وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر)
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل

صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي

الطالبان:
* لموري نبيل
* فتوحة بختة

تحت إشراف الأستاذة:
د/ عمراني أمال

جامعة مستغانم
شعبة الأرطوفونيا
كلية العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية :2019/2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر)
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل

صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي

الطالبان:
* لموري نبيل
* فتوحة بختة

تحت إشراف الأستاذة:
د/ عمراني أمال

السنة الجامعية :2019/2018

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم(الجزائر)
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الأرطفونيا

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في تخصص أمراض اللغة والتواصل

صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية

دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبان:

* لموري نبيل
* فتوحة بختة

أمام لجنة المناقشة

أ/ وطواط وسيلة .الرتبة أ. مساعدة أ .جامعة مستغانم .رئيسا

أ/عمراني أمال .الرتبة أ. محاضرة أ .جامعة مستغانم .مشرفا ومقررا

أ/قويدري ليلى .الرتبة أ. مساعدة أ .جامعة مستغانم .مناقشا

السنة الجامعية :2019/2018

شكر و تقدير

قال الله تعالى " **وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب** " (سورة هود،الأية88)

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، والصلاة والسلام على خير الأنبياء والمرسلين.

الحمد لله الذي أعان وهدى وسدد الخطى وصدق النية، على إتمام هذا العمل العلمي الذي ما كان ليكتمل إلا بفضل الله وعونه، فالشكر لله على توفيقه.

بداية تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات للتعبير عن مدى الشكر والامتنان لكل من كان له فضل علينا من أصحاب العلم والبذل والعطاء في إتمام هذه الدراسة على هذا الوجه، وعلى رأسهم الأستاذة الدكتورة عمراني أمال أستاذة علم النفس والأرطفونيا بجامعة مستغانم التي أفاضت علينا بوافر علمها وفيض عطائها وبوقتها ومجهودها وصبرها وتوجيهاتها السديدة طوال مدة إشرافها على الدراسة وتكويننا الجامعي فزادها الله من فيض العلوم والمعرفة وجزاها الله خير الجزاء، كما نتقدم بخالص الشكر للأستاذين الدكتور برابح عامر والدكتورة تواتي حياة على مساعدتهما لنا بعلمهما وبتوجيهاتهما ووقتهما، فالشكر لهما موصول، ولكل أساتذة الأرطفونيا بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم.

وأخيرا فإن الكمال لله وحده، فإن كنا أحسنا فهذا فضل ربنا، وإن كان غير ذلك فيكفينا صدق النية في العمل وأجر المحاولة.

الإهداء

إلى من أوصاني ربي بهما خيرا فقال " **وبالوالدين إحسانا** " (سورة الإسراء، الآية:23)

إلى من لا سعادة لي في الحياة سوى سعادة وجودهما في حياتي.

إلى ينبوع العطاء الذي زرع في نفسي الطموح والمثابرة، إلى التي كانت دعواتها لي في السر والعلن خير زاد، إلى من علمتني المحبة وربتني على الأخلاق.... ***أمي الحنون***

إلى من لا يفوق افتخاري به فخرا، إلى الذي كان عوني وسندي في مشواري وتعب من أجلي ولم يرفض لي طلبا، إلى الذي زرع الطموح والأمل في دمي وتمنى أن يراني في أرقى المراتب محب العلم وأهله... ***أبي الغالي***

إلى توأم روحي وعكازي في الحياة أخي الحبيب ***سمير***.

إلى من يحملون في عيونهم ذكريات طفولتي ..أخواتي، إخواني، وإلى وأزواجهم وأبنائهم(***عبد الهادي، ميرال، أحمد، عائشة، آلاء الرحمن، روميساء، سيرين، ريماس، زهير، ملاك، وتوأمي عمهما الصغيرين: وائل عبد الجليل & ردينة***).

إلى من ضاقت السطور لذكرهم ووسعهم قلبي .....***أصدقائي***.

إليكم أهدي ثمرة جهدي وأسأل العلي الكريم أن يحفظكم جميعا.

نبيل

الإهداء

إلى منبع الحنان و العطاء المتدفق، إلى الوالدين الحبيبين أدامهما الله وأطال في عمرهما، اللذان كانا ولا زالا يشجعاني دائما إلى النجاح و العطاء، سائلة الله العلي القدير أن يمنحهما الرضا والكرامة ، وأن يبلغهما منازل الأنبياء و الصديقّين و الشهداء الصالحين، وأن يرزقني برّهما ورضاهما عليّ دائما وأبدا.

إلى من حبهم يجري في عروقي، و إلى من يُشَدُ عضدي بهم، و يساندونني في هذه الحياة;إلى إخواني وأخواتي، أزواجهم، والبراعم: رماس، أنس، سندس، التوأم وِصال ونضال،رفيدة وعيسى.

إلى كل أساتذتي أولي الفضل عليّ، الذين لم يبخلوا عليّ بعلمهم ومعرفتهم، وإلى كل من علمني حرفا في هذه الدنيا.

إلى من جعلهم الله إخواني فيه، ومن جمعتنا الدنيا ولم يجمعنا الرحم، إلى أصدقاء روحي، كنتم عونا لي في مسيرتي.

إلى ذكرى من سبقونا إلى القبور.

إلى كل من شجعني ولو بكلمة.

إلى كل هؤلاء أُهدي ثمرة جهدي عرفانا و امتنانا.

بختة

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديد علاقة صعوبة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ معسرين قرائيا في اللغة الفرنسية.

ولهذا الغرض أجري البحث على عينة من تلاميذ السنة الخامسة الابتدائي، بلغ عددهم 32 حالة، اختيروا بطريقة قصدية من ثلاث مدارس؛ ولجمع المعطيات تم الإستعانة بمجموعة من الأدوات تمثلت في: إختبار رسم الرجل لجودناف لقياس الذكاء عند الأطفال، إختبار عسر القراءة "les vacances" المصمم من قبل الباحثان، إختبار الإدراك البصري للسمادوني 2005 المعدل من قبل الباحثان، إختبار الفهم القرائي في اللغة الفرنسية المصمم من قبل الباحثان.

واستخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي مع بعض الأساليب الإحصائية (بيرسون، معامل التحديد R^2..)، وبعد تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا، توصلت النتائج إلى :

- توجود علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.
- لا توجود علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.
- توجود علاقة بين العلاقة المكانية البصرية والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.
- لاتوجد علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.
- توجد علاقة بين الشكل والأرضية والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.
- لا توجود علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.

الإقتراحات:

- بناء برامج تربوية وبروتوكولات علاجية مبنية على أسس معرفية خاصة الإدراك البصري لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية لتحسين الفهم القرائي لديهم.

الكلمات المفتاحية:

صعوبة الإدراك البصري؛ عسر القراءة؛ الفهم القرائي؛ التلاميذ ؛اللغة الفرنسية.

:Résumé

L'étude visait à révéler le lien de difficulté entre la perception visuelle et la compréhension de la lecture chez les dyslexiques en langue français.

Et pour cela; l'étude a été menie sur un échantillon d'élèves de cinquième année du primaire, soit 32 cas choisis intentionnellement dans trois écoles. Pour la collution de données; nous avons utilisé des testes : teste d'intelligence, teste de la dyslexie, teste de perception visuelle et le teste de la compréhension de la lecture.

Dans cette étude, nous avons utilisé l'approche descriptive avec certains méthodes statistiques (Pearson, R^2). une fois les résultats traités statistiquement, ils ont révélé : Une relation entre la difficulté de la perception visuelle et la compréhension de la lecture en langue française. Aucune relation entre discrimination visuelle et la compréhension de la lecture en langue française. Aucune relation entre relation spatiale visuelle et la compréhension de la lecture en langue française. Une relation entre visibilité visuelle de la forme et la compréhension de la lecture en langue française . Une relation entre forme et la sol visuelle et la compréhension de la lecture en langue française. Et aucune relation

Entre fermeture visuelle et la compréhension de la lecture en langue française.

- **Suggestion et hypothèse** :
  . La construction de programmes de rattrapage avec des fondements cognitifs spéciaux la perception visuelle des personnes dyslexie en français.
- **Les mots clés** :

difficulté de la perception visuelle, la dyslexie, la compréhensions de la lecture ,les élevés, langue français.

summary:

The study aimed to reveal link between the difficulty of visual perception and reading comprehension among French-speaking dyslexics .

And for that; the study was published on a sample of 5 grade students, 32 cases intentionally selected in three schools. For the collusion of data; we used tests: intelligence testing drawing the man of Florence Goddnave , dyslexia testing (LES VACANCES) , visual perception testing and reading comprehension testing in French language design by the researcher .

In this study, we used the descriptive approach with some statistical methods (Pearson, R2….). once the results were statistically processed, they revealed:

- A relationship between with the difficulty of visual perception and understanding of reading for the students that have dyslexia in the French language.
- No relationship between visual discrimination (V D) and the understanding of reading for the students that have dyslexia in the French language.
- No relationship between visual spatial relations (V S R) and the understanding of reading for the students that have dyslexia in the French language.
- No relationship between visual stability of condition (V S C) and the understanding of reading for the students that have dyslexia in the French language.
- A relationship between visual visibility of form and ground (V F G) and understanding of reading in for the students that have dyslexia in the French language.
- No relationship between form and visual closure (V C) and the understanding of reading for the students that have dyslexia in the French language.

-Suggestion:

.The construction of catch-up programs with special cognitive foundations the visual perception of people with dyslexia in French .

-Keywords :

difficulty of visual perception, dyslexia, reading comprehensions, students, French language .

قائـــمة المحتويات

العناصر	الصفحة
شكر وتقدير.....	أ
إهداء	ب
ملخص الدراسة: باللغة العربية	د
ملخص الدراسة: باللغة الفرنسية.....	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق.....	م
مقدمة	03
مـدخـل الدراسـة	
1.الدراسات السابقة	08
1.1.الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغير المستقل	08
2.1.الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغير التابع	10
3.1.الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرين	12
4.1. تحليل الدراسات السابقة	12
5.1.أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة	14
6.1.مميزات الدراسة الحالية	14
2.إشكالية	15
3.الفرضيات	19
4.الأهداف	19
5.أهمية الدراسة ودواعي إختيار الموضوع	20
6.تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا	20
الجـانـب النـظـري الفصل الثاني: صعوبة الإدراك البصري	
تمهيد	25
1. مفهوم الإدراك	26
2. خصائص الإدراك	26

3.أبعاد الإدراك	28
4. مفهوم الإدراك البصري	28
5. مراحل الإدراك البصري	29
6.مسار الإدراك البصري	30
7. النظريات المفسرة للإدراك البصري	30
8.العوامل المؤثرة في الإدراك البصري	32
9. مهارات الإدراك البصري	35
10. صعوبات الإدراك البصري	37
11. مظاهر صعوبات الإدراك البصري.....	38
12. صعوبات الإدراك البصري في اللغة الفرنسية	39
خلاصة	42
الفصل الثالث : الفهم القرائي	
تمهيد	45
1. تعريف القراءة	46
2. أهمية القراءة	46
3.أنواع القراءة.....	47
4. الآليات العصبية المتدخلة في القراءة.....	49
5.نماذج القراءة	51
6.تعريف الفهم	59
7.أنواع الفهم	60
8.تعريف الفهم القرائي	61
9. مهارات الفهم القرائي	62
10.مستويات الفهم القرائي	62
11.نماذج الفهم القرائي	63
12.إستراتجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي	66
13.طرق قياس الفهم القرائي	67
14.طرق التغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي.....	68
الخلاصة	69
الفصل الرابع: عسر القراءة و اللغة الفرنسية	

تمهيد	72
1.تعاريف عسر القراءة	73
2.أنواع عسر القراءة	74
3.أسباب عسر القراءة	75
4.النماذج المفسرة لعسر القراءة	76
5.أعراض عسر القراءة	78
6.صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية	80
7. أهمية تعليم اللغة الفرنسية.....	82
8. الأساليب و الأهداف التربوية في تعلم اللغة الفرنسية	83
9.صعوبات تعلم اللغة اللغة الفرنسية	84
10.الأخطاء الشائعة في تعلم اللغة الفرنسية....	86
11.عملية التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة الفرنسية.....	86
12.التمثيل الفونيمي في اللغة الفرنسية.....	87
الخلاصة	88
الجانب الميداني للبحث الفصل الخامس : منهجية البحث و الإجراءات الميدانية	
تمهيد	92
1/ الدراسة الاستطلاعية	93
1.1. خطوات الدراسة الاستطلاعية	93
2.1. تحديد مجالات الدراسة الاستطلاعية (المكاني، الزماني).....	93
3.1.أهدافها والغاية من إجرائها.....	93
4.1.عينة الدراسة الاستطلاعية	94
5.1.تحديد أدوات الدراسة الاستطلاعية	96
6.1.دراسة الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة	105
7.1.أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد الدراسة	111
2/ الدراسة الأساسية	112
1.2المنهج	112
2.2. مجالات الدراسة الأساسية	112
3.2. المجال المكاني والزماني.....	112

4.2.المجتمع والعينة.....	113
5.2.أدوات الدراسة الأساسية	115
6.2.الأساليب الإحصائية المستخدمة	118
الخلاصة	120
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج	
تمهيد	123
1.عرض نتائج الدراسة الأساسية	124
2.عرض نتائج العينة الأساسية على إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.	124
3.عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها.....	127
4.عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى وتحليلها.....	128
5.عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية وتحليلها.....	129
6.عرض نتائج الفرضيةالجزئية الثالثة وتحليلها.....	130
7. عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة وتحليلها	131
8. عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة وتحليلها.....	132
خلاصة	134
الفصل السابع: مناقشة الفرضيات	
تمهيد	136
1.مناقشة الفرضية العامة.....	137
2.مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	138
3.مناقشة الفرضية الجزئية الثانية	140
4.مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	141
5. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	142
6.مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة	143
7.الاستنتاج العام.....	145
8.الخاتمة	147
9.الإقتراحات	149
10.قائمة المصادر والمراجع	151
الملاحق	158

قائمـــة الجـــداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.	95
02	يمثل درجة ذكاء أفراد عينة الدراسة الأساسية على إختبار جودناف.	98
03	جدول رقم (03) يوضح شبكة تقييم لاختبار عسر القراءة " les vacances ".	101
04	يمثل نتائج إختبار عسر القراءة في اللغة الفرنسية "les vacances".	102
05	يوضح أهم الملاحظات عن تطبيق إختبار عسر القراءة في اللغة الفرنسية "les vacances".	103
06	يوضح أبعاد إختبار الإدراك البصري	104
07	يمثل نتائج الصدق التمييزي لإختبار عسر القراءة في اللغة الفرنسية "les vacances".	107
08	يمثل قيم ثبات إختبار عسر القراءة في اللغة الفرنسية "les vacances".	107
09	يوضح معاملات الصدق الاتساق الداخلي لاختبار الإدراك البصري	108
10	يوضح قيمة الصدق التمييزي بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لإختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.	109
11	يوضح معاملات ألفا كرونباخ لإختبار الادراك البصري والفهم القرائي	110
12	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والسن	113
13	يمثل نقاط التحصيل في اللغة الفرنسية لدى عينة الدراسة الأساسية.	114
14	يوضح أبعاد إختبار الإدراك البصري بعد التعديل	116
15	يوضح أسئلة النص(فقرات إختبار الفهم القرائي) والدرجات المقابلة لها	117
16	يوضح نتائج إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.	124
17	يمثل الإحصاءات الوصفية من أدنى قيمة و أعلى قيمة لكل من إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.	126

18	يوضح قيم معامل الإرتباط بيرسون ومعامل التحديد ومستوى الدلالة لكل من متغير الإدراك البصري والفهم القرائي.	128
19	يوضح قيم معامل الإرتباط بيرسون ومعامل التحديد ومستوى الدلالة لكل من متغيرالتمييز البصري والفهم القرائي.	129
20	يوضح قيم معامل الإرتباط بيرسون ومعامل التحديد ومستوى الدلالة لكل من متغير العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي.	130
21	يوضح قيم معامل الإرتباط بيرسون ومعامل التحديد ومستوى الدلالة لكل من متغير ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي.	131
22	يوضح قيم معامل الإرتباط بيرسون ومعامل التحديد ومستوى الدلالة لكل من متغير العلاقة بين الشكل والخلفية والفهم القرائي.	132
23	يوضح قيم معامل الإرتباط بيرسون ومعامل التحديد ومستوى الدلالة لكل من متغير الإغلاق البصري والفهم القرائي.	133

قائـــمة الأشكال

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	يمثل نموذج نسبولز(Nespolous) لعملية القراءة.	51
02	يمثل نموذج سايمور(symour) لعملية القر اءة.	52
03	يمثل المخطط التوضيحي لنموذج سايمور لعملية القراءة.	54
04	يمثل النموذج اللولبي لهاريس وسميث.	55
05	يمثل النموذج التحليلي (من المعنى إلى النص).	58
06	يمثل نموذج القراءة لجراي (Gray).	59
07	يوضح المهارات الأساسية للقراءة.	62
08	يمثل مخطط لدائرة نسبية لعينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.	95
09	يوضح الإحصاءات الوصفية لكل من إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.	127

قائمة الملاحق

الرقم	العـــــنـــوان	الصفحة
01	النتائج الخام للحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية الإصدار25 (spss).	156
02	عرض نتائج وإستجابات الحالة د.ع. على أدوات الدراسة.	171
03	طلب تحكيم أدوات الدراسة و أراء الأساتذة المحكمين.	174
04	طلب تسهيل المهمة.	183
05	إختبار رسم الرجل لجودناف للذكاء.	186
06	إختبار العسر القرائي "les vacances" و الفهم القرائي.	193
07	إختبار الإدراك البصري .	201

مقدمة

مقدمة:

تندرج القراءة ضمن أهم وسائل اكتساب المعرفة، فهي تعتبر عملية عقلية، عضوية، وانفعالية، تشمل التعرف على الرموز التي يتلقاها القارئ وتفسيرها، وتتطلب بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز فهي أساس لنمو المعرفة، واستمرارها ونقلها من جيل لآخر، وتنطوي القراءة على إدراك درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج لتفاعل عمليات الإدراك السمعي، الإدراك البصري، الذاكرة والفهم اللغوي، وتعتبر عملية اكتساب مهارات القراءة ضروري لأي فرد من أفراد المجتمع، خاصة عند الطفل في مراحله الأولى، ومن هنا تبرز ضرورة وأهمية اكتسابها، حيث يكتسب الكثير من الخبرات والمعلومات من خلالها، كما أنها وسيلة للتحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأخرى. ويشير هيوز إلى أهمية القراءة في المدرسة بقوله:"إنّ القراءة يمكن النظر إليها بكونها من المهارات التي تدرس في المدرسة على أنها أداة مهارية بمعنى أن تقدم الطفل في المواد الأخرى يعتمد بصورة كبيرة على القراءة، ومن ثم، فإنه يمكن القول: إن الفشل القرائي يعد عاملا أساسيا في إحداث الفشل التعليمي.

إلا أن مؤشرات الواقع تشير إلى ضعف التلاميذ في القراءة وتعدد أخطاءهم، وهذا ما قد يولد لنا اضطرابات وصعوبات التعلم، ومن أبرز الاضطرابات التي تنجم عسر القراءة، وتبرز مشكلة العسر القرائي بين تلاميذ هذه المرحلة بصورة يتهدد معها مستقبلهم، فيصنف هذا الاضطراب ضمن التصنيف العالمي للاضطرابات اللغة الشفهية والمكتوبة المتمايزة. ويعرف (هذا الاضطراب) من طرف المنظمة العالمية للصحة على أنه صعوبة دائمة للمرور الكلمة المكتوبة، فهو اضطراب نمطي في القراءة يحدث عند الطفل ذكاؤه عادي، لا يشتكي من اضطرابات حسية ولا يعاني من أي مشاكل أخرى، ويبرز لنا هذا الاضطراب عدة أعراض لدى المتمدرس أبرزها : صعوبة عامة في القراءة، التهجئة والكتابة، صعوبة في الإدراك والتحديد البصري المكاني، وضعف الفهم القرائي لدى المصاب مقارنة مع أقران صفه.

"إن عسر القراءة ليست حالة إدمان، ولكنها حالة يكون الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلم وما يتطلبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها، واستدعائه في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلم"

(John Willecy& Sons, 1990 , p69)

فالإدراك البصري يعد من العمليات المعرفية المركبة التي يتم بمقتضاها التعرف على المثيرات أو المعلومات المستقبلة عن طريق الحواس بطريقة تلقائية، ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة. يعرفه دافيدوف :"على أنه عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا(الأحاسيس) لزيادة وعينا بما يحيط بنا و بذواتنا.

وأي قصور أو خلل في الإدراك البصري يولد لنا ما يعرف بصعوبة الإدراك البصري، ويعرف هذا الأخير على أنه ضعف القدرة على إدراك وتفسير معاني المعلومات البصرية وفهمها وهذا ما يؤدي بالضرورة إلى خفض كفاءة التلميذ في اكتساب المعلومات التعليمية، كما قد تؤثر سلبا على قدرة التلميذ على التعلم بشكل صحيح نظرا لما لها من التأثيرات السلبية على مقدرة الطفل على التعلم وعلى أدائه في كافة المجالات الدراسية التي تستلزمه حاسة البصر. ويعرف <الزيات> هذا الاضطراب على أنه" قصور في القدرة على اكتساب المعلومات أو المثيرات المستدخلة عن طريق البصر، معانيها ودلالتها، وهي تختلف عن مشكلات المتعقلة بحدة الإبصار و الرؤية، فالأشخاص المصابون باضطرابات الإدراك البصري قد يمكنهم رؤية الأشكال و التمييز بينها ولكنهم لا يستطيعون التعرف عليها. (فتحي مصطفى الزيات،2002 :374)

فالأشكال، الرموز، الأحجام، والخطوط، وغيرها مما يدخل ضمن مجالات اكتساب القراءة والتي تعد من أبجديات تعلم الطفل وتشمل القراءة، ومهاراتها ومنها الفهم القرائي، ويعرف هذا الأخير على أنه عملية فكرية تهدف إلى استيعاب الفرد لما يقرأه بسهولة، وتقدر فاعليته بمدى الفهم والاستيعاب الذي يصل إليه الفرد بما يقرؤه من خلال إعادة صياغة المعنى واستحداث معاني، أفكار و مواقف متعددة حول موضوع ما. ويشير منتصر صلاح (19:2007) : إلى أنه يمكن تعريف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الفهم القرائي بأنهم:"التلاميذ ذوي الأداء المنخفض على اختبار الفهم القرائي، رغم أنهم ليست لديهم أية إعاقات حسية أو عقلية، ولا يعانون من أية اضطرابات نفسية أو حرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي، كما أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة . (سليمان عبد الواحد إبراهيم، 2013، ص32)

ولتعدد أشكال العسر جاءت فكرة الباحثان لدراسة صعوبة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى فئة التلاميذ المعسرين قرائيا في اللغة الفرنسية، وهذا لمعرفة العلاقة بينهما، وتسليط الضوء على أهم العمليات التي لا يمكن أن تتم القراءة من دونهما وهما الإدراك البصري والفهم الفهم القرائي، حيث جاءت العديد من

الدراسات التي تناولت الموضوع كدراسة Ortiz, et AL (2004): هدفت إلى فحص الإدراك البصري والسمعي لدى

الأطفال المعرضون و غير المعرضون لخطر صعوبات القراءة (Dyslexie)حيث تم مقارنة مجموعتين من لدى الأطفال المعرضون وغير المعرضون وقد أظهر الأطفال المعرضون لخطر الصعوبات ضعف في الإدراك البصري و السمعي.

وذلك من خلال دراسة وصفية التي أجريت على تلاميذ ذوي مستوى الخامسة الابتدائي، والدراسة الحالية تعتبر محاولة لتسليط الصعوبات الخاصة بهذه اللغة، بحيث قسمت هذه الدراسة إلى جانبين : الجانب النظري والجانب الميداني. ففي الجانب النظري تناول الباحثان أربعة فصول، تطرقا في الفصل الأول إلى الإطار العام للدراسة ، والذي تم التناول فيه بعد تحديد إشكالية البحث، فرضياته العامة والفرعية والتطرق إلى تعاريف متغيرات الدراسة، كما تم ذكر مختلف الدراسات السابقة ذات صلة بالموضوع التي تم التطلع عليها من طرف الباحثان. وخصّص الفصل الثاني لصعوبات الإدراك البصري من: المفاهيم الخصائص النظريات المفسرة، العوامل المؤثرة، المهارات، المظاهر، وصعوبات في اللغة الفرنسية. وتم التناول في الفصل الثالث الفهم القرائي، فقاما الباحثان بذكر كل من : التعريف، الأهمية، الآليات العصبية المتدخلة، الأنواع، المهارات، المستويات، النماذج، طرق قياس الفهم القرائي، وطرق التغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي. أما في الفصل الرابع، فقد تطرقا الباحثان إلى صلب موضوع الدراسة، فقد تضمن هذا الفصل: تعاريف عسر القراءة، أنواعها، أسبابها النماذج المفسرة للعسر،الأعراض، عملية التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة الفرنسية، التمثيل الفونيمي، نظام الاستنساخ الصوتي، الأخطاء الشائعة، صعوبة الوعي الفونولوجي، أهمية تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر، والأساليب والأهداف التربوية في تعلم اللغة الفرنسية.

وفي ما يخص في الجانب الميداني تم تقسيمه إلى ثلاثة فصول، بحيث تم التناول في الفصل الخامس الإجراءات المنهجية من الدراسة الاستطلاعية والأساسية. تم التطرق في البداية إلى الدراسة الاستطلاعية أهدافها، مكان وزمان إجرائها، مواصفات عينتها والأدوات الدراسة الميدانية.

وفي الدراسة الأساسية قاما الباحثان بتعريف المنهج المتبع في الدراسة، مكان وزمان إجراء الدراسة، مجتمع البحث، مواصفات عينة الدراسة الأساسية، أدواتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة. وشمل الفصل السادس عرض نتائج الدراسة المتوصل إليها والتعليق على النتائج، و في الفصل السابع والأخير

خُصّص لمناقشة الفرضيات المطروحة واستخلاص النتائج النهائية حول مدى تحقق الفرضيات التي وضعت من طرف الباحثان؛ وتجدر الإشارة إلى أن كل فصل من الفصول المذكور أعلاه يبدأ بتمهيد ويختم بخلاصة.

وفي ختام الدراسة، يختم البحث بخلاصة عامة وخاتمة، وبعض الاقتراحات ومن ثم المراجع والملاحق.

الفصل الأول :
مدخل الدراسة

الفصل الأول: مـدخـل الدراسـة

1.الدراسات السابقة .

1.1.الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغير المستقل .

2.1.الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغير التابع .

3.1.الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرين .

4.1. تحليل الدراسات السابقة .

5.1.أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة .

6.1.مميزات الدراسة الحالية .

2.إشكالية .

3.الفرضيات .

4.الأهداف .

5.أهمية البحث ودواعي إختيار الموضوع .

6.تحديد مصطلحات البحث وتعريفها إجرائيا.

1.الدراسات السابقة:

نعرض في هذا العنصر الدراسات السابقة، التي لها علاقة بالمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية.

1.1. الدراسات التي تناولت صعوبات الإدراك البصري:

- **دراسة سالم محمد عبد القادر (2005):** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاضطرابات الإدراكية (البصرية و السمعية) وصعوبات التعلم بشكل عام والنوعية بشكل خاص في القراءة والكتابة والحساب واقتصرت الدراسة على عينة قوامها (140) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثالثة ابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي منهم(75) تلميذ وتلميذة لديهم صعوبات في القراءة والكتابة والحساب و (65) تلميذ وتلميذة ليس لديهم صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب، حيث تم استخدام الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب واختبار رافن للذكاء و اختبار الإدراك البصري لماريانا فروستينج و آخرون (تعريب وتقنين مصطفى محمد كامل 2001) وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم بشكل عام في الإدراك البصري لصالح العاديين و وجود علاقة موجبة بين بعض أنواع الاضطراب الإدراكي البصري و السمعي وصعوبات التعلم النوعية في القراءة والكتابة والحساب.
- **دراسة ماك دونالد Mac Donald (2006):** حيث هدفت الدراسة إلى التحقق من قدرة المعالجة البصرية والزمنية لذوي صعوبات القراءة شارك في هذه الدراسة (32) تلميذ والذين تتراوح أعمارهم بين (12- 18) سنة من تلاميذ إحدى مدارس ذوي صعوبات التعلم حيث تشكلت المجموعة وفقا للتشخيصات الرسمية السابقة لصعوبات القراءة ويختبر الأطفال لمقاييس تشمل اختبار مجال الرؤية وهي تتضمن مهمات متعددة في تتبع العناصر وتقدير الترتيب الزمني والمهام الصوتية والهجائية .وقد تم التحقق من تأثير العمر وطريقة التعليم لتحديد دورها وقد خلصت النتائج إلى أن أداء مجموعة صعوبات القراءة كان أسوء من نظيرتها فيما يخص دقة المعالجات الصوتية وكذا زمن رد الفعل ودقة الهجاء ولا توجد فروق بين المجموعات في مهام المعالجة البصرية والسمعية الزمنية لكن كانت مجموعة ذوي صعوبات القراءة أكثر بطئا.
- **دراسة بلهوشات كريم (2009):** المعنونة ب "أثر البرامج البيداغوجية على نمو الإدراك البصري للأشكال الهندسية عند أطفال متلازمة داون –دراسة مقارنة– لعينتين المدمجين في سن السادسة والمدمجين في سن متأخر، حيث هدفت إلى معرفة أثر البرامج البيداغوجية على نمو الإدراك

البصري للأشكال الهندسية عن أطفال متلازمة داون، وذلك على عينة تكونت من (168) فرد تم تقسيمهم إلى قسمين: العينة (أ) تتكون من (100) حالة مدمجة في سن مبكرة (6سنوات)،وعينة (ب) متكونة من(68) حالة مدمجة في سن متأخرة (12الى14 سنة)،حيث اعتمد الباحث على اختبار الشكل الهندسي لأندري راي، واختبار الذكاء لرسم الرجل ،كما اعتمد النسب المئوية في تحليل النتائج، والتي جاءت كما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأدراك الأشكال الهندسية البسيطة بين الأطفال المصابون الذين تلقوا تأطيرا بيداغوجيا متخصصا على مستوى المراكز البيداغوجية والآخرون الذين لم يخضعوا لتأطير بيداغوجي متخصص.

- **دراسة سامية عبد النبي عفيف محمد متولي (2009):** هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الإدراك البصري في تنمية مهارات الكتابة وتكونت العينة من (60) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي من ذوي صعوبات التعلم حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كل منهما (30) تلميذ وتلميذة حيث تم تطبيق كل من مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز الحالات صعوبات التعلم (إعداد مصطفى محمد كامل) واختبار ذكاء الأطفال (إعداد إجلال محمد سري) واختبار تشخيص صعوبات الكتابة وبطارية تشخيص صعوبات الإدراك البصري (إعداد السيد عبد الحميد سليمان 2000) والبرنامج التدريبي، وقد أسفرت النتائج عن تحسن مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.
- **دراسة منصور عبدا لله الصياح(2014):** سعت الدراسة إلى التعرف على التمايز في مهارات الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وكل من العاديين و الفائقين في القراءة لدى عينة من (178) تلميذ و تلميذة في الصف الرابع ابتدائي (58) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و (60)تلميذا عاديا و (60) تلميذا من الفائقين في القراءة حيث تراوحت أعمارهم بين 9 إلى 10 سنوات تم خلالها تطبيق اختبار رافن للذكاء واختبار التحصيل في القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم القراءة لفتحي مصطفى الزيات (2008) واختبار مورسون جاردنر في الإدراك البصري وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين و الفائقين في القراءة في مهارات التمييز البصري التذكر البصري الإغلاق البصري إدراك العلاقة المكانية البصرية التمييز البصري بين الشكل والخلفية وذلك

لصالح العاديين والفائقين في القراءة كذلك لا توجد فروق دالة بين العاديين و الفائقين على نفس مهارات الإدراك البصري .

2.1. الدراسات التي تناولت متغير الفهم القرائي:

- **دراسة (carlisle 1990):** أثبتت هذه الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون من قصور في فهم المادة المقروءة والمسموعة ولعلى ذلك يفسر في ظل المشكلات اللغوية لديهم حيث يعانون من قصور في تشفير الرمز الكتابي سواء كان ذلك على مستوى الحرف أو الكلمة وكذلك بين الأصوات المتشابهة على مستوى الحرفين أو المقطع الصوتي أو التحليل صوتي، أي دقة وسرعة في تجزيء الوحدات الصوتية إلى أجزاء صغيرة يمكن مزجها بسهولة.
- **دراسة (الخالدي، 1998 والخفاجي، 2004):** والتي كانت من نتائجها أن مستوى الطلبة في الفهم القرائي أقل من المستوى المطلوب.
- **دراسة (جيهان أبو راشد العمران و زهراء عيسى النيرة 2007):** هدفت إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات الإدراك و ظهور مشكلات التحصيل القرائي وتكونت العينة من (168) من الأطفال البحرينيين الذين يعانون من صعوبات في التعلم حيث تم تطبيق عليهم مجموعة من الاختبارات في مجال الإدراك والتحصيل القرائي وبينت النتائج إلى وجود أثر دال في صعوبة الإدراك البصري وظهور المشكلات في التحصيل القرائي .
- **دراسة Bouchafa; Magnan; Ecalle;(2008)** : هي دراسة تتعلق بالفهم القرائي عند أطفال من: سبعة إلى خمسة عشر سنة حاول فيها الباحثون إثبات العلاقة بين الفهم القرائي والمرور إلى المعجم الذهني وتم التوصل فيها إلى أن التعرف على الكلمة بصورة سريعة ودقيقة هي مرحلة هامة للفهم.

2.2.1. الدراسات التي تناولت صعوبات تعلم اللغة الفرنسية:

- **دراسة (Deya MONACHAISIRAjit (1999)** : هدفت إلى الكشف عن أهمية العوامل المؤثرة في الفهم الكتابي للغة الفرنسية كلغة أجنبية وتكونت عينة الدراسة من (287) تلميذا تايوانيا في نهاية المرحلة الثانوية من مدينة بانكوك بتايوان وخضعت عينة الدراسة لمجموعة من الاختبارات في اللغة الأم (اختبار الإغلاق استبانة من عادات وسلوكيات القراءة) وفي اللغة

الفرنسية (اختبار الإغلاق اختبار المهارة اللغوية اختبار الفهم الكتابي) وأظهرت نتائج الدراسة أن القدرة على القراءة في اللغة الأم والمعلومات والمعارف اللغوية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وسهولة ومستويات صعوبة النص وعادات القراءة في اللغة الأم ترتبط بالفهم الكتابي في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ويؤثر مستوى صعوبة النص على الفهم الكتابي كما أن المعارف اللغوية تعد أفضل مؤشر للأداء اللغوي.

- **دراسة منار عبد المنعم فوزي العكر (2011):** سعت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وتبعا لمتغير الدراسة (الجنس؛ الجهة المشرفة؛ المؤهل العلمي؛ سنوات الخبرة؛ مكان التدريس؛ المديرية؛ الدورات التدريبية) حيث ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة (استبيان) وتشكل مجتمع الدراسة من معلمات ومعلمي اللغة الفرنسية الناطقين باللغة العربية حيث استعملت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ واتضح من نتائج الدراسة أن الفقرات التي تقيس صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كانت تقديراتها تتراوح بين مرتفع جدا ومنخفض جدا وبذلك جاءت الدرجات الكلية ذات تقدير متوسط حيث أسفرت على وجود صعوبات في تعلم اللغة الفرنسية تمثلت في ما يلي (صعوبات في الشكل – الإملاء الصوتي – صعوبات في الصوتيات – صعوبات تخص المعنى – صعوبات في القواعد صعوبات ثقافية واجتماعية – صعوبات التعبير الكتابي والشفوي).
- **دراسة رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار (2013):** هدفت الدراسة إلى تشخيص وعلاج صعوبات القراءة لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبة من طالبات الصف الثاني إعدادي من ذوات صعوبات اللغة الفرنسية صنفوا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وضابطة ؛ واشتملت أدوات الدراسة على مقاييس لتشخيص صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية والبرنامج التدريبي و أوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كما تتمثل في صعوبات الوعي الفونولوجي وصعوبات الإدراك البصري.

3.1. الدراسات التي تناولت العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي:

- **دراسة Langner (1985):** والتي هدفت إلى تحقيق العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبات القراءة والتعرف على مدى الاختلاف بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في الإدراك البصري والقدرة على تنظيم ودمج للمثيرات البصرية بلغت عينة الدراسة (72) تلميذ منهم (36) من الصف الرابع و (36) من الصف الثامن وكل مجموعة تتكون من (12) من ذوي صعوبات التعلم من ذوي الفهم القرائي المرتفع و (12) من ذوي التعرف القرائي الجيد و (12) من ذوي الفهم القرائي الضعيف و أكدت النتائج أن المعالجة البصرية السليمة ترتبط ارتباطا وثيقا بالفهم القرائي.
- **دراسة Feagans ,Merriwether (1990):** هدفت إلى تعميق فهم العلاقة بين القدرة على التمييز البصري والقراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين تم استخدام اختبارات مهمة تمييز الحروف المتشابهة ل (Gibson) وأشارت النتائج إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشاكل التمييز البصري في سن السادسة والسابعة من العمر كما كانوا أكثر سوءا في القراءة والتحصيل العام على مدى سنوات المدرسة الابتدائية بالمقارنة مع الأطفال الآخرين ذوي صعوبات التعلم ومقارنة بالأطفال العاديين.
- **دراسة Ortiz, et AL (2004):** هدفت إلى فحص الإدراك البصري والسمعي لدى الأطفال المعرضون و غير المعرضون لخطر صعوبات القراءة (Dyslexie)حيث تم مقارنة مجموعتين من لدى الأطفال المعرضون وغير المعرضون وقد أظهر الأطفال المعرضون لخطر الصعوبات ضعف في الإدراك البصري و السمعي.

4.1. تحليل عام على الدراسات السابقة:

يقوم الباحثان في هذا الجزء بالتعليق على مجموعة الدراسات السابقة (العربية، والأجنبية) والتي تناولت متغيرات الدراسة بالبحث والتي دارت حول أربعة محاور أساسية:

- دراسات تناولت صعوبات الإدراك البصري.
- دراسات تناولت الفهم القرائي.
- دراسات تناولت صعوبات تعلم اللغة الفرنسية.
- دراسات تناولت العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي.

- فقد اتفقت الكثير من هذه الدراسات على وجود علاقة ارتباطيه بين صعوبات الإدراك البصري وصعوبات القراءة، كدراسة (langer ،1985)، (Ortiz ;et.al ،2004)، (سالم محمد عبد القادر 2005)، (منصور عبد الله الصياح 2014)، (Macdonald 2006).
- استخدمت معظم الدراسات السابقة محك التباعد والاستبعاد لانتقاء أي من فئات ذوي صعوبات التعلم باستخدام مقاييس المصفوفات المتباعدة لرافن وغيرها من المقاييس، وكذا بعض المقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم كمقياس الفرز العصبي السريع (إعداد: مصطفى محمد كامل 2005).
- اتفقت كل من دراسة سامية عبد النبي عفيف (2009)، وسالم محمد عبد القادر (2005) و Macdonald (2006)، أن صعوبات الإدراك البصري التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم لا تؤثر على القراءة فقط بل تؤثر على الكتابة والحساب وباقي المهارات الأكاديمية الأخرى.
- لم تشر معظم هذه الدراسات إلى نوع المنهج المستخدم في إعداد مجريات البحث.
- أغفلت هذه الدراسات ذكر نوع الاختبارات والمقاييس المستخدمة والتعريف بها، واكتفت بالشارة إليها فقط.
- كما نلاحظ من خلال نتائج الدراسات السابقة أنه لم يكن هناك تفاوتا شاسعا فيما يتعلق بحجم العينة المدروسة خاصة الدراسات العربية ففي دراسة (رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار 2013) كان حجم العينة (150) طالب، ودراسة (بلهوشات كريم،2009)، بلغ حجم العينة (168) فرد، وكذا نفس حجم العينة(168) في دراسة (جيهان أبو راشد العمران ،زهراء عيسى الزيرة ،2007) أما دراسة (سالم محمد عبد القادر، 2005) تألفت العينة من (150) تلميذ كذلك؛ فهنالك عينات توزعت على مجموعتين لأطفال عاديين وأطفال ذوي صعوبات التعلم كدراسة (Langer;19885)، ودراسة(منصور عبد الله الصياح 2014)، ودراسة (رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار،2013).

كما يجب الإشارة إلى أن هذه الدراسات لم تذكر نوع الأساليب الإحصائية المستخدمة، ما عدا دراسة (منار عبد المنعم فوزي العكر، 2011).

5.1. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

وهنا نقوم بعرض أوجه الاستفادة من الدراسات المعروضة سابقا، والتي ساهمت كثيرا في بحثنا الحالي وذلك بإعطاء دفعا علميا وعمليا، وذلك من خلال:

- تجنب الفجوة العلمية للباحثين الآخرين.
- تعتبر سندا هاما في ضبط متغيرات بحثنا، وبذلك تجنبنا للتكرار.
- إختيار موضوع البحث، وضبطه بدقة.
- صياغة التساؤلات وفرض الفروض، لتوفير الجهد والوقت.
- الفهم العميق لمشكلة البحث والوقوف على مستجداته.
- كيفية اختيار العينة، والمنهج الأنسب لموضوع الدراسة.
- اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات.
- انتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات قصد مناقشة نتائج البحث.

6.1. مميزات الدراسة الحالية:

من مميزات الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات المعروضة سلفا ما يلي:

- استنادا إلى أن مظاهر الصعوبات الخاصة في التعلم تختلف باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها الفرد، لا تقتصر معاناة التلاميذ في المراحل الأكاديمية الأولى على الصعوبات الإدراكية البصرية للألوان أو الأطوال أو الأحجام بقدر ما يعانون من صعوبات في الإدراك البصري للأشكال خاصة الحروف ولهذا انصب اختيارنا لاختبار الإدراك البصري (المعدل من قبل الباحثين)، على هذا الأساس في عملية التشخيص والتقييم لمهارات الإدراك البصري(في حدود اطلاع الباحثان)، محليا على أقل.
- محاولة بناء أداة تشخيصية جديدة، لعسر القراءة في اللغة الفرنسية، يمكن الاعتماد عليها لاحقا مع إضافة بعض الأسئلة للنص لتشخيص الفهم القرائي .
- تعمل الدراسة الحالية على دراسة العلاقة بين صعوبات الإدراك البصري والفهم القرائي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ عسر القراءة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة بنفس شكل المتغيرات الحالية للدراسة.

- تختلف الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية، في عينة الدراسة والمستوى الدراسي، حيث أجرت معظم هذه الدراسات على الطور الأول من التعليم الابتدائي، بينما المستوى الدراسي لعينة دراستنا الحالية في الطور الثاني من التعليم الابتدائي وتحديدا السنة الخامسة ابتدائي.
- أما من ناحية المنهج، فقد استخدمنا المنهج الوصفي بما يتناسب مع محاولة دراسة العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي في عسر القراءة في اللغة الفرنسية، والتي لم تلقى الاهتمام المنشود بالدراسة والتحليل من جل الدراسات السابقة، وخاصة العربية منها في مرحلة التعليم الابتدائي، عدا دراسة (رويدا محسن أحمد فؤاد النجار 2013).

كل هذه النقاط كانت بمثابة الحافز والدافع لاختيار موضوع بحثنا.

الإشكالية:

أولى الباحثون والمتخصصون في علم النفس عموما، وعلم النفس المعرفي خصوصا اهتماما بالغا بتناول العمليات المعرفية (الانتباه الإدراك والذاكرة و التفكير...) بالدراسة والبحث والتدقيق كونها العمليات المسؤلة عن تشكيل السلوك الإنساني ووسيلة اكتسابه للعلوم والمعرفة.

فالإدراك أحد أبرز هذه العمليات المعرفية باعتباره عملية تكيفيه تتوسط العمليات الأخرى وعلى مستواه يتم التعرف على العالم الخارجي، من خلال تفسيره للمدخلات الحسية المختلفة وإعطائها المعاني والدلالات، حيث تتوقف استجابتنا للمثيرات على كيفية إدراكنا لها، فهو الأساس الرئيس الذي يبنى عليه التعلم المعرفي.

ولقد نال الإدراك البصري وصعوباته –على وجه الخصوص– الحيز الأهم بين أنواع الإدراك لأنه قائم على تفسير المدخلات البصرية الواردة، والوسيلة التي تتعامل مع المعلومات القادمة من المنفذ البصري فالإدراك البصري يشكل الجزء الأكبر من المعلومات في عملية الإدراك التي يمارسها الفرد يوميا، بل إن المعلومات البصرية تغلب المعلومات الحسية الأخرى في حالة تناقض المعلومات البصرية مع المعلومات الحسية. (عدنان يوسف العتوم، 2004)

فالإدراك البصري عنصر أساسي للتعلم وخاصة فيما يتعلق بالقراءة وتحصيل المعرفة في الفصول الدراسية، فصعوبة الإدراك البصري تؤثر تأثيرا قويا على قدرة التلميذ على التمييز بين الحروف والكلمات والأرقام، فحدة البصر شرط مسبق للإدراك البصري، فيمكن أن تكون حدة بصر الطفل جيدة ولكنه يبقى

يعاني ضعفا في الإدراك البصري، فحدة البصر تنطوي على رؤيتنا للكلمات في الواقع، بينما الإدراك البصري يتعلق بكيفية إدراكنا لهذه الكلمات.

فالتلميذ ذو صعوبة الإدراك البصري يجد صعوبة في التحليل و التمييز و التذكر و التداعي والتكامل البصري والحركي، وهذا ما أكدته دراسة سالم محمد عبد القادر(2005) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين بعض أنواع الاضطراب الإدراكي البصري و السمعي وصعوبات التعلم النوعية في القراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي وكذا دراسة عبد الله منصور الصياح (2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين تلاميذ صعوبات تعلم القراءة وكل من التلاميذ العاديين و الفائقين في القراءة في مهارات : التمييز البصري التذكر البصري، الإغلاق البصري، العلاقة بين الشكل والخلفية، وذلك لصالح العاديين و الفائقين.

