جامعة الشهيد حمّه لخضر – الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

العمليات الفونولوجية وعلاقتها بالطلاقة اللغوية في القراءة عند مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي

مذكرة تخرج تدخل ضمن متطلبات الحصول على شهادة ماستر في علوم التربية

تخصص: التربية الخاصة والتعليم المكيف

إعـداد الطالبـــتين:

ليلى بورقعة

كنزة بوزيان

إشــراف الأستاذ:

د. اسماعيل العيس

الموسم الجامعي: 2020 - 2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بعد أن من الله علينا بإنجاز هذا العمل، فإننا نتوجه اليه سبحانه وتعالى أولا آخرا بجميع أنواع الحمد والشكر على فضله وكرمه الذي غمرنا به فوفقنا الى ما نحن فيه، راجين منه دوام نعمه وكرمه

وانطلاقا من قول رَسُولُ اللَّهِ **صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:**

« مَنْ لَمْ يَشْكُرِ النَّاسَ، لَمْ يَشْكُرِ اللَّهَ » – رواه الترمذي –

فإننا نتقدم بالشكر والتقدير والعرفان الى الأستاذ المشرف **أ. الدكتور لعيس اسماعيل** على مجهوداته وتوجيهاته القيمة التي مهدت لنا لبطريق لإتمام هذه الدراسة فله منا فائق التقدير والاحترام.

كما نتوجه في هذا المقام بالشكر الخالص للأستاذين الصديقين:

د. حبى مالك

د. طارق صالحي

كذلك صديقاتي وزميلات عملي: " **آسيا بن موسى**"، " **الزهرة بن لاغة** "

على مجهوداتهم ودعهم لنا.

ولا ننسوا مدراء المؤسسات التربوية:

- ✓ مدير ابتدائية مسعي أحمد أحمد الوادي
- ✓ مدير ابتدائية زكور علي الزقم
- ✓ مدير ابتدائية خياري البشير السويهلة

نشكر كل من ساعدنا في هذا العمل من قريب أو بعيد حتى بكلمة طيبة

الملخص باللغة العربية

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العمليات الفونولوجية (الوعي الصوتي، التسمية السريعة)، و الطلاقة في القراءة، حيث تكون عينة الدراسة من 43 تلميذ وتلميذة من المستويين الثالثة والرابعة ابتدائي، تم استخدام اختبار: التسمية السريعة، الوعي الصوتي، القراءة في دقيقه(العيس، 2019)، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لطبيعة الموضوع.

تم استعمال الأساليب الإحصائية التالية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون)، لحساب درجة الارتباط بين متغيرات الدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي (الحذف) والطلاقة في القراءة.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسمية السريعة (تسمية الصور) والطلاقة في القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاق في القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تسمية السريعة (تسمية الأرقام) والطلاقة في القراءة.

الكلمات المفتاحية: العمليات الفونولوجية، الطلاقة اللغوية، ابتدائي.

Abstract

Our study aims at detecting the relation between phonology and fluency Our study consists 43 pupils boys and girls from in the skill of reading the third and fourth primary school learners.

We make a test in quick naming ,the phonemic awarness and reading in just one minute. (layes 2019)

In our study ,we depend on the descriptive and correlative method

Also,we use the following statstical methods: arithmetic average,standard deviation and correlation(Birson) to count the degree of The results of our study correlation between the differences of our study as follows.

1_ There is a relation between phonemic awarness delete and fluency in reading.

2_ is a relation between the phonemic awarness(compensation)and fluency in reading.

3_ There is no relation between the quick naming (naming pictures) and fluency in reading.

4_ There is a relation between the quick naming (naming numbers) and fluency in reading.

key words: Phonological processes, language fluency, primary.

فهرس المحتوى

شكر وعرفان _____

ملخص الدراسة بالعربية _____

Abstract _____

فهرس الجداول _____

فهرس الأشكال _____

مقدمة _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

الجانب النظري _____

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة _____

1. الإشكالية _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

2. فرضيات الدراسة _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

3. أهداف الدراسة _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

4. أهمية الدراسة _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

5. التعاريف الاجرائية لتغيرات الدراسة _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

6. الدراسات السابقة _____ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

الفصل الثاني: العمليات الفونولوجية ومكوناتها __ خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

تمهيد: _____ **15**

1.نشأة المهارات الفونولوجية وتطورها لدى الطفل _____ **16**

2.العمليات الفونولوجية _____ **16**

3.أهمية العمليات الفونولوجية _____ **22**

4. علاقة العمليات الفونولوجية بمهارة القراءة وصعوباته _____ **24**

خلاصة الفصل: 28

الفصل الثالث: القراءة وصعوباتها

تمهيد: 30

1. تعريف القراءة 31

2. آليات القراءة خطأ! الإشارة المرجعية غير معرّفة.

3. نماذج اكتساب القراءة 38

4. تعريف عسر القراءة 44

5. مظاهر عسر القراءة 45

6. أنواع عسر القراءة 48

7. أسباب عسر القراءة 55

8. المحكات التشخيصية لعسر القراءة 58

خلاصة الفصل 60

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 63

1. منهج الدراسة 64

2. الدراسة الاستطلاعية وأهدافها 64

3. اجراءات الدراسة الاستطلاعية 65

4. عينة الدراسة الاستطلاعية 65

5. عينة الدراسة الأساسية 66

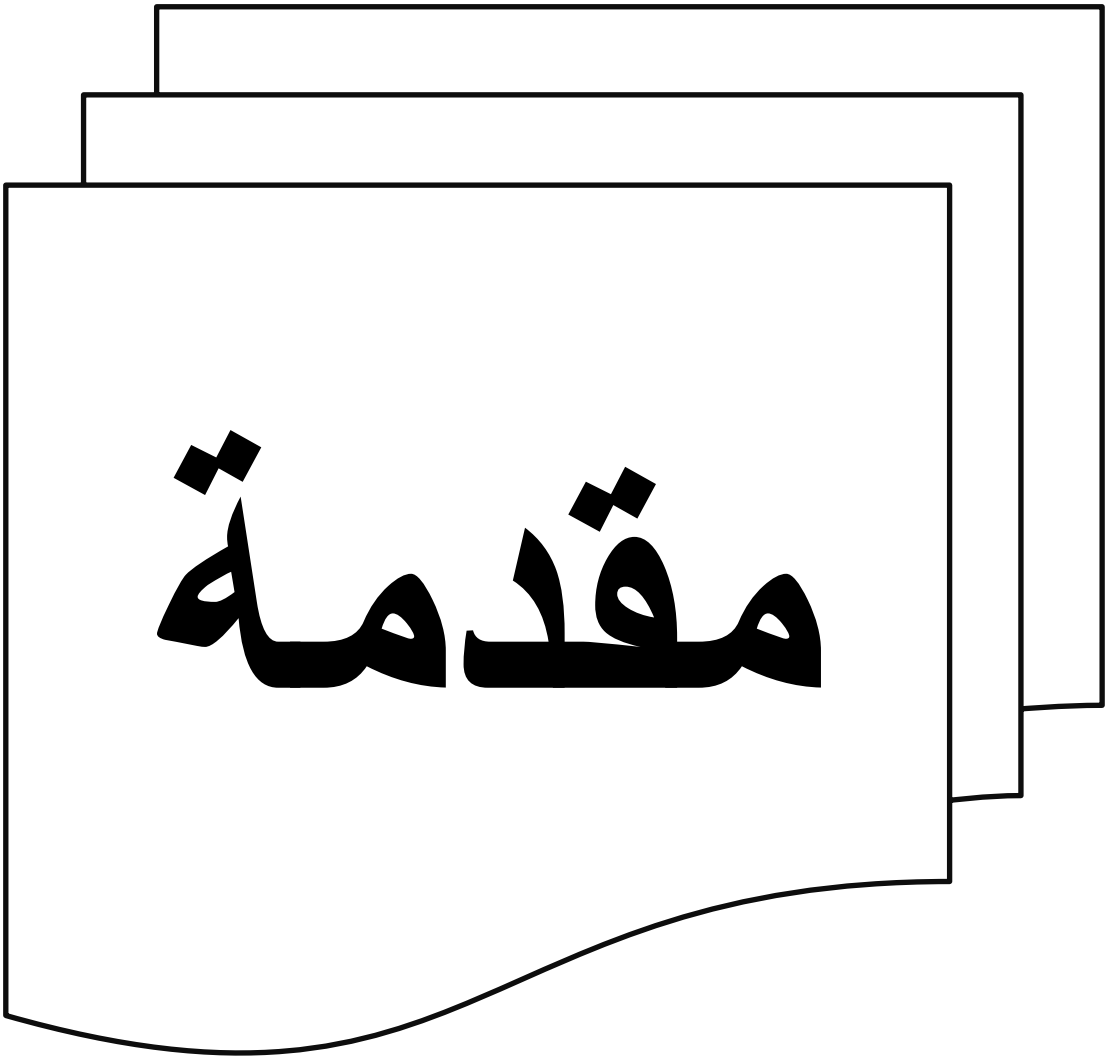
6. حدود الدراسة 67

7 .أدوات جمع البيانات _____ 67
8. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة _____ 69
9. الأساليب الاحصائية المستخدمة _____ 70
خلاصة الفصل _____ 71
الفصل الخامس :عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج _____
تمهيد _____ 73
1 عرض وتحليل نتائج الدراسة _____ 72
2.تفسير ومناقشة نتائج الدراسة _____ 57
3.مناقشة عامة لنتائج الدراسة _____ 77
4. خلاصة واقتراحات الدراسة _____ 79
قائمة المراجع _____ 80
الملاحق _____ 81

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	أنواع عسر القراءة وتطور تحديدها زمنيا	**40**
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	**45**
03	المعطيات الاحصائية للدراسة	**46**
04	قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي (الحذف) والطلاقة في القراءة	**47**
05	قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة	**47**
06	قيمة الارتباط بين التسمية السريعة (تسمية الصورة) والطلاقة في القراءة	**48**
07	قيمة الارتباط بين التسمية السريعة (تسمية الأرقام) والطلاقة في القراءة	**48**

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
01	المكونات الفونولوجية	40
02	الذاكرة الفونولوجية	45
03	التحديد المفاهيمي للقراءة حسب دلبلانك ومازو	46


مقدمة

مقدمة

يعد النظام الفونولوجي من مكونات اللغة الرئيسية ويطلق عليه (الإدراك الفونولوجي)، والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية لتعرف الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية، يؤدي النظام الفونولوجي الدور الأساسي في اكتساب اللغة حسب ما اكدته العديد من الدراسات، بالتأخر اللغوي يحد من التقدم الدراسي الأكاديمي، الضعف الحاصل في مهارتي القراءة والكتابة ليست بقليلة على مستوى المدارس، مما أصبح من الضروري دراسة العوامل التي تتداخل مع تعلم القراءة والكتابة.

ولهذا يجب معرفة العمليات الفونولوجية (الوعي الصوتي، التسمية السريعة)، وتوضيح علاقتها بالجانب القرائي ودقة هذه العمليات في الطلاقة.

لذا فقد جاءت دراستنا الحالية هذه بهدف الكشف عن العلاقة بين العمليات الفونولوجية (الحذف، التعويض، تسمية الصور، تسمية الأرقام) والطلاقة في القراءة، وقد احتوت هذه الدراسة على جانبين، الجانب النظري الذي يتضمن:

الفصل الأول: ونجد في هذا الفصل تقديم موضوع الدراسة حدود الدراسة، ثم تحديد المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة وأهم الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: فقد خصص العمليات الفونولوجية ومكوناتها وتعرضنا فيه إلى نشأة المهارة الفونولوجية وتطورها لدى الطفل، ثم العمليات الفونولوجية، أهمية العمليات الفونولوجية، وبعدها علاقة العمليات الفونولوجية مهارة القراءة وصعوباتها.

الفصل الثالث: فقد خصص للقراءة وصعوباتها وتعرضنا فيه لتعريف القراءة وآلياتها ونماذج اكتساب القراءة وبعدها تعريف عسر القراءة وانواع عسر القراءة أسباب عسر القراءة واخيرا المحكاة التشخيصية لعسر القراءة.

أما الجانب التطبيقي فقد احتوى فصلين، خصص:

الفصل الرابع: الى الاجراءات المنهجية للدراسة وذلك من خلال عرض منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية وأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة.

والفصل الخامس: فقد خصص لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها بالاعتماد على الإطار النظري والدراسات السابقة، وأخيرا خلاصة الدراسة ثم عرض أهم الاقتراحات والتوصيات ثم قائمة المراجع و قائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدارسة

5- حدود الدراسة

6- التعاريف الاجرائية لمتغيرات لدراسة

7- الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ بمجرد دخوله إلى المدرسة، حيث انها تعتمد على مجموعة عمليات معرفية تقوم على تفكيك الكلمات أو رموز مكتوبة الى وحدات صوتيه للوصول الى مرحلة الفهم والإدراك المعرفي لهذه الرموز، وهذه العملية هي عبارة عن نشاط معقد تساهم فيه العديد من الميكانيزمات، منها الحواس والعمليات العقلية العليا كمعالجة المعلومات، الانتباه، الإدراك، والفهم، ولا يستطيع الفرد إدراك وفهم ما يقرأه إلا بعد ان يصل الى مرحلة فك الرموز المكتوبة بشكل آلي وهذا يتطلب منه سلامة الحواس والذكاء المناسب (Ramus,2003).

غير أنه في بعض الأحيان قد تواجه التلاميذ المتمدرسين بعض الصعوبات على مستوى عملية تعلم القراءة وذلك لأسباب عدة من أهمها فك الرموز المكتوبة وتحويلها إلى وحدات صوتية، حيث لا يستطيع ادراك معنى هذه الوحدات المشكله للكلمة مما ينتج عنه صعوبة أو عسر في القراءة، وقد يرجع هذا الى عدة أسباب من بينها ضعف في العمليات الفونولوجية (الوعي الصوتي، التسمية السريعة)، فلا يستطيع التلميذ إدراك أماكن إنتاج الأصوات اللغوية، أو عدم القدرة على التسمية السريعة او ضعف في تخزين المقاطع الصوتية للكلمة.

فمنذ 30 سنة تزايد الاهتمام بدراسة اللغة المكتوبة وذلك لما تحتله من أهمية اجتماعية، وثقافية وتربوية، فالاندماج الاجتماعي والنجاح المدرسي يتطلبان التحكم في مهارة القراءة، هذه المهارة تؤثر على استيعاب جل الأنشطة المدرسية وأي اضطراب على مستواها يؤدي الى صعوبة اكاديمية وصعوبات في التعلم وذلك لان القراءة بوابة للاطلاع على كل المعارف الاخرى. (Boukadida 2008, p 63)

ويعاني العديد من التلاميذ في مدارسنا من صعوبات في تعلم مهارة القراءة وهذا يعتبر سببا في المشاكل الدراسية كضعف النتائج الدراسية، وحتى نجد حلول لهذه المشاكل يجب التعرف على الآليات ومحاولة فهم الاستراتيجيات الكامنة وراء صعوبات تعلمها، قصد إيجاد حلول ناجحة مستفيدين مما قدمه الباحثين حول هذا الموضوع وتقديم مساهمات لفهم العلاقة بين هذه الصعوبات و متغيرات اخرى.

ومن بين هذه المتغيرات نجد العمليات الفونولوجية (الوعي الصوتي، التسمية السريعة) نشأتها وتطوراتها لدى الطفل، هذه العملية الفونولوجية التي تبدأ عند الأطفال عموما عن طريق اظهار مهاراتهم الأساسية عندما يظهرون وعيهم للسجع و الجناس الاستهلالي، ومع ذلك نمو الأطفال لا يتطور بالضرورة وعيهم الفونولوجي الى وعي فونيمي أكثر تعقيدا، ففي الواقع تطوير الوعي الفونيمي المعقد هو عملية صعبة لمعظم الأطفال وصعبة للغاية لدى بعضهم الآخر. (Adams, al 1998)

ولكن يبدأ الوعي الفونيمي لدى دخول الطفل المدرسة، ويرتبط بنجاح تعلمه للقراءة.

و خلال سيرورة تعلم القراءة تظهر فروق فردية بين الأطفال، فتعلم القراءة عند بعض الأطفال يتطلب مجهود شاق وتدريب كبير بينما يكون سلس وسهل دون صعوبات تذكر عند الآخرين، لتصبح القراءة فعلا طبيعيا يحدث بغير مجهود، هذا المستوى من التحكم والتمكن في استراتيجيات التعرف على الرموز المكتوبة لا يتمكن منه التلاميذ ذوي صعوبات القراءة حيث تبقى القراءة نشاطا شاقا يتطلب بذل مجهود. (Algeria, 2003)

ومن هنا جاءت التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي (الحذف) والطلاق في القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسمية السريعة (تسمية الصور) والطلاقة في القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسمية السريعة (تسمية الأرقام) والطلاقة في القراءة؟

2- الفرضيات الدراسة:

من أجل التوصل إلى الإجابة عن التساؤلات الدراسة يمكن طرح الفرضيات التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي بالطلاقة في القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سرعة التسمية وطلاقة في القراءة لدى عينة الدراسة؟

3- أهداف الدراسة:

لكل بحث أهداف يسعى لتجسيدها ومن اهم اهداف هذه الدراسة ما يلي:

4- أهمية الدراسة:

4-1- الاهمية الأكاديمية:

-تتناول المتغيرات مهمة في مجال التعليم خاصة تعليم القراءة (العمليات الفونولوجية، الطلاقة في القراءة)

-تشكل العمليات الفونولوجية محورا مهما

4-2- الأهمية التطبيقية:

- تسليط الضوء على العمليات الفونولوجية ودورها في المكتبات القرائية .

