جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

عسر القراءة و علاقته بالوعي الفونولوجي

دراسة مقارنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية السنة الرابعة والخامسة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علوم التربية: تخصص تربية خاصة

إعداد الطلبات:
ريمة بن بداري
الزهرة كشحة
سمية كريم

إشراف الدكتور:
اسماعيل لعيس

االموسم الجامعي: 2014-2015

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم نحمده حمد العارفين بنعمته، والشاكين لفضله فهو صاحب الفضل والإحسان والتوفيق والامتنان.

ولا نملك إلا أن نسجد لله شكرا على ما أحبنا به من سداد وفلاح، ونصل ونسلم على معلم البشرية . سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى اله وصحبه الكرام.

وبعد

يقول الله تعالى {لان شكرتم لأزيدنكم} ومصدقا لقوله صلى الله عليه وسلم {لا يشكر الله من لا يشكر الناس}.

ويسرنا أن نتقدم بشكر الجزيل بعد حمد الله تعالى إلى جامعة حمه لخضر وبجزيل الشكر وأصدق الثناء إلى الأستاذ القدير والدكتور لعيس إسماعيل الذي قام مشكورا بتوجيه. وتعليمات قيمة والذي لا ينسى دعمه ووقفاته فجزاه الله عنا خير الجزاء ونفع الله به وبعلمه.

والشكر أيضا لجميع الزملاء، كما نشكر كل من إداريي ومعلمي الابتدائية بالقط عبد الرزاق والأخوين العائب وخميدة المولدي لما أبدوه من ترحيب ومعاونة لتطبيق اختبارات الدراسة.

ونتقدم باسم الشكر والعرفان إلى من ساهم في التنسيق والطباعة والإخراج "رياض" ولكل من ساهم من قريب أو بعيد ولو بنصيحة في سبيل إخراج هذا العمل.

فجازاهم الله عنا جميعا خير الجزاء.

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ذوي عسر القراءة من التلاميذ العاديين وذلك من خلال اختبار القراءة وقد اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن وذلك من اجل التحقق من فرضيات البحث وقد اخترنا عينة مقدرة ب 60 تلميذ، وبعد إجراء الاختبارات اللازمة وزعت كالآتي:30 تلميذ من ذوي عسر القراءة و30 تلميذ من القراء العاديين وقد تم تطبيق ثلاث اختبارات : اختبار الذكاء –اختبار القراءة – اختبار الوعي الفونولوجي(شبه الكلمات).

اختبار قراءة الكلمات بما فيه هذه الأخيرة متداولة وغير متداولة، مشكلة وغير مشكلة وقد صيغت الفرضية العامة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة من خلال اختبار القراءة وقد توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة الفونولوجية بين الأطفال عسيري القراءة والأطفال العاديين.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المشكلة وغير المشكلة.

توحد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الدرجات في القدرة الفونولوجية واختبار القراءة بين الأطفال العاديين وعسيري القراءة وهذا ما يوضح بان للأطفال العاديين قدرة على قراءة الكلمات التي يتعرف عليها في الذهن وأيضا نستنتج ان الأطفال العاديين لديهم قدرة جيدة في قراءة الكلمات.

الكلمات المفتاحية : عسر القراءة النمائي، الوعي الفونولوجي، قراءة الكلمات.

Résumé

Cette étude vise à examiner les différences de lectures de mots entre deux groupes d'enfants : un groupe d'élèves atteints de dyslexie développementale (n=30) et un groupe de normo lecteurs ،sur la base des résultats d'un test de lecture de mots voyellisés et non voyellisés ،d'identification de pseudo mots .L'hypothèses principale de notre recherche est formulée comme suit : il existe des différences significatives entre les deux groupes de lecteurs dans : la lecture des mots voyellisés ،des mots voyellisés ،des pseudo mots et du test phonologique.

Les résultats obtenus ont montré que :

- Il ya des différences significatives dans la capacité phonologique entre les dyslexiques et les normo lecteurs
- Il existe des différences significatives entre les lecteurs normaux etles dyslexiques dans la lecturedes mots voyellisés
- Il existe des différences significatives entre les lecteurs normaux et les dyslexiques dans la lecture des mots non voyellisés.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre les scoresdu test phonologique et les scores du test de lecture

Toutes ces hypothèses ont été vérifiées et validées ،ce qui explique que le développement de la capacité de lecture chez les enfants est basé essentiellement sur la conscience phonologique.

Mots clés : dyslexie développementale ،conscience phonologique ،lecture des mots

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
فهرس الجداول	د
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة	6
2- فرضيات الدراسة	7
3- أهداف الدراسة	7
4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة	8
الفصل الثاني عسر القراءة	
تمهيد	10
1- القراءة	10
1-1- مفهوم القراءة	10
1-2- آليات القراءة	10
2- عسر القراءة	11
2-1- مفهوم عسر القراءة	11
2-2- أسباب عسر القراءة	12
2-3- أعراض عسر القراءة	14
2-4- نظريات المفسرة لعسر القراءة	15
2-5- تصنيفات عسر القراءة	17
ملخص الدراسة	20
الفصل الثالث الوعي الفونولوجي	

تمهيد	**22**
1- مفهوم الوعي الفونولوجي	**22**
2- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة	**26**
3- اضطرابات عسر القراءة	**27**
ملخص الفصل	**29**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع إجراءت الدراسة الميدانية	
تمهيد	**32**
1- منهج الدراسة	**32**
2- عينة الدراسة	**32**
3- حدود الدراسة	**32**
4- أدوات الدراسة	**34**
5- الخصائص السيكومترية	**35**
الفصل الخامس عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	**38**
1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**38**
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**38**
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**39**
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	**40**
خلاصة نتائج الدراسة	**43**
المراجع	**45**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
(01)	يبين الفرق بين مجموعتين في قراءة الكلمات الغير مشكلة (شبه كلمات)	38
(02)	يبين الفرق بين مجموعتين في قراءة الكلمات المشكلة (المتداولة وغير متداولة)	39
(03)	يبين الفرق بين مجموعتين في قراءة الكلمات الغير مشكلة (المتداولة)	39
(04)	يبين الفرق بين مجموعتين في قراءة الكلمات الغير مشكلة (غير المتداولة)	40
(05)	يبين درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للكلمات (المشكلة وغير مشكلة)	40

مقدمـــــة

مقدمـــــة

قال الله تعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ(5) ﴾ (سورة العلق: الآيات 1– 5).

عندما نقرا في الأدبيات التي تتناول معضلة العسر القرائي لدى الطفل، نجد أن هناك مشكلات عديدة يواجهها الأطفال ذو صعوبات التعلم أثناء القراءة من أبرزها تلك المرتبطة بالفونولوجيا فقد بينت الدراسات العلمية في مجال النمو اللغوي عامة والنمو القرائي خاصة وان المهارات الفونولوجية ترتبط في الأساس بمهارات القراءة وان الوضعية الفونولوجية للطفل تتحكم إلى حد كبير في وضعيته القرائية سواء على مستوى الإعداد والتشخيص أو على مستوى العلاج.

كما أن الأعمال التي قام بها علماء النفس المعرفيون الذين اهتموا بشكل كبير بالموضوع منذ السبعينيات من القرن الماضي، قوت من وجهة النظر التي ترى أن الأطفال يجب أن يتسموا بالكفاءة في تناول الفونيمات التي تتضمنها اللغة إذا ما أرادوا أن يكونوا من القراء المتميزين والنظر إلى التطورات الحديثة التي شهدها هدا المجال البحثي نجدا قد جعلت من الأكثر وضوحا إن القصور في الوعي الفونيمي – أي فهم اللغة المنطوقة – تتألف من فونيمات تلعب دورا رئيسا في مشكلات الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة.

وعلى هذا الأساس يعد عسر القراءة من أهم الأهداف الرئيسية، حيث ان القراءة تقع في قلب كل عمل نقوم به، بل هي الأساس في كل تقدم علمي وبشري.

من خلال ما سبق حاولنا في هذه الدراسة التطرق إلى موضوع عسر القراءة وعلاقته بالوعي الفونولوجي لدى تلاميذ سنة رابعة وخامسة ابتدائي وقد تكونت هده الدراسة من جانبين كما يلي:

الجانب الأول: ويشمل الجانب النظري وقد أرسلنا فيه ثلاث فصول وهي:

الفصل الأول: حيث تناولنا فيه التقدم لموضوع الدراسة، وأهدافها وفرضيات الدراسة والتعاريف الإجرائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الثاني : تطرقنا فيه إلى تعريف القراءة، أسباب عسر القراءة، وأعراض عسر القراءة، والنظريات المفسرة لعسر القراءة، وتصنيفات عسر القراءة .

