جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

القدرة التمييزية لاختبار سرعة تسمية الصور في التعرف على ضعف القراءة عند تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي

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

إعداد الطالبتين:
-أمينة عمري
-رميصاء حمو

إشراف الأستاذ الدكتور:
إسماعيل لعيس

نوقشت المذكرة علنا يوم :2023/06/05

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة:

اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
سلاف مشري	أستاذة دكتورة	جامعة الشهيد حمة حمه لخضر	رئيسا
إسماعيل لعيس	أستاذ دكتور	جامعة الشهيد حمة حمه لخضر	مشرفا مقررا
خيـــــرة لزعر	أستاذة	جامعة الشهيد حمة حمه لخضر	ممتحنا

الموسم الجامعي: 2022_2023

شكر وعرفان

أحمد الله وأشكره على ما أنعم به علينا وتفضل بإتمام هذا العمل، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين محمد بن عبد الله خاتم الأنبياء والمرسلين

أما بعد، نرفع عبارات الشُّكر والتقدير لأستاذنا الفاضل، المشرف على المذكرة الأستاذ الدكتور:

"إسماعيل لعيس" حفظه الله ورعاه ، نشكره على تكرُّمه بقبول الإشراف على هذه الرسالة، فكان نعم المعين بعد الله عز وجل بتوجيهاته السديدة؛ فرفع الله قدره، وأعلى في الناس شأنه وذكره

كما نشكر الأساتذة الفضلاء الذين تكرَّمُوا بقبول مناقشة هذه الرسالة وتقييمها حتى تزداد إثراء علميا أسأل الله أن يُديم ظلهم، و يضاعف أجرهم

كما نتقدم بعظيم الشُّكر إلى جميع مدراء المدارس والأساتذة على مساعدتهم لنا لإيجاد العينة المراد دراستها

ولا يفوتنا أن نشكر كل من ساعدني في تصحيح هذه الرسالة وصوبها وأسدى إلي النصح، حتى خرجت بهذه الصورة، وأخص بالذكر: الدكتورة زينب صغير، فبارك الله فيها، وأحسن إليها

والشكر كل الشكر لمن مد إلينا يد المساعدة من قريب أو بعيد في سبيل انجاز هذا العمل فجزى الله عني الجميع خير الجزاء وأفضله

وأعتذر لمن لم أذكر أسمه

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين التسمية السريعة والقدرة القرائية و التعرف على الفروق بين مجموعتي القراء(مجموعة تلاميذ ضعاف القراءة ومجموعة التلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبار التسمية السريعة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.شملت عينة الدراسة (128) تلميذا من الجنسين. تم تطبيق الاختبارات التالية: اختبار رافن للذكاء، اختبار قراءة الكلمات(الكلمات المتداولة، الغير متداولة، شبه الكلمات)، اختبار التسمية السريعة ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الارتباطي.تمت معالجة البيانات بالاعتماد على اختبار (ت) للفروق ومعامل الارتباط برسون .بينت نتائج الدراسة:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التسمية السريعة للصور البسيطة ومنه تحققت الفرضية الأولى.

- وجود فروق ذات د لالة إحصائية بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في التسمية السريعة للصور المعقدة ومنه تحققت الفرضية الثانية.

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة و التسمية السريعة للصور ومنه تحققت الفرضية الثالثة حيث تشير النتائج إلى العلاقة الارتباطية بين الأداء القرائي وسرعة تسمية الصور وعليه تظهر أهمية التسمية السريعة في اكتساب مهارة القراءة لدى التلاميذ بالنظر الى درجة الارتباط الدالة الموجودة بينهما.

الكلمات المفتاحية: ضعف القراءة ، التسمية السريعة.

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between rapid naming and reading ability. To identify the differences between the two groups of readers (the group of students poor reading and the group of ordinary students) in their performance on the rapid naming test for a sample of third year primary students. The study sample included (128) students of both sexes. The following tests were applied: Raven test of intelligence Test of reading words (frequent words, non- frequent semi- words) Rapid naming test (T) achieve the objectives of the study, the correlational approach was relied upon.

- There are statistically significant differences between the two groups in the quick naming of simple pictures Hence, the first hypothesis was verified.

- There are statistically significant differences between normal readers and poor readers in the rapid naming of complex images, and from this the second hypothesis was achieved.

- The existence of a statistically significant correlation between reading and rapid naming of images, and from it the third hypothesis was achieved, as the results indicate the correlation between reading performance and the speed of naming images, and accordingly the importance of rapid naming appears in acquiring the reading skill of students by looking to the degree of function correlation that exists between them.

Keywords: reading impairment, rapid naming.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	4
مقدمة	5
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1 الإشكالية وتساؤلاتها	8
2 فرضيات الدراسة	13
3 أهداف الدراسة	13
4 التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة	13
الفصل الثاني: عسر القراءة	
تمهيد	15
1 تعريف القراءة	15
2 الاسس المعرفية للقراءة	17
3 تعريف عسر القراءة	18
4 أعراض عسر القراءة	19
5 أنواع عسر القراءة	21
6 تعريف التسمية السريعة	22
7- دور التسمية السريعة	23
خلاصة	26
الإطار التطبيقي	
الفصل الثالث : الإجراءات المنهجية للدراسة	

تمهيد	29
1 منهج الدراسة	29
2 عينة الدراسة	29
3 أدوات الدراسة	30
4 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	32
5 حدود الدراسة	32
6 الأساليب الإحصائية المستخدمة	33
خلاصة	34
الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	36
1 عرض نتائج الدراسة	36
2 مناقشة النتائج	39
3 خلاصة واقتراحات وأفاق الدراسة	43/42
قائمة المراجع	46

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	الفرق بين القراء العاديين وضعاف القراءة في اختبار القراءة	36
2	الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار التسمية السريعة للصور البسيطة	37
3	الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في اختبار التسمية السريعة للصور المعقدة	37
4	الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والتسمية السريعة للصور البسيطة	38
5	الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والتسمية السريعة للصور المعقدة	38

مقدمة:

يعد موضوع صعوبات التعلم من المواضيع التي لاقت اهتمام العديد من الباحثين والمختصين باعتبارها من أهم المشكلات التي تواجه التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، حيث ينخفض مستوى أدائهم عن اقرأنهم في التحصيل الدراسي، وهي تسهم في ارتفاع نسبة الرسوب وزيادة عدد الراسبين، مع العلم أن قدراتهم العقلية متوسطة أو فوق المتوسط ولا يعانون من أي إعاقات مختلفة (حسية أو سمعية أو بصرية أو حركية)، أو حرمان ثقافي أو بيئي أو اقتصادي ومع هذا تظهر لديهم صعوبات تعليمية . ومن هنا تأتي أهمية الدراسات لهذا المجال لتفسر مشكل ضعف القراءة، و إيجاد حلول ناجعة مستفيدين مما قدمه العلماء حول هذا الموضوع و تقديم مساهمات لفهم العلاقة بين هذه الصعوبات ومتغيرات أخرى، وفي الدراسة الحالية ركزنا على مهارة معرفية وهي التسمية السريعة التي لها دور في تعلم القراءة. لذا جاءت الدراسة الحالية بهدف محاولة التعرف على التسمية السريعة وعلاقتها بضعف القراءة.

وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين:

جانب نظري يحتوي على ثلاثة فصول:

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

والفصل الثاني: تم تخصيصه للقراءة و الأسس المعرفية و تعريف عسر القراءة، ثم التطرق إلي أعراض وأنواع عسر القراءة وتعرضنا فيه إلى مفهوم التسمية السريعة، ودور التسمية السريعة.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين:

الفصل الثالث: وجاء فيه الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا من منهج الدراسة وعينة الدراسة إلى حدود الدراسة وأدواتها وكيفية تطبيقها ثم الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع: تم تخصيصه لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بالرجوع الى الجانب النظري والدراسات السابقة وأخيرا الخلاصة العامة للنتائج الدراسة ثم عرض لاقترحات الدراسة وآفاقها.

الجانب النظري

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1. الإشكالية وتساؤلاتها
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة

1 الإشكالية وتساؤلاتها:

تُعدّ القراءة أهم ركيزةٍ لبناء شخصية الإنسان وهي وسيلة لتوضيح الأفكار والمعلومات، وهي من أهم العوامل في نجاح التحصيل الدراسي وإذا فشل الفرد في عملية القراءة سيكون هناك تحصيل دراسي ضعيف.

والقراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة الاتصال بين الأفراد والمجتمعات، ووسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه في المجتمع، وأداته ووسيلته في التعلم والثقافة، وهي الأداة التي يتعرف بواسطتها إلى حضارات الأمم وثقافتها ومعارفها، وتساعد الفرد في النمو اللغوي والثقافي، وهي عملية دائمة نزاولها داخل المدرسة وخارجها. وتشير الدلائل والإحصائيات الحديثة إلى أن زيادة أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة تشكل خطرا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، فقد أكدت الدراسات الحديثة على شيوع ظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ودعت إلى ضرورة اقتراح الخطط والبرامج لعلاجها.(الكحالي،2011).

