



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: العلوم الاجتماعية



نشاط الرسم وعلاقته بالقراءة

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية الوادي

مذكرة مكملة تدخل ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر

شعبة علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الأستاذ:

البشير جاري

إعداد الطالبين:

-عجال جمال

-خير عبد الرحمان

اللجنة المناقشة:

الأستاذ	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
د. زليخة جديدي	أستاذ محاضر أ	رئيسا	جامعة الوادي
أ. البشير جاري	أستاذ مساعد أ	المشرف	جامعة الوادي
أ. نصرات السعيد	أستاذ مساعد أ	مناقشا	جامعة الوادي

السنة الجامعية 2021/2020



شكر وتقدير

بسم الله والحمد لله والصلاة والسلام على الرحمة المهداة وعلى آله وصحبه ومن والاه.

الحمد لله في الاول والاخر، الحمد لله في الضراء قبل السراء.

الحمد لله على كل حال، الحمد لله كما ينبغي لجلال وجه وعظيم سلطانه.

الشكر لمن يستحق الشكر بحق، لك الشكر ربي أن وفقتنا لسلك درب العلم وأنرتنا لنا.

الشكر الجزيل إلى من أعطانا من جهده ووقته الكثير، الى من لم يبخل علينا، الى من

وجدناه أسوة للمشرف الدؤوب **جاري بشير**، الذي مد لنا يد العون لإتمام هذا البحث

المتواضع.

الشكر والتقدير الى كل اساتذتنا الذين تعلمنا على أيدهم كل باسمه وصفته.

نتقدم بالشكر أيضا الى كل من ساعدنا في دراستنا من قريب أ وبعيد.

ونخص بالذكر الاستاذ الدكتور **اسماعيل لعيس**.

وفي الختام نسأل الله العلي القدير أن يوفقنا جميعا لما يحبه ويرضاه.

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الحالية موضوع نشاط الرسم وعلاقته بالقراءة، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي الإرتباطي، ولجمع بيانات الدراسة استخدمنا مجموعة من الاختبارات، كاختبار الكلمات وشبه الكلمات لعيس (2015)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن لقياس درجة الذكاء، كما تم رسم موضوع مقترح من طرف الباحث، حيث أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مستوى الثالثة ابتدائي عددها 61 تلميذا منهم 37 تلميذة، وقد تمثلت الأساليب الإحصائية في معامل الارتباط بيرسون لتحديد طبيعة العلاقة بين نشاط الرسم والقراءة وتفسير نتائج الدراسة، حيث أظهرت النتائج، بإثبات الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة والرسم لدى جميع افراد عينة الدراسة، أي أن نشاط الرسم عند ارتباطه بالقراءة يظهر كمؤشر قوي دال عند مستوى (0.001) على عسر القراءة، كما أثبتت الدراسة حسب الفرضية الثانية، والتي نصت على وجود علاقة ارتباطية بين درجات الذكاء ونشاط الرسم لدى جميع أفراد العينة، أي أن نشاط الرسم عند ارتباطه بالذكاء يظهر كمؤشر ضعيف عند مستوى (0.04) وهو غير دال على عسر القراءة، ولا يمكن اعتباره كعامل في التخفيف من حدة الصعوبة لدى عسير القراءة وقد تم تفسير النتائج ومناقشتها على ضوء التراث النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية : الرسم ، القراءة، صعوبات، المعرفية

Abstract :

The present study dealt with the subject of the activity of painting and its relationship to reading. relying on descriptive associated method, to prove the hypotheses of the study, a set of tests were used as words test and words-like test of Lais (2015). John Raven's colored progressive matrices test and drawing a suggested topic. The study was conducted on a sample of three primary-level pupils (61) pupils. The statistical tools were Pearson correlation coefficient to determine the relationship between drawing and reading and the interpretation of the results of the study. The results of the study shown proving the general hypothesis that there is a statistical function correlation between the overall degree of reading and drawing of all members of the study's sample. Other words, the activity of the drawing when associated with reading appears as a strong indicator of dyslexia on one hand and on the other in the use of drawing activity to mitigate on dyslexic. The results of the study were discussed and interpreted according previous studies.

key words : Drawing, reading, difficulties, cognitive

فهرس المحتويات:

المحتويات

أ	شكر وتقدير
ب	ملخص الدراسة:.....
ج	Abstract :
د	فهرس المحتويات:.....
ح	فهرس الجداول:.....
ط	فهرس الاشكال:
ط	فهرس الملاحق:.....
9	مقدمة:.....
12	الفصل الأول: الاشكالية واعتباراتها.....
13	1-الاشكالية:.....
15	2-الفرضيات:.....
15	3-اهداف الدراسة.....
15	4-أهمية الدراسة:.....
16	5- المفاهيم الاجرائية :
16	6-الدراسات السابقة:
20	التعليق عن الدراسات السابقة:.....
22	الفصل الثاني: نشاط الرسم.....
23	تمهيد:.....

23	1- مفهوم الرسم:
23	2- تعريف الرسم:
24	3- مراحل تطور الرسم:
26	4- انواع الرسم:
27	5- خصائص رسم الطفل:
27	6- المهارات اللازمة للرسم:
29	7- التنفيذ الحركي للرسم:
30	8- تطور التمثيل الخطي:
32	9- رسم موضوع مقترح:
34	ملخص فصل الرسم:
35	الفصل الثالث: القراءة وعسر القراءة
37	أولاً: القراءة:
37	تمهيد:
37	1- تعريفات القراءة:
38	2- أهمية القراءة:
39	3- العناصر الرئيسية في القراءة:
40	4- آلية القراءة:
42	5- مراحل اكتساب القراءة:
43	6- أنواع القراءة:
45	7- استراتيجيات تعلم القراءة:

49	8-نظريات تعليم القراءة:.....
52	ثانيا: عسر القراءة:.....
52	1-تعريف عسر القراءة:.....
53	2-أنواع عسر القراءة:.....
54	3-التطور التاريخي لعسر القراءة:.....
56	4-أسباب عسر القراءة:.....
61	5-أعراض العسر القرائي:.....
64	6-الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي:.....
67	ملخص الفصل:.....
70	الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.....
71	تمهيد:.....
71	1-منهج الدراسة:.....
71	2-مجتمع وعينة الدراسة:.....
73	3-حدود الدراسة:.....
73	4-أدوات جمع البيانات:.....
80	5-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:.....
81	6- الأساليب الاحصائية المستخدمة:.....
81	ملخص الفصل:.....
82	الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.....
83	تمهيد:.....

83	1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.....
84	2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:.....
87	3- خلاصة عامة واقتراحات الدراسة:.....
90	قائمة المراجع:.....

الملاحق

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عناصر الموضوع المقترح للرسم	34
02	يوضح عدد افراد مجتمع الدراسة حسب المؤسسات	72
03	يوضح عدد استجابات افراد العينة	72
04	يوضح توزيع افراد العينة حسب الجنس	72
05	يوضح توزيع افراد العينة حسب المؤسسات	73
06	يوضح حساب الثبات بمعامل الفا كرونباخ لاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات	75
07	يوضح العناصر الاساسية الواردة في تعليمة الرسم	80
08	يوضح الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والرسم لدى افراد العينة	83
09	يوضح الارتباط بين القراءة ونشاط الرسم لدى افراد العينة مع التحكم في درجات الذكاء	83
10	يوضح الارتباط بين الذكاء ونشاط الرسم لدى افراد العينة	84

فهرس الاشكال:

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح الية القراءة عند طبيبي	41
02	يوضح مظاهر الفهم القرائي حسب بيران	47
03	يوضح استراتيجيات تعلم القراءة	48

فهرس الملاحق:

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	بطاقة تعريفية لابتدائية الشهيد لجدل علي شعبان بالجديدة س. عون	95
02	بطاقة تعريفية لابتدائية الشهيد عجال عبد الرزاق بالجديدة س. عون	96
03	بطاقة اختبار القراءة	97
04	واجهة اختبار الذكاء لجون رافن	98
05	نموذجين من رسوم التلاميذ	100-99

مقدمة

مقدمة:

أخذ موضوع الرسم اهتمام العديد من العلماء والباحثين. واعتمد البعض منهم على جانب تحليل رسومات الإنسان القديم وما تحمله من معنى وشكل. أما حديثاً فقد اهتم به الكثير من الباحثين في مجال علم النفس وركزت عديد الدراسات سواء القديمة منها أو الحديثة على هذا الموضوع، لكن في أغلبها تناولت موضوع الرسم في تحليله من الناحية الاسقاطية والتي تعبر عن الحالة النفسية والشعورية للشخص حيث ظهرت اختبارات القياس النفسي كاختبارات الورقة والقلم مثل رسم الرجل أو رسم العائلة الخ، أما من الناحية المعرفية في كون الرسم يساهم في تطوير وتحسين الجوانب الإدراكية بهدف تحقيق التعلم الذي يساعد على التوافق مع البيئة المحيطة ومكوناتها، فالرسم كما عرفه

(Delphine picard,Rénebadly,2012) بأن الرسم هو تمثيل لحركة اليد قصد ترك أثر مرئي على سطح الورقة، ويعتبر هذا السلوك الذي يبدو بسيطاً و معقداً بحيث يتطلب تدخل عدة سيرورات حركية، معرفية، وكذا انفعالية، كما يعرف الرسم على انه تعبير خطي لبعض الخصائص الممثلة ذهنياً لدى الفرد. (جنون،2018،72)

ولكون نشاط الرسم يعد من المواد التعليمية المبرمجة على التلاميذ في المرحلة الابتدائية خاصة. فهو يشترك مع نشاط القراءة في كونهما لغة. فالرسم لغة رمزية أو تعبير غير لفظي أما القراءة لغة مكتوبة وتكون منطوقة أو صامتة. وهي تعد من المحاور الأساسية الهامة المبرزة لصعوبات التعلم وهوما أكدته العديد من الدراسات ومنها ما أورده (Lyon,1995) بأن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً وأن 80% من التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات القراءة، كما أشار كل من (krik and Elkins,1985) الى ان ما بين : (60-70%) من الاطفال المسجلين في برامج ذوي صعوبات التعلم كانوا يعانون من صعوبات في القراءة. (عميرة،2005،47)

وكمفهوم للقراءة ذكر كل من هاريس وسباي (1989) بأن القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من اجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارة اللغة للقارئ والمهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب (صابري،2004،101) ولكونهما كما أسلفنا الذكر يشتركان في انهما من المواد التعليمية المدرجة في المرحلة الابتدائية زيادة على ان كل منهما لغة يستخدمها التلميذ في التواصل مع وسطه المدرسي. يساعدان في تصنيف

ذوي صعوبات التعلم. وفي هذه الدراسة حاولنا البحث عن علاقة نشاط الرسم بالقراءة لذلك فقد قمنا بتقسيم الدراسة الى جانبين: جانب نظري وجانب ميداني.

الجانب النظري يتكون من ثلاث فصول:

الفصل الأول: بحيث خصصنا هذا الفصل الى: مشكلة الدراسة وذلك بتحديد الإشكالية ووضع الفرضيات ثم أهداف الدراسة وبعدها أهميتها ثم المفاهيم الإجرائية للدراسة وأخيرا الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: (نشاط الرسم): حيث قمنا بتعريف الرسم، مراحل تطوره، أنواع الرسم وكذا خصائص رسم الطفل ثم المهارات اللازمة للرسم، ثم التنفيذ الحركي للرسم واخيرا رسم موضوع مقترح.

الفصل الثالث: (القراءة وعسر القراءة): وقد قسمنا هذا الفصل الى جزئين: جزء القراءة وفيه تم التعرض الى العناصر التالية: تعريف القراءة، اهمية. القراءة، العناصر الرئيسية في القراءة، آلية القراءة، مراحل اكتسابها وانواعها واستراتيجيات تعلم القراءة واخيرا نظريات تعليم القراءة.

جزء عسر القراءة وقد تم التعرض الى العناصر التالية: تعريف عسر القراءة، أنواع عسر القراءة، التطور التاريخي لعسر القراءة، ثم ذكر أسباب وأعراض عسر القراءة وفي الاخير ملخص لجزئي الفصل.

الجانب الميداني: يتكون فصلين:

الفصل الرابع: هذا الفصل خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة ونتائجها، اذ تم فيه تحديد منهج ومجتمع وعينة الدراسة، حدود الدراسة، أدوات جمع البيانات وإجراءات تطبيق الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة فرضيات الدراسة وملخص الفصل.

الفصل الخامس: تم فيه عرض وتحليل النتائج التي توصلت اليها الدراسة وكذلك تفسير ومناقشة النتائج. واخير ا خلاصة لنتائج الدراسة وتوصيات واقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول: الاشكالية واعتباراتها

تمهيد

- 1- الاشكالية
- 2- الفرضيات
- 3- اهداف الدراسة
- 4- اهمية الدراسة
- 5- المفاهيم الاجرائية
- 6- الدراسات السابقة والتعليق عليها

1-الإشكالية:

تعد القراءة إحدى مهارات اللغة الشفوية (القراءة، الكتابة) إضافة إلى مهارات الاستماع والتحدث ، لذلك لابد ان يحدث التوازن اثناء نمو المهارات وذلك حتى لا تختل اللغة لدى الفرد ، فالقراءة هي نشاط هام للطفل عند دخوله للمدرسة وهي مرتكز أساسي لاستمرارية الطفل في التعلم والتدرج في تلقي المعلومات من الصفوف الاولى الى الصفوف العليا، فالقراءة من اهم المهارات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين فبفضلها يستطيع المتعلمون الاتصال بباقي فنون المعرفة الاخرى ، ومن خلالها يستطيعون ان يتوسعوا في اكتساب اصناف المعرفة فهي تنمي قدراتهم الفكرية وتهذب ادواقهم وتشبع حاجاتهم المعرفية، وهي وسيلة للتعرف على انفسهم وعلى الاخرين من حولهم وذلك لمساعدتهم على التوافق والتلاؤم مع المحيط وما يحدث فيه من تطور وتغير، ولكون القراءة حسب ما عرفها لعيس (2016) ، أنها تشمل جميع الأنشطة الادراكية الحسية، اللغوية والمعرفية للمعلومات البصرية المكتوبة والتي تسمح للقارئ بفك الرموز وفهم الرموز الكتابية للغة الام. (جاري، 2020، 2)

كما عرفها شيفرد وجيري جوري (2006) بان القراءة عملية تفكير معقدة، تشمل تفسير الرموز المكتوبة (الكلمات-التركييب) وربطها بالمعاني ثم تفسير تلك المعاني وفقا لخبرات القارئ الشخصية. (جاد الله، 2018، 34)

ويرى كل من جورج وجويل (1989) بأن سلوك القراءة عبارة عن مركبتين هما التعرف على الكلمات المكتوبة والفهم، ولا يمكن بأي حال من الاحوال الفصل بينهما. فالقراءة تفقد دلالتها وأهميتها إذا اعتري أي جانب منهما الوهن والضعف فتصبح مجرد اعادة كلمات، وإذا لم يكن الطفل قادرا على ترجمة ما تقع عليه عيناه الى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل. وغير قادر على فهم واستيعاب ما يقرأه، هذا الخلل يؤدي الى صعوبات قرائية او ما يعرف بعسر القراءة. (جاد الله، 2018، 32)

-وحسب السرطاوي وآخرون (2009) تعد صعوبات القراءة جزءا من صعوبات التعلم

المحددة، عصبية المنشأ، ومن سماتها صعوبة التعرف الصحيح عن الكلمة، وعجز في المستوى الفونولوجي من اللغة بحيث لا تكون متناسبة مع القدرات الإدراكية والتعليم المناسب. (جاري، 2020، 7)

وحسب الجمعية البريطانية للدسلكسيا (1989) ان صعوبات القراءة هي صعوبة تعلم ذات منشأ بنيوي تشمل القراءة والتهجئة والكتابة او بعضها وقد تكون مصحوبة بصعوبة الارقام وتتصل بشكل خاص بإتقان واستعمال اللغة المكتوبة (الرموز الهجائية، والعديدية والموسيقية) كما انها تؤثر على اللغة الشفهية الى درجة معينة. كما ورد في موسوعة ما كميلان الاسرية أن صعوبات القراءة تشير الى قدرة ضعيفة للقراءة، او فهم ما يقرأه الفرد بسبب قصور تكويني او خلل بسيط بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط الى قصور كلي لعدم القدرة، وبالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط او مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه الى الحرمان الاجتماعي او الاقتصادي او الاضطراب الانفعالي او تلف في المخ. (جاري، 2020، 7).

ولقد أشارت العديد من الدراسات الى تأثر القراءة بطبيعة نمو الطفل ومنهم العالم بياجيه بدراسة مراحل نمو الطفل في نظريته البنائية المعرفية خاصة منها النمو المعرفي فحدد اربعة مراحل لنموه : المرحلة الحسية الحركية والمرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات الحسية ومرحلة العمليات الصورية وتعتبر المرحلة الممتدة من سنة ونصف الى سنتين التي اطلق عليها اسم مرحلة الذكاء التصوري وهي مرحلة مهمة جدا لأنها تمثل مرحلة انتقالية بين التفكير الحسي ومرحلة العمليات العقلية التي تتميز بالتفكير الرمزي ، كما تعتبر اللغة بنوعها الشفوي والكتابي مظهرا من مظاهر الوظيفة الرمزية وهي تمثل احد اطوار نمو التعبير الخطي او ما يسمى باللعب الرمزي اين يندرج نشاط الرسم في تمثيل ومحاكاة الواقع ، هذا الاخير والذي يعد حسب (Delphine.Picard, Réne.badly 2012) هو تنفيذ لحركة اليد قصد ترك أثر مرئي على سطح الورقة ، ويعتبر هذا السلوك الذي يبدو بسيطا معقدا بحيث يتطلب تدخل عدة سيرورات حركية ، معرفية ، وكذا انفعالية ، كما يعرف الرسم على انه تعبير خطي لبعض الخصائص الممثلة ذهنيا لدى الفرد. (وهيبة جنون، 2018، 72،

وترتبط القراءة بالرسم من ناحية المبدأ والمفهوم كونهما نشاطين رمزيين يشتركان في القدرة البصرية وحسب معايير ومقاييس معينة، ويتطلبان نموا حركيا معرفيا، وعلائقيا محددا. وبناء على ما سبق يمكن طرح التساؤل الرئيس التالي: هل هناك علاقة بين نشاط الرسم والقراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من ذوي عسر القراءة؟

2-الفرضيات:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات نشاط الرسم وقراءة الكلمات لدى عينة الدراسة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات الذكاء ونشاط الرسم لدى افراد العينة.

3-اهداف الدراسة

- التحقق من وجود علاقة بين الرسم والقراءة.
- التحقق من وجود علاقة بين الرسم والذكاء.
- اثراء المكتبة العلمية.
- وبشكل عام يهدف هذا البحث الى اظهار اهمية نشاط الرسم كنشاط معرفي يؤدي الى تحسين مستوى القراءة من جهة، ولكون الرسم يعتمد على التخطيط والتشكيل والربط بين العناصر كما في قراءة الكلمات والجمل فهو يساهم في تعلم القراءة والكتابة.

4-أهمية الدراسة:

تكمن اهمية الدراسة في ابراز العلاقة بين نشاط الرسم والقراءة من جهة ونشاط الرسم والذكاء من جهة أخرى وما تعكسه من اضافة لمفهوم نظري لدى المدرسين خاصة. وكذا للباحثين والأخصائيين وإمكانية اثبات ذلك على عينات اوسع في الوسط المدرسي على وجه الخصوص. كما يمكن ان تبرز أهمية الدراسة في النتائج المتوصل اليها بغرض التحقق من وجود العلاقة والتي تساعد الباحثين في بناء برامج تدريبية قائمة على نشاط الرسم لعلاج ذوي عسر القراءة.

- امكانية التخفيف من ظاهرة التسرب المدرسي والهدر التربوي عامة.

5- المفاهيم الاجرائية :

- نشاط الرسم:

وهو تعبير خطي غير لفظي يتمثل في حركة يد الطفل على سطح الورقة لرسم موضوع مقترح، وفق تعلية معينة مستخدما فيه قدراته الحسية ومعارفه العقلية والادراكية، ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار نشاط الرسم المستخدم في هذه الدراسة.

- القراءة:

هي مهارة عقلية مركبة تعتمد على عدة مهارات أساسية إدراكية ومعرفية ولغوية وتعني قدرة الطفل على التعرف على الحروف والكلمات والجمل ونطقها بشكل صحيح وفهم معانيها وفي دراستنا الحالية يعبر عنها بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبار قراءة الكلمات المتداولة وغير المتداولة وشبه الكلمات المستخدم في هذه الدراسة.

- عسر القراءة:

- هي صعوبة دائمة وخاصة بتعلم اللغة المكتوبة تمس الأطفال الذين لا يعانون من أي خلل حسي أو حركي وذوي مستوى ذهني عادي ومتدربين منذ حوالي ثلاثة سنوات ولديهم رغبة في التعلم ويتم قياس عسر القراءة بناء على ثلاث مستويات كلمات متداولة وكلمات غير متداولة وشبه كلمات.

6-الدراسات السابقة:

ذكر فوضيل ديليو وآخرون، أن الدراسات السابقة هي سند عمليا للدراسات السيسولوجية الميدانية، حيث تفيد الباحث في تحديد وتوجيه مسارات بحثها لعلمي، كما أنها تؤكد له بأنها لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد دراستها من نفس الزاوية ولا بالمنهج نفسه، وبالتالي فالدراسات السابقة تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم الاجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها، وهكذا يستفيد من إيجابيات مناهجها ويتجنب سلبياتها.

(وهيبة جنون ،18،2018) .

