

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأروطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماستر

- تخصص أروطوفونيا -



تأثر إستراتيجية الفهم الشفهي (الفهم الفوري)

عند الأطفال المعصرون قرانيا

دراسة ميدانية لعينة تعاني من عسر قراءة - بولاية مستغانم -

تحت إشراف الأستاذة:

* فاخت معروف *

من إعداد الطالبة:

● روان شريهان

● هلال سامية

دع المواقفة
دع المعروف



أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ. *فاخت معروف*	عبد الحميد بن باديس	مشرفة ومقررة
أ. *عمراني أمال*	عبد الحميد بن باديس	رئيسة لجنة
أ. *بن العيفاوي حليلة*	عبد الحميد بن باديس	مناقشة

السنة الجامعية : 2021-2022

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -



كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأروطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة الماستر

- تخصص أروطوفونيا -

تأثير إستراتيجية الفهم الشفهي (الفهم الفوري)

عند الأطفال المعسرين قرائيا

دراسة ميدانية لعينة تعاني من عسر قراءة - بولاية مستغانم -

تحت إشراف الأستاذة:

* فاخت معروف *

من إعداد الطالبة

• روان شريهان

• هلال سامية

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الجامعة	الصفة
أ. *فاخت معروف*	عبد الحميد بن باديس	مشرفة ومقررة
أ. *عمراني أمال*	عبد الحميد بن باديس	رئيسة لجنة
أ. *بن العيفاوي حليلة*	عبد الحميد بن باديس	مناقشة

السنة الجامعية : 2021-2022

شكر وتقدير

قال الله تعالى: "...ربي أوزعني أن أشكر نعمتك علي وعلى والدي

وأن أعمل صالحا ترضاه..." سورة النمل -19-

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أستاذتي الموقرة **"فاخت معروف"**

على جهوداتها المبذولة وعلى نصائحها وتوجيهاتها القيمة لنا.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى المختصتين الأرتوفونيتين **"بلهوارى ف.ز"**،

و**"تومي ف."**، على وقوفهما وصبرهما معنا وعلى كامل التوصيات القيمة

دون أن أنسى جميع أساتذة تخصص الأرتوفونيا دون استثناء.

- جعلها الله في ميزان حسناتهم -

* شريهان - سامية *

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى: "فَقُلْ أَعْمَلُوا بِسَيْرِىَ اللّهِ عَمَلِكُمْ وَرَسُولِهِ وَالْمُؤْمِنُونَ" التوبة، 105

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة إلى نبي الرحمة والنور العالمين سيدنا وحبينا محمد صلى الله عليه وسلم.

الحمد لله الذي وهب لنا بنعمته العلم والعمل، الحمد لله الذي يسر لنا أمورنا وعززنا بالفهم الحمد لله الذي وفقنا وسهل علينا الطريق إلى النجاح، أما بعد:

أهدي ثمرة جهدي إلى زهرة فاقت كل الزهو وشمعة يشع منها النور التي هي وسط قلبي البهجة والسرور، ولأجلها تعلمت الكتابة على السطر "أمي" الحبيبة والغالية وإلى الذي أذاب عرق جبينه فكان سببا في إنارة طريق إلى العلم والنجاح "أبي" العزيز أطل الله في عمره.

وإلى إخوتي: نسيم، سندس، احمد طاهر، رضا، جيهان و بنت أخي سيرين. ولا أنسى شكر خاص إلى زميلتي وصديقتي الغالية سامية لدعمها لي في مشوار بحثنا الدراسي، وإلى من ساعدتني صديقتي خديجة، وإلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد وإلى كل من أعانني على إتمام رسالتي العلمية، وأهدي هذا العمل المتواضع إلى أساتذة قسم الأرطوفونيا بدون استثناء. - راجية من الله التوفيق والثبات والسداد والخير والنجاح -

شريكه-ان

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

أهدي ثمرة جهدي إلى:

التي علمتني معنى الصبر والكفاح وعدم الاستسلام، إلى التي دعت لي في حضوري وغيابي إلى أجمل هدية في هذه الحياة إلى الملكة التي أنجبتني "أمي" الحبيبة حفظك ورعاك الله وأطال في عمرك.

إلى سندي وملجئي الآمن إلى داعمي ومشجعي الدائم إلى الذي أحبني دون مصلحة ولا مقابل إلى من رأيت انعكاس نجاحي بريقا في عينيه أطال الله في عمرك "أبي" حبيبي. إلى كل من قدموا لي الدعم الواحد تلو الآخر إلى ثمرات أمي وأبي وأخوتي وأختي الحبيبة "لرجس".

إلى عائلي الثانية زميلاتي وكل صديقاتي وفقكم الله جميعا، وأخص بالذكر زميلتي "شريهان" لدعمها في مشوار دراستنا الحالية ولا أنسى من ساندتني خديجة، إلى كل من ساندني ولو بالقليل على إكمال هذه الدراسة وإلى كل واحد جديد سيدخل حياتي لاحقا

* سامية *



ملخص الدراسة:

تمحورت دراستنا حول إستراتيجية الفهم الفوري عند الأطفال المعس ورين قرائيا وكيفية تؤثر عليهم، وقد هدفت إلى الكشف عن دور الفهم الفوري في اكتساب مهارة القراءة ، حيث اعتمدنا على منهج دراسة حالة، وعليه صغنا إشكالتنا الأساسية :

هل تتأثر إستراتيجية الفهم الفوري عند المعسر قرائيا؟

وقد قمنا مبدئيا بطرح فرضيتنا الأساسية:

- تتأثر إستراتيجية الفهم الفوري عند المعسور قرائيا.

حيث أجريت دراستنا على عينة متكونة من 04 حالات يعانون من صعوبة القراءة (08 سنوات، 10 سنوات)

- قمنا بالاستعانة بمجموعة من الاختبارات هي: اختبار NNAT، اختبار العطللة

L'alouette، اختبار الفهم الشفهي O52.، حيث توصلنا في الأخير إلى الفرضية

- القراءة "العطللة" L'alouette.

حيث توصلنا في الأخير إلى أن الفرضية تحققت أي أن أي خلل في القراءة يؤثر على الفهم

الفوري لدى الأطفال المعسر قرائيا.

الكلمات المفتاحية: الفهم الفوري، عسر القراءة.

Résumé :

Notre étude s'est concentrée sur la stratégie de compréhension immédiate des dyslexiques, et comment elle les affectes.

Elle visait à révéler quand la compréhension immédiate apparaît dans l'acquisition de la compétence de lecture, et en les conséquences nous avons formulé, notre problème de base : la compréhension immédiate Est elle affectée par la mauvaise lecture, et nous avons d'abord avancé notre hypothèse de base.

L'effet de la stratégie de compréhension immédiate pour le dyslexique ou notre étude été menée sur un échantillon de 4 cas

souffrant de difficultés en lecture (8-10ans), nous avons utilisé un ensemble de tests, à savoir le test d'intelligence NNAT, le test de vacance , et le test de compréhension orale O52, ou nous avons conclu que l'hypothèse a été réalisée, ce qui signifie que tout défaut de lecture affecte la compréhension immédiate des enfants.

Les mots clé : compréhension orale, dyslexie.

Abstract :

our study focused on the immediate comprehension strategy for dyslexic readers and how it affected them. It aimed to reveal the role of immediate comprehension in acquiring reading skill :

Is the immediate comprehension strategy affected by dyslexics, We have initially put forward our basic hypothesis: the effect of the immediate comprehension strategy among dyslexic, as our study was conducted on a sample of four cases who have difficulty reading (08 to 10 years).

We used a set of tests, namely, the NNAT intelligence test, the holiday, the oral comprehension test o52, where we concluded in the end that the hypothesis was verified, meaning that any defect in reading affects the immediate comprehension of children with dyslexia Keywords: instant comprehension, dyslexia.

قائمة المحتويات

- شكر وتقدير.
- إهداء.
- ملخص الدراسة.
- قائمة المحتويات.
- قائمة الجداول.
- قائمة الأشكال.
- مقدمة.

الجانب النظري:

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة.

- 1 - تحديد الإشكالية..... 15
- 2 - صياغة الفرضيات. 17
- 3 - أهداف الدراسة. 17
- 4 - أهمية الدراسة. 17
- 5 - تحديد مصطلحات الدراسة..... 17
- 6 - الدراسات السابقة 18

الفصل الثاني: صعوبات القراءة.

أولاً: القراءة.

تمهيد:

- 1 1 - مفهوم القراءة 25
- 1 2 - أهمية القراءة 26
- 1 3 - عوامل اكتساب القراءة 27
- 1 4 - مراحل تعلم القراءة 32
- 1 5 - أنواع القراءة 35
- 1 6 - المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة..... 42
- 1 7 - شروط القراءة 46

ثانياً: عسر القراءة.

- 2-1 - لمحة تاريخية لعسر القراءة..... 47
- 2-2 - مفهوم عسر القراءة..... 48
- 2-3 - أسباب عسر القراءة 50
- 2-4 - مظاهر وأعراض عسر القراءة..... 54
- 2-5 - أنواع وتصنيفات عسر القراءة 57
- 2-6 - النظريات المفسرة لعسر القراءة..... 58

61..... 7-2- تشخيص عسر القراءة

63..... 8-2- التدخلات العلاجية

67..... خلاصة الفصل

الفصل الثالث: إستراتيجية الفهم الشفهي.

70..... تمهيد :

70..... 1 - تعريف الفهم الشفهي

71..... 2 - مستويات الفهم الشفهي

71..... 3 - مهارات الفهم الشفهي

75..... 4 - إستراتيجيات الفهم الشفهي

78..... 5 - أعراض وصعوبات فهم اللغة الشفهية

78..... 6 - تشخيص صعوبات اللغة الشفهية

79..... 7 - الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية

81..... خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي:

الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته.

1 - الدراسة الإستطلاعية.

85..... تمهيد :

85..... 1 - أهداف الدراسة

86..... 2 - المنهج المتبع

86..... 3 - مكان إجراء الدراسة

87..... 4 - زمن إجراء الدراسة

87..... 5 - عينة الدراسة الإستطلاعية

88..... 6 - أدوات الدراسة

98..... خلاصة الفصل

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج.

101..... تمهيد :

101..... 1 - عرض وتحليل نتائج الإختبارات

101..... 1-1 عرض وتحليل نتائج اختبار الذكاء NNAT

102..... 1-2 عرض وتحليل نتائج اختبار العطللة. l'alouette

104..... 1-3 عرض وتحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي O52

108..... 2 - مناقشة عامة النتائج في ضوء الفرضيات

110..... 3 - الاستنتاج العام

112..... الخاتمة

112..... الإقتراحات والتوصيات

المراجع.

الملاحق.

قائمة الجداول:

الصفحة	العنوان	الرقم
41	مهارات القراءة الصامتة.	01
65	التدخلات العلاجية حسب الأعراض.	02
101	نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة استطلاعية.	03
102	إحصائيات نتائج تطبيق اختبار الذكاء.	04
102	النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار العطلة.	05
104	نتائج اختبار الفهم الشفهي O52	06
107	إحصائيات نتائج تطبيق اختبار الفهم الشفهي O52	07

قائمة الأشكال:

الصفحة	العنوان	الرقم
53	المناطق الخاصة بالقراءة.	01
45	العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة.	02
104	دائرة نسبية توضح نسبة الأخطاء عند العينات المدروسة.	03



المقدمة:

يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة حيث لقيت اهتماما من جانب الباحثين

والمهتمين في القرن 20، وهي من المشكلات الخطيرة التي تواجه التلاميذ في الوسط المدرسي.

(سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم، 2014، ص14)

فعرس القراءة من المشكلات الأكثر شيوعا في الوسط المدرسي فهي تؤثر على الفرد والمجتمع

بصفة عامة، وما لاحظته المختصين وذوي الخبرة هو زيادة عدد التلاميذ المصابين بعسر القراءة في المدارس،

من أجل إيجاد حل لهذه المشكلة، ولقد لاحظنا ذلك من خلال احتكاكنا بالتلاميذ والصعوبات التي

يعانون منها أثناء عملية القراءة،

ما لفت انتباهنا أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم فقر على مستوى الفهم الشفهي.

ومن هنا انطلقت فكرة دراستنا من هذه الخلفية لمحاولة فهم اضطراب عسر القراءة، وتأثير

إستراتيجية الفهم الشفهي عليه، وأهم المشاكل التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ.

ومنه تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين: جانب نظري وجانب منهجي، واشتملت على خمس

فصول وهي:

الفصل الأول:

وهو الفصل التمهيدي يتضمن الإطار المنهجي للدراسة، مشكلة الدراسة وفرضيتها، أهدافها

وكذلك التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة والتي درست موضوعنا من

قبل.

الفصل الثاني:

وفيه تم التطرق إلى عملية القراءة من مفاهيم والأهمية وعوامل اكتسابها ومراحل تعلم القراءة وأنواع ومهارات وكذلك الشروط الخاصة بعملية القراءة، وكذلك تطرقنا في الجانب الثاني لها وهو عسر القراءة حيث قمنا بإعطاء لمحة تاريخية عنها، وتعريفها وأسباب ومظاهر وأنواع وأهم النظريات المفسرة لعسر القراءة وكيفية تشخيصه وأهم التدخلات العلاجية اللازمة له.

الفصل الثالث:

تناولنا في هذا الفصل إستراتيجية الفهم الشفهي من مفاهيم وصعوبات ومهارات وأعراضه، والتشخيص، وكذلك الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية، و ختمناه بملخص عامة.

الفصل الرابع:

قسمناه إلى جزئين:


جزء خاص بالدراسة الاستطلاعية والتي تم فيها عرض الهدف من هذه الأخيرة ومجالاتها (المكانية، الزمنية والعينة المأخوذة)، وفي هذه الدراسة قمنا بإتباع منهج معين لإجراء الدراسة حيث قمنا بتعريفه في هذا الجزء.

الجزء الثاني: يشمل الدراسة الأساسية أي التطرق إلى أهم الأدوات المستخدمة فيها.

الفصل الخامس:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض نتائج اختبارات المطبقة لتحقيق الدراسة (اختبار الذكاء NNAT، العطللة L'alouette واختبار الفهم الشفهي O52)، وكذا النتائج المتعلقة بكل الفرضيات بما فيها النتائج الإحصائية للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية، وبعد ما تم عرض مناقشة عامة للنتائج المتحصل عليها، ثم استنتاج عام للدراسة ككل مروراً إلى الخاتمة التي تم التطرق فيها إلى جملة من التوصيات والاقتراحات.

الجانب النظري



الفصل الأول

الفصل الأول: مدخل عام للدراسة.

- 1 - تحديد المشكلة .
- 2 - صياغة الفرضيات .
- 3 - أهداف الدراسة .
- 4 - أهمية الدراسة .
- 5 - تحديد مصطلحات الدراسة .
- 6 - الدراسات السابقة .

1- الإشكالية:

تعتبر القراءة مادة تعليمية بالنسبة للتلميذ لأنها تعد الوسيلة الأساسية في إحداث عملية التعلم

والاكتساب والمعرفة وهي مفتاح النجاح في المجال الأكاديمي، حيث لقيت اهتماما من جانب العلماء

والباحثين التربويين، باعتبارها الوسيلة الأولى في الغذاء الفكري، وكذلك التعرف على إبداعات الإنسانية في الماضي والحاضر.

ونجد أن عملية القراءة تتم عند بعض الأطفال بسهولة ويسر حيث يكتسب التلميذ هذه المهارة

بشكل تدريجي، أما لدى مجموعة أخرى من الأطفال فإن عملية اكتساب القراءة يحتاج إلى وقت وجهد

أكثر من الأطفال الآخرين، وأي خلل يصيب القراءة يؤدي إلى اضطراب في صعوبات التعلم، والتي منها

نذكر عسر القراءة التي تعرف على أنها اضطراب لغوي عصبي معرفي يظهر صده في عجز عن الاكتساب بشكل جزئي أو كلي.

(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2014، ص155)

وتشير المصادر إلى بدايتها، حيث وصف أحد الأطباء في إحدى البلدان الأوربية حالة شخص

فقد القدرة على القراءة بعد إصابته بجلطة في الدماغ، وفي القرن 19 كان الاهتمام منصبا على

الاضطرابات اللغوية، ويعتبر مصطلح **الدسلكسيا** من أكثر المصطلحات استخداما للإشارة للأفراد الذين يواجهون صعوبات في القراءة.

وعلى هذا الأساس ترى بعض الأبحاث على أن القراءة تحتاج نوعين من العمليات:

النوع الأول: هو التعرف على الكلمة، **والنوع الثاني:** يمثل عملية الفهم، وهاتين العمليتين

تعتبران ميكانيزمان هامان في إحداث عملية تعلم القراءة والتي تتدخل فيها إستراتيجيات الفهم الشفهي

التي تجعل التلميذ متحكماً ولو بأي شكل من الإستراتيجيات التي تمكنه من فهم الوضعية الشفهية، وتنقسم إستراتيجية الفهم بدورها إلى عدة إستراتيجيات أخرى، فالإلمام بها جميعاً يساعد الطفل على القيام بالنشاطات اللغوية، وكذا القيام بعملية الترميز والمعالجة الفونولوجية، وأي خلل في واحدة من هذه الإستراتيجيات يؤدي بالطفل على أن يكون عسيراً قارئاً، مما يؤثر سلباً على الأداء القرائي لديه.

(رجاء مراد الشاوي، 2013، ص 101)

وانطلاقاً من الدراسات التي أجريت في هذا المجال لم تتجاوز الوصف السطحي لمشاكل عسر القراءة دون المحاولة الخوض في البحث عن أسباب الاضطراب، وطبيعته وطرق علاجه والحد منه، وذلك دون محاولة التحليل الداخلي، وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى نقص الاختبارات، وكذلك عدم الوعي بطبيعة الاضطراب، خاصة في المجتمع الناطق بالعربية، وهذا ما لفت انتباهنا للقيام بهذه الدراسة، في ما مدى تأثير إستراتيجية الفهم الفوري عند المعسر قارئاً.

وعلى هذا الأساس نطرح التساؤل التالي:

التساؤل العام:

- هل تتأثر إستراتيجية الفهم الفوري عند المعسر قارئاً؟

تساؤلات فرعية:

- هل تتأثر الإستراتيجية المعجمية عند المعسر قارئاً؟

- هل تتأثر الإستراتيجية الصرفية النحوية عند المعسر قارئاً؟

- هل تتأثر الإستراتيجية القصصية عند المعسر قارئاً؟

2- فرضيات الدراسة:

- تتأثر الإستراتيجية المعجمية عند المعسر قارئاً.

- تتأثر إستراتيجية الصرفية النحوية، عند المعسر قارئاً.

- تتأثر إستراتيجية القصصية عند المعسر قارئاً.

3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن دور الفهم الشفهي في اكتساب مهارة القراءة والوصول إلى نتائج وتوصيات تفيد في معالجة عسر القراءة.
- الرغبة في إلقاء الضوء على اضطراب عسر القراءة.
- البحث أكثر في الأسباب الرئيسية لعسر القراءة.
- انتشار اضطراب عسر القراءة في المدارس الابتدائية بشكل كبير.

4- أهمية الدراسة:

- دور الفهم الشفهي في اكتساب مادة القراءة.
- التأثير الإيجابي لإستراتيجية الفهم الفوري في عسر القراءة.

5 - مصطلحات الدراسة:

أ-تعريف صعوبات القراءة:

هي عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة وجمهرية.

(جدوع، 2007، ص126)

تعريف إجرائي:

هي صعوبة في تعلم واكتساب القراءة لعينة قد اخترناها لتحقيق دراستنا، تركز على 4 حالات من بينهم حالتين من جنس ذكر وحالتين من جنس أنثى لديهم نسبة ذكاء عادية، لكنهم يجدون صعوبات في التعرف على الحروف والكلمات.

ب-تعريف الفهم الشفهي:

هو عملية ذهنية معقدة ناتجة عن تحليل رسالة لغوية أو مواقف معينة، حيث يتلقى الجهاز العصبي المنبه السمعي ويحلل معناه اعتمادا على جملة من المعارف أهمها: الإدراك السمعي، الذكاء والخبرات السابقة.

(عصر، 1999، ص375)

تعريف إجرائي :

هو عبارة عن اختبار يطبق على عينة لقياس الفهم الشفهي لديهم وملاحظة قدرة وكفاءة الحالة في فهم الحادثة لتلك الوضعية والنتائج المتحصل عليها.

6-الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من البحث سنتطرق إلى أهم الدراسات السابقة التي تحمل أحد المتغيرات التي تتبناها دراستنا أو دراسة مشابهة لدراستنا، إلا أن الأبحاث والدراسات السابقة تبقى ضئيلة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات نذكر:

أ-دراسات خاصة بعسر القراءة:

- دراسة ملياني فاطمة الزهراء (2016-2017)، مذكرة لنيل شهادة ماستر في الأرتوفونيا، علاقة الذاكرة العاملة بالفهم الشفهي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى علاقة الذاكرة العام لة بالفهم الشفهي، حيث قامت بتحديد عينة حالات عسيري القراءة 20 تلميذ يعانون من صعوبات في مادة القراءة إلى مستويين هي السنة الثالثة والرابعة، وقد حددت أعمارهم من 7 إلى 10 سنوات، ومن أجل قياس الذاكرة العاملة والفهم الشفهي لدى العينة، حيث اختارت أداتين اختبار الذاكرة العاملة واختبار الفهم الشفهي.

وأوضحت في دراستها أني عسيري القراءة يعانون من اضطراب الذاكرة العاملة والفهم الشفهي.

وبينت النتائج الإحصائية التي استعملت من أجل مناقشة الفرضيات على وجود علاقة ارتباطية

ذات دلالة إحصائية بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

كما اعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يتلاءم مع طبيعة الموضوع.

حيث كان التساؤل المطروح في إشكالية الدراسة كالتالي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة والفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟

الأسئلة الفرعية:

- هل هناك علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية واضطراب الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟

- هل هناك علاقة ارتباطية بين المنفذ الإداري المركزي واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة؟

الفرضية الرئيسية:

هناك علاقة ارتباطية بين الذاكرة العاملة واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

الفرضيات الجزئية:

- هناك علاقة ارتباطية بين الحلقة الفونولوجية واضطراب الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.
- هناك علاقة ارتباطية بين المفكرة الفضائية البصرية واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

- هناك علاقة ارتباطية بين المنفذ المركزي واضطرابات الفهم الشفهي لدى الطفل المصاب بعسر القراءة.

النتائج :

قد توصلت الطالبة ملياني إلى تحقق صحة الفرضية الرئيسية التي تدعي بوجود علاقة ما بين

الذاكرة العاملة والفهم الشفهي، انطلاقاً من النتائج الدالة إحصائياً من خلال قيمة معامل الارتباط

والمقدرة بـ 0.455 ، هذا ما يؤكد على تحققها، أما بالنسبة للفرضية الثانية التي هي علاقة المفكرة

الفضائية البصرية بالفهم الشفهي فتوجد علاقة دالة إحصائياً بينهما من خلال حساب معامل الارتباط

بالتحصل على قيمته التي تثبت صحتها بـ 0.451.

أما الفرضية الثالثة فتتعلق بتلخيصها إلى أن العلاقة بين المنفذ الإداري والفهم الشفهي لا تعتبر كسابقتها لأنه لا يتدخل بشكل مباشر في اضطرابات الفهم الشفهي.

- **بسمه بوعقال (2020-2021)**، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص أمراض اللغة والتواصل، دور الذاكرة العاملة في تنمية إستراتيجيات الفهم الشفهي لدى ذوي صعوبات القراءة.

ملخص الدراسة :

جاءت هذه الدراسة كدراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين في القراءة وذوي صعوبات القراءة حيث قامت بتسليط الضوء على أهم المشكلات التي يعاني منها التلميذ في مادة القراءة ومحاولة معالجتها، حيث بينت هذه الدراسة عن دور الذاكرة العاملة والفهم الشفهي في اكتساب مهارة القراءة، وكيف يؤثر نظام الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية في تحسينها.

وقد اعتمدت على منهج المقارن في دراسة الظاهرة لتبيين وجه الاختلاف بين ظاهرتين أو أكثر وقد تكون المجتمع الأصلي لدراسة ظاهرة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أخذت عينة تتكون من 8 حالات مقسمة إلى 4 تلاميذ العاديين في القراءة، و 4 تلاميذ الذين لديهم صعوبة تتراوح أعمارهم ما بين 09 سنوات.

كان التساؤل المطروح في الإشكالية كالتالي:

-ما هو دور الذاكرة العاملة في تنمية إستراتيجيات الفهم الشفهي عند ذوي صعوبات القراءة؟

وكانت فرضية دراستها كالتالي:

-تساهم الذاكرة العاملة في تنمية إستراتيجيات الفهم الشفهي لدى ذوي صعوبات القراءة.

النتائج التي قد توصلت إليها بسمه بوعقال:

بعد تطبيقها لاختبار نظامي لذاكرة العاملة الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية، قد وجدت ارتباط وثيق جدا بين هذه الأخيرة وصعوبات القراءة أي أن أي خلل في الذاكرة العاملة قد يؤدي

بالطفل إلى عدم اكتساب مهارة القراءة، كما وجدنا أيضا أن هناك علاقة قوية بين الفهم الشفهي وصعوبات القراءة وذلك بعد تطبيقنا لاختبار الفهم الشفهي، حيث عدم تحكم الطفل في ميكانيزمات القراءة قد يؤدي إلى تأخر إستراتيجية من إستراتيجيات اكتساب القراءة.

ب-دراسة خاصة بالفهم الشفهي:

● محمد الهادي بن حمو، حولة محمد (العدد 01، المجلد 07)، 2021 استراتيجيات الفهم الشفهي وعلاقتها بالذاكرة الدلالية عن الطفل التوحدي.

ملخص الدراسة:

تطرت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين إستراتيجيات الفهم الشفهي والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي وطبيعته، وقد استخدموا فيها المنهج الوصفي، حيث قاموا بجمع المعلومات عن طريق تطبيق مقياسين: اختبار O52 لإستراتيجيات الفهم الشفهي لعبد الحميد خميسي، واختبار الذاكرة الدلالية للباحث سعد عبد العزيز، وقد شملت هذه الدراسة على عينة مكونة من 48 طفلا من أطفال طيف التوحد توفرت فيهم معايير الاختبار من بينها السن ودرجة التوحد وقد تم التحقق من فرضية هذه الدراسة من خلال استخدام جملة من الأساليب الإحصائية مرتبطة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) مع تطبيق معامل الارتباط بيرسون البسيط وقد أسفرت هذه الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين إستراتيجية الفهم الشفهي والذاكرة الدلالية.

وكان التساؤل المطروح كالتالي:

-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إستراتيجيات الفهم الشفهي والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي؟

وكانت فرضية دراستهم كالتالي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الإستراتيجية المعجمية والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.
-توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إستراتيجية الفهم الصرفي النحوي والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحدي.


- توجد علاقة دالة إحصائية بين الإستراتيجية القصصية والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحيدي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إستراتيجية الفهم الكلي والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحيدي.

النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة:

نص الفرضية الأولى : "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الإستراتيجية المعجمية والذاكرة الدلالية لدى الطفل التوحيدي" ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد هذه الفئة، لديهم استقبال جيد للتعليمات اللفظية البسيطة وذلك من خلال ما جاءت به نتائج دراسة سيد سليمان، 2000.

نص الفرضية الثانية : "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين إستراتيجيات الفهم الصرفية التركيبية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد" ويمكن تأكيد صحة هذه الفرضية من خلال اتفاق نتيجة هذه الدراسة مع ما ذكره الباحث زغلول 2003 من أنه يقتضى لنا تحقيق فهم الجملة.

نص الفرضية : توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات الفهم القصصية والذاكرة الدلالية عند الطفل الحامل لطيف التوحد.



الفصل الثاني

الفصل الثاني : صعوبات القراءة.

تمهيد:

أولاً: القراءة:

1-1- مفهوم القراءة.

1-2- أهمية القراءة.

1-3- عوامل اكتساب القراءة.

1-4- مراحل تعلم القراءة.

1-5- أنواع القراءة.

1-6- المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة.

1-7- شروط القراءة.

ثانياً: عسر القراءة.

2-1- لمحة تاريخية لعسر القراءة.

2-2- مفهوم عسر القراءة.

2-3- أسباب عسر القراءة.

2-4- مظاهر وأعراض عسر القراءة.

2-5- أنواع وتصنيفات عسر القراءة.

2-6- النظريات المفسرة لعسر القراءة.

2-7- تشخيص عسر القراءة.

2-8- التدخلات العلاجية.

خلاصة القول.

أولاً: القراءة:

تمهيد:

يعتمد التلميذ اعتماداً مطلقاً في جميع المواد الدراسية فهي تعتبر مدخل للتعليم، لذا يؤكد المعلم دائماً في السنوات الأولى من الدراسة ويسعى جاهداً لاكتسابها لتلاميذه وهي لا تعد أن تكون محاولة لفهم اللغة التي أنتجها الغير لذا يعمل التلميذ أثناءها على تحليل الكلمات والرموز الموجودة أمامه ليحصل منها على فكرة أو معنى، وهناك العديد من الباحثين اهتموا بالقراءة وحاولوا تعريفها والخوض في غمارها، ونحن هنا في هذا الفصل سنحاول التطرق لها والتفصيل فيها، بالإضافة على مفهوم عسر القراءة وأسبابه وأنواعه وأغراضه وكيفية التشخيص والعلاج .

1-1- مفهوم القراءة:

لقد حاول الباحثون في مختلف التخصصات تعريف عملية القراءة حيث أن كل باحث فيهم قد عرفها حسب مطلقاته النظرية حيث تجد تعاريف قدمها المختصون في علم النفس اللغوي والتربوي والبيداغوجي.

حيث يعرفها نبيل حافظ (2000 : 91): على أنها عملية تعرف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال خبرة سابقة لقارئ في صورة مفاهيم إدراك مضامينها الواقعية، ومثل هذه المعاني يسهم في تحديدها كل من الكاتب والقارئ معه.

(سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص 19)

وقد أضاف كل من هاريس وسياري مفهوم آخر للقراءة بأنها : "تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ ويحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب"

(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 11)

أما أحمد السعيدى (2009) قد اختزل القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن

القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتعد واحدة 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.

(د. جاد الله أبو المكارم جاد الله، 2018، ص34)

وقد أضاف إليه ماري مستير وعرفتها على أنها عملية معقدة تساهم فيها ميكانيزمات سمعية ، بصرية وحركية وهذه ميكانيزمات لا تقتصر على معرفة الأصوات وإنما على فهم معاني الكلمات مما يتطلب مشاركة الذكاء العام للشخص وتجربته.

(نفس المرجع ، ص34)

حتى إن لم يتفق هؤلاء الباحثون حول ماهية القراءة إلا أنهم يجمعون على أنها عملية معقدة، الغاية منها هي الوصول إلى الفهم المقروء.

1-2- أهمية القراءة:

القراءة أمر حيوي وكل أنواع التعلم الأخرى تعتمد إلى حد كبير على القراءة.

(كولينجفورد سيدريك، 2003، ص49)

إن نمو الكلام عند أغلب الأطفال هو شيء طبيعي، لكن القراءة تحتاج للتعلم، من ثم يعتبر تعلم القراءة مهمة هامة جدا يواجهها الأطفال أثناء العامين الأولين من المدرسة الابتدائية، ومن خلال التدريس الجيد يتعلم أغلب الأطفال القراءة بسهولة.

(داس. ج-ب، 2005، ص22)

وهكذا تؤدي القراءة دورا في إشباع حاجات الإنسان النفسية والاجتماعية وتساعد على

التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف، فقد يلجأ الفرد إلى قراءة القصص أو القراءة بوجه عام، على أنها ملجأ للتنفيس على بعض الضغوط النفسية التي يعانيتها، وتساعد القراءة الإنسان أيضا على تنمية ميوله واهتمامه والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها.

إن تعلمنا كما قلنا للقراءة يستلزم عمليات معرفية وحركية كبيرة الدقة، ولهذا صعوبات كثيرة قد تعرقل اكتساب هذه المهارة.

(Joseph Ndayisaba, Nicole de Gradmont.P 280)

1-3-عوامل اكتساب القراءة:

من الضروري أن يكون لدينا بعض معايير القراءة حتى نستطيع أن نكتشف أولئك الأطفال الذين يفشلون في تحقيق تقدم مرضي في القراءة ويقول المربون وعلماء النفس أن الأطفال يختلفون في درجة استعدادهم لعملية التعلم وإنما ينبغي أن نبين عن مدى استعداد كل منهم وأن نحاول تنمية هذا الاستعداد بجميع الوسائل التربوية الممكنة ولا نبدأ بإخضاع الطفل لمنهج مقصود في تعلم القراءة إلى حينما يبلغ درجة الاستعداد المناسبة.

(د. حابس العواملة، 2004، ص74)

أولاً: الاستعداد الجسمي يتطلب:

1- أن يتمتع الطفل بحالة صحية جيدة:

إن الحالة الصحية للطفل تعتمد على ما يلقاه الطفل داخل الأسرة أولاً من رعاية وعناية بصحته وكذلك توفير الغذاء الكافي والنظافة للطفل، كذلك يجب على المعلم مراقبة حالة الطفل الصحية والرجوع إلى الطبيب إذا دعت الضرورة إلى ذلك، لأن تعلم القراءة يحتاج إلى قوة حركية منسجمة ومنظمة وتعتبر العين أكثر الأعضاء إحتياجاً إلى هذه القوة الحركية المنظمة نظراً لأهمية الوظيفة التي تؤديها إلى القراءة.

(د. كريمان بدير- إميلي صادق، 2000، ص101)

فإذا كان الطفل ضعيفاً إن القدرة على التعلم تحتاج جسم سليم من حيث البصر والسمع والنطق من الناحية الجسمية، إي أنه يعاني مثلاً من مرض مزمن، يصعب عليه القراءة أو التركيز وتوظيف عملياته الذهنية والحركية التي تحتاجها هذه العملية.

(محمود أحمد السيد، 1995-1996، ص 117)

2- أن يتمتع الطفل بحاسة البصر الجيدة:

إن الطفل الذي يتمتع ببصر سليم يكون قادر على تركيز نظره جيدا وأن يرى الأشياء بوضوح كامل وإن اعتياد العين على الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية شيء ضروري قبل البدء في تعلم القراءة خاصة تعويد العين الاتجاه الواحد من اليمين إلى اليسار، وهذا الاتجاه هو الغالب في الاستخدام في الكتابة والقراءة وأن أي خلل يحدث في حاسة البصر يسبب إعاقة نجاح الطفل في تعلم القراءة، وكذلك عزوفه عنها، ويجب على المعلم أن يلاحظ الطفل ويقدر درجة استعداد البصري والعمل على تنميته قبل البدء في تعلم القراءة. (د. كريمان بدير- إميلي صادق، 2000، ص101)

حيث يؤكد (Malmquist 1993) العلاقة الارتباطية بين الرؤية والنجاح القرائي، إذ يؤكد بأن الرؤية العادية هي الشرط الأساسي للنجاح القرائي والرؤية الصعبة هي السبب في الفشل القرائي. (عبد الواحد، 2010، ص310)

3- أن يتمتع الطفل بحاسة سمع جيدة:

إن أي خلل في حاسة السمع عند الطفل يسبب عائقا في تعلم القراءة حيث أنه من خلال حاسة السمع يستطيع الطفل تمييز الأصوات وربطها برموز مكتوبة، ويستطيع المعلم الكشف عن هذا الخلل داخل غرفة النشاط من خلال ملاحظته للطفل الذي تظهر عليه مظاهر تدل على ضعف السمع منها:

1-عدم الانتباه.

