

علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة

لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي لولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

إعداد الطالبة:

آسيا عبد اللاوي

لجنة المناقشة

د. مسعودة منتصر	أستاذ محاضر ب	جامعة الوادي	مناقشا ورئيسا
أ.د. إسماعيل لعيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة الوادي	مشرفا ومقررا
أ. هند غدايفي	أستاذ مساعد أ	جامعة الوادي	عضوا ومناقشا

علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة

لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي لولاية الوادي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إشراف الأستاذ الدكتور:

إسماعيل لعيس

إعداد الطالبة:

– آسيا عبد اللاوي

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر ب	د. مسعودة منتصر
مشرفا ومقررا	جامعة الوادي	أستاذ التعليم العالي	أ.د. إسماعيل لعيس
عضوا ومناقشا	جامعة الوادي	أستاذ مساعد أ	أ. هند غدايفي

الموسم الجامعي: 2015 – 2016

كلمة شكر وتقدير

الشكر الجزيل والحمد الكثير لله العلي القدير، الذي أمدني بالعون والتوفيق لإكمال هذا العمل المتواضع، وأنار لي درب العلم والمعرفة وأعانني على أداء هذا الواجب وإخراجه بهذه الحلة. "فالحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا"

إن كان للنجوم أفلاكها... وللعبير شذاه... وللبحر درره وأصدافه... فإن للخير أهله ورواده... اعترافا بالجميل، أتوجه بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف لما قدمه من نصح وتوجيه والذي كان له كامل الفضل في انجاز هذه المذكرة، وضحي بالكثير من وقته وجهده الأستاذ الفاضل الدكتور: إسماعيل لعيس.

وأقول له بشراك قول رسول الله صل الله عليه وسلم :

"إن الحوت في البحر، والطير في السماء، ليصلون على معلم الناس الخير"

كما أتوجه بالشكر إلى كافة أساتذتي أخص بالذكر الأستاذ عبد الناصر غربي، الذي ساهم في تحفيزي لانجاز هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر الجزيل لجميع الطاقم الإداري، لابتدائية فتح الله أحمد، مقى علي، وكافة المعلمين القائمين.

و إلى الذين زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي المساعدات والتسهيلات، وإلى كل من جمعتني بهم الكلمة الطيبة والابتسامة الجميلة.

الطالبة: آسيا.

ملخص الدراسة :

تناولت هذه الدراسة موضوع علاقة عسر القراءة بالتسمية السريعة، وذلك من خلال تطبيق اختبار القراءة (الكلمات المتداولة، الكلمات غير المتداولة، شبه الكلمات)، وكذلك اختبار الذكاء (رافن للمصفوفات)، وكذلك اختبار التسمية السريعة (الحروف، الأشكال، الأشياء، الأشكال المركبة، الأشياء المركبة)، و اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن وذلك من أجل التحقق من فرضيات البحث و اخترنا عينة مقدره ب (52) تلميذ. و بعد إجراء اختبارات القراءة، تم تصنيف أفراد العينة إلى: (17) تلميذ من ذوي عسر القراءة و (35) تلميذ من القراء العاديين.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين و عسيري القراءة في التسمية السريعة.
- توجد علاقة ارتباطيه بين التسمية السريعة والقدرة القرائية.

Résumé

Cette étude avait pour objectif l'examen de la relation entre la difficulté d'apprentissage de la lecture (ou la dyslexie) et la dénomination rapide automatisée (RAN). Les participants (n= 52) ont été soumis, outre le test de Raven (matrices de Raven), à un test de lecture de mots fréquents, mots non fréquents et de pseudo mots à fin de procéder à leur catégorisation en deux groupes de lecteurs, normaux (n= 17) et dyslexiques (n=35) ; ainsi que cinq sub-tests de dénomination rapide de lettres, de figures en deux versions, avec et sans noms écrits, et d'objets avec et sans noms écrits.

Les résultats de l'étude ont montré:

- l'existence de différences significatives entre les deux groupes de lecteurs normaux et dyslexiques dans les tâches de dénomination rapide.
- l'existence d'une corrélation statistiquement significative entre dénomination rapide et la performance en lecture chez l'ensemble des participants.

Ces résultats ont été discutés à la lumière des études précédentes et les hypothèses émises dans cette recherche.

فهرس المحتويات

أ.....	كلمة شكر وتقدير
ب.....	ملخص الدراسة باللغة العربية
ج.....	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية
د.....	فهرس المحتويات
و.....	فهرس الجداول
ز.....	فهرس الأشكال
1	مقدمة

الجانف النظري

الفصل الأول: مشكلة البحث و اعتباراتها

5.....	1- تحديد الإشكالية
6.....	2- فرضيات الدراسة
6.....	3- أهداف الدراسة
7.....	4- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
7.....	5- الدراسات السابقة

الفصل الثاني : عسر القراءة والتسمية السريعة

10.....	تمهيد
10.....	1- ماهية القراءة
13.....	2- ماهية عسر القراءة
23.....	3- القراءة والتسمية السريعة
26.....	خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد	29
1-المنهج المتبع	29
2- عينة الدراسة وخصائصها	31
3- أدوات الدراسة	34
4- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة	37
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة	38

الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد	40
1- عرض نتائج الدراسة	40
2- مناقشة النتائج	46
خلاصة الدراسة واقتراحاتها	49
قائمة المراجع	51

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عناوين الجداول	رقم الجداول
31	يوضح عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	(01)
31	يوضح توزيع التلاميذ حسب المجموعتين (العاديين وعسيري القراءة)	(02)
35	يبين حساب ثبات اختبار القراءة بطريقة ألفا كرونباخ.	(03)
35	يبين حساب ثبات اختبار التسمية السريعة بطريقة ألفا كرونباخ	(04)
36	يبين صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة (درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية)	(05)
37	يبين صدق الاتساق الداخلي لاختبار التسمية السريعة (درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية)	(06)
41	يبين الفرق في السن بين القراء العاديين وعسيري القراءة	(07)
42	يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الحروف	(08)
42	يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشكال	(09)
43	يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشياء	(10)
43	يبين الفرق بين العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشكال مع الكلمات	(11)
44	يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشياء مع الكلمات	(12)
45	يبين درجات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار القراءة واختبار التسمية السريعة لدى عينة الدراسة	(13)

فهرس الأشكال

رقم الأشكال	عناوين الأشكال	رقم الصفحة
(01)	يوضح أشكال صعوبات القراءة	15
(02)	يوضح توزيع التلاميذ حسب المجموعتين (العاديين وعسيري القراءة)	32

مقدمة

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتقدم والتكنولوجيا وبالتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية، والتطبيقات والأساليب التكنولوجية، ولقد أصبح فيه العلم بمفهومه الحديث وطبيعته الديناميكية مادة وطريقة أو منهجاً للتفكير.

ولا شك في أن لهذه التغيرات والتطورات انعكاساتها، ومطالبها على التربية والتعليم، فالمدرسة اليوم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بأن تبذل كل جهد ممكن لتربية الإنسان، القادر على التفكير السليم البناء، المزود بالمعرفة والمهارات الأساسية، التي تمكنه من تحقيق الملائمة الذكية مع طبيعة عصره.

وتعد اللغة أهم وسيلة لاتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ويحصل على مآربه، وهي وسيلة للتعبير عن المشاعر وأداة للتفكير.

تعتبر القراءة نافذة الفكر الإنساني، كما تعد من أهم التحديات الأساسية، التي تعترض الطفل لدى دخوله المدرسة، كونها أداة مهمة تساعد الفرد على الاندماج، وبشكل أفضل في المجال التعليمي.

ويكفي القراءة أهمية، أنها أول خطاب من الله سبحانه وتعالى إلى رسول العالمين، صلى الله عليه وسلم، قد افتتح بكلمة (اقرأ)، في قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم". (سورة العلق 1_4)

كما أن القراءة وسيلة الطفل في تحصيل المواد الدراسية الأخرى، من هنا كان الاهتمام بالقراءة وتعليمها في المدرسة الابتدائية. إلا أن مؤشرات الواقع تشير إلى ضعف التلاميذ في القراءة وتعدد أخطائهم، وتبرز مشكلة العسر القرائي بين تلاميذ هذه المرحلة بصورة يتهدد معها مستقبلهم، فالعسر القرائي يترك آثاراً سلبية على التلاميذ، تتمثل في ظهور بعض الأعراض، مثل الشعور بالإحباط وعدم الثقة بالنفس.

لذا فإن التعرف على هذه الفئة من التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم يعد أمراً ضرورياً. يتناول البحث الحالي دراسة نحاول التعرف فيها عن إحدى أهم العوامل، التي بينت من خلالها الدراسات السابقة صلتها بعسر القراءة، على اختلاف اللغات المدروسة، وذلك يتعلق بالتسمية السريعة، كونها تمثل إحدى أهم عناصر المعرفة التي تبنى عليها القراءة.

ويمكن القول من الناحية النظرية بأن مهمات التسمية السريعة تتصل بالقراءة للاعتقاد بأنها تدل على سرعة العمليات التي تتصل داخليا بالنشاطات المعرفية التي يتضمنها تعرف المفردات.

وبناء على ما سبق ذكره جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على أبرز مشكل يعانيه التلميذ أثناء الصف وهو عسر القراءة، محاولة منا إلى معرفة أعراضه وأنواعه وأسبابه لندخل بذلك إلى معرفة علاقته بالتسمية السريعة، وكيف أن الفروق بين التلاميذ عسيري القراءة والقراء العاديين في التسمية السريعة بكامل اختباراتهما.