وقد تم تقسيم هذه الدراسات الى جزئين:

الأول يتعلق بنشاط الرسم والثاني يتعلق بعسر القراءة

6-1-الدراسات السابقة المتعلقة بنشاط الرسم:

6-1-1 دراسة المسيقح (1996):

هدفت الدراسة الى معرفة أثر الرسوم والصور في الكتاب المدرسي على التعلم عن طريق القراءة لدى عينة عددها 80 تلميذ من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، وقد أظهرت النتائج أن الصور والرسوم لا سيما الملونة منها كان لها أثر بالغ الأهمية في تشويق التلاميذ وإثارة انتباههم وزيادة استيعابهم وتثبيت المعلومات لديهم. (وهيبة جنون، 2018، 33).

6-1-2 -دراسة الباحث إسماعيل لعيس (2005):

وهي دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من خلال رسم موضوع مقترح دراسة تحليلية مقارنة للأطفال في سن من 8-12 سنة، وتوصلت الدراسة أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح حيث أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات التمثيل الرمزي ومستوى القدرة القرائية. (وهيبة جنون، 2018، 37).

6-1-3 -دراسة وهيبة جنون في مذكرة الدكتوراه 2018 بعنوان:

(تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة) وتوصلت الدراسة ان للرسم دور في تحسين القراءة لدى الاطفال عسيري القراءة وهذا بالنسبة لمكانيزما القراءة: الفهم والتعرف عن الكلمة، وقد اعتمدت في دراستها على المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة قياس قبلي وبعدي. تمثلت عينة الدراسة في تسعة حالات تعاني من اضطراب عسر القراءة. واستخدمت في دراستها عدة ادوات نذكر منها:

شبكة ملاحظة – استمارتان موجهتان للأسرة والفريق البيداغوجي – اختبار كولومبيا للذكاء – اختبار قراءة الكلمات للعيس – وكذا برنامج رسم من اقتراح الباحثة. كما استخدمت الاختبار الاحصائي (t-test).

6-1-4 -دراسة لـ قيرواني زهية 2009:

علاقة نشاط الرسم بظهور صعوبة تعلم القراءة

مذكرة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس المدرسي في 2001 المركز الجامعي بالوادي.

ركزت هذا الدراسة على أن الرسم هو أحد الوظائف الرمزية وأنه مؤشر على ظهور صعوبة تعلم القراءة من خلال الارتباط الموجود بينه وبين القدرة الفونولوجية لدى أطفال التحضيري وأطفال من القسم الابتدائي من مجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة، وتكونت عينة الدراسة من 40 فرد من القسم التحضيري تتراوح أعمارهم ما بين 5-6 سنة وان 76 فرد من القسم الابتدائي 38 تلميذ من القراء العاديين و38 يعانون صعوبة في تعلم القراءة تتراوح أعمارهم بين 8,5 - 10 سنوات (نسبة ذكائهم 90 فما فوق متمدرسين بصفة عادية سالمين من أي إضراب حسي أو عضوي، نفسي أو اجتماعي أو بيداغوجي وتم الاستعانة بمجموعة من الأدوات والاختبارات وقد اعتبرت بعد الدراسة الميدانية أن الرسم مؤشر على ظهور صعوبة تعلم القراءة. (مجدوب، 2018، 9).

6-2-الدراسات السابقة المتعلقة بعسر القراءة:

6-2-1 -دراسة بدرية سعيد الملا(1985):

ركزت على محاولة معرفة اهم جوانب التأخر في القراءة عند تلاميذ الصف الرابع من التعليم الابتدائي بهدف بناء برنامج لعلاج مظاهر ها الاضطراب. ومن أهم ما خلصت اليه هذه الدراسة هو ان أكثر انماط اخطاء القراءة شيوعا بين افراد العينة ما يتعلق بالتعرف على الكلمة والاضافة والحذف بنسبة 98-9. (وهيبة جنون ، 2018، 19).

6-2-2-دراسة محمد هويدي (1993):

وتتناول العلاقة بين المهارات الادراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بهدف معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الادراك السمعي ، لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي بدولة البحرين وقد أشارت النتائج التي توصلت اليها الباحث الى ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الادراكية البصرية والسمعية ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الصفين الثاني والثالث ابتدائي ، وكشف التحليل العاملي مصفوفة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الادراكية عن وجود ثلاث عوامل هي : عامل صعوبات القراءة ، عامل التصور الادراكي (البصري والسمعي) عامل التذكر السمعي . (وهيبة جنون ، 2018 ، 21).

6-2-3-دراسة حسام سليمان الشحادة.(2013):

هدفت الدراسة إلى تحديد نسبة انتشار صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات في الصف الرابع الذي يمثل نهاية مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الاساسي بين الذكور و الإناث في مدارس محافظة دمشق، ولبلوغ الهدف تم استخدام السجلات المدرسية لمادتي القراءة والرياضيات في الصف الرابع للفصل الدراسي للعام 2010/2011، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن المقنن على البيئة السورية، وبطارية المقاييس التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية(LDDRS) التي تقيس خمسة مجالات لصعوبات التعلم النمائية ، صعوبات الانتباه، وصعوبات الادراك السمعي، وصعوبات الادراك البصري، وصعوبات الادراك الحركي، وصعوبات الذاكرة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من 1563 تلميذا وتلميذة، 829 ذكور - 734 إناث من الصف الرابع يمثلون 5 % من المجتمع الاصلي لتلاميذ الصف الرابع، والبالغ عددهم 31257 تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 17 مدرسة ، وبينت نتائج الدراسة أن صعوبات تعلم القراءة أكثر انتشارا حيث بلغت النسبة 3.6 % بالمجمل ذكور وإناث معا. ولدى الذكور فقط بلغت النسبة 4.7 %، ولدى الإناث

فقط بلغت النسبة 5%، واحتلت صعوبات تعلم الرياضيات المرتبة الثانية، حيث بلغت النسبة 5.4% بالمجمل الذكور والإناث معاً، ولدى الذكور فقط بلغت النسبة 4.5%، ولدى الإناث فقط بلغت النسبة 55.3%، وجاءت صعوبات التعلم المشتركة في القراءة والرياضيات في المرتبة الثالثة، حيث بلغت النسبة 4.3% بالمجمل ذكور وإناث معاً، ولدى الذكور فقط بلغت النسبة 7.3%، ولدى الإناث فقط بلغت النسبة 3%، كما بينت الدراسة أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث. (خوجة، 2019، 120).

6-2-4: دراسة بيرج وستيجلمان (Stegelman & Berg, 2003):

خلصت الدراسة إلى أن ثلث الصف الرابع بالمدارس الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لا يستطيعون أن يقرؤوا، وأن حوالي 68% من أطفال هذه المدارس غير متمكنين من المهارات الأساسية في القراءة.

ويذكر ليون وآخرون 2003 إلى أن الإحصاءات تشير بأن نسبة انتشار صعوبات القراءة في مقابل الصعوبات النوعية الأخرى التي يتضمنها تعريف صعوبات التعلم تمثل 80% من مجتمع صعوبات التعلم، وأنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشاراً.

(سليمان، 2011، 39).

التعليق عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة، وبالرغم من عمليات البحث المتواصل لاحظنا أن هناك ندرة ونقص في الدراسات السابقة خاصة المتعلقة بنشاط الرسم من منظور معرفي يستخدم القدرات العقلية وكذلك الدراسات المتعلقة بنشاط الرسم وعلاقته بالقراءة

وما يمكن أن ندرجه كتعليق على الدراسات السابقة التي ذكرت في بحثنا:

أن الدراسات التي تناولت متغير الرسم وعلاقته باللغة المكتوبة أو ما يعبر عنه بالقراءة تؤكد أن للرسم دور هام في تحسين القدرة القرائية لدى التلاميذ ويتضح ذلك في المرحلة الابتدائي وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها في العينات المطبق عليها في دراستهم وما

اضافته الدراسة الاولى المتعلقة بالرسم هو عنصر التشويق والرغبة في قراءة التلميذ للتسميات للصور خاصة الملونة الواردة في الكتاب المدرسي وهي بذلك تحفزه وتشجعه على القراءة ، كما اوردت الدراسة الاخيرة المتعلقة بالرسم أنه أحد الوظائف الرمزية وأنه يعد مؤشر على تحديد فئة صعوبة تعلم القراءة (عسيري القراءة).

اما بالنسبة لمتغير القراءة ان هناك اختلاف بين القراء العاديين وذوي العسر القرائي من خلال القدرة على التمثيل الرمزي، والذي يتمثل في عنصر الرسم، وان صعوبة القراءة أكثر الصعوبات انتشارا من بقية الصعوبات الاخرى كعسر الحساب وعسر الكتابة ... في المدارس الابتدائية، وهذا حسب دراسة الشحادة وهو ما اكدته الدراسات الاجنبية المذكورة سالفا في ان 80% من صعوبات التعلم تعود لمتغير القراءة وان النتائج ظهرت بدلالة قوية وهوما يساعد على الاعتماد عليها كمقاربة في عملية التحليل.

الفصل الثاني: نشاط الرسم

تمهيد:

- 1- مفهوم الرسم
 - 2- تعريف الرسم
 - 3- مراحل تطور الرسم
 - 4- انواع الرسم
 - 5- خصائص رسم الطفل
 - 6- المهارات اللازمة للرسم
 - 7- التنفيذ الحركي للرسم
 - 8- تطور التمثيل الخطي
 - 9- رسم موضوع مقترح
- خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نتطرق الى مفهوم وخصائص الرسم عند الطفل، والمهارات اللازمة للرسم عند الطفل، والتمثيل الحركي للرسم وتطور التمثيل الخطي الذي يشمل بداية التعبير الخطي وبدايات القصد التمثيلي إضافة الى رسم موضوع مقترح.

1- مفهوم الرسم:

يعد الرسم في صورته العامة خطوط واشكال وهو ايضا لغة غارقة في القدم حيث مارسها الانسان سابقا للتعبير عن تصوراته وافكاره وما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس حول واقعه وهو بذلك يعتبر تواصل بينه وبين واقعه من جهة وبينه وبين الافراد من بني جنسه ويعتبر كمفهوم مختصر لترجمة الافكار من عالم الخيال الى عالم الواقع الملموس، ولكون الرسم لغة رمزية فهو يأخذ صبغة العالمية من خلال ما نسميه لعدد كبير من الاشكال الهندسية المحددة كالمربع والمستطيل والدائرة ... الخ . وهي عبارة عن مصطلحات عالمية لا يتجادل فيها اثنان.

2- تعريف الرسم:

يعرفه كل من (Delphine.picard,Réne badly 2012) هو تنفيذ لحركة اليد قصد ترك أثر مرئي على سطح الورقة ، ويعتبر هذا السلوك الذي يبدو بسيطا معقدا بحيث يتطلب تدخل عدة سيروا رات حركية ، معرفية ،وكذا انفعالية ، كما يعرف الرسم على انه تعبير خطي لبعض الخصائص الممثلة ذهنيا لدى الفرد. (وهيبة جنون 2018 ص72).

ويعرفه badly 2001 لغة مؤسسة على دوال رسومية متعددة المعاني، المربع في أربع سنوات ثم المثلث والصليب بعد ذلك، ومنظمة وفق رموز رسمية ثقافية، يمكن تتبع تكونها نمائيا (الخطوط المتعرجة في ثلاث سنوات، المربع في أربع سنوات ثم المثلث بعد ذلك).

(لعيس ،2005)

3-مراحل تطور الرسم:

قام بعض الباحثين بتحديد مراحل تطور الرسم عند الطفل وذلك بجمع مختلف مفاهيم التطور واهتمامات الطفل وبذلك نبرز المراحل التالية:

3-1 مرحلة ما قبل التخطيط: تبدأ من الولادة إلى سنتين.

تعتبر مرحلة إعداد وتحضير للمراحل اللاحقة فالملاحظ هنا أن الطفل في هذه السن ليس لديه رغبة في التعبير عن نفسه وعما يحيط به من رموز غير شائعة وموحدة بين الأطفال، ولهذا لا نستطيع قول بأن الطفل له اتجاهات معينة عند التعبير الفني بقدر ما نلمس منه رغبة نحو التعبير عن نفسه.

3-2 مرحلة التخطيط: وتبدأ من سنتين إلى أربع سنوات وتنقسم إلى:

أ- تخطيط غير المنظم:

عندما يبلغ الطفل سن الثامنة تقريبا يلاحظ أنه عن طريق الصدفة أو رغبة منه في تقليد الكبار يأخذ في عمل تخطيطات غير منظمة وفي اتجاهات مختلفة وهي في الغالب لا تتم عن شيء سوى عن بعض الإحساسات العضلية أو الجسمية.

ب - التخطيط المنظم:

يأخذ التخطيط غير المنظم في التطور حتى يأخذ مظهرا نظاميا خاصا، إما أفقيا أو رأسيا أو مائلا وهذا راجع إلى إدراك الطفل للعلاقة بين حركات يده وبين آثارها على الورقة، ونمو الطفل وقدرته على إدراك بيئته الخارجية، وتبقى تعبر عن الإحساسات العضلية والجسمية

ج -التخطيط الدائري:

في حوالي السن الثالثة يتطور التخطيط المنظم إلى التخطيط الدائري أي خطوط شبه دائرية ويرجع ذلك إلى قدرة الطفل على التحكم في عضلاته والسيطرة على حركاته المختلفة.

د - الرموز المسماة:

في سن الرابعة تقريبا يبدأ تعبير الطفل في التحول عن الإحساسات العضلية والجسمية إلى الخيال الذي يعتمد عليه بأن يرسم مثلاً خطأ ثم يقول هذا ماما أو بابا أو يذكر التسمية أو يذكر التسمية أولاً، فقبل البدء في الرسم فيقول مثلاً سأرسم ماما أو بابا لهذا فتعبر الطفل في هذه المرحلة عبارة عن رموز خيالية لا تعرف إلا عن طريق التسمية.

(مجدوب، 2019، 14).

3-3 مرحلة تحضير المدرك الشكلي أربع إلى سبع سنوات:

ويكون فيها إدراك العلاقة بين الرسوم عن طريق التفكير، تتميز بتنوع في الرسوم وتغلب عليها الناحية شبه هندسية، حيث تكون عبارة عن رموز محملة بالخبرة الواقعية عن معلومات الطفل وقيمها بالنسبة له في أثناء التعبير المبالغ والحذف.

3-4 مرحلة المدرك الشكلي من سبع إلى تسع سنوات:

تتطور هنا الرسوم وتشمل إدراك العالم الخارجي بالاعتماد على الحقائق الذهنية أو المعرفية عند التعبير وتتميز بظهور اتجاهات معينة كالسطح، الجمع بين المسطحات المختلفة والجمع بين الأزمنة المختلفة ويكون هنالك تغير في الرسوم الخاصة تبعا للانفعالات المختلفة.

3-5 مرحلة محاولة التعبير الواقعي من تسع إلى أثنى عشرة سنة:

وتتميز بإخفاء بعض الاتجاهات المعينة كالسطح، والمبالغة والبدء في الرسم وفقاً للحقائق البصرية التي تعبر عن وعي ذاتي كامل بالعالم الخارجي والمظاهر المميزة له، ويظهر في رسومات الأطفال شعور قوي بالفروق الفردية خاصة بين البنات والأولاد.

3-6 مرحلة التعبير الواقعي من الثانية عشرة إلى الرابعة عشر سنة:

تتميز بظهور بعض الاتجاهات الخاصة في التعبير منها الاتجاه البصري الذي يعتمد على الحقائق المرئية والاتجاه الذاتي الذي يعتمد على الحقائق المعرفية أو الذهنية، ويظهر ولع الطفل بالموضوعات التي يغلب عليها الرموز (الناحية الرمزية) تتمثل في الحياة البطولية.

3-7 مرحلة المراهقة من الرابعة عشرة إلى السادسة عشرة سنة:

حيث يظهر اهتمام الاتجاه الذاتي باستعمال الرموز وفقا للانفعالات خاصة، وذلك للتعبير عن الأشخاص كذلك الاهتمام بالاتجاه البصري بالنسبة لاستخدام الظل والنور وفقا للحقيقة البصرية. (مجدوب، 2019، 15).

4-أنواع الرسم:

ينقسم الرسم حسب كل فرد يقوم بالتخطيط والتفكير في ما يرسمه إلى قسمين أو نوعين رسم حرو رسم موجه.

4-1 الرسم الحر:

يمكن تفسيره وفهمه على انه التعبير عما يدور بداخلنا. كما يتضح ذلك عند الطفل في الوسط الذي يعيش فيه وبالتالي نسجل استجابة لرغبة ملحة ودوافع للرسم ولإثبات الذات والاتصال مع الوسط الذي يعيش فيه، ففي هذه الحالة تسيطر الرغبة على التعبير الذاتي حيث يبوح الطفل بكل ما يختلج في نفسه ويغلب عليه الطابع الاسقاطي.

4-2 الرسم الموجه:

وفيه يتم التعرف عن رغبة خارجية تتدخل فيه عوامل خارجة عن إرادة الطفل حيث يوجه فيه حتى في اختيار موضوعات الرسم والأدوات المستعملة في إنجاز الرسم، وحتى النتيجة المراد الوصول إليها تكون مخططة ولها أبعاد وأهداف غير التي ترى عليها وهذا إشباعا لرغبة الكبار والشيء الذي يعزز من الرقابة الاجتماعية ولا يعطي فضاء للطفل ليعبر من خلاله على ما يريد إيصاله وتوضيحه إلى الآخرين. (وهيبة جنون، 2018، 21).

5-خصائص رسم الطفل:

مهما تكون واقعية مظهر الشيء المرسوم فإنه يبدو دوماً بطريقة " عالم الاصطلاح " (monde des conventions) " كما ان كل صورة تقدم عالم التمثيل الرمزي الذي يعود الى الاصطلاحات الى الاستعمالات الاجتماعية الثقافية ... " (feminize, 1975) في البحث عن تكوين شرح محرك هذا التوجه الذي يولد عملية الرسم لدى الطفل الذي وصفه (Piaget) في إطار التطور الطبيعي للوظيفة الرمزية ، فهو مرحلة من النمو الذهني في سياق التقليد الذي يعتبر كانقال من التمثيل بالفعل او الحركة الى "التمثيل الداخلي" او "الفكري" (Piaget .J,Inhelder,B,1986, p45).

كما أنه بالنسبة لـLuquet، لا يهتم الطفل بإعادة انتاج الاشكال لأجل ذاتها، فهو "لا يأخذ في الاعتبار الا قدرتها على الدلالة على شيء غائب وهنا يكمن اهم اختلاف بين رسم الطفل والفن التشكيلي". (in;widlocher.D.1977,p24). من هنا يسعى Luquet لتوضيح خصائص أسلوب الطفل في الرسم (Debienne.M.C,1973,p14)

- الشفافية: (transparence) والتمثيل التلقائي لما داخلي وما هو خارجي.
- الإنقاص (rabattement) الذي يعني اختلاف وجهات النظر في الرسم.
- التخطيط (schematization) باستخدام تفاصيل نموذجية

على العكس من ذلك أكد widlocher بأن الطفل يبحث عن انتاج الاشكال المرسومة بدلا من ان ينسخ ما يراه وهذا ما يفسر حسب Rioux.G لما للأطفال من اوساط وحضارات مختلفة "تطور متماثل للخصائص النفسية للتعبير الخطي الطفلي حسب الاطوار المحددة في الرسم" (in: Widlocher)

6-المهارات اللازمة للرسم:

شغل تحليل مكونات رسم انسان حيزا مهما في اعمال (Cambier;Ostrieth,1976) وتوسع الى الانجاز الخطي بصفة عامة من طرف (Cambier,1990). حيث اوضح الباحثان دور واهمية كل من التعليمية "المشاركة الحركية" (contribution motrice)، "المشاركة الادراكية" (contribution perceptive) وتأثير "مكونات المشروع" (constitutions du projet) أي " المشاركة الفكرية " (contribution ideatoire) فالتساؤل عن ارتباط اسلوب الطفل والتغيرات الحاصلة في عمليات التمثيل بالخصائص الادراكية لسنه، يقود الى التساؤل عن الادراك وعلاقاته بالنشاط الخطي. في هذا الخصوص،

اقترح الطرح الكلاسيكي وحدة الشيء والصورة المدركة حيث تمثل الصورة انعكاس طبيعي للشكل، وعرف من ابحاث Husserl، Brentano أن الإدراك " فعل بالدرجة الاولى "، وأن الصورة الناتجة عنه هي أثر مقاصد الشخص ومواقفه أكثر منه انعكاس للشيء في حد ذاته ففكرة وحدة الشيء المدرك او المتخيل والشيء الواقعي حسب ما تقدمت به الفرضية الكلاسيكية أهملت " قد تكون هناك وحدة بين الصورة والتمثيل الذهني للشيء، التي تنشأ من عملية ذهنية لإدراك الواقع " (widlocher. 1977).

وبالنسبة Luquet. فإن تمثيل الشيء المراد رسمه يأخذ بالضرورة شكل صورة بصرية التي لا تتعلق بأي حال من الاحوال بمجرد إنتاج للمدركات التي يملكها الشخص عند رؤيته للنموذج، سواء كان الشيء نفسه او رسم يدل عليه. فهناك إذا تمييز واضح بين النموذج وتمثيله الذهني او " النموذج الداخلي "الذي ينتجه الرسم. فضلا عن ذلك فبنية النموذج الداخلي ترتبط بعدة عوامل: ففي المقام الاول هناك "المثالية" التي تمكن من اضافة " قيمة عامة " (valeur general). للنموذج الداخلي للشيء لدى الشخص. بالإضافة الى "القدرة على التركيب " التي تسمح باستعمال عناصر رسومات أخرى في رسم جديد.