- العمليات الفونولوجية تبدأ في السن ما قبل المدرسة ولهدا المهارة في هذه العمليات يساعدنا على كشف المبكر على التلاميذ الذين يتعثرون في الاكتساب القرائي مستقبلا.

- توجيه الأهل وتقديم برامج للمعلمين والمربيين.

5- حدود الدراسة:

تحدد الدراسة الحالية بما يلي

أ- **<u>الحدود الموضوعية:</u>** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها ومفاهيمها الإجرائية وإطارها النظري، وبالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار صحة الفرضيات.

ب- <u>الحدود البشرية:</u> عينة الدراسة الحالية البالغ عددهم "43" تلمذة منه (26) سنة ثالثة و (17) سنة رابعة ابتدائي بولاية الوادي.

ج- <u>الحدود المكانية :</u> العينة المطبق عليها الاختبار متواجدة ببعض الابتدائيات لولاية الوادي

1. ابتدائية مسعي احمد 19 مارس – الوادي
2. ابتدائية زكور على الزقم – الوادي
3. ابتدائية خياري بشير– السويهلة.

6- التعاريف الإجرائية:

- العمليات الفونولوجية: هي القدرة على المعالجة الفونولوجية والتي يشمل الوعي الصوتي والقدرة على استخدام الفونيمات مع المعالجة مع المعالجة غ اللغوية في الكلمات والتي يسبقها التمييز السمعي بين الأصوات اللغوية، وتحديد تتابع وتسلسل الأصوات اللغوية في الكلمات والتي يسبقها التمييز السمعي بين الأصوات اللغوية بمساعدة الذاكرة الفونولوجية وهذه العمليات تشمل(الوعي الصوتي' التسمية السريعة والذاكرة الفونولوجية)
- الطلاقة: وهي قدرة الأداء مع الوقت المناسب للصوت مقارنة بسن الطفل، أي الزمن اللازم مع اللفظ المنطوق.

- عدم وجود خلل بين تمييز الوحدة الصوتية أو الألفاظ و التعابير مع زمن اللازم للأداء أي وجود الفهم القرائي. (أبو الديار2012)

7- الدراسات السابقة:

تتم جمع مجموعة من الدراسات السابقة التي تتقاطع مع هذه الدراسة في متغيراتها، وقد تم تصنيف هذه الدراسات حسب متغيرات الدراسة الاساسية إلى دراسات حسب متغيرات الأساسية إلى دراسات متعلقة بمتغير العمليات الفونولوجية وعلاقته بالطلاقة في القراءة وكما كان هناك دراسات متعلقة بالعمليات الفونولوجية وعلاقتها بالعمر القرائي وفيما يخص الدراسات التي تصب في موضوع الدراسة الاساسي فهي قليلة، وفي ما يلي يتم عرض مختلف الدراسات كالاتي:

- **تشير الدراسات الارتباطية:** الى أهمية الوعي الفونولوجي وعلاقته بمهارات القراءة في اللغة الانجليزية حيث أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية متجادلة وعلاقته تنبؤية بين الوعي بالأصوات وبين التقدم في القراءة، كما أن الدراسات التجريبية المطبقة لإثبات النجاح للمجهودات في التدريب على الوعي الفونولوجية للأطفال يؤدي الى تطور حقيقي مثبت في القراءة. ولكن مع الصفوف الدراسية العليا، أظهرت نتائج الدراسات أن اهمية عامل الوعي بالأصوات نقل تدريجيا، وعليه فجميع نتائج الدراسات السابقة على اللغة العربية الاخرى تؤيد أن العمليات الخاصة بتعرف الاصوات في الكلمات وعلاقتها بالأحرف المجانية لديها القدرة على التفرقة بين الاطفال ذوي التحصيل المتوسط في القراءة بين الاطفال الذين لديهم مؤشرات على صعوبات القراءة كما تأتي الدالة لتؤكد على اهمية الوعي الفونولوجية وعلاقته بالمهارات القراءة عن طريق عدد من المصادر، منها الدراسات الارتباطية حيث أثبتت أن هناك علاقة ارتباطية متبادلة وعلاقة تنبؤيه بين الوعي بالأصوات وبين التقدم في القراءة

(1998.juel. 1988.macleon. bryant. Braaley. 1987staha murrsy. 1994. Torsjesen bursjess)

- **دراسة (Taibahlhynes . 2011)**: على أطفال من مرحلة التمهيدي الى صف الثالث الابتدائي بهدف التعرف على ارتباط الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة الفونولوجية بمهارات التهجئة والطلاقة في قراءة النصوص وقراءة الكلمات غير الحقيقة في اللغة العربية. احتوى العينة على 273 طفل وطفلة وقد أظهرت النتائج ان الوعي بالأصوات كان أكثر المابيس تنبؤا بجميع مهارات القراءة، في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن افل من سابقها (الوعي بالأصوات)، ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبؤ بازدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث الابتدائي.
- **اما دراسة (ابو الدبار 2010)**: فاستهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجية في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من 200 من الطلاب مرحلة الابتدائية بواقع(100) من الذكور بمتوسط اعمار(36، 9، 27، 3) سنة (100) من الاناث بمتوسط أعمار (01، 9+-8 و2) سنة وطبقا اختبار الوعي الفونولوجي واختبار التنمية السريعة الكتابي والحروف، واختبار الفهم القرائي واختبار الرسم الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين اختبار النتائج التنمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم. القرائي والرسم الطتابي لدى عينة الذكور والاناث، كما لوحظ ارتباط موجب بين(حذف المقاذع وتكرار الكلمات غير حقيقية، ودقة قراة الكلمات غير الحقيقية).

كما أرجى ابو الدبار (2010) دراسة أخرى هدفت الى تعرف العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي و تكون عينة الدراسة من (212) من طلاب

المرحلة الابتدائية من صفوف (2–5) بواقع (10) من الذكور بمتوسط أعمار (88، 8+–1,4) سنة و(100) و(106) من الاناث بمتوسط اعار (88، 8+–34,1) سنة وطبق اختبار الوعي الفونولوجي، واختبار الطلاقة في الفهم القرائي، وأشارت نتائج الدراسة الى وجود ارتباط سالب دالة إحصائيا بين اختبار التسمية السريعة للحروف والاشكال والفهم القرائي لدى عينة الذكور والاناث والعينة الكلية، كما تبين وجود ارتباط موجب دال احصائيا بين مقاييس (حذف المقاطع، والتكرار الكلمات غير الحقيقية، ودقة قراءة الكلمات غير الحقيقية) وبين الفهم القرائي لدى عينة الذكور والاناث والعينة الكلية، كما أسفرت النتائج ان الذكور اكثر استغراقا للوقت في (الاختبار السمية السريعة للأشكال.واختبار السمية السريعة للحروف، مقارنة بالإناث، ولوحظ أن الذكور أكثر أداء في الفهم القرائي من الذكور وتبين عدم وجود فروق غير الحقيقية، كما لوحظ أن ذوي صعوبات الفهم القرائي أكثر استغراقا للوقت على (اختبار التسمية السريعة للأشكال، واختبار التسمية السريعة للحروف.

- **دراسة (باربوا وأخرون miranda. Monica carolina. Santos barbosa. Thais2009)**

هدفت الى تعارف دور الذاكرة الحاصلة الفونولوجية والوعي الفونولوجية، والتسمية السريعة، واللغة في تعلم القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الاولى تعاني من اضطرابات في الكتابة، والثانية تعاني اضطرابات في القراءة فقط، وتراوحت أعمارهم بين (8–7) سنوات. وقد أظهر النتائج أن لديهم اضطرابات القراءة والكتابة كان أداؤهم ضعيفا على اختبار المعالجة الفونولوجية والتسمية السريعة مقارنة بالاطفال ممن يعانون اضطرابات في القراءة فقط.

- **أما دراسة (سوكينا وأخرون)(saoluis. Seynou.liphilip.2009 sucena. Ana. Castro)**

فقد استهدفت تعرف مهام الوعي الفونولوجية والتسمية السريعة لدى عينة من ذوي اضطرابات الكتابة والإملاء، وتكونت اضطرابات الكتابة والإملاء، وتكونت عينة الدراسة من 30طفلا واقع 15 طفلا بوتغاليا من ذوي اضطرابات الكتابة والإملاء، ومثلهم من الاطفال العادين تراوحت اعمارهم بين (11–9) سنة، أشارت نتائج الدراسة إلى إن .الاطفال من ذوي الاضطرابات لديهم ضعف فونولوجي يكشف عنه خلل نهائي في الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة.

الفصل الثاني

العمليات الفنولوجية ومكوناتها

تمهيد

1- نشأة المهارات الفنولوجية

2- العمليات الفنولوجية

3- أهمية العمليات الفنولوجية

4- علاقة العمليات بمهارة القراءة وصعوباتها

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد النظام الفونولوجي أو العمليات الفونولوجية من مكونات اللغة الرئيسية ويطلق عليها أحيانا الإدراك الفونولوجي والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية لتعريف الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجي المكونة لها وبناء على هذا سيتم خلال الفصل التعرف على العمليات الفونولوجية وتطورها لدى الطفل وأهميتها وعلاقتها بالعمليات الفونولوجية و مهارة القراءة وصعوباتها.

1- نشأة المهارة الفونولوجية وتطورها لدى الطفل :

يبدأ الأطفال في إظهار مهاراتهم الفونولوجية الأساسية عندما يظهرون وعيهم للسجع الجناس ومع نمو الأطفال لا يتطور بالضرورة وعيهم الفونولوجي الى وعي فونيمي أكثر تعقيدا في الواقع تطوير الوعي الفني المعقد هو عملية صعبة لمعظم الاطفال وصعبه للغاية لدى بعضهم الآخر ولكن يبدأ الوعي الفونولوجي لدى دخول الطفل المدرسة ويرتبط بنجاح تعلمني القراءة (أبو الديار 2012، 25)

الأطفال الذين يظهر لديهم ضعف في الوعي الفونولوجي في نهاية العام الاول من المدرسه يحتمل أن يتبين ذلك الضعف في القراءة ومهاراتها عند وصولهم الى الصف الخامس كما أن نسبة 25 % من الأطفال جميعهم لم يكونوا ممتلكين للقدرات الفونولوجية (ابو الديار 2012 ،25).

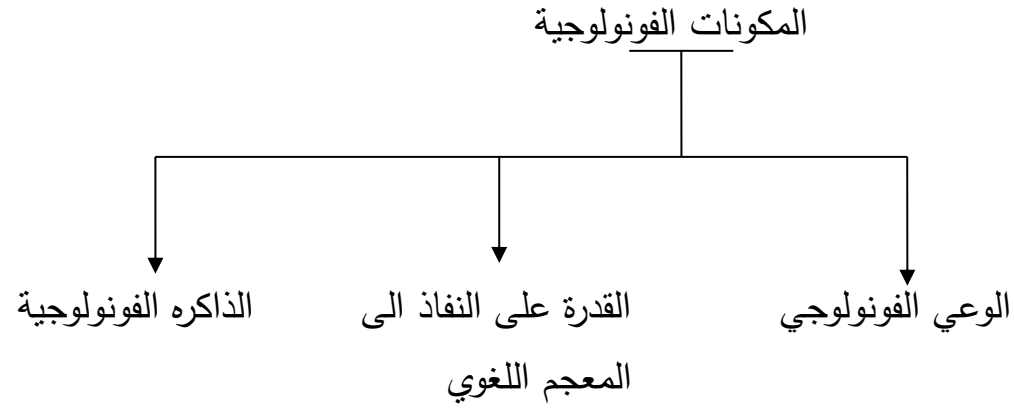
وتعزيزا لتطور مفهوم العمليات الفونولوجية ربط المجلس الصحي لهولندا في العام 1997 تعريف صعوبات القراءة لنشأة المهارات الفونولوجية حيث اشارات بان صعوبات القراءة تظهر عندما لا تنمو عملية التعرف على الكلمات للقراءة او الاملاء نموا آليا.

وفي السنوات الأخيرة تركزت البحوث على فهم تنمية المهارة الفونولوجية والآثار العلاجية عند الاطفال وان العديد من الأطفال يفشلون في القدرة الفونولوجية من خلال دخولهم الصف الاول إلا اذا مروا على صفوف الروضة .

2- العمليات الفونولوجية:

يشير (جايسون ودايفيد Jason et Dieved) إلى وجود تداخل كبير بين المكونات الفونولوجية في كون هذه المكونات مرتبطة بقوة باكتساب مهارة القراءة كما أنها تمثل فروق فردية ذات دلالة مبكرة من عمر طفل ما قبل المدرسة .

وترتبط ثلاث مكونات من المعالجة الفونولوجية ارتباطا كبيرا بإتقان مهارات اللغة المكتوبة وهي الوعي الفنولوجي وسرعة النفاذ الى المعجم اللغوي والذاكرة الفونولوجية (ابو الديار 2012 ، 25).



المكون الأول: الوعي الفونولوجي

هذا المصطلح عريض يشتمل على وعي الكلام ومعالجته على عدة مستويات حيث يبدأ الأطفال بالوعي بالمقاطع الكبيرة على مستوى الكلمة كوعي الطفل بان الكلمة عبد الواحد مكونه من مقطعين كبيرين ثم ينتقلون الى المستوى الثاني وهو الوعي بالمقطع الفونولوجي في الكلمة الواحدة مثلا فهم او وعي أن كلمة هضاب مكونة من مقطعين هما: "هـ" و "ضاب" وبعدها يأتي الوعي بالاستهلال والسجع ففي المثال السابق هضاب الاستهلال هو هـ والسجع هو ضاب وفي النهاية يتم الوعي بالوحدة الفونولوجية الصغرى في المقطع او الكلمة الفونيم كالوعي بأن مقطع ضاب في المثال السابق يتكون من ض و ب وهذه المهارة الاخيرة اي القدرة على تحليل الاصوات او الوحدات الصغيرة هي الوعي الفونولوجي للوحدة أو الوعي الفونيمي.

كما يعرف الوعي الفنون لوجي بأنه القدرة على معالجه الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعي الفونيمي مقاطع الأصوات والقدرة على استخدام الأصوات الفردية الفنيات في الكلمات والاستفادة منها وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة الابتدائية و للأفراد الذين لديهم صعوبة أساسية في استكشاف الأصوات في الكلمات واستخدامها سوف يعانون في تعلم القراءة

وحتى نفهم الوعي الفنون لا بد أن نتعرف على المستويات الفونولوجية للكلمة الذي يساعد في فهم تسلسل فقرات الاختبارات ومناسبته من حيث الصعوبة و المرحلة العمرية.

أ. المستويات الفونولوجية للكلمة:

رغم ان مستويات الوعي مرتبطة ببعضها بعض من منطلق أنها جميعها لقياس القدرة الفونولوجية طريقة تفصيل الكلمة المسموعة الى مقاطع صوتيه أصغر تختلف المهام لكل مستوى في الصعوبة والتعقيد اللغوي بشكل عام المهام التحليلية او التفصيلية.

حذف المقاطع تكون أكثر صعوبة من المهام التجميعية تجميع المقاطع وقد قام العلماء بعدة تجارب أثبتت أن المهام جميعها مرتبطة ببعضها ارتباطا ولكن هناك بعض المهام أفضل في قياس قدرات القدرة الفونولوجية في مراحل معينة من نمو الطفل مثلا دمج الاستهلال والقافية يعتبر سهل نسبيا وكما نجد مهارة دمج المقاطع الفونولوجية ولكنه في نفس الوقت لا يعطي نفس النتائج في تقدير المهارة الفونولوجية في الأطفال الصغار يكونون أكثر تفاعلا مع المقاطع اللغوية الكبيرة وأقل قدرة للتعامل مع المقاطع الصغيرة بينما يكون الأكبر سنا قادرين على التعامل مع المقاطع الكبيرة والصغيرة.

ب. تسلسل نمو مهارات الوعي بالأصوات:

تتدرج مهارة الوعي بالأصوات بناء على تطورها كما يلي

السجع ⟵المقطع الصوتي الأول للكلمات(الجناس) ⟵عدد الكلمات في الجملة ⟵ المقاطع الصوتية في الكلمة ⟵الاستهلال والقافية ⟵ الوحدة الصوتية.

1- السجع: (أفلام، أسنان، قلم، علم).

2- الوعي بالمقطع الفونولوجي الأول للكلمة الجناس احمد اكرم ارنب

3- الوعي بالكلمات في الجملة عدد الكلمات في الجملة

4- الوعي بالمقاطع الفونولوجية في الكلمة ضباب كم مقطع صوتي فيها مقطع

5- الوعي بالاستهلال والقافية في كلمة باب ب الاستهلال و اب القافية.

6- الوعي بالوحدة الفونولوجية عدد الوحدات الفونولوجية في كلمة ضباب يوجد بها خمس وحدات.

ومن ما سبق نجد أن الباحثين استنتجوا أن تأثير القدرة على التعامل مع السجع والوحدات الفونولوجية مرتبطة بأوضاع مختلفة للقراءة في قراءة الكلمات بالشكل الكلي أو قراءتها بالتهجي حرفا حرفا، فبينما التعامل مع السجع يساعد على القراءة بالشكل الكلي التعامل مع الوحدات الفونولوجية يساعد على القراءة بالطريقة الجزئية وذلك من خلال مطابقة الحرف للصوت ويجب علينا تقديم عدة كلمات متشابهة في التركيب حيث تحتوي على الاصوات نفسها وهذه القدرة تتطلب من الطفل ان يكون اكثر احساس بالمقاطع الكبيرة للكلمة السجع من الوحدات الصغيرة الفونيميات وعندما يكبر الطفل يتعرض لكلمات وأكثر تعقيدا حتى يتمكن من التعرف على هذه الكلمات يجب ان يكون متمكن من المستويين أ و ب.

