متكامل لفنون اللغة الأخرى. (حاج صابري، 83،2005)

لكن "محمد مجاور" بين الأهداف أخرى علاوة على هذه الأهداف:

1- نمو المهارات الأساسية للقراءة فيما يلي:

1- التعرف على الكلمات.

2- فهم ما يقرأ وتفسيره.

3- القراءة جهرا في صحة وسلامة.

4- التأكد من معاني الكلمات.

5- القراءة في صمت بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن.

6- إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات.

7- إستعمال الكتب بمهارة.

2- تهيئة الفرصة للمتعلم (لكي يكتسب خبرات غنية مصقولة).

3- الإستمتاع بالقراءة وجعلها ممتعة.

4- تنمية الرغبة في القراءة عن طريق مراعاة ميول الطفل.

5- اكتساب حصيلة لغوية نامية من: المفردات، التراكيب، العبارات، الأساليب ومعاني الأفكار.

6- تدريب الطفل على الاستفادة بما يقرأ في حياته. (عصام نور ،2002، 34)

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة:

العلاقة القائمة على المزاوجة بين المنطوق على الحروف وإدراكها كرموز وصور أكثر تحديدا يمكن ملاحظة صعوبات في تركيز الانتباه على أصوات الحروف المنطوقة فيحدث خلل في التركيز على المعاني وإهمال الرموز الخطية. (الزيات، 1998، 42)

إن ظاهرة عسر القراءة تتعلق باضطرابات اللغة المكتوبة والمنطوقة مع انعدام أي اضطرابات عقلية أو حسية، حيث يفترض أن طفل السن الثالثة يستطيع أن يتكلم بوضوح تام، وفي حالة وجود تحريف كلي أو شامل للكلمات وصعوبة في تكرارها بشكل صحيح بعد سن

الخامسة فإنه يدل على وجود احتمال الإصابة بعسر القراءة. وفي هذه الحالة يصبح إجراء الفحوصات الأرطفونية ضروري جدا.(فيصل محمد خيري الزراد، 85،1990)

2-تعريف عسر القراءة(الديسلكسيا):

عسر القراءة: هي إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرا كصغيرها من إعاقات مرحلة النمو PervasiveDevelopmentDisabilities، وهي خلل أو قصور أو اضراب في القدرة على الكتابة والقراءة يعرف باسم "ديسلكسيا"Dyslexia.

تعريف أصل ديسلكسياDyslexia:

هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة من مقطعين Dys، ومعناها: ركيك أو ناقص غير متكامل، ومقطع Lexis وتعني كلمات أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف أو ركاكة القدرة على الإتصال اللغوي ،ومن هنا يمكن تعريفها بأنها : نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم استيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي ReceptiveDyslexia.**(Thompson &Marsland .1966)**

كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة انديانا بمدينة Indianapolis بأنها : حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية Neurological أو وراثية Genetic أثناء مرحلة النمو developmental stage نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي ، وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ Cortex،وبالذات في المراكز التي تتحكم بوظائف القراءة والتعلم التي تتكون خلاياها ،بدءا من الأسبوع الثامن حتى الأسبوع الخامس عشر من مرحلة الحمل التي تتلف خلاياها ، نتيجة عوامل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية أو التلوث بمواد كيميائية (كالرصاص أو الزئبق) أو مواد إشعاعية أو بعض العقاقير أو التدخين السلبي .

وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسياG.Pavilidis يصفها بأنها : إعاقة تتميز بقصور في قدرات الإتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا ، شفاهة أو كتابة ، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي و الكلام أو الاتصالات بالآخرين. (أحمد عبد الكريم،2008، 53-54)

3- أسباب عسر القراءة:

إنه من الصعب حصر أسباب القراءة، فقد اختلفت باختلاف الباحثين واختلاف الاتجاهات النظرية المفسرة لهذا الاضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا الوجود هذا الاضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

3-1- العوامل الجسمية:

- **اختلالات الإدراك البصري:** تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا اضطراب في التميز بين الرموز الخطية راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

- **اختلالات الإدراك السمعي:** والمقصود بها هنا ليس حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعيين كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التميز بين الحروف المتشابهة سمعيا. (راشد ، 2002، 45)

- **الجانبية والصورة الجسمية:** أوضحت العديد من الدراسات أن النسبة الكبيرة من الأطفال عسيري القراءة يعانون مشكلا في الجانبية من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يمني أم يسرى كما لوحظ أن التغير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طوعيا أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض عسر القراءة بعد ظهورها في عسر الكتابة وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دورا أساسيا في ظهور عسر القراءة، حيث أن عسير القراءة لديه في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الانتقال من سطر إلى سطر آخر بصفة عمودية.

القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة والمكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لعسر القراءة على أنها ضعف في استخدام الاستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة: فك الرموز و تحليل الموز إعادة ترميز صوتى و استيعاب معنى(البطانية، 2005، 85)

3-2 - العوامل الوراثية والبيولوجية:

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل وهل اختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الاضطراب في بعض العائلات ووجود بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة (1997) أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة فلوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم feingold سنة (1989) رأى أنه العامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في عسر القراءة حيث أن يتناول الطفل في سن مبكرة للمعلبات والمشروبات غير الطبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطرابات في دراسة حديثة سنة (2007) أجرتها مجموعة من الباحثين الأمريكان بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير الأمراض الاختلالات، وقدموا قائمة بهذه

الأطعمة مع الاختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وحوت هذه القائمة الخاصة بالاختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات.

3-3- العوامل العصبية:

والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهة الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة، في الدماغ وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي ولجداري تؤدي إلي اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة.

في دراسة أجريت سنة (1968) من طرف الباحث dark والتي استندت إلي تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته فلوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر.(لعبيدي، 2020، 23)

3-4 - العوامل النفسية:

العوامل النفسية دورا لا يمكن إهماله في صعوبات القراءة، فلاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك العدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا، كما تجدر الإشارة إلي وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد وبالتالي أعاده القرائي نذكر منها عوامل أسرية وأهمها التربية والعنف الأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بإقرائه وتركيزه المجتمع الذي يحط به عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة، علاقة التلميذ بمعلمه، نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية.**(لعبيدي، 2020، 24)**

4- مظاهر الديسلكسيا

إن أسباب عسر القراءة كثيرة ومتعددة تعود للتلميذ والعملم وكذا الكتاب وإلى الطريقة ووطبيعة اللغة وأيضا إلى نظام التعليم وإلى الخطة وإلى البيئة. (كركوش، لطرش، 2020، 24)

ويمكن توضيحها أكثر فيها يلي:

4-1-الأسباب التي تعود إلى التلميذ :

أ-عوامل جسمية:

فالضعف العام للجسم يؤثر في القدرة العقلية للتلميذ، وبالتالي فإنه يؤثر على المستوى التحصيلي، والضعف البصري لديه يؤثر في القدرة على القراءة، ذلك لأن لسلامة البصر أثرا قويا في نجاح التلميذ ، والقراءة الجيدة تتطلب صحة الحروف والكلمات، وضعف الإبصار قد يؤدي إلى عدم انتظام حركة العين ، ولا تقل أهمية سلامة السمع عن أهمية البصر ، لن لغة الكلام التي يسمعها التلميذ هي العامل الأول في إسناد الكلمة إلى الحرف المطبوع، إذ أن ضعف السمع يسبب عدم القدرة على سماع بعض النغمات الصوتية، و يؤدي به هذا إلى الخلط بين الحروف. (مزي ومعزوز ، 2015، 45)

ب-عوامل عقلية:

وقد يكون من أسباب الضعف في القراءة القصور العقلي عن التلميذ، فإذا كانت القدرة العقلية العامة منخفضة فإن هذا حتما سيؤدي إلى الضعف القرائي، مثل ضعف الذكاء ، قلة الانتباه ونقص قاموس الألفاظ، و ضعف الذاكرة.