وقد تم تبني المنهج الوصفي في دراستنا للمقارنة بين الأطفال العاديين في القراءة، وبين ذوي عسر في القراءة، وتضمنت دراستنا جانبين : جانب نظري وآخر تطبيقي. وقد هدف الجانب النظري إلى إعطاء صورة شاملة حول موضوع الدراسة، وفقا لمتغيرات البحث واشتمل على فصلين:

الفصل الأول: تم فيه عرض إشكالية الدراسة مع عرض لبعض الدراسات السابقة وتساؤلاتها ثم فرضياتها، وأيضا تناولنا فيه أهداف الدراسة، وتطرقنا أيضا إلى المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

الفصل الثاني: تم تخصيصه لعسر القراءة والتسمية السريعة، وفيه تطرقنا إلى ماهية القراءة ثم ماهية عسر القراءة، ومن ثم انتقلنا إلى القراءة والتسمية السريعة. أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين:

الفصل الثالث: احتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تم التطرق فيه إلى المنهج المتبع، وكذلك عرض حدود الدراسة وعينها وأدواتها وكذلك الخصائص السيكمترية للاختبار، وأيضا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الرابع: تم تخصيصه لعرض نتائج الدراسة و تفسيرها، من ثم إلى النتائج المحصل عليها وختمنا هذا بخلاصة عامة للدراسة .

الجانِب النظري

الفصل الأول

مشكلة البحث و اعتباراتها

- 1- تحديد الإشكالية
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
- 5- الدراسات السابقة

1- تحديد الإشكالية:

القراءة هي أهم مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ، فهي مفتاح كل العلوم، لهذا فقد لقيت اهتمام كبيرا من العلماء و الباحثين و التربويين، هذا الاهتمام كان ينصب في الكشف عن مكونات القراءة و جوانبها المختلفة، وكذا دراسة العوامل التي تؤدي إلى النجاح أو الفشل فيها، أيضا وضع البرامج التي من شأنها زيادة كفاءة القارئ على غرار كل دول العلم، فإن المدرسة الجزائرية أولت الاهتمام لمادة القراءة، فهي تحظى بأكبر نصيب في جدول التوزيع الزمني للمواد المقررة، خاصة في سنوات التعليم الأولى من المرحلة الابتدائية، وهذا راجع إلى أن تعليم القراءة شرطا أساسيا لتحقيق النجاح في المدرسة، حيث أن باقي المواد الدراسية في جانبها الأكبر ليست إلا أفكارا مكتوبة، أو مقروءة تمثلها الرموز اللغوية المكتوبة. (سمير، 2004)

إن هذا الاهتمام البالغ الذي تعنى به عملية القراءة لا يرجع فقط لكونها أساس التعلم، بل يعود إلى سبب آخر فقد قدر عدد من الباحثين أن الأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة يشكلون 20 % من الأطفال المتدربين. (Inizian,1998)

فصعوبة تعلم القراءة أو عسر القراءة من أهم مظاهر الصعوبات الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

وفي إطار علم النفس المعرفي ظهرت نظرية فرضيتي القصور المزدوج، وتكمن في وجود فئة المصابين بالديسلكسيا، ترجع مشكلاتهم إلى القصور في الوعي الفونيمي، وفئة ثانية ترجع مشكلاتهم لقصور في التسمية السريعة، أما الفئة الثالثة فإنها تعاني من قصور في كل من الوعي الفونيمي والتسمية السريعة، وهذا القصور المزدوج يعد من القصورات الأشد حدة، وهو ما يؤثر في إمكانية و/أو سرعة تحويل الحرف إلى صوت، مما يؤثر في سرعة التعرف على الكلمة. (Wolf, 1999)

ونظرا لارتباط عسر القراءة بالتسمية السريعة، كونها تمثل إحدى أهم العناصر المعرفية التي تبنى عليها القراءة، والتي تدل على سرعة العمليات التي تتصل بالنشاطات المعرفية، وبناءا على ما سبق ذكره، تم طرح التساؤلات التالية بغية الإجابة عنها من خلال هذا البحث:

- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في التسمية السريعة؟

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين التسمية السريعة والقدرة القرائية؟

2- فرضيات الدراسة:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في التسمية السريعة (الحروف، الأشكال، الصور، الأشكال المركبة، الصور المركبة).
- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين القدرة القرائية والتسمية السريعة لدى القراء العاديين وعسيري القراءة.

3- أهداف الدراسة:

- التعرف على الفروق بين مجموعتي القراء (مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ومجموعة التلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبار الكلمات (المتداولة، غير المتداولة، شبه الكلمات)
- التعرف على الفروق بين مجموعتي القراء (مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ومجموعة التلاميذ العاديين) في أدائهم على اختبار التسمية السريعة (الحروف، الأشكال، الصور، الأشكال المركبة، الصور المركبة)
- التعرف على مدى ارتباط القدرة القرائية بالتسمية السريعة لدى عينة الدراسة.

4- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

- عسر القراءة :

هو ضعف التلميذ في التعرف على الرموز الكتابية وفهم معناها، بفارق واضح عند الأفراد في نفس السن الزمني لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

- التسمية السريعة:

القدرة على مطابقة المنبهات البصرية بالصورة اللفظية الخاصة بها (تسميتها) وذلك في أقل زمن ممكن يستطيع الفرد القيام به.

بحيث يتم حساب الزمن بالثواني في قياس سرعة التسمية لدى المفحوص.

5- الدراسات السابقة:

وقد أشار Baures and Wolf (1993) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من مشكلات في الترميز الصوتي أو سرعة التسمية، سيواجهون صعوبات في الفهم القرائي مقارنة بأقرانهم العاديين، وهذا يعني بأن التلاميذ الذين يواجهون أكثر من صعوبة في المهارات الأساسية المرتبطة بالقراءة والكتابة، يتوقع بأنهم سيعانون مستقبلاً من مشكلات حادة في القراءة.

وقد أشار Bowers and Golden (1994) إلى أن العجز في سرعة التسمية يرتبط بشكل مباشر في التنوع في مهارتي الكتابة والقراءة، وقد وجد هؤلاء الباحثون بأن التلاميذ المبتدئين في القراءة، والذين يعانون من بطء في التعرف على الأحرف المنفصلة والكلمات، فإنه يتوقع عدم مقدرتهم على معالجة الأحرف في الذاكرة بوقت كافٍ، على نحو يساعدهم في تمييز هذه الرموز من تلك التي تتشابه في العادة بالكلمات المعروضة أمامهم.

في دراسات طويلة عديدة استمرت لأكثر من 6 سنوات، أشار الباحثون & Wagner Torgesehet (1997) بأن أهمية سرعة التسمية تستمر طول مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأولى، وباختصار فإن الدراسات الميدانية قد أشارت إلى ارتباط عال بين سرعة التسمية وتطور القراءة والكتابة لدى التلاميذ.

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

وفي دراسة أجراها catts (2002) على عينة قوامها (279) من الأطفال الديسلكسيين وأقرانهم من العاديين، من الذين يقعون في الصفين الثاني والرابع الابتدائي، وذلك بهدف بحث الفروق بين الفئتين في سرعة التجهيز الفونيمي وسرعة التسمية والوعي الفونيمي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الديسلكسيين والعاديين في متغيرات الدراسة لصالح العاديين.

وفي دراسة أجراها Filippo (2005) على عينة قوامها (281) طفلا من الأطفال الايطاليين من العاديين والديسلكسيين يقعون في الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس بهدف الوقوف على سرعة التسمية لمثيرات متنوعة في: الأحرف، الأعداد، الأسماء، الأشياء، الألوان. فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الديسلكسيين والعاديين في سرعة التسمية لصالح العاديين في جميع المراحل العمرية.

الفصل الثاني

عسر القراءة والتسمية السريعة

تمهيد

1- ماهية القراءة

2- ماهية عسر القراءة

3- القراءة والتسمية السريعة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر القراءة من أهم المهارات التي تعلم للطفل في بداية تدرسه. وحتى يستطيع الطفل تحقيق النجاح في أي مادة يجب عليه أن يكون قادرا على القراءة. بمعنى وجود أية صعوبات في القراءة ستؤدي إلى فشله في كثير من المواد الأخرى في المنهاج.

إن هذه الصعوبات أصبحت منتشرة بكثرة وتهدد الطفل خاصة في المراحل الأولى من دراسته، وهذا ما دفع المختصين في مجالات علوم التربية للاهتمام المتزايد بموضوع عسر القراءة عند الطفل وعلاجها.

في هذا الفصل سيتم التطرق إلى ماهية القراءة وفيها نتعرف على القراءة ومراحل تعلمها من ثم إلى أنواعها، ثم نتناول ماهية عسر القراءة ومن ثم إلى أعراضه وأنواعه وأسبابه، ومنها إلى كيفية تشخيصه، وختاما نتطرق إلى عنصر القراءة والتسمية السريعة والذي سنتناول فيه مفهوم التسمية السريعة وعلاقتها بالقراءة، وختاما بخلاصة الفصل.

1- ماهية القراءة :

تعتبر القراءة ذات أهمية بالغة في حياة الإنسان، التي يتعلم من خلالها المعارف بمختلف أصنافها وفروعها، وأي قصور فيها لا يؤثر فيها فقط وإنما يؤثر كذلك في جميع المجالات الأكاديمية الأخرى. (قحطان، 2004)

فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري.(الحسن، 1990)

1_1: مفهوم القراءة:

يعرف Maistre (1958) القراءة على أنها نشاط معقد تساهم فيه ميكانيزمات سمعية، بصرية، حركية لا تقتصر على التعرف على الأصوات فقط، إنما فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للفرد والتجربة.

ويعرفها الحسون (1996) القراءة هي عملية وصول اللغة للمرء عن طريق عينيّه، والاستماع عملية وصولها إليه عن طريق أذنيه وتتطلب عملية القراءة ثلاث شروط:

أ- إِبصار الرموز المكتوبة.

ب- التعرف على الرمز المكتوب .

ج- ربط الرمز المكتوب بمدلوله اللغوي

فالقراءة عملية عضوية عقلية، يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان وأفكار.

من خلال التعاريف السالفة الذكر، يمكن القول بأن القراءة هي عملية تحويل رموز مكتوبة إلى رموز منطوقة، بالإضافة إلى فهم معاني هذه الرموز والتمييز بينها، وتتطلب هذه العملية تنسيقاً بصرياً، سمعياً، حركياً وذهنياً.