فصعوبات الإدراك البصري من بين الصعوبات النمائية التي تؤثر سلبا على التحصيل الأكاديمي للتلميذ في مرحلة التمدرس، نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات وبالتالي تؤثر على كافة الأنشطة التعليمية ومن أبرزها القراءة التي تعتبر من المهارات الأساسية للنجاح في الدراسة، فالقراءة هي جزء من النظام اللغوي ونشاط فكري وبصري، حيث يسير المختصين إلى دراستها من حيث إدراك المعنى وفهم الدلالة المرتبطة بسرعة القراءة (التي تعتمد على آلية فك الترميز)، وهذا حسب دراسة (Gray) أنه كلما زادت سرعة القراءة كلما ازداد فهم القارئ للمادة المقروءة. (غافل ،2005)

فالهدف من القراءة هو الفهم أي الفهم القرائي، فهو من المهارات الرئيسية في عملية القراءة وقد تعددت تعريفاته تبعا لتعدد وجهات نظر الباحثين فالفهم القرائي عملية عقلية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته و الاستراتجيات التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها .

فكل قراءة لا تثمر استيعاب للمادة المدروسة أو المقروءة تعد قراءة ناقصة، أو لا يمكن أن نسميها قراءة، فمن خلال مهارة الفهم القرائي يقوم التلميذ بالعديد من العمليات العقلية مثل التحليل و التعميم والتجريد والإدراك والحكم والاستنتاج والربط، فبمقدار ما يقرأ الفرد يزدان فكره و تظهر موهبته وتتسع أفاقه وتبرز ابتكاراته.

فالفهم القرائي مهارة ضرورية تمتد طوال مدة الدراسة، إذ أنها تعد عنصرا حيويا حتى الانتقال بنجاح إلى مرحلة الرشد فهي حصيلة معقدة من عملية بناء المعنى على اعتبار أنه عملية تفاعلية تتطلب مزيج

ديناميكي مما يمتلكه الفرد من خلفية قرائية مع المعلومات الناتجة من فك شفرة النص. (wong,2004)

وقد أثبتت دراسة ستوتهارد هولم (Stothard.Hulme ,1995-1996) أن الاختلاف الموجود بين الأفراد راجع إلى الاختلاف بين عملية الفهم الشفهي والتعرف على الكلمة. (سعيدون سهيلة، 2005)

فالعوامل التي تعيق عملية فهم النص من حيث طبيعة النشاط الذهني الذي يقوم به المتعلم و يتسائل لماذا لا يستطيع بعض المتعلمين استرجاع المعلومات ! فعملية فهم المادة العلمية من عدمه تجعلنا نتسائل أيضا حول مدى استطاعة بعض الطلبة على استرجاع محتوى الدروس على الرغم من قيامهم بنشاط ذهني لاستعاب المادة العلمية.(ناصر، 2006)

وهذا حسب دراسة (الخالدي، 1998، والخفاجي، 2004) التي كانت من نتائجها أن مستوى الطلبة في الفهم القرائي أقل من المستوى المطلوب ، فتعرف المتعلم على الكلمة المقروءة و فك رموزها الكتابية خطوة مهمة نحوى فهمها و هذا حسب الدراسة التي قام بها كل من (Bouchafa ,Magnan, Ecalle, 2008) حول الفهم القرائي عند أطفال من سبعة إلى خمسة عشر سنة حاول فيها الباحثون إثبات العلاقة بين الفهم القرائي والمرور إلى المعجم الذهني، وتوصلوا فيها إلى أن التعرف على الكلمة بصورة سريعة ودقيقة هي مرحلة هامة للفهم.

فأي قصور أو صعوبة على مستوى الفهم واكتساب آلية القراءة و ضعف التواصل اللغوي دون أن يعاني الطفل من مشاكل على مستوى الذكاء و في نظام التمدرس العادي وكذا أي نوع من الاضطرابات الحسية و النفسية التي ترافق العمليات السابقة يؤدي به إلى صعوبة القراءة أو العسر القرائي وهذا الأخير الذي يعرف بأنه صعوبة نمطية دائمة في اكتساب آليات القراءة وفقا للشروط السابقة، حيث عرف كذلك من قبل بورال ميزوني بأنه صعوبة خاصة في التعرف والفهم و في إنتاج الرموز الكتابية التي تؤدي إلى اضطرابات عميقة في تعلم القراءة .

غير أنه و بالرغم من كثرة الدراسات و الأبحاث التي تناولت اضطرابات عسر القراءة، لم يتم بعد حصر جميع الأسباب المؤدية إليه، ووضع برامج علاجية خاصة بذلك، وهذا لا يقتصر فقط على اللغة العربية كونها اللغة الأم، فالعسر القرائي يمكن له أن يبرز بشكل جلي أيضا في اللغة الأجنبية حيث أننا في

المراحل التعليمية الأولى نجد اللغة الفرنسية كأول لغة أجنبية يتم تلقينها لجميع التلاميذ دون استثناء فالتحكم فيها يكون عبر التحكم في النظام اللغوي أي في مستويات هذه اللغة، فالهدف الأساسي من تعلم اللغة الأجنبية ليس فقط اكتساب معرفة أكاديمية ولكن استعمالها في الحياة اليومية .

حيث جاءت مجموعة من الدراسات التي تناولت العسر القرائي في اللغة الفرنسية وعلى قلتها ومنها دراسة(رويدا محسن أحمد فؤاد محمد النجار،2013) لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية حيث هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية و تكونت عينة الدراسة من (150) طالبة من طالبات الصف الثاني إعدادي حيث صنفوا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة، واشتملت أدوات الدراسة على المقاييس التشخيصية لصعوبات القراءة في اللغة الفرنسية و البرنامج التدريبي وأوضحت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدريبي في علاج صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية، كما تتمثل في صعوبات الوعي الفونولوجي و صعوبات الإدراك البصري لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة (منار عبد المنعم فوزي العكر،2011) لصعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية بفلسطين حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها سبعون معلم ومعلمة، حيث توصلت فيها إلى أن الفقرات التي تقيس صعوبات تعلم اللغة الفرنسية كانت تتراوح بين مرتفعة جدا ومنخفضة جدا وبذلك جاءت الدرجة الكلية ذات تقدير متوسط .

وفي إطار الاهتمام بالفئات الخاصة و حرصا على استغلال إمكاناتها و طاقاتها في التحصيل الدراسي و ذوي صعوبات التعلم، أصبح لزاما علينا البحث في هذه المواضيع أو المشاكل التي أصبحت تؤرق أولياء الأمور و المعلمين على حد السواء و تهدد مصير التلميذ بالرسوب أو حتى التسرب المدرسي في سن مبكرة وهذا دون الوقوف عن مسببات ذلك .

وعليه جاءت هذه الدراسة حول تلاميذ صعوبات التعلم وتحديدا ذوي عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وباعتبار العسر القرائي يمكن أن يحدث نتيجة تداخل العديد من الصعوبات النمائية فصب اختيارنا لصعوبة الإدراك البصري وعلاقته بالفهم القرائي وهذا راجع لما لحاسة البصر من أهمية بالغة في عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي.

وبناءا على ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالي:

التساؤل العام:

- هل توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية ؟

وعليه تفرعت إلى التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية ؟
- هل توجد علاقة بين العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية ؟
- هل توجد علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية ؟
- هل توجد علاقة بين الشكل والخلفية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية ؟
- هل توجد علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية ؟

3.فرضيات الدراسة :

1.3. الفرضية العامة :

- توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.

2.3. الفرضيات الفرعية :

- توجد علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- توجد علاقة بين العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- توجد علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- توجد علاقة بين الشكل والخلفية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- توجد علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .

4.أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة الموجودة بين الإدراك البصري والفهم القرائي.

- تشخيص عسر القراءة في اللغة الفرنسية، لدى عينة من تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي، مستوى السنة الخامسة ابتدائي.
- التعرف على سيميولوجية اضطراب عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- اكتساب الطالب تجربة منظمة في البحث، وذلك لتهيئته ومواصلة الأبحاث في طور الدكتوراه.

5.أهمية ودواعي إختيار الموضوع:

1.5. أهمية الدراسة:

- تسليط الضوء على معاناة فئة ذوي عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- أهمية مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها المرحلة الأساسية التي تكتسب فيها المهارات الأكاديمية.
- توجيه نظر الباحثين عموما، والأرطفونين بالخصوص إلى أهمية تشخيص وتقييم ومعالجة صعوبات تعلم اللغات وبالأخص اللغة الفرنسية.
- تحسين مستوى التلاميذ في القراءة وفهم المقروء.
- قد يستفيد منها الإطار التربوي في المدرسة الجزائرية، للوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ في اللغة الفرنسية.

2.5. دواعي اختيار الموضوع:

- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع – في حدود اطلاعنا – .
- تسليط الضوء على الإدراك البصري والفهم القرائي في اللغة الفرنسية .
- أهمية القراءة في التحصيل العلمي.
- تزايد نسبة الضعف والتدني في الفهم القرائي، لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- أن تضيف هذه الدراسة شيئا للمعرفة العلمية .
- البحث وزيادة التعرف على هذا الجانب المهم من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية.

6.مصطلحات البحث وتعريفها الإجرائي:

- **صعوبة الإدراك البصري:** هو قصور في القدرة على إدراك وتفسير المعلومات البصرية وفهما والمقصود به في هذه الدراسة الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في اختبار الإدراك البصري المعد لذلك.

- **الفهم القرائي:** يعرف في هذه الدراسة، على أنه قدرة الطالب على فهم ما يقرأ من جمل وفك رموز الكلمات واستنتاج المعنى من السياق، ويعرف في هذه الدراسة الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في إختبار الفهم القرائي المصمم في الدراسة الحالية.
- **التلاميذ:** هم الأطفال الذين يتلقون تعليما نظاميا، في الطور الثاني في مستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.
- **عسر القراءة:** هي صعوبة كبيرة تواجه التلاميذ في التعرف على الكلمة وفك رموزها أو فهم معانيها، وتظهر من خلال الإضافة والحذف والإبدال والتكرار وقراءة متقطعة وعدم التفريق بين الحروف المتشابهة شكلا ولفظا.
- **اللغة الفرنسية:** هي لغة غير اللغة الأم، وتحتل بذلك مركز اللغة الأجنبية، فهي تدرس في إطار مدرسي وفق منهاج محدد.

الجـــانـــب

الـــــنظـــري

الفصل الثاني:

صعوبة الإدراك البصري

الفصل الثاني: صعوبة الإدراك البصري

- تمهيد

1. مفهوم الإدراك
2. خصائص الإدراك
3. أبعاد الإدراك
4. مفهوم الإدراك البصري
5. مراحل الإدراك البصري
6. مسار الإدراك البصري
7. النظريات المفسرة للإدراك البصري
8. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري
9. مهارات الإدراك البصري
10. صعوبات الإدراك البصري
11. مظاهر صعوبات الإدراك البصري
12. صعوبات الإدراك البصري في اللغة الفرنسية

- خلاصة

تمهيد:

الإدراك البصري هو عملية عقلية معرفية تمكن الإنسان من التعرف على الأشياء الخارجية بواسطة المنبهات الخفية البصرية، فهو يتعدى مجرد الإحساس إلى عملية التعرف والتأويل، فهو يتوسط بين استقبال المعلومة و تخزينها في الذاكرة؛ لذا تشكل صعوبات الإدراك البصري في مجال التعليمي و التربوي على وجه الخصوص مشكل حقيقي يعتري التلميذ و يحول دون تقدمه و إرتقائه في التحصيل الأكاديمي، حيث سنحاول في هذا الفصل تعريف الإدراك البصري، مراحله، وأهم النظريات المفسرة له، وكذا صعوبات الإدراك البصري و مظاهر هذه الصعوبات.

1.مفهوم الإدراك:

تشترك غالبية تعريفات الإدراك على إعتباره عملية تحويل الانطباعات الحسية إلى تمثيلات عقلية معينة من خلال تفسيرها و إعطائها المعاني الخاصة بها.

ومن التعريفات المتعددة للإدراك ما يلي :

- الإدراك: عملية مركبة و يعتبر من مراحل تجهيز المعلومات، إذ لا يمكن فصله عن باقي العمليات المعرفية الأخرى. (عمر بوقصة ،2014: 8)

- الإدراك: عملية تفسير و فهم للمعلومات الحسية.

- الإدراك: عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لا شعورية و لكن نتائجها شعورية. (رافع النصير الزغلول؛عماد عبد الرحيم زغلول،ب ت:111)

2. خصائص الإدراك:

1.2. يعتمد الإدراك على المعرفة و الخبرات السابقة :

حيث تشكل المعرفة أو الخبرة السابقة الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه و تمييزه للأشياء التي يتفاعل معها، فبدون هذه المعرفة يصعب على الفرد إدراك الأشياء و تمييزها .

2.2. الإدراك عملية استدلال:

حيث تكون في الكثير من الأحيان المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة، مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات و الاستنتاجات .

3.2. الإدراك عملية تصنيفية:

حيث يلجأ الأفراد عادة إلى تجميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة إعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها فالفرد الذي لم يرى طائر النورس سابقا من السهل عليه إدراكه على أنه طائر نظرا لوجود خصائص مشتركة بينه و بين الطيور الأخرى.

إن مثل هذه الخاصية تمكننا من تمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدنيا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة، مما يسهل عملية تصنيفها وإدراكها .

4.2. الإدراك عملية علائقية (إرتباطية):

حيث أن مجرد توفر خصائص معينة في الأشياء غير كافي لإدراكها لأن الأمر يتطلب تحديد طبيعة العلاقات بين هذه الخصائص؛ إن ارتباط الخصائص معا على نحو متماسك و متناغم يسهل في عملية إدراك الأشياء.

5.2. الإدراك عملية تكيفية :

حيث يمتاز نظامنا المعرفي بالمرونة والقدرة على توجيه الانتباه والتركيز على المعلومات الأكثر أهمية لمعالجة موقف معين، أو التركيز على جوانب و خصائص معينة من ذلك الموقف، كما تتيح هذه الخاصية إمكانية الاستجابة على نحو سريع لأي مصدر تهديد محتمل .

6.2. الإدراك عملية أوتوماتيكية :

حيث تتم على نحو لا شعوري، ولكن نتائجها دوما شعورية، ففي الغالب لا يمكن ملاحظة نتائجها على نحو مباشر و غير مباشر. (رافع النصير الزغلول،ب ت: 116)

أما الزيات فيعرفه بأنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المعلومات الحسية و تفسيرها، أي أنه عملية إعطاء المثيرات أو المنهبات أو المعلومات الحسية معانيها ومد لولاتها، وعليه فالإدراك عملية عقلية و معرفية تقوم على إعطاء المعاني و الدلالات و التفسيرات للمثيرات أو المعلومات الحسية . (الزيات،1998: 328).

ويضيف (الزيات) أن المعنى الناتج عن الإدراك هو خبرة شعورية و معرفية متمايزة بدقة ومحددة بوضوح وتحدث عندما تتكامل الرموز والمفاهيم والدلالات وتتفاعل مع بعضها البعض لنعطي بذلك معنى الشيء المدرك، ويعتمد بذلك على شيء أساسي على التنظيم الإدراكي الذي يعتبر لب عملية التعلم القائم على المعنى، و يقصد بالتنظيم الإدراكي إعادة تنظيم معطيات الموقف المشكل بصورة منظمة ومنطقية، ومنه تكتسب فيها معاني أو علاقات جيدة . (الزيات،2007: 97).

03.أبعاد الإدراك:

الإدراك عملية نفسية بالغة التعقيد تتألف من ثلاث أبعاد مترابطة معا هي:

1.3.العمليات الحسية :

وتتمثل في استثارة الخلايا الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية، إذ أن إثارة الخلايا الحسية يعتمد على شدة الطاقة المنبعثة من الخبرات الخارجية، فإذا كانت هذه الطاقة التي يحدثها المثير أقل من مستوى عتبة الإحساس، فمن الصعب حدوث الاستشارة لعضو الحس المستقبل، و بالتالي تصعب عملية تميزه و إدراكه في واقع الحياة العملية عادة ما تتفاعل أكثر من حاسة في استقبال الخصائص المختلفة للمنبهات الخارجية .

2.3.العمليات الرمزية :

وتتمثل في المعاني والصور الذهنية التي يتم تشكيلها للمنبهات الخارجية في ضوء ما تثيره العمليات الحسية فينا، فالإحساسات عادة لا يتم التعامل معها بصورتها الأولية، أو كما جاءت من مصادرها البيئية وإنما يتم تحويلها إلى معاني أو رموز أو صور بحيث تحل هذه المعاني أو الرموز محل الخبرة الأصلية .

3.3.العمليات الانفعالية :

يترافق الإحساس عادة بحالة انفعالية معينة، تتمثل في طبيعة الشعور نحو الأشياء اعتمادا على الخبرات السابقة، فعند رؤية منظر طبيعي مثلا يثير هذا المشهد لدى الفرد مشاعر وجدانية. (حيدر خديجة نوري ،ب ت: 14).

4. الإدراك البصري:

1.4. مفهوم الإدراك البصري:

يعرف الإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطلت الإدراك الذي يختلف في معناه و محتواه عن العناصر الداخلة فيه. (فتحي مصطفى الزيات،1998: 340).

فالإدراك البصري هو إضفاء دلالة أو معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري. (السيد عبد الحميد سليمان،2003: 74)

و يعرفه كل من تيور كينجتون و هاريس(TURKINGTON, HAMISI ,2006)

بأنه القدرة على فهم و تفسير المعلومات البصرية المقدمة إلى الدماغ، ولا ترجع صعوبات في الإدراك البصري إلى ضعف في النظام البصري أو نتيجة في ضعف البصر أو العمى، و ينطوي الإدراك البصري على تحديد و تمييز العلاقات المكانية وكذلك أداء مهام التمييز بين الحروف والكلمات والأشكال الهندسية والصور.

ونستخلص مما سبق أن:

الإدراك البصري هو عملية معرفية التي تختص بتحويل وتنظيم وترجمة المثيرات البصرية الواردة إلى الدماغ عبر الوسيط البصري والتعرف عليها وإعطائها المعاني والدلالات .

5. مراحل الإدراك البصري:

يمر الإدراك البصري بمرحلتين هما:

1.5.البحث البصري:

ويقصد به محاولة تحديد دقيق للمنبه الهدف بين المنبهات الأخرى والتي توجد في المجال البصري، ويأخذ البحث البصري أربعة أشكال :

- خارج المنشأ و هو يحدث لا إراديا للشيء المفاجئ الذي يظهر أمامنا.

- داخلي المنشأ ويرجع إلى البحث الاختياري للمثير المعين ذات صفات محددة.

- البحث المتوازي و يحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير واحد أو أكثر من عدة مثيرات تشترك مع أو تختلف في الصفة.

- البحث المتسلسل و يحدث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية معينة.

2.5. التعرف البصري:

و يقصد به التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة في هذا المنبه أو صفة محدد تميزه على المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد اليومي. (سليمان عبد الواحد يوسف،2010: 203-204)

6. مسار الإدراك البصري:

يساعد الإدراك البصري عدد من المفاتيح التي يتحكم فيها الإنسان والتي تسهل عملية الإدراك نذكر منها:

أ- حركة الرأس:

تسمح حركة الرأس بمتابعة المثير البصري، كذلك تغطية أوسع مجال بصري ممكن.

ب- وجود عينين يسمح بإدراك الأجسام:

حيث وجود العينين يسمح بإدراك الأجسام بأكثر من بعدين أو ما يعرف بإدراك العمق، حيث أن الصورة تنطبع على الشبكية ثنائية الأبعاد أي الطول والعرض فقط، وعندما تصل إلى الإشارات العصبية من العينين إلى الدماغ ، فيستطيع هذا الأخير بفضل المعلومات المتوفرة من الضوء والظلال وتقدير حجم المثيرات إلى إدراك البعد الثالث وهو العمق. (طيار شهيناز،2008: 90)

7. النظريات المفسرة للإدراك البصري:

توجد العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير الإدراك البصري والتي يأتي من بينها:

1.7.نظرية الجشطلت :

تقوم نظرية الجشطلت على فكرة رئيسية مفادها أن الإنسان لديه ميل فطري لأن يضفى على الأشياء انتظامية، أو لديه قدرة فطرية وميل طبيعي لتنظيم المعلومات التي يتم استقاؤها من البيئة و إضفاء معنى لما يحيط به أو يدركه، و ذلك من خلال استحضار لبيئة و ببناء وتنظيم لما يستقبله و يستدخله. (السيد عبد الحميد سليمان، 2008: 173) .

فالعقل لا يدرك الجزئيات إلا بعد تحليل الكليات، إذ أن الإدراك الحسي يميل إلى الاكتمال ليصبح صيغة غير ناقصة، لأن العقل الإنساني لا يميل إلى العناصر المتنافرة ولا يستقر حتى يكتشف في هذه العناصر نوعا من التنظيم. (سليمان عبد الواحد يوسف، 2010: 211).

2.7. النظرية الحسابية:

يعتبر هذا النموذج من أحد النماذج النظرية في الإدراك البصري حيث يرى بأن تعقد الحسابات التي تتم في الجهاز العصبي يمكن أن تحول المنبهات الحسية الخام إلى تمثيل عقلي للمنبهات، حيث تجمع خلال هذه الحسابات المعلومات التي تصدر عن الأطراف والحواف والزوايا والسطوح بسرعة لتخلق إدراك لشيء أو خبرة ذات معنى .

ويستند هذا التوجه جزئيا إلى ما توصلت إليه أبحاث فيزيولوجيا الأعصاب التي تسعى إلى تحديد بنى وآليات الجهاز العصبي الخاص بتحليل الملامح الأساسية للمنظور الإدراكي، كما أنها تعتمد في تفسيراتها على فعالية الكمبيوتر في قدرته على إجراء حسابات معقدة تشبه تلك التي يقوم بها الإنسان. (بوقصة عمر 2014: 71-72) .

3.7. النظرية البنائية :

تؤكد وجهة نظر هذا النموذج على أن التعرف على الأشياء والأشكال يعتمد بصورة أساسية على التفكير والذاكرة، فالإدراك البصري هو نشاط تنظيمي وبنائي للصور والمنبهات التي تأتينا من العالم الخارجي، فهي ليست مطابقة تماما لتلك التي تستقبلها حاسة الإبصار، بل يتم تصنيفها بطريقة لا شعورية وفق معطيات الخبرات السابقة واحتياجاتنا ودوافعها .

فبعض الباحثين يفضلون الحديث عن النشاط الإدراكي بدلا من الإدراك، فالإدراك البصري يعتبر عملية بنائية نشطة لا تحددها الخصائص الفيزيائية للمنبه فحسب، بل كذلك يلعب الفرد دورا كبيرا من خلال خبراته السابقة ومعارفه وقيمه وحالاته الانفعالية .

إذن القضية مرتبطة بعملية معرفية معقدة نشطة ومتطورة باختصار هي عملية بنائية. (بوقصة عمر 2014: 67-68) .

4.7. نظرية تكامل الملامح :

يفترض هذا النموذج أن التعرف على الأشياء والأشكال فقط بعد أن يتم أولا تحليل المنبهات البصرية الواردة وفقا لمكوناتها ومعالمها البسيطة، يرتكز هذا المنحنى على أن إدراك النمط هو معالجة للمعلومات من الدرجة

العليا، تسبقها مرحلة يتم فيها التعرف على المنبهات المعقدة الداخلية وفقا لملامحها الأبسط ومن ثم فإنه وفقا لهذه النظرية؛ قبل أن يتم إدراك النمط الكامل للمعلومات البصرية، يتم تحليل مكوناتها إلى الحد الأدنى .

نستنتج من هذا النموذج أن التعرف على الأشكال والأنماط المختلفة لا يكون إلا بتحليلها وتجزئتها إلى سمات ومعالم ومقارنة المعلومات المستخلصة بالتي توجد لدينا في الذاكرة طويلة المدى . (بوقصة عمر، 2014: 58-60)

وكاستنتاج عام:

ترى نظرية الجشطلت أن الإدراك يبدأ بالكل ثم الجزء ثم يعود للكل، أما النظرية الحسابية فترى أنه يمكن معرفة وتفسير إدراكنا للشكل وذلك من خلال مجموعة من العمليات الحسابية، أما النظرية البنائية فترى أن الإدراك يتشكل من خلال تراكم الخبرات، أما نظرية تكامل الملامح فهي تعطي دورا للانتباه في معالجة الشكل من خلال مرحلتين أساسيتين، و تعدد النظريات في تفسير الإدراك البصري لا يجعل بينها تناقض بقدر ما هوا تكامل فكل منها يفسره من جانب محدد.

8. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:

يتأثر إدراكنا بمجموعة من العوامل التي تؤثر في فهمنا للمثيرات المختلفة؛ إذ أن هناك إجماع بين المعرفيين و السيكولوجيين على أن الإدراك سواء بصري أو غيره يتأثر بمجموعة من العوامل و التي تنقسم إلى عوامل داخلية و خارجية:

1.8.العوامل الداخلية (الذاتية) :

المؤثرات الذاتية هي التي تعكس الفروق الفردية بين الأشخاص في إدراكهم للموضوع الواحد، فالعملية الإدراكية تحتاج إلى من يدركها، ومن المعروف أن الفرد الذي لا يدرك لا يقيم على حال واحدة جسديا ونفسيا. والعوامل التي تخلق الهيأة الإدراكية هي :

أ. **الخبرة السابقة :**

تؤثر الأمور المألوفة بشكل كبير على إدراك الفرد؛ فالفرد يدرك على ما اعتاد رؤيته و مع ذلك يمكن القول أن تأثير الخبرة لا يكون مطلقا دون حدود تضبطه. و يؤثر التعلم و الخبرة بشكل كبير في الإدراك، ذلك أن الخبرة السابقة تساعد الفرد غالبا على توقع المعاني التي تحملها المنبهات و أثرها على المواقف المستقبلية

وقد أجمعت البحوث على أن يكون الفرد قد خبر و ألف و عرف البيئة التي يعيش فيها، حيث يتمكن من إدراك منبهاتها بصورة صحيحة وكذا التفاعل و التعامل معها حتى تنمو مهارته الإدراكية.

ب. الحاجات الفيزيولوجية و النفسية :

تعتبر الحاجات الفيزيولوجية والنفسية من الدوافع الأولية المهمة في حياة الفرد، فهو يتعلم تركيز انتباهه على المنبهات التي تشبع دوافعه الفزيولوجية و النفسية و يتجاهل تلك التي لا تؤدي إلى إشباعها ولهذا فهو لا يميل إلى إدراكها.

فالحاجات الفزيولوجية و النفسية عندما لا تكون في حالة إشباع أو نقص فإنها تتأثر و تؤثر في الإدراك وتؤدي إلى الخداع و تشويه إدراكنا البصري لما نراه من المعطيات و المنبهات التي تحيط بنا.

ج. التوقعات:

ينزع الفرد إلى إدراك ما يتوقع حدوثه، فتوقع المثيرات و الخصائص المميزة لها من العوامل التي تؤثر في إدراكنا و توجيهه، فنحن نفسر الكثير من المثيرات في ضوء توقعاتنا.

د. المزاج وانفعالات العواطف:

تختلف إدراكاتنا باختلاف الحالات المزاجية والانفعالية والعاطفية التي نكون عليها، فبعض المؤثرات الذاتية توجه إدراكنا وكيفياته في الحياة، و أن البعض الأخر يلعب دورا كبيرا في خداع و تشويه ذلك الإدراك.

هـ. المعتقدات والقيم الاجتماعية:

تعتبر المعتقدات والقيم الاجتماعية من المفاهيم الجوهرية الأساسية في مختلف ميادين الحياة، فهي تلعب دورا مؤثرا في إدراك الفرد للمنبهات والمعطيات البيئية بصفة عامة، و خاصة ما تعلق منها بالبصر، فالقيم تكون على شكل نسق حسب أولوياتها لدى الفرد، فهو يتميز بالثبات و الاستمرارية، و بالتالي فهي تحدد دوائر إدراك الأشخاص و اهتماماتهم. (بوقصة عمر،2014: 11-21)

2.8.العوامل الخارجية أو الموضوعية :

وهي العوامل التي تتعلق بالمثير المدرك ذاته، وقد أثار الباحثون الجشطالت الاهتمام بهذا النوع من المؤثرات وأكدوا أهميتها في عملية الإدراك، عندما ذهبوا إلى أن الإدراك أكثر من مجرد إحساس بالعناصر

الأساسية للمنبهات كأنماط و أشكال أو صيغ ذات معنى، وتتمثل أهم المؤثرات الموضوعية في عملية الإدراك البصري في:

أ. مبدأ التقارب:

حسب نظرية الجشطلت، فإن الإدراك يمتاز بخاصية التجميع حيث يتم إدراك المؤثرات الحسية المتقاربة في الزمان و المكان على أنها تنتمي لمجموعة واحدة، فكلما كانت مجموعة العناصر أكثر تقاربا فهي تدرك على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة و بالتالي يسهل عملية تخزينها ونذكرها لاحقا.

ب. مبدأ التشابه:

وفقا لخاصية التجميع أو التصنيف، ففي الغالب يسهل إدراك الأشياء المتشابهة أكثر من غيرها من الأشياء المتباينة، فالأشياء التي تشترك في الخصائص معينة كاللون أو الشكل أو الإيقاع أو الحجم أو التركيب أو الشدة أو الاتجاه أو السرعة غالبا ما يتم إدراكها على أنها تنتمي لمجموعة واحدة، بحيث يكون اكتسابها و تذكرها بشكل أسرع من الأشياء المتباينة.

ج. مبدأ الاتصال:

يميل الإنسان إلى إدراك التنبيهات الحسيه التي تشكل نمطا مستمرا على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة.

د. مبدأ الإغلاق:

في أغلب الحالات يتم إدراك الأشياء المكتملة والتي تمتاز بالاستقرار على نحو أسهل من الأشياء الناقصة فالتنبيهات الحسية التي تمتاز بالاكتمال و الاستقرار والبساطة تشكل تكوينا إدراكيا ذا معنى و يؤدي إلى وظيفة معينة، بحيث تكون عملية إدراكه أسهل وأسرع من التنبيهات الحسية التي تمتاز بالنقص وعدم الاكتمال.

هـ. مبدأ التشارك بالاتجاه:

تمتاز طبيعة الإدراك لدينا بأنها تأخذ نمطا تكييفا معينا، بحيث نميل إلى إدراك الأشياء التي تأخذ وضعا معينا، أو تسير في اتجاه معين على أنها تنتمي إلى مجموعة واحدة، في حين أن الأشياء تختلف معها لاتجاه، فهي تدرك على أنها مجموعة أخرى.

ز. مبدأ البساطة:

يميل الأفراد عادة إلى تجميع خصائص المثيرات معا على نحو يمكنهم من تحقيق تفسير ابسط و أسهل لها، وذلك في محاولة منهم إلى تجنب الصعوبة و التعقيد. (رافع نصير الزغلول، ب ت: 127-130)

9. مهارات الإدراك البصري و صعوباته :

يمكن عرض مهارات الإدراك البصري و صعوباته من خلال:

1.9.التمييز البصري visuel discrimination :

يتمثل التمييز البصري في القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميزة للشكل من بقية الأشكال المشابهة له. (السيد عبد الحميد سليمان،2003: 85) .

ويتضمن التمييز البصري كل من التمييز اللحظي وهو الذي يتعلق بقدرة الفرد على أن يحدد ما إذا كانت مجموعة الأشياء توجد أمامه تعد مختلفة أو متطابقة أو متشابهة، ومثل هذه المهارات لا تتطلب دراية أو خبرة سابقة بأسماء هذه الأشياء بل مجرد مطابقة بصرية. (السيد عبد الحميد سليمان،2008: 270).

كما توجد حقيقة واقعة في الإدراك و التمييز مفادها أنه توجد فروق بين إدراك الأشكال و إدراك الحروف و الكلمات بصريا، فالأشياء عند إدراكها بصريا لا تتأثر بانعكاس وضعها في الفراغ أو اتجاهها. أما إدراك الحروف والكلمات فيتغير إدراكها بصريا باختلاف وضعها في الفراغ أو زاوية النظر إليها، كذلك بتغير نهاياتها و اتجاهاتها،فهناك فروق كبيرة بين إدراك (٨ ،٧)و(b ، d) و(S،2) بصريا بتغير وضعها، إذ يؤذي تغيرها إلى تغير المعنى. (السيد عبد الحميد سليمان،2003: 75).

2.9.التمييز بين الشكل و الخلفية visuel figure ground :

يقوم مبدأ الشكل و الخلفية على أساس فصل المجال الإدراكي إلى جزئين:

- الشكل figure : وهو عادة ما يكون مسيطرا على مجال الإدراك ومستقطبا للانتباه.

- و الخلفية : وهي عادة ما تكون أكثر تجانسا و حيادا، و ترتبط هذه الصعوبات بالانتقائية في الانتباه و سرعة الإدراك، حيث يصعب على أطفال صعوبات التعلم وفقا للدراسات التي أجريت التمييز بين المثير

الهدف و المثيرات المنافسة و يؤدي هذا إلى صعوبات في تعلم هؤلاء الأطفال. (فتحي مصطفى الزيات. 2007: 104-105).

ويعني هذا المفهوم عدم القدرة في التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد، فالطفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز بين الشكل و الخلفية بصريا هو الطفل الذي لا يستطيع التفريق بين شكل ما والأرضية التي تقع عليها. (السيد عبد الحميد سليمان، 2003: 67)

3.9.العلاقة البصرية المكانية Visual Spatial relation :

تتمثل في القدرة على التعرف على وضع الشيء بالنسبة للأشياء الأخرى، حيث يتعين على الطفل أن يتعرف على إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (حرف، كلمات، أعداد، صور، أشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء من الأشياء الأخرى المحيطة. (فتحي الزيات،2007: 104)

ويشير هذا المفهوم إلى قدرة الطفل على التعرف على وضع الأشياء في الفراغ. (السيد عبد الحميد سليمان.2003: 67)

4.9.الإغلاق البصري visuel closure :

يتمثل الإغلاق البصري في القدرة على التعرف على المثير البصري في حال غياب بعض أجزائه أو تفاصيله، بعد توقع و إكمال الجزء المفقود، فنحن نميل إلى سد الفجوات التي دائما نراها كاملة، فنحن نتعامل مع المثير كأنه كامل بالرغم من فقدان بعض أجزاءه، فليس من الضروري إدراك مثير معين أن تظهر كل أجزاءه، فنحن نكتفي برؤية جزء من المثير. (محمد العدل،2011: 196)

يفتقر ذوي صعوبات التعلم-خاصة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك أو الوظائف الإدراكية- إلى الإغلاق الجشطلتي البصري، و تتمثل تلك الصعوبة في فشل التلميذ في التعرف على بعض الحروف بعد غياب بعض النقاط منها أو الفشل في توقع حرف من الكلمة في ظل غيابه، و أيضا في صعوبات التعرف على الأشكال الهندسية و غيرها في ظل غياب بعض أجزائها. (فتحي مصطفى الزيات،1998: 342)

5.9.ثبات الشكل بصريا Visual from constancy:

يشير هذا المفهوم إلى عدم تغيير طبيعة المدرك البصري وماهيته شكلا أو حجما أو لونا أو عمقا أو مساحة أو عدد مهما اختلفت المسافة بين أبعاد مكوناته أو مسافة النظر إليه. (السيد عبد الحميد سليمان،2003: 67)

6.9.الترابط (التداعي البصري) Visual association:

يتمثل في الوصول إلى العلاقة الرابطة بين مثير و ما يناسبه مثل الجورب يرتبط بالحذاء، فالترابط البصري إذن يتمثل في وضع مثيرين في تنظيمات تحددها علاقة بينهما مثل الدجاجة و البيضة. (السيد عبد الحميد سليمان،2010: 315)

7.9.الذاكرة البصرية Visual Memory :

تشير الذاكرة البصرية إلى القدرة على إستدعاء والتعرف على المثيرات البصرية سبق تعلمها، والأطفال الذين يعانون من مشكلات الذاكرة البصرية لديهم صعوبة في استرجاع التمثيل العقلي المعرفي لشيء سبق إدراكه أي عدم إدراك الرابطة بين التمثيل العقلي للشيء و الشيء نفسه. (الزيات،2002: 376)

فقد يفشلون في إسترجاع شكل الحروف الأبجدية الخاصة بتنوع مقامتها (بداية، وسط، نهاية الكلمة) كما يفشلون في استرجاع الأعداد و الكلمات فيقومون بتهجئتها في كل مرة. (محمود سالم،2006: 84)

10.صعوبات الإدراك البصري :

1.10.تعريف صعوبات الإدراك البصري:

صعوبات الإدراك البصري من الصعوبات النمائية التي تثير الإزعاج نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومات، و من ثم تؤثر كفاءة الإدراك البصري على استيعاب كافة الأنشطة المعرفية و الأكاديمية و المهارية.

و يعرف أيضا أنه ضعف القدرة على إدراك و تفسير معاني المعلومات البصرية و فهمها. (فتحي مصطفي الزيات، 2008: 64-65)

ويصنف " الزيات" بأن صعوبات الإدراك البصري هو قصور في القدرة على اكتساب المعلومات أو المثيرات المستدخلة عن طريق البصر ومعانيها و دلالاتها، و يختلف عن المشكلات المتعلقة بحدة الإبصار والرؤية فالأشخاص المصابين باضطراب الإدراك البصري قد يمكنهم رؤية الأشكال والتمييز بينها، ولكنهم لا يستطيعون التعرف عليها. (فتحي مصطفي الزيات،2002: 374).

حيث يتولى الإدراك البصري مهمة تفسير وتأويل المثيرات البصرية، والتي على أساسها يستطيع الأطفال تعلم المهارات الأكاديمية المقدمة إليهم عادة في صورة رموز مكتوبة، وهناك فرق بين عالم إدراك الأشياء وعالم الإدراك للحروف والكلمات، فخلال مرحلة ما قبل القراءة يقوم الأطفال بتعميمات إدراكية بحيث يحتفظ شيء ما بالاسم أو المعنى نفسه بغض النظر عن مكانه واتجاهه أو الإضافات والتعديلات الطفيفة التي يمكن أن تجري عليه وعن البدء بالتعامل مع الحروف والكلمات؛ يجد الطفل هذه التعليمات لم تعد صحيحة، فوضع نقطة على الحرف (ح) يغيره إلى حرف (ج) أو (خ). (لينل، جوتر،2014: 272)

و يواجه بعض الأطفال صعوبات في التعامل مع الرموز البصرية المكتوبة والتي يتعرضون إليها أثناء تعليمهم، حيث تظهر صعوبات الإدراك البصري في عدم قدرة التلاميذ على التعرف والترجمة، أو تذكر المثيرات البصرية و هذا يشير إلى أن لديهم اضطراب في فهم الرموز المكتوبة و الصور، و بما أن الدراسة في المدرسة تتطلب التعامل مع الحروف و الكلمات و الأرقام الرياضية و الرموز الرياضية و الرسوم البيانية و الخرائط، و غالبا لا تكتشف صعوبات الإدراك البصري إلا بعد دخول المدرسة و ظهور الصعوبات التعليمية، فهم في العادة يتسمون بالبطء في تعلم الحروف و الأرقام و يقعون في أخطاء الخوف و العكس. ويعانون من اضطراب في الذاكرة البصرية و القراءة البطيئة .(harris,2006,p237.)

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك البصري معرضون لاضطرابات في التناسق الحركي، و ضعف في الوعي بصورة الجسم أو المعاناة في الحكم السليم على سرعة حركة الأشياء أو إدراك العمق و المسافة للتمييز بين شيء ما عن بقية الأشياء المحيطة به. (السيد عبد الحميد سليمان،2008: 172).

11.مظاهر صعوبات الإدراك البصري:

تظهر الصعوبات في الإدراك البصري عند الطفل عندما تختلط عليه الأشياء فلا يتمكن من رؤيتها أو تمييز بشفافية بصرية واضحة، حيث يقرأ أو ينسخ الدرس أو يكتب رسالة (البطاينية وأخرون، 2007: 160)

ويمكن أن نلخص أهم مظاهر صعوبات الإدراك البصري فيما يلي:

1.11.تشويش في الإدراك البصري: أي تشويش في استقبال و تنظيم و فهم معنى المثير البصري مع أن مركبات العين سليمة.

2.11.صعوبات التمييز بين الأشياء : يظهر هؤلاء الأطفال صعوبة في التمييز بين الأشياء و العلاقات التي تربط بينها في الحيز، لذلك يفقدون ثقتهم بأنفسهم، لأنهم يدركون عالمهم بطريقة مشوشة و غير صحيحة.

3.11.ضعف الذاكرة البصرية : حيث لا يستطيعون تذكر الكلمات التي سبق و أن شاهدوها من قبل. **(كريك و كالفت،1984: 174)** .

12. صعوبات الإدراك البصري في اللغة الفرنسية:

يمكن عرض صعوبات الإدراك البصري في اللغة الفرنسية على النحو التالي:

1.12.صعوبة تصريف الأفعال_LA CONJUGAISON DES VERBES :

و تشمل ما يلي:

2.12.صعوبات حفظ شكل الفعل مع الضمائر المختلفة:

حيث يعاني الطلاب صعوبة في تصريف الأفعال مع الضمائر المختلفة :

(JE – TU – IL – ELLE–ON– NOUS – VOUS – ILS – ELLES) ، و هذه المشكلة تعود إلى صعوبات في حفظ شكل الفعل مع الضمائر المختلفة و خاصة مع أفعال المجموعة الثالثة .

و قد أشار courtillon (2003) إلى نماذج من الأخطاء في هذا السياق، منها:

- كتابة LES GENS PARTIRONS بدلا من LES GENS PARTIRONT
- كتابة TU AIME بدلا من TU AIMES
- كتابة ILS POUVENT بدلا من ILS PEUVENT

3.12.صعوبة حفظ شكل الأفعال التي تنطق بطريقة واحدة و لكنها تكتب بطرق مختلفة : وهنا يؤكد Niquet(1941) على وجود صعوبات في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، تتعلق بالكتابة القواعدية وتشمل تصريف الأفعال و التعرف على أشكالها لأنها تنطق بطريقة واحدة، ولكنها تكتب بطريقة مختلفة و من الأمثلة:

- Paul relit cette lettre
- Les autobus relient mâcon a Autun

نلاحظ من خلال المثال السابق أن تصريف الفعل relire مع الفاعل المفرد Paul هو relit و مع الفاعل الجمع les autobus هو relient .

وهذا يشكل صعوبة بالنسبة للطلاب في حفظ شكل الفعلين.

وهناك أيضا أفعال لها نفس نهاية الفعل في المصدر ولكن تصرف بطرق مختلفة، منها

Coudre / elle coud

Résoudre / elle résout son problème

نلاحظ في هذا المثال أن الفعلين résoudre، coudre لهما نفس نهاية الفعل في المصدر oudre، ومع ذلك يصرف كل منهما بطريقة مختلفة مع ضمير الفاعل elle، وذلك فإن الطلاب يجدون صعوبة في حفظ شكل الأفعال التي لها نفس نهاية الفعل في المصدر.

4.12.صعوبة تطابق الفعل مع الفاعل و ليس المضاف إليه :

توجد صعوبة في القواعد الإملائية مثل: إذا كان الفعل يتطابق مع الفاعل le sujet، وليس مع المضاف إليه، فمن الممكن أن يسبب صعوبة كما في المثال التالي:

Les pilotes de la compagnie Air-inter proteste

بدلا من كتابتها على الصورة التالية :

Les pilotes de la compagnie Air-inter protestent

هذا المثال يؤكد الخلط في تصريف الأفعال، ففي المثال الأول شكل الفعل (proteste) غير صحيح لأنه صرف طبقا للمضاف إليه (compagnie) ولكن الصواب أن يتطابق مع الفاعل les pilotes فيكون التصريف الصحيح للفعل الصحيح هو (protestent).

5.12.صعوبة تبعية الصفات L'accord des adjectifs

من الصعوبات في هذا النطاق عدم مراعاة تبعية الصفات: أي تطابق الصفة من حيث النوع (مذكر/مؤنث) والعدد (مفرد/جمع) مع الموصوف.

و من الأمثلة ما يلي :

- صعوبة استعمال الصفة nouveau لوجود أكثر من صورة لهما :مثل

Nouveau–nouvelle –nouvel – nouvelle–nouvelles.

- صعوبة استعمال الصفة beau لوجود أكثر من صورة لها مثل:

Beau –bel –belle –beaux –belles.

- تعدد صورة كتابة الصفة مع الموضوع في اللغة الفرنسية : مثال.

clair –claire –clairs –claires

- يعاني الطلاب من الخلط في استعمال أداة الاستفهامquel؛..مع تعدد صورها حيث أن أربع صور هي :

Quel –Quelle–Quels –Quelle. (رويدا محسن أحمد فؤاد محمد نجار،2013: 847–850)

الخلاصة:

يعد الإدراك البصري من أهم العمليات المعرفية وذلك نظرا لتوسطه لهذه العمليات فهو عملية تالية لانتباه وتسبق الذاكرة، فهو يضفي دلالة للمثير الحسي البصري، فصعوبة الإدراك البصري تؤدي لقصور في تأويل و تفسير المثيرات البصرية، ومن الأهمية بمكان هنا ذكر دوره في التحصيل الأكاديمي للفرد داخل الفصول الدراسية نظرا لاعتماد التدريس على العرض المرئي للمعلومة، مما يجعل عملية تشخيصيه وعلاجه في هذه الأوساط ضرورة حتمية على عائق الباحثين في المجال.

الفصل الثالث:
الفهم القرائي

الفصل الثالث: الفهم القرائي

- تمهيد.

1- تعريف القراءة.

2- أهمية القراءة.

3- أنواع القراءة.

4- الآليات العصبية المتدخلة في القراءة.

5- نماذج القراءة.

6- تعريف الفهم.