ج-عوامل اجتماعية:

ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالتلميذ سواء في البيت أو خارجه، فالإضطرابات الحاصلة في البيت بين الزوجين نؤدي إلى عدم الطمأنينة ، والتلميذ في أمس الحاجة إلى العاطفة كي ينمو نموا سليما، و قد يكون نمو الأهل للطفل بسبب أميتهم و جهلهم للعوامل المؤدية إلى

الضعف، ثم إن للرفاق الذين يخالطهم الطفل ويعاشرهم في الشارع دورا كبيرا فإذا كانوا متخلفين و عازفين عن الدراسة فستنتقل العدوى إليه.

د-عيوب النطق و الكلام:

ترتبط عيوب النطق و الكلام بصعوبة القراءة ومشكلاتها، و عادة ما يكون النطق الخاطئ لأصوات الحروف ، أكثر ارتباطا بالعجز القرائي من الارتباط بانخفاظ معدل سرعة إخراج هذه الأصوات أو الكلمات (مشكلات الطلاقة اللغوية)، وينزعج بعض التلاميذ الذين لهم مشكلات النطق عندما يطلب منهم القراءة بطريقة جهرية"، و عيوب النطق مظاهرها واضحة على التلاميذ مثل التهتهة و التأتأة و تأخر الكلام و عسره والنطق البليد. (مرسي، 1984، 220)

1-التأتأة: لهذا العيب الكلامي أسباب عضوية بحتة في أغلب الأحيان، كتشوه الأسنان من حيث الحجم أو التقارب والتباعد و تطابق الفك مع الفك السفلي، فيبرز طرف اللسان خارج الأسنان إلى غير ذلك من العيوب، والأطفال الذين يعانون من هذا العيب يتعذر عليهم أن ينطقوا ببعض الحروف فيستبدلون حرفا بآخر ، كإبدال حرف السين ثاء (السماء، تصبح الثماء).

2-التهتهة: تبدو التهتهة في التعصر الشديد في النطق ، حيث يبذل الطفل جهدا زائدا لإخراج الكلام، فيضبط بشدة على شفتيه ولسانه فيخرج الكلام مرتعشا غير متناسق، وأحيانا يخرج الكلام بعد المعاناة العسيرة، في صور انفجارية متشنجة." ، ونجد أن هذه المشاكل تعيق العملية التعليمية عامة و عملية القراءة خاصة، فالطفل الذي يعاني هذه المشاكل نجده خجولا لا يتجرأ أن يقف و يسأل أزيد من الفهم وذلك خوفا من انتقاد واستهزاء وسخرية زملائه منه، فخوفه وخجله يجعله مضطربا لا يسيطر على نفسه . (سلامة، 1973، 152)

4-1-الخبرة السابقة:

التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية، والمقروء دائما يفسر في ضوء الخبرات السابقة، ولهذا كان التلاميذ الذين يقل نصيبهم من هذه الخبرات السابقة أضعف من غيرهم في المطالعة، فالتلميذ يأخذ المعنى من الصفحة المطبوعة في ضوء ما يحضره لها من تجارب فعلية سابقة مباشرة أو غير مباشرة.

4-2-الأسباب التي تعود إلى المدرس:

- إن بعض المدرسين لا يهتمون فيدروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ ويثير رغبتهم في المطالعة، حيث أن من هؤلاء المدرسين من يجد في حصة المطالعة فرصة للراحة والتخفيف من عناء العمل.

- التزام بعض المدرسين في دروسهم بطريقة عقيمة وحدة، فلا يستطيعون تنويع طرق التدريس، والتعامل مع كل موضوع بما يناسبه من الطرق.

- بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصة الأخيرة من اليوم الدراسي، حيث يقل نشاط التلاميذ وتضعف قابليتهم للدرس ومشاركتهم فيه.

- كثير من المدرسين يفصلون بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي الأخرى والتي تحتاج إلى القراءة والاطلاع.

- قلة اهتمام معلمي اللغة العربية بالمكتبة. (مزي ومعزوز ، 2015، 46)

4-3-الأسباب التي تعود إلى الكتاب:

كثيراً ما نجد أن كتب المطالعة لا تغري التلاميذ بالقراءة، وذلك لعدم ملاءمة الموضوع والمادة التي تتناولها، أو لرداءة شكلها. (عبد العليم إبراهيم، د س، 135-136)

4-4-الأسباب التي تعود إلى البيئة(عوامل إجتماعية):

ويقصد بها الأجواء التي تحيط بالناشئ في البيت أو المجتمع، وما يتعرض له التلميذ من حرمان في بعض الأوقات أو إهمال فلا متابعة ولا مراقبة مما يؤدي إلى مخالطة التلميذ لمن هم سبب في عزوفه عن القراءة والدراسة بشكل عام.

وعل العكس تماما نجد التلميذ الذي ينشأ في بيئة جميع أفرادها على درجة عالية من التعليم والثقافة والرقي اللغوي، بحيث يجد من حوله الصحف والمجلات ومكتبة الأسرة، وما تقو به الأسرة من زيارات إلى مواقع مختلفة، ولا شك انه سيسهم في نجاح وتفوق التلميذ في القراءة وغيرها.

5- أنواع عسر القراءة

-. **الديسلكسيا المكتسبة:** تعرف الديسلكسيا المكتسبة على أنها القراءة الخاطئة بسبب الإصابة في المخ لدى أفراد كانوا يعرفون القراءة من قبل. نجد فيها:

أ- ديسلكسيا الحذف والتجاهل: وهو يشير إلى أن الديسلكسيا الحذف أو التجاهل تمثل نوعا من الديسلكسيا يشير بجلاء إلى أنها ذات طبيعة انتباهية أو المشكلات خاصة بقصور الانتباه، ولكنه قصور ذات طابع خاص حيث أن المشكلة تتمثل في فشل الانتباه للجانب الأيسر من الكلمة تحديدا. (كركوش، لطرش، 2020، 26)

ب - ديسلكسيا الانتباهية: تمثل الديسلكسيا الإنتباهي أحد أنواع الديسلكسيا المكتسبة، وهي ديسلكسيا ذات طبيعة انتباهية مثل ديسلكسيا الحذف ولكنها أقل إرباكا من ديسلكسيا الحذف المشار إليها آنفا فالمصابون بالديسالكسيا الإنتباهي يقرؤون الحروف المنفردة جيدا وكذا الكلمات المنفردة خلافا لما يحدث في حالة ديسلكسيا الحذف أو التجاهل.

ج - ديسلكسيا الطرفية: يشير مصطلح الديسلكسيا الطرفية إلى اضطراب ناتج عن تلف في نظام التحليل البصري ذاته، وينتج عنه خلل في إدراك حروف الكلمات.

د- ديسلكسيا المركزية: حيث هناك تمييزا فارقا بين الديسلكسيا الطرفية الديسلكسيا الرئيسية أو المركزية حيث يشير مصطلح الديسلكسيا الطرفية إلى اضطراب ناتج عن تلف في نظام التحليل البصري ذاته أما الديسلكسيا المركزية عبارة عن تركيبة من الاضطرابات والتي من خلالها تحدث مجموعة من الاضطرابات ليس نتيجة تلف في نظام التحليل البصري بل في العمليات التي تكمن خلف هذا | النظام وينتج عنه في النهاية صعوبات في القراءة.

-. **ديسلكسيا النمائية:** يشير مصطلح الديسلكسيا النمائية أو الصعوبات النمائية في القراءة تتجلى هذه الصعوبات على مستوى اللغة الشفهية. فهي تعد من أهم مظاهر صعوبات التعلم المختلفة، ونجد فيها:

أ- الديسلكسيا السطحية: تشير إلى قصور لدى الفرد في قراءة الكلمة ككل وذلك لأنه يوجد اضطرابات لدى أفراد هذا النوع من الديسلكسيا تتعلق بطبيعة الظهور البصري للكلمات وكذلك قواعد نطقها.

