وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم –
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

مذكرة لنيل شهادة ماستير في علم النفس

تخصص: الصحة العقلية في الوسط المدرسي

استراتيجيات الفهم الشفهي لدى الطفل الناطق بالعربية

دراسة مقارنة بين تلاميذ عاديين و معسرين قرائيا من المستويين الثالث والرابع إبتدائي بمدرستي مسعود عواد و عدة بن عودة رقم(04) بمدينة غليزان

أعضاء لجنة المناقشة :

- أ. معروف فاخت : رئيسا و مناقشا
- أ. بن عروم وافية : مناقشا
- أ. حولة محمد : مشرفا و مقررا
-

من إعداد الطالب :
دلاّل نورالدين

إشراف الأستاذ :
محمد حولة

السنة الجامعية :

2013 / 2012

شكر

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات، وبعد :

قال الحبيب المصطفى صلى الله عليه و سلم :"لا يشكر الله من لا يشكر الناس ".

وعلى ضوء هذا التوجيه النبوي ، أتقدم بخالص الشكر والامتنان والتقدير والمحبة إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة إلى جميع أساتذتنا الأفاضل .

و أخص بالشكر و التقدير الأستاذ الفاضل الدكتور محمد حولة على توجيهاته القيمة ، ورحابة صدره ، وحرصه على نجاح طلبته .

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى السيد و السيدات الأساتذة الأفاضل ، أعضاء لجنة المناقشة على توجيهاتهم القيمة ، ونصائحهم الثمينة .

و الشكر موصول أيضا إلى إدارة جامعة عبد الحميد بن باديس ، وأخص بالذكر قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا على كل ما قدموه لنا من مساعدات طوال سنوات الدراسة .

كما لا يفوتني أن أشكر مديرية التربية لولاية غليزان على التسهيلات التي قدمتها لنا من أجل إتمام الدراسة الميدانية ، وكل مدراء و معلمي المدارس الذين استقبلونا في مؤسساتهم دون أن ننسى أبناءنا الذين شاركونا هذا العمل أفراد عينة الدراسة .

وأخيرا أشكر جميع من ساهم معنا من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل .

الطالب : دلال نورالدين

إهداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر، إلى من أفتقده منذ الصغر ، إلى روح الوالد طيب الله ثراه..

إلى ينبوع الصبر و التفاؤل و الأمل ، إلى كل من في الوجود بعد الله ، إلى الوالدة العزيزة أطال الله عمرها ، وبارك فيها .

إلى فلذات كبدي ، إلى أبنائي : محمد يوسف و الأمورة تسنيم ، و الكتكوت الصغير عبد الجليل ، أحياهم الله في طاعته .

إلى رفيقة دربي ، إلى من تحملت و صبرت معي ،إلى من كانت سندا لي ، إلى زوجتي العزيزة فاطمة .

إلى أفراد عائلتي الكبيرة ، إلى إخوتي و أخواتي ، إلى أفراد عائلة زوجتي .

إلى زملاء الدراسة .

أهدي ثمرة جهدي

الطالب : دلال نورالدين

ملخص البحث :

تهدف الدراسة الحالية إلى تقييم الفهم الشفهي لجمل و عبارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة ، و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي لديهم مقارنة بنظرائهم القراء العاديين . و قد تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذ (10 من ذوي عسر القراءة و 10 من القراء العاديين) من أقسام السنة الثالثة و الرابعة إبتدائي ، و اعتمدنا في ذلك على اختبار تقييم استراتيجيات الفهم الشفهي (O-52) لعبد الحميد خمسي ، و اختبار الفهم التركيبي الدلالي (e.co.sse) لبيار لكوك (Pierre Lecocq) ، مع إجراء بعض التعديلات على عبارات هذين الاختبارين ، و إضافة بعد آخر يخص الفهم على المستوى الفونولوجي .

و بعد إخضاع الاختبار إلى خصائصه السيكومترية تم تطبيقه على عينة الدراسة ، حيث أظهرت النتائج أن التلاميذ ذوي عسر القراءة يميلون إلى استخدام الاستراتيجيات البراجماتية لتفسير العبارات . كما يظهر اضطراب عسر القراءة بشكل واضح على المستوى الفونولوجي و الحكائي ، وبدرجة أقل عل المستوى التركيبي .

Resumé :

Notre étude a pour objectif l'évaluation de la compréhension orale d'énoncés en langue arabe chez des sujets dyslexiques, et l'analyse des stratégies de la comprehénsion orale par rapport a des apprenants considérés comme des normaux lecteurs . Notre échantillon comporte 20 éleves en 3eme et 4eme année primaire . Nous nous somme fondés sur le test de O-52 (l'évaluation des stratégies de la compréhention orale) de Abdel Hamid Khomsi et celui de Pierre Lecocq (évaluation de la compréhention sémanticosyntaxique :e.co.sse) , en opérant certaines modifications sur certains énoncés , et en ajoutant une autre dimension concernant la compréhension au niveau phonologique .

Après avoir soumis le test aux caractéristiques psychometrique , le test a été mis en oevre sur l'échantillon . Les résultats ont montré que les sujets dyslexiques privilégient l'utilisation des stratégies pragmatiques pour interpréter les énoncés , et que le trouble de la dyslexie se manifeste clairement aux niveaux phonologique et narratif , et avec des degrés moind sur le niveau syntaxique .

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمة	09
الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة	
إشكالية الدراسة	11
الفرضيات	13
أهداف الدراسة	13
أهمية الدراسة	13
دوافع الدراسة	14
حدود الدراسة	14
محددات الدراسة	15
مصطلحات الدراسة	15
صعوبات الدراسة	16
الدراسات السابقة	17
الجانب النظري	
الفصل الثاني : العسر القرائي	
تمهيد	21
ماهية القراءة	22
كيف تحدث عملية التعرف على الكلمة المكتوبة ؟	23
مراحل تعلم القراءة	26
مفهوم عسر القراءة	27
أنواع عسر القراءة	28
النظريات المتعلقة بالعسر القرائي	29
الأعراض المميزة لحالات العسر القرائي	31
تشخيص عسر القراءة	33
أساليب علاج العسر القرائي	35
خلاصة	37
الفصل الثالث : الفهم الشفهي	
تمهيد	39
تعريف الفهم	40
تعريف الفهم الشفهي	40
تطور فهم اللغة الشفهية عند الطفل	41
كيف يحدث الفهم الشفهي ؟	44
الفهم من المنظور العصبي النفسو-لساني	46

استراتيجيات الفهم الشفهي	49
معوقات الفهم الشفهي	51
مستويات الفهم اللغوي	52
علاقة الفهم الشفهي بالقراءة	53
خلاصة	56
الفصل الرابع : الجانب التطبيقي	
منهج الدراسة	58
أدوات الدراسة	58
الدراسة الاستطلاعية	63
الخصائص السيكومترية لاختبار الدراسة	65
الدراسة الأساسية	69
التناولات الاجرائية	
التناول الاجرائي الأول : اختبار القراءة	71
التناول الاجرائي الثاني : اختبار الفهم الشفهي	77
مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	90
خاتمة	98
الإقتراحات	99
قائمة المراجع	104
الملاحق	108

قائمة الجداول

الرقم	عـنــوان الــجــدول	الصفحة
01	يمثل التطور النمطي للغة الشفهية عند الطفل	30
02	يمثل عدد بنود الاختبار حسب الأبعاد	48
03	يمثل المفردات المستخدمة في المستوى المعجمي- البراجماتي	49
04	يمثل الظواهر النحوية والصرفية المستخدمة	50
05	يمثل توزيع أفراد العين الاستطلاعية	51
06	يمثل متوسط السن لأفراد العينة الاستطلاعية	52
07	يمثل معامل ثبات اختبار الفهم الشفهي	53
08	يمثل نتائج اختبار (ت) بين طرفي اختبار الفهم الشفهي	55
09	يمثل معامل الارتباطات بين أبعاد الاختبارعند مستوى الدلالة 0.01	56
10	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في المستوى الثالث إبتدائي	57
11	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية في المستوى الرابع إبتدائي	57
12	يمثل متوسط السن لدى المجموعتين (القراء العاديون و ذوو عسر القراءة)	57
13	يمثل متوسط السن لمجموع أفراد العينة بالأشهر	58
14	يمثل الانحرافات المعيارية عن العمر الزمني في القراءة لدى القراء العاديين	60
15	يمثل العمر القرائي لدى القراء العاديين	61
16	يمثل الانحرافات المعيارية عن العمر الزمني في القراءة لذوي عسر القراءة	62
17	يمثل العمر القرائي لمجموعة ذوي عسر القراءة	63
18	يمثل متوسط العمر القرائي بالنسبة للعمر الزمني لدى المجموعتين	63
19	يمثل نسبة النجاح في اختبار الفهم القرائي	64
20	يمثل احصائيات اختبار القراءة لدى المجموعتين	65
21	يمثل متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستويين 3 و4 الابتدائي	67
22	يمثل متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستوى الثالث إبتدائي	68
23	يمثل الاختبار الكلي للمجموعتين في المستوى الرابع إبتدائي	68
24	يمثل إحصائيات المجموعتين في أبعاد الاختبار الشفهي	69
25	يمثل إحصائيات المجموعتين في الاختبار الكلي	70
26	يمثل نتائج اختبار(ت) بين المجموعتين في الاختبار الشفهي عند مستوى الدلالة 0.05	79
27	يمثل جدول إحصائي للمجموعتين في إختبار الاستراتيجيات	80
28	يمثل اختبار(ت) بين المجموعتين في اختبارالاستراتيجيات عند مستوى الدلالة 0.05	82

قائمة الأشكال و المخططات

الرقم	عـنــوان الـشـكـل	الصفحة
01	يمثل مخطط مختصر للنموذج المعرفي الثنائي الاتجاه للقراءة	14
02	يمثل النموذج المختصر العصبي النفسو-لساني لمعالجة اللغة الشفهية	36
03	يمثل عناصر القراءة و العلاقة بينها	44
04	يمثل نسب النجاح في الاختبار الكلي لدى المجموعتين	70
05	يمثل نسب النجاح في الاستراتيجية الفونولوجية المعجمية	72
06	يمثل نسب النجاح في الاستراتيجية المعجمية-البراجماتية	73
07	يمثل بند من المستوى البراجماتي	73
08	يمثل بند من المستوى المورفولوجي-التركيبي	75
09	يمثل بند من المستوى التركيبي	75
10	يمثل نسب النجاح في الاستراتيجية المورفولوجية –التركيبية لدى المجموعتين	76
11	يمثل نسب النجاح في الاستراتيجية الحكائية لدى المجموعتين	77
12	يمثل متوسطات الاختبار لدى ذوي عسر القراءة حسب السن	78
13	يمثل متوسطات الاختبار لدى القراء العاديين حسب السن	78
14	يمثل نتائج الاختبار الكلي لأفراد المجموعتين	79
15	يمثل نسب النجاح في استراتيجيات الفهم الشفهي لدى المجموعتين	81
16	يمثل نسب النجاح في استراتيجيات الفهم الشفهي لدى مجموعة ذوي عسر القراءة	83
17	يمثل نسب النجاح في استراتيجيات الفهم الشفهي لدى مجموعة القراء العاديين	84

مقدمة :

إن تعلم القراءة يرتكز على قدرات معرفية و لغوية ، يكتسبها الطفل في المراحل الأولى من عمره . و يعتبر فهم اللغة الشفهية من أهم الكفاءات التي تدخل في تعلم القراءة ، و في هذا الصدد يقول عبد الحميد خمسي :" أن الفهم هو الهدف النهائي من القراءة و أحد مكوناتها الأساسية ، مع التعرف على الكلمة ."

فأثناء النمو اللغوي ، يطور الطفل استراتيجيات خاصة بفهم اللغة .و تُعرّف استراتيجية فهم الجمل على أنها عمليات معالجة تنتهي بوضع مجموعة من الفرضيات حول العلاقة بين العناصر المكونة لهذه الجمل . و بشكل عام تنمو هذه الاستراتيجيات مع تقدم عمر الطفل ، و يفترض أن من بين هذه الاستراتيجيات هناك واحدة فقط تُفعّل بشكل تفضيلي (préférentiel) أثناء معالجة و تفسير معنى الجمل و العبارات . (A.Allain ,2004 :16)

و توجد عدة تصنيفات لهذه الاستراتيجيات نذكر منها الاستراتيجية المعجمية و المعجمية البراجماتية ، و الاستراتيجية المورفولوجية التركيبية ، والاستراتيجية القصصية .

و قد انصبت هذه الدراسة على تقييم و تحليل هذه الاستراتيجيات ، و استخدامها في معالجة و تفسير الجمل عند التلاميذ ذوي عسر القراءة ، ومقارنتها عند القراء العاديين .ومن أجل هذا قسمنا هذه الدراسة إلى أربعة فصول : تمثل الفصل الأول في مدخل إلى الدراسة حيث طرحنا إشكالية الدراسة، فرضياتها ، أهدافها ، أهميتها ، مصطلحاتها ، وبعض الدراسات التي تناولت الفهم الفهي . و تناولنا في الفصل الثاني ماهية القراءة ، ونماذجها ، وكيفية التعرف على الكلمات أثناء القراءة ، كما تطرقنا إلى أهم التعريفات الخاصة بالعسر القرائي ، مؤشراته و مظاهره ، أنواعه ، وأهم النظريات التي تناولت عسر القراءة ، ثم الأساليب العلاجية . وفي الفصل الثالث تناولنا الفهم الشفهي : استراتيجياته ، معوقاته ، وعلاقته بالقراءة . أما الجانب التطبيقي فقد شمل التناولات الإجرائية التالية :

- التناول الإجرائي الأول : تطبيق اختبار القراءة و تحليل النتائج
- التناول الإجرائي الثاني : تطبيق اختبار الفهم الشفهي مع التحليل الكمي و الكيفي .
- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات أين تمت الإجابة على إشكالية الدراسة .

1) إشكالية الدراسة :

إن فهم اللغة يحيلنا مباشرة إلى المعنى الذي لا ينفصل عن الفكر أو المعرفة ، و لكن الجداول السميولوجية لاضطرابات اللغة توضح بشكل كبيرعلامات الجانب الانتاجي للغة (niveau production) بينما لا نكاد نجد فيها بشكل واضح و مستقل العلامات التي تبين جانب الفهم خاصة الفهم الشفهي للغة (niveau compréhention).(Coquet 2006) .

وإذا كان الفهم الشفهي هو بناء معنى ما من طرف السامع من خلال عمليات معرفية ولغوية ، فيمكننا تسليط الضوء على آليات و ميكانزمات هذه العمليات كأهداف يجب تحليلها ، وتشمل هذه الأخيرة(الآليات) العناصر التالية :

- التحليل الفونيمي الكلي (continum sonore) .
- تمييز و معرفة الأشكال الصوتية .
- تحليل الموضعة الصوتية للكلام .
- تحديد أفعال اللغة .
- تحليل السياق اللساني .
- فهم العناصر المعجمية .
- تحليل الهيكل المورفولوجي التركيبي و الخطابي .
- التركيز على العناصر الصوتية المعجمية (éléments suprasegmentaux).
- استخدام الذاكرة اللغوية .
- استخدام الشبكات الدلالية و تنظيمها (réseaux sémantiques) .
- التحكم في الوضعيات الخطابية واستخراج المعاني الضمنية (inférences) .
- المعالجة المعرفية للمعلومات .

و من المعلوم أن التلاميذ يستخدمون مثل هذه الآليات أو الميكانزمات المعرفية (الذاكرة ، التعرف ، التحليل ...) ، واللغوية (النحو ،الصرف ...) في فهم اللغة الشفهية . وقد

أثبتت بعض الدراسات(C .MAEDER ,2009) أن هؤلاء التلاميذ يستخدمون في ذلك استراتيجيات بسيطة وأخرى معقدة ، و يختلف استخدامها باختلاف الوضعية الشفهية . وقد حصرناها في هذه الدراسة في اربعة استراتيجيات أساسية وهي: الاستراتيجية الفونولوجية - المعجمية (strategie phonologico-lexicale) والاستراتيجية المعجمية-البراجماتية (strategie lexico-pragmatique) والاستراتيجية المورفولوجية-التركيبية (strategie morpho-syntaxique) والاستراتيجية الحكائية (strategie narrative) . ومن أجل اختبار هذه الاستراتيجيات لدى كل من القراء العاديين (التلاميذ) وذوو عسر القراءة (eleves dyslexiques) ، ارتأينا طرح التساؤلات التالية :

1- هل يوجد فروق في استخدام استراتيجيات الفهم الشفهي بين القراء العاديين و ذوي عسر القراءة لدى تلاميذ المستويين الثالث و الرابع ابتدائي ؟
2- على أي مستوى من استراتيجيات الفهم الشفهي يتجلى اضطراب عسر القراءة بشكل أكثر ؟

أ) هل يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى الفونولوجي ؟

ب) هل يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى المعجمي البراجماتي ؟

ج) هل يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى المورفولوجي التركيبي ؟

د) هل يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى الحكائي ؟

2) الفرضيات :

1- يوجد فروق دالة إحصائية بين القراء العاديين و ذوي عسرالقراءة في استخدام استراتيجيات الفهم الشفهي لدى تلاميذ المستويين الثالث و الرابع إبتدائي عند مستوى الدلالة 0.05 .

أ) يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى الفونولوجي .

ب) يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى المعجمي البراجماتي .

ج) يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى المورفولوجي التركيبي .

د) يظهر اضطراب عسر القراءة على المستوى الحكائي .

3) أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- إبراز الفروق الموجودة بين القراء العاديين و نظرائهم الذين يعانون من عسر القراءة من حيث الفهم الشفهي لدى تلاميذ السنة الثالثة و الرابعة إبتدائي .
- تحليل الميكانزمات المستخدمة في فهم الخطاب الشفهي لدى هاتين الفئتين من التلاميذ .
- إبراز المستويات التي يحصل فيها القصور في استخدام استراتيجيات الفهم عند فئة ذوي العسر القرائي .
- مقارنة نمو الفهم الشفهي لدى المجموعتين من حيث متغير السن .

4) أهمية الدراسة :

من خلال استقرائنا لواقع العملية التعليمية في مؤسساتنا التربوية ، اتضح أن هناك قصورا واضحا في توظيف ما توصلت إليه البحوث الحديثة ، ومن جهة أخرى فان اكتساب الكفاءات و المهارات التي سطرتها المناهج التربوية لن يتأتى إلا إذا أولينا اهتماما لهذه البحوث و من ثم ترجمتها إلى برامج لتكوين المكونين لاسيما ما تعلق بالجوانب النمائية للمتعلمين خصوصا اللغوية منها ، و من هنا جاء هذا البحث ليسهم في توضيح أهمية الفهم الشفهي كنسق معرفي في اكتساب مهارات القراءة . كما أنها (الدراسة) إضافة للممارسين الأخصائيين في هذا

المجال للارتكاز على العلامات السيميولوجية لاضطرابات الفهم الشفهي في التكفل بالفئات التي تعاني من صعوبات في التعلم بصفة عامة و عسر القراءة بصفة خاصة . وفي المجال التربوي يساهم هذا البحث في بلورة تصور لديداكتيكية ملائمة في تدريس مادة التعبير الشفهي، لا سيما استراتيجيات الاستماع في التعليم القاعدي .

5) دوافع الدراسة :

إنطلاقا من الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها في علاقة عسر القراءة بالفهم الشفهي خلصنا أن هذا الأخير لم يعن بالقدر الكافي فيه بالاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة لاسيما في المدرسة الجزائرية التي باتت معظمها تعاني من ارتفاع نسبة هؤلاء التلاميذ ، و انعدام المعلمين المتخصصين في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ ، ومن هنا كان الدافع من البحث هذا الواقع، والذي أردنا من خلاله تسليط الضوء بالتحليل والتفسير على جانب من جوانب هذا المشكل.

6) حدود الدراسة :

لقد اختيرت العينتين من مدرستين : عدة بن عودة و مسعود عواد الابتدائيتين بمدينة غليزان ،وهما مدرستان نموذجيتان من المقاطعة الثالثة يتميز طاقمهما (المعلمون) بكفاءة وخبرة جيدة ، وتشمل عينة البحث 10 تلاميذ من الصف الثالث الابتدائي : 5 قراء عادين و5 من ذوي عسر القراءة منهم5 ذكور و 5 إناث، و 10 تلاميذ من الصف الرابع ابتدائي 5 قراء عاديين و 5 من ذوي عسر القراءة منهم 5 ذكور و 5 اناث، وقد خضع أفراد العينتين للاختبارات اللغوية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2012 - 2013 بين شهري فبراير ومارس .

7) محددات الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة باستخدام الاختبارات التالية : اختبار عسر القراءة (اختبار العطلة)، و الاختبارات اللغوية الخاصة باستراتيجيات الفهم الشفهي لأفراد العينة ، وذلك باخضاعها للمعايير السيكومترية ، إلى جانب مساعدة الأطراف المتدخلة في إتمام الدراسة (المؤسسات التربوية ، استجابة أفراد العينة...).

8) مصطلحات البحث :

تمثلت مصطلحات البحث فيما يلي :

1- **عسر القراءة :** و هو عدم قدرة التلميذ على اكتساب آليات القراءة في مرحلة اكتساب اللغة المكتوبة ، و ذلك في وجود قدرات عقلية عادية وتعليم مناسب .

2- **الفهم الشفهي :** هو الاستراتيجيات التي يستخدمها التلميذ (compreneur) في استخلاص المعنى الصحيح في الوضعية الشفهية .

3- **استراتيجيات الفهم الشفهي** : هي العمليات المعرفية والقدرات اللغوية التي يستخدمها التلميذ (compreneur) كمرجعية(référence) في معالجة المثيرات السمعية (الجمل و العبارات) للوصول إلى معنى للرسالة الشفهية . وتشمل هذه الاستراتيجيات المستويات التالية :

أ- **المستوى الفونولوجي(phonologique):** في هذا المستوى يكون التلميذ قادرا على معرفة الخصائص الوظيفية لأصوات اللغة التي تعتبر الوحدات الأساسية لتمييز المعنى.

ب- **المستوى المعجمي (lexical) :** يمثل مجموع المفردات المستخدمة (lexique actif) و المفردات المفهومة (lexique passif) من طرف التلميذ .

ج- **المستوى المورفولوجي(الصرفي) (morhologique):** ويتعلق الأمر بالقدرة على معالجة أشكال(formes) الكلمات و ما تؤديه من معاني .

د- **المستوى التركيبي (syntaxique) :** القدرة على إيجاد العلاقات بين أشكال عناصر الخطاب (كلمات ، مقاطع ..) ، و القواعد النحوية المتحكمة في تسلسل العناصر المعجمية (المفردات) لتشكيل الجمل و العبارات .

ه- **المستوى البراجماتي (pragmatique) :** يتعلق هذا المستوى بخصائص استعمال اللغة في السياق الاجتماعي أي الاتصال اللغوي الذي يتفاعل من خلاله المتخاطبان في السياق الاجتماعي .

9) المفاهيم الإجرائية :

1- عسر القراءة : يتمثل في العمر القرائي للتلميذ أثناء اجتيازه للاختبار التشخيصي لعسر القراءة و الذي يكون - العمر القرائي - أقل من العمر الزمني بانحراف سنة واحدة على الاقل .

2- استراتيجيات الفهم الشفهي يتمثل في العلامة التي يتحصل عليها التلميذ في كل بعد من الأبعاد الأربعة لاختبار الفهم الشفهي .

10) صعوبات الدراسة :

تمثلت الصعوبات التي واجهت الباحث في العناصر التالية :

- صعوبة في تشخيص اضطراب عسر القراءة ، باعتبار أن ظاهرة الضعف القرائي منتشرة بشكل كبير في مؤسساتنا التربوية ، وذات أسباب مختلفة .
- قلة المراجع و الدراسات التي تناولت الفهم الشفهي عل ضوء خصائص اللغة العربية في البيئة العربية .
- استجابة المفحوصين لاختبار الفهم الشفهي ، حيث كان يتشتت انتباههم بسرعة ، ويصرحون بأنهم غير قادرين على المواصلة مما يضطرنا إلى تأجيل الجزء الباقي إلى وقت لاحق .

11) الدراسات السابقة :

عديد الدراسات التي تناولت موضوع الفهم بشقيه الشفهي و الكتابي ، و علاقتهما ، واستراتيجياتهما ، و العمليات المعرفية المتدخلة في كليهما ، و هذه بعض الدراسات التي تصب في هذا الاتجاه :

1- دراسة مغربي و آنريش (Magherbi et Enhrich,2007)

هدف هذه الدراسة هو مقارنة الفهم عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية في جانبيه الشفهي و الكتابي (القراءة) ، حيث استخدم الباحثان اختبار الفهم (Neal 1988) على عينة متكونة من 54 تلميذ ، بقي منهم 30 تلميذا باستعمال طريقة الثلث الأعلى (جيدو الفهم) و الثلث الأدنى (ضعيفو الفهم) . ثم طبق اختبار الفهم في شكليه الشفهي والكتابي و المتكون من 23 نصا متدرج الطول و الصعوبة ، هذه النصوص متبوعة بأسئلة تخص مختلف مستويات المعالجة : المفردات ، معالجة التراكيب ، المعالجة الدلالية ، المعالجة الفونولوجية ..

و قد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين الفهم الشفهي و الكتابي ، وأن مجموعة ضعاف الفهم القرائي هم أيضا ضعاف في الفهم الشفهي ، إلا أن كفاءتهم في الفهم الشفهي أعلى منها في الفهم القرائي ، حيث سجلت هذه المجموعة نسبة نجاح تقدر ب 57% في الاختبار الشفهي مقابل 42% في الفهم الكتابي ، وهم بعيدون عن مجموعة جيدو الفهم حيث بلغت نسبة نجاحهم 77% .

2- دراسة كريستين ميدر (Cristine Maeder ,2006) :

انطلقت الباحثة من إشكالية أن هناك أطفال و مراهقون يظهرون اضطرابات لغوية في جانبها التركيبي و الصرفي ، وكان الهدف من هذه الدراسة تقييم الفهم التركيبي للعبارات المنعزلة ، وملاحظة الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الأطفال في فهم العبارات المقدمة بالطريقتين الشفهية و الكتابية ، و ذلك عن طريق اختبار الفهم التركيبي (test de la comprehention syntaxique :TCS) .و تكونت عينة الدراسة من 664 تلميذ و(346 تلميذ و 318 تلميذة) من المرحلة الإبتدائية ، حيث أخذت في الاعتبار متغيرات أخرى كالحالة الاجتماعية و الإقامة (الحضر و البادية).وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي :

عند مقارنة النتائج الكلية للاختبار مع وقت المرور (temp de passation) أعطت ثلاث حالات :

أ- النتيجتان تحت المعدل المطلوب (norme) يفسر بأن المفحوص ضعيف الفهم وبطيئ.

ب-نتيجة الاختبار عند المعدل ولكن وقت المرور فوق المعدل والتي تدل على بطء متعلق بصعوبة في الفهم أو صعوبة في الذاكرة ، وذلك من خلال الإعادات المتكررة و طول الوقت .

ج- النتيجة الكلية تحت المعدل ولكن وقت المرور عند المعدل مما يدل على اضطرابات في الفهم أو الذاكرة أو قصور في العمليلت الماوراء معرفية (methacognitives).

كما أثبتت النتائج النهائية أن اضطراب الفهم القرائي سببه عدم القدرة على التعرف على الكلمات ، أما الفهم الشفهي فيبقى في حدود العادي .

3- دراسة غالاغر و آخرون (Gallagher et al,2000) :

قام جالاغير و رفاقه ببحث اللغة المبكرة للعسر القرائي في دراسة طولية على أطفال بين 4 و 8 سنوات ، استنادا لوجود قريب من الدرجة الأولى معسر قرائيا . فقد أشارت النتائج إلى أن أكثر من 60% المجموعة ذات الخطر المتوقع لديهم مشكلات في المعرفة القرائية . و أظهر الأطفال ذوو عسر القراءة في سن الثامنة نموا بطيئا في اللغة و التحدث في السنوات ما قبل المدرسة ، كما كان لديهم وعيا فونولوجيا ضعيفا بعد فترة قليلة من دخول المدرسة بشكل مثير للانتباه .

4- دراسة باديان و آخرون (Badian et al,1991) :

طرحت الدراسة الإشكالية التالية : هل مجموعات الاطفال الذين يختلفون في قدراتهم القرائية في الصف الرابع (المعسرين قرائيا ، المعسرين قرائيا بصورة بسيطة ، و القراء المتوسطين والقراء الجيدين) يختلفون في مهام تتعلق بالقدرة اللغوية العامة أم يختلفون فقط في مهام نوعية ؟

و اشتملت أدوات الدراسة على مقاييس للغة و مقاييس للقراءة ، القراءة من أجل الفهم . أسفرت النتائج على :

أ- لا تختلف المجموعات الأربعة (المعسرين قرائيا ، المعسرين قرائيا بصورة بسيطة ، و القراء المتوسطسن والقراء الجيدين) على الاختبارات الفرعية للفهم عن اختبار وكسلر(Wichsler) . و أن المجموعات الأربعة لم يكن بينها اختلاف واضح في نسبة الذكاء اللفظي .

ب- بالنسبة للمفردات أظهر القراء الجيدين أداء أفضل بالنسبة للمفردات التي يتم استقبالها و خصوصا عند مقارنة أداءهم بأداء القراء المعسرين قرائيا .

ج- بالنسبة للمعلومات النحوية كان أداء القراء الجيدين أعلى و أفضل من أداء كل من المعسرين قرائيا بصورة بسيطة و المعسرين قرائيا .

- **تعليق حول نتائج الدراسات السابقة :**

تشير نتائج هذه الدراسات إلى العلاقة الموجودة بين اللغة الشفهية و اللغة المكتوبة ، و أن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون كفاءة أقل من القراء العاديين أو الجيدين في بعض جوانب اللغة الشفهية فهما و انتاجا ، إلا أن مستوى الفهم الشفهي لدى المعسرين قرائيا يبقى مقبولا في العموم .

تمهيد:

يعتبر العسر القرائي مشكلة خطيرة على مستقبل المتعلمين ، و لا تقف تداعياتها على الأفراد بل تتعداهم إلى المجتمع . و قد أكد لندجرين(lindgren) و رفقاؤه على أهمية العناية بهذه الفئة من التلاميذ حيث قال :" أن العسر القرائي اضطراب له تاثيرات خطيرة على النمو الأكاديمي ، الإجتماعي و الانفعالي لعدد كبير من الأطفال ." (جلجل،2004: 24)

وقد ساهم التطور العلمي و التكنولوجي في وضع البرامج و الأساليب العلاجية للتكفل بالعسر القرائي ، و الأهم من ذلك تسطير المناهج و البرامج النمائية و الوقائية للحد من هذا الاضطراب .

فإذا كان هذا الاضطراب بهذه الدرجة من الخطورة ، فما هو العسر القرائي و ما هي مؤشراته و مظاهره ؟ و ماهي أسبابه ؟ وما هي أساليب علاجه ؟ هذا ما سنجيب عنه في هذا الفصل ، لكن قبل ذلك سنعرج على عملية القراءة : مفهومها ، وكيفية حدوثها ، والعوامل المتدخلة فيها ، حيث لا يمكن اكتشاف العسر القرائي إلا من خلال النشاط القرائي.

