جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

المعالجة الخطية الكتابية لدى ضعاف القراءة في المرحلة الأولى من التعليم المدرسي

- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي -

مـذكرة مـكملة لنـيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص تربية خاصة

من إعداد الطالبتين:

عازب أحمد هناء

ساكري صبرين

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

لجنة المناقشة

د. لهلى مصباح	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
أ.د. إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا وقررا
د. غربي عبد الناصر	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2021/2020

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

المعالجة الخطية الكتابية لدى ضعاف القراءة في المرحلة الأولى من التعليم المدرسي

- دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الوادي -

مـذكرة مكملة لنــيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص تربية خاصة

من إعداد الطالبتين: **إشراف الأستاذ الدكتور:**

عازب أحمد هناء إسماعيل لعيس

ساكري صبرين

لجنة المناقشة

د. لهلى مصباح	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
أ.د. إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
د. غربي عبد الناصر	أستاذ محاضر(أ)	جامعة الوادي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2021/2020

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين وصلوات الله وسلامه على سيدنا محمد أما بعد:

نشكر الله سبحانه وتعالى على أنه منّ علينا ويسر لنا إتمام هذه الرسالة وجعل الله فيها النفع والفائدة.

فإننا نتقدم بأسمى العبارات والشكر والتقدير والامتنان إلى من شرفنا بإشرافه على إنجاز هذا العمل المتواضع بحسن توجيهاته ونصائحه الدكتور **إسماعيل لعيس** فكان نعم المرشد والموجه.

ولا يفوتنا أن نقدم بخالص الشكر والعرفان إلى كل من **مدرسي ومديري المدارس الابتدائية** التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية على المساعدات والتسهيلات الممنوحة لنا وعلى تعاونهم الإيجابي معنا، كما نشكر أيضا جميع أفراد عينة الدراسة تلاميذ السنوات الثالثة والرابعة ابتدائي على تقبلهم الحسن لنا وتفاعلهم الإيجابي معنا ونحن بدورنا نتمنى لهم ولجميع التلاميذ التوفيق والنجاح. كما نشكر جزيل الشكر كل من قدم لنا يد العون والمساعدة والتشجيع.

هناء وصبرين

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية لتحليل مستوى المعالجة الخطية الكتابية لدى ضعاف القراءة، مقارنة مع القراء العاديين من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي. لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي والذي يمكننا من إجراء مقارنات بين مجموعتي القراء. تم استخدام الاختبارات التالية: اختبار قراءة الكلمات (الكلمات المتداولة، والغير متداولة وشبه الكلمات)، اختبار المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل والاختيار بين الكلمات) على مجموعة من التلاميذ عددهم إلى 40 تلميذا من كلا المستويين الدراسيين الثالثة والرابعة ابتدائي. و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع سلاسل الحروف واختيار الكلمات) بين القراء العاديين وضعاف القراءة.

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الأداء في قراءة الكلمات والمعالجة الخطية (تقطيع سلاسل الحروف والاختيار بين الكلمات).

من خلال هذه النتائج، يتبين أن القدرة على القراءة تعتمد بشكل واضح على القدرة على المعالجة الخطية الكتابية لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: المعالجة الخطية الكتابية، التعرف على الكلمات، الضعف القرائي.

Résumé :

La présente étude visait à analyser le niveau de traitement orthographique chez les élèves mal-lecteurs, en comparaison avec des lecteurs normaux scolarisés en troisième et quatrième années primaire. Pour réaliser les objectifs de cette étude, nous avons adopté la méthode descriptive a, ce qui nous permet de faire des comparaisons entre les deux groupes de lecteurs. Dans cette étude nous avons utilisé les tests suivants : test de lecture de mots (fréquents, non fréquents et pseudo-mots), test de traitement orthographique (segmentation de chaines de lettres et le choix entre des paires de mots), sur un échantillon composé de 40 élèves. Les résultats de l'étude ont montré:

-l'existence de différences statistiquement significatives dans le traitement orthographique (segmentation de chaines de lettres et le choix entre des paires de mots) entre les lecteurs normaux et mal-lecteurs.

-l'existence d'une corrélation statistiquement significative entre la performance de lecture des mots d'une part et le traitement orthographique (segmentation de chaines de lettres et le choix entre des paires de mots) d'autre part.

A travers ces résultats, il s'avère que la compétence en lecture de mots s'appuie sur la capacité de traitement orthographique chez élève en primaire.

Mots clés : traitement orthographique, lecture de mots, difficulté en lecture‹

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الشكر والتقدير	أ
ملخص الدراسة باللغة العربية	ب
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ت
فهرس المحتويات	ث
فهرس الجداول	خ
فهرس الملاحق	خ
مقدمة	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع ومشكلة الدراسة	
1.إشكالية الدراسة	5
2.فرضيات الدراسة	8
3.أهداف الدراسة	8
4.أهمية الدراسة	8
5.التعريفات الاجرائية لمفاهيم الدراسة	9
الفصل الثاني: ضعف الأداء القرائي	
تمهيد	11
1.مفهوم وآليات القراءة	11
2.تعريف الضعف القرائي	13
3. مظاهر الضعف القرائي	14
4. أسباب الضعف القرائي	16
الفصل الثالث: المعالجة الخطية الكتابية	
تمهيد	20
1.المعالجة الإملائية أثناء التعرف على الكلمة	20
2.التعرف على الكلمات المكتوبة وآلياتها	22

3.اضطرابات التعرف البصري	29
خلاصة	31
الجانب الميداني (التطبيقي)	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	34
1. منهج الدراسة	34
2. عينة الدراسة	34
3.إطار الدراسة	35
4.أدوات الدراسة	35
5. الخصائص السيكو مترية	37
6.الأساليب الإحصائية	37
خلاصة الفصل	38
الفصل الخامس: تحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	40
1.عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	40
2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	45
الخاتمة	51
قائمة المراجع	54
الملاحق	59

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين المجموعتين في الدرجة الكلية للقراءة (الدرجة الكلية للكلمات وشبه الكلمات)	40
02	يوضح الفروق بين القراء العاديين وضعاف القراءة في تقطيع سلاسل الحروف	41
03	يوضح الفرق بين القراء العاديين وضعاف القراءة في الاختيار بين الكلمات	42
04	يبين الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة (الكلمات وشبه الكلمات) والمعالجة الخطية (تقطيع السلاسل والاختيار بين الكلمات)	43

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	اختبار القراءة	59
02	إختبار المعالجة الخطية الكتابية	60
03	مخرجات SPSS	62

مقدمة

مقدمة:

القراءة عملية عقلية شديدة التعقيد تمثل أحد مخرجات اللغة بها إبراز العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتقوم على رؤية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها للوقوف على مضمونها لكي يعمل بمقتضاها. فهي ترتبط بالجانب الشفوي للغة عندما يمارس ممارسة جهرية بالعين واللسان، ويرتبط بالجانب الكتابي للغة من حيث أنه ترجمة لرموز مكتوبة سواء تمت ممارسة القراءة بالعين واللسان أو بالعين فقط.

فالقراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربعة، ولها جانبان، الجانب الآلي وهو التعرف إلى أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ويمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا اعترى أي جانب منها الوهن والضعف، فالقراءة تصبح ببغاوية إذا لم يكن القارئ قادرا على فهم واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادرا على ترجمة وفك الرموز والتعرف على الكلمات.

(عاشور والحوامدة، 2007)

بحيث تعتبر الكلمات والتعرف عليها عاملا رئيسيا يمكن من تنمية عملية القراءة لدى الأطفال حيث تحدد Jean-Emille Combert (1996)، الغاية والهدف من تعلم القراءة السماح للتلميذ بإنشاء موسوعة ذهنية تدريجيا ومن خلالها يتم ربط الكلمة المكتوبة بالمعنى المناسب.

وهي أصغر وحدة مستقلة حيث تظهر في الخطاب بصفة متكررة، ولا يغير تكرار ظهورها من شكلها، كما تتصف بمجموعة من الصفات منها الاستقرار الداخلي (أي تفرض نفس التنظيم لعناصرها، الداخلية مهما كان الاستعمال أو المكان التي تظهر فيه)، وكذلك إمكانية تغيير مكان ظهورها في الخطاب، وإمكانية عزلها عن باقي عناصر الخطاب مع احتفاظها بهويتها الخاصة. (حمودي لعوامن، ص27)

وتظهر أهمية القراءة وبروزها كعامل أساسي في مهمات التعرف على الكلمة المكتوبة، ونستطيع القول أنه غالبا ما ينظر للقراءة على أنها عملية التعرف على الرموز المكتوبة والمطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة.

لذا هدفت دراستنا هذه للكشف عن تلاميذ ضعيفي القراءة عن طريق بناء اختبارات قائمة على القدرات الأساسية للقراءة، ومن أجل ذلك قسمنا درستنا هذه إلى جزئيين نظري تم تناول متغيرات الدراسة بالتفصيل وجزء تطبيقي تناولنا فيه إجراءات تطبيق الدراسة ونتائجها، ولذلك جاءت درستنا في مجملها في أربعة فصول نذكرها:

الفصل الأول: خاص بمشكلة الدراسة حيث صغنا إشكالية الدراسة والتساؤلات الناجمة عنها والفرضيات اللازمة للإجابة عن هذه التساؤلات ثم أهداف الدراسة وأهميتها وأخيرا التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا ضعف الأداء القرائي وقد ضم ما يلي: على مفهوم وأليات القراءة وتعريف الضعف القرائي ومظاهره وأهم أسباب الضعف القرائي.

الفصل الثالث: تناولنا المعالجة الخطية الكتابية وقد ضم ما يلي: المعالجة الإملائية أثناء التعرف على الكلمة والتعرف على الكلمات المكتوبة وآلياتها واضطرابات التعرف البصري.

الفصل الرابع: خاص بإجراءات الميدانية للدراسة الذي يتضمن الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة وعينة الدراسة إطار الدراسة وأدوات البحث والخصائص السيكو مترية والأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: وهو الفصل الأخير في الدراسة، تم فيها عرض وتحليل النتائج وتحليلها حسب الفرضيات ثم ناقشنا هذه النتائج.

