

أنواع أخطاء القراءة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة

دراسة ميدانية في إبتدائية بالرابح إسماعيل بالمغير

مذكرة تخرج مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي في علوم التربية

التخصص: تربية خاصة

إشراف الاستاذ (ة)

بنين إبتسام

إعداد الطالبات

سالمي يسرى

فدول سارة

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
د/مومن بكوش الجموعي	أستاذ محاضر ب	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	رئيساً
د/ بنين إبتسام	أستاذ محاضر ب	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	مشرفاً ومقرراً
د/سواكر رشيد	أستاذ محاضر أ	جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي	ممتحناً

الموسم الجامعي: 2023/2022

﴿ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ۖ إِنَّكَ
أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾

[32 : البقرة]

صدق الله العظيم



شكر و تقدير

الحمد لله وكفى والصلاة على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أما بعد

الحمد لله الذي وفقنا لإتمام هذه الخطوة في مسيرتنا الدراسية بمذكرتنا هذه ثمرة الجهد والنجاح بفضل الله تعالى وبفضل

الأستاذة الفاضل "بنين إبتسام" الذي كان لها الدور الأكبر في مساندتنا بتوجيهاته وملاحظاته وعلى جميع المعلومات التي

ساهمت في إثراء موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة.

كما أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الإمتنان إلى الدكتور "العيس إسماعيل" حفظه الله لتفضله الكريم بمساعدتنا وبنصحنا

وتوجيهنا على إتمام هذه الدراسة.

كما نهدي تخرجنا إلى الوالدين الكريمين وإلى كل الأهل .

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أنواع أخطاء القراءة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة. وقد تمحورت الدراسة حول التساؤل الآتي:

- ما هي الأخطاء القرائية الموجودة تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة؟

فرضية الدراسة:

- توجد أخطاء قرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة .

وقد اعتمدت على المنهج الوصفي باعتباره أكثر المناهج ملائمة لموضوع البحث، إذ تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذ من ابتدائية بالراح إسماعيل، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وللإجابة على تساؤلات الدراسة فقد طبق إسماعيل العيس (2015) ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها تم استخدام النسبة المئوية للكشف أنواع أخطاء القراءة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

وقد تم التوصل الى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين صعوبة تعلم القراءة وكمية أخطاء القراءة المرتكبة من طرف التلميذ، والتي تشكل بدورها عبئا معرفيا على ذوي الصعوبات في القراءة .

كلمات مفتاحية:

- القراءة ، صعوبات القراءة ، أخطاء القراءة .

Study summary:

The study aims to identify the types of reading errors among students who have difficulty learning to read. The study focused on the following questions:

Are there statistically significant differences in reading errors among third year primary school students according to the gender variable?

-Are there statistically significant differences in the difficulty of recognizing and reading words among third-year primary school students according to the gender variable?

Study hypotheses:

-There are statistically significant differences in reading errors among third-year primary school students, according to the gender variable.

-There are statistically significant differences in the difficulty of recognizing and reading words among third-year primary school students, according to the gender variable.

It relied on the descriptive approach as it is the most suitable method for the subject of the research, as the study sample consisted of (30) students from primary school in El-Rabeh Ismail, and they were chosen in a simple random way. Using the percentage to detect the types of reading errors among students who have difficulty learning to read in the third year of primary school.

The following results have been reached:

There is a statistically significant correlation between the difficulty of learning to read and the number of reading errors committed by the student, which in turn constitutes a cognitive burden on people with reading difficulties.

After discussing the results in the light of the findings of the study, suggesting participation and involvement in various associations that contribute to building perceptions of their future professional prospects and developing counseling and preventive programs to reduce anxiety based on promoting positive thinking through specialists and experts.

Keywords:

Reading, reading difficulties, reading errors.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	
أ	مقدمة
الفصل الأول: التعاريف الإجرائية للدراسة	
4	تمهيد:
5	1-الإشكالية
6	2-أهداف الدراسة
6	3-أهمية الدراسة
7	4-التعاريف الإجرائية
10	5-الدراسات السابقة
13	خلاصة
الفصل الثاني: صعوبات القراءة	
15	تمهيد
16	1-مفهوم صعوبة القراءة
17	2-مظاهر صعوبة القراءة
17	3-مؤشرات صعوبة القراءة
25	3-أنواع صعوبات القراءة
27	4-النظريات المفسرة لصعوبة القراءة
28	5-العوامل المؤثرة في ظهور صعوبة القراءة
33	6-الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة
34	7-تشخيص صعوبة تعلم القراءة
37	8-علاج صعوبات القراءة
40	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: مهارات القراءة وأخطاءها	
42	تمهيد
43	1-مهارة القراءة
43	2-تعريف القراءة
44	3-أهداف القراءة
48	4-أنواع القراءة
52	5-أخطاء التلاميذ في القراءة:
53	6-تحليل أخطاء القراءة:

55	خلاصة
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
57	تمهيد
58	1- منهج الدراسة
59	2- عينة الدراسة
60	3- حدود الدراسة
60	4- أدوات الدراسة
61	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:
62	خلاصة
الفصل الخامس: تحليل وتفسير النتائج	
63	1- جدول الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي
65	2- التعليق على الدراسة
65	3- مناقشة النتائج
67	4- الإجراءات الوقائية لمعالجة أخطاء القراءة:
69	الخاتمة
71	قائمة المصادر والمراجع

مقدمة

إن العيش والحياة السعيدة لأبنائنا لا يكفي وحده، إن لم نفكر في تنمية شخصيات قوية قادرة على التعبير عن هويتها، مسيرة للتقدم العلمي والتكنولوجي من يوم لآخر .

فاعتمادا على العلاقات الإنسانية والاجتماعية والتكوين المعرفي في مختلف ميادين الحياة، نستطيع أن نكون أفرادا قادرين عن التعبير عما يجول في أذهانهم، باللغة المنطوقة والمكتوبة لمواجهة تحديات العصر في العلم والمعرفة و لرفع مستوى الإنتاج النوعي في المدرسة وبقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

وفي بداية القرن التاسع عشر اهتم الكثير من العلماء بتحديد بعض أجزاء الدماغ المسؤولة عن اللغة والمتعلقة بالقراءة والكتابة وخاصة القشرة الدماغية، وأشاروا إلى أن أي خلل أو صدمة تحدث في تلك المنطقة قد تؤثر على تعطيل إحدى العمليات كالاستماع والحديث والقراءة.

وقد كان لجهود "وليام برود بنت" السبق الأول في إجراء البحوث والدراسات المتعلقة بصعوبات القراءة والتي وصف من خلالها بعض حالات الأفراد الذين يعانون من عدم القدرة على القراءة، وأضاف كاسم "ويل" أن هذه الصعوبات قد تحدث على الرغم من تمتع أصحابها بالذكاء العادي وقوة الإبصار والكلام العادية، حيث تم الإشارة إلى صعوبات القراءة من طرف العالم الألماني برلين ليصف الصعوبات الشديدة في القراءة، والتي أرجع سببها إلى مرض في الدماغ، في حين أرجع يجبرني سببها إلى فقدان الربط بين جزئي الدماغ من حيث العمل والوظيفة، ووجد أن ذلك ينطبق على الحالات التي يعاني أصحابها من فقدان القدرة على القراءة، ثم قدم "مورقان" أول أدبيات عمى الكلمات، وعرض فيه، وصفا مختصرا لهذه الحالة عافية سبب الإصابة بها إلى خلل في المنطقة المسؤولة عن معالجة اللغة في الجزء الأيسر لخلل في عملية الإبصار. (Thomas 2000).

وإن النجاح في مهارة القراءة عن طريق الإملاء (أي التلقي السمعي) يعتمد على ما يملكه القارئ من مفردات، والتي تشكل المعجم الصوتي السمعي، بالإضافة إلى صورة الكلمة في الذاكرة ، فبدون هذه العمليات لا يصل إلى معنى الكلمة وبالتالي تظهر أخطاء القراءة.

و من جهة أخرى هناك من يشير إلى أهمية السياق في هذه المهارة، كدراسة (Azzam 1993) التي بينت أن أخطاء القراءة مرتبطة بالسياق، وتحدثت عن أنماط أخطاء القراءة، حيث شملت الإضافات، حذف الحروف، ومشاكل الكتابة اليدوية .

وفي دراسة تخص اللغة العربية للباحث (بركات 2008) أكد أن أكثر الأخطاء التي تواجه المتعلم في القراءة تمثلت في قراءة الهمزة بأشكالها الخلط قلب الحروف بدرجة أقل، وبالنسبة للباحثين (Abu Rabia, 2003)

(Taha) اهتمت بالعوامل الكامنة وراء أخطاء القراءة وعلى هذا الأساس تم التصنيف، حيث كشفت دراستهما ، بعد تحليل أخطاء القراءة، أن النوع الأكثر ظهوراً كان صوتياً، وأرجعاً ذلك للمعجم الإملائي المحدود، كما صنف (Abu Rabia, Sammour2012) أخطاء القراءة إلى فئات، تمثلت في أخطاء صوتية phonetic ، أخطاء شبه صوتية Semiphonetic حذف حروف أو كلمات dyshfonetic omission . ونجد أيضاً دراسة صوالحة (2016) التي هدفت للتعرف على أخطاء القراءة لدى التلاميذ المتدربين باللغة العربية وحصرت الأخطاء في الحذف والتعويض .

وقد قسمت هذه الدراسة إلى فصول بحيث يحتوي الجانب النظري إلى ثلاثة فصول، والجانب التطبيقي إلى فصلين. الفصل الأول: مدخل الدراسة وقد تناولنا في هذا الفصل إشكالية الدراسة بتساؤلاتها وفرضيات، وأهداف الدراسة وأهميتها وتم عرضنا مصطلحات الدراسة ثم حدودها المكانية والزمانية والبشرية بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

أما الفصل الثاني: فيتضمن عرض الإطار النظري للدراسة، حيث تطرقنا فيه في البداية بعرض تمهيد ثم تعاريف حول مفهوم صعوبات القراءة لغة واصطلاحاً، وبعد ذلك تم عرض مظاهر وصعوبات ومؤشرا صعوبات القراءة ثم أنواعها والنظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة في ظهورها وأسباب صعوبات القراءة وكذا العوامل المساهمة فيها وتشخيصها وعلاجها .

وفيما يخص الفصل الثالث: يتضمن عرض ذكر مهارة القراءة وكذا تعريف القراءة وتطرقنا كذلك إلى أهداف القراءة وأنواعها وأخطاء التلاميذ في القراءة وتحليل هذه الأخطاء .

كما يشمل الجانب الميداني فصلين وهي:

أما عن الفصل الرابع: تناولنا فيه عرض للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وذلك من خلال التطرق إلى المنهج المتبع في الدراسة وتحديد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى أداة جمع البيانات وقد تم ختم هذا الفصل بعرض إجراءات تطبيق الدراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج.

أما الفصل الخامس: يتم في هذا الفصل يتضمن عرض نتائج وتحليل الدراسة والإقتراحات.

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

__ تمهيد .

__ الإشكالية.

__ فرضيات الدراسة.

__ أهداف الدراسة.

__ أهمية الدراسة.

__ التعاريف الاجرائية.

__ الدراسات السابقة.

__ الخلاصة.

تمهيد:

تعتبر صعوبات التعلم من المواضيع المهمة في مجال التربية والتي لاقت اهتماما كبيرا من طرف المهتمين بمختلف تخصصاتهم، كالأطباء وعلماء النفس وعلماء الاجتماع والمعلمين وغيرهم لذلك سعت الابحاث العلمية لتخفيف من حدتها قدر الامكان.

1-الإشكالية:

يعتبر المعلم بمختلف أدواره كمرشد ومربي ومعلم أهم وسيلة لتفاعل التلاميذ طوال ساعات اليوم الدراسي لذلك فهو اكثر من يستطيع إحداث تغيير او تعديل في سلوك التلميذ و تقدمه الاكاديمي، فتحت التلميذ بكلمة فاشل أو بليد أو ما شابه ذلك عندما يواجه صعوبة في القراءة أو التهجئة الصحيحة، ولن يأتي له ذلك إلا من خلال تحكمه في مجموعة من قواعد النحو والصرف وقواعد الإملاء، حيث تعينه القواعد النحوية والصرفية على تقويم لسانه وعصم اسلوبه من اللحن والخطأ، فيضمن بذلك سلامة اللغة من الوجهة الإعرابية والإشتقاقية.

فيذهب بعض الباحثين إلى أن القراءة أداة من ادوات كسب المعرفة والثقافة والاتصال الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد رغباته ويبنى افكاره ويثري خبراته كما ان القراءة عامل جوهري في معالجة المفاهيم على مساعدة المتعلمين في نجاحهم التعليمي وفي الحياة بوجه عام، اذ تزداد اهمية القراءة بالنسبة للتلاميذ لا بكونها مادة يدرسونها فحسب وانما لكي ينجحوا في المواد الدراسية الاخرى.

ومن خلال كل ما تقدم يمكننا أن نطرح السؤال التالي:

— ما هي الأخطاء القرائية الموجودة لدى تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة؟

فرضية الدراسة:

— توجد أخطاء قرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة.

2- أهداف الدراسة:

__ التعرف على الأخطاء القرائية الموجودة لدى تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة.

3-أهمية الدراسة:

تظهر أهمية موضوع صعوبة تعلم القراءة في:

- يمكن أن يساعد تعلم القراءة في تخفيف الضغوط والتوتر المرتبط بالصعوبات القرائية وتشجيع الفهم والتعاطف مع الآخرين.

__ إبراز أثر صعوبة القراءة على أطفال السنة الثالثة ابتدائي.

__ إبراز أهم أنواع صعوبات القراءة.

4-التعاريف الاجرائية:

4-1_ القراءة:

يعرف " صلاح عميرة" 1995 القراءة بأنها هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم لإدراك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني تسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ. (سومية، 2010، 5)

4-2_ القراءة في اللغة العربية :

- قرأ: القرآن= التنزيل العزيز، وانما قدم على ما هو أبسط منه لعرفه.

قرأ يقرؤه ويقرؤه، الأخيرة عم الزجاج ، قرء، وقراءة وقرآن، الاولى من اللحياني، فهو مقرؤه.

وقرأت الكتاب قراءة وقرآن، ومنه سمي القرآن، وتقرأ= تفقه، وتقرأ= تنسك، ويقال: قرأت اي صوت قارئاً ناسكاً وقال بعضهم: قرأت = تفقحت قرآن الناقة = ولدت. (العيش، 2015_2016م ، 6)

__ تعريف كيرت 1988 لصعوبات التعلم :

هي تخلف أو اضطراب أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة أو القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو الحساب تنجم عن إصابة دماغية محتملة أو اضطراب وجداني أو سلوكي أو كليهما، ليس تأخراً عقلياً أو حرماناً حسيماً أو يعزى إلى عوامل ثقافية أو تعليمية.

__ تعريف صعوبة القراءة:

هي اضطراب يظهر بوضوح في شكل عجز عن القراءة على الرغم من امتلاك الشخص نسبة الذكاء مناسبة وفرصة ثقافية واجتماعية ملائمة.

فمصطلح صعوبة تعلم القراءة يستخدم للدلالة على القصور في القدرة على القراءة أو جزئي عنها، ويعجز المصاب بهذه الحالة عن تحويل الرموز المكتوبة إلى كلمات منطوقة وفهم ما يقرأ بوضوح. (حفصة، 2015 - 2016، 6).