7- أنواع الفهم.

8- تعريف الفهم القرائي.

9- مهارات الفهم القرائي.

10- مستويات الفهم القرائي.

11- نماذج الفهم القرائي.

12- إستراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي.

13- طرق قياس الفهم القرائي.

14- طرق التغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي.

- الخلاصة.

تمهيد:

يعد الفهم القرائي المكون الثاني من مكونات القراءة، فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، فهو عملية معرفية يتم فيها تحويل الرموز إلى معان، فقراءة دون فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، فالفهم القرائي عملية معقدة لا تتوقف عند حد التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، بل هو عملية تحتاج إلى الكثير من العمليات العقلية والمعرفية، الأمر الذي يقودنا في هذا الفصل للتطرق إلى مفهوم القراءة، أنواعها أهميتها، نماذجها والآليات العصبية المتدخلة فيها، وكذا الفهم وأنواعه وأهم تعاريف الفهم القرائي، مهاراته ومستوياته، وأهم النماذج المفسرة له .

1. تعريف القراءة:

يعرف جوف (Gough) القراءة بأنها القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة. (سميرة ركزة؛ فايزة بنت صالح أحمدي،2018: 8).

كما يعرف هاريس وسيباي القراءة بأنها:" تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة 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: 11).

ونظرا لكون القراءة مهارة معقدة فهي مبنية على إتقان عمليتين رئيسيتين هما: الترميز Décodage أي التعرف على الحرف، والاستيعاب Compréhension الذي يتطلب طرقا معرفية وتفاعلا مع القدرات الذاتية للقارئ واستخلاص النتائج من خلال النص وإيجاد العلاقات، فيما يتعلق بالطلبة ذوي صعوبات القراءة فإن مشكلتهم الأولوية تتعلق بالترميز، ثم تأتي المشكلة الثانية وهي الإستيعاب، والذي غالبا ما يكون مترتبا عن المشكلة الأولى وعليه فإن: الترميز هو عملية ذهنية تقوم بتحويل الصورة اللفظية لمعلومة تلتقط عن طريق الحواس إلى رموز. (جياب، ب ت: 106)

2. أهمية القراءة:

إن النوافذ والأبواب التي تفتحها لنا الكتب الكثيرة، لا تعد ولا تحصى وتقضي بنا إلى مداخل ومنافذ لا حصر لها، فلا عجب لذلك كله وأن يضيع الآباء تعليم أبنائهم القراءة على قائمة الأولويات التي يعدونهم بها لحياة مستقبلية ناجحة، بل وفي مقدمة هذه الأولويات وأعلى مراتبها؛ وأول ما يجب أن نسعى إليه هو أن نأخذ بيد الطفل الصغير، ويكون لديه الاستعداد الكافي لدخول مرحلة القراءة وتعلمها، وهذا يتضمن بطبيعة الحال فهمنا لمراحل نمو الطفل، وطبيعة النمو في كل مرحلة منها، وخصائصها وما تتميز به عن كل مراحل النمو الأخرى ومن ثم إرساء قواعد ما لدينا من خبرة وتجربة تساعد الطفل على أن يدرك

المعنى المجرد للكلمة من خلال الرموز المكتوبة، والتعرف على مدلولها أحيانا من خلال السياق العام للجملة، وكلما ازداد نمو الطفل كلما ازدادت قدراته على استيعاب مفهوم المفردات اللغوية أولا، والقدرة على فهم السياق العام والمعنى الإجمالي ثانيا، فالقدرة على الفهم والاستيعاب هو متطلب سابق لكل قارئ مبتدىء .

أما الهدف الثاني وله أهميته التي لا تنكر هو أن ننمي عند الطفل حب القراءة والمطالعة والاستمتاع في ذلك، ويكمن بلوغ هذا الهدف إذا باشرنا العمل به في السنوات الأولى من حياة الطفل، وإذا وجد الطفل متعة في القراءة وأثارت عنده الحوافز والدافع لذلك، فسيكون للكتاب في حياته أهمية خاصة كلما نضج ونما، بغض النظر على نوع الكتاب ومادته؛ إن القارئ الصغير ومن خلال عملية القراءة سيزيد من ثروته اللغوية ويضيف إلى ما عنده منها سابقا كلمات ومفاهيم جديدة، مما يزيد قدرته على توظيف هذه الكلمات في لغته الخاصة من خلال ما يطلع عليه.

و أن يكون قادرا على تحليل ما يقرأ، وأن يكون قادرا على تقويمه، كذلك لتكون أفكاره واضحة وله القدرة على تركيب الأفكار وصياغتها وتفحص ما لديه عنها والقيام بتمحيصها والوصول منها لاستخلاص أفكار جديدة. (عدس،1998: 42-44)

3. أنواع القراءة:

إتفق الباحثون والمتخصصين في مجال اللغة وعلم النفس أن القراءة تنقسم إلى نوعين رئيسيين هما:

أ – القراءة الجهرية .

ب – القراءة الصامتة.

1.3. القراءة الجهرية: القراءة الجهرية هي التقاط الرموز المطبوعة بالعين، وترجمة المخ لها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما؛ وتتعدد مزايا ونواحي القراءة الجهرية إلى :

1.1.3. من الناحية اللغوية :

- عن طريقها تكتشف الأخطاء في النطق .
- هي فرصة للتدريب على الأداء الصوتي المعبر.
- هي وسيلة للتمرين على صحة القراءة، وجودة النطق وحسن الأداء.

2.1.3. من الناحية الإنفعالية :

- تعد مجالا للقضاء على الخجل أو التردد أو الخوف.
- تمنح المتعلمين الثقة في أنفسهم.
- فرصة لرفع معنويات الفرد وسط أقرانه.

3.1.3. من الناحية الإجتماعية :

- التدريب للتواجد في المجتمع ومشاركة الآخرين حواراتهم وأحاديثهم .
- توفر مواقف يتعود من خلالها المتعلم كيفية التعامل مع الجمهور.
- تشعر المعلم بالمسؤولية الاجتماعية. (سليمان عبد الواحد إبراهيم،2013: 22)

2.3. القراءة الصامتة : تعرف القراءة الصامتة بأنها استقبال للرموز المطبوعة، وإدراك معانيها في حدود خبرات القارىء وحسب تفاعلاته مع المادة القرائية الجديدة، واكتساب خبرات وسلوكيات وفقا لفهمه منها. (سليمان عبد الواحد إبراهيم،2013:)

وقد أوضح Senoling وfrith أن الفهم القرائي في القراءة الصامتة لدى أطفال الديسلكسيا يكون أفضل بكثير منه في القراءة الجهرية. (فتحي مصطفى الزيات،2007أ: 213)

وللقراءة الصامتة العديد من المزايا منها:

1.2.3.من الناحية النفسية :

- أنها تناسب التلميذ الخجول أو المنطوي نتيجة عيوب النطق أو الخائف من الخطأ في القراءة .
- تشعر القارىء بالحرية في القراءة .
- أنها تعود التلميذ الإعتماد على نفسه في الفهم .

2.2.3.من الناحية الاقتصادية :

- هي أوفر في الجهد ففيها راحة للسان .
- هي أوفر للوقت لأنها أسرع.

3.2.3.من الناحية الاجتماعية :

- من يمارسها يحترم مشاعر الآخرين فلا ضوضاء ولا مضايقات.
- الترابط بين أفراد المجموعة لأن كل منهم يعمل حساب لراحة الآخرين.
- أنها تساعد القارىء على حفظ أسراره. (سليمان عبد الواحد إبراهيم،2013: 25).

4. الآليات العصبية المتدخلة في القراءة :

يرى بادلي أن القراءة عملية معقدة تستلزم عمليات متسلسلة، تشمل التعرف على الحروف وتحديدها وتحديد صوته بحيث توجه المعلومات القادمة أو المتداخلات المخزن المؤقت إلى ماهو مطلوب من مهارات، يمكن أن يكون مداها من القراءة واكتساب إلى حل المشكلات. (الشقيرات، 2005: 256)

بالإضافة إلى الدخول إلى مخازن الكلمات من أجل تحديد معنى الكلمة، سواء عندما تكون مفردة أو عندما تكون مع مجموعة من الكلمات، وهناك أيضا جهاز الإبصار، فالجهاز البصري له مكونان رئيسيان وهما:

- الجهاز الخلوي أو ذو (الخلايا الكبيرة Mangnocelluler system)
- الجهاز الخلوي الصغير أو ذو (الخلايا الصغيرة (Parvocellular system)

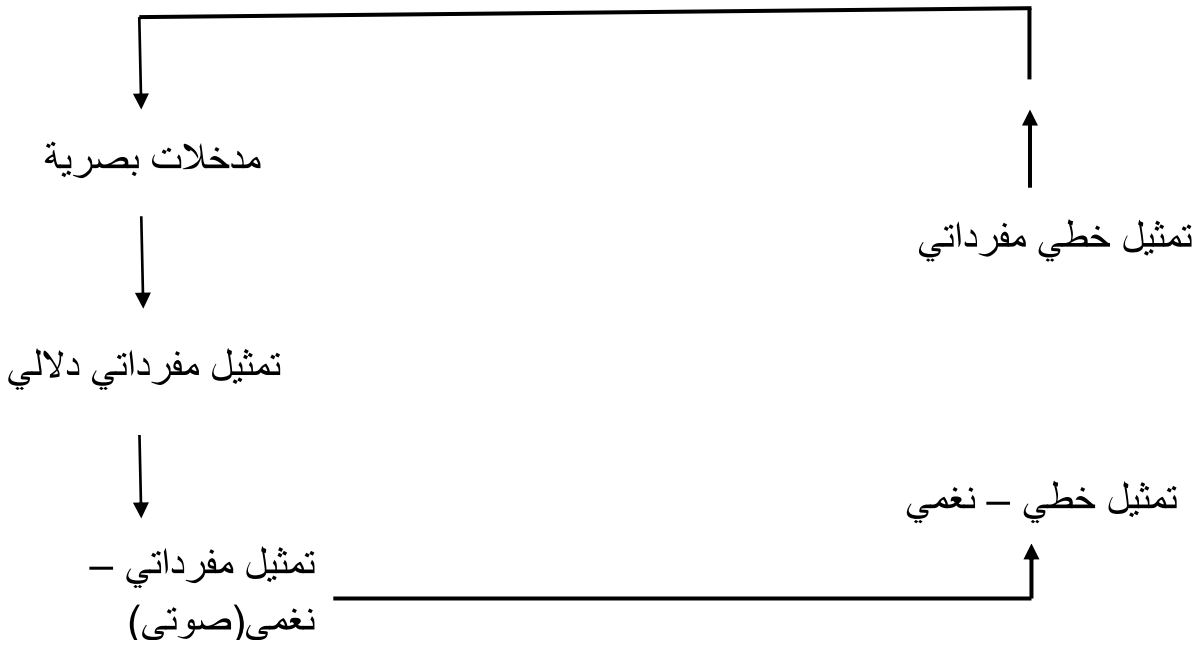
وهما موجودان في النواة الجانبية الظهرية في المهاد؛ فالجهاز الخلوي ذو الخلايا الكبيرة يتكون من طبقتين ذات خلايا كبيرة وتكونان من الداخل ويعتقد أنه أقدم من الجهاز الخلوي ذو الخلايا الصغيرة وتقوم خلاياه بنقل وإرسال المعلومات عن الحركة والعمق والفروق الصغيرة، أما الجهاز الخلوي ذو الخلايا الصغيرة والذي يتكون من أربع طبقات خارجية، يعتقد أنه تطور حديثا وهو الذي ينقل ويرسل المعلومات الخاصة باللون والتفاصيل الدقيقة، طبعا كلا الجهازين ينقل المعلومات من الشبكية إلى القشرة الدماغية.

فالجهاز ذو الخلايا الكبيرة ينتهي في الجهاز الخلفي من الفص الجداري، أما الجهاز الثاني فينتهي في الجزء السفلي من الفص الصدغي، وتعمل هذه الأجهزة على المعالجة البصرية في عملية القراءة على نحو تالي :

الجهاز ذو الخلايا الكبيرة يكون نشطا خلال رمش العين أو الحركة التتبعية للعين؛ أما الجهاز ذو الخلايا الصغيرة فيكون نشطا خلال تثبيت العين كما يحدث تمييز أو تحديث ومعرفة الرموز المطبوعة أو المكتوبة، وما يحدث أثناء القراءة أن الفرد يعمل سلسلة من حركات التثبيت تكون مفصولة بحركات رمشية من العين، ويفترض أن الجهاز ذو الخلايا الصغيرة في كل حركة رمشية تقوم بها العين، وذلك للتأكد من أن الانطباع الذي تكون من عملية تثبيت العين قد انتهى وبذلك يحدث تداخل بين هذه الانطباعات والصور. (الشقيرات،2005: 257-258)

5. نماذج القراءة :

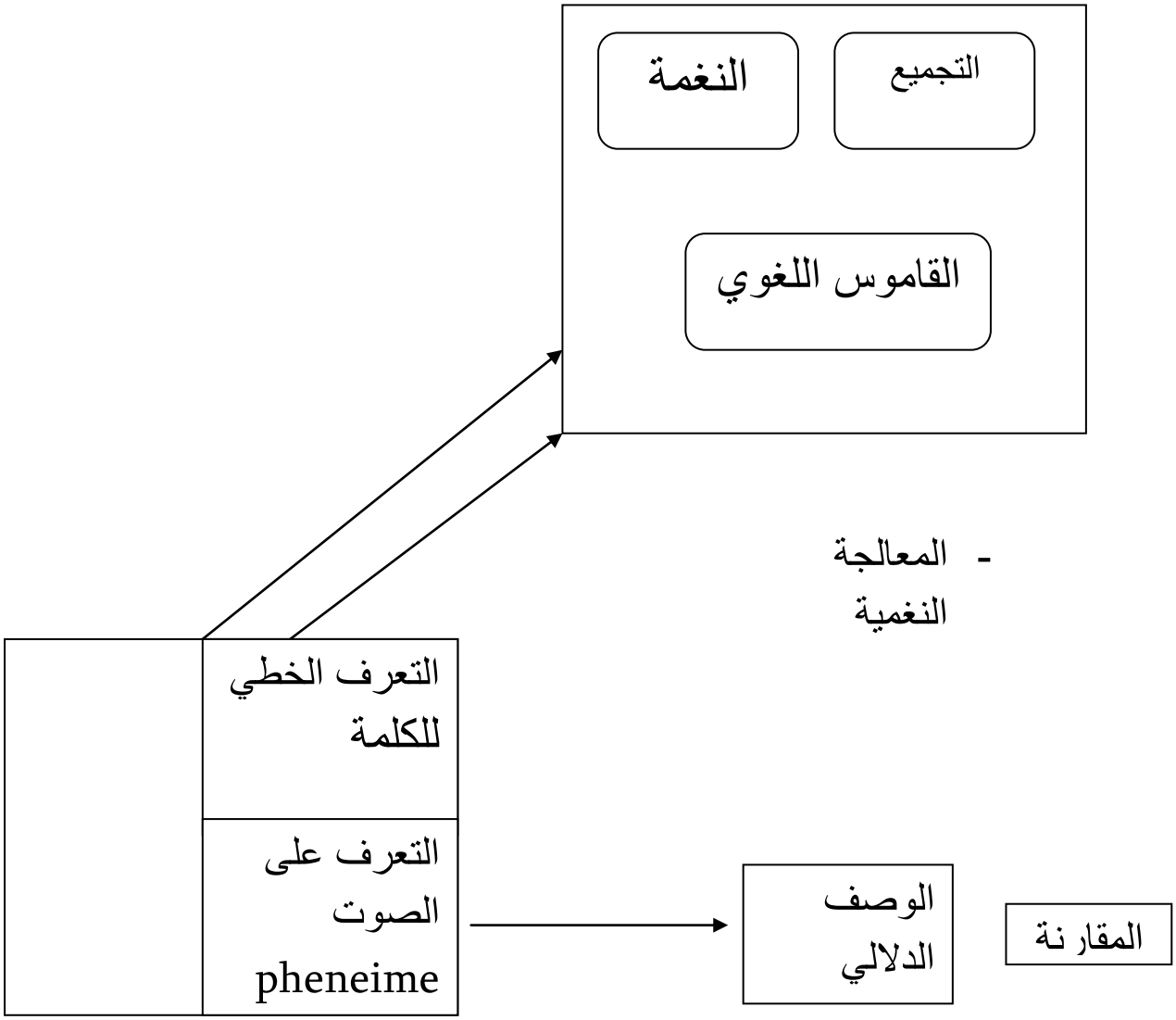
1.5. نموذج نسبولوز Nespoulours :



الشكل رقم 01 يوضح نموذج نسبولوز (Nespolous) لعملية القراءة.

إنطلاقا من هذا النموذج يتم التعرف على الكلمة (الشكل إملائي) بداية بتمثيلها الإملائي المفرداتي"Lexique– orthgroptique " وهذا يسمح أليا بتمثيلها دلاليا بناءا على خبرات المعرفية للقارىء، وعلى هذا تكون الاستجابة النغمية المنتقاة جاهزة للتعبير على الكلمة (التلفظ) علما أن العمليات المختلفة للمعالجة النغمية تنفذ قبل الإستجابة الفيزيولوجية للأعضاء المسؤولة .

2.5. نموذج سيمور (symour) :



الشكل رقم (02) يوضح نموذج سيمور (symour) لعملية القراءة.

حاول سيمور أن يوضح الإستراتيجية القرائية من خلال سيرورة المعالجات الثلاث، حيث استعمل نموذجه على البعد الذي كان جوهر انتقاد النماذج السابقة وحجز الزاوية بالنسبة له فالقراءة حسبه هي محصلة تفاعلية للسيرورات التي ذكرها تبعا لما يلي :

1.2.5. سيرورة المعالجة البصرية :

التي تتمثل في:

- التعرف الخطي على الكلمة .
- التعرف على الصوت.

2.2.5. سيرورة المعالجة النغمية : والتي يشترط فيها :

- التجميع، النغمة، القاموس اللغوي.

3.2.5. سيرورة المعالجة الدلالية :

و التي تستوجب:

- المقارنة
- الوصف الدلالي
- وختاما لهذا النموذج سنعرض المخطط التوضيحي. (حاج صابري،2005:)

تكامل مجموعة من السيرورات المتزامنة (تكامل: الصوت ، رؤية للحصول على المعنى)

استعداد للترميز اللفظي:	التنظيم: تفكير – أمر:	العلاقة الفضائية:
الثراء اللغوي. فهم معنى ومضمون الكلمات الترتيب اللفظي العقلي معرفة خاصية: كلمات، أشياء الرموز فهم الإشارة، الصوت، التركيبة الممثلة للشيء أو الفكرة	القدرة على انتقاء المعلومات ترتيبها وتصنيفها القدرة على التعرف على الجزء من الكل القدرة على تجزئة الكل إلى مجموعة أجزاء معرفة الأجزاء (المقاطع) الأول . بداية . صغير الثاني . وسط . كبير الثالث . نهاية . أكبر	التعرف : يمنى ، يسرى الترابط : عين ، يد ، رجل التوجه الفضائي التحكم الفضائي

الإدراك السمعي:	الإدراك اللمسي :	مراقبة السطح والقدرة على الإنتباه	الإدراك البصري:	الشكل :	الترابط:	القدرة على المتابعة البصرية
. القدرة على الإصغاء . القدرة على التمييز . الذاكرة . الذاكرة الجزائية	. التمييز . الفهم بالذاكرة		. القدرة على الملاحظة. . التمييز .الذاكرة الجزئية . الفهم بعد إعطاء المعنى	. النطاق . الحجم . اللون	. عين . يد . رجل	

الشكل رقم (03) يمثل المخطط التوضيحي لنموذج سيمور (صابري،2005)

3.5. نموذج هاريس وسميث (Harris et smith) :

ومن هذه النماذج النموذج اللولبي، الذي يوضح كيف أن عملية القراءة تتدرج من القدرة على فك الرموز (القراءة الآلية/الميكانيكية) والتي لا تتم قراءة بدونها إلى قراءة السطور (أخذ المعنى) إلى قراءة مابين السطور ومحاولة إضفاء معاني جديدة على النص من قبل القارئ، إلى قراءة ما وراء السطور حيث يستخدم القارئ المادة التي بين يديه من أجل أن يستوحي حلا لمشكلة خارجية تواجهه، وأن يكتب شيئا جديدا لا يتصل بالمادة، أو عندما يهدف إلى إصدار حكم على المادة المقروءة ويلاحظ أن كل دائرة لولبية جديدة تشمل الدوائر التي بداخلها والشكل الأتي يمثل ذلك :

الشكل رقم (04) يمثل النموذج اللولبي لهاريس وسميث.

- **فالقراءة الحرفية:** قراءة السطور، و أخذ المعنى المباشر للنص.
- **القراءة التفسيرية:** قراءة ما بين السطور و إضفاء معاني جديدة على النص من قبل القارئ (تحليل، إستنتاج تنبؤ)
- **القراءة النافذة الإبداعية:** قراءة ما بين السطور. (محمد حبيب، 2000: 14)

4.5. النموذج التركيبي (من الأسفل إلى الأعلى) Botton up :

يفسر هذا النموذج القراءة من خلال وقوع العين على الحروف، أو التمثيل الخطي لهاRepresentation Graphic، و الانتهاء بالحصول على المعنى، لأن الأساس وفق هذا النموذج هو النص الذي يحمل المعنى الذي يريده الكاتب.

ويشير راينكريث ألكسندر (1989)، بأن من خصائص هذا النموذج تركيزه على نظام معالجة المعلومات، و بهدف بناء المعنى العام للصفحة المقروءة، مع التحكم التام في كافة عناصر النص القرائي بدءا من ضم أو تركيب الحروف معا، لتكون الكلمات، وانتهاء بفهم الغاية أو المقصد العام للكاتب ، كما أكد هذا النموذج على المعتقدات التي يحتاجها القارئ للتغلب على الصعوبات في معالجة النظام اللغوي من خلال أمرين هما :

- المعلومات العامة على العالم .
- معلومات السابقة .
- ومن النماذج المنبثقة من هذا النموذج ما قدمه سيدنبرغ(Seidenberg, 2005) و الذي يمر بثلاث مراحل وهي :
- المعنى الدلالي.
- الأصوات.

- الإملاء أو الهجاء.

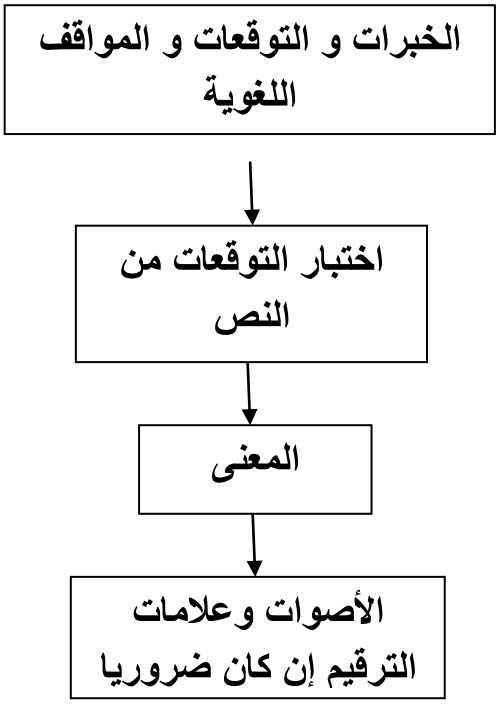
ويبدئ القارئ المبتدئ في هذا النموذج بمواجهة نماذج الهجاء وهذه النماذج تعين القارئ على النطق الصحيح بالحروف، و يستطيع بذلك تحديد دلالتها . (الباري،2010: 53-54)

النموذج التحليلي (من الأعلى إلى الأسفل) Top_down:

أشار كينيث جودمان (Kenneth Good man) وفرانك سميث (Frank Smith) وآخرون، أن فهم النص المكتوب يعتمد على طريقة القراءة أو الخطوات التي يتبعها القارئ مع النص القرائي، فالمعلومات التي يحصلها القارئ عن العالم من خلال (المفردات، المفاهيم، المعلومات و الأفكار ...) علاوة على التراكيب اللغوية (النحو الدلالة) تعين القارئ في التنبؤ بالمعنى العام للنص، وهذا ما يساعد القارئ في إختبار ومراجعة العمليات التي اتبعها للوصول إلى هذا المعنى من مراجعة الرموز، علاوة إلى معرفة القارئ ذاته بعملياته النفس لغوية في تخمين

المعنى، معتمدا على ما لديه من ذاكرة و لذا فإن هذا النموذج يرتبط ارتباطا وثيقا بنظرية المخططات العقلية، وتفسر هذه النظرية فهم القارئ للمعنى من خلال ما لديه من خلفية معرفية عن العالم، فهي لا توجد في المخ البشري في شكل معلومات منفصلة الصلة ببعضها البعض ولكن تتكامل هذه الخبرات والمعلومات في أطر معرفية أو كمفاهيم أو كمخططات.

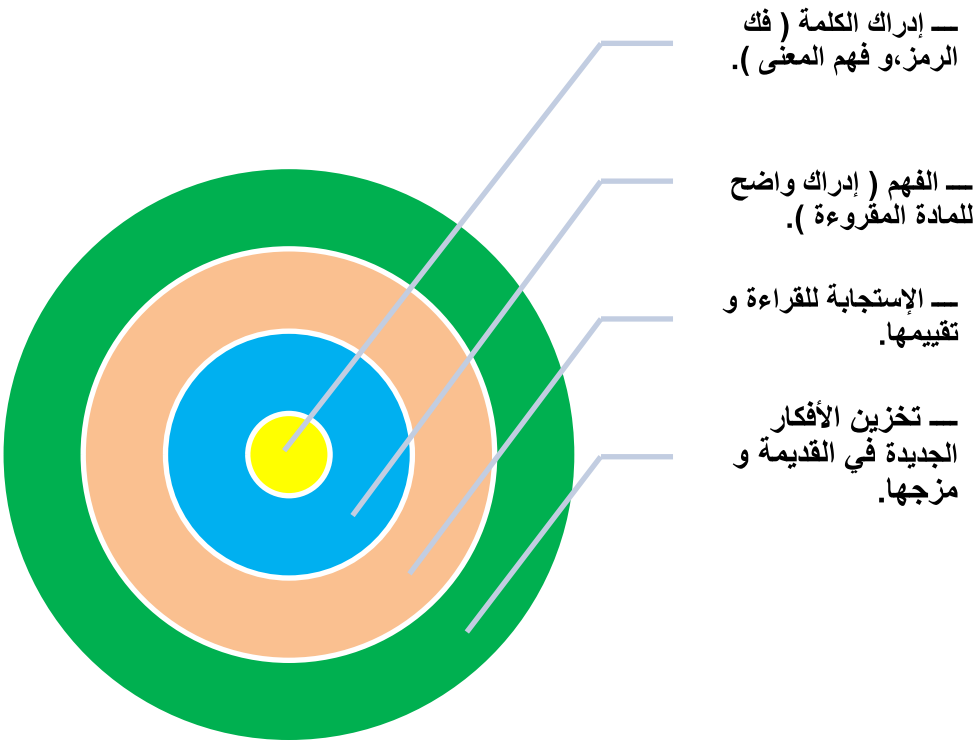
و قد فسر هذا النموذج في الشكل التالي :



الشكل رقم (05) يمثل النموذج التحليلي (من المعنى إلى النص). (البارئ،2000: 57).

6.5. نموذج القراءة لجراي Gray :

يرى Gray أن المرحلة الأولى من القراءة تكمن في إدراك شكل الكلمة المطبوعة، ونقلها بواسطة العين إلى الذهن، ثم تأتي المرحلة الثانية التي يحاول فيها القارئ فهم المادة التي قرأها، في المرحلة الثالثة تحدث استجابة من القارئ للمادة التي تعكس مدى فهمه وتقييمه لها ثم تأتي المرحلة الرابعة التي يحدث فيها الإستعاب للمعاني المفاهيم والمصطلحات التي قرأها، فتدخل في مخزن المعلومات الموجودة في ذهن القارئ، و تصبح جزء من معرفته و من المعلومات أو الخبرات التي يتصف بها، والشكل التالي يوضح ذلك :



الشكل رقم (06) يمثل نموذج القراءة لجراي Gray. (محمد حبيب الله، 2000: 18)

6.معنى الفهم:

- **الفهم لغة هو:** حسن التصور المعنى، وجودة استعداد الذهني للاستنباط، ويقال فهمت فلان له (مجمع اللغة العربية،1985)

- **الفهم من ناحية السيكولوجية هو:** معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجه الفرد، وإدراك هذا الموقف ككل مترابط (خيري المغازي،1989: 178).

- **الفهم من الناحية العملية هو:** "التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد، وهذا التكيف الناجح لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف، وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف" (خيري المغازي،1889: 179)

– يعني الفهم حسب (مادي لحسن،1995) :"حالة من الإدراك أو التصور الذهني يسمح للطالب بمعرفة ما يقال له، ثم استعمال الأفكار والمعارف التي تلقاها دون إقامة علاقة بينهما أو إدراكها" (دحال سهام،2004: 42)

7. أنواع الفهم:

يمكن تمييز نوعين من الفهم : الفهم الشفهي و الفهم القرائي

1.7.الفهم الشفهي:

تعد من أعظم الوسائل التي تساعد الفرد على اكتساب معارفه و توسيع مداركه و خبراته، وكذا تنمية لغته و إثرائها و الارتفاع بذوقه وزيادة متعته وتسليته . (خيري المغازي،,1989: 184)

2.7.الفهم القرائي:

هو المكون الثاني من مكونات القراءة، فالهدف من كل قراءة هو فهم المعنى، وقد لا تصل إلى المعنى من كل كلمة واحدة، بل قد يستطيع القارئ الجيد أن يفسر الكلمات من تركيبها السياقي، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع؛ ولقد عرف بعض الباحثين الفهم القرائي بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من سياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وكذا الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

كما يعتمد الفهم القرائي على ثلاثة عناصر أساسية هي:(القارئ، النص، السياق)؛ حيث تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمادة التي يقرأها، كما تؤثر على ميوله واهتماماته أيضا، فأما النص فيجب أن يتميز بالوضوح والتنظيم، وحسن الطباعة وتناسق الألوان مما يشكل جذب وتشويق للتلميذ ذوي الصعوبة، كما ينبغي أن يقدم في سياق يناسب الموضوع الذي يطرحه،

فمثلا: سياق موضوع في مجلة لغرض التسلية يختلف تماما عنه في كتاب علمي الهدف منه تحصيل المعلومات وفهم التفاصيل. (سميرة ركزة،2018: 21)

8.تعاريف الفهم القرائي:

تعريف هدى الفرماوي(1986):" الفهم القرائي هو التعرف على الكلمات ومعانيها وتجميعها في صورة وحدات فكرية، والتركيز على تلك الوحدات من أجل فهم المعنى الكامل للجمل وإدراك العلاقات بين الجمل وذلك لأجل إدراك معنى الفقرة والعلاقات القائمة بينها، فيتمكن بذلك من فهم معنى النص كاملا". (فتحي مصطفى الزيات، 1998: 416).

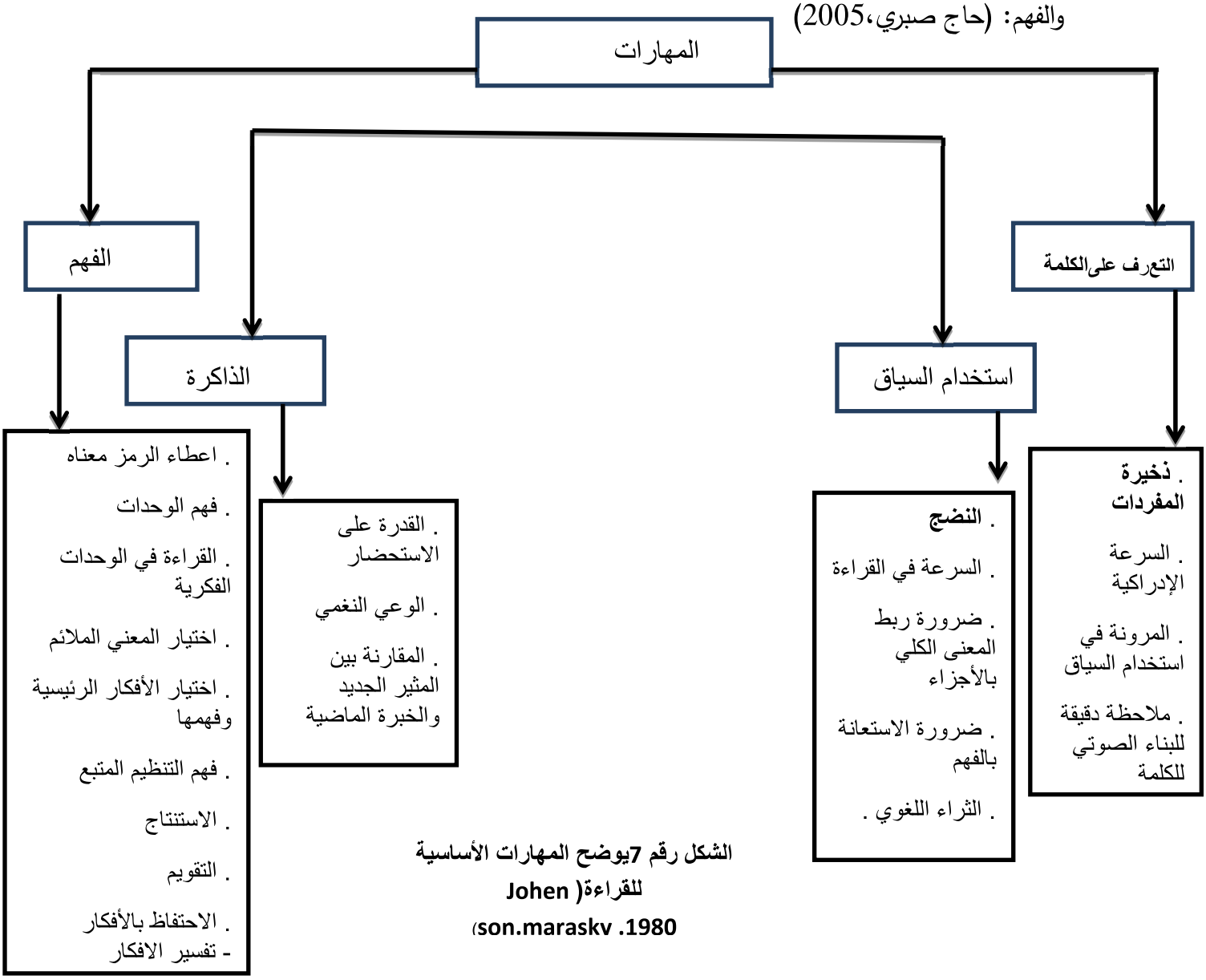
ويعرفه فتحي الزيات:" بأنه القدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة ".

كما يعرفه بشير منتصر صلاح (2007):" إلى أنه يمكن تعريف التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم الفهم القرائي بأنهم التلاميذ ذوي الأداء المنخفض على اختبار الفهم القرائي، رغم أنهم ليست لدهم أية إعاقات حسية أو عقلية، ولا يعانون من أية اضطرابات نفسية أو حرمان بيئي أو اقتصادي أو ثقافي، كما أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسطة" (سليمان عبد الواحد ابراهيم،2013: 32)

ويرى فرناسواز(fransoise): "أنه الأخذ بالسياق والقواعد النحوية والدلالية وذلك بوضع وإنشاء الروابط الدلالية والنحوية بين الكلمة المكتوبة وما تحمله من معنى، إذ يمكن أن نلخص الفعل القرائي على أنه عملية معقدة تقوم على أساس تحليل المعلومات المكتوبة بناءا على المكتسبات اللغوية السابقة للقارئ من أجل استخلاص المعنى المراد من الكلمة أو الجملة. (Estienne,2007:5)

09.مهارات الفهم القرائي :

المخطط التالي يبين المهارات الخاصة بالفهم القرائي من حيث التعرف على الكلمة، فهم السياق، الذاكرة والفهم: (حاج صبري،2005)



الشكل رقم 7يوضح المهارات الأساسية للقراءة(Johen son.maraskv .1980)

(حاج صابري،2005: 114)

10.مستويات الفهم القرائي :

صنف هارس وسميث (Harris et smith،1972) مستويات الفهم القرائي في مستويات أربعة وهي:

1.10. المستوى الحرفي:

ويشير إلى قدرة القارئ على تذكر الحوادث التفصيلية في المادة المقروءة وربطها بالأفكار الرئيسية .

2.10. المستوى التفسيري: ويشير إلى قدرة القارئ على إدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والوصول إلى التعليمات .

3.10. المستوى النقدي: ويشير إلى قدرة القارئ على إصدار أحكام المادة المقروءة.

4.10. المستوى الإبداعي: ويشير إلى قدرة القارئ على الاستفادة من الآراء الواردة في المادة المقروءة واستخدامها على نحو يتميز بالأصالة من خلال التطبيق المباشر لهذه الآراء .

فالفهم وبما يتضمنه من مستويات ومهارات عملية مركبة معقدة لا تحدث بدون تدريب بل تنمو قدرات فهم المقروء نتيجة التدريب المستمر يوم بعد يوم، فالفهم عموما في المستويات المختلفة له مهارات متداخلة ومتشابكة يكمل بعضها بعضا، فالهدف من هذا التقسيم لمستويات الفهم هو تسهيل إعداد أهداف تدريس القراءة وتحديد ما يناسبها من طرق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المقروء وتحديد نوع الخبرات التي على المدرس تقديمها لتحسين قدرة التلاميذ على فهم المقروء وصياغة أسئلة القراءة صياغة سلمية تتناسب والنتائج التي يرغب المدرس الحصول عليها . (سليمان عبد الواحد إبراهيم،2013: 36-37)

11.نماذج الفهم القرائي :

تعددت الدراسات والبحوث حول موضوع الفهم القرائي ونتجت منها عدة نماذج سواء عند الطفل أو الراشد ومن بينها نجد :

1.11. الإسهامات النظرية لكينش (Kintsh 1974- 1995) :

إهتم بالتمثيل الذهني أثناء فهم النصوص لأرلين (Ehrline1994) واستخلص من خلال دراسته دور ذاكرة العمل في الفهم القرائي والفروق الفردية ومن نماذجه :

- نموذج كينش وفرين (kintsh et varin،1978) استخلص منه أن القارئ يعتمد على مستويين من التمثيل الذهني أثناء قراءة النص مستوى السمات السطحية والترجمة اللسانية للكلمات والجمل ومستوى افتراضي هو مستوى تمثيل دلالي واصطلاحي الذي يظهر على شكل جملة من الافتراضات التي تكون مشتقة من النص بفضل محلل لساني .

لقد أثبتت دراسات كينش وميلر (kintsh et miller،1980) أن الدائرة العازلة للذاكرة قصيرة المدى (butter) وهي المسؤولة عن الاحتفاظ بالجمل أثناء القراءة يختلف من شخص لأخر، وهذا الإختلاف قد يؤثر على فعالية الأفراد في اختيار الجمل المتصلة بالموضوع للاحتفاظ بها من دور لأخر. (سعيدون، 2003)

2.11. نموذج البناء والإدماج ومضامينه (1995- 1988):

يتحدث عن التمثيلات التي تتشكل عن طريق عملية تنشيط الشبكات في الذاكرة باستعمال المعارف المخزنة فيها أثناء قراءة نص، والمقدمة على شكل شبكات من عقد النموذج. وبعدها تقوم الذاكرة بفك صعوبات المحتوى وذلك بتدعيم بعض العناصر التي تشترك وتتداخل فيما بينها لكي تنسجم و لتخزن في الذاكرة العاملة وتسترجع عند الحاجة، وعندما يصل سياق الإدماج إلى انسجام عام التمثيل، فإن نتائج هذا التحليل تخزن في ذاكرة العمل طويلة المدى. فنوعية فهم الترميز تتعلق بمعارف القارئ حول موضوع النص والمعلومات التي خزنها في ذاكرة طويلة المدى، وهذا ما يجعل القارئ يصل إلى المعلومات لفهم النص بطريقة سهلة .

3.11. نموذج جوست وكاربنتر (just et carpenter) :

حسب هذا البرنامج تعرف الذاكرة العاملة على أنها مجال التحاليل الذي يتم فيه معالجة الرموز والتخزين الوسيط والضروري لعملية الإدماج وسعة ذاكرة العمل يسمح لنا بفهم مهارات التحليل أثناء فهم النص . (سعيدون،2003)

وتتم هذه العملية بتحليل المحتوى بفك ترميز المعلومة أو استرجاعها من ذاكرة طويلة المدى، ويتبع نظام قواعد الإنتاج مع ربط عدة عناصر فيها، وهناك من الباحثين من يرجع الفوارق الفردية إلى محدودية الذاكرة العاملة في حفظ المعلومات، هذه المحدودية تؤثر في بعض السياقات العامة .

ويذكر كل من جوست؛ كاربنتر(just et carpenter) عدة جوانب للتحليل التي تترجم بتسيير الموارد المحددة :

التحليل الذي يتم على أطوار متتالية يحتفظ ببعض مقاطع النصوص النشيطة في الذاكرة بهدف تقليص الجمل على الذاكرة أثناء قراءة النصوص الطويلة مثلما هو الحال عند كينتش وفان ديك (kintsh et vandijik ، 1987) فآليات انتقال المعلومة الأكثر أهمية هي تستخدم في نفس الوقت الذي تتم فيه عملية تنشيط المعلومات المحللة مسبقا والتي لم يتحفظ بها وإن التحليل ينقسم إلى طريقتين ممكنتين في ذاكرة العمل :

- يمكن أن تتأثر منطقة التخزين وهذا سيترجم بالنسيان التصاعدي للعناصر القديمة حيث يتحول التنشيط منها إلى العناصر القديمة .
- يمكن لمنطقة معالجة الترميز التقديرية أن تتأثر هي الأخرى وهذا سيترجم بتخفيض سرعة الفهم الذي يتوقف على قدرة ذاكرة العمل التي يمكن أن تختلف من فرد إلى آخر. (سعيدون، 2003:)

4.11.نموذج فيرمل وجولدمان (varmal et gold man) :

من خلال هذا النموذج الاصطناعي يحذف الباحثان فكرة الذاكرة العازلة(butter) ويعرفانها بالقدرة محدودة التنشيط التي نحتفظ بكل العناصر المنشطة بعد التخطيط لعتبة معينة في مرحلة لأخرى، فهذا لغاية تشكيل تمثيل يرتكز على شبكة دلالته .

يتكون هذا النموذج من أربعة وحدات للتحليل اللغوي المتمثل في التحليل النحوي والتركيبي وبناء قاعدة النص ونموذج الطرق بالإضافة إلى وحدات تنفيذية عامة تلعب عدة أدوار ومن بينها التسيير الحسن لعملية الفهم باستعمالها لقواعد بنية الخطاب وهي وحدات تعتبر من أقسام ذاكرة العمل، تعمل بصفة ذاتية أثناء التحليل ولكنها تتفاعل حيث أنها تصل إلى إنتاج دال واحد.

5.11.نموذج جرانسبارهير وأخرون (1990) :

يهتم بمسألة الفوارق التي تتمركز على مستويات مختلفة، بما فيها التحويل وآلية الحذف بحيث هناك نتائج تجريبية تبين أن غالب ما يمهد سوء الفهم لبنيات جديدة على عكس جيد الفهم، والفوارق تظهر أيضا على مستوى آلية الحذف، وهذا ما يترجم لنا آلية المعنى غير فعالة فعملية الفهم وتشكيل بنيات عمليات متجانسة وهذه البنيات عبارة عن شبكات في الذاكرة تتشكل بفضل سياقين يتمثل الأول في وضع الأساس والثاني في تطوير هذه الأساسيات بالإضافة إلى آليتي الحذف والزيادة . (سعيدون،2003:).

12.استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي :

تتمثل هذه الإستراتيجيات في العناصر التالية :

- **التنبؤ Prédiction:** أن يتنبأ التلميذ بالأفكار الموجودة في النص أو القطعة، من خلال قراءة العنوان أو الاستماع أثناء إلقاء المعلم .

- **التنظيم Organisation** : أن يقوم التلميذ بتنظيم الأفكار التي توقعها أو استدل عليها في خريطة معرفية يقوم بتصميمها الطالب، بعدها يقدم المعلم تدريبات على كيفية عمل خريطة معرفية.
- **البحث Recherche**: يقوم التلميذ بقراءة النص ويبحث ما توقعه من أفكار لديه ومع ما يتفق مع الأفكار الواردة في قطعة القراءة .
- **تلخيص الأفكارrecapitutation** : أن يقوم التلميذ بتلخيص الأفكار الرئيسية الواردة للقطعة وذلك في خريطة معرفية .
- **التقييم évaluation** : الفهم من خلال مقارنة الخرائط المعرفية التي قام بها التلميذ قبل وبعد قراءة النص، ومحاولة إدراك التشابه بين الخريطتين، وإعادة قراءة عنوان القطعة والفكرة الرئيسية لمعرفة الأسئلة التي يمكن تقديمها. (مها عبد الله سليمان،2001: 95)

13.طرق قياس الفهم القرائي:

هناك طرق مختلفة لقياس الفهم القرائي، لا تختلف كثيرا عن الطرق التي تستعمل في تقويم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

1- فحص أعمال التلاميذ اليومية .

2- استخدام الاختبارات التحريرية والموضوعية.

3- المقابلات الفردية.

4- ملاحظة سلوك التلاميذ، ملاحظة علمية منظمة أثناء العمل وأثناء الفراغ.

ولكن المتتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلا قياس الفهم بدقة في الاختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على استجابة الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف

المصطلح، والاعتماد على سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم. (سليمان عبد الواحد ابراهيم، 2013: 38).