الفصل الثالث: عرضنا فيه مفهوم الوعي الفونولوجي، وعلاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة، واضطرابات الوعي الفونولوجي .

الجانب الثاني: ويشمل الجانب الميداني وقد أدرجنا فيه فصلين هما :

الفصل الرابع: حيث عرضنا فيه إجراءات الدراسة الميدانية موظفين المنهج المتبع، وحدود الدراسة، والأدوات لمستخدمة في جمع البيانات وفي تحليل النتائج والخصائص السيكومترية.

الفصل الخامس: خصص لعرض ومناقشة وتحليل نتاج الدراسة.

وتم اختتام الدراسة بخلاصة للنتائج وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهتنا خلال انجاز هذه الدراسة، خاصة في ايجاد الدراسات السابقة التي تناولت متغيري عسر القراءة والوعي الفونولوجي، إلا أننا نرجوا أن تكون قد وفقنا في طرح مشكلة الدراسة وتغطية الجانب النظري والميداني لها والإجابة عن تساؤلاتها.

كما نرجو أن تساهم هذه الدراسة في الكشف عن أهمية الوعي الفونولوجي ومدى تأثيره بعسر القراءة عند التلاميذ، نظرا للدور الذي تلعبه هذه العوامل في تحقيق النجاح الأكاديمي.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- فرضيات الدارسة

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

1-الإشكالية:

تعد اللغة وسيلة الإنسان لتعبير عن حاجاته ورغباته ومواقفه، وطريقه لتصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه باعتبارها وسيلة التواصل في هذه الحياة وتعتبر القراءة الأساس التي تبنى عله جميع المهارات الأخرى وكذلك بأنها أداة في اكتساب المعرفة والثقافة ووسيلة للنمو الاجتماعي والعلمي.

وبالرغم من استعداد الطفل الكامل لتعلم القراءة وكذا اهتمام الباحثين والمعلمين بهذا الجانب بتسخير الظروف والجو الملائم من اجل أن يتعلم الطفل القراءة السليمة، إلا أنه قد يعجز عجزا تاما ودائما في تعلم القراءة وهذا ما يدفعه للشعور بالإحباط والفشل، حيث توصلت بعض دراسات إلا أن هناك حالات كثيرة من الأطفال من الذكاء العادي لا يعانون من أي خلل عضوي ولهم رغبة في التعلم، مواظبون على الدراسة، يدخلون ضمن فئة عسيري القراءة، حيث تعرف المدارس الابتدائية نسبة 10 إلى20بالمائة من الأطفال الذين يعانون من هذا العجز ولو كانت هذه النسبة في البلدان المتخلفة لاعتبرنا سببها هو التخلف العام. لكن حوالي 15بالمائة من الأمريكيين يعانون من هذا العسر وفي البلدان المتقدمة عموما يعاني حوالي 20 إلى 25بالمائة من الأطفال يعانون من عسر القراءة وفي دراسة أخرى " للفاطمي وآخرون" قاموا بها في دولة الكويت، أكدوا بأن مشكلة عسر القراءة من المشاكل الأساسية التي تواجه الكثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين12و15بالمائة من أفراد المجتمع، ولا نستطيع أن نقدر إلى أي مدى هي مستمرة في مجتمعنا ولكن إذا بحثنا في أسبابها الجسمية والمعرفية والوراثية والعصبية والنفسية التي تساهم في التحكم في عسر القراءة.

يعتبر عسر القراءة صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال الذين يعانون من أي خلل حس أو حركي ذو مستوى ذهني عادي كما ارتبطت بعدة عوامل وأسباب معرفية وعصبية إلا أن العامل الأساسي المتمثل خاصة في العامل الفونولوجي كان أهم العوامل التي ركزت عليها الدراسات في جميع اللغات.

وعلى اعتبار أن القارئ يعتمد بشكل أساسي على المعلومات البصرية للغة المكتوبة فإن هذا الاعتبار تزيد أهميته بنسبة لقارئ اللغة العربية كون هذه الأخيرة تعتبر بشكل أساسي على الحركات المرافقة للحروف والتي تتموضع في أماكن مختلفة بالنسبة للحروف، وهذا ما يجعل القارئ العادي يركز على هذه المعلومات البصرية التي تحمل معلومات صوتية (فونولوجية) ومن هنا يمكن التساؤل التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والوعي الفونولوجي؟

2- فرضيات الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والوعي الفونولوجي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المشكلة المتداولة وغير المتداولة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات الغير مشكلة المتداولة وغير المتداولة.

يوجد ارتباط بين الدرجة الكلية للكلمات المشكلة والدرجة الكلية الكلمات غير مشكلة في القدرة الفونولوجي.

3- أهداف الدراسة:

التعرف على مستوى القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المتداولة وغير متداولة.

التعرف على مستوى القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات مشكلة وغير مشكلة.

التعرف على مستوى القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات شبه كلمات.

التعرف على مستوى القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات في الوعي الفونولوجي.

4- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

عسر القراءة: هي صعوبة في قراءة الكلمات المختلفة سواء كانت متداولة او غير متداولة أو شبه كلمات أو كانت كلمات مشكلة أو غير مشكلة وهي ناتجة عن تدني مستوى الذكاء لدى التلاميذ في نفس الفئة العمرية، وهي إعاقة ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه المهارة أو القدرة.

الوعي الفونولوجي: بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها.

الفصل الثاني:

عســـــر القراءة

تمهيد

1- القراءة

1-1- مفهوم القراءة

1-2- آليات القراءة

2- عسر القراءة

2-1- مفهوم عسر القراءة

2-2- أسباب عسر القراءة

2-3- أعراض عسر القراءة

2-4- نظريات المفسرة لعسر القراءة

2-5- تصنيفات عسر القراءة

ملخص الدراسة

تمهيد:

تعد عسر القراءة انه اضطراب من اضطرابات التعلم ويعني عدم القدرة على استيعاب القرائي بما يتناسب والدرس أو عدم القدرة على القراءة وتعد أيضا أنها صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال الذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي ذو ومستوى ذهني عادي، لديهم رغبة في التعلم ومتمدرسين منذ حوالي سنة.

ويرى العديد من الباحثين أن عسر القراءة يمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي وسنتناول في هذا الفصل عسر القراءة تعريفه، وأسبابه، وأغراضه، ونظريات المفسرة لعسر القراءة وتصنيفاتها.

1- مفهوم القراءة:

هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى عبر عليه الكاتب في الصورة رموز مكتوبة (الألفاظ). (السيد، 1995)

وتعتبر قدرة كبيرة يختص بها الإنسان وهي القدرة على تلقي وفهم الرسالة المحولة بواسطة النص المكتوب. (Baul fraisse .1995)

ولقد انتقل مفهوم القراءة من الاقتصار على جوانب الميكانيكية إلى مفهوم أوسع واشمل فالقراءة بمفهومها الحديث تشمل التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها نطقا صحيحا كما تشمل الفهم والربط والاستنتاج والتحليل والتفاعل مع المقروء ونقده والإسهام في حل مشكلاته. (السيد، 1995)

2 - آليات القراءة:

نتجت هذه الطرق نتاج بين خبراء التربية وخبراء اللغة وهي كالتالي:

الطريقة الكلية: تؤكد على القراءة يجب أن تكون كلية وذات معنى.

الطريقة الجزئية (مدخل المهارات الأساسية): فهي تؤكد على الأصوات وقواعدها وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات.

ولقد اقترح بعض الباحثين دمج هاتين الطريقتين حتى يستفيد الطفل أكثر وتسهل عليه عملية القراءة. (الريماوي، 2003)

3- مفهوم عسر القراءة:

عرفت عسر القراءة أو الديسليكسيا في الفترات الأولى من انتشار على انه مرض كما وصفه "ميكائيللي Muchielli" قال عن عسر القراءة بأنه "مرض العصر" ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اَضطراب خاصة في القراءة.

