وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الارطفونيا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص ارطفونيا

أثر مستوى معالجة المعلومة على عسر القراءة لدى تلاميذ طور الابتدائي

- دراسة حالة على تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي -

✓ من إعداد الطالبة :
✓ حمشريف حليمة

- تحت اشراف الاستاذة:
- بوزاد نعيمة

جامعة مستغانم
شعبة الأرطوفونيا
كلية العلوم الاجتماعية

السنة الجامعية : 2019 - 2020

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)

كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة الارطفونيا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص ارطفونيا

أثر مستوى معالجة المعلومة على عسر القراءة لدى تلاميذ طور الابتدائي

ـ دراسة حالة على تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ـ

✓ من إعداد الطالبة :
✓ حمشريف حليمة

ـ تحت اشراف الاستاذة:
ـ بوزاد نعيمة

السنة الجامعية : 2019 - 2020

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم (الجزائر)
كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة الارطفونيا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص ارطفونيا

أثر مستوى معالجة المعلومة على عسر القراءة لدى تلاميذ طور الابتدائي

ـ دراسة حالة على تلاميذ سنة الثالثة ابتدائي ـ

✓ من إعداد الطالبة :
✓ حمشريف حليمة

ـ تحت اشراف الاستاذة:
ـ بوزاد نعيمة

اعضاء لجنة المناقشة

ـ بوزاد نعيمة	أستاذة بجامعة مستغانم	مشرفا و مقررا
ـ	أستاذ بجامعة مستغانم	رئيسا
ـ	أستاذ بجامعة مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية : 2019 ـ 2020

كلمة شكر و تقدير

الحمد لله عز وجل الذي لا يحمد سواه

حمدا كثيرا طيبا

الذي قدرنا وأعاننا على تحقيق هذا العمل المتواضع

كما نتقدم بخالص الشكر والعرفان لكل من مد لنا يد العون

ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة :بوزاد نعيمة

التي لم تبخل علينا بوقتها وجهدها

الى جميع اساتذتي الكرام في جميع الاطوار

اللذين ساندوني طوال مسيرتي العلمية

الاهداء

اهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من قال فيهما ربي عزوجل

" واخفض لهما جناح الذل من الرحمة و قل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا"

إلى

"أمي الحبيبة " حفظها الله و رعاها

إلى

"أبي العزيز " حفظه الله و رعاه

إلى

أخواتي و إخواني

هاجر مريم إيمان أحمد محمد أدامهم الله لي و حفظهم

إلى جميع أصدقائي

ملخص البحث

تهدف دراستنا للكشف عن أثر مستوى تجهيز المعلومات على المعسوريين قرائيا لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ، و قد تم تصنيف الافراد بصورة أولية بناءا على نتائجهم الدراسية في مادة القراءة ، واعتمدت هذه الدراسة على منهج دراسة حالة لعينة تكونت من 3 أطفال معسوريين قرائيا ، أما عن الاختبارات المطبقة على هاته الفئة فهي كما يلي : اختبار القراءة " نص العطلة " و اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "رافن " لتشخيص مستويات تجهيز و معالجة المعلومات ، أما عن تساؤلات الدراسة فكانت كما يلي :

. ما أثرمستوى تجهيز المعلومات على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة السطحي على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة المتوسط على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة العميق على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

الكلمات المفتاحية :

مستويات معالجة المعلومات ، عسر القراءة ، تلاميذ الابتدائي .

Abstract :

Our study aims to reveal the impact of the level of information processing on the reading hardness of third-year primary students, and individuals have been initially classified based on their reading material results, and has been based on a case study methodology for a sample of 3 children, dyslexia. The tests applied to this category are as follows: Reading Test " Holiday Text " and the test of the color sequence matrices of Raven to diagnose the levels of processing and processing information, but the questions of the study were as follows:

-The level of information processing has affected the primary third year of pupils of Dyslexia

-The level of surface information processing affected the Dyslexia in the third primary year

-The average processing of information affected the primary school students' dyslexia3

-The level of the processing of the deep information affected dyslexia Pupils in the third year of primary school

Key words:

Levels of information processing, dyslexia , primary students.

الفهرس

الشكر	أ
الاهداء	ب
الملخص باللغة العربية	ت
الملخص باللغة الانجليزية	ث
قائمة الجداول	ح
قائمة الملاحق	ح
المقدمة	03
الفصل الاول : التمهيدي	
1. الاشكالية	08
2. فرضيات البحث	10
3. أهداف البحث	11
4. أهمية البحث	11
5. دوافع اختيار البحث	11
6. التعاريف الاجرائية	11
الفصل الثاني : تجهيزو معالجة المعلومات	
تمهيد	15

1. مفهوم استراتيجية تجهيز و معالجة المعلومات	15
2. الافتراضات التي تقوم عليها مستويات تجهيز المعلومات	16
3. مستويات تجهيز و معالجة المعلومات	18
4. نماذج تجهيز و معالجة المعلومات	19
5. أهمية تجهيز و معالجة المعلومات	20
6. مستويات التجهيز و التعلم	23
خلاصة الفصل	25
الفصل الثالث : عسر القراءة	
تمهيد	28
1. تعريف عسر القراءة	28
2. مؤشرات عسر القراءة	29
3. أسباب عسر القراءة	31
4. أنواع عسر القراءة	35
5. تشخيص عسر القراءة	37
6. علاج عسر القراءة	39
خلاصة الفصل	42
الفصل الرابع : الدراسة الاستطلاعية	
تمهيد	45

1. تعريف الدراسة الاستطلاعية	45
2. المنهج المستخدم في الدراسة الاستطلاعية	45
3. عينة الدراسة الاستطلاعية	46
4. صعوبات البحث	46
5. الادوات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية	47
الفصل الخامس : الدراسة الأساسية	
تمهيد	54
1. عرض النتائج	54
2. تفسير النتائج	57
3. الاستنتاج العام	59
الاقتراحات و التوصيات	60
الخاتمة	61
المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول :

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يمثل عينة البحث و السن و الجنس	46
02	يمثل مجموع نتائج الحالات من اختبار القراءة نص العطلة	54
03	يمثل مجموع نتائج الحالات من اختبار رافن	56

فهرس الملاحق:

الرقم	الملحق
01	نموذج اختبار القراءة
02	نموذج من اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن
03	ورقة الاجابة لاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن
04	مفتاح تصحيح ورقة اجابة اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن
05	الدرجة الخام و ما يقابلها من معايير ميئينية
06	نموذج اجابة التلميذة (ح م) لاختبار للمصفوفات المتتابعة لجون رافن
07	نموذج اجابة التلميذة (غ ب) لاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن
08	نموذج اجابة التلميذة (ف ب) لاختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن

المقدمة

. المقدمة :

القراءة هي وسيلة تواصل و تحكم في مجريات الأحداث التي تجري عبر العالم ، و أداة للتحصيل الدراسي و الاستزاد بالمعلومات و الخبرات ، باعتبارها الوسيلة الوحيدة والطريقة المثلى للاكتساب المعرفي و التطور الفكري ، و لا يمكن أن تختزل في مجرد نشاط بصري حيث تبدأ بالتعرف على الكلمات ، و تنتهي بالفهم القرائي ، إلا أن ما يهمنا في هذا البحث هو مرحلة التعرف على الكلمات و هي عملية معقدة تتطلب مجموعة من الاجراءات الهادفة إلى تحويل الحروف المكتوبة و المكونة للكلمات إلى متتاليات من الأصوات المفهومة و يتم قياس درجة هذه العملية بمدى سرعة و دقة النطق الصحيح للكلمات المكتوبة ، و دراستها أمر حتمي ودراسة الصعوبات التي تعيق امتلاكها و تعلمها من طرف بعض التلاميذ داخل المدرسة فهي من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها لكونها صعوبات مخفية لا تظهر معالمها إلا بعد الفشل الدراسي المتكرر .

عسر القراءة من المشاكل الأكثر تواجدا في المدارس فهي تؤثر على الفرد و مجتمعه ، وهي تلك الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء عملية تعلم القراءة مع زملائه ، كما يتمثل العسر في عدم التعرف على الحروف ، و الخلط بين الحروف المتشابهة في الصوت والشكل ، كما يمكن أن نجد لديهم مشاكل على مستوى أحد القدرات المعرفية ، الانتباه ، الادراك ، الذاكرة ،حيث تعتبر أهم الوسائل التي يمتلكها الانسان للاكتساب و التخزين والاسترجاع وبالتالي تجهيز و معالجة المعلومات و هي العملية العقلية المعرفية التي تتمثل في المرحلة التي تمر بها المعلومات و التي تأتي من البيئة المحيطة فتخزن و تنظم و تشفر في معالجة مخية عصبية معقدة حتى تخرج كااستجابة .