2-طلب الطفل إعادة وتكرار ما يلقي عليه.

3- استجاباته الخاطئة لما سمعه.

4-أن يتمتع الطفل بجهاز نطق سليم.

إن تعلم القراءة مرتبط ارتباطا وثيقا بالنطق الصحيح والقدرة على إخراج الحروف من مخارجها الأصلية والكلام بوضوح ومن مظاهر هذا الخلل أن الطفل يكون كثير التأتأة أو الفأفة أثناء الكلام، أو أن ينطق بعبارات أو كلمات ناقصة، وهذا يرجع إلى جانبين أحدهما يكون سببا فسيولوجيا يحتاج إلى علاج

من طبيب متخصص، أما السبب الثاني فيكون راجعا إلى سوء التربية والتوجيه غير السليم للطفل، وهذا ما يلقي عبئا على المعلم في الإصلاح.

(د. كريمان بدير- إميلي صادق، 2000، ص102)

ثانيا-العوامل العقلية:

بالإضافة إلى العوامل الجسمية فهناك العوامل العقلية، إن العمر العقلي للطفل يعتبر واحدا من العوامل التي لا بد منها لكي نقرر أن الطفل مستعد لتعلم القراءة أم لا، والعمر العقلي يزيد كلما زاد عمر الطفل الزمني، إذ أن الزمن عامل مهم من عوامل النضج اللازم للتعلم، فقد يكون عمر الطفل الزمني ست سنوات مثلا وعمره العقلي خمس سنوات أو أقل أو سبع سنوات أو أكثر وذلك بحسب درجة نضجه العقلي.

والواقع أن العمر العقلي للطفل هو التقرير عن مستواه من ناحية القدرة العقلية، ويكون الطفل فوق المتوسط في ذكائه إذا زاد عمره العقلي عن عمره الزمني ويكون أقل من المتوسط إذ قل عنه، ولا يعتبر العمر العقلي مقياسا لمدى ذكاء الطفل أو تدني مستوى ذكائه، وإنما تقاس نسبة ذكاء الطفل المئوية بناتج قسمة عمره العقلي على عمره الزمني مضروبا في مائة.

$$\text{الذكاء} = \frac{\text{ع.ع}}{\text{ع.ز}} \times 100$$

(د. حابس العواملة، 2004، ص77)

ثالثا- الاستعداد العاطفي والإنفعالي:

إن الحالة النفسية للطفل لها اثر واضح وفعال على قدرته على التعلم والاستعداد للقراءة، فإن شعور الطفل بالدفء الأسري والمحبة والأمن والاطمئنان والثقة بالنفس تساعد على القدرة على التعلم وبالتالي الاستعداد لتعلم القراءة، وعلى النقيض نجد أن القلق النفسي والجوع العاطفي والشعور بالخوف

والإهمال والحرمان من الحب في الأسرة يعرض الطفل لحالات نفسية وعقد نفسية صعبة الحل تحول دون نجاحه، وبالتالي عدم القدرة على التعلم، مما يكون له أثر في عدم الاستعداد والبدء في تعلم القراءة.

(د. كريمان بدير - إميلي صادق، 2000، ص102)

فاستعداد الطفل الانفعالي أو استقراره العاطفي عامل مهم من عوامل نجاحه في التكيف في مجتمعه الجديد في المدرسة، ومن ثم في قدرته على تعلم القراءة بما يجمل هذا الاستعداد الانفعالي من دافعية وبما له من تأثير في مجالات الانتباه والتركيز والمثابرة وفي القدرة على تذكر ما يقرأ والاستفادة منه.

(د. حابس العوامل، 2004، ص85)

رابعاً- العوامل الاجتماعية والاقتصادية:

تؤدي العوامل الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة للأسرة دوراً هاماً في تهيئة الطفل للبدء في التعلم، في حين أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتدني للأسرة يحرم الطفل من إثراء القراءة بنجاح، وهذا ما أكدته عدة دراسات علمية منها دراسة جيلي (Gilly) أن أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين .

(أحمد السيد، 1995-1996، ص241)

خامساً- الاستعداد في الخبرات والقدرات :

الطفل يأتي إلى المدرسة مزوداً بقدر كبير أو يسير من الخبرات والتجارب التي تعرض لها ومر بها في حياته الأسرية، ويحظى بعدد من القدرات التي نمت لديه من خلال سنواته الأولى نمواً يتفق مع خبراته وتجاربه وعلى هذا فإن استعداد الطفل للقراءة يختلف عن استعداد غيره من الأطفال بحسب القدرات

والخبرات المرتبطة بتعلم القراءة التي حظي بها كل طفل ونذكر فيما يلي لمحة عن بعض القدرات والخبرات المساعدة على تعلم القراءة:

أ- محصول الخبرات السابقة:

إن الخبرات السابقة للطفل عامل مهم من عوامل استعداده لتعلم القراءة ذلك لأن الهدف من تعلم القراءة هو الحصول على المعاني والأفكار، ولا يمكن إدراك المعاني والأذكار إلا إذا كانت هناك خبرات سابقة تتعلق بها، والقراءة هي خبرات مكتوبة وتعلم الطفل القراءة ماهو إلا عملية تدريب على إدراك خبرات مكتوبة، لذلك فكلما كان لدى الطفل محصول كبير من الخبرات السابقة كرؤية الصور والكتب والزيارات والرحلات وسماع القصص والأحاديث والمناقشات ورؤية الأشياء وغير ذلك، كلما كان استعداده لتعلم القراءة أفضل.

ب- المحصول اللغوي:

من الأطفال من يأتي إلى المدرسة ولديه مخزون كبير من الألفاظ والكلمات والعبارات التي سمعها وفهمها وصار يحسن استخدامها واستعمالها في حديثه، ومنهم من يأتي وهو مازال يتكلم بلغته الطفلية الأولى.

فقدرة الطفل على الحديث مهمة في تحديد مدى استعداده لتعلم القراءة فالطفل المتحدث الجريء غير الطفل الذي يخطئ في لفظ الكلمات والنطق بالأصوات أثناء حديثه.

ج- القدرة على إدراك المختلف و المؤلف:

المقصود بالقدرة على إدراك المختلف والمؤلف: قدرة الطفل على التمييز بين الصور والكلمات، وإدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما، وهذا عامل من عوامل الاستعداد التي تتحكم في تعلم الطفل للقراءة.

فالطفل في بداية نموه يرى الكلمات فتبدو له أشكالا متشابهة من الخطوط، ثم يتدرج في نموه، فيميز الكلمة من الأخرى، ثم بعد ذلك يميز المختلف والمؤتلف أي المتشابه و غير المتشابه من الكلمات.

د- الرغبة في القراءة :

مما لا شك فيه أن الطفل يأتي إلى المدرسة -في الغالب- وهو يرغب في أن يتعلم القراءة، بل أن مجرد معنى الذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في تعلم القراءة والكتابة في نظره، لكن يختلف مدى تشوق الأطفال إلى تعلم القراءة وتلهمهم إليها من طفل إلى آخر باختلاف البيئة التي جاء منها كل طفل، ومدى ما تكون لديه من أفكار واتجاهات وميول نحو القراءة ونحو المدرسة ويكون مستوى استعداد الطفل لتعلم القراءة قائما على مفهومه المسبق عنها، واهتمامه ورغبته في تعلمها، على أن المعلم يتكفل عادة بترغيب القراءة للأطفال وتنمية استعدادهم لتعلمها.

(د. حابس العواملة، 2004، ص 86، 88)

1-4- مراحل تعلم القراءة:

سنتطرق إلى هذه المراحل اعتمادا على نظرة الباحث (**Chall , 1983**) الذي وضع أربع مستويات للقراءة، ثم تطرقنا إلى تقسيمات مراحل تعلم القراءة حسب الباحث (**Frith , 1985**).

1- نظرة تشال **Chall (1979 - 1983)**: يقسم مراحل تعلم القراءة إلى أربع

مستويات:

1-1- مستوى ما قبل القراءة : يمثل مرحلة ما قبل القراءة وفيه يكتب الطفل بعض المفاهيم

الخاصة للقراءة والكتابة وبالتالي يتعرف على معنى النص المكتوب الذي من خلاله يجد ما يسمعه عندما يقرأه بصوت عالي، فهو يبدأ بتعلم الأشكال والأسماء، وكل الحروف الأبجدية وتمييزها عن الأرقام ثم يتمرن على الكتابة ونقل الكلمات.

(أمال بن صافية، 2002، ص 30)

المستوى الأول: يعتبر مرحلة الأولى للقراءة وفك الرموز ويتعلم الطفل في هذا المستوى تقطيع اللغة إلى كلمات وأصوات، يتعلم كيف تمثل الحروف وأصوات الكلمات ومن جهة أخرى يتعلم ربط الكلمات بتصويتها أي تحويلها إلى عملية تصويتية وفي هذه الحالة يتوصل إلى القراءة المسترسلة.

(أمال بن صافية، 2002، ص31)

المستوى الثاني: يصبح الطفل في هذه المرحلة قادر على التعامل بطريقة آلية مع عدد متزايد من الكلمات ومنها يستطيع القراءة بطريقة سريعة.

المستوى الثالث: في هذا المستوى يصبح الطفل يحسن تقنية القراءة ويستعملها كوصلة أساسية لاكتساب المعلومات.

نظرية فريث Frith (1985):

لقد قسم فريث مراحل تعلم القراءة إلى ثلاثة مراحل متتابعة، بداية من المرحلة اللوغوغرافية متبوعة بالمرحلة الهجائية، وصولاً إلى المرحلة الإملائية، حيث تتميز كل مرحلة بالإستراتيجية يستعملها الطفل للتعرف على الكلمات المكتوبة أي تسميتها وفهمها.

المرحلة الهجائية : في هذه المرحلة تسمح بالتعرف على الكلمات انطلاقاً من العلاقات الموجودة بين الحرف وصوته، وبهذا يتمكن الطفل من قراءة بعض الأشياء الكلمات انطلاقاً من تقسيمها وهنا تكون الأخطاء المرتكبة فنولوجية وليست بصرية كما يحدث في المرحلة الأولى.

(أمال بن صافية، 2002، ص20)

وبين كل من "ستيوارت وكولترت" بأن الأطفال من سن ست سنوات يقعون في أخطاء بصرية فنولوجية ولكن عندما يكبرون فإن الأخطاء تتلاشى، بينما الأخطاء الفنولوجية فتزيد، إذن هذه المرحلة تعتمد على كون الطفل يتعلم العلاقة الموجودة بين الحروف وأصواتها فيتعرف ويربط بين الصائتة والمصوتة، ويقسم ويجمع المقاطع، وهذه المرحلة تعتبر جد هامة بالنسبة للغات الهجائية، لأنها تقدم للطفل إمكانية اكتشاف الرمز الذي يسمح بالتعرف على كلمة اللغة.

ويرى منتيسوري **Montessorie** : بأن التقدم الصوتي للحرف يجب تكراره وربطه برمز المكتوب حتى يتحقق التعرف الجيد للرابطة شكل الحرف وصوته، وبعد هذا يتجه إلى الاهتمام إلى المقطع وأخيرا إلى الكلمة. (أمال بن صافية، 2002، ص 45)

المرحلة الإملائية:

هي آخر مرحلة من مراحل تطور القراءة التي اقترحها " فريث " وفيها يتم التعرف على الكلمة المكتوبة على مستوى المقاطع أو صور الكلمات، والطفل الذي يستعمل هذه الإستراتيجية يمكنه أن يحدد في كلمة مكتوبة مقطعا ينتمي إلى كلمات أخرى، وينطق بنفس الطريقة، وفي المرحلة الهجائية يربط الصورة بالحرف، أما في هذه المرحلة فالكلمة المكتوبة تعتمد أساسا على طرق مباشرة، كما أن هذه الطريقة تسمح للطفل الذي يتحكم في الإستراتيجية الثانية بالتعرف، التخزين إعادة كتابة كلمات على شكلها الإملائي نجد هنا طريقتين للتعرف على الكلمات:

الطريقة الأولى: تعتمد على التعرف على علاقات موجودة بين الحرف وصوته وتقسّم الكلمات إلى وحدات يعاد جمعها وتدعى هذه الإستراتيجية بالتجميع.

الطريقة الثانية: تتميز بالتعرف على الكلمة كشكل محدد وثابت دون أن يمر إلى تجميع وتسمى هذه الطريقة بإرسال لأنها تذهب مباشرة إلى الكلمة المكتوبة في المعجم الإملائي.

(فاطيمة، الحاج صابري، 2002، ص 80)

1-5- أنواع القراءة:

عندما تدخل المكتبة تجد مجموعة من الناس يتصفحون الكتب والمجلات والصحف اليومية وتحسبهم جميعا قراء.

لكن لو تأملت لوجدت أن بعضهم يقرأ الكتب وبعضهم يقرأ الصحف والمجلات وبعضهم يتتبع الصور.

إذن ليس كل هؤلاء بقراء على الوجه الصحيح لأن الذي يقرأ أولاً يفهم لا يعد قارئاً، والذي يتصفح الكتاب والمجلة ليرى الصور فقط ليس بقارئ، أو الذي يقرأ العناوين الكبيرة فقط ليس بقارئ قراءة فعالة أيضاً.

من أجل ذلك فإن العلماء والتربويين يقسمون القراءة إلى عدة أنواع، وقبل ذلك للقراءة عدة تصنيفات.

فبعضهم يذهب إلى الاختصار فيقسمها إلى:

1-قراءة ترويجية.

2- قراءة دراسية.

3- قراءة استطلاعية.

ويذهب الدكتور عبد الفتاح البجة في كتابه (المهارات القرائية والكتابية) إلى تقسيمة من

حيث الغرض إلى:

1-القراءة التحصيلية: ويراد بها استظهار المعلومات وحفظها كما يفعلها طلاب المدارس، وهي

تتسم بالإعادة والتكرار وتكون قراءة متأنية.

2- قراءة جمع المعلومات: وهي القراءة التي يرجع فيها القارئ إلى مصادر البحث الأصلية

والمتعددة.

ومثل هذه القراءة تحتاج من القارئ إلى سرعة في تصفح الكتب والقدرة على التلخيص، إذ

يفترض أن ينجز القارئ في وقت معين الاطلاع العام على المصادر المتعلقة بذلك البحث، ويقوم على

الفور بتلخيص ما قرأه قبل أن يتشتت ذهنه وينشغل بغيره.

3- القراءة السريعة الخاطفة:

وهذه القراءة تختلف عن سابقتها لأنها لا يقصد منها جمع المعلومات بل الوقوف على شيء معين في أسرع وقت ممكن، ومثل هذه القراءة تتحقق من خلال استعراض فهرس الكتب مثلا أو الإحصاءات أو الأدلة أو العناوين الرئيسية.

(هبة عبد الحلیم عبد ربه، 2015، ص19)

4- **قراءة التصفح السريع:** ومثل هذه القراءة تهدف عادة إلى تكوين فكرة عامة عن كتاب ما، كمن يدخل معرض الكتاب فيقف أمام كتاب ويتصفح في عجلة ذلك الكتاب، ثم يقرر شراؤه أو عدم شراؤه.

وربما تصفح عدة كتب في المكتبة العامة بهذه الطريقة أيضا، كأن يقرأ تقرير أو تقديم كتاب معروف أو إحصائية معينة.

وهذه القراءة ضرورية ومطلوبة إذ لا يعقل أن يقرأ الإنسان كل الكتاب قراءة متأنية ليحكم عليه بعد ذلك، أو يعرف إذا كان الكتاب يشتمل على ما يريد أم لا.

(هبة عبد الحلیم عبد ربه، 2015، ص19)

5- **قراءة الترفيه والمتعة:** كمن يدخل المكتبة العامة ولا هدف له خاصة من تلك الزيارة، فيختار كتابا من كتب الرياضية والأدب أو النوادر أو الفكاهة.

ويجلس ساعة أو أقل أو أكثر يتصفحها لا من أجل فائدة عملية، بل لأجل الترفيه والاستمتاع وقضاء الوقت.

ونلاحظ أن القارئ في مثل هذه القراءة لا يكلف نفسه عناء التعمق والتفكير في المعاني، وربما يمر أثناء قراءته بكلمات ومفردات غير مفهومة فيتركها ولا يبحث عنها لأنها غير معنية.

6- **قراءة النقد والتحليل:** وهذه القراءة لا يكون إلا من متخصص لأنها تحتاج إلى علم وثروة وثقافة عالية ونضج وفهم.

7- **قراءة التدوق:** وهذه القراءة قد تشبه قراءة الترفيه، لكن الفارق أن القارئ يتفاعل مع المادة المقروءة، بحكم أنه يحب الكاتب أو يحب الموضوع

8- **القراءة التصحيحية:** هذه القراءة عادة تكون للمعلم في المدرسة ، لأنه يهدف من قراءته تصحيح أخطاء تلاميذه، سواء كانت الأخطاء لغوية، إملائية أو أمور أخرى.

المهم أن هذه القراءة مضمّنية، عندما يجد المعلم نفسه أمام عدة فصول الدراسة، وفي كل فصل مجموعة من التلاميذ ولكل تلاميذ مجموعة من الدفاتر.

وهذه القراءة عناؤها في أنها تحتاج إلى الدقة والإمعان، فلا تجدي القراءة السريعة، لأنه يريد أن يقيم التلميذ ومنحه على ما كتب درجة.

9- **القراءة الاجتماعية:** وهذه القراءة تكون عادة لصفحات معينة في الصحف اليومية، حيث الهدف منها التعرف على أحوال المجتمع من مناسبات سارة أو غير سارة كمن يقرأ صفحات الوفيات أو الإيجارات أو المناقصات أو غيرها

(هبة عبد الحليم عبد ربه، 2015، ص 20-22)

والقراءة من حيث الشكل والأداء تقسم إلى نوعين (الصامتة والجهرية):

أ-القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية تعني النظر إلى الرموز المكتوبة وترجمة تلك الرموز على أصوات منطوقة ومسموعة، مع فهم مضمونها ومحتواها من خلال ربط الرمز بالمدلول وبمعنى آخر أن القراءة الجهرية تتفرد بأن تطلب

من القارئ أن يفسر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقروءة، فكأن القراءة الجهرية ليست إلا تفسيراً شفويًا لا يقرأه الإنسان، كما يقصد بها نطق الكلمات والجمل بصوت مسموع بحيث يراعي سلامة النطق وعدم الإبدال أو التكرار أو الحذف أو الإضافة والقراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة.

ولهذا النوع مزاياه التي ارتبطت به من النواحي الآتية:

1- **الناحية النفسية:** تعد مجالاً مناسباً للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف، وتمنع المتعلم الثقة في نفسه والقدرة على مواجهة الآخرين، وترفع معنويات الفرد وسط أقرانه بمنحه فرصة إثبات ذاته وإعلان وجوده.

2- **من الناحية التربوية:** فالقراءة الجهرية في أساسها عملية تشخيصية علاجية فهي وسيلة المعلم في تشخيص نواحي الضعف في النطق التي يعاني منها الطفل ثم محاولة علاج هذا الضعف لمعاونة المختصين أو من لهم صلة بعوامل الضعف في القراءة.

(د. حميدة السيد العربي، 2017، ص 116)

3- إن هذا النوع من القراءة إذا ما كان في صوت مؤثر جذاب ساعد في تكوين الإحساس اللغوي وتنمية الأذن اللغوية عند الطفل.

4- إن القراءة الجهرية وسيلة إمتاع واستمتاع.

أما بالنسبة لعيوب القراءة الجهرية فتتمثل في:

1- أنها لا تلاءم الحياة الاجتماعية لما فيها من إزعاج الآخرين وتشويش عليهم.

2- تأخذ وقتاً أطول مما فيها من مراعاة لمخارج الحروف والنطق الصحيح للكلمات وسلامة نطق أواخر الكلمات.

3- يبذل القارئ في هذه القراءة جهداً أكبر من مثيلتها الصامتة.

4- الفهم عن طريق هذه القراءة أقل لأن جهد القارئ يتجه إلى إخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الصحة في ضبط النطق.

5- في هذه القراءة وقفات ورجعات في حركات العين أكثر من القراءة الصامتة.

6- إنها قراءة تؤدي في الصف ولا يستطيع أن يمارسها القارئ خارج الصف أو المدرسة. وتمثل أهم مهارات القراءة الجهرية في:

1- ينطق التلميذ الأصوات من مخارجها الصحيحة.

2- ينطق الكلمات المتشابهة في الأصوات المختلفة في الشكل نطقاً صحيحاً.

3- ينطق الجمل والتراكيب في وحدات تامة.

4- ينطق الكلمات دون إبدال أو حذف أو إضافة أو تكرار في الأصوات أو الكلمات.

5- يحسن الموقف عند اكتمال معنى الجملة.

6- يضبط الكلمات ضبطاً صحيحاً أثناء النطق بها.

7- يراعي النطق الهجائي للأصوات والكلمات.

8- يقرأ النص قراءة صحيحة بانطلاق وسرعة مناسبة.

(د. حميدة السيد العربي، 2017، ص 117)

ب- القراءة الصامتة:

يقصد بها التعرف على الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها وبغير تحريك الشفتين أو الهمس عند القراءة مع مراعاة سرعة الفهم ودقته وهي عملية فكرية لا دخل للصوت فيها وتبرز خاصة في المواقف التالية:

- في حالة عيوب النطق والكلام

- احترام الآخرين وعدم إزعاجهم.

كذلك تعرف بأنها عملية استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب والمتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة ، كما عرفت على أنها: القراءة الاستيعابية التي لا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فلا يتحرك اللسان ولا ينبس اللسان بينت شفة بل تتم عن طريق العين الباصرة فقط التي تنقل المادة المخطوطة إلى الدماغ حيث تستوعب المعاني والأفكار .

(يسرية جميل، 2006)

ولهذا النوع من القراءة مزايا متعددة منها:

- أنها تناسب التلميذ الخجول والمنطوي نتيجة عيوب في النطق.
 - أنها تشعر القارئ بالحرية في القراءة ببطء أو يسرع، يخطئ ويعدل وهكذا.
 - تعود التلاميذ الاعتماد على أنفسهم.
 - أوفر وأسرع في الوقت والجهد .
 - احترام مشاعر الآخرين بلا ضوضاء ولا مضايقات.
 - أما بالنسبة لعيوبها فتتمثل في:
 - أنها تساعد على شرود الذهن وقلة التركيز والانتباه من المعلم.
 - فيها إهمال وإغفال لسلامة النطق ومخارج الحروف.
 - أنها قراءة فردية لا تشجع القراء على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف اجتماعية.
 - لا تساعد المعلم على التعرف إلى ما عند الطفل من قوة وضعف في صحة النطق والعبارات.
- (د.حميدة السيد العربي، 2017، ص 118)

ويعرف حاتم البصيص (2007) مهارات القراءة الصامتة كما يلي:

جدول (1) مهارات القراءة والصامتة:

مهارات القراءة الصامتة	مستوى الفهم
1/ يذكر مفرد الجموع الواردة في النص. 2/ يذكر مضاد الكلمات الواردة في النص. 3/ يحدد الأعداد الواردة في النص. 4/ يحدد الأماكن الواردة في النص. 5/ يتعرف على الشخصيات الواردة في النص. 6/ يذكر الحقائق المحددة الواردة في النص.	1- الحرفي
1/ يستنتج معاني الكلمات الواردة في النص من قرينة السياق. 2/ يستنتج الغرض الرئيسي من النص (الموضوع) 3/ يستخلص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص. 4/ يستخرج الفكرة الرئيسية لكل فقرة وردت في النص. 5/ يستنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النص. 6/ يستنتج علاقات السبب بالنتيجة. 7/ يستنبط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة. 8/ يستخلص الدروس والعبر المستفادة من النص.	2- الاستنتاجي
1/ يفرق بين الأفكار الرئيسية والجزئية الواردة في النص. 2/ يميز بين الحقائق والآراء في النص. 3/ يميز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل. 4/ يبدي رأيه في قضية من القضايا الواردة في النص.	3- الناقد
1/ يحدد الحالة النفسية للكاتب من النص. 2/ يبين نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص. 3/ يحدد بعض مواطن جمال التعبير في النص.	4- التذوقي
1/ يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النص. 2/ يعيد صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوبه . 3/ يقترح أكثر من حل جديد للمشكلة.	5- الإبداعي

(د. حميدة السيد العربي، 2017، ص 120)

1-6- المهارات والقدرات التي تتدخل في عملية القراءة:

تعتبر القراءة عنصرا أساسيا في الجانب المدرسي لكل تلميذ، فالقراءة تتطلب مستوى عالي من القدرات والمهارات لاكتسابها، فبعد أن يقطع التلميذ شوطا لا بأس به فيها، يصبح من الصعب عليه تحليل ما يقوم به من عمليات أثناءها، لأنها سوف تصبح آلية، ويرى الدكتوران مصطفى ف. وأحمد ع. بأن: " أساس القراءة هو التعرف على الكلمات، ثم يأتي الفهم بعدها"

(أحمد ع.، 1988 ، ص38)

1-مهارة التعرف: والمقصود بها التعرف على الكلمات بصريا وصوتيا وداليا، وتتضمن مجموعة من المهارات الأساسية والفرعية التي سوف نتطرق لنوضح كلهما فيما يلي:

أ-حركة العين:

تم القراءة الجهرية أو الصامتة بتمييز الرموز المكتوبة (حروف، كلمات أو جمل) ومعرفتها، ويتم هذا عن طريق حاسة البصر، وهناك دراسات كثيرة أجريت لمعرفة نشاط العين أثناء القراءة، بينت بأن العين تتحرك فوق الصفحة باتجاه السطر على صورة قفزات

(محمد ص. ، 2001 ، ص188)

تفصل بينها وقفات وأن القارئ يدرك الكلمات أثناء تلك الوقفات.

وقد بينت تلك الأبحاث أن:

-نقاط التوقف التي تتم من خلالها القراءة تتراوح من 100 إلى 500 ميلي ثانية، وهذا حسب الحالة وحسب صعوبة النص.

-وفيما يخص القفزات، فإنه بين كل وقفتين من 7 إلى 9 عند الطفل حجم القفز حوالي 0.5 كلمة، وهذا أيضا حسب الحالة وحسب صعوبة النص، لكن لا تعتمد على بعد العين من النص، وبين قفزة وأخرى هناك 25 إلى 35 ميلي ثانية، وبما أن كل توقف يدوم تقريبا 200 إلى 250 ملي ثانية، فإن العين تبقى ساكنة بالنسبة للنص خلال 9/10 من الوقت.

ب-الأذن والجهاز النطقي:

بالإضافة إلى حركة العين، تشارك في عملية القراءة الأذن والصوت (الجهاز النطقي) فيساعدان على فهم الرموز المكتوبة وعندما تقدم الكلمات المكتوبة على الصورة يجب أن تقدم مصحوبة بلفظها (خاصة في السنوات الأولى من تعلم القراءة) فيسمعها الطفل ويبصرها في الوقت نفسه، وتقتزن الصورة السمعية بالصورة البصرية للكلمة ذاتها.

ويجب أن يكلف الطفل بنطقها بعد سماعها وبعد رؤيتها مباشرة لتقتزن الصورة اللفظية (الحركة) بالصورة السمعية (الصوت) والصورة البصرية (الكتابة).

(محمد ص. ، مرجع سابق، ص 186)

المهارات الفرعية: تتمثل في:

- مهارة شكل الكلمة: تعرف أشكال الحروف العربية والتمييز بينها، وأشكال الكلمات والتمييز بينها.

- مهارة صوت الكلمة: تعرف أصوات الحروف وخاصة المتشابهة والمتجاورة في المخرج.

- مهارة معنى الكلمة: ربط شكل الكلمة وتصويتها بالمعنى المناسب.

2-مهارة النطق : ونقصد بها نطق المتعلم بأصوات الحروف نطقا صحيحا منفردا أو في

الكلمات.

(إبراهيم محمد علي حرارشة، 2013، ص 36)

3- مهارة الفهم: المقصود بها تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة والربط بين

المعاني بشكل منظم ومنطقي ومتسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف

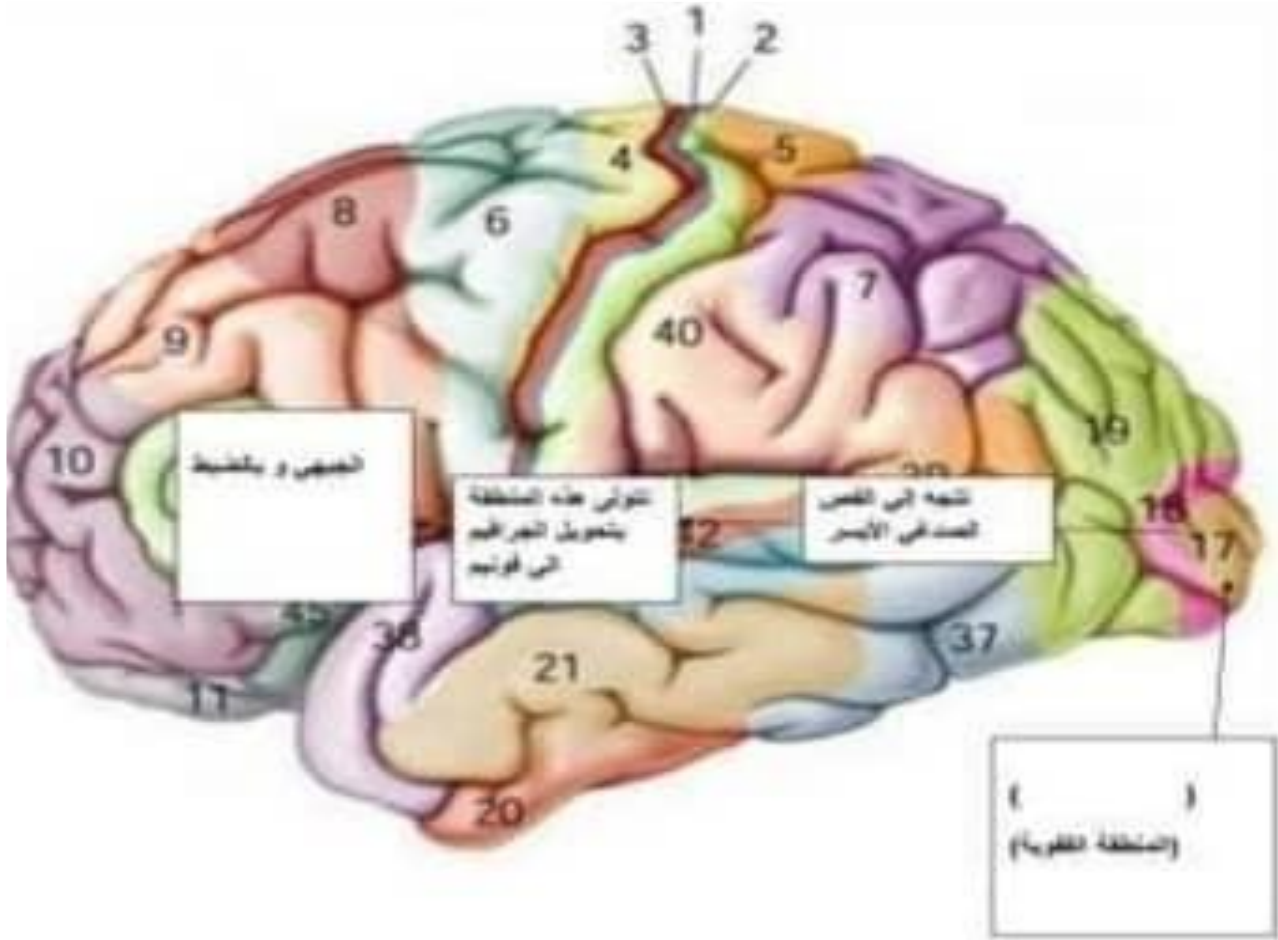
الحياتية اليومية، وهذه المهارة هي المهارة المنشودة من تعليم القراءة ولكنها تتطلب جملة من المهارات

الفرعية الآتية:

- مهارة تحديد الفكرة العامة أو الشاملة للنص المقروء.
- مهارة تحديد الفكرة الرئيسية أو الأساسية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الأفكار الثانوية أو الفرعية للنص المقروء.
- مهارة تحديد الكلمات المفتاحية للنص المقروء.
- مهارة تحديد ما بين السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة تحديد ما وراء السطور من معان وأفكار ودلالات.
- مهارة فهم الاتجاهات المختلفة.
- مهارة فهم الوحدات اللغوية الأكبر من الكلمة، الجملة، الفقرة، النص.
- مهارة الاحتفاظ بالمقروء.
- مهارة استخدام هذه الأفكار في موقف حياتية مختلفة.
- مهارة إعطاء الرموز اللغوية المعنى الخاص به

(كامل عبد السلام، 2013، ص13)

تبيين المناطق الخاصة بالقراءة:



1-7- شروط تعلم القراءة:

يجب أن تتوفر في التلميذ بعض الشروط لكي يتمكن من تعلم القراءة، فزيادة على سلامة أعضاء النطق وحاسي السمع والبصر، والشروط المتعلقة بالمعلم، ومناهج الدراسة والحالة الاقتصادية، الاجتماعية والنفسية هناك بعض الاكتسابات المعرفية التي يجب على الطفل أن يحسنها قبل الدخول إلى المدرسة من بينها:

أ- الذاكرة:

إن معالجة المعلومات يتطلب تنشيط الذاكرة، وأي معلومة يجب أن تمر أولاً عبر نظام التخزين الحسي أين يتبقى لمدة جد قصيرة، ثم نذهب إلى الذاكرة قصيرة المدى (الذاكرة العاملة) أين يتم ترميزها وأخيراً نذهب إلى الذاكرة طويلة المدى التي تحتفظ بها أو تهملها تماماً فتتلاشى فالعمل الجيد للذاكرة يمثل مطلب مهما من أجل تعلم المفردات.

ب- الانتباه:

بمجرد أن الطفل يحسن توجيه سمعه إلى صوت ما أو توجيه عينيه إلى مثير ما، هذا دليل على انتباهه في المهام المعقدة للتعلم التي تقتضي التعرف على المفاهيم تعطي الانتباه حفاً وافراً من الأهمية، فهو الذي يضبط الإدراك السمعي والبصري وكل خلل في مستوى هذه الأفعال الإنتباهية يمس حتماً الإدراك وبالتالي يعرقل التعرف وكثيراً ما تفسر صعوبات القراءة باضطراب الانتباه.

ج- التوجه الزماني والمكاني:

اعتبر بعض الباحثين بأن صعوبات تعلم القراءة راجع بشكل جد كبير إلى التوجه الزماني والمكاني، بينما رأى باحثون آخرون بأنه لا يمكن التكلم عنه إلا في حالة ما إذا كان الطفل في بدايات تعلمه، حيث يكون للرسوم والأشكال ولتسلسل الرموز المكتوبة وتتابعها أهمية لكنه لا يسبب لوحده صعوبة القراءة.

(غلاب، 1997-1998، ص 30 ، 31)

ثانيا: عسر القراءة:

2-1- لمحة تاريخية عن الدسليكسيا:

عند الحديث عن الدسليكسيا " **Dyslexia** " يجب أن نقدم أولا اللمحة التاريخية للدسليكسيا منذ بداية القرن 19 وحتى وقتنا الحالي، حيث انتشرت وجهة النظر التي ترى ثبات "القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري.