يتكون مصطلح الديسليكسيا من مقطعين dys تعني ألم أو صعوبة lexie وتعني عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب والدرس أو عدم القدرة على القراءة كليا أو جزئيا. (مقدادي، 2002)

كما تمثل صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال الذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي، ذو مستوى ذهني عادي متمدرس منذ حوالي سنة ولديهم رغبة في التعلم. (Frumhol .1997)

ويصنف البعض الأخر أي هذه التعريف بأن عسر القراءة يصيب الأطفال ذوي النمو العادي في المواد التي تدخل فيها اللغة الكتابية، النمو العقلي، النفسي والاجتماعي. (لعيس، 2005)

بالنسبة للجمعية العالمية للأمراض العصبية فان عسر القراءة هو اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة بالرغم من ذكاء عادي ومحيط اجتماعي ثقافي عادي.

كما أن هناك بعض المختصين لم يضعوا تعريف موحد وقد ركزوا فقط على مجموعة العلامات التي تظهر على عسير القراءة والتي حدودها كما يلي:

عسير القراءة هو طفل عادي لا يعاني من أي إصابة دماغية او حسية يزاول دراسته بطرقة منظمة.

هو شخص يعاني من عجز أو صعوبة خاصة باكتساب اللغة المكتوبة بدون وجود خلل حسي أو عقلي أو اضطراب في السلوك، عسير القراءة ليس بالمتخلف الذهني.

وجود فروق بين نتائج الاختبارات اللغوية المكتوبة ونتائج الخاصة باختبارات القدرات والتي تكون أحسن، إذن فالطفل عسير القراءة لا يعاني من أي سبب حسي أو حركي أو ذهني له رغبة في التعليم يزاول دراسته بانتظام، لا يعاني من اضطراب في السلوك.

4- أسباب عسر القراءة :

صعوبة في تحديد جذور الكلمات أو أصولها وتحديد حروف الكلمات التي تلي بعضها البعض وكذلك أيجاد الأصوات والرموز المتجاورة (الريماوي، 2003)

تأخر في اللغة (Defontaine) ووجود خلل في الإدراك الحيزي أو المكاني.

عدم أدراك الاختلافات الشكلية بين الحروف سواء من حيث الرسم أو الاتجاه أو تعويضها كمؤشر على ذلك.

صعوبة الإدراك تطال التنظيم التسلسلي للحروف.

إخفاق نصفي الكرة الدماغية على السيطرة على النمو اللغوي (Orton). (لعيس، د ت)

عيوب في القدرة على التمييز البصري لا يستطيعون ملاحظة الفروق بدقة بين الأحرف المتشابهة مثل :(b/d)، (ب/ت)، (ج/ح). (السيد، 2000)

ويرجعها كل من مليرf.Muller وفارديتون Ferdinand، سوء التذكر (إدراك الأشكال).

قلة القدرة التحليلية.

ضعف في الإدراك السمعي والذي يؤدي إلى الخلط بين الأصوات إلى اضطرابات في التوجيه المكاني، الرماني والوعي بالصور الجسمية. (Noiel.1976)

ارتباك في الاتجاه وعدم التمييز بين الأصوات المتشابهة وفي البطء في تصور الكلام ويرجع لوناي Launay عسر القراءة إلى:

نقص في تكوين اللغة.

نقص في التحكم اليدوي.

نقص في الصور الجسمية والإيقاع. (Noiel.1976)

ويؤكد سيمون Simon العجز الموجود على مستوى الصورة الجسمية، بناء الزمان والمكان ويذهب في نفس الاتجاه كوشي kosher بحيث يرجع عسر القراءة إلى اضطراب ينتشر على مستوى.

التعرف الخاص بالزمان والمكان.

ضعف في الذاكرة والربط والاتجاه (في الجانب القدرات العقلية).

تبدو على نحو القلق واضح (في الجانب العاطفي). (Noiel.1976)

وهناك من يرجع أسباب عسر القراءة إلى العامل الوراثي من خلال وجود عدة حالات في نفس العائلة وكذلك وجود عند التوأم تعاني منه. (Habibe.1999)

وهناك كذلك الأسباب البيداغوجية والطرق المستعملة في التعليم القراءة.

(Defontaine.1980)

من اجل محاولة تفسير هذه الظاهرة حاليا عدة أعمال تدور حول النظرية جديدة مفادها أن عسر القراءة سببه اختلال وظيفي في الجهاز العصبي. (Karen donnelly.2002)

حيث أوضحت الفحوصات الدقيقة جدا بان الصورة نشاط المناطق الخاصة بالقراءة بالدماغ عند القراءة عسير القراءة، تختلف عند العاديين عند فحص هذه الصورة اكتشفوا بان نشاط الدماغ يزداد عند الأطفال الذين لا يعانون من عسر القراءة.

كلما تعقدت الإعمال التي كانوا مطالبين بإنجازها، بينما هذا النشاط لا يتغير عند عسيري القراءة هذا يعني إنا الجهاز العصبي الخاص بعسير القراءة يرى المعطيات بصفة مختلفة مقارنة بالطفل العادي.

بالإضافة إلى إن هناك أبحاث توضح وجود طبقات من الصعوبات الألف منها متمو ضح على الدماغ، يجعل اتصال نصفي الكرويين غير ممكنا والقراءة مستحيلة أوضحت كذلك عدم التناسق بين نصفي الدماغ. (الريماوي، 2003)

ويرجع تعدد الأسباب إلى أكثرة النظريات وتشعب ميادين عسر القراءة وما يجب ان تشير إليه هو صعوبة تحديد كيفية حدوث هذه الظاهرة وبالتالي الوقاية منها تكون أصعب، يصبح المختص في بعض الأحيان غير مدرك للأسباب.

التي أدت إلى حدوثها، ويحتاج التكفل إلى ضبطها من اجل التشخيص المناسب.

(Monique frumholz.,1997)

5- أعراض عسر القراءة :

وهي على مستوى التسلسل (Monique frumholz, 1997) الطفل تظهر هذه الإعراض على مستوى الأخطاء التي يرتكبها:

صعوبة التمييز بين الكلمات. (karen donnelly .2002)

صعوبة التعرف على مختلف الأحرف التي تكون الكلمة.

صعوبة التعرف على التسلسل وتعاقب الحروف التي تكون الألفاظ والجمل.

أخطاء في النحو.

الميل إلى قلب الحروف.

الميل إلى ببطء، غالبا ما يبحث عسر القراءة على الكلمات.

صعوبة التعبير عن أفكاره.

صعوبة الفهم الجيد للأوامر التي نريده إن ينجزها.

الميل إلى الخلط في الاتجاهات(اليمين، اليسار).

ميل إلى الخلط في الإبعاد الخاصة بالمكان (فوق، تحت)(id) ومفاهيم الزمان (أمس، غدا، اليوم ...).

بالإضافة إلى أنهم يعبرون بواسطة جسمهم عن قلقهم، مثل كثرة الحركة.

(Defontaine.1980)

حذف الحروف والميل إلى التبسيط.

عدم انتظام تتبع الأسطر موضوع القراءة.

التكرار والرجوع إلى الوراء إثناء القراءة.

التكرار والرجوع إلى الوراء أثناء القراءة.

تردد أو سرعة القراءة.

صعوبة التناسق بين الأصوات المسموعة للكلام المنطوق والألفاظ التي تمثلها ذهنيا.

مشكلة الإيقاع أي عدم القدرة على إعادة مقاطع إيقاعية.

عدم الفهم الجيد للرموز.

أن عسير القراءة يرى جيدا ولكن هناك صعوبة خاصة في التمييز بين الحروف هذا يشترط التشخيص الجيد والقيام بعدة فحوصات طبية حتى نعزل الأسباب العضوية غير الموجودة عند القراءة، الفحوصات خاصة بالدماغ والأذان والعين والحالة النفسية.

6- النظريات المفسرة:

تعددت النظريات المفسرة لهذه الظاهرة، فبينما أكدت بعض النظريات على وجود سبب واحد لصعوبة القراءة، وتركز نظريات أخرى على عدة عوامل. (علي كامل، 2003)

6-1 النظرية العصبية العضوية :

ترجع هذه النظرية عسر القراءة إلى إصابة في الدماغ، وجل أعمال هذه النظري كانت في كندا والولايات المتحدة الأمريكية وتعتبر من أقدم النظريات التي تقوم بأن مصدر عسر القراءة إصابات غير ظاهرة تمس مركز اللغة في الدماغ. (Ndayisaba.1999)

6-2 النظرية الوراثية:

تركز هذه النظرية على ثلاث عناصر:

عسر القراءة العائلي.

الهيمنة الذكورية على الإناث في حالات عسر القراءة.