ومعالجة المعلومات تمر عبر مستويات مختلفة حسب "كريك و لوكهارت " فإن الأفراد يمكنهم معالجة المعلومات إدراكيا في ثلاثة مستويات تختلف في عمق التجهيز و هي المستوى السطحي و المستوى العميق و المستوى الأعمق (رحاب ، 2009 ، 72)

وتنبثق أهمية دراسة مستويات تجهيز المعلومات في ضوء اعتباره متغيرا معرفيا يركز على طبيعة العلاقة بين عملية التجهيز و المستوى الذي تعالج به المادة المتعلمة من قبل المتعلم في الذاكرة العاملة ، و يرى علماء علم النفس المعرفي أن مفهوم معالجة المعلومات ذو فائدة كبيرة في تحليل العمليات العقلية المعقدة عند مستوياتها العليا .

ويستخدم منهج تجهيز المعلومات لفهم الذاكرة الانسانية ، و الذي يؤكد على تشفير و تخزين واسترجاع المعلومات ، و تعتبر نظرية تجهيز المعلومات النظرية المعرفية للتعلم ،والتي تصف تجهيز و تخزين واسترجاع المعلومات من العقل (محمد ،ع 2000، 29).

ومن خلال دراستنا نحاول تسليط الضوء على مستويات تجهيز المعلومات لدى المعسورين قرائيا ، ومنه تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين : جانب نظري و جانب تطبيقي، اشتملت على ثلاثة فصول و هي :

الفصل الاول : و هو الفصل التمهيدي حيث احتوى على الاشكالية ، الفرضيات ، الاهداف، الأهمية ، التعريفات الاجرائية ، و بعدها يليه الجانب النظري و الذي قسم إلى فصلين :

- الفصل الثاني : و فيه تم التطرق الى تجهيز و معالجة المعلومات ،تمهيد ، مفهوم تجهيز المعلومات، الافتراضات التي تقوم عليها ، مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات ، نماذج تجهيز و معالجة المعلومات ، أهمية تجهيز ومعالجة المعلومات في الذاكرة ، مستويات التجهيز و التعلم ، خلاصة الفصل.

- الفصل الثالث : احتوى موضوع عسر القراءة ، تمهيد ، تعريف عسر القراءة ، مؤشرات عسر القراءة ، أسباب عسر القراءة ، أنواع عسر القراءة ،تشخيص عسر القراءة ، علاج عسر القراءة ، خلاصة الفصل.

أما عن الجانب التطبيقي من المذكرة فاحتوى على فصلين :

- الفصل الثالث :الاجراءات المنهجية للبحث المتبع في الدراسة كما تطرقنا للدراسة الاستطلاعية و الاساسية ثم الخلاصة
- الفصل الرابع : و يتضمن عرض و تحليل النتائج و ملخص عام حول الدراسة

و ختم البحث بخلاصة عامة ومجموعة من الاقتراحات كما قدمنا جملة من المراجع التي استفدنا منها فعلا و أخيرا الملاحق .

الفصل التمهيدي

1. **الاشكالية**
2. **فرضيات البحث**
3. **اهداف البحث**
4. **أهمية البحث**
5. **دواعي اختيار الموضوع**
6. **التعاريف الاجرائية لمصطلحات البحث**

1. الاشكالية :

عسر القراءة Dyslexia من أكثر صعوبات التعلم انتشارا بين أطفال المدارس الابتدائية في أنحاء العالم حيث تقدر نسبته بينهم بحوالي (2 .8%) قبل سن السابعة(عادل،2010 02)

يشير أكيل : عسر القراءة هي عدم القدرة على القراءة أو خلل في وظيفة القراءة (Akil ,1988,P22)عسر القراءة هي اضطراب في تعلم القراءة ينتج عن اختلالات عصبية نمائية ، وتتمثل سمته الأساسية في العجز في التعرف على الكلمات المكتوبة أو مطابقة الوحدات الخطية المكتوبة (الحروف و الغرافيمات) بالوحدات الصوتية أو الفونيمات التي توافقها ،ويعاني الأطفال المعسورين قرائيا من مشكلات معرفية سواء على مستوى الانتباه أو الذاكرة و هذا ما توصلت إليه دراسة كل من جرمان (1993) ، أنور الشرقاوي (1987) ، سليمة دمدوم و نور الهدى علال (2015) ، سفونسون وجاكبسون (2006) والذين توصلو إلى أن سبب الاضطراب يرجع إلى مشكل في الذاكرة، الشعور بالعجز وعدم تركيز الانتباه ، وجود ارتباطات بين القدرة القرائية و التقرير المعجمي ، وجود ارتباطات بين الخلل الفنولوجي و درجات الأطفال على اختبارات القراءة و الكتابة .الديسلكسيا هي الصعوبات التي يواجهها التلميذ أثناء العملية القرائية و الكتابة رغم قدراته العقلية و ذكائه العادي .يذكر Hughes : أن الفشل القرائي يعد عاملا أساسيا في إحداث الفشل التعليمي،

عسر القراءة اضطراب في اكتساب اللغة المتميزة بصعوبة دائمة في السياق الفونولوجي التي تترجم بقصور للوعي الفونولوجي و بقصور للغة و على الجانب التعبيري هذا الاضطراب الذي يتضح بالمرة على المستوى الشفوي و الكتابي .

الديسلكسيا هي حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير و التعلم و ما يتطلبانه من مهارات الادراك البصري و السمعي و تخزين للمعلومات و الرموز و فهمها والتعامل معها و استدعائه في عمليات الاتصال اللغوي و غير اللغوي و التعلم ،الى أن

مصدر عسر القراءة يبقى مبهما إلى يومنا هذا ، و العديد من الفرضيات تحاول شرح وتفسير هذا الاضطراب ، من بين هذه الفرضيات يتحدث الباحثون عن نقص في الذاكرة العاملة و في القدرات المحدودة لمستويات تجهيز المعلومات .

تجهيز و معالجة المعلومات هي العمليات العقلية المختلفة التي يقوم بها الفرد من خلال تناوله للمعلومات ، و تؤثر طريقة الفرد في تجهيز المعلومات على الاستجابة التي يقوم بها.

وحسب التناول النفس المعرفي : فإن معالجة الفرد للمعلومة يتضمن مجموعة من المراحل منها الاكتساب و التخزين و الاسترجاع و أخيرا استعمال تلك المعلومة ،يذكر فتحي الزيات (1996) : مفهوم معالجة المعلومات يشير إلى بناء التراكيب أو أبنية معرفية تقوم على ادماج المعلومات أو الخبرات السابقة ثم إعادة توظيف أو استخدام النتائج في المواقف الجديدة

مستويات المعالجة : هي رد فعل مضاد لمخطط الذاكرة باعتبارها مكان مغلق في الرأس ، والأفراد يمكنهم معالجة المعلومات إدراكيا في ثلاثة مستويات تختلف في عمق التجهيز ، المستوى السطحي ، المستوى العميق ، المستوى الأعمق ،و العديد من الدراسات تناولت تجهيز و معالجة المعلومات منها دراسة محتار أحمد الكيال (2003) و التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين كل من الذكاء و مستويات تجهيز المعلومات ، دراسة عبد الله طه الصافي (2000) توصلت إلى أن الذكاء متغير مهم في الأسلوب الذي يتبناه الأفراد في معالجة المعلومات و التحصيل الدراسي ، دراسة عمراني زهير (2009) و أسفرت النتائج على تأثير الذاكرة العاملة تأثيرا بالغا على عسر الحساب ووجود فروق في درجات الذاكرة العاملة بين التلاميذ العاديين و أقرانهم ذوي عسر الحساب لصالح العاديين . تشير فادية علوان (1992) يتحدد المستوى الذي يتم خلاله تجهيز المعلومات من خلال الطريقة أو الشكل الذي تتمثل فيه المعلومة

داخل الذهن و تعتبر عملية التمثيل الذهني للمعلومات عملية معقدة تأخذ مستويات مختلفة منها التمثيل الفيزيقي ، التمثيل الرمزي ، التمثيل الخاص بالمعنى (فادية 1989 ، 75) .

وفي بحثنا هذا أردنا أن نقوم بدراسة مستويات تجهيز المعلومات عند التلاميذ المعسورين قرائيا .