أخيرا اختتمت الدراسة بخاتمة واستنتاج عام متبوعا بمجموعة من التوصيات والمقترحات المستنبطة من نتائج الدراسة.

الإطار النظري

الفصل الأول

تقديم موضوع ومشكلة الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة

1. الإشكالية:

القراءة من المهارات اللغوية الاساسية بحيث يتلقى من خلالها الأطفال كثيرا من معلوماتهم وأوجه تعلمهم تعد ضرورية للمتعلم، إذ بدونها لا يستطيع أن يوصل تقدمه العلمي في بقية صنوف المعرفة المختلفة، لأن كل المواد الدراسية التي يمر في خبراتها الدارس ليست إلا فكرا مكتوبا أو مقروءا تمثله الرموز اللغوية المكتوبة.

فالقراءة هي تلك العملية التي تتقاطع فيها مهمات عدة، كإدراك اللغة، وفك وترجمة الرموز، ومعالجة وتحويل هاته الأخيرة إلى أصوات منطوقة (خنفور، 2020) إلاّ أنّه من المؤسف أن نجد الكثير من التلاميذ في المدارس الابتدائية يعانون من الضعف القرائي، الذي يعرف بأنه "قصور في تحقيق أهداف القراءة من حيث فهم المقروء والتفاعل معه وإدراك ما فيه من معان وأفكار". (عيد، 2011، 61)، إذ تزداد أهمية القراءة بالنسبة للتلاميذ لا بكونها مادة يدرسونها فحسب، وإنما لكي ينجحوا في المواد الدراسية الأخرى.

يستمر اكتساب التلميذ لمهارات القراءة على امتداد صفوف المرحلة الابتدائية حيث يكتسبون القدرة على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، أي القدرة على إدراك العلاقة بين شكل الحرف ونطقه، وإدراك العلاقة بين شكل الكلمة ونطقها ومعناها، وشكل الجملة ومعناها، فالتلميذ المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ومن ثم يتعرض للخطأ وقد اتضح من البحوث العلمية أن الكلمات التي تسهل على التلاميذ التعرف على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة وإن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول تساعد أيضا على التعرف عليها والتمييز بينهما (محفوظي، هينز، ابو الديار، جاد، 2010) ، حتى إذا ما وصل التلاميذ إلى نهاية هذه المرحلة يكون قد اكتسبوا القدرة على التعرف الصحيح على الكلمة.

ومهارة التعرف على الكلمة جزء رئيسي من معدات القارئ الجيد على أي مستوى، وكلما نضج الطفل في القراءة زادت بالتدرج مطالب المواد والطرق المستخدمة في تعليمه الاستقلال في التعرف على الكلمات. وفي هذا الصدد يشير كل من (دوفي وشيرمان، ورهلر 1987) إلى أن تعرف الكلمات ليس مهارة واحدة، بل إنه مهارة مزدوجة، حيث إن هناك

مهمتين منفصلتين تماما في التعرف على الكلمة وهما: التعرف المباشر وغير مباشر تشتركان رغم أنهما مهمتان تعليميتان مستقلتان ومتميزتان في أن لهما هدفا واحدا وهو تنمية الطلاقة في التعرف على الكلمة. (عبد الباري، 2011).

في دراسة خنفور(2020) بعنوان التعرف على الكلمات باستعمال إختبار محسوب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الكلمات باستعمال إختبار محسوب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة مقارنة مع القراء العاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي واتبع الباحث المنهج الوصفي، بحيث اشتملت العينة على مجموعتين من الأطفال الناطقين بالعربية إذا كان عددهم (57) مقسمين قراء عاديون وقراء يعانون من العسر القرائي (18) بعد تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في إختبار القراءة للعيس 2015 و إختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لرافن" و إختبار القرار المعجمي المقنع لتعرف على الكلمات للعيس (2016) ولقد كشفت الدراسة على : وجود علاقة إرتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودرجة الإجابة على إختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) المرفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة، في إختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة، على إختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي والمورفولوجي.

بالإضافة إلى دراسة النجار (2010) التي هدفت إلى: قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعلم القراءة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث إختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق.

طبقة الدراسة على عينة من (2297) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من عدة محافظات شملت (القاهرة، الدقهلية، دمياط، سوهاج).

وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن هناك انخفاض مستوى القدرة على التعرف القرائي، والنطق القرائي لدى تلاميذ عينة البحث عند حد الكفاية (65%) على إختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق القرائي، لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الإقامة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوي التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الجنس " ذكور، إناث".

وفي دراسة صوالحة (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الرابعة والخامسة أساسي. تكونت عينة الدراسة من 148 طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الإملاء. طبق اختبار تشخيصي في الإملاء ومقابلات، تبن نتائج الدراسة وجود أخطاء منها: أخطاء حروف المد (ا، و، ي) / أخطاء الحركات (فتحة، ضمة، كسرة) / أخطاء كتابة الهمزات / أخطاء النون والتنوين.

كما نجد دراسة قدي (2017): التي هدفت للكشف عن أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية، تمثلت عينة الدراسة في 222 تلميذ من قسم السنة الرابعة، استعملت اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، اختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة. توصلت لوجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وأن أخطاء القراءة متواجدة عند ذوي صعوبات التعلم، ورغم قلتها لدى العاديين فقد لوحظ لدى هؤلاء أن أكثر الأخطاء هي القراءة العكسية، التكرار بينما عند ذوي صعوبات التعلم أخطاء القلب، الحذف، والتكرار.

وبناء على ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وضعاف القراءة في المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات)؟
- هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين القراءة والمعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات)؟

2. فرضيات الدراسة

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وضعاف القراءة في المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات).

– توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين القراءة والمعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات).

3. أهداف الدراسة

- التعرف على فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وضعاف القراءة في المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات).
- التعرف على علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين القراءة والمعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات).
- المساهمة في تصميم اختبار للكشف عن ضعف القراءة الموجه للأطفال المرحلة الابتدائية للسنة الثالثة والرابعة.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة الكشف عن ضعاف القراءة في المرحلة الابتدائية لتغلب على مشكلات القراءة في تطوير مهارة الأداء القرائي وفك الرموز والتعرف على الكلمات المكتوبة (الكلمات المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات) كما تسهم في إعطاء المعلمين والخبراء والمهتمين بطبيعة العلاقات بين مهارات القراءة والمعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل واختيار الكلمات).

5. التعريفات الاجرائية لمفاهيم الدراسة:

1.5. القراءة:

تتمثل في معالجة سلسلة الرموز الكتابية والتعرف عليها (التعرف على الكلمات المكتوبة: قراءة الكلمات المتداولة وغير متداولة وشبه الكلمات).

2.5. المعالجة الخطية الكتابية (الإملائية):

يتم تعريف المعرفة الهجائية على أنها معرفة سلاسل الحروف والتمثيل الإملائي الخاص بالكلمات، يتم تقييم المعرفة الهجائية من خلال مهمة الاختيار الهجائي والتي تتطلب اختيار الهجاء الصحيح للكلمة من أقران الكلمات المتطابقة صوتيا مع تهجئة واحدة فقط تمثل الشكل الكتابي الصحيح للكلمة.

3.5. الضعف القرائي:

هو عدم قدرة تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي على اكتساب المهارات القرائية مقارنة بمن هم في عمرهم العقلي والزمني، وتم تقييمه بمستوى الأداء في دقة قراءة الكلمات وشبه الكلمات.

الفصل الثاني

ضعف الأداء القرائي

تمهيد

1. **مفهوم وآليات القراءة**
2. **تعريف الضعف القرائي**
3. **مظاهر الضعف القرائي**
4. **أسباب الضعف القرائي**

تمهيد

تعتبر القراءة من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري وهذه القراءة هي نتاج عدة عمليات معرفية معقدة تشمل معالجة مستويات مختلفة وبتدخل ميكانزمات متعددة حسية وحركية وعقلية ويعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية، فهي تعتبر مدخل للتعلم، لذا يركز المعلم دائما عليها في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهدا لإكسابها لتلاميذه. وهي لا تعد أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير إذ يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى.

1. مفهوم القراءة وآلياتها:

1.1. مفهوم القراءة:

تعرف القراءة على أنها مجموعة أنشطة المعالجة الادراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، التي تسمح للقارئ من خلال نظام أبجدي للغة الكتابية من فك الترميز، الفهم، وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة، وهناك ثلاثة مستويات لمعالجة المعلومات الكتابية تتمثل في: (الكلمة) المستوى النحوي، إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة والتجميع، المعالجة (الجملة). (Brin. F & al ،2004 ،140)

ويشير نبيل حافظ الى ان القراءة عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معان تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ ف صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية ومثل هذه المعان يسهم كل من الكاتب والقارئ معا. (حافظ، 2000، 91)

وتعرف أيضا" بأنها نشاط عقلي وفكري حيث يقوم القارئ بادراك الرموز المكتوبة ونطقها، ثم فهم الموضوع المكتوب، مما يؤدي إلى تصميم أفكار جديد، استخدمها في الحياة".

(الخليفات، 2015، 10)

وتعرف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى منطوقة، وتعد القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدد من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين، كما تعد القراءة إحدى المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدف رئيسي من أهداف المدرسة الابتدائية وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة. (السعيدي، 2009، 16)

2.1. آليات القراءة:

ينبغي الإشارة في البداية (Alegria، 1995) بأن تقييم القراءة، وكذلك الكتابة وغيرها من المهارات والقدرات ليس له معنى إلا في إطار نموذج نظري مرجعي محدد.

يميز الباحثون في الفعل القرائي عادة عمليتين متكاملتين: التعرف والفهم، اللتان خاض فبهما علم النفس المعرفي جهودا كبيرة في السنوات الـ 25 الأخيرة.