عسر القراءة والتوأم. (Noiel. 1976)

6-3 النظرية البيداغوجية:

بعض الباحثين يرجعون مسؤولية كبيرة للبيداغوجيا في تكوين وظهور عسر القراءة. (Noiel.1976)

أي أن بداية سيئة في تعلم القراءة يمكن أن تؤدي إلى تهيئة الظروف لظهور عسر القراءة وهي تؤكد عن عدم وجود اضطراب بأعراضه، وإنما صعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي. (Ndayisaba.1999)

6-4 النظرية النفسية العاطفية :

النظرية الأولى في هذا المجال "ميكائللي" و"بورسيي" Muchielli Bourcier التي تؤكد وجدد اضطرابات في العلاقة الأنا بالوسط والتي تؤدي إلى غموض المعالم، هذا الغموض يمنعه من الوصول الى الذكاء التحليلي والترميز.

أما النظرية الثانية في هذا الاتجاه تبناها "شاسانيي Chassagny" وأساسها معطيات التحليل النفسي، ويعتبر رواد هذه النظرية أن عسر القراءة مظهر من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي عميقة جدا. (Noiel.1976)

6-5 النظرية الاداتية:

ارجع بعض الباحثين هذه الصعوبة إلى الاضطرابات الوظيفية، فاستندوا في ذلك الأخطاء التي يرتكبها عسر القراءة أثناء قراءته والتي تكون في اتجاه الحروف خاصة.

فبالنسبة "لبورال ميزوني Borel Maisonny" يعتبر عسر القراءة عجز في تنظيم الزمان والمكان.

ويذهب "أجوريا جيرا" إلى أن عسر القراءة مشكل في النضج الوظيفي

هذه الأخطاء التي لوحظت هل تكون مصاحبة فقط أو سببا له؟

لم يصل العلماء إلى إجابة. (Defontaine.1980)

عن هذا برغم من أنهم لحضوا هذه الملاحظات في ما يلي:

اضطرابات الجانبية: هذه الاضطرابات ناتجة عن عدم ترسيخ هذه الهيمنة على المستوى العصبي.

اضطرابات الصورة الجسمية: أكدت بعض الاختبارات أن صعوبة عسير القراءة يعاني في تسمية أجزاء جسمه أو تمثيله تمثيلا جيدا.

اضطرابات الهيكلة المكانية: لوحظ عند عسير القراءة هو عدم اكتساب مفاهيم المكان مثل "يمين"، "يسار"، "أعلى"، "تحت" أن التوجه السيئ في الحيز هو الذي يعيق عملية القراءة.

اضطرابات الهيكلة الزمانية: أثبتت بعض العلماء بفضل عدة اختبارات أن هناك استدخال سيئ لمفهوم الزمن، عسيرو القراءة يعبرون ويتذكرون بطريقة غامضة من ناحية البناءات الإيقاعية، أن الاضطرابات الإيقاعية تعرقل تعلم القراءة ويعانون من صعوبة في الترميز.
(Noielt, 1976)

7- تصنيفات عسر القراءة: يمكن تصنيفها في ما يلي:

7-1 التصنيف الأول:

عسر القراءة التطويرية أو النمائية: اضطراب لساني يكمن في صعوبة نضج نظام تحليل اللغة الكتابية.

عسر القراءة المكتسب: ناتج عن تلف مخي إثر إصابة عصبية محددة AVC.

7-2 التصنيف الثاني(BODER, 1970):

سمعية أو صوتية: dyslexie dysphonetique

حيث تتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها. كما أن الإدراك البصري لشكل الحروف يكون جيدا لكن الاضطرابات تمس الجانب المقطعي (الصوتي) أي خلل في تحويل الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو تحويل المقطع المقروء إلى الصوت المسموع، فيظهر الحذف والقلب وبطأ في عملية فك الترميز. (عبد الفتاح حافظ، 1998)

كما تطرق (2002.PLAZA) إلى نفس النوع في الديسلكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم والفونيم (graphéme. Phonéme)، ويمكن أن نلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية المقاطع التي ليس لها معنى.

الفكرية:

حيث يتميز هذا النوع بعدم وجود أي عيب يؤثر في عملية الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى قراءة الكلمات بشكل عادي وصحيح، كما أن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى وجود خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة. (PLAZA,2002)

الشكل المختلط:

يجمع بين النوعين الأولين (سمعية، فكرية) ويكون في هذه الحالة أشد حدة حتى يصل شبه أليكسيا، وإن يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ر، غ، ح، ع) وبصريا (ر، ز، ذ، د...). (PLAZA,2002)

الحركية:

يكمن الخلل في ذاكرة الحركة وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر ارتباطا بعسر الكتابة Dysgraphie، كما أنه أقل حدة من سابقيه.

7-3 التصنيف الثالث: قائم على درجة الاضطراب.

العميقة:

حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الأليكسيا(Alexie).

المتوسطة:

تتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات الغير مألوفة وات المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعا.

البسيطة:

تتميز بصعوبة التشخيص وهي قابلة للاستدراك تلقائيا ولكن ليس دائما، حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما قد يؤدي إلى تعقد الاضطراب مع مرور الوقت.

(Habib.1999)

4-7 التصنيف الرابع:

ترى valdois أن هناك نوعين أساسيين لعسر القراءة وهما:

عسر القراءة الفونولوجية (Dylexie phonologique):

إن لنوع الاستراتيجية المستعملة أثناء نشاط قرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة ففي حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا مما يؤدي بالقارئ إلى عدم القدرة على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذلك الكلمات الغير مألوفة.

كما يعتمد الفرد في الحالة نفسها بشكل مفرط على الاستراتيجية الكلية لا الجزئية لقراءة الكلمات مما يجعله غير قادر على التركيز على قراءة الفونيمات المشكلة للكلمات مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث الإدراك والتخزين للمقاطع الصوتية لها، فعملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية باعتبار حاسة البصر المرحلة الأولى حيث تلعب دورا أساسيا، ومرحلة ثانية يتم فيها تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة، أما المرحلة الثالثة والأخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات، والخطوات أو المراحل الثلاث لهذه العملية تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، وبالرغم من هذا فإن هناك حلقة ناقصة في العملية والمتمثلة في الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة أي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، وهذا ما يجعله يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

عسر القراءة السطحية:

عكس التصنيف الأول أي الفونولوجية فتلاحظ وجود أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع...) كما نلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة.

تجدر الإشارة إلى وجود نوع ثالث من عسر القراءة:

عسر القراءة المختلطة : Ladyslexie mixte

هذا النوع يجمع بين عسر القراءة الفونولوجية وعسر القراءة السطحية وهذا يعني أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي، كما يلاحظ في الوقت نفسه وجود أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوقفات كثيرة وهذا ما يجعله غير قادر على القراءة المقطعية للكلمات التي ليس لها معنى والغير مألوفة وعدم القدرة على التركيز والتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يجعله يفد لها معناها وبهذا فهي أكثر حدة. (Kail, 2000)

ملخص الفصل

تناولنا في هذا الفصل موضوع عسر القراءة، وقد عملنا على التعرف على عسر القراءة من خلال التعريفات المختلفة من قبل المنظرين والباحثين إذ يعد صعوبة في حياة التلميذ الدراسية في مرحلة التمدرس، لكن قد يلتقي التلميذ بعض الصعوبات في الأداء القرائي مثلا لذلك قمنا بتعريف عسر القراءة، مستخلصين من ذلك أسباب وإلى عسر القراءة ثم تطرقنا إلى أغراض عسر القراءة كما وضحنا النظريات لمفسرة لعسير القراءة، مع الإشارة إلى التصنيفات.

الفصل الثالث:

الوعي الفونولوجي

تمهيد

1- مفهوم الوعي الفونولوجي

2- علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة

3- اضطرابات الوعي الفونولوجي

ملخص الدراسة

تمهيد

يعد الوعي الفونولوجي بأنه مجموعة من المهارات اللغوية تتضمن الإحساس الدقيق بتركيبة الأصوات الكلمة المنطوقة.

