الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمّه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة

دراسة تجريبية على عينة من تلاميذ عسيري القراءة بالصف الثالث ابتدائي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) في علوم التربية تخصص: صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

أمال قدوري

إشراف:

أ.د عبد الناصر غربي

المشرف المساعد:

أ.د اسماعيل لعيس

لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	سامية عدائكه	أستاذة التعليم العالي	جامعة الوادي	رئيسا
02	عبد الناصر غربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
03	اسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا مساعدا
04	عبد الحميد عطاء الله	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	ممتحنا
05	البشير جاري	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	ممتحنا
06	نادية بوضياف	أستاذة التعليم العالي	جامعة ورقلة	ممتحنا
07	طارق صالحي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022 – 2023

شكر وتقدير للأستاذ الدكتور اسماعيل لعيس -رحمه الله-

الى روح الأستاذ الدكتور والمعلم والاب "إسماعيل لعيس" تبعثرت الكلمات في رثائك أسى على فراقك الذي فاجأنا والحزن الذي خيم على نواصينا، فقد كنت نعم الموجه والمرشد حيث تابعت عمل هذه الأطروحة وبصمتك العلمية تظهر جلية بين طيات العمل، لكن القدر حال دون ذلك.

فاللهم نورا يضيء قبرك

اللهم أغفر له وارحمه أسأل الله العلي العظيم أن يتغمد الفقيد بواسع رحمته وأن يسكنه فسيح جناته وأن يجعله الله في جنات الفردوس الأعلى مع النبيين والصدقين والشهداء والصالحين وحسن أولئك رفيقا.

أسأل الله العلي القدير أن يجعل عمله هذا في هذه الأطروحة في ميزان حسناته والله يجزي بالعمل

الاهداء

أهدي ثمرة هذا الانجاز إلى من منحني القوة والعزيمة وحثني على المثابرة للوصول إلى هذا الانجاز إلى بشرى وجودي

أبي وأمي حفظهما الله وأدمهم نورا لدربي.

ووفاءً وتقديراً واعترافاً مني بالجميل أتقدم بجزيل الشكر لأولئك المخلصين الذين لم يدخر جهداً في مساعدتي في مشواري العلمي عائلتي الثانية أهل زوجي أخصهم بالذكر

أبي وأمي وأرجو من الله أن يمد في عمرهم.

أهدي انجازي هذا إلى مصدر دعمي وإلهامي الذي ساهم معي في كل انجازاتي العلمية والعملية وفي كل خطوة أخطوها في سبيل هذا النجاح وصبره وتحمله وتوفير كل الأجواء الملائمة لي

زوجي الغالي

وإلى فرحة عمري وقرة عيني أبنائي **أمجد ومحمد الهاني** حفظهم الله وبارك لي فيهم.

وإلى من تحلوا بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إخوتي وإخوة زوجي سعيد، منى، محمد، صالح، سلوى ميلود، كوثر، بشيرة، عامر، عز الدين وفاطمة الزهراء والى أولادهم كل واحد باسمه.

كما أهدي عملي هذا لصديقاتي مريم سوداني وزهرة بالعروسي ورقية بن عمر

الحمد الله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في مسيرتي العلمية بفضله تعالى.

شكر وعرفان

قال تعالى:

"رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي انعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالح ترضاه"

سورة النمل الآية: 19

الحمد الله حمدا يليق بجلاله وعظيم سلطانه أن أنعم عليا وأعانني لإتمام هده الرسالة، والصلاة والسلام على أفضل خلق الله محمد عبده ورسوله وعلى آله وصحبه اجمعين.

يشرفني أن أتقدم لأهل الفضل بالشكر والعرفان الجزيل إلى مشرفي الأستاذ الدكتور **غربي عبد الناصر** على المرافقة الكريمة والمتابعة الدائمة لهذه الأطروحة وعلى ما بذله معنا من جهد ووقت، في النضج والتوجيه والإرشاد.

كما أتقدم بجزيل الشكر للمشرف المساعدة الأستاذ الدكتور **إسماعيل لعيس** صاحب الفضل والامتنان الذي شاركني في مشوار دراستي هذه والذي وجهني بنصائحه القيمة وتشجيعاته المتواصلة لإتمام هذا العمل فكان نعم المشرف والموجه، فاللهم ارفع به درجات وجازه عنا خير الجزاء والعطاء

والشكر الموصول كذلك إلى السادة مديري ومعلمي مدارس الابتدائيتين "غنبازي مسعود" و"غرايسة العروسي" على ما قدموه لنا من تسهيلات ومساعدة وفتحوا لنا أبواب المؤسسات لإجراء هذه الدراسة.

كما أتقدم بخالص الشكر والامتنان لأساتذتي الدكتورة عاتكة غرغوط التي ساعدتني في الجانب الميداني والأستاذ عبد الكريم زكور فرحات في التدقيق اللغوي والدكتور عبد المالك حبى في التنسيق والإخراج.

وأتقدم بوافر شكري وتقديري للجنة الموقرة التي قبلت مناقشة هذا العمل واثراءه وصبرهم لقراءتهم والاقبال على تقييمه فجزاهم الله كل خير.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف تجريبيا عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي عند عسيري القراءة تم استخدام المنهج التجريبي القائم على تصميم مجموعتين (قياس قبلي وبعدي)، تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (20) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم من (9 إلى 10 سنوات) يدرسون سنة ثالث ابتدائي من ذوي العسر القرائي تم اختيارهم بطريقة قصدية حيث قسمت المجموعتين بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية تكونت كلا منهما من (10) تلاميذ، وعليه تم استخدام أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية (صدق وثبات) تتمثل في: اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن لقياس درجة الذكاء واختبار القراءة (الكلمات المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات) "لعيس" (2015) واختبار الوعي المورفولوجي (التعرف على الأنماط المورفولوجية– الحكم على العلاقة المرفولوجية).

تمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة: اختبار "ت" لعينتين مستقلتين واختبار "ت لعينتين مترابطتين بالاعتماد على الحزمة الاحصائية (spss) الإصدار (22) حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبارات الوعي المورفولوجي – القراءة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي – القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة.

بينت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي للوعي المورفولوجي في تحسين الأداء القرائي ومنه تحققت الأهداف المرجوة للدراسة، وبناء على هذه النتائج تم تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات ركزت على ضرورة الاهتمام بتنمية الوعي المورفولوجي لدى ذوي العسر القرائي لتحسين الأداء القرائي لديهم.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي– الوعي المورفولوجي– الأداء القرائي– عسر القراءة

Abstract

The current study aimed at examining the effectiveness of a training program based on developing morphological awareness to improve reading performance in children with dyslexia. A sample of students, males and females, with dyslexia third graded in primary school were selected and randomly divided into two groups: a control group (n=10) and an experimental group (n=10). Pre and post tests were applied consisting of: Raven's coloured progressive matrices test (only in the pre-test measurement), word and pseudoword reading test, and morphological awareness test consisting of two main components, pattern recognition and root recognition. The data were analysed using SPSS software (version 22). The statistical analyses included Wilcoxon signed-rank test for dependent samples and Mann-Whitney-Wilcoxon test for two independent samples. The results showed that:

- There is no statistically significant difference between the experimental group and the control group in the pre-test measurement in morphological awareness and reading.

- There is a statistically significant difference between the experimental group and the control group in the pre-test measurement in morphological awareness and reading in favour of the experimental group.

- There is a statistically significant difference between the pre- and post-measurements in the experimental group in morphological awareness and reading in favour of the post-measurement.

- There is a statistically significant difference between the post and follow-up measurements of the experimental group in morphological awareness and reading.

The results suggest that the training program for morphological awareness was effective in improving the morphological awareness and reading outcomes in the experimental group. These results were discussed in the light of the well-known role of morphological awareness in reading in Arabic as a morphological reach language. Based on these findings, a set of recommendations and future research propositions were presented.

***Keywords*:** reading Arabic, dyslexia, morphological awareness, training program,

فهرس المحتويات

المحتويات
الصفحة

الاهداء.....أ

شكر وعرفان.....ب

ملخص الدراسة بالعربية.....1

ملخص الدراسة بالانجليزية.....2

فهرس المحتويات.....3

فهرس الجداول.....8

فهرس الأشكال.....10

قائمة الملاحق.....11

مقدمة.....12

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: الخلفية النظرية لإشكالية الدراسة

1- إشكالية الدراسة.....17

2- فرضيات الدراسة.....22

3- أهداف الدراسة.....23

4- أهمية الدراسة:.....24

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.....24

6- مجال إجراء الدراسة.....26

7- الدراسات السابقة.....26

8-التعقيب على الدراسات السابقة..... 30

9- مكانة الدراسة بين الدراسات..... 32

الفصل الثاني: الأداء القرائي

تمهيد 34

1- تعريف الأداء القراءة..... 34

2- أنواع الأداء القراءة..... 37

3- آليات الأداء القراءة..... 38

4-القدرات التي تتدخل في نشاط القراءة..... 40

5-الأسس العصبية للقراءة..... 42

6- نماذج تعلم القراءة..... 43

8- خصائص اللغة العربية..... 51

9- دور العوامل ميتالغوية في تعلم القراءة..... 53

خلاصة الفصل..... 56

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد 58

1- تعريف عسر القراءة..... 58

2- التفسير العصبي لدى عسيري القراءة والقراء العاديين..... 61

3- أنواع عسر القراءة..... 62

4- أعراض عسر القراءة..... 65

5- مستويات عسر القراءة..... 67

6- النظريات المفسرة عسر القراءة..... 68

7-تشخيص عسر القراءة..... 75
8- التدريس العلاجي لعسر القراءة (ديسلكسيا)..... 81
خلاصة الفصل..... 86

الفصل الرابع: الوعي المورفولوجي والفونولوجي

تمهيد 88
أولا: الوعي المورفولوجي..... 88
1- مفهوم الوعي المورفولوجي..... 88
2- مصطلحات مرتبطة بالوعي المورفولوجي..... 90
3- تعريف المورفيم..... 92
4- مستويات الوعي المورفولوجي..... 94
5- خصائص النظام المورفولوجي 95
6- نمو الوعي المورفولوجي 100
7- العوامل المرتبطة باكتساب الوعي المورفولوجي 101
8-العلاقة بين الوعي المورفولوجي عسر القراءة..... 102
9- تقييم والتأهيل الوعي المورفولوجي..... 105
ثانيا: الوعي الفونولوجي..... 110
1- تعريف الوعي الفونولوجي:..... 110
2- مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي 111
3- مستويات الوعي الفونولوجي:..... 112
4- العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة:..... 113
خلاصة الفصل:..... 116

الإطار التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد: 119
1- منهج الدراسة.....119
2- الدراسة الاستطلاعية 121
3-عينة الدراسة الأساسية وخصائصها 125
4-ضبط متغيرات الدراسة.....127
5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية 129
6- البرنامج التدريبي.....137
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة لهذه الدراسة.....145
خلاصة الفصل.....145

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد 147
1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....147
2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية 152
3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....155
4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....158
خلاصة الفصل.....161

الفصل السابع: مناقشة نتائج لفرضيات الدراسة

تمهيد 163

1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....163

2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....165

3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....169

4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....174

5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....176

6-خلاصة الدراسة والاستنتاجات 177

7-مقترحات وافاق الدراسة.....178

قائمة المراجع.....180

قائمة الملاحق.....191

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح مستويات عسر القراءة	66
02	يلخص جوانب التقييم لعسيري القراءة والمشاركين فيها	78
03	يمثل أمثلة لبناء الاشتقاقي للجذر	94
04	يمثل تصنيف مختلف مهام تقييم الوعي المورفولوجي	105
05	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	122
06	يبين توزيع العينة الأساسية في الدراسة	123
07	يوضح توزيع عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية	124
08	يوضح اختبار دلالة فروق الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية	125
09	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير درجة الذكاء	126
10	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير السن	126
11	يوضح قيمة ودلالة فروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير الوعي الفونولوجي	127
12	يوضح صدق اختبار القراءة	131
13	يوضح ثبات اختبار القراءة	131
14	يوضح ارتباط درجة كل بند من بنود الاختبار الوعي المورفولوجي بالدرجة الكلية لنفس الاختبار	133
15	يوضح توزيع محاور وجلسات البرنامج	142
16	يبين نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية التوزيع	145
17	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار الوعي المورفولوجي.	148
18	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس	149

	القبلي في اختبار الأداء القرائي	
19	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي المورفولوجي	150
20	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار القراءة	151
21	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي المورفولوجي لدى المجموعة التجريبية	153
22	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في اختبار الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية	155
23	يوضح قيمة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الوعي المورفولوجي لدى أفراد المجموعة التجريبية	157
24	وضح قيمة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الأداء القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية	158

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب دولبلانك ومازون 1990	35
02	معادلة توضح العلاقة بعملتي التعرف على الكلمات والفهم اللفظي	38
03	يمثل نموذج فيرت (Frith. U) (1985)	44
04	يمثل نموذج مورتن Morton (1969)	45
05	يمثل نموذج سيمور Symour (1997)	46
06	يمثل نموذج المسارين (Coltherat, 1978)	47
07	يمثل مخطط لنموذج التحليل المورفولوجي الالزامي ل Boudalaa	48
08	يمثل ميكانيزم الاشتقاق حسب بهلول (2001)	97
09	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	118
10	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المؤسسات التربوية	122
11	يوضح توزيع العينة الأساسية في الدراسة	124
12	يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار القراءة	146
13	يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار الوعي المورفولوجي	146
14	يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار القراءة	147
15	يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار الوعي المورفولوجي	147

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	البطاقة التعريفية لمدرسة عبابسة عمر بولاية الوادي	191
02	المتعلقة بالبطاقة الأولى لاختبار رافن A	192
03	ورق إجابة لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"	193
04	المتعلق بقائمة المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"	194
05	المتعلق بخطوات تصحيح اختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"	195
06	المتعلق ببطاقات اختبار القراءة للعيس(2015) متمثلا في بطاقات الكلمات المتداولة وكلمات غير متداولة وشبه الكلمات	196
07	المتعلق ببطاقة جمع البيانات لاختبار القراءة	199
08	المتعلق باختبار الوعي المورفولوجي اختبار (الحكم على العلاقة المورفولوجية الجذر)	200
09	المتعلق بنموذج اختبار (التعرف على الأنماط المورفولوجية)	201
10	يوضح نموذج من جلسات البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي	202
11	يوضح نتائج التحليل الاحصائي الأولية لنتائج SPSS	207

مقدمة

تعتبر المرحلة الابتدائية هي من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الفرد فهي مرحلة التأسيس التي تقوم عليها مراحل التعليم اللاحقة، لذلك كانت محط اهتمام من طرف كبير من التربويين وبخاصة أولئك الذين يتصدون لوضع السياسة التعليمية وبناء المناهج والبرامج التربوية، فهي أولى العمليات التي يتم تعليمها للطفل عادة منذ السنوات الأولى، لأنها تعد أحد المقومات الأساسية في العملية التعليمية.

إلا أنه توجد فئة رغم ذكائهم المتوسط أو فوق المتوسط ومع سلامتهم الجسدية والعقلية والحسية يدرسون بالاستراتيجيات التعلمية والوسائل المتاحة لجميع التلاميذ ومع أقرانهم إلا أنهم يجدون صعوبات تعليمية لا تمكنهم من مجاراة أقرانهم، بل نجد منهم من لم يتمكن من اكتساب المبدأ الأبجدي الذي يؤهله لاكتساب الاداء القرائي اصطلح على هؤلاء الفئة عالميا بذوي صعوبات التعلم أو بمصطلح أدق ذوي اضطرابات التعلم النوعية.

فكان تركيزهم الكبير منصبا حول عملية القراءة لأنها أهم مهارة في التعلم فهي تهدف إلى توثيق الصلة بين التلميذ وبين المواد القرائية، وتجعله يقبل عليها برغبة لينتقي من خلالها الأفكار والمعلومات التي تنمي قدراته وتجعله يستفيد بما يقرأ ويستمع به ويكتسب من خلالها المعارف القدرات والمهارات فمن خلالها نغرس القيم وتكون الاتجاهات وتشبع الحاجات النفسية وتوثق الصلة بين الطفل والكلمة المطبوعة حيث أن القراءة تعزز فهم النصوص، وتساهم في زيادة سرعة ودقة القراءة، وهي بالتالي مفتاح لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات.

تعتبر القراءة عملية عقلية معقدة ومتشبعة ومتداخلة، فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يمكن للإنسان، استكشاف أفكار الآخرين والمشاركة في حواراتهم، مما يعزز تجاربه ويوسِّع آفاقه. القراءة تسهم أيضًا في تحقيق التواصل الاجتماعي والإنساني، وتعتبر نشاطًا فكريًّا وحضاريا تعكس عمليات القراءة تفاعلًا مع عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه (معمار، 2012، ص 62). وكما قدم علماء النفس المعرفي دراسات عديدة حول السيرورات النفسية التي تتدخل في عمليات القراءة.

يستخدم مصطلح "اضطرابات التعلم المحددة" لوصف مجموعة من صعوبات التعلم التي تعيق عملية التعلم الطبيعية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، تتميز بأداء ضعيف في القراءة (دقة فك الرموز والطلاقة والفهم) أو التهجئة (الاملاء) أو التعبير الكتابي والحسابي، على الرغم من وجود قدرة عقلية عادية أو فوق عادية (نسبة ذكاء متوسط أو فوق المتوسط)، وحسب هذا التعريف فدراستنا هذه تناولت اضطراب تعلم القراءة أو العسر القرائي (الديسلكسيا) الذي يشير إلى عدم القدرة على القراءة أو بطلاقة للكلمات أو قراءة جهرية غير صحيحة للكلمات المفردة.

منذ فترة طويلة تركز البحوث على نقص الوعي الفونولوجي كسبب محتمل لضعف القراءة في عسر القراءة. ومع ذلك، يعد الوعي المورفولوجي موضوعًا جديدًا نسبيًا عن سببية عسر القراءة النمائي، على الرغم من ارتباطه باكتساب القراءة في عدد متزايد من الدراسات بما في ذلك اللغة العربية. ويترتب على ذلك أن تدريب الوعي المورفولوجي يجب أن يكون له تأثير إيجابي على مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

وخلال بضعة سنوات شكلت مسألة الكفاءات اللسانية مثلها مثل مسألة العلوم الصوتية والكلامية لدى الأطفال الذين يجدون عسرا في القراءة حيث شكلت مواضيع بحثية هامة في أغلب هذه البحوث والدراسات التحسنات التي حدثت لدى من يجدون صعوبة في القراءة تمت مقارنتها مع تلك التي أجريت على الأطفال العاديين الذين لهم نفس الأعمار ومع الأطفال الذين لهم نفس مستوى الدراسة والقراءة (مستوى كمي أجري بطريقة معيارية) وبنتيجة شملت الأطفال من فئة أقل من عامين هذا المعيار برر بأن القراءة تواجه عائق في تنمية القدرات اللسانية حتى ولو أن هذه القدرات بحد ذاتها قد تساهم في تنمية و التطوير القراءة، بمعني آخر أن لها علاقة تأثير متبادلة.

يعتبر الوعي المورفولوجي مهم في تطور اللغة، لأنه يساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل، كما يتناول الظرف المبني الداخلي للكلمات، والعناصر الصغيرة ذات معنى (المورفيمات التي تكون الكلمات المركبة)، لم يحظى موضوع الوعي المورفولوجي نصيبا من الأبحاث إلا بصفة متأخرة مقارنة بالأبحاث التي ركزت على الوعي الفونولوجي في اكتساب القراءة، فمعظم الأبحاث التي أكدت على الوعي المورفولوجي وعلاقته بعسر القراءة ما هي الا خلاصة الدراسات التي أقيمت باللغة الأجنبية (الانجليزية)، وفي المقابل وعلى حد علمنا لا توجد دراسات في اللغة العربية إلا بصفة قليلة، لهذا السبب سوف نحرص في هذا الجزء بتقديم المعطيات المستخلصة من الأبحاث التي أقيمت في الإنجليزية والفرنسية.

وبناء على هذا يتضح أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يحتاجون غالبا إلى مزيد من التعليمات والاستراتيجيات الفعالة لتعلم عملية القراءة حيث يواجهون صعوبات في استخدام قواعد التوافق الصوتي– الحرفي كما يجدون صعوبة في التعرف على بنية الكلمات والتغيرات التي تطرأ على الكلمة ولهذا صممت هذه الدراسة لفحص فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة.

لذا هدفت دراستنا هذه لتحسين الأداء القرائي عن طريق برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي المورفولوجي لدى عينة ذوي العسر القرائي، ومن خلال هذا قسمت دراستنا إلى إطارين الإطار النظري الذي تناول متغيرات الدراسة بالتفصيل والإطار التطبيقي تناولنا فيه اجراءات تطبيق الدراسة ونتائجها، ولذلك جاءت درستنا في مجملها في سبعة فصولها نذكرها بالترتيب:

يتضمن الإطار النظري **الفصل الأول:** خاص بالخلفية النظرية للإشكالية الدراسة حيث حددت مشكلة الدراسة والتساؤلات الناجمة عنها والفرضيات اللازمة للإجابة عن هذه التساؤلات ثم الأهداف والأهمية الدراسة مع التعريف بمكانة هذه الدراسة ثم تطرقنا الى التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة ومجال اجراءات الدراسة واخيرا تطرقنا إلى جملة من الدراسات السابقة الملمة بموضوع الدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا الاداء القرائي حيث تناولنا فيه م تعريف الاداء القرائي وانواعه والياته والقدرات التي تتدخل في هذا النشاط ونماذجه والعوامل الميتالغوية لعملية القراءة، تم انتقلنا إلى

الفصل الثالث: تطرقنا في هذا الفصل للعسر القرائي حيث تطرقنا إلى تعريفه وتفسيره من ناحية عصبية وأنواعه وأعرضه ومستوياته ثم التشخيص وطرق وبرامج العلاج.

الفصل الرابع: تحدثنا في الفصل الثالث عن الوعي المورفولوجي والفونولوجي حيث تناولنا الوعي المورفولوجي أولا من حيث التعريف والمفاهيم المتعلقة به ومستوياته وخصائصه والعوامل المرتبطة باكتسابه ثم تطرقنا الى علاقته بعسر القراءة واخيرا التقييم والتأهيل المورفولوجي، ثم ثانيا الوعي الفونولوجي من حيث تعريفه والمفاهيم المرتبطة به ومستوياته ثم العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي والقراءة. وبهذا نكون قد أنهينا الجانب النظري.

الفصل الخامس: خصص هذا الفصل لإجراءات الدراسة الميدانية بداية بالمنهج المتبع (التجريبي) ثم بالدراسة الاستطلاعية ونتائجها وصولا إلى عينة الدراسة الأساسية وأدواتها ثم تطرقنا إلى البرنامج التدريبي واخيرا الأساليب الاحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: وفي هذا الفصل تم عرض نتائج الدراسة وتحليلها تبعا لفرضيات الدراسة.

الفصل السابع: وهو الفصل الأخير لهذه الدراسة تم تفسير ومناقشة النتائج والفرضيات في ضوء الدراسات السابقة. **وأخيرا** اختتمت الدراسة بخلاصة النتائج والاستنتاجات، ثم عرض مقترحات الدراسة.

الإطار النظري

للدراسة

الفصل الأول: الخلفية النظرية للإشكالية الدراسة

1 -إشكالية الدراسة

2 -فرضيات الدراسة

3 -أهداف الدراسة

4 -أهمية الدراسة

5 -التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

6 -مجال إجراء الدراسة

7 -الدراسات السابقة

8-التعقيب على الدراسات السابقة

9-مكانة الدراسة بين الدراسات

1- إشكالية الدراسة:

تعد القراءة من أول المهارات التي يتعلمها التلميذ عند دخوله للمدرسة كما أنها الركيزة الأساسية لمختلف النشاطات البيداغوجية الأخرى، تعد هذه الأخيرة مفتاح التعلم لكل تلميذ فهي تمثل جوهر العملية التعلمية والتعلمية، فالقراءة هي تلك العملية التي تتقاطع فيها مهمات عدة كإدراك اللغة، فك وترجمة الرموز، ومعالجة وتحويل هاته الأخيرة إلى أصوات منطوقة.

ولأن عملية القراءة تستلزم توفر الاستعداد التام للطفل وتسخير الظروف الملائمة من أجل أن يتعلمها كما ينبغي، إلا أنه توجد فئة رغم نسبة ذكائهم العادية ولا يعانون من أي خلل عضوي، إلا أنهم قد يعجزوا عجزا دائما في تعلم القراءة فهم يندرجون تحت فئة عسيري القراءة، وهذا ما يدفعهم للشعور بالإحباط والفشل، وهو ما يطلق عليه عسر القراءة النمائي. يُعتبر عسر القراءة تحديًا فريدًا يواجهه الأفراد الذين يجدون صعوبة في التعرف على الرموز الكتابية وفهمها، ويُصعب عليهم استخدام الأدوات الضرورية لفك الرموز اللغوية المدوّنة. تظهر هذه الصعوبات على الرغم من التقدم الذي شهده التعليم الحديث وتوفر البيئة والثقافة الملائمة. يُؤدي عسر القراءة إلى تقليل قدرة الفرد على فهم المحتوى النصي بشكل فعّال، مما يعيق تفاعلهم الأكاديمي والاجتماعي يتطلب فهم هذه الصعوبات التركيز على عدة جوانب، مثل عجز الفرد عن التفاعل بفعالية مع الرموز الكتابية وضعفه في استخدام الأدوات المساعدة لتحليل النصوص. يظهر عسر القراءة رغم التطور التكنولوجي والتقنيات التعليمية المتاحة، الأمر الذي يدفعنا للنظر في استراتيجيات تدريبية موجهة تعزز قدرات الفرد على التفاعل بفاعلية مع المواد الكتابية وتسهم في التغلب على هذه الصعوبات. (Le fomtaine, 2003, P80)

ان تسارع انتشار مشكلة عسر القراءة في الساحة التعليمية، خاصة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، رغم استمرار تدريس مادة القراءة في المدارس بشكل دائم. يؤكد عدد من الباحثين على هذا الاتجاه، حيث يشيرون إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة يشكلون نسبة تصل إلى 20% من جملة الأطفال المتمدرسين .(Imzian, 1998, p202) وفي سياق مماثل، يسلط الضوء الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع على مدى انتشار صعوبات القراءة، حيث يظهر أن حوالي أربع حالات من كل خمس حالات صعوبات تعلم ترتبط بمشاكل القراءة. تشير الإحصائيات أيضًا إلى أن نسبة انتشار صعوبات القراءة تقدر بحوالي 4% من الأطفال المتمدرسين في الولايات المتحدة الأمريكية (المطيري، 2008، ص10)

اذ يعتبر عسر القراءة اضطراب نمائي معقد بحاجة إلى برامج تدريبية مبنية على أسس نظرية صلبة باعتبار أن اللغة العربية مبنية في توظيفها على مبدأ البناء المورفولوجي. ومن أهم البرامج المعرفية نجد برنامج تحسين الوعي الفونولوجي حيث ركزت البحوث منذ فترة طويلة على نقص الوعي الفونولوجي كسبب محتمل لضعف القراءة، حيث تعتمد مهارة القراءة خصوصا في المراحل الأولى من التعلم والتدريب على قدرات التحليل الصوتي، فلا بد للطفل أن يمتلك وعيا صوتيا متطورا بما فيه الكفاية ليتحكم في مبدأ تحويل الأحرف إلى أصوات.

كما توالت الدراسات من طرف الباحثين في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس اللغوي بدور التحليل المورفولوجي في تأهيل اللغة المكتوبة–نخص بالذكر الأطفال عسيري القراءة– لكن كان الاهتمام أقل في تطوير المهارات المورفولوجية، وبالكاد تتجاهل، ومع ذلك يعتبر الوعي المورفولوجي موضوعًا جديدًا نسبيًا كسبب لعسر القراءة النمائي، على الرغم من ارتباطه باكتساب القراءة في عدة من الدراسات بما في ذلك الدراسات باللغة العربية. ويترتب على ذلك أن تدريب الوعي المورفولوجي يجب أن يكون له تأثير إيجابي على مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

(Arnbak &Elbro, 2000, p80; Siegel, 2008, p32)

على الرغم من ندرة الأبحاث في هذا المجال، فقد أظهرت الدراسات القليلة القائمة نتائج هامة أوضحت هذه الأبحاث أن الاستراتيجيات المورفولوجية يمكن أن تكون فعّالة في تعويض الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة، حيث يحققون أداءً كتابيًا أفضل عندما يتاح لهم الوصول إلى التدريب المورفولوجي، يُظهر ذلك في قدرتهم على كتابة وقراءة الكلمات بدقة أكبر مقارنة بأقرانهم الذين لم يخضعوا لنفس النوع من التدريب. وهذه الأخيرة أكدتها أبحاث كل من saint–pierre (2009) وأبحاث Thibault وall (2011) على ظهور أهمية وفعالية التدريب المورفولوجي على التلاعب بالوحدات المورفومية في عملية الكتابة والقراءة عند الأطفال عسيري القراءة. (marioneau, 2015, p30)

تمثل الفجوة في استخدام الهيكل المورفولوجي للكلمات في عمليات القراءة في لحظة اكتساب التلاميذ لإلمامهم بفهم التحليل الصوتي الفونولوجي، ويحدث ذلك عادة في مرحلة المهارات الإملائية. يُستخدم هذا الاستخدام للبنية المورفولوجية كوسيلة أساسية للتغلب على التحديات المتعلقة بعدم انتظام بعض الكلمات، التي يكون من الصعب قراءتها عبر التحويل المباشر من الرموز الكتابية إلى الأصوات الفونيمية. في الحقيقة، تشير البحوث الحالية إلى أن معظم الاهتمام كان مركزًا على تأثير البنية

المورفولوجية على عمليات تعلم القراءة، إلا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ويرجع هذا إلى افتراضية الباحثين التي تفترض أن المورفولوجيا لا تلعب دورًا حاسمًا في تجهيزات القراءة حتى يتقن الأطفال الرموز الأبجدية.

يشير الوعي المورفولوجي إلى وعي الأطفال بالهيكل المورفولوجي للكلمات وقدرتهم على التفكير والتعامل مع المورفيمات، أصغر وحدة لغوية لتوصيل المعنى الدلالي للكلمة لتعلم قراءة الكلمات بكفاءة (Carlisle, 2000)، يحتاج الأطفال إلى تطبيق المعرفة الصوتية والمورفولوجية، خاصة في اللغات المورفولوجية الصوتية حيث أن الجمع بين المبادئ المورفولوجية وفونيمي هو أساس الاعتراف بالكلمات باللغة العربية بالإضافة إلى المعرفة الصوتية، فقد أفيد أن وعي الأطفال بالمعرفة المورفولوجية قادرين على معالجة الأشكال المورفولوجية بكفاءة لتسهيل قراءة الكلمات المعقدة شكلياً.(Saiegh-Haddad &Geva, 2008, p56) كما فسر العديد من الباحثين أن تعليم الوعي بالبنية المورفولوجية للكلمات ينبغي أن يعزز أداء القراءة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، الذي يركز على تحفيز الأطفال على التفكير بنشاط في معنى الكلمات وبنيتها (الجذر واللواحق) فهو الأكثر فعالية في تحسين مهارات القراءة.(Bowers et al, 2010, p83)

ونظرا لهذه الإحصائيات الكثيرة جاءت في عواملها المتعددة أرادت تفسيرها ومنها العوامل العصبية، ومن بينها عوامل الاضطرابات التي تخص اللغة المكتوبة سواء القراءة أو الكتابة منها الوعي الفونولوجي والوعي المورفولوجي اللتان لهما صلة وعلاقة بظهور عسر القراءة ولقد اعتمدت هذه العوامل على مجموعة من الأخطاء التي يرتكبها عسيري القراءة أثناء عملية القراءة والتي سميت بأعراض عسر القراءة. وتتمثل هذه الأخطاء في خلط الحروف والحذف والتعويض لأنهم يدخلان ضمن الوعي الفونولوجي والمورفولوجي، فقد ذهب بعض العلماء إلى القول بأن هناك ارتباطا وثيقا بين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي وعسر القراءة، وبعبارة أوضح عدم إدراك هذين الوعيين يؤدي إلى ظهور عسر القراءة، كما حاول Hsin (2007) الكشف عن فاعلية الوعي الفونولوجي في تحسين القراءة، وتمثلت مهارات الوعي الفونولوجي في الدمج الصوتي وتجزئة الفونيمات وقراءة الكلمات قد أدى إلى تحسين المستوى القرائي.

كما تسعى الدراسات الحديثة إلى قياس فعالية التدريب المحدد للمهارات المورفولوجية على قدرات الطفل الميتالغوية وفك التشفير، والفهم والكتابة والإملاء. تتكون برامج الوعي المورفولوجي من مهام

التلاعب المورفيمي مع مجموعة متنوعة من اللواصق كما تستخدم فيه أساليب فعلية صريحة حيث يتيح التعلم الصريح للمورفيمات تحسنا كبيرا في مهارات الكتابة والقراءة والإملاء. (Gaëlle,2013, p59)

يظهر أن الوعي المورفولوجي يلعب دورًا حيويًا في تسهيل فهم الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، من خلال تقسيم الكلمات إلى وحدات صغيرة ذات معنى يمكن تحليلها بشكل أكثر دقة. أظهرت الدراسات تأثيرا إيجابيًا لبرامج التدريب على الوعي المورفولوجي في تحسين قراءة الكلمات، مع تباين في حجم التأثير ففي دراسته، وجد ليستر (2002) أن أطفال الروضة النرويجيين بعمر 4 سنوات قد قدموا أداءا أفضل في قراءة الكلمات بعد تنفيذ برنامج تدريبي مورفولوجي، واستمر تأثير هذا البرنامج حتى نهاية الصف الأول. كما قام Arnbak و Elbro (2000) بمقارنة بين مجموعة تجريبية من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ومجموعة ضابطة من القراء العاديين، حيث كان البرنامج التدريبي يعتمد على التعليم الشفهي والمعنى الدلالي المرتبط بالمورفيمات. أظهرت النتائج أن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة حققوا مكاسب كبيرة في القدرة على القراءة، وهو ما تم تقييمه من خلال اختبار الفهم.

أظهرت الدراسات المتعلقة بالوعي المورفولوجي تأثيرا إيجابيا على مهارات القراءة في لغات متنوعة، ورغم أن هناك عددًا قليلاً من الدراسات التي ركزت على اللغة العربية في سياق عسر القراءة، فإن هناك أدلة قوية على أهمية الوعي المورفولوجي في هذا السياق. بالنظر إلى التفاعل البنائي للجذور ونمط الكلمات في اللغة العربية، تبدو المعالجة المورفولوجية أمرا مهما في تحسين قراءة الأطفال الناطقين بالعربية الذين يواجهون عسر القراءة. وفي سياق اللغة العربية، أشارتTaha and Saiegh-Haddad (2012)إلى أن أداء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة كان منخفضًا في مجال الوعي المورفولوجي، وأظهرت نتائجهم أن برنامج الوعي المورفولوجي ساهم في رفع مستوى مهارات القراءة بين هؤلاء القراء. هذا يشير إلى أهمية تكامل التدريب على الوعي المورفولوجي كاستراتيجية فعّالة لتحسين قدرات القراءة للأطفال الناطقين بالعربية الذين يعانون من صعوبات في هذا المجال.

كما أكدت دراسات أخرى أن التلاميذ الذين يعانون من نقص في العمليات النمائية اللازمة لاكتساب مهارات القراءة والكتابة، أو يعانون من اضطراب وظيفي في الدماغ، أو يواجهون صعوبات في مهارات اللغة الشفوية، يمكن أن يستفيدوا بشكل كبير عندما يتم اكتشافهم وتدريبهم على العمليات النفسية المتعلقة بالقراءة. وفقًا للأبحاث، يظهر أن لديهم فرصًا أكبر بنسبة تصل إلى 50% لتجاوز صعوبات القراءة مقارنة بالأفراد الذين لم يتلقوا أي نوع من أشكال التدخل العلاجي

وأشارت دراسة أُجريت من قبل فوكس وسينس(Fuchs & Saenz, 2002) إلى أن التلاميذ في المراحل التعليمية المتقدمة، الذين لم يتم تشخيص حالاتهم في وقت مبكر ممن يعانون من صعوبات في اللغة الشفوية، يظهر لديهم مشاكل في فهم تركيب النصوص وكيفية تنظيم الأفكار في المواد المقروءة. كما تظهر لديهم صعوبات في تحديد المحتوى المهم من المحتوى غير المهم أثناء القراءة التلخيصية وتركيزهم على مكونات اللغة وأفكارها المألوفة دون السعي لاكتساب مفردات ومعلومات جديدة، بالإضافة إلى صعوبات في متابعة القراءة للنصوص الطويلة متعددة المقاطع، والتي تحتوي غالبا على قواعد نحوية عالية التقنية والتي يواجه التلاميذ صعوبة في تحليلها. كما أشارت عدة دراسات أن التحليل الحرفي يلعب دورا مهما في عملية التلقين ومنه التحكم في القراءة، نظرا لاستعمالها المعطيات الحرفية والصوتية من جهة أخرى، لقراءة اللغة المكتوبة وتصريفها لا يكفي التحكم في قواعد التحويل (الحرفي الصوتي) الذي لا يسمح بقراءة الكلمات غير المتداولة ولا يساعد على التمييز بين الكلمات المتجانسة صوتيا، مما يؤكد ضرورة وجود نظرة معمقة لمجموعة الكلمات وليس على المستوى الصوتي الذي يشملها فقط. (, Sanchy, 2010P23)

وأشار saint–pierre وفي دراسته (2009) إلى أهمية الوعي المورفولوجي كوسيلة للتعويض عن العجز الفونولوجي أو العجز في الانتباه البصري (الاضطراب المعرفي الأصلي لعسر القراءة النمائي). كما أكدت دراسة كل من (marrioneau, 2015) و(hurrat, 2016) حيث توصلت الدراستان إلى وجود علاقة قوية بين المعالجة المورفولوجية واللغة المكتوبة كما ظهرت أهميته في تحسين الكتابة والإملاء.

بناء على أهمية الوعي المورفولوجي في تطوير مهارات القراءة، وخاصة بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، يتعين التركيز على فهم الكلمات من خلال تحليل الجذور والمكونات المورفولوجية. إذا كانت عملية القراءة باللغة العربية مرتبطة بالمورفولوجيا، فإن تدريب الأطفال على هذا النوع من الوعي يمكن أن يحقق تحسنا في مستوى دقتهم وإتقانهم لقراءة الكلمات. يمكن تحقيق ذلك من خلال تصميم برامج تدريبية مستهدفة تركز على تمييز وتحليل الجذور والأشكال المورفولوجية للكلمات. يمكن أن يشمل التدريب تمارين على فهم البنية اللغوية للكلمات وكيفية تكوينها من خلال الجذور والأصوات. يمكن أيضًا تضمين نشاطات تطبيقية تشجع الأطفال على استخدام هذا الوعي المكتسب في قراءتهم اليومية. هدف هذه الجهود هو تحسين قدرة الأطفال على تحليل الكلمات بشكل فعال، مما يسهم في تعزيز مهاراتهم

القرائية بشكل عام. يمكن أن يسهم تحسين الوعي المورفولوجي في تقليل صعوبات القراءة التي قد يواجهها الأطفال عسيري القراءة وتعزيز ثقتهم في قدراتهم اللغوية.

مما سبق ترى الباحثة أن الدراسات التي اعتمدت على برامج تدريبية لتنمية الوعي المورفولوجي ليست كثيرة بما فيه الكفاية باللغة العربية حول تدخل الوعي المورفولوجي للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بالنظر إلى الأدلة القوية على دور البنية المورفولوجية للجذر ونمط الكلمات في اللغة العربية، وبما أن الوعي المورفولوجي يشمل قدر كثيرا من المعرفة والمهارات والاستراتيجيات لتحسين الأداء القرائي فإنه من الضروري بناء وتطبيق برنامج تدريبي للقراءة مبني على مبدأ الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة وبناء على هذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الإجابة عن التساؤل التالي:

هل البرنامج التدريبي المقترح أثر إيجابي لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة الناطقين باللغة العربية؟ ويتفرع عن التساؤل الرئيسي التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة لصالح المجموعة التجريبية؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي – القراءة لصالح القياس البعدي؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة؟

2– فرضيات الدراسة:

من خلال إطلاع الباحثة في أدبيات الدراسة وبعد صياغة تساؤلات الدراسة يمكن طرح الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي فاعلية في تحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي عسيري القراءة. وتحقق الفرضية العامة بتحقق الفرضيات التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي –القراءة لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة.

3– أهداف الدراسة:

لكل بحث أو دراسة أهداف تسعى لتسجيلها وتحقيقها ومن أهم هذه الأهداف ما يلي:

– التحقق من فاعلية برنامج علاجي مبني على مبدأ الوعي المورفولوجي في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة.

– الاطلاع أكثر على دور وأهمية الوعي المورفولوجي في اكتساب مهارة القراءة بالعربية.

– توفير أداة علاجية تكمن في تحسين القدرة القرائية في متناول المختصين والمهتمين في الميدان.

– محاولة التقليل من الآثار السلبية لعسر القراءة لدى هذه الفئة من التلاميذ عسيري القراءة وذلك ببناء برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتنمية القدرة القرائية لديهم، لتأثيرها على باقي النشاطات التعليمة.

– تحديد أسس بناء برنامج العلاجي المقترح في تنمية الوعي المورفولوجي.

– التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في كل من الأداء القرائي (الكمات المتداولة وغير متداولة وشبه كلمات) والوعي المورفولوجي في مستوى التعرف على الأنماط المورفولوجية والحكم على العلاقة المورفولوجية.

4- أهمية الدراسة:

4-1-الأهمية الاكاديمية والنظرية:

- إثراء المعرفة في ظل ندرة الدراسات والبرامج –على حد بحثنا- التي تناولت الوعي المورفولوجي لعلاج فئة عسر القراءة.

- أهمية التناول المزدوج للوعي المورفولوجي والأداء القرائي واعداد البرنامج العلاجي عند عسيري القراءة.

- تعد إضافة جديدة لتوسيع آفاق البحث في مجال السيرورات المعرفية المتعلقة بعسر القراءة والوعي المورفولوجي.

- قد تفتح هذه الدراسة أفاق بحثية خاصة فيما تناولته في إعداد برنامج من حيث ارتكازه على التدريب على القدرات الأساسية لمتطلبات الأداء الأكاديمي للقراءة.

4-2-الأهمية التطبيقية والتربوية:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة توفير أداة علاجية لعسيري القراءة المتمدرسين سنة ثالثة ابتدائي وهي السن المناسبة لبداية علاج اضطراب تعلم القراءة، كون السنتين السابقتين لا يمكن القيام بتشخيص نهائي لعسر القراءة في اغلب المراجع العلمية، خاصة وكذا علما أنه لا توجد مثل هذه البرامج العلاجية في البيئة التعليمة.

- تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة ذلك والذي يمثل متغيرا هاما من المتغيرات التي تقف خلف كفاءة وفاعلية عملية القراءة خاصة والتعلم عامة، وتساعد من رفع كفاءة الفرد التعليمية وتحسين أدائه الأكاديمي في نشاط القراءة.

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

تعرف دراستنا هذه بمجموعة من المتغيرات تم ضبطها إجرائيا على النحو المذكور أدناه:

5-1-البرنامج التدريبي للوعي المورفولوجي: هو متغير تجريبي يتمثل في بناء خطة علمية مخططة ومنظمة ومجموعة من المهارات والنشاطات الهادفة لتنمية وتحسين الوعي المورفولوجي لدى عينة

الدراسة، يهدف إلى تدريب عسيري القراءة لزيادة فاعلية أدائهم لتحسين مستواهم القرائي وتدريبهم على إتقانها وفقا لقواعدها العلمية السليمة.

5-2- الوعي المورفولوجي: هو القواعد المتصلة باشتقاق الكلمة وتغير بنيتها تبعا لتغير المعنى فهو يعني دراسة أصغر الأجزاء اللغوية ذات المعنى (المورفيم) قد يكون المورفيم كلمة كاملة وقد يكون جزء من كلمة يؤدي من وظيفة لغوية معينة كعلامات التثنية والجمع والتأنيث في اللغة العربية (زايد، 2013، ص14)

إجرائيا: هو وعي الطفل بالبنية المورفيمية للكلمات وقدرته على التفكير والتعامل مع هذه البنية، ودراسة كل ما يطرأ على الكلمة من زيادات وكذلك التحولات التي تغير دلالتها أو وظيفتها نتيجة لدخول عناصر لغوية معينة. تم قياس الوعي المورفولوجي بناء على مستويين (اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية واختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية -الجذر-) واستجابة التلميذ على كل كلمة تنقط بدرجة واحدة. ومجموعها هي الدرجة المتحصل عليها في هذا الاختبار والتي تمثل درجة مستوى الوعي المورفولوجي لتلميذ.

5-3-الأداء القرائي: يشير (Deleplanque & Mazaux, 1990, 196) أن عملية القراءة ليست مجرد تفسير لإشارات بصرية، بل هي نشاط يشمل تفاعلات معقدة بين النظام العصبي والوظائف السيكولوجية.

إجرائيا في دراستنا هذه هي قدرة الطفل على التعرف على الحروف والكلمات، وتفسير الرموز المكتوبة وتجميعها بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتميز بينها، ويتطلب هذا تنسيقا سمعيا وبصريا وذهنيا، تم قياس الأداء القرائي على ثلاث مستويات (كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمات) من إعداد الدكتور إسماعيل لعيس.

5-4- التلميذ ذوي العسر القرائي: في دراستنا هذه هو التلميذ المتمدرس سنة ثالثة ابتدائي يظهر عجزا واضحا على مستوى القراءة مقارنة بأقرانه العاديين في نفس الصف مع سلامة القدرات العقلية والحسية والحركية تم تشخيصهم من خلال اختبار الذكاء (اختبار المصفوفات لرافن) واختبار قراءة الكلمات (المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات)

6- مجال إجراء الدراسة:

تم تحديد الدراسة الحالية وفقا لحدود الثلاث الأساسية وهي الحدود البشرية والجغرافية والزمنية.

6-1- الحدود الجغرافية: تم تطبيق جميع إجراءات الدراسات في ابتدائيات ولاية الوادي (الجزائر) دائرة الوادي:

-ابتدائية غرايسة العروسي

-ابتدائية غنبازي مسعود

6-2- الحدود الزمنية: تم إجراء زمن الدراسة وتطبيق أدواتها والبرنامج العلاجي (من أكتوبر 2019 إلى غاية جوان 2020) بين الثلاثي الأول إلى غاية الثلاثي الثالث في الموسم الدراسي 2020/2019.

6-3- الحدود البشرية: تم تحديد المشاركين وفقا لعينة شاركت في هاته الدراسة تتكون من (N = 20) مشاركا في الدراسة الأساسية تم تعيين مجموعتين من الأطفال الناطقين باللغة العربية (13 ذكور و7 إناث) بعد تشخيصهم على أنهم يعانون من عسر القراءة على أساس العجز في قراءة الكلمات لديهم.

6-4- الحدود الموضوعية: تحدد الدراسة الحالية بموضوعها ومفاهيمها الإجرائية وإطارها النظري وبالمنهج المتبع والأدوات المستخدمة وخصائصها السيكومترية والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وصحة الفرضيات والتي سيأتي ذكرها في الجانب التطبيقي وفي فصل الإجراءات المنهجية.

7- الدراسات السابقة:

دراسة الشنافي (2019): تهدف هذه الدراسة إلى دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية والمورفواشتقاقية في اكتساب القدرة على القراءة في اللغة العربية، دراسة مقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال لديهم صعوبات في القراءة تكونت عينة الدراسة من (92) سنة رابعة وخامسة ابتدائي موزعين على فئتين عسيرين وعاديين تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي، توصلت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيا للمعارف الفونولوجية والمورفواشتقاقية في اكتساب القدرة على القراءة لدى القراء العسيرين والعاديين.

دراسة عمراني (2019): تهدف هذه الدراسة إلى دراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات الوعي المورفواشتقاقي لدى تلاميذ عسيري القراءة تكونت عينة الدراسة من (10) تلاميذ المنهج

المتبع لهذه الدراسة هو المنهج التجريبي توصلت نتائج الدراسة إلى تحسن في ادراك العلاقة المورفولوجية (الشكل والمعنى) من خلال تحديد الأصل اللغوي للكلمة (الجذر) والعائلة المشتركة لها من الشكل والمعنى مما يجعل التلميذ المعسر قرائيا يتعرف على الكلمات المكتوبة ويقرأها ويحلل مركباتها بشكل واع.

دراسة huaart (2016): هدفت الدراسة إلى فحص تأثير برنامج تدريبي للوعي المورفولوجي الاشتقاقي على تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب نوعي في تعلم القراءة. شملت العينة 5 أطفال تتراوح أعمارهم بين 11 و14 سنة، وتم تنفيذ المنهج التجريبي استخدِمت أدوات تقييم مثل اختبار عسر القراءة الموحد"l'alouette" ، واختبار قراءة الكلمات الملصقة "affixes" وقراءة الكلمات شبه الملصقة pseudo-mots affixes" واختبار إنتاج الكلمات المكتوبة. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يمكِنهم من فهم صعوباتهم وتحسين أدائهم، وأظهرت أهمية البرنامج في إعادة تأهيلهم بشكل أفضل ايضاً، كشفت الدراسة أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يمكنهم تبني استراتيجية مورفولوجية لتحسين مهاراتهم في القراءة، خاصةً فيما يتعلق بمجموعات الحروف المتكررة مثل الجذور والملصقات. وتبين تحسناً كبيراً في عسر القراءة وزيادة في دقة وسرعة القراءة للكلمات، مما يشير إلى أهمية العمل على المورفولوجيا الاشتقاقية كطريقة فعالة لتحسين مهارات القراءة.

دراسة marionneou (2015): هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى عسر القراءة في اختبارات الوعي المورفولوجي، وتقييم تأثير التدريب المورفولوجي على هذه المهارات بالإضافة إلى مهارة الإملاء والكتابة. شملت العينة 10 أطفال في الفئة العمرية بين 7 و13 سنة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: عينة ضابطة (5 أطفال) وعينة تجريبية (5 أطفال). تم تنفيذ المنهج التجريبي في الدراسة استخدمت الأدوات التالية في الدراسة: اختبار عسر القراءة، واختبار الوعي المورفولوجي، ونص القراءة ذو الوضعية الأيكولوجية. أظهرت النتائج بعد فترة التدريب أن الأطفال المصابين بعسر القراءة قد تفوقوا في الوعي المورفولوجي مقارنة بالأطفال والمراهقين في نفس مستواهم الكتابي والإملائي. وأشارت الدراسة إلى أن هناك مستوى معين من المعلومات المورفولوجية، ولكن هو مستوى ضعيف، مما يبرز أهمية التدخل المبكر لتحسين هذه المهارات لدى الأطفال المعرضين لعسر القراءة.

أيضا دراسة **Kieffer, Michael: (2014)** استهدفت التعرف على دور الضعف المورفولوجي في صعوبات القراءة لدى للأطفال بالصف السادس ابتدائي حيث طبقت الدراسة على (138) طالبا منهم

(56) ناطقين بالانجليزية، و(82) طالبا متعلمين لغة اسبانية، وطبق عليهم مقياس صعوبة قراءة الكلمات والقطعة الكاملة، ومقياس الوعي المورفولوجي وأشارت النتائج إلى أن الضعف المورفولوجي يقلل القدرة القرائية لدى الطلاب بوجه عام، وأن الوعي المورفولوجي له دور في تعلم القراءة بنسبة (38% – 63%) لدى متعلمي بالانجليزية وبنسبة (55% –64%) لدى متعلمي الاسبانية، واستهدفت دراسة (2014) **Pittas, Evdokia, &Nunes Terzinha** التعرف على تدني الوعي المورفولوجي وعلاقته بالقراءة والهجاء باللغة اليونانية طبقت الدراسة على (404) طفلا وطفلة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (6–9) سنوات وطبق عليهم مقياس الوعي المورفولوجي باللغة اليونانية لتحقق من صحة النتائج وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي والقراءة والهجاء باللغة اليوناني، وأن الوعي المورفولوجي يساعد في التنبؤ بالقراءة والهجاء وتحسن اللغة وزيادة المفردات والذكاء اللفظي عند القراءة بعد ثمانية أشهر، وتوصى الدراسة بالتدخل المبكر لإثبات هذه العلاقة فضلا عن زيادة المهارات الإملائية.

دراسة Gaëlle "2013": تهدف إلى الوقوف على مدى مساهمة البرنامج التدريبي على السوابق واللواحق في تحسين عملية القراءة، تكونت عينة الدراسة من (6) أطفال (10إلى 13 سنة) مقسمين إلى فوجين، فوج مكون من (3) أطفال يستفيد من التدريب حول السوابق، وفوج ثاني مكون من 3 أطفال يستفيد من التدريب حول اللواحق. توصلت نتائج الدراسة بالنسبة للإملاء فإن التدخل التدريبي المكثف حسن عملية الإملاء المعجمية، كما أن التدخل التدريبي المكثف للواحق حسن في عملية الإملاء الصوتية. ومنه يبدو أن تأثيرات التدريب المورفولوجي على المهارات الإملائية، المعجمية والصوتية محددة بنوع اللواصق التي يتم العمل بها، ويتضح أن مهارة القراءة ليست حساسية بخصوص التدريب المقدم في حين كانت مهارات الإملاء أكثر حساسية.

كما أن دراسة **Maura, Courtney, Susan& Brend: (2011)** استهدفت اختبار أثر المورفولوجيا النحوية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين لم تنمو اللغة لديهم المتحدثون بالإنجليزية طبقت الدراسة على (50) طفلا في السن المدرسة تتراوح أعمارهم بين (7–9) سنوات طبق عليهم مقياس **Bedore, 1998** لقياس المستوى المورفولوجي متمثلا في (الفعل، والاسم، طول الجملة، والاشتقاق الصرفي). وبعد تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة عينة الدراسة أشارت النتائج إلى: وجود أثر واضحا للبرنامج في تحسين القواعد النحوية، والمورفيمات المركبة، وتنمية التمييز بين مورفيم الاسم، والفعل لصالح المجموعة التجريبية، وساعد البرنامج في معرفة المورفيمات المركبة كمورفيم الاسم مع نون

الجمع، وفعالية الوعي المورفولوجي في خفض الضعف اللغوي، وزيادة المفردات مما يفيد أن تدني الوعي المورفولوجي يتبعه ضعف في لغة الطفل.

كما بحثت **دراسة Lukacas, Leonrd, Kas(2010)** دراسة التأخر اللغوي والتعرف على أثره في الوعي المورفولوجي لأسماء وإدراك القواعد النحوية لدى الأطفال المتأخرين لغويا، وطبقت الدراسة على عينة من الأطفال العاديين وعينة أخرى من الأطفال المتأخرين لغويا، وقسمت العينة إلى مجموعتين مختلفي العمر فالمجوعة الأولى تتراوح أعمارهم ما بين (10–8) سنوات والمجموعة الثانية تتراوح أعمارهم ما بين (7–4) سنوات، وطبق عليهم مقياس المطابقة اللفظية ومقياس قواعد النحو الخاص بعلامات الجمع والنصب، حيث اشتمل المقياس على الأسماء فقط لتحديد اللواحق التي تخص الأسماء، وأثبت الدراسة أن الأطفال في المجموعة الأصغر سنا يعانون من تأخر لغوي أكثر من الكبار إلا أن هناك تحسنا واضحا في اللغة للمجموعتين حيث انخفض مستوى التأخر اللغوي بشكل ملحوظ، وإدراك أفراد المجموعتين اللواحق الخاصة بالأسماء، وزاد لديهم القدرة على البحث في المعجم بالرجوع إلى أصل الكلمة من خلال الوعي المورفولوجي، والتعرف على نوع الكلمة بين الاسمية والفعلية بحذف اللواحق في الاسم عند الكشف في المعجم.

دراسة Voukoviska 2009: هدفت هذه الدراسة إلى وصف المعرفة المورفولوجية عند الأطفال الذين يتعلمون القراءة والناطقين اللغة الفرنسية في تحديد ما إذا كانوا يستخدمون البنية المورفولوجية للكلمات المألوفة والكلمات الجديدة وما إذا كان البرنامج التدريبي يسهل عملية القراءة لديهم، حيث تم اختيار عينة مكونة من 34 طفلا، تم استخدام المنهجين الوصفي والتجريبي، أظهرت النتائج أن مهام الوعي المورفولوجي والتدريب المورفولوجي أن الأطفال المتدربين من القراء باللغة الفرنسية لديهم مستوى مهم من المعرفة الموفولوجية وهذه المعرفة تزداد بين السنة الثالثة والخامسة ابتدائي.

واستهدفت **Pan–monique (2003)** دراسة العلاقة بين المهام الفونولوجية والمورفولوجية، وأداء القراءة والهجاء والتسمية والقواعد النحوية، وتكونت عينة الدراسة من (199) طفلا وطفلة، طبق على العينة مجموعة من الاختبارات منها اختبار باتليم Batelem test، واختبار قراءة الكلمة، واختبار الفهم القرائي، واختبار الهجاء وتوصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط قوي بين جميع المتغيرات مع التركيز على أهمية المستوى الفونولوجي والمورفولوجي في تنمية القراءة والمهارات النحوية وأكدت على وجود اختلاف بين البنين والبنات في المستوى المورفولوجي، والفهم والهجاء. وثبت في الدراسة التي أجرها كلا من

William, Berninger, Veughan, Vermeulem, Abbot (2003) لعينة من الطلاب في الصف الثاني يبلغ عددهم (98) معرضين لصعوبات في القراءة والهجاء لتنمية مهارات القراءة، والمستوى المورفولوجي، أظهرت الدراسة أن الإدراك المورفولوجي (التشكيل- الاشتقاق) ساهم في جودة قراءة الكلمات الأطفال في الصف الرابع، كما ساهم بشكل فريد في الترابط اللفظي والإملاء والوعي الفونولوجي والصوتي، وتحليل الكلمات إلى مقاطع في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع، كما أشارت إلى وجود علاقة بين المورفولوجيا ومهارات القراءة والكتابة.