اتخذت عملية القراءة اهتماما بالغ الأهمية في عصرنا الحديث نظرًا لما تكتسيه من أهمية في عملية النجاح في المجال الدراسي، إنها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في عملية التعلم، لذلك أجريت بحوث كثيرة في هذا الميدان بغية إيجاد حلول من شأنها أن تخفف من الصعوبات التي تكون عائقا لدى الأطفال في عملية اكتساب القراءة، وكذلك إيجاد منهجية للمعلمين تكون فعالة عند استعمالها أثناء التدريس، والتخفيف من حيرة وقلق الآباء على أبنائهم من التحصيل الدراسي السلبي، يمثل عسر القراءة مشكلة خطيرة على المستوى العالمي، ليس فقط بالنسبة للفرد فحسب ولكن تمتد كذلك أثاره إلى المجتمع الذي يعيش فيه هؤلاء الأفراد فقد زاد عدد الأفراد الذين يعانون عسر القراءة بدرجة أثارة انتباه الخبراء والباحثين، وحثهم على تضافر الجهود من أجل حل هذه المشكلة.(شرفوح،2005).

الصعوبات التعليمية الاكادمية وهي المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في عمر المدرسة، ويشمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية الصعوبات الخاصة بالقراءة، والصعوبات الخاصة بالكتابة، والصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي، والصعوبات الخاصة بالحساب. هذا الاصطلاح لوصف الأطفال الذين يظهرون تبايناً كبيراً بين قدرتهم

الكامنة على التعلم(الذكاء) وبين تحصيلهم الأكاديمي في المجالات السابقة حتى بعد تزويدهم بالتعليم المدرسي المناسب.(الخطيب،2013).

وفي دراسة قامت بها الرابطة الكويتية للدسلكسيا(لصعوبات القراءة) بالتعاون مع وزارة التربية بدولة الكويت عام 2002 لتقدير حجم الإصابة وانتشار صعوبات التعلم عامة وصعوبات القراءة بوجه خاص(الدسلكسيا) تبين أنها تصل إلى 6 – 7% من حجم المجتمع الكويتي.(أو الديار،2012).

تمثل سرعة التسمية الأساسية عجزًا أساسيًا ثانيًا عند الأطفال المصابين بعُسر القراءة النمائي، على أساس البحث في علوم الأعصاب، هناك أدلة كثيرة على أن العديد من القراء المصابين بضعف شديد يعانون من عيوب في سرعة التسمية. أي العجز في العمليات الكامنة وراء التعرف السريع واسترجاع المحفزات اللغوية المعروضة بصريًا

فالتسمية السريعة، هي السرعة التي يمكن للمرء من خلالها تسمية المحفزات المألوفة المعروضة بصريًا مثل الحروف والأرقام والألوان والأشياء بصوت عاليا ، العمليات وهي مهمة أيضا وتعكس آلية. كما أن الصلة بين القراءة والتسمية السريعة مثبتة في البحوث والأدبيات إثباتاً كبيراً. فمهام التسمية وجدت أنها عالية الارتباط بقدرات القراءة، حيث أجمع العلماء على أن التسمية السريعة دال قوي لتطور مهارات القراءة. فقد اقترح بعض العلماء نظرية تسمى «بالقصور أو الخلل المزدوج»، حيث يرون أن الأشخاص الذين لديهم قصور في الوعي بالأصوات والتسمية السريعة هم المعرضون لصعوبات القراءة الشديدة، هؤلاء العلماء يرون أن التسمية السريعة تسهم في تطور مهارات فرعية في القراءة لا تساهم بها مهارات الوعي بالأصوات. فذ كرة دراسة لبحث مقدار ارتباط كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة في مرحلة التمهيدي مع تطور مهارات القراءة في السنة الخامسة الابتدائية. كان معامل ارتباط الوعي الفونولوجي أكبر في مرحلة التمهيدي والسنة الأولى الابتدائية مع مهارات القراءة ثم يقل تدريجياً بعد ذلك، ولكن معامل ارتباط التسمية السريعة بالمقابل كان ضعيفاً ولكنه ذو دلالة إحصائية في المرحلتين التمهيدي والصف الأول الابتدائي، ويبدأ المعامل يرتفع تدريجياً ويصبح ارتباطه أقوى بكثير في الصفوف الدراسية المتقدمة. كما أظهرت النتائج أن معامل ارتباط الوعي بالأصوات على المقاييس التحصيلية للقراءة جميعها متماثل، بينما ارتباط التسمية السريعة كان ضعيفاً على مقياس قراءة الكلمات غير الحقيقية مقارنة بالمقاييس التحصيلية الأخرى تعرف الكلمة وفهم القطعة.(أبو الديار،2012)

ذكر كل من(Wolf, Bowers, & Biddle، 2000) أن التسمية السريعة تعد دالاً مستقلاً في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة مثل الألمانية والهولندية. حيث أثبت كل من (Wimmer 1998 ,Mayringer, & Landerl) أن الأطفال المتحدثين للغة الألمانية من ذوي صعوبات القراءة في السنة الثانية الابتدائية أظهروا دقة عالية في الكلمات غير الحقيقية، ولكن كان لديهم بطء شديد وضعف في الإملاء، فكانت مهارات التسمية السريعة ولا سيما التسمية السريعة للأرقام من أقوى الدلائل لسرعة القراءة بينهم، ولكن في الوقت نفسه أظهر هؤلاء الأطفال في المراحل الأولية من تعلم القراءة قدرات ضعيفة في تفصيل الوحدات الفونولوجية التي بدورها اختفت في المراحل المتقدمة. .(أبو الديار،2012)

أظهر كل من2001 ، Holopainen, Ahonen, & Lyytinen's نتائج مع الأطفال المتحدثين للغة الفنلندية، حيث أظهر الأطفال الصغار الذين يعانون صعوبات في القراءة قصوراً في الوعي الفونولوجي في مرحلة ما قبل المدرسة، قبل تعليمهم القراءة، ولكن هذه الصعوبات اختفت بمجرد تعرضهم لدروس تعليم القراءة، ومع ذلك ما زالت سرعة القراءة لديهم تتميز بالبطء وبما أن اللغة العربية من اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة نسبياً، فالمتوقع أن التسمية السريعة من الدلائل ذات الأهمية الكبرى في الصفوف الدراسية الأولية نسبياً. لقد أرسلت لقد أرسلت ذكر كل من Wolf, Bowers, & Biddle، 2000 أن التسمية السريعة تعد دالاً مستقلاً في اللغات ذات القواعد الهجائية السهلة مثل الألمانية والهولندية. حيث أثبت كل من (Wimmer 1998 ,Mayringer, & Lander1،) أن الأطفال المتحدثين للغة الألمانية من ذوي صعوبات القراءة في السنة الثانية الابتدائية أظهروا دقة عالية في الكلمات غير الحقيقية، ولكن كان لديهم بطء شديد وضعف في الإملاء، فكانت مهارات التسمية السريعة ولا سيما التسمية السريعة للأرقام من أقوى الدلائل لسرعة القراءة بينهم ، ولكن في الوقت نفسه أظهر هؤلاء الأطفال في المراحل الأولية من تعلم القراءة قدرات ضعيفة في تفصيل الوحدات الفونولوجية التي بدورها اختفت في المراحل المتقدمة.(أبو الديار،2012)

ومن الدراسات المتاحة ذات الصلة بالموضوع الدراسة دراسة بوعكاز (2020) تناولت هذه الدراسة موضوع علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة، وذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات)، وكذلك اختبار الذكاء (رافن للمصفوفات)، وكذلك اختبار التسمية السريعة(الحروف، الأشكال، الأشياء، الأشكال

المركبة، الأشياء المركبة)، واعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن وذلك من أجل التحقق من فرضيات البحث واخترنا عينة مقدرة ب (52) تلميذ. و بعد إجراء اختبارات القراءة، تم تصنيف أفراد العينة إلى: (17) تلميذ من ذوي عسر القراءة و (35) تلميذ من القراء العاديين. وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية: – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين و عسيري القراءة في التسمية السريعة. توجد علاقة ارتباطيه بين التسمية السريعة والقدرة القرائية.

و أيضا دراسة لعيس، لالوند ، الرباعي (2016) استكشفت هذه الدراسة دور أعطين قياسات قراءة الكلمات وفهم القراءة بالإضافة إلى اختبار القدرة العقلية غير اللفظية لثلاث:مجموعات من القراء: مجموعة مصابة بعسر القراءة(ن =20) من الصف السادس مقارنة بمجموعة من القراء العاديين المتطابقين في العمر(ن = 20) ومجموعة أصغر من الصف الرابع (ن = 18) أشارت النتائج إلى أن التسمية السريعة كان مؤشرا هاما لقراءة الكلمات وفهم القراءة، في حين أن القارئ الوعي الصرفي شرح فقط التباين في فهم القراءة. نستنتج أن التسمية السريعة والوعي لهما أدوار مهمة في التنبؤ بمهارات القراءة ونقترح أنه يجب تضمينهما بشكل متكرر أكثر في التقييمات والتعليم.