1- ماهية القراءة :

إذا نظرنا إلى واقع القراءة في مدارسنا ، فإنها تتوقف عند المفهوم الذي ينظر إلى القراءة على أنها مجرد معرفة الرموز ، و أن التلميذ الذي يستطيع أن ينطق الكلمات بصورة صحيحة يكون قارئا جيدا ، لكن الحقيقة أن التلميذ الذي يتعرف على الكلمات والعبارات قد يفشل في فهم مايقرأ .

و قد أخذت القراءة أهمية بالغة في علوم التربية وعلم النفس بصفة عامة، وعلم النفس المعرفي والعصبي بصفة خاصة لما لها من تداعيات خطيرة على مستوى الفرد والمجتمع . وفي هذا الخصوص يؤكد دورينج و آخرون(Doehring et al) على أهمية القراءة بقولهما :"تعتبرالقراءة أساسية للنجاح التربوي و الوظيفي في المجتمع ، وأن القدرة على قراءة الصحف و المجلات و الكتب تضيف الكثير لنوعية حياة الفرد . (جلجل،2004 :9)

فإذا كانت القراءة بهذا القدر من الأهمية بالنسبة للفرد و المجتمع فماذا يعني هذا اللغز المسمى بالقراءة ؟ لقد تعددت و تنوعت التعريفات الخاصة بعملية القراءة نذكر منها :

- يعرف هاريس و سيباي (Haris et Sipay ,1989) القراءة أنها :" تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة أو المكتوبة ، و القراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة، ومهارات اللغة للقارء، والمهارات المعرفية والمعرفة عن العالم ، وفي هذه الحال يحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب ." (جلجل،2004 :10)
- و يعرفها جمال مثقال :" القراءة نشاط فكري وبصري يصاحبه إخراج صوت ، وتحريك شفاة أثناء القراءة الجهرية من أجل الوصول إلى فهم المعاني و الأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة و التفاعل معها و الانتفاع بها ." (مثقال،2000 :119)
- أما حسين راضي و زايد خالد فيعرفان القراءة على أنها :"عملية واسعة و شاملة لا تقتصر على مهارات آلية منعزلة عن بعضها ، بل تشترك في آدائها حواس و قوى وقابليات مختلفة فهي تشمل العناصر التالية :

أ) رؤية الكلمات المكتوبة أو المطبوعة حيث تظهر أهمية حاسة البصر بالاشتراك مع المجموعة العصبية

ب)إدراك معنى الكلمات منفردة و مجتمعة حيث تظهر عملية قابلية التجريد والتعميم المرتبطة بخبرة القارئ التي تشكل ينبوعا يتناول منه القارئ مفاهيمه ومعانيه .

ج) النطق بتلك الرموز المكتوبة حيث تشترك في ذلك أجهزة النطق و حاسة السمع .

د) تفاعل القارئ و مدى تأثره بما يقرأ .

فالقراءة إذن عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام و الرموز المكتوبة حيث تتألف لغة الكلام من المعاني و الألفاظ التي تؤدي تلك المعاني مما يشير إلى أن عناصر القراءة ثلاث : المعنى الذهني ، اللفظ الذي يؤيه و الرمز المكتوب ." (راضي ومصطفى،1989:33)

و يرى كل من غوت و تنمر(Gouth et Tumner) أن القراءة هي نتيجة لعمليتين : التعرف على الكلمة و الفهم الشفهي ، ومن أجل الوصول إلى المعنى لا بد من التعرف على هذه الكلمات و قراءتها .

2- كيف تحدث عملية التعرف على الكلمة المكتوبة ؟

يعطينا النموذج المعرفي الثنائي الاتجاه تفسيرا لعملية العملية ، حيث أن المعلومات الخاصة بكلمات اللغة موجودة في الذاكرة الطويلة المدى على شكل قاموس لغوي يسمى المعجم العقلي (lexique mental) ، وتتفرع هذه المعلومات الموجودة في هذا المعجم بالنسبة للشخص الذي يقرأ و يتكلم إلى ثلاثة أنواع : المعلومات الفونولوجية (phonologiques) (سلسلة الأصوات التي تتكون منها اللفظة) ، والمعلومات الإملائية (orthographiques) (سلسلة الحروف التي تتكون منها الكلمة المكتوبة) ، والمعلومات الدلالية (semantiques) (معاني الكلمات) .انظر الشكل (1)

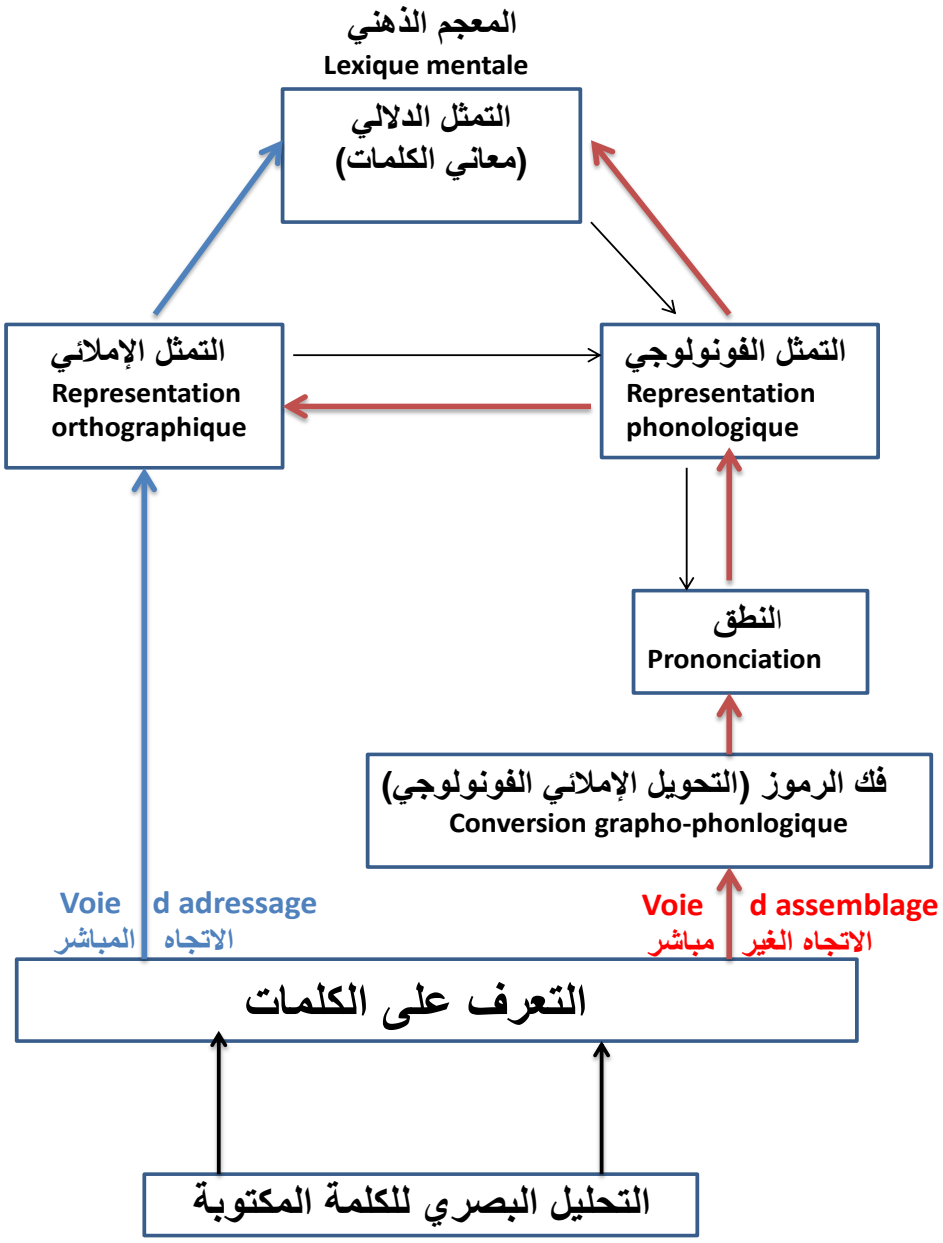
ولكي يستطيع الطفل قراءة الكلمات المعزولة هناك طريقتين للتعرف على الكلمات من أجل الوصول للمعنى و هما : الطريق المباشرة أو التعرف المباشر على الكلمة (adressage) والطريقة الغير مباشرة أو التجميع (assemblage) .

أ) **الطريقة المباشرة (procedure d′adressage)** : في هذه العملية يعرف مسبقا القارئ اللفظة و رسمها الإملائي ، و بعد المعالجة البصرية ينشط التمثل الإملائي (representation orthographique) و الدلالي للكلمة . و موازاة مع ذلك ينشط أيضا التمثل الفونولوجي (representation phonologique) و الذي يسمح بنطق الكلمة إذا أراد القارئ ذلك .(A .Gombert ,2000)

و إذا كان القارئ مزود بهده الطريقة فقط، فلا يمكنه التعرف إلا على الكلمات المخزنة في المعجم العقلي ، ويفشل في التعرف على الكلمات الجديدة .

ب)الطريقة الغير مباشرة (procedure d′assemblage) :تقتضي هذه الطريقة التعرف على أصوات الحروف ، ثم تقطيع الكلمات إلى عناصرها الصغيرة و إعادة تجميعها. في هذه الحالة لايمتلك القارئ التمثل الإملائي للكلمة المكتوبة لذلك يلجأ إلى تحويل الكلمة إلى شكلها الشفهي من خلال عملية التحليل الفونيمي .

هاتان الطريقتان تكملان بعضهما فلا يمكن الاستغناء عنهما في عملية القراءة ، فالطريقة الأولى تسمح بقراءة سريعة و سهلة ، في حين الطريقة الثانية تكمل الأولى،عند الحاجة إليها بمعنى عند مصادفة كلمات جديدة .



المخطط رقم (1) : يمثل النموذج المعرفي الثنائي الاتجاه للقراءة (A .Gombert ,2003)

3- مراحل تعلم القراءة :

تتطور القراءة لدى الطفل حسب فريت (Frith ,1985) في ثلاث مراحل:

1- المرحلة اللوغوغرافية: وهي المرحلة التي لا تسمح بالنفاذ إلى معاني كلمات كثيرة والتمييز فيها بين الكلمات يكون فقط انطلاقا من علامات مختلفة مثل: الطول واللون...

2- المرحلة الألفبائية: وهي المرحلة التي تهمنا في هذا البحث، ذلك أنها تقوم أساسا على الوساطة الفونولوجية حيث يكتسب الطفل القدرة على تحويل الحروف إلى أصوات وينصب المجهود خلالها على إيجاد التطابق بين الشكل المكتوب والصوت المنطوق.

3- المرحلة الإملائية: وتعتمد هذه المرحلة على التحليل المباشر للكلمات دون الاعتماد على الوساطة الفونولوجية.

فبالنسبة لبناء النظام الفونولوجي نلاحظ أن الطفل يبدأ عملية اكتسابه الفعلي بالتمييز بين الأصوات المصوتة والأصوات الصامتة من دون أن يتوصل في بادئ الأمر إلى التمييز بين الأصوات داخل فئات فرعية بقدر استيعاب مختلف السمات المكونة لعناصر كل فئة .

وهناك إشكالية ثانية تواجه الطفل، بعد تخطيه لعقبة تعيين الأصوات اللغوية، وتحديد معالم الوحدات الفونولوجية، فالطفل وهو يكتسب لغته يتعرض لمدونة تتكون من ألوفونات، وليس فونيمات، أي صور ذاتية مختلفة وغير منتهية لمجموعة صغيرة من الفونيمات. ومعلوم أن النظام الفونولوجي لا يتم بناؤه إلا بعد تحديد كل الفونيمات والكشف عن العلاقات التي تحكم هذه الوحدات.

وقانون المجاورة هو الذي يؤدي إلى هذه الاختلافات الأدائية المشكلة لصور الفونيم، إذ يتأثر الصوت الواحد بمجاورة سبعة وعشرين صوتا، فينتج صورا أدائية مختلفة وتتكرر هذه العملية مع كل صوت يسبقه.

4- مفهوم العسر القرائي :

من الناحية الإيتيمولوجية ، عسر القراءة أو الدسليكسيا(dyslexis) كلمة يونانية قديمة متكونة من مقطعين : dys ويعني ركيك أو ناقص غير كامل ، و lexis تعني كلمات أو لغة

أو كلام ، وعلى هذا فإن كلمة ديسليكسيا تعني قصور أو ركاكة أو ضعف القدرة على الاتصال اللغوي .

أما اصطلاحا فتعرف المنظمة العالمية للصحة (OMS) الدسليكسيا كما يلي : " هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة و اكتساب آلياتها عند أطفال يتميزون بذكاء مقبول ، ويتابعون نظاميا دراسيا عاديا ، ولا يعانون من اضطرابات حسية أو نفسية. " (A.Dumont ,2008 :31)

و يعرف ريد ليون (Reid Lion,1995) العسر القرائي بأنه : " اضطراب يستند إلى اللغة ، وهو بنيوي المنشأ ، يتميز بصعوبات في فك شفرة الكلمة المفردة ، و يعكس دائما تجهيزا فونولوجيا ناقصا . هذه الصعوبات في فك شفرة الكلمات غير متوقعة في غالب الأحيان في علاقتها بالعمر الزمني و القدرات المعرفية و الأكاديمية الأخرى ، كما أنها ليست نتيجة للعجز النمائي المعمم أو الاضطراب الحسي . و يظهر العسر القرائي من خلال صعوبة متغيرة ذات أشكال مختلفة للغة ، و تشتمل غالبا بالاضافة إلى مشكلة القراءة ، مشكلة واضحة في اكتساب البراعة في الكتابة و التهجي. " (في عبد الحميد،2008 :31)

و يعرفها فريرسون (Frierson,1967) :" بأنه عجز في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية ." (في نبيل عبد الفتاح ،2000 :98)

و يضع دورينج و رفقاؤه (Dohring et al,1981) تصورا عاما لهذه المشكلة الصعبة على النحو التالي : " إن مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي معوقات جسمية أو إجتماعية يجدون أنه من الصعب أو المستحيل تعلم القراءة ، و هم يلقبون غالبا بالغير قادرين على التعلم أو المعسرين قرائيا. "

و يستطرد الباحثان لماذا يعد تعلم القراءة سهل لغالبية الأطفال و صعب جدا لقلة منهم .
و هما يريان السبب في هذا ليس لأن هؤلاء الأطفال عاجزين بصفة عامة ، حيث أن ليست لديه الصعوبات المنتشرة بصفة كبيرة في الكلام ، الفهم و الحديث و التفكير و التكيف العام ، و التي تميل لأن تميز الأطفال الذين يصنفون أنهم متخلفون ذهنيا . و بعيدا عن إمكانية حدوث

صعوبة القراءة بسبب التدريس الرديء ، فإن الفرض الواضح أن لدى هؤلاء الأطفال قصورا نوعيا و محددا بالقدرات المطلوبة للقراءة ، و إذا كان الأمر كذلك فإنه يمكن إيجاد سبب مشكلة القراءة و تنمية طرق التغلب عليها أو منعها .(جلجل،2004: 25،26)

و تعرفه الوكالة الوطنية الفرنسية لمراقبة القراءة (ONL) :"عسر القراءة هو اضطراب في القدرة على على معاجة الكلمات المكتوبة ، منشأ هذا الاضطراب موجود على مستوى البنيات الدماغية و المعرفية التي تتحكم في هذه القدرة ." (ONL ,1998)

من خلال هذه التعريفات يمكن استخلاص العناصر التالية :

_ الدسليكسيا اضطراب دائم في تعلم القراءة .

_ نتحدث عن عسر القراءة لدى التلاميذ الذين لديهم نسبة ذكاء متوسطة على الأقل ، و لا يعانون من أي اضطراب حسي او حرمان اجتماعي أو تعليم غير مناسب .

_ كل تلميذ يعاني من صعوبة في تعلم القراءة ليس بالضرورة معسرا قرائيا .

_ العسر القرائي غالبا ما يصحبه عسر في الكتابة .

5- أنواع عسر القراءة :

يميز الباحثون بين ثلاثة أنواع من العسر القرائي : العسر القرائي الفونولوجي ، العسر القرائي السطحي و العسر القرائي المختلط :

أ) العسر القرائي الفونولوجي (dyslexie phonologique):

في هذا النوع من العسر القرائي ، يقع الاضطراب على مستوى الطريقة التحليلية (procedue d′assemblage) ، بمعنى صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة، في حين يكون التعرف على الكلمات بالطريقة المباشرة (procédure d′adressage) أحسن .و يتجه التلميذ إلى قراءة الكلمة كاملة دون القدرة على تحليل عناصرها ،مما يوقعه في أخطاء كثيرة كالحذف و القلب و التغيير. كما يمكنه إنتاج كلمة مشابهة للكلمة المكتوبة مثلا "بيت" يقرؤها " بنت" إذا ما عرضت عليه كلمة بيت أول مرة .

ب) العسر القرائي السطحي (dyslexie de surface) :

التلميذ المصاب بهذا النوع من الاضطراب لا يمكنه مباشرة القراءة عن طريق التعرف المباشر على الكلمة عكس النوع الأول ، حيث يمكنه قراءة الكلمات الجديدة بطريقة فعالة ،

لكن في المقابل يجد صعوبة كبيرة في قراءة الكلمات الغير صحيحة (irreguliers) مثل (هذا، الذين..) أو الكلمات الجديدة الغير مشكلة مثلا " موْز" يقرؤها "مُوز" . و تتميز قراءة التلميذ بالبطئ الشديد ولكن من الصعوبة بمكان أن نميز هذا النوع من عسر القراءة عند القراء المبتدئين ،إلا أن الاختلاف بين القراء العاديين و ذوي عسر القراءة السطحي ما يلبث أن يظهر بشكل واضح مع استمرار هذه الصعوبات لدى الفئة الثانية و مع مرور السنوات . (J .E .Gombert et al,2000)

ج) العسر القرائي المختلط (dyslexie mixte) :

هذا الشكل من العسر القرائي يصيب الجانب التحليلي الفونولوجي للقراءة و في نفس الوقت الجانب السطحي المباشر ، وهؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة في قراءة الكلمات الغيرصحيحة والجديدة في آن واحد ، ويفشلون في اختبار قراءة الكلمات العديمة المعنى (pseudo-mots).

6- النظريات المتعلقة بالعسر القرائي :

لقد استندت نظريات العسر القرائي منذ السبعينات إلى النظم الحديثة مثل علم النفس المعرفي و علم النفس الأعصاب اللذان خطفا الأضواء , و قدما النتائج الأكثر اقناعا في هذا المجال .(ف.عبد الحميد و آخرون،2008: 23)

أ) الإتجاه العصبي / الحسي :

أول من لاحظ العجز في الادراك البصري لدى المرضى المعسرين قرائيا هم الأطباء وأطباء العيون من مثل (.. Morgan ,Orton) الذين استخدموا تعبير العمى القرائي لوصف الاضطراب ، لذا يبدو من المعقول أن النظريات الأولى في مجال العسر القرائي كان لها أساس بصري .

و قد تمثلت هذه الاضطرابات البصرية في العجز في الادراك البصري و حركات العين البصرية ، و التقارب البصري ، و التوظيف البطيء للممر الخلوي للخلايا العظمى (magnocellulaire) . و قد اقترح توماتيس(Tomatis) نظرية عن العجز البصري في نهاية الستينات في فرنسا ، حيث أوضح أن المعسرين قرائيا لديهم صعوبات في نسخ الكلمات المكتوبة إلى تمثيلاتها الفونولوجية .

أما علم التشريح العصبي فقد قدم إسهاما كبيرا في مجال العسر القرائي بفضل الباحثين المتخصصين من أمثال جيسويند (Gesschwind) و جالابوردا (Galaburda) اللذان قدما النظرية المشهورة عن السطح الصدغي من خلال التحليل بصور الرنين المغناطيسي لأمخاخ المعسرين قرائيا ، حيث وجدوا المناطق التي لها علاقة باللغة و المتمثلة في الفص الجداري الأيسر و الفص الصدغي الأيسر .(ف.عبد الحميد،2008: 32)

و يرى ميشال حبيب أنه رغم أن النظريات المعرفية أخذت مكانا متقدما في الدراسات الحديثة لاضطراب عسر القراءة ،إلا أنه حسب بعض الباحثين (طلال و رفقاءه) فإن هذا الاضطراب يبقى منشؤه الأساسي هو عدم القدرة على المعالجة الزمنية (traitement temporel) للمعلومات الحسية على مستوى المخ . (M .Habib ,1997 :38)

ب) النظرية المعرفية :

حسب النظرية المعرفية فإن المعسرين قرائيا يقعون في أخطاء أكثر من تلك التي يقع فيها القراء العاديين في مهام الادراك السمعي الذي يتطلب التمييز السريع للمثير .هذه النتيجة أوحت لطلال و زملائه بأن المعسرين قرائيا لديهم صعوبات في إدراك و تجهيز المعلومات السريعة ، هذا العجز قد يسبب نقائص فونولوجية تظهر لدى المعسرين قرائيا أثناء القراءة .

و يرى كل من تومسن (Thomson) و آخرون أن المعسرين قرائيا لديهم قدرة محدودة على التخزين التي قد ترجع إلى نقائص في فك الشفرة .

أما أهم المقاربات السائدة حاليا التي تفسر العسر القرائي هي النقائص اللغوية خصوصا الفونولوجية منها ، فالوعي الفونولوجي (conscience phonologique) في عمر الرابعة و الخامسة يتنبؤ بالقراءة في سن التاسعة و العاشرة . و هناك اتفاق واسع على أن الأطفال الذين لديهم قدرات فونولوجية ضعيفة و/أو مهارات ذاكرة سمعية قصيرة المدى ضعيفة من المتوقع أن يجدوا صعوبات في تنمية القراءة . (عبد الحميد،2008: 35)

و يرى هاريس و سيباي (1985) و ماكجينز وسميث (1982) بأن اللغة ضرورية جدا بالنسبة للمعرفة و من بينها القراءة . فكل من كمية و كيفية حديث الطفل على قدر كبير من الأهمية لعملية القراءة ، فبالنسبة للكم يلاحظ أنه كلما كثر عدد الكلمات التي يعرفها الطفل ، و المفاهيم التي يستطيع أن يعبر عنها في كلمات ،كلما ساعده ذلك على تنظيم أفكاره أثناء عملية

القراءة . أما الكيفية التي يكون عليها حديث الطفل لا تقل أهمية بالنسبة للقراءة ، فالأطفال الذين لديهم مشكلات تتعلق بالنطق غالبا ما ينتج عن ذلك بالنسبة لهم مشكلات خاصة تتعلق بالقراءة . فقد أسفر عدد من الدراسات (Liberman ,1979 ;Vogel ,1975) بأن المعسرين قرائيا أقل كفاءة من القراء الجيدين في عدد كبير من مهارات اللغة تتراوح بين التقطيع الصوتي (segmentation phonologique) و استخدام المعلومات الخاصة بالمعنى و الإعراب . وقد تمت كذلك دراسة العلاقات المتداخلة بين اللغة و القراءة ، وتم تحديد عيوب اللغة أو خلل وظائفها على أنها من أسباب مشكلات القراءة . (جلجل،2004: 89،88)

7- الأعراض المميزة لحالات العسر القرائي :

الدسليكسيا ليست مجرد حالة خلل أو اضطراب في القراءة ، بل هي أكثر من ذلك بكثير، حيث تتشعب أعراضها و تختلف من فرد لآخر ، ويظهر بعضها في حالة معينة ، وتظهر أعراض أخرى عند فرد آخر . و فيما يلي حصر عام لتلك الأعراض:(أ.حمزة،2008: 61،60)

أولا : الأعراض المتعلقة بالقراءة :

1- اضطراب أو قصور في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف و الكلمات) أو الأرقام .
2- قصور لغوي يتمثل في الخلط بين الحروف و الكلمات و الجمل أو إغفال بعضها عند القراءة .
3- التردد أو التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها أو صعوبة قراءتها ، مع حركات مصاحبة من الرأس و تذبذب سريع غير عادي في مقلة العين أثناء القراءة .
4- افتقار الرغبة في القراءة و الشعور بالإرهاق عند ممارستها .
5- عدم القدرة على التركيز في القراءة و فهم ما يقرأ .
6- عدم وضوح النصوص المكتوبة بالنسبة إليه ، حيث يرى بعض الحروف و الكلمات غير واضحة المعالم ، أو يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة أو مشوشة ، أويغفل قراءة بعض كلماتها .

7- تكرار بشكل ملحوظ لأخطاء الطفل في القراءة بينما تكون هذه الأخطاء قد قلت أواختفت عند أقرانه في العمر و الذكاء ، كأن يعكس نطق الكلمات أو الأرقام مثلا كلمة "بر" يقرؤها "رب" و "سمش" بدل من "شمس" و هكذا..

8- القراءة ببطء شديد أو تردد ملحوظ أو إعادة قراءة لما قرأه من دون مبرر ، أو اسقاط بعض الكلمات القصيرة و خاصة الحروف : و، على ، من ، الضمائر المتصلة...

9- إضافة أو حذف بعض المقاطع من الكلمات .

10- صعوبة في فهم النصوص أو التعليمات التي يقرؤها الطفل أو يسمعها .

ثانيا : الأعراض المتعلقة بالكتابة :

1- خط رديء و مشوش ، تصعب قراءته .

2- يكتب الحروف بشكل خطوط ذات رؤية حادة .

3- تباين أحجام الحروف أو الكلمات .

4- ميل السطر إلى الأعلى أو الأسفل أو تماوج الأسطر .

5- صعوبة في تسجيل أفكارهم أو التعبير عنها كتابة .

6- أخطاء كثيرة في نقل المكتوب و بشكل أكثر عند الإملاء .

ثالثا : الأعراض المتعلقة بالذاكرة :

1- صعوبة الاستدعاء من الذاكرة في ترجمة الرموز إلى إشارات سمعية والعكس (الإشارات السمعية إلى كلام فكتابة) .

2- ضعيف و سريع النسيان فيما يتعلق بتهجي الكلمات أو الأرقام ، و عمليات الضرب والطرح و القسمة ، مع نسيان الأسماء و المصطلحات و تسلسل أحرف الهجاء ، و أيام الأسبوع ، وأشهر السنة ، و التمييز بين الاتجاهات (يمين ، يسار ، تحت ، فوق...) .

و يشيرليفي و ليتازيو (Livi et Leitizio,1986) إلى أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون في القراءة مجموعة من من الأنواع المختلفة من السلوك منها :

(في جلجل،2004: 42)

1- غالبا ما يقرؤون الكلمات و الجمل دون أن يفهموها .

2- لديهم صعوبة معينة في قراءة الكلمات المجردة من الحس .

3- لا يستطعون معرفة الخطأ في الكلمات الخاطئة .

8- تشخيص عسر القراءة:

على الرغم من أن عسر القراءة لا يمثل وحدة مرضية متجانسة من حيث العوامل التي تسبب هذا الاضطراب إلا أننا نتمكن من تشخيصه وفق معطيات محددة كالعمر الزمني والعلامات الخارجية و العادية . فالعمر الزمني لتشخيص الاضطراب يكون بعد ملاحظة تأخر في القراءة يتجاوز العامين مقارنة بالعمر الزمني للطفل أو بمستواه الدراسي ، و بهذا لا يمكننا تشخيص عسر القراءة قبل الثامنة أو التاسعة من عمر الطفل ،.بالإضافة إلى هذا فقد حددت بعض المؤشرات الخارجية و الأعراض التي من شأنها أن توجهنا في وضع التشخيص الملائم فالأطفال المصابون بعسر القراءة يعرفون على أنهم يقعون في أخطاء ذات نوعية خاصة تعرف بأخطاء القلب و الإبدال ، و عامة تحويل مكان العناصر الخطية أثناء القراءة ، فنجد الطفل عاجزا عن التعلم و التذكر للكلمات بالنظر إليها . أنه يرى الكلمات ولكن مشوهة لا يعرف قراءتها لذلك لا يتذكرها وهو يشكو من اضطراب في القراءة في صفه . إنه لا يستطيع تذكر الأحرف و يراها مشوهة مثلا يرى الحرف ت فيظنه ب ، وغالباً ما يعجز عن تسمية الكلمات التي يرغب في التعبير عنها ، فيقول البارحة و هو يقصد غداً و يجد صعوبة في السيطرة على الكلمات فيلفظها خطأ. وحتى تهجئة الأحرف تبدو مسألة صعبة بالنسبة للمصاب فيكتب "ملح" بدلا من "حلم". وإذا لاحظنا إنتاجات الطفل المصاب بدقة ، نتأكد أن ما يميز طفل مصاب و آخر غير مصاب هو ليس نوعية الأخطاء و إنما ديمومتها .كما أن الأخطاء تظهر أثناء النقل في الإملاء أو اللغة العفوية ، هذا إذا استمرت بعد السنة الثالثة من التمدرس.وبالنسبة للقراءة تكون غالباً مبدوءة بحرف أخير عشوائياً و بالتالي ينظم الطفل الحروف الأخرى حول هذه النقطة حتى يكون كلمة معروفة مع بعض التغيرات أو الحذف أو الزيادة لأدوات صوتية.(بولعراس،2011)

ويوضح هاريس و سيباي (Haris et sipay) الهدف من تشخيص عسر القرائي بقولهما :" إن الغرض من تشخيص العسر القرائي هو تحديد كيف تساعد الطفل بصورة أفضل

لتحسين قدرته على القراءة . والقيام بهذا التحديد يتطلب الشخص الذي يعرف ما هي المعلومات الهامة التي ينبغي الحصول عليها ؟ وكيف يمكن الحصول على هذه المعلومات بصورة أكثر ثباتا وصدقا وفاعلية ؟ وكيفية تفسير هذه المعلومات بذكاء .و تشتمل صورة التشخيص على تحديد مستوى الطالب بالنسبة للقراءة ، مهاراته ، استراتيجياته ، واحتياجاته. (جلجل،2005 :44)

ويضيف الباحثان بأنه على المدرسين و المتخصصين في مجال القراءة اتباع النظام التالي في عمل التشخيص :

1- تحديد المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ، ومقارنته بقدرة الطفل الحالية .
2- تحديد جوانب القوة و الضعف النوعي في القراءة بالنسبة للفرد .
3- تحديد أي العوامل من الممكن أن يعوق قدرة الطفل للتعلم عند هذه المرحلة .
4- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أوأثناء العلاج .
5- إنتقاء أكثر الطرق فاعلية و تأثيرا لتدريس المهارات و الاستراتيجيات اللازمة .
6- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها .

وتوصل (نصرة جلجل،2005) إلى أن أهم الطرق لتشخيص العسر القرائي تتمثل في مايلي :

أ) **المؤشرات :** حيث توجد مؤشرات و علامات عديدة تساعد على التعرف على التلاميذ ذوي عسر القراءة .

ب)**التباعد :** يذكر آرون بأنه على الرغم من أن أهم معيار لتشخيص صعوبات التعلم و من بينها العسر القرائي هو التناقض بين قدرة الفرد على التعلم كما تقيسها اختبارات الذكاء والتحصيل الأكاديمي الحقيقي للطفل .