دراسة Coloutier, Gemevieve (2002): استهدفت التعرف على أثر التأخر اللغوي على مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب صوتي حاد، ووصف المهارات المورفولوجية وإدراك الطفل للفونيمات وطبقت الدراسة على (10) أطفال يتحدثون باللغة الانجليزية وقسمت العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية عددها (5) (2 من الإناث و3 من الذكور) والمجموعة الثانية تكونت من (5) أطفال (3إناث و2 من الذكور) لديهم اضطرابات في الكلام وطبقت عليهم الأدوات التالية: اختبار الإدراك الصوتي، اختبار علم الصرف، اختبار إنتاج الكلام وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الوعي المورفولوجي وتأخر اللغة كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف فونولوجي يعانون أيضا من ضعف في المستوى المورفولوجي مما يدل أيضا على العلاقة بين المستويين في اللغة.

(البيلاوي وآخرون، 2019، ص89)

8-التعقيب على الدراسات السابقة

حاولت الباحثة جمع دراسات مناسبة لموضوع الدراسة حيث اتضح من خلال العرض السابق قلة الدراسات السابقة خاصة باللغة العربية التي بحثت في موضوع فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الوعي المورفولوجي لدى أطفال عسيري القراءة، حيث تبين أن معظم الدراسات تناولت الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارة القراءة لدى الأطفال العسيرين القراءة وأكدت على وجود علاقة بين المتغيرين كما جاء في دراسة كل من **Coloutier, Gemevieve (2002)** و**(2003) Pan-monique** و **Voukoviska (2009)**، وبعضهم أكد على أثر الوعي المورفولوجي في زيادة المفردات وتحسين القراءة وأيضا خفض الضعف القرائي، وأن الأطفال العاديين أقل عرضة للضعف الفونولوجي عن أقرانهم العسيرين كما في دراسة **Gaëlle** "**2013**" و**huaart (2016)** و**(2002) Coloutier, Gemevieve** و**marionneou (2015)**، كما أكدت بعض الدراسات الأجنبية على أن الأطفال

الذين يعانون من ضعف فونولوجي يعانون أيضا من عجز في المستوى المورفولوجي مما يدل على العلاقة بين المستويين في عملية القراءة.

ما يميز هذه الدراسات هو اختلاف طرق تناولها للموضوع أي المناهج المتبعة في معالجة المواضيع، فاعتمدت بعض الدراسات على المنهج الوصفي للبحث في العلاقة كما في دراسة **Kieffer, Michael: (2014)**، ودراسة (2014)**Pittas, Evdokia, &Nunes Terzinha** ودراسة، **Courtney, Susan& Brend: (2011)**، و**Gaëlle (2013)** ودراسة الشنافي وعمراني (2019) حيث أكدت هذه الدراسات على وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي والفونولوجي وعسر القراءة.

واعتمد بعضها الآخر على المنهج التجريبي كما هو الحال في دراسة كل من **Maura, Courtney, Susan& Brend: (2011)**، و**Gaëlle (2013)** فهذه الدراسات الأكثر تطابقا مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع ألا وهو المنهج التجريبي، ويعزى ذلك الاختلاف والتعارض الكبير الذي ورد في هذه الدراسات إلى طبيعة كل موضوع وأهداف كل دراسة وطبيعة العينة ومدى تواجدها بالنسبة للباحثين وحسب ما يقتضيه المنهج والمتغيرات المتناولة.

أما بالنسبة لعينة هذه الدراسات كانت متفاوت في (الحجم والعمر) في جميع الدراسات يعود هذا حسب المنهج المستعمل وطبيعة الموضوع. كما استخدمت هذه الدراسات أدوات متنوعة ساهمت في التعرف على الأدوات التي استخدمت في تشخيص الأطفال عسيري القراءة وتقييم مستوى الوعي المورفولوجي.

كما ساهم الاطلاع على الدراسات السابقة من معرفة إجراءات وخطوات البرنامج التدريبي والأساليب الإحصائية كما ستفيد هذه الدراسات في تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

فمن خلال ما سبق تبين أن معظم الدراسات تناولت الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارة القراءة لدى الأطفال عسيري القراءة وأكدت على وجود علاقة بين الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي وعملية القراءة، وأن الأطفال الذين يعانون من ضعف فونولوجي يعانون أيضا من عجز في المستوى المورفولوجي مما يدل على علاقة بين المستويين في عملية القراءة، بينما أكد بعضها الآخر على أثر الوعي المورفولوجي في زيادة المفردات وتحسين القراءة وأيضا خفض الضعف القرائي وأن الأطفال العاديين أقل عرضة للضعف المورفولوجي عن أقرانهم العسيرين.

9- مكانة الدراسة الحالية:

نظرا لتعامل المباشر مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدارس التعليم الابتدائي دعت الحاجة لإجراء هذه الدراسة حيث لاحظت ظهور المشكلات اللغوية بوضوح لدى تلاميذ صعوبات التعلم القرائي وأثناء تفاعلهم اللغوي في المدرسة مع أقرانهم العاديين إذ ظهرت لديهم عدة مشكلات في المستوى المورفولوجي للغة بشكل خاص، وهذا الأمر انعكس سلبا على تعلمهم وتواصلهم اليومي والذي تمثل في:

صعوبة في تشكيل الجمل واستخدام كلمات صحيحة وفقا للقواعد اللغوية، صعوبة في فهم السياق اللغوي أو السياق الذي يحيط بالكلمات والجمل مما يؤثر على الفهم الصحيح للمعاني، صعوبة في متابعة وفهم محتوى نص أو موضوع لفترات طويلة مما يعكس قدرة محدودة على الانتباه والتركيز، صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة والملائمة للسياق مما يؤثر على دقة التعبير والتواصل، صعوبة في تحكم في بنية الكلمات.

نظر لقلة الدراسات العربية التي تناولت هذه المشكلات اللغوية وخاصة المورفولوجية في وضع برامج وخطط ملائمة لتحسين الأداء اللغوي لتلاميذ الابتدائي ولحد من تأثيرها السلبي اتجهت دراستنا هذه لوضع برنامج تدريبي للأطفال عسيري القراءة الذين يعانون من مشكلات مورفولوجية.

الفصل الثاني: الأداء القرائي

تمهيد

1-تعريف الأداء القرائي

2- أنواع الأداء القرائي

3- آليات القراءة

4- القدرات التي تتدخل في نشاط القراءة

5-الاسس العصبية التي تتدخل في عملية القراءة

6- نماذج تعلم القراءة

7- خصائص اللغة العربية

8- دور العوامل الميتالغوية في تعلم القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن مهارة القراءة أساسية لأنها المرتكز الأساسي لجميع المواد الأكاديمية الأخرى، فهي الأداة الرئيسية التي تساعد في عملية التفكير والنشاط العقلي فهي الوسيلة التي نبادل من خلالها المعلومات والأفكار، كما أنها الأداة المستخدمة للتواصل والتعامل مع الآخرين، وأداة لاكتساب مختلف المهارات والمعارف العلمية، ويرجع إليها السبب في كثير من حالات الفشل الدراسي فالقراءة تمثل أحد المحاور الأساسية المهمة لصعوبات التعلم الأكاديمية. ولهذا فسنتطرق في هذا الفصل إلى تعريف الأداء القرائي وأنواعه والياته والقدرات التي تتدخل في نشاطه ونماذج القراءة ثم التطرق إلى خصائص اللغة العربية.

1- تعريف الأداء القراءة:

إن القراءة في رأي كثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسر الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، ومن ثم نطقها نطقا صحيحا، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، وعلى هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى عملية فسيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب، والثانية عملية عقلية يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية على التفكير والاستنتاج من خلال الخبرات السابقة.

كما أن الأبحاث والدراسات التي أجريت على القراءة في العقد الأول من القرن العشرين، ركزت على النواحي الفسيولوجية مثل حركات العين وأعضاء النطق الخ. ثم جاء العقد الثاني من القرن العشرين وبدأ الاهتمام بموضوع القراءة يتزايد بصورة واضحة، فقد كثرت الدراسات المهتمة بهذا الموضوع وقد كان "ثورندايك" من ابرز المهتمين بهذا الموضوع، حيث قام بإجراء سلسلة من البحوث حول أخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج من هذه الأبحاث بنتيجة كان لها أثر بعيد في انتقال مفهوم القراءة، وهذه النتيجة هي أن القراءة ليست عملية ميكانيكية بحته يقتصر فيها الأمر على مجرد التعرف والنطق، وإنما هي عملية عقلية معقدة تماثل جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان وهو يحل العمليات الرياضية، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج وغيرها. (الراشد، 2001، ص16) وسيتم فيما يلي عرض مجموعة من التعريفات الخاصة بالأداء القرائي.

ويعرفها المعهد القومي للقراءة والكتابة National institute of Literacy (2003) على أن عملية القراءة هي عملية معقدة تدخل ضمن نسق الذي من خلاله يمكننا استخراج المعنى من المادة المكتوبة تتطلب هذه العملية في مجملها من مجموعة مكونات يمر بها القارئ هي:

- أن تكون لديه مهارة التعرف لفهم الكيفية التي تربط بين الصوت والحرف في المادة المكتوبة.

- القدرة على التعرف على الكلمات الغير متداولة.
- أن يكون لديه رصيد لغوي للمفردات اللغوية تساعده في فهم المادة المقروءة.
- أن تتوفر لديه استراتيجية ملائمه يتم من خلالها استخلاص معنى وفهم المادة المكتوبة مع دافعية القراءة.

ومن جهة نظر نفسية عصبية تم تعريف القراءة من طرف Raynaud & Plaza (2006) على أنها وظيفة تعمل تدخل مساحات عصبية كشرط لنشاط القراءة، بالإضافة لتدخل مهارات معرفية معقدة منها اللغة والإدراك والانتباه والقدرات البصرية الحسية الحركية والتذكرية، إضافة إلى الحضور النفسي للمتعلم. (قزادري، 2012، ص 63)

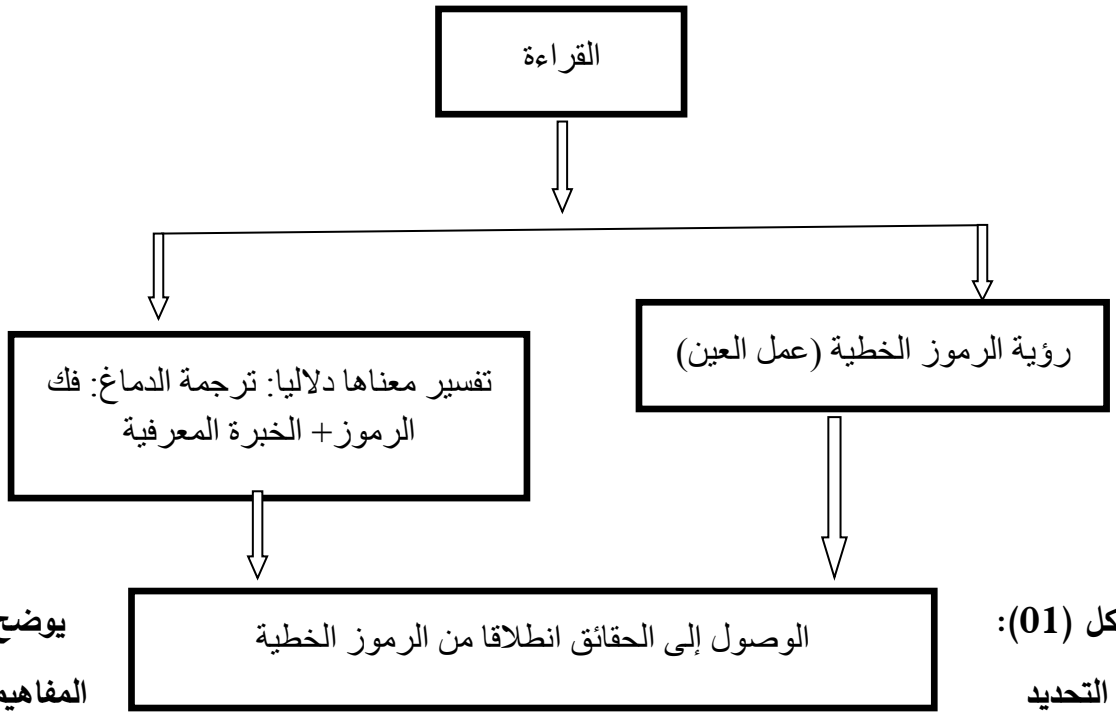
كما عرفها نبيل عبد الفتاح حافظ فإنه يعرف القراءة بأنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معا. (حافظ، 1998، ص56)

يعرف مصطفى وعبد الله (1988، ص29) القراءة بأنها عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها الفرد عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هناك كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة لدرجة كبيرة.

تعرف القراءة أيضا على أنها مجموعة أنشطة المعالجة الإدراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية والمكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية تتمثل في: (الكلمة) المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة والتجميع، المعالجة (الجملة). (Brin.F& al, 2004, p140)

أما (Ajuria Guerra) (Psychanalyste) فتعتبرها "عملية لا تتمثل فقط في إدراك الحروف وفهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل والتركيب التي تعطي معنى الشكل الجديد من التعبير اللساني، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا التحليل والتركيب اللتان من شأنهما أن تعطيا معنى لذلك الشكل الجديد من التعبير اللغوي متكاملتان.(Mucheili, 1979, p84)

تعريف دلبلانك- مازو(Mazaux-Dxeleplanque) : القراءة هي نشاط سيكوفيزيولوجي معقد والتي تهدف إلى إعطاء معنى لجملة من الإشارات الخطية المستقبلية من الرؤية لفهم فكرة أو تتابع أفكار الإشارات (Deleplanque& Mazaux, 1990, p196) وحدد مازو القراءة بشكل دقيق كما يلي:



شكل (01): يوضح التحديد المفاهيمي للقراءة حسب دولبلانك ومازون 1990

(حاج صابري، 2015، ص104)

نستنتج من خلال هذه التعاريف أن القراءة هي عملية عقلية تشمل تفسير الرموز المكتوبة ومن ثم نطقها، ثم التعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة، وعلى هذا فإن للقراءة عمليتين: الأولى عملية فسيولوجية وهي استجابة الفرد لما هو مكتوب والثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية على التفكير والاستنتاج من خلال الخبرات السابقة. وهذا ما أكده الديملي واخرون (2003، ص103) "أن القراءة هي عملية التعرف على الرموز ونطقها نطقا صحيحا أي الاستجابة البصرية لما هو مكتوب ثم النطق أي تحويل الرموز المطبوعة إلى أصوات ذات معنى ثم فهم أي ترجمة الرموز ومنحها المعاني المناسبة، وهذه المعاني في الواقع تكون في ذهن القارئ وليست في الرمز ذاته".

2- أنواع الأداء القراءة:

قسم معظم الباحثين والعلماء القراءة إلى نوعين حسب الشكل سندرجها كما يلي:

2-1-الأداء القرائي الصامت: القراءة الصامتة هي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولها ومعانيها في ذهن القارئ، دون صوت أو همهمة أو حتى تحريك شفاه. تعتمد على النظر بالعين للنص المكتوب والنشاط الذهني الذي يستشيره القارئ لفهم الرموز، القراءة الصامتة تركز بشكل أساسي على مهارات الاستيعاب وسرعة القراءة، حيث يتعين على القارئ فهم المادة المكتوبة واسترجاع المعاني بفعالية وفي وقت قصير. (لواني،28، ص2008)

2-2-الأداء القرائي الجهري: القراءة الجهرية تعني ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة. تتضمن هذه العملية رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عن معنى الرمز مهارة القراءة الجهرية تتعلق بالنظام الصوتي للغة، وتشمل دراسة الصوت اللغوي داخل البنية اللغوية، فضلاً عن دراسة الملامح الصوتية الخارجية مثل المقطع والنبرة والتنغيم.

(الكحالي، 2011، ص56)

ان فهم هذه الاختلافات يعزز الوعي بأن القراءة ليست عملية واحدة، بل هناك نهجين مختلفين: قراءة صامتة تركز على الفهم والاستيعاب، وقراءة جهرية تشمل الصوت والنطق. وللقراءة الجهرية وظائف أهمها يتمثل في:

- الكشف عنن الصعوبات التعرف على الكلمات: تساعد القراءة الجهرية في اكتشاف الصعوبات التي يواجهها المتعلم في فهم وتعرف الكلمات، مما يمكن من تحديد نقاط التحسين وتوجيه الجهود لتطويرها.

- اكتشاف مشكلات النطق: سهم في رصد وتحديد مشكلات النطق التي قد يواجهها المتعلم، مما يمكن من اتخاذ التدابير اللازمة لتحسين هذه المهارة اللغوية.

- تثبيت الإدراك البصري للكلمات: اعد القراءة الجهرية في تعزيز الإدراك البصري للكلمات، مما يسهم في تثبيت المفردات وتحسين القدرة على التعرف على الكلمات.

- تقوم القراءة الجهرية بدور نفسي يزيد من ثقة المتعلم بنفسه، حيث يتعلم التحكم في اللغة ويصبح قادرًا على التعبير بوضوح وثقة.

– تشدد القراءة الجهرية على جودة النطق من خلال ضبط مخارج الحروف، مما يؤدي إلى تحسين مهارات النطق والتواصل بشكل فعال.

– تساهم في تعويد التلميذ على صحة الأداء من خلال مراعاة علامات الترقيم وتصوير اللهجة بشكل صحيح.

–تعزز مهارات الصوتيات والنطق من خلال دراسة الصوت اللغوي والملامح الصوتية خارج البنية اللغوية، مثل المقطع والنبرة والتنغيم. (فايد، 1981؛ خليل، 1999)

تظهر القراءة الجهرية كأداة قوية لتطوير مهارات اللغة الشفهية وتحسين أداء المتعلمين في التعبير اللفظي والفهم اللغوي.

3- آليات الأداء القراءة:

الفعل القرائي عملية معرفية، تتمثل في تحليل رسالة مكتوبة من أجل فهم معناها، وتكون هذه الرسالة مشفرة بالحروف والكلمات والجمل (مراكب، 2010، ص55)، حيث تتطلب عملية القراءة جهدا معرفيا كبير يتمثل في الميكانيزمات المختلفة التي يستخدمها التلميذ في المعالجة المعرفية للغة المكتوبة، ولذلك سنذكر مكونين أساسين لاكتساب القراءة:

3-1- التعرف على الكلمة: هي قدرة الطفل في التعرف على الكلمة وإدراك الأساليب التي من خلالها يتعرف على الكلمات الغير متداولة أو المتداولة عن طريق فك رموز الكلمات المكتوبة، مع تزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات، إن الطفل في مرحلة الأولى من القراءة يخلط بين الكلمات المتشابهة وبالتالي يخطأ، تعتبر الكلمات القصيرة سهلة عند القارئ ويستطيع التعرف عليها يعتبر طول الكلمة وقصرها يساعد الطفل على سهولة التعرف مع فهمها والتمييز بينها. (محفوظي، هينز، ابو الديار، البحيري، 2010، ص15)

كما يقصد بها إدراك الرموز ومعرفة المعنى الذي يوصله في السياق الذي يظهر فيه. وكما أشار مدكور (1997) إلى أن مهارة التعرف تتضمن عدة مهارات فرعية وهي:

- إتقان التعرف البصري.
- استعمال إرشادات معينة.

- القدرة على تحليل الكلمات. وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتا) والتحليل التركيبي (إدراك أجزاء الكلمة) واستعمال القاموس للكشف عن معاني الكلمات التي لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاثة السابقة. (القحطاني، 2009، ص20)

3-2- الفهم القرائي (الاستيعاب): يتمثل في الربط بين الرمز المقروء والفهم والتعرف على المعنى من خلال السياق ومع تنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية، وتعتمد مهارة الفهم على إدراك الكلمات والوعي بها ودافعية القارئ كما تعتمد على النضج العقلي والحصيلة اللغوية ومدى استيعاب القارئ للمادة المقروءة.

يلعب التقدم المعرفي واللساني دورا هاما في عملية الفهم، ويسمح للطفل من التحكم في قدراته في القراءة وبالتالي فهم ما يقرأه، وما يسمعه، ولكي تتم هذه العملية لابد من وجود ثلاث مستويات للفهم أولها أن يكون القارئ على دراية بالنص المقروء. أما المستوى الثاني فهو أعلى المستويات وهو عملية تمثل الأفكار، أو الجانب النفسي، حيث يطرح القارئ أسأله على نفسه ماذا يعني هذا بالنسبة لمعرفتي ومعرفة الاخرين. (محفوظي، هينز، أبو الديار، جاد، 2010، ص16)

ولقد أوضح العالمان P Gough et Turner في 1986 العلاقة بين هاتين المهارتين ونشاط القراءة من خلال المعادلة التالية:

$$L=R*C$$

شكل (02) معادلة توضح العلاقة بعملتي التعرف على الكلمات والفهم اللفظي.

(هالاهان، جون، جيمس، مارجريت، 2007، ص519)

بمعنى أن:

القراءة= فك الشفرة*الفهم والاستيعاب

حيث أن "L" تشير إلى نشاط القراءة

"R" تشير إلى عملية التعرف.

"C" تشير إلى سيرورة الفهم اللفظي. ويتوقف هذا الأخير على مدى إتقان الطفل للغة الشفهية، وكذلك ما لديه من معلومات عامة حول محيطه لكن لا يمكن للقارئ المبتدئ بلوغ مرحلة الفهم ما لم يصل إلى مرحلة التعرف الآلي على الكلمات، وكذا قدرته على الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة.

(مراكب، 2010، ص56)

4-القدرات التي تتدخل في نشاط القراءة:

تعتبر القراءة عملية عقلية معقدة ومتشبعة ومتداخلة فهي وسيلة التفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاورتهم من خلال الأفكار تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم ويحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري وهي ناتج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه الانتقائي والذاكرة والفهم اللغوي فهي ذات طبيعة مركبة. (معمار، 2012). وكما قدم علماء النفس المعرفي دراسات عديدة حول السيرورات النفسية التي تتدخل في عمليات القراءة، وتتجلى أهمية الأبحاث ليس فقط في توضيح العلاقة بين هذه المتغيرات ومن ثم تحديد العلاقة بين القصور في هذه العمليات وظهور صعوبات القراءة. وفيما يلي نذكر أهم القدرات:

4-1- الإدراك البصري: لتعلم عملية القراءة يعتبر التعرف على الكلمات المكتوبة أولى مراحل هذا النشاط، لذلك فإن أول سيرورة عقلية تتدخل في هذه العملية هي الإدراك البصري، لان الكلمة مكتوبةتمثل معلومة بصرية تلتقط أولا من طرف العين (شبكية العين) ثم تنتقل عبر العصب البصري إلى مركز الرؤية على القشرة المخية (الفص الصدغي) وهناك تترجم وتفسر ويتم إدراكها ككلمة. (مراكب، 2010، ص56)

4-2- الذاكرة العاملة: لذاكرة العاملة دور هام في عملية القراءة، فالذاكرة العاملة تربط مباشرة القراءة مع المعالجة الفونولوجية والوعي الشامل. ولها دور في صعوبات القراءة. وتتدخل الذاكرة العاملة العنصر المقروء وتحويل صوتي وحرفي، وهذه الوظيفة تسمح لطفل بالاحتفاظ بالتسلسل في الذاكرة ريثما يتم العرف عليها وتجميعها. (لوازعي، 2017، ص83)

4-**3- الوعي الفونولوجي:** يشكل الوعي الفونولوجي عاملا أساسيا في آلية التعرف على الكلمات المكتوبة لأن هذه العملية وراء المعرفية تسمح للطفل بإتقان قواعد الربط بين الحروف والأصوات، وتسهل بذلك اكتساب القراءة. (مراكب، 2010)

كما أكدت دراسات قام بها Stanovich& Share& Fery& Catts (1995) على أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة بشكل خاص وعلى تأثير الاضطراب في المستوى الفونولوجي في ظهور صعوبة أو عسر القراءة، فالطفل الذي يستطيع ملاحظة وتمييز جميع الأصوات التي تتكون منها الكلمة بمعنى الوعي بمحتويات الكلمة من الأصوات، فإنه سوف يتعلم ذلك الاقتران الحاصل بين الصوت والحرف المكتوب أو بين الفونيم والجرافيم ومن ثم فإنه يتمكن من استخدام هذه المهارة في حل رموز الكلمات المكتوبة أو المطبوعة، ويعد تحويل الجرافيمات إلى فونيمات والتمكن من ملاحظة وتمييز الأصوات التي تتكون منها الكلمة أمرا أساسيا في هذه المهارة (لوازعي، 2017، ص88)

كما يمكن أن نفسر في القدرات التي تتطلبها عملية القراءة في العناصر التالية:

- التعرف الجسمي: ويتمثل في تطور الصورة الجسمية والتنظيم المكاني، وهي تعتبر كقدرات ضرورية لتحقيق القراءة.
- القدرة على تمييز الأشكال حسب اتجاهها وهي قدرة تتطور بالموازاة مع توجه الطفل نحو جسمه، وبالتالي فهي متعلقة بقدرات التعرف على الجسم.
- قدرات الفهم، السمع والكتابة قدرات أساسية تمهد لاكتساب القراءة، التي تضم مجموعة فرعية من القدرات تجمع عادة تحت اسم "الوعي الفونولوجي"
- الرصيد المفرداتي الشفوي (Galliard, 1993)
- القدرات المعرفية، كالوعي الفونولوجي، فهم اللغة الشفوية، معرفة نظام الكتابة، الذاكرة العاملة وغيرها من القدرات المرتبطة بطبيعة اللغة الكتابية فهي ترتبط أيضا بالمهارات المطلوبة للقراءة والكتابة.
- الانتباه والذاكرة فالعمل الجيد لها يمثل إحدى المكتسبات الأولية الضرورية لإكتساب القراءة.
- الاستعداد لتعلم القراءة: أي صعوبة في التكيف في الوسط المدرسي منذ بداية وتجنب التواصل مع الراشد لا تجعل الطفل الدافعية لأداء المهمات المدرسية المقترحة. (Inizian,1998)

من خلال ما تم عرضه حول قدرات نشاط القراءة تعتبر القراءة عملية معقدة ومتداخلة تتمثل في عدة قدرات ذهنية وفيزيولوجية وعلى هذا سيتم عرض الأسس العصبية لعملية القراءة في العنصر الموالي.

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

بفضل تقنية التصوير الدماغي بواسطة الرنين المغناطيسي (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 في النصف الكروي الأيسر، وتتمثل هذه المناطق في المنطقة الصدغية القفوية (Aire Temporo-Occipitale) والمناطق الجبهية والجدارية الصدغية (Aires Frontales et Pariéto-Temporles)وتشترك هذه المناطق في إدراك وإنتاج اللغة وتتدخل في نشاط القراءة.

حيث تقع المناطق الصدغية القفوية في الجزء المتوسط من التلفيف المغزلي (Gyrus Fudiforme)، لنصف الكرة المخية الأيسر (المنطقة 40) والتلفيف الزاوي (Gyrus Angulaire) في (المنطقة 39). وهذه المناطق تتدخل في سيرورات الربط بين المعلومات البصرية الفونولوجية خلال نشاط القراءة.

كما نجد ثلاث مناطق جبهية تتدخل في معالجة الكلمات المكتوبة وتتمثل في المنطقة (6-44)، والمنطقة (45). (لوازعي، 2017، ص90).

كما استخدمت تقنيات طبية متطورة أثناء النشاط القرائي وتم ملاحظة وظائف مناطق معينة في الدماغ أثناء تأديته مهام لها علاقة بعملية القراءة، كقراءة كلمات أو حروف وتحليل الكلمات إلى المقاطع والحروف المكونة لها، وهذه المناطق التي لوحظ النشاط فيها:

1- النظام الأمامي في المنطقة الأمامية اليسرى (التلفيف الجبهي السفلي).
2- النظام الجداري الصدغي ويتضمن: التلفيف الزاوي والتلفيف فوق الحافي (Grys supramarginal) وأجزاء خلفية لتلفيف الصدغي العلوي.
3- المنطقة الصدغية القفوية اليسرى وتتضمن أجزاء من التلفيف الصدغي المتوسط والتلفيف القفوي المتوسط.

وبناء على ملاحظة نشاط معين في هذه المناطق أثناء القراءة، أطلق عليها الباحثون المسميات التالية:

المنطقة الأولى سميت مصنع الكلمات: ومنها يصدر لفظ الكلمات أو الحروف المقاطع اللفظية وتبدأ فيها المرحلة الأولى من تحليل الكلمات. أما المنطقة الثانية سميت محلل الكلمات وفيها يتم تحليل الكلمات أو

المقاطع اللفظية إلى الأصوات (الفونيمات) المكونة لها ويتم فيها كذلك ربط الحروف بالأصوات الدالة عليها (الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق). أما المنطقة الثالثة فسميت "الكاشف التلقائي" وفيها يتم متابعة عملية إدراك الكلمات، وقد لوحظ كذلك أن هذه المناطق الثلاثة تعمل في آن واحد وعلى نحو متناسق أثناء تأدية مهام لها علاقة بعملية القراءة.

نستنتج إذن 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 والجبهية لكي يتم إعطاؤها معنى وبعد ذلك تنتقل إلى المناطق الجبهية التي تسمح بنطقها. وهذا ما يشكل الأساس التشريحي العصبي لنشاط القراءة. وبسلامة هذا الأساس العصبي فإن وظيفة القراءة ستتم بسهولة لدى القارئ، أما إذا حدث خلل أو اضطراب في هذا الجوهر التشريحي فإنه سوف يحدث لا محال إخفاق في تعلم هذه المهارة التي تعتبر مطلبا أساسيا لتعلم المواد الأكاديمية والمناهج الدراسية، ولقد ظهرت نماذج عديدة لتفسير العملية القرائية التي سيتم عرضها في العنصر الموالي:

6- نماذج تعلم القراءة:

لقد تعددت نماذج تعلم القراءة، من بينها النماذج المعرفية التي اهتمت بالسيرورة المعرفية التي تصف الميكانيزمات التي يجب أن يتعلمها الطفل التي تتدخل في نشاط القراءة، حيث يكون بإمكان الطفل أن يقوم بتطوير الجهاز المسؤول لتعرف على الكلمات المكتوبة ومعالجتها، سيتم التركيز من طرف الباحثة في هذا العنصر على كل من نموذج Frith.U (1985) ونموذج Morton (1969) ونموذج seymour ذو الأساسين(1996) ونموذج المزدوج المسارين .Coltheart (1978)إن أغلبية هذه النماذج النمائية الخاصة بعملية القراءة ترى أن القراء المبتدئين يمرون بسلسة من المراحل يتميز كل منها بتبني طريقة خاصة بمعالجة الكلمات.

6-1- النموذج التطوري لاكتساب القراءة فريث (Frith.U. 1985): حقق هذا النموذج نجاحا كبيرا في السنوات الأخيرة، جاءت به عالمة النفس الإنجليزية (.Frith.U) وهي تعتبر وجود ثلاث مراحل متتالية:

1- مرحلة لوغوغرافية (Etape Logo graphique)

2- مرحلة حرفية (Etape Alphabétique)

3- مرحلة إملائية (كتابية) (Etape Orthographique)

توافق ثلاث استراتيجيات مختلفة لتعرف على الكلمات المكتوبة، بحيث أن النضج المتتابع لهذه الاستراتيجيات هو الذي يؤدي إلى الوصول إلى نموذج القراءة الخبير الخاص بالراشد والميزة الأساسية لهذا النموذج هو أن كل مرحلة تعتمد على الاكتسابات المحققة في المراحل السابقة.

6-1-1-المرحلة اللوغوغرافية: في هذه المرحلة تتم عملية من خلال قراءة الطفل للكلمة المعروضة أمامه اعتمادا على خصوصياتها الخطية: طول الكلمة، الحرف الأول أو أي حرف أو سلسلة من هذه الكلمة.

هذا التعرف يتم بشرط أن تكون الكلمات التي نعرضها عليه للقراءة منتمية إلى معجمه البصري (Lexique Visuel) بمعنى أن يكون الطفل قد تعلمها بصفة عامة سابقا فالتعرف يكون عاملا شاملا.

6-1-2- المرحلة الحرفية: يصبح الطفل قادرا على التحكم في قواعد التحويل (حرف- صوت) التي نعملها له في المدرسة، فيربط الطفل الأصوات لكي يصل إلى معنى الكلمة، ويصبح مدركا لتسلسل الحروف.

وعليه أن يكون قادرا على تقسيم الكلمة إلى مقاطع (Syllabes) و"أصوات" (Phonèmes).

(لواني، 2007، ص80)

6-1-3-المرحلة الإملائية: أن أصغر وحدة لفهم الكلمة هي مورفيم تعتمد على مستوى التحليل، يعتمد القارئ في هذه المرحلة على وحدات أخرى خلال قراءته لكلمات جديدة أو غير متداولة. فالطفل قادر على استعمال استراتجيات معالجة متشابهه إما بالتوازي أو بالتناوب مع استراتيجيات التحويل صوت حرف التي تكون ممكنة. (Van hout, 1998, p45)

بالنسبة ل.(Frith .U) تحقق هذه المرحلة الربط بين وظائف العنونة والتجميع ويمكن للطفل أيضا في هذه المرحلة أن يقرأ كلمات جديدة اعتمادا على كلمات يعرفها تشبهها وتماثلها. ويحتاج القارئ المبتدئ في هذه العملية إلى الوعي بأن الكلمات تتألف من وحدات صوتية وهو ما يسمى بالوعي الصوتي. في نهاية هذه المرحلة تكون السيرورات الآلية لتعرف على الكلمة قد استقرت لدى القارئ فتصبح هذه تلقائية وسريعة، ومن ثما يتحرر من عبئ عملية التعرف على الكلمات، ويحول تركيزه على فهم ما يقرأ فيكون

بذلك تحول صفة القارئ المبتدأ إلى القارئ المتمكن. وفيها يصل القارئ إلى تمثل قواعد الإملاء متجاوزا بذلك القراءة الشكلية الجزافية والقراءة الفاحصة الآلية ليصل إلى قراءة ماهرة ويرتكز التعرف فيها على انتقاء علامات إملائية من الكلمة المكتوبة تستدعي مقابلا لها في المعجم الذهني. (لعوامن، دس، ص302)

المرحلة	القراءة	الكتابة
A1	لوغوغرافية	
B1	لوغوغرافية	لوغوغرافية
A1	لوغوغرافية	حرفية
B1	حرفية	
A1	خطية	
B1	خطية	خطية

شكل (03): يمثل نموذج فيرت (Frith. U) (1985)

(لوازعي،2017، ص100)

6-2- نموذج (Morton) (1969): النموذج المعرفي:

ويسمى أيضا نموذج المسلك المزدوج (La Lecture à deux voies). حسب هذا النموذج، الفعل القرائي هو نتيجة إجرائيين مستقلين نوع ما' ولكن يرتكزان على بعضهما البعض، ويمثلان آليات القراءة اللتان يتوصل بفضلهما القارئ إلى نطق كلمة مكتوبة. وكل واحد منهما تتم وفق مراحل متسلسلة خطيا، وتتمثل هذه الطريقتين فيما يلي:

6-2-1-المسلك المفرداتي:(Le voix lexical= Voie directe= voie (d'adressage ويسمى أيضا بالطريقة المباشرة أو طريقة الإبطان، أو التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة، أين يكون المرور مباشرة من المكتوب إلى المعنى وتتم من خلال المراحل التالية:

- البحث أو التحليل البصري للكلمات (l'analyse visuelle du mot).
- التعرف البصري السريع على الكلمات المألوفة بشكل إجمالي (la reconnaissance globale).

- إيجاد معناها أي فهمها.
- إنتاج الصوت المقابل لها، أي الشكل الفونولوجي، كيف تنطق الكلمة.
- تخزينها في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين استعمالها.

يستعمل القارئ المبتدئ هذه الطريقة مع الكلمات المألوفة لديه.

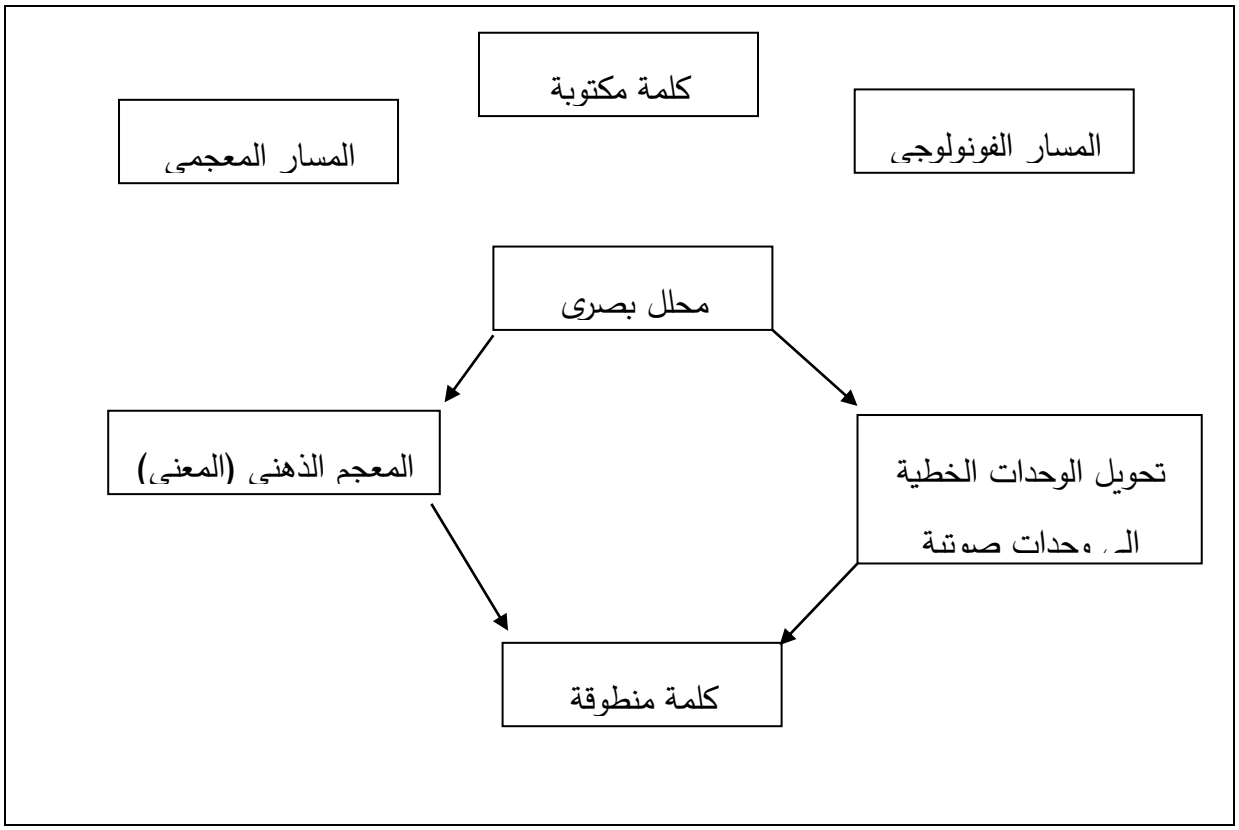
6-2-2-المسلك الفونولوجي: (La voie phonologique) ويطلق عليها أيضا اسم الطريقة غير المباشرة أو طريقة التجميع La voie indirecte, la voie = d'assemblage ويلجأ إليها القارئ المبتدئ عندما تكون الكلمات غير معروفة لديه، أو كلمات دون معنى (Les Logatomes) وذلك من خلال المراحل التالية:

- التحليل البصري للكلمة (L'analyse visuelle du mot).
- تقطيع الكلمة إلى وحدات خطية (La segmentation du mot en unités graphémiques).
- تحويل الوحدات الخطية إلى وحدات صوتية (صوتيمات)

(La conversion des unités graphémique en unités phonémiques).

- تجميع الوحدات الصوتية، الواحدة تلوى الأخرى حتى يكتمل المعنى لديه.
- تخزين الصورة الصوتية للكلمة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى لحين نطقها. (مراكب، 2010، ص84)

ويمكن توضيح هذا النموذج في الشكل التالي:



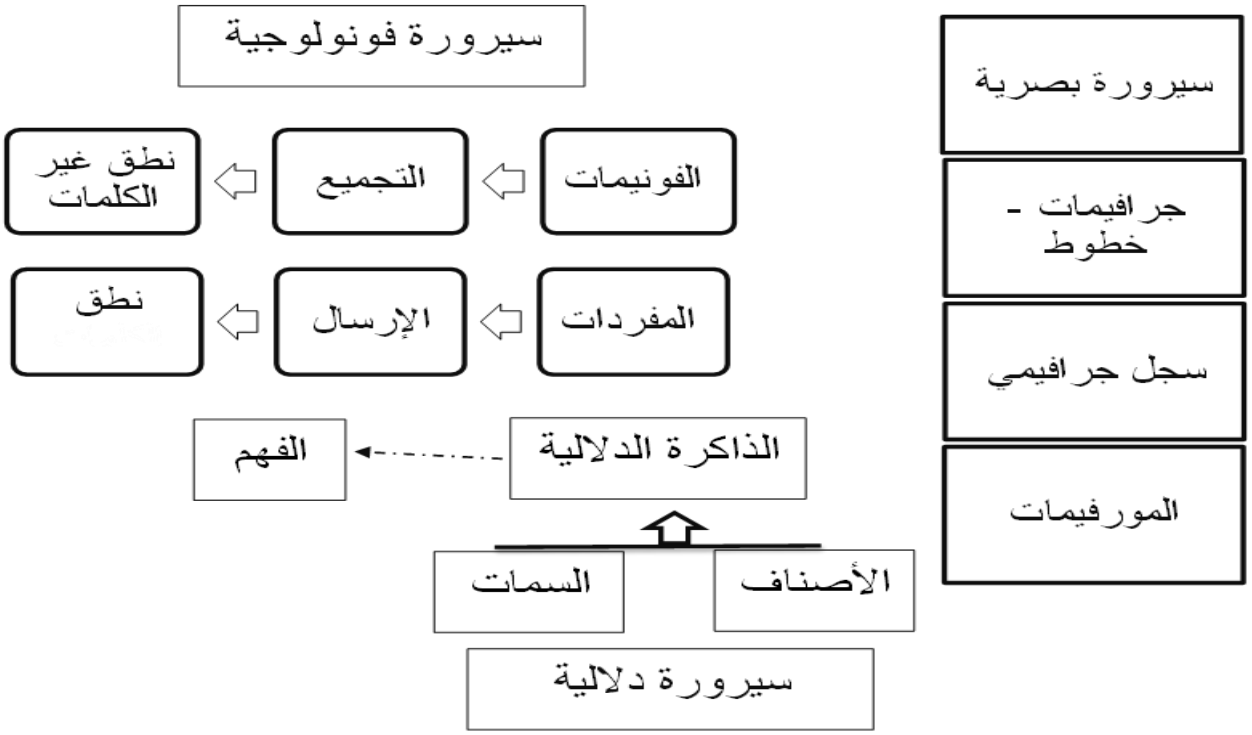
شكل (04): يمثل نموذج مورتن Morton (1969)

6-3- نموذج (Seymour) "ذو الأساسين" (1996):

هذا النموذج يرى أن الاستراتيجيات الثلاثة التي وصفها كل من (Frith. U) و (Morton) لا توافق مراحل متتابعة في معالجة المعلومة الكتابية، هذا لا يمنع وجود نوع من الترتيب أو التسلسل في ظهور هذه الاستراتيجيات ولكن Seymour يقول إنها ليست مراحل باعتبار أنه لا يوجد توقف في النمو، فاستراتيجيات مختلفة يمكن أن تتواجد في نفس الوقت وخاصة في بداية الاكتساب، والميزة الهامة هو أن "النموذج ذو الأساسين" يعتبر أن الطريقتين اللوغوغرافية والحرفية تشاركان معا في إنشاء معجم الكلمات.

فحسب Seymour يلجأ الأطفال في بداية تعلم القراءة إلى هاتين الاستراتيجيتان، فالاستراتيجية اللوغوغرافية التي سمحت بإنشاء معجم من الكلمات المتعرف عليها بشكل كلي، يستمر استعمالها بينما تظهر تدريجيا تماشيا مع نمو القدرات قبل الفونولوجية(Les Capacités méta phonologiques) الاستراتيجية الفونولوجية وتأتي الاستراتيجية المعجمية نتيجة الدمج بين الاستراتيجيتان السابقتان.

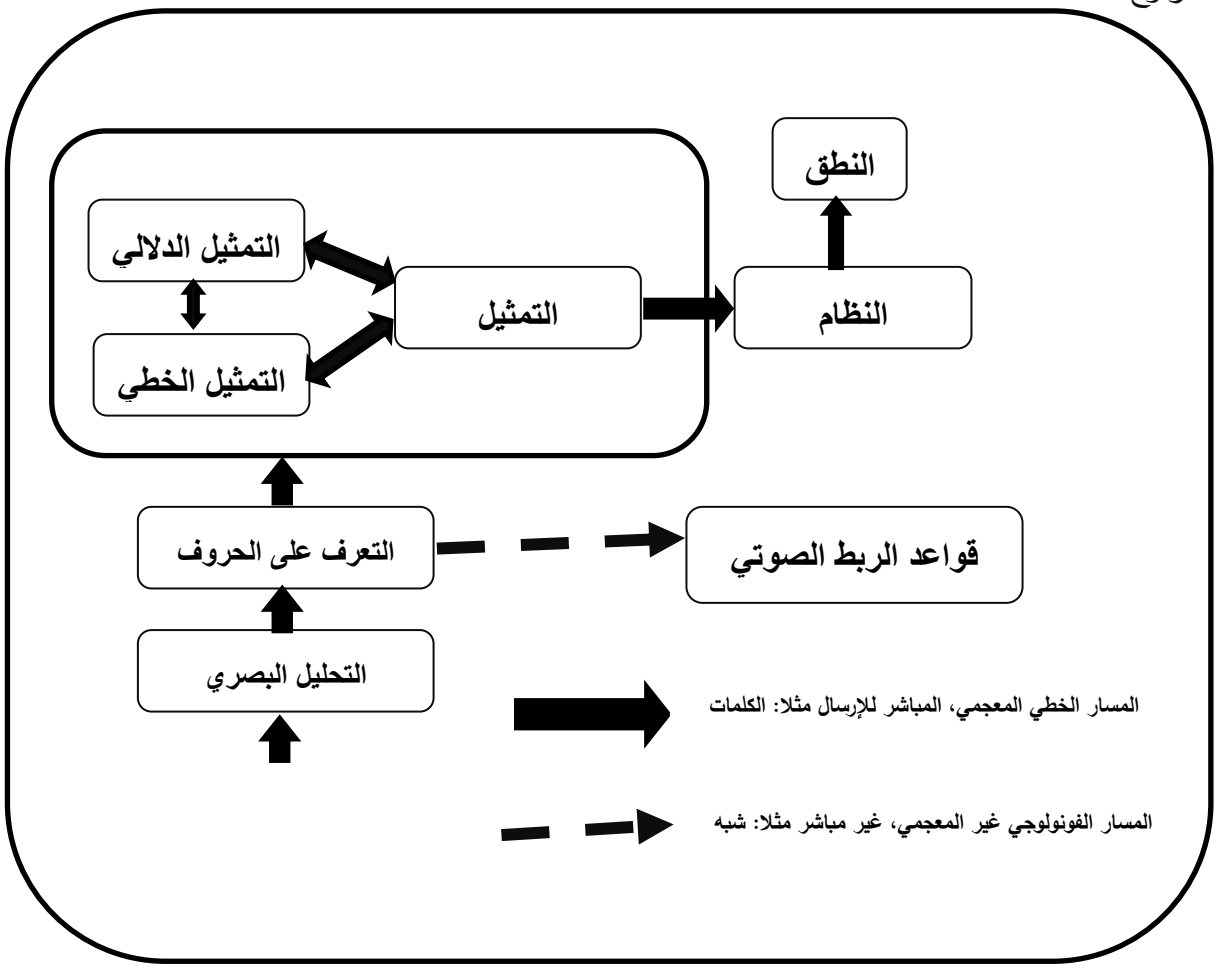
(لواني ،2007، ص80)



شكل (05): يمثل نموذج سيمور Seymour (1997)

(لوازعي،2017، ص100)

6-4- نموذج المزدوج المسارين (1978) Le Model De Double Voie Coltheart: نموذج المزدوج



المسارين (Le Model De Double Voie) الذي طوره Coltheart في عام 1978 يشكل إطارا معرفيًا لفهم اضطرابات القراءة. يعد هذا النموذج أساسًا للنماذج النمائية اللاحقة، مثل نموذج Frith الذي تم تطويره في عام 1985.

شكل (06): يمثل نموذج المسارين (Coltherat, 1978)

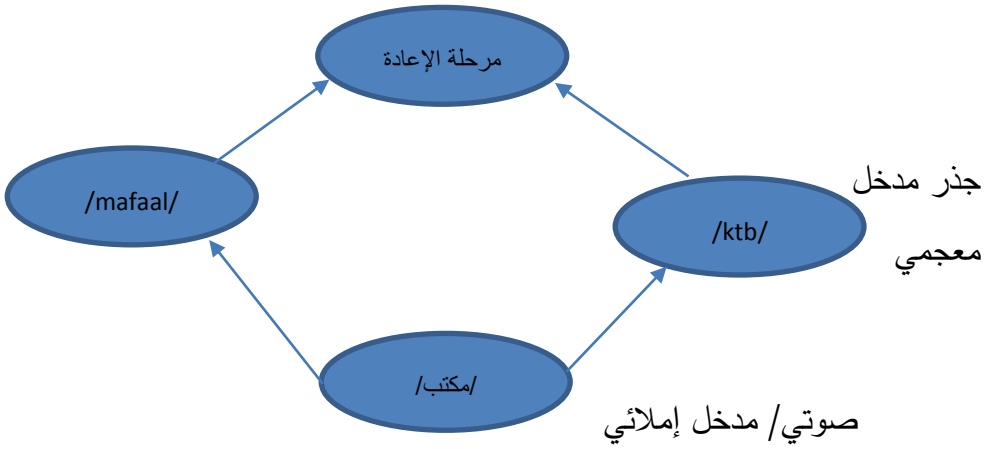
(Layes, 2016, p28)

6-4-1-الطريقة التجميعية:

- في هذا المسار، يتم تجميع الحروف الفردية إلى كلمة كاملة. يعتبر هذا المسار مهمًا في فهم كلمات اللغة الإنجليزية التي يمكن تجميعها بناءً على الرموز الصوتية. (Anne& Van haut, 2001, p32)

6-4-2-طريقة الإحالة: في هذا المسار، يتم استدعاء الكلمات من الذاكرة المعرفية المخزنة. يكون هذا المسار مهمًا لفهم الكلمات ذات المعاني غير القابلة للتجميع بسهولة، ويعتمد بشكل أكبر على الإدراك اللغوي والمعرفة. (Michel, Maseau, 1999, p230) أظهرت هذه النظرية أهمية النظر إلى القراءة كعملية معقدة تشمل استخدام مسارين متزامنين لفهم النصوص. يتيح هذا النموذج تفسير التحديات التي قد يواجهها الأفراد في القراءة ويساعد في توجيه الأساليب التدريسية والتدخلات لدعم الأفراد الذين يعانون من اضطرابات القراءة. (R. cheminal et al,2002, p80)

6-5-نموذج Boudalaa (2014): يفترض وجود مراحل مهمة لتحليل المورفولوجي أثناء معالجة الكلمات في اللغة العربية. يشير النموذج إلى أن الكلمات تحتوي على جذر ينقل المعنى العام حول الكلمة، وهذا الجذر يتكون عادةً من سلسلة من 3 أو 4 حروف ساكنة. يضاف إلى هذه المعلومات حول الجذر معلومات أخرى حول النمط الصائتي للكلمة، ويتمثل هذا النمط في الحركات الطويلة، في هذا النموذج يتداخل تسلسل الكلمة بسبب النظام المورفولوجي غير المتسلسل في اللغة العربية. ومع ذلك، تشير المعطيات التجريبية إلى أن المعلومات حول الجذر والنمط الصائتي يتم معالجتها بطريقة مستقلة. وقد أظهرت الدراسات أهمية هذه المعلومات في عمليات التحليل اللغوي، خاصةً عندما يشترك الجذر والنمط الصائتي في تكوين الكلمة ويشيران إلى نفس المعنى بشكل عام، يقدم النموذج "إجبارية التحليل المورفولوجي (OMP) "مفهومًا متكاملاً لمعالجة الكلمات في اللغة العربية، حيث يتم التركيز على معالجة الحروف الساكنة للجذر بدلاً من معالجة مجموعة الحروف لتسلسل الكلمة، ويأخذ في اعتباره خصوصيات النظام المورفولوجي للعربية.



شكل (07): يمثل مخطط لنموذج التحليل المورفولوجي الالزامي ل Boudalaa

(الشنافي، 2018، ص20)

من خلال ما تم عرضه حول نماذج تعلم القراءة، وضحت هذه النماذج مراحل التعرف على الكلمة حيث نجد نموذج (Frith. U) (1985) الذي تطرق في نموذجه النمائي إلى ثلاث مراحل توافق ثلاث استراتيجيات مختلفة لتعرف على الكلمة المكتوبة وهي المرحلة اللوغوغرافية والمرحلة الحرفية التي قسمها إلى ثلاث مراحل: مرحلة التحويل الخطي الحرفي ومرحلة التجميع الفونولوجي ومرحلة التمثيلات الكتابية، ثم المرحلة الإملائية وهي المرحلة الأخيرة حيث يقوم القارئ بمعالجة الحروف بطريقة كلية. أما نموذج (Morton) (1969) يرى أن الفعل القرائي هو نتيجة إجراءين مستقلين تتمثل في المسلك المفرداتي والمسلك الفونولوجي وكل عملية منهما تنجز بتتابع خطي فهما يرتبطان بمسارين عن طريقهما يتمكن القارئ من نطق الكلمة المكتوبة، أما نموذج Seymour (1996) فأضاف إلى النموذجين السابقين: مسار التجميع والإحالة المسار الدلالي والذي يتدخل في إجراء الإحالة، واقترح وجود ثلاث سيرورات: السيرورة البصرية، السيرورة الفونولوجية، السيرورة الدلالية تتم بعلاقة تفاعلية تبادلية تتم من خلالها عملية القراءة. أما بالنسبة ل(Coltheart) (1978) فيرى أن نشاط القراءة يتم من خلال مسارين التجميع والإحالة، فهو يشكل قاعدة النماذج النمائية وهذان المساران ينجزان كذلك بتتابع بحيث يبدأ مسار التجميع ثم الإحالة أما Boudalaa(2014) فيرى أن الزامية وجود مراحل هامة للتحليل المورفولوجي أثناء معالجة الكلمات في اللغة العربية لأن الكلمات تحتوي على الجذر في اللغة العربية.

نستنتج من خلال هذه النماذج أن عملية تعلم القراءة تتميز بمراحل تنمو بطريقة متتابعة يوظف فيها الطفل بعض الاستراتيجيات المعينة وهذا حسب كل مرحلة من مراحل النمو، وهذه المسارات التي تسمح لطفل لتعرف على الكلمات ومعالجتها تنشط عن طريق شبكة مرتبطة ومتبادلة من الاتصالات العصبية بين المعلومات الفونولوجية والدلالية الخطية.

7- خصائص اللغة العربية:

إن من المؤكد أن اللغة العربية هي اللغة السامية تتميز بكتابة ألفبائية صوامتية يتكون نظامها الصوتي من 34 فونيم: 28 عبارة عن حروف صامتة و3 عبارة عن حركات قصيرة (فتحة/ ضمة/ كسرة) و3 عبارة عن حركات طويلة (آ/ أو/ إي). فهي تنفرد بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن اللغات الألفبائية الأخرى وخاصة الأوربية، نجملها في المظاهر الستة التالية:

- تداخل وتباين الفصحى والدارجة

– التجانس الحرفي والتماثل الكتابي: إن ما تتميز به العربية من جناس حرفي يمثل في غالب الأحيان مصدرا لغوامض صوتية ودلالية بالنسبة لتعرف على الكلمات المتماثلة وقراءتها. وهكذا فإن الكلمات (كتب/ كتب) (علم/ علم) ذات الشكل الكتابي المتماثل لا يمكن قراءتها إلا بالاعتماد على الحركات (كَتَب/ كُتب) (عَلَمُ/ علم) أو قرائن السياق، الأمر الذي يرجع عملية القراءة بطيئة وصعبة.

– الحرف (أو المقطع) بدل الفونيم كوحدة للتقطيع: وهذه خاصية يمكن توضيحها من خلال ثلاث وقائع: الأولى: هي أن البنية الفونولوجية للعربية المطبوعة ببساطة المقاطع وبغياب متواليات من الصوامت (المقطع العربي لا يبدأ بمصوت ولا يبدأ بصامتين اثنين). الثانية: هي أن الكتابة العربية كتابة صوامتية لكون أن مصوتاتها تكون اختيارية وغير ممثلة بحروف بل بعلامات بسيطة ومستقلة، ويشكل وحدتها الدنيا لتقطيع، حيث يمثل على صعيد الخط صامتا وعلى صعيد النطق مقطعا وأحيانا فونيما. الثالثة: هي أنه إذا كانت الكتابة العربية تشكل في جانب منها كتابة ألفبائية فهي تشتغل في المقابل ككتابة مقطعية بسبب الوضع والاستخدام الخاص للمصوتات. وأن الحروف كوحدة طبيعية لتجزئ الكلمة العربية، لا يمكنه على صعيد الكتابة إلا أن يدعم الأفضلية لصالح المقطع. (حراشاو، 2012)

7-1-الوعي المقطعي أولا وبعده الوعي الفونيمي: إذا كان تعلم القراءة في لغات ألفبائية كالفرنسية والانجليزية يتوقف أساس على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة اللغة العربية، حيث يمكن المراهنة على الوعي المقطعي قي هذا التعلم وبالخصوص في المراحل التهيئية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة.