وقامت عبد اللاوي(2015) بدراسة موضوع علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة، وذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة(الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات)، وكذلك اختبار الذكاء(رافن للمصفوفات)، و كذلك اختبار التسمية السريعة(الحروف، الأشكال، الأشياء، الأشكال المركبة، الأشياء المركبة)، و اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن و ذلك من أجل التحقق من فرضيات البحث و اخترنا عينة مقدرة ب(52) تلميذ. و بعد إجراء اختبارات القراءة، تم تصنيف أفراد العينة إلى:(17) تلميذ من ذوي عسر القراءة و(35) تلميذ من القراء العاديين. وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية: – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين و عسيري القراءة في التسمية السريعة. توجد علاقة ارتباطيه بين التسمية السريعة والقدرة القرائية.

وأشارت دراسة إم أرنيل (2009) أن اختبار التسمية التلقائية السريعة يرتبط بنجاح القراءة. حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد عناصر RAN المسؤولة عن التباين المشترك بين هذا الاختبار وأداء القراءة باستخدام سلسلة من المهام المعرفية أكمل المشاركون قياسات RAN

واختبار سرعة القراءة والفهم، شارك RAN في التباين بنسبة 10٪ مع فهم القراءة و 17٪ مع سرعة القراءة. معاً، أوضحت المهام المستخدمة للتحليل 52٪ و 39٪ من التباين المشترك بين RAN وفهم القراءة وبين RAN وسرعة القراءة على التوالي. تشير النتائج إلى أن تشفير الذاكرة العاملة يكمن وراء جزء من العلاقة بين RAN ومهارة القراءة.

ونذكر دراسة Ziegler Johannes C (2008)، نحاول توضيح الصلة بين التسمية الآلية السريعة (RAN) والقراءة. أجرينا تجربة على أطفال يعانون من عسر القراءة قارنا فيها نسختين من مهمة RAN: نسخة مستمرة مقابل نسخة منفصلة. في الإصدار المستمر ، تم تقديم جميع العناصر المراد تسميتها في وقت واحد على ورقة (RAN الكلاسيكية) ، بينما في الإصدار المنفصل تم تقديم العناصر على التوالي على شاشة الكمبيوتر. يقلل الإصدار المنفصل من مشاركة العمليات البصرية الانتباه (على سبيل المثال ، التحكم في حركة العين). في كل نسخة من المهمة ، تمت مقارنة ثلاثة أنواع من المحفزات. كانت المحفزات آلية إلى حد ما (مثل الأرقام والحروف والأشياء). أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم عجز مماثل في كلا الإصدارين من المهمة، مما يشير إلى أن العوامل المرئية لا يمكن أن تفسر بنفسها أوجه القصور التي لوحظت في RAN. علاوة على ذلك ، لم تكن مقارنة الأنواع الثلاثة من المحفزات لصالح فرضية تفيد بأن العجز العام في أتمتة المهارات يكمن وراء عسر القراءة. بدلاً من ذلك ، تشير نتائجنا إلى أن الأطفال المصابين بعُسر القراءة يعانون من مشاكل في الوصول إلى التمثيلات الصوتية بشكل سريع وتلقائي ، وهي مهارة أساسية مطلوبة لتعلم القراءة.

وفي دراسة أجراها wiig (2000) على عينة قوامها (2450) طفلا من الأطفال الأمريكيين، نصفهم من الأطفال العاديين والنصف الآخر من الأطفال عسيري القراءة تتراوح أعمارهم من (6) إلى (16) سنة، و ذلك بهدف قياس الفروق بين عينتي الدارسة في سرعة تسمية \الألوان، والأشكال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين عسيري القراءة والعاديين، في سرعة تسمية الألوان والأشكال في جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين.

وقد أشار Baures and Wolf (1994) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في سرعة التسمية، سيواجهون صعوبات في الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم العاديين، وهذا يعني بأن التلاميذ الذين يواجهون أكثر من صعوبة في المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة، يتوقع بأنهم سيعانون مستقبلا من مشكلات حادة في القراءة.

من خلال ما سبق يتضح أن دراسة بوعكاز (2020)، دراسة لعيس، لالوند، الرباعي(2016)، عبد اللاوي (2015)، إم أرنيل (2009)، Ziegler Johannes C (2008)، wiig (2000)، Baures and Wolf (1994)، اشتركت مع الدراسة الحالية في معرفة طبيعة العلاقة بين التسمية السريعة وضعف القراءة وكذا المقارنة بين المجموعتين ألا وهما التلاميذ العاديين و التلاميذ ذوي ضعف القراءة، مع وجود اختلاف في العينة المستهدفة والمقاييس والاختبارات المستخدمة في كل من الدراسات مقارنة بالدراسة الحالية.

ونظرا لارتباط ضعف القراءة بالعديد من المهارات من بينها التسمية السريعة كونها تمثل إحدى أهم العناصر المعرفة التي تبنى عليها القراءة، والتي تدل على سرعة العمليات التي تتصل بالنشاطات المعرفية، تأتي الدراسة الحالية لتجيب على التساؤلات الآتية:

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في تسمية الصور البسيطة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في تسمية الصور المعقدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة و التسمية السريعة للصور لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ؟

2 -فرضيات الدراسة:

-توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في تسمية الصور البسيطة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في تسمية الصور المعقدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة والتسمية السريعة للصور لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

3 أهداف الدراسة:

-التعرف على الفروق بين مجموعتي القراء(مجموعة تلاميذ ذوي عسر القراءة و مجموعة التلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبار التسمية السريعة.

-التعرف على مدى ارتباط القدرة القرائية بالتسمية السريعة لدى عينة الدراسة.

- التعرف على الفرق بين مجموعة ضعاف القراءة و القراء العاديين على اختبارات التسمية.

4 التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

-**القراءة:**هي عملية عقلية يتم من خلالها تفكيك مجموعة من الرموز(الحروف) لتكوين معنى ما، للوصل لمرحلة الفهم و الإدراك .

-**ضعف القراءة:** هي قصور في تعلم القراءة أي ضعف في التعرف على الرموز الكتابية وفهم معناها مقارنة بأقرانهم، ويمكن تحديد ضعف القراءة من خلال اختبار القراءة الكلمات لــ (لعيس) وهو مقسم الي ثلاثة أبعاد(كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمة، دون أن يعاني نقص في الذكاء أو أي اضطراب حسي عصبي.

-**التسمية السريعة:** هي قدرة الطفل على مطابقة المنبهات البصرية (مجموعة الصور) وتسميتها لفظيا في أقل وقت ممكن باستخدام اختبار تسمية الصور لـ (لعيس) للكلمات البسيطة والمعقدة .

الفصل الثاني: القراءة وضعف القراءة والتسمية السريعة

تمهيد

1. **تعريف القراءة**
2. **الأسس المعرفية للقراءة**
3. **تعريف عسر القراءة**
4. **أعراض عسر القراءة**
5. **أنواع عسر القراءة**
6. **تعريف التسمية السريعة**
7. **دور التسمية السريعة**

تمهيد:

إن القراء نشاط هام لطفل عند دخوله الي المدرسة في الصفوف الابتدائية، وهو مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في الصفوف من الدنيا الي العليا.(القاسم،2015)

1- تعريف القراءة:

هي عملية عضوية وعقلية وانفعالية ويتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها إذا كانت القراءة جهرية، وفهمها، ونقدها والاستفادة منها في حال ما يصادف من مشكلات.(إبراهيم،2010، 292)

2- الاسس المعرفية للقراءة:

ترتبط عملية القراءة بمختلف عمليات المعالجة المعرفية واللغوية للمعلومات المرئية للغة المكتوبة، والتي تسمح للقارئ بالتعرف على الرموز الكتابية وفهم مدلولاتها. فالقدرة على التعرف على الكلمات شرط ضروري لكنه غير كاف للقراءة، حيث يشير العديد من الباحثين إلى أن القراءة تتضمن عمليتين متزامنتين: التعرف على الكلمات والوصول إلى المعنى. وأي قصور في إحداهما سيؤول بعملية القراءة إلى الفشل. بينت الدراسات المختلفة أن القراءة هي عملية تعلم معقدة، تعتمد على مجموعة متنوعة من الموارد المعرفية وتتضمن مستويات متعددة من المعالجة الفونولوجية، المورفولوجية والإملائية.(لعيس، 2022، 215) من بين الموارد اللغوية والمعرفية، يمثل الوعي الفونولوجي أبرز مؤشرات نمو القدرة على القراءة وأكثرها ثباتا على عبر مراحل التعلم، مقارنة بالمهارات الأخرى التي تتضمن بدورها مستوى من المعالجة الفونولوجية وهي التسمية السريعة والذاكرة اللفظي. فالوعي الفونولوجي يسمى كذلك الوعي الصوتي، هو قدرة الفرد على إدراك أن الكلمات التي يستعملها في لغته الشفوية تتكون من أصوات منفردة (الفونيمات)، وقدرته على التعامل معها من حيث التعرف والاستعمال. وبشكل أكثر تحديدا، يُقصد به الوعي بالبنية الصوتية للغة والقدرة على تغيير مكونات الكلمات وتقطيعها إلى وحدات صوتية منفردة من خلال أداء اختبارات الحذف، الدمج أو الاستبدال. هذا العامل الفونولوجي له دور أساسي في نمو القدرة على القراءة في

جميع اللغات، ويعتبر العامل الرئيس المسؤول عن ظهور عسر القراءة ، ونظرا لأهمية العوامل المعرفية واللغوية سالفة الذكر في تعلم ونمو القراءة.

