الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس المدرسي

مستوى المعالجة الصوتية لدى عينة من تلاميذ الإبتدائي المصابين بإضطراب تعلم القراءة

(دراسة ميدانية وصفية على عينة من التلاميذ بإبتدائيتي أحمد بالمنور – تقرت– وإبتدائية صالحي عمارة – الوادي–)

مذكرة مكملة نيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب (ة):
- عزيزة خميس
- مروة واسع

إشراف الأستاذ الدكتور:
إسماعيل العيس

نوقشت وأجيزت بتاريخ: 2021/06/16

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الأستاذ(ة): د/ حمامة عمار	**(أستاذ محاضر أ –جامعة الشهيد حمه الأخضر–الوادي)**	**رئيسا**
الأستاذ(ة): د/ جعلاب محمد الصالح	**(أستاذ محاضر ب –جامعة الشهيد حمه الأخضر–الوادي)**	**مناقشا**

السنة الجامعية: 2021/2020

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس المدرسي

مستوى المعالجة الصوتية لدى عينة من تلاميذ الإبتدائي المصابين بإضطراب تعلم القراءة

(دراسة ميدانية وصفية على عينة من التلاميذ بإبتدائيتي أحمد بالمنور – تقرت– وإبتدائية صالحي عمارة – الوادي–)

مذكرة مكملة نيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب (ة):
- عزيزة خميس
- مروة واسع

إشراف الأستاذ الدكتور:
إسماعيل العيس

نوقشت وأجيزت بتاريخ: 2021/06/16

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الأستاذ(ة): د/ حمامة عمار	**(أستاذ محاضر أ –جامعة الشهيد حمه الأخضر–الوادي)**	**رئيسا**
الأستاذ(ة): د/ جعلاب محمد الصالح	**(أستاذ محاضر ب –جامعة الشهيد حمه الأخضر–الوادي)**	**مناقشا**

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وعرفان

نشكر الله عز وجل على توفيقه لنا لإتمام هذا العمل العلمي، ونتقدم بالإحترام والتقدير لمدير جامعة الشهيد حمة لخضر–الوادي الأستاذ الدكتور: عمر فرحاتي وأتقدم بالشكر والتقدير للدكتور المشرف: الأستاذ الدكتور لعيس إسماعيل: والذي لم يبخل علينا بمساعدته وتوجيهاته، كما أتقدم بالشكر إلى كافة أساتذة علم النفس.

كما لا ننسى كافة المؤطرين والأساتذة والإداريين ولكل من المدرستين الإبتدائيتين: (إبتدائية أحمد بن لمنور بالحي الإجتماعي –الزاوية العابدية – ولاية تقرت، وإبتدائية صالحي عمارة بدائر الرقيبة–ولاية الوادي) وإلى كل من أسرة واسع وأسرة خميس وأسرة عيساني وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد.

وإلى كل هؤلاء تحية شكر وعرفان

عزيزة – مروة

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن مستوى المعالجة الصوتية لدى عينة من التلاميذ المصابين بإضطراب تعلم القراءة، والكشف عن الفروق في إختبار القراءة وحذف الأصوات وتعويض الأصوات ودمج الكلمات لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة إبتدائي سواء منهم التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة، وتلبية لذالك تم الإعتماد على المنهج الوصفي بإستخدام المقارنة والإرتباط، وتكونت عينة الدراسة من:(68) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة والرابعة إبتدائي حيث تم إختيارهم بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة، وتم الإعتماد في أداة جمع البيانات على الإختبارات الآتية:(إختبار قراءة عدد الكلمات الصحيحة، إختبار القراءة في دقيقة، إختبار الوعي الفونولوجي:(الحذف، الدمج والتعويض)، إختيار المعالجة الخطية الكتابية)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لهم بالأساليب الإحصائية المناسبة، والتحليل الإحصائي لإختيار فرضيات الدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الأتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إختيار القدرة على القراءة وحذف الأصوات وتعويض الأصوات بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة إبتدائي، بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في إختيار دمج الكلمات، وفي ضوء ما خلُصت به الدراسة تم توجيه مجموعة من التوصيات والإقتراحات لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وأولياء أمور التلاميذ بالإضافة إلى المنظومة التربوية.

الكلمات المفتاحية: المعالجة الصوتية، تلاميذ السنة الثالثة والرابعة إبتدائي المصابين بإضطراب تعلم القراءة.

ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:

Résumé

Cette étude vise à faire la lumière sur le traitement phonologique sur un échantillon d'élèves de troisième et de quatrième année primaire atteints d'anomalies au niveau de l'apprentissage en lecture et sur les différences dans les tests de lecture, la suppression des sons, leur remplacement et leur combinaison. Cet échantillon touche 68 élèves normaux en lecture ainsi que ceux ayant des difficultés dans cette activité choisis d'une manière aléatoire simple. Nous avons opté pour la méthode descriptive utilisant la comparaison. Pour la récolte des données, nous avons utilisé comme outil les tests suivants : le test de lecture du nombre de mots corrects, le test de lecture en une minute, le test de la conscience phonologique (la suppression, la combinaison, le remplacement), le test du traitement scriptural). Nous nous sommes assurées des caractéristiques psychométriques grâce aux procédés statistiques et l'analyse statistique correspondant aux hypothèses choisies. Notre étude nous a permis d'aboutir aux résultats suivants : l'existence de différences à signification statistique dans le test de la capacité de lecture, la suppression de sons et leur remplacement entre les élèves normaux en lecture et ceux qui ont des difficultés dans ce domaine. Cependant, il n'existe pas de différences à signification statistique entre ces deux catégories d'élèves à travers le test de combinaison des sons conséquemment à cette recherche, nous avons conclu par des recommandations et des propositions adressées aux enseignants, aux parents d'élèves de troisième et de quatrième année primaire et aux différents acteurs du système éducatif dans son ensemble.

Les mots clés : le traitement phonologique – les élèves de troisième et de quatrième année primaire atteints d'anomalies dans l'apprentissage de la lecture.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان	أ
الملخص باللغة العربية	ب
الملخص باللغة الفرنسية	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ط
فهرس الأشكال	ي
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول : مشكلات الدراسة وإعتباراتها	
1- مشكلة الدراسة	4
2- تساؤلات الدراسة	5
3- فرضيات الدراسة	5
4- أهداف الدراسة	6

5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	6
6-حدود الدراسة	7
7- الدراسات السابقة	7
الفصل الثاني : القراءة وصعوبة تعلمها	
1- مفهوم القراءة	12
2- القراءة وصعوبات القراءة	12
2-1- مفهوم صعوبة القراءة	12
2-2-أنواع العسر القرائي	14
3- أشكال صعوبة القراءة الجهرية	17
الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي	
1. الوعي الفونولوجي	22
1-1. مفهوم الوعي الفونولوجي	22
1-2. مستويات الوعي الفونولوجي	23
1-3. مراحل تطور الوعي الفونولوجي	23
1-3-1- المرحلة الغير واعية	23
1-3-2- المرحلة الواعية	24

1-4- الإنتقال من المقطع إلى الفونيم	25
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية	
تمهيد	29
1- المنهج المتبع	29
2- الدراسة الإستطلاعية	30
1.2. وصف عينة الدراسة الإستطلاعية	30
2.2. أهداف الدراسة الإستطلاعية	31
3.2. أداة جمع البيانات	31
4.2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	35
3. الدراسة الأساسية:	35
1.3. وصف عينة الدراسة الأساسية	35
2.3. إجراءات الدراسة الأساسية	35
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	36
خلاصة الفصل	36

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات	
تمهيد	38
1. عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة	38
1-1- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الأولى	38
1-2- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثانية	40
1-3- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة	41
1-4- عرض وتحليل وتفسير نتيجة الفرضية الرابعة	43
خلاصة الفصل	44
خلاصة عامة وإقتراحات الدراسة	45
قائمة المراجع	47
قائمة الملاحق	50

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح وصف عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث متغير العمر.	**30**
02	جدول يوضح وصف عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث متغير المستوى التعليمي.	**31**
03	جدول يوضح نتيجة إختيار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات.	**38**
04	جدول يوضح نتيجة إختيار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لحدف الأصوات.	**40**
05	جدول يوضح نتيجة إختيار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لدمج الأصوات.	**42**
06	جدول يوضح نتيجة إختيار(ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لتعويض الأصوات.	**43**

جدول الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	ملحق يوضح إختبار قراءة عدد الكلمات الصحيحة	**51**
02	ملحق يوضح إختبار القراءة في دقيقة	**52**
03	ملحق يوضح إختبار الوعي الفونولوجي (الحذف، الدمج، التعويض)	**53**
04	ملحق يوضح إختبار المعالجة الخطية الكتابية(تقطيع السلاسل والكلمات)	**54**

جدول الأشكال

الرقم	رقم الشكل	الصفحة
01	مخطط يوضح الفرق بين القدرات الايبوفونولوجية والقدرات الميتافونولوجية	**25**

مقدمة

أعطيت للقراءة في جميع العلوم أهمية بالغة لما تحتويه من فوائد في حياة الإنسان العملية والعلمية حيث أنها توصله في الأخير للحصول على مكانة قيمة في مجتمعه فلا نتصور أي تقدم من دونها. فالقراءة هي إحدى وسائل الاستقلالية الاجتماعية، إلا أنه قد يعاني الفرد من مشاكل تمنعه من تعلم القراءة نذكر منها هنا عسر القراءة المصنف عالميا في إطار اظطرابات اللغة الشفاهية والمكتوبة. ويرى(القمش والجوادلة 2012) أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا بحيث أن 60 % إلى 70 % من الأطفال المسجلين في برنامج ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة.

ومن خلال بحثنا هذا حاولنا فهم أهم الصعوبات التي يعاني منها الأطفال المصابين بهذا الاضطراب من خلال تسليط الضوء على العمليات المعرفية التي لا يمكن أن تتم القراءة من دونها ألا وهي الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية إذ بينت معظم الدراسات الحديثة في هذا المجال أهمية هاتين العمليتين في القراءة. وهو مادفعنا إلى التفكير حول العلاقة الموجودة بين الوعي الفونولوجي وسرعة التسمية والقراءة عند المصابين بعسر القراءة.

وقد قسمنا بحثنا إلى جانبين:

جانب نظري: حاولنا من خلاله التطرق لمختلف العمليات المعرفية ولقد احتوى على عدة فصول جاءت كما يلي:

في الفصل الأول: يشتمل على عسر القراءة وتناولنا فيه أهم المفاهيم الخاصة بهذه العملية وأهم العوامل المؤدية إليه.

الفصل الثاني: فتناولنا فيه عنصر آخر وهو الوعي الفونولوجي الذي يتضمن بدوره المفاهيم الخاصة وأهم مستوياته.

وفي الفصل الثالث: تطرقنا إلى الوعي الفونولوجي حيث تناولنا فيه أهم المفاهيم.

الجانب التطبيقي: الذي هدفنا منه إلى إختبار فرضيات الدراسة فلقد إحتوى على عدة فصول.

الفصل الرابع: تناولنا فيه الإطار المنهجي الذي يتضمن الدراسة الإستطلاعية، منهج البحث، عينة البجث، أدوات البحث، مكان وزمان إجراء البحث.