وقد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية خاصة تلك الناتجة عن أعمال بروكا (Broca, 1861-1865)، وأعمال كارل فيرنيك (Carl Fairnek, 1874) على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة لأجزاء من المخ وعرفت مثل هاته الحالات " بالافازيا". ولم يبدأ البحث الأكاديمي في مجال صعوبات القراءة دسليكسيا عام 1896، عندما نشرت مقالة الطبيب البريطاني برينجل مورجان

(أحمد السعيد، 2000، ص 28)

حالة عمى الألوان منذ الولادة، حيث قام الطبيب "مورجان" Morgan بوصف حالة الطفل يدعى بيروسي الذي كان عمره 14 سنة، ولم يكن قادرا على القراءة رغم سلامة حاسة البصر لديه، كما كان يتمتع بمكانة اجتماعية عادية، ولم يحدد " مورجان" أي دليل على وجود مشكلة في المخ عند هذا الطفل الذي كان يتمتع بنسبة ذكاء متوسطة، وحسب معلمه لو كان التعليم شفويا لكان الأول في صفه. وقبل القرن 20 اهتمت الدراسات الكلاسيكية لعلماء النفس التجريبي بعملية القراءة دون إعطاء اهتمام بصعوبات القراءة، فقد استمروا في عمل دراسات أساسية تختص بالعين وميكانيزمات القراءة، ولكن قبل انتهاء القرن 20 بقليل بدأ اهتمام الباحثين في التعرف على الاختلافات المتكررة بين الجهرية قرائيا (الدسلكسيا) ومعرفة الأسباب المؤدية لهذه الظاهرة، وقدمت الجمعية العالمية للدسلكسيا ومقرها الولايات المتحدة الأمريكية تعريفا إجرائيا محددًا بطريقة عملية الدسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية

المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي الصوتي للغة.

(أحمد السعيد، مرجع سبق ذكره ، 2009، ص 29)

2-2- مفهوم عسر القراءة:

عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض، كما وصفه آنذاك العالم "ميكائيلي" فهو نوع غير عادي من اضطرابات القراءة الحادة والتي أربكت المجتمعات التعليمية والطبية لسنوات عديدة.

ويرتبط مصطلح عسر القراءة بصعوبات القراءة التي يواجهها التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، حيث أن معظم الدراسات التربوية الحديثة تستخدم هذا المصطلح للدلالة على صعوبات عامة في القراءة.

(Hunt,N,Narchall.k2005)

فكلمة **الدسلكسيا Dyeslexie** فهي تتكون من مقطع **Dyes** وتعني صعوبة أو اضطراب، و **lxie** تعني كلمة.

إذن **الدسلكسيا** تعني صعوبة في تعلم الكلمات وتعرف على أنها واحدة من اضطرابات التعلم، وتعني عدم القدرة على الاستيعاب القرائي بما يتناسب والدرس.

(محمد مقدادي، 2002، ص1)

وجاء تعريف **الدسلكسيا** في عام 1986، عندما عرفت المنظمة العالمية للأعصاب **الدسلكسيا** على أنها خلل عند الأطفال الذين على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة، الكتابة و التهجئة التي تتواءم مع قدراتهم العقلية .

(أحمد السعيد، مرجع سبق الذكر، ص29)

ويعرف محمد هويدي 1993 عسر القراءة بأنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية. (حميدة السيد العربي، 2017، ص 88)

ويضيف سترنبرج سويرلينج (1993) بأن عسر القراءة حالة بيولوجية معقدة متصلة سلوكيا ناتجة عن تلف في القدرة الفونولوجية ما وراء اللغة.

(حميدة السيد العربي، مرجع سبق ذكره، ص 88)

كشفت الدراسات أن منطقة اللغة بالمخ لدى الأشخاص المصابين بعسر القراءة في النصف الأيسر من المخ الأصغر وأقل في عدد خلاياها، بينما كانت نفس المنطقة أكبر وعدد الخلايا أكثر لدى العاديين. (حميدة السيد العربي، مرجع سبق ذكره، ص 178)

Difficulté de la lecture :

Trouble d'apprentissage :

Le dyslexie, également connue sous le nom de trouble de la lecture, se caractérise par une difficulté à lire malgré une intelligence normal. différentes personnes sont touchées a des degrés divers.

Les problèmes peuvent inclure des difficultés avec l'orthographe des mots, la lecture rapide, l'écriture des mots, la «lecture silencieux » dans la tête ou la prononciation des mots lors de la lecture à haute voix et la compréhension de ce que l'on lit. Souvent, ce difficultés sont remarquées pour la première fois à l'école.

Quand quelqu'un perd sa capacité à lire, c'est ce qu'on appelle l'analphabétisme (anglais : **Alexia**) .

Ces difficultés sont involontaires et les personnes atteintes de ce trouble ont un désir naturel d'apprendre.

(Hant, N., Marshall.K., 2005, p1)

2-3- أسباب وعوامل عسر القراءة:

يرى البعض أن عسر القراءة أو مشكلات القراءة بشكل عام قد ترجع إلى عدة أسباب أساسية، تأتي الأسباب التالية في مقدمتها:

1-أساليب تدريب القراءة غير فعالة تعتمد بالدرجة الأولى على تناول الكلمة بشكل عام.

2-وجود صعوبة في التناول اللغوي يحول دون إدراك الطفل للحروف والأصوات وتمييزها.

3- وجود مشكلات في السمع والإبصار يعاني الطفل منها منذ فترة قد تمتد إلى عدد غير قليل من السنوات تكون قد بدأت منذ طفولته المبكرة.

4-وجود صعوبة في الإدراك السمعي من جانب الطفل تحول دون تمييزه الأصوات المسموعة.

5- وجود صعوبة في الإدراك البصري من جانبه دون إدراكه لكل الحروف والتمييز بينها وتؤدي مع صعوبة الإدراك السمعي إلى صعوبة واضحة في التأزر السمعي البصري يعمل على تفاقم المشكلة.

(حميدة السيد العربي، مرجع سابق ذكره، ص 176)

وعلى الرغم من أن الباحثين يؤكدون على العوامل التربوية كأسباب لصعوبات تعلم القراءة إلا أنهم يعترفون بأن هناك عوامل أخرى قد تكون لها دور باعتبارها جزءا من الأسباب المتشابكة والمتداخلة، وقد تتضمن هذه الأسباب عدم النضج في مختلف جوانب الاستعداد للقراءة ، وفيما يلي ذكر لأهم هاته الأسباب:

1-عوامل جسمية:

حيث تشير الدراسات والبحوث إلى أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، ويفسر هؤلاء الباحثين منشأ الصعوبة لدى هؤلاء الأطفال على افتراض أن التغييرات أو الانحرافات التي تحدث في البيئة أو التركيب تنتج بالضرورة انحرافات في الأداء أو في الناتج الوظيفي لها.

أ-اضطرابات بصرية سمعية: بعض التلاميذ لديهم صعوبات في الرؤية الذي يؤثر بإعاقة عملية القراءة، فمن التلاميذ من يعانون من عيب بصري شديد ومنهم من يستطيع القراءة، لكن باستخدام نظارة طبية، لذلك أي اختلال في الوظائف البصرية والسمعية يؤثر في عملية القراءة.

(صلاح عميرة علي، 2005، ص 55)

ب-عيوب التحدث : الخلل العصبي في مناطق اللفظة يؤدي إلى صعوبات التحدث ثم إلى صعوبات في القراءة.

(محمود عوض، 2008، ص 147)

ج-اتجاه الكتابة: فقد تبين العلماء أن إبدال اليد اليمنى باليد اليسرى أو العكس يمكن أن يؤدي إلى عكس الحروف والكلمات عند النظر له، ومحاولة قراءتها.

(نبيل عبد الفتاح، 2000، ص 194)

2-عوامل نفسية:

حاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية، وقد اعتبروا بأن نواحي القصور الإدراكي ترتبط بصعوبات القراءة.

وفي دراسة أوشا يغنسي و سواسنون ، التي قامت على تحليل 41 بحثا، نقارن أداء الذاكرة المباشرة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأقرانهم العاديين حيث أشارت النتائج إلى أن ذوي صعوبات تعلم القراءة كانوا يعانون نقصا خاصة فيما يتعلق بالذاكرة بمعلومات بصرية واسترجاع القوائم.

(صلاح عميرة علي، 2005، ص 57)

أ-اضطراب الإدراك البصري: التمييز البصري لا يستطيع الكثيرون من الطلبة الذين يعانون من صعوبات القراءة.

- التمييز بين الحروف والكلمات.

- التمييز بين الحروف المتشابهة (ت.ث)

ب- الاضطرابات اللغوية: فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو للمقروءة، فالطفل الذي يمتلك مفردات لغوية كثيرة يجد سهولة كبيرة في قراءتها لأنه سبق وأن مرت عليه من قبل عكس الذي لا يملكها فهو يجدها جديدة، وبالتالي يصعب قراءتها. (أحمد عبد اللطيف أبو سعد، 2001، ص120)

3-عوامل عصبية:

أ-الاختلال الوظيفي للمخ وتكوينه:

تشير الدراسات التي قامت بها بمقارنات تشريحية بين مخ الأفراد المصابين بعسر القراءة والعادين إلى أن المنطقة الصدغية اليسرى لجزء من الفص الصدغي الأيسر Temporelle lobe من الدماغ ويشتمل على قسم كبير من منطقة ورنيك Wornick's Arua تكون أكبر من المنطقة الصدغية في الفص الصدغي الأيمن، وذلك في معظم الأدمغة للأفراد الذين لا يعانون من عسر القراءة، وعلى عكس بالمنطقة الصدغية اليسرى في أدمغة المصابين باضطراب عسر القراءة لها نفس حجم المنطقة الصدغية اليمنى وأن نصف المخ الأيمن أكبر في الحجم من نصفه الأيسر.

أشارت الدراسات التشريحية للمخ الإنساني عقب الوفاة إلى أن التركيب المخي للمصابين بعسر القراءة يختلف عن التركيب المخي للأشخاص العاديين في القراءة فيما يلي:

-وجدت خصائص أو مظاهر شاذة في منطقة المخ المعروفة بالمنطقة السمعية.

- يوجد السطح المستوي الصدغي في كلا النصفين الكرويين للمخ الأيمن والأيسر، ففي

النصف الأيسر يوجد مركز التحكم اللغوي، ومع أن السطح المستوي الصدغي لدى معظم الناس يكون ضمن شمائل، حيث تكون هذه المنطقة في النصف الأيسر أكبر منها في النصف الأيمن، فقد وجدت

هاتان المنطقتان المتمثلتين تماما لدى حالات التي خضعت للتشريح من ذوي عسر القراءة

(أحمد عبد اللطيف، مرجع سابق ذكره، ص 120)

وما سبق عرضه من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى صعوبات ومشكلات القراءة فإنه يمكن إيجازها في الشكل التخطيطي الحالي:



الشكل: العوامل التي تقف خلف صعوبات القراءة. (فتحي الزيات، 1998، ص422)

2-4-مظاهر وأعراض عسر القراءة:

هناك مؤشرات كثيرة تساعد المدرس أو القائم بالتشخيص في التعرف على التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وتحديدهم وسوف نذكر أهم ما جاء من هذه المؤشرات والأعراض.

تذكر **جيلجل (1995)**: بعض المؤشرات التي تظهر على الأطفال الذين لديهم صعوبات

القراءة(الديسلكسيا) منها.

- هؤلاء التلاميذ تحصيلهم في القراءة أقل بصورة كبيرة عما هو متوقع بالنسبة لعمركم العقلي،
وسنوات تواجدهم بالمدرسة.

- هؤلاء التلاميذ لا يظهرون أي دليل على وجود عجز بالنسبة لحاستي السمع والبصر.

- يظهر هؤلاء التلاميذ عامة بعض الأدلة على تأثر الأداء الحركي لجانب واحد غير

مكتمل (الهيمنة المخية الجانبية)، وهم يميلون لاستخدام اليد اليسرى (Left Hand) ، أو يكونون
مختلفين في اختباراتهم الحركية.

(عبد العزيز السرطاوي وآخرون، 2007، ص 92، ص 94)

كما يضيف عبد الغفار (1998) بعض المؤشرات على النحو التالي:

- كثير من هؤلاء التلاميذ يكونون أذكاء، وطبيعيين من الناحية الجسمية والانفعالية.

- يعاني هؤلاء التلاميذ من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون.

- هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة حروف معينة، وخصوصا الحروف المتشابهة.

- بعض هؤلاء التلاميذ لديهم صعوبة في تمييز الاتجاه اليمين والشمال.

(عبد العزيز السرطاوي وآخرون، مرجع سابق الذكر، 2007، ص 94، ص 96)

أما أحمد السعيد، 2009، ص 31، ص 41 ، يفصل في أهم الأعراض الخاصة بعسر القراءة.

مظاهر تتعلق بالقراءة:

- صعوبة في التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمة.

- صعوبة في التعرف على الحروف والأصوات داخل الكلمات بالترتيب الصحيح.

- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة بصوت مرتفع مثلا قول: "سيارة بدلا من

قطار أو باص".

- صعوبة في انطق الكلمات المتعددة المقاطع.

- دائما ما يخطئ في الكلمات التي فيها أصوات متشابهة، مثل لعبة وعلبة.

مظاهر تتعلق بالكتابة:

- أسلوب كتابة غير منظم.

- كتابة بسرعة بطيئة.

- يفضل في بعض الأحيان أوضاعا غير عادية في الجلوس في أثناء الكتابة أو أسلوب إمساك

بالقلم غير عادي.

مظاهر تتعلق بالتنظيم:

- عدم وجود إستراتيجية تنظيمية محددة لديه.

- ضعف التنظيم الخاص بالجدول الدراسي أو الجدول اليومي.

مظاهر تتعلق بالحركة:

- ربما تكون لديه صعوبة في أداء المهام التي تتطلب تآزرا بين الحركات مثل ربط الحذاء أو زر

القميص.

- التخبط في الأثاث الموجودة بداخل الفصل المدرسي أو البيت أو الوقوع المتكرر.

مظاهر تتعلق بالقدرة على الكلام:

- الخلط بين الأصوات المتشابهة.

- ضعف القدرة على النطق الصحيح.

- صعوبة في مزج أو خلط أو تركيب الأصوات إلى كلمات.

- صعوبة في تسمية الأشياء.

مظاهر تتعلق بالتهجئة:

- صعوبة في تذكر قواعد التهجئة.

- دائما ما تكون الحروف غير مرتبة بالتهجئة.

- خلط أو حذف الأحرف الممدودة.

- عدم الاستخدام المنظم لبعض الحروف التي تتشابه بالنطق ("ث" و "ذ أو "س" و "ز")

(سالم، الشحات، عاشور 2006 ص 154-155)

2-5- أنواع وتصنيفات عسر القراءة:

إن الإلمام بكامل تصنيفات عسر القراءة يجد المهتمين بها صعوبة كبيرة وربما يرجع السبب إلى

تتبعها وكثرة ما جاء فيها، حيث ظهرت على إثرها عدة أنواع نلخصها فيما يلي:

عسر القراءة النمائي:

هو اضطراب في تعلم القراءة تظهر عند الأطفال ذوي نمو ذهني عادي، لا يعانون من أي

اضطراب حسي بصري أو سمعي، ولا من اضطراب نفسي خطي، وهم أطفال متمدرسين بصفة طبيعية.

ويميز المختصون ضمن هذا النوع صنفين من عسر القراءة الفنولوجي، عسر القراءة السطحي وعسر القراءة العميق.

-عسر القراءة النمائي الفنولوجي:

يتسم هذا النوع بصعوبات في قراءة الكلمات بدون معنى مع قراءة جيدة للكلمات المنظمة وغير المنظمة.

أ- عسر القراءة النمائي السطحي:

هو صعوبة في قراءة الكلمات غير المنظمة، عكس قراءة الكلمات المنظمة التي تكون جيدة، حيث نجد ضمن هذا النوع عسر القراءة حرف بحرف وعسر القراءة البصري.

- **عسر القراءة حرف بحرف** : ويطلق عليه أيضا انعدام القراءة، وهو تشوه في نظام القراءة يرجعه بعض العلماء إلى صعوبة التعرف التجريدي للحروف.

(إسماعيل العيس، ب.س، ص 49)

- **عسر القراءة البصري**: يتصف هذا النوع بوجود أخطاء بصرية تعود بالنسبة لبعض العلماء إلى اضطراب في التحليل البصري الخاص بشكل الحروف.

ب- **عسر القراءة النمائي العميق**: اضطراب خطير حسب المختصون يمس تعلم القراءة ويقارن بعسر تعلم القراءة المكتسب الذي يظهر عند الراشد.

- **عسر القراءة المكتسب**: اضطراب في القراءة ناتج عن إصابة في الدماغ وينقسم إلى قسمين:

- **عسر القراءة المحيطي** : يكمن في الاضطرابات المكانية الخاصة بالقراءة والناجحة عن عجز في الانتباه المؤشرات المكتوبة، التحليل البصري.

- **عسر القراءة المركزي**: وهو الاضطرابات الخاصة بتعلم القراءة المتأخر والناتج عن أسباب وظيفية.

(إسماعيل العيس، ب.س، ص 49)

2-6- النظريات المفسرة لعسر القراءة:

يرى معظم الباحثين أن عسر القراءة يعود إلى زمرة من الأسباب تختلف من فرد إلى آخر والذي يؤدي إلى فشل مميز في القراءة Spronger, Casalis p147 من خلال الدراسات المتعددة لعسر القراءة تم اقتراح عدة نظريات مفسرة الاضطراب، وهي نظريات تختلف باختلاف التساؤلات النظرية القراءة واضطرابها ويمكن تصنيف أهم هذه النظريات حسب مختلف باختلاف التساؤلات فيما يلي :

النظرية العصبية:

إن الوصف العيادي التشريحي لعسر القراءة سمح للباحثين التعرف على المناطق العصبية المسؤولة عن النشاط القرائي **Senoneal1994** فالمقاربة البيولوجية العصبية هي مقارنة جديدة وقديمة، فقد تطرق إليها أطباء الأعصاب في القرن 19 مثل الطبيب **Morgan** سنة 1896، حيث أرجع عسر القراءة إلى خلل في نمو التلفيف الزاوي.

- كما يؤكد أصحاب هذه النظرية على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، النفس واللغوية والتكامل السمعي البصري والذاكرة وكذا الانتباه.

- وقد استخلص **لغنون laginson** من دراسته 1980، أن سبب عسر القراءة راجع إلى شذوذ في المخيخ والقنوات النصف دائرية.

- لكن مع التطور التكنولوجي الخاص بالميدان الطبي وتطور تقنيات التصوير الإشعاعي مثل التصوير بالرنين المغناطيسي خاصة الوظيفي منه (IRME) وتقنيات أخرى نلاحظ عودة إلى البعد العصبي البيولوجي (**Habib 1995**)، هذا ما مكن الباحثين من وصف وصفا حيا مباشرا للبنيات العصبية المتداخلة في نشاط القراءة ومن ثم ملاحظة الخصائص التشريحية الوظيفية لهذه المناطق عند المصابين بعسر القراءة.

(غلاب صليحة ، 2020 ، ص6)

النظرية الوراثية:

أول من تكلم عن الأصل الوراثي لصعوبات تعلم القراءة هو الباحث **Orton** بعدما لاحظ حالات تأثر اللغة وصعوبات التوجه القضائي والزمني وصعوبات عدم التناسق الحركي عند عائلات الأطفال الدسلكسيين، ولا زالت هذه الفرضية محل نقاشات أكد (Echenne, 2002) أنه رغم كل الدراسات التي حاولت تحديد أسباب عسر القراءة إلا أن لا أحد يمكن أن يعارض التفسير الوراثي لهذا الاضطراب على أساس الملاحظات المكررة لهذا الأخير في نفس العائلة، ففي معظم الأحيان يوجد في عائلة واحدة عدد أفراد يعانون من عسر القراءة وقد يمتد هذا إلى عدة أجيال.

-ومن أهم الدراسات التي تسمح بتحديد أهمية العوامل الجينية الوراثية هي دراسة التوائم والدراسات البيولوجية، كما وجد (Corden, 1994) علاقة ارتباط دالة بين الصبغيات وعسر القراءة بعد دراسة تمت على 114 زوج من الإخوة والأخوات، وعلى 50 زوج من التوائم غير الحقيقي، كما حدد Stein علاقة بالكروموزوم رقم 6p وأيضا إمكانية وجود علاقة مع 15 و c1 وهي صبغيات تقع بالقرب من الجينات المراقبة للوظائف المناعية.

(محمد علي كامل ، 2003 ، ص 73)

النظرية المعرفية:

التطور الذي ظهر بعد الحرب العالمية الثانية أصله تعريف القراءة السائدة آنذاك بحث يعتبر فعل القراءة ناتج عن إدماج عمليات معرفية نفسية، الذاكرة، اللغة، والفكر وبالتالي فاضطرابات تعلم القراءة أرجعنا إلى عجز في إحدى العمليات المذكورة سابقا.

(محمد مقدادي محمود عبد الله ب.س، ص 2)

النظرية النفسية العاطفية:

بعض النقاط التي لوحظت على عسير القراءة، جعلت الباحثين يفترضون وجود سبب عاطفي في ظهور عسر القراءة، الفشل الذي تعرفه جلسات إعادة التربية لبعض عسيري القراءة، والنتائج الدراسية التي

تختلف غالبا تبعا للحو والصراعات النفسية، والنظرية الأولى تبناها كل من العالمين (ميكائيلي و بورسي) التي تؤكد وجود الأنا بالوسط والتي تؤدي إلى غموض المعالم، هذا الغموض يمنعه من الوصول إلى الذكاء التحليلي والتميز.

أن النظرية الثانية في نفس الاتجاه، فتبناها شاسانيي ، وأساسها معطيات التحليل النفسي، ويعتبر وراء هذه النظرية أن عسر القراءة مظهر من مظاهر الاتصال نتيجة اضطرابات عاطفية كانت موجودة لدى الطفل وهي عميقة جدا.

(JM Noel, 1976, p 56)

2-7- تشخيص عسر القراءة:

تعتبر عملية التشخيص من أهم العمليات وأصعبها وأدقها، والتشخيص جملة من الوسائل والخطوات التي يعتمد عليها المختص الأروطوفوني عن علة لدى الفرد.

حيث يعتمد الخبراء عموما اختبارا متعدد التخصصات لاستبعاد الأسباب الأخرى المحتملة لصعوبات القراءة، ومن أهم الأمور التي تجعل التشخيص صعبا هو الفوارق الفردية واختلاف عسيري القراءة، وبالإضافة إلى ذلك تدخل عدة ميادين لذلك فلا بد من استخدام أدوات تقييم متعددة منها ماهو تربوي ولغوي ونفسي وطبي.

(محمد عودة الريماوي، 2003، ص304)

ولهذا لا بد من إخضاع عسيري القراءة لهذه الفحوصات، ونذكرها بالتفصيل:

1- اختبار طبي عصبي: نقوم بإجراء هذا الاختبار وذلك من أجل استبعاد أي سبب عضوي في الدماغ أو سبب في العين أو حتى الأذن، وذلك للصحة العامة ككل.

2- اختبار أرطوفوني: وذلك عن طريق فحص اللغة الشفوية والمكتوبة وكذلك اختبار المفاهيم الأولية.

(عياد مسعودة، 2007، ص 185)

3- اختبارات نفسية: تهدف إلى تحديد درجة الذكاء من جهة ، ومن جهة أخرى تبحث عن الاضطرابات العاطفية. (البحيري، د.ت، ص 12)

- حيث تهدف عملية التشخيص كما تشير (ليونر **lerner**) إلى جمع البيانات عن التلاميذ المعينين، والتي يتم الحصول عليها وتحليلها للوصول إلى عملية تخطيط ناجحة.

- وتمر عملية التشخيص لدى هذه الفئة بمراحل منها ما يلي:

* إجراء تشخيص كامل لتحديد التلاميذ المعسررين قرائيا.

* إجراء تقويم تربوي شامل لتحديد مستوى الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء التلاميذ ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم.

(مراد علي عيسى سعد، 2006، ص 15)

الطريقة المتعددة الحواس طريقة فيرنالد (**Vernald**):

وتستخدم مع الأطفال الذين لم يقرؤوا بعد أو من هم تحصيلهم منخفض، والتي تعتمد على

تعدد الحواس وتتضمن الخطوات التالية:

- ينطق الطفل الكلمة وفي هذا يستخدم الطفل الحاسة السمعية.

- يشاهدونها على السبورة أو الكتاب، وفي هذا يستخدم الطفل الحاسة البصرية.

- يتبعون الكلمة بأصابعهم وبهذا يستخدم الطفل الحاسة الحركية.

- يكتبون الكلمة بأصابعهم، وفي هذا يستخدم الطفل حاسة اللمس.

وهي تتطلب من كل من الطفل والمعلم ما يلي:

- يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على ورقة، ويتبعها الطفل بأصبعه كل جزء فيها ويكرر

هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد سماعها.

الطريقة الصوتية طريقة جلنجهام (Gillingham):

وتستخدم مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية،

وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية كوححدات صوتية أيضا بطريقة هجائية وتبدأ بتعليم الحروف، ثم

الكلمة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على :

- ربط الإسم البصري مع رمز الحرف.
- ربط الرمز البصري مع صوت الحرف.
- ربط حواس الطفل (السمع) مع سماع الطفل لصوته.

طريقة هيج وكيرك (Hegg- Kirk):

وتعتمد على ما يسمى بالتعلم المبرمج حيث تجرأ المادة فيه إلى إجراءات صغيرة مبنية بطريقة

منظمة بحيث لا يستطيع فيها الطالب أن يجيب مثلا على السؤال التالي دون إجابته للسؤال الأول هكذا.

(مرباح، ونوغي، 2017، ص 147)

2-8- التدخلات العلاجية:

إن اضطراب عسر القراءة لا يمكن أن تعتبره اضطراب من أجل التعرف فقط على تصنيفه وتشخيصه بل يتعداه إلى ضرورة وكيفية التكفل به.

- وعند الحديث عن التكفل لابد من تدخل كل طاقم المختصين وحتى الأسرة التي تلعب دورا بارزا في هذه العملية، وهذا من أجل اقتراح طرق من طرف الباحثين تساعد التلاميذ على تجاوز مشكلات القراءة.

ومن هذه الطرق نذكر:

طريقة بورال ميزوني (Borel Maissonny) : وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا.

(Pierre Debrey 1970, P135)

تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 7-8 سنوات تعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلط الارتباط بين الحروف المكتوبة والصوت.

طريقة شاساني (Chassagny) : هي طريقة جديدة في تعاملها مع عسر القراءة تطبق

على الأطفال الأكبر سنا أساسها الاتصال وهدفها إقامة علاقة بين المعالج والتلميذ، حيث تدفع هذه الطريقة الطفل العسير قرائيا إلى التعبير والحوار الحر، وهي نوع من العلاج النفسي.

بالإضافة إلى إعادة التربية النفسية والحركية باعتبار أن هناك اضطرابات في عدة نواحي مثل

مفهوم الزمان والمكان والعلاقات المكانية. (عياد مسعودة، 2007، ص152)

كما نجد **إيكول Ecwol** حدد ثلاث أنواع من البرامج للقراءة التي يمكن أن تساعد عسر

القراءة منها:

- البرامج النمائية: هي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي وتكون ملبية لحاجات التلميذ.

- البرامج التصحيحية : وهي برامج تعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل

لتصحيح صعوبات القراءة الحادة.

- البرامج العلاجية : برامج تعليم القراءة تكون خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة

النمائية.

وفي الأخير يمكن القول أن الاختلاف بين البرنامج والطريقة هو أن البرنامج يشتمل على مجموعة

من الطرق العلاجية، أما الطريقة العلاجية فهي تشتمل على خطة واحدة للعلاج.

(بتصرف الروسان وآخرون، 2004، ص55)

والجدول التالي يوضح التدخلات العلاجية حسب الأعراض:

الأعراض	الأساليب المقترحة للعلاج
التعثر في النطق الخلط في النطق بين الحروف والأصوات قريبة الشبه	-التدريب على الحديث، قوائم كلمات متشابهة. -المعالجة شفوية، بصرية. -التدريب على التعرف على الحروف، حين رؤيتها والنطق بها. -التدريب على تحليل الكلمات .
القراءة المكتسبة	-العناية باتجاه العين أثناء القراءة، عن طريق تدريبات تتضمن تتبع الحرف، الإشارة بالأصبع، وضع خط تحت الحروف أثناء القراءة.
التكرار	- التدريب على التعرف على كلمات جديدة. - تشجيع الطفل على الهدوء والإبطاء. - القراءة الجهرية من التلاميذ في وقت واحد.
إحلال كلمة مكان أخرى عن طريق التخمين	- ألعاب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي. - استخدام مادة قرائية أسهل. - تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد الأنشطة.

<ul style="list-style-type: none"> - التركيز على المعنى. - استخدام البطاقات الخاطفة التي تحتوي جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة - القراءة الجماعية مع المدرس. 	<p>إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة. - وضع خط تحت السطر أثناء القراءة. 	<p>إغفال سطر كامل أو عدد أسطر</p>
<ul style="list-style-type: none"> - مساعدة التلميذ على الحد من القلق والإجهاد. - تزويد القاموس اللغوي: التدريب عن طريق البطاقات الخاطفة على رؤية كلمات غير مألوفة. 	<p>توقف وتردد على فترات أثناء القراءة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - استخدام مادة قرائية أسهل. - التخفيف من العناية بالكلمات. - استخدام البطاقات الخاطفة لرؤية عبارات أو جمل تدل على استجابة التلميذ لها على أنه قد فهم معناها. 	<p>القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - استخدام مادة قرائية أسهل . - التركيز على المعنى، إشارة دافع أو حافظ القراءة. 	<p>القصور في فهم المراد من المادة المقروءة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التدريب على التلخيص . - استخدام مادة أسهل. 	<p>صعوبة في تذكر المقروء</p>
<ul style="list-style-type: none"> - التدريب على التصفح السريع: للعثور على كلمة معينة في جملة أو على جملة في فقرة أو في صفحة ويكون ذلك شفهيًا. 	<p>العجز عن القراءة السريعة</p>
<ul style="list-style-type: none"> - استخدام تدريبات لتكملة الجمل. - وضع خطوط تحت الإجابات الصحيحة. - إنشاء أسئلة مشتقة من فقرة تعطى للتلميذ لكي نضمن ألفه أكثر بالكلمات. - استخدام مادة سهلة. 	<p>صعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء</p>

(حاج صابر

ي، مرجع سابق، ص 138-139)

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عملية القراءة ومدى أهميته في حياة التلميذ المدرسية، حيث

تعتبر من أهم المهارات التي يتم تعليمها له لأنه من خلالها يتم بناء العديد من العلوم والمعارف الأخرى،


كما أبرزنا جانب عسر القراءة.

حيث أعطينا مفهومًا شاملاً من أجل تصور شاسع لهذا الاضطراب، وذلك ليتسنى لنا

من فهمه وكيفية الحد منه كما عرضنا أهم النظريات المفسرة له، وكذلك قواعد التشخيص من خلال

مجموعة من الاختبارات عرضناها فيما سبق والطرق العلاجية الممكنة للتكفل بالأطفال عسيري القراءة

بشكل عام وموحد.



الفصل الثالث

الفصل الثالث: إستراتيجية الفهم الشفهي.

-تمهيد:

- 1- تعريف الفهم الشفهي.
- 2- مستويات الفهم الشفهي.
- 3- مهارات الفهم الشفهي.
- 4- إستراتيجية الفهم الشفهي.
- 5- أعراض وصعوبات فهم اللغة الشفهية.
- 6- تشخيص صعوبات اللغة الشفهية.
- 7- الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن آلية تحليل اللغة والتشفير لرموزها تعتبر عملية معقدة تتدخل فيها عدة إستراتيجيات يحاول المتعلم فهمها، لكي يتسنى له اتخاذ قرارات تتطلب بدورها معرفة مفصلة وأحكام دقيقة، وفي هذا الفصل سنقوم بعرض إستراتيجية الفهم الشفهي من تعريف ومهارات ومستوياته وكذلك تطرقنا إلى أعراض صعوبات الفهم الشفهي وأهم الطرق المساعدة على فهمه.

1- تعريف الفهم الشفهي:

هناك عدة تعاريف للفهم الشفهي، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

الفهم الشفهي هو إدراك الواعي لمعاني الألفاظ والعبارات.

- الفهم الشفهي هو مقدرة بعض الأفراد على فهم الألفاظ والتعبير اللغوية المختلفة ومعرفة

ترادفات الكلمات وأضدادها، وهي بذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالأسلوب اللغوي للفرد.

وكذلك يعرف **احمد حنورة، 1989** أن الفهم الشفهي على أنه القدرة التي تمكن الطالب من

إدراك مفردات النص اللغة إدراكا يفهم معانيها، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص.

(محمد ميرود، 2007، ص 138)

وتعرف (Plaza 1999):

الفهم الشفهي على أنه ذلك النشاط الذي يخفي حقيقة النشاطات الذهنية، حيث أن عندما

يكون الأطفال في حالة الإنصات فهم في حالة نشاط ذهني دائم، حيث أن الفهم الشفهي يتطلب

عمليات ذهنية عليا معقدة.

يعرف (Guilfordj 1997):

الفهم الشفهي على أنه القدرة على إدراك معاني الكلمات أو الأفكار، وهو أحد عوامل مصفوفة العوامل في النموذج لبناء العقل.

ويرى (Clark et Clark 1977): أن الفهم هو الإدراك الصائب من المتسمع معنى ما يقصده المتكلم.

(محمد ميرود، مرجع سابق ذكره، ص 138)

2- مستويات الفهم الشفهي:

مستوى معاني الكلمات : أثبتت عدة دراسات في علم النفس المعرفي وجود ارتباط بين سعة القاموس اللغوي للفرد ومستوى الفهم الشفهي، ولكي يتم الفهم الشفهي للكلمات بمهارة هناك مجموعة من المبادئ التي لا بد من أخذها بعين الاعتبار، والعنصر الذي لا بد أن نذكره هو أنه ليس للكلمة الواحدة معنى واحد، بل أن معظم الكلمات لها أكثر من معنى.

فمعنى الكلمة يحدد من خلال السياق المستعمل فيه كما يربط المعنى بالخبرات السابقة للمتعلم. ففي ما يخص الطفل فإن لديه قدرا كبيرا من المعاني ولا بد أن يرجع إلى السياق لكي يفهم المعنى.

(محمد ميرود، 2008، ص 143)

مستوى معاني الجمل:

تحمل الجملة معاني الكلمات التي تكونها، حيث يتم فهم المعنى التام للجملة انطلاقا من ترتيب الكلمات والسميات النحوية للكلمات في جملة وصيغ الزمن النحوي وفي أفعال الجملة والضمائر والروابط.

مستوى معنى الفقرة :

تتابع سلسلة من الجمل متضمنة فكرة واحدة تكون فقرة حيث تكون الجملة منظمة ومرتبطة ببعضها. (ميرود محمد، 2008، ص 144)

3- مهارات الفهم الشفهي:

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو التأويلية، ولا شك أن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يسعى لبحث عن السبب الذي من أجله يقرأ سواء أكان ذلك من أجل المعلومات أو ليحل مشكلة ما، أو لينفذ تعليمات وتوجيهات أو حتى لتسلى أو لمزيد من التفاصيل أو للوصول إلى الاستنتاجات أو التحقق من صدق بعض القضايا وكذبها، أو ليلخص قضية ما، وأخيرا ليقوم القارئ بالنقد .

ولا شك أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة ولكنه مهارة مركبة، ومن ثم معقدة، فهي ليست سهلة، وفي ما يلي سنعرض أهم المهارات الخاصة بالفهم الشفهي.

أ- معاني الكلمات:

أثبتت الكثير من البحوث في علم النفس المعرفي أن هناك ارتباطا عاليا بين سعة القاموس اللغوي للفرد، ومستوى الفهم الشفهي وحتى إذا كان مستوى الذكاء ثابتا فإن ثمة علاقة ارتباطية عالية بين مستوى الفهم الشفوي والقاموس اللغوي.