إجمالاً فإن إنشاء النموذج الداخلي: "يتضمن عملية اصيلة، تكوين لا شعوري للأدوات التي تتيحها التجارب، أي تلك الانطباعات البصرية للأشياء في الواقع ... المحفوظة بواسطة الذاكرة" (widlocher.D.1977، in؛ p67). غير أن التصور القائم على مفهوم " النموذج الداخلي " لدى الطفل يوصف بأنه " تصور نقطي " (perception atomistique) الذي يفترض حسب علماء النفس الترابطي، أن الصورة المكونة سابقا تكون موضوعة في الذاكرة، وأن الفرد عندما يرسم إنما يجسد من جديد تلك الصورة. هذه المطابقة حسب widlocher ليست إلا ظاهريا لأن الاشكال والالوان على السند مجمعة حسب كفايات جد مختلفة عما يمكن ان يقدمه تحليل العملية الادراكية وهذا ما يفسر حسبه لماذا يبقى الطفل مرتبط بالترسيمات (schèmes) الخاصة به. في هذا الصدد، بينت دراسة Meili أثر الخصائص الادراكية للطفل على الرسم، حيث يتميز الطفل، في ضوء النظرية الجيشطالية " بإبصار اجمالي " (vision synchrétique)، هذا يعني أنه يدرك الاشكال في صورتها الكلية بسهولة أكثر منه بالاعتماد على التفاصيل التي عند القيام بتحليلها قد يستطيع تعدادها غير انه يبدو غير قادر على إستيعاب مكانها بدقة في الإطار الكلي للشكل الذي يحويها. وهكذا تبدو الرؤية العامة غير دقيقة وغامضة. هذه الخاصية تطبع بشكل واضح الطفل كل ما كان أصغر.

وهو ما يرافق "الترسيمات متعددة المعاني " هو نمط من الترسيمات " الفكرية الخطية" (schemes ideo-graphique) عند (Luquet 1987,p875) .

لقد حظي الرسم بمكانه هامة سواء في دراسة القدرات الادراكية وعلاقتها بالعمليات الفكرية، من خلال دراسة " رسم الرجل " كشاهد على النمو الذهني (Martin Hanz,1913,Luquet,1992) ، سواء كمؤشر على النضج الادراكي عن طريق التخطيط الجسدي في هذا الاطار يندرج اختبار (Goudenough.F) والاعمال الملحقة به ، هذا التناول يتوافق على التصور المعرفي لـ "بياجيه" الذي يقر بأن معرفة الجسم ترتبط ب " القوانين العامة " للتعرف والتمثيل لكل الموجودات والاشياء . كما أن الرسم يستدعي أنماطا أخرى من الوظائف الادراكية ، المتعلقة بالإدراك البصري والادراك الحسي -حركي اللذان يضمنان مراقبة النشاط الخطي والخاصة بتمثيل الشيء إذن كما لاحظته (Cambier,1990) ، أن الوظائف الادراكية تساهم في انجاز الرسم على اكثر من صعيد ، بحيث تضع هذا الاخير في المجال الفكري والمعرفي التي لا تتفصل خصائصها عن وتيرة نمو الطفل والذي يمثل بدوره انعكاس وسط ثقافي معين تعبير عن مستواه الذهني وهكذا فإن تطور التمثيل يترجم حتما بدرجة " كمالية " الرسم الذي يندرج ضمن حيز ثقافي (رمزي) وسيميولوجي (Cambier,1990,p27) (لعيس,2005).

7-التنفيذ الحركي للرسم:

من البديهي ان الحركات تؤلف إحدى الشروط الضرورية لكل نشاط خطي. ففي سياق وصف الطور الحس -حركي وضع بياجيه ما للحركية من أهمية كوسيلة تكيف في الوسط ووسيلة ممارسة التأثير على المحيط فانطلاقا من أول احتكاك عفوي بين حركة الطفل والسطح الذي يظهر عليه الاثر، يطفوا الى وعي الطفل الشعور بعلاقة السبب بالآثر بين تلك الحركة والاثار الظاهرة مما يحفزه على إعادة انتاجه من جديد. ومع زيادة القدرة على المراقبة الحركية يبحث عن إعادة انجاز شكل محدد. (Widlocher, 1977).

هذه المشاركة الحركية تخضع لمستوى النضج العصبي العضلي للفرد، ولا يمكن بالتالي عزله عن السن وعن مجمل التجارب الحسية المعرفية والاجتماعية والعلائقية للفرد.

غير انه في عملية الرسم وبالنظر الى طابع الزمني، الاستمراري والمتغير، يصعب تحديد المعايير الملائمة للتحليل وهو ما يمكن أن يفسر سبب ميل معظم الابحاث الى دراسة تنفيذ الرسم من وجهة نظر حركية دون الاهتمام بموضوع الرسم في حد ذاته. إذ امكن تمييز

نموذجين من الدراسات حول انجاز الرسم : تحليل الاشكال البسيطة ، الدوائر مثلا منقولة ام لا والدراسات المتعلقة برسم موضوع مقترح ، فالأولى تسمح بوضع معايير إجراءات وكيفيات التحليل ، أما النمط الثاني من الدراسات والذي يخص رسم الاشخاص ، فيتم الاخذ بالاعتبار جانبين أساسيين : نشؤ الرسم وتطور الهيئة الخطية لهذا الاخير كما ان هناك جانب آخر جديد في دراسة تنفيذ الرسم، يعتمد على منهج التحليل الالي للفعل الخطي ، باستعمال طريقة مطورة في ميدان الذكاء الاصطناعي، وذلك بالرغم من بعض الصعوبات التي تثيرها هذه الطريقة خاصة تلك المرتبطة باختيار مؤشرات لتأثير المعارف (ph.Wallon,Elsair.C,1990)

" لكن من المهم ان نفهم اكتساب الرسم هو في ذات الوقت اكتساب حركي وتمرين للحركية، ولكن أيضا تعلم ادراكي وتعلم متابعة الرؤية للحركة وادراك الشيء" (Cambier,1977,p26) (لعيس،2005) .

8-تطور التمثيل الخطي:

لقد استرعى تحليل ودراسة نشوء وتطور النشاط الخطي للطفل اهتمام العديد من الباحثين منذ وقت طويل، والتي ظهرت مؤلفاتهم منذ بداية علم النفس كعلم.

8-1 بداية التعبير الخطي:

يبدو حسب بعض المؤلفين ان هناك نوع من "اللقاء التلقائي" بين الحركة والسند او السطح، وتبعاً لهذا يشعر الطفل بعلاقة السبب بالآثر أي بين حركته والآثر المتروك الذي يحاول انتاجه من جديد.

هذه الظاهرة تشبه الظواهر الصوتية الناتجة عن حركية الجهاز العضلي الحنجري للطفل خلال النصف الاول من السنة الاولى من حياته. غير ان المراقبة التدريجية لهذه العملية دون القصد التمثيلي يمثل مرحلة الخربشة التي أطلق عليها Luquet اسم " الواقعية التلقائية"(réalisme fortuit).

وحسب Prudhommeau فالخربشة هي "حركة اهتزازية تميل نحو الدائرية تنشأ في الاصل من حركة انشاء التي تعطيها طابع دافع نحو المركز فملاحظة الآثر الناتج هي التي تحافظ على دوام الحركة وتثير تكرارها".

كما ان الباحثين اختلفوا في موضوع السن الذي تظهر فيها الخربشة، فالنسبة لـ M.C. Debienne فان الخربشة تبدأ حوالي الشهر الثامن عشر، اما بالنسبة

لـPiaget. فتظهر بين السنة الثانية والسنة الثانية والنصف من حياة الطفل، الذي حسبته تمثل الخربشة اولى شكل من اشكال الرسم، والذي لا يمكن اعتباره مع ذلك شكل من اشكال اللعب بأتم معنى الكلمة، وانما يعتبر "كتمرين" يسمح للفرد بالتعرف على الاشكال اثناء الخربشة دون هدف "بحيث يحاول مبكرا الاسترجاع الذاكري للنموذج. انطلاقا من هنا فالرسم تقليد وصورة" (Piaget.J, Inhelde.B, 1986, p50). (لعيس, 2005).

ان مظاهر تحسن الملاحظة خلال هذا الطور ترتبط بنمو التحكم الحركي وزيادة اندماج وتنسيق المعطيات البصرية مع هذا التحكم الحركي، حيث يمثل النضج البيولوجي الاساس الاول في هذا التحسن.

8-2 بدايات القصد التمثيلي (début de intention representative):

يصادف التعبير الخطي عند الطفل على صعيد اخر صعوبة تجسيد طابع التصوري (figuration)، ويبدل الطفل جهدا واضحا من تمثيل الاشياء.

ولقد انقسمت اراء الباحثين قبل Luquet، الى اتجاهين متناقضين فالاتجاه الاول يرى بان اولى رسومات الطفل هي في الاساس واقعية، لأنها ترتبط بنماذج حقيقية، والخيال لا يأتي الا فيما بعد اما الاتجاه الثاني فيؤكد عكس ذلك أي على "المثالية" (idealization)، ويشهد على ذلك الرسوم البدائية عند الانسان (Piaget.J, 1966).

في حين ان Luquet اخذ اتجاه اخر، حيث أكد بان رسم الطفل في الاساس "واقعي القصد" (realist d'intention). حتى حوالي من 8-9 سنوات. غير ان الفرد يبدأ برسم ما يعرفه عن الشيء او الشخص قبل ان يستطيع رسم "ما يراه" في هذا الشيء.

وبالنسبة لـ Luquet الذي له الفضل في اقتراح اطوار تطور الرسم، يتراوح متوسط سن اول رسم قصدي بين عامين ونصف الى ثلاث سنوات ونصف وهو ما أطلق عليه لفظ "الواقعية التلقائية". فالعامل المحرك لهذا التغير في القصد حسبته هو اكتشاف الطفل "لتشابه المظهر" (analogies d'aspect) بين الاثر واشياء من الواقع، ومن ثمة فهو يعتبر الاثر كتمثيل للشيء.

بعد ذلك تتتابع المراحل "الواقعية الناقصة" (le réalisme manqué) أو مرحلة العجز التركيبي (incapacité synthétique) حيث تكون عناصر الشكل تجمعها علاقة تجاور دون تنسيق في إطار الكل. فمرحلة "الواقعية الذهنية" (le réalisme intellectuel). حيث يعكس الرسم الخاصيات الادراكية للنموذج دون الاهتمام بالأبعاد البصرية الحقيقية.

فالطفل يبدأ بالشعور بالقيمة الرمزية للصورة بداية من مرحلة "الواقعية التلقائية" في نفس الإطار، المتعلق بمراحل التطور اهتم (Lowenfeld 1952.1947) بدراسة الرسم في إطار النشاط الابداعي للطفل على عكس Luquet، الذي حسبته كل الخطوط التي يستعملها الطفل لتمثيل الواقع ليس لها علاقة محددة مع هذه الحقيقة ، وكذلك اقل مع الحقيقة البصرية فإن الطفل يستعمل الاشكال الاكثر شيوعا والخطوط التي تفقد معناها بفصلها عن الكل ، كتمثيل جسد شخص عن طريق شكل مستطيل مثلا ، او اذا اكتشف الطفل فجأة التشابه بين الاثر والشيء فإنه يشعر بقدرته على تصوير الاشياء "لا يظهر التشابه الفجائي بالشكل في حد ذاته وإنما باستعداد فجائي وجديد لإيجاد تماثل بين شكل ومعطيات مدركة. (Widlocher.D,1977L,p42) (لعيس،2005).

لقد وضحت أعمال Lowenfeld فكرة "التخطيطية" وعرفت الاطوار بكيفية الادراك الذي يملكه الفرد للواقع: الخربشة (le gribouillage)، المرحلة "قبل التخطيطية" (le pré schématisation) في سن 4 - 6 سنوات، "التخطيطية" (le schématisation) في سن 7 - 9 سنوات، "الواقعية الناشئة" (le réalisme naissant) في سن 9 - 11 سنة، والمرحلة شبه الواقعية (le pseudo-realism) في سن من 11-13 سنة. لما كانت "الدراسات التي استخدمت ألفاظ الاطوار أو المستويات تؤكد على التدرج الخطي (السير التخطيطي) للتغيير المناسب نحو إدراك طبيعي للنمو" لوصف زمني وتعاقبي للتغيير اختار بعض الباحثين أمثال (wallon.P,Engelhart,Cambier.A,1990). في هذا المنظور فإن العلاقة التي تربط التمثيل الخطي والشيء الممثل أثناء النمو لا يمكن فهمه إلا بواسطة مقدمة الوساطة التي تشرح التغيرات الملاحظة في رسومات الاطفال، فالمقصود بـ "syntheses et integrations interfonctionnelles" التغيرات الخطية التي لا يمكن شرحها بالتفوق الظاهر للصورة البصرية. هذا الاجراء بدا لنا ضروريا للغاية لأنه في حالة عدم اتمام قراءة النص من طرف عسير القراءة بسبب طول النص، سيؤثر ذلك على قيمة درجة القراءة التي يتحصل عليها. (لعيس،2005).

9- رسم موضوع مقترح:

بالنسبة لمهمة رسم موضوع مقترح، فإن الملاحظة والممارسة الميدانية، سمحت لنا منذ البداية باستخراج أفكار حول التعبير الخطي لدى عسيري القراءة في إطار القيام بنشاطات تتعلق بالإدراك والتنظيم المكاني المستعمل في هذه الحالات استنادا الى المقاييس المعمول بها

في اختبارات رسم موضوع مقترح (Engel hart. D,1990,Osterrieth et Cambier,1976) تم تحديد عناصر موضوعاتية تتعلق بالموضوع المقترح ، تمثل أشكال الترميز الخطي ، وتتمثل هذه المقاييس فيما يتعلق منها بموضوعنا أساسا في : توفير ادوات الرسم، دون تحديد استعمالها وترك الحرية في ذلك للطفل. الاعتماد بالدرجة الاولى على تمثيل العنصر البشري. الاعتماد كذلك تمثيل العناصر المستمدة من الواقع المعاش كعناصر الطبيعة مثلا في هذا الصدد تعد العناصر الموضوعاتية المتضمنة في التعليم (أشخاص أشياء، علاقات حركية مكانية، مفاهيم وصفية) مجموعة تمثيلات (representations) مكتسبة ترتبط بالواقع المعاش للطفل يتم التعبير عنها بأشكال مختلفة خطية لفظية،الخ من ثم يعتبر الشكل الخطي لنقل التمثيلات أداة سيميولوجية، غير لفظية، للوظيفة الرمزية باستعمالها وترميزها (signs graphiques) هذه العملية المعرفية بالدرجة الاولى نجدها مختلفة في الواقع بين الافراد.

• رسم موضوع مقترح:

يتمثل الموضوع في الرسم في موضوع بسيط معاش من طرف الطفل، وعناصره المرجعية موضوع معرفة مسبقة من خلال قصص نصوص القراءة منذ السنة الاولى من التمدرس، يتضمن الموضوع العناصر التالية:

الاشخاص، الاشياء او الموجودات، علاقات زمانية ومكانية، علاقات تفاعلية _ فعل ورد فعل) الخ. على اعتبار على ان هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمال وحدات سيميولوجية من طبيعة مختلفة منها ما يرتبط بالعنصر الممثل بعلاقة شبيهة ومنها ما يحيل اليه رمزيا (الرموز)، ولهذا فإن اختيار هذه العناصر كان بهدف الحصول على هذا التنوع في الوحدات السيميولوجية وفتح الطريق لظهورها، ويمكن تحليل التعليم للأصناف والمفاهيم التالية:

جدول (01) عناصر الموضوع المقترح:

أشخاص	اللعب	علاقات مكانية	علاقات زمنية	قيم واقعية
طفل وبنت	حركة اللعب واداة اللعب	البيت والبيئة	الشمس والسماء	الالوان والسن والجنس

يقدم للطفل ورقة بيضاء 27/21 سم وقلم رصاص وعلبة ستة اقلام ملونة ومسطرة ونطلب منه الرسم بطريقة فردية دون تحديد الوقت مسبقا وفق التعليمات التالية:
(أرسم طفل يلعب مع أخته الصغرى أمام البيت في النهار).

ملخص فصل الرسم:

من خلال ما تناولناه في هذا الفصل الخاص بالرسم من تحديد لمفهومه ومراحل التطور المرتبطة بنمو الطفل الذهني والمعرفي وانواعه وخصائصه وما يتطلبه من مهارات عند الطفل، ففي السنوات الاولى من مراحل تعلم الطفل بالمدرسة يرتبط الرسم بالمدرك الشكلي (إدراك اشكال الاشياء) المستمدة من البيئة المحيطة به حسب النظرية المعرفية لبياجيه.

الفصل الثالث: القراءة وعسر القراءة

اولا: القراءة

تمهيد

1-تعريف القراءة

2-أهمية القراءة

3-العناصر الرئيسية في القراءة

4-الاية القراءة

5-مراحل اكتساب القراءة

1-المرحلة الخطية

2-المرحلة الالبجدية

3-المرحلة الاملائية

6-انواع القراءة

1-القراءة الجهرية

2-القراءة الصامتة

7-استراتيجيات تعلم القراءة

8-نظريات تعليم القراءة

1-نظريات خاصة باللغة

2-نظريات خاصة بالقراءة

ثانيا: عسر القراءة

1- تعريف عسر القراءة

2- انواع عسر القراءة

3- التطور التاريخي للعسر القرائي

4- اسباب عسر القراءة

5- اعراض العسر القرائي

6- الفيزيولوجية التشريحية للعسر القرائي

خلاصة الفصل

أولاً: القراءة:

تمهيد:

- تعد القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، حيث يرى العديد من الباحثين المتخصصين في صعوبات التعلم أن صعوبات القراءة هي الأكثر انتشاراً من بين الصعوبات الأخرى كالكتابة والحساب وتمثل السبب الرئيسي للفشل المدرسي.

1-تعريفات القراءة:

تعريف هاريس وسباي (1989) القراءة تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارة اللغة للقارئ المهارات المعرفية والمعرفة عن العالم، وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب.

(حاج صابري ، 2004 ، 101)

يمكن أن ينحصر تعريف القراءة لدى هاريس وسباي في:

- أن القراءة إعطاء معنى للرموز اللفظية المكتوبة.
- القراءة نتيجة تفاعل بين الرموز المكتوبة ومدلولاتها في عالم الواقع.
- القراءة فك رموز المعاني المكتوبة.

ويعرفها فهيم محمد (2000) القراءة عملية ديناميكية يشترك في أدائها الكائن كله، وتتطلب منه تحرراً عقلياً ونفسياً وجسدياً فإذا أصيب الكائن باضطراب نفسي أو تغير جسدي أدى إلى خلل فيها. (فهيم محمد، 2000، 34)

يركز الكاتب على مفهوم القراءة كونها:

- القراءة عملية مشتركة بين الجوانب العقلية والنفسية والجسمية لدى الفرد.

مهارة القراءة تتطلب سلامة القدرات والحواس للتفاعل مع الواقع.

ويشير نبيل حافظ (2000) على ان القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة او 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. (يوسف ابراهيم، 2010، 295)

من خلال هذا التعريف يمكن ان نستنتج:

- القراءة ترتبط بجانب فك الرموز انطلاقا من الخبرات السابقة للقارئ.

ويعرفها لعيس (2016) ان القراءة هي معالجة للتعرف، وترجمة، وأدراك للكتابة. بينما ينظر للفهم على انه عملية استيعاب معنى مكتوب ويحوي الاستراتيجيات الواعية التي تؤدي الى الفهم. (layes ,2016,03)

من خلال التعريف يمكن تحديد مفهومين:

- القراءة ترجمة لمعاني الرموز لما هو مكتوب امام القارئ.

- القراءة تتطلب الحضور الذهني والاستعداد النفسي بغرض تحقيق الفهم.

2-أهمية القراءة:

تعد القراءة من أهم المهارات الأكاديمية، التي تعمل جميع النظم التعليمية على إكسابها للأطفال في المراحل الدراسية الأولى، ويمكن القول إن المبدأ العام الذي يتفق عليه الباحث هو أن الطالب يتعلم لكي يقرأ ويقرأ لكي يتعلم Learn to read and read to learn كما حدد خبراء التربية وتعليم اللغة العربية ان للقراءة أهدافاً يمكن إيجازها فيما يلي:

* تنمية الثروة اللغوية بالألفاظ والأساليب الجديدة.

* تصحيح ما علق بذهن القارئ من كلمات عامية دارجة.

* إتقان مهارت القراءة.

* الاطلاع على سائر أنواع المعرفة في شتي المجالات.

* إثراء خبرات القارئ وتنمية مهاراته وقدراته الاجتماعية بالتعرف على أفكار الآخرين

* تكوين أحكام موضوعية متزنة صادرة عن فهم واقتناع.

* تنمية قدرة القارئ على فهم ما يقرأ والتعبير الصحيح عنه.

* مساعدة القارئ على مواجهة مشكلات الحياة ومحاولة حلها.

* تكوين اهتمامات وممولات إيجابية.

* غرس حب القراءة والاطلاع عند الأطفال.

3-العناصر الرئيسية في القراءة:

تشير الدراسات الى أن عملية القراءة تتحكم فيها عدة عناصر، وهنا سنذكر نموذجين فقط، نموذج جوف وتونمر، اللذان يحددان القراءة بعنصرين هما: فك الشفرة والفهم ومنهم من يحددها بثلاث عناصر رئيسية منهم لعيس(2016) وهي: الوعي الفونولوجي، التسمية السريعة للصور والألوان والذاكرة اللفظية، وسنفصل فيهما كما يلي:

النموذج الأول:

يوجد مكونان رئيسيان للقراءة، هما فك الشفرة والفهم أو الاستيعاب. ويعتبر فك الشفرة Decoding هو الجانب الآلي في تحويل المادة المطبوعة إلى لغة منطوقة، ويشير الفهم أو الاستيعاب Comprehending إلى استخراج المعنى من اللغة .
(هلالاهان وآخرون، 2007، 518).

ويتفق جوف وتونمر مع معظم الباحثين على تسمية تحويل الشخبطة البسيطة في الصفحة إلى كلمات، بعملية فك الشفرة، وتسمية استخدام المهارات اللغوية للفرد في سبيل فهم المخرجات الناتجة عن فك الشفرة بعملية الفهم أو الاستيعاب ويوصف الباحثان جوف وتونمر عناصر القراءة في صيغة بسيطة بالشكل التالي:

وتعني أن: القراءة = فك الشفرة × الفهم أو الاستيعاب

$$R=D \times C$$

Reading : R وتعني القراءة

Decoding : D وتعني فك الشفرة

Comprehending: C وتعني الفهم وخاصة فهم اللغة الشفوية.