بالفعل، ترى النماذج النظرية الحالية أن الشخص يمتلك رصيدا " داخليا " من المفردات (lexique interne) حيث تحفظ الكلمات، والذي يسمح له بإنجاز وفهم اللغة شفوية كانت أم كتابية. في هذا السياق، يتمثل التعرف على الكلمات المقروءة في ربط تمثيلاتها الكتابية بالوحدات المناسبة لها في رصيد المفردات الداخلي. (Alegria ،1995)

العديد من الدراسات التجريبية بينت أن التعرف على الكلمات عملية ضرورية وصعبة في نفس الوقت من أجل التوصل إلى تفسير صعوبات فهم النصوص، بحيث يمثل التعرف شرط ضروري لفهم المقروء، لكنه قد يكون غير كافي.

Stanovitch (1980)، يقدم وصفا لمجموعة أشخاص جيدون في التعرف على الكلمات "في الظاهر"، لكنهم يعانون صعوبات في الفهم حيث يفسر J. Alegria ذلك "بقصور في درجة الآلية التي توصلت إليها ميكانزمات التعرف على الكلمات، والتي لا تسمح بالوصول إلى المراحل ما بعد المفردات المشتركة بين فهم اللغة الكتابية والمشتركة". (53، 1995، Alegria)

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

2. الضعف القرائي:

يعد الضعف القرائي ظاهرة واضحة في مدارسنا، فلا يخلو فصل دراسي _ في أي مرحلة تعليمية _ من عدد من التلاميذ المتعثرين في القراءة، والذين يقل مستواهم القرائي أقرانهم بعام أو أكثر. (فضل الله،2002، 99)

إذ أن الشكوى في قصور الطلاب القرائي، مازالت قائمة تتردد على ألسنة المربين في الندوات والحلقات، وعلى الرغم من ارتفاع صيحات المعلمين والمشرفين، وتعدد الدراسات التي تؤكد تفشي هذه الظاهرة وتأكيد ضرورة التصدي لمشكلة هذا الضعف ومعالجة أسبابه، إلا أن هناك ما يشير إلى أن الضعف في التحصيل الدراسي لا يزال قائما.

(الهاشمي، 2007، 11)

فالضعف القرائي إذن، أصبح إشكالية مطروحة في الواقع الدراسي اليوم، بل وفي جميع أطوار التعليم، وهو يختلف باختلاف المستويات القرائية للمتعلمين.

يمكن تعريف الضعف القرائي بالقصور في تحقيق أهداف القراءة، من فهم المقروء وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق، أو الضبط الخطأ للألفاظ (عاشور،2009، ص81)

ويعرفه أبو مغلي أنه: " هو البطء في القراءة أو النطق المعيب أو الخطأ في ضبط الألفاظ وشكلها، كما يعني قصور القارئ في فهم ما يقرأ. (أبو مغلي،2001، ص259)

ويعرفه طعيمة أنه: " ضعف تلاميذ المرحلة الأساسية في مادة القراءة، وعدم قدرتهم على معرفة الحروف، والكلمات العربية وما تدل عليه من معان مختلفة، ونطقها نطقاً صحيحاً من حيث البنية والإعراب. (طعيمة،2010، ص77)

3. مظاهر الضعف القرائي:

1.3. صعوبة الكلمات الجديدة: على المدرس أن يحدد الكلمات الجديدة في دروسه قبل أن يقدمها إلى التلاميذ، ويمكن تخفيف هذه الصعوبات بضرب الأمثلة واستخدام الصور والرسوم. وهناك صعوبات خاصة باللغة العربية نفسها ومن أهمها :

- التمييز بين الحروف والأصوات المتشابهة .
- تعدد أشكال الحرف الواحد مثل الكاف (كتب، مكتب، ملك.)
- تشابه كثير من الحروف مثل: (ج، ح، خ) (ب، ت، ث.)
- تقارب أصوات بعض الحروف مثل (ط، ت) .
- الحروف التي تكتب ولا تنطق.
- الحروف التي تنطق ولا تكتب. (مدكور،2007، ص292)

2.3. المبالغة في رفع الصوت وخفضه أثناء القراءة الجهرية: ينبغي على المعلم أن يكون مثالا يحتذي به التلاميذ، فلا يبالغ في رفع صوته عند القراءة أو خفضه، وعليه أن ينوع في هذا المجال حتى تجيء القراءة في صورة طبيعية تساعد في التعبير عن معاني العبارات

3.3. عجز التلميذ عن أداء المعنى: ينبغي على المعلم أن يحرص على توجيه تلاميذه إلى الاهتمام بمعنى المقروء، ومناقشة الكلمات الصعبة، وتنمية قدراتهم على التمييز بين الكلمات، وزيادة حصيلتهم من المفردات اللغوية، وأن يكون في هذا المجال الاستعانة بالمعينات السمعية والبصرية التي توضح معاني الكلمات...

- **الإبدال:** وينشأ عن الخطأ في وضع حرف مكان آخر، ومن أمثلته أن يقرأ التلميذ كلمة " يعفل " بدل أن يقرأها " يفعل.

- **القلب:** وينشأ عن وضع كلمة مكان أخرى مثال: يقرأ التلميذ كلمة " يعفو " بدل كلمة " يغفو ".
- **الحذف:** وكثيرا ما يترتب عن السرعة في القراءة، وعدم الالتفاف الكافي إلى المحتوى الفكري للمادة المقروءة، وقد ينشأ من ضعف الإبصار، مثال: يقرأ التلميذ كلمة " بعد " بدل كلمة " بعيد " (العيسوي وآخرون، 2005، ص292)

4.3. تكرار الالفاظ في أثناء القراءة:

وقد يكون هذا راجعاً إلى صعوبة الكلمة الآتية بعدها، أو إلى اضطراب في حركة العين. ويمكن علاج هذا: عن طريق إيضاح المعاني، وتدريبه على قراءة المواد السهلة ذات المعاني الواضحة لديه.

- **القراءة المتقطعة:** ويكون ذلك نتيجة لعدم فهم وظيفة علامات الترقيم، أو عدم الفهم للمادة.
- **كثرة الحركات الرجعية** :التلاميذ الضعاف في القراءة هم الذين يعاودون النظر إلى الكلمة تلو الأخرى، وقد ينظرون إلى جزء من الكلمة، ويهملون الجزء الآخر.

(مدكور، 2007، ص192/165)

وقد حدد التربويون مظاهر أخرى للضعف القرائي وهي:

- التعرف الخاطئ على الكلمة.
- القراءة في اتجاه خاطئ.
- القصور في القدرة الأساسية على الاستيعاب والفهم.
- جوانب محددة في القدرات الخاصة المتعلقة بالاستيعاب والفهم.
- جوانب القصور في مهارات الدرس الأساسية.
- قصور القدرة على التكيف مع قراءة مواد ذات مستوى تخصصي.
- جوانب القصور في معدل الفهم.

- ضعف القراءة الجهرية. (أبو الضبعات، 2007، 121)

4. أسباب الضعف في القراءة

فلعل عجز الطلاب وضعفهم القرائي في مراحل التعليم المختلفة، يعود إلى عزوفهم عن القراءة، ما يؤدي إلى عدم قدرتهم على إدراك المعاني المتضمنة في المادة المقروءة وغير ذلك، وانطلاقا من هذه الصعوبات التي يعاني منها الطلبة، يتبين أن وراء تلك الصعوبات عوامل تقف خلفها. يمكن القول إن هناك أسبابا كثيرة وهي:

1.4. الأسباب التي تتعلق بالتلميذ نفسه: من الملاحظ أن فئة من التلاميذ لا تتقن القراءة، وبالتالي ينفرون منها ومن حصصها، بل إن بعضهم يدخل غرفة الصف وقد نسي أو تناسى كتبه المقررة، وهذه الظاهرة لم تدهم واقع الطفل من فراغ، بل هناك أسباب تقف وراءها.

(البجة،2001، ص146)

"ومنه فالأسباب التي تتعلق بالتلميذ نفسه متنوعة، منها العضوية والعقلية، واللغوية والاجتماعية...تختلف باختلاف قدرات المتعلمين وهي:

1.1.4. الأسباب العضوية: وتأتي الأسباب العضوية في مقدمة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في القراءة.

الأطفال الذين يشكون علّة جسمية لا يتعلمون بسهولة كما يتعلم الأصحاء، فهم يتغيبون عن المدرسة، ويفقدون لذلك تعرف بعض المفردات اللغوية التي يحتاج تعرفها ... وفي بعض الأحيان تبدو الكلمات الجديدة في سياق كلمات فات للطفل أن يدركها، وبذلك تكون المادة الجديدة مضاعفة الصعوبة على تلميذ المرحلة الابتدائية".

(شحاتة، 2000، ص168)

ومعنى ذلك أن المتعلم الذي يعاني من أمراض عضوية يجد صعوبة في التعلم بحيث أنه لا يقرأ بشكل طبيعيا كالأطفال الأصحاء وقد يفوتهم الكثير لعدم حضورهم المستمر، وكثرة تغيبهم عن الدروس المقررة. والأطفال الذين يشكون علة جسمية لا يتعلمون بسهولة كما يتعلم الأصحاء. (طعيمة،2001، ص144)، "حيث أن القراءة عملية صعبة، فإن تعلمها يحتاج إلى يقظة ونشاط في عملية التعلم، وبالتالي فإن أي مرض جسمي، أو سوء تغذية أو ما شابه ذلك سيقال حتما من تركيز الطفل وانتباهه ... مما يضعف تحصيله بشكل عام، وفي المستوى القرائي خاص".

(فضل الله، 2000، ص101)

فتأثير عامل الصحة على عملية القراءة كبير، فإن كان المتعلم مصاب بعلة صحية سينعكس ذلك حتما بالسلب على عملية تعلمه، في حين أنه إذا كان يتمتع بصحة جيدة، فإن ذلك سيؤثر بشكل إيجابي عليها. (رسلان،2005، ص187-188)

2.1.4. الأسباب النفسية: فكما تكون العوامل العضوية سببا في عجز الطالب وضعفه القرائي، فكذلك العوامل النفسية قد تكون سببا وراء ذلك. إلا أن الأطفال الذين يعانون من القلق، أو الخجل، أو التوتر، أو الخوف، يسهل عليهم الشعور بالإحباط، فسرعان ما يعرضون عن بذل أي مجهود للتعلم، بل ويميلون أحيانا إلى السلوك العدواني، بهدف جذب انتباه الآخرين.

