الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية

دراسة وصفية على عينة من معلمي ابتدائيتي عبد الرزاق بلقط وتواتي أحمد مصطفى بالوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علوم التربية

تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

إعداد الطلبة:
عوادي فايزة
قريشة سناء

إشراف الأستاذ:
باللموشي عبد الرزاق

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
		رئيسا
باللموشي عبد الرزاق	أستاذ دكتور	مشرفا ومقررا
		مناقشا

السنة الجامعية: 2023 / 2024

شكر وعرفان

الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه وأُصلي وأُسلم على سيد الخلق محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه ومن والاه .

قال الله تعالى:﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾(سورة النحل : 19) .

فالحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا العمل، فلك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك .

تقديراً مني وعرفاناً بالجميل لمن له الفضل عليَّ، يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل، وبداية أتقدم بجزيل الشكر إلى سعادة الدكتور المشرف على هذه الرسالة : عبد الرزاق باللموشي الذي كان له الفضل في المقام الأول في خروج هذا العمل إلى النور وذلك لما قدمه لي من خبرات علمية وتوجيهات تربوية وما بذله معي من نصح وتوجيه وملاحظات، ومرافقتي وإرشادي لإتمام هذا العمل .

وأوجه شكري أيضاً إلى كل مدراء المؤسسات التعليمية لما وفروه من تسهيلات لإنجاز الجانب الميداني للرسالة وكل المعلمين المشاركين في هذه الدراسة .

وشكري وتقديري واحترامي الكبير لكلِ من تمنى لي الخير وكل من قدم لي يد المساعدة، والنية الصادقة، وخاصة من له الفضل الكبير بعد الله عز وجل طيلة مشواري الدراسي أمي الكريمة.

كما أتقدم بعميق شكري إلى رفيق الدرب ، زوجي الغالي على توجيهاته ونصائحه وعلى ما تحملته من متاعب وما قدمه من تضحيات لتوفير الراحة حتى أتممت بفضل الله هذا البحث ، فجزاه الله خير الجزاء.

فايزة عوادي

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المدرسة الابتدائية.

تمّ إجراء الدراسة على عينة قوامها (30) معلما من معلمي ابتدائية " عبد الرزاق بالقط " بالوادي ، وابتدائية تواتي أحمد مصطفى بدائرة الوادي.

ولتحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تمّ استخدام المقابلة التي تحتوي على ثلاثة أسئلة موجهة للمعلمين كأداة من أدوات جمع المعلومات في هذه الدراسة.

وباعتماد خطوات المنهج الوصفي ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وتحليل نتائج التساؤلات ، توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1ـ توجد مجموعة من الاستراتيجيات التي يعتمدها المعلمون في التكفل بذوي صعوبات القراءة كاستراتيجية تحليل المهمة واستراتيجية تعدد الوسائط واستراتيجية فيرنالد .

2ـ توجد مجموعة من المعوقات التي تعوق التكفل الأمثل بذوي صعوبات القراءة مصنفة إلى ثلاثة أصناف، معوقات تتعلق بالتشخيص ومعوقات تتعلق بأولياء الأمور، ومعوقات تتعلق بالخدمات المساندة.

3ـ توجد مجموعة من الاقتراحات التي اقترحها المعلمون من أجل التكفل الأمثل بالتلاميذ ذوي صعوبات القراءة .

تمّ تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء التراث التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وختمت الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات العلمية والعملية.

Summary of the study

The current study aimed to identify strategies for caring for people with learning difficulties to read from the point of view of primary school teachers.

The study was conducted on a sample of (30) teachers from "Abdul Razzaq Balqat" primary school in Al-Wadi, and Towati Ahmed Mustafa primary school in Al-Wadi district.

To achieve the objectives of the study and collect data, an interview containing three questions directed to teachers was used as a tool for collecting information in this study.

By adopting the steps of the descriptive approach, using appropriate statistical methods to analyze the data, and analyzing the results of the questions, the study reached the following results:

1-There are a set of strategies that teachers adopt in dealing with people with reading difficulties, such as the task analysis strategy, the multimedia strategy, and the Fernald strategy.

2-There is a group of obstacles that hinder optimal care for people with reading difficulties, classified into three categories: obstacles related to diagnosis, obstacles related to parents, and obstacles related to supportive services.

3-There are a set of suggestions proposed by teachers in order to take optimal care of students with reading difficulties.

The results were interpreted and discussed in light of the educational heritage and previous studies related to the subject, and the study concluded by presenting a set of scientific and practical suggestions.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالانجليزية	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول والأشكال	و
مقدمة	7
الجانب النظري	
الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة	
1- الإشكالية	12
2- تساؤلات الدراسة	14
3- أهداف الدراسة	14
4- أهمية الدراسة	14
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	15
6- حدود الدراسة	16
7- الدراسات السابقة	16
الفصل الثاني: صعوبات القراءة واستراتيجيات التكفل بها	
تمهيد	23
1- تعريف القراءة	23
2- مراحل تعلم القراءة	25
3- أنواع القراءة	27
4- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة	29
5- نماذج اكتساب القراءة	34
6- الأسس العصبية للقراءة	39

7- تعريف صعوبة القراءة	45
8- أنواع صعوبة القراءة	51
9- أسباب صعوبات القراءة	54
10- تشخيص صعوبات القراءة	58
11- مستويات تشخيص صعوبة القراءة	60
12- أساليب التدخل والعلاج	65
خلاصة الفصل	68
الفصل الثالث :الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	71
1- المنهج المتبع	71
2- تساؤلات الدراسة	72
3- الدراسة الاستطلاعية	72
4- المجال الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية	75
5- عينة الدراسة الأساسية	75
6- أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية	76
7- الأساليب الإحصائية	78
خلاصة الفصل	78
الفصل الرابع : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	80
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.	81
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.	89
خلاصة واقتراحات	94
قائمة المراجع	95
الملاحق	103

قائمة الجداول والأشكال

رقم الجدول	عنوان الجدول أو الشكل	الصفحة
1	شكل يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة	24
2	المناطق الدماغية التي تتدخل في القراءة	39
3	نشاط المخ عند المعسر قرائيا والقارئ العادي	41
4	المسارات العصبية للقراءة أو اللغة	42
5	خصائص عينة الدراسة	75
6	دائرة نسبية رقم (1) توضح نسبة المستجيبين استجابات عامة .	84
7	دائرة نسبية رقم (2) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجية تحليل المهمة .	86
8	دائرة نسبية رقم (3) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجية تعدد الوسائط .	87
9	دائرة نسبية رقم (4) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجية فيرنالد .	88
10	دائرة نسبية رقم (5) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة.	89
11	دائرة نسبية رقم (6) توضح نسبة المستجيبين للصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات القراءة.	91

مقدمة:

تعتبر القراءة إحدى المهارات الأساسية في النظام اللغوي التي يكتسبها التلميذ في المرحلة الابتدائية والتي تعد مرحلة تأسيس تقوم عليها المراحل التعليمية اللاحقة. فقد أشارت خوجة (2019) " إلى أن القراءة عملية نمائية معقدة جدا تهدف إلى تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيق أهدافها هذا الهدف بالتركيز على إكساب المتعلم المهارات القرائية وتنمية خبرات ومعلومات المتعلم."

كما يمكن النظر إلى القراءة بكونها أداة مهارية تساهم في تحسين مستوى الطفل التعليمي، وهذا أثناء الأداء الجيد لها. بمعنى أن تفوق التلميذ في عملية القراءة يؤدي بصفة آلية إلى تفوقه في باقي المواد، والعكس صحيح، ومن ثم يمكن القول أن الفشل على مستوى هذه العملية يعدُ من العوامل الأساسية في تؤدي إلى إحداث خلل أو فشل في العملية التعليمية بصفة عامة.

إذا يمكن اعتبار إتقان الطفل أو التلميذ لمهارات القراءة الوسيلة التي تزيح العقبات والمخاوف من ذهن التلميذ تجاه المواد الدراسية وتجعله يقبل عليها برغبة لينتقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته الذهنية. كما أنَها الأداة التي توثق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة.

ويعتبر تعلم القراءة في النظام الأبجدي من العمليات المعقدة التي تتطلب مهارات لغوية وغير لغوية. وهذا ما يجعلها من المواضيع الشائكة بسبب أبعادها المتعددة والمختلفة. ولهذا تستدعي تدخل العديد من المهارات الخاصة والفرعية قصد معالجة المعلومة المكتوبة. كالمهارات اللغوية المتمثلة في المعارف الفونولوجية ومخارج الحروف) والمهارات المعرفية منها: (الذكاء، الذاكرة، الانتباه، الادراك..الخ).

إن تعدد أنماط صعوبات التعلم التي يعاني منها الأطفال المتمدرسين والتي لم تصنف ضمن الإعاقات الشائعة كالإعاقة السمعية، البصرية والتخلف الذهني، إلا أن هذه الفئة موجودة في المراكز المتخصصة للإعاقات سالفة الذكر، مما جعل المربين والمختصين في حيرة لوضع برنامج خاص لهذه الفئة، إضافة إلى قلق الأولياء على مصير أبنائهم الذين رغم أنهم يتمتعون بسلامة العقل والحواس إلا أنهم غير قادرين على تطوير مهارات القراءة، الكتابة، الحساب أو استخدام اللغة بما يتلاءم وقدراتهم الحقيقية. وكي نتمكن من توفير فرص التكيف وإعادة إدماج هذه الفئة، ارتأينا القيام بهذه الدراسة ، حتى نتمكن من معرفة مختلف الاستراتيجيات للتكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة ، ومعرفة الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة والتعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية ، والاستفادة من الحلول المقترحة في هذه الدراسة للتغلب على تلك التحديات . وفي ظل هذه المعطيات تناولنا في دراستنا الحالية أربعة فصول:

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة : تم فيه عرض إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ثم فرضياتها. كما وضحنا فيه أهمية الدراسة وأهدافها وكذا التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث والدراسات السابقة.

الفصل الثاني : تم تخصيصه لصعوبات القراءة واستراتيجيات التكفل بها وذلك من خلال تعريف القراءة ومراحل تعلمها و أنواعها والقدرات المطلوبة لاكتسابها بالإضافة إلى نماذج اكتسابها والأسس العصبية لها ثم انتقلنا إلى تعريف صعوبة القراءة وأنواعها وأسبابها ومستويات تشخيصها وأخيرا أساليب التدخل والعلاج

الفصل الثالث: وجاء فيه الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا من منهج الدراسة والتذكير بتساؤلاتها، ثم الدراسة الاستطلاعية. بالإضافة إلى المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية وعينة الدراسة الأساسية ثم أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية، وأخيرا الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل الرابع: تم تخصيصه لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالرجوع إلى الجانب النظري والدراسات السابقة وأخيرا الخلاصة العامة للنتائج الدراسة ثم عرض لاقتراحات الدراسة وآفاقها، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول : تقديم موضوع الدراسة

1- الإشكالية

2- تساؤلات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- حدود الدراسة

7- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

تعتبر صعوبات التعلم من المشكلات التربوية الخاصة لأنها ذات أبعاد تربوية ونفسية واجتماعية نظرا لتزايد أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من مادة أو معظم المواد الدراسية لعجزهم الدراسي، وتكرار رسوبهم في الصف الدراسي، مما يجعلهم لا يتواءمون مع الفصول الدراسية العادية والمناهج العادية فمنهم من يتخلفون في تعلم الكلام، أو لا تنمو لديهم سهولة استخدام اللغة، أو الذين يواجهون صعوبة بالغة في تعلم القراءة، أو القيام ببعض العمليات الحسابية، وبشكل عام يعجزون عن التعلم بالأساليب المعتادة مع أنهم ليسوا متخلفين عقليا، ولكنهم يتخلفون عن أقرانهم ويفشلون في التعلم لأسباب مختلفة ..إلا أنه يجمع بينهم جميعا مظهر واحد على الأقل هو التباعد أو الانحراف في نمو القدرات (فتحي ،1992).

تعتبر القراءة من أهم المهارات الأساسية للغة التي يتعلمها التلميذ في المدرسة ، و تكمن أهميتها في كونها تعتبر غاية و وسيلة في نفس الوقت، غاية لأن كل تلميذ يجب أن يمتلك القدرة على القراءة كمادة مستقلة، و وسيلة لأنها مفتاح فهم و دراسة المواد و المقررات الأخرى ، فهي وسيلة الفرد للاتصال و أداته في تحصيل المعرفة، و قد أضحت القراءة في عصرنا ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، كما أن دورها يظهر حتى خارج المدرسة ، فمن خلالها تُغرس القيم و تُكون الاتجاهات، و تُنمى الميول، و تُشبع الحاجات النفسية ، لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعده على أن يعيش حياة فاعلة في ظل شخصية ذات سمات صحية ؛ و يحرص كل الآباء حرصا كبيرا على أن يتعلمها أولادهم، إلا أنه قد يصادف أن يواجه بعض الأطفال صعوبات أثناء تعلمهم للقراءة خاصة في المراحل الأولى، فقد أوضحت دراسة أحمد عواد أن نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اللغة العربية في الصف الخامس ابتدائي بلغت 52,24 % .(لمي،2010، ص. 58).

إن نسبة انتشار صعوبة القراءة تعد مخيفة، حيث أنها تصيب من 2 إلى 10 %من أطفال المدارس الابتدائية في العالم (Billard et al , 1995,p,46) ففي البلدان الغربية، فإن ما نسبته بين 1 إلى % 15 من أطفال المدارس الأمريكية يعانون من صعوبات القراءة ، و في الأرجنتين تقدر نسبة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط ، و الذين يظهرون صعوبات في القراءة ما بين 10 إلى % 25 من مجتمع المدارس الكلي؛ و في بلجيكا تقدر نسبة الأطفال ذوي الصعوبات القرائية ب % 48 ؛ وتفيد التقارير في كندا بأن مليون طفل يحتاجون إلى تقديم المساعدة عن طريق التعليم الخاص، ؛ و في بريطانيا تقد ر نسبة الذين يعانون من صعوبة القراءة بحوالي 15% من الطلاب، منهم 4% حالتهم شديدة .

(السعيدي،2009، ص. 35).

وفي البلدان العربية بينت دراسة أجريت في جمهورية مصر العربية (1996) على 290 تلميذا في الصف الرابع الابتدائي أن 9.8 % يعانون من أخطاء في القراءة، كما بينت دراسة أجريت في الأردن (1987)على بعض مدارس المرحلة الابتدائية أن 21% من تلاميذ العينة يعانون من صعوبات في تعلم اللغة العربية. (شرفوح ،2005، ص. 27)

كما تعد صعوبات تعلم القراءة من أكثر صعوبات التعلم انتشارا في دولة قطر بين تلاميذ المدرسة الابتدائية.(صلاح علي،2005، ص. 48).و في دولة الكويت بلغت نسبة المصابين بصعوبات تعلم القراءة 6,3% من مجموع تلاميذ المرحلة الابتدائية (السعيدي،2009، ص.15). أما في الجزائر ففي دراسة أجرتها خوجة (2019)، وصلت نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة إلى 14,06%.

ولقد أكد لنا الكثير من المعلمين أن مشكلة هؤلاء التلاميذ ليست في أدائهم التعليمي، كونهم تلاميذ عاديين من حيث القدرات الذهنية والعقلية ومستوى الذكاء، بل مشكلتهم أنهم لا يستطيعون التعلم بنفس الوتيرة التي يتعلم بها أقرانهم العاديون، لوجود

اضطرابات تعيق تحصيلهم الدراسي مثل الحركة الزائدة وقلة التركيز وسرعة النسيان وضعف الذاكرة. مما يعني استحالة استفادتهم من المادة المعرفية المقدمة إليهم وفق البرنامج التقليدي الذي يكون عادة موجها للفئة المتوسطة معرفيا. هذا يعزز فكرة إيجاد برامج وطرائق وأساليب وبدائل خاصة في علاج مختلف المشكلات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ. وهو ما اتجهت إليه عديد الدول من أجل منح فرص التعلم للجميع. ومنه تهدف الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية :

2- تساؤلات الدراسة :

- ما هي استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة ؟
- ما هي الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة؟
- ما المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية ؟

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة.
- التعرف على الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة.
- التعرف على المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية ، والاستفادة من الحلول المقترحة في هذه الدراسة للتغلب على تلك التحديات .

4- أهمية الدراسة:

إن نتائج هذه الدراسة قد تفيد صناع القرار والمعلمين وأسر التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في التعرف على التحديات التي تحول دون تحقيق التكفل الجيد بهذه الفئة .

- من الممكن أن يكون لنتائج هذه الدراسة جملة من الفوائد المتمثلة في إثراء المعرفة المتخصصة في مجال التعامل مع ذوي صعوبات تعلم القراءة .

– تشكل هذه الدراسة دافعا للقيام بدراسات أخرى تتناول أو تهتم بدراسة جوانب أخرى في مجال التكفل بذوي صعوبات تعلم التعلم .

– تتضح أهمية الدراسة الحالية كون صعوبات تعلم القراءة مشكلة أكاديمية تصل نسبة انتشارها في الجزائر إلى 14,06 من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

5– التعريف الاصطلاحي لمتغيرات الدراسة:

–(Teaching methods) استراتيجيات التدريس:

يقصد باستراتيجيات التدريس تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، والتي تتكامل وتنسجم معا لتحقيق أهداف الدرس، وليكون أسلوب المعلم فعال فإنه مطالب بمهارات التدريس والتي تشمل(الحيوية والنشاط، الحركة داخل الفصل، تغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، الإشارات،) . (الصيفي، 2008 ، ص.82).

تشير كوثر كوجاك (1997، ص. 302) إلى مصطلح استراتيجية التدريس على أنه مجموعة من الإجراءات المستخدمة للتعلم، تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب أو تكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف المحققة بفاعلية أكبر وبقدر واضح من المرونة.

في هذه الدراسة ، نعني بها تلك الأساليب التي يستخدمها معلمو المدارس الابتدائية .لتعليم الأشخاص الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

– التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

هم التلاميذ الذين لديهم قصورا في فك الرموز الكتابية أثناء القراءة بطريقة صحيحة وقد تم تشخيصهم على أنهم ذوي عسر قرائي وذلك بتطبيق اختبار القراءة (Layes et al, 2015). والمكون من ثلاث قوائم (الكلمات المتداولة، الكلمات غير

المتداولة، شبه الكلمات). إضافة إلى الحصول على مستوى متوسط فما فوق في الذكاء، تم تقييمه في هذه الدراسة بـ **(90)** درجة فما فوق من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لـ رافن النسخة المختصرة. وبغياب قصور حسي، بصري، سمعي، إعاقة ذهنية، اضطرابات سلوكية. وتحت ظروف تمدرس عادية.

6- حدود الدراسة:

تنحصر الدراسة الحالية في الحدود الآتية:

-**1-الحدود الجغرافية:** أجريت الدراسة بابتدائية عبد الرزاق بلقط بدائرة الوادي.

-**2-الحدود البشرية:** تشمل الدراسة معلمي المدرسة الابتدائية.

-**3-الحدود الزمنية:** ابتداء من 20 فيفري 2024 إلى 20 مارس 2024.

-**4-الحدود الموضوعية:** تتحدد الدراسة الحالية بموضوعها وهو أساليب تدريس ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية.

-**5-الحدود المنهجية:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الاستكشافي لكشف ووصف وتحليل الظاهرة المدروسة .

6- الدراسات السابقة:

6-1- دراسة فادية (2009):

دراسة فادية (2009)، هدفت هذه الدراسة الى أعداد برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم القرائي وتقييم أثر هذا البرنامج المقترح، وذلك خلال العام الدراسي 2008 -2009. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتمثل مجتمع الدراسة من تلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس بالمدارس الحكومية بمحلية بحري شمال الذين يعانون من صعوبات تعلم في القراء ة .بلغ حجم عينة الدراسة (142) تلميذا و تلميذة تم اختيارهم عن طريق الاختيار العشوائي وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان للمتغيرات الديمغرافية، واختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون

رافن واختبار القراءة الجهرية، وبرنامج تحسين مستوى القراءة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

1-أن البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ذو فاعلية.

-2-إن الدلالات الإحصائية للأزواج المرتبطة بين القياسين القبلي و البعدي قد أشارت إلى فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس بمجتمع الدراسة الحالية.

-3-لا توجد علاقة ارتباطية طردية بين فاعلية البرنامج المقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم بالحلقة الثانية بمرحلة الأساس ومتغير المستوى التعليمي للوالدين.

6-2- دراسة منتصر (2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية)، في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، والتعرف على الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة القرائية ولصالح من.وتم إجراء الدراسة على عينة تكونت من (08) تلاميذ متمدرسين بالصف الرابع والخامس ابتدائي عسيري القراءة ببلدية كوينين ولاية الوادي، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية، وباستخدام مجموعة من الاختبارات تقيس القدرة القرائية بمختلف مستوياتها وقد تمثلت في الآتي: اختبار القدرة القرائية للكلمات بمستوياتها الثلاث (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات)، اختبار القدرة الفونولوجية، اختبار القدرة على التسمية السريعة للكلمات، وبإتباع المنهج شبه التجريبي ذو التصميم التجريبي بمجموعة واحدة وقياسين قبلي وبعدي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتم التأكد من اعتدالية التوزيع قبل تطبيق اختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مرتبطتين، وللتأكد من

مستوى الدلالة تم حساب حجم الأثر، وتم التوصل إلى النتائج الآتية: أن البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية(اللفظية والرمزية) قد حقق أثراً إيجابياً في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.

6-3- دراسة عبد العزيز (2012):

هدفت إلى تقييم استخدام التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصف الرابع، حيث قسمت العينة إلى (20) طالب عادي و (20) طالب من ذوي صعوبات التعلم، حيث تم اختيارهم بطريقة قصديه وتوزيعهم على المجموعتين عشوائيا ، وتم تطبيق اختبار الاستيعاب

القرائي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند .... بين المجموعتين التجريبيتين باستخدام التعلم التعاوني والمجموعتين الضابطتين (الطريقة التقليدية في مستوى تحسن الاستيعاب القرائي لصالح القياس البعدي للمجموعتين التجريبيتين (جريش، 2018 ،ص. 31).