7-2-أهمية السياق والتباين والتباين بين القارئ الخبير والمبتدئ: إن القراءة في اللغة العربية تتوقف إلى حد كبير على السياق، بحيث أن القارئ المبتدئ والخبير على حد سواء يكون ملزما باعتماد السياق ليتعرف على الكلمات وبالخصوص حينما لا تكون مشكولة. فعدم تدوين الحركات عادة ما يجعل القراءة صعبة بالنسبة للقارئ الخبير ومستحيلة بالنسبة للقارئ الميتدئ. (Farid، 1996)

7-3- ثنائية الكتابة المشكولة وغير المشكولة: هناك تباين في تعلم اللغة العربية بين قراء جيدين وغير جيدين تبعا لنوع الكتابة المشكولة وغير المشكولة. فهذه الخصوصية الأرطوغرافية للعربية هي التي دفعت ببعض الباحثين إلى التمييز بين طورين اثنين في تعلم القراءة بالعربية. طور أول يعالج الطفل خلاله الكتابة المشكولة فقط باعتماد إجراء التفكيك الصوتي والوسائط الفونولوجية، وطور ثانيا يعالج خلاله الكتابة غير المشكولة باعتماد معارف الأرطوغرافية والنحوية والسياقية. (أحرشاو، 2012)

8-دور العوامل الميتالغوية في تعلم القراءة:

8-1-دور الوعي الفونولوجي:

الوعي الفونولوجي (PA Phonological awareness) يعرف بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة، وتشمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة مثل: الحكم على أن كلمتين بها سجع، تعلم القراءة واستخدامها.

وعليه فالوعي الفونولوجي هو: مجموعة من مهارات المعالجة الفونولوجية تتم عن قصور في الوعي بأصوات الحروف والرموز في اللغة المنطوقة، وسرعة النفاذ إلى المعجم اللغوي والقدرة على التخزين والتعامل مع المعلومات الفونولوجية المرمزة في الذكرة العاملة. (جاري، 2021، ص53)

ويرى بعض الباحثين بأن تطور عملية القراءة يعتمد على مهارتين أساسيتين هما: القدرة على التعرف على حروف الكتابة والوعي الخاص بالأصوات الأساسية.

إن مهارة التعرف على الحروف والوعي الفونولوجي نعني بهما: فك رموز الكتابة والتشفير الفونولوجي (الصوتي).

تشير العديد من الدراسات بأن الفرضية الخلل الفونولوجي هي الفرضية السائدة لتفسير عسر القراءة، حيث إن الصعوبات في المعالجة الفونولوجية (الترميز الفونولوجي) كانت أحد العوامل الرئيسية المميزة بين العسيرين للقراءة والعاديين في نفس العمر ومستوى القراءة.

كما أبدت العديد من الدراسات أطروحة خلل المعالجة الفونولوجية كسبب رئيسي للقراءة، حيث أكدت على أن التدريب المبكر للوعي الفونولوجي يحسن من القدرة على القراءة والكتابة على مستوى الكلمة كما أنه يقلل من احتمالية صعوبات القراءة والكتابة. (الوقفي، 2003، ص25)

8-2- دور الوعي المورفولوجي في تعلم القراءة:

الوعي المورفولوجي يشير إلى إدراك الفرد للبنيات الصرفية للكلمات وقدرته على التفكير في هذه البنيات بشكل صريح. يمكن تفسير هذا الوعي المورفولوجي من خلال مرجعية نموذج "تايلر وناجي " (Tyler & Nagy)الذي يركز على عدة جوانب:

- **معرفة العلاقة بين المفردات:** تعلق هذه الجوانب بقدرة الفرد على التعرف على العلاقة بين مجموعة من المفردات، مما يعكس فهمه للصلة بينها وبين أصل مشترك.
- **المعرفة الدلالية:** يتضمن ذلك فهم الفرد للدلالة المتعددة لصيغ صرفية معينة، حيث يدرك أن الصيغة قد تحمل معانٍ متنوعة.
- **المعرفة التركيبية:** يشير إلى معرفة الفرد بالدور التركيبي للزيادات أو الأشكال الصرفية، مما يساعده في فهم كيفية بناء الكلمات وتشكيله.

بشكل عام، يعتبر هذا الوعي المورفولوجي أحد الجوانب الأساسية في فهم اللغة وتحليلها، حيث يساهم في تعزيز قدرات الفهم اللغوي والتفاعل مع الكلمات والصيغ الصرفية بشكل أفضل.

(عمراني،2019، ص119، 120)

قد توصلت الأبحاث والدراسات إلى مساهمة المعارف الصرفية في تعلم القراءة سواء في فك الرموز أو في الفهم، فالوعي المورفولوجي له أثر إيجابي على المدى القصير أو المتوسط في تثبيت القراءة، فلا يمكن اختزالها في نشاط بصري محض، فالمعرفة الصرفية متغير أساسي في التمكن من مفردات اللغة وبالتالي في تعلم القراءة، إلا أن المعرفة بالصرف وتعلم القراءة ليست أحادية الاتجاه، بل تسير في شكل متبادل، كما ورد في نموذج "كيو أندرسون" Kuo Anderson (2006)، وفي هذا الاتجاه توصلت مجموعة من الأبحاث إلى علاقة المتبادلة بين تطور الوعي المورفولوجي وتعلم القراءة، وبرهنت هذه الدراسات على أن القراءة مهمة لغوية، وأن تعلمها يستلزم تطور وعي صريح عند المتعلم بالبنيات اللغوية واستعمالها، ويمكن النظر في أثر الوعي المورفولوجي بكيفيتين:

- **عبر المفردات التي يستعملها المتعلم:** فالوعي الصرفي يساهم في نمو المهارات الشفهية الضرورية للفهم الشفهي والفهم الكتابي أيضا.
- **عبر تسهيل التعرف على الكلمات:** بالتعرف على الصرفيات المكونة لها.

فإدراك الخصائص الداخلية للبنيات الصرفية العربية ومعرفة المعلومات الدلالية المرتبطة بالجذور والزوائد التي تسبق المفردات أو تتوسطها أو تتلوها، ومعرفة خصائصها الدلالية والتركيبية بشكل واع.

(الخلوفي، 2015، ص41، 44)

- **نمو وتطور الوعي المورفولوجي في اللغة المكتوبة:** ندخل الوعي المورفولوجي بشكل مبكر في تعلم القراءة، وقد وضع foyal(2000) أسباب لذلك متماثلة في:

1. أن المفردات المتواجدة في الكتب المدرسية في معظمها كلمات معقدة ومن شأن الطفل القدرة على تحليل المورفيمات ومعناها أن يستفيد من اكتساب وتفسير أشكال مورفولوجية معقدة جديدة
2. يتم أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار لأن الطفل لديه معرفة ضمنية بالموضوع يمكنه استخدامها بسهولة عند تعلم القراءة.
3. اللغة المكتوبة بها الكثير من الاختلافات التي لا يمكن تفسيرها إلا بالمبادئ المورفولوجية وغير الفونولوجية.
4. ثبت أن القراء الماهرين يتعرفون على الكلمات المعقدة من الناحية التحليلية ويقومون بإجراء تحليل تلقائي لمكوناتها، وبذلك فان استخدام المورفولوجيا يمكن أن يلعب دورا كبيرا أثناء انتاج الكلمات المكتوبة وذلك ب:

– استقرار الشكل المفاهيمي للمورفيم عند الطفل من خلال تمثيله المكتوب، أي ادخال الوعي المورفولوجي في الكتابة يكون في وقت لاحق بعدما كان عليه في اللغة الشفهية.

ومع ذلك توجد حساسية بالبنية المورفولوجية للكلمات المكتوبة فتعلم القراءة يزيد من الحساسية المورفولوجية وبالتالي الوصول إلى بعض المعرفة المورفولوجية "الوعي"

ويتم تعزيز ذلك من خلال تعليم خاص للواحق affixes مما يزيد من المهارات الدلالية، وبالتالي ستؤثر المهارات المورفولوجية الجديدة الصريحة المقدمة لأطفال والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالشكل الفونولوجي المستقر والثابت للجذر الأكثر استخداما، حيث تعتمد قراءة الكلمات في التدريب التعليمي لها على الشفافة الفونولوجية للجذر، وهذا الجانب يستمر حتى فترة متأخرة من نهاية مرحلة التعليم الثانوي، حيث يتم معالجة الكلمات المكتوبة وفقا للخصائص الدلالية وغير الشكلية. (Gaelle, 2013, p48–49)

يكون تطور الوعي المورفولوجي في اللغة المكتوبة أبطأ من تطور الوعي بالقدرات بالإعرابية، حيث تعتمد السيطرة على قواعد الاشتقاق اعتمادا كبيرا على درجة شفافية الكلمات المبنية والتي يكون اكتسابها من 5 إلى 6 سنوات فاكتساب المهارات المورفولوجية الإعرابية هو أمر لاحق للمهارات المورفواشتقاقية، لأنه يتطلب إتقان المهارات المشتقة، كذلك فهم البنية الداخلية للكلمات أمر ضروري لفهم العلاقات بين الكلمات مع بعضها البعض، ومع ذلك يبدو أن طبيعة هذه المعارف ليست هي نفسها في المراحل اللاحقة.

خلاصة الفصل:

تعتبر القراءة عملية معقدة فهي تتجانس وتتداخل فيها عدة من العوامل، وتعتبر هذه العوامل مهمة في عملية تعلم القراءة لقد ركزنا في هذا الفصل عن اللغة العربية حيث تطرقنا إلى خصائصها وطرق تعليمها، فالملاحظ من خلال ما سردناه في محتوى هذا الفصل عن القراءة وما تناولناه من عناوين تهم دراستنا فان اكتساب مهارة القراءة عملية معقدة تشترك فيها جملة من العوامل الخاصة بقدرات التلميذ ويعتبر فشل التلميذ في عملية القراءة يؤدي إلى صعوبة تعليمية مثل العسر القرائي وهذا ما سنتناوله في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: عسر القراءة

تمهيد

1 -تعريف عسر القراءة

2 -التفسير العصبي لدى عسيري القراءة والقراء العاديين

3 -أنواع عسر القراءة

4 -أعراض عسر القراءة

5 -مستويات عسر القراءة

6 -النظريات المفسرة لعسر القراءة

7-تشخيص عسر القراءة

8- التدريس العلاجي لتعلم عسر القراءة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل الدراسي فقد زاد عدد الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لدرجة استدعت انتباه الكثير من الخبراء والباحثين من أجل حل هذه المشكلة. ففي هذا الفصل سنتطرق إلى للمحاور الأساسية لعسر القراءة.

فستناول في هذا الفصل تعرف عسر القراءة وأنواعها والنظريات المفسرة لها وأعراضها وكذلك التشخيص والتدريس العلاجي لعسر القراءة.

1- تعريف عسر القراءة:

قبل التطرق إلى تعرف عسر القراءة لابد لنا من **التوضيح بين هذه المصطلحات:** صعوبة القراءة، عسر القراءة، اضطرابات القراءة:

صعوبات القراءة تعبر عن الصعوبات التي يواجهها الأفراد في اكتساب مهارات القراءة بشكل فعّال. يُستخدم هذا المصطلح للدلالة على عدم القدرة على اكتساب مهارات القراءة بالشكل المتوقع في الفترة الزمنية المعينة، تظهر هذه الصعوبات في مراحل التعلم المختلفة وتمتد إلى مجموعة من الأسباب، بما في ذلك الاسباب الوراثية والبيئية. تشمل هذه الصعوبات على سبيل المثال صعوبة في التعرف على الحروف والكلمات، وفهم المحتوى النصي، وتطوير فهم جيد للنصوص المقروءة. يُستخدم مصطلح "صعوبات القراءة" للإشارة إلى جوانب محددة من الصعوبات التي يواجهها الفرد في مجال القراءة، وهو يمثل جزءا من فهم أوسع يشمل مفهوم صعوبات التعلم الأكاديمية. (مراكب، 2010، ص163).

أما **عسر القراءة** فتمثل فئة من صعوبات التعلم، تعاني صعوبة دائمة في التعرف وفهم وإعادة الرموز المكتوبة، رغم ذكائهم المتوسط. أما **(مصطلح اضطراب القراء):** هو أيضا مفهوم طبي اختلفت فيه العلماء مثلما حدث بالنسبة اضطرابات التعلم. هو اضطراب تطوري للغة وليس أكثر من اضطراب نوعي للقراءة، إنها اضطراب في اكتساب اللغة المتميزة بصعوبة دائمة في السياق الفونولوجي التي تترجم بقصور للوعي الفونولوجي وعلى جانب التعبير هذا الاضطراب الذي يتضح بالمرة على المستوى الشفوي والكتابي. (منتصر، 2016، ص112؛ لواني 2007، ص128)

ويشار إلى صعوبات القراءة الخاصة عادة بمصطلح دسلكسيا (dyslexia) ولا شك أن صعوبات القراءة (الدسلكسيا) تمثل مشكلة خطيرة، فكما تشير العديد من الدراسات إلى أن الفشل في تعلم القراءة، من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

رغم وجود هذا الاختلاف بين صعوبات القراءة، وعسر القراءة، واضطرابات القراءة فهي تندرج تحت مدلول واحد وتندرج تحت مفهوم صعوبات تعلم القراءة، حيث يرجع الاختلاف فيما بينها إلى اختلاف المجالات التي تناولت الظاهرة بالدراسة، ففي دراستنا هذه سنركز على تنمية الأداء القرائي لدى تلاميذ عسيري القراءة سنستخدم مصطلح عسر القراءة في بحثنا هذا.

يشير العجز أو العسر القرائي إلى نمط غير عادي من العجز القرائي الشديد الذي حير المجتمعات التربوية والطبية للعديد من السنوات، والعجز أو العسر القرائي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة لبعض الأطفال والمراهقين، فالأفراد الذين يصابون بهذه الصعوبة يجدون صعوبة بالغة في التعرف على الحروف والكلمات في تفسير المعلومات التي تقدم لهم في النص المقروء، برغم أن هذه الأفراد يكونوا أذكياء خلال ممارستهم لبعض الأنشطة العقلية، وبناء على هذا سنتطرق إلى أهم **التعريفات للعسر القرائي:**

تعرف صعوبة القراءة بأنها عجز خاص عن خلق روابط صحيحة، بين مكونات الخطاب والأشكال التي ترمزها (لعيس، 2005، ص53).

ونجد من أكثر التعاريف شيوعا تعريف الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب (Neurologie) وتعريف التصنيف الدولي لأمراض (SIM-10) ودليل التصنيف التشخيصي للاضطرابات العقلية (DSM4)، تتفق على أن العسر القرائي النمائي هو اضطراب خاص بتعلم القراءة يظهر لما يواجه الطفل اللغة المكتوبة حيث لا يستطيع التعرف على الكلمات بدقة. (Layes, 2016, p200)

- ويعرف **هيوز (Hughes, 1976)**: عسر القراءة بأنه عدم القدرة على القراءة بالرغم من: توفير جميع طرق التعليم المناسبة، مع ملائمة الأسرية والبيئية والثقافية، ودافعية للتعلم، وجسم سليم وذكاء متوسط أو فوق المتوسط، مع خلو أي اضطراب وظيفي.

- **تعريف قاموس صعوبات تعلم:** هي نوع من العجز عن التعلم المستند إلى اللغة ويستند إلى مجموعة من الأعراض التي تحدث لدى أشخاص الذين لديهم صعوبات في مهارات نوعية للغة ولا سيما القراءة، وطلاب ذوي العسر القرائي يميزون بصعوبات خاصة بمهارة اللغة الأخرى كتهجئة والكتابة، ونطق الكلمات وتتعلق بالطريقة المختلفة التي يستقبل بها الدماغ المعلومات ويخزنها ويستعيدها ويصاحبها أحيانا مشكلات في تذكر المعلومات وترتيبها وفي مهرة التنظيم والتتابع.

(أبو الديار، البحيري، محفوظي، 2012، ص100).

- **تعريف الجمعية العالمية الديسلكسيا (2008):** عسر القراءة صعوبة تخص اللغة، وتشمل مجموعة العوارض التي تؤدي إلى صعوبة تتعلق باللغة، وتحديدا القراءة، وعادة يواجه الطلاب ذوي عسر القراءة صعوبات أخرى تتعلق باللغة مثل: الإملاء، والكتابة، نطق الكلمات، يؤثر عسر القراءة على الفرد طيلة حياته، إلا أن درجات التأثر قد تتغير عبر مراحل حياة الشخص. ويعد العسر القرائي صعوبة تعلم، لأنه يمكن أن يعيق نجاح الفرد في حياته الأكاديمية، والمدرسية إذا ما درس بالطرائق التقليدية. وفي حالات عسر القراءة الشديد يجب أن يتلقى المعسر قرائيا تعليما خاصا وتدريبات خاصة أو مساعدة خاصة. (لواني، 2007، ص22)

- **بحسب (2008)10-CIM:** فإن عسر القراءة هو اضطراب مستمر على المدى الطويل في اللغة المكتوبة والذي يظهر ب 18 شهرا من التأخر على الأقل بالنسبة لسن القانوني للمدرسة، يمكننا أن نتحدث على عسر القراءة لما الطفل الذي واظب الدراسة بشكل مستمر ولم يتعرض إلى نقص تعليمي وهذا الاضطراب لا يرجع إلى: نقص حسي، ذهني أو حركي، أو إصابة دماغية لمرض في الأعصاب، أو اضطراب يعرقل التطور.

-وتعرف جمعية عسر القراءة الدولية (International Dyslexique Association, IDA): باعتباره اضطراب محدود في التعلم ذات الأصل العصبي التي تتميز بوجود صعوبات في الأداء في التعرف على الكلمات بدقة ضعيفة على فك الرموز وهذه الصعوبات عادة ما تنتج عن نقص في المكون الصوتي اللغوي والذي له علاقة بالمهارات المعرفية الأخرى لدى التلاميذ الذين تلقوا تعليم منهجي ومؤسساتي في القراءة، مظاهر أخرى للاضطراب كنتيجة ثانوية لهذا الأخير وتشمل صعوبات محددة في القراءة والفهم أو سرعة معالجة القراءة والطلاقة، وأيضا انخفاض في المعرفة النحوية التي ترجع إلى نقص الخبرة في القراءة لدى التلميذ ويمكن لهذه المشاكل أن تكون موجودة أما في حالة منعزلة نسبيا أو في وجود اضطرابات تطورية أخرى عند الشخص الذي يعاني من صعوبات القراءة. (Layes, 2016, p201)

تعتبر التعاريف المختلفة لعسر القراءة من عدة زوايا تسلط الضوء على جوانب مختلفة لهذا الاضطراب نلخصها في النقاط التالية:

عسر القراءة يتم تعريفه على نحو متفق بأنه اضطراب جزئي ودائم في القدرة على اكتساب وتطوير مهارات القراءة. يعاني الأفراد المصابون بهذا الاضطراب من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات، وفهم المفردات، وقدرتهم على فهم المواد المكتوبة، رغم أن لديهم ذكاء عاديا وظروف اجتماعية وثقافية مقبولة

تبرز هذه الصياغة الفهم الواسع لعسر القراءة كمشكلة مستمرة ونوعية تؤثر على القدرة على قراءة وفهم النصوص بشكل صحيح، وتستثني التخلف الذهني والعاهات الجسدية الأخرى. رغم ذلك يظهرون تباينا ملحوظا بين قدرتهم في القراءة، سواء في التعرف على الحروف أو الفهم القرائي، حيث ترجع هذه الصعوبة إلى قصور في العمليات المعرفية الأساسية الناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي.

2- التفسير العصبي لدى عسيري القراءة والقراء العاديين:

تتناول الدراسة علاقة المخ بعملية القراءة من خلال اللسانيات العصبية، حيث تركز على الأليات العصبية المتعلقة في النشاط اللغوي. تتطلع إلى كشف الأليات العصبية المرتبطة بالنشاط اللغوي من خلال فحص الأشكال الدماغية أثناء تنفيذ العمليات التفكيرية لعسيري القراءة أثناء القراءة مقارنة بالقراء العادية، أظهرت الأبحاث أن دماغ الأطفال عسيري القراءة يعتمد على مناطق مختلفة عن القراء العاديين أثناء عملية القراءة. يستخدم الأفراد المصابون بعسر القراءة منطقة الالتفاف المتدني الأمامي ومنطقة الاستخراج اللفظي في المنطقة البروكية، بينما يعتمد القراء العاديون على الجهاز الدماغي-Parietal Temporalالذي يحتوي على الالتفاف الزاوي والجهاز التلازم العلوي. يظهر الدماغ الخاص بعسيري القراءة قصورًا في الأداء الوظيفي المشترك في مختلف مناطق الدماغ، مما يؤثر على الجوانب المختلفة لعمليات القراءة (شرفوح، 2006، ص116، 117)

بعد تتبع مسار المعالجة العصبية لترميز اللغوي داخل الدماغ عسيري القراءة يكمن في قصور الأداء الوظيفي المشترك في مختلف مناطق الدماغ (الذاكرة الدلالية والتشفير الفونيمي ضمن دوائر التخزين الفونيمي المسؤولة عن استرجاع المعلومات المشفرة فونولوجيا (سمعية- صوتية) هو الذي يعمل على ربط الوحدات المشفرة بمعانيها، لكن هذه المناطق التي دكرت تكون متطورة وبشكل سليم لدى الأطفال العاديين.

من خلال هذا العرض نلاحظ أن معظم عسيري القراءة يعتمدون على المناطق الأمامية في الجزء الأيسر من الدماغ، وعدم القدرة على الاعتماد على المناطق الخلفية في النصف الأيسر من الدماغ التي تشكل المناطق الأساسية التي يعتمدها معظم الأطفال العاديين في عملية القراءة في الدماغ.

3- أنواع عسر القراءة:

لقد تعددت تصنيفات عسر القراءة بتعدد الباحثين لذلك سنتطرق إلى أهم التصنيفات كالتالي:

3-1- التصنيف الأول: حيث صنف العلماء عسر القراءة إلى نوعين:

عسر القراءة النمائية: الذي يُعرَف أيضاً بعسر القراءة التطويري، هو اضطراب لغوي يتميز بصعوبة في تطوير نظام تحليل اللغة الكتابية لدى الفرد. يتجلى هذا الاضطراب بشكل رئيسي في مهارات القراءة، مما يؤثر على الفرد في قدرته على قراءة المادة المكتوبة وفهمها بشكل فعال. يكون عسر القراءة النمائي دائما ويظهر رغم وجود مستوى عادي من الذكاء، بالإضافة إلى وجود ظروف تعلم اجتماعية وثقافية طبيعية. وهذا النوع هو موضوع دراستنا هذه.

عسر القراءة المكتسب: كون نتيجة للإصابة حادة تؤثر على الدماغ، مما يؤدي إلى خلل في النظام اللغوي وصعوبات في مهارات القراءة. (حافظ، 1998، ص58)

3-2- التصنيف الثاني: لكل من سميث (1975) وبتمان (1980) فقد حدد ثلاث أنواع لصعوبات القراءة مبنية على نتائج مأخوذة من اختبار للقدرات اللغوية ومقياس وكسلر لذكاء:

- مجموعة لديها ضعف ذاكرة بصرية جيدة مع ذاكرة سمعية ضعيفة.
- مجموعة لديها ذاكرة سمعية جيدة مع ذاكرة بصرية ضعيفة.
- مجموعة لديها كل من الذاكرة البصرية وسمعية ضعيفة (علي، 2013).

3-3-التصنيف الثالث: تصنيف قائم على درجة الاضطراب:

3-3-1-عسر القراءة العميق: تظهر الصعوبة في القراءة بشكل كبير وواضح.

3-3-2-عسر القراءة المتوسط: تظهر في أخطاء واضحة من خلال الاضافات الحروف للكلمة.

3-3-3-عسر القراءة البسيط: ما يميز هذا النوع صعوبته في مرحلة التشخيص.

(Habib, 1990, P54)

3-5-التصنيف الرابع: وهو التصنيف الشائع لعسر القراءة يتمثل في تصنيف "Sélvian& Valodois " حيث يقسم القراءة إلى فونولوجية وسطحية ومختلطة:

3-5-1-عسر القراءة الفونولوجي: عندما يتعلق الأمر بعسر القراءة الفونولوجي، يظهر أن المعالجة الصوتية تلعب دورا حاسما في عملية القراءة، حيث تعتبر مصدرًا رئيسيا لمشكلات عسر القراءة والتهجئة. يعتمد الفرد في هذه الحالة بشكل أساسي على القراءة الكلية للكلمات، ويجد صعوبة في التركيز على القرافيمات (الحروف) المكونة للكلمة تظهر ضعفا في المستوى الصوتي، وهو القدرة الفونولوجية، حيث يتعذر على الفرد تمييز وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة بشكل فعّال. يتبين أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية، وهي الجانب الدلالي للكلمات المقروءة. في حالة عسر القراءة الفونولوجية، يعتمد الفرد بشكل كبير على هذه العملية الأخيرة، وهو ما يؤدي إلى ظهور الحذف والقلب والتعويض في القراءة. يشير Kail (2000) إلى هذه الديناميات وكيف أن الجانب الدلالي يلعب دورا مهمًا في تفسير التحديات التي تواجهها الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة الفونولوحي.

يستطيع التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة الفونولوجي، قراءة الكلمات المسجلة في ذاكرتهم البصرية، ولكنهم غير قادرين على قراءة الكلمات الجديدة بطريقة مناسبة تمكنه من تحويل مكوناتها (الأحرف) إلى تتابع صوتي في القراءة (Sprenger& Charolles, 2006). ومن الأعراض الشائعة لهذا النوع ما يلي:

- صعوبة واضحة في قراءة الكلمات غير المألوفة.
- اضطراب الوعي الفونولوجي (التحليل المقطعي الكلامي).
- غياب آلية فك الترميز الحرفي الصوتي الضرورية لقراءة الكلمات الجديدة أو شبه الكلمات.
- اضطراب الذاكرة العاملة (النظام الفونولوجي) واضطراب الذاكرة السمعية التسلسلية (Déficite de la mémoire-sequentional).
- بطء في الوصول للصورة الحركية للكلمات بالاستدعاء السريع.
- القيام بأخطاء أثناء قراءة الكلمات واستعمال السياق في ذلك، أي يستعمل المسار الدلالي (التعويض بمرادفات) موجودة في القاموس الدلالي. (لوازعي، 2017، ص115)

3-5-2-عسر القراءة السطحي: وهو عكس النوع الأول يضم الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات. يظهر وجود أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة، وتوقفات متكررة. يقوم الفرد في هذه المرحلة بالتهجئة الحرفية لكل كلمة، مما يؤدي إلى فقدان معنى الكلمة. يتميز النص المقروء في هذه الحالة بخلوه من المظاهر الفوق مقطعية. وكما أنهم يعانون من صعوبة في نطق الكلمات المتداولة وغير المتداولة أو المعقدة بالإضافة الى الأخطاء النحوية عديدة كما أنه لا يستطيع قراءة الكلمات التي لا تخضع لقاعدة لأنه يطبق بصورة مطلقة للقواعد المتعلقة (بحرف- صوت) مثل

العلاقة بين الكلمة المكتوبة ومعناها المجرد، كما يعاني من مشاكل الفهم وأخطاء الإملاء(الكلمة يكتبها مثلما ما ينطقها). (Pelleties& Léger, 2004, p24)

وهذا النوع من عسر القراءة يترجم بقدرة ضعيفة في الوصول لمعلومة المعجمية بالتالي القراءة عند هذا النوع من الأطفال عسيري القراءة يعتمد حصريا على فك التشفير الحرفي الصوتي. (Layes, 2016, p209) ويرجع سبب عسر القراءة السطحي إلى قصور في نظام الانتباه البصري يؤدي إلى خلل في المسمار المفرداتي، ومن مظاهره ما يلي:

- اضطراب التعرف البصري للكلمات في الذاكرة اللوغوغرافية.
- استراتيجية التجميع تكون مسيطرة عن طريق الربط الحرفي الصوتي وتعيق القراءة الكلمات غير المنتظمة.
- اضطراب الذاكرة العاملة خاصة النظام البصري الفضائي.
- خلط والتباس في التوجه الفضائي للحروف أو الأرقام على مستوى القراءة والكتابة.
- عدم القدرة على الوصول إلى المعنى بسبب البطء غير عادي لفك الترميز. ويرجع عسر القراءة السطحي أو البصري حسب Habib (2004) إلى إصابة النصف الكروي الأيمن بالتحديد في المناطق الجبهية الجدارية والتي تلعب دورا في سيرورة تثبيت الانتباه البصري، لهذا نجد الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من صعوبات كبيرة في تثبيت انتباههم على الجوانب الإدراكية للقراءة. (لوازعي، 2017، ص116)

3-5-3-عسر القراءة المختلط: يجمع بين الصعوبات الفونولوجية وضعف الإدراك الكلي للكلمات. نتيجة لذلك، يواجهون صعوبة كبيرة في فهم الكلمات ويجدون تحديات كبيرة في عملية القراءة. يتأثر الممرين المستخدمين في التجميع والإرسال في هذه الحالة، وغالبا ما يلاحظ أن هذا النوع من العسر القرائي يُعزى في بعض الأحيان إلى إصابة دماغية. (الزيات، 1982). ويحدث هذا النوع من عسر القراءة عندما تصاب الطريقتان الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ ما يلي:

- إصابة فونولوجية+ اضطرابات الذاكرة البصرية.
- صابة الطريقة المعجمية+ اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة ونلاحظ:
- فك الترميز (حرف– صوت).
- غياب التخزين بصري للكلمات.
- الفهم شبه منعدم. (دحال، 2005، ص203)

4- أعراض عسر القراءة

كل الأطفال في بداية تعلمهم يعانون من اضطرابات أو مشاكل على مستوى القراءة لكنهم سرعان ما يتخلصون منها في آخر السنة الأولى أو في السنة الثانية من تمدرسهم لذا لا يمكنهم التكلم عن عسر القراءة إلا بعد سنتين كاملتين من الدراسة.

تكلم **ويليس**(Wellis) عن أربعة تغيرات التي تطرأ على الكلمة وتغيراتها وهي:

- التغيرات الدلالية: كان يعوض التلميذ كلمة بأخرى لديها نفس الحروف من الكلمة.
- الاستبدال: هي تعويض الكلمة المقروءة بأخرى تتكون من نفس الحروف وتتشابه في الترتيب.
- الحذف: هو حذف حرف أو صوت أو مجموعة حروف من الكلمة.
- الإضافة: وهي إضافة حرف أو صوت للكلمة وهذا عندما يعجز عن قراءتها.

ولقد بينت **بورالميزيوني** عن بعض الأعراض المصاحبة لعسر القراءة وندرج منها:

- ❖ اضطراب في التوجه المكاني: ويظهر كصعوبة في تحديد الاتجاهات المكانية.
- ❖ اضطراب في تحليل الصوتي: يظهر هذا الاضطراب على مستوى الصوت يعود الى عجز في إدراك مع خلط بين الأصوات.
- ❖ اضطرابات رقمية إيقاعية: وهي صعوبة تحديد الريتم الايقاعي والتي تبرز في عدد من الضربات الإيقاعية.
- ❖ وجود فجوة في المجال اللغوي: وهي وجود نقص في رصيد اللغوي لكلمات قد تعود الى المراحل الأولى من نمو الطفل اللغوي. (بن صافية، 2002، ص35)

كما تقسم أعراض عسر القراءة إلى نوعين الأول هو أعراض تخص الأداء القرائي، أما الثاني فهو أعراض مصاحبة وهي كالتالي:

4-1-الأداء القرائي:

- أخطاء اعرابية: تظهر تشوهات في فهم وتحليل الكلمات من الناحية النحوية، مما يؤدي إلى أخطاء في تحديد الوظائف النحوية للكلمات

- تغيرات في مستوى الكلمة: تظهر أخطاء في القراءة تتعلق بالتغيرات في مستوى الكلمة، مثل تغيرات في التصريف (مذكر/مؤنث)

– أخطاء تحويلية يمكن أن تظهر أخطاء في التحويل بين أشكال الكلمات، مثل الخلط بين الضمائر المذكر والمؤنث أو بين الجمع والمفرد. (لعيس، 1997، ص 23)

–الجانب الدلالي: يظهر هذا الاختلال على مستوى الجانب الدلالي في عسر القراءة من خلال التحولات في فهم الكلمات والمعاني. يتمثل ذلك في:

– يلاحظ أن الفرد الذي يعاني من عسر القراءة قد يجد صعوبة في الإجابة على أسئلة الفهم بشكل صحيح بعد قراءة النص، سواء كانت القراءة صامتة أو جهرية.

– إذا تم طلب من الفرد عسير القراءة أن يعيد سرد القصة التي قرأها أو أن يلخصها، فإنه قد يظهر ضعفًا ونقصًا واضحًا في هذه العملية. يمكن أن يفشل في نقل المعلومات بشكل دقيق أو بشكل مناسب.

4-2- اضطرابات المصاحبة لعسر القراءة:

4-2-1-عسر الكتابة: تشير هذه الصعوبة الخاصة في التعلم إلى العجز الذي يظهر لبعض التلاميذ في اكتساب مهارة الكتابة ويمكن ملاحظته لدى عدد كبير من عسيري القراءة، لذلك فهو من أكثر الصعوبات المصاحبة لعسر القراءة.

4-2-2-عسر الحساب: تعتبر هذه الصعوبة النوعية في التعلم عن قصور في النشاطات الخاصة بالمنطق الرياضي كالتفكير المنطقي واستعمال الأرقام والعمليات الحسابية ويمكن لهذا الاضطرابات أن تتواجد مع صعوبة القراءة في بعض الحالات (مراكب، 2010، ص106).

4-2-3-مظاهر تتعلق بالتهجئة: في اللغة العربية فإن هذه المشكلة تلاحظ أكثر في الحروف المنقطة وهي (ج- خ- غ- ف- ق- ت- ص- ض- ن- ب- ي- ش- ظ- ز والتاء المربوطة) وقد تكون المشكلة في موقع النقط (فوق أو تحت الحرف)، وقد نجدها في عددها مثل (ث، ت، ف، ق) أو بين الحروف المنقط وغير المنقط مثل (ح، خ، ف، ق) وكما يلاحظ كذلك المشكلة الخلط بين بعض الحروف كالتاء المربوطة (ـة أو الهاء في نهاية الكلمة (ـه) والألف المقصورة (ى) والياء في نهاية الكلمة (ي).

(السرطاوي وعورتاني، وسناء، عماد محمد، ناظم، 2009، ص36)

4-2-4-عسر الكلام: يمثل عسر الكلام اضطرابا نوعيا حادا ودائما في اللغة الشفهية ناتجا عن خلل في مسار النمو اللغوي لهؤلاء الأطفال وغالبا ما نجد الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات على مستوى اللغة الشفوية.

4-2-5-اضطراب التنسيق الحركي: يظهر الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب صعوبة في تنفيذ الحركات التي تتطلب تنسيقا مثل رسم شكل هندسي، رغم أنه يعرف الخطوات اللازمة للقيام بذلك إلا أنه يعجز عن فعله ويظهر هذا العسر عند حالات عديد من ذوي صعوبة التعلم (مراكب، 2010، ص108).

4-2-6-مظاهر تتعلق بالذاكرة: يلاحظ بأن بعض التلاميذ يحفظون الجمل والعبارات بشكل قائم من الكلمات من دون إدراك المعنى، ويلاحظ ذلك عندما يطلب من الطفل قراءة مجموعة معينة من الجمل، حيث يقوم التلميذ بقراءة كلمات واردة في الجملة أو النص أو أنه يقرأ جملة معينة لكنه يعجز عن قراءة نفس هذه الكلمات عندما ترد في سياق أخر أو في جمل لم يتدرب على قراءتها.

(السرطاوي وآخرون، 2009، ص90)

ومن خلال هذه المؤشرات يتضح أن هناك مجموعة من المظاهر التي يمكن من خلالها التميز بين عسير القراءة والطفل العادي وتظهر هذه المؤشرات في مظاهر متعددة وتظهر في أخطاء القراءة جهرية أو لفظية برغم من وجود تباين كبير بين مستوى الذكاء ومستوى القراءة.

5- مستويات عسر القراءة:

الجدول التالي يوضح مستويات عسر القراءة:

جدول (01): يوضح مستويات عسر القراءة

مستوى العجز القرائي	مظاهر العجز القرائي	استراتيجيات التدخل
العجز البسيط	– نقص في النضج القرائي العام. –عدم وضوح أخطاء قرائية	وجوب ضرورة تقديم دعم لطفل
حالات خاصة للعجز	–عدم القدرة على تنظيم المعلومات القرائية. – عدم القدرة على إدراك العلاقات في النص الذي يقوم بقراءته.	وجوب تدريبه من أجل إدراك المفاهيم والمعاني.
العجز المقيد	– عيوب في المهارات والقدرات الأساسية – قصور وعجز في فهم الكلام. – حد كلي للقراءة	– تعديل أسلوب التعلم. – الأسلوب الخاطئ في التعلم.
حالات العجز المعقدة	قصور نمطي مركب من أشد وأعقد أنواع العجز القرائي على الاطلاق	–تقويم شخصية التلميذ. – دراسة العوامل المؤثرة في تكوين النفسي لتلميذ.

لخص الجدول التالي أهم مستويات عجز العسر القرائي المتمثلة في العجز البسيط وحالات خاصة بالعجز والعجز المقيد والعجز المعقد.

6– النظريات المفسرة عسر القراءة:

تتداخل العوامل التي تصنف كأسباب لعسر القراءة، حيث يرى "Monique Touzin" بأن من خلال العديد السنوات، تطور مصطلح الدسليكسيا من خلال مساهمة نماذج نظرية جديدة حيث أن لفهم سير القراءة لدى الطفل القارئ وغير القارئ ليس مجرد تمرين عقلي وإنما يعود إلى اعتبارات حول إعادة التربية التي يجب أن تتم بعقلانية خاصة ومكيفة حسب كل نوع من الاضطراب. (لواني، 2007، 157)

يرى**(Hynd, 1992)** أن هناك اتفاقا عاما حول أربع نقاط تتعلق بالعجز أو العسر القرائي هي:

– العسر القرائي يحتمل أن يكون راجعا إلى اضطراب عصبي وظيفي ولادي أي يولد بها الطفل ذوي العجز أو الصعوبة.

- مشكلات عسر أو عجز القراءة تنشأ من الطفولة وتستمر حتى المراهقة والرشد.

- عسر قرائي ذات أبعاد إدراكية ومعرفية لغوية.

- عسر قرائي يؤدي إلى صعوبات عديدة من المجالات الحياتية مع تزايد نضج أو نمو الفرد.

6-1- نظرية العوامل الذاتية: أي أن عسر القراءة حسب هذا التوجه تتمثل في اضطرابات ذاتية، انتهى أغلبية الدارسين إلى تسميتها الاضطرابات المصاحبة ومنهم من يعتبرها أصل لصعوبات التعرف على الحروف والكلمات فنذكر في هذا مجال ما يلي:

6-1-1-اختلالات الإدراك البصري: في هذا السبب تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر أثناء القراءة، حيث يحدث انخراط متسارع للحروف والكلمات على شبكة العين، ولكن الفرد الذي يعاني من قصور إدراكي بصري يجد صعوبة في معالجة هذه المعلومات بشكل فعال. في حالة عدم قدرته على التعامل مع هذه الانخراطات بشكل سلس، يبدأ في فك شيفرة الكلمات حرفاً بعد حرف، مما يؤدي إلى تشتت وتقطع في تدفق الكلام. هذا التشوه في القراءة يظهر بشكل واضح من خلال الكثير من الأخطاء والتي تُرجح أن تكون نتيجة للصعوبات القرائية تفترض أن هناك علاقة ارتباطيا بين قصور الإدراك البصري وظهور صعوبات في عملية القراءة، حيث يتداخل نظام Magnocellulaire في معالجة الانخراطات السريعة خلال القراءة، وإذا كان هناك قصور في هذا النظام، فإن الفرد يجد صعوبة في التحكم السلس في عملية القراء. (راشد، 2002، ص82)

ترى Goswami (2000) كذلك عملية القراءة تتضمن معالجة لأماكن الحروف المكتوبة، لهذا فقد يعاني من خلل في تحليل المعلومات البصرية المدركة وتركيبها وأن عسر القراءة البصري يحدث نتيجة الإدراك غير السليم أو الذاكرة البصرية غير السليمة. وهذا ما يؤدي إلى حدوث بعض الأخطاء أثناء القراءة مثل قلب الحروف. (لوازعي، 2017، ص128)

6-1-2-اختلالات الإدراك السمعي: اختلالات الإدراك السمعي في حالات عسر القراءة لا تعني ضعفا في السمع بشكل عام، ولكن تتعلق بالقدرة على استيعاب وتمييز الأصوات بشكل صحيح. حيث أن تفسير طلال (1980) يلقي الضوء على علاقة بين صعوبات القراءة وبطء معالجة المعلومات العامة، خاصة في سياق الإدراك السمعي والتمييز بين الأصوات (الفونيمات). يفترض أن هذه الصعوبات تؤثر على القدرة على تحليل التركيب الصوتي للكلمات بدقة وسرعة، مما ينعكس سلبًا على عملية القراءة.

وترى Goswami (2000) أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبة في التعبير عن المعلومات السمعية بشكل دقيق، تشير أيضا إلى أن بعض هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبة في تحديد الاختلافات السمعية الدقيقة بين الأصوات (الفونيمات)، وهو أمر يؤثر على مهاراتهم في التحليل الصوتي للكلمات في هذا السياق، يعتبر نظرية العجز في سرعة معالجة المعلومات العامة مقترحا لفهم العلاقة بين بطء المعالجة السمعية للكلمات والاضطرابات اللغوية. يشير الفرضية إلى أن لدى الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة أداءً أقل في مراكز الإدراك السمعي، والتي تتطلب القدرة على التمييز بسرعة. يُفترض أن هذا البطء في معالجة المعلومات يمكن أن يكون جزءًا من السبب وراء الصعوبات التي يواجهها الأفراد في قراءة النصوص بفاعلية. (راشد، 2002 ص 128؛ Layes, 2016, P212)

6-2-نظرية العوامل المعرفي:

في سياق مبادئ علم النفس المعرفي، يعتبر عسر القراءة ناتجًا عن خلل معرفي يتعلق بعجز في استخدام السيرورات المعرفية. يقوم هذا المفهوم على فهم القراءة كعملية معرفية تشمل تفاعلًا مع مجموعة من القدرات الذهنية المتداخلة. يتضمن هذا الفهم عدة مراحل أساسية:

- فك الرموز الخطية
- تحليلا لرموز
- إعادة الترميز الصوتي
- استيعاب المعنى. (البطاينة، 2005، ص68)

6-3- نظرية الاضطرابات الفونولوجية: تفترض النظرية الفونولوجية أن الأطفال عسيري القراءة لديهم نقصا محددا في التمثيل، تخزين واسترجاع الشكل الصوتي للكلمات، فإذا كان تمثيل الأصوات (الفونيمات) وتخزينها واسترجاعها مضطربا، فإن التعلم التطابقات غرافيم-فونيم الذي هو الأساس للقراءة في الأنظمة الأبجدية سيتأثر وفقا لذلك، وفي المقابل إذا كان للمنظرين وجهة نظر مختلفة حول طبيعة المشاكل الفونولوجية، فإنهم يتفقون على الدور المركزي والسببي للفونولوجيا في القراءة وبالتالي فإن النظرية تفترض وجود صلة مباشرة بين العجز الفونولوجي ومشاكل تعلم القراءة. وقد ثبت الأداء الضعيف المستمر إلى حد ما للأفراد عسيري القراءة في المجالات الرئيسية في علم الأصوات:

- الوعي الفونولوجي (أي المعالجة الصريحة للفونيمات، التعرف عليها والتعامل معها).
- الذاكرة اللفظية قصيرة الأمد (التخزين القصير الأمد والتعامل مع المعلومة الفونولوجية).
- التسمية السريعة الآلية. (عمراني، 2016، ص142)

وقد أوضحت الدراسات التي أجريت في هذا الاتجاه أن جل التلاميذ عسيري القراءة يظهرون عجزا ليس فقط في تجهيز الوحدات الصوتية (La manipulation des phonéme) بل أيضا في التمثيل العقلي تلك الوحدات (La repésentation des phonémes) مما يجعلهم يفشلون في التعرف والتميز السمعي بين وحدات اللغة الشفوية المتقاربة صوتيا مثل "دا" و"ضا"، "سا" وصا"، "ت" و"ط" ويظهر هذا القصور في عجز هؤلاء التلاميذ على أداء عمليات تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية، تجميع مقاطع صوتية لتكوين كلمة، التعويض والتحويل فيما بين المكونات الصوتية مقارنة بأقرانهم القراء العاديين. (تشكل هذه العمليات أهم المهام المكونة لمعظم الاختبارات التي تقيس مهارة الوعي الفونولوجي. كما تعتبر الدراسات التي قام بها (Isabelle et Alvin Liberman) القدرات الفونولوجية من أهم المحددات في عملية القراءة وكذا عسر القراءة وبالتالي أي خلل على مستوى هذه القدرات سيؤثر بالضرورة على عملية القراءة، وبذلك ظهرت الفرضية الفونولوجية، التي تأسست على مبدأ أن القراءة نشاط لخوي بدرجة الأولى، وتتطور بالاعتماد على مكتسبات اللغة الشفهية، وترجع اضطرابات عسر القراءة إلى خلل في السيرورة الفونولوجية أثناء القراءة، وتفسر الفرضية الفونولوجية الكلاسيكية الصعوبة الحادة والخاصة أثناء التحويل الخطي الصوتي بخلل التحليل الفونيمي، وكذا الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، وأيضا صعوبة تحديد وسرعة النفاذ إلى المعجم اللفظي الشفهي. (مراكب، 2010؛ جنون، 2018، ص139).

ومن هذا المنظور يمكن تعريف العجز في الوعي الفونولوجي على أنه صعوبة في معالجة الوحدات الفونيمية بطريقة واعية ومنتهة. وتساهم صعوبات تعلم التخزين القصير الأمد لتمثيلات الفونيمية في ذكيرة الجواب الفونولوجي Le buffer phonologique أساسا في عجز فونولوجي، فاسترجاع التمثيلات الفونولوجية من الذاكرة طويلة الأمد تشكل البعد الثالث، ويؤثر هذا النقص في الوعي الفونولوجي على التحكم في التطبيقات غرافيم–فونيم وبالتالي انتشار المسار الفونولوجي، هذا العجز يشوه أساسا وبطريقة ثانوية مسار العنونة (المسار المعجمي) ففي الواقع كلما تصادفا الطفل مع القراءة واستخدام التحويلات غرافيم–فونيم كلما احتفظ تدريجيا بالكلمات في معجمه الذهني والذي يزداد مع ممارسة القراءة. وفيما يتعلق بتعديل الفرضية الفونولوجية المشفرة لعسر القراءة وفقا للغات وبالخصوص الدراسات العربية التي أقيمة حول الوعي الفونولوجي، فقد أفاد كل من Al–Mannai& Evatt (2005) و Al– Alsaid (2006) بأنه مهام قراءة اللاكلمات، أشباه الكلمات، التسمية السريعة، والقوافي، تدل الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة في اللغة العربية حسب Abu rabia(2007) فإن الوعي الفونولوجي يدل على عسر القراءة في اللغة العربية، والسياقات الفونولوجية هي عوامل تنبيهيه لهذا الاضطراب وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق بالوعي الفونولوجي وفك الترميز الفونولوجي. (شنافي، 2018، ص9)

6-4-نظرية المعالجة المورفولوجية: يشير الوعي المورفولوجي إلى إدراك الطفل للبنيات الصرفية للكلمات وقدرته على التفكير وهذه البنيات بكيفية صريحة، فهذا التعريف يميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته وما يرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف ومن المعارف التي يمكن الوقوف عليها انطلاقا من نموذج Nagy& Tyler(1989)، أو معرفة العلاقة بين المفردات وهي تحليل على قدرة التلميذ على معرفة أن مجموعة من المفردات قد تشارك في أصل واحد الدلالية كمعرفة أن بعض المورفيمات قد تكون متعددة المعنى. وثالثا المعرفة التركيبية وهي تحليل على معرفة التلاميذ بالدور التركيبي.

إن الوعي المورفولوجي يساهم في القراءة بشكل مستقل عن الفونولوجيا. فالأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يميلون إلى استخدام المعلومة المورفولوجية لقراءة الكلمات المعقدة والطويلة، ومنه يمكن الافتراض أن الأطفال ذوي العسر القرائي عندما يصادفون صعوبات في المعالجة الغرافو-فونيمية يمكن أن يعتمدوا على الوحدات المورفولوجية بدءا من المعنى الذي تحمله حتى يتسنى لهم القراءة.

6-5-نظرية اضطرابات الذاكرة العاملة: تستخدم الذاكرة العالمة لحفظ المعلومات الجديدة في الدماغ لفترة قصيرة قبل تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى، وأثبت الدراسات أن وجود أي اضطراب في عمل الذاكرة سوف يؤدي مباشرة إلى أساسي إلى عسر القراءة. (لوازعي، 2017، ص126)

وهناك من يشير إلى نوعين من ضعف الذاكرة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة، يكمن الأول في الذاكرة البصرية المكانية وهي التي تختص بالمعلومات البصرية ومن الأمثلة عليها القدرة على تذكر الرموز والأشكال بعد رؤيتها. أما النوع الثاني يكمن في الذاكرة المختصة بالمعلومات الشفهية، ومن الأمثلة على هذا النوع من الذاكرة القدرة على تذكر الحروف أو الأرقام أو الكلمات بعد سماعها. وتظهر أهمية هذا النوع من الذاكرة في عملية القراءة في كثير من المجالات. وكذلك الحال بالنسبة لقراءة الفقرات أو النص بشكل عام. كما أننا لا نستطيع الوصول إلى مستوى الآخر من الذاكرة أي الذاكرة طويلة المدى والاعتماد عليها في تخزين المعلومات الجديدة أو دمج هذه المعلومات مع الخبرات السابقة. كما أوضح بادلي (Baddeley) وآخرون (1996) أن الحلقة الفونولوجية وأسماها الفرماوي الدائرة السمعية، التي تعتبر إحدى الأنظمة المكونة لنظام الذاكرة العاملة المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو مخزن في النظام المعرفي للفرد، وأوضح أن مدة التخزين الفونولوجي هو ثانيتين وإذا لم يتم استخدام استراتيجيات الترميز وتحلل الوحدات الموجودة وتتلاشى. وبالتالي فسر العجز الموجود لدى ذوي عسيري القراءة بأنه عجزا في استخدام استراتيجيات التشفير (الترميز) المناسبة للكلمة المقروءة، وهذا ما يؤدي إلى تلاشي

أثرها وبالتالي ضعف المخزون اللغوي، تلاحظ لديهم عدم التمكن من تركيب كلمة بعد فك ترميز مقطعين أو ثلاثة منها، ونفس الشيء بالنسبة للكلمة دون معنى بالإضافة لعدم التمكن من إعادة جملة، كما يمتازون بمعجم ذهني غير كاف. (السرطاوي، 2006، ص110؛ جنون، 2018، ص138)

6-6-وجود خلل مزدوج (التسمية السريعة والمعالجة الفونولوجية): هناك نظرية ترى بأن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من خلل في التسمية السريعة والأشياء، وأن التسمية السريعة والخلل في المعالجة الفونولوجية هي مصادر مختلفة لصعوبات القراءة. حيث أثبت دراسات قام بها (Wolf,1999) و(O'brien& Wolf,2001) والتي تؤدي جميعا إلى أن التسمية السريعة لأشياء تشكل نوعا آخر من الخلل منفصلا ومستقلا عن الخلل الفونولوجي المعروف. ونتيجة لذلك فتحت (وولف وآخرون، 2002) آفاق أبحاث جديدة مبنية على فرضية اضطراب نوعي للتسمية السريعة عند ذوي عسر القراءة التي شغلت حيزا مهما في الدراسات الخاصة بعسر بالقراءة منذ ذلك الحين مهارات التسمية السريعة تظهر مبكرا خلال تطور الطفل وهذا يفسر كون مهمة التسمية السريعة هي مؤشر قوي لمستوى أداء القراءة لدى ذوي عسر القراءة من حيث التنفيذ البطء لمهمة التسمية السريعة، بالمقارنة مع العاديين حيث تعتبر التسمية السريعة كعنصر لتمييز بين الشعبتين، بين عسر القراءة والقراء العاديين بمجرد التحكم في العوامل (السن، المستوى الدراسي، درجة الذكاء). كما وجد(Frigter& Steinbach& Lovett) (2002) في دراستهم أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من الخلل المزدوج أكثر من الذين يعانون من الخلل المفرد على مقاييس القراءة والكتابة، وهذا ما أكدته (Badian,1997) في دراستها على المعسرين قرائيا وغير المعسرين، الذين لديهم ضعفا في القراءة. كما هناك من يرى أن سرعة التسمية هي انعكاس للقدرة الفونولوجية العامة. (لوازعي، 2017، ص72؛ Layes, 2016 ,P241)

6-7- نظرية العوامل العصبية: ترتبط بفهم أن هناك خللاً في الجهاز العصبي أو وظائفه يمكن أن يكون مرتبطًا بعسر القراءة. ان البحث في هذا المجال يركز على تحديد المناطق الدماغية المرتبطة بالقراءة وكيف يمكن أن تؤثر الاختلافات في هذه المناطق على القدرة على القراء وبالتالي سنوضح أهم المناطق المسؤولة عن القراءة:

المنطقة السفلية الصدغية: تعتبر مسؤولة عن تمييز الأصوات وتحليله.

الباحة الجبهية الأمامية: مسؤولة عن اللغة الحركية.

فلقد درس العديد من العلماء أمثال جيسويند وجالابوردا (Geshwin, Galaburda,1985)، الأساس العصبي لعسر القراءة حيث قدم النظرية المشهورة عن السطح الصدغي من خلال تحليل أمخاخ

من يعاون بعسر القراءة بعد الموت كما قاما مؤخرا بتحليل صور الرنين المغنطيسي لأدمغة عسيري القراءة من الأحياء، حيث وجد بالنسبة لغالبية الأفراد العاديين أن هناك جزءا من الفص الصدغي الأيسر أكبر من نظيره في النصف الكروي الأيم، وتتضمن هذه المنطقة جزءا كبيرا من منطقة فرنيك، ويطلق عليها التسطح الصدغ، بينما كانت النتيجة مختلفة بالنسبة للأفراد المتعسرين في القراءة حيث بدا هذا الجزء لدى غالبية الحالات مساويا في حجمه لمثيله في النصف الكروي الأيمن، أو أن السطح الصدغي في النصف الكروي الأيمن كان أكبر في حجمه من مثيله في النصف الكروي الأيسر. (صادقي، 2012، ص،118)

ويشير جريجونكو (Grigorenko, 2001) وحبيب (Habib,2000) إلى أن العديد من الفروق البحثية المستقلة قد توصلت إلى وجود فروق دالة في تركيب المخ وأدائه الوظيفي بين الأشخاص المعسرين قرائيا والعاديين رغم من أن هؤلاء الباحثين لا يجدون دائما نفس هذه المناطق من المخ بالتحديد فإنهم يتفقون على:

– النصف الكروي الأيسر من المخ غالبا ما يكون هو موضع اختلال الأداء الوظيفي، ومع ذلك وجد بعض الباحثين أيضا فروقا دالة تتعلق بالنصف الكروي الأيمن للمخ بين ذوي عسر القراءة وأقرانهم.

– تم تحديد مواضع الاختلال الوظيفي في منطقة بروكا والسطح الصدغي ومنطقة فرنيك والتلافيف الدماغية الزاوية.

ويؤكد هذه الأدلة على أنه من غير المحتمل أن يكون اختلال الأداء الوظيفي لمنطقة واحدة فقط ومحددة بالمخ هو المسؤول عن صعوبات القراءة حيث من الأكثر احتمالا في هذا الإطار أن تشترك أكثر من منطقة واحدة فقط بالمخ في حدوث مثل هذه الصعوبات، كما أن المواضيع المحددة بالمخ التي تشهد ذلك الاختلال في الأداء الوظيفي تتباين من شخص لآخر. (دانيال هالاهان، 2007)

6-8-النظرية البيداغوجية: بعض الباحثين يرجعون مسؤولية كبيرة للبيداغوجيات في تكوين وظهور عسر القراءة أي أن بداية سيئة في تعلم القراءة يمكن لها أن تؤدي إلى تهيئة الظروف لظهور عسر القراءة، وهي تؤكد عن عدم وجود اضطراب بأعراضه وإنما صعوبة تظهر عندما يدخل الطفل الوسط المدرسي وتكون طرق التدريس غير موفقة حيث تقدر الحالة العامة لعسر القراءة عند أطفال المدرسة الابتدائية (10 إلى20%). (Noel, 1979, P20)

بناء على هذا تعددت أسباب عسر القراءة بتعدد الأسباب التي ترجع للطفل نفسه لذلك نجد اختلاف لدى الباحثين والنظريات المفسرة لهذا الاضطراب، فمن الصعب أن تحصر عسر القراءة. ولهذا نجد أنه

من الصعب الكشف عن عسر القراءة لهذا تمر عملية التشخيص بعديد من المراحل نذكر أبرزها فيما يلي:

7-تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص لأخر، ويعد كل شخص حالة منفردة ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، كما أنه لا يمكنا التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة لطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة، فعندما يعاني الطفل من صعوبات في القراءة بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتمدرسين الآخرين في نفس العمر، نقول بأنه يعاني من عسر القراءة.

تعتبر عملية التشخيص من أهم العمليات وأصعبها وأدقها، والتشخيص جملة من الوسائل والخطوات التي يعتمد عليها المختص للكشف عن اضطراب لدى الفرد، ويختلف التشخيص بحسب الاضطراب الذي يعاني منه الشخص.