ت) **معادلات القراءة :** وقد اعتمدت الدراسات و أدب البحث في مجال العسر القرائي في التشخيص على بعض المعادلات كأساس للتشخيص ومن هذه المعادلات : معادلة هاريس للعمر القرائي ، ومعادلة نسبة القراءة لهاريس ، ومعادلة بوند وتنكر.(جلجل،2005 :52)

9- أساليب علاج العسر القرائي :

قبل البدء في علاج العسر القرائي لابد من البحث و التقصي عن الأسباب الكامنة وراء المشكلة ، بمعنى أن يكون التشخيص دقيقا . و الأهم من ذلك كله هو استخدام الأساليب الوقائية التي تتمثل في الكشف المبكر عن العلامات التي نتوقع أن تؤدي بصاحبها إلى العسر القرائي في المستقبل ، و من ثم العمل على وضع البرامج المناسبة لكل حالة إن أمكن ذلك .

إن مجرد التعرف على المعسرين قرائيا من خلال الاجراءات التشخيصية لا يعني شيئا ما لم يتبعه العلاج المناسب لحالات العسر القرائي و عملية التدخل تعتبر مسؤولية الجميع في المنزل و المدرسة .

وتختلف البرامج من حالة لأخرى ، ومن مرحلة لمرحلة و يجمعها هدف أساسي واحد ألا وهو إحراز التقدم بالنسبة للتلميذ في القراءة . و يوضح إيكول(Ekwall,1977) بأن هناك ثلاثة أنواع من برامج القراءة و هي :(جلجل،2004: 114)

1) **البرامج النمائية :** و هي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي و التي يتبعها المعلم لمقابلة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادي يتفق مع قدراتهم .
2) **البرامج التصحيحية :** و هي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل المدرسي لتصحيح صعوبات القراءة الحادة .
3) **البرامج العلاجية :** و هي برامج لتعليم القراءة ، تستخدم خارج الفصل الدراسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة.

و يقدم هاريس و سيباي (1985) أنواع التنظيمات القرائية العلاجية المختلفة التي تستخدم مع مختلف فئات العسر القرائي ومنها :

1- العلاج في الفصول الدراسية : و يمكن تقديم العلاج داخل الفصول النظامية بواسطة مدرس الفصل أو معلم يتلقى الاستشارة و التوجيه من المتخصص في القراءة ، والقراء الضعاف الذين يتم وضعهم في هذه الفئة غالبا ما يكون لديهم مشكلات قرائية أقل .

2- العلاج خارج الفصول الدراسية : يمكن أن تقدم مثل هذه الخدمات العلاجية خارج نطاق الفصول الدراسية في :

- حجرة القراءة :و هي عبارة عن حجرة خاصة يعمل مدرس القراءة مع مجموعة صغيرة من التلاميذ ، أو مع تلميذ واحد و عندما يصبح هؤلاء التلاميذ قادرين على مواكبة زملاءهم في الصفوف العادية يتم إدماجهم .

- حجرة المعلومات : ففي بعض المدارس يتلقى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في مكان خارج فصولهم الدراسية العادية ، و تدار هذه الحجرة بواسطة مدرس مدرب لتقديم التربية الخاصة .

- المراكز العلاجية : حيث تأخذ بعض مدارس الوقت الكامل الأطفال من ذوي العسر القرائي الحاد وتتولى عملية علاجهم .و مثل هذه المدارس تتمتع برعاية الجامعات.(جلجل،2004 :116)

و أورد لبرج و صمويلز (Laberge et Samuels,1974) بأن طريقة القراءات المتكررة قد تمخضت بصورة كبيرة من التضمينات التدريسية لنظرية التجهيزالآلي للمعلومات . و يضيف صمويلز (1979) بأن وظيفة القراءات المتكررة هي تقديم الممارسة المطلوبة لجعل عملية فك رموز الكلمة تتم بصورة آلية ، و هذا بدوره يمكن القارء من التركيز على الفهم .و هو يرى أن القراءات المتكررة يمكن تقديمها مع مساعدة سماعية ، أو بدونها و أنها كأداة أثبتت فعاليتها في كلا من فك رموز الكلمة والفهم .

و يشرح كان (kan) بأن طريقة القراءات المتكررة وفقا لصمويلز تتطلب من الأطفال أن يعيدوا قراءة قطعة قصيرة ذات معنى عدة مرات حتى يتم الوصول إلى مستوى مرضي من الطلاقة . (جلجل،2005 :119)

خلاصة:

إن اضطراب عسر القراءة ليس نتيجة تدني في الذكاء ، ولكن بإمكان شخص متدني في الذكاء أن يكون عنده عسر القراءة . و الحقيقة أن الصورة المميزة للدسليكسيا هي الصعوبة الي يجدها الطفل في القراءة و الكتابة بما يتفاوت مع مستوى ذكائه ، و يعتقد كثير من الباحثين أن أسباب العسر القرائي ذات منشأ عصبي ،أي ناتج عن خلل بسيط على مستوى المنطقة المسؤولة عن اللغة في الجزء الأيسر من الدماغ ، فيما يولي علماء النفس اللغوي والمعرفي خاصة أهمية أكبر للجانب المعرفي في تفسيرهم للعسر القرائي،وقد انصبت جهودهم على

دراسة العمليات المعرفية المتدخلة في صعوبة تعلم اللغة المكتوبة كالادراك واللغة و الفهم ...و لكن كل هذا لم يمنع كل هؤلاء الباحثين في إيجاد طرق وأساليب علاجية أثبتت نجاعتها في التعامل مع هذا الاضطراب . ولعل أهم هذه الطرق التي تحد من هذا المشكل هي التشخيص المبكر عند ملاحظة أي خلل على مستوى النمو اللغوي لدى الطفل مما يسمح بوضع البرامج العلاجية والوقائية الملائمة .

تمهيد :

تعتبر اللغة الشفهية بشقيها الاستقبالي و الإنتاجي نتيجة إدماج عدة أنظمة تحتية : أصوات اللغة (الحروف) ، المفردات ، مورفولوجية التركيب ، ثم تنظيم الخطاب واستعمالاته (pragmatique) .

فالطفل يولد وهو مزود بقدرات تسمح له باكتساب اللغة ، ثم تتطور لديه اللغة الشفهية أثناء تفاعله مع المحيط ، ويرى باسانو(Bassano) و بنديكت (Benedikt) أن الفهم يسبق إنتاج اللغة بحوالي خمسة أشهر ، أي بين الوقت الذي يفهم فيه خمسين كلمة و الوقت الذي ينتج فيه نفس العدد من الكلمات . (C .Chevrie-muller ,1999 :51)

و الفهم الشفهي - و هو موضوع دراستنا - بصفة عامة هو إيجاد معنى للرسالة الشفهية ، هذه العملية ليست بالأمر السهل بالنسبة للطفل ، حيث يجب عليه إيجاد معاني الكلمات ، ثم تجزئة العبارات إلى جمل و إعطائها أدوار ، ومن ثم إيجاد العلاقات بين هذه الجمل . فالظاهر أن عملية فهم الجمل والعبارات تتطلب معالجة تركيبية دلالية (syntaxico-sémantique) للوصول إلى المعنى ، ولكي يتحقق ذلك لا بد على الفاهم (compreneur) أن يكون قد تحكم في المستويات اللسانية : المستوى الفونولوجي ، و المستوى المعجمي والمستوي التركيبي و المستوى الصرفي (المورفولوجي)، و المستوى التداولي (البراجماتي). وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى أهم التعريفات للفهم الشفهي و استراتيجياته، و النماذج التي تفسر عملية فهم اللغة الشفهية ، إضافة إلى مستويات الفهم ، ثم علاقة الفهم الشفهي بالقراءة .

1- تعريف الفهم:

لغة الفهم هو معرفتك الشيء بالقلب ، وفهمت الشيء عقلته و عرفته .(لسان العرب) ويعرف الفهم أيضا أنه:" حسن تصور المعنى ،و جودة الاستعداد الذهني للاستنباط".(مجمع اللغة العربية ،1985) .

أما اصطلاحا فالفهم عملية معرفية ، و قد جعلها بلوم في المستوى الثاني بعد التذكرفي تصنيفه لأهداف التعلم ، ويتضمن الفهم حسب بلوم قدرات خاصة تتناسب مع المهمة المنوطة بالفرد . و قد حدد هذه القدرات في المهارات التالية : التفسير ، التصنيف ، التلخيص ، الاستدلال ، و المقارنة ، و الشرح .

2- تعريف الفهم الشفهي:

يعرف لوني(Leny) الفهم الشفهي للعبارة على أنه بناء معنى ، أي معالجة هذه العبارة في فكر وعقل (esprit/cerveau) السامع مما يؤدي به إلى إنتاج عمليات متتالية و حالات ذهنية انتقالية تنتهي ببناء تمثلات دلالية (representations semantiques) نهائية ومنظمة ، وهذه الأخيرة هي التي تمثل المعنى الخاص للعبارة . (Le Ny ,2005 :26)

وفي علم النفس المعرفي فهم اللغة يعني إدماج معارف جديدة لأخرى مكتسبة بالارتكاز على المثيرات الشفهية أو الكتابية . و يرى غاونوك (Gaonac'h) أن الفهم الشفهي يتحقق عن طريق عملية التمثل (assimilation) ، بمعنى بناء تمثل للمعلومة وإدماجها في الخبرة السابقة . (Ferroukhi ,2009 :275)

أما جيلفورد (Guilford ,1977) فيعرف الفهم الشفهي على أنه القدرة على إدراك معاني الكلمات و العبارات ، و هو أحد عناصر مصفوفة العوامل في النموذج النظري لبناء العقل .

و يعرف كلارك و كلارك (Clark et Clark,1977)الفهم الشفهي أنه الإدراك الصحيح من المستمع لمعنى ما يقصده المتكلم .

و تعتبر نظريات القراءة الحديثة فهم المسموع (الشفهي) أهم القدرات في تطوير فهم المقروء ، فبحسب نظرية " النظرة البسيطة للقراءة " (The simple view of reading)

(Gough et tumner,1990) يعتبر فهم المقروء نتاج قدرتين أساسيتين : التعرف على الكلمات والفهم الشفهي . فإذا طور الطفل قدرة جيدة على فهم المسموع فلا ينقصه إلا تعلم أصوات الحروف و التركيب الصوتي للتعرف على الكلمات ليتمكن في الأخير من فهم ما يقرأ . والجدير بالذكر أن القدرة على فهم المسموع تتطور في معظم اللغات بشكل طبيعي ، حتى قبل أن يطور الطفل القراءة ، لذلك يكون التأكيد في تعليم القراءة في المراحل الأولى على تطوير القدرة على قراءة الكلمات و التركيب الصوتي لتمكين التلميذ من فهم ما يقرأ. (زغبوش ،2002: 24)

و من خلال هذه التعاريف نستخلص النقاط التالية :

- أن الفهم الشفهي هو بناء معنى للرسالة الشفهية .
- أن الفهم الشفهي هو عملية تمثل للمعلومات (assimilation) .
- أن السامع يكون نشطا (actif) في الوضعية الشفهية وليس مستقبلا فقط .

3- تطور فهم اللغة الشفهية عند الطفل :

في علوم الحياة المختلفة التغيير ليس إستثناء بل هو القاعدة ، وفي كل الأحوال فإن تطور اللغة الشفهية عند الأطفال تأخذ شكلا منتظما في الغالب ، ففي الشهر التاسع يفهم الطفل الأوامر البسيطة و في حدود السنة الأولى ينطق بكلماته الأولى ، و عند الشهر الثامن عشر ينظم أولى تراكيبه ، وفى عامه الثالث يبدأ في استخدام الجمل و المبادئ النحوية ، وفي سن الخامسة إلى السادسة يصل الطفل إلى درجة مقبولة في التحكم في اللغة الشفهية بكل مكوناتها استعدادا لتعلم القراءة و الكتابة . (Delahaie ,2004)

و في الجدول التالي سنعرض أهم مظاهر نمو اللغة الشفهية عند الطفل (الجمعية الكويتية للدسليكسيا ،2007) :

عمر الطفل	التطور النمطي للغة الشفهية
7 شهور	▪ صوت بعض الترانيم و الاستجابة لاسمه ▪ الاستجابة للصوت البشري باستدارة رأسه و عينه

	.الاستجابة لنبرة الصوت الودودة و الغاضبة استجابة ملائمة
12 شهرا	.استخدام واحدة أو أكثر من الكلمات ذات معنى (قد تكون أجزاء من كلمة) .فهم التعليمات البسيطة ولا سيما عند إعطائه إيماءات لفظية أو جسدية .الوعي بالقيمة الإجتماعية للغة
18 شهرا	.تكوين حصيلة لغوية من 5 إلى 20 كلمة .حصيلة المفردات تتكون من الأسماء .بعض الألفاظ المكررة (المحاكاة) أي تكرار الكلمات و العبارت مرارا .تعرف المزيد من المفردات ذات المحتوى العاطفي .القدرة على تتبع الأوامر البسيطة
24 شهرا	.تسمية بعض العناصر الشائعة في البيئة من حوله .القدرة على استعمال حرفي جر على الأقل (في،على،تحت) .تكوين جمل وعبارات قصيرة مع استخدام الفعل (جملة أو جملتين) .حوالي ثلث ما يقوله الطفل مفهوما .حجم المفردات يكون في حدود 150 إلى 300 كلمة .الطلاقة اللغوية و الأناشيد غالبا ما تكون ضعيفة .عدم التحكم تحكما كاملا في نبرة وحدة الصوت .قادر على استخدام ضمير أو ضميرين استخداما صحيحا مثل أنا و أنت .بداية ظهور ضمير الملكية مثل: حقي ، لي ... .الاستجابة لبعض الأوامر مثل : أشر إلى عينيك /أنفك/ فمك ...
	.استخدام الضمائر أنا و أنت استخداما صحيحا .استخدام الجمع والفعل الماضي .يعرف الأجزاء الرئيسية من الجسم والاشارة إليها إذا لم يسمها .يتناول جملا من ثلاث كلمات بسهولة

36 شهرا	.حصيلته المعجمية تصل من 900 إلى 1000 مفردة/كلمة .حوالي 90 % من كلام الطفل مفهوم .تبدأ سيطرة الأفعال و تكون لها الغلبة .فهم معظم الأسئلة السهلة التي تتناول البيئة و الأنشطة من حوله .قادر على تمييز هذه النوعية من الأسئلة : ماذا يجب أن تفعل عندما تشعر بالرغبة في النوم/ الجوع / البرد/ العطش .قادر على معرفة اسمه و جنسه
48 شهرا	.يعرف أسماء الحيوانات المألوفة .قادر على استعمال أربعة حروف جر وبيان المقصود بها عند الطلب .تسمية صور في كتاب أو مجلة .معرفة لون أو أكثر .تكرار أربعة أرقام عندما تتلى عليه ببطء .تكرار الكلمات المكونة من أربعة مقاطع .بيان المقصود من : فوق / تحت .تكوين معظم الحروف الصوتية و الادغام والحروف الساكنة مثل : ب، ن، م .الاكثار من التعبير الشفهي عند الانخراط في نشاط معين .المزيد من التكرار للكلمات و المقاطع و العبارات و الأصوات
5 سنوات	.يحفظ الحروف الأبجدية عن ظهر قلب .يحسب حتى 10 .يسمي و يشير إلى معظم أعضاء الجسم الخارجية .يميز بين يمينه و يساره .يرسم خطوط ،رجل،منزل .يقدم الاعتذار عند الخطأ

الجدول رقم (1) : التطور النمطي للغة الشفهية عند الطفل

وفي السادسة من عمر الطفل يتكون لديه لغة شفهية معتبرة خاصة في استعمال أدوات الربط في الجمل مثل الضمائر وحروف العطف .. ، ويتحكم في الجمل البسيطة مثل : " أمي أريد أن آكل " ، والجمل المعطوفة مثل :" هو يخرج سيارته و يلعب بها " والجمل المعقدة مثل : " عندما يصير الجو جميلا سأذهب في جولة" ، أما من الناحية البراجماتية للغة فطفل السادسة يمكنه المشاركة في محادثة مع الآخر ، مما يجعله يأخذ الدور في الكلام ، ويطلب تفسيرات ، ويعطي التعليمات ، أي يكتسب الكفاءة للتموقع بالنسبة للمحتوى الضمني والصريح للخطاب ، والتموقع بالنسبة للمتكلم . (Goursolas,2009)

4- كيف يحدث الفهم الشفهي ؟

حسب غريمو و أولك (Gremmo et Holec,1990) فإن الفهم الشفهي "هو عملية وسلوك" ، انطلاقا من هذا التعريف يمكن وصف عملية الفهم الشفهي من خلال نموذجين واللذان اقترحهما كلارك و كلارك : (Ferroukhi,2009)

أ) النموذج الصاعد(ascendant) (من الشكل إلى المعنى) modele sémasiologique:

حسب هذا النموذج تتم عملية الفهم الشفهي كالآتي :

- في البداية يعزل المستمع السلسلة الصوتية للرسالة الشفهية و يتعرف على الأصوات التي تتركب منها هذه السلسلة و تسمى هذه المرحلة بمرحلة التمييز (phase de discrimination) .
- ثم يحدد الكلمات ، المقاطع و الجمل التي تمثل هذه الأصوات و تسمى بمرحلة التقطيع (phase de segmentation) .
- و بعد ذلك يعطي معاني لهذه الكلمات و المقاطع و الجمل وتمثل مرحلة التفسير (phase d interpretation) .
- وفي الأخير يقوم ببناء المعنى العام للرسالة الشفهية و ذلك من خلال ربط العلاقات بين معاني العناصر السابقة و تسمى بمرحلة التحليل (phase de synthese) .

بالنسبة لهذا النموذج فالمعنى يسير في اتجاه واحد من المتكلم إلى المستمع ، وقد وجهت إنتقادات لهذا النموذج حيث أثبتت تجربة قام بها ورن(Waren) حين قدم عبارات للأطفال بعد أن قام بتغيير بعض الأصوات داخل هذه العبارات بضجيج ، أن معظم أفراد العينة لم يلاحظوا هذه المموهات واستطاعوا التوصل إلى المعنى .

ومن أجل هذا اقترح علماء النفس اللغوي نموذجا آخرا و هو النموذج النازل .

ب) النموذج النازل (déscendant) من المعنى إلى الشكل modele onomasiologique :

توصف عملية الفهم الشفهي في هذا النموذج كما يلي :

- في البداية يضع المستمع فرضيات حول محتوى الرسالة الشفهية مرتكزا على معارفه السابقة و على المعلومات التي يستقيها من هذه الرسالة أثناء سماعها .
- و بالموازاة مع ذلك يضع فرضيات أثناء سماعه للرسالة الشفهية مرتكزا هذه المرة على تلك المعارف و على أنظمة وعلامات لغوية التي شُفّرت بها الرسالة .
- وبعد ذلك يقوم بالتحقق من هذه الفرضيات ليس بالتمييز الخطي للسلسلة الصوتية ، ولكن من خلال العلامات التي تسمح بالتأكد أو نفي توقعاته الدلالية .
- و تتوقف المرحلة الأخيرة على نتيجة التحقق من هذه الفرضيات و تفضي إلى الاحتمالات التالية :

أ) فإذا تأكدت الفرضيات فالمعنى المتوقع من طرف المستمع يدمج في البناء النهائي للمعنى .

ب)وإذا لم يتحقق المعنى ولم ينتف فإن المستمع يتخلى عنه ويحافظ على المعلومات التي استقاها حتى الآن من أجل المحاولة ثانية عندما تظهر علامات أخرى مساعدة.

ج) أما إذا انتفى المعنى المتوقع فإما أن يحاول من الصفر واضعا فرضيات جديدة ومتبعا النموذج الأول ، أو يتخلى تماما عن المهمة .

في هذا النموذج لا تعطى الأولوية للأشكال السطحية للرسالة (signifiants) ، بل يركز المستمع على عملية البناء المسبق للمعنى بالارتكاز على المعطيات السوسيولغوية للوضعية الاتصالية ، و السوسيولغوية للمتكلم ، و المعلومات اللسانية و المرجعية لمحتوى الخطاب .

و يرى روست(Rost) أن الفهم الشفهي ليس عملية صاعدة أو نازلة ، ولكنها عملية تفسير تفاعلي (interpretation interactive) ، حيث أن استعمال المتخاطبين لهذه العملية أو تلك يرجع بالدرجة الأولى إلى كفاءاتهم اللغوية من جهة و خصائص المخاطب والهدف من الاستماع من جهة أخرى .

ويضيف روست أن المستمع لا يهتم بكل شيء في نفس الوقت ، ولكنه يستمع بطريقة إنتقائية حسب الهدف من المهمة ، فالهدف من أي اتصال لغوي هو الذي يحدد ماذا نستمع ، وما هي العمليات التي تُفعّل لذلك .(Ferroukhi ,2009 :276)

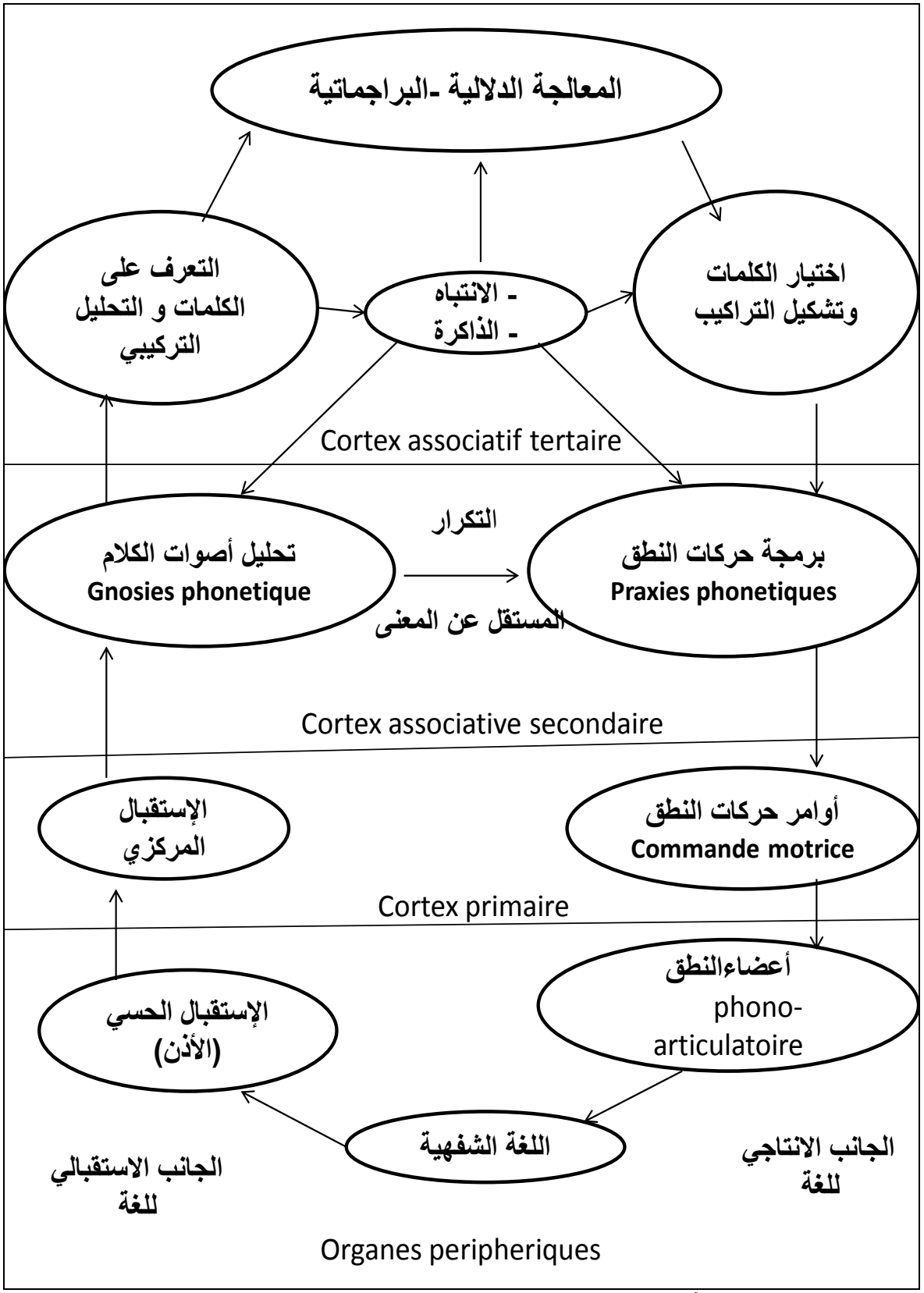
5- الفهم من المنظور العصبي النفس-لساني(neuropsycholinguistique) :

يرى كل من شفري-ميلر و ناربونا(Cheverie-Muller et Narbona) أن المخ هو مركز عمليات متتالية في فهم و إنتاج اللغة الشفهية و المكتوبة ، و أن فهم الرسالة الشفهية يقتضي مرحلة أولى تتمثل في استقبال المعلومات على مستوى الحواس: الأذن بالنسبة للغة الشفهية و العين بالنسبة للقراءة لتنقلها بعد ذلك إلى النظام المركزي (المخ) أين تتحول إلى

إحساسات صوتية أو مرئية وبعد معالجتها تتحول إلى إدراكات ومن ثم يتم تفسيرها . إن إنجاز وبرمجة العمليات العقلية للغة الشفهية أو الكتابية على مستوى المخ تسبق إنتاجها من خلال الأجهزة النطقية (phonatoire-articulatoire) بالنسبة للغة الشفهية ، ومن خلال الحركات الكتابية (gestes graphomoteurs) . (Cheverie-muller et Narbona ,1999)

وقد اقترح ميلر و ناربونا نموذجا مختصرا من المنظور العصبي النفسو-لساني للغة الشفهية .انظر الشكل رقم(2) .

و السؤال المطروح هنا ما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها الأطفال الصغار في فهم اللغة الشفهية ؟



المخطط رقم (2) :النموذج العصبي النفسو-لساني (neuropsycholinguistique) المختصر للغة الشفهية . (Cheverie-muller et Narbona,1999)

6- استراتيجيات الفهم الشفهي:

قبل التطرق لاستراتيجيات الفهم الشفهي ، لا بد من تعريف مصطلح الاستراتيجية .

" الاستراتيجية في مفهومها العام هو اقتصاد في السلوك و الذي يؤدي إلى تكيف الفرد في تفاعلاته عل مستوى المعالجة الأقل جهدا من أجل الوصول إلى تكيف مقبول. واستراتيجيات فهم اللغة لا تعني عملية حل المشكلات (resolution de problemes) ولكنها عملية معالجة و تفسير للمعلومات. (Vion ,1981)

أما على مستوى فهم اللغة يرى فيون أن الشكل الذي تعالج به جملة واحدة يسمى نموذجا للمعاجة (modele de traitement) ، أما الاستراتيجية فيعني ظهور هذا النموذج بصورة تفضيلية و مستقرة في جميع المعالجات اللغوية .(Vion ,1980 :115)

و في القاموس الأرطوفوني تعرف استراتيجية فهم الجمل بعمليات المعالجة التي تنتهي بمجموعة من الفرضيات التي تخص العلاقات الموجودة بين عناصر هذه الجمل.(Allin ,2004)

أ) الاستراتيجية المعجمية- الفونولوجية (strategie phonologico-lexicale):

في هذه الاستراتيجية الطفل لا يعالج إلا العناصر المعجمية من خلال أصوات السلسلة الصوتية لهذه العناصر ومن ثم إدماج معاني هذه الأصوات للوصول إلى تفسير لمعنى الرسالة الشفهية .

ب) الاستراتيجية المعجمية البراجماتية (strategie lexico-pragmatique) :

يعالج الطفل في هذه الاستراتيجية العناصر المعجمية ثم يستكمل المعلومات المستخرجة من هذه العناصر بمعارفه البراجماتية (الحياتية المعاشة) في عالمه الخارجي ، فالعبارة " العربة مدفوعة بالحصان " يمكنه معالجتها بشكل صحيح باعتبار أن التجربة تقول أن الحصان هو الذي يجر العربة و ليس العكس ، لكنه في العبارة " الشاحنة مسبوقة بالسيارة " لا يمكنه

تفسيرها باستخدام الاستراتيجية البراجماتية ، لأنها جملة معكوسة(renversable) حيث أن الشاحنة يمكن أن تسبق السيارة و العكس صحيح .(Maeder,2006)

ويقِلّ استخدام هذه الاستراتيجية مع التقدم في العمر ، ولكنها لا تختفي تماما. (Noizet ,1980)

ج) الاستراتيجية المورفولوجية التركيبية (strategie morpho-syntaxique) :

في هذه الاستراتيجية يعالج الطفل العناصر المعجمية و أيضا العناصر النحوية و الصرفية للعبارات . فبعض الأطفال وحتى المراهقين ضعاف الفهم قد ينجحون في معالجة العناصر النحوية و الصرفية البسيطة مثل: مفاهيم المثنى(يصلان) ، و الجمع(يصلون) ، لكنهم غير قادرين على معالجة الظواهر الصرفية (morphologiques) و النحوية (syntaxiques) الأكثر تعقيدا كالضمائر المتصلة (anaphores) من مثل عبارة " يعطيها لها " .

د) الاستراتيجية الحكائية (strategie narrative) :

في هذه الاستراتيجة يعالج الطفل العناصر المعجمية و الصرفية و التركيبية بالاضافة إلى تحكمه في المعالجة المنطقية التي تسمح له بإيجاد العلاقات المنطقية-الزمانية (logico-temporels) والعلاقات السببية (causales) بين مكونات العبارات و الجمل . فالعبارة " لأن البيت صغير،لا يستطيع الكلب أن يدخل " لا يمكنه معالجتها إلا إذا كانت لديه قدرة استنتاجية تربط السبب بالحدث في تسلسل زمني منطقي .(Maeder,2006)

و يرى نوازات (Noizet,1980) أنه لا يوجد دليل على أن هذه الاستراتيجيات التي يكتسبها الطفل تمحى تماما عبر تقدمه في العمر ، ولكن يفترض أن المراهق يمتلك عدة استراتيجيات يمكنه استخدام أيًّا منها بشكل أكثر أو أقل استقلالية عن الاستراتيجيات الأخرى.

7) معوقات الفهم الشفهي :

اضطراب الفهم الشفهي لدى الأطفال يمكن أن يندرج ضمن عدة مستويات من أهمها :

أ) على المستوى المعرفي :

إن فهم الجمل و العبارات يعتمد بصورة كبيرة على الذاكرة العاملة ، فعلى سبيل المثال يحتاج الطفل إلى الذاكرة العاملة لفهم العبارات المعقدة البناء مثل عبارة "المهرّج الذي يحتضن الطفل يبتسم مع الفتاة " .فالذاكرة العاملة تسمح للطفل بالاحتفاظ بالمعلومات اللفظية لمدة كافية لفهم سياق الكلمات ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة الطويلة المدى ، ومن ثم القيام بمهام معالجة الرسائل الشفهية .(يونج،2000 :10)

ب) على المستوى اللغوي :

ترى مغربي أن الفهم الشفهي مرتبط باضطرابات اللغة الشفهية و اللغة المكتوبة بصفة عامة ، إلى جانب صعوبات في معالجة الظواهر الصرفية و النحوية و التصنيف ، كما تشير أيضا إلى ضعف في عملية تشفير اللغة المكتوبة ، وعدم القدرة على المعالجة المنطقية (raisonnement) ، وقصور في بعض التنظيمات المنطقية (structures logiques) مثل التصنيف و الثبات و معكوسية الفكر . (Maeder ,1996)

و قد عدد كل من بارفيتي و كول (Perfetti et coll,1996) ستة مصادر تعيق الفهم بصفة عامة و هي : (ONL ,1998)

- صعوبات متعلقة باللغة

1- الرصيد المعجمي للطفل .