ويتفق معظم الباحثين على نظرية التطور للوعي بالأصوات التي تعتقد أن الوعي بالمقاطع الفونولوجية يتكون قبل الوعي بالسجع الذي بدوره يتكون قبل الوعي بالوحدة الفونولوجية ولكن قد تختلف تجاه هذا التطور في اللغات الاخرى فهناك اختلاف في اللغات من هذه الناحية الوعي بالاستهلال والقافية ليس بالضرورة مرتبط لتعلم القراءة في اللغة ذات القواعد الهجائية السهلة القاعدة تطابق شكل الحرف مع صوته أما في اللغات المعقدة كل اللغة العربية فهناك اختلاف في المدخلات بين شكل الحرف وصوته بناء على طبيعة اللغة وهذا يؤثر على تطور الوعي عند الأطفال لكل مستوى من مستويات الوعي الفونولوجي.

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 ولا سيما مهام التسمية لسلسلة من الأرقام والحروف، الالوان او الاشكال المعروفة التي تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها مرتبطة بقدرته على تعرف الكلمات المطبوعة بطلاقة عندما يقرأ الطفل يسترجع:

1- الوحدة الفونولوجية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الفونولوجية.

2- النطق المرتبط بمجموعة أصوات الحروف الكلمات تكون مألوفة لديه كوحدة واحدة.

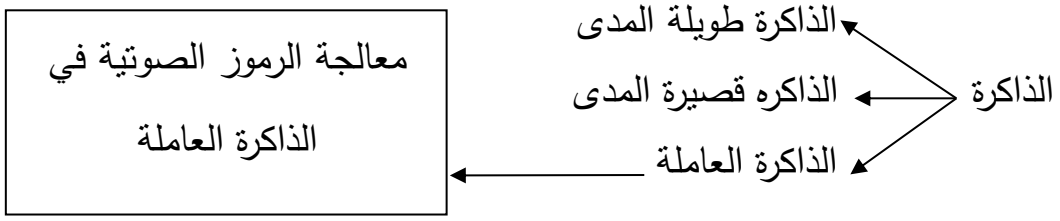
3 – أو النطق بكلمة كاملة كوحدة واحده القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية تغييرها وكبيرها من الذاكرة طويلة المدام من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المطبوعة وإملائها، فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض انواع مشكلات القراءة عند الأطفال في المشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيس لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية وكذلك الاطفال الاكبر سنا الذين يعانون صعوبات في تعرف الكلمة وقراءتها ويمكن تفسير التسمية السريعة لكل من مهاراتي قراءة الكلمة والفهم القرائي من خلال اشتراك التسمية السريعة في معالجة القراءة بالشكل والتعامل مع مجموعة الحروف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة في مجموعات كبيرة ونماذج الكلمات تخزن تخزينا كليا للاسترجاع و تأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر حيث أن البطء في التسمية يؤدي الى ضعف في قراءة الكلمة وبالتالي يعيق الفهم القرائي هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة الى الطلاقة في القراءة حيث أن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة وطلاقه من متطلبات الفهم القرائي.

اثبتت دراسة تتبعيه قام بها (shats chorieder et al 1999 و زملائه هذه النتيجة حيث وجدت ان المهارة في مرحله ما قبل الابتدائي مثل التسميه السريعة للحرف كانت من اكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية ابتدائي (ابو الديار 2012).

يستطيع الكبار أن يسترجع مثيرات بسرعة أكبر من الصغار وفي نفس الوقت المثيرات والمألوفة تكون تسميتها في وقت اسرع طبعا، وهذا نجده في حالة تطبيق اختبار او تجربه كم مجموعه رسومات وطلب تسميتها فنجد الطفل يسمي الأشياء المتعود عليها بسرعة مقارنه بالغير مألوفة وبشكل عام وجدت الدراسات المتعددة أن التسمية لسلسله متابعه من المثيرات التي تعرض مرتبطة ارتباطا اقوى ومحصلات القراءة من المثيرات المنفصلة و تكون في معظم الأوقات ذات دلالة احصائية.

المكون الثالث: الذاكرة الفونولوجية

الذاكرة الفونولوجية هي القدرة على ترميز المعلومات الفونولوجية ترميزا مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى او الذاكرة العاملة فعندما نريد أن نتذكر رقم هاتف فإننا نخزن في الذاكرة العاملة تخزين المؤقت ولكن التخزين يكون عن طريق التمثيل الفونولوجي وليس السوري للأرقام ففي هذه الحالة نحن غالبا لا نتذكر شكل الرقم بل نتذكر التمثيل الفونولوجي له حيث خزنا اصلا بهذه الطريقة الجزء من الذاكرة العاملة المرتبط بتخزين المعلومات الفونولوجية يسمى الدائرة الفونولوجية وهي تختص بتخزين مؤقت ولفترة قصيرة للمعلومات السمعية (ابو الديار 2012)



وفي النموذج الذاكرة الفونولوجية تعد جزء من الذاكرة العاملة وتتكون من جزئين يعملان معا الأول يقوم بعملية التخزين المؤقت للمعلومات الفونولوجيه (تحتفظ بالمعلومات في شكلها الفونولوجي) أي تخزين المعلومات السمعية كأنها شريط تسجيلي لمدة ثانيتين أما الجزء الثاني فهو يعمل على الحفاظ على مراجعة ما يوجد من معلومات صوتية في الجزء الأول وتدعمه لتتمكن من الاحتفاظ بها أكثر من ثانيتين للإطلاع وتعد الدائرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها (ابو الديار 2012).

فقد قام كل من (swanson et Ach Baker 2002) دراسة للمقارنة بين ثلاث فئات كبار من ذوي صعوبات القراءة و أشخاص عاديين مماثلين في العمر وأطفال تحصيلهم مشابه للأشخاص الكبار من ذوي صعوبات القراءة على بطاريات الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية اظهرت احدى النتائج ان كلا من مهام الذاكرة العاملة

الفونولوجية ساهمت في حساب متغيرات محددة للتعارف الكلمات والفهم القرائي وقد تشابهت النتيجة مع دراسة سابقة.

3- أهمية العمليات الفونولوجية:

اشار قسم التحليل العلمي عام 2000 في الولايات المتحدة إلى أن حوالي 46 % من الأطفال الذين يدخلون الروضة قد جاءوا من خلفية عائلية بعامل او عدة عوامل قد أثرت على معلوماتهم ومهاراتهم مما ادى ذلك الى ضعفهم في معرفه اسم الحرف او ربط الحروف بأصواتها وذلك من خلال تجاربهم في بيئتهم قبل دخول الروضة من حيث القراءة والكتابة والديسلكسي تعد ضعفا في مهارة التعرف على الكلمة من بين مهارات القراءة والكتابة المختلفة قراءة الكلمة أو الإملاء (ابو الديار 2012).

العديد من الدلالات اكدت على ان الوعي الفونولوجي عامل أساس في تطوير مهارة التعرف الكلمة في اللغة هذه الأدلة ادت الى النظر الى القصور في القراءة على انه ناتج من خلال خلل في العلاقة بين العمليات الفنون الأساسية التي تدعم الوعي بارتباط الاحرف وأصواتها.

وقد اجريت هذه التجربة على عدة لغات حيث أثبتت أن هناك علاقة مؤكدة بين العمليات الفونولوجية وبين قراءة الكلمة في اللغات المعتمدة أساسها الكتابي على احرف او حتى في اللغات المعتمدة على اشكال في الصيغة الكتابية.

ولكن العديد من الدراسات اشارت الى ان العلاقة بين مهارة القراءة وبين العمليات الفونولوجية تختلف باختلاف اللغة الوعي بالعلاقة بين اللغة المكتوبة باللغة المسموعة والقدرة على تخزين المعلومات والتحكم بها ومعلومات عن اللغة والقدرة على استرجاع تلك المعلومات والتعبير عنها شفهيا جميعها مرتبط بالعمليات الفونولوجية.

والدراسات أكدت أن كلا منها له علاقة خاصة مرتبطة باللغة وصعوباتها ولكن ارتباط كل منها بمهارات القراءة مختلف و يطرح نسبة من المتغيرات مستقلة عن الاخرى وأهميتها كدلالات لمهارات القراءة المختلفة قد يختلف بين اللغات المختلفة على سبيل المثال اكد كل من (Lveralt Smyth, Gyarsmathy ,et Granger

2003) أن المقاييس الخاصة بمقياس مهارة التخزين أو تكرار المعلومات اللفظية قد تفرق بين أطفال من ذوي صعوبات القراءة وبين الأطفال العاديين.

- **مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي:**

الفونولوجي Phonology: ذلك الجزء من اللغة الذي يشمل القواعد التي تحدد او تحكم طريقه نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين اصحاب اللغة أي تلك القواعد التي تضبط النظام الفونولوجي في هذه اللغة وتحدد نوع المعالجة الفونولوجية التي تقوم بها للأصوات والمقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمات (السرطاوي 2000) .

الفونيم Phoneme: الفونيم هو الصوت اللغوي وهو أصغر وحدة صوتية يمكن تميزها وفي كل لغة يوجد عدد محدد من الفونيمات وعدد كبير جدا من الكلمات تتكون الكلمة الواحدة من اتحاد عدد محدد من الفونيمات ويمكن ان تكون الكلمه عبارة عن فونيم واحد كالذي نجده في بعض اللغة فعلى سبيل المثال كلمة باب في اللغة العربية عبارة عن مقطع صوتي واحد وثلاث فونيمات وهي على التوالي:
ب /أ / ب بينما تتكون كلمة كتاب من خمسة فونيمات وهي كصوت المد القصير الكسره تاب وكلمة Cat في اللغة الانجليزية تتكون من ثلاث فونيمات.

الوعي الفونيمي Phonemic Awareness: وهي الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا الوعي أساسيا او جوهريا في عملية حل الرموز وفي هذا الصدد يشير الباحث ويسام امك 1996 إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي:

* إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.
* القدرة على الفصل أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة وكذلك الفصل او التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.
* القدرة على دمج Blanding الاصوات او ربطها عند قراءة الكلمات ودمج الحروف عند كتابتها (Farrell 2005).

ومن المهم في اللغة العربية كيف غيرها من اللغات الالفابيه أو الابجديه أن يتعلم الطفل كيفية ترتيب الأصوات وتسلسلها في الكلمة ويدرك كذلك التغيير الذي يطرأ على الكلمة عند تغيير ترتيب الأصوات فيتعلم على سبيل المثال ان الاصوات:

ل – م – ح

عند ترتيبها م+ ل+ ح تنتج كلمة ملح.

وعند ترتيبها ح+ ل+ م كلمه حلم.

وفي حاله ترتيبها ح+ م+ ل تنتج كلمه حمل.

الوعي بالمقطع الصوتي واللفظي: وهكذا في الأصوات اللغوية جميعها على الطفل أن يتعلم كذلك تعلم تلقائيا او عقبه تلقيه تدريبا بسيطا ان يحدد عدد المقاطع اللفظية التي تتكون منها الكلمة الواحدة ومن الأمثلة على ذلك:

– كلمة باب تتألف من مقطع لفظي واحد.

– كلمة تفاح تتألف من مقطعين (تف/ فا ح).

–كلمة مدرسة تتألف من ثلاث مقاطع (مد/ر/سة).

كما يتعلم الطفل كذلك اتحاد المقاطع عند تكوين الكلمات فعلى سبيل المثال يتعلم أن:

ق + لم تصبح قلم.

ق + مر تصبح قمر.

الجرافيم Garaphem و الدياجراف Diagraph:

يمكن تعريف الجرافيم على انه اصغر وحدة كتابية لها صوت دال عليه وبكلمات اخرى يمكن القول ان الجرافيم هو رمز كتابي أو حرف يمثل صوتا كلاميا.

4– علاقة العمليات الفونولوجية بمهارات القراءة وصعوبتها:

يعد النظام الفونولوجي من مكونات اللغة الرئيسية ويطلق عليه أحيانا الإدراك الفونولوجي والذي يشكل مهارة أساسية وضرورية لتعرف الكلمة ومعرفة عناصرها الفونولوجية المكونة لها وان معرفة مستوى النظام الفونولوجي لدى أطفال صعوبات التعلم قبل تعليمهم مهارات القراءة يعد ضروريا مما يزيد من تحديد الصعوبة التي يعانيها الأطفال في الصفوف الابتدائية الاولى لان قراءة نشاط عقلي

محتاج للتمييز بين الحروف والتعرف على الكلمة و فهم معنى المفردات والقدرة على القراءة تمكن التلميذ من التفاعل مع الكلام المكتوب من المعنى الايجابي او السلبي.

لأننا نقول على القراءة بأنها عملية تقوم على فهم المعنى وفهم المقروء والأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة والكتابة في المراحل المبكرة للتعلم غالبا ما يكون أداء ضعيفا ضمن المقاييس الأكاديمية وان تطوره البطيء ربما مرتبط بمشاكل السلوك وانخفاض تقدير الذات لديهم مما يقلل اكتسابهم في القراءة علما أن هذه الأخيرة تعتمد على ملائمة اللغة اللفظية ومعرفة النظام الفونولوجي.

و سنتطرق لشرح العلاقة بين العمليات الفونولوجية ومهارات القراءة والكتابة.

1* ارتباط الوعي بالأصوات بمهارات القراءة:

حظيت العلاقة بين صعوبات القراءة والوعي الفونولوجي باهتمام الباحثين الواسع في مجال صعوبات التعلم وعلم النفس، ولعل أهم الدوافع وراء هذا الاهتمام أن صعوبات القراءة أصبحت مشكلة خطيرة واسعة الانتشار في عالم اليوم كما أن أشكال الوعي الفونولوجي يصاحبه قصور في مهارات القراءة (Torgasen 1998، ابو الديار 2012).

معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي ابو الديار 2012. والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل (Stanovich1986) يقترح أن يعرف العسر القرائي (الدسليكسيا) في إطار انها خلل فونولوجي وهذا الاختلاف المتغير في نموذجه المحوري يوحي لأنها هؤلاء الأشخاص الذين يمتلكون قدرات طبيعية ومهارات تتطرق الى هذا الخلل الفونولوجي الجوهري مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي.

وأشارت بعض البحوث إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي لدى يؤدي إلى صعوبات في القراءة وأن التنبؤ بمستوى الوعي لدى الطفل في المرحلة المبكرة دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة كما اجر (Joel 1988) دراسة وجد من خلالها أن الأطفال الذين يعانون صعوبات فونولوجية في السنة الأولى من دراستهم يظلون في مستويات قراءة ضعيفة لذلك يعد الوعي الفونولوجي بعناصره ومكوناته

المختلفة قاعدة مهمة في تعلم القراءة واكتساب المهارات المرتبطة بها ويمكن رصد تلك الأهمية التربوية من خلال النقاط الآتية:

1- مهارات الوعي الفونولوجي التي تتمثل في إدراك أن اللغة مكونة من كلمات ومقاطع وأصوات وان هذه المكونات يمكن تشكيلها بطرائق عديدة ذات ارتباط وثيق بالنجاح في القراءة في سنوات التعليم الاولى.

2- كثير من الدراسات أثبتت أن القراءة تعتمد على القدرات اللغوية اللفظية (الشفوية).

3- العديد من مشكلات القراءة في المراحل الأولى تظهر نتيجة اضطراب في الوعي الفونولوجي.

4- الأطفال الذين ضربوا على نشاطات الوعي وعناصره حققوا تقدما عاليا في القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يدربوا.

5- كما أن الخلل الفونولوجي يتميز بصعوبة إخراج التتبع الحركي بسهوله وسرعة.

ويرى بعض الباحثين بسبب صعوبات القراءة وصعوبات الوعي الفونولوجي خلل في قدرات معالجة النطق على سبيل المثال وجد أن ضعف الوعي الفونيمي يرتبط بضعف الاداء في مهام ادراك النطق وتطور تعلم القراءة.

2* علاقة سرعة النفاذ للمعجم اللغوي بمهارات القراءة:

التسمية السريعة: وهي مهام تطبيق لقياس تلك المهارة عبارة عن دال ذي أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض مشكلات القراءة عند الأطفال في المشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيس لمشكلات الطلاقة في القراءة الذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية وكذلك لدى الاطفال الاكبر سنا الذين يعانون صعوبات في تعرف الكلمة وقراءتها (ابو الديار 2012).

كما أن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات ثباتا كبيرا فمهام التسمية وجدت انها عاليه الارتباط بقدرات القراءة (Waly 1991).حيث

أجمع العلماء على أن التسمية السريعة دال قوي لتطوير مهارات القراءة فقد اقترح بعض العلماء نظرية تسمى بالقصور او الخلل المزدوج حيث يرون ان الاشخاص الذين لديهم قصور في الوعي بالأصوات والتسمية السريعة هم المعرضون لصعوبات القراءة الشديد (Waly 1991)، هؤلاء العلماء يرون ان التسمية السريعة تسهم في تطور مهارات فرعية في القراءة لا تساهم بها مهارات الوعي بالأصوات.

3* علاقة الذاكرة الفونولوجية بمهارات القراءة:

تعد الذاكرة العاملة والذاكرة الفونولوجية مهمة لتعلم قراءة كلمات جديدة أو كتابتها للفهم القرائي، أن تعرف الكلمة يتطلب الاحتفاظ بالمعلومات الفونولوجية فتره قصيرة لإنتاج الكلمة بينما الفهم القرائي يتطلب قدرات ذات مستويات أعلى وبناء على ذلك في الذاكرة الفونولوجية بفرعيها تؤدي دورا مهما في تعرف الكلمة الجديدة فربما قد تكون الذاكرة الفونولوجية ليست ذات اهميه لقراءة كلمة معروفة ولكن الحتمي أن الترميز الفونولوجي مهم وضروري لقراءة كلمات جديدة ولا سيما كلمات طويلة تجب قراءتها حرفيا حيث تتطلب قدرة على تخزين الأصوات المكونة للكلمة حتى تلفظ الكلمة وحدة واحدة.