ب- الديسلكسيا الفونولوجية: يمثل هذا النوع من الديسلكسيا صورة مأساوية لديسلكسيا السطحية حيث يعاني المصابين بالديسالكسيا الفونولوجية من إعاقة في الإجراءات تحت المعجمية وهو ما يشير إلى أن الارتباط بين نظام التحليل البصري ومستوى الفونيم غير سليم، الأمر الذي يجعل هؤلاء المرضى غير قادرين على القراءة الهجرية للكلمات غير الشائعة أو الكلمات غير الحقيقية بينما الكلمات الحقيقية فإنه يقرأها جهرا بصورة مناسبة. (كركوش، لطرش، 2020، 26)

ج- عسر القراءة المختلط: وهي تجمع بين الديسلكسيا الفونولوجية الديسلكسيا السطحية، حيث نجد الطفل عسير القراءة يجد صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة والكلمات التي ليس لها معنى والكلمات الغير المنتظمة، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككل، وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن الممرين المستعملين فيها التجمع والإرسال مصابان، وعادة مايدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية. (كركوش، لطرش، 2020، 27)

6-تشخيص عسر القراءة:

إن عملية تشخيص عسر القراءة عملية صعبة ومعقدة، وهذا لتعقيد الاضطراب يجب أن يمر بنقاط أساسية حتى يحكم على الحالة بالاضطراب:

6-1-التشخيص الرسمي لصعوبات القراءة:

ويقوم بها الخبراء والأخصائيون ويشمل الفحص الطبي العصبي بمعرفة الأطباء والفحص

النفسي للقدرات العقلية والميولات القرائية وسمات الشخصية من قبل الأخصائيين النفسيين، والبحث الاجتماعي للبيئة المحيطة للتعلم داخل الأسرة والفصل. والحي وأخير أو ليس آخرا التشخيص التربوي لمظاهر ودرجات وأنواع صعوبات القراءة أخصائي التربية.

6-2-التخيص حسب الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع:

أ . تحصيل القراءة كما تقيسها الاختبارات المقننة بشكل فردي أقل بدرجة مما هو متوقع لعمره الزمني وذكائها المقيس وتعليمها المناسب لعمره.

ب.صعوبات القراءة في حالة وجود قصور حسي تجاور ما هو معتاد في هذه الحالة. **(السماك، 2001، 52)**

6-3-التشخيص العام:

تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات العجز القرائي والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

6-4-التشخيص التحليلي:

حيث يتم هذا التشخيص في عمل عالج العجز القرائي عن طريق تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

استطاع هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة لتعليمة المطلوبة.

6-5-التشخيص بأسلوب دراسة حالة:

يعد التشخيص بأسلوب دراسة حالة هامة أو ضرورية فى ما يختص الكثير من حالات العجز القرائي يتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة (خطاب، 2011، 58-59)

كما أشار لعيس إلى أنه لا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة.(لعيس، 2001)

ولابد أن نقول بأن جزء كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تمدرسهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي وعسيرو لقراءة هم التلاميذ الذين لا يستطيعون تجاوز هذه الصعوبات.

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

وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي: إذا اعتبرنا مائة طفل في بداية تعلم القراءة، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية:

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

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

– اختبار طبي عصبي: لابد من الإجراء حتى نبعد أي سبب عصبي في الدماغ، أي سبب في العين أو الأذن.

– اختبار أرطفوني: عن طريق فحص اللغة الشفوية أو المكتوبة واختبار المفاهيم الأولية.

– اختبارات نفسية: تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية. (لعيس، 2001)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عسر القراءة التي تعد من أهم مواضيع صعوبات التعلم، حيث حاولنا إعطاء بعض التعريفات لها وحاولنا مناقشتها وتطرقنا إلى مفهوم القراءة وأسباب عسر القراءة التي لا يمكننا إرجاعها إلى أسباب تجمع بين الوراثة والانفعالية والعاطفية والأخطاء في القراءة الجهرية كالحذف والإبدال، وعجز الطفل عن استخلاص المعاني وفهم ما يقرأ، وباعتبار القراءة من أهم المواد الدراسية التي يجب أن يجيدها التلميذ تناولنا كيفية التشخيص التي إتباعها للحد من الاضطراب.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- إجراءات الدراسة الاساسية:

2- منهج الدراسة

3- عينة الدراسة

4- حدود الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

7- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية جد هامة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية بصورة موضوعية ومنهجية، كما تعتبر مكملة للدراسة النظرية فمن خلالها يتم التأكد من صحتها ميدانيا، حيث سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة أولها اجراءات الدراسة الاساسية، منهج الدراسة، عينة الدراسة، كما سيتم تحديد أدوات الدراسة والتطرق لخصائصها السيكومترية وأخيرا التطرق للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

1- إجراءات الدراسة الاساسية:

تكونت الدراسة الأساسية من 86 تلميذ وتلميذة من الصف الثالثة ابتدائي حيث تم تصنيفهم 50 تلميذ وتلميذة من فئة العاديين و 36 تلميذ وتلميذة فئة ذوي عسر القراءة، وقد تمت الدراسة الأساسية في بعض المدارس الابتدائية التابعة لبلدية سيدي عمران دائرة جامعة ولاية المغير التالية أسمائهم :

ابتدائية عجيمي محمد الزوالية

ابتدائية زهاني عبد العزيز

ابتدائية ريزوق بشير

ابتدائية 05 جويلية 1962

2- منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه، يعرف المنهج على أنه الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة وحلول لمشكلة ما.

(بوحوش-الذنيبان،2007، 102) ونظرا لطبيعة البحث فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي فهو المنهج الذي يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية والمتمثلة في الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقدرة القرائية لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

3- عينة الدراسة الاساسية:

تم اختيار (36) تلميذ يعانون من اضطراب عسر القراءة من أصل (86) تلميذا من الصف الثالث ابتدائي بالمدارس الابتدائية الأربعة التي سبق ذكرها، وقدتم اختيار الأفراد بطريقة مقصودة، بحيث لهم نفس العمر ولا توجد فروق بينهم في درجة الذكاء حسب اختبار رافن

للمصفوفات الملونة وتشخيصهم باختبار القدرة القرائية لديهم حيث تم اختيارهم بحسب شروط الاستبعاد التالية:

- أن يتميز أفراد العينة بمستوى ذكاء عادي.
- غير معيد للسنة الدراسية.
- ليس لديه أي اضراب بصري أو حسي أو سمعي.
- ليس لديه اضطراب لغوي واضح.
- ليس لديه فرط نشاط حركي.
- ليس لديه ضعف دراسي في جميع المواد الدراسية.

وتم التعرف على أفراد العينة من خلال المعلومات المتحصل عليها في الدراسة الاستطلاعية وفي الاختبار الأولي للأفراد، حيث شملت العينة (36) تلميذا فئة ذوي عسر القراءة و(50) تلميذا فئة العاديين.

- معيار تصنيف الأفراد بالنسبة للعينة:

تم تصنيف أفراد العينة إلى فئتين عاديين وعسيري قراءة حسب معيار إحصائي متبع في الاختبارات الغير مقننة وهو تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية ثم مقارنة درجة كل فرد مع متوسط المجموعة(Z=0). في حالة حصول الفرد على (-1) فما أقل كانحراف عن المتوسط في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبة الكلمات فيصنف الفرد ضمن فئة عسيري القراءة أو يصنف ضمن فئة العاديين.