1- مفهوم الوعي الفونولوجي :

الفونولوجي :هو ذلك الجزء من اللغة الذي يشغل القواعد التي تحدد أو تحكم طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، أي تلك القواعد التي تحدد المعالجة الفونولوجية التي تقوم بها للأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات . (السرطاوي، أبو جودة، 2000)

مصطلح الوعي الفونولوجي مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدة مستويات حيث يبدأ الأطفال بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الأطفال أن كلمة "عبد الله" مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما "عبد "و"الله"، ثم ينقلبون إلى المستوى التالي وهو الوعي بالمقطع الفونولوجي في الكلمة الواحدة كوعي الأطفال أن كلمة "سحاب" مكونة من مقطعين هما "س" و"حاب"، ثم يأتي بعد ذلك الوعي بالاستهلال والسجع ففي المثال السابق الاستهلال هو "س" والسجع هو "اب"، والنهاية يتم الوعي بالوحدة الفونولوجية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيم) كالوعي بأن مقطع "اب" في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين "أ"و"ب"، وتعرف هذه المهارة الأخيرة- القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة بالوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي ويشير Griffin (1998&SnowK Burns) إلى أن اصطلاح الوعي الفونولوجي إلى التقدير العام للأصوات داخل الكلام على أنها متميزة عن معانيها، وهذا المفهوم يشمل فهم الكلمات واستيعابها إذا يمكن تقسيمها إلى تسلسل الفونيمات، وهذه الحساسية نطلق عليها اصطلاح الوعي الفونيمي

كما يعرف الوعي الفونولوجي بأنه "القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام

الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها"، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل الحكم على أن كلمتين بهما سجع، والأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات واستخدامها سوف يعانون في تعلم القراءة. (Jason;David.2005)

عند هذه النقطة من المهم أن نلاحظ أن الوعي الفونولوجي يختلف بوضوح عن الصوتيات لأن الوعي الفونولوجي يشمل الاستخدام السمعي والشفهي للأصوات، أما الصوتيات فهي ارتباط الحروف والأصوات لتعطينا صوتا بالرموز المكتوبة، وهو نظام لتعليم القراءة المبنية على أساس الحروف الأبجدية، وهو نظام من المكونات الرئيسية لتدريس التوافقات بين حرف أو مجموعات حروف ونطقها. (Admas.1990)

ويتداخل الوعي الفونولوجي والصوتيات بأسلوب متضافر، ولكنهما ليسا شيئا واحدا.

والدارس لمفهوم الوعي الفونولوجي لا بد من معرفة مستوياته للكلمة الذي يساعدنا في فهم تسلسل فقرات الاختبارات، ومناسبته من حيث الصعوبة والمرحلة العمرية.

المستويات الفونولوجية للكلمة:

رغم ارتباط مستويات الوعي الفونولوجي ببعضها وجميعها من منطلق لقياس الوعي بكيفية تفصيل الكلمة المسموعة إلى مقاطع صوتية أصغر، تختلف المهام لكل مستوى في الصعوبة والتعقيد اللغوي. (Stahl;Murray.1994)

بشكل عام المهام التحليلية أو التفصيلية(حذف المقاطع)تكون أكثر صعوبة من المهام التجميعية(تجميع المقاطع). (Hulme etal.2002)

فقد طبق كل من (Schatschneider، Francis، Foorman، Fletcher، Mehta;1999) دراسة لسبعة مهام للوعي الفونولوجي على أطفال يتحدثون اللغة الانجليزية ابتدءا من المرحلة التمهيدية إلى الثانية ابتدائي، ووجدوا المهام كلها مرتبطة ارتباطا كبيرا لكن هناك بعضها أفضل في قياس قدرات الوعي الفونولوجي في مراحل معينة من نمو الطفل، فعلى سبيل المثال: دمج الاستهلال والقافية، والذي يفرق بدقة بين الأطفال الذين

أتقنوا مهارات دمج المقاطع الفونولوجية وفي نفس الوقت لا يعطي النتائج نفسها في تقدير المهارات مع الأطفال في السنة الثانية الابتدائية ذوي القدرات المتوسطة. ووجد الباحثون أن تفصيل الوحدات الفونولوجية الصغيرة وحذفها ودمج الوحدات الفونولوجية للكلمات غير الحقيقية، أصعب من المهام السابق لهذه المرحلة العمرية. (Anthony.2004)

وعليه يجب نكون على وعي وحذر بالشكل الكافي في الوقت الذي نستخدم فيه كل مهمة بناء على مرحلة التطور والنمو، فالأطفال الصغار يكونون أكثر إحساسا وتفاعلا مع المقاطع اللغوية الكبيرة، وأقل قدرة للتعامل مع المقاطع الصغيرة، بينما يكون الأكبر سننا قادرين على التعامل مع المقاطع الكبيرة والصغيرة.

تسلسل نمو مهارات الوعي بالأصوات :

السجع : مثال (أفنان، أسنان، قلم، علم...).

الوعي بالمقطع الفونولوجي للكلمة (الجناس) مثال:(أحمد، أكرم، أرنب).

الوعي بالكلمات في الجملة (عد الكلمات في الجملة).

الوعي بالمقاطع الفونولوجية في الكلمة (ضباب، كم مقطعا صوتيا فيها؟ مقطعان).

الوعي بالاستهلال والقافية(في كلمة باب ب الاستهلال واب القافية).

الوعي بالوحدة الفونولوجية (عدد الوحدات الفونولوجية في كلمة ضباب يوجد بها 5 وحدات).

وجهت نتائج الدراسات السابقة الباحثين إلى استنتاج أن تأثير القدرة على التعامل مع السجع والوحدات الفونولوجية مرتبطة بأوضاع مختلفة للقراءة، كقراءة الكلمات بالشكل الكلي أو قراءتها بالتهجي حرفا فحرفا، فبينما التعامل مع السجع يساعد على القراءة بالشكل الكلي التعامل مع الوحدات الفونولوجية يساعد على القراءة بالطريقة الجزئية، وذلك من خلال مطابقة الحرف لصوته. على سبيل المثال، في اللغة الإنكليزية، لكي يستطيع الطفل تعرف أن حرف a يتغير صوته عندما تنتهي الكلمة بحرف e، يجب على الطفل أن يتعرض لأمثلة عديدة لكلمات متشابهة في التركيب التي تحتوي على الأصوات نفسها والنماذج

وبالتالي هذه القدرة تتطلب من الطفل أن يكون أكثر إحساسا بالمقاطع الكبيرة للكلمة (السجع)، من الوحدات الصغيرة (الفونيمات) عندما يكبر الطفل، يتعرض لكلمات أكثر تعقيدا، وبالتالي لتعرف تلك الكلمات يجب أن يكون قادرا على الإحساس بالمستويين في الوعي الفونولوجي، الكبير والصغير. الحاجة إلى التعامل مع المستويات المختلفة للوعي الفونولوجي في اللغات الهجائية المعقدة مثل اللغة الإنجليزية شيء حتمي ولكن مع اللغات الأخرى ذات القواعد الهجائية الأقل تعقيدا، الاحتياج إلى القراءة باستخدام التشابه في الشكل ليس ضروريا، لأن قواعد ارتباط الحرف وصوته في هذه اللغات واضح فالعلاقة بينهما تقريبيا ثابتة. (Goswai.2005)

ومن هنا فالطبيعة الهجائية للغة قد يغير من تأثير التعامل مع المستويات المختلفة، بمعنى آخر، التعامل مع السجع أو مع الوحدات الفونولوجية قد يرتبط ارتباطا مختلفا مع قدرات تعلم القراءة في اللغات الأخرى وقفا للمواصفات الهجائية للغة.

ويتفق معظم الباحثين على نظرية التطور للوعي بالأصوات التي تعتقد أن الوعي بالمقاطع الفونولوجية يتكون قبل الوعي بالسجع الذي بدوره يتكون قبل الوعي بالوحدة الفونولوجية، (أمثلة:.Anthony et al، Duncan;Johnton;2002، 1999)

ولكن قد يختلف اتجاه هذا التطور في اللغات الأخرى، وهي حال تعكس عامل خصائص اللغة، ففي اللغة الإسبانية، على سبيل المثال، الوعي بالاستهلال والقافية ليس بالضرورة مرتبطا بتعلم القراءة. إن القاعدة لتطابق شكل الحرف مع صوته في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة ثابت ثباتا كبيرا، هذا مخالف للحال في اللغة الإنجليزية ذات القواعد الهجائية المعقدة، مما يشير إلى أن الاختلاف في المدخلات بين شكل الحرف وصوته بناء على طبيعة اللغة قد يؤثر على تطور الوعي عند الأطفال لكل مستوى من مستويات الوعي الفونولوجي. مع أن هناك عددا قليلا من الدراسات جرت على لغات أخرى غير الإنجليزية لقياس تطور الوعي الفونولوجي، ولكن نتائجها تؤكد أن تسلسل التطور المماثل للغة

الإنجليزية، ومع هذا فقد ناقش كل من(Cossu et al) ، Caravolas; Bruck ;1988، Cisero; Royer ;1993، 1995.

