

تقديم مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي

عسر القراءة

- دراسة ميدانية بابتدائيتي ميلود فرعون والنجاح بمدينتي غمرة

وقمار-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: تربية خاصة
وتعليم مكيف

الإشراف د:

- محمد الصالح جعلاّب

إعداد الطالبتين:

- أمباركة قرنيط

- حدي سعد الله

لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	د. إسماعيل بن خليفة
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	د. محمد الصالح جعلاّب
ممتحنا	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	د. البشير جاري

السنة الجامعية: 2022/ 2023

تقديم مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي

عسر القراءة

- دراسة ميدانية بابتدائتي ميلود فرعون والنجاح بمدينتي غمرة

وقمار -

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص: تربية خاصة
وتعليم مكيف

الإشراف د:

- محمد الصالح جعلاّب

إعداد الطالبتين:

- أمباركة قرنيط

- حدي سعد الله

لجنة المناقشة

الصفة	الجامعة	اللجنة
رئيسا	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	د. إسماعيل بن خليفة
مشرفا ومقررا	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	د. محمد الصالح جعلاّب
ممتحنا	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	د. البشير جاري

السنة الجامعية: 2022 / 2023

الاهداء

إلى من قال المولى عز وجل فيهما:

﴿وَأَخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا﴾ [الإسراء: 24]

إلى رفقاء الدرب وأحباب القلب إخوتنا وأخواتنا

إلى كل من أحبنا في الله

إلى الوطن الحبيب الجزائر

إلى كل عين باتت ساهرة لتعلو الراية وتحفظ العزة وتعيد المجد لهذه الأمة.

أ مباركة وحدي

الشكر والتقدير

يقول المولى عز وجل: ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ إبراهيم: [07]

فالحمد والشكر لله الذي سدد خطاي في هذه المذكرة عدد ما خطه القلم وأحصاه الكتاب ووسعته الرحمة، الحمد

لله حمدا يملأ الميزان

ثم أتوجه بالشكر والتقدير للأستاذ المشرف "جعلاب محمد الصالح" الذي أعانني ووجهني بتوجيهات خادمة لهذا

الموضوع جعلها الله في ميزان حسناته

كما أتقدم بالشكر والتقدير لجميع الأساتذة الكرام بجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي وطاقم إدارة العلوم

الاجتماعية وكل من كانت له بصمة أو فكرة وضعها معي في هذه المذكرة وخص بذلك القريب والبعيد

ملخص

هدفت دراستنا الحالية إلى تقييم مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة، حيث تطرقت هذه الدراسة إلى تحديد درجة الفهم المستعمل من طرف هذه الفئة من الأطفال. وكان التساؤل المطروح كالتالي:

ما هي استراتيجية الفهم الأكثر استعمال لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة؟.

من خلال تحليل مستوى الفهم الشفهي حسب عبد الحميد خمسي لعينة من التلاميذ ذوي عسر القرائي يدرسون السنة الرابعة ابتدائي بمدرستي مولود فرعون بغمرة والنجاح بقمار معتمدين على المنهج الوصفي التحليلي ولقد تم تطبيق كل من مقياس عسر القراءة للأطفال والمراهقين عادل عبدالله واختبار الفهم الشفهي 052 على عينة من الأطفال (متكونة من 07 حالات) كل حال على حدى، وقد خلصت دراستنا إلى النتائج التالية:

- يستخدم تلاميذ ذوي عسر القراءة استراتيجيات الفهم الفوري بصفة خاصة.
- يستخدم تلاميذ ذوي عسر القراءة الاستراتيجية المعجمية بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، الفهم الشفهي (الكلي، الفوري).

Summary:

Our current study aimed at evaluating the level of oral comprehension among fourth year primary students with dyslexia. This study dealt with determining the degree of comprehension used by this group of children. The question asked was as follows:

What is the most used comprehension strategy for dyslexic fourth year primary students?

By analyzing the level of oral comprehension, according to Abdul Hamid Khamsi, for a sample of students with dyslexia studying in the fourth year of primary school in Mawloud Pharaoh, Ghamra, and An-Najah Guemar, relying on the descriptive analytical approach. A sample of children (consisting of 07 cases) each case separately, and our study concluded the following results:

- Dyslexic students use immediate comprehension strategies in particular.
- Students with dyslexia use the lexical strategy in particular.

Keywords: dyslexia, oral comprehension (total, immediate).

فهرس المحتويات

III	الاهداء
V	الشكر والتقدير
VI	ملخص
VII	فهرس المحتويات
X	فهرس الجداول
XI	فهرس الأشكال
أ	مقدمة

الجانف النظري

4	الفصل الأول: مدحل إلى الدراسة
5	1. إشكالية الدراسة
6	2. فرضيات الدراسة:
6	3. أهداف الدراسة:
7	4. أهمية الدراسة:
7	5. مفاهيم الدراسة:
10	الفصل الثاني: الفهم الشفهي
11	تمهيد:
12	1. تعريف الفهم:
12	2. أنواع الفهم
14	3. تعريف الفهم الشفهي:
14	4. مراحل اكتساب الفهم الشفهي
15	5. استراتيجيات الفهم الشفهي
16	6. خطوات عملية الفهم الشفهي
17	7. مستويات نمو الفهم الشفهي
17	8. مهارات الفهم الشفهي
21	خلاصة
22	الفصل الثالث: عسر القراءة
23	تمهيد

1.	مفهوم القراءة	24
2.	تعريف عسر القراءة	25
3.	أنواع عسر القراءة	26
4.	أعراض عسر القراءة	28
5.	تصنيف عسر القراءة	29
6.	أسباب عسر القراءة	31
7.	تشخيص عسر القراءة	35
8.	علاج عسر القراءة	38
	خلاصة:	41

الجانب التطبيقي

	الفصل الرابع: إجراءات الدراسة	43
1.	منهج الدراسة	44
2.	الدراسة الميدانية	44
3.	عينة الدراسة:	45
4.	أدوات الدراسة الأساسية:	45
5.	حدود الدراسة	52
	الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها	57
1.	عرض نتائج الدراسة	58
2.	التحليل الكمي للنتائج	59
3.	تفسير ومناقشة النتائج:	61
	استنتاج عام	63
	قائمة المراجع	65
	الملاحق	69

فهرس الجداول

17	جدول رقم (01): مستويات نمو الفهم عند الطفل العادي.....
40	جدول رقم (02): لأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض.....
52	جدول رقم (03): النتائج المتحصل عليها للحالة (يوسف).....
55	الجدول رقم (04): النتائج المتحصل عليها للحالة (هنية).....
58	الجدول رقم (05): نتائج اختبار استراتيجيات الفهم (052) لمجموعة الدراسة.....
58	الجدول رقم (06): وصف إحصائي لنتائج اختبار استراتيجيات الفهم (052) لمجموعة الدراسة.....

فهرس الأشكال

- الشكل رقم (01): المخطط البياني profil لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2).....53
- الشكل رقم (02): مخطط بياني لتجانس القيم وفقا لقيم N1 (الفهم الفوري) للحالة (يوسف).....54
- الشكل رقم (03): مخطط البياني profil لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2) للحالة (هنية).....56
- الشكل رقم (04): مخطط بياني لتجانس القيم وفقا لقيمة N1 (الفهم الفوري) للحالة (هنية).....55
- الشكل رقم (05): رسم بياني يمثل المقارنة بين نتائج مجموعة الدراسة والقيم المرجعية لاستراتيجيات الفهم الفوري.....59
- الشكل رقم (06): رسم بياني يمثل المقارنة بين نتائج مجموعة الدراسة والقيم المرجعية لاستراتيجيات الفهم الكلي.....60

مقدمة

اللغة ملكة لغوية تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وتختلف لغات الأرض باختلاف الأجناس والأعراق، إذ تعتبر اللغة أحد عوامل الاتصال بين البشر، حيث أن الوظيفة الأساسية التي وجدت من أجلها هي التواصل وتبادل الأفكار والعواطف إذ نشعر بوجودنا ونرغب في الحياة، فهي تتكون في طبيعتها من حروف وأرقام ورموز معرفة ومتداولة بين الأفراد وفي المجتمعات، فاكساب اللغة والتمكن منها وإجادتها يحتم علينا تفضيل مهارة عن مهارة أخرى، ومن هاته المهارات المكتسبة من قبل الفرد القراءة والكتابة، فالشخص الذي لا يقرأ لا يفهم اللغة والعبارات المكتوبة أو الكلام مع الآخرين بلغتهم أو حتى الاستيعاب وفهم العبارات والأقوال التي تقال له.

ونظرا للأهمية التي تعنى بها القراءة، من حيث أنها ضرورة ووسيلة تواصل وتحكم في مجريات الأحداث التي تجري عبر العالم. فهي تعد أيضا مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنفسية والانفعالية، وهي أيضا أداة يستخدمها الإنسان في نقل أفكاره أو في استخدام الوسائل التعليمية أو وسائل الاتصالات. كما أنها وسيلة تواصل بين الشعوب وان تباعدت المسافات بينهم، فالقراءة مهمة للمجتمع والفرد على حد سواء ويكفي أنها وسيلة تنمية المعارف لتحقيق التطور والازدهار.

كما ان اكتساب القراءة ومهاراتها ضروري جدا للفرد ولكنه أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للتلميذ في المرحلة الابتدائية، فهي تساعد على النجاح في جميع المواد الدراسية، كما أنها صلة الوصل بين العلوم الأخرى. فضعف هذه الأخيرة يؤدي إلى ظهور فئة من التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، و أي خلل على مستواها يؤدي إلى اضطرابات أكاديمية و بالأخص اضطراب عسر القراءة الذي يؤدي إلى عجز في تميز الرموز المطبوعة، وعدم فهم الكلمات والقواعد التي تميز الأصوات وعلاقتها بالكلام وصعوبة تخزينها في الذاكرة واستحضارها في الوقت المطلوب ويظهر ذلك بطن في القراءة والنطق

فعسر القراءة يعتبر من أهم اضطرابات التعلم وأكثرها انتشارا في المدارس الابتدائية لذا فان التعرف على هذه الفئة من التلاميذ والبحث على البرامج التي تناسبهم وتساعدهم على تجاوز هذه الصعوبة يعد أمرا هام جدا وضروريا إذا كان في الوقت المناسب. فقد تناولنا في دراستنا الحالية موضوع "تقييم مستوى الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة"، واعتمدنا في دراستنا هذه على جانبين نظري وجانب آخر تطبيقي، الجانب النظري تطرقنا فيه إلى:

الفصل الأول: ويحتوي على كل من إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، مفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: وتناولنا فيه الفهم الشفهي، تعريف الفهم، أنواع الفهم، تعريف الفهم الشفهي، مراحل اكتساب الفهم الشفهي، استراتيجيات الفهم الشفهي، خطوات عملية الفهم الشفهي، مستويات الفهم الشفهي، مهارات الفهم الشفهي. وخلاصة.

الفصل الثالث: وتناولنا فيه عسر القراءة، مفهوم القراءة، تعريف عسر القراءة، أنواع عسر القراءة، أعراض عسر القراءة، تصنف عسر القراءة، أسباب عسر القراءة، تشخيص عسر القراءة، علاج عسر القراءة وخلاصة.

الفصل الرابع: والذي يندرج ضمن الجانب التطبيقي فتناولنا فيه: الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، منهج الدراسة، عينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات الدراسة.

الفصل الخامس: تناولنا فيه عرض النتائج، التحليل الكمي لنتائج، تفسير ومناقشة النتائج وخاتمة وقائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1 إشكالية الدراسة

2 فرضيات الدراسة

3 أهداف الدراسة

4 أهمية الدراسة

5 مفاهيم الدراسة

1. إشكالية الدراسة

تعد صعوبات التعلم من المواضيع الحديثة في الوسط المدرسي التي تعاني منها نسبة معتبرة من التلاميذ في مختلف مراحل التعليم. ومن هاته الصعوبات نتناول صعوبة عسر القراءة التي شكلت حاجز عجز وإخفاق للتلميذ وإبداعه ونجاحه في أولى مراحل الأساسية الابتدائية، فشكلت بذلك أحد أهم المحاور الأساسية التي شغلت أذهان المدرسين والمختصين في مجال التربية والتعليم.

ونظرا لأهمية العلم والتعلم، نجد أن أهمية تعليم القراءة من أكثر المهارات الدراسية التي تركز المدارس على تعليمها خاصة في المرحلة الابتدائية لتوافق التلميذ دراسيا واجتماعيا، فهي وسيلة الفرد لتحقيق ذاته واكتساب مهاراته وتنمية أداء دوره الاجتماعي بطريقة سلسلة طبيعية، فهي التي تحدد مستوى التلميذ وما يؤول إليه من غير ذلك فإكتسابها ينمي ويحقق ويرفع من مستوى التلميذ وغياها يخلق مشكلة واضطراب على مستقبل القارئ المتعلم.

فعسر القراءة يعد من أكثر الصعوبات التعليمية انتشارا بين تلاميذ المدرسة حيث ينخفض معدل تحصيلهم الدراسي عن زملائهم، ويتميز التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة.

ويرى ليون (lyon1995) أن عسر القراءة يمثل أكثر أنواع صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا وان 80 بالمئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم من لديهم عسر في القراءة، ويرى هاريس وسيباي (Harris.sipay1990) أن نسبة ذوي عسر القراءة تصل إلى ما بين (10-15 بالمئة) من مجتمع أطفال المدارس. (علي، 2005)، ولقد توصل (الياغي، 2011) في دراسته إلى 14 بالمئة من التلاميذ يعانون من صعوبات القراءة في وكالة الغوث الابتدائية.

فهي بذلك تعد مشكلة واضحة تتواجد في معظم المدارس، فهي تؤثر على الفرد، وعلى المجتمع، فقد زاد عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بدرجة لفتت انتباه ذوو الخبرة والمختصين في هذا المجال من أجل إيجاد حل لها.

فقد تناولت دراسة دحال سهام (2005)، هذا الموضوع حيث تطرقت له من خلال دراستها "تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم القراءة"، ومن خلال النتائج التي توصلت لها تبين أن هناك فروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والأطفال جيّدون في القراءة.

وكذلك دراسة نورة ونوغي (2017)، حول علاقة الفهم الشفهي بصعوبات القراءة، حيث بينت لنا انه كلما كان الفهم الشفهي كلما كانت العلاقة غير قوية، والعكس كلما نقص الفهم الشفهي كلما كانت العلاقة بين صعوبات القراءة قوية.

يعتبر الفهم من مجالات النشاط المعرفي واللغوي المتميز في حياة الإنسان إذ يعد وسيلة اتصال هامة، فهو نافذة يطل من خلالها الفرد على المعارف والثقافات المتنوعة، وعامل هام في تطوير شخصيته. فعن طريقه يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره، وعواطفه، ويثري خبراته بما يزوده من إدراك ووعي للأفكار، وأراء، وخبرات، وعن طريق الفهم السليم ينطلق الفرد في التعليم المستمر الذي أضحي ضرورة لمواكبة التطور العلمي والفني والتكيف الشخصي للمتغيرات السريعة والمستحدثات العصرية، ولتنمية شخصيته، وتوسيع مدى رؤيته للأشياء فهو أساس التعليم بمعناه الواسع، كما أن الفهم يعد من ابرز الدعائم التي يقوم عليه بناء عملية التعلم والتعليم، وإذا نحن تدبرنا الحياة المدرسية في جميع مراحلها تبين لنا أن الفهم إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليه، وأنا من بين الشروط الأساسية للنجاح فيها. (بن عصتمان، 2006)

وحسب عبد الحميد خمسي فان استراتيجيات الفهم الشفهي تنقسم إلى نوعين ويتضمن الفهم الفوري والفهم الكلي.

حيث يختلف الأطفال في استعمال هذه الاستراتيجيات وهذا ما قد يؤثر على عملية الفهم الشفهي لديهم ومن خلال ذلك جاءت دراستنا الحالية لتقسيم استراتيجيات الفهم عند التلاميذ ذوي عسر القرائي المتدربون في سنة رابعة من خلال طرح التساؤل التالي:

ما هي استراتيجيات الفهم الأكثر استعمالاً لدى تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة؟

2. فرضيات الدراسة:

- يستخدم تلاميذ ذوي عسر القراءة استراتيجيات الفهم الفوري بصفة خاصة.
- يستخدم تلاميذ ذوي عسر القراءة الاستراتيجية المعجمية بصفة خاصة.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف على استراتيجيات الفهم (الفهم الفوري والفهم الكلي) الأكثر استعمال من طرف تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

دراسة الفهم الشفهي لدي أطفال صعوبات التعلم.

تحليل استراتيجيات الفهم الكلي لعينة الدراسة .

دراسة استراتيجيات الفهم الفوري لعينة الدراسة.

- تعتبر هذه الدراسة محاولة لاختبار صحة الفرضيات.

الكشف عن الاستراتيجيات التي يستعملها هؤلاء التلاميذ في عملية الفهم الفوري وكذا الكلي

4. أهمية الدراسة:

- لفت انتباه المعلمين للتركيز على استراتيجيات الفهم المعتمدة من قبل التلميذ
- بناء برامج لتنمية استراتيجيات الفهم المختلفة لدى التلاميذ
- تهيئة المجال العلمي لباحثين آخرين في التخصص للاهتمام بالجانب الاستيعابي من اللغة.
- تزويد مكتبة الكلية بالمراجع.

5. مفاهيم الدراسة:

تعريف عسر القراءة الاجرائي:

الأطفال ذوي عسر القرائي هم الذين يحصلون على تقييم منخفض في القدرة على القراءة من معلم الفصل، ويحصلون على درجات منخفضة في اختبار اللغة العربية للعام السابق ويحصلون على تقدير ضعيف في المقابل التشخيصية لمستوي القراءة الجهرية والفهم القرائي، كما انهم يتصفون بعدم الدقة والبطيء الشديد في الأداء على المهام الحوسبة للعسر القرائي. (بن عصمان، 2006)

استراتيجيات الفهم حسب عبد الحميد خمسي:

الفهم الفوري:

وهو ما يحصل في المرة الأولى حين يتلقى الطفل التعليمية في التقديم الأول *Première présentation* (حسب عبد الحميد خمسي 1987)، وتعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسبات اللسانية للطفل، وهذا انطلاقاً من ثلاث (03) استراتيجيات تحتية: استراتيجية الفهم المعجمية، استراتيجية الفهم الصرفية – النحوية، واستراتيجية الفهم المعقدة (القصصية).

استراتيجية الفهم المعجمية (L):

وهي أسهل الاستراتيجيات، ويقصد بها استعمال المكتسبات المعجمية حيث تسمح للطفل بفهم الحادثة انطلاقاً من مكتسباته اللسانية والمفرداتية، أي أن وحدة الفهم هي الكلمة في هذه الاستراتيجية.

استراتيجية الفهم الصرفية- النحوية (M – S):

تعتبر هذه الاستراتيجية معتدلة الصعوبة، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية التي تنبني على القواعد النحوية، و تصاريف الأفعال في مختلف الأزمنة، حيث تسمح بالتعرف على عناصر لسانية خاصة بها المفرداتية أي أن وحدة الفهم هي الجملة في هذه الاستراتيجية.

استراتيجية الفهم المعقدة (القصصية) (C):

تعتبر الاستراتيجية الأكثر صعوبة، ويقصد بها استعمال المكتسبات اللغوية المعقدة والتي توظف فيها المكتسبات المعجمية والمكتسبات النحوية والصرفية واستعمال التراكيب الجمالية بشتى أنواعها، فهي تعالج مكتسبات لسانية من نوع أعلى المفرداتية أي أن وحدة الفهم هي القصة القصيرة (micro – récit) أو الفقرة في هذه الاستراتيجية.

الفهم الكلي:

ويقصد به النتائج التي توصل إليها الطفل من خلال استعمال استراتيجيات الفهم الفوري وكذا الاستراتيجيات التحتية للفهم الكلي، وهو ما يحصل في المرة الثانية حين يتلقى التعليم في التقديم الثاني présentation Deuxième (حسب عبد الحميد خمسي 1987) وبالتالي التعرف على المستوى الذي وصل إليه عن طريق التمثيل البياني profil.

سلوك المراقبة:

ويقصد به الثبات على تأكيد الإجابة الأولى (رغم أنها خاطئة) مهما أعيدت التعليم فهو يسمح لنا بمراقبة سلوك الطفل ومدى مواظبته على الإجابة الأولى في حالة الإجابة الخاطئة.

سلوك تغيير التعيين:

هو سلوك يستعمل في تصحيح الخطأ بعد إعادة التقديم التي تشعر نوعاً ما الطفل بالخطأ، يسمح هذا السلوك بمراقبة مدى قدرة الطفل على إعادة تحليل الحادثة في حالة الإجابة الخاطئة.

سلوك التصحيح الذاتي:

ويقصد به تصحيح التعيين الذي كان في التقديم الأول خاطئاً يسمح لنا بمراقبة سلوك الثاني، بالإضافة إلى مراقبة قدرة الطفل على التحكم في تصحيح خطئه، وذلك عند انتقاله من استراتيجية سهلة إلى أخرى أصعب. (خمسي، 1987)

الفصل الثاني: الفهم الشفهي

تمهيد

1. تعريف الفهم

2. أنواع الفهم

3. تعريف الفهم الشفهي

4. مراحل اكتساب الفهم الشفهي

5. استراتيجيات الفهم الشفهي

6. خطوات عملية الفهم الشفهي

7. مستويات نمو الفهم الشفهي

8. مهارات الفهم الشفهي

خلاصة

تمهيد:

تعتبر آلية الفهم، العامل الأساسي الأول الذي يسهل للطفل تعلم شيء من المعارف والمكتسبات في عديد ميادين الحياة فالناس عامة والمتعلمون بصفة خاصة يقرءون أو يستمعون إلى ألف الجمل من مصادر متعددة وموضوعات مختلفة محاولين فهمها ومن هنا، يؤدي التعبير الشفهي بصور متعددة في مختلف مواقف حياة الإنسان اليومية والمدرسية إما أن يكون على شكل تعبير حر عن مشهد موضوع موقف أو قضية معينة، وللتعبير الشفهي مهارتنا أساسيتان بواسطتهما تتطور كفاءة الفرد بشكل سليم ودقيق وهما: مهارة الإصغاء ومهارة الإنتاج اللغوي والتبليغ.

1. تعريف الفهم:

لغة: "حسن تصور الشيء، وجوده استعادة الذهن للاستنباط ويقال فهمت فلان وفهمت به". (جمعة، 1990)

الفهم من الناحية السيكلوجية: "معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط". (مصمودي، 2019)

الفهم من الناحية العلمية: التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد، وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة فهم العلاقات في الموقف، وتمييز العناصر الرئيسية فيه وعلاقتها بالهدف العام وتمييزها عن العناصر البعيدة عن الهدف. (المغازي، 1998)

يعرفه أحمد زكي صالح: انه العملية التي يتم بها إدراك الموقف أو الموضوع الخارجي وربطه في إطار علاقة محددة، لذلك يعتبر نتاج عوامل النضج والتعلم

"هو التكيف للموقف يواجه الفرد وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة للفهم العلاقات القائمة في الموقف، وتتميز العناصر البعيدة عند الهدف". (أدافر، 2011)

والفهم هو المعرفة بشيء أو بالموقف أو الحدث أو التقرير اللفظي ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة. (سيهام، 2005)

معنى الفهم:

الفهم حالة من الإدراك أو التصور الذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة علاقة بينهما، وإدراكهما كلياً. (اليهاص، 1989)

2. أنواع الفهم

هناك نوعين من الفهم هما الفهم الشفهي والفهم الكتابي.

1-2 الفهم الكتابي:

يعتبر الفهم الكتابي وسيلة الفرد التي تمكنه من الاطلاع على أفكار الآخرين والوقوف على آرائهم، وعن طريقها يتمكن من تسجيل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث وينقلها للآخرين، ويتم ذلك عن طريق شكل من أشكال اللغة ألا وهو اللغة المكتوبة أو ما يسمى بالكتابة. (دخيل، 2008)

تعريف نادية عبد السلام 1983:

الفهم الكتابي على أنه القدرة على فهم معاني الألفاظ والعبارات، ويتكون هذا العامل منذ بداية تعلم الطفل لمبادئ اللغة ورموزها حيث يرتبط كل رمز لغوي بمعنى معين لدى الطفل.

تعريف هنت 1987:

عرّف الفهم الكتابي على أنه القدرة المقاسة بأي من الاختبارات العديدة المعدة لقياسها مثل الاختبارات الفرعية للمفردات والقدرة على استخراج المعلومات من فقرة قصيرة، والقدرة على البنية النحوية. (سيهام، 2005)

2-2 الفهم الشفهي:

هناك عدة تعريفات للفهم الشفهي، وبأن اللغة تكون إما مقروءة أو منطوقة، فإن ما ينطبق على الفهم الشفهي بناءً على كون ما ينطبق عن الجزء حتماً وبالضرورة، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

يعرف GuilfordJ (1977): الفهم الشفهي على أنه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل.

أمّا سيد خير الله ومحمد زيدان (1989): فيعرفه على أنه عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات، ويقاس هذا العامل بالكشف عن مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة.

ويرى Clark et Clark (1977): أن الفهم الشفهي هو الإدراك الصائب من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم.

فحسب أحمد حنورة (1989): الفهم الشفهي هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات نص اللغة إدراكاً صحيحاً، ذلك بفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص.

أمّا وفاء عبد الخالق (1985): فتعرف الفهم الشفهي على أنه إدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك: إدراك تلقائي لا شعوري، وهو ما يطلق عليه الفهم.

أما plaza (1999): فتعرف الفهم الشفهي على أنه ذلك النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية، حيث أن عندما يكون الأطفال في حالة الإنصات، فهم في حالة نشاط ذهني دائم، وذلك لأن الفهم الشفهي يتطلب عمليات ذهنية عليا ومعقدة. (دخيل، 2008)

3. تعريف الفهم الشفهي:

"الفهم الشفهي هو قدرة تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغة إدراكاً يفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص". (ميرود، 2008)

الفهم الشفهي هو إدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات حيث أن هناك نوعين من الإدراك:

- إدراك لا شعوري تلقائي: وهو لا يزيد عن مجرد محاكاة واسترجاع إرادي لما يسمعه الطفل
- إدراك واعي شعوري: وهو ما يطلق عليه الفهم. (زايري، 2008)

"والفهم الشفهي قدرة الشخص على فهم الألفاظ والتعبير اللغوية المختلفة وفهم ترادفات الكلمات وأضدادها فهي بذلك تفهم من قبل الشخص حسب معجمه اللغوي، وقدرته على إدراك الكلام، وفهم الإيماءات والحركات التي تساعد على فهم معنى الدلالي للحوار" (جعلاب، 2022)

4. مراحل اكتساب الفهم الشفهي

يمر اكتساب الفهم بمراحل متدرجة حسب نسبة استيعاب كل فرد لمختلف السلوكيات التي تدور في محيط سواء كانت لغوية أو غير لغوية، فالفهم يتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.

حسب تدرج الفرد في السن ونلاحظ هذا من خلال ما يلي:

- في الستة الأشهر الأولى من عمر الطفل يكون الفهم الشفهي معدوماً، لكنه يتعرف على الأصوات المألوفة لديه، كما يستجيب لبعض الإشارات والإيماءات. (الباري، 2010)
- في الشهر السابع يفهم بعض الكلمات التي يتلفظ بها مع الاحتفاظ بالإشارات إلى أن تصل إلى الفهم ثلاث كلمات في الشهر الثاني عشر.
- في السنة الثانية يتطور الفهم أكثر من التعبير، إذ يتوصل إلى فهم الأسماء الملموسة والمألوفة كذلك بعض أجزاء الجسم وبعض الجمل البسيطة "ذهب بابا".
- في ثلاث سنوات يفهم الطفل حوالي 200 إلى 1000 كلمة خاصة بالأسماء الملموسة كما يستطيع تعيين أسماء الأشياء التي تناسب الصور المقدمة له، إضافة إلى أنه يفهم السؤال "أين؟" ويستجيب للأوامر البسيطة. (مصمودي، 2019)

5. استراتيجيات الفهم الشفهي

أ/ استراتيجيات الفهم الفوري

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل ولتقدير مستوى الفهم الفوري للطفل يجب تقييمه على ثلاث استراتيجيات وفق المخطط المقترح من طرف الباحث عبد الحميد خمسي، 1978.

