

إعداد أداة الكشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد

- دراسة ميدانية ببعض ثانويات وجامعة الوادي -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم التربية تخصص:

صعوبات التعلم

إشراف الدكتور:

- أ.د. إسماعيل العيس

إعداد الطالبتين:

- الزهرة كشحه

- سارة عزي

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
د. سلاف مشري	أستاذة	رئيسا
أ. د. إسماعيل العيس	أستاذ	مشرفا
د. مسعودة منتصر	أستاذة	مناقشا

السنة الجامعية: 2016-2017

الشكر وعرفان

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

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

وبعد

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

ويسرنا أن نتقدم بالشكر الجزيل بعد حمد الله تعالى الجامعة الشهيد حمه لخضر وجزيل الشكر واصدق الثناء إلى الأستاذ القدير والدكتور "لعيس إسماعيل" الذي قام مشكورا بتوجيهاته وتعليماته القيمة الذي لا ننسى دعمه ووقوفاته فجزاه الله عنا خير الجزاء ونفع الله به ويعلمه.

و الشكر أيضا لجميع الزملاء والأصدقاء، كما نشكر كل من إداري وأساتذة ثانوية بوصبيح صالح عبد المجيد، بشوشة، بالإضافة إلى ثانوية السعيد عبد الحي، لما بدوه من ترحيب ومعاونة لتطبيق اختبارات الدراسة.

ونتقدم باسم الشكر والعرفان إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد ولو بنصيحة في سبيل إخراج هذا العمل.

فجازاهم الله عنا جميعا خير الجزاء

الزهرة، سارة

ملخص الدراسة بالعربية:

تناولت هذه الدراسة موضوعاً من مواضيع صعوبات التعلم الذي يحاول تقديم خدمات للأخصائيين والنفسانيين والمعلمين والمختصين وحتى الأساتذة الجامعيين بما يقدمه موضوع أعداد الأداة للكشف عن الراشد الذي يعاني من صعوبة في تعلم القراءة عموماً وعسر القراءة النمائي على وجه الخصوص من خلال إعداد أداة التي تساهم أو تقيس في معرفة مستوى القراءة لدى الراشد وقد هدفت هذه الدراسة إلى بناء (تصميم) أداة للكشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد في مجالاته وهي : الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، اللغة الشفهية، وإلى تحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 100 طالب من مستوى السنة الثالثة ثانوي والسنة أولى جامعي، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وباستخدام مقاييس الدراسة المتمثلة في اختبار القراءة واستبيان الكشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد، وتم جمع البيانات ثم تحليلها بواسطة الأساليب الإحصائية المناسبة بواسطة معامل ارتباط سيرمان براون. وقد توصلت الدراسة إلى ضبط الخصائص السيكومترية للأداة من الصدق والثبات ليكون بذلك قابلاً للاستخدام الذي صمم لاجله.

وقد تم التوصل إلى :

- توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.
- توجد علاقة ارتباطيه بين زمن القراءة والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.
- توجد علاقة ارتباطيه بين دقة قراءة الكلمات والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

Abstract

Cette étude visait à élaborer et à valider un questionnaire destiné à dépister l'un des troubles d'apprentissage spécifiques les plus répandus, à savoir la dyslexie développementale, et ce chez l'adulte. Notre échantillon est composé de 100 étudiants du secondaire et en première année universitaire; le choix des sujets a été effectué aléatoirement. Les participants étaient sollicités à répondre à chaque question de notre questionnaire élaboré, et ils ont été ensuite soumis à un test de lecture de mots (fréquents, non fréquents, et pseudo mots) à fin d'évaluer leur compétence en lecture. La précision et la vitesse en lecture de chaque liste de mots ont été enregistrées pour l'analyse statistique ultérieure. Les résultats de cette étude ont montré que le questionnaire de dépistage des troubles d'apprentissage de la lecture chez l'adulte, est caractérisé par un niveau acceptable de fidélité mesurée par le coefficient Alpha. En plus, et au terme de cette analyse, il y avait une corrélation significative entre les scores obtenus en précision de lecture et le score total du questionnaire et ces différentes dimensions, alors que la vitesse de lecture n'est pas significativement corrélée au questionnaire. Comme conclusion, le questionnaire élaboré développementale chez l'adulte.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	شكر وعرفان
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
د	فهرس المحتويات
و	فهرس الجداول
ز	فهرس الملاحق
8	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل الأول تقديم موضوع الدراسة	
12	1- إشكالية الدراسة
14	2- فرضيات الدراسة
14	3- أهداف الدراسة
15	4- أهمية الدراسة
15	5- دوافع اختيار الموضوع
15	6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة
الفصل الثاني القراءة وعسر القراءة وعسر القراءة النمائي عند الراشد	
18	تمهيد
18	1- القراءة
19	1-2- تعريف القراءة
19	1-3- نماذج القراءة
20	2- عسر القراءة
20	2-1- تعريفات عسر القراءة
22	2-2- أسباب عسر القراءة
23	2-3- أعراض عسر القراءة

24	2-4- تصنيفات عسر القراءة
26	3- عسر القراءة النمائي عند الراشد
26	3-1- تعريف عسر القراءة النمائي عند الراشد
27	3-2- مظاهر عسر القراءة النمائي عند الراشد
27	3-3- فئات المعسرين قرائيا
29	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الثالث إجراءات الدراسة الميدانية	
32	تمهيد
32	1- منهج الدراسة
33	2- عينة الدراسة
35	3- حدود الدراسة
36	4- أدوات المستخدمة في الدراسة
37	5- الخصائص السيكومترية المستخدمة في الدراسة
38	6- الأساليب الإحصائية
39	7- معيقات الدراسة
40	خلاصة الفصل
الفصل الرابع عرض ومناقشة النتائج	
42	تمهيد
42	1- عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى
43	2- عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية
44	3- عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثالثة
45	خلاصة نتائج الدراسة
46	المراجع
48	قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
(01)	يبين عدد أفراد العينة وتوزيعها حسب المستوي الدراسي	34
(02)	يبين توزيع أفراد العينة في المؤسسات	35
(03)	يوضح توزيع عبارات الاستبيان على أبعاده	37
(04)	يوضح علاقة الأبعاد مع بعضها والدرجة الكلية	38
(05)	يبين درجة الارتباط بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة	42
(06)	يبين درجة الارتباط بين زمن القراءة والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة	43
(07)	يبين درجة الارتباط بين دقة القراءة الكلمات والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة	44

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	ملحق يوضح استبيان تقييم القراءة	52
02	ملحق يوضح طريقة تفريغ الاستبيان	53
03	ملحق يوضح الكلمات المقروءة بشكل صحيح	56

مقدمة

يمر ميدان التعلم بتطور سريع نسبة لتقدم العلمي المتمثل في البحوث والدراسات الكثيرة المتلاحقة في هذا الميدان، وما تسعى إليه المنظومة التربوية هو التعلم الجيد للتلاميذ، وذلك بسهر جميع إطارات المنظومة من مدراء وإداريين ومعلمين، وهذا الهدف لا يتحقق إلا بتنمية جميع المهارات التي تساعد التلميذ على التعلم الجيد وعدم مواجهة الصعوبات، ومن بين هذه المهارات مهارة القراءة التي تعتبر واحدة من الأساسيات التي تمكن التلميذ من اكتساب المعرفة التفوق في دراستهم، والقراءة ليست عملية جامدة ولكنها عملية نشطة.

فالقراءة احد مهارات اللغة الأساسية الأربعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة)، وللقراءة أهمية خاصة فهي المجال الأهم من بين مجالات النشاط اللغوي وأداة من أدوات اكتساب اللغة تتزايد فيها المعرفة والمعلومات ومواد القراءة في مدة زمنية لا تتعدى أشهر، والذين يجيدون القراءة هم الذين يفهمون المقروء، ومن أجاد القراءة فقد بلغ الغاية.