سيتم التطرق إلى الأسس المعرفية التي يقوم عليها نمو القراءة وتوضيح دور الوساطة الصوتية كآلية أساسية تعتمد عليها عملية القراءة. فإن التعرف على الكلمات المكتوبة هو نتيجة تفعيل ثلاثة أنواع من نُظم الرموز أو الأوضاع (جمع وَضْع).

أولها يتعلق بالنظام الإملائي أو الكتابي، والذي يحل إلى المعالجة البصرية للمعلومات المرئية.

أما النوع الثاني فيتعلق بالنظام الفونولوجي والذي يسمح بالتعرف على الكلمة المكتوبة من خلال مسارين: مسار الإحالة المباشرة للمعجم المفرداتي، ومسار التجميع من خلال إعادة تكوين أجزاء الكلمة (الحروف) التي يتم التعرف على شكلها الصوتي.

وأخيرًا، النظام الدلالي الذي يعرف على أنه المعرفة اللازمة لفهم الكلمات ويسمح بالوصول إلى معنى المقروء سواء كان كلمة أو جملة أو نص.

لقد بات من المعروف أن الصعوبات التي تواجه التعرف الآلي على الكلمات تؤثر بشكل كبير على قدرة القارئ على فهم المقروء بشكل فعال. والمقصود بالآلية في هذا السياق هو درجة الدقة والسرعة التي يتم بها التعرف على الكلمات. من هنا، فإن عملية القراءة تتضمن ثلاثة مهارات أساسية: فك رموز الكلمة المكتوبة ومؤشرها الرئيس هو دقة التعرف، السرعة أو الطلاقة في القراءة وكذا الفهم القرائي. فتطور آليات فعالة للتعرف على الكلمات المكتوبة هو في الواقع جانب أساسي لاكتساب القراءة في اللغات التي تعتمد النظام الأبجدي، كاللغة العربية، حيث تحظى درجة الآلي.(لعيس،216،2022)

في القراءة بأهمية كبيرة بالنسبة للقارئ خاصة لدى المبتدئ تمثل بعض العمليات المعرفية أساس نمو الأداء في القراءة، خاصة في التعرف على الكلمات. في هذا السياق، اقترحت خمسة أنواع من العوامل الضرورية لتعلم القراءة تتعلق:

- العامل الأولى بالعامل الفونولوجي ودوره في تعلم قواعد ربط الحروف بأصوات اللغة.

- العامل الثاني يتعلق بالصياغة أو الطريقة التي يتم بها تنظيم الكلمات لتكوين الجمل.

– العامل الثالث فيرتبط بذاكرة العمل، وهي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات أثناء معالجة البيانات واستحضار الشخص لمعلومات أخرى من الذاكرة طويلة المدى.

– و العاملين الرابع والخامس فهما الفهم أو تكوين المعنى وتفعيل المعرفة الإملائية لدى الفرد.

بالإضافة إلى ذلك، هناك مهارات محددة ضرورية لنمو القراءة تشمل التعرف على الكلمات الوعي الفونولوجي ،الفهم ، سرعة القراءة ومعرفة المفردات يمكن تنظيم هذه المهارات التي يعتمد عليها القارئ العادي في فئتين :

1– مهارات المعالجة من المستوى الأدنى التي ترتبط أساسا بالتعرف على الكلمات المعزولة،

2– مهارات ذات المستوى الأعلى والتي تنطوي عليها القراءة كونها تركيبة من عدة أنماط من المعلومات، مثل تكوين التمثيلات الدلالية للنص. بالتالي فإن القراءة تتطلب مشاركة عمليات ومهارات مختلفة من عدة مستويات.

من أهم المهارات التي يتأسس عليها تعلم القراءة هي اللغة الشفوية. فقبل بدء تعليم القراءة يكتسب الأطفال بدرجات متفاوتة و أبعادًا مختلفة للغة تسمح لهم بفهم الكلام الشفوي وإنتاجه من خلال تعلم القراءة. ينقل الطفل هذه المهارات اللغوية الشفوية أو بعضها إلى اللغة الكتابية. مع أن المعرفة التي يمتلكها الطفل عند بداية التمدرس كافية لتمكينه من تعلم القراءة، إلا أن هناك في الواقع اختلافات كثيرة بين الأفراد، بعضها ينبع من اختلاف وتيرة النمو وبعضها الآخر يرتبط بالخلفية الثقافية. علاوة على ذلك، يعتمد الطفل على بناء أنواع أخرى من المعرفة المتعلقة باللغة المستعملة من أجل تعلم القراءة، خاصة ما يتعلق بالوعي بالمكونات الصوتية للكلمات(لعيس،217،2022)

رغم أن الدراسات أظهرت أن الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة لديهم خصائص مشتركة على المستوى البيولوجي والمعرفي، بغض النظر عن الخصائص اللغوية والثقافية، إلا أن الكثير من المعطيات البحثية تؤيد وجود اختلافات واضحة بين المظاهر اللغوية والمعرفية لاضطراب عسر القراءة باختلاف طبيعة النظام اللغوي. وتعزى الاختلافات بشكل

أساسي إما إلى التباين في معايير تحديد اضطراب عسر هذه القراءة، وإما لاختلافات بسبب التعقيد النظم الإملائية أو الكتابية لبعض اللغات مقارنة بغيرها.(مشري،2022، 218)

3- تعريف عسر القراءة :

تعد القراءة هي أكثر المشكلات التي يمكن أن يواجهها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم. ويعتقد معظم المختصين بل ومعظم السلطات أن مثل هذه المشكلة ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بما يعرف بالوعي الإدراك الفونولوجي phonological awareness والذي يعرفها Torgesen2001 بأنه قدرة الطفل أن يفهم أن تدفق الحديث أو تسلسله يمكن ان تتم تجزئته إلى وحدات صوتية أصغر كالكلمات، المقاطع،الفونيمات. وعلى هذا الأساس من السهل علينا أن ندرك ذلك السبب الذي تكون من أجله تلك المشكلات التي تتعلق بالفونولوجيا أو بالأصوات الكلامية phonology في قلب العديد من مشكلات القراءة، فإذا ما واجهت الفرد صعوبات في تجزئة الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أي الأصوات المكونة لها فإنه تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة. (دانيال،338،2008).

وتعرف أيضا أن كلمة (ديسلكسيا): تعود الي أصل يوناني، فالمقطع الأول *ديس* يعني: صعوبة أو خلل ، والمقطع الثاني *ليكس* يعني الكلمة ،والترجمة العربية(صعوبة القراءة).(بلطجي، 18،2010)

هو أحد أشكال صعوبات القراءة الشديدة، وهو اضطراب لغوي نمائي ومن خصائصه المميزة مشكلات في العمليات المتعلقة بالأصوات الكلامية وينتقل هذا الاضطراب جينيا في معظم الحالات ويظهر عند الولادة ويستمر لدى الفرد طيلة فترة حياته.(الخطيب، 2013، 138)

وفقا لمنظمة الصحة العالمية: عسر القراءة هو "اضطراب قراءة محدد، وهو أيضًا اضطراب مستمر في اكتساب اللغة المكتوبة يتميز بصعوبات كبيرة في اكتساب وأتمت الآليات اللازمة لإتقان الكلمة المكتوبة.(Dominé،2012، 23)

4- أعراض عسر القراءة:

أولا : الأعراض المتعلقة بالقراءة:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة(الحروف والكلمات) أو الأرقام.

- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، أو إغفال بعضها عند القراءة.

- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.

- افتقار الرغبة في القراءة والشعور بالإرهاق عند ممارستها.

عدم القدرة على التركيز في القراءة وفهم ما يقرأ.-

عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف أ الكلمات. -

ثانياً : الأعراض المتعلقة بالكتابة عند العسيرين:

1- خط رديء مشوش (ملخبط) تصعب قراءته.

2- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.

3- تباين في أحجام الحروف أو الكلمات.

4- ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل ، أو تماوج الأسطر.

5- صعوبة في تسجيل أفكارهم أو التعبير عنها كتابة.

6- تباين في المسافات بين الحروف أو بين الكلمات.

7- أخطاء في ترتيب حروف الكلمة أو في كلمات الجملة أو في التهجي.

8- صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة (حمزة، 60،2008)

ثالثاً : الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع

1- التهتهة أو مضغ الكلمات.

2- صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجملة.

3- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً.

4- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.

5- البطء الواضح في نطق ما يقرأ من كلمات (أي: طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها ، أو بمعنى آخر طول الفترة التي يجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية(كلام) والعكس صحيح) وبالمثل البطء في الإجابة عن سؤال كم الوقت ؟ برغم تحديقه الطويل نسبياً في الساعة. (حمزة، 63،2008)

رابعاً : الأعراض المتعلقة بالذاكرة:

1- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية إلى إشارات سمعية وبالعكس(الإشارات السمعية – إلى كلام فكتابة).

2- ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب وعمليات الضرب والطرح والقسمة، مع نسيان الأسماء والمصطلحات وتسلسل أحرف الهجاء وأيام الأسبوع والتواريخ وأشهر السنة والتمييز بين الاتجاهات(يمين / يسار).

3- بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية.

خامساً: الأعراض المتعلقة بالحركة:

1- النشاط الزائد أو البطء الزائد مع عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في قراءة أو عمل.

2- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، وضعف التركيز العضلي والحركي في المشي والجري والقفز والتخطي

3- صعوبة في عقد رباط الحذاء أو إدخال الأزرار في العراوي أثناء ارتدائه الملابس. (حمزة،64،2008)

سادساً : الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي:

1- سريع الغضب، مندفع.

2- قد يعاني من صداع، دوخة، ميل إلى القيء، دوار، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبول لا إرادي.

3- بعض حالات من الفوبيا، كالخوف من الظلام أو من الأماكن المرتفعة أو من الاشتراك في الأنشطة التي تتطلب حركة أو اتزاناً أو تركيزاً

4- مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقد الثقة بالذات. (حمزة،2008،65)

وهناك أعراض صعوبة القراءة يمكن تلخيصها بشكل عام كالأتي:

- صعوبة في التعلم وتذكر الكلمة المطبوعة أو رموزها.

- أخطاء في التهجي.

- تجاوز بعض الكلمات أو حتى السطور

.- القراءة دون المستوى المتوقع.

- القراءة دون القدرات الحقيقية

.- إضافة أو حذف بعض الكلمات الصغيرة.

- استبدال الكلمات.(الهلي،47،2021)

5- أنواع عسر القراءة :

1- عسر القراءة الصوتي:

حدد المؤلفون هذا النوع على أنه عجز في التعرف على الكلمات عالميا.و أنهم لا يستطيعون قراءة الكلمات الزائفة مع أن لديهم القدرة على قراءة الكلمات غير المنتظمة وهو

الأكثر شيوعا (حوالي % 70 من عسر القراءة). و يعاني الطفل المصاب بعسر القراءة الصوتي مع صعوبة كبيرة في معالجة أصوات اللغة، ويفشل في التعرف عليها و التلاعب بها عن قصد، سواء كانت مقاطع لفظية أو صوتيات، لديه إتقان ضعيف لمراسلات الجرافوفونيمي، ولديه ذاكرة صوتية قصيرة المدى ضعيفة و امكانية وصول ضعيفة الى المعجم الشفوي.(Florence, 2007, 3)

2- عسر القراءة السطحي او البصري :

يعتبر أنه عجز في اكتساب قواعد تحويل صوت الحروف ويعاني من صعوبة في قراءة الكلمات غير المنتظمة. وهو ناتج عن عجز يؤثر على المسار المعجمي، و الذي يجب أن يضمن الوصول البصري المباشر للكلمات المقروءة عن طريق آلية العنونة، و التي من شأنها أن تجعل من الممكن التعرف على الكلمة على الفور و ينتج عن هذا النوع من عسر القراءة قدرة منخفضة على الوصول إلى المعلومات المعجمية، و بالتالي فإن القراءة في هذا النوع من عسر القراءة تعتمد حصريا على فك رموز الجرافوفونيميك.(Layes,2016,208)

6-تعريف التسمية السريعة:

هي القدرة على استرجاع الرموز الفونولوجية من القاموس اللغوي المخزنة في الذاكرة طويلة المدى. مهارة الفرد في إتمام مهام الاسترجاع ولا سيما مهام التسمية لسلسلة من الأرقام أو الحروف أو الألوان و الأشكال المعروفة التي تقاس بالوقت المستغرق لتسميتها مرتبطة بقدرته على تعرف الكلمات المطبوعة بطلاقة عندما يقرأ الطفل يسترجع:

1- الوحدة الفونولوجية المرتبطة بالحرف أو الوحدات الفونولوجية المرتبطة بعدد من الأحرف.

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

3- النطق بكلمة كاملة كوحدة واحده القدرة على استرجاع تلك الوحدات الفونولوجية صغيرها وكبيرها من الذاكرة طويلة المدى من المفترض أن يؤثر على القدرة على قراءة الكلمات المطبوعة وإملائها ، فقد أجمع الباحثون على أن التسمية السريعة دليل ذو أهمية في تطور قراءة الكلمة المطبوعة وهذه المهام قد تكون ذات منفعة في تشخيص بعض أنواع مشكلات

القراءة عند الأطفال في المشكلات المرتبطة بالاسترجاع من القاموس اللغوي عادة تكون هي السبب الرئيس لمشكلات الطلاقة في القراءة والذي يؤثر بدوره على عملية فهم المقروء لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية وكذلك الاطفال الأكبر سنا الذين يعانون صعوبات في تعرف الكلمة وقراءتها ويمكن تفسير التسمية السريعة لكل من مهاراتي قراءة الكلمة والفهم القرائي من خلال اشتراك التسمية السريعة في معالجات القراءة بالشكل، حيث يتعامل مع مجموعة الأحرف المتصلة في الكلمة كوحدة واحدة (في مجموعات كبيرة) ونماذج الكلمات تخزن تخزينا كليا للاسترجاع و تأثير التسمية السريعة على مهارة قراءة الكلمة تأثير غير مباشر حيث أن البطء في التسمية يؤدي الى ضعف في قراءة الكلمة وبالتالي يعيق الفهم القرائي هذه العلاقة بين التسمية السريعة والفهم القرائي قد تكون راجعة الى الطلاقة في القراءة حيث أن التسمية السريعة تعد الأساس للطلاقة وطلاقه من متطلبات الفهم القرائي.

أثبتت دراسة تتبعيه (shats chorieder et al 1999) وزملائه هذه النتيجة حيث قام وجدت ان المهارات في مرحلة ما قبل الابتدائي مثل التسمية السريعة للحرف كانت من أكثر الدلالات لمهارة الطلاقة في القراءة في السنة الثانية ابتدائي يستطيع البالغون و الاطفال الكبار أن يسترجع مثيرات المعروضة أمامهم بسرعة أكبر من الاطفال الصغار وفي الوقت نفسه المثيرات المألوفة تسمى أسرع من المثيرات غير مألوفة.(أبو الديار،31،2012)

7- دور التسمية السريعة:

تعتبر التسمية الآلية السريعة (RAN) مهارة أساسية لتعلم القراءة بلغات مختلفة ، ويُعتقد أنها العامل الثاني المسؤول عن عسر القراءة عند الأطفال. في العديد من الدراسات، تم تقديم الحجج لتسليط الضوء على وجود بطء مستمر يميز الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة، في مهام تسمية الأرقام والحروف (Chung، Ho، Chan، Tsang، Lee &، 2011)

تعتبر التسمية السريعة، التي يتم تقييمها عادةً عن طريق اختبارات سرعة التسمية التسلسلية، مصدرًا أساسيًا لتغير الدرجات في تطوير القراءة. مثل الوعي الصوتي ، تعتمد التسمية السريعة أيضًا على قدرة الشخص على الوصول إلى المعلومات الصوتية واستردادها.

تميل قراءة وأداء RAN إلى اعتبار أنهما يشتركان في عدد من العمليات الأساسية المشتركة، ولا سيما الارتباط بين التمثيلات الإملائية و التمثيلات الصوتية (Norton & Wolf، 2012).

أظهرت العديد من الدراسات أن التسمية السريعة هي مؤشر مهم للقراءة بلغات مختلفة (Furnes & Samuelsson، 2010)، وقد تلعب دورًا أكثر أهمية من الوعي الصوتي في التنبؤ بإتقان القراءة في التهجئة الشفافة، والتي تتميز بانتظام كبير في المراسلات بين الحروف والأصوات. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر التسمية السريعة أيضًا مؤشرًا عالميًا لسرعة القراءة في جميع اللغات المدروسة.يتم التعرف على التسمية السريعة الآلية باعتبارها واحدة من أقوى مؤشرات القدرة على القراءة، سواء في التهجئة شفاف أو في تهجئة غير شفافة.