2- المعلومات في المجالات التي تساعد الطفل على فهم النص الخطابي .

- صعوبات متعلقة بالعمليات المعرفية :

3- صعوبات في فك الشفرة : عندما تتطلب عملية فك الشفرة جهدا أكبر ،لابد للطفل من كفاءة على الأقل في العمليات المعرفية العليا مثل الفهم .

4- قصور في الذاكرة العاملة .

و هناك عاملان آخران يميزان جيدي الفهم عن ضعاف الفهم و هما :

5- العمليات الاستنتاجية (بمعنى القدرة على استنتاج المعاني الضمنية من الخطاب) (processus d inference)

6- التحكم في استخدام استراتيجيات الفهم .

8) مستويات الفهم :

أشار ليرنر (Lerner) إلى أن عدم اكتساب الطفل للكفاءة اللغوية لأي سبب سوف يؤثر بشكل سلبي على التقدم في المهمات الأكاديمية المرتبطة به . ولكي يطور الطفل كفاءته في هذه المهارات ، ومهارات فهم و استخدام اللغة المنطوقة يجب عليه أولا اتقان مكونات وعناصر اللغة الأساسية و التي تتضمن : المستوى الصوتي ، و المستوى الدلالي للكلمة ، والمستوى النحوي و الصرفي وأخيرا المستوى التداولي (pragmatique) .

أ) الفهم على المستوى الفونولوجي :

الفونولوجيا أو علم الأصوات هو أحد مكونات أية لغة من اللغات يختص بدراسة كل ما يتعلق بأصوات اللغة ، لهذا فإن الفهم الفونولوجي أو ما يسمى بالوعي الفونولوجي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن إنتاج الأصوات اللغوية (الحروف) ، وآلية إخراج هذه الأصوات ، والكيفية التي تتشكل فيها هذه الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات و الألفاظ ، مع القدرة على إدراك التشابه و الاختلاف بين هذه الأصوات سواء جاءت منفردة أو في الكلمات أو العبارات المختلفة .(جلجل،2003 :58)

ب) فهم الكلمة (المستوى المعجمي) :

يرى برفيتي و هارت أن فهم الكلمات يشمل ثلاث عناصر : العنصر الفونولوجي (الصوتي)(phonologique) ،العنصر الإملائي (orthographiqye) ، والعنصر الدلالي (semantique) ، والعلاقة بين هذه العناصر هي التي تحدد نوعية الفهم، ومن خلال هذه النوعية تتحقق كفاءة و سرعة التعرف على الكلمات " (Megherbi et Ehrlich ,2004)

وقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطا بين المعجم العقلي و مستوى الفهم الشفهي (Kosslya,1976) ، فالفهم الشفهي تقتضي من الطفل أن يلم ببعض معاني الكلمات في سياقاتها المختلفة ، كما يتعين عليه أن يتحكم في القواعد المورفولوجية (الصرفية) والبراجماتية للكلمات حتى يتسن له فهمها .

ج) فهم الجملة (المستوى التركيبي):

إن عملية الفهم على مستوى الجملة و العبارة تتطلب معالجة تركيبية دلالية بالدرجة الأولى، وذلك من أجل الوصول إلى دلالات هذه الجمل . فالقارئ أو المستمع لا يقوم بعملية حسابية لجمع معاني العناصر المكونة للجملة ، بل إنه يعمل على إيجاد العلاقات التي تربط بين هذه العناصر و ذلك من خلال العلامات النحوية و الصرفية التي تساعد في استخراج المعاني الصحيحة .(J .E .Gombert ,2000)

ويرتبط هذا المستوى بترتيب الكلمات في مراحل و جمل لها معنى ، وتركيب الكلمات يمكن أن يكون له أثر كبير على معنى الجمل المعطاة ، فإن إعادة تركيب الكلمات بشكل بسيط يعتبرعلامة على تغيير معنى الجملة الأصلية . ولذلك يجب على الطفل أن يتعلم أهمية الترتيب المناسب للكلمات داخل الجمل لتسهيل اللغة الاستقبالية إلى جانب التحكم في القواعد الصرفية و النحوية .

د) فهم النص (المستوى التداولي) :

هناك خاصيتان أو ميزتان في الوضعية الخطابية تؤثران على فهم النص الخطابي ألا وهما: نوع الخطاب و هيكلته ، يُقصد بنوع الخطاب خصائصه السوسيولسانية ، ومرجعيته الاجتماعية التي يحدث في إطارها هذا الخطاب ، بينما يتمثل الهيكل في الشكل الذي ينتظم فيه الخطاب مثل النحو و ترتيب الجمل ..

فالتنظيم الدلالي و التركيبي لأي خطاب يسمح بنوع من التناسق ، والذي بدوره يسهل عملية الفهم . و يرى أوزبل عاملا آخر يؤثر على فهم الخطاب يتمثل في الكفاءة اللغوية للمستمع ، ومعارفه السابقة . ويضيف هوبز (Hobs) عنصرا آخرا يؤثر في فهم الخطاب وهو قدرة المستمع أو القارئ في عملية الاستنتاج (inferences) للمعاني ، فعليه أن يستخلص المعاني الضمنية و الصريحة المتضمنة في الخطاب. (Bedard et Tardif ,1990 :227)

9) علاقة الفهم الشفهي بالقراءة :

إن السؤال المطروح على المدرسة هو كيف نحسن كفاءة القراءة للتلاميذ الذين يظهرون ضعفا في القراءة ؟ مع العلم أن أسباب الضعف القرائي متعددة ولا يمكن أن تجتمع في جميع التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب .

إن الأبحاث في العلوم المعرفية و التربوية تمدنا بتفسيرات لهذه الأسباب وتقترح على القائمين بعملية التعليم نماذجا للتعامل مع هذا الاضطراب .

و من المعلوم أن عملية القراءة تقتضي عدة عمليات و معالجات ، تسمح من جهة بالتعرف على الكلمات ومن جهة أخرى بالادماج التركيبي (integration syntaxique) بناء المعنى ، وقد توصل كل من غوت و تونمر (Gouh et Tunmer) إلى أن القراءة هي نتيجة لقدرتين : التعرف على الكلمة (reconnaissance du mot) و الفهم الشفهي (comprehention orale) .

ويمكن التعبير عنها بالمعادلة التالية :

$$L = R \times C$$

L : القراءة **R :** التعرف على الكلمة **C:**الفهم الشفهي

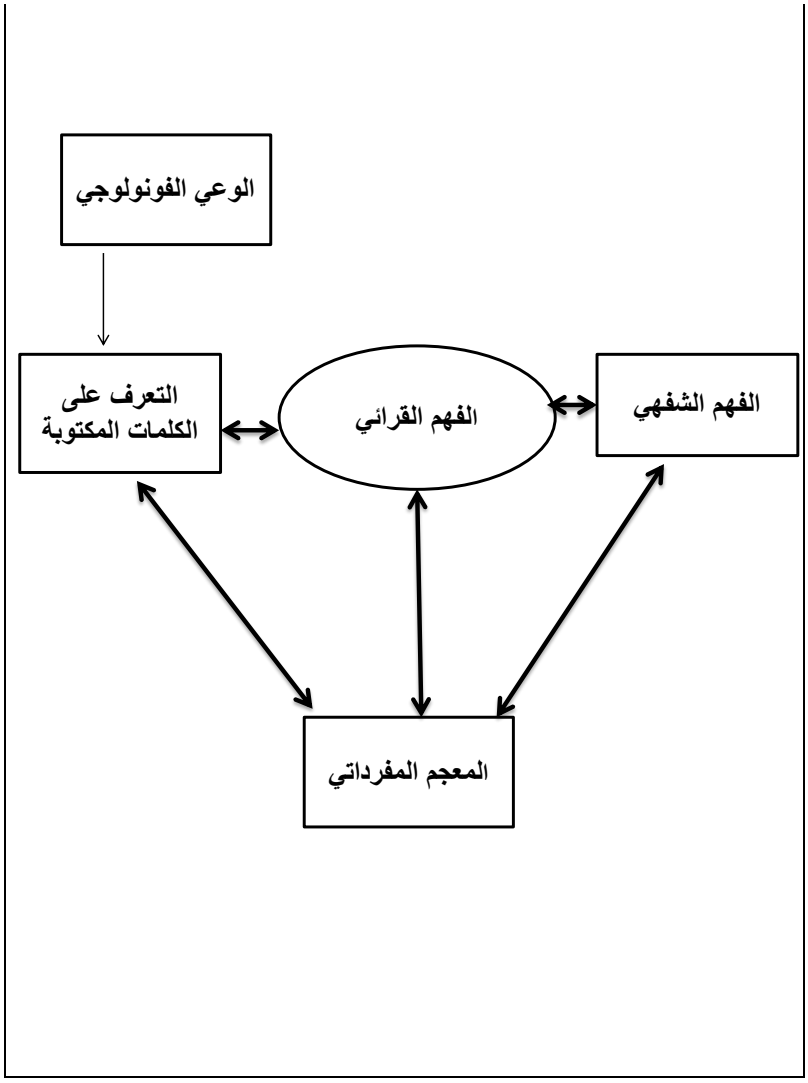
و الحقيقة أن كفاءة التحليل التركيبي(analyse syntaxique) و التحليل الدلالي (analyse semantique) في عملية القراءة تكون نفسها في عملية الفهم للنص الشفهي ، بمعنى آخر أن الفهم الشفهي و الفهم الكتابي يرتكزان على نفس الميكانزمات (Zorman,1999).

و يضيف زرمان أن الفهم الخاص باللغة لا يعتبر كفاءة خاصة بالقراءة فقط . ومن المسلم به أن التعرف على الكلمة في عملية القراءة يسبق فهمها ، و إذا كان التعرف على الكلمة مهما في القراءة فهو ليس بالضرورة كافيا للفهم .

و انطلاقا من معادلة غوت و تونمر يمكن تمييز صنفين من التلاميذ الضعاف في القراءة :

- التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الفهم الشفهي ، ويظهرون صعوبات مماثلة في القراءة ، هنا متغير الفهم (C) هو الذي يطرح مشكلا .
- التلاميذ الذين لهم فهم شفهي مقبول ، ولكن يظهرون صعوبات في التعرف على الكلمة في عملية القراءة ، هنا المشكل يطرح على مستوى التعرف على الكلمة (المتغيرR) . (M .Zorman,1999)

و تؤكد أبحاث (Nation et Snowling,1997) أن التحكم في اللغة الشفهية لدى القراء المبتدئيين يعتبر عنصرا محوريا لفهم النص المكتوب .(Megherbi et :239 Ehrlich,2004) ، و يعتبر الفهم الشفهي بوجه خاص أحد العناصر الأساسية لعملية القراءة. انظر الشكل (3)



المخطط رقم (3): عناصر القراءة و العلاقة بينها (in Pascal Colé,2012)

و يرى كل من برفيتي و هارت (Perfetti et Hart) أن التمثلات المعجمية تشمل ثلاثة مكونات : المكون الفونولوجي ، و المكون الإملائي ،و المكون الدلالي و أن الخاصية التي تجمع هذه العناصر هي التي تحدد نوعية هذه التمثلات من حيث دقتها و سرعة التعرف على الكلمة المكتوبة ، ، و التلاميذ الذين لهم فهم جيد يتميزون بعدد كبير من التمثلات المعجمية العالية الجودة ، أي كفاءات فك الترميز (decodage) ، و كفاءات إملائية و أخرى نحوية مما تسمح لهم بتمثلات جديدة لكلمات جديدة . (Megherbi et Ehrlich,2004 :438)

و خلص كل من برفيتي و هارت إلى أن الكفاءة المعجمية تساعد على الفهم ، والفهم بدوره يساعد في عملية القراءة ، و عملية القراءة في حد ذاتها تثري الكفاءة المعجمية .

إن الصعوبة في القراءة و الكتابة تصحب عادة بمشاكل في الجانبية و المخطط الجسدي وخاصة نقص في تأسيس اللغة الشفهية ، و تعتبر هذه الأخيرة عنصرا أساسيا ثابتا ومشتركا في اضطراب عسر القراءة .(م.حولة،2009 :71)

خلاصة :

تتجلى مظاهر فهم اللغة عند الطفل في المرحلة ما قبل اللغوية (prélinguistique) وذلك من خلال تفاعلاته مع المحيط ، كالإشارة بالأصبع ، و إيماءات الوجه ، و هز الرأس التي تدل على الرفض.. فالفهم يسبق إنتاج اللغة . و يتدرج الطفل عبر مراحل نموه اللغوي في التأسيس للغة الشفهية ، و بعد دخوله المدرسة يطور من استراتيجياته في فهم اللغة تمهيدا للدخول في تعلم اللغة المكتوبة (القراءة). و قد سبق و أن بينا في هذا الفصل أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ في فهم اللغة ، وعلاقتها بالقراءة ، حيث أكدت الدراسات أن الفهم الشفهي يرتبط ارتباطا وثيقا بالفهم الكتابي لكنه لا يكفي في التعرف على الكلمات أثناء عملية القراءة .

1- منهج الدراسة :

إن اختيارنا لموضوع الفهم الشفهي عند التلاميذ الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة في المرحلة الابتدائية ، و الاستراتيجيات التي يعتمدها هؤلاء التلاميذ في فهم اللغة الشفهية مقارنة مع نظرائهم القراء العاديين ، يتطلب الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن ، الذي يسمح لنا بالإجابة عن السؤال كيف؟ أي كيف تحدث ظاهرة الفهم الشفهي لدى المجموعتين: القراء العاديين و ذوي عسر القراءة (، وتناولها بالتحليل الكمي و الكيفي ومن ثم مقارنة أوجه الشبه و الاختلاف في استراتيجيات الفهم الشفهي التي يعتمدها التلاميذ في معالجة الرسالة الشفهية (الجمل والعبارات) لدى المجموعتين .

2- أدوات الدراسة :

إن طبيعة الدراسة هي التي تفرض على الباحث اختيار الأدوات و الأساليب المناسبة للتوصل الى نتائج موثوق بها ، وبالرجوع الى الاشكاليات التي طرحناها في هذه الدراسة وطبيعة متغيراته استخدمنا الأدوات التالية :

أ- **إختبار القراءة :** تمثل هذا الاختبار في اختبار العطلة المكيف على البيئة الجزائرية من طرف إسماعيل العيسي ، باعتباره اختبارا يهدف الى التشخيص العيادي لاضطراب عسر القراءة ، ويتكون من جزئين: جزء مخصص لقياس سرعة و دقة القراءة ، والجزء الثاني مخصص لقياس الفهم القرائي (5 أسئلة)، ويشمل هذا الاختبار ثلاث فقرات مكونة من 126 كلمة .

ب- **اختبار الفهم الشفهي:** بعد تكوين خلفية نظرية حول موضوع الدراسة ، والاطلاع على بعض الاختبارات التي تقيس الفهم الشفهي ، حاول الباحث أن يستلهم اختبار الدراسة من اختبارين يقيس كل منهما الفهم الشفهي وهما :

ب-1- تقييم استراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية: 52-0 (عبد الحميد خمسي ، 1987)

هو اختبار تعيين الصور موجه للأطفال من 3 إلى 7سنوات ، وهو يهدف إلى تقييم استراتيجيات فهم الجمل و العبارات على مستوى الفهم الشفهي وقد حدد عبد الحميد خمسي ثلاثة استراتيجيات وهي: الاستراتيجية المعجمية و الاستراتيجية المورفولوجية – التركيبية والاستراتيجية الحكائية . ويتكون هذا الاختبار من 52 عبارة و 30 لوحة تحتوي كل منها على أربع صور، و على المفحوص تعيين صورة واحدة فقط عند الاجابة .

ب-2- اختبار الفهم التركيبي الدلالي : Epreuve de Compréhension Syntaxico-Sémantique (e.co.sse) (Pierre Lecocq ;1996) :

الهدف الأصلي من هذا الاختبار هو تقييم الفهم على المستوى التركيبي الدلالي والمقارنة بين الفهم في جانبه الشفهي و الكتابي لدى الأطفال من 4 إلى 12 سنة .

هذا الاختبار يحتوي على مرحلتين : المرحلة الأولى خاصة بالتحقق من تعرف المفحوص على الكلمات المستخدمة في عبارات الاختبار ، وذلك عن طريق عرض 51 صورة تمثل هذه الكلمات (أسماء ، أفعال ، ظروف...) ، يفترض تعيينها من طرف المفحوص . أما المرحلة الثانية فهي مخصصة لاختبار الفهم الشفهي في حد ذاته ويتكون هذا الجزء من 23 طبقة (blocs) كل طبقة تحتوي على 4 بنود ، هذه الأخيرة مرتبة حسب درجة الصعوبة ، كما يمكن تخطي بعض الطبقات عند تطبيقه حسب سن المفحوص .

- **وصف اختبار الدراسة (اختبار الفهم الشفهي) :**

يتكون هذا الاختبار من 30 لوحة مصورة منها 18 لوحة مأخوذة من اختبار **e.co.sse** لـ P.Lecocq،و 6 لوحات مأخوذة من اختبار 52-0 لعبد الحميد خمسي ، و 6 لوحات منجزة من طرف الرسام مصطفى قشقاش بتوجيه من الباحث والتي تخص المستوى الفونولوجي . بينما بلغ عدد بنود الاختبار 80 بندا موزعة كما يلي :

الأبعاد	عدد البنود
الإستراتيجية الفونولوجية – المعجمية S .PH.L	23
الإستراتيجية المعجمية البراجماتية S.L.PR	22
الإستراتيجية المورفولوجية التركيبية S.M.S	23
الإستراتيجية الحكائية S.NA	12

الجدول رقم (2) : عدد بنود الاختبار حسب الأبعاد

ويهدف هذا الاختبار الى تقييم الفهم الشفهي لدى تلاميذ المستوى الثالث و الرابع ابتدائي على مستوى أربع استراتيجيات ومقارنة استخدام هذه الاستراتيجيات لدى القراء العاديين و ذوي عسر القراءة .وكما سبق ذكره يتكون الاختبار من 4 أبعاد، يقيم كل بعد منها الفهم على مستوى معين :

•**البعد الأول** (على المستوى الفونولوجي) : يمكن أن نعرف الفهم على المستوى الفونولوجي بشكل عام بأنه الوعي بأن الكلمات تتكون من فونيمات أو أصوات ومقاطع، وأنه في اللغة العربية يوجد ثمانية وعشرون فونيما، والتي تمكن مستعملها من تشكيل أي كلمة في اللغة.

وقد اشتمل هذا البعد على6 بنود مصورة (الجناس) تخص الكلمات المتشابهة لفظا (homophones) ، و 4 بنود تخص تقطيع الكلمة الى عدد حروفها (segmentation phonemique) و4 بنود تخص التعرف على الحرف المشددة داخل الكلمة ،و 3 بنود خاصة بتكوين كلمات بنفس الحروف ، و 6 بنود خاصة بإعادة نطق كلمات عديمة المعنى (pseudo-mots) ، ما مجموعه 23 بندا .

•**البعد الثاني**(على المستوى المعجمي البراجماتي) : شمل هذا المستوى على عبارات تجسد البعد التداولي للغة بالنسبة للتلميذ من مثل البند رقم 33" طلبت مني امي أن ارتدي المعطف " والبند 34 " قالت امي : " أين هذه البنت؟" ، وقد شمل هذا البعد على 22حادثة (actions) ، أما المفردات المستخدمة كانت كالآتي :

النوع	الظواهر النحوية و الصرفية
الظروف	داخل،بين،على،قرب،فوق،اليمين،اليسار،
أدوات المقارنةcomparatives	أطول ، أقصر ،أقل..
أدوات التكميم contificateurs	كل ، بعض، المفرد ، المثنى ،الجمع
أزمنة الفعل	ماضي ، مضارع
الأسماء الموصولة	التي ، الذي
الضمائر anaphores	الضمائر المتصلة ، والضمائر الاسمية

الشكل رقم (3) : المفردات المستخدمة في المستوى المعجمي- البراجماتي

•**البعد الثالث** (على المستوى المورفولوجي- التركيبي) : تتطلب هذه الاستراتيجية استخدام القواعد النحوية والصرفية داخل العبارات كتحويل الجمل الفعلية إلى جمل إسمية من مثل البند 37: " تتبع الشاحنة السيارة" والبند 38: "السيارة متبوعة بالشاحنة " ، وكذلك الضمائر (anaphores) ، وأزمنة الأفعال ، وبعض الأدوات للمعالجة المنطقية (raisonnement logiques) كالمقارنات (comparatives) (أكثر ، أطول ..) وأدوات التكميم (quantificateurs) (كل ، بعض ..) . ويشمل هذا البعد 23 حادثة ، وقد استخدمت فيها الظواهر النحوية والصرفية التالية:

	المفردات	عددها
1- الأسماء 2- 3- 4-	الطفل،الدب،العصافير،الشاحنة،الرجل، المنزل،الأيسكريم،البنت،الأم،المعطف، الأولاد،الأحذية،السيارة،الصندوق،هذه، التي	16
5- الأفعال 6-	يلعب،طارت،أضع،يغادر،ينظر،أرى،تمشط،تمطر، سقطت،طلبت،قالت،لبس،تتبع،خدشت،أمسك،أكل	16
الصفات	الطائر،المكسورة ،الطويل،الكبير	4
الحروف و الظروف	لا،في،إلى،أنك،مني،من؟،أين؟،	7

الجدول رقم(4) : الظواهر النحوية والصرفية المستخدمة

•**البعد الرابع** (على المستوى الحكائي) : اعتمدنا في هذا البعد على ثلاث قصص متدرجة من حيث الطول، منها قصتان مصورتان: تكونت القصة الأولى من أربع عبارات ، والثانية من ثمان عبارات أما القصة الثالثة فتكونت من فقرتين (13 عبارة) ، وكان عدد البنود 12 موزعة كالآتي:

القصة الأولى : بندان

القصة الثانية : 4 بنود

القصة الثالثة : 6 بنود

وعلى مستوى الاستراتيجية الحكائية (القصصية) يُقيّم مدى قدرة التلميذ على ربط العلاقات السببية (relations causales) والتسلسل الزمني للأحداث (éléments logico-temporels) ، وقدرته الاستنتاجية (inférences) ولن يتأت له ذلك إلا إذا تحكم في الاستراتيجيات السابقة .

3- الدراسة الاستطلاعية :

القراء العاديون	ذوو عسر القراءة

الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو تدريب الباحث على الأدوات المستخدمة فى الدراسة الحالية بحيث يتمكن من تطبيقها بمهارة أكبر على مجموعات الدراسة الأساسية ،بالإضافة إلى إخضاع اختبار الفهم الشفهي للمعايير السيكومترية ، ومعرفة بعض النقاط الهامة التى قد يلاحظها عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية ، وأخذها فى الاعتبار عند القيام بالدراسةالأساسية.

3-أ) عينة الدراسة الاستطلاعية :

اشتملت عينة الدراسة الاستطلاعية على 20 تلميذا موزعين على مدرستين إبتدائيتين من المقاطعة الثالثة بمدينة غليزان : مدرستي عدة بن عودة رقم(1) و رقم (2) ، و فيما يلي بعض خصائص العينة :

	الثالثة إبتدائي		الرابعة إبتدائي	
	قراء عاديون	ذووعسر القراءة	قراء عاديون	ذوو عسر القراءة
ذكور	3	3	4	3
إناث	2	2	1	2
المجموع	5	5	5	5

الجدول رقم (5) : توزيع أفراد العينة الاستطلاعية

- يمثل الجدول رقم (5) توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي و الجنس ، حيث بلغ عدد الذكور 13 و عدد الإناث 7 ، وقد توزع أفراد العينة على المجموعتين: (10قراء عاديين) و10 من ذوي العسر القرائي .

متوسط السن بالشهور	الانحراف المعياري	متوسط السن بالشهور	الانحراف المعياري
110	4.20	122	12.36

الجدول رقم (6) : متوسط السن للمجموعتين

- يمثل الجدول رقم (6) متوسط السن بالأشهر للمجموعتين ، حيث بلغ متوسط عمر المجموعة الأولى (قراء عاديون) 110 شهرا بانحراف معياري 4.20 ، في حين بلغ متوسط العمر لدى المجموعة الثانية (ذوو عسر القراءة) 122 شهرا بانحراف معياري 12.36 .

3-ب) معايير اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم اختيار أفراد العينة بالاعتماد على معيارين :

أ- إحالة المعلمين والدفتر المدرسي و نتائج التحصيل الدراسي للفصل الأول : حيث رشح المعلمون بعض التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص النفسية و المعرفية الموضحة من طرف الباحث و التي تخدم البحث .

ب- نتائج تطبيق اختبار القراءة (اختبار العطلة) على المجموعتين للتأكد من التمثيل الحقيقي للعينة .

بالاضافة الى استبعاد التلاميذ الذين يعانون من الاعاقات الحسية والعقلية .

و بعد تطبيق اختبار القراءة على عينة الدراسة الاستطلاعية ، شرعنا في تطبيق اختبارالفهم الشفهي على نفس العينة و إخضاعه للقياس السيكومتري ، فكانت النتائج كالآتي :

3- ج) الخصائص السيكومترية لاختبار الدراسة:

تركز كثير من الدراسات والكتب على الصدق والثبات بشكل رئيسي للدلالة على الخصائص السيكومترية للاختبار(ع.زكري،2009) :

1- الثبات:

يشير الى مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم فيها بنفس الرائز. (ف.عباس،1997)

و للتحقق من ثبات اختبار الدراسة استخدمنا الطرق التالية :

1-أ) إعادة تطبيق الاختبار :

قمنا بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 20 تلميذ من المستوى الثالث والرابع ابتدائي (10 قراء عاديون و 10 من ذوي عسر القراءة) ، ثم أعدنا تطبيقه بعد 10 أيام ، و بعد حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار في المرحلتين جاءت النتائج كما يلي:

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المستوى الفونولوجي نتائج التطبيق و اعادة التطبيق	0.774 **	0.01
المستوى المعجمي البراجماتي نتائج التطبيق و اعادة التطبيق	0.779 **	0.01
المستوى المورفولوجي التركيبي نتائج التطبيق و اعادة التطبيق	0.944 **	0.01
المستوى الحكائي نتائج التطبيق و اعادة التطبيق	0.972 **	0.01
الاختبار الكلي نتائج التطبيق و اعادة التطبيق	0.977 **	0.01

الجدول رقم (7) : معامل ثبات اختبار الفهم الشفهي

• يتضح من خلال الجدول رقم(7) أن الارتباط بين نتائج الاختبار و نتائج اعادة تطبيقه قوي ، وهو دال عند مستوى 0.01 ، حيث بلغ معامل الارتباط للاختبار ككل بعد اعادة تطبيقه 0.97 . في حين بلغ معامل الارتباط على مستوى البعد الفونولوجي 0.77 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، و بلغ معامل الارتباط في البعد المعجمي البراجماتي 0.80 و هو دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، و في البعد المورفولوجي-التركيبي بلغ معامل الارتباط 0.94 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01، أما البعد الحكائي فقد بلغ معامل الارتباط 0.97 و هو دال عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.01 ، وهي كلها معاملات قوية مما تؤشر على ثبات الإختبار .

1-ب) طريقة التجزئة النصفية :

حيث يتم تجزئة فقرات الاختبار إلى جزأين، الجزء الأول يمثل الأسئلة الفردية والجزءالثاني يمثل الأسئلة الزوجية ثم يحسب معامل الارتباط (r) بين درجات الأسئلة الفردية ودرجات الأسئلة الزوجية ثم يصحح معامل الارتباط بمعادلة بيرسون براون . وبعد إدخال نتائج الاختبارين (نصفي الاختبار) في حزمة SPSS جاءت نتيجة معامل الارتباط بين الاختبارين 0.855 وبعد التصحيح كان معامل سبيرمان-براون 0.922 ، والذي يشير إلى ارتباط قوي ، مما يدل على ثبات الاختبار.

2- الصدق :

يعرف القياس الكلاسيكي مفهوم صدق القياس بأنه يتعلق بما يقيسه الاختبار وإلى أي مدى ينجح في قياس السمة المراد قياسها.فالصدق يحدد قيمة الاختبار وصلاحيته في قياس ما و ضع لقياسه (ع.زكري،2009).وقد اعتمد الباحث على أنواع الصدق التالية:

2-أ) الصدق التمييزي : عندما تدل نتائج الاختبار على أن الأقوياء في الميزان اقوياء في الاختبار ، وأن الضعفاء في الميزان ضعفاء في الاختبار يصبح الاختبار صادقا ،و يزداد الصدق تبعا لزيادة هذا الاقتران ، و يتناقص الصدق تبعا لتناقص هذا الاقتران (ع.زكري،2009).

وفي هذا الأسلوب من الصدق نعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى في الاختبار- بعد ترتيب نتائج الاختبار تصاعديا أو تنازليا - ، و تتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الاحصائية للفرق بين المتوسطات اختبار(ت) بين هذين الثلثين . وكانت نتيجته كالآتي :

قيمة (ت)	درجة الحرية ddl	مستوى الدلالة ألفا
29.99	10	0.05 و 0.01

الجدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) بين طرفي الاختبار

• يتضح من هذا الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة(29.99) أكبر من قيمة (ت=2.26) المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05.وأكبر من قيمة(ت=4.58) المجدولة عند مستوى الدلالة0.01 وبالتالي يوجد فروق دالة بين طرفي الاختبار ، ومنه فالاختبار له قدرة تمييزية .

2-ب) الاتساق الداخلي : هو نوع من صدق البناء و يسمى صدق التكوين, ويعبر عن مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي معين او سمة معينة, مثل التكوين الفرضي للذكاء للقلق, للضغط النفسي,....الخ. أي يهتم هذا النوع بالبناء النظري والتكوين وتحليل ابعاد السمة المقاسة . وتكون طريقة الاتساق الداخلي بتحليل الارتباطات للأبعاد المكونة للسمة المقاسة . (ع.زكري،2009)

وبعد المعالجة الاحصائية بحزمة SPSS جاءت النتائج كالآتي :

	S.PH.L	S.L.PR	S.MS	S.NA	COMP.O
S.PH.L					0,986**
S.L.PR	0,826**				0,856 **
S.MS	0,850**	0,676 *			0,894 **
S.NA	0,975**	0,781**	0,85 **		0,975**

الجدول رقم (9) معامل الارتباطات بين أبعاد الاختبارعند مستوى الدلالة 0.01

الاختبار الكلي : COMP.O الاستراتيجية الفونولوجية – المعجمي :S.PH.L

الاستراتيجية الحكائية : S.NA الاستراتيجية المعجمية- البراجماتية : S.L.PR

: الاستراتيجية المورفولوجية - التركيبية : S.MS

• يمثل الجدول رقم (9) معاملات الارتباط (بيرسون) بين أبعاد الاختبار ، و قد جاءت كلها مرتفعة ، و هي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وهو دليل على قوة الارتباط بين أبعاد الاختبار من جهة و بين هذه الأبعاد و الإختبار ككل، مما يدل على توفر الصدق البنائي للاختبار .

