جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

علاقة عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشفهي لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:
- زينب صغير

إشراف الأستاذ الدكتور:
إسماعيل لعيس

لجنة المناقشة

د. مسعودة منتصر	أستاذ محاضر (ب)	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
أ.د. إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ. خيرة لزعر	أستاذ مساعد (أ)	جامعة الوادي	عضوا ومناقشا

الموسم الجامعي: 2015- 2016

شكر وعرفان

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا هداه

الحمد لله الذي أنعم علينا بفضله وجزيل عطاه وأعاننا على إتمام هذا العمل الذي نرجو من الرحمن أن يجعله علما نافعا وعملا صالحا

للإبداع أناس يُقدّرون معناه، وللنّجاح أُناسٌ يحصدونه، لذا نقدّر جهودك المُضنية، فأنتَ أهلٌ للشّكر والتّقدير ووجب علينا تقديرك، لك منّا كلّ الثّناء والتّقدير إلى أستاذنا ومرشدنا وقدوتنا الدكتور "إسماعيل لعيس" حفظه الله ورعاه الذي أشرف على هذا العمل وسانده بالتوجيه الفعال.

كما لا ننسى شكر طاقم الإبتدائيات بدائرة قمار لتفهمهم و لما قدموه من جهد ووقت وتذليل صعوبات.

وشكر خاص للمدراء التالية أسماؤهم: " إبراهيم جديد" و " سامية إجطة " و"الهادي بزة" و" ناكر رغيوة " على مجهوداتهم القيمة.

والشكر موصول إلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب وبعيد ودعوا لنا بالتوفيق لإنجاز هذا البحث المتواضع.

وأخيرا فحسبنا إننا قد بذلنا جهدا وما نحن إلا بشر نصيب ونخطئ والكمال لله ونحمده وإليه يرجع الثناء كله.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة و الفهم القرائي والفهم الشفهي فكلاهما يعملان بصورة تفاعلية في عملية القراءة ، كما هدفت أيضا لدراسة الفروق بين العاديين وعسيري القراءة في تلك القدرات.

تم اختيار العينة بطريقة قصدية من تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي بدائرة قمار، بناء على مجموعة معايير تشخيصية، وكان عددهم (106).

تم تطبيق اختبار "رافن" للذكاء و اختبار قراءة الكلمات واختبار الفهم القرائي واختبار الفهم الشفهي على جميع أفراد العينة للكشف عن الفروق المحتملة في نتائج هذه الاختبارات بين مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبيه الإرتباطي والمقارن. وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق وحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الاحصائي(SPSS) النسخة 22. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي.

– يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم الشفهي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم القرائي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

ثم مناقشة النتائج في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، الفهم القرائي، الفهم الشفهي.

Résumé

Cette étude visait à explorer la relation entre la compétence en lecture d'une part et d'autre part la compréhension en lecture et la compréhension du langage oral, qui représentent des compétences de base pour l'apprentissage de la lecture chez l'enfant.

Un groupe d'élèves scolarisés en 4ème et en 5ème années primaire (n=106) ont été sélectionnés, sur la base d'un nombre de critères diagnostiques y compris le score obtenus en lecture de mots et le test d'aptitude mentale non verbale (RAVEN). Ainsi, ils ont été classifiés en deux sous-groupes de lecteurs, normaux (n=75) et dyslexiques (n=31). Après la passation des tests de lecture de mots et de pseudo mots, de compréhension de lecture et de compréhension orale, les principaux résultats montrent

- une différence significative entre les deux groupes de lecteurs normaux et dyslexiques dans la compréhension de lecture.

- une différence significative entre les deux groupes de lecteurs normaux et dyslexiques dans la compréhension orale.

- une corrélation significative entre la lecture et la compréhension en lecture, mais non pas avec la compréhension orale.

- une corrélation significative entre la compréhension en lecture et la compréhension orale.

Ces résultats ont été discutés à la lumière des études antérieures.

Mots clés: dyslexie développementale, compréhension orale, compréhension de lecture

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ب
الشكر والعرفان	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
قائمة الأشكال	ح
مقدمة	8
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- الاشكالية	12
2- فرضيات الدراسة	13
3- أهمية و أهداف الدراسة.	14
4- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.	15
5- الدراسات السابقة.	16
الفصل الثاني: عسر القراءة	
أولا: القراءة وآلياتها	19
1- تعريف القراءة	19
2- أنواع القراءة	20
3- آليات القراءة والقدرات اللازمة لاكتسابها.	21
ثانيا: عسر القراءة.	26
1- مفهوم صعوبات التعلم.	26
2- تعريف عسر القراءة.	27
3- أعراض عسر القراءة.	28
4- أنواع عسر القراءة.	30

5- أسباب عسر القراءة.	32
الفصل الثالث: الفهم القرائي والفهم الشفهي	
1- الفهم القرائي.	37
1-1- تعريف الفهم القرائي.	37
1-2- مهارات الفهم القرائي.	39
1-3- مستويات الفهم القرائي.	41
1-4- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.	45
2- الفهم الشفهي.	46
2-1- تعريف الفهم الشفهي.	46
2-2- مهارات الفهم الشفهي.	48
2-3- تقييم الفهم الشفهي.	49
3- الفهم القرائي وعلاقته بالفهم الشفهي.	50
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الاجراءات المنهجية للدراسة	
1- التذكير بفرضيات الدراسة.	54
2- منهج الدراسة.	54
3- عينة الدراسة.	55
4- حدود الدراسة.	59
5- أدوات الدراسة.	59
6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.	62
7- أساليب معالجة البيانات إحصائيا.	63
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.	66
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.	71
خلاصة واقتراحات و آفاق الدراسة	81
قائمة المراجع	84

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح عينة الدراسة.	55
2	توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	56
3	عدد عسيري القراءة في كل مستوى دراسي.	58
4	ارتباط الدرجة الكلية لاختبار القراءة وأجزائه.	62
5	الفرق في الفهم القرائي بين المجموعتين.	66
6	الفرق في الفهم الشفهي بين المجموعتين.	67
7	درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والفهم القرائي لدى عينة الدراسة.	67
8	درجة الارتباط بين الفهم القرائي و الدرجة الكلية لقراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة لدى عينة الدراسة.	68
9	درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والفهم الشفهي لدى عينة الدراسة.	68
10	درجة الارتباط بين الفهم القرائي و الفهم الشفهي لدى عينة الدراسة.	69

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوانه	الصفحة
1	بعض قدرات عملية القراءة.	25
2	مهارات الفهم القرائي.	39
3	المهارات الفرعية للفهم القرائي.	40
4	مستويات الفهم القرائي.	40
5	مهارات الفهم الشفهي.	48
6	رسم بياني لأفراد العينة.	56
7	رسم بياني لأفراد العينة حسب المستوى الدراسي.	57
8	مدرج تكراري لعسيري القراءة في كل مستوى دراسي.	58

مقدمة:

يعد الاهتمام بموضوع التربية الخاصة عموما وصعوبات التعلم خصوصا من الموضوعات الحديثة في الوطن العربي، حيث لم توجه له عناية البحث بالقدر الكافي.

مع أن حالات صعوبات التعلم تتفاقم في المرحلة الابتدائية والتي هي من أهم المراحل التعليمية في حياة التلميذ ففيها يكتسب المهارات الأساسية للقراءة كما أنها الأساس الذي يعتمد عليها في اكتساب خبرات ومهارات فهم جميع المعارف الأخرى . ومن هنا تأتي أهمية الدراسات لهذا المجال لتفسر مشكل عسر القراءة، إذ يعد سبب العديد من أنماط الصعوبات الأكاديمية الأخرى، فالقراءة تعتبر مادة تأسيسية لما يبنى بعدها من مدارك لكل المدخلات التّعلميّة التي تكون في صورة استقبالية كفهم اللغة الشفهية و القراءة أو إنتاجية كالكلام و الكتابة.

ولهذا الغرض جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على الفهم القرائي والفهم الشفهي وعلاقتهما بعسر القراءة حيث أن عمليتي التعرف و الفهم(الشفهي والقرائي) متكاملتين فالتلميذ يركز على التعرف على الكلمات والفهم الشفهي خلال المراحل الأولى للتعلم، ويركز على الفهم القرائي ومعاني النصوص خلال المراحل الأخرى.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين :

جانب نظري يحتوي على ثلاثة فصول:

ولها تقديم موضوع الدراسة : تم فيه عرض اشكالية الدراسة وتساؤلاتها ثم فرضياتها. كما وضح فيه أهمية الدراسة وأهدافها وكذا التعريف الاجرائي لمتغيرات البحث والدراسات السابقة.

والفصل الثاني: تم تخصيصه للقراءة وآلياتها وعسر القراءة من خلال استعراض مختلف التعريفات الخاصة بعسر القراءة ، وبعض مؤشراته ثم التطرق الي أنواعه وأسبابه.

فالفصل الثالث: تعرضنا فيه إلى الفهم القرائي والفهم الشفهي من حيث التعريف والمهارات والعلاقة بينهما.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين:

الفصل الرابع : وجاء فيه الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا من منهج الدراسة والتذكير بفرضياتها وعينة الدراسة إلى حدود الدراسة وأدواتها وكيفية تطبيقها ثم الأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: تم تخصيصه لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالرجوع الى الجانب النظري والدراسات السابقة وأخيرا الخلاصة العامة للنتائج الدراسة ثم عرض لاقترحات الدراسة وآفاقها.

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1- الاشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهمية وأهداف الدراسة.

4- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة.

5- الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

تعتبر مهارة القراءة من أهم المهارات التي تسعى المنظومة التربوية لتعليمها في المرحلة الابتدائية ولكونها المادة الأولى والرئيسية التي يبدأ المتعلم حياته التعلمية بها حيث يعتمد عليها في تحصيل المعرفة وتطوير ذاته وحل مشكلاته، فالتلميذ لا يستطيع التقدم في أي مادة من المواد الدراسية إلا إذا استطاع التمكن من مهارات القراءة، فهي في رأي الكثير من المفكرين عملية عقلية تشتمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ وتحويلها إلى أصوات من خلال التمثل والتعرف والفهم ثم ربطها بالخبرة الشخصية ومعانيها(مصطفى،2004).

وعليه فتؤكد بعض الأبحاث والدراسات أن القراءة تتطلب نوعين من العمليات أولها تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني وهي عملية التعرف، وثانيها الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى، وأي اضطراب في هذه العمليات إما يؤدي إلى عسر قراءة متمثل في قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية(حمزة، 2008) أو اضطراب في فهم وتفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية. بحيث أن عدم قدرته على مسايرة زملائه العاديين في تحصيل المهارات الاكاديمية في المدرسة يجعله لا يحقق مستوى تحصيلي يتناسب مع ما يمتلكه من امكانيات عقلية ونسبة ذكاء جيدة.

فبالرغم من أهمية القراءة في التعليم الابتدائي إلا أن الدراسات في هذا المجال تؤكد وجود عدد كبير من التلاميذ يعانون من عسر القراءة تقدر نسبتهم 15% تقريبا من تلاميذ المدارس العامة وتمثل هذه الصعوبة أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشارا بنسبة 80%.

(عبيد، 2015)

حيث يواجه هؤلاء التلاميذ مشكلات تؤثر في العديد من المجالات التي يتضمنها التعليم المدرسي و انخفاض أدائهم الذي يؤدي إلى توقف تمدرسهم، فأظهرت هذه الدراسات ترابط العمليات الأساسية والمساعدة في القراءة كالذاكرة والانتباه والذكاء إضافة الى آلية نشاط القراءة وتطور مهاراتها مثل التعرف على الكلمات والفهم القرائي، لكنها لم تعمل على اضاح علاقة هذا الاضطراب بالفهم بنوعيه: الشفهي والقرائي فكلاهما يتضمن عملية استقبال الأفكار من الآخرين سواء كانوا متكلمين أو كاتبين فالاستماع عملية تزود الطفل

بالألفاظ والكلمات وتركيبات الجمل التي يستخدمها وذلك يعد أساسا لعملية الفهم القرائي حيث ترى النماذج النظرية الحالية أن الشخص يمتلك رصيدا " داخليا " من المفردات حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفهية كانت أم كتابية وفي هذا السياق، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط تمثيلاتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي(Alegria, 1995).

ومن ما سبق تبرز اشكالية الدراسة الحالية في علاقة عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشفهي محاولة الاجابة عن التساؤلات الآتية:

– هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي؟

– هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم الشفهي؟

– هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم القرائي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة؟

– هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة؟

– هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة؟

2- فرضيات الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة والتساؤلات التي طرحت، صيغت فرضيات الدراسة على النحو التالي:

2-1- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي.

2-2- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم الشفهي.

2-3- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم القرائي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

2-4- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

2-5- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

3- أهمية وأهداف الدراسة:

أمام التزايد المستمر لعدد التلاميذ الذين يواجهون مشاكل في القراءة في المدارس الابتدائية، وإضافة إلى النقص الكبير في المراكز أو الاشخاص المختصين لحل مثل هذه المشاكل تأتي هذه الدراسة لتبحث في عسر القراءة وعلاقته ببعض المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر وتتأثر به.أضف إلى ذلك تحديد أهم ملامح الطفل العسير، ومعرفة تأثير هذه الصعوبة على فهمه للمقروء وللغة المسموعة.

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والفهم القرائي و الفهم الشفهي.

- كما تهدف أيضا إلى معرفة الطالبة بمراحل تشخيص عسر القراءة.

- معرفة الفروق بين عسري القراءة والعاديين في القدرة على الفهم القرائي والفهم الشفهي.

- فتح المجال أكثر إلى الدراسات التشخيصية لمعرفة العوامل المرتبطة ومسببات عسر القراءة.

4- التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

4-1- عسر القراءة:

صعوبة في فك الرموز المكتوبة يمس فئة من الأطفال بفارق واضح عن من مثلهم في العمر بدون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك، ويتم تحديد عسر القراءة في هذه الدراسة بتطبيق اختبار القراءة المكون من كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمات.

4-2- الفهم القرائي:

تعرفه الدراسة الحالية بأنه عملية معرفة التلميذ للكلمات المتضمنة في نص معين مكتوب وفهمه لما في هذا النص واستخلاص معنى معين منه أو فكرة أساسية له، و يقاس الفهم القرائي في هذه الدراسة بمدى قدرة التلميذ على قراءة الجمل والإشارة إلى الصورة المعبرة على تلك الجمل ويعبر عنه بالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم القرائي.

4-3- الفهم الشفهي:

وهو قدرة المستمع على فهم ما يسمعه من لغة شفهية و الاستجابة والرد على ما سمعه بشكل صحيح ويقصد به في هذه الدراسة القدرة على فهم التلميذ للجمل المنطوقة من طرف الطالبة والإشارة إلى الصورة الدالة عليها من بين مجموعة الصور، ويعبر عنه بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار الفهم الشفهي.

5- الدراسات السابقة:

اطلعت الطالبة على عدد من الدراسات في مجال صعوبات التعلم مفادها:

- أما دراسة "دحال سهام" (2005)، وهي دراسة تحليلية لاستراتيجيات الفهم الشفهي لتلاميذ سنة رابعة ابتدائي يعانون صعوبات في القراءة، هدفت إلى معرفة استراتيجيات الفهم الشفهي لدى عينة من ذوي عسر القراءة قوامها(80) فرد مقسمة إلى عاديين وعسيري قراءة وتم تطبيق اختبار القراءة و اختبارKAB-C للتشخيص الفارقي وقياس مستوى الذكاء واختبار الفهم الشفهي على العينة. فأظهرت النتائج وجود تباين واضح وكبير ذو دلالة احصائية بين هاتيين المجموعتين.

– وفي دراسة "فاطمة الزهراء حاج صابري" (2005) هدفت إلى معرفة العلاقة بين العسر القرائي والذكاء الانفعالي وقلة الانتباه من خلال مقارنة بين تلاميذ عاديين وعسيرين متمدرسين بالطور الثاني للمرحلة الابتدائية، حيث شملت الدراسة (200) تلاميذ وتلميذات مقسمة كما يلي: (50) فردا عسيرين و(150) فردا عاديين. استخدمت الدراسة اختبار الفهم القرائي من أجل الفهم واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، قائمة ملاحظة سلوك التلميذ واختبار تشخيص صعوبات القراءة واختبار العوامل المرتبطة بالعسر القرائي واختبار الذكاء الانفعالي واختبار قلة الانتباه وفرط الحركة وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق دالة احصائيا بين العاديين والعسيرين في الذكاء الانفعالي وقلة الانتباه.