الاستراتيجية المعجمية (lexicales):

تسمح هذه الاستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقاً من التعرف على الكلمة وبوضعها على العلاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص و التمكن من الإجابة، يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية عندما يبلغ من العمر أربع سنوات ونصف.

الاستراتيجية الصرفية النحوية (morphosyntaxique):

تتم هذه الاستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة (الجملة) من الناحية الصرفية النحوية فعلى الطفل أن يكون واعياً بكل التحولات التي لا بد من القيام بها.

لفهم الحادثة على الطفل أن يكون قادراً على وضع العلاقة بين الاسم والفعل، وهو أدنى مستوى في هذه الاستراتيجية كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة، تعتبر هذه المسألة على الدرجة القصوى من الأهمية في قيام التلاميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال وكذا التفكير في ماهية إجاباتهم عند السؤال المطروح أو الموجه إليهم يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات وست سنوات من إتقان هذه الاستراتيجية.

الاستراتيجية القصصية (Narrative):

تتطلب هذه الاستراتيجية من اجل فهم الحادثة القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الاستراتيجية، والتي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصة القصير، لهذا تم تحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة.

ب/ استراتيجيات الفهم الكلي:

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكيات الطفل انطلاقاً من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث "عبد الحميد خمسي" وهي على علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم

القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، وقد قسمت هذه الأخيرة إلى ثلاث استراتيجيات وهي كالتالي:

سلوك المواظبة (Comportement de persévération):

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سناً، والتي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة، هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة، وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي وهي استراتيجية تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة.

سلوك تغيير التعيين (Comportement de changement de désignation):

يمكن للطفل أن يكتسب هذا النوع من السلوك انطلاقاً من تحليل ثاني للحادثة أو سياق الكلام، كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقاً من الراشد، هذا يسمح بتدخل استراتيجية أخرى ألا وهي استراتيجية معرفية اجتماعية (sociocognitive) والتي تتدخل في إنتاج - para verbale وإشارات الراشد، ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الإجابة خاطئة.

إذن هذا النوع من السلوك لا يتطلب معارف جديدة، بل يحتاج إلى معارف اجتماعية.

سلوك التصحيح الذاتي (Comportements d'autocorrection):

يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب السلوك الاجتماعي الذي يضبط هذا الأخير، يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من استراتيجية معجمية إلى استراتيجية الصرفية النحوية وبالتالي إلى الاستراتيجية القصصية، إن اضطراب هذا السلوك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للحادثات، إن نجاح الطفل في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي به إلى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه، وبالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه، هذا ما يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات أعقد. (ميرو، 2008)

6. خطوات عملية الفهم الشفهي

حدد كلارك (CLARK) 1977 خمس خطوات لتحقيق الفهم وهي:

استقبال المعلومات المسموعة والاحتفاظ في الذاكرة العاملة لتحليلها إلى مكونات جمالية.

يبدأ السامع بتحليل لألفاظ المتوفرة في الذاكرة الفاعلة (القصيرة) إلى مكونات جمالية قصيرة تمهيدا لترميزها واستقبال المعلومات المسموعة من مصدرها (التتابع).

تحويل المكونات الجمالية القصيرة إلى معاني (عملية الترميز) مع استمرار المرحلة الأولى والثانية.

يقوم الفرد بتجميع معاني المكونات الجمالية القصيرة ليتكون معنى شمولي وتكاملي للجملة كاملة.

يتم التخلص من الصورة اللفظية للجملة ويتم بعث معاني الجملة الكاملة والكلية إلى الذاكرة الطويلة من أجل التخزين الدائم فيها. (الباري، 2010)

7. مستويات نمو الفهم الشفهي

من خلال سلوك الطفل واستجابته في مواقف متعددة تمكن بعض الأخصائيين من وضع بنود يستدل بها على نمو القدرة (الفهم الشفهي) وقد قسمة إلى أربعة مستويات وهي:

جدول رقم (01): مستويات نمو الفهم عند الطفل العادي.

المستويات	البنود
المستوى 1	- يستجيب بصفة مختلفة الأصوات متنوعة يسمعها.
المستوى 2	- يتعرف على بعض الكلمات مثل "بابا، لا، إلى اللقاء، نم". - يبدأ بادراك بعض النشاطات الروتينية، فيشعر بالإشارة عند رؤية الطعام، الماء.
المستوى 3	- يستجيب جيداً للتعليمات مثلاً: يقبل، يقول إلى اللقاء، يعطي لأمه. - يعين بعض الأطراف في جسمه، يتعرف على أشياء مألوف عندما تسمى له. - يستجيب لثلاث تعليمات بسيطة.
المستوى 4	- يفهم 50 كلمة. - يفهم الأسئلة البسيطة. - يستجيب لنشاط التعليمات الصارمة (قف، اجلس، توقف). - يعين أطراف في الجسد واللباس في الصورة. - يستجيب لتعليمات مزدوجة (اجلب الكرة و ارميها لأبيك). - يفهم مئات الكلمات. - من بين مجموعة كبيرة من الأشياء يمكن له أن يعين الأشياء التي نسميها له. - يمكن أن يعين صورة الشيء مألوفة توصف له وظيفته. - يجيب على التساؤلات التي تبدأ بـ "أين". - يفهم بعض الظروف مثل "فوق، تحت، أمام".

المصدر (جمعة، 1990)

8. مهارات الفهم الشفهي

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو التأويلية ولا شك أن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يسعى للبحث عن السبب الذي من أجله يقرأ سواء أكان ذلك من أجل المعلومات أو ليحل

مشكلة ما، أو لينفذ تعليمات وتوجيهات أو حتى ليتسلى أو لمزيد من التفاصيل، أو للوصول إلى استنتاجات أو للتحقق من صدق بعض القضايا أو كذبها أو ليلخص قضية ما، وأخيرا ليقوم القارئ بالنقد.

ولا شك أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة ولكنه مهارة مركبة ومن ثم معقدة، فهي ليست سهلة وفيما يلي نعرض أهم المهارات الخاصة بعملية الفهم الشفهي:

أ/ معاني الكلمات:

أثبتت كثيرا من البحوث في علم النفس المعرفي، أن هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد، ومستوى الفهم الشفهي وحتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا فان ثمة علاقة ارتباطية عالية بين مستوى الفهم الشفهي والقاموس اللغوي.

والفهم الشفهي يقتضي أن يعرف التلميذ بعض المعلومات عن معاني الكلمة مع القدرة على اختيار انطب تلك المعاني حسب ما يقتضي بذلك السياق.

وثمة مبادئ محددة تعين على المعلم في تنمية مهارة الفهم معاني الكلمات وتحسينها لدى تلاميذه، ويمكن إجمالها فيما يلي:

ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل أن معظم الكلمات أكثر من معنى، فكلما استخدمت الكلمة على مستوى أوسع واشتمل تعددت معانيها وظهرت قيمة السياق والتلميحات في تنوع تلك المعاني.

أن المعنى المحدد للكلمة إنما هو وليد السياق المستعمل فيه الكلمة وليس المقصود بالسياق مجرد السياق اللفظي من الكلمات وجمل وفقرات فقط، بل كذلك السياق الثقافي العام لكل من الكتاب والقارئ معا.

أن تعدد معاني الكلمة يعتمد على حد كبير على إعداد الخبرات وأنواعها التي يستطيع القارئ أن يربط بها الكلمات.

إن لدى الطفل قدرا كبيرا من المعاني ومناص أمامه من استخدام السياق، حتى ينتقي المعنى المناسب للكلمة في سياق استخدامها، وقد يستخدم المترادفات أو المقابلات، أو مدى تشابه الكلمة أو اختلافها مع غيرها وقد يستخدم الصور والأشكال والتحليل الصوتي أو الصرفي والتركيب للكلمات حتى يحدد المعنى المقصود منها، ولا شك انه كلما خاطبت الكلمات حواس التلميذ كان ذلك أدى إلى فهمها والتمكن منها ومن حدود معانيها واختلافها عما عداها من الكلمات ومن ثمة وضوحها في ذهنه وهناك مجالات للكلمات ينبغي التركيز تبعاً للحواس.

ب/ معنى الجملة:

تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في تركيبها، ولا شك أن القراءة ذات المعنى تساهم في تطوير الفهم عامة والفهم الشخصي وتفسير اللغة وأنماطها المكتوبة ويعتمد المعنى التام للجملة على أمور كثيرة منها علاقات الترقيم، وترتيب الكلمات والسمات النحوية للكلمات في الجملة، وصيغ الزمن النحوي في أفعال الجملة والعدد والضمائر ومختلف أدوات الربط وما لم يترجم القارئ كل تلك المكونات في عقله، فلن يتمكن من تكوين المعنى التام للجملة إن معنى الجملة الواحدة ليس مجرد مجموع معاني الكلمات الواردة في تكوين الجملة ذاتها، بل أن هناك علاقات متبادلة بين الكلام في تركيب الجملة وما لم يتمكن القارئ من تلك العلاقات فلن يتسنى له فهم المعنى التام للجملة.

إن فهم معنى الجملة يتوقف على بنيتها الداخلية لا على ترتيب كلماتها في ظاهر اللفظ، فإن كان السامع يتواصل إلى البنية الداخلية من مؤشرات وعلامات لغوية في ظاهر اللفظ، فقد يكون لجملة مختلفة في ظاهر اللفظ معنى واحد وقد تكون الجملة الواحدة متعددة المعاني.

وأكثر الأمور أهمية في تعليم الطفل البحث عن معنى الجملة أن يعود الطفل على أن الجملة دوما لها تركيب ووظيفة للإخبار بشيء، وهذه الأمور يمكن لأسئلة الإكمال أن تؤديها وأن يعتاد عليها التلميذ.

والجملة ليست كيانا منفصلا ولكنها جزء من فقر تزودها بالمعنى التام، من خلال الفقرة ذاتها وعن طريق السياق العام الذي تدور فيه الفقرة والجملة.

وهناك بعض الجمل تعد بمثابة مقدمات لبقية الجمل التي تليها، وهناك جمل انتقائية ليست مقصودة كلية، ولكنها مجرد وسيط يتوصل من خلاله إلى المعنى التام وهناك جمل شاملة تلخص كل الأفكار السابقة عليه، وهكذا ينبغي أن يعود التلميذ التمييز بين تلك الأصناف الثلاثة من الجمل داخل الفقرة الواحدة:

- الجمل الافتتاحية.
- الجمل الانتقائية.
- الجمل الملخصة.

ج/ معنى الفقرة:

تعرف الفقرة أساسا على أنها سلسلة متتابعة من الجمل التي تتناول وتتضمن فكرة واحدة رئيسية، وتصاغ الجمل في الفقرة بطريقة منظمة، ترتبط الواحدة منها بغيرها في تتابع ومنطق وقبول.

وهذا معناه انه يمكن تعليم التلاميذ تحديد الجملة التي تنتمي إلى الفقرة أو التي لا تنتمي إليها في ضوء الفكرة الواحدة التي تعبر عنها الفقرة نفسها، وقد يكلفون بتحديد أنواع الجمل في الفقرة نفسها، وتحديد أهم الجمل التي تلخص الفكرة التي تتناولها الفقرة، وتحديد الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في ترتيب أجزاء الفكرة في ضوء ترتيب الجمل نفسها، كما يطالبون بتحديد التابع الزمني لأحداث الجمل في الفقرة نفسها. (عبد، 1984)

خلاصة

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى الفهم الشفهي والذي يعتبر من بين العناصر الأساسية عند الأطفال إذ تعد الركيزة الأولى لدى الطفل الفهم والنطق، وعامل مهم متقدم للمرحلة القادمة للقراءة من عسرها أو يسرها، والفهم الشفهي يساعد في تنمية وتطوير ذهن الطفل وأفكاره وذلك من خلال الاستراتيجيات الصحيحة والمستويات لدى الطفل من الفهم الشفهي وأخير مهارات الفهم الشفهي لكي يتمكن الطفل من صقل القراءة لديه.

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد

1. مفهوم القراءة
2. تعريف عسر القراءة
3. أنواع عسر القراءة
4. أعراض عسر القراءة
5. تصنيف عسر القراءة
6. أسباب عسر القراءة
7. تشخيص عسر القراءة
8. علاج عسر القراءة

خلاصة

تمهيد

تعتبر القراءة من أهم الركائز التي يعتمد عليها التمدرس إذ بها يرتقي الفكر ويتطور وتعد القراءة أيضا مصدر معرفي يعتمد عليه الإنسان لتكوين خبراته العلمية والاجتماعية والنفسية والانفعالية، وقد تتعرض هذه المهمة إلى ما يعرف بعسر القراءة نظرا لخطورتها على حياة الطفل التعليمية وأثارها السلبية على الطفل ومحيطه.

1. مفهوم القراءة

لغة: وردت كلمة (قرأ) في معجم لسان العرب بمعنى:

قرأ: الْقُرْآنُ: التَّنْزِيلُ الْعَزِيزُ، وَإِنَّمَا قُدِّمَ عَلَى مَا هُوَ أَبْسَطُ مِنْهُ لِشَرَفِهِ.

قَرَأَهُ يَقْرُؤُهُ، وَيُقْرَأُ.

وَقَرَأْتُ الْكِتَابَ قِرَاءَةً وَقُرْآنًا، وَمِنْهُ سَمِيَ الْقُرْآنُ. وَأَقْرَأَهُ الْقُرْآنَ، فَهُوَ مُقْرَأٌ. قال الأثير: تكرر في الحديث ذكر القراءة والإقراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللفظة الجمع، وكل شيء جمعته فقد قرأته. (ابن منظور، 1990)

اصطلاحاً: عرفت القراءة بعدة تعاريف منها:

هي نشاط يتم من خلاله معرفة ما يحويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فك الرموز وفهم ما تعنيه هذه الرموز المكتوبة، هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف المدرسة، كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير صيرورة تنشئته الاجتماعية، حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل التحاقه بالمدرسة. (norbrtsillamy, 1996)

وتعرف بأنها مهارة للتعرف على الرموز المكتوبة، والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، وكذلك إدراك مضمونها الواقعي، إذ يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ معا. (حافظ، 2000)

وتعرف أيضا بأنها عملية نطق الرموز وفهمها وتحليل ما هو مكتوب، ونقده والتفاعل معه، والإفادة في حل المشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحياتية والمتعة النفسية بالمادة المقروءة. (بدير و صادق، 2000)

وهي عبارة عن ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات. (بيتر و جريجوري، 2006)

2. تعريف عسر القراءة

نظرا لتعدد اضطراب العسر القرائي من جهة ولتباين مشارب الباحثين من جهة أخرى، فالمتصفح للتراث النظري الخاص بالاضطراب يجد تحديدات مفاهيمية متنوعة قد تتفق وتختلف فيما بينها حسب المنطلقات النظرية لأصحابها. (دبار و سعاد بن بردي، 2019)

تعريف أصل كلمة ديسيليكسيا (DYSLEXIA):

هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة مكونة من مقطعين DYS ومعناها صعوبة و LEXIS وتعني الكلمة المقروءة وأول من استعمل هذا المصطلح عالم الأعصاب الفرنسي "رودولف بيرلين" عام 1872 ومن هنا يمكن تعريفها بأنها:

نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم واستيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي. (حمزة، 2008)

تعريف عبد المطلب القريطي (1988):

"هي صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت والجهري وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام". (أمين، 1988)

تعريف دومور نافات (1983) (DEMEUR NAVET):

"الطفل المعسر قرائيا هو الذي يعاني من صعوبات في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة) رغم ذكائه العادي وتم درسه المنتظم وخلوه من الاضطرابات الحسية (السمعية، البصرية). (NAVET، 1983)

تعريف معجم علم النفس وعلم التربية:

"يعتبر عسر القراءة بأنها تعطل القدرة على القراءة جهرا أو صامتا أو فهم ما يقرأ وليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق". (المجيد، 1995)

تعريف القاموس النفسي سيلامي (1998) (NORBERET SILLAMY):

"حيث عرف عسر القراءة على أنها اضطراب في اكتساب القراءة". (Sillamy, 1996)

تعريف موسوعة ماك ميلان الأسري (2002، MC MILAN FAMIL Y ENCYCH):

"عرفت هذه الموسوعة العسر القرائي بأنه يشير إلى قدرة ضعيفة لقراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب في المخ وهي تتراوح بين قصور بسيط إلى قصور كلي في القدرة على القراءة ويستخدم المختصون العسر القرائي النوعي للإشارة على عدم القدرة على القراءة بالنسبة للفرد الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه للحرمان الاجتماعي أو الاقتصادي أو اضطراب انفعالي أو تلف المخ". (مجلة نافذة على التربية، 2001)

تعريف منظمة الصحة العالمية لعسر القراءة:

"هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آلياتها عند أطفال أذكاء ملتحقين عادة بالمدرسة ولا يعانون من أي مشكلة جسدية أو نفسية موجودة مسبقاً". (ديمون، 2006)

ويمكن تعريف عسر القراءة أو صعوبات القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمداخلات اللفظية المكتوبة عموماً على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي. (الدين و رومان محمد، 2017)

3. أنواع عسر القراءة

هناك عدة أنواع لعسر القراءة فبعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع، والبعض الآخر يخلطون أساساً في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتاً مكتوبة والبعض الآخر يغيرون الكلمات وهناك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يدلون الكلمات الصغيرة ومنهم من يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات والأشكال. (أنيديمون، 2006)

أ. عسر القراءة الفن ولوجي: LA DYSLEXIE PHONOLOGIQUE

نجد في هذا النوع التمييز الأساس بصعوبة قراءة الكلمات بدون معنى (logatomes) خاصة إذا كانت طويلة (أخطاء نحوية).

وكذلك أيضاً صعوبات تظهر في الكتابة خاصة الكلمات الطويلة ونادرة الاستعمال والكلمات بدون معنى. (pascale cole et all, , 2013)

يعاني الأطفال من العيوب الصوتية مثل عدم قدرته على تحليل الوحدات الصوتية التتابعية للكلمة مع صعوبة التكامل بين أصوات الحروف وعجزهم في قراءة الكلمات وته جئتها إذ أن استراتيجية التحويل (حرف-صوت) لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحروف وصوته المناسب.

وقد قدم بروم ودورت ون (BROOEM AND DORTON (1995 في هذا الشأن مثلاً عن حالة عمرها 11 سنة عمرها القرائي هو 8 سنوات ونصف وكانت تعاني من:

- صعوبة في القراءة الكلمات.
- قراءة جيدة للكلمات سواء كانت نظامية REGULAR أو غير نظامية INREGULAR.
- بعض الأخطاء البصرية بالنسبة لبعض الكلمات.
- استعمال سيء لقواعد الربط بين الحرف وصوته.
- فهم عادي للكلمات الوحيدة الصوت (HOMOPHONE).
- غياب الأخطاء الدلالية . (GILLET, 1996)

ب. عسر القراءة التطورية السطحية: (LA DYSLEXIE DE SURFACE)

يتميز هذا النوع بصعوبات التعرف على الكلمات غير المنتظمة، غير أن الكلمات المنتظمة والكلمات بدون معنى محتفظ بها وأيضاً يتميز بصعوبات كبيرة لشرح التي لها نفس الصوت وليس التي تكتب بنفس الطريقة، وهذا ما يصاحبه أحياناً اضطرابات معرفية نذكر منها:

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات رغم تعرفهم عليها سابقاً ولديهم كتابة سيئة إذ يكتبون كما يسمعون.
- يتقبلون كل تتابع مكتوب لحروف يشبه كلمة موجودة في اللغة.
- وقوع هؤلاء الأطفال في أخطاء بين وحدات الصوت HOMOPHONE سواء في كتابتها أو عند تعريفها.

ويبدو أن هذه الصعوبات تنتج عن وجود نوعين من النقص المعرفي وهما:

خلل وظيفي صوتي مماثل للخلل الموجود في حالات عسر القراءة الصوتي

خلل بصري انتباهي مماثل للخلل الموجود في عسر القراءة السطحي. (دبون، 2006)

ج. عسر القراءة المختلط (LA DYSLEXIE MIXTE)

وهذا النوع يجمع بين النوعين السابقين إذ يعاني الفرد من العيوب الصوتية (النوع الأول) ومن صعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) وبالتالي يعاني هؤلاء الأطفال من عملية التجميع (RESSEMBLAGE) والإرسال (ADRESSAGE) مصابان وعادة ما يدخل في هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية. (قادري، 2015)

د. عسر القراءة العميق (LA DYSLEXIE PROFONDE)

وهو اضطراب جاد وصعب في تعلم القراءة فهو يشبه عسر القراءة لدى الراشد، نجد:

- صعوبات هامة وكبيرة في التفكيك الفونيمي SEGMENTATION PHONETIQUE.
- صعوبات التسمية DENIMINATION.

إنتاج هام للأخطاء الدلالية ويعد هذا الاضطراب أكثر الأنواع ندرة وتعقيدا بحيث نجد أن الأخطاء الغالبة في مثل هذا النوع نجد البراكسيا الدلالية بحيث ينتج المصاب كلمة أخرى مرادفها أو ضدها أو لها علاقة بها مثل: بأن يقرئ كلمة أبيض - يقرأها - أسود ونجد أخطاء تصريفية مثل قراءة جمال - جميل وأخطاء إبدال الكلمات الوظيفية بكلمات وظيفية أخرى. (شلاي، 2017)

4. أعراض عسر القراءة

1. الحذف: يميل الطفل إلى حذف الكلمات في القراءة، وأحيانا يحذف من الكلمة المقروءة فإذا كانت العبارة في الكتاب "وجدت قلم رصاص" فان الطفل يكون بذلك قد حذف حرف التاء وكلمة رصاص.
2. الإدخال: أحيانا يدخل التلميذ إلى السياق كلمة ليست موجود به فقد يقرأ التلميذ جملة "النجوم تظهر في السماء" ولا يشمل النص الأصلي على كلمة الزرقاء.
3. الإبدال: أثناء القراءة يقوم الطفل بإبدال كلمة بأخرى مثل "علي طفل شاطر" بدلا من "علي طفل مجتهد".
4. التكرار: بعض الأطفال يلجأ إلى تكرار كلمات أو جمل حين تصادفهم كلمة لا يعرفونها مثل "الأسد حيوان مفترس" فقد يقرأ الطفل "الأسد حيوان" ومن ثم يتوقف عند كلمة مفترس ويعيد "الأسد حيوان" الأسد حيوان .
5. الأخطاء العكسية: يميل الطفل في بعض الأحيان لقراءة الكلمة بطريقة عكسية.

- 6. القراءة السريعة وغير الصحيحة:** يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم إلى القراءة بشكل غير صحيح وتكثر أخطاءهم خصوص عند حذف بعض الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها .
- 7. القراءة البطيئة (كلمة-كلمة):** يقرأ بعض الأطفال ببطء وذلك على شكل كلمة - كلمة وقد يكون ذلك بمثابة عادة بالنسبة لهم وذلك نتيجة التركيز على الرموز ومحاولة فك شفرتها.
- 8. نقص الفهم:** إن بعض الأطفال يركزون على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباها قليلا للمعنى. (الشحات، مجدي محمد عاشور، و أحمد حسن، 2006)

5. تصنيف عسر القراءة

5-1 التصنيفات الوصفية: les classification des script ives

الجال المدرسي لعسر القراءة:

عسر القراءة يتضمن كل درجات الاضطراب من الطفل غير المتمكن من التعرف على الصوامت والكلمات إلى الطفل الذي يقرأ والذي تكون قراءته بطيئة، أو غير مفهومة، وهناك من يفهم معنى النص بصفة مختلفة.

فيمكن التفريق بين هؤلاء الأطفال بعدة مجموعات وهذا حسب القراءة وسن الأطفال:

المجموعة الأولى: (من 7-8 سنوات)

بعد السنة الأولى أو السنة الثانية من الدخول المدرسي لا يتمكنون تماما من القراءة البعض الآخر تعلموا قراءة الحروف دون التمكن من قراءة مقطع، فإذا تعلموا القراءة بطريقة عامة، يتمكنون نوعا ما من كتابة الكلمات فهم لا يضعون أي علاقة بين اللغة اللفظية والمكتوبة.

المجموعة الثانية: (من 8-10 سنوات)

لا يتمكنون من قراءة الجمل (ما عدا التي تعلمها من المدرسة أي من الذاكرة) يتمكنون من كتابة بعض الكلمات المتعلمة والتي لا تخلو من الأخطاء (الحذف، القلب، الإضافة) وآخرون يقرؤون قراءة أحسن لكن يتوقفون في مستوى التفكيك، قراءتهم مترددة دون نعمة، غير مفهومة، بطيئة ومتدهورة.

المجموعة الثالثة: (10-16 سنة)

تمكنوا من تجاوز مرحلة التفكيك، غالبا ما لا يتمكنون من قراءة كتاب بأكمله، النحو، التحليل والتصريف يمثل عائقا كبيرا، وفي حالة تعلم لغة ثانية يواجهون نفس المشاكل. (Estienne Françoise, 1971)

2-5 المجال الإكلينيكي لعسر القراءة:

هذا التصنيف يعتمد على نوع الأخطاء والأمراض المشتركة.

وضع **Critchely** جدولا يحتوي ويشترك فيه مجموعة من الاضطرابات منها عرض لعسر القراءة فتكلم عن مجموعة سمعية حالات عانت من تأخر في اللغة والتمييز الصوتي والذاكرة والذين يجدون صعوبة في تسمية الأشياء وذكاءهم الأدائي يفرق ذكائهم اللفظي.

وذكر أيضا مجموعة أخرى لعسر القراءة والذي يكون فيه الإدراك والذاكرة ضعيفة وتتواجد فيه صعوبات التفريق بين صور بصرية معقدة ويكون الذكاء الأداء أصل من الذكاء اللفظي. (pascale cole et all, , 2013)

حدد **Willens.G** 3 مجموعات جزئية المعتمدة على تحليل الأخطاء:

أ/ عسر القراءة الكتابي *la dyslexie dysorthographique* والذين يمثلون 67% من الحالات وتكون فيها الصعوبات على مستوى تحليل الكتابة الصوتية والتقطيع.

ب/ عسر القراءة *la dyslexie dyxidetique* وهي تمثل 10% من الحالات وتكون الصعوبات على مستوى الذاكرة البصرية للكلمات.

ج/ عسر القراءة المختلط: والتي تضم صعوبات المجموعتين السابقتين. (Willems G, 1979)

أمّا **Debray** فحدد نوعين:

أ/ عسر القراءة المنعزل: الحالات بدون تأخر في اكتساب اللغة وخالية من كل إصابات عصبية.

ب/ عسر القراءة المصاحبة لمختلف الأعراض والتي تمثل 52% من الحالات الاضطرابات الحركية 26% عدم النضج والأعراض العصبية 5%.

6. أسباب عسر القراءة

الأسباب البيولوجية:

تتعلق الأسباب البيولوجية بثلاث نواح هي: الأسباب المتعلقة بالوراثة والأسباب المستوحاة من الدراسات الخاصة بالنواحي العصبية وهي دراسات تنقسم بدورها إلى ثلاثة أنواع يستمد منها الدليل، النوع الأول وهي الدراسات التي تجري على الأحياء والثانية تلك التي تجري على مصابي الحوادث، أما الثالثة فهي تخص الدراسات التي تجري على الموتى.