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائى

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة السطحي على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة المتوسط على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. ما أثر مستوى تجهيز المعلومة العميق على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

2 فرضيات الدراسة :

- الفرضية العامة :

مستوى تجهيز المعلومة يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

- الفرضية الجزئية الاولى :

مستوى تجهيز المعلومات السطحي يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. الفرضية الجزئية الثانية :

مستوى تجهيز المعلومات المتوسط يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. الفرضية الجزئية الثالثة :

مستوى تجهيز المعلومات العميق يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

3 -اهداف الدراسة :

الهدف منها دراسة العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وعسر القراءة ، و معرفة مدى تأثير مستويات المعالجة على التلاميذ المعسوريين قرائيا .

4 -أهمية الدراسة :

- لفت نظر الباحثين من أجل أخذ موضوع عسر القراءة و مستويات تجهيز المعلومات بعين الاعتبار و دراسته وذلك لعدم وجود دراسات سابقة .
- دراسة تجهيز المعلومات قد تفيد المعلمين في تحديد و مواجهة صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض التلاميذ .

5. دواعي اختيار الموضوع :

- الفضول العلمي و المعرفة و الاكتشاف
- اكتساب الخبرة الميدانية عن طريق الجانب التطبيق
- فتح أبواب الدراسة لهذا الموضوع أمام باحثين آخرين و جلب اهتمامهم

6. التعاريف الاجرائية :

1 -مستويات تجهيز و معالجة المعلومات :

. التعريف المفاهيمي : يرى كريك و لوكهارت أن الافراد يمكنهم تجهيز و معالجة المعلومات في ثلاثة مستويات هي المستوى السطحي ، المستوى الفونيمي ،المستوى السيمانتي ، (الكيال ،2003،ص172)

. التعريف الاجرائي :

هي مستوى العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد لمعالجة المعلومات التي يستقبلها عن طريق المستقبلات الحسية ، وهي ثلاثة مستويات المستوى السطحي ، المستوى المتوسط ، المستوى العميق ، وتقاس عن طريق تطبيقنا اختار رافن للمصفوفات اللونة لتشخيص مستويات معالجة المعلومات .

2 -**عسر القراءة :**

. **التعريف المفاهيمي :** وتتمثل في عدم القدرة على اكتساب المهارات الاساسية لتعلم القراءة ، أو القراءة البسيطة جدا أو الخلط بين الاحرف (الغيرات ،2009 ص13).

التعريف الاجرائي :

هو تلك الصعوبات التي يواجهها التلميذ اثناء عمليات تعلم القراءة مقارنة مع زملائه ،كما يتمثل العسر في عدم التعرف على الحروف ، و الخلط بين الحروف المتشابهة في الصوت و الشكل ، وتشخص عسر القراءة من خلال تطبيقنا اختار القراءة "نص العطلة".

الجانب النظري

الفصل الثاني : مستويات تجهيز و معالجة المعلومات

. تمهيد

1. مفهوم استراتيجية تجهيز المعلومات

2. الافتراضات التي يقوم عليها مستويات تجهيز و معالجة المعلومات

3. مستويات تجهيز و معالجة المعلومات

4. نماذج مستويات تجهيز و معالجة المعلومات

5. أهمية تجهيز المعلومات و معالجتها في الذاكرة

6. مستويات التجهيز و التعلم

. خلاصة الفصل

. تمهيد:

تجهيز و معالجة المعلومات مدخل مهم في فهم كيفية عمل واستخدام العمليات العقلية المعرفية و فهم الكيفية التي يتصرف بها الفرد ، ومدى قدرته على التصرف مع الكم الهائل من المعلومات في ظل هذا التطور التطور التكنولوي ، مما يفرض عليه تطوير ادائه كي يوافق ما يسعى إليه.

تجهيز و معالجة المعلومات من التطورات المعاصرة ذات الأهمية في مجال التربية بوجه عام و علم النفس المعرفي بوجه خاص و الذي يهدف إلى فهم اعمق لكثير من العمليات المعرفية و العقلية و كيفية تناول المعلومات و معالجتها واستخدامها في الحياة اليومية .

1. مفهوم إستراتيجية تجهيز المعلومات :

. تعريف فتحي الزيات : بأنها المساحة التي يمكن توظيفها و شبكة ترابطات المعاني داخل الذاكرة التي تشترك في معالجة و تجهيز المعلومات (رحاب،2009، 71).

. تعرف استراتيجية تجهيز المعلومات على أنها مجموعة الآليات و المهارات المتعلمةو التي تنطوي على توظيف الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة و العمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها أو بين مدخلات الذاكرة و مخرجاتها و تعمل على تسهيلها وتجعلها مشوقة (رزق، 2004، 95).

. و يعرف تجهيز المعلومات على أنه عبارة عن التحركات التي يتعامل بها المتعلم مع المعلومات التي تقدم له بدءا من اثارة إنتباهه و حتى صدور الاستجابة والتي نعتمد على طريقته في معالجة المعلومات و تشفيرها و تنظيمها و تمثيلها و إعادة صياغتها و تخزينها في داخل بنيته المعرفية (الميهي،2002، 104).

. و يضيف محمد أحمد الرفوع من خلال تعريف قدمه البدراني ، بانها عملية انتباهو ادراك عال و تمثيل دقيق لانتاج عمليات الترميز و الخزن و الاسترجاع تمتد بين العمق والتوسع بالمعلومات تبعا لنوع الهدف من التعليم (محمد،201،2008).

. يتحدد مستوى تجهيز المعلومات في الطريقة التي يتبعها التلميذ منذ دراسته لبعض المفاهيم العلمية فقد تكون عملية تكرار لكل مهمة واسترجاعها بدون معنى سطحي اوإدراك معناها

وايجاد أوجه التشابه بينها و بين مهمة أخرى متوسطة أو محاولة ربط مهمتين أو أكثر بينهما علاقة ارتباطية في سياق ذي معنى عميق(رمضان،188،2005).

. وبعد الاطلاع على هذه التعريفات السابقة الذكر لاحظنا بأن عملية تجهيز المعلومات:

- عملية تتطلب نشاط معرفي فيه عدة و ظائف عقلية (الانتباه، الادراك، الذاكرة و التفكير).
- عملية تدمج فيها الخبرات السابقة بالمواقف التعليمية الجديدة لإحداث الإشتقاق والتكامل بين المعلومات الجديدة و القديمة.
- عملية تتباين فيها الفروق الفردية في طرق و مستويات تجهيز و معالجة المعلومات التي تمتد بين السطحية و العمق و التوسع.

2. الافتراضات التي تقوم عليها مستويات تجهيز و معالجة المعلومات:

يقوم مدخل مستويات المعالجة على عدة افتراضات تتمثل في:

. أن عملية احتفاظ المعلومات في الذاكرة تعتمد في المقام الأول على العمق .

. وجود ثلاثة مستويات ، الأول المستوى السطحي أو الذي تجهز به أثناء مرحلة الدراسة أو الاكتساب ، و أن الانفصال الحاد بين التخزين قصير الأمد و التخزين طويل الأمد لم يكن انفصالا حقيقيا او له وجود هنا، لأن المعلومات المعطاة للفرد اثناء مرحلة الاكتساب تخضع لعمليات تجهيز متتابعة تبدأ بالمستوى الضحل و تنتهي بالعميق، و الثاني يمثل المستوى المتوسط و الثالث يمثل المستوى العميق.

. أن التجهيز أو المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة يؤدي الى تعلم أكثر ديمومة أو استمرارية.

. أن التجهيز أو المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف أكبر للجهد العقلي واستخدام شبكة أكبر من الترابطات المتعلمة و المعرفة الماثلة في الذاكرة، الأمر الذي ييسر التذكر أوالاسترجاع اللاحق لهذه الفقرات.

. أن التكرار الآلي للمادة المتعلمة لا يساعد على تذكرها في ظل عدم ارتباطها مع ما هو قائم في البناء المعرفي للفرد.

. كلما مال الفرد عند تجهيزه للمعلومات إلى اشتقاق المعاني و الدلالات و الترابطات بين مكونات المادة موضوع موضوع المعالجة كلما كان تجهيزه لها أعمق ، و من ثم احتفاظه بها أدوم و استرجاعه لها ايسر.

. عندما ينصب اهتمام الفرد على شكل المادة موضوع التعلم، كعدد حروف الكلمات أوايقاعها أوسجعها ، يكون تجهيزه أو معالجته للمعلومات عند المستوى السطحي أوالهامشي.