وسنوضح توزيع أفراد العينة في الجدول التالي:

الفئة	العمر	العدد
أفراد عاديين	8 سنوات	50
أفراد عسيري القراءة	8 سنوات	36
المجموع		86

الجدول 01: توزيع أفراد العينة

4- الحدود المكانية والزمانية:

4-1- الحدود المكانية للدراسة: أجريت الدراسة في المدارس الإبتدائية التالية:

- إبتدائيةعجيمي محمد الزوالية
- إبتدائيةزهاني عبد العزيز
- إبتدائيةريزوق بشير
- إبتدائية 05 جويلية 1962

4-2- الحدود الزمانية للدراسة: أجريت الدراسة في الفترة الزمنية من 20فيفري إلى غاية 28 أفريل 2022.

5- أدوات الدراسة:

5-1- إختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل"رافن" :

مكونات الإختبار:

يتكون الإختبار من ثلاث مجموعات وهي:

1- **المجموعة (A):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

2- **المجموعة(AB):** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

3- **المجموعة(B):** والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى. والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الأداء لطفل ال (8) سنوات قريبا من أداء شخص في ال (80) من عمره.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة، حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى. (مصطفى حماد، 2008، ص 1-2)

-يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص 1 درجة والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له 0.

-تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الإختبار.

-نذهب إلى المعايير المئينية.

-بعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمل المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء. (زغب، 2018، 63)

5-2- اختبار قراءة الكلمات:

هذا الاختبار للدكتور لعيس إسماعيل (2015) وهو يقيس القدرة القرائية وذلك بتوجيه التلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات: قراءة كلمات متداولة – قراءة كلمات غير متداولة – قراءة كلمات شبه متداولة، وينقسم إلى:

- **كلمات متداولة:** هو اختبار مكون من (40) كلمة، وتنقسم إلى كلمات بسيطة وهي أقل صعوبة، فنقول للتلميذ سوف نعرض أمامك مجموعة من الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و (0) على الكلمة الخاطئة.

- **كلمات غير متداولة:** وهو اختبار مكون من (40) كلمة مقسمة إلى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من (20) كلمة بسيطة و (20) كلمة مركبة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و (0) على الكلمة الخاطئة.

-**شبه الكلمات:** ويتكون من جزئين:

- ✓ الجزء الأول: عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.
- ✓ الجزء الثاني: عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

ونقول للطفل سوف تعرض أمامك مجموعة من الكلمات ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و (0) على الكلمة الخاطئة. (منتصر، 2016، 166)

3-5 اختبار الوعي الفونولوجي:

يهدف هذا الاختبار لتقييم قدرة الطفل على التعامل مع الوحدات الصوتية (الوعي الصوتي). يتكون الاختبار من 3 أجزاء وهي كالتالي:

1- **الحذف:** يقول الفاحص كل كلمة على حدى ويطلب من الطفل إعادتها، ثم يقول له أعد الكلمة بعد حذف "ق". لا نقل للطفل بعد حذف "ال ق".

مثال: قمر: "أعد الكلمة... أحسنت الآن أعد الكلمة دون صوت (حرف) "ق"...جيد "مر".

2- **الدمج:** يقول الفاحص للطفل" سأعطيك كلمتين، أعد الكلمين. جيد، الآن احذف الحرف الأول من كل كلمة والصقهم ببعضهما.

مثال: "عيد مبارك" ما هو الحرف الأول للكلمة الأولى... أحسنت "ع" والحرف الأول للكلمة الثانية.. جيد "م" الصق "ع" مع "م" ماذا تعطينا.. جيد "عم".

ملاحظة: لا يهم إن كانت إجابة الطفل (أي الأصوات التي ينطقها) مع حركات أم لا (بإمكانه الإجابة ب: "عم" أو "عم" في هذا المثال).

3- **التعويض:** يقول الفاحص للطفل كلمة ويطلب منه إعادتها، ثم يقول له أعد الكلمة بعد إبدال حرففي الكلمة بحرف آخر (هذا الحرف يقدمه الفاحص).

مثال: رمان: أعد الكلمة... أحسنت الآن أعد الكلمة بعد تعويض الحرف الأول بحرف "ز" ... جيد "زمان".(لعيس، 2020)

6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

6-1- الخصائص السيوكمترية لاختبار رافن للمصفوفات:

يتمتع هذا الاختبار المقنن بثبات وصدق عاليين، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 و 0.9) وفي دراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55 و 0.82). (زغب، 2018، 66)

6-2- الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة للكلمات:

الصدق: لقد استخدم في قياس صدق الاختبار في مشروع (PNR) الصدق العاملي وكانت نتائج التحليل العاملي كالتالي:

-الكلمات المتداولة (0.8).

-الكلمات غير المتداولة (أكبر من 0.84).

-شبه الكلمات (0.86).

الثبات:لقد تم حساب الثبات بطريقة الإتساق الداخلي بحساب معامل الفا بحسب مشروع(PNR) وكانت النتائج كالآتي

- اختبار القراءة (الشاملة): الفا = 0.87. (منتصر، 2016، 167)

6-3-الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي:

تم حساب الثبات لدمج الأصوات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق ر= 0.71. (لعيس، 2020)

7- الأساليب الإحصائية:

لقد تم تفريغ البيانات في برنامج (excel) وتحليل الاختبارين من خلال البرنامج (spss)الإحصائي، وثم استخدام معامل الارتباط إيتا η.

خلاصة الفصل :

تم التطرق في هذا الفصل الى عرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة أولها منهج الدراسة، الدراسة الاساسية وأهدافها، عينة الدراسة، كما سيتم تحديد أدوات الدراسة والتطرق لخصائصها السيكومترية وأخيرا التطرق للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

3- خلاصة الدراسة واقتراحات

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بعد تطبيق خطواتها من خلال التحقق من أسئلة الدراسة، كما يتضمن مناقشة تلك النتائج وتفسيرها، كذلك يتضمن خلاصة للدراسة ومجموعة من الاقتراحات. وفيما يلي توضيح لنتائج الدراسة:

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1: عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة

ولاختبار صحة هذه الفرضية وجب استخدام معامل الارتباط إيتاη فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط إيتا η	الدلالة الاحصائية
الوعي الفونولوجي	36	0.58	0.01
القراءة			

الجدول 02: نتائج الفرضية العامة

من خلال النتائج الموضحة في الجدول وباعتبار الوعي الفونولوجي هو المتغير المستقل والقراءة هو المتغير التابع نجد أن قيمة معامل الارتباط إيتا η تساوي 0,58 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01. كما هو موضح في الملحق (03) وعليه فإن الفرضية الأولى قد تحققت.

1-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط إيتا η فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط إيتا η	الدلالة الإحصائية
الوعي الفونولوجي	36	0.54	0.01
الكلمات المتداولة			

الجدول 03: نتائج الفرضية الجزئية الأولى

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول وباعتبار الوعي الفونولوجي هو المتغير المستقل والكلمات المتداولة هو المتغير التابع نجد أن قيمة معامل الارتباط إيتا η تساوي 0,54 وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0,01 كما تم رسم لوحة انتشار كما هو موضح في الملحق (03) وعليه فإن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

3-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجية وقراءة الكلمات غير متداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط إيتا η فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط إيتا η	الدلالة الاحصائية
الوعي الفونولوجي	36	0.54	0.01
الكلمات غير المتداولة			

الجدول 04: نتائج الفرضية الجزئية الثانية

من خلال النتائج التي وردت في الجدول وباعتبار الوعي الفونولوجي هو المتغير المستقل والكلمات غير المتداولة هو المتغير التابع نجد أن قيمة معامل الارتباط إيتا η تساوي 0,54 وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدالة 0,01. كما تم رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الملحق رقم (03) وعليه فإن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