ويعتبر عسر القراءة احد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية أن لم تكن المحور الأساسي فيها، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في مجال صعوبات التعلم، يرون أن عسر القراءة يمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وان أكثر من (50%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عسر في القراءة.

حيث يحتل موضوع عسر القراءة أهمية كبرى لدى الباحثين فهو يمثل محور هذه الدراسة، ولهذا لجأنا للبحث والكشف عن إعداد أداة للكشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد.

وجاءت دراستنا منهجيا مقسمة إلى قسمين: جانب نظري وجانب ميداني حيث احتوى الجانب النظري على فصلين، وفقد تم التطرق في الفصل الأول إلى إشكالية الدراسة واعتبرتها من تساؤلات البحث وفرضياته، مرورا بأهمية الدراسة وأهدافها، ودوافع اختيار الموضوع وصولا إلى التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، أما الفصل الثاني فقد تم التطرق فيه إلى مفهوم القراءة ونماذجها وكذلك عسر القراءة، تعريفاته وأسبابه وأعراضه وصولا إلى تصنيفاته.

أما الجانب الميداني فقد احتوى على فصلين حيث تناول الفصل الأول الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية وما فيها من منهج مستخدم وعينة الدراسة والحدود الزمانية والمكانية للدراسة والأدوات المستعملة في جمع البيانات وخصائصها السيكمترية، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة وكذلك معوقات الدراسة، وتناول الفصل الثاني عرض وتحليل ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات ثم تفسيرها، وتم إنهاء الدراسة بخلاصة عامة، ثم قائمة المراجع وبعدها ملاحق الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2 - فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- دوافع اختيار الموضوع.
- 6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الإشكالية:

تعتبر القراءة من مجالات النشاط اللغوي المتميز في حياة الإنسان إذ تعد وسيلة اتصال هامة، فهي نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، وعامل هام في تطور شخصيته، كما أنها وسيلة من وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. فعن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره، وعواطفه، ويثري خبراته بما تزوده من أفكار، وأراء، وخبرات، وعن طريقها ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضى ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ولتنمية شخصيته، وتوسيع مدى رؤيته للأشياء. (شحاتة، 1981).

هي أساس التعليم بمعناه الواسع، فالقراءة تعد ابرز الدعائم التي يقوم عليها بناء عملية التعلم والتعليم، وإذا ونحن تدبرنا الحياة المدرسية في جميع مراحلها تبين لنا أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها، وأنها من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها، ولاغرو في ذلك فمعظم المواد التي تدرس في المدرسة إنما تقدم إلى التلاميذ في صيغة مكتوبة، ومن ثم فإن القدرة على القراءة السريعة الفعالة من أهم الأدوات التي تعين على التحصيل الدراسي. (الراشد، 2001).

فالقراءة من أهم فروع اللغة العربية، لصلتها بكل فرع فالتلميذ لا يستطيع أن يتقدم في أي مادة من المواد الدراسية، إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة، والقراءة في رأي كثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيهِ وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، أو هي عملية تحويل الرمز إلى أصوات مهموسة أو مسموعة، وهذه الأصوات هي الكلمات التي تحمل دلالات معينة وكلما استوعب الفرد حصيلة معينة من هذه الكلمات ذات دلالات، كلما اتسع افقه وفهم ما يدور حوله وعي وسيلة لاكتساب المعارف والخبرات المتنوعة. (الاسطل، 2010).

ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

إن دراسة لواقع التلاميذ والتلميذات في القراءة تثبت أن هناك ضعفا في القراءة وإن اختلفت صوره ودواعيه ونسبته من طالب إلى آخر، وهذه هي الظاهرة الشائعة التي لا

يجعلها أي مربي يعمل في سلك العملية التعليمية التربوية وهذه الظاهرة لها صورها كما أن لها أسبابها. (النوري، 2010).

ونظرا لأهمية القراءة جعل الباحثين يلفتون اهتمامهم حول ما يصطلح بعسر القراءة la dyslexie التي صنف ضمن التصنيف العالمي لاضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة، ولقد تعددت الدراسات التي حاولت الخوض في غماره إذ منذ 30 سنة الأخيرة من التطورات المحققة في ميدان العلوم المعرفية وميدان علم النفس المعرفي الذي درس التطور العادي لاكتساب اللغة المكتوبة ظهرت نماذج نظرية صنف هذه الصعوبات على أساس تطورها وأطلقوا عليها تسمية عسر القراءة النمائي وصنفت إلى نوعين (عسر القراءة بسيط وفونولوجي، وعسر القراءة عميق)، ويعتبر هذا الأخير نادر الوجود وبالتالي يمكن القول أن هناك عوامل أساسية تؤثر في استعداد الطفل للقراءة والتهيئة لها.

ونظرا للانتشار الواسع لاضطراب العسر القرائي في الوسط المدرسي حيث يوجد مجموعة من المتعلمين الذين يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل الدراسي، ونظرا كذلك للنقص والعجز الواضح الذي تقتقر إليه الساحة العلمية فيما يخص أدوات الاستكشاف وكذا من حيث توافر اختبارات قياس مقننة في الجزائر، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بدراساتها بالكشف عن هذه الصعوبات والاضطرابات والتعرف عليها لدى الطفل منذ مرحلة الابتدائية، ولا سبيل لذلك باستخدام أدوات القياس في ميدان القراءة للكشف عن صعوبات القراءة. (بن سعدون، 2016).

حيث يعتبر اضطراب عسر القراءة حسب عدد من الباحثين من أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا، وبما أن أغلب التعليمات المدرسية تعتمد على القدرة على القراءة فمن شأن وجود صعوبات فيها أن يكون ذا اثر مدمر على شخصية الطفل، وقد أكدت الإحصائيات على أن أكثر من 80 بالمئة هم من ذوي عسر القراءة. (مزرارة، 2009).

ومن هذا المنطلق فقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع عسر القراءة منها دراسة دالبي والتي جاءت تحت عنوان: " عجز أم تأخر " نماذج نفسية - عصبية للعسر القرائي النمائي. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على النظام العصبي المركزي في

اضطرابات القراءة، وبالتحديد تلف المخ كسبب رئيسي للعسر القرائي النمائي إلى ضرورة التركيز على (نظرية النطق وإعادة التشكيل). (نصرة، 1995).

أما الدراسات عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد فإننا لم نجد دراسات باللغة العربية.

وربما يعاني الطلاب المعسرين قرائيا من صعوبات في مهارات لغوية أخرى مثل الهجاء والكتابة والكلام، وعسر القراءة حالة تظل مع الشخص مدى الحياة. إلا أن تأثيرها قد يتغير في المراحل المختلفة في حياة الشخص. ويعتبر عسر القراءة إعاقة لأنه قد يجعل من الصعب جدا على الطالب المعسر قرائيا أن ينجح أكاديميا في البيئة التعليمية.

و من هنا يمكن طرح التساؤل الآتي:

هل تتوفر الخصائص السيكومترية في الاستبيان المستعمل في الكشف عن صعوبة تعلم القراءة لدى الراشد؟ وهل هو بذلك صالح للاستعمال لهذا الغرض؟

2 - فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة إرتباطية بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة إرتباطية بين زمن القراءة والدرجة المحصل عليها في استبيان استبيان تقييم القراءة.

- توجد علاقة إرتباطية بين دقة قراءة الكلمات والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

3- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

- الإجابة عن تساؤل الدراسة المتعلق بالكشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد.

- لفت انتباه المختصين والمعلمين إلى ضرورة الاهتمام ببناء أداة الكشف عن صعوبات التعلم النمائية لدى الراشد.

- توفير أداة كشف عن صعوبات التعلم النوعية صالحة في البيئة الجزائرية.