من خلال ما تقدم نلاحظ أهمية عمليتي الفهم وفك الشفرة في تعلم مهارات القراءة حيث يتطلب من المدرسين تعليم التلاميذ الحروف الهجائية وطريقة تحويلها إلى أصوات (فونيمات) واتجاه القراءة، وأيضاً كيفية جمع الحروف وضم تلك الأصوات مع بعضها وكذلك العمل على رفع قدراتهم اللغوية العامة، والعمل على توسيع معرفة التلاميذ بالعالم من حولهم وذلك لتحسين الفهم . (الوقفي، 2003)

النموذج الثاني:

حسب لعيس (2016) فإن مهارات القراءة تتحد بثلاث عناصر أساسية وهي:

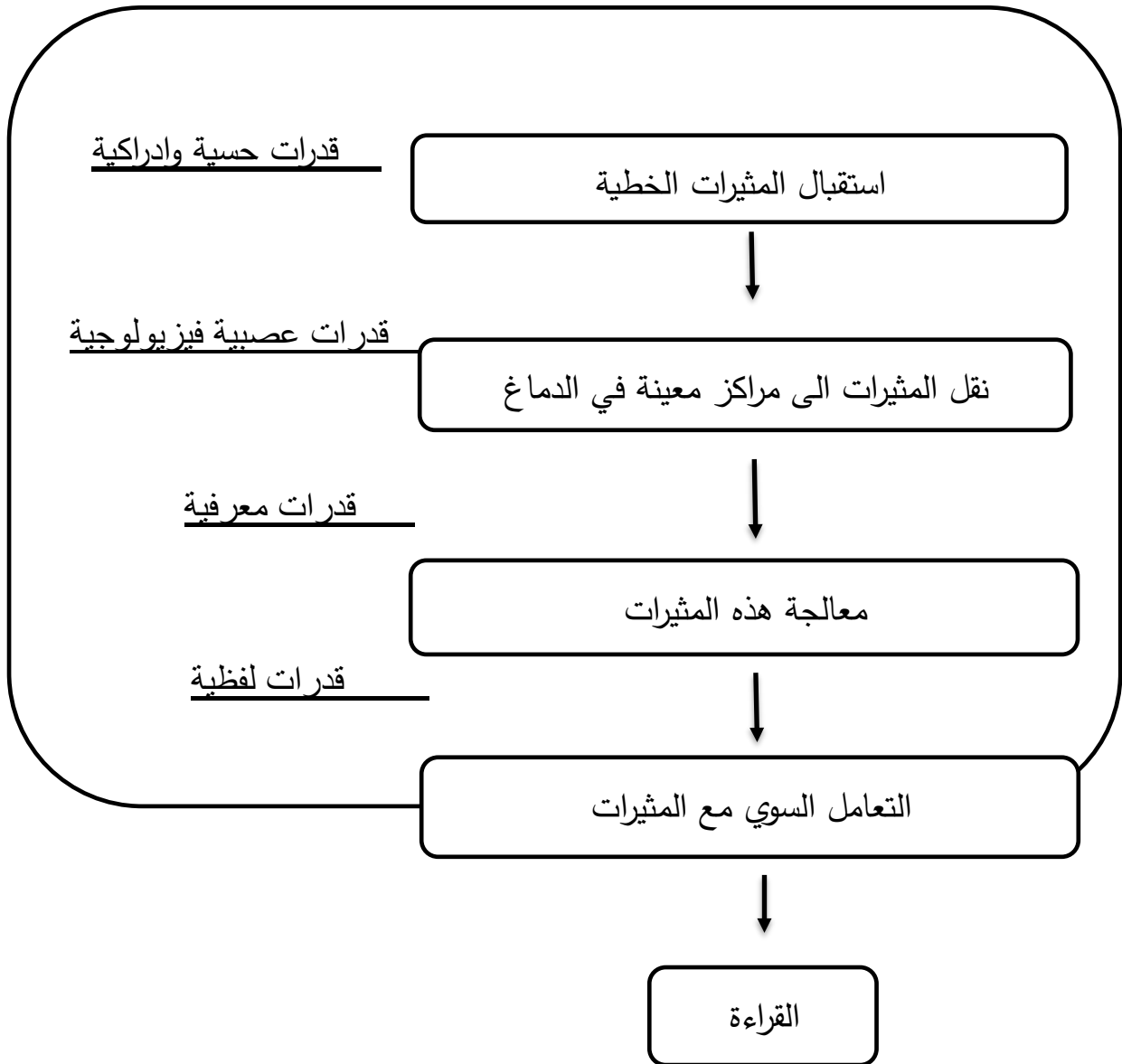
1. القدرة على تسمية المنبهات (المثيرات) أو التسمية السريعة: تشمل قدرة الطفل على السرعة والدقة في تسمية الصور الألوان، الأعداد والأحرف، حيث تظهر الصعوبة لدى عسري القراءة في هذا المجال أكثر لما يتعلق الأمر بأشياء كلمات (لا تحمل معنى في اللغة)، وهو ما يمكن أن يعكس خلافاً في تنظيم المفردات في الذهن. (leconte, 1991)

2. التذكر اللفظي أو الذاكرة اللفظية: ويقصد به القدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أو المعقدة تختص القراءة مثلاً.

3. الوعي الفونولوجي: وهو القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي (القدرة الفونولوجية) المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنياً وفق مستويات مختلفة: أصوات، مقاطع، كلمات عن طريق عمليات التقطيع الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات، حيث تكون اللغة الشفوية ليس فقط كأداة تواصل، بل أيضاً كموضوع للتحليل.

4- آلية القراءة:

تحتاج مهارة القراءة إلى قدرات ومهارات إدراكية ولغوية ومعرفية وفسولوجية، فهي تشتمل على استقبال المثيرات الخطية ونقلها إلى مراكز معينة في الدماغ ومن ثم معالجة هذه المثيرات والتعامل معها من خلال القراءة:



شكل رقم (01) رسم توضيحي لآلية القراءة (طبيبي، 2009)

ويرى فريق آخر أن آلية القراءة تمر بثلاث مراحل وهي:

أ- آلية التعرف على الكلمة:

وهي قدرة القارئ على تفسير الرموز المكتوبة وتجميعها، حيث أن القراء الذين يبذلون مجهودا كبيرا في التعرف على الكلمة، فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة.

ب - آلية النطق:

ويقصد به قدرة الطفل على النطق الصحيح للحرف منفردا أو في الكلمات، الأمر الذي يتطلب تدريب الأطفال على نطق: الحروف بحركاتها المختلفة، أصوات الحروف المتشابهة في الصوت والمتجاورة في المخارج ونطق الكلمات في حالة التسكين والتشديد وكذلك تدريبهم على التعبير بالصوت عن المعنى الذي ينظم الجملة.

ج - آلية الفهم القرائي:

ويقصد بها القدرة على الاستيعاب واستخلاص المعنى من المادة المكتوبة وفهم معاني الكلمات وتفسيرها. (شوشاني، 2019)،

5-مراحل اكتساب القراءة:

3-1 المرحلة الخطية(Logographique):

تسمى المرحلة الكلية، وهي المرحلة الأولى لاكتساب القراءة، وفيها يتمكن الطفل من فك الرموز الكتابية أو ما يسمى بفك الشفرة، والتي تعتبر من الجوانب المهمة في عملية تعلم القراءة، ويستعمل الفرد في هذه المرحلة أنواعا مختلفة من الدلائل البصرية البارزة.

3-2 المرحلة الأبجدية(Alphabétique):

في هذه المرحلة يقوم الطفل بعملية مهمة جدا وهي التحليل والتركيب الصوتي، حيث يقوم بتحليل أو تجزئة الكلمة إلى العناصر الصوتية المكونة لها، ومن ثم القيام بعملية عكسية تقوم على تجميع هذه الأجزاء بترتيب صحيح لنطق الكلمة المرئية(المكتوبة)، هنا الطفل لا يعتمد على النموذج الكلي في القراءة، فمثلا لدينا الكلمات التالية: قطة - بطة - شطة، هي كلمات لها قافية واحدة وتختلف فقط في الحرف الأول وفي المعنى كذلك، فهنا النموذج الكلي لا يكون مفيدا، مما يجعله يلجأ إلى تحليل الكلمات ليميز بعضها عن بعض، كما تتميز هذه المرحلة الأبجدية بالدور الهام للعامل الفونولوجي.

3-3 المرحلة الإملائية (Orthographies):

في هذه المرحلة يتم التعرف على الكلمات من خلال المقاطع المكونة لها، فاستعمالها دليل على أن الطفل قادر على تحديد المقطع داخل الكلمة، ويتم التعرف على الكلمة المكتوبة بالاستفادة من المسار المباشر للمفردات بإعادة الترميز الفونولوجي الآلي حيث تحلل الكلمة إلى وحدات إملائية بدون الرجوع الآلي إلى التحويل الفونولوجي، كما يلعب بشكل الحرف والكلمة دورا هاما في التعرف عليها فالطفل يعرف الكلمة، انطلاقا من قاعدة التقطيع الإملائي ويحدها مباشرة بتجميع الشكل الفونولوجي المتطابق والوصول إلى المعنى يكون سهل وسريع ذلك انطلاقا من التصورات الإملائية، وحسب عور تاني طيبي السرطاوي ومنصور (2009) فإن الهدف من القراءة في هذه المرحلة ليس تعلم القراءة بل لتحليل اللغة والنص من ناحية المعنى والدلالة، وهنا يستخدم الطفل مستويات عليا من التفكير كالاستنتاج والاستدلال وغير ذلك من العمليات ويساعده في ذلك التطور المخزون اللغوي وزيادته وكذا إتقانه للغة الفصحى التي يتعامل بها مع الكتب المدرسية وكل ذلك يساعده في التمكن من فهم واستيعاب المادة المقروة. (شوشاني، 2019، 35).

6-أنواع القراءة

اتفق الباحثين والمختصين في مجال اللغة وعلم النفس ان القراءة تنقسم الى نوعين رئيسين هما

6-1 القراءة الجهرية:

تعرف كريمان بدير وايميلي صادق (2000) القراءة الجهرية بأنها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع، ويراعى فيها سلامة النطق، وعدم الابدال او التكرار او الحذف او الاضافة، كما يراعى صحة الضبط النحوي، وهي أصعب من القراءة الصامتة

ويشير محمد فضل الله (2003) الى ان القراءة الجهرية هي: التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما.

وتتعدد مزايا القراءة الجهرية سواء من الناحية اللغوية، او الانفعالية والاجتماعية او غير ذلك

6-1-1 الناحية الانفعالية:

* تعد مجالا مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.

* تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم على مواجهة الآخرين

* فرصة لرفع معنويات الفرد وسط اقارانه بمنحه فرصة اثبات ذاته

6-1-2 الناحية اللغوية:

- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء
- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق
- من خلالها نعرف عيوب القراءة والعمل على معالجتها
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر

6-1-3 الناحية الاجتماعية:

- تدريب على التواجد في المجتمع، ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجماهير.
- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية. (يوسف ابراهيم، 2010، 300).

6-2- القراءة الصامتة:

لو اننا تأملنا الأسلوب الذي نستخدمه في القراءة في حياتنا اليومية خارج المدرسة او بعد الانتهاء من مراحل التعلم كلها او بعضها لوجدنا ان معظم قراءتنا صامتة وفي هذا النوع يدرك المتعلم ما يقرأه عن طريق البصر دون ان يتلفظ بالمقروء او ان يجهر به وعلى هذا النحو يقرأ الطفل الموضوع في صمت ثم يقومه ليتبين مدى فهمه وافادته منه ، والاساس النفسي لهذا الطريقة هو الربط بين الكلمات باعتبارها رموز مرئية وعن أهمية القراءة الصامتة سواء في حياتنا المدرسية او العامة يذكر محمد فضل الله (2003) ان المتعلم اذا تدرب عليها تدريباً كافياً وسيطر على ركنيها : السرعة والفهم، امكنه ان يتقدم تقدماً كبيراً في سائر المواد الدراسية، والانسان بصفة عامة يلجأ اليها في الغالبية العظمى من حالات القراءة سواء للدراسة او التسلية، فعدم استخدامها في الكثير من المواقف قد يؤدي الى الغموض وانعدام النظام وعدم انجاز العمل إنجازاً كاملاً.

ويقصد بالقراءة الصامتة التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة مع مراعاة الفهم ودقته، واثراء مادة الطفل اللغوية والتدوق وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها

وتعرف القراءة الصامتة أيضا بأنها استقبال للرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفق لفهمه منها. (يوسف ابراهيم، 2010، 302).

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا من الناحية النفسية، والاقتصادية والاجتماعية:

6-2-1 من الناحية النفسية:

- انها تناسب المتعلم الخجول او المنطوي نتيجة عيوب في النطق او الخائف من الخطأ في القراءة
 - انها تشعر القارئ بالحرية في القراءة يبطء او يسرع، يخطئ ويعدل، يتوقف ويستأنف
 - انها تعود المتعلم على الاعتماد على نفسه في الفهم
- 6-2-2 من الناحية الاقتصادية:

- هي اوفر في الجهد ففيها راحة للسان
 - هي اوفر في الوقت لأنها أسرع
- 6-2-3 من الناحية الاجتماعية:

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات
 - الترابط بين افراد المجموعة لان كل منهم يعمل حساب لراحة الآخرين
 - انها تساعد القارئ على حفظ اسراره ويقرأها دون ان يسمعها أحد.
- (يوسف ابراهيم، 2010، 302)

7- استراتيجيات تعلم القراءة:

كان تفسير عملية القراءة تعتمد على استراتيجية واحدة وهي التعرف على الكلمة بشكل آلي اما حديثا فقد تطور التفسير الى إضافة جانب الفهم القرائي وفيما يلي سنعرض اهم الاستراتيجيات الحديثة للتعرف عن ذلك:

7-1 استراتيجية التعرف على الكلمة:

هي استراتيجية عامة تجمع بين الجانب الآلي الميكانيكي لعملية القراءة، والجانب التفسيري أي الفهم القرائي. وتتطوي تحتها مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة ومنها:

7.1-1 الوعي الصوتي للكلمات:

وهو القدرة على التمييز بين الاصوات، وتقطيع الكلمات الى وحدات صوتية. اي ادراك العلاقة بين (الصورة الخطية و الصورة النغمية في الكلمة) .

7.1-2 الصوتيات:

وهي المطابقة بين النغمة والشكل الخطي للحرف. اي اكساب الاصوات دلالة انطلاقا من الشكل الخطي (الحرفي) لها.

7.1-3 الكلمات البصرية:

وهي الكلمات المألوفة لدى القارئ، والتي يتعرف عليها دون عناء، نظرا لألفتها. وهذا ما تستلزمه القراءة السلسة، لأن أكثر الكلمات فيها تكون بصرية. فلا يبذل القارئ فيها جهدا كبيرا. (حاج صابري، 2005، 117).

7.1-4 البطء في استرجاع الكلمة:

قد تعود هذه المشكلة الى استدعاء المعلومات اللفظية حسب جرمان (1993). وتسمى الديس نوميا.

7.1-5 مفاتيح النص (السياق):

هي فهم معنى الكلمات من سياق النص المقروء، وهي دليل على الثراء اللغوي للتلميذ القارئ، وقدرته على إدراك معنى الكلمات غير المألوفة لديه من المعنى العام للنص. هذاما يزيد من الطلاقة اللغوية، ويؤدي الى تعلم القراءة بطريقة سلسة ومستساغة.

7.1-6 التحليل البنائي:

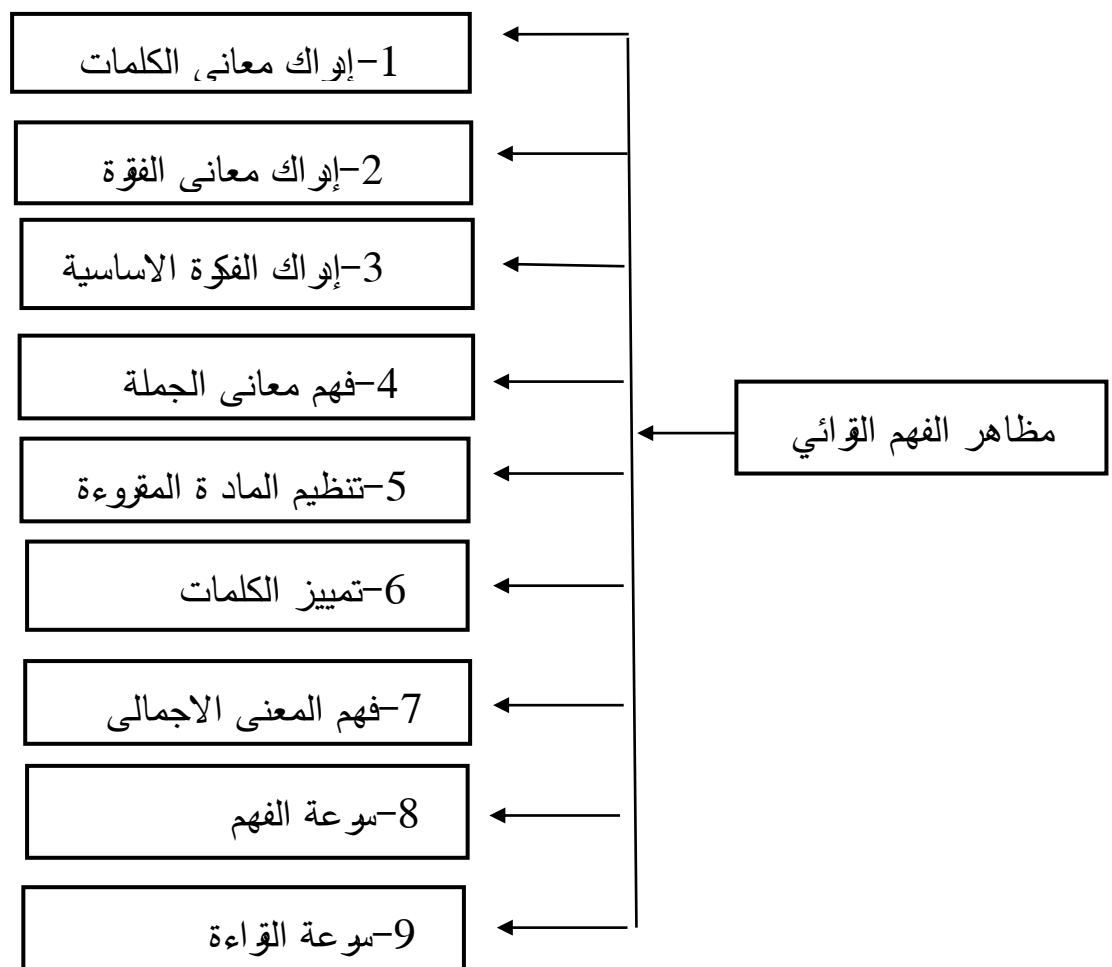
ان بلوغ الفهم الصحيح والحقيقي للنص المقروء يستلزم تحليل دقيق للوحدات التركيبية الكلامية، وذلك للتعرف على العناصر البنائية الأساسية للكلمة.

(حاج صابري، 2005، 118)

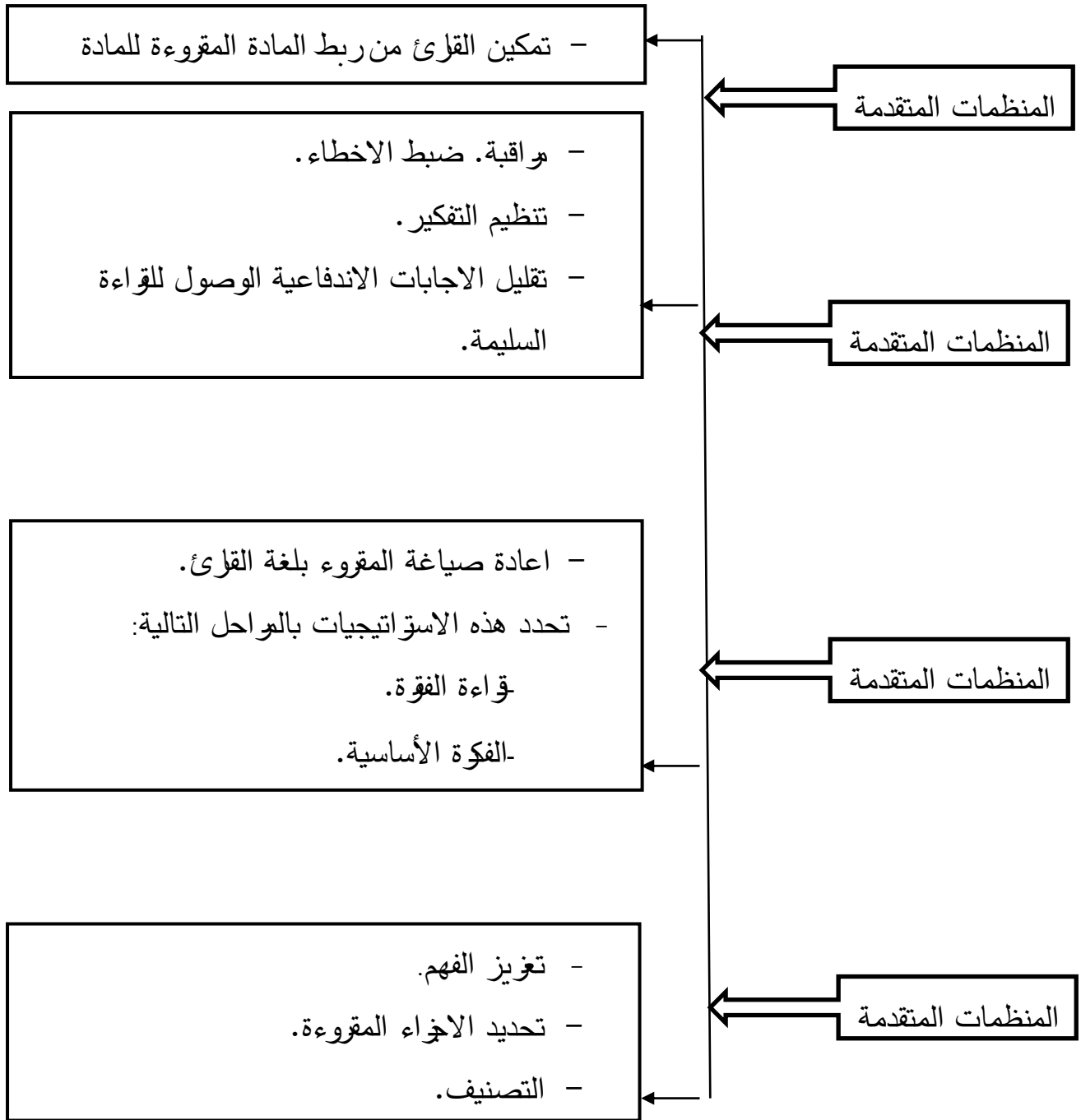
7-2 الفهم القرائي:

هو استخراج المعنى من السياق وتفسير المعنى في ضوء السياق اي الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة والمعنى المراد من القراءة.