الفصل الخامس: قمنا فيه بعرض النتائج والتحليل الإحصائي الخاصة بالدراسة، استنتاج عام وخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وإعتباراتها

1-مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4-أهداف الدراسة

5-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

6- حدود الدراسة

7-الدراسات السابقة

1. مشكلة الدراسة:

إن مشكلة إنتشار عسر القراءة في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الطور الإبتدائي في تزايد وإستمرار بالرغم من توفير التعلم المكثف للقراءة والتي تعد مفتاح التعلم المدرسي لكل تلميذ وهذا مأكده عدد من الباحثين أن أطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يشكلون 20% من الأطفال المتمدرسين(IMZIAM 1998). ويبرز الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع معدلات انتشار صعوبات القراءة بنحو يقدر من أربع حالات من كل خمس حالات من صعوبات التعلم وأن معدل شيوع صعوبات القراءة تقدر حوالي 4% من الأطفال المتمدرسين في الولايات المتحدة الأمريكية (المطيري،2008). وبما أن كل النشاطات البيداغوجية الأخرى تعتمد على القراءة التي هي أولى المهارات التي يتعلمها التلميذ عند دخوله المدرسة ورغم استعداده الكامل لتعلم القراءة وكذا اهتمام المختصين بهذ الجانب وتسخير الظروف الملائمة من أجل تعلمه القراءة السليمة نلاحظ جهل العاملين بالقطاع التربوي لأهمية وخصوصية عسر القراءة الأمر الذي دفعنا بنا إلى إختيار هذا الموضوع، حيث هدفت دراسة كيم (Kim ،2006) إلى التعرف على مساهمات التسمية لكل من التسمية السريعة والوعي الفونولوجي في الطلاقة والفهم القرائي. وفي دراسة (Kim ،2006) تكونت العينة من 123 طفل للصفوف الثاني والثالث إبتدائي، وأسفرت نتائج الدراسة على أن للوعي الفونولوجي دورا كبيرا في كل من: نسبة ودقة وفهم القراءة، بينما كان للتسمية السريعة دور فعال في طلاقة الفهم القرائي ويمكن وصف عسر القراءة بأنه صعوبة ملحوظة في إتقان المهارات اللغوية بما في ذلك المهارات التي تشمل التعرف على الكلمة والفهم المقروء، وتشير المعطيات المتوفرة الحالية إلى وجود ارتباطين الذاكرة العاملة مع الإنجازات التي تحققت خلال القراءة في سنوات تدريس القراءة، ودورها كجزء في تعلم المعالجة الفونولوجية المتصلة بتطور القراءة أكثر كونها عاملا عرضيا في حد ذاته.

من خلال الدراسات التي عرضناها سابقا، يثبت أن هناك علاقة بين التسمية السريعة والوعي الفونولوجي من جهة وقراءة الكلمات من جهة ثانية، غير أن دراستنا الحالية تركز على العلاقة بين هاذين العاملين: (التسمية السريعة والوعي الفونولوجي) و(قراءة الكلمات وشبه

الكلمات) وهو الأمر الذي لم يركز عليه الكثير من الدراسات السابقة خاصة على التلاميذ الناطقين باللغة العربية .

2. تساؤلات الدراسة:

من هنا جاءت تساؤلات البحث كالتالي :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لحذف الأصوات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لدمج الأصوات؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لتعويض الأصوات؟

3. فرضيات الدراسة :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات،
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لحذف الأصوات،
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لدمج الأصوات،
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لتعويض الأصوات.

4. أهداف الدراسة:

لكل بحث علمي عدة أهداف يصبو إليها ومن بين ماتهدف إليه الدراسة:

- تسليط الضوء على فئة التلاميذ الذين يعانون من إضطراب تعلم القراءة،
- محاولة إظهار التداخل الموجود بين كل من الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة أثناء عملية القراءة لدى عسيري القراءة،
- محاولة إظهار أن كل الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة،
- التحقق من تمتع هذا الإختبار بعد تطبيقه على العينة بدلالات ثبات تتفق مع خصائص الاختبار الجيد،
- التحقق من تمتع هذا الإختبار للكشف عن عسر القراءة بعد التطبيق على عينة التقنين بدلالات صدق تتفق مع خصائص الإختبار الجيد،
- الإجابة على إشكالية وتساؤلات الدراسة،
- تصميم إختبار للكشف عن عسر القراءة الموجه لأطفال المرحلة الإبتدائية للسنة الرابعة والثالثة إبتدائي.

5. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

القراءة: هي قدرة الطفل المتمدرس منذ 04 سنوات على تحويل الرموز المكتوبة إلى كلمات منطوقة والتعرف عليها وفهمها والتمييز بينها وتقاس عن طريق إختبار أعده: الدكتور العيس إسماعيل (2015) على ثلاث مستويات: القدرة على القراءة(المتداولة والغير متداولة)، شبه الكلمات.

عسر القراءة: هو اضطراب نوعي لتعلم القراءة، يظهر عند الأطفال المتمدرسين، لا يعانون من أي نقص حواسي، وذي ذكاء عادي ولا يجدون مشاكل في المواد الشفهية وعسر القراءة ذو منشأ عصبي.

الوعي الفونولوجي: هو القدرة على إدراك الأصوات اللغوية ومعرفة أماكن إنتاجها وكيفية تشكيل هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات والألفاظ مع القدرة على إدراك التشابه والإختلاف فيما بينها ومعرفة أن الأصوات اللغوية يمكن معرفتها عن طريق رموز كتابية أي تحويل الفونيم إلى جرافيكي.

التسمية السريعة : هي مؤشر مهم للقراءة بلغات مختلفة وقد تلعب دورا أكثر أهمية من الوعي الصوتي في التنبؤ بإجادة القراءة في تهجئة شفافة، وتتميز بالإنتظام العالي للحروف المراسلات من دونها. تعتبر أيضا مؤشر السرعة القراءة في جميع اللغات المدروسة.

6. حدود الدراسة:

1.6- الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة زمنيا في الفترة الممتدة من 2021/02/01 إلى 2021/05/18.

2.6- الحدود المكانية: تتحدد الدراسة مكانيا بإبتدائيتي: إبتدائية أحمد بن لمنور بالحي الإجتماعي الزاوية العابدية تقرت وإبتدائية صالحي عمارة دائرة الرقيبة ولاية الوادي.

3.6- الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بشريا من أطفال المرحلة الإبتدائية الذين تتمند أعمارهم بين 8 إلى 10 سنوات.

4.6- الحدود الموضوعية: تتحدد الدراسة موضوعيا بموضوع المعالجة الصوتية (العسر الفونولوجي وعسر القراءة والمعالجة الخطية الكتابية)

الدراسات السابقة :

دراسة قام بها كل من (Taibah, Haynes 2011) على 4800 أطفال من مرحلة التمهيدي إلى الصف الثالث إبتدائي بهدف التعرف على إرتباط الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة والذاكرة الفونولوجية بمهارات التهجئة والطلاقة في قراءة النصوص وقراءة الكلمات الغير حقيقية في اللغة العربية.

إحتوت العينة على 273 طفل وطفلة وقد أظهرت النتائج أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن أقل من سابقاتها (الوعي بالأصوات) ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبأ بإزدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياتها في الصف الثالث إبتدائي.

أما دراسة أبو الديار (2010) فأستهدفت الكشف عن العوامل الفونولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن إظطرابات القراءة والكتابة وتكونت عينة الدراسة من 200 من تلاميذ المرحلة الإبتدائية بواقع 100 من الذكور بمتوسط أعمار(9,36 ± 3,27) سنة، 100 من الإناث بمتوسط أعمار(9,010 ± 2,08) سنة، وطبق اختبار الوعي الفونولوجي وإختبار التسمية للأشكال والحروف، وإختبار الفهم القرائي وإختبار الرسم الكتابي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود إرتباط سالب دال.

حسب دراسات(Roberge, Dubois, 2010) فإن عسر القراءة الفونولوجي يصاب بإضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي وصعوبات في استراتيجيات لقراءة أشباه الكلمات.

إحصائيات بين اختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال وبين الفهم القرائي والرسم الكتابي لدى عينة الذكور والإناث كما لوحظ إرتباط موجب بين حذف المقاطع وتكرار الكلمات غير الحقيقية ودقة قراءة الكلمات الغير حقيقية)

وبين الفهم القرائي و الرسم الكتابي وتبين فروق ذات دلالة احصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا، وغير المضطربين قرائيا وكتابيا من الذكور والإناث كل مجموعة على حدى في: (اختبار التسمية السريعة للأشكال، وإختبار التسمية السريعة للحروف) في إتجاه المضطربين قرائيا وكتابيا، كما لوحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المضطربين قرائيا وكتابيا. وغير المضطربين قرائيا وكتابيا في (إختبار حذف المقاطع وإختبار تكرار الكلمات الغير حقيقية. إختبار دقة قراءة الكلمات الغير حقيقية) في إتجاه الغير مضطربين قرائيا وكتابيا. كما بينت نتائج الدراسة أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبأ بإضطرابات القراءة لدى الذكور هي (دقة قراءة الكلمات الغير حقيقية والتسمية السريعة للحروف) مما يؤكد وجهة نظر نظرية الخلل

المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث على عكس ذلك حيث بينت نتائج الإنحدار أن إختبار دمج الأصوات هو الإختبار الوحيد المتنبئ بإضطرابات القراءة وهذا مايتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي ولوحظ أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبأ بإضطرابات الكتابة لذى الذكور هي (دقة قراءة الكلمات الغير حقيقية والتسمية السريعة للحروف) مما يؤكد نظرية الخلل المزدوج. وجاءت نتيجة الاناث عكس ذلك حيث بينت نتائج الانحدار أن (حذف المقاطع، ودقة قراءة الكلمات الغير حقيقية) تنشأ بإضطرابات الكتابة وهذا يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي.

كما أجرى أبو الديار (2010) دراسة أخرى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الوعي الفونولوجي والطلاقة في الفهم القرائي وتكونت عينة الدراسة من (212) من طلاب المرحلة الإبتدائية من الصفوف (5–2) بواقع (106) من الذكور بمتوسط أعمار (8,88 ± 1,34) سنة، (106) من الإناث بمتوسط أعمار (8,85 ± 1,27) سنة، وطبق إختبار الوعي الفونولوجي وإختبار الطلاقة في الفهم القرائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب دال احصائيا بين إختبار التسمية السريعة للحروف والأشكال والفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية. كما تبين وجود إرتباط موجب دال إحصائيا بين مقاييس(حذف المقاطع وتكرار الكلمات الغير حقيقية، ودقة قراءة الكلمات الغير حقيقية) وبين الفهم القرائي لدى عينة الذكور والإناث والعينة الكلية، كما أسفرت النتائج أن الذكور أكثر استغراقا للوقت في إختبار التسمية السريعة للأشكال وإختبار التسمية السريعة للحروف مقارنة بالإناث ولوحظ أن الذكور أكثر أداءا على إختبار تكرار الكلمات الغير حقيقية، كما لوحظ أن الإناث أكثر أداءا في الفهم القرائي من الذكور وتبين عدم وجود جوهرية بين الذكور والإناث في كل من إختبار حذف المقاطع، وإختبار دقة قراءة الكلمات الغير حقيقية) كما لوحظ أن ذوي صعوبات الفهم القرائي أكثر إستغراق للوقت على إختبار التسمية السريعة للأشكال، وإختبار التسمية السريعة للحروف) مقارنة بالعاديين (متوسط ذوي صعوبات الفهم القرائي أعلى) بينما لوحظ وجود فروق دالة في متوسط درجات (اختبار حذف المقاطع و إختبار تكرار الكلمات الغير الحقيقية، وإختبار دقة قراءة الكلمات الغير حقيقية) بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين في الفهم القرائي (متوسط العاديين أعلى).