1_2: مراحل تعلم القراءة:

تعد القراءة من المهارات العقلية المعقدة جداً لما تتضمنه من مهارات وعمليات نفسية وتشير Lerner (2000)، إلى ستة مراحل لنمو مهارات القراءة لدى التلميذ العادي.

أ -**المرحلة الأولى:** وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماماً بالقراءة، حيث يبدأ بقراءة الصور والإشارات.

ب - **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات.

ج -**المرحلة الثالثة:**

وهي مرحلة الطلاقة في القراءة، وتظهر في عمر السابعة والثامنة وفيها يستطيع الطفل القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة.

د - **المرحلة الرابعة:**

وهي مرحلة توظيف القراءة في عملية التعلم، وتظهر في الفترة العمرية ما بين سن الصف الرابع والصف الخامس الأساسي، وفيها يستطيع الطفل توظيف مهارة القراءة في التعلم.

هـ - المرحلة الخامسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من المجالات، وتظهر في المرحلة العمرية ما بين الصف التاسع وحتى نهاية المرحلة الثانوية، وفيها يستطيع الفرد توظيف القراءة في الحصول على المعلومات، ومناقشة الأفكار وزيادة المفردات، كما تزداد قدرته على القراءة الاستيعابية والقراءة النافذة.

و - المرحلة السادسة:

وهي مرحلة توظيف القراءة في عدد من مجالات الحياة، وتظهر في المرحلة الجامعية من عمر الفرد، حيث يستطيع فيها الفرد توظيف القراءة لسد حاجاته الشخصية والمهنية وفهم وجهات نظر الآخرين. (السعيد، 2009)

1_3: أنواع القراءة:

باعتبار القراءة عملية عقلية مركبة، فهي تنقسم إلى عدة أنواع يمكن استخلاصها في نوعين أساسيين هما:

-القراءة الصامتة:

يمكن تعريف القراءة الصامتة بأنها استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق.

-القراءة الجهرية:

هي عملية يقوم القارئ فيها بترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسب ما تحمله من معنى وتعتمد على ثلاثة عناصر: رؤية العين للرمز نشاط الذهن في إدراك الرمز، التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. (سعد، 2006)

2- ماهية عسر القراءة:

2-1: لمحة تاريخية عن عسر القراءة:

تعود بداية ظهور الديسلكسيا "Dyslexie" إلى القرن التاسع عشر وحتى وقتنا الحالي حيث انتشرت وجهة النظر التي ترى بأن "القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري، وقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية وخاصة تلك الناتجة عن أعمال Broka 1861_1865 وأعمال Carl fairnek 1874 على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة الأجزاء من المخ.

وعرفت مثل هذه الحالات باسم "أفازيا" وهي الخلل الجزئي أو الكلي أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو اللغة المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض، وجذبت مثل هذه الحالات انتباه المختصين في المجال الطبي إلى مشكلات فقدان اللغة والقدرات اللغوية بسبب الإصابة أو نتيجة لحادثة ما.

ولم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال صعوبات القراءة حتى عام 1896 عندما نشرت مقالة الطبيب البريطاني Morgan حالة عمى الألوان منذ الولادة في المجلة الطبية البريطانية، التي قام فيها الطبيب Morgan بوصف حالة الطفل يدعى "بيرسي" الذي كان عمره 14 سنة والذي كان على الرغم من ذكائه المتوسط وتدريبه الجيد، يعاني من صعوبات شديدة في القراءة والإملاء (التهجئة)، وقد أشار Morgan إلى حالة الطفل "بيرسي" بوصفها حالة عمى الألوان منذ الولادة، كما قام المختصون الأوائل من أمثال جيمس كيروهيلنشوود بتقديم مفهوم أو مصطلح الألكسيا أو عمى الألوان وقد اعتقدوا جميعهم أن عمى الكلمات منذ الولادة هو صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلا من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية، وأنها تشكل ذلك النوع من عمى الكلمات كما اعتقدوا بأن الإعاقات الإدراكية سبب رئيسي لمشكلات القراءة، ولم يشجع Ortain استعمال مصطلح عمى الكلمات منذ الولادة إذ هذا المصطلح حسب رأيه مصطلحا مضلا، من شأنه أن يزيد من الاعتماد على الصعوبات الكامنة عند الفرد مع التقليل من تأثير الكثير من العوامل البيئية، أما الخاصة منها مثل طرائق التدريس أو العامة منها مثل الاجتماعية وقد فضل Ortain استعمال كلمة نمائي، بدلا منذ الولادة حيث أن هذه الكلمة من شأنها أن تشمل على الجوانب الوراثية والعوامل البيئية، وعلى الرغم من أن Ortain مثل Morgan قد ارجع

سبب المشكلة إلى خلل في المعالجة البصرية، ولكن الخلل لم يكن مجرد عمى كلمات ولكنه قلب للرموز، وقد اعتقد Ortain أن هذه الحالة وراثية كما لاحظ أنها تحدث عند الأطفال الذكور أكثر من الإناث، كما رأى أنه يمكن مساعدة هؤلاء الأطفال من خلال طرائق التدريس الملائمة، ولهذا فقد بدأ Ortain منذ ذلك الحين جذب الانتباه إلى الأسباب التربوية ذات الصلة بالديسلكسيا.

ونلاحظ مما سبق بأن الديسلكسيا بقيت محددة بشكل عام في إطار الممارسات العيادية ومن قبل المختصين الطبيين حتى حقبة الستينات من القرن العشرين وذلك عندما بدأ اهتمام الباحثين في التعرف على الاختلافات المتكررة بين المعسرين قرائيا (الديسلكسيا) وبين القراء العاديين وأنه يمكن أن توجد صعوبات خاصة وقدرات خاصة عند الأفراد في الوقت نفسه. (السعيد، 2009)

2-2: مفهوم عسر القراءة:

كلمة ديسلكسيا Dyslexia مشتقة من اللغة اليونانية القديمة مكونة من مقطعين Dys ومعناها: ناقص غير متكامل، وLexis تعني كلمات أو لغة، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ضعف القدرة على الاتصال اللغوي، ومن هنا يمكن تعريفها بأنها : نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم استيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة أو المسموعة التي يستقبلها الجهاز العصبي. (أحمد، 2008)

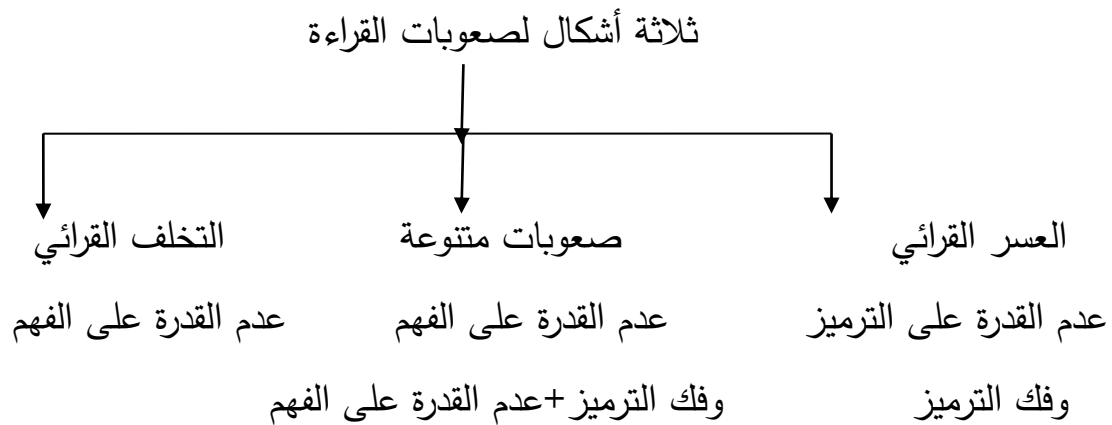
ويعرف لعيس (2009) عسر القراءة أو العسر القرائي بأنه اضطراب نوعي مستمر عند الطفل في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالسرعة والدقة المطلوبتين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي لدى تلاميذ مجتمع الدراسة بين 8 و 12 سنة، في غياب قصور (حسي) بصري أو خلل نفسي واضح وفي ظروف تدرس عادية.

ويقدر عدد الناس الذين يعانون من الديسلكسيا بدرجة كبيرة حوالي 10% من سكان العالم. (بطرس، 2014)

ويعرف البطاينة (2015) عسر القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية، والذي يشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين.

ويمكن القول أن صعوبة القراءة تتمثل في تباين ملحوظ في قدرة الطفل على القراءة وعمره الزمني، وتختلف في درجتها باختلاف السبب الذي أدى إلى ذلك، سواء تعلق بالجانب البنيوي أو الخلل العصبي المتمثل بصعوبات إدراكية سمعية أو بصرية. ضعفا في الاستيعاب القرائي، وربما يقترن بالصعوبة القرائية. وعليه يمكن التمييز بين العسر القرائي والتخلف القرائي على اعتبار أن السبب الرئيس للعسر القرائي هو ضعف مطابقة: الحرف/الصوت أو الصوت/ الحرف، أي التشفير وفك التشفير. بينما السبب الرئيس للتخلف القرائي هو ضعف الفهم.

ضعف الفهم لدى المعسرين قرائيا ليس وراثيا، وإنما هو نتاج عدم القدرة على الترميز وفك الترميز. وبناءا على ذلك هناك نوعان من الصعوبة، الأول: صعوبات التعرف على الكلمة وفك الرموز والترميز وفي هذا النوع تقع الديسلكسيا، والثاني: صعوبات فهم المقروء، وفي هذا النوع يقع التخلف القرائي. وهذا ما يبينه الشكل التالي:



شكل رقم (01) يوضح أشكال صعوبات القراءة

(جاد، 2003)

2-3: أعراض عسر القراءة :

يمكن أن نقسم أعراض عسر القراءة إلى نوعين، فالأول هو أعراض تخص الأداء القرائي، أما الثاني فهو أعراض مصاحبة (عقلية جسدية، سلوكية).

أ- الأداء القرائي :

إن عسير القراءة تظهر عنده العديد من الاختلالات سواء في الجانب المقطعي للنص المقروء أو الجانب النحوي والصرفي، أو إيقاع وسلاسة القراءة أو الجانب الدلالي. سنحاول ذكر أهم هذه الاختلالات.