4- أهمية الدراسة:

تتدرج الأهمية في أن عسر القراءة يعتبر الأكثر انتشارا ضمن صعوبات التعلم الخاصة بنسبة أكثر من 60 بالمائة مقارنة مع عسر الحساب يليه عسر الكتابة، إذ أغلب الدراسات تشير إلى أن عسر القراءة يترتب عنه عسر الحساب والكتابة، وبالتالي فإن أهمية هذه الدراسة تولي للباحثين إلى الاجتهاد في تكييف أداة للكشف عن حالات العسر القرائي في الوسط المدرسي لتفادي الاضطرابات المترتبة عن عسر القراءة.

5- دوافع اختيار الموضوع:

- عدم توفر أداة كشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد.

- لدينا ميول ورغبة في البحث عن هذا الموضوع.

6- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة:

القراءة:

هي تفسير ذات معنى لرموز اللفظية أو غير اللفظية، تحدث نتيجة التفاعل بين الإدراك والرموز المكتوبة مع محاولة القارئ فك هذه الرموز. (أحمد، 2008).

عسر القراءة:

هو اضطراب تعليمي (تعلم القراءة)، مع ضرورة تقدير مستوى ذكائه العادي مع غياب الاضطرابات المصاحبة، وتوفر المناخ المدرسي الملائم. (Anne، 1998).

عسر القراءة النمائي عند الراشد:

هو ليس مشكلة تتعلق بالأطفال فقط بل تصيب حتى الراشدين الذين لم يتلقوا أي تعويض عن تأخرهم في القراءة، ويتضح ذلك في الدرجات التي يحصل عليها الراشد في اختبار القراءة. (Fosker & Thierry،2004).

الفصل الثاني:

القراءة وعسر القراءة

تمهيد

1- القراءة.

1-1- تعريف القراءة.

1-2- نماذج القراءة.

2- عسر القراءة.

2-1- تعريفات عسر القراءة.

2-2- أسباب عسر القراءة.

2-3- أعراض عسر القراءة.

2-4- تصنيفات عسر القراءة.

3- عسر القراءة النمائي عند الراشد.

3-1- تعريف عسر القراءة النمائي عند الراشد.

3-2- مظاهر عسر القراءة النمائي عند الراشد.

3-3- فئات المعسرين قرائيا.

خلاصة الفصل.

تمهيد

يعتبر عسر القراءة من أهم المحاور الأساسية الهامة في صعوبات التعلم الأكاديمية وترتبط بالعديد من الخصائص والمظاهر التي تؤثر وتعيق الإنتاج القرائي للتلميذ المتمدرس، مما يجعل قراءته غير واضحة أو مفهومة وحتى رصيده اللغوي يكون ضعيفا. وسنحاول في هذا الفصل التعريف بالقراءة وعسر القراءة وأعراضه وأسبابه وتصنيفاته والتعريف بعسر القراءة النمائي عند الراشد وكذلك فئة المعسرين قرائيا.

1- القراءة

1-1- تعريف 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. (Paulfraisie، 1995).

ولقد انتقل مفهوم القراءة من الاختصار 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).

1-2- نماذج القراءة :

نتجت هذه الطرق نتائج 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).

2- عسر القراءة :

2-1- تعاريفات عسر القراءة :

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

يتكون مصطلح الديسلوكسيا 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. (Frumholz، 1997).

ويصنف البعض الآخر 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 أو حسية يزاول دراسته بطريقة 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 والنتائج الخاصة باختبارات القدرات والتي تكون أحسن، إذن فالطفل العسير القراءة لا يعاني من أي سبب حسي أو حركي أو ذهني له رغبة في التعليم يزاول دراسته بانتظام، لا يعاني من اضطراب في السلوك.

2-2- أسباب عسر القراءة :

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

2- تأخر في اللغة، ووجود خلل في الإدراك الحيزي أو المكاني.
(Defontaine، 1980).

3- عدم أدراك الاختلافات الشكلية بين الحروف سواء من حيث الرسم أو الاتجاه أو تعويضها كمؤشر على ذلك. (لعييس، د ت).

4- صعوبة الإدراك تطال التنظيم التسلسلي للحروف

5- إخفاق نصفي الكرة الدماغية على السيطرة على النمو اللغوي (orton).

6- 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 ملير f.Muller و فارديتون w.Ferdinand إلى:

- سوء التذكر (إدراك الأشكال).

- قلة القدرة التحليلية.

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

- ارتباك في الاتجاه وعدم التمييز بين الأصوات المتشابهة وفي البطء في تصور الكلام.

ويرجع لوناى Launay عسر القراءة إلى :

- نقص في تكوين اللغة.

- نقص في التحكم اليدوي.

- نقص في الصور الجسمية والإيقاع. (noeil، 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).(noeil، 1976).

وهناك من يرجع أسباب عسر القراءة إلى العامل الوراثي من خلال وجود عدة حالات في نفس العائلة وكذلك وجود عند التوأم تعاني منه. (Habib، 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،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 الأعمال التي كانوا مطالبين بانجازها، بينما هذا النشاط لا يتغير عند عسيري القراءة، هذا يعني أن الجهاز العصبي الخاص بعسير القراءة يرى المعطيات بصفة مختلفة مقارنة بالطفل العادي.

بإضافة إلى إن هناك أبحاث توضح وجود طبقات من العصبونات الألاف منها متموضع على الدماغ، يجعل اتصال نصفي الكرويين غير ممكنا والقراءة مستحيلة أوضحت كذلك عدم التناسق بين نصفي الدماغ. (الريماوي، 2003).

ويرجع تعدد الأسباب إلى أكثر النظريات وتشعب ميادين عسر القراءة وما يجب أن 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, 1997).

2-3- أعراض عسر القراءة :

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

- صعوبة التمييز بين الكلمات. (karen, 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 أن ينفذها.
- الميل إلى الخلط في الاتجاهات (اليمين، اليسار).
- ميل إلى الخلط في الإبعاد الخاصة بالمكان (فوق، تحت)، 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 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.

2-4- تصنيفات عسر القراءة : يمكن تصنيفها في ما يلي :

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

2- التصنيف الثاني: (BODER 1970):

- سمعية أو صوتية: dyslexiedysphonetique

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 وبتاً في عملية فك الترميز. (حافظ، 1998).

كما تطرق (2002.PLAZA) إلى نفس النوع في الديسلكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم والفونيم (graphème & Phonème)، 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.

- الشكل المختلط:

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

- الحركية:

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

3- التصنيف الثالث: قائم على درجة الاضطراب.

- العميقة:

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

- المتوسطة:

تتميز ب بروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات الغير مألوفة وأن المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعاً.

- البسيطة:

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

(Habib،1999).

4- التصنيف الرابع:

ترى valdois أن هناك نوعين أساسيين لعسر القراءة وهما:

- عسر القراءة الفونولوجية (Dylexie phonologique):

إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء النشاط القرائي 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 ما 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 الإستراتيجية 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 : La dyslexie 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 وبطء 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 يجد لها معناها وبهذا فهي أكثر حدة. (Kail, 2000) .

3- عسر القراءة النمائي عند الراشد:

3-1- تعريف عسر القراءة النمائي عند الراشد:

عسر القراءة ليس مشكلة تتعلق فقط بالطفولة ولكن الكثير من الناس الذين يعانون من عسر القراءة النمائي تتطور الحالة إلى غاية مرحلة البلوغ أي مرحلة نضج المهارات. وحتى أولئك الذين تمكنوا من التعويض عن تأخرهم في القراءة للحصول على مستوى عتبة العادية للقراءة لا يزال لديهم صعوبات متبقية مثل الترميز المعرفي والمنخفض. (Fosker & Thierry, 2004).

3-2- مظاهر عسر القراءة النمائي عند الراشد :

على الرغم من مظاهر الاضطراب ثابتة إلا أنها يمكن أن تتغير مع مرور الزمن. (Shaywitz & Shaywitz, 2008).