أما دراسة سوكينا واخريين فقد استهدفت تعرف منها مهام الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة لدى عينة من ذوي اضطرابات الكتابة والاملاء وتكونت عينة الدراسة من 30 طفلا برتغاليا من ذوي اضطرابات الكتابة والإملاء، ومثلهم من الأطفال العاديين تراوحت أعمارهم بين 9-11 وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال من ذوي الإضطرابات لديهم ضعف فونولوجي يكشف عنه خلل نمائي في الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة.

الفصل الثاني: القراءة وصعوبة تعلمها

1-مفهوم القراءة

2-صعوبة تعلم القراءة ومظاهرها (مفهوم، أنواع، أشكال)

1-مفهوم القراءة :

يعتمد التلميذ إعتامدت مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية فهي تعتبر مدخل التعلم لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهدا لتلقينها لتلاميذه وهي لا تعدو أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير، إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى (محمد ع. 1998، ص 61) ولقد شكلت القراءة موضوع بحث وإهتمام العديد من الباحثين ندكر منهم: (Plaza M. 1999) يرى أن عملية القراءة هي إكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف والحركات لإنتاج وحدات مقطعية، كما أن عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا.

ويعرف كل من (Leyboertj et Algeria j 1997) أن عملية القراءة هي نشاط معقد يتطلب تدخل عدة ميكانيزمات للمعالجة هي: التعرف على الكلمة، معرفة الكلمات، التعرف على المعاني والإدماج التركيبي والدلالي.

أما أجو رياجير: يعرف القراءة على أنها عملية لا تتمثل فقط في إدراك الحروف أو فهم معنى الكلمة، بل هي كل من عمليتي التحليل والتركيب التي تعطي معنى لشكل جديد من التعبير اللساني وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت عمليتا التحليل والتركيب ممكنتين (MECHELLI R. Bourcier A, 1985, P48)

2-القراءة وصعوبة القراءة:

2-1-مفهوم صعوبة القراءة:

عرف كاتش الديسلكسيا سنة 1989 على أنها إضطراب لغوي نمائي يشتمل على صعوبات محددة في معالجة المدخلات الصوتية فيكون موجود منذ الولادة ويستمر حتى المراحل اللاحقة من العمر ويكون على شكل صعوبات في النظام الصوتي تتمثل في عدم القدرة على الترميز والإسترجاع وإستعمال الأنظمة الصوتية الرمزية من الذاكرة والتي تظهر في الكلام وعدم الوعي اللغوي الصوتي.

تعريف الجمعية البريطانية لصعوبات القراءة (1989) على أنها صعوبة في التعلم دات منشأ تكويني في جوانب اللغة وخاصة في مجال القراءة والتهجئة والكتابة أو في بعضها وقد تكون مصحوبة بصعوبات في الحساب، وتتضمن بشكل خاص بإتقان اللغة المكتوبة وإستعمالها بالرغم من أنها قد تصيب اللغة الشفوية بدرجة معينة.

أما طومسون (1990) فيرى أن عسر القراءة صعوبة حادة في شكل اللغة المكتوبة لا يعتمد على الذكاء ولا ترجع إلى أسباب ثقافية وإنفعالية، وتتصف بإكتساب لمستوى القراءة والكتابة والتهجئة يقع تحت المستوى المتوقع نسبة إلى مستوى ذكاء الطفل وعمره الزمني، وهي ذات طبيعة معرفية تؤثر على المهارات اللغوية التي تتصل بالشكل الكتابي وخاصة الرموز البصرية اللفظية والذاكرة القصيرة ونظام الإدراك والتتابع.

ويعرفها كل من آرون وجوشي سنة (1992) بأنها حالة يواجه فيها التلميذ صعوبة بالغة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثل الكلمات، وهذا يعني أن من لديه صعوبات القراءة لا يستطيع قراءة الكلمة المكتوبة بسهولة، وهذا الضعف في نطق الكلمة المكتوبة بسرعة وسهولة يعيق عملية القراءة.

كما وضعت جمعية أورتون تعريفا رسميا للعسر القرائي عام 1994 وتبنى المعهد الوطني للصحة هذا التعريف، يعتبر العسر القرائي أحد مظاهر صعوبات التعلم، وهو إظطراب خاص باللغة ذو أصل بنيوي ويتصف بخصائص هي: صعوبة في ترجمة الكلمات (حل رموزها) مما يعكس غالبا قدرات غير كافية في معالجة الأصوات، وهذه الصعوبات غير مقبولة عادة مقارنة بالعمر وبالقدات المعرفية والأكاديمية الأخرى، وهي غير ناتجة عن إعاقة في النمو أو إعاقة حسية، ويظهر العسر القرائي على شكل صعوبات مختلفة متعلقة بأشكال اللغة بالإضافة إلى مشكلات في القراءة ومشكلة واضحة في إكتساب الإتقان في الكتابة والتهجئة (NCLD 1996)

يعرف ريدلبون سنة (1995) العسر القرائي بأنه إضطراب يستند إلى اللغة وهو بنيوي المنشأ يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة، ويعكس دائما تجهيز فونولوجي ناقص، هذه الصعوبات في فك شيفرة الكلمة المفردة غير متوقعة في أغلب الأحيان في علاقتها بالعمر الزمني والقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للعجز النمائي المعمم أو الإضطراب الحسي.

2-2-أنواع العسر القرائي :

أ-**الديسلكسيا التطورية في ظل نموذج " مزدوج الطرق** " يسمح نموذج " مزدوج الطرق" بطرح ثلاث أنواع للديسلكسيا ومتمثلة في: الديسلكسيا التطورية السطحية، الديسلكسيا التطورية العميقة، الديسلكسيا التطورية الفونولوجية.

ب-الديسلكسيا التطورية السطحية :

تم تحديديها من طرف كولتير وزملائه، حيث قام هؤلاء العلماء بعرض الحالة (.C.D) التي سجلة ذكاء (Q/P =101 , Q/V = 105) والبالغة من العمر 15 سنة ومن القراءة لديها 10 سنوات أثناء القراءة بصوت مرتفع فإن الحالة تظهر أخطاء في الإنتظامية عند مواجهة كلمات غير منتظمة ('bear 'beer) وأخطاء بصرية على الكلمات المعروفة وأشباه الكلمات، أيضا الحالة(.C.D) صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة فونولوجيا des homophones، عرض جولاندري وسنولينج (1991) حالة الفتاة (.J. AS) البالغة من العمر 22 سنة، وقدر عمر القراءة عندها بحوالي 12 سنة حيث كانت تقرأ أشباه الكلمات والكلمات المنتظمة بشكل جيد، وبالمقابل تقرأ الكلمات الغير منتظمة بصعوبة بالغة (hier 'here') كما تعرض (.J.A.S) صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة فونولوجيا، وأقترح العالمان أن هذه الأخطاء ترجع إلى الصعوبة في إنشاء تمثيل فوتوغرافي ثابت للكلمات وحسبهما فإن هذه الصعوبة تعزى إلى عجز في الذاكرة البصرية قصيرة الأمد، لأن (J.A.S) لديها نتائج في إختبارات الذاكرة البصرية قصيرة الأمد والذاكرة طويلة الأمد، لأن (J.A.S) لديها نتائج في إختبارات الذاكرة البصرية موافقة لنتائج تلاميذ (7 سنوات) أيضا قدم كاستر و كولتير (1993) حالة التلميذ (M.I) البالغ من العمر (10 سنوات) بذكاء عالي (Q/P , Q/V = 130 =142) ومستوى القراءة لديه تسع (09) سنوات، حيث لا يظهر أي صعوبة في قراءة أشباه الكلمات والكلمات المنتظمة، وبالمقابل يقرأ الكلمات الغير منتظمة بصعوبة بالغة، ويفهم الكلمات المتماثلة فونولوجيا بشكل سيئ، هكذا فإن أداءاته في الإختبارات الميثافونولوجية للتعرف على القوافي وإكتشاف الخطأ كانت عادية. خلافا للحالة (J.A.S) فإن (M.I) لا يعرض أي صعوبة على مستوى الذاكرة البصرية.

ج-الديسلكسيا التطورية العميقة :

تم وصف هذا النوع من طرف جونسون (1983) حيث عرضت حالة المرأة (.C.R)، وعمر القراءة لديها يساوي ست (06) سنوات، حيث تعرض صعوبة في قراءة أشباه الكلمات والكلمات أيضا، الأخطاء المرتكبة في القراءة هي بصرية، وثم ملاحظة بعض الأخطاء الدلالية (5 كلمات من مجموعة مدونة " 400 كلمة") ما يلاحظ هو أن الأخطاء الدلالية التي تميز غالبا الديسلكسيا العميقة هي بكمية ضعيفة وبالتالي فإننا لا نستطيع أن نصنف بهذه المصطلحات اضطراب القراءة للحالة(.C.R)، وحديثا قام استيوار بعرض الحالة (j-k) البالغة من العمر (13) ثلاثة عشر سنة، وعمر اكتساب القراءة لديها مقدر بست سنوات وشهرين (6,2 سنة) ودرجة دكاء منخفض (QLV=54, QIP=49 ; WISC-R) حيث لم تتمكن من قراءة أي كلمة من دون معنى، ولديها قراءة سيئة للكلمات، 17% من الأخطاء كانت بصرية (brich ‘ bird’) 30% من الأخطاء هي إشتقاقية (cloveloly ‘love’)، و20% من الأخطاء هي دلالية (comle ‘bruch’, boy ‘man’) و(Stuart, houward 1996)، وبالموازاة فإن(k-j-) تظهر عجز في الميتافونولوجيا للذاكرة اللفظية قصيرة الأمد، ولديها معرفة جد محدودة للحروف الابجدية، وبخلاف الحالة (C-R-) المعروضة من قبل جونسون فإن معدل الأخطاء الدلالية المجسدة من قبل(k- j-) يقترب من الأخطاء الملاحظة عند الراشدين ذوي الديسلكسيا المكتسبة من هذا النوع (أنظر Mccarthyet Warrington,1993)، مقارنة بمعدل الأخطاء عند القراء العاديين ذوي سن (6-7) سنوات (أنظر Seymour et elder,1986) الضعف في الذكاء يقود إلى فحص الخاصية النوعية لاضطراب القراءة المعروض من قبل (j-k-) وفي سنة (1985) وصف سيغل حالة الطفل 7 سنوات (.K.T) ذو الذكاء المرتفع (Wise; Q/P =98 , Q/V = 78) مقارنة بالحالة (K.j) أين كان سن إكتساب القراءة 6 سنوات، وهو غير قادر على قراءة الكلمات من دون معنى، ويحقق أخطاء بصرية، شفافية، وأخطاء دلالية بأعداد كبيرة مقارنة بـ 64 من القراء العاديين من (6-8 سنوات) بالإضافة إلى أن (K.T) قادر على تسمية الحروف الأبجدية مقارنة بالحالة (K.T).

د- الديسلكسيا التطورية الفونولوجية

يتميز هذا النوع عن السابق بغياب الأخطاء الدلالية، وتبقى الصعوبة في قراءة أشباه الكلمات، والمترجمة من خلال القدرة على إستعمال التوافقات حروف، أصوات أو بالأحرى رواسم- فونيمات حيث تمت الإشارة إلى العديد من الأطفال والراشدين ذوي الديسلكسيا التطورية الفونولوجية في الأدبيات (Compbell et Butter Worth, 1985 ; Seymour et McGreogor, 1984 Snouling et Hulme, 1989 ; Temple et Marchall, 1983) ولشرح هذا النوع سنتطرق إلى حالة (S.P) المعروضة من قبل بروم ودوكتر (Broom et Doctor, 1996) البالغة من العمر إحدى عشر (11) سنة وعمر القراءة ثماني سنوات ونصف، بحيث تنجز أحيانا بعض الأخطاء البصرية ('cling ' clinic)، ولكن ليس لديها أي صعوبة في فهم الكلمات المتماثلة فونيميا، وتبقى صعوبات الطفل أساسا في قراءة الكلمات بدون معنى وكذا الإستعمال السيئ للروسمية الفونيمية.