- الجانب النحوي : أخطاء إعرابية تظهر في عدم ضبط شكل أواخر الكلمات، أخطاء تحويلية (مذكر، مؤنث، جمع، مفرد ...).

- الجانب المقطعي : تظهر في الكلمة الواحدة من خلال : خلط بين الحروف المتشابهة سمعياً (ث، ذ)، (ط، ت)، (س، ز). وأيضاً المتشابهة بصرياً (ر، ز) (س، ش) (ح، خ). (لعيس ، 2001)

كما نلاحظ الحذف والقلب والتعويض والزيادة مثل، إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة المقروءة فمثلاً كلمة (سافرت بالطائرة). قد يقرأها (سافرت بالطائرة إلى أمريكا).

إعادة بعض الكلمات أكثر من مرة بدون أي مبرر فمثلاً قد يقرأ (غسلت الأم الثياب). فيقول: (غسلت الأم...غسلت الأم الثياب). (بطرس، 2014)

- إيقاع القراءة : أحيانا تكون سريعة جداً مع عدم احترام علامات الوقف وحذف كلمات وانتقال من سطر لآخر أو عودة إلى سطر تم تجاوزه. أو يكون الإيقاع بطيئاً جداً مع تقطيع للكلمة.

فيقرأ : الجو مشمس اليوم ← ال - ج - و - م - ش - م - س ال - ي - و - م

- الجانب الدلالي : يلاحظ تحويل لمعاني الكلمات، وكذا قصور واضح في الفهم ويظهر من خلال (عدم القدرة على الإجابة والإجابة الخاطئة على أسئلة الفهم بعد قراءة صامتة أو جهرية، كما انه إذا طلبنا من تلميذ عسير القراءة أن يعيد سرد قصتهقرأها أو أن يلخصها فإنه يبدي ضعفا واضحا في هذه العملية).

كما نشير إلى أنه عادة ما يصاحب عسر القراءة عسر كتابة تظهر فيه نفس الأخطاء الموجودة في القراءة.

ب- أعراض مصاحبة :

كأي اضطراب آخر فإن لعسر القراءة أعراض مصاحبة، تكون نتيجة للاضطراب الأول أو تزيد من حدته، وسنذكر أهم هذه الأعراض سواء كانت نفسية أو جسدية أو ذهنية.

- القلق الزائد والخوف الشديد مما يؤدي إلى ظهور اضطرابات في النوم والأكل.

- الانطواء والشرود مما يؤثر على تكوين العلاقات والصدقة مع الزملاء وكذا قلة التحصيل في القسم.

- إمكانية وجود اضطرابات في الكلام أو النطق.

_ اضطرابات في الصورة الجسمية والجانبية. (الحسون، 1996)

كما يعاني ضعاف القراءة بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة، وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف، أو ما يدعى بـ "حل الترميز الصوتي" "ضعف التقطيع الصوتي" مظهر من مظاهر مشكلة أعم في "الترميز الصوتي" تتجلى في اختزان الذاكرة رموزا (تمثيلات) عقيمة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات.

(Liberman & Shankweiler,1977)

2-4: أنواع عسر القراءة :

تري Selvian Valdois أن هناك نوعين أساسيين لعسر القراءة وهما:

2-4-1: عسر القراءة الفونولوجية (Dyslexie phonologique):

إن لنوع الإستراتيجية المستعملة أثناء نشاط القرائي أثرا كبيرا في ظهور عسر القراءة، ففي حالة عسر القراءة الفونولوجية نجد أن الفرد يعتمد على الجانب الدلالي والمفاهيمي للكلمات أكثر من الجانب الشكلي والخطي، وهذا ما يؤدي بالقارئ إلى عدم قدرته على قراءة المقاطع التي ليس لها معنى، وكذا الكلمات غير المألوفة، كما نجد أن الفرد في هذه الحالة يعتمد بشكل مفرط على الإستراتيجية الكلية لقراءة الكلمات، فهو غير قادر على التركيز على القرافيمات المشكلة للكلمة، مما يوحي بضعف في القدرة الفونولوجية من حيث إدراك وتخزين المقاطع الصوتية للكلمة، حيث أن عملية القراءة تعتمد على ثلاث مراحل أساسية، مرحلة أولى وتلعب فيها حاسة البصر دورا أساسيا، مرحلة ثانية وهي مرحلة تحويل الصور الخطية للحروف إلى صور صوتية منطوقة، ومرحلة أخيرة تتمثل في التلفظ بهذه الأصوات، هذه العملية ذات الثلاث خطوات تتم بسرعة كبيرة وتتطلب قدرة ذهنية فائقة، كما هو ملاحظ أن هناك حلقة ناقصة في هذه العملية وهي الجانب الدلالي لهذه الكلمات المقروءة، وهنا تكمن المشكلة في حالة عسر القراءة الفونولوجية، إذ أن الفرد يعتمد على هذه العملية الأخيرة (دلالة الكلمات) ويهمل العمليات الثلاثة الأولى، مما يؤدي إلى ظهور القلب والحذف والتعويض.

2-4-2: عسر القراءة السطحية :

هنا عكس الأولى فتلاحظ أخطاء تركيبية وبطء في عملية القراءة، وتوقفات كثيرة فنجد أن الفرد يقوم بالتهجئة الحرفية لكل كلمة، مما يفقدها معناها، كما يلاحظ أن النص المقروء يكون خاليا من المظاهر الفوق مقطعية (الاستفهام، التعجب، الارتفاع ... الخ).

كما تلاحظ أيضا أخطاء نحوية عديدة، وتجدر الإشارة إلى وجود نوع ثالث من عسر القراءة: **2-4-3: عسر القراءة المختلطة: La dyslexie mixte** تجمع بين النوعين السابقين وبهذا فهي أكثر حدة. (kail، 2000)

2-5- أسباب عسر القراءة :

إنه من الصعب حصر أسباب القراءة، فقد اختلفت باختلاف الباحثين واختلاف الاتجاهات النظرية المفسرة لهذا الاضطراب، إذ لا يوجد عامل وحيد يمكن أن يعتبر سببا لوجود هذا الاضطراب، بل هناك جملة من العوامل يمكن أن تساهم في ظهوره.

2-5-1: العوامل الأدائية:

- **اختلالات الإدراك البصري :** تستبعد حالات الإصابة العضوية لحاسة البصر بل يقصد بها خلل في حركة العين، يظهر من خلال عدم التنسيق بين العينين ومسح لمساحة الرؤية، كما أن خلل الإدراك البصري يقصد به أيضا اضطراب في التمييز بين الرموز الخطية، راجع إلى أن التلميذ لم يستطع ضبط صور هذه الحروف ما يشير إلى خلل في الذاكرة البصرية أيضا.

- **اختلالات الإدراك السمعي :** لا يقصد بها حالات الصمم المعروفة بجميع درجاتها لكن الخلل يكمن في الإدراك والذاكرة السمعيين، كما يعرف بالصمم اللفظي حيث أن التلميذ يجد صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة سمعيا سبق شرحه في أعراض عسر القراءة. (راشد، 2002)

-**الجانبية والصورة الجسمية :** أوضحت عديد الدراسات أن نسبة كبيرة من الأطفال عسيري القراءة يعانون مشكلا في الجانبية، من حيث عدم وضوح السيطرة الدماغية يسرى أو يمنى، كما لوحظ أن التغيير المفاجئ لليد المستعملة في الكتابة سواء طواعية أو إكراها قد يؤدي إلى ظهور أعراض عسر القراءة بعد ظهورها في عسر الكتابة، وهذا راجع إلى الترابط الشديد بين عمليتي القراءة والكتابة.

فيما يخص عامل الصورة الجسمية فإن للتوجيه الفضائي دورا أساسيا في ظهور عسر القراءة، حيث عسير القراءة لديه خلل في الصورة الجسمية ينعكس على إدراك مساحة النص

المقروء بأبعاده العمودية والأفقية من حيث تتبع الأسطر أفقيا ثم الانتقال من سطر إلى آخر بصفة عمودية.

2-5-2: العوامل المعرفية:

القراءة في الأساس هي عملية معرفية تتدخل فيها جملة من القدرات الذهنية المتداخلة و المكملة لبعضها البعض.

على هذا الأساس ينظر لعسر القراءة على أنها ضعف في استخدام الإستراتيجيات الملائمة لنشاط القراءة وخلل في تتبع الخطوات اللازمة للوصول إلى القراءة السليمة:

← فك الرموز الخطية ← تحليل الرموز ← إعادة ترميز صوتي استيعاب معنى.

(البطينة، 2005)

2-5-3: العوامل الوراثية والبيولوجية:

السؤال الذي كن يحير العلماء دائما هو: هل للوراثة دور في ظهور حالات صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم القراءة بصفة خاصة وهل يمكن انتقال هذا النوع من الاضطرابات من جيل لجيل وهل هناك إختلال جيني محدد يمكن أن يؤدي إلى ظهوره، والحافز الذي أدى إلى هذا التساؤل هو شيوع هذا الاضطراب في بعض العائلات ووجود بين بعض الإخوة، وعلى هذا الأساس أجريت العديد من الأبحاث والتجارب فمثلا في جامعة كولورادو الأمريكية سنة 1997 أجريت أبحاث تخص التوائم المتماثلة ف لوحظ أن 50% من هذه التوائم إن ثبت وجود اضطراب عسير القراءة عند أحد التوأمين نجده عند الثاني حتما.

أما في الجانب البيولوجي ففي دراسة أجراها العالم Feingold سنة 1989 رأى أنه لعامل اختلال التوازن الكيميائي دورا في عسر القراءة حيث أن تناول الطفل في سن مبكر للمعلبات والمشروبات غير طبيعية خطرا عليه فقد يساهم في ظهور الاضطراب في دراسة حديثة سنة 2007 أجراها مجموعة من الباحثين الأمريكيين بجامعة تكساس حول الأطعمة المعدلة جينيا أثبتت أنها تساهم في ظهور الكثير من الأمراض والإختلالات، وقدموا قائمة بهذه

الأطعمة مع ما يقابلها من الاختلالات التي يمكن أن تتجم عنها وحوت هذه القائمة الخاصة بالاختلالات صعوبات التعلم وما ينتج تحتها من الاضطرابات .