أما ليرتن فيري بأن صعوبة القراءة هو اضطراب دائم في تعلم اللغة المكتوبة واكتسابها واستخدامها، ومنه نعرف صعوبة تعلم القراءة بأنها: "التباين الملحوظ في قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة سواء كانت جهرية أو صامتة وعمره الزمني، التي ترجع إما إلى قصور تكويني أو خلل عصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية، ضعف في الاستيعاب القرائي، رغم امتلاك نسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط وكذلك خلوهم من الاضطرابات وسلامة حواسهم". (1 ,d,2013, lebreton)

__ تعريف أخطاء القراءة:

وهي الأخطاء التي يرتكبها المتعلم أثناء القراءة، تظهر مؤشراتهما من خلال الحذف، الإضافة، الابدال، القلب، التكرار، ويتم تقييم الأخطاء من خلال سرعة القراءة وعدد الأخطاء المرتكبة بالاعتماد على الاختبار المعد لذلك، وهو عبارة عن نص غير مألوف يتعامل معه لأول مرة. (أمنية، 2015، 273)

- تعريف صعوبة تعلم القراءة:

هي: "عجز في القدرة على القراءة الصحيحة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي أثناء القراءة الجهرية من خلال عدة مؤشرات متمثلة في حذف، الإضافة، القلب الإبدال التكرار لحرف أو كلمة تعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ السنة الثالثة ابتدائي والتي تفوق عدد أخطائهم (30) على اختبار صعوبات تعلم القراءة. ويعرفها قحطان بأنها: تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني تختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك سواء تعلق بالجانب البيوي أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أوب صرية أو ظروف غير سليمة في البيئة السرية أو البيئة المدرسية" (قحطان، 2008، 270).

- تعريف صعوبات التعلم :

تعددت واختلفت تعاريف صعوبات التعلم المهتمين بهذا المجال و باختلاف تخصصاتهم العلمية فكل واحد منهم تناولها نظر تخصصه العلمي.

« لقد عرفت الحكومة الاتحادية الأمريكية، تلك الصعوبات في قانونها العام رقم : 94 - 142 الصادر بتاريخ 23 أغسطس 1973 ، أن الأشخاص ذو صعوبات التعلم ،هم الذين يعانون من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ، التي تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التعليم أو الكلام أو القراءة أو الكتابة، أو أداء العمليات الحسابية».

(عبد الباسط ، 20)

ويعرف مكارثي ومكاثي (Mc.carthy and M.Carthy) على أنها عبارة عن تخلف أو تأخر زمني في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، واللغة ، والقراءة ، والكتابة والحساب أو إلى غير ذلك من العمليات التي تلعب دورا في مجال التعلم. (محمد، 2003، 177).

أما من حيث المفهوم النفسي التربوي فهي اضطرابات في عمليات التعلم و التي قد تصاحب أو لا تصاحب، بخلل في وظيفة الجهاز العصبي المركزي ، والتي لا تعتبر اضطرابات ناجمة عن إعاقة عقلية أو جسمية» . (محمد، 2005 ، 191).

وهي « اضطرابات في العمليات العقلية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك والتفكير التذكر وحل المشكلة ويظهر صدها في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب » . (يحيى، 2006، 40)

5-الدراسات السابقة:

5-1-الدراسات العربية:

_ دراسة محمد الحوامدة 11-04-2010 الأردن.

هدفت الدراسة إلى وصف اخطاء القراءة الجهرية وتحليلها لدى طلبة الصف الثالث الاساسي وإظهار الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة ودرجة تمكنهم من انظمة اللغة، وذلك لعينة مكونة من 22 طالبا وطالبة على المجتمع في الفصل الثاني العام الدراسي 2008-2009 ، واستخدم الباحث قائمة تحليل الأخطاء القرائية. وقد اظهرت النتائج ارتكاب الطلبة مجموعة اخطاء في القراءة الجهرية وان أكثر الاخطاء في قراءة الطلبة كانت اخطاء الإبدال يليها الحذف ثم الاضافة.

كما اظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0,5=0$).

-هدفت دراسة حباب (2015) جامعة النجاح الوطنية، نابلس، للتعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، والتخصص في مدارس غزة. واعتمد المنهج الوصفي والتحليلي.

وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية مكونة من (123) معلماً ومعلمة.

وتم استخدام استبانة مؤلفة من (33) فقرة.

وأظهرت النتائج أن تقديرات معلمي الصف الأول الأساسي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة كانت مرتفعة، وتمثلت هذه الصعوبات في تعثر الطفل في القراءة والكتابة، وكثرة المحو والضغط على القلم، كما أظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر فروق تعزى لمتغير الخبرة.

5-2-الدراسات الجزائرية:

_ دراسة خديجة خلفاوي (2013-2014) الجزائر.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاخطاء الشائعة في القراءة الجهرية عند تلاميذ المستوى الرابع والخامس الابتدائي في مدرسة بونوة بوحفص بورقلة وذلك لعينة خمس وعشرين تلميذا، واستخدمت اداة لاختيار خم فقرات للقراءة. وخلصت النتائج إلى ان الاخطاء الاكثر شيوعا عند التلاميذ هي اخطاء نطق الحركة ثم الحذف بالنسبة للمستويين، يليها الإبدال والتكرار ثم الاضافة والقلب بالنسبة للمستوى الرابع. أما الاخطاء الاكثر شيوعا بالنسبة للمستوى الخامس بعد اخطاء نطق الحركة والحذف فهي الإضافة يليها الإبدال ثم التكرار والقلب . وكانت أخطاء تلاميذ المستوى الرابع أكثر من اخطاء المستوى الخامس.

- دراسة منصوري مصطفى، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنتين الثانية و الثالثة ابتدائي 2015 ، الجزائر.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الفروق بين هذين المستويين وكذا الفروق بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة. ومن أجل اختبار الفرضيات المطروحة تم اختيار عينة من تلاميذ الصفين الثاني (31) تلميذا والثالث (33) تلميذا ينتمون إلى ثلاث مدارس ابتدائية تقع بمدينة مستغانم بغرب الجزائر، من بينهم 30 ذكرا و34 أنثى بعد التأكد من سلامة قدراتهم المعرفية بواسطة اختبار التقدير الفوري للوظائف المعرفية Test d'évaluation rapide des fonctions cognitives الذي أعده R. Gil G. Toulat et al و لقياس درجات صعوبات تعلم القراءة لديهم تم تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة للدكتور صلاح عميرة علي، بعد تكييفه على البيئة الجزائرية ، والتأكد من درجتي صدقه وثباته.

واستخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و "اختبارت"، ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل كرونباخ - ألفا في معالجة بيانات الدراسة واختبار فرضياتها، وفي قياس الخصائص السيكومترية (صدق وثبات) أدوات القياس. وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين في صعوبات تعلم القراءة) تعرف الكلمات و قراءتها، وصعوبة التعرف على أجزاء الكلمة ودمجها، وصعوبة الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، وصعوبة التمييز السمعي) ولصالح الذكور.

- توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الابتدائية في صعوبات تعلم القراءة ولصالح تلاميذ السنة الثانية.

- **التعقيب على الدراسات السابقة:**

- ✓ هدفت الدراسات إلى التعرف على أنواع صعوبات القراءة .
- ✓ وقد اشتملت عينات الدراسة على تلاميذ المدارس الابتدائية.
- ✓ واستخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعان بالاستبانة كأداة للدراسة.

خلاصة:

إن القراءة من أهم المهارات اللغوية وهي تتكون من عمليتين متصلتين بعضها البعض أولهما الاستجابة الفسيولوجية لما هو مكتوب أما الثانية هي عملية عقلية خلالها تفسير المعنى.

- صعوبة القراءة هي صعوبات تعليمية تتعلق بالعجز في قدرة أو قدرات خاصة بمهارة القراءة.

- الأمية هي سمة من سمات التخلف وتعني عدم إلمام الفرد بمهارات القراءة والكتابة والحساب، وقد اعتمدت الدول استراتيجيات لمحو الأمية، بهدف تعليم الأميين المهارات الأساسية، ليصبحوا قادرين على مواجهة مشاكل الحياة ويلبوا حاجاتهم ومتطلبات مجتمعاتهم.

الفصل الثاني:

صعوبات القراءة

تمهيد:

- 1- مفهوم صعوبة القراءة.
 - 2- مظاهر ومؤشرات صعوبة القراءة
 - 3- أنواع صعوبة القراءة
 - 4- النظريات المفسرة لصعوبة القراءة
 - 5- العوامل المؤثرة في ظهور صعوبة القراءة
 - 6- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة
 - 7- تشخيص صعوبة تعلم القراءة
 - 8- علاج صعوبات القراءة
- الخلاصة

تمهيد:

يرى العديد من الباحثين أن صعوبة القراءة تمثل السبب الرئيسي في الفشل الدراسي، حيث تشكل أحد المحاور الأساسية لصعوبات التعلم الأكاديمية إن لم تكن المحور الأهم فيها.

وصعوبة القراءة تظهر عند دخول الطفل إلى المدرسة ويظهر مع قدرة الطفل المحدودة في القراءة ويظهر هذا الأخير على شكل حذف الكلمات أو أبدلها وهذا ينعكس سلباً على مستوى الطفل وسنحاول هنا استعراض وتبسيط الضوء على مفهوم صعوبات القراءة ومظاهرها وأنواعها وذكر أسباب ظهور صعوبات القراءة، وأهم النظريات المفسر لها.

1- مفهوم صعوبة القراءة:

تعرف منظمة الصحة العالمية صعوبة القراءة: على أنها صعوبة دائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكيا ملتحقين عادة بالمدارس، ولا يعانون من أية مشاكل جسدية ونفسية موجودة مسبقاً. (شحاتة، 2003، 161)

يعرف علماء النفس والتربية صعوبة القراءة بأنها: «تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرًا أو صمتًا أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق». (مجلة مجتمع تربية عمل، 2016، 21)

أما هورنزي فقد عرفت صعوبة القراءة بأنها: صعوبة تعلم القراءة والكتابة وخاصة تعلم التهجئة الصحيحة والتعبير عن الأفكار كتابة، وهذا يؤثر بصورة خاصة على أولئك الذين يتلقون تعليمًا مدرسوًا عاديًا ولا يظهر لديهم أي تأخير وتراجع في الموضوعات الدراسية الأخرى. (عبيد، 2013، 109).

في حين أشار زيدان أحمد السرطاوي إلى أن هذا المفهوم: مرتبط عادة بتحصيل الطلاب في القراءة، إذ يكون هذا الأخير أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر مع ضعف في الطلاقة وفهم المادة المقروءة، وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة وضعف في التهجئة وتحليل الحروف والكلمات والأعداد عند القراءة والكتابة. (ناحي وآخرون، 2013، 86-87).

يعرفها Friersn: بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. (دبراسو، 2017، 11)

من التعاريف السابقة يمكن أن نخلص إلى القول بأن صعوبات تعلم القراءة: "هي تلك الصعوبات التي تتعلق بعدم القدرة على تفكيك الرموز الكتابية وتفسيرها، أي عجز الفرد عن فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، وأيضاً تحديد معانيه ويرتبط ذلك إرتباطاً وثيقاً بالعمر القرائي الذي يكون متأخراً بسنتين عن العمر الزمني للمتعلم". (ناجي، المرجع السابق، 87).

2- مظاهر صعوبة القراءة:

القراءة عنصر مهم وأساسي لتطور الإنسان، وبالتالي تطور حضارته وحضارة بلده ورقياً لمستويات عالية ونامية؛ مما تضفي للإنسان نوراً يمد به من حوله. تساعد القراءة على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، كما أن القراءة أحد أهم أجزاء اللغة التي هي وسيلة اتصال وتواصل بين الأفراد بعضهم البعض، ووسيلة لفهم العالم المحيط والتفاعل معه. تبدأ القراءة بشكل تدريجي من الطفولة من علاقة الطفل بمن حوله حيث يرى جميع من حوله يقرأون في البيت، المدرسة، والحديقة، والشارع، في كل مكان يحيط به. تختلف صعوبات القراءة أو الديسلكسيا من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى، ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى، ويمكن للآباء والمعلمين تحديد ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبات القراءة، أو من المحتمل أن يعاني منها لاحقاً في المراحل التعليمية النظامية، وذلك من خلال المؤشرات، أو المظاهر التي حددها الأخصائيون والمعلمون.

"تظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الربط بين شكل الحرف وصوته، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف، وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة، وبين التاء والياء في نفس الموضع، والضاد والصاد وما جاء على هذا النحو، كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأون ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة. (القحطاني، 2019، 86).

3- مؤشرات صعوبة القراءة:

في الحقيقة توجد علامات ومؤشرات تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص للتعرف على التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي أو تحديدهم، وهذه المؤشرات والعلامات تساعد فقط في التعرف على هؤلاء التلاميذ، وقد ورد في الأدب السيكولوجي الخاص بالعسر القرائي العديد من هذه المؤشرات لعدد كبير من الباحثين والكتاب.

ويذكر تومسون ومارسلند 1966، بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم عسر قرائي، ومن هذه المؤشرات:

1. هؤلاء الأطفال تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع فيما يتعلق بعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم بالمدرسة، وغالباً أقل من تحصيلهم في الحساب.
2. هؤلاء الأطفال لا يظهرون أي دليل على وجود أي عجز متعلق بحاستي السمع والإبصار أو تلف المخ damage Brain أو أي انحراف أساسي بالشخصية.
3. يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة كاملة pattern word whole، وهم لا يتعلمون بسهولة من خلال الطريقة البصرية للقراءة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب فيما يتعلق بالكلمات الصغيرة والتي تتشابه في الشكل العام.
4. وهم قراء ضعاف فيما يتعلق بجانب القراءة الجهرية، وأساساً فهم ضعاف من ناحية الهجاء على الرغم من أنهم يستطيعون في بعض الأحيان التسميع أو استرجاع قائمة محفوظة من كلمات الهجاء لمدة مختلفة من الوقت. ويشير كالفي إلى العسر القرائي ومؤشرات بقوله: "العسر القرائي - بصفة عامة - مرض حزين لأن عرضه الأساس هو الفشل والتضحية لا تكون قادرة على أن تقرأ، أو تكتسب، دون أن تعكس الحروف، والطفل الذي لديه هذا الاضطراب لا يستطيع أحياناً أن يتبع التعليمات البسيطة، فبعض الأطفال ينبغي لهم أن ينظروا إلى علامات في أيديهم حتى يتمكنوا من معرفة اليمين من اليسار. (عبد الكريم، 2008، 24-25).

ومن بين هذه المؤشرات نجد الوعي الفونولوجي:

- العمليات الفونولوجية
- تعريف الفونولوجية

تعريف إسماعيل لعيس:

الفونولوجيا أو علم الأصوات، يصف مخزون أصوات اللغة المتحدثة وكيفية ربطها لتركيب كلمات. مثل احتواء العربية للأصوات "ف" "ع"، أو "ض" من جهة وعدم احتوائها للصوت "P" كصوت منفرد من جهة أخرى.

القدرة الفونولوجية: تمثل قدرة الفرد على تأدية الوعي الفونولوجي في معالجة الأصوات المكونة للغة الشفوية وخصائصها اللفظية المتعددة: الفونيمات، المقاطع، إلخ. ويتعلق الأمر هنا بالتعرف على الفونيمات وتمييزها في الكلمات المسموعة عن طريق كشف الأصوات وحسابها. (لعيس، 34).

-تعريف حمدي علي الفرماوي:

الفونولوجيا تشمل كل ما يتعلق بمعالجة وإدراك الفرد للأصوات والتمييز بين الفونيمات اللفظية، حيث نلاحظ الكفاءة والقصور في هذا المكون حينما يحاول الطفل أن يشكل ترابطات ما بين الحرف والصوت أو الحرف المكتوب ونطقه . (حمدي، 2009، 15).

تعريف غانم يعقوب وآخرون:

الفونولوجيا أو علم الأصوات يصف مخزون أصوات اللغة المتحدثة وكيفية ربطها لتركيب كلمات، مثلاً احتواء العربية للأصوات "ف"، "ع" أو "ض" من جهة وعدم احتوائها للصوت "P" كصوت منفرد من جهة أخرى . (عرين، 2003، 2).