أهتم العديد من العلماء بالتمييز بين الديسلكسيا الفونولوجية والسطحية حيث تمتاز الأولى بصعوبات في مستوى الوعي الفونولوجي من خلال صعوبات في " MCT اللفظية " وصعوبة إنتقائية في قراءة الكلمات من دون معنى في حيث أن قراءة الكلمات المنتظمة والشاذة محتفظ بها تقريبا (Compbell et Butter Worth, 1985 ; Temple et Marchall, 1983 ; Valdois, 1983 ; Howard et Best, 1996) ويصاحب هذا النوع صعوبة في الإملاء dysorthographies في نفس النمط (Compbell et Butter Worth, 1985) في حين أن الديسلكسيا السطحية تمتاز بصعوبة في قراءة الكلمات الغير منتظمة، بنزعة تنظيمية régularisation، في حين أن قراءة الكلمات وأشباه الكلمات محتفظ به: (Holmes 1978 ; Goulandris et Snowling 1991 ; Castles et coltheart, 1996 ; Valdois,1996) الإحتفاظ بالتمثيلات الأوتوغرافية للكلمات في الذاكرة ويصاحب هذا النوع عامة صعوبة في الإملاء من نفس النمط، مع ميل لتحقيق إنتاجات فونولوجية محتملة (Martines et Naldois,1999) وتتفق العديد من الدراسات على عدم إصابة الوعي الفونولوجي عند هؤلاء الأفراد (Castles et Coltheart,1996 ; Romani et Stringes1994, temple, 1997 ; Valdois, 1993) إلا أنه يبدو أن غياب العجز على

مستوى الوعي الفونولوجي معمم عند مجمل الأفراد الذين يعرضون الديسلكسيا السطحية (Gaulandriset, Snowling 1991) و نشير أن اللفضية MCT محتفظ بها في هذا النوع (Romani et Stringer,1994) ويقر بعض الباحثين أن الشكل المحض للديسلكسيا الفونولوجية من جهة والسطحية من جهة أخرى قليل جدا، وفي أغلب الحالات يعرض الأفراد الديسلكسيا المختلطة(Mains et Al ; 1996 ;Castles et Coltheart,1993)، وأضاف ستانوفيش وزملاؤه (1997) أن هناك صعوبة في عزل الديسلكسيا السطحية.

3-أشكال صعوبات القراءة الجهرية:

من الصعوبات الشائعة في القراءة الجهرية:

1. النطق المعكوس والحروف المعكوسة وفقدان مكان الكلمة وإستعمال الأصابع أثناء القراءة، وحذف بعض الحروف أو كلمات وإضافة حروف أو كلمات أثناء القراءة، والخطأ في فحص الكلمة بإنتظام من اليمين إلى اليسار.
2. عدم القدرة على تعرف الكلمة والعجز عن عن تحليلها، والعجز عن تمييز الحروف المختلفة والكلمات المتشابهة في الشكل والخطأ في قراءة جزء أو أجزاء من الكلمة مما يؤدي إلى تغيير معناها وقد يكون في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها والخطأ في ترتيب أجزاء الكلمة (الملا، 1985، 130) كما ان 16% من الاخطاء تعرف الكلمة ترجع الى تشابه في صور الكلمات، وان 18% منها ترجع الى تماثل الحرف الاول، و 10% ترجع الى تماثل الحرف الاخير (عيسى، 1996 ،70)
3. العجز عن فهم المقروء نتيجة لعدم فهم معاني الكلمات المقروءة (الملا، 1985) كما تقترح بودر سنة (1970) و(عبد الرحيم، 1998، 113) و(أخضر ،88،1993) ان هناك ثلاثة انواع لصعوبات القراءة:

أ. عيوب صوتية في اصوات الحروف، بحيث يعجز الطفل عن قراءة الكلمات، وبالتالي يعاني من عدم القدرة على التهجئة.

ب. عيوب في القدرة على ادراك الكلمات ككل فهم ينطقون الكلمات في كل مرة وكأنهم يواجهونها لأول مرة.

ت.قد تكون صعوبة في العيوب الصوتية وادراك الكلمات.

ويذكر (حجازي، 2000، 287) ان أبرز صعوبات القراءة الجهرية تشتمل على اخطاء التعرف مثل: اهمال حرف من الكلمة او كلمة من الجملة، إضافة كلمة إلى الجملة، قلب الاحرف في الكلمة، احلال وابدال حرف باخر في الكلمة، و خلل في نطق الكلمة، وتغيير موقع الكلمات وقراءة الكلمات بترتيب خاطئ في الجملة، و بطئ في التعرف الى الكلمات، والتردد امام الكلمات الغير مألوفة و صعوبة نطقها، القراءة كلمة كلمة، تجاهل التنقيط، ويضيف (الخطيب، 1986 ، 213) أن صعوبات القراءة الجهرية هي:

- التعثر في النطق والخلط في نطق الحروف، والاصوات القريبة والتكرار، واحلال كلمة محل اخرى بالتخمين واضافة كلمة غير موجودة او حذف كلمة موجودة، واغفال سطر كامل او سطور من النص، والقصور في فهم وتذكر المقروء، والقراءة البطيئة وحدد (كيرك وكلافنت، 1988، 271) انواع صعوبات القراءة على الشكل التالي:

✓ الحذف: حيث يميل الاطفلل الى حذف كلمة او جزء من الكلمة مثل (ذهبت الى المدرسة) يقرأها (ذهب الى المدرسة)، اي يحذف حرف التاء الادخال وهو ادخال كلمة او كلمات غير موجودة في النص.

✓ الابدال: وهو ابدال كلمة باخرى مثل (محمد طالب مجتهد) عوض (محمد طالب نشط).

✓ التكرار لكمات او الجمل الخاصة حين يصادف بعض الاطفال بكلمات لا يعرفونها.

✓ حذف او اضافة أصوات: فقد يحذف الطفل اصوات او يضيف اصوات للكلمة التي يقرؤها.

✓ الاخطاء العكسية: قد يميل الاطفال لقراءة الكلمة بطريقة عكسية مثل (سار) بدلا من (رأس).

✓ تغير مواقع الاحرف ضمن الكلمة الواحدة.

✓ القراءة السريعة او الغير صحيحة: يلجأ التلميذ الى قراءة بسرعة فتكثر في قراءته الاخطاء وخاصة اخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها.

- ✓ القراءة البطيئة وهي قراءة التلميذ للنص ببطئ حتى يتمكن من التعرف الى رموز الكلمة و قراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد به.
- ✓ القراءة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة اثناء القراءة مما يفقد الجملة معناها
- ✓ نقص الفهم، اذ يركز بعض الاطفال على تفسير رموز الكلمات ويعطون انتباه اقل للمعنى (Mercer1997).
- ✓ و صعوبات القراءة كما ذكرها (مذكور، 1992، 162) هي صعوبة الكلمات الجديدة.
- ✓ صعوبة في تعدد صور الحرف الواحد مثل عنب، ثعلب، شارع تشابه كثير من الحروف مثل (ج، ح، خ) و(ب، ت، ث) وتقارب الاصوات مثل (د، ت) و(س، ص)
- ✓ صعوبة في الاحرف التي تكتب ولاتنطق وتنطق ولا تكتب صعوبة في فهم المعنى.
- ✓ ابدال كلمة بدل كلمة أخرى أو حرف بدل آخر مثل (يعفو) فيقول (يفعو).
- ✓ الحذف وهو حذف حرف من الكلمة أو كلمة من الجملة عدم مراعاة علامات الترقيم وعدم فهم المقروء وهذه الصعوبات في القراءة قد تتطور وتظهر صعوبات جديدة أيضا (مصطفى، 1994، 77).

ويضيف موترو (Motro) أخطاء تعرف الكلمة إلى :

- أخطاء في الحروف المتحركة
- أخطاء في الحروف الساكنة
- عمليات قلب إتجاه الحروف
- إضافة أصوات غير موجودة أساسا
- حذف بعض الأصوات (جاي بوند وآخرون، 1984، 293)
- وضع كلمة مكان أخرى
- تكرار الكلمات
- إضافة كلمات غير موجودة في النص
- حذف كلمات غير موجودة في النص

- حذف كلمات من النص (مصطفى، 2001، 105)

ويضيف (القاسم، 2009، 123) بعض الصعوبات مثل:

- صعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة
- صعوبة تمييز الحروف المشددة عن غيرها
- صعوبة تمييز النون والتنوين
- صعوبة تمييز بين الهاء والتاء المربوطة والمبسوطة
- صعوبة تمييز همزات الوصل والقطع
- صعوبة في تتبع مكان الوصول في القراءة.

ويرى (أحمد إبراهيم ، 1997، 144) أن صعوبات القراءة الجهرية تشتمل:

- الخلط في لفظ الحروف المتشابهة في الشكل
- الخلط في ترتيب حروف بعض الكلمات
- عدم القدرة على تحديد لأماكن الصحيحة في الصفحات عند القراءة
- صعوبة في إدراك معاني الرموز المكتوبة
- قراءة كل كلمة على حدة وكثرة التوقفات وهذا لا يعطي المعنى السليم
- حذف أو إضافة أو إستبدال بعض الكلمات في الجمل المقروءة.

الفصل الثالث: الوعي الفونولوجي

1-الوعي الفونولوجي

1-1-مفهوم الوعي الفونولوجي

1-2-مستويات الوعي الفونولوجي

1-3-مراحل الوعي الفونولوجي

1-الوعي الفونولوجي

1-1- مفهوم الوعي الفونولوجي:

يعرف الوعي الفونولوجي حسب قاموس الأرطوفوني على انه القدرة على تحليل بنية أجزاء الكلمة و الوعي بوجود عدد من الفونيمات المتتابعة في تشكيل السلسة الكلامية Brian Fetal 2004,p60) كما يرى كارل و ديكسون Karl et Deksson , 1999) بأن الوعي الفونولوجي هو قدرة الطفل على تجزئة الحديث عامة او الكلمة على وجه الخصوص الى تلك الاصوات المتضمنة فيها الى جانب القدرة على التعامل مع تلك الاصوات (عبد الله م، 2007، ص135)

أما قومبر (Gombert J. 1990, p47)فيعرف الوعي الفونولوجي على انه القدرة على التعرف على المكونات الفونولوجية للوحدات المكونة للكلام واجزاء مختلف العمليات عليها بصورة قصدية كما يعرف الوعي الفونولوجي على انه القدرة على معالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة وتشتمل على الوعي بالمقطع وبالفونيم والوعي بالقافية (أبو الديار 2014 ، ص27)

الوعي الفونولوجي: هو القدرة على تحليل بنية اجزاء الكلمة، اذ انه يتمثل في امتلاك الاستعداد والكفاءة على فهم اللغة الشفوية على انها تسلسل وحدات اللغة كالمقطع والقافية والفونيم، ويظهر ذلك من خلال امكانية تعيين مختلف المكونات الفونولوجية ومعالجتها الى وضع، التبديل، القلب والحذف .(عبد الله م،مرجع السابق، ص137)

في الاخير يمكن القول بأن الوعي الفونولوجي هو قدرة الافراد على التمييز بين مختلف مكونات الكلام والوعي بأجزائه في ابعاد مختلفة وحسن التعامل مع الوحدات الفونولوجية (ابراهيم عبد الله م، 2005 ...)