2-5-4: العوامل العصبية:

والتي ترتبط بخلل في الجهاز العصبي أو وظائفه، فإذا كانت المنطقة الصدغية السفلية هي المسؤولة عن تمييز الأصوات وتحليلها، وكانت المنطقة أو الباحة الجبهية الأمامية هي المسؤولة عن اللغة الحركية، فإن هناك دراسات حاولت تحديد منطقة اللغة المقروءة، في الدماغ وتوصلت إلى أن إصابة الباحة الموجودة بين الفصين القفوي و الجداري، تؤدي إلى اضطرابات تخص اللغة المكتوبة سواء قراءة أو كتابة.

فى دراسة أجريت سنة 1968 من طرف الباحث dark والتي أستندت إلى تجارب تشريحية أجريت على أفراد كانوا يعانون صعوبات في القراءة، حيث تم تشريح دماغ شاب بعد وفاته ف لوحظ على مستوى الجهة الخلفية من الفص الجداري تشوهات في التلافيف المخية، وعدم اكتمال النمو خاصة النصف الكروي الأيمن مقارنة بالنصف الأيسر. (Habib, 1999)

2-5-5: العوامل النفسية:

للعوامل النفسية دورا لا يكمن إهماله في صعوبات تعلم القراءة، فالاضطرابات النفسية كالقلق والخوف وبعض انحرافات السلوك كالعوانية والعزلة، تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي بصفة عامة ونشاط القراءة خصوصا. كما تجدر الإشارة إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على الفرد.

نذكر منها عوامل أسرية وأهمها التربية والعنف الأسري والحرمان العاطفي، عوامل اجتماعية تخص علاقات الطفل بأقرائه وتركيزه المجتمع الذي يحط به. عوامل مدرسية نقصد بها الجو العام للمدرسة وعلاقة التلميذ بمعلمه، وكذلك نوع ومدى ملائمة المقررات المدرسية.

(Olivier,1998)

2-6: تشخيص عسر القراءة:

لا نعرف بالتحديد كيف يجد كل شخص وسيلة لفهم كيفية القراءة حتى إن وجدت الكيفية فهي تختلف من شخص إلى آخر، و يعد كل شخص حالة منفردة، ولذلك لا تنطبق جميع القواعد على كل الأفراد، وهناك الكثير من التعقيدات والتي تنبع من التفريق البصري، أو الذاكرة ، أو مجرد الثقة بالنفس. ومن ثم يتعذر وجود تفسير واحد بسيط لجميع الحالات التي تعاني عسرا في القراءة، و بالتالي صعوبة في إيجاد الطريقة الناجعة لاكتساب القراءة. (كوليجفور، 2003)

ويمكن القول أن ما يجعل التشخيص صعبا، هو الفروق الفردية و اختلاف عسيري القراءة. بالإضافة إلى تدخل عدة ميادين، لابد من استخدام أدوات تقييم متعددة و متنوعة منها ما هو طبي و تربوي، ولغوي و نفسي. (الريماوي، 2003)

ولا يمكن التحدث عن حالة عسر القراءة بالنسبة للطفل إلا بعد مدة زمنية كافية لتعلمه الآليات الأساسية للقراءة في المدرسة. (لعيس، 2001)

ولا بد أن نقول بأن جزء كبيرا من الأطفال يعرف هذه الصعوبات في بداية تدرسيهم، ولكنها تختفي تدريجيا بعد عدة أسابيع من الدخول المدرسي، و عسيروا القراءة هم التلاميذ الذين لا يستطيعون تجاوز هذه الصعوبات، عندما يعاني الطفل صعوبات في القراءة، بينما مستواه العام لا يختلف عن مستوى المتدرسين الآخرين في نفس العمر، نقول بأنه يعاني من عسر القراءة.

وحسب الدراسات الفرنسية يمكن أن يمر تعلم القراءة بما يلي:

إذا اعتبرنا مائة طفل في بداية تعلم القراءة، نلاحظ في آخر الدراسة التحضيرية:

لن يعانون من مشكلة في القراءة . 75 إلى 80% لا يعرفون القراءة ومن هذه الفئة الأخيرة يمكن استخلاص ما يلي : 20% إلى 25 لأنهم غير ناضجين أو يتمتعون بالدافعية اللازمة لكنهم يستطيعون استدراك 10 إلى 17% فشلهم في السنوات اللاحقة ولن يعانون من مشكلة في تعلم القراءة فيما بعد.

هم الفئة التي تشخص على أنها تعاني من عسر القراءة، ويمكن التكفل بهم بفضل إعادة القراءة 8 إلى 10% وقبل ذلك لابد من القيام بعدة فحوصات:

- اختبار طبي عصبي: لابد من الإجراء حتى نبعد أي سبب عضوي في الدماغ، أي سبب في العين أو الأذن. (Noel,1976)
- اختبار أرطفوني : عن طريق فحص اللغة الشفوية أو المكتوبة و اختبار المفاهيم الأولية.
- اختبارات نفسية : تحتوي من جهة على تحديد درجة الذكاء ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية . (Defontaine,1980)

3- القراءة والتسمية السريعة:

لكي يستطيع التلميذ اكتساب مهارات القراءة والكتابة بشكل رسمي، فإنه يجب أن يتطور لديه الإحساس بالوعي الصوتي والتسمية والتهجئة وكذلك الوعي بالأحرف المطبوعة واللغة الشفوية.

3-1: مفهوم التسمية السريعة:

التسمية السريعة Rapid Automatized Naming لمصفوفات من الحروف أو الأرقام أو الألوان أو الأشكال، تستخدم للتعرف على القدرة الحالية والتنبؤ بالقدرة المستقبلية عبر استخدام اختبارات سهلة تقوم على قياس سرعة المعالجة الذهنية Processing Speed في استرجاع مكونات لغوية.

ويشير Roman (2009) أن مفهوم التسمية ترجع إلى دقة الطفل في استدعاء أسماء المثيرات التي تعرض عليه من الذاكرة، بينما يعرف مفهوم سرعة التسمية Rapid Automatized Naming بأنه الزمن المستغرق في تجهيز وتهئية المثيرات واسترجاعها. (McCarthy, 2009)

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

بناءً على ما سبق يمكن القول بأن التسمية السريعة هي المهمة التي تقيس مدى سرعة الأفراد في تسمية الأشياء والصور والألوان أو رموز (حروف أو أرقام)، ومن خلالها يمكن التنبؤ بقدرات الأطفال في القراءة والكتابة.

3-2: العلاقة بين القراءة والتسمية السريعة:

يمكن القول من الناحية النظرية بأن مهمات التسمية السريعة تتصل بالقراءة للاعتقاد بأنها تدل على سرعة العمليات التي تتصل داخلياً بالنشاطات المعرفية التي يتضمنها تعرف المفردات. فعند استخدام مهارات القراءة الأبجدية مثلاً، ينبغي أن يتصل الطفل ويخزن ويفسر بسرعة سلسلة الأصوات الممثلة بالحروف في الكلمات، فإذا تمت عملية الاتصال بالعمليات الصوتية الممثلة بالحروف بسرعة وسهولة تصبح العمليات الذهنية لإدراك السلسلة المعقدة كلها سلسلة سهلة وميسورة.

درجت العادة على تقييم قدرة الأطفال على الاتصال بالمعلومات الصوتية المخزونة في الذاكرة الطويلة بمهمات التسمية السريعة. وتطور هذه المهمة التقييمية حول التسمية السريعة لمواد تتراوح بين 30 _ 50 مادة مطبوعة على صفحة كالأرقام أو الألوان أو الحروف أو الأشياء. (الوقفي، 2015)

إن أداء التلاميذ في اختبار التسمية السريعة والذي يتطلب من التلميذ تسمية صور في أسرع وقت ممكن فكلما كان التلميذ يتمتع بمقدرة عالية على سرعة التسمية كلما كان متوسط أدائه أقل بمعنى أنه عندما يكون مع أقرانه كان أسرع.

إلا أن متطلبات هذه المهمة قد لا تستدعي مستويات نمائية أعلى، بالتالي يمكن للأطفال في الصف الأول أداء المهمة بنفس الكفاءة لدى التلاميذ في الصف الثالث، ويعزز هذا الاستنتاج مقدرة التلاميذ اللغوية على التسمية السريعة في الصف الأول وحتى قبل دخوله للمدرسة كما كان أدائه في الصف الثاني على اختبار التسمية أفضل بكثير من أداء التلاميذ في الصف الثاني، وهذه النتائج متوقعة لدى مقارنة النتائج بين الصفين الثاني والثالث حيث

يتوقع أن يكون الصفيين متقاربين فلدى مراجعة أداء التلاميذ في الصف الثالث أعلى إلا أنه يكاد يكون متقاربا مع أداء التلاميذ في الصف الثاني على نفس الاختبارات وهذا يؤكد مدى ارتباط مهارة التسمية بمهارتي قراءة الكلمات وكتابة الأحرف.

التلاميذ الذين يمتلكون قدرات عالية في الوعي الصوتي والتسمية السريعة وكذلك ممن لديه فهما ووعيا بالمفاهيم الأساسية للقراءة، يمكنهم تحقيق مستويات أعلى لاكتساب وتوظيف القراءة والكتابة في الصفوف الدراسية المتقدمة.