4- الدراسة الأساسية :

4-أ) عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذا : 10 قراء عاديين و 10 من ذوي عسر القراءة، منهم 10 ذكور و 10 اناث، اختيرت هذه العينة من مدرستين ابتدائيتين من المقاطعة الرابعة بمدينة غليزان وهما مدرسة عدة بن عودة رقم 04 و مسعود عواد ، وتتميزهاتان المدرستان بكفاءة وخبرة طاقميهما . و فيما يلي بعض خصائص العينة :

	قراء عاديون	ذو ع.القراءة
ذكور	2	3
اناث	3	2
المجموع	5	5

الجدول رقم (10):أفراد العينة من المستوى الثالث إبتدائي

	قراء عاديون	ذووع.القراءة
ذكور	2	3
اناث	3	2
المجموع	5	5

الجدول رقم (11):أفراد العينة من المستوى الرابع إبتدائي

- يمثل كل من الجدول رقم (10) و(11) توزيع أفراد العينة حسب العمر و المستوى الدراسي (10 تلاميذ من المستوى الثالث إبتدائي ،و 10 من المستوى الرابع إبتدائي).

القراء العاديون		ذوو عسر القراءة	
متوسط السن بالشهور	الانحراف المعياري	متوسط السن بالشهور	الانحراف المعياري
111	3.71	124	11.79

الجدول رقم (12) : متوسط السن لدى المجموعتين

● يمثل الجدول رقم (12) متوسط السن و الانحراف المعياري للقراء العاديين و ذوي عسر القراءة في المستويين الثالث و الرابع إبتدائي ، حيث بلغ متوسط السن للقراء العاديين في المستويين الثالث و الرابع على التوالي : 9سنوات و 3أشهر بانحراف معياري 3.71. أما بالنسبة لذوي عسر القراءة فبلغ متوسط السن على التوالي :10سنوات و4 أشهر بانحراف معياري 11.79.

عدد أفراد العينة	القيمة الأدنى	القيمة القصوى	متوسط السن/ بالشهور	الانحراف المعياري
20	101	146	118	11.66

الجدول رقم (13) : متوسط السن لمجموع أفراد العينة بالأشهر

●يمثل الجدول رقم(13) متوسط السن لأفراد العينة ككل حيث بلغ المتوسط 9 سنوات و 8 أشهر بانحراف معياري يقدر بحوالي 11 شهرا .

- **معايير اختيار العينة :**

لقد تم اختيار أفراد العينة بالاعتماد على معيارين :

أ- إحالة المعلمين والدفتر المدرسي و نتائج التحصيل الدراسي للفصل الأول : حيث رشح المعلمون بعض التلاميذ الذين تتوفر فيهم الخصائص النفسية و المعرفية الموضحة من طرف الباحث و التي تخدم البحث .

ب- نتائج تطبيق اختبار القراءة (اختبار العطلة) على المجموعتين للتأكد من التمثيل الحقيقي للعينة .

بالاضافة الى استبعاد التلاميذ الذين يعانون من الاعاقات الحسية والعقلية .

4-ب) التناولات الإجرائية :

انطلاقا من الفرضيات التي وضعناها لإشكاليات الدراسة و المتمثلة في وجود فروق ذات دلالة بين مجموعة القراء العاديين و مجموعة ذوي عسر القراءة ، وظهور اضطراب عسر القراءة عند مستويات الفهم الشفهي ، قمنا بالتناولات التالية :

4-ب-1) إختبار القراءة (التناول الإجرائي الأول) :

- **مبدأ تطبيق الاختبار:**

تقدم ورقة نص القراءة للمفحوص ، ويطلب منه قراءة النص بصوت مسموع ويمرر الاختبار بشكل فردي من دون تدخل الفاحص ، إلا في حدود تشجيعه على المواصلة وأثناء القراءة يقوم الفاحص بستجيل عدد الأخطاء على ورقة التنقيط ويؤشر عند نقطة التوقف ليحسب بعدها عدد الكلمات المقروءة و الوقت المسجل للقراءة.كما يوقف الفاحص القراءة عند انتهاء الوقت المخصص لقراءة النص (بعد 90 ثانية) ، وبعدها مباشرة تقدم أسئلة الفهم للمفحوص ،وتسجل الاجابات على ورقة التنقيط بـ (0 أو1) .

- **عرض نتائج التناول الاجرائي الأول :**

وبعد الانتهاء من تمرير الاختبار على المجموعتين ، استعنا ببرنامج الحساب الآلي (alouette-calccule automatique : exel) المنجز من طرف Karine Ruatta و المنشور من قِبل مركز علم النفس التطبيقي (EPCA) انظر الملحق رقم (4) ، و ذلك من أجل حساب العمر القرائي ، حيث قمنا بادخال العدد الكلي للكلمات المقروءة ، و عدد الكلمات المقروءة بطريقة خاطئة مع الوقت المسجل في القراءة ، ويقوم البرنامج باعطاء العمر القرائي على شكل انحرافات معيارية ، مع رسم تخطيطي للعمر القرائي . و قد جاءت نتائج هذه المعالجة كالآتي :

✓ **القراءة الجهرية :**

- **مجموعة القراء العاديين :**

	السنة الثالثة إ					السنة الرابعة إ				
الافراد	العمر الزمني	وقت القراءة بالثانية	عدد الكلمات المقروءة	عدد الأخطاء	الانحراف المعياري بالسنوات σ	العمر الزمني	وقت القراءة بالثانية	عدد الكلمات المقروءة	عدد الأخطاء	الانحراف المعياري بالسنوات σ
1	8 س و 9 أشهر	" 86	126	9	+ 0.6	9 س	" 75	126	8	+ 0.9
2	8 س و 6 أشهر	" 84	126	7	+ 0.7	8 س و 11 شهرا	" 81	126	6	+ 0.6
3	8 س و 9 أشهر	" 80	126	6	+ 0.8	9 س و 4 أشهر	" 77	126	8	+ 0.7
4	8 س و 6 أشهر	" 78	126	9	+ 0.9	10 س و شهر	" 70	126	6	+ 1
5	9س و 3أشهر	" 81	126	8	+ 0.8	9 س و 10 أشهر	" 68	126	7	+ 1

الجدول رقم (14) :الانحرافات المعيارية عن العمر الزمني في القراءة لدى القراء العاديين

• من خلال الجدول رقم(14) يتضح أن أعلى انحراف هو (+1سنة) بمعنى سنة واحدة بالزيادة عن العمر الزمني و أدنى انحراف هو (+6 أشهر) بمعنى 6 أشهربالزيادة عن العمر الزمني في المستويين وهذا يؤكد تناسب العمر الزمني و العمر القرائي لدى هذه المجموعة ، وعند تحويل هذه الانحرافات المعيارية الى العمر القرائي نحصل على الجدول التالي :

	الثالثة إبتدائي		الرابعة إبتدائي	
الأفراد	العمر الكرونولوجي	العمر القرائي	العمر الكرونولوجي	العمر القرائي
1	8 س و 9 أشهر	9 س و 3 أشهر	9 س	9 س و 9 أشهر
2	8 س و 6 أشهر	9 س و شهر	8 س و 11 شهرا	9 س و 5 أشهر
3	8 س و 9 أشهر	9 س و 5 أشهر	9 س و 4 أشهر	9 س و11 شهرا
4	8 س و 6 أشهر	9 س و 3 أشهر	10 س و شهر	11 س و شهر
5	9س و 3أشهر	9 س و 11 شهرا	9 س و 10 أشهر	10س و10أشهر

الجدول رقم (15) : العمر القرائي لدى القراء العاديين

- يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن العمر القرائي لدى مجموعة القراء العاديين (الضابطة) يتناسب مع العمر الكرونولوجي (الزمني) ، مما يدل أنهم لا يعانون من العسر القرائي .

- **مجموعة ذوي عسر القراءة :**

	السنة الثالثة إ				السنة الرابعة إ				
الافراد	العمر الزمني	وقت القراءة	عدد الكلمات المقروءة	عدد الأخطاء	الانحراف المعياري بالسنوات σ	العمر الزمني	وقت القراءة	عدد الكلمات المقروءة	عدد الأخطاء	الانحراف المعياري بالسنوات σ
1	10س و 1 ش	" 90	50	30	-2,4	10 س و 6 ش	" 90	85	45	-2,3
2	9 س و 8 ش	" 90	55	35	-2,6	10	" 90	76	41	-2,4
3	9 س و 1 ش	" 90	70	45	-2,1	11 س و 3 ش	" 90	55	27	-2,6
4	10 س و 4 ش	" 90	80	42	-1,8	10 س و 4 ش	" 90	100	37	-1,8
5	11س و 4 ش	" 90	70	45	-2,6	12 س و 2ش	" 90	93	39	-2

الجدول رقم (16) : الانحرافات المعيارية عن العمر الزمني في القراءة لذوي عسر القراءة

- يتبين من الجدول رقم (16) أن أدنى انحراف هو (- 1,8) بمعنى سنة و 8 أشهر بالنقصان عن العمر الزمني و أعلى انحراف هو (- 2,6) بمعنى سنتان و 6 أشهر بالنقصان عن العمر الزمني في المستويين وهذا ما يؤكد وجود اضطراب عسر القراءة لدى هذه المجموعة ، وعند تحويل هذه الانحرافات الى العمر القرائي نتحصل على الجدول التالي :

	الثالثة إبتدائي		الرابعة إبتدائي	
الأفراد	العمر الكرونولوجي	العمر القرائي	العمر الكرونولوجي	العمر القرائي
1	10س و شهر	7 س و 9 أشهر	10 س و 6 أشهر	8 س و 3 أشهر
2	9 س و 8 أشهر	7س و شهران	10 س	7 س و 8 أشهر
3	9 س و شهر	7 س	11 س و 3 أشهر	8 س و 9 أشهر
4	10 س و 4 أشهر	8 س و 8 أشهر	10 س و 4 أشهر	8 س و 8 أشهر
5	11 س و 4 أشهر	8 س و 10 أشهر	12 س و شهران	10 س و شهران

الجدول رقم (17) : العمر القرائي لمجموعة ذوي عسر القراءة

• يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن العمر القرائي لدى مجموعة ذوي عسر القراءة منخفض بشكل كبير مقارنة بالعمر الكرونولوجي ، مما يؤشر على وجود اضطراب عسر القراءة لدى هذه المجموعة . و من الجدولين رقم (6 و8) نستخلص متوسط العمر القرائي للمجموعتين مقارنة بمتوسط العمر الزمني :

	متوسط العمر الزمني بالأشهر $\overline{X}$	متوسط العمر القرائي بالأشهر $\overline{X}$	الانحراف المعياري للعمر الفرائي/للعمر الزمني
القراء العاديون	111	116	+ 5 أشهر
ذوو عسر القراءة	124	99	- 25 شهرا

الجدول رقم (18) : متوسط العمر القرائي بالنسبة للعمر الزمني لدى المجموعتين

• يتضح من خلال هذا الجدول رقم (18) أن متوسط العمر القرائي(99 شهرا) لدى مجموعة ذوي عسر القراءة ينحرف عن متوسط العمر الكرونولوجي (124 شهرا) بـ 25 شهرا بالنقصان ، مما يؤشر على وجود اضطراب عسر القراءة لدى هذه المجموعة .

✓ **الفهم القرائي :**

بالنسبة لأسئلة الفهم القرائي جاءت النتائج كالآتي :

	الإجابات ($\overline{X}$)	نسة النجاح
المجموعة الضابطة	5	%100
المجموعة التجريبية	2	% 20

الجدول رقم (19) : نسبة النجاح في اختبار الفهم القرائي

• يتبين من خلال الجدول رقم (19) أن نسبة النجاح في الفهم القرائي وصلت 100% لدى مجموعة القراء العاديين ، بينما بلغت 20% فقط عند ذوي عسر القراءة .

➢ **تحليل ومناقشة نتائج التناول الإجرائي الأول :**

حسب المنظمة العالمية للصحة في تعريفها للدسليكسيا ، يعتبر الطفل معسرا قرائيا (dyslexique) إذا بلغ انحراف العمر القرائي عن العمر الكرونولوجي 1.8 سنة إلى سنتين عن طريق الاختبارات التشخيصية المقننة (SIM 10). وهذا ما كشف عنه الاختبار التشخيصي لعسر القراءة في هذه الدراسة . فقد اتسمت قراءة ذوي عسر القراءة بالبطء الشديد - هذا ما يتضح في زمن القراءة و عدد الكلمات المقروءة ، انظرالجدول (20)- تتخللها ترددات ، مع صعوبة في تحليل الكلمات إلى مقاطع وغياب التنقيط في كثير من الأحيان.

	القراء العاديون	ذوو عسر القراءة
متوسط زمن القراءة	79 "	90 "
متوسط الكلمات المقروءة	126	73.4
متوسط الكلمات الخاطئة	7.4	38.6

الجدول رقم (20) : احصائيات اختبار القراءة لدى المجموعتين

- استطاع أغلب التلاميذ من ذوي عسر القراءة التعرف على الكلمات الأصلية (lexemes) المألوفة لديهم ، لكنهم في المقابل لا يستطيعون قراءة مشتقات الكلمة (dérivés)مثل : " داخل أو "دخول" فيقرؤونها " دخل" هذا بالنسبة للأخطاء المفرداتية (lexicalisation) ، أما بالنسبة للأخطاء الصوتية للحروف (phonemiques) فقد تراوحت بين الاضافة (addition) مثل " جمع" يقرؤها " جمعو" ، والحذف (omission) مثل " أحد " يقرؤها " حد " مع الاشارة إلى أن أغلب هؤلاء التلاميذ لا يتحكمون في قواعد همزة الوصل عند القراءة خاصة مع أداة التعريف "ال" ، حيث يفترض أنها تكتسب في بداية تعلم اللغة المكتوبة ، أما أخطاءالتعويض (substitution) فتمثلت في تعويض بعض الحروف المتشابهة لفظا أو رسما مثل : " البيت " يقرؤها " البنت" ،ثم تأتي أخطاء التحويل (deplacement) حيث يغيرون أماكن الحروف من مثل " فريد " يقرؤها " رفيد". أما القراء العاديون فلم تتعد أخطاؤهم بين حرف الشدة وبعض القواعد النحوية التي تحتاج إلى مستويات أعلى كحركة المعطوف و الحال ...

4-ب-2) اختبار الفهم الشفهي (التناول الإجرائي الثاني) :

- **مبدأ تطبيق الاختبار:**

في البداية نتأكد من أن المفحوصين يعرفون المفردات التي استخدمت في الاختبار وذلك من خلال تمرير الصور المتعلقة بمدلولاتها ،وقد استنجدنا بقاعات الأقسام التحضيرية المجهزة

بشاشات للعرض و أشرطة (CD) خاصة بالصور- 43 صورة تعبر عن هذه المفردات - ثم نشرع في تطبيق الاختبار بطريقة فردية كما يلي :

•**على مستوى تعيين الصور :** اعتمدنا على طريقة التحويل (compilation) والتي تقوم على تقديم الصورة مباشرة بعد أن نقدم العبارة شفهيا، وهي طريقة تحاكي معالجة الحاسوب للمعلومات ، كما أنها تساعد الفاحص على ملاحظة سلوك المفحوص بشكل أفضل من طريقة تقديم المثيرين في وقت واحد (interpretation) . (P.Lecocq ,1996)

وتكون التعليمة كالآتي : " سوف نلعب لعبة الجمل ، عندما تسمع العبارة عليك أن تدوّرها في رأسك ثم تشير إلى الصورة التي تناسبها " ، وهنا يجب الاشارة إلى أنه إذا طلب المفحوص إعادة العبارة ،يمكننا ذلك لمرة واحدة مع تنبيهه بأن ينتبه جيدا في المرة القادمة . كما يمكن للفاحص إعطاء المفحوص وقتا للراحة إذا شعر أنه أحس بالارهاق ،ليستأنف بعد ذلك. هذا فيما يخص المستوى الدلالي البراجماتي والمورفولوجي التركيبي .

•**على المستوى الفونولوجي :** تشترك التعليمة في هذا المستوى في البداية بقولنا للمفحوص " سنلعب لعبة الكلمات الآن " ، ثم تختلف بعد ذلك التعليمة حسب المهمة المنوط إنجازها من طرف المفحوص، بداية بالجناس (homophones) المتكونة من 6 بنود مصحوبة بمعينات (صور) (distracteurs) حيث يحذف الفاحص الحرف الأول من الكلمة وينطق المقاطع المتبقية ، وعلى المفحوص إيجاد الكلمة المناسبة الموجودة في الصوربعد أن يكون قد سمى الصور في مرحلة سابقة . ثم تختلف التعليمات كما قلنا حسب المهمات التالية : تقطيع الكلمات إلى عدد حروفها ، تعيين الحرف المشدّد في الكلمة ، تكوين الكلمات بنفس الحروف (تغيير أماكن الحروف) .

•**على المستوى الحكائي :** تقوم التعليمة كالآتي :" سوف تستمع للقصة بانتباه شديد ثم في النهاية تجيب عن أسئلة القصة " ، وكل قصة مصحوبة بصور تجسد بعض أحداثها. على أن تكون القراءة بصوت واضح و مسموع .

➢ **عرض نتائج التناول الإجرائي الثاني :**

بعد تفريغ البيانات وتنظيمها ومن ثم معالجتها ، حاولنا عرضها على شكل جداول ومدرجات إحصائية فكانت كالآتي :

المجموعتان	المتوسط	الانحراف المعياري	% النجاح
القراء العاديون (NL)	68.30	3.40	% 85.38
ذوو عسر القراءة (ML)	40.40	4.94	% 50.50

الجدول رقم (21) : متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستويين 3 و4 الابتدائي

• يمثل الجدول رقم(21) متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستويين الثالث والرابع إبتدائي ، فقد بلغ متوسط المجموعة الضابطة 68.30 ، بانحراف معياري 3.40 ، في حين بلغ متوسط المجموعة التجريبية 40.40 ، بانحراف معياري 4.94 ، مع الاشارة إلى أن العلامة الكلية للإختبار هي 80 . وكانت نسب النجاح 85.38 % لصالح القراء العاديين مقابل 50.50 % لذوي عسر القراءة .

المجموعتان	المتوسط	σ	% النجاح
القراء العاديون (NL)	67.2	3.27	% 84
ذوو عسر القراءة (ML)	40.10	5.12	% 50.75

الجدول رقم (22) : متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستوى الثالث إبتدائي

• يمثل الجدول رقم(22) متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستوى الثالث إبتدائي ، حيث بلغ متوسط القراء العاديين 67.2 بينما بلغ متوسط ذوي عسر القراءة 40.10 فكانت نسب النجاح على التوالي 84 % و 50.75 % .

المجموعتان	المتوسط	الانحراف المعياري	% النجاح
القراء العاديون (NL)	69.4	3.50	% 86.37
ذوو عسر القراءة (ML)	41.20	5.35	% 50.85

الجدول رقم (23) : متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستوى الرابع إبتدائي

• يمثل الجدول رقم (23) متوسط الاختبار الكلي للمجموعتين في المستوى االرابع إبتدائي ، حيث بلغ متوسط القراء العاديين 69.4 بينما بلغ متوسط مجموعة ذوي عسر القراءة 41.20 فكانت نسب النجاح على التوالي 86.37 % و 50.85 % .

المجموعة		S.PH.L			S.L/PR			S.M.S			S.NA		
	N	$\overline{X}$	σ	% النجاح	$\overline{X}$	σ	% النجاح	$\overline{X}$	σ	% النجاح	$\overline{X}$	σ	% النجاح
NL	10	18.6	1.17	80.86	19.9	0.87	90.45	20.2	1.98	80.80	9.4	1.07	78.33
ML	10	6.9	2.13	30	16.6	1.42	75.45	14.2	2.47	56.80	3.9	1.05	32.58

الجدول رقم (24) : إحصائيات المجموعتين في أبعاد(الاستراتيجيات) الاختبار الشفهي

σ : الانحراف المعياري NL : القراء العاديون N : عدد أفراد العينة

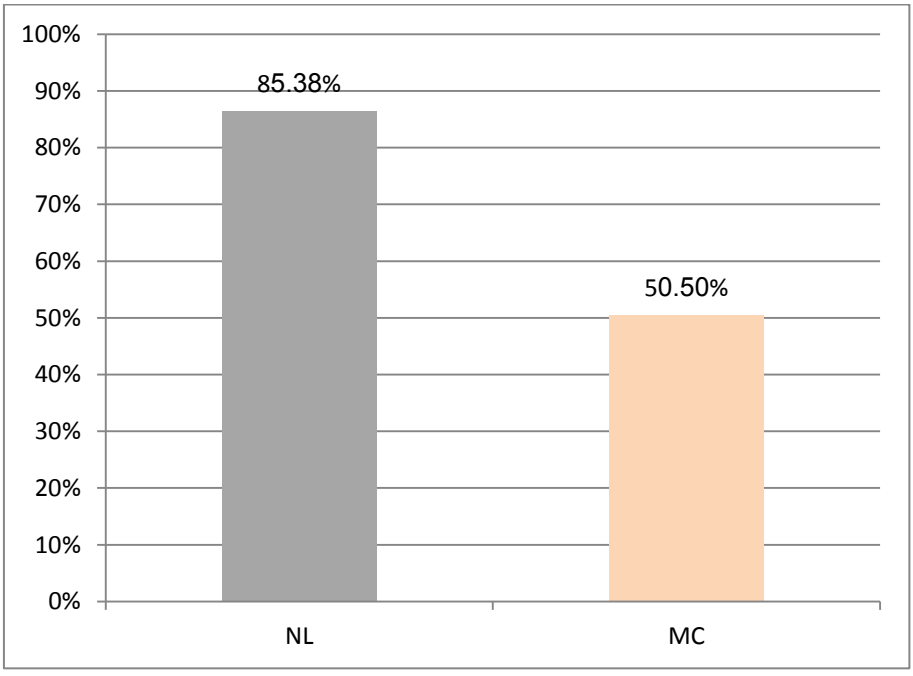
$\overline{X}$: متوسط النتيجة ML : ذوو عسر القراءة

• يمثل الجدول رقم (24) متوسطات المجموعتين في استراتيجيات الفهم الشفهي وانحرافاتها ، حيث بلغ متوسط العلامات في الاستراتيجية الفونولوجية المعجمية (S.PH.L) لدى مجموعة القراء العاديين(NL) و مجموعة ذوي عسر القراءة (ML)على التوالي 18.6 (بانحراف معياري 1.17ونسبة نجاح تقدر ب 80.86 %) ، و 6.9 (بانحراف معياري 2.13 ونسبة نجاح تقدر ب 30 %) . و بلغ متوسط العلامات في الاستراتيجية الدلالية التركيبية(S.L/PR) 19.9 (بانحراف معياري 0.87 و نسبة نجاح تقدر ب 90.45 %) و16.6 (بانحراف معياري 1.42و نسبة نجاح تقدر ب 75,45 %) . و بلغ متوسط العلامات في الاستراتيجية المورفولوجية التركيبية (S.M.S)على التوالي 20.2 (بانحراف

معياري 1.98و نسبة نجاح 80.80 %) . و 14.2 (بانحراف معياري 2.47 ونسبة نجاح 56.80 %) . أما متوسط العلامات في الاستراتيجية الحكائية(S.NA) فكانت على التوالي 9.4 (بانحراف معياري 1.07ونسبة نجاح 78.33 %) و 3.9 (بانحراف معياري 1.05و نسبة نجاح 32.58 %).

- **تحليل نتائج التناول الإجرائي الثاني :**

تشير نتائج الاختبار الكلي للفهم الشفهي أن نسبة النجاح تخطت حاجز50% لدى مجموعة ذوي عسر القراءة ، و الحقيقة أن الأطفال المصابين بعسر القراءة لا يعانون من اضطراب الفهم الشفهي بشكل عام ،و هذا ما أكده كثير من الباحثين (ميشال حبيب، 2000 و آن غومبار،2003) . إلا أنهم يجدون صعوبة في معالجة اللغة الشفهية عند بعض المستويات اللسانية مقارنة بنظرائهم العاديين ، وهذا ما سنوضحه لاحقا .



الشكل رقم (4) : نسب النجاح في الاختبار الكلي لدى المجموعتين لدى المجموعتين

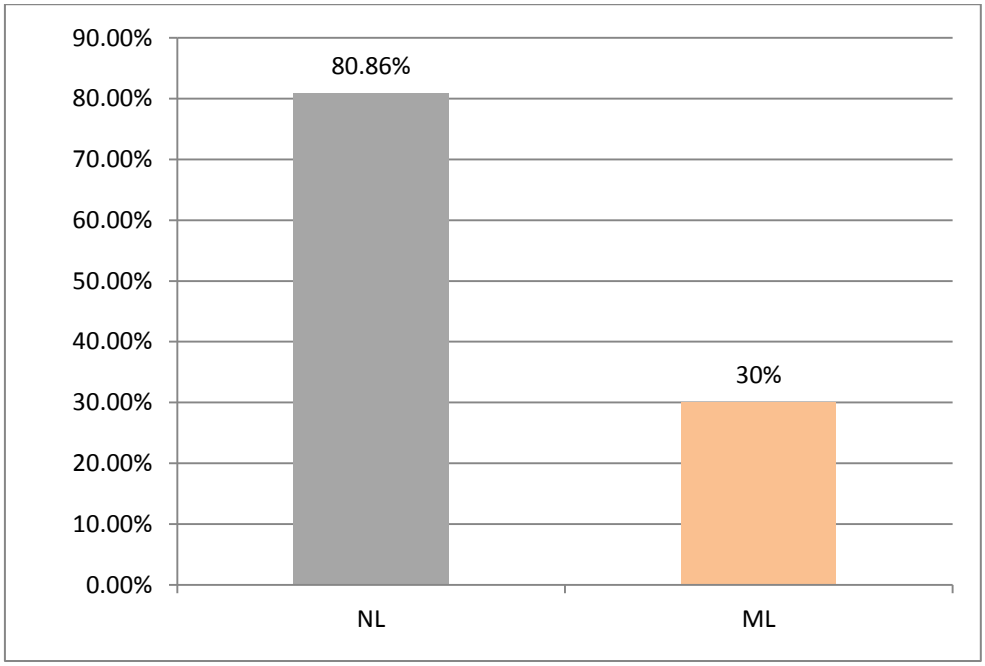
NL : normaux lecteurs ML : mauvais lecteurs

• يمثل الشكل رقم(4) نسب النجاح في الاختبار الكلي(الفهم الشفهي) لدى المجموعتين ، حيث بلغت نسبة النجاح لدى القراء العاديين 85.38% في حين كانت نسبة النجاح لدى ذوي عسر القراءة 50.50% .

أ- نجح الأطفال ذوو عسر القراءة في كثير من الأحيان في معالجة العبارات البسيطة باستخدامهم للاستراتيجيات الدلالية البراجماتية لكنهم في المقابل فشلوا في معالجة العبارات المركبة التي تحتاج منهم استخدام استراتيجيات أعقد من الأولى .

فعلى المستوى الفونولوجي أظهر التلاميذ ذوو عسر القراءة قصورا واضحا في معالجة الحروف في السلسلة الفونولوجية والتعرف على الكلمات باستخدام التحليل الفونيمي للكلمة ، فعند سماعهم لكلمة " سمسار " يشيرون إلى صورة مسمار ، فهم بذلك يعالجون الكتلة الصوتية (continum sonore) بحكم تقارب ملمح الصور الصوتية (images acoustiques)، ولا يلجأون إلى التحليل الفونيمي للتوصل إلى المفهوم . أما عن مهمة عدّ الحروف داخل الكلمة فقد بلغت نسبة النجاح لهذه البنود عند مجموعة ذوي عسر القراءة 7 % مقابل 80 % عند القراء العاديين وبالنسبة لمهمة إعادة الكلمات عديمة المعنى (pseudo-mots) فقد بلغت نسبة النجاح في بنودها 9% عند ذوي عسر القراءة مقابل 82 % لدى العاديين ، وهو مؤشر على وجود اضطرابات على مستوى الذاكرة العاملة لدى المجموعة الأولى ، أما مهمة الجناس الاستهلالي (فتحي،2008) فتتطلب عزل المقطع الأول من الكلمة ثم يطلب من المفحوص التعرف على الكلمة بمساعدة صور لهذه الكلمات،مثل (خزانة ، غزالة ، رسالة) وتقدم له شفاهيا (..زانة ، ..زالة ،..سالة) فقد بلغت نسبة النجاح في هذه المهمة 5% للمعسرين قرائيا مقابل 80 % للعاديين .

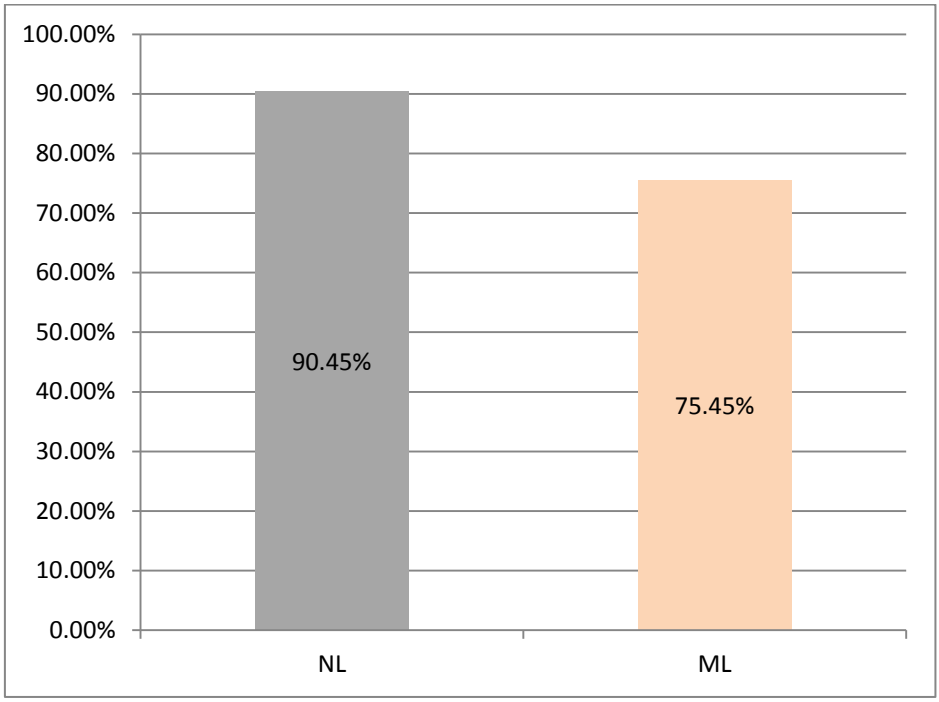
هذه النتائج تؤكد ما توصلت إليه الأبحاث في العلاقة بين العمليات الفونولوجية واستراتيجيات إعادة التشفير الفونولوجي في القراءة (Rack ,1997 ;snowling ,2000 ;Seymour et al ,1997) (فتحي،2008) .