- والفهم الشفهي يقضي أن يعرف التلميذ بعض المعلومات عن معاني الكلمة مع القدرة على الاختيار الأنسب لتلك المعاني حسبما يقتضي بذلك السياق.

- وثمة مبادئ محددة تعين على المعلم في تنمية مهارة فهم معاني الكلمات، وتحسينها لدى تلاميذه ويمكن إجمالها فيما يلي:

- ليس للكلمة الواحدة معنى واحد بل إن معظم الكلمات أكثر من معنى، فكلما استخدمت الكلمة على مستوى أوسع وأشمل تعددت معانيها وظهرت قيمة السياق والتلميحات في تنوع تلك المعاني.

- إن المعنى المحدد للكلمة إنما هو وليد السياق المستعمل فيه الكلمة وليس المقصود بالسياق مجرد السياق اللفظي من الكلمات والجمل وفقرات فقط، بل كذلك السياق الثقافي العام لكل من الكاتب والقارئ معا.

- إن تعدد معاني الكلمة يعتمد على حد كبير على إعداد الخبرات وأنواعها التي يستطيع القارئ أن يربط بها الكلمات.

- إن لدى الطفل قدرا كبيرا من المعاني ومناص أمامه من استخدام السياق، حتى ينتقي المعنى المناسب للكلمة في سياق استخدامها، وقد يستخدم المترادفات والمقابلات، أو مدى تشابه الكلمة أو اختلافها مع غيرها، وقد يستخدم الصور والأشكال والتحليل الصوتي أو الصرفي أو التركيب للكلمات حتى يحدد المعنى المقصود منها، و لا شك أنه كلما خاطبت الكلمات حواس التلميذ، كان ذلك أدى إلى فهمها ، والتمكن منها ومن حدود معانيها واختلافها عما عداها من الكلمات، ومن ثمة وضوحها في ذهنه، وهناك مجالات الكلمات ينبغي التركيز تبعا للحواس.

(داوود عبده، 1984، ص 19، ص 20)

ب- معاني الجملة : تعد الجملة الوحدة الأساسية للتواصل فضلا عما تحمله من معاني للكلمات الداخلة في تركيبها، ولا شك أن القراءة ذات معنى تساهم في تطوير الفهم عامة، والفهم الشخصي وتفسير اللغة وأتماطها المكتوبة.

ويعتمد المعنى التام للجملة على أمور كثيرة منها علاقات الترقيم، ترتيب الكلمات، والسمات النحوية للكلمات في الجملة، وصيغ الزمن النحوي في أفعال الجملة والعدد والضمائر، ومختلف أدوات الربط.

وما لم يترجم القارئ كل تلك المكونات في عقله، فإنه يتمكن من تكوين المعنى العام للجملة التي يحسن السكوت عليها.

ولا تأتي مواد القراءة دوماً في صورة منفردة أو جمل منفصلة فضلاً عن أن معنى الجملة الواحدة ليس مجرد مجموع معاني الكلمات الواردة في تكوين الجملة ذاتها، بل أن هناك علاقات متبادلة بين الكلام ببعضه في تركيب الجملة، وما لم يتمكن القارئ من تلك العلاقات فإنه يتسنى له فهم المعنى التام للجملة .

(غازلي نعيمة، د س ، ص 03)

-وأكثر الأمور أهمية في تعليم الطفل البحث عن معنى الجملة أن يعود الطفل على أن الجملة دوماً لها تركيب، وظيفته لا بد من إخبار بشيء أو الإخبار عن شيء.

وهذه الأمور يمكن لأسئلة الإكمال أن يؤديها وأن يعتاد عليها التلميذ.

والجملة ليست كيانا، ولكنها جزء من فقرة تزودها بالمعنى التام، من خلال الفقرة ذاتها وعن طريق السياق العام الذي تدور فيه الفقرة والجملة، وهناك بعض الجمل تعد بمثابة مقدمات لبقية الجمل التي تليها، وهناك جمل انتقالية ليست مقصودة كلياً، ولكنها مجرد وسيلة يتوصل من خلالها إلى المعنى التام، وهناك جمل شاملة تلخص كل الأفكار السابقة عليه، وهكذا ينبغي أن يتعود التلميذ التمييز بين تلك الأصناف الثلاثة من الجمل داخل الفقرة الواحدة.

* الجمل الافتتاحية.

* الجمل الانتقالية.

* الجمل الملخصة.

معنى الفقرة:

-تعرف الفقرة أساساً على أنها سلسلة متتابعة من الجمل التي تتناول وتتضمن فكرة واحدة

رئيسية، وتصاغ الجمل في الفقرة بطريقة منظمة ترتبط الواحدة منها بغيرها في تتابع ومنطق وقبول.

-وهذا معناه أنه يمكن تعليم التلاميذ تحديد الجملة التي تنتمي إلى الفقرة أو التي لا تنتمي إليها

في ضوء الفكرة الواحدة التي تعبر عنها الفقرة نفسها، وقد يكلفون بتحديد أنواع الجمل في الفقرة نفسها

وتحديد أهم الجمل التي تلخص الفكرة التي تتناولها الفقرة وتحديد الأسلوب الذي استخدمه الكاتب في

ترتيب أجزاء الفكرة في ضوء ترتيب الجمل نفسها، كما يطالبون بتحديد التابع الزمني لأحداث الجمل في الفقرة نفسها. (داوود عبده، 1984، ص 19، 20، 21)

4- استراتيجيات الفهم الشفهي:

أ- الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل، ولتقدير مستوى الفهم الفوري لدى الطفل يجب تقسيمه إلى ثلاث إستراتيجيات وفق المخطط المقترح من طرف الباحث:

(عبد الحميد خميسي، 1987)

- الإستراتيجية المعجمية: **Lexicales** :

تسمح هذه الإستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقاً من التعرف على الكلمة، وبوضعها على علاقة مع سياق الكلام، حيث يتمكن الطفل من فهم النص والتمكن من الإجابة، حيث يكتسب الطفل هذه الإستراتيجية عندما يبلغ من العمر أربع سنوات ونصف.

(عن أدافر لامية، 2012، ص 25)

- الإستراتيجية الصرفية النحوية: **Marphasyntaixque** :

حيث تهتم بمعالجة الوحدات اللسانية (الجملة) من الناحية الصرفية النحوية، فعلى الطفل أن يكون واعياً بكل التحويلات التي لا بد من القيام بها.

ولكي يفهم الحادثة، عليه أن يكون قادراً على وضع العلاقة بين الاسم والفعل، وهو أدنى المستوى في هذه الإستراتيجية كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة وتعتبر هذه المسألة مهمة في قيام التلميذ بتركيب وبناء وكذلك التفكير في الإجابات عن السؤال الموجه إليه، ويمكن للطفل البالغ من العمر ما بين 5 سنوات من إتقان هاته الإستراتيجية.

(بوحفص عبد الكريم، 2009، ص141)

- الإستراتيجية القصصية : **Stratégie narrative** :

تتطلب هذه الإستراتيجية من أجل فهم حادثة القدرة على المعالجة المتتابعة للبنية الزمنية والسببية المطبقة في هذه الإستراتيجية، والتي تكون خاصة ببعض النصوص مثل القصص القصيرة، لهذا تم تحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة.

(بوحفص عبد الكريم، مرجع سابق، ص142)

ب-الفهم الكلي : **Compréhension Globale** :

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على سلوكيات الطفل انطلاقا من استراتيجيات ثم وضعها من طرف الباحث (عبد الحميد خميسي) وهي علاقة بالفهم الفوري والتي من خلالها يمكن وصف وتقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي.

وقد قسمت هذه الأخيرة على ثلاث إستراتيجيات، وهي كالتالي:

- سلوك المواظبة: **comportement de persévération** :

نجد هذا السلوك عند الأطفال الأصغر سنا والتي ترافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة، هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة، وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي وهي إستراتيجية تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة.

-سلوك تغيير التعيين: **comportement de changement désignation** :

يمكن للطفل أن يكسب هذا النوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو سياق الكلام كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي، انطلاقا من الرشد وهذا يسمح بتدخل إستراتيجية أخرى ألا

وهي إستراتيجية معرفية، اجتماعية والتي تتدخل في إنتاج ومعالجة السلوك الذي يطلب من الطفل التعيين في حالة الإجابة الخاطئة.

- إذن هذا السلوك لا يتطلب معارف جديدة بل يحتاج إلى معارف اجتماعية.

- سلوك التصحيح الذاتي: **Comportement d'auto correction** :

يتطلب هذا النوع من السلوكيات اكتساب اجتماعي الذي يضبط هذا الأخير، يسمح هذا

السلوك للطفل من المرور من إستراتيجية معجمية إلى الإستراتيجية الصرفية النحوية، وبالتالي إلى

الإستراتيجية القصصية، إن اضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري للحادثات.

إن نجاح الطفل في استراتيجيات الفهم الفوري يؤدي إلى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجهه،

وبالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه، هذا ما يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات اعقد.

(محمد ميروود، 2007، ص 153)

5- أعراض صعوبات فهم اللغة الشفهية:

- عدم الفهم المسموع واللغة لها معنى للتعبير عن الأشياء.

- الفشل في التمييز بين الكلمات أو مجموعات من الكلمات.

- صعوبة في إتباع التعليمات والأوامر.

- صعوبة في تعلم أجزاء معينة من الكلام مثل حروف المد والصفات.

- الشعور بالملل نحو الموضوع والانشغال بالأمور التافهة.

- الاستجابة للكلمات المشفرة أو شبه الجمل ولكنه غير قادر على فهم الوحدات الطويلة.

- صعوبة في تعلم المعاني المتعددة للكلمة نفسها.

(عبد الله العساوي، 2004، ص 279)

6-تشخيص صعوبات فهم اللغة الشفهية:

يمكن الكشف عن الوجود الفعلي لصعوبات الفهم اللفظي للغة وذلك بإتباع طرق التالية:

- قراءة فقرة قصيرة للطفل حيث يطلب منه الاستماع وفهم الفقرة وتكون مناسبة لعمره الزمني، ثم أسلوب الاختيار المتعددة للأسئلة وبوضع علامة على الإجابة الصحيحة.

- إتباع التعليمات الشفهية.(الأوامر)

- استعمال أسلوب ملاء الفراغ، وذلك بحذف الكلمة الخامسة أو السادسة بشكل متعاقب

من فقرة أو قطعة من كتاب القراءة، ثم يطلب منه كتابتها أو إكمالها شفهيًا.

- استعمال أسلوب تمييز الكلمات واستدعائها.

ويتطلب كذلك تشخيص صعوبات اللغة الشفهية من الصعوبة بمكان، فإن ذلك يتطلب

خدمات تعريف متعددة التخصصات المكون من معالج النطق واللغة وأخصائي الأعصاب، والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي والطبيب النفسي.

وفي ما يلي بعض الإرشادات العامة التي يستخدمها المعلمون من خلال مرحلة التقييم:

1 -تحديد التباعد ما بين القدرة العقلية الكامنة والتحصيل اللغوي.

2 -تحديد ووصف المجالات التي يعاني منها الطفل من صعوبات لغوية.

3 -بناء افتراضات شخصية لتحليل أعراض النطق والكلام.

4 -تنظيم وتطوير البرنامج العلاجي لتخفيف نواحي التأخر في اللغة وكذلك في صعوبات التعلم

النمائية التي قد تسهم في ذلك التأخر.

(سليمان عبد الواحد، 2013، ص138-139)

7-الطرق المساعدة على فهم اللغة الشفهية:

1 تركيز الانتباه:

إن المحافظة على تركيز الانتباه أمرًا مهمًا ليتعلم الطفل معنى اللغة ويستطيع التفاعل مع الآخرين، فقبل أن تعطي الطفل توجيهات أو تفسيرات، التأكد من أنه ينظر إلى المفحوص ومستعد لاستقبال الرسالة، مع مراعاة استخدام الكلمات مثل: (انتبه، اسمع، أنظر).

ويجب توفير للطفل الفرصة المناسبة للانتباه للأدوات بإتباع الطرق التالية:

- الاستعانة بالتعبيرات الموجهة أثناء الكلام معه، أثناء حمله أو إطعامه.
- استخدام أدوات تصدر أصواتًا متناغمة. (أجراس ، دمي.. إلخ)
- مراقبة استجابات الطفل للأصوات والكلام.
- هل ينظر إلى المفحوص عند التحدث إليه.
- هل يبحث عن المفحوص بعينه أو يدير رأسه عندما يسمع صوته.
- هل يبتسم ويراقب وجه المفحوص عند الغناء معه مثلاً.
- هل يدير رأسه نحو الأدوات التي تصدر أصواتًا وأنغامًا.
- التوفير للطفل فرصة الاستماع للأصوات الجديدة، تصدرها أدوات منزلية يقوم هو

بتحريكها. (العشاوي، 2004، ص 208)

2 - ربط المعاني مع الكلمات:

إن الطفل بحاجة إلى حاسة السمع والقدرة على الإصغاء وحاسة البصر والنظر، يجب عند الكلام أن يكون وجه المفحوص عند مستوى نظر الطفل، مع استخدام لغة واضحة جملها مفيدة وبسيطة تناسب عمره وتحديد بدقة الأسماء والأشياء، وتكرارات ما يقال واستخدام الحركات والإشارات التي تساعد على توضيح دلالات الكلام، وعند الشعور بأن الطفل لم يستطع الربط بين اللفظ والمعنى فعلى المفحوص مساعدته وتوجيهه خطوة بخطوة ثم العمل على تحقيق هذا النجاح. (العوامل، 2004، ص 208)

3 - تذكر المعلومات :

إن ذاكرة الطفل مهمة لتخزين المعلومات التي يتعلمها من العالم المحيط به عن طريق حواسه، وتعد قدراته على تذكر المعلومات مهمة لاستقبال اللغة والتعبير عنها، ومن بين الأنشطة الخاصة بتكوين مهارات الانتباه والإصغاء والتذكر.

4 -المساهمة في إغناء لغة الطفل:

يتم هذا باستخدام كلمات، الأفعال وكلمات الوصف بالطرق التالية:

- التحدث عما نقوم به من تكرارات الأفعال: أنا أمشط شعري، أمشط.
- عند رفع شيء ثقيل نقول: هذا ثقيل (حذاء بابا كبير)، (حذاء أحمد صغير).
- قراءة الكتب مع الطفل مع تقليد الأفعال الموصوفة في الكتاب ثم الطلب من الطفل تقليدها.

- زيادة مقدرة الطفل لاستعمال جمل مكونة من ثلاث كلمات على الأقل.
- طرح الأسئلة عن النشاطات التي أتمهاها الطفل فوراً و مع تحديد الأسئلة عن تجربة مر بها.

(الزغلول، 2003، ص 23)

5 -الفهم التركيبي:

إن علم التركيب هو علم دراسة نظام الكلمات وبنية الجمل والألفاظ التي تتخذها العبارة في اللغة، ودراسة العلاقات الموجودة بين الوحدات اللسانية، ويبحث في أنواع الجمل ، أما الفهم التركيبي فهو فهم النظام الخاص بالكلمات داخل الجمل ، لتحقيق الفهم العام للجمل، مثلاً الجملة: "أرأيت بائع التفاح"، تختلف في معناها عن "أرأيت بائع التفاح"، يستوجب معرفة تركيبات الجمل من فعل وفاعل ومفعول به، فالطفل يعتمد على ترتيب الكلمات والعلامات الصرفية في فهم العلاقات الموجودة بين عناصر الجمل.

(مرسي، 1984، ص 563)


خلاصة الفصل:

في نهاية هذا الفصل اتضح لنا أن الفهم عملية معقدة، وهي نتاج عدة عمليات معرفية ، وذلك

من أجل فك الترميز والتشفير، ونظرا لهذا التعقيد أخذنا كل ما يتعلق بالفهم من معلومات خاصة به

وعرضناه في هذا الفصل لما يحتويه من أهمية في موضوعنا الحالي.

الجانب التطبيقي



الفصل الرابع

الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته.

1 - الدراسة الاستطلاعية.

تمهيد:

1-1- أهدافها.

1-2- المنهج المتبع.

1-3- مكان إجراء الدراسة.

1-4- زمن إجراء الدراسة.

1-5- عينة الدراسة الاستطلاعية.

1-6- أدوات الدراسة.

خلاصة الفصل.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تمهيد:

تعد الدراسة الاستطلاعية أولى مراحل البحث العلمي التي يعتمد عليها الباحث في كل دراسة علمية في مختلف المجالات، وهذه الدراسة عبارة عن إلقاء نظرة علمية على تواجد جدية الموضوع الذي سبق وأن قمنا بطرحه في الجانب النظري فهي تساعدنا في الكشف عن التغيرات التي يمكن أن تكون لها علاقة بأحد متغيرات البحث أو أكثر لإزالة احتمال وجود اضطرابات مصاحبة، لتكون هناك مصداقية في النتائج، حيث تطرقنا في هذا الفصل إلى منهج الدراسة وأهداف هذه الدراسة ومكان وزمن إجراء هذه الدراسة وعينة الدراسة ثم التعرف على الأدوات المستخدمة في نجاح هذه الدراسة.

1-1-أهداف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة لمعرفة تأثير إستراتيجية الفهم الفوري في تحسين الأداء القرائي للمعسرين قرائيا.
- معرفت مستويات صعوبات القراءة على مستوى المدارس الابتدائية وجمع معلومات حول هذه الظاهرة من خلال ضبط العينة.
- التعرف على ميدان البحث خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس.
- ضبط عنوان الدراسة ومتغيراتها.
- ضبط إشكالية الدراسة.
- اختيار العينة المناسبة لموضوع الدراسة بتحديد المستوى الدراسي الذي سوف تجرى عليه الدراسة.
- التأكد من توفر خصائص العينة المرجوة من طرف الباحث والموضوع.
- أخذ نظرة أولية وعامة عن الحالات وسلوكاتهم.
- التأكد من وجود أدوات جمع البيانات المناسبة.

1-2-منهج الدراسة:

يعرف المنهج على أنه الطريقة أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث وتقضيه مختلف الحقائق العلمية.

وعلى الباحث أن يختار أنسب الطرق التي تعينه على تنفيذ الدراسة ولقد سهل ذلك الأمر من

خلال وضع مجموعة من الإجراءات المنظمة للدراسة، وبما أننا في الوقت الراهن بصدد البحث عن مدى

تأثر الفهم الشفهي واستراتيجيات الفهم الفوري عند المعسرين قرائياً تناولنا منهج دراسة حاله الذي يتلاءم

مع طبيعة الموضوع لأنه يصف المشكلة أو القضية بدقة و القيام بتحليل العلمي المتعلق بالظاهرة المحددة

ويساعد في بلوغ النتائج بأسلوب موضوعي وبما يتواءم مع المعطيات الأولية المتاحة.

1-3-مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

يختبر مكان إجراء البحث من بين أهم الركائز الأساسية التي يجب أن ينطق منها أي بحث، وهذا

لبناء بحث علمي دقيق لأنه يمكن الباحث من أن يخطو خطوات علمية مضبوطة، ويسهل عليه إيجاد عينة

باستعمال مختلف أدوات الاختبارات والتقنيات العلمية، حيث تمت دراستنا بالمؤسسة العمومية

الاستشفائية " بعشعاشة" والعيادة الأرتفونية " بينيار"، بعدما قمنا بأخذ إذن التربص من مديري

المؤسستين، وقد قمنا بالذهاب عدة مرات بهدف الإلمام بكل جوانب الموضوع هذا مما يسهل علينا عملية

اختيار العينة التي تمثل موضوع دراستنا باستبعاد كل الاضطرابات المصاحبة التي يمكن أن تعرقل لنا مسار

إجراء البحث ، حيث قمنا باجتياز هذه المرحلة وتم اختيار عينتنا المراد دراستها .

1-4-زمن إجراء دراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية 2021/12/12 إلى غاية 2022/05/26 ، مما سمح لنا

بتحصيل الكافي لجمع المعلومات والبيانات حول مجال بحثنا ، فكانت الزيارة الأولى للتعرف على المؤسسات والأرطوفونيتين ، وكانت الزيارة الثانية للتعرف على أولياء التلاميذ لإجراء مقابلة معهم والتعرف على مجالات عسر القراءة وحصص أخرى للقيام بتطبيق الاختبارات وأخذ بعض النقاط والنتائج من خلال الملاحظة.

1-5- عينة الدراسة الاستطلاعية :

ولقد تم في هذا البحث اختيار (7) عينات يتراوح سنهم ما بين 8 سنوات إلى 10 سنوات بعد الإطلاع على الملف الطبي لكل منهم، قد لاحظنا أن هناك ثلاث عينات تعاني من حالة مرضية (وضع نظارات الحالتين، تخلف ذهني (حالة) وبعد استبعاد ثلاث حالات تبقى لدينا أربع عينات تعاني من عسر في القراءة، وهذا بعد تطبيقنا لاختبار القراءة.

الجدول يوضح الحالات التي تعاني من عسر القراءة:

العينات	الجنس	السن	مستوى التمدرس
الحالة 1	أنثى	09 سنوات	الثالثة ابتدائي
الحالة 2	أنثى	09 سنوات	الثالثة ابتدائي
الحالة 3	ذكر	08 سنوات	الثانية ابتدائي
الحالة 4	ذكر	10 سنوات	الثالثة ابتدائي

1-6- أدوات الدراسة:

لقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على تطبيق أدوات بحث منهجية علمية محاولة من التأكيد على صحة أو عدم صحة محتوى الفرضيات والتي تعتبر كمنطق لاق افتراضي لتحقيق الأهداف المرجو تجسيدها

والوصول إلى نتائج موضوعية وحيدة القياس، حيث قمنا في دراستنا تسليط الضوء على مجموعة من الاختبارات وهي:

اختبار الذكاء لـ NNAT (ناجليوري Naglieri)

اختبار العطللة l'alouette (الباحث Lefuvrais)

اختبار الفهم الشفهي O52 للباحث "عبد الحميد خميسي"، 1987، والمكيف من طرف الباحث "ميرود محمد".

ومن هذا سنقدم كل الاختبارات المذكورة:

1- اختبار الذكاء:

1-1- تقديم اختبار القدرات العقلية الاللفظي (ناجليوري Naglieri)

تم الاعتماد في قياس ذكاء حالات عينة دراستنا على اختبار القدرات العقلية الاللفظي (ناجليوري Naglieri) هو عبارة عن اختبار غير لفظي يقيس ذكاء الأطفال في ما قبل المدرسي، والممدرسين في جميع الأطوار يتميز بسهولة وسرعة التطبيق، يعتمد على مصنفات تهدف إلى تنمية وتطوير قدرات التفكير التي يحتاجها الطفل في اللغة الشفهية والمكتوبة، يمكن تطبيقه في حصص فردية واجتماعية، يتكون من سبعة أجزاء وحاجتنا إليه تقتصر على الحاجة الأول A الذي يضم 38 فقرة متدرجة في الصعوبة، يتطلب زمن تطبيقه 30 دقيقة كأقصى تقدير.

1-2- الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء:

أظهرت نتائج حساب معامل ثبات الاختبار بأنه ثابت، فقد تجسد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية في 0.86 مصحح بمعادلة سبيرمان براون 0.87، وعن طريقة معادلة ألفا كرومباغ تمثل في 0.83، أما ما يتعلق بصدقه وموضوعيته فهو اختبار لا يخضع للمعيار اللغوي والاجتماعي الثقافي.

2- اختبار العطلة: l'alouette :

اختبار **l'alouette** : هو عبارة عن نص تم تصمّمه من طرف الباحث (1967, Lefuvrais)، ليقيم بعد ذلك تعديله من طرف الباحث (1980, Debray) ليطبق على مجموعة جزائرية من طرف الباحثة (غلاب ص.، 1998)، وقد صمم هذا الاختبار لأهداف عديدة منها:

- تشخيص صعوبة القراءة .
- خروج الفاحص من الأحكام الذاتية، ويكون لديه مرجع موضوعي.
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتدرسين سواء كانوا جيدين في القراءة (Normaux lectures)، أو ضعاف في القراءة (Mauvais lecture).

أ- مبدأ الاختبار:

يتكون نص القراءة **l'alouette** من فقرات سهلة القراءة بالنسبة للأطفال ذوي سبع سنوات هذا لكي يتمكنوا من تكوين كلمات بسيطة ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة وسهلة من الناحية الصرفية، كما أنه مزين بالرسوم أو صور النص يتكون من 265 كلمة و 29 سلسلة مقطعية.

ب- مستوى الاختبار:

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:

- ورقة تحوي النص المزين بالصور والرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة وتشويقه.
- ورقة التنقيط، أي يتم تسجيل الإجابات.
- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

ج- التعليم:

تكون التعليم سهلة وبسيطة، بحيث يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه ويطبق بطريقة فردية.

د- تعديل الاختبار:

طبق الاختبار هذا من طرف الباحثة (غلاب ص.، 1998) في رسالة الماجستير المعنونة: "اضطراب تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية"، حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 140 تلميذ وتلميذة في الأطوار الابتدائية، وتمت على هذا الاختبار بعض التعديلات للغة العربية.

هـ- مبدأ اختبار المعدل:

الاختبار عبارة عن مجموعة من الفقرات التي تعرض على مجموعة من التلاميذ ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل مستوى القراءة، ويتم تصنيف الأخطاء على النحو التالي:

- الالتباس البصري بين الحروف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت (م، ن)
- الالتباس السمعي بين المهموس والمجهور.
- حالة القلب في التسلسل.
- إضافة الحروف .
- تغيير مكان الحروف.
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة.
- حذف الجملة.

فالنص يحتوي على 4 فقرات والتي بدورها تحتوي على 125 كلمة، كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى، قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة، كما نجد النص مزين برسومات مستمدة من الموضوع.

3- اختبار الفهم الشفهي O52:

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث " عبد الحميد خميسي " سنة 1987 بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس، وطبق على أطفال فرنسيين، نظرا للحاجة الماسة لمثل هذه الأداة في الوسط الإكلينيكي الجزائري.

أ-الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى الكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة من طرف الأطفال الصغار، هذه الاستراتيجيات لا تتعلق بفهم المقروء فقط، بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية، وذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية، الصرفية والنحوية، التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات أعقد منها وهي الإستراتيجية القصصية وهنا يتمكن الطفل من تطوير إستراتيجيات من نوع خاص تمكن في إنماء استراتيجيات فهم المقروء.

ب-مبدأ الاختبار:

يحتوي الاختبار على 52 حادثة، والإجابة لا تتقيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط، وإنما تسمح بالكشف والتعرف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة والتي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة، إن كانت مبنية على قاعدة أساسية، ومن هنا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم الحادثة، ولهذا على الطفل أن يجيب التعيين على الصورة.

ومن أهم الاستراتيجيات في هذا الاختبار هي:

● الإستراتيجية الفورية: والتي تنقسم إلى:

- الإستراتيجية المعجمية.

- الإستراتيجية الصرفية النحوية.

- الإستراتيجية القصصية.

● الإستراتيجية الكلية: والتي تسمح بالتعرف على سلوك الطفل في حالة الإجابة الصحيحة

أو الخاطئة، وتنقسم إلى:

- سلوك المواظبة.
- سلوك تغيير التعيين.
- سلوك التصحيح الذاتي.

قبل القيام بتطبيق الاختبار لا بد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصورة، والاختبار يحتوي على 52 حادثة موزعة على 30 لوحة، كل لوحة تحتوي على 4 صور وهناك بعض اللوحات تستعمل أكثر من مرة، أي لوحة واحدة يمكن أن تتضمن حادثتين في وقت واحد، وتنقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول:

يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزعة على 14 لوحة تسمح باختبار الإستراتيجية المعجمية، والتي يرمز لها بـ (L)، ومن المفروض أن الطفل البالغ من العمر 4، 5، 6 سنوات قادر على أن يجتازها بنجاح، أهم اللوحات التي نجدها في الإستراتيجية المعجمية هي اللوحة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة، الخامسة، السابعة والعاشر، الحادية عشر، الثالثة عشر، السادسة عشر، العشرين، الثالثة والعشرين والخامسة والعشرين والثامنة والعشرين، تجدر بنا الإشارة إلى مدة الحوادث لا يتوافق مع عدد اللوحات، وهذا راجع أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت.

من أهم هذه اللوحات: اللوحة الأولى، الثانية والثالثة، كما هو موضح في المخطط التالي:

الرجل واقف	البنيت تجري
الولد يجري	الولد واقف

بند من بنود الإستراتيجية المعجمية، اللوحة 3.

الجزء الثاني:

يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة، يسمح لنا هذا الجزء باختبار الإستراتيجية الصرفية النحوية والتي يرمز لها بـ (M.S)، من المفروض أن الطفل له القدرة على اجتياز هذه الإستراتيجية في سن الخامسة والنصف.

أهم اللوحات التي نجحنا في هذه الإستراتيجية هي: اللوحة الرابعة، الخامسة، السابعة، الثالثة عشرة، الرابعة عشرة، السادسة عشرة، السابعة عشرة، الثامنة عشرة، التاسعة عشرة، الواحدة والعشرين واللوحة الثلاثين، وتذكر أن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت.

تعتبر هذه الإستراتيجية أصعب من الإستراتيجية السابقة (المعجمية)، هذا لاستعمال متغيرات النحو والصرف، مثال على ذلك: الضمائر، المثنى، المذكر، البنية الزمنية، الجمع، المفرد... إلخ، هذا ما يظهر في كل اللوحات ما يسمح للطفل بتنشيط قدراته السابقة Métalinguistique، وبالتالي تمكنه من احتياطي صورة عن أخرى، المثال التالي يوضح أحد بنود هذه الإستراتيجية:

الولد والبنت يتصفحان	الولد والبنت ينظران إلى السماء
الولدين يسلمان الهدية للبنت	البنت تنظر إلى الولد الذي يحمل زهرة في فمه

بند من بنود الإستراتيجية الصرفية النحوية، اللوحة 29.

الجزء الثالث:

يحتوي على 12 حادثة موزعة على 12 لوحة، أي لكل حادثة لوحة، يسمح لنا الجزء ج باختبار الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها بـ (C)، من المفروض أن الطفل قادر على اجتياز هذه الإستراتيجية انطلاقاً من 6 سنوات إلى ما فوق أهم اللوحات التي نجدها في هذه الإستراتيجية هي: اللوحة السادسة، التاسعة، العاشرة، الحادية عشر، الثانية عشر، الثالثة عشر، الخامسة عشر، الثامنة عشر، العشرون، الرابعة والعشرون، السابعة والعشرون، الثامنة والعشرون، التاسعة والعشرون. يعتبر هذا الجزء أعقد من سابقه، وهذا لتنوع البنيات اللسانية، وكذا التشابه بين حادثة وأخرى، لتوضيح الشكل يوضح أحد بنود هذه الإستراتيجية.

الأم تغسل لابنتها	الولد يغسل للبنت
البنت تغسل للولد	الولد يلعب بالباخرة في الماء

بند من بنود الإستراتيجية القصصية، اللوحة 12.

ج- أدوات الاختبار:

يتكون الاختبار من الأدوات التالية:

- دفتر يجوي أهم الخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الاختبار.

- دفتر ثاني يجمع كل لوحات الاختبار (52 لوحة)

- ورقة تنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل إستراتيجية وهي عبارة

عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي، ونجد:

● **الصفحة الأولى:** تحتوي على معلومات خاصة بالطفل إضافة إلى قواعد حساب النقاط

المحصل عليها، ومخطط يعكس مستوى الفهم الشفهي لكل حالة.

● **الصفحة الثانية والثالثة:** توجد فيهما الجمل الخاصة بـ 52 حادثة موزعة على مختلف

الإستراتيجيات، وهي مقسمة على 7 أعمدة يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة:

- العمود الأول (L) ، العمود الثاني (M.S) ، العمود الثالث (C) يتم فيهم تسجيل الإجابة

الخاصة بالتعيين الأول لكل إستراتيجية.

- العمود الرابع (D2) يتم فيه تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إذا كان التعيين خاطئ

في الأول.

- العمود الخامس (P) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول والثاني إذا كانت الإجابات

خاطئة في الحالتين.

- العمود السادس (AD1) والسابع (AD2) يتم فيه ما تسجيل الإجابات في حالة ما إذا

تعين الصور لا يتوافق مع المعنى المطلوب من طرف الفاحص

● **الصفحة الرابعة والأخيرة:** توجد فيها مخططات خاصة بالتجانس حتى يتمكن المختص من

معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله لإستراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية.

د- التعلية:

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من فهم الطفل لمعنى التعيين على اللوحة التي تحوي على أربعة 04 صور.

ولهذا فاللوحة المرقمة (0) صفر الموجودة في البداية تستعمل للتدريب وتقدم للطفل على النحو التالي:

سوف نقوم بلعبة، أنا اقرأ وألقي عليك جملة وأنت تقوم بتعيين الصورة التي تتناسب مع الجملة.
مثال:

0-1-أرني في الصورة "أين يوجد الولد".

0-2-أرني في الصورة أين يوجد "البنيت الصغيرة".

0-3-أرني الصورة أين يوجد "الرجل مربع اليدين".

-وتكون التعليمات لكل اختبار على النحو التالي:

-أرني في الصورة أين يوجد.

مع مراعاة عدة أمور والتي تتمثل في أن تعطي التعليمات:

- بصوت عادي.

- دون إصرار أو إلحاح.

- دون تغيير في حدة الصوت.

ه- التنقيط:

تعطى علامة (+) في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول، وتوضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاث (M.S - C - L)، وهذا مع كل المواقف (الحادثات)، أما في حالة الإجابة الخاطئة، يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

إذا أخفق الطفل في التعيين الأول تعطى له فرصة أخرى، وذلك بإعادة التقديم للمرة الثانية، وبنفس التقديم الأول من غير نقصان ولا زيادة.

ويتم تدوين العلامة في الخانة التي تندرج تحت العمود (D2) وهي خاصة بالتعيين اللفظي.
في حالة الإجابة الصحيحة نضع العلامة (+) ، أما إذا كانت خاطئة فنضع الصورة المعينة من
طرف التلميذ.

(محمد ميروود، 2008، ص 182، 183)

و- طريقة حساب النقاط:

في المرحلة الأولى يكفي حساب عدد العلامات (+) الموجودة داخل الأعمدة السبعة، ويتم وضع
النتيجة النهائية في أسفل الورقة، وهذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي من اليسار إلى اليمين:

L , M.S , C , D2 , P , DA1 , DA2

: النقطة N1

هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث (L , M.S , C) وفق القانون التالي:

$$N1 = L + M.S + C$$

: النقطة N2

يمكن التحصل عليها من خلال النقطة N1 ، بالإضافة إلى النقطة (D2) ، المتحصل عليها
من خلال التعيين الثاني، ثم بعد ذلك يتم تطبيق القانون التالي:

$$N2 = N1 + D2$$

: النقطة P

يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها، ليطبق بعد ذلك

القانون التالي:

$$P = \frac{\sum P}{52 - N1} \times 100$$

النقطة A.C :

يتم حساب هذه النقطة انطلاقاً من النقطتين **N1** و **N2** الخاصة بالتعيين الأول والثاني، يتم

ذلك بتطبيق القانون التالي:

$$A.C = \frac{N2 - N1}{52 - N1} \times 100$$

وانطلاقاً من هذه النقاط المحسوبة يمكن التوصل إلى التعرف على الإستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة، وكذا التعرف على مستوى الفهم الفردي والكلبي، وكذا السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه هذه المواقف (الحادثات) سواء كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة والحصول على كل هذه المعلومات

يوجد في ورقة التنقيط منحين:

-**المنحنى الأول:** الموجود في ورقة الأولى من ورقة التنقيط يسمح بالتعرف على مستوى الفهم

عند الطفل انطلاقاً من النقطتين **N1** و **N2** .