✓ العمليات الفونولوجية:

يشير "جاسون وديفيد" (David & Jason) 2005 إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفونولوجية، في كون هذه المكونات مرتبطة بقوة باكتساب مهارات القراءة كما أنها تمثل فروقاً فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة وترتبط ثلاثة مكونات من المعالجات الفونولوجية ارتباطاً كبيراً بإتقان مهارات اللغة المكتوبة، وهي الوعي الفونولوجي، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي، والذاكرة الفونولوجية.

• المكون الأول: الوعي الفونولوجي

مصطلح الوعي الفونولوجي مصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدة مستويات حيث يبدأ الأطفال بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الأطفال أن كلمة "عبد الله" مكونة من مقطعين كبيرين أو كلمتين هما "عبد" و "الله" ثم ينتقلون إلى المستوى التالي وهو الوعي بالمقطع الفونولوجي في الكلمة الواحدة كوعي الأطفال أن كلمة "سحاب" مكونة من مقطعين هما "س" و "حاب"، ثم يأتي بعد ذلك الوعي بالاستهلال والسجع ففي المثال السابق الاستهلال هو "س" والسجع "أب"، والنهاية يتم الوعي بالوحدة الفونولوجية الصغرى في المقطع أو الكلمة (الفونيم) كالوعي بأن مقطع أب « في المثال السابق يتكون من وحدتين صوتيتين / أ/ و/ ب /، وتعرف هذه المهارة الأخيرة - القدرة على تحليل الأصوات أو الوحدات الصغيرة - بالوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي . (مسعد، 2012، 26).

• المكون الثاني: سرعة النفاذ للمعجم اللغوي

التسمية السريعة هي القدرة على استرجاع الرموز الفونولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. مهارة الفرد في إتمام مهام الاسترجاع ولاسيما مهام التسمية لسلسلة من الأرقام، أو الأحرف، أو الألوان، أو الأشكال المعروفة التي تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها، مرتبطة بقدرته على التعرف على الكلمات المكتوبة بطلاقة، فعندما يقرأ الطفل يسترجع:

- 1- الوحدة الفونولوجية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الفونولوجية المرتبطة بعدد من الأحرف.
- 2- النطق المرتبط بمجموعة أصوات لأحرف في الكلمة تكون مألوفة لديه كوحدة واحدة.
- 3- أو النطق لكلمة كاملة كوحدة واحدة.

القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية، صغیرها وكبیرها، من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة وإملائها فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في تطور قراءة الكلمة المكتوبة، وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات القراءة عند الأطفال، فالمشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيسي لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وكذلك لدى الأطفال الأكبر سناً، الذين يعانون صعوبات في التعرف على الكلمة وقراءتها.

ويمكن تفسير أهمية التسمية السريعة لكل من مهارتي قراءة الكلمة والفهم القرائي من خلال اشتراك التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل، حيث يتعامل مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزيناً كلياً للاسترجاع. وتأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر، حيث إن البطء في التسمية يؤدي إلى ضعف في قراءة الكلمة، وبالتالي يعيق الفهم القرائي.

هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة إلى الطلاقة في القراءة حيث إن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة، والطلاقة من متطلبات الفهم القرائي. أكدت دراسة تتبعه قام بها (al et ، 1999) وSchatschneider) وزملاؤه على هذه النتيجة حيث وجدت أن المهارات في مرحلة ما قبل الابتدائي مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية الابتدائي.

يستطيع البالغون والأطفال الكبار أن يسترجعوا المثيرات المعروضة أمامهم بسرعة أكبر من الأطفال الصغار، وفي الوقت نفسه المثيرات المألوفة تسمى أسرع من المثيرات غير المألوفة. (مسعد، المرجع السابق، 31).

هناك مهمتان أكثر استخداماً لتشخيص الاسترجاع من القاموس اللغوي وهما: التسمية لسلسلة من المثيرات، والتسمية لمثيرات تعرض كل منها على حدة، والفرق بينهما أن الأولى تعرض مجموعة من المثيرات منتظمة على شكل سلسلة متتابعة متكررة، ويطلب إلى الطفل أن يسميها بأسرع قدر ممكن، والمهمة الثانية يعرض فيها على الطفل المثير والمألوف في كل مرة، ويطلب إليه تسميتها بأسرع قدر ممكن من الوقت. بشكل عام وجدت الدراسات المتعددة أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات التي تعرض في الوقت نفسه على الطفل قادرة على التفرقة بين القراء الجيدين وبين القراء الضعاف، بينما المهمة الأخرى حيث يعرض كل مثير على حده فشلت في ذلك، كما أكدت دراسات أخرى على أن التسمية لسلسلة متتابعة من المثيرات مرتبطة ارتباطاً أقوى بمحصلات القراءة من المثيرات المنفصلة، وتكون في معظم الأوقات ذات دلالة إحصائية. (مسعد، المرجع السابق، 32).

• المكون الثالث: الذاكرة الفونولوجية

الذاكرة الفونولوجية هي القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزاً مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة. فعندما نريد أن نتذكر رقم الهاتف فإننا نخزنه في الذاكرة العاملة تخزيناً مؤقتاً ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي-وليس الصوري ل لأرقام، ففي هذه الحال نحن - غالباً- لا نتذكر شكل الرقم بقدر ما نتذكر

التمثيل الفونولوجي له حيث خزن أصلاً بهذه الطريقة. الجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الفونولوجية يسمى الدائرة الفونولوجية، وهي تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية.

وفي النموذج المقدم للذاكرة من (Baddeley، 1986)، الدائرة الفونولوجية تعد جزءاً من الذاكرة العاملة وتتكون من جزأين يعملان معاً، الأول يقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات الفونولوجية (تحتفظ بالمعلومات في شكلها الفونولوجي) ويمكن تمثله. كأنه شريط تسجيلي يسجل أحداثاً لمدة ثانيتين لمعلومات سمعية مراد تخزينها، أما الجزء الثاني فهو يعمل على الحفاظ مع مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية في الجزء الأول وتدعيمه للتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين للاطلاع. وتعد الدائرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها، فقد قام كل من (Ashbaker & Swanson، 2002) بدراسة للمقارنة بين ثلاث فئات: أشخاص كبار من ذوي صعوبات القراءة، وأشخاص عاديين مماثلتين في العمر، وأطفال تحصيلهم مشابه للأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات للذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية. أظهرت إحدى النتائج أن كلاً من مهام الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية ساهمت في حساب متغيرات محددة للتعرف على الكلمة والفهم القرائي. تماثلت هذه النتائج مع نتائج لدراسات تمت سابقاً، فعلى سبيل المثال اختبر كل من (Berninger & Swanson) في عام 1995 الفروق المتوقعة بين مهام الذاكرة الفونولوجية والذاكرة العاملة مع قراء كبار في السن لديهم صعوبات في القراءة وكانت النتائج أن الذاكرة العاملة مرتبطة بالفهم القرائي، بينما الذاكرة الفونولوجية ارتبطت ارتباطاً مباشراً بتعرف على الكلمات الجديدة.

- الوعي الفونولوجي

- مفهوم الوعي الفونولوجي

تعريف الوعي الفونولوجي حسب بعض الباحثين:

1. تعريف مسعد أبو الديار: يعرف الوعي الفونولوجي بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل الحكم على أن كلمتين بهما سجع، والأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات واستخدامها سوف يعانون في تعلم القراءة. (مسعد، المرجع السابق، 26).

2. تعريف عوض عبد العظيم: الوعي الفونولوجي هو فهم الصفات الصوتية للغة مع القدرة على المعالجة السليمة للفونيمات والألفونات الصوتية وإجراء العمليات اللازمة للكلام الصحيح . (عوض، 2010، 354).
3. تعريف د. إسماعيل لعيس: الوعي الفونولوجي يمثل معرفة واعية ومباشرة تنم عن عملية تفكير لدى الفرد حول خصائص اللغة الشفهية، فهي تعبر عن القدرة على التعامل ومعالجة ملموسة للوحدات الدنيا للغة (الفونيمات) بالقيام بعمليات محدد عليها. ومن جهة ثانية قال بأن الوعي الفونولوجي يمثل قدرة فوق لسانية، وتعمل كرابط وظيفي بين اللغة الشفهية والكتابتية اللتين تعتمدان على بعضهما البعض من حيث النمو ومن حيث التوظيف وفق الآليات العصبية والمعرفية.

- مراحل تطور الوعي الفونولوجي:

- ✓ المرحلة الأولى: المستوى الإيبيفونولوجي: تظهر في حوالي ثلاث سنوات وقبل هذا السن السلوكيات الإيبيفونولوجية في الألعاب الصوتية، إنتاجات القافية، وقدرة الطفل على التفريق بين أصوات لغة الأم عن الأصوات الأخرى. كما نجد الطفل يضيف فونيمات في نهاية الكلمات غير موجودة في الكلمات الأصلية. هذه المرحلة لا تتعلق بالوعي الفونولوجي، بل هي مرحلة تسمح بنمو هذا الوعي. فالإستعدادات الإيبيفونولوجية تمثل الاكتساب الأول يغير الوعي حول المكونات الفونولوجية للغة، وهو استعداد يركز على الحس لا على التفكير. فتظهر قدرة الطفل على التفريق بين الأصوات التي تنتمي إلى لغة الأم عن الأصوات الأخرى، فتظهر قدرته البسيطة في التقطيع كاستعداد شبه فونولوجي.
- ✓ المرحلة الثانية: المستوى الميتافونولوجي: مستوى أكثر تطوراً من المستوى الإيبيفونولوجي يبدأ في سن 3-4 سنوات، في هذه المرحلة يتعلم الولد المقاطع ثم تحليل الكلمات إلى مقاطع، وهو اكتساب غير واعي، هذه المهارة ضرورية للانتقال للمرحلة الثالثة وهي مرحلة تطوير الوعي الفونولوجي الحقيقي.
- ✓ المرحلة الثالثة: المستوى الفونولوجي: هو المستوى الأكثر تطوراً يتمكن فيه الطفل من تحليل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمة أو دمجها معاً لتكوين كلمة، كما يتمكن من التعرف على القافية، وهي معالجة معرفية بطريقة واعية. تكتسب هذه المهارة في سن 6-7 سنوات، وهو السن الذي يبدأ به الطفل تعلم الأحرف الأبجدية. في هذه المهارة تساعد الولد في فهم العلاقة بين الصوت والرمز وتسهل عليه اكتساب القراءة . (حشاني، 2012، 96).

- مستويات الوعي الفونولوجي:

يمكن ترتيب مستويات الوعي الفونولوجي كما يلي:

أ- **المقطع:** المقطع هو مجموعة من الفونيمات الصامتة المرتبة حول صائت مركزي، وتشكل معه وحدة صوتية واحدة. تتركب الكلمات المختلفة من مقاطع.

ب- **القافية:** توافق آخر حرف في الكلمة مع كلمة أخرى أو البيت مع بيت آخر.

ج- **الفونيم:** الفونيم هو الصوت وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تمييزها وفي كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جدا من الكلمات وتتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد محدد من الفونيمات ويمكن أن تكون الكلمة عبارة عن فونيم واحد كالذي نجده في بعض اللغات.

- مهام الوعي الفونولوجي:

تتمثل مهام الوعي الفونولوجي في الواقع كما يلي:

1. **حذف الفونيمات:** يقوم الطفل خلال هذا المستوى بحذف صوت معين من الكلمة، ومن ثم يقوم بالتعرف على الكلمة من بعد ذلك، كما سنوضحه في المثال التالي: " سماء" نطلب من الطفل حذف الحرف الأول "س" ثم نطلب منه قراءة الكلمة الجديدة المتحصل عليها التي هي كلمة "ماء".

2. **الإبدال (Substitution):** يقوم الطفل خلال هذا المستوى باستبدال صوت أو فونيم معين بفونيم آخر، ثم يتعرف على الكلمة الجديدة، إذ يمكن أن نعوض القاف " ق" في كلمة " قسم" بالجيم " ج" لنحصل بعد ذلك على كلمة "جسم".

3. **الإضافة (Addition):** يقوم الطفل وفقا لذلك بإضافة فونيم أو مقطع معين إلى الكلمة، ثم يقوم بالتعرف على الكلمة الجديدة التي تحصلنا عليها، بحيث يمكن أن نضيف حرف السين " س" لكلمة " ماء" لنحصل على كلمة " سماء".

4. **التقطيع (Segmentation):** تضم العديد من مستويات فرعية حيث تبدأ بتقطيع الجملة إلى كلمات، ثم تقطيع الكلمة إلى مقاطع، ثم بتقطيع الكلمة إلى مجموعة فونيمات أو مقاطع، ثم يقوم بالتعرف عليها بعد ذلك.

5. الدمج (sionFu): يقوم الطفل خلال هذا المستوى بدمج مجموعة من الفونيمات أو مجموعة من المقاطع قصد الحصول على كلمة معينة.

6. التصنيف (rionogCate): يقوم الطفل في هذا المستوى بتصنيف الكلمات حسب طبيعتها اللغوية من الناحية النحوية، الصرفية، والدلالية.

7. التعيين (tionIdentifica): يقوم الطفل عن طريقه باختبار الكلمات التي تتفق في نهايتها مع الكلمة التي يتم تحديدها له.

8. العزل (Jsolatiion): يقوم الطفل في هذا المستوى بعزل كلمة لا تنتمي لمجموعة كلمات تم تحديدها له، رغم أن مستويات الوعي الفونولوجي مرتبطة بعضها البعض من منطلق أنها جميعها لقياس الوعي بكيفية تحليل الكلمة المسموعة إلى مقاطع صوتية أصغر، تختلف المهام لكل مستوى في الصعوبة والتعقيد اللغوي بشكل عام المهام التحليلية أو التفصيلية (حذف المقاطع) تكون أكثر صعوبة من المهام التجميعية. (مسعد، المرجع السابق، 26-27).

- أهمية الوعي الفونولوجي:

ترجع أهمية الوعي الفونولوجي إلى أنه يعد ضروريا كي يتمكن الطفل من معرفة الحروف الهجائية وإدراكها، فإذا ما أدرك الطفل أن بإمكاننا أن نقوم بتجزئة الكلمات إلى فونيمات مستقلة، وأنه بوسعنا أن ندمج تلك الفونيمات معا حتى نتمكن من تكوين كلمات جديدة ومختلفة، فإنه سوف يكون بمقدوره أن يربط بين الحرف والصوت الذي يدل عليه، وأن يستغل ذلك في قراءة وتكوين الكلمات، وكنتيجة لمثل هذه العلاقة يصبح الوعي الفونولوجي خلال مرحلة ما قبل الدخول المدرسي أي في مرحلة التحضيري مؤشرا لنجاح الطفل في مهام القراءة وتمكنه منها بكل سهولة. (Basmoreau. 2012. 61-68).

3- أنواع صعوبات القراءة:

أورد محمد علي كامل (1996) ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة كما يرها كودفسلان وآخرون (1963) وهي:

- 1- صعوبات قراءة عرضية وهي في هذه الحالة تكون ناتجة عن عيوب بالمخ.
- 2- صعوبات قراءة نوعية وهنا تحدث هذه الصعوبات في غياب عيوب المخ.
- 3- تخلف قراءة تحدث ثانوي تحدث صعوبات القراءة هنا نتيجة عوامل خارجية مثل الصحة والبيئة.

أورد Friend & Bursuch أن هناك نوعين رئيسيين من صعوبات القراءة هما:

✓ أولاً: فك الرموز: **Decoding**: حيث تكون هنالك مشكلة في مهارة فك الرموز والتي تتضمن مهارات تعريف الكلمات بدقة وطلاقة، كما يخطئوا في لفظ الكلمات وابدال كلمة بأخرى وحذف الكلمات وتكون القراءة ببطء وبأسلوب كلمة وبدون تجميع الكلمات معاً كجملته كاملة المعنى.