فالعديد من الراشدين الذين يعانون من عسر القراءة يلاحظ لديهم:

- مستوى من التعويض حتى تصل إلى مستوى قراءة فعالة بما فيه الكفاية لمواصلة العمل الأكاديمي.

- تحسن مستوى القراءة من حيث السرعة والدقة في القراءة الكلمات. (Ramus et al, 2003).

يرى شاول ميلر (2005) بأنه بعد سنوات من التجارب مع اللغة المكتوبة يمكن البالغين المعسرين قرائي تنمية استراتيجيات تعويضية استخدام استراتيجيات معرفية أكثر كفاءة.

و هكذا، فإن هذه القراءة لدى الراشد تعتمد عموما على سياق القراءة لاستخراج المعنى الصحيح للنص.

يرى معظم الباحثين انه لا يُعرف سوى القليل عن الطريقة التي يتكيف بها عسير القراءة.

3-3- فئات المعسرين قرائيا:

هناك عموما ثلاث فئات من عسر القراءة وفقا لدرجة الخطورة التي تتبع تطور الاضطراب: الرئيسية والمتوسطة والثانوية. (Plaisant، 1989).

1- الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الرئيسية لا تصل إلى المستوى العادي للقراءة وهو المشكل الأكثر ثباتا من عسر القراءة.

2- متوسط عسر القراءة هو الشكل الأكثر شيوعا، ويصل للأطفال مع مرور الوقت للحصول على مستوى معين من القراءة الفعالة، ولكنه يبقى ناقصا ودون إتمام، والاضطراب الإملائي لا يزال يسجل بما فيه الكفاية. ومع ذلك فإنه كثيرا ما يكون حاضرا في قراءة شبه الكلمات وفي تعلم اللغة الأجنبية.

3- عسر القراءة الثانوية: الطفل يمكن أن يعوض عن صعوبات القراءة على الرغم من انه يتجنب القراءة والهجاء.

وعلى الرغم من كون إحدى السمات البارزة التي تميز التعلم لدى عسير القراءة استمرار الصعوبات إلى سن متقدمة، فإن البحوث التي أجريت قليلة جدا وانصببت على دراسة عسر القراءة.

واظهر etalShaywitz (1999) أن البالغين الذين يعانون من عسر القراءة قد يكونوا قادرين على تطوير وسائل التعويض في مهارات القراءة والكتابة.

فالصعوبات المعرفية الأكثر أهمية والأكثر انتظاما تتصل بمهارات المعالجة الصوتية التي تؤثر على وجه التحديد على مستوى تحليل وتجزئة المقاطع، وانخفاض في سرعة القراءة التي تعكس فشلا في سرعة استرجاع الرمز الصوتي من الذاكرة. (Miller، 2005).

بما في ذلك مهارات التعرف على شبه الكلمات والصعوبات الإملائية والفهم القرائي. وأفادت الدراسات باستمرار هذه الصعوبات لدى الأشخاص البالغين ذوي التعويض الجيد. (Bruck، 1992).

إلى جانب ذلك بين (Svensson & Jacobson (2006) بان عدم فاعلية استراتيجيات الترميز واسترجاع الشفرة الصوتية يظل يمثل عنصرا رئيسيا من الملمح المعرفي لدى الراشد في القراءة والكتابة. يمكن تفسير ذلك إلا من منظور عصبي فسيولوجي: هل تكيف الدماغ مع صعوبة القراءة وتطويرها تدريجيا من المستوى العادي. أو بدلا من ذلك: هل يمكن تكوين شبكة خلايا عصبية جديدة للدماغ لتجاوز العجز الوظيفي؟

وعلى العكس من ذلك هناك من الراشدين الذين يعانون من عسر القراءة والتعويض يطلون غير قادر وظيفيا على تعلم القراءة، وعلى الرغم من الذكاء فان مستوى الذكاء عادي، في غياب الصعوبات المصاحبة الأخرى وتسمى هذه الحالة بـ " اللاتعويض " من عسر القراءة المستمرة، حيث أن المهارات المنخفضة للقراءة والهجاء تظل حتى سن البالغين. (Vogel & Schlaggar، 2014).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل القراءة وعسر القراءة بصفة عامة وعسر القراءة النمائي عند الراشد وقد عملنا عن التعرف على التعريفات المختلفة من قبل المنظورين إذ يعد صعوبة في حياة الراشد في مرحلة البلوغ، لذلك قمنا بتعريف عسر القراءة عند الراشد والمظاهر وفئة الراشدين المعسرين قرائيا، مع الإشارة إلى الأعراض والتصنيفات.

الجانِب المِيداني

الفصل الثالث:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد.

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- حدود الدراسة.

4- الأدوات المستخدمة في الدراسة.

5- الخصائص السيكمترية المستخدمة في الدراسة.

6- الأساليب الإحصائية.

7- معيقات الدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد

ترتبط جودة البحث العلمي ودقة نتائجه بإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث، كما تتضمن عدة عناصر فرعية مثل منهج الدراسة والعينة من حيث معايير اختيارها وخصائصها، ثم عرض الأدوات الدراسة وطرق جمع البيانات ثم معالجتها عن طريق الأساليب الإحصائية المناسبة مع موضوع الدراسة.

1- منهج الدراسة:

هو الطريقة التي تعين على الباحث أن يلتزمها في بحثه، حيث يتقيد بإتباع مجموعة من القواعد العامة التي تهيم على سير البحث، ويسترشد بها الباحث في سبيل الوصول إلى الحلول الملائمة لمشكلة البحث.

ولقد تعددت أنواع المناهج وصنفت عدة تصنيفات. فمنها المنهج ومنها المسحي، والتحليلي والوصفي.....الخ. (خضر، 1992).

حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفاعلية للظاهرة.

في حين يرى آخرون بأن المنهج الوصفي عبارة عن طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. (عبيدات وآخرون، 1999).

ومن هذا التعريف فإن الباحث في دراسته لأي مشكلة لا يتبع من اختياراته الذاتية، بل يأتي ذلك من خلال مقتضيات البحث والسيرورة العامة وفقا لما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة، وبما أن طبيعة موضوع دراستنا حول الكشف عن صعوبة القراءة لدى الراشد.

ويمكن التأكد من أن الوصول إلى هذا الهدف القيام باختبار القراءة مربوط بزمان القراءة والإجابة على الاستبيان.

وعلى هذا الأساس اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي فهو الأنسب والذي يلائم طبيعة هذه الدراسة ويمكن بواسطتها اختبار الفرضيات والتحقق من صدقها أو عدمها.

2- عينة الدراسة:

تعرف العينة بأنها نموذجاً يشمل جانباً أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصل المعني بالبحث، تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يعني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات ويتم اختيار العينة عادة وفق أسس وأساليب علمية وتعارف عليها. (قنديلجي، 1999).

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على العينة العشوائية وفيها يختار أفراد العينة بشكل عشوائي بحيث يعطى لكل فرد من المجتمع نفس الفرصة التي تعطى لغيره عند الاختيار. وهنا يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرص متكافئة في اختيار أو يكون نصيب كل فرد من احتمال أن يسأل أو يستجوب مساوياً لنصيب أي فرد آخر من المجتمع. (إبراهيم، 2000).

و الجدول التالي يوضح خصائصها.

جدول (01) : يبين عدد أفراد العينة وتوزيعها حسب المستوى الدراسي

المستوى	العدد	النسبة المئوية
السنة الثالثة ثانوي	69	69%
السنة أولى جامعي	31	31%
المجموع	100	100%

من خلال الجدول (01) يتضح أن الشريحة الأكبر من التلاميذ الذي تتكون منهم عينة الدراسة هم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والبالغ عددهم (69) تلميذ بنسبة (69%) في حين بلغ عدد طلبة الجامعي سنة أولى جامعي (31) طالب بنسبة (31%).

والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة على حسب المدارس والجامعة.