6-4- دراسة جريش منى فرحات إبراهيم (2018)

هدفت إلى الكشف عن فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، حيث تكونت العينة من (12) طفلا يتراوح عمرهم (8-10) سنوات، قسما إلى (6) أطفال في المجموعة التجريبية و (6) أطفال في المجموعة الضابطة، ولقد استخدمت الباحثة عدة أدوات اختبار الذكاء لستانفورد – بينيه الصورة الرابعة تعريب لويس مليكة (1998) استمارة دراسة حالة اللغة والكلام لعبد العزيز الشخص (1997) ومقياسه لتقييم النطق، ومقياس تشخيص صعوبات القراء لفتحي الزيات، وبرنامج تدريبي من إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة، ولقد توصلت النتائج إلى:

فعالية التعلم التعاوني في تحسين الوعي الفونولوجي لدى العينة التجريبية من ذوي صعوبات القراءة وبالتالي فإن استراتيجية التعلم التعاوني انطلاقا من مبادئها تساهم في تحسين القدرات القرائية لدى دوي صعوبات القراءة، حيث أن هذه الاستراتيجية تقوم على إعداد بيئة تعلم تفاعلية تسمح للطلبة بالمشاركة الايجابية والفعالة في عملية التعلم، ومن خلالها تتطور المهارات الاجتماعية لديهم ومهارات

التعاون والتواصل فيما بينهم. كما أن تبادل الطلبة للآراء وسعيهم المشترك لحل المشكلات المطروحة، وتدريبهم المستمر على حسن الإصغاء، يساعد الطلبة من ذوي صعوبات القراءة على التعلم من أقرانهم العاديين

- التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة يجري الباحث موازنة بينها وبين البحث الحالي وعلى النحو التالي:

1-الهدف:

لقد تباينت أهداف الدراسات السابقة من حيث الهدف بتباين مشكلاتها وتباين اختصاصاتها المعرفية، هدفت دراسة فادية (2009)، الى أعداد برنامج لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم القرائي وتقييم أثر هذا البرنامج المقترح، وذلك خلال العام الدراسي 2008- 2009، أما دراسة منتصر(2016) فهدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة، أما دراسة عبد العزيز (2012) هدفت إلى تقييم استخدام التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الصف الرابع، أما دراسة جريش (2018) هدفت إلى الكشف عن فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، أما الدراسة

الحالية فهدفت إلى معرفة استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية .

2-حجم عينة:

اختلف حجم العينات في الدراسات السابقة ففي دراسة فادية (2009) بلغ 142 تلميذا وتلميذة ، أما في دراسة منتصر (2016) فكان حجم العينة 08 تلاميذ ، أما في دراسة عبد العزيز (2012) قسمت العينة إلى (20) طالب عادي و (20) طالب من ذوي صعوبات التعلم، وأما في دراسة جريش (2018) تكونت العينة من (12) طفلا يتراوح عمرهم (8-10) سنوات، قسما إلى (6) أطفال في المجموعة التجريبية و (6) أطفال في المجموعة الضابطة أما في الدراسة الحالية بلغت 30 معلما .

3 – أدوات الدراسة:

اختلفت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة فاستخدمت دراسة فادية (2009م) استبيان للمتغيرات الديمغرافية، واختبار المصفوفات المتتابعة لقياس الذكاء لجون رافن واختبار القراءة الجهرية، وبرنامج تحسين مستوى القراءة. أما دراسة منتصر (2016) فاستخدمت الآتي :اختبار القدرة القرائية للكلمات بمستوياتها الثلاث الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات) اختبار القدرة الفونولوجية، اختبار القدرة على التسمية السريعة للكلمات، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي، أما دراسة عبد العزيز (2012) فقد تم تطبيق اختبار الاستيعاب القرائي وأما دراسة جريش (2018) استخدمت الباحثة عدة أدوات اختبار الذكاء لستانفورد – بينيه الصورة الرابعة تعريب لويس مليكة (1998) استمارة دراسة حالة اللغة والكلام لعبد العزيز الشخص (1997) ومقياسه لتقييم النطق، ومقياس تشخيص صعوبات القراء لفتحي الزيات، وبرنامج تدريبي من إعدادها لتحقيق أهداف الدراسة أما الدراسة الحالية فاستخدمت استمارة المقابلة موجهة لمعلمي المرحلة الابتدائية.

- جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تبين للباحث أن البرامج التدريبية الموجهة للتلاميذ لها أثر إيجابي في التخفيف من صعوبات القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وارتأى الباحث أن يبين أهمية هذه الدراسات بالنسبة للبحث الحالي وتأكيد جوانب الإفادة منها، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1-ساعدت الدراسات السابقة على تحديد عنوان البحث الحالي.

2-اختيار منهج الدراسة المناسب.

3-تحديد مجتمع البحث وأساليب اختيار العينة.

4-الإفادة من الوسائل ألإحصائية المستعملة في الدراسات السابقة المشابهة للدراسة الحالية.

5-الاهتداء إلى بعض المصادر ذات الصلة بالبحث الحالي.

6-إسهامها في مناقشة النتائج وتفسيرها.

7- تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المشكلة التي تتعرض لبحثها إذ تهتم بالكشف عن استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية .

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لأن في حدود علم الباحث لا توجد دراسات عربية اعتنت بدراسة هذا الموضوع، وقد تعود قلة الدراسات والأبحاث العربية في هذا المجال إلى حداثة الاهتمام باستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة مما شجع الباحث على القيام بهذه الدراسة كونها من الدراسات القليلة على المستويين المحلي والعربي في حدود معرفة الباحث واطلاعه.

الفصل الثاني: صعوبات تعلم القراءة واستراتيجيات التكفل بها

تمهيد

1- تعريف القراءة

2- مراحل تعلم القراءة

3- أنواع القراءة

4- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة

5- نماذج اكتساب القراءة

6- الأسس العصبية للقراءة

7- تعريف صعوبة القراءة

8- أنواع صعوبة القراءة

9- أسباب صعوبات القراءة

10- تشخيص صعوبات القراءة

11- مستويات تشخيص صعوبة القراءة

12- أساليب التدخل والعلاج

خلاصة الفصل

أولا: القراءة:

1- تعريف القراءة:

لقد تعددت تعريفات القراءة، نذكر أهمها:

1- 1- تعريف القراءة لغة:

في اللَغة (قرأ) الكتاب (قراءة) و(قرءانا) بالضم و(قرأ) الشيء (قرءانا) بالضمَ أيضا جمعه وضمه، ومنه سمي القرءان لأنه يجمع بين السور ويضمها وقوله تعالى ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾ صدق الله العظيم.[القيامة:17]

أي قراءته. وجمع (القارئ / قراء)، مثل كافر، كفرة. و(القراء) بالضم والمد، وقد يكون جمع قارئ.

تظهر أهمية القراءة في أول أمر إلاهي نزل على سيدنا محمد صل الله عليه وسلم في قوله تعالى:

﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَق (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ(3) الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَم(4) عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَالَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾.[العلق:1-5]

(الدهيني،2017، ص.15) .

1-2- تعريفات متعددة للقراءة:

تعرف على أنَها: "عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة

لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة"(السعيدي،2009، ص. 16، 17)

كما تعرف على أنَها : "ترجمة لمجموعة من الرموز ذات العلاقة فيما بينها والمرتبطة بدلالات معلوماتية معينة، وهي عملية اتصال تتطلب سلسلة من المهارات، وعملية تفكير متكاملة وليست مجرد تمرين في حركات العين".

(شيفرد وميتشل، 2006، ص.11).

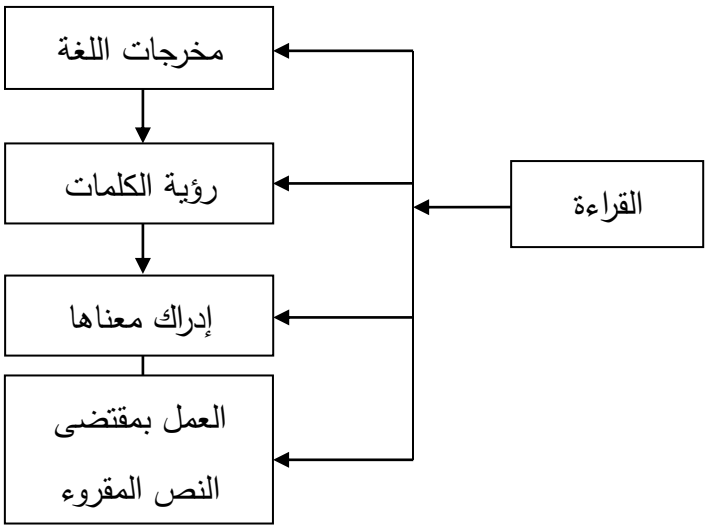
وتعرف ايضا:" نشاط فكري وبصري، ويصاحبه إخراج صوت وتحريك الشفاه أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة والتفاعل معها"(الجدوع، 2007، ص.11).

ذهب بعض فقهاء التربية إلى تعريف القراءة على أنها: " تعرف وفهم واستبصار أي تعرف، أو إدراك بصري للرموز المطبوعة ثم فهمها، وهو إدراك المعاني، ثم استبصارها، وهو أعمق من التعرف والفهم بكثير، لأن الاستبصار ليس مجرد فهم للمعاني، إنما هو أيضا إدراك العلاقات، وتصور للنتائج والاحتمالات المتوقعة، وإدراك ما وراء السطور من معان خفية، ودلالات ضمنية،

(المدهون،2007، ص. 171، 173).

اعتمد التعريفان – في تعريفهما للقراءة على العامل البصري والنشاط الذي يقوم به الدماغ من خلال إدراك الرموز الكتابية بصريا وفهمها وإدراك العلاقات بينها و أهملا دور العوامل اللغوية في عملية القراءة. (عمیار، 2023، ص.110).

بينا عرفها نبيل عبد الهادي (2011) كما يلي: "القراءة هي إحدى مخرجات اللغة ويراد بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها " ويمكن شرح ما يصبو له هذا التعريف في الشكل التالي:



شكل (01) يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب(نبيل عبد الهادي 2011) (شوشاني محمد، 2019، ص.32)

نجد تعريف هاريس وسيباي والذي يعرفها بأنها: "تفسيرات ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وتحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ من أجل فك الرموز ومعانيها" (حمزة،2008، ص.11).

بالرغم من اختلاف و تعدد تعاريف القراءة إلا أنها تتفق في معظمها على أنها عملية ذهنية معقدة تحدث داخل الدماغ وعملية فيزيولوجية لما تتطلب من حركات العين وتحريك الشفاه وأعضاء النطق. يقوم بها القارئ للتعرف على الرموز المكتوبة وفكها ونطقها نطقا صحيحا مع فهمها.

2- مراحل تعلم القراءة:

أظهرت دراسات عديدة أن تعلم القراءة يمر بخمسة مراحل:

2-1-مرحلة الاستعداد للقراءة :

وهي الحالة التي يكون فيها المتعلم مستعدا استعدادا عاما أو خاصا لتلقي الخبرة. وقد عرفه بياجيه كالأتي: "إن الاستعداد التطوري له مفهوم نسبي فمرحلة التعليم تساير مرحلة النمو المعرفي التي يمر بها الطفل وأن جميع الأطفال لا بد لهم من أن يعيشوا المراحل التطورية الأربعة (مرحلة الحس حركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات المادية، مرحلة العمليات المجردة) بتتابع منتظم ولكن الأعمار في كل مرحلة ليست واحدة. وإنما هي تقريبية".

وكذلك يرى جانييه أن الاستعداد التطوري لدى المتعلم ليس صيغة مطلقة يستدل عليها من محصلة النمو المعرفي التي ينضوي تحتها هذا المتعلم. وبالتالي فهو يقرر أن الاستعداد يختلف من موقف إلى آخر متأثرا بأمرين هما:

- متطلبات تعلم الموضوع من القدرات السابقة.
- المستوى الذي بلغه المتعلم في تحصيله تلك القدرات(ملحم، 2002، ص. 283).

ويتأثر بعوامل منها: العامل العقلي، والجسمي، والنفسي، واللغوي، والخبرة.

2-2- مرحلة البدء في تعلم القراءة:

وقد ذكر الفرا (2016) بأن البدء في تعلم القراءة يتم أثناء تكوين العادات القرائية الأساسية وبعض المهارات والقدرات وتستخدم عادة إما الطريقة الجزئية

(التركيبية، الصوتية)، أو الطريقة الكلية الجملية (التحليلية) أو الطريقة التوليفية ، التوفيقية، المزدوجة (التحليلية التركيبية) وهي الطريقة السائدة الآن.

2-3- مرحلة التوسع في القراءة:

وقد تميزت هذه المرحلة بالتوسع والانطلاق في القراءة الجهرية وازدياد سرعة القراءة الصامتة والدقة في الفهم.

2- 4- مرحلة توسيع الخبرات وزيادة القدرات :

تتوافق هذه المرحلة مع الصفوف الابتدائية المتقدمة ويكون التركيز فيها على القراءة الاستقلالية مقرونة بالتوسع في المفردات وتطور المهارات الاستيعابية والقراءة الصامتة ومراجعة مستمرة لمهارات تحليل الكلمة. وتتواكب هذه المرحلة كذلك بمدى أوسع من طرق القراءة وموادها(الوقفي، 2009، ص.383).

2-5-مرحلة الصقل والتدريب :

وهي مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات التي تم تدريب المتعلمين عليها، وتنمية المهارات التي لم تأخذ حظها من التنمية سابقا، وفيها يتم تنمية العادات والميول وتوظيفها في أنواع القراءة المتنوعة وتوسيع أذواق القراءة وترقيتها واستخدام مصادر المعلومات المتنوعة وهي مرحلة مفتوحة لا نهاية لها(الفرا،2017).

و منه نستنتج أن عملية القراءة تتطلب عدة مراحل لابد من توافرها وهي : أولها مرحلة استعداد القاريء لعملية القراءة، فحسب بياجيه يعتبر استعداد تطوري يتماشى بالتوازي مع مرحلة النمو المعرفي. كما يرى أن القصور على مستوى هذه المراحل يؤثر على عمليات التعلم بصفة عامة بما فيها عملية القراءة.

و تليها مرحلة البدء في تعلم القراءة وذلك بالتدريب. ثم تليها مرحلة التوسع في القراءة بعدما يتمكن التلميذ من عملية فك الرموز الكتابية والتعرف عليها، (مرحلة بداية الطلاقة في القراءة) ، ومن ثم تأتي مرحلتي توسيع الخبرات وزيادة القدرات ومرحلة الصقل والتدريب . وتسلسل هذه المراحل وترابطها من طرف القارئ ينتج عنه التمكن من عملية القراءة .

3- أنواع القراءة :

تنقسم القراءة من حيث شكلها العام في الأداء إلى نوعين: قراءة جهرية وقراءة صامتة

3-1-القراءة الصامتة :

يشير توني بوق إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كانت في القرن التاسع عشر، فقد ظهرت بعض العوامل التي ساهمت بالاهتمام بالقراءة الصامتة. وهذه العوامل تتمثل في انتشار حركة التعليم وبالتالي ازدياد عدد القراء. ونتيجة لهذا التحول ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات.

القراءة السرية هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة وتتسم بالسهولة والدقة ولا دخل للفظ فيها (بوعيشاوي، 2019، ص. 131).

أشار(Buch& Andrews, 1980, Harris, et al, 1983) أن القراءة الصامتة هي: " القراءة التي تتم بدون نطق مسموع". بينما عرفها(عطية،1980، ص.264) أن القراءة الصامتة هي" تلك القراءة التي تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني"(الراشد، 2001، ص.21).

يمكن تعريفها أيضا: "بأنها استقبال الرموز المطبوعة وإعطاءها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق(سعد،2006، ص.26).

مزايا القراءة الصامتة:

تتلخص مزايا القراءة الصامتة في ما يلي:

هي الطريقة السليمة لتحصيل المعارف وتحقيق المتعة القرائية.

- تعتبر قراءة اقتصادية في اكتساب المعارف لأنها أسرع من القراءة الجهرية، وتتيح للقارئ فرصة قراءة أكبر قدر ممكن في زمن قصير ودون إرهاق كما يحدث عادة في القراءة الجهرية.
- فيها احترام لمشاعر الآخرين.
- تتيح الفرصة لترقية الفهم، وتذوق المقروء، وتوسيع مجاله.

- تعود الطفل الاطلاع، والاعتماد على نفسه في فهم المقروء.

تراعي الفروق الفردية بين تلاميذ الصف الواحد(النوري، 2010، ص.60).

عيوبها:

- لا تتيح للمعلم فرصة تعرف أخطاء التلاميذ الهجائية.
- لا تساعد التلاميذ في التدريب على صحة القرار وسلامة الأداء.
- لا تتيح للتلاميذ السيطرة على مهارات القراءة كالطلاقة وتمثيل الأدوار.
- تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز والانتباه.
- القراءة الفردية لا تساعد الأطفال على مواجهة المواقف الحياتية الكلامية.

(البهجة،2000، ص.313)

3-2-القراءة الجهرية:

هي العملية التي يقوم فيها القارئ بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى وتعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية العين للرمز، نشاط الذهن في إدراك الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز.

وعرفها (عبد الرحمان ومحمد،2002، ص.50) بأنها: "نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، بحيث يراعي سلامة النطق، وعدم الإبدال، أو التكرار، أو الحذف، أو الإضافة".

تبدو أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به في وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر، مما يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم وتمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية، والمناقشات العلمية، وأخيرا فإنها تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف في مهارات القراءة المطلوبة(الراشد، 2001، ص.20).

مزايا القراءة الجهرية:

هناك الكثير من المزايا نذكر من بينها:

- تعتبر أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثل المعنى.
- تنمي عند التلاميذ حب القراءة والاستمتاع بها.

- اكتساب التلاميذ الإحسان اللغوي، وتنمية الأذن اللغوية لديهم.
- تستخدم وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فهي عملية تشخيصية علاجية، تقوم من خلالها مهارة القراءة والتحدث.
- إكساب التلاميذ الجرأة وإعدادهم للمواقف الخطابية، وتنمية القدرة على مواجهة الجمهور.

عيوبها:

- لجوء التلاميذ للعبث والانشغال في أثناء قراءة زملائهم.
- إجهاد المعلم بمتابعة المقروء والطلاب في أثناء قراءة زميلهم.
- ضيق وقت الحصة الدراسية الأمر الذي لا يسمح بإشراك جميع التلاميذ في القراءة.
- مصدر إزعاج للآخرين من غير الراغبين في استماعها.

إجهاد ذهن القارئ بضبط الكلمات ومراعاة النطق السليم مما قد يحول بين التلاميذ وانسجامهم وفهمهم لمعاني الجمل والتراكيب والأفكار التي يحتويها الدرس.(النوري، 2010)

4- القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة :

4-1- من الجانب الأدائي والبصري :

عقب أعمال (Benton)1958بينت مجموعة من الدراسات على أهمية "التعرف الجسمي" (**stomatognosie**) وتطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، كقدرات ضرورية لتحقيق عملية القراءة، باعتبارها كعملية براكسية ووظيفة تعرف في ذات الوقت.

كما يلاحظ **Gaillard.F**، فإن" القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحو جسمه، وبالتالي فهي مرهونة بقدرات التعرف على الجسم. (Gaillard.F,1993, p. 577)

يرى هذا الاتجاه بأن القدرة على اكتساب القراءة مرتبط بوعي الطفل التام لبنيته المكانية وأي خلل على مستوى هذه الأخير يؤدي إلى عدم قدرة الطفل على القراءة ويظهر من خلال عدم تمييز الطفل لاتجاهات الحروف.

من جانب آخر، في مضمار الدراسات حول البصر نميز في هذا الأخير نظامين مختلفين هما: "الإبصار المركزي" **(vision foveae)** و"الإبصار المحيطي" **(vision pérépherique)** بحيث يؤدي التنسيق بين نشاطهما إلى تحقيق الاستكشاف عن طريق البصر كالقراءة مثلا.

قاما كل من Fowler et J.Stein (1981)بدراسة مختلف مقاييس البصر المتدخلة في التطور الجيد للقراءة، فرأى أن القراء الجيدون يكتسبون كيفية إهمال الحروف التي يستقبلونها والتي تقع ضمن "المجال المحيطي" و تبقى المستقبلة عبر "المجال المركزي" وحدها موضوع الإدراك، وهو ما يسمح لهذه الفئة من القراء بتنمية قدراتهم الحركية المدارية البصرية و بتنسيقها مع توقع "الأثر الدلالي" **(L'influence sématique)**.

وفيما يخص المعسورين على خلاف ما سبق فتتطور لديهم القدرة على القراءة ضمن المجال المحيطي (Lettrinet Geige, 1987).

في نفس السياق بين W.Levgrove (1991) أن بعض الأشخاص المعسورين يعجزون عن التنسيق بين النظامين المحيطي والمركزي.

4-2- من الجانب اللساني :

تعتبر القدرات المستعملة في اللغة الكتابية عند العديد من الباحثين ذات منشأ لغوي لفظي بحيث تمثل قدرات الفهم والسمع والكتابة " قدرات أساسية "**(apptitudes clés)** تمهد لاكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تعرف "بالوعي الفونولوجي" .

وحسب Liberman.I وLennberg فإن القراءة بالنسبة لبعض الباحثين تمر عبر عملية بناء رصيد مفرداتي شفوي كافي خاص بالقراءة، وإن كان يتقاطع مع رصيد اللغة الشفوية(F. Galliard, 1993,p.572).

4-3- من الجانب المعرفي :

لقد خلُصت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن اكتساب القراءة إنما يستدعي العديد من القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة

نظام الكتابة ذاكرة العمل وغيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية نفسها وبأنماط المهارات المطلوب، أي القراءة والكتابة(Guimard, 1994).

بل أن النمو المبكر لهذه القدرات قبل الاكتساب المنتظم للقراءة، يكتسي "طابع تنبؤي" **(carctère prédictif)** للاكتسابات اللاحقة حسب بعض الدراسات المعرفية الأخرى.(etPerfettiieben, 1989) من هنا ركزت الدراسات الحديثة في هذا المجال جهودها على تحليل و دراسة صعوبات تعلم القراءة على ضوء افتراض عدم قدرة الشخص المصاب على بناء إحدى أو بعض هذه المهارات ومن ثم إعاقة اكتساب طابع الآلية بسبب زيادة غير عادية للطاقة الذهنية أثناء التعلم.