كيف أنه من الأسهل على الأطفال تعلم قراءة الكلمة في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة مقابل اللغات الأخرى ذات القواعد المعقدة باستخدام الاستراتيجيات المعتمدة على الوعي الفونولوجي، حيث ذكرا أن هذه اللغات لا تتطلب المستوى نفسه من القدرة للوعي الفونولوجي في المراحل العمرية الأولية لتعلم القراءة والإملاء قد يختلف بناء على القواعد الهجائية والصوتية للغة. على سبيل المثال، بينما أكثر الدلالات لتطور المهارات القراءة في اللغة الانجليزية هو الوعي الفونولوجي، نجد أنها ليست القاعدة فيما يتعلق باللغة الألمانية أو الإيطالية أو التشيكية. (Mayringer.2000)

2-علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة :

حظيت العلاقة بين صعوبات القراءة والوعي الفونولوجي باهتمام الباحثين الواسع في مجال صعوبات التعلم وعلم النفس، ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام أن صعوبات القراءة أصبحت مشكلة خطيرة واسعة الانتشار في عالم اليوم من جهة، كما إن أشكال الوعي الفونولوجي يصاحبه قصور في مهارات القراءة. (Stothard.1996)

معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي(مثال ذلك عند Ehri، Frith ;1999، Goswami;Bryant;1985، Snowling;1990، 1990) والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات التعلم هو دليل قوي مما جعل (Stanovich. 1986) يقترح أن يعرف العسر القرائي (الديسلكسيا) في إطار أنها (خلل فونولوجي)، وهذا الاختلاف الفونولوجي المتغير في نموذجه المحوري يوحي بأن هؤلاء الأشخاص ذوي القدرة الضعيفة في القراءة يختلفون عن أولئك الذين يمتلكون قدرات طبيعية ومهارات تتطرق إلى هذا الخلل الفونولوجي الجوهري مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي ومع ذلك فإن (Shiaeep، Stringer، Siegel، Stanovich; 2002) قد لاحظوا أن الإجماع حول نظرية الخلل

الفونولوجي الجوهري تزيد في كمية البحوث التي تتناول إمكان أن يكون هذا الخلل الفونولوجي الجوهري نفسه هو في واقع الأمر خلل ثانوي مميز.

وأشارت بعض البحوث إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة.

كما أجرى جول (Juel، 1988) دراسة وجد من خلالها الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في المستويات قراءة ضعيفة.

ويرى بعض الباحثين أن سبب صعوبات القراءة وصعوبات الوعي الفونولوجي خلل في قدرات معالجة النطق. (Mcbried-Chang.1996)

على سبيل المثال وجد(Manis et al., 1997) أن ضعف الوعي الفونيمي يرتبط بضعف الأداء في مهام إدراك النطق، وهذه الدراسات توحي بالرابطة بين إدراك النطق وتطور تعلم القراءة والكتابة .(Ehri، Nunes، Willows، Schuster، Yaghoub-Zadeh، &Shanahan)

كما أن تأثير القدرة على التعامل مع السجع والوحدات الفونولوجية مرتبط بأوضاع مختلفة القراءة. كقراءة الكلمات بالشكل الكلي أو قراءتها بالتهجي حرفاً فحرفاً، بينما التعامل مع السجع يساعد على القراءة بالشكل الكلي. والتعامل مع الوحدات الفونولوجية يساعد غلى قراءة بالطريقة الجزئية وذلك من خلال مطابقة الحرف لصوته.

3- اضطراب الوعي الفونولوجي:

يواجه الأطفال الذين يعانون صعوبات في إنتاج أصوات الكلام وصعوبة في استخدام اللغة للتواصل، أو اضطرابات في الفهم والاستيعاب لما يقوله الآخرون، هذه الأعراض تشخيص على أنها اضطراب فونولوجي واضطرابات باللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتتضمن هذه الاضطرابات مشكلات في معدل سرعة الكلام أو بطئه، عند الحديث لجعل أصوات الحروف مختلفة وبدرجات مناسبة من حذف، أو إبدال، أو تشويه أو قلب لحروف الكلمات

الخارجية. علماً بأن هذه الاضطرابات شائعة لدى الأطفال وتظهر فيهم بنسبة 10 منهم وبعمر أقل من ثماني سنوات.

وأشارت ريس إلى أن اختصاصي اللغة والنطق يجب أن يقيّموا ويطوّروا الشروط اللغوية للقراءة لمساعدة الأطفال على فهم النظام الفونولوجي عونه المتطلب الأساسي للقراءة، حيث كانت الدراسات المبكرة تدل على أن مشكلات الإدراك البصري هي الدالة على صعوبة القراءة، وعلى أية حال، أشار ستارك stark.1974 من إلى 21–25 دراسة أجريت من 1960–1975 لم تشر إلى أن المشكلات البصرية هي السبب في صعوبة القراءة، واستنتج بأن مساهمة اختصاصي النطق واللغة تحد من تفاقم صعوبات القراءة من خلال القياس والتقويم والمعالجة المبكرة وإستخدام أدوات وتقنيات تساهم قي تطوير اللغة.

وأشارت كاندس إلى وجود صعوبة في النظام الفونولوجي متصلة بالاضطرابات النطق واللغة تسبب صعوبة القراءة (الديسلكسيا)، والطفل الذي يواجه الصعوبة يتصف بالسيمات الآتية إن كانت كلها أو بعضها:

صعوبة تسمية الكلمة.

صعوبة لفظ الكلمة وتهجئتها.

الخلط وعدم ترتيب الكلمة.

ضعف في استخدام الجمل.

الميل إلى تحريف الكلمات.

التردد في الكلام .

الحاجة إلى تكرار الكلمة قبل البدء باستخدامها استخداما صحيحاً.

وأشار كاتس إلى أن عدم القدرة على النطق وإنتاج الكلام للأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة هو عدم القدرة على نطق مقاطع وإنتاج أصوات الحروف بقلب صوت الحرف شفهيا. (الوقفي، 2002)

كما أشار كوتس إلى أن السمات العامة للأشخاص الذين يعانون اضطرابات النطق أو الفونولوجي كما يأتي:

ضعف في المهارات تميز الكلام.

تغيرات في إنتاج الصوت .

ضعف في معالجة الأصوات.

أخطاء في ترتيب نطق الأصوات.

أخطاء نطقية تعود إلى موقع الصوت.

إصدار أصوات طويلة كمصدر كلمة قصيرة.

ضعف في وضوح الكلام.

ضعف في القدرة على الكلام الشفوي.

حذف لمعظم الأصوات. (Ranter ،Hrris.1994)

ملخص الفصل :

تطرقنا في هذا الفصل إلى القدرة الفونولوجية والتي ذات صلة قوية لتعلم القراءة وتشمل المقاطع والأصوات حيث، وضحنا في البداية مفهوم الوعي الفونولوجي بما فيه من تعريفات وخصائص، ثم قمنا بعرض علاقة الفونولوجية بعسير القراءة، ووضحنا أيضا اضطراباته ولكن هناك بعض التلاميذ لا يملكون القدرة على استخدام السمعي والشفهي للأصوات.

الجانب الميداني

الفصل الرابع :

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2-عينة الدراسة

3- حدود الدراسة

4- أدوات الدراسة

5-الخصائص السيكومترية

تمهيد :

ترتبط جودة البحث العلمي ودقة نتائجه بإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث، وعلى دقة اختيارها المنهج وعينة الدراسة وكذا توفيقها للأساليب الإحصائية المناسبة، وسنحاول في هذا الفصل دراسة الخصائص السيكومترية للأدوات (اختبار القراءة، اختبار الذكاء، اختبار الوعي الفونولوجي) وسنتناول أجراء الدراسة الأساسية والأدوات المستخدمة، وطريقة تطبيقها

1- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج في البحث العلمي مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة منا للوصول إلى نتيجة.

والمنهج العلمي هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة وللإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها ومن هذا التعريف فإن الباحث في دراسته إلى أي مشكلة لا ينبع المنهج من اختياراته الذاتية، بل يأتي ذلك من خلال مقتضيات البحث والسيرورة العامة وفقا لما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة وبما أن طبيعة موضوع دراستنا حول معرفة العلاقة الموجودة بين الدرجة الكلية للقراءة والوعي الفونولوجي.