الأسباب الوراثية:

على ما يبدو أن هناك شيئا ما من الناحية البيولوجية جعل الأطفال عسر القراءة هكذا (1984) Airon) والأمر منطقي، فما الذي جعل هؤلاء كذلك وهم الذين يتسمون بالذكاء العادي، وأسر ومدارس عادية ولا يعانون من إعاقات بصرية ولا سمعية ولا اضطرابات نفسية واضحة ولكنهم لا يقرؤون جدا مثل هذا الأمر جعل البعض يرجح وجود أساس بيولوجي لهذه الحالة ولعل واحدة من أهم الأدلة على وجود أساس بيولوجي نمائي مستمد من الدراسات التي أجريت في إطار الوراثة هو ما يشير إليه فوجلرو آخرون (1985): (Volgar, etal) من أن أباء الأطفال عسر القراءة يعانون من ضعف في القراءة أكثر الأطفال العاديين.

كما توجد بعض الأدلة العلمية المستوحاة من الاستقصاء والتحليل ما يشير إلى أن عسر القراءة ترجع إلى بعض العوامل الوراثية، وان هذه الأدلة موهلة في القدم حتى لترجع إلى أواخر القرن التاسع عشر، وهو بداية الاهتمام عسر القراءة حيث لوحظ أن هذه الآفة تتواجد بكثرة في عائلات بعينها، حتى كان الأواخر (1950) حيث بدأ إجراء البحوث التي تأخذ التوجه الجيني والتي ركزت على التوائم المتماثلة والمتشابهة Monozygotic and dizygotic twins وقد خرجت نتائج هذه البحوث لتؤكد العامل الوراثي في عسر القراءة، أو بالأحرى تشير إلى احتمالية كبيرة لوجود أسباب وراثية تكمن خلق الإصابة بعسر القراءة (Francks et, 2003) حيث لوحظ تزايد انتشار عسر القراءة الى العامل الوراثي، وذلك لان التوائم المتماثلة أكثر تشابها من الناحية الوراثية والجينية من التوائم المتشابهة. (Voeller, 2004)

وقد شهد عام (1990) أيضا ما يؤكد الأساس الوراثي لصعوبات التعلم في القراءة حيث أفادت العديد من نتائج البحوث أن نسبة 40% من الأقارب من الذين لهم تاريخ في الصعوبة يعانون من صعوبات تعلم في القراءة، كما وجد شيوع نفس النسبة تقريبا من اضطرابات اللغة والكلام لدى عائلات بينها قرابة.

كما أن الدليل الآخر يتوفر من خلال الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة في مقابل التوائم غير المتماثلة، وأسرههم حيث وجد أول سون (Olson 1990) أن هناك ارتباطاً قوياً يدل على متغير يخص الوراثة، حيث وجد أن التوائم المتماثلة يعانون ضعفاً في تحليل الوحدات الصوتية الأصغر (التحليل الفونيمي) في الكلمات المنطوقة أو في قراءة الكلمات غير الحقيقية أكثر من التوائم المتشابهة والأخيرة أكثر من أقرانهم العاديين.

الأسباب العصبية:

لا يمكن بأي حال من الأحوال التحدث عن الأسباب العصبية قبل الحديث عن الجهاز العصبي وتقسيماته الفرعية وذلك إيماناً منا بأن المتخصصين في علم النفس من الدراسيين والباحثين في كليات التربية والآداب لا يعرفون الكثير عن النواحي البيولوجية أو العصبية، ومن ثم فإن قراءة الجزء الخاص الذي يربط بين النواحي العصبية والقدرة على التعلم بعامة وعسر القراءة بخاصة سوف يكون عسراً في فهمه على أهل التخصص المذكورين بعالية، اللهم باستثناء المتخصصين في علم النفس الفسيولوجي ومن هنا كان حديثاً عن الجهاز العصبي. (السيد، 2006)

وينتج اضطراب عسر القراءة لعدة أسباب أخرى وسنعرضها كما يلي:

الأسباب الاجتماعية والانفعالية:

يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة إلى الاستقرار العاطفي والصحة النفسية، والقدرة على التكيف الاجتماعي، بحيث أن الاستقرار النفسي يجعل الطفل قادراً على التكيف السريع، الانسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة في النفس، هي عوامل معرقة لتعلم القراءة.

يرجع اختلال الحالة النفسية والعاطفية عند الأطفال إلى اختلاف بيوتهم التي تربوا فيها، فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة في بيت واعي منحه المحبة المترنة والحنان وعلمه الثقة بالنفس وجعله قادراً على التكيف مع الجماعة، والشعور بأنه واحد منها، فيجعلون الطفل أكثر اعتماداً على غيره، لا يستطيع القيام بعمل ما بمفرده لأنه فقد الثقة بنفسه ومن الأطفال من حرم من نعمة المحبة الطفل في هذه الحالة يكون عرضة للعقد النفسية الصعبة الحل، قد تكون في سبب رسوبه المدرسي، فالبيئة المحيطة هي المسؤول الأول عن عدم استقرار الطفل انفعالياً وعن فقدان الطمأنينة الاجتماعية. (Muccheilli, 1989)

اختلال البيئة المكانية الزمانية والتصور الجسدي:

يحدث اضطراب عسر القراءة في البيئة المكانية الزمانية والتصور الجسدي، ويؤدي هذا الاضطراب في تكوين المعلم والموضع في المكان، ويحمل هذا إلى صعوبات على التعرف على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب

العلاقة القائمة بينها مثل أعلى، أسفل، يسارا، يمينا، خلف وإذا مر وقت اكتسابها فإن الطفل يسيء فهمها ويخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة.

اختلال الجانبية:

يخلق اختلال الجانبية مشاكل عديدة في تعلم الطفل القراءة، فنصف الكرة الدماغية الأيسر يتحكم في الوظائف الحركية بينما يقوم نصف الكرة الأيمن بتنفيذها، لا يستطيع الطفل تحقيق هذا التوازن بين الجانبين لا يستطيع توزيع الأعمال توزيعا منسجما، فيقوم جزئيا أو كليا إلى اليمين، أما الطفل الذي يستعمل اليد اليسرى ولكنه أجبر على استعمال اليد اليمنى وينتج عنه ما يلي:

- التأتأة وتظهر أثناء التربية الخاصة.
- الحرف اليدوي، أي عدم التوافق الحركي عند ضحايا هذا التحول المناقض لتحويلهم ونحب العصبي الحركي
- الحول
- اضطرابات القراءة والكتابة كتقديم وتأخير الحروف.
- القلق وعدم الانتباه، عدم التحكم في البول، الخجل، الشعور بالنقص. (Muccheilli, 1989)

الفروق الثقافية و اللغوية:

- تعرقل الفروق الثقافية واللغوية ذات أهمية كبيرة في اكتساب التلميذ القراءة، خاصة إذا كانت ثقافته ولغته تختلف عن ثقافته ولغة المعلم، هذا ما يزيد من عمق اضطراب تعلم القراءة، فتؤدي الاختلافات الثقافية إلى إنشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم، حول التلميذ ومن طرف التلميذ حول المعلم، وأيضا نظرة التلميذ لطبيعة القراءة وأهميتها، لاختلاف ثقافة التلميذ عن ثقافة المعلم والنصوص التي يقرأها أو الاحتفاظ بثقافة هو، وكل هذه الأسباب تؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في بعض المشاكل مع المجتمع وأسرته.
- خلق الاختلاف في اللغة مشكلة أخرى في تعلم القراءة، ونجد أن الطفل منذ صغره لا يعرف إلا لغة أو لهجة محلية خاصة بمنطقته، أما عند الدخول إلى المدرسة فيواجه لغة تختلف عن ما اكتسبه في طفولته (لغة الأم) فينتج عن هذا رفض اللغة الجديدة في بعض الحالات، أو الخلط بين اللغتين.
- يقترح بعض الباحثون أن الروضة هي أنسب حل لتجنب هذا التداخل بين اللغات، فالروضة تحضر الطفل للتكيف مع اللغة الجديدة. (حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسيلكسيا)، 2008)

الأسباب التعليمية:

- تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات في المرحلة الابتدائية هي المناهج ووسائل التعليم، فغالبا ما تحمل المناهج الفروق الفردية.
- الفروق الفردية:** فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ في حين أن لكل شخص قدرته على التعلم والاستيعاب.

دور المعلم: فهو يلعب دور مهم فهو بمثابة الموجه الذي يقوم التلميذ إلى الأهداف الموجودة وحتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم عارفا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ.

القراءات والحاجات الأساسية للنمو: يرى بعض الباحثين أنه من الخطأ تعليم الطفل القراءة في السنة الأولى للدخول المدرسي، لأن نموه لم يكتمل بعد لتعليمها بصفة صحيحة، لا يعني هذا أن لا نعلمه القراءة بتاتا في السنة الأولى، لكن يجب أن لا نمارس عليهم ضغطا كبيرا، لأن هذا ليس في صالحهم، لأنه يجب التوازن بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما في ذلك تعلم القراءة، إذ توفرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على النحو السليم. (عبادة، 2006)

نظام الانتقال من سنة لأخرى: أغلب الأحيان يتم الانتقال حسب من التلميذ تحصيله الدراسي فمن الملاحظ أن الأطفال يصلون إلى سن السادسة وهم لا يتقنون القراءة المسترسلة، التي تسمح لهم بتوظيفها في مواد أخرى، فينتقل الطفل من سنة إلى أخرى حتى يصل إلى سن معين أين يجد نفسه لا يتقن القراءة، هذا بسبب سوء التقييم، فالفهم ليس أن ينتقل الطفل من سنة لأخرى بل المهم أن يكون بالانتقال.

جهود المناهج المدرسية: من الملاحظ في علم النفس الطفل أن البحوث كثيرة ومتطورة وهي دراسات مهمة تهتم بقدرات الطفل وكيفية تنميتها.

نجد من جهة أخرى أن المناهج المدرسية لم تتغير منذ زمن بعيد وهذا ما يبعث الحيرة، لذا ترى أن المناهج المدرسية لا تواكب التطور، فقد ظهرت وسائل جديدة ومتنوعة في مجال التعليم منها الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، في حين أن هناك بعض المدارس لا تملك أبسط الإمكانيات (كتب مدرسية، كتب المطالعة). وهذا ما يؤدي بالطفل إلى الشعور بالملل والإحباط لأنه يطمح إلى شيء أفضل.

نقص الاستعداد النفسي للقراءة: يتعلم الطفل القراءة فمن المهم أن يكون لديه الاستعدادات للتعلم، وتتمثل هذه الاستعدادات في قدرات وأنماط السلوك القدرات المعرفية الإدراك السمعي، الإدراك البصري، والاستعداد النفسي للقراءة، وكل هذه الاستعدادات تمهل الطفل لتعلم القراءة.

طرق التدريس: القراءة عملية معقدة فإن فشل الطفل في تعلم المهارات الأساسية التي تؤهله لاكتساب القراءة قد تأخره عن بقية زملائه، فبينما هم قد وصلوا إلى درجة عالية من إتقان القراءة، ويبقى هو في مراحل متأخرة ومن أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مثل هذا التأخر هي:

- طول المنهج بحيث يبذل المعلم جهده ووقته لإكمال البرامج وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية وملائمة طريقة التدريس لها.
- استعمال وسائل لا تجلب اهتمام التلميذ.
- عدم وجود علاقة بين ما يقرأ التلميذ وما في الواقع.

- عدم الاهتمام بوظيفة القراءة بحيث هي وسيلة لاكتساب المعارف والعلوم المختلفة وليست الهدف النهائي.
- عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة. (عبادة، 2006)

إضافة إلى هذه الأسباب توجد عوامل تساعد على ظهور اضطراب صعوبات في القراءة منها:

- التعلق الكبير بالآخرين والاعتماد عليهم.
 - الإحساس السريع باليأس والغلق المفرط.
 - الاستغراق في أحلام اليقظة
- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تطلبه عملية القراءة، عند اتحاد كل هذه الأسباب والعوامل التي تؤدي بالضرورة إلى ظهور مشاكل عند الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة. (فهيم، 1999)

7. تشخيص عسر القراءة

صعوبات ترتبط بصعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية. ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح. بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط، معرفي شامل أساسا لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائيا. كما يمكن تحديد المعوقات التي تقابل هذا الشخص في عملية التعلم، وهذا التدريس والتعلم المناسبة يصبح وملائمة لعسر القراءة. (الروسان و آخرون، صعوبات التعلم، 2004)

وهذه هي بعض المظاهر العامة للهدف من عملية التشخيص:

- تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند الفرد.
- الإشارة إلى المستوى الحالي لأداء الفرد بالنسبة للتحصيل الدراسي.
- الوصول إلى تفسير لدعم الفرد دراسيا.
- تحديد مظاهر أداء الفرد في القراءة والكتابة والتهجئة التي قد تشير إلى نوع معين من الأخطاء.
- تحديد الجوانب المحددة التي يتميز فيها الفرد.
- فهم أسلوب الفرد الحالي في التعلم.
- الإشارة إلى جوانب المنهج الدراسي التي يمكن أن تثير اهتمام الفرد أو تشجيعه على التعلم.
- تحديد بعض الجوانب الموجودة بالمنهج التي يمكن أن تشكل تحديا للفرد. (الروسان و آخرون، صعوبات التعلم، 2004)

وهناك الكثير من المظاهر التي يمكن ملاحظتها في المعسر قرائيا منها:

- مظاهر تتعلق بالقراءة:

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- صعوبة في التعرف على الأصوات والحروف داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.
- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة بصوت مرتفع مثل قول "سيارة" بدلا من "قطار" أو "باص"
- صعوبة أحيانا في نطق الأصوات داخل كلمة بصوت مرتفع.
- أحيانا يقوم بعكس أو حذف أو إضافة بعض الأحرف في الكلمات عند القراءة.
- دائما ما يفقد مكانه عند القراءة (لا يعرف عند أي كلمة توقف أو يخطئ وينظر إلى السطر الخطأ).
- ربما تكون لديه صعوبة في ترتيب الحروف الأبجدية.
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع حتى الشائع منها.
- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة، لاسيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل.
- دائما ما تميل سرعة قراءته إلى أن تكون بطيئة ودائما ما يبدو مترددا قليل التعبير عند القراءة.
- عدم الميل للقراءة من أجل الهواية أو المتعة.
- قد تكون لديه القراءة للفهم أفضل من القدرة على القراءة للكلمات منفصلة.
- دائما ما يخطئ في الكلمات التي فيها أصوات متشابهة مثل لعبة وعلبة.

مظاهر تتعلق بالتهجئة:

- صعوبة في تذكر قواعد التهجئة.
- دائما ما يرتكب أخطاء أساسها أصواتي عند التهجئة مثلا يكتب كلمة ليلي "اسم علم" لأنه لا يتذكر التفريق بين الألف الممدودة وألف التأنيث المقصورة".
- دائما ما تكون الحروف غير مرتبة بالتهجئة.
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق (ث " ولد" أو "س" و "ز").
- صعوبة في أواخر بعض الكلمات مثل الكلمات التي تنتهي بالتاء المربوطة فيكتبها تاء مفتوحة.
- خلط أو حذف الأحرف الممدودة
- صعوبة في الكلمات التي فيها أكثر من حرف ممدود أو حرف ساكن متكرر أكثر من مرة.

مظاهر تتعلق بالكتابة :

- عدم الميل لفترات طويلة أو رفض كتابة مقالات طويلة .
- أسلوب كتابته غير منتظم .
- كتابة بسرعة بطيئة .
- يفضل في بعض الأحيان أوضاعا غير عادية في الجلوس في أثناء الكتابة أو أسلوب إمساك بالقلم غير عادي

مظاهر تتعلق بتطوير القدرة على الكلام :

ضعف الذاكرة اللفظية العاملة قصيرة الأجل، مما يعني أنه سيكون من الصعب عليه تذكر القوائم أو المتواليات .
ربما يعاني أيضا من علامات ضعف الذاكرة اللفظية العاملة طويلة الأجل التي قد ترجع إلى خلط في أثناء عملية التعلم أو ضعف استراتيجيات التنظيم

مظاهر تتعلق بالتنظيم:

- عدم وجود استراتيجية تنظيمية محددة لديه .
- ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي أو الجدول اليومي والأدوات والأجهزة وبقية الأشياء التي يستخدمها في عملية التعلم مثل ضعف تذكر الواجب المدرسي وتنظيمه.

مظاهر تتعلق بالحركة:

- ربما تكون لديه صعوبة في أداء المهام التي تتطلب تأزرا بين الحركات مثل ربط الحذاء أو زر القميص أو ارتداء الملابس بمفرده حتى سن متقدم.
- التخبط في الأثاث الموجود بداخل الفصل المدرسي أو البيت أو الوقوع المتكرر.

مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام:

- الخلط بين الأصوات المتشابهة.
- ضعف القدرة على النطق الصحيح.
- صعوبة في مزج أو خلط أو تركيب الأصوات إلى الكلمات.
- ضعف في القدرة على إدراك القوافي والجناس في الكلمات.
- صعوبة في تسمية الأشياء.

وتتمثل خطوات تشخيص حالات صعوبات القراءة في استخدام عدد من الإجراءات والملاحظات المناسبة من قبل الآباء والمعلمين والأخصائيين التي تبدو فيما يلي:

- ملاحظة أداء التلميذ القرائي، وهل يتناسب ذلك مع عمره الزمني أو العقلي أم لا؟
- ملاحظة أداء التلميذ القرائي وخاصة في القراءة الجهرية، فهل ينطق بشكل صحيح أو يحذف أو يعدل في قراءة الحروف والكلمات؟
- ملاحظة أداء التلميذ في أثناء القراءة الاستيعابية، فهل يستوعب الطفل معنى النص المقروء، وهل يجب على الأسئلة ذات العلاقة بالنص المقروء؟
- تقييم قدرات التلميذ الحسية السمعية والبصرية باستخدام الاختبارات ذات الصلة.
- تقييم قدرات التلميذ الأكاديمية (التحصيلية) باستخدام الاختبارات.
- تقييم قدرات التلميذ العقلية (الدكاء) باستخدام الاختبارات ذات صلة.

- تقييم مظاهر عسر القراءة باستخدام الاختبارات ذات الصلة.
- يتميز التلاميذ من ذوي حالات عسر القراءة بعدد من الخصائص العقلية والسلوكية كما تشير إلى ذلك ليرنر (Lerner.2000) وميرسر (Mercer.1997)

8. علاج عسر القراءة

هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات القراءة ومن أبرزها:

• طريقة تعدد الوسائط أو الحواس VAKT:

وهي الطريقة التي تعالج العجز الذي يترتب على استخدام بعض الحواس دون الأخرى في تعليم القراءة حيث تعتمد هذه الطريقة على التعدد في الحواس كحاسة السمع، والبصر، وحاسة الحس حركية فهذه الطريقة تدعم وتحسن تعلم التلميذ للمادة الدراسية. (خطاب، 2006)

• طريقة فرنال FERNALD METHOD:

تعتمد هذه الطريقة على تعدد الحواس في تعليم القراءة ولكن تختلف عن طريقة تعدد الحواس في ناحيتين: تقوم هذه الطريقة على أعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص، إعطاء الحرية للتلميذ في اختيار الكلمات حيث يصبح بذلك أكثر إيجابية وإقبالا على تعلم القراءة. (ربيع و طارق، 2008)

• طريقة اورتون _ جلنجهام ORTON _ GILLINGHAM:

تقوم هذه الطريقة على الحواس المتعددة والتنظيم أو تصنيف التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتفسير أو الترميز وتعليم التهجئة وتركز على:

عملية الربط بين رمز الحرف البصري المكتوب مع اسم الحرف.

القيام بربط رمز الحرف البصري مع صوت الحرف.

ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو غيره. (بوداب و حليس، 2019)

• طريقة هيج كيرك HEGG KIRK:

وتصلح مع المتخلفين عقليا القابلين للتعلم وهي تعتمد على نظام القراءة الصوتية بطريقة منظمة في إطار مبادئ التعليم المبرمج الذي يتحكم في العملية التعليمية ويعطي الطفل تغذية رجعية تصحح خطأه وتصوب مساره باستمرار وتقوم على البدء باستخدام الحروف الساكنة ثم المتحركة وتعليم أصواتها للأطفال.

• طريقة القراءة العلاجية READING RECOVERY:

تعتمد هذه الطريقة على التالي:

- القيام بالتعليم الفردي المباشر للتلميذ الذي يكون مستواه التحصيلي متدني عن زملائه داخل الفصل.
- الأطفال الذين هم أدنى رتبة بمقابل أقرانهم من أطفال الصف هم من يتم اختيارهم لتلقي العلاج القرائي.

- وتهدف هذه الطريقة لتحسين مستوى التلاميذ ذوي عسر القراءة لمساعدتهم على الوصول إلى متوسط زملائهم في فترة سريعة من خلال تطبيقها عليهم حيث يستمر التلاميذ بتلقي الجلسات العلاجية التعليمية المكثفة بواقع حصة تعليمية كل يوم ولفترة محددة حتى يصلوا إلى مستوى زملائهم في القراءة.

برنامج التدريس المباشر:

تؤكد الدراسات على فاعلية التدريس المباشر للتلاميذ ذوي عسر القراءة الحادة فالتدريس المباشر يشمل ستة مستويات مناسبة للصفوف الأولى من التعليم الأساسي من الصف الأول وحتى السادس فكل مستوى يضم دروس مصممة على أساس التتابع الهرمي، ووفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم عن طريقها تعليم الأطفال حسب خطوات مخطط لها ومتابعة من قبل المعلم باستخدام المعززات المتنوعة. (ملحم، 2002) وهناك أساليب أخرى للتدخل العلاجي وهي حسب " احمد عبد الله احمد" و " فهيم مصطفى محمد"

كالتالي:

الأعراض	الأساليب العلاجية
التعثر في النطق: حيث يكون هناك خلط في نطق الحروف والأصوات المتشابهة:	- التدريب على التحدث: وذلك عن طريق قوائم الكلمات المتشابهة. - العلاج ويكون شفهيًا وبصريًا. - التدريب على التعرف على الحروف عند رؤيتها وعند نطقها. - التدرب على تحليل الكلمات.
القراءة العكسية:	- العناية باتجاه العين أثناء القراءة وذلك بإتباع تدريبات تتضمن تتبع الحروف. - الإشارة بالإصبع وضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها.
التكرار:	- التدريب على معرفة كلمات جديدة. - تشجيعه على التروي والهدوء أثناء القراءة. - القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد.
وضع كلمات مكان الأخرى عن طريق التخمين:	- ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي. - استخدام مادة قرائية سهلة. - تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد النشاطات.
إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة:	- التركيز على معنى. - استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة. - القراءة الجماعية مع الأستاذ.
إغفال سطر أو عدة أسطر:	- استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة. - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة.
توقف وتردد على فترات أثناء القراءة:	- مساعدة التلميذ على حد من القلق والإجهاد. - التدرب على رؤية الكلمات غير المألوفة.
القراءة المتقطعة:	- استخدام مادة قرائية أسهل. - التخفيف من العناية بالكلمات.
القصور في فهم المراد من المادة القرائية:	- استخدام مادة قرائية أسهل.

- التركيز على معنى وذلك بإثارة دافع حافظ القراءة.	
- التدريب على التلخيص. - استخدام مادة أسهل.	صعوبة في تذكر ما تم قراءته:
- التدريب على التصفح السريع: العثور على كلمة معينة في جملة أو فقرة أو صفحة ويكون ذلك شفهيًا.	العجز عن القراءة السريعة:
- استخدام تدريبات تكملة الجمل. - وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة. - إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطي للتلميذ لكي تضمن ألفة أكثر للكلمات. - استخدام مادة سهلة.	صعوبة ملاحظة التفاصيل عند وصف شيء من الأشياء:

جدول رقم (02): لأساليب العلاجية للعجز القرائي حسب الأعراض. (أحمد و فهم، 2000)

خلاصة:

لقد كان اهتمامنا خلال هذا الفصل على عملية القراءة والتي اقتصرنا على ستة نقاط ركزنا فيها على القراءة التي تعتبر من أهم المهارات الواجب اكتسابها عند الطفل خاصة في المراحل الأولى من المدرسة وعدم اكتسابها يشكل عسر في القراءة مما يؤثر على قدرة التعرف على الكلمات المكتوبة وهذا ما لاحظناه من خلال هذا الفصل.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة

2. الدراسة الميدانية

3. عينة الدراسة

4. أدوات الدراسة

5. حدود الدراسة

1. منهج الدراسة

المنهج هو عبارة عن طريق أو مسلك يؤدي إلى الكشف عن الحقيقة يختاره الباحث من بين عدة طرق وأساليب علمية بما يتناسب مع موضوع بحثه من أجل الوصول إلى حلول لها أو إلى بعض النتائج. (عميرة، 1979)

وحسب طبيعة موضوع بحثنا بتقييم مستويات الفهم عند الأطفال ذوي عسر القراءة فإن المنهج المناسب لموضوعنا هو المنهج الوصفي التحليلي، حيث أن عملنا كان يتمثل في وصف الظاهرة ومن ثم تحليل المعلومات المتعلقة بها، بواسطة أدوات علمية دقيقة تتمثل في الاختبارات، ويعرف هذا المنهج على أنه " كل استقصاء ينصب عن ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة، بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها، ثم محاولة تحليلها والتعبير عنها ومقارنتها من أجل تحقيق معرفة أكثر عن الظاهرة. (عبد النبي، 2016)

وبحثنا هذا يركز على دراسة تقييم مستويات الفهم عند الأطفال ذوي عسر القراءة، قمنا أولاً بوصف لموضوع الدراسة، كما تطرقنا إلى كافة عناصرها من خلال الجانب النظري، بعدها قمنا بالدراسة التحليلية للنتائج المتحصل عليها في الجانب التطبيقي.

2. الدراسة الميدانية:

صممت هذه الدراسة في ضوء أهداف وحدود زمانية ومكانية محددة، حيث تعتبر الدراسة الميدانية المرحلة التحضيرية في مجال البحوث العلمية، بحكم أنها تساعد الباحث على الإحاطة بجميع جوانب المشكلة موضوع الدراسة وصياغة الفروض المتعلقة بها ، حيث قمنا في دراستنا هذه بالذهاب الى ابتدائي مولود فرعون و النجاح بقمار ، فدخلنا الى مكتب المدير لأخذ الموافقة على بدأ الدراسة الميدانية وقد تعرفنا على المؤسستين والطاقتين التربويين الذين يعملون فيهما ثم توجهنا إلى قسم الرابعة ابتدائي، وتعرفنا على الموجهتين وقمنا بالتنسيق معهما لتطبيق اختبار عسر القراءة للأطفال والمراهقين للدكتور عادل عبدالله محمد لتحديد درجة العسر القرائي لدى العينة .

الهدف من الدراسة الميدانية:

تحديد مكان الدراسة.

توفر العينة وسهولة الوصول إليها.

اختبار أدوات الدراسة.

3. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، بما يتوافق هدف الدراسة، والغرض منه دراسة تقييم مستويات الفهم عند الأطفال ذوي عسر القراءة، وتمثلت عينة دراستنا على 07 حالات تعاني عسر قراءة من الجنسين أعمارهم تتراوح بين 10 و 11 سنة.

العينة	السن	المستوى الدراسي	معيد / غير معيد	درجة العسر
يوسف	10	السنة الرابعة	غير معيد	31
هنية	10	السنة الرابعة	غير معيد	35
تقوى	10	السنة الرابعة	غير معيد	37
منير	10	السنة الرابعة	غير معيد	32
عبد الحكيم	11	السنة الرابعة	معيد	36
عبد الرحمان	10	السنة الرابعة	غير معيد	35
محمد	10	السنة الرابعة	غير معيد	36

4. أدوات الدراسة الأساسية:

اختبار الفهم الشفهي (O52)

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث عبد الحميد خمسي سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس.

