الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

الطلاقة اللفظية وعلاقتها بعسر القراءة

لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

في علوم تربية تخصص : التربية الخاصة و التعليم المكيف

من إعداد الطالبة:

مبروكة سلطاني

إشراف الأستاذ:

البشير جاري

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
د. صالح جغلاب	أستاذ محاضر	رئيسا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
د. البشير جاري	أستاذ محاضر	مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
د. زوليخة جديدي	أستاذ محاضر	مناقشا	جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

السنة الجامعية:2019/2018

شكر وعرفان

الحمد وشكر لله عز وجل على نعمة العقل والصحة والتوفيق الذي لا يكون إلا منه.

هو شكر وامتنان نحو الأستاذ المشرف "**جاري البشير**" الذي وجدت فيه نموذج الأستاذ الباحث، والذي خصّني برعاية تامة أثناء مشواري في هذا البحث، فلولاه لما كان هذا البحث بهذه الشكل.

كما أشكر كل من ساعدني في انجاز هذه الرسالة، بملاحظة أو تقويم أو كلمة طيبة،

وأخص بالذكر أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الشهيد حمه لخضر الذين رافقوني طيلة مشواري الدراسي.

وأخيراً، فحسبي أنني قد بذلت جهداً وما أنا إلا بشر أصيب وأخطئ والكمال لله أحمده وإليه يرجع الفضل كله وهو نعم المولى ونعم النصير.

مبـــــــــــــروكـــــــــــــة

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، حيث كان عدد افراد العينة(20) تلميذاً منهم09 من فئة الاناث، ينتمون إلى ابتدائيتين: الأولى ابتدائية الغزال الهاشمي والثانية ابتدائية ونيسي الهاشمي وكلاهما بالمقاطعة رقم(01) الوادي.

ولإجراء الدراسة الاساسية تم الاعتماد على مقياسين الأول اختبار عسر القراءة للعيس(2015) والثاني مقياس الطلاقة اللفظية (منى توكل2008) وبعد جمع البيانات وتحليلها ومعالجة

ومعالجة البيانات احصائياً بإستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) النسخة(22)، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية والكلمات الغير المتداولة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي.
3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وشبه الكلمات لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي.
4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي.

Abstract:

This study aims at finding out the nature of the relationship between verbal fluency and dyslexia in a sample of fourth year primary school students by using the descriptive correlative approach. The study sample was chosen intentionally. it consists of 20 students, nine of them are females, belong to two primary schools: the first one is Al-Ghazal Al-Hashemi, the second is Winisi Al-Hashemi, both are located in District No. 01, El oued. The basic study was based on two criteria :the first one is Layes reading test (2015), the second one is verbal fluency criteria of (Mona Tawakkul2008). The data were processed statistically by using The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version (22), where the study reached to the following results:

1. There is a correlative relationship with statistical significance between verbal fluency and the common words to the fourth year primary school students.
2. There is a correlative relationship with statistical significance between verbal fluency and the uncommon words to the fourth year primary school students.
3. There is no correlative relationship with statistical significance between verbal fluency and semi-words to the fourth year primary school students.
4. There is a correlative relationship with statistical significance between verbal fluency and dyslexia to the fourth year primary school students.

العنوان	الصفحة

فهرس المحتويات

الشكر والعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ح
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1. إشكالية الدراسة	05
2. فرضيات الدراسة	07
3. أهمية الدراسة	07
4. أهداف الدراسة	07
5. التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	08
6. الدراسات السابقة	09
خلاصة الفصل	14
الفصل الثاني: الطلاقة اللفظية	
تمهيد.	16
أولاً: اللغة	16
1. تعريف اللغة	16
2. أهمية اللغة	17
3. البناء الهرمي للغة	17
4. أثر الاضطرابات اللغوية على القراءة	19
ثانياً: الطلاقة اللفظية	20

1. تعريف الطلاقة	20
2. أنواع الطلاقة	20
3. تعريف الطلاقة اللفظية	21
4. معوقات الطلاقة اللفظية وسبل التغلب عليها	22
5. استراتيجيات تحسين الطلاقة في القراءة	23
خلاصة الفصل	25
الفصل الثالث: عسر القراءة	
تمهيد	27
أولاً: القراءة	27
1. تعريف القراءة	27
2. أهمية القراءة	28
3. أنواع القراءة	29
4. آلية القراءة	31
ثانياً: عسر القراءة	32
1. تعريف عسر القراءة	32
2. مظاهر عسر القراءة	33
3. أسباب عسر القراءة	35
4. أنواع عسر القراءة	37
5. تشخيص عسر القراءة	39
6. علاج عسر القراءة	40
خلاصة الفصل	46
الجانب الميداني	

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	49
أولاً: الدراسة الاستطلاعية	49
1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية	49
2. حدود الدراسة الاستطلاعية	49
3. عينة الدراسة الاستطلاعية	50
4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	50
5. نتائج الدراسة الاستطلاعية	52
ثانياً: الدراسة الأساسية	52
1. منهج الدراسة	52
2. المجال المكاني	53
3. المجال الزمني	53
4. مجال الدراسة	53
5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	53
6. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة	54
7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	56
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة	57
خلاصة الفصل	57
الفصل الخامس عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة	
تمهيد	59
أولاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	59
1. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى	59
2. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثانية	60

3. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الثالثة	62
4. عرض ومناقشة وتفسير الفرضية العامة	64
خلاصة الفصل	65
ثانياً: استنتاج عام والتوصيات	66
قائمة المراجع	69
الملاحق	74

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	قيمة "ت" بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس	51
02	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان براون	51
03	معامل ألفا كرونباخ للمقياس	51
04	توزيع العينة الاساسية حسب المدرسة والجنس	53
05	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة.	59
06	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الطلاقة اللفظية والكلمات غير متداولة.	61
07	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الطلاقة اللفظية وشبه الكلمات	62
08	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة.	64

مقدمة

اللغة من أعظم النعم التي أنعم الله بها على الإنسان وميزه بها عن سائر المخلوقات، فهي تعد نشاطاً اجتماعياً لا غنى للإنسان عنه، فعن طريقها ينقل الفرد أفكاره ومشاعره وخبراته للآخرين ويتواصل مع أفراد مجتمعه، فاللغة تؤدي جملة من الوظائف الأساسية القائمة على نقل المعاني وتلقيها، عن طريق التحدث والكتابة إرسالاً والاستماع والقراءة استقبالاً.

وترتبط اللغة والطلاقة فيها ارتباطاً وثيقاً بعملية التواصل لما لها من أهمية في توصيل المعلومات من فرد إلى آخر، وتتشكل مهارات التواصل اللغوي من فنون عدة: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة.

فمن بين اساسيات القراءة هي اكتساب اللغة الجيدة فهي تساعد على جوّدة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، فالقراءة تعد مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب ونقصها قد يعوق الإتقان في لمهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواءاً في البيئة العربية أم الأجنبية. فضلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضح الكلمات الغريبة.

فعسر القراءة هي أكثر الصعوبات التعليمية إنتشاراً بين التلاميذ حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم بمقدار عام أو أكثر على الرغم من أنه يساوي معهم في نسبة الذكاء. ويتميز الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة، واسترجاعها عند الحاجة.

وعلى هذا الأساس ومن خلال ما تقدم حاولنا في هذه الدراسة التطرق إلى موضوع الطلاقة اللفظية وعلاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، وقد بنيت هذه الدراسة في جانبين إثنين وهما كما يلي:

الجانب الأول: ويتمثل الجانب النظري وقد صيغ فيه ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: إذ تناولنا فيه تقديم موضوع الدراسة من اشكالية الدراسة واعتباراتها من تساؤلات البحث وفرضياته، مروراً بأهمية الدراسة وأهدافها، التعاريف الإجرائية الخاصة بالدراسة وصولاً إلى الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: قسمنا هذا الفصل إلى جزئين الأول منهما خصصناه للغة، تعريفها والبناء الهرمي للغة وأهميتها وأثر الاضطرابات اللغوية على القراءة، أما الجزء الثاني خصصناه للطلاقة اللفظية من تعريف الطلاقة وأنواعها وتعريف الطلاقة اللفظية ومعوقاتها وسبل التغلب عليها معا التطرق إلى بعض استراتيجيات تحسين الطلاقة اللفظية.

الفصل الثالث: قسمنا هذا الفصل إلى جزئين الأول منهما خصصناه للقراءة وأهميتها وأنواعها وآليتها، أما الجزء الثاني خصصناه لصعوبة القراءة من مفهومها ومظاهر وأسباب وأنواع وتشخيص وعلاج.

الجانب الثاني: ويتمثل الجانب التطبيقي وقد أدرجنا فيه فصلين هما:

الفصل الخامس: حيث عرضنا فيه الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ونتناول فيها الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ثم حدود الدراسة الاستطلاعية والعينة والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، أما فيما يخص الدراسة الاساسية تطرقنا للمنهج الدراسة، والمجال الزماني والمكاني الدراسة أيضا مواصفات عينة الدراسة، ووصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة واجراءات تطبيق الدراسة الأساسية وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة إلى خلاصة عامة للفصل.

الفصل السادس: وتناولنا في الفصل الأخير عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات، وتم إنهاء الدراسة باستنتاج عام، ثم قائمة المراجع وبعدها ملاحق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. التعاريف الإجرائية للمفاهيم الرئيسية
6. الدراسات السابقة

1. الإشكالية:

إن المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ في مشواره الدراسي كونها مرحلة التأسيس لاكتساب مختلف المعارف الأساسية للدراسة، كما تعمل على تنمية أهم المهارات والقدرات التعليمية ومنها مهارات القراءة، فمن خلالها يتم بناء المعرفة العلمية للتلاميذ لأنها تعتبر إحدى المقومات الأساسية في العملية التعليمية. وتعمل على تمكن الطفل من إتقان قدرة القراءة على وجه سليم وهو ما يتضح من خلال المنهج الدراسي حيث وجه اهتمام التربويين وخاصة منهم الذين يعملون على بناء البرامج التعليمية تركيزهم الكبير في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، إلا أنه ليس بإمكان كل التلاميذ إتقان هذه المهارة حيث أن بعضهم يعانون من مشكلات وصعوبات جلية في القراءة، بل تتعدى إلى ضعف وعسر في القراءة بكل مستوياتها من قدرة على قراءة الكلمات وفك للرموز المكتوبة.

ويعد النشاط اللغوي أحد العناصر الأساسية للمنهج اللغوي للمدرسة، فهو مكمل لعمل معلم اللغة داخل الفصل، ومصاحب لما يدرسه من موضوعات لغوية في شتى الفروع ويتيح للمعلم فرصة أن يطلع على مشكلات الطلاب اللغوية، والتي يمكن حلها بالاستخدام الصحيح للغة أثناء ممارسته النشاط كما أنه وسيلة معينة على تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وبالتالي يساهم في تحقيق أهم أهداف تعليم اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة.

وترتبط اللغة والطلاقة ارتباطاً وثيقاً بعملية التواصل لما لها من أهمية في توصيل المعلومات من فرد إلى آخر، أو من فرد إلى مجتمع على اعتبار أن اللغة أساس نقل الثقافة وانتشارها بين المجتمعات وتتشكل مهارة التواصل اللغوي من فنون عدة هي: الاستماع، التحدث، والقراءة، والكتابة. فالطلاقة بمثابة المفتاح الأساسي للاستخدام الجيد وممارسة اللغة فالاقتدار على الأداء اللغوي بطلاقة مهارة مهمة لدى المتعلم، لأن التحدي الحقيقي لمتعلم اللغة هو أن ينتج خطاباً مركباً تركيباً لغوياً جيدا ذا معنى. أما الهدف من تعليم الطلاقة في القراءة هو تحسين القدرة على تعرف الكلمة من جهة، وزيادة سرعة القراءة من جهة أخرى وسيلة

لاستيعاب المعنى ودمجه في خلفيتهم المعرفية، ذلك بأن يقيس سرعة قراءة الكلمات في حد ذاتها دوم فهم للمقروء وهو ناتج لا قيمة عملية له، وهنا يمكن القول بأن المعنى الصحيح لطلاقة القراءة هو سرعة فهم المادة المكتوبة. (الوقفي، 2009، 439)

في حين يعتبر اضطراب عسر القراءة من بين أكثر صعوبات التعلم انتشارا حيث أصبحت عائقاً يهدد الطفل خاصة في المراحل الأولى من حياته المدرسية، فالقراءة هي الوسيلة الرئيسية لكسب المعارف وجمع المعلومات، ومن الصعب أن تجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط في المدرسة أو خارجها، هذا فضلا على أن القراءة تعد قناة لا غنى عنها للاتصال بالعالم. (السعيدي،2009)

كما يعرفها (عبد المجيد الشريف، 2011) صعوبة القراءة هي أكثر الصعوبات التعليمية انتشاراً بين تلاميذ المدرسة حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم بمقدار عام أو أكثر على الرغم من أنه يتساوى معهم في نسبة الذكاء. ويتميز الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة. (عبد المجيد الشريف، 2011، 111)

وبناءاً على ما تقدم حاولنا البحث في طبيعة العلاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي؟

التساؤل العام

- هل توجد علاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي؟

التساؤلات الجزئية

- هل توجد علاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر قراءة الكلمات المتداولة؟

- هل توجد علاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر قراءة الكلمات الغير متداولة؟
- هل توجد علاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر قراءة شبه الكلمات؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر قراءة الكلمات المتداولة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر قراءة الكلمات غير متداولة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر قراءة شبه الكلمات لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.

3. أهمية الدراسة:

- كون عسر القراءة موضوع يشتكي منه عدة تلاميذ على المستوى الوطني والعالمي في المرحلة الابتدائية، حيث وصلت نسبة انتشاره بين التلاميذ حسب الدراسات بين (15–20) من تلاميذ المدارس.
- تسليط الضوء على مهارة الطلاقة اللفظية.