. تكون معالجة المعلومات عند المستوى العميق ،عندما ينصب اهتمام الفرد على المادة موضوع التعلم ودلالتها و ترابطاتها و العلاقات القائمة بين مكوناتها.

. تكون معالجة المعلومات عند المستوى الأعمق، عندما يقوم بإيجاد نوع من العلاقات بين عناصر أو مكونات المادة موضوع التعلم و إطاره المرجعي الشخصي.

. أن المعلومات المعالجة معالجة هامشية تحظى بنوع من التسميع الذهني الصائن، عن طريق قيام التلميذ بالتكرار البسيط للمعلومات، دون الدخول في تفاصيل ، بينما تحظى المعلومات المجهزة تجهيزا عميقا بنوعمن التسميع الذهني التفصيلي ، حيث تقدم المعلومات في مستويات يمثل المستوى الأول أقلها تفصيلا و المستوى الأخير أكثرها تفصيلا و توسعا.

. أن عملية احتفاض المعلومات في الذاكرة تعتمد في المقام الأول على العمق الذي تجهز به أثناء مرحلة الدراسة أو الاكتساب و أن الانفصال الحاد بين التخزين قصير الامد و التخزين طويل الامد لم يكن انفصالا حقيقيا أو له وجود هنا ، لان المعلومات المعطاة للتلميذ أثناء مرحلة الاكتساب تخضع لعمليات تجهيز متتباعة تبدأ بالمستوى السطحي و تنتهي بالمستوى العميق.

. و بناءا على ما سبق فقد أوضح كريك و لوكهارت(1972) التصور النظري الذي تبحث عنه هذه بأنه بينماالسعة المحدودة تكون للمجهز نفسه ، فان عدد الفقرات المخزنة (Held). المقصود المحتفظ بها . سوف يعتمد على المستوى الذي عنده يعمل المجهز ، فيستخدم الفرد كمية أكبر من القواعد المتعلمة

والمعلومات القديمة عند مستويات أعمق ، و هكذا تكون المادة أكثر فاعلية في التخزين و يمكن الاحتفاظ بها مدة أطول (رحاب ، 77،2009.78) .

3. مستويات تجهيز و معالجة المعلومات :

. يقوم نموذج مستويات تجهيز المعلومات على أن التجهيز و المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي و أن التجهيز و المعالجة الأكثر عمقا تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة و بعضها البعض من ناحية و بينها و بين المعرفة المثالية في الذاكرة من ناحية اخرى، الأمر الذي يسير عملية التذكر أوالاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة سابقا أولاحقا ، و اذا كانت فكرة مستويات تجهيز المعلومات تقوم على أن التكرار الآلي للمادة المتعلمة لا يساعد على تذكرها و إنما ينبغي معالجتها عند مستوى أعمق إذا كنا نستهدف تحسين فاعلية الحفظ والتذكر و في ديمومة تعلم المادة موضوع التعلم،فان هناك من يرى أن مجال مستويات تجهيز المعلومات من المجالات التي لم تصل فيه الدراسات و البحوث إلى كلمة نهائية (الزيات342،1995.343) .

. ويرى كريك و لوكهارت أن الافراد يمكنهم تجهيز و معالجة المعلومات إدراكيا في ثلاث مستويات تختلف في عمق التجهيز (الكيال172،2003) .

. و هذه المستويات هي :

أ. مستويات التجهيز السطحي : و فيه تعالج المعلومات و فقا لخصائصها الفيزيقية الحسية أوحسب صفاتها الشكلية فقط ، مثل: الصور البصرية للحروف الهجائية .

ب . المستوى العميق : أو المستوى الفونيمي وفيه تعالج المعلومات و فقا لصوتها أوتسامعاتها الصوتية و ذلك بعد تمام التعرف عليها و تصنيفها مثل وحدات الكلام التي تميز نطق لفظة من أخرى من لغة ما أو لهجة ما و هذا المستوى أكثر عمقا من المستوى السطحي السابق .

ج . المستوى الأعمق : أو المستوى السيمانتي :و فيه تعالج المعلومات وفقا لمعناها وإحداث الترابطات بين المعاني المشتقة و غيرها مما هو ماثل في البنية المعرفية للفرد .

حيث يمكن أن يتم التمييز بين عدة مستويات من تناول المعلومات كل منها يختلف بشكل فعال في اجراء انتقاء المعلومات من الذاكرة قصيرة الأجل إلى الذاكرة طويلة الأجل ، وأدنى مستوى من التناول هو

مجرد و جود عنصر المعلومات في الذاكرة قصيرة الأجل ربما ينشأ عنه بطريقة ما من طرق انتقال المعلومات ، الانتقال الى الانتباه بواسطة تكرار حفظ عنصر المعلومات من شأنه أن يدعم من بقائه في الذاكرة قصيرة الأجل و يدعم من عملية الاحتفاظ في الذاكرة طويلة الأجل ، حيث يظل المستوى الأعلى من التناول يتعلق بالأساليب أو الطرق التي يمكن بها أن يتم تشفير المثير المدخل بواسطة الفرد حيث يقصد بالتشفير أن يغير من شكل المثير المدخل المقدم له (الشرقاوي1991،219) .

. و يرى الزيات : أن مفهوم تجهيز المعلومات استخدم عند ثلاث مستويات على النحو التالي :

1. المستوى السطحي أو الهامشي : كأن يطلب من المفحوصين الحكم على ما إذا كانت الحروف المقدمة صغيرة أو كبيرة .

2. المستوى المتوسط العميق : و فيه يطلب من المفحوصين الحكم على ما إذا كانت الكلمات المقدمة تسامع كلمة معينة أم لا .

3. المستوى الأعمق : و يطلب فيه من المفحوصين انتقاء أي من الكلمات المقدمة تكمل جملا معينة أم لا .

4. نماذج مستويات تجهيز و معالجة المعلومات :

. اوضح كريك و لوكهارت Craik & Lokhart 1972 : أن نموذج مستويات معالجة المعلومات ، يبنى على أن تجهيز المادة المتعلمة يعني توظيف الجهد العقلي نحوها ، و أن التجهيز العميق يستخدم شبكة من الترابطات بين الفقرات المتعلمة من ناحية ، و بينها و بين المعرفة الماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى ، الأمر الذي ييسر الاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة (عدنان،161،2004) .

. و قد أشار سولسو solso 1996 : إلى أن نموذج مستوى المعالجة يعتبر رد فعل مضاد لمخطط الذاكرة باعتبارها مكان مغلق في الرأس و قد افترض واضعا هذا النموذج أنه يمكن وصف البيانات على نحو أفضل عن طريق مفهوم للذاكرة يعتمد على مستويات المعالجة وتكون المعلومات التي يتم تجهيزها عند مستوى عميق أقل احتمالا لأن تتعرض للنسيان بالمقارنة بتلك المعلومات التي يتم تجهيزها عند مستوى سطحي .

و الفكرة العامة لهذا النموذج هي أن المنبهات الداخلية تتعرض لسلسلة من التحليلات بدءا بتحليل حسي سطحي متقدمة إلى تحليلات أكثر عمقا و تعقيدا و تجريدا واستنادا إلى المعنى (solso2000) (رحاب،70،2009) .

. و ترى منى حسن (2001) أن مستويات معالجة المعلومات تعني تحرك المعلومة ضمن عدة مراحل مختلفة حتى يتم تجهيزها ، و هذه المراحل غير متطورة بطريقة مباشرة و لكن يستدل عليها بأداء عدد من العمليات و التي تسمى عمليات التشفير أو الترميز ، و هي عملية نقل كل من الخصائص الفيزيقية والخصائص السيمانتية للمعلومة من منطقة وعي الفرد و تقديم وصف بنائي لهذه المعلومة داخل الذاكرة أو نسخة لها .

. و طبقا لنموذج مستويات المعالجة الذي قدمه (كريك و لوكهارت 1972) فإن الأفراد يمكنهم معالجة المعلومات إدراكيا في ثلاثة مستويات تختلف في عمق التجهيز و هي :المستوى السطحي ، المستوى العميق ، المستوى الأعمق ، و يؤكدون على أن هذه المعالجات الثلاثة تتم داخل الذاكرة حيث يتم الانتقال من مخزن لآخر .