-**المنحنى الثاني:** الموجود في الورقة الأخيرة (الرابعة) ، دائماً من ورقة التنقيط يسمح بالتحقق

من تجانس النتائج وفقاً لقيمة الفهم الفوري **N1** المتحصل عليها، وكذا التحقق من أن الطفل متموضع في المنطقة العادية Normalité، أو غير ذلك.

(محمد ميروود، 2008، ص 184، 185)

خلاصة:

تناولنا في هذا الجزء الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية من خلال التطرق إلى أهم أهدافها والمنهج المستخدم، كما عرضنا في هذا الجزء اختبارات الذكاء والقراءة و الفهم الشفهي بالتفصيل ب نتيان سبل التنقيط وطرح التعليمات.

فبعد الانتهاء من عملية تطبيق الاختبارات السابقة الذكر والتحصل على النتائج الخاصة بكل واحد منهم سيتم فيما يلي عرضها وتبويبها وتفريغها في جداول والتميز عنها بأرقام.

الفصل الخامس

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج.

تمهيد:

1- عرض وتحليل نتائج الاختبارات.

1-1- عرض وتحليل نتائج اختبار الذكاء.

1-2- عرض وتحليل نتائج اختبار العطة. *l'alouette*.

1-3- عرض وتحليل نتائج اختبار الفهم الشفهي. O52.

2- مناقشة عامة للنتائج والفرضية.

3- الاستنتاج العام.

تمهيد:

بعدها تطرقنا إلى إجراءات الدراسة وقمنا بتطبيق الاختبارات على العينة المراد دراستها يتم الآن في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها، وتحليلها ومناقشتها، وهذا من أجل التحقق من فرضية الدراسة والتحقق من أهداف البحث وصولاً إلى الاستنتاج العام.

عرض نتائج اختبار الذكاء (NNAT):

الرقم	الحالة	السن	الجنس	نوع الاضطراب	النقطة الخام	النقطة الجدولية	نقطة الاختبار	النسبة المئوية
1	س.ي	08 سنوات	ذكر	عسر القراءة	31	596	92	75,05%
2	أ.ب	10 سنوات	ذكر	عسر القراءة	32	599	86	72,42%
3	ع.ب	09 سنوات	أنثى	عسر القراءة	33	605	93	80,76%
4	ن.ب	09 سنوات	أنثى	عسر القراءة	30	592	88	70%

جدول رقم (03): يوضح نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة الدراسة.

تحليل نتائج اختبار الذكاء (NNAT):

يظهر لنا من خلال الجدول رقم (03) أن نتائج المجموعة كانت جيدة حيث قدرت أعلى درجة ذكاء نسبة 80,76%، وأدنى درجة كانت نسبة 70%، وهذا ما يدل على أن العينة التي قد قمنا باختيارها تتميز بنسبة ذكاء عادية مما يؤكد لنا على عدم تدني مستوى الذكاء الذي قد يوحي بالتخلف الذهني أو أي مشاكل على مستوى العمليات الوظيفية "الذكاء"، فمن الناحية العلمية يجب علينا انتقاء عينة تقوم على بعض المعايير مثل امتيازها بالذكاء.

النقطة الخام	النقطة الجدولية	نقطة الاختبار	نسبة الذكاء
--------------	-----------------	---------------	-------------

4	4	4	4	عدد الحالات
74,5575	89,75	598	31,5	المتوسط الحسابي
3,6578	2,8613	9,4868	1,1180	الانحراف المعياري

جدول رقم (04) : إحصائيات نتائج تطبيق اختبار الذكاء على عينة البحث.

تعليق :

نلاحظ في الجدول (انظر إلى الجدول رقم (04)) أن المتوسط الحسابي لنتائج اختبار الذكاء من خلال المعالم الإحصائية هو 74, 55 بانحراف معياري قدر بـ 3,65، ويتضح لنا أعلى قيمة هي 80,76 ظهرت عند الحالة الثالثة، أما أدنى قيمة فظهرت عند الحالة الرابعة قدرت بـ 70.

1-2- عرض وتحليل نتائج اختبار العطلة : l'alouette :

الجدول رقم (05) يوضح النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار القراءة على عينة

استطلاعية:

نوعية	المدة	الخلط	الإبدال	الإضافة	القلب	الحذف	الحالات
طويلة	960 ثانية	12	23	15	03	24	1
طويلة	660 ثانية	10	21	05	01	27	2
طويلة	360 ثانية	25	05	20	19	11	3
طويلة	460 ثانية	18	11	15	15	22	4
		24,52%	22,64%	20,75%	14,33%	31,69%	النسبة المئوية

$$\text{الجزء القيمة الكلية} \\ \text{م.ن} = \frac{\text{الجزء القيمة الكلية}}{\text{م.ن}} \times 100$$

● التحليل الكمي:

من خلال نتائج اختبار العطللة نلاحظ أن الحالات سجلت عدة أخطاء في القراءة، حيث قدرت نسبة الحذف %31,69، وكانت أعلى قيمة عند الحالة الثانية بـ27، وأدنى قيمة بـ11 للحالة الثالثة.

أما بالنسبة للقلب كانت نسبته %14,33، أخذت الحالة الثالثة أعلى قيمة بـ19 وأدناها بـ01 للحالة الثانية، و قدرت نسبة الإضافة عند هؤلاء الحالات بـ %20,75، كانت أقصى قيمة للحالة الثالثة بـ20 وأدنى قيمة للحالة الثانية بـ05.

وإبدال كانت نسبته %22,64، أعلى درجة أخذتها الحالة الأولى قدرت بـ23، وأقل درجة أخذتها الحالة الثالثة بـ05.

وفي الأخير كانت نسبة الخلط لديهم بنسبة %24,52 كانت 25 كأعلى درجة للحالة الثالثة و10 كأدنى درجة للحالة الثانية.

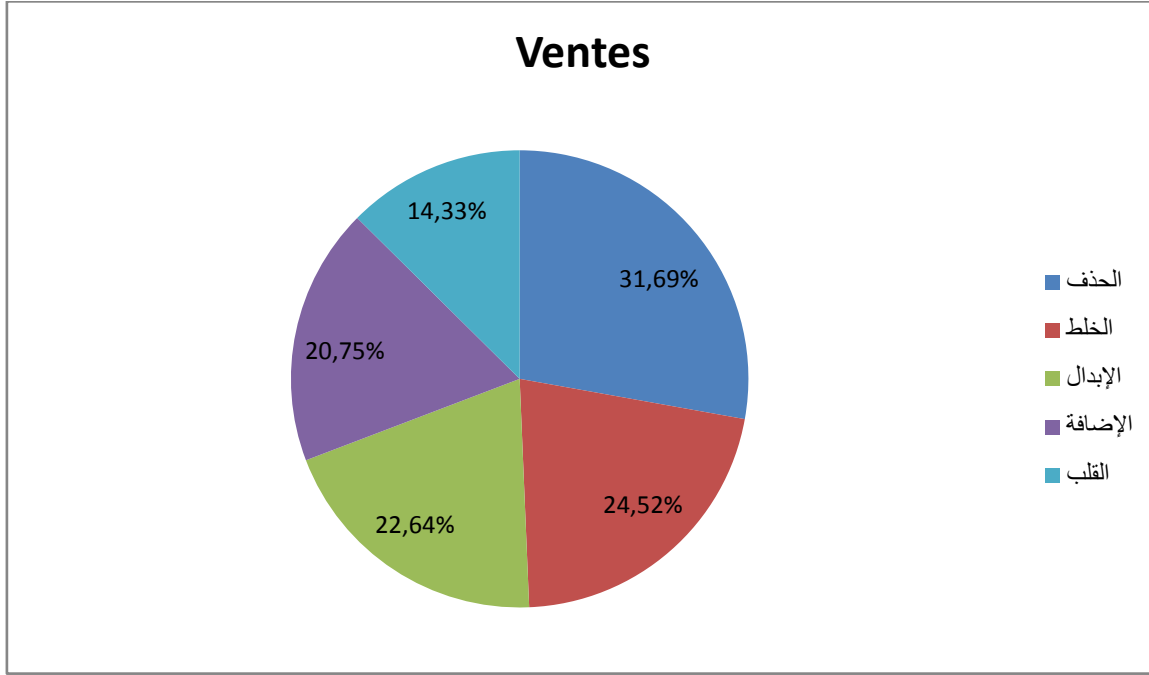
• التحليل الكيفي:

من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول نلاحظ أن القراءة بالنسبة للحالات كانت ضعيفة، فالحالات أثناء القراءة كنت تتسم بالتردد والبطء في القراءة وتهجئة الكلمات، فقد أظهرنا عدم القدرة على الربط وترتيب الحروف والكلمات.

كما أن بعضهم أهمل قراءة بعض الكلمات والبعض الآخر أهمل سطور وفقرات، أما فيما يخص الزمن المستغرق والذي يعتبر عاملاً أساسياً في تقييم مستوى القراءة لديهم، حيث استغرقت الحالة الأولى الكثير من الوقت (960s)، أما الحالة الثانية فاستغرقت (660s)، والحالة الثالثة أخذت (360s) كأدنى درجة بينهم، وأخذت الحالة الرابعة (460s).

ومن هنا نلاحظ أنهم استغرقوا وقتاً أطول، وهذا مما يجعل النص يفقد البنية الكلية ومعناه الحقيقي وبالتالي نستنتج أن المستوى القرائي لدى هؤلاء الحالات كان متدني وضعيف وذلك بسبب عدم قدرتهم على التحكم في ميكانيزمات القراءة وهذا ما يجعلهم يعانون من صعوبات وعراقيل في القراءة.

الدائرة النسبية توضح نسبة الأخطاء عند العينات المدروسة:



1-3- عرض نتائج الحالات 4 الخاصة باختبار الفهم الشفهي O52 :

P	N2	D2	N1	C	M.S	L	الحالات
90	44	2	42	10	5	17	ح1
75	33	5	28	5	10	13	ح2
57	37	6	31	6	11	14	ح3
68	34	4	30	6	12	12	ح4
290	151	17	134	27	48	59	المجموع

الجدول رقم (06) يوضح نتائج اختبار الفهم الشفهي O52.

وفي ما يلي يتم حساب إستراتيجيات حالة واحدة كمنوذج للدراسة:

L : مجموعة الإجابات الصحيحة التي يحققها الطفل من مجموع 17 حادثة.

M.S : مجموعة الإجابات الصحيحة التي يحققها الطفل من مجموع 23 حادثة.

C: مجموعة الإجابات الصحيحة التي يحققها الطفل من مجموع 12 حادثة.

حساب N1:

$$N1=L+M.S+C$$

$$N1=17+15+10=42$$

D2 مجموعة الإجابات الصحيحة بعد التعيين الثاني .

حساب N2:

$$N2= N1+ D2$$

$$N2=42+2=44$$

$$N2=44$$

حساب P: مع العلم أن Total P هو عدد الإجابات بعد التعيين الأول والثاني.

P : Total P

$$P = \frac{\sum p}{52-n1} \times 100$$

$$P = \frac{9}{52-42} \times 100$$

$$P = \frac{9}{10} \times 100$$

$$P= 90$$

• التحليل الكمي:

من خلال نتائج الجدول لاختبار الفهم الشفهي O52، نلاحظ أن الحالة الأولى قد تحصلت في

مستوى الفهم الفوري على $N1 = 42$ ، حيث تحصلت في بند الإستراتيجية المعجمية على $L=17$ ،

أما في بند الإستراتيجية الصرفية النحوية على $M.S=15$ ، والإستراتيجية القصصية فقد تحصلت على

10=C ، أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فقد تحصلت الحالة على $N2 = 44$ وعليه كانت نتائج سلوك المواظبة على الخطأ تقدر بـ $P=90$ ، أما بند سلوك تغيير التعيين تقدر بـ $D2=2$.

أما في ما يخص الحالة الثانية فقد تحصلت في مستوى الفهم الفوري على $N1=28$ ، بحيث تحصلت في بند الإستراتيجية المعجمية على $L=13$ ، وفي بند الإستراتيجية الصرفية النحوية على $M.S=10$ ، والإستراتيجية القصصية فقد تحصلت على $C=5$ ، أما بالنسبة لمستوى الفهم الكلي فقد تحصلت الحالة $N2=33$ ، فكانت نتائج سلوك المواظبة على الخطأ بـ $P=75$ ، أما بند سلوك تغيير التعيين قدرت بـ $D2=5$.

في حين الحالة الثالثة وبعد تطبيقنا لاختبار الفهم الشفهي O52 فكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي: نقصان في مستوى الفهم الفوري على $N1=31$ ، بحيث تحصلت في الإستراتيجية المعجمية على $L=14$ ، والإستراتيجية الصرفية النحوية $M.S=11$ ، والقصصية على $C=6$ ، أما بالنسبة لإستراتيجية الفهم الكلي فقد تحصلت على $N2=37$ ، فكانت نتائج سلوك المواظبة على الخطأ $P=57$ أما سلوك تغيير التعيين قدر بـ $D2=6$

وأخيرا فالحالة الرابعة فقد تحصلت على مستوى الفهم الفوري على $N1=30$ ، بحيث تحصلت في الإستراتيجية المعجمية $L=12$ ، وفي الإستراتيجية النحوية الصرفية على $M.S=12$ ، في حين الإستراتيجية القصصية تحصلت على $C=6$ ، وبالنسبة لمستوى الفهم الكلي قد تحصلت على $N2=34$ ، وكانت نتائج سلوك المواظبة على الخطأ قدرت بـ $P=68$ ، وسلوك تغيير التعيين بـ $D2=4$.

• التحليل الكيفي:

من خلال تحليل النتائج المتحصل عليها لاحظنا أن تلاميذ صعوبات القراءة لم يتمكنوا من الإجابة على بنود الاختبار بطريقة جيدة، حيث أخفقوا في استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي، في حين لم يتمكنوا معظمهم من الإجابة إلا بعد إعادة التعليم للمرة الثانية مثل الحالة الثانية لم تتمكن من الإجابة حتى بعد إعادة التعليم مرة ثانية، والإصرار على الإجابة الأولى رغم أنها خاطئة، بحيث في

الإستراتيجيتين الصرفية النحوية والقصصية أبدو الحالات نقصا فيها، بحيث لم يتمكنوا من الإجابة عليها كاملة بعكس الإستراتيجية المعجمية أبدو تمكنهم في هذه الإستراتيجية، فبعض الحالات استطاعوا القيام بالتصحيح الذاتي، وبعضهم الآخر لم يتمكنوا منه، ف بالتالي كانوا يعانون من صعوبات في توظيف الإستراتيجية الصرفية النحوية والقصصية، كما لاحظنا من خلال النتائج المتحصل عليها انخفاض في مستوى الفهم الكلي.

P	N2	D2	N1	C	M.S	L	
2,50	4,80	42,70	5,417	27,11	15,12	12,306	المتوسط الحسابي
9,75	73,1	12,85	64,2915	0,055	16,44	23,347	الانحراف المعياري

جدول رقم (07) إحصائيات نتائج تطبيق اختبار الفهم الشفهي O52 على عينة البحث.

التعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن العينة لم يتمكنوا من الإجابة على بنود الاختبار بطريقة جيدة حيث تنقسم إستراتيجيات اختبار الفهم إلى بنود إستراتيجية الفهم الفوري وإستراتيجية الفهم الكلي، كما هو موضح سابقا، فقدر المتوسط الحسابي الإستراتيجية المعجمية التي يرمز لها بـ L 12,30، بانحراف معياري 23,34، حيث كانت أعلى قيمة للحالة الأولى قدرت بـ 17 وأدنى قيمة 12 للحالة الرابعة، أما بالنسبة للإستراتيجية الصرفية النحوية والتي يرمز لها بـ M.S، والتي يتساوى متوسطها الحسابي (15,12) بانحراف معياري (16,44)، في حين قدرت أعلى قيمة بـ (12) للحالة الرابعة وكانت أدناها للحالة الأولى بـ(5).

بلغت قيمة المتوسط الحسابي لنتائج الإستراتيجية القصصية التي يرمز لها بـ C 27,11 بانحراف معياري 0,05 و قدرت أعلى درجة بـ 10 للحالة الأولى وأدنى درجة كانت للحالة الثانية، فكان مستوى هذه النتائج ضعيف بالنسبة للإستراتيجيتين القصصية C والصرفية النحوية M.S على عكس الإستراتيجية المعجمية L، وهذا ما أثر سلبا على إستراتيجية الفهم الكلي، إذ قدر المتوسط الحسابي لنتائج سلوك المواظبة على الخطأ الذي يرمز له بـ P بـ 2,5 بانحراف معياري قدر بـ 9,75، حيث كانت أقصى درجة 90 عند الحالة الأولى وأدنى درجة 57 عند الحالة الثالثة.

2-مناقشة عامة للنتائج في ضوء الفرضيات:

بناء على النتائج المتوصل إليها في دراستنا، واعتمادا على الإطار النظري المتبنى في هذا الموضوع، وذلك من خلال تطبيقنا لاختبار NNAT واختبار العطللة (L'alouette)، اختبار الفهم الشفهي O52، سنحاول مناقشة الفرضيات كل واحدة على حدى وفي الأخير مناقشة عامة.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

من نص الفرضية الأولى المتمثلة في "أن الإستراتيجية المعجمية تتأثر عند المعسور قرائيا" ومن خلال نتائج التحليل للحالات الأربعة، وبعد تطبيق كل بنود اختبار الفهم الشفهي O52، نجد أن الحالات الأربعة كانت نتائجهم أكبر من المتوسط، وذلك فيما يخص استخدام الإستراتيجية المعجمية لأن بنودها تتناسب مع أعمار الحالات والمفردات البسيطة جعلتهم يحققون الإجابات الصحيحة، وتمكنوا من تحليل مرفيماتها ولو بدرجة عادية نوعا ما، ومن هنا نستنتج أن الفرضية الأولى لم تتحقق وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من نص الفرضية الأولى المتمثلة في "أن الإستراتيجية الصرفية النحوية تتأثر عند المعسور قرائيا" ومن خلال تحليل نتائج الحالات الأربعة، وبعد تطبيقنا كل بنود اختبار الفهم الشفهي O52، نجد أن الحالات الأربعة كانت تعاني من نقص في استخدام الإستراتيجية الصرفية النحوية، وذلك يعود إلى عدم تمكنهم من قواعد الصرف والنحو، ونقص في الرصيد الصرفي النحوي وعدم تفريقهم بين الجمل الفعلية والاسمية وكذلك الحرفية، كما أخفقوا في استخدام أدوات الربط وحتى الضمائر، وفي الأخير نستنتج أن أي خلل على مستوى الإستراتيجية الصرفية النحوية، قد يؤدي بالطفل إلى صعوبات في القراءة ومن هنا نستخلص صحة الفرضية الثانية.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

ومن جملة الفرضية المتمثلة في أن "الإستراتيجية القصصية تتأثر عند المعسر قرائيا".

بعد تطبيق كل بنود اختبار الفهم الشفهي O52، وتحليلنا لنتائج الحالات الأربعة، نجد أنهم كانوا يعانون من نقص في استخدام الإستراتيجية القصصية، حيث لاحظنا من خلال النتائج المتوصل إليها نقص كبير فيما يخص المعجم اللغوي وعلى التعبير القصصي مما أثر سلباً على صياغة الحكمة القصصية، وكذلك سرد الأحداث المتسلسلة، وهنا نستخلص صحة الفرضية.

مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الأساسية:

من خلال نتائج التحليل الكمي لاختبار نص العطلة للقراءة، نجد أن الحالات الأربعة تعاني من عسر القراءة، فمعظم الحالات سجلوا أخطاء كثيرة في بنود الاختبار، مقارنة مع عمرهم الزمني، أما بالنسبة لاختبار O52، سجلنا نتائج أقل من المتوسط، مما يدل على مستوى الفهم الفوري لدى الحالات كانت دون المتوسط.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها نتوصل على أن الفهم الفوري يتأثر عند المعسر قرائياً ليطم تأكيد صحة صدق الفرضية الرئيسية.

3- الاستنتاج العام:

أكدت النتائج الإحصائية المتحصل عليها، وذلك خلال تطبيقنا كل الاختبارات الأساسية التي تخص هذه الدراسة على العينات الأربعة، والذين عمرهم يتراوح من 8 سنوات إلى 10 سنوات، حيث طبقنا اختبار الذكاء لمعرفة نسبة الذكاء لديهم، حيث كانت نسبة عادية، وكذلك قمنا بتطبيق اختبار القراءة، بحيث استنتجنا أن الحالات كانوا يعانون من عسر القراءة، فمعظمهم أخطئوا في الكثير من بنود الاختبار، وفيما يخص اختبار الفهم الشفهي O52 وبعد اطلاعنا على النتائج اتضح لنا أن الحالات لهم نقص في استخدام إستراتيجية الفهم الفوري، وخلصنا في الأخير على تحقق الفرضية الرئيسية والتي تندد بتأثر إستراتيجية الفهم الفوري عند المعسر قرائياً، وما تم نفيه هو عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى، التي

يقضي نصها بأن الإستراتيجية المعجمية تتأثر عند المعسر قرائيا، وذلك بالعودة إلى النتائج الإحصائية المتحصل عليها فيما يخص الحالات.

وأخيرا الفرضية الجزئية الثانية وهي تأثر الإستراتيجية الصرفية النحوية عند المعسر قرائيا استخلصنا صحة صدق الفرضية وكذلك الفرضية الثالثة وهي تأثر الإستراتيجية القصصية عند المعسر قرائيا وهنا الفرضية الثالثة تحققت.



الخاتمة:

صمم البحث الحالي لدراسة تأثير إستراتيجية الفهم الفوري على الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة، من خلال أخذ عينة بطريقة قصدية تعاني صعوبة في القراءة تمحورت العينة من مجموعة أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 08 سنوات إلى 10 سنوات ومن خلال نتائج المتحصل عليها من الاختبارات المطبقة عليهم لمعرفة ما إذا كانت الفرضية صحيحة، قد استخلصنا أن الفرضية التي قد بنينا عليها دراستنا الأساسية قد تحققت أي أن إستراتيجية الفهم الفوري عند الأطفال المعسرين قرائيا تتأثر وقد تأثرت بخصوص الإستراتيجيتين الصرفية والنحوية والقصصية، على عكس الإستراتيجية المعجمية ، ومن هذا المنبر نرجع للقول أن التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة لديه مشكل على مستوى تنمية مهارات الفهم الشفهي وأن عدم القدرة على القراءة يحول دون القدرة على الفهم.

الاقتراحات والتوصيات:

- القيام بتشخيص المبكر لكل أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وذلك للتخفيف من حدتها من خلال التكفل المبكر وعليه التقليل من حدة مخاطرها على حياة المتعلم.
- توعية المعلمين حتى يدركوا كيفية التعامل مع هذه الفئة وهذا من خلال دورات تكوينية من قبل المختصين.

- ضرورة وجود أخصائي أرطوفوني في كل مدرسة ابتدائية لكشف وتشخيص وعلاج التلاميذ

الذين يعانون من صعوبات القراءة.

- تحسيس المجتمع وخاصة الأولياء والمعلمين بضرورة التكفل بهذه الشريحة وخاصة أنها حالات

حساسة والتأكد من العمل التعاوني المشترك بين المختصين والأولياء.

- القيام ببحوث - ودراسات علمية تتناول الجوانب المعرفية للطفل، تمكن من تقديم طرق

ووسائل مكيّفة تساعدهم على اكتساب أنسب للبرامج العلاجية.



قائمة المراجع:

- 1 إسماعيل العيس، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، بوزيعة، (د.ت).
- 2 أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، جامعة عين شمس، 2008.
- 3 أحمد ع.، فهم م.، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، 1988.
- 4 أحمد عبد اللطيف أبو سعد، إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرههم، مركز ديتو لتعليم التفكير، عمان، 2001، ط1.
- 5 أحمد السعيد، مدخل إلى الديسليكسيا، برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة، دار اليازوري العلمية، 2009.
- 6 إبراهيم محمد علي حراشة، المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية، عمان الأردن، 2013، ط1.
- 7 المرغول، علم النفس، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع، 2003.
- 8 العشاوي هدى عبد الحاج، أطفالنا وصعوبات اللغة واضطرابات اللغة، سوريا، دار شجرة للنشر والتوزيع، 2004.
- 9 المعاملة حابس، مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال، الأردن دار وائل للطباعة والنشر، 2004.
- 10 - الزيات فتحي مصطفى، صعوبات تعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات للنشر والتوزيع.
- 11 - السرطاوي عبد العزيز، الأردن، مكتبة الصفحات الذهنية، مقدمة في صعوبات القراءة، الأردن، وائل للنشر، 2007.
- 12 - الروسان، فاروق الخطيب، جمال الناضور، صعوبات التعلم، الجامعة العربية المفتوحة، 2004.
- 13 - العيساوي عبد الله، أطفالنا وصعوبات التعلم، السعودية، مكتبة الملك فهد، ط1، 2004.
- 14 - البحيري، الدليل العربي للديسليكسيا، الكويت، دار العلم للنشر والتوزيع، 2007.
- 15 - بوحفص عبد الكريم، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2005.

- 16 - جاد الله أبو المكارم جاد الله، الديسليكسيا الناشئة والمفهوم، التشخيص والعلاج، المكتبة التربوية، 2018.
- 17 - جدوع عصام، صعوبات التعلم، عمان دار اليازوري للنشر والتوزيع، د.ن، 2007.
- 18 - حميدة السيد العربي، العسر القرائي الماهية التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2017.
- 19 - حمزة عبد الكريم أحمد ، سيكولوجية عسر القراءة، الديسليكسيا دون ط، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2008.
- 20 - داس - ج - ب، دليل المعلم لتفسير صعوبات القراءة والعسر القرائي الناتج عن الخلل في المخ، تعريف جنات فتحي الشيخ ، دار الشتات للنشر والتوزيع، مصر ، 2005.
- 21 - سالم عوض الله والشحات ، مجدي محمد وعاشور احمد حسن ، صعوبات التعلم والتشخيص وللعلاج، لبنان، دار الفكر، ط2، 2006.
- 22 - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، صعوبات التعلم النمائي والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 2010.
- 23 - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، الاتجاهات الحديثة في صعوبات التعلم النوعية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ب.ط، 2014.
- 24 - سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم ، صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية، دار الوراق للنشر والتوزيع ، 2013
- 25 - صلاح عميرة علي ، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2005.
- 26 - عصر حسن عبد الباري، الفهم عند القراءة، مصر، الإسكندرية للكتاب، ط1، 1999.
- 27 - كامل عبد السلام ، الطراوة المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة، عمان الأردن، ط 1، 2013.

- 28 - كيرك و كلفانت، صعوبات التعلم، الأكاديمية والنمائية، السرطاوي زيدان، والسرطاوي عبد العزيز، الأردن، مكتبة الصفحات الذهبية، 1988.
- 29 - كريمان بدير، إميلي صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل إعادة داخلية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2000.
- 30 - كولين جوفرد سيدريك، تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية، ترجمة هاني الجمل، المجموعة النيل العربية، القاهرة، 2003
- 31 - محمد علي كامل، قاموس اللغة الإشارة للأطفال الصمم، كلية التربية، جامعة الخطأ.
- 32 - محمد-ص بلقيس-ع، عبد الله - ت، وأديب -ي، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت.
- 33 - محمد علي كامل ، صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، مركز الإسكندرية، الكتاب، 2003.
- 34 - محمد عودة الريماوي، علم النفس النمو عند الأطفال (الطفولة والمراهقة) ، دار المسيرة، الأردن، 2003.
- 35 - مرسي-م. أبو العزيم، مباحث في اللسانيات، علم الكتب القاهرة، 1984.
- 36 - محمد ملمح، صعوبات التعلم، دار المسيرة، ط1 ، عمان ، 2002.
- 37 - نصيرة محمد ، عبد المجيد جلجل ، الديسلوكسيا الإعاقة المختفية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ط1، 2003.
- 38 - هبة عبد الحلیم عبد ربه ، علم النفس القراءة، دار الوفاء، لدينا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2015.

المذكرات والرسائل:

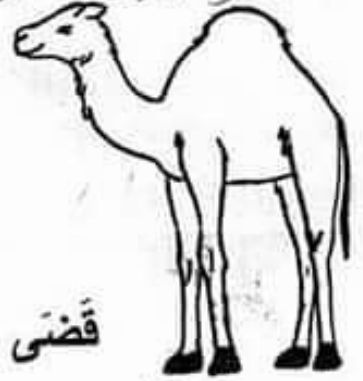
- 39 - أمال بن صافية ، الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، الجزائر، 2002.

- 40 - فاطمة الزهراء الحاج صابري ، عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- 41 - محمد مقدادي ، تأثير برنامج في التعليم العلاجي لدى طالب يعاني من الديسليكسيا (دراسة حالة)، مجلة أبحاث اليرموك، العراق، العدد1، المجلد17.
- 42 - مرياح أحمد تقي الدين ونوغي حبيبة ، عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي - مجلة الجامعة في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد1، 138، 163-2017.
- 43 - غلاب صليحة، عسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2013.
- 44 - مسعود عيادة، اكتساب مفهومي الزمان والمكان، وعلاقتها بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه، علوم الأرتوفونيا، الجزائر، جامعة قسنطينة، 2007.
- 45 - ميرود محمد ، إستراتيجيات في علم النفس أحادي اللغة، والطفل مزدوج اللغة، دراسة مقارنة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر، 2008.
- 46 - أدا فر لامية، دراسة الفهم للغة الشفهية لدى الطفل المصاب بالتوحد بعد إخضاعه لإعادة التربية الصوتية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرتوفونيا، 2008.
- 47 - محمد الهادي بن حمو، محمد حولة ، إستراتيجيات الفهم الشفهي وعلاقتها بالذاكرة الدلالية عند الطفل التوحد، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 01 ، المجلد07، 2021.
- 48 - غلاب صليحة، عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الأرتوفونيا، 2013.

- 49- **Roulin J.L**, « psychologie cognitive », ed, Breal,1998.
- 50-**J.M Noël** 1976, la dyslexia en pratique éducative, Doin éducateurs,Paris.
- 51-**Joseph Ndayi saba** et **Nicole** de grandmont (1999), les - 49 enfants différents, les éditions logique, Qué bec .
- 52-**Abu-rabia** S., 2007 the Role of Morphology and short vowelization in reading **Arabic among normal and dyslexie** readers in grades 3.6.9 and 12 , journal of psycholinguistic recherche 36(2): 39 -106.
- 53-**Compoy,G baddely A.D**, 2008, phonologie and semantic strategies in innediate serial recall memory.
- 54- **Hunt N., Marshall, K.** (2005),exceptional children and Youth, Boston, MA : Hougton Mifflin.



الملحق رقم (١) : اختبار القراءة



العُظلة



قَضَى فَارِسٌ عُظْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الْجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مَدَنِ
الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جُلُولَ، أَحَبَّ كَثِيرًا
الْجَوْلَاتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أبنَاءِ الْمَدِينَةِ. لَعِبَ عَلَى الْكُتْبَانِ
الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الْأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَّاحٌ عَنيفَةٌ، فَارْتَجَفَتِ
سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتِ الْأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتِ حَبَّاتُ الرَّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!



سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغُرَبَانِ
نَاعِيَةً فِي السَّمَاءِ.



فِي الصَّبَاحِ هَدَّاتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتِ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَّاحِ الْقَوِيَّةِ لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قَرِيبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَنْوَرُ وَيَغْضِبُ فَيُرْعَى وَيَزِيدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ
يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاغًا تَخُوضُ فِيهِ السَّفِينُ وَيَسْبِحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِينِهِ بِاطْمَئِنَّانٍ.

انْتَهتِ الْعُظْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنزِلِهِ وَالتَّحَقَّقَ بِالْمُنْرَسَةِ، وَفِي فَنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنِ
رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جُلُولَ لِقَضَاءِ الْعُظْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِينِ الْبَحْرِ
الْجَمِيلَةِ وَ الْإِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف

هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقةه وبعض أبناء المدينة

لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد الأيام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل

وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب

فيرغي ويزيد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في

شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكي لرفاقه عن رحلته إلى

الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

الجميلة و الاستمتاع بزرقه مياهها

3- قراءۃ النص : $l\epsilon m t l a t m> +$

šawāṭirihī) +
 hiṭmiṣnānī) +
 kintahati) +
 lεntlatm) +
 εāda) +
 fārisun) +
 riḷā) +
 manzilihī) +
 wa) +
 ltataqa) +
 kilmadrasati) +
 wa) +
 fī) +
 pināṣihī) fāriḷā
 takā) +
 liriḷāqihī) +
 εan) +
 riḷlatihī) +
 riḷā) +
 ššatrīrī) +
 εinda) +
 kullāli) +
 faṣḷī) +
 ššajfī) +
 rarsala) +
 fārisun) +
 dawatan) +
 liṣedīqihī) +
 ḡallūlin) ḡallūlin
 liḡajfīrī) +
 lεntlati) +
 ššajfijjati) +
 εalā) +
 šawāṭirī) +
 lbatrī) +
 lḡamīlī) +
 wa) +
 kīstūmāḡī) +
 hiṣṣiqatī) +

lmadīnati) +
 lam) +
 jaxaf) +
 fārisun) +
 mina) +
 lεāšifati) +
 lirannah) +
 jaskun) +
 fī) +
 madīnatin) +
 biḡarbi) +
 lbatrī) +
 fī) +
 ššamāli) ššamāli
 faḡad) +
 tarawwadi) +
 εalā) +
 lbatrī) +
 εindamā) +
 jaṭūm) +
 wa) +
 jaṭḡabm) +
 faḡarṣī) +
 wa) +
 juṣḡidm) +
 wa) +
 tartafīḡ) +
 ramwāḡha) +
 εzliḡen) +
 ṡamma) +
 jaḡdām) +
 faḡṣbitm) +
 miṭwāḡan) +
 tarāḡm) +
 ššamfūm) +
 fīhī) +
 wa) +
 faḡbatm) +
 ḡnāsm) +

tamarradati) +
 ttābīḡatm) +
 habbat) +
 riḡāḡm) +
 εanīḡatm) +
 εalā) +
 lmadīnati) +
 riḷnahī) +
 εāšifati) +
 ramlijjati) +
 sārāḡ) +
 kullm) +
 riḷā) +
 manzilihī) +
 xaḡḡatm) +
 lkarakatm) +
 riḷḡajafat) +
 suḡaf) +
 lmanāzilī) +
 wa) +
 lam) +
 jaḡḡā) +
 fī) +
 lḡarīḡī) +
 siwā) +
 lriḷbānī) lḡirbānī
 ḡāribatm) +
 fī) +
 ššamāri) +
 fī) +
 ššabāḡī) +
 ḡadavati) +
 ttābīḡatm) +
 wa) +
 zīla) +
 ṡaḡabūhī) +
 faḡḡabbati) +
 lḡarakatm) +
 fī) +

ḡajfī) +
 fārisun) +
 εatlatm) +
 rrabāḡī) +
 fī) +
 lḡanābi) lḡanābi
 fī) +
 madīnatin) +
 min) +
 madūnī) +
 ššatrāri) +
 lḡāsiḡati) +
 ḡarrafā) +
 ḡunīlikā) +
 εalā) +
 sadāḡihī) +
 ḡallūlin) ḡallūlin
 ratḡbā) +
 ḡaṡṡan) +
 lḡawḷāḡa) +
 llatī) +
 ḡāma) +
 biḡā) +
 maḡa) +
 baḡḡī) +
 rabnāri) +
 lmadīnati) +
 laḡibā) +
 εalā) +
 lḡanābānī) +
 rramlijjati) +
 wa) +
 laṣallāḡa) +
 rašḡāra) rašāra
 ḡnāxāli) +
 lεzliḡati) +
 εinda) +
 maṡābi) +
 raḡadi) +

Comment se servir du O52 ?