✓ ثانياً: الاستيعاب **Comprehension**: غالباً ما يعاني ذوي صعوبات القراءة من مشاكل القصص في الصفوف الأساسية وعلى الرغم من أن هذه المشاكل قد تظهر نتيجة ضعف مهارات فك الا أنه قد تظهر بسبب ضعف في استراتيجيات تعريف مفاتيح عناصر القصة ومحتوى النص. وذكر (Mercer·M 1997) أن هناك ثلاثة أنواع من مهارات الاستيعاب هي:

أ- مهارات الاستيعاب الحرفي: أي مشكلة استيعاب النص بحرفيته أي صعوبات في استذكار الحقائق والمعلومات الموجودة في النص بشكل مريح.

ب- مهارات الاستيعاب التفسيري: تشمل مهارات تتطلب الخروج من حرفية النص كالقدرة على الاستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء.

ج- مهارات الاستيعاب النقدي: وهي مهارات القدرة على نقد النص وابداء الآراء الجديدة وطرح الأفكار. أورد حمزة السعيد (2002) عدد من أنماط صعوبات التعلم تتمثل في:

أ- التمييز البصري: ويكون ذلك في عدم التمييز بين الحروف والكلمات خاصة الحروف والكلمات المتشابهة من (ن، ف، ب، عاد، جاء).

ب- التمييز السمعي: يكون هنالك صعوبة في التمييز السمعي في الكلمات المتقاربة مثل (تاء، ثاء، لام).

ج- مزج الأصوات: ويكون في عدم القدرة على تجميع الأصوات لتكوين كلمات كاملة.

د- القراءة العكسية للكلمات: وتتمثل في قراءة الكلمات بشكل معكوس مثل "سار" بدل "راس" أو استبدال الحروف في الكلمة مثل "دار" بدل "جار" وكذلك عدم تمييز اليسار واليمين.

هـ- مهارات تحليل الكلمة: عدم القدرة على تحليل الكلمات بفعالية.

و- الكلمات المألوفة: هي المفردات التي يتكرر استخدامها في موضوعات القراءة مثل "أنا، أنت، هنا" حيث يعاني كثير من أطفال ذو صعوبات التعلم من تمييزها بالسرعة العادية.

وقد حصر سعيد حسني الغره (2002) بعض من أشكال صعوبات القراءة تتمثل في:

- أ- حذف بعض الكلمات أو اجزاء من الكلمة المقروءة.
- ب- إضافة بعض الكلمات في الجملة أو الأحرف والمقاطع غير الموجودة في النص فكلمة ذاع يقرأها أذاع.
- ج- تكرار الكلمات أكثر من مرة في الجملة الواحدة مثل ذهبت للسوق ذهبت للسوق.
- د- قلب وإبدال الأحرف فكلمة " فيل " يقرأها " ليف ".
- هـ- ضعف في تمييز الأحرف المتشابهة رسماً والمختلفة لفظاً مثل "ج-ح" أو المتشابهة لفظاً والمختلفة رسماً مثل "ك، ق، "ت، ل"، "س، ز".
- و- عدم التمييز بين حروف العلة مثل "فول، فيل".
- ز- عدم القدرة على تتبع السطور أثناء القراءة أو يقرأ الجملة بسرعة وعدم الوضوح أو قراءة الجملة ببطء وكلمة كلمة. (الطاهر، 2009، 28-30).

4- النظريات المفسرة لصعوبة القراءة:

لقد تعددت آراء الباحثين وعلماء النفس والتربية في تحديد نظريات لتفسير صعوبات القراءة فمنهم من رأى أنها راجعة لسبب واحد، وآخرون يرون أنها راجعة لأسباب متعددة، بينما اعتبرها آخرون راجعة إلى اضطراب في تجهيز المعلومات.

4-1- نظريات السبب الواحد:

ترى هذه النظرية أن السبب في صعوبة القراءة يعود لعامل نورولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمش حيث يتم تخزين الصور الدماغية، ويؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، والنفس ولغوية، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة، والانتباه.

وقد استخلص "لفنسون" من دراسته (1980) أن سبب صعوبة القراءة يرجع إلى شدوذ في المشخ والقنوات النصف دائرية للأذن الداخلية، وقد وجد نجاحاً في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراممين أما بالنسبة "لبندر" فقد قدم نموذجاً لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج، و هو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المش والمتضمنة لعملية القراءة، بينما ينمو بقية المش نمواً طبيعياً ويرى "ديديه بورو" أن خلل

القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث يشكل تراخي النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامة نشاطات سيكولوجية اللغة.

4-2- نظريات الأسباب المتعددة:

(1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي "هاريس" و "سيباي" حسب ترى أن هناك أسباب عديدة لصعوبة القراءة

وتشير دراسة روبنسون (1972) لثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحادة، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب أطفال، طبيب متخصص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن، والحنجرة، وأخصائي كلام، ومختص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لصعوبة القراءة واستخلص بعد علاجه لـ 22 حالة من نفس العينة أن صعوبة القراءة ناتجة عن واحدة أو أكثر من الأسباب التي غالبا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الإنفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات الحديث وصعوبات التمييز والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.

4-3- نظرية تجهيز المعلومات:

أهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة صعوبة القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى مصطفى كامل "أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة.

أما عبد الوهاب كامل (1991) فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات. (مرباح، 2014-2015، 49-50).

5- العوامل المؤثرة في ظهور صعوبة القراءة:

تتعدد العوامل التي تسهم في ظهور صعوبات تعلم القراءة وذلك بتعدد التفسيرات المختلفة للنظريات فمنهم من يرجعها إلى عوامل جسمية أو نفسية، أو الاجتماعية، أو تربوية، وفيما يلي عرض لأهم هذه العوامل:

5-1-العوامل الجسمية: وتشمل الاتي:

أ- **الاضطرابات البصرية:** تحتاج القراءة إلى حاسة بصرية قادرة عللا القيام بمهامها لان القراءة هي عملية حسية أولا حيث سبق أن أشرنا إلى القراءة تكون أولا فسيولوجية تحدث عن طريق العين وأي قصور في حاسة البصر من قصر أو بعد أو أمراض أخرى في أي جزء من العين سيؤثر في استعداد الطفل لتعلم القراءة. (القحطان، 2004، 210).

وتشير معظم نتائج الدراسات إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من القصور في القدرة البصرية يجدون صعوبة في القراءة أكبر من نسبة الأطفال الذين لا يعانون من هذه الصعوبة ولكن دراسات قليلة تشير نتائجها إلى أن بعض الأطفال الذين يعانون من القصور يحرزون تقدما ملموسا في مستوى القراءة وتفسير ذلك أن هؤلاء يبذلون جهدا إضافيا من اجل التغلب على هذا القصور...

ب- **الاضطرابات السمعية:** تكون الأشكال المختلفة للقصور السمعي في ظروف معينة سببا رئيسيا للتعبير في القراءة، وتكشف نتائج كثيرة من البحوث عن الارتباط المباشر بين العيوب السمعية والصحية والتخلف في القراءة عند الطفل، ويعتمد الطفل في تعلمه للقراءة على ما استوعبه واستخدمه من مفردات وتراكيب لغوية وأن معظم طرائق التدريس للقراءة في المراحل الأولى من حياة الطفل تعتمد بحد كبير على ما يعطيه المعلم من تعليمات وتوجيهات نفسية وعلى ذلك يفتقد الطفل الذي لا يسمع جيدا الكثير مما يتميع به غير من الأطفال ذوي القدرة التامة على السمع، وذوي العادات الصحية للاستماع والتركيز.

وتشير نتائج إحدى الدراسات إلى أن عددا من الأطفال تبلغ نسبتهم 5% في العالم يعانون بشكل أو آخر من فقدان السمع بدرجة خطيرة، وقد تزداد حدته فيما بعد، ما لم يتلقى الاهتمام الكافي، وما لم تعالج طبيا بشكل دقيق، وأن هذه الحالات جميعها تجد صعوبة بالغة في تعلم القراءة، وبالتالي في تحصيل المواد المقررات الدراسية مما سبب لهم تخلفا كبيرا في الدراسة. (الأحرش، 2008، 191).

ج- **اضطراب السيطرة الجانبية أو السيادة المخية:** لقد كشفت الدراسات إن النصف الأيسر من المخ لدى العاديين يكون أكبر بوضوح من النصف الأيمن، بينما يتساوى النصفان لدى ذوي عسر القراءة، ويختص النصف الكروي الأيمن بالتجهيز والمعالجة البصرية للكلمات، كالأشكال أو الصور أو الرموز، بينما يختص النصف الكروي الأيسر بالتجهيز والمعالجة السمعية لأصوات الحروف أو الرموز اللغوية.

وعندما يكون النصف الأيسر أكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي والتعرف على مفرداته ومعالجتها ممكنة، بينما يصعب على الذين يعانون من صعوبات القراءة السيطرة على النظام اللغوي نظرا لتساوي نصفي المخ، فضلا عن صغر منقعة اللغة في النصف الأيسر منه وقلة عدد خلاياها مقارنة بالمنطقة المشابهة لها في مخ الأفراد العادين. (الزيات، 2007، 179).

د- عيوب النطق والكلام: وهي عدم ممارسة الطفل لنطق الكلام لما يتناسب مع عمره الزمني مما يؤثر في وجود اضطراب نطقي كلامي نتيجة المشكلات في التناسق العضلي، أو عيب في مخارج الحروف، وقد تكون سببها بنية الإنسان غير الطبيعية، أو سقف الحلق إما أن يكون عاليا أو ضيقا بحيث يصبح اتصال اللسان به صعبا، أو فقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عفوي أو شق الشفاه (الشفة به شرماء). (القحطان، المرجع السابق، 212).

هـ- الخصائص الوراثية: يرى بحث الباحثين أمثال باتمان Batman وروبينسون (Robinson، 1977) أن الخلل الوظيفي العصبي ناتج عن نضج جيني، وخصائص وراثية وأنها السبب الرئيسي في 22% من صعوبات القراءة، فالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات وراثية تنتقل من جيل إلى جيل ويمكن تفسير ذلك في ضوء قابلية الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي، وكذلك قابلية الاضطرابات السمعية والبصرية للتوريث ومن ثم يغلب على هذه الصعوبات الميل إلى الشيوع داخل نطاق بعض الأسر. (عوض الله، 2008، 148).

5-2- العوامل النفسية:

تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات تعلم القراءة ويمكن حصرها بما يلي:

أ- اضطراب الإدراك السمعي: أن عملية الإدراك تبدأ باستثارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا، وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو لاستثارات وتشير الدراسات إلى أن القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستثارة أو الاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها التبعي من التمييز والإدراك للمعني، وأن القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في الآتي:

- التمييز بين الشكل والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.
- التعميم والتعلم والتمييز والتكامل الإدراكيين.
- تمييز الكلمات.

• تمييز الأصوات خلال الكلمات.

• الإغلاق السمعي.

• القدرة على المزج أو الدمج.

ب- اضطراب الإدراك البصري: أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة

خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية، وضعف الإغلاق البصري

وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.

ج- الاضطرابات اللغوية: فالخصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره

للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون

استخدام اللغة في الكلام، والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا العكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة،

بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم. (ملحم، 2006، 298).

د- اضطراب الانتباه: أن الاضطراب في العمليات المعرفية يسهم بشكل كبير في صعوبات تعلم القراءة فأول

هذه العمليات المعرفية عملية الانتباه، فالطفل إذا لم يكن قادرا على التركيز على المادة المطبوعة سوف يعاني من

صعوبة في تعلم القراءة وتؤثر كفاءة وفعالية الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي والانتباه الانتقائي والبحث

والتهيه، وتبدو أعراض الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الانتباه المحدودة، حذف

بعض الحروف، تقسيم بعض الكلمات، قصر بعض الكلمات والسطور، انتفاعية، عدم ادراك المعني، القراءة كلمة

كلمة، عدم الربط بين المعني وتواصل الحروف. (عوض الله، المرجع السابق، 149).

هـ- اضطراب الذاكرة: أوضحت الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة

في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية. كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك

نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا

ال فشل. وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما: اضطرابات الذاكرة البصرية،

واضطرابات الذاكرة السمعية. (ملحم، المرجع السابق، 299).

و- انخفاض نسبة الذكاء: رغم أن صعوبات القراءة قد توجد - كما سبق القول مع العاديين في الذكاء- إلا

انه ثبت أن التخلف العقلي (نسبة الذكاء اقل من 70) تسببت صعوبات في اكتساب اللغة، نظرا لان اللغة

باعتبارها تتناول الرموز وترتبط بنمو القدرة على التجرد والقدرة على التعميم تقتزن بانخفاض نسبة الذكاء التي

عرفت بأنها تعكس القدرة على التجرد والتصنيف والمقارنة وهي كلها مرتبطة بتمييز الكلمات وإدراك دلالاتها. (حافظ، 2000، 95).

5-3- العوامل البيئية:

تساهم الظروف البيئية في الضعف القرائي، فالطفل الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالمشاجرات بين الوالدين وإهمالهم الطفل، وعدم اهتمامهم بالتعليم أو كثرة عدد الإخوة وضيق المكان: كل ذلك وغيره يؤدي إلى التوتر العصبي، والإحساس بعدم الأمان مما يضعف توافق التعلم مع المدرسة، ويؤدي إلى ضعفه في القراءة، وكذلك بيئة المتعلم من حيث المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، عامل مؤثر في مستواه التعليمي ورغبته أو عدم رغبته في التقدم العلمي، وبالتالي تتأثر القراءة بشكل مباشر بهذا العامل. (سليمان، 2010، 310).

وتشمل العوامل البيئية العوامل المدرسية أيضا حيث يذكر كثير من الباحثون أن هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلم، سياسة النقل المدرسة منذ عام لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء العوامل التربوية التي تسهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة، فلا بد من إيجاد طرق تدريس ملائمة مع تحديد تحليل كامل للمهارات التي يجب أن يعرفها المعلم من أجل التمكن في تدريس القراءة وبدون هذا التحليل الكامل لكل المهارات الفرعية لا يستطيع المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة. (عوض الله، المرجع السابق، 151).

ومما سبق يتضح أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة ليس بالضرورة جميعها معا وإنما يمكن أن يكون أحد العوامل هو المسبب للصعوبة، فنجد العامل الجسمي أحد الأسباب المؤثرة على عملية القراءة فهي عملية عضوية وأي قصور في النواحي السمعية أو البصرية أو العقلية أو من حيث الصحة البدنية أو سلامة النطق والكلام أو السيادة المخية حتما سيؤدي إلى ضعف تلميذ في القراءة، أما فيما يتعلق بالعوامل النفسية فلها تأثير كبير على التلميذ وفي أغلب الأحيان هي التي تقف خلف صعوبات القراءة لذا وجب على المعلم التركيز على هذا الجانب لكي يكون اتجاهات إيجابية لدى تلاميذه حول القراءة من خلال زرع الثقة وتجنب اليأس، وعمل اختبار أنسب الطرق لجلب انتباههم وتركيزهم وتنمية الإدراك البصري والسمعي وتنشيط الذاكرة لديهم، والعمل على التخفيف من الخوف والقلق اللذان يؤثران بشكل سلبي أثناء عملية القراءة، كما أن للعوامل البيئية

الدور الكبير في زيادة الضعف في القراءة خاصة ما يتعلق بجانب الأسرة سواء كان قبل كان قبل الالتحاق بالمدرسة أو بعدها فالأسرة المتصفة بعدم التوافق والتفكك ونزاعات الدائمة بين أفرادها وكذا تدني المستوى التعليمي والثقافي كلها عوامل تساهم بالدرجة الأولى في زيادة الضعف القرائي للتلميذ، أما بالنسبة لمرحلة المدرسة فيقع التعليم القراءة على عاتق المعلم فهو أما يؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على اتقان المتعلم للمهارات الأساسية للقراءة. (ملحم، المرجع السابق، 296).