وتوضح دراسة كريك و تالفنج craik & tulving 1975 مستويات التجهيز بشكل جيد ، حيث يتم تقسيم الأفراد إلى ثلاث مجموعات تقدم لهم قائمة من الكلمات غير المرتبطة ، في المجموعة الاولى (مجموعات التشفير السطحي)يطلب من الفرد أن يقرر اذا . بعد اختفاء الكلمة . ما كانت مكتوبة بحروف كبيرة أم صغير ، و في المجموعة الثانية التي تشمل (المستوى المتوسط للمعالجة) يطلب من الفرد الحكم على ما اذا كانت الكلمة المقدمة تساجع كلمة معينة أم لا ، و في المجموعة الثالثة (تشمل المعالجة السيمانتية العميقة) فقد طلب من الفرد أن يحكم ما اذا كانت الكلمة المقدمة يمكن أن توضح في جملة من ضمن مجموعة من الجمل ، و تجدر الاشارة أنه عند هذه المرحلة لا يتم إخبار الأفراد بأنه سوف يتم اختبار ذاكرتهم حتى لا يقوم الفرد بمعالجة المفردة بأي طريق آخر خلاف الشروط التجريبية الموضوعة و قد أوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة في تذكر القائمة بين المجموعات الثلاثة (رحاب،73،2009) .

5. أهمية تجهيز المعلومات و معالجتها في الذاكرة :

تشكل طريقة معالجة الشخص للمادة العلمية و كيفية استقباله و تجهيزه و تخزينه لها أهمية كبرى في تحديد معدل التذكر أو الاسترجاع التالي للمعلومات و يؤكد نموذج تجهيز المعلومات على أن التجهيز

والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي في صنع شبكة أكبر من الترابطات بين أجزاء المادة المتعلمة من ناحية و بينها و بين المعرفة المماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، مما ييسر استرجاع المعلومات السابقة.

كما أن التجهيز عند المستوى الأعمق للمعلومات يؤدي إلى تعلم أكثر ثراء، و إتقان الترميز ، و إيجاد العلاقات بين المادة المتعلمة و المعرفة أو الخبرات المماثلة في البناء المعرفي للفرد، واستخدام الاطار المرجعي للشخص، كل هذا يرفع من كفاءة الذاكرة و يزيد من فاعليتها في الحفظ و التذكر التالي للمعلومات .

و تفترض نظرية معالجة المعلومات التي قدمت بواسطة ميكانيزمات التجهيز داخل الكائن الحي . أن هذه العمليات يفترض أن تنظم على نحو معين،و كلا منها تقوم بوظيفة أولية معينة ، و يمكن وصف هذه النظرية وصفاعاما بأنها تهتم بالوصول إلى نوع من التركيب التجريبي للسلوك الإنساني المعقد ، وتسعى النظرية إلى فهم السلوك الانساني حين يستخدم إمكاناته العقلية و المعرفية أفضل استخدام ، فعندما تقدم المعلومات للفرد يكون عليه انتقاء معلومات معينة و ترك أخرى في الحال (فضل،19،1999).

كما يعتمد باحثو معالجة المعلومات على تحليل الاستجابات الناشئة عن الفرد إلى المكونات أو العمليات الأساسية لها ، اذ يبدأ معالجة المعلومات بمسح المدخلات أو المثيرات الخارجية ثم تخزن هذه المدخلات في مخزن الذاكرة قصيرة المدى ، حيث تؤدي العمليات التحليلية ، ثم تتحول نتائج هذا التحليل فيما بعد إلى أنظمة أخرى كالذاكرة طويلة المدى ، وتقارن المعلومات الداخلية حديثا بالمعلومات المخزنة الموجودة لدى الفرد التي تتلاءم مع الاستجابات الممكنة (مسعد،47،2012).

. و تؤدي الذاكرة دورا هاما في نظام تكوين و تجهيز المعلومات لاعتماد كثير من العمليات العقلية في هذا النظام على عملية التذكر ، و عملية التذكر ليست عملية بسيطة أو وحيدة في ذاتها ، بل أنها عملية معقدة تساهم مع غيرها من عمليات أخرى في بناء نظام الذاكرة لدى الانسان (الشرقاوي،127،1992).

حيث يمكن تحديد ثلاث مظاهر أساسية للذاكرة الانسانية، و يرى الباحث أن هذه المظاهر ممكن أن تكون المكونات الأساسية و الرئيسية لنظام تجهيز المعلومات لدى الانسان و هي كالتالي :

1. نظام تخزين المعلومات الحسي :

حيث يقوم هذا النظام بدور هام لعمليات الذاكرة و يتمثل في نقل صورة العالم الخارجي بدرجة كبيرة من الدقة و الكمال كما تستقبلها حواس الانسان ، و مدة بقاء هذه الصورة في العادة تتراوح مابين 0,1 . 0,5 من الثانية مما يؤدي و يبين مدى سرعة استقبال أجهزة الحس للمعلومات الواردة إليها من المثيرات ، وعادة ما ترتبط عملية تخزين المعلومات الحسية البصرية و يستغرق الفرد في استخلاص معنى المعلومات التي تستقبلها الحواس من المثيرات الخارجية فترة زمنية أطول من الفترة الزمنية التي يستغرقها ظهور المثير أوالموضوع المرئي أمامالفرد ، مما يجعل نظام تخزين المعلومات الحسي يؤدي دورا هاما بالنسبة لعمليات الإدراك و التعرف لكي تتعامل مع المعلومات الواردة إليها من هذا النظام (الشرقاوي1992، 129) .

و يرى الباحث أن نظام تخزين المعلومات الحسي يحتفظ بالصورة الأصلية للمعلومات التي تستقبلها الحواس حتى تتم عملية التحليل و التفسير لها لكي يحدد الفرد مدى أهمية هذه المعلومات بالنسبة له فيقرر بعد ذلك الانتباه إليها .

2. نظام الذاكرة قصيرة المدى :

و تختص الذاكرة قصيرة الأمد بالاحتفاظ بالمعلومات للحظات قصيرة تكفي لانتقالها إلى الذاكرة طويلة المدى أو الاستخدام لتلك المعلومات مباشرة ،فالمعلومات التي تحظى بقدر من الانتباه في المخزن الحسي تخضع لعملية هامة بعد ذلك مهمتها التعرف على النمط والتي فيها يحاول الفرد اشتقاق معاني لهذه الكلمات و المعلومات حيث أن هذه المعلومات تنتقل إلى الذاكرة قصيرة الأمد حيث أن سعة تخزينها محدودة و هي لا تستطيع الاحتفاظ بأكثر من حوالي تسعة عناصر في الوقت الواحد ومدة بقاء المعلومات في هذا المخزن حوالي 15 ثانية (فطيم ، ح ،1988، 187)

حيث يرى الزيات : أنه يكاد يكون اتفاق على أن الذاكرة قصيرة المدى لا تقتصر في عملها على التخزين الفوري للمعلومات ، بل بالاضافة إلى ذلك تتم فيها عمليات التجهيز فيما يعرف بالذاكرة العاملة (الزيات1998، 370).

3. نظام الذاكرة طويلة المدى :

تعتبر الذاكرة طويلة الأمد أهم نظم الذاكرة الثلاث ، و أشد هذه النظم تعقيدا حيث أن امكانية نظام تخزين المعلومات الحسي و نظام الذاكرة قصيرة الأجل محدودة للغاية ، فالنظام الأول لا تتعدى حدوده أجزاء من الثانية في حين لا يستطيع نظام الذاكرة قصيرة الأجل تخزين أكثر من عدة عناصر من المعلومات لا تزيد في أغلب الأحوال عن عشرة عناصر فكل المعلومات التي تبقى في الذاكرة إلى أكثر من دقائق معدودة تدخل في نطاق نظام الذاكرة طويلة الأجل و يشمل ذلك كل الخبرات المتعلمة بما فيها قواعد اللغة التي يمارسها الفرد مما جعل عملية تجهيز المعلومات على جانب كبير الأهمية في تفسير كيفية اتصال الفرد بالعالم المحيط به و التعامل معه ، حيث تتم في بعض الأحيان و في بعض مراحل هذه العملية تعلم الفرد لكثير من المعلومات و الاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها في الوقت المناسب (الشرقاوي151،1996) .

حيث أن بعض المعلومات التي لا يتم تجهيزها أو معالجتها في الذاكرة قصيرة الأمد تفقد ، و البعض اللآخر يتم تجهيزه و معالجته و تحويله و نقله إلى الذاكرة طويلة الأمد و التي ينظر إليها بوصفها مخزن دائم للمعلومات (الزيات 407،1996).