كشفت نتائج البحث في لغات مختلفة شفافة وغير شفافة أن RAN هو مؤشر مهم لأداء القراءة لدى المتعلمين العاديين.

القراء والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة. ومع ذلك، فقد أشار بعض المؤلفين إلى أن القدرة التنبؤية لـ RAN تختلف وفقًا لدرجة تناسق

الجرافو فونولوجي (انتظام) تهجئة السؤال. في الواقع ، تتباين نتائج الدراسات عبر اللغات التي تفحص نموذج التنبؤ السريع بالتسمية في اكتساب القراءة. أشارت بعض الدراسات إلى أن RAN تتنبأ بالقراءة بغض النظر عن درجة اتساق نظام التهجئة، سواء كانت شفافة أو غير شفافة (Caravolas et al، 2012).

من ناحية أخرى، وجد باحثون آخرون ارتباطات بين RAN وأداء القراءة في مرحلة مبكرة من تطوير القراءة، فقط في اللغات الشفافة ، أبلغ آخرون عن وجود ارتباطات ضعيفة بين هذين المتغيرين.على الرغم من أن RAN تشكل مؤشرًا قويًا على إتقان القراءة في التهجئة الشفافة، وبالتالي فهي تمثل فرقًا بين مستويات المدرسة المختلفة، يبدو أن دورها يتناقص مع تقدم العمر في التهجئة غير الشفافة. بالإضافة إلى ذلك، فايسن وآخرون. (2010) أظهر أن العلاقة بين RAN والقراءة تزداد أهمية مع تطور تعلم القراءة. ومع ذلك، أظهر النموذج التنبئي لـ RAN أيضًا نتائج متباينة في الدراسات التي أجريت مع الأطفال الناطقين باللغة العربية. بالنسبة إلى (Saiegh Haddad 2005)، على الرغم من ارتباط RAN بشكل

كبير بجميع مقاييس القراءة لدى أطفال الصف الثاني، إلا أن هذا العامل لم يُظهر قوة تنبؤية كبيرة لمهام القراءة بشكل مستقل عن الوعي الصوتي. على النقيض من ذلك ، فإن التسمية السريعة، التي تم قياسها بواسطة اختبار Stroop، لا يمكن أن تكشف عن قيمة تنبؤية كبيرة، والتي لا تتماشى مع الدراسات الأخرى التي أجريت بلغات شفافة أخرى (مثل الألمانية). يمكن أن يكون هذا الجدل بين النتائج وخاصة في اللغة العربية مرتبطًا بنوع الأدوات المستخدمة لتقييم التسمية السريعة

يقترح (Wolff 2014) أن RAN تتنبأ بسرعة القراءة بينما يتنبأ الوعي الصوتي بفهم القراءة، بناءً على فحص البيانات من دراسة طولية لتأثير تدخل القراءة على الأطفال البالغين من العمر 9 سنوات الذين يعانون من صعوبات في القراءة. و بالمثل، فإن الأداء في مهام التسمية السريعة، بما في ذلك الأشياء والحروف والأرقام، وجد أنه مرتبط بشكل كبير بفهم القراءة، وبالتالي يُفترض أنه يمثل عاملاً يسهل فهم القراءة. باستخدام الموارد التي تم نشرها لفهم معنى كتابة الكلمات، أثناء عملية الفهم القرائي. ومع ذلك، من الصعب العثور على دراسات اللغة العربية التي فحصت صراحة العلاقات متعددة المتغيرات التي قد تفسر المساهمة المحتملة والمشتركة لكل من الوعي الصرفي والتسمية السريعة في عمليات التعرف على الكلمات وفهم القراءة، على الرغم من أن اللغة العربية هي لغة قائمة على الشكل من وجهة النظر البنيوية والوظيفية. (45، LAYES. 2016)

خلاصة الفصل:

تم الطرق في هذا الفصل إلى تعريف القراءة وعسر القراءة حيث تم التعرف على أهم مهارات الاسس المعرفية للقراءة. وتم التفصيل في كل ما يخص عسر القراءة، وكل ما يتعلق بها ومختلف مظاهرها وابرز أعراضها وأنواعها. وتم التطرق الي تعريف التسمية السريعة ودورها في عملية القراءة. وما يخص المهمات المتعلقة بالقراءة خصوصا التسمية السريعة التي لها علاقة قوية بقدرات الطفل وأن يقدم له المساعدة والدعم على هذا الأساس وعند الحاجة.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. **منهج الدراسة**
2. **عينة الدراسة**
3. **أدوات الدراسة**
4. **الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة**
5. **حدود الدراسة**
6. **أساليب معالجة البيانات إحصائيا**

خلاصة

تمهيد:

بعد عرض الفصول النظرية لابد من التطرق إلى الجانب الميداني الذي يفصل في الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي من خلالها يمكن للباحث إبراز المنهج المتبع ثم التعريف بميدان الدراسة وعينتها وطريقة استخراجها ومن ثم الانتقال إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليلها.

1 -منهج الدراسة:

يعد منهج البحث عنصرا أساسيا من عناصر البحث العلمي، لأنه يفيد في تحديد الطريقة التي يسلكها الباحث في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، لقد تم الاعتماد على المنهج إلارتباطي لدراسة مشكلة الدراسة والمتمثلة في "علاقة التسمية السريعة بالقدرة القرائية لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي"، ذلك لأن المنهج الارتباطي يصف الدرجة التي ترتبط بها متغيرات الدراسة ، وتتضمن المناهج الارتباطية جمع المعلومات من أجل أن نقرر الي أي درجة توجد العلاقة بين متغيرين أو أكثر ويعبر عن العلاقة بمعامل الارتباط فإذا وجدت العلاقة بين متغيرين فهذا يعني أن العلامات على هذا المقياس مرتبطة بعلامات على مقياس أخر.(الضامن،135،2007)

2 عينة الدراسة:

العينة من أهم خطوات البحوث الميدانية ويشترط فيها أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي والتي تشتمل في هذه الدراسة تلاميذ السنة ثالثة ابتدائي حيث تم اختيارها بطريقة مقصودة لأنها هي الأنسب لهذه الدراسة، وكان عدد أفرادها (128) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بشروط استبعاد مفادها:

- قصور واضح في البصر.
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع).
- فرط النشاط الحركي.
- لديه اضطراب لغوي واضح(التأتأة مثلا).

- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم التعليمات .
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية.

3 -أدوات الدراسة:

3-1- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن:

3 1 1 وصف الاختبار:

وهو من الاختبارات التي تصلح عناصرها نسبيا لكل الثقافات، ويتضمن هذا الاختبار(60) رسما أو مصفوفة، وطبقنا منه 24 بطاقة فقط في كل منها جزء ناقص وتحته ستة أجزاء من بينها الجزء الناقص وعلى المتقدمين لهذا الاختبار أن يحددوا هذا الجزء الناقص من بين مجموعة الأجزاء.

3 1 2 إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

يقدم للطفل بطاقات الاختبار، كل بطاقة على حدى ويطلب منه تحديد الجزء الذي يكمل البطاقة من بين ستة أجزاء دون تقيد بالوقت. في حالة أخطأ التلميذ في الإجابة (تعيين جزء خاطئ)لا نطلب منه إعادة المحاولة والتصحيح بل تسجل الإجابة الأولى التي قدمها.

وتصحيحه يكون:

- يحسب لكل شكل صحيح (1) درجة، و الذي لم يجيب عنه يوضع (0).
- تجمع الدرجات الصحيحة التي تحصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.(الدامغ،2011).

3-2- اختبار قراءة الكلمات:

3 2 1 -وصف الاختبار:

الهدف منه الفصل بين القراء العاديين و ضعاف القراءة وهذا الاختبار عبارة عن مجموعة من الكلمات عددها (100) كلمة مقسمة إلى ثلاث أصناف:

- كلمات متداولة:عددها (40) كلمة مقسمة إلى كلمات بسيطة وأخرى مركبة، وتكون هذه الكلمات مألوفة عند الطفل وأقل صعوبة.

– كلمات غير متداولة: عددها (40) كلمة مقسمة إلى كلمات بسيطة وأخرى مركبة، وهي أكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل.

– شبه كلمات: عددها (20) مكونة من جزئين الجزء الأول عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة لكن بدون معنى، والجزء الثاني عبارة عن كلمات ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

3 2 2 إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

ويطبق هذا الاختبار بطريقة فردية حيث يقرأ كل طفل الكلمات المقترحة ونقوم أثناء ذلك بتسجيل عدد الكلمات التي قراءها قراءة صحيحة، وبالنسبة للتنقيط نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة.