الشكل رقم **(5) : نسب النجاح في الاستراتيجية الفونولوجية المعجمية لدى المجموعتين**

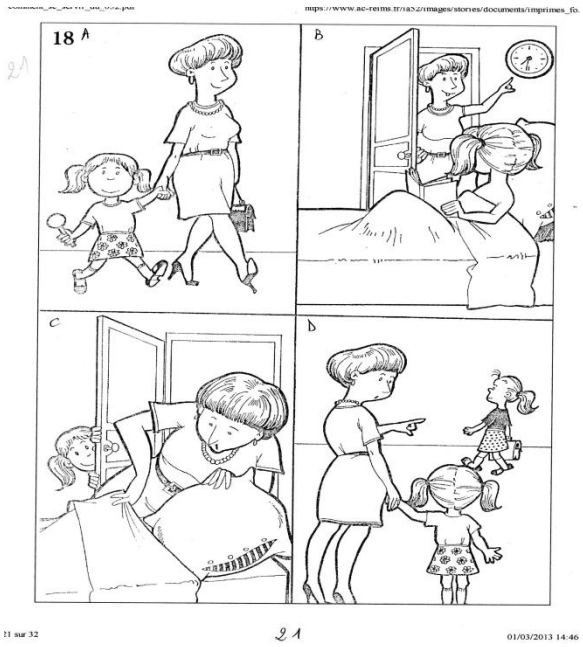
• يمثل الشكل رقم (5) النسب المئوية للنجاح في البعد الأول (الاستراتيجية الفونولوجية المعجمية) ، حيث بلغت نسبة النجاح لدى مجموعة القراء العاديين 80.86 % ، بينما بلغت النسبة لدى مجموعة ذوي عسر القراءة 30 % .

ب- أما على مستوى الاستراتيجية المعجمية البراجماتية أو الدلالية البراجماتية فقد تحسنت نتائج ذوي عسر القراءة ، إذ بلغ متوسط نسبة النجاح لديهم 75.45 % . فعند ملاحظة هذه النتائج يتضح جليا أن هذه الفئة من التلاميذ تعتمد على معالجة العناصر المعجمية (المفردات) ، ثم تستكملها بالمعلومات البراجماتية للوصول إلى تفسير الرسالة الشفهية ، فبالنسبة للبند رقم 34 و 35 على التوالي : " أين هذه البنت ؟ " ، " من هذه البنت ؟" يعالج التلميذ أولا أدوات الاستفهام "أين" و "من" وكلمة "البنت" ثم يستكمل المعنى بالمعلومات البراجماتية (pragmatique) والماوراء لغوية (metalinguistique)في الوضعية الخطابية (situation discursive) (النغمة ، الإشارات..) انظر الشكل رقم (6).



الشكل رقم (6) : نسب النجاح في الاستراتيجية المعجمية-البراجماتية لدى المجموعتين

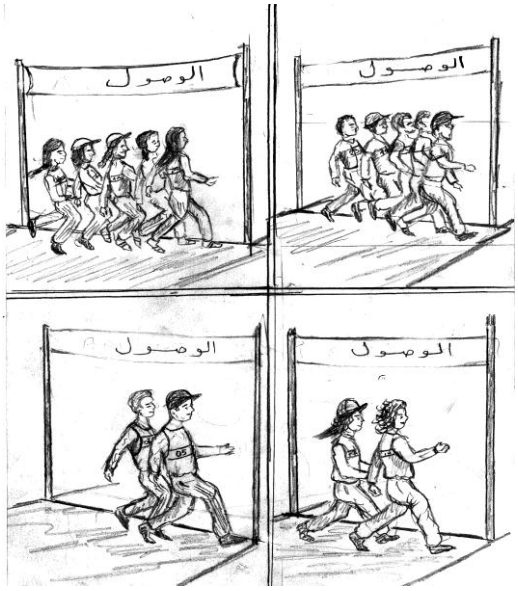
• يمثل الشكل رقم (6) النسب المئوية للنجاح في استراتيجية المعجمية البراجماتية لدى المجموعتين ، حيث بلغت نسبة النجاح لدى القراء العاديين 90.45 % ، بينما بلغت 75.45 % لدى مجموعة ذوي عسر القراءة .



الشكل رقم (7): بند يمثل المستوى البراجماتي

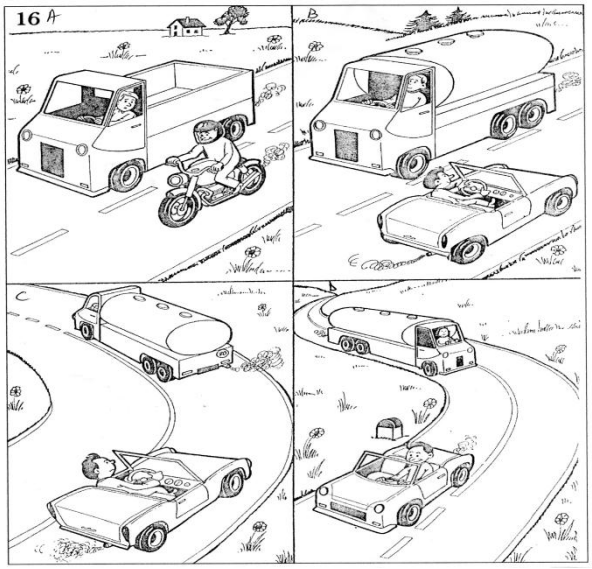
ورغم أن المعالجة الإحصائية أثبتت أن هناك فروق ذات دلالة بين المتوسطين في الاستراتيجية البراجماتية المعجمية إلا أن نسب النجاح على مستوى هذه الاستراتيجية لدى ذوي عسر القراءة كانت مرتفعة (75.45%) مما يشير إلى أن هذه الفئة من التلاميذ لا يعانون من اضطراب الفهم الشفهي على هذا المستوى .

جـ - و بالرجوع إلى الجدول رقم (24) نلاحظ أن متوسط العلامة في البعد المتعلق بالاستراتيجية المورفولوجية-التركيبية للقراء العاديين و ذوي عسر القراءة كان على التوالي 20.2 و 14.2 بفارق 6 لصالح العاديين ، و رغم أن نسبة النجاح عند ذوي عسر القراءة تجاوز 50 % إلا أنهم أظهروا صعوبات على المستوي الصرفي كما يوضحه البند رقم 23 : " يصلان إلى خط النهاية " و البند رقم 24 :" تصلن إلى خط النهاية " انظر الشكل رقم (8) ، فهم غير قادرين على تصريف الفعل مع المثنى و الجمع ، كما أنهم غير قادرين على تحديد زمن الحادثة مثل ما هو في البندين 21 و 22 على التوالي: " يغادر الرجل المنزل "و " غادر الرجل المنزل " حيث لم تتجاوز نسبة تعيين الصور المناسبة لهذه البنود 20 % .

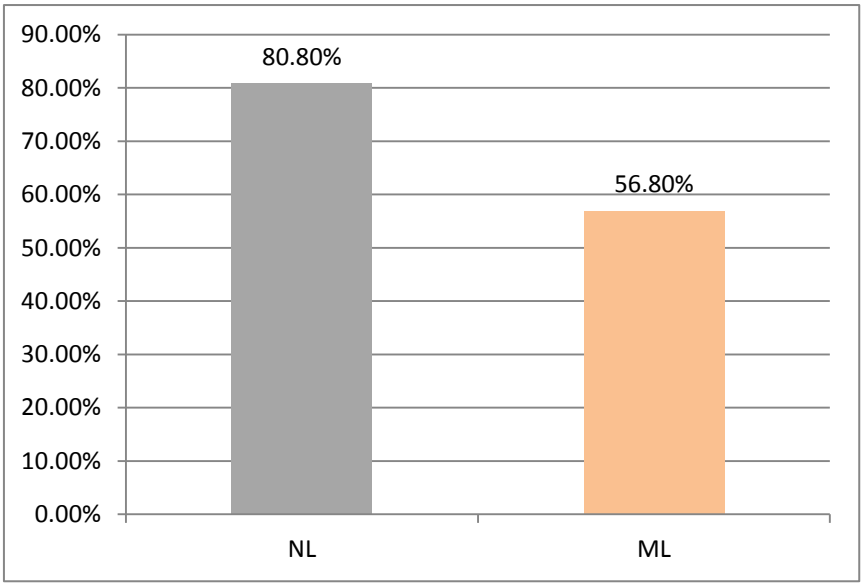


الشكل رقم (8) : بند يمثل المستوى المورفولوجي-التركيبي

أما البند رقم 37 : " تتبع السيارة الشاحنة " فقد بلغت نسبة النجاح في تعيين الصورة الصحيحة 100 % لدى مجموعة ذوي عسر القراءة لاعتمادهم على الاستراتيجية الموضعية (strategies positionelles) باعتبار أن الجملة الفعلية في اللغة العربية تأخذ شكلا تراتبيا في الغالب (forme canonique) (فعل-فاعل- مفعول به) ، لكن هذه الاستراتيجية لا تنفع في معالجة العبارة رقم 38 :" الشاحنة متبوعة بالسيارة " حيث بلغت نسبة النجاح 10 % انظر الشكل (9) ، وللوصول إلى معنى مثل هذه العبارات يحتاج الطفل إلى معالجة الجانب المورفولوجي(الصرفي) لكلمة " متبوعة " ثم معالجة الجانب التركيبي للعبارة . كما أظهرت مجموعة ذوي عسر القراءة صعوبة في معالجة الجمل الموصولة المستمرة (continues) مثال البند 51 : " البنت التي ترتدي لباسا أحمرا تقف مع أمها" ، و الجمل الغير مستمرة (discontinues) مثال البند 52: " المرأة تقف مع ابنتها التي ترتدي لباسا أحمرا " .



الشكل رقم (9): بند يمثل المستوى التركيبي

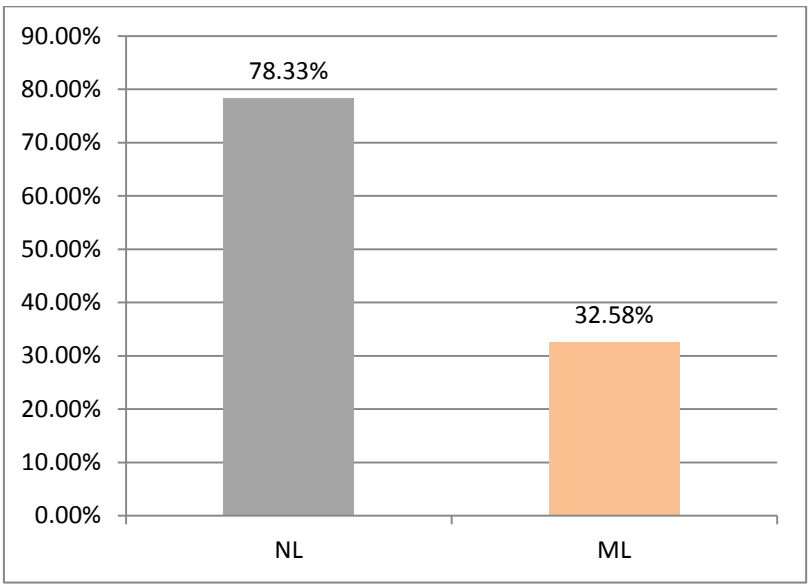


الشكل رقم **(10) : نسب النجاح في الاستراتيجية المورفولوجية –التركيبية لدى المجموعتين**

- يمثل الشكل رقم (10) متوسط نسبة النجاح في الاستراتيجية المورفولوجية-التركيبية لدى الكجموعتين حيث بلغت 80.80 % بالنسبة للقراء العاديين مقابل 56.80% بالنسبة لذوي عسر القراءة .

د- يحتاج الفهم في الخطاب الحكائي (discour narratif) إلى التحكم في جميع المستويات اللسانية السابقة ، إضافة إلى القدرة على الاستنتاجات الضمنية للخطاب (processus inferentiels) ، كما يتوقف الفهم أيضا على المعلومات المكتسبة للمخاطب . (Bedard et Tardif,1990) و لهذا جاءت نتائج الاستراتيجية الحكائية لتؤكد وجود صعوبات في هذه الجوانب لدى مجموعة ذوي عسر القراءة ، حيث أخفق 80 % منهم في تحديد التفاصيل الواردة في القصص ،و 90% منهم لم يتمكنوا من التوصل إلى المعاني الضمنية ، كالبند رقم 3 من القصة الثانية : " لماذا قالت الأم : "هيا يا عزيزتي ، لقد تأخر الوقت " و على المفحوص أن يختار بين ثلاثة بدائل : " لتراجع دروسها – لتنام – لتتناول عشاءها " ، كما فشل 80 %

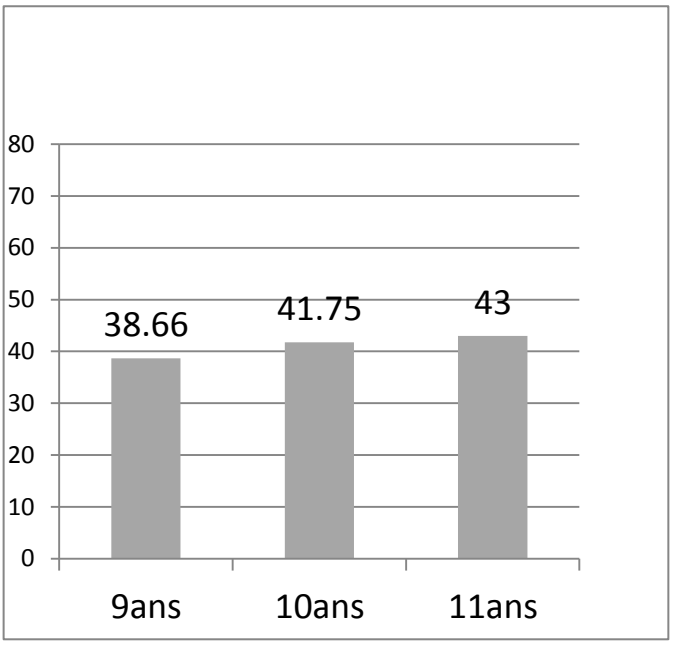
منهم في التسلسل الزمني للأحداث من خلال بند ترتيب صور القصة ، وبينما نجح أغلب أفراد ذوي عسر القراءة في تحديد شخصيات القصص إلا أنهم فشلوا في معالجة إسناد الضمائر(anaphores). وقد بلغ متوسط العلامة في هذه الاستراتيجية عند القراء العاديين وذوي عسر القراءة على التوالي 9.4 و 3.9 بفارق 6 نقاط لصالح القراءء العاديين ونسبة نجاح تقدر ب 78.33 % لصالح القراء العاديين مقابل 32.58 % لذوي عسر القراءة . انظر الشكل (11)



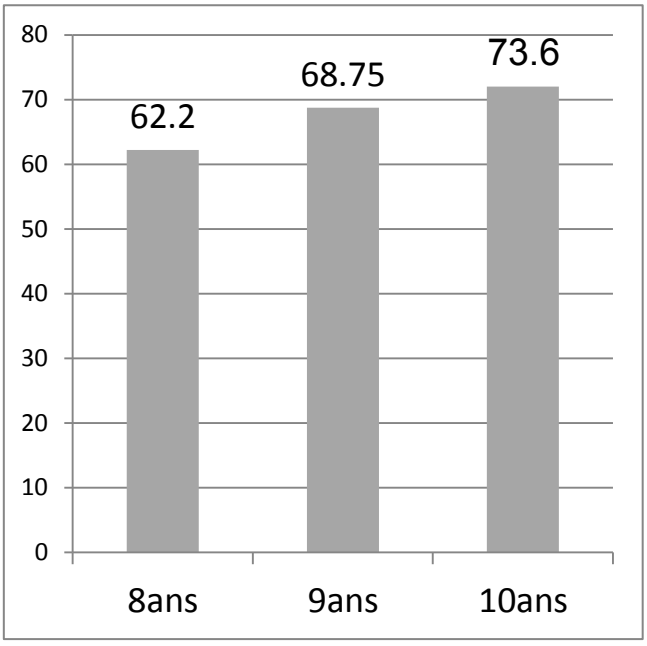
الشكل رقم (11) : نسب النجاح في الاستراتيجية الحكائية لدى المجموعتين

- يمثل الشكل (11) النسب المئوية للنجاح في الاستراتيجية الحكائية ، حيث بلغت نسبة النجاح لدى مجموعة القراء العاديين 78.33 % ، في حين بلغت نسبة النجاح لدى مجموعة ذوي عسر القراءة 32.58 % .

ه- و بالنسبة لمتغير السن ، فقد أظهرت النتائج أن نمو الفهم عند القراء العاديين يظهر بشكل واضح ، مقارنة بالفهم عند نظرائهم ذوي عسر القراءة ، حيث أن نمو الفهم لديهم بطيء انظر الشكلين (12) و (13) .



منحنى رقم (12) : متوسطات الاختبار لدى ذوي عسر القراءة حسب السن



منحنى رقم (13): متوسطات الاختبار لدى القراء العاديين حسب السن

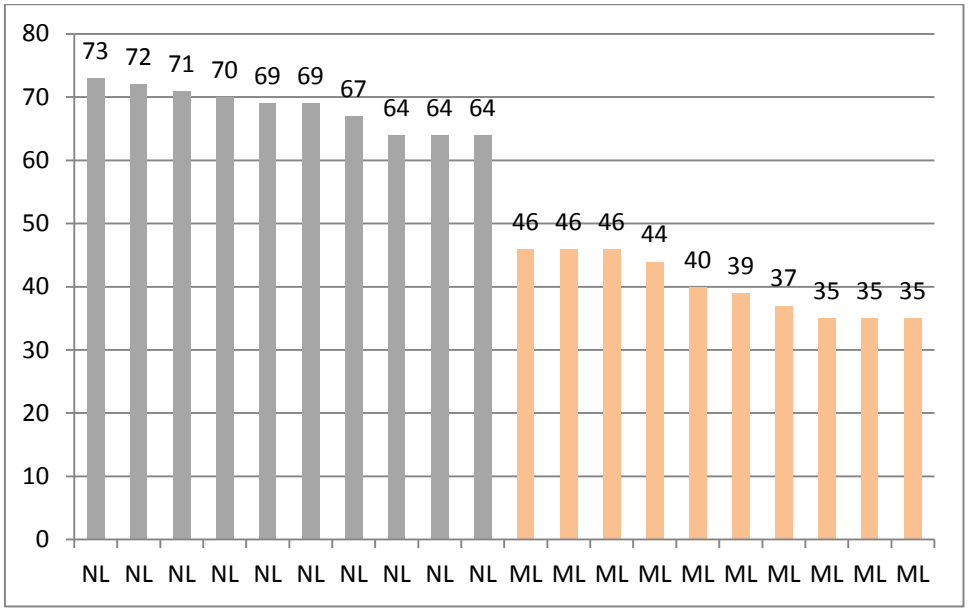
4-ج)مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات :

تطلبت الدراسة الحالية أساليب إحصائية متنوعة ، تمثلت في المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات و من أجل مناقشة الفرضيات التي طرحناها اتبعنا الخطوات التالية :

أ- الفرضية الأولى :

لقد افترضنا أنه يوجد فروق دالة بين مجموعة التلاميذ ذوي عسر القراءة و نظرائهم القراء العاديين في استراتيجيات الفهم الشفهي في المستويين الثالث و الرابع إبتدائي .

و انطلاقا من نتائج الاختبار الكلي للمجموعتين قمنا بالمعالجة الاحصائية يالاستعانة بحزمة SPSS فجاءت كالآتي :



منحنى رقم (14) : نتائج الاختبار الكلي لأفراد المجموعتين

• الشكل (14) يوضح العلامات التي تحصل عليها أفراد المجموعتين : القراء العاديون (NL)

وذوو عسر القراءة (ML) في اختبار الفهم الشفهي ، مع العلم أن العلامة الكلية للاختبارهي 80 . حيث بلغ متوسط العلامة لدى مجموعة القراء العاديين 68.30 من 80 أي بنسبة نجاح تقدر ب 85.38%، في حين بلغ متوسط العلامة لدى مجموعة ذوي عسر القراءة 40.40 من 80 أي بنسبة نجاح تقدر ب 50.50% .

المجموعات	N	$\overline{X}$	σ
القراء العاديون (NL)	10	68.30	3.40
ذوو عسر القراءة (ML)	10	40.40	4.94

الجدول رقم (25) : إحصائيات نتائج المجموعتين في اختبار الفهم الشفهي

N : عدد أفراد العينة $\overline{X}$: المتوسط الحسابي σ: الانحراف المعياري

• يمثل الجدول رقم (25) إحصائيات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في الاختبار الكلي ، حيث بلغ متوسط العلامة 68.30 من 80 (العلامة الكلية للاختبار) بانحراف معياري 3.40 للمجموعة القراء العاديين ، وبلغ متوسط العلامة لمجموعة ذوي عسر القراءة 40.40 من العلامة الكلية (80) و بانحراف معياري 4.94 لمجوعة ذوي عسر القراءة .

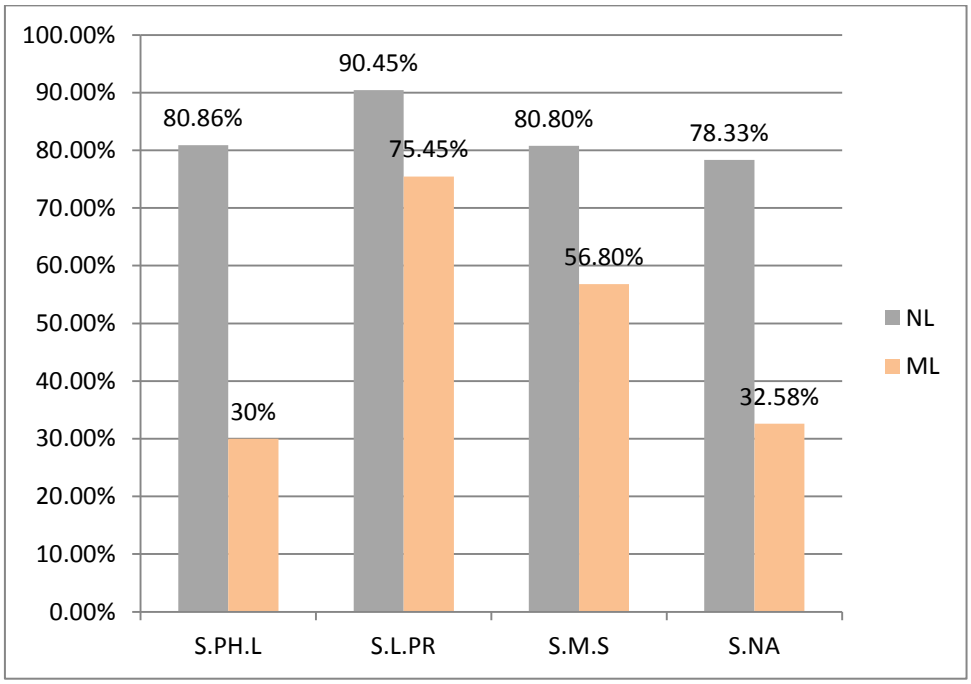
فرق المتوسطات	Sig bilaterale	درجة الحرية (ddl)	t	Sig	F
27.90	.000	18	14.69	0.096	3.077

الجدول رقم (26) : نتائج اختبار (ت) بين المجموعتين في الاختبار الشفهي عند مستوى الدلالة 0.05

من خلال الجدول رقم(26) يتبين أن قيمة (ت=14.69 t=) وقيمة (sig bilaterale =0) وهي أصغر من 0.05 (sig= ,000<0,05) ، و منه نقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة ذوي عسر القراءة والقراء العاديين في استخدام استراتيجيات الفهم الشفهي عند مستوى الدلالة 0.05 بفارق 27.90 بين المتوسطين لصالح المجموعة الثانية. وبما أن قيمة (F=3.077) و(P-value=0,096>0,05) فإننا نقبل فرضية العدم القائلة بتجانس التباين بين المجموعتين.

ب- الفرضية الثانية :

انطلاقا من الفرضيات الفرعية القائلة : "يظهر اضطراب عسر القراءة على مستوى كل الاستراتيجيات " ، قمنا بدراسة الفروق بين المتوسطات على مستوى كل بعد من أبعاد الاختبار فجاءت النتائج كالتالي :



الشكل رقم (15) :متوسط نسب النجاح في استراتيجيات الفهم الشفهي لدى المجموعتين

- يمثل الشكل رقم (15) متوسطات نسبة النجاح في الاستراتيجيات الأربعة لدى المجموعتين : القراء العاديون (NL) و ذوو عسر القراءة (ML) ، حيث بلغت نسة النجاح في الاستراتيجية الفونولوجية المعجمية (S.PH.L) 80.86% للقراء العاديين مقابل 30% لذوي عسر القراءة ، و بلغت نسبة النجاح في الاستراتيجية البراجماتية الدلالية (S.L.PR) 90.45 % للقراء العاديين مقابل 75.45% لذوي عسر القراءة ، و كان متوسط نسبة النجاح في الاستراتيجية المورفولوجية التركيبية (S.MS) 80.30% للقراء العاديين مقابل 56.80% لذوي عسر القراءة ، كما بلغ متوسط نسبة النجاح في الاستراتيجية الحكائية (S.NA) 78.33% لصالح القراء العاديين مقابل 32.58% لمجموعة ذوي عسر القراءة .

الاستراتيجيات	المجموعة	N	المتوسطات	العلامة الكلية للبعد	الانحرافات المعيارية
S.PH.L	NL	10	18,60	23	1,17
	ML	10	6,90		2,13
S.L.PR	NL	10	19,90	22	0,87
	ML	10	16,60		1,42
S.MS	NL	10	20,20	23	1,98
	ML	10	14,20		2,44
S.NA	NL	10	9,40	12	1,07
	ML	10	3,30		1,06

الجدول رقم(27) : جدول إحصائي للمجموعتين في إختبار الاستراتيجيات

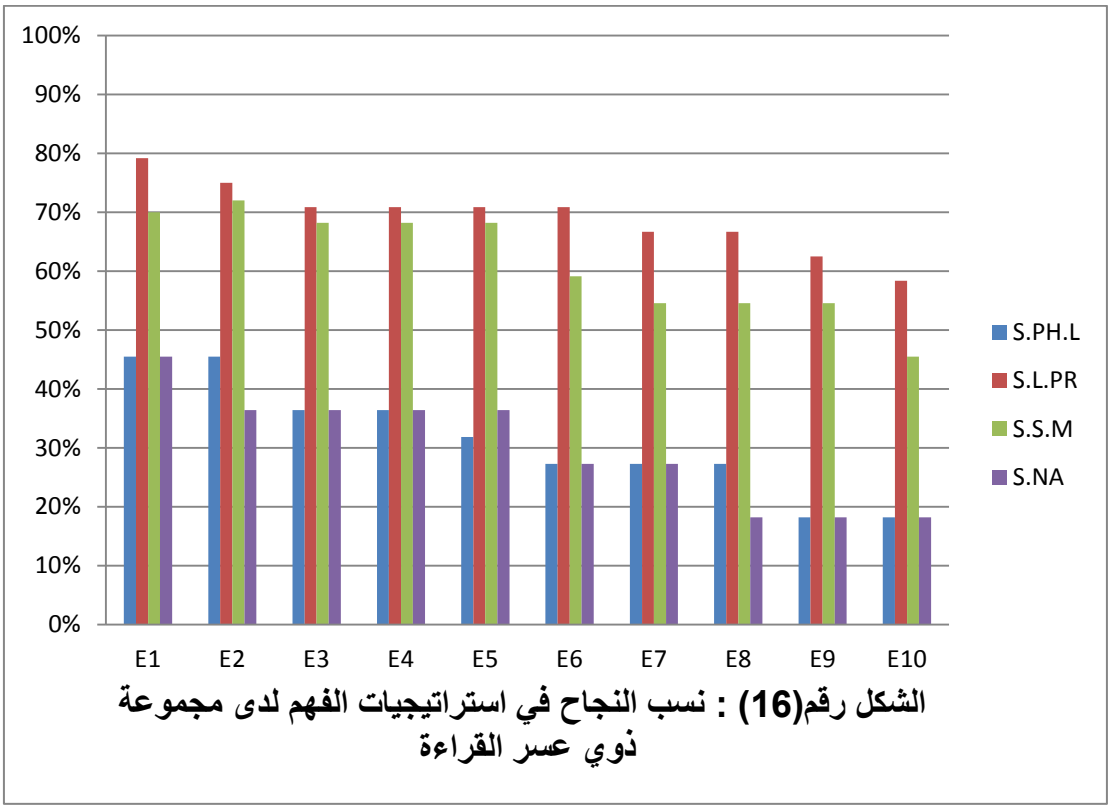
• يمثل الجدول رقم (27) متوسطات الاختبار الشفهي و الانحراف المعياري على مستوى كل بعد (إستراتيجية) من أبعاد الاختبار بالنسبة للمجموعتين . حيث كان الفرق بين متوسط العلامة في كل من المستوى الفونولوجي و المستوى الحكائي و التركيبي على التوالي :(11 ، 6 و6) بينما بلغ الفرق في المتوسطات على المستوى البراجماتي 3 فقط .