(إسماعيل، 2005، ص123)

فالأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية نتيجة ظروف اجتماعية، أو أسرية، أو غيرها، ينعكس ذلك حتما على تحصيلهم الدراسي، وعلى ضعفهم القرائي خاصة، وكل ذلك يسبب لهم الإحباط والتوتر النفسي.

وهي من الأمور الهامة التي يجب مراعاتها ومتابعتها، والحرص على اكتشافها لدى المتعلمين، ومن الجوانب النفسية التي يمكن ملاحظتها على المتعلم، والتي تؤثر في تحصيله القرائي كالخوف والقلق والانطواء والخجل ... والتي لها أثرها الفعال في التردد والعزوف عن القراءة، كما أن العقاب المستمر يتسبب في ظهور الفشل الدائم أثناء القراءة، وهناك الكثير

من العوامل التي تدفع المتعلم إلى السرحان والشرود وقلة التركيز، فلا يقرأ بالشكل الصحيح ولا يفهم ما يقرأه.

3.1.4. الأسباب التربوية: وهذه الأسباب ترتبط بعملية التدريس، وما تتضمنه من مهارات مختلفة، وأيضا هناك المناخ المدرسي المحيط والمنفر للأطفال بشيوع أسلوب القهر، والتخطئة، وإحباط الأطفال، وهذا راجع إلى أسلوب إعداد المعلم، والذي يحتاج إلى مراجعة وتطوير في ظل المداخل والأدوار الحديثة لإعداد المتعلم، وبخاصة لهذه الفئة من المتعلمين " فالجو الدراسي قد يتسبب هو الآخر في تنفير الأطفال من التعليم، وذلك بانتشار أساليب القهر والإحباط، وذلك ما يجعل المتعلم يعزف عنها.

4.1.4. الأسباب الشخصية: وقد لا يعاني التلميذ من أي مشكلة جسمية أو صحية، ولا يعاني من مشاكل نفسية وأخرى تربوية ولكنه لا يجيد القراءة، وربما يرجع ذلك إلى عدم تقبله الشخصي لمادة القراءة، وقد يعود السبب لكثرة تغيبه عن المدرسة أو ضعفه اللغوي، بحيث يصعب عليه فهم معاني الكلمات، لذلك فهو يفكر كثيرا في نطقها على حساب معناها الذي يجهله ولعل هذه العوامل ترتبط بعوامل اجتماعية، كانفصال الوالدين، أو عدم اهتمامهما بطفليهما، أو عدم تشجيعه على القراءة في المنزل، وكل ذلك يؤثر سلبا على تحصيلهم القرائي، بل وقد لا يجيدون القراءة إطلاقا.

(إسماعيل، 2005، ص124)

فمن خلال تضافر كل هذه العوامل العضوية منها، والنفسية، والشخصية، ومدى تأثيرها على المتعلم من جوانب كثيرة وبخاصة على الجانب القرائي، يتوصل إلى أنها تسهم بشكل كبير بل ولها دور كبير في عزوف المتعلم ونفوره عن القراءة، وبالتالي ينتج عن ذلك ما يسمى بالضعف القرائي.

الفصل الثالث

المعالجة الخطية الكتابية

تمهيد

1. **المعالجة الإملائية أثناء التعرف على الكلمة**
2. **التعرف على الكلمات المكتوبة وآلياتها**
3. **اضطرابات التعرف البصري**

خلاصة

تمهيد:

وتلعب آليات التعرف على الكلمات المكتوبة دورا هام في المعالجة المعرفية أثناء عملية القراءة لاكتساب الطفل إمكانية التعرف على الكلمات كخطوة أولى وفهم ما يقرؤه كخطوة ثانية، وبالتالي يمكن التعرف على الكلمة التي حظي بمستوى عال من التعرف أسرع من الكلمة الجديدة غير المتداولة، يقترح أسلوب الاختبار هذا أنه ليس من المطلوب فهم معنى الكلمات ولكن القدرة على التعرف عليهم بطريقة تسمح باللفظ الصحيح. بحيث تظهر القيمة الجوهرية لتعرف على الكلمات بوضوح مع انتشار القراءة والكتابة.

1. المعالجة الإملائية أثناء التعرف على الكلمة:

1.1 المعالجة البصرية:

تتعلق المعالجة الإملائية البصرية بالشكل العام للكلمة أو مجموعة السمات البصرية trait visuelle، والتي من شأنها أن تعطي شكلا محددا للكلمة، وذلك من خلال الأحرف فهي التي تشكل الوحدات الأساسية للقراءة، وتساهم في إعطاء الشكل العام للكلمة من خلال خصائصها الثلاث (neutres, montantes, descendantes).

كما تتعلق المعالجة الإملائية أيضا بالتعرف على الهوية المجردة للحروف المكونة للكلمة، وبالتالي الوصول إلى المعجم الذهني مباشرة. وإذا ما اقترحنا أن الحرف هو الوحدة الأساسية لإدراك الكلمة المكتوبة، هذا لا يستبعد احتمال وجود وحدات أخرى أكبر.

2.1 السيرورة النفس لسانيا: تسير عملية التعرف على الكلمة من المنظور النفس لساني عبر استراتيجيتين أساسيتين:

- **الوساطة الفنولوجية:** تعتمد على إجراءات التحويل الخطي السوطي أي تحويل الوحدات الخطية (الغرا فيمات) إلى الأصوات الموافقة لها، ومن ثم إعادة تجميع هذه الأصوات للوصول إلى الشكل اللفظي للكلمة المكتوبة.

- **الإجراءات المعجمية:** يتعرف القارئ على الكلمة المكتوبة انطلاقا من السلاسل المرئية للحروف المخزنة في المعجم الإملائي. (Mazeau & Pouhet A, 2015, p 294)

ويشير Graine 2012 إلى أن المسار المعجمي (الإملائي) يتضمن هو الآخر مسارين إحداهما يعالج الوحدات الدقيقة، والثاني الوحدات أقل دقة Grain grossiers/ Grain fins. فالمعالجة الإملائية للوحدات الأقل دقة تسمح بتجزئة الوحدات تحت المعجمية المورفو _ إملائية، كتحديد اللواحق في الكلمة التي تتكون من أكثر من مورفيم (متعددة المور فيمات)، بينما المعالجة الإملائية للوحدات الدقيقة فتنشط التمثيلات الإملائية للكلمة كاملة وتسمح بالنفاذ السريع لتمثيلات الدلالية، وتعتبر هذين المعالجتين متوازيتين، والاثنتان تسهلان الوصول السريع إلى التعرف على الكلمة (Ecalle J et ،2014 autre).

2. التعرف على الكلمات المكتوبة وآلياتها:

1.2 التعرف على الكلمات المكتوبة: تعتبر الكلمات أكثر وحدات المعنى أهمية، فالكلمات وسيلة يستغلها الأطفال للتعبير على أفكارهم الأولى، لما لها من أهمية عند اتساع الحيز اللغوي لديهم.

وتعرف الكلمة بأنها تجميع عدد من الرموز المتمثلة في الحروف وتلقى هذه الكلمة معناها في ظل قواعد لغة معينة، وقد اعتبرت سلسلة من الحروف المجتمعة فيما بينها، تبعا لقانون خطي معتمد معمول به حسب اللغة التي تنتمي إليها.

وقد أطلق Miller. A (1996) مصطلح " Chuks " على هذا المجموع الدلالي للحروف ، ويعتبر إدراك الكلمات والتعرف عليها عاملا رئيسيا يمكن من عملية تنمية القراءة لدى الأطفال حيث تحدد " Jean– Emile– Combret " الغاية من تعلم القراءة بقولها: " إن الهدف من تعلم القراءة هو السماح للتلميذ بإنشاء موسوعة ذهنية تدريجيا ومن خلالها يتم ربط.

الكلمة المكتوبة بالمعنى المناسب. (Gough ، 1989 ، p85) فالتعرف على الكلمة لنا بالحصول على معلومات مختلفة حول خصائصها الخطية يمنح الفونولوجية، المورفولوجية، النحوية والدلالية.

وإدراكنا السليم لهذه المعلومات وبترتيب الكلمة في الجملة يسمح النا بتفسير سريع للخطابات المقروءة.

2.2 طرق التعرف على الكلمات:

إن معرفة الأطفال الطرق وكيفية بناء الكلمات وفهم الحروف المركبة، يمكنهم من التعرف على الكلمات الجديدة وقواعد بنائها الأساسية. ويعتمد ذلك على طريقتين من طرق التعرف على بناء الكلمات، حيث تقوم الطريقة الأولى وهي الطريقة التحليلية على تقسيم الكلمات إلى الأجزاء التي تكونها بما في ذلك وحدات المعنى، أما بالنسبة

للطريقة الثانية فيتم خلالها بناء الكلمة دلاليا مع المقاطع التي تكونها لبناء وحدة كاملة.

ويتبع الأطفال طريقتين للتمكن من قراءة الكلمات الجديدة، أولهما البحث عن المعلومة البصرية التي تظهر في خواص الكلمة.

وثانيهما تعرف تتابع الكلمة الذي يقوم على أساس معرفة كيفية وطريقة بناء الكلمات.

إلا أن الأطفال قد يصعب عليهم تحقيق القراءة في بعض الأحيان، وهذا راجع إلى اعتمادهم الكلي على معارفهم السابقة الكلمات قليلة بشكل كبير.

ويعتبر لفت انتباه الأطفال إلى أجزاء الكلمات عن طريق ألعاب مختلفة باستخدام الكلمات من أفضل الطرق لمعرفة أهم مؤشرات التعرف على الكلمة، فهي طريقة للجمع بين مهارة القراءة وفهم المعنى، فيمكنهم ذلك من فهم وحدات المعنى باعتبارها أساس تعرف الأطفال على الكلمات. إن تمكين الأطفال من الإدراك والتعرف على الكلمات البسيطة يتيح لهم تنمية قدرتهم على القراءة والتعرف على الكلمات المركبة، فتسمح لهم هذه العملية من استعمال أسلوب معقد لتحليل القراءة.

والجدير بالذكر وجوب إعطاء معان للكلمات ليتمكن الأطفال من التعرف عليها من خلال استخدامها في جمل، فالطفل لا يستجيب بشكل تلقائي لكلمة منفصلة دون معرفة معناها، ولذا لابد من توضيح معناها لديه.