6. مستوى التجهيز و التعلم :

تتضمن معالجة أي معلومة مرورها بعدد من المراحل فحينما يقدم منبه ما أمام الشخص فغنه يبقى لفترة قصيرة في مخزن الذاكرة الحسية ، ثم ينتقل إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى و تحتاج المعلومة الموجودة في هذا المخزن إلى بعض العمليات الخاصة مثل التنظيم و الحفظ حتى تنتقل إلى مخزن الذاكرة طويلة المدى .

في ضوء نظرية تجهيز و معالجة المعلومات لكي يتعلم الأطفال فإنه يجب عليهم أن يستقبلو المعلومات أولا (المدخلات) ثم يقومون الوحدات المنفصلة من المعلومات و عمل وصلات بينها (التجهيز والمعالجة) ثم التعبير عن تلك المعلومات (المخرجات) ويتضح أنه ما بين استقبال المعلومات و التعبير عنها يتم تجهيز و معالجة المعلومات ، حيث أن الأطفال يقومون بتكامل و تحليل و تركيب و تخزين واستدعاء المعلومات و بالتالي فإن الطفل الذي يعاني من صعوبة في أي عملية من عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات السابقة ، فإنه سوف يعاني حينئذ من مشكلات في التعلم (رحاب 2009)

و المهام المدرسية يمكن أن تحل بسهولة عندما يكون لدى الطفل أو الفرد أساس مناسب من المعرفة و المعلومات لما يقوم به ،هذا الأساس المعرفي يبنى من خلال التعليم المدرسي (DAS1992 137)

. إن مستوى تجهيز المعلومات يتحدد في الطريقة التي يتبعها المتعلم عند دراسته لبعض المفاهيم العلمية فقد تكون عملية تكرار مهمة واسترجاعها بدون معنى سطحي أو إدراك معناها و إيجاد أوجه التشابه بينها و بين مهمة أخرى أو محاولة ربط مهمتين أو أكثر بينهما علاقة ارتباطية في سياق ذي معنى عميق ، و لذلك تأخذ مستويات مختلفة بدءا بالمستوى العياني و انتهاءا بالمستوى التجريدي

(حياة ،188،2005)

. خلاصة الفصل :

نموذج تجهيز و معالجة المعلومات مدخل مهم في فهم كيفية استخدام العمليات العقلية المعرفية وفهم الكيفية التي يتصرف بها الفرد ، لأن الانسان يتأثر و يؤثر بكل ما هو جديد و مهم بالنسبة له و باحث عن المعلومات و مجهزا لهاو نظرا لأهمية مستويات التجهيز في التعلم قمنا في بحثنا بدراسته مع موضوع عسر القراءة و ذلك باعتبار أن القراءة أهم مادة دراسية .

الفصل الثالث

عسر القراءة

الفصل الثالث : عسر القراءة

- **تمهيد**

1. **تعريف عسر القراءة**
2. **مؤشرات عسر القراءة**
3. **أسباب عسر القراءة**
4. **أنواع عسر القراءة**
5. **تشخيص عسر القراءة**
6. **علاج عسر القراءة**

- **خلاصة الفصل**

. تمهيد :

عسر القراءة اضطراب أو قصور في مهارة أساسية لاكتساب المعارف و تداولها .و هذه المهارة أي القراءة تلعب دورا أساسيا و تساهم بشكل كبير في الترقي الاجتماعي للفرد.

ومن بين الأولويات التي تشغل بال المربيين و المدرسين هو التوصل إلى طريقة أو منهج ناجح لتعليم الأطفال أسس القراءة بشكل مبسط و فعال ، إلا أن هذه المهمة قد لا تتم بالشكل المطلوب و يتعثر بعض هؤلاء الأطفال في التعلم السليم للقراءة رغم المجهودات التي يبذلها المعلمون من أجل تذليل هذه الصعوبات ، مما حدا ببعض هؤلاء المدرسين عن خطأ أوتسرع إلى اعتبار هذا العسر في القراءة ناتجا عن ضعف في القدرات الذهنية .

1. تعريف عسر القراءة :

. تعريف الجمعية العالمية للدسليكسيا (2002) :

الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات و التهجئة السيئة ،و هذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة ، و دائما غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة و النتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة و الفهم و قلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات و الخبرة عند الأفراد (عادل ،2010 ،73) .

. تعريف (Borel –Maisonny) :

هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة و فهم النصوص ، وكل الاكتسابات المدرسية الأخرى ، فحسب هذه الباحثة أن الطفل يكسب القراءة مابين 5 و8 سنوات (Borel M 1973 ,15)

. **تعريف عسر القراءة حسب (dsm5) :**

Dyslexia أو عسر القراءة هي مصطلح بديل يستخدم الاشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلم التي تتميز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرف على الكلمات ، وسوء فهم المعاني المستترة ، و القدرات الهجائية

إضافة قد تكون موجودة ، مثل صعوبات في استيعاب ما يقرأ أو فهم المنطق الرياضي (ترجمة الدكتور أنور الحمادي معايير dsm5) .

. تعريف (frith u 1988) :

الاضطراب على أنه القدرة على التحكم في بعض الاستراتيجيات و يحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الاستراتيجيات الأبجدية . (Lussert2003P17)

تعريف kershmer 1988 :

فيعرف الاضطراب على أنه خلل في الوظيفة الانتباهية داخل المخ ، لأن قدرات الانتباه تنمو و تتطور بنمو الطفل ، هذا الخلل يسمح لنا بالتفريق بين الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ، و القارئ الجيد ، كما يضيف إلى عدم التوافق بين مراقبة الانتباه في النصف الأيسر من المخ ، و اللغة في النصف الأيمن يؤدي إلى ظهور اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة . (عجاج 1998 ، 13)

التعليق على التعريفات :

و من خلال مت تم التطرق إليه من تعريفات سابقة يمكننا أن نعطي التعريف التالي لعسر القراءة : حيث هو اضطراب يظهر في عدم قدرة التلميذ على قراءة أو فهم مل يقرأ ، و عدم القدرة على فك و تفسير الرموز الكتابة على الرغم من توفره على ذكاء متوسط أو مرتفع ، وامتلاكه على حواس سليمة ، مع وجود الفرص التعليمية الملائمة ، حث تؤد به هذه الصعوبة إلى نمو أكاديمي مضطرب .

2. مؤشرات عسر القراءة :

. **التعرف الخاطئ للكلمة :**

. الفشل في استخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى .

. عدم كفاية التحليل البصري للكلمات أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل ، فاهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة .

. عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر .

- الافراط في تحليل ما يقرأ و ذلك بـ :

. تحليل ما هو مألوف

. استخدام الأسلوب المجاني في التجزئة

. تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم

- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات و الحروف و ذلك يكون كما يلي :

. أخطاء في بداية الكلمة

. أخطاء في وسط الكلمة

. أخطاء في آخر الكلمة

. قصور القدرة على المزج السمعي البصري (عبد المجيد ، 1995، 31)

. الحذف لكلمات أو لاجزاء منها :

. إضافة بعض الأصوات للكلمة

. استبدال كلمة بأخرى

. تكرار الكلمة أو الجمل و خاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها ، كأن يقرأ التلميذ " ذهبت للنزهة " فيقوم بتكرار عبارة "ذهبت" عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على نطق كلمة "نزهة"

. القراءة البطيئة جدا بهدف ادراك و تفسير الرموز و الحروف

- القراءة في اتجاه خاطئ و تشمل على :

. الخلط في ترتيب الكلمات في جمل

. تبديل مواضع الكلمات في الجمل

. انتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد أي صعوبة تتبع مكان الوصول في القراءة

. صعوبة التنسيق الحركي ، فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين أثناء القراءة لا يستطيع تركيز خطوة على الصفحة ، و يجد صعوبة في النتقال من السطر الذي يليه (نفس المرجع، 34،1995) .

. القصور على القدرة على الاستيعاب و الفهم و تشمل ما يلي :

. عدم فهم معنى المفردات و الجمل و الفقرات

. القصور في ادراك تنظيم الفقرة

. عدم القدرة على استخلاص المغزى في النص

. عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى

. صعوبة التمييز بين الرموز و تشمل على :

. التمييز بين الحركات الممدودة و الحركات القصيرة

. تمييز الحروف المشددة من غيرها

. تمييز الفرق بين اللام الشمسية و القمرية

. التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل : ي ، و ، ى

. تمييز التنوين و تمييز همزة الوصل و القطع (شرفوح، 2005 ، 115)

3. أسباب عسر القراءة :

ينتج عسر القراءة لعدة أسباب و هي :

3 .1 اختلال البيئة المكانية الزمانية و التصور الجسدي :

يحدث اضطراب عسر القراءة في البنية المكانية الزمانية و التصور الجسدي ، و يؤدي هذا الاضطراب في تكوين المعلم و الموضع في المكان ، و يحمل هذا إلى صعوبات على التعرف ، على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها مثل: أعلى ، أسفل ، يسارا ، يمينا ، خلف ..... و إذا مر وقت اكتسابها فإن الطفل يسيئ فهمها و يخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة .

2.3 اختلال الجانبية :

يخلف اختلال الجانبية مشاكل عديدة في تعلم الطفل القراءة ، فنصف الكرة الدماغية الأيسر يتحكم في الوظائف المحركة بينما يقوم نصف الكرة الأيمن بتنفيذها ، فعندما لا يستطيع الطفل تحقيق هذا التوازن بين الجانبين لا يستطيع توزيع الأعمال توزيعا منسجما ، فيقوم جزئيا أو كليا إلى اليمين ، أما الطفل الذي يستعمل اليد اليسرى و لكنه أجبر على استعمال اليد اليمنى و ينتج عنه ما يلي :

. التأتأة و تظهر أثناء التربية الخاصة

. الخرق اليدوي ، أي عدم التوافق الحركي عند ضحايا هذا التحول المناقض لتحويلهم العصبي الحركي

. الحول

. اضطرابات القراءة و الكتابة كتقديم و تأخير الحروف

. القلق و عدم الانتباه ، عدم التحكم في البول ، الخجل ، الشعور بالنقص .

(mucheilli ,1989,47)

3.3 الفروق الثقافية و اللغوية :

تعرقل الفروق الثقافية و اللغوية ذات أهمية كبيرة في اكتساب التلميذ القراءة ، خاصة إذا كانت ثقافته و لغته تختلف عن ثقافته و لغة العلم ، هذا ما يزيد من عمق اضطراب تعلم القراءة ، فتؤدي الاختلافات الثقافية اى انشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم حول التلميذ ومن طرف التلميذ حول المعلم ، و أيضا نضرة التلميذ لطبيعة القراءة و أهميتها ، لاختلاف ثقافة التلميذ عن ثقافة المعلم و النصوص التي يقرأها

أو الاحتفاظ بثقافته هو ، و كل هذه الأسباب تؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في بعض المشاكل مع المجتمع و أسرته .

خلق الاختلاف في اللغة مشكلة أخرى في تعلم القراءة ، و نجد أن الطفل منذ صغره لا يعرف إلا لغة أو لهجة محلية خاصة بمنطقته ، أما عند الدخول إلى المدرسة فيواجه لغة تختلف عن ما اكتسبه في طفولته (لغة الأم) فينتج عن هذا رفض للغة الجديدة في بعض الحالات ، أو الخلط بين اللغتين .

يقترح بعض الباحثين أن الروضة هي أنسب حل لتجنب هذا التداخل بين اللغات فالروضة تحضر الطفل للتكيف مع اللغة الجديدة (أحمد ،2008، 32)

4.3الأسباب التعليمية :

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى اضطربات في المرحلة الابتدائية هي المناهج ووسائل التعليم ، فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية .

. الفروق الفردية : فالمناهج الطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار المهارات و القدرات الخاصة بكل تلميذ في أن لكل شخص قدرته على التعلم والاستيعاب .

. دور المعلم : فهو يلعب دور مهم ، فهو بمثابة الموجه الذي يقوم التلميذ إلى الأهداف الموجودة و حتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ و مهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها ، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم عارفا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل مرحلة لكي لا يقع في الخطأ .

. القراءات و الحاجات الأساسية للنمو : يرى بعض الباحثين أنه من الخطأ تعليم الطفل القراءة في السنة الأولى للدخول المدرسي ، لأن نموه لم يكتمل بعد لتعليمها بصفة صحيحة، لا يعني هذا أن لا نعلمه القراءة بتاتا في السنة الأولى ، لكن يجب أن لا نمارس عليهم ضغطا كبيرا ، لأن هذا ليس في صالحهم ، لأنه يجب التوازن بين تلبية مطالب نمو الطفل و بين تلبية مطالب نموه المتاكمل بما في ذلك تعلم القراءة ، إذا توفرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على النحو السليم (عيادة ، 2006، 22) .

. نظام الانتقال من سنة لأخرى : أغلب الأحيان يتم الانتقال حسب سن التلميذ تحصيله الدراسي ، فمن الملاحظ أن الأطفال يصلون إلى سن السادسة و هم لا يتقنون القراءة المسترسلة ، التي تسمح لهم

بتوظيفها في مواد أخرى ، فينتقل الطفل من سنة لأخرى حتى يصل إلى سن معين أين يجد نفسه لايتقن القراءة ، هذا بسبب سوء التقييم ، فالفهم ليس أن ينتقل الطفل من سنة لأخرى بل المهم أن يكون الإنتقال .

. جمود المناهج المدرسية : من الملاحظ في علم النفس الطفل أن البحوث كثيرة و متطورة و هي دراسات مهمة تهتم بقدرات الطفل و كيفية تنميتها .

. نجد من جهة أخرى أن المناهج الدراسية لم تتغير منذ زمن بعيد و هذا ما يبعث الحيرة ، لذا نرى أن المناهج المدرسية لا تواكب التطور ، فقد ظهرت وسائل جديدة و متنوعة في مجال التعليم منها الكمبيوتر و تكنولوجيا المعلومات ، في حين أن هناك بعض المدارس لا تملك أبسط الامكانيات (كتب مدرسية ، كتب المطالعة) و هذا ما يؤدي بالطفل إلى الشعور بالملل و الحباط لأنه يطمح إلى شئ أفضل .

. نقص الاستعداد لتعلم القراءة : يتعلم التلميذ القراءة فمن المهم أن يكون لديه الاستعدادات للتعلم ، و تتمثل هذه الاستعدادات في قدرات و أنماط السلوك ، القدرات المعرفية ، الادراك السمعي ، الادراك البصري و الاستعداد النفسي للقراءة ، فكل هذا الاستعدادات تمهل الطفل لتعلم القراءة .

. طرق التدريس : القراءة عملية معقدة فإن فشل الطفل في تعلم المهارات الأساسية التي تؤهله لاكتساب القراءة قد تأخره عن بقية ز ملائه ، بينما هم قد وصلو إلى درجة عالية من اتقان القراءة ، و يبقى هو في مراحل متأخرة ، و من أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مثل هذا التأخر هي :

. استعمال وسائل لا تجلب اهتمام التلميذ .

. عدم وجود علاقة بين ما يقرأ التلميذ و ما في الواقع .

. عدم الاهتمام بوظيفة القراءة بحيث هي وسيلة لاكتساب المعارف و العلوم المختلفة وليست الهدف النهائي .

. عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة (نفس المرجع ،25،2006) .

. إضافة إلى هذه الأسباب توجد عوامل تساعد على ظهور اضطراب صعوبات في القراءة منها :

. التعلق الكبير بالآخرين و الاعتماد عليهم

. الاحساس السريع باليأس و القلق المفرط

. تشتت الذهن وانخفاض الحماس و الحافز ، فلا يبذلون الجهد الذي تطلبه عملية القراءة ، عند اتحاد كل هذه الأسباب و العوامل تؤدي بالضرورة إلى ظهور مشاكل عند الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة (فهيم 19،1998) .

4. أنواع عسر القراءة :

4. 1 عسر القراءة المرئي :

ليس اضطراب بصري بما تحويه الكلمة من معنى ، بما أن النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام (الحرفي) هي السبب ، و لهذا فالأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف ، واختيارات إدراك الأشياء أوالخاصة بذاكرة الرسم ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة ، المبرزة الأساسية لهذا الاضطراب هو أن الأزمنة التفاعل التي تقدر المرحلة المرئية للحروف تكون بطيئة جدا و هنالك نوعين من الاضطراب :

. عسر القراءة الابجدي : يهجئ المصاب عند كل الحروف المكونة للكلمة قبل أن يتعرف عليها ، إضافة إلى أن وقت القراءة يطول بزيادة طول الكلمة .

. عسر القراءة الانتباهية : ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات ، كما أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة في حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقة سليمة.