STRATEGIES	F	Sig	t	Sig (bilaterale)	Difference moyenne
S.PH.L	3.436	.080	15.203	.000	11.70
S.L.PR	2.318	.147	6.224	.000	3.30
S.M.S	.386	.542	6.027	.000	6.00
S.NA	.008	.931	12.781	.000	6.10

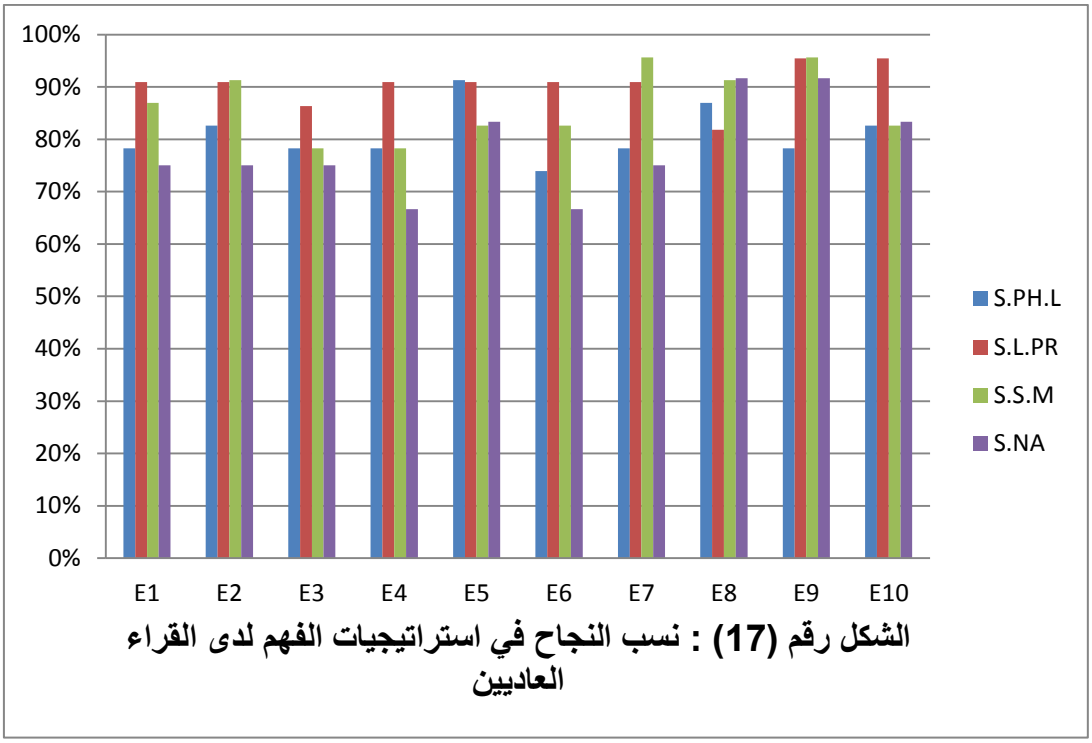
الجدول رقم (28) : اختبار (ت) بين المجموعتين في اختبار الاستراتيجيات عند مستوى الدلالة 0.05

• نلاحظ من خلال الجدول رقم(28) أن قيمة (sig) أصغر من قيمة 0.05(مستوى الدلالة)

(0 .05 > (sig bilaterale= .000) في كل الاستراتيجيات ، مما يدل على وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 بين مجموعة ذوي عسر القراءة ومجموعة القراء العاديين في جميع المستويات الأربعة ، إلا أن صعوبات الفهم الشفهي عند مجموعة ذوي عسر القراءة تتضح بشكل أكثر على المستوى الفونولوجي حيث بلغ الفرق بين المتوسطين 11.70 ونسبة نجاح تقدر ب 30 % مقارنة ب 80.86 % لصالح القراء العاديين ، ثم على المستوى الحكائي إذ بلغ الفرق بين المتوسطين 6.10 و نسبة نجاح تقدر ب 32.58 % مقابل 78.33% لصالح القراء العاديين . و بالرغم من أن نسبة النجاح تجاوزت 50 % على المستوى المورفولوجي-التركيبي عند ذوي عسر القراءة إلا أننا نسجل قصورا واضحا في معالجة بعض الظواهر الصرفية و التركيبية المركبة كما وضحناها سابقا . و في المقابل يكاد يكون استعمال وفهم اللغة البراجماتية لدى مجموعة ذوي عسر القراءة عاديا.



الشكل رقم(16) : نسب النجاح في استراتيجيات الفهم لدى مجموعة ذوي عسر القراءة



الشكل رقم (17) : نسب النجاح في استراتيجيات الفهم لدى القراء العاديين

S .PH.L = الاستراتيجية الفونولوجية-المعجمية S.M.S =الاستراتيجية المورفولوجية-التركيبية

S.L.PR = الاستراتيجية المعجمية البراجماتية S.NA =الاستراتيجية الحكائي

• نظرة سريعة على الشكلين (16) و (17) يتبين بوضوح المستويات التي يتجلى عندها اضطراب القراءة و الذي يظهر من خلال نسب النجاح بين مجموعة القراء العاديين وذوي عسر القراءة خاصة في الاستراتيجية الفونولوجية- المعجمية(S .PH .L)والاستراتيجية الحكائية(S.NA) ، وبدرجة أقل في الاستراتيجية المورفولوجية-التركيبية (S.M.S) . كما نسجل من خلال هذين المنحنيين عدم تجانس مجموعة ذوي عسر القراءة في هذه الاضطرابات اللغوية خلافا للقراء العاديين .

خـــاتـمـة

لقد تناولنا في هذه الدراسة تحليل وتقييم استراتيجيات الفهم الشفهي لدى مجموعتين من التلاميذ : مجموعة القراء العاديين ، ومجموعة ذوي عسر القراءة في المستويين الثالث والرابع إبتدائي ، و استندنا في ذلك على اختبار الفهم الشفهي الذي استوحيناه من بطاريتين : بطارية تقييم استراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية (O-52) لعبد الحميد خمسي ، وبطارية الفهم التركيبي الدلالي لبيار لكوك (Pierre Lecocq) . وقد شمل هذا الاختبار أربعة أبعاد : المستوى الفونولوجي ، و المستوى الدلالي البراجماتي ، والمستوى المورفولوجي التركيبي ، و المستوى الحكائي .

و قد أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين(القراء العاديين و ذوي عسر القراءة) في الفهم الشفهي . كما يتجلى اضطراب عسر القراءة لدى مجموعة ذوي العسر القرائي بشكل واضح على المستوى الفونولوجي و الحكائي ، وبدرجة أقل على المستوى المورفولوجي التركيبي ، إلا أن الفهم الدلالي البراجماتي لديهم يبقى مقبولا كما تؤكده الدراسات السابقة (Magherbi et Ehrlich ,2004 ;A.Gombert ,2003) ، حيث بلغت نسبة النجاح في الاستراتيجية المعجمية البراجماتية 75.45% مقابل 90.45% لدى مجموعة القراء العاديين .

و في مقارنة بين المجموعتين في فهم اللغة الشفهية حسب السن ، تبين أن وتيرة نمو الفهم لدى القراء العاديين أعلى منها لدى مجموعة ذوي عسر القراءة .

كما تجدر الاشارة إلى أن هذه النتائج لا يمكن بحال من الأحوال تعميمها ، باعتبار صغر حجم العينة ، و من جهة أخرى فإن اختبار استراتيجيات فهم اللغة تحتاج أكثر من أداة ، لأنه من الصعوبة بمكان أن نحدد بدقة كيف يتوصل الطفل إلى المعنى ، و ماهي العمليات المعرفية التي يستخدمها في ذلك ؟

الإقتـراحـات

إن ملاحظة لغة الأطفال في المراحل الأولى من حياتهم من مسؤولية الأولياء . كما أنه لا يقتصر دور المدرسة في تطبيق المناهج ، وتعليم الأطفال فحسب ، فمن مهام معلم الأطفال ملاحظة و تقييم تقدم تلاميذه في مختلف مراحل نموهم . هذا من شأنه تعزيز الصحة النفسية في وسطهم المدرسي ، وذلك من خلال التشخيص المبكر والمتعدد التخصصات للاضطرابات المختلفة . و يعتبر العسر القرائي من أكثر الاضطرابت اللغوية انتشارا في الوسط المدرسي و أخطرها على المستقبل الاجتماعي و الاقتصادي لأطفالنا ، حيث أثبتت منظمة الصحة العالمية (OMS) أن تسعة من كل 100 تلميذ يعاني من اضطراب عسر القراءة أي بمعدل ثلاثة تلاميذ في كل قسم .

و على ضوء هذه الدراسة ارتأينا أن نقدم مقاربتين لمعالجة مشكلة العسر القرائي : المقاربة البيداغوجية لعسر القراءة و المقاربة الوقائية ، بالاضافة إلى مقاربة ديداكتيكية لتعليم الفهم الشفهي في مدارسنا خاصة في السنوات الأولى من التعليم الأساس .

1- المقاربة البيداغوجية :

وتشمل الجانب النفسي و الجانب التربوي :

أ- **الجانب النفسي :** يكون هذا العمل داخل القسم و من طرف المعلم، و يقوم على تعزيز الدافعية لدى التلميذ المعسر قرائيا وذلك من خلال :

- خلق جو من الثقة لديه ، واطلاعه على مشكلته وأنه بإمكاننا مساعدته على تخطيها .
- تشجيع زملائه على مساعدته وادماجه ضمن مجموعة الصف .
- ابراز جوانب القوة والكفاءات الأخرى أمام زملائه .
- تحفيزه بعبارات الثناء أثناء تقدمه في المهمات المعطاة له ، مع الابتعاد عن الوضعيات المحبطة .
- عدم التعرض له بالتوبيخ أو الكلمات التي تشعره بالاحباط .
- توعية الأولياء حول مشكلة ابنهم .
- مشاركة الأخصائي النفسي في إعادة الصورة الايجابية للذات للمعسر قرائيا.

ب- الجانب التربوي : يتمثل هذا الجانب في الأساليب و الطرق التي يتبعها المعلم داخل القسم اتجاه المعسرين قرائيا وتتمثل في النقاط التالية :

- إعطاء معنى لما يُدرَّس : أي ابراز الهدف من الدرس بوضوح قبل انطلاقه .
- تقديم المعلومات بمختلف أشكالها الحسية (سمعية ، بصرية ، حركات ..)
- تغيير طريقة تدريس القراءة وذلك عن طريق تدريب التلميذ على الاتجاه المباشر للقراءة (voie directe) و الطريقة الغير المباشرة (voie indirecte) .
- توفير الوثائق المنسوخة بكتابة واضحة .
- التركيز عل المعلومات الأساسية على هذه الوثائق باستخدام مثيرات (ألوان ، أنماط ، أشكال ...)
- إعطاء تعليمة واحدة في الوضعية .
- إعطاء الوقت الكافي و تقليص عدد التمارينات .
- توفير التصحيح المكتوب في عملية التقويم .
- لا تكلف التلميذ بالقراءة الجهرية دون عملية التهيئة .
- السماح باستعمال أداة أثناء القراءة لتتبع الأسطر (المسطرة مثلا) .
- تنظيم السبورة بشكل واضح و مفهوم من طرف التلميذ .
- استعمال المثيرات المتعددة الحواس (أشرطة سمعية بصرية ، رسوم ، حركات ..) .
- تقديم ملخصات مكتوبة و واضحة عما قُدِّم من شروحات شفهية .
- تقديم نص القراءة المقترح في الحصة الموالية مرفوق بشريط سمعي للنص .
- تشجيع التلميذ على التعبيرات الشفهية .

2- المقاربة الوقائية :

أ- تنمية الوعي الفونولوجي (conscience phonologique) :

يعتبر المدخل الفونولوجي من المداخل الأساسية في تفسير عسر القراءة النمائي حيث تشير نتائج الدراسات – قد أشرنا إلى بعضها في الجانب النظري – إلى أن عسر القراءة النمائي يظهر نتيجة قصور في المعالجة الفونولوجية ، كما أن الأطفال ذوي عسر القراءة يضعف أداؤهم في المهام التي تتطلب التحليل الفونولوجي للجمل و الكلمات و المقاطع .

و يمكن إجمال أهم المهام التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لاكتشاف الصعوبات على هذا المستوى من جهة ، و لزيادة الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ من جهة أخرى :

- **حذف الفونيمات :**

أن يتم تدريب الطفل على حذف فونيمات (أصوات) من الكلمة إما في أولها ، وسطها أو في آخرها . مثل : الكلمة التي نحصل عليها بعد حذف حرف (س) من كلمة " سمع " هي "مع" .

- **المزاوجة بين الكلمات :**

أن يتدرب الطفل على التعرف على أزواج الكلمات التي تنتهي أو تبدأ بنفس الصوت . مثل : هلال- بلال أو ثوب – ثوم ..

- **ضم الأصوات :**

يتدرب الطفل على أن يجمع أكثر من صوت لكي يكون كلمة أو أكثر . مثال : كون كلمات بضم الأصوات التالية : ل- ح - م .

- **تجزئة الفونيمات :**

تهدف هذه المهمة إلى تعليم الطفل تجزئة الكلمة إلى عدد أصواتها ليتعرف على الكلمات ويميز بينها . مثال : ما هي أصوات كلمة " أسد " ؟

- **عدّ الفونيمات :**

يتم تدريب الأطفال على عد الأصوات التي يسمعها عند نطق الكلمة ، والتعرف على عدد أصواتها . مثال : ما هو عدد أصوات (حروف) كلمة "كتاب" ؟

- **التنغيم (السجع) :**

هنا يقوم الطفل بتقديم كلمات تتفق مع الكلمة التي يقدمها المعلم من حيث التنغيم و السجع . مثال : الكلمات التي تتفق مع كلمة "قلم " هي : علم – قدم – غنم - ندم ..

و من المبادئ الهامة التي يجب التركيز عليها أثناء الدرس الفونولوجي :

- أن نبدأ بتدريب الطفل على الأصوات التي تتسم بالاستمرارية في التلفظ مثل س – م - ف ، حيث يكون من السهل النطق بها مقارنة بتلك التي لا تتسم بالاستمرارية مثل ب- ك .
- أن تتم نمذجة كل نشاط يتم تقديمه للطفل ، بحيث يقوم المعلم بأداء ذلك النشاط أمامهم، و يكرره حتى يتعلمه الأطفال .
- أن نبدأ بالوحدات الأكبر كالكلمات ثم الانتقال إلى الوحدات الأصغر (الفونيمات) .
- أن ننتقل من المهام البسيطة مثل : الكلام المنغم (أناشيد ، آيات من القرآن ...) إلى المهام الأكثر تعقيدا (مهام التجزئة ، الضم ...)
- أن يتم استخدام مهام إضافية كالتدريب على التمركز الزماني-المكاني حول معالم ، واستخدام أدوات و وسائل مادية ملموسة .

ب-تعليم الفهم الشفهي :

يعتبر الفهم عملية معرفية ، و من هنا لا بد من تبني مقاربة معرفية في عمليتيْ تعليم وتعلم الفهم الشفهي . و في هذا الخصوص فإن النشاطات التعليمية المقترحة في الفهم الشفهي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار المتعلم كمستمع ، أي التركيز على تعليم مهارات الاستماع . ومن أهم المبادئ التي يمكن أخذها بعين الاعتبار في تعليم الفهم الشفهي :

- أن سلوك الفهم الشفهي يعني شخص في وضعية استماع ، هذا الشخص له خصائص ثقافية و اجتماعية ونفسية محددة ، هذه الخصائص سوف تؤثرعليه في الوضعية الاتصالية ، وبالتالي معرفة هذه الخصائص و مراعاتها .
- الفهم الشفهي يعني شخص يستمع لشيء ما في وضعية ما ، فنوعية الرسالة الشفهية ومكانها و زمانها ، وكيفية تقديمها ، كلها تلعب دورا هاما في نشاط الاستماع .
- الفهم الشفهي يعني شخص يستمع لشيء ما في وضعية ما لهدف مهم ، فنحن لا نستمع من أجل الاستماع ، ولكن من أجل الوصول إلى أهداف أو إشباع رغبات .

ويمكن تجسيد هذه المبادئ في قاعة الدرس في النقاط التالية :

- تعزيز نشاط الاستماع و ذلك من خلال التصريح المسبق بأهداف الدرس اللغوي لأن الطلب من التلميذ بأن يستمع لا يجعله في وضعية المستمع باعتباره لا يعرف لماذا يستمع ؟
- إن عملية الفهم تعتمد على خصوصية الوضعية (spécificité de la situation) بمعنى أنها وضعية شفهية(comprehension) و ليست وضعية إنتاج(expression) ، لذلك يجب اختيار الأنشطة التي تخدم هذه الخصوصية .
- استخدام الأنشطة التعليمية المتاحة في أوساط التلاميذ و محيطهم (documents authentiques) .
- تنويع استخدام المعلومات في وضعيات ادماجية مختلفة .

.

قائمة المراجع

الكتب باللغة العربية

1- أحمد عبد الكريم حمزة، (2008 ،ط1)، **سيكولوجية عسر القراءة** ، دار الثقافة ، عمان.

2- أحمد عبد الله و فهيم مصطفى ،(1999) ، **الطفل و مشكلات القراءة** ، الدار المصرية اللبنانية ، بيروت .

3- أحمد نايل الغرير و آخرون ،(2009،ط.1) ، النمو اللغوي و اضطرابات النطق والكلام ، عالم الكتب الحديث ، عمان .

4- أسامة محمد البطاينة و آخرون ،(2009،ط3) ، **صعوبات التعلم** ، دار المسيرة ، عمان

5- جمال مثقال (2000 ط1)،**أساسيات صعوبات التعلم**،دار الصفاء، عمان، الاردن

6- جون أندرسون ترجمة محمد صبري سليط و رضا مسعد الجمال ،(2007،ط1) ، **علم النفس المعرفي و تطبيقاته** ، دار الفكر ، عمان .

7- حسين راضي عبد الرحمن و زايد خالد مصطفى،(1989) ،**طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة** ، دار الكندي ، الاردن .

8- محمد حولة ، (2009،ط.3) ،**الأرطوفونيا علم اضطرابات اللغة و الكلام و الصوت**، دار هومة ،الجزائر .

9- مراد علي عيسى سعد ،(2006،ط1) ، **الضعف في القراءة** ، دار الوفاء ، القاهرة .

10- نبيل عبد الفتاح حافظ ، (2000،ط.1) ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

11- نصرة عبد المجيد جلجل ،(2003،ط.1) ، **قراءات حول الموهوبين من ذوي العسر القرائي**، دار النهضة ، القاهرة .

12- نصرة عبد المجيد جلجل ،(2004،ط.1) ، **العسر القرائي دراسة تشخيصية علاجية** ، دار النهضة ، القاهرة .

13- فتحي عبد الحميد عبد القادر ،(2008،ط.1) ، **العسر القرائي و المعرفة القرائية** ، دار الوفاء ،الاسكندرية .

المجلات و المذكرات :

14- أحمد حسن محمد عاشور،(ع.1،2012) ،**الوعي الفونولوجي و دوره في تشخيص وعلاج الأطفال ذوي العسر القرائي** ، المجلة العربية في صعوبات التعلم (AJLD)، جامعة بنها ، مصر .

15- الجمعي بولعراس ، (2011) ، اضطراب **عسر القراءة و مقارباته العلاجية في الوسط العربي الفرونكوفوني** ، جمعية اللسان العربي ، جامعة تبسة .

16- بن عيسي زغبوش ،(2002) ،**النفاذ إلى الذاكرة المعجمية و وظيفتها في فهم اللغة العربية عند الطفل** ، الطفولة العربية ،(ع.12) ، الكويت .

17- دحال سهام ،(2005) ، **دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبة تعلم القراءة** ، مذكرة منشورة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي ، جامعة الجزائر .

18- ماكسين يونغ ،،(ع.4 ،2000) ، **الذاكرة العاملة ، اللغة و القراءة** ، الديسليكسيا، الكويت .

19- علي بن محمد عبد الله زكري ، (2009) ، **الخصائص السيكومترية لاختبار (أوتيس-لينون) للقدرة العقلية** ، أطروحة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص قياس وتقويم ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

المراجع باللغة الأجنبية :

1- Bedard.D et Tardif.J ,(1990) ;**Processus de comprehention de discours informatifs a l'oral et a l'ecrit** ; science de l'éducation ,vol.16 ,n°2 ,p.223-237 .
2- Chauveau.G ,(2006) ; **comment l'enfant devient lecteur** ;Retz,Paris
3- Chevrie-Muller.C et Narbona.J,(1999) ;**le langage de l'enfant aspects normaux et pathologique** ;Masson,Paris .
4- Delahaie.M ,(2004) ;**l'évolution du langage chez l'enfant** ;INPES ,France.
5- Ecalle.J,Magnan.A et Ramus.F,(2007) ;**l'apprentissage de la lecture et ses troubles** ;Puf,Paris .
6- Ferroukhi.K,(2009) ;**La comprehension orale et les strategies d'écoute des élèves apprenant le francais en 2eme année moyenne en Algérie** ;Synergie Algérie, nº4, pp.237-280.
7- Gombert.E.J et Al,(2000) ;**Enseigner la lecture au sycle 2** ; Nathan pedagogique, Paris .
8- Goursolas.M ,(2009) ; **Troubles du langage oral et ecrit ,comment les rendre en compte a l'école** ; inspection Haut-Savoie ,academie Grenoble.
9- Habib.M ,(1997) ; **Dyslexie :le cerveau singulier** ; Solal,Marseille .
10- Kail.M,Fayol.M,(2000) ; **L'acquisition du langage :le langage en developpement au-dela de trois ans** ;PUF,Paris .
11- Khomsi.A ,(1987); **Epreuve d'évaluation des strategies de comprehention en situation orale** ; edition ECPA ,Paris .
12- Laurrent Danon Boileau,(2011) ; **Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant** ;Point Deltat ,Liban .
13- Lecocq.P,(1996) ; **Apprentissage de la lecture et comprehention d'énoncés** ;presse universitaire du Septentrion .
14- Leny.J.F,(2005) ; **Comment l'esprit construit du sens** ;eddition Odile Jacob ,Paris .
15- Maeder.C,(2006);**Test de comprehension syntaxique : TCS** ;Glossa,98.22-37.
16- Marie-Pascal Noel,(2007) ; **Bilan neuropsycholinguistique de l'enfant**, Mardaga,Belgique .

17- Megherbi.H,Ehrlich.M.F ;**Comprehension de l'oral chez les jeunes enfants bons et mauvais lecteurs de textes ecrits** ; L'annee psychologique; 104, pp.433489.
18- Mets-Luts.M,Demont.E ,Seegmuller.C et De Agostini,(2004) ; **Developpement cognitif et trouble d'apprentissage** ;Solal,Marseille .
19- Noiset.G.(1980) ;**De la perception a la compréhension du langage**,PUF,Paris.
20- Pascale Colé ,(2012) ; **Lecture et pathologie du langage oral** ;psycho+, PUG ,Grenoble .
21- Rui Da Silva Neves,(2011) ; **Psychologie cognitive** ;Armand Colin,Paris .
22- Vion.M,(1981) ;**Strategies de comprehention d'énoncés exprimant une relation spatiale** ;Lannée psychologique, n°81,pp.87-101 .
23- Zorman.M,(1999) ; **Le langage a la maternelle** ;intervention,journnée ZEP ,academie de Grenoble .

Mémoires :

24- Allain.N et Freton.C,(2004) ; **Troubles de la comprehention syntaxico-semantique en modalite orale et troubles des structures logiques élémentaires** ;Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste ,université Henri Poincare,Nancy1 .
25- Vion.M ,(1980) ; **La comprehention des phrases simples chez le jeune enfant** ;these pour le doctorat de 3eme cycle ,université de Provence .

Sites internet :

1- www.edition-cigale.com
2- www.amazon.fr

Statistiques de groupe

	GROUP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
COMP.O	Bl	10	68,3000	3,40098	1,07548
	Ml	10	40,4000	4,94862	1,56489

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
COMP.O	Hypothèse de variances égales	3,077	,096	14,693	18	,000	27,90000	1,89883	23,91071	31,88929
	Hypothèse de variances inégales			14,693	15,951	,000	27,90000	1,89883	23,87366	31,92634

ملحق رقم (2): نتائج اختبار دلالة المتوسطات بين مجموعة القراء العادين و ذوي عسر القراءة في اختبار الفهم الشفهي (حزمة SPSS)

Statistiques de groupe

	GROUP	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
C.PH.L	Bl	10	18,6000	1,17379	,37118
	Ml	10	6,9000	2,13177	,67412
C.L.PR	Bl	10	19,9000	,87560	,27689
	Ml	10	16,6000	1,42984	,45216
C.MS	Bl	10	20,2000	1,98886	,62893
	Ml	10	14,2000	2,44040	,77172
C.NA	Bl	10	9,4000	1,07497	,33993
	Ml	10	3,3000	1,05935	,33500

ملحق رقم(3): إحصائيات المجموعتين في اختبار الاستراتيجيات(الأبعاد) (حزمة SPSS)

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
C.PH.L	Hypothèse de variances égales	3,436	,080	15,203	18	,000	11,70000	,76956	10,08321	13,31679
	Hypothèse de variances inégales			15,203	13,998	,000	11,70000	,76956	10,04943	13,35057
C.L.PR	Hypothèse de variances égales	2,318	,145	6,224	18	,000	3,30000	,53020	2,18609	4,41391
	Hypothèse de variances inégales			6,224	14,918	,000	3,30000	,53020	2,16936	4,43064
C.MS	Hypothèse de variances égales	,386	,542	6,027	18	,000	6,00000	,99555	3,90844	8,09156
	Hypothèse de variances inégales			6,027	17,296	,000	6,00000	,99555	3,90231	8,09769
C.NA	Hypothèse de variances égales	,008	,931	12,781	18	,000	6,10000	,47726	5,09731	7,10269
	Hypothèse de variances inégales			12,781	17,996	,000	6,10000	,47726	5,09730	7,10270

ملحق رقم(4): نتائج اختبار دلالة المتوسطات بين مجموعة القراء العادين و ذوي عسر القراءة في اختبار الاستراتيجيات(الأبعاد) (حزمة SPSS)

Statistiques de fiabilité

Corrélation entre les sous-échelles		,855
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	,922
	Longueur inégale	,922
Coefficient de Guttman split-half		,920

ملحق رقم (5) : معامل ثبات اختبار الفهم الشفهي و تعديله بمعامل سبيرمان براون (حزمة SPSS)

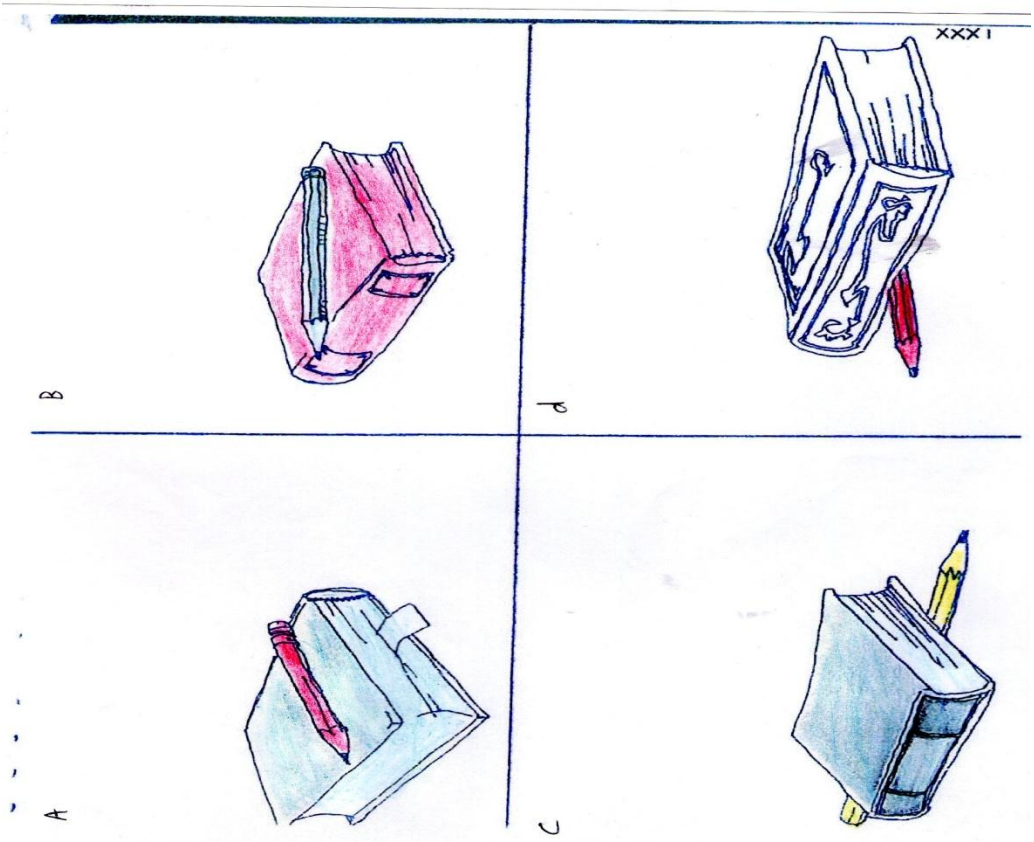
اختبار الفهم الشفهي
ورقةالتنقيط - تعيين الصور (DI)

الاسم واللقب : ..... **القسم** :.....

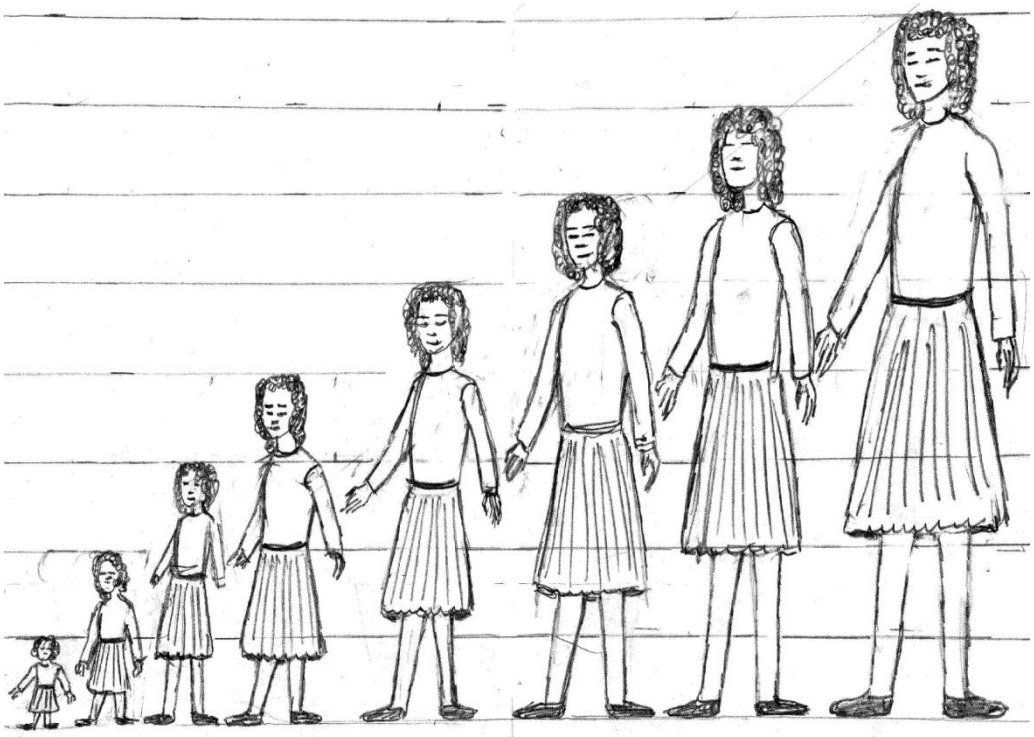
تاريخ الازدياد : .../..../..... **وقت المرور :** .....