أولاً: الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعمل من طرف الأطفال الصغار هذه الاستراتيجيات لا تتعدى بفهم المقروء فقط بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية وذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية، الصرفية، والنحوية التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات اعقد منها وهي الاستراتيجية القصصية، هذا ما يمكن الطفل من تطوير وإنماء استراتيجيات فهم ضروري.

ثانياً – مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 صورة (حادثة)، والإجابة لا تقتيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي اكتسبها في سن مبكرة، والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة، من هنا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم

حادثة في الوضعية الشفهية، ولهذا فعلى الطفل أن يجيب بالتعيين على الصورة التي توافق الجملة التي يلقيها عليه الباحث

وأهم الاستراتيجيات التي تجدها في هذا الاختبار هي:

- بالنسبة للفهم الفوري نجد:

● الاستراتيجية المعجمية.

● الاستراتيجية الصرفية النحوية.

● الاستراتيجية القصصية.

- أما بالنسبة للفهم الكلي فنجد:

- سلوك المواظبة.

- سلوك تغيير التعيين.

- سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور الاختبار يحتوي على 52 صورة (حادثة) موزعة على 30 لوحة، كل لوحة تحوي 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد، وينقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء (أ):

يحتوي هذا الجزء على 17 موقف (حادثة) موزعة على 14 لوحة تسمح باختبار الاستراتيجية المعجمية، والتي يرمز لها بـ: (L). زمن المفروض أن الطفل البالغ من العمر ما بين أربعة (04) وست (06) سنوات قادر على أن يجتازها بنجاح. أهم اللوحات التي نجدها في الاستراتيجية المعجمية هي: اللوحة الأولى (01)، الثانية (02)، الثالثة (03)، الرابعة (04)، الخامسة (05)، السابعة (07)، العشرة (10)، الحادية عشر (11)، الثالثة عشر (13)، السادسة عشر (16)، العشرون (20)، الثالثة والعشرون (23)، الخامسة والعشرون (25)، والثامنة والعشرون (28).

تجدر بنا الإشارة إلى أن عدد الحوادث لا يتوافق مع عدد اللوحات وهذا راجع أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت من أهم هذه اللوحات. اللوحة الأولى، اللوحة الثانية، والثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

الرجل واقف	البنات تجري
الولد يجري	الولد واقف

بند من بنود الاستراتيجية المعجمية/ اللوحة 01.

الجزء (ب):

يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة، يسمح لنا هذا الجزء باختبار الاستراتيجية الصرفية النحوية، والتي يرمز لها ب (M - S)، من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الاستراتيجية في سن الخامسة ونصف.

أهم اللوحات التي نجدها في هذه الاستراتيجية هي: اللوحة الرابعة (04)، الخامسة (05)، السابعة (07)، الثالثة عشر (13)، الرابعة عشر (14)، السادسة عشر (16)، السابعة عشر (17)، الثامنة عشر (18)، التاسعة عشر (19)، الواحدة والعشرون (21)، الثانية والعشرون (22)، الثالثة والعشرين (23)، الخامسة والعشرين (25)، السادسة والعشرون (26)، التاسعة والعشرون (29)، واللوحة الثلاثون (30). ونذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الاستراتيجية (الصرفية النحوية) أصعب من الاستراتيجية السابقة (المعجمية)، وهذا لاستعمال أدوات الصرف والنحو، نذكر على سبيل المثال: حروف الضمائر، البنية الزمانية، الجمع، المفرد، المثني، المذكر... الخ.

هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته اللسانية (métalinguistique)، وبالتالي تمكنه من اختبار صورة عن أخرى. المثال التالي يوضح أحد اللوحات بموافقها الأربعة لهذه الاستراتيجية:

السيارة متوقفة أمام المنزل	السيارة بداخل المنزل
لا توجد سيارة أمام المنزل	السيارة موجودة بين المنزلين

بند من بنود الاستراتيجية الصرفية- النحوية/ اللوحة 14

الجزء (ج):

يحتوي على 12 حادثة موزعة على 12 لوحة، أي لكل حادثة لوحة، حيث يسمح لنا باختبار الاستراتيجية القصصية التي يرمز لها ب (C)، من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الاستراتيجية انطلاقاً من 06 سنوات إلى ما فوق أهم اللوحات التي نجدها في هذه الاستراتيجية هي: اللوحة السادسة (06)، التاسعة (09)، العشرة (10)، الحادية عشر (11)، الثانية عشر (12)، الخامسة عشر (15)، الثامنة عشر (18)، العشرون (20)، الرابعة والعشرون (24)، السابعة والعشرون (27)، الثامنة والعشرون (28)، التاسعة والعشرون (29).

يعتبر هذا الجزء اعقد من سابقه، وهذا لتنوع البنيات اللسانية وكذا التشابه بين حادثة وأخرى. والشكل الموالي يوضح احد اللوحات بمواقفها الأربعة لهذه الاستراتيجية.

أرى أنها مشمسة في الخارج	الولد نائم والمطر يتساقط في الخارج
الولد يلعب في المطر والأم تنظر إليه	أرى أنها تمطر في الخارج

بند من بنود الاستراتيجية القصصية/ اللوحة 10

ثالثاً – أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية :

دفتر يحتوي على التعريف بأهداف هذا الاختبار، والخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار (manuel) دفتر ثاني يضم كل لوحات الاختبار (30 لوحة)، حيث أن كل لوحة تحمل أربعة صور يتم ترقيمها على النحو التالي:

1	2
3	4

ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل استراتيجية وهي عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي:

الصفحة الأولى تحتوي على معلومات خاصة بالطفل، إضافة إلى طريقة حساب النقاط المحصل عليها، وفي أسفل الصفحة مخطط لتمثيل النسب المتحصل عليها لكل من الفهم الفوري، والفهم الكلي لكل حالة.

الصفحة الثانية والثالثة توجد فيهما الجمل الخاصة بـ(52) موقف (حادثة) الموزعة على مختلف الاستراتيجيات، وهي مقسمة إلى سبعة (07) أعمدة، يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة :

العمود الأول (L): والذي يمثل الاستراتيجية المعجمية، وتحتوي على سبعة عشر (17) جملة.

العمود الثاني (M-S): والذي يمثل الاستراتيجية الصرفية النحوية، وتحتوي على ثلاثة وعشرين (23) جملة.

العمود الثالث (C): والذي يمثل الاستراتيجية القصصية أو المعقدة، والتي تحتوي على اثني عشر (12) جملة. يتم فيه تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل استراتيجية.

كل من العمود الأول والثاني والثالث ينطويان تحت التقديم الأول. (D1)

العمود الرابع (D2): والذي يمثل التقديم الثاني، يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين خاطئ في التقديم الأول.

العمود الخامس (P): والذي يمثل سلوك المواظبة على الخطأ، يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول والثاني، والتي كانت الإجابات خاطئة في كلتا الحالتين

العمود السادس (DA1): ويتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة في التقديم الأول

العمود السابع (DA2): يتم فيه تسجيل الإجابات الشاذة في التقديم الثاني.

الصفحة الرابعة: والأخيرة توجد فيها (06) مخططات خاصة بتجانس النتائج التي حصلها التلميذ مقارنة بقيمة N1 التي تمثل الفهم الفوري.

رابعاً- التعليم:

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي على أربعة (04) صور، ولهذا فاللوحة المرقمة صفر (0) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو الآتي:

"سوف نقوم بلعبة: أنا أقرأ أو ألقى عليك جملة، وأنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب والجملة"

مثال:

0-1- أرني الصورة أين يوجد " الولد"

0-2- " أرني الصورة أين توجد " البنت الصغيرة "

0-3- أرني الصورة أين يوجد " الرجل مربع اليدين ."

وبالتالي تكون التعليم لكل الاختبار على النحو التالي:

"أرني الصورة أين يوجد...."

مع مراعاة عدة أمور والتي تتمثل في أن تعطى التعليم:

- بصوت عادي.
- دون إصرار أو إلحاح.
- دون تغيير في حدة الصوت.

خامسا: التنقيط :

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل الصحيحة في التعيين الأول وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات (L، M-s، C) وهذا مع كل المواقف (الحادثات). أما في حالة الإجابة الخاطئة يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا اخفق الطفل في التعيين الأولى، تعطى له فرصة ثانية، وذلك بإعادة التقديم للمرة الثانية، وبنفس التقديم الأول من غير نقصان ولا زيادة، ويتم تدوين العلامة في الخانة التي تدرج تحت العمود (D2)، وهي خاصة بالتعيين الثاني.

في حالة الإجابة صحيحة نضع علامة (+) أما إذا كانت خاطئة، فنضع رقم الصورة المعينة من طرف التلميذ.

سادسا: طريقة حساب النقاط

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات (+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة، ويتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين: AD 2، 1، L، M-s، C، D2، P، AD

النقطة 1 N: هي حصيلة جمع النقاط الأعمدة الثلاث (L، M-s، C) وفق القانون التالي:

$$1 = L + M + Cs$$

النقطة 2 N: يمكن التحصل عليها انطلاقا من النقطة (N 1) بالإضافة إلى النقطة (D 2) المحصل عليها من خلال التعيين الثاني ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$N 2 = N 1 + D 2$$

النقطة (P): يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها ليطبق بعد ذلك القانون التالي:

$$P = p_{total} / (52 - N_1) \cdot 100$$

النقطة (A-C): يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين: N_2 ، N_1 الخاصة بالتعيين الأول والثاني، يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي:

$$A-C = (N_2 - N_1) \cdot 100 / (52 - N_1)$$

النقطة (C - D): يتم حسابها انطلاقا من نقطة $A - C$ بتطبيق القانون التالي:

$$C - D = 100 - A - C - P$$

وانطلاقا من كل هذه النقاط المحسوبة يمكن التوصل إلى التعرف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة، وكذا التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه الحوادث سواء كانت الإجابات صحيحة أو خاطئة، وللحصول على كل هذه المعلومات يوجد في ورقة التنقيط منحني:

المنحى الأول الموجود في الورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم عند الطفل انطلاقا من النقطتين N_1 و N_2

المنحى الثاني الموجود في الورقة الأخيرة (الرابعة)، دائما من ورقة التنقيط يسمح من التحقق من تجانس النتائج وقفا لقيمة الفهم الفوري N_1 المحصل عليها، وكذا التأكد حقا من أن الطفل متمم وضع في المنطقة العادية (normalité) أو غير ذلك.

سابعا: التعديلات التي أجريت على الاختبار:

لقد تمت ترجمة الجمل التي احتواها الاختبار مع المحافظة على خصائص الجملة من معجمية، وصرفية نحوية، وكذا معقدة (قصصية)، وتم تمريرها على مجموعة من الأطفال الأسوياء، و ترجمة الجمل الخاصة بالصورة (الحوادث)، والتي يقوم المختص بإلقائها على الطفل، أما الصورة التي يقوم الطفل بالإشارة إليها لا تحتاج إلى أي تكييف، لأنها صور مألوفة لدى الطفل ولا توجد صور لا تتماشى مع ثقافة المجتمع الجزائري.

فيما يخص الترجمة فقد قمنا بإتباع الترجمة التي ذكرناها سابقا مع تصحيحنا لبعض الأخطاء التي وقعت فيها الباحثة دحال للجمل مع المحافظة على كل خصائص الجملة من: فعل، وفاعل، ومفعول به، والظروف الزمانية والمكانية، اسم، ماضي، مضارع، نفي، المثني، الجمع، المذكر، المؤنث،... الخ. (بن عصمتان، 2006)

ثامنا: طريقة إجراء الاختبار:

قمنا بتطبيق الاختبار على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المصابين بعسر القراءة بطريقة فردية.

أما التعليم فقد كانت نفس التعليم المعطاة في الاختبار بمعنى:

" اربي الصورة... " يتم شرح الطريقة للطفل بقولنا " سأقرأ عليك جملة، وما عليك الاستماع جيدا وان تضع إصبعك على الصورة التي تتوافق مع الجملة.

قبل أن نقدم النتائج الكلية التي حصل عليها الأطفال المكونين لمجموعة الدراسة سنقوم بتقديم نتائج الحالتين قصد التوضيح لكيفية تناول النتائج المحصل عليها.

5. حدود الدراسة

الحدود المكانية:

- مدرسة مولود فرعون غمرة، قمار، الوادي.
- مدرسة النجاح، قمار، الوادي.

الحدود الزمنية:

الدراسة أجريت في الفترة الممتدة ما بين 09 أبريل 2023 إلى 19 أبريل 2023

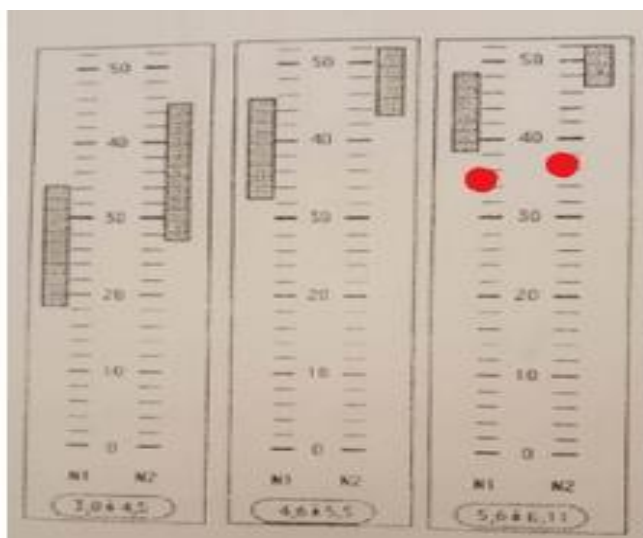
عرض حالتين للدراسة:

الحالة الأولى:

يوسف يبلغ من العمر 10 سنوات، من مواليد 04 مارس 2013، وهو تلميذ في المدرسة الابتدائية السنة الرابعة، لديه عسر القراءة، حيث قمنا بتطبيق الاختبار عليه وحصلنا على النتائج التالية:

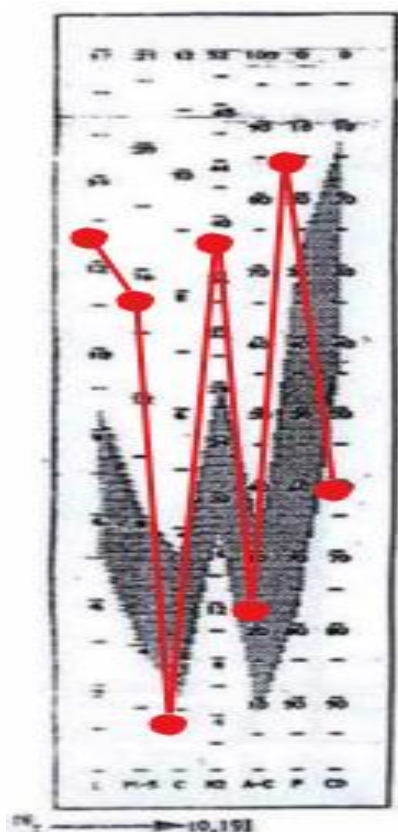
DA2	DA1	C-D	A-C	P	N2	D2	N1	D1			
								C	M-S	L	
00	03	61	24	15	39	04	35	06	15	14	يوسف

جدول رقم (03): النتائج المتحصل عليها للحالة (يوسف).



الشكل رقم (01): المخطط البياني profil لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2)

من خلال المخطط البياني profil لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2)، يظهر لنا أن مستوى الفهم الفوري منخفض (N1=35) عن المستوى المرجعي الذي يكون فيه أقرانه من نفس السن، ومن خلال النتائج يظهر أنه يستعمل الاستراتيجية المعجمية (L) والصرفية النحوية (M-S) بصورة أكبر من الاستراتيجية القصصية أو المعقدة (C)، حيث أن هذه الأخير يستعملها بصفة قليلة، هذا فيما يخص التقديم الأول (D1) أما فيما يخص الفهم الكلي (N2=39) فهناك انخفاض عن المستوى العادي الذي يكون فيه الأقران من نفس السن، وذلك لوجود حالات من المواظبة الذي وصل إلى نسبة 15% وكذا تغيير التعيين.



الشكل رقم (02): مخطط بياني لتجانس القيم وفقا لقيم N1 (الفهم الفوري) للحالة (يوسف).

أما فيما يخص المنحنى الثاني والذي يمثل تجانس القيم المتحصل عليها وفقا لقيم N1، نجد أن الحالة رغم ضعف المستوى الذي ظهرت به في الفهم الفوري والفهم الكلي إلا أن هناك تجانس بين القيم المتحصل عليها والتي تتوافق مع مستوى الأطفال الأقل سنا تتراوح أعمارهم ما بين الرابعة والخامسة حسب عبد الحميد خمسي.

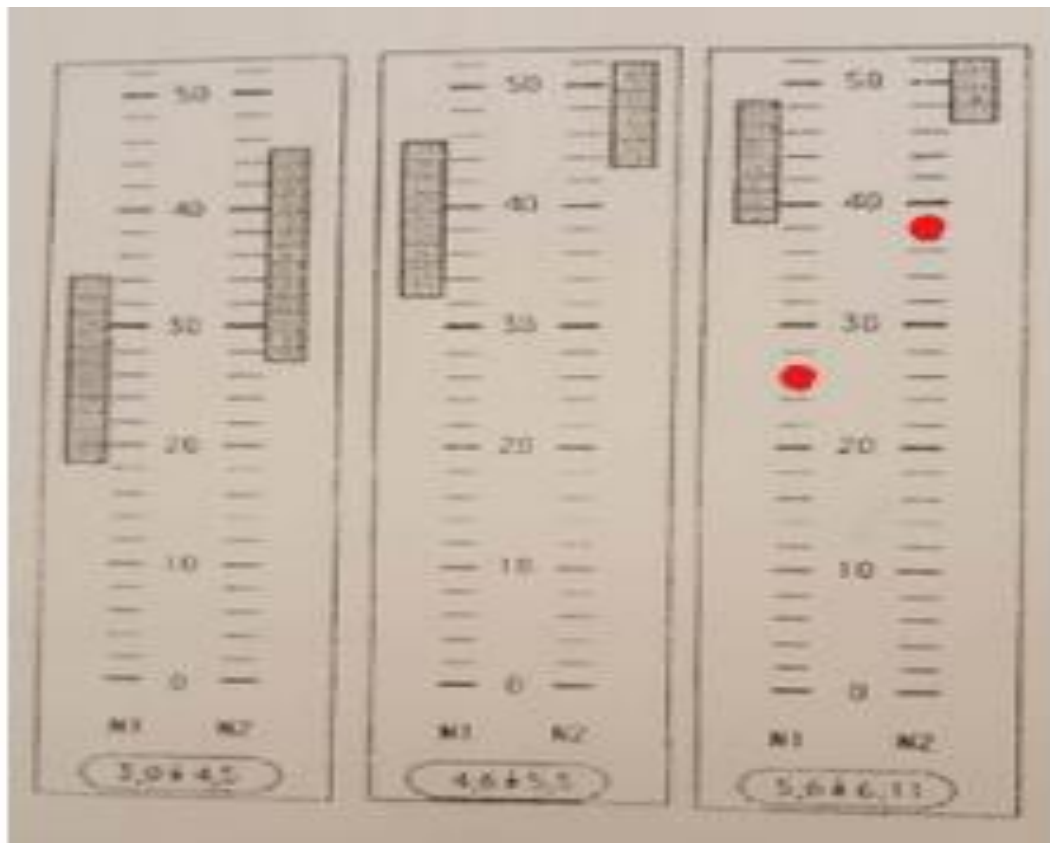
وهذا يظهر لنا صعوبة في استعمال الاستراتيجيات الصرفية النحوية بصورة عامة، والاستراتيجية القصصية بصفة خاصة، وهذا ما يمكننا من القول أن الحالة تعتمد كثيرا على الاستراتيجية المعجمية والتي تبني على المكتسبات اللسانية السابقة في المحيط العائلي، حيث تكون وحدة الفهم الكلمة والتي تعتبر اصغر وحدة لسانية للفهم، كما أن الحالة لا تستعمل استراتيجيات الفهم بنفس الوتيرة التي يستعملها العاديون وهو ما يبدو جليا من خلال المستوى المرجعي للفهم الممثل في المنحنى الأول.

الحالة الثانية:

هنية تبلغ من العمر 10 سنوات، من مواليد 17 جويلية 2013، وهي تلميذة في المدرسة الابتدائية السنة الرابعة، لديها عسر القراءة قمنا بتطبيق الاختبار عليها وتحصلنا على النتائج التالية:

DA2	DA1	C-D	A-C	P	N2	D2	N1	D1			هنية
								C	M-S	L	
00	05	49	33	18	36	08	28	05	10	13	

الجدول رقم (04): النتائج المتحصل عليها للحالة (هنية).

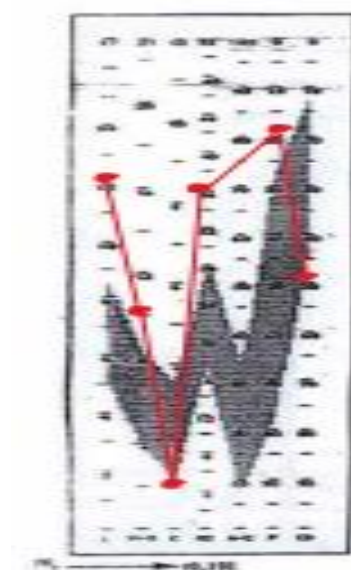


الشكل رقم (04): مخطط بياني لتجانس القيم وفقا لقيمة N1 (الفهم الفوري) للحالة هنية).

مستوى الفهم الفوري منخفض حسب التمثيل البياني لمستوى الفهم لكل من N1 و N2 بنسبة معتبرة (N1 = 28)، (N2 = 36) مقارنة مع المستوى العادي للأقران في نفس السن، ومن خلال

الاستراتيجيات التحتية للفهم الفوري، حيث أن الحالة تستعمل الاستراتيجيات المعجمية بصورة أكبر من الاستراتيجية الصرفية النحوية وكذا الاستراتيجية القصصية أو المعقدة التي لا تكاد الحالة تعتمد عليها.

أما بالنسبة للفهم الكلي ومن خلال النتائج المتحصل عليها من طرف الحالة فهو أقل من الذي نجده عند الأسوياء من نفس السن أو أقل سناً، فبالنسبة لنتائج الاستراتيجيات التحتية للفهم الكلي لعبت دوراً معتبراً في التأثير على الفهم الكلي من ذلك سلوك المراقبة على الخطأ حيث كانت قيمته معتبرة 18% وهذا يفسر بعدم قدرة الحالة على استيعاب الاستراتيجية المعقدة وحصول صعوبات في استعمال الاستراتيجية الصرفية النحوية بطريقة جيدة، ويؤكد هذا سلوك التصحيح الذاتي الذي لم يرق إلى المستوى المرجعي.



الشكل رقم (03): مخطط البياني profil لمستوى الفهم لكل من (N1) و (N2) للحالة (هنية).

وفيما يخص المنحنى البياني والذي يمثل مدى تجانس النتائج المتحصل عليها وفقاً لقيمة الفهم الفوري N1، فهي واضحة وجلية من أن الحالة تظهر نتائج غير متجانسة، وهي خارجة عن المجال العادي والمرجعي للفهم. فالنتائج من خلال الحالة الأولى والثانية تعبر بصورة واضحة عن وجود صعوبة في استعمال استراتيجيات الفهم الفوري والكلي معاً.

وسنؤكد هاته النتائج من خلال عرض كل المجموعة وعرض المعالجة الإحصائية للنتائج.

وبعد عرض هاتين الحالتين نتطرق بعدها إلى النتائج الكلية لمجموعة الأطفال المصابين بعسر القراءة.

الفصل الخامس: عرض النتائج وتفسيرها

1. عرض نتائج الدراسة

2. التحليل الكمي للنتائج

3. تفسير ومناقشة النتائج

1. عرض نتائج الدراسة

بالنسبة للنتائج التي تحصلنا عليها من خلال إجراء الاختبار قمنا بتجميعها في جدول واحد، والنتائج التي تحصلنا عليها كالتالي:

C-D	A-C	N2	N1	DA2	DA1	P	D2	D1			
								C	M-S	L	
61	24	39	35	00	03	15	04	06	15	14	يوسف
49	33	36	28	00	05	18	08	05	10	13	هنية
66	18	38	35	00	03	16	03	10	13	12	تقوى
43	43	40	31	00	00	14	09	07	12	12	منير
54	33	40	34	00	05	13	06	07	15	12	عبد الحكيم
42	42	38	28	02	05	16	10	07	12	09	عبد الرحمان
57	29	40	35	01	03	14	05	09	13	13	محمد
372	222	271	226	03	24	106	45	51	90	85	المجموع
		74.45 %	62.08 %	%01.12	%09.02	29.12 %	12.3 %6	48.5 %7	55.90 %	71.42 %	النسبة المنوية

الجدول رقم (05): نتائج اختبار استراتيجيات الفهم (O52) لمجموعة الدراسة.

ونقدم للنتائج السابقة وصفا إحصائيا على النحو التالي:

	N	Min	Maxi	Mean
L	07	09	14	12.14
M.S	07	10	15	12.85
C	07	05	10	7.28
N1	07	28	35	32.28
N2	07	36	40	38.71
DA1	07	00	05	3.42
DA2	07	00	02	0.42
P	07	13	18	15.14
A.C	07	18	43	31.71
C.D	07	42	66	53.14
D2	07	03	10	6.42

الجدول رقم (06): وصف إحصائي لنتائج اختبار استراتيجيات الفهم (O52) لمجموعة الدراسة.

2. التحليل الكمي للنتائج

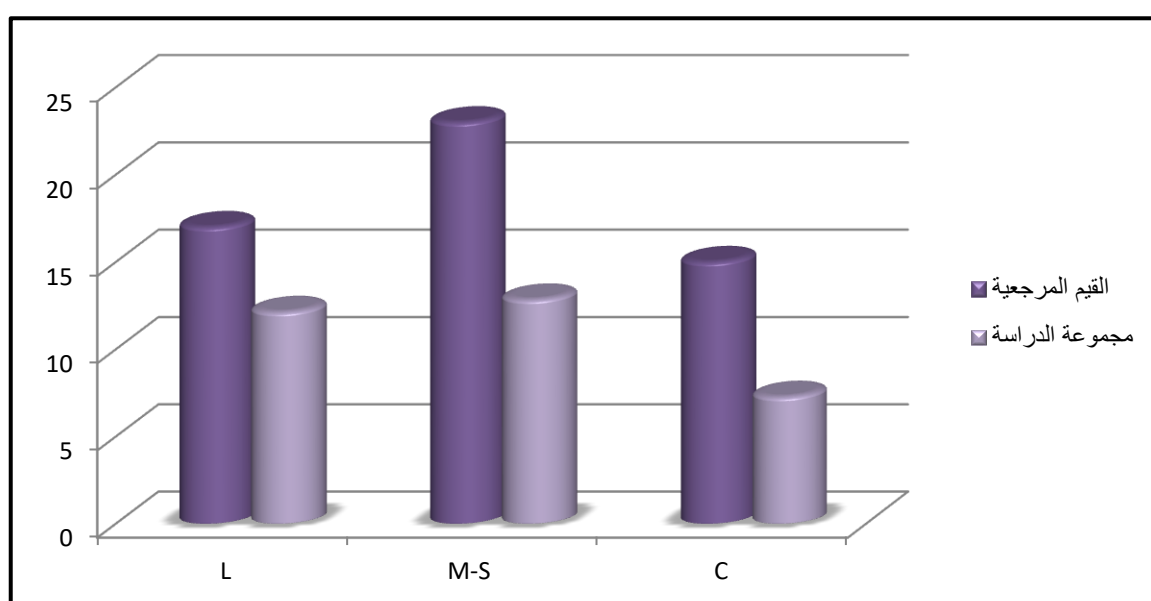
من خلال النتائج التي قدمناها في الجدول السابقة نقوم بتقديم تحليلا كميا لهذه النتائج.