14.طرق التغلب على الصعوبات الخاصة بالفهم القرائي:

تختلف هذه الطرق حسب نوع الصعوبة ومنشئها، فإن كانت هذه الصعوبة ناتجة عن عدم الفهم مع السرعة في القراءة، تعطي تمارين على المادة المقروءة قبل البدء بها، وبعد قراءتها تقسم فقاراتها ليفهم كل قسم، وإيجاد بعض الأجزاء المقروءة التي نصف حالته الخاصة، وكذا شرح المادة المقروءة حسب إرشاد خاص. (غافل مصطفى، 2005: 23)

1.13. طريقة فيرنالد(Ferland):

تعتمد هذه الطريقة على إعمال الخبرة اللغوية للطفل في اختياره للكلمات والنصوص، مما يجعله أكثر ايجابية ونشاط وإقبالا على موقف القراءة، حيث تتميز بتركيزها على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات وإدراك معانيها من خلال كتابة الطفل لقصته مستخدما كلماته والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ. (فتحي مصطفى زيات,1998: 374-375)

الخلاصة :

لقد حظي موضوع الفهم القرائي إهتماما كبيرا من طرف العديد من المختصين والباحثين الذين توصوا إلى كيفية شرح عملية الفهم القرائي وكذا المناطق المتدخلة فيه، إضافة إلى المهارات التي يستوجب على الطفل اكتسابها من أجل أن يحظى بفهم جيد.

فبناء المعنى وإدراك الكلمات من قبل القارئ متوقف على التفاعل بينما ما هو مكتوب والقارئ، حتى يتسنى الإستعاب الجيد لموضوع النص، وبالتالي يعد الفهم القرائي هو الغاية من كل قراءة والضالة المنشودة لكل قارئ، والهدف الذي يسعى كل معلم لتنميته بمستوياته المختلفة لدى التلاميذ خاصة في المراحل الأولى من التعليم.

الفصل الرابع:

عسر القراءة في اللغة الفرنسية

الفصل الرابع: عسر القراءة في اللغة الفرنسية

تمهيد.

1. تعاريف عسر القراءة.
2. أنواع عسر القراءة.
3. النماذج المفسرة لعسر القراءة.
4. أعراض عسر القراءة.
5. صعوبة الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية.
6. أهمية تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر.
7. الأساليب والأهداف التربوية في تعلم اللغة الفرنسية.
8. صعوبات تعلم اللغة الفرنسية.
10. الأخطاء الشائعة في تعلم اللغة الفرنسية.
11. عملية التعرف على الكلمة المكتوبة في اللغة الفرنسية.
12. التمثيل الفونيمي في اللغة الفرنسية.

- الخلاصة

تمهيد:

تعتبر القراءة عملية ديناميكية تحتاج إلى توازن حسي وحركي ونفسي ومعرفي، لذا يعتمد التلميذ اعتمادا مطلقا على القراءة في جميع المواد الدراسية، فهي تعتبر مدخل التعلم، وهي لا تعدو أن تكون محاولة فهم اللغة التي أنتجها الغير خاصة إن كانت هذه اللغة ليست لغته الأم، حيث تعد اللغة الفرنسية هي الأجنبية الأولى التي يتم تلقينها للتلميذ في المراحل الأساسية الأولى نظرا للخصوصية الثقافية والاجتماعية لهذه اللغة حيث سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى عسر القراءة، أنواعها أسبابها، أعراضها، وأهم النماذج المفسرة لها و كذا عملية التعرف على الكلمة في اللغة الفرنسية والتمثيل الفونيمي لها والصعوبات والأخطاء الشائعة في اللغة الفرنسية، معرجين في ذلك على أهميتها و الأهداف التربوية في تعلم اللغة الفرنسية.

1. تعريف عسر القراءة:

هي كلمة من اللغة اليونانية القديمة تتكون من مقطعينDYSM ومعناها ركيك أو ناقص غير مكتمل ومقطع LEXIS وتعني كلمات أو لغات، وعلى هذا فإنها تعني قصور أو ركاكة القدرة على الاتصال اللغوي، ومن هنا يمكن تعريفها بأنها نوع من إعاقات الاتصال تتميز بقصور في القدرة على فهم وإستيعاب وتفسير الكلمة المكتوبة التي يستقبلها الجهاز العصبي.

كما يعرفها مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة أنديانا بمدينة INDIANOPOLIS بأنها: حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل من الذين هم في مثل عمره و مرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ، وبالذات في المراكز التي تتحكم في وظائف القراءة والتكلم التي تتكون خلاياها بدءا من الأسبوع الثامن من الأسبوع خامس عشر من مرحلة الحمل . (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008: 53-54)

أما معجم علم النفس و التربية فيعرف العسر القرائي: بأنه تعطل القدرة على قراءة ما يقرأ جهرا أو صمتا، أو عدم القدرة على فهمه و ليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق.

كما قدمت الجمعية العالمية للديسكليكسيا: تعريفا إجرائيا محددا للديكسيليا بطريقة علمية وهو:

أن الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على

المفردات أو التهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلات تصيب المكون الفونولوجي للغة، ودائما غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بالقدرات المعرفية الأخرى مع توفر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات القراءة والفهم . (سميرة ركزة؛ فايزة بنت صالح بن عبد اللطيف الأحمدي، 2018: 22-23)

2. أنواع عسر القراءة:

1.2.عسر القراءة النمائي : (DEVLOPPEMENTAL DYSLEXIA)

ويعرفه كغلسون (CARLSON ,1990)" بأنه نوع من الصعوبات القراءة يظهر عندما يبدأ الأطفال في تعلم القراءة. (سليمان، 2003: 76)

2.2.عسر القراءة المرئي : (DYSLEXIA VISUELLES)

لا يعتبر اضطراب بصري بأتم معنى الكلمة، أي بمعنى أن حاسة البصر ليست مصابة، ولكن وظيفة الصوت داخل الكلمة (GRAPHEME) هي المصابة؛ هناك دراسات على حالات مختلفة أثبتت بأنهم يقعون في أخطاء تختلف باختلاف المعالجة البصرية قبل الوصول إلى المعنى التام للكلمة فالمصاب هنا لديه التباس أو اضطراب في التحليل المرئي للحروف و الكلمات، وهناك نوعين من هذا الاضطراب . (السامدوني، 1990: 101)

3.2.عسر القراءة الانتباهي : (DYSLEXIA ATTENTIONELLE)

قدم (SHALLICE WRIBGTON 1970) هذا الاضطراب على أنه تغيير في نظام التحليل البصري واضطراب في المناطق الترابط مع نظام التعريف البصري للكلمة .

4.2.عسر التهجئة : (SPELLING DYSLEXIA)

يتسم أفراد هذه الحالة بأنهم لا يستطيعون التعرف على الكلمة بالطريقة المباشرة، أي طريقة إدراك الكلمة و التعرف عليها ككل، ولا حتى بالطريقة الصوتية للقراءة بالمعنى الذي سبق، غير أنه يبقى أنهم يدركون أو يعرفون الحروف المنفردة، لكن لا يستطيعون قراءة الكلمة بسرعة عادية، حيث أنهم يقرؤون الكلمة بشرط أن يعطى لهم متسع من الوقت، أي أنهم يقرؤون ببطء شديد جدا، ويتزايد هذا البطء عند الكلمات الطويلة .

كما أن هذه الحالات تتمكن من التعرف على الكلمات التي يقرأها آخر عليهم و بصوت مرتفع، وفي الحالات الشديدة لا تتمكن حتى من نطق الحروف منعزلة، أهم ما يلاحظ على هذه الحالات أنهم يقعون في أخطاء التهجئة إلى حد أنهم لا يتمكنون من قراءة أي كلمة . (سليمان،2003: 77)

5.2.عسر قراءة الفونولوجي :

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية، التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين الأصوات، و يظهر هؤلاء الأطفال عجز في قراءة الكلمات، إذا أن إستراتجية التحويل حرف إلى صوت لم تصبح أليه عند الطفل لأجل أن يجتمع بين الحرف وصوته المناسب، ويتميز هذا النوع من العسر باضطرابات في العلاجات الفونولوجية إلى جانب النقص الفونولوجي، ومشاكل في الذاكرة قصيرة المدى.

6.2.عسر القراءة المختلط : (DYSLEXIEMIXTE)

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية و الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، حيث يظهرون صعوبة كبيرة في تعلم القواعد لأن الممرين المستعملين فيهما التجميع (assembloge) والإرسال (adressage) مصابان و غالبا ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة قي الدماغ (ALEXIE) لذا فهو مهمل من طرف الباحثين . (سميرة ركزة،2018: 25)

3. أسباب عسر القراءة :

اختلفت الآراء في تحديد العوامل المسببة للعسر القرائي وذلك يرجع في الأساس إلى اختلاف الزوايا والتخصصات التي ينظر بها المتخصصون ويمكن عرض هذه الأسباب كالتالي :

1.3. أسباب عصبية :

من العوامل المسببة لعسر القراءة وجود تغيرات فيزيولوجية تشكل أنماط مختلفة لوصلات خلايا بنية المخ، ويشير فريق من جامعة هارفارد للبحوث العصبية إلى تأثر الوصلات العصبية التي تربط العين والمركز العصبي في القشرة المخية لدى ذوي عسر القراءة ينتج عنها بطء عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية. (فتحي مصطفى الزيات،2002: 178-179)

وهناك اتجاه يرجع صعوبات القراءة لمجموعة من الأسباب التي تتمثل في عيوب في الفص الصدغي ووجود تلف في منطقة فرنكي، وكذا عيوب و شذوذ عن العادي في بعض تلافيف المخ الزيادة النسبية في كهرباء المخ في المنطقة القشرية المخية الأمامية. (السيد عبدالحميد سليمان ،2013: 76)

2.3. أسباب وراثية:

يكاد يكون هناك نوع من الاتفاق لدى العديد من الباحثين على أن عسر القراءة مشكلة وراثية المنشأ فقد أكد Smith.Bubs تأثر كل من كروموسوم(6) و كروموسوم (15) في الجينات الوراثية لدى الأطفال ذوي عسر القراءة، فقد أكدت العديد من نتائج البحوث أن نسبة 40% من الأقارب من الذين لديهم تاريخ في العسر يعانون من عسر القراءة (السيد عبد الحميد سليمان، 2002: 145-146)

3.3. السيادة المخية :

من المتعارف عليه أن الأفراد العاديين يكون النصف الأيسر من المخ أكبر قليلا من النصف الأيمن فيعمل كل نصف بطريقة عكسية، فيتحكم النصف الأيمن في الجانب الأيسر من الإنسان والعكس ومن المعروف أن أحد النصفين يسود ويسطر على الآخر فيما يعرف بالسيادة المخية، أما ذوي عسر القراءة فنصف المخ لديهم متساوي فالبعض يرجع تساوي النصفين إلي هرمون التستوستيرون، الذي يسبب عدم نمو النصف الأيسر إلى الحد الطبيعي خلال فترة الحمل، وربما يفسر هذا حدوث عسر القراءة لدى الأولاد الذكور أضعاف حدوثه لدى الإناث حيث تبلغ هده النسبة (3/1). (فتحي مصطفى الزيات2002: 451)

4.3. أسباب نفسية و اجتماعية و إقتصادية:

على الرغم من أن عسر القراءة لا يمكن رده إلى عوامل وأسباب خارجية عن نطاق الطفل ذاته، إلا أن هناك مجموعة من العوامل المساعدة تجعل بذلك أو تزيد حدوثها، وهي المشكلات الأسرية والاضطرابات الانفعالية والحرمان الثقافي ونقص فرص للتعلم والقصور الاقتصادية فحتى ولو تم التغلب على هذه المشكلات فإنه لن يحرز أي تقدم ملحوظ نظرا لأنها ليست عوامل مسببة بل عوامل مساعدة أما إذا حدث تقدم سريع في القراءة بعد التغلب على العوامل السابقة فإنه بذلك يخرج من فئة عسر القراءة إلى فئة التأخر الدراسي. (السيد الحميد سليمان، 2013: 164).

4. النماذج المفسرة لعسر القراءة :

لقد تبنى كل باحث و مهتم بالعسر القرائي نظرية و توجها معين في تفسير العسر القرائي، فمنهم من تبنى التوجه الطبي البيولوجي، ومنهم من تبنى التوجه العصبي المعرفي ....الخ. حيث لم يتفقوا على

توجه واحد يفسر ذلك، حيث سنتطرق إلى تفسيرات القراءة المرتبطة فقط بموضوع دراستنا و فيما يلي عرض لكل منها:

1.4.عسر القراءة و الإدراك البصري:

إن مصطلح عسر القراءة ارتبط بالمنظور الإدراكي البصري لصعوبات التعلم، فهؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات و مشكلات في القراءة ترجع إلى قصور في الشكل والخلفية، إذ غالبا ما يشار إلى أن مشكلة ذوي صعوبات التعلم في القراءة إنما ترجع إلى أنهم يركزون على نقاط في الصفحة بدلا من أن يركزوا صفة أو فئة أو نوع محدد من مثيرات الكتابة.

2.4.صعوبة القراءة و الوعي الفونولوجي :

صعوبة الوعي الفونولوجي تتمثل في القصور و سوء تفسير للمثيرات السمعية وتغير الطريقة التي يتم من خلالها معالجة وتفسير المثيرات السمعية، والتي تتجلى في صعوبات التعرف و التمييز السمعي للحروف والكلمات خاصة المتشابهة منها سمعيا وصعوبات في التسلسل السمعي للمثيرات السمعية وصعوبات في مزج الأصوات وتوليفها وصعوبات تقسيم الكلمات لمقاطعها الصوتية، مما يؤدي بالضرورة إلى سوء الاستدعاء للمثيرات من الذاكرة السمعية، أو على الأقل استدعاء مشوه لها و هي غير ناتجة عن قصور في حدة السمع. ومن المعروف أنه بمقدور الأطفال العاديين يكونون بمقدورهم تطوير مثل هذا الوعي الفونولوجي خلال سنوات ما قبل المدرسة، أما الأطفال ما قبل المدرسة الذين يبدون مشكلات في الوعي الفونولوجي فيعدون من المعرضين لخطر العسر القرائي وذلك بعد أن يلتحقوا بالمدرسة الابتدائية. (السيد عبد الحميد سليمان، 2008: 274-275)

3.4.عسر القراءة والإدراك الحركي :

يقصد بالإدراك الحركي التوافق بين المدخلات الحسية ومخرجات الأنشطة الحركية، فبالنسبة للنظرية الإدراكية الحركية، فإن الطفل ذو عسر القراءة تتلخص مشكلته في أنه لا يستطيع أن يحقق التطابق الحركي الإدراكي. إن مصطلح الحركة يعود إلى حركة الجسم فالعجز في نمو وتطور الجانب الحركي قد يسبب صعوبة في تعلم المهام التي تتطلب مهارات حركية دقيقة، وتناسق العين و اليد، وكذلك التوازن والتي قد تتسبب في ضعف التناسق في الوظائف الإدراكية الحركية، إذ أن الكثير من المهمات

تستدعي التوافق بين المدخلات الحسية و مخرجات الأنشطة الحركية، لهذا السبب يصعب التعامل مع أنشطة الإدراك أو الحركة بشكل منفصل. (السيد عبد الحميد سليمان،2003: 279).

فحسب هذه النظرية تفسر عسر القراءة في ضوء عدم تناسق الإدراك مع الحركة، مما يجعل الطفل يعيش في عالمين منفصلين: عالم الإدراك و عالم الحركة.

4.4.فرضية القصور المزدوج: تفترض هذه الفرضية وجود ثلاث أنواع من عسر القراءة، وهذه الأنواع الثلاثة المتمثلة فيما يلي:

- صعوبات القراءة الناتجة عن الوعي الصوتي.
- عسر قرائي ناتج عن بطء التسمية.
- عسر قرائي ناتج عن قصور في الوعي الصوتي مع بطء في التسمية في آن واحد.

و هذه النظرية تذهب إلى أن المخيخ يعد من الأجزاء ذات التأثير الفاعل، بل والمسؤول عن السرعة القائمة في تجهيز الصوتيات اللغوية، وأن التدريب على مهارات الوعي الصوتي و السرعة في أدائها يمكن أن يعد من نشاط المخيخ. (السيد عبد الحميد سليمان،2013: 79).

5. أعراض عسر القراءة:

عسر القراءة ليست مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة بل هي أكثر من ذالك بكثير، حيث تتشعب أعراضها، وتختلف من فرد إلى آخر، ويظهر بعضها في حالات معينة، بينما تظهر أعراض أخرى عند فرد آخر، و فيما يلي حصر عام لتلك الأعراض:

1.5. الأعراض المتعلقة بالقراءة:

- اضطراب في ذاكرة استيعاب الكلمات والحروف والأرقام.

- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف والكلمات والجمل وإغفال بعضها عند القراءة.

- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات وصعوبة قراءتها، مع حركات مصاحبة من الرأس وتذبذب سريع غير عادي في حركة مقلة العين أثناء القراءة.

- إفتقار الرغبة في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها.

- عدم القدرة على التركيز و فهم ما يقرأ.

– عدم وضوح النصوص المكتوبة، حيث يرى بعض الحروف أو الكلمات غير واضحة المعالم، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة في بعضها أو المشوشة.

– القراءة ببطء شديد أو تردد ملحوظ أو إعادة قراءة لما يكون قد قرأه بدلا من الاستمرار في القراءة

– يسقط من قراءته الكلمات القصيرة.

– أخطاء في التهجي لبعض الكلمات : فيكتب tiem بدلا من time، سكت بدلا من سقط، يخلط في قراءة بعض الحروف بين .p.q أو .b.d أو n.u، يحذف حرف من الكلمة أو يضيف إليها حرفا زائدا ويجد صعوبة في حفظ المفاهيم الرياضية وإستخدام الرموز الحسابية؛ بطئ واضح في تمييز لما يقرأ أو يسمع؛ صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات.

2.5.الأعراض المتعلقة بالقراءة بصوت مسموع:

– التأتأة أو مضغ الكلمات.

– صعوبة أو أخطاء في الربط بين كلمات الجمل .

– البطء في ترجمة صورة الكلمات المكتوبة و نطقها صوتيا .

3.5.الأعراض المتعلقة بالذاكرة :

– صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الإشارة البصرية إلى إشارة السمعية .

– ضعيف وسريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو أرقام الحساب.

– بطء في الاستدعاء من الذاكرة للرموز اللغوية البصرية.

4.5.الأعراض المتعلقة بالحركة :

– النشاط الزائد أو البطء الزائد مع عدم القدرة علي إكمال عمل يقوم به أو التركيز في القراءة .

– صعوبة في المحافظة علي التوازن الجسم، وضعف التركيز العضلي والحركي في المشي والجري والقفز والتخطي.

– صعوبة في عقد رباط الحذاء أو ارتداء الملابس.

6.5.الأعراض المتعلقة بالتوافق الذاتي :

- سريع الغضب، مندفع.

- قد يعاني من صداع، صعوبات في الهضم، عرق زائد، تبول لا إرادي.

- بعض حالات الفوبيا، كالخوف من الظلام أو الأماكن المرتفعة .

- مشاعر الفشل و عدم الأمان، وفقد الثقة بالذات .

هذه الأعراض قد يظهر بعضها في الفرد، و تختلف عند فرد آخر في عدد و نوعية الأعراض التي تميزه عن غيره من أفراد هذه الإعاقة و لذا يمكن اعتبار ظهورها احتمالا وليس حتميا .

ولكن العرض المشترك في كل حال منها، هو التأخر الملحوظ في عمر تعلم القراءة Reading للطفل في عمره المتوقع، آخذا في الاعتبار عدد سنوات التقدم أو التأخر في عمر تعلم القراءة الذي تحدده درجة ذكاء الطفل . (أحمد عبد الكريم حمزة،2008: 60-65).

6. صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية:

نستعرض صعوبات الوعي الفونولوجي في اللغة الفرنسية في محورين أساسين هما:

المحور الأول: صعوبة نطق الوحدات الصوتية:

1.6.صعوبة نطق الحروف المتحركة الفمية (les voyelles orales et nasles)

يجد الطلاب صعوبة كبيرة في التلفظ بحرف العلة أو الحروف المتحركة سواء كان الحرف منفصلا أي حرفا واحدا مثل حرف (u) أو (o) أو (e)، (e-é-è) أو أكثر من حرف من حروف العلة مثل ou و eu و au و oe، و كذلك الحروف الأنفية : [ɒ] [ã] [õ] [œ]

وهذه الأصوات الأنفية تشكل بالنسبة للطلاب مشكلة و ذلك لعدم وجودها في اللغة العربية.
وقد أشارت (Magliante .2006)، أن تلفظ حروف العلة في اللغة الفرنسية يشكل للطلاب مشكلة لأن حروف العلة تختلف حسب درجة الشدة tension، وكي تلفظ بطريقة صائبة يجب أن يعرف الطالب درجة شدة الحرف، و درجة مساهمة الشفاه في تلفظه، فبعض الحروف يكون موضع الشفاه فيها إلى الأمام، كذلك هناك مشكلة أخرى هي الشفوية Labialization، أي موقع الحرف بالنسبة للشفاه،

وبعضها لا تشارك فيها الشفاه، وكذلك الحدة، فحرف العلة يمكن أن يكون حادا grave أو غير حاد aigu حسب درجة الانفتاح وحجم الهواء داخل الفم، فالصوت الحاد يأتي من حجم هواء كبير وفتح قليل للفم، بينما الصوت غير الحاد يأتي من حجم هواء قليل و فم مفتوح بصورة أكبر كل هذه الأصوات.

ولكن هذه الأسباب تشكل التلفظ بحروف العلة مشكلة للطلاب. (منار لعكر،2011: 27-28).

ويمكن عرض الصعوبات الخاصة بنطق الحروف المتحركة في ثلاثة محاور:

1.1.6.صعوبات التمييز بين الحروف المتحركة الفمية المتشابهة صوتا :

أ- الخلط بين الصوت[ɔ] والصوت[a] كما في : bale – bol

ب-الخلط بين الصوت[o] و الصوت[u]كما في : vous –vos

ج-الخلط بين الصوت [ø]و الصوت [y]كما في :su – ceux

د-الخلط بين الصوت [œ] و الصوت[è] كما في : caire – cœur

ه-الخلط بين الصوت [ø] و الصوت [ê] كما في : jeu –je

و- الخلط بين الصوت[i]و الصوت [e] كما في : si- ces

2.1.6.صعوبة التمييز بين أصوات الحروف الأنفية المتشابهة صوتا:

أ-الخلط بين الصوت[õ] و الصوت[ã]كما في : lent – long

ب-الخلط بين الصوت [ɔ]و الصوت [œ]كما في :un – hein

3.1.6.الصعوبة بين التمييز بين أصوات الحروف الأنفية و الفمية المتشابهة صوتا:

أ- الخلط بين الصوت [ɔ] و الصوت [õ]كما في : pain – paix

ب- الخلط بين الصوت [a] و الصوت [ã] كما في :pain- pas

ج- الخلط بين الصوت [ɔ]و الصوت [õ] كما في : pont – pot

د- الخلط بين الصوت [y] و الصوت [œ] كما في une- un

2.6. صعوبة قراءة الحروف شبه الساكنة أو شبه المتحركة les semi consonnes ou les semi voyelles :

- الحرف شبه الساكن Le yod [d] يشتق من الصوت [i]، ويكون أكثر غلقا منه plus fermé وكذلك leué [ɒ] يشتق من الصوت [y] ويكون أكثر غلقا منه plus fermé، و الحرفين شبه الساكنين leué و le yod لديهم نفس النطق اللغوي، الجزء الأوسط من ظهر اللسان يقترب من الجزء الأمامي من الحلق، و لكن le yod أكثر توسطا في الحلق ،أما le ué يضاف له صفة شفوية labialité

- الصوت [w] le oué :

الحرف شبه الساكن le oué يشتق من الصوت [u] ويكون أكثر غلقا منه plus fermé، وهو يتكون من اقتراب الجزء الخلفي لظهر اللسان مع سقف الحلق. (Léon,1992,p69)

المحور الثاني : صعوبة المقاطع الصوتية

يعرف المقطع الصوتي بأنه مزيج من صامت و حركة، يتفق مع طريقة اللغة في تأليف بنياتها و يعتمد على الإيقاع التنفسي، فكل ضغط من الحجاب الحاجز على هواء الرئتين يمكن أن ينتج إيقاعا يعبر عن مقطع مؤلف في أقل الأحوال من صامت و حركة .

فالمقطع الصوتي في اللغة الفرنسية، هو مجموعة من الوحدات الصوتية التي تنطق دفعة واحدة، و لا يمثل جزءا من هيكلة الكتابة، وهو أصغر تكوين صوتي في اللغة المتحدثة، ويعد الحرف المتحرك مضافا إليه حرف ساكن أو أكثر هو النواة التي يتكون منها المقطع. و يمكن أن يحتوي المقطع على حرف واحد متحرك، و لكن لا يمثل المقطع حرفا ساكنا واحدا، ويواجه الأفراد ذوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية صعوبات في نطق المقاطع الصوتية. (رويدا محسن أحمد النجار، 2013: 846) .

7. أهمية تعليم اللغة الفرنسية في الجزائر:

تظهر أهمية اللغة الفرنسية في النظام الاجتماعي، خاصة في المؤسسات التعليمية والعلمية ذو مستوى عال، و في هذا الشأن نجد علماء النفس المعرفي يلحون على أهمية اللغة الفرنسية في التطور الفكري من بينهم{André.Martine} يقول : "تطور اللغات و تطور الحاجات إليها له علاقة مباشرة بالتطور الفكري الاجتماعي والاقتصادي للجماعة". (André-Martine،1970)

وما تفرضه الحياة المعاصرة، على كل فرد أن يتكيف حسب ما تتطلبه ظروف حياة المجتمعات بتعقيداتها واختراعاتها التكنولوجية ووسائلها الاتصالية، المتطورة جدا لدرجة أنها لا تعرف لنفسها حدودا وتفرض هذه الحياة أيضا على الفرد سيارة التقدم و التطور.

"لذا فاكتساب لغة ثانية هو الوسيلة الوحيدة لفهم المظاهر الخاصة باللغة الأم، كما أن اللغة الثانية تفرض تنظيما جديدا للموقف المدرك، تنير الذكاء والفهم الواسع للعالم الخارجي للأشياء و العالم الداخلي للأفكار، فهي تعتبر فرصة للاكتشاف والتحكم في أي شيء أخر للشعور، لإدراك، الفهم و التعبير وغنى الشخصية، ناتج عن اكتساب لغة أجنبية بكل ما تقدمه من رصيد ثقافي و نماذج جديدة للحضارة". (Bouton.c.p.1979:258)

8. الأساليب و الأهداف التربوية المتبعة في تعليم اللغة الفرنسية:

حسب السياسة التربوية، فإن اللغة الجديدة التي تضاف إلى المنهاج ابتداء من السنة الثالثة ابتدائي

حيث يقوم بتدريس هذه اللغة مدرسون جزائريون عرب تلقوا تعليما خاصا في معاهد المعلمين أو الجامعات، مما يسمح لهم بالقيام بهذه المهمة، أما الأسلوب المتبع يعتمد على النطق الجيد، والممارسات الشفوية والاكتساب اللساني الوافر، كما يعتمد على تحفيظ التلاميذ لهذه المقررات بهدف تقديم الامتحانات، والحصول على نسبة معقولة من النجاح على مستوى طموحات كل من المدرس و التلميذ.

إذ نجد أن الأهداف التربوية لتعليم اللغة الفرنسية تتمثل بصفة عامة فيما يلي:

1- القدرة على الفهم، التفسير وتأويل اللغة المسموعة، المكتوبة و المقروءة.
2- القدرة على التخابر، المداولة و المناقشة الشفوية و التحريرية.
3- القدرة على التعبير على رأي أو فكرة و التدليل عليها.
4- التمكن من الوصول إلى تكوين عام، تنمية التلميذ و التفتح على العالم.
5- التمكن إلى الوصول إلى العلوم التخصصية.
6- التحكم في الأداة الألسنية أي الإبلاغية.

وحسب Chatouani.1983 في رسالتها "التعليم الرسمي لتدريس الفرنسية" أن للفرنسية دور وظيفي في التعليم الأساسي، فالهدف من تعليمها في المتوسط هو تمكين التلميذ من وسائل التعبير، الفهم الإبلاغ الكتابي و الشفهي، وهذا بتكثيف التمارين و التطبيقات اللغوية. وتستعمل طرق حيوية لخلق

ردود أفعال ألسنية لدى التلميذ، وجعله يكتسب التراكيب النحوية، مراقبة استعماله للغة و النحو للوصول إلى كتابة سليمة، بجمل بسيطة و حسب التوصيات البيداغوجية، فإن المهم من هذا التعليم هو نوعية التحقيق، الوضوح والانضباط المنطقي في النشاطات التالية :

1.8.قراءة مصحوبة بشرح: تتم من أجل تمارين توظيف اللغة لتعميق الفهم و استعمال التراكيب النحوية و اللغوية، وجعل التلميذ يتكلم و يوظف مكتسباته الألسنية الشخصية و تصحيح الأخطاء الصوتية.

2.8.دروس القواعد: من أجل فهم و تعبير جيد لتدعيم المكتسبات التي تمكن من التفكير حول عناصر اللغة.

3.8.تمارين ضبط الكتابة: "لخلق إدراك كتابي لدى التلميذ يطبق على أي إبلاغ لساني" (Chatouani Lamira.1983)

لهذا نجد نجاح أو فشل تعليم اللغة الفرنسية، يتوقف على الكفاءة المهنية و اللغوية للمعلم وسلوكه طرائقه و تقنياته في التعليم نوعية علاقة المعلم–التلميذ، وبالتالي سهولة اللغة تكون ناجمة عن درجة تخاطب التلميذ مع معلمه و أوليائه وأصدقائه، والمحيطين به، و كفاءاته، يمكن أن تكون محدودة في بعض الميادين و شاسعة في البعض الآخر، حسب تصوره لسلوكه اللغوي خارج المدرسة.

ولا يعود نجاح أو فشل تعليم اللغة الفرنسية لكفاءة المعلم فقط، بل حتى الوسائل التعليمية المستخدمة لها دور فعال في تحريك النشاطات المعرفية المستهدفة في اللغة. (شعباني مليكة،2004: 90–92).

9. صعوبات تعلم اللغة الفرنسية:

ترجع صعوبة تعلم اللغة الفرنسية إلى المنهجية التي يتبعها المعلم في طريقة تدريسه، باعتبار أنه المقدم للمعلومة و توجيه الأسئلة، بينما يتولى المتلقي استقبالها والرد عليها.

وتختلف صعوبة تعلم اللغة الفرنسية تبعا لسن المتمدرس والبيئة الموجود فيها أثناء تعلمه للغة، فالطفل في المرحلة الابتدائية يحتاج وقت كاف مقارنة تعلمه بالبالغ، وكذلك تختلف حسب طبيعتها من حيث مشابهاتها واختلافها في الصوت أو الكتابة مع لغة المدارس الأصلية، و بذلك يصعب على التلميذ العربي تعلم اللغة الفرنسية كونها تختلف تماما عن أسرة لغته الأم.

والاختلاف والتشابه بين اللغات يكون في الأصوات، أو في طبيعة تركيب اللغة أو في الأنماط السائدة فيها، أو في شكل الكتابة، من حيث النطق و مخارج الحروف، لذلك تعتمد الطرق الحديثة لتعليم اللغات الأجنبية على التدريب السمعي للغة المنطوقة، قبل التدريس على القراءة و الكتابة.

ويمكن تلخيص أهم الصعوبات التي يتلقاها التلميذ الجزائري في اللغة الفرنسية في:

- عدم وعي التلميذ بالمعاني الواسعة لهذه اللغة، نظرا لكونه يعيش وسط اجتماعي غير مشجع لتعليم هذه اللغة.
- صعوبة اللغة الشفوية التي وضعها (السرطاوي،1988) في النقاط التالية:

9-1 صعوبات اللغة الاستقبالية: ترجع إلى :

- عدم القدرة على فهم معاني الألفاظ التي تقال.
- الفشل في ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والأفكار.
- عدم القدرة على تعلم المعاني المتعددة لنفس الكلمة.
- عدم التمييز بين الكلمات المتشابهة في الحروف.

9-2-صعوبات اللغة التكاملية: ترجع إلى :

- عدم فهم العلاقات بين الكلمات
- عدم إمكانية الربط بين الألفاظ التي سمعها التلاميذ و خبراتهم السابقة.
- صعوبة في التصرف بشكل رمزي (مثلا ينطق الكلمة مفتاح لكنه لا يعرف لماذا يستخدم)
- صعوبة فهم العلاقات المتضادات (مثلا: ساخن/بارد)

9-3صعوبات اللغة التعبيرية:

*عجز في تنظيم الكلمات.

*صعوبة بناء جملة و ترتيبها.

*عدم القدرة على اختيار و استرجاع الكلمات.

9-4صعوبة اللغة الاستقبالية و التكاملية والتعبيرية والمختلطة:

هي أشد الأنواع صعوبة و تتمثل عموما في:

*عدم فهم ما يقال شفويا.

* عدم استطاعة فهم رموز اللغة.

* صعوبة في قواعد و تراكيب اللغة.

* مشكلات لغوية.

*مشكلات على مستوى قراءة و كتابة. (شعباني مليكة، 2004: 101-102)

10. الأخطاء الشائعة في اللغة الفرنسية:

إن الحروف المتشابهة في الشكل هي التي يخلط بينها الطفل.

مثل: m-n ; d-b . p-q .u-n

- الحروف المتشابهة نطقا:

مثلا : f-v، d-t ، p-b

- قلب الحروف مثل : par تصبح pra
- صعوبة التعرف على الأصوات المعقدة مثل :ille. ail
- حذف بعض الحروف أو الألفاظ مثل: puie تصبح pluie (عيادة مسعودة،2006:).

11. عملية التعرف على الكلمات المكتوبة في اللغة الفرنسية:

يمكن تصور ثلاث أصناف من مبادئ تمثيل الكتابة:

1_ مبدأ الرمز الخطي LOGOGRAPHIQUE: لا يمثل فيه الرمز الخطي الشكل الصوتي للكلمات، بل دلالتها

2_ المبدأ المقطعي SLLABIQUE: يقيم علاقة تماثل بين وحدات الشكل الخطي ووحدات مقطع الكلام .

3_ المبدأ الألفبائي Alphabétique : يماثل بين وحدات الشكل الخطي و الوحدات المقطعية الدنيا للكلام أو الفونيمات.

يفترض النظام الأخير، بالمقارنة مع الأنظمة المقطعية، درجة أكبر من التجريد لأن الفونيم، على خلاف المقطع، ليس وحدة كلام قابلة للنفاذ المباشر إلى وعي المتكلم .

يمكن أن يوجد تماثل حرفي، في نظام ألفبائي مثالي، بين وحدات الشكل الخطي أو الحروف و الوحدات الفونيمية، غير أن هذا التماثل لا يتحقق في كل الحالات إذ تتغير درجة تماثل الفونيم بشكل كبير من لغة إلى أخرى، حيث تكون العلاقة بين الإملاء و النطق في اللغة الفرنسية مثلا أكثر تعقيدا.

12. التمثل الفونيمي في اللغة الفرنسية:

يمكن تمثيل نفس الفونيم في اللغة الفرنسية بحروف مختلفة أو بمتواليات من الحروف، كما هو الحال بالنسبة للفونيم /o/ في :"ROSE " ، "AUTRE" ، و بالنسبة للفونيم /K/ في "kilo" و "QUI" "car"...

يوجد في طريقة نطق هذه اللغة الفرنسية، مشكل النماذج الشاذة الناتجة عن إمكانية نطق نفس الحرف أو متوالية الحروف بطريقة مختلفة بحسب ماتكون عليه في الكلمة. فالكلمات الشاذة هي تلك التي يختلف نطقها عن الكلمات الناتجة عن تطبيق الأغلبية من قواعد النطق في اللغة الفرنسية . تنطق مثلا متوالية الحروف "ch" عموما مثل /../ كما في "CHOQUER" أو "CHOCOLA" ، غير أنها تنطق /k/ في كلمة "cholera" التي تمثل نموذجا للكلمات الشاذة، فبالرغم من غياب التماثل الصارم بين الشكل الإملائي للكلمات وكيفية نطقها توجد في اللغة الفرنسية اطرادات مهمة مفادها أن الكلمات المتجاورة عموما من جهة النطق، تكون متجاورة كذلك من جهة الإملاء و العكس صحيح. فبفضل وجود هذه التماثلات فقط نستطيع نطق متواليات من حروف لا تؤلف كلمات تنتمي إلى اللغة، كما هو الشأن بالنسبة لكلمة "mascobe" أو "tilgare" توضح هذه القدرة على نطق اللا–كلمات، فهي معرفة مجردة من الاطرادات الخطية–الفونولوجية ،إذ تتعدى المعارف بالخصائص الاملائية والفونولوجية. (Gombertj .E,1997,p47-48)

الخلاصة:

بعد دراستنا لهذا الفصل نستنتج أن العسر القرائي في اللغة الفرنسية يعد إعاقة حقيقية، تقف كحاجز أمام مواصلة التلميذ لمساره الدراسي في مستويات أعلى، خاصة في ظل اختلاف المتخصصين في تفسير هذه الصعوبة، مما أدى بهم لتحديد أنواع مختلفة لهذا العسر، فهي خارجة عن التكوين البيولوجي للفرد، مما يتطلب المزيد من الجهود و الأبحاث في هذا الإطار من أجل أن تطرق هذه الحالات باب الإبداع والتميز والنجاح.

الجـــانـــب

الميـــــدانـــي

الفصل الخامس:

منهج البحث والإجراءات المنهجية

الفصل الخامس : منهجية البحث و الإجراءات الميدانية

تمهيد.

1/ الدراسة الاستطلاعية.

1.1. خطوات الدراسة الاستطلاعية .

2.1.أهدافها والغاية من إجرائها .

3.1. مجالات الدراسة الاستطلاعية (المكاني، الزماني) .

4.1.عينة الدراسة الاستطلاعية .

5.1.تحديد أدوات الدراسة الاستطلاعية .

6.1.دراسة الأسس العلمية للاختبارات المستخدمة .

7.1.أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد البحث .

2/ الدراسة الأساسية

1.2المنهج .

2.2. مجالات البحث الأساسية .

3.2.المجتمع والعينة.

4.2.المجال المكاني والزماني .

5.2.أدوات البحث الأساسية ..

6.2.الأساليب الإحصائية المستخدمة .

الخلاصة .

تمهيد:

بعد أن تطرقنا إلى الجانب النظري، نعرض من خلال هذا الفصل الجانب الميداني بعنوان منهج البحث والإجراءات المنهجية، فالبحث العلمي يعتمد على الجانبين جانب نظري وآخر ميداني يصل من خلاله الباحث إلى تأكيد أو نفي ما وضعه من فرضيات والوصول إلى الإجابة على إشكالية الدراسة، فالجانب التطبيقي يعتمد فيه على عدة إجراءات بدء من ظروف العينة وكيفية اختيارها، ثم ما يتبعها من إجراءات البحث وأدوات جمع البيانات ليصل إلى التقنيات الإحصائية المستخدمة أثناء الدراسة، وهذا ما يساعد الباحث على تحقيق نتائج بقوة تفسيرية يستمدها من الجانب التطبيقي، إذ يعتبر هذا الجانب الجسد الرابط بين الجانب النظري والنتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة.

1/ الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي وذلك نظرا لارتباطها المباشر بالميدان فهي تعتبر أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه عن كثب وكذا على الظروف والإمكانيات المتوفرة التي تساعدنا على التعرف على الميدان وعلى الصعوبات المحتمل مواجهتها، كما تساعدنا على ضبط متغيرات البحث والتأكد من وجود العينة.

1.1. خطوات الدراسة الاستطلاعية:

بعد حصولنا على التصريح من أجل إجراء الدراسة الميدانية من طرف إدارة قسم العلوم الاجتماعية– شعبة الأرطفونيا– قمنا بزيارة ميدانية إلى بعض المدارس الابتدائية بولاية مستغانم أين تعرفنا على ميدان البحث عن قرب وعلى الظروف والإمكانات المتوفرة بها وكذا التأكد من وجود عينة البحث التي ستجرى عليها دراستنا الحالية، ومن ثم قمنا بجميع الأدوات التي سنستخدمها في العمل الميداني وجدير بالذكر أننا وجدنا بعض الصعوبات في الحصول على الأداة الخاصة بتشخيص عسر القراءة في اللغة الفرنسية ولانعدام هذه الأداة المكيفة على البيئة الجزائرية (في حدود اطلاعنا) قمنا في بادئ الأمر بمحاولة تطبيق ولكننا وجدنا صعوبة واضحة أثناء تطبيقه على الحالات وذلك بسبب صعوبة النص "L'Alouette" نص على التلميذ الجزائري مما قادنا إلى ترجمة اختبار "نص العطلة " للأستاذة صليحة غلاب من العربية إلى الفرنسية، واستعمال الأسئلة الخاصة به كأداة لتقييم الفهم القرائي بعد ترجمتها إلى اللغة الفرنسية وكخطوة أخيرة قمنا بتفريغ النتائج المتحصل عليها ومعالجتها .

2.1 . مجالات الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية من يوم 12/16/ 2018 إلى غاية يوم 2019/01/28 بمدينة مستغانم على مدارس الموزعة على تراب الولاية وهذا قصد تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية على عينة البحث .

3.1. الهدف من الدراسة الإستطلاعية والغاية منها :

تهدف هذه الدراسة الاستطلاعية إلى:

- تحديد الموضوع وضبطه ضبطا دقيقا، ومعرفة مدى ملائمته لمجتمع الدراسة .
- دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث .

- اختيار العينة والكشف عنها.
- التعرف عن قرب عن مكان إجراء البحث .
- التأكد من المصادر والمراجع في الدراسة النظرية والتطبيقية .
- ضبط إجراءات البحث من خلال التصحيح والتعديل .

4.1 . عينة الدراسة الاستطلاعية :

نقصد بعينة البحث في الدراسة الاستطلاعية، عينة الأفراد الذين تم اختيارهم وانتقائهم من مجتمع الدراسة.

تم اختيار العينة بطريقة قصدية وذلك بالاعتماد على بعض المعايير والشروط المتمثلة في:

- الصف الدراسي: أن يكون أفراد العينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.
- الجنس: أن يكون أفراد العينة من الذكور والإناث.
- العمر الزمني: تراوحت أعمارهم مابين: 10 سنوات إلى 12 سنة.
- الذكاء : أن لا تقل نسبة الذكاء عن المتوسط وذلك من خلال تطبيق اختبار رسم الرجل لجودناف
- نقطة التحصيل: أن تكون نقطة التحصيل في مادة اللغة الفرنسية أقل من: 10/5.
- المستوى الاقتصادي والثقافي: أن يكون أفراد العينة جميعا من مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي متقارب.
- أسباب أخرى : أن لا يعاني أفراد العينة من مشكلات أو أمراض صحية أو إعاقة حسية أو اضطرابات انفعالية ونفسية وأن يكونوا قد تمدرسوا سنتين على الأقل دون انقطاع .
- ومنه تكونت عينة الدراسة من 42 فردا من التلاميذ المتمدرسين بالطور الإبتدائي (12 إناث 30 ذكر) من غير أفراد العينة الأساسية وبعد إلغاء 10 فردا لعدم توفر فيها شروط القبول .

ليصبح حجم عينة الدراسة الاستطلاعية والتي اعتمد على نتائجها ب : 30 تلميذا من الجنسين (10 إناث، 22 ذكر) تراوحت أعمارهم بين : 10 – 12 سنة، بمتوسط عمري قدره : 11.44 سنة وينحدرون من محيط اقتصادي وثقافي متقارب ويتمدرسون تحت نفس الظروف المدرسية بصفة عامة، فهم بذلك يمثلون عينة الدراسة الأساسية .

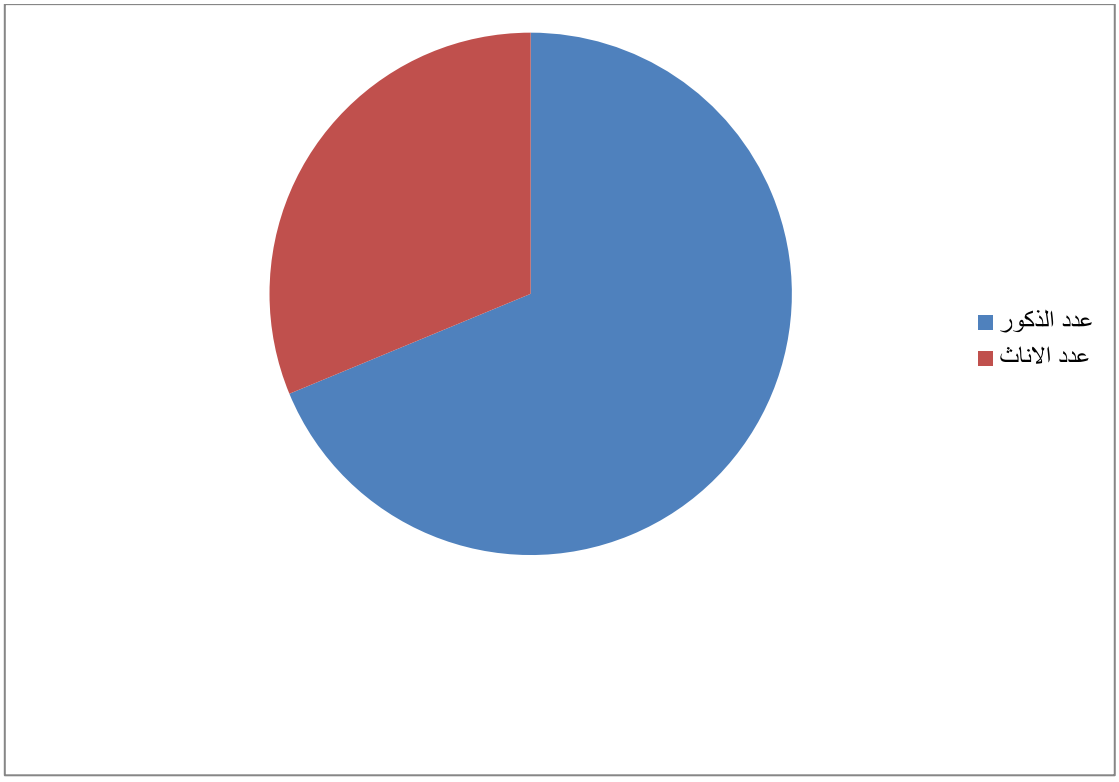
التي بدورها تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة والمتمثل في الأطفال المتمدرسين بالتعليم الابتدائي بمستغانم .