يمكن التأكد من أن الوصول إلى هذا الهدف من خلال القيام بمقارنة القدرة القرائية بين عينة من القراء العاديين وعينة من قراء يعانون من صعوبات في تعلم القراءة وعلى هدا الأساس اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن فهو الأنسب والذي يلاءم طبيعة الموضوع ويمكن بواسطتها اختبار الفرضيات والتحقق من صدقها أو عدمها.

2- عينة الدراسة:

كلما استند الباحث في اختيار عينة بحثه على الأسس العلمية السليمة في اختياره العينات كلمات توصل لنتائج موضوعية تعكس بصورة دقيقة، وتوصل الى الهدف المنشود.

3- حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بمتغيرين هما عسر القراءة والوعي الفونولوجي.

البعد الجغرافي:

تمت الدراسة في ثلاث ابتدائيات، ابتدائية خميدة المولدي بالوادي، وابتدائية الأخوين العائب بالبياضة، وابتدائية بالقط عبد الرزاق بالوادي.

حيث تم اختيار هذه الابتدائيان وفقا لمجموعة من التسهيلات الخاصة بالسكن وبالمدير والمعلمين الذين لم يصدر منهم أي نوع من الرفض للموضوع.

البعد الزمني:

أجريت هذه الدراسة على تلميذ السنة الرابعة الخامسة في المؤسسات التي سبق ذكرها وتتكون العينة من 60 فرد تنقسم إلى 30 عاديين و30 عسيرين قراءة أعمارهم ما بين 10 إلى 12 سنة ذكور وإناث وكان ذلك ابتداء من 2015/03/13 إلى غاية 2015/04/10 حيث تم استبعاد التلاميذ الذين لديهم أحد هذه الصعوبات:

قصور واضح في البصر.

نقص في السمع (يحمل جهاز السمع).

فرط النشاط الحركي.

معيد للسنة الدراسية.

لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا).

صعوبة كبير في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات.

ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

كما اعتمدنا في اختيار العينة على نتائج التلاميذ في القراءة من خلال معدلات التحصيل القرائي التي تم الحصول عليها من طرف المعلم مصنفون الى تلاميذ ذو القراءة الجيدة وتلاميذ ضعاف القراءة.

معيار تصنيف الأفراد:

يصنف الأفراد إلى قراء عاديين وعسيري القراءة من خلال الاعتماد على الدرجة المعيارية (1−) كانحراف عن متوسط العينة في القراءة.

4- أدوات الدراسة:

4-1 اختبار الذكاء:

تم من خلال المصفوفات المتتابعة الملونة.

يتكون من 12 صورة وكل صورة فيها جزء ناقص منها ويطلب من التلميذ اختيار الجزء المناسب للصورة كي تكتمل الصورة.

4-2 اختبار القراءة : وينقسم إلى:

كلمات متداولة: وتنقسم إلى كلمات بسيطة وتتكون من 20 كلمة وكلمات مركبة وتتكون من 20 كلمة.

كلمات غير متداولة: وتنقسم إلى كلمات بسيطة وتتكون من 20كلمة وكلمات مركبة وتتكون من 20 كلمة.

شبه كلمات: وتنقسم إلى كلمات بسيطة وتتكون من 20كلمة وكلمات مركبة وتتكون من 20 كلمة.

وتم استبعاد من الاختبار التلاميذ الذين يعانون من احد هذه الصعوبات:

قصور واضح في البصر.

نقص في السمع (يحمل جهاز السمع).

فرط نشاط الحركي.

معيد للسنة الدراسية.

لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا).

صعوبة كبير في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات.

ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

أما تعليمة الاختبار:

يطلب من التلميذ قراءة الكلمات مع الإشارة بداية من القائمة الأولى وعند الانتهاء يقوم بقراءة القائمة الثانية.

4-3 اختبار الوعي الفونولوجي: (شبه الكلمات)

طريقة تصحيح الاختبارات: تم تصحيح الاختبارات كما يلي:

اختبار الذكاء:

يتم حساب مجموع الصور التي أجاب عليها التلميذ إجابة صحيحة.

اختبار القراءة:

تم حساب كل إجابة صحيحة لتلميذ من كل عمود على الترتيب ثم وضع مجموع كل نوع من الكلمات على حدى (كلمات متداولة، كلمات غير متداولة، شبه كلمات).

اختبار الوعي الفونولوجي: يتم حساب مجموع الإجابات الصحيحة.

5- الخصائص السيكومترية:

استعمال التقنيات الإحصائية في الدراسات التجريبية وهو الوصول الى مؤشرات كمية قابلة للوصف والتحليل والتفسير .

لذلك قمنا بتحديد هذه التقنيات بناء على الضبط الإجرائي لمتغيرات الدراسة وللتحقق من صدق الفرضيات قمنا بإتباع خطة إحصائية استخدمنا خلالها التقنيات التالية:

المتوسط الحسابي:

الهدف من استخدامه الحصول على متوسط درجات الدرجة الكلية للقراءة والوعي الفونولوجي

الانحراف المعياري:

يبين مد تشتت كل الدرجات (الدرجة الكلية للقراءة والوعي الفونولوجي)

اختبار "ت":

وهو اختبار للمقارنة بين متوسطي درجات عينتي الدراسة وبيان اذا كان الاختلاف راجع التعامل الضعف القرائي ام عكس ذلك.

معامل الثبات:

يعرف الثبات بأنه "الاتساق في النتائج"، ويعتبر الاختبار ثابتا إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم، وفي ظل الظرف نفسه اعتمدنا في الثبات على معادلة ألفا كرونباخ وبتطبيق المعادلة كانت قيمتها.

الخصائص السيكومترية:

تم التحقق من اختبار القراءة المتكون من الكلمات المركبة والبسيطة عن طريق حساب معامل الفا كرونباخ والذي تبين قيمته (0.9) إن هذا الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية وتحقق فيه هذا الشرط.

الكلمات المشكلة : 0.95.

الكلمات غير المشكلة: 0.93.

شبه الكلمات :0.98.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة نتائج الدراسة

تمهيد:

بعد تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، سنحاول في هذا الفصل عرض أهم النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق الأساليب الإحصائية ومناقشتها.

1- عرض النتائج:

نتائج الفرضية الأولى:

فيما يلي عرض لنتائج الفروق بين المجموعتين من القراء في نشاط قراءة شبه الكلمات

جدول (رقم01): يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار قراءة شبه الكلمات

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الأفراد العاديين	23,28	6,91	7,81	دال عند مستوى 0,000
الأفراد العسيرين	11,08	6,13		

يتبين من خلال هذا الجدول أن هناك فرق دال إحصائيا في مستوى الدلالة 0.000 يبين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة، وهو ما يوضح مستوى أعلى لدى القراء العاديين في شبه كلمات بالمقارنة مع عسيري القراءة.

نتائج الفرضية الثانية:

فيما يلي عرض لنتائج الفروق بين المجموعتين من القراء في قراءة الكلمات المشكلة المتداولة وغير متداولة.

جدول (رقم02): جدول يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المشكلة المتداولة وغير المتداولة.

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الأفراد العاديين	58,87	10,12	8,63	دال عند مستوى 0,000
الأفراد العسيرين	38,71	10,07		

يتضح من خلال هذا الجدول إن هناك فرق دال إحصائيا في مستوى الدلالة 0,000 بين مجموعة القراء العاديين مقارنة بعسيري القراءة في قراءة الكلمات المشكلة المتداولة وغير المتداولة.

نتائج الفرضية الثالثة:

فيما يلي عرض لنتائج الفروق بين المجموعتين من القراء في قراءة الكلمات غير المشكلة المتداولة وغير متداولة.

جدول (رقم03): جدول يبين الفرق بين بين القراء العاديين وعسيري القراءة في القراءة الكلمات الغير مشكلة المتداولة.

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الأفراد العاديين	31,73	4,43	7,60	دال عند مستوى 0,000
الأفراد العسيرين	23,63	5,24		

يتبين من خلال الجدول ان هناك فرق دال إحصائيا بمستوى الدلالة 0,000 بين مجموعة القراء العاديين مقارنة بعسيري القراءة في قراءة الكلمات الغير المشكلة المتداولة.

جدول (رقم04): جدول يبين الفرق بين يبين القراء العاديين وعسيري القراءة في القراءة الكلمات الغير مشكلة الغير متداولة

	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
الأفراد العاديين	27,14	6,27	8,43	دال عند مستوى 0,000
الأفراد العسيرين	15,08	5,86		

يتبين من خلال الجدول إن هناك فرق دال إحصائيا بمستوى الدلالة 0,000 بين مجموعة القراء العاديين مقارنة بعسيري القراءة في قراءة الكلمات الغير المشكلة وغير المتداولة .