الجدول (02) : يبين توزيع عينة الدراسة في المؤسسات الثانوية والجامعة

المؤسسات	عدد التلاميذ	النسبة
ثانوية بوصيبع صالح عبد المجيد	21	21%
ثانوية السعيد عبد الحي	23	23%
ثانوية بشوشة	25	25%
جامعة الوادي	31	31%
المجموع	100	100%

من خلال الجدول رقم (02) أن عينة الدراسة تتكون من مئة طالب موزعين على أربعة مؤسسات كالتالي ثانوية بوصيبع صالح عبد المجيد (21) طالب بنسبة مئوية تقدر ب (21%) تليها ثانوية السعيد عبد الحي الذي يقدر عدد العينة بها (23) طالب بنسبة (23%).

في حين كان مجموع تلاميذ ثانوية بشوشة (25) طالب وبنسبة تقدر ب (25%) أما جامعة الوادي فتكونت من مجموع يقدر ب (31) طالب أي بنسبة (31%).

3- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بمتغير واحد وهو عسر القراءة النمائي لدى الراشد.

البعد الجغرافي:

تمت الدراسة في ثلاث ثانويات وجامعة: ثانوية بوصيبع صالح عبد المجيد، ثانوية سعيد عبد الحي، ثانوية بشوشة، وجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

حيث تم الاختيار هذه الثانويات والجامعة وفقا لتسهيلات خاصة بالمدير ومعلمين الذين لم يصدر منهم أي نوع من الرفض للموضوع.

البعد الزمني:

أجريت هذه الدراسة على مجموعة من الطلبة الجامعيين وتلاميذ سنة ثالثة ثانوي في المؤسسات التي سبق ذكرها، وتكونت العينة من 100 فرد تنقسم إلى 31 من طلبة الجامعة و69 من تلاميذ الثانوية، أعمارهم ما بين 17 سنة إلى 21 سنة، وذلك ابتداء من 2017/01/12 إلى غاية 2017/01/27.

4- أدوات المستخدمة في الدراسة:

4-1- اختبار القراءة: وينقسم إلى:

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

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

يطلب من الأفراد قراءة الكلمات مع إشارة البداية من القائمة الأولى إلى القائمة الثانية مع حساب المدة الزمنية أثناء القراءة الاختبار وكذلك تدوين الكلمات المقروءة بشكل صحيح.

4-2- الاستبيان:

يعرف في مجال الإنسانية والاجتماعية كأداة هامة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد، عن طريق إجراء تعبئتها من طرف المستجيب. (أبو النيل، 1985).

وهو نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول الموضوع أو المشكلة أو الموقف. (أبو علام، 2004).

وصف الاستبيان:

يتكون الاستبيان في صورته النهائية من 22 بند (عبارة) ويجاب عنها بثلاث بدائل أو درجات وهي: عالية، متوسطة، ضعيفة جدا.

5- الخصائص السيكومترية:

5-1- الثبات : عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ككل ولكل بند على حدا.

الصورة الأولية للاستبيان ككل كان معامل ألفا = 0,71.

القيمة المحصل عليها جيدة ولكن بالنظر إلى درجة الارتباط بين المقياس وكل عبارة على حدا فإنه كان من الضروري حذف بعض العبارات التي ترتبط بدرجة ضعيفة (أقل من 0,2) بالمقياس، وعليه تم حذف العبارات التالية:

19-16-15-7-6.

بعدها تم إعادة حساب معامل ألفا للمقياس ككل وكانت النتيجة هي: 0,75 وهي قيمة كبيرة تدل على أن درجة ثبات الاستبيان عالية.

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت النتيجة كالتالي: معامل سبيرمان براون = 0,62.

بعد ذلك تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الاستبيان وكانت النتيجة كالتالي: جدول (03): يوضح توزيع عبارات الاستبيان على أبعاده.

الرقم	اسم البعد	عدد الأسئلة	ألفا كرونباخ
1	القراءة	1-2-3-4-5	0,60
2	الكتابة	8-9-10-11-12-13	0,68
3	الحالة المرضية	18-19-20	0,45
4	العوامل المستبعدة	21-22	0,53

أما فيما يخص بعدي: تعلم الرياضيات والاضطرابات المصاحبة فقد تم استبعادها من حساب معامل الثبات ومن الصورة النهائية للمقياس لأنه لم يبق إلا عبارة واحد لكل منهما وهذا يمنع حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ أو التجزئة النصفية.

5-2- الصدق:

تم التحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المكونة للاستبيان والدرجة الكلية لهذا الأخير، والجدول التالي يوضح درجات الارتباط المحصل عليها.

الجدول (04): يوضح علاقة الأبعاد مع بعضها والدرجة الكلية.

درجة الأبعاد	القراءة	الكتابة	الحالة المرضية	العوامل المستبعدة	الدرجة الكلية
القراءة	/	0,49**	0,23*	0,16	0,75**
الكتابة	/	/	0,10	0,22*	0,78**
الحالة المرضية	/	/	/	0,23*	0,49**
العوامل المستبعدة	/	/	/	/	0,51**

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

قمنا باستعمال التقنيات الإحصائية في الدراسة الأساسية وهو الوصول إلى مؤشرات قابلة للوصف وتحليل وتفسير.

لذلك اعتمدنا على تقنيات بناء على الضبط الإجرائي لمتغير الدراسة والتحقق من صدق الفرضيات وقمنا باتباع خطة إحصائية استخدمنا خلالها التقنيات التالية:

الفأكرونباخ:

يعتبر معامل الفأكرونباخ من أهم المقاييس اتساق الداخلي للاختبار المكون من درجات مركبة، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بتباين بنوده. (مقدم، 2003).

بعد حساب معامل الفأكرونباخ باستخدام برنامج (SPSS) وجدنا: $\alpha = 0,71$

التجزئة النصفية: حيث تم استخدام عينة مكونة من 100 طالب من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والسنة أولى جامعي، وتم إيجاد معامل الارتباط بينهم ثم تعديله باستخدام معادلة سبيرمان - بروان.

7- معوقات الدراسة:

- عدم توفر الدراسات السابقة في موضوع عسر القراءة النمائي لدى الراشد باللغة العربية.
- قلة توفر المراجع باللغة العربية لعسر القراءة النمائي.
- استقرازا من بعض الزملاء حول صعوبة نظرهم للموضوع.
- رفض بعض أفراد لعدم إجراء (اختبار واستبيان).
- صعوبة في التعامل مع بعض من أفراد العينة وذلك بسبب عدم فهمهم لبعض عبارات الاستبيان.
- ولكن التعامل مع هذه الصعوبات وتجاوزها والتغلب عليها كان بالنسبة تحديا مرهقا وممتعا وشيقا في آن واحد وشغف في الوقت نفسه.

خلاصة الفصل:

لقد تمكنا في هذا الفصل من توضيح وضبط الإطار المنهجي الذي علينا التقيد به، والسير وفقه خلال الدراسة الأساسية من جمع وتفسير البيانات ومن هنا تم التوصل إلى نتائج علمية على قدر مقبول به من الموضوعية والدقة.

الفصل الثاني:

عرض ومناقشة وتحليل النتائج

تمهيد

1- عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الأولى.

2- عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية.

3- عرض ومناقشة وتحليل الفرضية الثانية.

خلاصة نتائج الدراسة.

تمهيد:

بعد تعرضنا في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية لدراسة سنحاول في هذا الفصل عرض لأهم النتائج المتوصل إليها بعد تطبيق أساليب الإحصائية ومناقشتها.

1- عرض النتائج:

عرض نتائج الفرضية الأولى:

التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

الجدول (05): يبين درجة الارتباط بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

الحالة المرضية	العوامل المستبعدة	الكتابة	القراءة	
0,51**	0,49**	0,78**	0,75**	الدرجة الكلية للاستبيان

يتبين من خلال هذا الجدول أن هناك أن قيمة "ر" دالة إحصائياً عند مستوى 0,75 بالنسبة للقراءة و0,78 بالنسبة للكتابة و0,49 بالنسبة للحالة المرضية و0,51 بالنسبة للعوامل المستبعدة وعليه أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة لدى الراشد.

عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين زمن القراءة والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

الجدول (06): يبين درجة الارتباط بين زمن القراءة والدرجات المحصل عليها في الاستبيان تقييم القراءة.

الدرجة الكلية للاستبيان	العوامل المستبعدة	الحالة المرضية	الكتابة	القراءة	زمن القراءة
0,22*	0,13	0,29**	0,17	0,09	

يتبين من خلال هذا الجدول أن قيمة "ر" دالة إحصائياً عند مستوى 0,29 بالنسبة للحالة المرضية و 0,22 بالنسبة للدرجة الكلية للاستبيان. أما بعد القراءة وبعد الكتابة وبعد العوامل المستبعدة فهي غير دالة إحصائياً.

عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دقة قراءة الكلمات والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

الجدول (07): يبين درجة الارتباط بين دقة قراءة الكلمات والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

الدرجة الكلية للاستبيان	العوامل المستبعدة	السوابق المرضية	بعد الكتابة	بعد القراءة	الدرجة الكلية للقراءة	قراءة الكلمات
0,22*	0,15	0,26**	0,15	0,06	0,85**	

يتبين من خلال هذا الجدول أن قيمة "ر" دالة إحصائياً عند مستوى الدرجة الكلية للقراءة 0,85 أما بالنسبة لبعد السوابق المرضية كان مستوى الدلالة 0,26، بالنسبة لدرجة الكلية للاستبيان كانت 0,22 .

أما باقي الإبعاد فهي غير دالة إحصائياً.

2- مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لقد جاءت نتائج الدراسة لتظهر بعض الارتباطي بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة. حيث يمكن ملاحظة الارتباط بينهما ويمكن تفسير ذلك بأن مستوى القدرة القرائية يؤثر على أدائه في اختبار القراءة واستبيان تقييم القراءة لارتباطهما بعملية القراءة، فالتلميذ الذي لديه صعوبة في فك الرموز المكتوبة لا يستطيع فهم المقروء وأفكار الواردة.

فبالنظر إلى النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق مجموعة اختبارات على عينة الدراسة عسيري القراءة الراشدين وعلى ضوء فرضيات البحث قدمت هذه الدراسة محاولة لإجابة على التساؤل الإشكالية

ولاختبار فرضيات الدراسة تحت معالجة الإحصائية وفق سبيرمان - براون والتجزئة النصفية ومعامل ارتباط الفا كرونباخ بإستخدام البرنامج إحصائي SPSS نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين مستوى القدرة القرائية والدرجة المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

وتبين من خلال عرض النتائج لهذه الفرضية أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين مستوى القدرة القرائية والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

مناقشة النتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية بين زمن القراءة والدرجات المحصل عليها في الاستبيان تقييم القراءة.

وتبين من خلال عرض نتائج هذه الفرضية أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين زمن القراءة والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

و يمكن تفسيرها ان زمن القراءة له ارتباط باختبار القراءة واستبيان تقييم القراءة من حيث قراءة الكلمات والسرعة اثناء قراءة الاختبار.

مناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين دقة قراءة الكلمات والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

وتبين من خلال عرض نتائج هذه الفرضية أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين دقة قراءة الكلمات والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

و يمكن تفسير هذه الفرضية بان الدقة في قراءة الكلمات لها ارتباط بدرجة عالية، هذه الاخيرة والدرجات المحصل عليها في استبيان تقييم القراءة.

خلاصة نتائج الدراسة

انطلاقاً من ما تضمنته الدراسة بجانبها النظري والميداني ومن خلال الجانب النظري بفصولة يمكن القول بأن الكشف عن إعداد أداة لعسر القراءة النمائي لدى الراشد في غاية من التعقيد، وفي إطار دراستنا للبحث عن الخصائص السيكومترية الدالة عن عسر القراءة النمائي باستخدام: اختبار القراءة واستبيان تقييم القراءة.

حيث تم تطبيق هذه الأدوات على عينة مكونة من 100 تلميذ من مستويين مختلفين السنة الثالثة ثانوي والسنة أولى جامعي. أسفرت نتائج الدراسة أن كل من استبيان تقييم القراءة واختبار القراءة لديهما القدرة على الكشف عن عسر القراءة النمائي لدى الراشد.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية :

- 1- الأسطل، احمد رشاد مصطفى (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- 2- إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. ط 1. عمان: مؤسسة الوراق .
- 3- أبو النيل، محمد السيد (1985). علم النفس وعلم الاجتماع. ط1. بيروت: دار النهضة العربية.
- 4- أبو علام، رجاء محمود (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط 1. مصر: دار النشر للجامعات.
- 5- أحمد، عبد الكريم حمزة (2008). سيكولوجيا عسر القراءة (الديسلكسيا). ط1 عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 6- السيد، عبد الحميد سليمان (2000). صعوبات التعلم ترسيخها. مفهومها. تشخيصها. علاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 7- الرّاشد، خالد بن عبد الله (2001). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.
- 8- الرّيمائي، محمد عون (2003). علم النفس النمو (الطفولة والمراهقة). الأردن: دار المسيرة .
- 9- النّوري، احمد إيمان (2010). صعوبات التعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي وتصور المقترح العلاجي. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- 10- أنى، ديمون (2006). الديسلكسيا اضطراب اللغة عند الأطفال ترجمة إيناس صادق لميس الراعي. ط1. المجلس الأعلى للثقافة.

- 11- بن سعدون، فتيحة (2016). تكييف اختيار (lalouetle) من خلال بناء نص قرائي على عينة من التلاميذ الطور الابتدائي (8 - 12 سنة). مجلة العلوم النفسية والتربوية. (2). جامعة تلمسان.
- 12- حافظ نبيل، عبد الفتاح (2003). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي الشرق. مكتبة الزهراء.
- 13- خضر، عبد الفتاح (1992). أزمة البحث العلمي في العالم العربي. ط 3 :السعودية .
- 14- شحاتة، حسن (1981). تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين الشمس: مصر.
- 15- قنديلجي، عامر إبراهيم (1999). البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات. ط1. الأردن: دار اليازوي العلمية.
- 16- عبيدات، محمد وآخرون (1999). منهجية البحث العلمي. القواعد والمراحل والتطبيقات. ط 2. الأردن: دار وائل لطباعة والنشر.
- 17- مقدادي، محمد ومحمود، عبد الله (2002). تأثير برنامج في التعليم العلاجي في القدرة القرائية لدى طالب يعاني من الديسلكسيا. أبحاث اليرموك: مجلد 18. العدد 1.
- 18- مقدم، عبد الحفيظ (2003). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. ط 2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- 19 - مزرارة، نعيمة (2009). اثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند التلاميذ التعليم الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.
- 20- لعيس، إسماعيل (2005). مدخل إلى الارطفونيا.
- 21- نصره، محمد عبد المجيد جليل (1995). العسر القرائي. ط 2. مصر: مكتبة النهضة المصرية.
- مراجع اللغة الأجنبية :

- 22- Anne, V. H. Farançoise Estienne. (2001). les dyslexies; 3ème éd. Paris: Massan.
- 23- Bruck, M.(1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental psychology*.28(5). 874-886.
- 24- Colé, P & Fayol, M. (2001). Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture, In, M. Kail, M. Fayol, l'acquisition du langage. Paris: PUF.
- 25- Felton, R., H, Taylor. , C.E., & Wood, F.B.(1990) . Neuropsychological profiles of adult dyslexics . *Brain and language*, 39(4). 485-497.
- 22- Norbert, S.(1999). dictionnaire de psychologie. Parise: Larousse.
- 26- Habib, M.(2005). The neurological basis of developmental dyslexia ; An overview and a working hypothesis. *Brain*, 128, 2373-2399.
- 27- Hamalainen, J., A. Leppanen. , P.H, T. Torpp, K., & Lyytinen, H. (2005). Detection of sound rise time by adults with dyslexia . *Brain and language*. 94, 32- 42.
- 28- Joseph, N & Nicole de Grandmont. (1999). les Enfants différents. Les Editions logiques.
- 29- Karen, B. (2002). vivre avec la dyslexie. les Editions logiques. Québec.
- 30- Manuelder , J. (1980) .Reéducation psychomotrice. Maline de Fontaine .S.A. éditeur. Paris: tome 3.
- 31- Monique, F. (1997). écriture et orthophonie. Editions Scientifiques européennes.
- 32- Michelle, Habib. (1999). dyslexie le cerveau singulier les décrire évaluer traiter 2nd . Paris: Masson.
- 33- Milne, R, D & Nicholson, M C.(2003) . lexical access and phonological decoding in adult dyslexic subtypes. *Neuropsychology*. 7(3), 362-368.
- 34- Noël, M. (1976). la dyslexie en pratique éducative. Paris: Dion éditeurs.