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الجنس:

جدول رقم (01) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

ذكور		إناث		المجموع	
العدد	%النسبة المئوية	العدد	%النسبة المئوية	العدد	%النسبة المئوية
22	68,75	10	31,25	32	100

) أكبر من %يتضح من الجدول رقم (01) أن عدد ذكور العينة الاستطلاعية (22 ذكر بنسبة 68.75) من %) بفارق قدره 12 فردا أي ما نسبته (37.5%عدد الإناث فيها (10 إناث بنسبة 31.25 مجموع أفراد عينة الدراسة ككل ، هذا ما يؤكده المخطط التالي :



شكل رقم (08) يمثل مخطط لدائرة نسبية لعينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

5.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية: تمثلت أدوات الدراسة الاستطلاعية في الأدوات التالية:

1.5.1.اختبار رسم الرجل للذكاء :

اختبار رسم الرجل هو أحد الاختبارات غير اللفظية لقياس الذكاء، يقدم على أساس رسم صورة رجل، حيث أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية فلورنس جودنوف عام 1926 وتم تعديله وأعده إلى العربية نعيم عطية، ويتكون الاختبار من 51 وحدة، يجعل قياس الذكاء بطريقة سلسة وواضحة .

أ. التعليمات وشروط التطبيق:

- يمكن تطبيقه فرديا أو جماعيا، بعد تكوين علاقة مع الطفل.

- توفير له قلم الرصاص مع ممحاة وورقة بيضاء(29.5/21) بوضعية عمودية .

- يعطى تعليمة أرسم على هذه الورقة رجل يكون جميل (جرب أن ترسم صورة رجل، صورة تكون شابة).

- ترك الطفل يرسم كما يود، بدون إعطائه أي مساعدة أو نقد، بطريقة أنك (حسن ، رائع ، أكمل) وبذلك نزيل عنه الحيرة والخوف والتردد .

- إذا طرح الطفل أسئلة حول طريقة التطبيق (الرسم)، فنقول له افعل كما تشاء وكما تريد سوف يكون رائع .

- ترك للطفل حرية الاختيار وطريقة الرسم والحجم.

- منع الغش عن قصد أو غير قصد .

- يستغرق تطبيقه من : 10 إلى15 دقيقة .

ب. طريقة التصحيح:

تصحيح إجابات الحالات على اختبار رسم الرجل، باستخدام جدول للتصحيح القرائن المكتوبة من 18 وحدة أساسية.

حيث يتم رصد عدد النقاط الموجودة في الرسم، وعددها 51 نقطة (وتعتبر كالدرجة الخام الكلية) بالنسبة لهذا الاختبار، حيث يعطى درجة واحدة (01) للإجابة الصحيحة والصفر للإجابة الخاطئة وذلك بناءا على وجود أو غياب جزء من الجسم أو وجود أو غياب تفصيل معين وهي :

7 د	73	8 أ	8 ب	9 أ	9 ب	9 ج	9 د	9 هـ	10 أ	10 ب	10 ج	10 د	10 هـ
11 أ	11 ب	12 أ	12 ب	12 ج	12 د	12 هـ	13	14 أ	14 ب	14 ج	14 د		
14 هـ	14 و	15 أ	15 ب	16 أ	16 ب	16 ج	16 د	17 أ	17 ب	18 أ	18 ب		

(أنظر الملحق رقم5)

ج. طريقة الحصول على الدرجات: للحصول على الدرجات يقوم الباحثان بجمع عدد الإجابات الصحيحة الذي يعطي الدرجات الخام لكل طفل نقطة هذه الدرجات يتم بواسطتها استخراج العمر العقلي المقابل كدرجات هذا الطفل كما هو في الجدول التالي:

قيم العمر يتم بواسطتها بعد معرفة العمر الزمني المقاس لنفس الوحدة (الشهور) استخراج نسبة الذكاء كل طفل بالمعادلة التالية:

نسبة الذكاء = العمر العقلي / العمر الزمني * 100 .

وذلك بتوفر العمر الزمني والعمر العقلي؛ بحيث العمر الزمني نتحصل عليه من شهادات الميلاد والعمر العقلي فهو أمر قياسي تقديري وتتحصل عليه بواسطة تقنين الاختبار؛حيث تم إستبعاد الحالات التي تحصل على درجات أقل من المتوسط في الدراسة الإستطلاعية.

د.النتائج المتحصل عليها:

قام الباحثان بحساب درجة ذكاء أفراد عينة البحث على اختبار جودنوف فكانت النتائج كالتالي :

جدول رقم(02) يمثل درجة ذكاء أفراد العينة على اختبار جودناف

الحالات	درجة الذكاء	الحالات	درجة الذكاء	الحالات	درجة الذكاء
1	91	11	97	21	91
2	98	12	96	22	97
3	98	13	92	23	91
4	118	14	91	24	91
5	97	15	111	25	98
6	92	16	91	26	98
7	91	17	90	27	90
8	99	18	99	28	97
9	98	19	96	29	91
10	97	20	98	30	118
				31	92
				32	92

2.5.1.اختبار عسر القراءة:

صمم اختبار عسر القراءة في شكله الأصلي من اللغة العربية " نص العطلة " من طرف الأستاذة صليحة غلاب وهذا في سنة 1997 في رسالة الماجستير المعنونة ب" اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الإبتدائية"، وذلك بتكييف اختبار القراءة الفرنسي L'Alouette للباحث لوفافري Favrais.PLe سنة 1965، الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني، كما يسمح بتشخيص اضطربات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية.

كونه يقيس نفس السمة الحالية للبحث باللغة L'Alouette حيث قام الباحثان بمحاولة تطبيق هذا الإختبار الفرنسية، لكننا وجدنا صعوبة في أثناء تطبيقه على الحالات في الدراسة الاستطلاعية، راجع بالأساس لصعوبة النص من حيث المفردات والأفكار التي تحتويه، وهذا لا يتماشى ومعايير عينة الدراسة والمستوى الثقافي والاجتماعي للتلاميذ، لذا حاول الباحثان ترجمة وتكييف اختبار " نص العطلة " للأستاذة صليحة غلاب من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية ويتم توضيح ذلك من خلال العنوان الموالي :

" المعد للدراسة الحالية: 3.5.1les vacances. اختبار عسر القراءة "

قام الباحثان بتكييف اختبار " نص العطلة " من خلال ترجمة النص من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية وإجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة الفرنسية، حيث تمثلت أدوات هذا الإختبار في نص مكون من 222 كلمة تحتوي على جمل اسمية وفعلية، إضافة إلى الروابط والظروف المكانية والزمنية...

أما صور النص فتمثلت في:" الغراب ، العقرب ، النخلة ، صورة طفلان يتحدثان، زوبعة، خيمة شاطئ ، قارب ، سلة تمر).

كتب النص بخط واحد من أول فقرة إلى أخر فقرة، وهذا بما يتناسب وأهداف الدراسة الحالية كما أنه مزين برسومات مستمدة من الموضوع (انظر الملحق رقم 06)

إضافة إلى استعمالنا العداد (الكرونومتر) لتقدير مدة قراءة النص وتحديد توقفاته عند كل دقيقة كما استخدمنا المسجل للتقييم، إضافة إلى سجل لتقييم إجابات التلميذ والتي أدرجناه في الملحق رقم (06).

": les vacancesأ.مكونات اختبار "

يتكون الاختبار المعد للدراسة الحالية من:

. دليل الفاحص

. نص قرائي يتكون من 221 كلمة ومجموعة من الصور .

. ورقة التصحيح الخاصة بالفاحص.

. ورقة جمع المعلومات الخاصة بالمفحوص

. الميقاتية.

": les vacances. كيفية تطبيق اختبار "

يطبق تبعا للخطوات التالية:

التعليمة: -

مبدأ هذا الاختبار أن نطلب من التلميذ الجلوس معتدلا ومن ثمة قراءة النص المقدم له قراءة جهرية واضحة مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطاء وتصنيفها

طريقة التطبيق: -

نستهل الاختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للتلميذ ثم نقدم له النص، وعليه أن يقرأه قراءة جهرية واضحة، وعلى الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها، مؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص، عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء للتعرف على متغيرات قراءة المفحوص وتحديد مؤشر قراءته، إن كانت قراءته سليمة عادية أم مختلفة مضطربة، ويمكن تلخيص أهم الخطوات تطبيق الاختبار كما يلي:

. وضح الطفل على يسار الفاحص .

. تأمين العوامل المساعدة: كالإضاءة، المكان المناسب، الهدوء.

. التزام الصمت للفاحص عند البدء وعدم تقيد المفحوص بأي طريقة معينة أثناء القراءة .

. تجنب القراءة الصامتة عند تقديم النص .

. تترك الحالة في وضعية الراحة ، نتكلم في الوهلة الأولى من أجل جمع بعض الملاحظات في بطاقة جمع المعلومات لاكتشاف أي اضطراب موجد عند الحالة كالتأتأة أو اضطراب النطق ...

. طلب من الطفل قراءة النص قراءة جهرية.

ج. تنقيط وتصحيح الاختبار:

يراعي الفاحص في التصحيح والتقييم القراءة بحساب زمنها، عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء، وهذا أيضا في كل دقيقة من الدقائق قراءة التلميذ وهذا ما يسمى بالتقييم الكمي، أما فيما يتعلق بالتقييم الكيفي القراءة فيخص تصنيف الأخطاء المسجلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي ، توقف ، تقطيع ، تبديل ، ومن ثمة تحديد إيقاع قراءة الأطفال: سريعة ، بطيئة ، آلية ، أو أوتوماتيكية ، أم عادية طبيعية؛ وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

" les vacancesجدول رقم (03) يوضح شبكة تقييم لاختبار عسر القراءة "

المؤشر الكمي			**المؤشر الكيفي**	
نتائج العينة	**نص اختبار "Les vacances "**	**النسب المئوية%**	**عدد الأخطاء**	**نص " أختبار Les vacances"**
عدد الكلمات	**222**	**%**	الكلمات الغريبة Barbarisme (B)	
زمن القراءة(ز.م)			إرسال حرف-صوت Correspondance graphème-phonème(CGP)	
الكلمات المقروءة (ك.م)		**%**		
الأخطاء (أ.خ)		**%**		
الكلمات الصحيحة (ك.م.ص.)		**%**	التشابه اللفظيparalexie verbale (PV)	
مؤشر السرعة (م.س)		**%**	**الملاحظة :**	
مؤشر الدقة		**%**		

"les vacances"د. النتائج المتحصل عليها في اختبار عسر القراءة

" المصمم من قبل الباحثان على عينة **les vacances** يمثل الجدول التالي نتائج اختبار عسر القراءة " الدراسة الحالية وهذ بعد إستبعاد نتائج الحالات المستبعدة بعد تطبيق إختبار الذكاء.

جدول رقم (04) يمثل نتائج اختبار عسر القراءة "les vacances"

بنود / الحالات	زمن القراءة	عدد الكلمات مقروءة	عدد أخطاء	عدد الكلمات صحيحة	مؤشر سرعة%	مؤشر دقة%
ح1	859	12	/	12	2,51	100
ح2	2625	27	/	27	1,85	100
ح3	459	220	152	68	27,05	45,94
ح4	1077	218	154	64	10,69	29
ح5	458	220	146	74	29,08	34
ح6	594	218	150	68	20,64	31,19
ح7	2416	203	138	65	4,84	29
ح8	669	222	168	54	14,52	24
ح9	497	219	141	78	28,24	36
ح10	659	212	125	87	22,53	41,03
ح11	491	220	151	69	25,29	31,36
ح12	426	219	133	86	33,50	96
ح13	458	220	133	87	18,99	39,54
ح14	758	221	173	48	11,39	21,7
ح15	896	220	154	66	13,25	33
ح16	957	219	147	72	13,54	33
ح17	1760	222	163	59	6,03	26
ح18	669	222	168	54	14,52	24
ح19	462	219	133	86	33,50	96

ح20	2625	27	/	27	1,85	100
ح21	458	221	173	48	11,39	21,7
ح22	458	220	146	74	29,08	34
ح23	957	219	147	72	13,54	33
ح24	859	12	/	12	2,51	100
ح25	497	219	141	78	28,24	36
ح26	459	220	152	68	27,05	45,94
ح27	1760	222	163	59	6,03	26
ح28	695	212	125	87	22,53	41,03
ح29	2416	203	138	65	4,84	29
ح30	1077	218	154	64	10,69	29
ح31	594	218	150	68	20,64	31,19
ح32	458	220	133	87	18,99	39,54

ويمكن تلخيص ملاحظاتنا من خلال نتائج القيم المنظمة في الجدول رقم (15) كما يلي:

""les Vacances جدول رقم (05) يمثل أهم الملاحظات عن تطبيق اختبار القراءة

البنود	أهم الملا حظات	التفسير
زمن القراءة	كبر زمن قراءة النص حيث يفوق بالكثير، متوسط النتائج المعيارية.	كبر زمن القراءة دليل على صعوبة التعرف على الكلمات وإدراكها.
عدد الكلمات المقروءة	قلة عدد الكلمات المقروءة، لم يتم قراءة سوى بعض les" voyelle"	قلة عدد الكلمات المقروءة ينبئ عن مشكل في لمستوى المعجمي.
عدد الأخطاء	كثرة عدد الأخطاء	كثرة عدد الأخطاء دليل على

		مشاكل في مستوى نحوي تركيبي
عدد الكلمات الصحيحة	قلة عدد الكلمات الصحيحة	قلة كلمات الصحيحة مؤشر عن خلل في مستوى دلالي للغة .
مؤشر السرعة	ضعف كبير لمؤشر السرعة في القراءة	ضعف الإدراكي ومشكال في ربط حرف بالصوت.
مؤشر الدقة	ضعف أكبر لمؤشر الدقة	ضعف مؤشر الدقة دليل على عدم وإدراك الكلمة

4.5.1.إختبار الإدراك البصري:

اختبار الإدراك البصري المصمم من طرف السيد إبراهيم السمادوني (2005)، لتحديد مواطن القوة والضعف في الإدراك البصري، فهو من الاختبارات غير اللفظية والتي لا تعتمد على العامل اللغوي ولا يتطلب استجابة لفظية وكذلك فإن الأشكال المستقرة فيه متحررة من عامل الثقافة ويطبق على الأطفال ما بين : 4 سنوات إلى 12 سنة و 11 شهرا .(انظر الملحق رقم 1)

ويحتوي الاختبار في صورته الأصلية من سبعة اختبارات فرعية ويتكون كل اختبار من 16 فقرة بالإضافة إلى البطاقة توضيحية في البداية، حيث يستهدف كل اختبار فرعي قياس مهارة معينة من مهارات الإدراك البصري، وتحتوي كل البطاقات على خطوط وأشكال فقط، وفي ما يلي الاختبارات (المهارات) المكونة للاختبار:

جدول رقم (06) يوضح أبعاد اختبار الإدراك البصري

الاختبارات الفرعية	عدد الفقرات	مجموع الدرجات
التمييز البصري	16	16
الذاكرة البصرية	16	16
ادراك العلاقة المكانية البصرية	16	16
ثبات الشكل بصريا	16	16
ذاكرة التسلسل البصري	16	16

التمييز بين الشكل والأرضية	16	16
الإغلاق البصري	16	16
مجموع الدرجات	16	16

8.5.1. طريقة تصحيح اختبار الإدراك البصري:

يتكون هذا الاختبار في صورته الأصلية من سبعة اختبارات فرعية تمثل مهارات الإدراك البصري يتم تقديم كل اختبار فرعي على حد ويقوم التلميذ بتعيين الإجابة الصحيحة لكل بطاقة من البطاقات 16 وبناءا على إجابته يتم اعطاء الدرجات، بحيث تمنح نقطة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ومن ثم يتم احتساب مجموع النقاط المتحصل عليها، التي تمثل الدرجات الخام للاستجابة على هذا الاختبار وعليه يكون مدى الدرجات المحصل عليها مابين صفر درجة و 112 درجة .

وبعد تطبيق هذا المقياس الذي وصف سابقا لاحظ الباحثان أنه توجد بعض الصعوبات لدى أفراد العينة الاستطلاعية نظرا لطول عدد الفقرات والاختبارات الفرعية لهذا حاول الباحثان تعديل هذا الاختبار.(أنظر الملحق رقم07)

6.1. دراسة الأسس العلمية لإختبارات الدراسة:

تتمثل هذه الخصائص في الصدق والثبات، وباعتبار طلب التحكيم أضعف الصدق وجب علينا القيام بحساب صدق وثبات الاختبار، حيث سنعرض طلب تحكيم الاختبار كما يلي:

أ. **اختبار عسر القراءة واختبار الفهم القرائي:** بهدف تحكيم الاختبار تم عرض النص على أساتذة الأرطفونيا بجامعة مستغانم وسجلنا أهم الملاحظات على النحو التالي :

جدول يبين آراء الأساتذة وأهم ملاحاظاتهم:

الأساتذة المحكمين	التخصص	سنوات الخبرة	أهم الملاحظات
برابح عامر	علم النفس اللغوي والمعرفي تخصص الأرطفونيا	10سنوات +7سنوات التدريب	. نص جيد
تواتي حياة	علم النفس،تخصص التربية المدرسية وإدماج المتعلم	خمسة سنوات	. النص ذات ترجمة سليمة إلى أبعد حد . لماذا تم تغير الصور .
قويدري ليلى	أرطفونيا تخصص أمراض اللغة والاتصال	ثلاث سنوات	.من الأفضل تطبيق نص العطلة Lesباللغة العربية ثم تطبيق نص" vacances " أو تطبيق على تلاميذ مزدوجي اللغة .
بن حمو محمد الهادي	علم النفس اللغوي والمعرفي	سبعة سنوات بين ممارسة وتدريس	. يجب التدرج في خط حسب الفقرات الموجودة في النص . . توحيد بعض الكلمات في النص . يجب مراعاة من تعلم اللغة الفرنسية المتأخر بسنة أو سنتين مقارنة باللغة العربية وبالتالي لماذا يكون التقسيم نفسه . . لماذا لم يتم استعمال اختبار aloutte ?

حساب الصدق التمييزي لاختبار اللغة الفرنسية: .أ

"les vacances"جدول رقم(07) يوضح قيم الصدق التمييزي لإختبار عسر القراءة

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة Fاختبار	مستوى الدالة	قيمة Tاختبار	مستوى الدالة
المجموعة الدنيا	10	892,0000	11,79454	45,039	0,000	-6,318	0,0000
المجموعة العليا	10	2122,6000	615,78878				

نلاحظ من نتائج الجدول رقم(07) أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا هو 892 وبانحراف معياري 11,79 وهما اقل من المتوسط الحسابي 2122,60 والانحراف المعياري 615,78 45,039 وبمستوى دلالة 0,00 وهي قيمة دالة إحصائيا Fللمجموعة الدنيا، كما تشير قيمة اختبار 6,318- في حالة عينتين مستقلتين وغير متجانستين والتي كانت قيمتها Tوعليه نأخذ قيمة اختبار وبمستوى دلالة 0,00 وهي قيمة دالة إحصائيا، وهذا يعني أن الاختبار صادق وأنه نجح في التمييز بين طرفي مجموعتي الاختبار.

حساب الثبات لاختبار اللغة الفرنسية: .ب

"les vacances" جدول رقم(08) يوضح قيم الثبات لإختبار عسر القراءة

عدد العناصر	قيمة معامل الفا كرونباخ
04	0,769

(انظر الملحق رقم 1)

من خلال نتائج الجدول رقم(**08**) نلاحظ ان قيمة معالم الفا كرونباخ هي 0,769 وهي تعبر عن ثبات جيد، وهذا يعني أن الاختبار ثابت .

حساب صدق الاتساق الداخلي لاختبار الإدراك البصري : .ج

de يتم التحقق من هذا النوع من الصدق من خلال حساب معاملات الارتباط لـ كارل بيرسون (pearson correlation) حيث يتم حساب درجة كل محور من محاور الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار لكل من لاختبار الإدراك البصري، اعتماداً على النظام الإحصائي spss25)) أنظر الجدول رقم: (01).

جدول رقم :(09) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لاختبار الإدراك البصري.

	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط للاختبار الكلي بيرسون (الإدراك البصري)	الدلالة الإحصائية
التميز البصري	32	0,00	0,96
العلاقة البصرية المكانية	32	0,74**	0,00
ثبات الشكل بصريا	32	0,44*	0,01
العلاقة بين الشكل و الارضية	32	0,53**	0,02
الإغلاق البصري	32	0,85**	0,00

*** دال عند 0,05.**

**** دال عند 0,01.**

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم(09) إلى أن قيم جميع معاملات الارتباط لمحاور اختبار الإدراك البصري حيث كانت كلها مرتفعة فقد بلغت قيمة محور العلاقة البصرية المكانية والدرجة الكلية)، كما بلغت قيمة بعد ثبات الشكل بصريا والدرجة **α)** و دالة عند مستوى دلالة **(0,01= 0,74** للإخبار ( )، كما بلغت قيمة بعد **العلاقة بين α** الكلية للإخبار **(0,44)** وهي دالة عند مستوى دلالة **(0,01=**

)، في حين بلغت قيمة بعد **الإغلاق α)** و دالة عند مستوى دلالة **(0,01= 0,53الشكل و الأرضية (** **)** و دالة عند مستوى دلالة **(0,01)** ماعدا محور**التميز البصري فقد بلغت قيمة معامل 0,85البصري (** **)** وهي دالة إحصائيا وهذا ما يؤكد **α)، وبمستوى دلالة (0,96= 0,00الارتباط والدرجة الكلية للإخبار(** مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي اختبار الإدراك البصري، **وبالتالي فالاختبار صادق.**

د. الصدق التميزي: يقوم على احد مفاهيم الصدق، وهي قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، وقد تم ترتيب درجات الاختبار تنازليا وتم اختيار 27 بالمائة من الفئة الدنيا و27 بالمائة من الفئة العليا من أصل 32 فرد ، وبعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار (ت)، والجدول رقم (10): يوضح قيمة الصدق التميزي بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لاختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.

جدول رقم (10): يوضح قيمة الصدق التميزي بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لاختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة sig
الإدراك البصري	المجموعة الدنيا	10	8,90	2,998	−2,039	18	0,056
	المجموعة العليا	10	11,20	1,932			
الفهم القرائي	المجموعة الدنيا	10	0,00	0,000	−7,746	18	0,000
	المجموعة العليا	10	2,00	0,816			

هـ. صدق إختبار الإدراك البصري:

نلاحظ من نتائج الجدول رقم(10) أن قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا لاختبار الإدراك البصري هو: (11.20) وبانحراف معياري (1,932) وهي أحسن من قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا والذي بلغت) وبمستوى دلالة 2,039- (tقيمته 8,90 وبانحراف معياري 2,998، في حين بلغت قيمة اختبار) ما يمكنا من القول أن اختبار 0,05α وهي قيمة مساوية لمستوى الدلالة المحدد سلفا (**0,05=** الإدراك البصري نجح في التمييز بين وهي قدرة الاختبار على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، **وبالتالي فهو صادق.**

و. صدق اختبار الفهم القرائي:

0) (816,) وبانحراف معياري2,00تشير قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا لاختبار الفهم القرائي (وهي أحسن من قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا والذي بلغت قيمته 0,00 وبانحراف معياري (،0,000)

) وبمستوى دلالة 0,00 وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة 7,746-(Tفي حين بلغت قيمة اختبار) ما يمكنا من القول أن اختبار الفهم القرائي نجح في التمييز بين وهي قدرة αالمحدد سلفا (0,05= الاختبار على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها، **وبالتالي فهو صادق.**

ز. ثبات اختبار الإدراك البصري والفهم القرائي:

- معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لاختبار الإدراك البصري، والفهم القرائي كما يوضحه الجدول رقم (11):

يوضح معامل ألفا كرونباخ لاختبار الإدراك البصري والفهم القرائي. جدول رقم (11):

المحاور	قيمة ألفا كرونباخ

التميز البصري	0,77
العلاقة البصرية المكانية	0,59
ثبات الشكل بصريا	0,67
العلاقة بين الشكل و الأرضية	0,65
الإغلاق البصري	0,52
المجموع الكلي لاختبار الإدراك البصري	0,68
المجموع الكلي لاختبار الفهم القرائي	0,67

(0,68يتبين من خلال الجدول رقم(11) أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار الإدراك البصري هو) و بينما بلغت قيمه لمحور التميز البصري (0,77)، ومحور العلاقة البصرية المكانية(0,59)، ومحور ثبات الشكل بصرياً، (0,67) ومحور العلاقة بين الشكل والأرضية (0,65) ومحور الإغلاق البصري (0,52)، كما بلغت قيمة اختبار الفهم القرائي (0,67) وهي كلها معاملات ثبات لا بأس بها في ظل حجم العينة المقدر بـ : 32 فرد ، هذا يدل على أن اختبار الإدراك البصري و لاختبار الفهم القرائي يتمتعان بمعامل ثبات لا باس به.

7.1.أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد الدراسة:

- صعوبة الحصول على أدوات الدراسة، خاصة وأن الموضوع جديد يتناول اللغة الأجنبية وهي اللغة الفرنسية.
- وقوع إجراءات العمل الميداني مع نهاية الفصول الدراسية مما يصعب علينا تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة .
- وجد الباحثان صعوبة في تطبيق أدوات الدراسة نظرا لتعدد هذه الأدوات وهو ما تتطلبه دراستنا الحالية .
- نقص الحج الساعي للغة الفرنسية في هذا الطور، مما يتطلب إنهاء البرنامج في وقته المحدد، لذا كان تجاوب صعب مع الطاقم التربوي لميدان إجراء الدراسة.

- ضيق الوقت لأخذ عينة أكبر من أجل أن نعطي قيمة أكبر للنتائج المتوصل إليها.

2 / الدراسة الأساسية:

1.2. المنهج المستخدم في الدراسة:

لكل دراسة علمية منهج متبع وطريقة خاصة يستعملها الباحث بغية الحصول على المعلومات حول الظاهرة المدروسة أو العينة، إذ تختلف هذه النتائج باختلاف وتعدد المشكلات والمواضيع المدروسة،

وقد اعتمدنا على هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يعتبر من أكثر المناهج استخداما في مجال البحوث الاجتماعية والإنسانية والذي يقوم بتحديد الوصف الحالي للظاهرة المدروسة والمتمثل في " دراسة العلاقة بين صعوبات الإدراك البصري والفهم القرائي ". أي وصف العلاقة بين المتغير المستقل المتمثل في الإدراك البصري والمتغير التابع المتمثل في الفهم القرائي حيث نهدف إلى وصف كمي لطبيعة العلاقة الإرتباطية بين صعوبة الإدراك البصري، ووزن الأثر المتوقع لكل منها على المتغير التابع وهذا في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي .

2.2. مجالات الدراسة الأساسية:

3.2.المجال المكانية والزماني للدراسة الأساسية :

تم إجراء الدراسة الأساسية في جانبها العملي والتطبيقي للبحث بثلاث مدراس ابتدائية وهي:

مدرستي (البشير الإبراهيمي – حي جبلي محمد – ومدرسة الشهيد غزة أحمد – بوادي الحدائق)، واللذان يقعان في عاصمة الولاية مستغانم، بالإضافة إلى مدرسة (الجيلالي مختار – بدوار المخاطرية بأولاد شافع – دائرة بوقيرات) بولاية مستغانم .

وبعد حصول الباحثان على التصريح لأجل إجراء البحث الميداني من قبل إدارة شعبة الأرطوفونيا بقسم العلوم الاجتماعية حيث صب اختيارهما على هذه المدارس بالخصوص نظرا للتسهيلات المقدمة من طرف الإطار التربوي لهذه المدارس وقربها من مكان الإقامة .

أجريت الدراسة الأساسية في فترة الممتدة من يوم : 20 جانفي 2019 وهذا بعد أن قام الباحثان بضبط المواعيد الإجرائية لأدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة الأساسية، وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيا أما فيما يتعلق بإجراءات التنفيذ فكانت نفسها التي قام الباحثان بتتبعها في الدراسة الاستطلاعية .

4.2.مجتمع وعينة الدراسة الأساسية :

يسعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، ومنه فإن هؤلاء التلاميذ يمثلون مجتمع الدراسة الحالية هذا الأخير الذي سحبت منه عينة الدراسة الأساسية وبواقع 32 تلميذا وذلك بعد أن كانت تشمل 42 تلميذا أي ما نسبته 76.19 بالمائة أي تم إلغاء 10 حالات لعدم توفرها على شروط القبول والتي قد تخل بنتائج البحث وتم اختيارهم بطريقة قصدية وفق الشروط المذكورة في الدراسة الاستطلاعية، ويتميز أفراد العينة الأساسية بالخصائص التالية :

أ. السن والجنس:

يدرس أفراد العينة في السنة الخامسة ابتدائي من الجنسين وتتراوح أعمارهم بين: 10 سنوات و 12 سنة وهي السن القانونية للتلاميذ في هذه المرحلة الدراسية وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس و السن

السن / الجنس	10		11		12		المجموع	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الذكور	5	15.48	17	53.12	0	0	22	68.75
الإناث	0	0	8	25	2	6.25	10	31.25
المجموع	5	15.48	25	78.12	2	6.25	32	100

يتضح من الجدول رقم (12) أن أكبر عدد لتلاميذ عين الدراسة هم من الذكور ما نسبته 68.75 وتبلغ أعمار أكبر فئة منهم 11 سنة وهو معدل السن القانونية، بينما بلغ عدد الإناث نسبة 31.25 وبلغ عمر أكبر فئة منهن 11 سنة، بينما بلغ أكبر فئة عمرية من الجنسين (ذكور وإناث 11 سنة). وتم اختيارنا

للعينة بطريقة قصديه وذلك للطور الابتدائي وبالنظر لأهمية هذه المرحلة في عملية اكتساب اللغة خاصة الأجنبية، والتي تتمثل في اللغة الفرنسية وحددنا السنة الخامسة ابتدائي لأنها سنة مفصلية ينتقل فيها التلميذ من طور إلى طور حيث يكون هذا الأخير قد تمدرس ثلاث سنوات في اللغة الفرنسية والتي تعتبر من شروط تشخيص العسر القرائي .

ب.درجة الذكاء : حيث قام الباحثان بحساب درجة الذكاء لأفراد عينة الدراسة على إختبار جودناف كما هو موضح في الصفحة رقم (97).

جدول رقم(13) يبين نقاط تحصيل عينة الدراسة الأساسية في اللغة الفرنسية.

الحالات	نقطة التحصيل في الفرنسية / 10	الحالات	نقطة التحصيل في اللغة الفرنسية /10	الحالات	نقطة التحصيل في اللغة الفرنسية /10	الحالات	نقطة التحصيل في اللغة الفرنسية /10
1	1	11	3.5	21	4.7	31	3
2	3.78	12	3	22	3.09	32	3
3	3.7	13	3	23	4.5		

4	4.9	14	4.7	24	1.5
5	3.90	15	4.24	25	2.3
6	3	16	4.80	26	3
7	3.29	17	4.01	27	4.1
8	3.20	18	3.28	28	2
9	4.12	19	3	29	2.5
10	3	20	3.78	30	4

ج. نقاط التحصيل في اللغة الفرنسية: سحب الباحثان عينة الدراسة الأساسية التي شملت 32 تلميذا من التلاميذ الذين كانت معدلاتهم أقل من10/5 في اللغة الفرنسية.

يتضح من الجدول رقم (13)، أن نقاط تحصيل عينة الدراسة في اللغة الفرنسية تراوحت مابين 1-4 نقاط وهو ما يؤكد الصعوبة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في تعلم اللغة الفرنسية وبذلك يمثلون مجتمع الدراسة .

5.2. أدوات الدراسة الأساسية:

للحصول على معطيات الدراسة الكمية استخدم الباحثان في الدراسة الأساسية الأدوات التالية :

1.5.2. اختبار الإدراك البصري المعدل من قبل الباحثين:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على خمسة اختبارات فرعية (أبعاد) فقط، واستبعاد اثنين منهما وهما : ذاكرة التسلسل البصري والذاكرة البصرية حيث أنهما لا يقيسان الإدراك البصري بل يقيسان الذاكرة البصرية والتي لا تعتبر ضمن مهارات الإدراك البصري على اعتبار أنهما عمليتان منفصلتان ومختلفتان وهما غير محل الدراسة، إضافة أنهما لا يتماشيان وأهداف الدراسة (في حدود رأي الباحثان).

كما قام الباحثان بتعديل بعض الأشكال والخطوط بما يتناسب والتلميذ الجزائري، إضافة إلى تقليص عدد البطاقات في كل مهارة من مهارات الإدراك البصري إلى 6 بطاقات بدلا من 16 بطاقة، وهذا بعد عرضه

على عينة الدراسة، تقدم كل بطاقة من المهارات الخمسة في وقت محدد من 5 إلى 8 ثواني ويطلب من المفحوص تحديد الشكل المطلوب (تعليمة الاختبارات الفرعية مرفقة في الملحق رقم 07)

يهدف كل اختبار فرعي قياس مهارة معينة، والجدول التالي يوضح الاختبارات الفرعية للإدراك البصري بعد التعديل:

جدول رقم (14) يوضح أبعاد اختبار الإدراك البصري بعد التعديل

الأبـــعـــــاد	عدد الفـقـرات	التـــوقيـــت
التمييز البصري	6	5 ثا
العلاقة البصرية المكانية	6	8 ثا
علاقة الشكل بالخلفية	6	8 ثا
ثبات الشكل بصريا	6	8 ثا
الإغلاق البصري	6	5 ثا
المجموع	30	34 ثا

أ.طريقة تصحيح اختبار الإدراك البصري المعد للبحث الحالي:

يتم إعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، فتكون بذلك الدرجات المتحصل عليها في اختبار الإدراك البصري المعد في البحث الحالي تتراوح بين الصفر درجة وثلاثين درجة .

2.5.2.اختبار الفهم القرائي:

يرى الباحثان ومن خلال التحليل النظري لمفهوم الفهم القرائي والذي يقصد به فهم محتوى القراءة ووفقا لمحددات معينة، ونظرا للصعوبة التي وجدها الباحثان في الحصول على أداة لتقييم الفهم القرائي في اللغة الفرنسية (في حدود اطلاعنا)، تم تكييف الأسئلة المرفقة لاختبار" نص العطلة" للأستاذة صليحة غلاب وعددها 6 أسئلة، من خلال ترجمتها من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية مع مراعاة تناسبها والنص الجديد " (الملحق رقم 06) Les vacances"

أ.الهدف من الاختبار:

تقييم وتشخيص الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في اللغة الفرنسية من خلال تقديم الأسئلة للتلاميذ .

ب. وصف الإختبار وطريقة التطبيق:

" ذو كلمات وأفكار بسيطة وعددها 6 أسئلة تتعلق Les vacancesعبارة عن أسئلة عن نص " بمحتوى النص، فقبل تقديم الأسئلة نطلب من التلميذ أن يقرأ جيدا النص وبعد ذلك ستقدم لك الأسئلة بعد نهايتك من القراءة، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (15) يوضح أسئلة النص(فقرات إختبار الفهم القرائي) والدرجات المقابلة لها

Questions	Note
Q1 – ou fares décida de passer les vacances de printemps ?	**1**
Q2- Avec qui il a fait , connaissance ?	**1**
Q3- A quoi joua a fares ?	**1**
Q4- est-ce-que qu'il a eu peur de la nature ?	**1**

Q5- pourquoi fares n'avait pas peur de la tempête ?	1
Q6- pendant l'été, pourquoi fares invita son ami djelloul ?	1
	6/6

ج. طريقة التصحيح:

إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ليكون بذلك المجموع الكلي للدرجات ستة درجات.

6.2 . الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج :

لقد استخدم وطبق الباحثان في تحليل نتائج الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية المختلفة والتي تنوعت حسب متطلبات إجراءات البحث وذلك بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الاصدار 25 ومنها الأساليب التالية:spss)(

أ- **النسب المئوية:** هي طريقة للتعبير عن عدد على شكل كسر من 100 ويرمز للنسبة المئوية بعلامة النسبة المئوية؛ استخدم الباحثان النسب المئوية للتعبير عن مواصفات عينة الدراسة الحالية .

ب- **المتوسط الحسابي:**هو قيمة تتجمع حولها قيم المجموعة ويمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة، فتكون هذه القيمة هي الوسط الحسابي؛ حيث استخدم المتوسط الحسابي في هذه الدراسة لإيجاد متوسط أعمار العينة.

ج- **معامل الإرتباط بيرسون:** يعتبر معامل بيرسون من أهم وأكثر المعاملات المستخدمة في المواد العلمية، وبشكل خاص في ميدان العلوم الاجتماعية والانسانية وعند تطبيق قانونه يجب أن يكون كلا المتغيرين بيانات كمية، حيث استخدمنا في بحثنا معامل بيرسون لحساب العلاقة بين المتغير المستقل

الذي يتمثل في الإدراك البصري والمتغير التابع الذي يتمثل في الفهم القرائي.

د- الانحراف المعياري: يعتبر القيمة الأكثر إستخداما من بين مقاييس التشتت الإحصائي، لقياس مدى التبعثر الإحصائي، أي أنه يدل على مدى امتداد مجالات القيم ضمن مجموعة البيانات الإحصائية.

هـ- اختبار : هو إختبار بارمتري معلمي، حيث يعتبر أحد أشكال إختبار الفرضيات ويستخدم في حالة عينتين مستقلتين وغير متجانستين .

و- معامل الثبات ألفا كرونباخ: إستخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ في هذه الدراسة لحساب ثبات الإختبارات المستعملة في الدراسة الحالية، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss الاصدار 25، والذي من خلاله نحسب معامل التمييز .

ز- معامل الانحدار:إستخدمنا معامل الإنحدار في هذه الدراسة الحالية لتحديد شكل العلاقة بين متغير صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي .

الخلاصة:

قام الباحثان في هذا الفصل بعرض الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية والبحث الحالي الذي يهدف إلى الكشف عن العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي في اللغة الفرنسة لذوي عسر القراءة، وذلك حسب المنهج الوصفي وخطواته بداية بالدراسة الاستطلاعية ومن ثم الدراسة الأساسية مستعينين بذلك في ذلك بالإحصاء الوصفي الذي يهتم بتنظيم وتبويب وعرض البيانات بشكل منظم في جداول إحصائية وبمخططات توضيحية متبوعة بتعاليق مختصرة ومن ثم قمنا بانتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية للكشف واختبار فرضيات البحث والاستدلال على المجتمع اعتمادا على البيانات المتوفرة وهذا ما سيتم عرضه في الفصل الموالي.

الفصل السادس:

عرض نتائج الدراسة الميدانية

الفـصل الســادس:

عرض وتحليل النتـائج

- تمهيد .

1.عرض نتائج الدراسة الأساسية.

2.عرض نتائج عينة الدراسة الأساسية على إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي.

3.عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها .

4.عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها.

5.عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها.

6.عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها.

7.عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها.

8. عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها .

- خلاصة .

تمهيد :

في هذا الفصل سيحاول الباحثان بنوع من التفصيل إلى عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وتحليلها في ضوء الفرضيات الموضوعة، وقد اعتمد الباحثان لاختبار فرضيات دراستهما على اختبار بيرسون(pearson)، لأنه المناسب عند اختبار فرضية تنص على وجود علاقة بين متغيرين كميين (spss 25)، كما سيأتي في هذا الفصل.

عرض نتائج الدراسة: .1

عرض نتائج عينة الدراسة الأساسية على إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي: .2

بعد تطبيق إختبار الإدراك البصري والفهم القرائي على عينة الدراسة الأساسية والتي بلغت(32) حالة من ذوي عسر القراءة في اللغة الفرنسية، تم الحصول على النتائج التالية وهذا بعد تدوينها وعرضها في جداول مبوبة قصد إستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية البارمترية على النحو التالي:

يمثل الجدول رقم (16): التالي نتائج والنسب المئوية لعينة الدراسة على مستوى اختبار الإدراك البصري وأبعاده الفرعية، التميز البصري، العلاقة البصرية المكانية، ثبات الشكل بصريا، العلاقة بين الشكل والأرضية، الإغلاق البصري، واختبار الفهم القرائي .

جدول رقم (16):يوضح نتائج اختبار الإدراك البصري و الفهم القرائي.

الحالات	*التمييز البصري*	*العلاقة المكانية البصرية*	*ثبات الشكل بصريا*	*العلاقة بين الشكل و الأرضية*	*الإغلاق البصري*	*الإدراك البصري*	*الفهم القرائي*
1	2	0	1	1	1	***5***	***0***
2	1	2	3	4	3	***13***	***2***
3	3	1	1	2	4	***11***	***1***
4	0	3	3	3	3	***12***	***3***
5	3	3	2	2	4	***14***	***0***
6	0	1	2	2	2	***7***	***0***
7	3	0	2	1	0	***6***	***1***
8	2	0	2	2	1	***7***	***1***
9	1	2	2	2	3	***10***	***3***
10	3	2	1	2	2	***10***	***0***
11	1	2	3	3	1	***10***	***1***
12	2	2	0	3	2	***9***	***2***
13	1	2	1	2	2	***8***	***0***
14	2	2	2	2	4	***12***	***0***
15	1	1	1	3	0	***6***	***1***

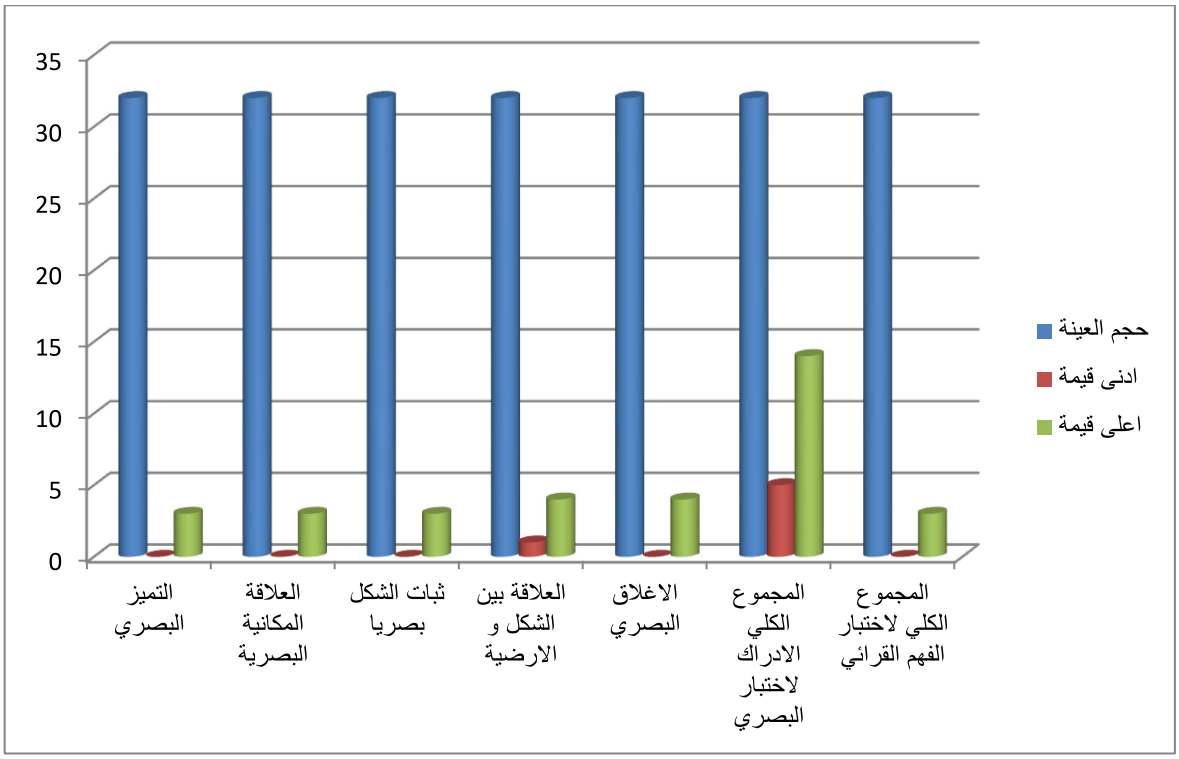
16	3	2	1	1	1	***8***	***1***
17	2	1	3	2	3	***11***	***1***
18	2	0	2	2	1	***7***	***0***
19	2	2	0	3	2	***9***	***1***
20	1	2	3	4	3	***13***	***2***
21	2	2	2	2	4	***12***	***1***
22	3	3	2	2	4	***14***	***3***
23	3	2	1	1	1	***8***	***1***
24	2	0	1	1	1	***5***	***0***
25	1	2	2	2	3	***10***	***0***
26	3	1	1	2	4	***11***	***1***
27	2	1	3	2	3	***11***	***0***
28	3	2	1	2	2	***10***	***2***
29	3	0	2	1	0	***6***	***0***
30	0	3	3	3	3	***12***	***1***
31	0	1	2	2	2	***7***	***0***
32	1	2	1	2	2	***8***	***0***
المجموع	***192 /58***	***192/ 49***	***192/ 56***	***192/ 68***	***192/ 71***	***960/302***	***192/29***
النسبة المئوية %	***30.72%***	***25.52%***	***29.16%***	***35.41%***	***36.97%***	***33 .33%***	***15.10%***

كما يمثل الجدول رقم (17): الإحصاءات الوصفية من أدنى قيمة وأعلى قيمة، المتوسط الحسابين الانحراف المعياري، لكل من اختبار الإدراك البصري بأبعاده الستة واختبار الفهم القرائي.

جدول رقم (17): يوضح الإحصاءات الوصفية لكل من اختبار الإدراك البصري بأبعاده الستة واختبار الفهم القرائي.