والتشخيص في العسر القرائي يختلف عن كل التشخيصات الأخرى، أو أنه يشمل خطوات محدودة منها، وهو إجراء ضروري ومهم للكشف عن حالات الديسلكسيا وإعطاء العلاج المناسب، لذلك يرى "محمد منير مرسي و"اسماعيل أبو العزايم": أن نسبة النجاح البرنامج العلاجي يتوقف على تشخيص الدقيق. فكلما كان التشخيص منظم وشامل ودقيق كلما كان أقدر على وضع برنامج علاجي مناسب. يتأكد ويتقرر العلاج الصحيح والسليم لعسر القراءة على التشخيص الهادف، لذلك فإن لتشخيص أهمية كبيرة، كما تختلف التشخيصات المستخدمة عند كل مختص، فكل يتبع طريقة وخطوات معينة يعتبرها الأنجح إلى الوصول إلى الحالة المراد كشف عنها، إذ يرى هاريس Harris وسيباي Sipay أن تشخيص الديسلكسيا يتمثل في الخطوات التالية:

- إجراء اختبار لمعرفة مستوى الطفل في القراءة.
- الكشف عن نقاط القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.
- تحديد العوامل والأسباب التي تقف دون تعلم الطفل في هذه المرحلة.
- تقليل هذه العوامل إن أمكن ضبطها وتصحيحها قبل أو أثناء العلاج.
- انتقاء الطرق الناجحة والتي لها تأثير قوي لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.
- تدرس المهارات المطلوبة إلى حين التأكد من أن الطفل يحسن استخدامها وأنها مناسبة له.

عند تشخيص العسر القرائي (ديسلكسيا)، يجب علينا استبعاد عدة عوامل قد تكون سببا للصعوبات القرائية قبل تحديد الحالة على أنها عسر قرائي. اذ ان الاعتبارات التي يجب أخذها عند التشخيص تشمل:

-اللغة: يجب التحقق من أن اللغة التي يعاني الطفل من صعوبات في قراءتها وكتابتها هي اللغة الأم للطفل وليست لغة أجنبية.

- مستوى الذكاء: يجب استبعاد انخفاض مستوى الذكاء كسبب مسبب للحال.

- الاضطرابات النفسية والعاطفية: يجب التحقق من عدم وجود اضطرابات نفسية أو عاطفية أو انفعالية قد تكون سببًا للتعثر في القراءة والكتابة

- الاعاقات المختلفة: يجب استبعاد وجود إعاقات عقلية وحركية وحسية أو حالات الشلل المخي أو غيرها، التي قد تكون مسببة للصعوبات في القراءة والكتابة

التعليم: بجب التحقق من أن الطفل يتلقى مستوى مناسب من التعليم وأنه يتمتع بنفس فرص التعلم مثل الأطفال الآخرين من نفس العمر

قصور في تعلم اللغة: يجب استبعاد وجود قصور أو أخطاء في مراحل تعلم اللغة كسبب لصعوبة في القراءة والكتابة.

ان تحقيق هذه المحكات يساعد في تحديد ما إذا كانت الصعوبات تعود إلى عسر قرائي أم إلى عوامل أخرى. (حمزة، 2008، ص55، 62)

7-1- مستويات تشخيص عسر القراءة:

عند تشخيص عسر القراءة لا بد أن تكون هناك استراتيجية تقوم عليها عملية التشخيص فدائما لا يمكن تحديد الشك في وجود صعوبات تربط بصعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية او من خلال ضعفه في المادة المقروءة ولكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح وفق أسس علمية صحيحة، بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساسا لعملية تشخيص الفرد بأنه من ذوي عسر القراءة. ولتشخيص الفرد بأنه من ذوي عسر القراءة ثلاث مستويات.

- **مستوى التشخيص العام:** في هذه المرحلة، يهدف التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين يعانون من حالات العجز القرائي بشكل عام. يمكن استخدام اختبارات قياسية لتحديد هؤلاء التلاميذ وتحديد مدى صعوباتهم في القراءة
- **مستوى التشخيص التحليلي:** يتضمن هذا المستوى تحليل أعمق لصعوبات التلاميذ في القراءة. يتم تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة، ويسعى إلى فهم الأنماط والعوامل التي قد تكون مسببة للصعوبات
- **التشخيص بأسلوب دراسة حالة:** يشير هذا إلى استخدام أسلوب دراسة حالة لتحليل صعوبات التلاميذ الفردية. يتضمن ذلك فترات زمنية طويلة وعمليات مفصلة لفهم السياق والتحديات التي يواجهها الطالب بشكل فردي. (حمزة، 2008، ص60)

7-2-الإجراءات والوسائل المستخدمة لتشخيص عسر القراءة:

إن عملية فرز حالات ذوي العسر القرائي من أهم المراحل التشخيصية التي يرتكز عليها العلاج، وهذا يقودنا إلى حسن استخدام الأدوات التشخيصية الملائمة لجمع البيانات اللازمة للتمكن من القولأن هذا عسير. ومن هذه المراحل نذكر:

- **تاريخ الحالة:** يوضح تاريخ الحالة معرفة شخصية التلميذ ومستوى العجز الذي يعاني منه، يقوم بدارسة عامة للحالة الطفل عقلية وحسية وجسدية. ذلك لمعرفة المشاكل التي تعيقه عن التحصيل العلمي.
- **الملاحظة:** تقوم على شبكة الملاحظة أثناء القراءة الطفل العسير، حيث يتم ملاحظة التصرفات التي يعاني منها التلميذ عسيري القراءة من حركة الرأس والعينين وضعية الجسم، نوع الأخطاء المرتكبة. طريقة الملاحظة تسمح بتشخيص عسر القراءة لأنها تسمح بتسجيل المعلومات اللازمة.
- **إجراء تقييم تربوي شامل:** يسمح التقييم بتحديد نقاط القوة والضعف عند التلاميذ عسيري القراءة، ومعرفة أين يكمن هذا الضعف والقوة بالضبط، تتم هذه العملية بمجموعة من الاختبارات المتعمقة التالية:
- اختبارات القدرة العقلية.
- اختبارات التحصيلية.
- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم. (شرفوح، 2000)
- **أحكام وتقديرات المدرسين:** تقييم المعلمين للخصائص السلوكية لذوي صعوبات القراءة من خلال الملاحظة والتتبع يمكن أن يشكل عاملا بالغ أهمية هي عملية التشخيص، خاصة في حالة تلقيهم تكوين

خاص في هذا المجال واستعانتهم بمقاييس تشتمل على الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال. (مراكب، 2010، 202)

7-3- أساليب تشخيص عسر القراءة: في تقييم صعوبات القراءة تتوفر إجراءات متنوعة في تقييم وتقدير الصعوبات المتعددة في القراءة، وفي معظم الحالات فإن الطريقة المستخدمة في جمع المعلومات المتعلقة بمشكلة القراءة عن الطالب تعتمد على نمط المعلومات المحددة المطلوبة.

7-3-1-أساليب التشخيص الرسمية: إن أساليب التقييم الرسمية في القراءة هي اختبارات ذات معايير مرجعية تم تطويرها رسميا في البلدان المتقدمة. وبشكل عام فإن هذه الاختبارات تشتمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات وتحليلها وفهمها. والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة كالتمييز السمعي ومزج أو دمج الأصوات.

7-3-2-أساليب التشخيص غير الرسمية: يعود سبب استخدام الإجراءات غير الرسمية بشكل واسع لقلة تكاليفها وسهولة تطبيقها هذا بالإضافة إلى أن هذه الأساليب تعتبر مقاييس ثابتة وصادقة في القراءة ومن هذه الأساليب:

- **تقييم القدرات المرتبطة بالقراءة:** يتناول هذا التقييم مؤشرات محددة لأداء التلميذ في المجالات المرتبطة بالقراءة والمتمثلة بشكل أساسي في القدرات البصرية، والقدرات اللغوية إضافة إلى الجانب الانفعالي حيث يعرض في كل مجال الأسئلة الخاصة بالمقابلة والملاحظات التي تؤخذ خلال المقابلات وأثناء اللعب مع التلميذ. وتمكن المعلومات التي يتم جمعها من خلال ذلك بالإضافة إلى المعلومات التي يتم جمعها من خلال والتقييم الرسمي إلى نتائج تمكن المعلم والأخصائي من التوصل إلى نتائج محددة حول كل قدرة من تلك القدرات.
- **تقييم غير الرسمي لقدرات القراءة:** غالبا ما تختلف وتتنوع الإجراءات والأساليب غير الرسمية المستخدمة في تقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تلميذ لآخر، فنقطة البدء في عملية التقييم تعتمد على نوع وكمية المعلومات المتوفرة لدى المعلم مسبقا. فإذا ظهر بأن أداء التلميذ الوظيفي يقع في مستوى أقل من ذكاء بشكل عام فمن الممكن أن يبدأ المعلم التقييم غير الرسمي وذلك بتقدير لقدرات القراءة الكامنة لدى التلميذ ومن جانب آخر فإذا أظهر التلميذ أداء وظيفيا في مستوى مساو من الذكاء فإن النقطة الأولى للمعلم في التقييم تركز على تقدير مستوى القراءة ووصف سلوك القراءة. ومن أهم العوامل التي يجب أن

تؤخذ بعين الاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة كل من العمر الزمني، فهم القراءة المسموعة، التحصيل في العمليات الحسابية والنضج العقلي.

- **ملاحظة:** تقدم أساليب الملاحظة المتعددة معلومات قيمة في التشخيص، وفي العادة فإن الإجراءات المتعلقة بالملاحظة تستخدم لتأكيد نتائج كل من الاختبارات الرسمية وغير الرسمية وفي أوقات أخرى فقد تستخدم الملاحظة لدارسة مهارات وسلوكيات معينة لم تتم تغطيتها بالاختبارات الرسمية، ويمكن للمدرس أن يستخدم الملاحظة للإجابة عن عدة أسئلة منها:
- ما هي مهارات تحليل الكلمة التي يستخدمها الطالب؟
- ما هي الأخطاء التي يرتكبها الطالب؟
- هل يعتمد الطالب على إحدى مهارات التحليل دون أخرى كقراءة الكلمات بصوت عال؟
- هل هناك كلمات أو أجزاء من كلمات يتم تشويهها أو تحريفها أو حذفها؟
- هل يقرأ الطالب بسرعة كبيرة أم ببطء كبير أم يقرأ كلمة كلمة؟
- هل يجيب الطالب عن الأسئلة المشتملة على الحقائق بشكل صحيح؟
- يمتلك الطالب القدرة على الإجابة عن أسئلة الفهم التي تتطلب قدرة على الاستدلال أو الاستنتاج أو القراءة الناقدة؟
- **اختبارات القراءة غير الرسمية:** تتألف هذه الاختبارات من سلسلة من قطع القراءة المتدرجة في صعوبتها بما يتناسب مع مستويات القراءة لصفوف المختلفة بدءا بالمرحلة التمهيدية وحتى الصف الثامن، على أن يتم اختيار تلك القطع بحذر ودقة. ويستخدم هذا الأسلوب من الاختبارات بشكل واسع بين المدرسين وذلك لتحديد مستوى القراءة العامة لطالب بطريقة غير رسمية والمتمثل بالمستوى الاستقلالي والمستوى التعليمي ومستوى الإخفاق، وذلك بهدف وضع التلاميذ بشكل صحيح في المواد القرائية المتوفرة أو بتقديم المواد القرائية المناسبة لهم. (السرطاوي، 2006، ص4)

7-4- تقييم عسر القراءة:

إن التقويم عبارة عن عملية مستمرة ومنظمة تخضع لعدد كبير من المعايير والمحكات التشخيصية، وتهدف إلى جمع المعلومات وثيقة الصلة بمشكلة الطالب التعليمية، ويشمل التقويم البحث عن جوانب القوة والضعف في أداء الطالب في مهارة القراءة ونوع الصعوبات التي يواجهها في عملية التعلم واكتساب هذه المهارة ويتضمن التقويم تطبيق إجراءات عملية لتحديد مشكلة الطالب في تعلم هذه المهارة واكتسابها والوقوف بدقة على طبيعة المشكلة بالإضافة إلى التعرف على طبيعة الأخطاء في القراءة ونوعها وهي

عملية إصدار أحكام وفي نفس الوقت الوصول إلى قرارات محددة فيما يخص الأهداف التربوية والتعليمية التي تهدف إلى مساعدة الطالب الذي يعاني من صعوبة القراءة.

ويرى مجموعة من الباحثين أن الأهداف الأساسية لعملية التقويم في التربية الخاصة يمكن إجمالها فيما يلي:

- التقويم بهدف الفرز.
- التقويم بهدف الإحالة.
- التقويم بهدف التصنيف.
- التقويم بهدف إعداد البرامج التربوية.
- التقويم بهدف التحديد تقدم الطالب. (السرطاوي وآخرون، 2009، ص15)

جدول (02): يلخص جوانب التقييم لعسيري القراءة والمشاركين فيها

التقييم	الجوانب التي تقيسها عملية التقييم	المشاركون في التقييم
مهارة القراءة	قراءة الحروف، قراءة اللفظي، قراءة الكلمات مألوفة لها معنى، كلمات ليس لها معنى، قراءة نصوص مألوفة من الكتب المدرسية، ومن كتب الأطفال تقيس الإستراتيجيات المتبعة في القراءة، الاستيعاب وفهم المقروء، ملاحظة الأخطاء وطبيعة تكرارها.	الخاص بالقراءة، أخصائي التربية الخاصة، المختص باللغة والكلام، مدرس الطفل المشرف التربوي.
التعبير الكتابي والإملاء	التعبير الكتابي، الإنشاء، الإملاء، قواعد الإملاء، قواعد اللغة، الخط اليدوي، الطريقة المتبعة في الكتابة.	مدرس الطفل، المختص بالتربية الخاصة، المختص باضطرابات اللغة والكلام، المختص بالعلاج الوظيفي.
اللغة والكلام	مستويات اللغة، الجانب الفونولوجي، التعبير الشفهي،	أخصائي اضطراب اللغة والكلام.

	الحصيلة اللغوية من ناحية الكم والنوع، فهم اللغة، استخدام وتوظيف اللغة، قواعد النحو والصرف، الطلاقة الكلامية، القدرات النطقية.	
القدرات الإدراكية	الإدراك البصري والسمعي، والتطور الإدراكي.	مدرس الطالب، أخصائي التربية الخاصة، الأخصائي النفسي
المجال الاجتماعي	السلوك، التفاعل والتكيف الاجتماعي، الخلفية الاجتماعية والثقافية والوضع الاقتصادي للأسرة، مستوى تعلم الوالدين، الترابط الأسري	الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي
المجال الطبي	فحص السمع فحص النظر، الفحص الطبي، الفحص العصبي	أخصائي السمع، أخصائي فحص النظر، طبيب الأطفال، طبيب أعصاب

8- التدريس العلاجي لعسر القراءة (ديسكليسا):

إن التدخل العلاجي هو من أجل مساعدة التلميذ على تعويض العجز والتكيف مع وضعيته، وليست هناك طريقة واحدة وموحدة لعلاج حالات صعوبات القراءة بل تعددت الأساليب والبرامج المستخدمة لهذا الغرض وذلك بسبب تباين حالات صعوبات القراءة في نوعها وشدتها، من البسيطة إلى المتوسطة والحادة وكل واحدة منها تستدعي خطة علاجية خاصة، ومن من خلال ظهرت مجموعة من الطرق والبرامج العلاجية. وعند التناول البرامج العلاجية لعسر القراءة يجب أخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

* الخطة الفردية: يجب أن تكون الخطة فردية بما يكفل تلبية احتياجات الطالب الفردية ومستواه الخاص. لاحظ وفهم التحديات والمهارات التي يحتاج الطالب إلى تطوير.

* التناسب مع المتعلم: يجب أن تكون الخطة مناسبة لميول واهتمامات الطالب، وتأخذ في اعتبارها الطرق التي يفضل المتعلم استخدامها في عملية التعلم

* التعلق بالنقاط المراد معالجتها: يجب تحديد النقاط الرئيسية التي يجب التركيز عليها في الخطة، وضمان أن الجهود تتمحور حول معالجة هذه النقاط بشكل محدد.

* الفاعلية في التأثير: يجب أن تكون الخطة فعالة في تحفيز المتعلم وخلق دافعية للتعلم. استخدم أساليب تحفيزية وتقنيات دقيقة لضمان تحقيق الأهداف المرسومة

* التنوع والتسلسل: لجعل العملية التعلمية أكثر اثارة ويساعد في بناء المهارات بشكل فعال. (أحمد الظاهر، 2004، ص226)، وبناء على هذا سنتطرق إلى أهم طرق وبرامج العلاج الأكثر شيوعا وهي:

8-1-طريقة الحواس المتعددة(VAKT) : يعتبر هذا الأسلوب المناسب لمن كان تحصيله منخفض وهي تعتمد على التعليم متعدد الحواس أي استخدام عدة حواس لتعليم القراءة السمع، البصر، اللمس، وحاسة الحس الحركية وتسمى (VAKT) وتعني الحواس المختلفة، حيث يمثل كل حرف من الحروف (VAKT) الحرف الأول من كل حاسة:

- الحاسة البصرية V: يرتبط بتعزيز الفهم والتعلم عبر الرؤية.
- حاسة السمعية A: يرتبط بالتعلم من خلال السمع والاستماع
- الحاسة الحسية الحركية K: يرتبط بتفعيل الحواس المتعلقة بالحركة والملمس
- الحاسة اللمسية T: يرتبط بالتعلم من خلال اللمس والملمس (قندوز، 2018)

وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين:

- أسلوب فرنالد Farnald
- أسلوب جلينجهام Giingham

8-2-أسلوب فرنالد Farnald: يعتد هذا الأسلوب على اختيار الكلمات من قصص تحكى لأطفال لتنمية تعرفهم على الكلمات بدون الاهتمام بالصوتيات وتنقسم إلى أربع مراحل:

- يقوم المعلم بتعريف التلاميذ الكلمات الجديدة ويقوم بكتابة حروفها بشكل واضح ثم يطلب من التلميذ المرور على الكلمة بيده ونطق كل مقطع من الكلمة يمر عليه ويصحح له لمعلم أخطاءه، حتى يستطيع

التلميذ كتابة الكلمة من الذاكرة، ثم تكتب الكلمة في بنك الكلمات الخاص بالتلميذ ليكتب من هذه الكلمات قصة يستطيع قراءتها.

- يقوم التلميذ بكتابة الكلمات كمل يكتبها المعلم ويستمر في كتابة القصص.
- يتعلم الطفل كلمات جديدة من خلال اطلاعه على الكلمة المطبوعة وتكراراها ذاتيا.
- يتعرف التلميذ بنفسه على الكلمات الجديدة الشبيهة بالكلمات التي تعلمها أو توجد بها مقاطع منها ليوسع قدراه على القراءة.

8-3-أسلوب جلينجهام Giingham: يهتم هذا الأسلوب بالصوتيات والنطق الصحيح للكلمات وتستخدم فيه طريقة تعدد الحواس، كما يتعلم فيه التلميذ الحروف الثابتة والمتحركة وذلك باستخدام بطاقات مثقبة للحروف الثابتة، وبطاقات ملونة للحروف المتحركة ويستخدم في ذلك ثلاث طرق:

- ينطق المدرس الحرف ثم يكرر التلاميذ بعده ثم يعرض عليه بطاقات تحتوي على الحرف ويطلب منهم معرفة هذا الحرف.
- يطلب من التلاميذ معرفة الحروف بدون استخدام البطاقات وذلك من خلال سماع صوت الحرف.
- يقوم المعلم بكتابة الحروف للتلاميذ لكي يروه ثم يكتبوه في الذاكرة.
- ويقوم التلاميذ بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك ثم يقرأ التلميذ الجمل والقصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة الكلمات من ثلاث حروف.
- ويقوم التلاميذ بتكوين كلمات بسيطة من هذه الحروف تشتمل على حرف ثابت ثم حرف متحرك ثم يقرأ التلميذ الجمل والقصص الصغيرة بعد أن يكون قادرا على كتابة كلمات من ثلاث حروف.

8-4- طريقة ديستار distar للقراءة:

أعد هذا البرنامج انجلمار ربرونر Engelmann& Bruner (1974) وهو نظام قوي ومعد بطريقة جيدة لتوصيل مهارات القراءة تحت المتوسط للتلاميذ عبر الصف الثالث وفيه يجمع التلاميذ في مجموعات بحيث لا يزيد عدد المجموعة عن (5) تلاميذ وذلك طبقا لقدراتهم.

أول مستويين في البرنامج يعملان على تأكيد المهارات الأساسية عند التلاميذ، ويعتمد التلاميذ في هذا البرنامج على الواجبات المنزلية والكتب العملية التي تتضمن التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم مهارات الوعي باتجاه اليمين واليسار.
- تركيب الكلمات لتعليم التلاميذ الهجاء من نطق الكلمات بطريقة بطيئة ثم سريعة.

- تمارين الإيقاع (الوزن) لتعليم التلاميذ العلاقة بين الأصوات.

- أما المستوى الثالث من هذا البرنامج فيركز على القطع المكتوب في العلوم والدراسات الاجتماعية مع التركيز الصحيح على التصحيح للأخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة.

(عوض الله سالم وآخرون، 2006، ص156، 157)

8-5- الطريقة التحليلية: تهتم هذه الطريقة قبل الجزء وبهذا يمكن إدراجها تحت اسم الطريقة الكلية، حيث تبدأ بالكلمة الكاملة كوحدة واحدة، ويدرب الأطفال في هذه الطريقة على ملاحظة العلاقة أو الاقتران بين الأصوات والحروف الدالة عليها، ومن ثم تعميم هذه المعرفة على الكلمات الأخرى، وعند اختيار الكلمة في هذه الطريقة فإنه لا يلتفت إلى محتواها من الفونيمات أو الجرافيمات وغالبا ما تكون من المفردات الشائعة في لغة الأطفال أو من منهاج تعليم القراءة (أبو الديار وآخرون، 2012، ص89) وتضم الطريقة التحليلية:

- **أسلوب الكلمة:** إن الأساس في هذه الطريقة هو البدء في تعليم المبتدئين القراءة بالكلمة أولا، ثم الانتقال إلى تحليل الكلمات إلى حروف والأصوات تحليلا منفصلا، وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات.
- **أسلوب الجملة:** تقوم هذه الطريقة على:
  - البدء بتقديم الجملة كاملة.
  - تحليل الجملة إلى كلمات.
  - تحليل الكلمات إلى حروف وأصوات. (الحسن، 2007، ص77)

8-6- الطريقة الجزئية أو التركيبية: سميت هذه الطريقة بالتركيبية لأنها تبدأ بالجزء أي بالحرف ثم تضم الأجزاء إلى بعضها لتكون كلمة ثم من بعد الكلمات تؤلف جملا قصيرة. تعتمد هذه الطريقة على تدريب الطفل لربط بين الحرف وصوته أي بين الفونيم والجرافيم، لأجل تكوين مقاطع لفظية.

وتندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان:

- **الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية):** هي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيبيها المعروف ألف تاء ثاء ...إلخ فإذا استوعب التلميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورها نبدأ في ضم حرفين منفصلين لتتكون منها الكلمة، فالألف تضم الباء لتكون (أب).

●**الطريقة الصوتية:** الطريقة الصوتية تركز على استخدام الصوت كوسيلة أساسية لتعلم القراءة، وترتكز على العناصر التالية:

– تعليم الحروف الهجائية: يتم تدريس الأصوات المختلفة لكل حرف هجائي.

– تكوين الكلمات: يتم ربط الحروف بالكلمات وتشكيل الكلمات بطريقة تسلسلية.

–تدريبات الصوت والسمع: تشمل أنشطة تعزز فهم الطفل للصوت والربط بين الحروف والكلمات والأصوات.

– الترابط بين الرموز البصرية والصوتية: يهدف إلى ربط الفهم البصري بالتعلم الصوتي.

– تفعيل حواس الطفل: يتم تحفيز استجاباتهم السمعية وتعزيز تفاعلهم مع الصوت.

– التدريب التسلسلي: يتم تدريس الحروف والكلمات بطريقة تسلسلية، حيث يتقدم الطفل من مستوى إلى آخر بشكل تدريجي. (ملحم، 2002، ص100)

8-7-طريقة تنمية المهارات المعرفية وما وراء المعرفية:

تعتبر البرامج القائمة على الأساس المعرفي وما وراء المعرفي من الأساليب الأساسية في علاج ذوي صعوبات القراءة ذلك أنها تهتم بسبب صعوبة وليس بالعرض فقط فتعمل على إعادة تأهيل هؤلاء التلاميذ من خلال تطوير للسيرورات المعرفية الأساسية التي بها القصور والمسئولة عن العسر القرائي وذلك بعد أن يتم تحديدها من طرف الأخصائي، فالتلميذ الذي يعاني مثلا من قصور في الإدراك البصري أو الذاكرة السمعية أو البصرية أو عجز في الوعي الفونولوجي سوف يخضع إلى برامج تدريبية خاصة بتطوير هذه الوظيفة المعرفية حتى يتمكن من استخدامها مستقبلا في تعلم القراءة.

ومن أحدث هذه الطرق والأكثر استعمالا في السنوات الأخيرة تلك التي تقوم على استراتيجيات ما وراء المعرفة مثل العلاج الفونيمي أو ما يسمى ببرامج التدريب الفونولوجي، وقد أجمع العلماء والباحثون أمثال Ehri,2001 & Lovett,1994 من خلال الدراسات التي قاموا بها في هذا المجال أنها الأكثر فاعلية ونجاح في علاج صعوبات القراءة نذكر منها:

●برنامج WIST أي (Word Identification Strategies Training) ومعناها إستراتيجية تحسين التعرف على الكلمات، صممه باحثون انجليز ثم ترجم إلى اللغة الفرنسية ويتم تدريب الطفل ذو صعوبة القراءة على التعرف على الكلمات باتباع ثلاث أنواع من التمرينات وهي:

- التعرف على الكلمة من خلال مماثلتها لكلمة مألوفة. (Par analogie)
- التعرف على الكلمة من خلال التعرف على الجزء المعروف لديه. Par le repérage d'un partie connue.
- التعرف على الكلمة من خلال تجزئتها أو تقطيعها إلى أحرف.
- بعدها يقوم الطفل بالتعرف على الكلمات المعزولة والكلمات داخل الجمل.
- طريقة اكتشاف الفونيم: وتتم من خلال مرحلتين:
- في المرحلة الأولى يقدم المعالج للطفل كلمات متدرجة في الطول:
- ككلمات بسيطة ومألوفة تتكون من ثلاث أحرف ثم من أربعة ثم من خمسة وستة أحرف ويطلب منه استدعاء كلمات على نفس نسقها.
- كلمات غير مألوفة وأخرى غير حقيقية. (le nom-mot)
- يقوم الطفل في كل نوع من الكلمات السابقة بنقل الحرف الأول من كل كلمة وإلحاقه بآخر الكلمة ثم يدرب على نطقها مع حساب الدقة والوقت المستغرق. إلى أن يصل إلى السرعة والدقة المناسبتين وهنا يكون قد بلغ الهدف المنشود في هذه المرحلة.

في المرحلة الثانية يقوم المعالج بتطبيق نفس خطوات المرحلة الأولى مع اختلاف واحد وهو أن يقوم الطفل بنقل الحرفين الأولين من كلمة إلى آخرها بدلا من حرف واحد ثم ينطقها فمثلا كلمة "لنا" ينطقها "نال"، تعمل كل هذه الأنشطة على تنمية مهارة الوعي الفونولوجي لدى عسيري القراءة مما يساعد على تحسين مستواه القرائي. (مراكب، 2010، ص52)

خلاصة الفصل:

تم التطرق في هذا الفصل إلى العسر القرائي من حيث أهم الصعوبات التعليمة التي يعاني منها أطفال ذوو العسر القرائي فتعرضنا في هذا الفصل إلى العسر القرائي من حيث التعريف، وأنواع والأعراض واهم التفسيرات لصعوبة القرائية التي لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد يؤدي إلى الصعوبة عند الطفل، كما تطرقنا إلى أهم مراحل التعرف على العسر القرائي وهي التشخيص عن عسيري القراءة لأن القراءة تعتبر من أهم المواد الدراسية وكيفية العلاج، والالمام بكل ما يتعلق بها وتوضيح وطرق تدريس هذه الفئة.

الفصل الرابع: الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي

تمهيد

أولا: الوعي المورفولوجي

1- مفهوم الوعي المورفولوجي

2- المصطلحات المرتبطة بالوعي المورفولوجي

3- تعريف المورفيم

4- مستويات الوعي المورفولوجي

5- النظام المورفولوجي (الصرفي) للغة العربية

6- نمو الوعي المورفولوجي

7- العوامل المرتبطة باكتساب الوعي المورفولوجي

8- العلاقة بين الوعي المورفولوجي وعسر القراءة

9- التقييم والتأهيل الوعي المورفولوجي

ثانيا الوعي الفونولوجي

1- تعريف الوعي الفونولوجي

2- المفاهيم المرتبطة بالوعي الفونولوجي

3- مستويات الوعي الفونولوجي.

4- العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراء

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي عاملين مهمين وأساسيين في عملية القراءة وكما أن هناك ارتباطا وثيقا بين الوعي المورفولوجي والفونولوجي في عملية القراءة، كما أن هناك اضطرابا بين الوعي المورفولوجي والفونولوجي في عسر القراءة وبناء على هذا سيتم من خلال هذا الفصل التعرف على الوعي المورفولوجي تعريفه والمفاهيم المتعلقة به ومستوياته وعلاقته بعسر القراءة، الوعي الفونولوجي من خلال تعريفه والمفاهيم المرتبطة به وعلاقته بالقراءة.

أولا: الوعي المورفولوجي

1- مفهوم الوعي المورفولوجي:

ربما كان أكثر فروع الدراسة اللغوية حاجة لتحليل الصوتي هو علم الصرف، وهذا ما أغفله أكثر الباحثين، فقد كانت دراسة الأصوات عندهم تأتي ضمن الدراسة النحوية والصرفية والمعجمية، ومن الأمثلة على تداخل الظاهرة الصوتية في مجال النحو والصرف معا أن تعتبر أصوات المد في أحوالها الثلاثة (الألف والواو والياء) في مثل (قال- يقول- يبيع) حركات طويلة مهما يكن موقعها، وفي هذا اعتبار صوتي خالص، ولكنه يؤثر في الصرف، حين نعتبرها مجرد حركات طويلة لا تمثل أصلا من أصول الكلمة، ويؤثر في النحو حين تعتبر (واو الجماعة وياء المخاطب) ضمائر حركية لا يصلح أن يقال أنها مبنية على السكون الحركة.(شقير، 2016، ص26)

1-1- التعريف اللغوي:

المورفولوجيا مصطلح حديث مأخوذ من الكلمة اليونانية morfe بمعنى شكل أو صورة، ومن هذا المعنى أطلق الدارسون والمحدثون الغربيون المورفولوجيا على الدراسة الصرفية، وذلك أنها تتناول الناحية الشكلية التركيبية للصيغ والموازين الصرفية وعلاقتها الصرفية من ناحية، والاشتقاق من ناحية أخرى.

(عمراني، 2019، ص32)

1-2- التعريف الاصطلاحي:

المورفولوجيا علم يهتم بدراسة البنية الكلمة من حيث تصريفها، لدلالة على زمن، التذكير، التأنيث، وللأفراد، والتثنية وللجمع ...الخ وليتحقق ذلك عن طريق اللواصق التصريفية كالألف والنون.

(نهر،2010، ص27)

يعرفها Kieffer, J&Lesaux, K (2007, 137) إلى أن كلمة مورفولوجي يمكن تقسيمها إلى جزأين Morph مورف وتعي الشكل Ology وتعني دراسة وبهذا تعني كلمة مورفولوجي دراسة الشكل. وفي اللغة والقراءة نجد كلمة المورفولوجي تشير إلى دراسة بنية (هيكل) الكلمات، وخاصة أصغر وحدة لها معنى في الكلام.

يعرف هاكس " Hakes, 2008 " الوعي المورفولوجي على أنه المعرفة الخاصة بأصوات اللغة ومبناها، حيث تشمل هذه المعرفة الوعي لتركيبات الكلمة والقدرة على التحكم بأجزائها والقدرة على إدخال التغيرات المختلفة على الكلمة المرادة، الأمر الذي يتطلب فصلا لكلمة عن معناها وعن المرجع الذي تمثله واعتبارها قالباً مركبا من عدة أجزاء (مقاطع وأصوات) (Bird, et. al, 2009 P33)

كما تعرف المورفولوجيا على أنها فرع من فروع اللسانيات التي تهتم بدراسة بنية الكلمات إذا تتعلق بدراسة أصغر الوحدات من حيث الشكل والمعنى والتي هي (المورفيمات)، وكذلك تهتم ببناء وتنظيم الكلمات والجمل. (عمراني، 2019، ص44)

وتعرف من منظور نفسي لغوي: أن المورفولوجيا تشكل مظهر اللغة التي تحكم تكوين وجمع المورفيمات، وهذا التكوين يساهم في التأشير لمعلومات بالترتيب القواعدي على الكلمة "أساس" أو لتشكيل كلمة جديدة ترتبط بالمعنى وشكل كلمة "أساس" وذلك بإضافة بادئة أو لاحقة أو ضم إلى مصطلح آخر كامل، فالمورفولوجيا تحقق إذن العديد من الأدوار داخل اللغة دورا بنويا يسمح بمناسبة المعلومات النحوية على مستوى الكلمة، عنصرا حاسما لمزج كلمات على مستوى الملفوظات والجمل، كما يسمح بتكوين بفئات من الكلمات والجمع بين تلك التي يتم تشكيلها من نفس الكلمة الأساسية أو تلك التي يتم تشكيلها بنفس البادئة أو اللاحقة نفسها، كما أن لديها دورا مفاهيميا: حيث تضاعف علامات مورفولوجية توضح وتبرز المعنى لجذر الكلمة كالوقت، أو الجنس، أو العدد كإضافة بادئة أو لاحقة ومنه نميز فئتين من الكلمات:

- الكلمات البسيطة مورفولوجيا والتي تتكون من مورفيم واحد.
- الكلمات المعقدة مورفولوجيا والتي تتكون على الأقل من مورفيمين، جذر، وواحدة أو عدة إضافات.

(شنافي، 2018، ص1، 2)

كما يطلق يعرف الوعي المورفولوجي على أنه مجموعة المعارف التي يتوفر عليها الطفل حول البنيات المورفيمية للكلمات والتعامل Manipulation مع هذه البنيات. وتعرفه (Carlisle, 1995) على أنه ادراك الطفل لبنية الكلمة مع القدرة مع معالجة هذه الكلمة. (فهو يعزى أحيانا إلى القدرة في تحديد الكلمات وأحيانا أخرى إلى التحكم في المعنى (مثلا معرفة أن كلمة خرج ومخرج مرتبطتان).

(شنافي، 2018، ص200)

من خلال ما سبق نستنتج أن الوعي المورفولوجي يدرس بنية الكلمة والتغيرات التي تطرأ عليها من حيث السوابق واللواحق مع التمييز وفهم الكلمات المتصرف فيها. والقدرة على بناء الكلمة وتناسق الوحدات الصوتية ليحولها إلى كلمات (مورفيمات) بحيث تعطي معنى وصياغة الكلمات في جمل مفهومة.

ومصطلح المورفولوجي يقابله في اللغة العربية مصطلح علم الصرف ويسميه بعضهم الاشتقاق أو التشكيل الصوتي، وينصب أساس نشاطه على دراسة التغيرات الشكلية للكلمات واللسان العربي تكوين مفرداته في الغالب يعتمد على الاشتقاق حيث يقوم المنهج الصرفي على استغلال قوال وأوزان وصيغ جاهزة محصورة العدد والغرض الدلالي.

2- مصطلحات مرتبطة بالوعي المورفولوجي:

2-1-علم الفونيمات الصوتي "Morpho phonemics" أو الفونولوجيا الصرفي Morpho phonology:

وهو منهج للبحث اللغوي في مجال الوسط بين الفنولوجيا أو علم الفونيمات والصرف، وله جذور قديمة معروفة تعرف تحت الاسم الأخير، ووظيفة هذا الفرع الجديد النظر في التركيب الصوتي الفونيمي أو الفنولوجي للوحدات الصرفية، فهو يحلل ويصف ما يعرض لهذه المورفيمات من صور صوتية بحسب السياق الذي تقع فيه.

2-2- علم الأصوات الصرفي: ويعني معالجة تبدّلات الصوائت والصّوامت ضمن وظائف الأصوات في إحدى اللّغات، ولا تدخل هذه المعالجة في نطاق علم وظائف الأصوات أي الفونولوجيا لأن وضع قواعد لمثل هذا التبدّل قضية تخص علم الصّرف دون سواء ولا تخضع بحال من الأحوال إلى عوامل صوتية.

2-3- التغيرات الصّرفية والصّوتية: يطلق هذا المصطلح على التغيرات التي تطرأ على البنية المقطعية للكلمة العربية.

2-4- المورفوفونيم "morphophonemic": هو التغير في الكلام الشفهي الذي يتضمن عاملا صرفيا مشروط بعامل صوتي تشكلي، أي حين تكون الألومورفات صرفية مشروطة بشروط صوتية تشكيلية، وإن التغيير المرفوفونيمي يؤثر أحيانا على المورفيم المقيد كما يؤثر على المورفيم المتصل. (زكريا وجمال، حنان ناجي، 2022، ص 162)

2-5- المورفونولوجي "Morph phnology": هو مصطلح يتعلق بقضايا مشتركة بين علمي الصّرف والفونولوجيا، وقد أطلق هذا المصطلح على فرع جديد من العلم وظيفته النظر في التركيب الصوتي للوحدات الصرفية، فهو يحلل ويصف ما يعرض لهذه المورفيمات من صور صوتية بحسب السياق الذي تقع فيه، ولطول الكلمة تصرّف فيها الباحثون قليلاً لتقصيرها فأصبحت مورفونولوجي "Morphonology"، ومنهم من أطلق على هذا النوع من الدّراسة مصطلح مورفوفونيمك "Morphophonemic" أو مورفونيمكس "Morphonemics"، وواضح أن هذا المستوى من الدّراسة قد تم نتيجة استبعاد بعض اللغويين للحقائق النحوية البحتة من دراسة اللغة الشفهية ممّا أحدث بعض الصعوبات في ربط الفنولوجيا بالنحو، فلتغلّب على هذه الصعوبة قدم هذا المستوى الجّديد من التحليل أي (المستوى المرفولوجي للغة)، والوحدة في هذا النوع من الدّراسة ليست الفونيم، وليست المورفيم، وإنما المورفونيم "Morphoneme" أو الفونيم الصّرفي، ويمكن تعريفه بأنه ذاتية تجريدية تشكل الأساس للفونيمات المتبادلة، وتقع في صيغة أو أخرى وفقا لشروط معينة، ويمكن تمثيل ذلك في اللغة العربية بتاء الافتعال التي تتغير تبعا لسبقها بأصوات معينة، ولنأخذ الفعل (إزدحم) على سبيل المثال الذي تقابل الدال فيه التاء في كلمة (استمع)، يوضع التغيير على النحو التالي (ت د/ز) وتعني أن التّاء صارت دالا بعد الزّاي.

2-6- علم الصرف/ صوتيات: هو العلم الذي يهتم بتحليل العوامل الصوتية المؤثرة على التحقيق الفعلي للوحدات الصرّفية، أو بتعبير آخر هو العلم الذي يدرس التعديلات الطّارئة على الوحدات الصرفيّة عند الاستخدام في ظل النظام الصوتي لهذه اللغة. (شقير، 2016، ص37، 38)

تعتبر المورفولوجيا على أنها فرع من فروع اللسانيات التي تهتم بدراسة بنية الكلمات إذا تتعلق بدراسة أصغر الوحدات من حيث الشكل والمعنى والتي هي (المورفيمات)، وكذلك تهتم ببناء وتنظيم الكلمات والجمل، وهي ترتكز على المورفيم (Morpheme). وبناء على هذا يتضح أن كلمة مورفولوجيا تتصل بكلمة مورفيم من خلال سنتطرق إلى إيضاح مصطلح مورفيم:

3- تعريف المورفيم:

المورفيم هو الوحدة الأساسية في المورفولوجيا وغالبا ما يتم تعريفها بأنها أصغر وحدة لمعنى اللغة، وهو أصغر علامة لغوية، ونقسم المورفيمات بشكل أساسي إلى وحدات تربط المعنى بنموذج صوتي، ووحدات دنيا لا يمكن تقسيمها دون المرور إلى مستوى الصوتي وهذه العناصر هي أقل أو تساوي حجم الكلمة. (عمراني، 2019، ص43)

3-1- أنواع المورفيم:

- **المورفيم الحر (Free Morpheme) أو المستقل:** وهو الذي يمكن يوجد بمفردة كوحدة مستقلة في استعماله بحرية كوحدة مستقلة في اللغة ويعرف بأنه تعريف الشكل الذي يمكن أن قولا كاملا يسمى حرا والذي ليس مقيدة. وسميت بهذا الاسم لأنها يمكن أن تستعمل منفردة، ونجد بعض اللغويين المحدثين يفضلون استعمال المصطلح (formant) للمورفيم الحر مخصصين المصطلح مورفيم للنوع المتصل فقط أو الذي يمكن أن يوصف بأنه يدل على فكرة إضافية. (Cristial,2010, p65)
- **المورفيم المقيد (Bound Morpheme):** فهو الذي لا يمكن استخدامه منفردا، بل يجب أن تصل بمورفيم حر أو مقيد اخر، وأمثلة هذا النوع الألف والنون لدلالة على معنى المثنى كما في كلمة (مدرسان) والواو والنون لدلالة على معنى الجمع والتذكير كما في كلمى (مدرسون)، والتاء المربوطة لدلالة على معنى التأنيث كما في كلمة صغيرة، والألف والتاء لدلالة على معنى التأنيث والجمع كما في كلمة (مدرسات)...الخ وغيرها الكثير في اللغة العربية. (Al ghazal 2005, p208)
- وتقسم المورفيمات المقيدة إلى نوعين رئيسين هما:

- **المورفيم الاشتقاقي:** هو الذي يدخل في الاشتقاق، ومن ذلك ما يطرأ على الفعل المجرد في اللغة العربية من إضافات وتغيرات لينتج منها ما تسمى بالأفعال المزيدة مثل: (انفجر من فجر)، ومثل ذالك أيضا ما يطرأ على الجذر من تغيرات وزيادات لكي تكون عددا من الأسماء المشتقة مثل الزمان والمكان، صيغ المبالغة....الخ.
- **المورفيم التصريفي:** وهو ما يطرأ على الأفعال والأسماء والصفات حسب موقعها في الجملة (الألف والنون، الواو والنون، التاء المربوطة، والألف والتاء) وتدخل كلها في باب التصريف، أي أنها متصلة اتصالا وثيقا بعلم الصرف والنحو. (جابر رضوان، 2020، د.ص)

3-3- وظائف المورفيم:

مهما كان تصنيف المورفيمات في اللغة فإن وظيفتها تنحصر بثلاث مهمات رئيسية وهي:

- ✓ التعريف أو التحديد Identification
- ✓ التصنيف Classificatin
- ✓ التوزيع Distribution

ومعنى هذا أن إضافة مورفيم إلى مورفيم آخر، أو نزعه منه، أو مقابلة مورفيم بآخر كل ذلك يؤدي إلى:

- تحديد وتصنيف هذه المورفيمات في أية لغة، فليس المقصود بالتحديد والتصنيف معنى الحصر العددي الدقيق لمورفيمات، لأن ذلك قد يشمل جميع المفردات في هذه اللغة، أي يشمل معجم هذه اللغة، بالإضافة إلى أدوات أخرى مثل حروف الجر، وأدوات النصب والجزم، كما في اللغة العربية.
- تحديد الأنواع العامة لمورفيمات من حيث الوصول إلى طبيعة المورفيمات في هذه اللغة أو تلك وهذا ما يؤدي إلى:
- تحديد بنية المورفيم أو صورته الصوتية.
- تحديد معنى هذه البنية سواء أكانت وظيفية أم دلالية.
- التوزيع الذي يقوم على فكرة الإبدال أو الإحلال، والذي يتم فيه استبدال وحدة لغوية محل وحدة لغوية أخرى في بيئة لغوية أكبر، مثل فونيم في مورفيم، أو مورفيم في جملة مثال ذلك:
- استبدال (ق) في المورفيم ب(ن) في كلمة(نام).
- إحلال (رجل) محل (فرس) مثل (رأيت فرسا). (Al ghazal, 2005, p74)

4- مستويات الوعي المورفولوجي

ميز Ray و Sabatier مستوين اثنين من الوعي المورفولوجي:

4-1- مستوى المتضمن niveau implicite:

يتوافق هذا المستوى مع تطبيق شبه تلقائي automatique quasi لقواعد اللإشتقاق والإعراب في جمل، ففي الواقع يبدأ الطفل باكتساب قدرات مورفولوجية متضمنة، والتي تظهر عندما يطبق قواعد اشتقاقية بطريقة غير ملائمة وإنتاج مشتقات غير موجودة ولكن تكون قرينة لكلمات حقيقية فمثلا في الفرنسية نستعمل السابقة "dé" لبناء désallumer تبعا لنموذج déshabiller.

وفي دراسة أجريت على أطفال من "رياض الأطفال" حتى دخولهم في الأقسام الأساسية، وجد Gombert& nocous (1997) أنه وقبل تعلم القراءة يظهر الأطفال بعض الحساسية للقواعد المورفوتركيبية، فالأطفال الروضة في الواقع كانوا قادرين في الحكم على اللانحوية وتصحيح الأشكال القواعدية داخل الجمل. كما لاحظ هؤلاء الباحثون و Carlisle (1995) في دراستهم التبعية أن الأطفال وقبل تعلم القراءة حساسية للبنية المورفولوجية والتركيبية للغة وهذا حسب سياق الاشتقاق التشابهات les analogies والتركيبات les combinaisons للكلمات داخل الجمل.

4-2-المستوى الصريح niveau explicite:

يتطلب هذا المستوى التفكير أو التعامل مع المورفيمات فقد لاحظ و Carlisle (1995) أن الأطفال في قسم الروضة وقبل تعلم الكتابة قد تحصلوا على أداء منخفض في اختبارات الاشتقاق أو التعرف على الفصيلة المورفولوجية للكلمات، حيث تتطلب هذه المهمات معرفة جيدة بالأشكال المورفولوجية فضلا عن استعداد في التعامل معها. (الشنافي، 2019، ص168، 169)

يستند الوعي الصريح على المعالجة الميتامورفيمية، كما يرتكز على وعي ميتالغوي عندما يكون طابع التفكير موجود.

وبناء على هذا المستويين فالمعارف التي تم تطويرها خلال السنوات الأولى من تعلم القراءة هي بالخصوص تلك التي يتحكم بها الطفل خلال اكتسابه للغة المنطوقة ويستخدمها كل يوم بطريقة عفوية دون أن يكون مدرك بها، أما في المرحلة الثانية يظهر نوع اخر من المعارف حيث يعتمد فيها على النوع

الأول من المعارف المورفولوجية وتكون أكثر مراقبة من طرف الطفل، كما يتعلق الوعي الصريح للكلمات شفويا مع القدرة على تحليلها الى مورفيمات.

5- خصائص النظام المورفولوجي:

كما هو موضح أن المورفولوجيا هي دراسة التركيب الداخلي للكلمات ويسمح بتحليل المزيج من المورفيمات التي هي أصغر الوحدات ذات المعنى وأصغرها شكلا في اللغة.

- وتكمن السمة الأساسية لنظام المورفولوجي العربي ببنية الاشتقاقية، ما يجعل منه نظاما براديغيمانيا من الأوزان schémes يجمع بين التعقيد والصرامة. (شنافي، 2019، ص63) حيث يتكون قاموس اللغة من كلمات يمكن تصنيفها إلى فئتين حسب هيكلها الرسمي:

أولا: كلمات غبر مبنية أو كلمات بسيطة مورفولوجيا والتي تتكون من سلسلة الأصوات الغير قابلة لتجزئة وفيها مورفيم معجمي واحد، حيث كل وحدة معجمية توجد من خلال تعاقب الأصوات بترتيب دقيق مرتبط بتفسير دلالة.

ثانيا: كلمات مبنية أو معقدة مورفولوجيا، تتكون من سلسلة وحدات ذات معنى ويتكون هذا النوع من الكلمات من عدة أشكال مورفولوجية، المورفيم المعجمي والذي يسمى بالجذر radicale، وواحد أو أكثر من اللواصق (affixes) التي هي جزء منه.

ويجدر بنا الإشارة إلى أن الجذر (radical) يجب أن يتوافق مع العنصر الذي يعمل عليه اللصق اللواحق (les suffixes) والبوادئ (les préfixes) والتي يمكن أن تتألف مورفيم أو أكثر حيث عند إزالة جميع الملصقات يبقى المورفيم المعجمي(الجذر radical).

ويختلف الجذر في اللغة العربية بشكل كبير في اللغات الهندوأوربية أين يبدو على شكل مقطعي بمعنى أن تلعب التغيرات والتناوبات مع الحركات دورا أساسيا، حيث يوجد إجرائين لاشتقاق في اللغة العربية يمسحان بتكوين الكلمة، هذه الأخيرة يمكن الحصول عليها بسلسة: سابقة ولاحقة أو داخلة للجذر كما يمكن بناء الكلمة في اللغة العربية بإضافة مورفيم صوتي morphéme vocalique للجذر الصامتي (مكون من حروف ساكنه). ويتعلق الأمر بإجراء التصريف الداخلي flexion interne الذي يسمح بإعطاء شكل معجمي أو قواعدي للكلمة، والجذر في اللغة العربية غالبا ما يكون عنصر مشترك بين عدد من الكلمات مثل الجذر: "ك ت ب" فهو مشترك بين "كتابة" و"مكتبة" و"كاتب" و"مكتوب" ويكون

مكونا من مجموعة من الحروف الساكنة يعبر من خلالها عن فكرة عامة ودقيقة ويتم تحقيق هذه الفكرة في كلمات مستقلة أين يتم التلاعب بالحركات (الصوائت) داخل هذا الجذر الأخير يمكن أن يحيل إلى عدة تمثيلات معجمية وفونولوجية. (شقير، 2016، ص48، 49)

جدول (03): يوضح أمثلة للبناء الاشتقاقي انطلاقا من جذر (لعب) /L?B/

	الكتابة المشكولة	مقابلها الفونولوجي	الكتابة غير المشكولة	مقابلها الفونولوجي
الأشكال اللفظية المستقلة	لعب لاعب تلاعب	/LA ?IBA/ /LA; ?IBA/ /TALA; ?BA/	لعب لاعب تلاعب	/L ? B/ /LA; ?IB/ /TALA; ?B/
الأشكال الاسمية المستقلة	ملعب لاعب لعبة	/MAL ?AB/ /LA; ?IBUN/ /LU ?BTUN/	ملعب لاعب لعبة	/MAL ? B/ /LA; ? B/ /LU ?BT/

(شنافي، 2019، ص66)

5-1- اللواصق les suffixes: هي عناصر تقع على جانبي القاعدة والتي تفتقر إلى الاستقلالية المعجمية، وهذا يعني أننا لا نستطيع العثور عليها وحدها في جملة ووفقا لهذا نميز les préfixes التي تسبق الجذور واللواحق التي تلحقها، فبعض الكلمات تتركب في آن واحد من سوابق ولواحق ويكون بناؤها بشكل منظم. (عمراني، 2019، ص49)

5-2- اللواحق les suffixes: ليست فئة متجانسة وهي مقسمة بناء على خصائص المميزة:

- اللواحق الإعرابية (التصريفية) flexionneles والتي وظيفتها بشكل أساسي وظيفة نحوية إذ أنها تحتوي على مداخل من المؤشرات النحوية التي تشير إلى الجنس والعدد من الأسماء والصفات والزمن وتصريف الأفعال.
- اللواحق الاشتقاقية dérivationnel suffixes: تتمحور وظيفتها في تعديل معنى الكلمات وجعل الاختلافات الدلالية، حيث تسمح ببناء كلمات مشتقة من جذر ما ووضعها في عدة وحدات معجمية.

النظام المورفولوجي ليس منتظما بالكامل لهذا نميز بين الشفافية الدلالية والشفافية الشكلية، حيث على مستوى الدلالي هناك العديد من المشتقات الشفافة، إذ يعتمد معنى الكلمة بأكملها على معنى المورفيمين:

الجذر واللاصقة مثال: اللاحقة "ون" الجمع لذلك الاشتقاق كلمة "معلمون" من كلمة "علم" واضح وشفاف لكن هناك أشكال أخرى شفافة عندما تكون العلاقة الدلالية أكثر صعوبة وفي بعض الأحيان لا توجد أي علاقة بين كلمتين على الرغم من تشابه مظهرهما مثل "شعر" و"شعر"

كما تكون هناك تغيرات صوتية بين الجذر والمشتقات مع الاحتفاظ بالشكل الكتابي لها مثل: كتب، كتب وهذا ما يسمى الألومورف allomorphe (marionneau, 2015, p19). ونلاحظ من خلال هذا العرض أنه يجب التعريف على المورفولوجيا الاشتقاقية والإعرابية سنتطرق إليها في العنصر الموالي:

5-3-المورفولوجيا الاشتقاقية والمورفولوجيا الإعرابية:

تعتمد المورفولوجيا على البنية الشكلية والتركيبية للكلمة فهي ندرس حلقتين مهمتين تتمثل في الاشتقاق (الجذر) والتصريف (التحويل) وهو ما يعرف في الدراسات اللغوية الحديثة بالمورفولوجيا الإعرابية (التصريفية) morphologie flexionnel، والمورفولوجية الاشتقاقية morphologie flexionnel

* **مورفولوجيا الإعرابية:** تهتم بالتغيرات الشكلية التي تطرأ على الكلمات فيما يتعلق بوظيفتها في الجملة، كما أن استخدام اللواحق les suffixes ويشير فهم معناها إلى سياق النحوي.

* **المورفولوجيا الاشتقاقية:** تهتم ببناء الكلمات باستخدام اللواصق الاشتقاقية les préfixes dérivationne كما أنها تشير إلى المعجم وتستخدم فيها الجذور radical والسوابق les affixies واللواحق les suffixes ويتم بناء معنى الكلمة من خلال التحليل المتتالي للمورفيمات التي تشكلها إذ انها تسمح بتشكيل كلمات جديدة عن طريق إضافة مورفيمات معروفة لكلمات أخرى.

5-4-النظام المورفولوجي (الصرفي) للغة العربية:

الميزة الأساسية للنظام المورفولوجي العربي يكمن في البنية الاشتقاقية التي تجعل منه نظاما نموذجيا من الأوزان (schèmes) الذي يجمع بين التعقيد والدقة (Baccouche, 2003, p380). بالفعل فاللغة العربية مبنية على الجذر والوزن وهذه الميزة تشترك فيها مع كل اللغات السامية.

5-4-1-تعريف الاشتقاق: الاشتقاق في اللغة مصدره "اشتق الشيء" إذا أخذ شقه، وهو نصفه. ومنه سمي أخذ الكلمة من الكلمة اشتقاقا. والاشتقاق في الاصطلاح: أخد كلمة من أخرى أو أكثر، مع تناسب المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى. وبتوضيح أكثر، يعرف السامرائي، الاشتقاق كمواد للألفاظ

بعضها على بعض ولا يكون ذلك الا بين الالفاظ أشبه بالرابطة النسبية بين الناس فلصحة الاشتقاق بين لفظين أو أكثر من عناصر ثلاثة:

- الاشتراك في عدد من الحروف وهي في اللغة العربية ثلاثة.
- أن تكون هذه الحروف مرتبطة ترتيبا واحدا في هذه الألفاظ
- أن يكون بين هذه الألفاظ قدر مشترك من المعنى.

5-4-2- ميكانيزم الاشتقاق:

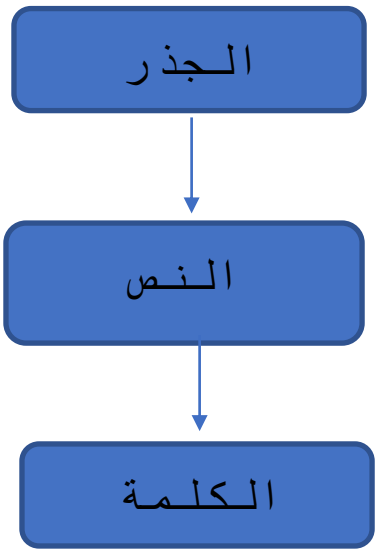
1-الجذر: جزء هام من معجم اللغة العربية يتمحور حول الجذر، فمن أحد ميزات القواميس أن الكلمات مصنفة حسب الترتيب الأبجدي لجذرها، مثلا فالبحث عن الكلمة /maktabun/، يمر على ثلاث مراحل:

- ✓ **المرحلة الأولى:** فكرية تتمثل في البحث عن الجذر "كتب"، / ktb /، لهذه الكلمة الثانية تتمثل في إيجاد المدخل "كتب" /ktb/ في القاموس واختيار البحث عن "مكتب"، /maktabun /، في قائمة الكلمات المشتقة من خلال هذا المدخل (Bahloul, 2003, p41)

إن "الجذر يتكون من صوامت دون غيرها وهي ترتبط بها فكرة عامة وتجسيد هذه الفكرة في كلمات مستقلة، يتم عن طريق تغيير موضع الصوائت داخل هذا "الجذر"، (Fleish, 1968, p32) C1C2C3. أما الشكل الأكثر تداولا في اللغة العربية فهو الشكل الثلاثي، (مع أنه قد يوجد الخماسية أو الثنائية)، وانطلاقا من هنا تشكل الكلمات باللغة العربية. مثلا من الأصل "لعب" يمكن استخراج مجموعة من الكلمات تتمحور حول نفس المعنى: لاعب، ملعب... الخ. على العموم في اللغة العربية، الفروع المتشكلة من الأصل هي نوعان: بنية تركيبية معنوية وبنية تركيبية نحوية.

2- الوزن: على غرار الجذر أو (الأصل)، فإن أوازن اللغة العربية هي عبارة عن والتي لا نلتقي بها كما هي وانما نستنتجها من خلال مقارنتها بسلسلة من، كيانات مجردة الكلمات التي لها نفس الشكل.

وحتى نفهم معنى الوزن فقد شبهه Bahloul, (2001, p45) بالقالب أين يمكن صب الجذر لتوليد كلمة، مثال: كلمة كتب kataba تشكلت عن طريق صب الجذر ktb بدون حركات في الوزن "فعل / fa /ala.



شكل (08): يمثل ميكانيزم الاشتقاق حسب بهلول (2001)

تقليديا نحاة العرب اختاروا جذرا واحدا لتمثيل كل الآخرين (fal) وتسجيل كل الأوزان الممكنة والوزن على هذا الجذر مثال كلمة "بحر" /bah r/ والوزن فعل /faal/ وملعب malaab والوزن /mafaal/.