4- 4 - دور الانتباه:

يلعب الانتباه دورا هاما كونه العملية الذهنية المسؤولة على تنظيم الإدراك وبالتالي فإن عملية التعرف تتوقف عليه . و من هنا يمكن تفسير سبب ربط صعوبات التعلم بصفة عامة و تعلم القراءة بصفة خاصة باضطراب الانتباه.

4-5- دور الذاكرة:

تتدخل في كل سلوك لغوي مجموعة "معالجات منسقة" **(treatments écoordonns)** تمَ فصلها إلى "مستويات" من المعالجة الذهنية المتضمنة لعدد من التمثيلات ذات الطبيعة المختلفة، كل من هذه التمثيلات يتضمن بدوره بعض جوانب ذاكرة العمل: مراقبة النشاط والاحتفاظ بالمعلومات ذات الأهمية.

لقد أصبحت دراسة هذه العمليات ممكنة بفضل استعمال مهمة "اكتشاف الأخطاء" في نص مقروء، والتي تسمح بالتعرف على وجود أو غياب مستوى معين من المعالجة أو" نمط التمثيل" **(type de representation)** المرتبطة بطبيعة تلك الأخطاء. (عمیار، 2023، ص. 117).

فالعمل الجيد للذاكرة يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب القراءة، كونها تضم وفقا للنموذج الذي وضعه **Baddely**، نظاما فرعيا يدعى "نظام الدورة الفونولوجية" **(systeme de la boucle"phonologique)**المسؤولة عن الاحتفاظ المؤقت بالمعطيات اللفظية والذي يقوم بدور رئيسي في القراءة(Gorm ,1983).

في هذا السياق بين كل من(1983) Miles et Ellis بأن هناك اختلال في القدرة الذاكرية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات نوعية في اكتساب القراءة، الأمر الذي يمكن اعتباره كمؤشر على "علاقة متبادلة بين الخلل في الذاكرة من جهة والوعي الفونولوجي من جهة ثانية.(1995)..Pirmolin.M،أو كما تضيفه (1988)Ellisبين "عامل ثالث مشترك" من جهة و اكتساب القراءة من جهة ثانية، " لأن هذا الأخير يعمل على تحسين أداء الذاكرة والوعي الفونولوجي، اللذان يساهمان في تطور القراءة. (عمیار، 2023، ص. 117).

يعتبر هذا العامل المشترك هو بالفعل ما يدفع إلى عدم إمكانية الأخذ في الاعتبار كل قدرة معرفية بصفة منفردة، في تفسير صعوبة تعلم القراءة، وهذا بإقصاء عامل الذكاء باعتباره خارج عن الإطار التعريفي لهذا الاضطراب.

(عمیار، 2023، ص. 117).

عمليات التتابع والتأني:

يلعب كلاهما دورا هاما في مرحلة القراءة المبكرة. فالكلمة يتعرف عليها مباشرة خلال المعرفة البصرية أو خلال التشفير الفونولوجي للصوت الخاص بها. إن الطريقة الأولى – المعرفة البصرية– مرتبطة بالتأني والطريقة الثانية التشفير الفونولوجي للصوت ترتبط بالتتابع، غير أنه من المعروف أنه لا توجد مهمة تتطلب عملية التأني أو عملية التتابع فحسب، فقراءة كلمة يمكن أن يتضمن تبادلا بين عملية التأني والتتابع، فمعرفة الحرف غالبا يتضمن عملية التأني والتعرف على ترتيب الكلمات المتسلسلة في مقطع صوتي هو معالجة متتابعة ودمج المقاطع الصوتية يتطلب معالجة متأنية وهكذا (لوزاعي، 2017، ص. 84).

4-6- دور الذكاء:

يرتبط الذكاء هنا بالقدرة على الاكتساب بصفة عامة التي يدخل ضمنها تعلم القراءة وليس بناء علاقة سببية بينهما.

بالنسبة للبعض الآخر (Ferriero, 1988) تتكون القدرة على اكتساب اللغة الكتابية والتي تقتصر على مجرد تعلم الترابط الحرفي الفونولوجي قبل بداية التعلم المدرسي

للقراءة والكتابة وأساس هذه القدرة أن هناك " عملية استيعاب عن طريق إعادة بناء تدرجي للقواعد الداخلية لنظام الكتابة" (عمیار، 2023، ص. 118).

4- 7- من الجانب النفسي – الاجتماعي:

من وجهة نظر التكيف الاجتماعي في دراسة لمفهوم "الاستعداد لتعلم القراءة " (**Promptitudepourla lecture**)لا يرى **Gyessing**أن هناك تباعدا بين "القدرة الخاصة" بتعلم القراءة و"القدرة العامة" على الاستفادة من المدرسة.

من هذا المنظوريقدم **Gyessing**تفسيرات ترتبط بعوامل ومحددات سيكولوجية أكثر شمولية صعوبة التكييف في الوسط المدرسي منذ البداية وتجنب التواصل مع الراشد...مثل هذه الخصائص لا تجعل الطفل يتولد لديه الدَافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة. كما تستطيع هذه القدرات أن تكشف "اللاَمبالاة الأولية" لدى الطفل تجاه التواصل مع الراشد (عمیار، 2023، ص. 119).

و بالفعل أكدت الدراسات التجريبية حول تمثيل القراءة عند المتعلم ، وجود "تمثيلات اجتماعية" للقراءة وتؤثر في قدرات الطفل في هذه العملية.

في هذا الصدد، بينت نتائج دراسة(1988) Carayon.C حول تفاعل التمثيل والقدرة في القراءة انطلاقا من مؤشر مستوى التحكم في آلية القراءة، إن:

- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات ملائمة يتميزون بأداء جيد للقراءة.
- الأشخاص الذين لديهم تمثيلات وتصورات غير إيجابية، يجدون صعوبات في القراءة.
- أما ذوي التمثيلات والتصورات غير الواضحة، فإن أداءهم في القراءة لا يظهر مستواهم بوضوح.

و قد توصلنا مما سبق أن عملية القراءة تتطلب قدرات يجب توفرها للقيام بهذه المهمة بحيث لا نستطيع تقييمها إلا من خلال نموذج نظري مرجعي. فحسب الجانب الأدائي البصري وهي قدرة تتطور بالتوازي مع الصورة الجسمية والمكانية، فكلما كان الطفل مدرك لبنيته الجسمية والمكانية كلما كان بإمكانه معرفة الرموز الكتابية وبالتالي سهولة تعلمه لعملية القراءة (هذه العملية مرهونة بادراك الصورة الجسمية والمكانية للطفل) .

أمَا الجانب اللغوي المعرفي وهو المنظور الذي انطلقت منه الدراسة الحالية، وحسبما توصل إليه علماء النفس المعرفيين خلال السنوات الأخيرة. فإن عملية القراءة تعتمد على الجانب الفونولوجي (قدرات الفهم والسمع) وما تقوم به الذاكرة العامة بصفة عامة من عملية معالجة وحفظ. المعلومات. والنمو المبكر لهذه العوامل ينبئ باكتساب قدر على القراءة السليمة في مراحل لاحقة.

وفيما يخص الجانب النفس اجتماعي فيقر بأن التقبل في الوسط المدرسي يساعد الطفل على أداء مهامه مع وجود تمثيلات إيجابية تنعكس بصورة واضحة على أداء الطفل الجيد لعملية القراءة.

ومنه فإن هناك عدة قدرات تؤثر في عملية القراءة لأنها عملية ديناميكية تتطلب تحرر عقلي وجسمي ونفسي فإذا أصيب التلميذ بأي اضطراب نفسي، جسمي، عقلي نتج عن ذلك فشل القيام في هذه المهمة بنجاح . (عمیار، 2023، ص. 120).

5- نماذج اكتساب القراءة:

لقد تأسست تصورات مختلفة حول نمو اكتساب الطفل للقراءة، وتهدف إلى تحديد السيرورات التي تنمو لدى الطفل ويستعملها للانتقال من صفة القارئ المبتدئ إلى صفة القارئ الكفء من أجل فهم آلية التغيرات والعوامل المتحكمة فيها.

في هذا الإطار، غالبا ما يتخذ الباحثون في ميدان اكتساب القراءة كمرجعية، اللغة الشفوية ولو ضمنيا، انطلاقا من كون كل الأطفال الذين هم بصدد اكتساب القراءة قد مروا باكتساب الكلام، ومنهم من يأخذ بمبدأ الاشتراك بين الشفوي والكتابي في نفس منوال آليات المعالجة الذهنية ومنهم من لا يرى ذلك ويأخذ بالاختلافات بين الكتابي والشفوي. (عمیار، 2023، ص. 121).

5-1-نماذج القراءة الكفؤة: (modèles de lecture expert)

ظهرت النماذج الأولى في إطار علم النفس المعرفي في السبعينات، حيث ترى أن الفرد يمتلك رصيدا باطنيا من المفردات المعروفة لديه. هذا الرصيد المخزن بشكل ثابت يسمح له بفهم وإصدار اللغة كتابية كانت أو شفوية,(Alegria.J1995).

تسمى أيضا بالطريقة المباشرة لأن الكلمة المكتوبة يتم التعرف عليها مباشرة وبصفة كلية دون استعمال الهجاء .

أي أنه أثناء عملية التعرف على الكلمة المكتوبة يتم الاحتفاظ بخصائصها البصرية طوال هذه العملية وتخزن التمثيلات المفرداتية وفق خصائصها الحرفية.

فالاستقبال البصري للكلمة ينشط التمثيل الحرفي ليحث بدوره تمثيلها المفرداتي في الذاكرة، ويعرف بطريقة التوجه أو" الإحالة الحرفية ".

حيث يكون التمثيل الخطي الكامل للكلمة مخزن في الذاكرة تحت شكلها المكتوب، وتقرأ انطلاقا من ربط الشكل الخطي للكلمة بصورتها المخزنة في الذاكرة من دون وساطة فونولوجية، وهذه الآلية تعتمد على الإستراتيجية النحوية. (عمیار، 2023، ص. 121).

أما نماذج الدخول غير المباشرة فهي على العكس، تفترض أن التعرف على الكلمات المكتوبة يتأسس على المعلومة الفونولوجية (Rubentein et al,1972).

وفقا لهذا التصور، تتحول الكلمات المكتوبة إلى وضع فونولوجي قبل الدخول إلى تمثيلاتها المفرداتية وهكذا يكون التعرف على الكلمات عن طريق استعمال قواعد المطابقة حرف فونيم ،أو طريقة الجمع (**assemblage**) بحيث يجمع التمثيل الفونولوجي للكلمة المكتوبة بالصور الخطية لها (التمثيلات الحرفية). يتم التعرف على الكلمة من خلال فك الترميز الفونولوجي لمعالجة تمثيلية فونولوجية للكلمة المكتوبة، وذلك عن طريق التحويل الخطي الصوتي، وهذه الطريقة تقوم على آلية تحويل الوحدات الخطية إلى أصوات عن طريق التحويل التسلسلي المرتب من اليسار إلى اليمين والعكس في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار

- كل صوت يتم إنجازه يأتي على تخزينه في الذاكرة قصيرة المدى.
- يقدم (Stanovitch, 1980تتابع الأصوات المرتبة والمجتمعة يحقق الشكل الكامل للكلمة.
- الوصول إلى معنى الكلمة. (عمیار، 2023، ص. 121).

) وصفا لمجموعة أشخاص جيدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسر J.Alegria ذلك "بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانزمات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة"

.(Alegria.J1995, p.53)

كما أن هناك أشخاصا لديهم مستوى جيد في التعرف على الكلمات لكنهم يعانون صعوبات جمَة في فهم النصوص أو ما يطلق عليهم "مفرطي القراءة" .(**Hyperlexique**)

لكن أصحاب نموذج الدخول البصري المباشر يعارضون بصورة جذرية هذه المعالجة الحرفية الفونولوجية، مبررين ذلك بأن هذه الأخيرة لا تتوافق مع القراءة السريعة. مادام للقارئ معرفة جيدة بالبنية التنظيمية للمنبه اللفظي، فليس هناك من حاجة لاستعمال كل المعلومات التي يمكن أن يمتلكها لأجل التعرف على الكلمة.

5-2- نماذج المراحل في الاكتساب (modèles à étapes):

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

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

يعتبر نموذج Frith.U(1985) الأساس الذي أسهم في بناء النماذج الأخرى، حيث اقترح وجود ثلاث مراحل رئيسية، تستعمل فيها ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات : صورية خطية أبجدية و قواعدية .ففي المرحلة الصورية الخطية يعتمد التعرف على الكلمات على مؤشرات بصرية ممثلة في الخصائص الخطية للكلمة في مجملها أو المميزات البارزة فيها دون أي عملية تحليل لمكوناتها الحرفية.

أما المرحلة الأبجدية، فتمثل في بداية العمل بالتناسب والتطابق بين شكلي الكلمة الخطي والشفوي حيث يتم التعرف على الحروف التي تسمح للقارئ المبتدئ بربط الوحدات البصرية غير المميزة أي الحروف، بالوحدات الصوتية المجردة (الفونيمات). وحسب(Morton, 1989) تترجم المرحلة الأبجدية بنشوء قواعد التناسب بين الحروف و الفونيمات تحت التأثير المزدوج لاكتساب اللغة الشفوية والتعلم المبرمج. (عمیار، 2023، ص. 122).

وأما مرحلة قواعد الكتابة، فتمثل مستوى التحكم في القراءة، بحيث تسمح بالدخول المباشر إلى الكلمات المقروءة، وتستدعي أحيانا عملية تحليل الكلمات.

فالوصول إلى المعنى حسب النظام الدلالي المزدوج يتم هنا من خلال النظام الدلالي اللفظي على خلاف النظام الدلالي الصوري في المرحلة الصورية الخطية(**logographique**).

كما يتم الاعتماد في هذه المرحلة على استراتيجية غير فونولوجية حيث تحلل الكلمات إلى وحدات كتابية (**orthographique**) دون الرجوع إلى مقابلاتها الفونولوجية، باستعمال تمثيلات خاصة للحروف ومجموعات الحروف المورفيمات والكلمات بأكملها.

بالفعل كما لاحظ ذلك (Collé.P,Magnan . A(1992 بأن الروابط بين طرق المعالجة الخاصة المستعملة من طرف القارئ المبتدئ في وقت معين من الاكتساب وما يتصل بها من بنية المفردات في هذا الوقت بالذات، ليست محددة لينتج عن ذلك وصف ستاتيكي وجامد لفعل اكتساب القراءة.

وكتجديد في نماذج المراحل ركز,(1993)Seymour على نمو القواعد الكتابية لدى الفرد، حيث أرجع إلى نظام قواعد الكتابة هذا الدور الرئيس في اكتساب القراءة، ويقوم على آلية ذهنية تدعى مسير قواعد الكتابة(**Processeur orthographique**) الذي يعمل كواسطة بين عملية التقاط المعطيات البصرية للغة المكتوبة وسيرورة معالجة الكلام والفهم.

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

من أجل تحليل الوظائف الأساسية للقراءة، اقترح (Seymour,1986) نموذجا لمعالجة المعلومات، حيث نجد أنظمة معروفة وظيفيا، مرتبطة فيما بينها بواسطة "طرق" (**voies**) لمرور المعلومات.

نقطة البداية هي نموذج(Morton,1969)"**Le systeme a logogènes**"حيث نجد البديل لبرنامج 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 للكتابة. (عمیار، 2023، ص. 123).

النظام الدلالي هو أساس الفهم والصور أو الأفكار التي يمكن أن نعبر عنها بواسطة الكلام أو الحركات. في هذا النظام تصنف الصور الدلالية ومكوناتها من المفاهيم النحوية. والبرنامج الفونولوجي عبارة عن نظام إنتاج كلام يحتوي على مخزون مفرداتي ودرجة التمثيل الفونيمي للكلام. أما البرنامج البصري (قرافيمي) عبارة عن نظام لتحليل الكتابة والتعرف على أشكال القرافيمات أو الحروف المألوفة ومجموعات الحروف أي المورفيمات المنفصلة أو المتصلة والكلمات.

يستدعي فهم عملية القراءة بالنسبة لنا، تفحص نموذج المكونات الثلاثة لما يتسم به من شمولية، حيث يصف كل الآليات الضرورية لهذه العملية، لكونه أساس التصورات المعرفية للقراءة وصعوبات اكتسابها(,1986Seymour).

5-3- نماذج المسارات في القراءة:

تمثل هذه النماذج الاتجاه الحديث نحو وصف الطريقة التي بها تعمل مسيرات أو منظمات مختلفة في نظام معالجة المعلومات، أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة والتي من بينها "المسيرالتماثلي" أ و ألتطابقي(**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 بروزا: المقاطع، الوحدات داخل المقاطع ... فالقراءة بالتطابق تفترض إذن تحليل السلسلة الكلامية إلى مقاطع غير دالة أو وحدات نقطية(1995Gombert).

لذلك فإن السيرورات التطابقية لا يمكن استعمالها من طرف القارئ المبتدئ إلا إذا كان قادرا على التحكم في الوضع الخاص بالتناسب الحرفي الفونولوجي. بالإضافة إلى أنها تحتاج 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 المعروفة والكلمات الجديدة. (عمیار، 2023، ص. 124).

5-4- النماذج الترابطية:

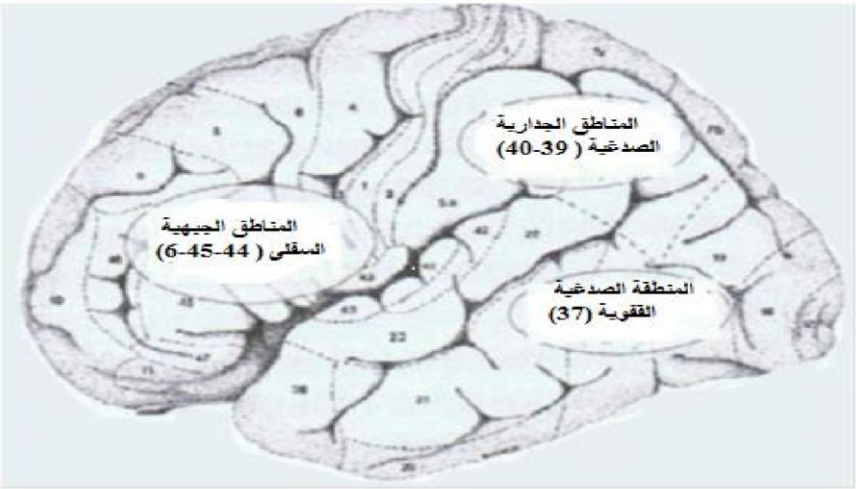
تسعى النماذج الترابطية إلى محاولة فهم التناسق بين مختلف العمليات الإدراكية، اللسانية والمعرفية المكونة لعملية القراءة. هنا ترتبط مجريات معالجة المعطيات وفقا

لتنظيم تمثيلات المعارف، بحيث أن استعمال هذه الأخيرة لا يقتصر على إيجاد المعلومات المناسبة في الذاكرة لأن 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 التداخلات والمتغيرات التي تطرأ على هذه المعلومات. (عمیار، 2023، ص. 125).

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

6-الأسس العصبية للقراءة : (Bases Neurologiques de la lecture)

بفضل تقنيات التصوير الدماغي بواسطة الرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMF)، تمكن العلماء من معرفة النشاط الدماغي خلال مهام معرفية متنوعة ومن بينها القراءة. وأثبتت هذه التقنيات أن المناطق الدماغية التي تشترك في نشاط القراءة تقع في النصف الكروي المخي الأيسر مثلما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (02) يمثل المناطق الدماغية التي تتدخل في القراءة لـ :

(Sprenger-Charolle & Colé, 2013)

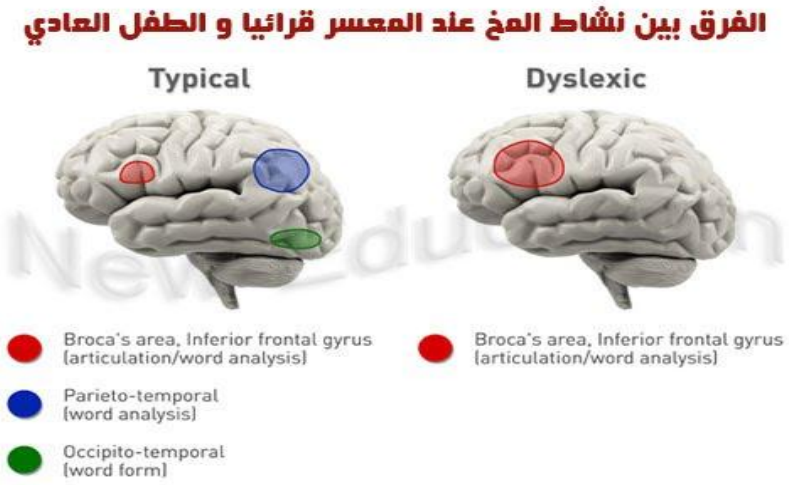
تتمثل هذه المناطق في المنطقة الصدغية القفوية(Aire Temporo-Occipitale) والمناطق الجدارية الصدغية (Aires Frontales et Pariéto-Temporales) وتشترك هذه المناطق في إدراك وإنتاج اللغة وتتدخل في نشاطات القراءة. حيث تقع المناطق الصدغية القفوية في الجزء المتوسط من التلفيف المغزلي(Gyrus Fusiforme) لنصف الكرة المخية الأيسر (المنطقة40) والتلفيف الزاوي (Gyrus Angulaire) في (المنطقة 39).وهذه المناطق تتدخل في سيرورات الربط بين المعلومات البصرية والفونولوجية خلال نشاط القراءة. كما نجد ثلاث مناطق جبهية تتدخل في معالجة الكلمات المكتوبة وتتمثل في: المنطقة 6، 44 والمنطقة 45.