الإحصاءات الوصفية					
	حجم العينة	أدنى قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التميز البصري	32	0	3	***1,81***	***1,030***
العلاقة المكانية البصرية	32	0	3	***1,53***	***0,950***
ثبات الشكل بصريا	32	0	3	***1,75***	***0,880***
العلاقة بين الشكل والأرضية	32	1	4	***2,12***	***0,793***
الإغلاق البصري	32	0	4	***2,22***	***1,263***
المجموع الكلي ا لاختبار الإدراك البصري	32	5	14	***9,44***	***2,614***
المجموع الكلي لاختبار الفهم القرائي	32	0	3	***0,91***	***0,963***

تشير نتائج الجدول رقم(17) الخاص بالإحصاءات الوصفية لاختبار الإدراك البصري حيث تتراوح قيمة المتوسط الحسابي لمحور التمييز البصري 1,81 وبانحراف معياري1,030، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لمحور العلاقة المكانية البصرية 1,53 وبانحراف معياري 0,950، ثم قيمة المتوسط الحسابي لمحور ثبات الشكل بصريا بـ 1,75 وبانحراف معياري 0,880، ثم قيمة المتوسط الحسابي لمحور العلاقة بين الشكل والارضية بـ 2,12 وبانحراف معياري 0,793، ثم قيمة المتوسط الحسابي لمحور الاغلاق البصري بـ 2,22 وبانحراف معياري 1,263، أما قيمة المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لاختبار الادراك البصري فكانت **9,44** وبانحراف معياري **2,614** ، وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاختبار الفهم القرائي **0,91** وبانحراف معياري **0,963**، والشكل رقم (09):يوضح الإحصاءات الوصفية لكل من اختبار الادراك البصري بأبعاده الستة واختبار الفهم القرائي.



الشكل رقم (09):يوضح الإحصاءات الوصفية لكل من اختبار الإدراك البصري بأبعاده الستة واختبار الفهم القرائي.

3.عرض وتحليل نتائج فرضية العامة:

تنص الفرضية على أنه توجد " علاقة ذات دلالة احصائية بين صعوبة الادراك البصري و الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في اللغة الفرنسية"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار من حيث القوة والاتجاه، وكذلك حساب معامل للكشف عن العلاقة بين المتغيرات**بيرسون (pearson)**) الذي يعبر عن التباين المشترك بين المتغيرين، لأن قيمته تعبر عن ذلك الجزء من التباين R_2التحديد (في احد المتغيرين الذي يمكن تحديده أو التنبؤ به باستخدام المتغير الأخر، فالمعيار الحقيقي لقوة العلاقة الارتباطية هو مربع معامل الارتباط وهى قيمة موجبة دائماً وتشير لقوة العلاقة الارتباطية بين أي ومعامل التحديد ومستوى (pearson) ظاهرتين، والجدول رقم (18) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون الدلالة، لكل من متغيري صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي.

ومعامل التحديد ومستوى الدلالة، (pearson) جدول رقم (18) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون لكل من متغيري صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي.

		الفهم القرائي	معامل التحديد
صعوبة الإدراك البصري	معامل ارتباط بيرسون	0,45**	0,20
	مستوى الدلالة	0,00	
	حجم العينة	32	
الارتباط دال على مستوى دلالة 0.01 (بطرفين) **			

بين درجات متغير pearson) يتضح من نتائج الجدول رقم (18) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (صعوبة الإدراك البصري ودرجات متغير الفهم القرائي بلغت (0,45) قيمة موجبة ومتوسطة بين المتغيرين) وهذا يعني أنه كلما ارتفع متغير صعوبة الإدراك البصري كلما ارتفع 0.01=αودالة عند مستوي دلالة ((0,20) وهذا يعني أن 20% من التباين R^2معه متغير الفهم القرائي أيضا، وتشير قيمة معامل التحديد في متغير صعوبة الإدراك البصري يقترن بالتباين في متغير الفهم القرائي و 80% راجعة إلى متغيرات وسيطيه ليست محل الدراسة، وإنما أثرت على العلاقة بين متغير صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي ومن هنا يمكن قبول الفرضية العامة.

4.عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التمييز البصري و الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في اللغة الفرنسية"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار) للكشف عن العلاقة بين المتغيرات من حيث القوة والاتجاه، وكذلك حساب معامل pearsonبيرسون ( ) الذي يعبر عن التباين المشترك بين المتغيرين، لأن قيمته تعبر عن ذلك الجزء من التباين R^2التحديد (في احد المتغيرين الذي يمكن تحديده أو التنبؤ به باستخدام المتغير الأخر، فالمعيار الحقيقي لقوة العلاقة الارتباطية هو مربع معامل الارتباط وهى قيمة موجبة دائماً وتشير لقوة العلاقة الارتباطية بين أي

) ومعامل التحديد pearsonظاهرتين، والجدول رقم (19): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (ومستوى الدلالة، لكل من متغيري التمييز البصري والفهم القرائي.

) ومعامل التحديد ومستوى pearsonجدول رقم (19): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (الدلالة، لكل من متغيري التمييز البصري والفهم القرائي.

		الفهم القرائي	معامل التحديد
التمييز البصري	معامل ارتباط بيرسون	−0,05	0,00
	مستوى الدلالة	0,72	
	حجم العينة	32	

بين درجات متغير التمييز pearson)نلاحظ من نتائج الجدول(19) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون ( ) قيمة سالبة وضعيفة جداً بين المتغيرين وغير دالة –البصري ودرجات متغير الفهم القرائي بلغت (0,05 أي بمستوى معنوية 0,72 وهذا يعني انهلا يكاد المتغيران يرتبطان ، وتشير قيمة معامل (0,00) وهذا يعني أن التباين في متغير التمييز البصري لا يقترن بالتباين في متغير الفهم R^2التحديد القرائي و يمكن إرجاعه إلى متغيرات وسيطيه ليست محل الدراسة لأن المنهج المتبع في الدراسة يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون ضبط المتغيرات الدخيلة، كما يمكن تفسير هذه العلاقة بحجم العينة الصغير نسبياً، وهذا ما اثر على العلاقة بين متغير التمييز والفهم القرائي، ومن هنا يمكننا رفض الفرضية الجزئية الأولى.

5.عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على أنه" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العلاقة المكانية البصرية و الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في اللغة الفرنسية" ، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار) للكشف عن العلاقة بين المتغيرات من حيث القوة والاتجاه، وكذلك حساب معامل pearsonبيرسون ( ) الذي يعبر عن التباين المشترك بين المتغيرين، لأن قيمته تعبر عن ذلك الجزء من التباين R^2التحديد (في احد المتغيرين الذي يمكن تحديده أو التنبؤ به باستخدام المتغير الأخر، فالمعيار الحقيقي لقوة العلاقة

الارتباطية هو مربع معامل الارتباط وهى قيمة موجبة دائماً وتشير لقوة العلاقة الارتباطية بين أي)ومعامل التحديد ومستوى pearsonظاهرتين، والجدول رقم (20): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (الدلالة، لكل من متغيري العلاقة المكانية البصرية والفهم القرائي.

)ومعامل التحديد ومستوى pearsonجدول رقم (20): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (الدلالة، لكل من متغيري العلاقة المكانية البصرية والفهم القرائي.

		الفهم القرائي	معامل التحديد
العلاقة المكانية البصرية	معامل ارتباط بيرسون	0,44	0,19
	مستوى الدلالة	0,01	
	حجم العينة	32	
الارتباط دال على مستوى دلالة 0.05 (بذيلين) *			

بين درجات متغير العلاقة pearson)نلاحظ من نتائج الجدول (20) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (المكانية البصرية ودرجات متغير الفهم القرائي بلغت (0,44) قيمة موجبة ومتوسطة بين المتغيرين ودالة) وهذا يعني أنه كلما ارتفع متغير العلاقة المكانية البصرية كلما ارتفع معه α=0.05عند مستوي دلالة ((0,19) وهذا يعني أن 19% من التباين في R^2متغير الفهم القرائي أيضا، وتشير قيمة معامل التحديد متغير العلاقة المكانية البصرية يقترن بالتباين في متغير الفهم القرائي و 81% راجعة إلى متغيرات وسيطيه ليست محل الدراسة، ومن هنا يمكننا قبول الفرضية الجزئية الثانية.

6.عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه توجد "علاقة ذات دلالة إحصائية بين ثبات الشكل بصرياً و الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في اللغة الفرنسية" ، وللتحقق من هذا الفرض قام الطالب باستخدام اختبار) للكشف عن العلاقة بين المتغيرات من حيث القوة والاتجاه، وكذلك حساب معامل pearsonبيرسون ( ) الذي يعبر عن التباين المشترك بين المتغيرين، لأن قيمته تعبر عن ذلك الجزء من التباين R^2التحديد (في احد المتغيرين الذي يمكن تحديده أو التنبؤ به باستخدام المتغير الأخر، فالمعيار الحقيقي لقوة العلاقة

الارتباطية هو مربع معامل الارتباط وهى قيمة موجبة دائماً وتشير لقوة العلاقة الارتباطية بين أي)ومعامل التحديد ومستوى pearsonظاهرتين، والجدول رقم (21): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (الدلالة، لكل من متغيري ثبات الشكل بصرياً والفهم القرائي.

)ومعامل التحديد ومستوى pearsonجدول رقم (21): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (الدلالة، لكل من متغيري ثبات الشكل بصرياً والفهم القرائي.

		الفهم القرائي	معامل التحديد
ثبات الشكل بصرياً	معامل ارتباط بيرسون	0,16	0,02
	مستوى الدلالة	0,37	
	حجم العينة	32	

بين درجات متغير ثبات pearson)نلاحظ من نتائج الجدول(21) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (الشكل بصريا ودرجات متغير الفهم القرائي بلغت (0,16) قيمة موجبة وضعيفة جداً بين المتغيرين وغير دالة، أي بمستوى معنوية 0,37 وهذا يعني انه لا يكاد المتغيران يرتبطان ، وتشير قيمة معامل (0,02) وهذا يعني أن التباين في متغير ثبات الشكل بصرياً لا يقترن بالتباين في متغير الفهم R^2التحديد القرائي و يمكن إرجاعه إلى متغيرات وسيطيه ليست محل الدراسة لأن المنهج المتبع في الدراسة يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون ضبط المتغيرات الدخيلة، كما يمكن تفسير هذه العلاقة بحجم العينة الصغير نسباً، وهذا ما اثر على العلاقة بين متغير التمييز والفهم القرائي، ومن هنا يمكننا رفض الفرضية الجزئية الثالثة.

7.عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه توجد "علاقة ذات دلالة إحصائية بين العلاقة الشكل والأرضية و الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في اللغة الفرنسية"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار من حيث القوة والاتجاه، وكذلك حساب معامل للكشف عن العلاقة بين المتغيرات**(pearson)بيرسون**

) الذي يعبر عن التباين المشترك بين المتغيرين، لأن قيمته تعبر عن ذلك الجزء من التباين R_2التحديد (في احد المتغيرين الذي يمكن تحديده أو التنبؤ به باستخدام المتغير الأخر، فالمعيار الحقيقي لقوة العلاقة الارتباطية هو مربع معامل الارتباط وهى قيمة موجبة دائماً وتشير لقوة العلاقة الارتباطية بين أي ومعامل التحديد ومستوى (pearson) ظاهرتين، والجدول رقم (22) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون الدلالة، لكل من متغيري العلاقة بين الشكل والأرضية والفهم القرائي.

ومعامل التحديد ومستوى (pearson) جدول رقم (22) يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون الدلالة، لكل من متغيري العلاقة بين الشكل والأرضية والفهم القرائي.

		الفهم القرائي	معامل التحديد
العلاقة بين الشكل والأرضية	معامل ارتباط بيرسون	0,43	0,18
	مستوى الدلالة	0,01	
	حجم العينة	32	
الارتباط دال على مستوى دلالة 0.05 (بذيلين) *			

بين درجات متغير العلاقة pearson)نلاحظ من نتائج الجدول (22) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (بين الشكل والأرضية ودرجات متغير الفهم القرائي بلغت (0,43) قيمة موجبة ومتوسطة بين المتغيرين) وهذا يعني أنه كلما ارتفع متغير العلاقة بين الشكل والأرضية كلما 0.05=αودالة عند مستوي دلالة ((0,18) وهذا يعني أن 18% من R^2ارتفع معه متغير الفهم القرائي أيضا، وتشير قيمة معامل التحديد التباين في متغير العلاقة بين الشكل والأرضية يقترن بالتباين في متغير الفهم القرائي و 82% راجعة إلى متغيرات وسيطيه ليست محل الدراسة، ومن هنا يمكننا قبول الفرضية الجزئية الرابعة.

8.عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية على أنه " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإغلاق البصري و الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في اللغة الفرنسية"، وللتحقق من هذا الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار) للكشف عن العلاقة بين المتغيرات من حيث القوة والاتجاه، وكذلك حساب معامل pearsonبيرسون (

) الذي يعبر عن التباين المشترك بين المتغيرين، لأن قيمته تعبر عن ذلك الجزء من التباين R^2التحديد (في احد المتغيرين الذي يمكن تحديده أو التنبؤ به باستخدام المتغير الأخر، فالمعيار الحقيقي لقوة العلاقة الارتباطية هو مربع معامل الارتباط وهى قيمة موجبة دائماً وتشير لقوة العلاقة الارتباطية بين أي) ومعامل التحديد pearsonظاهرتين، والجدول رقم (23): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (ومستوى الدلالة، لكل من متغيري الإغلاق البصري والفهم القرائي.

)ومعامل التحديد ومستوى الدلالة، pearsonجدول رقم (23): يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون (لكل من متغيري الاغلاق البصري والفهم القرائي.

		الفهم القرائي	معامل التحديد
الإغلاق البصري	معامل ارتباط بيرسون	0,25	0,06
	مستوى الدلالة	0,15	
	حجم العينة	32	

بين درجات متغير الإغلاق pearson)من نتائج الجدول (23) نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (البصري ودرجات متغير الفهم القرائي بلغت (0,25) قيمة موجبة وضعيفة جداً بين المتغيرين وغير دالة، أي بمستوى معنوية 0,15 وهذا يعني انه لا يكاد المتغيران يرتبطان ، وتشير قيمة معامل (0,06) وهذا يعني أن التباين في متغير الاغلاق البصريلا يقترن بالتباين في متغير الفهم R^2التحديد القرائي و يمكن إرجاعه إلى متغيرات وسيطيه ليست محل الدراسة لأن المنهج المتبع في الدراسة يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون ضبط المتغيرات الدخيلة، كما يمكن تفسير هذه العلاقة بحجم العينة الصغير نسباً، وهذا ما اثر على العلاقة بين متغير الإغلاق البصري والفهم القرائي، ومن هنا يمكننا رفض الفرضية الجزئية الخامسة.

الخلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى دراسة النتائج وتحليلها، وذلك على عينة البحث الأساسية وفق متغيرات الدراسة، وذلك بعد حساب معامل الارتباط للدرجات المتحصل عليها لاستجابة أفراد عينة الدراسة على أدوات البحث، كأسلوب للكشف عن العلاقات بين متغيرات البحث الحالي، وهذا بين المتغير المستقل المتمثل في الإدراك البصري، والمتغير التابع الذي يتمثل في الفهم القرائي، و كذلك العلاقة بين درجات أبعاد اختبار الإدراك البصري ومجوع درجات الفهم القرائي، وهذا ما يسمح بمناقشة فرضيات الدراسة الحالية، وهو ما سوف يتم التطرق إليه في الفصل اللاحق.

الفصل السابع:

مناقشة الفرضيات

الفـــصل السابع:

مناقشة الفرضيات

تمهيد.

1.مناقشة الفرضية العامة.

2.مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.

3.مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.

4.مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.

5. مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة.

6.مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة.

7.الخلاصة العامة .

8.الخاتمة.

9.الإقتراحات.

10.قائمة المصادر والمراجع .

الملاحق .

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نحاول مناقشة النتائج المسجلة والتي أسفرت عنها الدراسة الحالي للبحث، وهذا بعد تحليلها إحصائيا في الفصل السابق، وبالإعتماد على الجانب النظري والتطبيقي وبالاستعانة ببعض الدراسات السابقة المشابهة وذلك بمقارنة نتائجها بما توصلت إليه الدراسة الحالية، سيحاول الباحثان مناقشة الفرضية العامة ومن ثم الفرضيات الجزئية للدراسة، حيث تعتبر هذه الخطوة من أهم مراحل البحث العلمي؛ ثم عرض الإستنتاج العام الخاتمة ،وأخيرا أهم الإقتراحات، وهذا ما سيرد في هذا الفصل.

_ مناقشة عامة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن مجال صعوبات التعلم الأكادمية، وبالضبط في أحد أهم أنواع صعوبات التعلم الأكادمية وهي عسر القراءة في اللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية أولى، حيث نجد من بين مهارات القراءة الفهم القرائي الذي تتمحور حوله إجراءات الدراسة الحالية وهذا بربط المتغير الأخير بأحد أنواع صعوبات التعلم النمائية والمتمثل في صعوبة الإدراك البصري لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي المعسرين قرائيا في اللغة الفرنسية؛ وبإتباع منهجية دقيقة في خضم إجراءات دراستنا الحالية إنطلاقا من مقدمة البحث ومدخل الدراسة بعرض لأهم الدراسات السابقة والتعقيب عليها وتحليلها مرورا بالفصول النظرية الثلاثة حسب متغيرات الدراسة، حيث تناولنا في الفصل الثاني صعوبة الإدراك البصري وفي الفصل الثالث الفهم القرائي بينما الفصل الثالث كان تحت عنوان العسر القرائي في اللغة الفرنسية حيث حاولنا عرضها بنوع من الايجاز بما يخدم متطلبات الدراسة، واستهللنا الجانب الميداني بالفصل الخامس لمنهجية البحث والإجراءات الميدانية تم عرض خلاله الدراستين الإستطلاعية والأساسية وتم عنونة الفصل السادس بعرض النتائج وتحليلها بإستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية وهذا ما سيتم مناقشته في هذا العنصر إنطلاقا من التساؤلات المطروحة في إشكالية البحث، واتي إنبثقت منها الفرضيات العامة والجزئية وهذا على النحو التالي:

1. مناقشة نتائج الفرضية العامة:

التذكير بنص الفرضية العامة" توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري و الفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية".

ومن خلال نتائج الفرضية العامة والموضحة في الجدول رقم(18)، التي توصلت إلى أن قيمة **sig=0.45 وهي قيمة موجبة و متوسطة بين المتغيرين، ومنه توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وعليه تتحقق فرضيتنا ويمكن تفسير ذلك في العجز عن تفسير وتأويل المثيرات البصرية التي يتم استقبالها عن طريق حاسة البصر وإعطائها دلالاتها الصحيحة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة (ORTIT,ET .AL،2004) حيث هدفت الدراسة لفحص الإدراك البصري لدى الأطفال المعرضون وغير المعرضون لخطر صعوبات القراءة، حيث قارنت مجموعتين من لدى الأطفال المعرضون وغير المعرضون، فيما أظهر الأطفال المعرضون لصعوبات التعلم لخطر ضعف الإدراك البصري، ويتضح من خلال النتائج المتوصل لها العلاقة السببية

بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي، فيتضح كذلك أن صعوبة الإدراك البصري هي أحد مسببات ومظاهر العسر القرائي لدى التلاميذ، فتسبب بذلك مشكلة جوهرية في عملية الفهم القرائي، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة(Langer,1985)، والتي هدفت إلى تحقيق العلاقة بين الإدراك البصري وصعوبات القراءة والتعرف على مدى الاختلاف بين العاديين وذوي صعوبات القراءة في الإدراك البصري والقدرة على تنظيم ودمج للمثيرات البصرية بلغت عينة الدراسة (72) تلميذ منهم (36) من الصف الرابع و (36) من الصف الثامن وكل مجموعة تتكون من (16) من ذوي صعوبات التعلم من ذوي الفهم القرائي المرتفع و (16) من ذوي التعرف القرائي الجيد و (16) من ذوي الفهم القرائي الضعيف و أكدت النتائج أن المعالجة البصرية السليمة ترتبط ارتباطا وثيقا بالفهم القرائي الجيد، وبشكل عام اتفقت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين صعوبة الإدراك البصري والقراءة كدراسات كل من (سالم محمد عبد القادر 2005)،(ماك دونالد Mac Donald ،2006)،(جيهان أبو راشد العمران و زهراء عيسى النيرة 2007)،(منصور عبدا لله الصياح2014). كما يمكن القول بأن كل مهارة من مهارات الإدراك البصري تختص في لاكتساب ومعالجة المعلومات البصرية بشكل مستقل، ولكن تتكامل معا وتتفاعل مع بعضها لتفسير المثيرات البصرية بشكل أفضل فغالبا لا يمكننا الفصل بشكل تام بين مهارات الإدراك البصري في أثناء عملية القراءة، ومنه فإن القصور في أي مهارة من المهارات سيؤثر سلبا على مهارة الفهم القرائي، فالفهم القرائي لا يتعلق فقط بفك الرموز الكتابية ولكن يتعداه إلى عملية إدراك هذه الرموز وتحليلها وتفسيرها، وهذا ما أكدته دراسة (هارون 1982)، حيث تم مقارنة مستوى الفهم المناسب بمستوى فك الرموز، حيث تم التوصل إلى أن الأطفال المعسرين قرائيا يعانون من مشكلة في فهم ما يقرؤون بشكل جيد .

02.مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

التذكير بنص الفرضية الجزئية الأولى " توجد علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية "

فيما يتعلق بنتائج الاختبار الفرعي لهذه الفرضية فقد بين عدم وجود علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وهو ما يوضحه الجدول السابق رقم (19)، حيث يتضح من النتائج المبينة أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من خلال الدرجات المحصل عليها في بعد التمييز البصري ودرجاتهم من خلال استجابتهم على اختبار الفهم

القرائي المعد في البحث الحالي، قد بلغت قيمته (0.05-)، وهي قيمة غير دالة وضعيفة جدا لأن القيمة الاحتمالية sig تساوي 0.72، وتشير قيمة معامل التحديد R2 (0.00)، مما يؤكد عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وهذا ما ينفي تحقق الفرض الجزئي الأول، ويفسر الباحثان ذلك بصغر حجم العينة نسبيا ففي مقابل هذه النتائج تشير بعض الدراسات إلى أن فهم الجمل يمكن أن يعتمد على السياق الذي تستخدم فيه، أكثر من اعتماده على بنائها والتمييز بين الحروف المشكلة لها، إذ أن الخلل الذي يعاني منه أفراد العينة على المستوى دلالي لا يسمح لهم بالقيام بهذا الميكانيزم المتمثل في عملية الفهم، كما يفسر الطالبان بعدم وجود علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي كون هذا الأخير عملية تالية للقراءة.

فقد يتمكن الأطفال التمييز بين الحروف المشكلة للكلمات خاصة المختلفة منها، لكنهم قد لا يدركونها بسبب أنهم يجدون صعوبة في تحليل الوحدات المكونة للجمل وصعوبة في فهم الجوانب الصرفية والدلالية والمعجمية في اللغة الفرنسية، وكذا في المعاني المختلفة التي تؤديها هذه الجمل؛ فقد يتمكن الطفل التمييز البصري بين (p/ q) ولكنه لا يدركها تحديدا لا يقوم بمعالجتها وفق نظام معالجة المعلومة، حيث لاحظ الباحثان أثناء تطبيق اختبار العسر القرائي "les vacances " صعوبة تمييز الأطفال بين الكلمات المجتمعة والمتشابهة (pour / peur)، لكنه يميزها كوحدات مفردة(b / d)، وهذا (أثناء تطبيق اختبار الإدراك البصري الذي احتوى في بعض فقراته على الحروف المتشابهة في اللغة الفرنسية في بعد التمييز البصري).

وهذا ما أكده وأشار له الباحث هاردمان وآخرون(Hardman et.al) في دراستهم أن اضطرابات الإدراك البصري تظهر عندما يرى الطفل المدركات البصرية غير مترابطة في نمط متكامل، فلا يستطيع تحديد الحروف الأبجدية لأنه يدرك الحروف على أنها خطوط غي مترابطة ولا يدرك الكلمة بشكل كلي، كما يرجع الطالبان النتيجة المتوصل لها مقارنة بباقي المهارات الأخرى إلى طبيعة كل مهارة وخصائصها المميزة التي تجعل منها تحمل ميزات تختلف عن الأخرى، كما أن للدافعية وطرق التدريس الخاطئة الخاصة بمهارة الفم القرائي في اللغة الفرنسية وأسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات وميول التلميذ الخاصة، حيث تبقى هذه النتيجة الفرعية المتوصل لها في الحدود الجغرافية والزمانية والبشرية لعينة البحث الحالي، ومرتبطة أيضا بإجراءات الدراسة، ومما سبق ذكره جاءت بعض الدراسات لتؤكد أن العلاقة بين صعوبات الإدراك البصري بصعوبات التعلم تكون في بعض المهارات الإدراكية وليس كلها، وهذا ما أكدته دراسة سالم محمد عبد القادر (2005)، والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين بعض

أنواع الاضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم النوعية في القراءة والكتابة والحساب لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

03.مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

التذكير بنص الفرضية الجزئية الأولى " توجد علاقة بين العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية "

فيما يتعلق بنتائج الاختبار الفرعي لهذه الفرضية فقد بين وجود علاقة بين العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وهو ما يوضحه الجدول السابق رقم (/ص)، حيث يتضح من النتائج المبينة أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من خلال الدرجات المحصل عليها في بعد العلاقة البصرية المكانية ودرجاتهم من خلال استجابتهم على اختبار الفهم القرائي المعد في البحث الحالي، قد بلغت قيمته (0.44)، وهي قيمة دالة موجبة ومتوسطة بين المتغيرين، لأن القيمة الاحتمالية sig تساوي 0.05، وتشير قيمة معامل التحديد R2 (0.19)، مما يؤكد وجود علاقة بين المتغيرين، وهذا ما يؤكد تحقق الفرض الجزئي الثاني، ويعزى ذلك إلى عدم قدرة الطفل على تحديد شكلا واحدا من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة التي تكون في وضع مختلف عما هو موجود في الأشكال الأخرى ومنه قصور في القدرة على التأزر الحس الحركي، ويفسر ذلك في ظل قوانين التنظيم الإدراكي والمتمثل في قانون التقارب والتجاور، فالأشياء و الأشكال التي تظهر قريبة من بعظها مكانيا ندركها كمجموعة واحدة.....، وتظهر هذه الصعوبات في صعوبة تحديد الحرف السابق والتالي كحرف معين وكذلك الكلمات السابقة والتالية مما يتسبب في ترك بعض الكلمات أثناء القراءة وصعوبة في الإنتقال من سطر إلى سطر الذي يليه أثناء القراءة، مما يتسبب في الإنتقال الخاطئ بين السطور وأيضا فإن القراءة العكسية للكلمات، مما يؤدي إلى تغيير الكلمات وبالتالي إلى تغيير معناها وفي هذا الصدد جاءت العديد من الدراسات التي تؤكد ذلك كدراسة (فتحي مصطفى الزيات،2008) التي بينت أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في إدراك العلاقة البصرية المكانية، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرووق دالة بين ذوي صعوبات التعلم من الأطفال ذوي إضطرابات الإدراك البصري أو الوظائف الإدراكية وأقرانهم من العاديين في القدرة على إدراك العلاقة المكانية لصالح المجموعة الأخيرة في درجات الفهم والتحصيل القرائي، ودراسة (درقيني مريم،)2012 التي أشارت إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين صعوبة الكتابة والإدراك المكاني يمتد تأثيرها من خلال الكتابة؛ فقد

لاحظنا من خلال إستجابة التلاميذ على أسئلة الفهم القرائي أنهم لا يتركون مسافة متناسقة بين الحروف والكلمات أثناء الكتابة، كما لاحظنا كذلك عدم قدرة بعض عينة الدراسة على اتجاه الكتابة فيبدؤون الكتابة من اليمين إلى اليسار وهو إتجاه الكتابة في اللغة العربية، كما يقرؤون الكلمات من الخلف إلى الأمام فالفهم القرائي يتطلب القدرة على إدراك العلاقة المكانية البصرية للحروف داخل الكلمات وكذا للعلاقة البصرية المكانية للكلمات داخل الجمل وهذا حسب دراسة (محمود عبد الله،2005) ومن نتائجها أن الفهم يتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي تستجيب لها بصريا، حيث يؤثر إضطراب العلاقة البصرية المكانية على الفهم القرائي؛ وكذلك دراسة (نور مجدي طه،2012) التي اهتمت بالكشف عن الفروق بين التلميذات المصابات بصعوبة القراءة والعاديات في الإدراك البصري المكاني، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية وضابطة المجموعة التجريبية بلغ عددها خمسة عشر تلميذة من ذوات صعوبات القراءة والمجموعة الضابطة تكونت من خمسة عشر تلميذة من العاديات وتراوحت أعمارهن بين إثنا عشر و ثلاثة عشر سنة، وتم الإعتماد على مجموعة من الأدوات من بينها إختبار ستانفورد بينيه للذكاء واختبار الفرز العصبي السريع واختبار صعوبة القراءة لأحمد عواد وإختبار الخصائص السلوكية لفتحي مصطفى الزيات، وقد خلصت النتائج إلى وجود فروق بين العاديات وذوات صعوبات القراءة في الإدراك البصري المكاني والفهم وأن إضطراب الإدراك البصري المكاني والفهم يؤثر سلبا على ذوي صعوبات التعلم.

04.مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

التذكير بنص الفرضية الجزئية الثالثة " توجد علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية "

فيما يتعلق بنتائج الاختبار الفرعي لهذه الفرضية فقد بين عدم وجود علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وهو ما يوضحه الجدول السابق رقم (21)، حيث يتضح من النتائج المبينة أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من خلال الدرجات المحصل عليها في بعد ثبات الشكل بصريا ودرجاتهم من خلال استجابتهم على اختبار الفهم القرائي المعد في البحث الحالي، قد بلغت قيمته (0.16)، وهي قيمة غير دالة وضعيفة جدا لأن القيمة الاحتمالية sig تساوي 0.37، وتشير قيمة معامل التحديد R2 (0.02)، وهذا يعني أن التباين في متغير ثبات الشكل بصريا لا يقترن بمتغير الفهم القرائي، مما يؤكد عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وهذا

ما ينفي تحقق الفرض الجزئي الثالث، ويعزى ذلك لمتغيرات وسيطية غير محل الدراسة لأن المنهج الوصفي المتبع في الدراسة الحالية يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون ضبط المتغيرات الدخيلة، كما تفسر النتيجة المتوصل إليها بحجم العينة الصغير نسبيا وهذا ما أثر على العلاقة بين متغير ثبات الشكل بصريا ومتغير الفهم القرائي؛ ويفسر الباحثان ذلك أيضا بالنظر إلى النظرية البنائية و الحسابية حيث أن الأولى تؤكد دور المعرفة والخبرة في بناء الإدراكات بالإضافة إلى أجزاء من المعلومات الناتجة عن الخبرة السابقة إلى الإحساسات الصادرة عن المنبه أي أن أساس ثبات التنظيم الإدراكي تكمن في عملية الاختيار الصائب للمعلومات أي للدافعية لدى الفرد وهو ما لاحظه الباحثان أثناء إجراء الدراسة إلى نقص الدافعية في تعلم اللغة الفرنسية لعدة عوامل منها الثقافية و الإقتصادية والبيئية حيث أن الأطفال الذين تم إجراء عليهم الدراسة في خارج المدينة أقل دافعية من من هم في المدينة، في حين أن النظرية الحسابية ترى أنه يمكننا معرفة وتفسير إدراكنا للشكل وذلك من خلال مجموعة من العمليات الحسابية، وعليه فإن الإدراك يتأثر بعوامل داخلية وخارجية كما تم التطرق إليه في الفصول النظرية منها الخبرة فكلما زادت خبرة الفرد كلما زادت قدرته على التعامل مع مختلف المثيرات البصرية وفهمها.

05.مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

التذكير بنص الفرضية الجزئية الرابعة " توجد علاقة بين الشكل والخلفية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية "

فيما يتعلق بنتائج الاختبار الفرعي لهذه الفرضية فقد بين وجود علاقة بين الشكل والخلفية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وهو ما يوضحه الجدول السابق رقم (22)، حيث يتضح من النتائج المبينة أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من خلال الدرجات المحصل عليها في بعد العلاقة البصرية المكانية ودرجاتهم من خلال استجابتهم على اختبار الفهم القرائي المعد في البحث الحالي، قد بلغت قيمته (0.43)، وهي قيمة موجبة ومتوسطة بين المتغيرين، لأن القيمة الاحتمالية sig تساوي 0.05، وتشير قيمة معامل التحديد R2 (0.18)، مما يؤكد وجود علاقة بين المتغيرين، وهذا ما يؤكد تحقق الفرض الجزئي الرابع، حيث يقوم مبدأ الشكل والخلفية على أساس فصل المجال الإدراكي إلى جزئين: الشكل figure؛ وهو عادة ما يكون غالبا أو مسيطرا على مجال الإدراك ومستقطبا للإنتباه والخلفية، وهي عادة تكون أكثر تجانسا وحيادا، ويفسر الباحثان النتيجة المتوصل لها

إلى أن هذه الصعوبات بالانتقائية في الانتباه وسرعة الإدراك وقد أجريت عدة دراسات تناولت مشكل الشكل والخلفية لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث توصلت إلى أن هؤلاء الأطفال يصعب عليهم التمييز بين المثير الهدف والمثيرات المنافسة وهو ما يؤدي لصعوبة في التعلم؛ ولقد توصل علماء الجشطلت أن العلاقة بين الشكل والخلفية تتمثل في أربع عوامل رئيسية وهي أن الشكل له حواف تحيط به وتميزه الخلفية بلا حواف وليس لها شكل محدد وأن الخلفية تقع دائما خلف الشكل وأن الشكل دائما أسهل وابسط في إدراكه من الخلفية ويتباين الشكل عن الأرضية في درجة النصوع حيث يكون إما أكثر أو أقل نصوعا عن الخلفية؛ وفي هذا الجانب جاءت العديد من الدراسات التي تؤكد العلاقة بين مهارة الشكل والخلفية وصعوبات التعلم، ومنها دراسة (منصور عبدالله الصياح،2014) التي توصلت إلى وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في مهارات: التمييز البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقة المكانية البصرية، علاقة الشكل بالخلفية، وذلك لصالح العادين والفائقين في القراءة، كما تفسر هذه الصعوبات في التمييز بين الشكل والخلفية نتيجة تداخل المثير البصري الأساسي مع المثير الثانوي وعدم القدرة على التفريق بينهما، وهو ما يتجلى لدى عينة الدراسة في عدم القدرة على فصل الحروف والكلمات عن خلفيتها المكتوبة عليها خاصة عندما تضمن نص الإختبار صورا وروسومات كانت عاملا مشوشا لديهم، حيث يجد الأطفال ذوي عسر القراءة مشاكل في الفهم ناتجة عن قصور في تحديد العلاقة بين الشكل وخلفيته، كما قام (إلكند وكوجلر وجو) بتجربة على الأطفال حيث طلبوا منهم وصف مجموعة من الأشكال(فاكهة مرسومة على شكل وجه إنسان)، فقد ركز الأطفال ما بين سن الرابعة والخامسة من العمر على أجزاء الشكل بينما وصف طفل السابعة الأجزاء والكل بقوله فاكهة ووجه، بينما إستجاب أطفال الثامنة والتاسعة إلى العلاقة بينهما من خلال وصفهم وجه مصنوع من فاكهة.

06.مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

التذكير بنص الفرضية الجزئية الثالثة " توجد علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية "

فيما يتعلق بنتائج الاختبار الفرعي لهذه الفرضية فقد بين عدم وجود علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية، وهو ما يوضحه الجدول السابق رقم (23)، حيث يتضح من النتائج المبينة أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث من خلال

الدرجات المحصل عليها في بعد الإغلاق البصري ودرجاتهم من خلال استجابتهم على اختبار الفهم القرائي المعد في البحث الحالي، قد بلغت قيمته (0.25)، وهي قيمة موجبة وضعيفة جدا لأن القيمة الاحتمالية sig تساوي 0.15، وتشير قيمة معامل التحديد R2 (0.06)، وهذا يعني أن التباين في متغير الإغلاق البصري لا يقترن بمتغير الفهم القرائي، مما يؤكد عدم وجود علاقة بين المتغيرين، وهذا ما ينفي تحقق الفرض الجزئي الخامس، ويعزى ذلك لمتغيرات وسيطية غير محل الدراسة لأن المنهج الوصفي المتبع في الدراسة الحالية يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون ضبط المتغيرات الدخيلة، كما تفسر النتيجة المتوصل إليها بحجم العينة الصغير نسبيا وهذا ما أثر على العلاقة بين متغير الإغلاق البصري ومتغير الفهم القرائي، كما تفسر النتيجة المتوصل إليها في كون أن الحالات لا تستطيع إستعمال الحروف كمكونات للكلمات فهم قد يتعرفون على الحروف كل على دون أن يقدروا على تجميعها لتكون الكلمات؛ كما تختلف نتائج الفرضية الفرعية الخامسة مع بعض الدراسات العربية كدراسة منصور عبدا لله الصياح(2014)،التي إلى التعرف على التمايز في مهارات الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وكل من العاديين و الفائقين في القراءة لدى عينة من (178) تلميذ و تلميذة في الصف الرابع ابتدائي (58) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و (60)تلميذا عاديا و (60) تلميذا من الفائقين في القراءة حيث تراوحت أعمارهم بين 9 إلى 10 سنوات تم خلالها تطبيق اختبار رافن للذكاء واختبار التحصيل في القراءة ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم القراءة لفتحي مصطفى الزيات (2008) واختبار مورسون جاردنر في الإدراك البصري وقد أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين و الفائقين في القراءة في مهارات التمييز البصري التذكر البصري الإغلاق البصري إدراك العلاقة المكانية البصرية التمييز البصري بين الشكل والخلفية وذلك لصالح العاديين والفائقين في القراءة كذلك لا توجد فروق دالة بين العاديين و الفائقين على نفس مهارات الإدراك البصري، ويرجع ذلك الباحثان إلى العوامل التي أجريت فيها الدراسة كالإختلاف البيئي، إختلاف حجم العينة، العوامل الثقافية والإجتماعية.

7. الإستنتاج العام :

في ضوء النتائج المتوصل إليها ومن خلال تفسيرها ومناقشتها عمليا واعتمادا على الخلفية النظرية في خضم الفصول النظرية التي تطرق إليها بحثنا الحالي، يتبين لنا أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبة الإدراك البصري في بعض مهارات الإدراك البصري كصعوبة العلاقة البصرية المكانية ، و علاقة الشكل والخلفية، يجدون صعوبة في الفهم القرائي والذي يتمثل في الربط الصحيح بين الرموز المكتوبة وبين المعنى وإخراج المعنى من السياق والاختيار المناسب للمعنى و منه تنظيم الأفكار المقروءة، وهذا ما أطبق عليه الباحثين حول معنى الفهم القرائي فبالرغم من اختلاف اللغة الفرنسية عن اللغة العربيةُ إلا أنها لغة هجائية لديها قواعدها وقوانينها التي تشبه اللغة العربية لكن ليس من ناحية المستوى النحوي والصرفي ولكن من حيث العلاقة الموجودة بين الفونيمات، ففي اللغة العربية نجد **(ح،خ،ج)**، وفي اللغة الفرنسية نجد **(b,d;p,q)**، فالفهم من العمليات المعقدة التي تتطلب قدرات معرفية سليمة وجيدة إضافة إلى الجاهزية العقلية والنفسية كالدافعية والميول لتحققها، حيث ومن خلال هذه الدراسة للعلاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية على عينة قدرها 32 تلميذ من ولاية مستغانم وبعد إجراء الدراسة الميدانية وتطبيق أدواتها بينت النتائج الإحصائية المتوصل إليها وذلك بعد تحليلها إلى :

- توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- لا توجد علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- لا توجد علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- توجد علاقة بين العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- توجد علاقة بين الشكل والأرضية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- لا توجد علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.

وبالتالي صعوبات الإدراك البصري تؤثر سلبا على الفهم القرائي وهذا في بعض مهارات الإدراك البصري (العلاقة البصرية المكانية ، تمييز الشكل والخلفية)، وبالتالي تحقق الفرضية العامة للدراسة ، فالتلاميذ الذين يعانون عسر القراءة في اللغة الفرنسية يعانون من خلل في إدراكهم البصري وهذا ما يتوافق مع

الدراسات المشابهة للبحث الحالي كدراسة (plaza & cohen 2008) والتي خلصت إلى أن الإدراك البصري يعتبر من أهم العمليات المعرفية التي يستند إليها في اكتساب القراءة .

وما ما يمكننا استنتاجه من خلال مجريات البحث أن العلاقة بين صعوبات الإدراك البصري

و الفهم القرائي تدور حول محورين أساسيين وهما :

- العلاقة السببية أي أن صعوبة الإدراك البصري سبب في ظهور قصور الفهم القرائي.
- العلاقة التنبؤية أي أن صعوبة الإدراك البصري تنبؤ عن ظهور مشاكل الفهم القرائي.

إذا ما يمكننا القول أن العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري و الفهم القرائي غير مباشرة، ذلك أن الفهم القرائي للرموز المكتوبة هو عملية تالية للتعرف على الكلمات والذي يشمل الإدراك البصري لهذه الرموز الكتابي، وأن صعوبة الإدراك البصري للرموز المكتوبة سيتتبعها بالضرورة فشل في إعطاء هذه الرموز دلالاتها مما يجعل عملية الفهم القرائي غير ممكنة، ففي حالة قصور القدرة على الفهم لا تعني في الأساس صعوبة في كل مهارات الإدراك البصري.

8. الخاتمة:

سعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي في اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، فقد تكونت عينة البحث من 32 تلميذ يعانون من عسر القراءة في اللغة الفرنسية، والذين تم اختيارهم بطريقة قصديه بالمدارس الابتدائية المنتشرة عبر ربوع ولاية مستغانم، منها مدارس بوسط عاصمة الولاية وأخرى في البلديات المجاورة لها، والتزاما من الباحثين التقيد بمنهجية ذات أسس علمية لإجراء البحث الحالي، قمنا بإجراء دراسة استطلاعية لإسقاط ميداني للخطوات المتبعة في أي بحث علمي وبالتالي لخطوات هذا البحث والتعرف عن كثب عن ميدان إجراء الدراسة ومجتمعها المتمثل في عينة البحث، حيث تضمنت الحدود الجغرافية والزمنية، والمنهج المتبع، إضافة إلى الأدوات التشخيصية المتمثلة في اختبار رسم الرجل لجادنوف لقياس الذكاء، واختبار عسر القراءة باللغة الفرنسية "lesvacances"المصمم من قبل الباحثان ومن ثم تم الإنطلاق في الدراسة الأساسية التي تضمنت نفس الخطوات تقريبا مع تحديد الحدود الجغرافية وضبط العينة وأدوات الدراسة ضبطا دقيقا، حيث تمثلت أدوات الدراسة الأساسية في إختبار الإدراك البصري للسمادوني2005 و الذي قمنا بتعديله، إضافة إلى اختبار الفهم القرائي، وقد استخدمنا في ذلك المنهج الوصفي الذي يهدف غلى وصف العلاقة بين المتغيرين المتغير المستقل المتمثل في الإدراك البصري والمتغير التابع المتمثل في الفهم القرائي وهذا من خلال معالجة نتائج الدراسة الأساسية بإستخدام الأسلوب الإحصائي ومعامل الارتباط بيرسون و معامل الإنحدار، وذلك بعد تبويب النتائج في جداول لتمثيل النتائج إحصائيا مما يضيف على دراستنا مصداقية أكثر وصبغة علمية يمكن من خلالها التسليم بالنتائج المتوصل لها وهي على النحو التالي:

- وجود علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- لا توجد علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية .
- لا توجد علاقة بين ثبات الشكل بصريا والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- توجد علاقة بين العلاقة البصرية المكانية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- توجد علاقة بين الشكل والأرضية والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- لا توجد علاقة بين الإغلاق البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية.

وفي ختام هذه الدراسة تجدر الإشارة بنا إلى أنه مهما حاولنا الإحاطة بمشكلة البحث أكثر ومهما كانت النتائج المتوصل لها، يبقى الموضوع بحاجة ماسة إلى مزيد من الأبحاث وأن يكون بوابة ومنطلق لظهور دراسات أخرى معمقة وشاملة تهتم باللغة الأجنبية خاصة اللغة الفرنسية لتفيد البحث العلمي وتفيد المجتمع.

9. الإقتراحات:

من الأفاق والاقتراحات التي يمكن طرحها في ضوء النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- ✓ محاولة فهم وتقويم مستوى العمليات المعرفية خاصة الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي عسر القراءة في اللغة الفرنسية.
- ✓ كيف نقوم بتطوير وتنمية الفهم القرائي عند الأطفال في اللغة الفرنسية.
- ✓ بناء برامج تربوية وبروتوكولات علاجية مبنية على قواعد وأسس معرفية خاصة الإدراك البصري لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية لتحسين الفهم القرائي لديهم.
- ✓ نأمل أن تكون هنالك دراسات وبحوث معمقة حول أحد أو كلا متغيري دراستنا الحالية في اللغات الأجنبية وبالأخص اللغة الفرنسية كونها اللغة الأجنبية الأولى، وذلك لتقييم وتكفل أمثل بهذا النوع من الإضطرابات .
- ✓ توسيع عينة البحث لتشمل تلاميذ أطوار أخرى ومناطق أخرى.
- ✓ زيادة الإهتمام بالعمليات والوظائف المعرفية لمساعدة التلاميذ على تحسين مستواهم في اللغة الفرنسية.
- ✓ وضع أخصائيين في الأرطفونيا داخل المدارس ضمن فرقة الكشف والمتابعة المدرسية للاهتمام بهؤلاء التلاميذ.
- ✓ تكوين بيداغوجي وتربوي أمثل من قبل الباحثين المتخصصين للأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية وخاصة الطور الأول والثاني للتعامل مع تلاميذ عسر القراءة على أنها حالات فردية توجب معاملة خاصة.
- ✓ التنويع في الأنشطة والأدوات التعليمية لتنمية المهارات المعرفية والنفسية لدى المتعلمين.
- ✓ ضرورة توفير مناهج قرائية خاصة في اللغة الفرنسية يؤطرها مختصين وباحثين في المجال لتحقيق الأهداف المسطرة من أجل شريحة تلاميذ عسر القراءة والفهم القرائي المتدني.
- ✓ استعمال المنهج المقارن وليس المنهج الوصفي في دراسات مشابهة مستقبلا.