وحسب اندرسون (1985) فان النظريات البنائية في القراءة، ترى ان الفهم القرائي يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاثة: القارئ، والنص والسياق، وقد اوردت حاج صابري مظاهر الفهم القرائي في الشكل التالي حسب دونالد بيران.



شكل رقم (02) يوضح مظاهر الفهم القرائي حسب (بيران).



شكل رقم (03) يوضح استراتيجيات تعلم القراءة .

8-نظريات تعليم القراءة:

هناك العديد من النظريات تدور حول طبيعة اللغة والقراءة وطرائق تعلمها، ومبادئ تدريسها فمنها نظريات خاصة باللغة ومنها نظريات خاصة بالقراءة

8-1 نظريات اللغة:

8-1-1 النظرية البنائية:

ويرى حسب (Richards,1996) ان اللغة نظام مكون من عناصر مرتبطة ارتباطا بنائيا من اجل التوصل الى المعنى والهدف من تعلم اللغة عند أصحاب هذه النظرية هو اتقان عناصر هذا النظام، والتي تحدد وفق معايير الوحدات الصوتية، ووحدات القواعد، وعمليات القواعد والعناصر الاعرابية. (الكحالي، 2011، 62).

8-1-2 النظرية الوظيفية:

حسب (السليطي، 2001) يرى اصحاب هذه النظرية ان اللغة اداة التعبير عن المعنى الوظيفي ولا بد ان يخضع تدريس اللغة لهذه الرؤية، وتركز هذه النظرية على البعد الاتصالية أكثر من تركيزها على القواعد، وتهتم بتنظيم وتحديد محتوى تدريس اللغة، بحيث يحقق وظيفتها، ويخدم عملية الاتصال واحتياجات المتعلم. وبذلك فإن هذه النظرية تهتم باللغة المستخدمة الوظيفية التي يحتاجها المتعلم في حديثه وكتاباته، على خلاف النظرية البنائية التي تركز على القواعد البنائية كما ان النظرية الوظيفية تسعى الى تلبية احتياجات المتعلم من خلال استخدام اللغة الحياتية اثناء تدريس اللغة. (الكحالي، 2011، 63).

8-1-3 النظرية التفاعلية:

حسب (سعيد عبد الله لافي، 2006) تستند هذه النظرية الى ان اللغة اداة لتحقيق التواصل بين الاشخاص، ولتوثيق الروابط الاجتماعية بينها، وتركز على قواعد الحركات والافعال والتفاعل الموجود في الأحاديث المتبادلة، وبذلك يكون تحديد وتنظيم محتوى تدريس اللغة منصبا على قواعد التفاعل والتبادل بين افراد المجتمع. (الكحالي، 2011، 63).

ومما سبق من عرض للنظريات الخاصة باللغة يظهر التباين في مبادئها واهدافها اضافة على الاختلاف بينها في محتوى تدريس اللغة فالبنائية ركزت على جانب البناء اللغوي للكلمات والجمل او القراءة بشكل جيد ، بينما النظرية الوظيفية ركزت على الهدف من تعليم القراءة من خلال اللغة التي تمكن من لعب دور التواصل، بينما النظرية التفاعلية ركزت على

التفاعل المصاحب لطريقة اداء هذه اللغة والذي يشمل الحركات المصاحبة لهذا التفاعل والذي يساعد الفئات خاصة من ذوي صعوبات تعلم القراءة والذي يعزز لديهم الدافعية والرغبة في المشاركة والتفاعل مع محيطهم

8-2 نظريات تعليم القراءة:

وهي المدخل الثاني من مداخل تعليم القراءة ويمكننا ان نذكر النظريات التالية:

8-2-1 نظرية المهارة الفرعية:

حسب الكحالي يرى أصحاب هذه النظرية ان القراءة مجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي على التلاميذ اتقانها والربط بينها، لذا فهم يرجعون تأخر بعض التلاميذ في القراءة الى عدم اتقانهم لهذه المهارات والربط بينها مما يتسبب في ضعفهم وعن قدرتهم على فهم المقرر (Burns,1984) ويؤكد اصحاب هذه النظرية على اهمية تدريس مهارات التعرف على الكلمة بصورة منفصلة حتى يتقنها التلاميذ ثم يتمكنوا بعد ذلك من الربط بينها بتلقائية.

8-2-2 النظرية النفس لغوية:

وتستند هذه النظرية على مبادئ نفسية واخرى لغوية، ويعتقد اصحاب هذه النظرية ان التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها الحديث وانهم عندما يقرأون يستدعون جميع خبراتهم السابقة وحصيلتهم اللغوية، من اجل توقع معنى المادة او النص المطبوع. ولقد وضع رأفت رخا (2003) بعض الممارسات الصفية الجيدة لعملية القراءة التي تعتمد على هذه النظرية:

مطالبة التلميذ بقراءة القصة ذات المعنى كاملة دون تقديم المساعدة، وتشجيعه على التخمينات المنطقية والتصحيح الذاتي استخدام مدخل خبرة اللغة

مساعدة التلاميذ على إدراك العناوين او الاشارات او الاعلانات اثناء قراءتهم ترك التلاميذ يتعلمون مهارات القراءة عند قراءتهم المواد ذات المعنى والتركيز على القراءة كفهم.

8-2-3 نظرية فيجو تسكي:

لقد حازت نظرية التعلم هذه أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة، ويقترح صاحب هذه النظرية توفير نوع من الإرشاد يمكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر ايجابية ، ففي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوى اداء التلاميذ في القراءة ، ثم يقدم لهم المساعدة من اجل اداء افضل من الاداء الذي يقوم به التلميذ لو أدى المهمة دون مساعدة وتكون مساعدة المعلم بتشجيع التلميذ عن الاداء الجيد وتقديم ارشادات تقوده الى اكتشاف الحل بنفسه وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلات التعاونية بين المعلم وتلميذه يرتفع مستوى اداء التلاميذ في القراءة (Mc Cormick,1994) .

8-2-4 نظرية الجشطالت والقراءة:

توضح مدرسة الجشطالت الى ان الانسان يتعلم كيفية ربط مفهوم من المفاهيم بالميدان او الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم، وفي ميدان القراءة نجد ان النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضيف المعنى على تلك الكلمات. وتتأثر معاني الكلمات بالكلمات الاخر الموجودة في الانماط المختلفة في الجملة والتي هي جزء منها. وتنص نظرية الجشطالت على ان معاني الكلمات تفهم أحسن في علاقاتها المتبادلة بسلسلة الكلمات المرتبطة بها وتعتمد نظرية الجشطالت على ايجاد المواقف التربوية التي تثير انتباه التلاميذ وتدعوهم الى التركيز الذهني والتهيؤ النفسي للعمل على مواجهة تلك المواقف، والمشاركة في التوصل الى الحلول المناسبة لها، لذا فإن معلم المرحلة الابتدائية لا بد ان يثير المواقف المناسبة لعملية التعلم. ويأخذ الجشطالتيون قانون التنظيم والاستبصار محورا لعملية التعلم ومن القوانين التي تستند عليها مواقفهم في عملية التعلم قانون التشابه، قانون التقارب، قانون الاقفال والاعلاق، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة. (الكحالي، 2011، 65)

من خلال ما سبق ذكره من عرض نظري للنظريات السابقة الخاصة بتعليم القراءة نجد ان لكل منها طريقة. ففي نظرية المهارات الفرعية نجدها تركز على ان طريقة تعليم القراءة يتم عن طريق تعلم مهارة قراءة الكلمة بشكل منفصل، ومن خلال التمرن لمرات عديدة يكتسب التلميذ مهارة الربط بين الكلمات بشكل سريع وتلقائي ، في حين نجد النظرية النفس لغوية تركز على طريقة تعلم القراءة هي نفسها الطريقة التي يتعلم بها الحديث في وسط الاجتماعي باستحضار خبراته النفسية واللغوية بغرض اكتساب الفهم ، اما فيما يخص نظرية فيجو تسكي فقد ركزت على الجانب الارشادي في عملية تعليم القراءة الذي

يقوم به المعلم تجاه التلاميذ من خلال التشجيع والتعزيز الذي يرفع من مستوى الاداء القرائي لديهم في حين ان نظرية الجشطالت نجدها تربط بين طريقة تعلم القراءة وما تحمله الكلمات المقروءة من خلفية واقعية. وان الكلمة حسب النظرية لا تفهم بشكل واضح وجلي الا إذا ارتبطت بمجموعة الكلمات الاخرى المكونة للجملة كنظرة جمالية، كما ركزت على دور المعلم في اثاره المواقف التربوية المناسبة لعملية تعلم القراءة حسب قوانينها كقانون التشابه والتقارب في بعض الكلمات من ناحية الشكل والمعنى.

ثانيا: عسر القراءة:

1-تعريف عسر القراءة:

تعرفها (Borel M) على أنها: "صعوبة خاصة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز الكتابية وهي نتاج اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين 5-8 سنوات والكتابة، وفهم النصوص القرائية واكتساب مدرسي فيما بعد. (Borel Maisony, 1973,15) تشير الباحثة هنا إلى التعرف على الاضطراب مبكرا، والذي يتجلى في الخط بين عمليتي التعرف والفهم لمختلف الحروف، مما ينجر عنه رسوب مدرسي.

أما DELAMARE فيقول: "بصفة عامة هي عبارة عن صعوبات في التعرف، فهم وإعادة الرموز الكتابية" (DELAMARE, 1985, 241)

يتشابه هذا التعريف مع ما سبقه في أن الصعوبات تتجلى في التعرف والفهم، إلا أن الإضافة هنا هي إعادة الرموز (الحروف) التي رآها الطفل، وهو ما يبين فعلا أن القارئ لم يدرك ما لاحظته.

كما يشير Vanhout إلى أن عسر القراءة: "هو اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو العصبية، وتوفر المناخ المدرسي الملائم" (Vanhout, 2001,22).

يتضح من هذا التعريف بأنه يختلف عن سابقه بإشارته إلى عدة عوامل ليست مرتبطة بالعسر القرائي ومنها الذكاء، والاضطرابات السمعية أو العصبية، أي أن الشخص بهذا الاضطراب يجب أن تجرى له بعض الفحوصات، ويجب أن تكون سلبية، أي أن هذه الأعراض إن وجدت فإنها ترتبط باضطرابات أو أمراض أخرى.

ويوضح Vellutino فيما يخص أحد أنواع عسر القراءة، وهو العسر القرائي النوعي، "هو ذلك الاضطراب الذي نجده عند الأطفال الذين لديهم ضعف جاء في فك رموز الكلمة،

وبالتالي ضعف في كل أوجه القراءة، وهم عاديون في الجوانب الأخرى، وأن صعوباتهم في القراءة تحدث على الرغم من وجود ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، وهم يتعرضوا بصورة ملائمة للمادة المراد تعلمها، مع غياب المشكلات الحسية الحادة، أو الاضطراب العصبي الحاد أو صعوبات جسمية، أو اضطراب انفعالي، أو اجتماعي خطير، مع وجود ظروف اقتصادية اجتماعية وثقافية ملائمة". (نصرة جمل، 2005، 20).

يفهم من هذا أن الإشكال عند هؤلاء الأطفال يتجلى في عدم القدرة على فك الترميز، أي عدم القدرة على التعرف على الحروف المكونة للكلمة لما تشكل وحدة متجانسة، بالرغم من عدم وجود اضطرابات مصاحبة.

أما BRIN (2004) فيقدم مفهوما جديدا للعسر القرائي سيما "العسر القراءة النمائي": "والذي هو عبارة عن اضطرابات خاصة في اكتساب القراءة، يظهر عند أطفال ذوو ذكاء عادي، ولا يعانون من مشاكل حسية، بصرية أو سمعية (DSM IV)، ولا اضطرابات نفسية حادة، يدرسون بصورة عادية، وينتمون إلى وسط اجتماعي وثقافي عادي" (تعوينات، د، س) وينقسم عسر القراءة إلى أنواع سوف نقدمها لاحقا.

2-أنواع عسر القراءة:

2-1عسر القراءة البصري:

لا يعتبر اضطرابا بصريا بآتم معنى الكلمة أي بمعنى أن حاسة البصر ليست مصابة، ولكن وظيفة الصوت داخل الكلمة هي المصابة، هناك دراسات على حالات مختلفة أثبتت بأنهم يقعون في أخطاء تختلف باختلاف المعالجة البصرية قبل الوصول إلى المعنى التام للكلمة.

فالمصاب هنا لديه التباس أو اضطراب في التحليل البصري للحروف والكلمات، وهناك نوعان من هذا الاضطراب:

2-2عسر القراءة الانتباهي:

قدم Warrington&Shallice، 1977 هذا الاضطراب على أنه: "تغيير في نظام التحليل البصري و/أو اضطراب في مناطق الترابط مع نظام التعرف البصري للكلمة".

2-3 عسر القراءة الأبجدي:

يصف Marshall&Newcomb (1982) هذا الاضطراب بأن "المصاب يقوم بتهجئة كل الحروف المكونة للكلمة بطريقة صحيحة، وهو غير قادر على التعرف على الكلمة كاملة. (Adrew, Ellis, 1989, 63)

2-4 عسر القراءة الفونولوجي:

من مميزات هذا النوع هو أن المصاب غير قادر على القراءة بسهولة معظم الكلمات الحقيقية، لكن يجد صعوبة جمة في قراءة اللاكلمات (non mots) قراءة جهرية، كما يمتاز بعدم القدرة على تحويل الحرف إلى صوت.

2-5 عسر القراءة السطحي:

المسارات المعجمية، بصفة عامة الكلمات وأشباه الكلمات سهل التعرف عليها، كما يلاحظ أحيانا أخطاء بصرية. (Brin, 2004,80)

2-6 عسر القراءة العميق:

اضطراب حاد في اكتساب القراءة، يمتاز بصعوبات في التقطيع الصوتي، صعوبات في التسمية، وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة. (Brin, 2004,8).

3-التطور التاريخي لعسر القراءة:

اتسم مصطلح عسر القراءة بالعمومية، فكان ينظر إليه على أنه تلك الصعوبة البالغة التي يعاني منها الطفل السوي في تعلم الكلمات المكتوبة، تلك الصعوبات التي تم التسليم بأنها نتيجة بنيوية عند الطفل. وساد الاعتقاد بأن أصل هذا الاضطراب يكمن في "جهاز الإبصار الحيزي المكاني" والمعالجة هنا تكون وراء تقوية جهاز الإبصار، باعتباره السبب المباشر للاضطراب. (أحمد حمزة، 2008، ص.54)، كما حاول العديد من الباحثين الأنجلوسكسونيين ربط عسر القراءة بخلل في تنظيم المخ ، ويعتبر مورغان (1886) وهو طبيب إنجليزي، الذي قدم حالة طفل يبلغ من العمر 14 سنة، لم يقدر على القراءة والكتابة بالرغم من سلامة البصر، ومكانة اجتماعية عادية، كما كان يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة، مقدما وصف الحالة على أنه عمى لفظي مثلما يحدث للراشد في إصابة دماغية.

وبعده جاء (هنيشلود، 1896) وهو طبيب عيون من غلاسغو أول من أشار إلى مصطلح عسر القراءة، كما أنه أول من ربط القراءة بخلل في القشرة المخية، واستمد أبحاثه من أبحاث طبيب الأعصاب الفرنسي (Déjerine، 1891) الذي أشار في أبحاثه التشريحية إلى إصابة

منطقة تقع في الفص الجداري الأيسر والتي هي عبارة عن "مركز الذاكرة المرئية للكلمات".
(Habib,1997,24).

وقد قام هنيشلود بدراسة العسر القرائي على مدى فترة زمنية طويلة، ونشر سلسلة من المقالات ذات أهمية عظيمة للباحثين كانت المنطلق لدراسة هذا الاضطراب، منها أن المعسرين قرائيا يعانون من النمو غير لكامل للمنطقة الجدارية اليسرى، ولكنه لم يقدم الدليل المادي على ذلك فبقيت أبحاثه نظرية.

وفي حدود القرن العشرين ركزت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي اهتمامها على عملية القراءة ميكانيزمات آلية، واستراتيجيات نمطية مع إغفال التطرق لصعوبة القراءة ولعل أشهرهم كاتل (Cattel)، وجافل (Javal) وارودمان (Erdman). وقبل نهاية القرن عرفت الدراسات الخاصة بعسر القراءة دفعا حقيقيا، حيث انكب العلماء على البحث في ميدان الصعوبات القرائية، وقد أقر جمهور الباحثين على الفضل الكبير لديربون (Dearborn,1908) لما قدمه في مجال القراءة، ودليل ذلك بحثه الذي قدمه عام 1906 بعنوان سيكولوجية القراءة، كما نشر هوي (Huey,1908) كتاب سيكولوجية تعليم القراءة.

ويرجع كل الفضل إلى (Orton, 1925) الذي اعطى التسمية النهائية لعسر القراءة في التاريخ الطبي، حيث تمكن ما بين (1920،1940). بفحص حوالي ثلاثة آلاف حالة تعاني من عسر القراءة في مختلف الأعمار. والملفت للانتباه أنه خارج القراءة يكون الإدراك البصري، والإدراك البصري المكاني في حالة جيدة، كما لاحظ عند هؤلاء الأطفال أنهم يقومون بقلب الحروف عند القراءة، وهذا ما دفعه إلى استعمال مصطلح "الاضطرابات الخاصة للقراءة". وأشار (Orton) إلى الإصابة العصبية لهؤلاء الأطفال، فالخلل حسبه لا يعود إلى خلل في منطقة معينة بالمخ، ولكن فقدان الهيمنة لنصف الكرة المخية، وفي هذه الحالة نصف الكرة اليساري يفقد هيمنته المعتادة على النصف الأيمن (Van,2001,22hout). كما أشار إلى احتمال الإصابة نتيجة للعامل الوراثي.

(تعوينات، د س)

يذكر هاريس وسيباي (1985) أنه من (1935-1955). سعى الكثير من المحللين النفسانيين وعلماء النفس الإكلينيكي إلى تفسير عدم القدرة على القراءة على أنه عرض للاضطراب الانفعالي، ومالوا لاعتبار العلاج النفسي هو الطريقة المفضلة للعلاج. ويضيفا إلى أنه منذ 1955 كان هناك اهتماما متزايدا بصعوبات القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية،

وقد نتج عن ذلك انتشارا واسعا للبرامج العلاجية وتزايد في البحث. وفي عام 1960 اقترح علماء الأعصاب وعلماء التربية الخاصة، العلاقات السببية لعدم القدرة على القراءة ومالوا لأن تكون هذه الأسباب عصبية وفسولوجية في طبيعتها، وقد وضعت هذه النظريات تأكيدا أقل على الأسباب التربوية والتعليمية، وأشارت معظم هذه النظريات أن العسر القرائي هو عرض لبعض جوانب القصور داخل المتعلم.

ويذكر كونيك (1983)، بأنه خلال 1960 ظهرت نظريات أخرى، فقد تصور (كيرك، 1963)، اختبارات نفسية لغوية واستراتيجيات تدريس مرتبطة بها، وأكد (وييمان، 1961) على أن التمييز السمعي الخاطئ هو المفتاح. وأهتما (هيرش ومايكل بست، 1968) بدراسة مشكلات اللغة على أنها السبب الرئيسي في صعوبات القراءة. وقد فكر (بتمان، 1968) كذلك في مشكلات اللغة على أنها سبب العسر القرائي. وفي عام 1970 ظهرت بعض الأبحاث تهتم بالأفراد ذوي مشكلات القراءة الحادة والدائمة، انصبت حول دراسة الانتباه والذاكرة واللغة وتأخر النضج. (تعوينات، د.س.).

وفي نهاية 1970 وبداية 1980 أضاءت أعمال وإسهامات اللغويين، وعلماء النفس المعرفي، وعلماء نفس الأعصاب الكثير من المحاولات لفهم عملية القراءة، وبالتالي توصلوا إلى استبصارات في العوامل التي تسهم في عدم القدرة على القراءة. ويذكر ليونج (1991) بأنه من 1980 وحتى 1991 ظهرت موضوعات كثيرة في هذا المجال جديرة بالانتباه والدراسة ومنها علاقة الذكاء باختبارات التحصيل في تشخيص القراء الضعاف، توزيع صعوبات القراءة، واشتمال القدرة اللفظية في القراءة والتباين التلازمي لكل من الصوتيات phonologie، وعلم الصرف Morphologie والإعراب Syntaxe في القراءة وصعوبات القراءة. (جلجل، 2005، 32).