– دراسة "منصور عبد الله صياح" (2006) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في مستوى معالجة المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين لدى عينة مكونة من (16390 فردا)، من خلال تطبيق اختبار في الفهم القرائي، و أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين لصالح العاديين.

– هدفت دراسة "إيمان أحمد النوري" (2010) إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع أساسي وتصور مقترح لعلاجها، تكونت عينة الدراسة من (85) تلميذا وتلميذة و(45) معلما ومعلمة. استخدمت الباحثة في الدراسة استبيان لتحديد صعوبات تعلم القراءة واختبار تشخيصي في القراءة وسؤال مفتوح للمعلمين والمعلمات، وكانت نتائج الدراسة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى صعوبات القراءة تعزى إلى متغير الجنس بينما وجدت فروق في مستوى صعوبات تعلم القراءة تعزى للمستوى الدراسي العام.

– وقام "Sablayrolles" & "Sevault " (2012) بدراسة حول صعوبات الفهم القرائي وهو الأكثر ارتباطا بعجز تمثل الكلمات المكتوبة، وتم في هذه الدراسة مقارنة الاطفال الذين يعانون من صعوبات الفهم والأطفال العاديين لمعرف أسباب هذه الصعوبات. طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من(328) تلميذ وتلميذة سنة ثانية متوسط، طبق عليهم اختبار للقراءة الصامتة لمدة (50) دقيقة بشكل فردي ثم طرحت عليهم أسئلة لقياس الفهم القرائي. نتجت الدراسة إلى أن هناك صعوبات نوعية في مهارات الفهم ذات مستوى عالي عند افراد العينة الذين يعانون من صعوبات القراءة.

– هدفت دراسة مرباح أحمد تقي الدين(2015) إلى التعرف على عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي وأبعاده (الشخصي، الأسري المدرسي) لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. تكونت عينة الدراسة من(60) فرد عسير قراءة واستخدم الباحث في هذه الدراسة مجموعة من الاختبارات منها اختبار رسم الرجل واختبار القراءة الجهرية واختبار القراءة الصامتة من أجل الفهم ونتجت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين عسر القراءة والتوافق النفسي وأبعاده لدى عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اشتركت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في العينة(تلاميذ رابعة والخامسة ابتدائي) بالإضافة إلى دراسة الفروق بين العاديين وعسيري القراءة، كدراسة مرباح أحمد تقي الدين(2015) و"فاطمة الزهراء حاج صابري" (2005). واشتركت دراسات أخرى مع الدراسة الحالية في متغير عسر القراءة ومتغير الفهم الشفهي كدراسة "دحال سهام" (2005). ومن جهة أخرى توجهت بعض البحوث إلى دراسة الفهم القرائي فكان معظمها في إطار التدريب وتنمية هذه المهارة ماعدا دراسة "منصور عبد الله صياح" (2006) التي هدفت إلى معرفة علاقة الفهم القرائي بمستوى معالجة المعلومات ومعرفة الفروق بين مجموعة القراء العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي.

أضف إلى ذلك دراسة "Sablayrolles" & "Sevault " (2012)التي هدفت أيضا إلى معرفة الفروق في الفهم القرائي.

لكن ما من دراسة في هذا المجال بحثت في موضوع علاقة عسر القراءة بالفهم بنوعيه الشفهي والقرائي وهذا ما عمدت إليه الدراسة الحالية.

الفصل الثاني : عسر القراءة

تمهيد

أولا: القراءة وآلياتها

1- تعريف القراءة.

2- أنواع القراءة.

3- آليات القراءة والقدرات اللازمة لاكتسابها.

ثانيا: عسر القراءة

1- مفهوم صعوبات التعلم.

2- تعريف عسر القراءة.

3- أعراض عسر القراءة.

4- أنواع عسر القراءة.

5- أسباب عسر القراءة.

خلاصة

تمهيد:

القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها الطفل لما لها من صلة بباقي المواد والأنشطة الدراسية وبالتالي أي اضطراب على مستوى هذه المهارة ينعكس على المجالات الأخرى. وعسر القراءة هو من أكثر الاضطرابات التعليمية انتشارا في الوسط المدرسي مقارنة بالصعوبات الأخرى ويعود ذلك إلى أن هذا النوع من الاضرابات يؤثر على جميع المجالات التعليمية.

وفي هذا الفصل سيتم عرض القراءة وأنواعها وآلياتها وعسر القراءة من حيث المفهوم والمؤشرات الدالة عليه والأنواع والأسباب.

أولا: القراءة وآلياتها

1- تعريف القراءة:

تطور مفهوم القراءة عبر الأجيال ففي أول الأمر كان يتمثل في تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات، ونطقها، وتكون القراءة بهذا المفهوم هي عملية إدراكية بصرية صوتية، ولكن نتيجة البحوث التربوية فقد أصبح مفهوم القراءة هو التعرف على الرموز ونطقها وترجمة هذه الرموز إلى ما تدل عليه من معان وأفكار أي أنها أصبحت عملية فكرية ترمي إلى إلفهم(القضاة والترتوري، 2006).

القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة أو هي عملية عقلية تتكون من عدة مراحل وهي التمثل والتعرف والفهم والاستقاء والاستدعاء (مصطفى، 2004).

وتعرف أيضا بأنها نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلي فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها(جدوع وعصام، 2007، 22).

ويعرفها المعهد القومي للقراءة والكتابة (2003) National Institute of Literacy على أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة ويطلب توفر المكونات التالية:

– المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.

– القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.

– القدرة على القراءة بطلاقة.

– خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.

– تطوير استراتيجيات فعالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.

– وجود الدافعية للقراءة واستمرارها(دانيال وجون وجيمس ومارجريت، 2005).

2– أنواع القراءة:

تنقسم القراءة من ناحية الأداء إلى نوعين أساسيين هما القراءة الصامتة والقراءة الجهرية وكلا النوعين يتطلب التعرف على الرموز وفهم المعاني، إلا أن القراءة الجهرية تختلف على الصامتة في قيام القارئ بالقراءة بالصوت مع ترجمة الأفكار والانفعالات التي تحتويها المادة القروءة.

2–1– القراءة الصامتة:

ويقصد بها التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها ودون تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة، أو هي قدرة القارئ على ترجمة المقروء إلى دلالات عبر فهم وإدراك معاني المادة المقروءة دون استخدام أجهزة النطق.

ومن مزاياها: أنها أسرع من القراءة الجهرية لأنها محررة من النطق وقائمة على الالتفاظ البصري السريع للجمل.وهي تقوم على ثلاثة عناصر:

- النظر بالعين إلى المادة المقروءة.

- قراءة الكلمات والجمل.

- النشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم(النوري، 2010).

2-2- القراءة الجهرية:

يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعي فيها سلامة النطق وعدم الابدال والتكرار، أو هي التي ينطق القارئ من خلالها بالمقروء بصوت مسموع مع مراعاة ضبط المقروء وفهم معناه.

ومن مزاياها: أنها وسيلة لإتقان النطق والكشف عن عيوبه وتمثيل المعنى.

(القضاة والترتوري، 2006)

3- آليات القراءة والقدرات اللازمة لاكتسابها:

3-1- آليات القراءة:

يفسر"Alegria" الذين يجيدون التعرف على الكلمات ولكنهم لا يستطيعون فهمها بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانزمات التعرف على الكلمات والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة (Alegria,1995) وعليه فالقراءة تتطلب آليات وهي:

3-1-1- آلية التعرف على الكلمة:

وهي قدرة القارئ على تفسير الرموز المكتوبة وتجميعها، حيث أن القراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة(إبراهيم، 2010). وتمثل:

- التحليل الصوتي.

- التحليل التركيبي.

- استخدام السياق.

- استخدام المعجم.(عبيد، 2015)

3-1-2- آلية النطق :

أي النطق بصوت الحرف نطقا صحيحا سواء كان منفردا أو في الكلمات وهذا يتطلب:

- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف بحركاتها المختلفة.

- تدريب التلاميذ على نطق أصوات الحروف، المتشابهة في الصوت و المتجاوزة في المخارج.

- تدريب التلاميذ على نطق الكلمات في حالة التسكين و التشديد مثلا.

- تدريب التلاميذ على التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظم الجملة.

3-1-3- آلية الفهم القرائي:

الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور المكتوبة وفهم معاني الكلمات وتفسيرها(إبراهيم، 2010).

ومن ثم تصبح القراءة عملية تقوم على كلا المكونين: التعرف على الكلمة والفهم القرائي واستخلاص المعاني المتضمنة فيما يقرأ. وعليه فإن التلميذ الذي يقرأ أو ينطق كلمات النص موضوع القراءة دون أن يفهم معاني ما يقرأ فإنه في الحقيقة لا يقرأ.

وكلا العمليتين – التعرف و الفهم – متكاملتين فالتلميذ يركز على التعرف على الكلمات خلال المراحل الأولى لتعليم القراءة، ويركز على الفهم القرائي ومعاني النصوص موضوع القراءة خلال المراحل الأخرى(أبو الديار، 2012).

بناء على ما سبق حول آليات القراءة أو المهارات التي يقوم بها القارئ أثناء القراءة نستطيع أن نفسر أكثر الاستراتيجيات المعرفية الملائمة لنشاط القراءة موضحة في شكل خطوات.

فك الرموز الخطية ← تحليل الرموز ← إعادة ترميز صوتي← استيعاب معنى.

(البطاينة، 2005)

3-2- القدرات اللازمة لاكتساب القراءة:

القراءة عملية معقدة ومتشعبة ومتداخلة فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الانسان الاطلاع على أفكار الآخرين وحاورتهم من خلال أفكاره ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري وهي ناتج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي فهي ذات طبيعة مركبة(معمار، 2012).

وللنضج العقلي أو الذكاء أثر فعال في تكون الاستعداد لتعلم القراءة، ولكن ليس معنى ذلك أنه العامل الوحيد لجعل الطفل مستعدا لتعلم القراءة فنجد أيضا عمر الطفل وحالته النفسية والاجتماعية وأهمية لغة الطفل ومقدار نموها، جوانب لها علاقة باستعداده للقراءة، أي أن الاستعداد للقراءة له عوامل مختلفة وثيقة الصلة بعضها ببعض، وكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتلك العوامل هي :

- الاستعداد الجسمي.
- الاستعداد العاطفي.
- الاستعاد التربوي.
- الاستعاد العقلي(إبراهيم، 2010).

ويمكن أن نفسر أكثر في القدرات التي تتطلبها عملية القراءة في العناصر التالية:

– التعرف الجسمي: ويتمثل في تطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، وهي تعتبر كقدرات ضرورية لتحقيق القراءة.

– القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها وهي قدرة تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحو جسمه، وبالتالي فهي متعلقة بقدرات التعرف على الجسم.

– قدرات الفهم ، السمع و الكتابة قدرات أساسية تمهد لإكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم "الوعي الفونولوجي".

– الرصيد المفرداتي الشفوي(Galliard,1993).

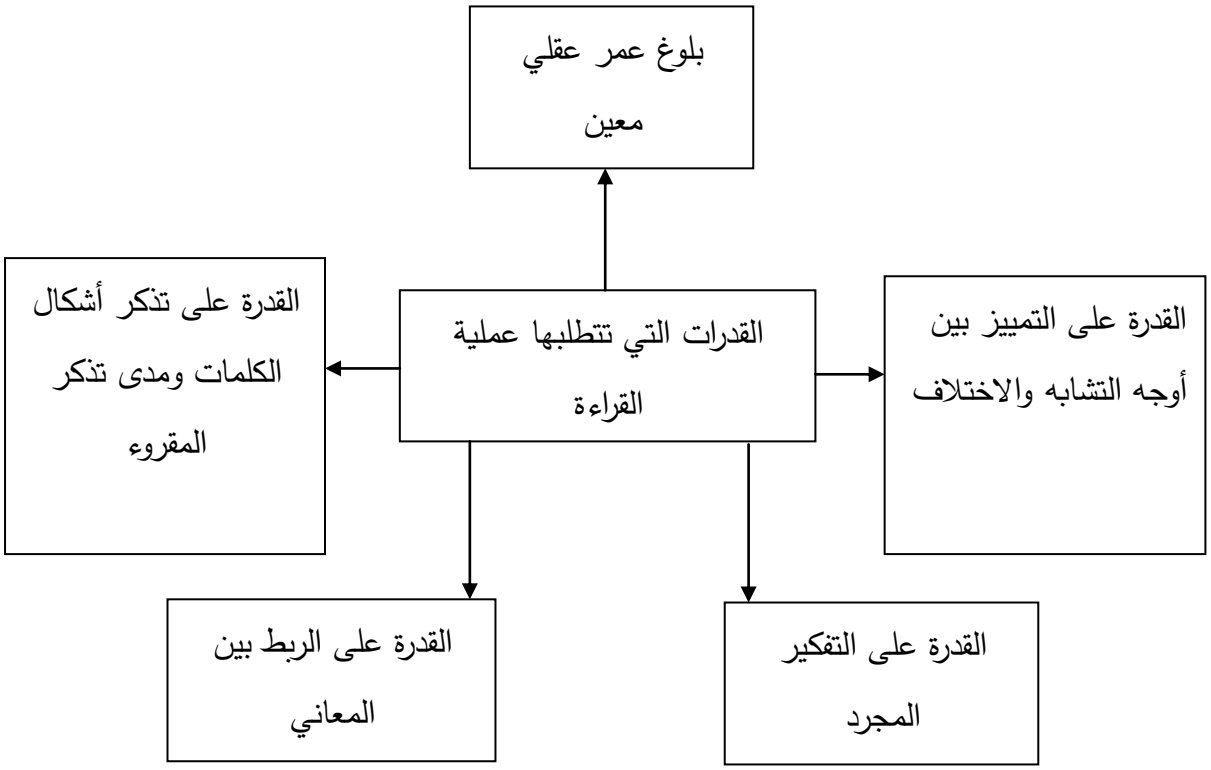
– القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة نظام الكتابة، الذاكرة العاملة و غيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية فهي تلاتبط أيضا بالمهارات المطلوبة للقراءة والكتابة.

– الانتباه والذاكرة فالعمل الجيد لهما يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب القراءة.

– الاستعداد لتعلم القراءة: أي صعوبة في التكيف في الوسط المدرسي منذ البداية و تجنب التواصل مع الراشد لا تجعل الطفل الدافعية لآداء المهمات المدرسية المقترحة.

(Inizian,1998)

وتتطلب عملية القراءة أيضا بعض القدرات الأخرى اخترنا أن نوضحها في الشكل التالي:



بعيبع (2002)

شكل رقم (1) يمثل بعض قدرات عملية القراءة.

ثانيا: عسر القراءة

1- مفهوم صعوبات التعلم:

صعوبات التعلم مصطلح يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والحديث والقراءة والاستدلال والقدرات الرياضية Sprenger & Charolles (2006).

إضافة إلى الأنواع المذكورة في التعريف السابق هناك أيضا مشاكل في التعبير الكتابي والكتابة والصعوبات املائية مع وجود مشاكل في تذكر الأسماء والرموز والمفردات.

(Westuood, 2004)

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الأطفال الأقرب إلى المتوسط أو عند المتوسط أو فوق المتوسط في الذكاء العام، ممن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو السلوك تشمل صعوبات الإدراك والتخيل، اللغة والذاكرة والانتباه والوظيفة الحركية، والتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي(البطاينة و الجراح و غوائمة، 2007).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في عمر المدرسة، وتشتمل صعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب. ويستخدم هذا الاصطلاح لوصف الأطفال الذين يظهرون تباينا كبيرا بين قدرتهم الكامنة على التعلم(الذكاء) وبين تحصيلهم الأكاديمي في المجالات السابقة وترتبط هذه الصعوبات إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، كالإنتباه، والإدراك والذاكرة والتفكير(أبو الديار والبحيري و محفوظي، 2012).

2- تعريف عسر القراءة:

يتعلم الطفل اللغة بالتدريج بدءا بالخبرة ثم الإستماع ثم الكلام فالقراءة فالكتابة. وصعوبات القراءة هي أكثر الصعوبات التعليمية إنتشارا 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(الشريف، 2011).

كما أشرنا سابقا أن القراءة تتم من خلال التعرف على الكلمات وفهمها وإذا حدث خلل في هذه المكونات السابقة الذكر يؤدي إلى اضطراب في القراءة التي تعرفه الجمعية العالمية لعسر القراءة بأنه نوع من العجز عن التعلم المستند إلى اللغة ويشير إلى مجموعة من الأعراض تحدث لدى الأشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية في القراءة.