ويمكن تطوير تعرف الأطفال على الكلمات من خلال إدراكهم للنص ومعاني الكلمات وذلك بتشجيعهم على الانتباه بدقة لكل أجزاء الكلمة والتفكير في معانيها.

(سيدريك، 2003، ص157/167)

وتعتبر الكلمات الرئيسية مؤشر من مؤشرات تنمية قدرة الطفل على القراءة، حيث يسهل على الأطفال التعرف على بعض الكلمات الطويلة كـ: (تلفزيون) مثلا، باعتبار أن طول هذه الكلمة بمثابة مؤشر أولي يجعلها مميزة عن الكلمة القصيرة، مما يسهل

عملية تعرف الطفل على الكلمة. خصوصا إذا كانت الكلمة الأطول والوحيدة في قائمة الكلمات المقدمة إلا أن تشابه عدة كلمات لها نفس الطول، يجعل عملية التعرف على الكلمة عملية صعبة لذلك لابد من اعتماد الطفل على الاستخدام الحكيم للقدرة على التمييز البصري ليتمكن من التعرف على الكلمة.

وخلال عملية التعرف واعتياد الأطفال على الكلمات فالواجب تعليمهم استخدامها لذلك ينبغي التركيز الدائم على تنمية المفردات اللغوية والقدرات البصرية والسمعية.

بالإضافة إلى التعرف على الكلمات الرئيسية، يعتبر التعرف على كلمات " التحديد المميز " طريقة لفهم المؤشرات، فمن خلالها لا يتعلمون تذكر الكلمات بأكملها بل يتعلمون تمييز أهم المؤشرات بشكل أكثر تقدما وأقل إرهاقا، وهي طريقة للفت الانتباه لبعض القواعد الغريبة وتوضيح كيفية التعامل معها دون تشتيت الانتباه بعيدا عن العلامات الكتابية.

فقد تساعد الأطفال كلمات " التحديد المميز"، على معرفة كيفية التغلب على صعوبة معينة في المرة الواحدة حتى يتم فهمها تماما. (سيدريك، 2003، 161)

3.2 عوامل الاستعداد للتعرف على الكلمة المكتوبة:

تعتمد عملية التعرف على الكلمة المكتوبة اعتمادا واضحا على عمليات ذهنية وحركية فلا بد من توفر بعض الشروط الهامة ليصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمات وهذه الشروط هي:

1.3.2 النضج العضوي:

من الواضح أن الطفل عند الولادة لن يكون مهيئا للقراءة، لأن مثل هذه العملية تستلزم نضج حاستي البصر والسمع، حتى يتمكن من التمييز بين الحروف والأصوات وبعد أن يتعلم الطفل كيفية التلفظ، لابد أن يتحول ذلك التلفظ إلى عملية سهلة غير مجهدة ويتم ذلك بتمرين الأعضاء المصدرة للأصوات على التلفظ الصحيح. (سيدريك، 2003، ص161)

2.3.2 الشروط الاجتماعية والحوافز العاطفية:

لا يكاد الطفل يبلغ الرابعة أو الخامسة حتى يبدي رغبته في تعلم القراءة، فتراه يقلد الكبار فيمسك جريدة أو كتابا بين يديه ويقوم بعملية تمثل تتبع الأسطر بعينيه.

إن هذه المرحلة التمهيدية هامة ، فقد لوحظ أن الأطفال الذين يتربون في محيط عائلي لا يميلون إلى المطالعة ينعدم لديهم الاستعداد بل هم لا يعرفون عند دخولهم المدرسة أن الكلام قد يمثل برموز، حيث لا يستوي الطفل الذي يعيش في محيط يزخر بالكتب والمنشورات مع الطفل الذي لا يرى في بيته أثرا لمخطوط أو مكتوب أو مطبوع .

ولا شك أن المحيط الحضاري بما فيه من الوثائق والآثار المكتوبة يوفر للطفل حوافز بصرية لا تعد ولا تحصى ، فتجعله منذ الصغر يستعد للاستجابة لها ، ومما يدفع إلى تعلم القراءة حرص الآباء وعنايتهم بتعليم أبنائهم وحثهم على التفوق في القراءة وهذا الجانب العاطفي يعتبر من الدوافع المحفزة للتعلم .

3.3.2 الإدراك الحركي:

إن أمراض العين والأذن أو إصابتهما معا بعاهة من العاهات تشكل عقبة كبرى للتعرف على الكلمة المكتوبة ويدرك هذا الجانب الحركي باعتبار أن قراءة الكلمة تستلزم القيام بحركات متنوعة، في تتبع الأسطر بالأعين و تمييز الحروف وفرز الكلمات، يستدعي القيام بعملية تنسيق عضلات العين، وهناك جانب لغوي يتعلق بالحركية، (la Motricit) وهذا الجانب هو التلفظ الصحيح، فقد ثبت اليوم أن الدارة السمعية (Le Circuit Auditi1) تسمح للإنسان بمراقبة صوته بنفسه (L'Auto control) فهناك علاقة وطيدة بين المسموع من الأصوات والملفوظ منها، ومعنى ذلك أن التعرف على الكلمة المكتوبة يتطلب تضافر الوظائف البصرية والسمعية والتصويتية ونقص إحدى هذه الوظائف عن الحد السوي قد يشكل عقبة .

وقد أكدت الدراسات العالمية فيما يتعلق بالصورة الذهنية، حيث بينت أن اكتساب القراءة يتم بالتخصص التدريجي في منطقة محددة جدا في الدماغ وهذه المنطقة تعرف بمنطقة الشكل البصري للكلمات. والتي تقع في منطقة الفص الصدغي الأيسر، أي في قسم من النظام البصري الذي يهتم بالتعرف على الأشياء والأوجه واصابة هذه المنطقة عند الراشد، قد ينتج عنها عسر في القراءة (La Dyslexie) أي عدم القدرة على القراءة، لذا فهذه المنطقة تلعب دورا هاما في عملية التعرف البصري على الكلمات. (Patrice & all، 2000، 73)

ويرى كل من (1980)، Bradley & Bryant أن بعض الأطفال في سن السادسة والنصف يستطيعون قراءة بعض الكلمات التي تنتمي إلى رصيدهم البصري، وفي نفس الوقت يعجزون عن كتابتها عن طريق الإملاء ، والبعض الآخر يستطيع كتابة بعض الكلمات الشاذة أو كلمات بدون معنى وهو ما يطلق عليها أيضا شبه الكلمات Pseudo – Mots لكنهم يعجزون عن قراءتها قراءة صحيحة.

أما Firth فيرى أن الطفل يستطيع قراءة الكلمات كما يراها ولكنه يكتبها كما يسمعها. (Patrice & all ،2000 ،74)

4.3.2 الشروط اللغوية:

أول نقطة يمكن أن تشير إليها في هذا المجال هي أن الطفل لن يكون مستعدا للقراءة إذا لم يدرك ما للغة من وظيفة رمزية ، فينبغي له أن يعرف أن الكلمات التي يطالعها ما هي إلا رموزا تنوب مناب غيرها، وفي الواقع أن القراءة عملية استبداليه من وجهين، فالرموز المكتوبة بدل عن الأصوات، وهذه الرموز الصوتية بدورها بدل عن الأشياء أو المفاهيم التي تمثلها، والنقطة الثانية متعلقة بالاتصال، فالطفل المهيأ للقراءة هو الطفل الذي يستطيع أن يتلقى الأفكار والمعاني من غيره، فلا بد إذن من أن تتغير لغته المحصورة في نطاق ذاته إلى لغة ذات صبغة اجتماعية، واللغة

المكتوبة بدورها تمثل المستوى الأعلى الذي يرقى إليه الطفل في نموه اللغوي.

(Mialaret، 1965،140)

والنقطة الثالثة متعلقة برصيد الطفل من المفردات المحفوظة فعلى قدر ما يزداد هذا الرصيد غني، تصبح عملية التعرف على الكلمة أسهل.

5.3.2 إدراك المكان:

تفترض القراءة وجود حيز من المكان تتوالى فيه الحروف والكلمات على السطر فإذا انقضى السطر، فلا بد من استئناف سطر آخر، كما أن القراءة تجري من اليمين إلى الشمال في (اللغة العربية) أو من الشمال إلى اليمين (في اللغات الأجنبية) وهذا ما يتطلب إدراك الأبعاد وتقدير المسافات والاعتياد عليها.

6.3.2 الشروط المتعلقة بالمستوى العقلي :

إن النضج العضوي في القراءة لا يكفي بل لابد من مستوى عقلي معين، ومن المعروف أن الطفل يصبح قادرا على القراءة إذا بلغ عمره العقلي الست (06) سنوات، إلى جانب أن النجاح أو الفشل في عملية القراءة غير مرهون بعامل الذكاء، بل قد ينجم عن الطرق التربوية المتبعة في تعليم الطفل كما ينجم أيضا عن الوضع النفسي العام للطفل (الاستقرار، الشعور بالأمن)، إذ أن هناك صلة وثيقة بين صعوبات القراءة و بعض المشكلات الانفعالية التي يعانيها الطفل .