4-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات شبه المتداولة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط إيتا η فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط إيتا η	الدلالة الاحصائية
الوعي الفونولوجي	36	0.58	0.01
شبه كلمات			

الجدول 05: نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول وباعتبار الوعي الفونولوجي هو المتغير المستقل والكلمات شبه متداولة هو المتغير التابع نجد أن قيمة معامل الارتباط إيتا η تساوي 0,58 وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0,01. كما تم رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الملحق رقم (03) وعليه فإن الفرضية الثالثة قد تحققت.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1: تفسير ومناقشة الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدي تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وقد تبين من خلال عرض وتحليل النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين، يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال أن الأطفال ذوي عسر القراءة يعانون من مشكلات في الوعي الفونولوجي، فإذا كان هناك ضعف في الوعي الفونولوجي فهذا يصاحبه ضعف في القراءة أيضا كلما كان هناك تدني في مستوى القدرة الفونولوجية كان هناك نقص في عدد اللمات المقروءة. وقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث على العلاقة القائمة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية إذ ترى أن الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عال من الوعي الفونولوجي تكون لديهم القدرة على القراءة الجيدة على عكس الأطفال الذين تنقصهم مهارة الوعي الفونولوجي فيكون لديهم ضعف في القدرة القرائية.

تتفق نتائج هذه الفرضية العامة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة منتصر، الشايب، لعيس (2014) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي، بحيث أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى عسر القراءة، كما تتفق مع دراسة لعيس (2009) التي أسفرت نتائجها على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي وقدرة التلاميذ القرائية.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وقد تبين من خلال عرض النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين، حيث يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال أن الوعي الفونولوجي له دور فعال في قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة على التعرف على الأحرف والأصوات المتكونة من مقطع واحد والمتكونة من اكثر من مقطعين او اكثر، أيضا قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة على الاستغلال الجيد والأنسب لمهارة الوعي الفونولوجي ينتج عنه القدرة على قراءة الكلمات المتداولة، فإذا تمكن الطفل من قراءة الكلمات بشكل جيد وسليم فهذا يعني أنه فهم وأدرك تلك الكلمات بصورة كاملة وهذا مرتبط بالقدرة الفونولوجية لديه. وتتفق نتائج هذه الفرضية الجزئية الأولى مع نتائج دراسة منتصر (2016) حيث أسفرت على أن الذاكرة اللفظية لها دور هام في تعرف التلاميذ الذين يعانون عسر في القراءة على الكلمات والأحرف، فمن خلال البرنامج التدريبي استطاع الأطفال المعسرين قرائيا استغلال قدراتهم في الذاكرة المعرفية الرمزية واللفظية في تنمية القدرة القرائية لديهم.

2-3 -مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات غير متداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وقد تبين من خلال عرض النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين، يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال أن القدرة الفونولوجية لدى الطفل ذو عسر القراءة تمكنه من القدرة على التعرف على الكلمات غير المتداولة، حيث يمكنه فك الرموز والكلمات الجديدة وغير المألوفة من خلال مستوى الوعي الفونولوجي لديه، فإذا كان الطفل يتمتع بقدرة فونولوجية عالية فهذا يسمح له اتقان قراءة الكلمات غير المتداولة، وإذا لم يستطع اتقانها فهذا راجع لمستوى الوعي الفونولوجي لديه. وتتفق نتائج هذه الفرضية الجزئية الثانية مع نتائج دراسة منتصر (2016) فقد أظهرت نتائجها ما حققه البرنامج التدريبي من أثر إيجابي حيث تمكن الأطفال عسيري القراءة من القدرة

على التعرف على الكلمات غير المتداولة بحيث تمكنوا من فك الرموز وترميز الكلمات الجديدة بالنسبة لهم وغير المألوفة، وهذا راجع إلى تطور الذاكرة اللفظية والرمزية لديهم.

4-2- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة شبه كلمات لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وقد تبين من خلال عرض النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين المتغيرين، يمكن تفسير هذه العلاقة من خلال أن الأطفال ذوي عسر القراءة يستطيعون استغلال قدراتهم الفونولوجية لقراءة شبه كلمات من خلال الربط بين الحروف وتكوين الكلمات التي لها معنى أو التي لا معنى لها، فقراءة شبه كلمات يتطلب قدرة فونولوجية عالية فهذه شبه كلمات أصعب من الكلمات المتداولة والكلمات غير متداولة في عملية القراءة. فالطفل عسير القراءة رغم معرفته للأصوات إلا انه يجد صعوبة في اتقان الربط بين الأحرف والأصوات وهذا يعني أن القدرة الفونولوجية لديه سليمة إلا أنه يعاني عسر في القراءة وهذا نجده بصورة واضحة في قراءته للكلمات غير المتداولة وقراءة شبه كلمات. وتتفق نتائج هذه الفرضية الجزئية الثالثة مع نتائج دراسة منتصر (2016) حيث أظهرت نتائجها دور استغلال استراتيجية الذاكرة اللفظية والرمزية في استدعاء الحروف والتعرف عليها كرموز ضمن كلمات غير ذات المعنى ليستطيع الطفل عسير القراءة قراءتها حتى وان لم يفهم معناها، وهذا ما حققه البرنامج التدريبي الذي تلقاه الأطفال عسيري القراءة.

خلاصة الدراسة واقتراحات:

تم في هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وقد بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى عسيري القراءة، يمكن أن نستنتج من خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة أن الوعي الفونولوجي يعد عامل أساسي في اكتساب مهارة القراءة كما له تأثير كبير القراءة لدى تلاميذ ذوي اضطراب عسر القراءة خاصة في المراحل المبكرة للتعلم. ومن خلال مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية تم الخروج بنتائج والتي كانت إثبات للتساؤلات المطروحة وبالتالي الوصول لإجابة على التساؤلات سابقة الذكر وتوصلنا إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الفونولوجي والقدرة القرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة الكلمات غير المتداولة لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

- وجود علاقة ارتباطية بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة شبه كلمات لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

وفي الأخير يمكن القول أن هذه الدراسة قد حققت الأهداف الموضوعة لها مسبقا، وعليه يمكن وضع الإقتراحات التالية:

- تسليط الضوء من طرف الطاقم البيداغوجي والتربوي للاهتمام بالتلاميذ ذوي عسر القراءة خاصة في المراحل المبكرة.

- توفير معلمين مختصين تكون لديهم كفاءة في التدريس بشكل خاص للتكفل بالتلاميذ ذوي عسر القراءة.

- اقتراح برامج تربوية علاجية تساعد في التخفيف من حدة اضطراب عسر القراءة لدى التلاميذ.

- إعداد اختبارات متطورة وفعالة للكشف عن فئة المعسرين قرائيا.

- توفير غرف مصادر مجهزة بكل الوسائل التعليمية والحاجيات التي يحتاجها التلاميذ ذوي عسر القراءة.