- 35- Paule Aimard. (1995). Trouble du langage chez l'enfant. 3 ed. paris: P,U,F.
- 36- pierre, D & Ritezen Badring,M. (1970). La dyslexie de l' enfant.3 ed. casteman.
- 37-plasant, O.(1989). Who lam? A dyslexic .Annales Mèdico – Psychologiques. 147, 205-209.
- 38-Plaza,M. (2000). ADSP.mars.problèm de santè puplique. ed. DE l' apprentilecteur child development.
- 39- Shaywitz,S, E.(2007). Age- related changes in reading systeme of Dyslexic chidren . Annals of Neurology. 61, 363-370.
- 40- Shaywitz, S, E., Morris,R ,& Shaywitz, B. (2008). The education of Dyslexic children from childhood to young aduithood. Annual Review of psychology .59, 452-475.
- 41- Svensson, I & Jacobson,C. (2006). How persistent are phonological. Difficulties? A longitudinal study of reading rearded children. Dyslexia.12. 3- 20.
- 42- Swanson, H.I & Hsieh, C. J. (2009). Reading disabilities in adults: A selective meta – analyses of the literature. Review of Educational Research.79(4), 1362-1390.
- 43- Vogel,A.C., Petrsen, S.E. & Schlagge, B.L. (2014). The VWFA: It' s not just for words anymore. Frontiers in Human Neuroscience.8(88). 1-10.

الملاحق

ملحق (1): استبيان تقييم القراءة

الفاضل /الفاضلة :هذه الاسئلة تخص أهم مظاهر التعلم الأساسي لديك وهي تستعمل لغرض البحث العلمي فقط الرجاء وضع علامة X أمام كل عبارة حسب اختيارك للدرجة التي تعتقد بأنها تناسبك أكثر

الجنس:..... السن:..... المستوى التعليمي :..... الإجابة: المستجوب نفسه أم لا

العبارة		بدرجات		
		عالية	متوسطة	ضعيف جدا
1	أتجنب القراءة			
2	أخط الحروف أثناء القراءة			
3	أجد صعوبة في القراءة بصوت مسموع			
4	أعاني ببطء كبير في القراءة			
5	أهمل قراءة بعض الكلمات لتجنب صعوبتها			
6	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ			
7	إننا بحاجة للقراءة ببطء حتى أتمكن من الفهم			
8	أخط الحروف عند الكتابة			
9	ارتكب الكثير من الأخطاء الإملائية			
10	الصق الكلمات ببعضها البعض في الكتابة			
11	أجد صعوبة في تدوين الملاحظات و الأفكار التي اسمعها			
12	أجد صعوبة في التعبير الكتابي			
13	أجد صعوبة في قراءة و كتابة رسائل الهاتف			
14	لدي صعوبة في فهم و استعمال الأرقام و الرموز الحسابية			
15	أجد صعوبة في إجراء عمليات حسابية ذهنية			
16	أجد صعوبة في تحديد الأماكن و الاتجاهاتها			
17	أجد صعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة			
18	عانيت صعوبات في القراءة و الكتابة في المراحل التعليمية السابقة			
19	عانيت صعوبات في الرياضيات في المراحل التعليمية السابقة			
20	عانيت اضطرابات في الكلام و النطق في السابق			
21	أعاني ضعف في السمع			
22	أعاني ضعف في البصر			

ملحق (2): أبعاد الاستبيان

الأفرا د	س 1	س 2	س 3	س 4	س 5	مجمو ع البعد 1	س 6	س 7	مجمو ع البعد 2	س 8	س 9	س 10	س 11	س 12	س 13	مجمو ع البعد 3
01	2	3	3	3	2	13	1	2	03	3	3	1	3	1	3	14
02	2	3	3	3	2	13	2	2	04	3	3	3	3	3	3	18
03	2	3	2	3	3	13	3	3	06	3	3	3	2	2	3	16
04	2	2	2	2	2	09	1	2	03	3	3	3	3	2	3	17
05	2	2	3	2	1	10	3	3	06	3	3	3	3	1	3	16
06	3	2	3	2	3	13	3	3	06	3	3	3	2	3	3	17
07	2	3	3	2	3	13	2	2	04	3	3	3	2	2	3	16
08	2	2	3	2	1	10	2	2	03	2	1	1	2	1	3	10
09	2	2	2	2	3	12	2	1	03	3	3	3	3	2	2	16
10	1	2	3	3	2	11	3	2	05	2	2	3	3	3	3	16
11	3	3	3	3	2	13	2	2	05	3	3	2	3	3	3	17
12	3	2	3	3	2	13	2	2	04	2	2	3	2	3	3	14
13	2	2	2	2	2	10	2	2	04	3	2	2	2	2	2	13
14	2	2	2	2	2	10	2	2	05	2	1	3	3	1	2	10
15	3	3	3	3	3	15	3	2	05	3	3	3	2	3	3	17
16	3	3	3	3	3	15	3	3	06	2	3	3	3	3	3	17
17	2	2	2	2	3	11	2	2	05	3	3	3	2	3	1	15
18	2	2	2	2	3	11	3	3	06	3	3	3	2	2	3	16
19	2	2	3	2	3	12	3	3	06	2	2	1	1	2	3	11
20	3	3	3	3	3	15	3	2	04	3	3	3	3	3	3	18
21	3	2	3	2	2	12	2	2	05	2	2	2	3	3	2	14
22	3	2	3	3	1	14	3	2	03	3	2	3	2	1	2	13
23	2	3	3	3	3	12	3	3	04	2	3	3	1	2	3	15
24	3	3	3	3	2	13	2	3	05	3	3	3	3	3	3	17
25	2	2	3	2	3	12	3	3	06	3	3	3	3	3	3	18
26	3	3	3	3	2	15	3	3	05	3	3	3	2	3	3	17
27	3	3	3	3	2	15	3	3	05	3	3	3	2	3	3	14
28	2	2	3	2	2	12	3	2	04	3	3	2	3	3	2	16
29	3	3	2	3	1	14	3	2	03	3	3	3	2	2	3	16
30	3	3	3	3	2	15	3	2	04	3	3	3	2	2	2	15
31	1	3	3	3	2	12	3	2	03	2	2	3	2	2	3	15
32	3	3	1	3	3	13	3	3	04	2	3	3	3	3	3	17
33	2	3	3	3	1	11	1	2	05	2	3	2	3	3	3	17
34	3	3	3	3	3	15	3	3	04	2	3	3	2	3	3	16
35	2	3	3	3	3	14	3	3	06	2	2	3	2	3	3	16
36	2	2	2	2	3	12	3	3	02	3	1	2	1	2	3	12
37	2	3	3	3	3	13	2	1	04	3	2	3	2	3	3	16
38	2	3	1	2	2	10	2	3	05	3	2	3	2	1	3	14
39	1	2	2	2	2	10	2	1	02	3	2	3	1	3	2	13
40	3	3	3	3	2	14	2	2	03	3	3	3	2	2	3	16
41	3	3	1	3	3	13	3	3	06	3	3	3	2	3	3	17
42	3	3	2	3	3	14	3	3	06	3	3	3	3	3	3	18
43	3	2	3	3	3	14	3	2	05	3	3	3	3	3	2	17
44	2	2	2	2	2	10	2	2	04	3	2	3	3	3	2	16