(أبو الديار، 2012)

تختلف الدراسات في تحديد نسبة انتشار صعوبات القراءة بين تلاميذ المدارس حيث يشار إلى نسبة الأطفال من ذوي صعوبات القراءة في المدارس العادية بـ: (3-6%) وأشارت مقالة أخرى نشرتها الجمعية البريطانية للعسر القرائي إلى أن (10%) من طلبة المدارس يعانون من صعوبة القراءة.

ويقدر باحثون آخرون أن صعوبة القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشارا وأن (80%) من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم عسر قراءة(عبيد، 2015، 109).

يرجع أصل عسر اقراءة (ديسلكيا) إلى أصل لاتيني ، فالشطر الأول (dys) يعني ضعيف أو غير كاف والشطر الثاني (lexis) يعني الكلمات أو اللغة.

(السرطاوي ،2001، 374)

- الدسليكسيا هي اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني، وتتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة وهي تعكس عادة تشغيل(صوتي) فنولوجي غير كفء(عبيد، 2015، 110).

– يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة انديانا 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 أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي(حمزة، 2008، 53).

– عسر القراءة هو ضعف محدد في اكتساب القراءة لا ينسب إلى العمر العقلي المنخفض أو اضطرابات حدة البصر، أو التعليم غير الملائم إنما يشمل اضطراب في مهارات القراءة والفهم والتعرف على الكلمات والقراءة الشفوية والأداء في المهام التي تتطلب القراءة بشكل عام(CIM-10,2000,220).

– ويعرف الدليل الخامس للأمراض العقلية "الدسلكسيا" على أنها مصطلح بديل يستعمل لوصف نموذج من نماذج صعوبات القراءة يركز على مشكلة العجز على فك شيفرة الكلمات وعلى التهجئة ، وهي متعلقة ببعض الصعوبات الأخرى كالفهم القرائي والمنطق الرياضي.

(DSM-5, 2014)

– عسر القراءة اضطراب عصبي محدد ينعكس على مجالات عديد في التعلم متمثل في صعوبة في فك شيفرة الكلمات(Hess, 2012).

3– أعراض عسر القراءة:

تختلف ملامح عسر القراءة من شخص لآخر لكن هناك مؤشرات أو أعراض مشتركة تدل على وجود الاضطراب، ففي العناصر الموالية عرض لأهم الأعراض المتنوعة ذات المصادر المختلفة التي تظهر على الطفل الذي يعاني من مشكلات في القراءة:

– التحصيل القرائي أقل من المتوقع ويكون أقل من تحصيلهم في الحساب.

– لا يظهرون عجزا في حاستي السمع والبصر.

– صعوبة تذكر نماذج الكلمة كاملة.

– اضطراب في التعرف على الكلمات المتشابهة في الشكل.

– ضعف في الهجاء والقراءة الجهرية.

- أذكياء وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية ولديهم الرغبة في تعلم القراءة.

- لا يقرأ بصورة خاطئة ولكن يقراها كما يراها.

- يقوم بالتخمين لفهم المحتوى أو أجزاء الكلمة.

- صعوبة التمييز بين اليمين واليسار(حاج صابري، 2005).

- ضعف التمييز البصري أو التفريق بين الأحرف والكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.

- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.

- ضعف التمييز السمعي.

- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.

- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز.

- عجز في تكامل المدخلات البصرية والسمعية يؤدي إلى ضعف في الربط بين الصوت والحرف.

- القراءة (كلمة- كلمة) نتيجة عدم اتقان الربط بين الصوت والرمز مما ينتج عنه صعوبة في الفهم للمادة المقروءة فيما بعد(ليندا و جيمس، 2013).

- القراءة العكسية والتكرار.

- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.

- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة(يحي ،عبيد، 2014).

وحددت جمعية الطب النفسي الأمريكية مجموعة أعراض عسر القراءة في التالي:

الاستعداد للقراءة، والذي يقيم بواسطة اختبار مقنن بصفة فردية، تكون نتائجه أدنى من العادي بدرجة محسوسة، مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى تمدرس الفرد و قدراته الذهنية التي تقاس بدورها باستعمال اختبار للذكاء.

– هذه الاضطرابات و الصعوبات في القراءة تنعكس بصورة ملحوظة على التمدرس أو النشاطات اليومية التي تتطلب القدرات القرائية.

– لا يجب أن تكون ناجمة عن إصابة بصرية أو سمعية أو أي إصابة عصبية.

(حسون، 2004، 27)

4- أنواع عسر القراءة:

هناك العديد من التصنيفات لعسر القراءة اخترنا واحد من أهمها الذي يقسمها إلى فونولوجية وسطحية ومختلطة، والتمييز بين النوع الفونولوجي والنوع السطحي يقوم على أمرين، الأول يرتبط بعجز التعرف على الكلمات وتحويلها إلى أصوات والثاني يرتبط بقصور في الانتباه والإدراك البصري الذي يتدخل في عملية القراءة.

4-1- عسر القراءة الفونولوجي:

تعلم القراءة عملية تفاعلية تسمح للطفل بجمع كل موارده اللغوية غير أن المعالجة الصوتية ترتبط وتؤثر على تطور القراءة حيث تعد مصدر مشاكل عسر القراءة والتهجئة.

Snowling & Strckhouse (2006)

يستطيع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة الفونولوجي، قراءة الكلمات المسجلة في ذاكرتهم البصرية، ولكنهم غير قادرين على قراءة الكلمات الجديدة أو الكلمات بلا معنى. يجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في تجزئة الكلمة الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها (الأحرف) إلى تتابع صوتي في القراءة(2006) Sprenger & Charolles.

ومن الأعراض الشائعة لهذا النوع ما يلي :

– صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.

– العجز عن القراءة الجهرية لشبه الكلمات(كلمات لا تحمل معنى).

– بطء في التسمية السريعة للكلمات.

– ارتكاب الاخطاء الاشتقاقية كأن يقرأ مثلا كلمة "لعبة " " لعبتي".

- يقرأ الكلمة ككل اذا كانت مألوفة معتمدا على المعنى كأن يقرأ "الغابة" "أشجار"

- يحذف أو يبدل أحرف أو كلمات أثناء القراءة(مراكب، 2010).

4-2- عسر القراءة السطحية :

عكس النوع الأول فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها، وخاصة مع الكلمات الطويلة وغير المتداولة أو المعقدة إضافة إلى أخطاء نحوية عديدة كما أنه لا يستطيع قراءة الكلمات التي لا تخضع لقاعدة لأنه يطبق بصورة مطلقة القواعد المتعلقة (بحرف – مقطع صوتي) مثل العلاقة بين الكلمة المكتوبة ومعناها المجرد كما أنه يعاني مشاكل في الفهم وأخطاء في الاملاء (الكلمة تكتب مثلما ينطقها)(Pelletier & Léger (2004.

يرجع سبب عسر القراءة السطحي إلى قصور في النظام الانتباه البصري يؤدي إلى خلل في المسار المفرداتي، من مظاهره:

- خلل في التعرف البصري على الكلمات.

- صعوبة في قراءة الكلمات التي تتسم بنظام تهجئة غير منظم.

- لا يمكنه قراءة الكلمة ككل حتى ولو كانت مألوفة .

- صعوبة في فهم معاني الكلمات ناتجة عن البطء الشديد في التعرف على رموز الكلمة.

Dubois & Roberge (2010)

4-3- عسر القراءة المختلط:

يظم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية(النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي في الكلمات(النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات وتكون لهم صعوبة كبيرة في القراءة(بن صافية ،2002).

ويصنف كامل(2003) صعوبات القراءة إلى:

- صعوبات قراءة عرضية وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن خلل وظيفي.

- صعوبات قراءة نوعية وهي تحدث في غياب الخلل الوظيفي.

- تخلف قراءة ثانوي تحدث نتيجة عوامل خارجية بيئية أو صحية.

5- أسباب عسر القراءة:

تتداخل العوامل التي تصنف كأسباب لعسر القراءة إلا أن البحوث والدراسات في هذا المجال تجمع إلى امكانية تصنيفها إلي مجموعة العوامل الجسمية وهي تلك العوامل التي تعزى إلى التركيب الوظيفي والعضوي والتي تبرز على شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم، وأي تغير أو انحراف في البنية أو تركيبة الأعضاء يؤدي انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء ومن بين هذه الاختلالات العصبية الوظيفية التي لاحظها الباحثون ما يلي(الشقيرات، 2005) :

1- اختلالات في الادراك البصري و السمعي:

نظرا لارتباط القراءة بالوظائف البصرية والسمعية فمن الطبيعي أن ترتبط صعوبات القراءة بهما، فالوسيط الحسي البصري يسهل التعرف على الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل، ففي هذه الحالات 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 التمييز بين الرموز الخطية راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا(راشد، 2002).

أما عن الاختلالات في الادراك السمعي فترجع إلى عجز في إدراك الوحدة الصوتية وعدم تطور مبدأ الهجاء، ومن بين علامات هذه المشكلة: صعوبة تحليل الرموز الصوتية (الأصوات) للكلمات غير المعروفة، القراءة المترددة التي تتصف ببدايات ووقفات متكررة إضافة إلى أخطاء متعددة في اللفظ أو النطق(بطرس، 2014).

2- الجانبية والصورة الجسمية:

أشارت الدراسات إلى أن هناك اختلاف وظيفي بين الشق الأيسر والشق الأيمن حيث أقيمت مقارنات بين التركيبة المخية للأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية وآخرين ليست لديهم صعوبات قرائية من خلال الفحص المتعلق بالشحنات الكهربائية للدماغ.

(الظاهر، 2004)

فللتوجه الفضائي دورا أساسيا في ظهور عسر القراءة حيث أنه من لديه خلل في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الانتقال من سطر إلى آخر بصفة عمودية.

3- العوامل الوارثية والبيولوجية:

وجد هذا الاضطراب في 50% من العائلات ووجد بين بعض الإخوة نتيجة عوامل وراثية (Delahaie, 2009) وقد كان أول البحوث التي أشارت إلى وجود أدلة تؤكد إعتبار الوراثة عاملا مسببا هو بحث "أولسن" و"مايز" عام (1946) الذي أجراه على مجموعة من التوائم، وتبع ذلك بحوث أخرى في كاليفورنيا وفي نبراسكا حللت فيها المادة الوراثية لـ 50 زوجا من التوائم وعدد 358 فردا من عائلاتهم الذين يعانون من عسر القراءة.

(حمزة، 2008)

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.

(habib,1999)

وعوامل معرفية متمثلة في اختلالات في الذاكرة حيث أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة

عمليات الانتباه الانتقائي، وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطراب الذاكرة البصرية،واضطرابات الذاكرة السمعية(ملحم، 2002).

والمكون الرئيسي لقصور الكلمات المنطوقة يرتبط بالوعي الفونيمي والعلاقات بين الرموز الصوتية والتخزين والاسترجاع لمعلومات أصوات الكلام من الذاكرة، وهو يعزى إلى فهم كيفية الوصول إلى البنية الصوتية للغة في الذاكرة طويلة المدى، فالأطفال الذين يعانون من عسر قراءة لديهم صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات، ولديهم اضطراب في تجميع الأصوات لتصبح كلمات ويتوقف تخزين معلومات أصوات الكلام أثناء القراءة على تمثيل الكلمات المكتوبة في الذاكرة العاملة وأوجه قصور التخزين لهذه المعلومات تنتج عن أخطاء التمثيلات في الذاكرة ومن هنا تقود إلى تطبيقات غير دقيقة لأدوار الأصوات أثناء القراءة.وذوي صعوبات القراءة لديهم صعوبة في هذه المجالات تترتب عليها بطء والاسترجاع غير الدقيق لشيفرات أصوات الكلام من الذاكرة(جاد، 2003).

وعوامل بيئية ونفسية تتعلق بالأساليب التربوية غير السليمة و المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وحجم الأسرة و الترتيب الميلادي للطفل، إضافة إلى مرض أو وفات أحد الأبوين أو الطلاق وغيرها من المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر على القدرة القرائية للطفل(حافظ، 2006).

وقد يجد بعض الأطفال صعوبة في تعلم القراءة ليس كقصور في قدراتهم العقلية وإنما لمتغيرات مدرسية أهمها المعلم و الأساليب والطرق التي يتبعها مع المتعلمين، إضافة إلى سياسة المدرسة وحجمها وأقسامها(الظاهر، 2004).

يمكن أن لا تكون هذه المتغيرات سببا رئيسا و مباشرا لعسر القراءة ولكن في حالة وجود خلل دماغي طفيف فإن هذه المتغيرات ستسهم في تعميق هذا الخلل وتزيد من أثره على الطفل.

من المعلوم أن القراءة تتطلب من الفرد قدرا من الاستعداد الجسمي العاطفي والنفسي لكي يصبح الفرد قادرا على تعلم القراءة، ويمكن إيجاز بعض جوانب الاستعداد النفسي لدى الأطفال والتي تبرز على شكل استعداد ونضج عقلي حيث يميل الطفل نحو الرغبة إلى تعلم القراءة بالإضافة إلى نمو عادات عقلية تجاهها مع تطور في اللغة حيث يتكلم الطفل

في هذه المرحلة بوضوح وبجمل مفيدة مع فهم معاني المفردات البسيطة ومعرفة بعض المفاهيم مثل فوق وتحت وكبير وصغير والتي تعطي مؤشرا بارزا على استعداد الطفل لتقبل عملية القراءة والكتابة(البطاينة،2005).

خلاصة الفصل:

القراءة نشاط مركب يتمثل في تحويل الرموز الكتابية إلى أصوات موافقة لها بهدف التعرف عليها وفهمها وهي إحدى مفاتيح التعلم ومن الضروريات التي تكسب التلميذ المهارات المدرسية والاجتماعية المختلفة وقد تتعرض لاضطراب في القدرة القرائية وهو ما يسمى عسر القراءة وهو ضعف محدد في اكتساب القراءة لا ينسب الى العمر العقلي المنخفض أو اضطرابات حدة البصر، أو التعليم غير الملائم إنما يشمل اضطراب في مهارات القراءة والفهم والتعرف على الكلمات، الذي يمس شريحة معتبرة من المتمدرسين مما يتطلب تدخل لفهم هذا الاضطراب.

لعسر القراءة مؤشرات كثيرة منها: الجسمية والمعرفية والسلوكية ومنها ما يخص نشاط القراءة في حد ذاته أما عن أسبابها فهي الأخرى عديدة كالعوامل الجسمية والمعرفية والوراثية والبيولوجية والعصبية وكذا النفسية.

الفصل الثالث: الفهم القرائي والفهم الشفهي

تمهيد

1- الفهم القرائي.

1-1- تعريف الفهم القرائي.

1-2- مهارات الفهم القرائي.

1-3- مستويات الفهم القرائي.

1-4- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.

2- الفهم الشفهي.

2-1- تعريف الفهم الشفهي.

2-2- مهارات الفهم الشفهي.

2-3- تقييم الفهم الشفهي.

3- الفهم القرائي وعلاقته بالفهم الشفهي.

خلاصة

تمهيد:

إن امتلاك الأطفال للمهارات الأساسية للتعلم وتنميتها لديهم أصبح ضرورة ملحة وأساسية في العملية التعليمية، حيث تتفاعل هذه المهارات مع بعضها و تعمل كمنظومة واحدة أثناء قيام المتعلم بعمليات التلقي سواء أكان ذلك داخل القسم أم خارجه.

وموضوع عسر القراءة وعلاقته بهذه المهارات التي من شأنها أن تؤثر فيه جعل الدراسات الحديثة تتوجه إليه بالبحث والمناقشة، ومن بين هذه القدرات الفهم القرائي والفهم الشفهي. وهذا الفصل يتطرق إلى مفهوم الفهم القرائي ومهاراته والعوامل المؤثرة فيه، ومفهوم الفهم الشفهي ومهاراته وعلاقته بالفهم القرائي.

1- الفهم القرائي:

يتلقى الانسان المعلومات وتتجمع لديه عبر ما يشاهد ويسمع ويشم ويلمس ويجرب وعقله يستقبل هذه المعلومات ويفيسرها وينظمها داخل أنواعها ثم يخزنها في الذاكرة وعندما يلتقط هذا العقل معلومات جديدة فإنه يضيفها إلى المعلومات القديمة التي سبق له واختزنها وعندما تجد الربط الموضوعي المناسب لها فإن هذه المعلومات الجديدة تصبح جزءا من شبكة المعلومات في الذاكرة طويلة المدى وتحدث هذه المعالجة عند فهم القراءة فعندما يقرأ الانسان فإنه يربط بين ما يقرأ وما يخزنه في الذاكرة(الصوفي، 2007).