- حث أولياء الأمور لمساهمتهم في تنفيذ الخطط العلاجية الخاصة بأبنائهم ذوي عسر القراءة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- إبراهيم مصطفى حماد(2008)،مساق الاختبارات النفسية(عملي) اختبار المصفوفات المتتابعة الملون ل"جون رافن"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- احمد عبد الراضي علي السيد (2019)، فاعلية استراتيجية قائمة على الوعي الصوتي لتنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين الشمس، كلية التربية، القاهرة.
- احمد عبدالكريم (2008) سيكولوجية عسر القراءة – الديسلكسيا، دار الثقافة للنشر عمان ، ط1.
- أسامة محمد البطاينة، عبد المجيد محمد الخطاطبة، عبيد عبد الكريم السبايلة(2018) صعوبات التعلم – النظرية والممارسة، دار المسيرة للطباعة والنشر
- إسماعيل لعيس (2005)، علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي عسيري القراءة، مجلة الطفولة العربية، العدد38.
- إسماعيل لعيس(2001) اللغة عند الطفل، الطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد الجزائر.
- اسماعيل لعيس، محمود قندور، روبرت لولاند، محمد الرباعي، (2020) ، الوعي الصوتي الممشترك والتدريب على المعرفة المطبوعة يحسن دقة القراءة والفهم لدى الاطفال الذي يعانون صعوبة القراءة، المجلة الدولية للاعاقة والتنمية والتعليم، المجلد67، العدد 03، تايلور فرنسيس، المللكة المتحدة البريطانية.
- أمينة السماك، عادل مصطفى(2001) الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع: الاضطرابات النفسية، المعايير التشخيصية، مكتب المنار الإسلامي، كويت ، ط.3
- آيت شيخون، أوراري سامية (2015): علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب سيرورات القراءة لدى تلاميذ الطور الأول، مذكرة ماستر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

- تيسير مفلح كوافحة (2003)، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- راتب قاسم عاشور– محمد فؤاد الحوامدة (2003)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- سالم بن ناصر الكحالي(2011)، صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1.
- صباح كركوش ، آمنة لطرش (2020) إشكالية عسر القراءة وطرق معالجتها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مذكرة ماجيستير، ميلة.
- عادل كشمير (2019): علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على الكتابة عند الطفل عسير الكتابة، مذكرة ماستر، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.
- عائشة لعبيدي (2020) مدى فعالية أداة مقترحة للكشف عن صعوبات التعلم المدرسية لدى تلاميذ الطور ثاني من التعليم الإبتدائي، مذكرة ماستر، جامعة الوادي
- عبد العليم إبراهيم(د ن) الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، ط 8.
- علي تهامي علي ريان (2013): فاعلية برنامج تدخل نبكر لتنمية مهارتي الوعي الصوتي والإدراك البصري لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة، رسالة ماجستير في التربية، جامعة عين الشمس، كلية التربية، القاهرة.
- عمار بوحوش – محمد محمود الذنيبان (2007)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1.
- عمر المغراوي (2017)، صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي نحو مقاربة حديثة، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية– جامعة بابل، العدد 35، المغرب.

- عمر محمد خطاب (2011) صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان ط3.
- فاطمة الزهراء حاج صابري (2005) عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مذكرة ماجستير، جامعة ورقلة.
- فيصل محمد خير الزراد(1990) اللغة واضطرابات النطق والكلام، دار المريخ للنشر، الرياض.
- كريمة سعداوي، حفيظة بلكحل (2018): عسر القراءة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس، جامعة سعيدة.
- لطيفة بلعجال، سكينة قادة (2019): دراسة الوعي الفونولوجي عند الطفل المصاب بمتلازمة داون (6–9 سنوات)، مذكرة ماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
- لمى بلطجي (2010)، صعوبات القراءة (الديسلكسيا)، دار العلم للملايين، لبنان، ط1.
- ليندةبكو، سهام آيت يوسف (2015): تدريب الوعي الفونولوجي لدى المصابين بعسر القراءة الفونولوجية، مذكرة ماستر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
- مبروكة زغب (2018): علاقة عسر القراءة بالذاكرة البصرية لدي تلاميذ سنة رابعة ابتدائي، مذكرة ماستر، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي.
- محمد السعيد علي المصري، أسامة عادل محمود مصطفى التبراوي، رشا محمود إبراهيم عبد اللطيف (2016)، فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على التواصل اللفظي لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة، مجلة العلوم التربوية، العدد2.
- محمد سلامة آدم، توفيق حداد(1973) علم نفس الطفل، وزارة التعليم الابتدائي و الثانوي، ط 1.
- محمد منير مرسي، اسماعيل أبو العزايم(1984)الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، عالم الكتب، القاهرة.

- مسعد نجاح أبو الديار– أمثال هادي الحويلة(2015)، الوعي الفونولوجي والذاكرة البصرية والمكانية لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائيا، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- مسعودة منتصر (2016): أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، أطروحة دكتوراه، جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.
- مسعودة منتصر(2018): أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، مجلة الروائز، العدد01.
- مصطفى الزيات (1998)، صعوبات التعلم– الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- يمينة بوعكاز (2021): طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسيري القراءة، أطروحة دكتوراه، جامعة الشهيد حمه لخضر، جامعة الوادي.

الملاحـــــــق

الملحق رقم 01 : اختبار القراءة

كلمات متداولة			كلمات غير متداولة			شبه كلمات
كَأس	سَاعَة		جُبْن	مِصْعَد		لَبْغْ
قَلْب	صَدِيق		مِشْط	بُخَار		دَكْشْ
وَزْن	شِرَاء		نَمْل	جَمَاد		يَزْكْ
عَيْن	رَبِيع		دُهْن	أَزْهَار		رُوطْ
لَوْن	طَبِيب		قِرْد	مِعْطَف		دَسَبْ
بَيْت	سُؤَال		قُفْل	مِنْقَار		لاَبِعْ
رَسْم	طَرِيق		ذِقْن	عُنْقُود		سَعُوزْ
وَجْه	مَكْتَب		رِيش	عُطُور		وَارِجْ
عِيد	نَظْرَة		حُوت	عَجِين		صِرْوَابْ
طُول	جِهَاز		صُوف	قِشْرَة		زَهْمُوزْ
خَيْر	سِبَاق		ثَوْر	صَقِيع		ضَمَارِعْ
طِفْل	صُورَة		ضِرْس	مِنْطَاد		دَقَاصَة
بَاب	لِقَاء		عُشْب	رُمَّان		سَوَامِيقْ
عِلْم	مَتْحَف		فَأر	تِمْسَاح		مُجْتَنِسْ
وَقْت	لَوْحَة		بَرْق	لَيْمُون		شَمَاطِرْ
سَهْم	كَلِمَة		ظُفْر	زُعْنُفَة		مُضَاوَرَة
صَوْت	حَرَكَة		جَمْر	مِرْوَحَة		دُرَافِمَاتْ
دَرْس	مِسَاحَة		تِين	فُقَاعَة		مُحْتَانِفَة
يَوْم	شَجَرَة		لَوْز	مُنْحَدَر		غُمَلْدِينَة
فَصْل	رِسَالَة		طَبْل	مِدْفَأَة		مُتَحَصْلِفْ

الملحق رقم 02 : اختبار الوعي الفونولوجي

اختبار PA

1. **الحذف**:

التعلمية: يقول الفاحص كل كلمة على حدى ويطلب من الطفل إعادتها، ثم يقول له أعِد الكلمة بعد حذف "ق" . لا نقل للطفل بعد حذف "الـ ق".

مثال: **قَمَر** : "أعِد الكلمة ... أحسنت الآن أعِد الكلمة دون صوت (حرف) "ق" ... جيد "مَر"

	مقطع 1			مقطعين			3 مقاطع		
الكلمات	بَحْر	حَبْل	أَنْف	مِقَصْ	كُرَّاس	عَلَمْ	مَشاهِد	مَحَطّة	سَوائِل
احذف...	بَ	بْ	فْ	مِ	ر	مْ	مَ	حَ	لْ
الإجابة	حَر	حَل	أَن	قَص	كَاس	عَلَ	شَاهِد	مَطَّة	سَواءْ
الدرجة									

2. **الدمج**:

التعليمة: يقول الفاحص للطفل "سأعطيك كلمتين، أعِد الكلمتين. جيد، الآن احذف الحرف الأول من كل كلمة والصقهم ببعضهما.