Comme je l'expliquais lors de mon intervention cet outil permet de se rendre compte comment un enfant procède pour comprendre un énoncé. Il traite les énoncés verbaux non seulement à partir de ses connaissances des règles linguistiques (lexicales, morphosyntaxiques et narratives) mais aussi à partir du contexte conversationnel et c'est aussi cet aspect du problème que vise le test en observant le comportement de l'enfant quand il s'est trompé lors de la première réponse et qu'on lui répète l'énoncé sans lui parler explicitement de son erreur.

La compréhension immédiate est celle obtenue avec les premières désignations (D1) et la compréhension globale est celle qui tient compte des deuxièmes désignations (D2)

Passation

La première planche sert de modèle explicatif pour l'enfant. (C'est un garçon)

On lui dit : « montre-moi le dessin qui va bien avec ce que je vais dire »

On relève sa première désignation D1. Si c'est celle qui est attendue on continue.

On remarque que D1 sur la feuille de marque peut faire appel aux stratégies lexicales, morphosyntaxiques ou complexes (L, M-S ou C). Si D1 est une désignation aberrante le noter sur la feuille (DA1)

Si D1 ne correspond pas à ce qui est attendu il faut simplement répéter l'énoncé sans plus et attendre la réaction de l'enfant. Le plus souvent il fera une deuxième désignation.

Plusieurs cas possibles :

- D2 est la même que précédemment cela s'appelle de la persévération (on note D2 et P sur la feuille de marque)
- D2 est la bonne réponse (autocorrection)
- D2 est une réponse aberrante que l'on notera (DA2)

A la fin du test vous calculez la somme des premières désignations exactes (D1).

Puis celle des secondes qui sont exactes (D2).

Analyse des résultats

D1 compréhension immédiate à comparer avec score normal réalisé à l'âge de l'enfant (fourchette théorique)

Si D1 est dans la fourchette alors bonne compréhension. Si vous avez testé cet enfant parce qu'il vous semblait qu'il parlait mal il ne s'agit que d'un retard simple de parole et langage.

Si D1 est en dessous de la fourchette basse prévu par son âge il présente un déficit homogène si ses troubles touchent aussi la production et hétérogène s'il s'exprime assez bien. Il peut s'agir de handicap mental dans le premier cas et plutôt de troubles du langage dans le second. Dans tous les cas il est souhaitable de demander aux parents une consultation pédopsychiatrique au CMPP ou ailleurs pour reprendre l'histoire de l'enfant et de poser un diagnostic le plus sûr possible.

D2 est obtenu en ajoutant les bonnes réponses de deuxième désignation à D1. D2 est toujours plus grand que D1 ou égal. Là aussi on regarde si D2 est dans la fourchette grisée pour voir si l'enfant est dans la norme de compréhension globale avec des commentaires quasi identiques que précédemment.

Vous pouvez aller plus loin en considérant les persévérations, les changements de désignations erronées et les autocorrections.

A partir du résultat de D1, vous reportez les résultats obtenus dans le tableau qui correspond à la fourchette D1 obtenue.

Ensuite vous inscrivez D2, DA1, DA2 et P et regardez si ces données sont dans les zones grisées déjà coloriées. Si certaines sortent de cette zone par exemple P vous pouvez imaginer une incapacité pour cet enfant à se décentrer, à prendre d'autres indices que les indices linguistiques qui hélas sont encore trop mal perçus. Il est possible que cet enfant soit un peu trop sûr de ses capacités linguistiques.

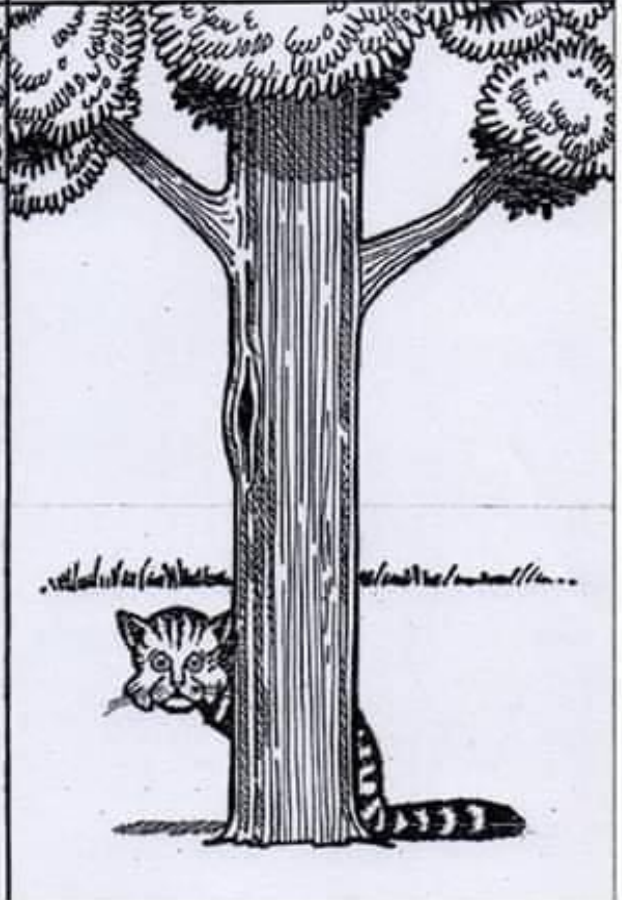
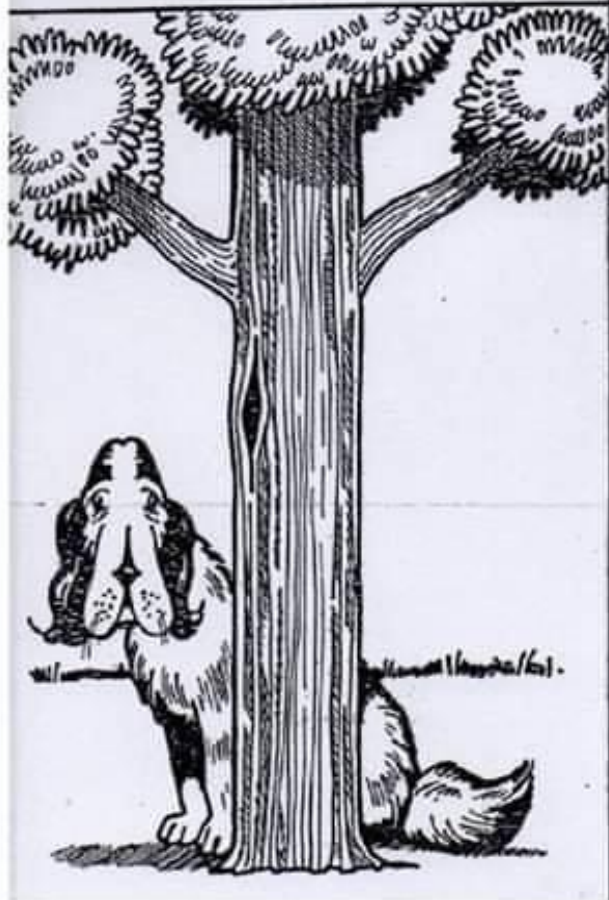
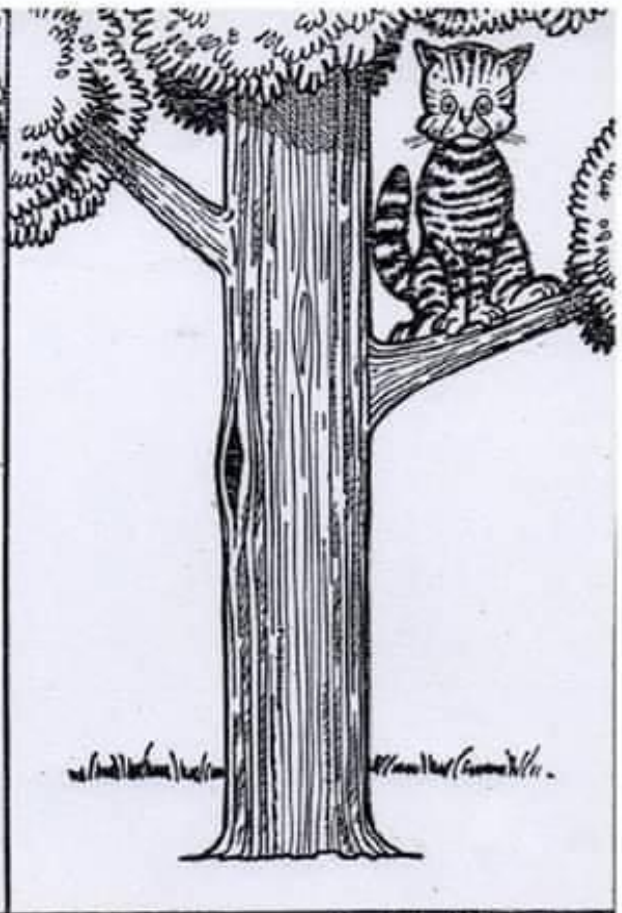
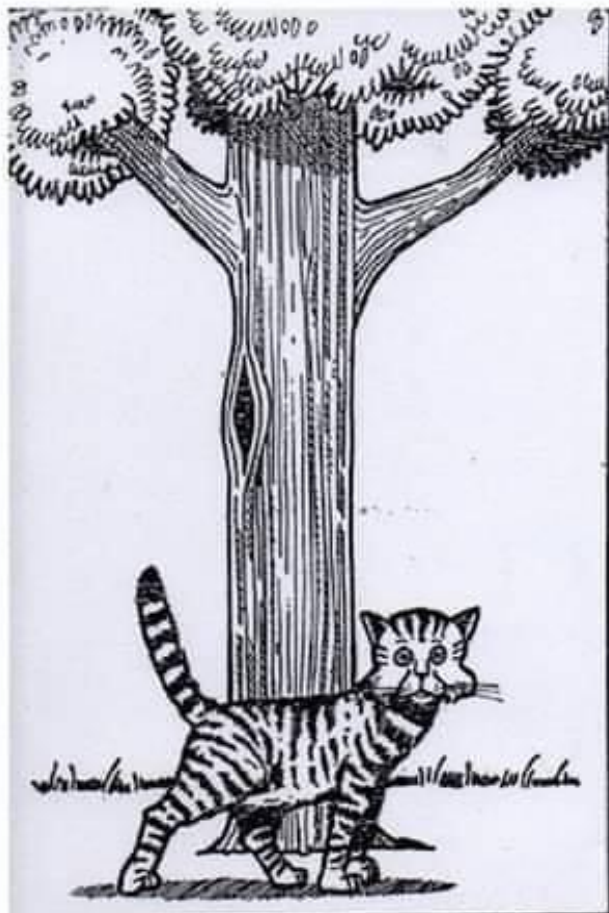
S'il D2 trop important (par rapport à zone grisée) ce qui est plutôt rare cela signifie que ces enfants répondent un peu au hasard ou sur la base de stratégies qui n'ont rien à voir avec les stratégies linguistiques.

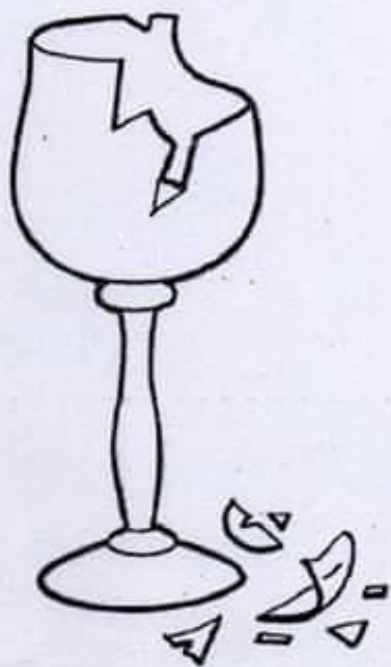
ورقة التنقيط

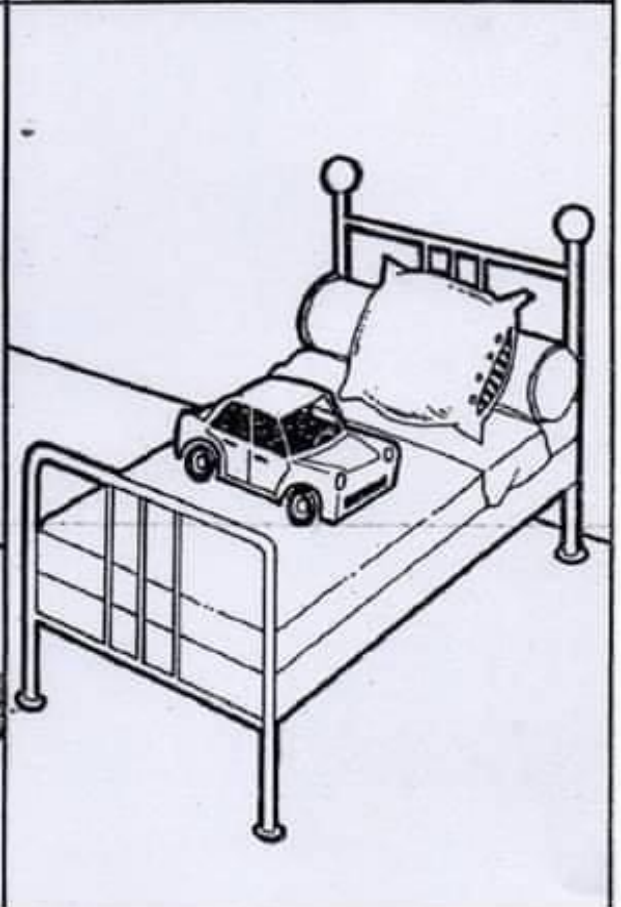
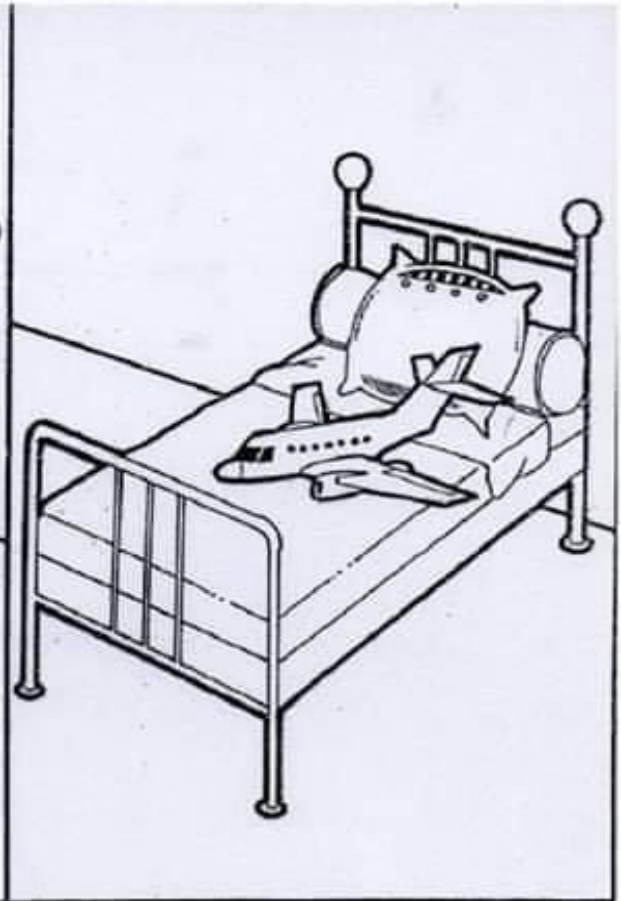
DA2	DA1	P	D2	C	M-S	L	الجملة
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4			<input type="checkbox"/>	1-1 الولد يجري .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3			<input type="checkbox"/>	2-1 الولد لا يجري .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1			<input type="checkbox"/>	1-2 القَط أمام الشجرة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4			<input type="checkbox"/>	2-2 القَط وراء الشجرة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4			<input type="checkbox"/>	1-3 الفنجان مكسور.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2			<input type="checkbox"/>	2-3 الفنجان ليس مكسور.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4			<input type="checkbox"/>	1-4 السيارة فوق السرير .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>			2-4 السيارة تحت السرير .
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>			1-5 عصفير تطير.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2			<input type="checkbox"/>	2-5 عصفور يطير .
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>			6- أكل الكرز الذي تَقَطفه أمي.
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>			1-7 الكلب أمام الكرسي.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3			<input type="checkbox"/>	2-7 الكلب وراء الكرسي .
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>			8- علبه الحلوى التي أعطوني إياها فارغة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/>			9- القَط الذي جذبته من ذيله خدشني.
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>			10- أرى المطر يسقط في الخارج.
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>			11- طلبت مني أمي لبس معطفي
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			1-12 السيارة تدفعها الشاحنة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	2-12 السيارة تدفع الشاحنة.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3		<input type="checkbox"/>		1-13 سيذهب السيد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2			<input type="checkbox"/>	2-13 ذهب السيد.
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>			1-14 السيارة في المنزل.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/>			2-14 السيارة بين المنزلين.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2			<input type="checkbox"/>	1-15 سقطت البنت الصغيرة.

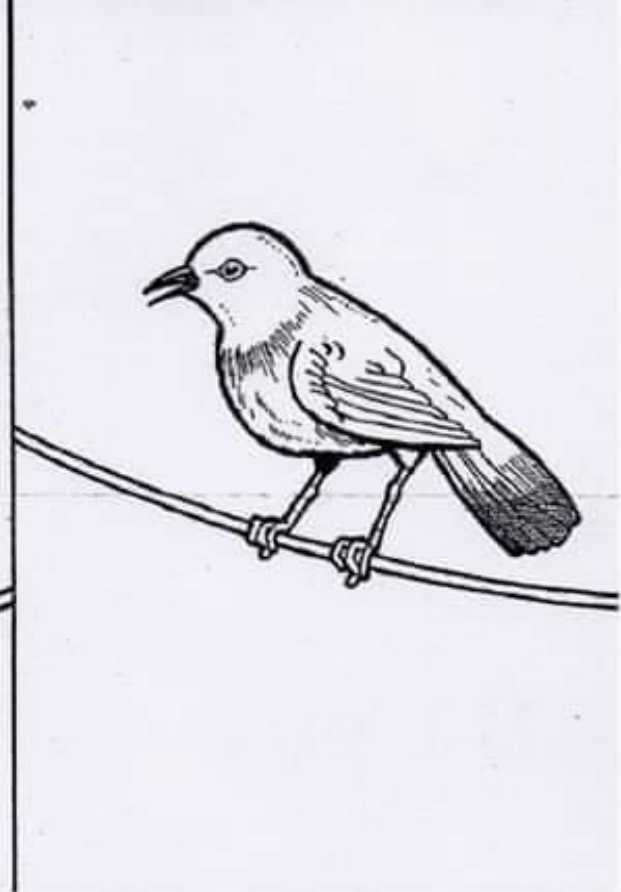
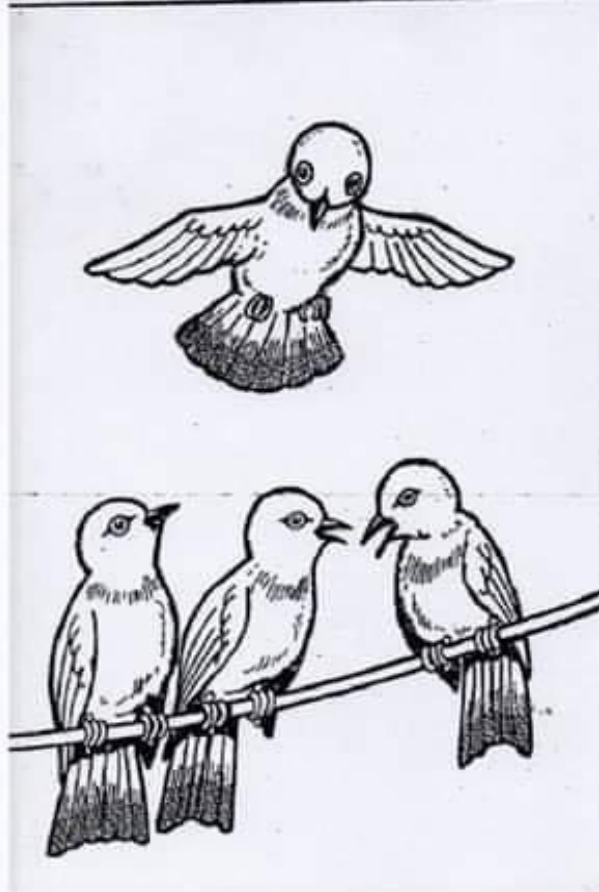
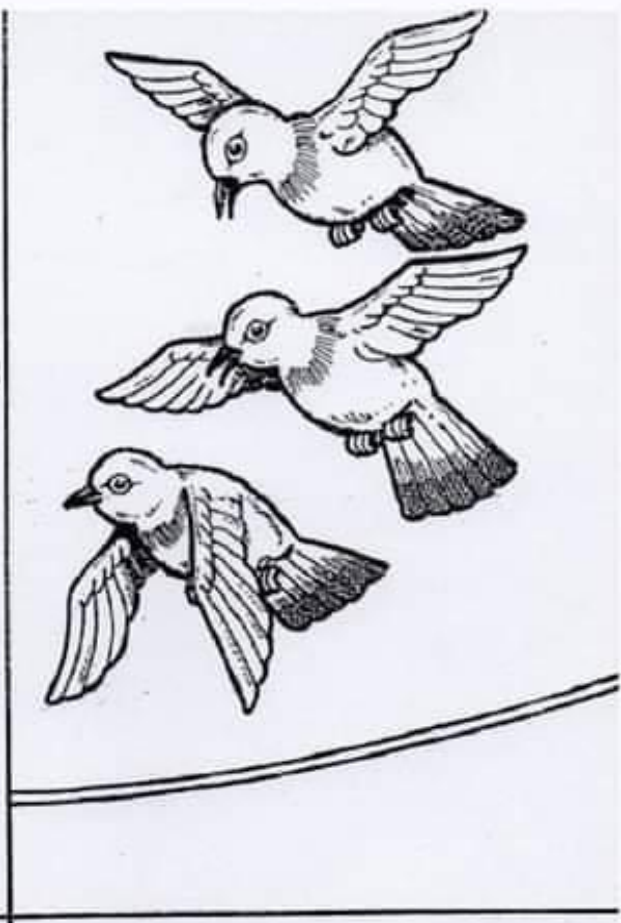
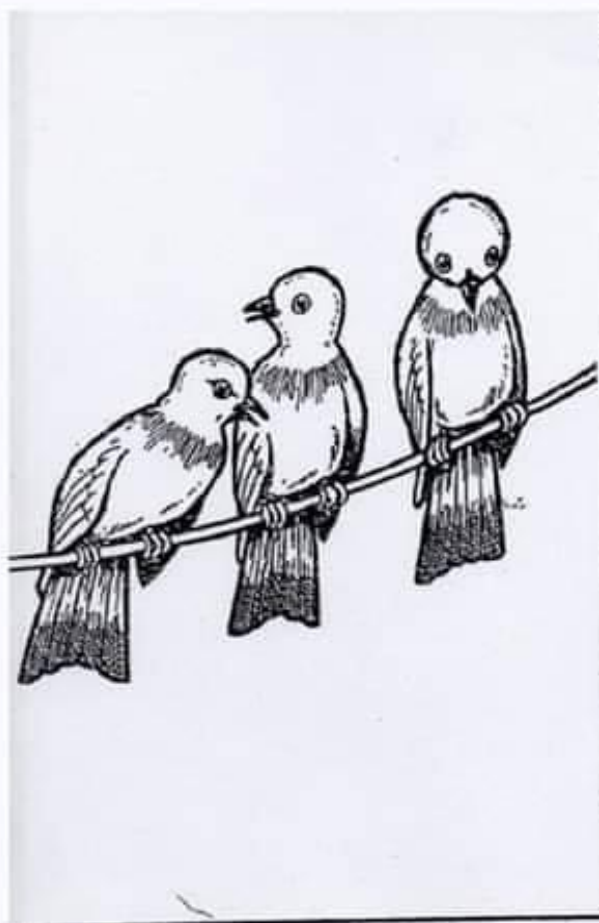




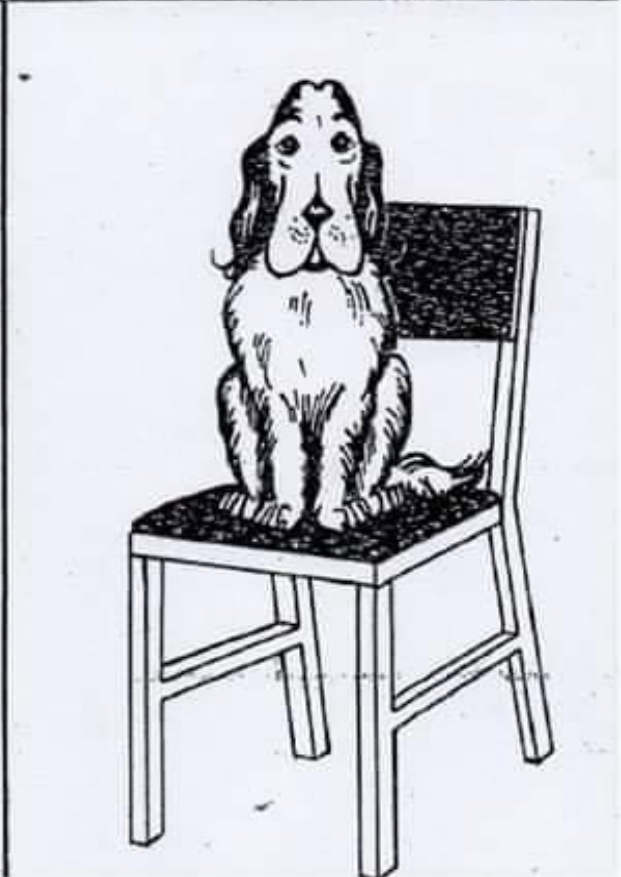
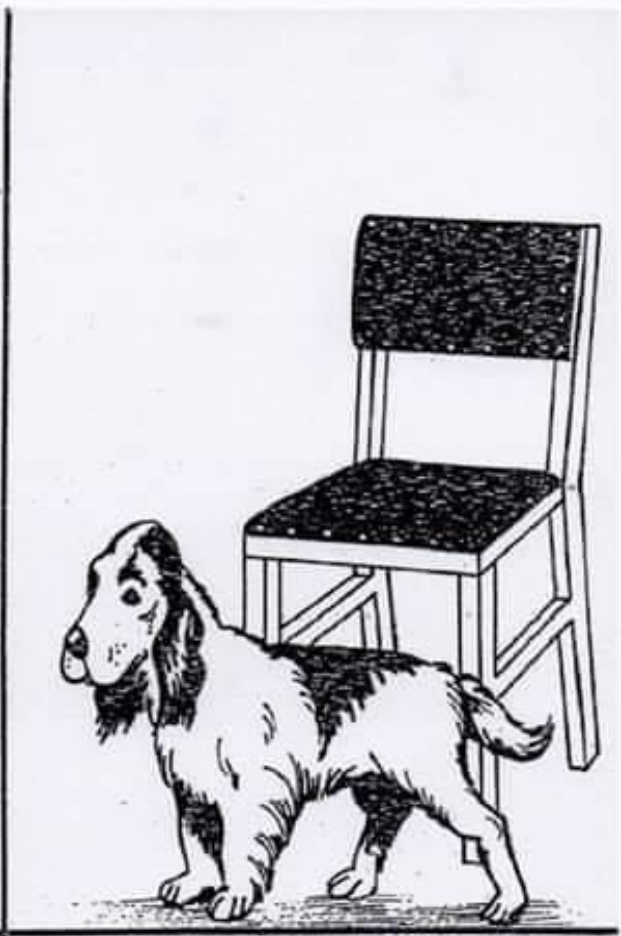
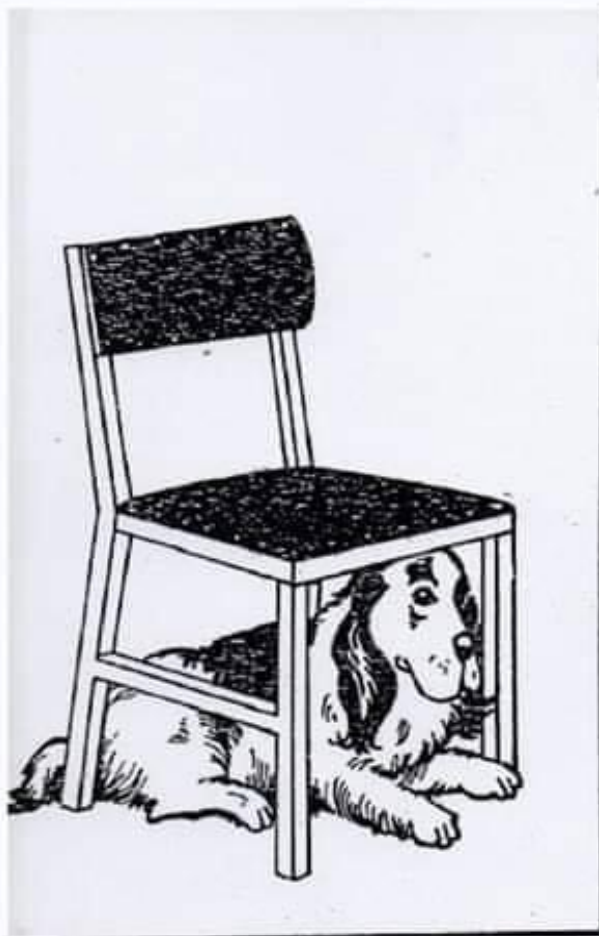


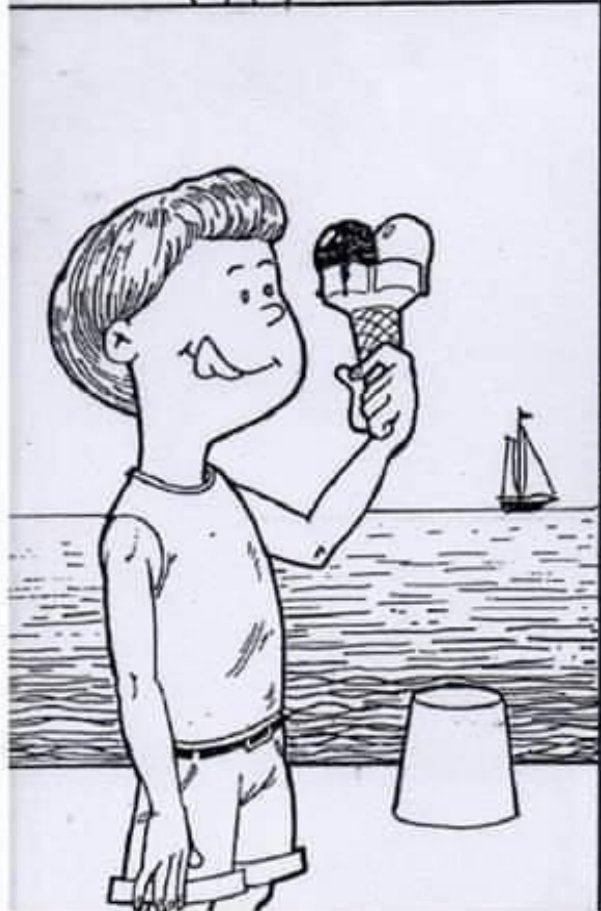








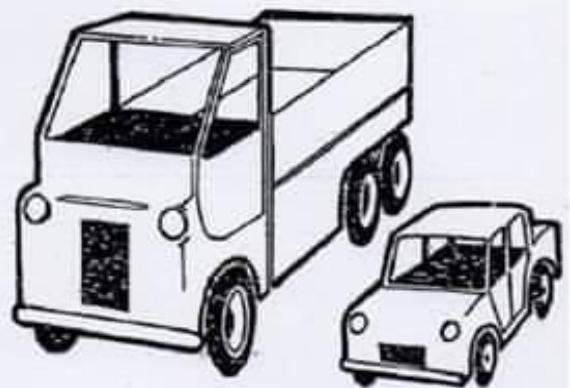




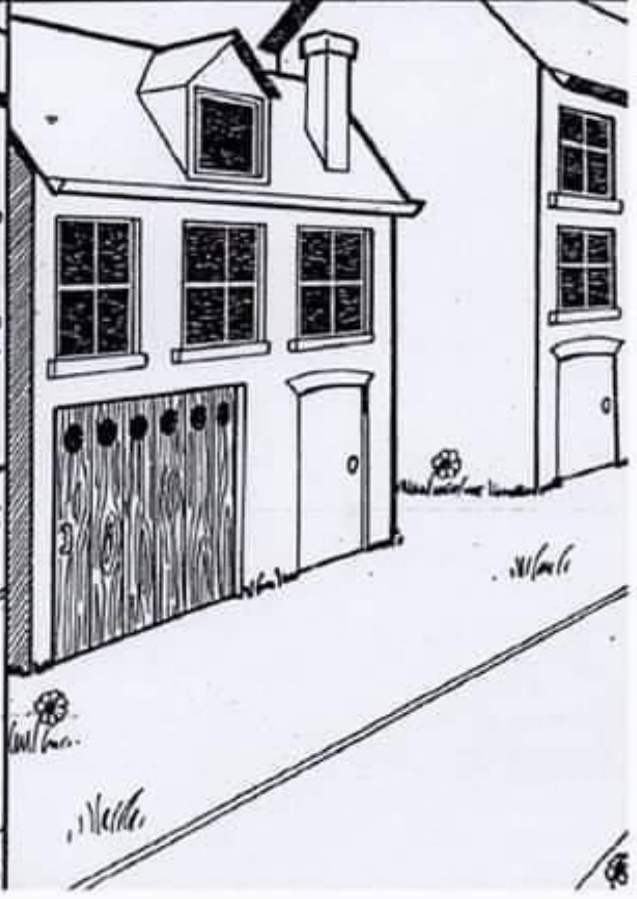
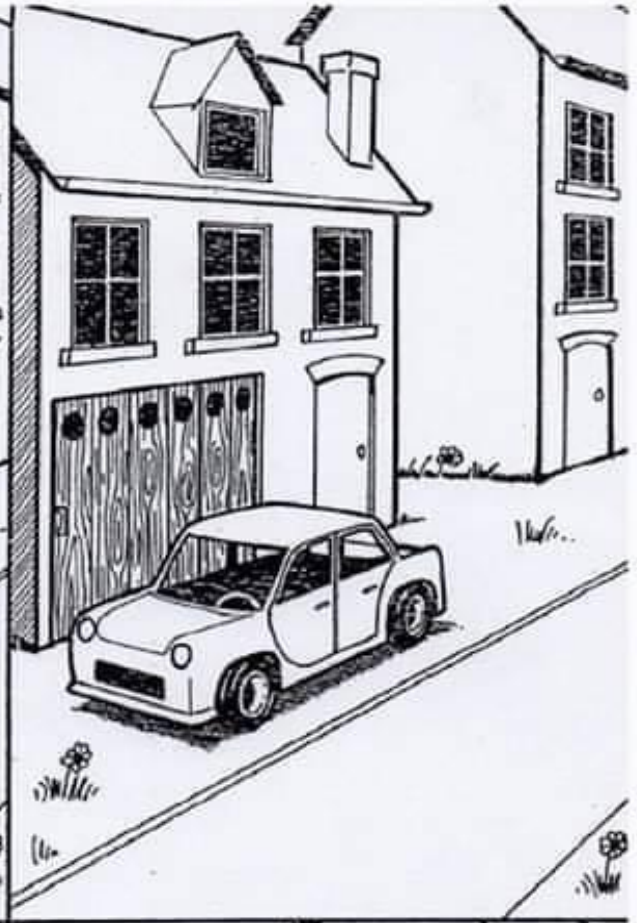
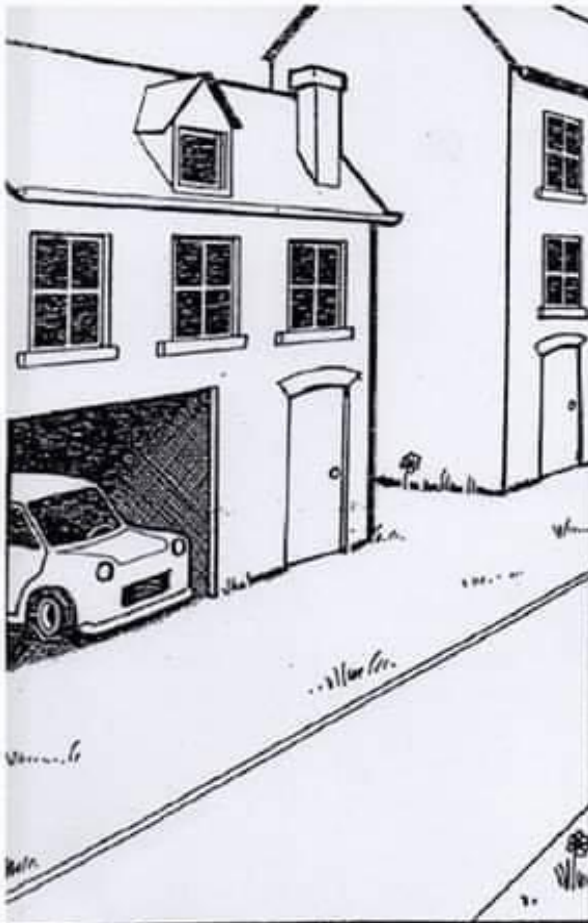