1-1- تعريف الفهم القرائي:

لفهم جملة لابد من معالجة الكلمات بصريا وتوصيل المعنى الصوتي والإملائي وربط هذه التمثيلات لتشكيل فهم ومعنى الجملة أو النص، فالقارئ يحتاج إلى ربط وتوصيل وحدات الفكرة، هناك العديد من العوامل المؤثر في هذه العملية بما في ذلك خصائص القارئ وخصائص النص(Broek, Helder & Karlsson (2014.

يعرف الفهم القرائي بأنه: عملية عقلية معرفية تعني تفكير القارئ المقصود في النص المكتوب بهدف الوصول إلى بناء صورة ذهنية ومعلومات يربطها عادة بمعارفه السابقة وتقوم هذه العملية على فهم معنى الكلمة، الجملة، الفقرة، وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية(أبو الديار والبحيري و محفوظي، 2012).

عرف أيضا: بأنه عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم وخلفيته المعرفية.

أو هو القدرة على فهم معنى النص المكتوب، والقدرة على استخلاص المعلومات الواردة فيه بفعالية وكفاءة قدر الامكان.العلوان والتل (2010)

إضافة إلى التعريف السابق نضيف أن عملية استخلاص المعنى تنطوي على التفاعل بين القارئ والنص.لعطوي (2013)

أما "بيرنز" و "جاون" و"كيلبان" يرون أن عملية الفهم القرائي تتكون مما يلي :

- معرفة القارئ بعلم الأصوات والمفردات.

- فهم المعنى الحرفي للمفردات.

- فهم المعنى الضمني المشتق من السياق(ليندا و جيمس، 2013).

من خلال مجمل التعاريف يتضح أن :

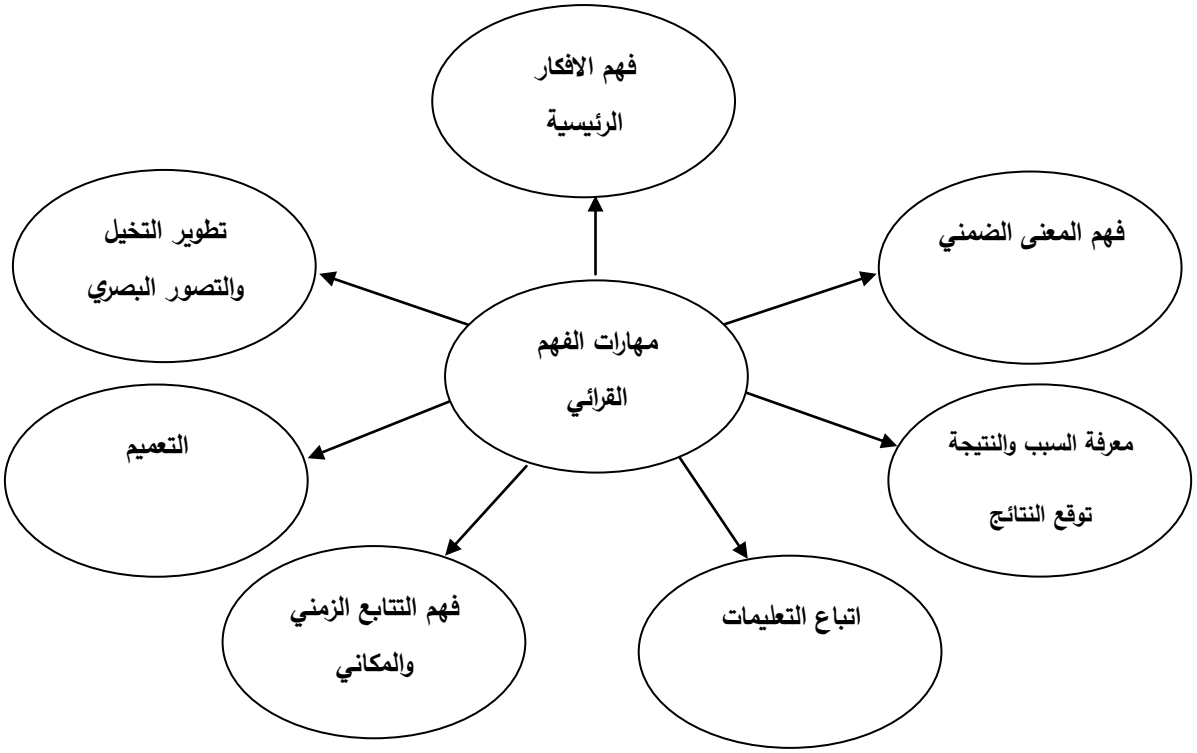
- الفهم القرائي عملية عقلية مركبة تبدأ بالتعرف على الكلمة وتنتهي بالاستدلال والتحليل والإبداع.

- نتعرف على عملية الفهم القرائي من خلال أداء القارئ بعد القراءة.

- يشتمل على العديد من المهارات كالربط بين الرمز والمعنى وفهم الأفكار الرئيسية والجزئية ومعرفة الهدف من القراءة.

1-2- مهارات الفهم القرائي:

يعتمد الفهم على سهولة استخدام الفرد للمفاهيم أو المعاني التي اكتسبها وهذه المفاهيم مرتبطة بالكلمات التي ترمز إليها، وعليه فتصبح هذه الكلمات جزء من مجموعة المفردات التي يستخدمها الفرد في فهمه لما يسمع أو يقرأ، ولتتم هذه العملية تتطلب عملية الفهم القرائي مجموعة مهارات نوضحها في الشكل التالي:



شكل رقم (2) يمثل مهارات الفهم القرائي.

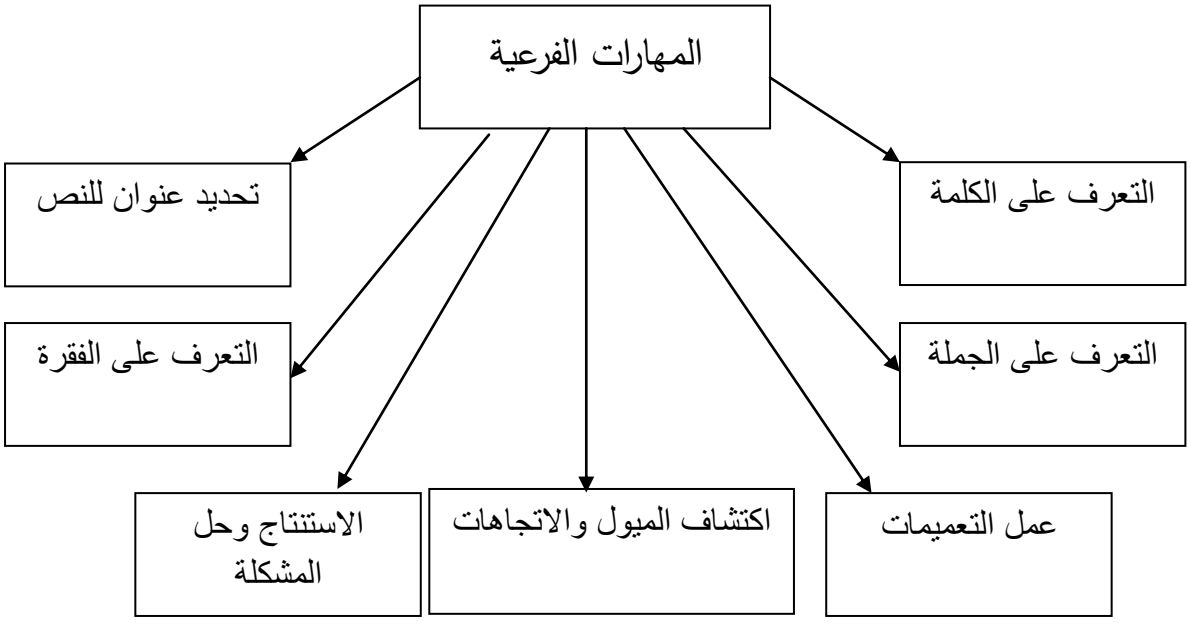
قد لاحظ لينون بأن هذه المهارات لا تقاس جميعها بشكل منفصل بالإختبارات، وتوصل إلى أن الجوانب التالية يمكن قياسها:

1- العامل اللفظي العام.

2- فهم المادة المذكورة بشكل واضح وصريح.

3- فهم المعاني(ليندا وجيمس، 2013).

من العرض السابق لمهارات الفهم القرائي لا يمكن الاعتماد على مهارة دون غيرها فطبيعة المحتوى المقروء تفرض على المتعلم نوعية المهارة الفرعية المستخدمة فيمكن الاشارة إلى بعض المهارات الفرعية في الشكل الآتي:



(عامر، 2011)

شكل رقم (3) يمثل المهارات الفرعية للفهم القرائي.

1-3- مستويات الفهم القرائي:

الفهم القرائي نشاط عقلي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في الذاكرة ويتطلب هذا النشاط مجموعة مهارات للتدرج بين مستوياته من الأدنى إلى الأعلى، وله تصنيفان أحدها أفقي والثاني رأسي، تصنيف يتوقف عند فهم الكلمات و الأسطر آخر يتعداها لفهم ما وراء هذه العبارات وهي كالتالي:

1-3-1- مستويات الفهم الافقي:

1- فهم معنى الكلمة :

ويتمثل في مراعاة مقتضى الموضع ، الذي جاءت فيه الكلمة لكل من الكاتب و القارى معا.

2- فهم معني الجملة :

ويعتمد فهم الجملة على فهم الكلمات ، التي تتكون منها، و ترتيب هذه الكلمات، وتتابعها.

3- فهم معنى الفقرة :

وهذا يتطلب فهم الترتيب الذي جاءت به الجمل، و فهم تنظيم الكاتب لأفكاره، و معرفة ما تحاول الفقرة الحديث عنه ، ومن ثم تحديد الفكرة الرئيسة التي تعبر عنه.

4- فهم الوحدات الأكبر (الموضوع أو النص) :

وهذا يتطلب فهم جميع مكونات الموضوع ، فيفهم الطالب الكلمات بوصفها أجزاء للجمل

و الجمل بوصفها أجزاء للفقرات، والفقرات بوصفها أجزاء للموضوع ، ثم يربط بينها في تكامل، وتداخل، ونظام متناسق، لتكوين صورة واضحة عما يقرأ(العذيقي، 2009).

1-3-2- مستويات الفهم الرأسي:

1- مستوى الفهم الحرفي :

يتمثل هذا المستوى في تكرار الحقائق أو دعمها مباشرة من المعلومات المجمعة من النص ويتضمن:

- القراءة الحرفية للنص.

- ملاحظة الحقائق والتفصيلات الدقيقة.

- فهم الكلمات والفقرات.

- تذكر تسلسل الأحداث وإتباع التعليمات، والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة، واستخلاص الفكرة العامة من النص(صياح، 2006).

2- مستوى الفهم الاستنتاجي:

يتمثل في قدرة المتعلم على التعرف على المعاني الضمنية العميقة التي أوردها الكاتب ولم يصرح بها، وقدرته على ربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار والقيام بالتخمينات والافتراضات لفهم النص المقروء، ويتضمن:

- استنتاج الأفكار التفصيلية.

- استنتاج الافكار الرئيسية واستنتاج التسلسل.

- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف(المقارنات).

- استنتاج علاقات السبب و النتيجة والتنبؤ بالخاتمة(عامر،2011).

3- مستوى الفهم الناقد:

ويشمل اكتشاف وجهة نظر الكاتب والتمييز بين الحقيقة والرأي وإبداء الرأي في المقروء والحكم عليه وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.لعطوي(2013)

4- مستوى الفهم التذوقي:

ويقصد به الفهم القائم على الخبرة الجمالية في إحساس القارئ بما يشعر به الكاتب وهو سلوك لغوي يعبر به التلاميذ عن إحساسه بالفكرة.ويتضمن المهارات الأساسية التالية:

- تحديد مواطن الجمال في التعبير.

- تذوق الأدب الخيالي وفهم مغزاه.

- الموازنة بين عملين أدبيين أو نصين شعريين من نوع واحد.

5- مستوى الفهم الإبداعي:

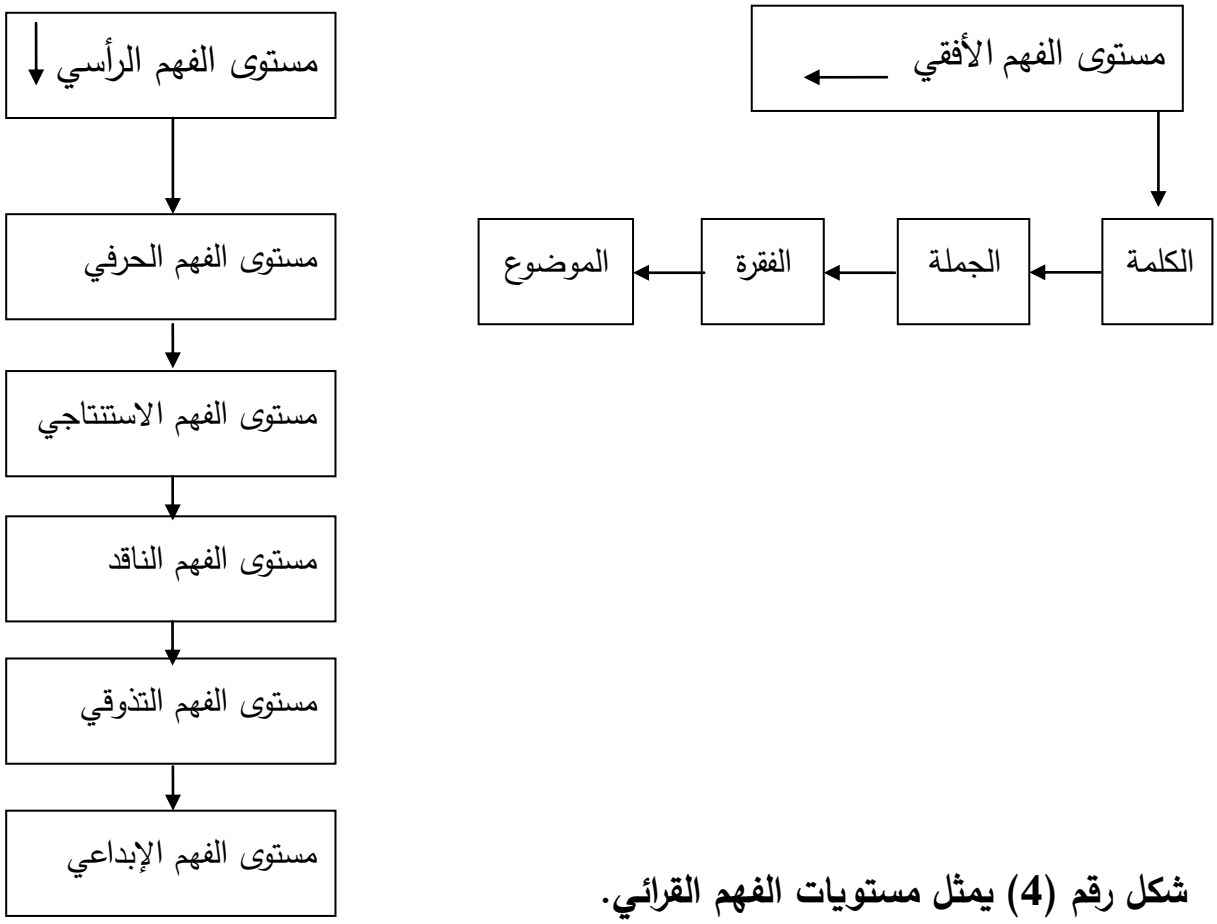
ويتطلب من التلميذ ابتكار أفكار جديدة واقتراح مسار فكري جديد من معلومات وحقائق معروفة ويوظفها في استخدامات جديدة. ويتضمن المهارات التالية:

- إعادة ترتيب أحداث قصة.

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.

- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة(النوري، 2010).

والشكل التالي يوضح مستويات الفهم القرائي:



شكل رقم (4) يمثل مستويات الفهم القرائي.

إن الهدف من تحديد مستويات الفهم القرائي هو تسهيل مهمة المعلم في إعداد أهداف للقراءة، وفي استخدام طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة وفي تحديد نوع الخبرات التي ينبغي أن يقدمها المعلمون لتحسين قدرة التلاميذ على فهم ما يقرؤون وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها، وأن الفهم هو ثمرة القراءة، وأن درجة الفهم والاستيعاب في القراءة يعتبر مقياسا ومعيارا للحكم على القارئ بالجودة أو غير ذلك، فالقارئ الجيد هو الذي تقترن قراءته بالفهم،وإذا لم يتم الفهم في القراءة فقدت القراءة قيمتها وأصبحت عملية القراءة آلية، وأصبح القارئ لافظا لرموز وحروف لا يعرف معناها كمن يقرأ كلمات لغة أخرى ولا يدرك معناها.