5-4-3- أنواع الاشتقاق حيثّ نميز بين ثلاثة أنواع وهي كما يلي:

-**الاشتقاق الأصغر أو (العام)**: ينتج عن إقحام الصوامت المكونة بالجذر بالحركات سواء اقتصرنا بهذا الإقحام وهو التحول الداخلي أو أضفنا اليه باستخدام طريقة الإلصاق مثل: كتب، كتابة، كاتب، مكتوب... الخ.

-**الاشتقاق الكبير**: ويسمى أيضا القلب: وهو الحصول كلمات أو جذور مختلفة وذلك بواسطة القلب أي قلب الصوامت التي تشكلها، وعلى سبيل المثال إذا اخذنا الحروف (الراء والكاف والباء)، فانه يمكن الحصول على ما يلي: "كبر، ربك، ركب، بكر، برك، كرب". وتدعى هذه التراكيب بالمقالب الست (6) للكلمة الواحدة. (بن عيسى، دس، ص59)

-**الاشتقاق الأكبر**: هو الحصول على أنواع من الكلمات أو الجذور بواسطة تغيير أحد الصوامت الأصلية، مثال: نبأ، نبت، نبح، نبذ، نبر، نبش... الخ.

6- نمو الوعي المورفولوجي:

الوعي المورفولوجي مهم في تطور اللغة، لأنه يساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل، كما يتناول الظرف المبني الداخلي للكلمات، والعناصر الصغيرة ذات معنى (المورفيمات التي تكون الكلمات المركبة).

6-1- نمو وتطور الوعي المورفولوجي في اللغة الشفهية: العمليات المكتسبة الأولى في بناء الكلمات المشتقة هي أكثر إنتاجية وهذه العمليات هي أكثر استخداما من قبل الراشدين بفضل تعرض لأشكال الاشتقاق التي بها يتم فهم عمليات البناء هذه واكتسابها. في عمر الثانية يبدأ الطفل في استخدام الكلمات المعقدة مورفولوجيا، وخاصة في إنتاج الكلمات الجديدة، حيث يعمم الطفل بنيات الكلمات الأكثر شيوعا، ثم يقوم بإنشاء نماذج أولية (بناء على التعميمات والتي يطبقها لإنشاء كلمات جديدة لدلالة على مفهوم لا يوجد لديه ممثل لغوي "كلمة"). ذلك هو التطبيق الشبه تلقائي للقواعد المورفولوجية، ويفترض بعض الباحثين أن هذه الاستراتيجية المستخدمة من قبل الأطفال هي أصل الانفجار المعجمي في سن عامين وعام ونصف.

أكدت دراسة malenky & ravid(2001) أن نمو المعارف المورفولوجية ركز على بنية المورفولوجية الاعرابية وأن التعامل معها يكون أفضل مقارنة بالمورفولوجيا الاشتقاقية، هذه تظهر في مهمة الحكم على الروابط المورفولوجية، حيث أن في مرحلة الأولى من مراحل النمو ما قبل المدرسة يكون الأطفال قادرين على انجاز اداء أفضل على مستوى جذر الكلمة معربة عن طريق الاضافة باللواحق وفي المقابل فيما اذا كانت جذر الكلمة المشتقة في الترتيب في اكتساب البنيات الاعرابية المتحصل عليه من هذه الدراسة هو من التصريفات : الزمن العدد الجنس. وحسب caelisle (1995) فإن نمو المعارف المورفولوجية لأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة تكون من أهم المراحل، حيت وتزداد تطورا في هذه المرحلة، وهذا ما اتفقت عليه العديد من الأبحاث التي أقيمت في مختلف اللغات على أن القواعد الاعرابية تكون بصفة سريعة قبل المورفولوجيا الاشتقاقية. (الشنافي، 2019، ص156)

6-2-نمو وتطور الوعي المورفولوجي في اللغة المكتوبة: يتدخل الوعي المورفولوجي بشكل مبكر في تعلم القراءة، وقد وضع collé و foyal (2000) أربعة أسباب لذلك:

- المفردات المتواجدة في الكتب المدرسية في معظمها كلمات معقدة، ومن شأن الطفل القادر على تحليل المورفيمات ومعناها أن يستفيد من اكتساب وتفسير أشكال مورفولوجية معقدة وجديدة.

- اللغة المكتوبة بها الكثير من الاختلافات التي لا يمكن تفسيرها إلا بالمبادئ المورفولوجية وغير الفونولوجية.
- يتم أخذ هذه الاختلافات بعين الاعتبار لان الطفل لديه معرفة ضمنية بالموضوع يمكنه استخدامها بسهولة عند تعلم القراءة.
- ثبت أن القراء الخبراء يتعرفون على الكلمات المعقدة من الناحية التحليلية ويقومون بإجراء تحليل تلقائي لمكوناتهم بذلك فان استخدام المورفولوجيا يمكن أن يلعب دورا كبيرا أثناء إنتاج الكلمات المكتوبة وذلك ب:
- يستقر الشكل المفاهيمي للموفيم عند الطفل من خلال تمثيله المكتوب، أي إدخال الوعي المورفولوجي في الكتابة يكون في وقت لاحق بعدما كان عليه الشفهي. ومع ذلك توجد حساسية بالبنية المورفولوجية للكلمات المكتوبة فتعلم القراءة يزيد من الحساسية المورفولوجية وبالتالي الوصول إلى بعض المعرفة المورفولوجية "الوعي". ويتم ذلك من خلال تعليم خاصة اللواحق affixes مما يزيد من المهارات الدلالية، وبالتالي ستؤثر المهارات المورفولوجية الجديدة الصريحة المقدمة لأطفال والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالشكل الفونولوجي المستقر والثابت للجذر الأكثر استخداما، حيث تعتمد قراءة الكلمات في التدريب التعليمي لها على الشفافية الفونولوجية للجذر، وهذا الجانب يستمر حتى فترة متأخرة من نهاية مرحلة التعليم الثانوي حيث يتم معالجة الكلمات المكتوبة وفقا للخصائص الدلالية وغير الشكلية. (عمراني، 2016، ص56، 57)

7- العوامل المرتبطة باكتساب الوعي المورفولوجي:

7-1-المورفولوجيا والفونولوجيا: أظهرت العديد من الدراسات تأثير الشفافية للكلمة المشتقة على اكتساب الوعي المورفولوجي، وبالتالي على مستوى النجاح في المهام المورفولوجية هذا التأثير بالنسبة لبعض الباحثين هو التباين في السيطرة على القواعد الاشتقاقية أكثر من القواعد الإعرابية (التصريفية) وهذا يرجع إلى أن معالجة القواعد الاشتقاقية تؤدي إلى تغيير وتحويل كبير ومبهم في الشكل الفونولوجي والدلالي بينا في حالة الإعراب (الصرف) التغييرات والتحولات أكثر شفافية. (عمراني، 2016، ص165)

وهذا ما أكد Pan-monique (2003) في دراسة العلاقة بين المهام الفونولوجية والمورفولوجية وأداء القراءة والهجاء، والتسمية والقواعد النحوية، وتكونت العينة من (199) طفلا وطفلة أنهوا الصف الأول الابتدائي وطبق على عينة مجموعة من الاختبارات وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط قوي بين جميع المتغيرات، مع التركيز على أهمية المستوى الفونولوجي والمورفولوجي في تنمية القراءة والمهارات

النحوية، وأكدت على وجود اختلاف بين البنين والبنات في المستوى المورفولوجي، والفهم والهجاء لصالح البنات. كما أثبت كل من William وآخرون (2003) في دراستهم على عينة من الطلاب في الصف الثاني يبلغ عددهم (98)، وفي الصف الرابع يبلغ عددهم (97) المعرضين لأخطاء في القراءة والهجاء لتنمية مهارات القراءة والكتابة والهجاء والمستوى المورفولوجي وأظهرت الدراسة أن الادراك المورفولوجي (التشكيل- الاشتقاق) ساهم في جودة قراءة الكلمات لأطفال الصف الرابع، كما ساهم بشكل فريد في الترابط اللفظي والإملاء، والوعي الفونولوجي (الصوتي)، وتحليل الكلمات إلى مقاطع في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع كما أشار إلى وجود علاقة بين المورفولوجيا ومهارات اللغة.

وكما لاحظ Cloutier, Genevieve (2002) أن الأطفال الذين يعانون من ضعف الفونولوجيا يعانون أيضا من عجز في المستوى المورفولوجي مما يدل على العلاقة بين المستويين في اللغة.

(البيلاوي، عبد العزيز، عطية، صفاء، إبراهيم، 2019، ص79)

7-2-المورفولوجيا الدلالية: تظهر دراسات من هذا الجانب تأثير الشفافية الدلالية للكلمة المشتقة على اكتساب الوعي الفونولوجي، كما أشار Collé et al(2003) و(2003) Nagy& Anderson إلى أنه يتم توزيع الكلمات ذات الصلة المورفولوجية على سلسلة متصلة تنتقل من علاقة دلالية شفافة بين الجذور والكلمة مثل (coiffer/coiffeur) إلى علاقة دلالية مبهمة. وتتضح الأهمية النسبية لشفافية وفقا للبعض في التمكن المبكر من التركيب. وكذالك (Berker,1958) وجد أن المعارف الاشتقاقية هي أقل تطورا من المورفولوجيا الإعرابية وتركيب الكلمات كما أظهر Berker و Darwin (1979) أن المسافة الدلالية بين كلمتين تؤثر على حجم الراوبط المورفولوجية التي تربط بينهما، فكلما كانت الروابط أقل وضوحا كان من الصعب على الأطفال والبالغين الحكم على العلاقات المورفولوجية. (عمراني، 2016، ص61)

تبين الدراسات المقدمة في هذا الجزء أن الطفل حساس للجانب المورفولوجي للغة حيث أنه لا يطور وعيه الفونولوجي فقط بل أيضا يطور شكلا من أشكال الحساسية لمورفولوجيا الكلمات الشفافية.

8-العلاقة بين الوعي المورفولوجي وعسر القراءة:

الأطفال عسيري القراءة لهم صعوبات في استعمال المعلومة الصوتية أثناء القراءة وفي نفس الوقت في المعالجة الواعية للوحدات الصوتية (الوعي الصوتي)، خلال بضعة سنوات شكلت مسألة الكفاءات اللسانية مثلها مثل مسألة العلوم الصوتية والكلامية لدى الأطفال الذين يجدون عسرا في القراءة حيث

شكلت مواضيع بحثية هامة في اغلب هذه البحوث والدراسات التحسنات التي حدثت لدى من يجدون صعوبة في القراءة تمت مقارنتها مع تلك التي أجريت على الأطفال العاديين الذين لهم نفس الأعمار ومع الأطفال الذين لهم نفس مستوى الدراسة والقراءة (مستوى كمي أجري بطريقة معيارية) وبنتيجة شملت الأطفال من فئة أقل من عامين هذا المعيار برر بأن القراءة تواجه عائق في تنمية القدرات اللسانية حتى ولو أن هذه القدرات بحد ذاتها قد تساهم في تنمية والتطوير القراءة، بمعني آخر أن لها علاقة تأثير متبادلة.(vellution et Scanlon,1989, P90)

فيما يخص الكلمات بالإمكان أن نلاحظ أن هناك فئتين فئة اشتقاق للكلمات فيها لا يغير المنحى الصوتي وفئة أخرى يتغير معها المنحى الصوتي أثناء الاشتقاق مثلا:(امرأة /نسوة) (حزن/حزين) (حيوان/قطيع أو ماشية)، في هذه الحالات الدراسات التجريبية أثبتت وجود صعوبة عند الذين يجدون صعوبة في القراءة خاصة عند تشكيل الاشتقاقات من النوع الذي يتغير معه المنحى الصوتي للكلمة مقارنة بالأطفال الذين من ذوي الفئات العمرية العادية. وفي بعض الأحيان هذا الفرق لا يكون ظاهرا مهما كانت طبيعة التشكيلات. (Fowler et Liberman,1990, P69)

وفي بعض حالات التحليل المنعزل للكلمات المتطورات لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة يكون متفاوتا من واحد إلى آخر بعض الأحيان يكون أقل لكن في الغالب يكون متشابه للأطفال الأقل عمرا. (Elbro, 1989, P120)

هذه النتائج تثبت بأن التطورات والتحسينات لدى الأطفال الذين يجدون صعوبة في القراءة لا تكون عموما ضعيفة فيما يخص التشكيل الصرفي، مقارنة بالنتائج التي يتحصل عليها في مجال الصوتيات، على الرغم من أن الصلات والارتباطات بين هذين النوعين من التدريب في التطور العادي تعد مرتفعة جدا لدرجة اعتبارها علاقة تبعية الواحد للآخر. (Carlisle, 1995)

نستنتج من خلال مجمل الدراسات على أهمية دور البنية المورفولوجية في اكتساب القراءة، كما أن القدرات الفونولوجية ليست الوحيدة التي يمكن أن تأثر في عملية القراءة، ففي الواق أشارت الأبحاث فكرة تتعلق بأهمية المعرفة المورفولوجية في اجراءات التعرف على الكلمة المكتوبة التي من خلالها يصل الطفل الى مرحلة اتقان عملية القراءة، حيث هذه الأخيرة توضح التأثير المتبادل بين الوعي المورفولوجي والقدرة القرائية، حيث أنها تعمل على تحسين طلاقة الكلمة وتنمية القدرة على فك تشفير الكلمات وفهما سواء الكلمات المركبة أو غير المركبة.

8-3- مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الجانب المورفولوجي:

إن الأفراد ذوي صعوبات القراءة عادة ما يكون لديهم قصورا في الوعي المورفولوجي، ونجد من أهم مظاهر صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية القصور في مهارة تقسيم الكلمة، والصعوبة في تفسير وفك تشفير الكلمات الجديدة والتي تتطلب تقسيما إلى وحدات لها معنى، وكذلك لديهم ضعف في قراءة الكلمات المركبة ومن أهم المشكلات التي ترتبط بالناحية المورفولوجية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة أنهم يجدون صعوبة في بعض المورفيمات المتعلقة بزمن فعل الجملة مثل إضافة نهاية إلى الفعل ليدل على الزمن الماضي في اللغة، كذلك يجدون صعوبة في استخدام ضمير الملكية للغائب، وأيضا في استخدام الصفة من كلمة معينة وخاصة مع صيغ المبالغة عند المقارنة بين شخص وشخص أو بين شخص ومجموعة أشخاص.

كذلك ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الأمريكي الخامس لاضطرابات النفسية والعقلية أن التلاميذ ذوي اضطرابات التعلم في الصفوف الابتدائية المتوسطة (الصفوف من 4-6) قد يخلطوا بين الكلمات متعددة المقاطع، كما لديهم سوء فهم وقراءة غير دقيقة للكلمات الوظيفية.

(مصطفى، يوسف، 2015، ص118)

قد أجمل سيسيل دي مبرسر، آن ر مبرسر، (2008) مشكلات إدراك العلاقات الصرفية (العيوب المورفولوجية Morphological deficits) لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة في النقاط التالية:

- صياغة الاسم المفرد في صورة الجمع والعكس.
- استخدام ضمائر الملكية مع الأسماء.
- تصريف الأفعال (استخدام صيغة الزمن).
- استخدام صيغ المقارنة.
- استخدام ظرف المكان والزمان.
- فهم واستخدام السوابق أو الإضافة في البداية. (زكريا واخرون، 2016، ص63)

8-4-المعالجة المورفولوجية عند عسيري القراءة:

المعالجة المورفولوجية لم تنل إلا القليل من الأبحاث حول عسر القراءة النمائي ويمكن تفسير هذا بناء على تفسيرين رئيسين:

- التفسير الأول: أن أغلبية الدراسات حول عسر القراءة النمائي ركزت على المهارات المرتبطة بالقراءة لدى الأطفال عسري القراءة (مثل الوعي الفونولوجي)، بدلا من قدرتهم على التعرف على الكلمات المطلوبة.
- التفسير الثاني بالنسبة لدراسات التي تناولت مهارات القراءة عند العسيرين، فإن المعالجة المورفولوجية تكاد تغيب عن النماذج النظرية الرئيسية المتوفرة لهذا المجال. ونذكر هنا النموذج المزدوج لColtheart وآخرون Coltheart وآخرون (2001) أو نماذج تعلم القراءة مثل نموذج Symour (1999) فالأول لم يقم بنمذجة المعالجة المورفولوجية ضمن اكتساب القراءة فهي لا تعتبر فعليا المعالجة المورفولوجية في تطور القراءة أين يظهر الدور المنوط بها في وقت متأخ.

سمحت لنا المعالجة المورفولوجية للكلمات المكتوبة عند القراء العسيرين بتوسيع معارفنا حول مهاراتهم في القراءة. في الواقع فان النظام الكتابة في اللغات الأبجدية ينقل دفعة واحدة بعد غرا–فونولوجيا وبعدا غرا–دلاليا، المترجمة على وجه الخصوص بواسطة الترميز الغرافو–مورفولوجي. وتم اقتراح عند القارئ الخبير عدة اجراءات في التعرف على الكلمة المكتوبة، ومن بينها الاجراء تحت المعجمي الذي يستغل البعد الغرافونولوجي للكتابة وإجراء تحليل المورفولوجي يستغل بعده الغرامورفولوجي. نعرف حاليا الصعوبات للقراء الديسلكسيين لاستخدام الاجراء ما تحت المعجمي بمعنى استغلال البعد الغرافو فونولوجي للغة المكتوبة، ووفقا للمعارف النظرية يمكن فرض أن القراء العسيرين يمكنهم معالجة اللغة المكتوبة مورفولوجيا.

9- تقييم والتأهيل الوعي المورفولوجي:

9-1-تقييم الوعي المورفولوجي:

يتم تقييم المعرفة المورفولوجية باستخدام مهام متعددة التي تعمل على معالجات مختلفة العمليات المورفولوجية كتحديد الجذر في كلمة مشتقة وموضع الكلمات التي تنتمي إلى نفس العائلة المورفولوجية الخ. وكذلك حسب الوضعيات (وضعيات الاستقبال).

وبناء على مختلف الدراسات الأجنبية التي وظفت اختبارات تقييم الوعي المورفولوجي فقد حصرت تقييم الوعي المورفولوجي في المهمات التالية:

9-1-1- مهمة الحكم على الروابط المورفولوجية: تعد مهمة تقييم الروابط المورفولوجية أداة فعّالة لتقييم مستوى المعالجة الغرامرفولوجية لدى الفرد. يتمثل الهدف الرئيسي في هذه المهمة في التمييز بين

الكلمة المختلفة (الدخيلة) من بين مجموعة من الكلمات المقدمة أمام الطفل، يتضمن سير العمل في هذه المهمة استخدام الطريقة الشفوية، حيث يتعين على الطفل تحديد الكلمة المختلفة باستناده إلى تحليل مورفولوجي دقيق. يتم تقديم ثلاث كلمات للطفل، جميعها تشترك في نفس الجذر. تتكون اثنتان من هذه الكلمات من مشتقتين مورفولوجيًا من الجذر نفسه، في حين تكون الكلمة الثالثة مرتبطة بعلاقات فونولوجية أو دلالية.

تتطلب هذه المهمة من الطفل البحث عن التشابه في الجذور بين الكلمات المختلفة، مما يتيح له تحديد الكلمة الدخيلة بناءً على التحليل المورفولوجي. تعتبر هذه المهمة طريقة فعّالة لتطوير وتعزيز فهم الطفل للعلاقات المورفولوجية بين الكلمات وتعزيز قدراته في التمييز والتحليل اللغوي.

9-1-2- مهمة إنتاج الأشكال المشتقة tàche de production de forme dérivées:
تهدف هذه المهمة إلى قياس قدرة الطفل على إنتاج كلمات تم تعديلها بإضافة تغييرات سوابق ولواحق. يُقدم للطفل قاعدة أولية، تليها جملة سياق يُطلب منه إكمالها من خلال إجراء عمليات الاشتقاق. يتعين على الطفل استخدام المفهوم اللغوي للقاعدة المقدمة، وتطبيقه على الجملة السياقية لإنتاج كلمة مشتقة، يشمل ذلك فهم التغييرات السوابق واللواحق التي تضاف إلى الكلمة الأصلية، هذه المهمة تعزز من قدرات الطفل في التفكير اللغوي وتطبيق المفاهيم المورفولوجية في سياق عملي باختصار، تمثل هذه المهمة تحديًا للطفل لتوسيع فهمه لعمليات الاشتقاق والتطبيق الفعال لها في انتاج كلمات مشتقة.

9-1-3- مهمة التقطيع المورفولوجي Tàche de segmentation morphologique: تتطلب هذه المهمة من الطفل استخراج الجذر للكلمة التي تحتوي على إضافات، تعتبر هذه المهمة وسيلة لتقييم مهارة الطفل في تحليل المعلومات المورفولوجية بهدف التعرف على الجذر يشمل الاختبار مجموعة من الكلمات المشتقة بواسطة الإضافات، سواء كانت (سوابق، ادخال، لواحق). وفي حالة الكلمات التي تم إضافة إليها أدخال، يتعلق الأمر بالأوزان. نطلب من الطفل في هذه المهمة أن يقوم بتقسيم الكلمة إلى جزئين: الجذر والإضافة. يُعزز هذا النشاط فهم الطفل لعمليات التقسيم المورفولوجي ومهارته في التعرف على الجذر، وكذلك تحديده في سياق الكلمة المشتقة.

9-1-4- مهمة المعقولية la tàch de plausibilité: هذه المهمة الأخيرة تسمح لنا بمعرفة القواعد المتعلقة بالتغيرات التي تطرأ على جذر الكلمة. تتكون هذه المهمة من أشباه الكلمات (الكلمات غير

الحقيقية في اللغة العربية) وحيث نعرض على الطفل أزواج تتكون من (جذر وإضافات موجودة في اللغة العربية) حيث نطلب الطفل التعرف على شبه الكلمة.

حصرت Basse(2010) مختلف المهام المتعلقة بتقييم الوعي المورفولوجي ل27 دراسة واستخلصت 70 مهمة نهدف إلى تقييم الوعي المورفولوجي، وتم جمع هذه المهمات وفقا للعمليات الذهنية التي يسعى إليها هؤلاء الباحثين بحيث يبدو هذا الخيار هو الأنسب وهكذا تم تشكيل عشر فئات يمكن تقديمها في الجدول التالي:

جدول (04): يمثل تصنيف مختلف مهام تقييم الوعي المورفولوجي

مختلف المهام	1- مهمة الإشتقاق 2- مهمة التحليل 3-مهمة القراءة بصوت عال 4- مهمة الحكم على العلاقة 5-مهمة التعريف 6- مهمة التعرف معنى المورفيم 7- مهمة اختيار لاحقة 8-مهمة الحكم على الدخيل 9-مهمة الحكم على المماثلة بين الكلمات 10-مهمة الحكم على المعقولية

(شنافي، 2019، ص 160، 161)

واستنادا لتصنيف الذي اقترحه Nagy et Tyler (1989) للمعارف المورفولوجية الاشتقاقية في الانجليزية الذي يتعلق أساسا باللواحق والذي يسمح بالتمييز بين 3 أنواع من المعارف معرفة العلاقة (القدرة على إدراك العلاقة بين كلمتين تشتركان في نفس المورفيم)، المعرفة النحوية (معرفة الدور النحوي للواحق الاشتقاقية) والمعرفة التوزيعية (معرفة قواعد البناء المورفولوجي).

وهذه المعارف قدمت في نظام الاكتساب الذي افترضه الباحثون. ويتم تقييم هاته المعارف كالاتي:

المعارف العلائقية: تشير المعرفة العلائقية إلى قدرة على التعرف على مدى تعقيد البنية الداخلية للكلمات والنظر في أن العديد من الكلمات تشترك في المورفيم نفسه وكذلك معرفة تحت أي ظرف تستطيع أن تكون السلسلة من المورفيمات والحروف تتوافق على مورفيم متكرر، وهي تتعلق بالعلاقات الشكلية بين الجذور والكلمات المشتقة. ومن المهام الأكثر استعمالا والتي تسلط الضوء على وعي الأطفال للبنية الداخلية للكلمات والعلاقة المورفولوجية التي تجمع بين كلمتين أو أكثر هي التي أطلق عليها بالمصطلح الانجليزي "coms from" "يأتي من" والتي اقترحت لأول مرة من طرف Darwin (1976) أين يقدم الطفل في هذه المهمة زوجين من الكلمات ثم يطلب منه فيما إذا كانت الكلمة الأولى تأتي من الثانية.

المعارف النحوية: النحو هو المعرفة اللغوية التي تمكننا من الربط بين الكلمات وبناء الجمل منها فهو معرفة مجردة ومركبة جدا نتصرف بها من غير أن نشعر بذلك يقوم النحو على تصنيف الكلمات إلى كلمات المضمون والكلمات الوظيفية، لأن مبنى الجملة يعتمد على نوع الكلمة وترتيبها في الجملة. فهي تتعلق بتصريفات النحوية للملاحق.

المعارف التوزيعية: يتعلق المظهر الثالث من المعارف المورفولوجية باختبار الإضافة حسب الفئة النحوية للكلمة التي تتعلق بها، وتشير المعارف التوزيعية كذلك إلى معارف الفرد المتعلقة بقواعد البناء المورفولوجية للكلمات أو هي معرفة قيود انتقاء متعلق بمورفيم محدد بأي نوع قاعدي، سوف يلحق هذا المورفيم في كلمة يجب أن تشترك مع اسم وليس صفة أو فعل في اللغة الفرنسية. وهذا الجانب من المعارف يفترض مسبقا التحكم في الروابط المورفولوجية والنحوية، فالطفل الذي ليس له القدرة على التعرف على الجذر في الكلمة معقدة أو التمييز بين مختلف فئات النحوية، يصعب عليه إدراك وفهم هذه القيود المتعلقة بعملية الإضافة.(boukadida, 2008, p48)

9-2- التأهيل المورفولوجي:

ان التأهيل التدريبي للمهارات المورفولوجية على قدرات الطفل الميتالغوية وفك التشفير، والفهم الكتابة والإملاء يتيح تحسنا كبيرا في مهام التلاعب المورفيمي مع مجموعة متنوعة من اللواصق، وليكون تأثير التدريب المورفولوجي إيجابي ومفيد على القدرات اللغوية عند الأطفال المضطربين من الضروري الرجوع إلى بعض المبادئ:

- أن يكون البرنامج التدريبي المورفولوجي مكثفا.

- بناء على الدراسات السابقة تدوم جلسات البرنامج من 20 إلى 45 دقيقة، تعقد الجلسات مرة واحدة إلى عدة مرات في الأسبوع، ويمتد متوسط جلساتها على مدى 10 إلى 12 أسبوعا.
- قد يكون المشاركون في البرنامج قراء عاديون أو أطفال مضطربين من اضطرابات في التعلم، ويتم اختيارها بناء على العمر الزمني أو العقلي وكذلك مستوى التعلم.
- معالجة الاستراتيجيات المورفولوجية الصريحة في فك التشفير، والاملاء من اجل تحفيز الوعي بالتلاعب مع الوحدات المورفيمية.
- العمل على المهارات المورفولوجية في فك التشفير والكتابة بطريقة مصاحبة لتعزيز العلاقات المتبادلة بين القراءة والكتابة.
- مراعاة الشفافية الفونولوجية والدلالية للمفردات المقترحة لتحفيز التعبير الشفهي الميتالغوية من أجل اثراء التنظيم للاستراتيجيات المورفولوجية.
- العمل على الجذور المعجمية لتحسين فعالية التدخل التدريبي.

9-2-1-الجوانب المختلفة لتدخل المورفولوجي المبكر:

تساعد إعادة التأهيل المورفولوجي على زيادة وعي الأطفال بمفهوم عائلات الكلمات، بالإضافة لمعناها وشكلها، لذلك فالهدف الرئيسي لهذا التدخل هو اكتشاف حالات المعسرين قرائيا أن هناك بعض الكلمات يمكن ربطها شكليا من خلال جذر مشترك، دون أن ننسى الشكل الدلالي لها.

- من المهم كذلك التعامل مع الفونولوجيا بالتوازي خاصة عندما تتم المعالجة بطريقة شفهية وذلك لتعزيز التمثيل الفونولوجي وتحفيزه نظرا لضعف الذاكرة السمعية عند المعسرين قرائيا، ولهذا من المهم مراعاة هذه الجوانب.
- إضافة لذلك تأخذ الإملاء مكانا مهما في علاج القدرات المورفولوجية بسبب مدخلاتها البصرية والحركية ما يجعلها مهمة في الفهم والإلمام بهذه المعرفة المورفولوجية.
- كما يتيح الجانب الكتابي التعزيز أوجه التشابه بين الكلمات من نفس العائلة بشكل مرئي، وإبراز واستخراج الاختلافات في الأشكال المكتوبة التي لا يمكن التخمين بها شفهيا. (الشنافي، 2019، ص120)

ثانيا: الوعي الفونولوجي

سنتطرق في هذه العناصر الى أهم عناصر الوعي الفونولوجي لأنه بجدر لنا في بحثنا هذا الى الإشارة الى الوعي الفونولوجي بسبب الارتباط الوثيق الذي دلت اليه جل الدراسات الأجنبية والعربية حول العلاقة الوطيدة بين الوعي المورفولوجي والفونولوجي.

1- تعريف الوعي الفونولوجي:

تعتبر الفونولوجيا جزء من علم اللغة، حيث تدرس الأصوات الإنسانية من حيث وظائفها في سياق الكلام سمها بعض اللغويين لهذا الغرض بعلم وظائف الأصوات، لأنه يدرس النظم الصوتية للغة معينة كاللغة العربية مثلا من حيث فهم هذه الأصوات ومعانيها وقوانينها الصوتية ووظائفها في التركيب الصوتي، فبنظم المادة الصوتية ويخضعها لتنظيم، وتتسم دائرته ليدرس مع الفونام والمقطع، النبر والتنغيم ودورها في تحديد معنى الكلمة أو العبارة. (جينون، فيرواني، 2016، ص 48)

الوعي الفونولوجي الصوتي هو مفهوم أساسي في عملية تعلم القراءة والكتابة. يشير إلى القدرة على فهم وتحليل الأصوات في اللغة، والقدرة على التعامل مع وحدات الصوت الصغيرة مثل الفونيمات والمقاطع الصوتية. يلعب الوعي الفونولوجي دوراً حاسماً في تطوير مهارات القراءة. وهذا ما أكده كل من (chard &dichson. 1999) أن الوعي الفونولوجي هو القدرة على تفكيك الكلمات إلى وحدات صوتية صغيرة وفهم هيكلها الصوتي جزءاً مهما في مراحل مبكرة من التعلم. عندما يمتلك الطفل وعيا فونولوجيا قويا، يكون لديه القدرة على التفكير بشكل مباشر حول الأصوات والهياكل الصوتية للكلمات. (منتصر، 2016، ص 132). سيتم عرض مجموعة من التعريفات للوعي الفونولوجي كما يلي:

ويعرفه فارع وآخرون (2000): هو الآلية التي تعمل الأصوات من خلالها لتكوين النظام الصوتي في اللغة ومعرفة المتكلم لنظام الصوتي في لغة الأم تسمح من خلالها أن يخرج الأصوات التي تشكل كلمات ذات معنى كما تمكن من التمييز الأصوات التي لا توجد في اللغة وتلك الأنماط الصوتية التي لا تتمشى والنظام الصوتي لها. (حيدر، 2006، ص8)

ويعرف بأنه استخدام العلاقة بين الحرف وصوته للفظ كلمة جديدة غير معروفة، بحيث ينظر القارئ إلى الكلمة وينطق الأصوات الممثلة لأجزاء هذه الكلمة، ومن يقوم بدمج هذه الأصوات لتمثيل الكلمة صوتيا. ويعرف بأنه المدخل الذي يعلم العلاقة بين الحروف المكتوبة والأصوات المنطوقة التي تمثلها لتعليم القراءة للمبتدئين. (زايد،2013، ص194)

من خلال ما تقدم يمكن تعريف الوعي الفونولوجي على أنه إدراك الطفل لأصوات الحروف الهجائية المنطوقة والكيفية التي تشكل بها لتكوين مقاطع صوتية، والقدرة على استيعاب أن الكلمات تتكون من مقاطع وفونيمات وكما يعرفه بأنه الوعي اللغوي الذي يميز بين مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء الوحدات الصوتية في أبعادها المختلفة.

2- مفاهيم مرتبطة بالوعي الفونولوجي:

-**الفونيم:** هو الوحدة الصوتية الصغرى التي يمكن تمييزها في لغة معينة. يُعتبر الفونيم جزءًا أساسيًا في تكوين الكلمات وفهم الصوتيات في اللغة. كل لغة لديها مجموعة محددة من الفونيمات التي يمكن تمييزها، والفونيمات تختلف من لغة إلى أخر. (السرطاوي وعورتاني وسناء وعماد ومنصور، 2009، ص148)

-**الوعي الفونيمي:** وهو الوعي بمحتوى الكلمة من الأصوات التي تتكون منها ويساعد هذا النوع من الوعي الطفل على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا الوعي أساسيا أو جوهريا في عملية حل الرموز وفي هذا الصدد يشير الباحث (Williams, 1986) إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي:

- إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق والاقتران الحاصل بينهما.

- القدرة على الفصل أو التمييز السماعي للفونيمات التي تتكون منها الكلمة وكذلك الفصل أو التمييز البصري لحروف التي تتكون منها الكلمة.

- القدرة على دمج أو ربط "belending" الأصوات عند قراءة الكلمات ودمج الحروف عند كتابتها.

- **الجرافيم: garapheme والديجراف digraph:** يمكن تعريف الجرافيم على أنه أصغر وحدة كتابية لها أصوات دالة عليها، وبكلمات أخرى يمكن القول بأن الجرافيم هو رمز كتابي أو حرف يمثل صوتا كلاميا.

ويعد النظام الكتابي في اللغة العربية من الأنظمة البسيطة التي تخلو من التعقيد حيث يوفر هذا النظام شكلا كتابيا (حرف) واحدا للصوت الواحد وعلى الرغم من حدوث نوع من التغيير في شكل بعض الحروف حسب موقعها في الكلمة إلا أن هذا التغيير يعد ثابتا ومن السهل تعلمه في مقابل ذلك نجد

الكثير من اللغات صورا مختلفة (أحرف مختلفة) للفونيم الواحد مما يشكل صعوبة خاصة. (Anatony, longan, p44)

ومن السمات الأخرى في النظام الكتابي المعمول به في اللغة العربية عدم وجود ما يعرف بالديجراف أي الحرف المزدوج (الحرفين) الذين يعبر عنهما بصوت واحد وكما تلاحظ في اللغة الإنجليزية وقد نجد في بعض اللغات مجموعة من الحروف ثلاثة أو أكثر ولهما صوت واحد.

(السرطاوي واخرون، 2009، ص149)

3- مستويات الوعي الفونولوجي:

يتضمن الوعي الصوتي مجموعة من المستويات تتمثل فيما يلي:

3-1- المستوى الوعي البسيط: يتطلب هذا المستوى التعامل مع الوحدات الصوتية للكمات بالتحليل والعزل والتجميع، مثل تجميع مختلف الوحدات الصوتية في الكلمات، تجزئة الكلمات الى وحدات صوتية مكونة لها، عزل فونيمات صوتية، هذه المهام تقوم بعمليات معرفية بسيطة متتالية في الذاكرة، حيث لا تشكل مشكلة على مستوى الذاكرة العاملة، يظهر هذا المستوى لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.

(جابر كمال، السيد، الصبري، الحسن، 2014، ص588)

3-2-مستوى الوعي الصوتي المركب: ويشير هذا المستوى إلى قدرة على أداء مهام الوعي الصوتي التي تعدد فيها العمليات المعرفية في الذاكرة العاملة في نفس الزمن، فهي تعتبر عبئا على الذاكرة العاملة. وتتطلب مدى واسع منها، كنطق كلمة حذف احدى أصواتها، يظهر هذا المستوى لدى الأطفال في مرحلة ما بعد الالتحاق بالمدرسة نظرا لصعوبة في تقسيم المهام. (أبو المنديل، 2018، ص28)

3-3- كما أن هناك العديد من التصنيفات الأخرى نذكر منها ما يلي:

- **الفونولوجية بالسلاسل الوعي:** هذا يتطلب من الأفراد الابتعاد عن إدراك المعنى لتركيز على شكل الكلام، ويظهر هذا الوعي لدى الطفل عندما يحاول هذا الأخير ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتج على تقليدنا له، وهو يتطلب التركيز على كيفية النطق وعلى الوحدات المدركة بصورة بارزة كالقافية والمقاطع، ويرى كل من (Morais & Alégria & Eontent) أن مثل هذا الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنه سلسلة من العوامل المجردة ولكن (Lecop) يعتقد عكس

ذلك، فحسب رأيه تأخذ القدرات التحليلية في هذه الفترة من النمو مكانها، وهي مبنية على التماثلات الإدراكية، الحركية.

- **الوعي الصوتي:** يدرك الكلام على أنه سلسلة من المقاطع الصوتية بمعنى الوحدات الدنيا التي تسمح بالتمييز الصوتي، حيث يبدأ الأطفال في التحكم في مبدأ قابلية التقييم الجزئي للكلام. لكن الظواهر المصاحبة للنطق تؤثر على أحكامها، يشير (Chinney) إلى أن الأطفال قبل وفي بداية تمدرسهم يخضعون في قدراتهم التمييزية إلى خصائص الصوتية النطقية للصوامت (الحسية والتسريبية)، وإلى الظروف اللفظية التي تتواجد فيها الصوامت وإلى نسبية ثبات الأجزاء، حيث يتم التعرف على الصوامت بصورة أسهل من تلك التي يتم بها التعرف على الصوامت، ومنه فإن تحليل الأجزاء لا يخضع في هذا المستوى إلى تأثير العوامل السطحية. (بومعراف، 2000، ص80)
- **الوعي الحرفي:** وهو يقترض تغييرا جديدا للعوامل الضاغطة القصدية لأفراد حيث لم يعد الاختلاف في طريقة أو في كيفية الإدراك والفهم وهو الشيء المهم، وإنما الاختلافات المفردية (le Différentiations Lexicales) وهي التي تلعب دورا هاما في هذا المستوى، هو عكس التصورات الصوتية، فإن التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الإنتاجات الصوتية المدركة أو من صورة العقلية الخاصة بالسلاسل الفونولوجية أو علامات النطق، حيث لا يمكن لنا الحصول عليها إلا عند تهميش التغيرات الصوتية. (كشمير، 2019، ص37)

إذن فإن الوعي الفونولوجي يستدعي تجربة خاصة تعمل على تسهيل هذا التجريد، ولا شك في أن القراءة تعتبر تجربة خاصة. ومن البديهي أنه حسب مستوى النمو إليه فإن الأطفال يستطيعون أو لا يستطيعون تحقيق بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام ويتعلق الأمر بمهمات العد (عد الكلمات، المقاطع، والأصوات) وتجزئة الكلمات إلى وحدات أصغر فأصغر ثم إلى عوامل التعرف على القافية وإجمال العوامل المقدمة بطريقة منفصلة.

4- العلاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة:

معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز بتطور ناجح للوعي الفونولوجي وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل في الوعي الفونولوجي، والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل (stanovich, 1986) يقترح أن يعرف العسر القرائي (الدسلكسيا) في إطار أنها (خلل فونولوجي)، وهذا الاختلاف الفونولوجي المتغير في نموذجه المحوري يوحي بأن هؤلاء الأشخاص ذوي القدرة الضعيفة في القراءة يختلفون عن أولئك الذين يمتلكون قدرات

طبيعية ومهارات تتطرق إلى هذا الخلل الفونولوجي مثل المهام المتعلقة بالوعي الفونولوجي، ومع ذلك فإن (Chiaeep, Stringer, siegle, &stanovich, 2002) قد لاحضوا أن الإجماع حول نظرية الخلل الفونولوجي الجوهري تزيد في كمية البحوث التي تتناول إمكان أن يكون هذا الخلل الفونولوجي الجوهري نفسه هو في واقع الأمر خلل ثانوي آخر مميز، ولا تعرف على وجه اليقين ما الذي سبب هذا الضعف الفونولوجي؟ (أبو الديار، 2012، ص41)، وقد ساهمت المعالجة الفونولوجية في تحديد ضعفاء القراءة وقد كانت أقوى متنبئ في اللغات ذات الشفافية العالية. وأشارت بعض البحوث إلى أن ضعف الوعي الفونولوجي يؤدي إلى صعوبات في القراءة وأن التنبؤ بمستوى الوعي الفونولوجي لدى الطفل في المرحلة المبكرة، دليل على مستوى نموه القرائي في المراحل المتقدمة. (Maclachlan et el, p1993)

كما أكدت العديد من الدراسات على العلاقة بين القراءة والوعي الفونولوجي باعتبار القراءة نشاط معقد يعتمد على العديد من القدرات المعرفية المترابطة والمتداخلة فيما بينها حيث يتأثر نمو أحدها بنمو الأخر ومن بين هذه القدرات المعرفية الوعي الحرفي والوعي الفونولوجي بحيث أن الكلمة سواء كانت مكتوبة أو شفهية تتكون من وحدات وتتشكل من مقاطع. (جنون، 2018، ص116)

كما دلت الأبحاث على أن الوعي الصوتي كقدرة ذهنية لغوية يتطور بشكل سريع مع تعلم الأطفال لحروف اللغة وذلك لأن تعليم الحروف يشمل تعليم الفونيمات التي تمثلها وهكذا تنشأ علاقة متبادلة بين الوعي الصوتي وتعلم القراءة وخاصة في منظومات الكتابة الألفبائية الشفافة حيث العلاقة واضحة بين الحرف والصوت الذي يمثله وبين المبنى الأورتوغرافي لكلمة ومبناها الصوتي (بوعكاز، 2021، ص 105)

وقد ثبت أن العجز في الصوتي لأطفال ذوي عسر القراءة يستمر إلى أواخر مرحلة المراهقة ومع ذلك فقد وجد أيضا أن مثل هذا العجز في الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة قد يتغير بمرور الوقت (knooq, van compen et al,2018, p158)

العديد من البحوث حاولت تحديد دور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة أو طبيعة العلاقة التي تربط ما بين تطور القراءة والوعي الفونولوجي والأشكال المطروحة يتمحور حول العنصر الزمني في اكتساب هاتين المهارتين أي رغبة في معرفة أي منها تسبق الأخرى في تطورها.

ونجد أن الأطفال الذين لديهم مشكلات في تعلم القراءة، غالبا ما يكونون غير واعين تماما بكيف تتشكل اللغة فهم غير قادرين على معرفة أصوات الكلمات أو عزلها أو عدد الأصوات في الكلمة كنتيجة

لذلك لا يستطيع هؤلاء الأطفال فهم أو استخدام مبادئ الأحرف الهجائية الضرورية لتعلم الصوتيات والتعرف على الكلمة. (Beverly et w. jan, 2014, p272)

4-1-الوعي الفونولوجي كسبب: إن هدف الدراسات التمرينية التي تتعلق بتنمية الوعي الفونولوجي قبل تعليم القراءة هو تعيين طبيعة للعلاقة، إذ يرى (برادلي وبريان) (1983) Braddly& Bryant أن الطريقة الوحيدة القابلة لإثبات وجود علاقة بين متغيرين، هي القيام بتمرين المتغير المفترض أنه سبب وملاحظة اثاره المحتملة على المتغير الثاني، أي أنه الأثر.

حيث بينت دراسة برادلي وبريان (1983) الأثر الايجابي للوعي المورفولوجي على تعلم القراءة، اللذان قاما بتدريب مجموعة من الأطفال تحصلوا على نتائج ضعيفة في اختبار التقطيع الفونيمي ما ينبئ بصعوبات تعلم القراءة في المستقبل وقد تمثل برنامج التدريب على معالجة القوافي والجناس (allitérationà) حيث طلب من الأطفال إيجاد ما بين ثلاث أو أربع كلمات. الكلمة التي لا تقفي مثل /win-sir/sir أو التي ليس لها نفس البداية مثل rug,bir/bir,bus مع الملاحظة أن هذه الكلمات تعرض شفويا على شكل رسومات من قبل المجرب وبصفة موازية ثم تتبع مجموعة ثانية تحصلت نتائج مماثلة وفي نفس الظروف لكن برنامج التدريب لهذه المجموعة تمثل في عمليات التصنيف المعجمي للكلمات والنتائج المحصل عليها في اختبارين للقراءة واختبار في الإملاء بينت تفوق المجموعة أي التجريبية على المجموعة الضابطة ومنه الأثر الإيجابي للتدريب الفونولوجي على تعلم القراءة. (ازادو، 2012، ص51،53). وبالتالي يمكن اعتبار الفشل الذي يحدث في المعالجة الصوتية علامة لوجود صعوبات القراءة.(Ziegler et al, 2009)

4-2-الوعي الفونولوجي كناتج: الدراسات المحققة على الراشدين غير القراء جاءت بدورها بوجهة نظر أخرى والتي ترى أن الوعي الفونولوجي ولاسيما الوعي الفونيمي قد يكون نتيجة أكثر من سبب لتعلم القراءة.

نذكر من ذلك الدراسة التي قام بها " كنبارت Combert, 1990" دراسة مقارنة ما بين مجموعتين من أفراد راشدين صينين على مهام التحليل الفونولوجي قام بها "ريدو وآخرين Read & al 1986" بحيث تعلمت المجموعة الأولى القراءة في سنة (1949) التي تمثل الفترة التي تم فيها إدخال الكتابة الأبجدية في تعليم القراءة بالصين بينما المجموعة الثانية أكبرهم سنا لم يتعلموا إلا الرموز اللوغرغرافية التقليدية. بينت النتائج تفوق المجموعة الأولى إذ تم تسجيل نسبة 83% من النجاحات مقابل 21%

للمجموعة الثانية ومن خلال هذه المعطيات يمكن الاستنتاج بأن النظام الأبجدي خلال فترة مواجهة تعلم القراءة يوضح ظاهرة بروز الوعي الفونولوجي.

4-3-الوعي الفونولوجي كسبب وكنتائج: حاليا يظهر أن هناك إجماع حول وجود رابطة تفاعل قوية وتعزيز متبادل ما بين هذين النشاطين ويتحدث موري (Morais, 2003) عن علاقة ذات اتجاهين:

- فمن الناحية أن التمكن من الوعي الفونولوجي يسهل عملية تعلم القراءة.
- ومن ناحية أخرى أن التقدم في القراءة سيعزز تطور النمو لدى الطفل.

هذا التصور تؤديه نتائج العديد من الدراسات الطويلة ونذكر في ذلك أعمال كل من (Perfti et coll, 1987; Satmovich, Wagner, 1997; Berges et Lonigan, 1998) في حين أن هذه الدراسات تؤكد العلاقة السببية والمتبادلة ما بين الوعي الفونولوجي ومهارة القراءة هي أيضا من الدراسات التي تبحث في الخاصية التنبؤية لوحدات الوعي الفونولوجي وفي اكتساب هذه المهارة.

(ازادو، 2012، ص51،53)

خلاصة الفصل:

تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى جانبين مهمين ترتكز عليهم عملية القراءة وهو الجانب المورفولوجي والجانب الفونولوجي، حيث نستنتج أن الجانب المورفولوجي يرتبط ارتباطا وثيقا بالقدرة على استعمال المفردات وإدراك المعاني اللازمة لها، وأهمية الوعي المورفولوجي وعلاقته مع عملية القراءة حيث أثبتت معظم الدراسات أن علاقة تبادلية بين هاتين العمليتين. كما تطرقنا إلى التعرف على أهمية الوعي الفونولوجي والمورفولوجي في تعلم القراءة.

الإطار التطبيقي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 -منهج الدراسة

2 -الدراسة الاستطلاعية

3-عينة الدراسة الأساسية وخصائصها

4-ضبط متغيرات الدراسة

5-أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية

6-البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة لهذه الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تتوقف قيمة نتائج البحوث العلمية على دقة الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث والأساليب الإحصائية التي يستخدمها في معالجة وتحليل بيانات الدراسة.

وعلى هذا الأساس سيتم التطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية المتبعة في هذه الدراسة، وأهم الأساليب المستخدمة فيها للحصول على نتائج هذه الدراسة لأن دقة هذه الإجراءات تسمح للباحث باختيار فروض الدراسة للوصول إلى نتائج تؤكد أو تنفي هذه الفروض، وسيتم عرض المنهج المتبع والتعرف على الدراسة الاستطلاعية من حيث أهدافها ونتائجها، ثم ميدان مجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية، وعرض إجراءات الدراسة الأساسية، كما سنتناول إجراءات بناء البرنامج التدريبي من حيث محاوره وأسسه وكيفية تسيير الأنشطة، وفي الأخير سنتناول الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة نتائج الاختبارات.

1- منهج الدراسة:

تختلف المناهج باختلاف المواضيع، ولكل منهج وظيفة وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه. (بحوش، 1995، ص92)

بم أن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى الأطفال عسيري القراءة، وعليه فإن المنهج الأنسب لدراسة الحالية هو المنهج التجريبي حيث يوضح (أنجرس، 2004، ص102) بأن المنهج التجريبي هو " المنهج الذي يهدف إلى إقامة العلاقة التي تربط السبب بالنتيجة بين الظواهر أو المتغيرات، ولإقامة العلاقة السبب والنتيجة فإننا نقوم بإجراء التجربة التي يتم من خلالها معالجة متغير أو أكثر بتغيير محتواه عدة مرات، ويسمى هذا المتغير بالمتغير المستقل. إن هذه العملية تسمح بدراسة أثار المتغير المستقل في المتغير الذي يتلقى تأثيره، والمسمى بالمتغير التابع". حيث يتمثل المتغير المستقل المراد قياس تأثيره ومعرفة أثره على المتغير التابع في البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي والمتغير التابع هو الأداء القرائي.

1-2- التصميم التجريبي:

للمنهج التجريبي العديد من التصاميم منها البدائية والشبه التجريبية والحقيقية، وأكثر التصاميم ملائمة لدراستنا هذه (خاصة مع صغر حجم العينة) وقصدية هو التصميم التجريبي ذوي المجموعتين التجريبية

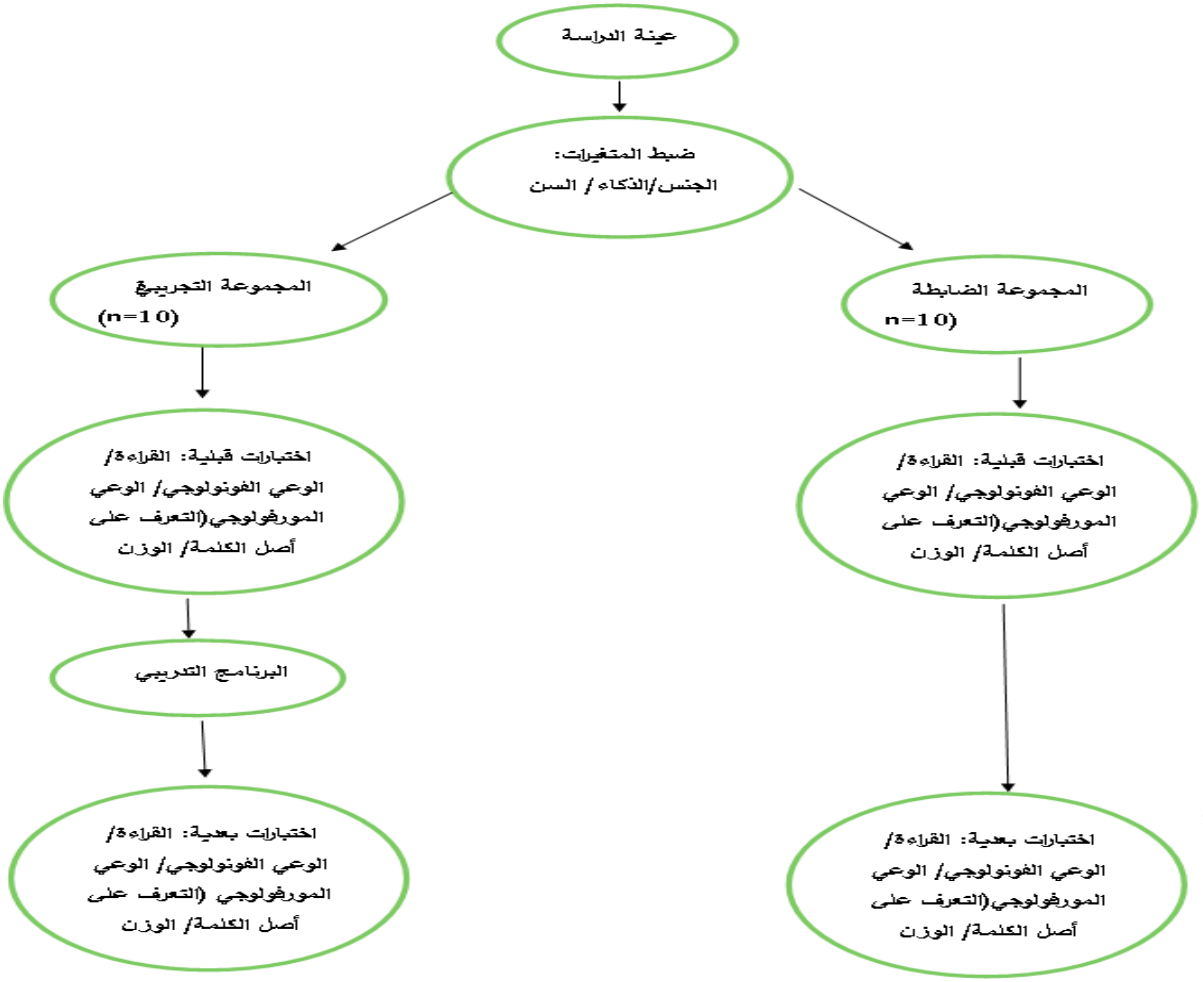
والضابطة باختبارات قبلية واختبارات بعدية لكلا المجموعتين، حيث يشير Stanly& Camplell (1963) إلى أن استخدم هذا النوع من التصاميم في العلوم الانسانية أقرب للتجربة الحقيقية ويعطي نتائج أكثر ثقة حيث يعتمد على التعيين أو التخصيص العشوائي للأفراد بين المجموعتين، والضبط الشديد للمتغيرات الطارئة والدخيلة، مع تكافؤ وتجانس المجموعتين.

حيث يتم اختبار المتغير المستقل والمتمثل في البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي ومعرفة فاعليته على المتغير التابع وهو الأداء القرائي في الدراسة الحالية.

ويرمز لهذا التصميم R O X O

R O O (البطش، 2006، ص153)

ومنه كان تصميم دراستنا كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل (09): يوضح التصميم التجريبي للدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة قبل الشروع في الدراسة الأساسية حيث تساعد الباحث في تطبيق أدوات البحث والاستطلاع على ميدان الدراسة واختصار الجهد والمال والوقت، ويوضح أبو علام على أنها خطوات مهمة في البحث ولها دور كبير في بعض العوائق التي يمكن أن تواجه الباحث في تطبيقه لدراسته الأساسية.

(أبو علام، 2000، ص18)

وبناء على هذا يتضح أن الدراسة الاستطلاعية تعتبر خطوة لابد منها في انجاز أي دراسة علمية وعليه وعلى هذا الأساس تم النزول للميدان لتطبيق الدراسة الاستطلاعية بغرض تحقيق الأهداف التالية.

2-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

في إطار هذه الدراسة قامت الباحثة بدراسة استطلاعية هدفت من خلالها إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعميق المعرفة بموضوع الدراسة وأهميته وأهدافه وإعادة ضبط المشكلة واعتباراتها.
- التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد العينة الأساسية لدراسة.
- التزود بالمعلومات حول عينة الدراسة الأساسية.
- بناء البرنامج التدريبي لتنيمة الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي.
- التدريب على استخدام أدوات جمع البيانات والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- التدريب على تطبيق بعض أنشطة البرنامج لتأكد من مدى وضوح هذه الأنشطة لعينة الدراسة.
- التعرف على كيفية تطبيق البرنامج وإدارة الحصص.
- جمع المعلومات حول المحيط المدرسي وتحديد الفترة الزمنية المناسبة لتطبيق البرنامج.
- التعرف على الصعوبات والعراقيل التي يمكن مواجهتها عند تطبيق الدراسة الأساسية حتى يمكننا تفاديها.

2-3- مجالات الدراسة الاستطلاعية:

2-3-1- مجال إجراء الدراسة:

تم تحديد الدراسة الحالية وفقا لحدود الثلاث الأساسية وهي الحدود البشرية والجغرافية والزمنية.

2-3-2- المجال المكاني لدراسة الاستطلاعية:

ميدان الدراسة يشمل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، تم تطبيق جميع إجراءات الدراسات على مدرستين ابتدائيتين متمثلتين في مقاطعة الوادي بدائرة الوادي بحي 19 مارس:

-ابتدائية غرايسة العروسي

-ابتدائية غنبازي مسعود **(أنظر الملحق رقم 01)**

2-3-2- المجال الزماني لدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء زمن الدراسة وتطبيق أدواتها والبرنامج العلاجي من (من أكتوبر 2019 إلى غاية جوان 2020) بين الثلاثي الأول إلى غاية الثلاثي الثالث في الموسم الدراسي 2020/2019.

2-4- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تم إتباع العديد من الإجراءات تمت هذه الإجراءات وفق المراحل التالية:

❖ **الخطوة الأولى:** تم خلال هذه المرحلة الاتصال بمديري المؤسسات ثم التوجه نحو المدارس المحددة من أجل الدراسة، ثم عرض الدراسة على مديري المدرستان والمعلمين، حيث تم تحديد الاتفاق على مواعيد وذلك من أجل الالتقاء بالتلاميذ ومعلميهم في أقسامهم الدراسية أثناء تواجدهم بالحصص المخصصة بالقراءة ثم التحديد الأولي لمجموعة التلاميذ ضعاف التحصيل في القراءة بمساعدة معلمي تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي، ومن خلال هذا الاجراء أيضا تم:

- تعريف المدراء والمعلمين بموضوع الدراسة مع الشرح وتقديم أمثلة عن أهداف وغايات الدراسة.
- أخذ الموافقة من مديري الابتدائيتين بغية انعقاد جلسة مع أولياء التلاميذ لتعريفهم بموضوع الدراسة لتطبيق البرنامج التدريبي على أطفالهم.