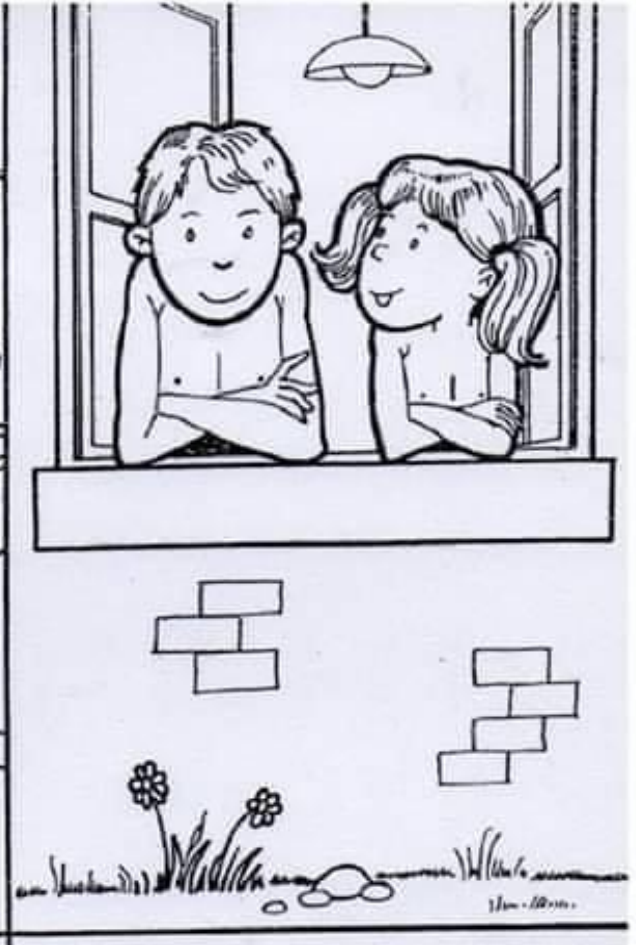


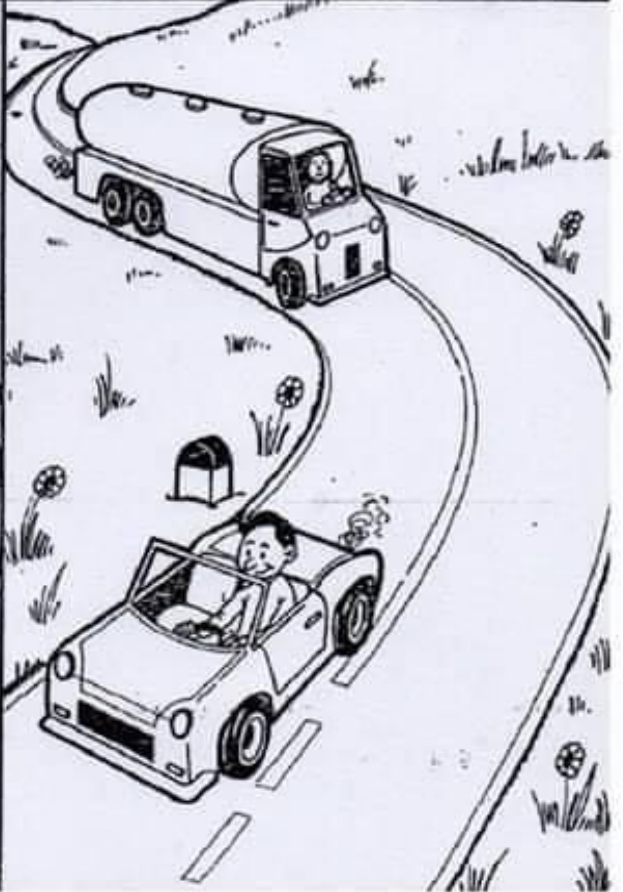
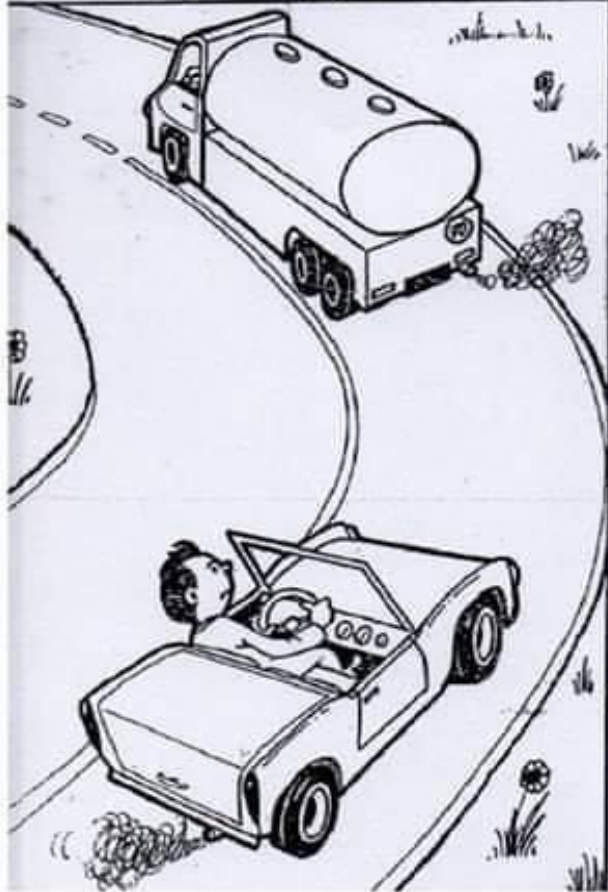
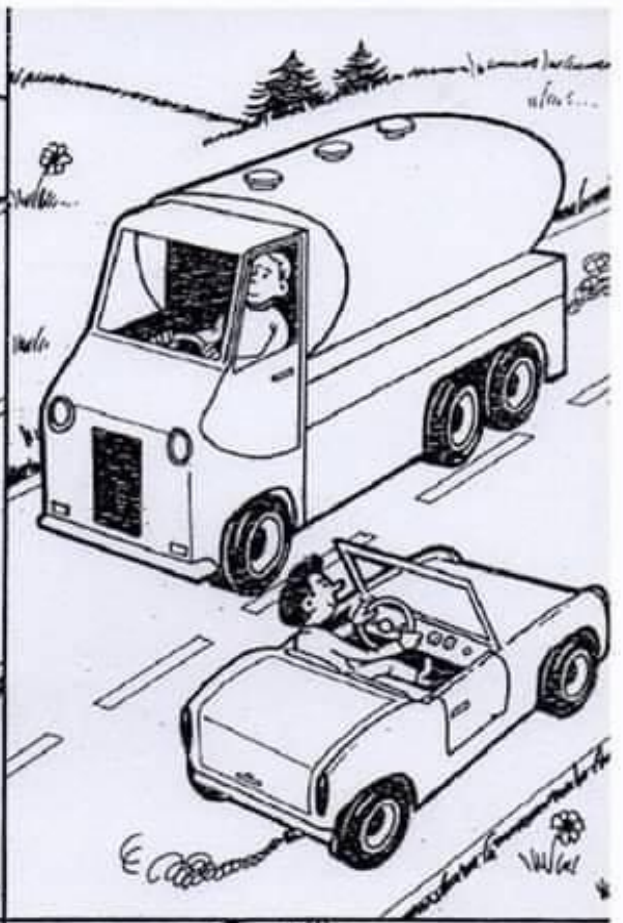
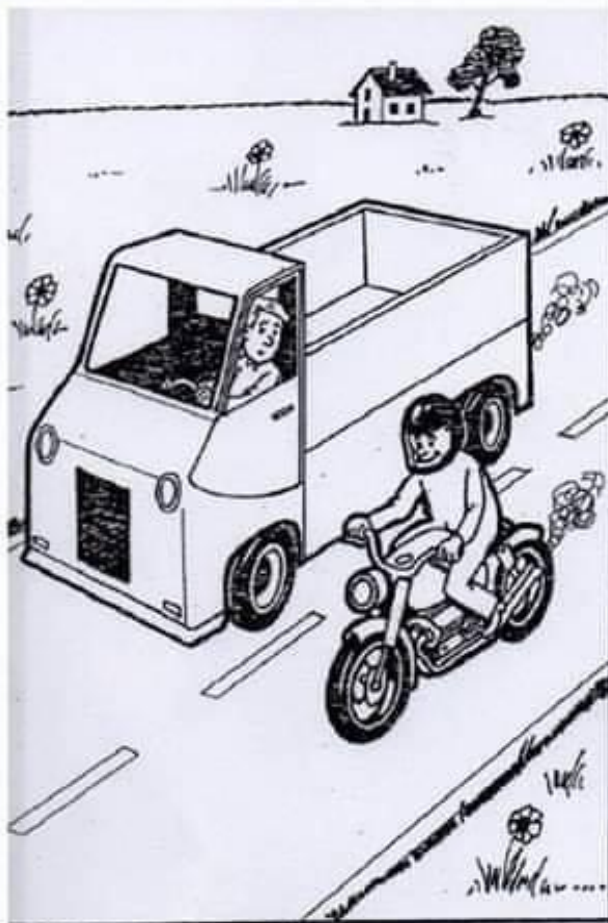










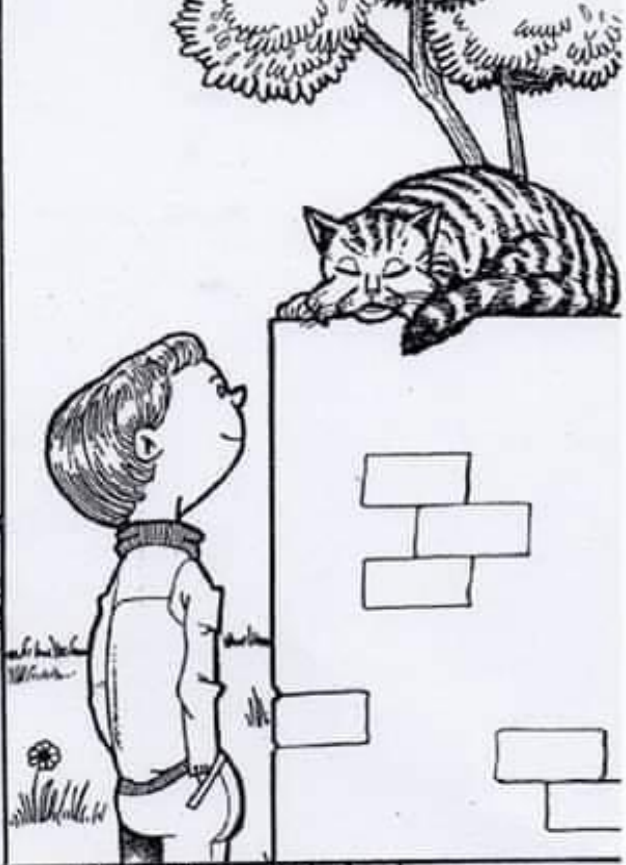


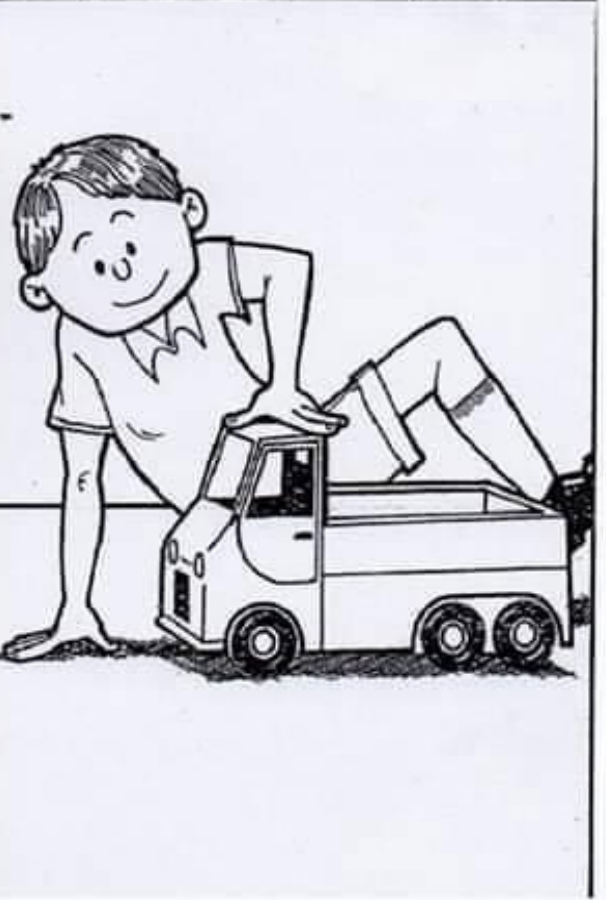
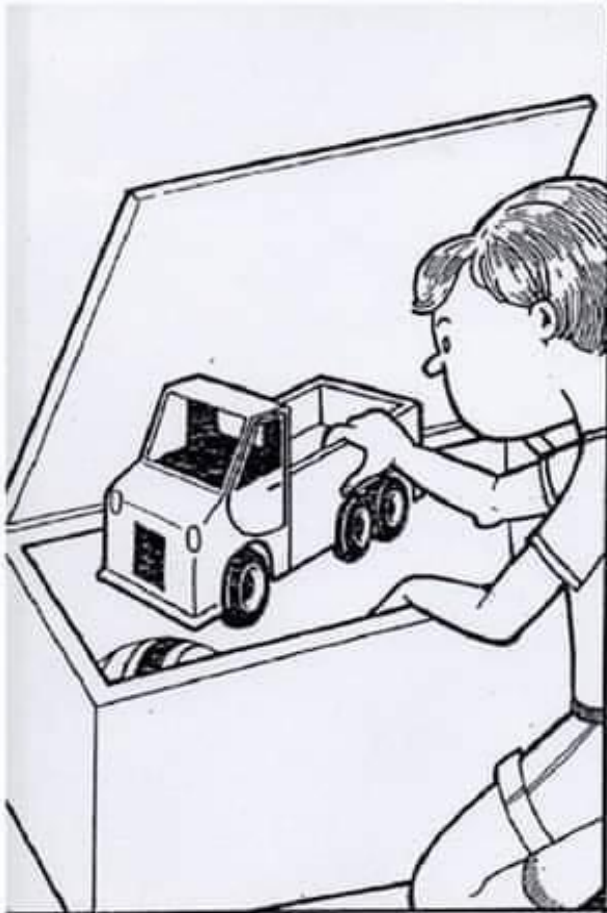


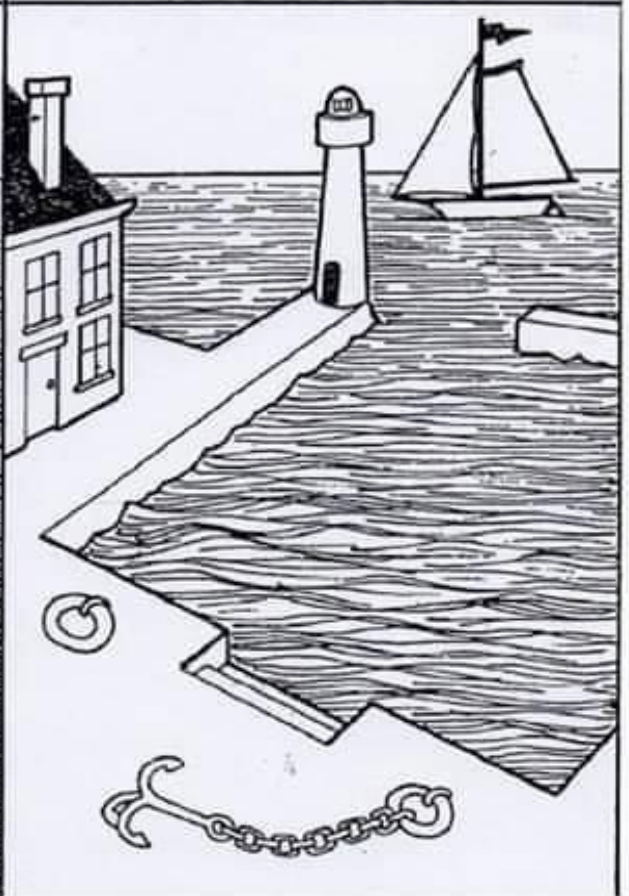
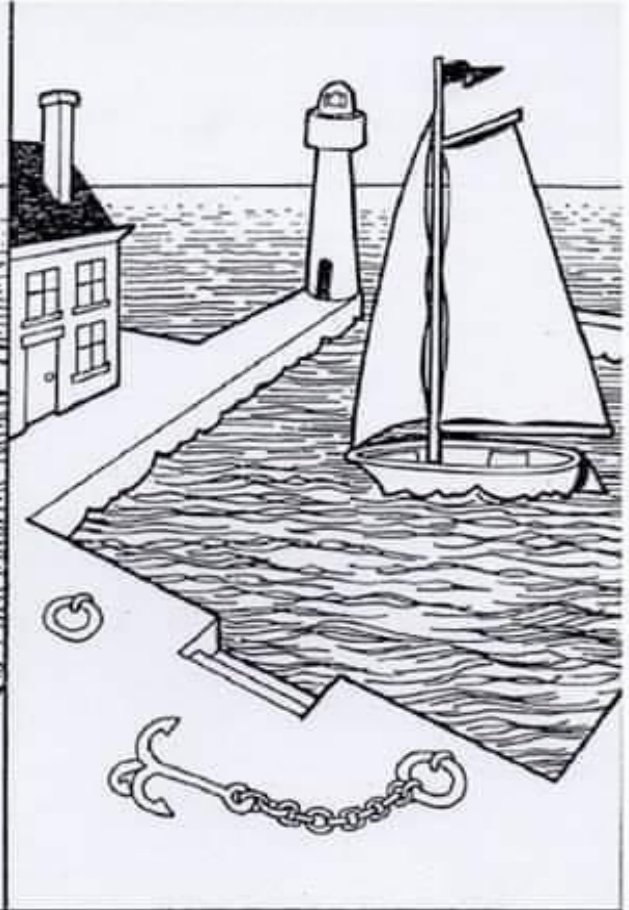
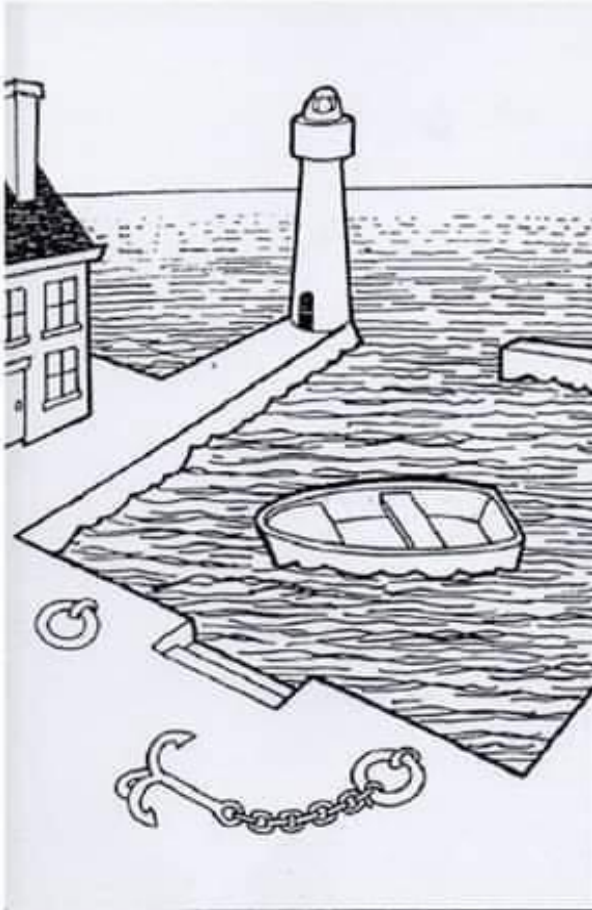






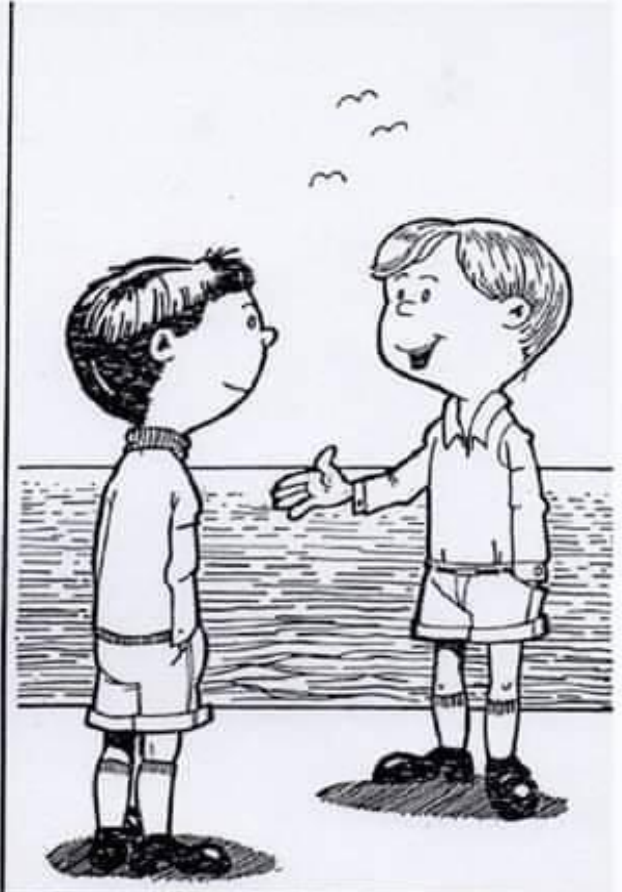


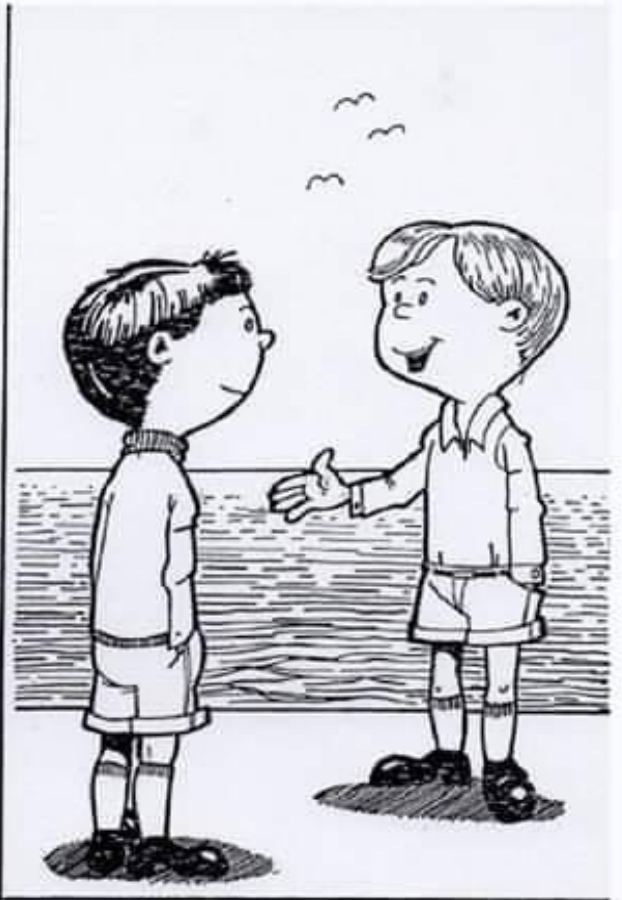








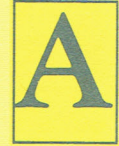








N N A T



Test d'Aptitude Non Verbale de Naglieri

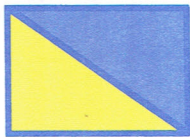
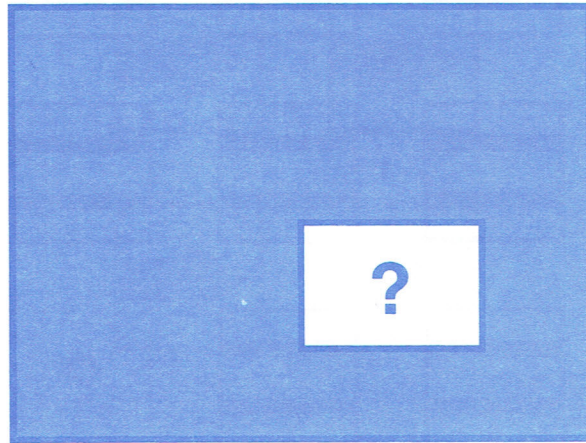
Nom _____	Prénom _____	
Date de passation _____	Date de naissance _____	
Sexe _____	Classe _____	Age _____
Enseignant _____	Etabl. scolaire _____	
Nom du psychologue _____		

TABLEAU RÉCAPITULATIF DES NOTES

	Nombre d'items	Nombre de bonnes réponses
PC (Complètement de Pattern)	30	
RA (Raisonnement Analogique)	8	
Note brute totale		_____
Note étalonnée / classe		_____
Note étalonnée / âge		_____
Indice d'Aptitude Non Verbale (NAI)		_____

Translated and adapted by permission. Copyright © 1996 by The Psychological Corporation, U.S.A. All rights reserved. French translation copyright © 1998 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. Tous droits réservés.

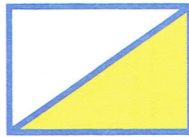
Exemple A



①



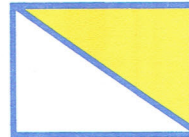
②



③

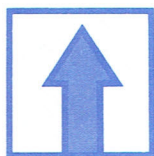
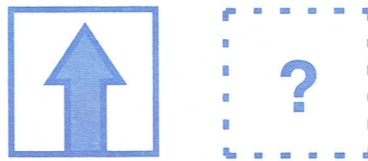
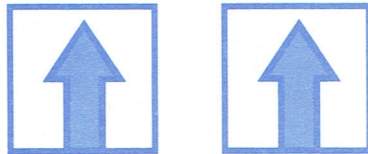


④

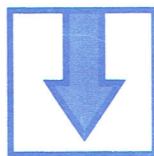


⑤

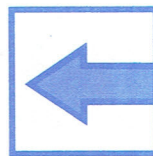
Exemple B



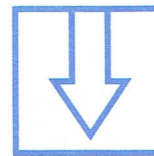
①



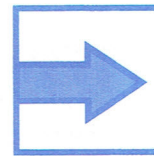
②



③

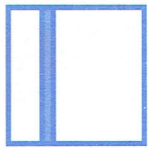
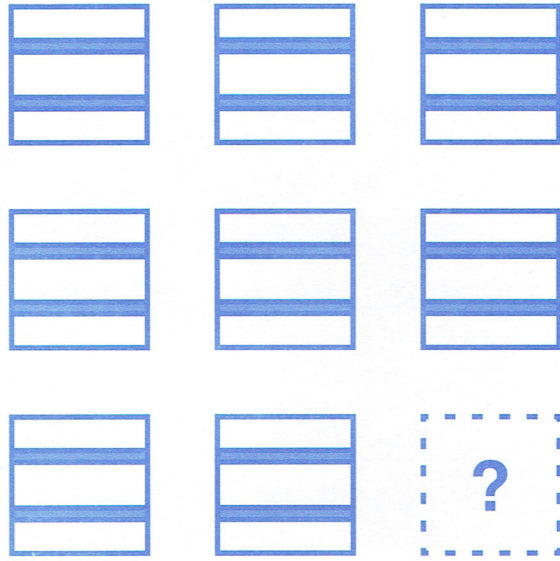


④

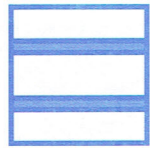


⑤

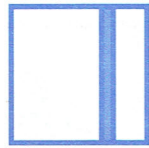
1



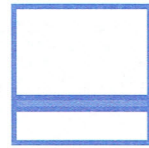
①



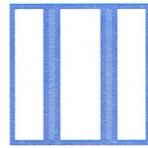
②



③

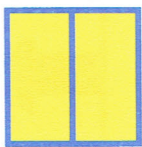
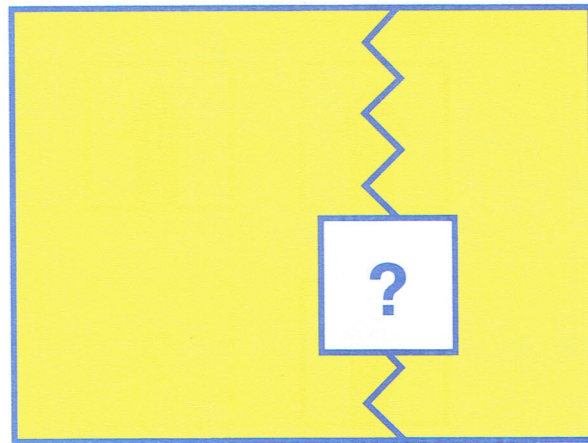


④

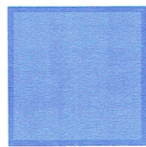


⑤

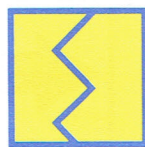
2



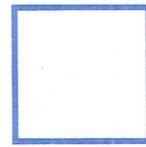
①



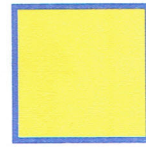
②



③

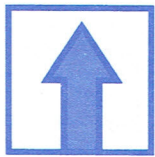
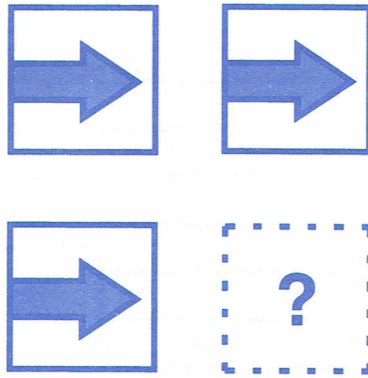


④

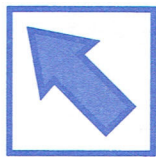


⑤

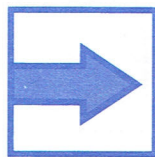
3



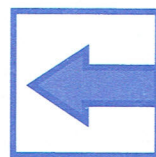
①



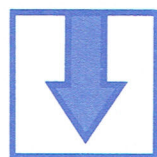
②



③

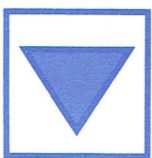
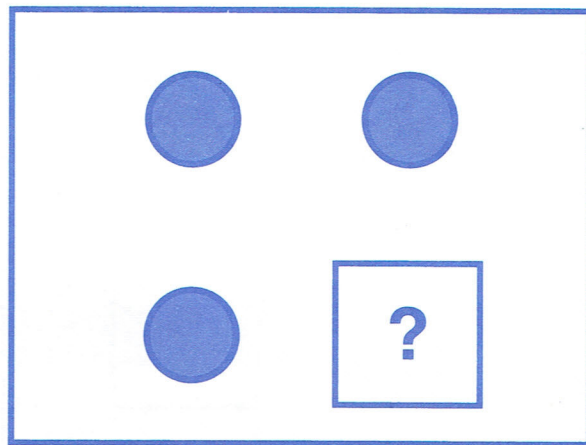


④

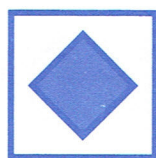


⑤

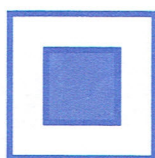
4



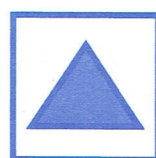
①



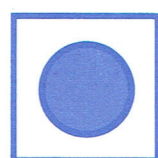
②



③

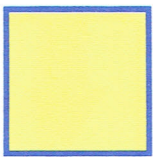
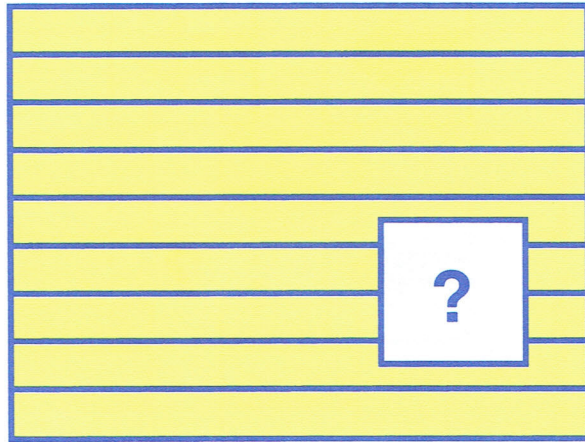


④

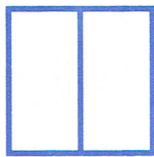


⑤

5



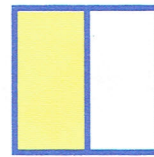
①



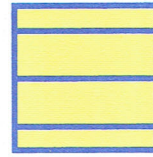
②



③

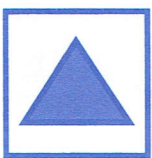
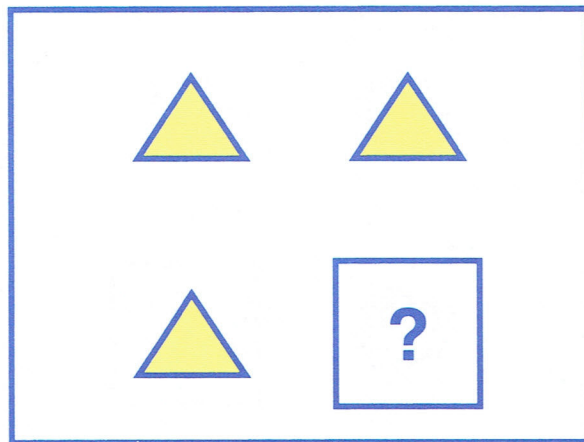


④

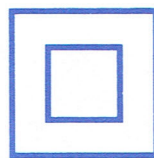


⑤

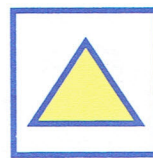
6



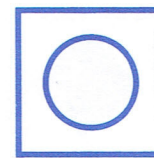
①



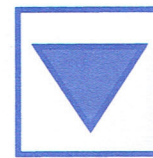
②



③

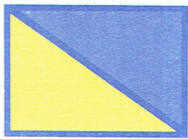
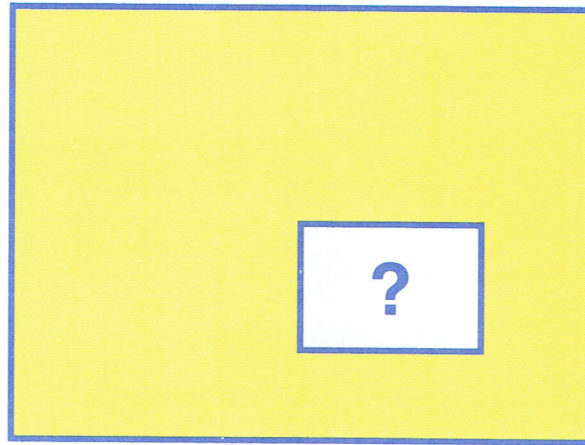