(النوري، 2010)

1-4- العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بعدد من العوامل أو المكونات التفاعلية كما وردت في بعض المراجع أبرزها الهدف من القراءة واهتمامات القارئ وخبراته السابقة ونظامه القيمي واتجاهاته وانتباه القارئ للنص ودرجة صعوبة المفاهيم التي يقوم بقراءتها، بالإضافة إلى قدرة الفرد على إدراك المعاني وترجمة الأفكار من صورة إلى أخرى في ضوء ما لديه من معرفة.

الحموري وخصاونة (2011)

1-4-1- القارئ:

تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره المادة موضوع القراءة، على مدى فهم المقروء.

1-4-2- النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية و الموضوعية، من حيث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته وألوانه وتنسيقه وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى اقبال القارئ على قراءته(الزيات، 1998).

1-4-3- السياق:

تؤثر خصائص سياق القراءة، والظروف البيئية والعوامل النفسية والاجتماعية التي تصاحبه على الفهم القرائي لدى التلميذ. (2012) Sablayrolles & Sevault

ويعتبر الغرض من القراءة جزء من سياق القراءة، فالقراءة في مجلة بهدف التسلية تختلف عن القراءة في كتب بهدف التحصيل العلمي وفهم التفاصيل الدقيقة(Eilar, 1999).

2- الفهم الشفهي:

يشار للفهم الشفهي بعدة تسميات منها الفهم الاستماعي والفهم الاستقبالي وكل هذه التسميات مفادها واحد وهو مهارة المستمع في فهم ما يسمعه والاستجابة له، و الاستماع أول مهارات اللغة لذا فإن كثيرا من الأطفال يطورون الاستماع لديهم كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة فالقدرة على الاستماع الكامل وتلخيص القصة المسموعة يعد دليلا جيدا على الاستعداد للقراءة.

2-1- تعريف الفهم الشفهي:

- فيعرف الفهم الشفهي على أنه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري للبناء العقلي.

- الفهم الشفهي هو الإدراك الصائب من المستمع للمعنى الذي يقصده المتكلم.

(دحال، 2005)

- هو مهارة المستمع في فهم ما يسمعه، حيث تتضمن هذه العملية الانصات إلى المتحدث واستخدام اللغة وتوصيلها إلى الغير وسماع الأصوات النوعية، وتحديد كيفية تجميع الأصوات معا، وإدراك وفهم تلك التجمعات أو التصنيفات أي الكلمات والجمل، وعلى هذا الأساس فإن حدوث مشكلات في أي جانب من هذه الجوانب من شأنه أن يؤدي إلى حدوث قصور في عملية التواصل(دانيال وجون وجيمس ومارجريت، 2005).

فالمعارف الشفهية إحدى الوسائل التي يعتمد عليها التلميذ في اكتساب المعلومات والمعارف المختلفة، حيث تؤدي الكلمة الشفهية دورا مهما في عملية التعليم و التعلم ، كما أنها الأداة الأكثر فاعلية في المرحلة الإبتدائية، ولذا فإن مهارات الاستماع و التحدث هما الأساس الذي يعتمد عليه المعلم و المتعلم في تعلم جميع أنواع المعارف ، فتحتل مكان الصدارة من حيث الأهمية والترتيب الطبيعي لمهارات اللغة الأربعة وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة(يحي وعبيد، 2014).

ومما سبق نستطيع القول أن الفهم الشفهي يتمثل في القدرة على الفهم عن طريق الاستماع والتلاميذ يتعلمون عندما يفهمون ما يقرأ لهم أو يقال، وهذه القدرة يمكن تنميتها في إعادة الطفل لما سمعه مع التفريق بين الأصوات والكلمات والجمل، وإعادة المعلومات التي تلقاها، ثم اختيار المهمة من بينها(Delahaie, 2009).

وحين يواجه الطفل مشكلا في الفهم الشفهي يظهر عليه أنه يستمع لكلام الآخرين ولكنه لا يفهم معنى ما يقال أي صعوبة إدراك الرسالة الشفوية، حيث تظهر لدى الطفل مشاكل في تكوين الأسئلة أو الإجابة عليها كتابة(العزالي، 2014). وعدم القدرة على فهم المعاني اللفظية السمعية تظهر في شكل صعوبة في عدم القدرة على ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والخبرات(النوبي، 2011).

وتبدو هذه الصعوبة بصورة معكوسة عن اللغة التعبيرية فهؤلاء الأطفال قادرون علي الكلام لكنهم غير قادرين علي فهم ما يقال لهم(أبو رزق، 2011).

وهذا ما يقيسه اختبار الفهم الشفهي في هذه الدراسة.

ويضيف السرطاوي على المشكلات المذكورة سابقا صعوبة الطفل في فهم الكلمات المجردة مع خلط في مفهوم الزمن(السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، 2001).

حيث تؤثر هذه الصعوبة بشكل كبير في عملية التواصل اللغوي، فالطفل يمثل المستقبل في هذه العملية، فإن لم يتمكن المستقبل من استلام رسالة المرسل الكلامية وفهمها فلن يتمكن من الاستجابة والرد عليها بشكل صحيح مما يعرقل عملية التواصل، والتي تعتبر الهدف الأسمى لاستخدام اللغة بين أفراد المجتمع(حجازيين، 2006).

الاستماع والفهم الشفهي ليسا مصطلح واحد فالاستماع أشمل فقد يستمع الطفل إلى لغة شفهية أو شريط مسجل أو محادثة أو صوت أو قصة مصورة. ومما سبق نجد أن الفهم الشفهي يتضمن عملية الاستماع والفهم.

2-2- مهارات الفهم الشفهي:

يحتاج الفهم الشفهي إلى مهارات خاصة كما أنه يحتاج إلى عادات معينة لابد أن يمرن عليها الطفل ويمكن الاشارة إلى بعضها فيما يلي:

- إدراك الهدف والغاية من الاستماع أي يجب أن يعرف الطفل لمن يسمع ولأي كلام يسمع.

- الانتباه إلى المتحدث.

- الجلوس بهدوء وفي وضع يساعد على الاستماع الجيد بعيدا عن المعوقات التي قد تحول بينه وبين الفهم الصحيح.

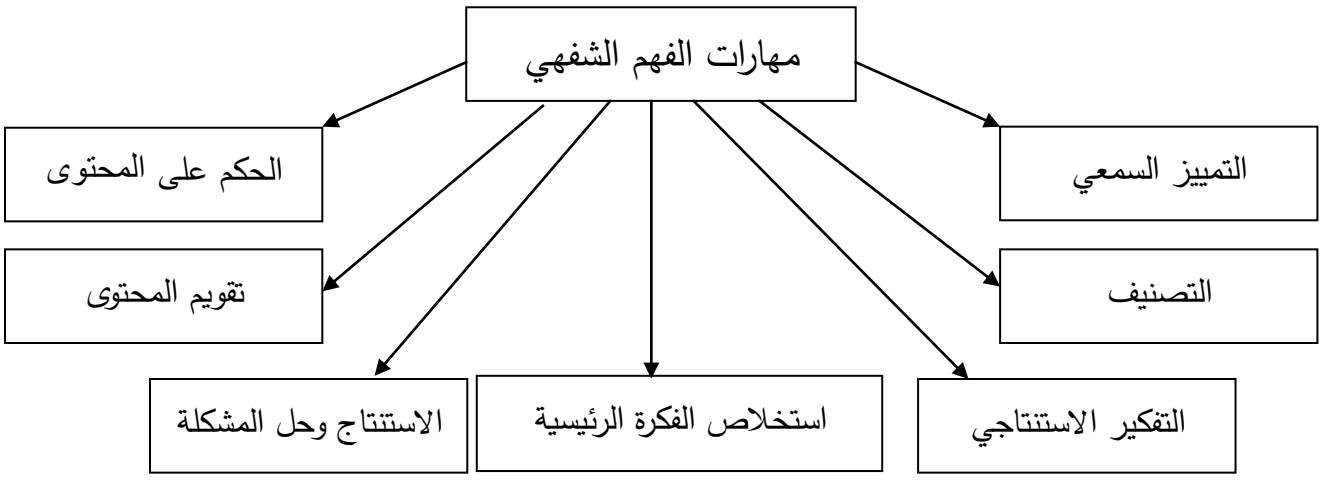
- التفكير فيما يسمع، والابتعاد عن التسرع في الحكم(يحي ،عبيد 2014).

- الاحتفاظ بأجزاء من المسموع في الذاكرة قصيرة المدى.

- التمييز بين الأصوات.

- الكشف عن الكلمات الرئيسية أو المتجانسة في الموضوع المسموع.

- تخمين معنى الكلمات باستخدام السياق(مزيد، 2012).



(مدكور، 2000)

شكل رقم (5) يمثل مهارات الفهم الشفهي.

2-3- تقييم الفهم الشفهي:

تتناول عملية التقييم مظهري اللغة الشفوية وهما الاستماع والكلام ويتطلب تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات اللغة الشفهية فريق متكامل وذلك لأهمية اللغة في حياتنا من أجل التفاعل إضافة إلى تشعب جوانب اللغة الشفهية من استقبالية وتعبيرية وتكاملية وتسير عملية التقييم والتشخيص وفق المراحل التالية:

2-3-1- المرحلة الأولى:

وتبدأ هذه المرحلة بتحديد وجود التباعد بين القدرة العقلية للفرد والتحصيل اللغوي والتي تتم من خلال استخدام اختبارات تربوية ونفسية ثم يلي ذلك التأكد من محك الاستبعاد لدى الفرد(الزريقات، 2005).

2-3-2- المرحلة الثانية:

يتم تقييم العوامل الجسمية والنفسية والتي تتم عادة من قبل المشخص مثل:

- سلامة القناة السمعية ذات الاتصال بعملية تعلم اللغة وتعلم الأصوات.

- سلامة التمييز السمعي الذي يتطلب التمييز بين أصوات اللغة والكلمات المختلفة.

- سلامة الذاكرة السمعية التي تؤثر على اكتساب اللغة.

- قدرة الطفل على دمج الحروف لتكوين الكلمات واكتساب الرموز اللغوية وسرعة استقبالها والتعبير بها(سالم، 2015).

2-3-3- المرحلة الثالثة:

يتم في هذه المرحلة وصف المجالات التي يعاني فيها الطفل من صعوبة لغوية هل هي في الجانب التعبيري أم في الجانب الاستقبالي ويمكن تشخيص الطفل من خلال الاختبارات التي تنقسم إلى قسمين(عاشور ومحمد والنجار، 2015):

- الاختبارات الرسمية أو النظامية:يقصد بها الاختبارات المقننة والتي تقارن أداء الطالب بأداء عينة ممن هم في عمرة الزمني(الوقفي، 2009).

– الاختبارات غير الرسمية: وهذه الاختبارات تزودنا بمعلومات حيث يتم ملاحظة الطفل أثناء اللعب، وتسجيل تاريخ الحالة من خلال مقابلة والدي الطفل للحصول على المعلومات التي تتعلق بتطور النمو لديه (عاشور ومحمد والنجار، 2015).

3- الفهم القرائي وعلاقته بالفهم الشفهي:

الفهم بدوره يقترن بسهولة استخدام التلميذ للمفاهيم والمعاني المكتسبة من الاستماع حيث يعتبر الفهم القرائي هو المهارة الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى فهم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى وعندما يتجاوز التلميذ هذه الصعوبة يستطيع تجاوز أي صعوبة في فهم أي مادة أخرى.

تعد القدرة على الاستماع، وفهم ما سمع أساسا لازما لعملية القراءة، وكلا الاستماع والقراءة مفهومان متشابهان يتضمنان استقبال الأفكار من الآخرين سواء أكانوا متكلمين أم كاتبين، فالاستماع عملية تزود الطفل بالألفاظ والكلمات وتركيبات الجمل التي يستخدمها وذلك يعد أساسا لعملية القراءة، وأن نجاحه فيها وفهمه لها يعتمد على الخبرة السمعية الشفهية للطفل من الكلمات المسموعة والمنطوقة. فالقدرة على الاستماع الكامل وتلخيص القصة المسموعة يعد دليلا جيدا على الاستعداد للقراءة فالاستماع أولى مهارات اللغة، لذا فإن كثيرا من الأطفال يطورون الاستماع لديهم كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة.

(صياح، 2006)

والفهم القرائي يعتمد على ما فهم عن طريق فهم اللغة الشفهية فهو بدوره يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية وخلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيرا من الكلمات والجمل والتعبيرات التى سيراها فيما بعد آخر في النصوص المكتوبة (مدكور، 2000).

خلاصة الفصل:

يعتبر الفهم من أهم مهارات القراءة التي تعد من أكثر الصعوبات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فالفهم القرائي متعلق بقدرة الطفل على فك الرموز المكتوبة مع فهم المعنى الحقيقي لها و الفهم الشفهي الذي يعد الأداة الأكثر فاعلية في المرحلة الابتدائية حيث يمد المتعلم بحصيلة من المعلومات و المفاهيم التي تنمي خبرته و تزيد ثقافته وهو الأول من بين مهارات التعلم: الاستماع و القراءة و الكتابة فيما بعد، إذ أن فترة الاستماع هي تهيئة خصبة لبقية المهارات.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة.

2- منهج الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- حدود الدراسة.

5- أدوات الدراسة.

6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

7- أساليب معالجة البيانات إحصائيا.

خلاصة

تمهيد:

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

1- التذكير بفرضيات الدراسة :

1-1- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي.

1-2- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم الشفهي.

1-3- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم القرائي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

1-4- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

1-5- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

2- منهج الدراسة:

تتوقف عملية اختيار المنهج على طبيعة المشكلة المراد دراستها، وهذا ما أدى إلى اختلاف المناهج المستعملة وتبعا لذلك فإن المنهج الوصفي بأسلوبيه الإرتباطي **و** المقارن هو المنهج الأكثر ملائمة لهذه الدراسة التي تبحث في عسر القراءة وعلاقته ببعض المتغيرات الذي تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية حيث يهتم هذا المنهج بالبحث عن أوصاف الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ثم تحليلها وتفسير النتائج.

3- عينة الدراسة:

العينة من أهم خطوات البحوث الميدانية ويشترط فيها أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي والتي تشتمل في هذه الدراسة تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي حيث تم اختيارها بطريقة مقصودة لأنها هي الأنسب لهذه الدراسة، وكان عدد أفرادها(106) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بشروط استبعاد مفادها:

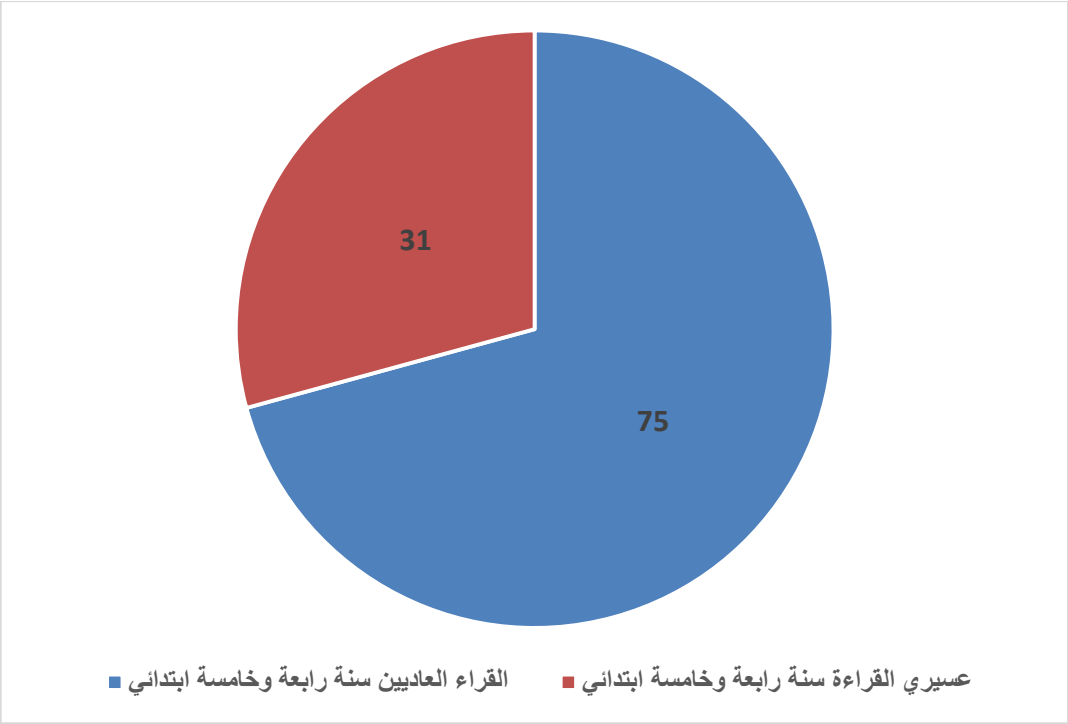
- قصور واضح في البصر.
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع).
- فرط النشاط الحركي.
- لديه اضطراب لغوي واضح(التأتاة مثلا).
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم التعليمات .
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

يتراوح سن العينة ما بين(10) و(12) سنة مصنفين إلى عسيري قراءة وقراء عاديين حيث شملت فئة العسرين (31) تلميذا أما العاديين فكانت (75) تلميذا، ويصنف الأفراد إلى عسيري قراءة إذا كانت درجة التلميذ المعيارية في اختبار القراءة أقل أو يساوي(1-) أما من تحصل على أكثر فيعتبر قارئ عادي. والجدول رقم (2) يوضح عينة الدراسة:

جدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة:

القراء العاديين سنة رابعة وخامسة ابتدائي	75
عسيري القراءة سنة رابعة وخامسة ابتدائي	31
المجموع	106

ويلخص الشكل الآتي البيانات الواردة في هذا الجدول:



شكل رقم(6) يمثل رسم بياني لأفراد العينة.