من أحد المهام التي تشخص مدى قوة الذاكرة الفونولوجية هو تكرار الكلمات غير الحقيقية من خلال الدراسات المتتابعة وجد أن مهمة اعادة تسمية الكلمات غير الحقيقية تفرق فرقا بين الأطفال ذوي التحصيل المنخفض في القراءة وبين الأطفال العاديين، أكثر من مهمة إعادة تسمية الكلمات الحقيقية (ابو الديار 2012).

حيث تمثل اعادة التسمية للكلمات غير الحقيقية مرجعا لجودة تمثيل الأصوات المخزونة في الذاكرة الفونولوجية مما يؤهل هذه المهمة لقياس قدرة الذاكرة الفونولوجية لتخزين الأصوات الجديدة التي لم تتعرف من خلال الاسترجاع من الذاكرة طويلة المدى بل تدفع الشخص للاحتفاظ بفترة الأصوات الجديدة في الدائرة الفونولوجية ومعالجتها عبر تجزئتها بعملية التكرار.

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل الى كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة الفونولوجية ورأينا أهمية كل منها كونها تمثل المكونات الأساسية لتعليم القراءة لدى الطفل و ان اي اختلال على مستواها يؤدي الى ما يعرف بالعكس القرائي.

الفصل الثالث

القراءة وصعوباتها

تمهيد

1- تعريف القراءة

2- آليات القراءة

3- نماذج اكتساب القراءة

4- تعريف عسر القراءة

5- مظاهر عسر القراءة

6- أنواع عسر القراءة

7- أنواع عسر القراءة

8- المحكات التشخيصية لعسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم في المدرسة فهي تلعب دورا هاما في حياة الفرد، وهي الاداة الرئيسية التي تساعد في عملية التفكير والنشاط العقلي، حيث انها تعتمد على مجموعة العمليات المعرفية تقوم على تفكيك الكلمات او الرموز الكتابية الى وحدات صوتية للوصول الى فهم وادراك هذه الرموز، ومن ابرز الصعوبات التي يوجهها التلاميذ اثناء عملية التعلم العسر القرائي.

في هذا الفصل سنتطرق الى القراءة تعرفها والنماذج وآلياتها كما سنعرف بالمقابل عصر القراءة من حيث التعريف وما المظاهر والانواع والاسباب وكذا المحكات الشخصية لعسر القراءة.

1- **تعريف القراءة:**

تعرف القراءة على انها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة الى منطوقة وتعدد القراءة واحده من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الاطفال العاديين، كما تعد القراءة احدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد و الهدف الرئيسي من اهداف المدرسة الابتدائية والطريق الرئيسية من طرق الوصول الى المعرفة (السعيدي، 2009 ،16)

- **تعريف اخر للقراءة**

تعرف على ان هي احدى الطرق القوية والمؤثرة في تنمية الرصيد الفرد، وتطوير خططه العقلية اشار الباحث في تعريفه للقراءة الى مدى تأثيرها في التطور الفكري للفرد، على وكذا دورها الكبير في تنمية خبراته ومعارفه (مذكره ماجستير تكوتي ايمان)

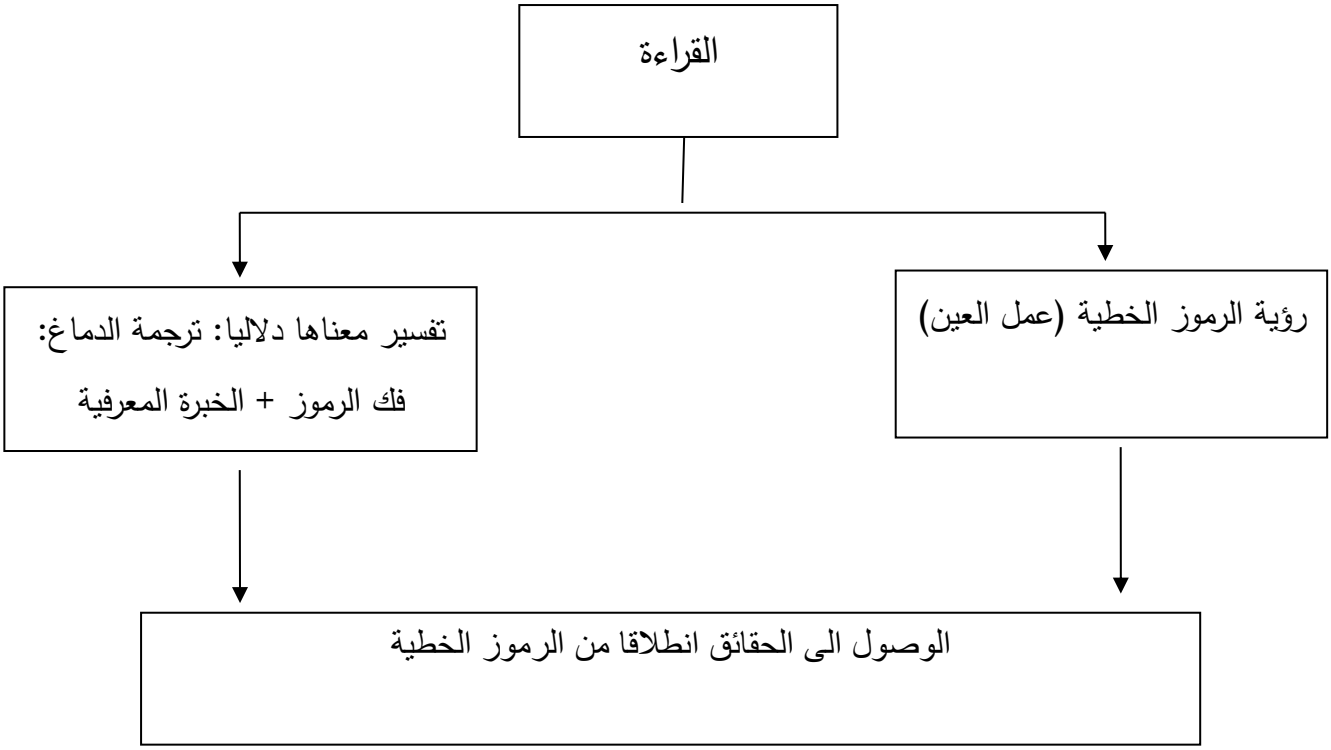
- **تعريف اخر:**

وحسب احمد وفهيم (13، 1994) فان للقراءة عمليتان منفصلتان

العملية الاولي: هي الاستجابة "الفيزيولوجية" لما هو مكتوب العملية الثانية "عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى" وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج، والقراءة تكون بهذا عملية تفكير معقده تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة.

تعريف دليلانك- مازو (Mazaux-Deleplm que)

القراءة هي نشاط سيكو فيزيولوجي معقد والتي تهدف الى اعطاء معنى الجملة من الاشارات الخطية المستقبلية على من الرؤية لفهم فكره او تتابع افكار الاشارات (1990،196)، حدد مازو القراءة بشكل دقيق كما يلي:



الشكل : يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب دلبلانك ومازو (الحاج صبري 2005-104)

استنتج من التعريف السابق على ان اغلبية الباحثين اتفقوا على ان القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز المكتوبة، مختلف من حيث ان هناك من اعتبرها انها تشمل عمليتين الاولى فيزيولوجية عقلية ومنهم من اكد على ان العمليتين هي استيعاب وفك الترميز، ومن هنا نستطيع ان نستنتج ان القراءة هي عبارة على مهارتين اساسيتين هما:

- **التعرف على الرموز:** ويعني التعرف ادراك الرموز ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه، ويعني هذا ان الطفل يجب ان يتعلم التعرف على الرموز ويفهم المعاني المختلفة لها، فلا قيمة لان يملك الطفل المهارة في التعرف على الكلمات اذ لم تكن لديه معرفة بالمعنى.

2- **اليات القراءة:** ينبغي الإشارة في البداية مع (Alegria1995) بأن تقييم القراءة، وكذلك الكتاب وغيرها من المهارات والقدرات ليس له معنى الا في اطار نموذج نظري مرجعي محدد.

- **يميز الباحثون في الفعل القرائي عاده عمليتين متكاملتين:** التعرف والفهم، للتين خاض علم النفس المعرفي جهودا كبيره في السنوات 25 الاخيرة.

بالفعل ترى النماذج النظرية الحالية ان الشخص يمتلك رصيد "داخليا" من المفردات (Lexique interne)، حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم كتابية، في هذا السياق، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط وحداتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي. (Alegria،1995)

العديد من الدراسات التجريبية بينت أن التعرف على الكلمات عملية ضرورية وصعبة في نفس الوقت من أجل التوصل إلى تفسير صعوبات فهم النصوص، بحيث يمثل التعرف شرط ضروري لفهم المقروء، لكنه قد يكون غير كافي.

(Stanovitch,1980) يقدم وصفا لمجموعة اشخاص جيدين في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسرJ-Alegric "ذلك بقصور في درجه الالية التي توصلت اليها ميكانزمان التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول الى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة ". (Alegexia.J,1995,53)

كما ان هناك اشخاص لديهم مستوى جيد في التعرف على الكلمات لكنهم يعانون صعوبات جمه في فهم النصوص او ما يطلق عليه "مفرطي القراءة" (hyperlexique)

- **القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة**

3-1 من الجانب الاداتي والبصري: عقب أعمال (Benton 1958) بنيت مجموعة من الدراسات أهمية " التعرف الجسمي" (Stomatognosie) وتطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، كم قدرات الضرورية لتحقيق القراءة، كعملية براكسية ووظيفة تعرف في ذات الوقت.

فكما يلاحظGaillard.F، فإن القدرة على التمييز الاشكال حسب اتجاهها تتطور بالموازاة مع توجها لطفل توجه جسمه، وبالتالي فهي مرهونة بقدرات التعرف على الجسم. (Gaillard.F,1993)

من جانب اخر، في مضمار الدراسات حول البصر نميز في هذا الاخر نظامين مختلفين الابصار المركزي (visionfoveae) والابصار المحيطي

(Visionpérepherique) بحيث يؤدي التنسيق بين نشاطهما التحقيق الاستكشاف عن طريق البصر كالقراءة مثلا

(Fowler et J-stein1981) قام بدراسة مختلف مقاييس البصر المتدخلة في التطور الجيد للقراءة، فالقراء الجيدون يكتسبون كيفية اهمال الحروف التي يستقبلونها والتي تقع ضمن " المجال المحيطي" وتبقى المستقبلة عبر المجال المركزي وحدها موضوع الادراك وهو ما يسمح بهذه الفئة من القراء بتنمية قدراتهم الحركة المدارية البصرية وبتنسيقها مع:

- توقع " الاثر الدلالي" (Linf luencesématique) أما المعسورين على خلاف ما سبق هل تتطور لديهم القدرة على القراءة ضمن المجال المحيطي Lettrinet Geiger,1987))

في نفس السياق بين(w.levgrove,1991) أن بعض الاشخاص المعسورين يعجزون عن التنسيق بين النظامين المحيطي والمركزي.

3-2 من جانب اللساني: تعتبر القدرات المستعملة في اللغة الكتابية عند العديد من الباحثين ذات منشأ لغوي لفظي بحيث تمثل قدرات الفهم والسمع والكتابة قدرات اساسية(apptitudescles) تمهد الاكتساب القراءة التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عاده تحت اسم الوعي الفونولوجي"

عقب أعمال Lennberg, liberman.I فإن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية.

3-3 من الجانب المعرفي:

- لقد خلصت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي الى ان اكتساب القراءة انما يستدعي العديد من القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية معرفة نظام الكتابة الذاكرة العمل وغيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية نفسها و بأنماط المهارات المطلوبة، اي القراءة والكتابة Guimard 1994 بل انا النمو المبكر لهذه القدرات قبل الاكتساب المنتظم للقراءة، يكشي "طابع تنبؤي" (Carctéreprédictif) للاكتسابات اللاحقة حسب بعض الدراسات المعرفية الاخرى (etlerfettiRieben,1989)

- من هنا ركزت الدراسات الحديثة في هذا المجال جهودها على تحليل ودراسة صعوبة التعلم القراءة على ضوء افتراض عدم قدره الشخص المصاب على بناء احدى او بعض هذه المهارات ومن ثم اعاقه الالية بسبب زيادة غير عادية للطاقة الذهنية اثناء التعلم (khomsi,1990,Fawcett,Nicolson,1999)

3-4 دور الانتباه لقد اولى الاهتمام كبير بهذه القدرة الذهنية المسؤولة على تنظيم الادراك في حاله الاضطراب من هنا يمكن تفسير سبب ربط صعوبات التعلم بصفه عامه وتعلم القراءة بصفه خاصة باضطراب الانتباه.

3-5 دور الذاكرة:

في كل سلوك لغوي تتضخم مجموعه معالجات منسقة traitement sécoordonns أمكن فصلها الى "مستويات" من المعالجة الذهنية المنتظمة لعدد من التمثيلات ذات طبيعة مختلفة، كل من هذه التمثيلات يتضمن بدوره بعض الجوانب الذاكرة العمل: مراقبة النشاط والاحتفاظ بالمعلومات ذات اهمية لقد اصبحت دراسة هذه العمليات ممكنة بفضل استعمال مهمه اكتشاف الاخطاء في نص المقروء والتي تسمح بالتعرف على وجود او غياب مستوى معين من المعالجة او نمط التمثيل type de représentation المرتبطة بطبيعتك الاخطار في العمل الجيد الذاكرة يمثل احدى المكتسبات الأولية لاكتساب القراءة كونها تضم وفقا للنموذج الذي وضعهBaddely نظام فرعية يدعى نظام الدورة الفونولوجية System

(De la boucle phonologique) المسؤولة عن الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات اللفظية والذي يقوم بدور رئيسي في القراءة (Gorm,1983) في هذا السياق بين كل منMill Enis,1983

بان هناك اختلال في الفترة الذاكرية الاطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في اكتساب القراءة، الامر الذي يمكن اعتباره كمؤشر على العلاقة المتبادلة بين الخلل في الذاكرة من جهة و الواعي الفونولوجي من جهة ثانية Pirmolin.M.N,1995 أو كما تضيفه (Ellis،1988) " بين عامل ثالث مشترك" منجاه واكتساب القراءة من جهة الثانية، لان هذا الاخير يعمل على تحسين اداء الذاكرة والوعي الفونولوجي، اللذان يساهمان في تطور القراءة Pirmolin.M.N,1995 هذا العامل الثالث المشترك هو بالفعل ما يدفع الى عدم امكانيه الاخذ في الاعتبار كل قدرة معرفية بصفة منفردة، في تفسير صعوبة تعلم القراءة، وهذا دون اشراك عامل الذكاء كونه خارج عن الاطار التعرفي لهذا الاضطراب.

3-6 دور الذكاء: ان الهدف الذي قامت عليه الدراسات في هذا المجال هو إبراز الترابط بين الذكاء والقدرة على لاكتساب بصفة عامة التي يدخل ضمنها تعلم القراءة وليس بناء علاقة سببيه بينهما. هكذا لاحظ (Content 1984) وجود ارتباط قوي بين مستوى العمر العقلي والقدرة على التحليل التقطيعي " Lanalysese gmentale"

لقد اوضحLeroy-Baussin بأن اكتساب القراءة يحصل بتناسب مع مستوى متقدم من النمو الذهني (Inizian.A.1976) بالنسبة للبعض الاخر ferriero1988 تتكون القدرة على اكتساب اللغة الكتابية والتي تقتصر على مجرد التعلم الترابط الحرفي الفونولوجي قبل بداية التعلم المدرسي القراءة والكتابة واساس هذه القدرة هناك عملية استيعاب عن طريق اعاده بناء تدريجي للقواعد الداخلية لنظام الكتابية (Lecocq,1991)

3-7- من الجانب النفسي-الاجتماعي: من وجهه نظر التكيف الاجتماعي في الدراسة لمفهوم الاستعداد لتعلم القراءة promptitu de pourla le cture لا يرى Gyessing ان هناك تباعد بين "القدرة الخاصة" بالتعلم القراءة "والقدرة العامة" على الاستفادة من المدرسة.

من هذا المنظور Guessing تفسيرات تربط بعوامل محدده سيكولوجية اكثر شمولية صعوبة التكيف في الوسط المدرسي منذ البداية والتجنب التواصل مع الراشد.. مثل هذه الخصائص لا تجعل الطفل يتولد لديه الدافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة. كما تستطيع هذه القدرات ان تكشف " اللامبالاة الأولية" لدى الطفل اتجاه التواصل مع الراشد (Inizian.1988) بالفعل لقد اقرت الدراسات التجريبية حول تمثيل القراءة عند الشخص، وجود التمثيلات الاجتماعية للقراءة وتؤثر في قدرات الطفل في هذه العملية.

في هذا الصدد، اظهرت نتائج الدراسة (Carayon.C.1988) حول تفاعل التمثيل والقدرة في القراءة انطلاقا من مؤشر مستوى التحكم في الية القراءة، إن:

– الاشخاص الذين لديهم التمثيلات ملائمه يتميزون بأداء جيد للقراءة.

–الاشخاص الذين لديهم تمثيلات وتصورات غير ملائمه وايجابيه يجدون صعوبات في القراءة.

– اما اولئك ذوي التمثيلات والتصورات غير واضحة، فان اداءهم في القراءة لا يظهر مستواه بوضوح.