6- الأسباب والعوامل المساهمة في صعوبات القراءة:

تتداخل العوامل المختلفة التي تقف خلف صعوبات القراءة، ومن هذه العوامل ما يندرج تحت العوامل النمائية، ومنها العوامل الأكاديمية. وتشير (اللقطة، 2007) إلى أنه يوجد في الحالة الصعبة من حالات صعوبات القراءة عدد من العوامل الفاعلة المتفاعلة: التي لكل منها دوره في صعوبة القراءة. وعلى الرغم من أن الباحثون يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب لصعوبات تعلم القراءة؛ فإنهم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد يكون لها دور باعتبارها جزءاً من الأسباب المتشابكة أو المتداخلة، وقد تتضمن هذه الأسباب عدم النضج في مختلف جوانب الاستعداد للقراءة، أو بعدم الثبات الانفعالي أو بالعيوب الجسمية، أو بالضغط الاجتماعي في المنزل والمدرسة، وغيرها من العوامل ومن النادر أن يكون هناك عامل واحد مسئول عن صعوبات تعلم القراءة، إلا أن عاملاً معيناً قد يكون أكثر أهمية نسبياً من العوامل الأخرى.

- العوامل التي ترتبط بصعوبات القراءة من خلال مجموعتين رئيسيتين:

6-1- مجموعة العوامل الجسمية:

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع الاختلال العصبي الوظيفي، ويفسر هؤلاء الباحثين منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال، على افتراض أن التغيرات، أو الانحرافات التي تحدث في البنية أو التركيب؛ تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء، أو في الناتج الوظيفي لها.

6-2- مجموعة العوامل النفسية:

حاول العديد من الباحثون تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية، وقد دلت نتائج تلك الدراسات على وجود تناقض بينهما. ويعتبر (سعد، 2003) أن الاختبارات

الخاصة بالتكامل البصري – الحركي تعطينا في معظم الحالات القليل عن أسباب صعوبات القراءة. واستنتج أن السبب في صعوبة القراءة يعود إلى عجز وظيفي في بعض الجوانب المتعلقة بالتعلم البصري الشفهي، وقد فسر الصعوبة في القراءة على أنها عجز في اللغة والألفاظ أكثر من كونها عجزاً في الذاكرة البصرية. (تامر، 2012، 34).

7- تشخيص صعوبة تعلم القراءة

وينقسم تشخيص صعوبات تعلم القراءة إلى قسمين:

7-1- التشخيص الرسمي لذوي صعوبات تعلم القراءة:

ويقوم به الخبراء والأخصائيون ويقصد به الاختبارات والمقاييس الرسمية والمقننة التي تهدف قياس صعوبات تعلم القراءة ومن أمثلتها في مصر والعالم العربي الاختبارات والمقاييس التي تقيس الاستعداد للقراءة وصعوبات القراءة ومن أمثلتها:

- استبيان تشخيص صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية إعداد/ أحمد عواد (2011).
- مقياس صعوبات تعلم القراءة والكتابة إعداد / عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (2009).
- ويقسم عبد العزيز الشخص وسيد الجارحي (2011): الاختبارات الرسمية إلى ثلاثة أنواع هي:

(أ) الاختبارات المسحية:

وهي مجموعة من الاختبارات التي تحدد مستوى التحصيل القرائي بصفة عامة، وتوفر هذه الاختبارات درجتين هما درجة التعرف على الكلمات Word Recognition، والفهم القرائي Reading Comprehension.

(ب) الاختبارات التشخيصية :

هي اختبارات فردية تعطي معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة ونواحي الضعف في القراءة لدى الطفل.

(ج) البطاريات الشاملة :

هي اختبارات لها مكونات عدة تقيس العديد من النواحي الأكاديمية بما فيها القراءة. (السيد، د س، 32). وبعد تشخيص حالة الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة باستخدام المقاييس المناسبة، يتم إعداد تقرير مكتوب يتضمن درجات الاختبارات، بالإضافة إلى تفسير نتائج هذه الاختبارات، وكذلك تحديد جوانب القوة وجوانب

الضعف لدى الفرد وتوضيحها تماماً، ومن ثم تقديم توصيات محددة لعلاج نواحي الضعف وتدعيم نواحي القوة لدى الطفل ذي صعوبات تعلم القراءة.

7-2- التشخيص غير الرسمي:

يرى نبيل حافظ (2008، 97) أن التشخيص غير الرسمي يستلزم العديد من الدراسات والفحوصات والاختبارات ويستغرق مالا ووقتاً وجهداً، لذا يقترح التشخيص غير الرسمي ويرى أنه يتميز بالآتي:

(أ) يمثل عينة كبيرة من سلوك القراءة في حياة الطفل الذي يتضح أمام المعلم أثناء مهام التدريس والنشاط داخل الفصل وخارجه.

(ب) يغطي فترة زمنية طويلة من نشاط القراءة على مدار العام الدراسي.

(ج) يمكن استخدامه خلال عمليات التدريس اليومي وأنشطته.

أما تشخيص صعوبات تعلم الكتابة فتعددت مداخل تقييمها وتشخيصها، ومن هذه المداخل تقييم اليد المفضلة في الكتابة، وتقييم الأخطاء في الكتابة، كما أن من هذه المداخل المدخل الكلي الشامل لتشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

حيث تعد مهارة الكتابة جزءاً مهماً في المناهج الدراسية مثلها مثل القراءة، وتستخدم الكتابة في معظم الأحيان لتقييم مدى استيعاب الأطفال للمفاهيم التي يتعلمونها، وترتبط الكتابة بشكل مباشر بمهارات القراءة والاستماع والتحدث. (السيد، مرجع سابق، 33).

لذلك كان من الضروري الاهتمام بتشخيص صعوبات الكتابة وفي هذا الصدد، يشير نبيل حافظ (2006، 113) إلى أن تشخيص صعوبات الكتابة لا يقتصر فقط على الجانب الدراسي وإنما يشمل أيضاً الجوانب النفسية والجسمية والبيئية فهو يرى أنه من الضروري إجراء ما يلي:

(أ) **الفحص النفسي:** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء والقدرات النفسية اللغوية والمهارات اليدوية والذاكرة البصرية والإدراك البصري والدافعية والنشاط الزائد.

(ب) **الفحص الطبي:** وهو يعني دراسة الحالة الجسمية العامة للطفل، كما أنه من الضروري فحص المخ والجهاز العصبي.

(ج) **البحث الاجتماعي:** لأسرة التلميذ من حيث مستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمناخ السائد فيها ومدى متابعتها لأداء التلميذ في المدرسة.

(د) الدراسة التربوية لحالة وأداء الطفل: يقوم به المعلم من خلال معرفة اليد المفضلة في الكتابة لدى الطفل، وكذلك تقوم أخطاء الكتابة والتعرف على مهاراتها. وتؤكد على ذلك ماجدة عبيد (2015، 127) حيث تشير إلى إمكانية التعرف على اليد المفضلة في الكتابة لدى الطفل من خلال:

* كتابة الاسم باليدين.

* رسم تقاطعات أفقية ورأسية باليدين بشكل متوال.

* معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين اليمين واليسار.

وكذلك تشير إلى أنه لتقوم أخطاء الكتابة يطلب من الطفل أداء المهام التالية:

* إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة لمعرفة هل يحذف بعض الحروف أم لا.

* أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تشكل جملاً.

* كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب) / ت / ث / ج / ح / خ). كما أنها تشير إلى مهارات الكتابة بأنها

تتضمن عشر مهارات على النحو التالي: * وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

* طريقة الإمساك بالقلم.

* الخطوط الناتجة عن الكتابة الرأسية والأفقية والمائلة.

* كتابة الحروف وتشكيلها.

* استقامة مسار الكتابة أو تعرجه عن السطر.

* الفراغات بين الحروف والهوامش هل هي مناسبة أم لا.

* نوعية الخط غامق - خفيف / مستقيم - متعرج).

* اكتمال الحروف أو عدم اكتمالها.

* التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

* وضع الخطوط التنسيقية للكتابة بحيث تبرز معانيها بوضوح. (السيد، مرجع سابق، 34).

ويرى كل من عبد المطلب القريطي (2011، 550) وعبير طوسون أحمد وسحر منصور القطاوى (2013،

110) أنه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة من خلال رصد أخطاء الكتابة على النحو التالي:

1 - اضطرابات التهجيئة، حيث يتم تقييم عدد الأحرف التي أهملها الطفل، عدد الأحرف

التي أبدلها الطفل، عدد الأحرف الزائدة التي كتبها الطفل.

2- اضطرابات استعمال الفواصل والنقط لتوضيح المعنى، حيث يتم تقييم عدد الفواصل والنقط التي أهملها الطفل عدد الفواصل والنقط التي أبدلها الطفل، عدد النقط التي وضعها الطفل في المكان غير المناسب.

3- اضطرابات شكل الأحرف المكتوبة، حيث يتم تقييم الأحرف غير المنتظمة، إغلاق الأحرف غير الكاملة، الاتصال بين الأحرف غير التامة، ويتم ذلك بالنسبة للكتابة بالنقل والإملاء والتعبير الكتابي.

ويؤكد زيدان السرطاوي وآخرون (2013، 388) علي أن التقييم المستمر للكتابة أساسياً في التدريس الفعال للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، ويمكن استخدام الوسائل المعتمدة على المنهج الدراسي لتقييم عملية الكتابة والنتائج النهائي، والغرض من الكتابة، كما يمكن تقييم عملية الكتابة من خلال نماذج القوائم المعتمدة على الملاحظة ويتم تقييم النتائج الكتابي من خلال خمسة عوامل هي الطلاقة، والمحتوى، والجوانب الفنية والنحو، والمفردات. ويمكن أن تحقق هذه الإجراءات البسيطة داخل الغرفة الصفية من خلال وسائل التقييم المتنوعة مثل تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف والتخطيط للتدريس، وتقييم النشاطات التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة، ومراقبة الأداء وإجراء تقرير عن مستوى تقدم الطفل. وتشير نصرة جملجل (2005، 609) إلى أنه في حالة الأطفال الذين هم في سن المدرسة، ينبغي إجراء مقابلة جماعية بعد التقييم، وتضم هذه المقابلة معلمي الأطفال والآباء، وقد تضم الأطفال الذين أجريت عليهم الاختبارات، ويتم توضيح الصعوبات التي يعاني منها الطفل، والتوصيات المتعلقة بكيفية مساعدته للتغلب على هذه الصعوبات من خلال أساليب تدخل مناسبة، أما بالنسبة للكبار الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة فينبغي أن يتلقوا مقترحات محددة تتعلق بالاستراتيجيات العلاجية المطلوبة للتغلب على تلك الصعوبات، ويمكن أيضاً التفكير في مساعدة إضافية لتنفيذ تلك الاستراتيجيات والتوصيات. وبناء على ذلك قامت الباحثة بإعداد مقياس تشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة قائم على المهارات الأساسية للقراءة والكتابة للأطفال المرحلة الابتدائية وتم تصنيفها في مجالين هما : مجال القراءة ومجال الكتابة، وتم تصنيف كل مجال في عدة مستويات متدرجة على النحو الذي أوضحه الباحثون في هدف البحث. (السيد، مرجع سابق، 33).

8- علاج صعوبات القراءة:

يعد إتمام عملية التشخيص وتحديد نواحي الضعف والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة والأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة وهي وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب يراعي احتياجات التلميذ، وصعوبات ونواحي

القوة و الضعف لديه ويسير البرنامج العلاجي وفق خطة واحدة، بل من الممكن تعديل هذه الخطة بصورة مستمرة لتناسب مع نمو المهارات القرائية لدى التلميذ ووفقا لقدراته. (مجذوب، 2021/2022، 26).

ومن أهم أساليب العلاج المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم القراءة البرامج العلاجية، وهناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة تعتمد عليها البرامج العلاجية منها:

8-1- طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربعة حاسة الإبصار، وحاسة السمع، والحاسة الحركية، وحاسة اللمس في تعليم القراءة فان استخدام الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها، ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، ويقوم المعلم بتنفيذ هذه الطريقة لتلاميذه، فيجعل التلميذ يرى الكلمة ويتبناها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي)، وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

8-2- طريقة فيرنا لد: تتميز هذه الطريقة بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ. (مجدوب ، مرجع سابق، 27).

ويمكن تطبيق طريقة فيرنا لد على أربعة مراحل متتالية هي:

- يختار التلميذ لنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها، ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون، ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها، ومع تتبع التلميذ للكلمة ينطق المعلم الكلمة لكي يسمعها التلميذ، وتكرر العملية عدة مرات حتى يستطيع التلميذ كتابتها على نحو صحيح.
- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته، مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة، ويردد التلميذ الكلمة بنفسه ثم يكتبها .
- يتعلم التلميذ كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.
- يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة. (مجذوب ، مرجع سابق، 28).

8-3 - طريقة أوتون - جيلنجهام:

ترتكز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتركيب اللغوية المتعلقة بالقراءة و التشفير أو الترميز، وتعليم التهجي. كما تركز الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها ودمجها، فيتعلم التلميذ المزج بين الحروف ونطقها و الأصوات المقابلة لها. وعليه فهذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع إسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف و أصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

8-4 - طريقة القراءة العلاجية:

يقوم برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للتلميذ الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.
- تقديم تقويم جميع تلاميذ الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية. (مجدوب، مرجع سابق، 30).

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل تسليط الضوء على صعوبات القراءة بإحاطة شاملة موجزة، بداية بالتمهيد ثم تحديد مفاهيمية حول صعوبة القراءة، أنواعها، مظاهرها، أسبابها، ثم تطرقنا إلى تأثير صعوبات القراءة على التحصيل الدراسي، وأهم نقاط التشخيص، وختاماً تطرقنا لأهم التدخلات العلاجية. وبما أننا نسعى لمعرفة صعوبات القراءة والكتابة عند تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أفردنا الفصل الموالي لتحدث عن صعوبات الكتابة.

الفصل الثالث

مهارات القراءة وأخطاءها

تمهيد

1- مهارة القراءة

2- تعريف القراءة

3- أهداف القراءة

4- أنواع القراءة

5- أخطاء التلاميذ في القراءة

6- تحليل أخطاء القراءة

خلاصة

تمهيد

للقراءة دور كبير وأهمية بالغة في حياة التلميذ فهي تعتبر الأداة التي تمكنه من التعبير عن مكوناته وهي الوسيلة التي بواسطتها يتواصل مع غيره، لذلك لا بد أن تتوفر فيها جملة من الشروط التي تساعد في التعبير والتواصل أولها وضوحها وثانيها خلوها من الأخطاء الإملائية وعليه نجد أن كثير من المدرسين في الأطوار الابتدائية عامة والصف الأول والثاني والثالث خاصة يقومون بالتركيز بشكل كبير على الإملاء باعتباره محددًا وضروريًا في رفع مستوى التلاميذ.

1- مهارة القراءة:

مهارة القراءة قدرة على التعرف وفهم المحتوى المكتوب بالنطق أو فهم في القلب ولذلك مهارة القراءة تعني القدرة على حل الرموز، وفهمها والتفاعل معها واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي يمر بها القارئ، والانتفاع في حياته. (مذكور، 1974، 106).

2- تعريف القراءة:

القراءة هي عملية التعرف على الرموز المطبوعة، ونطقها نطقًا صحيحًا (إذا كان القراءة جهرية وفهمها وعلى هذا فهي تشمل التعرف، وهو الاستجابة البصرية لما هو مكتوب والنطق، وهو تحويل الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها إلى أصوات ذات معنى، والفهم، أي ترجمة الرموز المدركة وإعطائها معاني. والجدير بالذكر هنا أن المعنى ليس موجودة في الرموز المطبوعة، لكنها موجودة في عقل القارئ. ولهذا يختلف القراء في فهم الشيء الواحد الذي قرؤوه طبقاً لخبراتهم المختلفة وتفسيراتهم المختلفة الكلمات.