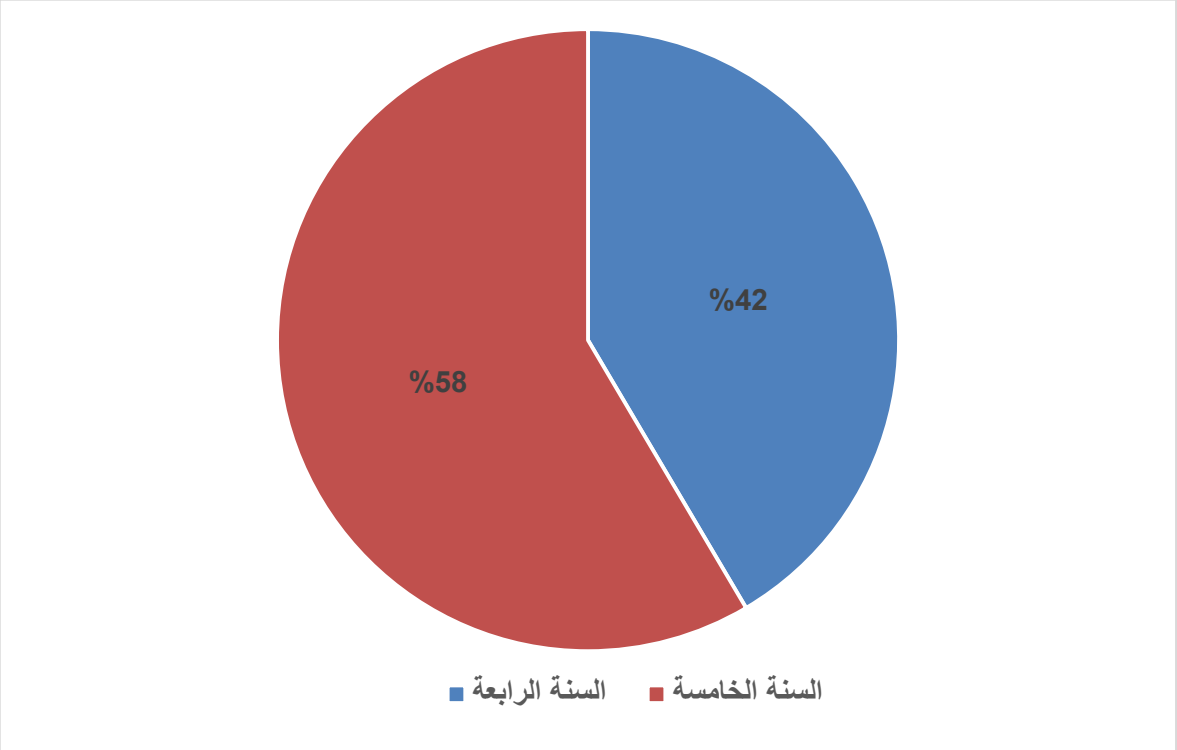
3-1- معيار تصنيف الافراد في العينة:

تم تصنيف الأفراد بناء على معيار إحصائي دقيق يتمثل في (1-) كانحراف لدرجة الفرد عن متوسط درجات العينة ككل بعد تحويل درجات القراءة الخام إلى درجات معيارية بحيث تصبح درجة(0) هي المتوسط .

جدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
السنة الرابعة	44 تلميذ	%58
السنة الخامسة	62 تلميذ	%42

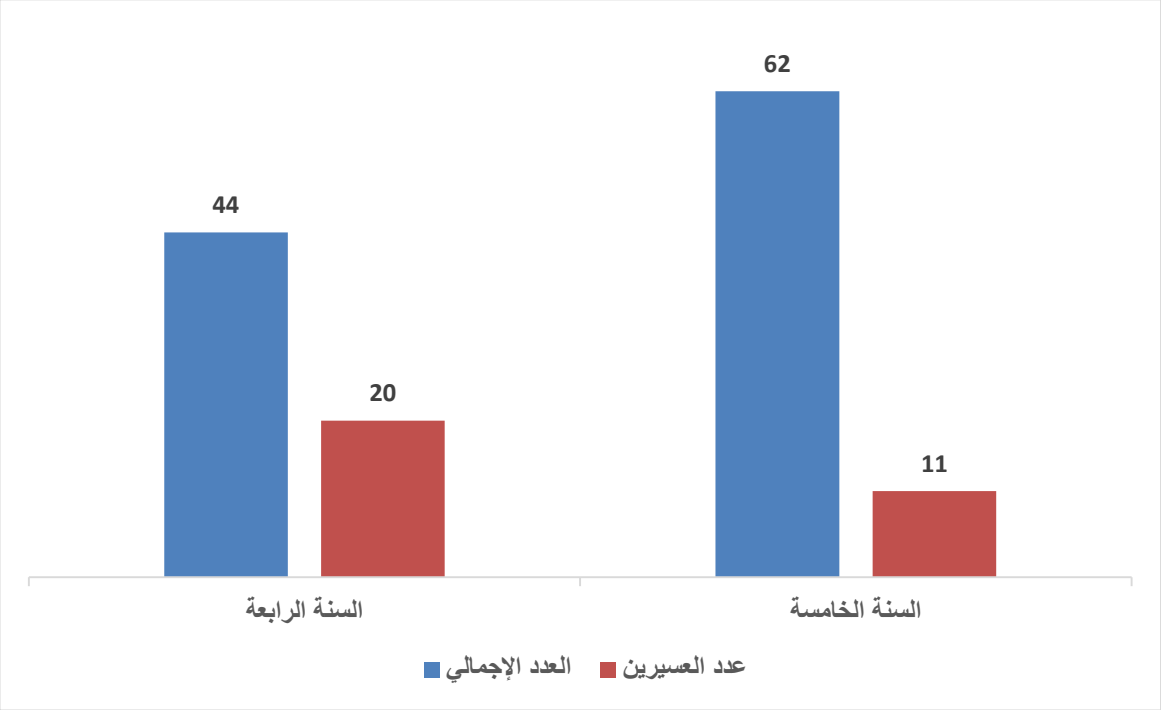
ويلخص الشكل التالي البيانات الواردة في هذا الجدول:



شكل رقم (7) يمثل رسم بياني يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.

جدول رقم (3) يوضح عدد عسيري القراءة في كل مستوى دراسي.

المستوى الدراسي	العدد	عدد العسيرين
السنة الرابعة	44 تلميذ	20 تلميذ
السنة الخامسة	62 تلميذ	11 تلميذ



شكل رقم (8) يمثل مدرج تكراري لعسيري القراءة في كل مستوى دراسي.

4- حدود الدراسة:

تمت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية بدائرة قمار المأخوذ منها عينة الدراسة في الفترة الممتدة 2015/11/10 إلى غاية 2016/03/15.

5- أدوات الدراسة:

5-1- اختبار المصفوفات لرافين:

5-1-1- وصف الاختبار:

وهو من الاختبارات التي تصلح عناصرها نسبيا لكل الثقافات، ويتضمن هذا الاختبار(60) رسما أو مصفوفة، في كل منها جزء ناقص وتحته ستة أجزاء من بينها الجزء الناقص وعلى المتقدمين لهذا الاختبار أن يحددوا هذا الجزء الناقص من بين مجموعة الأجزاء.

5-1-2- اجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

يقدم للطفل بطاقات الاختبار، كل بطاقة على حدى ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة من بين ستة أجزاء دون تقيد بالوقت.

في حالة أخطأ التلميذ في الاجابة(تعيين جزء خاطئ)لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الإجابة الأولى التى قدمها.

وتصحيحه يكون:

- يحسب لكل شكل صحيح (1) درجة، والذي لم يجيب عنه يوضع (0).
- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار(الدامغ، 2011).

5-2- اختبار قراءة الكلمات:

5-2-1- وصف الاختبار:

الهدف منه الفصل بين القراء العاديين و ضعاف القراءة وهذا الاختبار عبارة عن مجموعة من الكلمات عددها (120) كلمة مقسمة إلى ثلاث أصناف:

- كلمات متداولة:

عددها (40) كلمة مقسمة إلى كلمات بسيطة وأخرى مركبة، وتكون هذه الكلمات مألوفة عند الطفل وأقل صعوبة.

- كلمات غير متداولة:

عددها (40) كلمة مقسمة إلى كلمات بسيطة وأخرى مركبة، وهي أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل.

- شبه كلمات:

مكونة من جزئين الجزء الأول عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة لكن بدون معنى، والجزء الثاني عبارة عن كلمات ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

5-2-2- اجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

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

5-3- اختبار قراءة وفهم الجمل:

5-3-1- وصف الاختبار:

هذا الاختبار نسخة معدلة للفهم القرائي من ضمن الاختبارات الفرعية لفهم الجملة (khomsi,s) اختبار LMC-R (1999) يتكون من 15 بطاقة.

الجمل مصممة ترتيبا تصاعديا حسب الصعوبة النحوية (طول البنية و التركيبة) وفي هذه الدراسة تم استخدام (12) بطاقة فقط، تحتوي كل بطاقة على أربع صور وجملة. ويطبق بطريقة فردية حيث يطلب من التلميذ قراءة الجملة في حين تكون الصور مخفية ثم عند الانتهاء من القراءة نقوم بإظهار الصور له والطلب منه اختيار صورة من بين أربعة اختيارات التي تمثل الجملة من دون تقيد بالوقت.

5-3-2- اجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

نقوم بتقديم بطاقة تجريبية للتلميذ مع شرط المطلوب منه كما هو موضح في التعليمة وفي النقاط التالية:

- تقديم كل بطاقة على حدى.

- الطلب من التلميذ قراءة الجملة أسفل الورقة بصوت مسموع مع تغطية الصورة بورقة بيضاء حتى يركز على الجملة فقط و لمنع تكوين الطف للمعنى.

- الطلب منه تعيين الصورة التي تحمل معنى الجملة المقروءة.

- في حالة أخطأ التلميذ في الاجابة(تعيين صورة خاطئة) لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الاجابة الأولى التى قدمها.

وفي التقدير تعطى الدرجة (1) لكل جملة وصورة صحيحة وتعطى الدرجة (0,5) لكل جمله صحيحة وصورة خاطئة ، وتعطى الدرجة (0,5) لكل جملة خاطئة وصورة صحيحة وتعطى الدرجة (0) لكل جملة خاطئة وصورة خاطئة.

5-4- اختبار فهم اللغة الشفهية:

5-4-1- وصف الاختبار:

هذا الاختبار نسخة معدلة للفهم الشفهي ، يتكون من (15) بطاقة(BALE, 2010).

يتم استعمال الأسئلة الشفوية (بدلا من قراءة الجمل) في هذا الاختبار حيث تكون الصور مصممة ترتيبا تصاعديا حسب الصعوبة وفي هذه الدراسة تم استخدام (12) بطاقة فقط تحتوي كل بطاقة على أربع صور وجملة تقوم بقراءتها الطالبة على مسامع التلميذ ويطبق

بطريقة فردية حيث تطلب الطالبة من التلميذ سماع الجملة جيدا ثم الاشارة إلى الصورة الدالة عليها من بين أربعة اختيارات التي تمثل الجملة من دون تقيد بالوقت.

5-4-1- إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

نقوم بتقديم بطاقة تجريبية للتلميذ مع شرح المطلوب منه كما هو موضح في التعليمة وفي النقاط التالية:

- تقديم كل بطاقة على حدى.

- الطلب من التلميذ سماع الجملة جيدا.

- الطلب منه تعيين الصورة التي تحمل معنى الجملة المسموعة.

- في حالة أخطأ التلميذ في الاجابة(تعيين صورة خاطئة) لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الاجابة الأولى التى قدمها.

وفي التقدير تعطى الدرجة (1) لكل صورة صحيحة وتعطى الدرجة (0) لكل صورة خاطئة.

6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

6-1- صدق الادوات

6-1-1- اختبار القراءة:

تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بحساب درجة الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار القراءة.

الجدول رقم (4) يوضح ارتباط الدرجة الكلية لاختبار القراءة وأجزائه:

	كلمات متداولة	كلمات غير متداولة	شبه الكلمات
الدرجة الكلية	ر=0,84	ر=0,94	ر=0,94

6-1-2- اختبار الفهم القرائي:

هذا الاختبار نسخة معدلة للفهم القرائي من ضمن الاختبارات الفرعية لفهم الجملة (Khomsi,s) اختبار LMC-R (1999).Layes, Lalonde & Rebai (2016)

6-1-3- الفهم الشفهي:

هذا الاختبار جزء من اختبارات اللغة الشفهية والكتابية من إعداد مخبر علم النفس المعرفي بجامعة "غرونوبل"(BALE, 2010)

6-2- ثبات الأدوات

تم حساب ثبات الاختبارات بواسطة معامل "ألفا" وكانت القيم كالتالي:

- اختبار القراءة: كانت القيمة الكلية لمعامل "ألفا" لاختبار القراءة (0,86) وهي قيمة جيدة تدل على ثبات الاختبار.

- اختبار الفهم القرائي: كانت قيمة "ألفا" لاختبار الفهم القرائي (0,46) وهي قيمة جيدة تدل على ثبات الاختبار.

- اختبار الفهم الشفهي: كانت قيمة "الفا" لاختبار الفهم الشفهي (0,60).

7- أساليب معالجة البيانات إحصائيا:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدمت الدراسة الحالية لقياس فروضها واختباراتها احصائيا: اختبار "ت" T.Test لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين، و معامل "برسون" لحساب الارتباط بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الاحصائي(SPSS) النسخة 22.

خلاصة الفصل:

عرض في هذا الفصل أهم الخطوات المتبعة في الدراسة بدءا بالمنهج المتبع وتحديد العينة و أدوات الدراسة المتمثلة في اختبارات للقياس القدرة القرائية والفهم وانتهاء بالأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين عسر القراءة والفهم القرائي و الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة، لذا قمنا بجمع البيانات اللازمة من خلال تطبيق اختبار القراءة واختبارات الفهم، ثم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة وعليه يقدم هذا الفصل عرضا واختبارا لفرضياتها وتفسيرا للنتائج المتحصل عليها.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

في ما يلي عرض لنتائج الفروق في القدرة على الفهم القرائي بين مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

جدول رقم (5): يوضح الفرق في الفهم القرائي بين المجموعتين.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القراء العاديون ن= 75	9,55	1,55	6,43	دالة عند مستوى 0,000
عسيرو القراءة ن=31	6,69	2,25		

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك فرق دال احصائيا بمستوى دلالة (0,000) بين مجموعتي القراء العاديين وعسري القراءة في الفهم القرائي.

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

الجدول الموالي يوضح نتائج الفروق في القدرة على الفهم الشفهي بين مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

جدول رقم (6): يوضح الفرق في الفهم الشفهي بين المجموعتين.

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القراء العاديون ن= 75	10,39	0,99	2,25	دالة عند مستوى 0,02
عسيرو القراءة ن=31	9,87	1,23		

يتبين من خلال الجدول أن هناك فرق دال احصائيا بمستوى(0,02) بين مجموعتي القراء العاديين وعسري القراءة في الفهم الشفهي.

1-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من الفرضية الثالثة تم استخدام معامل "بيرسن"، وفي ما يلي عرض لنتائج الارتباط بين القدرة القرائية والفهم القرائي.