(حنفي ، 149)

4.2 آليات التعرف على الكلمات المكتوبة:

إن قراءة نص وفهمه عملية تتطلب ضرورة التعرف على الكلمات التي تكون النص والقدرة على التعرف على هذه الكلمات المكتوبة ترتكز على آليات أو عمليات، إلا أن آليات التعرف على الكلمات المكتوبة غير متحكم فيها كلها مقارنة باليات الفهم الشفوي، فكلما كان فك الترميز سهلا كلما انخفضت الفروق بين الفهم الكتابي والشفوي (Gough ، 1989 ، 85-102) وفيما يلي سنأتي على ذكر المسارات

التي تعتمد للتعرف على الكلمة المكتوبة ويمكننا أن نميز بين نوعين من العمليات وهما :

* المسارات التحليلية: (Procedure analytique)

* المسارات المعجمية: (Procedure lexicale

- **المسارات أو الاليات أو المعالجات التحليلية:**(Procedur analytique)

هذه المسارات تأخذ بالحسبان قدرات فك الترميز للتخطيط الصوتي، فالاعتماد على الآلية التحليلية يعتبر عاملا مهما في بداية التعلم، لذلك وجب على الطفل اكتشاف مبادئ الحروف (تواجد الوحدات داخل الكلمات المكتوبة والمنطوقة والعلاقة الموجودة ما بين هذه الوحدات) بالإضافة إلى تعلم رموز الحروف والتنسيق بين الوحدات المكتوبة وهي "التخطيط" والوحدات الشفوية وهي "الأصوات"، أي اكتساب التنسيق بين التخطيط والصوت وهذا التعلم يتطلب من الطفل أن يكون على علم بوجود وحدات داخل الكلمات المنطوقة وهذه القدرة تعرف باسم "**الوعي الفونولوجي**" فالوعي الفونولوجي أو الوعي بالوحدات الصوتية لا يتطور بصفة عامة إلا بالموازاة مع اكتساب القراءة وهناك دراسات كثيرة بينت أن الأطفال الذين يبرزون قدرات جيدة في الوعي الفونولوجي في سن مبكر يتمكنون من القراءة بصورة أسهل من الأطفال الذين تأخروا في اكتساب الوعي الفونولوجي. (351، 2007، Chevrie) إن التمثيل الفونولوجي للكلمة المسموعة يؤدي إلى تنشيط التمثيل السيميائي (المعنوي) ثم التمثيل البصري. (76، 2000، Patrice)

- **الآليات أو المعالجات المعجمية:** (Procedure lexicale) التمكن من القراءة من خلال الكلمة المعجمية، يستند على تذكر الشكل النحوي للكلمات والعمل على الربط بين هذا الشكل النحوي والشكل الفونولوجي والمعنى، حيث تتطلب هذه الآلية استدخال اكتساب جديد وهو الشكل النحوي للكلمة بالإضافة إلى المعلومات التي أخذت مسبقا أثناء اكتساب اللغة الشفوية والمرتبطة بالشكل الشفوي ومعنى

الكلمة، ومنه فتعلم القراءة يكون سهلا، إذا كان لدى الطفل رصيدا لغويا جيدا، فالمستوى اللغوي الجيد لدى الطفل يجعله يصادف كلمات معروفة في لغته الشفوية عند تعلمه القراءة وبالتالي فالمطلوب منه هو اكتساب الشكل النحوي للكلمة فقط، في حين أن الطفل الذي يعاني من فقر في اللغة الشفوية، فإنه في غالب الأحيان عندما يصادف الكلمة المكتوبة يستوجب عليه التعرف على الشكل النحوي والشكل الفونولوجي وكذلك معنى الكلمة، فالآلية التركيبية أو المعجمية ترتكز على تنشيط الشكل النحوي للكلمات التي سبق التعرف عليها ويتم هذا التنشيط في الذاكرة فالقارئ الراشد الكفؤ يستعين بالعملية أو الآلية المعجمية عندما يكون في وضعية القراءة ولا يلجأ إلى العملية التحليلية إلا أحيانا عندما يقابل كلمة غير معروفة لديه، أما بالنسبة للقارئ المبتدئ فيستعين ويعتمد بشكل كبير على العملية التحليلية وذلك راجع إلى اعتبار أن أكثرية الكلمات التي يقابلها هي كلمات غير معروفة بالنسبة له على شكلها المكتوب .

3. اضطرابات التعرف البصري:

1.3 مفهوم اضطراب التعرف: عدم القدرة على التعرف على الأشياء المعتادة بالرغم من سلامة الأعضاء، وهي الحسية والاحتفاظ بذكاء عادي، فالاضطراب متعلق بحدوث خلل على مستوى المراكز العصبية العليا، هذا الاضطراب قد يمس مختلف الوظائف الحسية (رؤية، سمع ولمس). (Sillary 1996، 10/11)

كما يعرف بعدم القدرة على التعرف على الأشياء وعدم إدراكها عند عرضها على الشخص، وهذا الاضطراب لا يكشف عن وجود خلل حسي أو متعلق بالحواس مع غياب أي خلل على مستوى الانتباه والوعي، فهي عدم القدرة على التحصيل على المعلومات عن طريق إحدى قنوات الإستدخال (أي عن طريق الحواس) في المقابل لا تعاني أعضاء الإحساس المستقبلة من أي تشوه، هذا المصطلح متعلق بوجود خلل عصبي على مستوى الجهاز العصبي المركزي.

كما تعرف أيضا بعدم القدرة على إدراك أو المعرفة السليمة لما نتلقاه عبر الحواس والمثيرات، وقد تكون ذات طبيعة سمعية بصرية، لمسية أو حسية _ سوماتية.

2.3 اضطرابات التعرف البصري: يعود الفضل في وضع هذا المصطلح إلى (FREUD 1891) والذي يعرف بفشل التعرف البصري على المثيرات المعروفة سابقا، وهذا الاضطراب لا يحمل على عاتقه أي خلل حسي أولي أو معرفي عام، ويتعلق بمعرفة الأشياء والأشخاص والرموز الخطية تحت غطاء واحد وهو البصر ويتعلق اضطراب التعرف البصري بالباحات البصرية الأولية والمنطقة المشتركة بين الفص القفوي والفص الصدغي أحيانا، وقد تكون الإصابات الدماغية هي المسؤولة عن الاضطراب النوعي الخاص بالتعرف البصري على الأشياء، والذي تم وصفه من طرف (Lissaur ،1890) وأطلق عليه مصطلح Agnosie visuelle والإصابات تكون في الجهة اليمنى أو اليسرى أو الثنائية. (Boucartim ،1998 ،277)

وفيما يلي نذكر نوع من الأقنوزيا البصرية وهي أقنوزيا الرموز الخطية:

أقنوزيا الرموز الخطية : وهي عدم القدرة على التعرف على الرموز الخطية وتخص هذه الأخيرة معرفة الحروف والأرقام وتسمى Alexie أو العمى الشفهي وهو من الأشكال الأكثر تكرارا ويتميز بعدم فهم اللغة المكتوبة بالرغم من محاولته لقراءة النص ؛ فالكلمة عنده سليمة وفهمه للغة الشفوية عادي أيضا .

(خنفور، 2020، 79)

خلاصة

كخلاصة قول نستنتج من خلال ما تم التطرق إليه في الفصلين السابقين بأن الضعف القرائي أصبح مشكلة يعاني منها المتعلمون اليوم ومن البديهي أن الاخفاق في تعلم القراءة أو الصعوبة في تعلمها، لابد وأن تؤثر على تعلم المهارات الأخرى بحيث يعتبر التعرف على الكلمات من أهم المهارات القرائية، فالتعرف عليها ليس كعملية بسيطة كما يعتقد الكثيرون بل هي سيرورات و آليات ومعالجات معقدة تبدأ بإشعال وتحفيز البصر بمثير الكلمة المكتوبة إلى أن يتمكن الطفل من القراءة وحصوله على المعلومات المختلفة للخصائص الخطية، الفونولوجية، النحوية والدلالية، وكل ما يحيط ببيئة الكلمة وسياقاتها وارتباطاتها.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. عينة الدراسة

3. إطار الدراسة

4. أدوات البحث

5. الخصائص السيكومترية

6. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل الاجراءات الميدانية لهذه الدراسة بما في ذلك منهج الدراسة والعينة وطريقة اختيارها، ثم التطرق إلى إطار الدراسة (الزمني والمكاني) وكذلك فقد تطرقنا

إلى أدوات البحث وهي في دراستنا الحالية على شكل اختبارات لقياس أداء الضعف القرائي ثم بيان الخصائص السيكو مترية للاختبار (الصدق والثبات) ثم الاساليب الاحصائية المستخدمة.

1. المنهج المستخدم

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي القائم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومحاولة تفسيرها وتحليلها، ودراسة الفروق بين القراء العاديين وضعاف القراءة والعلاقة بين القراءة والمعالجة الخطية الكتابية.

2. العينة:

تمثل العينة جزءا من المجتمع الكلي الاصلي للدراسة، وهي عبارة عن اختيار عدد من الافراد للدراسة معينة بطريقة تجعل منهم ممثلين للمجموعة أكبر (أبو سنة، 2007). وتم اختيار أفراد العينة بطريقة قصدية وذلك بمساعدة المعلمين.

ولقد قمنا بأجراء هذه الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وتكونت العينة من 46 تلميذ من كل الجنسين وتم استبعاد 6 تلاميذ والذين لديهم إضطرابات وتم اختيارهم حسب مجموعة من المعايير:

- المستوى الدراسي
- عدم وجود نقص سمعي أو بصري
- طيف التوحد
- معيد السنة الدراسية

- صعوبة كبيرة في فهم واستيعاب تعليمات الاختبار
- اضطرابات سلوكية (فرط النشاط الحركي)

وأصبحت العينة 40 تلميذا وتنقسم إلى 20 ذكور و20 إناث وتبلغ أعمارهم بين 9 و10 سنوات.

تم تصنيف أفراد العينة إلى مجموعتين (قراء عاديين وضعاف القراءة) بناء على المعيار الاحصائي 1- كانحراف معياري لدرجة الفرد بالنسبة لمتوسط العينة ككل وذلك بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية (بحيث يكون العمر هو المتوسط).

3. إطار الدراسة (الزمني والمكاني):

الإطار الزمني: طبقت هذه الدراسة 2021/01/25 إلى غاية 2021/04/13

الإطار المكاني: تم إجراء الدراسة الحالية في ابتدائيتين وهما: الشهيدين الأخوين العائب بحي الصومام ومدرسة شوشان سلطاني بحي الاستقلال المتواجدتين ببلدية البياضة ولاية الوادي.

4. أدوات البحث:

لتطبيق الدراسة الميدانية لابد من أدوات تساعد على إنجاز هذه الدراسة وأدوات البحث هي الوسيلة التي يجمع لها الباحث بياناته عن أفراد عينته، وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة أساسية ألا وهي الاختبارات.

1.4 اختبار القراءة:

وهو اختبار تشخيصي مكون من كلمات يقيس القدرة القرائية للتلميذ وينقسم إلى كلمات متداولة وغير متداولة وشبه كلمات.