④

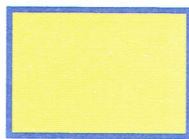


⑤

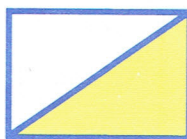
7



①



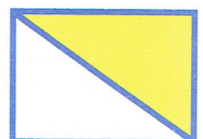
②



③

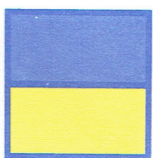
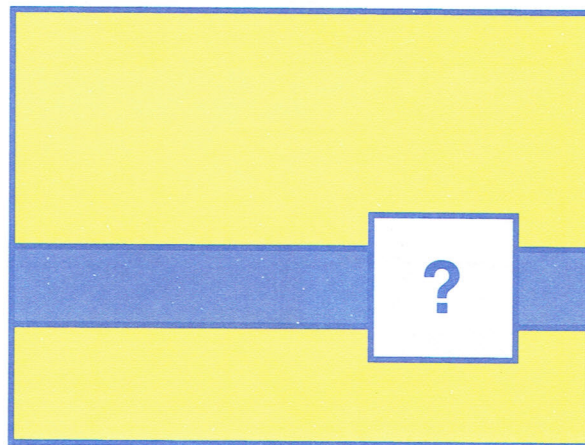


④



⑤

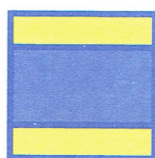
8



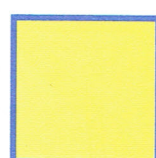
①



②



③

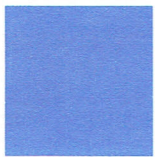
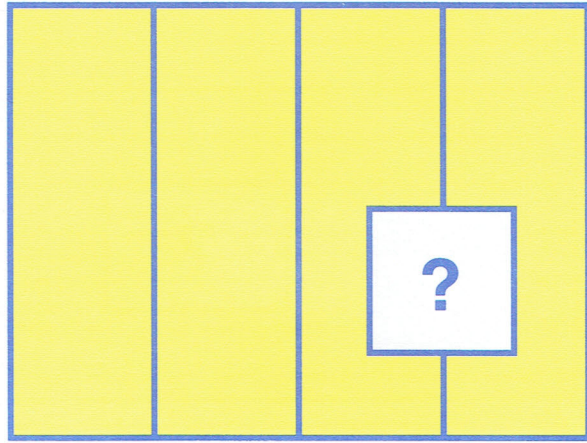


④

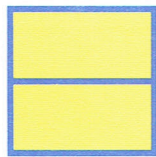


⑤

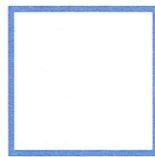
9



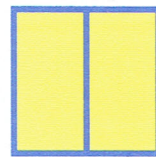
①



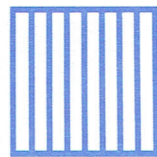
②



③

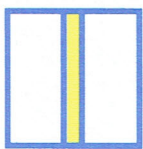
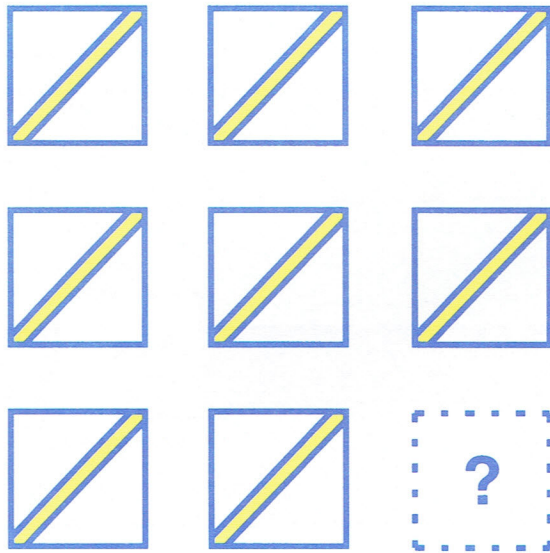


④



⑤

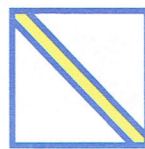
10



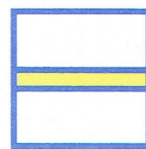
①



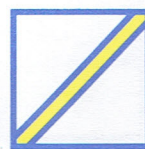
②



③

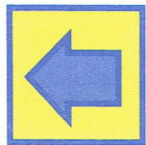
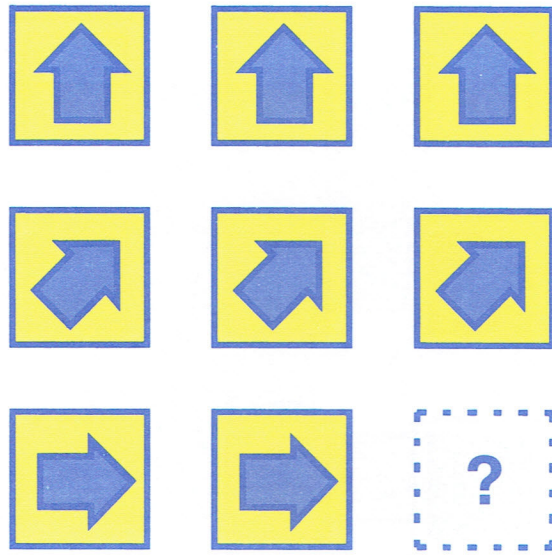


④



⑤

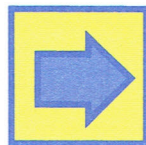
11



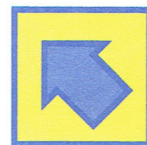
①



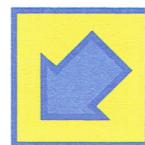
②



③

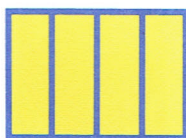
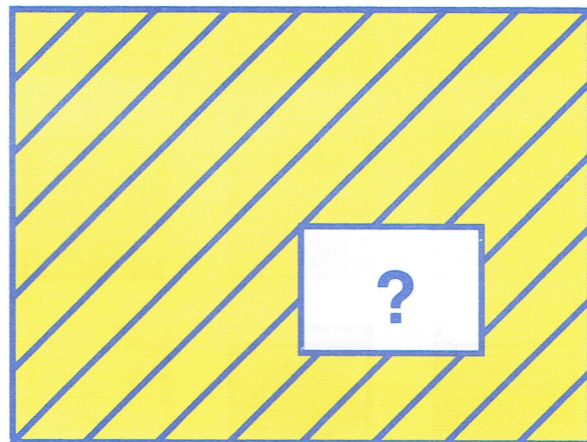


④

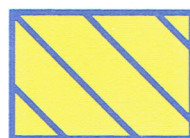


⑤

12



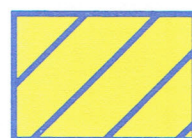
①



②



③

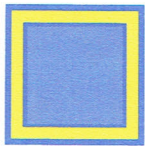
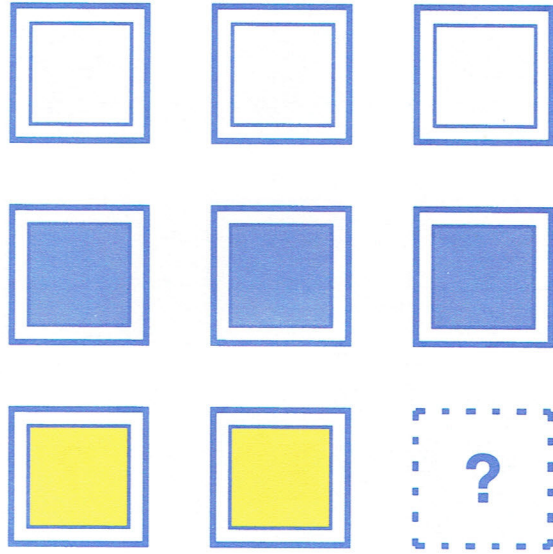


④

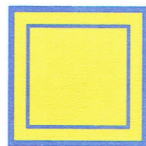


⑤

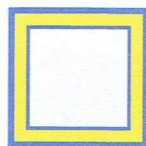
13



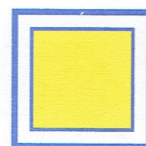
①



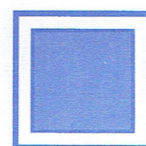
②



③

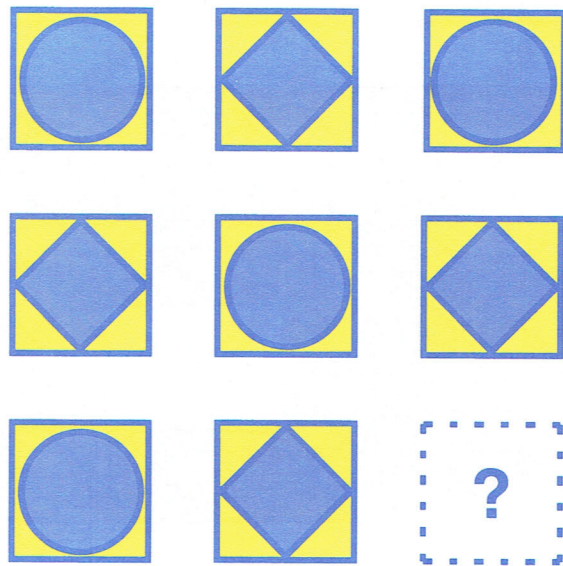


④

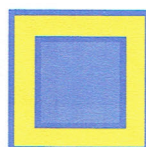


⑤

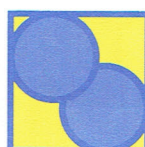
14



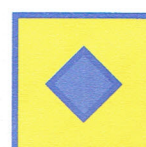
①



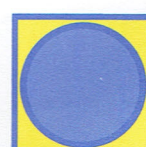
②



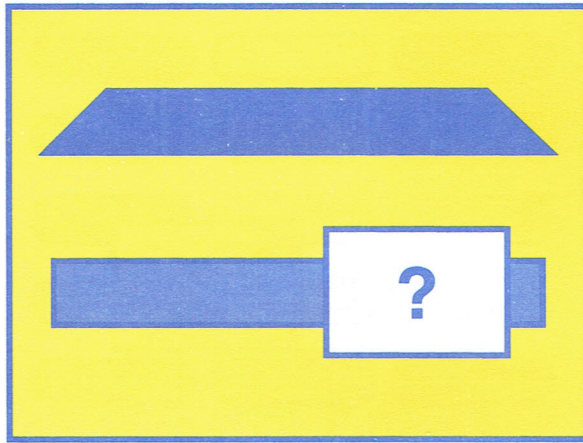
③



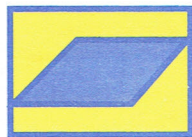
④



⑤



①



②



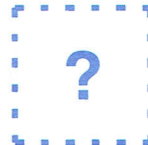
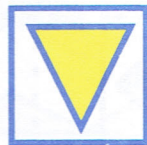
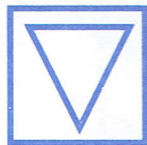
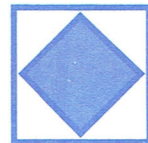
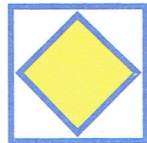
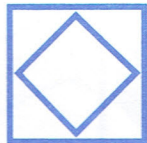
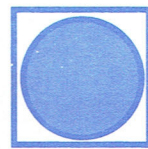
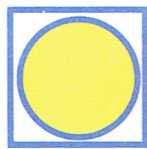
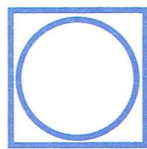
③



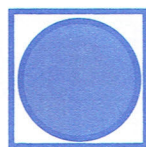
④



⑤



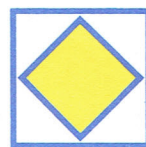
①



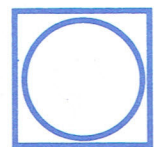
②



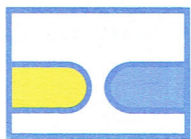
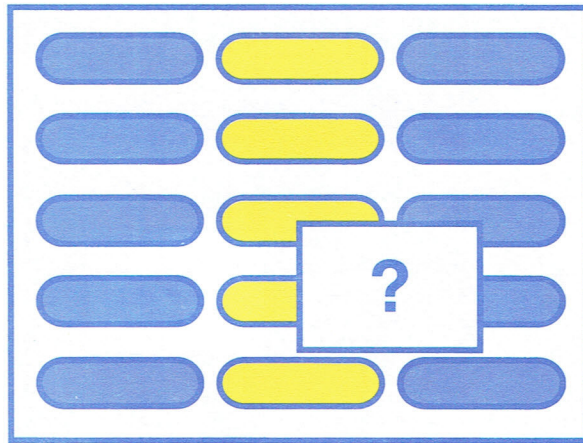
③



④



⑤



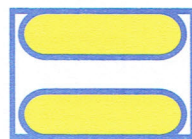
①



②



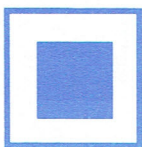
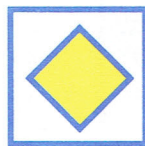
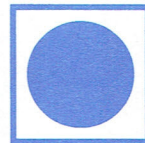
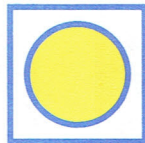
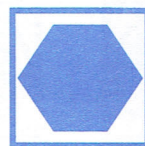
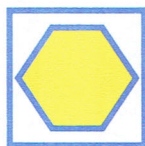
③



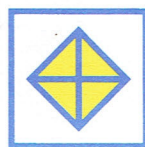
④



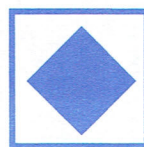
⑤



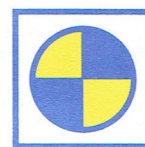
①



②



③

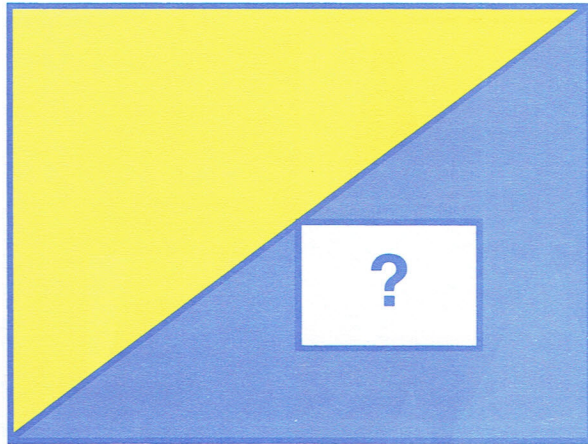


④



⑤

19



①



②



③

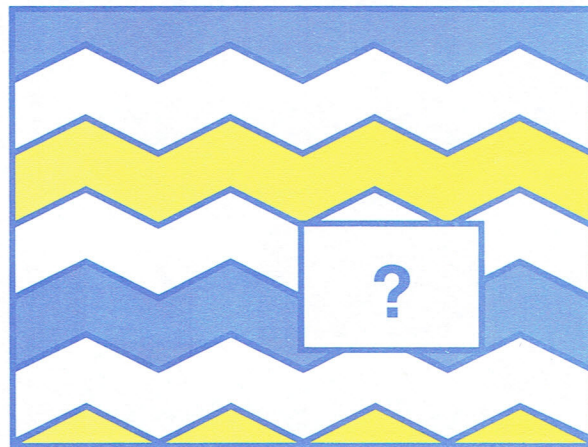


④

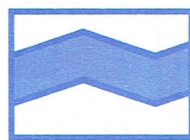


⑤

20



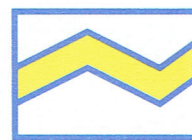
①



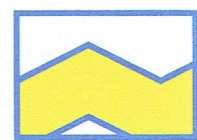
②



③

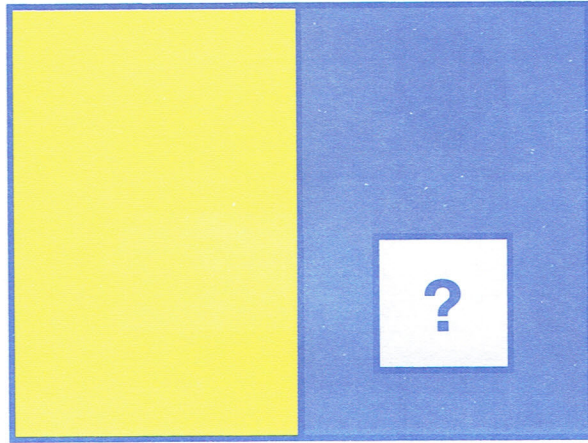


④

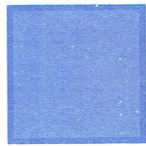


⑤

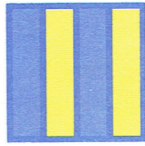
21



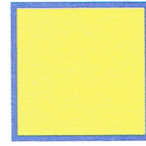
①



②



③

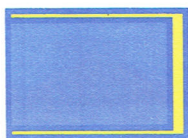
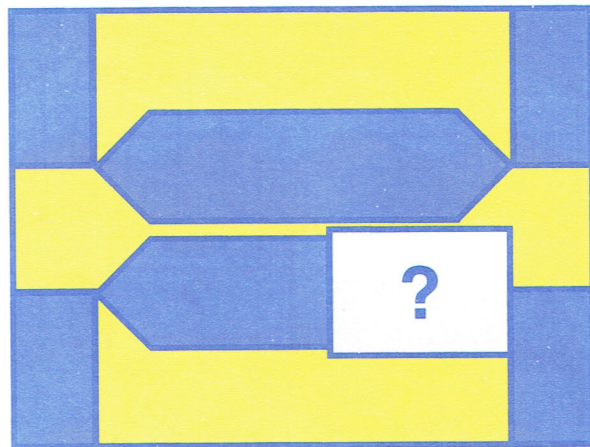


④

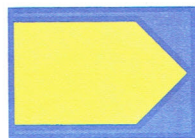


⑤

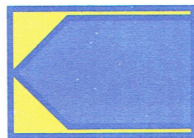
22



①



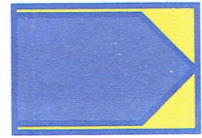
②



③

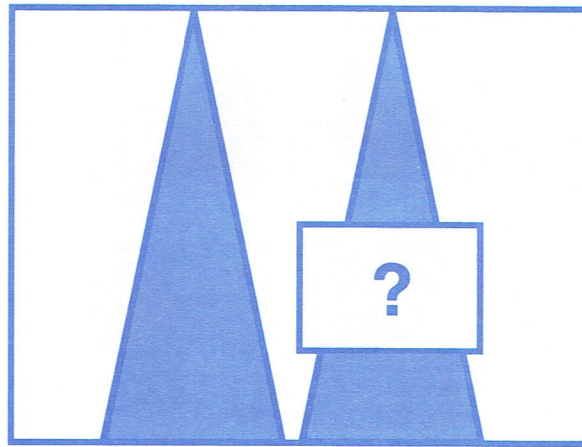


④



⑤

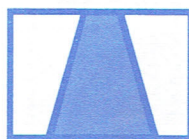
23



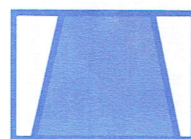
①



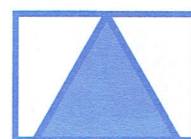
②



③

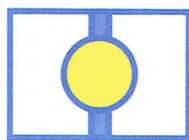
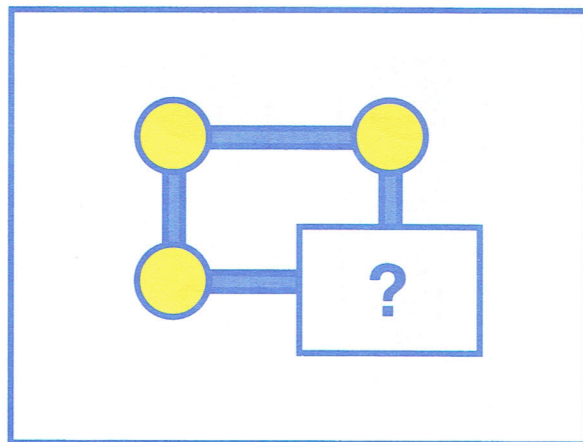


④

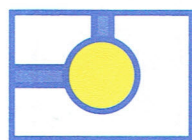


⑤

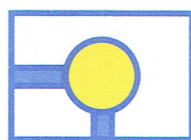
24



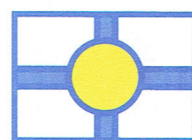
①



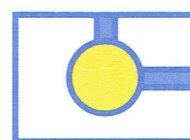
②



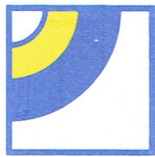
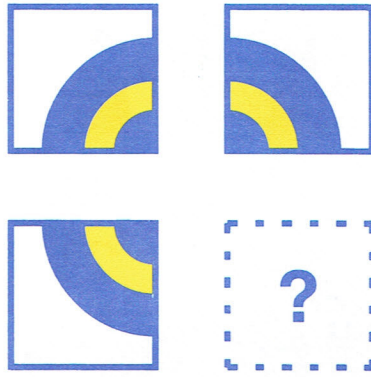
③



④



⑤



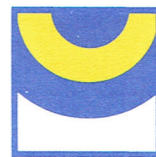
①



②



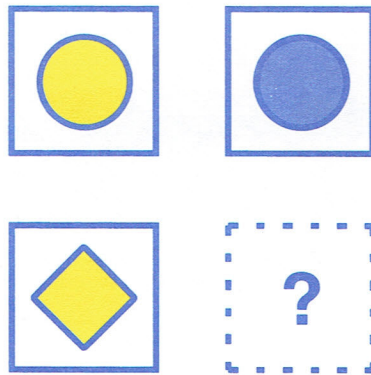
③



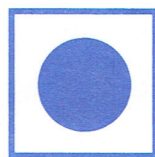
④



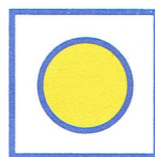
⑤



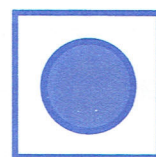
①



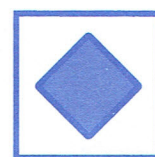
②



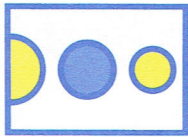
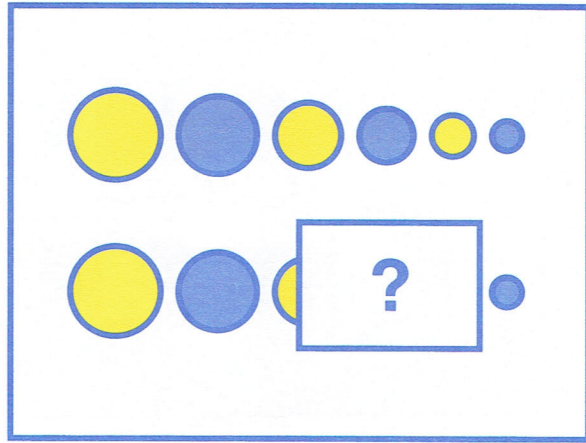
③



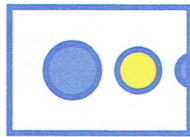
④



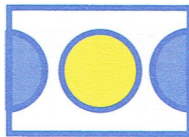
⑤



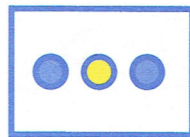
①



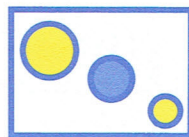
②



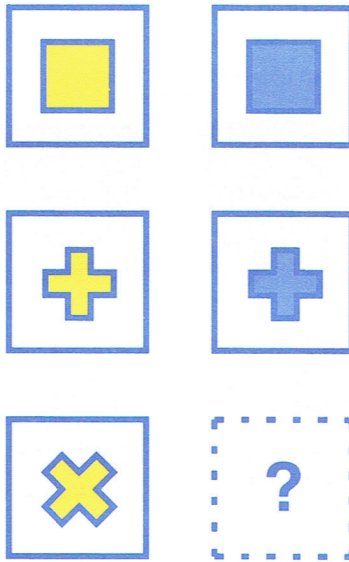
③



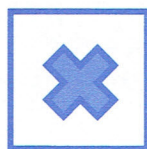
④



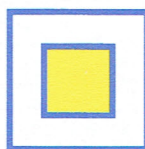
⑤



①



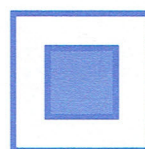
②



③

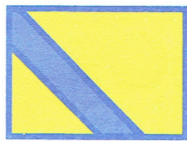
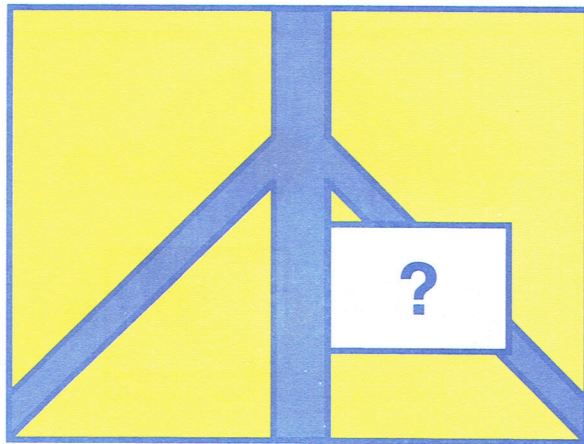


④

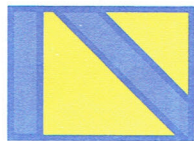


⑤

29



①



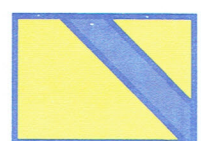
②



③

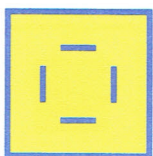
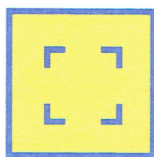
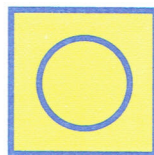
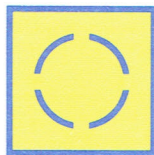


④

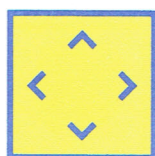


⑤

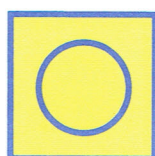
30



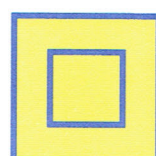
①



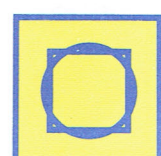
②



③

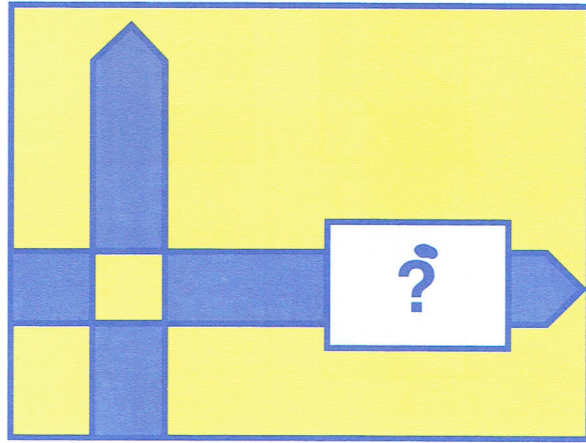


④

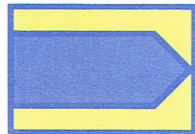


⑤

31



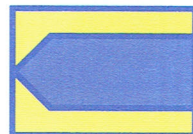
①



②



③

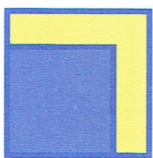
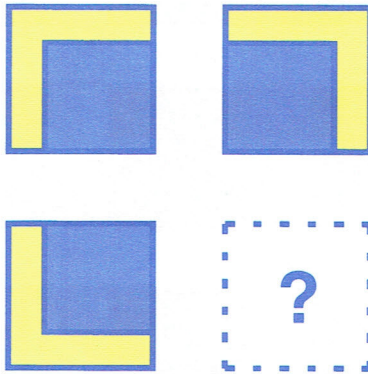


④

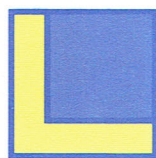


⑤

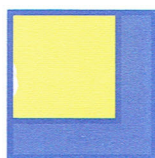
32



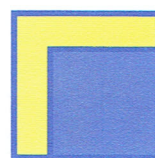
①



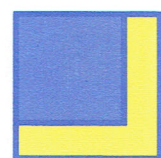
②



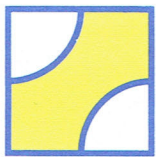
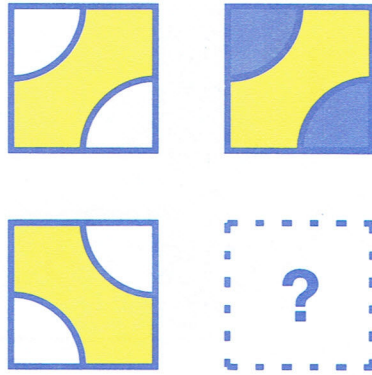
③



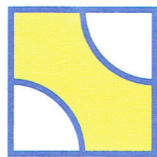
④



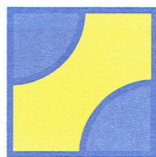
⑤



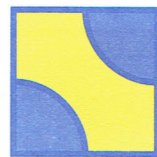
①



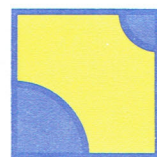
②



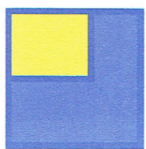
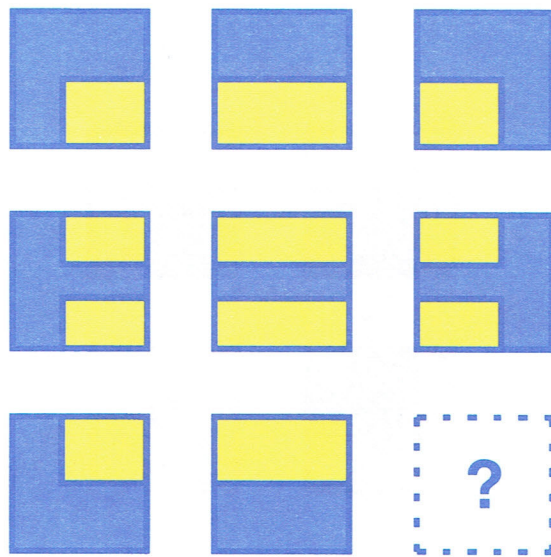
③



④



⑤



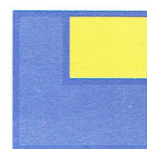
①



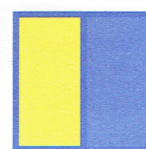
②



③

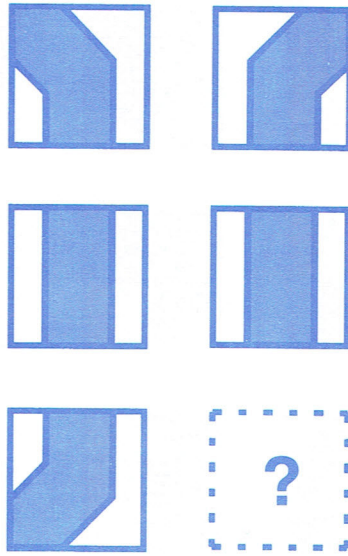


④

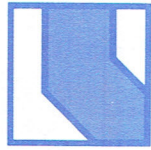


⑤

35



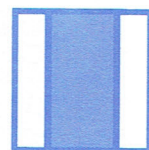
①



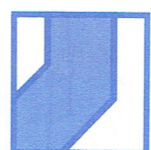
②



③

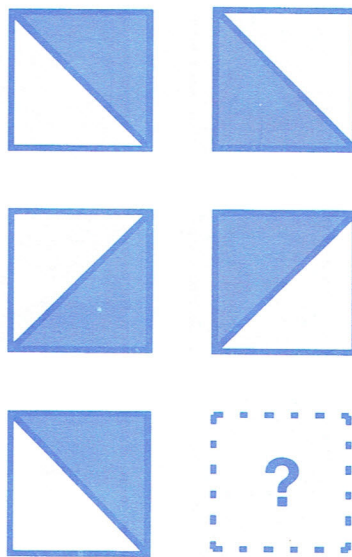


④



⑤

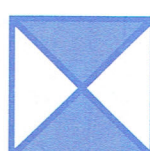
36



①



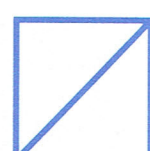
②



③

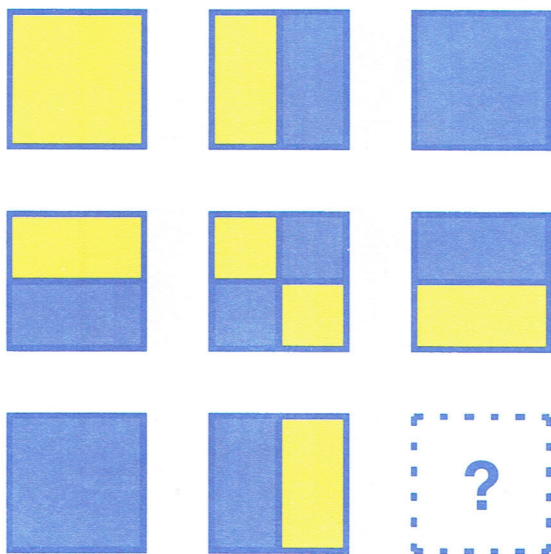


④

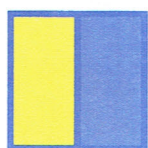


⑤

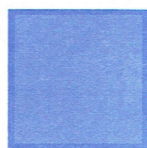
37



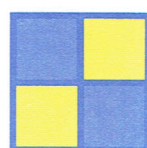
①



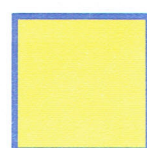
②



③

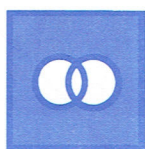
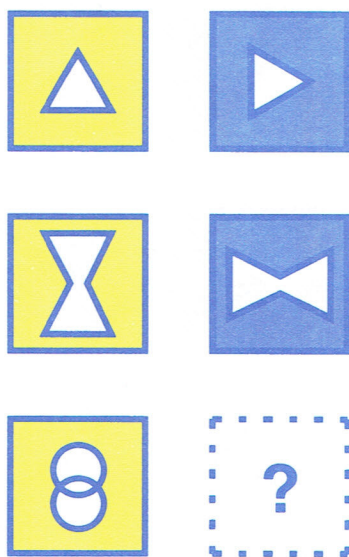


④

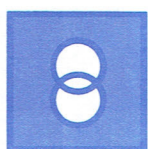


⑤

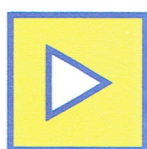
38



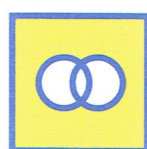
①



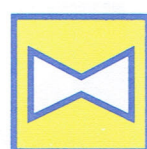
②









































③



④



⑤

1		21	
2		22	
3		23	
4		24	
5		25	
6		26	
7		27	
8		28	
9		29	
10		30	
11		31	
12		32	
13		33	
14		34	
15		35	
16		36	
17		37	
18		38	
19			
20			

Légende

 PC

 RA