جدول رقم (7): يوضح درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والفهم القرائي لدى عينة الدراسة.

المتغير	الدرجة الكلية للقراءة	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	ر=0,75	دالة عند مستوى 0,000

يبين الجدول الاحصائي أعلاه وجود علاقة دالة احصائيا بمستوى دلالة (0,000)بين درجات الفهم القرائي والدرجة الكلية للقراءة وهو ما يوضح ارتباط القدرة على فك الرموز المكتوبة وقراءتها وفهم المقروء.

فالتلاميذ العاديين تكون لديهم قدرة التعرف على الرموز وسرعة التمييز بين الحروف والنطق الجيد للكلمات وقراءتها مما لا يجعلهم يواجهون صعوبات في فهمها أما ذوي عسر القراءة فهم يجدون صعوبة كبيرة في التعرف على الحروف والكلمات سواء كانت متداولة أو غير متداولة وهذا ما يجعلهم لا يفهمون المعنى فيما بعد.

جدول رقم (8): يوضح درجة الارتباط بين الفهم القرائي و الدرجة الكلية لقراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة لدى عينة الدراسة.

المتغير	الدرجة الكلية لقراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	ر=0,73	دالة عند مستوى 0,000

يظهر من خلال الجدول أن هناك علاقة دالة احصائيا بمستوى دلالة (0,000) بين درجات الفهم القرائي و الدرجة الكلية لقراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة مع استثناء دراجات شبه الكلمات لأنها ليست لها علاقة بالفهم وإنما تتركز على القدرة على فك الرموز (الحروف المكتوبة).

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

وفي ما يلي عرض لنتائج الارتباط بين القدرة القرائية والفهم الشفهي.

جدول رقم (9): يوضح درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والفهم الشفهي لدى عينة الدراسة.

المتغير	الدرجة الكلية للقراءة	مستوى الدلالة
الفهم الشفهي	ر=0,20	دالة عند مستوى 0,03

يظهر من خلال الجدول أن هناك علاقة دالة احصائيا بمستوى دلالة (0,03) بين درجات الفهم الشفهي و الدرجة الكلية لقراءة الكلمات.

1-5- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

عرض نتائج الارتباط بين الفهم القرائي والفهم الشفهي لدى عينة الدراسة .

جدول رقم (10):يوضح درجة الارتباط بين الفهم القرائي و الفهم الشفهي لدى عينة الدراسة.

المتغير	الفهم الشفهي	مستوى الدلالة
الفهم القرائي	ر = 0,20	دالة عند مستوى 0,03

من خلال الجدول نلاحظ أن قيمة "ر" دالة عند مستوى(0,03) وبالتالي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

لقد جاءت نتائج الدراسة لتظهر بعض الفروق بين العاديين وعسيري القراءة في القدرة على القراءة والفهم القرائي والفهم الشفهي. حيث يمكن ملاحظة الفارق في متوسطات كل قدرة إذ يمكن تفسير ذلك: بأن عسر القراءة يؤثر على هذه القدرات مما يخفض آداء التلميذ في اختبار الفهم القرائي والفهم الشفهي، لارتباطهما بعملية القراءة فالتلميذ الذي يعاني صعوبة في فك الرموز المكتوبة لا يستطيع فهم المقروء والأفكار الواردة فيه.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مجموعة الاختبارات على عينة الدراسة عسري القراءة والقراء العاديين وعلى ضوء فرضيات البحث قدمت هذه الدراسة محاولة للإجابة عن تساؤلات الإشكالية.

ولاختبار فرضيات الدراسة تمت المعالجة الاحصائية وفق اختبار "ت" T.Test لمجموعتين مستقلتين ومعامل "بيرسن" باستخدام البرنامج الاحصائي spss النسخة 22.

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بعد حساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين عسيري القراءة و العاديين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين. ومنه تحققت الفرضية الأولى التي نصت على "وجود فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي".

من خلال النتائج المحصل عليها نتوصل إلى أن التلاميذ العاديين يتميزون بفهم مرتفع للمادة المقروءة على عكس عسيري القراءة حيث أن الفرق واضح بين العاديين وعسيري القراءة في الفهم القرائي، وعليه يمكن القول أن الفهم القرائي يتطلب معالجة الكلمات بصريا وتوصيل المعنى الصوتي والاملائي وربط هذه التمثيلات لتشكيل فهم للجملة أو للنص، لأنه يحتاج إلى ربط وتوصيل وحدات الفكرة، وعليه فإن عسير القراءة يعاني من مشكل في معالجة الكلمات ومطابقتها مع الأصوات إذن فلا يمكنه ربط التمثيلات لفهم الجملة.

ويمكن أيضا أن نرجع انخفاض مستوى الفهم القرائي لدى عسيري القراءة إلى عوامل متعددة نذكر منها:

- صعوبة فهم المعنى الحرفي للمفردات.
- عدم معرفة القارئ بأصوات المفردات.
- الخطأ في التعرف على الكلمات يترتب عليه الخطأ في الفهم، ما يجعله يشير إلى صورة لا تدل على المعنى في اختبار الفهم.
- ضعف الرصيد اللغوي الذي من خلاله يتمكن الطفل من الوصول إلى بناء صورة ذهنية ومعلومات يربطها عادة بمعارفه السابقة.
- خلفية غير كافية من المعلومات والمفردات اللغوية التي تسهم في حدوث الفهم القرائي.
- عجز عن معرفة المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
- صعوبة فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
- ضعف الدافعية للقراءة واستمرارها(ليندا وجيمس، 2013).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة "منصور عبد الله صياح" (2006) التي بحثت في الفروق بين مستوى معالجة المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين لصالح العاديين. ما يعزز نتائج الدراسة الحالية على أنه هناك فروق بين العاديين والذين يعانون مشاكل في القراءة في القدرات المطلوبة لفهم المقروء.

ويرى "Sablayrolles" & "Sevault " (2012) في دراسته حول صعوبات الفهم القرائي وهو الأكثر ارتباطا بعجز تمثل الكلمات المكتوبة، حيث تم في هذه الدراسة مقارنة الأطفال الذين يعانون من صعوبات الفهم والأطفال العاديين لمعرفة أسباب هذه الصعوبات

أن هناك صعوبات نوعية في مهارات الفهم ذات مستوى عالي عند أفراد العينة الذين يعانون من صعوبات القراءة .

كما أشارت دراسة "Broek", "Karlsson" & "Helder" (2014) إلى مناقشة الجانب المعرفي للفهم القرائي مع اهتمام خاص لنتائج البحوث التي تناولت الفهم القرائي. فقدمت الدراسة لمحة عامة عن مصادر الصعوبات في الفهم القرائي وصعوبات في الاستدلال والوظائف التنفيذية وتأثير عمليات الفهم القرائي، والنتائج التي يمكن أن تؤدي إلى مشاكل الفهم القرائي وأخيرا ناقشت كيفية النظر في هذه المصادر المحتملة للصعوبة التي لديها آثار في عملية تصميم واختيار المواد التعليمية.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يلاحظ أن قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين عسيري القراءة و العاديين تبين "وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين،ومنه تحققت الفرضية الثانية التي مفادها "وجود فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم الشفهي".

وعليه يمكننا القول بأن الفرق بين العاديين وعسيري القراءة في القدرة على الفهم الشفهي يمكن إرجاعها إلى أن الطفل في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية قد اكتسب قدرة على الفهم الشفهي على مدى سنوات قبل التحاقه بالمدرسة في حين أن قدرته على الفهم القرائي لم تكن قد بدأت بعد، ويعني هذا أن قدراته على الفهم الشفهي تفوق قدرته على الفهم القرائي بمقدار سنوات مما تكسبه قدرة على التعامل مع الرسائل المسموعة بدرجة أكبر من الرسائل المقروءة. وبالتالي فإن الجهد الذي يبذله التلميذ في فك الرموز المكتوبة والتعرف عليها حسب معانيها أكبر من الجهد الذي يبذله في فك الرموز المسموعة خاصة عندما يستمع إلى جملة مقروءة بشكل واضح مما يرفع درجة الفهم لديه في حين أن عسري القراءة لا تتم العملية لديهم بهذا الشكل إذ يعانون من مشكلة في فك الرموز المسموعة تتبعها مشكلة في الفهم.

ويشير مدكور(2000) إلى أن الفهم الشفهي يعتبر وسيلة في تنمية المفردات اللازمة لعملية القراءة، فقد أظهرت الدراسات الأولية أن طلاب المدارس الثانوية في إحدى الولايات المتحدة الأمريكية يقضون 30% من الوقت المخصص لدراسة اللغة كل يوم في الكلام والتحدث، و16% للقراءة، و9% للكتابة، و45% للاستماع، وحديثا وجد أن أطفال المدرسة الابتدائية يقضون ساعتين ونصف من خمس ساعات يوميا في المدرسة في الاستماع وهذا بدوره يؤدي لتنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ.

إذن فالقدرة على الاستماع وفهم ما سمع أمر ضروري لعملية القراءة ، وهما مفهومان متشابهان يتضمنان عملية استقبال الأفكار من الآخرين سواء أكانوا متكلمين أو كاتبين، فالاستماع عملية تزود الطفل بالألفاظ والكلمات وتركيبات الجمل التي يستخدمها، وذلك يعد أساسا لعملية القراءة وأن نجاحه فيها وفهمه لها يعتمد على الخبرة السمعية الشفهية للطفل من الكلمات المسموعة والمنطوقة.

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى عوامل من شئنها أن تؤثر على الطفل وهي كالتالي:

- عدم إدراك معاني الكلمات.
- عدم معرفة التلميذ الروابط بين الكلمات في الجملة.
- صعوبة المادة واحتوائها على الفاظ مجردة.
- عدم الدقة في الاستنتاج.
- عدم معرفة التلميذ هدف المتحدث وهذا يتطلب فهما دقيقا لما يقول.
- تلخيص واسترجاع الأفكار المطروحة(يحي ،عبيد، 2014).

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة "دحال سهام" (2005)، و هي دراسة تحليلية لاستراتيجيات الفهم الشفهي لتلاميذ سنة رابعة ابتدائي يعانون صعوبات في القراءة حيث هدفت إلى معرفة استراتيجيات الفهم الشفهي لدى عينة من ذوي عسر القراءة متكونة من (40) فرد ومثلها من العادين، من خلال اختبارات القراءة واختبار الفهم الشفهي فأظهرت النتائج وجود تباين واضح وكبير ذو دلالة احصائية بين هاتيين المجموعتين .

وهذا ما أشارت إليه دراسة "Yildiz, Yildirim & Rasinski " (2011) فهدفت إلى فحص مستويات الفهم السمعي والقراءة لتلاميذ الصف الخامس في المدارس الابتدائية ، مع النظر إلى أنواع النص وقد أجريت هذه الدراسة على (180) تلميذ من أقسام السنة الخامسة ابتدائي وتم اختبارهم في الفهم السمعي والقراءة وكشفت النتائج إلى أن هناك فروق بين التلاميذ في الفهم السمعي.

2-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

بعد حساب قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية بين عسيري القراءة و العاديين تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة القرائية والفهم القرائي. ومنه تحققت الفرضية الثالثة التي نصت على "وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم القرائي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة".

ويمكن تفسير نتيجة وجود علاقة بين القدرة القرائية والفهم القرائي بأن هذا الأخير عنصر مهم في عملية القراءة حيث يؤثر ويتأثر بها وعلى مستوياتها فكلما كانت القراءة صحيحة كان الفهم القرائي أدق فمن خلال التعرف الصحيح على الكلمات والجمل وتفعيل مهارات عملية القراءة يؤدي به إلى ارتفاع مستوى الفهم القرائي والاستخلاص وهذا ما أكده "صياح" (2006) بأن القراءة تتطلب مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله مع النص، مثل التعرف على الرموز المكتوبة، والوصول إلى معاني المفردات والجمل، وفهم التركيبات اللغوية المختلفة، واستخدام المعلومات العامة وغيرها. وحتى يتمكن التلميذ من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة في النص المقروء لابد أن يكون قادرا على تفعيل تلك المهارات في عملية القراءة في حين من لا يمتلك تلك المهارات سيواجه صعوبة في فهم مضمون ما يقرأ.

ولقد أوضح كل من "أحمد" و"قاسم"(2000) في دراستهما بأنه تحسين مهارة التعرف لذوي صعوبات القراءة ينعكس على مستوى الفهم القرائي حيث ارتكزت الدراسة على مسلمة وهي أن هناك علاقة ارتباطية قوية موجبة بين مهارتي القراءة الرئيسيتين (مهارة التعرف القرائي ومهارة الفهم القرائي)، حيث أن التعرف يعد متطلبا قبليا ومهما لمهارة الفهم القرائي ومن هنا فإنه يفترض أن التحسن في مهارة التعرف القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات

القراءة يؤدي إلى تحسن في مهارة الفهم. وأن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في القراءة لديهم ضعف بوجه خاص في مهارة التعرف ومن ثم فإن هذه النتائج تؤكد على أهمية مهارة التعرف في تحقيق فهم قرائي فعال.

ويؤكد "أيكول" في التصنيف الذي وضعه على علاقة التعرف على الكلمات وقراءتها بمستوى الفهم القرائي وأي مشكل في عملية التعرف ينعكس بصورة سلبية على الفهم ففي هذا المستوى لا يقدر الطفل على أن يعمل بصورة طبيعية، و غالبا ما تظهر عليه علامات التوتر و عدم الارتياح ويكون معدل الفهم لديه حوالي 50% أو أقل يسبقه ضعف في معدل التعرف على الكلمات(إبراهيم، 2010).

كما يوضح أيضا "ميسير" في دراسته التي أجراها على عينة قوامها(20) طفلا من الأطفال عسيري القراءة يعانون من صعوبات في التعرف على الكلمة وعينة مماثلة من العاديين، وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيا في الفهم القرائي لدى العسيرين فقط مقارنة بالعاديين(السيد، 2009).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات "هوتر" وزملاؤه حيث درس مميزات الأطفال الذين يعانون من مشاكل القراءة مع معدل ذكاء عادي لكنهم أحرزوا أقل تقدما في القراءة والفهم على عكس القراء العاديين حيث أثبتت أن مشاكلهم ربما بسبب العجز المعرفي.

(Margaret. 2006)

وفي دراسة "Ergul" (2012) تم فحص طلبة الطور الثالث الذين لم يكتسبوا مهارات القراءة وتم تقييم هذه المهارات من حيث مخاطر صعوبات التعلم وقد أجريت الدراسة على (121) تلميذا حيث طلب من المعلمين تحضير قائمة الطلاب الذين يعانون من مشاكل القراءة في الصف وطلب من التلاميذ الذين تم تحديدهم قراءة نص ومن ثم تحليل القدرة على القراءة. النتائج بينت أن حوالي 13% من التلاميذ لديهم صعوبات في القراءة والفهم ويعتبر تكرار المقطع والقراءة الغير صحيحة من الأخطاء الأكثر انتشارا بين مجموعة التلاميذ. وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

يلاحظ أن قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية بين عسيري القراءة و العاديين تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القدرة القرائية والفهم الشفهي، ومنه تحققت الفرضية الرابعة التي مفادها "وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

ويمكن ارجاع نتيجة العلاقة بين القدرة القرائية والفهم الشفهي بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من مشكل على مستوى تنمية مهارات الفهم الشفهي لديهم، وعدم القدرة على القراءة تحول دون القدرة على فهم معنى المفردات وتمييز الكلمات وفهم الجملة.

وهذا ما أكدته "دحال"(2005) في دراستها بأن عدم تحكم الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة في أحد مكنزمات القراءة ألا وهو الفهم الشفهي يرجع إلى تأخر أو عدم اكتساب الطفل إستراتيجية من استراتيجيات اكتساب القراءة وأن اضطراب المرحلة الأولى(الحرفية) يؤدي إلى اضطراب كل المراحل الباقية، والطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ليس بإمكانه التعرف على الحروف وبالتالي لا يمكنه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة ثم إلى الجملة. هذا ما يمنع الطفل للوصول إلى استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي وعدم الوعي بالعمليات المعرفية.

ويعتبر الباحثان "Tumer","Gough" (1986) أن فكرة القدرة على القراءة يمكن تقيمها انطلاقا من التوحيد بين التعرف على الكلمات المكتوبة والفهم الشفهي بحيث يمكن اثبات هذه النظرية عند الطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة(دحال، 2005).

ولقد أوضح (Dully, 1989) في دراسته بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين، حيث أن أطفال المجموعة الضابطة لديهم مستوى جيد في القراءة مما سمح لمستواهم في الفهم أن يكون هو الأخير جيد عكس المجموعة الأخرى التي تعاني من صعوبات في القراءة مما أثر سلب على مستوى الفهم الشفهي لديهم.