أ- **كلمات متداولة:** وهو اختبار مكون من 40 كلمة ويوضع أمام التلميذ ونطلب منه قراءة

الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

ب- **كلمات غير متداولة:** وهو إختبار مكون من 40 كلمة وهو أكثر صعوبة من المتداولة

بالنسبة للتلميذ ويوضع أيضا أمام التلميذ ونطلب منه قراءة الكلمات بالترتيب ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

ج- **شبه كلمات:** وهو عبارة عن أحرف على شكل كلمة ليس لها معنى والتقييم يكون نفسه.

2.4 اختبار المعالجة الخطية الكتابية:

أ- **تقطيع السلاسل:** وهو عبارة عن سلاسل من الحروف وجميع حروف الكلمات متباعدة عن بعضها، ويوضع الاختبار أمام التلميذ ونقول له أريدك أن تضع خط عمودي أو مائل (//) بالقلم بين كل كلمتين في كل جملة حتى نحصل على كلمات صحيحة ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

ب- **اختيار الكلمات:** وهو اختبار مكون من 20 كلمة مكتوبة بشكل صحيح والأخرى مكتوبة بشكل خاطئ بحيث يقوم التلميذ بإختيار الكلمة الصحيحة وذلك بوضع خط تحت كل كلمة صحيحة ونعطيه نقطة (1) على الكلمة الصحيحة و(0) على الكلمة الخاطئة.

5. الخصائص السيكو مترية:

من حيث الصدق، تم استعمال اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات لصاحبه (Layes et al., 2019)، أما اختبار المعالجة الخطية فهو للباحثة Tibi et al(2020).

تم التحقق من ثبات اختبار القراءة والاختيار بين الكلمات بحساب معامل ألفا كرو نباخ وكانت النتائج كالتالي:

- ثبات اختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات α = 0,87
- ثبات اختبار الاختيار بين الكلمات α = 0,70

يتبين أن معامل ألفا بالنسبة لاختبار القراءة عالي وبالنسبة لاختبار الاختيار بين الكلمات كان في مستوى مقبول.

أما بالنسبة لاختبار تقطيع سلاسل الحروف فتم التحقق من الثبات عن طريق التطبيق وإعادة التطبيق على عينة من الأطفال من نفس السن والمستوى الدراسي وعددهم 32. كانت نتيجة الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني بفارق زمني 12 يوما كالتالي: ر = 0,72. هذه النتيجة تبين كذلك أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

6. الأساليب الإحصائية:

تم استعمال الحزمة الإحصائية SPSSالإصدار 22 لتحليل البيانات.

استعمل اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في القراءة والمعالجة الخطية بين متوسطي المجموعتين من القراء. كما تم حساب الارتباط بين درجات القراءة والمعالجة الخطية باستعمال معامل بيرسون "ر".

خلاصة الفصل:

عرض في هذا الفصل اهم الخطوات المتبعة في الدراسة بدأ بالمنهج المتبع وتحديد العينة وأدوات البحث المتمثلة في إختبار القراءة (الكلمات المتداولة والكلمات غير متداولة وشبه كلمات) و إختبار المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع السلاسل و إختيار الكلمات)، وانتهاء بالأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

1. **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى**
2. **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية**

الخاتمة

تمهيد:

بعدما تم التطرق في الفصل السابق إلى أهم الدراسات المنهجية للدراسة، ثم عرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها أثناء الدراسة ومناقشتها على ضوء ما تضمنه الإطار النظري للدراسة.

1. عرض وتحليل النتائج:

جدول (1): الفرق بين المجموعتين في الدرجة الكلية للقراءة (الدرجة الكلية للكلمات وشبه الكلمات).

	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القراء العاديين	73.43	14.67	11.35	0.001
ضعاف القراءة	16.00	10.80		

من خلال البيانات في الجدول نستنتج أن: الدرجة الكلية للقراءة تمثل فارقا جوهريا بين المجموعتين من القراء حيث كان مستوى الدلالة الاحصائية 0.001 دالة احصائيا.

1.1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية الاولى:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع سلاسل الحروف واختيار الكلمات) بين القراء العاديين وضعاف القراءة.

جدول (2): يوضح الفروق بين القراء العاديين وضعاف القراءة في تقطيع سلاسل الحروف

	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القراء العاديين	23.43	6.81	4.02	0.001
ضعاف القراءة	12.90	8.22		

يبين هذا الجدول أن قيمة الدرجة في تقطيع سلاسل الحروف يمثل فارقا واضحا بين القراء العاديين وضعاف القراءة حيث كان مستوى الدلالة الاحصائية 0.001 دالة احصائيا.

جدول (03): يوضح الفرق بين القراء العاديين وضعاف القراءة في الاختيار بين الكلمات

	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
القراء العاديين	16.26	2.58	3.34	0.002
ضعاف القراءة	12.80	3.52		

يبين هذا الجدول أن قيمة الدرجة في الاختيار بين الكلمات يمثل فارقا واضحا بين القراء العاديين وضعاف القراءة حيث كان مستوى الدلالة الاحصائية 0.002 دالة احصائيا.

2.1. الفرضية الثانية: نصت الفرضية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الأداء في قراءة الكلمات والمعالجة الخطية (تقطيع سلاسل الحروف والاختيار بين الكلمات).

جدول (04) يبين الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة (كلمات وشبه الكلمات) والمعالجة الخطية (تقطيع السلاسل والاختيار بين الكلمات)

	تقطيع سلاسل الحروف	**الاختيار بين الكلمات**
القراءة	ر = 0,56 مستوى الدلالة 0,001	ر = 0,48 مستوى الدلالة: 0,002

يبين الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط في تقطيع سلاسل الحروف تقدر بـ : 0.56 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.001 وعليه نقول أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقطيع سلاسل الحروف بين القراء العاديين وضعاف القراءة، ويبين أيضا أن قيمة الارتباط في الاختيار بين الكلمات تقدر بـ: 0.48 و قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.002 وعليه نقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختيار بين الكلمات بين القراء العاديين وضعاف القراءة وهذا ما يدل على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من الأداء في قراءة الكلمات والمعالجة الخطية (تقطيع سلاسل الحروف والاختيار بين الكلمات).

2. مناقشة النتائج:

1.2. مناقشة الفرضية الاولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة احصائية في المعالجة الخطية الكتابية (تقطيع سلاسل الحروف واختيار الكلمات) بين القراء العاديين وضعاف القراءة.

وقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق بين المجموعتين في اختبار "ت" أظهر العاديين تقدما ملموسا في هذا الاختبار ويمكن القول بأن مستوى القراءة عند متعلمين المرحلة الابتدائية، شهد تراجعا ملحوظا في الآونة الأخيرة، نجد ان المتعلم لديه معاناة كبيرة في التعرف على الكلمات المكتوبة والأخطاء الاملائية وذلك نظرا لتشعب موضوعات النصوص المقدمة للمتعلم وطول فقراتها وعدم اهتمام المعلمين بتلاميذ ضعاف القراء، وخاصة وأن المعلمين يهتمون بنتائج الاختبارات المقدمة للمتعلم وخاصة بمهارة القراءة، بدل الاهتمام بتطوير مهارة القراءة نفسها، وهذا الذي أدى إلى ضعف التحصيل القرائي عند الطفل في المرحلة الابتدائية، لأن هذا الأخير يحتاج إلى تدريبات وأنشطة لإتقانها، وممارستها على الوجه الصحيح، كما يبقى محتاجا إلى اهتمام خاص لتحسين مستواه فيها.

وبناء على ذلك يمكن التسليم يأن القراءة مهارة ضرورية وأساسية لضمان تكامل المطلوب بين المهارات الأخرى عند المتعلم، فهي وسيلة هامة لضمان التحصيل العلمي والمعرفي بكل سلاسة ويسر.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة النجار (2010) التي هدفت إلى: قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء

المعايير القومية لتعلم القراءة، واتبع الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث إختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق.

طبقت الدراسة على عينة من (2297) تلميذا من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من عدة محافظات شملت (القاهرة، الدقهلية، دمياط، سوهاج). وقد توصل الباحث بعد تطبيق الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن هناك انخفاض مستوى القدرة على التعرف القرائي، والنطق القرائي لدى تلاميذ عينة البحث عند حد الكفاية (65%) على إختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق القرائي، لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الإقامة، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوي التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي إلى عامل الجنس " ذكور، إناث".

وقد تشابهت دراسة النجار مع الدراسة الحالية في كون الهدف واحد واتباع نفس المنهج والعينة، مع وجود اختلاف في نتائج الدراسة.

كما تتفق مع دراسة صوالحة (2016) بحيث هدفت إلى التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ 4 و5 أساسي. تكونت عينة الدراسة من 148 طالب وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الإملاء. طبق اختبار تشخيصي في الإملاء ومقابلات، تبين نتائج الدراسة وجود أخطاء منها: أخطاء حروف المد (ا، و، ي) / أخطاء الحركات (فتحة، ضمة، كسرة) / أخطاء كتابة الهمزات / أخطاء النون والتنوين.

ونجد تتطابق واضح في كل من دراسة صوالحة والدراسة الحالية في العينة وأداة الدراسة مع وجود اخلاف في هدف الدراسة الذي ينص على التعرف على الأخطاء الإملائية الشائعة.

2.2. مناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كل من الأداء في قراءة الكلمات والمعالجة الخطية (تقطيع سلاسل الحروف والاختيار بين الكلمات).