1-2- مستويات الوعي الفونولوجي:

توجد حسب بريمو بياتريس Primot Beatrice ثلاث مستويات للوعي الفونولوجي وهي:

1. الوعي بالفونيم: وهو الوعي بالنسبة الصوتية للكلمات وهذا على مستوى الفونيم الذي يعتبر اصغر وحدة لغوية اي تقطيع المقطع الى عدد الفونومينات التي يحويها ويمكن اختباره بتمارينات التقطيع الفونيمي او الحذف الفونيمي او الاستبدال وهو المستوى الاخير في التقدم ويتميز في الاول بقدرة الطفل على تفريق صوتين اي معرفة اذا كانا متشابهان او مختلفان، ثم بعد تسمية الاصوات المسموعة بطريقة واعية وهو يتطور اثناء تعلم الابجدية (Billores M. 2005).
2. الوعي المقطعي: يسمح بالتجزئة المقطعية للكلمات او تجزئة الكلمة الى مختلف مقاطعها التي يمكن ان تختلف من حيث مقاطعها من كلمة لاخرى اذ يمكن ان تحتوي على مقطع واحدا او أكثر كما يسمح لنا ايضا باضافة وحذف مقاطع من الكلمة (Maisony B 1999, p98).
3. الوعي بالقافية: هو القدرة على ايجاد تجانس صوتي بين كلمتين أو أكثر (Girard Pucho, 1999, p14)

1-3- مراحل تطور الوعي الفونولوجي

1-3-1-المرحلة الغير واعية EPI phonologique

قبل ظهور السلوكات ما وراء الفونولوجية comportement méta phonologique هناك سلوكات تكون متطورة عند الطفل تظهر بصفة لاشعورية وعفوية فحسب Gombert، الطفل قبل 3 سنوات يمكن ان يختبر الخصائص المورفولوجية للغة عن طريق اللعب بالصوت باصدار قافيات والتحكم، وهي ما تمسى بالسلوكات الفونولوجية الغير مقصودة comportement epiphonologique تكون في البداية عفوية دون اي مراقبة كمحاورته مع اصدقائه وافراد عائلته ثم تطلب منه في وضعيات اكثر جدية اي في المدرسة.

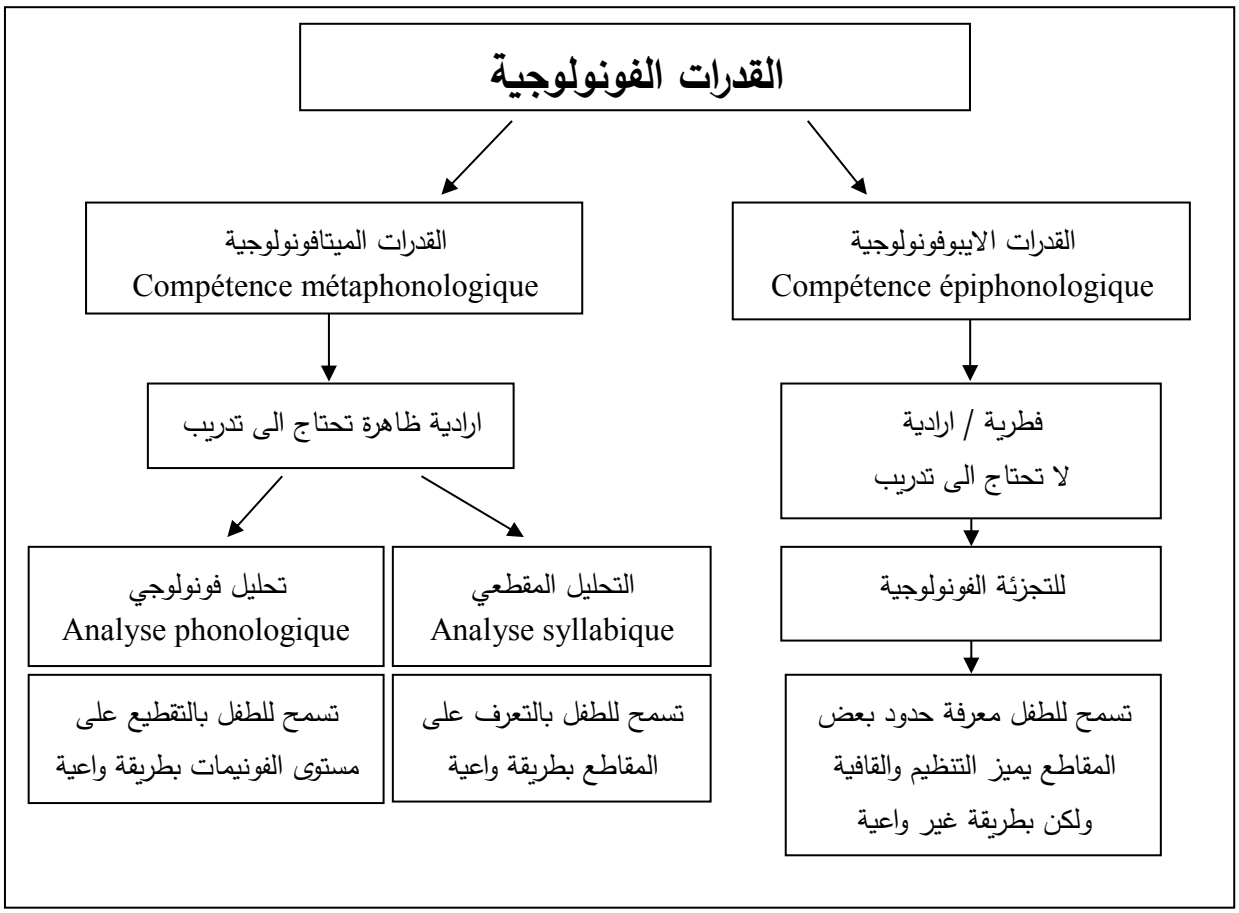
كما تعتبر السلوكات غير فونولوجية على انها ظاهرة من نظام فونولوجي غير مقصود والتي تستند أكثر على الحدس وليس على التفكير، وبفضل التقطيع اللغوي تعطى للطفل معرفة وأهمية لبعض مظاهر نظام اللغة والتي تسمح له بتنظيم الاجزاء الفونولوجية بصفة ضمنية.

1-3-2-المرحلة الواعية

ان السلوكات ما وراء الفونولوجية تظهر بطريقة مثيرة منذ السن الخامسة نتيجة لدورات التدريبية التي تستند الى شرط في التعلم الواضح للمثيرات الفونولوجية المعينة للوصول الى التقطيع الجيد و تعتبر السلوكات الفونولوجية الغير مقصدوة ضرورية او بمثابة مكتسب أولي لظهور الاداءات ما وراء الفونولوجية.

وحسب قومبرت (Gombert 1990) فاغلبية الاطفال يتحصلون على القدرة الازمة للتحكم بالوعي الفونولجي في السن 5 الى 6 سنوات و هذه السلوكات ما وراء الفونولوجيا تظهر مع تعلم القراءة و الكتابة و هو يفصلها حسب المراحل التالية:

- حذف الفونيمات من 6 الى 7 سنوات
- حذف المقاطع الاولية 6 الى 7 سنوات
- حذف فونيمات الاولى و الاخيرة في 7 سنوات
- حذف فونيمات الوسطى عند 5 من اطفال فقط و هذا في سن 9 سنوات
- حذف المقطع الوسط في سن 12سنة



الشكل رقم (1) مخطط يوضح الفرق بين القدرات الايبوفونولوجية والقدرات الميتافونولوجية

1-4- الانتقال من المقطع الى الفونيم:

اظهر زيقووسي و تريمان (Zukouzi et Taimen 1991) في الدراسات التي قاموا بها على اطفال انجليزيين ان تطور القدرات الميتافونولجية (الوعي الفونولوجي) ينتقل من الوعي بالمقطع ثم الى تحت المقطعية intra syllabique ثم في الاخير الى فونيم.
أما كارتر فيشر شنك ويلر و ليبرمان (Carter Ficher Shank Weler et Liberman) اظهروا ان عد المقاطع نجح عند 46% من الاطفال في سن 5 سنوات و 90 % من الاطفال في سن7سنوات اما عد الفونيمات فلم ينجح فيه الاطفال في سن 5 سنوات و لكن ظهر تحسن كبير في مثل هذه المهام عند نفس الاطفال في سن 7 سنوات، و هذا مع تعلمهم للقراءة.

اما دراسات بروس (Bruse, 1946 cité par oukli et kyle,2000) بينت ان حذف الفونيمات تعتبر مهمة صعبة على وجه الخصوص بالنسبة لاطفال تحت سن 8-9 سنوات

وهناك نظرية ظهرت سنة 1970 والتي سميت بـ la théorie de l'affinement de la taille du grain فحسب هذه النظرية فالوعي بالمقطع هو الاول في التطور وذلك ما بين 3- 4 سنوات ثم يتبعه وعي المنطلق والقافية مابين 4-5 سنوات اما الوعي بافونيم فيعتبر الاخير في التطور.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

تمهيد:

1-المنهج المتبع.

2-الدراسة الإستطلاعية:

2-1-وصف عينة الدراسة الإستطلاعية.

2-2-أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2-3-أداة جمع البيانات.

2-4-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

3-الدراسة الأساسية:

3-1-وصف عينة الدراسة الأساسية

3-2-إجراءات الدراسة الأساسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد تطرقنا للجانب النظري لهذه الدراســـة، ســـوف نتطرق للجانب الميداني الذي ســـنتطرق فيه إلى إجراءات الدراســـة الميدانية وذلك من خلال التعرف على المنهج المتبع والأدوات التي تم الإعتماد عليها في جمع المعلومات، بالإضـــافة إلى تحديد العينة ونوعها والخصائص السيكومترية لها ،لنخلص في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب النتائج.

1-المنهج المتبع:

تم الإعتماد في الدراســة الحالية على المنهج النهج الوصــفي بإســتخدام المقارنة والإرتباط. حيث يعرف المنهج على أنه هو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة محل الدراسة والتشخيص وإلقاء الضـــوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة عنها مع فهمها و تحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة والعمليات الاجتماعية الاساسية والتصرفات الانسانية (شفيق، 2002، ص39)

و المنهج الوصـــفي الإرتباطي، إذ يعتبر هذا المنهج "طريقة لوصـــف الظاهرة المدروســـة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننةعن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإ خضاعها للدراسة الدقيقة(عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات،1995ص113)

وعلى هذا الاســاس اعتمدنا على المنهج الوصــفي كونه الانســب الذي يلائم طبيعة الموضـــوع من خلال اســـتعمال اســـلوب المقارنة بين مجموعتين من الافراد (قراء عاديين وعسـيري القراءة) وكذلك دراسـة العلاقة الارتباطية بين متغيري الاداء في الوعي الفونولوجي ضمن مجموعة القراء العاديين.

2-الدراسة الإستطلاعية:

2-1-وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:

2-1-1- معيار تصنيف الافراد في العينة:

تم تصنيف الافراد الى مجموعتين قراء عاديين وعسيري القراءة حسب معيار احصائي متبع في الاختبارات الغير مقننة وهو تحويل الدرجاتً الخام إلى درجات معيارية ثم مقارنة درجة الفرد (z=0) مع متوسط المجموعة في حالة حصول الفرد على (1)، فما اقل كانحراف عن المتوسط في الدرجة الكلية للقراءة السريعة وقراءة الكلمات وشبه الكلمات والوعي الفونولوجي يصنف الفرد ضمن مجموعة عسيري القراءة وألا يصنف ضمن مجموعة القراء العاديين والجدول التالي يوضح وصف العينة الإستطلاعية:

جدول (01) يوضح وصع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث متغير العمر

المجموعة	العمر	العدد	النسبة المئوية
القراء العاديين	9	13	50
القراء العسيرين	9	17	50
المجموع		30	100

جدول (02) يوضح وصع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث متغير المستوى التعليمي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
سنة ثالثة ابتدائي	15	50
سنة رابعة ابتدائي	15	50
المجموع	30	100

2-2-أهداف الدراسة الإستطلاعية: تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى:

1- التعرف على عينة وحجم المجتمع الأصلي.
2- معرفة مدى وضوح تعليمة الإختبارلدى عينة الدراسة.
3- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة القياس.
4- التعرف على أهم الصعوبات التي من شأنها أن تعرقل مسار الدراسة.