وهذا يعني بصفة أخرى أن الرموز المطبوعة لا تنقل المعاني إلى القارئ، لأنها فقط مثيرات أو دوافع، تثير القارئ وتحثه على استحضار المعاني التي يراها هو مناسبة طبقاً لخبراته ودرجة ثقافته في جوهرها المعنى ليس موجودة في الرموز المطبوعة، لأن المعنى موجودة على عقل القارئ. (مذكور، مرجع سابق، 108).

القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيّه وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات القراءة عملية مركبة تتألف من عمليات متشابكة يقوم بها القارئ وصولاً إلى المعنى الذي قصده الكاتب واستخلاصه أو إعادة

تنظيمه، والإفادة منه، والقراءة بهذا المفهوم وسيلة لاكتساب خبرات جديدة تتناغم مع طبيعة العصر التي تتطلب من الإنسان المزيد من المعرفة الحديثة والمتجددة، كما تتطلب تطوير القارئ لقدراته العقلية ولأنماط التفكير ولأنساقه الفكرية، وتنمية رصيد الخبرات لدى الفرد. ولذلك، في عملية القراءة هناك بعض العناصر المترابطة بين القارئ والكاتب للحصول على المعلومات المناسبة بما تريد الكاتب. (شحاتة، 1417هـ، 105).

3- أهداف القراءة:

أهداف تدريس القراءة قادر على قراءة النصوص العربية بالفصح وقادر على ترجمة وقادر على فهم ذلك بصحيح، ومن تدريس القراءة

أهداف مرحلة التعليم الأساسي ما يأتي :

- اكتساب عادات تعريف الكلمات، كتعرف الكلمة من شكلها، وتعرف الكلمة من تحليل بنيتها وفهم مدلولها.
- فهم الكلمة، والجملة، والنصوص البسيطة.
- بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد إلى عدة فقرات.
- تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والإطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجديدة.
- سلامة النطق في القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها، ونطقها، وصحة القراءة.
- التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.
- لكل موضوع تدريسي أهداف عامة والخاصة، ولا بد للمدرس من مراعاتها لضمان نجاحه في التدريس.

3-1- الأهداف العامة في القراءة فتشمل ما يلي:

- معرفة النص من لغة.
- فهم واستخدام المفردات الأجنبية

- فهم القيم المعبر عنها صراحة وضمنية.
- فهم المعنى المفاهيمي.
- فهم القيمة التواصلية من جملة واحدة.
- فهم العلاقة في الجمل وبين الجمل وبين الفقرة.
- يفسر القراءة.
- تحديد المعلومات الهامة في الخطاب.
- تمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الداعمة.
- تحديد الأشياء الهامة لتلخيصها.

3-2- الأهداف الخاصة ما يلي:

- سلامة النطق ودقته.

بإخراج الحروف من مخارجها كالاهتمام بالحروف الشمسية والقمرية، وهمزة الوصال والقطع، والتاء المدورة والطويلة، او نطق الضاد.

والظاء، ومواضع الادغام والاقلاب والاضهار والمدود، وإخراج حروف الحلق والقلقلة. ذلك نطق كل حرف حقه من تفخيم وترقيق، وادغام واطهار وإخراجه من مخرجه الأصلي. وعلى المعلم الالتفات إلى الحروف الآتية: التاء والذال والظاء التي تتطلب إخراج طرف اللسان لجودة نطقها، والقاف التي تختلط أحيانا بالكاف. (الهاشمي، 2001 ، 20).

- سلامة الوقف:

المعنى وحده هو الذي يحدد أين يقف القارئ في القراءة الجهرية، الأول الوقف عند نهاية كل معنى. وإذا وقف القارئ وفقا بالسكون على

آخر حرف من الكلمة التي وقف عندها، فتقلب كل من الفتحة والكسرة والضمة وتنوين الضم وتنوين الكسر سكونا، ويصير تنوين الفتحة ألفا، وتقلب التاء المربوطة هاء، ولهذا كان الوقف من أهم العلامات التي يستدل بها المعلم على فهم القارئ المادة المكتوبة. ولذلك، سلامة الوقف يعني بالسكون على آخر حرف من الكلمة عند وقف.

- ضبط حركات الحروف وسكناتها:

بالطبيق للقواعد النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية والاملائية والنقد لخطائهم، وتذكيرهم بالمهم منها، وتنبههم الدائم إلى ضرورة الالتزام بها، وعدم الغفلة عنها في قراءاتهم ومراجعات المدرس الدائمة لها، بقدر يتناسب والأهداف الأساسية من القراءة. (الحسون 1996، 84).

- القراءة التعبيرية المصورة للمعنى:

بتمويج الصوت تبعا لأساليب الكلام المتنوعة، من أمر، ونهي، واستفهام، وتثنية ورجاء، وعرض وتخصيص، وتعجب، وهمس وزجر،

ونفي، ودعاء، والتماس، وتأكيذ وتسوييف، وترغيب، واعزاز، وتسفيه، وتشاؤم، وتفاؤل، وعلى المدرس أن يعنى بهذا عناية خاصة ويكون لهم قدوة في القراءة، وينفعل تبعا لمعنى ما يقرأ لتكون القراءة حية منشطة تعين على فهم المعنى.

- السرعة المناسبة في القراءة:

تتناسب مع أدرك الطلاب لها، ومتابعتهم إياها، فلا هي بالإسراع المخل، ولا هي بالإبطاء، وكذا الاهتمام بدرجة الصوت، فلا هي بالعالية التي تصم الأذان وتجهد القارئ، ولا هي بالوطئة التي تنعب الاستماع بشدة الاصغاء، من غير استماع واضح لها.

- فهم المعنى:

ومن الأهداف الخاصة في تدريس القراءة فهم الطلاب لمعنى ما يقرؤونه، وعلى المدرس أن يعنى بإزاحة المعوقات التي تعترض سلامة الفهم، ومنها الألفاظ الصعبة والتراكيب الغامضة، والمحسنات اللفظية من إستعارة وكناية، ومجاز وطباق وجناس وتورية، ومنها المعنى المجازي والضمني، وأدرك المعنى العام.

- الاستفادة من القراءة في واقع حياة الطالب:

وذلك باختيار النافع من الموضوعات المنهجية في كتبهم المدرسية، واختيار الكتب الإضافية المفيدة. كذلك يحسن بالمدرس أن يدرب طلابه على استنتاج الفوائد العملية من الموضوع المقروء، ليفيدوا منها في أفاق العقيدة والخلق والآداب الاجتماعية. ومما يعين على تحقيق هذا الهدف، أن يواجه المدرس طلابه إلى انتقاء مختارات في موضوعات حيوية شتى، تتجاوب مع رغبته في الانتقاء، لغرض عرضها في لوحة الاخبار أو في نشرة المدرسة أو صحيفتها أو مجلتها، في حقل المقتطفات.

- الاستجواب وأهميته:

بأن يوجه المدرس أسئلة تلخيصية واختيارية عن الموضوع بتفصيله بعد الفراغ منه، سواء أكان الموضوع منهجيا في كتاب القراءة، أم في مصادر خارجية، ليحسن التلاميذ فهم الموضوع واستقصاء ومعانية، وليحسنوا البحث عن مادة الاجابة فيما بين أيديهم من موضوعات، أو في أفكارهم من صور ذهنية وللاستجواب أهميته في تعويدهم على استقصاء الفهم، اعتمادا على جهودهم الخاصة في الفهم والتتبع والبحث. (الهاشمي، مرجع سابق، 22 ، 23) .

من كل ما سبق يمكن أن نستخلص من أهداف تدريس القراءة في مرحلة التعليم الأساسي ما يأتي :

✓ فهم الكلمة والجملة والنصوص البسيطة.

✓ معرفة الحروف وأصواتها.

✓ سلامة النطق في القراءة.

✓ معرفة علامة الترقيم ووظيفتها في القراءة.

✓ ضبط حركات الحروف وسكناها.

✓ قدرة على التعبيرية المصورة للمعنى.

✓ قدرة على السرعة المناسبة في القراءة.

✓ فهم المعنى.

4- أنواع القراءة:

أما بالنسبة لأنواع القراءة فيمكن النظر إليها من الزوايا التالية، هي من حيث التهيؤ الذهني للقارئ، ومن حيث أغراض القارئ، ومن حيث الشكل والوسيلة في تلقيها ".

4-1- من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

- قراءة للدارس:

وهذه الأقسام للقراءة ليست منفصلة تماماً عن بعضها، فقراءة الدرس مثلاً، ليست على النقيض من قراءة الاستمتاع. فقد يبدأ الإنسان في القراءة للدرس ثم يتحول إتجاهه إلى الاستمتاع والعكس. وقراءة الدرس تستخدمها قطاعات كبيرة في المجتمع خاصة الطلاب والمثقفون وذوو المطالب المختلفة. فالطلاب يقرأون للدرس والتحصيل للمعرفة والمعلومات وبعض الناس يقرؤون المذكرات والتقارير لمعرفة ما فيها والإستفادة والبعض الآخر يقرؤون الخرائط واللافتات ونحو ذلك.

- قراءة للاستمتاع:

أما القراءة للاستمتاع، فهي ذلك النوع من القراءة المرتبط بقضاء وقت الفراغ. وقد أصبح هذا النوع من القراءة الأهمية خاصة في الوقت الحاضر نظراً لتزايد وقت الفراغ الناتج عن إحلال الآلة محل الإنسان في شتى أنواع الأعمال. ومع ذلك فرغبة الإنسان في الاستمتاع والابتعاد عن الواقع بما فيه من مشاكل تعتبر أمراً متأصلاً فيه.

وليس أدل على ذلك من انغماس الأطفال في القصص الخرافية والحكايات الوهمية، وانغماس بعض الكبار في قصص الطولة والقصص البوليسية ونحوها. (الرضي ، 1421هـ، 57).

وقد ازدادت رغبة الناس في القراءة للاستمتاع أيضا نظرا لتعقيد الحياة الاجتماعية وكثيرة ما فيها من مشاكل، ونظرا الرغبة الكثيرين في مزيد من المعرفة والتعلم والتنوير.

4-2- من حيث أغراض القارئ:

-**القراءة السريعة العاجلة**، ويقصد منها الإهداء بسرعة إلى شيء معين، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين
كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء، والعناوين، ودليل القطر، ودفتر (التليفونات) ونحو ذلك، وكل متعلم محتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة.

- **قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع**: كقراءة تقرير، أو كتاب جديد، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة، ولذلك لكثيرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث، الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة، مطردة ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أما كن خاصة لاستيعاب الحقائق وبالسريعة مع الفهم في الأماكن الأخرى.

القراءة التحصيلية، ويقصد بها الاستذكار والإلمام، وتقضى هذه القراءة بالتريث والأناة لفهم الوسائل إجمالا وتفصيلا، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة وغير ذلك مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان. (مدكور، 2001، 121).

قراءة لجمع المعلومات، وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، وذلك كقراءات الدراسات الذي يعد رسالة أو بحثاً، ويطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع، وقدرة على التلخيص.

- **قراءة للمتعة الأدبية والرياضة العقلية**: وهي قراءة خلية من التعمق والتفكير، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات، وذلك كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف.

-القراءة النقدية التحليلية: كنفذ كتاب أو أي إنتاج عقل، للموازنة بينه وبين غيره، وهذا نوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص . ولذلك كثير جدا من أنواع مهارة القراءة وفقا على احتياج القارئ.

4-3- من حيث الشكل والوسيلة في تلقيها:

تقسم القراءة على أساس شكلها العام في الأداء إلى نوعين: قراءة جهرية، وقراءة صامتة وكل من النوعين يقتض من القارئ أن يقوم بتعرف الرموز وفهم المعاني، إلا أن القراءة الجهرية تنفرد بعد ذلك بأنها تتطلب من القارئ أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوى عليها.

المادة المقروءة، فكأن القراءة الجهرية ليست إلا تفسيراً شفويا لما يقرؤه الإنسان، وهي لذلك أكثر تعقيدا وصعوبة من الفهم الصامت لمعناها.

- القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة هي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها لأنها حل للرموز المكتوبة وفهم لمعانيها بسهولة ودقة، فهي قراءة تحدث بانتقال العين فوق الكلمات وإدراك مدوا لاتها دون صوت أو همس أو تحريك لسان أو شفة، ونحن لو تأملنا الأسلوب التي تستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة أو بعد الانتهاء من مراحل التعليم كلها أو بعضها لوجدنا أن معظم قراءتنا صامتة، وفي هذه النوع من القراءة يدرك القارئ الحروف والكلمات المطبوعة أمامه ويفهمها دون أن يجهر بنطقها، وعلى هذا النحو يقرأ التلاميذ الموضوع في صمت ثم يعاود التفكير فيه ليتبين مدى ما فهمه منه، والأساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية، أي أن القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر الصوت إستبعادا تاما، " في ظاهرة القراءة الصامتة لا بد تجنّب النطق رغم أن ينتقل الشفة فقط". (الرضي، 1421 هـ، 57).

أما مزايا هذا النوع من القراءة فهي:

- ✓ تعتبر من الناحية الاجتماعية أعظم وأكثر انتشارا من القراءة الجهرية.
- ✓ توفير الوقت لكونها أسرع من القراءة الجهرية لتحررها من أعباء النطق.

✓ تعين على الفهم وزيادة التحصيل أكثر من القراءة الجهرية لأن الذهن يكون متفرغاً من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية.

✓ تعتبر أيسر من القراءة الجهرية.

✓ هـ. تعتبر أدعى إلى سرعة التفكير بالمقروء.

✓ تعتبر أجلب للسرور والاستمتاع لأن فيها انطلاقاً وحرية.

✓ فيها تعويد للقارئ على الاطلاع والاعتماد على النفس.

✓ إلا أنه يؤخذ على هذا النوع من القراءة عدم قدرة المعلم على ملاحظة أخطاء التلاميذ وعيوبهم النطقية، إضافة إلى عدم إتاحة

✓ الفرصة للتدريب على صحة القراءة وتمثيل المعنى. (الرضي، 1421 هـ، 58)

- القراءة الجهرية:

أما القراءة الجهرية فيبدأ بها الطلاب بعد القراءة الصامتة، وبعد أن يحققوا الهدف الأساس من القراءة، وهو فهم المقروء، يقرئ الطلاب جهراً ليحققوا الهدف الأساس من القراءة من القراءة الجهرية. وهو صحة القراءة، وينبغي أن يحاكي التلاميذ نموذجاً مثالياً، قد يكون بصوت المعلم، أو من شريط (إن وجد). درب التلاميذ على النطق الصحيح، وعالج المشكلات الصوتية حالما تظهر لديهم، ويجب أن تراعي الأداء التعبيري، ووجه انتباههم إلى خطأ القراءة ذات الوتيرة الواحدة، التي لا تضع المعنى في اعتبارها وشجع الطلاب بعد فهمهم للجمل أو النصوص على القراءة الصامتة. " إن القراءة الجهرية مفيدة جداً في المراحل الأولى لتعلم اللغة لأنها تتيح فرصة كبيرة للتدريب على النطق الصوت ورمزه المكتوب ولذلك يقال إنه ينبغي أن تقتصر مرحلة القراءة الجهرية على المراحل الأولى فقط من تعلم اللغة، في القراءة الجهرية التي تتركزها هي قدرة على قراءة بالنطق الدقة سواء في مخارج الحروف وغيرها من صفة الصوتية والإيقاع الصحيح، وهين لا التأتأة أو تكراراً، ويهتم علامة الترقيم. (الفوزان ، 1432 هـ، 196).