4-أسباب عسر القراءة:

لعسر القراءة عدة أسباب سنعرضها كما يلي:

4-1 الأسباب الانفعالية والاجتماعية:

إن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي قد يأخذ شكلا حادا في الحرمان الثقافي داخل الأسرة، مما يؤدي إلى اضطراب في المناخ النفسي السائد فيها، ينجر عنه عدم متابعة الأبناء في الفصل الدراسي، يؤدي إلى تفاقم الاضطرابات ومنها صعوبة القراءة. فمعظم الأطفال المعسرين قرائيا يظهرون علامات سوء التكيف الانفعالي، والذي قد يكون بسيطا أو

حاداً، ولذلك فإن نسبة التكيف الانفعالي تختلف من باحث لآخر، وفقاً للمجتمع الذي تنتمي إليه الحالات، والأسس التي استخدمت في عمل الحالات وتحفيزات المعالجين النفسانيين. (نصرة جلد، 2005، 93)

كما أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة والكتابة مشتت الانتباه، كثيراً ما تظهر لديهم انعكاسات عاطفية، انفعالية واضطرابات سلوكية، لهذا فإن الذين يتسمون بالثبات العاطفي أو الاستقرار الانفعالي يكون تقدمهم القرائي والمدرسي أكثر من الآخرين الذين يعانون اضطراب انفعالي والذي يؤدي بدوره إلى تشتت الذهن، القلق. (قحطان أحمد، 2008، 213).

4-2 اضطراب التصور الفضائي الزماني والإدراك المكاني:

يدخله الباحثون ضمن سوء التكيف وسوء التوافق، بما يتصل بالتصور الفضائي الزماني، والإدراك المكاني، ويرون أن نضج الطفل في هذه التصورات يساعده على تعلم القراءة بسهولة، بينما يعرقله على ذلك إذا كان هذا النضج غير تام وكامل.

فإذا ما نشأ التصور الفضائي مضطرباً، فإنه يمكن أن يحمل الطفل صعوبات التعرف على الترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة بين بعضها البعض مثل: أعلى، أسفل، يمين، يسار، وأمام، خلف... (على تعوينات، 1983، 47، 48).

كما يكون هناك خلط بين الحروف المتشابهة في الشكل مع اختلاف بسيط بينها (ض، ص، ط، ظ،....) كذلك صعوبة إدراك التنظيم التسلسلي للحروف داخل الكلمات، أي التعرف على أن كلمة لغة مثلاً تتكون من تتابع الحروف "ل" ثم "غ" وبعدها "ة". فنلاحظ أن العلاقة بين الأحرف الثلاثة علاقة مكانية من حيث أنها تنطق وفق تسلسل مناسب لكتابتها، إن صعوبات كهذه تمتد جذورها إلى مرحلة ما قبل المدرسة، وكفيلة بأن تعرقل النمو الطبيعي للغة الشفوية والكتابية. (لعيس، 1997).

4-3 اختلال الجانبية:

قال أورتون إن الذين يعانون من تأخر في القراءة، يواجهون صعوبات كثيرة في القراءة والكتابة إذ لهم عجز في نمو أحد نصفي الكرة المخية، كما لو كانت التأثيرات العقلية اليمينية واليسارية تتصارع، وقد لوحظ أن تعلم القراءة يحتاج لقدرة على التمييز بين اليمين واليسار وهي صعوبة كبيرة عند الأعسر المعارض، وتكون هذه الصعوبات متحولة عندما يمكن التغلب عليها في أقل من سنتين، ولكنها تصبح خطيرة إذا ما أمتد هذا التثبيث في القراءة من سن

السادسة إلى بعد الثامنة، ويقول روبين عن استعمال اليد اليسرى بأنها مشكلة مهمة بسبب الصعوبات المدرسية الناجمة عليها. (تعوينات، 1983، 53).

4-4 الأسباب التعليمية:

قالت ما لكيست وهي من الخبراء العاملين في مشاكل القراءة: بأن أحسن ضمان للنجاح هو إعداد المعلم إعداداً جيداً، وتجربة لا تقل عن عشر سنوات لأن المهم ليست الطريقة التي يتم بها التعليم بل الشخص الذي يطبق هذه الطريقة لأنه هو الذي يقوم بعشرات الأطفال ويزيح المشاكل التي تواجههم. (تعوينات، 1983، 91).

ومن العوامل المؤثرة سلباً كذلك طول المنهاج، بحيث يأخذ معظم جهد المدرس ووقته، إذ لا يتيح له فرصة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وملائمة طريقة التدريس لهم، بحيث لا يتمكن من استيعابها بعضهم (أحمد عبد الله، 1994، 46).

كما أن الطفل المبتدئ يجد صعوبة في هضم واستيعاب بعض القواعد وأن يرتكب أخطاء أثناء تطبيقها، لكن الشيء الذي يؤثر سلباً على النمو الطبيعي لعمليتي القراءة والكتابة، هو فرض العقوبات عليه خاصة أمام الآخرين. (لعيس، 1997، 99).

4-5 الفروق الثقافية واللغوية:

وجد الكثير من العلماء، والباحثين أن المستوى الثقافي للعائلة يلعب دوراً منشطاً أو دوراً معوقاً في اكتساب الطفل للقراءة والكتابة، إذ أن الاستعداد للقراءة والكتابة يوجد لدى الطفل الذي يرى أفراد عائلته يقرؤون ويكتبون ويتناقشون حول أمور لا يفهمها، وبالتالي يتكون لديه دافع نحو فهم ما في الكتب والمجلات. (تعوينات، 1983، 83).

غير أن الطفل المعسر قرائياً يكره أن يقرأ بإرادته فهو يكتفي بالصور ويهتم بها أكثر مما هو مكتوب على صفحة الكتاب، وفي هذه الحالة نجده متأخراً عن زملائه في الصف وثروته اللغوية في فقر، كما أن الطفل الذكي الذي يقدم نتائج ضعيفة في اختبار اللغة، يمكن الانتباه إليه على أنه معسر قرائياً. (تعوينات، 1983، 94).

4-6 أسباب عضوية:

4-6-1 العيوب البصرية والسمعية:

يعتمد اكتساب القواعد الأساسية للغة والقراءة كما يقول (دولكروا) على تكوين عادة نطقية وسمعية جيدة وعلى بناء أوجه حركية وصوتية متطابقة، وهكذا يتطلب أعضاء سمعية وصوتية سليمة بالإضافة إلى نظر سليم. (تعوينات، 1983، 37)

فالطفل الذي أتلّف أو ضعف سمعه يكون قاصرا عن الاستفادة بصفة طبيعية من تعليم القراءة، ويضيع أكثر كلما استعملت الطريقة الصوتية، إذ ينبغي على الطفل أن يسمع بدقة الأصوات التي يجب أن يربطها بالعناصر الخطية والحروف والكلمات. (تعوينات، 1983، 42).

ومنه فإن الطفل يعتمد كثيرا على السمع في التعرف على مختلف أصوات الكلام المسموع والتمييز فيما بينها، وتزداد أهمية وحاجة الطفل للقدرة السمعية كلما تشابهت الأصوات من حيث النطق، فإذا كان من السهل التمييز بين "ل" و"ب" بمجرد الانتباه لحركة الشفاه واللسان، فإن من الحروف ما يلفت الملاحظة البصرية مثل: خ، ع... فاعتماد الطفل على البصر يكون كالراشد للتعرف على الكلمات والتمييز بين المتشابهة منها، فالنقص السمعي أو الضعف البصري يقف حاجزا أمام تعلم الطفل لهذه المبادئ الأساسية للقراءة. (لعيس، 1997، 98). وقد لوحظ عند الكثير من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تعلم القراءة أن لديهم اضطراب حركات العينين، كما أعتبر مسئولا عن الانتقال السيئ للمعلومة الكتابية، وتتجلى مظاهر ذلك في:

- عدد متزايد من التثبيت في السطر الواحد.
 - مدة التثبيت أطول من العادي.
 - التقطعات أقصر من العادي.
 - الحركات الرجعية أو تقطعات الرجوع يكون متزايدا وهو السبب المباشر لأخطاء القلب.
- (Vanhout, 2001)

ويشير بدر (1980، Badr) بأن كلمة اختبار التمييز البصري هي أن نعرف بصورة أدق القدرات التمييزية للتلميذ، ويتم التمييز السمعي لمعرفة ما إذا كان التلميذ يمكن أن يسمع الفروق الدقيقة في أصوات الحديث أم لا. (نصرة جلجل، 2005، 101).

4-6-2 عيوب النطق:

تتجلى عيوب النطق في عيوب إبداليه وهي إبدال حرف بآخر، أو عيوب الحذف لاسيما في نهاية الكلمات، وإما عيوب تتصل بالضغط حيث أن بعض الحروف الهجائية كاللام والراء تحتاج إلى درجة معينة من الضغط يقوم بها اللسان على أعلى سقف الحلق، فإذا لم تتوفر هذه الصفة كان الحرف غريبا وإذا ما حدث العكس حيث يكون الضغط على جميع الحروف فيكون كذلك غير مألوف. (تعوينات، 1983، 45)

كما أن عيوب النطق والكلام ترتبط بصعوبة القراءة ومشكلاتها ومن المتفق عليه بصورة عامة أنه في حالات كثيرة، يرتبط كل من النطق غير السليم وصعوبات القراءة بعوامل أخرى مثل النمو البطيء للعمليات العقلية، وخلل في الجهاز العصبي، وعدم القدرة على التمييز بين الأصوات التي تتألف منها الكلمات، غير أن بعض الأخصائيين يرون أن عيوب النطق في حد ذاتها تشكل العامل الرئيسي في عسر القراءة بالنسبة لبعض الأطفال. (أحمد عبد الله، 1994، 101).

4-6-3 العوامل العصبية:

4-6-3-1 تلف أو قصور في الجهاز العصبي:

يعتبر قصور الجهاز العصبي أحد أسباب إعاقات التعلم التي يعد عسر القراءة إحداها، فقد يتعرض بعض الأطفال لبعض الأمراض التي تصيب المخ، وذلك قبل أو أثناء أو بعد الولادة، فيعاني هؤلاء من حالات معوقة مثل فقدان القدرة على الكلام أو شلل في المخ أو تأخر في النشاط العقلي. (أحمد عبد الله، 1994، 103)

ولكن نشرت حديثاً دراسات وبحوث طبية التي تنتقد هذه النظرية، والتي كان مفادها أن حدوث تلف يؤدي بالضرورة إلى انخفاض معدل الذكاء ومنه تخلف عقلي، ولكن في الواقع أن المعسرين قرائياً نكاؤهم عادي أو مرتفع. (أحمد عبد الكريم، 2008، 68)

4-6-3-2 النمو غير طبيعي لبعض خلايا المخ:

من المعروف أن مخ الإنسان يتكون من نصفين كرويين: الأيمن وهو المسيطر في أعضاء الجزء الأيسر من الجسم، والنصف الكروي الأيسر يتحكم في أعضاء الجزء الأيمن، فضلاً على ذلك أنه تقع عليه مراكز اللغة والتعلم والقراءة والكتابة، وهو عند معظم الأفراد العاديين أكبر قليلاً في الحجم، وقد وجد الباحثين أن نسبة مرتفعة من الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة لديهم النصفين الكرويين إما متساويان، وإما النصف الأيمن أكبر من النصف الأيسر على عكس الغالبية. (أحمد عبد الكريم، 2008، 70).

4-6-4 العوامل الوراثية أو الجينية:

يؤكد هاريس وسيباي (1985). بأن عدد من الباحثين أمثال هينشلود، هلجرين، هيرمان يعتقدون أن العسر القرائي موروث. (نصرة جمل، 99، 2005).

كما بينت بعض البحوث الحديثة أنه في حالة الشذوذ الكروموزومي في الكروموزومات الجنسية تزداد معاناة الطفل المصاب من صعوبة في التحصيل الدراسي، واستيعاب اللغة واضطرابات

سلوكية وذلك في الدراسة التي أجريت في دينفر كولورادو على 4000 طفل يعانون من: (أحمد عبد الكريم، 2008، 75). xxy- xx- xxy

4-6-5 العوامل الكيميائية:

من المعروف أن جسم الإنسان يفرز مواداً كيميائية لكي يحدث التوازن داخل الجسم، وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية، فقد يرتبط العسر القرائي بقصور توازن الكيمياء الحيوية التي تحفظ توازنه وحيويته، ونشاطه، وأي نقص أو زيادة يؤثر على خلايا المخ، ومن أمثلة ذلك حمض "البيروفيك الفينالين"، ويرجع هذا الخلل في الإفرازات إلى طبيعة ونوعية الأطعمة التي يتناولها الطفل.

4-7 الحرمان البيئي والتغذية:

هناك دلائل على أن الأطفال الذين يعانون من نقص في التغذية في بداية حياتهم خاصة في السنة الأولى يتعرضون لقصور في النمو الجسمي خاصة في الجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى صعوبة في القراءة، كما أن الكثير من أطفال الطبقات الاجتماعية الفقيرة يعانون من قصور في المهارات اللغوية الأساسية، هذا وقد أكدت العديد من الدراسات وجود علاقة بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة وصعوبة القراءة.

(أحمد عواد، 1997، 100).

5-أعراض العسر القرائي:

عسر القراءة ليس مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة، بل هي أكثر من ذلك بكثير حيث تشعبت أعراضها وتختلف من فرد لآخر، ويظهر بعضها في حالة معينة بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر. (أحمد عبد الكريم، 2008، 60). وهي كما يلي:

5-1 أعراض متعلقة بالقراءة:

- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف، الكلمات) أو الأرقام.
- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل، أو إغفال بعضها عند القراءة.
- تحصيل في القراءة أقل بصورة كبيرة، عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي، وسنوات تواجههم بالمدرسة، وغالباً أقل من تحصيلهم في الحساب.
- في محاولاتهم الأولى للقراءة، يظهرون اضطرابات واضحة في تذكر توجه الحروف.

- غالبا ما يظهر هؤلاء الأطفال تأخر أو عيوب في واحدة أو أكثر من جوانب اللغة، بالإضافة إلى كونهم قراء ضعاف، لديهم حديث غير تام، أو مفردات شفوية ضعيفة.

(نصرة جلجل، 2005، 37)

- حذف بعض الكلمات، أو جزء من الكلمة المقروءة، فيقرأ مثلا سافر بالطائرة بدلا من سافرت بالطائرة.

- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تحمل بعض من معناها، فمثلا يقرأ العالية بدلا من المرتفعة.

- إضافة بعض الكلمات إلى الجمل أو إضافة بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة غير الموجودة في النص الأصلي لها، فجملة سافرت بالطائرة، قد يقرأها سافرت بالطائرة إلى إيطاليا.

- تكرار بعض الكلمات أكثر من مرة دون مبرر. (نبيل عبد الهادي، 2000، 208).

- صعوبة إدراك الفروق بين الحروف المتشابهة في الشكل أو الصوت.

- مشكلة الحركات.

- مشكلة التنوين والهمزات.

- مشكلة "ال" التعريف الشمسية والقمرية.

- ألف الوصل (آ) والألف الممدودة (ا) والمقصورة (ى) والمحذوفة مثل: هذا وألف التعريف كما في (درسوا).

- تشابه الحروف.

- وجود النقط على الحروف زيادة على تشابهها. (تعوينات، 1983، 26).

- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق حركة اليد وحركة العين.

- قصور في الإدراك السمعي يتمثل في اضطراب أو صعوبة دمج الأصوات وتتابع الكلمات. (نبيل عبد الفتاح، 2000، 93).

- القراءة بطيئة مع التردد عند مقابلة كلمات غير مألوفة أو عديمة المقاطع.

- حذف الكلمات القصيرة واختصار الكلمات الطويلة.

- الاعتماد الزائد على مؤشرات الحروف الأولى. (نصرة جلجل، 2005، 41).

5-2 أعراض متعلقة بالقراءة الجهرية:

- ضعف شديد في التهجّي.

- فقدان القدرة على القراءة من أجل الفهم، أثناء الصراع من أجل التعرف على الكلمة.

(نصرة جلجل، 2005، 39).

- البطء في ترجمة صورة الكلمة المكتوبة ونطقها صوتياً.
- أخطاء التلفظ في نطق أصوات الحروف المختلفة.
- طول الفترة الزمنية بين رؤية الكلمة ونطقها، بمعنى آخر طول الفترة التي يجري فيها المخ ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة صوتية. (أحمد عبد الكريم، 2008، 63).

5-3 أعراض متعلقة بالكتابة:

- عكس كتابة الحروف، بحيث تكون كما يبدو في المرآة، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع والكلمات والجمل بأكملها بصورة مقلوبة (من اليسار إلى اليمين) فتكون كما تبدو في المرآة.
 - خلط في الاتجاهات، فقد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق يكمن في أن الكلمات هنا تبدو صحيحة بعد كتابتها، ولا تبدو معكوسة كالسابق.
 - ترتيب أحرف الكلمات، والمقاطع بصورة غير صحيحة عند كتابة الكلمة، فكلمة دار قد يكتبها راد.
 - خلط في كتابة الأحرف المتشابهة فيكتب باب-ناب. (نبيل عبد الهادي، 2000، 210).
 - خط رديء تصعب قراءته.
 - ميل السطر إلى أعلى أو إلى أسفل أو تماوج الأسطر.
 - صعوبة تسجيل الأفكار والتعبير عنها بالكتابة.
 - تباين أحجام الحروف أو الكلمات، وكتابة الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة.
- (أحمد عبد الكريم، 2008، 63).

5-4 أعراض متعلقة بالذاكرة:

- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارات البصرية والسمعية إلى إشارات لغوية.
- سريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات، والأسماء والمصطلحات، وتسلسل أحرف الهجاء، وكذا عدم التمييز بين الاتجاهات.
- أعراض متعلقة بالجانب النفسي والحركي:
- ظهور اضطرابات انفعالية عند الطفل، بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها.
- الاندفاعية.

- فرط النشاط. (نصرة جلد، 2005، 42).

- سريع الغضب، مندفع، بعض مشاعر الفشل وعدم الأمان وفقدان الثقة بالنفس.

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

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

- النشاط الزائد أو البطء الزائد أو عدم القدرة على إتمام عمل يقوم به أو التركيز في القراءة.

- صعوبة في المحافظة على توازن الجسم، وضعف التركيز العضلي والحركي.

(أحمد عبد الكريم، 2008، 64).

6- الفيزيولوجية التشريحية للمعسر القرائي:

لعل النصف الثاني من القرن العشرين كان أرضية خصبة للدراسات العصبية الحديثة والمتمركزة أساساً على العلاقة بين الدماغ البشري واللغة، خاصة بعد النتائج المتوصل إليها في هذا المجال. ويرجع الفضل كل الفضل (لبوركا) باعتباره الأول من قام بتحديد المنطقة المسؤولة عن اللغة البشرية وإنتاجها، ودليل ذلك تلف القدم الثالث للتلفيف الجبهي الأيسر الصاعد نتيجة لصدمة أو تلف يصيب المنطقة يفقد خلالها المصاب القدرة على إنتاج اللغة الشفهية، وهذا ما يفسر أفازيا بروكا. وبعد سنوات أتم الألماني (كارل فيرنيك) اكتشاف (بروكا)، إذ أكد أن هناك منطقة خلفية لنفس النصف الكروي الدماغي الأيسر وتحديداً في المنطقة الخلفية لشق سيلفيوس عند التلفيف الصدغي الأول، والتي تختص بفك تشفير اللغة الشفهية، والتي تعني بتحويل النغمات القادمة من المناطق السمعية بالدماغ لرسالة مفهومة محددة، والخلل في منطقة فرنيكي يكسب الفرد حبسة فرنيكي أو الحبسة الحسية.

فعندما نطلب من شخص إعادة التلفظ بالكلمات المسموعة يحدث نشاط للمناطق الصدغية العليا في نصفي الكرتين المخيتين، بعبارة أخرى مناطق القشرة الدماغية الخاصة بالسمع (الباحات الدماغية السمعية الأولية والثانوية)، وفي نفس الوقت المناطق الحركية والمتعلقة أساساً باللغة (القشرة الحسية الحركية)، والمشملة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (الفمية النغمية) انطلاقاً من نصفي الكرتين المخيتين.

أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى، فعندما نطلب من شخص أن يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة مسموعة، فهي تخص المناطق الحسية الحركية

الدنيا لنصف الكرتين الدماغيتين، ومثالنا التوضيحي على ذلك (تفاحة، قضم)، (غزالة، جرى) فالنشاط بذلك يتمركز في النصف الجبهي الأيسر قبل منطقة بروكا، أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي يريد الشخص أن يتلفظ بكلمة أو مجموعة من الكلمات المسموعة. (Habib,1997,32).

ومن المعلوم اتفاقاً أن الطفل ما بين 6-8 سنوات بعد نهاية مرحلة التحضير غالباً ما لا يستطيع قراءة كل الحروف، وبالمقابل يصبح لديه رصيد يقدر بمئات الكلمات، إضافة إلى أنه يستطيع التعرف على الآلاف منها، وهذا ما يفسر بأن الطفل صار قادراً على استخدام النظام المعرفي المعقد وذلك بالقيام بالربط بين المعلومات المرئية وما يماثلها من ناحية الدلالة. (Habib,1997,107)

وما تجدر الإشارة إليه هو أنه مهما تعددت طرق التعليم، فإن تعلم اللغة الكتابية هي خاصية موروثية ذات علاقة وطيدة بالنمو العقلي للطفل، حيث يتعلم الطفل أولاً قواعد التحويل الخطي/الصوتي (المرحلة الحرفية)، ثم بالتدريج تصبح هذه العملية آلية، بعدها ينتقل الطفل إلى مرحلة أخرى أين يجمع عدد من الحروف كونت مقاطع ثم كلمات وهكذا... هذه العملية تتطلب آليتين عصبيتين الأولى المنطقة قبل شق سيلفيوس (Péri Sylvius) والتي تكون مسئولة عن المعالجة الصوتية للكلمات، والأخرى تكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقاً من مثير كتابي، هذه الآلية تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك الشفرة والتي تخص الجانب الدلالي للمحتوى.