4. أهداف الدراسة:

- تبحث هذه الدراسة العلاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- التعرف على مدى ارتباط الطلاقة اللفظية بأبعاد عسر القراءة لدى أفراد عينة الدراسة (كلمات متداولة–كلمات غير متداولة–شبه الكلمات).
- التعرف على دور الطلاقة اللفظية في اكتساب القراءة.

5. التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية:

الطلاقة اللفظية: بأنها كل نتاج الطفل من تعبيرات وأساليب لغوية كنتيجة تلقي هؤلاء الأطفال القصص الهادفة التي تنمي لغته قبل التحاقه بالمدرسة فيتم قياسها لاستخدام مقياس الطلاقة اللفظية لمنى توكل السيد إبراهيم(2008).

عسر القراءة: هو ضعف التلميذ في التعرف على الرموز الكتابية وفهم معناها بفارق واضح عن الأفراد في نفس السن الزمني لدى تلاميذ الرابعة ابتدائي، وذلك باستعمال اختبار عسر القراءة (الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات) العيس(2015).

تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي: وهم الذين يمثلون أفراد العينة الذي لا يقل عمرهم عن تسعة سنوات ولا يزيد عن 11 سنة والمتمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي لسنة 2019/2018 والذين يشتكون من عسر في القراءة.

6. الدراسات السابقة:

دراسات حول الطلاقة اللفظية:

دراسة صالح (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام برنامج قائم على التعلم بالألعاب اللغوية على تنمية الطلاقة اللفظية في مادة اللغة الإنجليزية، واستخدمت الباحثة المنج التجريبي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (131) طالباً وطالبة من الصف الثامن من مدارس لواء عين باشا في الأردن، تكونت المجموعة التجريبية من (65) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (66) طالباً وطالبة، ولتحقيق الهدف من الدراسة أعد الباحث

برنامجاً تدريبياً واختباراً لقياس الطلاقة اللفظية، ولقد أظهرت النتائج للدراسة: أن هناك فروقاَ دالة احصائياً عند مستوى(0.05) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الألعاب اللغوية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر فروق دالة احصائيا عند مستوى(0.05) في تحصيل أفراد عينة الدراسة تعزى الجنس.

دراسة البشتيتي (2010):

هدفت إلى معرفة أثر القصة في تنمية الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمات أطفال الروضة فقط من 3–6سنوات تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طريقة سرد القصة للأطفال وحماستهم لسماعها، ووجود فروق دلالة إحصائية بين أنواع القصص المقدمة للأطفال وتنمية الطلاقة اللغوية عند الطفل واقباله عليها. ووجود فروق دالة احصائياً بين مضمون القصص المقدمة لأطفال ما قبل المرحلة الابتدائية والطلاقة اللغوية الناتجة عن هذه القصص، حيث إن معظم أفراد العينة يتفقون على أن مضمون القصة يؤثر على اللغة عند الأطفال من حيث الفصحى أو العامية.

دراسة عبد القادر (2011):

هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفاعل اللفظي لدى طلاب المرحلة الثانية المعاقين بصرياً، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة قوامها(17) طالباً وطالبة من مدرسة النور الثانوية للمزيج في منطقة الغربية في محافظة آسيوط، ولتحقيق الهدف من الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التأثير اللغوي لطلاب المدارس الثانوية الذين

يعانون من ضعف البصر، واختبار تأثير اللغوي لمعرفة كفاءة استخدام بعض استراتيجيات التدريس العربية، وبطاقة ملاحظة التفاعل اللفظي في الصف أثناء التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة: كفاءة استخدام الاستراتيجيات المقترحة لتطوير التأثير اللغوي والتفاعل اللفظي مع طلاب المدارس الثانوية الصف الأول الذين يعانون من ضعف البصر. وقدمت الدراسة قائمة من التأثير اللغوي مناسبة للطلاب المعاقين بصرياً الذين هم في الصف الأول من المرحلة الثانوية في 4مهارت رئيسية و18 مهارة فرعية.

دراسة العطية(2011):

هدفت إلى بيان أثر برنامج خفض مستوى اللجلجة وتشكيل الطلاقة اللفظية لدى الطفل مرحلة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الشبه التجريبي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (44) طفلاً وطفلة الذين يعانون من اضطراب اللجلجة، وتكونت المجموعة التجريبية (21) طفلاً، وتكونت المجموعة الضابطة من(22) طفلاً، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة مقياس شدة التلعثم المطور، وبرنامج تدريبي لتعديل سلوك اللجلجة وتشكيل الطلاقة، ولقد أظهرت النتائج للدراسة: وجود فاعلية للبرنامج العلاجي في خفض مستوى اللجلجة وتشكيل الطلاقة اللفظية لدى أطفال المجموعة التجريبية حيث أن الدرجة المنخفضة على المقياس تشير إلى انخفاض مستوى اللجلجة، وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة مجال التكرار. وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس شدة التلعثم تعزي البرنامج التدريبي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس شدة التلعثم (مجال الوقفات) ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس شدة التلعثم (المصاحبات الجسمية).

دراسة عيسى وأبو زيد(2012):

هدفت الدراسة إلى تعرف أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الاستدلالي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها(329) طفلاً من أطفال الروضة بمدينة الطائف للعام 1431/1432 هـ، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدم الباحثان مقياس أنماط اللعب مع الأقران، ومقياس سمات الأطفال الموهوبين، واختبار رسم الرجل، واختبار التفكير الابتكاري المصور(ب) لتورانس، واختبار سرعة التسمية، ومهام طلاقة الكلمات، وطلاقة المعاني، والمعالجات الإحصائية مثل تحليل الانحدار لاختبار فرض التنبؤ ومعاملات الارتباط وتحليل التباين ANOVA ، ولقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في جميع متغيرات البحث ماعدا طلاقة الكلمات كانت الفروق لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الموهوبين والعاديين في متغيرات الدراسة (طلاقة المعاني، طلاقة الكلمات، والتفاعل أثناء اللعب) لصالح الموهوبين، بينما(اللعب الفوضوي، وعدم مواصلة اللعب) لصالح العاديين، ولم تظهر فروق دالة في سرعة التسمية.

(أحمد ابشير، 2017، 11-18)

دراسات حول عسر القراءة:

دراسة تقي (2015):

هدفت الدراسة الى التعرف على عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. كانت عينة الدراسة عبارة عن (60) معسراً قرائياً من تلاميذ السنة الخامسة (38) من الذكور و(22) اناث. وكانت النتائج الدراسة المتحصل عليها كالتالي:

1. لا توجد علاقة دالة احصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي، الأسري، المدرسي) لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور في عسر القراءة لدى أفراد عينة الدراسة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور في التوافق النفسي الكلي لدى أفراد عينة الدراسة. (أحمد تقي الدين، 2015، 6)

دراسة خنفور (2016):

هدفت هذه الدراسة (علاقة صعوبات التعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي) إلى معرفة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة لمفهوم الذات الاكاديمية.

تم اجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من (110) تلميذ وتلميذة، تم الاختيار بطرقة عشوائية من مجموع (92) من القراء العاديين و(18) من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وكانت النتائج المتحصل عليها هي:

1. وجود فروق بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في القدرة على القراءة وكانت هذه لصالح القراء العاديين.
2. وجود فروق في سرعة القراءة وكانت أيضاً لصالح القراء العاديين.
3. وجود فروق أيضاً في مفهوم الذات الأكاديمي بين القراء العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة، وكانوا القراء الاديين يستمتعون بذات أكاديمي مرتفع مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلم القراءة. (خنفور، 2016، 4)

دراسة زغب (2018):

هدفت هذه الراسة إل معرفة العلاقة بين عسر القراءة والذاكر والبصرية، كما هدفت إلى معرفة الفرق بين قراءة العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وفق المعايير التشخيصية المعمول بها وتصنيف هؤلاء الأفراد إلى مجموعتين: قراءة عاديين(22=ن) وعسيري القراءة (22=ن)

حيث تم تصنيفه بصورة أولية وفق لآراء المعلمين ونتائج التلاميذ في مادة القراءة واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى أفراد العينة ككل.
- وجود فرق احصائي بين مجموعتي القراءة (العاديين والعسيرين) في الذاكرة البصرية. (رغب، 2018، 3)

تعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت أهداف الدراسات السابقة بإختلاف المتغيرات التي تناولتها هذه الدراسات، حيث هدفت بعض الدراسات إلى التعرف علة متغير الطلاقة اللفظية ببعض المتغيرات الأخرى ومن بين هذه الدراسات: دراسة صالح (2010): هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام برنامج قائم على التعلم بالألعاب اللغوية على تنمية الطلاقة اللفظية في مادة اللغة الإنجليزية. وهدفت دراسة البشتيتي (2010): إلى معرفة أثر القصة في تنمية الطلاقة اللغوية عند أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية. وهدفت دراسة عبد القادر (2011): إلى معرفة فاعلية استخدام بعض استراتيجيات تدريس اللغة العربية في تنمية مهارات الطلاقة اللغوية والتفاعل اللفظي. وهدفت دراسة العطية(2011): إلى بيان أثر برنامج خفض مستوى اللجلجة وتشكيل الطلاقة اللفظية. وهدفت دراسة عيسى وأبو زيد(2012): الدراسة إلى تعرف أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية.

وهدفت بعض الدراسات إلى دراسة عسر القراءة وعلاقتها بتغيرات معينة فمنها دراسة تقي (2015): هدفت الدراسة الى التعرف على عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي. وأخرى دراسة خنفور (2016): معرفة العلاقة بين صعوبات تعلم القراءة لمفهوم الذات الاكاديمية. دراسة زغب (2018): هدفت هذه الراسة إل معرفة العلاقة بين عسر القراءة والذاكر والبصرية.

أما من ناحية العينة اشتركت كل من دراسة البشتيتي (2010) ودراسة العطية (2011) وأبو زيد(2012) فكانت على رياض الأطفال. أما دراسة صالح (2010) كانت على تلاميذ الصف الثامن. ودراسة عبد القادر (2011) فكانت على تلاميذ أولى ثانوي.

أما دراسة كل من تقي (2015) وخنفور (2016) كانت على تلاميذ 5 ابتدائي، اما دراسة زغب (2018) كانت على تلاميذ 4ابتدائي.

أما من ناحية المنهج اشتركت كل من دراسة صالح (2010) ودراسة عبد القادر (2011) ودراسة العطية(2011) والتي اعتمدوا على المنهج التجريبي، أما دراسة البشتيتي (2010) ودراسة عيسى وأبو زيد(2012) وتقي (2015) خنفور (2016) زغب (2018) على المنهج الوصفي.

أما دراستنا الحالية اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تلاميذ 4 ابتدائي ولم نجد دراسات مشتركة معا متغيرات الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: الطلاقة اللفظية

تمهيد

أولاً: اللغة

1. **تعريف اللغة**
2. **أهمية اللغة**
3. **البناء الهرمي للغة**
4. **أثر الاضطرابات اللغوية على القراءة**

ثانياً: الطلاقة اللفظية

1. **تعريف الطلاقة.**
2. **أنواع الطلاقة.**
3. **تعريف الطلاقة اللفظية.**
4. **معوقات الطلاقة اللفظية وسبل التغلب عليها.**
5. **استراتيجيات تحسين الطلاقة اللفظية في القراءة.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

اللغة من أعظم النعم التي أنعم الله بها على الانسان وميزه بها عن سائر المخلوقات، فهي من وسائل الاتصال الهامة بين البشر، فهي وسيلة للتعبير عن النفس والمشاعر والأفكار، وفي نفس الوقت أداة تعين الإنسان على الاتصال والتواصل معا الآخرين فبها يتفاعل الانسان مع من حوله ويستفيد من تجاربهم وخبراتهم فتزداد ثقافته.

والطلاقة بمثابة المفتاح الأساسي للاستخدام الجيد وممارسة اللغة، فالاقتدار على الأداء اللغوي بطلاقة مهارة مهمة لدى المتعلم. ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف كل من اللغة وأهميتها وأثرها على القراءة وايضاً تعريف الطلاقة اللفظية معوقات الطلاقة اللفظية في سبل التغلب عليها واستراتيجيات تحسين الطلاقة اللفظية في القراءة.

أولاً: اللغة

1. تعريف اللغة:

تعرف اللغة في المعاجم الأجنبية، نجد أن كلمة اللغة Language مشتقة من الكلمة اللاتينية LINGUA التي تعني اللسانTongue كما يعرف معجم أكسفورد اللغة بأنها: نوع من التعبير باستخدام الكلمات، وهي استخدام الكلمات بطريقة تتفق وطريق التواصل الإنساني. (مصطفى سالم، 2014، 63)

كما تعرف الجمعية الامريكية للسمع والنطق للغة "هو أن اللغة نظام معقد ومتغير من الرموز الاصطلاحية المستخدمة بأشكال عدة في التفكير والتواصل".

ويمكن تعريف اللغة على النحو التالي:

- اللغة تتطور ضمن سياق تاريخي واجتماعي وثقافي محدد.
- اللغة بوصفها سلوك محكوم بقواعد يجب أن تتحدد على الأقل بخمسة أنظمة هي: النظام الصوتي، النظام الصرفي، النظام النحوي، والمحتوى، السياق.