2-3- أداة جمع البيانات:

- **اختبار قراءة الكلمات:**

- **وصف الاختبار:**

هذا الاختبار هو للدكتور اسماعيل لعيس(2015) الهدف منه الفصل بين القراء العاديين وضعاف القراءة وهذا الاختبار عبارة عن مجموعة من الكلمات عددها(100) كلمة مقسمة الى ثلاث أصناف.

- **الكلمات المتداولة:**

قائمة مكونة من(40) كلمة وتنقسم الى كلمات بسيطة وهي اقل صعوبة، فنقول للتلميذ سوف نعرض امامك مجموعة من الكلمات، ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب، ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

- **الكلمات الغير متداولة:**

قائمة مكونة من(40) كلمة مقسمة الى قسمين مركبة وبسيطة وتتكون من(20) كلمة بسيطة و(20) كلمة مركبة، وهو اكثر صعوبة من المتداولة بالنسبة للطفل ونعطيه نقطة (1)على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

- **شبه الكلمات:**

تتمثل في مجموعة حروف مترابطة لها شكل الكلمة ولكنها لا تحمل معنى لغوي. وتتمثل التعليمة الموجهة للطفل فيما يلي: {{سوف تعرض امامك مجموعة من الكلمات والمطلوب منك قراءة الكلمات بالترتيب وبصوت مسموع، اقرا بتأني وحافظ على القراءة الصحيحة بقدر ما تستطيع}}. نعطيه نقطة(1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

- **اختبار القراءة في دقيقة: وصف الاختبار:**

تقدم ورقة للتلميذ وفيها كلمات(توضع امام الطفل) اقرا بالسطر وانتقل الى السطر الموالي حتى تنتهي من جميع الكلمات اقرا بصوت مسموع وحاول ان تسرع سأحسب الوقت.

- **اختبار الوعي الفونولوجي:**

- **وصف الاختبار:**

تم وضعه من قبل الدكتور اسماعيل لعيس حيث قمنا بتطبيقه على 96 طفل في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بولايتي الوادي و توقرت يتكون من 3 اختبارات فرعية وهم اختبار (الحذف، الدمج، التعويض)

أ. الحذف: ينقسم إلى مقاطع جزئية:

في المقطع الاول: يجب على الطفل أن يحذف المقطع الاول ويتلفظ بما تبقى من الكلمة مثلا في كلمة بحر يحذف المقطع الأول (ب) وينطق (حر).

في المقطع الثاني: يجب على الطفل ان يحذف المقطع الاوسط في كلمة (كراس) المقطع (ر) ثم يتلفظ ما تبقى من الكلمة (كاس).

في المقطع الثالث: يحذف المقطع الاخير في كلمة(سوائل)المقطع (ل)ويتلفظ ما تبقى من الكلمة(سواء)

ب . الدمج: يقول الفاحص للطفل سأعطيك كلمتين، أعدهما جيدا، ثم احذف الحرف الاول من كل كلمة وألصقهم ببعضهما مثلا في كلمة (عيد مبارك) نحذف مقطعين من كل كلمة وندمجهم مع بعض(ع، م) وتصبح (عم)

ج . التعويض:فيه 03 مقاطع:

المقطع الاول: احذف الحرف الاول من كل كلمة وعوضه بحرف اخر المقطع الثاني: احذف الحرف الثاني من كل كلمة وعوضه بحرف اخر.

المقطع الثالث: احذف المقطع الثالث من كل كلمة وعوضه بحرف اخر.

نظام تنقيط اختبار الوعي الفونولوجي:

بناء على الاجابات الصحيحة و لإخضاع النتائج للمعالجة الاحصائية تم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة نقاط كحد اقصى حسب عدد البنود (إذا تم منح نقطة واحدة لكل اجابة صحيحة، وهو نظام التنقيط المستعمل في الاختبار الاصلي) ماعدا حذف المقاطع التي يصل مجموعها إلى(9) نقاط كحد اقصى بنظام (3) نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة ويكون المجموع الكلي (28) نقطة.

التقطيع: انظر الى هذه السلاسل من الحروف التي تشبه الجمل في الجدول (نقدم له الجدول)ل احظ ان جميع حروف الكلمات متباعدة عن بعضها، أريدك أن تضع خط عمودي او مائل بالقلم بين كل كلمتين وتعطى نقطة (1) على الاجابة الصحيحة و(0) على الاجابة الخاطئة وهو اختبار مكون من54 كلمة الاختيار الكتابي: يقول الفاحص للطفل انظر الى كلمتين بجانب بعضهما البعض، أريدك ان تختار أيهما مكتوبة بشكل صحيح، وضع تحتها خط بالقلم دون قراءتها تحسب نقطة (1) واحدة على الاجابة الصحيحة و(0) على الاجابة الخاطئة ومتكون من 20 كلمة.

كيفية اجراء الاختبار:

تم تطبيق الاختبار بصفة فردية في اوقات الدراسة بالقسم، يتمحور محور الحصص ما بين20 و30 دقيقة قدمت التعليمات بلغة الام حرصا على ان يفهمها افراد العينة الاختبار اساسا كتابي وبما ان ذلك يتطلب اشتراك الذاكرة لجأنا الى تكرار البند مرة واحدة.

تجنبنا استعمال الكلمات مثل(قافية، مقطع، فونيم) اذ هي ليست معروفة لدى اطفال التجربة.

لكل طفل ورقة تنقيط التي تدون عليها اجابته بشكل لا يلفت انتباهه كثيرا من اجل تحقيق دقيق، طلب من اطفال التجربة ان يحددوا بأي صوت تنتهي ازواج الكلمات التي تقفى بالنسبة للسند الاول.

2-4-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

الثبات:

- تم حساب ثبات إختبار القراءة الكلمات وشبه الكلمات عن طريق التناسق بحساب معامل ألفا كرونمباخ وكانت النتيجة كالتالي: a=0.89، وهذه النتيجة تبين الإختبار المطبق على العينة الحالية بتمتع بدرجة ثبات عالية.
- تمك حساب ثبات درجات إختبار المعالجة الصوتية: (الحذف، إدماج وتعويض الأصوات) عن طريق التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا كرونمباخ وكانت النتيجة تتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

الصدق:

حيث أننا إستعملنا إختبار القراءة والمعالجة الصوتية ثم إستعمالها في دراسات سابقة:(Layes et al.2019;Layes et al.:2020)، فإننا إكتفينا بالتحقق من ثبات الإختبارات.

3-الدراسة الأساسية:

3-1-وصف عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية للدراسة الحالية من (68) تلميذا وتلميذة من السنتين الثالثة والرابعة إبتدائي بين طفل عسير وعاد في القدرة عن القراءة.

3-2-إجراءات الدراسة الأساسية: أجريت الدراسة الحالية في الفترة الممتدة ما بين:

01 فيفري إلى 18 ماي من السنة الدراسية 2021/2020 والتي تضمنت أطفال عاديين وأطفال عسيري القراءة، حيث تم تطبيق أداوات البحث على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم ثانوي، وأجري التطبيق الميداني بشكل جماعي كل قسم على حدا وبشكل متناوب، وهذا بعد

الإتفاق مع كل أستاذ بعد نهاية كل حصة والإستئذان منه مع الحصول على موافقة مدري الإبتدائيتين: (المدرسة الأإبتدائية عمارة صالحي بدائرة الرقيبة ولاية الوادي والمدرسة الإبتادئية أحمد بن المنور ببلدية الزاوية العابدية ولاية تقرت)، كما تم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات والتعليمات للتلاميذ من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الميدانية.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم الإعتماد في التحليل الإحصائي للخصائص السيكومترية ومعالجة الفرضيات على الأساليب الإحصائية الآتية:

1-معامل ألفا كرونمباخ: لحساب ثبات إختبار قراءة الكلمات شبه الكلمات وإختبار المعالجة الصوتية.

2-أسلوب المعتمد في صدق الإختبار:(الدراسة التي تم إستعماله في الدراسات السابقة: (Layes et al.2019;Layes et al.2020)

3-الأسلوب الإحصائي: T-test لعينتين مستقلتين غير متجانستين لحساب الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في إختبار القراءة وحذف الأصوات ودمج الأصوات وتعويض الأصوات وهذا فيما يتعلق بافرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة للدراسة الحالية.

وتجدر الإشارة إلى أنه تمت المعالجة الإحصائية ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spass) في نسخته الثانية والعشرون22.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية بدءا بالمنهج المتبع ومرورا بالدراسة الإستطلاعية التي هدفت إلى التأكد من صلاحية أداة جمع البيانات وإنتهاء بالدراسة الأساسية التي شرحنا فيها طريقة المعاينة في هذه الدراسة كما أشرنا إلى إجراءات التطبيق الميداني بالإبتدائيات بالنسبة للتلاميذ العاديين وعسيري القراءة.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة

تمهيد:

1- عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة

1-1- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى

1-2- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية

1-3- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة

1-4- عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة

خلاصة

تمهيد:

بعد عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدرسة والنتائج المتوصل إليها.

1-عرض وتحليل وتفسير فرضيات الدراسة:

1-1-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات.

ولمعرفة دلالة الفروق تم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي(ت) لعينتين غير متجانستين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (03) يوضح نتيجة إختيار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات.

المؤشرات الإحصائية المجموعتين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
التلاميذ القراء العاديين	83.00	8.11	9.95	دالة عند 0.001
التلاميذ عسيري القراءة	57.50	7.65		

من خلال الجدول رقم(03) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة من لقراء العادين بلغ بقيمة قدرت ب: (83.00) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب: (8.11)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ عسيري القراءة بقيمة قدرت ب: (57.50) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب: (7.65) ويتضح أن قيمة(ت) بقيمة قدرا ب: (9.95) عند مستوى دلالة: (0.001) وهذه القيمة 0.05 وعليه فهي دالة، ومنه نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراء في الدرجة الكلية لقراء الكلمات وشبه الكلمات.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

وقد يرجع الفارق الدال بين التلاميذ عسيري القراءة والتلاميذ القراء العاديين في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات لصالح القراء العاديين إلى كون أن القدرة السوية لدى التلاميذ العاديين تمكن الأستاذ من إستيعابهم للمعلومات الملقنة ضمن المواد التعليمية المقررة لديهم إضافة إلى أنهم يمتلكون قدرات سوية مكنتهم من إكتساب تلك المعلومات الدراسية بالقدر الجيد والمقبول، على خلاف التلاميذ عسيري القراءة وقد نرجع أمرهم إلى عدم توفر برامج خاصة وتلاءم قدراتهم الشخصية والدراسية بحكم حاجاتهم وقدراتهم الخاصة، إضافة إلى ضعف وقدم إلمام الأستاذ بالتعليم الابتدائي بمطالب وخصائص هذه الفئة (التلاميذ عسيري القراءة) وهذا بدوره ما أدّى إلى الفارق الدال في الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبه الكلمات بين كلاهما من تلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة لصالح القراء العاديين. ولعل ما يؤكد ذلك دراسة"أبو الديار(2010)التي هدفت للكشف عن العوامل الفنولوجية التي تستمد من نظريات الوعي الفونولوجي في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة وتكونت عينة الدراسة من(200) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بواقع (100) من الذكور بمتوسط أعمار(3.27-9.36) سنة، و(100) من الإناث بمتوسط أعمار(2.08-9.010) سنة، وطبق إختبار الوعي الونولوجي وإختبار تسمية للأشكال والحروف، وإختبار الفهم القرائي وإختبار الرسم الكتابي، وأسفرت الدراسة إلى وجود إرتباط سالب دال.