الربط بين هاتين الآليتين يكون ما يعرف بالوعي الفونولوجي " Conscience phonologique" والذي يسمح بتقطيع الكلمات المسموعة إلى حروف ومقاطع، هذه القدرة تظهر عند الطفل بداية من السنة الثالثة، وتتعزيز بالتدريج بواسطة تعلم القراءة وحتى الكتابة. هذا التقطيع الفونولوجي يسيطر عليه نظام عصبي معقد يتكون من المناطق الصدغية المتخصصة في معالجة المعلومات السمعية، والمناطق الجدارية والجبهية لنصف الكرة المخية اليساري والتي تتدخل في الذاكرة الصوتية قصيرة المدى.

وتؤكد دراسات Gershwins من خلال الرسم التخطيطي للقراءة أنه لكي تحدث معالجة مرئية للكلمة، تنتقل هذه الأخيرة من القشرة البصرية في الفص القفوي، ثم تنتقل عن طريق المسارات العصبية إلى التلفيف الزاوي "gyrus angularis" أين تكون المطابقة بين شكله

البصري وشكله النغمي (الصوتي)، ثم تتدخل القشرة السمعية على مستوى باحة فرنيكي والتي تسمح للمثير الكتابي (الكلمة) بالمعالجة. (Habib,1997,108).

ولمعرفة الخل العصبي عند معسري القراءة، كان لابد الانتظار حتى سنة 1968 عندما قدم (Drake، 1968) بعض الملاحظات على حالة شاب توفي إثر نزيف دماغي وكان يعاني صعوبات في تعلم القراءة، حيث بين تشريح المخ، مجموعة من التشوهات العصبية الخاصة بباحات القشرة المسؤولة عن اللغة على شكل شقوق في المنطقة الجدارية اليسرى، وكذا مجموعة من الخلايا العصبية (النيرونات) في وضع غير عادي في الطبقة الخارجية للقشرة.

كما بينت الدراسات التشريحية التي قام بها Galaburda وجود ما يعرف بـ "ectopie" والتي هي عبارة عن تجمع آلاف الخلايا العصبية تكونت بطريقة عشوائية، تشكلت على شكل خط مستقيم في المنطقة السطحية للقشرة الدماغية (الطبقة I)، والملاحظ عن مخ المعسر قرائيا أنه يتكون من عشرات "ectopies" وقد دلت الملاحظات أن هذه التشوهات تكونت في المرحلة الجنينية، وهي موجودة بكثرة في نصف الكرة المخية اليسرى.

كما توجد تشوهات أخرى في القشرة، وتحديدًا في القشرة الصدغية العلوية اليسرى في منطقة فرنيكي حيث يكون حجمها كبيرا نوعا ما، وهو ما يعرف بـ "Polymicrogyrie" ولقد بين حبيب وآخرون 1996 بأن الجسم الثقني "corps.calleux" مختلف عند المعسر قرائيا حيث تمت الدراسات على 16 حالة تعاني من عسر القراءة، وعينة ضابطة تتكون من 12 حالة لا يعانون من أي اضطرابات، وقام بتطبيق التصوير بالرنين المغناطيسي IRM، وقد بينت النشاطات أن الجسم الثقني عند المعسر قرائيا يكون مسطحا نوعا ما مقارنة بالشخص العادي أين يكون دائري نوعا ما. (Habib,1997,138)

وهذا ما يجعلنا نحدد العسر القرائي تشريحا كما يلي:

- تناظر المساحات اللغوية في نصف الكرة المخية الأيسر يرتبط بالهيمنة الدماغية ومنه يؤثر في تعلم اللغة.
- إن تشوه ميكانيزمات الهيمنة الدماغية هو أساس مشكل تعلم اللغة، والذي يؤدي إلى عسر القراءة،
- يعتبر تحديد الجانبية من أهم العلامات التي تدل على تشوه الميكانيزمات الدماغية (مفهوم الجانب الأيمن والأيسر).

- أما مفهوم الهيمنة الدماغية فهو مرتبط بالجسم التقني "corps calleux" فهو العضو الأساس في هذه العملية، أما بالنسبة للعسر القرائي ونتيجة لحالة الجسم التقني فإن العلاقة بين نصفي الكرتين المخيتين علاقة مرضية غير طبيعية

من خلال ما سبق ذكره من مظاهر لدى عسيري القراءة كالمعلقة بقراءة الكلمة (الحذف، الابدال، الاضافة...)، زيادة على نقص في الاستيعاب الناتج عن عدم القدرة على في استدعاء الحقائق مع ظهور بعض العادات القرائية الخاطئة كصعوبة التتبع في النص وبعض المظاهر النفسية كالتوتر والخلل هذه المظاهر رغم انها مشتركة لدى فئة عسيري القراءة الا انها تختلف في درجتها من تلميذ لآخر ويعود هذا الطبيعة الفروق الفردية بينهم، ولكون هذه المظاهر أكثر شيوعا لدى هذه الفئة ما يستوجب تدخل الاخصائيين في ميدان صعوبات التعلم وذلك بتحديد وتشخيص هذه المظاهر والمشكلات القرائية، ويقصد بالتشخيص الإطار العلمي المتخصص الذي يتبعه الاخصائي في دراسة وعلاج مثل هذه المشكلات.

ملخص الفصل:

في هذا الفصل من العرض النظري تم التعرض الى تعريف القراءة باعتبارها احدى المحاور الاساسية في صعوبات التعلم الاكاديمية، والعناصر الاساسية المكونة لعملية القراءة ومراحل اكتسابها ثم ذكر انواعها وبعدها التعرض الى استراتيجيات تعلم القراءة ثم النظريات المفسرة للقراءة من جهة، ومن جهة اخرى تم التعرض الى صعوبات القراءة والمتمثلة في تعريف عسر القراءة وانواع العسر القرائي والتطور التاريخي لمفهوم عسر القراءة مع ذكر الاسباب المؤدية الى حدوثه واخير تم ذكر اعراض ومظاهر عسر القراءة ، وعلى حد اعتقادنا بأن عسر القراءة من الموضوعات الهامة خاصة في المجال التربوي والتعليمي التي تطرق اليها الباحثين بمختلف مستوياتهم بالدراسة والتحليل والتفسير وارتباطاتها بمتغيرات مختلفة ومنها نشاط الرسم من المنظور الاسقاطي والفني . الا انه في دراستنا تناولناه من منظور معرفي يساهم في تطوير الجوانب الادراكية والفكرية وذلك قصد التخفيف من صعوبات العسر القرائي وما سنتناوله في الجانب الميداني

الجانِب المِيداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- منهج الدراسة
- 2- مجتمع وعينة الدراسة
- 3- حدود الدراسة
- 4- أدوات جمع البيانات
- 5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية
- 6- الأساليب الإحصائية المعتمدة لمعالجة فرضيات الدراسة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية أحد الأجزاء المهمة في البحث، والتي تتضمن التعرف على المجتمع الأصلي للدراسة وإمكانية الوصول لتحديد وضبط العينة الأساسية، بالإضافة الى قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ثم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة المختارة، من أجل جمع البيانات الضرورية للإجابة.

1-منهج الدراسة:

بما أن هدفنا من الدراسة هو الوصول إلى معرفة علاقة نشاط الرسم بالقراءة ومدى تأثير بعض المتغيرات الأخرى فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي الارتباطي ، والذي يهتم بوصف والتعرف على الظاهرة عن طريق التعبير عنها ويعتمد في ذلك على تحليل المعطيات والنتائج المتوصل إليها في فحص الفرضيات بأسلوب علمي .اذ يعرف بأنه دراسة ظاهرة أو واقع كما هو موجود دون تدخل متعمد فيها فهو موجود عن طريق وصف الظاهرة وصفا كفيًا وكميًا ، كما يرتبط بدراسة الأحداث والمواقف وتفسيرها من أجل الوصول إلى نتائج هذه الاستنتاجات .

(عمار بوحوش وآخرون ، 2001، 139)

2-مجتمع وعينة الدراسة:

المجتمع هو مجموعة العناصر أو الأفراد التي يقع عليها الاهتمام أثناء دراسة معينة، والتي يرغب فيها الباحث أن يعمم النتائج التي جمعت من العينة إليها.

أما بالنسبة للعينة هي مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع الأصلي الذي تجرى عليه الدراسة، فالعينة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عددا من افراد المجتمع الأصلي.

(الدريز ، 2006، 22)

2-1مجتمع الدراسة:

- يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية في كافة تلاميذ السنة الثالثة بالطور الابتدائي.
- أما المجتمع المتاح للباحث فهو تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. مؤسستين تربويتين تابعيتين للمقاطعة الإدارية بالمقرن بولاية الوادي، والجدول رقم (01) يوضح أعداد مجتمع الدراسة حسب المؤسسات.

جدول (02) عدد مجتمع الدراسة حسب المؤسسات.

عدد التلاميذ	المؤسسة
96	ابتدائية الشهيد لجدل علي شعبان بالجديدة سيدي عون
92	ابتدائية الشهيد عجال عبد الرزاق بالجديدة سيدي عون
188	المجموع

2-2- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (61) تلميذ يدرسون في مرحلة التعليم الابتدائي حيث كانت خصائص العينة كالتالي:

جدول (03) عدد استجابات أفراد العينة.

النسبة المئوية	الاستجابات	مجتمع الدراسة
32.44 %	61	188

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن نسبة استجابات العينة بلغت: 32.44% وهي نسبة تقارب ثلث المجتمع الأصلي.

جدول (04) توزيع أفراد العينة الجنس

المؤسسة	ذكور	اناث
لجدل علي شعبان	17	27
عجال عبد الرزاق	7	10
المجموع	24	37

جدول (05) توزيع أفراد العينة حسب المؤسسات.

المؤسسة	عدد استجابات التلاميذ	النسبة المئوية
لجدل علي شعبان	44	% 45.83
عجال عبد الرزاق	17	% 18.47
المجموع	61	% 32.44

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن نسبة الاستجابات لدى تلاميذ المؤسسات مختلف ويعود الى الفئة المرشحة من قبل المعلمين للتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم وبالأخص الذين يعانون من صعوبات القراءة.

3-حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: تمت الدراسة خلال الفترة الممتدة من 28-03-2021 الى 30-4-2021
- الحدود المكانية: شملت ابتدائيتين الشهيد لجدل علي شعبان والشهيد عجال عبد الرزاق بالجديدة الجنوبية سيدي عون المقرن ولاية الوادي.

4-أدوات جمع البيانات:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الاختبارات لجمع المعلومات منها: اختبارات تشخيصية، الهدف من استخدامها هو اختبار عينة الدراسة، ومنها الاختبارات الأساسية في جمع البيانات الخاصة بالدراسة. وذلك كما يلي

4-1-مقياس القراءة للعيس:

تم بناء هذا الاختبار من طرف (Layes et Lalonde, Mecheri & Robai. 2015) لقياس القدرة القرائية لدى التلميذ وذلك بتوجيه التعليم للتلميذ لقراءة مجموعة من الكلمات على ثلاث مستويات: قراءة كلمات متداولة، قراءة كلمات غير متداولة، قراءة كلمات شبه كلمات.

أ-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 للتلميذ سوف أعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب.

ب- كلمات غير متداولة: وهو اختبار مكون من 40 كلمة، مقسمة إلى قسمين 20 كلمة مركبة و 20 كلمة بسيطة وهو أكثر صعوبة من المتداولة على الطفل، حيث نقول للتلميذ سوف أعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب.

ج- شبه الكلمات: 20 كلمة وهي عبارة عن حروف مركبة على شكل كلمة بدون معنى. هي أكثر صعوبة من المتداولة وغير المتداولة، حيث نقول للتلميذ سوف أعرض أمامك مجموعة الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب. ويتم تصحيحه عن طريق إعطاء التلميذ 1 للإجابة الصحيحة و 0 للإجابة الخاطئة وتجمع الإجابات لحساب الدرجة الكلية لكل تلميذ.

4-1-1 الخصائص السيكومترية لاختبار صعوبات القراءة العيس (2015):

اختبار صعوبات القراءة من اعداد اسماعيل العيس (2015) بجامعة الوادي، ولقد قام صاحب المقياس بحساب خصائصه السيكومترية للاختبار من خلال دراسة قام بها بعنوان: " الفونولوجيا وعلاقتها بمهارات قراءة الكلمات والفهم القرائي لدى عينة عربية من تلاميذ ذوي صعوبات في القراءة " وكانت النتائج التي تحصل عليها كما يلي:

بالنسبة للصدق: اعتمد صاحب الاختبار في حساب الصدق باستخدام المقارنة الطرفية وحصل على قيمة ت تساوي 34.72 وهي دالة عند 0.000 مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

بالنسبة للثبات: قام صاحب الاختبار في حساب معامل الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ وكانت قيمته 0.87. (العيس وآخرون، 2015)

4-1-2 حساب الثبات في الدراسة الحالية:

الثبات: تم حساب ثبات درجات اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات عن طريق التناسق

الداخلي بحساب معامل ألفا كرونباخ وكانت النتيجة كالتالي: $\alpha = 0.90$.

هذه النتيجة تبين أن الاختبار المطبق على العينة الحالية يتمتع بدرجة ثبات عالية

4-1-3 حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ:

بعد معالجة نتائج الاختبار كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06): يبين حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ لاختبار قراءة الكلمات

المقياس	عدد أفراد العينة	عدد الأبعاد	معامل الارتباط ألفا
اختبار قراءة الكلمات	61	03	0.90

يتضح من خلال الجدول رقم (06) بأن قيمة معامل ثبات اختبار قراءة الكلمات هي 0.90 وهي قيمة عالية تدل على أن اختبار قراءة الكلمات ثابت.

بناءً على النتائج المحصل عليها من خلال حساب الخصائص السيكومترية لاختبار قراءة الكلمات، فإن هذا الاختبار صادق وثابت، وبالتالي يمكن استخدامه في جمع البيانات من عينة الدراسة الأساسية.

بناءً على طرق حساب الثبات السابقة نتحقق من أن الاختبار يتميز بقدر من الاستقرار في نتائجه تدل على درجة ثباته.

4-2 مقياس جون رافن للذكاء:

ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956). حيث استغرق إعداد وتطوير هذا الاختبار حوالي (30) عاما من عمر العالم الإنجليزي "جون رافن".

ويعتبر اختبار "Raven. رافن" من الاختبارات الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات؛ فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية. أي عندما يكون الهدف من التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص، مع ملاحظة أن "رافن" يحبذ استخدام مقاييس

لفظية بجانب اختبار (المصفوفات) للوصول الى صورة كاملة للنشاط العقلي للفرد. وخاصة أن هذا الاختبار يهدف إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد.

ويقوم هذا الاختبار على نظرية "العاملين لسبيرمان Spearman حيث وجد من خلال العديد من الأبحاث التي طبقت هذا الاختبار أنه متشعبا (بالعامل العام).

4-2-1 مكونات المقياس

يتكون هذا الاختبار من (3) مجموعات، وهي:

1. المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

2. المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

3. المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفة التي بالأعلى. والمجموعات الثلاثة السابقة وضعت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج، وهي مرحلة النضج العقلي، والتي تبدأ في الانحدار في مرحلة الشيخوخة، وهذا ما يجعل متوسط الأداء للطفل ذو (8) سنوات قريبا من أداء شخص ذو (80) من عمره.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة، حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

4-2-2 تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص

• يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار امام المفحوص على شكل (A1) ويقول له : (انظر إلى هذا الشكل - ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة - قائلاً : (كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل ، ويشير إلى الأجزاء أسفل الصفحة واحدا بعد الآخر) ثم يقول : (لاحظ أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي)، وبعد ذلك يقول : (انظر إلى الشكل الصغير رقم (1) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء ، وهو يختلف عن الشكل الأصلي، ولذلك فهو لا يصلح لإكماله. وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (2) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل، فهو لا يصلح أيضا لإكمال الشكل الأصلي. وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (3) نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء، ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي. وأما الشكل الصغير رقم (6) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل، ولكنه غير كامل. إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي، ضع أصبعك على هذا الجزء.

• بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع أصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح.

• ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك هذه الورقة مرفقة مع الكراسة الحالية.

• ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (A2) ويقول : (الآن ضع أصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي)، وإذا لم يستطع المفحوص الإجابة، يقوم بالرجوع إلى الشكل (A1) ويعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة، فإذا تم الحل بالنسبة للشكل (A2) فإنه ينتقل إلى الشكل (A3) ويقول : (ضع أصبعك على الجزء الصحيح)، ثم يقول : (لاحظ أن جزءا واحدا فقط من بين هذه الأجزاء هو الصحيح، كن منتبها وانظر الى . كل جزء منها

قبل أن تختار الجزء الصحيح، كن حريصا بأن تتأكد أنك قد وجدت الجزء الصحيح قبل أن تشير إليه بأصبعك، وإذا كنت غير متأكد من الإجابة انظر إلى الشكل مرة أخرى). ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية، ويلقي نفس التعليمات.

4-2-3 تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص

- إذا تعثر المفحوص ولم يستطع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (A5) وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.
- يجب إعطاء المفحوص وقت كاف للتفكير والاختيار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة.
- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1) في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الأشكال حتى الشكل (A5).
- حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذا وجد أن المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار.

4-2-4 ثبات وصدق المقياس

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.62 - 0.91)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.44 - 0.99)، ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0.55 - 0.82).

4-2-5 نظام التصحيح:

1. بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
2. ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).

3. ولمعرفة الإجابات الصحيحة: يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص وهي مرفقة بهذه الكراسة.

4. ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

4-2-6 حساب نسبة الذكاء

1. بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لـ (قائمة المعايير المئينية) وهي مرفقة مع الكراسة، لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص.

2. وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

4-3-الرسم كأداة لجمع البيانات:

وذلك بتوجيه تعليمية للتلميذ لرسم موضوع مقترح وفي هذه الدراسة تنص التعليم على ما يلي:

- (أرسم طفل يلعب مع أخته الصغرى امام البيت في النهار)

- جدول رقم (07) يبين العناصر الاساسية الواردة في التعليم.

أشخاص	اللعب	علاقات مكانية	علاقات زمنية	قيم واقعية
طفل وبنت	حركة اللعب واداة اللعب	البيت والبيئة	الشمس والسماء	الالوان والسن والجنس

4-4 شروط تطبيق الأداة:

- يطلب من التلاميذ الجلوس على الطاولة متباعدين.
 - يعطى لكل تلميذ ورقة بيضاء مقاس 21*27 سم. وقلم رصاص وممحاة ومسطرة وعلبة ألوان خشبية صغيرة الحجم.
 - يكتب نص التعليم من قبل الباحث على السبورة بخط واضح ويقرأها على مسامع التلاميذ ويطلب منهم قراءتها فرديا ليتأكد من فهم نص التعليم.
 - هذا النشاط غير موقوت بفترة زمنية محددة.
- طريقة التصحيح:
- يكون التنقيط وفق العناصر الواردة بإعطاء نقطة لكل عنصر.

5-إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

اعتمدنا في إجراء الدراسة الأساسية على الخطوات التالية:

- 1-الاتصال بمديري المدارس التربوية لأخذ الإذن وتحديد الأوقات المناسبة لمباشرة إجراءات الدراسة الأساسية.
- 2-الاتصال بمعلمي مستوى الثالثة ابتدائي، وتقديم لهم شروحات حول كيفية إجراء الدراسة والاختبارات المقدمة والهدف منها.
- 3-الاطلاع على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ وبالخصوص في مادة القراءة وتحديد التلاميذ الضعاف فيها، واستبعاد التلاميذ الذين لديهم ضعف تام في كل المواد ونعني بهم المتأخرين دراسيا، كذلك أستبعدنا التلاميذ المعिدين وكذلك ذوي الإعاقات الحسية.

1.5 إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

أ-إجراء تطبيق اختبار الذكاء لجون رافن:

تم تطبيق اختبار الذكاء لجون رافن على 61 تلميذا لمعرفة مستوى ذكاء أفراد العينة، والذين لا تقل نسبة ذكاءهم عن 90 درجة على المقياس المذكور.

ب-إجراء تطبيق اختبار صعوبات القراءة:

تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة على عينة قدرها 61 تلميذا ينتمون للقسم الثالثة ابتدائي.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- برنامج الحزمة الإحصائية spss نسخة 20 لمعالجة بيانات الدراسة
- النسب المئوية لحساب نسبة تمثيل العينة من المجتمع الأصلي.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.
- معامل سبيرمان لحساب الارتباط.

ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل عرضا تفصيليا لإجراءات الدراسة الأساسية، حيث تناولنا المنهج المتبع في الدراسة، وكذا تحديد مدة ومكان ومجال الدراسة، بالإضافة إلى إجراءاتها كوصف العينة، وطرق انتقائها، كما قدمنا وصف لأدوات الدراسة، وأخيرا عرضنا الأساليب الإحصائية التي اعتمدناها للمعالجة البيانات والتحقق من فرضيات الدراسة، أما النتائج التي توصلنا إليها فسيتم عرضها في الفصل الأخير.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير ومناقشة

نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3- خلاصة عامة واقتراحات الدراسة

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفرغ البيانات ومعالجتها إحصائياً، سيتم من خلال هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق مقاييس قراءة الكلمات شبه الكلمات ومقياس كأداة لجمع البيانات المتمثل في الرسم لموضوع حر ومقياس رافن للذكاء.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى في الدراسة الحالية على:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين درجات نشاط الرسم وقراءة الكلمات لدى عينة الدراسة.

1-2- جدول (08): يبين الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة (الكلمات وشبه الكلمات) والرسم لدى أفراد العينة.

المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ر	الدلالة الاحصائية
69.22	21.00	0.44	دال في مستوى 0.001
7.85	2.22		

يلاحظ من الجدول (08): وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الدرجة الكلية للقراءة والرسم لدى جميع أفراد عينة الدراسة.