3– نماذج اكتساب القراءة: تأسست تصورات مختلفة حول النمو الاقتصاد الطفل للقراءة، تهدف الى تحديد السيرورات التي تنمو لدى الطفل ويستعملها للانتقال من صفة القارئ المبتدئ الى صفة القارئ الكفء من اجل فهم آلية التغيرات والعوامل المتحكمة فيها.

في هذا الاطار غالبا ما يتخذ الباحثون في الميدان اكتساب القراءة قد مر باكتساب الكلام ومن هم من يأخذ بمبدأ الاشتراك بين الشفوي والكتابي في نفس المنوال الاليات المعالجة الذهنية Brook.Hochberg.1970.Hall1967 ومن هم من لا يرى كذلك ويأخذ بالاختلاف بين الكتاب والشفوي(ShanKweiler de lecture expert)

4–1 نماذج القراءة الكفؤة: (modeless de lecture expert)

ظهرت النماذج الاولى في اطار علم النفس المعرفي في السبعينات، حيث ترى ان الفرد يمتلك رصيد باطنيا من المفردات المعروفة لديه، هذا الرصيد المخزن بشكل ثابت يسمح له بفهم واصدار اللغة الكتابية أو الشفوية ويعبر عن هذا المبدأ ثلاثة نماذج فرعية تختلف في ما بينها في الاليات الدخول الى المفردات المباشرة والمزدوجة الطريق.

يرى نموذج الدخول المباشر انه اثناء عمليه التعرف على الكلمة المكتوبة يتم الاحتفاظ بخصائصها البصرية طوال هذه العملية وتخزن التمثيلات المفرداتية وفق خصائصها الحرفية. (Johnson,1976,Crollefrederiksen,1971,Smith)

الاستقبال البصري للكلمة ينشط التمثيل الحرفي لبحث بدوره تمثيلها المفرداتي في الذاكرة، وهو ما يعرف بطريقه التوجه او" الإحالة الحرفية " اما نماذج الدخول غير مباشرة فهي على عكس تفترض ان التعرف على الكلمات المكتوبة يتأسس على المعلومة الفونولوجية. (Rubenstein et al, 1971)

وفقا لهذا التصور، تتحول الكلمات المكتوبة الى وضع فونولوجي قبل الدخول الى تمثيلاتها المفرداتية، وهكذا يكون التعرف على الكلمات عن طريق استعمال قواعد المطابقة حرف–فونيم، طريقه الجمع (assemblage) بحيث يجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة بالصور الخطية لها (التمثيلات الحرفية) لكن اصحاب نموذج الدخول البصري مباشر يعرضون بصوره جذرية هذه المعالجة الحرفية مبررين ذلك بان الأخيرة لا تتوافق مع القراءة السريعة مدام للقارئ معرفه جيدة بالبنية التنظيمية للمنبه اللفظي فليس هناك من حاجه لاستعمال كل المعلومات التي يمكن ان يمتلكها لأجل التعرف على الكلمة.

انطلاقا من نموذج الطريقة المزدوجة (Coltheart1978) اقتراح peer man 1992 مخطط يمكن ان يوضح العلاقة بين التمثيلات الفولوجيه والتمثيلات الحرفية النموذج العام للوصول الى المفردات والتلفظ حسب (peer man 1992) بواسطه الطريق الاول نتحصل على التمثيل المورفولوجيا. تهتم الطريق لأولى بمهاره التلفظ بالكلمات غير ذات معنى اي غير ذات التمثيل في الرصيد الذهني للمفردات، اما الثانية فتهتم بكفاءة الشخص على التلفظ بالكلمات غير ثابتة (mots irregulars)

في سياق هذا النموذج يميز بعض الباحثين نمطين من ذوي صعوبات تعلم القراءة

القراء ذوو الطابع الفينيقي (phéniciens)الذين لديهم مستوى جيد من مهارات تطبيق قواعد التناسب أو التطابق الحرفي للدخول المباشر إلى رصيد المفردات أما القراء ذوو الطابع الصيني (chinois) فلهم ميزة عكسية أي طريقة حرفية فعالة وطريقة فونولوجية مضطربة بعض الدراسات، في الوقت الراهن تتجه نحو البحث في هذه الميزات من الكفاءة في الترميز، وفي مصداقيتها في مجال التحكم في القراءة: هل تدوم هذه الميزات إلى ما بعد مراحل الاكتساب؟ وهل ترتبط بمكومات القراءة الأخرى كالسرعة والفهم؟

4-2- نماذج المراحل في الاكتساب:(modélesaétapes)

تصف هذه النماذج اكتساب القراءة كسلسلة مراحل تتميز كل منها بنمط خاص من المعالجة والدخول البصري المباشر، والدخول الفونولوجي غير المباشر.

هذه النماذج تُقِر كذلك بوجود آليات مختلفة من التعرف على الكلمات والتي تنمو خلال فترات اكتساب القراءة.

(March.1990, Frith,1985, Mageror, Seymour, 1986, Welch) Fridmar1981

- يعتبر نموذج (Frith.V.1985) الأساس الذي أسهم في بناء النماذج الأخرى حيث إقترح وجود ثلاث مراحل رئيسية، تستعمل فيها ثلاثة أنواع لاستراتيجيات صورية خطية أبجدية وقواعدية ففي المرحلة الصورية الخطية يعتمد على التعرف غلى الكلمات على مؤشرات بصرية ممثلة الخصائص الخطية للكلمة في مجملها أو المميزات البارزة فيها دون أي عملية تحليل لمكوناتها الحرفية.

- أما المرحلة الأبجدية فتمثل بداية العمل بالتناسب والتطابق بين شكلي الكلمة وخطي والشفوي حين يتم التعرف على الحرف الذي سيسمح للقارئ المبتدئ بربط الوحدات البصرية غير المميزة أي الحروف، بالوحدات الصوتية لمجرد أي

الفونيمات. حسب (Morton,1989) تترجم المرحلة الأبجدية بنشوء قواعد التناسب بين الحروف الفونيمات تحت التأثير المزدوج لاكتساب اللغة الشفوية والتعلم المبرمج. وأما مرحلة قواعد الكتابة، فتمثل مستوى التحكم في القراءة بحيث تسمح بالدخول المباشر إلى الكلمات المقرؤة وتستدعي أحيانا عملية تحليل الكلمات.فالوصول إلى المعنى حسب النظام الدلالي المزدوج يتم من خلال النظام الدلالي اللفظي، على خلاف النظام الدلالي الصوري في المرحلة الصورية الخطية(logographique)

– كما يتم الاعتماد في هذه المرحلة على إستراتيجية غير فونولوجية حيث تحلل الكلمات إلى وحدات كتابية Orthographique دون الرجوع إلى مقابلاتها الفونولوجية باستعمال تمثيلات خاصة للحروف ومجموعات الحروف المورفيمات والكلمات بأكملها لكن أليس هذا وصفا لمراحل ستاتيكية في نمو معارف القراءة؟

– بالفعل كما يلاحظ ذلك كل من (Collé. P. Magnan. A) فإن الروابط بين طرق المعالجة الخاصة المستعملة من طرف القارئ المبتدئ في وقت معين من الاكتساب ما يتصل بها من بنية المفردات في هذا الوقت بالذات، ليست محددة لينتج عن ذلك وصف ستاتيكي وجامد لفعل اكتساب القراءة.

– لتجديد في نماذج المراحل مراحل ركز (Seymour,1993) على نمو القواعد الكتابية لدى الفرد حيث عزى إلى نظام قواعد الكتابة هذا الدور الرئيسي في اكتساب القراءة، ويقوم على آلية ذهنية تدعى مسير قواعد الكتابة(processeuroth ographique) الذي يعمل كواسطة بين عملية التقاط المعطيات البصرية للغة المكتوبة وصيرورة معالجة الكلام والفهم.

– أربعة أصناف من السيرورات المعرفية تقترحها هذه النظرية: صيرورة قواعد الكتابة، صيرورة فونولوجية– صورية–، صيرورة خطية، صيرورة أبجدية.

– من اجل تحليل الوظائف الأساسية للقراءة اقترح (Seymour,1986) نموذجاً لمعالجة لمعلومات حيث نجد أنظمة معرفة وظيفياً مرتبطة فيما بينها بواسطة " طرق" (Voies) لمرور المعلومات.

– نقطة البداية هي نموذج (Morton,1969) "Le System alogogénes" حيث نجد البديل برنامج تحويل حرف –فونيم– والمكونات الثلاث لهذا النموذج هي البرنامج الدلالي والفونولوجي الذي يتعلق بتمثيل الكلام والمدلول وكذا البرنامج البصري الحرفي، وهو نظام خاص بالتحليل البصري لكتابة النظام الدلالي هو أساس الفهم والصور أو الأفكار التي يمكن أن نعبر عنها بواسطة الكلام أو الحركات. في هذا النظام تصنف الصور الدلالية ومكوناتها المفاهيم لنحوية البرنامج الفونولوجي عبارة عن نظام أنتاج كلام يحتوي على مخزون مفرداتي ودرجة التمثيل الفونيمي للكلام. أخيرا البرنامج البصري (قرافيمي)

– عبارة عن نظام لتحليل الكتابة والتعرف على أشكال القرافيمات أو الأحرف المألوفة ومجموعات الحروف أي المورفيمات المنفصلة أو المتصلة والكلمات يستدعي فهم القراءة بالنسبة لنا، تفحص نموذج المكونات الثلاثة (Seymour,1986) لما يتسم به من شمولية، حيث يصف كل الآليات الضرورية لهذه العملية ولكونه أساس التصورات المعرفية للقراءة وصعوبات اكتسابها.

4-3- نماذج المسارات في القراءة: تمثل هذه النماذج لاتجاه الحديث نحو وصف الطريقة التي بها تعمل مسيرات أو منظمات مختلفة في نظام معالجة المعلومات، أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة والتي من بينها الميسر التماثلي أو التطابقي (processeur, analogique) والقراءة بالتماثل تتم بربط العلاقة بين الوحدات الفونولوجية والوحدات الكتابية المناسبة لها. فالمقارنة بين الأشكال الكتابية والشفوية للكلمات يسمح بربط العلاقة بين الصور الكتابية الثانية والصور الفونولوجية الأكثر

بروزاً، المقاطع، الحدات داخل المقاطع... فالقراءة بالتطابق تفترض إذن تحليل السلسلة الكلامية إلى مقاطع غير دالة أو وحدات نقطية(Gombext,1995) لذالك فإن السيرورات التطابقية لا يمكن استعمالها من طرف القارئ المبتدئ إلا إذا كان قادراً على التحكم في الوضع الخاص بالتناسب الحرفي الفونولوجي. بالإضافة إلى ذالك هماك حاجة إلى قدرة كافية على فك الترميز ومعارف حول نظام الأبجدية لتخزين قواعد الكتابة للكلمات في الذاكرة مما يسمح باكتشاف التشابه في الصور الحرفية بين الكلمات المعرفة والكلمات الجديدة (Morton, 1992 Robbins,Ehri.1989)

4- **النماذج الترابطية:** تسمح النماذج الترابطية إلى محاولة معرفة فهم التناسق بين مختلف العمليات الإدراكية اللسانية والمعرفية المكونة لعملية القراءة. هنا ترتبط مجريات معالجة المعطيات وفقاً لتنظيم تمثيلات المعارف، بحيث أن استعمال هذه الأخيرة لا يقتصر على إيجاد المعلومات المناسبة في الذاكرة لان هذه المعلومات هي جزء لا يتجزأ من المعالجة نفسها فالمعرفة ليست مخزنة بشكل يؤدي إلى إعادة استعمالها بصورة ستاتيكية وإنما هناك آلية لمعالجة المعلومات تأخذ في الحساب التدخلات والمتغيرات التي تطرأ على هذه المعلومات.

في هذا الإطار، يعد نموذج التعرف على الكلمات والتسمية ل 1989.Mc.Celand من النماذج المرجعية في تحليل عملية القراءة فالكلمة المكتوبة تؤدي إلى تنشيط آلي ومتوازي لثلاثة أنماط من المعلومات. تمثيل الكلمات البصري-الكتابي. تمثيلها الفونولوجي وتمثيلها الدلالي. أما الدور الرئيسي فهو لطريقة الاكتساب، حيث هناك مسير صوري كنقطة بداية.

يسمح الاكتساب ببناء تدريجي لمسير قواعد الكتابية processeur or thographique هذه الشبكة تتضمن ثلاث طبقات من الوحدات المرمزة للمعلومات:

وحدات كتابية متصلة بوحدات متسترة نفسها متصلة بوحدات فونولوجية. فيتم تنشيط نمط من هذه الوحدات عند رؤية كل كلمة مكتوبة والاكتساب في النهاية يترجم بتعديل وتثبيت قوى بعض هذه التوصيلات وفق تواتر الكلمات المقرؤة فتنشط بعض التوصيلات بسهولة أكبر من غيرها.

4- تعريف عسر القراءة:

تعني الصعوبات أو العسر في القراءة "القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة، ومن ثم يتضمن عجز عن فهم أو إدراك المادة المقروءة، وما تشمل عليه من علامات بين المعاني والأفكار، أو التعبير عنها، أو البطء في التلفظ أو النطق والضبط الخاطئ للألفاظ (قورة،1981، 144)

وذكرت (شلختي) بأن عسر القراءة اضطراب يؤدي إلى عيوب صوتية، أو إدراكية، أو عيوب صوتية وإدراكية معاً تظهر من خلاله بعض الأعراض مثل صعوبة قراءة الحروف وتذكرها، وإمكانية تكوين مقاطع من حروف معطاة مما يؤدي بالتالي لتدني مستوي التحصيل الأكاديمي.(شلختي، 2010، 39)

وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسلكسيا G.PAVILIDIS

يصفها بأنها: إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيراً أو استقبالاً. شفاهة أو كتابة أو كتابة، تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام أو الاتصالات بالآخرين، وإن قصور في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقة التعلم، ويجد المصاب بها صعوبات في ترجمة اللغة إلى فكر، أو في التعبير إلى أفكار كتابة أو حديثا أو فهم معنى كلمات مكتوبة، وينص هذا التعريف الديسلكسيا على ألا يكون هناك نقص في الإبصار أو السمع، أو نقص في درجة الذكاء، أو اضطراب نفسي أو انفصالي أو اجتماعي أو سلوكي، أو نقص في

الدافعية للاتصال أو التعلم، ولكن نتيجة القصور في بناء وظائف المخ والجهاز العصبي.(أحمد، 2008، 54)

تعريف منظمة الصحة العالمية عسر القراءة: على أنها اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذو ذكاء عادي لا يشكو من اضطرابات حسية ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوياً ووجداني.(شلابي، 2017، 51)

5- **مظاهر عسر القراءة:** من المهم التأكيد على أنه يمكن أن يظهر لدى الطفل العديد من هذه الأعراض دون أن يكون ذو عسر قراءة حقيقي بالنظر إلى التباين (التنوع) الكبير للأعراض بين الخفيفة إلى الشديدة.

- تواجد (ظهور) إحدى هذه المظاهر(الأعراض) لا يعني بالضرورة أن الطفل ذو عسر قراءة.
- لكن ينبه المختصين إلى إلقاء نظرة فاحصة على قدرات تعلم القراءة عند الطفل (Lages,2016, 205)

حصر ع . تعوينات مظاهر عسر القراءة في:

- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام ومستوى القراءة والكتابة.
- مستوى القراءة والكتابة منخفض عن مستوى القراءة والكتابة للصف بشكل عام.
- اللاتطابق بين نتائج القراءة والكتابة مقارنة بنتائج الحساب.
- عدم القدرة على ربط وترتيب الحروف والكلمات لبناء الجملة.
- صعوبة في فهم المفردات واستعمالها أثناء الكتابة .
- الإتباع بالإصبع للنص المقروء.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة.

- عدم تطبيق القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.
- القراءة البطيئة والتهجي.
- إهمال علامات الترقيم في أغلب الأحيان، وتكلم ويليس عن أربع متغيرات تحدث على مستوى الكلمة وهي:
- التغيرات الدلالية: كأن يعوض التلميذ كلمة بأُخرى لديها نفس المجال الدلالي، مثلاً- "كلب" يقرأُ "قط"
- الحذف: يحذف حرف أو مقطعاً أو مجموعة حروف من الكلمة.
- الاستبدال: يقرأُ كلمة بأُخرى لديها نفس الحروف لكن ليس لديها نفس الترتيب.
- الإضافة: يضيف للكلمة حرف أو مقطعاً وهذا عندما يجد صعوبة في قراءتها.

وقد تكلمت بورال ميزوني عن بعض الأعراض المصاحبة لعسر القراءة والتي من خصوصيات هؤلاء الأطفال وهي:

- اضطراب في التوجه: يظهر كصعوبة في تحديد مواقع التخطيط الجسدي، إلى جانب وجود جانبية مضطربة.
- اضطرابات في تحليل الظواهر الصوتية: تتجلى في صعوبة تقدير طبيعة الفونيمات أو العناصر النطقية للكلام وهذه الصعوبة في الإدراك تعود إلى بين الصوامت.
- اضطرابات رقمية إيقاعية: تبرز في صعوبة إعادة عدد من الضربات الإيقاعية.
- وجود فجوة في المجال اللغوي: يمكن أن تعود إلى وجود بناء سيء للمرحلة الكلامية على مستوى شكل الكلمات وتنظيمها.(بن صافية،2002، 33-35)

- الجانب الدلالي: لوحظ فيه تحويل للمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على الأسئلة المصاحبة لعملية الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما أنه إذا اطلبنا من تلميذ عسر القراءة أن يعيد سرد القصة قرأها أو يلخصها فإنه يبدي ضعف واضحا في هذه العملية، كما تشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر الكتابة وتظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة.(منتصر، 2016، 119)

ذكر لعيس أن المعسرين قرائيا يجدون صعوبات في تسلسل العناصر(تذكر سلسلة) مما يؤدي إلى ظهور المظاهر التالية:

- صعوبة في تذكر الحروف الهجائية.
- صعوبة في متابعة التعليمات المتضمنة عدة مراحل.
- صعوبة في تذكير أيام الأسبوع وشهور السنة.
- صعوبة في تذكر سلسلة من الأرقام.
- صعوبة في متابعة التعليمات اللفظية. (Layes,2016, 206)

مثلما هو الحال في تعدد وتباين تعريف عسر القراءة وتعدد التنازلات واختلافها حسب الباحثين، فكذلك تعددت تصنيفات أنواع عسر القراءة والعنصر الموالي يوضح ذلك.