❖ **المرحلة الثانية:** من خلال هذه المرحلة تم تحديد وضبط مجتمع الدراسة وفق الشروط المحددة:

– أن تتراوح أعمارهم ما بين (9 إلى 10) سنوات

– قامت الباحثة بالاطلاع على دفاترهم المدرسية لتأكد من نتائج المعدلات التراكمية لسنوات الفارطة في مادة القراءة.

– الاطلاع على الدفاتر الصحية لتلاميذ المحددين من قبل المعلمين وذلك لتأكد من خلوهم من الأمراض المزمنة أو إعاقات حركية أو حسية (بصرية سمعية) لصحة التلاميذ من خلال وحدة الكشف والمتابعة للمدرسة والتي يتم فيها تسجيل المعلومات الصحية لتلميذ.

❖ **المرحلة الثالثة:** بعد استكمال جمع البيانات حول خصائص عينة الدراسة تم تطبيق الاختبارات (الذكاء/ رافن، واختبار الأداء القرائي/ الوعي المورفولوجي) وبناء على نتائج الاختبارات تم تحديد عينة الدراسة الأساسية (عسيري القراءة).

❖ **المرحلة الرابعة:** تم خلال هذه المرحلة بناء البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة من خلال الأنشطة والحصص والزمن المطلوب وكيفية سير البرنامج.

❖ **المرحلة الخامسة:** اجتماع الباحثة مع أولياء تلاميذ عينة الدراسة (الأمهات) من أجل شرح سير تطبيق البرنامج والتعريف عليه وتحديد جدول لضبط الوقت الذي سيجري فيه سير حصص البرنامج وأخذ موافقتهن النهائية.

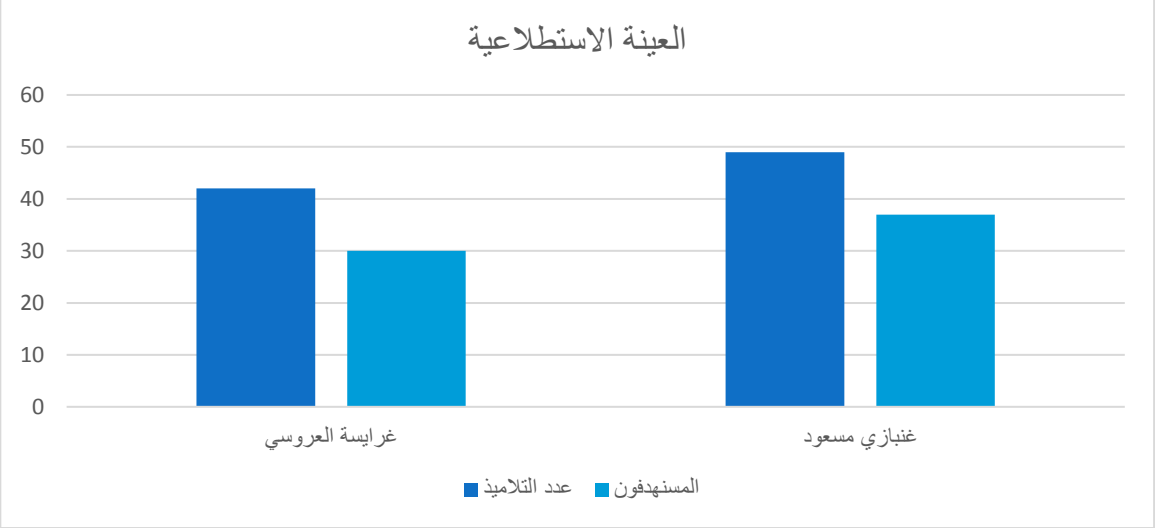
2-5- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (92) تلميذا من أصل (4) أقسام ثالثة ابتدائي وبعد التواصل مع المعلمين وأخذ ملاحظاتهم حول التلاميذ والاطلاع على نتائجهم ودفاترهم، تم اختبار العينة بطريقة قصدية، حيث كان الاختيار على أساس انخفاض التحصيل الدراسي في مادة القراءة، واستبعاد ذوي الإعاقات أو القصور الحسي الشديد، ألا يكون معيد للسنة الدراسية أو لديه ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية. تم انتقاء (67) تلميذا ذوي نتائج متدنية، وضعاف في القراءة، هؤلاء خضعوا لاختبارات تشخيصية قصد اختيار العينة الأساسية لدراسة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (05): يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

اسم المؤسسة التربوية	القسم	عدد التلاميذ	المستهدفون
غرايسة العروسي	قسم ثالثة (أ)	22	16
	قسم ثالثة (ب)	21	14
غنبازي مسعود	قسم ثالثة (أ)	22	17
	قسم ثالثة (ب)	27	20
المجموع	4 أقسام	92	67

والشكل الموالي يوضح نسبة توزيع العينة الاستطلاعية على المؤسسات التربوية



شكل (10) :توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على المؤسسات التربوية.

نتائج الدراسة الاستطلاعية:

- بعد الاطلاع على ميدان الدراسة والتنسيق مع المعلمين تم تحديد (67) تلميذا وتلميذة من أصل (92) تلميذا وتلميذة مستهدفون مبدئيا بالدراسة ثم قمنا بتطبيق الاختبارات قصد التشخيص وهي اختبار رافن واختبار القراءة واختبارات والوعي المورفولوجي، تم تحديد 20 تلميذا وتلميذة يعانون من العسر القرائي.
- تم الاتفاق مع إدارة المدرسة غنبازي مسعود وغرايسة العروسي وعلى كيفية تطبيق البرنامج من الناحية الزمنية والمكانية (القسم المخصص لتطبيق البرنامج).

▪استدعاء الأولياء التلاميذ المستهدفين من البرنامج قصد تعريفهم بالبرنامج الذي سيتلقاه أبنائهم وكيفية تسيره والأوقات التي يتم فيها تطبيق البرنامج وأخذ موافقتهم.

3-عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

3-1-عينة الدراسة:

تم تحديد عينة الدراسة الأساسية بعد الإجراءات التي تم الاعتماد عليها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تشكل مجتمع الدراسة من (n=67) يدرس في السنة ثالثة ابتدائي تم انتقاء التلاميذ بحسب الاختبارات التشخيصية. ومن شروط اختيار العينة ما يلي:

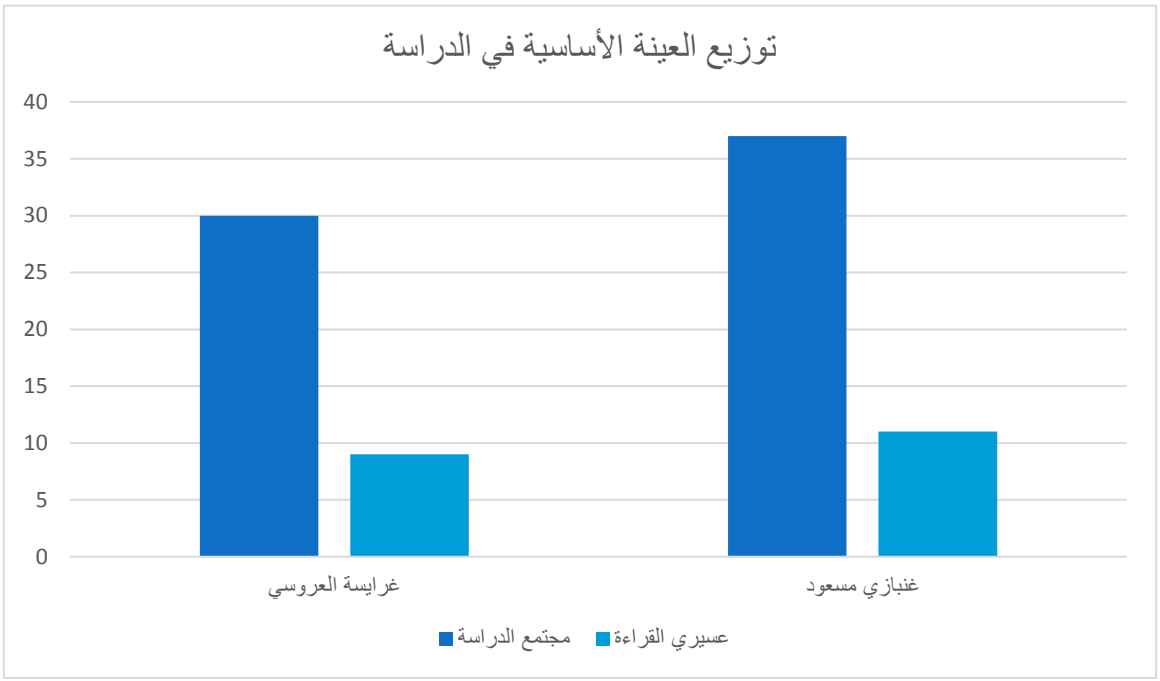
- أن يتميز أفراد العينة بمستوى ذكاء عادي.
- أن يكون سنهم 9 أو 10 سنوات وغير معيد للسنة الدراسية.
- ألا يعاني أفراد الدراسة من أي خلل حسي أو سمعي أو بصري.
- ألا يعاني أفراد العينة من أي شكل من الأشكال الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثقافي.
- أن لا يكون لديه ضعف دراسي في جميع المواد المدرسية.
- صعوبة كبيرة في فهم واستيعاب تعليمات الاختبار.
- لديه اضطراب لغوي واضح (التأتأة مثلا).

تم تعيين (N = 20) من عسري القراءة (13 ذكور و7 إناث) بعد تشخيصهم على أنهم يعانون من عسر القراءة على أساس العجز في قراءة الكلمات لديهم، ويصنف أفراد العينة على أنهم عسيرين إذا كانت الدرجة المعيارية للمفحوصين أقل من أو يساوي (1-) في اختبار قراءة الكلمات.

جدول (06): يبين توزيع العينة الأساسية في الدراسة

الابتدائية	مجتمع الدراسة	عسيري القراءة
غرايسة العروسي	30	9
غنبازي مسعود	37	11
المجموع	67	20

والشكل الموالي يوضح توزيع العينة الأساسية



شكل (11): يوضح توزيع العينة الأساسية في الدراسة.

3-2-خصائص عينة الدراسة:

1-تم تقسيم المشاركين في الدراسة بطريقة عشوائية حيث قمنا بترقيم بالتلاميذ من 1 إلى 20 تم تقسيمهم إلى مجموعتين عن طريق القرعة، قسمنا العينة الى مجموعتين احداهما ضابطة وأخرى تجريبية، وقد اخترنا التكافؤ في عدد الأفراد لزيادة التأكد من ضبط المتغيرات الدخيلة والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (07): يوضح توزيع عينة الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعات	العدد	النسبة
الضابطة	10	%50
التجريبية	10	%50
المجموع	20	%100

من خلال جدول (07) يتضح أن عدد الافراد في كلا المجموعتين الضابطة والتجريبية 20 تلميذا وتلميذة أي بنسبة 50% لكلاهما، هم التلاميذ الذين تتوفر فيهم الشروط المذكورة سابقا للمشاركة في الدراسة.

وسنتطرق في العنصر الموالي ضبط متغيرات الدراسة (الجنس، الذكاء، السن)

4-ضبط متغيرات الدراسة:

لقد احتوت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي.

المتغير التابع: الأداء القرائي

ولقد حاولنا في دراستنا الحالية ضبط المتغيرات التي تأثر على المتغير التابع في كلا المجموعتين بهدف الحصول على نتائج دقيقة تعزى للمتغير المستقل. حيث تم ضبط المتغيرات التالية:

- الجنس
- الذكاء
- السن
- الوعي الفونولوجي

ولتحقق أكثر من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية قمنا باستخدام اختبار **كا^2** لتأكد من تجانس المجموعتين من حيث الجنس والجدول رقم (8) يوضح ذلك:

جدول (08): يوضح اختبار دلالة فروق الجنس في المجموعتين الضابطة والتجريبية

	المجموعة الضابطة		**المجموعة التجريبية**		**قيمة اختبار كا^2**	**التفسير**
	التكرارات	**النسبة**	**التكرارات**	**النسبة**		
ذكر	6	60%	7	% 70	0.62	غير دال
أنثى	4	% 40	3	% 30		
المجموع	10	% 100	10	% 100		

تبين النتائج الملخصة في الجدول (8) أن تكرارات الذكور لدى المجموعة الضابطة (6) والإناث (4) أما المجموعة التجريبية فبلغ تكرارات الذكور (7) والإناث (3)، وان قيمة كا^2 0.62، وهي قيمة غير دالة، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الجنس.

وقد قمنا باستخدام اختبار(ت) لاختبار الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات التالية: درجة الذكاء، السن، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (09): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير درجة الذكاء

المتغيرات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة
درجة الذكاء	الضابطة	10	10.50	2.17	-0.87	غير دالة
	التجريبية	10	11.30	1.88		

تبين من النتائج الموضحة في الجدول (09) أن متوسط المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أنه (10.50) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (11.30) وأن قيمة "ت" 0.87- وهي غير دالة احصائيا، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في متغير الذكاء.

جدول (10): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير السن بالأشهر

المتغيرات	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	دلالة
السن	**الضابطة**	10	116.10	3.21	-0.26	غير دالة
	التجريبية	10	116.50	3.56		

تبين من النتائج الموضحة في الجدول (10) أن متوسط المتوسط الحسابي في متغير السن بالأشهر للمجموعة الضابطة أنه (116.10) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (116.50) وأن قيمة "ت" 0.26- وهي غير دالة احصائيا، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في متغير السن.

جدول (11): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في متغير الوعي الفونولوجي

المتغير	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي	تجريبية	10	5.10	1.46	-1.30	غير دالة عند 0.21
	الضابطة	10	6.10	1.77		

تبين من النتائج الموضحة في الجدول (11) أن متوسط المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أنه (6.10) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (5.10) وأن قيمة "ت" 1.30- وهي غير دالة احصائيا، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في متغير الوعي الفونولوجي.

5- أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية:

تختلف أدوات جمع البيانات باختلاف طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها والأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها وطبيعة أفراد العينة. وبناء على متغيرات الدراسة والبيانات المطلوبة فيها فان دراستنا تحتوي على ثلاثة اختبارات تم اختيارهم بعناية لما يخدم موضوع الدراسة بشكل مباشر وكذلك لناجعتها لما أعد لقياسها، وتعتبر هذه الاختبارات اختبارات مقننة وستعمل في كثير من الأبحاث والدراسات.

5-1-اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة:

هذا الاختبار بعنبر من الاختبارات الشهيرة والمتداولة ويعرف باسم مخترعه رافن "Raven" وهو اختبار غير لفظي يقيس قدرة التفكير والذكاء العام (Bouma et al, 1996). استخدمنا الشكل المختصر الذي ضم 36 عنصرًا (مجموعات ا، ب، ج).

5-1-1-وصف الاختبار:

هو اختبار المصفوفات المتتابعة للعالم "John Raven" يقيس القدرات العقلية للأطفال في المرحلة العمرية ما بين 5.5 إلى 11 سنة من العاديين والمتأخرين عقليا وهو من الاختبارات المقننة (عبر حضارية) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، يقيس الاختبار مدى ممتدا من نشاط الوظيفة العقلية بدء من

عمر مبكر يكون فيه الطفل قادرا على تحسن فكرة إيجاد الجزء المفقود لإكمال نموذج حتى مراحل متقدمة من العمر يمكن قياس الحد الأقصى لقدرة الفرد على عقد المقارنات والوصول إلى قمة الاستدلال، الاختبار من أشهر الاختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة.

يتكون الاختبار المصفوفات المتتابعة الملونة الأصلي من (36) تم توزيع هذه البنود بالتساوي في ثلاث مجموعات (A/B/AB) متدرجة الصعوبة، أعدت هذه البنود لتقيس قدرة المفحوص على الاستنتاج بطريقة القياس. تم تصميمها في شكل مستطيل به أشكال ملونة تمثل البنية الأساسية لسؤال، انتزع منها جزء معين وترك مكانه خاليا على شكل فراغ أبيض، وتحت المستطيل الذي يعتبر الشكل الأساسي لاختبار (6) بطاقات يختار منها المفحوص البدائل الموجودة في الأسفل، ولقد صممت هذه البطاقات بألوان مختلفة لجذب انتباه المفحوص بأكبر قدر ممكن لجعل الاختبار أكثر إثارة لانتباه. **(أنظر الملحق رقم 02)**

- **التعليمة وطريقة التطبيق:**

يقدم للمفحوص بطاقات الاختبار كل بطاقة على حدا ويطلب منه تحديد الجزء الناقص الذي يكمل البطاقة من بين ستة بدائل دون تقيد بالوقت، نقوم بتسجل الإجابة الأول التي يقدمها المفحوص وبعد الانتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم التصحيح كالتالي:

- ❖ لكل إجابة صحية درجة (01) والإجابة الخاطئة درجة (0) **(انظر الملحق رقم 03)**
- ❖ تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية ولحساب نسبة الذكاء هناك قائمة للمعايير الميئينية المرفقة مع الاختبار لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة ميئنية.
- ❖ وبعد معرفة الدرجة الميئينية المناسبة لعمر المفحوص ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء. **(أنظر الملحق رقم 04)**

تم استعمال اختبار رافن في هذه الدراسة بغرض تشخيصي وهو استبعاد التلاميذ الضعف العقلي أو منخفضي الذكاء، ولقد حرصت الباحثة على أن تكون نسبة الذكاء عينة الدراسة المختارة في المستوى المتوسط وفوق المتوسط (110-90) **(أنظر الملحق رقم 05)**

5-1-2-الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة والملون لرافن:

1- **ثبات الاختبار:** يتمتع هذا الاختبار بدرجة ثبات جيدة، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة أن اختبار المصفوفات لرافن يتمتع بدرجة عالية من الثبات بطرق متعددة، حيث استخدم كل **من** (أندرسن

1977، رافن كورت 1977) طريقة معامل الاتساق الداخلي وقد تراوحت هذه الارتباطات بين (0.55- 0.82).

وفي دراسات أخرى تراوحت معاملات الثبات بمعامل الاستقرار عن طريق إعادة الاختبار ما بين (0.62- 0.92) هذا ما أكده كل من (بورك 1958- خاتينا1965 – فرايبر 1966- ونك1966) في دراساتهم. من خلال استعراض نتائج الثبات السابقة جميعها نجد أن اختبار المصفوفات الملونة لرافن يتمتع بدرجة عالية عبر بيئات مختلفة بالتالي تم التأكد من ثبات الاختبار واستعماله في دراستنا هذه.

2- صدق الاختبار: أما صدق الاختبار فتم تأكده من خلال ما يلي:

الصدق التنبؤي لاختبار المصفوفات الملونة لرافن: قد تم دراسته في عدة أبحاث، حيث أظهرت دراسات أجريت بواسطة مارك أرثر (1968)، هوسمان (1973)، وسويل (1979) أن الاختبار يمتلك صدقا في التنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسات أخرى من قبل كليرن وساندروسن (1966)، وألكن (1986) إلى أن المصفوفات المتتابعة الملونة قادرة على التنبؤ بأداء الأفراد الذين يعانون من التخلف العقلي في بعض البرامج التدريبية.

هذه النتائج تشير إلى أن اختبار المصفوفات الملونة لرافن له قيمة تنبؤية في تقدير أداء الفرد في مجالات مختلفة، مما يجعله أداة فعالة لتقييم القدرات العقلية والتفكير.

5-2-اختبار القراءة (قراءة الكلمات): (أنظر الملحق رقم 06)

وضع هذا الاختبار لقياس القدرة القرائية لدى التلميذ وذلك بتوجيه التعليمة للتلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاثة مستويات: قراءة كلمات متداولة، قراءة كلمات غير المتداولة، قراءة شبه كلمات.

5-2-1- وصف الاختبار: تم بناء هذا الاختبار من طرف الباحث لعيس إسماعيل (2015) وقد طبق بشكل واسع في العديد من الأبحاث والدراسات على مستوى ليسانس والماستر والدكتوراه، يعتبر اختبار القراءة اختبارا تشخيصيا يقيس القدرة القرائية للأفراد، يتكون هذا الاختبار من 120 كلمة مقسمة إلى ثلاثة مستويات:

1- كلمات متداولة: هو اختبار مكون من (40) كلمة، مقسمة على نصفين، النصف الأول وهو الكلمات البسيطة ويتكون من (20) كلمة، أما النصف الثاني فهو من الكلمات المركبة وكذلك يتكون من (20) كلمة، حيث نقول لتلميذ سوف اعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (01) على الكلمة الصحيحة، و(0) على الكلمة الخاطئة.

2- كلمات غير متداولة: وهو اختبار مكون من (40) كلمة، مقسمة إلى قسمين مركبة منها (20) كلمة، وبسيطة (20) كلمة، وهو أكثر صعوبة من المتداولة على الطفل، حيث نقول لتلميذ سوف اعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (01) على الكلمة الصحيحة، و(0) على الكلمة الخاطئة.

3- شبه الكلمات: عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.

- الجزء الأول: وهو عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى.

- الجزء الثاني: وهو عبارة عن كلمات ذات معنى لكن حروفها مختلطة. وهو أكثر صعوبة من الكلمات المتداولة وغير المتداولة حيث يشتمل على (20) كلمة بسيطة، و(20) كلمة مركبة، حيث نقول لتلميذ سوف اعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (01) على الكلمة الصحيحة، و(0) على الكلمة الخاطئة.

- **التعليمة وطريقة التصحيح:**

تم تطبيق الاختبار بطريقة الفردية لكل اختبار، حيث تعرض بطاقات الكلمات بالترتيب السابق الذكر، ثم يطلب منه أن نقرأ الكلمات المقترحة بالترتيب لكل ورقة معروضة أمامه، نقوم بإعطائه درجة على كل كلمة يقرأها قراءة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ومجموعة النقاط هي درجة المفحوص لاختبار، وحدود التنقي (الدرجات) في كل بطاقة من (0) إلى (40) ومن (0) إلى (120) في الاختبار ككل. أما حدود درجة هذا الاختبار من الدرجة الدنيا إلى الدرجة العليا وهي (0-40). **(انظر الملحق رقم 07)**

5-2-3-الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

1- صدق اختبار القراءة:

الاختبار تم إعداده والتحقق من مصداقيته من طرف الباحث لعيس اسماعيل، وذلك في إطار مشروع بحثي (PNR) سنة 2013 كما هو مذكور في عدة دراسات منشورة سابقا (layes et al, 2014; layes et al 2015) وتجد الاشارة إلى أن الاختبار سجل في الديوان الوطني لحقوق المؤلف منذ 2015، كما اعتمد عليه مجموعة من الباحثين مع إعادة قياس خصائصه السيكومترية، والجدول الموالي يوضح الخصائص السيكومترية لبعض الدراسات:

جدول (12): يوضح صدق اختبار القراءة

الباحث	السنة	الصدق	الثبات
منتصر	2016-2015	الصدق العاملي الكلمات المتداولة=0.8 الكلمات الغير متداولة=0.84 شبه الكلمات= 0.86	الاتساق الداخلي الفا=0.87
عبد اللاوي، طليبة، عموري	2014-2013	الصدق التمييزي (الفروق بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا) ت= 0.13 عند مستوى دلالة 0.00	الاتساق الداخلي الفا=0.92
بن صغير	2016-2015	صدق الاتساق الداخلي (درجة الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية) كلمات متداولة ر=0.84 كلمات غير متداولة ر=0.94 شبه الكلمات ر=0.94	الاتساق الداخلي الفا= 0.86

2- ثبات الاختبار: وفي دراستنا هذه لتحقق من ثبات اختبار القراءة بواسطة معامل ألفا كرونباخ والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول (13) يوضح ثبات اختبار القراءة

عدد البنود	ألفا كرونباخ "α"
3	0.84= α

يتضح من الجدول أن درجة ألفا كورنباخ =0.84 وهي دالة احصائيا ومنه فإن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

5-3-اختبار الوعي المورفولوجي:

تم الاعتماد على الاختبار المعتمد من دراسة (Layes et al, 2017)، يتكون هذا الاختبار من فرعين كالتالي:

•**اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر):** يقيس هذا الاختبار قدرة الأطفال على إدراك العلاقة المورفولوجية بين الكلمات من خلال التعرف على أصل الكلمة الجذر، يتكون هذا الاختبار من 20 زوجًا من الكلمات تتكون هذه الأزواج من (10) أزواج من الكلمات لها نفس الأصل (الجذر) مثل (شرب مشروب)، و(10) أزواج بشكل دلالي مثل (جو- فضاء).

التعليمة وطريقة التصحيح:

يمرر الاختبار بطريقة فردية حيث يقرأ الفاحص التعليمة الخاصة لاختبار على التلميذ يقدم له مثال قبل الشروع في اختبار ويكون الأداء سمعيا حيث يقدم الباحث (20) زوجًا من الكلمات شفهيًا يتم توجيه المفحوص إلى تحديد ما إذا كانت الكلمتان مترابطتين من الناحية الشكلية (أي من نفس العائلة) أم لا، لقد تم إعطاء درجة (1) لكل إجابة صحيحة و(0) لكل إجابة خاطئة. (أنظر الملحق رقم 08)

•**التعرف على الأنماط المورفولوجية:** يقيس هذا الاختبار قدرة المفحوص التعرف نمط الكلمة من خلال الوزن معرفة مورفولوجيا الاشتقاق. يتكون هذا الاختبار من 20 زوج تتكون أزواج هذه الكلمات من (10) أزواج من الكلمات لها نفس الوزن مثل (نام–قام) و(10) أزواج من الكلمات ليست من نفس الوزن مثل (كاتب–كتاب). **(أنظر الملحق رقم 09)**

التعليمة وطريقة التصحيح:

نطلب من المفحوص الاستماع جيدا للباحث حيث نقرأ عليه الكلمتين المتتاليتين بوضوح ثم نطلب من المفحوص هل هذه الكلمتين من نفس الوزن أم لا (هل الصوت الذي تسمعه من الكلمتين هو نفس الصوت (الوزن) أم لا)، لقد تم إعطاء درجة (1) لكل إجابة صحيحة و(0) لكل إجابة خاطئة.

5-3-2-الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي المورفولوجي:

1-صدق اختبار الوعي المورفولوجي:

تم حساب صدق الاختبار عن طريقة الاتساق الداخلي والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (14) يوضح ارتباط درجة كل بند من بنود الاختبار الوعي المورفولوجي بالدرجة الكلية لنفس الاختبار

	رقم البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة			قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية	1	0.32	0.05	اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية	1	0.34	0.05
	2	0.40	0.05		2	0.32	0.05
	3	0.71	0.01		3	0.56	0.01
	4	0.52	0.01		4	071	0.05
	5	0.53	0.01		5	0.66	0.05
	6	0.55	0.01		6	0.40	0.05
	7	0.33	0.05		7	0.32	0.05
	8	0.70	0.01		8	0.71	0.01
	9	0.63	0.01		9	0.70	0.01
	10	0.40	0.05		10	0.40	0.05
	11	0.53	0.05		11	0.36	0.05
	12	0.36	0.01		12	0.31	0.05
	13	0.64	0.01		13	0.65	0.01
	14	0.33	0.05		14	0.70	0.01
	15	0.45	0.01		15	0.49	0.01
	16	0.50	0.01		16	0.56	0.01
	17	0.72	0.01		17	0.70	0.01
	18	0.58	0.01		18	0.34	0.05
	19	0.41	0.01		19	0.41	0.01

	20	0.39	0.05		20	0.66	0.05

يوضح الجدول (14) معاملات الصدق بين درجات كل بند من بنود الاختبار الوعي المورفولوجي في قسمين الحكم على العلاقة المورفولوجية والتعرف على الأنماط المورفولوجية والدرجة الكلية التي تحصل عليها كل فرد من أقراد العينة كما هو موضح في الجدول في كل البنود لكلا القسمين جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01- 0.05) وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق المحتوى.

2- ثبات الاختبار:

وفي دراستنا هذه لتحقق من ثبات الاختبار تم حساب ثبات الاختبار عن طريق معامل ألفا كورنباخ α =0.78 ومنه فإن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

اختبار الوعي الفونولوجي:

تم الاعتماد على اختبار معتمد في دراسة (Layes, S., Lalonde, R., Mecheri, S.,& Rebai, M.(2015) وهو قياس مقبول على نطاق واسع، يتكون الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية: الدمج والحذف والإبدال، وفي بحثنا هذا تم تطبيق اختبار الدمج.

اختبار الدمج:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارة الوعي الفونولوجي المتمثلة في قدرة الطفل على التعامل مع الوحدات الصوتية، وتشخيص القصور فيها، الذي يمكن أن يشير إلى صعوبة في القراءة.

وصف الاختبار:

يتكون من قائمة من (20) زوجا من الكلمات المتقابلة تقدم لتلميذ شفويا بشكل متتال حيث نطلب من التلميذ سماع كلمتين متتاليتين ويكون التلميذ كلمة جديدة من خلال دمج صوتيين الأولين من كل زوج من الكلمات المتقابلة من القائمة

التعليمة وطريقة التصحيح: يمرر الاختبار فرديا حيث يقرأ الفاحص التعليمة الخاصة بالاختبار اذ نطلب من التلميذ سماع الكلمتين ثم **نطلب** منه دمج الصوت الأول للكلمة الأولى مع الصوت الأول للكلمة الثانية،

ونقدم له مثال قبل الشروع في الاختبار ويكون الأداء سمعيا. لقد تم إعطاء درجة (1) لكل إجابة صحيحة و(0) لكل إجابة خاطئة.

الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي:

لقد اكتفت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باعتبار أن الاختبار معد في البيئة الجزائرية ويتمتع بصدق مقبول حسب صاحب الاختبار Layes et al (2015c).

قمنا بالتحقق من ثبات الاختبار عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest) حيث تم تطبيق لاختبار على عينة قوامها (30) تلميذا وتلميذة وبعد مضي 15 يوما تم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة وبلغ معامل الارتباط بين درجة التطبيقين (71 =r) وهذه النتيجة تؤكد ثبات الاختبار والاطمئنان عليه.

6- البرنامج التدريبي:

هو خطة علمية مخططة ومنظمة ومجموعة من المهارات والنشاطات الهادفة لتنمية وتحسين الوعي المورفولوجي لدى عينة الدراسة، يهدف إلى تدريب عسيري القراءة لزيادة فعالية أدائهم لتحسين مستواهم القرائي وتدريبهم على إتقانها وفقا لقواعدها العلمية السليمة.

6-1- أهداف البرنامج التدريبي:

- ❖ يهدف البرنامج إلى تحسين الوعي المورفولوجي لدى عينة من التلاميذ عسيري القراءة المتمدرسين بالصف الثالث ابتدائي عن طريق تنمية الوعي المورفولوجي.
- ❖ تمكن التلميذ من قراءة الكلمات من حيث الشكل (المورفولوجي) والصوت، الذي يؤثر بالمستوى النحوي والتركيبي للغة.
- ❖ تنمية قدرة المفحوصين على التعرف على تركيبة الكلمات وتحويلها وإدراك مفاهيمها.
- ❖ التميز بين السوابق واللواحق.
- ❖ التعرف على الكلمات المكتوبة وقراءتها وتحليل مركباتها.
- ❖ التمييز في أصل (جذر) الكلمة والزيادة في الدلالة اللفظية.
- ❖ زيادة ثروته اللغوية بتدريبه على الاشتقاق وتزويده بكثير من الألفاظ والتراكيب.
- ❖ تغيير مستوى الصعبة في القراءة وتحسين الفهم القرائي.

6-2- خصائص البرنامج التدريبي:

يمكن إجمال خصائص البرنامج التدريبي فيما يلي:

- **التحديد:** هو تحديد الهدف العام من البرنامج التدريبي وبكل دقة تحديدا إجرائيا، حتى يتمكن الفاحص من قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضا الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج حيث يقيم الفاحص من خلال الجلسة التمهيدية المدة المتطلبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد الدراسة.
- **المرونة:** نقصد بالمرونة أن أنشطة البرنامج والتقنيات والوسائل والمدة ليست جامدة وقطعية كما تم تسطيرها في البرنامج، فهي خاضعة للعديد من المعطيات من بينها قابلية التطبيق في التوقيت الخاص بها وفي الترتيب حسب توزيع الحصص، والحالة النفسية للمشاركين وتوفر الوسائل....الخ. فالبرنامج مرن وفق المستجدات والظروف التي تطرأ أثناء تطبيقه، مما يجدر بالباحثة أن تكون مستعدة لأي طارئ، وتضع البدائل المناسبة والتجاوب مع المستجدات والتغيرات التي قد تطرأ أثناء التطبيق.
- **التكامل:** إن البرنامج التدريبي قائم على تنمية مجموعة من القدرات التي يمكن تقسيمها نظريا إلى مجموعة أبعاد لكن يستحيل عمليا وإجرائيا أن نقسمها حسب الأنشطة بحيث يستهدف كل بعد على حدا في نشاط محدد.
- **الدقة والوضوح:** تم تسطير البرنامج على أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات وغيرها، واضحة ودقيق من حيث الصياغة ومن حيث آليات التنفيذ ونتائجه المرجوة.
- **سهولة التطبيق:** أن يكون البرنامج سهل التطبيق وأنشطته بسيطة الإجراءات واضحة المعالم وهذا يرجع لطبيعة الصعوبة عند الفئة المستهدفة فأخذت الباحثة هذه الخاصية بعين الاعتبار فتم اختيار أنشطة واضحة التعليمات وسهلة التطبيق ودقيقة الأهداف.
- **قلة التكلفة:** تعتبر التكلفة عنصر مهم في تطبيق البرنامج حيث أن الباحثة اعتمدت على اختيار الأنشطة ووسائل في المتناول وغير مكلفة ماديا وكذلك التطبيق في مدة قصيرة وبشكل مكثف للأنشطة كل هذا حتى تتوفر إمكانية التطبيق لتحقيق الأهداف المسطرة وضمان أقل عراقيل وصعوبات في تنفيذ البرنامج ويتلاءم مع خصائص طبيعة الفئة المستهدفة.
- **إمكانية إعادة التطبيق والتعميم:** تم تصميم هذا البرنامج على أساس إمكانية إعادة التطبيق إذا توفرت الشروط اللازمة لتطبيق، كما يمكن تعميمه على أفراد يعانون من المشاكل نفسها التي يعالجها البرنامج، فهو غير مرتبط بزمان أو مكان أو حتى جنس معين بقدر ما هو مرتبط بإشكالية العينة والأهداف المسطرة.

6-3- محتوى البرنامج التدريبي:

يحتوي البرنامج التدريبي على (10) جلسات تدريبية في طياتها (20) نشاطا متسلسلا من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب، ويمتد تطبيق هذا البرنامج لمدرة مقدرة ب (5) أسابيع بمعدل جلستين كل أسبوع تقدر مدة كل جلسة من (45د إلى 50د) حسب نوع النشاط والقدرات المستهدفة، تشمل هذه الحصص نشاطين نشاط تمهيدي الذي يتكرر في كل حصة بمثال جديد مع نشاط جديد (حصة= النشاط التمهيدي + نشاط جديد). ستكون النشاطات مدعومة بأمثلة ملموسة وشرح لفظي لتوضيح بهدف تكوين معنى واضح لدى التلاميذ لا ستعاب النشاط.

يساعد البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي على زيادة وعي الأطفال بمفهوم عائلات الكلمات، بالإضافة لمعناها وشكلها، لذلك فالهدف الرئيسي لهذا التدخل هو اكتشاف حالات المعسرين قرائيا أن هناك بعض الكلمات يمكن ربطها شكليا من خلال جذر مشترك، دون أن ننسى الشكل الدلالي لها.

- من المهم كذلك التعامل مع الفونولوجيا بالتوازي خاصة عندما تتم المعالجة بطريقة شفهية وذلك لتعزيز التمثيل الفونولوجي وتحفيزه نظرا لضعف الذاكرة السمعية عند المعسرين قرائيا، ولهذا من المهم مراعاة هذه الجوانب.
- إضافة لذلك تأخذ الإملاء مكانا مهما في علاج القدرات المورفولوجية بسبب مدخلاتها البصرية والحركية ما يجعلها مهمة في الفهم والإلمام بهذه المعرفة المورفولوجية.

تم بناء الحصص حسب ثلاث أبعاد أساسية كل بعد يمثل قدرات معينة مقسمة لمجموعة أنشطة تشمل على تنمية القدرات المورفولوجية، وتتمثل هذه الأبعاد كالتالي:

- **تحليل المورفيم (الجذر)**: إن الكلمات باللغة العربية مشتقة من الجذور والأنماط، وهي الوعي لتركيبات الكلمة والقدرة على التحكم في أجزائها وإدخال التغيرات المختلفة على الكلمة. حيث تم توجيه الأطفال لتحليل وترتيب الحروف المقدمة، والتي تتراوح من أربع إلى خمس كلمات، وترتيبها من أجل تحديد (مورفيم) الجذر للكلمة. هذا هو النشاط الأساسي الذي سيتم ممارسته في بداية كل جلسة جديدة خلال البرنامج. يتمثل هذا النشاط المتكرر "تحديد الجذر في الكلمة" في تفكيك الكلمة المعقدة وفصل الأشكال الرئيسية فيها (الجذر) لكل كلمة، كما قام التلاميذ بتهجئة تلك الكلمات وكتابة الحروف (الجذر) ونمط كل كلمة، يهدف هذا النشاط إلى تعزيز التمثيلات الإملائية المورفولوجية للكلمات، تم ممارسة أنشطته بطريقة شفهية وكتابة.

▪**مورفولوجيا الاشتقاق (الجذور والأنماط):** إن الهدف الرئيسي لهذا البعد هو تعزيز المهارات الاشتقاقية اللغوية لتكوين الكلمات باستخدام جذور وأنماط محددة خلال هذا المحتوى التدريبي، تعلم التلاميذ كيفية إنشاء (اشتقاق) كلمات جديدة من نفس الجذر عن طريق معالجة نمط الكلمة. فعلى سبيل المثال جذر (كتب)، يمكن للأطفال اشتقاق كلمات متعددة عن طريق تطبيق أنماط صوتية مختلفة، (كتابي) (كاتب)...الخ، وبالتالي يمكن أن تحول التعديلات المشتقة من صفة إلى الاسم، الفعل إلى الاسم، أو الفعل إلى الصفة.

▪**التحويل المورفولوجي:** خلال هذا الجزء من البرنامج التدريبي، تم تدريب التلاميذ على كيفية تحويل الكلمات حسب الزمن والتصريفات الفعل والتحويلات (المذكر والمؤنث). في حين أن مورفولوجيا الاشتقاق تغير الأدوار الدلالية التي تلعبها الكلمات داخل الجمل، فإن الأشكال الشكلية التصميمية تعدل التحويلات (المفرد الجمع)، أو الزمن، أو مجموعة من الكلمات من خلال تحويل الكلمة إلى المفرد مثل كلمة "يعمل"، نطلب من الطفل إضافة حرف جديد إلى الكلمة لتحويلها إلى صيغة الجمع "إنهم يعملون".

وقد كان المحتوى الإجمالي للبرنامج يتضمن:

- ❖ إنتاج وفهم جذور الكلمات.
- ❖ الوعي بالمورفيمات وتحديدها.
- ❖ إنتاج وفهم البوادئ préfix واللواحق suffixe.
- ❖ معالجة الاستراتيجيات المورفولوجية الصريحة في فك التشفير، والاملاء من اجل تحفيز الوعي بالتلاعب مع الوحدات المورفيمية.
- ❖ العمل على المهارات المورفولوجية في فك التشفير والكتابة بطريقة مصاحبة لتعزيز العلاقات المتبادلة بين القراءة والكتابة.
- ❖ مراعاة الشفافية الفونولوجية والدلالية للمفردات المقترحة لتحفيز التعبير الشفهي الميتالغوية من أجل اثراء التنظيم للاستراتيجيات المورفولوجية.
- ❖ العمل على الجذور المعجمية لتحسين فعالية التدخل التدريبي.
- ❖ إضافة لذلك تأخذ الإملاء مكانا مهما في علاج القدرات المورفولوجية بسبب مدخلاتها البصرية والحركية ما يجعلها مهمة في الفهم والإلمام بهذه المعرفة المورفولوجية.
- ❖ كما يتيح الجانب الكتابي التعزيز أوجه التشابه بين الكلمات من نفس العائلة بشكل مرئي، وإبراز واستخراج الاختلافات في الأشكال المكتوبة التي لا يمكن التخمين بها شفهيا.

6-4- الخلفية النظرية لمحتوى البرنامج:

نظرًا لأهمية الوعي المورفولوجي في التشكل لتعرف على الكلمات لدى كل من القراء العاديين والأطفال عسيري القراءة، وفيما يتعلق بحقيقة أن القراءة باللغة العربية هي عملية قائمة على الجذر (المورفيمية)، هناك حاجة متزايدة لاستكشاف التأثيرات المباشرة لتدريب الوعي المورفولوجي على تحسين درجة الإتقان ودقة قراءة الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

سعت الدراسات الحديثة إلى قياس فعالية التدريب المحدد للمهارات المورفولوجية على قدرات الطفل الميتالغوية وفك التشفير، والفهم والكتابة والإملاء. تتكون برامج الوعي المورفولوجي من مهام التلاعب المورفيمي مع مجموعة متنوعة من اللواصق كما تستخدم فيه أساليب فعلية صريحة حيث يتيح التعلم الصريح للمورفيمات تحسنا كبيرا في مهارات الكتابة والقراءة والإملاء. (Gaëlle,2013, P59)

واستنادا لتصنيف الذي اقترحه Nagy et Tyler (1989) للمعارف المورفولوجية الاشتقاقية في الانجليزية الذي يتعلق أساسا باللواحق والذي يسمح بالتمييز بين (3) أنواع من المعارف معرفة العلاقة (القدرة على إدراك العلاقة بين كلمتين تشتركان في نفس المورفيم)، المعرفة النحوية (معرفة الدور النحوي للواحق الاشتقاقية) والمعرفة التوزيعية (معرفة قواعد البناء المورفولوجي).

يستند البرنامج التدريبي على قدرة التلميذ على التعرف على مدى تعقيد البنية الداخلية للكلمات والنظر في أن العديد من الكلمات تشترك في المورفيم نفسه وكذلك معرفة تحت أي ظرف تستطيع أن تكون السلسلة من المورفيمات والحروف تتوافق على مورفيم متكرر. ومن المهام الأكثر استعمالا والتي تسلط الضوء على وعي الأطفال للبنية الداخلية للكلمات والعلاقة المورفولوجية التي تجمع بين كلمتين أو أكثر. فالوعي المورفولوجي هو إدراك الطفل للبنيات الصرفية للكلمات وقدرته على التفكير في هذه البنيات بكيفية صريحة، فهذا التعريف يميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف، كما يمكن الإشارة إلى مجموعة من النماذج النظرية التي تحدثت عن الوعي المورفولوجي في تعلم القراءة والتي حاولنا الاستفادة في توظيفها كمنطلق لخلفية بناء البرنامج أو توظيفها في محتوى الأنشطة منها:

نموذج "تايلر" "ناجي" (1989) Tyler & Nagy:

- معرفة العلاقة بين المفردات: وهي تحيل على قدرة التلاميذ على معرفة أن مجموعة من المفردات قد تشترك في أصل واحد.

●المعرفة الدلالية: كمعرفة أن بعض الصرفيات قد تكون متعددة المعنى.

●المعرفة التركيبية: وهي تحيل على معرفة التلاميذ بالدور التركيبي لزوائد.

نموذج (Seymour) 1986:

إن تحليل عملية التعرف على الكلمة تخص العلاقة بين المعالجة البصرية من جهة والمعالجة الفونولوجية والدلالية من جهة أخرى، هذه العلاقة ممثلة على شكل الطريق "G" والطريق "M":

الطريق "G" يمثل الطريق (خط- فونولوجي) (Grapho- phonologique) الذي يتم عن طريق إرسال الوحدات الخطية (حروف، مجموعة حروف) نحو المعالجة الفونولوجية أين ستخضع هذه الوحدات لتحويل إلى فونيمات (phonémes)، أما الطريق"M" فقد قسم إلى طريقين: الطريق الأول يوجه معلومات نحو المعالجة الفونولوجية، وتنتج عنها إجابة شفوية عن طريق الكلام والطريق الثاني يوجه المعلومة الناتجة عن طريق المعالجة البصرية نحو المعالجة الدلالية، وينتج عنها إجابة حركية والتي بدورها قد تؤدي إلى إجابة شفوية.

النموذج التطوري لاكتساب القراءة فريث(Frith. U. 1985):

توافق ثلاث استراتيجيات مختلفة لتعرف على الكلمات المكتوبة، بحيث أن النضج المتتابع لهذه الاستراتيجيات هو الذي يؤدي إلى الوصول إلى نموذج القراءة الخبير الخاص بالراشد والميزة الأساسية لهذا النموذج هو أن كل مرحلة تعتمد على المكتسبات المحققة في المراحل السابقة.

1-المرحلة اللوغوغرافية: في هذه المرحلة يتعرف الطفل على الكلمات التي نعرضها عليه ليقرأها وذلك اعتمادا على خصوصياتها الخطية: طول الكلمة، الحرف الأول أو أي حرف أو سلسلة من هذه الكلمة.

2- المرحلة الحرفية: يصبح الطفل قادرا على التحكم في قواعد التحويل (حرف- صوت) التي يتعلمها في المدرسة، فيربط الطفل الأصوات لكي يصل إلى معنى الكلمة، ويصبح مدركا لتسلسل الحروف. وعليه أن يكون قادرا على تقسيم الكلمة إلى مقاطع (Syllabes) و"أصوات" (Phonémes).

3-**المرحلة الإملائية:** (Morphéme) هي أصغر وحدة لفهم الكلمة وهي وحدة التقطيع المميزة لهذا المستوى من التحليل

بناء على الخلفية النظرية المذكورة أعلاه، فان البرنامج يتضمن القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها وتغير بنيتها تبعا لتغير الكلمة (دراسة البنية الداخلية للكلمات).

6-5- مكونات البرنامج التدريبي:

6-5-1- جدول الجلسات التدريبية: هو جدول يحتوي على جلسات البرنامج بالترتيب ويحتوي على سير الجلسة مما تحتويه المدة الزمنية المقدرة لكل جلسة بما يتماشى مع حاجات وقدرة الاستيعاب المتدربين، كا الوسائل المستخدمة والمتمثلة في بطاقات الحروف والكلمات وبطاقات الاستحسان وسبورة والقلم) وكذلك الاستراتيجية التي تلائم كل جلسة بالإضافة إلى طريقة التقويم لكل جلسة من خلال تمرينات محددة قابلة للقياس وواضحة لتأكد من مدى استيعاب محتوى الجلسة من طرف التلاميذ. **(أنظر الملحق رقم 10)**

6-5-2-كراس النشاطات التدريبية: وهو كراس يشمل الأنشطة التدريبية والمرتبطة بالبنية المورفولوجية المراد تنميتها من أجل تحسين الأداء القرائي تهدف هذه الأنشطة إلى تنمية قدرة المفحوصين على التعرف على تركيبة الكلمات وتحويلها.

6-5-3-كراس الملاحظات والتقييم: يتم في هذه الكراس تسجيل الملاحظات من المتعلقة بسير الحصة والأنشطة ومتعلقة كذلك بأهم الملاحظات التي نلاحظها حول التلاميذ ثم تقييم وذلك من خلال جدول يحتوي على اسم التلميذ وعلامته على كل نشاط.

6-6-الإجراءات العملية للبرنامج:

لتسير تطبيق البرنامج تم الاعتماد على البيئة التي أعد فيها البرنامج البيئة المدرسية (القسم) خارج ساعات الدراسة العادية حيث تبدأ عملية التطبيق بعد الفحص والاختبار المسبق، طبق البرنامج التدريبي بطريقة جماعية وفردية وتم تقديم التعليمة بشكل شفهي ثم كتابي من أجل تعزيز مسارات إدخال المعلومات المورفولوجية حسب طريقة الإدخال (سمعية أو بصرية)، وتم تنفيذ الأنشطة عدة مرات لإتقانها أكثر (التكرار). تلقى التلاميذ وصفًا مفصلاً لكل جلسة، ثم قدموا ردودًا بشكل فردي بإتباع التعليمات المحددة للمهمة التي قدمتها لهم الباحثة.

يتم تنقيط النشاط (حصة) في نهاية كل نشاط بصفة فردية بهدف تقييم عام لمستوى الأداء، نعطي نجمة للإجابة الصحيحة لتلميذ وهي تساوي 1 نقطة (نشاط 1 صحيح = 1 نقطة).

6-7-تحديد الوسائل المستخدمة في البرنامج:

لتنفيذ محتوى البرنامج يتطلب استخدام الوسائل التي تساعد الباحث على التطبيق بما يتناسب خصائص العينة وطبيعة الأنشطة التي نستعمل فيها المادة القرائية والكتابية، وعلى هذا يمكن عد هذه الأدوات كما يلي: صبورة+ أقلام فوستير من كل الألوان + بطاقات الحروف +بطاقات التعزيز.

والجدول الموالي يحتوي على تفصيل مخطط للبرنامج التدريبي، عدد الحصص وعناوينها وأهداف كل حصة ومدتها وعدد الأنشطة فيها:

جدول (15): يوضح توزيع محاور وجلسات البرنامج

محاور البرنامج	الحصة	عنوان النشاط	الأهداف	أسلوب النشاط	عدد الأنشطة	زمن الجلسات
المحور الأول: تحليل المورفيم	1	ترتيب الحروف في الكلمة (الجذر)	فهم بنية الكلمة وتحديد الجذر المورفولوجي المشترك لكلمات من نفس العائلة.	جماعي	2	45د
المحور الثاني التحويل المورفولوجي	2	نشاط1: التمهيدي نشاط2: الضمائر)	التعرف على القواعد المورفولوجية	فردي+ جماعي	1	45د
	1	نشاط1: التمهيدي نشاط2:(جمع –مفرد)	معرفة القواعد المورفولوجية المتعلقة باستخدام السوابق واللواحق والتحكم الدقيق في التعامل معها	فردي+ جماعي	1	50د
	1	نشاط1: التمهيدي نشاط2:(مذكر –مؤنث)		فردي+ جماعي	1	45د
	1	نشاط1: التمهيدي نشاط2:(التصريف حسب الزمن)		فردي+ جماعي	1	50د

المحور الثالث: مورفولوجيا الاشتقاق	2	نشاط1: التمهيدي نشاط2:(الأوزان (فعل- فاعل- مفعول)	إدراك معنى العائلة المورفولوجية والبحث عن مشتقات الكلمات	فردي+ جماعي	1	45د
	2	نشاط: التمهيدي نشاط 2: التعرف على الأوزان (فعل- فاعل- مفاعل)	التعرف على التغيرات التي تطرأ على الكلمة وتحويلها	فردي+ جماعي	1	50د

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة لهذه الدراسة:

بعد جمع المعطيات، قمنا بتحليل البيانات ومعالجتها، وذلك باستخدام أساليب إحصائية تتوافق مع منهج الدراسة وفروضها حتى نصل إلى مناقشتها، وللإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضيتها تم تحليل البيانات بالاستعانة باستخدام البرنامج الاحصائي للحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إصداره (22) spss (version22) وهي:

- اختبار "ت" لعينتين مترابطتين (pairad Sample Test) لقياس الفروق بين متوسطات القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample Test) لقياس الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية التي اعتمدت على تحديد المنهج المتبع ثم تطرقنا إلى الدراسة الاستطلاعية بتفاصيلها والتي تم من خلالها توضيح السيرورة الميدانية وفق خطة مناسبة قادتنا إلى عينة الدراسة الأساسية، ثم اختيار العينة الأساسية لدراسة، وكذلك تناولنا أدوات الدراسة وكذلك خصائصها السيكومترية، وتطرقنا أيضا إلى البرنامج التدريبي من حيث الإجراءات والمحتوى، وفي نهاية الفصل ذكرنا الأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد عرض الإجراءات المنهجية لدراسة في الفصل السابق سيتم في هذا الفصل التحقق من فرضيات الدراسة التي افترضنها في بداية الدراسة أن للبرنامج التدريبي فاعلية في تحسين الأداء القرائي التي تشير إلى أن هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية وفي ضوء مشكلة الدراسة وفرضياتها سوف يتم عرض الطرق الإحصائية لكل فرض من فروض الدراسة ومعالجتها عن طريق برنامج SPSS-22 بالأساليب الإحصائية المناسبة

1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبارات الوعي المورفولوجي -القراءة ".

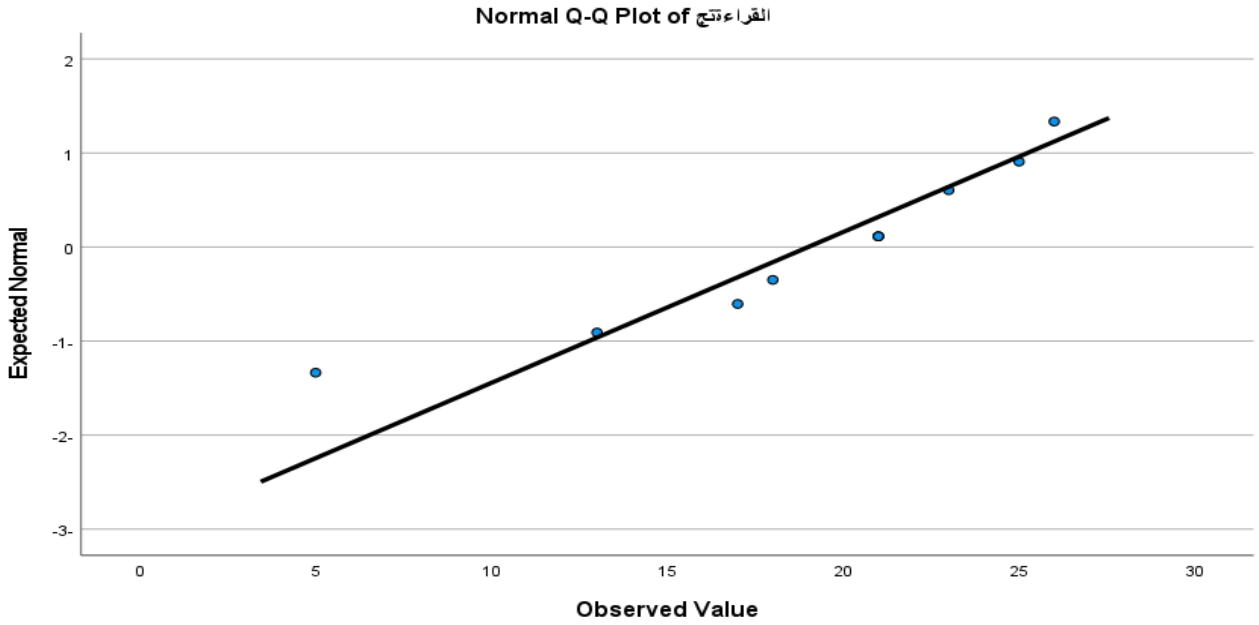
وللتحقق من صدق الفرضية تم الاستعانة ببرنامج spss-22 ولمعالجة نتائج الفرضية قمنا بإجراء اختبار لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين (t-test) Indepemdent Samples test. (أنظر الملحق رقم 11)

تم فحص اعتدالية التوزيع البيانات لتأكد ما إذا كان التتبع التوزيعي طبيعي باستخدام اختبار شابيرو shpiri-wilk فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

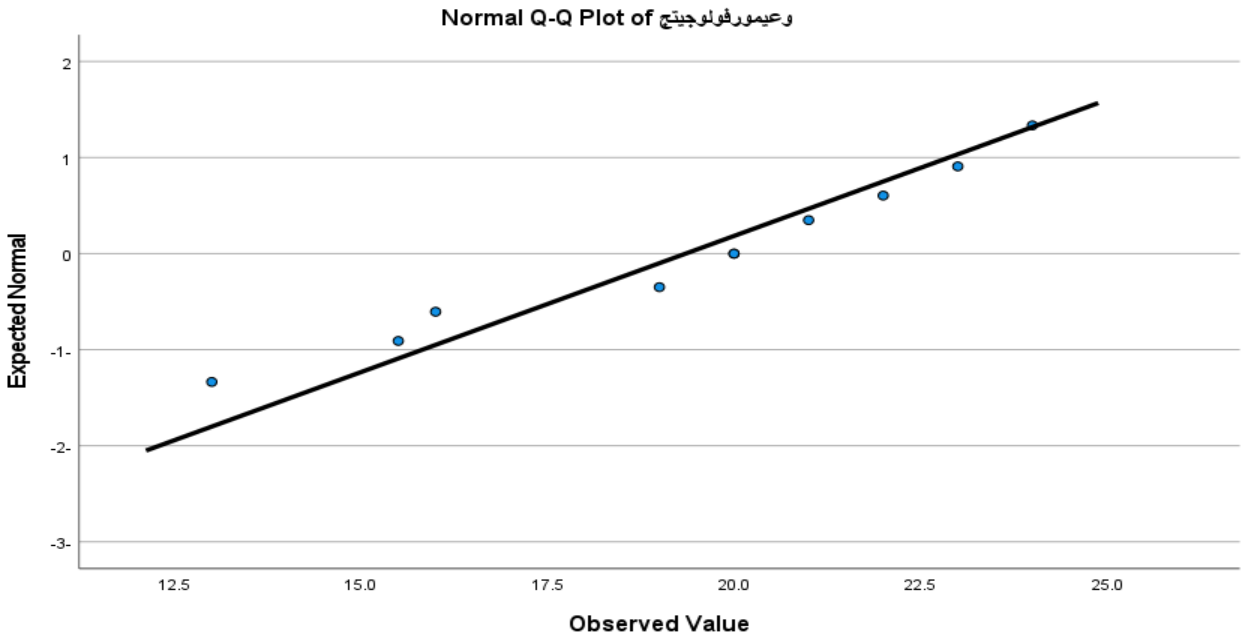
جدول (16): يبين نتائج اختبار شابيرو لاعتدالية التوزيع

المجموعات	المتغير	قيمة shapiro	درجة الحرية df	مستوى الدلالة	الفرار
التجريبية	الوعي المورفولوجي	0.94	10	0.65	اعتدالية التوزيع
	القراءة	0.89	10	0.17	اعتدالية التوزيع
الضابطة	الوعي المورفولوجي	0.92	10	0.40	اعتدالية التوزيع
	القراءة	0.87	10	0.12	اعتدالية التوزيع

من خلال رصد القيم المذكورة في الجدول السابق يتضح لنا أن القيمة الاحتمالية (sig) لـ: shpiri–wilk للمجموعتين التجريبية والضابطة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن التوزيع طبيعي ويتمتع بالاعتدال. والأشكال التالية توضح ذلك:

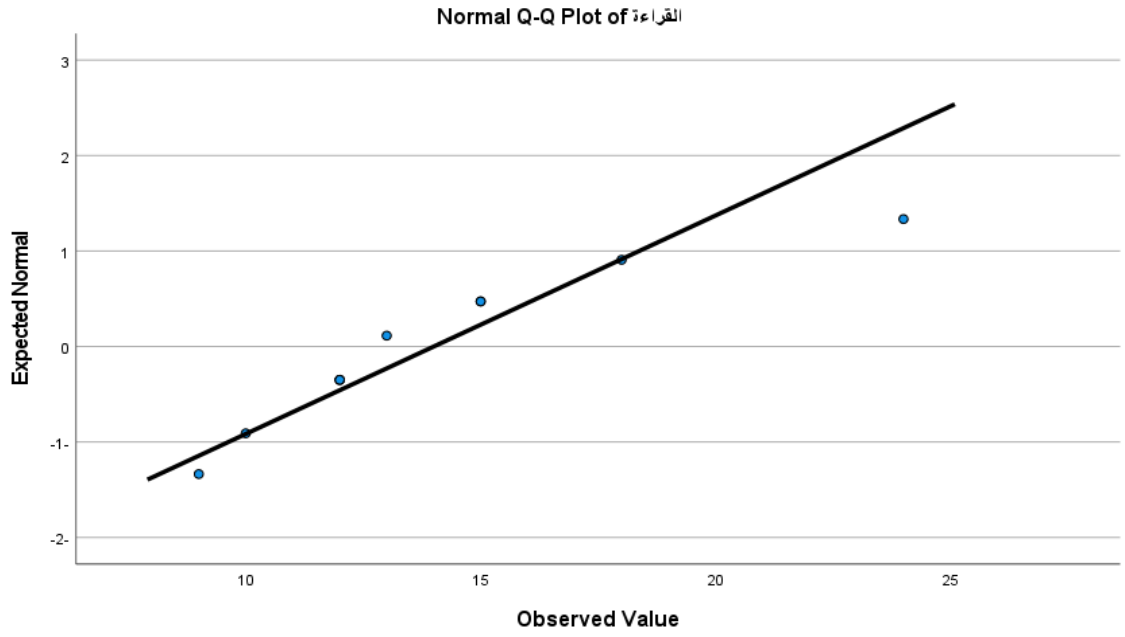


شكل (12): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار القراءة

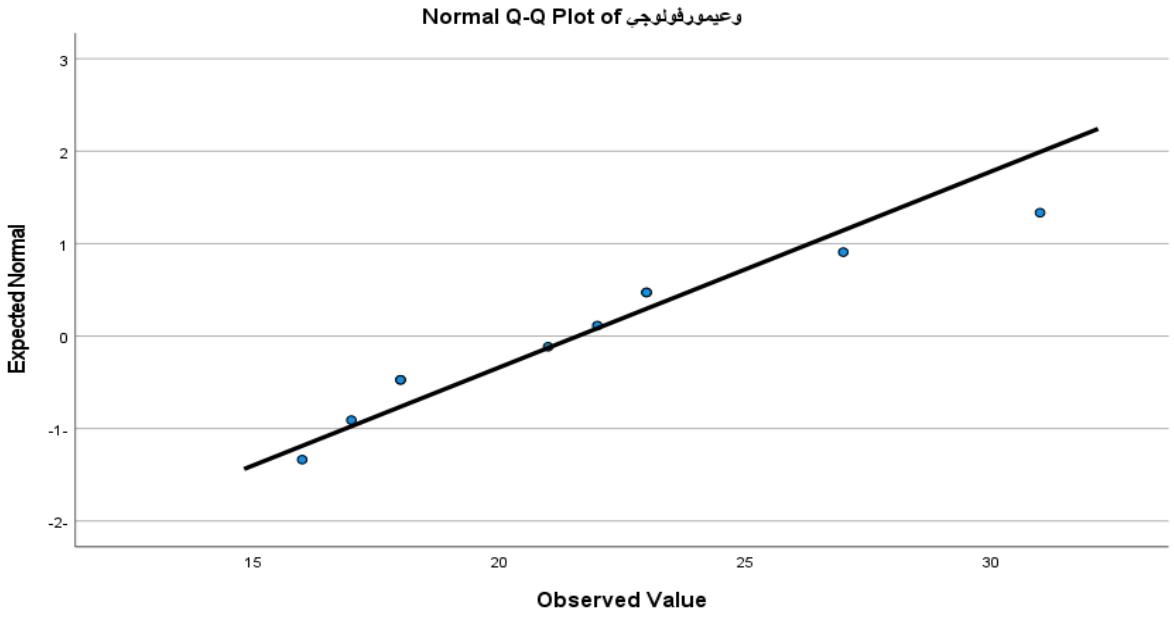


شكل (13): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار الوعي المورفولوجي

شكل (12) (13): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي



شكل (14): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار القراءة



شكل (15): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار الوعي المورفولوجي

شكل (14) (15): يبين التوزيع الاعتدالي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي من خلال الأشكال السابقة يتبين تجمع النقاط حول الخط مما يفسر اعتدالية التوزيع في جميع المتغيرات الدراسة.