وقد تزايدت الأدلة في الأونة الأخيرة التي تثبت أن صعوبة القراءة لدى التلاميذ لها علاقة قوية بجوانب محددة من مهارات التعرف على الأحرف والكلمات وكذلك الترميز والتسمية السريعة. (Leconte, 1991)

خلاصة الفصل:

يقول سياتي: أنه لا نستطيع تعليم الديسلكسي كما نعرف نحن لذا علينا تعليمه كما يعرف هو. (صندقلي، 2008)

كما أن هناك بعض المبادئ العامة التي يجب إتباعها عند تعليم أو مساعدة أشخاص مصابين بالديسلكسيا، كخلق جو مريح حيث يرى التلميذ الديسلكسي أن ارتكاب الأخطاء هو جزء من عملية التعلم، ولا عقاب عليه، ولعل ما يشجعه على التواصل خلال الصدق مع معلمه، هو قيام هذا الأخير بالاستماع إلى ما يقوله عن صعوباته في طريقة تعلمه للقراءة، فهو بهذا يساعد على اكتشاف ماهية الديسلكسيا ، ومواطن الضعف والقوة في مهاراته وكيفية إيجاد إستراتيجية وإتباعها لتخطي هذه المشكلة. ويجب على المعلم ألا يركز على صعوبات اللغة والقراءة فحسب بل عليه أن يأخذ بعين الاعتبار شخصية الديسلكسي واندفاعه وقوة إدراكه، وما يخص المهمات المتعلقة بالقراءة خصوصا التسمية السريعة، التي لها علاقة قوية بقدرات الطفل، وأن يقدم له المساعدة والدعم على هذا الأساس وعند الحاجة.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

- 1- المنهج المتبع
- 2- عينة الدراسة وخصائصها
- 3- أدوات الدراسة
- 4- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة
- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد

سيتم في هذا الفصل عرض لمنهج الدراسة ثم لعينة الدراسة وخصائصها، وكذلك أدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية، وسنتناول أيضا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

1_ المنهج المتبع:

يعتبر المنهج في البحث العلمي مجموعة من الإجراءات والطرق الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة. (موريس، 2006)

والمنهج العلمي هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها. (شفيق، 1985)

ومن منطلق هذا التعريف فإن الباحث لدراسته لأي مشكلة لا ينبع المنهج من اختياراته الذاتية، بل يأتي ذلك من خلال مقتضيات البحث والسيرورة العامة وفق ما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة وبما أن أساس بحثنا هو معرفة الفروق بين مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة في التسمية السريعة، فإن المنهج المتبع الذي نجده ملائم هو المنهج الوصفي المقارن، وذلك باستعمال أسلوب المقارنة بين المجموعتين.

2_ عينة الدراسة وخصائصها:

لقد اعتمدنا عينة مقدره ب 52 تلميذ و تلميذة من جنسين مختلفين، السنة الرابعة تشمل (25) تلميذا، والسنة الخامسة تشمل (27) تلميذا، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية من مجموعة تلاميذ من ابتدائيات (فتح الله أحمد، مقى علي).

• **الحدود الزمنية:** تم إجراء ها من 2015/11/10 إلى 2016/02/15.

• **الحدود المكانية:** تم إجراءها في كل من ابتدائية "فتح الله أحمد" بحي المنظر الجميل بالوادي، وابتدائية مقى علي بالوادي.

- **خصائص العينة :** يتراوح سن العينة ما بين سن 09 و 12 سنة، من المستويين الرابعة و الخامسة ابتدائي، يتميز أفراد هذه العينة من التلاميذ عسيري القراءة وتلاميذ ذوي قراءة عادية.

والجداول الموالية توضح خصائص العينة التي طبقت عليها الاختبارات:

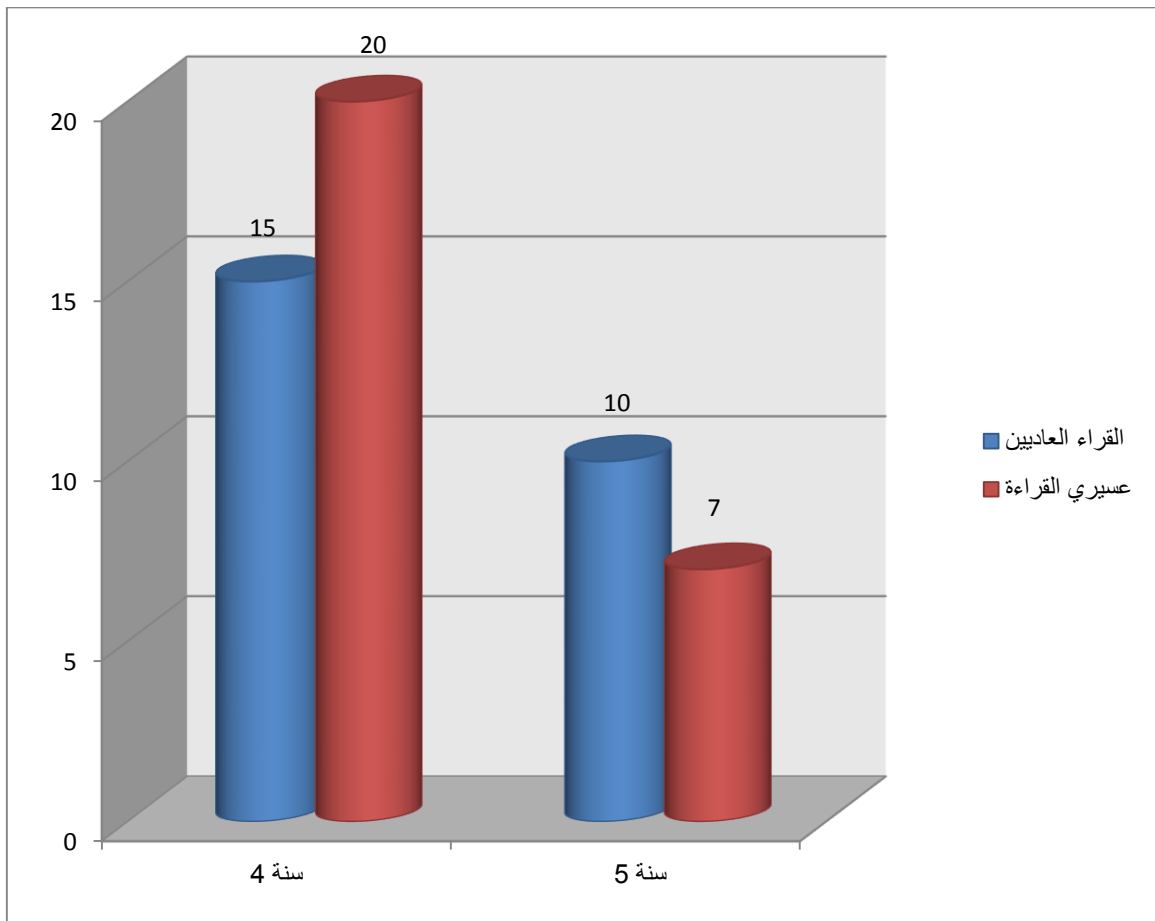
جدول رقم (01) يوضح عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

المستوى	العدد	النسبة
سنة رابعة ابتدائي	25	48.08%
سنة خامسة ابتدائي	27	51.92%
المجموع	52	%100

جدول رقم (02) يوضح توزيع التلاميذ حسب المجموعتين (العاديين وعسيري القراءة)

المجموع	مجموعة		العدد	
	عسيري القراءة	العاديين		
25	10	15	السنة الرابعة	الصف
27	07	20	السنة الخامسة	
52	17	35	المجموع	

وللتوضيح أكثر من خلال هذا الشكل:



شكل رقم (02) يوضح توزيع التلاميذ حسب المجموعتين (العاديين وعسيري القراءة)

3_ أدوات الدراسة:

3-1: اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة لرافن) :

يتضمن هذا الاختبار ثلاث مجموعات من الأوراق تحمل أشكالاً مختلفة، وكل شكل قطع منه جزء وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل، ويشير الطفل إلى الأجزاء أسفل الصفحة حتى يكتمل الشكل الأصلي واحداً بعد الآخر، في بادئ الأمر إعطاء نموذج وتوضيح الأمر للتلميذ حتى يتمكن من فهم الاختبار.

- التتقيط يكون :
- يحسب لكل شكل صحيح (1) درجة، والذي لم يجيب عنه يوضع (0).
- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

3-2: اختبار قراءة الكلمات:

يشتمل على قسم خاص بجمع البيانات المتعلقة بالتلميذ الذي سيتم عليه إجراء الاختبار، بما في ذلك السن (السنوات - الأشهر)، والمستوى الدراسي للتلميذ واسم المؤسسة المتمدرس بها. ويتضمن محتوى الاختبار على مجموعة من الجداول وتكون قراءتها على الترتيب التالي :

3-2-1: الكلمات المتداولة: وهو اختبار مكون من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين، البسيطة (20) كلمة و المعقدة (20) كلمة. وهذه الكلمات تكون مستعملة من طرف التلميذ وهي أقل صعوبة.

3-2-2: الكلمات غير المتداولة: وهو اختبار مكون من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين، البسيطة (20) كلمة و المعقدة (20) كلمة. وهذه الكلمات تكون أكثر صعوبة من الكلمات المتداولة.

3-2-3: شبه الكلمات: وهو اختبار مكون من 40 كلمة مقسمة إلى قسمين، حيث يحتوي الجزء الأول على حروف مركبة على شكل كلمة لكن بدون معنى، أما الجزء الثاني فهو عبارة عن كلمة ذات معنى لكن حروفها مختلطة.

- ويكون التقييم نقطة لكل كلمة في كل جدول (البسيطة و المعقدة) به 20 كلمة، وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها التلميذ في كل مجموعة كلمات هي 20.

3-3: التسمية السريعة: وهي مكونة من 5 اختبارات كالتالي:

3-3-1: اختبار تسمية الحروف: ويحتوي على 24 حرف مختلف، ويطلب من التلميذ تسمية هذه الحروف.

3-3-2: اختبار تسمية الأشكال: ويحتوي على 20 شكل مختلف (مربع_دائرة نجمة_هلال_مثلث) ويطلب من التلميذ تسمية هذه الأشكال.

3-3-3: اختبار تسمية الصور: ويحتوي على 24 صورة مختلفة ويطلب من التلميذ تسمية هذه الصور.

3-3-4: اختبار تسمية الأشكال المركبة: ويحتوي على 20 شكل مختلف، وبداخل كل شكل يوجد اسم مختلف لشكل آخر.

مثال على ذلك: شكل دائرة مكتوب داخله مربع، ويطلب من التلميذ تسمية الشكل وليس الكلمة المكتوبة داخله.