وبينت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الأداء القرائي والمعالجة الخطية في إختبار" بيرسون"، يرتبط الأداء القرائي والمعالجة الخطية ارتباطا مباشرا فهما وجها لعملية واحدة وهي التعرف على الكلمات.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة خنفور(2020) بعنوان التعرف على الكلمات باستعمال إختبار محسوب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة"، هدفت الدراسة إلى التعرف على الكلمات باستعمال إختبار محسوب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة مقارنة مع القراء العاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي واتبع الباحث المنهج الوصفي، بحيث اشتملت العينة على مجموعتين من الأطفال الناطقين بالعربية إذا كان عددهم (57) مقسمين قراء عاديون وقراء يعانون من العسر القرائي (18) بعد تطبيق أدوات الدراسة والتي تمثلت في إختبار القراءة للعيس 2015 و إختبار المصفوفات المتتابعة الملون "لرافن" و إختبار القرار المعجمي المقنع لتعرف على الكلمات للعيس (2016) ولقد كشفت الدراسة على : وجود علاقة إرتباطية طردية بين درجات الأداء القرائي ودرجة الإجابة على إختبار القرار المعجمي في الجانب الفونولوجي (الإملائي) المرفولوجي (الاشتقاق الحقيقي) و(شبه الاشتقاق)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة، في إختبار دقة الإجابة على القرار المعجمي وعدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في زمن الاستجابة، على إختبار القرار المعجمي في كل من الجانب الفونولوجي والمورفولوجي.

تميزت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اشراكهما، في العينة والمنهج المتبع وأداة الدراسة مع اختلاف بسيط في نتائج الدراسة، وهذا ما يتشابه مع الدراسة الحالية.

كما تتفق مع دراسة قدي (2017): هدفت الدراسة للكشف عن أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية، تمثلت عينة الدراسة في 222 تلميذ من قسم السنة الرابعة، استعملت اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، اختبار القراءة الجهرية من إعداد الباحثة. توصلت لوجود فروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم، وأن أخطاء القراءة متواجدة عند ذوي صعوبات التعلم، ورغم قلتها لدى العاديين فقد لوحظ لدى هؤلاء أن أكثر الأخطاء هي القراءة العكسية، التكرار بينما عند ذوي صعوبات التعلم أخطاء القلب، الحذف، والتكرار.

وقد تشابهت دراسة قدي مع الدراسة الحالية في كونها اتبعت نفس العينة وأداة البحث مع اختلاف في الهدف الذي ينص على الكشف عن أخطاء القراءة الجهرية.

الخاتمة

الخاتمة

لقد كان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة الكشف عن ضعاف القراءة بين قراء عاديين وضعاف القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال معرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من التلاميذ العاديين وضعاف القراءة في المعالجة الخطية الكتابية، ومعرفة وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الأداء في قراءة الكلمات والمعالجة الخطية الكتابية.

حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات داله إحصائية بين التلاميذ العاديين وضعاف القراءة في المعالجة الخطية الكتابية، وتوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائية بين كل من الأداء في قراءة الكلمات والمعالجة الخطية الكتابية، وعليه فالقراءة تؤثر في القدرة القرائية والفهم أيضا، فتنمية القراءة عند التلاميذ تؤدي إلى تحسين وزيادة في مستوى التحصيل الدراسي.

ويتضح مما سبق أن ضعف القراءة يؤثر ويتأثر سلبيا في العديد من المهارات خصوص في الوعي الفونولوجي والتي بموجبها تعرقل مسيرة المتعلم الدراسية وهذا يدعي إلى تضافر الجهود في كل الاتجاهات لمحاولة التخفيف من هذه الصعوبة حتى يستطيع التلميذ التكيف مع بيئة المدرسة.

الاقتراحات وآفاق الدراسة.

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

- أن تتولى الجهات المختصة مثل هذه الاختبارات وذلك بضرورة تطبيقها في المدارس وإطلاع أولياء الأمور عليها وذلك بهدف مساعدة هذه الفئة.
- إجراء المزيد هذه الدراسات وذلك للتأكد من نتائجها.
- اقتراح مواضيع بحثية ودراسات إجرائية متعلقة بالمعالجة الخطية الكتابية.

- الحرص على تعليم ضعاف القراءة لبناء استراتيجيات تساعدهم على التذكر بدلا من الاقتصار في ذلك على تقوية الذاكرة فقط لان هذه الاستراتيجيات من الممكن أن تيسر لهم نجاحا وإعداد يزداد بشكل ملموس من الخبرة والممارسة.
- تشجيع التلاميذ على المطالعة، واستغلال الجانب الإلكتروني الذي يبرع فيه جميع الأطفال العاديين والضعاف.

قائمة المراجع

مراجع باللغة العربية:

- أبو سنة، حمدي عبد الله (2007). *دور الذاكرة في العملية الإبداعية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس التربية. جامعة عين شمس.
- أبو مغلي، سميح. (2001). *الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية*. الأردن: دار يافا للنشر والتوزيع.
- أبو الضبعات، زكريا إسماعيل. (2007). *طرق تدريس اللغة العربية*. الأردن: دار الصفاء.
- أبو طعيمة، محمد أحمد (2010). *أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية: غزة.
- العيسوي، جمال مصطفى والشيزاوي، عبد الغفار وموسى، محمد محمود (2005). *طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي*. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
- العيسوي، جمال مصطفى (2002). *أثر استخدام استراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية وتحسن الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي*. مصر: مجلة القراءة والمعرفة.
- السعيدي، أحمد (2009). *مدخل إلى الديسليكسيا*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الخلفيات، أنوار عيسى (2015). *تصميم برنامج علاجي قائم على التكامل بين المواد الدراسية وقياس أثره في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب الحقلة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية: عمان.
- حافظ، نبيل، عبد الفتاح (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

- حنفي، بن عيسى (د.ت). *محاضرات في علم النفس اللغوي*. المطبوعات الجامعية.
- حمودي، لعوامن، *المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية دراسة مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي*، مذكرة غير منشورة، مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأورطوفونيا. جامعة فرحات عباس: سطيف، الجزائر.
- حسن، شحاتة (2000). *تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*. ط4. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- خنفور، هشام (2020). *التعرف على الكلمات بإستعمال اختبار محوسب للقرار المعجمي لدى عسيري القراءة دراسة مقارنة مع قراء عاديين من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.
- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة (2009). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*. ط1: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع (2001). *تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب*. ط2. القاهرة: دار الفكر العربي.
- زكريا اسماعيل (2005). *طرق تدريس اللغة العربية*. د ط: دار المعرفة الجامعية الأزاريطية.
- سيدريك، كولينجفورد (2003). *مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- عيد، زهدي محمد (2011). *مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية*. الأردن: دار الصفاء.
- عاشور، راتب قاسم ومحمد فؤاد الحوامدة (2007). *أساليب تدريس العربية بين النظرية والتطبيق*. ط2: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الفتاح حسن البجة (2001). *اللغة العربية وآدابها أساليب تدريس مهارات*. ط1. الامارات: دار الكتاب الجامعي.

- عبد الرحمان عبد الهاشمي وفائزة محمد فخري العزاوي (2007). *دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها* . ط1. الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر شعبان(2011). استراتيجيات تعليم المفردات، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مدكور، علي أحمد (2007). *تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد رجب فضل الله (2002). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. ط2: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- مصطفى رسلان (2005). *تعلم اللغة العربية*. د ط: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مراجع باللغة الأجنبية:

- Alegria .J. (1995). évaluation, remendiation et théorie: le cas de la lecture .G.N°=46 et 47, pp 52-62. Paris.
- Boucartim, M., HENAFF., Neuropsychologie. (Vision. Aspects perceptive et cognitifs). Solal Marseille.1998.
- Brin, F, et al. (2004).Dictionnaire d'orthophonie, Ortho Edition, France.
- Chevrie – Muller, C., & Narbona, J. (2007). Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques (Vol.2). Massin.
- Combert, J.E., Martinot, C.,& Nocus, I. (1996).Conscience linguistique et traitement de l'informatio écrite. Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique), 25, 135-153.
- Ecalle J et autre. (2014). Un test de le cture sur le Web. Glossa n°116(1-17).
- Gough, P.B.,& Jule, C. (1989). Les premières étapes d la reconnaissance des mots. L'appprenti –lecteur. Recherche empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.

- Mialaret, G., (1965). Psychologie expérimenta le de lecture et du dessin,France:Tome8,P.U.F.paris.
- patrice. G., Caroline. H., Catherine. B. (2000). Neuropsychologie de l'enfant Solal. France : Marseille.
- Sillamy, N., (1996). Dictionnaire de psychologie. La Rousse.

الملاحق

1. إختبار القراءة:

كلمات متداولة			كلمات غير متداولة			شبه كلمات
كَأس		سَاعَة	جُبْن		مِصْعَد	لَبْغْ
قَلْب		صَدِيق	مِشْط		بُخَار	دَكْشْ
وَزْن		شِرَاء	نَمْل		جَمَاد	يَرْكْ
عَيْن		رَبِيع	دُهْن		أَزْهَار	رُوطْ
لَوْن		طَبِيب	قِرْد		مِعْطَف	دَسَبْ
بَيْت		سُؤَال	قُفْل		مِنْقَار	لَابِعْ
رَسْم		طَرِيق	ذِقْن		عُنْقُود	سَعُورْ
وَجْه		مَكْتَب	رِيش		عُطُور	وَارِجْ
عِيد		نَظْرَة	حُوت		عَجِين	صِرْوَابْ
طُول		جِهَاز	صُوف		قِشْرَة	زَهْمُورْ

2.إختبار المعالجة الخطية الكتابية:

*** تقطيع السلاسل**

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 ر س 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

*.إختيار الكلمات الصحيحة : (نموذج)

1	عادَ	عاادَ
2	هُومَا	هُمَا
3	سَاحَت	سَاحَة
4	مُعَلَّمِي	مُعَلّيمِي
5	بَعِيدٍ	بَعِيدِ

3. مخرجات SPSS

Group Statistics

	Groupe		Mean المتوسط	Std. Deviation الانحراف المعياري	
totalLecture الدرجة الكلية للقراءة	**Normaux**		73.4333	14.67271	
	dyslexiques		16.0000	10.80123	
Segmentation تقطيع السلاسل	**Normaux**		23.4333	6.81622	
	dyslexiques		12.9000	8.22530	
TotalChoix اختيار الكلمات	**Normaux**		16.2667	2.58555	
	dyslexiques		12.8000	3.52136	

	الفروق بين المجموعتين						
	T قيمة ت		Sig. (2-tailed) الدلالة الإحصائية				
totalLecture الدرجة الكلية للقراءة	11.353		.000				
Segmentation تقطيع السلاسل	4.020		.000				
TotalChoix اختيار الكلمات	3.349		.002				