- يتحدد تعلم اللغة واستخدامها يتفاعل العوامل البيولوجية والمعرفية، والنفسية والاجتماعية والبيئية.
- الاستخدام الفعال للغة في التواصل يتطلب فهماً واسعاً للتفاعل الإنساني وما يتضمنه من عوامل مصاحبة كالتلميحات غير اللفظية، والدوافع، والقواعد الاجتماعية والثقافية. (عبد الحميد الغزالي، 2010، 262)

2. أهمية اللغة:

للغة أهمية بالغة في المجتمعات ويمكن ذكر أهم نقاط لأهمية اللغة وهي كالتالي:

- اللغة من أهم وسائل الاتصال بين الناس.
- للغة معاني محددة وواضحة في المجتمع الذي يتحدث فيه أفراده بتلك اللغة.
- اللغة تعبير عن خبرات الإنسان ومعارفه وتجاربه.
- اللغة معبرة عن قوة التماسك بين أفراد الأمة فهي أحد مقوماته.
- اللغة وسيلة التواصل بين الأجيال، فهي وسيلة لنقل التراث الثقافي والحضاري عبر الزمن. (عرفات، 2015، 58)

3. البناء الهرمي للغة:

طريقة أخرى لدراسة اللغة، وذلك عن طريق تحليلها بدءا من التركيب الكبير نسبياً للجملة مروراً بمستويات عديدة حتى المكونات الصوتية الأساسية والتي تسمى " وحدات صوتية " وذلك فيما يسمى بالبناء الهرمي للغة كما يلي:

1.3. **الوحدات الصوتية:** هي أصغر وحدات صوتية يمكن تميزها ويوجد في اللغة الانجليزية حوالي 45 وحدة صوتية بما في ذلك أصوات الحروف، أصوات اتحاد الحروف، الأصوات الناتجة عن الضغط على جزء معين" أصوات النطق".

2.3. **المقاطع:** بالرغم من أن الوحدات الصوتية هي أصغر وحدات الصوت التي يمكن أن يميزها المتحدث باللغة فإن المقطع هو وحدة الحديث التي يدركها كل من المتكلم والمستمع للحديث، ويمكن أن يكون كلمة، كما يمكن أن يتكون من وحدة صوتية واحدة أو أكثر وتشير البحوث إلى تحديد زمن رد الفعل يكون أسرع بالنسبة للمقاطع عنه في الوحدات الصوتية مؤيدة بذلك مفهوم أن المقاطع، وليس الوحدات هي وحدة الكلام التي ندركها.

3.3. **الوحدات اللغوية ذات المعنى:** تتمثل في أصغر وحدة لغوية ذات معنى.

ويمكن أن تتكون الوحدة اللغوية ذات المعنى من مقطع أو عدة مقاطع. مثال يمكن استخدام ثمة كلمات مثل" best" و" gteatest" لتوضيح الفرق بين المقطع والوحدة اللغوية. فكلمة" BEST" وتتكون من مقطع واحد. وهي كذلك وحدة لغوية ذات معنى بالفعل. أما الكلمة" gteatest" فتتكون من مقطعين: احداهما له معني بذاته "great" بينما لا تعتبر الـ "set" وحدة صوتية (لغوية ذات معنى) ملاحظة: أن الوحدة الصوتية" set" يمكن اعتبارها وحدة ألوية ذات معنى متحدثي الفرنسية، لأن هذا المقطع له معني بالفعل في هذه اللغة وتسمى الـ" set" في اللغة الإنجليزية وحدة لغوية ذات معنى مفيدة أحياناً، بمعنى أنه يصبح لهام عني فقط عندما تتحدد مع بعض الوحدات اللغوية ذات المعنى الأخرى. وتعتبر الـ" set" في كلمة " gteatest" وحدة لغوية معنى مقيد، أما في الكلمة "BEST " فهي كذلك. ومن أمثلة الوحدات اللغوية ذات المعنى المقيد في اللغة الإنجليزية " er-ist".

4.3. **الكلمات:** وتتمثل في الرموز المستخدمة في اللغة. وتعتبر الوحدات الصوتية والمقاطع، والوحدات اللغوية، ذات معنى بمثابة المكونات التركيبية للكلمة. وتبعاً لذلك فإن الكلمات تستخدم لتكون العبارات، أو أشباه الجمل والجمل.

5.3. **العبارات:** يسمى الاتحاد ذو المعنى من الكلمات التي تربطها القواعد، ولا تحتوي على التفاعل، أو الخبر بالعبارة.

a. **شبه الجملة:** شبه الجملة هي تركيب ذو معنى يحتوي على كل من الفاعل، أو الخبر وتكون جزءاً من الجملة، وعقده أو مركبة.

7.3. **الجمل:** تحتوي الجملة على كل من الفاعل والخبر (أو تتضمن كلا منهما على الأقل) وتعطي معنى كاملا تماماً. (صالح، 2009، 122-123)

4. أثر الاضطرابات اللغوية على القراءة:

في هذه الحالة لا يستطيع الفرد أن يقرأ المادة المكتوبة بشكل صحيح، والمتوقع قراءتها ممن هم في عمره الزمني، فهو يقرأ في مستوى يقل كثيراً عما يتوقع منه.

فالعلاقة بين المشكلات اللغوية وصعوبات القراءة معقدة حيث تتزايد الأدلة بأن الكثير من الطلبة الذين لديهم مشكلات في القراءة لديهم مشكلات في النمو اللغوي، كما أن الفشل في تطوير مهارات لغوية لفظية كافية سبباً في فشل العديد من مجالات التعلم الأخرى.

وقد تم تحديد الدور المركزي للفة في القراءة وصعوباتها من خلال توضيح أنواع صعوبات القراءة التطورية، حيث يمكن وصف ثلاث أنواع للاضطرابات اللغوية في القراءة هي: الصعوبات الواضحة في القراءة، ضعف القدرة على القراءة، صعوبات القراءة الغير المحددة.

فالصعوبات الواضحة في القراءة تشير إلى اضطراب لغوي في عملية تكوين الأصوات، وهي تشمل صعوبات إخراج الصوت الصحيح للكلمة بما فيها مشكلات الترميز والاسترجاع واستخدام رموز صوتية من الذاكرة، وإضافة إلى ذلك يمكن ملاحظة صعوبات في إخراج الكلام والوعي وما وراء اللغوي لإجراء أصوات الكلام. في حين أن ضعف القدرة على القراءة بشكل عام يمثل الضعف في استيعاب وفهم

المقروء، بالإضافة إلى ضعف مهارات التعرف على الرموز، أما صعوبات القراءة غير المحددة في تظهر في ضعف استيعاب القراءة ومهارات الترميز المناسبة، بالإضافة إلى ضعف القدرات الصوتية والابتعاد الاجتماعي، وذلك نظراً لتعرض الطفل لطريقة إلزامية في تعلم القراءة في سن مبكر. (عبد الحميد الغزالي، 2011، 306)

ثانياً: الطلاقة اللفظية

1. الطلاقة (Fluency):

تعرف الطلاقة بأنها القدرة على قراءة النص قراءة صحيحة وسريعة، وبذلك تعني السرعة في القراءة السلسة التي تقترب من سرعة الكلام. حين يقرأ المعلم بصوت عال، فإن الطلاب المتميزون يقرؤون بصورة معبرة طبيعية من دون جهد، فيستطيع هؤلاء الطلاب فك الرموز بدقة وسرعة، وجمع الكلمات على نحو مناسب تلقائياً. (جمال، 2008، 71)

وهي القدرة على إنتاج أفكار عديدة وأدائية لمشكلة نهايتها حرة ومفتوحة. أو القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين مع السعة والسهولة في توليدها. تتعلق بالكم وليس الكيف.

كما هي القدرة على إنتاج أو توليد عدد كبير من الأفكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرة ومفتوحة. مثلما تشير إلى القدرة على استخدام مخزوننا المعرفي عندما نحتاجه، فهي تتضمن تعدد الأفكار التي يتم استدعاؤها، أو السرعة التي يتم بها استدعاء استخدامات لأشياء محددة وبسهولة الأفكار وتدفقها وسهولة توليدها. وبالتالي فإن الطلاقة تمثل الجانب الكمي للإبداع. (العتوم وآخرون، 2007، 143)

2. أنواع الطلاقة:

1.2. الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات:

وهي عبارة عن القدرة السريعة على إنتاج الكلمات والوحدات التعبيرية المنطوقة واستحضارها بصورة تناسب الموقف التعليمي أو التعلَمي، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات المؤلفة من أربعة حروف تبدأ بحرف الواو مثلاً. (وادي، وردين، وحشي، وفاء، وطني، وهلة، وقفة، ورطة).

2.2. طلاقة المعاني أو طلاقة فكرية:

وهي عبارة عن القدرة على التوصل إلى أعداد كبيرة من الأفكار في وقت محدد، وذلك بصرف النظر عن نوع هذه الأفكار أو مستوياتها أو جوانب الجدة فيها، مثل إعطاء أكبر عدد ممكن من العناوين المناسبة للوحة من اللوحات الفنية المرسومة أو لقصة من القصص القصيرة أو لرواية من الروايات المقروءة.

3.2. **طلاقة الأشكال:** وهي عبارة عن القدرة على تغيير الأشكال بإضافات بسيطة والقدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير بصري معين.

4.2. **طلاقة التداعي:** وهي عبارة على القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ ذات المعنى الواحد مثل: حروب، معارك، قتال، نزاع، مسلح.

5.2. **الطلاقة التعبيرية:** وهي عبارة عن القدرة على سهولة التعبير والصياغة للأفكار في الكلمات، بحيث تربط بينهما وتجعلها جميعاً متلائمة مع بعضها مثل: إعطاء أكبر عدد ممكن من العبارات أو الجمل ذات الكلمات الخمس، على أن تكون جميعها مختلفة عن بعضها البعض، وعلى ألا تستعمل أية كلمة منها مرتين. (محسن، 2010، 19–20)

3. تعريف الطلاقة اللفظية:

هي تلك القدرة على إنتاج الكلام بيسر وسهولة دون الوقوع بأخطاء النطق مثل: الإبدال، الحذف، الزيادة. (البطاينة وآخرون، 2005، 141)

وتعني أيضاً قدرة المتعلم على توليد أكبر عدد من الكلمات أو الألفاظ أو المعاني وفق محددا معينة. (العتوم وآخرون، 2007، 141)

4. معوقات الطلاقة اللفظية وسبل التغلب عليها:

إن إبداع التلاميذ اللغوي مرهون بتوفير البيئة الصفية، والتي تتيح الفرصة لهذا الإبداع اللغوي، إذ من الصعب، بل من المستحيل أن يبدع التلاميذ في بيئة صفية ترفض الإبداع، ومعلوم بالضرورة أن كل تلميذ يمتلك قدراً لا بأس به من القدرة على الطلاقة اللغوية أكثر مما يعتقد هو نفسه، ولكن يحول دون تفجر هذه القدرة، ووضعها موضع الاستخدام، وتطبيق عدد من المعوقات، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

1.4 المعوقات الإدراكية: والتي تشير إلى تبني التلميذ طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور، فهو لا يدرك شيئاً إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.

2.4 العوائق النفسية: والتي تتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة التلميذ بنفسهن وقدرته على ابتكار أفكار جديدة، وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على ذلك يجب أن يدعم ثقته بنفسه، وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل في قدراته ومواهبه عن الآخرين.

3.4 التوافق معا الآخرين: ويرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية، لأنه أنى بشيء بعيد عن المألوف بالنسبة لهم.

4.4. التقيد أنماط محددة للتفكير: فكثيراً ما يذهب التلميذ إلى اختبار نمط معين عند النظر إلى الأشياء، ثم يرتبط بهذا النمط ولا يتخلى عنه وقد يسعى إلى افتراض إن هناك فكرة واحدة يجب البحث عنها.

5.4 العوائق الاجتماعية: حيث يؤثر التلميذ الالتزام بالصمت وعدم المبادرة خشية من إطلاق الحكم عليه بالسخافة. (اشبير، 2017، 81)

5. استراتيجيات تحسين الطلاقة اللفظية في القراءة:

1.5. القراءة الجهرية:

يطور الطلاب الطلاقة في القراءة من خلال قراءة والاستماع إلى الآخرين ومراقبتهم وهم يقرؤون بصوت مرتفع. ولعل من افعل وسائل التنبؤ بالتحصيل القرائي وتحقيق مستوى مناسب من الطلاقة في القراءة هو كمية الوقت الذي يقضيه الطلاب في القراءة المجدية خارج المدرسة وداخلها. وتتحقق الفاعلية القصوى من هذا الوقت إذا كان المادة القرائية ذات مستوى يتمكن الطلاب فيه من استخدام تلميحات السياق استخداما ناجحا ويتمكنون من قراءة النص مستمرة لا قراءة متعثرة ومتقطعة بالألفاظ غريبة صعبة. وقد اخذ المربون مؤخرا يؤكدون أهمية القراءة بصوت عال للأطفال كوسيلة لتطوير الاستمتاع بالأدب من جهة وكوسيلة لتعلم القراءة وبناء الطلاقة من جهة أخرى.

ومما يساعد في تحسين القراءة تقديم تغذية راجعة للطالب عن أسلوبه في القراءة وذلك بان تقوم قراءة الطالب الأولى للنص على الشريط، ثم اسمعه الشريط ليتعرف نوعية قراءته. اطلب منه ان يقرأ الدرس ثانية ويسجل له هذه القراءة واسمعه إياها فذلك يساعده على تطوير العلاقة والمرونة في القراءة.

2.5. القراءة المتكررة:

كثير ما يوصى بهذه التقنية لتحسين الطلاقة وبخاصة للطلاب الذين يوجهون صعوبة في القراءة. ويستند أسلوب القراءة المتكررة على الفكرة القائلة بانه مع تكرر قراءة الطلاب للنص يصبح الأطفال طلقين وواثقين بأنفسهم في قراءتهم، ثم ان تعرضهم لنفس القصة مرات كثيرة يهبهم الفرصة لكي يمارسوا تعرف الكلمات غير المعروفة ويساعد على تثبيتها في ذاكرتهم، لفظا ومعنى، وينتهي بهم الامر الى اكتساب مستوى من الالية في مهارات تعرف الكلمة.