نتائج الفرضية الرابعة:

فيما يلي عرض لنتائج الارتباط بين الدرجة الكلية للكلمات المشكلة والدرجة الكلية للكلمات غير مشكلة

جدول (رقم05): جدول يبين درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للكلمات المشكلة والدرجة الكلية للكلمات غير مشكلة

	المتوسط	قيمة ر	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للكلمات المشكلة	57,50	0,77	دال عند مستوى 0,000
الدرجة الكلية للكلمات غير مشكلة	54,47		

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنه يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائيا بين درجة الكلية للكلمات المشكلة والكلمات غير مشكلة لدى عينة الدراسة حيث كانت درجة الارتباط عالية جدا.

2- مناقشة وتحليل النتائج:

2-1-مناقشة وتحليل الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة، في الوعي الفونولوجي وتبين من خلال عرض النتائج لهذه الفرضية ان هناك فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وعسيري القراءة في(نشاط قراءة شبه الكلمات).

كما أجرى جول (Juel، 1988) دراسة أثبت من خلالها أن الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة.

لذلك يعد الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته المختلفة قاعدة مهمة في تعلم القراءة، واكتساب المهارات المرتبطة بها.

2-2-مناقشة وتحليل الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المشكلة المتداولة والغير متداولة وتبين من خلال عرض نتائج لهذه الفرضية أن هناك فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات المشكلة.

كما أجرى (Abu-Rabia, 2006) دراسة اثبت من خلالها أن الأطفال العسيري القراءة والأطفال العاديين أن لديهم فروق واضحة في قراءة الكلمات المشكلة (المتداولة والغير المتداولة).

لذلك تعد الكلمات المشكلة كلمات مدعم برموز التي تشمل دلالة تدل على الوعي الفونولوجي.

2-3- مناقشة وتحليل الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات الغير المشكلة المتداولة والغير متداولة وتبين من خلال عرض نتائج لهذه الفرضية أن هناك فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وعسيري القراءة في قراءة الكلمات الغير المشكلة.

كما نصت دراسة (Abu-Rabia,1998) على انه من اجل أن يتمكن الطفل من القراءة الجيدة في الكلمات المشكلة والغير المشكلة يستوجب أن يكون لديه قدرة فونولوجية.

2-4- مناقشة وتحليل الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود ارتباط بين الدرجة الكلية للكلمات المشكلة والكلمات غير مشكلة في القدرة الفونولوجية وهذا ما يدل على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للكلمات المشكلة وغير المشكلة.

ونستخلص حسب نتائج الدراسة ان قراءة الكلمات المشكلة لها دور كبير لدى الطفل العسير للتمكن من قراءة الكلمات الغير المشكلة والتعرف على المكونات الاساسية للكلمة.

خلاصة نتائج الدراسة

يحتل موضوع عسر القراءة أهمية كبرى لدى الباحثين فهو يمثل محور هذه الدراسة وعلاقتها بالوعي الفونولوجي، ولهذا لجأنا للبحث والكشف عن العلاقة القائمة بين هذه المتغيرات لدى تلاميذ سنة رابعة وخامسة ابتدائي الذين تتراوح أعمارهم ما بين السن (9-11) سنة لأن هذه المرحلة تمثل مرحلة نمائية مهمة جدا في حياة الفرد وهي مرحلة الطفولة المتأخرة والتي تقابل الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية وفي هذا الإطار قمنا بهذه الدراسة للإجابة على مختلف التساؤلات واعتمدنا في ذلك مجموعة من الاختبارات المتعلقة بالقراءة والوعي الفونولوجي في حين توصلنا إلى نتائج تثبت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الوعي الفونولوجي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في قراءة الكلمات غير مشكلة لدى القراء العاديين وعسيري القراءة، كذلك تأكدنا من وجود علاقة ذات دلالة ارتباطية بين عسر القراءة والقدرة الفونولوجية.

قائمة المراجع

المراجع العربية :

1- السيد عبد الحميد سليمان (2000) , صعوبات التعلم (ترسيخها , مفهومها , تشخيصها , علاجها) , دار الفكر العربي , القاهرة

2- لعيس اسماعيل (د . ت) . مدخل الى الارطوفونيا

3 - الريماوي محمد عودة . (2002) . علم النفس النمو (الطفولة و المراهقة). الاردن : دار المسيرة

4- السرطاوي , عبد العزيز و ابو جود , وائل موسى (2000) . اضطربات اللغة و الكلام . ط 1 , الرياض : اكاديمية التربية الخاصة

5- الوقفي راضي . (2002) . الصعوبات التعليمية في اللغة العربية . عمان : كلية الاميرة ثروة

6- عبد الفتاح حافظ نبيل .(1998) .صعوبات التعلم و التعليم العلاجي . الشرق : مكتبة الزهراء

7- محمد على كامل . (2003) .صعوبات التعلم الاكاديمية بين الفن و المواجهة . مصر : مركز الاسكندرية للكتاب

8- محمد مقدادي . محمود عبد الله . (2002) . تاثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الدسلكسيا . ابحاث البرموك المجلد 18 . العدد 1

9- محمود احمد السيد . (1995- 1996) . علم النفس اللغوي . ط 2 , سوريا : منشورات جامعة دمشق

10- لعيس اسماعيل . دراسة سيميولوجية لصعوبات التعلم من رسم موضوع مفتوح (دراسة تحليلية مقارنة لاطفال في سن 8 – 12 سنة) . دراسة دكتورة . دولة في الارطوفونيا . الجزائر .(د . ت) : جامعة سطيف

المراجع الاجنبية :

1– Hulme.C;Hatcher. P;Nation.K;Brown. A;Adams. J ; Stuart. G. (2002). Phoneme awareness

2-Jason. L ; David. J. (2005). Development of Phonological Awareness, Current directions in psychological science, volume 14 - number 5.

3-Lonigan, C. J ;Anthony, J. L. (2004). Development of emergent literacy & early reading skills in preschool children: Evidence from a latent variable longitudinal study Developmental Psychology.

4- Stothard, S. (1996). Assessing reading comprehension. In M Snowling, & Stackhouse (Eds),Dyslexia, speech & language**.** Apractitioners Handbook (pp. 42 - 59). San Diego CA- Singular.

5-Mcbride - Chang, C. (1996). Models of speech perception ; phonological processing in reading.

6-Stahl, S;Murray, B. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. Journal of Educational Psychology

7 -Mayringer,H;Wimmer,H.(2000).Pseudoname learning by German-Speaking children with dyslexia;Evidence for a phonological learning defictis :Journal of experimental Child Psychology ,75,116-135.

8- Ranter,V; Harris1.(1994).Understanding language disorders .The impact on learning,Eau Claire , Wisconsin Thinking Publications.

9- Adams,M.J.(1990).Beginning to Read ; Thinking ; Learning about Print Cambridge,MA;MIT Press.

10- Ziegler ,J.C;Goswami ,U.C.(2005).Reading acquisition , developmental dyslexia ;skilled reading across languagas,Psychological Bulletin,131,3-29.

11- Jean .A . Rondal ; Xavier Seron (1999) .troubles du lamgage bases theoiques ,diagnostic et rééducation ,mardaga , Bruxelles .

12- Noèl, M . (1976) .la dyslenie en pratique éducative ,doin editeurs , paris .

13- Joseph, N; Nicole de Grandmont (1999) .les Eenfants différents , les Edition logique , Qiébec .

14- Karen, d. (2002). Vivre avec la dyslesie , les Editions logiques , Quélec.

15- Monique, F. (1997). ecrture et ortlophonie , Editions Scientifiques européénnes.

16- Pierre. D ; Ritzen ; Badrig. M. (1970) .la dyslenie de l'enfant ,3ed , Casterman.

17- Colé. P;Fayol. M. (2001). Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de lalecture. In M. Kail, M. Fayol, L'acquisition du langage, Paris, PUF.

18- Plaza. M.(2002) ADSP, n°26, Mars, problème de santé publique, ed. DE »L'apprentilecteur

Child Development**,** 67 (4), 1836 - 1856.

is a better predictor of early reading skills than onset - rime awareness, Journal of Experimental Child Psychology.

19- Manuelder J., (1980). Reeducation psychomotrise , malaine defontaine .s ,a .éditeur , paris , tome 3.