بينما يرى(,2007Dehaene)أن المناطق التي تتدخل خلال نشاط القراءة ليست كلها خاصة بالقراءة فمعالجة الشكل البصري للكلمات يكون على المستوى الصدغي القفوي. ثم توزع هذه المعلومات البصرية للمناطق الأخرى الخاصة بالقراءة كالمناطق الصدغية والجبهية، التي تسمح بإعطائها معنى والمناطق الصدغية والجدارية التي تسمح بنطقها. فالمناطق البصرية تتصل داخليا فيما بينها مع مناطق اللغة

كما يثبت (2004)Habibباستعمال تقنيات التصوير الدماغي الوظيفي، أن نتائج الأبحاث التي قام بها كشفت عن وجود نشاط دماغي على مستوى المناطق الموجودة بالقرب من شق سيلفيوس (Zonespéris, ylviennes)، لنصف الكرة المخية اليسرى التي تشترك في إدراك وإنتاج اللغة وفي التلفيف فوق الحافي (Gyrus Supramagial)، أين يتم تخزين ومعالجة المعلومات الفونولوجية وأخيرا في التلفيف الدماغي الزاوي (Gyrus Angulaire)، الذي يربط بين المعلومات المقدمة بصريا والمتمثلات اللسانية. (عمیار، 2023، ص. 129).

كما اثبت (Taylochaix, 2004&Demont&Habib, 2004)من خلال استعمال تقنيات التصوير الدماغي الوظيفي، نشاط منطقتين أثناء قراءة الكلمات لدى حالات غير مصابة بعسر القراءة وتتمثلان في: منطقة بروكا وهي منطقة تشترك في سيرورة

إعادة التنشيط المنطقي وهي نظام تحتي من أنظمة الحلقة الفونولوجية لنموذج الذاكرة العاملة الذي جاء به(Baddely, 1986) والمنطقة الصدغية السفلي والعليا والخلفية اليسرى. حيث أن قربها من الساحات البصرية يجعلها مركز إدراك الشكل البصري للكلمات.



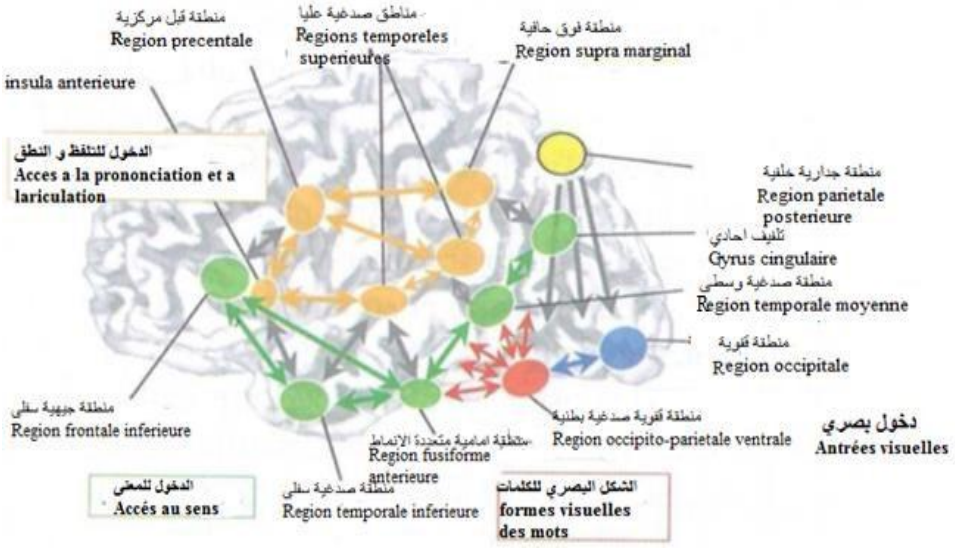
شكل (03)يمثل نشاط المخ عند المعسر قرائيا والقارئ العادي

نجد كذلك تدخل المنطقة الجبهية الخلفية (الساحةالحركية) والمنطقة الصدغية العليا (السمعية).وكما ذكرنا فإن القراءة تتطلب نوعين من السيرورات، ففي السيرورة الأولى، يقوم القارئ بتحويل الحروف إلى أصوات، لكي يصل إلى المعنى وهذا ما يعتمد على درجة انتباهيه. وحسب الأعمال التي تم إنجازها في هذا المجال يظهر أن هذا النشاط يعتمد مسارات دماغية (Périsylviens)، تتكفل بالمعالجة الفونولوجية للكلمات. (عمیار، 2023، ص. 127).

أما السيرورة الثانية فتحقق بطريقة آلية دون انتباهيه كبيرة. وهذه الآلية تسمح بتركيز الانتباه على الجوانب الدلالة بصفة أكثر. وهذه السيرورة تعتمد على تركيبات دماغية مشتركة توزع في النصفين الكرويين الأيمن والأيسر وهذا ما تم إثباته بواسطة التصوير العصبي.

حسب الفرضيات المطروحة حاليا في هذا المجال، نجد أن الدخول الحر للمعجم الذهني يمر عبرالمسار البطني (مسار مباشر)للفص القفوي نحو الفص الصدغي السلفي الأيسر، وتدريجيا تتم المعالجة الدلالية في المناطق الصدغية. وهذا المسار مطابق للمسار الذي يشترك في التعرف على الأشياء (Dehaene, Habib, 1997 2007, .)

بالنسبة للمسار غير المباشر والذي يخص النسخ أو التسجيل الخطي الصوتي، فيكون من الجهة اليسرى والذي يضم التلفيف الدماغي الجبهي السلفي (Gyrus Frontal Inférieur) والتلفيف فوق الحافيSupramagial(Gyrus)، والنصف الخلفي للشق أو الثلم الصدغي العلوي.(Sillon Temporal supérieur) وتختص هذه الشبكة بالاحتفاظ بالخصائص الفونولوجية ومعالجتها في مهام لغوية متنوعة. والشكل التالي يوضح هذه المسارات العصبية للغة (عمیار، 2023، ص. 128).



شكل (04) يمثل المسارات العصبية للقراءة أو اللغة (Dehaene, 2007).

وحسب(**Nithart, 2008**) فإن التقاطع الصدغي القفوي والتلفيف الجبهي السلفي هما المكونان الأساسيان للمسار الظهري ويشترك التلفيف الصدغي العلوي أساسا في

الترميز الفونولوجي والجزء الخلفي يشترك في إدماج وربط المعلومات الخطية والفونولوجية.

كما أن التلافيف الأحادية وفوق الحافية (Gyri singulaires et Supramarginales) تشترك عملية التحويل الخطي الصوتي. أما التلفيف فوق الحافي (GyrusSupramarginales)، فيتكفل بالتخزين الفونولوجي. ومن جهته التلفيف الجبهي السلفي يشترك في إعادة الترميز النطقي ويشترك في نفس الوقت أي في دفعة واحدة في الترميز فك الترميز الفونولوجي، كما يشترك في التكرار الشبه اللفظي وفي التقطيع الفونولوجي والمعالجة الدلالية.

أما المسار البطني فيتكون من التقاطع القفوي الصدغي ويشترك في معالجة الشكل البصري للحروف وتركيب الحروف (Combinaisons de Lettres) ويشرك كذلك المناطق المرتبطة بالمعالجة الدلالية بالرغم من أن هذه الأخيرة توزع في كلا المسارين من القراءة، كما أن التلفيفين فوق الحافي والأحادي ينشطان من طرف المسار البطني وهذا لما يتطلب الأمر التحويل الخطي الصوتي.

(عمیار، 2023، ص. 129).

كما توصل الباحثون في دراساتهم إلى ربط بين مناطق ذات تدفق دمي ضعيف وبين مراحل القراءة (ما عدا حركية الكلام) على الشكل التالي:

– اضطراب في الوصول إلى التمثيلات الإملائية المخزنة على مستوى المعجم الإملائية المخزنة على مستوى المعجم الإملائي المدخل مرتبط بصورة دالة بضعف تدفق الدم على مستوى التلفيف الزاوي **(BA39)** والتلفيف الصدغي الأيسر والموصل القفوي الصدغي الأيسر. تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة تجزم بوجود علاقة بين المناطق الصدغية الجدارية وخاصة التلفيف الزاوي واضطرابات التعرفعلى الكلمة.

– الاضطرابات الدلالية المعجمية مرتبطة بصورة كبيرة بضعف تدفق الدم على مساحة فرنيك (BA22)، وبصورة أقل بالمناطق المحيطة بها والتي تتضمن التلفيف فوق الهامشي (BA40) والفص الصدغي الأوسط (BA37, BA21) والتلفيف الزاوي (BA39) والمساحة الترابطية البصرية.

(BA19)، في حين أنه لم يرتبط ضعف تدفق الدم الملاحظ على مستوى منطقة فرنيك بأية مرحلة أخرى من مراحل القراءة، ويرى هؤلاء الباحثون أنهذه المنطقة لها دورا كبيرا في ربط التمثيلات المعجمية الدلالية بالكلمات الشفاهية والكلمات المكتوبة.

–اضطرابات على مستوى المعجم الفونولوجي مرتبطة بصورة كبيرة بضعف التدفق الدمى على مستوى الفص الصدغي الخلفي الأوسط **(BA37)**. تؤيد هذه النتيجة نتائج دراسات التناول التشريحي العيادي الكلاسيكي والتي أشارت إلى أن الإصابات التي تمس هذه المساحة تتسبب في حبسة التسمية والتي تظهر من خلال صعوبة في استرجاع التمثيلات الفونولوجية للكلمات وبصورة خاصة الأسماء دون الأفعال.

–اضطرابات على مستوى نظام (OPC) مرتبطة بضعف تدفق الدم على مستوى الفصيص الجداري الأسفل الذي يضم التلفيف الزاوي (BA37) والتلفيف فوق الهامشي(BA40). وفي نفس المضمار تشير إحدى الدراسات التي اعتمدت على التصوير الوظيفي بالرنين المغناطسي والتي فحصت آثار إعادة تأهيل عمليه القراءة المكتسب إلى أن تدريب نظام (OPC) قد قابله ارتفاع في تنشيط المساحات القريبة. (عمیار، 2023، ص. 132).

تشير دراسات أحدث إلى تدخل مناطق أخرى من المخ بالإضافة إلى المناطق المشار إليها من قبل، حيث بينت نتائج دراسة هيليس ومجموعة من الباحثين (Hillis et al, 2005) والتي شملت 80حالة تعاني من حادث وعائي مخي بأن انسداد أو انخفاض تدفق الدم على مستوى التلفيف الزاوي الأيسر كان مرتبطا باضطراب على مستوى فهم الكلمات المكتوبة وعلى مستوى اتخاذ القرار المجمعي، وهذا ما قد يدل على أن التلفيف الزاوي له دور خاص في الوصول إلى التمثيلات الإملائية للكلمات المألوفة. من جهة أخرى سبق وأن ذكرنا بأن الدراسة التي قامت بها هيليس

وزملاءها (2001) قد ربطت بين اضطرابات تمس نظام تحويل (OPC) الخاص بالكلمات غير المألوفة وضعف تدفق الدم على مستوى التلفيف الزاوي والتلفيف فوق الهامشي. تقترح نتائج الدراستين بان للتلفيف الزاوي في قراءة كل من الكلمات المألوفة (اضطراب في الوصول المعجم الإملائي) والكلمات غير المألوفة (اضطراب في نظام تحويل**OPC**)(**Hillis, 2010**).ولكن يبقى من غير الواضح ما إذا كانت تعتمد على الأسس المعرفية العصبية نفسها أم أنها تعتمد على سيرورات معرفية منفصلة تتطلب تدخل مساحات متلاصقة موجودة على مستوى الفصيص الجداري الأسفل الأيسر الذي يضم التلفيف الزاوي والتلفيف فوق الهامشي.

(بومعراف، وقاسمي، 2016)

نستنتج مما سبق أن عملية القراءة تحدث في مناطق مختلفة من الدماغ وليس في منطقة واحدة وتعمل هذه المناطق بشكل متناسق، حيث أن المناطق الأمامية الجبهية تتدخل في المعالجة الفونولوجية للكلمات أثناء القراءة . أما الفص الصدغي والقفوي فيشتركان في معالجة الشكل البصري للكلمات، ثم توزع هذه المعلومة مرة أخرى إلى المناطق الأمامية والخلفية الأخرى كالمناطق الصدغية الجبهية لكي يتم إعطاؤها معنى وبعد ذلك تنتقل إلى المناطق الصدغية والجدارية التي تسمح بنطقها. وهذا ما يشكل الأساس التشريحي العصبي لنشاط القراءة.

بسلامة هذا الأساس العصبي فإن وظيفة القراءة ستتم بيسر وسهولة لدى القارئ، أما إذا حدث خلل أو اضطراب في هذا الجوهر التشريحي فإنه سوف يحدث لا محالة إخفاقا في تعلم هذه المهارة المهمة التي تعتبر مطلبا أساسيا لتعليم المواد الأكاديمية والمناهج الدراسية. وهذه المهارة يتم تعليمها وفق مراحل مختلفة من نمو الطفل.

7-تعريف صعوبة القراءة:

من المصطلحات بالفرنسية نجد:

Dyslexie, Dyslexie développementale spécifique , Trouble d’ apprentissage de la lecture, Difficultés d’apprentissage de lecture.

بالانجليزية نجد .Dyslexia, Reading Disabilities, Reading Disorders

مصطلح الديسلكسيا Dyslexie: مشتق من كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين:Dys : وتعني: صعوبة ،lexie :و تعني الكلمة المقروءة.

أول من استعمل هذا المصطلح عالم الأعصاب الفرنسي: رودولف بيرلين عام 1872 م، للدلالة على الصعوبات التي يجدها الفرد في القراءة، في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية.

بالعربية يعرف المصطلح تغيرات حسب تطور استعماله نجد عسر القراءة، صعوبات تعلم القراءة أو اضطرابات تعلم القراءة، فهذا المصطلح يشير إلى الاضطرابات الخاصة الدائمة لتعلم القراءة التي تظهر عند الأطفال ذوي مستوى ذكاء عادي، بدون أي مشاكل حسية، بصرية أو سمعية بدون اضطرابات نفسية حادة والذين لديهم تمدرس عادي.

– ذكاء عادي: يساوي أو أكثر من 90. إذ لا يمكن الخلط بين عسر القراءة والتأخر العقلي حتى الخفيف.

– تمدرس عادي: أ م يمارسون الدراسة بصفة عادية، بدون تغير للمدارس والمعلمين بدون غيابات مطولة أو متكررة، لأن الأخطاء في القراءة قد ترجع إلى هذه العوامل الخارجية.

– صعوبات انتقالية ودائمة: في القراءة والكتابة وهي تخص المتمدرسين (6 –7) سنوات وأكثر، حيويين، أذكياء، ويمثلون بعد واضح بين النتائج المتحصل عليها في القراءة والكتابة. (شلابي،2017، ص. 49)

– يعرف اتيان Etienne.F انطلاقا من آراء بياجيه والتي تتعلق بتطور التفكير عند الطفل بأن الطريق إلى مرحلة المعنى والرمز تتطلب المرور من الذكاء التوفيقي (syncrétisme) إلى الذكاء التحليلي(analytique) والأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يتمكنون من اجتياز ذلك الممر، مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي البصري واللفظي الشكلي، إضافة إلى اضطرابات الآلية مع رؤية غير واضحة للمفردات وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة والتحكم في اللغة. (Etienne.F,1971, 12)

– أما التعريف الذي جاء به التصنيف العالمي للأمراض في طبعته العاشرة CIM10

هو "اضطراب نوعي نمطي في القراءة".(Elisabeth Nuyts ,2012)

وفي هذا التعريف جاء التركيز على العلامة المتحصل عليها في اختبار الدقة أو فهم القراءة.

وذكر في التعريف أن تقييم الأداء في القراءة ومعامل الذكاء يجب أن يتم بروائز، تطبق بصورة انفرادية وتكون مقننة حسب ثقافة لنظام التمدرس للطفل.

كما تطرق التعريف إلى الصعوبات الحادة في القراءة:

أ – السن: مثل النتيجة المتحصل عليها في رائز للضبط الإملائي Orthographe والتي تكون على الأقل منخفضة بدرجتين للانحراف المعياري تحت المستوى، إذا أخذت بعين الاعتبار السن ومعامل الذكاء.

ب – الاضطرابات الموصوفة في أ يتداخل بصورة دالة في الأداءات المدرسية أو مع نشاطات الحياة اليومية.

ج – لا ينتج الاضطراب مباشرة عن عجز سمعي، بصري أو من اضطرابات عصبية.

د –تمدرس يكون في المعايير العادية.

هـ –عامل الاستبعاد هو معامل الذكاء والذي يقيم بواسطة رائز مقنن بصورة انفرادية (شلابي،2017، ص. 50)

– أما التصنيف العام للاضطرابات العقلية الرابع Dsm IV فصنفه ضمن اضطرابات التعلم في ثلاثة نقاط هي:

1 – يتعلق بالإنتاجات في القراءة التي تقيم بواسطة روائز مقننة مطبقة بصفة فردية والتي تقيس دقة القراءة وفهمها.

2–تتعلق بتداخل الاضطراب المبني في الأول مع النجاح الدراسي ونشاطات الحياة اليومية.

3–تشير إلى أنه في حالة وجود عجز سمعي أو حسي تتجاوز صعوبات القراءة الصعوبات التي ترتبط عادة بهذا العجز.

وبالتالي يكون تشخيص عسر القراءة بمراعاة عدة نقاط أساسية وهي:

– تأخر ذهني – اضطرابات حسية أو عصبية – عامل التمدرس وأي خلل في عملية التمدرس وظروفها.

– اضطرابات الحركة الزائدة أو الإفراط في الحركة الذي يصاحب ضعفا في الانتباه وهذا ما يؤثر على نشاط القراءة ويجب التمييز بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة واضطرابات القراءة الناتجة عن هذا الأخير كما يجب الأخذ بالاعتبار اختلالات وظيفية مثل: نقص السمع أو البصر.

–وكذلك ثم تحديد فترة زمنية يخضع لها التشخيص للطفل كحد يسمح بعدها تشخيص هذا الاضطراب وتميزه عن الاضطرابات التي قد تكون عابرة .وهي عادة ما تكون بسنتين بعد الدخول المدرسي.

من خلال تعليق الباحثين Deweckو murro على هذين التعريفين ذكرت مجموعة من الملاحظات :أن التسمية المستعملة في كلا التصنيفين للإشارة إلى عسر القراءة تبقى تسمية عامة، من جهة أخرى فيما يخص مظاهر الاضطراب في DsmIV ، يتكلم عن كفاءات القراءة دون تعريف ماهية هذه الكفاءات، بحيث لا يمكن أن نعرف هل يتعقل الأمر بالتعرف على الكلمات أو فهمها، بينما تم ذكر هذين العنصرين أي التعرف وفهم الكلمات في تعريف التصنيف الأول أيCim10 .

كذلك لاحظت أن الاضطراب النوعي موجود في كلا التعريفين وهذا المفهوم قائم على عوامل الاستبعاد التي من شأنها أن تسمح بالتشخيص الفارقي.

(Deweck, 2010,p. 130)

7-1- تعريف المنظمة العالمية للصحة OMS:

تعرف عسر القراءة كصعوبة دائمة للمرور للغة المكتوبة. هو اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطرابات على أساسه. (Elisabe thnuyts, 2012,p. 42)

ويمكن ملاحظة من هذا التعريف أنه مبني على أساس استبعاد عوامل وأسباب قد تؤدي إلى صعوبة في اكتساب القراءة كالإعاقة الذهنية الخفيفة أو أسباب أخرى بيئية، مع الإشارة أن هذا التعريف هو الأكثر استعمالا في الجانب البحثي، بحيث تدرجه المنظمة ضمن الجدول الخاص بالاضطرابات النمطية في القدرات المدرسية التي تحتوي بدورها ثلاثة فصول هي اضطراب القراءة النمطي، واضطراب

الضبط الإملائي النمطي واضطرابات الكفاءات الحسابية النمطي. (sauvageot,2002, p. 14)

7-2-تعريف الفيدرالية العالمية لعلم الأعصاب Fédération Mondiale Neurologie :

عسر القراءة هي خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة رغم تعليم نظامي وذكاء عادي، وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، وهو يتعلق بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني.

في هذا التعريف تم استبعاد ثلاثة عوامل منها عوامل خارجية كما حدد التعريف نوع العجز الذي يسبب الخلل في تعلم القراءة وأصل هذا الخلل الذي حدد من أصل تكويني وتبعا لذلك عرفت الجمعية العصبية للديسلكسيا أن عسر القراءة هو اضطراب عصبي المنشأ وغالبا ما يكون موروثا وله علاقة باكتساب اللغة ومعالجتها ويكون متفاوتا في الدرجة ويظهر على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية بما في ذلك المعالجة الصوتية في عمليات القراءة والكتابة والتهجئة والخط اليدوي، ولا يعود السبب في عسر القراءة إلى وجود نقص في الحواس أو الفرص التعليمية أو الدافعية أو العوامل البيئية أو غير ذلك. (السرطاوي،2009 ، ص.120).

7-3- تعريف صعوبة القراءة وفق المقاربة العصبية البيولوجية:

عرف **Habib.M** عسر القراءة على أنه اضطراب عصبي بيولوجي يصيب اللغة ويمكن تحديده جينيا ويظهر في عدماا لقدرة على التعلم المدرسي للقراءة والكتابة. (Habib, 2004,p. 20-19).

إن هذا المفهوم لم يعرف انتشارا كبير إلا بعد ظهور الأبحاث التي تؤكد وجود مظاهر غير عادية على المستوى الوظيفي وحتى البنيوي للمسارات العصبية للغة.

7-4- تعريف صعوبة القراءة وفق المقاربة المعرفية:

اقترح الباحثان Colé و Sprenger التعريف التالي :هو فشل في تنمية قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة بعيدا عن أي سياق".