تتكون تقنية القراءة المتكررة من قراءة فقرات قصيرة ذات معنى عدة مرات الى ان يصل الطالب الى مستوى مقبول من الطلاقة في قراءتها. ثم يتكرر هذا الاجراء مع فقرة جديدة. وقد استخدمت المربية كاربو (carbo،1978) كتباً مسجلة على اشرطة في هذه العملية، اذ باستخدام هذه التقنية يستطيع الطلاب الاستماع الى القصص من المسجل وتتبع النص المكتوب في كتبهم في ان واحد، ويستمرون يستمعون الى نفس القصة ويقرؤونها الى ان يستطيعوا قراءة النص بأنفسهم، وعندها يمكن ان يكلفهم المعلم بقراءة القصة بشكل فردي ويقوم بمناقشتها معهم.

ويمكن استخدام أجهزة الحاسوب في القراءة المتكررة، اذ يمكن استخدام نصوص مكون كل منها من 100 كلمة تظهر دفعة واحدة على شاشة الحاسوب ويطلب الى الطلاب تكرار قراءة النص الواحد. ويمكن تنويع عدد المرات التي تظهر فيها بعض الكلمات في النص. وقد وجد ان الحاسوب يمكن ان يكون أداة فعالة في استخدام هذا الأسلوب وان التكرار المستمر للكلمات يساعد الطلاب على زيادة طلا قتهم في القراءة.

3.5. القراءة الجمعية المتكررة:

القراءة الجمعية المتكررة هي استراتيجية تجمع بين الأفكار والإجراءات التي تتبع في القراءة المتكررة والقراءة الجمعية، وقد وضعت طريقة القراءة الجمعية المتكررة للطلاب الذين

يستطيعون استيعاب المواد المقروءة دون مكنتهم من قراءة مواد تتناسب ومستوى استيعابهم السمعي.

تستمر جلسات القراءة عادة بهذه الطريقة من 5الى 20 دقيقة مع التركيز في معظم الوقت على القراءة الجهرية الجمعية. وكلما أصبح الطالب واثقا من قدرته على القراءة استخدام القراءات المتكررة في الكتب المسجلة على اشرطة او قصصا كنشاطات قرائية مستقلة. اما كلمات التهجئة فيمكن اختيارها من الكلمات الواردة في الكتب. كما يمكن الاستعانة بالكلمات لتعليم مهارات التحليل الصوتي والتحليل البنيوي للكلمات. (الوقفي، 2009، 440-441)

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع الطلاقة اللفظية وذلك بتعريف اللغة كمدخل للطلاقة اللفظية معا تغطية جوانب الطلاقة اللفظية وهذا طبعاً من خلال تعريفها وذكر المعوقات التي تتعرض لها الطلاقة اللفظية من معوقات اجتماعية وادراكية ونفسية وعدم التوافق مع الأخرين مع ذكر كيفية التحسين من الطلاقة اللفظية من قراءة جهرية أو متكررة أو جمعية متكررة.

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد

اولا: القراءة

1. **تعريف القراءة**
2. **أهمية القراءة**
3. **أنواع القراءة**
4. **آلية القراءة**

ثانيا: عسر القراءة

1. **تعريف عسر القراءة**
2. **مظاهر عسر القراءة**
3. **أسباب عسر القراءة**
4. **أنواع عسر القراءة**
5. **تشخيص عسر القراءة**
6. **علاج عسر القراءة**

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب، وترتبط بإتقان التهجئة والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في لمهارات الأساسية الأخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواءاً في البيئة العربية أم الأجنبية. فضلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضح الكلمات الغربية.

وتحتوي القراءة في متنها على درجة كبيرة من التعقيد، فهي محصلة تفاعل عمليات الإدراك السمعي والبصري والانتباه الانتقائي والذاكرة بأنواعها والفهم اللغوي والقرائي. ومع كل ذلك يمكن للمعلم ن يتقن ويفهم الأسس التي تقف خلف صعوبات التعلم في القراءة وكيف تظهر لدى التلاميذ.

أولاً: القراءة

1. تعريف القراءة:

لغة: من المعروف أن اللغة المنطوقة تسبق دائماً اللغة المكتوبة وتكون أساساً وسنداً لها. فالقراءة لو استندناً إلى المعاجم نجدها: (قراءة الشيء= جمعه وضمه أي ضم بعضه إلى بعض وقرأت الشيء قرآنا جمعته وضممت بعض إلى بعض. (إبراهيم، 1973، 930) **اصطلاحاً:** القراءة عملية مركبة وذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة بحيث إن درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها، فإن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الأستاذ في التعليم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. (عاشور، 2003، 62)

القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة هي المعنى الذهن، واللفظ الذي يؤديه، والرمز المكتوب. (أبو مغلي وآخرون،

2013، 40) وتعرف القراءة أيضاً بأنها" التفسيرات ذات المعنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، والمهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب". (محمد عاشور وآخرون، 2014، 168)

2. أهمية القراءة:

تعتبر القراءة القناة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها للاتصال مع عالم يتسع باستمرار. ووفقاً لما أكده "فوجل Vogel" فإن التخلف الحقيقي هو الشخص الذي لا يقرأ لأن القراءة ضرورية للأمان الفيزيقي للفرد، والتعلم المدرسي، كما أنها تحقق الاستقلال الاقتصادي والقراءة تزيد من نمو الخبرة كذلك النمو الانفعالي والعقلي.

ويمكن توضيح الأهمية الخالصة للقراءة في النقاط التالية:

- القراءة أساس تحقيق الاستقلال الاقتصادي.
- تساهم في انجاز عملية التعلم في المدرسة.
- تساهم في النمو العقلي والانفعالي للإنسان.
- القراءة تنمي خبرة الطفل في الحياة وتثري خياله.
- ترفع نسبة ذكائه وتساهم في رفع مستواه الدراسي.
- تثري مفرداته اللغوية وتهذب أسلوبه وتجعل منه ناطقاً سليماً.
- تكسب الطفل القدرة على اتصال والتعبير كتابياً وشفهياً.
- مصدر لنمو شخصية الطفل والثقة بالنفس.
- تنمي اللغة عند الطفل. (عبد الكريم حمزة، 2008، 13)

3. أنواع القراءة:

1.3. من حيث الغرض من القراءة:

- القراءة التحصيلية:

تشير القراءة التحصيلية إلى استظهار المعلومات وحفظها. وتتسم بالأناة وعقد الموازنات بين المعلومات المتشابهة والمختلفة.

- قراءة جمع المعلومات:

في هذا النوع من القراءة يقوم القارئ بالرجوع إلى مصادر متعددة من أجلب جمع ما يحتاج إليه من معلومات. مما يتطلب من الدارس مهارة السرعة في تصفح المراجع وكذلك إلى مهارة التلخيص

- القراءة السريعة الخاطفة:

يهدف هذا النوع من القراءة إلى معرفة شيء معين في فترة زمنية قصيرة كقراءة فهرس كتاب مثلاً أو قراءة مؤلفي كتاب معين وهكذا.

- قراءة التصفح السريع:

تهدف إلى تكوين فكرة عامة عن موضوع معين مثل قراءة تقرير أو تصفح كتاب جديد وتتميز هذه القراءة بالوقفات في أماكن خاصته من اجل استيعاب الحقائق وبالسرعة والفهم في الأماكن الأخرى.

- قراءة الترفيه والمتعة الأدبية:

وهي قراءة تخلو من التعميق والتفكير وكذا الذهن ولهذا يراعي في اختيار مدتها ويزاولها الفرد عادة في أوقات فراغه. وعلى فترات متقطعة.

- القراءة النقدية التحليلية:

تهدف القراءة النقدية التحليلية إلى الفحص والنقد ولذلك فان القارئ في هذه الحالة يحتاج إلى الكثير من التروي والمتابعة ويتميز الافراد الذين يستخدمون بقدر كبير من الثقافة والموهبة والنضج والاطلاع والتحصيل والفهم.

- القراءة التصحيحية:

القراءة التصحيحية قراءة استدراك الأخطاء اللغوية والإملائية والاسلوبية والصيغ اللفظية تهدف إلى تصحيح الخطأ مثل قراءة المعلم لكراسات تلاميذه والطبعات التجريبية مما يتطلب من القارئ جهد كبير لكثرة التدقيق والإمعان في المادة المقروءة ويسبب للقارئ تعب أعصاب العين وضعفاً في الإبصار مع مرور الزمن.

- القراءة الاجتماعية:

تشير إلى التعرف إلى ما يحدث لفئات المجتمع من مناسبات سارة أو أحزان مثل قراءة صفحات الوفيات والدعوات وغير ذلك... والهدف من هذه القراءة المشاركة وتقديم الواجب الديني والاجتماعي. (محمد ملحم، 2002، 292-293)

2.3. من حيث الأداء:

- القراءة الصامتة:

يقصد بها تعرف الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عن القراءة، معا مراعاة سرعة الفهم ودقته، وإثراء مادة الطفل اللغوية والتذوق، وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها وتستخدم في:

- حالة عيوب النطق والكلام.
- احترام شعور الآخرين وعدم إزعاجهم في أماكن العمل العادية.
- عند التعرض لأمراض طارئة في الحنجرة كبحة الصوت وأمراض الأنف كالزكام.

ومن مزاياها: أنها أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من أعباء النطق وقائمة على الالتقاط البصري السريع للجمل.

ومن ناحية الفهم نرى انها تساعد على الفهم وزيادة التحصيل، لأنها تكون متحررة من الاعمال العقلية التي تتطلبها القراءة الجهرية، ومحررة من النطق واثقاله، ومن مراعاة الشكل والاعراب، وإخراج الحروف من مخارجها، كما انها تعود الطالب الاطلاع الذاتي والاعتماد على النفس.

- القراءة الجهرية:

يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعي فيها سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة، كما يراعي صحة ضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة.

ومن مزاياها: أنها وسيلة لإتقان النطق، وتمثيل المعنى والكشف عن عيوب النطق، ومفيدة في المناسبات العامة والمهرجانات وتفيد في الخطابة. (محمد ملحم، 2002، 293-294)

4. آلية القراءة:

يفسر Alegria الذين يجيدون التعرف على الكلمات ولكنهم لا يستطيعون فهمها بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانيزمات التعرف على الكلمات والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة.

(صغير، 2016، 24)

كما تحتاج مهارات القراءة إلى قدرات إدراكية ولغوية ومعرفية وفسيولوجية وهي تشمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من خلال القراءة".

استقبال المثيرات الخطية	قدرات حسية حركية
نقل إلى مراكز معينة من الدماغ	قدرات عصبية وفيزيولوجية
معالجة هذه المعلومات	قدرات معرفية
التعامل السوي مع المثيرات	قدرات لفظية

(زغب، 2018، 23)

ثانياً: عسر القراءة.

1. تعريف عسر القراءة:

تعرف على أنها واحدة من اضطرابات التعلم، وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب للدرس، ويستعمل هذا المصطلح لوصف الأطفال الذين لا يستطيعون تعلم القراءة بنفس كفاءة أقرانهم المتساوين معهم في القدرات البيئية بمعنى صعوبة في عملية اكتساب القراءة خلافاً لمستوى سنهم. (عبسي، 2015، 24)

ويمكن تعريف عسر القراءة أيضاً بأنها اضطرابات عصبية أساسها وراثي في الغالب، وقد تؤثر على اكتساب اللغة ومعالجتها، ولأنها تتنوع في درجات حدتها فإنها تظهر من خلال

صعوبات الإدراك والتعبير اللغوي بما فيها المعالجة الصوتية، القراءة والكتابة والتهجئة والخط والرياضيات، ولا يرجع إلى نقص الدافعية، والضعف الحسي، والفرص البيئية أو التربوية غير المناسبة، أو الظروف محددة أخرى ولكنها ربما تحدث مقترنة بأي من هذه الصعوبات. (يوسف إبراهيم، 2010، 309)

كما يعرف أيضا بأنه نقص القدرة على تعلم القراءة والتهجئة والكتابة بالكفاءة الطبيعية وتظهر في التباين بين مستوى الأداء الفعلي والمتوقع على الأقل عاماً واحداً تحت سن 10سنوات بينما من هم أكبر من 10 سنوات يكون على الأقل عامين.

(محمد عاشور، وآخرون، 2014، 174)

ويعرفها (عبد الفتاح عبد المجيد شريف ،2011) أنها أكثر الصعوبات التعليمية انتشاراً بين تلاميذ المدرسة حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم بمقدار عام أو أكثر على الرغم من أنه يتساوى معهم في نسبة الذكاء، ويتميز الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة وفهم الكلمات وتمييز الأصوات وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة. (عبد المجيد شريف، 2011، 112)

ويمكن القول أن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الفرد على القراءة وعمره الزمني تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البنيوي، أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات ادراكية سمعية أو بصرية، ضعفاً في الاستيعاب القرائي، وربما يقترن بالصعوبة القرائية. (أحمد الظاهر ،2004، 191)

وهو نوع ينتشر بين الأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال المدارس الابتدائية يقدر بحوالي 2–7ويكثر انتشاره بين أقارب الدرجة الأولى عنه بين عامة الناس، وهو أكثر انتشار بين الذكور عنه بين الاناث، وتكمن المشكلة والمسببات في عدم القدرة على التحكم في العمليات العقلية. (غني، 2010، 159)

2. مظاهر عسر القراءة:

يتميز الأطفال ذوي صعوبات القراءة بصفات وأعراض تميزهم عن بقية أقرانهم من بين هذه المظاهر كالتالي:

- تكون نسبة الذكاء هذا الطفل عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.
- يقوم بعكس (ابدال) الحروف في القراءة أو الهجاء أو الحديث.
- لا يمكن للطفل استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف بصورة سهلة.
- بعض هؤلاء الأطفال لديهم ضعف في استرجاع الكلمة وصعوبة في استرجاع أسماء الأماكن.
- لدى هؤلاء الأطفال صعوبة في مهارات اللغة على الرغم من الفرص التعليمية الملائمة. (علي كامل، 2003، 71)
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ع وغ) أو (ج وح وخ)أو (ب ت ث ن) أو (س ش).
- ضعف في التمييز بين الاحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل (ك ق) أو (ت د ظ ض) أو (س ز) وهكذا، وهذا الضعف في التمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف، فهو قد يقرأ (توت) فيقول (دود) مثلاً وهكذا.
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول) (فيل).
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة وازدياد حيرته، وارتباكه عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.
- قراءة الجملة بطريقة سريعة وغير واضحة.
- قراءة الجملة بطريقة بطيئة كلمة كلمة.
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة، فمثلاً عبارة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها الطالب (سافرت الطائرة).

إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة) قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا). (خطاب، 2011، 67-68)

كما تبين مظاهر عسر القراءة وفق DSM5 كالتالي:

- قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو بطء رغم الجهد (مثلاً: يقرأ كلمة واحدة بصوت عال بشكل غير صحيح أو ببطء وبتردد، وكثيراً ما يخمن الكلمات، ولديه صعوبة في لفظ الكلمات).
- صعوبة في فهم معنى ما يقرأ (قد يقرأ النص بدقة مثلاً ولكن قد لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما يقرأ).

(Antoine Crocq-Julien Daniel.2015 .35)

3. أسباب عسر القراءة:

1.3. الأسباب الجسمية: وتشمل ما يلي:

- **العجز البصري:** وتتمثل في قصر النظر أو طوله أو خلل في عضلات العين ورغم أن الطفل قد يعتمد على استخدام عين دون الأخرى أو على المثيرات السمعية اللمسية إلاَ أن القراءة العلاجية والتدريبات واستخدام النظارات ضروري لتصحيح العجز البصري مع تسليمنا بأن القراءة لا تلعب العين فيها دور الأساسي وحدها.
- **العجز السمعي:** وأبرز مظاهره الصمم والضعف السمعي ويمكن علاج ذلك عن طريق الأساليب السمعية التي تسهم في الادراك والتمييز السمعي والاغلاق السمعي وربط الاصوات السمعية المرتبطة بالحروف والكلمات.
- **اتجاه الكتابة:** بين العلماء أن ابدال اليد اليمنى باليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر اليها ومحاولة قراءتها فضلاً عن ارباك

الطفل ادراكياً وانفعالياً وحركياً. (حافظ، 1998، 59)

2.3. الأسباب النفسية:

أ. اضطراب العمليات النفسية والعقلية:

لقد استدل العلماء من خلال ابحاثهم على أن قصور الانتباه واضطراب في الادراك السمعي والادراك البصري وما يترتب عليه من قصور في تكوين المفاهيم وقصور في الذاكرة السمعية والبصرية يمكن أن يؤدي الى صعوبات في القراءة.

ب. انخفاض مستويات القدرات العقلية:

- **انخفاض نسبة الذكاء:** قد يوجد صعوبات القراءة عند العاديين في الذكاء إلا أن انخفاض نسبة الذكاء اقل من 70 درجة تسبب صعوبات في اكتساب اللغة نظراً لأن اللغة بنمو القدرة على التجريد والقدرة على التعميم تقترن بانخفاض نسبة الذكاء التي عرفت بأنها تعكس القدرة على التجريد والتصنيف والمقارنة وهي كلها مرتبطة بتميز الكلمات وإدراك دلالاتها.
- **انخفاض مستوى القدرة اللغوية:** لها مظاهر عديدة تتعلق بالقدرة على التفكير (تكوين المفهوم) والتعبير اللغوية فالطفل يستطيع أن يفهم اللغة لكنه لا يقدر أو يجد صعوبة في تعبير اللغة بسبب ايجاد صعوبة في استخدام قواعد اللغة السلمية او انه لا يقدر اثناء الكلام ان ينظم افكاره.

انخفاض الدافعية: قد يتعرض الطفل الى صعوبة في النطق والقراءة وهنا وجب تشجيعه وجعل النشاط القرائي محبباً الى نفسه عن طريق الاستعانة بالصور الملونة والاغاني والموسيقى وغيرها. (مرباح ،2015، 35)

4. أنواع عسر القراءة

1.4.صعوبة التعرف وقراءة الكلمات:

هي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار التشخيص صعوبة تعرف وقراءة الكلمات، وتشمل صعوبة قراءة الكلمات الثلاثية، وصعوبة قراءة الكلمات التي بها مدود، وصعوبة قراءة التي تتضمن مقطعاً ساكناً، وصعوبة إصدار صوت التنوين المناسب أثناء القراءة، وصعوبة قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد، وصعوبة قراءة الكلمات التي تبدأ بلام الشمسية أو القمرية، وصعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

2.4. صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها:

يعرف على أجزاء الكلمة ودمجها بالتحليل الصوتي، وهو مهارة من مهارات التهجئة، هو عملية تجزئة الكلمة الى مقاطع صغيرة ومكتوبة، وربط كل مقطع مكتوب ينطقه، ثم دمج المقاطع معاً للنطق بالكلمة، ويحسب بعدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها.

3.4. صعوبة التمييز البصري:

يتمثل التمييز للمادة المقروءة في ثلاث نقاط هي:

- التمييز بين الحروف والكلمات (ف ـ في أو ب ـ أب)
- التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل (ت، ب، ث أو ج، ح، خ)
- التمييز بين الكلمات المتشابهة (حبل، جبل).

4.4. صعوبة الربط بين الرموز المكتوب والصوت المنطوق:

يقصد بالربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق تمييز الشكل البصري من خلال الصوت المسموع، أي الربط الجرافيمات بالفونيمات، ويطلق على هذه المهارة، مهارة التمييز السماعي البصري، وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق.

5.4. صعوبة التمييز السمعي:

وهي قدرة الفرد على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، وتمييز تشابه والاختلاف بين الكلمات، وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار التشخيص صعوبة التمييز السمعي والذي يشمل صعوبة التمييز السمعي بين الكلمات المتشابهة صوتاً، وصعوبة تمييز صوت الحرف الأول والأخير في الكلمة.

6.4. صعوبة المزج الصوتي عند الاستماع:

وهي القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة، وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار تشخيص صعوبة المزج الصوتي. (منصوري، 2015، 20)

أما تصنيف **ونج**Wong (1998) لصعوبات القراءة إلى ما يلي:

صعوبة القراءة Reading Disability

ويقصد به فئة التلاميذ الذين يعتبر أدائهم القرائي منخفضاً عن مستوى قدراتهم القرائية، وغالباً مات كون هذه الفئة من ذوي الذكاء العالي ويكون أدائهم مناسباً أو جيداً في بقية

الموضوعات الدراسية، وعلى الرغم من أنهم قد يبدو لديم القدرة على التعلم، وأنهم على المدى الطويل يستطيعون القراءة ويستمرون في أدائهم على أن لديهم عجزاً قرائياً.

منخفضو التحصيل Underachievers : ويقصد بهم الأطفال الذين يقرءون بشكل مناسب وجيد طبقاً وضعهم الدراسي، ولكن تحصيلهم القرائي أقل من قداتهم في القراءة.

القصور القرائي النوعي Dpecific Reading Deficits

ويقصد به فئة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات نوعية من مهارة قرائية معينة أو أكثر، وعلى سبيل المثال فقد يحرز الأطفال نتائج جيدة من مهارة التعرف على الكلمة وربما لا يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى برامج مركزة كالتي يحتاجها الأطفال الضعاف قرائياً فقد يحتاجون إلى تحديد وسائل علاج منظمة من المدرسة.

القدرة القرائية المحدودة Limited Reading Ability

فبعض التلاميذ يكون لديهم ضعف ي مهارة القراءة ومستويات منخفضة في التعلم، وربما تكون قدراتهم العقلية محدودة، وينتج عن ذلك انخفاض في الأداء القرائي لديهم مقارنة بالصف الدراسي الذين هم فيه، وهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تدريبات وتطبيقات خاصة وإعادة تعلمهم بدرجة أكثر من الأطفال الآخرين الذين هم في نفس مستوياتهم العمرية.

(محمد عاشور وآخرون، 2014، 170-171).

5. تشخيص عسر القراءة

عادةً ما تبدأ عملية التشخيص بالملاحظة الأولية ثم الكشف المبدئي، فالمقصود بالتشخيص هو أنه عملية تحديد طبيعة وكثافة وآثار صعوبات التعلم الناتجة عن عوامل معينة. كما يعني عملية الكشف عن سبب تعثر التلاميذ والبحث عن تفسير الخلل والتعثر في تعلمهم، أو العوائق التي كانت عاملاً مسبباً لعدم تحقيق الأهداف المتوخاة ويستند هذا التشخيص إلى فرضيات ينطلق منها لتفسير نتائج التعلم وصعوباته مثل مؤهلات المتعلم أو

وسطه الأسري أو طريقة التدريس أو نوعية الاختبارات كما أنه يعتمد على مجموعة من الخطوات المنهجية وهي:

- تحديد المشكل والتعرف عليه ثم ضبطه وصياغته.
- تصميم خطة لبحث المشكل، تحديد الهدف من التشخيص وأسلوبه وأدواته.
- تنفيذ عملية التشخيص.
- تحليل نتائج التشخيص.
- اتخاذ قرارات تصحيح ثغرات التلميذ. (فرحات، عوين، 2014، 196)

ولكي يتم تشخيص وجود اضطراب مهارة القراءة يجب أن نلاحظ ما يلي:

- نقص انجاز القراءة عن المتوقع (يقاس بواسطة اختبار فردي مقنن) مع وجود مدرسة مناسبة وذكاء مناسب.
- هذا النقص يتداخل مع الانجاز الدراسي أو الأنشطة الحياتية اليومية التي تتطلب مهارة القراءة.
- ليس سبب هذا القصور خللاً سمعياً أو بصرياً أو مرضياً عصبياً.

(بطرس،2010، 78)

ويتم التشخيص عن طريق مراحل أهمها:

1. التعرف إلى الأطفال ذوي الأداء المنخفض: ويمكن أن تتم العملية داخل المنزل أو المدرسة.
2. ملاحظة السلوك ووصفه: مثل كيف يقرأ؟ ومهارات القراءة.
3. اجراء تقييم غير رسمي ويستبعد بعض الحالات مثل: الحرمان البيئي والثقافي.
4. قيام فريق التقييم بإجراء تقييم، وتعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المحكات.

6. علاج عسر القراءة:

أولاً: التدخل العلاجي للصعوبات الأولية لعسر القراءة.

1. تطوير وتحسين المهارات الأولية:

تشمل على المهارات والانشطة الذهنية والادراكية واللغوية وأيضا المهارات السمعية والبصرية والذاكرة قصيرة الامد والمهارات اللغوية وغير ذلك. فعندما ننظر للصعوبات التي تصاحب عسر القراءة نرى أنها تتعلق في مجملها بالمهارات الأساسية في القراءة، وفي حالة وجود قصور وظيفي في هذه المهارات، فإن القدرة على التعلم واكتساب القراءة تتأثر لذلك فإن الطفل المصاب بعسر القراءة يصبح بحاجة إلى تدريب مكثف لتنمية هذه المهارات حتى تصبح أكثر فعالية وقابلة للتطبيق والاستخدام في عملية تعلم القراءة والتعلم بشكل عام.

وحتى يتمكن الطفل من اكتساب وتعلم القراءة والكتابة فإن عليه أن يتمكن من:

- لتعامل اللغوي وخاصة الفنولوجي مع الكلمات والأصوات اللغوية.
- الوعي بالإقتران الحاصل بين الرمز الكتابي والصوت الممثل له.
- التمييز البصري والقدرة على ملاحظة التفاصيل الدقيقة التي تميز الكلمات والحروف عن بعضها البعض.
- التركيز البصري على الحروف والكلمات والقدرة على تتبع هذه الحروف والكلمات أثناء القراءة.
- التعامل مع المدخلات السمعية وإجراء المعالجة الصحيحة لها.
- التمييز السمعي للأصوات اللغوية وملاحظة الاختلاف بينها (السمات التي تميزها عن بعضها البعض).
- تنظيم وترتيب المعلومات أثناء القراءة.
- القدرة عل اتباع وملاحظة التتابع والتسلسل الصحيح للبيانات والمعلومات كالتسلسل الصحيح للأصوات اللغوية في الكلمات وتسلسل الكلمات في الجملة اثناء القراءة.

(الكردي، وآخرون، 2004، 122 -123)

2. التدريب على المهارات الأولية:

1.2. التدخل العلاجي في الادراك السمعي:

إن كثير من البرامج التدريبية المصممة لمعالجة عسر القراءة تشتمل كخطوة أولى في التدريب على القراءة وعلى أنشطة لتطوير الإدراك السمعي وتأخذ هذه الأنشطة عدة أشكال، نذكر منها:

تنبيه حاسة السمع أو التدريب السمعي وهذه الأنشطة تعد كثيرة ومتنوعة نذكر منها:

- التدريب على ملاحظة وتمييز الأصوات من داخل البيت (صوت التلفون – التلفاز– جرس – الباب – أصوات أدوات موسيقية). وكذلك التدريب على تمييز أصوات من خارج البيت (أصوات الحيوانات – أصوات وسائل النقل ...الخ) كما تتوفر في الأسواق وسائل تعليمية تشتمل تسجيل الاصوات محددة وصور حيث يطلب من الطفل الاشارة الى الصورة الشيء الذي يسمع صوته.
- التدريب على تمييز المقاطع في الكلمة، كأن يطلب من الطفل النقر على الطاولة بعدد المقاطع التي يسمعها.

- باب: ..... مقطع واحد.

- قلم: ق/لم ..... مقطعين.

- تفاحة: ت/فا/حة ..... ثلاث مقاطع.

- الاغلاق السمعي، وتشمل هذه الأنشطة على تدريب الطفل على تكملة كلمة ينقصها صوت أو مقطع لفظي واحد مثل: حصا.....(حصان) تفا.....(تفاح).

(نفس المرجع، 126 -127).