6- أنواع عسر القراءة:

تعقد ظاهرة عسر القراءة أدى إلى اختلاف التصنيفات والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01) يوضح أنواع عسر القراءة وتطور تحديدها زمنيا

صاحب التطبيق	السنة	التقييم	الأنواع
نيكولاس	1968	ثلاثي	– عسر القراءة النمائي – عسر القراءة البطيء – نوع مختلط
ساتر وموريس	1981	رباعي	– قصور كلي للغة – عيب لغوي محدد – عيب إدراكي ولغة مختلطة – مشكلات دافعية وانفعالية
آرون	1988	ثنائي	– التخلف في القراءة النوعي – التأخر القرائي العام
نيوباي	1989	ثلاثي	– عيوب اضطرابات اللغة – عيب تتابعي لغوي مختلط – عدم تناسق النطق والكتابة
كودفسلاتد	1993	ثلاثي	– عسر القراءة غرضي: ناجم عن عيوب المخ – عسر القراءة نوعي: في غياب عيوب في المخ – تخلف قرائي ثانوي: ناجم عن عوامل خارجية بيئية

بلاش	1998	ثنائي	– عسر قرائي نمائي: جملة من الصعوبات الخاصة بتعلم الطفل – عسر قرائي مكتسب: اضطراب ناجم عن صدمة أو خلل دماغي.

(شوشاني محمد، 2019، 75-76)

إن أهم ما توصلت إليه الأبحاث فيما يخص عسر القراءة تصنيفه إلى محورين هامين عسر القراءة المكتسب الذي يمس الطفل والراشد وذلك بعد تلقي إصابة دماغية، وعسر القراءة التطوري (النمائي) نجده عند طفل ذو ذكاء عادي، ويتمثل هذا الاضطراب في صعوبة دائمة في التعرف وفهم الرموز الكتابية.

يؤول كاستل وكولثيرات 1993 تصنيف الأطفال المعسرين قرائيا بحسب قدراتهم في القراءة، فهما يقترحان بأنه يوجد نوعين مختلفين لعسر القراءة النمائية، عسر قراءة سطحي وعسر القراءة الصوتي (الفونولوجي)، فقد عرفا هذان المؤلفان النوع الأول كعجز في المعرفة الشاملة للكلمات، والنوع الثاني كنقص في تعلم قواعد التحويل (حروف- أصوات) حسب هذا التصنيف المعسرين قرائياً سطحيا يجدون صعوبة في قراءة الكلمات النظامية، بينما المعسرين قرائيا الصوتيين غير قادرين على قراءة الكلمات وشبه الكلمات ولكنهم يستطيعون قراءة الحروف غير النظامية.(Layes,2016, 208)

ونجد التصنيف الشائع لعسر القراءة بتمثيل في تصنيف Selvian,valdois4 حيث يقسم عسر القراءة إلى فونولوجية وسطحية ومختلطة.

التصنيف الأول:

عسر القراءة الفونولوجية:(Dyslexies phonologique)

تعتمد عملية القراءة على ثلاثة مراحل أساسية،

المرحلة الأولى: وتلعب فيها حاسة البصر دوراً أساسيا.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة

والمرحلة الأخيرة: تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات.

هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية إذ أن الفرد يعتمد على العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض. (منتصر،2026، 116-117)

هذا الاضطراب يتميز بنقص التمثيل، تخزين واسترجاع العناصر الصوتية، الأطفال المعسرين قرائيا الذين يعانون من نقص في الوعي الصوتي، لا يستطيعون تقسيم الكلمات إلى مكوناتها الصوتية ويفشلون في قراءة الكلمات غير المعروفة باستعمال إستراتيجية تعرف شاملة اذ أن القراءة تعتمد أساسا على القدرة على معرفة الكلمة بصفة عامة لكن هذه القدرة في التذكر الشاملة للكلمات الجديدة قد تتعرض لقدرة ضعيفة في فك التشفير النحوي الصوتي، تقرر الأبحاث بأن هذا الاضطراب

الصوتي وُجد عند أكثر من 70 بالمئة من الأطفال ذوي عسر القراءة (Layes, 2016,209)

يجب الإشارة إلى أن الأطفال عسيري القراءة الفونولوجي لا يواجهون خلل معرفي خلال عملية المعجمية.(procédure lexicale) ومنه يمكنهم تعلم الشكل الخطي للكلمات بمساعدة مختص يوضح لهم الشكل الفونولوجي ومعنى تعلم الكلمة الواجب تخزينها.(طريقة التعلم الكلية)

(جنون،2018، 129)

- ومنه نلخص أعراض هذا الاضطراب فيما يلي:
- اضطراب الوعي الفونولوجي (التحليل النقطي للكلام)
- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه الكلمات.
- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة وشبه الكلمات.
- اضطراب الذاكرة العاملة (النظام الفونولوجي) واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية.
- بطئ في الوصول للصورة الحركية للكلمات بالاستدعاء السريع.
- القيام بأخطاء أثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك، أي يستعمل المسار الدلالي (التعويض بمفردات) موجودة في القاموس الدلالي. (لوزاعي، 2017، 115)

عسر القراءة السطحية: ويمثل 10بالمئة من الأطفال المصابين بعسر القراءة عكس الأُولى فنلاحظ أخطاء تركيبية وبطئ في عملية القراءة وتوافقات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفين لكل كلمة مما يفقدها معناها، كما يلاحظ النص

المقروء يكون خاليا من المظاهر الفرق مقطعية (الاستفهام، التعجب...إلخ) كما نلاحظ أيضاً أخطاء نحوية عديدة. (منتصر، 2016، 116-117)

هذا النوع من عسر القراءة يترجم بقدر ضعيفة في الوصول للمعلومة المعجمية، وبالتالي القراءة عند هذا النوع من المعسرين قرائيا يعتمد حضريا على فك التشفير الحرفي الصوتي (Layes,2016, 209) ويمثل 10 بالمئة من الأطفال المصابين بعسر القراءة وفي هذا النوع يوجد اضطراب في الذاكرة البصرية وهذا ما ينقص من قدرتهم على تخزين الكتابة بالنسبة للكلمات غير المنتظمة، ويميز هذا النوع من عسر القراءة ما يلي:

- اضطراب التعرف البصري للكلمات في الذاكرة اللوغوغرافية
- إستراتيجية التجميع تكون مسيطرة عن طريق الربط الحرفي الصوتي وتعيق قراءة الكلمات غير المنتظمة .
- اضطراب الذاكرة العاملة خاصة النظام البصري الفضائي.
- خلط و التباين في التوجيه الفضائي للحروف أو الأرقام على مستوي القراءة والكتابة.
- عدم القدرة على الوصول إلى المعنى بسبب البطيء غير العادي لفك الترميز. ويرجع عسر القراءة السطحي أو البصري حسب Habib(2004) إلى إصابة النصف الكروي الأيمن بالتحديد في مناطق الجبهية الجدارية والتي تلعب دورا في صيرورة تثبيت الانتباه البصري، لهذا نجد الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من صعوبة كبيرة في تثبيت انتباههم على الجوانب الإدراكية للقراءة. (لوزاعي، 2017، 116)

عسر القراءة المختلط: يظم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الأول) والصعوبات في الإدراك الكلي في الكلمات (النوع الثاني) لذا يجدون

صعوبة في إدراك الكلمات ككليات وتكون لهم صعوبة كبيرة في القراءة (بن صافية، 2002، 33)

هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معاً فنلاحظ ما يلي:

- إصابة فونولوجية – اضطرابات الذاكرة البصرية.
- إصابة الطريقة المعجمية+ اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة نلاحظ
- فك الترميز (حرف– صوت)
- غياب تخزين بصري للكلمات.
- الفهم شبه مفهوم. (دحال، 2005)

التصنيف الثاني (BODER, 1970):

عسر قراءة سمعية أو صوتية: حيث يتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي ألى عجز في قراءة الكلمات وهجائها كما أن الإدراك البصري لشكل الحرف يكون جيداً لكن الاضطرابات فيها تمس الجانب المقطعي (الصوتي) أي خلل في تحويل الصوت المسموع إلى المقطع المقروء أو تحويل المقطع المقروء إلى الصوت المسموع، فيظهر الحذف والقلب وبطء في عملية فك الترميز.كما تطرق (plaza,2002) إلى نفس النوع في الديسلكسيا قال أنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافام والفونام ويمكن أن يلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معني.

عسر القراءة الفكرية: يتميز هذا النوع بعدم وجود أي عيب يؤثر في عملية الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى قراءة الكلمات بشكل عادي وصحيح، كما أن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل

نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى وجود خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وإن كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة.

الشكل المختلط: يجمع بين النوعين الأوليين (سمعية، فكرية)، ويكون في هذه الحالة أشد حدة حتى يصل إلى شبه الأليكسيا وأن يلاحظ خلط بين الحروف المتشابهة سمعيا (ر، غ، ح، ع) وبصريا (ز، ذ، س، ش).

عسر القراءة الحركية: يكمن الخلل في ذاكرة الحركية وهذا ما يجعل هذا النوع أكثر ارتباطا بعسر الكتابة كما أنه أقل حدة من سابقيه.

التصنيف الثاني: على أساس درجة الاضطراب

حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاثة سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الألكسيا.

عسر القراءة المتوسطة: تتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات غير المألوفة وذات المقاطع المتعددة وهي الأكثر شيوعاً.

عسر القراءة البسيطة: تتميز بصعوبة التشخيص، وهي قابلة للاستدراك تلقائيا ولكن ليس دائما حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما يؤدي إلى تعقد الاضطراب مع مرور الوقت.(منتصر، 2016، 117)

تصنيف على أساس تحليل الأخطاء:

ويضيف(1997) willems تصنيف على أساس تحليل الأخطاء نميز فيه ثلاثة أنواع من عسر القراءة.

عسر القراءة الإملائي (Dyslexie Dysorth ographique):

يؤخذ حوالي 67 بالمئة من الحالات تتميز بصعوبة في تحليل الخطي الصوتي وفي التقطيع (قراءة المقاطع).

عسر القراءة الفكري (Dyslexie Dyséitique):

يوجد حوالي 17 بالمئة من الحالات تتميز بصعوبات في الذاكرة البصرية للكلمات.

عسر القراءة المختلط (Dyslexie mixte):

يوجد حوالي 23 من الحالات يوجد فيه خلط بين النوع الأول والثاني ما عسر القراءة. (قيرواتي، 2009، 49)

7- أسباب عسر القراءة:

إنه من الصعب حصر أسباب القراءة فقد اختلفت باختلاف الباحثين واختلاف الاتجاهات النظرية المفسرة لهذا الاضطراب إذ لايوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الاضطراب بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

العوامل الجسمية:

- **اختلالات الإدراك البصري:** تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصدها خلل في حركة العين يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لساحة الرؤية كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا اضطراب في التميز بين الرموز الخطية، راجع إلى أن التلميذ لم يستطيع ضبط صور هذه الحروف ما يشير ألى خلل في الذاكرة البصرية أيضاً.
- **اختلالات الإدراك السمعي:** والمقصود بها هنا ليس حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك و الذاكرة السمعيين كما يعرف

بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة سمعيا.(راشد، 2002، 45)

- **الجانبية والصورة الجسمية:** أوضحت العديد من الدراسات أن النسبة الكبيرة من الأطفال عسيري القراءة يعنون مشكلاً في الجانبية من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يمني أو يسري كما لوحظ أن التغير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طوعا أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض عسر القراءة بعد ظهورها في عسر الكتابة وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة..

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دور أساسي في ظهور عسر القراءة حيث أن عسير القراءة لديه في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص المقروء بأبعاد العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر على هذا الأساس ينظر لعسر القراءة على أنها ضعف في استخدام الإستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة: فك الرموز.... تحليل الرموز.... إعادة ترميز صوتي...استيعاب معنى. (البطانية، 2005، 85)

- **العوامل الوراثية والبيولوجية:**

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبة التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل وهل اختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى الاضطراب في بعض العائلات ووجود بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت في العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة(1997) أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة فلوحظ أن 50... من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسر القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم Feingold سنة (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في عسر القراءة حيث أن يتناول الكفل في سن مبكرة للمعلبات والمشروبات غير الطبيعية خطر عليه فقد يساهم في ظهور الاضطرابات في ودراسة حديثة سنة (2007) أجرتها مجموعة من الباحثين الأمريكان بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض الاختلالات ، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع الاختلالات التي يمكن أن تنجم عنها صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات.

- **العوامل العصبية:** والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحديدها، وكانت المنطقة أو الجبهة الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة في الدماغ وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي والجداري تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة.(habib, 1999)

- **العوامل النفسية:** للعوامل النفسية دوراً لا يمكن إهماله في صعوبات القراءة، فالاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعدوانية والعزلة تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصاً، كما تجدر الإشارة إلى وجود عوامل أُخرى تؤثر على الفرد وبالتالي أعاده القرائي نذكر منها عوامل أسرية وأهمها التربية والعنف الأُسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بإقرانه وتركيز المجتمع الذي يحيط به، عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة علاقة التلميذ بمعلمه ونوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية.(honde, 1998)

8- المحكات التشخيصية لعسر القراءة:

هناك عدة محكات في تقييم وتشخيص عسر القراءة وسوف نتعرف على هذه الأخيرة في ما يلي:

1- **محك الاستبعاد:** يقصد به استبعاد الإعاقات التي قد تؤدي لحدوث عسر القراءة وهي كالآتي:

- يستبعد في عملية التقييم وتشخيص عسر القراءة الطلاب الذين تؤكد الاختبارات الطبية وجود إعاقة بصرية لديهم كانخفاض في حدة الإبصار أو قصر أو بعد النظر الشديد أو الانخفاض في المجال البصري.
- الإعاقة السمعية: يتم استبعاد الطلاب الذين تؤكد اختبارات الطبية عن عجز حسي، فهؤلاء لديهم برامج خاصة تختلف على من يعانون من عسر القراءة.
- الإعاقة العقلية: يستثنى الأطفال الذين لديهم انخفاض في القدرات العقلية.

2- محك الاضطرابات الانفعالية: في حالة إصابة الطالب باضطراب انفعالي يؤثر على قدرته على التعلم (تعلم القراءة) فإنه يتم استبعاده من فئة ذوي عسر القراءة.

3- محك الاضطراب اللغوي: تشير التعريفات الحديثة لعسر القراءة إلى ارتباط الاضطرابات اللغوية بشكل مباشر بصعوبة القراءة التي هي أحد أنواعها وتتصف بوجود صعوبات في حل الرموز و تهجئة الكلمات وغالبا ما يكون هذا العجز في العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية) غير متوقع بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديمية مما لاشك فيه أن هناك ارتباطا بين القدرات اللغوية والقدرة على القراءة حيث أن القراءة هي أحد مخرجات اللغة ومع أن جميع الجوانب اللغوية ترتبط بالقراءة والقدرة على تعلم هذه المهارة مثل الحصيلة اللغوية والاستخدام اللغوي، إلا أن الجانب الفونولوجي في اللغة هو أكثر ارتباطا بعملية القراءة.

4- **محك الاضطراب العصبي:** من المعروف أن تفسير المدركات الحسية يتم في الدماغ وهناك مناطق محددة في شقي الدماغ مخصصة المدركات السمعية والبصرية وغيرها من المدركات الحسية. وقد تبين في الكثير من الدراسات وجود قصور وظيفي أو خلل تركيبي في مناطق معينة من الدماغ لدى نسبة معينة من المصابين بعسر القراءة.

أما صعوبة اعتماد هذا المحك تعود إلى أن هذا القصور لم يلاحظ عند جميع حالات عسر القراءة. (السرطاوي، 2009)

5- **محك التربية الخاصة:** ويعتمد هذا المحك على التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة يحتاجون غلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم. (علي، 2005)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى القراءة بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة حيث تم التعرف على أهم مهارات القراءة ونماذج وآليات القراءة. وتم التفصيل في الأشياء الأساسية التي تخص عسر القراءة مظاهرها وأنواعها وأهم الأسباب كما تم التعرف على المحكات التشخيصية لهذه الفئة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية وأهدافها

3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية

4-عينة الدراسة الاستطلاعية

5- عينة الدراسة الأساسية

6- حدود الدراسة

7- أدوات جمع البيانات

8- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

9- الأساليب الإحصائية المستخدمة

10- خلاصة الفصل

تمهيد:

سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج الدراسة،لأن دقة هذه الإجراءات تسمح للباحث باختيار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع وفرضيات الدراسة، وكذا ميدان الدراسة والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1- منهج الدراسة:

يعد منهج البحث عنصرا رئيسيا من عناصر البحث العلمي، نظرا لأنه يفيد في تحديد الطريقة التي يسلكها الباحث في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، ويفيد أيضا في الحكم على جودة البحث، لقد تم الإعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة المشكلة والمتمثلة في " العمليات الفونولوجية وعلاقتها بالطلاقة في القراءة عند تلاميذ مستوى الثالثة و الرابعة ابتدائي"

ويعتبر هذا المنهج المناسب لأن الموضوع يدرس علاقة العمليات بالطلاقة وبالتالي وصف كل من المتغيرين ثم معرفة مدى العلاقة بينهما.