1-3 جدول (09): يبين الارتباط بين القراءة والرسم لدى أفراد العينة مع التحكم في درجات الذكاء.

المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ر	الدلالة الاحصائية
69.22	21.00	0.38	دال في مستوى 0.002
7.85	2.22		

يلاحظ من خلال هذا الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين القراءة والرسم لدى جميع أفراد عينة الدراسة وذلك بعد التحكم في درجات الذكاء.

2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الذكاء ونشاط الرسم لدى افراد العينة.

2-2-جدول(10): يبين الارتباط بين الذكاء والرسم لدى أفراد العينة:

المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ر	الدالة الاحصائية
الذكاء	23.09	4.75	دال في مستوى
الرسم	7.85	2.22	0.04

يلاحظ من خلال هذا الجدول وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين القراءة والرسم لدى جميع أفراد عينة الدراسة وذلك بعد التحكم في درجات الذكاء.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على الآتي: " توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات نشاط الرسم وقراءة الكلمات لدى عينة الدراسة. من خلال النتائج المحصل عليها ان الاداء القرائي يرتبط أكثر بالقدرة على التمثيل الخطي من خلال رسم موضوع مقترح وهذا يبين قوة العلاقة بين هاتين المهارتين وقد ظهرت بدلالة قوية عند 0.001 وهو ما يثبت صحة الفرضية التي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين نشاط الرسم وقراءة الكلمات لدى عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة الدكتوراه لوهيبة جنون 2018 بعنوان تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى عسيري القراءة حيث اعتمدت على المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة قياس قبلي وبعدي تمثلت عينة الدراسة في تسع حالات تعاني من اضطراب عسر القراءة واستعملت مجموعة ادوات جمع المعلومات تمثلت في اختبار كولومبيا للذكاء والقراءة للعيس وبرنامج رسم موضوع مقترح ، كما استخدمت اختبار t test لقياس الفروق ، واهم ما توصلت اليه ان للرسم دور في تحسين القراءة لدى عسيري القراءة وهذا بالنسبة لمكانيزما القراءة معا ، الفهم والتعرف على الكلمات ، فنشاط الرسم يعتبر شكل من أشكال التعبير

الفني ومن المنطلقات الأساسية في تعلم القراءة والكتابة ففهم التلميذ للتعليمية المعطاة في نشاط الرسم في موضوع مقترح وتعرفه على الكلمات الواردة فيها دليل على ان الرسم والقراءة مرتبطان .

كما تتفق مع دراسة مجدوب أسماء. الواردة في مذكرة الماستر 2019 بعنوان: نشاط الرسم ودوره في تطوير الجوانب المعرفية والوجدانية لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتي خلصت الى ان نشاط الرسم يساهم بشكل فعال في تطوير الجانب المعرفي والوجداني للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة باعتبار ان نشاط الرسم ذهني ومعرفي ينمي مهارة التحكم في الحركات الدقيقة للعين والاصابع، وكلما تدرب التلميذ على هذه الحركات وتحكم فيها تحسنت عملية القراءة لديه بنسبة 70% . (مجدوب، 2019، 82) .

وهو ما تؤكدته النظرية المعرفية اذ ان نقص الانتباه او التركيز في التناسق الحركي الزماني والمكاني يؤثر على عملية القراءة (اللبودي ، 2005، 132)

وبتحديد عامل الذكاء كمتغير وسيط في اثبات العلاقة بين القراءة والرسم كما هو موضح في الجدول أعلاه ظهرت دالة احصائية في مستوى 0.002 وهي قريبة من الدلالة الأولى 0.001 وهو ما يفسر ان متغير الذكاء تأثيره ظهر ضعيفا في علاقة الرسم بالقراءة، كما يمكن تفسيره بان الرسم والكتابة كلاهما يعتمدان على التحكم في الرموز الخطية والتعرف عليها وعلى مدلولاتها ولا يلعب الذكاء دورا واضحا في عملية التعرف.

حسب ريد (Reid,1998) ان بعض الدراسات تعتبر معيار التباين بين الذكاء والقراءة غير مناسب وذلك بسبب كمية الابحاث التي اشارت الى انه في المقاييس التي تقيس القدرة على الترميز وتعرف الكلمات والمهارات الفونولوجية ، ان القراء الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الذكاء لا يختلفون عن اولئك الذين يعانون ضعف قرائي و الذين يحصلون على درجات متدنية في اختبارات الذكاء. (البحيري ، 2021، 46).

2-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية في الدراسة الحالية على:

توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات الذكاء ونشاط الرسم لدى افراد العينة. من خلال النتائج المحصل عليها والموضحة في الجدول الخاص بعرض النتائج يتبين ان الدلالة الاحصائية ظهرت بمستوى 0.04 وهي دلالة بمستوى ضعيف. وهذا ما يفسر ان تأثير الذكاء على نشاط الرسم ضعيف حسب هذه العينة. بمعنى انه ليس بالضرورة ان يكون صاحب الرسم الكامل والجيد والذي تقيد بكل ما جاءت به التعليم لرسم الموضوع المقترح ان لديه درجة ذكاء عالية، كما انه ليس بالضرورة لصاحب الرسم الذي لم يتقيد ولم يلتزم بما جاءت به تعليمه الرسم وحصل على درجة ضعيفة في نشاط الرسم انه ذو ذكاء منخفض. كما يمكن ان نستنتج بناء على درجة الدلالة الضعيفة انه لا يعتبر الذكاء عند ربطه بالرسم مؤشرا كافيا لتحديد فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة.

3- خلاصة عامة واقتراحات الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في الوسط المدرسي المنتمين إلى اقسام المستوى الثالثة ابتدائي، والتعرف أساسا على علاقة نشاط الرسم بالقراءة باعتماد المنهج الوصفي الارتباطي.

تم إجراء هذه الدراسة على (61) تلميذا من الجنسين ينتمون إلى مستوى الثالثة ابتدائي يتمدرسون في ابتدائيتين بمقاطعة المقرن وهي على الترتيب (لجدل علي شعبان، اعجال عبد الرزاق)، بالجديدة سيدي عون وبعد تطبيق أدوات الدراسة ومعالجة البيانات حصلنا على النتيجة التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين نشاط الرسم والقراءة وهذا من خلال مجموعة من المقاييس والاختبارات، كاختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات للعيس 2015 واختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن لقياس الذكاء، ورسم موضوع مقترح من طرف الباحثان، وتم تحليل النتائج المحصل عليها من خلال استخدام الأسلوب الاحصائي معامل الارتباط لبرسون لإثبات العلاقة بين المتغيرات.

وبعد عرض نتائج الدراسة وتحليل وتفسير النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات. يمكن ان نستنتج ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية بين نشاط الرسم والقراءة وهذا يعني ان نشاط الرسم يمكن استخدامه كمؤشر يدل على ذوي صعوبات القراءة.

وعند ادخال اختبار الذكاء كمتغير وسيط اوتحييده ظهرت الدلالة بنفس القيمة تقريبا، وهذا يعني ان تأثير الذكاء ضعيف عندما يرتبط نشاط الرسم بالقراءة.

ارتباط الرسم مع القراءة بدلالة عالية يستنتج من ذلك أهميته ومساهمته في تحسين قدرات التلميذ في بعض المواد التعليمية الأخرى كقراءة الأرقام والاشكال الهندسية في مادة الرياضيات كما يساهم في تحسين مادة الكتابة من خلال إضفاء التناسق والتكامل على

الحروف من جهة كتابة الكلمات والجمل والأرقام ... وهذا ما اثبتته دراسة مجدوب أسماء 2019 بعنوان نشاط الرسم ودوره في تطوير الجوانب المعرفية لدى تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

يعتبر الرسم ضروري للنمو المعرفي لدى الانسان مثله مثل اللغة باعتباره لغة تواصل غير لفظية. وهذا حسب ما ورد في مذكرة الدكتوراه 2018 لـ وهيبة جنون بعنوان تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة.

ومن خلال ما سبق ذكره من خلاصة عامة للدراسة يمكن نخلص الى الاقتراحات التالية:

✓ ضرورة تعرف الاولياء والمعلمين على مراحل نمو الطفل بمختلف اشكالها لفهم المتغيرات التي تطرأ عليه.

✓ على المربين والمعلمين واولياء الأمور الاهتمام بمادة نشاط الرسم وتدريبه في السنوات الأولى من المدرسة. لتنمية الجانب الفني والمعرفي لديهم.

✓ الاهتمام بنشاط الرسم واستعماله كأداة تساعد على تشخيص وعلاج ذوي صعوبات القراءة.

✓ دراسة حول نشاط الرسم وعلاقته بالكتابة.

✓ دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية نشاط الرسم لعلاج عسر القراءة.

✓ الكشف المبكر لذوي صعوبة تعلم القراءة مما يساعد على العلاج والتكفل بالتلميذ

✓ ضرورة الاستعانة بالأخصائيين في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا في المدارس الابتدائية على وجه الخصوص

✓ اقتراح فتح اقسام خاصة بالمؤسسات التربوية لذوي صعوبات القراءة ووضع معلمين مختصين للإشراف على تدريسهم. والاستعانة بالأخصائيين التربويين.

✓ وضع مناهج دراسية تتوافق مع ذوي صعوبات التعلم عموما وذوي العسر القرائي بصفة خاصة على حسب قدراتهم وامكانياتهم بمراعاة الفروق الفردية

✓ الاستعانة ببعض الاستراتيجيات الحديثة في طريقة التدريس كالبيداغوجيا الفارقية.

المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، سليمان عبد الواحد يوسف(2010). المرجع في صعوبات التعلم. مكتبة الانجلو المصرية مصر.
2. احمد عبد الكريم، حمزة(2008). سيكولوجية عسر القراءة الديسلكسيا. ط1 عمان. الاردن: دار: الثقافة الاردن.
3. بحوش، عمار والذنيبات، محمد محمود(2001). مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
4. البحيري، جاد احمد(2012). الديسلكسيا دليل الباحث العربي. ط2 مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت
5. البصيص، حاتم حسن(2011). تنمية مهارات القراءة والكتابة. دمشق.
6. تعوينات، علي(1987). صعوبات تعلم اللغة العربية وكتاباتها في الطور الثالث من التعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.
7. جاد، محمد عبد المطلب (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. الاردن: دار: الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
8. جادا لله، ابو المكارم(2018). الديسلكسيا النشأة والمفهوم التشخيص والعلاج. المكتبة التربوية. الاسكندرية. مصر.
9. جاري، بشير(2020). محاضرات في مقياس صعوبات القراءة (العسر) مقدمة للسنة الثانية ماستر تخصص علم النفس المدرسي. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الوادي.
10. جلجل، نصره محمد عبد المجيد(1995). العسر القرائي الديسلكسيا: دراسة تشخيصية علاجية. ط2. مصر. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
11. جلجل، نصره محمد عبد المجيد(2002). قراءات حول المهوبون من ذوي العسر القرائي الديسلكسيا. القاهرة النهضة لمصرية.

12. جلجل، نصره محمد عبد المجيد(2005). العسر القرائي الديسلكسيا التشخيص والعلاج. مكتبة الانجلو المصرية. مصر.
13. جنون، وهيبه(2018). تأثير نشاط الرسم كمظهر سيمولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة. مذكرة دكتوراه العلوم في الارطفونيا. غير منشورة. جامعة اسطيف الجزائر.
14. حاج صابري، فاطمة الزهراء(2005).عسر القراء النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني اساسي بولاية ورقلة. شهادة ماجستير في علم النفس المدرسي. جامعة ورقلة.
15. حافظ نبيل عبد الفتاح (1998). صعوبات التعلم والتعلم العلاج. ط3. القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.
16. خوجة، اسماء(2019). صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدينة المسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. جامعة محمد بوضياف المسيلة. المجلد (4) العدد (1)2019.
17. الدريد، عبد المنعم أحمد(2006).الاحصاء لبارامتريواللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. ط1 عالم الكتب.مصر.
18. السرطاوي، عبد العزيز وآخرون(2009).مقدمة في صعوبات القراءة. عمان: دار وائل للنشر.
19. سليمان، السيد عبد الحميد(2011).التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم. ط1.عالم الكتب. القاهرة. مصر.
20. شوشاني، صالح محمد(2019).فاعلية برنامج تأهيلي قائم على تنمية القدرات البصرية والحركية لتحسين الاداء القرائي والكتابي لدى عسيري القراءة والكتابة. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الوادي الجزائر.

21. طيبي، سناء عورتاني(2009).مقدمة في صعوبات القراءة.ط1.دار وائل.عمان الاردن.
22. عميرة، صلاح علي(2005).صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج. ط1. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع الكويت.
23. عواد، أحمد(1994).التعرف المبكر على صعوبات التعلم النمائية في مرحلة ما قبل المدرسة. بحث في المؤتمر العامي 2 لمعهد دراسات الطفولة. جامعة عين شمس.
24. عوض الله، وآخرون(2008).صعوبات التعلم التشخيص والعلاج المملكة الاردنية الهاشمية.ط3.دار الفكر ناشرون وموزعون. عمان الاردن.
25. فكري، لطفي متولي(2015).مشكلات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية. مكتبة الرشد ناشرون.
26. الكحالي، سالم بن نصر(2011).صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها. ط1. مكتبة الفلاح نشر وتوزيع.الكويت.
27. اللبودي، منى ابراهيم(2005).صعوبات القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها. ط1 مكتبةزهراء الشرق.جمهورية مصر العربية.
28. لعيس، اسماعيل (2000 مارس).علاقة الوعي الفنولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة.مجلة الطفولة العربية. 10(38).28-47.
29. لعيس، اسماعيل(1997).اللغة عند الطفل.المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد.الجزائر.
30. لعيس، اسماعيل(2005).دراسة سيميولوجة لنشاط الرسم لدى تلاميذ عسيري القراءة من خلال رسم موضوع مقترح - دراسة مقارنة لتلاميذ في سن 8-10 سنوات رسالة دكتوراه دولة في الارطفونيا . جامعة اسطيف.

31. مجدوب، اسماء (2019). نشاط الرسم ودوره في تطوير الجوانب المعرفية والوجدانية لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة. مذكرة ماستر في علوم التربية تخصص ارشاد وتوجيه تربوي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة جيجل.
32. مجدوبي، حنان (2018). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ميدانية. مذكرة ماستر (lmd) غير منشورة. تخصص ارشاد وتوجيه. ولاية سعيدة الجزائر.
33. مزوز، نوال (2015). اضطراب المعالجة التتابعية عند الطفل عسير القراءة. مذكرة ماستر في الارطفونيا العامة. غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية. جامعة العربي بن مهيدي. ام البواقي. الجزائر.
34. نبيل، عبد الفتاح (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
35. الوقفي، راضي (2003). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. منشورات الاميرة ثروت. ط1. عمان الاردن.

المراجع باللغة الاجنبية:

- 36.layes,smail.(2016).la dyslexie developpementale.universaux et spcificitesortographiques .presse golden soufalgerie.
- 37.Michel Habib (1997), « CERVAEU SINGULIER », Masson, France
- 38.Vanhout A, Estienne F. (2001), « LES DYSLEXIES- Décrire, Evaluer, Expliquer Traiter », Masson, France

الملاحق

بطاقة التعريف بالمؤسسة

3905004	رقم التعريف الوطني للمؤسسة	
390807	رقم التعريف الولائي للمؤسسة	
تسمية المؤسسة : ابتدائية لجدل علي شعبان		
الهاتف : 032261822	عنوان المؤسسة : الجديدة سيدي عون	
الولاية : الوادي	الدائرة : المقرن	البلدية : سيدي عون
عدد الحجرات : 11	تاريخ الانشاء : 1978	
المساحة المبنية : 2م1090	مساحة المؤسسة الإجمالية : 2م7832	
النظام : (الدوامين) كلي	الوسط : ريفي	مساحة الساحة : 2م6742
بتاريخ :	رقم تسجيل التعاضدية المدرسية :	
المفتاح : 62	335089	رقم الحساب البريدي الجاري :
المقاطعة التربوية : 03		
المقاطعة الادارية : 07		
قطاع الاكاديمية : تواتي سليمان		

بطاقة تعريفية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ابتدائية الشهيد عجال عبد الرزاق تاريخ البناء : 2012/08/22 تاريخ الإفتتاح : 2012/10/01
العنوان الكامل : قرية الجديدة الغربية البلدية : سيدي عون الدائرة : المقرن

01-الهياكل :

المساحة الكلية: 6400 م²
عدد الحجرات العادية: 10
عدد المكاتب الإدارية : 02
المطعم: 01
عدد المرافق : 00
قاعة الرياضة : 00
المساحة المبنية: 2520 م²
عدد الورشات : 00 حجرات أخرى : 00
المكتبة : 00 قاعة المطالعة : 00 المدرج : 00
قدرة إستيعابه: 100 تلميذ
طاقة إستعاب كل واحد : /
الملاعب: 01

02-التلاميذ :

- تعداد التلاميذ حسب الصف والجنس للسنة الدراسية الحالية (2021/2020)

الجنس	التحضير	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة 4	السنة 5	المجموع
ذكور	35	48	52	46	37	27	245
إناث	40	44	49	48	39	31	251
المجموع	75	92	101	94	76	58	496

03-التأطير : حسب الخريطة المدرسية للسنة الدراسية الصادرة بتاريخ :

الفئة	العدد	منهم إناث	المرسومون	المتربصون	المتعاقدون
المدير	01	00	01	/	/
نائب مدير	01	00	01	00	/
أستاذ مكون للمدرسة الابتدائية	05	01	05	/	/
أستاذ رئيسي للمدرسة الابتدائية	00	00	0	/	/
أستاذ المدرسة الابتدائية	12	08	012	0	00
العمال المهنيين بالتوقيت الكامل و الجزئي	05	00	01	/	04
عمال الشبكة الاجتماعية	03	01	/	/	/
عمال تشغيل الشباب	06	00	/	/	/

كلمات متداولة	كلمات غير متداولة	شبه كلمات
كَاسٌ	جُبْنٌ	لَبَنٌ
قَلْبٌ	مِشْطٌ	دَكْشٌ
وَزَنٌ	نَمْلٌ	يَزْكٌ
عَيْنٌ	دُهْنٌ	رُوطٌ
لَوْنٌ	قِرْدٌ	دَسَبٌ
بَيْتٌ	قُفْلٌ	لَابِعٌ
رَسْمٌ	ذِفْنٌ	سَعُورٌ
وَجْهٌ	رِيشٌ	وَارِجٌ
عِيدٌ	حُوتٌ	صِرَوَابٌ
طُولٌ	صُوفٌ	زَهْمُورٌ
خَيْرٌ	ثَوْرٌ	ضَمَارِعٌ
طِفْلٌ	ضِرْسٌ	دَقَاصَةٌ
بَابٌ	عُشْبٌ	سَوَامِيْقٌ
عِلْمٌ	فَارٌ	مُجْتَنِسٌ
وَقْتُ	بَرْقٌ	شَمَاطِرٌ
سَهْمٌ	ظَفَرٌ	مُضَاوَرَةٌ
صَوْتُ	جَمْرٌ	دُرَافِمَاتٌ
دَرَسٌ	تَيْنٌ	مُحْتَانِفَةٌ
يَوْمٌ	لَوَزٌ	غَمْلِدِيْنَةٌ
فَصْلٌ	طَبْلٌ	مُتَحَصِّلِفٌ
سَاعَةٌ		
صَدِيقٌ		
شِرَاءٌ		
رَبِيعٌ		
طَبِيبٌ		
سُؤَالٌ		
طَرِيقٌ		
مَكْتَبٌ		
نَظْرَةٌ		
جِهَازٌ		
سِبَاقٌ		
صُورَةٌ		
لِقَاءٌ		
مَتَحَفٌ		
لَوْحَةٌ		
كَلِمَةٌ		
حَرَكَةٌ		
مِسَاحَةٌ		
شَجَرَةٌ		
رِسَالَةٌ		
مِصْبَعٌ		
بُخَارٌ		
جَمَادٌ		
أَزْهَارٌ		
مِعْطَفٌ		
مِنْقَارٌ		
عُنُقُودٌ		
عُطُورٌ		
عَجِينٌ		
قِشْرَةٌ		
صَقِيعٌ		
مِنْطَادٌ		
رُمَانٌ		
تِمْسَاحٌ		
لَيْمُونٌ		
رُغْنَفَةٌ		
مِرْوَحَةٌ		
فُقَاعَةٌ		
مُنْحَدَرٌ		
مِدْقَاةٌ		

ورقة إجابة اختبار المصفوفات المتتابعة الملون 1 "جون رافن"

() المنطقة () الرقم ()

ورقة إجابة المصفوفات المتتابعة الملون

الاسم:	التاريخ: شهر / سنة	الصف:	الدرجة الكلية
المواضع: 1 - آخر	التاريخ: ٢٠١٠ /	الصف:	الدرجة الكلية

المصفوفة ب					
٦	٥	٤	٣	٢	١
					ب ١
					ب ٢
					ب ٣
					ب ٤
					ب ٥
					ب ٦
					ب ٧
					ب ٨
					ب ٩
					ب ١٠
					ب ١١
					ب ١٢

المصفوفة أ ب					
٦	٥	٤	٣	٢	١
					أ ب ١
					أ ب ٢
					أ ب ٣
					أ ب ٤
					أ ب ٥
					أ ب ٦
					أ ب ٧
					أ ب ٨
					أ ب ٩
					أ ب ١٠
					أ ب ١١
					أ ب ١٢

المصفوفة أ					
٦	٥	٤	٣	٢	١
					أ ١
					أ ٢
					أ ٣
					أ ٤
					أ ٥
					أ ٦
					أ ٧
					أ ٨
					أ ٩
					أ ١٠
					أ ١١
					أ ١٢

الدرجة الكلية	مجموع ب	مجموع أ ب	مجموع أ

33