1-2-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لحذف الأصوات.

ولمعرفة دلالة الفروق تم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي(ت) لعينتين غير متجانستين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (04) يوضح نتيجة إختيار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لحدف الأصوات.

المؤشرات الإحصائية المجموعتين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
التلاميذ القراء العاديين	8.16	1.15	3.65	دالة عند 0.001
التلاميذ عسيري القراءة	6.50	2.35		

من خلال الجدول رقم(04) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة من لقراء العادين بلغ بقيمة قدرت ب:(8.16) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(1.15)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ عسيري القراءة بقيمة قدرت ب:(6.50) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(2.35) ويتضح أن قيمة(ت) بقيمة قدرا ب:(3.65) عند مستوى دلالة:(0.001) وهذه القيمة 0.05 وعليه فهي دالة، ومنه نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراء في الدرجة الكلية لحذف الأصوات

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

إلى أن عدم القدرة الكافية للتركيز والتواصل الصوتي اللفظي مع الآخرين وهذا ما أدى إلى ضعف قدرتهم في الحذف الصوتي على خلاف زملائهم وأفرانهم من ذات الصف والمستوى

الدراسي التلاميذ القراء العاديين، إضافة إلى الميزة التي قد تسهم في هذا التفاوت هي القدرة السوية للقراء العاديين التي مكنتهم من التميز وبالتالي الحذف المناسب وترجمة الفكرة أو العبارة من جديد.وهذا ما يؤكد ذلك دراسة"Roberge.Dubois2010" فإن عسر القراءة الفونولوجي يصاب بإضطراب مستوى الوعي الفونولوجي وصعوبات في إسترتيجيات القراءة وأشباه القراءة، التي بينت أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبأ القراءة لدى الذكور هي:(دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية والتسمية السريعة للحروف) مما يؤكد وجهة نظر الخلل المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث على عكس ذلك حيث بينت نتائج الدراسة الإنحدار أن الإختبار دمج الأصوات هو الإختبار الوحيد المنبئ بإضطرابات القراءة وهذا ما يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي ولوحظ أن أكثر المتغيرات الفونولوجية تنبأ بإضطرابات الكتابة لدى الذكور هي (دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية والتسمية السريعة للحروف) مما يؤكد نظرية الخلل المزدوج، وجاءت نتيجة الإناث عكس ذلك حيث بينت نتائج الإنحدار أن (حذف المقاطع، ودقة قراءة الكلمات غير حقيقية) تنشأ بإضطراب الكتابة وهذا يتفق مع نظرية الخلل الفونولوجي.

1-3-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لدمج الأصوات.

ولمعرفة دلالة الفروق تم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي (ت) لعينتين غير متجانستين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (05) يوضح نتيجة إختيار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لدمج الأصوات.

المؤشرات الإحصائية المجموعتين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
التلاميذ القراء العاديين	8.05	2.69	0.34	غير دالة
التلاميذ عسيري القراءة	8.25	1.54		

من خلال الجدول رقم(05) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة من لقراء العادين بلغ بقيمة قدرت ب:(8.05) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(2.69)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ عسيري القراءة بقيمة قدرت ب:(8.25) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(1.54) ويتضح أن قيمة(ت) بقيمة قدرا ب:(0.34) وعليه فهي غير دالة، ومنه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراء في الدرجة الكلية لدمج الأصوات.

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

إلى عامل وضوح التعليمة الخاصة بالإختبار المقدم لكلا المجموعتين من التلاميذ القراء العاديين وعسيري القراءة، إضافة إلى بساطة التعليمة وملائمتها لمتوسط قدرة التلاميذ من قراء عاديين وعسيري القراءة مما أدى بدوره إلى عدم تفاوتهما في القدرة على دمج الأصوات، بالإضافة إلى أن هذه القدرة لها فاعلية وأهمية بالغة في إستثارة قدرات الأطفال التلاميذ السنة الثالثة والرابعة من الأسواياء وغيرهم غير الأسوياء كون أنهم يتعايشون ضمن مرحلة الطفولة للعالم الملموس والمحسوس الذي يستجيب بالأصوات والألوان والرسوم ذات الواقع الملائم لديهم وهذا بدوره ما أدى وشكل عدم التفاوت الدال إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ عسيري القراءة والتلاميذ القراء العاديين في القدرة ومقياس دمج الأصوات. وهذا ما تؤكده

دراسة"Taibah.Haynes2011على (4800) أطفال من مرحلة التمهيدي إلى الصف الثالث إبتدائي بهدف التعرف على إرتباط الوعي الفونولوجي والتسمية والذاكرة الفونولوجية بمهارات التهجئة والطلاقة في قراءة النصوص وقراءة الكلمات غير الحقيقية في اللغة العربية، وإحتوت العينة على(273) طفل وطفلة وقد أظهرت النتائج أن الوعي بالأصوات كان أكثر المقاييس تنبؤا بجميع مهارات القراءة في حين أن التسمية السريعة أظهرت نتائج ذات دلالة تنبؤية ولكن أقل من سابقاتها(الوعي بالأصوات)، ومع هذا فإن التسمية السريعة تزايدت في مؤشرات التنبأ بإزدياد المرحلة العمرية حيث وصلت لأعلى مستوياها في الصف الثالث إبتدائي.

1-4-عرض وتحليل وتفسير الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لتعويض الأصوات.

ولمعرفة دلالة الفروق تم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي (ت) لعينتين غير متجانستين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (06) يوضح نتيجة إختيار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراءة في الدرجة الكلية لتعويض الأصوات.

المؤشرات الإحصائية المجموعتين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(ت)	الدلالة الإحصائية
التلاميذ القراء العاديين	7.58	2.21	2.00	دالة عند مستوى دلالة 0.05
التلاميذ عسيري القراءة	6.25	3.67		

من خلال الجدول رقم(06) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لدى التلاميذ السنة الثالثة والرابعة من لقراء العادين بلغ بقيمة قدرت ب:(8.05) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(2.69)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتلاميذ عسيري القراءة

بقيمة قدرت ب:(8.25) وتنحرف هذه القيمة عن المتوسط الحسابي بقيمة قدرت ب:(1.54) ويتضح أن قيمة(ت) بقيمة قدرا ب:(0.34) وعليه فهي غير دالة، ومنه نقول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ القراء العاديين والتلاميذ عسيري القراء في الدرجة الكلية لدمج الأصوات

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية بجملة من العوامل والأسباب كالآتي:

إلى تمكن الأستاذ بالتعليم الإبتدائي من طرائق التدريسية المهارات التعليمية والتواصلية والوسائل التعليمية المتعامل بها داخل الصف هذا ما مكنهم من القراء على تعويض الأصوات إضافة إلى الذكاء الذي تمتاز به بإعتبارهم "ذوي الإحتياجات الخاصة متلازمة الموهبة، إضافة إلى قدرة المعلم بالمرحلة الإبتدائية على تكييف وتبسيط اللغة بما يتناسب مع قدرات التلاميذ من قراء عاديين وعسيري القراءة مما أدى بدوره إلى نجاحة وجدارته في إحداث الفارق في القدرة تعويض لأصوات ولصالح التلاميذ عسيري القراءة على غرار التلاميذ القراء العاديين وهذا ما تدعمه دراسة"سوكينا وآخرين" فقد إستهدفت تعرف منها مهام الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة لدى عينة من ذوي إضطرابات الكتابة والإملاء وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلا برتغاليا من ذوي إضطرابات الكتابة والإملاء، ومثلهم من الأطفال العاديين تراوحت أعمارهم09-11 وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال من ذوي الإضطرابات لديهم ضعف فونولوجي يكشف عنه خلل نمائي في الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل تحليل وعرض النتائج التي توصلت عليها فرضيات الدراسة الأربعة من خلال المعالجة الإحصائية، وبعده قمنا بتفسير النتائج في ضوء ما وجد حسب حدود إطلاعنا البسيط بجملة من الدراسات السابقة والإطار النظري المتعلق بموضوع الدراسة الحالية.

خلاصة عامة وإقتراحات الدراسة:

تم في هذا البحث دراسة مستوى المعالجة الصوتية لدى عينة من تلاميذ الابتدائي مصابين باضطراب تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وبينت الدراسة وجود ارتباط دال احصائيا بين القراءة والمعالجة الصوتية، ممايوضح أهمية القراءة والمعالجة الصوتي ةفي التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فعسر القراءة من المشكلات التعليمية التي يعاني منهاعدد كبير من تلاميذ المدارس والذي يظهر بصورة واضحة في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويحتاج هؤلاء التلاميذ الى جهود كبيرة للتعرف عليهم وتحديدهم واعداد البرامج اللازمة لهم.

ويعد اختبار المعالجة الصوتية الذي يميز بين المستويات المختلفة للقدرة على الحكم على العلاقات الفونولوجية والمورفولوجية عامل اساسي ومهم للتعرف على عسر القراءة لذا فإننا نعتبر هذه الدراسة قد حققت الاهداف الموضوعة لها مسبقا، ولهذا فاننا نقترح التوصيات التالية للاهتمام بعملية تعلم تلاميذنا وتلميذاتنا والمضي نحو مستقبل افضل لهم:

- الاهتمام بتطوير المعلمين والخريجين في مجال صعوبات التعلم وخاصة عسر القراءة واعدادهم لمعرفة اثر ذلك على التحصيل الدراسي وعلى بقية المواد الدراسية.
- تدريب معلمي الصفوف كيفية التعامل مع عسيري القراءة وكيفية تشخيصهم وتصنيفهم وكيفية بناءالبرامج العلاجية المناسبة لهم،
- إجراء دراسات وبحوث تهتم بعسر القراءة وأهمية تشخيصه،
- إجراء دراسات حول الاخطاءالشائعة لذوي الصعوبات القرائية في مجال التعليم العام،
- إجراء المزيد من الدراسات حول المعالجة الصوتية والقراءة ووضع برامج تعمل على الكشف المبكر للاطفال ماقبل المدرسة فكلما كان التدخل في مرحلة مبكرة كلما كانت النتائج افضل،
- برمجة برامج توعوية موجهة لاولياء الأمور والمعلمين لابراز العلاقة الوثيقة بين المعالجة الصوتية وعسر القراءة لتشجيعهم على معالجة هذه الصعوبات في وقت مبكر للتخفيف من اثارها السلبية على قدرة الطفل في المستقبل والبدء ببرامج العلاج والتدخل المبكر،

- الاهتمام بتوظيف الكمبيوتر في العملية التعليمية ليقوم بادواره المتعددة فيها لما لذلك من ايجابيات تتمثل في: جاذبية ومتعة التعلم مع مراعاة الفروق الفردية وسرعة التعلم الخاصة بكل تلميذ واسهامه في التغلب على بعض صعوبات التعلم التي تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلمين،
- ضرورة توفير غرفة مصادر في كل مدرسة تتضمن اختبارات ومقاييس قرائية حتى يتمكن المعلم المتخصص من القيام بعملية التشخيص وتصميم البرامج المناسبة وتنفيذها لتحقيق تعلم افضل للطفل.