2- الدراسة الاستطلاعية وأهدافها:

الدراسة الاستطلاعية تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث العلمي وتخطي هذه الخطوة في أي بحث يجعل الباحث يبذل جهدا مضاعفا في الدراسة الأساسية (مختار2006، 47) وبناء عليه يتضح أن الدراسة الاستطلاعية تعتبر خطوة لابد منها في إنجاز أي دراسة علمية.

وقد تمتد الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من جانفي(2021) إلى غاية مارس(2021)، وكانت أهداف الدراسة الاستطلاعية ممثلة في ما يلي:

*التعرف على مدى تقبل المعلمين للموضوع واستعداد التلاميذ للمشاركة في تطبيق الدراسة

*التزود بالمعلومات عن عينة الدراسة

*تحديد عينة الدراسة الأساسية

*التعرف على الصعوبات التي يمكن مواجهتها عند التطبيق

*قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

3- اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

بعد أخذ الموافقة من مديرية التربية توجهنا إلى المدارس المحددة من أجل الدراسة، وعرضت الدراسة في البداية على مدراء المدارس حيث تم التحديد الأولي لمجموعة من التلاميذ ضعاف التحصيل في القراءة في كل مدرسة، من قبل المعلمين للسنة الثالثة والرابعة ابتدائي في كل ابتدائية

بعد تحديد مجموعة التلاميذ من كل المدارس تم الإطلاع على دفاترهم المدرسية للتأكد من نتائجهم والمعدلات للسنوات الفارطة في مادة القراءة، وذلك لإستبعاد أي عوامل من شأنها أن تكون قد أثرت على مستواه التحصيلي في العام الذي أجريت فيه الدراسة الحالية

- كما قمنا بالاطلاع والاستفسار على حالتهم الصحية من خلال نظرة على الدفاتر الصحية، وذلك للتأكد من خلوهم من أمراض مزمنة أو إعاقات حركية أو حسية (بصرية، سمعية، ذهنية بسيطة) على أساس الكشف الدوري لصحة التلاميذ من خلال وحدة الكشف والمتابعة للمدرسة والتي يتم فيها تسجيل كل المعلومات عن صحة التلاميذ

- وبعد استبعاد المعيدين للسنة تم تحديد43 تلميذ لإجراء اختبار الدراسة.

4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على " 43" تلميذ من أقسام سنة ثالثة ورابعة ابتدائي

في كل من المدرسة الابتدائية:

- مسعي أحمد أحمد

- زكور علي

- خياري البشير

وهذه المدارس بولاية الوادي، وتم اختيارهم بطريقة قصدية بمساعدة المعلمات والمعلمين حيث كان الإختيار على أساس انخفاض التحصيل الدراسي في مادة القراءة على غرار باقي المواد والجدول الموالي يلخص توزيع عدد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس

جدول رقم (02) يوضح توزيع عدد عينة الدراسة الاستطلاعية على المدارس

اسم المؤسسة	عدد التلاميذ	العمر الزمني
مسعي أحمد أحمد	21	97ـــــ144شهر
زكور علي	08	97ـــــ144شهر
خياري البشير	14	97ـــــ144شهر

5- عينة الدراسة الأساسية:

تم تحديد عينة الدراسة الأساسية بعد الإجراءات التي تم اعتمادها في الدراسة الاستطلاعية تم انتقاء التلاميذ بحسب اختبارات، ومن شروط اختبار العينة ما يلي:

- أن يتميز أفراد العينة بمستوى ذكاء عادي

- أن لا يعاني أفراد الدراسة من أي خلل حسي أو سمعي أو بصري

- يجب أن لا يعاني أفراد العينة من أي شكل من أشكال الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي

-أن لا يعاني أفراد العينة من أي اضطراب لغوي – نهائي " ديسفازيا – تأتأة – أو أي اضطراب لغوي"

6- حدود الدراسة:

1/- الحدود المكانية للدراسة: ميدان الدراسة ويشمل المجتمع الأصلي للعينة، تم إجراء الدراسة في ثلاثة ابتدائيات: ابتدائية مسعي أحمد أحمد 19مارس –الوادي، ابتدائية زكور علي الزقم–الوادي وابتدائية خياري البشير السويهلة.

2/- الحدود الزمانية للدراسة: تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الموسم الدراسي (2021/2020) من الفترة الممتدة من شهر مارس إلى غاية شهر ماي 2021 بالابتدائيات المذكورة سابقا.

7- أدوات جمع البيانات: لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الاختبارات لجمع المعلومات منها:

7-1 اختبار القراءة في دقيقة: تم الاعتماد على اختبار القراءة " لعيس" وقد وضع هذا الاختبار قياس القدرة القرائية والسرعة في القراءة.

- **إجراءات التطبيق:** تم التطبيق الاختبار بطريقة فردية وكانت التعليمة كالآتي : سأقدم لك هذه الورقة وفيها كلمات (توضح الورقة أمام الطفل) ، اقرأ بالسطر وانتقل الى السطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات، اقرأ بصوت مسموع وواضح حاول أن تسرع سأسحب الوقت.

بمجرد أن يبدأ الطفل، نحسب الوقت الذي محدد بدقيقة وعند انتهاء الدقيقة نقوم بتوقيف عداد الزمن.

- **كيفية تصحيح نقطة الاختبار:** يتم إعطاء نقطة (01) على كل كلمة صحيحة، مثال اذا قرأ 36 كلمة وكانت 4 أخطاء ننقط ب 32 نقطة أي نقطة لكل كلمة صحيحة /مدة الاختبار: 1 دقيقة

2-7 اختبار الوعي الصوتي: وفيه جزئيين الحذف، التعويض

2-1 الحذف: عبارة عن جدول به: ثلاثة مقاطع كل مقطع نجد فيه ثلاث كلمات نطلب من الفحوص حذف حرف من الحروف بعد أن نحدده ونقول له اقرأ كيف تصبح الكلمات الآن بعد الحذف

***إجراءات التطبيق:** تم التطبيق بطريقة فردية، حيث نطلب من المفحوص التركيز في سماع التعليمة كأن الاداء سمعي ثم يعيد الكلمة بعد فزع حرف نحدده له وينطق الكلمة الجديدة بعد حذف الحرف مثال: كلمة بحر أحذف ب تصبح حر.

- **كيفية تصحيح الاختبار:**

نقطة (01) علة كل إجابة صحيحة ثم يجمع كل مقطع على حدى

- **التعويض:** عبارة عن جدول به ثلاثة مقاطع كل به ثلاث كلمات، نطلب من المفحوص تعويض حرف بآخر حيث أن في المقطع الاول تعويض الحرف الاول مثل: كلمة : رمل عوض الحرف الاول ب ن تصبح نمل والمقطع الثاني تعويض الحرف الثاني والمقطع الثالث الحرف الثالث.

وتكون التعليمة صوتيا حيث نعطيه الكلمة ونطلب تغيير الحرف الجديد دون رؤية المفحوص للورقة ونقول له كيف أصبحت الكلمة.

- **إجراءات التطبيق:** تم التطبيق بطريقة فردية، حيث نطلب من الفحوص التركيز في السماع التعليمة لأنها تعتمد على التركيز في الكلمة حتى يتمكن في التعويض بشكل صحيح.
- **كيفية تصحيح الاختبار:**
- نقطة (01) على كل إجابة صحيحة ثم تجمع نقاط كل مقطع على حدى.
- **مدة الاختبار:** لم يحدد وقت الاختبار.

7-3 اختبار التسمية السريعة/ صور / أقلام)

تم الاعتماد على اختبار " لعيس " للتسمية السريعة، وقد وضع هذا الاختبار لقياس السرعة في التسمية

اجراءات التطبيق : تم التطبيق الاختبار بطريقة فردية وكانت كالآتي :

سأقدم لك الصور ووعليك تسميتها بأسرع ما تستطيع، لا تتوقف حتى النهاية، سأحسب الزمن، هل انت مستعد؟... أبدأ الآن.

- نفس التعليمة تكرر بالنسبة الارقام.
- التسمية تكون بالعربية الفصحى أو العامية (كلاهما مقبولا)
- احتساب الزمن بالثواني من بداية التسمية حتى نهايتها.
- اذا تردد الطفل نطلب منه المواصلة حتى يكمل الجميع الصور (أو الارقام) دون اعادة من البداية.

- إذا أخطاء الطفل وقام بالتصحيح عن الذاتي تحسب الاجابة ونسجل الزمن الكلي بعد ذلك.

- **كيفية تصحيح الاختبار**: بعد التعرف على كل الصور وكذلك الارقام نحسب الوقت المستغرق بالثواني.
- **مدة الاختبار**: زمن المستغرق في الأداء.

8- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

يهتم الباحثون في الميدان العلوم التربوية والنفسية بالحصول على البيانات ومعلومات دقيقة حول الظواهر المدروسة، ومن أجل ذلك يقدمون على اختبار

الوسائل والوسائل والادوات المناسبة لهذه المهمة، ويعتبر الشرط الاساسي لاستخدام أي أداة في جمع البيانات هو أن تتميز بالصدق والثبات.

8-1 الثبات:

أ - **اختبارات قراءة الكلمات:** تم حساب درجة الثبات بواسطة ألفا كرونباخ " ∝ " لاختبار القراءة، وكانت درجة كرونباخ ∝ = 0,29 ومنه فالاختبار يتمتع بدرجة ثبات مرتفع.

ب- اختبار الوعي الصوتي: تم حساب درجة الثبات بواسطة الفا كرونباخ " ∝ " لاختبار الوعي الفونولوجي او الصوتي ∝ = 0,83 ومنه فالاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

ج- اختبار التسمية السريعة: تم حساب درجة الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ " ∝ " لاختبار التسمية السريعة وكانت النتيجة ∝ = 0,65 ومنه في الاختبار يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

8-2 الصدق: الاختبارات تم استخدامها في دراسات سابقة (Hays et al. 2019).

9- الأساليب الإحصائية المستخدمة: لقياس فروض الدراسة واختبارها إحصائيا استخدمنا معامل ارتباط بيرسون لحساب درجة الارتباط بين الاختبارات التي أجريناها، ودلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية(spss).

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم عرض مختلف الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة بداية بالمنهج المتبع وكذا الدراسة الاستطلاعية واجراءاتها وأهدافها، ثم عرض عينة الدراسة ومختلف الأدوات المطبقة والإجراءات المتبعة لتطبيق الدراسة الأساسية كما تم عرض الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وأهم الأساليب الإحصائية المتبعة للوصول إلى النتائج المتوصل إليها وتفسيرها ومناقشتها

الفصل الخامس

عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

2- وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

3- مناقشة عامة لنتائج الدراسة

4- خلاصة واقتراحات الدراسة

تمهيد:

بعد أن تناولنا في الفصل السابق إجراءات الدراسة الأساسية سنحاول من خلال هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عليها الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة وبناء على الدراسات السابقة وذلك للتحقق من فرضيات الدراسة.

1. عرض وتحليل النتائج:

الجدول رقم (03) يوضح المعطيات الإحصائية للدراسة

	المتوسط	الانحراف المعياري
الســـــــــــــن	113,72	21,20
الطلاقة في قراءة الكلمات	26,27	16,03
الوعي الصوتي "حذف الاصوات"	5,68	2,44
الوعي الصوتي "تعويض الأصوات"	5,81	2,70
التسمية السريعة "صور"	35,56	7,81
التسمية السريعة "ارقام"	40,04	7,41

- **نتائج الدراسة:**

نتائج الفرضية الأولى: والتي نصها: "يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي (الحذف) و الطلاقة في القراءة".

وبعد تطبيق الاختبار والمعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (04) يوضح قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي (الحذف) والطلاقة في القراءة

	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	القـرار
الوعي الصوتي "الحذف"	0,473	0,001	دال إحصائيا
الطلاقة في القراءة			

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ر) تبلغ 0,473 وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0,001 وهذا يشير الى وجود علاقة بين الوعي الصوتي (الحذف) والطلاقة في القراءة.

نتائج الفرضية الثانية: والتي نصها" يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة".

جدول رقم (05) يوضح قيمة الارتباط بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة

	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	القـرار
الوعي الصوتي "التعويض"	0,418	0,005	دال إحصائيا
الطلاقة في القراءة			

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ر) 0,148 وهي داله احصائيا عند مستوى دالة 0,005 وهذا يشير الى وجود علاقة بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة.

نتائج الفرضية الثالثة: والتي نصها" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسمية السريعة (تسمية الصور) والطلاقة في القراءة.

وبعد تطبيق الاختبار والمعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (06) يوضح قيمة الارتباط بين التسمية السريعة (تسمية الصور) والطلاقة في القراءة

	قيمة ر	**الدلالة الإحصائية**	**القـرار**
التسمية السريعة "تسمية الصور"	0,046	0,766	غير دال إحصائيا
الطلاقـــــــة في القراءة			

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ر) 0,046 والدلالة الاحصائية 0,766 وهذا يشير الى عدم وجود علاقة بين التسمية السريعة (تسمية الصور) والطلاقة في القراءة.

نتائج الفرضية الرابعة: والتي نصها" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسمية السريعة (تسمية الأرقام) والطلاقة في القراءة.

وبعد تطبيق الاختبار والمعالجة الإحصائية كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (07) يوضح قيمة الارتباط بين التسمية السريعة (تسمية الأرقام) والطلاقة في القراءة.

	قيمة ر	الدلالة الإحصائية	القرار
التسمية السريعة "تسمية الأرقام"	0,437	0,003	دال إحصائيا
الطلاقـــــــة في القراءة			

نلاحظ من الجدول أن قيمة (ر) 0,437 وهي داله احصائيا عند مستوى دلاله 0,003 وهذا يشير الى وجود علاقه بين التسمية السريعة (تسميه الارقام) والطلاقة في القراءة.

2- تفسير ومناقشة النتائج:

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الاولى في هذه الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الوعي الصوتي (الحذف) و الطلاقة في القراءة، وقد تم اجراء اختبار الوعي الصوتي (الحذف) وذلك بوجود 3 مقاطع كل مقطع به 3 كلمات، و يسمع فيها التلميذ الفاحص بوضوح ويطلب منه حذف الصوت الأول من الكلمة الأولى ثم الصوت الثاني في الكلمة الثانية والصوت الثالث في الكلمة الثالثة، و يقوم بإعادة قراءتها بعد حذف الصوت، وقد كانت نسبة الإجابات دالة على وجود العلاقة الارتباطية و من خلال ما سبق ذكره يتضح أن الفرضية الأولى قد تحققت وانه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الوعي الصوتي (الحذف) الطلاقة في القراءة.

- تفسير مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة، وقد تم إجراء الاختبار الخاص بالتعويض وهو عبارة عن 3 مقاطع كل مقطع يحتوي على 3 كلمات، ويطلب من التلميذ سماع الكلمة جيدا ثم تعويض الصوت الأول بالصوت الذي نعطيه للتلميذ، حيث يكون في المقطع الأول تعويض الحرف او الصوت الأول، وفي المقطع الثاني تعويض الصوت الثاني وفي المقطع الثالث تعويض الصوت الثالث، وقد كانت نسبة الإجابات دالة على وجود العلاقة الارتباطية، ومن خلال ما سبق ذكره يتضح أن الفرضية الثانية قد تحققت وانه يوجد ارتباط دال احصائيا بين الوعي الصوتي (التعويض) والطلاقة في القراءة.

- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة على عدم وجود علاقة بين التسمية السريعة (تسمية الصور) والطلاق في القراءة، وقد تم اجراء اختبار التسمية السريعة

(تسمية الصور)، وهو عباره عن مجموعه من الصور المألوفة للطفل مثل(شجرة، منزل، سروال، كرسي.....) ويطلب من التلميذ قراءتها بأكثر سرعة ممكنة، وقد كانت نسبة الإجابات دالة على عدم وجود علاقة ارتباطيه، ويتضح أن هذه الفرضية لم تتحقق وانه لا يوجد ارتباط دال بين التسمية السريعة (تسمية الصور) و الطلاقة في القراءة.

- **تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:**

نصت الفرضية الرابعة في هذه الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين التسمية السريعة (الارقام) والطلاقة في القراءة، وهو عبارة عن مجموعة من الأرقام غير مرتبة ويطلب من التلميذ قراءتها بسرعة، وقد كانت نسبة الإجابات دالة على وجود العلاقة الارتباطية، ويتضح أن هذه الفرضية قد تحققت وأنه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين التسمية السريعة (الارقام) والطلاقة في القراءة.

3- مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة إذا كانت العمليات الفونولوجية (الوعي الصوتي و التسمية السريعة) لها علاقة بالطلاقة في القراءة، اعتمدنا على مجموعة من الاختبارات [الحذف، التعويض، التسمية السريعة (صور، ارقام) القراءة في دقيقه.

كما كان متوقع تبين النتائج أن العمليات الفونولوجية لها علاقة قوية بالطلاقة نظرا لكون هذه العمليات تعتمد او اساسها الوعي الصوتي والذي كان واضحا من خلال نتيجه الاختبارات كذلك التسمية السريعة الا في حاله الصور فإنها لم تكن هناك علاقة بحكم تكرار الصور واختلاط التسمية المختلفة لهذه الصور على الطفل مثلا (صورة المنزل أحدهم يقول منزل، بيت، سكن.....)وكذلك مثال آخر (حذاء، سباط، نعاله.....).

فوجدنا التسمية السريعة (الصور) لا ترتبط ايجابيا مع الطلاقة في القراءة، كون الصور لها عدة أبعاد وتسميات وهذا يجعل من التلميذ يكون بطيء في قراءتها.