3-3-5: اختبار تسمية الصور المركبة: ويحتوي على 20 صورة مختلفة، وبداخل كل صورة يوجد اسم مختلف لصورة أخرى.

مثال على ذلك: صورة لكرة مكتوب داخلها محفظة، ويطلب من التلميذ تسمية الصورة وليس الكلمة المكتوبة داخلها.

وفيما يخص تنقيط هذا الاختبار فيتمثل في المدة الزمنية التي يستغرقها التلميذ في الإجابة عن هذا الاختبار، دون التقيد بوقت محدد، مع زيادة 5 ثواني عند كل خطأ. مع الحرص أن نقول للتلميذ: حاول أن تقوم بأداء الاختبار بأسرع ما يمكن، وكذلك أن تكون التسمية صحيحة ومن اليمين إلى اليسار سطر بسطر.

4- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:

أولاً: الثبات :

4-1: حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

يعتبر ثبات الاختبار من الصفات الأساسية التي يجب أن يتسم بها كل اختبار. إذ يعرفه معمريه (2007) بأنه "هو مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لو طبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة.

وتحصلنا على النتائج المبينة في الجداول الموالية:

جدول رقم (03) يبين حساب ثبات اختبار القراءة بطريقة ألفا كرونباخ

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ لثبات اختبار القراءة
3	0,921

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

جدول رقم (04) يبين حساب ثبات اختبار التسمية السريعة بطريقة ألفا كرونباخ

عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ لثبات اختبار التسمية السريعة
5	0,670

من خلال هذا الجدول يتبين لنا أن اختبار التسمية السريعة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: الصدق :

وذلك عن طريق حساب درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار القراءة.

جدول رقم (05) يبين صدق الاتساق الداخلي لاختبار القراءة (درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية)

الاختبارات	الكلمات م	الكلمات غ م	شبه الكلمات	الدرجة الكلية
الكلمات المتداولة	قيمة الارتباط	0,841	0,669	0,900
	مستوى الدلالة	0,000	0,000	0,000
الكلمات غير المتداولة	قيمة الارتباط		0,877	0,978
	مستوى الدلالة		0,000	0,000
شبه الكلمات	قيمة الارتباط			0,911
	مستوى الدلالة			0,000
الدرجة الكلية	قيمة الارتباط			
	مستوى الدلالة			

يتبين من خلال الجدول أن قيمة الارتباط لاختبار القراءة دال إحصائياً عند مستوى 0,01 وعليه فالاختبار يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

جدول رقم (06) يبين صدق الاتساق الداخلي لاختبار التسمية السريعة (درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية)

الاختبارات	ت الحروف	ت الأشكال	ت الأشياء	ت الأشكال مع الكلمات	ت الأشياء مع الكلمات	الدرجة الكلية للتسمية السريعة
تسمية الحروف	قيمة الارتباط	**0,375	**0,387	0,043	0,165	**0,522
	مستوى الدلالة	0,006	0,005	0,764	0,243	0,000
تسمية الأشكال	قيمة الارتباط		**0,437	*0,344	0,247	**0,699
	مستوى الدلالة		0,001	0,013	0,078	0,000
تسمية الأشياء	قيمة الارتباط			*0,351	**0,486	**0,758
	مستوى الدلالة			0,011	0,000	0,000
تسمية الأشكال مع الكلمات	قيمة الارتباط				*0,278	**0,666
	مستوى الدلالة				0,046	0,000
تسمية الأشياء مع الكلمات	قيمة الارتباط					**0,684
	مستوى الدلالة					0,000
الدرجة الكلية للتسمية السريعة	قيمة الارتباط					
	مستوى الدلالة					

ملاحظة: * تعني مستوى الدلالة عند 0,05

** تعني مستوى الدلالة عند 0,01

يتبين من خلال الجدول أن قيمة الارتباط لاختبار التسمية السريعة واختباراتها الفرعية دالة إحصائياً عند مستوى 0,05 في كل من (تسمية الأشكال وتسمية الأشكال مع الكلمات، تسمية الأشياء وتسمية الأشكال مع الكلمات، تسمية الأشكال مع الكلمات وتسمية الأشياء مع الكلمات). وعند مستوى 0,01 في كل من (تسمية الحروف و تسمية الأشكال و تسمية الأشياء، تسمية الأشكال وتسمية الأشياء، تسمية الأشياء و تسمية الأشياء مع الكلمات) وعليه فالاختبار يتمتع بصدق الاتساق الداخلي.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لقياس فروض الدراسة و اختباراتها إحصائيا استخدمنا اختبارات للدلالة على الفروق بين المجموعتين، وحساب معامل الارتباط برسون بين درجات مختلف الاختبارات التي أجريناها وذلك بالاعتماد على نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss النسخة 22.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة النتائج

خلاصة عامة

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ثم مناقشتها وأخيرا خلاصة عامة.

1- عرض نتائج الدراسة:

تم قياس هذه الفرضيات باستخدام اختبار (ت) بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

جدول رقم (07) يبين الفرق في السن بين القراء العاديين وعسيري القراءة

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العمر	القراء العاديين ن = 35	132,03	9,519	0,208
	عسيري القراءة ن = 17	128,41	9,721	

تبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا وبالتالي لا يوجد فرق في السن بين القراء العاديين وعسيري القراءة.

جدول رقم (08) يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الحروف

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراء العاديين ن = 35	11,49	3,484	- 2,365	0,029
عسيري القراءة ن = 17	16,76	8,878		

تبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0,05 وعليه وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الحروف.

جدول رقم (09) يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشكال

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراء العاديين ن = 35	21,46	7,281	0,186	0,853
عسيري القراءة ن = 17	21,06	7,119		

تبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً وبالتالي لا يوجد فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشكال.

جدول رقم (10) يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشياء

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراء العاديين ن = 35	24,34	5,335	-2,676	0,010
عسيري القراءة ن = 17	28,65	5,656		

تبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0,05 وعليه وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشياء.

جدول رقم (11) يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشكال مع الكلمات

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراء العاديين ن = 35	29,51	8,816	- 0,658	0,514
عسيري القراءة ن = 17	31,35	10,688		

تبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً وبالتالي لا يوجد فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشكال مع الكلمات.

جدول رقم (12) يبين الفرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشياء مع الكلمات

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القراء العاديين ن = 35	34,80	9,219	- 1,113	0,271
عسيري القراءة ن = 17	37,71	7,935		

تبين من خلال الجدول أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً وبالتالي عدم وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية الأشياء مع الكلمات.

جدول رقم (13) يبين درجات الارتباط بين الدرجة الكلية لاختبار القراءة واختبار التسمية السريعة لدى عينة الدراسة

الاختبارات		الدرجة الكلية لاختبار القراءة	ت الحروف	ت الأشكال	ت الأشياء	ت الأشكال مع الكلمات	ت الأشياء مع الكلمات
الدرجة الكلية لاختبار القراءة	قيمة الارتباط						
	مستوى الدلالة						
تسمية الحروف	قيمة الارتباط	**0,372 -					
	مستوى الدلالة	0,007					
تسمية الأشكال	قيمة الارتباط	0,018	**0,375				
	مستوى الدلالة	0,899	0,006				
تسمية الأشياء	قيمة الارتباط	-0,323*	**0,387	**0,437			
	مستوى الدلالة	0,20	0,005	0,001			
تسمية الأشكال مع الكلمات	قيمة الارتباط	0,008	0,043	*0,344	*0,351		
	مستوى الدلالة	0,958	0,764	0,013	0,011		
تسمية الأشياء مع الكلمات	قيمة الارتباط	0,014	0,165	0,247	**0,486	*0,278	
	مستوى الدلالة	0,919	0,243	0,078	0,000	0,046	

ملاحظة: * تعني مستوى الدلالة عند 0,05

** تعني مستوى الدلالة عند 0,01

يتبين من خلال الجدول أنه توجد علاقة ارتباطيه بين درجات اختبار القراءة من جهة ومن جهة ثانية: تسمية الحروف عند مستوى الدلالة 0,01؛ وتسمية الأشياء عند مستوى الدلالة 0,05. أما ارتباط القراءة بتسمية الأشكال، وتسمية الأشكال مع الكلمات، وتسمية الأشياء مع الكلمات فلم تكن دالة.

2- مناقشة النتائج:

نصت الفرضية الأولى على أنه:

- يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في التسمية السريعة

وقد تبين وجود فرق بين المجموعتين في التسمية السريعة، وذلك من خلال النتائج المتحصل عليها، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات السابقة مثل: نتائج دراسة wiig (2000) على عينة قوامها (2450) طفلا من الأطفال الأمريكيين، نصفهم من الأطفال العاديين والنصف الآخر من الأطفال الديسلكسيين، تتراوح أعمارهم من 6 إلى 16 سنة، وذلك بهدف قياس الفروق بين عيني الدراسة في سرعة تسمية الألوان، والأشكال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الديسلكسيين والعاديين، في سرعة تسمية الألوان والأشكال في جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين.

وأیضا تتفق النتائج مع دراسة Castel Caroline حول العلاقة بين التسمية السريعة والقراءة عند الأطفال العسيرين، حيث تم استخدام اختبار التسمية السريعة نسخة ورقية مستمرة والثاني اختبار التسمية السريعة على شاشة الكمبيوتر منفصلة، وقد لوحظ العجز عند عسيري القراءة بمقارنة مع العاديين في كل من الاختبار الورقي والاختبار على شاشة الكمبيوتر، وذلك لوجود اضطراب في العمليات الفونولوجية المتعلقة بالتمثيل الصوتي لدى عسير القراءة، وعليه توصلت الدراسة إلى وجود فرق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في مهمات التسمية السريعة. (Castel, n.d)

نصت الفرضية الثانية على أنه:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين القدرة القرائية والتسمية السريعة لدى القراء العاديين وعسيري القراءة.