أما مزايا هذا النوع من القراءة فهي:

هي أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصاً في الصفوف الأولى، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق. فيتسنى علاجها، وهي أيضاً - تساعد في الصفوف الراقية على تذوق الأدب، بتعرف نواحي الانسجام الصوتي والتناسق اللفظي وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء، وذوى الحرف والتهيب، علاج هذا الداء فيهم، ولا غنى عن القراءة الجهرية في المواقف التي تستدع رفع الصوت، كما أنها تعد التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير والحديث إلى الجماعة.

إلا أنه يؤخذ على هذا النوع من القراءة أنها تجهد القارئ ولا سيما إذا كانت بأصوات مرتفعة إضافة إلى أنها قد تؤدي إلى عدم تتبع المعنى بدرجة كافية وذلك لانصراف الذهن فيها إلى مراعاة ضبط الكلمات وإجادة نطقها، وحسن إلقاء العبارات، علاوة على أنها غير اقتصادية في التحصيل إذا ما قورنت بالقراءة الصامتة. من كل ما سبق يمكن أن نستخلص من أنواع القراءة في مرحلة التعليم الأساسي ما يأتي :

- القراءة لدارس.
- القراءة لجمع المعلومات.
- القراءة الصامتة.
- القراءة الجهرية.
- القراءة التحصيلية.
- القراءة السريعة.
- القراءة التحليلية.

5- أخطاء التلاميذ في القراءة:

يخطئ التلاميذ في أثناء المطالعة، وهذه أنواع الأخطاء، منها: خطأ في الضبط والإعراب.

الحروف خطأ في بنية الكلمة، بتقديم حرف على حرف، أو بحذف بعض خطأ في إخراج الحروف من مخارجها.

٤. خطأ في طريقة الأداء الذي يناسب تصوير المعنى كالتعجب والاستفهام.

هـ. خطأ يترتب عليه فساد المعنى، وذلك بتغيير حرف بأخر، مثل (نحلة)

بدل (نحلة) و (جمل) بدل (حمل) و (جبل) بدل (حبل) و (يريد) بدل (يزيد) و (يحضر) بدل (يخضر) وهكذا.

يتعرض التلاميذ لبعض الأخطاء في القراءة، وعلى المدرس أن يعرف على هذه الأخطاء، ليستطيع القيام بتشخيصها، ثم علاجها بالشكل يتلاءم مع كل أخطاء. وفيها يلي بعض الأخطاء التي تحدث من تلاميذ المرحلة الابتدائية. (الفوزان، 1432 هـ، 201).

-صعوبة الكلمات الجديدة:

على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة قبل أن يقدمها إلى التلاميذ داخل الدرس. وأن يحاول تخفيف هذه الصعوبة بالاستعانة بما يوضح معناها عن طريق الصور والرسوم الخ..... وهناك صعوبات باللغة العربية نفسياً، ومن أهم هذه الصعوبات:

-تعدد صور الحرف الواحد وأشكاله: في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها، مثل (الكاف والعين).

6- تحليل أخطاء القراءة :

قال كريستل (Crystal) تحليل الأخطاء هي طريقة لتحديد وتصنيف وتفسير الأخطاء التي تقوم بها التلاميذ بالمنهج الذي يدرس التلاميذ اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية استخدام النظريات والإجراءات استناداً إلى علم اللغة " عند إليس (Ellis) (في تاريان وتاريان، 1999) هناك خمس مرحلة العمل تحليل الأخطاء اللغة بما يلي:

✓ جمع عينة الأخطاء.

✓ تحديد الأخطاء.

✓ اشرح الأخطاء.

✓ تصنيف الأخطاء.

✓ تقييم الأخطاء.

واستند إلى خطوات العمل السابقة ويمكن إعداد فهم تحليل الأخطاء.

-تحليل الأخطاء: هي إجراء العمل التي تستخدم الباحث أو مدرس اللغة، يشمل: عملية جمع عينات الأخطاء، وتحديد الأخطاء على عينات، وشرح الأخطاء، ثم تصنيف الأخطاء، وتقييم مستوى أخطاءها. (الفوزان 1432 هـ، 202).

خلاصة:

تعتبر القراءة والإملاء وجهان لعملة واحدة فكل منهما مكمل للآخر، إذ أنه لولا وجود القراءة لما وجد الإملاء، من ناحية أخرى فإن القراءة الصحيحة والجيدة لا تنتج إلا من خلال التدريب على صياغتها وقراءتها ويعتبر الإملاء أحد الأساليب التعليمية المنتهجة لرفع مستوى التلاميذ في القراءة لذا فالقراءة والإملاء على حد سواء أهمية بالغة في الجانب التعليمي بشكل عام والإبتدائي بشكل خاص.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد .

1- منهج الدراسة

2- عينة الدراسة

3- حدود الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة .

تمهيد

بعد عرض الجانب النظري للدراسة سنتطرق الآن إلى الجانب الميداني الذي يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي للدراسة، إذ نعتبره من أهم مراحل البحث العلمي لأنه جوهر الدراسة الميدانية، وتتوقف صحة النتائج التي يتحصل عليها كل باحث على مدى دقة الإجراءات المتبعة، والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع الدراسة، ويتم ذلك من خلال إعطاء التمثيل الكمي للدراسة للتأكد من دقة وصحة النتائج المتوصل إليها عن طريق الأدوات والأساليب التي ستمكننا من التعرف على أنواع أخطاء القراءة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة، وسوف نستعرض من خلال هذا الفصل المنهج المتبع والتعرف على عينة الدراسة، وكذا التعرف على أدوات الدراسة، إضافة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات المتحصل عليها وأخيرا خلاصة الفصل.

1-منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذه الدراسة، فإن من المؤكد أن البحث العلمي يجب أن يستند إلى منهج علمي معين يساعدنا على التوصل إلى معرفة علمية منظمة، وعليه يمكن تعريف المنهج العلمي حسب ما يذكر (خضر 1992، 17) بأنه الطريقة التي يتعين على الباحث أن يلتزمها في بحثه، حيث يتقيد بها باتباع مجموعة من القواعد العامة التي تهيمن على سير البحث، ويسترشد بها الباحث في سبيل الوصول إلى حلول ملائمة لمشكلة البحث حيث اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة موضوع بحثنا، ومنه يمكن تعريف المنهج الوصفي حسب ما ذكر (إبراهيم، 2000، 125) بأنه الدراسة الوصفية التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الأوضاع، وذلك لأن المنهج الوصفي يوفر بيانات مفصلة عن

الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع الدراسة، كما أنه يقدم تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة، ويساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة. (عبيدات وآخرون، 1999، 47).

وبناء على ذلك فقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي الذي يعني الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقيقة جديدة أو التأكد من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقات المنبثقة عنه وتفسيرها وكشف الجوانب التي تحكمها. (شفيق، 1985، 48).

كما يعتبر أكثر المناهج استخداماً في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية، وهذا ما يتناسب مع الظاهرة موضوع دراستنا، وذلك باستخدام الدراسة الميدانية للتعرف على أنواع أخطاء القراءة عند التلاميذ الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة، كما أنه يساعد في الحصول على بيانات ومعلومات أكثر واقعية وذلك من خلال توزيع استبانة خاصة على مجتمع الدراسة.

2- عينة الدراسة:

2-1- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الأصلي للدراسة في عدد تلاميذ السنوات الثالثة إبتدائي والذي يبلغ عددهم 95 تلميذ من إبتدائية بالرابح إسماعيل المغير .

2-2- عينة الدراسة:

بعد تحديد ملامح مجتمع الدراسة يلجأ الباحث إلى اختيار عينة مناسبة منه تمهيدا لتطبيق البحث عليها، بحيث تمثل عينة الدراسة مجموعة من الأفراد الذين يتم سحبهم من المجتمع الأصلي للدراسة، بحيث تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصلي من خلال تجانس الصفات والخصائص بين أفراد مجتمع الدراسة، فالعينة يجب أن تكون انعكاساً شاملاً لصفات وخصائص مجتمع الدراسة . (الرشيدي، 2000، 145) ويكمن الغرض من اختيار

العينة هو الحصول على المعلومات التي تتعلق بمجتمع البحث والدافع الأساسي وراء اختيار العينة هو توفير الوقت والجهد والتكاليف لذلك فإن العينة السليمة التي يختارها الباحث بطريقة دقيقة تعطي نتائج دقيقة. (أبو علام، 2004، 153).

وعلى هذا فإن تحديد عينة البحث تعد من أهم الخطوات المنهجية في البحث، ووفقا لطبيعة الدراسة فإن أكثر أنواع العينة ملائمة لدراستنا الحالية هي العينة عشوائية طبقية بحيث " يمثل أسلوب العينة الطبقية أهم الأسس التي يبنى عليها الإحصاء الاستقرائي، كما تسحب العينة في هذا النوع من الأساليب بطريقة عشوائية طبقية بحيث يكون لكل وحدة اختيار في المجتمع نفس احتمال الانتماء إلى العينة المسحوبة ولكل العينات الممكن تشكيلها من هذا المجتمع نفس احتمال للسحب، كما أن هذا النوع من العينات يستعمل في الحالات التي تكون فيها وحدات المجتمع قيد الدراسة متجانسة فيما بينها أي اقتراب صفات وخصائص وحدات الاختيار من حيث التشابه والتماثل. (نبيل، 2011، 13).

وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (30) تلميذ في السنة الثالثة ابتدائي يعانون من صعوبة القراءة في ابتدائية بالرابح إسماعيل المغير، تم اختيارهم بطريقة طبقية من كلا الجنسين.

3-حدود الدراسة:

جدول رقم 1 : يبين حدود الدراسة

الحدود الزمنية	الحدود البشرية	الحدود المكانية
أجريت الدراسة من 03 ماي إلى 25 ماي الموسم 2023/2022	30 تلميذ	إبتدائية بالرابح إسماعيل المغير

4- أدوات الدراسة :

تعتبر أداة البحث من الأدوات الأساسية في بناء أي بحث علمي، بالإضافة إلى وظيفتها في جمع الحقائق والمعلومات، فهي تفرض على الباحث التقيد بموضوع البحث. (احسان، 1986، 65).

واعتمدنا خلال هذه الدراسة على اختبار القراءة أو الاداء القرائي (قراءة الكلمات) (العيس إسماعيل) وهو اختبار يقيس القدرة القرائية أو الاداء القرائي للتلميذ، وينقسم إلى ثلاث معايير أو أصناف من الكلمات.

- وصف الاختبار:

تم بناء الاختبار من طرف الباحث لعيس سماعيل (2015) وقد طبق بشكل واسع في العديد من الأبحاث والدراسات على المستوى ليسانس والماجستير والدكتوراه، ويعتبر اختبار القراءة اختبارا تشخيصيا يقيس القدرة أو الاداء القرائي للأفراد، ويتكون الاختبار من 120 كلمة تدرج ضمن ثلاث بطاقات كل بطاقة تحتوي 40 كلمة مقسمة كالآتي:

كلمات متداولة: تحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة.

كلمات غير متداولة: وتحتوي على (20) كلمة متداولة بسيطة و (20) كلمة متداولة مركبة.

أشباه الكلمات: تحتوي على (20) كلمة عديمة المعنى بسيطة وعلى (20) كلمة عديمة المعنى مركبة.

ويعتبر فك رموز شبه الكلمات مقياس واسع الاستخدام لتقييم الأداء القرائي والقدرة على فك الرموز المكتوبة عند الأطفال، وتتطلب قراءة شبه الكلمات القدرة على تجزئة الفونيم ومعرفة توافقها مع الغرافيم باستخدام القراءة البصرية كاستراتيجية ممكنة.

- التعليم وطريقة التطبيق:

يطبق الاختبار بطريقة فردية حيث يجلس الفاحص محاذيا للمفحوص ويعرض عليه بطاقة الكلمات بالترتيب السابق الذكر، ثم يطلب منه ان يقرأ الكلمات المقترحة بالترتيب ونقوم أثناء ذلك بالتنقيط (نقطة لكل اجابة

صحيحة وصفر لكل إجابة خاطئة ومجموع النقاط هي درجة المفحوص في الاختبار، وحدود التقطع (الدرجات) في كل بطاقة من 0 إلى 40 ومن 0 إلى 120 في الاختبار ككل، كما يمكن حساب زمن الاستجابة والتي لا نحتاج لها في دراستنا.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تستدعي الضرورة في بعض الأبحاث العلمية كبحثنا هذا استخدام بعض الأساليب الإحصائية لإيجاد حلول وإجابات عملية دقيقة، ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها استخدمت مجموعة البحث، في دراستنا الأساليب الإحصائية التالية:

استخدام التكرارات والنسب المئوية للتعرف على استجابات الأفراد المبحوثين عن جميع محاور الدراسة.

التكرارات: هو تعداد كل الإجابات المتكررة لأسئلة الاستمارة وتلخيصها بالجدول وذلك عند عرض نتائج أفراد العينة على إستبيان الدراسة.

النسبة المئوية: وهي الوسيلة الإحصائية التي اعتمدت عليها لتفسير نتائج الدراسة، وتحسب كالتالي:

$$\text{النسبة المئوية للعنصر (س)} = \frac{\text{تكرارات العنصر (س)}}{100} \times 100$$

خلاصة :

وكإستخلاص في هذا الفصل تم تحديد الإجراءات المنهجية العلمية التي يقتضيها البحث حسب الأهداف التي يعمل للوصول إليها، وبغرض تحقيق هذه الأهداف والخروج بنتائج علمية دقيقة حاولنا قدر الإمكان إختيار أنسب الطرق والتقنيات المنهجية التي تعيننا على تناول موضوع البحث، والحصول على المعطيات النظرية و البيانية الميدانية والتحكم في تلك الطرق بشكل لا يجعلها تحيد عن إطارها العلمي .

الفصل الخامس

تحليل وتفسير النتائج

1-تساؤلات الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-عرض نتائج الدراسة.

4-التعليق على الدراسة .

5- مناقشة النتائج .

1-تساؤلات الدراسة:

- ما هي الأخطاء القرائية الموجودة لدى تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة؟

2-فرضيات الدراسة:

- توجد أخطاء قرائية لدى تلاميذ السنة الثالثة عسيري القراءة.

3-عرض نتائج الدراسة:

جدول رقم 1 : يمثل أخطاء القراءة لتلاميذ السنة الثالثة:

الأفراد	عدد الكلمات المقروءة بالخطأ	النسبة المئوية	نسبة الحذف	نسبة التعويض
1	15	37.5	10	27.5
2	5	12.5	5	7.5
3	3	7.5	5	2.5
4	4	10	10	0
5	2	5	4	1
6	5	12.5	0	12.5
7	1	2.5	0	2.5
8	2	5	0	5
9	5	12.5	8	4.5
10	8	20	15	5
11	9	22.5	10	12.5
12	6	15	10	5
13	8	20	0	20
14	5	12.5	5	7.5
15	5	12.5	4	8.5
16	4	10	1	9
17	10	25	20	5
18	8	20	20	0

19	7	17.5	0	17.5
20	3	7.5	5	2.5
21	5	12.5	5	7.5
22	4	10	8	2
23	2	5	5	0
24	5	12.5	5	7.5
25	8	20	10	10
26	10	25	10	15
27	2	5	5	0
28	5	12.5	0	12.5
29	4	10	0	10
30	2	5	0	5

4-التعليق على الدراسة :

بعد تطبيق اختبار القراءة على حالات الدراسة تبين لنا أن معظم التلاميذ إرتكبوا أخطاء أثناء قراءتهم للكلمات التي تمت قراءتها حيث تراوحت نسبة عدد الكلمات المقروءة بالخطأ ما بين 10 و 15 %، ولاحظنا أيضا من خلال الجدول أن نسبة الحذف عند معظم التلاميذ كانت صغيرة، وفما يخص التعويض فلاحظنا أنها أكبر من نسب الحذف حيث تراوحت نسب التعويض بين 5 و 12 % لدى معظم التلاميذ وهذا دليل على أن معظم التلاميذ يعانون من مشكل في القراءة.