جدول (17): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار الوعي المورفولوجي.

المتغير	أبعاد المتغير	المجموعات	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية DF	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي المورفولوجي	الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر)	تجريبية	10	9.50	2.33	18	1.29	غير دالة عند 0.21
		الضابطة	10	10.90	2.54	18		
	التعرف على الأنماط المورفولوجية	تجريبية	10	9.60	2.22	18	0.99	غير دالة عند 0.33
		الضابطة	10	10.70	2.71	18		

من خلال النتائج المسجلة في الجدول (17) في متغير الوعي المورفولوجي دلت النتائج:

في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) كانت نتائج المجموعة التجريبية (M= 9.50, SD=2.33) أما المجموعة الضابطة (M=10.90, SD= 2.22) وأن قيمة "ت" تقدر ب (1.29) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.21) مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر).

في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية كانت نتائج المجموعة التجريبية (M= 9.60, SD=2.22) أما المجموعة الضابطة (M=10.70, SD= 2.71) وأن قيمة "ت" تقدر ب (0.99) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.33) مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية.

جدول (18): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار الأداء القرائي.

المتغيرات	ابعاد المتغيرات	المجموعات	العدد N	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة t "ت"	مستوى دلالة
الأداء القرائي	كلمات المتداولة	تجريبية	10	9.70	3.80	18	−0.46	غير دالة عند 0.64
		ضابطة	10	9.00	2.82	18		
	كلمات غير المتداولة	تجريبية	10	6.00	2.44	18	0.28	غير دالة عند 0.78
		ضابطة	10	6.30	2.31	18		
	شبه الكلمات	تجريبية	10	2.20	1.47	18	1.18	غير دالة عند 0.25
		الضابطة	10	3.30	2.54	18		

نلاحظ من الجدول السابق أن نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على **متغير الأداء القرائي** لدراسة كانت:

في اختبار قراءة الكلمات المتداولة كانت نتائج المجموعة التجريبية (M= 9.70, SD= 3.80) أما المجموعة الضابطة (M=9.00, SD= 2.44) وأن قيمة "ت" تقدر ب (−0.46) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.64) مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار الكلمات المتداولة. وعليه فالمجموعتين غير متكافئتين في قراءة الكلمات المتداولة للقياس القبلي.

وفي اختبار قراءة الكلمات الغير متداولة كانت نتائج المجموعة التجريبية (M= 6.00, SD= 2.44) أما المجموعة الضابطة (M=6.30, SD= 2.31) وأن قيمة "ت" تقدر ب (0.28) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.78) مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار الكلمات الغير متداولة.

اما في اختبار شبه الكلمات كانت نتائج المجموعة التجريبية (M= 2.20, SD= 3.30) أما المجموعة الضابطة (M=9.00, SD= 2.44) وأن قيمة "ت" تقدر ب (1.18) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة (0.25) مما يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار شبه الكلمات. وعليه فالمجموعتين متكافئتين في اختبار شبه الكلمات.

يتبين مما سبق عرضه من نتائج المقارنة بين القياسات القبلية بين المجموعة التجريبية والضابطة يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبارات القراءة –الوعي المورفولوجي ومنه تحققت الفرضية الصفرية القائلة أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبارات الوعي المورفولوجي – القراءة.

ومنه يمكن القول أن المجموعتين متكافئتين في جميع القدرات، حيث يدفعنا هذا لعزل كل تغير يطرأ أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.

2–عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي – القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (19): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي المورفولوجي

المتغيرات	ابعاد المتغير	المجموعات	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي المورفولوجي	الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر)	التجريبية	10	16.90	1.95	18	-6.95	دالة عند 0.01
		الضابطة	10	10.70	1.76	18		
	التعرف على الأنماط المورفولوجية	التجريبية	10	15.30	1.41	18	-5.85	دالة عند 0.01
		الضابطة	10	10.00	2.71	18		

يتضح من خلال الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) (16.90) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (10.70) على نفس الاختبار، وبلغت قيمة "ت" (6.95-)، وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر).

كما دلت النتائج أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية (15.30) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (10.00) على نفس الاختبار، وبلغت قيمة "ت"

(5.85-)، وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية.

وبما أن متوسط درجات للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات للمجموعة الضابطة فأن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ومنه نقبل الفرضية الجزئية القائل انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي المورفولوجي لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (20): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار القراءة

المتغيرات	ابعاد المتغير	المجموعات	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحريةdf	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأداء القرائي	الكلمات المتداولة	التجريبية	10	34.10	2.90	18	-19.38	دالة عند 0.01
		الضابطة	10	9.00	2.82			
	الكلمات غير المتداولة	التجريبية	10	30.60	3.13	18	-21.96	دالة عند 0.01
		الضابطة	10	3.80	2.25			
	شبه الكلمات	التجريبية	10	27.30	4.57	18	-14.51	دالة عند 0.01
		الضابطة	10	3.30	2.54			

نلاحظ من الجدول السابق أن نتائج الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمتغير الأداء القرائي للدراسة كالتالي:

- يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الكلمات المتداولة (34.10)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (9.00) على نفس الاختبار، وبلغت قيمة "ت" (19.38-)، وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار قراءة الكلمات المتداولة. وبما أن متوسط درجات للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات للمجموعة الضابطة فأن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- يتضح من الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الكلمات غير المتداولة (30.60)، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (3.80) على نفس الاختبار، وبلغت قيمة "ت" (21.96-)، وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار قراءة الكلمات غير المتداولة. وبما أن متوسط درجات للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات للمجموعة الضابطة فأن الفروق لصالح المجموعة التجريبية.
- كما يتضح من خلال الجدول أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار شبه الكلمات (27.30) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (3.30) على نفس الاختبار، وبلغت قيمة "ت" (14.51-)، وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار شبه الكلمات. وبما أن متوسط درجات للمجموعة التجريبية أكبر من متوسط درجات للمجموعة الضابطة فأن الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ومنه نقبل الفرضية البديلة القائل انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار القراءة.

ومما سبق عرضه من النتائج المتحصل عليها من اختبار "ت" والذي يشير إلى أن جميع القياسات على متغيرات الدراسة بين متوسطات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي تشير إلى فروق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، حيث لاحظنا من الجدول السابق الفرق الكبير بين متوسطات المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة حيث ارتفع مجموع متوسطات المجموعة التجريبية إلى في حين لم تتغير مجموعة متوسطات المجموعة الضابطة.

ومنه يمكننا رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي المورفولوجي – القراءة لصالح القياس البعدي.

ولاختبار صحة هذه الفرضية استعملت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مترابطتين، بواسطة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss22) ولمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على اختبارات الوعي المورفولوجي والقراءة سنعرض من خلال الجدول التالي النتائج المتحصل عليها:

جدول (21): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لاختبار الوعي المورفولوجي لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	أبعاد المتغير	المجموعات	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الوعي المورفولوجي	الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر)	القبلي	10	10.90	2.33	9	-5.42	دالة عند 0.01	1.50 تأثير كبير
		البعدي	10	16.90	1.66	9			
	التعرف على الأنماط المورفولوجية	القبلي	10	10.70	2.71	9	-5.71	دالة عند 0.01	1.11 تأثير كبير
		البعدي	10	15.30	1.41	9			

❖ ويتبن من الجدول رقم (21) أن نتائج الدراسة في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) قبل تطبيق البرنامج كان المتوسط (M=10.90) وبعد التطبيق كانت نتائج المتوسط (M= 16.90) وبلغت قيمة "ت" 5.42- وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر)، بما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي فان الفروق اتجهت لصالح القياس البعدي.

❖ كما يتبن من الجدول رقم (20) أن نتائج الدراسة في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية قبل تطبيق البرنامج كان المتوسط (M=10.70) وبعد التطبيق كانت نتائج المتوسط (M= 15.30) وبلغت قيمة "ت" 5.42- وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية ، بما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي فان الفروق اتجهت لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من الدلالة العلمية للنتيجة فقد تم استخدام اختبار كوهن (d)، وكما يلاحظ أن قيمة اختبار كوهين لحجم التأثير بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار الوعي المورفولوجي قد بلغت في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (1.50) وبلغت في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية (1.11)، وهي قيمة كبيرة حسب (Cohen,2013) أكبر من 0.80، ما يعني أن البرنامج المقدم قد أسهم بنسبة كبيرة في تحسين الوعي المورفولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة.

جدول (22): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في اختبار الأداء القرائي لدى المجموعة التجريبية

المتغيرات	أبعاد المتغير	المجموعات	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الوعي المورفولوجي	الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر)	القبلي	10	10.90	2.33	9	-5.42	دالة عند 0.01	1.50 تأثير كبير
		البعدي	10	16.90	1.66	9			
	التعرف على الأنماط المورفولوجية	القبلي	10	10.70	2.71	9	-5.71	دالة عند 0.01	1.11 تأثير كبير
		البعدي	10	15.30	1.41	9			

من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق يتبين:

- ❖ أن نتائج الدراسة في اختبار قراءة الكلمات المتداولة قبل تطبيق البرنامج كان المتوسط (M= 9,70) وبعد التطبيق كانت النتائج(M= 34.55) وبلغت قيمة "ت" 24.34- وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار قراءة الكلمات المتداولة، بما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي فان الفروق اتجهت لصالح القياس البعدي.
- ❖ كذلك يتضح من الجدول أن نتائج الدراسة في اختبار قراءة الكلمات غير المتداولة قبل تطبيق البرنامج كان المتوسط (M= 8.33) وبعد التطبيق كان المتوسط (M= 30.66) وبلغت قيمة "ت" (20.29-) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.00، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار قراءة الكلمات غير المتداولة، بما ان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي فان الفروق اتجهت لصالح القياس البعدي.
- ❖ يتضح من الجدول كذلك أن نتائج الدراسة في اختبار شبه الكلمات قبل تطبيق البرنامج كانت (M= 33 .3 ,1.65 =SD) وبعد التطبيق كانت النتائج (M= 27.30)وبلغت قيمة "ت" 20.29- وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار قراءة شبه الكلمات، بما أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للقياس القبلي فان الفروق اتجهت لصالح القياس البعدي.

وللتأكد من الدلالة العلمية للنتيجة فقد تم استخدام اختبار كوهن (d)، وكما يلاحظ أن قيمة اختبار كوهين لحجم التأثير بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبار قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة شبه الكلمات وهي قيمة كبيرة حسب (Cohen,2013) أكبر من 0.80، وهذا يعني أن البرنامج المقدم قد أسهم بشكل كبير في تحسين قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات لدى الأطفال عسيري القراءة.

من خلال ما سبق ذكره من نتائج معالجة نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها فإننا نقبل بالفرض التي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات الوعي والمورفولوجي –القراءة لصالح القياس البعدي بهذا تكون الفرضية قد تحققت.

ولتقويم البرنامج التدريبي من خلال نتائج التجربة تم التحقق من الدلالة العلمية بحساب حجم الأثر وهو الوجه المكمل لدلالة الإحصائية – وذلك بتطبيق معادلة Cohen كمؤشر لدلالة على حجم الأثر وأشار كوهن إلى معايير محكمة للحكم على قيمة حجم الأثر المستخرجة بواسطة مؤشر"d" حيث اعتبر حجم التأثير ضعيفا عند قيمة (0.20– 0.50) ومتوسط عند قيمة (0.50– 0.79) وكبيرا عند قيمة 0.80 فأكثر). (عبير علي، 2018، ص449)

وبالرجوع للجدول يتبين أن قيمة المعيارية المحسوبة لحجم تأثير البرنامج التدريبي في كل اختبارات الدراسة تثبت أن للبرنامج التدريبي له دلالة عملية حيث بلغت كل القياسات قيمة أكبر من (0.80) مما يدل على أن هناك حجم تأثير كبير، فنلاحظ من خلال أثر البرنامج التدريبي أن نتائج الاختبارات كانت كبيرة وهذا ما يؤكد على أثر وفاعلية البرنامج على المجموعة التجريبية في تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي.

يتضح من خلال ما سبق أثر وفاعلية البرنامج على المشاركين في تحسين الأداء القرائي أن مستويات القياسات القبلية في المجموعتين متساويتين لكن بعد إدخال البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية تظهر القياسات البعدية أن المجموعة التجريبية تفوق المجموعة الضابطة بشكل واضح في كل القياسات بينما بقيت المجموعة الضابطة تتراوح مكانها يقابل هذا تحسن الوعي المورفولوجي تحسن مرتفع في الأداء القرائي بينما ضلت مستويات القياس في المجموعة الضابطة في نفس المستوى، من هنا يتضح فعالية البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة.

4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي المورفولوجي –القراءة.

بعد معالجة البيانات إحصائيا كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (23): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الوعي المورفولوجي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

المتغيرات	أبعاد المتغير	القياسات	العدد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الوعي المورفولوجي	الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر)	بعدي	10	16.90	1.66	9	−0.75	غير دالة عند 0.46
		تتبعي	10	17.20	1.22	9		
	التعرف على الأنماط المورفولوجية	بعدي	10	15.30	1.41	9	−0.21	غير دالة عند 0.83
		تتبعي	10	15.40	1.95	9		

يتبين من النتائج الموضحة أن نتائج الدراسة في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) في القياس البعدي كانت(M=16.90) وفي القياس التتبعي كانت النتائج (M=17.20) وقيمة "ت" تقدر بـ: 0.75−، وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.46، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر).

كما يتبين من النتائج الموضحة أن نتائج الدراسة في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية في القياس البعدي كانت(M=15.30) وفي القياس التتبعي كانت النتائج (M=15.40) وقيمة ت" تقدر بـ: 0.21−، وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.83، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار التعرف على الأنماط المورفولوجية.

جدول (24): يوضح قيمة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي في اختبار الأداء القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغير	الاختبار	القياس	العدد N	المتوسط الحسابي M	الانحراف المعياري SD	درجة الحرية DF	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأداء القرائي	الكلمات المتداولة	البعدي	10	34.10	2.96	9	0.66	غير دالة عند0.52
		التتبعي	10	33.70	2.26			
	الكلمات غير متداولة	البعدي	10	30.60	3.13	9	1.44	غير دالة عند 0.18
		التتبعي	10	29.70	3.02			
	شبه الكلمات	البعدي	10	27.30	4.57	9	−0.84	غير دالة عند 0.42
		التتبعي	10	28.40	3.02			

من خلال النتائج المدونة في الجدول السابق يتبين:

❖ أن نتائج الدراسة في اختبار قراءة الكلمات المتداولة في القياس البعدي كانت (M=34.10) وفي القياس التتبعي كانت (M= 34.55) وقيمة "ت" تقدر بـ 0.66 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.25، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبين القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار قراءة الكلمات المتداولة،

❖ كذلك يتضح من الجدول أن نتائج الدراسة في اختبار قراءة الكلمات غير المتداولة في القياس البعدي كانت(M=30.60) وفي القياس التتبعي كانت النتائج (M= 29.70) و قيمة "ت" تقدر بـ 1.44، وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.18، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار قراءة الكلمات غير المتداولة.

❖ يتضح من الجدول كذلك أن نتائج الدراسة في اختبار قراءة شبه الكلمات في القياس البعدي كانت (M=27.77)، وفي القياس التتبعي كانت النتائج (M= 27.00) وقيمة "ت" تقدر بـ 0.84−وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.42، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

القياس البعدي والقياس التتبعي في اختبار قراءة شبه الكلمات. وعليه تعزو الباحثة عدم الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي إلى الأثر الكبير للبرنامج التدريبي الذي بقي مفعوله ساريا على مستوى اختبار القراءة ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائل أنه "لا توجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبار القراءة".

وعليه تعزو الباحثة عدم الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي إلى الأثر الكبير للبرنامج التدريبي الذي بقي مفعوله ساريا على مستوى اختبار الوعي المورفولوجي ومنه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية القائل أنه: لا توجد فروق بين القياس البعدي والقياس التتيعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبار الوعي المورفولوجي.

يتضح من خلال نتائج السابقة أثر وفاعلية البرنامج التدريبي على المشاركين في تحسين الأداء القرائي حيث بينت النتائج في الفرضية الأولى أن مستويات القياسات القبلية بين المجموعتين كانت متساوية لكن بعد ادخال البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية تظهر أن القياسات البعدية تفوق المجموعة التجريبية عن الضابطة بينما ظلت قياسات المجموعة الضابطة نفس المستوى يقابل هذا تحسن تنمية الوعي المورفولوجي وتحسن الأداء القرائي كما كان هذا الأثر الإيجابي للبرنامج مفعوله ساريا حيث كانت كل القياسات البعدي والتتبعية متساوية.

من خلال هذا التحقق من الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة يمكننا القول أن فرضية الدراسة العامة قد تحققت أي: أن للبرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي فعالية في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة وله امتداد وأثر ايجابي فعال.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة والتي هدفت أساسا لمعرفة أثر فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة سنة ثالثة ابتدائي حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن المجموعة التجريبية في الأداء القرائي يعزى هذا التحسن للبرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، حيث دلت النتائج عن وجود فروق بين المتوسطات كل من القياسات البعدي بين المجموعتين كما دلت عن الفروق بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وهذا ما اشارت له فرضيات الدراسة سالفا.

الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج لفرضيات الدراسة

تمهيد

1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة

6-خلاصة الدراسة والاستنتاجات

7-مقترحات وافاق البحث

تمهيد:

خصص هذا الفصل لتفسير ومناقشة النتائج، وفقا للفرضيات التي صيغت واعتمدت في دراستنا هذه حيث اتضح من خلال عرض النتائج تحقق الفرضية الأساسية للبرنامج والتي تشير إلى أن البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي كان له أثر إيجابي وفعال وذلك وتم الاستدلال من خلال تحقق الفرضيات الأربعة الجزئية لدراسة وبناها على هذا سيتم مناقشة وتفسير نتائج الدراسة على ضوء محتوى ومضمون البرنامج والدراسات السابقة والمرجعية النظرية لمتغيرات الدراسة.

1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لقد دلت نتائج الدراسة إلى الفرضية الأولى إلى أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبارات القراءة –الوعي المورفولوجي (الحكم على العلاقة المورفولوجية والتعرف على الأنماط المورفولوجية). حيث انطلقنا في درستنا هذه من عينة مكونة من 20 تلميذا يعانون من عسر القراءة تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تحتوي المجموعة التجريبية على (10) تلاميذ والمجموعة الضابطة على (10) تلاميذ، وتم قياس كل المتغيرات الدراسة قصد ضبطها قبل اجراء التجربة حيث توصلت هذه القياسات القبلية إلى تكافؤ وتجانس مجموعتي الدراسة في كل المتغيرات.

إن الهدف الأساسي من معالجة هذا الافتراض هو التأكد من تحقيق التكافؤ التام للمجموعتين قبل دخول المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي حيث يشمل هذا التساوي والتكافؤ والتجانس المستوى المورفولوجي المراد تنميته من خلال محتوى أنشطة البرنامج كذلك الأداء القرائي المستهدف لدراسة.

كما أن هذا التكافؤ في متغيرات الدراسة يؤكد لنا أن التغيرات التي تحدث بعد تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية وهو بفعل وتأثير فاعلية البرنامج التدريبي لا غيره لأن المجموعتين لها نفس القدرات والمؤهلات كما أن كلا المجموعتين تتعرض لنفس البرنامج الدراسي المعتاد فقط لمجموعة التجريبية التي أضفنا لها البرنامج التدريبي المتمثل في دراستنا هذه.

بعد تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في كل متغيرات الدراسة، وهذا من خلال أداء الافراد في المجموعتين في اختبار القراءة والمتمثل في فك رموز الكلمات المتداولة مثل (كلمة– بيت– شجرة) وفك رموز الكلمات غير متداولة مثل (قفل– يسير– موقع) وفك رموز أشباه الكلمات مثل (لواعي– غاصر– تكاب) وهي كلمات ليست لها معنى، حيث كانت نتائج الاختبار في المجوعتين متساوتين في عجزهم عن قراءة الكلمات وهذا ما أكده Baddeley واخرون (1996) أن المصابين

بعسر القراءة لديهم عجزا واضح في استخدام استراتيجيات التشفير الملاءمة للكلمات المقروءة مما يؤدي إلى تحللها وتلاشيها وبالتالي ضعف المخزون اللغوي وضحالة البنية اللغوية لدى الفرد مما يؤدي بدوره إلى انقاص رصيد الفرد من الشفرات التي يمكن من خلالها أن يحدث التكامل بينها وبين الشفرات الجديدة وهو ما يقلل من سعة المعالجة اللغوية.

كما كانت النتائج في اختبار الوعي المورفولوجي على مستويين الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) والتعرف على الأنماط المورفولوجية فقد تساوى عجز المجموعتين ولم تكن هناك فروق بته بين المجموعتين. حيث أكدت بعض الأبحاث أن الأفراد ذوي صعوبات القراءة عادة ما يكون لديهم قصور في الوعي المورفولوجي، ونجد من أهم مظاهر صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية القصور في مهارة تقسيم الكلمة، والصعوبة في تفسير وفك تشفير الكلمات الجديدة والتي تتطلب تقسيما إلى وحدات لها معنى، وكذلك لديهم ضعف في قراءة الكلمات المركبة ومن أهم المشكلات التي ترتبط بالناحية المورفولوجية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة أنهم يجدون صعوبة في بعض المورفيمات المتعلقة بزمن فعل الجملة مثل إضافة نهاية إلى الفعل ليدل على الزمن الماضي في اللغة، كذلك يجدون صعوبة في استخدام ضمير الملكية للغائب، وأيضا في استخدام الصفة من كلمة معينة وخاصة مع صيغ المبالغة عند المقارنة بين شخص وشخص أو بين شخص ومجموعة أشخاص.

كما أكد (Davidson, Sean, 2015) أن عدم المعرفة المورفولوجية هي العوامل المسببة لصعوبة في مهارات القراءة، ولابد من التحليل المورفولوجي للكلمات لمعرفة الوحدات المكونة للمورفيم وتحديد المعنى الدلالي للكلمة، ويمكن استخدام استراتيجية التحليل المورفولوجي لاستخلاص معاني كلمات غير معروفة أثناء القراءة، طبقت الدراسة على تلاميذ من الصف الرابع، والخامس لديهم صعوبات في القراءة، وضعف لغوي، وجهل بالمفردات وأثبتت دراسته أهمية التحليل المورفولوجي في زيادة المفردات اللغوية وتطوير في القراءة.

أكدت لنا هذه الفرضية تكافؤ وتجانس المجموعتين في مستوى عجزهم في قراءة الكلمات (المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات) والوعي المورفولوجي (الجذر والتعرف على الأنماط المورفولوجية) قبل تطبيق البرنامج الذي صمم محتواه بأنشطة لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة ومعرفة أيضا ما إذا كان له فاعلية على مستوى الوعي المورفولوجي حيث أن هذا التكافؤ سيوضح لنا أثر البرنامج على المجموعة التجريبية.

2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي في اختبارات القراءة –الوعي المورفولوجي (الحكم على العلاقة المورفولوجية–التعرف على الأنماط المورفولوجية) لصالح المجموعة التجريبية.

بعد تطبيق اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أشارت نتائج في الجدول رقم (19) و(20) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية حيث لم توجد فروق بين المجموعتين في القياس القبلي، بينما ظهرت الفروق في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي المتمثلة في اختبار القراءة والوعي المورفولوجي.

حيث تشير النتائج الرئيسة لاختبار الفرضية الثانية إلى أن المجموعة التجريبية حققت أفضل النتائج القياسات بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي المتمثلة في جميع اختبارات الدراسة حيث لاحظنا بعد تطبيق البرنامج التدريبي ارتفاع في متوسط جميع الاختبارات. وهو ما يثبت أن هذا الفرق الحاصل يعزى للبرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة.

هذا التحسن يمكن الاستدلال به على أن البرنامج التدريبي أثر فعال من خلال الأنشطة التي ساهمت بشكل واضح في تنمية الوعي المورفولوجي، حيث عمل هذا البرنامج على تنمية هذه القدرات من خلال التركيز على النشاط التمهيدي الذي تم تكراره في كل جلسة الذي ساهم في اكتساب التعرف على جذر الكلمة وإدراك المفاهيم الأساسية بشكل الكلمة، مما يشير إلى أن الجذر هو وحدة معجمية تلعب دورا حاسما في معالجة وتمثيل اللغة العربية في اكتساب اللغة المكتوبة. والجذر في اللغة العربية غالبا ما يكون عنصر مشترك بين عدد من الكلمات مثل الجذر: "ك ت ب" فهو مشترك بين "كتابة" و"مكتبة" و"كاتب" و"مكتوب" ويكون مكونا من مجموعة من الحروف الساكنة يعبر من خلالها عن فكرة عامة ودقيقة ويتم تحقيق هذه الفكرة في كلمات مستقلة أين يتم التلاعب بالحركات (الصوائت) داخل هذا الجذر الأخير يمكن أن يحيل إلى عدة تمثيلات معجمية وفونولوجية.

(شفيق شقير، 2016، 48، ص49)

كما ركزت الأنشطة البرنامج على أن الجذر (radical) يجب أن يتوافق مع العنصر الذي يعمل عليه اللصق اللواحق (les suffixes) والبوادئ (les préfixes) والتي يمكن أن تتألف من مورفيم أو أكثر حيث عند إزالة جميع الملصقات يبقى المورفيم المعجمي(الجذر radical). نظرًا لأهمية الوعي المورفولوجي في

التشكل لتعرف على الكلمات لدى كل من القراء العاديين والأطفال عسيري القراءة، وفيما يتعلق بحقيقة أن القراءة باللغة العربية هي عملية قائمة على الجذر (المورفيمية)، هناك حاجة متزايدة لاستكشاف التأثيرات المباشرة لتدريب الوعي المورفولوجي على تحسين درجة الإتقان ودقة قراءة الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. فيما يخص الكلمات هناك فئتين فئة اشتقاق للكلمات فيها لا يغير المنحى الصوتي وفئة أخرى يتغير معها المنحى الصوتي أثناء الاشتقاق، في هذه الحالات الدراسات التجريبية أثبتت وجود صعوبة عند الذين يجدون صعوبة في القراءة خاصة عند تشكيل الاشتقاقات من النوع الذي يتغير معه المنحى الصوتي للكلمة مقارنة بالأطفال الذين من ذوي الفئات العمرية العادية. وفي بعض الأحيان هذا الفرق لا يكون ظاهرا مهما كانت طبيعة التشكيلات (Fowler et Liberman1990)، هذا ما أكدته العديد من الدراسات منها دراسة Saint– pieree (2009) ودراسة Thibault & All (2011) الذين أكدوا ظهور أهمية وفعالية التدريب المورفولوجي على التلاعب بالوحدات المورفيمية في عملية القراءة عن الأطفال عسيري القراءة.

كما يعود هذا التأثير إلى تنمية بناء الكلمات باستخدام اللواصق الاشتقاقية les préfixes dérivationnels كما أنها تشير إلى المعجم وتستخدم فيها الجذور radical والسوابق les affixies واللواحق les suffixes ويتم بناء معنى الكلمة من خلال التحليل المتتالي للمورفيمات التي تشكلها إذ انها تسمح بتشكيل كلمات جديدة عن طريق إضافة مورفيمات معروفة لكلمات أخرى. حيث تعتبر الأنشطة الخاصة بإنتاج المشتقات لسوابق واللواحق جعلتهم يكتسبون مهارة تركيب وصياغة المفردات بطريقة صحيحة كما تحسن انتاجهم للكلمات واشتقاقها والتمييز بين السوابق واللواحق وكذلك اكتسابهم مجموعة من البنيات الاشتقاقية وزيادة ثروتهم اللغوية.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة **huaart (2016)**: هدفت هذه الدراسة إلى دراسة التأثير التدريبي للمورفولوجيا الاشتقاقية على مهارات القراءة عند الأطفال الذين يعانون من اضطراب نوعي في تعلم القراءة تم استخدام الأدوات التالية: اختبار عسر القراءة الموحد l'alouette، اختبار قراءة الكلمات الملصقة affixes وقراءة شبه الكلمات الملصقة pseudo–mots affixes، اختبار إنتاج الكلمات المكتوبة، استنتج نتائج الدراسة أن مرافقة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بالتدريب الذي قامت به يسمح لهم بفهم صعوباتهم وأهمية دوره في إعادة تأهيلهم بشكل أفضل، كما توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يمكنهم من وضع استراتيجية مورفولوجية لتحسين مهاراتهم في القراءة حيث كان تأثير أكثر تقبلا لانتظام مجموعات الحروف المتكررة، كالجذور والملصقات وكذلك معانيها، وقد لوحظ بالفعل تحسن كبير في عسر القراءة بعد هذه الأشهر الثلاثة من التدريب كذلك تحسين دقة وسرعة القراءة للكلمات المنتظمة وغير المنتظمة، ملاحظة قراءة

الكلمات المعقدة عموما بشكل أسرع حيث ثبت العمل على المورفولوجيا الإشتقاقية أنه طريق تأهيل يجب مواصلة استغلاله.

كما اهتم بعض الباحثين في السنوات الأخيرة في مجال علم النفس اللغوي بدور التحليل المورفولوجي في تأهيل اللغة المكتوبة، وخاصة المضطربين بعسر القراءة، لكن تطوير المهارات المورفولوجية قد اجتذب اقل، وبالكاد تتجاهل البعد المورفولوجي للكلمات باعتبار البنية المورفولوجية لا يتم استخدامها في القراءة إلا انطلاقا من اللحظة التي يتقن فيها التلميذ فك التشفير الغرافونولوجي، أي في المرحلة الإملائية ويهدف هذا الاستخدام للمورفولوجيا أساس للتغلب على عدم انتظامية بعض الكلمات التي لا يمكن قراءتها عن طريق التحويل البسيط للغرافيمات إلى فونيمات، وفي الواقع فإن غالبية الأبحاث المتعلقة حول تأثير مورفولوجيا على تعلم القراءة لم تهتم بهذه المسألة ألا ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ففرضية غالبية الباحثين هي أن المورفولوجيا لا تتدخل في المعالجة التي يستغلها القراء إلا ابتداء من اللحظة التي يتحكم فيها الأطفال بالرمز الأبجدي(شنافي، 2019، ص2). رغم قلة الأبحاث إلا أن نتائجها كانت هامة، فقد أظهرت أن الاستراتيجية المورفولوجية يمكنها أن تعوض الذين يعانون من عسر القراءة لديهم أداء كتابي أفضل عندما يسمح لهم باستخدام التدريب المورفولوجي وذلك بكتابة وقراءة الكلمات بشكل صحيح مقارنة بالأطفال في نفس مستواهم لم يخضعوا لمثل هذا التدريب كذلك أكدت أبحاث saint-pierre (2009) وأبحاث Thibault وall(2011) على ظهور أهمية وفعالية التدريب المورفولوجي على التلاعب بالوحدات المورفوفيمية في عملية الكتابة والقراءة عند الأطفال عسيري القراءة.(marioneau, 2015, P30)

وبالنظر لاستراتيجية المتبعة في بناء برنامجنا فقد خصصنا أغلب الحصص على الحروف المنعزلة بدرجة الأولى وأنشطة لاستخدام توظيف الحروف في الكلمات وذلك بهدف اكتساب وترسيخ المبدأ الأبجدي، وهذا ما أشارت إلية دراسات معرفة القراءة والكتابة المبكرة إلى أن المبدأ الأبجدي هو مهارة أساسية للقراءة والكتابة (Edem & Moats; 2002, Ehri, 2000) ولتعزيز الوعي بأصوات الحروف (معرفة الحروف) في اللغات الأبجدية حتى يتعلم الأطفال فك الرموز والتهجئة أو الإملاء بدقة، يجب أن يتقن الأطفال المبدأ الأبجدي وأن يكنوا على علم بأن الكلمات المنطوقة تتكون من أصوات مرتبطة بأحرف أو مجموعات من الحروف تطابق هذه الحروف بأصواتها (Treiman et al, 1998). كما أن اكتساب فك الرموز الأبجدية لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مرتبطة سببيا بصعوبة الكبيرة (نسبة الخطأ) في التهجئة الملحوظة في شبه الكلمات أكثر من الكلمات المتداولة لأنه يتطلب استخدام استراتيجية معجمية فرعية وقد تم وصف الأداء الضعيف مع شبه

الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة مع الأنظمة الهجائية الغير شفافة وخاصة في السنوات الأولى من تجربة الكتابة.

كشفت الدراسة الحالية أيضا التأثير الكبير للبرنامج على الأداء القرائي وهذا لان إدراك الطفل للبنيات الصرفية للكلمات وقدرته على التفكير في هذه البنيات بكيفية صريحة، فهذه الأخيرة تميز بين ما يرتبط بالمعارف التي يمتلكها المتعلم بخصوص البنيات الصرفية للغته وما هو مرتبط بقدرته على القيام بمهام أو عمليات مختلفة حول هذه المعارف، وفي بعض حالات التحليل المنعزل للكلمات المتطورات لدى الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة يكون متفاوتا من واحد إلى آخر بعض الأحيان يكون أقل لكن في الغالب يكون متشابه للأطفال الأقل عمرا (Elbro,1989). هذه النتائج تثبت بأن التطورات والتحسينات لدى الأطفال الذين يجدون صعوبة في القراءة لا تكون عموما ضعيفة فيما يخص التشكيل الصرفي، مقارنة بالنتائج التي يتحصل عليها في مجال الصوتيات، على الرغم من أن الصلات والارتباطات بين هذين النوعين من التدريب في التطور العادي تعد مرتفعة جدا لدرجة اعتبارها علاقة تبعية الواحد للآخر. (Carlisle,1995)

وهذا ما اوضحته بعض الدراسات أنه لا يتم تأسيس العلاقة بين القدرات التحليل المورفولوجي للقراء ومستوى قراءتهم إلا عندما يشكل التحليل الفونولوجي قيدا مهما في التحليل المورفولوجي كما هو الحال réveur, réver حيث الحدود المقطعية لأساس (الجذر) لا يتم الحفاظ عليها أو في حالة حيث يخضع الأساس لتحويل فونولوجي مهم. وهذا لأن الأطفال الذين لديهم صعوبة اكتساب القراءة لديهم حساسية ضعيفة للمظاهر الفونولوجية والمورفولوجية والنحوية للغة مقارنة بالقراء العاديين. وترجع بعض الصعوبات في القراءة إلى عجز في قدرات التحليل المورفولوجي للغة الشفهية للقراء الضعفاء مع جميع الأعمار يجدون صعوبة تحليل الكلمات المعقدة مورفولوجيا والمكونة من مورفيمات تصريفية أي اشتقاقية. ومع ذلك تنشأ صعوبة كبيرة عند محاولة التمييز بين الصعوبات المورفولوجية بصفة خاصة الملاحظة لدى القراء العسيرين عن المشاكل الفونولوجية المعروفة عندهم.

كما تتفق هذه النتائج أيضا مع نتائج دراسة marionneou (2015): التي تهدف إلى تحديد مستوى عسر القراءة في اختبارات الوعي المورفولوجي ومن أجل قياس تأثير التدريب المورفولوجي على هذه المهارات وكذلك على مهارة الإملاء والكتابة تم تطبيق المنهج التجريبي في هذه الدراسة استخدمت الأدوات التالية لدراسة: أداء فحص عسر القراءة، اختبار الوعي المورفولوجي، نص القراءة ذو الوضعية الأيكولوجية، أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها بعد التدريب تفوق المضطربين بعسر القراءة في الوعي المورفولوجي مقارنة بالأطفال والمراهقين في نفس مستواهم الكتابي والإملائي مما أظهرت أن هناك مستوى محدد من المعلومات المورفولوجية ولكنه مستوى ضعيف يستلزم التدخل المبكر.

كما ركزنا أيضا في برنامجنا التدريبي وفيما يتعلق بحقيقة أن القراءة باللغة العربية هي عملية قائمة على الجذر (المورفيمية) وإنتاج وفهم البوادئ préfix واللواحق suffixe ومن خلال التدريب على التعليم خاصة للواحق affixes مما يزيد من المهارات الدلالية، وبالتالي ستؤثر المهارات المورفولوجية الجديدة الصريحة المقدمة لأطفال والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالشكل الفونولوجي المستقر والثابت للجذر الأكثر استخداما، حيث تعتمد قراءة الكلمات في التدريب التعليمي لها على الشفافية الفونولوجية للجذر، كما يستقر الشكل المفاهيمي للموفيم عند الطفل من خلال تمثيله للمكتوب، أي إدخال الوعي المورفولوجي في الكتابة يكون في وقت لاحق بعدما كان عليه الشفهي. ومع ذلك توجد حساسية بالبنية المورفولوجية للكلمات المكتوبة فتعلم القراءة يزيد من الحساسية المورفولوجية وبالتالي الوصول إلى بعض المعرفة المورفولوجية "الوعي". (عمراني، 2016، 57)

وقد يعزى هذا التفوق إلى توفر البيئة الإيجابية لتفاعل أفراد العينة مع الباحثة حيث كان التأثير متبادل، مع استخدام أسلوب التعزيز (بطاقات الاستحسان) لكل إجابة صحيحة وهذا ما يزيد قدرتهم على التقدم بإيجابية نحو كل أنشطة البرنامج وخلق جو تفاعلي بين أفراد العينة.

بناء على ما سبق جاءت نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن تنمية الوعي المورفولوجي قد حقق أفضل نتائج في تحسين الأداء القرائي لتلاميذ عسيري القراءة حيث تناولت جلسات البرنامج التدريبي في أبعادها الثلاثة: تحليل المورفيم (الجذر) ومورفولوجيا الاشتقاق والتحويل المورفولوجي فقد نفذت هذه الأنشطة في ضوء استراتيجية علمية قائمة على الوعي المورفولوجي والقراءة حيث ترى الباحثة أن هذه الخلفيات ساهمت بشكل كبير في تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

من خلال هذا يتضح أن حسب نتائج الفرضية بعد المعالجة الإحصائية فإن تنمية الوعي المورفولوجي كان له أثر فعال في تحسين الأداء القرائي بشكل كبير فبالعودة لنتائج المدونة في الجدول (19) و(20) نجد أن متوسطات الأطفال الذين التحقوا بالبرنامج تحسنوا بشكل واضح.

3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تعالج الفرضية الثالثة أثر فاعلية البرنامج على المجموعة التجريبية بشكل دقيق، لهذا تم القياس الفروق بين القياس القبلي والبعدي لهذه المجموعة فقط ولأننا نتوقع أن البرنامج التدريبي يمكنه أن يحدث الفروق وبحسن من الأداء البعدي للمجموعة جاءت فرضيتنا بالصياغة التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي -القراءة لصالح القياس البعدي.

دلت النتائج المتحصلة عليها من اختبار "ت" لعينتين مترابطتين على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياسيين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهذه النتيجة تأكد ما تم الحصول عليه في الفرضية السابقة، وهذا ما يؤكد بأن البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي قد أثر بدرجة كبيرة في تحسين الأداء القرائي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي.

ولتقويم فاعلية البرنامج التدريبي من خلال نتائج التجربة، تم التحقق من الدلالة العملية بحساب حجم التأثير وذلك بتطبيق معادلة كوهن كمؤشر لدلالة حجم الأثر في اختبار "ت" لمتوسطين مترابطين، وبالرجوع للجدول رقم (21) و(22) يبين لنا أن القيم المعيارية المحسوبة لحجم التأثير تثبت أن البرنامج التدريبي له دلالة عملية حيث كان حجم الأثر كبير في كل من قراءة الكلمات المتداولة والغير متداولة وشبه الكلمات والحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) والتعرف على الأنماط المورفولوجية فهذا النتيجة تشير إلى تحسن الأطفال في جميع متغيرات الدراسة حيث كانت نتائج جميع اختبارات الدراسة دالة هذا ما يؤكد الدور الكبير للوعي المورفولوجي في القراءة وهذا النتيجة تعززها العديد من الدراسات منها دراسة saint-pierre (2009) ودراسة all وThibault (2011) على ظهور أهمية وفعالية التدريب المورفولوجي على التلاعب بالوحدات المورفوفيمية في عملية الكتابة والقراءة عند الأطفال عسيري القراءة، ودراسة كل من (marioneau, 2015, 30) (Arnbak&Elbro, 2000; Siegel, 2008) (Saiegh-Haddad &Taha, 2017).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة Arnbak and Elbro(2000) التي تشير إلى أن تدريب الوعي المورفولوجي له تأثير على قدرات القراءة والتهجئة لدى الطلاب الصغار الذين يعانون من عسر القراءة. بينما أظهرت الدراسات المتعلقة بالتعليم المورفولوجي آثارًا إيجابية على القراءة بلغات مختلفة (Goodwin &Ahn, 2013, for a review). فقد تم إجراء عدد قليل من الدراسات التي تعتمد على اللغة العربية حول تدخل الوعي المورفولوجي للأطفال المصابين بعُسر القراءة بالنظر إلى الأدلة القوية على دور البنية المورفولوجية للجذر ونمط الكلمات في اللغة العربية، فقد تم التعرف عن دراسات متقاربة للمعالجة المورفولوجية في قراءة الأطفال الناطقين بالعربية ممن يعانون من عسر القراءة. كما أظهرت Taha and Saiegh-Haddad (2012) أن أداء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة كان أدائهم منخفض في الوعي المورفولوجي وأن البرنامج الوعي المورفولوجي أدى إلى ارتفاع في مهارات القراءة للقراء الذين يعانون من عُسر القراءة.

ويتوافق نموذج دراستنا مع ونتائجها مع دراسة **Maura, Courtney, Susan& Brend: (2011)** التي استهدفت اختبار أثر المورفولوجيا النحوية لدى الأطفال في سن المدرسة الذين لم تنمو اللغة لديهم

المتحدثون بالإنجليزية طبق عليهم مقياس **Bedore, 1998** لقياس المستوى المورفولوجي متمثلا في (الفعل، والاسم، طول الجملة، والاشتقاق الصرفي). وبعد تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة عينة الدراسة أشارت النتائج إلى: وجود أثر واضحا للبرنامج في تحسين القواعد النحوية، والمورفيمات المركبة، وتنمية التمييز بين مورفيم الاسم، والفعل لصالح المجموعة التجريبية، وساعد البرنامج في معرفة المورفيمات المركبة كمورفيم الاسم مع نون الجمع، وفعالية الوعي المورفولوجي في خفض الضعف اللغوي، وزيادة المفردات مما يفيد أن تدني الوعي المورفولوجي يتبعه ضعف في لغة الطفل.

تشير نتائجنا التي أظهرت تحسنًا كبيرًا في كل من قراءة الكلمات المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات إلى أن التدريب المستند إلى المورفيم ساهم في دمج التحلل المورفولوجي في التعرف على الكلمة. كما تشير هذه النتائج إلى أن التدريب المستند إلى morpheme (وحدة مورفولوجية) فعال في تعزيز مهارات قراءة الكلمات والوصول إلى التمثيل الإملائي (Bar-Kochva & Hasselhorn, 2017). بخلاف اللغات الأخرى تتكون الكلمة باللغة العربية من اثنين على الأقل من الأشكال التجريدية الأساسية (نمط الكلمة والجذر الصرفية في اللغة العربية) تلعب هذه الأخيرة أدوارًا مركبة فيما يتعلق بالتعرف على الكلمات: معالجة معنى الكلمة (المتعرف عليها من قبل الجذر)، والوظيفة النحوية التي يوفرها النمط، كما هو الحال في التمايز بين الأفعال والأسماء. على هذا النحو فإن جذر المورفيم له دورين دورًا دلاليًا والدور النحوي (مثل المذكر، المفرد، وما إلى ذلك). لذلك فإن مورفيم التحلل في اللغة العربية هو وظيفة كبيرة في عملية التعرف على الكلمات والوصول إلى التمثيل المعجمي.

تتماشى نتائجنا مع التحسن في المهام المورفولوجية بعد التدريب المورفولوجي مما يشير إلى أن تطوير درجة الإتقان والقراءة قد يكونان متبادلين. قد تكون القدرة على التعامل مع التركيب السليم للكلمات قد سهّلت تطوير درجة الإتقان، وقد سهّلت معالجة التركيب المورفولوجي للكلمات تطور القراءة، وهذا يظهر من خلال التحسن في اختبار إنتاج جذر الوعي المورفولوجي (التعرف على أصل الكلمة) أفضل من التعرف على الأنماط المورفولوجية (التعرف على الأوزان) في فترة ما بعد التدريب في هذه الدراسة.

قد تعكس هذه الاختلافات كلاً من الوزن بالمعلومات الذي تنقله الجذور، والتي تنشئ الإطار الدلالي الأساسي لتفسير الكلمات، وتعقيد المعالجة الأكبر المرتبط بتحديد واستخراج أنماط الكلمات.-Dallasheh) Khatib, Ibrahim &Karni, 2014)

ودعما لهذه الفرضية ونظرا لهذه الإحصائيات الكثيرة جاءت في عواملها المتعددة أرادت تفسيرها ومنها العوامل العصبية، ومن بينها عوامل الاضطرابات التي تخص اللغة المكتوبة سواء القراءة أو الكتابة منها الوعي الفونولوجي والوعي المورفولوجي اللتان لهما صلة وعلاقة بظهور عسر القراءة ولقد اعتمدت هذه العوامل على مجموعة من الأخطاء التي يرتكبها عسيري القراءة أثناء عملية القراءة والتي سميت بأعراض عسر القراءة. وتتمثل هذه الأخطاء في خلط الحروف والحذف والتعويض لأنهم يدخلان ضمن الوعي الفونولوجي والمورفولوجي، فقد ذهب بعض العلماء إلى القول بأن هناك ارتباطا وثيقا بين الوعي الفونولوجي والمورفولوجي وعسر القراءة، وبعبارة أوضح عدم إدراك هذين الوعيين يؤدي إلى ظهور عسر القراءة، كما حاول (Hsin 2007) الكشف عن فاعلية الوعي الفونولوجي في تحسين القراءة، وتمثلت مهارات الوعي الفونولوجي في الدمج الصوتي وتجزئة الفونيمات وقراءة الكلمات قد أدى إلى تحسين المستوى القرائي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من Taha and Saiegh-Haddad(2012) حيث أكدت أن أداء الأطفال عسري القراءة كان أسوأ في الوعي المورفولوجي وأن تدخل الوعي المورفولوجي أدى إلى مكاسب في مهارات القراءة للقراء الذين يعانون من عُسر القراءة. تشير نتائج دراسة Dallasheh-Khatib, Ibrahim, &Karni (2014) إلى آثر الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي لتدريب على مهارات القراءة في وقت لاحق في رياض الأطفال حيث أظهرت النتائج أن برامج الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي عززت الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي في المقارنة إلى المجموعة الضابطة، مع ميزة صغيرة عن السابق تحسن التدخل المورفولوجي في المهام المورفولوجية ولكن أيضًا في مهام الوعي الفونولوجي.

كما بين كل من Coloutier, Gemevieve (2002) في دراستهما التي استهدفت التعرف على أثر التأخر اللغوي على مهارات القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب صوتي حاد، ووصف المهارات المورفولوجية وإدراك الطفل للفونيمات وطبقت الدراسة على (10) أطفال يتحدثون باللغة الانجليزية لديهم اضطرابات في الكلام وطبقت عليهم الأدوات التالية: اختبار الإدراك الصوتي، اختبار علم الصرف، اختبار إنتاج الكلام وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الوعي المورفولوجي وتأخر اللغة كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف فونولوجي يعانون أيضا من ضعف في المستوى المورفولوجي مما يدل أيضا على العلاقة بين المستويين في اللغة.

ان البرنامج التدريبي يتضمن القواعد المتصلة باشتقاق الكلمات وتصريفها وتغير بنيتها تبعا لتغير الكلمة (دراسة البنية الداخلية للكلمات).

وتم التأكيد هذا الافتراض لأنه تبين أن الأطفال الذين لديهم صعوبة اكتساب القراءة لديهم حساسية ضعيفة للمظاهر الفونولوجية والمورفولوجية والنحوية للغة مقارنة بالقراء الجيدين. وترجع بعض الصعوبات في القراءة إلى عجز في قدرات التحليل المورفولوجي للغة الشفهية للقراء الضعفاء مع جميع الأعمار يجدون صعوبة تحليل الكلمات المعقدة مورفولوجيا والمكونة من مورفيمات تصريفية اشتقاقية. ومع ذلك تنشأ صعوبة كبيرة عند محاولة التمييز بين الصعوبات المورفولوجية بصفة خاصة الملاحظة لدى القراء العسيرين عن المشاكل الفونولوجية المعروفة عندهم. وفي بعض الدراسات لا يتم تأسيس العلاقة بين القدرات التحليل المورفولوجي للقراء ومستوى قراءتهم إلا عندما يشكل التحليل الفونولوجي قيدا مهما في التحليل المورفولوجي كما هو الحال réveur, réver حيث الحدود المقطعية لأساس (الجذر) لا يتم الحفاظ عليها أو في حالة fou/folie حيث يخضع الأساس لتحويل فونولوجي مهم. (شنافي، 2018، ص223)

حيث تحققنا من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياس القبلي والقياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع الاختبارات المطبقة على المجموعة التجريبية والتي هي اختبار القراءة (قراءة الكلمات المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات) اختبار الوعي المورفولوجي (الحكم على العلاقة المورفولوجية (الجذر) والتعرف على الأنماط المورفولوجية) وهذه الاخيرة تفسر فاعلية البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وهذا التحسن في الأداء القرائي يعود إلى جلسات التدريب الذي خضعت لها المجموعة التجريبية حيث تم تدريب المجموعة التجريبية في 10 جلسات تدريبية تقدر كل جلسة ب حوالي 45 د من خلال تدريبيهم على تنمية الوعي المورفولوجي المتمثلة في: التعرف على الحروف وترتيب الحروف المقدمة الى كلمة والوعي بتركيبة الكلمة والقدرة على التحكم في أجزائها وكذلك تحديد مورفيم جذر الكلمة، تعزيز التمثيلات الإملائية المورفولوجية للكلمات، كيفية إنشاء (اشتقاق) كلمات جديدة من نفس الجذر عن طريق معالجة نمط الكلمة كما تم تدريبهم على تدريب المشاركين على كيفية تحويل الكلمات حسب الزمن والتصريفات. كما أن تنويع الأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج التدريبي وكذا تنوع الاستراتيجيات التدريسية كما أن استخدام الوسائل التعلمية الهادفة لتنمية الوعي المورفولوجي كل ذلك كان له أثر إيجابي في زيادة تحسين أدائهم القرائي.

وبناء على ما سبق يمكن التأكد أن للوعي المورفولوجي بالفعل يعمل على تسهيل فك تشفير الكلمات لكل من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عن طريق تقسيم الكلمات إلى وحدات أصغر ذات معنى من الكلام يمكن التعرف عليها بشكل أكثر دقة.

4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي في اختبارات الوعي المورفولوجي- القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دلت النتائج المتحصلة عليها من اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين في الجدول رقم (23) (24) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي في اختبار الوعي المورفولوجي في الحكم على العلاقة المورفولوجية والتعرف على الأنماط المورفولوجية واختبارات القراءة في الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات.

تأكد هذه النتائج مدى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي على المشاركين في تحسين الأداء القرائي حيث وله امتداد وأثر إيجابي ولم يتأثر بعامل الزمن حيث بينت النتائج ثبات متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بين القراءة في كل من (قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات) والوعي المورفولوجي يعود هذا التحسن إلى مدى ترسيخ نشاطات البرنامج من خلال التكرار والتدريب على تمارين البرنامج حيث أن هذه الأخيرة أكسبت التلاميذ العسيري القراءة معرفة أكثر بالروابط الشكلية والدلالية بين مختلف الكلمات الحقيقية والمشتقة، وبين الروابط الشكلية لكلمات غير حقيقية وكلمات حقيقية مشتقة وعلى هذا نلاحظ تحسن ادراكهم بالعلاقات المورفولوجية (الشكل والمعنى) من خلال تحديده لأصل الكلمة (الجذر) والعائلة المشتركة لها من الشكل والمعنى مما يجعل التلميذ المعسر قرائيا يتعرف على الكلمات المكتوبة ويقرأها ويحلل مركباتها بشكل واع.