قائمة المراجع

1-إبراهيم، مروان عبد المجيد (2000). أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق.

2-أبو سنة، حمدي، عبد الله،(2007). دور الذاكرة في العملية الإبداعية. (رسالة دكتراه غير منشورة). قسم علم النفس والتربية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

3-أبو سنة، محمود (2007)، تأملات حوا تطور التعليم العالي والوطن العربي ومدى مساهمته في عملية التنمية. عرض التجربة الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية 2020/07/13.

4-أحمد ع.، فهيم م.(1988) الطفل ومشكلات القراءة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

5-أحمد عبد الكريم ح. (2008). سيكولوجية عسر القراءة، الطبعة الأولى، من دون مكان نشر، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

6-أعيش سهام، فايح ذهبية (2015-2014) علاقة الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية دراسة بعسر القراءة الفونولوجي دراسة ميدانية لـ 14 حالة تعاني من عسر القراءة الفونولوجي. مذكرة لنيل شهادة الماستر الأرطفونيا تخصص علم النفس العصبي المعرفي، جامعة ميلود معمري تيزي وزو

7-أمال قدوري، مريم السوداني، (2016-2015) علاقة القدرة القرائية بالذاكرة العاملة والفونولوجية والإنتباه البصري لدى تلاميذ الرابعة والخامسة إبتدائي بين القراء العادين وعسري القراءة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم.

8-البحيري، جاد ومحفوظي، عبد الستار، (2014). مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة بإكتساب المهارات القرائية الأساسية للغة العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.

9-بشير معمرية (2007). القياس النفسي وتصميم الإختبارات النفسية، باتنة، الجزائر: منشورات شركة باتنة للنشر.

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

11- سليمة دمدوم، نور الهدى علال، (2015-2016) التقرير المعجمي وعلاقته بعسر القراءة، دراسة وصفية مقارنة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم، جامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي.

12- السيد عبد الحميد، سليمان (2000). صعوبات التعلم (ترسيخها، مفهومها، تشخيصها وعلاجها). القاهرة: دار الفكر العربي.

13- شفيق محمد(1985). البحث العلمي. الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

14- علي (2013)، القياس النفسي لتقويم المعلمين بين النظرية والتطبيق. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

15- مبروكة زغب، علاقة عسر القراءة بالذارة البصرية لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص صعوبات التعلم (2017-2018) جامعة الشهيد حمه الأخضر بالوادي

16- محمدع.(1992)، تعليم القراءة بين المدرسة والبيت، عمان: دار الفكر للنشر والطباعة.

17- مسعد أبو الديار.(2012) الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، الطبعة الأولى، الكويت، مركز التقويم وتعليم الطفل.

18- مسعد أبو الديار، جاد البحيري، نادية طيبة، عبد الستار محفوظي، (2012)، قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

19- مسعد أبو الديار، جاد البحيري، نادية طيبة، عبد الستار محفوظي، جون إفرانت، (2012)، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة الطبعة الأولى.

الملاحق

ملحق رقم (01) يوضح إختبار قراءة عدد الكلمات الصحيحة

كأس	ساعَة		جُبن		مِصْعَد		لبْغ
قلب	صَديق		مِشْط		بَحَار		ذكْش
وَزْن	شِرَاء		نَمْل		جَمَاد		برْك
عَيْن	رَبيع		دُهْن		أزْهَار		زَوظ
لوْن	طَبِيب		قِرْد		مِعْطَف		دسب
بِنْت	شَوال		قُفْل		مِنْقَار		لايغْ
رَسْم	طَريق		ذَقْن		عُنْقُود		سعُوز
وَجه	مكْتَب		رِيشٌ		عُطُور		وارج
عبد	نَظْرَة		حُوت		عَجِين		صِرْوَاب
طُول	جِهَاز		صُوف		قِشْرَة		زَهْمُور
خَير	سِبَاق		ثَور		صَقِيع		صَمَارع
طفْل	صُورة		ضِرس		مِنْطَاد		دَفَاضَة
بَاب	لِقَاء		عُشْب		رُمَان		سوْامبقٌ
عِلْم	مَتْحَف		فَأر		تِمْسَاح		مُجتتس
وَقْت	لوْحَة		بَرْق		لَيْمُون		شماطر
سَهْم	كَلِمَة		ظِفْر		زُعْنَفة		مُضَاوَرة
صوت	حَرَكة		جَمْر		مِرْوَحَة		دُزافِمات
دَرْس	مسَاحَة		تِين		فُقَاعَة		مُحْتَابقة
يَوْم	شجرة		لَوْز		مُنْحَدَر		غْصلدبنَة
فَصْل	رِسَالة		طَبْل		مِدْفَأة		متحصلف

ملحق رقم (02) يوضح إختبار القراءة في دقيقة

1-اختبار القراءة في دقيقة واحدة

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

ملاحظة للفاحص:

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

أَنَا	عَلَى	فِي	كُل	مِن	هُوَ
أَبْ	يَد	نَار	عَن	قِطْ	عَيْن
فَم	خَطْ	هِي	بَابْ	هَذا	دَار
عِنْدَ	بَيْنَ	مَعَ	هُنَا	رِجْل	نَعَم
قَام	خَيطْ	بَيْض	أَنْف	يَوم	خُبْز
سَطْر	لَوْن	جَاءَ	فَازَ	أَمَام	فَعَلَ
قَلَم	وَلَد	مَاء	مِنْها	قَبْل	نَزَلَ
طُول	بَحْر	أَكْل	عَصَا	قَال	بِنْت
لَعِب	هَذِه	وَجْه	شَعْر	نَحْنُ	مَوْز
سُوق	فَتَحَ	مَطَر	عِيد	سُكَّر	كَلْب
عِنَب	شَمْس	كُرَة	رَسْم	قَمَر	مُشْط
طَرِيق	سَمَاء	مَلْعَب	لِبَاس	كِتَاب	شَجَرَة
طَائِر	لَوْحَة	صُورَة	صَدِيق	طَبِيب	غِلاف
غَابَة	لَوْحَة	رَبِيع	عُلْبَة	سَاعَة	وَرْدَة

ملحق رقم (03) يوضح إختبار الوعي الفونولوجي (الحذف، الدمج، التعويض)

اختبار PA

1. **الحذف:**

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

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

	مقطع 1			مقطعين			3 مقاطع		
الكلمات	بَحْر	حَبْل	أَنْف	مِقَصْ	كُرَّاس	عَلَمْ	مَشاهِد	مَحَطّة	سَوائِل
احذف...	بَ	بْ	فْ	مِ	ر	مْ	مَ	حَ	لْ
الإجابة	حَر	حَل	أَن	قَص	كَاس	عَلَ	شَاهِد	مَطَّة	سَواءْ
الدرجة									

2. **الدمج:**

التعليمة: يقول الفاحص للطفل "سأعطيك كلمتين، أعِد الكلمتين. جيد، الآن احذف الحرف الأول من كل كلمة والصقهم ببعضهما.

مثال: "عيد مبارك" ماهو الحرف الأول للكلمة الأولى.. أحسنت "ع" والحرف الأول للكلمة الثانية.. جيد "م" الصق "ع" مع "م" مذا تعطينا .. جيد "عم"

ملاحظة: لا يهم إن كان إجابة الطفل (أي الأصوات التي ينطقها) مع حركات أم لا (بإمكانه الإجابة ب: "عَمْ" أو "عِم" في هذا المثال)

الكلمات			الإجابة	الكلمات			الإجابة
رَسمْ	جَمِيلْ		رج	جَبَل	بَعيدْ		جب
شَعرْ	طَويل		شط	شَجَرة	عَالية		شع
وَلَدْ	لَطيفْ		ول	سَمَكَة	كَبيرة		سك
خَطّان	مُتوازيانْ		خم	تِسعَة	عَشَرة		تع
طَعَام	لَذيذْ		طل	أَلَفْ	مِتر		أم
عدد الإجابات الصحيحة =				عدد الإجابات الصحيحة =			

3. **التعويض**

الكلمة	أول حرف	النتيجة	الكلمة	ثاني حرف	النتيجة	الكلمة	آخر حرف	النتيجة
رمل	ن	نمل	قلب	ر	قرب	برد	ق	برق
شمعة	د	دمعة	غِطاء	ذ	غذاء	سميك	ن	سمين
خشب	ع	عشب	جَبل	م	جمل	حديد	ث	حديث

ملحق رقم (04) يوضح إختبار المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل والكلمات)

الاسم: اللقب: القسم: المدرسة:

مثال 1: ق ل م ك ر ا س

مثال 2: و ا ح د ط ع ا م ع ل ى

ي أ خ ذ س ر ي ع م ن ه
ك ت ا ب ا ل ع ي د ي ق ف ق ر ي ب
أ ص د ق ا ء ي ا ل م د رس ة ر ج ل ي أ خ ذ
ا ل ح ي و ا ن م ل ع ب ي ق ف ز ع ن د ي س ت ي ق ض
ف ص ل ا ل ذ ي س ي ا ر ة ي س ق ط أ خ ض ر م ن أ ز ه ا ر ا ل ط ا و ل ة
ي ن ق ل م ث ل ب ا ب ل و ن م س ت ط ي ل و ا ج ب أ ن أ ب ي ض ت ح ي ة ش ك ل
ي ش ر ب ع ش ر ة ش ج ر ة ي ر م ي م م ح ا ة ب ع ي د أ ص ف ر ي ب د أ ث م ي ص ع د
ي م ش ي ا ل ت ي ي م ك ن ب ج ا ن ب م س ت ق ي م ي خ ر ج خ ب ز ع ن د ه ق د ي م ح د ي ق ة

الاسم: اللقب: القسم: المدرسة:

	patten		Root	
1	عُصْفُور	عُصْفَار	سَاعَة	سَافَة
2	كَتُوب	كِتَاب	كَبِير	كَدِير
3	وَاسِع	وَسَاع	رُخُول	دُخُول
4	بَعَاد	بَعِيد	جُلُم	حُلُم
5	لُعْبَة	لُعابَة	سَلِيم	سَمِيل
6	مَسِيفَة	مَسَافَة	دِبَايَة	بِدَايَة
7	مَدارَسَة	مَدرَسَة	زِرَاهَة	زِرَاعَة
8	طَبِيعَة	طَبوعَة	تَعْبِير	تَعْدِير
9	عَجَالَة	عَجَلَة	مَعْرَقَة	مَعْرَكَة
10	تَطَوُّر	تَطْوَار	تَنَوُّق	تَفَوُّق
11	يَسْتَعِد	يَسْتَعُود	يَبْقَة	يَبْقَى
12	جَمِيعَة	جَمَاعَة	مَنْظَر	مَنْ ظَر

الاسم: اللقب: القسم: المدرسة:

	1		2	
1	عادَ	عاادَ	فَوْضى	فَوْضا
2	هُومَا	هُمَا	آخَر	أاخَر
3	سَاحَت	سَاحَة	تَأْكُل	ةأْكُل
4	مُعَلِّمِي	مُعَلّيمِي	حَدِيقَةُنا	حَدِيقَتُنا
5	بَعِيدٍ	بَعِيدِن	مُسْتَشْفى	مُسْتَشْفي
6	الشَّمْس	أشَّمْس	مِسْطَرَ	مِسْطَرَة
7	طَويلاً	طَويلَن	القَمَر	أل قَمَر
8	ضِفْضَع	ضِفْدَع	الحَلْوا	الحَلْوى
9	أَسْئِلَة	أَسْإِلَة	شُبَّاك	شُبْبَاك
10	قِراءَة	قِرأَة	صَلاتَهُ	صَلاتَهو