3 3 – اختبار التسمية السريعة:

3 3 1 وصف الاختبار:

نقدم لطفل ورقة وفيها شريط أول فيه مجموعة من الصور ذات كلمات بسيطة ونطلب منه تسمية هذه الصور وعندما يتمكن من تسميتها نقوم بتقديم الاختبار التسمية (1) لطفل .

هذا الاختبار تم إعداده من طرف لعيس (2019) يقيس سرعة التسمية (1) بحيث يطلب من الطفل تسمية الصور التي تتكرر بطريقة عشوائية في الصورة التي أمامه بسرعة ونقوم بحساب الوقت المستغرق في قراءة الصور وكل طفل حسب قدرته إما تكون بالثواني أو بالدقائق.

ثم نقدم لطفل ورقة وفيها سلم ثاني وفيه مجموعة من الصور ذات كلمات معقدات ونطلب منه تسمية هذه الصور وعندما يتمكن من تسميتها نقوم بتقديم الاختبار التسمية (2) لطفل.

وهذا الاختبار تم إعداده من طرف لعيس (2019) يقيس سرعة التسمية(2) بحيث يطلب من الطفل تسمية الصور المقدمة في الصورة التي أمامه بسرعة ونقوم بحساب الوقت المستغرق في قراءة الصور وكل طفل حسب قدرته إما تكون بالثواني أو بالدقائق.

3 3 2 إجراءات تطبيقه وكيفية التنقيط:

تسجيل الوقت الذي تم فيه تسمية الصور المقدمة أمامه وذلك يكون حسب قدرته على تسمية الصور ومدته تكون بالثواني.

4 -الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

4-1- صدق وثبات الأدوات:

- اختبار القراءة:

تم استعمال الصورة الأصلية من الاختبار دون أي تغيير بحيث نشرت نتائجه في عدة دراسات وبحوث (Layes et al., 2021 ; Layes et al., 2022).

أما ثبات الاختبار فتم حسابه بطريقة الانسجام الداخلي (ألفا كرونباخ) للفقرات: الكلمات المتداولة ، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات. كانت نتيجة معامل ألفا تساوي 0,909 وهو ما يمثل مستوى عالي من الثبات.

- اختبار التسمية السريعة:

تم استعمال الصورة الأصلية من الاختبار دون أي تغيير بحيث نشرت نتائجه في دراسة (Layes et al. , 2015).

أما ثبات الاختبار فتم حسابه بطريقة الانسجام الداخلي (ألفا كرونباخ) للفقرات: الكلمات المتداولة ، الكلمات غير المتداولة وشبه الكلمات. كانت نتيجة معامل ألفا 0,898 وهو ما يمثل مستوى عالي من الثبات.

حدود الدراسة:

تمت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية بدائرة قمار المأخوذ منها عينة الدراسة في الفترة الممتدة نوفمبر 2022 الى غاية جانفي 2023.

5أساليب معالجة البيانات إحصائيا:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدمت الدراسة الحالية لقياس فروضها واختباراتها إحصائيا: اختبار "ت" T .Test لدلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلتين، و معامل "برسون" لحساب الارتباط بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي(SPSS) النسخة 22.

خلاصة الفصل:

عرض في هذا الفصل أهم الخطوات المتبعة في الدراسة بدءا بالمنهج المتبع ألا وهو المنهج الارتباطي وتحديد العينة المتمثلة في تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي و أدوات الدراسة المتمثلة في اختبارات لقياس القدرة القرائية والتسمية السريعة وانتهاء بالأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، وسنتطرق في الفصل الموالي إلى عرض النتائج المتحصل عليها وتفسيرها ومناقشتها.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1.عرض نتائج الدراسة

2. مناقشة نتائج الدراسة

خلاصة

تمهيد:

تسعى الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين التسمية السريعة وضعف القراءة لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة ضعاف القراءة ، لذا قمنا بجمع البيانات اللازمة من خلال تطبيق اختبار القراءة واختبار التسمية السريعة، ثم تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا للإجابة عن تساؤلات وفرضيات الدراسة وعليه يقدم هذا الفصل عرضا واختبارا لفرضياتها وتفسيرا للنتائج المتحصل عليها.

1 عرض نتائج الدراسة:

في ما يلي عرض لنتائج الفروق في القدرة على القراءة بين مجموعة القراء العاديين ومجموعة ضعاف القراءة.

جدول(1) الفرق بين القراءة العاديين وضعاف القراءة في اختبار القراءة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين ن=108	83.13	14.35	16.28	دالة عند مستوى 0.001
ضعاف القراءة ن=20	25.95	14.83		

يلاحظ وجود فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وضعاف القراءة عند مستوى 0.001 و من هنا يتضح أنه هناك فرق واضح في القراءة وهي أساس تصنيف العينة الي مجموعتين.

1 1 -عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين وضعاف القراءة في تسمية الصور البسيطة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي"

جدول (2): الفرق بين القراءة العاديين وضعاف القراءة في اختبار التسمية السريعة للصور البسيطة :

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين ن=108	50,72	11,44	4,936	دالة عند0.001
ضعاف القراءة ن=20	66,75	21,02		

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى 0.001 بين مجموعة القراء العاديين وضعاف القراءة في اختبار تسمية الصور البسيطة وهذا يبين أن هناك اختلاف جوهري بين المجموعتين يظهر في استغراق ضعاف القراءة وقت أطول في التسمية.

1 2 -عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين وضعاف القراءة في تسمية الصور المعقدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي"

جدول (3):الفرق بين القراءة العاديين وضعاف القراءة في اختبار التسمية للصور المعقدة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
القراء العاديين ن=108	69,62	19,53	5,786	دالة عند 0.001
ضعاف القراءة ن=20	97,60	21,63		

يلاحظ من خلال هذا الجدول وجود فرق دال إحصائيا بين القراء العاديين وضعاف القراءة في اختبار تسمية الصور المعقدة.

1 3 -عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثا لثة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة و التسمية السريعة للصور لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي"

جدول (4) : الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة و التسمية السريعة للصور البسيطة :

المتغير	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقراءة	0.051	دالة عند 0.001
التسمية السريعة لصور البسيطة		

يلاحظ من خلال الجدول السابق أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى 0.001 بين الأداء القرائي و التسمية السريعة للصور البسيطة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

جدول (5): يوضح الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة و التسمية السريعة للصور المعقدة.

المتغير	قيمة ر	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية للقراءة	0.50	دالة عند 0.001
التسمية السريعة لصور المعقدة		

يلاحظ من خلال هذا الجدول أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الأداء القرائي والتسمية السريعة للصور المعقدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

2- مناقشة النتائج:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين وضعاف القراءة في تسمية الصور البسيطة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي" بعد حساب قيمة"ت"ودلالتها الإحصائية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تسمية الصور البسيطة ومنه تحققت الفرضية الأولى، وهذا ما يتفق مع دراسة wiig (2000) التي هدفت إلى قياس الفروق بين عينتي الدارسة في سرعة تسمية الألوان، والأشكال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين عسيري القراءة والعاديين، في سرعة تسمية الألوان والأشكال في جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين، هذا ما توافق مع توقعات العديد من الدراسات التي رجحت وجود فروق في التسمية السريعة .

أما دراسة عبد اللاوي (2015) التي هدفت معرفة العلاقة بين عسر القراءة والتسمية السريعة في عملية القراءة ومعرفة الفروق بين العاديين وعسيري القراءة حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين و عسيري القراءة في التسمية السريعة.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق دالة إحصائيا في التسمية السريعة بين القراء العاديين وضعيفي القراءة حيث يشير ، فايسن وآخرون. (2010) أن التسمية السريعة مهارة أساسية لتعلم القراءة بلغات مختلفة ، ويُ ؤكد على أنها العامل الثاني المسؤول عن عسر القراءة عند الأطفال. في العديد من الدراسات، تم تقديم الحجج لتسليط الضوء على وجود بطء مستمر يميز الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة، في مهام تسمية الأرقام والحروف (Chung، Ho، Chan، Tsang، Lee &، 2011)

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في التسمية السريعة للصور المعقدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي" و

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية المجموعتين في تسمية الصور المعقدة ومنه تحققت الفرضية الثانية، وعليه فالتسمية السريعة تعد مؤشرًا عالميًا لسرعة القراءة في جميع اللغات المدروسة و يتم التعرف التسمية الآلية باعتبارها واحدة من أقوى مؤشرات القدرة على القراءة، سواء في التهجئة شفافة أو في تهجئة غير شفافة. (45، LAYES. 2016)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بو عكاز (2020) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة، لدى عينة مقدرة ب (52) تلميذ. و بعد إجراء اختبارات القراءة، توصلت نتائج الدراسة إلي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين و عسيري القراءة في التسمية السريعة.