يتضح من خلال هذه النتائج على أهمية دور البنية المورفولوجية في اكتساب القراءة، كما أن القدرات الفونولوجية ليست الوحيدة التي يمكن أن تأثر في عملية القراءة، ففي الواقع أشارت الأبحاث فكرة تتعلق بأهمية المعرفة المورفولوجية في اجراءات التعرف على الكلمة المكتوبة التي من خلالها يصل الطفل الى مرحلة اتقان عملية القراءة، حيث هذه الأخيرة توضح التأثير المتبادل بين الوعي المورفولوجي والقدرة القرائية، حيث أنها تعمل على تحسين طلاقة الكلمة وتنمية القدرة على فك تشفير الكلمات وفهما سواء الكلمات المركبة أو غير المركبة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أجريت على أطفال من "رياض الأطفال" حتى دخولهم في الأقسام الأساسية، وجد Gombert& nocous (1997) أنه وقبل تعلم القراءة يظهر الأطفال بعض الحساسية للقواعد المورفوتركيبية، فالأطفال الروضة في الواقع كانوا قادرين في الحكم على اللانحوية وتصحيح الأشكال القواعدية داخل الجمل. كما لاحظ هؤلاء الباحثون وCarlisle (1995) في دراستهم التبعية أن الأطفال وقبل تعلم القراءة

حساسية للبنية المورفولوجية والتركيبية للغة وهذا حسب سياق الاشتقاق التشابهات les analogies والتركيبات les combinaisons للكلمات داخل الجمل.

كم أكد Frith(1985) في دراسته بأن البنية المورفولوجية للكلمات لا يمكن للطفل استخدامها إلا عند تحكمه فك التشفير الغرافو–فونولوجي أي في المرحلة الإملائية، حيث تنطلق هذه العملية ابتداء من السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

كما يمكن للوعي المورفولوجي بالفعل تسهيل فك تشفير الكلمات لكل من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة عن طريق تقسيم الكلمات إلى وحدات أصغر ذات معنى من الكلام يمكن التعرف عليها بشكل أكثر دقة. لقد تم إظهار تدريب الوعي المورفولوجي لتحسين قراءة الكلمات مع وجود كميات متباينة من التأثيرات، حيث وجد ليستر(2002) في دراسته أن أطفال الروضة النرويجيين بعمر 4 سنوات أدوا أداءً أفضل في قراءة الكلمات بعد الاختبار بعد التدريب المورفولوجي من مجموعات الضابطة لوعي الفونولوجي، وأن أثر البرنامج استمر حتى نهاية الصف الأول. وبالمثل قارن Arnbak and Elbro (2000) بين مجموعة تجريبية من الأطفال الذين يعانون من عُسر القراءة الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و12 عامًا وبين مجموعة الضابطة متطابقة مع تقدم العمر من القراء العاديين، كان البرنامج التدريبي يعتمد فقط على التعليم الشفهي وعلى المعنى الدلالي المرتبط بالمورفيمات، حقق الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة مكاسب كبيرة في القدرة على القراءة وفقا لنتائجهم في اختبار الفهم.

وهذا ما أكدته دراسة Reem Al Ganem, & Devin Kearns, (2015) وكان الغرض من الدراسة فحص المشكلات التي يتعرض لها الطفل عند القراءة باللغة العربية، واستخدام الهجاء عند نطق الكلمات العربية، وتم عمل (12) دراسة بحثت في العلاقة بين مهارات القراءة والمهارات المورفولوجية في أن هناك علاقة قوية بين مهارات القراءة والمستوى المورفولوجي في الصفوف الأولى من الصف إلى الصف الخامس، لذا يجب الاهتمام بالمهارات الفونولوجية والمورفولوجية في الدراسات المستقبلية عند تصميم مناهج القراءة، وأشار (Anna J & Julia, C, 2015, 509) إلى أن الأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي في وقت مبكر أكثر عرضة لضعف مهارات القراءة من غيرهم، كم أن هناك صلة مباشرة بين الإدراك المورفولوجي، ودقة القراءة، والفهم القرائي ويمكن استخدام إستراتيجية التدرج بمستوى الكلمة من الفونيم إلى المورفيم.

ويمكن أن تعزى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي وامتداد تأثيره عبر الزمن إلى الأثر الإيجابي لمحتواه الذي صمم استنادا إلى أسس علمية وتربوية مستوحاة من نظريات علمية مرتبطة بالوعي المورفولوجي والأداء القرائي بما يلبي حاجات أفراد المجموعة التجريبية.

5-مناقشة نتائج الفرضية العامة:

انطلقنا في دراستنا هذه من فرضية أساسية تنص على أن للبرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي فعالية في تحسين الاداء القرائي لدى عسيري القراءة ولتحقق من هذه الفرضية تم تصميم أربع فرضيات الدراسة بتحققها تحقق هذه الفرضية الاساسية.

ان تحقق الفرضيات الجزئية كما سبق عرضه تدل على فاعلية البرنامج التدريبي حيث دلت احصائيات الدراسة في الفرضية الأولى على تحقق التكافؤ والتجانس والتساوي بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية وضبط كل المتغيرات كما دلت احصائيات الفرضية الثانية على الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما تدل على فاعلية البرنامج القائم على تنمية الوعي المورفولوجي على عسيري القراءة لصالح المجموعة التجريبية ثم تم التأكد من أثر البرنامج في الفرضية الثالثة والتحقق من فاعلية البرنامج من خلال دراسة الفروق في المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده.

ان تحقق الفرضيات كما سبق عرضه يدل على فاعلية البرنامج التدريبي حيث تشير جميع احصائيات الدراسة إلى وجود فروق لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية كما أن تم التأكد في الفرضية الرابعة على أن هناك أثر واضح في القياس التتبعي بعد مرور فترة زمنية (مدتها 30 يوم) حيث دلت نتائج الدراسة على مدى فاعلية أثر البرنامج في القياس التتبعي على مستوى الوعي المورفولوجي في عملية القراءة.

ومنه ينظر إلى النتائج أنها ذات أثر ايجابي للبرنامج المرتكز على أنشطة المحتوى الذي ارتكز بدرجة الأولى على الجذر واشتقاق الكلمات وتصريفها وذلك عن طريق التعرف على الكلمات ومشتقاتها عن طريق تطوير التعرف على الحروف واستخدامها في الكلمات وعلى هذا نلاحظ تحسن ادراكهم بالعلاقات المورفولوجية (الشكل والمعنى) من خلال تحديده لأصل الكلمة (الجذر) والعائلة المشتركة لها من الشكل والمعنى مما يجعل التلميذ المعسر قرائيا يتعرف على الكلمات المكتوبة ويقرأها ويحلل مركباتها بشكل واع.

رغم أنه على -حد بحثنا- لقد تم إجراء عدد قليل من الدراسات التي تعتمد على اللغة العربية حول تدخل الوعي المورفولوجي لتلاميذ عسيري القراءة كمدخل علاجي للمتعلمين باللغة العربية خصوصا بالنظر إلى الأدلة القوية على دور البنية المورفولوجية للجذر ونمط الكلمات في اللغة العربية، فقد تم التأكيد عن أدلة متقاربة للمعالجة المورفولوجية في قراءة الأطفال الناطقين بالعربية ممن يعانون من عسر القراءة. كما تبين أيضا مدى فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي أثره على الأداء القرائي.

كما تتفق دراستنا هذه مع العديد من المدخلات العلاجية التي تبنت عديد من النظريات التي تتعلق بصعوبات القراءة والوعي المورفولوجي حيث يفترض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتعلمون بشكل أفضل عندما تعدد الطرق والوسائل المقدمة لهم وهذا ما تم الاستناد عليه في محتوى أنشطة البرنامج.

ومما سبق ذكره من تحليل ومناقشة الفرضيات نفسر مدى فاعلية وأثر البرنامج التدريبي في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة حيث ركزنا في هذا البرنامج على بنية الكلمات والتغيرات التي تطرأ عليها حيث هذه الأخيرة تدعم عملية القراءة في اللغة العربية حيث أن القراءة في تعلمها تعتمد على ضرورة وجود نظرة معمقة لمجموعة الكلمات وليس على المستوى الصوتي الذي يشملها فقط.

ومما سبق ذكره يمكنا القول أن البرنامج التدريبي ساهم في تنمية القدرات المرفولوجية التي عادت بإيجابية على مستوى الأداء القرائي ومنه تحققت دراسة الفرضية العامة أي أن "للبرنامج التدريبي القائمة على تنمية الوعي المورفولوجي فعالية في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة سنة ثالثة ابتدائي.

6-خلاصة الدراسة والاستنتاجات:

تناولت الباحثة الدراسة الحالية كونها بحث جديد ضمن الدراسات العلمية العربي في مجال صعوبات التعلم التي تولي اهتماما كبير على مستوى الوعي المورفولوجي الذي يعتبر من أهم المتغيرات الأساسية التي تتحكم في تمكن من مهارة القراءة. فجاءت الدراسة موسومة بعنوان فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنمية الوعي المورفولوجي في تحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة.

هدفت الدراسة الحالية لتحسين الاداء القرائي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي ذوي العسر القرائي وذلك بتطبيق برنامج التدريبي لتنمية الوعي المورفولوجي. من خلال تطبيق البرنامج التدريبي على عينة الدراسة توصلت نتائج الدراسة إلى:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبارات الوعي المورفولوجي- القراءة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي- القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات الوعي المورفولوجي- القراءة لصالح القياس البعدي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الوعي المورفولوجي– القراءة.

وفي ضوء نتائج الدراسة التي أكدت تحقق فرضيات الدراسة، أي تحقق الفرضية العامة لدراسة التي أكدت على وجود أثر إيجابي لتنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي لدى عسيري القراءة حيث أكدت نتائج الدراسة أهمية الوعي المورفولوجي في التشكل لتعرف على الكلمات لدى كل من القراء العاديين والأطفال عسيري القراءة، وفيما يتعلق بحقيقة أن القراءة باللغة العربية هي عملية قائمة على الجذر (المورفيمية)، هناك حاجة متزايدة لاستكشاف التأثيرات المباشرة لتدريب الوعي المورفولوجي على تحسين درجة الإتقان ودقة قراءة الكلمات لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

وأخيرا نختتم هذه الدراسة التجريبية بمجموعة من المقترحات لمهتمين بمجال التربوي والمعرفي عموما وذوي اضطراب التعلم خصوصا كما نعتقد أنها فتحت افاق جديدة لدراسات علمية أخرى.

7–مقترحات وافاق الدراسة:

بعد النتائج الإيجابية التي حققها البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي فهذه النتيجة أكدت فعاليتها وأثرها على المشاركين ذوي العسر القرائي في تحسين الأداء القرائي وعلى ضوء هذه النتائج تطرح الباحثة مجموعة من الاقتراحات التي تمكن كل من المهتمين بالعمل الأكاديمي والمشرفين على العملية التعلمية الاستفادة والاهتمام بها نجملها في النقاط التالية:

- ❖ توفر الدراسة الحالية برنامج تدريبي جد فعال يمكن استغلاله لصالح الطفل في مساره الدراسي في المرحلة الابتدائية.
- ❖ التركيز على دراسات حقيقية معقمة لان الدراسة الحالية تعتبر من الأوائل التي تبحث في المداخل العلاجية في التحفيز المورفولوجي عند الأطفال عسيري القراءة الناطقين باللغة العربية.
- ❖ الاهتمام بالكشف المبكر لاضطرابات التعلم عموما والعسر القرائي خصوصا مع تكون معلمين في المدارس الابتدائية في هذا المجال لتقليل من خطر هذه الاضطرابات لدى التلاميذ المستهدفين.
- ❖ ترسيخ اكتساب الحروف الأبجدية في مرحلة رياض الأطفال والأقسام التحضيرية والتعرف عليها نطقا وكتابتا وفهما لأنها تعتبر الأساس الأول لاكتساب القراءة خاصة في المراحل الأولى من التعليم المبكر.
- ❖ انشاء غرف مصادر لفئة ذوي اضطرابات التعلم وتصميم برامج تدريبية وتأهيلية بما يناسب خصائصهم حتى يتمكنوا من التقليل من مظاهر صعوبات التعلم والالتحاق بأقرانهم العاديين.

- ❖ تصميم برامج ذات مداخل علاجية متعددة خاصة لدى فئة عسر القراءة لتحسين الأداء القرائي لان القراءة تعتبر مفتاح للتعلم.
- ❖ اجراء دراسات متماثلة بهدف الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها بصورة أكبر.
- ❖ ضرورة عقد دورات تكونية وتدريبية للمعلمين والتعرف على مهارات توظيف هذه البرامج العلاجية لتحسين الأداء القرائي، وعقد دورات ارشادية لأولياء تتكفل بها جهات مختصة قصد توضيح مظاهر واخطار صعوبات التعلم، وأهمية دور الأسرة والوالدين بالمساهمة بالتدخل المبكر لهذه الفئة والطرق اللازمة لمكافحة اضطرابات التعلم.

قائمة المراجع

أولا: باللغة العربية

أبو الديار مسعد وجاد البحيري ونادية طيبة ومحفوظي عبد الستار، وجون، ايفرات، (2012)، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة وصعوبات القراءة والكتابة. ط1، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

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

أبو الديار، مسعد وجاد، البحيري وعبد الستار، محفوظي (2012). قاموس مصطلحات صعوبات تعلم ومفرداتها. ط2، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو المنديل، أيمن (2006). أثر استخدام ألعاب الحاسوب في تدريس بعض قواعد الكتابة على تحصيل طلبة الصف الثامن بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الجامعة الإسلامية: غزة

أحمد الظاهر، حسن (2004). صعوبات التعلم. دار وائل لنشر والتوزيع: الأردن ط1.

أحمد، عبد الله أحمد فهيم، مصطفي محمد (1994). الطفل ومشكلات القراءة. ط3، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

البطاينة، أسامة محمد والرشدان، مالك أحمد والسبايلة، عبيد عبد الكريم والخطاطبة، عبدالمجيد سلمان(2015). صعوبات التعلم النظرية والممارسة. ط7، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البطش، محمد وليد (2006). مناهج البحث وتصميماته الإحصائية. عمان: جامعة عمان العربية للدارسات العليا

بن صافية آمال (2007). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر الكتابة تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي(BADDELEY) للذاكرة العاملة. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا منشورة، جامعة الجزائر.

بن عيسى، حنقي (د ت). محاضرات في علم النفس اللغوي، المطبوعات الجامعية. ط4

بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود (1999). مناهج البحث العلمي والطرق إعداد البحوث الجزائر: ديوان مطبوعات.

بوعكاز، يمينة (2021). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (النمط السمعي، النمط البصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى عسيري القراءة، أطروحة دكتوراه في علوم التربية غير منشورة. جامعة الشهيد حمه لخضر: بالوادي

البيلاوي، إيهاب عبد العزيز، محمد، عطية، الأسود صفاء، حسن صفاء حسن إبراهيم (2019). الوعي المورفولوجي وعلاقته بمهارات القراءة لدى الأطفال المتأخرين لغويا مجلة التربية الخاصة. العدد (26).

جابر، رضوان منى (2020). برنامج قائم على استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية المهارات للغوية الاتصالية وعلاقته بتحسين مستوى الوعي المورفولوجي للغة لدى الأطفال ما قبل المدرسة ذوي صعوبات التعلم العدد (السابع العشر) المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال جامعة بور سعيد.

جابر، عبد جابرون شعبان، تهاني صبري كمال والسيد، منى حسن (2014). برنامج تدريبي قائم على تحفيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي واثره في تحسين مهارات تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية (العدد3)، ج (2) يوليو.

جاري البشير، (2021). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الأداء القرائي لدى عسر القرائي في منظور الذكاءات المتعددة، أطروحة مكملة تدخل ضمن متطلبات لنيل شهادة دكتوراه علوم تخصص صعوبات التعلم في الوسط المدرسي، جامعة الوادي: الجزائر

جنون وهيبة (2018). تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة. اطروحة دكتوراه علوم في الارطوفونيا منشورة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.

جنون، وهيبة (2019). تأثير نشاط الرسم كمظهر سيمولوجي في تحسين القراءة لدى تلاميذ عسيري القراءة. أطروحة دكتوراه علوم الأرطفونيا منشورة، جامعة محمد دباغين سطيف 2.

حاج صبري، فاطمة الزهراء (2005). عسر القراءة وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى. مذكرة لنيل شهادة الماجستير منشورة، جامعة ورقلة الجزائر.

الحسن هشام (2007). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: دار الثقافة.

حمزة، أحمد عبد الكريم (2008). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخلوفي، فاطمة (2015). أثر الوعي الصرفي في تعلم القراءة، مجلة كلية علوم التربية في اللغة العربية كلغة الأم مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية: القدس.

خنفور هشام (2020). التعرف على الكلمات باستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة، دراسة مقارنة مع قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية تخصص صعوبات التربية، جامعة الوادي الجزائر.

دحال سهام(2005). دراسة تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند المصاب بصعوبات تعلم القراءة، رسالة ماجستير منشورة، الجزائر.

الراشد خالد بن عبد الله(2001). برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود (16).

راشد، غائب عدنان (2001). سيكولوجية الأطفال ذوي صعوبات التعلم العلاجي. مكتبة الزهراء الشرق.

زكريا، عبد المرضي، جمال، حسن نافع، حنان ناجي عبد النعيم (2016). برنامج مقترح لعلاج صعوبات القراءة باستخدام استراتجية التحليل المورفولوجي، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، العدد الأربعون (الجزء الثاني)، 195-103.

الزيات فتحي مصطفى (1998). الأسس العقلية والبيولوجية للنشاط النفسي المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

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

السرطاوي عبد العزيز، عورتاني طيبتي، سناء والعزو، عماد محمد، منصور ناظم (2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. الأردن: دار وائل النشر.

السرطاوي، زيدان أحمد (2006). تقييم صعوبات تعلم القراءة. دط، الرياض جامعة الملك سعود.

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

شقير، مدلين شفيق (2016). دراسة المستوى المورفولوجي للغة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة (تقويم الكلام اللغة) قسم التربية الخاصة: جامعة دمشق.

شنافي عبد المالك (2018). دور المعرفة المورفولوجية في اكتساب القدرة على القراءة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية العدد الثامن، 197-214.

شنافي عبد المالك (2019). دراسة تأثير الوعي بالمعارف الفونولوجية (دراسة مقارنة بين الأطفال لديهم صعوبات في القراءة وأطفال عاديين)، أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطفونيا، تخصص أرطفونيا، جامعة سطيف.

شوشاني محمد، صالح (2019). فاعلية برنامج تأهيل قائم على تنمية القدرات البصرية الحركية لتحسين الأداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة. رسالة دكتوراه غير منشورة، علوم التربية تخصص صعوبات التعلم، جامعة الوادي، الجزائر.

طارق محمد عامر (2011). الذاكرة العاملة في إطار المفهوم اللغوي بين النظرية والتطبيق. ط1، الاسكندرية: مؤسسة حوري الدولية.

علي (2013). القياس النفسي وتقويم المعلمين بين النظرية والتطبيق، مصر: دار السحاب لنشر والتوزيع.

علي أحمد الأنصاري، علي محمد (2004). مدى فاعلية نموذج الاستجابة التدخل لتنمية مهارة التعرف على الكلمة لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدول الكويت: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.

علي مصطفى، محمد يوسف (2015). الدليل التشخيصي والاحصائي الأمريكي الخامس لاضطرابات النفسية والعقلية، دار الزهراء.

عمراني حميدة (2019) فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي المورفواشتقاقي لدى تلاميذ المعسرين قرائيا مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص أمراض اللغة والتواصل، غير منشورة جامعة أم البواقي.

غلاب قزادري، صليحة (2012). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الجزائر 2، الجزائر

غلاب قزدي صليحة (2012) عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني خلال في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعبير اختبار تقييم القراءة رسالة دكتوراه في الأرطفونيا غير منشورة جامعة بوزريعة: الجزائر.

غنايم عادل صلاح (2016). البرامج العلاجية لصعوبات التعلم. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القحطاني (2018). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على مهارات الانتباه المشترك في بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاعاقات المتعددة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.

القحطاني، هنادي حسين أل هادي (2008). فعالية برنامج تدخل مبكر قائم على مهارات الانتباه المشترك في بعض المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الاعاقات المتعددة. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر.

قندوز محمود (2018). فعالية برنامج قائم على القدرة على حل المشكلات في تأهيل الأداء القرائي لدى ذوي صعوبة تعلم القراءة. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة سطيف2، الجزائر.

كشمير عادل (2019). علاقة الوعي الفونولوجي باكتساب القدرة على كتابة عند الطفل العسير الكتابة، مذكرة لنيل شهادة الماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل. أم البواقي.

اللحلح، أحمد. وأبو بكر، مصطفى (2001). البحث العلمي. الإسكندرية: الدار الجامعية.

لعوامن حمودي (د.ت). الوعي الفونولوجي كمنطق علاجي لصعوبة تعلم القراءة باللغة العربية. بمجلة تنمية الموارد البشرية. إصدار مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف.

لعيس إسماعيل (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية، 10(38)، 47-28.

لعيس، إسماعيل (1997) دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراء. مجلة مخبر تنمية الموارد البشرية (1) -32 18

لعيس، إسماعيل (2005). دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة. مجلة مخبر تنمية.

لواني، يمينة (2007). علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة، محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي في قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة الجزائر.

لوزاعي رزيقة (2008). العرض الجبهي– دراسة نفسو عصبية لوظيفتي الانتباه الانتقائي والذاكرة العاملة، رسالة ماجستير في علم النفس العصبي منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

لوزاعي رزيقة (2017). مقاربة نفسية عصبية لعسر القراءة لدى الاطفال في الطور الثاني ابتدائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2 ، أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

محفوظي عبد الستار، هينر تشالز، أبو الديار مسعد، البحيري جاد (2010). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة، ط1، الكويت: مركز تقويم وتعلم الطفل.

مراكب مفيدة (2010). الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، نموذج صعوبات القراءة مقارنة معرفية المدرسي، تربوية. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس منشورة، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

المطيري، عبد العزيز (2008). المداخل والأساليب العلاجية والاستراتيجيات لحالات عسر القراءة المحاضرة الثالثة عشر في مقرر عسر القراءة.

ملحم، سامي محمد (2002). صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منتصر مسعودة، الشايب الساسي، لعيس اسماعيل (2014). الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (5-4). مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 15، جوان 25-35.

هالاهان دانيال، جون لويد، جيمس كوفمان، مارجريت ويس(2007). صعوبات التعلم، مفهومها، طبيعتها، التعليم العلاجي. ترجمة: عادل عبد الله محمد، ط1، عمان-الاردن: دار الفكر.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

Abu-Rabia, S., &Awwad, Y. (2004) Morphological structures in visual word recogniti: evidence from Arabic.*Journal of Research in Reading*, 27, 321-336.

Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, S. M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers of Arabic.*Reading and Writing*, 16, 423-442.

Alghazal, s (2005). In arbian movement system tunisia: the tunisian university anmuals.

Arnbak, E., &Elbro C. (2000).The effect of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics.*Scandinavian Journal of Educational Research*. 44 (3), 229-251.

Bar-Kochva, I., &Hasselhorn, M. (2017).The training of morphological decomposition in word processing and its effects on literacy skills.*Frontiers in Psychology*, 8:1583. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01583

Boudelaa, S., &Marslen-Wilson, W.D. (2011). Productivity and priming: Morphemic decomposition in Arabic. *Language and Cognitive Processes*, 26 (4), 624-652.

Bowers, P. N., Kirby, J. R., & Deacon, H. S. (2010). The effects of morphological instruction onliteracy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144–179.

Brid, J. Bishiop, D. V. & Freeman, N H (2009). Phonological awareness and literacy development in children with expressive phonological impairment, journal or speech and hearing research, 38, 446-462.

Brin,F, et al,(2004), **Dictionnaire d'orthophonie**, Ortho Edition, France.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *12*, 169-190.

Carlisle, J. F. (2010). Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly*, 45 (4), 464–487.

Castles, A, & Coltheart, M (1993). Varieties of devlopmental dyslesxia cognition, 47, 149-480.

Dalephanque B. & Mazaux,J.M.(1990),**Trouble de la lecture d'origine cerebral,** T_2, L'Harmattant, paris.

Dallasheh-Khatib, R., Ibrahim, R., &Karni, A. (2014). Longitudinal Data on the Relations of Morphological and Phonological Training to Reading Acquisition in First Grade: The Case of Arabic Language. *Psychology, 5,* 918-940.

Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics, 25*(2), 223-238.

Eden, G.F. & Moats, L. (2002). The Role of Neuoscience in the Remediation of student withe dyslescia. Nature Neuroscience, 5, 1080-1085

Elbro, C., &Arnbak E. (1996) The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 46, 209-239.

Farid, M (1996) L'indentification des mots en arabe etude psycholingustique, thése de doctorat (no, pupliée) prise7 (denis diderots)

Fowler, A.E. (1994). **Reading, phonemic awareness and phonological memory in children with Down syndrome.** First International Conference on Language and Cognitive Development in Children and Adults with Down Syndrome, Portsmouth

Gasalis, s (1995). Lecture et dyslexia de lenfant, PUF, paris, France.

Goodwin, A. P., &Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: Effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60, 183-208

Goodwin, A. P., Lipsky, M., &Ahn, S. (2012). Word detectives: Using units of meaning to support literacy. *The Reading Teacher*, 65(7), 461–470.

Habib Michelle, (1999). **Dyslexie le cervan singulier les décrire evalue traier,** 2 Masson, Paris

Huat. (2016) effests d'un entrainnent morphologie: sur les compétemces en lecture dadolescents.

Kiffer, J & lesaux, k (2007). Breaking Dawn Word to Buld Meaning: morphology, vocabulary, and Reading comprechensiem in the urban classroon, intermatinal Reading Assocition, vot, 61,pp.

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., &Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*. 25, 389–410.

La fontain b, (2003). Comment fauciller dévlopper et evalus compré hension des textes aux déferrent étape de la scolarité.

Layes, S., Lalonde R., &Rebai, M. (2019). Effects of an adaptive phonological training program on reading and phonological processing skills in Arabic-speaking children with dyslexia.*Reading & Writing Quarterly*,35(2), 103-117.

Layes, S., Lalonde, R., &Rebai, M. (2015). Reading speed and phonological awareness deficits among Arabicspeaking children with dyslexia.*Dyslexia*, 21(1), 80–95.

Layes, S., Lalonde, R., &Rebaï, M. (2017). Study on morphological awareness and rapid automatized naming through word reading and comprehension in normal and disabled reading Arabic-speaking children. *Reading and Writing Quarterly*, 33(2), 123–140.

Layes,S,(2016), **La Dyslexie développentale-Les universaux et les spécificités**, orthographiques, presse golden souf, Algérie.

Layton,L and Deeny,k(2002). **sourd practice: phonologicial A wareness in the classroom**. 2nd Eddition, L'ondon, Daird Fulton publication

Lecoq, p et al (1996). Apprentissage de la lecture et compréhension dénomces lille pressc univeristair du sepiention.

Lyster S.-A. H., Lervåg A., Hulme C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing*. 29 1269-1288.

Lyster, S.A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training inkindergarten on reading development.*Reading and Writing*, 15, 261–294.

Mamionneau. C. (2015) impact de l'entrainement a la conscience morphologique d'enfants et adolescents dyslesciques- mémoire présent pour l'obtention du certifical de capacite dorth ophoniste universite du poitieres factualite de médecine et phrmacie centre de formation en orthophonie.

Marinneau.c.(2015) Impact de l'entrainement a la conscience morphomogique d'enfants adelescents dyslescique-memoir présents pour lobtention du certifical de capacite dorthophoniste unvetedu poitiros factualite de medecine de phamacie centre de formation orthophine

Mazeau,Michel(2002), **Dysphasie, troubles mnésiques syndorme frontal**, edition univesitaire, paris

Noel, J. M, (1974). La dyslescia en pratique éducative, edboin, paris, France.

Saiegh-Haddad, E., &Geva, E. (2008). Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English--Arabic bilingual children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(5), 481-504.

Saiegh-Haddad, E., &Taha, H. (2017).The role of morphological and phonological awareness in the early development of word spelling and reading in typically developing and disabled Arabic readers.*Dyslexia*, 23, 345–371.

Saiegh-Haddad, E., & Schiff, R. (2016). The impact of diglossia on voweled and unvoweled word reading in Arabic: A developmental study from childhood to adolescence. *Scientific Studies of Reading*, 20, 311–324.

Siegel, L. (2008). Morphological awareness skills of English language learners and children with dyslexia.*Topics in Language Disorders*. 28(1), 15-27.

St-Pierre, M-C, & Dubé, J-F. (2012). Morphological awareness intervention: does severity play a role in spelling/reading improvement? *Aula Abierta*, 40 (3), 15-22.

Taha, H., &Saiegh-Haddad, E. (2016). The role of phonological versus morphological skills in the development of Arabic spelling: an intervention study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45 (3), 507-535.

Vant Haut & Estienne,F.(1998). **Les Dyslexies décrire**, evaluer, expliquer, traiter, 3édition, Masson, paris.

Vant Haut & Estienne,F.(2001). **Les Dyslexies décrire**, evaluer, expliquer, traiter, 3édition, Masson, paris.

Wolter, J., & Green, L. (2013). Morphological awareness intervention in school-age children with language and literacy deficits: A case study. *Topics in Language Disorders*, 33 (1), 27–41.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01) البطاقة التعريفية لمدرسة عبابسة عمر بولاية الوادي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي

بطاقة تقنية للمدرسة

المؤسسة ابتدائية المجاهد غنبازي مسعود

العنوان حي 19 مارس 1962 غربا

البلدية الوادي الدائرة الوادي الولاية الوادي

الهاتف 032139036 رمز المؤسسة 390016

رقم الحساب البريدي

الرقم الوطني رقم التعاضدية

تاريخ الانشاء 2009

طبيعة المنطقة خضرية عدد القاعات 7

البريد الالكتروني ecolemars962@gmail.com

المقاطعة الادارية الوادي -02-

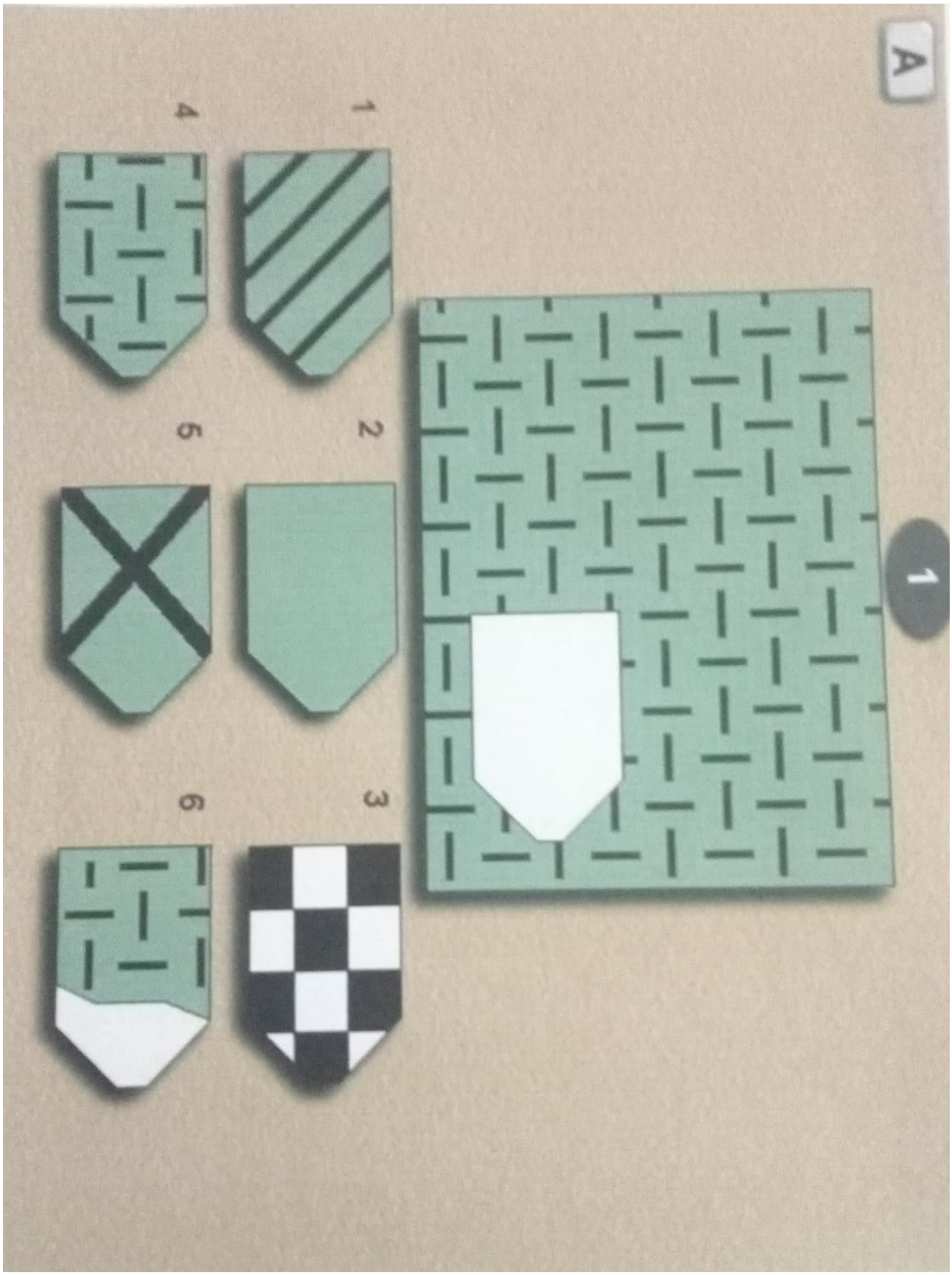
المقاطعة التربوية الوادي -09-

مقاطعة الفرنسية الوادي -02-

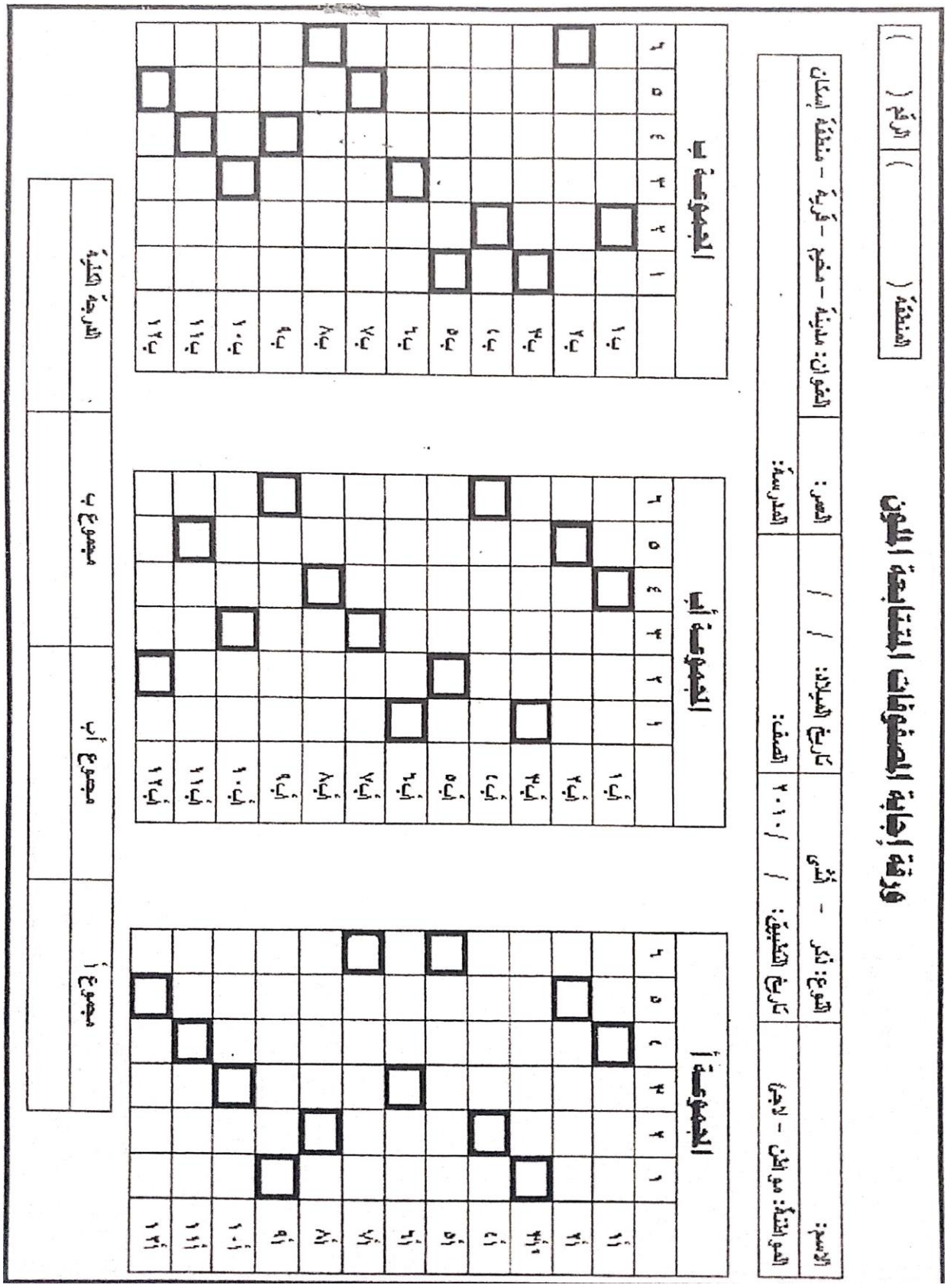
المامن 39002 الونام المدني

نظام العمل الدوامين الكلي

الملحق رقم (02) المتعلقة بالبطاقة الأولى لاختبار رافن A



الملحق رقم (03) ورق إجابة لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"



ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

الاسم:		النوع: ذكر - أنثى	/ / ٢٠١٠	المنطقة ( ) الرقم ( )
العمر الفعلي: سنوات - أشهر		تاريخ التطبيق: / /	تاريخ الميلاد: / /	العنوان: مدينة - مدينة - مخيم - قرية - منطقة السكان
		الصف:		المدرسة:

المجموعة أ

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١						
أ٢						
أ٣						
أ٤						
أ٥						
أ٦						
أ٧						
أ٨						
أ٩						
أ١٠						
أ١١						
أ١٢						

المجموعة أ ب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
أ١ب١						
أ٢ب٢						
أ٣ب٣						
أ٤ب٤						
أ٥ب٥						
أ٦ب٦						
أ٧ب٧						
أ٨ب٨						
أ٩ب٩						
أ١٠ب١٠						
أ١١ب١١						
أ١٢ب١٢						

المجموعة ب

	١	٢	٣	٤	٥	٦
ب١						
ب٢						
ب٣						
ب٤						
ب٥						
ب٦						
ب٧						
ب٨						
ب٩						
ب١٠						
ب١١						
ب١٢						

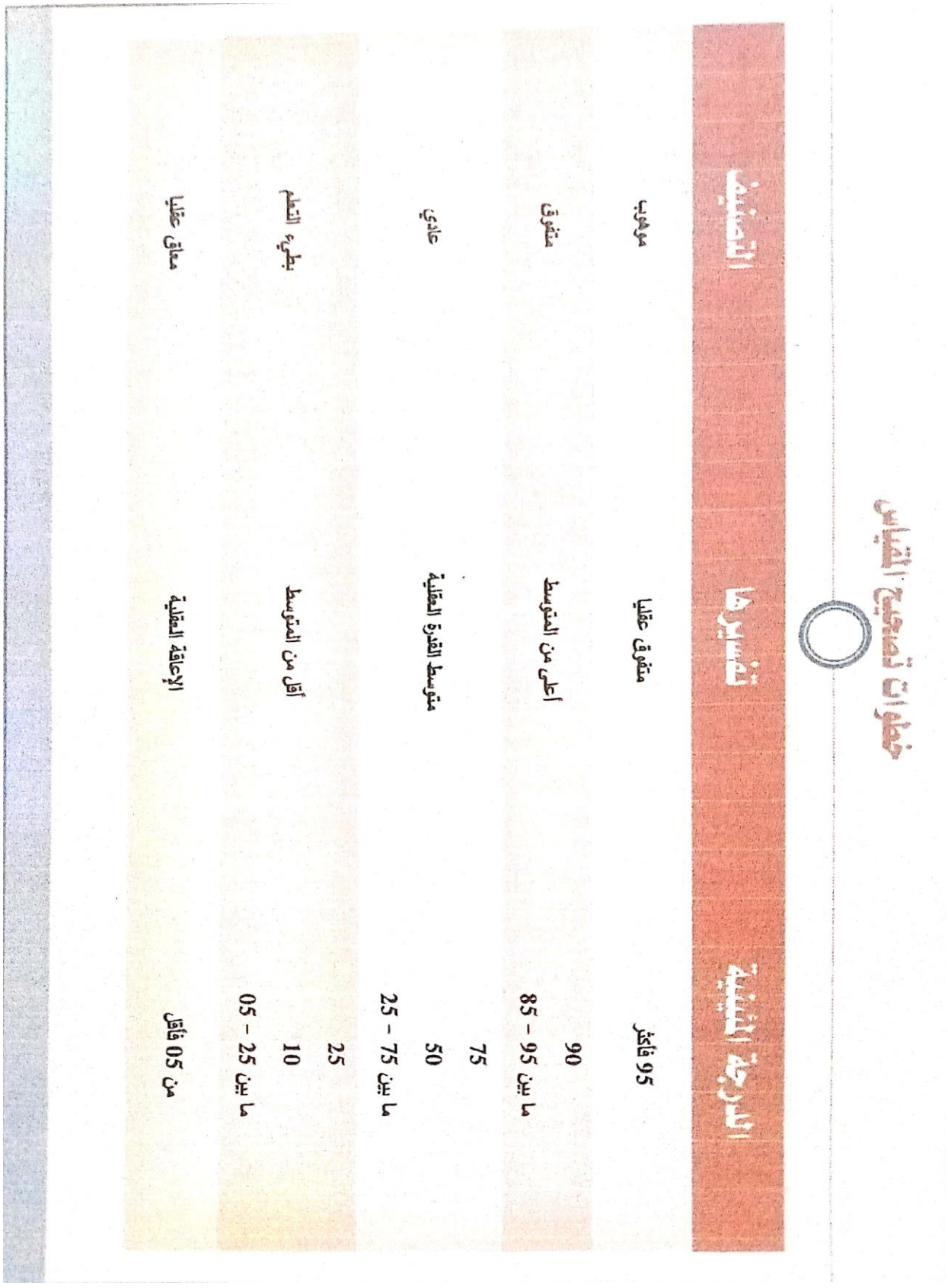
مجموع أ	
مجموع أ ب	
مجموع ب	
الدرجة الكلية	

الملحق رقم (04) المتعلق بقائمة المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"

قائمة المعايير المئينية

العمر الزمني												
95	22	23	27	29	33	33	33	33	33	34	35	35
90	20	21	25	25	31	31	31	31	32	33	33	33
75	16	18	20	22	26	26	27	27	27	28	28	30
50	11	14	15	15	17	17	18	18	18	21	22	24
25	7	10	10	11	12	12	12	14	14	14	15	16
10	6	6	6	7	7	7	10	10	11	11	11	12
5	3	5	5	6	6	6	7	8	8	8	8	10

الملحق رقم (05) المتعلق بخطوات تصحيح اختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لجون رافن"



الملحق رقم (06) المتعلق ببطاقات اختبار القراءة للعيس(2015) متمثلا في بطاقات الكلمات المتداولة وكلمات غير متداولة وشبه الكلمات

(أ) الكلمات المتداولة

الكلمات المتداولة

1		2
عَمَل		صُورَة
صَحْن		طَرِيق
حَفْلة		هاتِف
قَمَر		رِسالة
جُبْن		لِقاء
مُشط		حِزام
عُلْبة		طائر
سَطْر		شِراء
خُبْز		بِناء
طَبيب		لَوحة
كَبير		كُرة
كَلِمة		رِمال
كَبْش		رَبيع
سَبْعة		ساعة
مَطعَم		غِلاف
جَيّد		ألوان
خَشَب		صَديق
ثَلْج		شَجرة
بَيْت		سَريع
مَطَر		شَريط

(ب) الكلمات غير المتداولة

الكلمات غير المتداولة

1		2
قُفْل		جِهاز
حَكَم		حَرَكة
لَهْجَة		سائِل
مَقْطع		جَولَة
يَسير		جَامِد
فَحْص		فَرحَة
مُخْلِص		وِعاء
سَهم		أمْواج
تَفْكير		بَريق
جَمْع		جَوْهر
مَجَلّة		بُخار
مَنطِق		شُموع
ثَمين		أفْعال
قِسْط		جُنود
عُمْلَة		مَوْقِع
مُقِيم		أخْبار
جَلسَة		فَقْرة
عَميق		غامِض
لَفْظَة		مُرور
عَبِيد		مَعبَر

(ج) شبه الكلمات

شبه الكلمات

1		2
روض		لَقَم
غاصِر		حَصْن
لَواعي		شَعاء
قُنور		جَعَلَة
بَساج		رُكسي
سولال		تاهِف
فُودِي		جُلْمَة
مُدار		مَقيص
وارِج		بُعقَة
رَقوم		تِكاب
جاسي		وَلحَة
مَرال		لَابِع
سَعور		رَوقَة
فُتار		رَسير
طِلات		غَصير
لَدوج		رُتاب
قَداة		رَداهِم
دارِش		رَمْس
حَتيم		لِغاف
واعِب		بِقاطَة

Scanné avec CamScanner

الملحق رقم (07) المتعلق ببطاقة جمع البيانات لاختبار القراءة

بطـــاقـــة جمع البيانات

اسم التلميذ:..... السن:.....سنة .....شهر (أشهر)

المستوى الدراسي: 4 / 5 المدرسة:..... .

الكلمات المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

الكلمات غير المتداولة

البسيطة (رقم 1)	المركّبة (2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

شبه الكلمات

(رقم 1)	(2 رقم)
الدرجة : / 20	الدرجة : / 20

استبعاد التلميذ من الاختبارات إذا كان لديه إحدى هذه الصعوبات:

- قصور واضح في البصر
- نقص في السمع (يحمل جهاز السمع)
- فرط النشاط الحركي
- معيد للسنة الدراسية
- لديه اضطراب لغوي واضح (التاتاة مثلا)
- صعوبة كبيرة في استيعاب وفهم تعليمات الاختبارات
- ضعف دراسي كبير في جميع المواد الدراسية

الملحق رقم (08) المتعلق باختبار الوعي المورفولوجي اختبار (الحكم على العلاقة المورفولوجية الجذر)

التعليمة: نطلب من الطفل سماع كلمتين متتالين ثم نطلب منه تحديد ما إذا كانت الكلمتان مترابطتين من الناحية الشكلية أي ينتميان لنفس العائلة (من نفس الجذر) أم لا نعطي درجة (01) لكل إجابة صحيحة و(0) لكل إجابة خاطئة.

	الكلمات Mots	الإجابة المنتظمة Réponse attendue	الدرجة score
1	مكتب – كتاب	صحيح من نفس الجذر	
2	مفتوح –فتح	صحيح	
3	حرارة – ميزان	خطأ	
4	حاسوب – حساب	صحيح	
5	مطعم – طباخ	خطأ	

ملاحظة: نقدم الكلمة بوضوح مرة واحدة دون اعادة

الملحق رقم (09) المتعلق بنموذج اختبار (التعرف على الأنماط المورفولوجية)

اختبار 1: التعرف على الأنماط (Pattern recognition)

التعليمة: سوف **أسمعك** كلمتين متقابلتين. اذا كانت الكلمتين متلائمتين من ناحية الشكل أجب بنعم واذا كانتا غير متلائمتين اجب بلا، **مثال : مغسلة و مزرعة:** نعم متلائمتين من حيث الشكل والوزن .

مغسلة ومستشفى: لا غير متلائمتين.

	الكلمات	الإجابة +/ -
1	مِنضدة – مِدْخَنة	
2	مَلْعَب – مَرْكَب	
3	مُعَلَّم – دارِس	
4	عَازِف – عَالِم	
5	مَكسور – مَنشُور	
6	سَيَّارة – سَائِق	

الملحق رقم (10) يوضح نموذج من جلسات البرنامج التدريبي القائم على تنمية الوعي المورفولوجي لتحسين الأداء القرائي

الجلسة الأولى

<table>
<tr><td>المحور الأول</td><td colspan="3">تحليل المورفيم (الجذر)</td></tr>
<tr><td>الحصة</td><td colspan="3">الأولى</td></tr>
<tr><td>العنوان</td><td colspan="3">التعرف على أصل الكلمة</td></tr>
<tr><td>الأهداف</td><td colspan="3">التعرف الحروف وأصواتها في الكلمة والتعرف على الجذر (تنمية الوعي المورفولوجي)</td></tr>
<tr><td>المحتوى</td><td colspan="3">
النشاط 01: نشاط التمهيدي
يكتب الباحث على السبورة حروف الكلمات غير مرتبة ثم نطلب من التلاميذ إظهار البطاقات الحروف ونطلب منهم أولا إخراج الحروف المعروض أمامهم ثم ترتيب هذه الحروف لتشكيل كلمة المطلوبة ويتكون النشاط كالتالي:
<table>
<tr><th>أصل الكلمة</th><th>الكلمة غير مرتبة</th><th>محتوى النشاط</th></tr>
<tr><td>شرب
جلس
وقف
نام</td><td>ر ش ب
ل- ج- س
ف- ق- و
ا – م – ن</td><td>تكتب على سبورة حروف لكلمة (شرب) (ر–ش–ب) ثم نطلب م التلاميذ ترتيب هذه الحروف لتكوين كلمة</td></tr>
</table>
النشاط 02: السيولة المورفولوجية للجذر
التعليمة شفهية
يقوم الباحث بنطق مجموعة من الكلمات ثم نطلب منهم أن يستمعوا إلى الكلمة التي سيقولها الباحث ثم نطلب من التلاميذ اخباري بأكبر عدد ممكن من الكلمات التي تنتمي لهذه الكلمة
مثل ذهب: يذهب- ذهاب- ذهبوا- ذهبن
</td></tr>
<tr><td>الوسائل</td><td colspan="3">سبورة – قلم فوستر- بطاقات الحروف</td></tr>
</table>

الاستراتيجيات	التكرار –تعدد الحواس–
مدة الحصة	45/40 دقيقة لكل نشاط
المكان	حجرة الدراسة
أسلوب النشاط	جماعي + فردي

الجلسة الخامسة

المحور الثاني	التحويل المورفولوجي
	الجلسة الخامسة
العنوان	التصريف حسب الزمن
الأهداف	
المحتوى	**النشاط 01: النشاط التمهيدي** يكتب الباحث على السبورة حروف الكلمات غير مرتبة ثم نطلب من التلاميذ إظهار البطاقات الحروف ونطلب منهم أولا إخراج الحروف المعروض أمامهم ثم ترتيب هذه الحروف لتشكيل كلمة المطلوبة ويتكون النشاط كالتالي:

أصل الكلمة	الكلمة غير مرتبة	محتوى التمرين
كتب	ب–ك–ت	– تكتب على سبورة حروف غير مرتبة (ب–ك–ت) ثم نطلب من التلاميذ ترتيب هذه الحروف لتكون كلمة (كتب)
درس	س–ر–د	
نظر	ظ–ن–ر	– تصريف حسب الزمن المطلوب (مضارع) (يكتب) نطلب إخراج حرف
شرح	ش–ح–ر	(ي – كتب – ي) ونطلب وضع الحرف في مكان الصحيح للكمة. ثم تصريف في مستقبل (س–يكتب–س)
أمر	م–ر–أ	
ذهب	ب–ه–ب	

النشاط 02:

يكتب الباحث في سبورة مجموعة أفعال ثم نطلب من التلاميذ تصريفها حسب الزمن المطلوب فنطلب من التلاميذ إخراج البطاقة المكون للفعل ثم نطلب إخراج الحروف التي أضيفت للفعل عن تصريفه.

الماضي	الحاضر	المستقبل
كتب	**يكتب**	**سيكتب**
درس	**يدرس**	**سيدرس**
نظر	**ينظر**	**سينظر**
شرح	**يشرح**	**سيشرح**
أمر	**يأمر**	**سيأمر**

الوسائل	سبورة – قلم فوستر – بطاقات الحروف
مدة الحصة	45 **– 50 دقيقة**
المكان	حجرة الدراسة
أسلوب النشاط	جماعي

الجلسة السادسة

المحـــــــور الثالث	الاشتقاق المورفولوجي
	الحصة السادسة
العنوان	إنتاج الجذر المورفولوجي نشاط الأوزان (فعل–فاعل– مفعول)
الأهداف	التعرف على انماط الكلمات
المحتوى	**النشاط 01: نشاط التمهيدي** يكتب الباحث على السبورة حروف الكلمات غير مرتبة ثم نطلب من التلاميذ إظهار البطاقات الحروف ونطلب منهم أولا إخراج الحروف المعروض أمامهم ثم ترتيب هذه الحروف لتشكيل كلمة المطلوبة ويتكون النشاط كالتالي:

أصل الكلمة	الكلمة غير مرتبة	مضمون التمرين
كتب	ت–ب–ك	تكتب على سبورة حروف غير مرتبة (ب–ك–ت) ثم نطلب من التلاميذ ترتيب هذه الحروف لتكون كلمة (كتب)
درس	ر–د–س	– تصريف حسب الوزن المطلوب (فاعل–مفعول) (كاتب–مكتوب) نطلب إخراج حرف التي أضيفت للكلمة (ا–كتب) (م–و–كتب) ونطلب وضع الحرف في مكان الصحيح للكمة.
علم	م–ع–ل	
جمع	ع–ج–ع	

النشاط 02:

بعد النشاط الأول عند تعرف التلاميذ على الكلمات (ترتيب الحروف) تصرف الكلمة حسب الأوزان التالية: (فعل–فاعل–مفعول) ونطلب من التلاميذ نطق الكلمة المطلوبة على الوزن المطلوب، وبعد الإجابة الشفوية نطلب منهم زيادة الحروف المطلوبة للوزن المطلوب من بطاقات.

درس– مدرسة– مدرس– دارس

كتب– كاتب كتاب– مكتبة

علم– عالم– معالم– معلم

جمع– مجامع –جامع– مجمع

الوسائل	سبورة – قلم فوستر – بطاقات الحروف

الاستراتيجيات	
مدة الحصة	**40 – 45 دقيقة**
المكان	حجرة الدراسة
أســـــــــلوب النشاط	جماعي + فردي

الملحق رقم (11) يوضح نتائج التحليل الاحصائي الأولية لنتائج SPSS

Group Statistics

	المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
كلمات متداولة	ضابطة	10	9.0000	2.82843	.89443
	تجريبية	10	9.7000	3.80205	1.20231
كلمات غير متداولة	ضابطة	10	6.3000	2.31181	.73106
	تجريبية	10	6.0000	2.44949	.77460
شبه كلمات	ضابطة	10	3.3000	2.54078	.80346
	تجريبية	10	2.2000	1.47573	.46667
الحكم على العلاقة المورفولوجية	ضابطة	10	10.9000	2.33095	.73711
	تجريبية	10	9.5500	2.33868	.73956
التعرف على الأنماط المورفولوجية	ضابطة	10	10.7000	2.71006	.85700
	تجريبية	10	9.6000	2.22111	.70238

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
كلمات متداولة	Equal variances assumed	1.266	.275	-.467-	18

	Equal variances not assumed			-.467-	16.626
كلمات غير متداولة	Equal variances assumed	.004	.950	.282	18
	Equal variances not assumed			.282	17.940
شبه كلمات	Equal variances assumed	6.129	.023	1.184	18
	Equal variances not assumed			1.184	14.452
الحكم على العلاقة المورفولوجية	Equal variances assumed	.058	.813	1.293	18
	Equal variances not assumed			1.293	18.000
التعرف على الأنماط المورفولوجية	Equal variances assumed	.551	.467	.993	18
	Equal variances not assumed			.993	17.332

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
كلمات متداولة	Equal variances assumed	.646	-.70000-	1.49852
	Equal variances not assumed	.646	-.70000-	1.49852
كلمات غير متداولة	Equal variances assumed	.781	.30000	1.06510
	Equal variances not assumed	.781	.30000	1.06510
شبه كلمات	Equal variances assumed	.252	1.10000	.92916
	Equal variances not assumed	.256	1.10000	.92916

الحكم على العلاقة المورفولوجية	Equal variances assumed	.212	1.35000	1.04416
	Equal variances not assumed	.212	1.35000	1.04416
التعرف على الأنماط المورفولوجية	Equal variances assumed	.334	1.10000	1.10805
	Equal variances not assumed	.334	1.10000	1.10805

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
كلمات المتداولة	Equal variances assumed	-3.84827-	2.44827
	Equal variances not assumed	-3.86702-	2.46702
كلمات غير متداولة	Equal variances assumed	-1.93770-	2.53770
	Equal variances not assumed	-1.93823-	2.53823
شبه كلمات	Equal variances assumed	-.85209-	3.05209
	Equal variances not assumed	-.88701-	3.08701
الحكم على العلاقة المورفولوجية	Equal variances assumed	-.84371-	3.54371
	Equal variances not assumed	-.84371-	3.54371
التعرف على الأنماط المورفولوجية	Equal variances assumed	-1.22793-	3.42793
	Equal variances not assumed	-1.23438-	3.43438

Independent Samples Effect Sizes

				95% Confidence Interval	
		Standardizer[a]	Point Estimate	Lower	Upper
كلمات المتداولة	Cohen's d	3.35079	-.209-	-1.085-	.673
	Hedges' correction	3.49898	-.200-	-1.039-	.645
	Glass's delta	3.80205	-.184-	-1.060-	.701
كلمات غير متداولة	Cohen's d	2.38164	.126	-.753-	1.002
	Hedges' correction	2.48698	.121	-.721-	.959
	Glass's delta	2.44949	.122	-.759-	.997
شبه الكلمات	Cohen's d	2.07766	.529	-.371-	1.416
	Hedges' correction	2.16955	.507	-.355-	1.356
	Glass's delta	1.47573	.745	-.212-	1.668
الحكم على العلاقة المورفولوجية	Cohen's d	4.16617	.578	-.326	1.467
	Hedges' correction	2.43808	.554	-.312-	1.405
	Glass's delta	2.33868	.577	-.352-	1.478
ا التعرف على الأنماط المورفولوجية	Cohen's d	2.47768	.444	-.450-	1.326
	Hedges' correction	2.58726	.425	-.431-	1.270
	Glass's delta	2.22111	.495	-.422-	1.388

a. The denominator used in estimating the effect sizes.

Cohen's d uses the pooled standard deviation.

Hedges' correction uses the pooled standard deviation, plus a correction factor.

Glass's delta uses the sample standard deviation of the control group.