وفي هذا التعريف تركيزا كبيرا على تحديد مظهر من مظاهر الاضطراب وهو عدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة المعزولة. (Sprenger, 2006, p.22)

7-5- الفرق بين صعوبة القراءة وعسر القراءة:

يرى بعض الباحثين أنه ينبغي التمييز بين ثلاث مجموعات من القراء غير الأسوياء وذلك بهدف فصل دسليكسيا محضة عن مجموعة الأفراد غير القراء والتي تضم الأفراد الذين لا يستطيعون أو لا يريدون القراءة وهذه الفئة تسمى الأليكسيا الولادية وتختلف عن الديسيليكسيا المحضة أو كما تسمى بالنمائية أو التطورية بأن الأفراد الذين يعانون من الأليكسيا الولادية لا يستجيبون لأي برنامج تأهيلي فهم غير قابلون لتعلم القراءة إذن هذه الفئة هي خارج مجال البحث .نشير أيضا إلى أن هناك فئة أخرى من ذوي صعوبات تعلم القراءة تسمى بذوي "التأخر في القراءة "هذه الأخيرة تمثل الأفراد الذين يعانون من تأخر بسيط في القراءة يمكن أن يستدرك أو يعوض بمرور الزمن وتختلف عن فئة المعسورين التي تمثل مجموعة الأفراد الذين يعانون تأخر واضحا وحادا في القراءة. (منتصر والشايب والعيس، 2014، ص. 29)

لقد تعددت تعاريف صعوبة تعلم القراءة بتعدد الباحثين المتخصصين لكن ما يلاحظ في معظم هذه التعاريف أنه لا يوجد تفرقة بين مفهوم صعوبة تعلم القراءة ومفهوم آخر هو أكثر تخصصا وهو عسر القراءة، فصعوبة تعلم القراءة هي مفهوم عام يندرج تحت مفهوم آخر أكثر شمولية وهو صعوبات التعلم الأكاديمية، أم عسر القراءة أو الديسيليكسيا فتمثل فئة من صعوبات تعلم القراءة تعاني من اضطرابات دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم الذكاء العالي وسلامة الحواس . رغم هذا الاختلاف في المصطلحات بين صعوبات تعلم القراءة وضعف القراءة وبطأ القراءة وتأخر القراءة وعسر القراءة التي في الحقيقة لا تؤدي معنى متطابق لكنها كما سبق القول كلها تندرج تحت مفهوم صعوبات تعلم القراءة.

(منتصر واخرون، 2014، ص. 29).

مما سابق ذكره نستنتج أن تعريف صعوبة القراءة هي اضطراب عصبي بيولوجي نوعي نمطي معرفي، متفاوت الشدة، يظهر في صعوبة التعرف وفك اللغة

المكتوبة و فهمها، سواء كانت أصواتا أو حروفا أو مقاطع أو كلمات أو جملا ، حيث يبدو على التلميذ الذي يعاني من هذه الصعوبة تباينا واضحا في قدراته الكامنة والنتائج المتحصل عليها في مادة القراءة.

ولا يرجع ذلك إلى التخلف العقلي حيث يكون معدل الذكاء للطفل على مقاييس الذكاء 90 درجة فما فوق.

ولا يرجع ذلك إلى الإصابة الحسية السمعية أو البصرية أو العصبية، أو المشكلات الاجتماعية أو الأسرية أو الانفعالية أو التربوية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو المدرسية غير الملائمة.

ولا يرجع ذلك إلى ضعف الانتباه الناتج عن اضطراب فرط الحركة الذي قد يكون سببا في هاته الصعوبة، مفرقين في ذلك بين صعوبة القراءة وبين الاضطرابات العابرة من خلال تشخيصه بعد مدة سنتين من بداية التمدرس.

(عازب أحمد، 2023،ص. 78).

8-أنواع صعوبة تعلم القراءة:

لقد صنفت صعوبات تعلم القراءة كالآتي:

8-1- التصنيف الأول:

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

ب-عسر القراءة المكتسب :ناتج عن تلف مخي إثر إصابة عصبية محددة(AVC).

8-2-التصنيف الثاني:(1970) BODER

أ- سمعية أو صوتية (DYSLEXIE DYSPHONETIQUE) :

حيث تتميز بعيب أولي في الربط بين الأصوات والحروف مما يؤدي إلى عجز في قراءة الكلمات وهجائها.

كما أن الإدراك البصري لشكل الحروف يكون جيدا لكن الاضطرابات يمس الجانب (المقطعي الصوتي) أي خلل في تحويل من الصوت المسموع إلى المقطع المقروء

أو العكس(CONVERSION GRAPHO-PHONEMIQUE) ، فيظهر الحذف والقلب وبطأ في عملية فك الترميز .(حافظ، 1998)

كما تطرق (M. Plaza, p. 2002) إلى نفس النوع في الديسليكسيا قال إنه في هذه الحالة هناك خلل في الربط بين القرافيم و الفونيم، ويمكن أن نلاحظ هذا الخلل بشكل كبير أثناء القراءة الجهرية للمقاطع التي ليس لها معنى.

ب-الفكرية :عكس النوع الأول فإن القدرة الفونولوجية جيدة حيث أن عملية التحليل السمعي تكون جد عادية بالمقابل نلاحظ صعوبة في التعرف البصري هذا ما يؤدي إلى خلل في قراءة معظم الكلمات حتى وان كانت ذات مقاطع قليلة ومألوفة.

8-3- التصنيف الثالث:

8-3-1- عسر القراءة الفونولوجية:(Dyslexie phonologique)

هم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية ويعاني هؤلاء من عجز في الكلمات

وتهجئتها، وإلى جانب هذا النقص فان هؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى. (Gaillard, F, 1993) .

كما أن في حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيم للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم قدرته على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى وكذا الكلمات الغير مألوفة.

كما نجد أن الفرد في هذه الحالة يعتمد بشكل مفرط على الاستراتيجية الكلية لقراءة الكلمات فهو غير قادر على التركيز على القرافيمات (أي الحروف) المشكلة للكلمة مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة حيث أن عملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية مرحلة أ ولى وتلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا، مرحلة ثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة ومرحلة أخيرة 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 هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض(Gaillard,F,1993) ..

8-3-2-عسر القراءة السطحية:

يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات كما أنها عكس الأولى فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة مما يفقدها معناها كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع ... الخ)وكما أنهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المألوفة والغير مألوفة كما لو كانوا يواجهونها لأول مرة ،غالبا ما تصاحب هذه بالاضطرابات.

-لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنه سبق لهم مواجهتها عدة مرات.

-لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون ولا يمكنهم الاستعانة بأشكال مخزنه حول تلك المعرفة، وعموما هم غير قادرين على اختيار الآثار الإملائية المناسبة لكلمات اللغة من الذاكرة .(Gaillard,F,1993)

8-3-3- عسر القراءة المختلط:

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية (النوع الاول) أو الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني) لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات وهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبات كبيرة في القراءة ، لأن الممرين المستعملين فيها التجميع (assemblage) والإرسال (adressage) مصابان، وعادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية (alexie) لذا فهو مهمل من طرف الباحثين في سرعة القراءة. (الزيات، 1982)

8-4-تصنيف قائم على درجة الاضطراب:

8-4-1-عسر القراءة العميق :حيث تظهر عدم القدرة على القراءة رغم تجاوز ثلاث سنوات من التعليم وهذه الحالة تصنف ضمن الألكسيا.

8-4-2-عسر القراءة المتوسط :يتميز ببروز اضطرابات نحوية وصعوبة قراءة الكلمات غير المألوفة وهي الأكثر شيوعا.

8-4-3-عسر القراءة البسيط : يتميز بصعوبة التشخيص، وهي قابلة للاستدراك تلقائيا، ولكن ليس دائما حيث يلاحظ نفور الطفل من سلوك القراءة مما يؤدي إلى تعقد الاضطراب بعد مرور الوقت. (Habib, 1999)

من خلال ما سبق نستنتج أن لصعوبة القراءة عدة أنواع تختلف باختلاف المفسرين لهذا الاضطراب، ومن أهم أنواع العسر القرائي هو عسر القراءة السمعي حيث لا يستطيع المصاب الربط بين القرافيم والفونيم فينتج عن ذلك عجز في تحويل الصوت المسموع إلى مقطع مقروء ، وفي هذا النوع نجد المصاب يعتمد على الجانب الشكلي لكلمات وهذا ما يجعله عاجزا على القراءة بطريقة سلسة، كما نجد في عسر القراءة السطحي السبب الرئيسي يظهر في الضعف البصري للانتباه وينتج عن هذه الصعوبة عجز في تكوين المفردات وكلمات في الذاكرة، وفقر في المعجم الذهني لديه، ويعتبر نوع عسر القراءة المختلط الأكثر شدة من الأنواع السابقة فهو يضم نوعين من الصعوبة معا (التجميع والإرسال) ، بالإضافة إلى التصنيف القائم على الشدة وحدة ودرجة الاضطراب، وانطلاقا من البسيط الذي يصعب تشخيصه ويستدرك تلقائيا، ثم المتوسط الذي يعتبر أكثر الأنواع انتشارا ثم العميق الذي يصنف ضمن الأليكسيا. (عازب أحمد، 2023، ص. 81).

-9-أسباب صعوبات القراءة:

إن أسباب صعوبات القراءة تعزى إلى عوامل عديدة وهي العوامل النمائية النفسية والعوامل البيئية، والعوامل الوراثية والبيولوجية، العوامل العصبية.

9-1- عوامل نمائية نفسية :ومنها

9-1-1-اضطرابات الإدراك البصري:

ترتبط القراءة بالوسيط الحسي البصري الذي يسهّل التعرف إلى الحروف وأشكالها بالصورة التي تمكن التلميذ من قراءة الكلمات والجمل بسهولة ويسر والجهاز البصري يتكون في العادة من جزئيين رئيسيين هما:

- الجهاز الخلوي الكبير Mangnocellular System الذي يقوم بنقل وإرسال الصور المتعلقة بالحركة والعمق والفروق الصغيرة.

– الجهاز الخلوي الصغير Parvocellular System الذي يقوم بنقل وإرسال المعلومات الخاصة بالألوان والتفاصيل الدقيقة.

والآلية تمكن من قيام الفرد أثناء القراءة بعدد من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين أي أن الجهاز الخلوي الكبير يقوم بعملية كفّ أو منع الجهاز الخلوي الصغير مع كل حركة رمش تقوم بها العين وذلك للتأكد من أن الصورة التي تكونت لدى العين قد انتهت فلا يحدث أي تداخل بين الصور التي تتم مشاهدتها .أما في صعوبات القراءة فالجهاز الخلوي الكبير يفشل في عملية الكفّ المناسبة للجهاز الخلوي الصغير مما يجعل مدة وجود الصورة أطول بسبب عدم حدوث حركات الرمش وهذا يؤثر على عمليات القراءة بسبب بقاء الصورة المنطبعة لفترة أطول من المعتاد الأمر الذي يسبب بقاء الصورة السابقة أثناء عملية التثبيت التابع لعملية الرمش .(البطاينة وآخرون، 2005، ص.51–52)

كما وترتبط صعوبات القراءة بعوامل أخرى:

– ضعف التمييز البصري عند التلميذ و الناجم عنه قصور في التعرُّف إلى الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها و التمييز فيما بينها ثم التوليف بينها لتؤلف الكلمات و الجمل.

– ضعف عملية الإغلاق البصري و الناجم عنها قصور في التعرُّف إلى الرمز أو الأشياء من خلال إظهار جزء منها.

– ضعف إدراك علاقات الكل بالجزء فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد يستطيعون إدراك أجزائها ، في حين أن البعض يمكنهم إدراك الأجزاء دون القدرة على إدراك الكل .(البطاينة وآخرون ،2005، ص.140–141)

9–1–2– اضطرابات الإدراك السمعي:

ترتبط القراءة أيضا بالوسيط الحسي السمعي إذ يسهل التعرف إلى الحروف وأصواتها بالتالي نطقها نطقا سليما ثم القيام بعمليات مزج أصوات الحروف معا لتكون كلمة ذات دلالة، إضافة إلى امتلاك التلميذ لمهارة تحليل الكلمات إلى أصواتها (الحروف) ويتجلى القصور في الإدراك السمعي في عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين

الكلمات، ضعف عملية الإغلاق السمعي المؤدية إلى قصور في التعرف إلى المقاطع والكلمات من خلال سماع جزء منها .

(البطاينة و آخرون، 2005، ص.139-140)

9-1-3- اضطرابات الانتباه التلقائي:

تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وإدراك بصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطرابات عمليات الانتباه يؤثر تأثيرا سلبيا على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

9-1-4- اضطراب الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع التتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون الوظائف العصبية والمعرفية هي التي تقف خلف هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة هما اضطرابات الذاكرة البصرية واضطرابات الذاكرة السمعية .(ملحم، 2002، ص. 289-299)

9-1-5- الاضطرابات اللغوية:

الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا، بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم. (ملحم، 2002، ص. 289-299).

9-2-عوامل بيئية:

يرى العديد من الباحثين المتخصصين أمثال باتمان وهارينج (1977) وبلير ورابلي (1990)، أن فشل التلاميذ في اكتساب المهارات القرائية ناتج عن عوامل بيئية محيطة بالتلميذ أثناء تعليم القراءة من بينها:

-حرمان العديد من التلاميذ من القدر الكافي لتعلم القراءة أي الزمن المخصص للتدريب.

-عدم تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة.

-استخدام وسائل تعليمية معقدة يصعب معها على تلاميذ صعوبات التعلم الاستفادة منها.

-تجاهل أخطاء التلميذ المتكررة أو الفشل في ملاحظته.

(البطاينة وآخرون،2005 ،ص. 138).

- الفروق والاختلافات الثقافية للوالدين و دعمهم للنشاط الذاتي للقراءة عند أبنائهم له دوره في تطوير المهارات القرائية لديهم .في هذا الصدد قامت **دوركان** بدراسة تتبعية على(5103) تلميذا في القسم التحضيري من بينهم (49) تلميذا تعلموا القراءة مسبقا في المنزل) وذلك في " أوكلاند بكاليفورنيا " وخلصت دراستها إلى أن التلاميذ (49)احتفظوا بالتفوق في نوعية قراءتهم مقارنة بالآخرين على الأقل إلى القسم السابع وهذا ليس عائدا للفروق في .الذكاء أو الشخصية، إنما للمحفزات الممتعة من جانب الأمهات. (Fitzhugh Dodson , 1999, p. 250)

9-3-العوامل الوراثية والبيولوجية :

السؤال الذي كان يحير العلماء دائما هو :هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة، وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل، وهل هناك اختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الاضطراب في بعض العائلات ووجوده بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب، فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة 1998 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** (1989) رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في صعوبة القراءة، حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير الطبيعية خطر عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب، وفي دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا، أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من

الأمراض والاختلالات، وقدموا قائمة بهذه الأطعمة مع ما يقابلها من الاختلالات التي يمكن أن تنجم عنها وجود هذه القائمة الخاصة بالاختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات. (Habib, 1999 , p.145)

9-4- العوامل العصبية :

ترتبط العوامل العصبية بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تميز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية 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 أ وكتابة.

وفي دراسة أجريت من طرف الباحث dark (1968) والتي استندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته فلوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر. (Habib, 1999 , p.145)

بعد عرض الأسباب والعوامل المؤدية إلى صعوبات القراءة وكما ذكر (عازب أحمد، 2023، ص. 86) يتبين أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار هاته العوامل عند تشخيص وتقييم وتحديد الاحتياجات التدريبية، وبناء البرامج المناسبة لهذه الفئة، فإضافة إلى تقييم العوامل العصبية والبيولوجية والوراثية والبيئية يجب تقييم العوامل والقدرات العقلية التالية كالإدراك البصري والإدراك السمعي والانتباه الانتقائي والذاكرة واللغة بنوعيها الاستقبالي والتعبيري.

10-تشخيص صعوبة القراءة:

قبل التطرق إلى كيفية تشخيص صعوبة القراءة نذكر أهمية التشخيص حيث يؤكد فوجلر وزملاؤه على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم:

إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزي إلى

القراءة غير المعروف أو المكتشف، ويؤكد "محمد منير مرسي" و "إسماعيل أبو العزائم" (1984) على أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهما يتقرر قدر كبير من نجاح البرنامج العلاجي على التشخيص الدقيق. (الجلجل، 1995، ص. 36-37)

وعملية التشخيص تكون كالآتي: لا يمكن التحدث عن صعوبة أو فشل في اكتساب القراءة إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلم الطفل والتدرب على هذه العمليات وتتراوح هذه المدة بين سنة وسنتين حيث يمر بها جميع الأطفال بخطوات تمهيدية لتعلم قواعد القراءة والكتابة والتمرن عليها. وبذلك لا تستطيع الكشف عن حالات عسر القراءة قبل 8 سنوات ذلك لأن الخطأ المرتكب وصعوبة القراءة والكتابة هي نفسها بالنسبة لجميع الأطفال المبتدئين.

وللكشف عن الأطفال المضطربين في القراءة توجد عدة طرق منها:

- تقييم مستوى الاستيعاب لدى الطفل ومدى تحصيله باستعمال وسائل بيداغوجية معروفة كالأسئلة الشفوية وامتحانات الكتابة، ومن وسائل التشخيص أيضا: الاختبارات المقننة كاختبار الذكاء واختبارات القدرة على القراءة حتى يمكن الوقوف على مستوى التلميذ في الفهم أو السرعة أو النطق. ووسيلة ذلك وضع فقرات خاصة يقرأها التلميذ للكشف عن استعداده في هذه النواحي. (سمك، 1998، ص. 243)

في حين قسم " دومور نفات demeur navet أهم خطوات التشخيص كما يلي:

10-1- التشخيص الطبي: ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث وجب أن يشخص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحة العامة ككل.

10-2- التشخيص اللغوي النمائي: وذلك من اجل معرفة التطور اللغوي النمائي وكذلك استخدام المعسر القرائي للغة.

10-3- التوافق :حيث وجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر القرائي وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري.(demeur, 1983, p. 5)

يعد التشخيص الخطوة الأساسية الأولية للتقليل من أضرار هذا المشكل ويبدأ التشخيص السليم بعد أن يتم الطفل 8 سنوات وبعد عامين من التعليم في المدرسة الابتدائية، ومن اجل الوصول إلى تشخيص دقيق وجب تكاتف مجموعة من

المختصين للتأكد من معاناة التلميذ من الصعوبة حيث يلعب التشخيص اللغوي ووجوب استعمال الاختبارات المقننة وغير المقننة من أجل التشخيص الدقيق للعسر القرائي.

11-مستويات تشخيص صعوبة القراءة:

هناك عدة مستويات لتشخيص صعوبة القراءة: منها مستوى التشخيص العام، ومستوى التشخيص التحليلي للقراءة، ومستوى أسلوب دراسة الحالة:

11-1-1-مستوى التشخيص العام:

يتطلب هذا المستوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين وإعطاء أهمية خاصة للضعاف، وقد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصور، يقارن المتعلم من خلال مستوى نشاطه القرائي ومستوى أدائه في مجالات أخرى، وهل هو بمستوى التوقع لنحكم على الطفل انه يعاني من عجز قرائي أم لا؟ كما نقارن المتعلم بأداء أقرانه من خلال تطبيق اختبارات في قياس القدرة القرائية مثل اختبار "جينس" للمسح القرائي إضافة إلى قياس قدراتهم العقلية من خلال أحد اختبارات الذكاء كاختبار "ستانفورد بينيه" لقياس الذكاء، وكذلك القدرة الحسابية للتعرف على وجود تناغم بين هذه المجالات.

11-1-2-مستوى التشخيص التحليلي للقراءة:

وفي هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى المهارات والقدرات النوعية وبالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم وبذلك يمكن أن نستثمر الوقت والجهد من خلال التركيز على هذه الصعوبة ومحاولة معالجتها بالطريقة المناسبة، فأين تكمن الصعوبة؟ هل في السرعة أو المفردات أو الاستيعاب أو في اختيار الكلمات أو في معرفة التفاصيل أو في معرفة التعليمات الدلالة العامة؟ (الظاهر،2004، ص. 214-216)

11-1-3-مستوى أسلوب دراسة حالة:

هو مستوى أكثر شمولية وأكثر دقة فهو يغطي المستويين السابقين فضلا عن استخدام الاختبارات الفردية المقننة وغير المقننة، وتعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في قدراته القرائية الجسمية والاجتماعية والانفعالية، والعقلية

والبيئة التعليمية والطرق المستخدمة في التعليم، ويستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة ومتعددة الاتجاهات السلبية. (الظاهر،2004، ص. 214-216)

11-2-الإجراءات والوسائل المستخدمة لتشخيص صعوبة القراءة:

سوف نتناول في هذا العنصر الإجراءات والوسائل المستخدمة لتحديد بدقة نوع ودرجة العسر القرائي الذي بعاني منه كل تلميذ على حدة باعتبارها عملية دقيقة وهامة يتوقف علبها إعداد وتصميم البرامج التربوية والعلاجية لهؤلاء التلاميذ.

فتشخيص التلميذ عسير القراءة معناها تقييمه في مجموعة من الأبعاد هي: الذكاء القدرة الإدراكية، التحصيل الأكاديمي، النمو السلوكي والنمو الانفعالي والاجتماعي، لذا نجد أن عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية، النفسية والمعرفية والنفس-عصبية والتربوية، ولكل منها وسائلها وأدواتها، لكن عملية تشخيص صعوبات القراءة بصفة عامة تشمل المراحل التالية:

- إجراء تقييم شامل لتحديد الطلاب ذوي صعوبات القراءة، ويتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

11-2-1-تاريخ الحالة:

تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته، وإذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته أو عنده في محيط الأسرة مشكلات خاصة تعيقه عن تحصيل العلمي، والإطلاع على فحوصه التحليلية للعين والأذن ومعرفة المفضلة له عند الحاجة إليها للتأكد من عدم وجود مشكلات في السمع والنظر، أو معاناة من أمراض مزمنة تؤثر على تحصيله العلمي. (مفيدة ، 2011، ص. 79-80).

11-2-2-الملاحظة:

ملاحظة المعلم للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم وملم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسيري القراءة مثل حركة الرأس والعينان، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر، وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة

يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ. (مفيدة، 2011، ص. 79-80)

11-2-3-إجراء تقييم تربوي شامل:

يسمح بتحديد نقاط القوة والضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات لقصور، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، والتي يمكن تصنيفها إلى الفئات التالية هي:

أ-اختبارات القدرة العقلية.

ب-اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم.

ج-الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية).

د-أحكام وتقديرات المدرسين.

و في ما لي توضيح لكل هذه الأدوات:

أ-اختبارات القدرة العقلية:

تعتبر اختبارات الذكاء من أهم الأدوات المقننة التي تقيس القدرة العقلية للطفل، ويلجأ الأخصائيون إلى استخدامها من أجل التعرف على مستوى ذكاء هذا الأخير من اجل استبعاد حالات الإعاقة الذهنية وذلك حسب محك الاستبعاد في تشخيص ذوي عسر القراءة، أو محك التباعد، حيث أن التلميذ الذي يكون ذكاءه(QI)عادي ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي من المحتمل معاناته من عسر القراءة. يمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة والمتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:

- **مقياس Stanford-Binet ستانفورد بينيه:** يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا. (مفيدة، 2011، ص. 79-80)

- **مقياس "وكسلر" Wechsler لذكاء الأطفال:** يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية، يطبق فرديا ويعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة.