مثال: "عيد مبارك" ماهو الحرف الأول للكلمة الأولى.. أحسنت "ع" والحرف الأول للكلمة الثانية.. جيد "م" الصق "ع" مع "م" مذا تعطينا .. جيد "عم"

ملاحظة: لا يهم إن كان إجابة الطفل (أي الأصوات التي ينطقها) مع حركات أم لا (بإمكانه الإجابة ب: "عَمْ" أو "عِم" في هذا المثال)

الكلمات		الإجابة	الكلمات		الإجابة
رَسمْ	جَمِيلْ	رج	جَبَل	بَعيدْ	جب
شَعرْ	طَويل	شط	شَجَرة	عَالية	شع
وَلَدْ	لَطيفْ	ول	سَمَكَة	كَبيرة	سك
خَطّان	مُتوازِيانْ	خم	تِسعَة	عَشَرة	تع
طَعَام	لَذيذْ	طل	أَلَفْ	مِتر	أم
عدد الإجابات الصحيحة =			عدد الإجابات الصحيحة =		

3. التعويض

الكلمة	أول حرف	النتيجة	الكلمة	ثاني حرف	النتيجة	الكلمة	آخر حرف	النتيجة
رمل	ن	نمل	قلب	ر	قرب	برد	ق	برق
شمعة	د	دمعة	غِطاء	ذ	غذاء	سميك	ن	سمين
خشب	ع	عشب	جَبل	م	جمل	حديد	ث	حديث

Orthographic processing

1. التقطيع

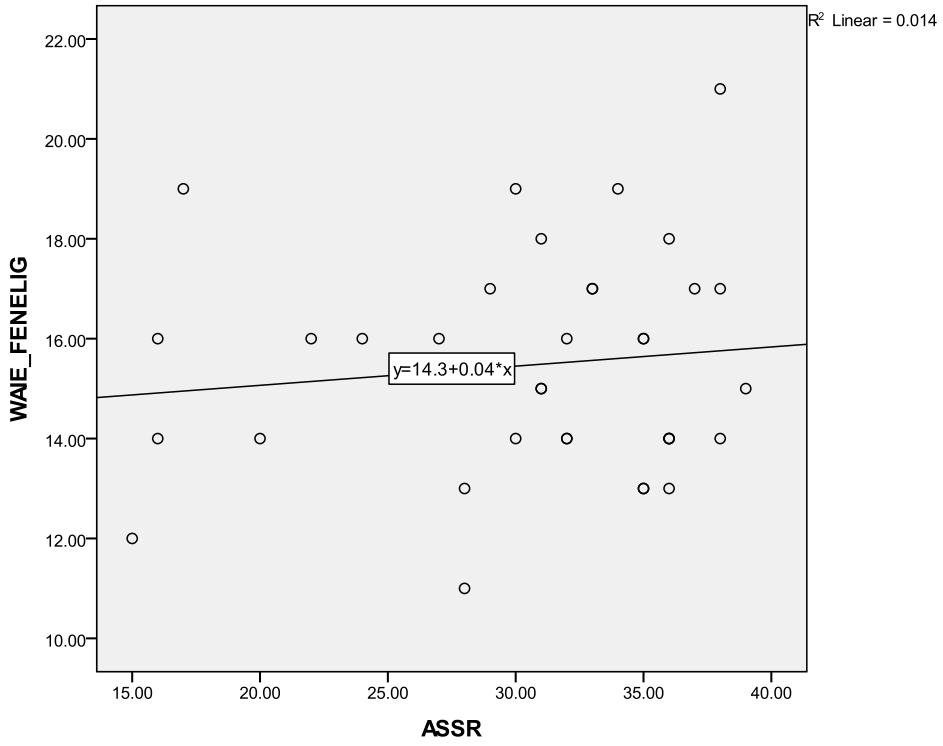
التعليمة: "انظر إلى هذه السلاسل من الحروف التي تشبه جُمل في الجدول (نقدم له الجدول). لا حظ ان جميع حروف الكلمات متباعدة عن بعضها. أريدك أن تضع خط عمودي أو مائل (/) بالقلم بين كل كلمتين في كل جملة حتى نحصل على كلمات صحيحة".

ملاحظة: نستعمل قلم رصاص للسماح للطفل تصحيح إجابته إذا أراد هو (هي) ذلك.

يمكن تطبيق هذا الجزء من الاختبار على عدد من التلاميذ (3-4) في نفس الوقت والمكان مع ضماد وجود مسافة كافية بينهم لتفادي تأثرهم ببعضهم البعض. لا نحتسب الزمن.

الملحق رقم 03 : نتائج الدراسة

1 . الفرضية العامة : العلاقة بين الوعي الفنولوجي والقراءة



Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ASSR	.163	36	.016	.870	36	.001
WAIE_FENELIG	.164	36	.015	.965	36	.310

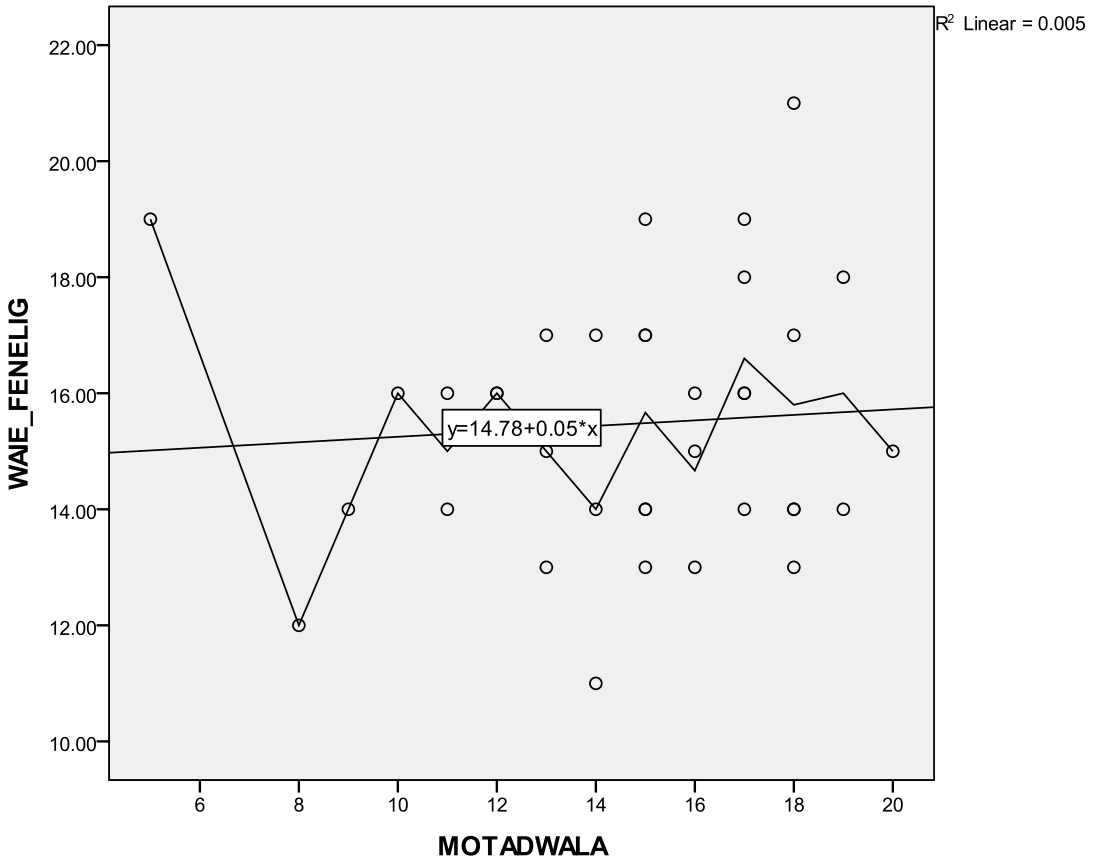
a. Lilliefors Significance Correction

نظرا لعدم توفر شرط خطية العلاقة بين المغيرين (أنظر رسم لوحة الانتشار) ، وجب استخدام إختبار بديل لحساب العلاقة وهو اختبار إيتا η(نسبة الارتباط)