ننطلق ابتداء من الفهم الفوري والذي يضم ثلاثة استراتيجيات تحتية والتي تتمثل في الاستراتيجية المعجمية، والاستراتيجية الصرفية النحوية، وأخيرا الاستراتيجية القصصية أو المعقدة، الذي يمثل التقدم الأول للتعليم انطلاقا (D1) (première présentation):

فيما يخص الاستراتيجية المعجمية (L)، نلاحظ أن نسبة النجاح كانت مرتفعة، حيث انه كان المتوسط الحسابي ما يعادل 12.14 وهذا ما يعبر عنه بنسبة 71.42 % وهي نسبة عالية حققتها هذه المجموعة من الأطفال ذوي عسر القراءة.

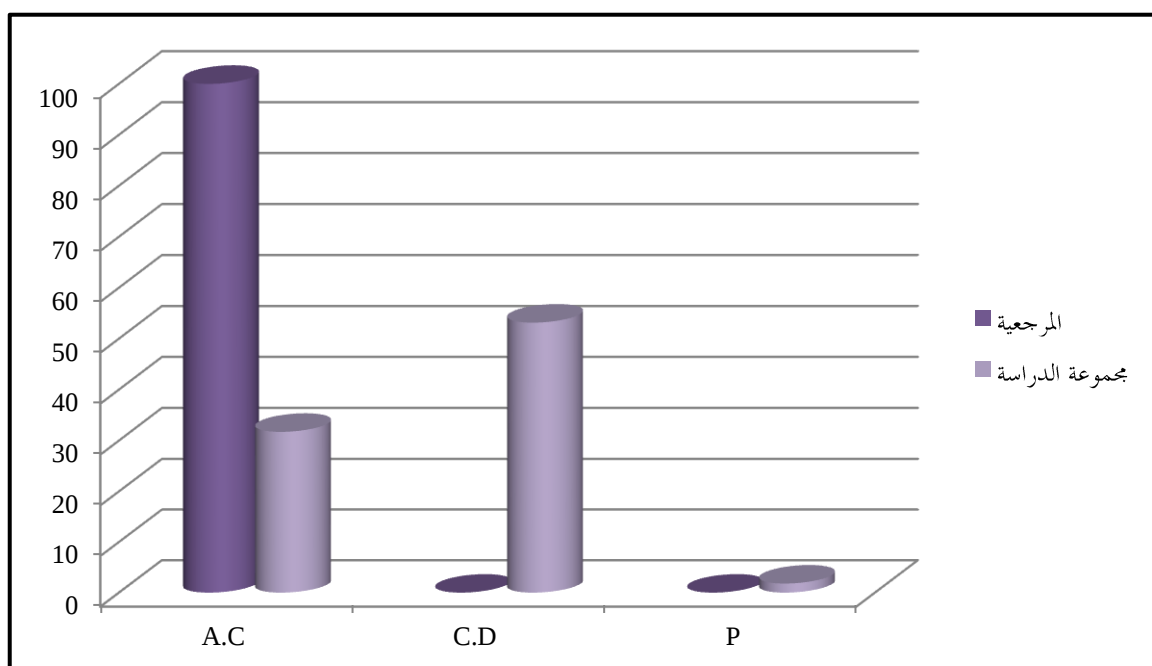
أما فيما يخص الاستراتيجية الصرفية النحوية (M-S) فقد وصل المتوسط الحسابي إلى 12.85، وهذا ما يعبر عنه بنسبة 55.90 %، وهي نسبة عالية هي الأخر حققتها هذه المجموعة من الأطفال ذوي عسر القراءة.

وفيما يخص الاستراتيجية القصصية أو المعقدة (C)، فكانت النتائج المحققة من طرف الأطفال منخفضة حيث وصل المتوسط الحسابي إلى 7.28، أي ما يقابلها بنسبة مئوية تعادل 48.57 %، وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع سابقتها.



الشكل رقم (05): رسم بياني يمثل المقارنة بين نتائج مجموعة الدارسة والقيم المرجعية لاستراتيجيات الفهم الفوري.

ومن خلال النتائج التي حققت في الاستراتيجيات السابقة، فإن نسبة المتوسط الحسابي التي حققت في الفهم الفوري كانت 32.28، ما يعادل نسبة مئوية قدرها 62.08% وهي نسبة كبيرة.



الشكل رقم (06): رسم بياني يمثل المقارنة بين نتائج مجموعة الدراسة والقيم المرجعية لاستراتيجيات الفهم الكلي.

أما بالنسبة للفهم الكلي والذي يضم كل من سلوك المواظبة على الخطأ وسلوك التصحيح الذاتي، وكذلك سلوك تغيير التعيين، انطلاقاً من التقديم الثاني للتعليمية (deuxième présentation) في حالة إخفاق التلميذ في الإجابة الصحيحة في التقديم الأول.

بالنسبة لسلوك المواظبة على الخطأ (P) قدر المتوسط الحسابي بـ: 15.14، وهذا ما يعادل نسبة 29.12% وهي نسبة منخفضة من المواظبة على الخطأ.

أما فيما يخص سلوك تصحيح الذاتي (A-C) فقد حققت المجموعة نسبة ضعيفة جداً، وصلت قيمتها إلى 15.14% وهي نسبة قيمتها غير كافية إذا نظرنا إلى القيمة المرجعية التي حققها العاديون.

وفيما يخص سلوك تغيير التعيين (C-D)، فقد وصلت قيمة المتوسط الحسابي إلى 6.42% وهي قيمة لها أهميتها بالنظر إلى حسابها الذي ينطلق من النقطتين (A-C) و (P).

3. تفسير ومناقشة النتائج:

مناقشة الفرضيات:

بناء على النتائج التي تحصلنا عليها في الدراسة التي أجريناها على أطفال السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة، سنحاول مناقشة نتائج الفرضيات كل واحدة على حدى.

1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من نص الفرضية التي تتمثل في: يستعمل تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة استراتيجيات الفهم الفوري بصفة خاصة.

ومن خلال نتائج التحليل للحالات السبعة بعد تطبيق كل بنود اختبار الفهم الشفهي 052 نجد أن الحالات السبعة من تلاميذ سنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة قد تمكنوا من استعمال استراتيجيات الفهم الفوري بصفة خاصة حيث اتضح ذلك من خلال النتائج بنسبة تعتبر عالية، وذلك لتوفر بعض المفردات التي ساعدتهم على تحقيق الإجابات الصحيحة.

إن الفهم الفوري لدى هذه الفئة من الأطفال المصابين بعسر القراءة ظهر بنسبة أقل من التي نعتبرها نسبة مرجعية، حيث انه من خلال النسب المئوية التي سجلناها تبين أن الأطفال ذوي عسر القراءة يستعملون الاستراتيجية المعجمية بنسبة اكبر وبنسبة اقل باقي الاستراتيجيات وخاصة الاستراتيجية القصصية (المعقدة)، والفهم الكلي بدى اقل من المستوى المرجعي متأثرا بالمستوى المتوسط للفهم الفوري الذي يعتبر احد مكوناته.

من هنا يمكن القول ان عدم القدرة على التحكم في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي إلى عدم القدرة على التحكم في استراتيجيات الفهم الكلي.

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

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

من نص الفرضية المتمثلة في أن تلاميذ سنة رابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة يستعملون الاستراتيجيات المعجمية بصفة اخص وذلك عائد لبساطتها والتي تكون فيها الكلمة هي الوحدة اللسانية للفهم وكذا بالاعتماد على الجانب البصري الذي يمثل الصورة بما تحتويه من موقف أو حادثة.

وهذا ما أكدته بن عصتمان (2005) في دراسته استراتيجيات الفهم للأطفال المصابين بالوهن الحركي الدماغى ان هذه الاعاقات تؤثر على القدرات المعرفية وان الفهم لدى هاته الفئة من الأطفال لا يصل الى مستوى الفهم لدى الأطفال الاسوياء هذا هو الظاهر لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها.

استنتاج عام

استنتاج عام:

إن موضوع اضطرابات اللغة وصعوبات تعلم القراءة من الموضوعات الشائعة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ أن هؤلاء التلاميذ يعانون من مشكلة تحتاج إلى رعاية، ولهذا حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نسعى من خلال جانبيها النظري والتطبيقي إلى معرفة استراتيجية الفهم الأكثر استعمال لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من ذوي عسر القراءة.

وبعد معالجتنا لموضوع تقييم الفهم الشفهي عند الأطفال ذوي عسر القراءة (السنة الرابعة ابتدائي)، ومن خلال الفرضيات المطروحة توصلنا إلى نتائج تتوافق مع الفرضيات الموضوعية مسبقا، حيث تبين لنا أن تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يستعملون استراتيجيات الفهم الفوري بصفة خاصة والاستراتيجية المعجمية بصفة أخص.

وفي الأخير وبالرغم من النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا هذه، إلا أننا لا يمكننا تعميم هذه النتائج على كافة الأطفال المصابين بعسر القراءة وذلك لصغر حجم مجموعة الدراسة، الذي يعتبر صغيرا جدا ولا يمكننا تعميم هذه النتائج إلا إذا كانت على عينة ممثلة للمجتمع الأصلي للأطفال المصابين بعسر القراءة.

وهذا ما يدعو إلى الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ، وذلك من خلال:

التأكيد على ضرورة الكشف المبكر .

ضرورة توعية الوالدين لما له دور كبير في التعامل مع أطفالهم.

تكثيف التدريب والتعليم المتواصل لرفع مستوى الفهم لديهم.

وضع برامج واختبارات وانشطة تنمي الجانب اللغوي لديهم.

تنمية وتحسين اكتساب اللغة واثراء الرصيد اللغوي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أ. المراجع باللغة العربية:

1. (2001). مجلة نافذة على التربية، العدد (46).
2. ابن منظور. (1990). لسان العرب (المجلد ط2). بيروت، لبنان: دار الصادر.
3. أحمد عبد الكريم حمزة. (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسيلكسيا). عمان: دار الثقافة.
4. أحمد عبد الله أحمد، و مصطفى محمد فهم. (2000). الطفل ومشكلات القراءة. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
5. الروسان، و آخرون. (2004). صعوبات التعلم. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
6. القريظي عبد المطلب أمين. (1988). صعوبات التعلم. مصر: عالم الكتاب للنشر.
7. اليهاص. (1989). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بمستوى الفهم اللغوي والطلاقة اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. كلية التربية. مصر: جامعة طنطا.
8. آني ديمون. (2006). الديسلكسيا (اضطرابات اللغة في الأطفال). (الترجمة والنشر للمجلس الأعلى للثقافة، المترجمون) القاهرة، مصر.
9. حسن عصر عبد الباري. (2010). استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
10. حطراف نور الدين، و رومان محمد. (2017). اقتراح برنامج تربوي لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة معسكر. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.
11. حليلة قادري. (2015). مدخل إلى الارطوفونيا (تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
12. حنان دبار، و سعاد بن بردي. (2019). أساليب التكفل النفسي والبرامج التربوية العلاجية الحديثة لذوي صعوبات التعلم، عسر القراءة: مفهوما، أنواعها، استراتيجيات التدخل والعلاج. الملتقى الوطني للتكوين الأول. الجزائر: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.
13. خيرى عجاج المغازي. (1998). صعوبات القراءة التشخيص والعلاج (المجلد ط1). مصر: جامعة طنطا.
14. داوود عبده. (1984). دراسات في علم اللغة النفسي. الكويت: جامعة الكويت.
15. دحال سيهام. (2005). دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، الجزائر.
16. دنيا مصمودي. (2019). علاقة الذاكرة البصرية بالفهم الشفهي لدى أطفال التوحد (درجة خفيفة). شهادة ماستر، أمراض اللغة والتواصل، جامعة أم لبواقي.

17. سارة عبد النبي. (2016). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند المتخلفين ذهنياً. مذكرة لنيل شهادة الماستر في الأطفونيا، جامعة العربي بن المهيدي، أم البواقي الجزائر.
18. سالم عوض الله الشحات، مجدي محمد عاشور، و أحمد حسن. (2006). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج (المجلد ط2). لبنان: دار الفكر.
19. سامي ملح. (2002). صعوبات التعلم. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
20. سعيده بوباب، و ابتسام حليس. (2019). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. جيجل الجزائر: جامعة محمد الصديق بن يحيى .
21. سيد يوسف جمعة. (1990). سيكولوجية اللغة والمرض العقلي. (سلسلة عالم المعرفة، المحرر) الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
22. شيفرد بيتر، و ميتشل جريجوري . (2006). القراءة السريعة. (أحمد هوشان، المترجمون)
23. طارق دخيل. (2008). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند الأطفال المعاقين سمعياً (درجة حادة). مذكرة لنيل شهادة الماستر ، أمراض اللغة والتواصل، أم البواقي.
24. عبد الحفيظ شلاي. (2017). اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية. لاسالة دكتوراه غير منشورة، تلمسان الجزائر.
25. عبد الحميد سليمان السيد. (2006). صعوبات التعلم النوعية ديسلكسيا (المجلد ط1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
26. عبد الرحمان عميرة. (1979). صعوبات التعلم الأكاديمية (المجلد د. ط). مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
27. عبد الفتاح نبيل حافظ. (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. مصر: مكتبة زهراء الشرف للنشر.
28. عبد الله بن عصتمان. (2006). دراسة استراتيجيات الفهم لدى الأطفال المصابين بالوهن الحركي الدماغى (IMC) بتطبيق اختبار 052. الجزائر.
29. كاريما بدير، و اميلي صادق. (2000). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
30. محمد الصالح جعلا. (12، 1، 2022). الفهم الشفهي. أفاق، الصفحات 5-8.
31. محمد ربيع، و عامر طارق. (2008). الإدراك البصري وصعوبات التعلم. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
32. محمد ميروود. (2008). استراتيجيات الفهم عند الطفل أحادي اللغة والطفل مزدوج اللغة، دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، الجزائر.
33. مصطفى فهم. (1999). مهارات القراءة قياس وتقويم (المجلد ط1). القاهرة، مصر: مكتبة الدار.

34. نبيل زايري. (2008). تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل ذو الصمم الحاد باستخدام الكمبيوتر. رسالة ماجستير، الجزائر.

35. نصره محمد عبد المجيد. (1995). العسر القرائي - الديسليكسيا - (دراسة تشخيصية علاجية). القاهرة، مصر: النهضة المصرية.

ب. المراجع باللغة الأجنبية:

36. DEMEUR NAVET.(1983) .

37. Estienne Françoise.(1971) .

38. GILLET. (1996).

39. Muccheilli. (1989).

40. norbrtsillamy. (1996).

41. pascale cole et all, . (2013).

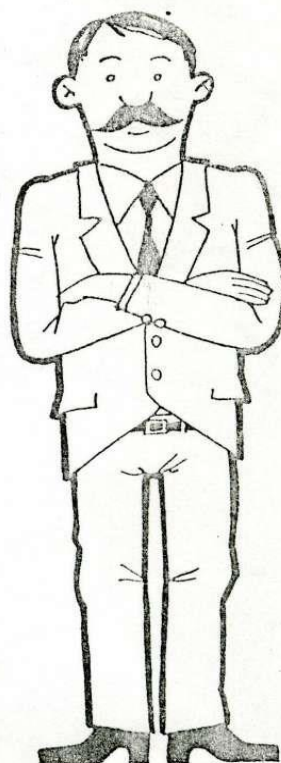
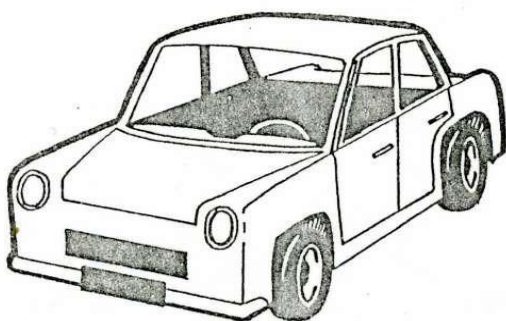
42. Sillamy, N. (1996). Dictionnaire de psychologie. Canada: Larousse.

43. Voeller.(2004) .

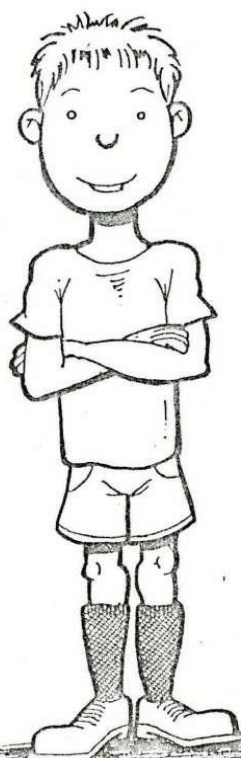
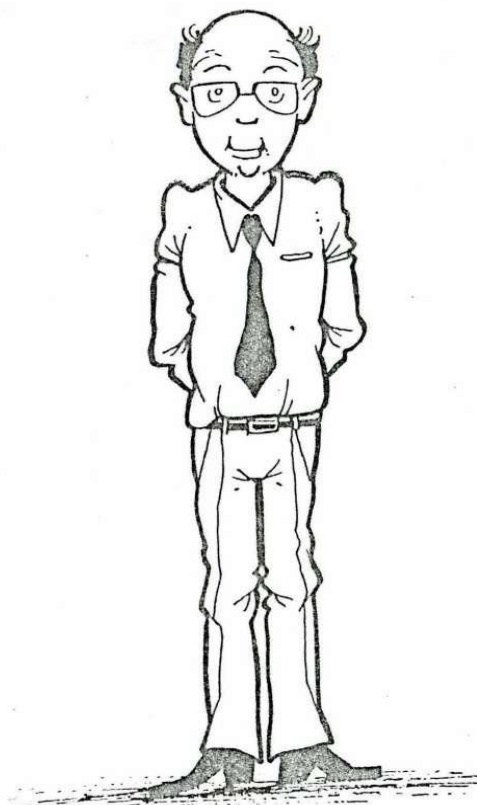
44. Willems G.(1979) .

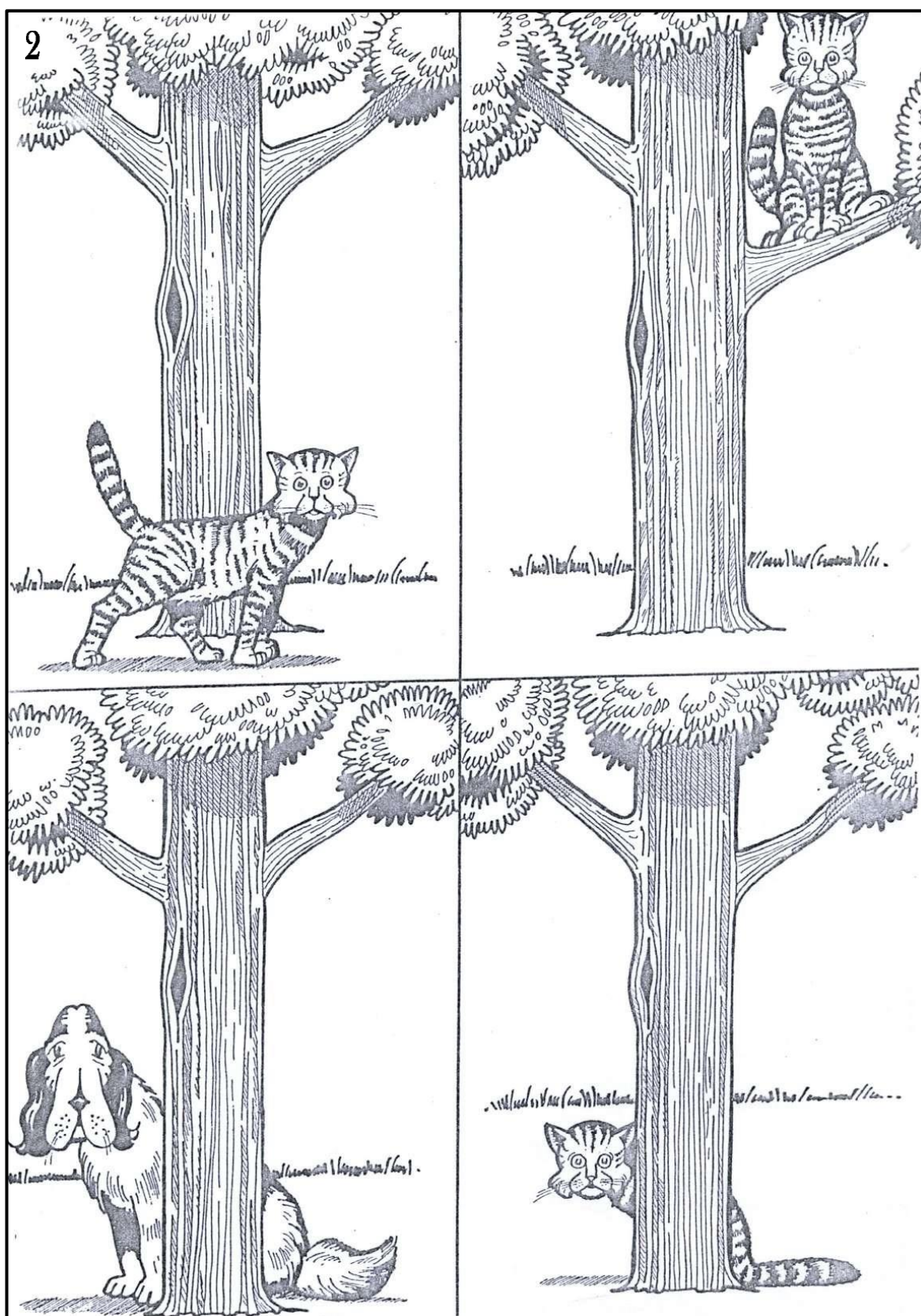
الملاحق

الملحق رقم (01): الاختبار O52.

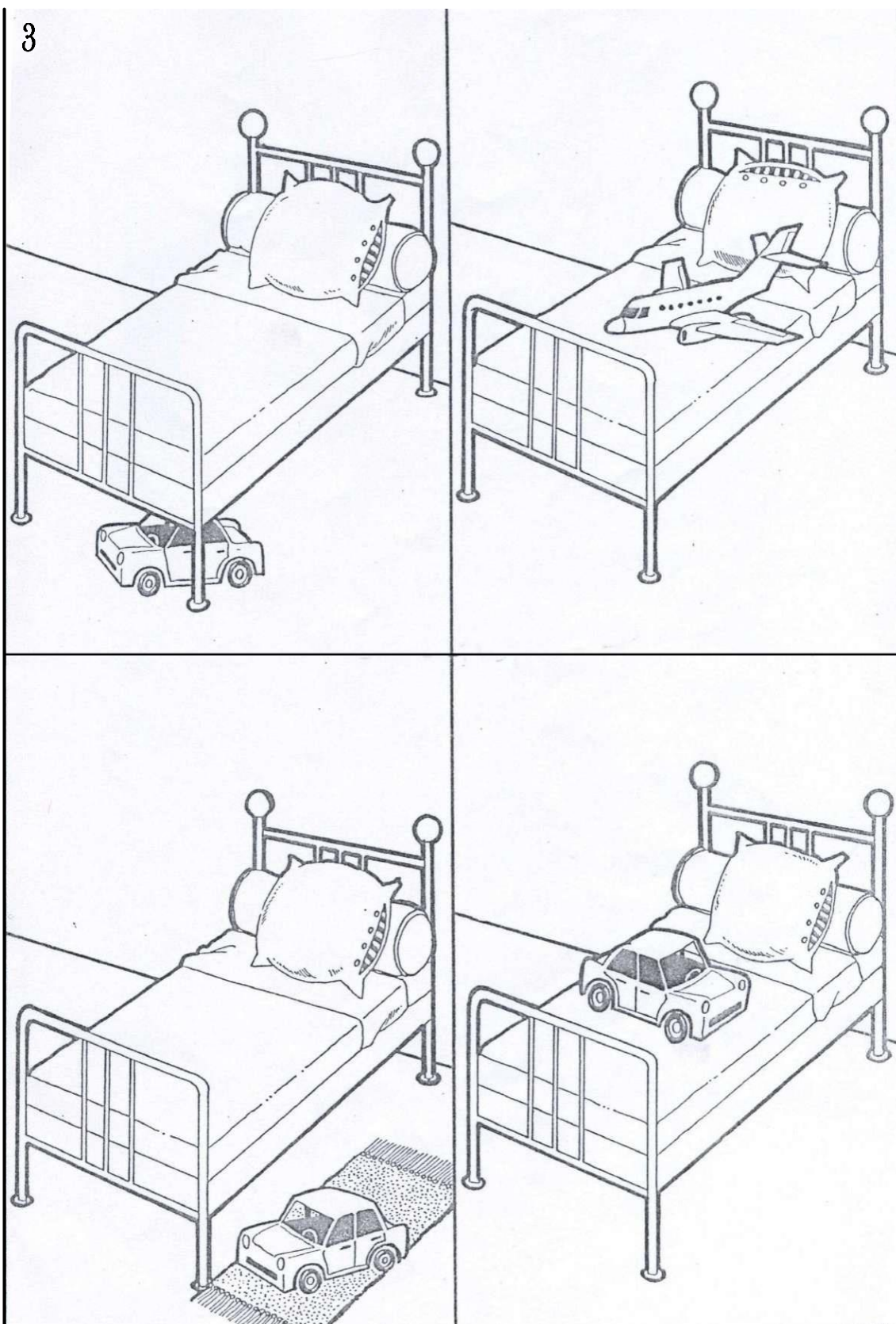


1

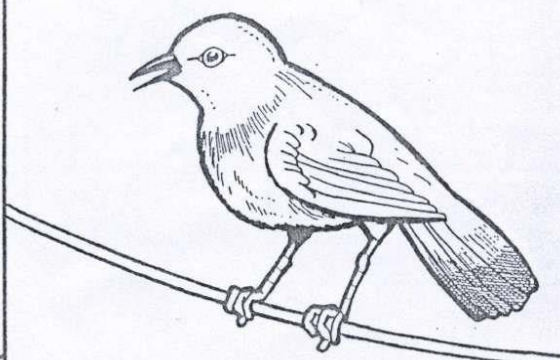
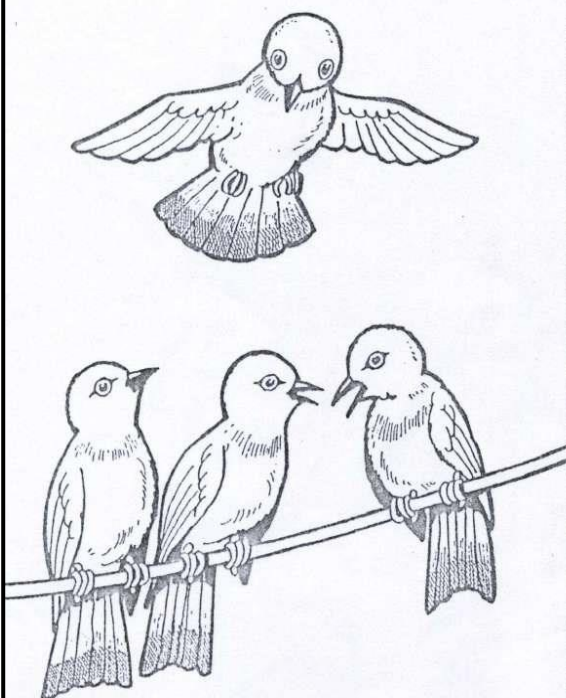
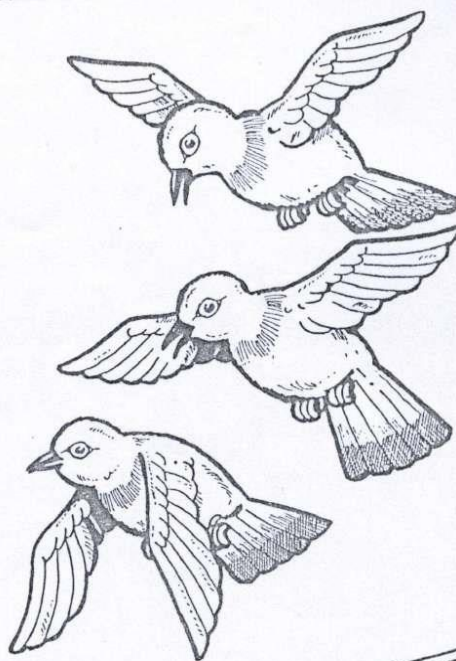
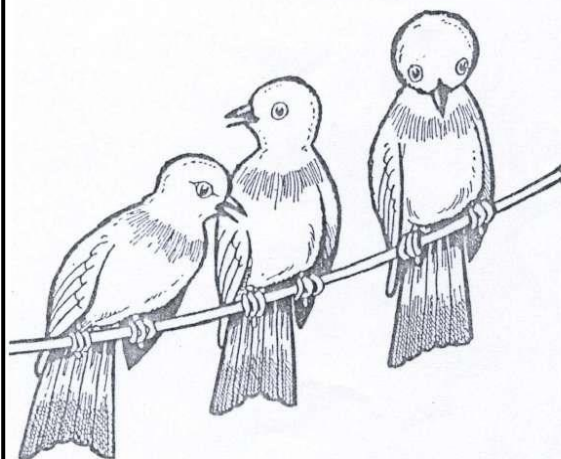