N	الـعـبـارات	BR	ID	SC	NR
7	السيارة داخل المنزل	A			
8	السيارة بين المنازل	C			
9	الدراجة على الجدار	A			
10	الدراجة قرب الجدار	C			
11	القلم الازرق فوق الكتاب الاحمر	B			
12	انا الدمية الثالثة من اليمين الى اليسار	F			
13	انا الدمية الخامسة وعلى يميني دمية طولها اربع درجات	E			
14	الطفل يلعب	A			
15	الطفل لا يلعب	C			
16	الدب نائم	D			
17	لم تنم الدببة	B			
18	طارت العصافير	B			
19	طارت العصفورة	C			
20	اضع الشاحنة المكسورة في الصندوق	C			
21	يغادر الرجل المنزل	C			
22	غادر المنزل	B			
23	يصلان الى خط النهاية	C			
24	تصلن الى خط النهاية	A			
25	ينظر الى العصفور الطائر	C			
26	أرى انك تاكل الايسكريم	A			
27	البنت تمشط شعرها	C			
28	البنت تمشط لها شعرها	B			
29	تنظر البنت اليه	A			
30	تنظر البنت الى نفسها	C			
31	ارى انها تمطر في الخارج	D			
32	هل سقطت البنت ؟	B			
33	طلبت مني امي ان ارتدي المعطف	B			
34	قالت امي : " أين هذه البنت؟	C			
35	قالت أمي : " من هذه البنت ؟	D			
36	لبس الاولاد احذيتهم	C			

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي

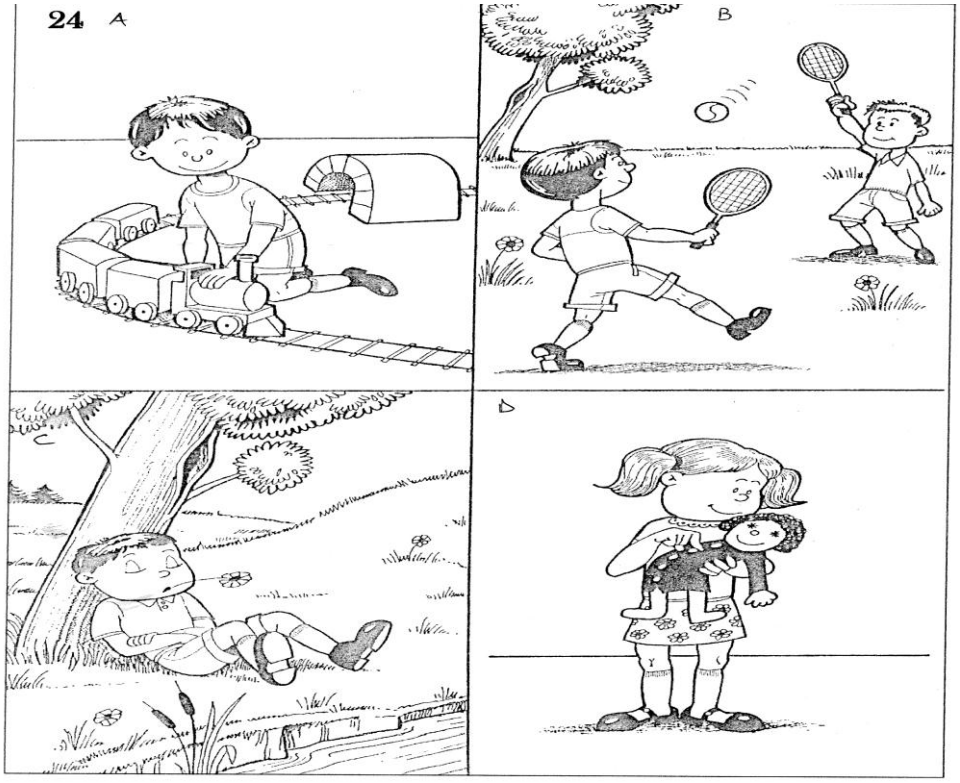


البند رقم 11: القلم الأزرق فوق الكتاب الأحمر

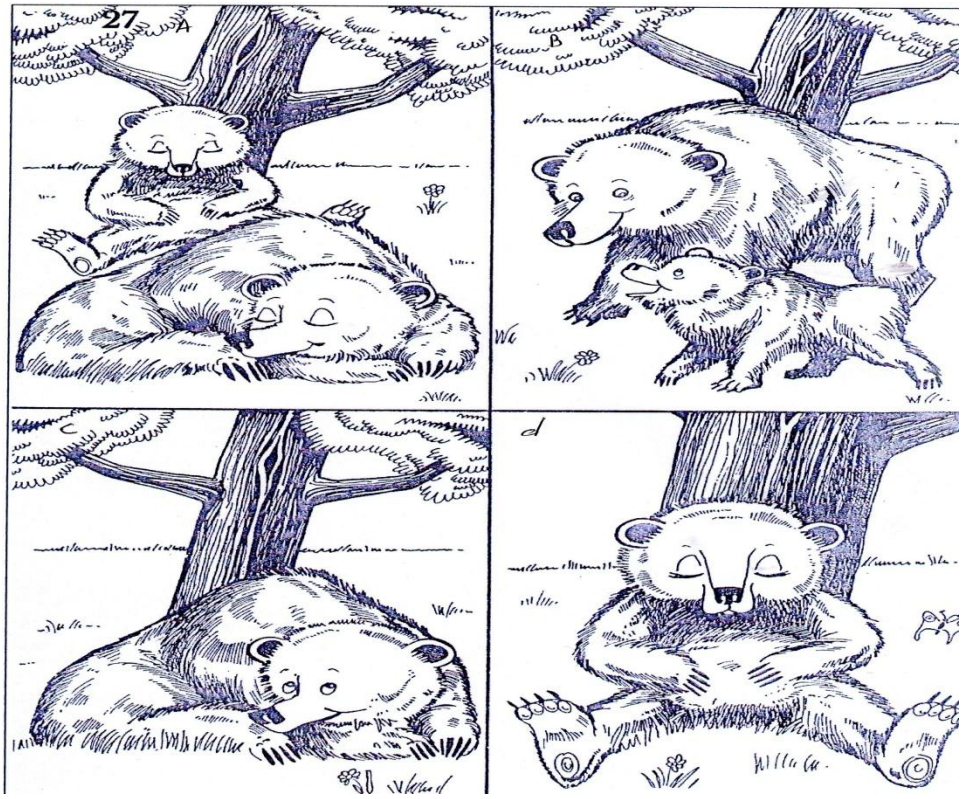


البند رقم 12: أنا الدمية الثالثة من اليمين إلى اليسار

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي

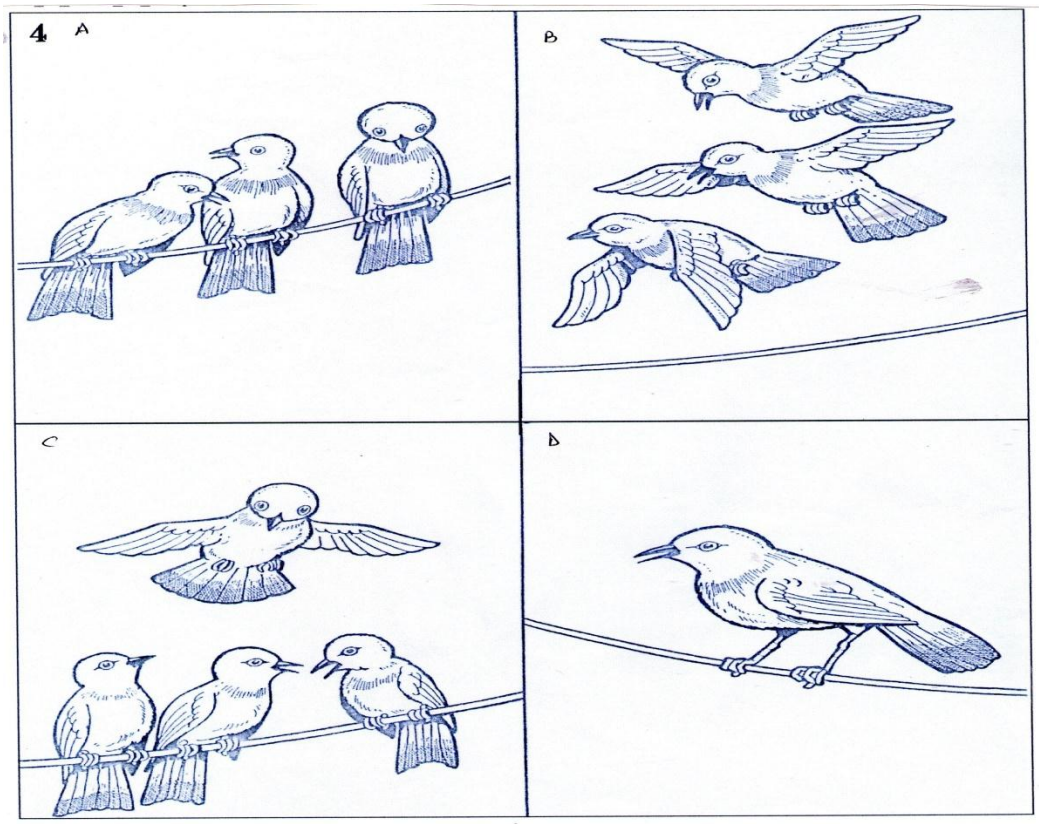


البندرقم 15 :الطفل لا يلعب

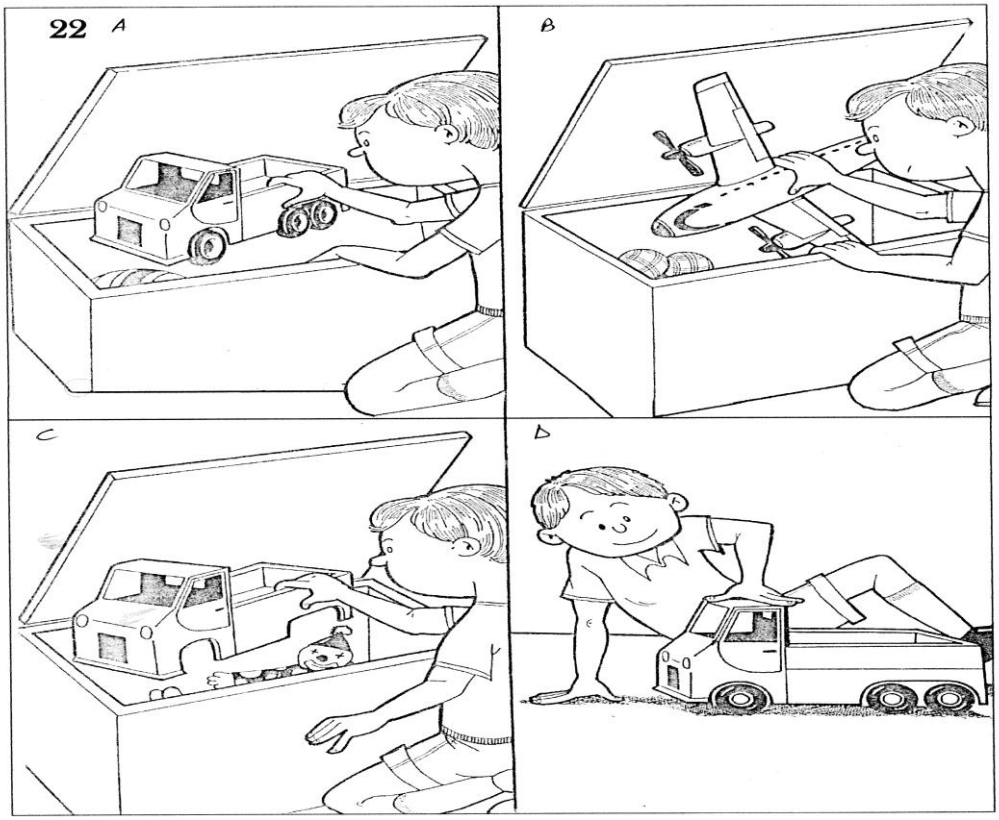


البند رقم 17: لم تنم الدببة

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي

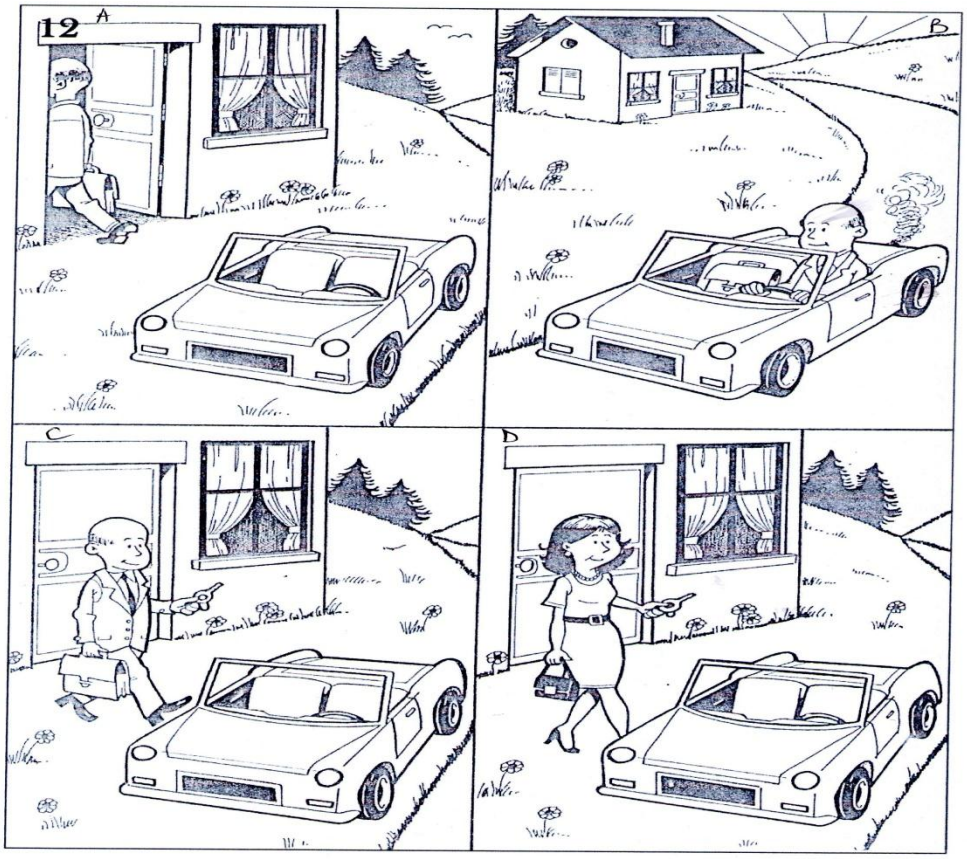


البند رقم 18: طارت العصافير

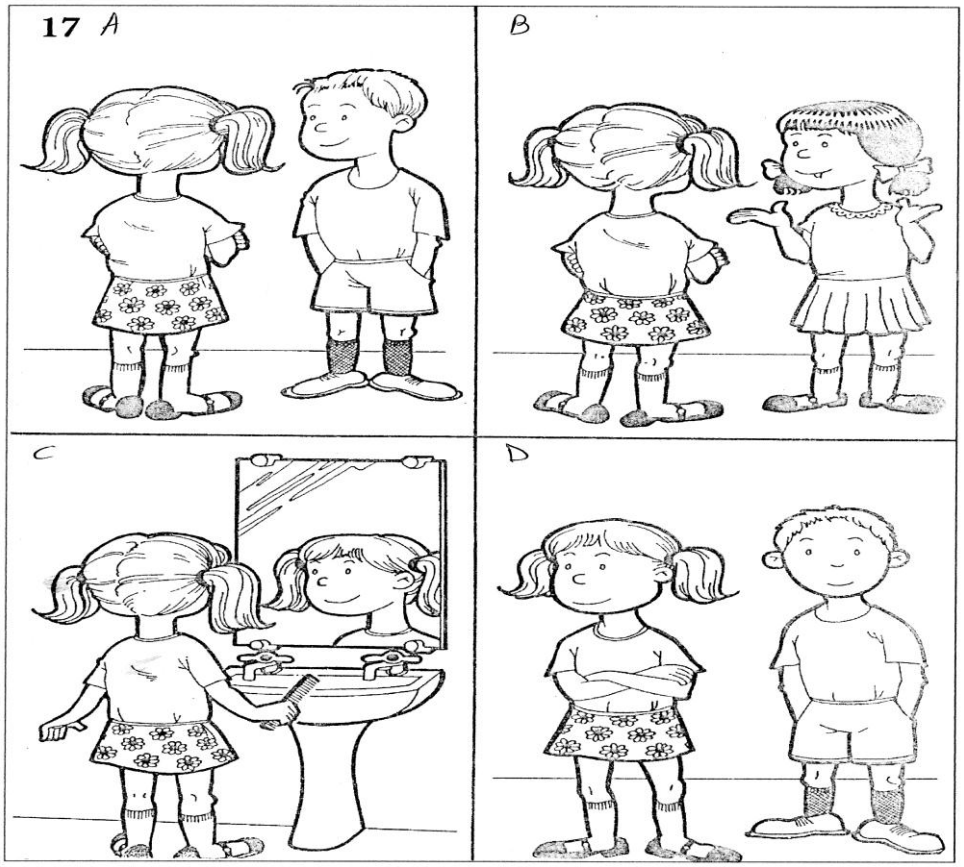


البند رقم 20 : أضع الشاحنة المكسورة في الصندوق

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي

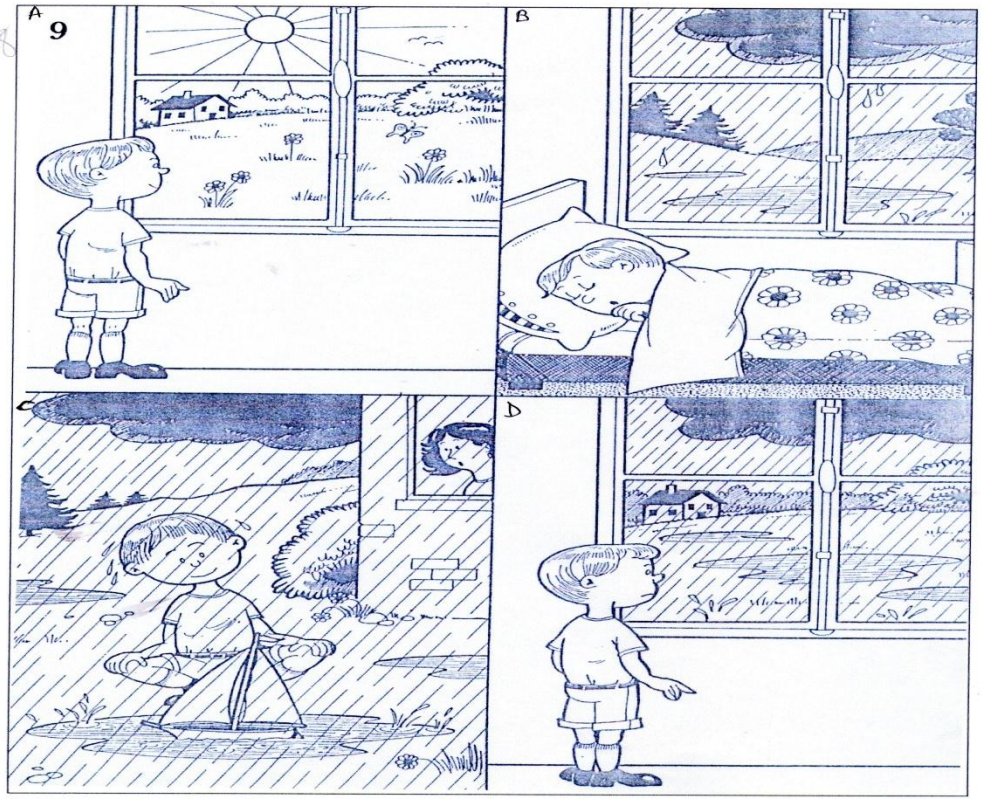


البند رقم 22: غادر الرجل المنزل

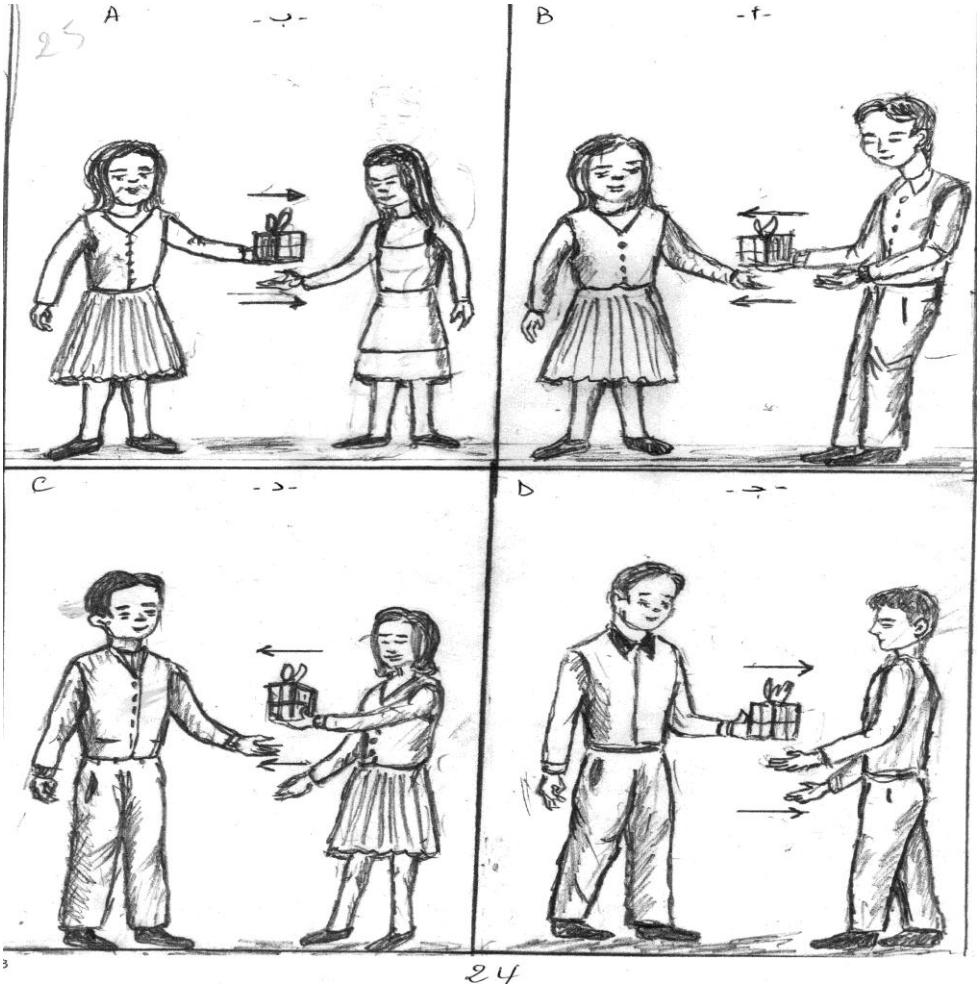


البند رقم 30: تنظر البنت إليه

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي

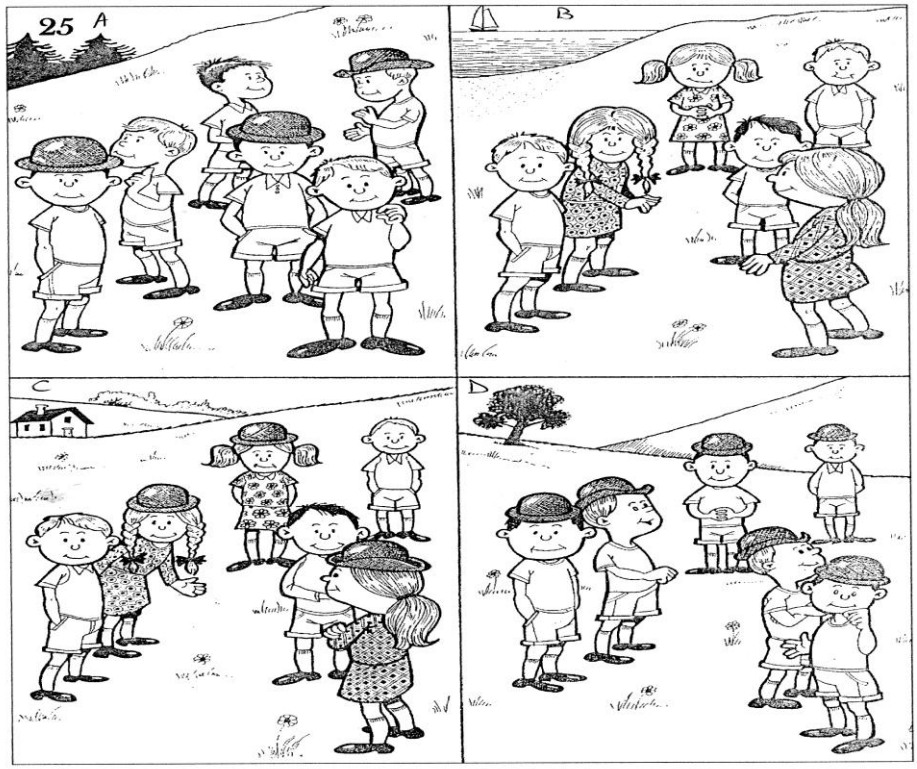


البند رقم 31: أرى أنها تمطر في الخارج

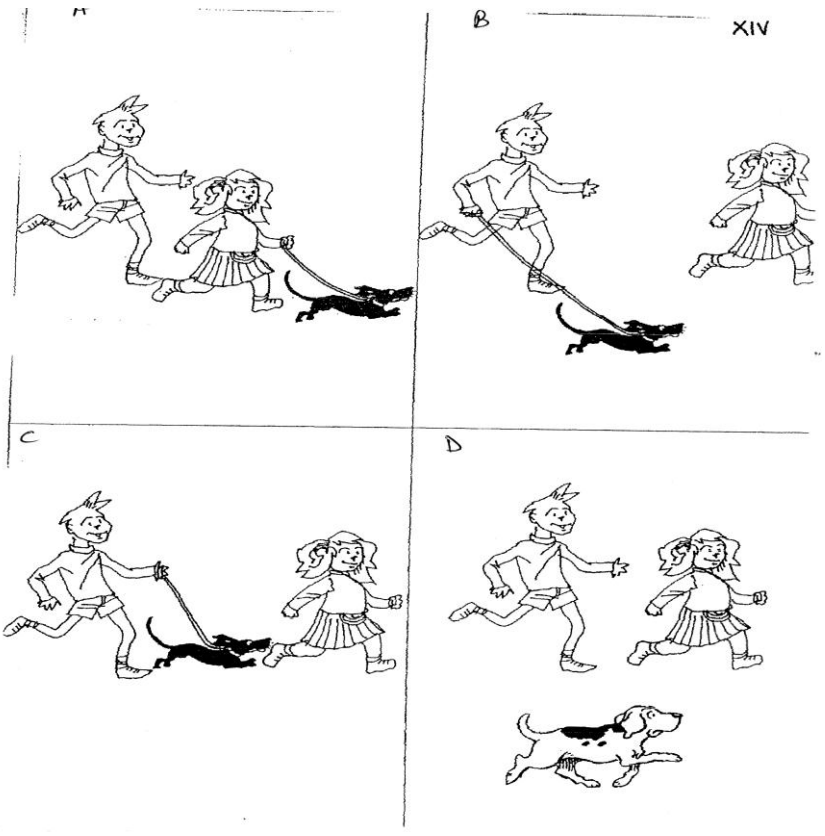


البند رقم 40 : تعطيها (الهدية) له

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي

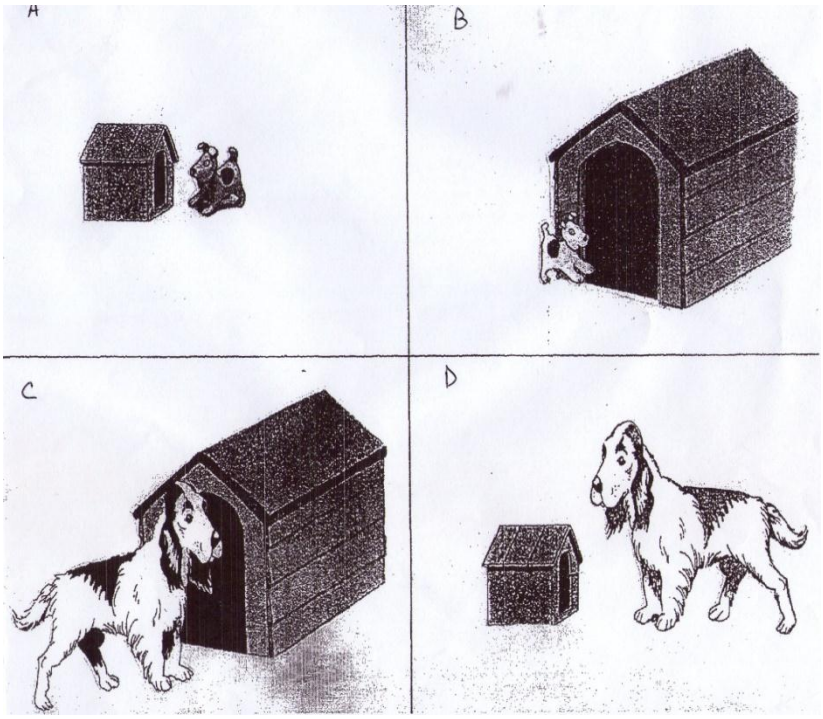


البند رقم 42: بعض الأولاد يضعون قبعات

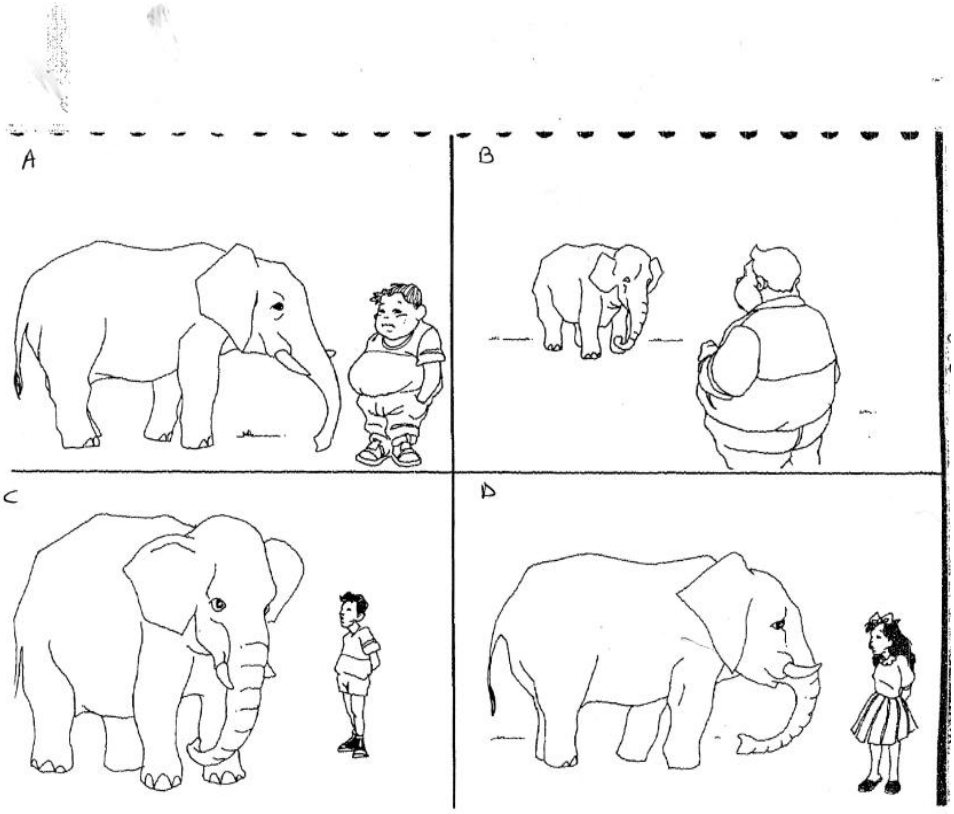


البند رقم 47: الكلب الذي يشده الولد يتبع البنت

بعض بنود اختبار الفهم الشفهي



البند رقم 48: لأن البيت صغير ، لايستطيع الكلب أن يدخل



البند رقم : ينظر الولد إلى الفيل لأنه ضخم