2.2. التدخل العلاجي في صعوبات التناسق الحركي:

- نبدأ بتدريب الطفل بشكل مباشر على كتابة الحروف ومن المفيد هنا استخدام أساليب ووسائل إضافة من أجل توضيح اتجاه الحروف ككتابة الحروف بشكل كبير أو بارز أو نافر (أحرف نافرة او مجسمه) وذلك باستخدام مواد معينة (رمل ومادة لاصقة).
- تدريب الطفل على تتبع الحرف بواسطة أحد الأصابع، أي استغلال حاسة اخرى غير حاسة البصر (حاسة اللمس) ثم نطلب من الطفل تسمية الحرف بعد لمسه.
- تدريب الطفل على الاتجاهات (فوق / تحت/ أمام / خلف).

3.2. تحسين وتطوير مهارات الادراك البصري:

من أهم الأنشطة التي تساهم في تحسين وتطوير الادراك البصري للطفل الذي لديه عسر القراءة ما يلي:

- تطابق الصور المتشابهة.
- ملاحظة الاختلاف بين صورتين.
- ايجاد الصورة المختلفة بين عدة صور بحيث يكون هذا الاختلاف في البداية واضحا ثم يصبح أكثر دقة في المراحل اللاحقة.
- التدريب على تمييز الشكل من الخلفية حيث تعرض على الطفل صورة مرسومة أو مطبوعة على خلفيات مختلفة أو التدريب على تمييز شكل معين عندما يقع بجانب أشكال مختلفة.
- عرض مجموعة من الحروف المتشابه مع وجود حرف واحد مختلف عنها، ويكون هذا الاختلاف في البداية واضحاً بين ذلك الحرف والحروف الأخرى، ثم تزداد درجة الصعوبة بحيث تصل الى التدريب على تمييز حرف يختلف بشيء دقيق يصعب

ملاحظته عن الحروف المجاورة، كالاختلاف في موضع النقطة في حرفي(ج/خ) أو في عدد النقاط في حرفي (ت – ث).

4.2. التدخل العلاجي في صعوبات التتابع والتسلسل:

في حالة معاناة الطفل من صعوبة في سرد الأحداث الزمنية بتتابع صحيح مثل أشهر السنة أو الأيام الأسبوع فقد يكون من المفيد كتابة أيام الأسبوع على بطاقة منفصلة ووضع البطاقة الأولى (يوم السبت) فوق الطاولة الثانية (يوم الأحد) أو وضع الثانية بجانب الأولى، وهكذا حتى جميع أيام الأسبوع (أو الأشهر أو السنة). وبذلك يتم توظيف عدة حواس في تعلم التسلسل الصحيح لأيام الأسبوع مثل حاستي البصر والسمع.

(الكردي، وآخرون، 2004، 130 –131)

ثانياً: التدخل العلاجي في تطوير القدرات اللغوية:

- **تطوير المستوى الدلالي (المعنى):**
- الصفات مثل (جميل – مالح – ثقيل – كبير – طويل – بارد – ساخن – حار – اسود – ابيض – واسع – جديد).
- المتضادات: الكلمة الاولى تكون عكس الثانية من ناحية المعنى والدلالة مثل (واسع /ضيق – كبير/ صغير –طويل/قصير – اول/ اخير – ممتلئ /فارغ).
- المترادفات: وهي الكلمات التي تحمل نفس المعنى مثل (واسع – عريض /اجازة – عطلة).

- الكلمات التي تتشابه في اللفظ ولكنها تختلف في المعنى: وهي المفردات التي لها طريقة لفظ واحدة إلا أنها تحمل معاني مختلفة مثل: مال بمعنى النقود، ومال بمعنى مال الشيء وأصبح غير مستقيم، أو قص بمعنى قطع الشيء إلى جزئين، وقص بمعنى روى قصة أو حادثة.
- **تحسين وتطوير المستوى الصرفي والنحوي في اللغة:**
- التدريب على فهم واستخدام أدوات الربط مثل (ثم – أو – لأن – و – لكي).
- التدريب على أحرف الجر.
- الضمائر بجميع أنواعها (مذكر – مؤنث – جمع–مفرد).
- المقارنة (كبير /أكبر – سريع /أسرع).
- المفاهيم الاساسية (مفهوم الزمان والمكان والشكل).

(الكردي، وآخرون، 2004، 134 –136)

3. البرامج التدريبية التي تستخدم الطريقة الصوتية:

1.3. أسلوب أورتون–جلنجهام:

يعتمد هذا الأسلوب على مبادئ اللغة الكلية في تعليم مهارة القراءة للمصابين بعسر القراءة. وتأخذ خطوات التدريب التي يعتمدها برنامج اورتون النموذج التالي:

- ملاحظة الحرف المطبوع على بطاقة (سمات البصرية، تدريب بصري) وهذا النوع من التدريب يعتبر نقطة بداية.
- التدريب على صوت الحرف (سمات سمعية – تدريب سمعي).
- التدريب على الربط بين السمات البصرية والسمات السمعية للحرف.

التدريب على صوت الحرف، حيث يقوم المعلم بنطق صوت الحرف، حيث يقوم المعلم بنطق صوت الحرف، ويطلب من الطفل إعادة نطق نفس الحرف. (الكردي، وآخرون، 2004، 159)

برنامج ستيرن في التدريب على مهارة القراءة:

يخص هذا البرنامج لتعليم القراءة للمبتدئين كما أنه يعتمد على الطريقة الصوتية التحليلية حيث يتم تدريب الطفل على الكلمة كاملة وملاحظة فونيم معين في الكلمة.

ويتم التدريب وفق هذا البرنامج حسب الترتيب التالي:

- في بداية البرنامج يتم تدريب الطفل على الوعي الفونيمي لمحتويات الكلمة وتمييز الفونيمات أو الأصوات الموجودة في الكلمات عند سماعها.
- يتم الانتقال بعدها الى تدريب على ملاحظة الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت الدال عليه ويتم هذا التدريب باستعمال صور تشير إلى أشياء تبدأ بالحرف الذي يتم التدريب عليه.

مثل: ق= صورة قلم.

هـ= صورة هاتف.

ج = صورة جمل.

- ثم التدريب على تنمية أو نطق الحرف.
- بعد ذلك يتم الانتقال الى كتابة الحرف.
- في نهاية هذه المرحلة من التدريب يتم تعليم الطفل تلك السمات التي تميز الأصوات الساكنة عن أصوات المد.
- التدريب على ملاحظة الأصوات التي تتكون منها الكلمة المنطوقة، وتستخدم في هذا المجال صور تمثل كلمة ذات مقطع واحد من نوع صوت ساكن – صوت المد.

مثل بات، كما تستخدم عدة صور تتشابه في أصوات المد الا أنها تختلف في الأصوات الساكنة مثل: باب – مال – نام.

- يقوم المدرس بقراءة (نطق) الكلمة ويطلب من الطفل الاشارة الى الكلمة التي يسمعها.
- ثم يدرب الطفل على قراءة الكلمة بنفس الطريقة التي يسمعها.

(الكردي، وآخرون، 2004، 160 -161)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى القراءة كونها أهم مادة دراسية والتي يعاني منها أطفال ذوي صعوبات التعلم والتي تتمثل في عسر القراءة فتناولنا في هذا الفصل: مفهوم القراءة وآليتها وأهميتها وأنواعها وكتمهيد لعسر القراءة والتي تناولنا فيها تعريف عسر القراءة والمظاهر والأسباب والأنواع وكيفية التشخيص وبعض الاستراتيجيات العلاجية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية
2. حدود الدراسة الاستطلاعية
3. عينة الدراسة الاستطلاعية
4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة
5. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. المجال المكاني
3. المجال الزمني
4. مجال الدراسة
5. عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها
6. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة
7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
8. الأساليب الاحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية أحد الأجزاء المهمة في البحث، حيث يتم فيها القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي تتضمن التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة وإمكانية الوصول لتحديد وضبط العينة الأساسية، بالإضافة الى قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة، من أجل جمع البيانات الضرورية للإجابة على تساؤلات الدراسة، والتأكد من فرضياتها، لذا سيتم التطرق في هذا الفصل أولا للدراسة الإستطلاعية، وأهدافها وحدودها نتائجها، ومن ثم نذكر أهم العناصر.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1. الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

يهدف الباحث من القيام بهذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- معرفة المجتمع الأصلي لتحديد العينة الأساسية.
- التدريب على التطبيق.
- معرفة مدى ملائمة الاختبارات لأفراد العينة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات القياس.
- الوقوف على الصعوبات والنقائص التي يمكن مصادفتها، والعمل على تفاديها خلال اجراء الدراسة الأساسية.

2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

1.2. الحدود الزمانية: امتدت الدراسة الاستطلاعية خلال الفترة من 2019/03/20 إلى2019/04/05.

2.2.الحدود المكانية: شملت الدراسة على 02 مدارس إبتدائية بولاية الوادي وهي مدرسة باب الوادي، ومدرسة ونيسي الهاشمي بالوادي.

3.2.الحدود البشرية: استهدفت الدراسة عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعرف العينة على أنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة واجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي. (عبيدات وآخرون، 1999، 98)

للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة تم القيام بدراسة استطلاعية على عينة اختيرت بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وذلك بمساعدة المعلمين، عددها 20 تلميذا من الجنسين بمدرستين ابتدائيتين بولاية الوادي المذكورة سلفا.

4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1.4. الخصائص السيكومترية لاختبار عسر القراءة العيس(2015):

اختبار صعوبات القراءة من اعداد اسماعيل العيس (2015) بجامعة الوادي، ولقد قام صاحب المقياس بحساب خصائصه السيكومترية للاختبار من خلال دراسة قام بها بعنوان: " الفونولوجيا وعلاقتها بمهارات قراءة الكلمات والفهم القرائي لدى عينة عربية من تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة " وكانت النتائج التي تحصل عليها كما يلي:

2.1.4. الصدق: اعتمد صاحب الاختبار في حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وحصل على قيمة ت تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.000 مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

2.1.4. الثبات: قام صاحب الاختبار في حساب معامل الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وكانت قيمته 0.87. (العيس وآخرون، 2015)

2.4. الخصائص السيكومترية لاختبار الطلاقة اللفظية:

1.2.4. صدق:

أ)-المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى):

جدول (01): قيمة "ت" بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا للمقياس

المجموعتين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إختبار ت	الدلالة الإحصائية
المجموعة العليا	6	51.00	4.97	4.68	دالة 0.01
المجموعة الدنيا	6	39.66	3.20		

قيمة "ت" دالة عند 0.01 مما يجعل المقياس يتمتع بصدق تمييزي عال.

2.2.4. الثبات: تم حساب الثبات بطريقتين هما:

أ)- طريقة التجزئة النصفية:

جدول (02): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بمعادلة سبيرمان براون

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات بالتجزئة النصفية
20	24	0.82

من الجدول رقم (02) نلاحظ أن معامل ثبات المقياس مقبول.

ب)-طريقة معامل ألفا-كرونباخ: نحسب معامل ألفا للمقياس:

جدول (03): معامل ألفا كرونباخ للمقياس

عدد العينة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ

20	24	0.68

تشير البيانات في الجدول إلى قيم معامل الثبات للمقياس عن طريق معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت 0.86، وتظهر أنها مقبولة إحصائيا.

5. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الإستطلاعية وتطبيق أدوات الدراسة على عينتها، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة وتحديد العينة الأساسية.
- التأكد من صحة الخصائص السيكومترية لأدوات القياس ومدى ملائمتها لأفراد العينة.
- ضبط إجراءات الدراسة الأساسية من حيث الوقت، والتاريخ المناسب والوسائل المادية الازمة.

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

يقصد بالمنهج " بأنه مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العمل وتحدد عملياته من الوصول إلى نتيجة معلومة وهو بهذا يقوم على التأمل والشعور. (صابر، 2004، 25) وبما أن دراستنا الحالية تعتمد على محاولة الكشف عن ارتباط الطلاقة اللفظة بعسر القراءة، اخترنا المنهج المناسب لهذه الدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي والذي يعتبر أحد انوع المنهج الوصفي.

فالمنهج الوصفي منهج يستند إلى وصف الظاهرة الطبيعية والاجتماعية كما هي والباحث في استخدامه المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف الواقع كما هو، إنما يقوم بوصفه بطريقة انتقائية واختيارية فهو يختار من الواقع الماثل أمامه وينتقي ما يخدم غرضه في الدراسة.

(عنانة، 1994، 84)

هو ويقصد بالمنهج الوصفي الارتباطي" قياس العلاقات الاجتماعية القائمة بين أفراد الجمعات الصغيرة كأفراد فصل دراسي معين، ومعرفة نوعية هذه العلاقة"

(العيسوي، 1997، 19).

2. **المجال المكاني:** تمت الدراسة بمقاطعة الوادي للتعليم الإبتدائي بولاية الوادي– الجزائر.
3. **المجال الزماني:** امتد مجال الدراسة من 2019/04/18 إلى 2019/05/05.
4. **مجال الدراسة:** شملت الدراسة عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي للموسم الدراسي 2019/2018.
5. **عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:**

أ– **مجتمع الدراسة:** يشمل مجتمع الدراسة تلاميذ القسم الرابعة ابتدائي بمقاطعة الوادي بولاية الوادي والبالغ عددهم 20 تلميذاً، و يتمدرسون في 02 مدرسة ابتدائية، للموسم الدراسي 2019/2018.

ب–عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الاساسية من 20 تلميذاً من الجنسين، التلاميذ ذوي صعوبات القراءة من الجنسين، تم إختيارهم بطريقة قصدية بعد تطبيق اختبار صعوبات القراءة، وتم إختيارهم بطريقة عشوائية من أفراد العينة.

ج–توزيع أفراد العينة: أفراد العينة مدمجين في 02 مدارس ابتدائية بمقاطعتي الوادي والدبيلة بولاية الوادي، والجدول التالي يمثل توزيع العينة:

جدول (04): يبين توزيع العينة الاساسية حسب المدرسة والجنس.