- **اختبار الذكاء المصور:** هو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا.

- **اختبـار رسم الرجل ل"جودانـوف"**: وهـو مـن اختبـارات الورقـة و القلـم يمكـن تطبيقه فرديـا أو جماعيا. بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلنة مثل بطارية **Kaufman** لتقييم الأطفال، بطارية Woodcock– Johnson–III، اختبارات الذكاء غير اللفظـي.

ب–الاختبارات التحصيلية:

حسب محك التباعد، الطفل المعسور قرائيا هو ذلك الذي يظهر تأخرا في اكتساب مهارة القراءة لمدة سنتين مقارنة بزملائه في نفس الصف. تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وأشهر أدوات تشخيص ذوي عسر القراءة، فهي تهدف لقياس مدى جودة تعلم التلميذ للقراءة كمهارة أكاديمية ومعرفة مستواه الفعلي من خلال تحصيله الحالي ومقارنته بمستواه المتوقع حسب قدراته العقلية أو بمستوى زملائه من نفس الصف (استنادا لمحك التباعد) ومن ثم تحديد جوانب ضعفه وعجزه.

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين:

- **اختبارات التحصيل المقننة:** وهي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة، نذكر منها:

- -Wechsler Individual Achievement Test-II(WIAT-II)
- -Woodcock Johnson-III Tests of Achievement
- -Kaufman Test of Educational Achievement-II(KTEA-II)
- -Peabody Individual Achievement Test-Revised(PIAT)

(مفيدة، 2011، ص. 79–80)

- **اختبارات التحصيل غير المقننة:** وهي تلك التي يقوم المعلم بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا معينا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي والحالي.

وفي هذه الاختبارات التحصيلية يتم تقيم القراءة لرؤية مدى دقة الطفل في قراءة كل كلمة منفصلة على حدة، ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة. ومن الأساسيات في الاختبارات التي تستخدم في تقييم الأطفال الذين يعانون عسر القراءة ما يأتي:

- التعرف على الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- معرفة أصوات الحروف.
- الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة فوراً).
- التسمية السريعة لمجموعة من: الأشكال، والأدوات، والألوان المألوفة.

وعند تشخيص مهارات القراءة يجب مراعاة ما يأتي:

- مدى الضعف القرائي.
- طبيعة الضعف القرائي.
- الأسباب المحتملة للضعف القرائي. (مفيدة، ص. 2011، ص. 79-80)

ويشير مسعد أبو الديار (2012) إلى عدد من مهارات القراءة تختلف باختلاف: العمر، والصف، والقدرة اللغوية المراد قياسها، فعلى سبيل المثال مهارة فهم المقروء تتضمن عدداً من المهارات التي يجب مراعاتها عند التشخيص منها ما يأتي:

- التعرف على الفكرة الرئيسة في النص.
- الإجابة شفوياً عن ما فهم من النص.
- إبداء الرأي في تصرف شخص ما في النص.
- وضع عنوان مناسب للنص.
- اختيار المرادف المناسب للكلمة من مجموعة كلمات.
- التعرف على المترادفات من سياق النص.
- اختيار الضد المناسب للكلمة من مجموعة كلمات.
- التعرف على الأضداد من سياق النص.
- إعادة ترتيب جمل من النص وفق تسلسل أحداثها. (مسعد ،2012، ص. 104)

ج-اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم: مثل

- اختبار الاتجاهات المشوشة Direction At Confusion test Annet.
- اختبار للمتتاليات Sequence Test.
- اختبار لمعرفة إدراكه السمعي والبصري Perception of Sight and Sound Test.

- اختبار لمعرفة التناسق البدني.

د-أحكام وتقديرات المدرسين:

يقوم المعلمون بتقييم الخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة والتتبع يمكن أن يشكل عاملا بالغ الأهمية في عملية التشخيص، خاصة في حالة تلقيهم تكوين خاص في هذا مجال واستعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال. وبعد حصول الأخصائي على المعلومات البيانات اللازمة من خلال دراسة الحالة يمكنه وضع التشخيص السليم والدقيق لسبب العسر القرائي (أي طبيعة القصور)، نوعه ودرجة شدته ومن ثم واقتراح الخطة العلاجية المناسبة. (مفيدة، 2011، ص. 80-81)

تجدر الإشارة إلى أن توعية الأولياء بمثل هذا الاضطراب والتعريف به والتعرف عليه يساعد دائما في إعطاء نتائج أحسن. ولكن وإلى يومنا هذا نعاني من التكوين غير الكافي للتكفل بهذا الاضطراب، وعدم دراية المعلمين وإعدادهم لذلك، وعدم وعي الأولياء بميدان صعوبات التعلم حتى يستطيعوا مساعدة أبنائهم ومشاركة المدرسة في التكفل الأمثل بهم، بالإضافة إلى عدم وجود متخصصين وعدم وجود مراكز متخصصة أو حتى أقسام متخصصة أو غرف مصادر قادرة على استقبال والتكفل بذوي صعوبات القراءة.

12-أساليب التدخل والعلاج:

تباينت وتعددت البرامج التدريبية والاستراتيجيات والأساليب التي صممت للتكفل بصعوبة تعلم القراءة لدى التلاميذ، وفقا لمجال الصعوبات ودرجة حدتها والقائمين على تطبيق هذه البرامج وتنفيذها ومن أكثر الطرق والاستراتيجيات والأساليب شيوعا واستخداما:

12-1-طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:

هذه الطريقة تفترض أن بعض التلاميذ يتعلمون أفضل عندما يقدم المحتوى بصور متعددة. (اللبودي ،2005، ص. 145)

فهي تعتمد على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار وحاسة السمع والحاسة الحس–حركية وحاسة اللمس في تعليم القراءة وتقوم هذه الطريقة على الافتراضات التالية:

– تباين الأطفال في الاعتماد على الحواس أو الوسائط المختلفة في الحصول على المعلومات أو المثيرات. (ملحم، 2002 ، ص.100)

– تباين هذه الوسائط أو الحواس في كفاءتها النسبية داخل الطفل الواحد، مما يفرض عليه تفضيلا حسيا أو معرفيا لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات.

– يمكن من خلال هذه الطريقة إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس بحيث يسهم هذا التكامل إسهاما أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات أو المثيرات. (ملحم، 2002، ص. 100)

إن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم الطفل للمادة المراد تعلمها ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر، ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لأطفاله، فيجعل الطفل يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه، ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حس حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه، ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات. (ملحم، 2002، ص. 100)

12–2–طريقة فيرنالد:

لا تختلف هذه الطريقة اختلافا جوهريا عن طريقة (VAKT) والمسمى بأسلوب تعدد الحواس، حيث تقوم هذه الطريقة على تمثل البصر، والسمع والإحساس بالحركة واللمس.

وفي هذه الطريقة يحكي التلميذ قصة للمدرس ثم يقوم المدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات بالبصر، ثم يستمع إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات (السمع)، ثم يقوم التلميذ بقراءتها(النطق) وأخيرا يقوم، بكتابتها (اللمس، والإحساس بالحركة). (العبد الله، 2007، ص. 49).

12-3-طريقة أورتون – جلنجهام:

وهذه الطريقة تستخدم عادة أكثر من حاسة لتعليم القراءة مستخدما فيها الرموز الصوتية حتى سميت هذه الطريقة بالطريقة الصوتية أو الطريقة الهجائية، تبدأ هذه الطريقة بتعلم الحرف ثم الكلمة ثم الجملة عن طريق عملية الربط.

(الظاهر، 2004 ، ص.230)

وتقوم على:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحرف مع اسم الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره. (خطاب، 2005، ص. 61)

12-4-برامج التدريس الموجه المباشر:

تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة حادة في تعلم القراءة، حيث تتكون برامج التدريس الموجه من ستة مستويات تناسب صفوف المرحلة الأساسية الأولى من الصف الأول وحتى الصف السادس، ويشمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي أو الهيراركي للمهارة ووفقا للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي والتي يتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقا لخطوات صغيرة مخططة يتابعها المعلم وباستخدام برامج التعزيز المتنوعة.

(ملحم ، 2002، ص. 102)

هذه هي أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها في بناء البرامج التدريبية الموجهة للتكفل بذوي صعوبات القراءة، وتتفق هذه الاستراتيجيات كلها في أنها موجهة لتحسين المهارات القرائية، وتختلف فيما بينها في أن بعض هذه الاستراتيجيات يوجه لذوي الصعوبات القرائية الشديدة، كطريقة أورتون-جلنجهام وبرامج التدريس الموجه المباشر، فيلاحظ على هذه الاستراتيجيات ما يلي:

بالنسبة لطريقة تعدد الحواس فرغم إقرار بعض الباحثين بفعالية هذه الطريقة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في الصفوف الأولى إلا أن البعض الآخر

يرى أنها متعبة تماما للمعلم. كما أنها تحتاج إلى وقت طويل، علاوة على أن بعض المتخصصين يحذرون من الاستخدام غير التمييزي لهذه الطريقة لصعوبة التعلم مع حواس متعددة وفي وقت واحد.

أما بالنسبة لطريقة فيرنالد فأهم ما تتميز به هذه الطريقة هو تركيزها على الأنشطة التي تحدد التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال ما يكتب ويقرأ، كما يمكن استخدام هذه الطريقة في تعليم مهارات التهجئة.

أما الاستراتيجية الثالثة (طريقة أورتون–جلنجهام) فتتميز بأنها تحاول ربط النماذج البصرية، والسمعية واللمسية، والحسية حركية في نفس الوقت، وهي طريقة صالحة مع المتعلمين ذوي الصعوبة الشديدة في تعلم القراءة.

وفيما يخص استراتيجية برامج التدريس الموجه المباشر فهي تعتمد على المدرسة السلوكية في تبني التعزيز والمكافأة كأسلوب مثبت للمهارات المراد اكتسابها، كما تعتمد أيضا على أسلوب تحليل المهمة في تجزئة المهارات القرائية المراد تدريسها، وتقسيم هذه البرامج إلى ستة مستويات تتناسب مع التلميذ.

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى القراءة وآلياتها المختلفة، بداية من المفهوم إلى الأنواع وصولا إلى القدرات المطلوبة لاكتساب القراءة، ثم تم التفصيل في صعوبات القراءة انطلاقا من المفاهيم الأساسية لصعوبات القراءة مرورا بالتشخيص وانتهاء بأساليب التدخل والتكفل والعلاج.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.

1-المنهج المتبع.

2- تساؤلات الدراسة.

3-الدراسة الاستطلاعية.

4-المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية.

5-عينة الدراسة الأساسية.

6-أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية.

7-الأساليب الإحصائية.

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

سيتم تخصيص هذا الفصل من الدراسة لعرض الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها في الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج هذه لدراسة، لأن دقة هاته الإجراءات تسمح للباحث باختيار تساؤلات الدراسة والوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه التساؤلات، وسيتم عرض المنهج المتبع وتساؤلات الدراسة، وإجراءات الدراسة الاستطلاعية، وكذا ميدان الدراسة الأساسية والعينة التي أجريت عليها، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وإجراء التطبيق للدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المستعملة لتحليلها.

1 –**المنهج المتبع:**

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه.(بوحوش،1995، ص. 92)

المنهج هو مجموعة القواعد التي يتم وضعها من طرف الباحث بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، فهو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة.

(بوحوش والذنيبات،2007) كما يعرف أيضا بأنه: " ذلك التنظيم الفكري المتداخل في الدراسة العلمية وبمعنى أبسط هو الخطوات الفكرية التي يسلكها الباحث لحل مشكلة معينة ". والمناهج التي يستخدمها الباحثون متعددة، إذ يعتمد اختيار المنهج على طبيعة المشكلة موضوع البحث.

(نجم، والصواف، وعمارة، وحسن،1988، ص. 13)

لا تخلو أي دراسة علمية من الاعتماد على منهج مرتبط بطبيعة الموضوع الذي تم تناوله. ولما كان هدف الدراسة الحالية معرفة التعرف على استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين . وحسب هذا الموضوع وجد أن المنهج الوصفي الاستكشافي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

وفي هذه الدراسة اتبعنا المنهج الوصفي الاستكشافي والذي يعرف بأنه بحث ابتدائي يفيد في حالة الرغبة في تفسير طبيعة المشكلة وزيادة فهمها، وأنها وسائل ذات قيمة في ايجاد الاجابة على أسئلة محدودة وتعيين أهمية ظاهرة معينة في ضوء جديد، وهو مفيد في حالة التعمق في فهم المشكلة خاصة في حالة عدم التمكن من فهم طبيعة المشكلة لغرض بلورة هدف بحثي، ومن هنا فإن البحث الاستكشافي يعمل على زيادة فهم المشكلة مما يساعد في كيفية التعامل معه.

(رجاء ،2004، ص.219).

2- تساؤلات الدراسة :

بناء على مشكلة الدراسة صيغت تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

- ما هي استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة ؟
- ما هي الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة؟
- ما المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية ؟

3- الدراسة الاستطلاعية:

3-1- تعريفها:

تمثل الدراسة الاستطلاعية " الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة الأساسية ويفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد.

(رجاء ، 2004، ص. 87)

وتعدّ الدراسة الاستطلاعية مرحلة أساسية من مراحل البحث ، فالهدف منها تحديد حالات البحث وجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات المساعدة على بناء فرضيات وتوضيح مسار البحث وأهدافه. (R.Mucchiellif, 1975, P. 12)

وكما تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث قبل شروعه في الدراسة الأساسية " فهي تعتبر أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال

الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث.
(محي الدين،1995، ص.48)

وذلك لما يمكن للباحث تحقيقه من خلالها ،إذ تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي ، وكذا التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.(مروان ،2000، ص.38)

3-2- أهمية وأهداف الدراسة الاستطلاعية :

تتجلى أهمية وأهداف الدراسة الاستطلاعية في النقاط التالية :

. التعرف على الميدان التطبيقي وصعوباته .

. التعرف على مدى ملائمة أداة الدراسة لأفراد العينة.

. التأكد من صحة أداة القياس لمعرفة صدقها وثباتها .

. معرفة مدى تجاوب أفراد العينة مع أداة القياس .

3-3- حدود الدراسة الاستطلاعية:

- **المجال الزماني** :لقد تمت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 02 فيفري 2024 إلى 09 فيفري 2024 .

- **المجال المكاني** :تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ابتدائية مالك بن نبي بالبياضة.

3-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكتسي عينة الدراسة أهمية كبيرة في البحوث النفسية ، والاجتماعية ذلك أن اللجوء إلى دراسة المجتمع الكلي ضرب من الخيال ، لما يتطلبه من وسائل مادية وبشرية لا يمكن توفيرها ،وهذا ما دفع الباحثين إلى اختيار جزء من المجتمع الأصلي إضافة لمراعاة التجانس في الخصائص .**(قريشي،2002، ص.83).**

وفي ما يخص عينة الدراسة الاستطلاعية فهي تكونت من 5 معلمين ، اختيروا بطريقة قصدية من مدرسة مالك بن نبئ بالبياضة.

3-5- أداة البحث في الدراسة الاستطلاعية :

يعرف العساف أداة الدراسة بأنها " مصطلح منهجي، يعني الوسيلة التي يجمع بها الباحث المعلومات اللازمة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فروضها. (العساف ، 1995 ، ص. 101).

إن ما يحدد نوع الأداة في الدراسة أو البحث هي طبيعة مشكلة الدراسة وفروضها والأهداف المتوخاة من تحقيقها والتي على أساسها يتمكن الباحث من انتقاء الأداة المناسبة لجمع البيانات وتحليلها فيما بعد .

3-5-1- المقابلة:

المقابلة كأداة للبحث هي حوار لفظي وجها لوجه بين باحث قائم بالمقابلة وبين شخص او مجموعة اشخاص اخرين بهدف الوصول الى حقيقة او موقف معين من اجل تحقيق اهداف الدراسة. فهي وسيلة ميدانية لجمع البيانات، يلتقي فيها الباحث مباشرة ووجها لوجه مع المبحوث. ولا يكتفي الباحث في المقابلة البحثية بتوجيه أسئلة وتدوين الاستجابات عليها، ولكنه يقوم أيضا بملاحظة انفعالات وسلوك المبحوث، لاسيما اثناء توجيه أسئلة معينة خلال المقابلة أيضا بملاحظة انفعالات وسلوك المبحوث، لاسيما اثناء توجيه أسئلة معينة خلال المقابلة.

(بالطاهر، 2007، ص. 32)

و شخص:≥ تفاعل لفظي بين ين في موقف مواجهة تعرف المقابلة بانها ، حيث يحاول احدهما(الباحث) ان يستثير بعض المعلومات او التعبيرات لدى الاخر(المبحوث) والتي تدور حول آرائه ومعتقداته.(حسن، 1972، ص. 448).

ا **انجلش (English)** بانها: ≥ محادثة موجهة يقوم بها شخص مع شخص اخر او اشخاص اخرين، هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات؛ لاستغلالها في بحث علمي، وللاستعانة بها على التوجيه والتشخيص والعلاج.

(سيف الاسلام، 2009، ص. 93).

والمقابلة حسب **بنجهام (Bingham)** هي: ≥محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد، غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاته. (سيف الاسلام، 2009، ص. 93).

وانطلاقا من هذه التعريفات، يمكن القول بان المقابلة هي تفاعل لفظي او هي محادثة بين شخصين او اكثر في موقف مواجهة، والمحادثة او المواجهة هذه تكون موجهة نحو هدف محدد، أي ان المقابلة ليست لقاء عارضا، يتحدث فيه الباحث والمبحوث ما بدا لهما من اجل الاستمتاع او قضاء الوقت، وانما المقابلة محادثة جادة موجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في الحديث والدردشة، وهذا الامر يجعل المقابلة تختلف عن الحديث العادي الذي لا يهدف بالضرورة الى غرض معين. (بالطاهر، 2007، ص. 32).

4- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية:

- **الحدود الجغرافية:** أجريت الدراسة بابتدائية عبد الرزاق بلقط بدائرة الوادي.
- **الحدود الزمنية:** ابتداء من 20 فيفري 2024 إلى 20 مارس 2024.

5-عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي الذي هو معلمي المدارس الابتدائية بولاية الوادي ، و تم اختيار دائرة الوادي بطريقة عشوائية و استبعاد باقي الدوائر ثم اختيار المقاطعة رقم 9 و استبعاد باقي المقاطعات ، ثم اخترنا من هذه المقاطعة بطريقة عشوائية ابتدائيتي عبد الرزاق بالقط و تواتي مصطفى ، وأخذنا كامل معلمي المدرستين 14معلما من ابتدائية مصطفى تواتي و 16 معلما من ابتدائية بالقط عبد الرزاق

والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة:

جدول رقم (01) يوضح خصائص عينة الدراسة

المستوى الثقافي	الخبرة المهنية	الجنس		العدد
		ذكور	إناث	
17معلما مستوى جامعي و13 معلما خريجي المعهد التكنولوجي	10 معلمين أقل من 10 سنوات و20 معلما أكثر من 10 سنوات	08	22	30
المجموع	30			

6-أدوات جمع المعلومات للدراسة الأساسية:

أداة جمع البيانات في هذه الدراسة هي المقابلة، ولقد تمت وفق الخطوات التالية:

وقد تمت وفق الخطوات التالية :

أولا: التخطيط للمقابلة :

1- كان الهدف الأساسي من إجراء المقابلة هو جمع البيانات الخاصة بالسؤال حول استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة من وجهة نظر المعلمين

2- اختارت الطالبتان مدرستين ابتدائي في ولاية الوادي بلدية الوادي الأولى ابتدائية الشهيد بالقط عبد الرزاق و. الثانية ابتدائية تواتي مصطفى اختارت 15معلما من كل ابتدائية من أجل الاستفادة من خبراتهم حول استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة

3- قامت الطالبتان بصياغة و كتابة أسئلة المقابلة بناء على الجانب النظري الذي تناولته في دراستها و الذي من المتوقع أن يغني دراستها و يساهم في إيجاد حلول لمشكلة البحث .

ثانيا تنفيذ المقابلة :

1- قامت الطالبتان بالاتصال هاتفيا مع المعلمين في الابتدائيتين من أجل تحديد موعد مقابلة معهم وتبعا لجداولهم التدريسية و حسب ما يتناسب و أوقات فراغهم .

2- قامت الطالبتان بإجراء المقابلات مع المعلمين في الابتدائيتين خلال الفترة الزمنية من 20 فيفري 2024إلى 20 مارس 2024 بواقع ابتدائية واحدة في اليوم الواجد حيث تمت مقابلة المعلمين في ابتدائية بالقط عبد الرزاق بأولاد تواتي مبتدئة بها ومن ثم تواصلت مع ابتدائية تواتي مصطفى أخذت أرقام هواتف المعلمين فيها لتحديد موعد المقابلة

وقد اتبعت الطالبتان الخطوات التالية لتنفيذ المقابلات وهي :

- تم تزويد المعلمين بأسئلة المقابلة التي ستعرض عليهم للاطلاع عليها حيث احتوت المقابلة على ثلاثة أسئلة و هي :
- ما هي استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة ؟
- ما هي الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات القراءة؟
- ما المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات القراءة في المدرسة الجزائرية ؟
- ارتبط تسجيل المقابلة بنوع الأسئلة المطروحة وكانت الأسئلة شبه مفتوحة و تم تسجيل المقابلة من خلال جهاز تسجيل كان بحوزتها بعد الاستئذان من المعلمين
- منحت الطالبتان الوقت الكافي للمعلمين للإجابة على الأسئلة كل على حدى من أجل أن تحصل على أكبر قدر من المعلومات حول كل سؤال تعرضه عليهم للاستفادة من اجاباتهم و تعليقاتهم قدر الامكان .
- تلقت الطالبتان الاجابات على الأسئلة بمنتهى العناية و الدقة مستخدمة في ذلك مهارة الاتصال و التواصل الذي هو من أهم الصفات التي يجث أن يمتلكها الباحث في هذه الأداة

3- تم تسجيل المقابلات على جهاز التسجيل و ذلك لجمع المعلومات ومن ثم الاستماع اليها عدة مرات و تفريغ لبيانات و تحليلها من خلا تبويبها إلى محاور و جميعها و استخراج النتائج و تحليلها لنحصل على المعلومات النوعية المطلوبة و اقتراح التوصيات المناسبة .