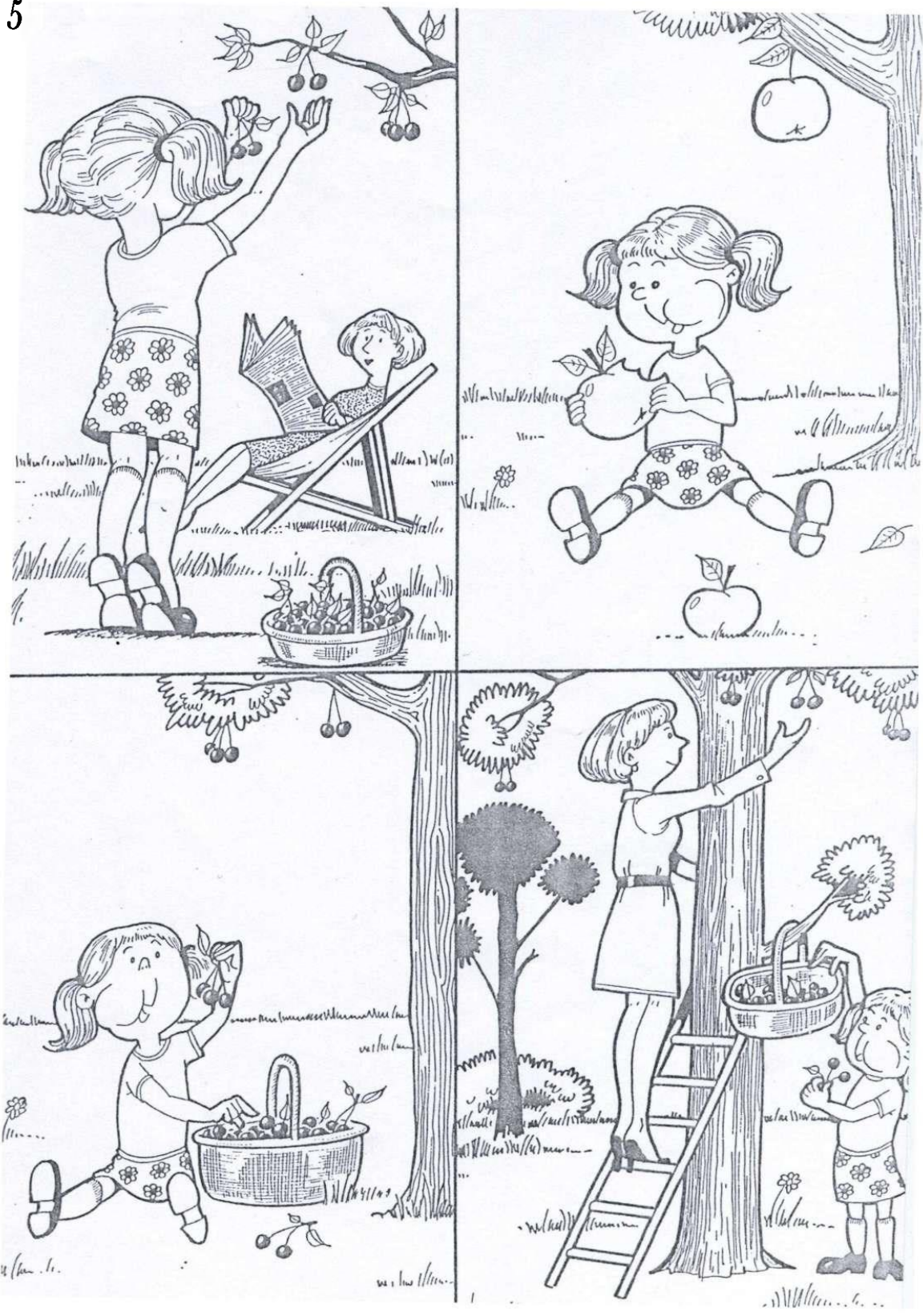
3



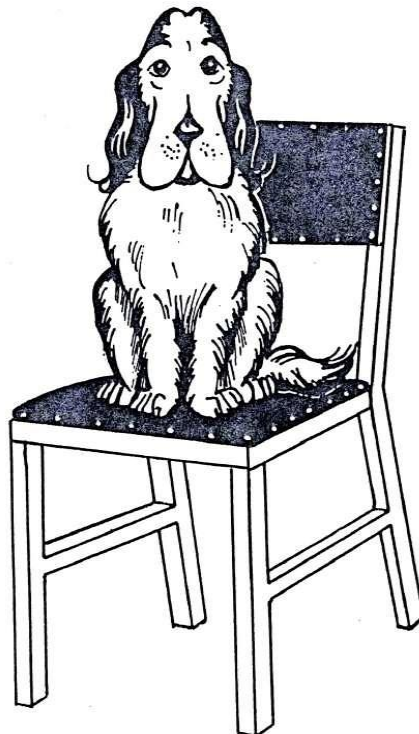
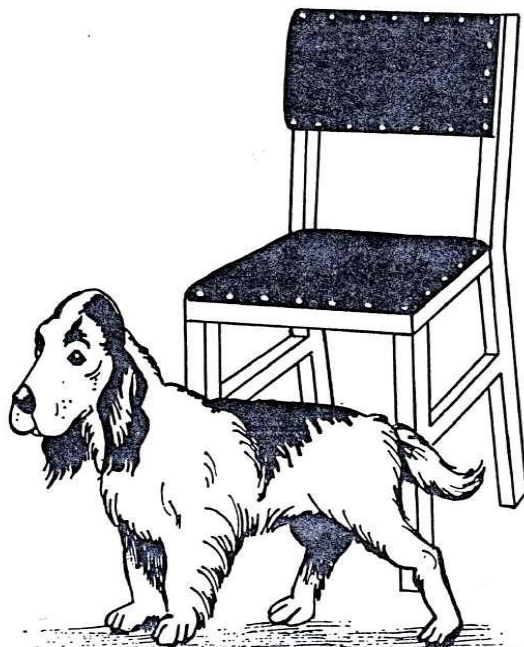
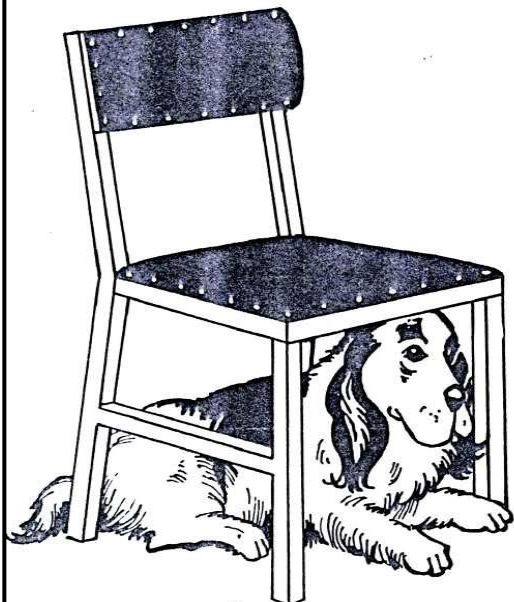
4

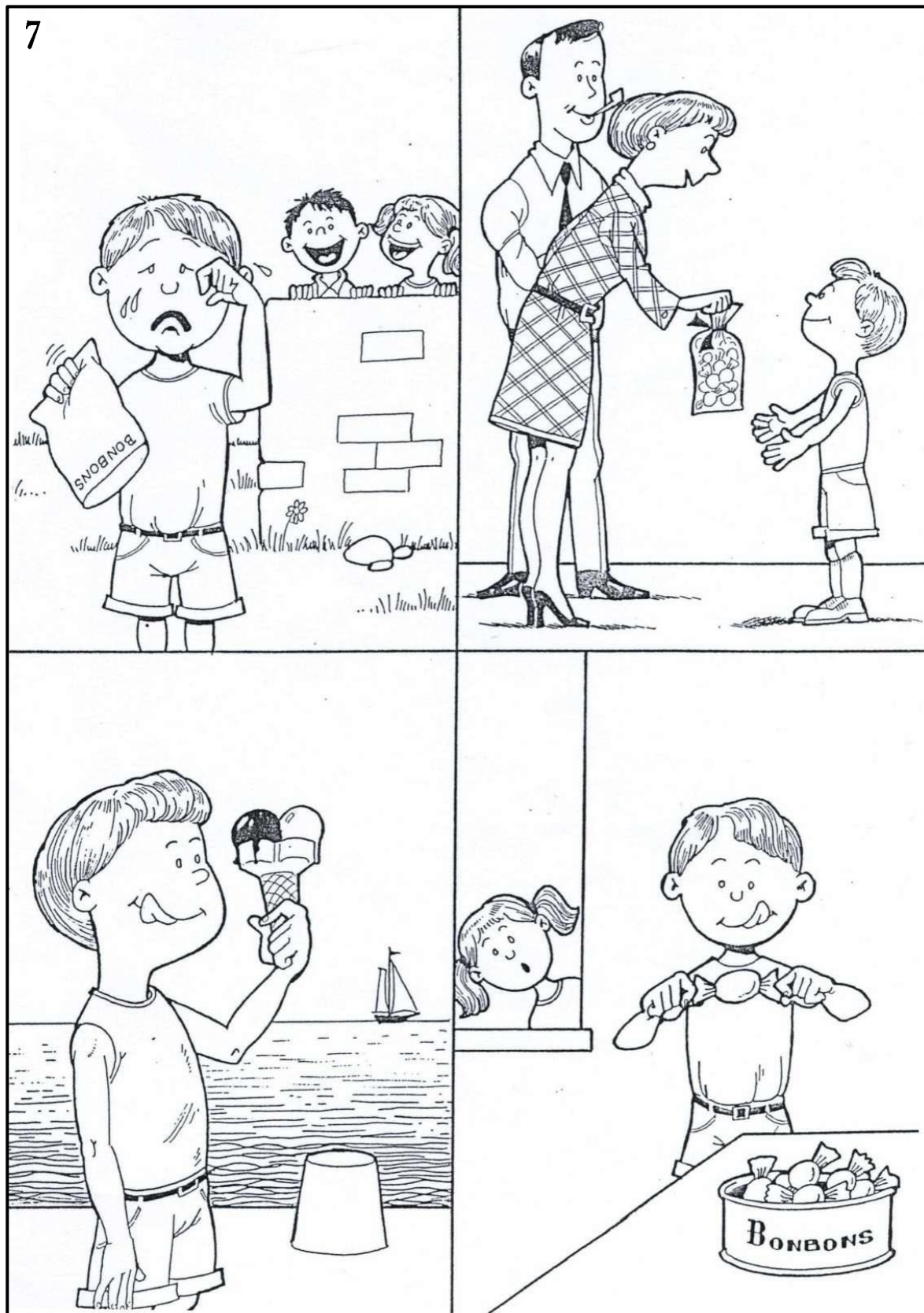


5

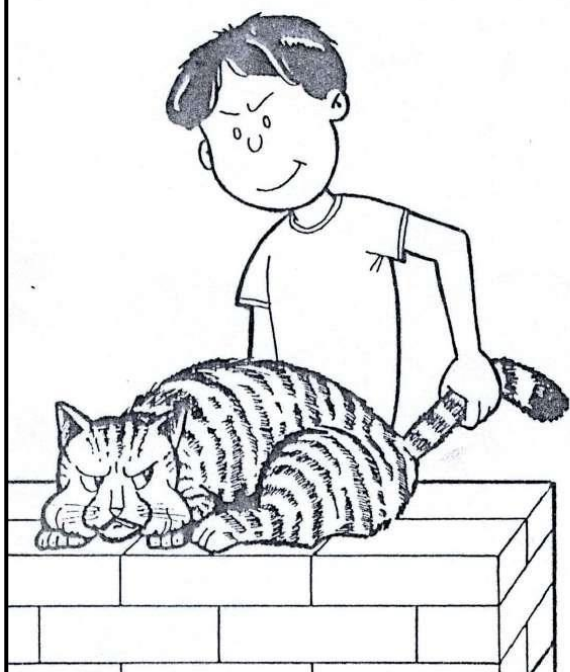


6

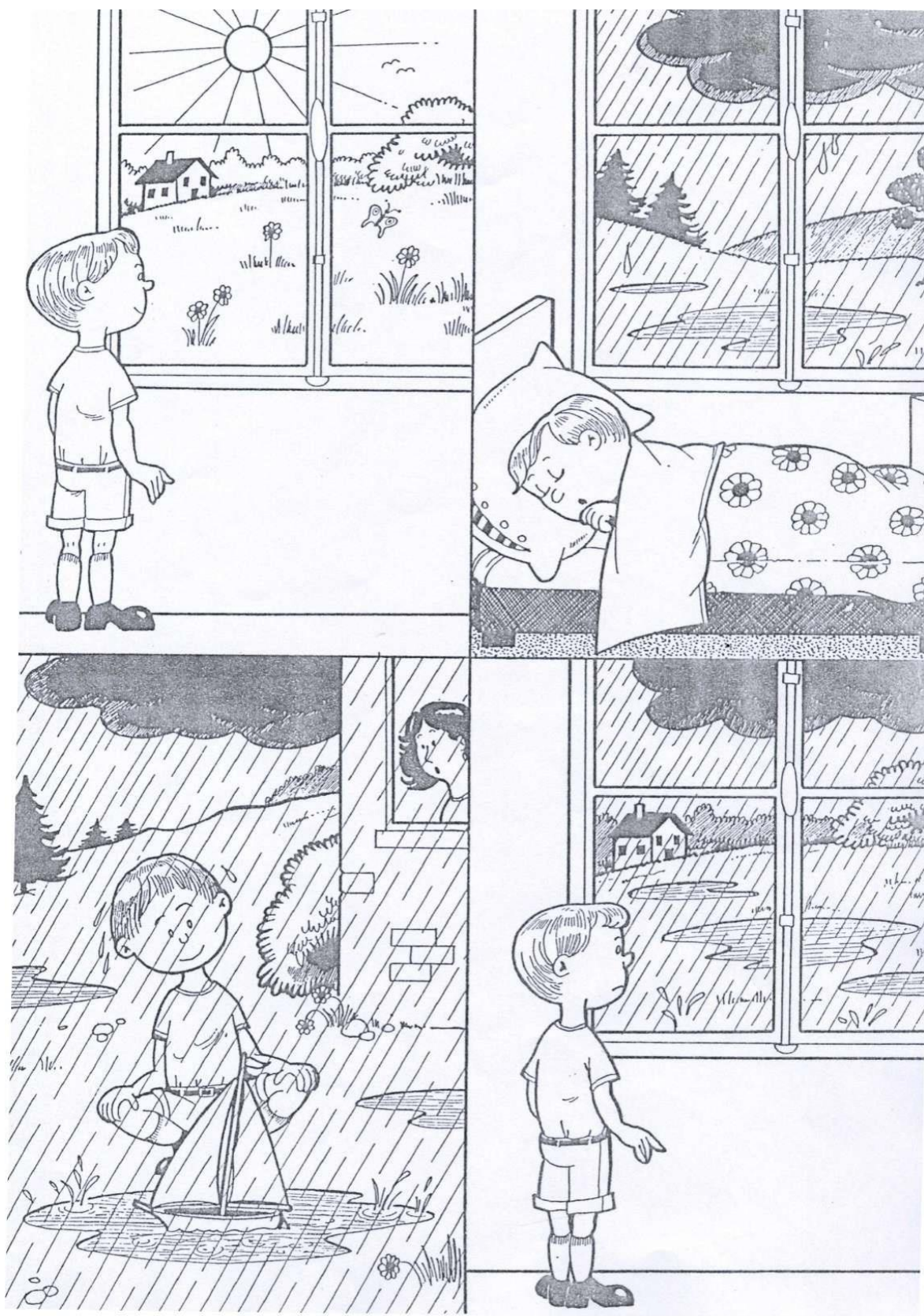




8



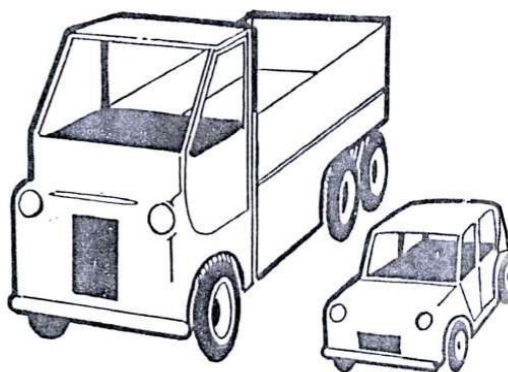
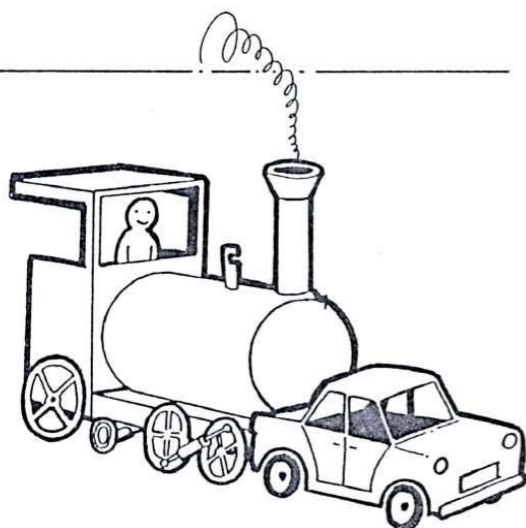
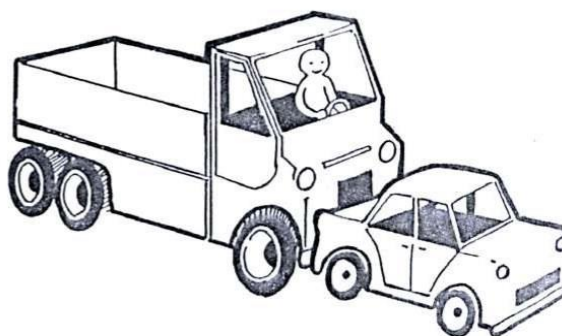
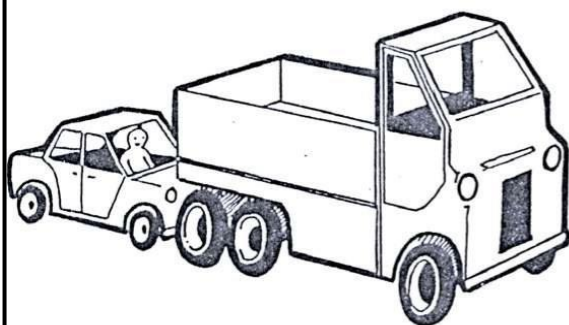
9