ويؤكد (Bruce, 1964) بأن الارتباط بين القراءة والوعي الفونولوجي يرجع إلى نشاط قدرة حول لغوية يتعلق بالتصورات حول المظاهر الفونولوجية للغة الشفهية، أما الرابط بين هذه الوحدات واللغة الكتابية هو كون القراءة تتأسس على بناء التقابل الحركي الفونولوجي بين الوحدات السمعية المستخدمة والوحدات الخطية المدركة بصريا، فتنتقل القدرة على معالجة وحدات اللغة الشفهية إلى معالجة الوحدات الخطية الكتابية(لعيس، 2009).

وهذا الارتباط بين القدرة على الفهم الشفهي والقدرة القرائية يظهر من خلال نتائج اختبار الفهم السمعي المبنية على اختبار القراءة على أنها وسائل لتقرير قدرة وإمكانية التلميذ في القراءة. ويمكن تبرير هذا الإجراء كما أوضحه هارس وسايبي (1980) على أنه " إذا فهم التلميذ المادة المعروضة شفهيا في مستوى معين فإنه سيكون قادرا على فهم مشابهتها مطبوعة في ذلك المستوى إن لم تكن لديه صعوبات في المهارات الخاصة المطلوبة في القراءة"(ليندا وجيمس، 2013).

لكي يكون التلميذ قادرا على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المكتوبة فإنه لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل. فالفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام. والتلميذ الذي لديه مشكل في العلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة يتبعه مشكل في اللغة المكتوبة. فالفهم الشفهي إذن يساعد على توسيع ثروة التلميذ اللفظية، فمن خلاله يتعلم التلميذ كثيرا من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة .فالمعلم يوضح شفويا معاني الكلمات كما يستمع التلميذ إلى زملائه وهم يقرأون قراءة جهرية أو يتحدثون عن موضوع معين في كتاب القراءة ويوضحون محتوياته ومن هذا كله وغيره تتضح العلاقة بين فهم اللغة الشفهية والقراءة.

-5- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

يتبين من النتائج أن قيمة "ر" ودلالتها الإحصائية بين عسيري القراءة و العاديين تدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفهم القرائي والفهم الشفهي، ومنه تحققت الفرضية الخامسة التي مفادها وجود " علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة".

والفهم بدوره يقترن بسهولة استخدام التلميذ للمفاهيم والمعاني المكتسبة من الاستماع حيث يعتبر الفهم القرائي هو المهارة الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى فهم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى وعندما يتجاوز التلميذ هذه الصعوبة يستطيع تجاوز أي صعوبة في فهم أي مادة أخرى.

وهذا يتفق مع دراسة Tiffanythe, Suzannem, Alonzo (2014) حيث أظهرت هذه الدراسة أن الفهم السمعي يؤثر على الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية وعلى مكونين أساسيين يشكلان الفهم القرائي وهما التعرف على الكلمة أي فك التشفير والفهم السمعي وكذلك سلطت الضوء على العدد المتزايد للأطفال الذين يفشلون في تطوير مهارات الفهم القرائي الكافي، و يرجع ذلك أساسا الى نقص مهارات الفهم السمعي، و أخيرا ناقشت تأثيرات اللغة الرئيسية على الفهم السمعي أثناء تقييم وعلاج صعوبات القراءة.

وتشير "موسوعة التربية والتكوين" أن ادماج معرفة جديدة ضمن مجموعة المعارف الداخلية حيث ينتج فهم اللغة الشفهية وفهم اللغة المكتوبة من ادماج الكلمات والجمل الموجودة في مجموعة المعارف الدلالية التي خزنها الفرد والتي تهدف إلى بناء المعاني.

(لعطوي، 2013)

وهذا ما أكده أيضا"Alegria" (1995) حيث أن الشخص يمتلك رصيدا " داخليا" من المفردات حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم كتابية. في هذا السياق، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط تمثيلاتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي.

وبالنسبة "Content"(1996) يرى أن العلاقة بين الفهم الشفهي والفهم القرائي هي علاقة بسيطة هذا اذا افترضنا وجود عنصر وحيد يمكن دمج كل النحو والتراكيب إما عن طريق جهاز التعرف على الكلمات المكتوبة أو عن طريق جهاز التعرف على الكلمة الشفهية.

كما دعمت نتائج البحوث الطويلة أهمية مهارات الاستماع في تحسن مستوى الفهم القرائي حيث أشار "Lovtt" وآخرون أن القدرة على الاستماع الجيد لدى الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة كثيرا ما يكون له مردود ايجابي على القراءة والفهم القرائي لديهم.
(دحال، 2005)

ووفقا لذلك فالتلاميذ العاديون يستطيعون القيام بإعادة بناء النص المقروء، وتنظيمه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي لديهم، في حين يعجز ذوي صعوبة القراءة من القيام بذلك، لأسباب عدة وعليه يصعب عليهم التعرف وفهم النصوص المقروءة والمسموعة.

ومن هنا تظهر العلاقة بين عسر القراءة كاضطراب في عملية القراءة والفهم القرائي والفهم الشفي كونهما مهارتين لازمتين لتعلم القراءة .

خلاصة الدراسة:

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة معرفة إمكانية وجود فرق ذو دلالة احصائية بين كل من التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في القدرة على الفهم القرائي والفهم الشفهي أضف إلى ذلك معرفة العلاقة بين القدرة القرائية للتلميذ ومستوى درجاته في الفهم، كما هدفت أيضا إلى معرفة الطالبة بمراحل تشخيص عسر القراءة وفتح المجال أكثر إلى الدراسات التشخيصية لمعرفة العوامل المرتبطة ومسببات عسر القراءة.

حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وعسيري القراءة في القدرة على الفهم القرائي والفهم الشفهي، وعليه فالقراءة تؤثر في القدرة على الفهم بنوعيه القرائي والشفهي، فتنمية القراءة عند التلميذ تؤدي إلى تحسين وزيادة قدرة الفهم. كما اظهرت النتائج أيضا العلاقة بين الفهم القرائي و الفهم الشفهي.

ويتضح مما سبق أن عسر القراءة يؤثر ويتأثر سلبيا في العديد من القدرات الأخرى التي بموجبها تعرقل مسيرة المتعلم الدراسية وهذا يدعي إلى تضافر الجهود في كل الاتجاهات لمحاولة التخفيف من هذه الصعوبة حتى يستطيع التلميذ التكيف مع بيئته المدرسية.

اقتراحات و آفاق الدراسة :

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن أن نخلص إلى مجموعة من الاقتراحات نذكر منها:

– ضرورة الاهتمام بحالات عسر القراءة في المؤسسات التربوية إذ أن وجودهم على هذا الحال يعتبر مشكلا يعيق سير العملية التربوية .

– القيام بدورات تحسيسية و ندوات اعلامية بهدف توعية التلاميذ والأولياء حول القراءة وأهميتها في العملية التعلمية.

– الإعداد الجيد للمعلمين من الناحية الأكاديمية و التربوية من خلال دورات تكوينية تعرفهم باضطراب عسر القراءة و مشكلات الفهم التي يعاني منها الكثير من التلاميذ.

– تطوير الموضوعات الدراسية الخاصة بمادة القراءة ومحاولة ربطها بالواقع لتسهيل عملية الفهم للتلميذ.

– إجراء دراسات أخرى متعلقة بالفهم ومدى تأثره وتأثيره في عسر القراءة.

– اقتراح برامج تدريبية و أساليب وطرق حديثة بمساعدة الأسرة والمدرسة لتحسين مستوى هؤلاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

– فتح المجال أكثر نحو آفاق البحث في هذا الموضوع.

قائمة المراجع

إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف (2010). **المرجع في صعوبات التعلم**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو الديار، مسعد نجاح (2012). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**. الكويت : مكتبة الكويت الوطنية.

أبو الديار، مسعد والبحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار (2012). **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

أبو رزق، محمد مصطفى شحدة (2011). **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.

أحمد، محمد رياض وقاسم، محمد جابر (2000). تحسن مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة. **مجلة كلية التربية**.16(2). 331- 360.

البطاينة، أسامة محمد (2005). **صعوبات التعلم**. الأردن: دار المسيرة.

البطاينة، أسامة محمد والجراح، عبد الناصر ذياب وغوانمة، مأمون محمود (2007). **علم نفس الطفل غير العادي**. الأردن: دار المسيرة.

بطرس، حافظ بطرس (2014). **تدريس الاطفال ذوي صعوبات التعلم**. الأردن : دار المسيرة.

بعيبع، نادية (2002). عسر القراءة أو فشل مدرسي. **مجلة العلوم الانسانية**. (17). 157-164.

بن صافية، أمال (2002). **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

بوفاتح، محمد وبن عيسى، أحمد. (2016). الفهم القرائي الميتامعرفي وعلاقته بالذاكرة العاملة **مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية**. 3(2). 247-264.

جاد، محمد عبد المطلب (2003). **صعوبات تعلم اللغة العربية**. الأردن : دار الفكر.

جدوع ،عصام (2007). **صعوبات التعلم** .الأردن : دار الياجوري.

جمعية الطب النفسي الأمريكية، ترجمة تيسير حسون(2014)، **الدليل الاحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية**. سوريا.

حاج صابري، فاطمة الزهراء (2005). **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ورقلة: الجزائر.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (2006). **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**. مصر: مكتبة زهراء الشرق.

حجازيين، حيدر مبارك (2006). **مظاهر الاضطرابات الفونولوجية النمائية وعلاقتها بصعوبات التعلم في مرحلة التعليم الاساسي كما يدركها اولياء الأمور**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية: الأردن.

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

الحموري، فراس و خصاونة آمنة (2011). دور سعة الذاكرة العاملة والنوع الاجتماعي في استيعاب القراءة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** 7(3). 221-232.

الدامغ، خالد بن عبد العزيز (2011). **معجم الاختبارات معجم موسوعي.** المملكة العربية السعودية : **مدار الوطن.**

الزريقات، ابراهيم عبد الله فرج (2005).**اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج.** الأردن: دار الفكر.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.** مصر.

سالم، أسامة فاروق مصطفى (2015). **اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق.** الأردن:دار المسيرة.

السرطاوي، زيدان أحمد ،عبد العزيز السرطاوي، أيمن إبراهيم خشان، وائل أبو جودة (2001).**مدخل الى صعوبات التعلم**.السعودية:مكتبة الملك فهد الوطنية.

السيد، عبد الحميد سليمان (2009). الفرق بين الأطفال الديسلكسيين والعاديين في عمليات التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية في إطار نظرية فرضيتي القصور المزدوج. **مجلة كلية التربية.** 1(104).3- 55.

الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشقيرات، محمد عبد الرحمن (2005). **مقدمة في علم النفس العصبي**. الأردن: دار الشروق.

الصوفي، عبد اللطيف (2007). **فن القراءة أهميتها مستوياتها مهاراتها وأنواعها**. سوريا: دار الفكر.

صياح، منصور عبد الله (2006). **الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين**. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا.

عاشور، أحمد حسن ومحمد، مصطفى محمد و النجار، حسني زكريا (2015). **صعوبات التعلم النمائية**. الأردن: دار المسيرة.

عامر، طارق محمد (2011). **الذاكرة العاملة في اطار الفهم اللغوي بين النظرية والتطبيق**. مصر: مؤسسة حورس الدولية.

عبيد، ماجدة السيد (2015). **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**. الأردن: دار صفاء.

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده (2009). **فعالية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.

العزالي، سعيد كمال عبد الحميد (2014). **اضطرابات النطق والكلام التشخيص والعلاج.** الأردن : دار المسيرة.

العلوان، أحمد فلاح والتل شادية أحمد (2010). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. **مجلة جامعة دمشق.** 26(3). 367- 404.

القضاة، محمد فرحان و الترتوريمحمد عوض(2006).**تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند الطفل الروضة.**الأردن: دار الحامد.

كامل،محمد علي (2003). **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة.** مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.

لعطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي استراتجياته وصعوبات تعلمه. **دراسات نفسية وتربوية.** 147-159.

لعيس، إسماعيل (2009) .علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. **مجلة الطفولة العربية.**(38).28-46.

مدكور، علي أحمد (2000). **تدريس فنون اللغة العربية.** الأردن: دار الفكر.

مراكب، مفيدة (2010). **الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة دراسة مقاربة معرفية تربوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باجي مختار :الجزائر.

مزيد، زينب خنجر (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض. **مجلة الأستاذ**. (203).1003-1028.

مصطفى، رياض بدري (2005). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة**. الأردن: دار الصفاء.

ملحم، سامي محمد (2002). **صعوبات التعلم**. الأردن : دار المسيرة.

معمار، صهيب صالح (2012). **ذوي صعوبات التعلم**. مصر: مؤسسة الأمة العربية.

النوبي، محمد علي (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**. الأردن: دار صفاء.

النوري، إيمان أحمد (2010). **صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها**.رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الإسلامية: غزة.

هارجروف، ليندا وجيمس أي بوتت (2013). **التقييم في التربية الخاصة**. ترجمة. عبد العزيز مصطفى السرطاوي وزيدان أحمد السرطاوي. الاردن: دار المسيرة.

هالاهان، دانيال ، جون لويد ، جيمس كوفمان ، مارجريت ويس (2005)- 2007. **صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلم العلاجي**.ترجمة. عادل عبد الله محمد. الأردن دار الفكر.

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

يحي، خولة أحمد وعبيد ماجدة السيد(2014). **أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة**.الأردن:دار المسيرة.

Alegria, J. (1995). Evaluation remendiation et théorie, Le cas de la lecture.G. paris.

Laboratoire de Psychologie et Neurocognition (2011). *Batterie. Analytique de Langage écrit*. France: UPMF- Grenoble.

Broek, P., Helder, A and Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16

Cevriye, E. (2012). *Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities*, anhara university.

OMS (2000). *CIM-10/ICD-10 Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement*, critères diagnostiques pour la recherche. Masson. Paris.

Delahaie, M. (2009). *L'évolution du langage de l'enfant De la difficulté au trouble* , France: Inpes.

Dubois, M. & Roberge, J. (2010). *Troubles d'apprentissage pour comprendre et intervenir au cégep*.

Eilar, R. (1999). *The Effects of the directed reading thinking activity on second grade reading comprehension*. Grand valley state university.

Ergul, C. (2012). Evaluation of Reading Performances of Students with Reading Problems for the Risk of Learning Disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2051-2057.

Gaillard,F.(1993). Intégration des modéles neuropsychologues de la dyslexie développemental, *in- Bulletin d'Audiophonologie*, vol IX,N°=5. 567-584.

Habib, M. (1999). *Dyslexie le cerveau singulier les décrire évaluer traiter*. Masson. Paris.

Hess, R. (2012). *La dyslexie et les difficultés qu'elle peut poser à l'établissement de la relation pédagogiqui*. Master. Paris: IED-Universite.

Inizian , A. (1998). *Et si la dyslexie n'existait pas ?*. psychologie et éducation, 3, 33- 49.

Layes, S., Lalonde, R. & Rebai, M. (2016). *Study on Morphological Awareness and reading and comprehension in Normal and Disabled. Reading Arabic-Speaking children*. Reading & Writing Quarterly,32(5). Doi:10.108010573569. 1105763

Manuel Diagnostique des troubles mentaux (DSM-5) , (2014), 5(éme) édition, Association Américaine de psychiatrie, Washington, DC.

Pelletier, E. & Léger, C. (2004). *Les Troubles D'apprentissage* , école Marguerite-Bourgeoys, caraquet.

Sablayrolles, H. & Sevault, C. (2012). *Les difficultes de comprehension ecrite de texte* . France: Université Claude Bernard.

Snowling, M. & Strckhouse, J. (2006). *Dyslexia, speech and Language : a practioner's handbook*. England.

Sprenger, L. Charolles, P. (2006). *Lecture et dyslexie*. Paris : Dunod.

Stanovich, K. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader. *Journal of Learning Disabilities*, 21(10), 590-604.

Students' Listening and Reading Comprehension Levels with Regard to Text Types. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1879-1891.

Tiffanythe, P., Suzannem, A. & Alonzo, C. (2014). On importance of listening comprehension. *International Journal of Speech. Language Pathology*, 16(3), 199-207.

Westuood, P. (2004). *Learning and learning Difficulties :a hand book for teachers* . 19 Prospect hill koqd ca,berzell,Victeria : Acer press.

Yildiz, M ., Yildirim, K. & Rasinski, T. (2011). Elementary School .