7-الأساليب الإحصائية:

- الدوائر النسبية
- النسب المئوية
- الجداول التكرارية
- المتوسط الحسابي

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية للدراسة بداية بمنهجها وفرضياتها

ما تمّ تحقيقه في الدراسة الاستطلاعية وخطوات ذلك، كما بيّنا الجانب المتعلق بالدراسة الأساسية، وتطرق لكيفية اختيار العينة الأساسية، والأدوات المستخدمة، و تطرقنا أخيرا إلى عرض الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات الدراسة.

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيـد

1- عرض وتحليل النتائج

2- مناقشة النتائج

3- خلاصـة نتائج الدراسة والاقتراحات

تمهيد:

إن البحوث الاجتماعية والنفسية لا تكتمل أهميتها العلمية إلا بعد التأكد من نتائجها ميدانيا من خلال جمع البيانات الخاصة بموضوع البحث بواسطة الأدوات المناسبة التي تسمح بربط العلاقة بين ما هو ظاهري وما هو ميداني .

وفي هذا الفصل نسعى للتأكد من تحقق والإجابة على التساؤلات المقترحة لذلك وهذه المرحلة تعد مرحلة مهمة باعتبارها تكشف عن مدى صدق أو خطا ما جاء في الفصول النظرية.

1- عرض وتحليل النتائج:

1-1- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول:

نص التساؤل: – ما هي استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث برصد استجابة عينة الدراسة على السؤال المفتوح عن استراتيجيات تدريس ذوي صعوبات تعلم القراءة ، فكانت استجاباتهم 34 استجابة موزعة كالآتي وهي :

– الرجوع إلى تثبيت الحروف أولا ثم الاعتماد على طريقة التعلم باللعب كاستراتيجية فعالة عند هؤلاء الأطفال .

– تحديد الأهداف السلوكية.

- يكتب المعلم ويقول الكلمة بينما التلميذ يشاهد ويسمع.

- يحكي التلميذ قصة للمعلم(السمع)

– تفكيك و تركيب الكلمات .

– يطبق التلميذ المهارة الفرعية بإشراف المعلم وتوجيهاته.

- يكتب التلميذ الكلمة مرة أخرى على صفحة جديدة.

- يوفر المعلم للتلميذ فرصا متكررة لاستخدام تلك الكلمة.

– الأطفال يختارون الكلمات التي يرغبون في تعلمها، الكلمة تكون مكتوبة لهم في ورقة أو بطاقة ويرسمونها بأصابعهم وينطقون الجزء المتتبع من الكلمة، وهذا يكرر حتى يشعر الطفل أنه يستطيع قراءة وكتابة الكلمة غيبا. وبالتخزين في الذاكرة.

– الاعتماد على الصور في تثبيت الكلمات و تنمية رصيده اللغوي .

– تقويم أداء التلميذ بعد كل تدريب على المهارة فرعية.

– تقويم أداء التلميذ بعد انتهاء التدريب على المهارة الأساسية.

- يعيد التلميذ نطق الكلمة.

- يتابع التلميذ الكلمة بأصبعه وهو يقولها، يكتب التلميذ الكلمة وهو يرددها، يوضح النطق التصحيح، حيث ينطق مقطع الكلمة ببطء عندما تكتب أو يشير إليها.
- يقوم المعلم بكتابة كلمات هذه القصة على الصبورة (البصر)
- يستمع التلميذ إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع)يقوم التلميذ بقراءتها (النطق)
- يقوم التلميذ بكتابتها (يركز على الجانب اللمسي والحركي معا....الخ.

– يحكي التلميذ قصة للمدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة

– الربط بين المقاطع الصوتية و قراءتها من خلال : محاكاة المعلم أو الأقران (الزملاء) .

– نعتمد على المطالعة وهي قراءة القصص القصيرة و المسلية ذات الكلمات السهلة هذا بالنسبة للطور الثاني .

– أما بالنسبة للطور الأول فيستحسن تدريب التلاميذ على قراءة كلمات قصيرة (3) أو(4) حروف ثم تكوين جمل تشملها و قراءتها ، و أيضا يلجأ المعلم إلى القراءة المقطعية ثم قراءة الكلمة كاملة ثم قراءة جمل قصيرة .

– تحديد الكفاءة المستهدفة.

– كتابة المهارة على السبورة

– عدم السخرية وتحفيز المتعلم بأنه سيتميز في القراءة لغرس الثقة ، ومن ثم قراءة الجمل عدة مرات باسترسال حتى يتمكن التلميذ من قراءتها قراءة صحيحة و هكذا يتعود على القراءة ....

- يعيد التلميذ نطق الكلمة.
- يتابع التلميذ الكلمة بأصبعه وهو يقولها، يكتب التلميذ الكلمة وهو يرددها، يوضح النطق التصحيح، حيث ينطق مقطع الكلمة ببطء عندما تكتب أو يشير إليها.

– اشتراك الوالدين في هذه المهمة ، لأن دور الوالدين في تعليم الطفل ضروري جدا

– تحليل الدرس أو المهارة الرئيسية إلى مهارات فرعية.

– كتابة المهارات الفرعية على السبورة.

– تدريب التلميذ على المهارات الفرعية الواحدة تلوى الأخرى، ولا ينتقل للمهارة الموالية إلا إذا تم إتقان المهارة السابقة.

- تُسمع الكلمة من أمام التلميذ، ويطلب منه كتابتها من الذاكرة، وإذا كانت غير صحيحة يكرر الخطوة الثانية، وإذا كانت صحيحة يتم تكليفه بوضع الكلمة في جمل أو قصص.

- يمكن للمتعلم أن يوضح الكلمة للمعلم كتابة وقولا، ثم يكتبها ويقولها.

– يطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات بالبصر.

– يستمع إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات (السمع).

– يقوم التلميذ بقراءتها (النطق) .

– يقوم بكتابتها (اللمس، والإحساس بالحركة).

وبالنظر إلى هذه الاستجابات وقراءتها وتحليلها وتبويبها وتصنيفها وترتيبها استطعنا أن نصنف هذه الاستجابات إلى أربع أصناف وهذا التصنيف كان بناء على الخلفية النظرية لهذا الموضوع :

المجموعة الاولى: وكان عدد الاستجابات 08 استجابات وعدد المستجيبين 13 معلمين وعند حساب النسبة المئوية للمستجيبين في المجموعة الاولى كانت نسبتهم 43,33 % وكانت استجاباتهم في مجملها كالآتي:

– الرجوع إلى تثبيت الحروف أولا ثم الاعتماد على طريقة التعلم باللعب كاستراتيجية فعالة عند هؤلاء الأطفال .

– تفكيك و تركيب الكلمات .

- الاعتماد على الصور في تثبيت الكلمات و تنمية رصيده اللغوي .

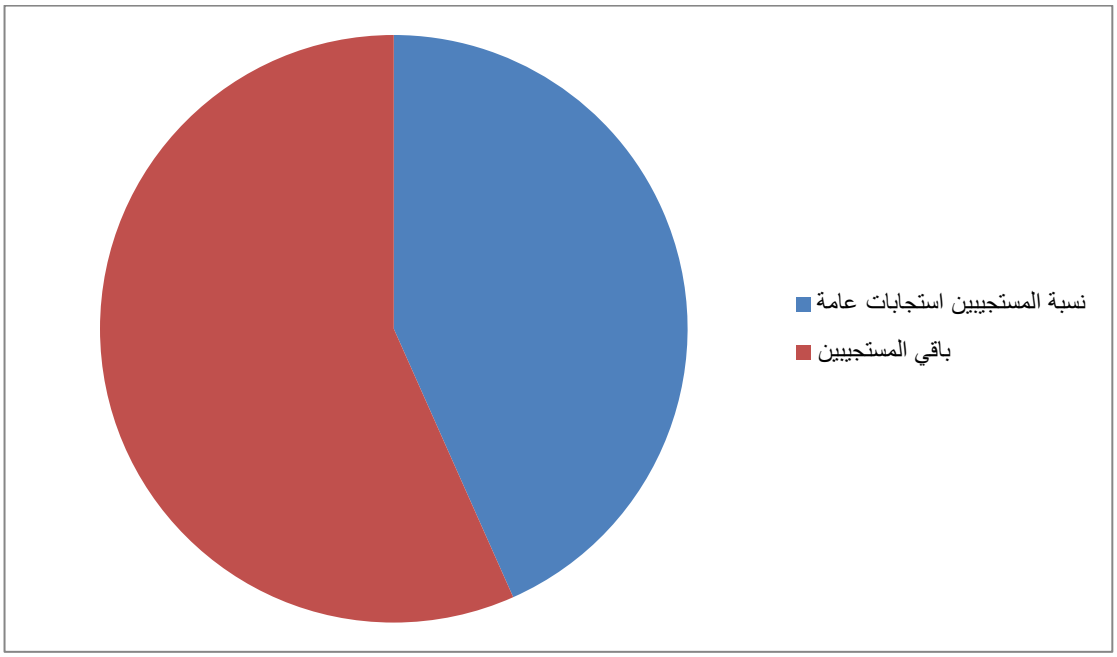
- الربط بين المقاطع الصوتية و قراءتها من خلال : محاكاة المعلم أو الأقران .

- نعتمد على المطالعة وهي قراءة القصص القصيرة و المسلية ذات الكلمات السهلة هذا بالنسبة للطور الثاني .

- أما بالنسبة للطور الأول فيستحسن تدريب التلاميذ على قراءة كلمات قصيرة (3) أو(4) حروف ثم تكوين جمل تشملها و قراءتها ، و أيضا يلجأ المعلم إلى القراءة المقطعية ثم قراءة الكلمة كاملة ثم قراءة جمل قصيرة .

- عدم السخرية وتحفيز المتعلم بأنه سيتميز في القراءة لغرس الثقة ، ومن ثم قراءة الجمل عدة مرات باسترسال حتى يتمكن التلميذ من قراءتها قراءة صحيحة و هكذا يتعود على القراءة

- اشتراك الوالدين في هذه المهمة ، لأن دور الوالدين في تعليم الطفل ضروري جدا وهذه الاستجابات تعتبر استجابات عامة لا تكون بمجملها استراتيجية متكاملة من استراتيجيات التكفل بصعوبات القراءة.



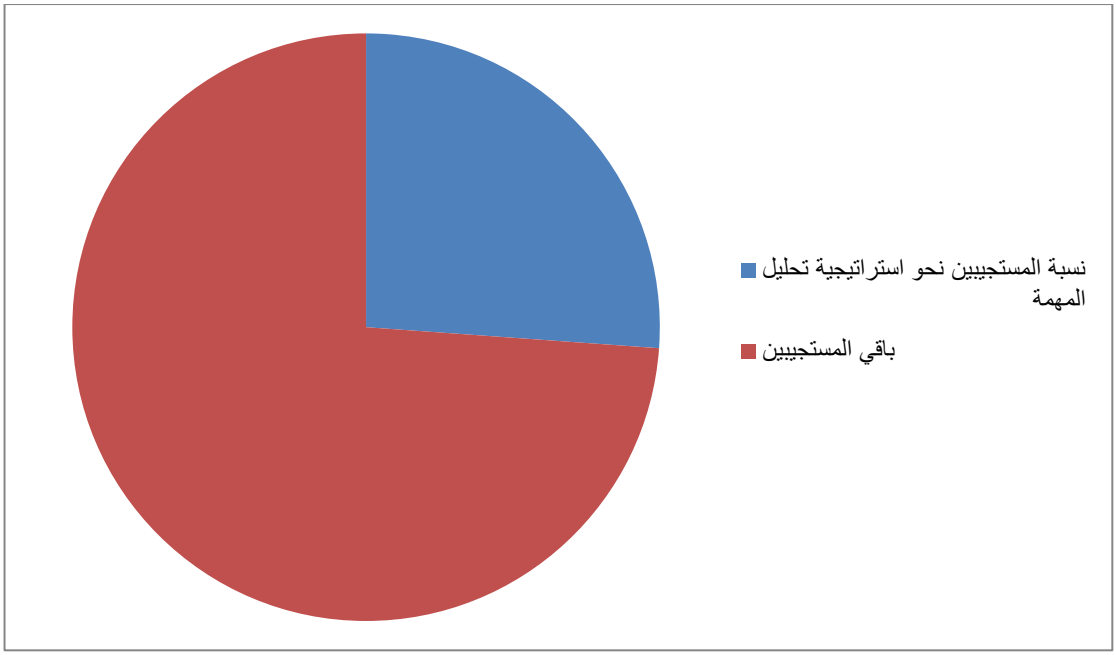
دائرة نسبية رقم (1) توضح نسبة المستجيبين استجابات عامة .

المجموعة الثانية: وكان عدد الاستجابات هو 09 وعدد المستجيبين هو 08 معلمين

وعند حساب النسبة المئوية للمستجيبين في المجموعة الثانية كانت نسبتهم 26,66 % وكانت استجاباتهم في مجملها كالآتي:

- تحديد الكفاءة المستهدفة.
- تحديد الأهداف السلوكية.
- كتابة المهارة على السبورة
- تحليل الدرس أو المهارة الرئيسية إلى مهارات فرعية.
- كتابة المهارات الفرعية على السبورة.
- تدريب التلميذ على المهارات الفرعية الواحدة تلوى الأخرى، ولا ينتقل للمهارة الموالية إلا إذا تم إتقان المهارة السابقة.
- يطبق التلميذ المهارة الفرعية بإشراف المعلم وتوجيهاته.
- تقويم أداء التلميذ بعد كل تدريب على المهارة فرعية.
- تقويم أداء التلميذ بعد انتهاء التدريب على المهارة الأساسية.

ما يلاحظ على هذه الاستجابات بمجملها أنها تتدرج تحت استراتيجية تحليل المهمة أو المهارة لكن ما يلاحظ على المعلمين الذين استجابوا هذه الاستجابات أن استجاباتهم لم تكن بهذا الترتيب ولم تكن بهذا العدد وإنما كل معلم يذكر بعض الاستجابات المحدودة بناء على خبرته .



دائرة نسبية رقم (2) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجية تحليل المهمة .

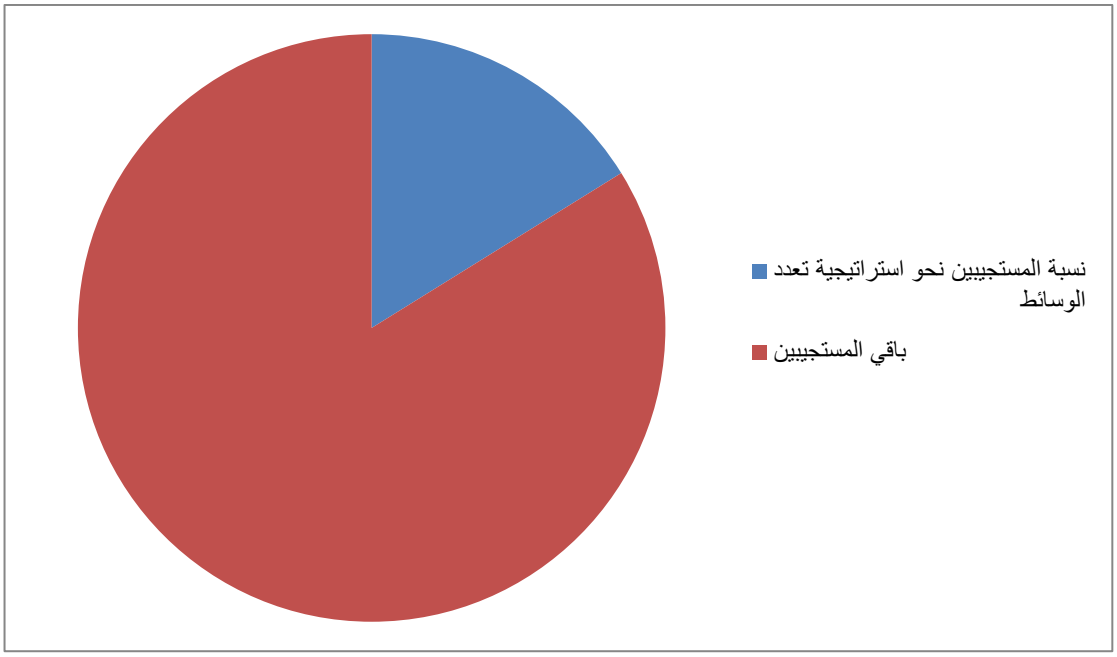
المجموعة الثالثة: وكان عدد الاستجابات هو 07 وعدد المستجيبين هو 05 معلمين

وعند حساب النسبة المئوية للمستجيبين في المجموعة الثالثة كانت نسبتهم 16,66 % وكانت استجاباتهم في مجملها كالآتي:

- يكتب المعلم ويقول الكلمة بينما التلميذ يشاهد ويسمع.
- يعيد التلميذ نطق الكلمة.
- يتابع التلميذ الكلمة بأصبعه وهو يقولها، يكتب التلميذ الكلمة وهو يرددها، يوضح النطق التصحيح، حيث ينطق مقطع الكلمة ببطء عندما تكتب أو يشير إليها.
- تُسمع الكلمة من أمام التلميذ، ويطلب منه كتابتها من الذاكرة، وإذا كانت غير صحيحة يكرر الخطوة الثانية، وإذا كانت صحيحة يتم تكليفه بوضع الكلمة في جمل أو قصص.
- يمكن للمتعلم أن يوضح الكلمة للمعلم كتابة وقولا، ثم يكتبها ويقولها.
- يكتب التلميذ الكلمة مرة أخرى على صفحة جديدة.

- يوفر المعلم للتلميذ فرصا متكررة لاستخدام تلك الكلمة.

ما يلاحظ على المعلمين الذين استجابوا هذه الاستجابات أن استجاباتهم لم تكن بهذا الترتيب ولم تكن بهذا العدد وإنما كل معلم يذكر بعض الاستجابات المحدودة بناء على خبرته . وبعد ترتيب هذه الاستجابات وتنظيمها ومقارنتها باستراتيجيات التكفل بصعوبات القراءة وجدنا أنها تندرج تحت مسمى طريقة تعدد الوسائط أو الحواس والتي تسمى بأسلوب (VAKT).



دائرة نسبية رقم (3) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجية تعدد الوسائط .

المجموعة الرابعة: وكان عدد الاستجابات هو 10 وعدد المستجيبين هو 04 معلمين

وعند حساب النسبة المئوية للمستجيبين في المجموعة الرابعة كانت نسبتهم 13,33 % وكانت استجاباتهم في مجملها كالآتي:

- يحكي التلميذ قصة للمعلم(السمع)
- يقوم المعلم بكتابة كلمات هذه القصة على الصبورة (البصر)

- يستمع التلميذ إلى المعلم عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع)يقوم التلميذ بقراءتها (النطق)
- يقوم التلميذ بكتابتها (يركز على الجانب اللمسي والحركي معا....الخ.

– الأطفال يختارون الكلمات التي يرغبون في تعلمها، الكلمة تكون مكتوبة لهم في ورقة أو بطاقة ويرسمونها بأصابعهم وينطقون الجزء المتتبع من الكلمة، وهذا يكرر حتى يشعر الطفل أنه يستطيع قراءة وكتابة الكلمة غيبا. وبالتخزين في الذاكرة.

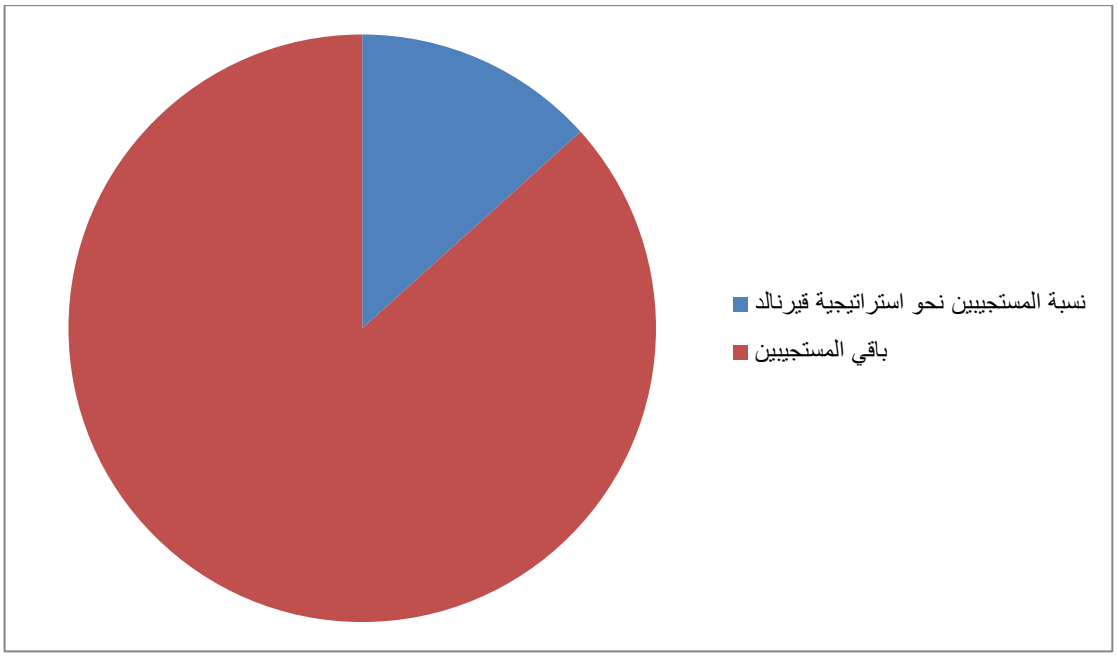
– يحكي التلميذ قصة للمدرس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة .

– يطلب من التلميذ أن ينظر إلى الكلمات بالبصر.

– يستمع إلى المدرس عندما يقرأ الكلمات (السمع).

– يقوم التلميذ بقراءتها (النطق) .

– يقوم بكتابتها (اللمس، والإحساس بالحركة).