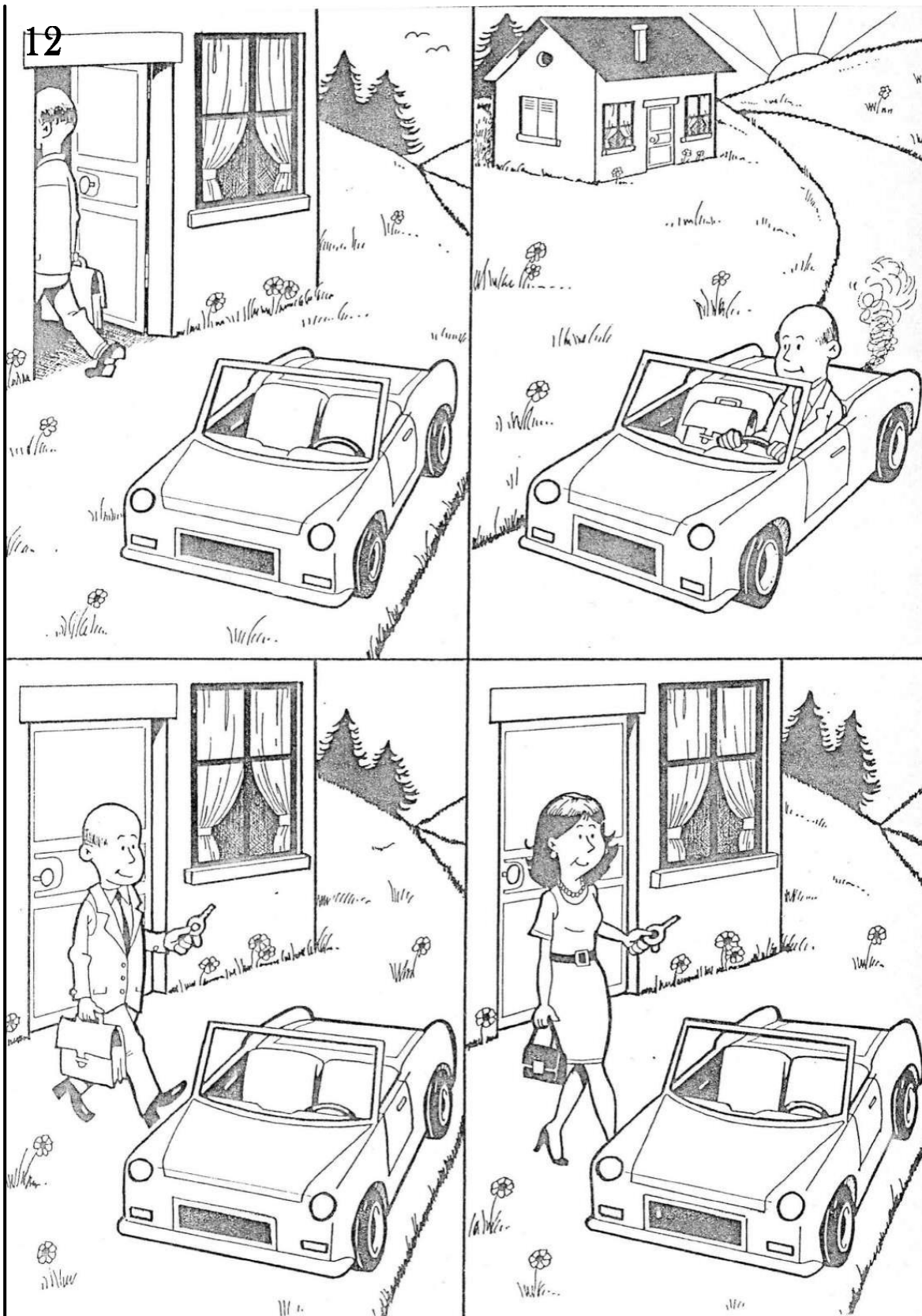
10

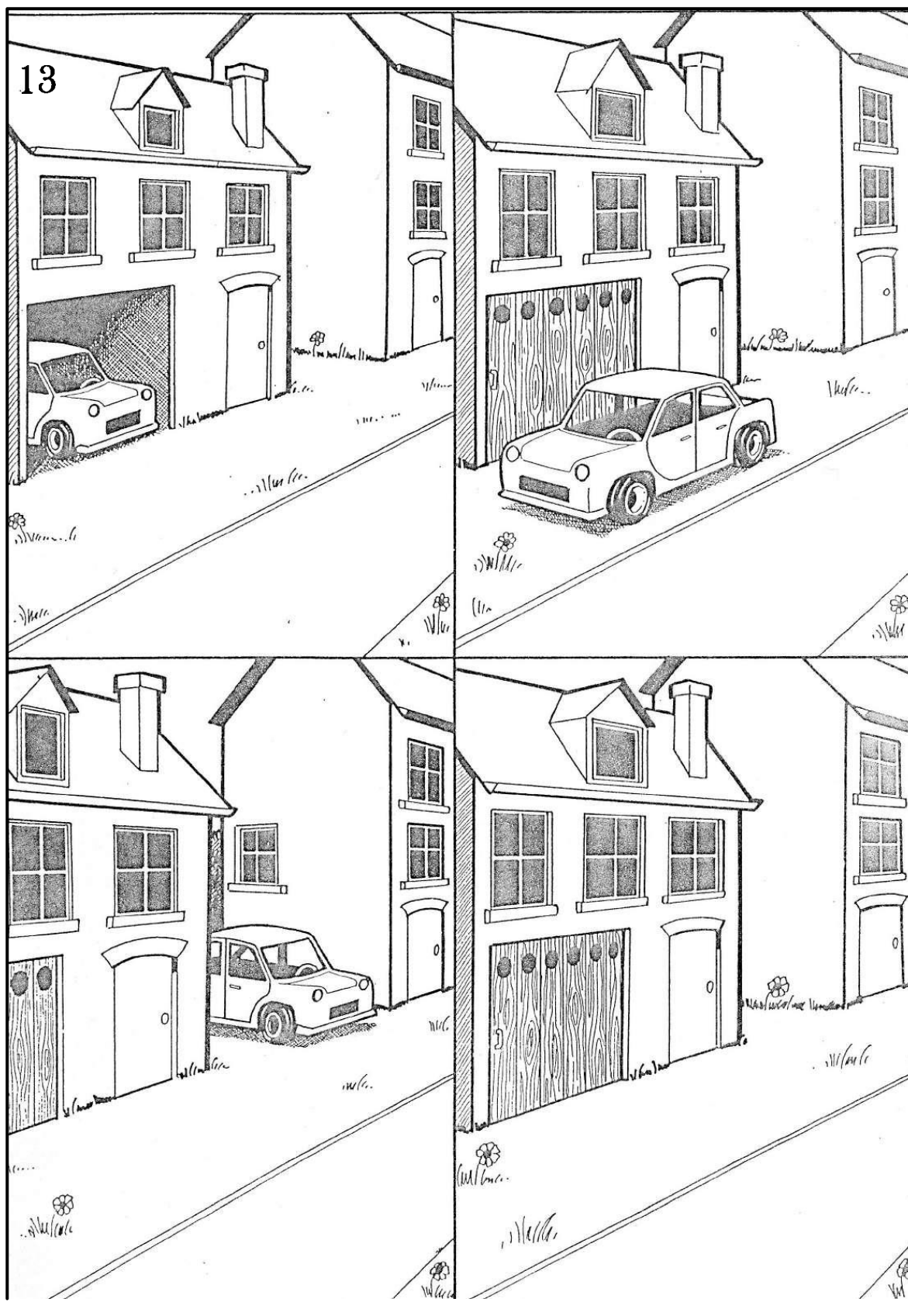


11

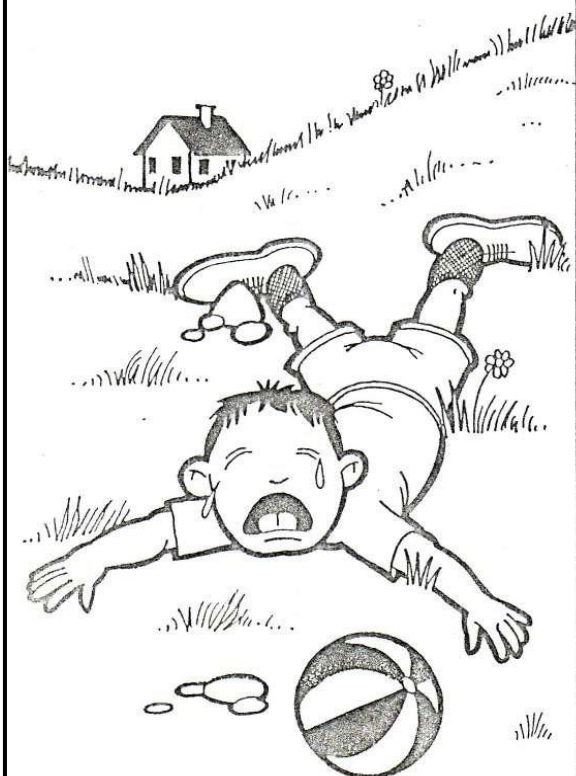


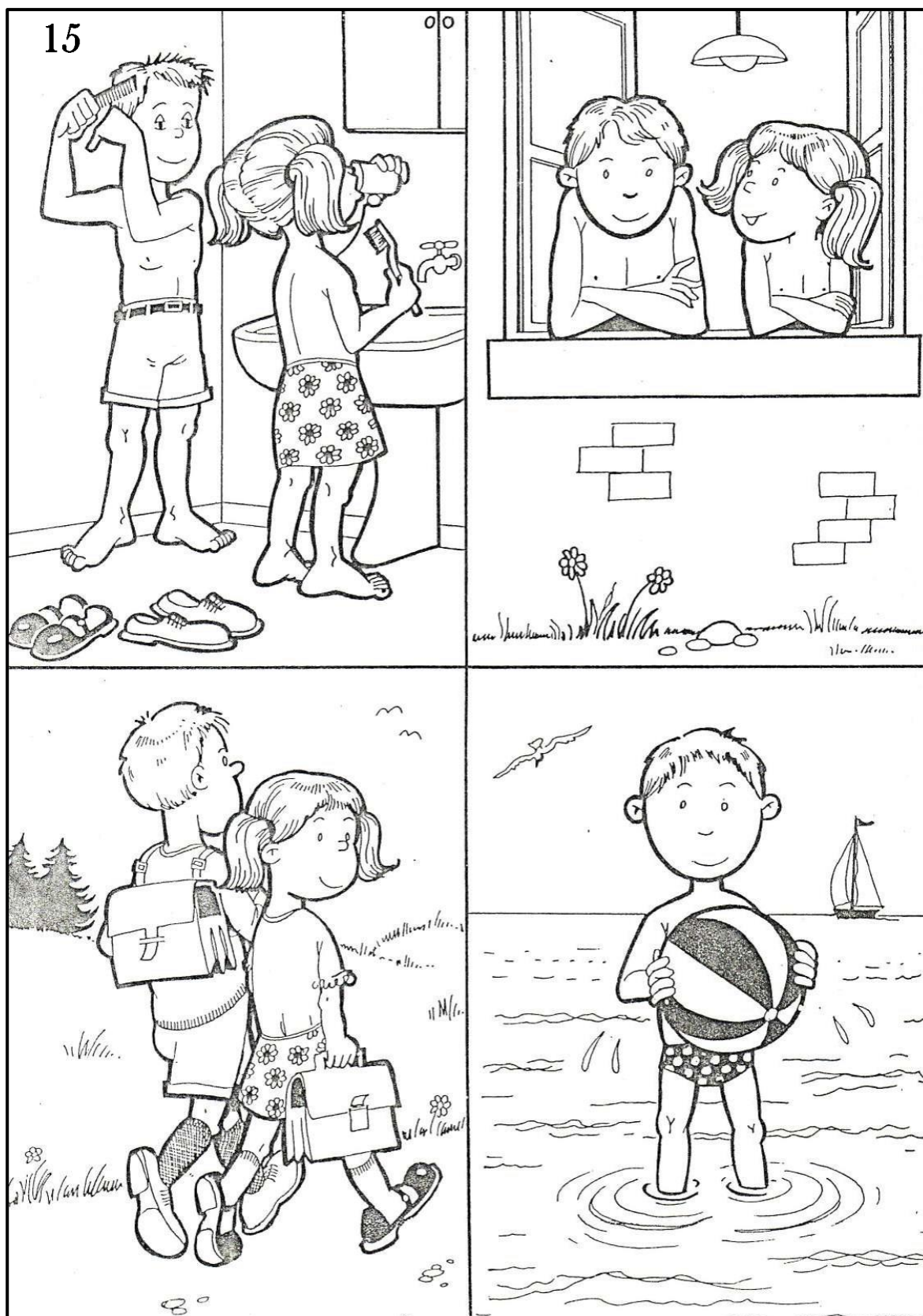
12



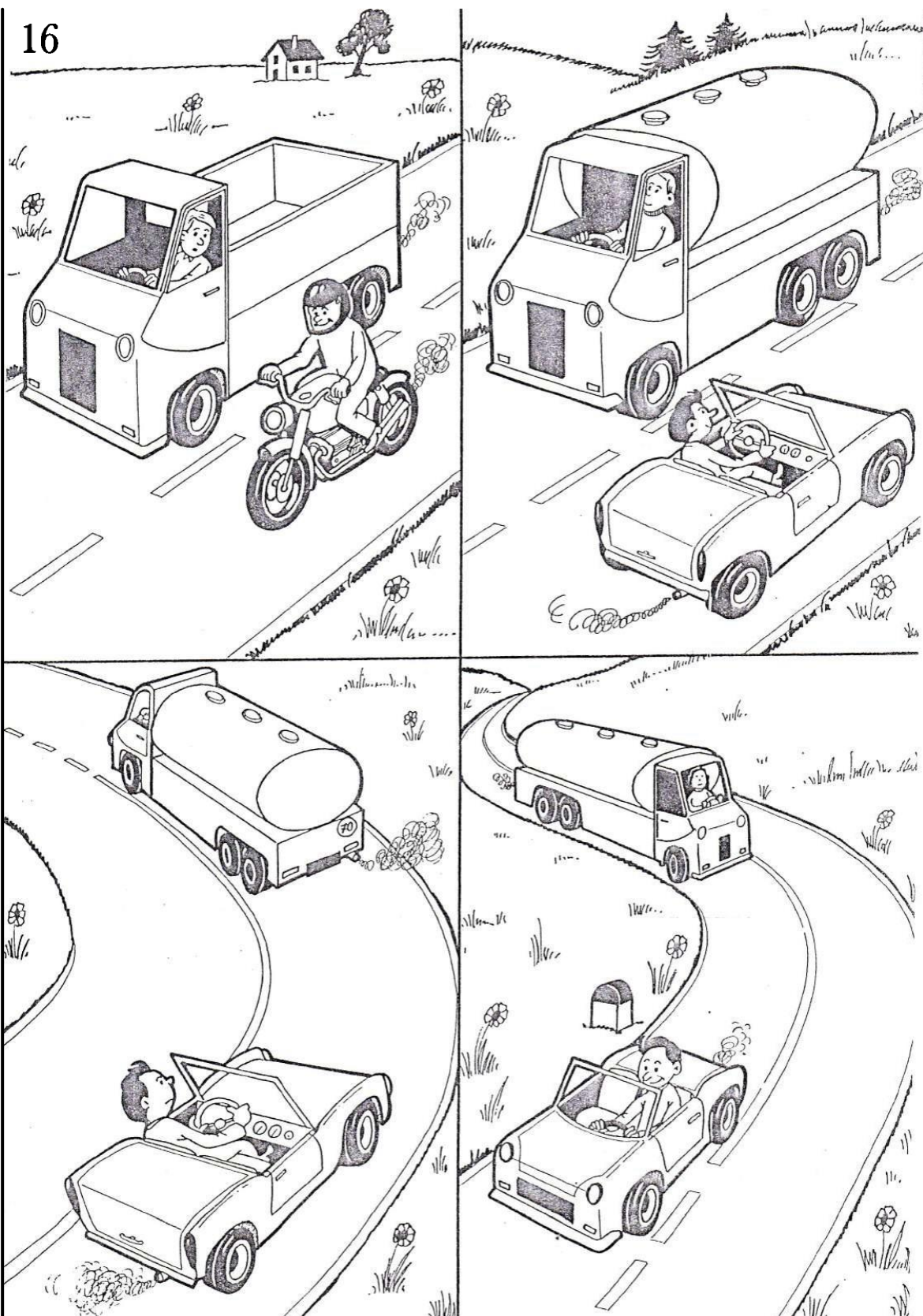


14

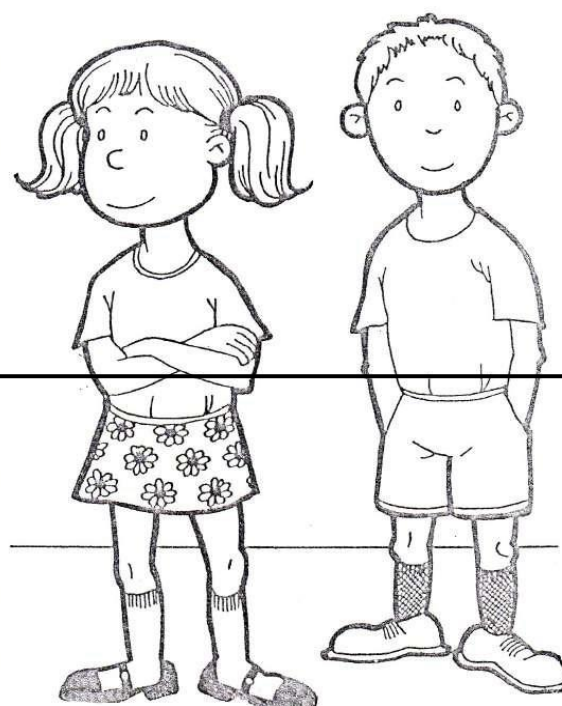
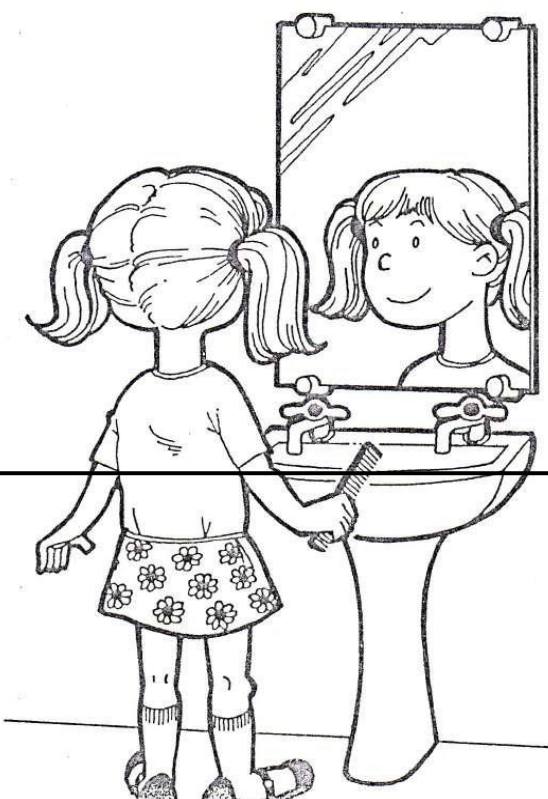




16



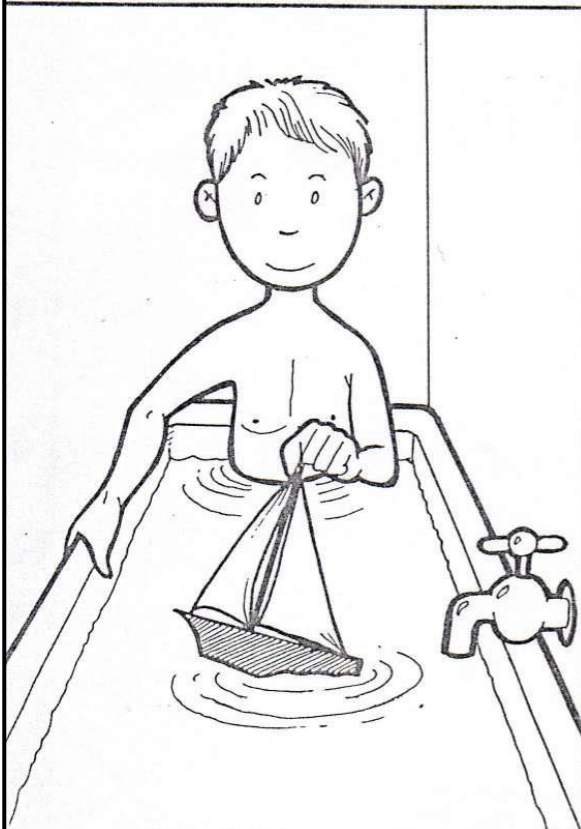
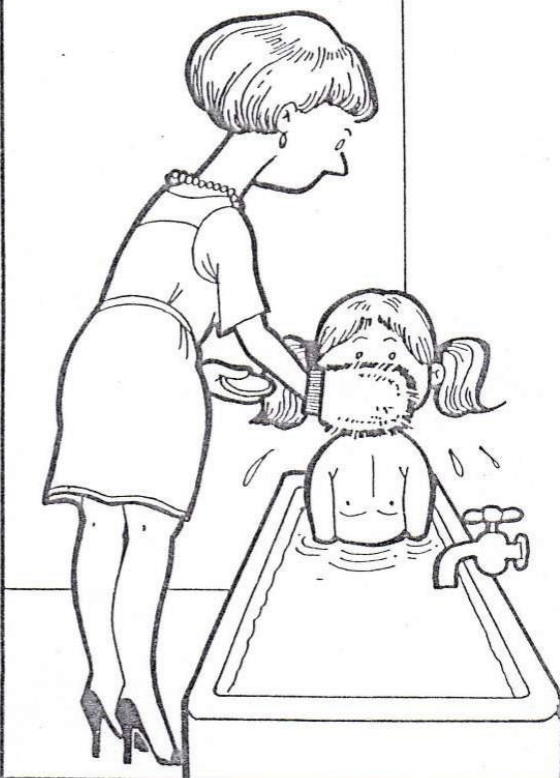
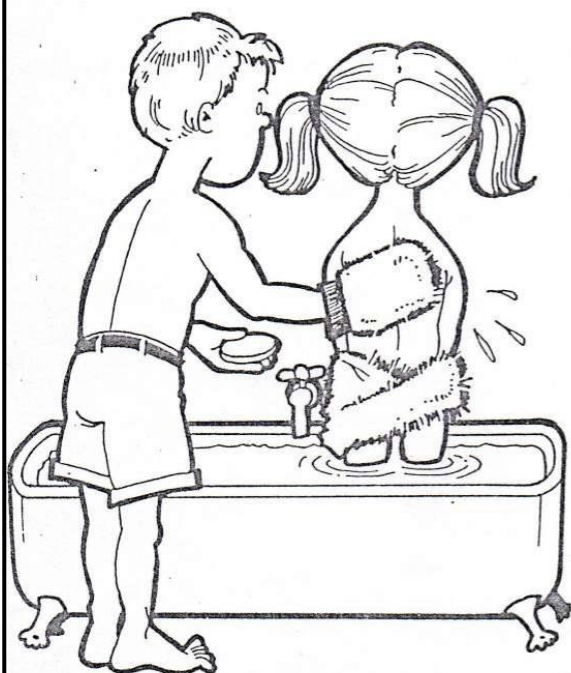
17



18

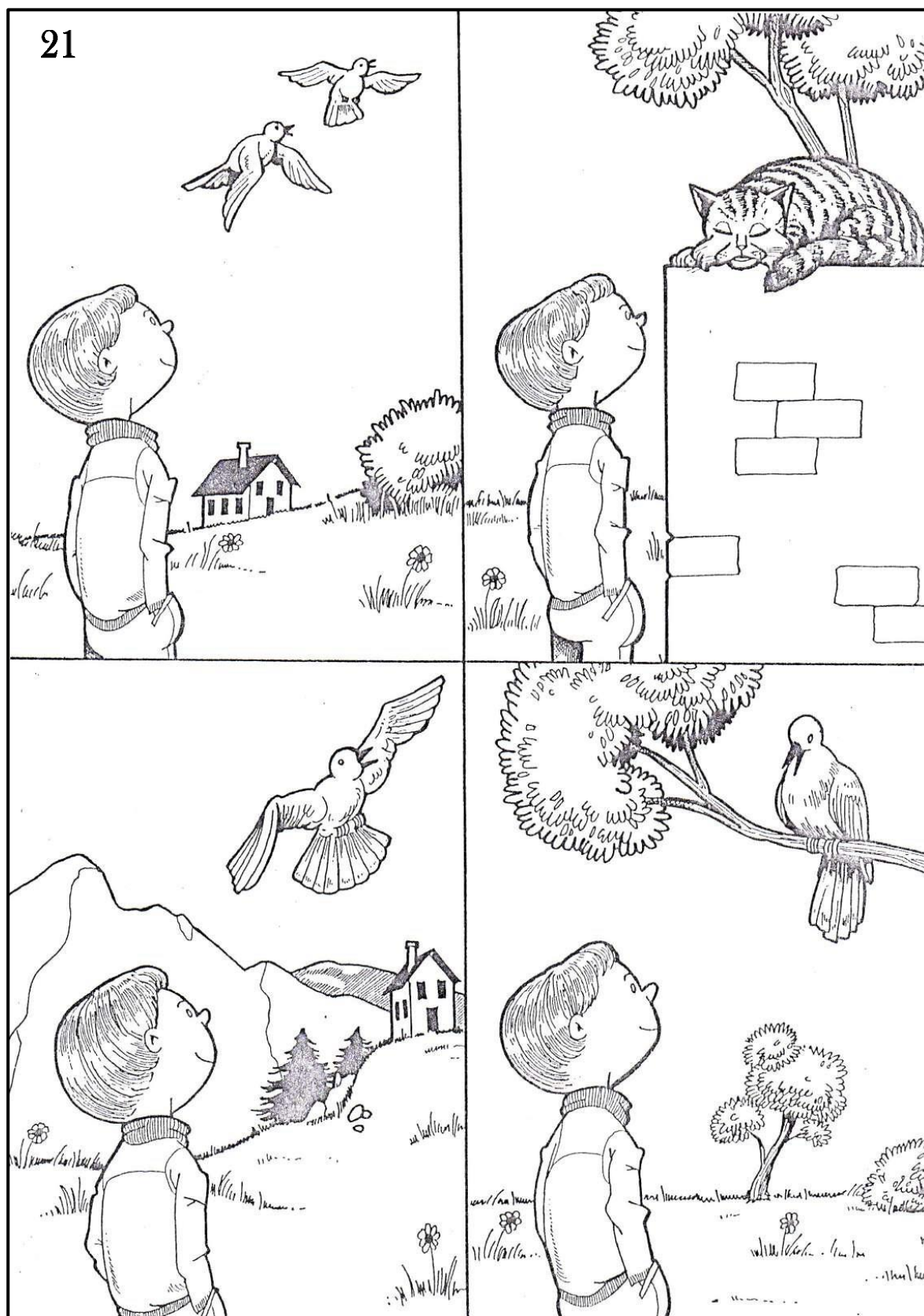


19

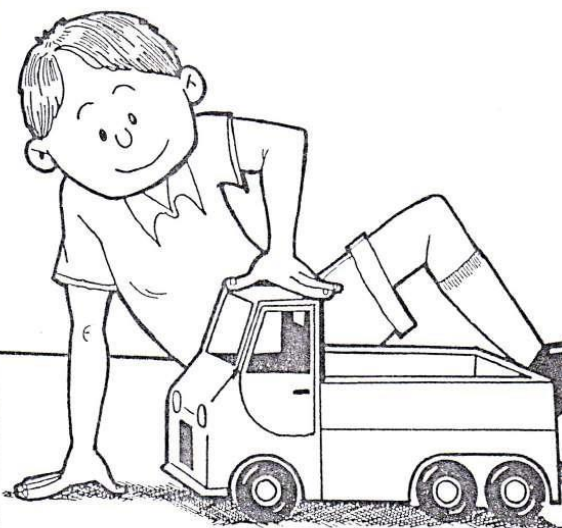
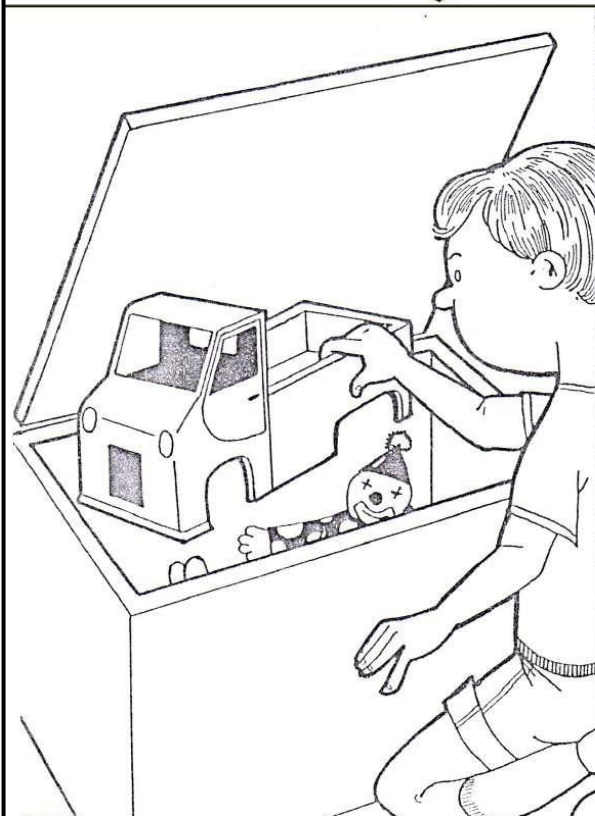
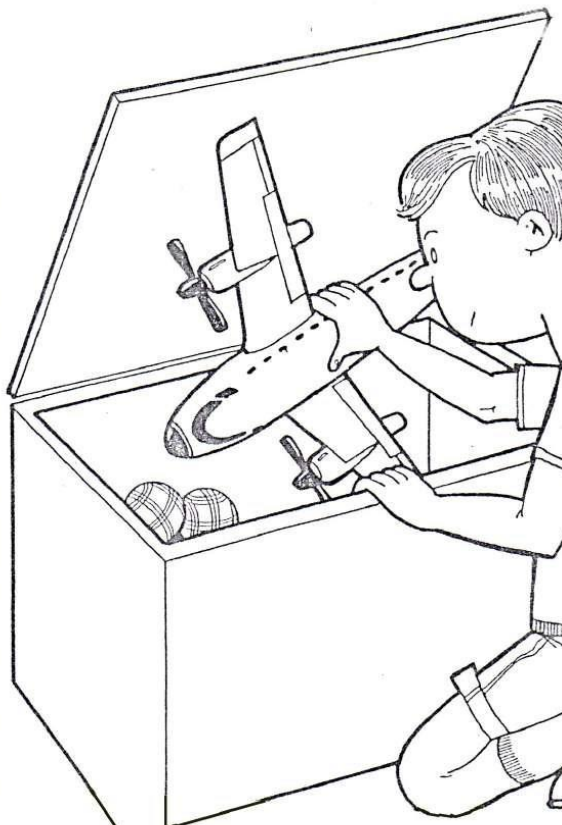
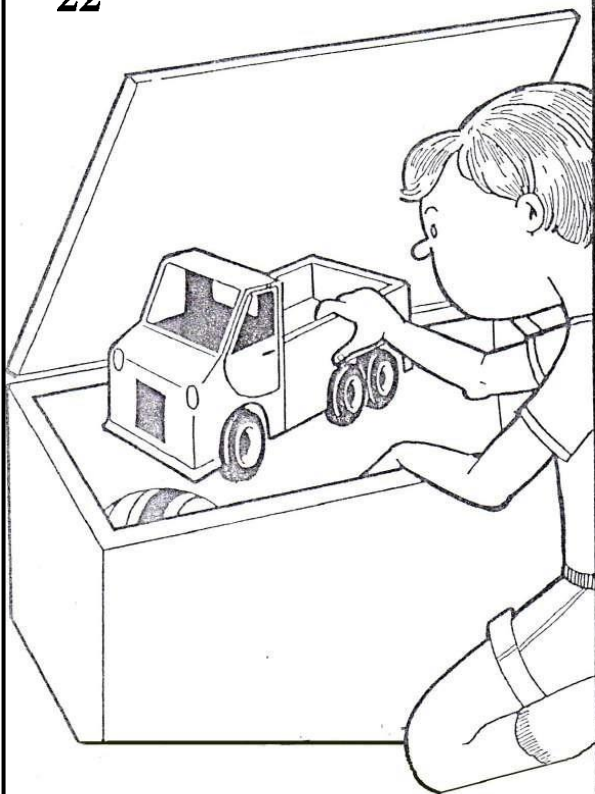