الرقم	المدرسة الابتدائية	عدد التلاميذ			
		الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
01	مدرسة الغزال الهاشمي بالوادي	03	09	12	%60
02	مدرسة ونيسي الهاشمي بالوادي	08	00	08	%40

المجموع	11	09	20	%100

6. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة الحالية:

1.6. وصف اختبار القراءة (قراءة الكلمات وشبه الكلمات)

يشتمل على قسم خاص بجمع البيانات المتعلقة بالتلميذ الذي سيتم عليه إجراء اختبار بما في ذلك السن، (السنوات–الأشهر)، والمستوى الدراسي للتلميذ واسم المؤسسة المتمدرس بها. ويتضمن محتوى الاختبار على مجموعة من الجداول بها 20 كلمة تقدم إلى التلميذ وتكون قراءتها على الترتيب التالي: أولا، قراءة الكلمات المتداولة عددها 40 (البسيطة ثم مركبة) بعد ذلك تليها قراءة الكلمات غير المتداولة 40 (البسيطة ثم مركبة) وأخيرا قراءة شبه الكلمات عددها 40(بسيطة ثم مركبة).

– إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

ويطبق هذا الاختبار بطريقة فردية حيث يقرأ كل طفل الكلمات المقترحة ونقوم أثناء ذلك بتسجيل أخطاء قراءته للكلمات، وبالنسبة للتنقيط نقطة واحدة لكل صحيحة.

ثم مطابقة عدد الكلمات الصحيحة على جدول يمثل مستوى الصعوبة في الفئة العمرية (بالسنوات والأشهر) ثم المئينات ثم الدرجات المعيارية تليها مستوى الصعوبة. كما هو موضح في **الملحق رقم(01)**.

2.6. وصف اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للذكاء(رافن):

يقدم هذا الاختبار لقياس الذكاء فيتم فيه تقديم للطفل بطاقات الاختبار، المكونة من 3 مجموعات وهي:

– المجموعة **A** والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من إتجاه واحد إلى إتجاهين من نفس الوقت.

- المجموعة AB والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.
- المجموعة B والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من 12 مصفوفة.

إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

على بطاقة ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة وبين ستة أجزاء دون تقيد بالوقت، في حالة أخطأ التلميذ في الإجابة (تعيين جزء خاطئ) لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الإجابة الأولى التي قدمها. وتصحيحه يكون:

- يحسب لكل شكل صحيح(01) درجة، والذي لم يجيب عنه يوضع(0).
- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار. ثم نذهب إلى قائمة المعايير المئينية وبعد معرفة الدرجات المئينية المناسبة لعمل المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجات المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

3.6. وصف اختبار الطلاقة اللفظية:

من إعداد الدكتورة" **منى توكل السيد إبراهيم**". يتكون المقياس من 24 بند يقيس الطلاقة اللفظية يجاب عليه من طرف المعلم لانطباق الأعراض على التلميذ مرتبة كتالي:

(غالباً، أحياناً، نادراً). فإذا أجاب على نادراً يحصل على درجة واحد، وإذا أجاب على أحياناً يحصل على درجتين، وإذا أجاب على غالباً يحصل على ثلاث درجات. وتكون أقل لدرجة للمقياس 24درجة وأعلى درجة 72.

وقد قامت المؤلفة بتقسيم درجات المقياس إلى ثلاث فئات كتالي:

الفئة الأولى هي فئة الحاصلين على (24) درجة تعبر على أن التلميذ يحصل على درجة أقل من المتوسط، الفئة الثانية من (25-48) وهي تعبر على المتوسط، ثم الفئة الثالثة

والتي تقم ما بين (49–72) وهي تعبر عن شدة وجود اضطراب في الطلاقة اللفظية وهي أعلى من المتوسط. **(الملحق رقم02)**

7. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحث في إجراء الدراسة الأساسية على الخطوات التالية:

1- الاتصال بمديري المدارس التربوية لأخذ الإذن وتحديد الأوقات المناسبة لمباشرة إجراءات الدراسة الأساسية.

2- شرح الغرض من البحث واطلاع المعلمين على أهداف البحث.

3- الاتصال بمعلمي الصف الرابعة إبتدائي، وتقديم لهم شروحات حول كيفية إجراء الدراسة والاختبارات المقدمة والهدف منها.

4-الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ وبالخصوص في مادة القراءة وتحديد التلاميذ الضعاف فيها، واستبعاد التلاميذ الذين لديهم كل من:

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

5-تطبيق اختبار عسر القراءة لتحديد العينة.

6- تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملون للذكاء "لرافن" لتفادي أي تخلف عقلي.

7-تطبيق اختبار الطلاقة اللفظية.

8- التأكد من سلامة تنظيم الموضوع.

9-حساب النتائج.

10- تحليل ومناقشة النتائج.

8. الأساليب الاحصائية المستخدمة:

- النسب المئوية لحساب نسبة تمثيل العينة من المجتمع الأصلي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- المقارنة الطرفية (الصدق التمييزى) لحساب الصدق.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.
- معامل سبيرمان وبراون لتصحيح معاملات الارتباط
- برنامج الحزمة الإحصائية spss نسخة 20 لمعالجة بيانات الدراسة.

ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عرضا تفصيلياً لإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وعرضنا أهدافها ونتائجها، وركزنا على حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من خلال حساب الصدق والثبات الخاصة بكل اختبار. أما بالنسبة للدراسة الأساسية تناولنا المنهج المتبع في الدراسة، وكذا تحديد مدة ومكان ومجال الدراسة، بالإضافة إلى إجراءاتها كوصف العينة، وطرق انتقائها، كما قدمنا وصف لأدوات الدراسة، وأخيرا عرضنا الأساليب الإحصائية التي اعتمدها الباحث للمعالجة البيانات والتحقق من فرضيات الدراسة، أما النتائج التي توصلنا إليها فنعرضها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

أولاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

1. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الاولى.**
2. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.**
3. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.**
4. **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.**

خلاصة الفصل

ثانياً: استنتاج عام والتوصيات.

تمهيد:

سنتناول في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة من خلال عرض نتائج الفروض بعد القيام بتطبيق أدوات القياس والمعالجة الاحصائية لها، ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء التراث النظري والدراسات السابقة، مع تقديم استنتاج عام وخلاصة مدعمة بجملة من الاقتراحات.

أولاً: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

1. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

والتي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة، وللتحقيق من صحة الفرضية تم قياس هذا تطبيق اختبار "معامل ارتباط بيرسون" فكانت النتائج كما هي موضحه في الجدول التالي:

جدول (05): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة.

	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة اللفظية	20	0.44	دالة عند 0.05
الكلمات المتداولة			

يتضح من خلال الجدول (05) أن قيمة معامل الارتباط بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة بلغت بينهما (0.44) دالة إحصائيا (0.05)، وهذا ما يدل على وجود علاقة بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة. وهو ما يشير الى أن منطوق الفرضية الدال إحصائيا قد تحقق، وبالتالي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيا بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة.

ويمكن تفسير هذا من خلال النتائج يتضح أن ملاحظة المقاطع اللفظية التي يتكون منها الكلمة، أي أن تمييز الحروف نطقاً وبأوضاعها المختلفة في الكلمة يمكن الأطفال من تركيب كلمات متداولة صحيحة، رغم أنهم يعانون من عدم التمييز بين الحروف شكلاً لتشابه بعض الحروف وصوتاً عند قرائتها لتشابه بعض أصوات الحروف ببعضها ولكن عند تمييز جميع الحروف نطقاً وبأوضاعها المختلفة لديهم وبحركاتها الصحيحة سوف يتمكن من قراءة الكلمات (المتداولة).

حيث اتفقت النتائج مع دراسة **(Zaza 2014)**: التي تنص أثر بيان الطلاقة التكرارية بمشاركة المعلم في مقابل الأقران على طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي، حيث كانت النتائج: تفوق تلاميذ المجموعتين التجريبيتين على أقرانهما في المجموعة الضابطة في كل من طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي، حيث حسنت القراءة التكرارية بمشاركة المعلم والقراءة التكرارية بمشاركة الأقران على حد سواء كل أبعاد طلاقة القراءة الجهرية وكذلك الفهم القرائي.

كما تبين أيضا في دراسة **(مقي، 2017)**: أن التدريب على مهارة التحليل والتركيب الفونيمي وحل الرموز اللفظية لبعض الكلمات في البرنامج التدريبي المقدم لفئة من أطفال عسر القراءة يساعد الأطفال على تعلم القراءة، لأن عض الأطفال ليس لديهم صورة واضحة لبعض الفونيمات مما يتسبب لهم خلط أو عدم القدرة على إستخدام مهارات القراءة الصحيحة لبعض الفونيمات لتشابه بينما سواءا من حيث الشكل أو الصوت.

2. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

والتي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية والكلمات غير متداولة. وللتحقيق من صحة الفرضة تم قياس هذا تطبيق اختبار "معامل ارتباط بيرسون" فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (06): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسـون

بين الطلاقة اللفظية والكلمات غير متداولة.

	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الطلاقة اللفظية	20	0.47	دالة عند 0.05
الكلمات غير متداولة			

يتضح من خلال الجدول(06): أن قيمة معامل الارتباط بين الطلاقة اللفظية والكلمات غير المتداولة وبلغت بينهما (0.47). دالة إحصائيا عند (0.05)، وهذا يدل على وجود علاقة بين الطلاقة اللفظية والكلمات غير المتداولة. وهو ما يشير الى ان منطوق الفرضية الدال إحصائيا قد تحقق، وبالتالي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الطلاقة اللفظية والكلمات غير المتداولة.

ويمكن تفسير ذلك بأن هناك علاقة بين الطلاقة اللفظية بالكلمات غير المتداولة أثناء القراءة ويتضح ذلك بأن تلاميذ ذوي عسر القراءة تكون لديهم صعوبة في قراءة الكلمات غير المتداولة نتيجة ارتباطها بالطلاقة اللفظية.

ويمكن تفسير هذا استناداً على المنظور النظري تبين لنا من مظاهر عسر القراءة صعوبة في المزج الصوتي عند الاستماع وهي عدم القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة، وهي عدد الأخطاء التي يقع فيها التلميذ في اختبار المزج الصوتي أو يقوم بعكس (ابدال) الحروف في القراءة أو الهجاء أو الحديث وهذا راجع على ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً أو ضعف في التمييز بين

الاحرف المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً ، وهذا الضعف في تمييز الأحرف ينعكس بطبيعة الحال على قراءته للكلمات أو الجمل التي تتضمن مثل هذه الأحرف. فيقوم التلميذ بتشبيه الحرف بحرف أو كلمة بكلمة.

إذ أن الأطفال عند إعطائهم لمقاطع كلمات غير مألوفة لديهم لم يتمكنوا من قراءتها بشكلها الصحيح، وذلك راجع إلى أن هذه الكلمات كانت غامضة بالنسبة لهم ولهذا قاموا بحذف بعض المقاطع أو تكرار الكلمات غير حقيقية، وهذا راجع لأنهم لم يقومو بقراءة هذه الكلمات من قبل.

وفي واقع الأمر، قد تأخذ المحلات البصرية للكلمات غير متداولة منعطفا مغايرا في أثناء عملية فك الترميز ومطابقة الانماط، الأمر الذي قد يعيق الطلاقة. وبالتمرين حين يزيد الأطفال من مهاراتهم في فك الترميز ومن سرعتهم، فإنهم يزيدون كفاية المعالجة العصبية لديهم ويقرؤون باستيعاب وقدرة أكبر على التعبير.

كما أجرى أبو الديار(2010) دراسة تهدف من خلالها إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط احصائياً بين التسمية السريعة للحروف والأشكال والفهم القرائي لدة العينة، كما تبين وجود ارتباط بين مقاييس (حذف مقاطع وتكرر غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير حقيقية).

3. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على أن توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وشبه الكلمات، وللتحقق من صحة الفرضية تم قياس هذا بتطبيق اختبار "معامل ارتباط بيرسون " كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (07): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين الطلاقة اللفظية وشبه الكلمات.

	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة

الطلاقة اللفظية	20	0.35	دالة عند 0.05
شبه الكلمات			

يتضح من خلال الجدول (07): قيمة معامل الارتباط بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة بلغت بينهما (0.35). غير دالة إحصائيا عند (0.05)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة بين الطلاقة اللفظية وشبه الكلمات. وهو ما يشير الى أن الفرضية غير دالة إحصائيا ولم تحقق، وبالتالي لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائيا بين الطلاقة اللفظية وشبه

ويمكن تفسير ما توصلنا إليه من نتائج التي كانت على عكس توقعات الباحثة، ويمكن تفسير ذلك بأن قراءة شبه الكلمات لا علاقة لها بالطلاقة اللفظية وهذا ما يتضح من خلال ما لحظته أن كل من الأطفال العاديين وذوي عسر القراءة لديهم صعوبة في قراءة شبه الكلمات التي لا معنى لها، وقد يرجع هذا إلى عدم إكتساب التلميذ لهذه المهارات وذلك لعدم وجود مكتسبات قبلية لشبه الكلمات لكل من العاديين وعسيري القراءة كما يتبين افتقارهم للمهارات اللغوية. وقد يكون السبب راجع لعمر الطفل مزال قيد النمو وفي طريقهم للتعلم وأيضاً أسلوب المعلم في شرح الكلمات التي لا معنى لها يلعب دور في اكتساب التلميذ لمفردات لفظية. وهذا ما أكدته دراسة عيسى وأبو زيد(2012): التي هدفت الى تعرف أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين، فكانت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الموهوبين والعاديين في متغيرات الدراسة (طلاقة المعاني، طلاقة الكلمات، والتفاعل أثناء اللعب) لصالح الموهوبين.