Directional Measures

			Value
Nominal by Interval	Eta	WAIE_FENELIG Dependent	.753
		ASSR Dependent	.582

2 . الفرضية الجزئية الاولى : العلاقة بين الوعي الفنولوجي وقراءة الكلمات المتداولة

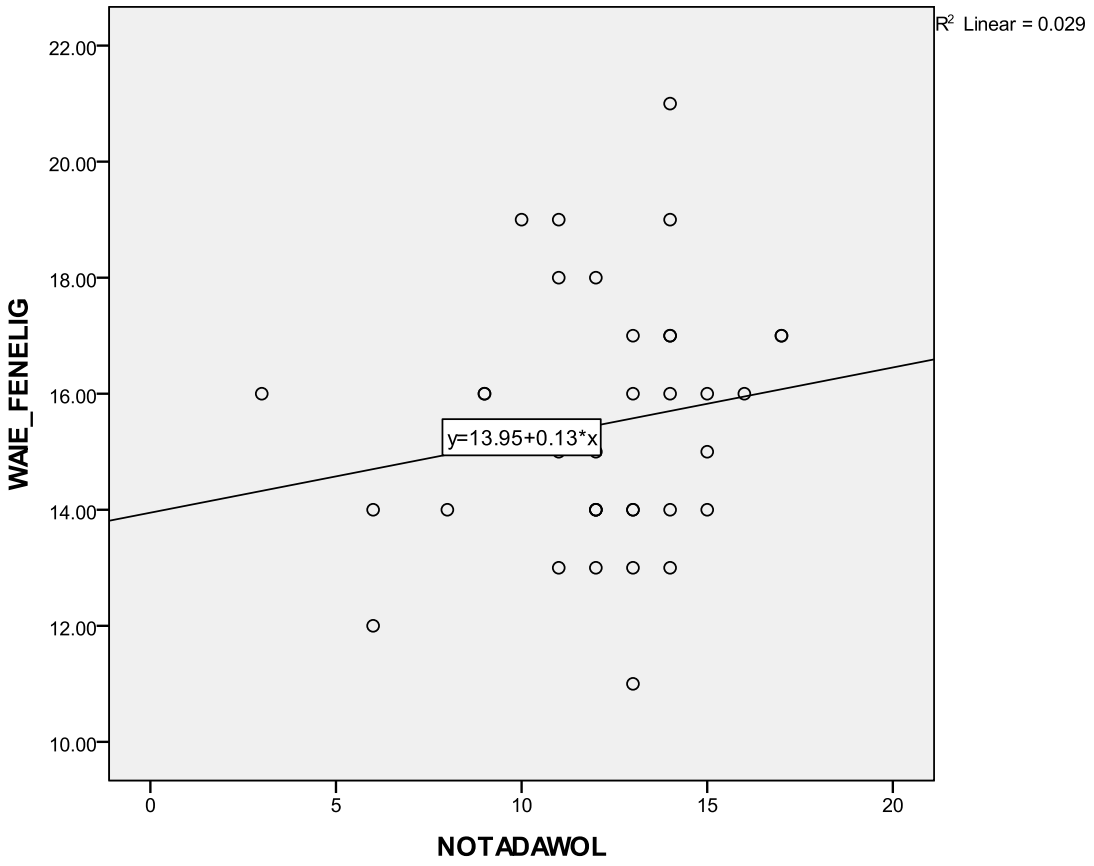


من خلال رسم لوحة الانتشار نلاحظ عدم توفر شرط خطية العلاقة نطبق معامل إيتا η .

Directional Measures

			Value
Nominal by Interval	Eta	WAIE_FENELIG Dependent	.513
		MOTADWALA Dependent	.541

3 . الفرضية الجزئية الثانية : العلاقة بين الوعي الفونولوجي وقراءة الكلمات غير المتداولة

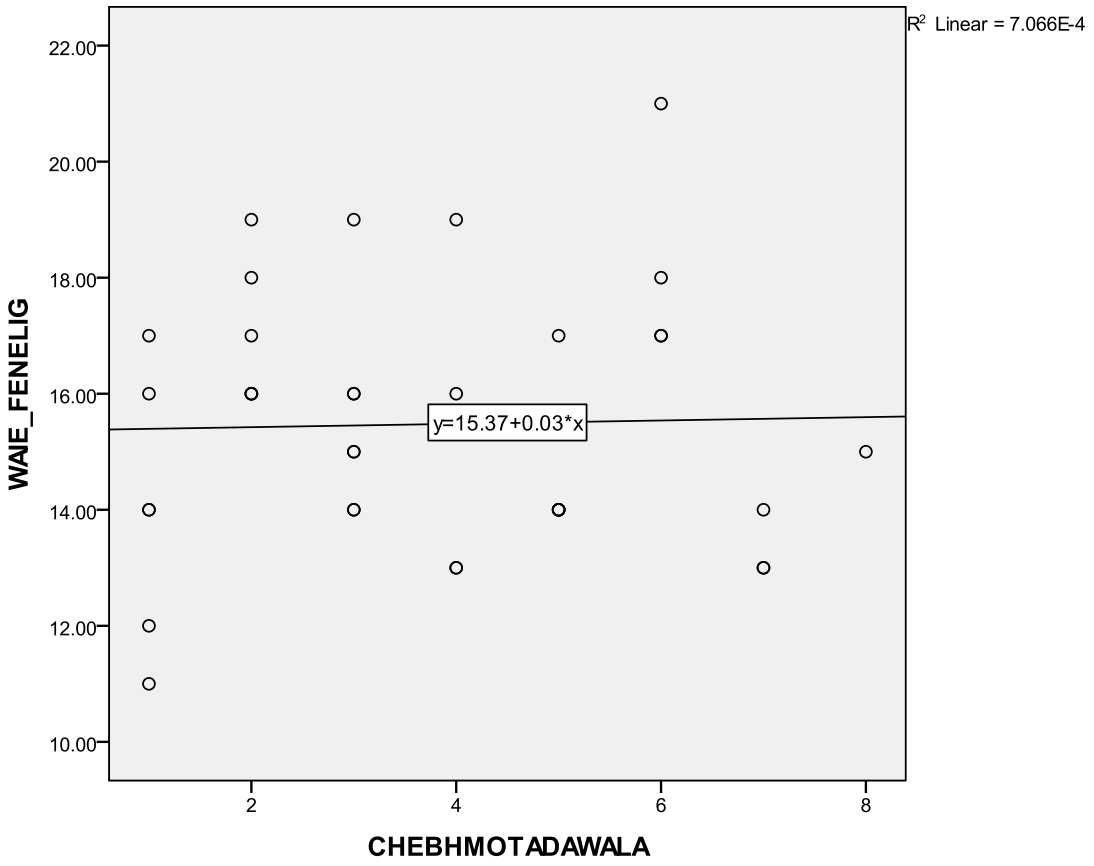


من خلال رسم لوحة الانتشار نلاحظ عدم توفر شرط خطية العلاقة بين الوعي الفونولوجي والكلمات غير المتداولة نطبق معامل إيتا η .

Directional Measures

			Value
Nominal by Interval	Eta	WAIE_FENELIG Dependent	.595
		NOTADAWOL Dependent	.537

4 . الفرضية الجزئية الثالثة : العلاقة بين الوعي الفونولوجي والقدرة على قراءة ا شبه كلمات



من خلال رسم لوحة الانتشار نلاحظ عدم توفر شرط خطية العلاقة بين الوعي الفنولوجي والكلمات شبه المتداولة نطبق معامل إيتا η.

Directional Measures

			Value
Nominal by Interval	Eta	WAIE_FENELIG Dependent	.666
		CHEBHMOTADAWALA Dependent	.582