17	3	3	2	3	3	3	05	2	3	13	2	3	3	3	2	45
15	3	3	2	3	2	2	04	2	2	12	2	3	3	2	2	46
17	3	3	3	2	3	3	05	2	3	15	3	3	3	3	3	47
16	3	2	2	3	3	3	04	2	2	11	1	3	2	3	2	48
13	1	1	2	3	3	3	06	3	3	12	3	3	3	2	1	49
15	3	2	3	2	3	2	06	3	3	11	2	3	2	2	2	50
18	3	3	3	3	3	3	05	2	3	15	3	3	3	3	3	51
18	3	3	3	3	3	3	05	3	2	14	2	3	3	3	3	52
18	3	3	3	3	3	3	06	3	3	15	3	3	3	3	3	53
18	3	3	3	3	3	3	05	2	3	15	3	3	3	3	3	54
18	3	3	3	3	3	3	05	2	3	15	3	3	3	3	3	55
17	2	3	3	3	3	3	06	3	3	15	3	3	3	3	3	56
18	3	3	3	3	3	3	04	2	2	14	3	3	2	3	3	57
08	2	1	1	2	1	1	03	1	2	10	2	2	2	2	2	58
17	2	3	3	3	3	3	03	1	2	13	3	3	2	3	2	59
14	2	2	2	3	3	2	04	2	2	11	3	3	2	2	1	60
17	3	3	2	3	3	3	05	3	2	11	2	2	3	2	2	61
17	3	3	2	3	3	3	05	3	2	14	2	3	3	3	3	62
12	2	2	2	2	2	2	05	2	3	12	2	2	2	3	3	63
11	1	2	2	3	1	2	05	2	3	09	2	3	2	1	1	64
11	1	2	2	3	1	2	05	2	3	09	3	2	2	1	1	65
17	3	3	3	3	3	2	06	3	3	10	2	2	3	2	1	66
18	3	3	3	3	3	3	03	1	2	13	3	3	2	3	2	67
15	3	3	2	3	3	1	03	1	2	12	2	3	1	3	3	68
15	3	3	2	3	2	2	03	1	2	13	2	3	3	2	3	69
17	3	3	2	3	3	3	03	2	1	12	2	3	3	2	2	70
16	3	3	3	3	2	3	02	1	1	11	2	3	2	2	2	71
18	3	3	3	3	3	3	05	2	3	15	3	3	3	3	3	72
15	3	1	2	3	3	3	04	2	2	14	3	3	3	2	3	73
14	3	2	1	3	2	3	03	2	1	10	3	2	1	2	2	74
15	3	2	2	2	3	3	03	2	1	12	2	3	2	3	2	75
17	3	3	2	3	3	3	04	1	3	09	2	2	1	3	1	76
11	3	1	1	2	2	2	04	2	2	13	2	3	3	3	2	77
16	3	2	2	3	3	3	04	2	2	10	3	2	2	2	1	78
15	3	2	2	2	3	3	06	3	3	12	2	3	2	3	2	79
16	3	2	3	3	2	3	05	2	3	12	3	2	3	2	2	80
10	1	2	1	2	2	2	03	1	2	08	2	2	1	2	2	81
18	3	3	3	3	3	3	04	2	2	11	3	3	2	2	1	82
17	3	3	2	3	3	3	06	3	3	08	2	2	1	2	1	83
15	2	2	3	3	2	3	02	1	1	10	1	2	3	2	2	84
18	3	3	3	3	3	3	05	3	2	12	3	3	1	2	3	85
17	3	2	2	3	3	3	05	2	3	13	3	2	3	3	2	86
18	3	3	3	3	3	3	05	2	3	15	3	3	3	3	3	87
17	3	3	2	3	3	3	04	2	2	14	3	3	3	3	2	88
16	2	3	2	3	3	3	03	2	1	11	2	2	2	3	2	89
15	3	2	2	2	3	3	04	1	3	13	2	3	3	3	2	90
12	3	1	2	2	2	2	03	1	2	09	3	2	1	2	1	91
18	3	3	3	3	3	3	04	1	3	15	3	3	3	3	3	92
17	3	3	3	3	2	3	05	2	3	13	2	3	3	3	2	93
18	3	3	3	3	3	3	06	3	3	15	3	3	3	3	3	94
18	3	3	3	3	3	3	04	1	3	12	2	2	3	2	3	95

16	3	3	1	3	3	3	06	3	3	13	3	3	2	3	2	96
14	3	1	2	3	2	3	05	2	3	14	3	3	3	3	2	97
16	3	2	2	3	3	3	04	2	2	11	2	2	2	3	2	98
16	1	3	3	3	3	3	05	3	2	10	1	2	3	2	2	99
18	3	3	3	3	3	3	06	3	3	13	3	2	3	2	3	100

الملحق (3): الكلمات المقروءة بشكل صحيح

شبه كلمات		غير متداولة		الأفراد
2	1	2	1	
17	18	19	20	1
20	19	20	20	2
18	19	20	20	3
17	18	20	20	4
20	19	20	20	5
20	20	20	20	6
18	18	19	20	7
17	17	20	19	8
17	18	19	19	9
20	20	20	20	10
18	19	20	20	11
17	17	19	20	12
18	17	19	19	13
19	19	19	19	14
20	20	20	20	15
20	19	20	20	16
19	20	20	20	17
18	19	20	20	18
20	20	20	20	19
19	19	20	20	20

17	18	19	20	21
16	17	19	19	22
15	16	17	18	23
17	18	20	20	24
14	19	20	20	25
19	19	20	20	26
20	20	20	20	27
18	19	19	20	28
20	20	20	20	29
18	19	20	19	30
18	19	19	19	31
17	19	20	20	32
19	19	20	20	33
19	20	20	20	34
19	20	19	20	35
20	20	20	20	36
18	19	19	19	37
19	17	19	18	38
18	19	20	20	39
19	19	19	19	40
19	19	20	20	41
19	20	20	20	42
20	20	20	20	43

19	17	20	20	44
19	20	20	20	45
19	18	19	19	46
18	18	18	19	47
18	19	19	20	48
20	20	20	20	49
18	19	20	20	50

شبه كلمات		غير متداولة		الأفراد
2	1	2	1	
17	18	19	20	51
18	18	19	19	52
19	20	20	20	53
19	19	20	20	54
20	20	20	20	55
19	20	20	20	56
20	20	20	20	57
17	17	18	19	58
20	20	20	20	59
19	20	20	20	60
19	19	20	20	61
20	19	20	20	62
19	20	20	20	63

18	20	20	20	64
17	19	19	20	65
20	20	20	20	66
19	20	20	20	67
20	20	20	20	68
17	19	20	20	69
18	20	19	20	70
19	20	20	20	71
20	19	20	20	72
20	19	20	20	73
17	17	17	18	74
18	17	20	20	75
19	20	20	20	76
20	19	20	20	77
20	20	20	20	78
20	20	20	20	79
20	20	20	20	80
19	20	20	20	81
20	20	20	20	82
17	17	19	19	83
17	16	18	18	84
18	19	20	20	85
20	20	20	20	86

18	19	20	20	87
20	19	20	20	88
19	19	20	20	89
20	20	20	20	90
16	18	19	19	91
19	19	20	20	92
20	20	20	20	93
19	19	20	20	94
18	19	20	20	95
20	19	20	20	96
20	19	20	20	97
18	19	19	20	98
17	17	18	19	99
19	20	20	20	100