ونستنتج القول وتبعاً لما هو ملحوظ في الواقع من مقارنة بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في قراءة شبه الكلمات بأنه لا توجد علاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة (شبه الكلمات).

ويرى (السرطاوي، وآخرون، 2009) يجب تدريب التلاميذ ذوي عسر القراءة على إتقان مهارة الاقتران بين الحروف المكتوبة والصوت المنطوق حيث يتم تدريب الأطفال على قراءة الحروف بشكلها المنفرد وقراءة المقاطع اللفظية (شبه الكلمات) والكلمات تلك التي لا تحمل معنى ليس بالأمر السهل لأنها عبارة على كلمات مكونة من حروف غير منتظمة وليس لا معنى لديهم.

وتشير دراسة (CATTS.1997)إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يكون أدائهم جيداً في المقاييس اللغوية عالية المستوى التي تركز على تقييم المحتوى والاستيعاب اللغوي الشفهي (كلمات متداولة). بينما يكون أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم دون المتوسط، وأقل من الأطفال ذوي عسر القراءة (شبه الكلمات).

وهذا ما أكدته دراسة عيسى وأو زيد(2012): التي تهدف إلى تعرف أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين، فكانت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الموهوبين والعاديين في متغيرات الدراسة (طلاقة المعاني، طلاقة الكلمات، والتفاعل أثناء اللعب).

4. عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ولقياس هذا تم تطبيق اختبار "معامل الارتباط بيرسون" فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (08): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة.

	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
	20	0.54	دالة عند 0.05

الطلاقة اللفظية			
اختبار القراءة			

يتضح من خلال الجدول(08) أن قيمة معامل الارتباط بينهما هو (0.54) الدال احصائياً عند (0.05)، وهذا ما يدل على وجود علاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة. ويمكن تفسير هذا إلى الهدف من الطلاقة اللفظية في القراءة هو القدرة على التعرف على الكلمة من جهة وزيادة سرعة القراءة من جهة أخرى ووسيلة لاستيعاب المعنى ودمجه في خلفيتهم المعرفية.

وهذا ما أكدته كل من دراسة **الجاهلي (2004)** ودراسة **البشتيتي (2010)**: أثر القصة في تنمية الطلاقة اللغوية عن أطفال ما قبل المرحلة الابتدائية، حيث أن معظم أفراد العينة يتفقون على أن مضمون القصة يؤثر على اللغة عند الأطفال من حيث الفصحى أو العامية.

كما أكدت دراسة صالح(2010): أثر استخدام برنامج قائم على التعلم الألعاب اللغوية على تنمية الطلاقة اللفظية، والتي أكدت على وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية التي درست بإستخدام الألعاب اللغوية والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية فكانت لصالح المجموعة التجريبية.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة لكل من الفرضية العامة والفرضيات الجزئية معا تفسير تحقق كل الفرضية والعامة والفرضيات الجزئية الأولى والثانية وعدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة.

ثانياً: لاستنتاج عام ومقترحات.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، فكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين بين الطلاقة اللفظية والكلمات المتداولة.
2. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية والكلمات الغير المتداولة؟
3. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وشبه الكلمات.
4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الطلاقة اللفظية وعسر القراءة لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي.

وتم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتماشى مع طبيعة فروض البحث وتناسبها، ومن خلال ما تم التوصل إليه من نتائج بعد عرضها وتفسيرها استناداً إلى التراث النظري والدراسات السابقة السالفة الذكر، وبعد تطبيق اختبار القراءة ومصفوفات رافن للذكاء وتطبيق مقياس الطلاقة اللفظية من أجل الوصول إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من الطلاقة اللفظية بعسر القراءة لأفراد عينة الدراسة المتمثلة في (20) تلميذ موزعين على02مدارس ابتدائية.

وفي ضوء النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا الحالية يمكننا تقديم جملة من الاقتراحات وهي كالتالي:

- يجب على المعلمين أخذ دورات تكوينية تطبيقية حول عسر القراءة من أجل معرفة كيفية التعامل مع أفراد هذه الفئة، كل هذا أملاً في إيجاد حلول يستفيد منها التلميذ.
- توعية الآباء والمربين على التعامل الجيد مع ذوي عسر القراءة.
- فتح أقسام خاصة بهذه الفئة من التلاميذ لتلقي العناية والاهتمام بشكل خاص.
- وضع حصص خاصة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة مثلاُ(لدسليكسيين) وذلك لتدريبهم على القراءة.
- تعويد الطفل على القراءة في سن مبكرة لتنمية الطلاقة اللفظية لديه.
- متابعة هذا الموضوع بجدية تامة واهتمام كبير من قبل القائمين على المؤسسات التربوية.
- يجب على الأولياء الاهتمام بأولادهم عن طريق توفير وسائل وألعاب تساعد الطفل على تنمية ذكائه، وتخطي الصعوبات التي يعاني منها.
- التنبيه دائماً للتلاميذ على أخطائهم المتكررة وتصحيحها أمامهم.
- إجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة وربطها مع متغيرات أخرى.
- إجراء برامج تدريبية لتنمية الطلاقة اللفظية لدى التلميذ لتفادي عسر القراءة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

إبراهيم أنيس وآخرون(1973). *معجم الوسيط*. ط2. القاهرة: دار المعارف.

أبو مغلي سميح، عبد الحافظ سلامة(2013). *تعليم الأطفال القراءة والكتابة*.ط1: عمان. دار البداية ناضرون وموزعون.

أحمد اشبير، فاطمة سعيد(2017). *أثر توظيف الأنشطة اللغوية التواصلية المحسوبة في تنمية الطلاقة اللغوية لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي*، رسالة ماجستير منشورة. غزة. كلية التربية بجامعة الأزهر.

بدير كريمان، إميلى صادق (2000). *تنمية المهارات اللغوية للطفل*. ط1. القاهرة: دار عالم الكتب.

بطاطية، زوليخة وبوكاسي، فاطمة (2012 /2013). *علاقة النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه في ظهور عسر القراءة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*. رسالة (ماستر) منشورة. البويرة. جامعة آكلي محند الحاج.

البطاينة، أسامة محمد، مالك أحمد الرشدان، عبيد عبد الكريم السبايلة، عبد المجيد الخطاطبة(2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*.ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، حافظ بطرس (2010). *محاضرات في التقويم والتشخيص في التربية الخاصة*. كلية رياض الأطفال. مصر: جامعة القاهرة.

جمال، سهام(2015). تعليم الدماغ القراءة.ط1.الرياض: امتياز للتوزيع.

جوادي نصيرة (2015). *ملكة القراءة بين صعوبات التعلم وضعف الأداء في المدرسة الابتدائية الجزائرية*. رسالة ماستر غير منشورة. الجزائر. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

خطاب، عمر محمد (2011). *مقاييس في صعوبات التعلم*. ط1. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

الزيات، فتحي مصطفى(2007). *صعوبات التعلم استراتيجيات التدريسية ومداخل علاجية*.ط1. مصر: دار النشر للجامعات.

سمير عبد الوهاب، أحمد الكردي وآخرون(2004). *تعليم القراءة والكتابة في مرحلة الابتدائية–رؤية تربوية*.ط2. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). *التربية الخاصة برامجها العلاجية*. ط1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صابر، عوض فاطمة(2004). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. ط1. الإسكندرية: مكتبة الاشعاع الفنية.

صالح، إبراهيم محمد(2009). *علم النفس اللغوي والمعرفي*. ط1.عمان: دار البداية.

صغير، زينب(2016). علاقة عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشفهي لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي. رسالة ماستر غير منشور. الجزائر. جامعة حمه لخضر بالوادي.

عاشور راتب قاسم، محمد فؤاد الحوامدة (2003). *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط1.عمان: دار المسيرة.

عبد الحميد الغزالي، سعيد كمال(2010). *اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج*.ط1.الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الكريم حمزة، أحمد(2008). *سيكولوجية عسر القراءة*.ط1.الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبسي هدى(2015). *اضطرابات الكلام وأثرها على مهارة القراءة*. رسالة ماستر غير منشورة، جامعة الشهيد لخضر الوادي. الجزائر.

عبيدات، محمد، محمد أبو نصار، عقلة مبيضين(1999). *منهجية البحث العلمي*. ط2.عمان: دار وائل للنشر والطباعة.

عرفات، جمال(2015): *دليل الأسرة في تنمية التطور اللغوي عند الطفل*. ط1.الاردن: دار أمجد للنشر والطباعة.

علي كامل، محمد (2003). *صعوبات التعلم الاكاديمية بين الفهم والمواجهة*. مركز الاسكندرية للكتاب: جامعة طنطا.

عنانة، حسن غازي(1994). *مناهج البحث*.ط1. مؤسسة شباب الجامعة: الإسكندرية.

العتوم، عدنان، عبد الناصر الجراح، موفق بشارة(2007). *تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقية عملية*.ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العيسوي عبد الفتاح، عبد الرحمان العيسوي(1997). *مناهج البحث العلمي في الفكر الإسلامي والفكر الحديث*. الإسكندرية: دار الراتب الجامعية.

غني، مثال عبد الله (نيسان 2010). *صعوبات التعلم لدى الأطفال*. مركز البحوث والدراسات التربوية (العدد العاشر).

فرحات، أحمد وعوين، محمد الهادي (2014). نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الادماج. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. الجزائر. جامعة الوادي.

محسن، عبد العزيز محمود حسن(2010). *أثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والأصالة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في منطقة عمان الرابعة بمادة علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهن نحوها*. ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

محمد عاشور، أحمد محمد (2014). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. ط1.الرياض: دار الزهراء.

محمد ملحم سامي(2002). *صعوبات التعلم*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرباح، احمد تقي الدين (2014 /2015). *عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي* (ماجستير). منشورة. الجزائر. جامعة مولود معمري تيزي وزو.

مصطفى سالم، أسامة فاروق (2014). *اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*. ط1.عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منصوري، مصطفى وبن عروم، وافية (2014). *صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية والثالثة ابتدائي*. دراسة نفسية تربوية. الجزائر جامعة مستغانم.

الوقفي، راضي(2009). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*.ط1.عمان: دار المسيرة.

يوسف ابراهيم، سليمان عبد الواحد(2010). *صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والإنفعالية*.ط1.القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S., & Rebaï, M. (2015). Phonological and Cognitive Reading Related Skills as Predictors of Word Reading and Reading Comprehension among Arabic Dyslexic Children. *Psychology*, *6*, 20-38. Restricted from: https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2015011416104265.pdf

Marc-antoine Crocq. Julien Daniel Guelfi(2015). MANUEL DIAGNOSTIUE ETSTATIQUE DES TROUBLES.5è EDITION. FRANCE :Elsevier Masson ASS.

الملاحق

الملحق رقم(01):

مستوى القراءة		الدرجات المعيارية	المئينيات	الفئات العمرية (بالسنوات والأشهر)			
				8 إلى 8 و 11 شهر	9 إلى 9 و 11 شهر	10 إلى 10 و 11 شهر	11 إلى 12 سنة
				الدرجة الخام (مجموع المفردات الصحيحة)			
دون صعوبة في القراءة	عالي	1,0	80	70	93	97	100
	متوسط	0,5	70	63	85	90	91
		0,0	50	53	71	73	76
صعوبة القراءة		≤- 0,5	20	30	37	43	51
اضطراب تعلم (أو عسر) القراءة		< -1	10	14	23	24	41
		< -1,5	0,5	7	10	14	34

الملحق رقم (02): مقياس تقدير الطلاقة اللفظية

جامعة الوادي –كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص تربية خاصة

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في التربية الخاصة والتي تحمل العنوان:

الطلاقة اللفظية وعلاقتها بعسر القراءة لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي.

نرجو منكم إثراء هذا البحث بالإجابة على بنود المقياس.

اسم المدرسة: **اسم المعلم(ة):**

اسم التلميذ(ة): **الجنس:**

الصف الدراسي: **تاريخ التطبيق:**

م	العبارات	غالباً	أحياناً	نادراً
1	يعاني من انخفاض في الحصيلة اللغوية مقارنة بزملائه في الفصل			
2	يتجنب الكلام داخل الفصل			
3	لا يتطوع بالإجابة على الأسئلة الشفوية			
4	لا يفهمه الآخرون بوضوح			
5	يحتاج إلى إعادة تكرار الإجابة الشفوية			
6	تتحسن لديه طلاقة القراءة الشفوية مع تكرار ممارسة قراءة نفس القطعة			
7	يتقبل زملاؤه طريقته في الكلام			
8	يتواصل بشكل بصري ملائم أثناء الكلام			
9	لديه أنماط غير منتظمة من التنفس			
10	يتوقف أو يتردد أثناء الكلام			
11	يلجأ إلى استخدام الإشارات بدلاً من الكلام			

12	يبدي مشاعر سلبية تجاه الكلام			
13	يكرر أصوات أو كلمات عند التحدث			
14	يعجز عن إخراج الكلمات من فمه			
15	يطول في أصوات بعض الكلمات			
16	يكره القراءة بصوت عالٍ في الفصل			
17	يصحح أو يعدل من كلامه			
18	يستخدم أكثر من كلمة بنفس المعنى عند الإجابة عن السؤال الواحد			
19	يتحدث إليك عن مشكلته في الكلام			
20	يدرك أن لديه مشكلة في الكلام			
21	يتعرض للسخرية من زملائه عندما يتكلم			
22	يناديه زملاؤه بالمتهته			
23	تؤثر التهتهة على تحصيله الدراسي			
24	يشعر التلميذ بالضيق تجاه هذه التهتهة			

Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
المتداولة الكلمات	25.3000	7.07181	20
متداولة غير الكلمات	19.5000	5.49162	20
الكلمات شبه	10.8500	5.05001	20
القراءة اختبار	55.6500	13.91052	20
اللفظية الطلاقة مقياس	44.9000	5.52411	20