قائمة المصادر والمراجع

10. المصادر والمراجع العربية:

1. القران الكريم: ((سورة هود:الآية 8، سورة الإسراء:الأية 88)).

2. أحمد، عبد الكريم حمزة.(2008). *سيكولوجية عسر القراءة* (ط1). الأردن: دار الثقافة.

3.أسامة محمد،البطاينية؛ وأخرون.(2007).*علم النفس الطفل غير العادي*(ط1).عمان:دار المسيرة.

4. بلقاسم، جياب.(د س). *آليات إكتساب اللغة وتعلمها* (ط1).عمان: دار النشر والتوزيع.

5. حاج، صبري.(2005). *عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى-دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة-*. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية شعبة علم النفس جامعة ورقلة.

6. حسن، عبد البارئ؛ عصر.(1999). *الفهم عن القراءة طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه*(د ط).القاهرة.

7. كريك؛ كالفت.(1998). *صعوبات التعلم الأكادمية والنمائية* (زيدان السرطاوي؛عبد العزيز السرطاوي) (ط1). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

8. مليكة، شعباني.(2004). *دور تدريس الفهم الشفهي في تطوير مفاهيم اللغة الفرنسية-لدى تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي-*. مذكرة ماجيستر، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر.

9.مسعودة،عياد.(2007).*إكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الإبتدائية*.أطروحة دكتوراه في الأرطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية،جامعة قسنطينة،الجزائر.

10. منار،العكر.(2011). *صعوبات تعلم اللغة الفرنسية في مدارس الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجيستر منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

11. محمود، عوض الله سالم وآخرون.(2006). *صعوبات التعلم-التشخيص والعلاج-*(ط2). عمان: دار الفكر للنشر.

12. مها، عبد الله؛ السليمان.(2001). *أثر برنامج قائم على إستخدام استراتجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس إبتدائي*. رسالة ماجيستر منشورة، جامعة الخليج العربي، جامعة البحرين.

13. محمد، حبيب الله.(2000).*أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*(ط2).الأردن: دار عمار.

14. مصطفى، غافل.(2005). *طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعلم*(د ط). دار أسامة للنشر.

15. محمد عبد الرحيم، عدس.(1998). *تعليم القراءة بين المدرسة والبيت*(ط1). الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

16. سميرة، ركزة؛ فايزة، بنت صالح بن عبد اللطيف الأحمدي.(2018). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات*(ط2).الجزائر :دار نشر جسور.

17. سليمان، إبراهيم عبد الحميد.(2003). *صعوبات التعلم والإدراك البصري*(د ط). مصر: دار الفكر العربي.

18. سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم.(2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية و الأكادمية*(د ط). القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

19. سليمان، عبد الواحد يوسف إبراهيم.(2013). *صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية*(ط1).الأردن: دار النشر الوراق.

20. سهيلة، سعيدون.(2004). *علاقة ذاكرة العمل بفهم اللغة المكتوبة لدى أطفال السنة الرابعة أساسي*. رسالة ماجيستر غير منشورة، جامعة الجزائر.

21. سهام، دحال.(2005). *دراسة وتحليل استراتجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة*. رسالة ماجيستر منشورة في علم النفس اللغوي والمعرفي، الجزائر.

22. السامدوني، إبراهيم السيد. (1990). *الإنتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوي فرط النشاط*. مصر: كلية التربية، جامعة طنطا.

23. عبد الحميد سليمان، السيد.(2003أ). *صعوبات التعلم والإدراك البصري*(ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

24. عبد الحميد سليمان، السيد.(2003ب). *سيكولوجية اللغة والطفل* (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

25. عبد الحميد سليمان، السيد.(2008). صعوبات التعلم النمائية (ط1).القاهرة: عالم الكتب.

26. عبد الحميد سليمان، السيد.(2010). *تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات* (د ط). القاهرة: دار الفكر العربي.

27. عادل محمد، العدل.(2011). *صعوبات التعلم والتدريس العلاجي*(د ط).القاهرة: دار الكتاب الحديث.

28. عمر، بوقصة.(2014). *التجهيز الإدراكي البصري مقاربة معرفية في إطار نظرية تكوين وتناول المعلومات*(ط1). القاهرة: إيتارك للطباعة والنشر.

29. عبد الرحمن محمد، الشقيرات.(2005). *مقدمة في علم النفس العصبي*(ط1). عمان: الشروق للنشر والتوزيع.

30. فتحي مصطفى، الزيات.(1998). *صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية*(ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

31. فتحي مصطفى، الزيات.(2002). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم* (ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

32. فتحي مصطفى، الزيات.(2007). *صعوبات التعلم الإستراتجية التدريسية والمداخل العلاجية*(ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات.

33. رافع، النصير، الزغلول؛ عماد عبد الرحيم، الزغلول.(د ت). *علم النفس المعرفي*(د ط).الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

34. رويدا، محسن أحمد فؤاد محمد النجار.(2013). *دراسة تشخيصية علاجية لبعض صعوبات القراءة في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية*. مجلة كلية التربية–جامعة بورسعيد–، العدد الرابع عشر ،يونيو.من 839 إلى 868.

35. شهيناز، طيار.(2008). *دراسة الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالاعاقة الحركية العصبية من خلال تقنين رائز(MTA2002)*.رسالة ماجيستار منشورة. جامعة الجزائر.

36. خديجة، حيدر نوري.(د س). علم النفس المعرفي المرحلة الرابعة. كلية الأداب، كلية علم النفس.

37. خيري، المغازي.(1989).*صعوبات القراءة والفهم القرائي*(د ط). مصر: دار الوفاء.

المراجع والمصادر باللغة الأجنبية:

38 .André Martinet.(1970).*Elément Linguistiques générale libaaire* ,Armand Colin.

39 . Bouton,c.p.(1979). *le Développement du langage aspects normale et pédagogique* Masson, Les presser de Unesco.

40 .Estienne Froncoise. (2007). *méthode dinitiation à Lécrit* . Ed,Belgique Masson.

41.Lamira,chetouani.(1983).bilinguisme et interdisciplinarité.université consantine.

42.Léon,P,(1992),*Phonitisme et prononciation du francais*.paris.Editions nathan.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01

Statistiques de groupe

	مجموعات الدراسة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
total	المجموعة الدنيا	10	892.0000	11.79454	5,37545
	المجموعة العليا	10	2122.6000	620,22419	196,13211

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	T	ddl
total	Hypothèse de variances égales	62,563	,000	-6,318	18
	Hypothèse de variances inégales			**-6.318**	9,014

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
total	Hypothèse de variances égales	,000	-1058,93500	196,20576	-1471,14801
	Hypothèse de variances inégales	**,000**	-1058,93500	196,20576	-1502,68179

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
Total	Hypothèse de variances égales	-646,72199
	Hypothèse de variances inégales	-615,18821

قيمة معامل الصدق التمييزي تدل على أن الاختبار صادق-6,318 ، وبمستوى دلالة 0.00

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclue	0	,0
	Total	32	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.769	4

قيمة اختبار الفا كرونباخ جيدة وهي تدل على ثبات الاختبار 0,769

Corrélations

Corrélations

		التميز البصلاي	العلاقة المكانية البصرية	ثبات الشكل بصريا
التميز البصلاي	Corrélation de Pearson	1	-,192	-,409
	Sig. (bilatérale)		,293	,020
	N	32	32	32
العلاقة المكانية البصرية	Corrélation de Pearson	-,192	1	,125
	Sig. (bilatérale)	,293		,494
	N	32	32	32
ثبات الشكل بصريا	Corrélation de Pearson	-,409	,125	1
	Sig. (bilatérale)	,020	,494	
	N	32	32	32
العلاقة بين الشكل و الارضية	Corrélation de Pearson	-,523	,466	,324
	Sig. (bilatérale)	,002	,007	,071
	N	32	32	32
الاغلاق البصري	Corrélation de Pearson	-,042	,572	,254
	Sig. (bilatérale)	,820	,001	,161
	N	32	32	32
الادراك البصري	Corrélation de Pearson	,007	,748	,442
	Sig. (bilatérale)	,968	,000	,011
	N	32	32	32

Corrélations

		العلاقة بين الشكل و الارضية	الاغلاق البصري	الادراك البصري
التميز البصلاي	Corrélation de Pearson	-,523	-,042	,007
	Sig. (bilatérale)	,002	,820	,968

	N	32	32	32
العلاقة المكانية البصرية	Corrélation de Pearson	,466	,572	,748
	Sig. (bilatérale)	,007	,001	,000
	N	32	32	32
ثبات الشكل بصريا	Corrélation de Pearson	,324	,254	,442
	Sig. (bilatérale)	,071	,161	,011
	N	32	32	32
العلاقة بين الشكل و الارضية	Corrélation de Pearson	1	,326	,533
	Sig. (bilatérale)		,069	,002
	N	32	32	32
الاغلاق البصري	Corrélation de Pearson	,326	1	,859
	Sig. (bilatérale)	,069		,000
	N	32	32	32
الادراك البصري	Corrélation de Pearson	,533	,859	1
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	
	N	32	32	32

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclue	0	,0
	Total	32	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,682	6

Statistiques de total des elements

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
التميز البصلاي	17,06	28,319	-,186	,776
العلاقة المكانية البصرية	17,34	20,814	,649	,596
ثبات الشكل بصريا	17,13	24,048	,292	,677
العلاقة بين الشكل و الارضية	16,75	23,548	,411	,657
الاغلاق البصري	16,66	17,588	,770	,525

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	32	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,674	7

Test T

Statistiques de groupe

	مجموعات الصدق التوافقي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الادراك البصري	المجموعة الدنيا	10	8,90	2,998	,948
	المجموعة العليا	10	11,20	1,932	,611
الفهم القرائي	المجموعة الدنيا	10	,00	,000	,000
	المجموعة العليا	10	2,00	,816	,258

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
الادراك البصري	Hypothèse de variances égales	2,761	,114	-2,039	18
	Hypothèse de variances inégales			-2,039	15,376
الفهم القرائي	Hypothèse de variances égales	13,500	,002	-7,746	18
	Hypothèse de variances inégales			-7,746	9,000

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
الادراك البصري	Hypothèse de variances égales	,056	-2,300	1,128

	Hypothèse de variances inégales	,059	-2,300	1,128
الفهم القرائي	Hypothèse de variances égales	,000	-2,000	,258
	Hypothèse de variances inégales	,000	-2,000	,258

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		Inférieur	Supérieur
الادراك البصري	Hypothèse de variances égales	-4,670	,070
	Hypothèse de variances inégales	-4,699	,099
الفهم القرائي	Hypothèse de variances égales	-2,542	-1,458
	Hypothèse de variances inégales	-2,584	-1,416

Statistiques de groupe

	مجموعات الدراسة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
total	المجموعة الدنيا	10	892.0000	11.79454	5,37545
	المجموعة العليا	10	2122.6000	620,22419	196,13211

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	T	ddl

total	Hypothèse de variances égales	62,563	,000	-6,318	18
	Hypothèse de variances inégales			**-6.318**	9,014

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
total	Hypothèse de variances égales	,000	-1058,93500	196,20576	-1471,14801
	Hypothèse de variances inégales	**,000**	-1058,93500	196,20576	-1502,68179

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
Total	Hypothèse de variances égales	-646,72199
	Hypothèse de variances inégales	-615,18821

قيمة معامل الصدق التمييزي تدل على أن الاختبار صادق-6,318 ، وبمستوى دلالة 0.00

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	32	100,0
	Exclue	0	,0
	Total	32	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0.769	4

قيمة اختبار الفا كرونباخ جيدة وهي تدل على ثبات الاختبار 0,769

Corrélations

Corrélations

		الادراك البصري	الفهم القرائي
الادراك البصري	Corrélation de Pearson	1	,453
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	32	32
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	,453	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	32	32

Corrélations

Corrélations

	الفهم القرائي	التميز البصلاي

الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	1	-,051
	Sig. (bilatérale)		,782
	N	32	32
التميز البصلاي	Corrélation de Pearson	-,051	1
	Sig. (bilatérale)	,782	
	N	32	32

Corrélations

Corrélations

		الفهم القرائي	العلاقة المكانية البصرية
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	1	,444
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	32	32
العلاقة المكانية البصرية	Corrélation de Pearson	,444	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	32	32

Corrélations

Corrélations

		الفهم القرائي	ثبات الشكل بصريا
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	1	,162
	Sig. (bilatérale)		,376
	N	32	32
ثبات الشكل بصريا	Corrélation de Pearson	,162	1

	Sig. (bilatérale)	,376	
	N	32	32

Corrélations

Corrélations

		الفهم القرائي	العلاقة بين الشكل و الارضية
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	1	,438
	Sig. (bilatérale)		,012
	N	32	32
العلاقة بين الشكل و الارضية	Corrélation de Pearson	,438	1
	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	32	32

Corrélations

Corrélations

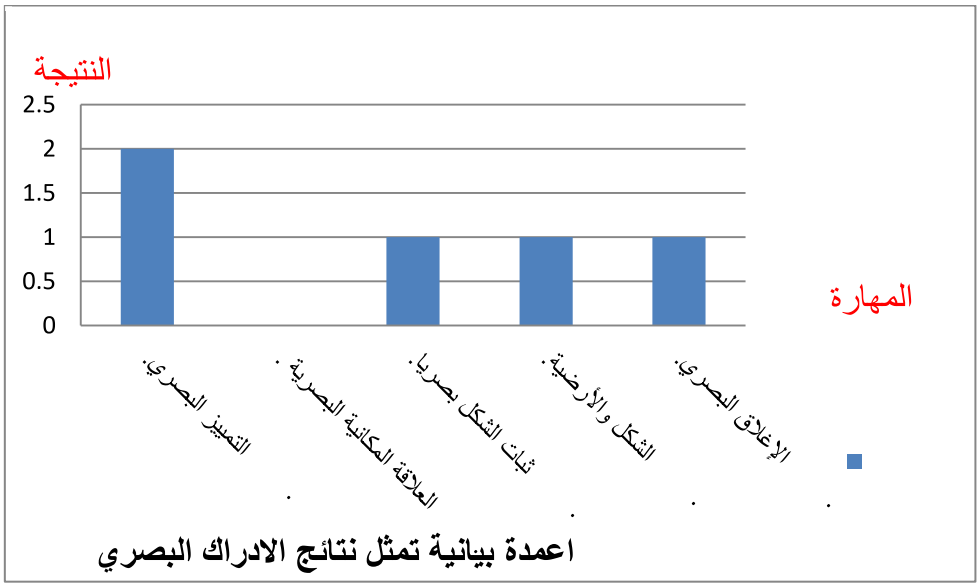
		الفهم القرائي	الاغلاق البصري
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	1	,256
	Sig. (bilatérale)		,157
	N	32	32
الاغلاق البصري	Corrélation de Pearson	,256	1
	Sig. (bilatérale)	,157	
	N	32	32

الملحق رقم 02

* عرض نتائج الحالة 1: (د- ع)

- نتائج اختبار الإدراك البصري

المهارة	النتيجة
• التمييز البصري.	2
• العلاقة المكانية البصرية .	0
• ثبات الشكل بصريا.	1
• الشكل والأرضية.	1
• الإغلاق البصري.	1
المجموع	**30/5**



اعمدة بيانية تمثل نتائج الادراك البصري

- **نتائج إختبار الفهم القرائي.**

الأسئلة	الدرجة
• 1	0
• 2	1
• 3	0
• 4	0
• 5	0
• 6	0
المجموع	6/1

نتائج اختبار عسر القراءة « Les vacances »

المؤشر الكمي					المؤشر الكيفي		
	أختبارنص Les " "vacances	النسب المئوية %	نتائج العيتة المعيارية	النسب المئوية %	عدد الأخطاء	أختبارنص Les " vacances "	نتائج العينة المعيارية
عدد الكلمات	**222**	**100%**		**%100**	الكلمات الغريبة Barbarisme (B)	**/**	
زمن القراءة(ز.م)	**859 ثا**			**%**	إرسال حرف-صوت Correspondance graphème-phonème(CGP)		
الكلمات المقروءة (ك.م)	**12**	**5,40%**		**%**			
الاخطاء (أ.خ)	**00**	**00%**		**%**			
الكلمات الصحيحة (ك.م.ص.)	**12**	**%**		**%**	التشابه اللفظي paralexie verbale (PV)	**/**	
مؤشر السرعة (م.س)	**2**	**2%**			**الملاحظة :** - رفض كبير للقراءة - كثرة الإرتباك		
مؤشر الدقة (م.د)	**100**	**100%**		**%**			

الملحق رقم03

معلومات خاصة بالمحكم

اسم ولقب الأستاذ(ة) : ..... قويدري ليلى .....

التخصص : أرطوفونيا وأمراض اللغة والإتصال

سنوات الخبرة: ..... 3 سنوات

الجامعة : عبد الحميد بن باديس مستغانم

ملاحظات أخرى :

بالنسبة لختبار "les Vacances" في اختبار مقبول ... وأين هل طرق في الدراسة الإسطوانية وكيف كانت تجاوب الأطفال أو التلاميذ معه ومن الأفضل لو طبق اختبار العربية ثم يطبق اختبار les Vacances في اللغة الفرنسية أو يطبق كل تلميذ حزمة واحدة من اللغة ... من الإختبار ... ويمكن تطبيقه مع تلاميذ مستوى الفرقة ... وإعتباره كأداة قياس متصاحبة مع الدراسة .....

.....

إمضاء الأستاذ (ة) :

معلومات خاصة بالمحكم

اسم ولقب الأستاذ(ة) : ..... حويري ليلى .....

التخصص : ..... أرطوفونيا و أمراض اللغة و الاتصال .....

سنوات الخبرة: ..... 3 سنوات .....

الجامعة : ..... عبد الحميد بن باديس مستغانم .....

ملاحظات أخرى :

..... في ما يخص اختبار إجراء البصري .....
..... يجب إضافة السيناريوهات في صورة مقبول .....
..... ويمكن تعديلها فقط عسر .....
..... القراءة أما التعريفات فهي واضحة .....
..... ومناسبة والاختبار يقيس ما هو مبني من الدراسة .....
..... ويمكن قبول هذا الاختبار كما هو .....
..... مناسب .....
.....
.....
.....
.....

إمضاء الأستاذ (ة) :

معلومات خاصة بالمحكم

اسم ولقب الأستاذ(ة) : محمد الهادي بن حمو

التخصص : الأرطوفونيا - علم النفس اللغوي والمعرفي

سنوات الخبرة: 7 سنوات (بين ممارسة وتدريس)

الجامعة : عبد الحميد بن باديس

ملاحظات أخرى :

1. لا يمكن من تغيير بعض الرسومات الموجودة على جانبي النص الأصلي
2. يجب التدرج في حجم الخط حسب الفقرات الموجودة في النص
3. توجد بعض الكلمات مثل ... (Désert) والسطر (17)
4. صادفت ورقة ناقصة وهي ورقة مطبوع عليها النص مع ترقيم للوحدات المكتوبة وهي تسأل للتنقيط ...
5. اقتراح فقط بحكم تكرر ترجمة اللفظة الفرنسية "جزاءة" هذا لم تتمكنوا من الأصلي للعطلة قبل تكرر الاستاذ على جملة ... لو اقترح بعض الخيارات ترجمة نص "العطلة" لأن القواعد اللسانية تذهب بين الترجمة والأصل.
6. لما يجب مراعاة سن تعلم التلاميذ للغة الثانية (متأخرة بسنة أو سنتين مقارنة باللغة العربية وبالتالي لن تكون تقييم نفسه)

إمضاء الأستاذ (ة) :

7. اقتراح آخر يمكن الإرسال بإمتاذة على بالطبع من أجل التوجيه لخبرتها في هذا الميدان خاصة الترجمة من لغة إلى لغة أخرى.

معلومات خاصة بالمحكم

اسم ولقب الأستاذ(ة) : لتواتي عباة .....

التخصص : علم النفس "التربية المربية و إدماج المتاح"

سنوات الخبرة: ...خمسة سنوات

الجامعة : عبد الحميد بن باديس - مستغانم .

ملاحظات أخرى :

.....لماذا غيرت صورة الجمل المثالي إلى الغريب ؟.....
.....النفس ذات تركيبة سليمة إلى أبعد حد.....
.....والحب عليك توضيح الصور.....
.....
.....بالتوفيق.....
.....
.....
.....
.....
.....

إمضاء الأستاذ (ة) :

الملحق رقم 04

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

شعبة الأرطوفونيا

مستغانم في :.....

إلى السيد :.....مدير مدرسة جيلالي مختار الشارف.....

.....

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة ارطوفونيا ، نتقدم إليكم بهذا الطلب المتضمن تسهيل بالقدر المستطاع استقبال الطلبة (الطالب) المرفقة أسماؤهم أدناه للأجل السماح لهم بالقيام بتربص قصير المدى لدى مؤسستكم في إطار انجاز مذكرات نهاية التخرج .

أعضاء الفوج:

السنة :.....الثانية ماستر أرطوفونيا.....

- .....لسوري نبيل.....
- .....فني حنة شيماء.....
- .....

تقبلوا سيدي فائق اوالإحترام و التقدير

رئيس الشعبة

موافقة مدير المدرسة

المدير

الإمضاء : تواتي جلطي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

شعبة الأرطوفونيا

مستغانم في :.....

إلى السيد :..مديرية ابتدائية.....

.....اللة.حميد.عزة.أحمد...

.....والدعاالحدائق.....

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة ارطوفونيا ، نتقدم إليكم بهذا الطلب المتضمن تسهيل بالقدر المستطاع استقبال الطلبة (الطالب) المرفقة أسماؤهم أدناه للأجل السماح لهم بالقيام بتربص قصير المدى لدى مؤسستكم في إطار انجاز مذكرات نهاية التخرج .

أعضاء الفوج:

السنة :...الثانية.ماستر.أرطوفونيا.

- .....ليسوري.نبيل.....
- ...قنشوحة.....بسعدية.....
- .....

تقبلوا سيدي فائق اوالإحترام و التقدير

رئيس الشعبة

المدير

07/02/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية

شعبة الأرطوفونيا

مستغانم في : 2019.02.14

إلى السيد : مدير المدرسة

المتقن الابتدائية

.....

.....

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة ارطوفونيا ، نتقدم إليكم بهذا الطلب المتضمن تسهيل بالقدر المستطاع استقبال الطلبة (الطالب) المرفقة أسماؤهم أدناه للأجل السماح لهم بالقيام بتربص قصير المدى لدى مؤسستكم في إطار انجاز مذكرات نهاية التخرج .

أعضاء الفوج:

السنة : الثانية ماستر أرطوفونيا

- .....

- .....

- .....

تقبلوا سيدي فائق اوالإحترام و التقدير

مع الموافقة

رئيس الشعبة

الملحق رقم 05

إختبـــــار رســـــم الـرجـــل

الإســـــــم /　　تاريـخ الميـــلاد /

الصـــــف/　　تاريـخ اللإختبـــار /

	46		41		36		31		26		21		16		11		6		1
	47		42		37		32		27		22		17		12		7		2
	48		43		38		33		28		23		18		13		8		3
	49		44		39		34		29		24		19		14		9		4
	50		45		40		35		30		25		20		15		10		5

مجموع الدرجات الخام =　　درجه

العمر العقلـى =　　شهر　　سنه

العمر الزمنى =　　شهر　　سنه

نسبه الذكاء =　　× 100 =　　درجه

معايير تصحيح رسم الرجل

1. الرأس
2. الساقين
3. الذراعين
4. وجود الجزع
5. طول الجزع اطول من العرض
6. الكتفين
7. الذراعين والساقين متصلين بالجزع
8. فى مكانهما الصحيح
9. الرقبه
10. الرقبه متصله بالرأس
11. العينان
12. الانف
13. الفم
14. الانف والفم من بعدين والشفتان ظاهرتان
15. وجود تجاويف الانف
16. الشعر موجود
17. الشعر بالتفاصيل موجود على اكثر من جانب من جوانب الرأس بطريقه منظمه
18. الملابس
19. قطعتان من الملابس غير شفافه
20. عدم شفافيه الملابس وجود اكمام او بنطلون
21. اربع قطع من الملابس
22. ملابس كامله بدون تناقض
23. الاصابع
24. عدد الاصابع
25. الاصابع من بعدين وطولهما اكبر من عرضها
26. صحه رسم الابهام
27. راحه اليد
28. مفاصل الساقين _ الركبه او الفخذ او كلاهما
29. تناسب الرأس
30. تناسب الذراعين
31. تناسب الساقين
32. تناسب القدمين
33. الذراعين والساقين من بعدين
34. الكعب
35. الخطوط واضحه وقويه
36. الخطوط متصله اتصالا صحيحا

37. الراس بدون انتظام غير مقصود
38. الحذع بدون انتظام غير مقصود
39. الذراعين والساقين بدون انتظام غير مقصود
40. تقاطيع الوجه متناسقه ومن بعدين والجانبان متشابهان
41. الاذن
42. تفاصيل الاذن وفى مكانها الصحيح
43. تفاصيل العين والحاجب والرموش
44. انسان العين
45. شكل العين ونسبتها وتناسقها
46. فى البروفيل العين تنظر الى الامام
47. الذقن والجبهه
48. تفاصيل الذقن والجبهه – الذقن بارزه
49. بروفيل بخطأ واحد
50. بروفيل بدون أخطاء

التعليمات :

- تعطى درجه واحده عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها .
- تجمع الدرجات وتحول الى العمر العقلى المقابل لها طبقا للجدول الموضح .
- اذا زاد العمر الزمنى للمفحوص عن 13 عاما يعتبر اقصى عمر زمنى لاستخراج معامل الذكاء هو 13 عاما (156 شهرا) .

الجدول

الدرجه	العمر العقلى المقابل		الدرجه	العمر العقلى المقابل	
	شهر	سنه		شهر	سنه
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	–	10
4	–	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	–	11
8	–	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11
11	9	5	36	–	12
12	–	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12
14	6	6	39	9	12
15	9	6	40	–	13
16	–	7	41	–	13
17	3	7	42	–	13
18	6	7	43	–	13
19	9	7	44	–	13
20	–	8	45	–	13
21	3	8	46	–	13
22	6	8	47	–	13
23	9	8	48	–	13
24	–	9	49	–	13
25	3	9	50	–	13

$$\text{معامل الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلى}}{\text{العمر الزمنى}} \times 100$$

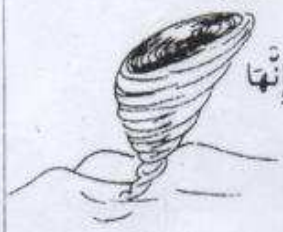
70 – 80	على حدود الضعف العقلى
80 – 90	أقل من المتوسط
90 – 110	متوسط
110 – 120	فوق المتوسط
120 – 140	ذكى جدا
140 فيما فوق	عبقرى

70 – 55	بسيط	mild
54 – 40	معتدل	moderate
39 – 26	شديد	sever
24 فيما اقل	تام	profound

الملحق رقم 06

العُطْلَةُ

قَضَى فَارِسُ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَالِكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ.
أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتِ الَّتِي قَامَ بِهَا مَعَ بَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ العَالِيَةِ.

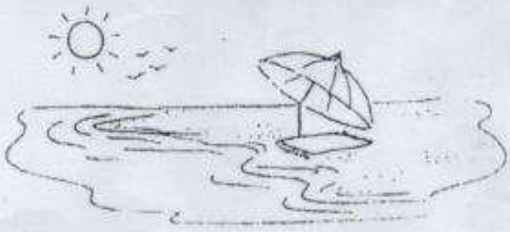


عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ هَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ عَلَى المَدِينَةِ : إِنَّهَا عَاصِفَةٌ رَمْلِيَّةٌ !
سَارَعَ كُلٌّ إِلَى مَنْزِلِهِ ، خَفَّتِ الحَرَكَةُ إِرْتَجَفَتْ سُقُوفُ المَنَازِلِ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانِ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. قَدَّمَتِ الحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ المَدِينَةِ.

لَمْ يَخَفْ فَارِسُ مِنَ العَاصِفَةِ، لِأَنَّهُ يَسْكُنُ فِي مَدِينَةٍ بِقُرْبِ البَحْرِ فِي الشَّمَالِ فَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى البَحْرِ عِنْدَمَا يَفُورُ وَيَغْضَبُ ، فَيَرْغِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ بَعْدَاً قَلِيلٍ يَصْبَحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ السُّفُنُ فِيهِ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ .

إِنْتَهَتِ العُطْلَةُ عَادَ فَارِسُ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالتَحَقَ بِالمَدْرَسَةِ وَفِي نِهَايَتِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ. عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ أَرْسَلَ فَارِسُ دَعْوَةً لِصَدِيقِهِ جَلُّولٍ لِقَضَاءِ العُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ البَحْرِ المُقَابِلَةِ وَالاِسْتِمْتَاعِ بِرُؤْيَةِ مِيَاهِهَا.



Fiche récapitulative individuelle

- les vacances-

Nom :..... date :../../....

Prénom:.....

Date de naissance :../../....

Age:..... .

Sex:..... .

Renseignement sur la vision: ..... Lunettes:.....Depuis quand?.....

Observations en cours d'épreuve:.....

.....

.....

.....

.....

.....

Remarque sur la promenade oculaire:.....

Remarque sur les capacités attentionnelle:.....

Comportement général pendent l'épreuve:.....

Résultats:

Indices quantitatifs

*Temps de lecture (en secondes) (TL)=..... .

*Nombre de mots lus (M).....

*Nombre de mots correctement lus (C).....

* Indice de précision (CM).....

*Indice vitesse (CTL).....

Indice qualitatifs

*Barbarismes (B).....

* Correspondances Graphéme- phonems (CGP)..... .

*Paralexies verbale (PV).....

*paralexies Sémantiques (PS).....

Rappel:
CM=C/M *100
CTL= C*180 /TL

Conclusion:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

la mèthoded'application du test "les vacances":

Il est appliqué selon les étapes suivantes:

* La recommandation: le principe du test consiste en :

- Demander à l'élève de s'assoir correctement, faire une lecture silencieuse et nous informer une fois fini, cette lecture est terminée pour ensuite faire une lecture magistrale. Ce qui nous permettra d évaluer (le temps) la durée de la lecture et repérer les fautes et les identifier.

*L'objet: Un bon test doit être faite sur texte composé de 222

mots avec quatre paragraphes contenant des phrases simples et composées ex:" le mouvement cessas (simple)"_" il a beaucoup aimer les sorties organisées par les enfants de la ville (composé)". Les phrases nominales et verbales, Avec des articulateurs de temps (crépuscule, le matin) et de lieu (le nord, le sud ...) et l image qui présente (l image)." Scorpion, sable, une tempête ....."

Le texte est garni de dessin relatif au thème .aussi l'utilisation d'un chronomètre pour mesure la durée de la lecture et des arrêts à chaque minute.

*La méthode d'application :

Pour faire le test, on surveille la position de l'élève (s'il est aussi correctement).on lui donne le texte à traiter qu'il doit lire silencieusement.

Au commencement de l'épreuve. (L'élève doit faire une lecture avec les fautes comises.et le repère c'est le nombre de mots lus correctement, voir la différente lecture et voir si c'est une lecture correcte ou perturbée.

*L'évaluation et la correction de l'examen:

l'examinateur doit évaluer la lecture eu prenant en considération le nombre de mots lus correctement , le nombre de fautes , dans les trois première minutes pour les bons élément et ça le dépasse chez les élève qui présentent des difficultés d'apprentissage .c'est l'évaluation qualitative , alors que l'évaluation qualitative sert à identifier les erreur de lecture et les classifier .comme la répit ion ,écorcher des insti et de là déterminer le rythme et le ton de lecture chez les enfants (rapide – moyenne – normale- automatique).

Les questions :

1/ Qui Fares a décidé de passer les vacances de printemps?

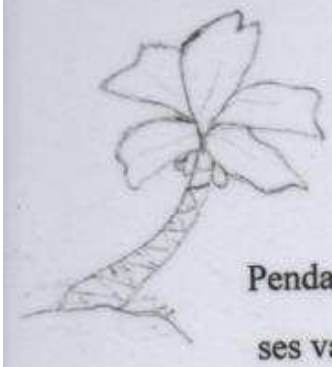
2/ Avec qui il a fait la connaissance?

3/ Indiquez les jeux joues par des amis ?

4/ Avait il peur de la nature?

5/ Pourquoi Fares n'avait pas peur de la tempête?

6/ Pendant l'été, pourquoi Fares invita son ami Djelloul?



Les vacances

Pendant les vacances du printemps Fares décida de passer ses vacances au sud du pays, dans une ville du grand désert, ou il a fait la connaissance de son ami Djelloul .

Il a beaucoup aimé les sorties organisées par les enfants de la ville, il joua sur les dunes de sable et grimpa aux longs palmiers.

Au crépuscule d'un jour, la nature se déchaina par une tempête de sable qui enveloppa toute la ville.

Chacun se précipita chez lui, le mouvement cessa, les toitures des maisons tremblaient, personne ne se trouvait dehors à parte les corbeaux.

Au matin, le vent se calma, les grondements ont cessés, le mouvement de la population revint à la normale, Fares n'avait pas peur de la tempête

car il habite dans une ville côtière au nord, ou il a l'habitude de voir la mer se déchainer par d'immenses vagues puis se calme et devient docile au point ou les bateaux glissent sur l'eau en toute quiétude et les gens qui se baignent en toute sécurité.

Les vacances finies, Fares retourna chez lui puis rejoint l'école, dans sa cour il raconta a ses amis son voyage au sud.

Pendent l'été Fares invita son ami Djelloul à passer ses vacances au bord de la mer et à profiter de ses plages ainsi que de ses eaux bleues.

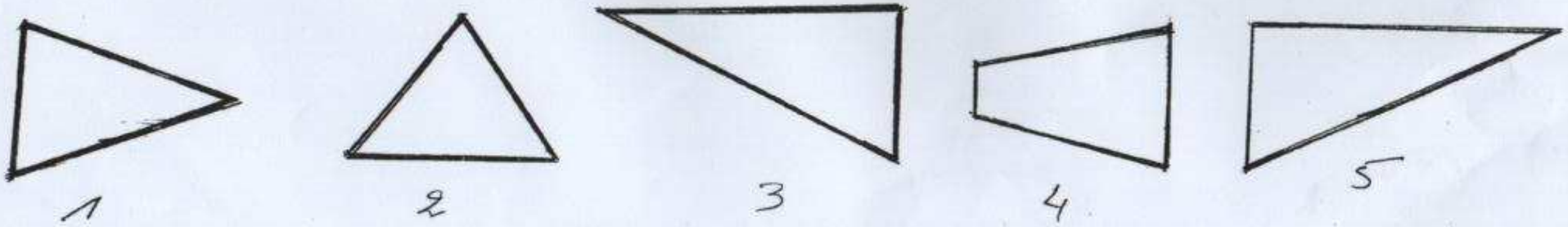
الملحق رقم 07

اختبار مهارات الادراك البصري

المهارات:

- ✓التمييز البصري (VD)
- ✓العلاقات البصرية المكانية (VSR)
- ✓ثبات الشكل بصريا (VSC)
- ✓العلاقة بين الشكل والأرضية بصريا (VSG)
- ✓الاغلاق البصري (VC)

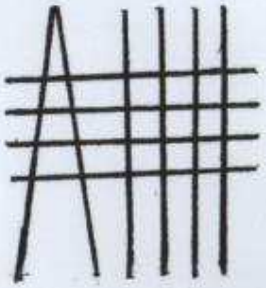
VD-1

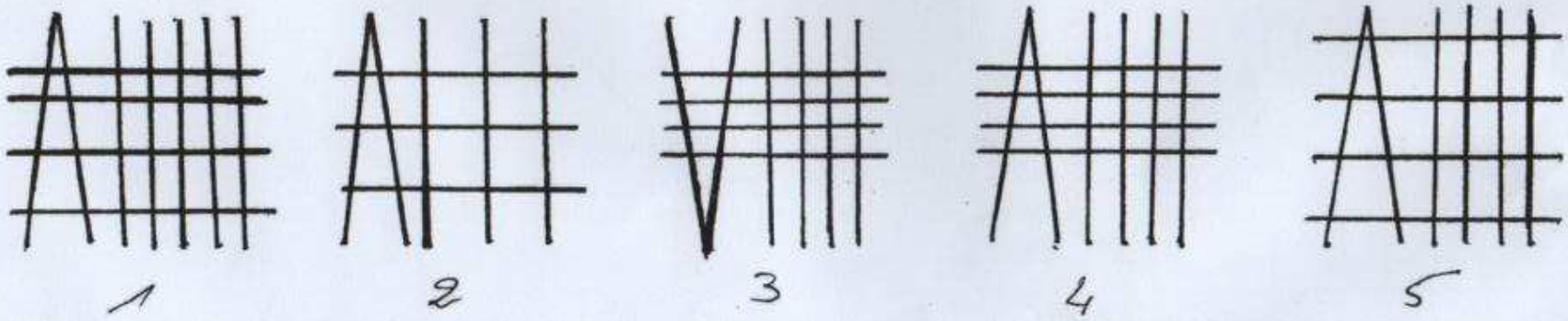


التمييز البصري

(VD)

VD-2





تعليمات التطبيق :

تعرض البطاقة (VD-A) أمام التلميذ وتقول له أمامك شكلا واحد في الجانب العلوي للبطاقة وأسفله 5 أشكال.

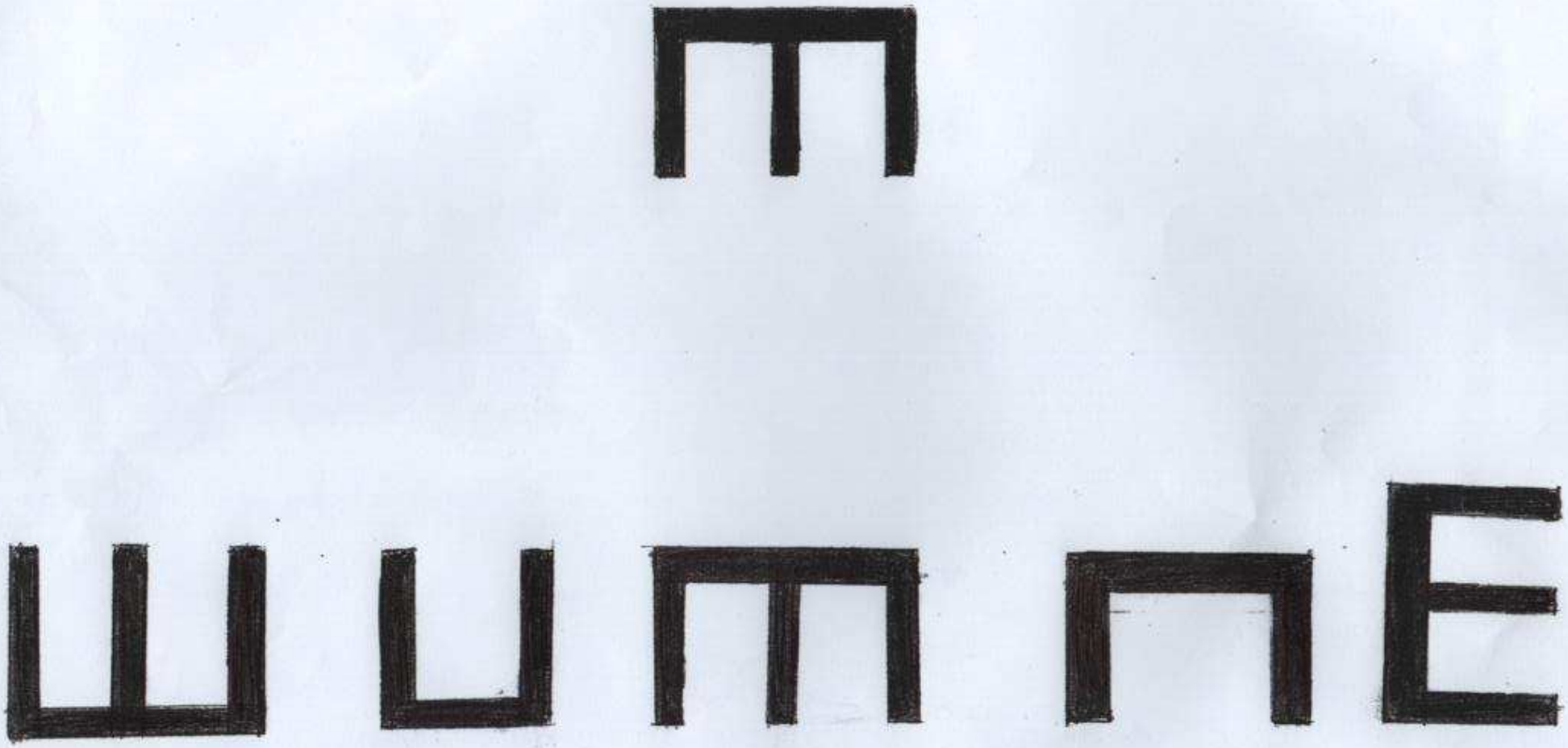
-أنظر جيدا لتلك الأشكال. سوف تعرض عليك الآن 6 بطاقات و المطلوب منك تحديد الشكل المطابق للشكل العلوي من تلك الأشكال الخمسة السفلية وتقول رقمه في مدة 5 ثواني، وعليك أن تنتبه جيدا.