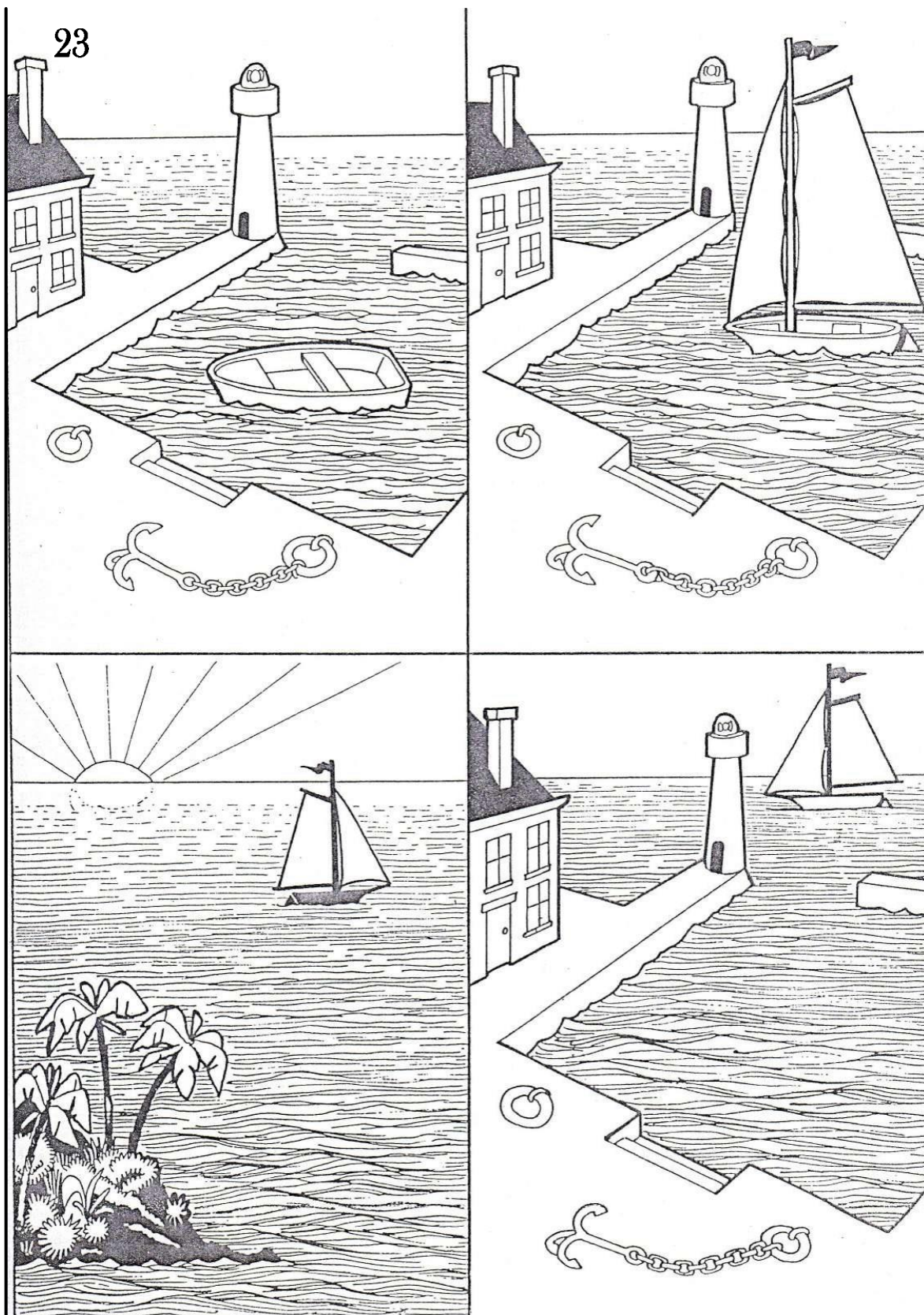
20



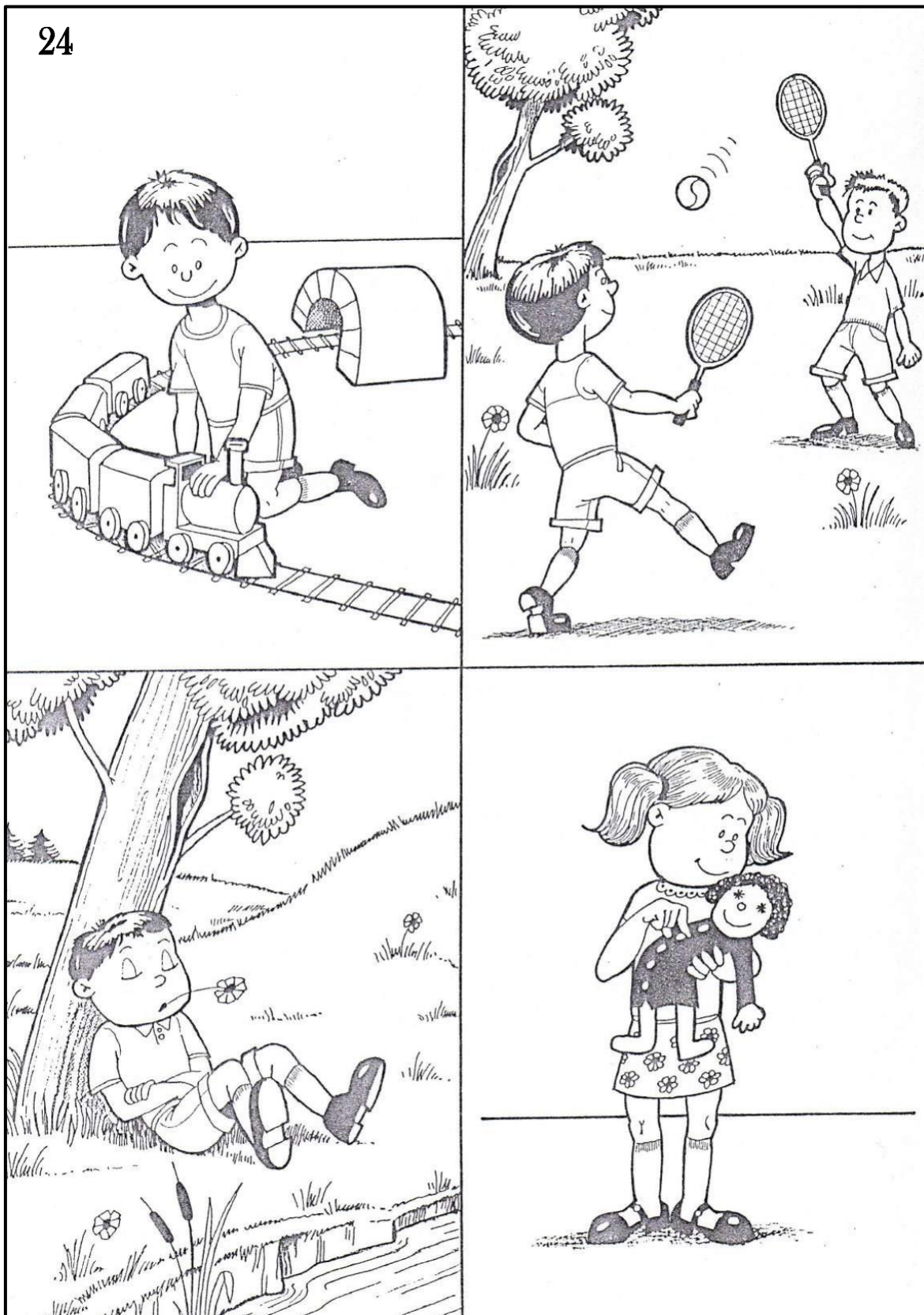


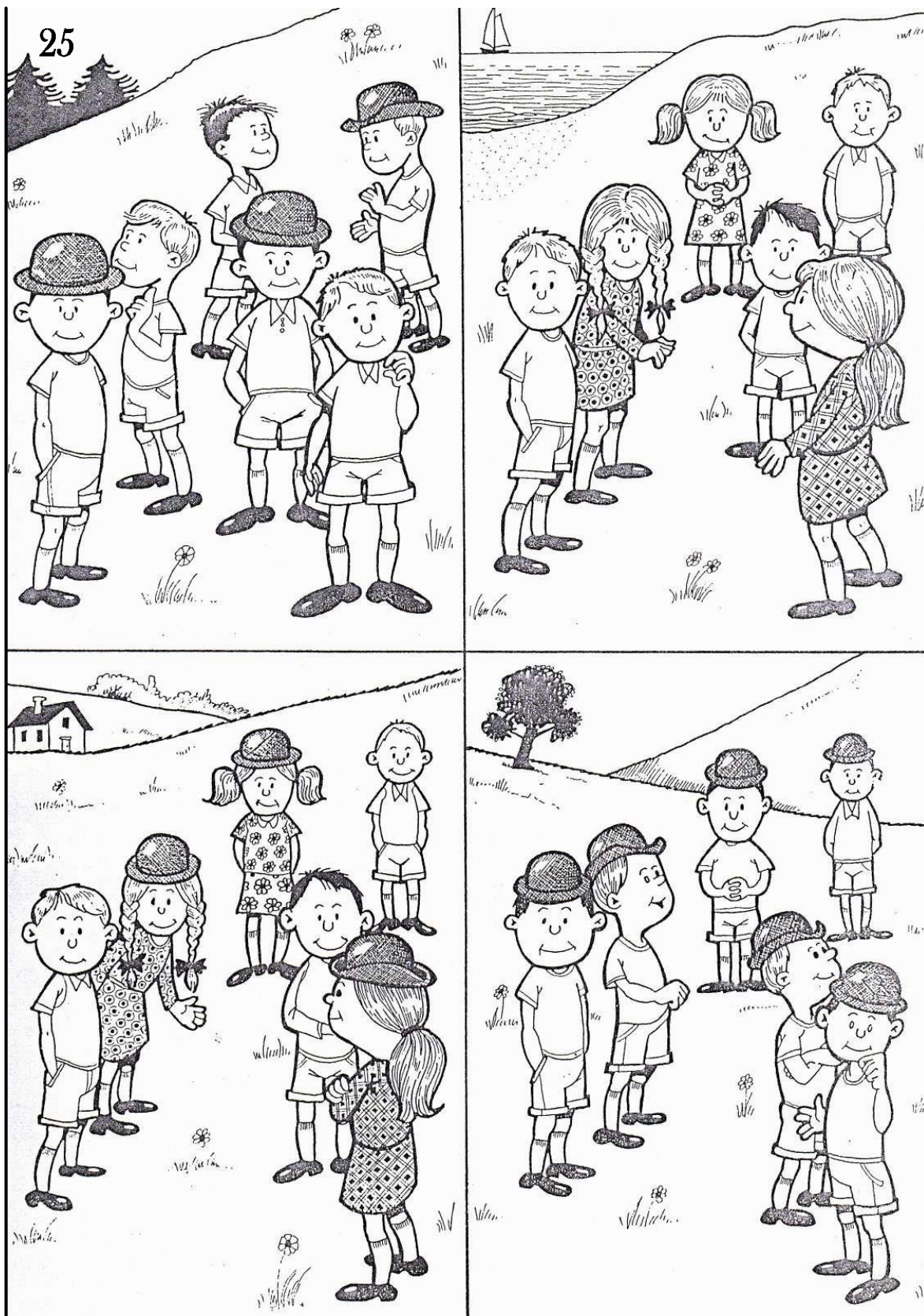
22



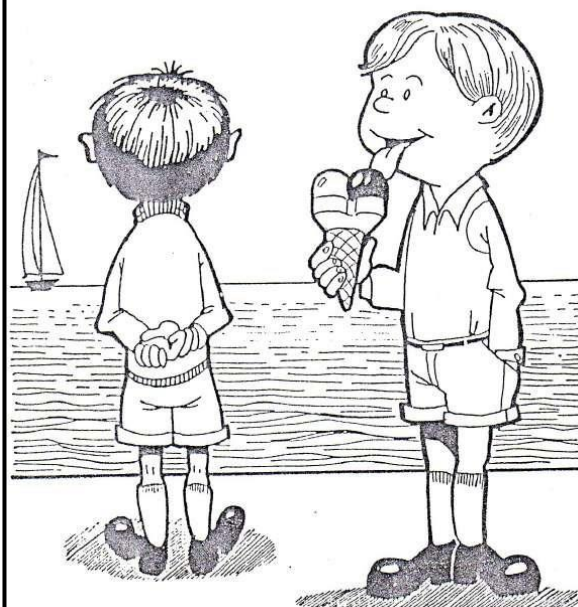
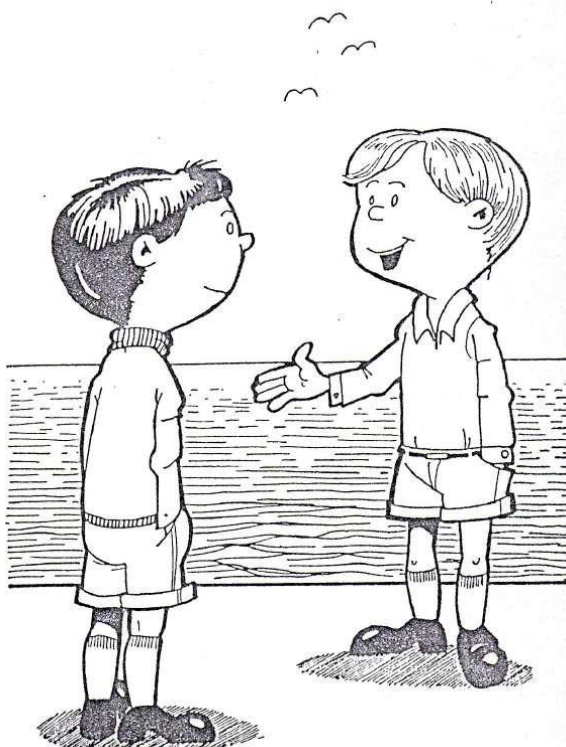
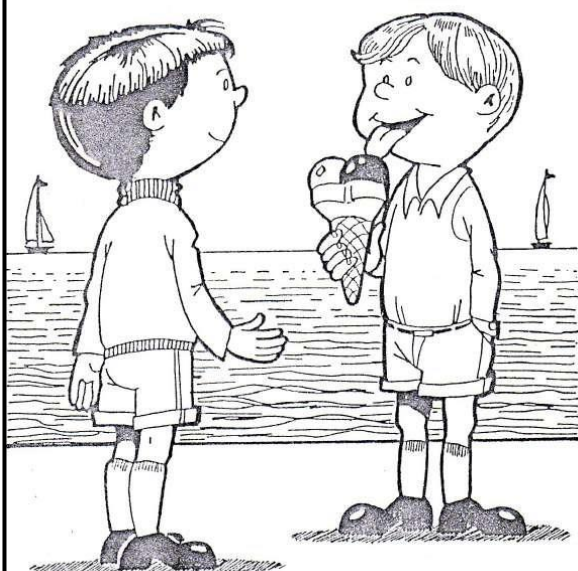


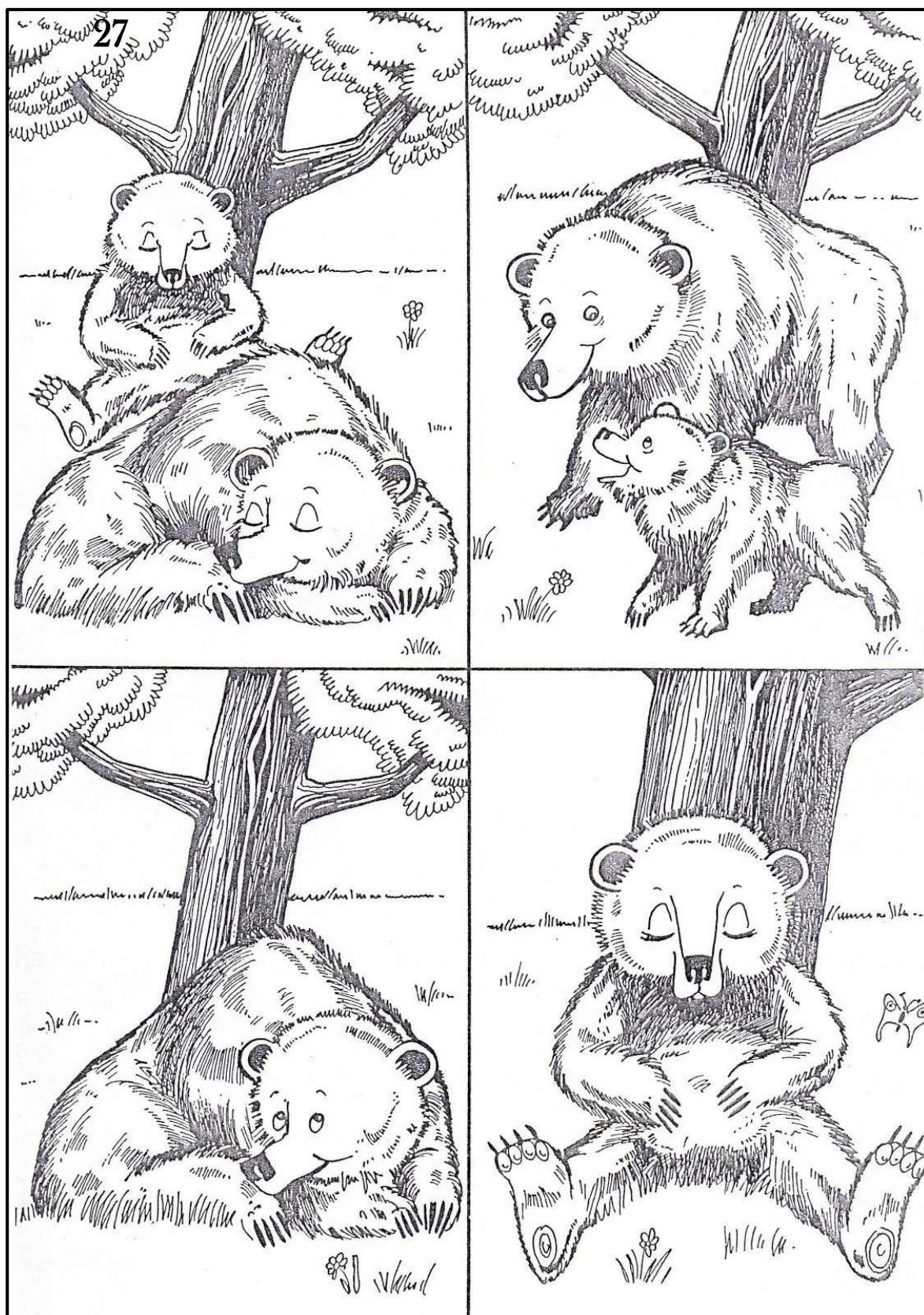
24



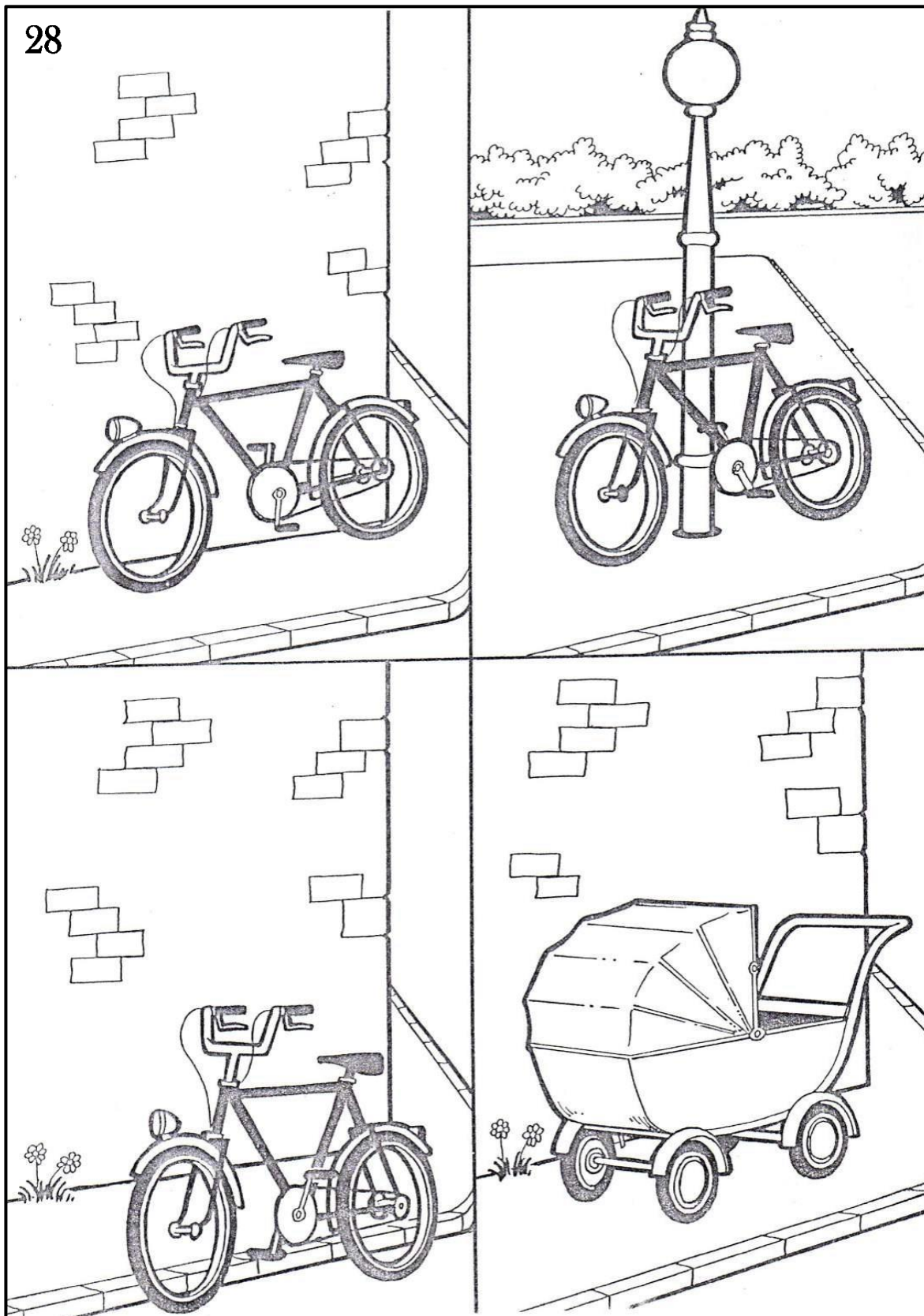


26

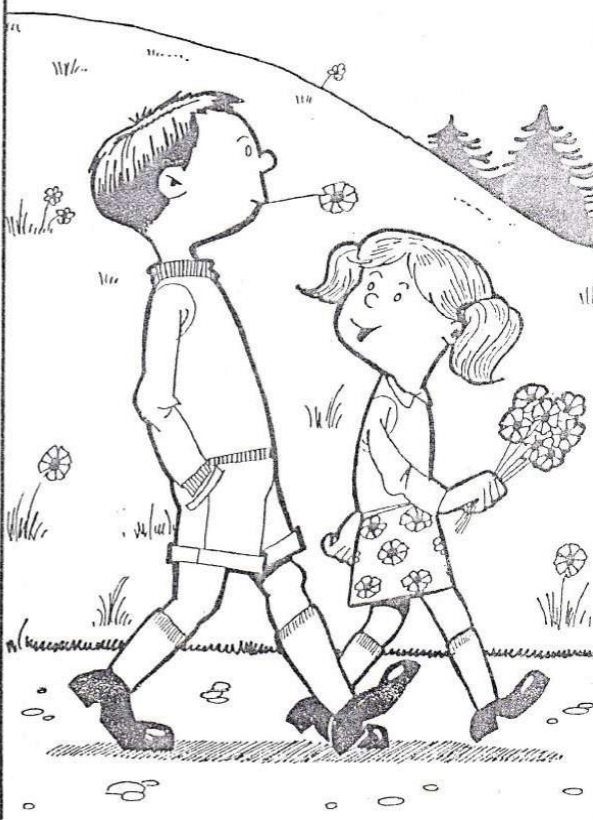
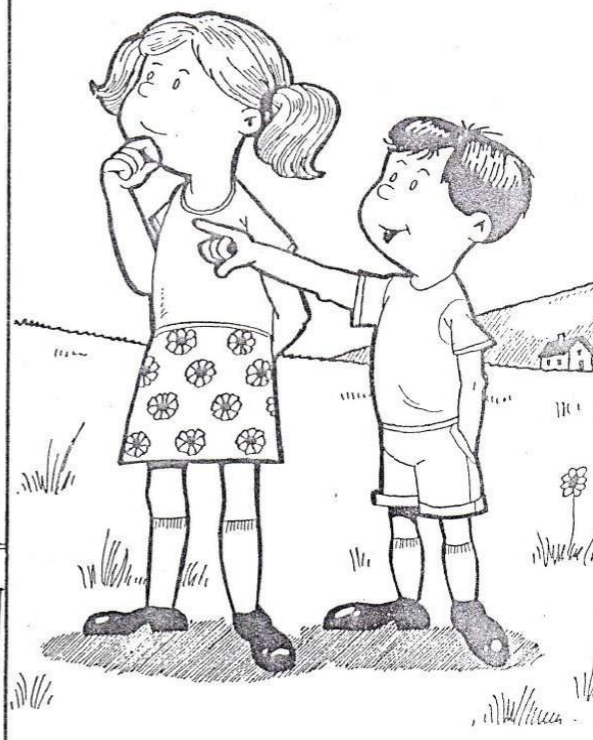
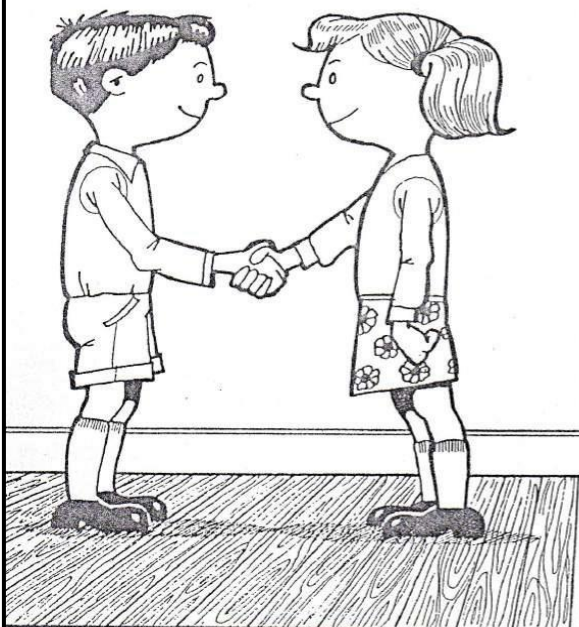




28



29



الملحق رقم (02): ورقة التنقيط

ورقة التنقيط							الجميل
DA2	DA1	P	D2	C	M-S	L	
☐	☐ 2	☐	☐ 4			☐	1-1 الولد يجري .
☐	☐ 1	☐	☐ 3			☐	2-1 الولد لا يجري .
☐	☐ 1	☐	☐ 1			☐	1-2 القط أمام الشجرة.
☐	☐ 2	☐	☐ 4			☐	2-2 القط وراء الشجرة.
☐	☐ 2	☐	☐ 4			☐	1-3 الفئجان مكسور.
☐	☐ 1	☐	☐ 2			☐	2-3 الفئجان ليس مكسور.
☐	☐ 2	☐	☐ 4			☐	1-4 السيارة فوق السرير .
☐	☐ 2	☐	☐ 1	☐			2-4 السيارة تحت السرير .
☐	☐ 1	☐	☐ 2	☐			1-5 عصافير تطير.
☐	☐	☐	☐ 2			☐	2-5 عصافير يطير .
		☐	☐ 4	☐			6- أكل الكرز الذي تقطفه أمي.
		☐	☐ 2	☐			1-7 الكلب أمام الكرسي.
☐	☐ 4	☐	☐ 3			☐	2-7 الكلب وراء الكرسي .
		☐	☐ 1	☐			8- علبه الحلوى التي أعطوني إياها فارغة.
☐	☐ 1	☐	☐ 2	☐			9- القط الذي جذبته من ذيله خدشني.
		☐	☐ 4	☐			10- أرى المطر يسقط في الخارج.
		☐	☐ 1	☐			11- طلبت مني أمي لبس معطفي
		☐	☐	☐			1-12 السيارة تدفعها الشاحنة.
☐	☐ 4	☐	☐ 3	☐		☐	2-12 السيارة تدفع الشاحنة.
☐	☐ 1	☐	☐ 3	☐			1-13 سيذهب السيد.
☐	☐ 4	☐	☐ 2			☐	2-13 ذهب السيد.
		☐	☐ 1	☐			1-14 السيارة في المنزل.
☐	☐ 4	☐	☐ 3	☐			2-14 السيارة بين المنزلين.
☐	☐ 1	☐	☐ 2			☐	1-15 سقطت البنت الصغيرة.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-15 هل سقطت البنت الصغيرة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-16 الأطفال يلبسون أحذيتهم ؟.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-16 الأطفال لبسوا أحذيتهم.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-17 السيارة تتبع الشاحنة .
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-17 السيارة التي تتبعها الشاحنة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-18 البنت الصغيرة تنتظر اليه.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-18 البنت الصغيرة تنتظر الى نفسها .
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-19 قالت أمي "أين هذه البنت".
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-19 قالت أمي "من هذه البنت".
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-20 البنت التي يغسل لها الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-20 البنت تغسل للولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-21 البنت الصغيرة تمشط شعرها.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-21 البنت الصغيرة تمشط له شعره.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	22- ينظر الى العصفور الذي يطير .
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-23 أخفى الشاحنة التي كسرت عجلاتها .
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-23 أخفى الشاحنة التي لم تكسر عجلاتها .
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	24- الباخرة التي في الميناء لها شراعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-25 الاطفال يلعبون.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-25 الولد يلعب.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-26 كل الأولاد لديهم قبعات .
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-26 بعض الاولاد لديهم قبعات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	27- أراك تأكل المثلجات.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-28 الدب نائم.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-28 الدببة نائمة.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-29 الدراجة على الحائط.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-29 الدراجة بجانب الحائط.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	1-30 البنت أكبر من الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	2-30 البنت أقل من الولد.
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	المجموع :

جَمَلُكَ