5- مناقشة النتائج :

سوف نقوم هنا بتقديم مناقشة للنتائج المتحصل عليها والمعروضة آنفا بالتفصيل حيث سنتبع التسلسل نفسه في عرض النتائج وبالتالي نفس التسلسل المطروح في الأهداف والفرضيات.

ومن هنا الأخطاء القرائية والإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

تبين من خلال الدراسة أن الأخطاء القرائية للتلاميذ كانت أخطاء من نوع الحذف، أخطاء مختلفة النسب ثم تليها أخطاء التعويض وتكون صوتية أو صرفية بنسب مختلفة، واغلب هذه الأخطاء وخصوصاً حذف حرف من كلمة أو حذف كلمة تتوافق مع السرعة في القراءة.

أما التعويض أو الخلط بين الحروف المتشابهة فتصدر بسبب وجود خلل في التمثيل المكاني للأشكال البصرية، ومعالجة الشكل الكلي للكلمة.

أما بالنسبة للحذف أي حذف حرف أو حرفين من الكلمة فيظهر عندما تكون الكلمة غير مألوفة للقارئ حيث يصبح العبء واضحاً على الذاكرة العاملة، وبالتالي يلجأ القارئ إلى تعويض حرف بحرف آخر من عنده حسب ما فهمه من سياق الجملة (مثال: دهن، عشب، هنا يستبدل الحرف في الكلمة بحرف آخر والأنواع التي تم تصنيفها أشارت إليها بحمل الدراسات التي تناولت موضوع الأخطاء في القراءة في المرحلة الابتدائية إذ بينت أن جميع القارئین يرتكبون مختلف أنواع الأخطاء القرائية (حتملة، وجردات ضرار والعمرى، (1986)، (الشهاب موسى (1988)، زيان ماجدة عبد التواب حامد (1989)، (عويدات (1991)، (الرمضاني (1995) (عمارة 2003)، (الحوامدة (2010)، (قدي 2018 مع اختلاف ترتيب ظهور الأخطاء من دراسة لأخرى .

أما بالنسبة للأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، فنلاحظ أن الأخطاء الأكثر شيوعاً هي أخطاء من نوع الحذف، تليها أخطاء التعويض.

ويمكن تفسير هذا بنوع المسار المعتمد في المعالجة للكلمة المقروءة في مقابل الكلمة المسموعة.

ومن جهة أخرى هناك من يشير إلى أهمية السياق في هذه المهارة، كدراسة (Azzam 1993) التي بينت أن أخطاء القراءة مرتبطة بالسياق، وتحدثت عن أنماط الأخطاء الإملائية، حيث شملت الإضافات، حذف الحروف، والتعويض، في دراسة تخص اللغة العربية للباحث (بركات 2008) أكد أن أكثر الأخطاء التي تواجه المتعلم في أخطاء القراءة تمثلت في كتابة الهمزة بأشكالها الخلط قلب الحروف بدرجة أقل. بالنسبة للباحثين (Abu 2003) (Rabia, Taha) اهتموا بالعوامل الكامنة وراء الأخطاء الإملائية وعلى هذا الأساس تم التصنيف، حيث كشفت دراستهما، بعد تحليل أخطاء القراءة، أن النوع الأكثر ظهوراً كان صوتياً، وأرجعاً ذلك للمعجم الإملائي المحدود، كما صنف (Abu Rabia, Sammour 2012) الأخطاء الإملائية إلى فئات، تمثلت في أخطاء

صوتية phonetic ، أخطاء شبه صوتية Semiphonetic حذف حروف أو كلمات dyshfonetic omission . نجد أيضا دراسة صوالحة (2016) التي هدفت للتعرف على أخطاء القراءة لدى التلاميذ المتدربين باللغة العربية وحصرت الأخطاء في أخطاء الحروف كحذف حرف أو حرفين وكذا التعويض أي تعويض حرف بحرف آخر.

خلاصة الفصل

من هذا المطلق تبين لنا أنّ أطفال عسر القراءة يجدون صعوبة كبيرة في التعرف على الكلمات المكتوبة، ونظام الكتابة للغة العربية حيث لم يتعلموا بإتقان ربط الأوضاع المختلفة للحروف والحركات الطويلة والقصيرة وعلامات الشدة، والسكون والتنوين والمدة والهمزة والحروف المحذوفة.

وأخيرا نستنتج أنه يوجد علاقة إرتباطية بين صعوبة تعلم القراءة وكمية الأخطاء.

الخاتمة

نظرا لما لموضوع أخطاء القراءة من أهمية خصوصا في المرحلة الابتدائية، وإيماننا منا بأهمية وثناء اللغة العربية وحب البحث في كل المواضيع المتعلقة بالقراءة، خصوصا وأن هناك عدة حالات تعاني من صعوبات القراءة في هذا المجال تصل إلى حد العسر القرائي.

في هذه الدراسة توصلنا إلى عرض الأخطاء القرائية التي يتركبها التلميذ في المرحلة الابتدائية، وقمنا بتصنيفها بغرض معرفة السبب وراء كل صنف، وكذا تحديد نسبة ظهور كل نوع بغرض معرفة ما هي الأنواع الأكثر انتشارا من أجل التدخل لتصحيحها من طرف المعلمين.

كما توصلنا إلى إيجاد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين صعوبة تعلم القراءة وكمية أخطاء القراءة المرتكبة من طرف التلميذ، والتي تشكل بدورها عبئا معرفيا على ذوي الصعوبات في القراءة الأمر الذي يشير إلى أنه على المعلم التركيز على تحليل الأخطاء وتحديدتها وتصنيفها من حيث أخطاء الحذف والتعويض واستخدام إجراءات لمعالجة ذلك .

وعليه نحن نقترح زيادة الاهتمام بتدريس القراءة لذوي الصعوبات وذوي عسر القراءة تحديدا، لأن اللغة تعتبر أهم مهارة يجسد التلميذ من خلالها قدراته الفكرية والتي سوف تنعكس على كل المجالات الدراسية ليس فقط مادة اللغة، وحتى على حياته الاجتماعية والتواصلية وهذه الدراسة أجريت على عينة صغيرة من أقسام السنة الثالثة ابتدائي لهذا الموضوع ما يزال حقلًا خصبا للبحث، إما بزيادة حجم العينة أو مستويات دراسية أعلى، أو حتى بإضافة متغيرات أخرى للدراسة كمتغير الجنس مثلا أو تدخل اللهجة العامية في تعلم اللغة العربية وغيرها من المتغيرات التي يمكن أن تكون مجالا للبحث مستقبلا.

الإقتراحات:

ومن إجراءات الوقائية التي قد يستعملها المعلم لمعالجة أخطاء القراءة داخل فصول الدراسة:

-أساليب التدريب الفردي، ويحسن استعمال هذه الأساليب مع المتعلمين الضعاف في القراءة لعلاج ضعفهم ومن هذه الطرق: طريقة الجمع والافتناء تركز على أساس مفاده بأن يتم تكليف المتعلم بجمع كلمات ذات نظام معين من كتاب القراءة، ويدونها في بطاقات خاصة، مثل: كلمات تنتهي بتاء مربوطة، أو تاء مفتوحة، أو كلمات تنتهي بمزة متطرفة وغير ذلك والبطاقات الهجائية وهي من الوسائل المستعملة في العلاج الوقائي لأخطاء

القراءة، ويمكن إعدادها من خلال تدوين مجموعة من الكلمات على بطاقات بشرط أن تشترك في قاعدة إملائية معينة مثل: بطاقات تتضمن كلمات متقاربة في المخارج أو متشابهة في الرسم الإملائي، فعندما يخطئ المتعلم في رسم كلمة في أي عمل إملائي كتابي يزوده المعلم ببطاقة التي تعالج الخطأ الذي وقع فيه.

إضافة لما سبق يمكن للمعلم أن يقرأ مجموعة الكلمات التي أخطأ فيها المتعلمون على لوحة بخط كبير، ومن ثم يعلقها أمامهم بشكل يومي أو أسبوعي، ثم يغيرها في الأسبوع الذي يليه وهذا الإجراء كفيل في طباعة الصورة الصحيحة للحروف والكلمات في ذهن المتعلم ومن الأساليب المستخدمة أيضا طريقة التصنيف، بحيث يزود المعلم المتعلمين كلمات متفرقة لا تتبع قاعدة إملائية واحدة، ثم يطلب منهم أن يصنفها على شكل فئات كل فئة تتبع قاعدة إملائية معينة.

- أن لا يكتفي المعلم بإملاء القطعة الإملائية في حصة واحدة؛ بل يقوم بتخصيص حصة لشرح القاعدة الإملائية وتوضيحها وتدريب المتعلمين عليها كتابةً وتزويدهم بالأنشطة اللغوية الملاءمة لهذه القاعدة حتى ترسخ في أذهانهم شكل الحروف والكلمات.

- تدريب الحواس الأربع وهي العين والأذن واليد واللسان ومن الملاحظ أن المعلم يغفل كثيرا عن تدريب حاسة الأذن (الاستماع)، وبعد الاستماع من أهم أسس تدريب الإملاء فهو المصدر الأول للتفريق بين أصوات الحروف ومخارجها.

- استعمال أسلوب الخبرة الواقعية وهي أسلوب لتنظيم المحتوى التعليمي لمقرر الدراسي، وهي إعادة تنظيم للخبرة وتشكيلها في مواقف والتركيز على العناصر والأفكار الهامة المراد توصيلها للمتعلم، والمتعلم مشارك في هذه العملية حيث يقوم بتمثيل الأدوار الرئيسة المتضمنة في الموقف التعليمي، مثل مسرحية الهمزات، أو التاء المربوطة والمفتوحة

- استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة مثل: استراتيجية حل المشكلات واستراتيجيات مساعدات التذكر التي تتضمن استراتيجية الكلمة المفتاحية والكلمة اللاقطة إضافة إلى ذلك أسلوب الألعاب التربوية ومن أمثلة الألعاب التربوية لعبة الجلسة الدائرية ولعبة التركيب الإملائية ولعبة الصناديق الإملائية، ولعبة التصنيف ولعبة أين الكلمة المختلفة، وغيرها .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1967، المجلد الأول، ط3.
- مهدي بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثالث من خلال مادة الإملاء، رسالة ماجستير، 2006/2007، جامعة الجزائر .
- أحمد تقي الدين مرياح، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدي عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط. مذكرة لنيل شهادة الماستر. جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2014-2015.
- أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية ، الكوب: مكتبة الفلاح، 1984.
- أسامة محمد البطانية وآخرون ، علم نفس الطفل غير العادي ، 2005 .
- اسماعيل لعيس، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات، الجزائر، بوزريعة.
- أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة 2012.
- أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، 2012.
- بسمة أسامة السيد، مقياس تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية ، مقال علمي ، كلية التربية - جامعة عين شمس كلية التربية - جامعة عين شمس.
- جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الخليفة طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام (البيضاء جامعة عمر المختار 1996.
- جمال عبد العزيز أحمد، الكافي في الإملاء والترقيم، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، معهد العلوم الشرعية، سلطنة عمان، 2003.
- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية 1417 هـ
- حسين الرضي عبد الرحمن عبيد طرق تدريس اللغة العربية من منظور تربوي حديث، (النشر: الحلبي الثقافية، 1421 هـ.

- حمدي علي الفرماوي، اضطرابات التخاطب (الكلام-النطق-اللغة-الصوت) دار الصفاء، عمان، ط1، 2009، ص15
- حمزة أحمد عبد الكريم، سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
- الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر والتوزيع، الأردن، 1993، ط1.
- حورية بشير / المكتوب في المدرسة الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2002.
- خليل عبد الفتاح، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، غزة، فلسطين، ط2، 2014.
- دبراسو فطيمة، نموذج لبناء اختبار القراءة والكتابة لأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 115، جامعة بسكرة: الجزائر، 2017.
- راشد بن محمد الشعلان، أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار ، تقدم خيرية بنت إبراهيم السقاف، سلامة بن عبد الله الحمش، عبد الله بن علي الشلال، جامعة الرياض .
- راشد بن محمد الشعلان، أساليب عملية لعلاج الأخطاء الإملائية، مكتبة لسان العرب، الرياض، السعودية، ط2، 1429هـ.
- سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2006.
- سعاد حشاني، قراءات نظرية حول اشكالية علاقة القراءة بالوعي الفونولوجي، مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، العدد 9، 2012.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010.
- شحاتة حسن، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986، ط2.
- شحاتة سيد حسن، مشكلات تعليم القراءة والكتاب ”الدلالات والأسباب والإستراتيجيات“، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.س.
- عبد الباسط متولي خضر، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي .
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان أعضاءات لمعلمي اللغة العربي لغير الناطقين بها، (الرياض: الجميع، 1432 هـ.

- عبيد السيد ماجدة، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2013.
- علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010.
- عوض عبد العظيم هاشم، الفروق في الوعي الفونولوجي بين ذوي صعوبات تعلم اللغة التعبيرية والعاديين من تلاميذ الابتدائية (دراسات تربوية ونفسية)، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 67، 2010.
- العيش، صعوبات تعلم القراءة والكتابة في طور الابتدائي، 2015_2016م / 1436_1437هـ، صفحة
- غانم يعقوب وعرين هادية وريم خميس، دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي على اكتساب المهارات الأساسية (القراءة - الكتابة) في اللغة العربية، 2003.
- فتحي مصطفى الزيات، صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 2007.
- فرح سهيل تامر، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. رام الله فلسطين، 2012.
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، عمان الأردن، 201.
- فيصل محمد خير الرزور ، التخلف الدراسي وصعوبات التعلم ، 2003.
- القحطان أحمد الظاهر، صعوبات التعلم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.
- القحطاني فاطمة، بعض مظاهر صعوبات القراءة في مرحلة رياض الأطفال في الدراسات العربية والأجنبية وسبل علاجها: دراسة نظرية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (5) مجلد 3، 2019م.
- مجذوب وسام، صعوبة القراءة والكتابة عند التلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي، تخصص: علم النفس المدرسي ، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة ، السنة الجامعية 2021/2022.
- مجلة مجتمع تربية عمل، العدد1، الجزائر، جامعة مولود معمري: تيزي وزو، (2016).
- محمد صالح الطاهر محمد فادية، فاعلية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم في القراءة. اطروحة دكتوراه. قسم الآداب في علم النفس، كلية الآداب - علم النفس، جامعة الخرطوم. السودان، 2009.

- محمد فوزي بن ياسين، اللغة خصائصها، مشكلاتها، قضاياها، نظرياتها، مداخل تعليمها، 2010، جامعة البلقاء التطبيقية.
- محمود عوض الله سالم وآخرون، صعوبات التعلم التشخيص والعلاج، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط3، 2008.
- مسعد أبو الديار، "العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة"، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت ط1، 2012.
- ناجي تمار وآخرون، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد 19، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، (2013).
- نايف أحمد سليمان، المشرف الفني في أساليب تدريس اللغة العربية، دار قنديل للنشر، الأردن، ط2009، 1.
- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط1، 2000.
- يحيى محمد نبهان، الفروق الفردية وصعوبة التعلم، 2006.
- يوسف أبو القاسم الأحرش ومحمد شكر الذبيدي، صعوبات التعلم، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2008.
- يوسف أديب وآخرون، طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مدونة المطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، 1979.

المراجع باللغة الأجنبية :

- Basmoreau Lucie vialette apprentissage de la lecture étude longitudinale á partir de tache de lecture á voix haute d'enfants anglophone scolarisés en école d'immunisations français < université toulouse2 Mirail. France. 2012.

الملاحق