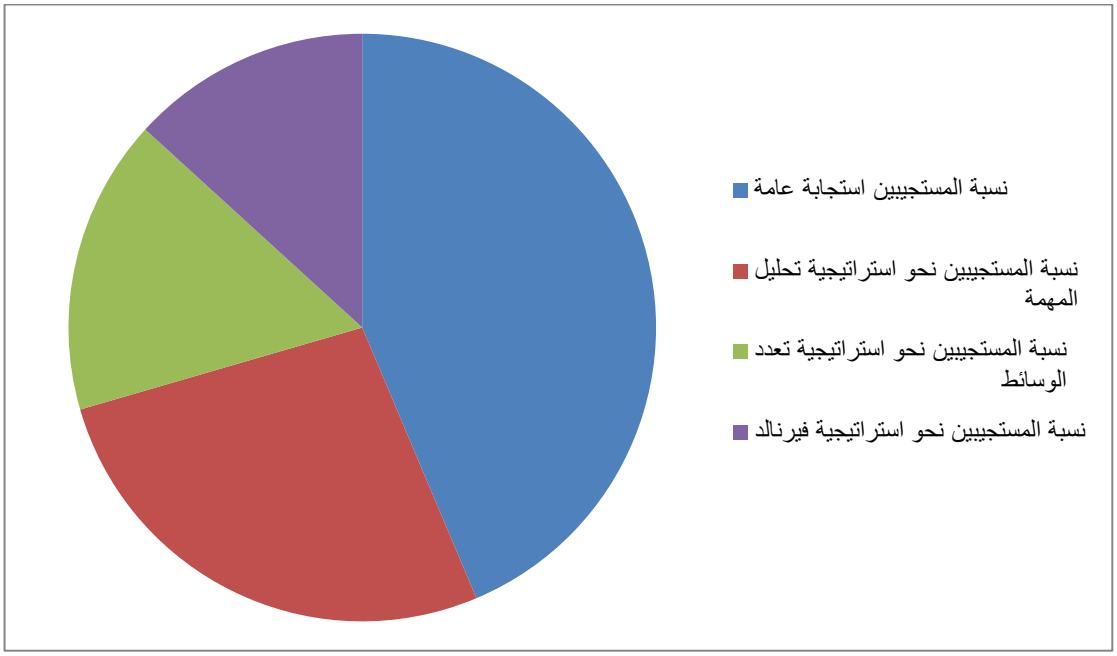


دائرة نسبية رقم (4) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجية فيرنالد .

ما يلاحظ على المعلمين الذين استجابوا هذه الاستجابات أن استجاباتهم لم تكن بهذا الترتيب ولم تكن بهذا العدد وإنما كل معلم يذكر بعض الاستجابات المحدودة بناء

على خبرته . وبعد ترتيب هذه الاستجابات وتنظيمها ومقارنتها باستراتيجيات التكفل بصعوبات القراءة وجدنا أنها تتدرج تحت مسمى طريقة فيرنالد.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن مجموع الاستجابات التي ذكرها أفراد العينة هي 34 استجابة موزعة على 04 أصناف ثم قارن الباحث هذه الاستجابات باستراتيجيات التكفل بصعوبات القراءة ، فوجد أن 08 استجابات لا تتدرج تحت أي استراتيجية ولا ترتقي لأن تكون طريقة من طرائق التدريس ، و09 استجابات تتدرج تحت مسمى تحليل المهارة ،وهي الاستراتيجية الوحيدة التي كانت أكثر تكرارا، وحتى هذه الاستجابات التي تتدرج تحت تحليل المهارة لا تشكل بمجملها استراتيجية علاجية متكاملة ومترابطة ، و07 استجابات تحت مسمى طريقة تعدد الوسائط أو الحواس، و10 استجابات تحت مسمى طريقة فيرنالد .



دائرة نسبية رقم (5) توضح نسبة المستجيبين لاستراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة.

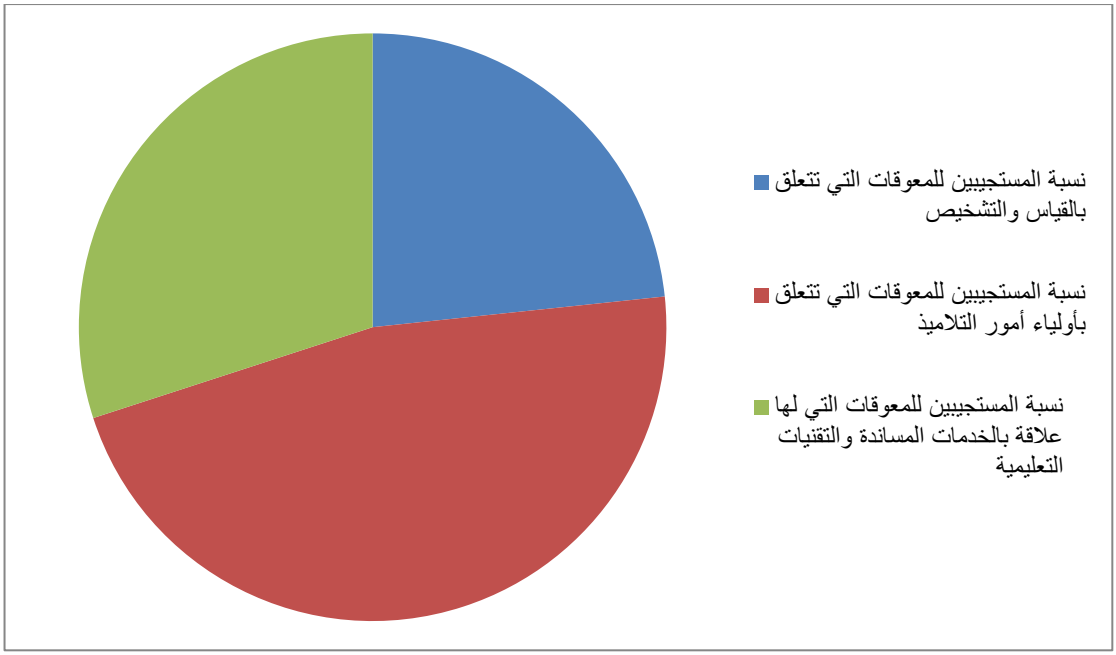
ونفسر خلو الاستجابات من الاستراتيجيات العلاجية ، بعدم تكوين المعلمين في هذا المجال ، وأن معارف ومكتسبات المعلمين في مجال صعوبات التعلم متوسطة ،

وهذا ما يتوافق مع دراسة **Saeedy, (2020)** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على درجة معرفة معلمي التعليم العام بطلبة صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات بدولة الكويت ، وقد أوضحت النتائج أن مستوى المعرفة لدى المعلمين والمعلمات بطلبة صعوبات التعلم جاءت متوسطة، كما أوضحت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعرفة لدى كل من المعلمين والمعلمات في منطقة الجهراء التعليمية تبعًا لمتغيرات كل من الجنس، والخبرة التدريسية ، والمؤهل الدراسي.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ما هي الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات القراءة ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث برصد استجابة عينة الدراسة على السؤال المفتوح عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء التكفل بذوي صعوبات القراءة ،حيث ركز 07 من أفراد العينة على المعوقات التي تتعلق بالقياس والتشخيص وكانت نسبتهم 33، 23% وركز 14 من أفراد العينة على بعض المعوقات التي تتعلق بأولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، وكانت نسبتهم 46,66 %، وركز 09 من أفراد العينة على بعض العراقيل والمعوقات التي لها علاقة بالخدمات المساندة والتقنيات التعليمية، وكانت نسبتهم 30%.



دائرة نسبية رقم (6) توضح نسبة المستجيبين للصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات القراءة.

حيث تلخصت الصعوبات في ثلاث معوقات رئيسية وهي كالآتي:

- معوقات تتعلق بالقياس والتشخيص:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أن أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين تتمثل في القياس والتشخيص ، ويفسر هذا بعدم وجود مقاييس محكمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم ، وهذا ما يتفق مع دراسة آل حسين (2018) حيث أظهرت أن عدم وجود مقاييس محكمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم يعوق التكفل الجيد بهذه الفئة ، وأوصت بتوفير المقاييس التشخيصية وتشجيع الباحثين على تعريب وتقنين الاختبارات والمقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم .

- معوقات تتعلق بأولياء أمور التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة :

يتضح من خلال النتائج الموضحة أن أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين تتمثل في عدم وجود تعاون مع الأسرة ، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وجود تعاون مع الأسرة يلقي بالعبء على المعلمين فقط مما يعوق التكفل الجيد بصعوبات التعلم .وتتفق

هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2015) التي بينت عدم وجود تدخل فعال بين أولياء الأمور والمعلمين ، وهذا بسبب جهل أولياء الأمور بالنتائج الوخيمة التي يجنونها بسبب تخليهم عن مرافقة أبنائهم .

- معوقات تتعلق بالخدمات المساندة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

يتضح من خلال النتائج الموضحة أن أبرز المعوقات التي تواجه المعلمين تتمثل في عدم توفر الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات كل تلميذ على حدة ، مثل الخدمات النفسية والخدمات الاجتماعية والخدمات التقنية المساندة ، وهذا ما يتفق مع العديد من الدراسات ، فقد أوضحت دراسة التميمي (2016) أن من أبرز المعوقات التي تحول دون توظيف المعلمين للتقنيات التعليمية في برامج صعوبات التعلم ، تمثلت في التكلفة المادية العالية للتقنيات التعليمية ، وندرة توفيرها .

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

ما المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث برصد استجابة عينة الدراسة على السؤال المفتوح عن أهم المقترحات التي تقلل من حدة المعيقات، وأهم المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الجزائرية ، حيث كانت مقترحات عامة، وأخذ الباحث بالمقترحات التي لها صلة كبيرة بموضوع الدراسة ، حيث بلغ عدد المقترحات10 وهي:

1- التركيز على حصص الدعم و المعالجة .

2- توفير وسائل إيضاح جديدة لتقريب الفهم .

3- إثارة انتباه التلميذ .

4- تكليف التلميذ بواجبات خارج حصص الدراسة للتمرن على الخط و الكتابة .

5- حذف بعض الدروس و إعادة ترتيب البعض الآخر (التقديم و التأخير) .

6- إيجاد السبل لربط أولياء التلاميذ بمتابعة أبنائهم .

7- حل مشكلة الاكتظاظ و التخفيف من عدد التلاميذ في القسم .

8- التنويع في طرائق التدريس .

9- ضرورة تعليق المعلم المعلقات خاصة فيما يخص جداول الضرب و المحيط و المساحة و المضاعفات و مراتب الأعداد وتصريف الأفعال و دروس القواعد ، لأنها تساعد التلاميذ الضعاف .

10- عدم تقيد المعلم بتمرينات دفاتر الأنشطة إذا كانت صعبة بل يختار منها ما يناسب تلاميذه .

خلاصة عامة وتوصيات :

بناءا على النتائج المعروضة سلفا، خلصت الدراسة الحالية إلى أن هناك استراتيجيات وبدائل متعددة للتكفل بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، كما أن مستوى معرفة المعلمين بهذه الاستراتيجيات يعتبر متوسطا ، كما خلصت الدراسة أيضا إلى أن هناك مجموعة من العراقيل التي تحد من التكفل الجيد بهذه الفئة في المدرسة الجزائرية .

وانطلاقا من النتائج المذكورة نوصي بما يأتي:

- الكشف لمبكر لتلاميذ صعوبات التعلم و وضعهم في أقسام خاصة .
- تكوين معلمين مختصين في مجال صعوبات التعلم .
- تخصيص أقسام خاصة كأقسام التعليم المكيف وغرف المصادر لمعالجة و توجيه هذه الفئة بهدف إعادتهم إلى الأقسام العادية مستقبلا و إعادة إدماجهم .
- تخصيص دورات لمعلمي التعليم الابتدائي عن مشكلات الأداء المدرسي لدى بعض التلاميذ و أساليب التدخل المبكر .
- عقد ورشات عمل عن استراتيجيات تعليم وتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة والحساب.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- بالطاهر، النوي (2007)، ***محاضرات في منهجية وتقنيات البحث لفائدة طلبة السنة الثانية شعبة: علم النفس***، جامعة الوادي، الجزائر.

- البطاينة ، أسامة محمد و آخرون : *(2005)* ***.صعوبات التعلم : النظرية و الممارسة*** .عمان : دار المسيرة ط1.

- البهجة، عبد الفتاح.(2000).***أصول تدريس العربية بين الأصول والممارسة***.(ط.1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- بوحوش، عمار، والذنيبات، محمد محمود.(**1999**). ***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث***.(ط.2). ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

- بوعيشاوي، سعاد.(2019). ***تعليمية القراءة في المدرسة الجزائرية "السنة الأولى ابتدائي نموذجا"***. *مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية*،(05)*03*، 129-137.جامعة المسيلة.

- بو معراف ،اسيا، وأمال، قاسمي.(**2016**). ***الأسس التشريحية العصبية للقراءة.*** *مجلة العلوم الاجتماعية* .العدد**16**.

- الجدوع، عصام (**2003**). ***صعوبات التعلم***.(ط.1). دار اليازوري.

- جريش، منى فاطمة إبراهيم. (2018).***فعالية التعلم التعاوني لتحسين الوعي الفونولوجي والقراءة الجهرية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة*** . المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة (2). ص 1- 49.

- الجلجل، نصرة عبد المجيد. (1995). ***العسر القرائي: الدسليكسيا: دراسة تشخيصية علاجية***.القاهرة .مكتبة النهضة العربية.

- حافظ، نبيل عبد الفتاح (1998) ، ***صعوبات التعلم والتعلم العلاجي*** .مكتبة زهراء الشرق:القاهرة.

- حسن ، عبد الباسط محمد(1972): ***أصول البحث الاجتماعي***، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

- حمزة، أحمد عبد الكريم **(2008)**. ***سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)***. **(ط1)**. عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- خطاب ،عمر .(2005) . ***مقاييس في صعوبات التعلم*** .عمان :مكتبة المجتمع العربي.ط1.

- خوجة، أسماء. (2019). ***صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة المسيلة)***.*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 04(01)،101-182.جامعة المسيلة.

- الدهيني، رشا محمد سلامة.**(2017). عسر القراءة والمؤشرات السلوكية المميزة له لدى تلاميذ الثالث الأساسي**. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزه.

- الراشد، خالد بن عبد الله.**(2001)**.***برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحصيل المستوى الدراسي***، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود. السعودية.

- رجاء محمود أبو علام (2004) : ***مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية*** ، ط4 ، دار النشر للجامعات ، مصر .

- الزيات، مصطفى فتحي .(1982) . ***سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتجيات التربية الخاصة*** .الكويت : دار القلم.

- السرطاوي عبد العزيز ، (2009)، ***مقدمة في صعوبات القراءة*** ، دار وائل ، عمان.

- سعد، مراد علي عيسى.**(2006)**. ***الضعف في القراءة وأساليب التعلم***. (ط.1). الاسكندرية. دار الوفاء للنشر والتوزيع.

- السعيدي، أحمد.(**2009**). ***مدخل إلى الديسليكسيا . برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة***. دار اليازوري عمان.

- سمك، محمد صالح .(1998). ***فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية*** . القاهرة : دار الفكر العربي.

- سيف الإسلام ، سعد عمر(2009): ***الموجز في منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية***،ط1، دار الفكر، دمشق.

- شرفوح، البشير (2006). ***انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين***. رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس العيادي. جامعة الجزائر.

- شلابي ، عبد الحفيظ ، (2017) ، ***اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية*** ، رسالة دكتوراه غيرمنشورة ،كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة تلمسان .

- شوشاني محمد، صالح.(**2019**). ***فعالية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة.*** [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي. الجزائر.

- شيفرد، بيتر وميتشل، وجريجوري. (2006). ***القراءة السريعة***. (ط1).(ترجمة أحمد هوشان).

- الصيفي، عاطف .(2008) .***المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*** .عمان :دار أسامة.

- الظاهر ، قحطان أحمد .(2004) .***صعوبات التعلم*** .ط1.عمان :دار وائل للنشر و التوزيع.

- عازب أحمد، عبد المنعم (2023).***فعالية برنامج تدريبي قائم على مساعدة الأمهات للتخفيف من صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الوادي.

- عبد الرحيم، فتحي، ***(1992) .سيكولوجية الأطفال غير العاديين و استراتيجيات 1التربية***، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

- العبد الله ، محمود فندي (2007). ***أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية*** ، ط1، إربد: عالم الكتب الحديث.

- العساف ، صالح بن حمد (1995) . ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*** ، ط1 ، مكتبة العبيكات ، السعودية .

- عمیار، سعيدة (2023) ، ***بعض العوامل المعرفية اللغوية المنبئة بعسر القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية للمستويات الدراسية من2إلى5 ابتدائي دراسة وصفية مقارنة في بعض ابتدائيات ولاية الوادي***، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة المسيلة.

- فادية، محمد (2009). ***فاعلية برنامج مقترح لتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ فئة صعوبات التعلم في القراءة لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة الأساس.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الآداب. جامعة الخرطوم.

- الفرا، إسماعيل صلاح (**2017**). ***صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق أراء معلمي المرحلة الأساسية***. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.2(25). 310-346.

- كوجاك، كوثر.(1997). ***اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس***، القاهرة: عالم الكتب.

- اللبودي ، منى إبراهيم .(2005) . ***صعوبات القراءة والكتابة*** .القاهرة :مكتبة زهراء الشرق.ط1.

- لمى ، بنداق بلطجي (2010). ***صعوبة القراءة (الديسلكسيا)*** . بيروت: دار العلم للملايين.

- لوزاعي، رزيقة.(2017). ***مقاربة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الأطفال المتمدرسين في الطور الثاني ابتدائي بمدرسة يليس ببودواو: دراسة اضطرابات الذاكرة العاملة وتأثيرها على عملية القراءة واقتراح برنامج علاجي لإعادة تأهيلها.*** رسالة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم النفس العصبي .جامعة. الجزائر2.

- محي الدين ، مختار (1995) . ***بعض تقنيات البحث وكتابة التقارير*** ، مجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة قسنطينة عدد خاص.

- المدهون، مها عطا جابر.(2016).***أثر برنامج قائم على الوعي الفونولوجي تنمية القراءة لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. دراسة حالة.*** أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية (مسار المناهج وطرق التدريس). جامعة الإمارات العربية المتحدة كلية التربية.

- مروان عبد المجيد 2000 . ***أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*** ، ط1 ، عمان ، الأردن ، مؤسسة الوراق.

- مسعد ،أبو الديار،(2012). ***القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*** ، ط1، الكويت ، مكتبة الكويت الوطنية.

- مفيدة، مراكب (2011) ، ***الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة ،الجزائر.

- ملحم، سامي محمد.(2002). ***صعوبات التعلم*** ، (ط1). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- منتصر، مسعودة والشايب، محمد الساسي والعيس، إسماعيل (2014). ***الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة : معطيات ميدانية من بعض تلاميذ***

المرحلة الابتدائية (4-5). مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية . ع(15). 25-35.

- منتصر، مسعودة (2016). ***أثر برنامج تدريبي مبني على استراتيجية الذاكرة العاملة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة ورقلة. الجزائر.

- النوري، إيمان أحمد.(2010). ***صعوبات تعلم القراءة لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي وتصور مقترح لعلاجها***. قدمت هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم المناهج وطرق التدريس من كلية التربية في الجامعة الإسلامية- غزة.

- الوقفي، راضي.(**2009**). ***صعوبات التعلم، النظري والتطبيقي***، ط.1. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- Billard. C et al : **les dyslexies du développement « comment s'y retrouver » ; Le concours médical** ; 09-09-1995—117-28.

- Demeur ,Navet.(1983) . **Méthode pratique de rééducation de la lecture et de l'orthographe** .4éme éd .Bruxelles : Boeck.

- Deweck G,(2010), **Les troubles du langage chez l'enfant description et évaluation**, Paris.

- Elisabeth Nuyts, (2012) , **dyslexie, dyscalculie, prévention et remèdes**, 2èmeEdition, Paris.

- Estienne. F, (1971),**Lecture et dyslexie**, Edition universitaire, Paris.

-Fitzhugh Dodson (1999) **" tout Se joue 6 ans"** Marabout France.

- Gaillard,F.(1993). **Intégration des modéles neuropsychologues de la dyslexie développemental,in**- Bulletin d'Audiophonologie,vol IX,N°=5.PP 567-584.

- Habib,M.(1999). **Dyslexie le cerveau singulier les dècrire èvaluer traiter**. Masson. Paris.
- Habib .M,(2004),**Bases neurobiologique de la dyslexie, in Metz-Lutz, Développement cognitive et troubles des apprentissages : Evaluer, comprendre,rééduquer et prendre en charge**, Marseille.
-Layes, S., &AL(2015). **Effectiveness of a Phonological Awareness Training for Arabic Disabled Reading Children: Insights on Metalinguistic Benefits**. Bellaterra Journal of Teaching & Learning.
- Plaza, M, (2002), ADSP.h26, mars. **Probleme de sante' publique**, ed de l'apprenti lecteur.
- Sauvageat. B,(2002), **Vive la dyslexie**, Nil, Edition, Paris.
- Sprenger, Deutsch, (2006),**Cerveau gauche, cerveau droit à la lumière des neurosciences**, De Boeck, Paris.

الملاحق

- ملحق رقم (1) يوضح نموذج استمارة المقابلة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

اسم المؤسسة: بلقط عبد الرزاق ☐ تواتي أحمد مصطفى ☐

المستوى الثقافي: خريج المعهد التكنولوجي ☐ خريج جامعي ☐

الخبرة المهنية : أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

استمارة مقابلة

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص تربية خاصة وتعليم مكيف صمم هذه المقابلة التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تتعلق ب " استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين" .

نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية والإجابة على هذه الأسئلة بطريقة شفوية علما أن أخذ هذه الاستجابات سيكون عن طريق المسجل الصوتي.

وتأكد أن إجابتك لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

أسئلة المقابلة:

- ما هي استراتيجيات التكفل بذوي صعوبات القراءة ؟
- ما هي الصعوبات التي تعرقل التكفل بذوي صعوبات القراءة؟
- ما المقترحات التي يمكن أن تسهم بالتكفل الجيد بذوي صعوبات القراءة في المدرسة الجزائرية ؟

السنة الجامعية: 2023 / 2024