وقد تبين وجود الارتباط القوي بين القدرة القرائية والتسمية السريعة لدى عينة الدراسة من خلال النتائج المتحصل عليها. وهذا ما يتفق مع دراسة الوقفي (2015) حيث أن مهمات التسمية السريعة تتصل بالقراءة للاعتقاد بأنها تدل على سرعة العمليات التي تتصل داخليا بالنشاطات المعرفية التي يتضمنها تعرف المفردات.

وقد وجد كثير من الباحثين منهم Badian (1993) أن القراءة والتسمية السريعة يشتركان في اعتماد القارئ على سرعة الولوج للصورة اللفظية للمثيرات (الفونولوجية) في معجمه الذهني "l'accès au code phonologique"، ولهذا السبب يوجد دائما حسب الدراسات ارتباط دال إحصائيا بين القراءة والتسمية السريعة، ويظهر الارتباط بشكل أكثر وضوحا بين القراءة والتسمية السريعة للحروف وصور الأشياء، نظرا لاشتراك القراءة (الكلمات والحروف) في نفس المثيرات (الرموز الكتابية)، وهنا يعتمد الفرد على القدرة في " فك الرموز"، سواء في مهمة قراءة الكلمات أو تسمية الحروف.

وهذا يتفق أيضا مع دراسة Bowers and Golden (1994) إلى أن العجز في سرعة التسمية يرتبط بشكل مباشر في التنوع في مهارتي الكتابة والقراءة، وقد وجد هؤلاء الباحثون بأن التلاميذ المبتدئين في القراءة، والذين يعانون من بطئ في التعرف على الأحرف المنفصلة والكلمات، فإنه يتوقع عدم مقدرتهم على معالجة الأحرف في الذاكرة بوقت كافٍ، على نحو يساعدهم في تمييز هذه الرموز من تلك التي تتشابه في العادة بالكلمات المعروضة أمامهم.

أما بالنسبة لصور الأشياء فإنها تعتمد كذلك على استرجاع الصورة اللفظية (الأسماء) من الذاكرة اللفظية، بمستوى من المهارة يتوافق مع مستوى القراءة، ولهذا نلاحظ وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات القراءة ودرجات التسمية السريعة للأشياء، ومن جهة أخرى لاحظنا وجود فرق دال إحصائيا بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في تسمية صور الأشياء. وهذا يتفق مع دراسة Filippo (2005) على عينة قوامها (281) طفلا من الأطفال الإيطاليين من العاديين والديسلكسيين يقعون في الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس بهدف الوقوف على سرعة التسمية لمثيرات متنوعة تمثلت في: الأحرف، الأعداد، الأسماء، الأشياء، الألوان. وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين الديسلكسيين والعاديين في سرعة التسمية لصالح العاديين في جميع المراحل العمرية.

أما بالنسبة للأشكال فلاحظنا أنه لا يوجد ارتباط دال مع القراءة، كون الأشكال الهندسية هي عبارة عن صور مجردة في ذهن الفرد، لا ترتبط بشكل محدد باسم أو شيء خاص محتفظ في الذاكرة، وهذه النتيجة تتفق مع ما تم التوصل إليه في العديد من

الدراسات، مثل دراسة Evans (2002) الذي أجراها على عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، قوامها (78) طفلاً يعانون من الديسلكسيا، وعينة قوامها (77) طفلاً من أقرانهم العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية من 7 إلى 10 سنوات، وقد توصل إلى نتيجة عدم وجود فرق بين عيني الدراسة في سرعة تسمية الأشكال.

خلاصة الدراسة واقتراحاتها

انطلاقاً مما تضمنته فصول الدراسة بجانبها النظري و التطبيقي، ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية، يمكن القول بأن القراءة تشكل عنصر اختلاف بين القراء العاديين و عسيري القراءة من خلال تطبيق اختبار قراءة الكلمات.

ومن خلال دراستنا توصلنا إلى وجود فروق في التسمية السريعة بين الأطفال العاديين و الذين يعانون عسر القراءة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في التسمية السريعة، إذ تعتبر من أفضل المهمات التي تنبئ طلاقة القراءة.

ومن خلال الأهداف المسطرة في الجانب النظري، تم التوصل إلى معرفة الفروق بين مجموعتي القراء العاديين وعسيري القراءة في أدائهم على اختبار الكلمات (المتداولة، غير المتداولة، شبه الكلمات)، كذلك تم التعرف على الفروق بين المجموعتين في أدائهم على اختبار التسمية السريعة (الحروف، الأشكال، الصور، الأشكال المركبة، الصور المركبة)، وعلى مدى ارتباط القدرة القرائية بالتسمية السريعة لدى عينة الدراسة.

- و بناءاً على ما سبق ما نقترحه من آفاق مستقبلية في مثل هذه الدراسات هو:
- أن تكون هناك اختبارات أخرى محكمة لقياس قدرات إضافية مثل قياس نسب الإدراك والانتباه، من أجل الكشف عن القدرات العقلية للطفل.
- عمل برامج توعية موجهة لأولياء الأمور والمعلمين، وذلك للتعرف أكثر على فئات الأطفال عسيري القراءة، والعمل على معالجة مثل هذه الصعوبات والتخفيف من آثارها السلبية على قدرة الطفل في المستقبل والبدء بوضع البرامج العلاجية المناسبة.
- إجراء مزيد من دراسات التشخيص لدى الأطفال الديسلكسيين بالمدارس الابتدائية لتكشف المزيد عن طبيعة المتغيرات المعرفية لديهم.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تهتم بالوقوف على طبيعة الوعي الفونيمي والطلاقة الفونيمية، والتسمية السريعة لدى أطفال الصفوف الأولى من المراحل الابتدائية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أحمد، عبد الكريم حمزة (2008). *سيكولوجية عسر القراءة*. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

البطائنة، أسامة محمود (2005). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. الأردن: دار المسيرة.

البطائنة، أسامة محمود وزملائه (2015). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة*. (ط 7). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحسن، هشام (1990). *طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. الأردن: دار الثقافة.

الحسون، جاسم محمود، الخليفة حسن جعفر (1996). *طرق تعليم العربية في التعليم العام*. ليبيا: منشورات جامعة عمر المختار.

السعيد، أحمد (2009). *مدخل إلى الديسلكسيا*. الأردن: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضي أحمد (2015). *صعوبات التعلم النظري والتطبيقي*. (ط4). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بطرس، حافظ بطرس (2014). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

راشد، عدنان غائب (2002). *سيكولوجيا ذوي الصعوبات التعليمية*. الأردن: دار وائل للنشر.

سعد، مراد عيسى (2006). الضعف في القراءة وأساليب التعلم. مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سمير، عبد الوهاب (2004). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية رؤية تربوية. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

شفيق، محمد (1985). البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. مصر: المكتبة الجامعية الحديثة.

صندقلي، هناء إبراهيم (2008). من صعوبات التعلم (الديسلكسيا) دليل الأهل والأستاذة. بيروت: دار النهضة.

قحطان، أحمد الظاهر (2004). صعوبات التعلم. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

كولينجفور، سيدريك (2003). تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية. مصر: مجموعة النيل العربية.

لعيس، إسماعيل. (2001). مدخل إلى الارطفونيا. الجزائر: مطبعة أرابيك.

لعيس، إسماعيل (2009). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ طور الابتدائي عسيري القراءة. مجلة الطفولة العربية. 38

محمد، عبد المطلب جاد (2003). صعوبات تعلم اللغة العربية. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، عودة الريماوي (2003). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة. الأردن: دار المسيرة.

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

موريس. (2006). منهجية البحث في العلوم الإنسانية. (ط2). الجزائر: دار النهضة للنشر.

Badian, N A. (1993). *Phonemic awareness, naming, visual symbol processing and reading. Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 5, 87-100.

Baures, P G & wolf, M. (1994. MARCH), *A double deficit hypothesis for developmental reading disorders*, paper presented at the biennial meeting of the society for Research in child Development. Neworleans.

Catts, H. & Gillispie, M. ,& Leonard. L. ,& Kail. R. ,& Miller. C .(2002). *The Role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement*. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 509-524.

Defontaine (1980) . *Manuel de rééducation* , maloine s.a. éditeur , Paris.

Evans, J. ,& Floyd, G. & McGrew, S. & Lebrge, II. (2002). *The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CilCj cognitive abilities and reading achievement during childhood*. *Journal of Learning Disabilities*. 34(5). 109 124.

Filippo, G ., & Brizzolara. D. ,& Chilosi. A. ,& Luca. M. ,& Judica, A. ,& Pecini. C \ Spinellil, D 8c., & Zoccolottil, P . (2005). *Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian)*. " *Child Neuropsychology*. 11. 349 361.

Inizian, A. (1998) . *Et si la dyslexie n'existait pas ? psychologie et éducation*, 3, 33-49.

Kail , M . (2000). *L'acquisition du langage développement au de la de 3 ans*. Puf . Paris.

- Leconte, P. (1991). *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Bruxelles : pierre mardaga éditeur.
- Lieberman, I., & Shankweiler, S. (1977). *Explicit Syllable*. and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental child psychology*.
- Marie. (1958). *Dysorthographie ed invrsitaire*. paris.
- McCarthy, A. (2009). *Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness*. *Reading Teacher*, 62 (4), 346-349.
- Habib, M. (1999). *Dyslexie le cerveau singulier les décrire évalue traiter 2nd*. Masson. Paris.
- Noel. (1976). *La dyslexie en pratique éducative*, Doin éditeurs, Paris.
- Olivier, H. (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives collection psychologie et science de la pensée*, 1^{ed} Puf, Paris.
- Roman, A. & Kirby, R., & Parrila, K., & Woolley, W., & Deacon, H. (2009). *Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, 96-113.
- Torgesen, J. & Wagner, K., & Rashotte, C. (1997). *Approaches to the prevention and remediation of phonologically based reading disabilities*, In B. B. Lachman (Ed). *Foundations of reading acquisition and dyslexia*.
- Wiig, F. & Zureich, P. & Hei-Ning, C. (2000). *A Clinical rationale for assessing rapid automatized naming in children with language disorders*. *Journal of Learning Disabilities*. 33. (4). 23-45.
- Wolf, M. & Bowers, P. (1999). *The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia*. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415- 438.