b d p q

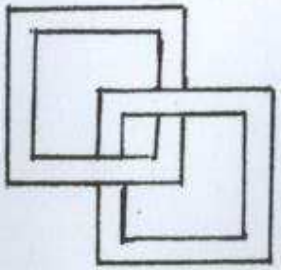
VD. 3

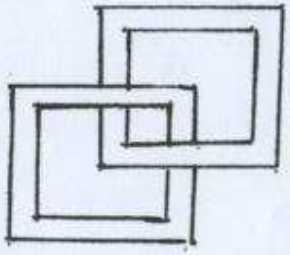
VD.4

208

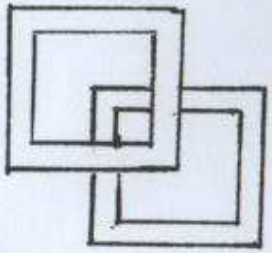


VD-5

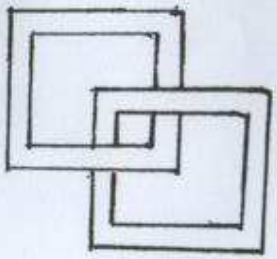




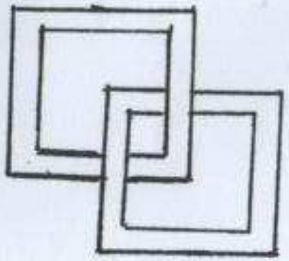
1



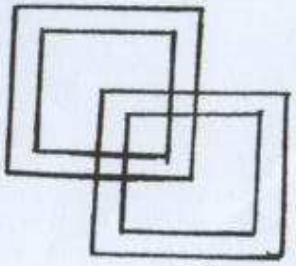
2



3



4

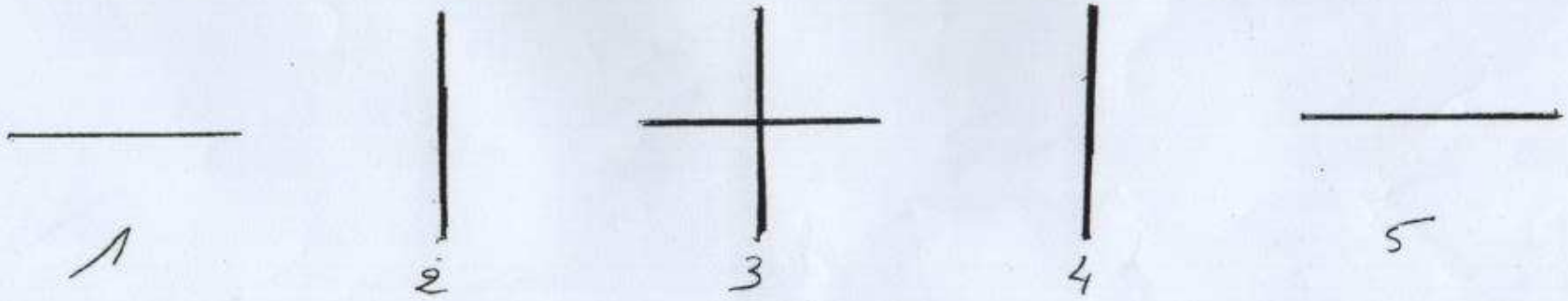


5

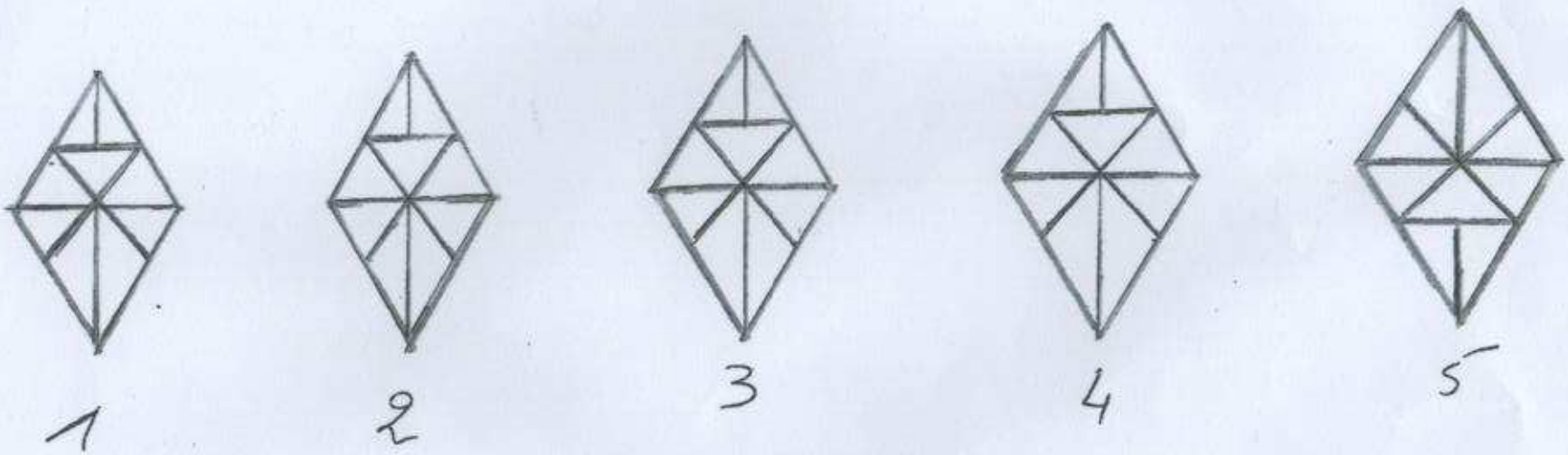
VD. 6

204

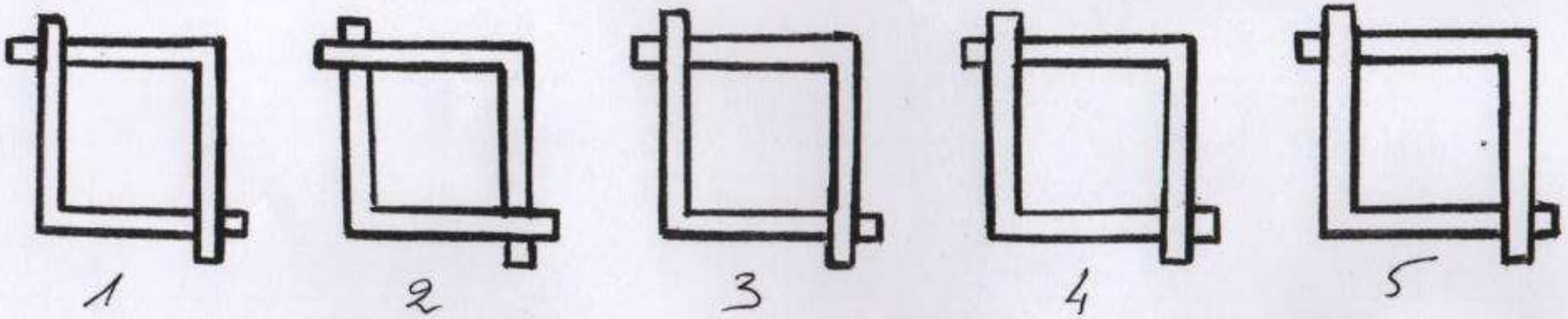
VD - A



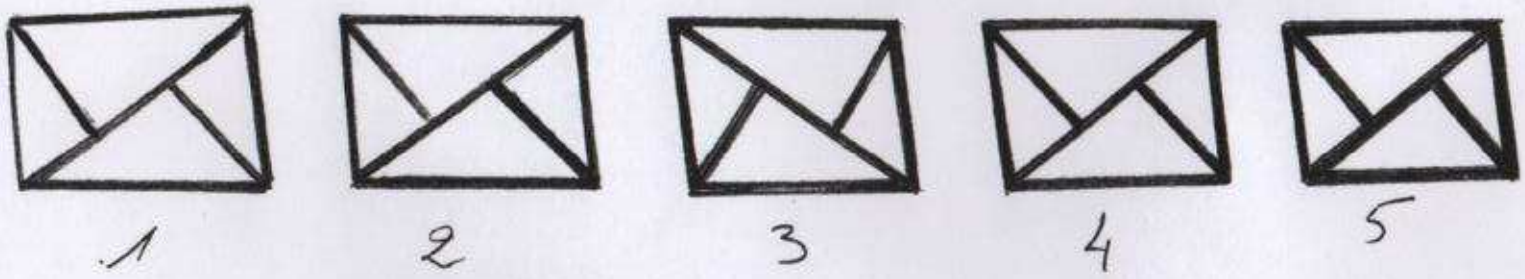
SR-6



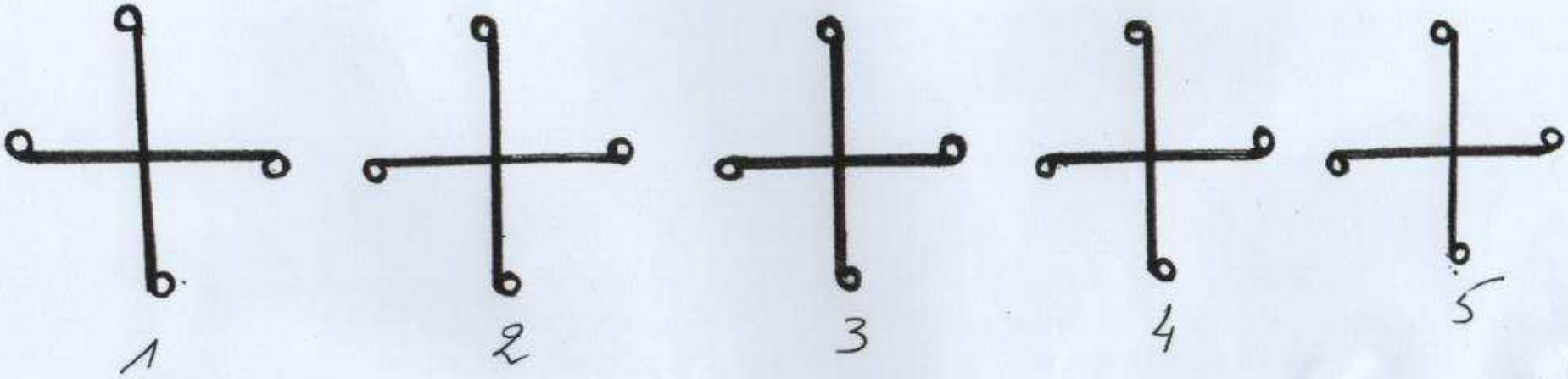
SR-5



SR-4



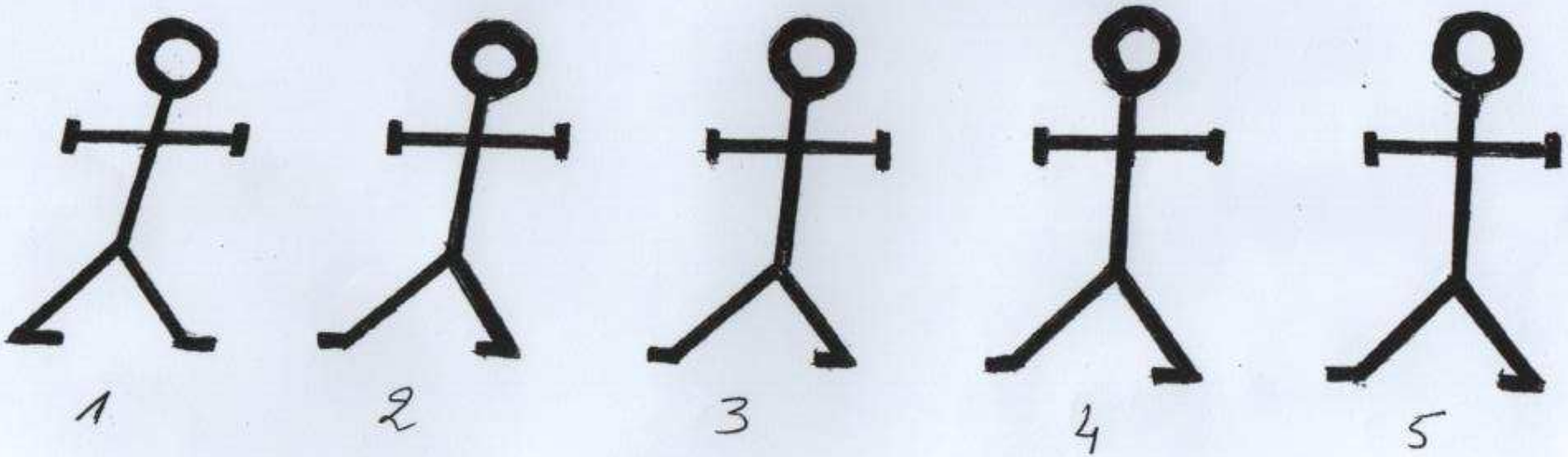
SR-3



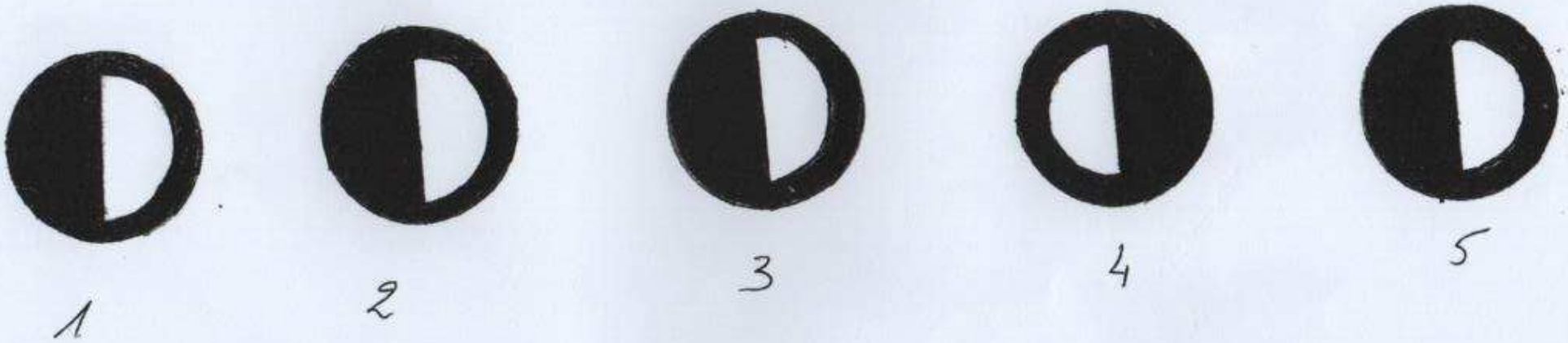
SR-2

1 2 3 4 5

SR-1



SR-A



تعليمات التطبيق :

أمامك البطاقة (VSR-A)يوجد بها 5 أشكال، أربعة منها معدة بنفس الطريقة و البطاقة الباقية موضوعة بطريقة مختلفة أو معكوسة الوضع.

- المطلوب: تحديد الشكل المختلف الذي لا يأخذ نفس المسلك كما في الأشكال الأخرى و في ظرف 5ثوان ....فهمت الطريقة .....الآن نحل سويا المطلوب في البطاقة (VSR-A).

نلاحظ أن الشكل رقم 2 شكله أو طريقة وضعه مختلفة عن الأشكال الأربعة .....اذن هذا هو الشكل المطلوب .

العلاقات البصرية المكانية

(VSR)

ثبات الشكل بصريا

(VFC)

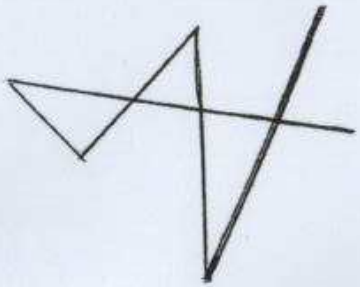
تعليمات التطبيق :

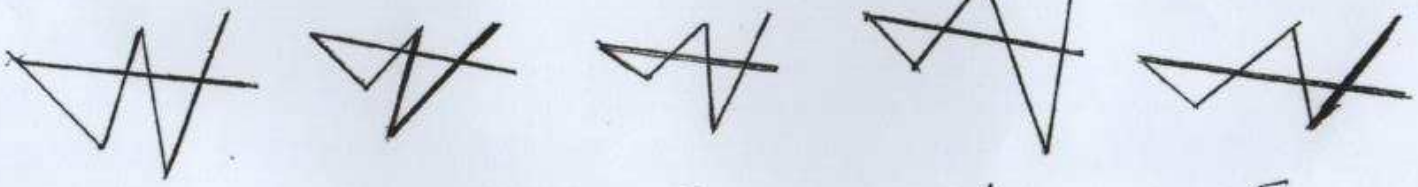
انظر إلى الشكل في البطاقة (VFC-A) نلاحظ أن الشكل العلوي موجود بين الأشكال الخمسة وهو الشكل رقم 3 والملاحظ أن هذا الشكل له نفس خصائص الشكل العلوي ولكن صغير في الحجم عنه.

وسوف تعرض عليك الآن 6 بطاقات وستجد في كل بطاقة الشكل الصحيح مختلف في الحجم عن الشكل العلوي، أو تجده مقلوبا، أو معكوسا، ...والمطلوب تحديد هذا الشكل الصحيح في كل بطاقة و لمدة 8 ثوان لكل بطاقة.

FC-A

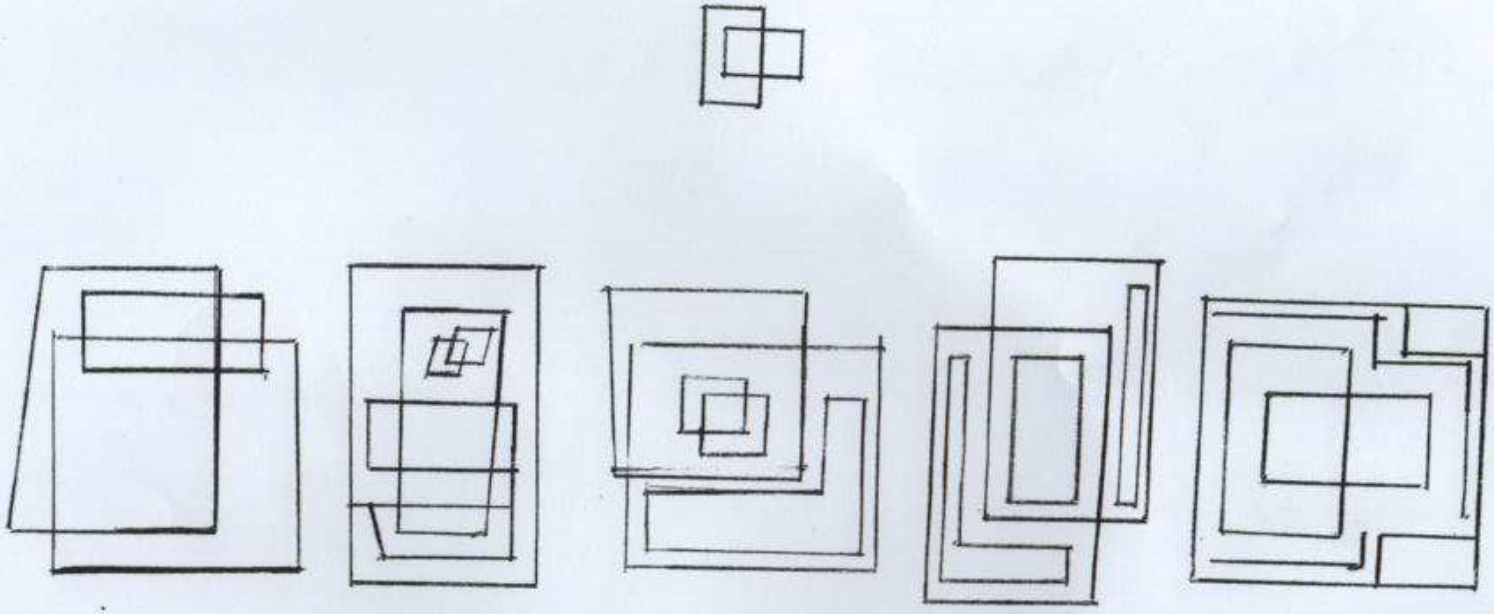
FC-1





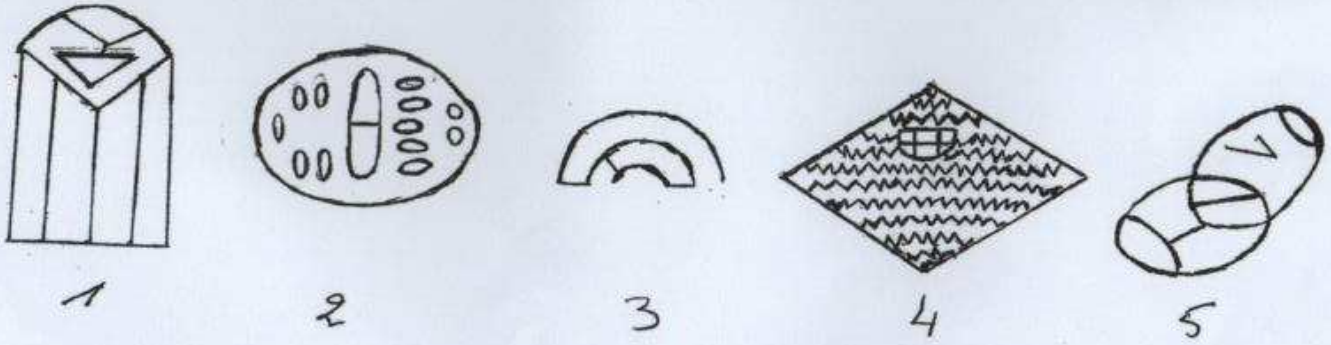
1 2 3 4 5

FC-2

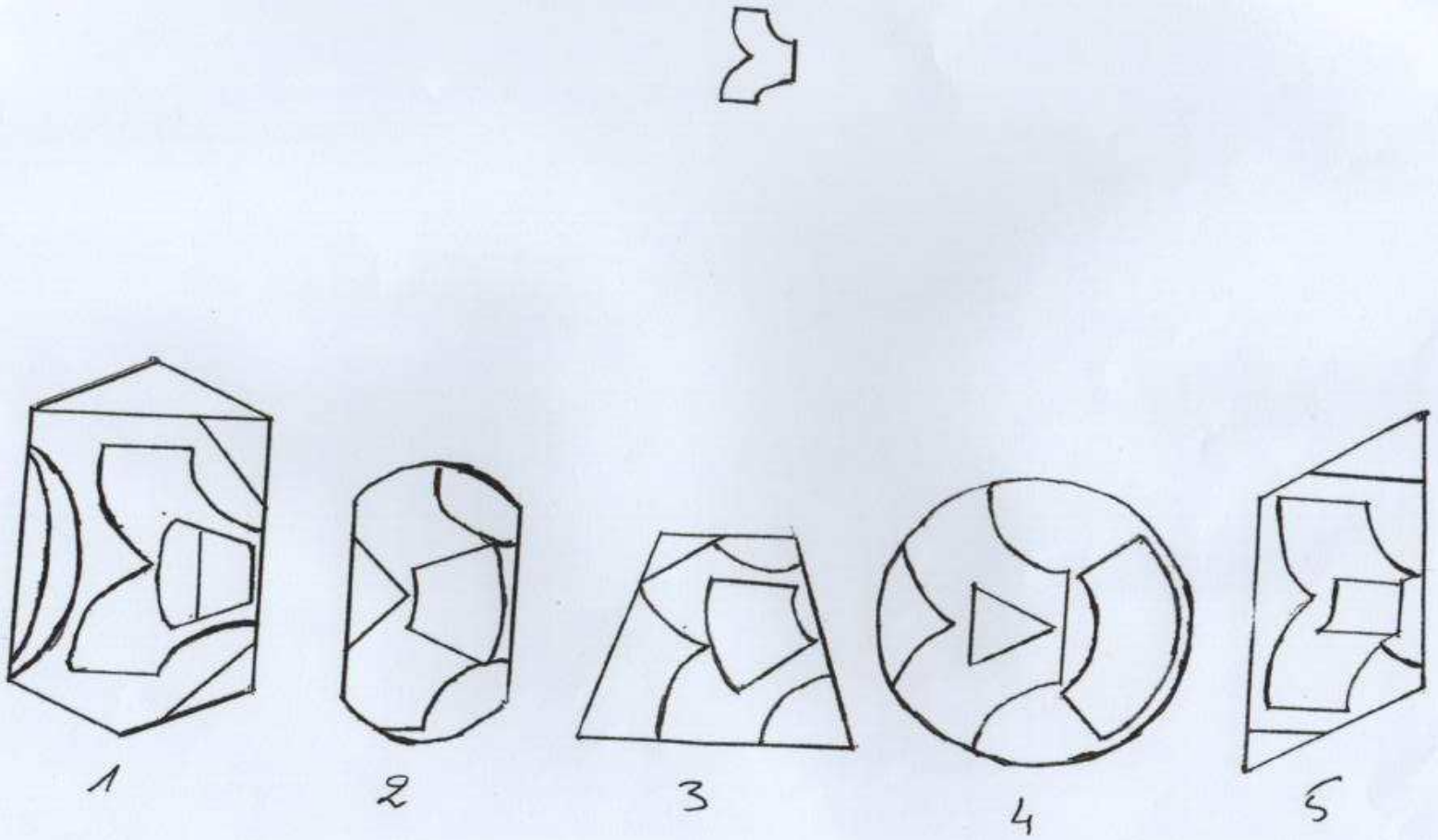


1 2 3 4 5

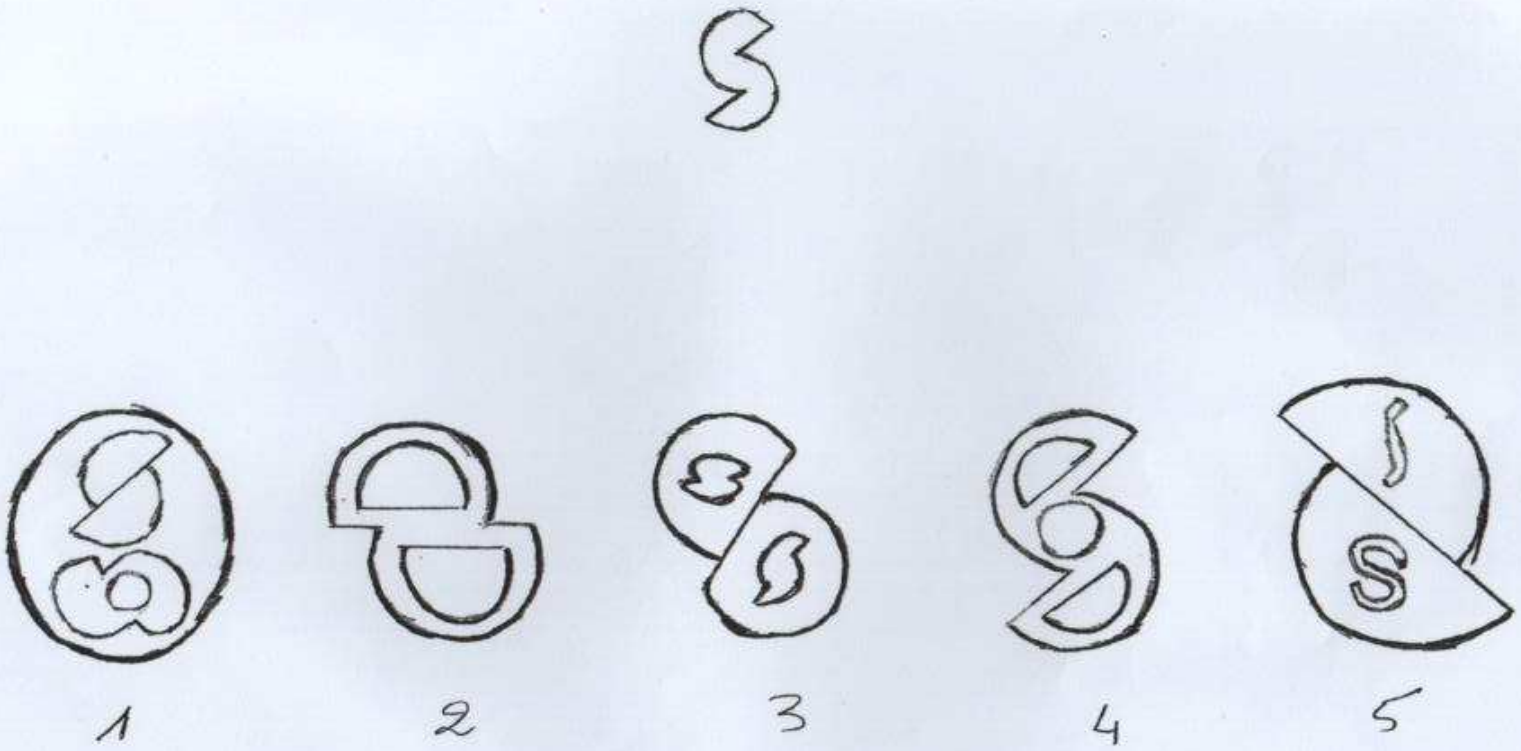
FC-3



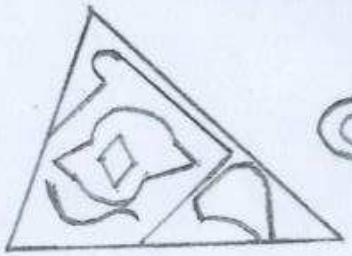
FC-4



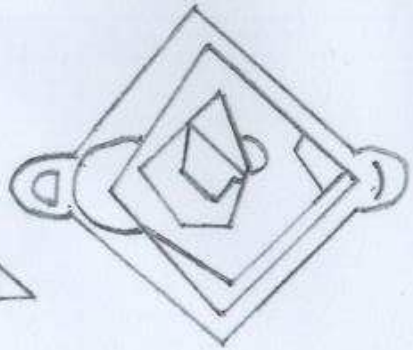
FC-5



FC-6

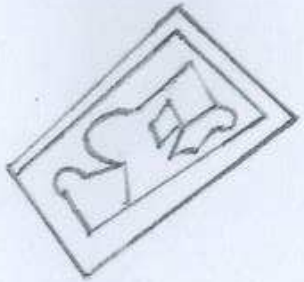


1



2

3



4

5

العلاقة بين الشكل والأرضية بصريا

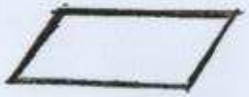
(VFG)

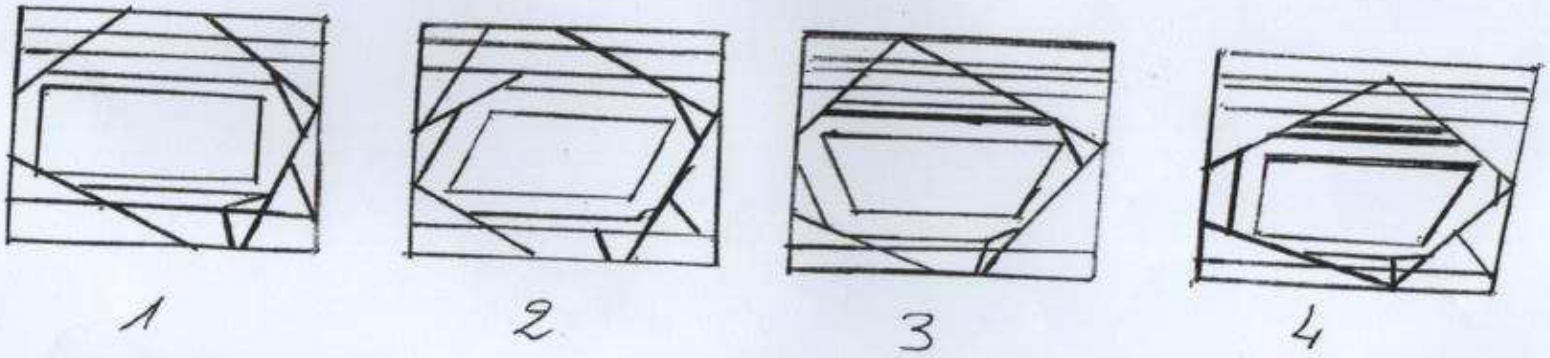
تعليمات التطبيق :

أنظر الى الشكل الموجود في البطاقة(VFG-A) ،نلاحظ أن الشكل العلوي موجود داخل أحد من الأشكال الأربعة وهو داخل الشكل رقم 2 .

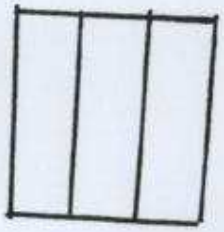
والآن سوف تعرض عليك 6 بطاقات. والمطلوب منك تحديد الشكل الذي يوجد بداخله الشكل العلوي في مدة 5 ثوان ،عليك الانتباه في الأشكال المختلفة.

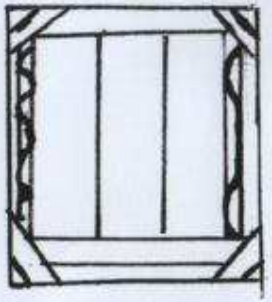
FG-A



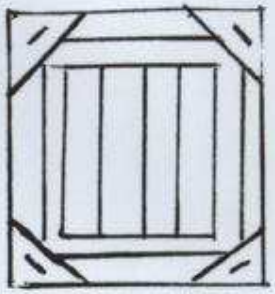


FG-1

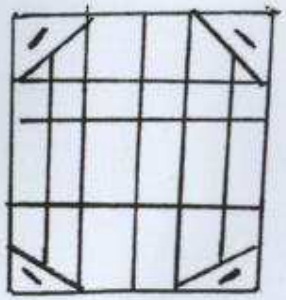




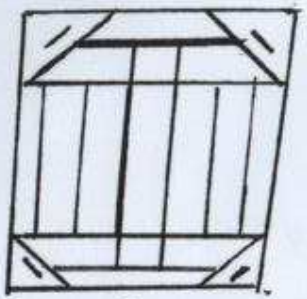
1



2

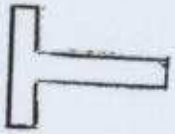


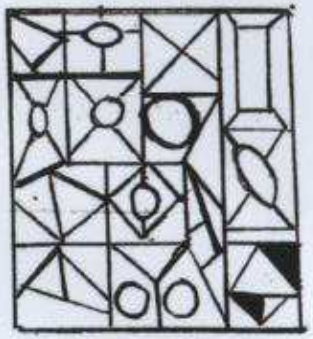
3



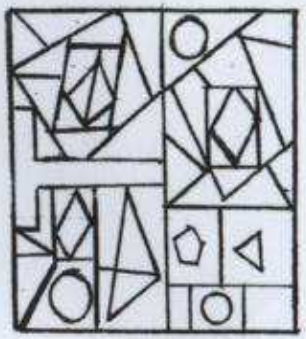
4

FG. 2

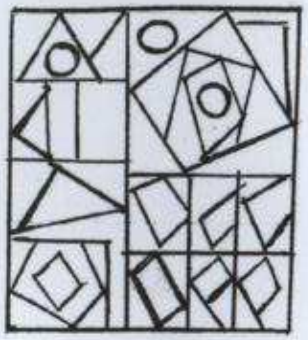




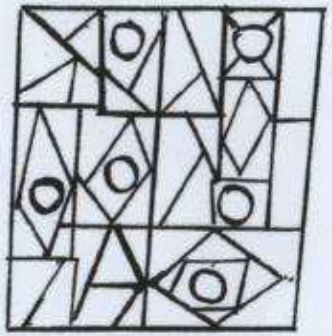
1



2

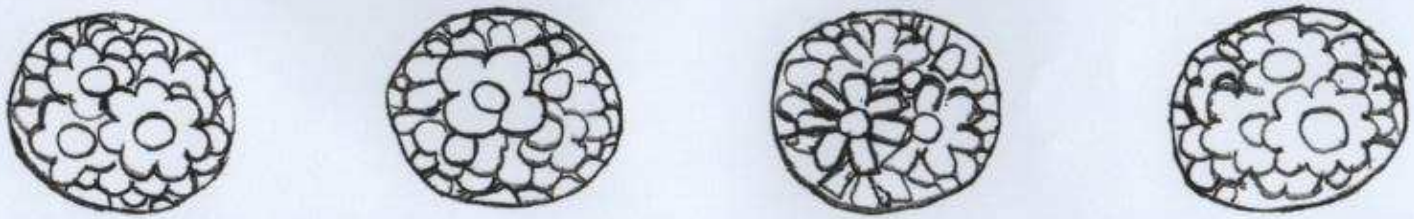


3

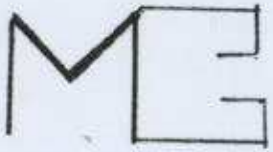


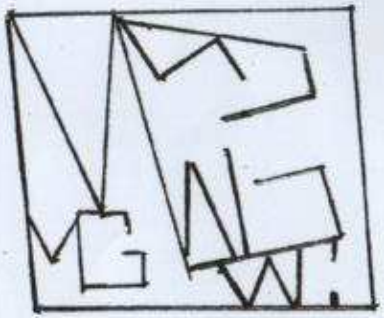
4

FG-3

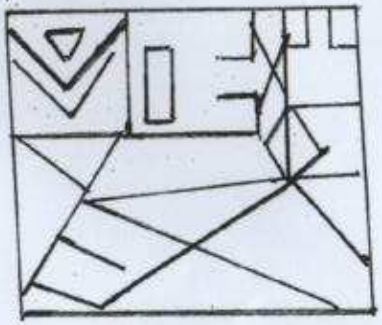


FG-4

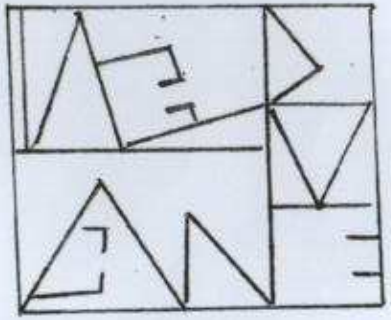




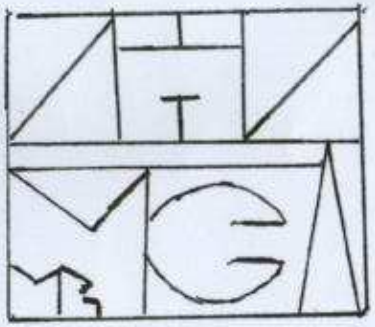
1



2

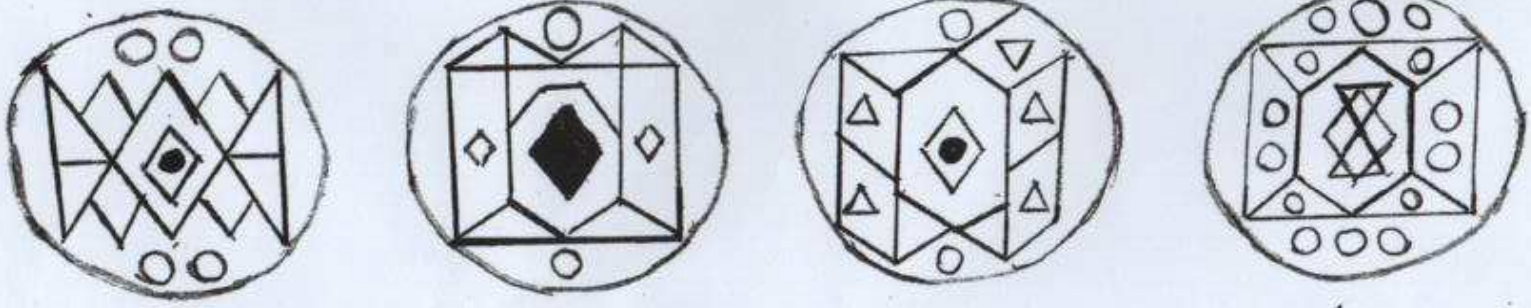


3



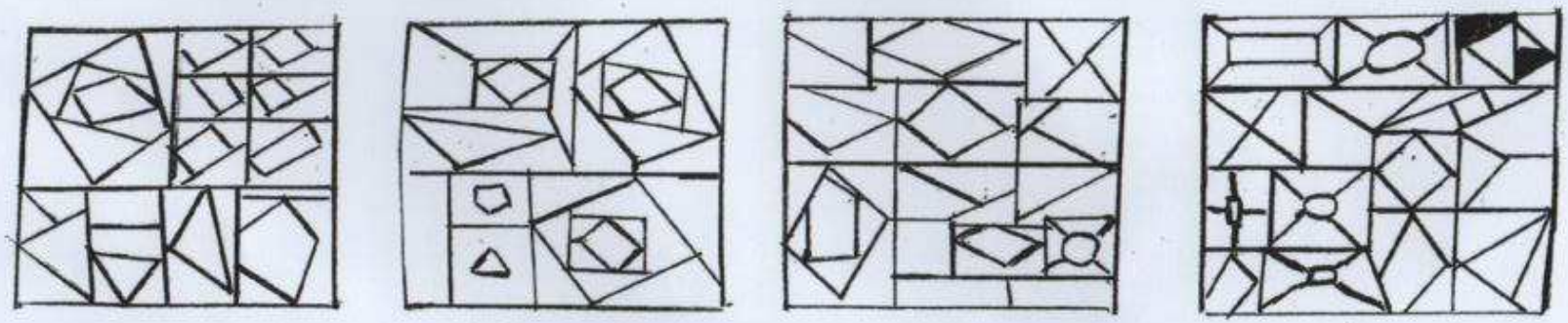
4

FG-5



1 2 3 4

FG-6



الاغلاق البصري

(VC)

تعليمات التطبيق

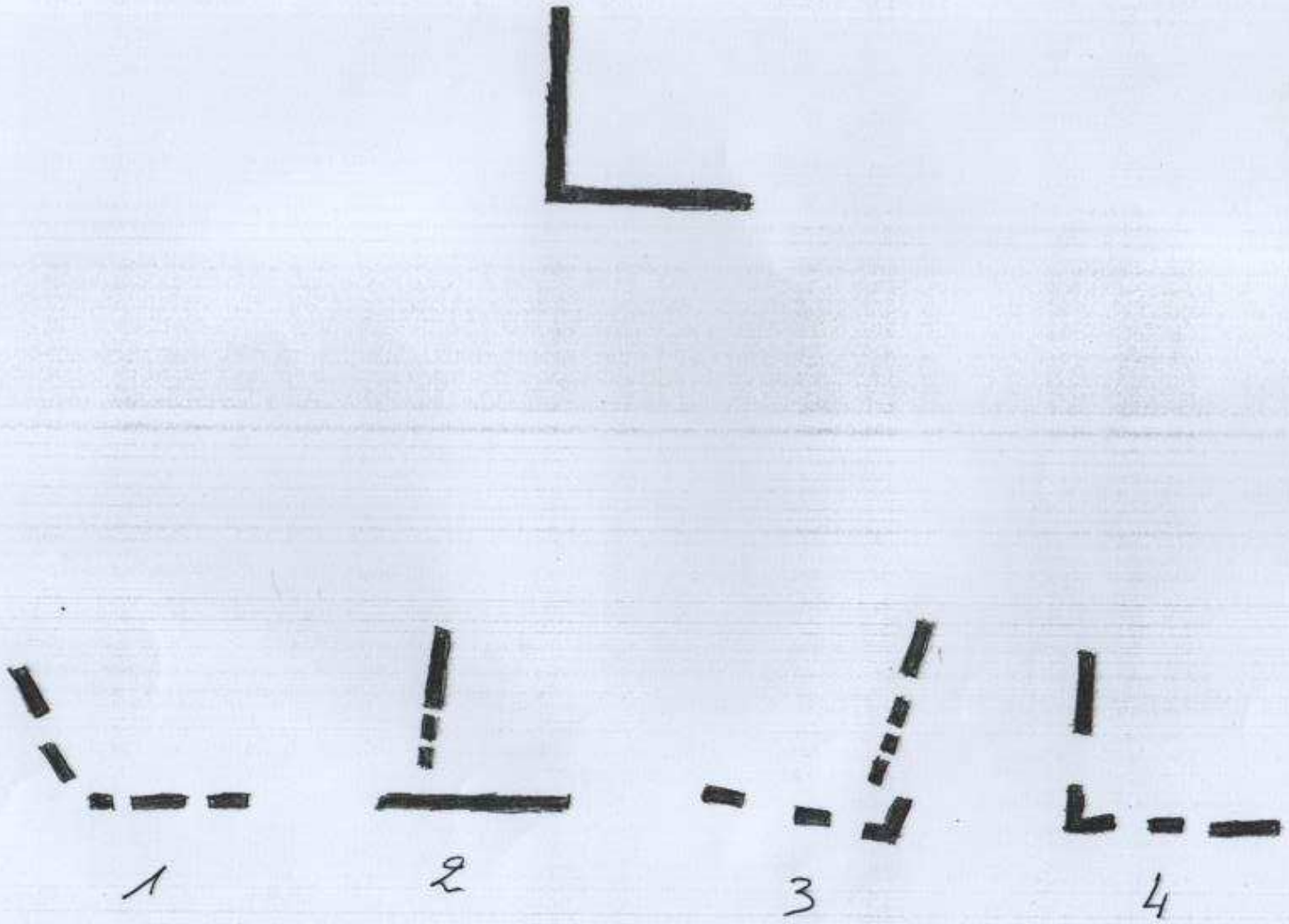
أنظر إلى الشكل (VC-A) سوف تلاحظ الشكل المكتمل في أعلى البطاقة و أربعة أشكال غير مكتملة أحدهما يمثل الشكل المكتمل. والمطلوب الاشارة بأصبعك إلى الشكل المطابق من الأشكال الأربعة، والواضح أن الشكل غير المكتمل رقم 4 هو الشكل المكتمل العلوي.

والآن سوف أعرض عليك 6 بطاقات واحدة تلو الأخرى وفي كل بطاقة يطلب منك بنفس الطريقة الاشارة الى الشكل غير المكتمل المطابق للشكل المكتمل في مدة لاتتجاوز 5 ثوان .

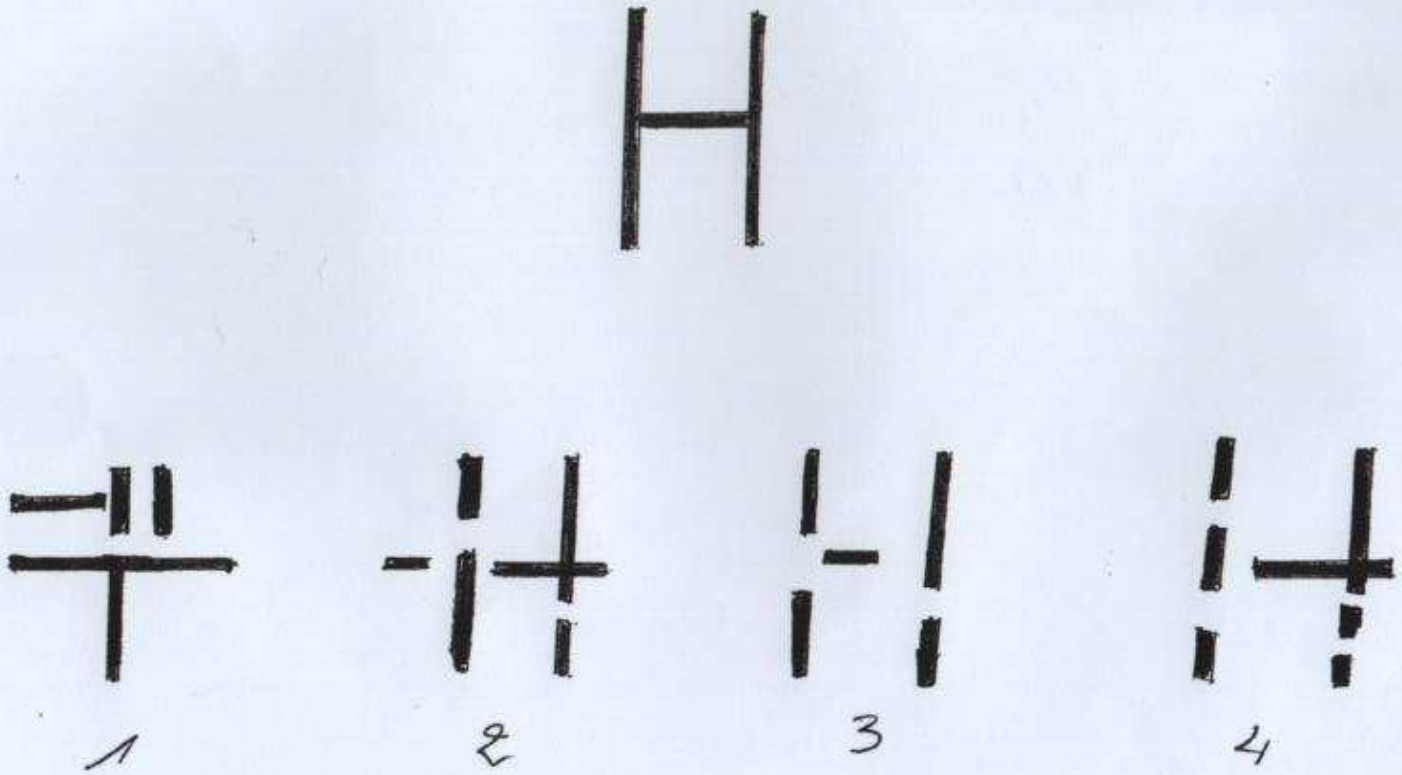
240

VC-A

VC-1



VC-2

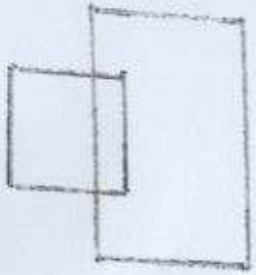


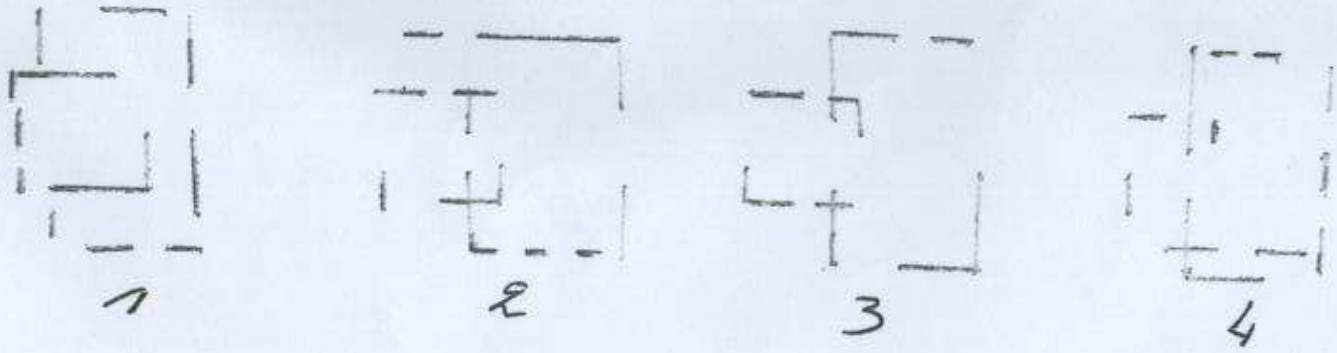
VC-3

1 2 3 4

VC-4

VC-5





VC-6