توضح أيضا دراسة (Ziegler Johannes C) والتي توضح الصلة بين التسمية الآلية السريعة (RAN) والقراءة. حيث أجرى تجربة على أطفال يعانون من عسر القراءة وقارن فيها نسختين من مهمة RAN: نسخة مستمرة مقابل نسخة منفصلة. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم عجز مماثل في كلا النسختين ، مما يشير إلى أن العوامل المرئية لا يمكن أن تفسر بنفسها أوجه القصور التي لوحظت في RAN.

وما أشارت إليه دراسة لعيس، لالوند، الرباعي (2016) بأن الوعي الصرفي والتسمية الآلية السريعة من خلال قراءة الكلمات وفهمها لدى الأطفال الناطقين بالعربية العاديين وضعيفي القراءة حيث أظهرت هذه الدراسة دور ومدى مشاركة الوعي الصرفي على عكس التسمية الآلية السريعة في قراءة الكلمات وفهم اللغة العربية باعتبارها قواعد تهجئة صرفية. وقد توصلت إلى أن التسمية السريعة والوعي الصرفي لهما أدوار مهمة في التنبؤ بمهارات القراءة.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصرت الفرضية الثا لثة على أنه: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة و التسمية السريعة للصور لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي" تشير النتائج إلى أهمية التسمية

السريعة في اكتساب مهارة القراءة لدى التلاميذ بالنظر الى درجة الارتباط الدالة الموجودة بينهما.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة إم أرنيل (2009) والتي هدفت إلى تحديد عناصر التسمية السريعة المسؤولة عن التباين المشترك بين هذا الاختبار وأداء القراءة باستخدام سلسلة من المهام المعرفية وتشير النتائج إلى أن تشفير الذاكرة العاملة يكمن وراء جزء من العلاقة بين التسمية السريعة ومهارة القراءة.

وقد أشار Baures and Wolf (1994) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في سرعة التسمية، سيواجهون صعوبات في الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم العاديين، وهذا يعني بأن التلاميذ الذين يواجهون أكثر من صعوبة في المها رات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة، يتوقع بأنهم سيعانون مستقبلا من مشكلات حادة في القراءة.

خلاصة الدراسة:

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة معرفة إمكانية وجود فـروق ذات دلالة احصائية بين كل من التلاميذ العاديين وضعاف القراءة في القدرة على تسمية الصور أضف إلى ذلك معرفة العلاقة بين القدرة القرائية للتلميذ ومستوى درجاته في التسمية.

حيث أكدت نتائج هذه الدراسة:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في تسمية الصور البسيطة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ومنه تحققت الفرضية الأولى.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين القراء العاديين و ضعاف القراءة في التسمية السريعة للصور المعقدة لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي" ومنه تحققت الفرضية الثانية.

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القراءة والتسمية السريعة للصور لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ومنه تحققت الفرضية الثالثة، حيث أظهرت النتائج العلاقة الارتباطية بين الأداء القرائي وسرعة تسمية الصور وعليه فالقراءة تتأثر بضعف تسمية الصور، ويتضح مما سبق أن ضعف القراءة يؤثر ويتأثر سلبيا في العديد من القدرات الأخرى التي بموجبها تعرقل مسيرة المتعلم الدراسية وهذا يدعي إلى تضافر الجهود في كل الاتجاهات لمحاولة التخفيف من هذه الصعوبة حتى يستطيع التلميذ التكيف مع بيئته المدرسية.

اقتراحات و آفاق الدراسة :

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن أن نخلص إلى مجموعة من الاقتراحات نذكر منها:

– يجب أن تأخذ هذه النتائج بعين الاعتبار في الأبحاث المستقبلية التي تهدف الي تقييم العلاقة بين التسمية السريعة وقدرة القراءة.

– ضرورة الاهتمام بحالات ضعف القراءة في المؤسسات التربوية إذ أن وجودهم على هذا الحال يعتبر مشكلا يعيق سير العملية التربوية .

– القيام بدورات تحسيسية وندوات إعلامية بهدف توعية الأولياء و التلاميذ حول القراءة وأهميتها في العملية التعليمية.

–التركيز على الجانب الأكاديمي (قراءة وكتابة وحساب) في فترة التعليم الابتدائي دون إضافة أي مادة أخرى.

– إجراء دراسات أخرى متعلقة بالتسمية السريعة ومدى تأثيرها في ضعف القراءة.

– فتح مراكز خاصة بتشخيص وعلاج صعوبات تعلم.

– عمل برامج توعية موجهة لأولياء الأمور والمعلمين، وذلك للتعرف أكثر على فئات الأطفال ضعاف القراءة، والعمل على معالجة مثل هذه الصعوبات والتخفيف من آثارها السلبية على قدرة الطفل في المستقبل والبدء بوضع البرامج العلاجية المناسبة.

– إيجاد منهجية لتعلم القراءة للمعلمين تكون فعالة عند استعمالها أثناء عملية التدريس.

قائمة المصادر و المراجع:

- إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف. (2010). المرجع في صعوبات تعلم النمائية والأكاديمية، ط1، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- أبو الديار، مسعد وجاد البحيري ونادية طيبة ومحفوظي عبد الستار، وجوف، ايفرات. (2012). العمليات الفونولوجية وصعوبات القراء والكتابة، ط1، الكويت: مكتبة الكويت.

- أبو الديار، مسعد. (2012). الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، ط1، الكويت: مكتبة الكويت.

- الخطيب، جمال محمد. (2013). أسس التربية الخاصة، ط1، الدمام: مكتبة المتنبي.

- الدامغ، خالد بن عبد العزيز. (2011). *معجم الاختبارات معجم موسوعي*، المملكة العربية السعودية: مدار الوطن.

- الضامن، منذر عبد الحميد. (2007). أساسيات البحث العلمي، ط1، عمان: دار المسيرة.

- القاسم، جمال مثقال مصطفى. (2015). أساسيات صعوبات التعلم، ط3، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

- الكحالي، سالم بن ناصر. (2011). صعوبات التعلم القرائي، ط 1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- الهلي، مصباح، قيسي، محمد السعيد، ممادي، شوقي. (2021). برنامج تأهيلي في التربية النفسية الحركية لتلاميذ السنة الربعة الابتدائية ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الودي، الجزائر، العدد 2170-1121.

- بلطجي لمى بنداق. (2010). صعوبة القراءة، ط1، لبنان: دار العلم للملاين. -

- بوعكاز، يمينة. (2020). صعوبات التعلم اضطراب الوعي الفونولوجي(النمط السمعي، النمط سري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسري القراءة – دراسة مقارنة لدى تلاميذ السنة رابعة ابتدائي(أطروحة دكتورا منشورة)، جامعة الوادي: الجزائر.

– حمزة، أحمد عبد الكريم. (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا)، ط1، دار الثقافة، عمان.

– دنيال ب. هالان جيمس م. كوفمان(2008). سيكولوجيا الاطفال غير العاديين تعليمهم (ترجمة محمد عادل عبد الله)، ط 1، عمان : دار الفكر.

– شرفوح، البشير. (2006). انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، رسالة دكتورا منشورة . جامعة الجزائر: الجزائر.

– عبد اللاوي، اسيا. (2015).علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي(رسالة ماستر منشورة)، جامعة الوادي: الجزائر.

– لعيس، إسماعيل و مشري ، سلاف. (2022). نمو القدرة القرائية لدى الطفل في ضوء التباين اللساني بين اللغات اللسانيات، المجلد 28، العدد1.

- Arnell ،Karen M.Joanisse ،Marc F. Busseri،Michael A.Klein،Raymond M.(2009). Decomposing the Relation Between Rapid Automatized Naming (RAN) and Reading Ability ،Canadian Journal of Experimental Psychology ،Canadian Psychological Association ،63 ،N3 ،173–184:173

- Baures, PG & wolf, M. (1994. MARCH), A double deficithpothesis for developmental reading disorders, paper presented at the biennial meeting of the society for Research in child Development. Neworleans.

- Dominé, S. (2012). *La dyslexie, trouble d'apprentissage au sein de l'enseignement professionnel hôtellerie-restauration*. mèmoire de master deuxième année,universitè de toulouse il – le mirail.

- La dyslexie développementale. Les universaux et les spécificités orthographiques. Smail LAYES. 2016.

- smail, Robert lalond, Soulef mechri, Mohamed Rebaï (2015),phonological and cognitive Reqding Related skills as Predictors of word reading and reading comprehension among Arabic Dyslexic Childern.2015

- Wiig, F. &, Zureich, P. & Hei-Ning., C.(2000). A Clinical rationale for rssessing rapid automatized naming in children with language disorders. Journal of Learning Disabilities. 33. (4).23-45

- Ziegler ،Johannes C.Caroline ،Castel.Catherine ،Pech- Georgel. Florence George .(2008). Lien entre dénomination rapide et lecture chez les enfants dyslexiques. In: L'année psychologique. 108 ، n°3،395-421.