اما بالنسبه للارقام فهي لها علاقة نظرا للصورة الثانية للأرقام وهذا ما يجعل الفرضية محققة في التسمية السريعة هنا.

في هذا السياق ذكر كل من (Bowers, Walf, et Biddel 2000) أن التسمية السريعة تعد دالا مستقلا في اللغات ذات القواعد الإحائية السهلة مثل الألمانية والهولندية، حيث اثبتت كل من (Wimmer, Mayringer, et Landerl, 1998) ان الاطفال المتحدثين باللغة الألمانية من ذوي صعوبات القراءة في السنة الثانية ابتدائي أظهروا دقة عالية في الكلمات غير الحقيقية، ولكن كان لديهم بطء شديد وضعف في الإملاء، فكانت مهارات التسمية السريعة لاسيما التسمية السريعة للارقام من أقوى الدلائل لسرعة القراءة بينهم، ولكن في الوقت نفسه أظهر هؤلاء الأطفال في المراحل الأولية من تعلم القراءة قدرات ضعيفة في تفصيل الوحدات الفونولوجية التي بدورها اختفت في المراحل المتقدمه (10 – 11 سنة).

وهدفت دراسة " باربوسا وآخرين" (Miranda, Monika, Carolina, Santos Barbosa, Thais, Rwhf, et Bueini. 2009) الى تعرف دور الذاكرة العاملة

الفونولوجية والوعي الفونولوجي والتسمية السريعة، واللغة في تعلم القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الاولى تعاني من اضطرابات في القراءة والكتابة، والثانية تعاني اضطرابات في القراءة فقط، وتراوحت اعمارهم بين (8-7) سنوات، وقد أظهرت النتائج أن من لديهم اضطرابات القراءة والكتابة كان أداؤهم ضعيفا في اختبار المعالجة الفونولوجية والتسمية السريعة مقارنة بالأطفال ممن يعانون اضطرابات في القراءة فقط.

إذن فإننا استنتجنا ان هناك ربط بين القدرات أو العمليات الفونولوجية والطلاقة في القراءة عدا في التسمية السريعة (الصور) فكان هناك اختلاف واضح في النتائج.

4- خلاصة واقتراحات الدراسة:

بحثت هذه الدراسة في فرضية الطلاقة في القراءة وانطلقت من العمليات الفونولوجية (الوعي الصوتي، التسمية السريعة) و تمت هذه الدراسة من خلال تطبيق أنماط من الاختبارات الفونولوجية (القراءة في دقيقة، الحذف، التعويض، تسمية صور، تسمية أرقام)، على عينة الدراسة، جاءت الدراسة موسومة بعنوان " العمليات الفونولوجية و علاقتها بالطلاقة في القراءة لدى تلاميذ سنه الثالثة و الرابعة ابتدائي" وتوصلت النتائج إلى أن العمليات الفونولوجية لها علاقة بالطلاقة في القراءة في المستويات التالية (الحذف، التعويض، تسمية الأرقام) عدا تسمية الصور فلم تكن العلاقة ايجابية بل العكس.

وقد تم التوصل الى هذه النتائج من خلال مجموعة من الفرضيات.

ومما سبق يمكننا تقديم اقتراحات تفتح المجال للأبحاث اخرى في المستقبل جاءت هذه الاقتراحات أهمها:

1- التركيز على ضرورة الاهتمام بالتدريب على العمليات الفونولوجية منذ الصغر في كالتسمية السريعة.

2- التكفل المبكر بذوي عسر القراءة.

3- أهمية وجود برنامج تأهيلي يطبقه الوالدين في المنزل.

4- تكييف البرنامج الدراسي مع نسبة التطور في العمليات الفونولوجية حسب كل مرحلة عمرية.

قائمة المراجع

1. شلابي، عبد الحفيظ (2017) – اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه ل.م. د في علم النفس المرضي للنمو منشورة، جامعة أبي بكر للقايد، بتلمسان.
2. شوشاني محمد، صالح(2019). فاعلية برنامج تأهيل قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة. رسالة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية تخصص صعوبات التعلم، جامعة الوادي، الجزائر.
3. السرطاوي، زيدان احمد(2000). تقييم صعوبات التعلم في القراءة.(د. ط)، الرياض: جامعة الملك سعود.
4. السعيدي، احمد(2009). مدخل الى الديسليكسي. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
5. الحاج صبري، فاطمة الزهراء(2005). عسر القراءه وعلاقته ببعض المتغيرات الاخرى، مذكرة لنيل شهادة الماجستير منشورة، جامعة ورقلة الجزائر.
6. تكوتي ايمان،(2015). علاقة الطلاقة اللفظية بالوعي الفونولوجي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر.
7. مسعد أبو الديار،(2012). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة مكتبة ابو الديار مسعد وجاد البحيري وناديه طيبه.
8. لوزاعي، رزيقة (2017). مقارنة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الأطفال في الطور الثاني ابتدائي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2. أبو القاسم سعد الله.
9. فيرواني، زهيه(2009). علاقة نشاط الرسم بظهور صعوبة تعلم القراءة، دراسة ميدانية لدى أطفال القسم التحضيري والابتدائي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي منشورة، المركز الجامعي بالوادي.

10. يمينه بوعكاز، طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي(النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسيري القراءة، جامعة الوادي، المشرف: العيس اسماعيل 2001.
11. جنون وهيبه(2018). تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة ، أطروحة دكتوراه علوم الارطوفونيا منشورة، جامعه محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
12. إزداو شفيقة، الوعي الفونولوجي وسيرورات إكتساب القراءة عند الطفل، جامعة الجزائر 2، المشرف :أ .د تواتي حسين السنة 2020.
13. لعريسي نورية ،الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين، جامعة الحزائر 2015 .
14. يمينة بوعكاز وإسماعيل لعيس ،مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية ESSN:2170/11212020/3/12 طبيعة إظطراب الوعي الفونولوجي (سمعي ،بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة لدى عسيري القراءة ، مخبر علم النفس العصبي المعرفي والاجتماعي.
15. مسعودة منتصر، محمد الساسي الشايب، اسماعيل العيس، الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة، معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (4_5) مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية العدد 15جوان 2014.
16. بسكري ابتسام، نور الهدى احثريب، عسر القراءة وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم، جامعة الوادي،2015.
17. البطانية، اسامة محمد ورشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبد المجيد سليمان، (2015). صعوبات التعلم النظرية والممارسة،ط7، الاردن. دار المسيرة للنشر والطباعة.

18. السرطاوي عبد العزيز واخرون، 2009، تشخيص صعوبات التعلم القراءة وعلاجها، الاردن. دار وائل للنشر.
19. أطفال يعانون من صعوبات التعلم (القراءة، الكتابة) مجلة جامعة في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العد 8، 432- 451.

الملاحق

1-اختبار القراءة في دقيقة واحدة

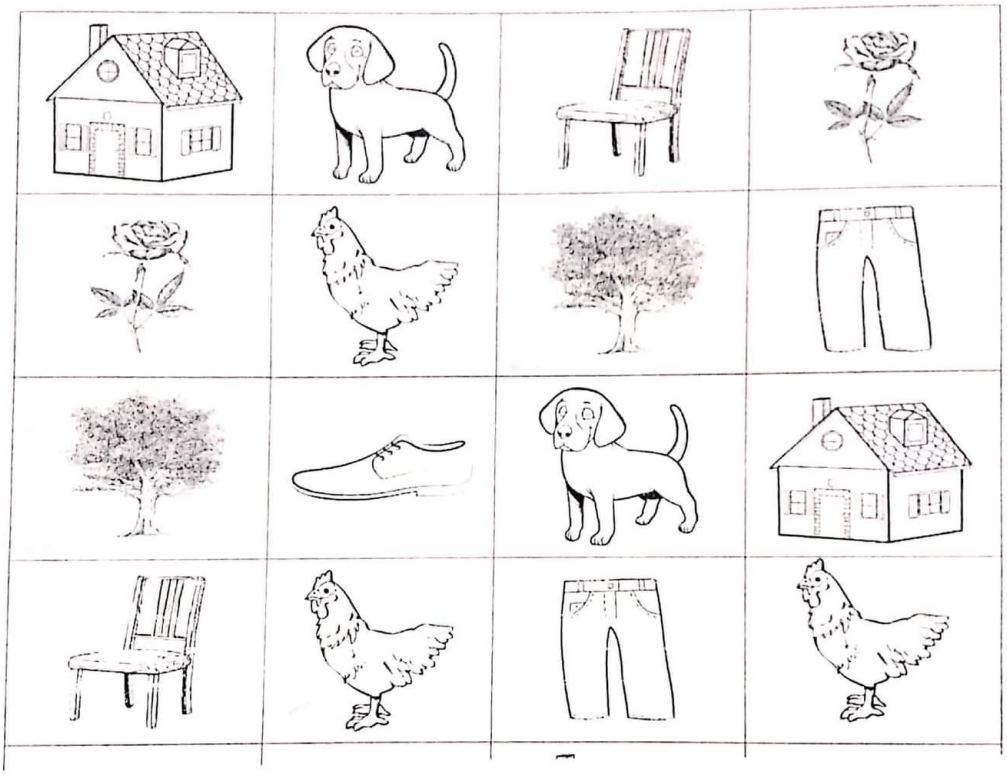
التعليمة : "سأقدم لك هذه الورقة وفيها كلمات (توضع الورقة أمام الطفل). اقرأ بالسطر وانتقل إلى السطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات. اقرأ بصوت مسموع وواضح. حاول أن تسرع سأحسب الوقت".

ملاحظة للفاحص:

- بمجرد أن يبدأ الطفل القراءة على الفاحص مراقبة الزمن وتوقيف عداد الزمن عند نهاية الدقيقة بالضبط، حيث يتم توقيف الطفل عن القراءة.
- يحسب الفاحص عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح فقط.
- للطفل الحرية في أن ينطق التنوين في آخر الكلمة أولا. هذا لا يؤثر على صحة القراءة . مثلا: "قَلَمُن" أو "قَلَمْ" كلتا الإجابتين صحيحة.

عَنْ	دُبْ	أَبْ	يَدْ	مِنْ	ظِلْ
مَاء	قِط	فَم	دَار	خَط	مَعَ
طِين	سُوق	عَام	يَوْم	بَابْ	خُبْز
عِنْدَ	خَيْط	بَيْض	أَنْف	عَيْن	عَلَى
قَامَ	تَحْتَ	هَذَا	هُنَا	رَجُل	نَعَم
سَطْر	لَوْن	جَاءَ	فَازَ	أَمَام	جَلَسَ
قَلَم	وَلَد	بَيْنَ	مِنْها	قَبْل	نَزَلَ
طُول	حَرْف	أَكَلَ	عَصَا	قَالَ	بِنْت
لَعِبَ	هَذِهِ	وَجْه	شَعْر	نَحْنُ	مَوْز

Dénomination rapide des images 2

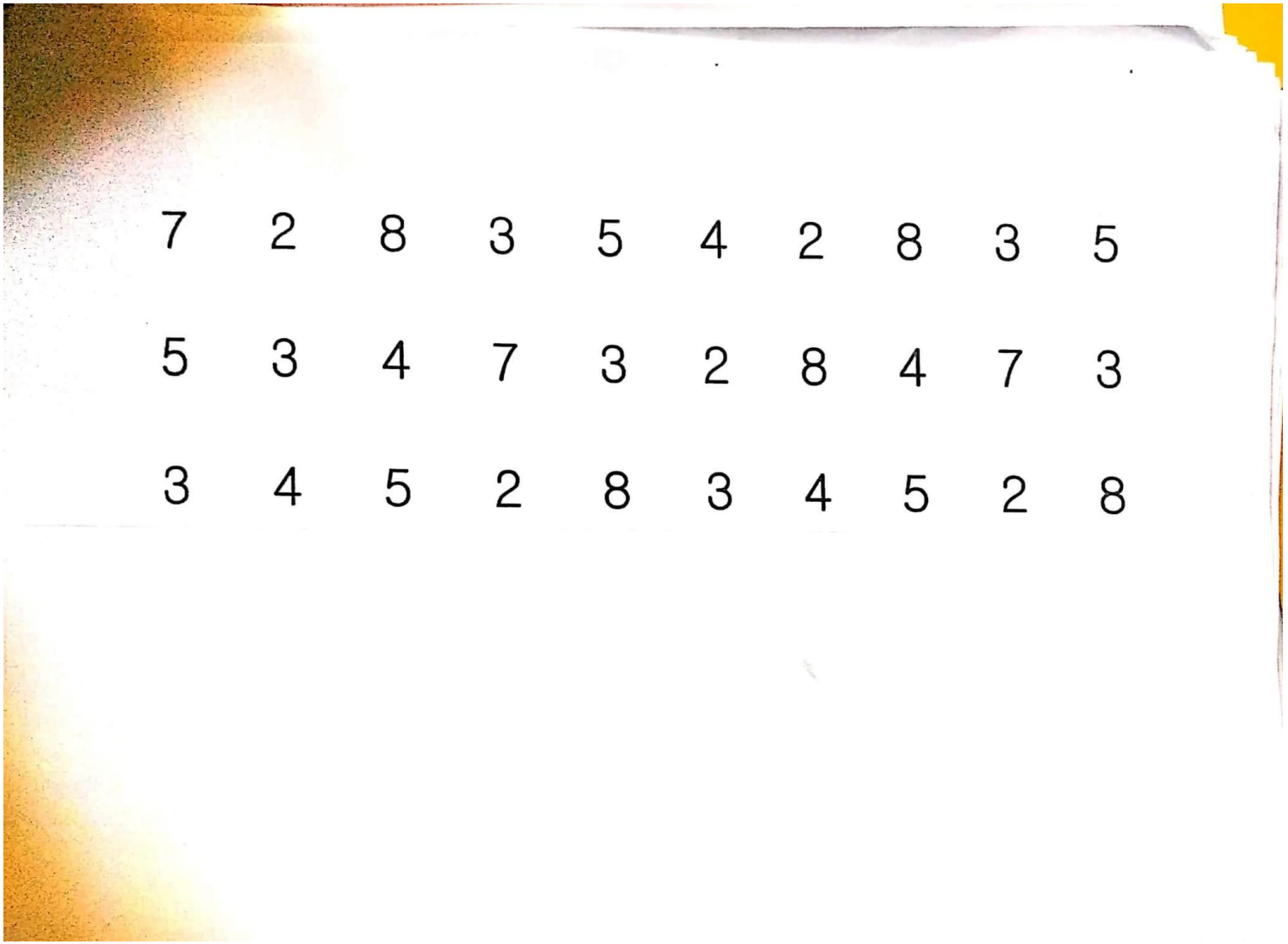


1- اختبار التسمية السريعة (صور / حروف / ألوان)

التعليمة: نقول للطفل: **"سأقدم لك هذه الصور وعليك تسميتها بأسرع ما تستطيع. لا تتوقف حتى النهاية. سأحسب الزمن. هل انت مستعد؟ ... ابدأ الآن".**

- نفس التعليمة تتكرر بالنسبة للحروف و الألوان.
- التسمية تكون بالعربية الفصحى أو بالعامية (كلاهما مقبول)
- احتساب الزمن بالثواني من بداية التسمية حتى نهايتها.
- إذا تردد الطفل نطلب منه المواصلة حتى يكمل جميع الصور (أو الحروف) **دون اعادة من البداية.**
- إذا أخطأ الطفل وقام بالتصحيح الذاتي تحسب الإجابة صحيحة
- بعد الانتهاء، نضيف 2 ثانيتين عن كل خطأ ارتكبه الطفل ونسجل الزمن الكلي بعد ذلك.
- **بالنسبة للحروف، من الضروري أن تكون التسمية بأصوات الحروف وليس أسمائها.**
  مثال: حرف "كـ" يقول /كـ/ وليس "كاف".
  وعليه **يجب إعطاء الطفل مثال قبل البدء في الاختبار**. المثال: نقول للطفل سمي هذا الحرف (الفاحص يكتب حرف "ج" أو "عَ" بالفتحة ("هذا حرف... "عَ" و ليس "العين").
  لا تُعطي المثال بحرف "ن" لأنه هو المستهدف في الاختبار.
- **يجب البدء بالنسخة الملونة قبل الأسود والأبيض في جميع الاختبارات (التسمية والشطب) كما هو مبين في أعلى كل صفحة.**
- **يستحسن وضع أوراق الاختبار في حافظات بلاستيكية للحفاظ عليها** (pochettes en plastique)

التسمية السريعة للحروف و الألوان: نفس التعليمة ونفس الملاحظات.


7 2 8 3 5 4 2 8 3 5
5 3 4 7 3 2 8 4 7 3
3 4 5 2 8 3 4 5 2 8

3. التعويض

الكلمة	أول حرف	النتيجة
رمل	ن	نمل
شمعة	د	دمعة
خشب	ع	عشب

الكلمة	ثاني حرف	النتيجة
قلب	ر	قرب
غِطاء	ذ	غذاء
جَبل	م	جمل

الكلمة	آخر حرف	النتيجة
برد	ق	برق
سميك	ن	سمين
حديد	ث	حديث

اختبار PA

1. **الحذف**:

التعلمية: يقول الفاحص كل كلمة على حدى ويطلب من الطفل إعادتها، ثم يقول له أعد الكلمة بعد حذف "ق" . لا نقل للطفل بعد حذف "ال ق".

مثال: **قَمَر** : "أعد الكلمة ... أحسنت الآن أعد الكلمة دون صوت (حرف) "ق" ... جيد "مر"

الكلمات	مقطع 1			مقطعين			3 مقاطع		
	بَحْر	حَبْل	أَنْف	مِقَصْ	كُرَّاس	عَلَمْ	مَشاهِد	مَحَطَة	سَوائِل