(pascale, 2006, 37)

2.4عسر القراءة الفنولوجي :

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية ، التي تظهر فيها عيب أولي في التكامل بين الأصوات ، و يظهر هؤلاء الأطفال عجز في قراءة الكلمات ، إذ أن استراتيجية التحويل حرف إلى صوت لم تصبح آلية عند الطفل لأجل أن يجمع بين الحرف و صوته المناسب ، و يتميز هذا النوع من العسر بااضطرابات في العلاجات الفنولوجية إلى جانب النقص الفونولوجي و مشاكل في الذاكرة قصيرة المدى (سليمان ، 2003 ، 77) .

3.4عسر القراءة السطحي :

يتميز هذا الاضطراب بعدم قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية و بالضبط المرحلة المعجمية ، حيث يكون بإمكان القارئ أن يقرأ الكلمات أو النص لكن دون الاستعانة بالطريقة الفونولوجية ، هذا ما يجعله يستغرق وقت طويل في القراءة ، كما أنه يقوم بعملية التجميع في المرحلة الحرفية ، فهذا النوع من الاضطراب يشبه عسر القراءة السطحي المكتسب ، حيث أن الطفل أو المصاب يقرأ بطريقة صوتية ، يقرأ الكلمة بعد تقطيعها إلى حروف أو مجموعة من الحروف لهذا نجده يعاني من عدة مشاكل منها :

. اضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة و معناها .

. اضطراب كبير على مستوى الفهم خاصة على مستوى التمثيل الشفهي .

. اضطراب على مستوى الكلمات ، حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطق بها .

. تشتت على مستوى الاملاء خاصة في الكلمات المنظمة و الصعبة .

(vanhaut,1998 , 21)

4.4عسر القراءة العميق :

يتميز هذا النوع من الاضطراب بعجز على المستوى الفنولوجي بالإضافة إلى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة ، كما أن القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة الكلمات الكلمات الجديدة ، لكنه يقرأ بطريقة جيدة الكلمات المجردة .

يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التسمية بالإضافة إلى ارتكاب أخطاء دلالية هذا النوع من الاضطراب يمكن أن يعاني من اضطرابات مصاحبة مثل اضطرابات لغوية ، و اضطربات التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور ، هذه الاضطرابات المصاحبة تعيق أكثر الطفل على السير الحسن لإعادة التربية.

(فاطمة ز، 2004، 23)

5.4عسر القراءة المختلط :

يضم الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية و الصعوبات في الادراك الكلي للكلمات، لذا يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات ، حيث يظهرون صعوبة كبيرة في تعلم القواعد لأن الأمرين المستعملين فيها التجميع و الارسال مصابان و غالبا ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن اصابة في الدماغ لذا فهو مهمل من طرف الباحثين (سميرة، 2018 ، 25) .

5. تشخيص عسر القراءة :

عسر القراءة اضطراب محدد في اللغة المكتوبة ، لا يمكن تشخيصها إلا بعد حدوث فشل في القراءة أي خلال السنة الثانية ابتدائي ، لكن الاكتشاف إذا تم متأخرا ، قد تكون قد تراكمت عند التلميذ تجربة سلبية كبيرة نحو القراءة و المدرسة ، و يكون قد أصبح أسيرا للشعور بالفشل و فقدان الثقة بالنفس (آني ،2006 ، 40)

و لتشخيص عسر القراءة يجب :

. أن تكون اللغة التي يعاني منها التلميذ من تعثر أو أخطاء هي اللغة الأم للتلميذ .

. ألا يكون التلميذ يعاني من قصور في الذكاء أو من تخلف عقلي (ذكاء عادي) .

. ألا يكون التلميذ يعاني من قصور عضوي ظاهر .

. أن يكون سنه متساو مع تلاميذ من ذات سنة أجادو القراءة و الكتابة .

(أحمد ،2008 ،57)

ويمر تشخيص صعوبة القراءة بمرحلتين أساسيتين هما :

أولا : المرحلة الاولى : تبدأ من القسم من خلال ملاحظة المعلم لقراءة التلميذ و التي تلفت نظره لتكرار حدوثها ، و التي تتم في العادة خلال دروس القراءة و قد تبرز عدة أنماط لأخطاء القراءة (البطاينة ،143،2009) .

. تحديد الأخطاء في القراءة و تتمثل فيما يلي :

. الحذف : يقصد به حذف حرف من كلمة مقروءة .

. الادخال : حيث يدخل التلميذ كلمة غير موجودة في السياق المقروء .

. الابدال : حيث يحل التلميذ كلمة محل أخرى .

. التكرار : يكرر التلميذ كلمات أو جمل حيث يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها .

. حذف أو اضافة أصوات : فقد يحذف التلميذ أصواتا (حروفا) أو يضيف أصواتا إلى الكلمة التي يقرأها .

. الأخطاء العكسية : قد يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية .

. القراءة السريعة غير الصحيحة : حيث يقرأ التلاميذ بسرعة و يحذفون الكلمات التي لا يستطيعون قراءتها .

. القراءة البطيئة : فبعض التلاميذ يركزون على تفسير رموز الكلمات و نطق حروفها و يعطونا انتباها أقل للمعنى (نبيل ، 2000، 100) .

ثانيا : المرحلة الثانية : و تشمل التشخيص الرسمي و غير الرسمي وفق اختبارات مقننة وغير مقننة ، حيث يقوم المعلم بتطبيقها رصد الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء القراءة

(البطاينة و آخرون ،2009 ،143)

1/ التشخيص الرسمي : وهو يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية ، لتقويم قدرة التلميذ الكافية للقراءة و مستوى التحصيل فيها ،و من أمثلة هذه الاختبارات ، الاختبار المقنن لتشخيص القراءة و هو يقيس المهارات النوعية للقراءة لفظيا و هذه المهارات هي :

. المفردات السمعية : معاني الكلمات ، أجزاء الكلمات ، التمييز السمعي ، تحليل النطق، التحليل التركيبي .

. الفهم القرائي : قراءة الكلمة ، الفهم القرائي ، معدل القراءة ، القراءة السريعة ، المسح، التلخيص .

2/ التشخيص غير الرسمي : وهي التي لاتستخدم فيها اختبارات مقننة و لكن لابد من القيام بفحص مستوى قراءة التلميذ و أخطائه من الكتب و الأوراق و المواد التعليمية المستخدمة في الفصل الدراسي ، و

يتم ملاحظة استجابات التلميذ عند القراءة و كذلك يلاحظ المدرس معدل و سرعة القراءة (محمود ،153، 1542008).

6. علاج عسر القراءة :

إن علاج الديسلكسيا ممكن إذا جعلنا طرائق التعليم أكثر ملائمة ، وراعينا مشكلات البيئة التربوية و الفروق الفردية بين الطلاب ذوي الصعوبات القرائية في تنوع أسباب الديسلكسيا و تعدد أنواعها و يعتمد التقدم في العلاج على صدق التشخيص ، و يمكن أن يكون التشخيص صادقا إذا تضافرت كل من له علاقة بالطفل .

و العامل الأكثر فعالية في علاج الديسلكسيا هو العمل على زيادة ثقة الفرد بذاته ، و تقوية شخصيته و تحسين ظروف التعليم ،و طرائق و أساليب التدريس و تقليل المثيرات السمعية و المرئية غير الضرورية و بناء برنامجا بناءا متماسكا .(محمود ، 2007، 46،45)

. برنامج دستار Distar: يعتبر نظاما تعليميا لتعليم الرياضيات و القراءة ، صمم لتعليم القراءة التي دون المتوسط و يجمع التلاميذ مجموعات (5 أفراد في كل مجموعة) و يعطي تعزيزا لكل إجابة صحيحة و يشمل :

1/ تنمية مهارات الاستعداد للقراءة:

. تدريب التلميذ على تصنيف الأشياء وفق ألوانها ، أحجامها ، أشكالها .

. تدريب التلميذ على المطابقة على الأشكال الحقيقية و صورها (الفرق بين الصورة والحقيقة) .

. تشجيع التلميذ على معرفة الأحجام و الأشكال من خلال اللعب و الممارسة .

. تدريب التلميذ على رسم الكلمات و الحروف من خلال القلم أو تتبع أثرها .

. تحديد الحرف المفقود (عرض حروفهم مسح الحرف و اعادة تذكرها).

2/ تنمية مهارة التمييز البصري :

. تدريب التلميذ على تمييز الأشياء النتشابهة من خلال عرض عدد معين من الحروف ، و طلب منه وضع دائرة حول الحروف المتشابهة .

. تكليف التلميذ برسم حروف مطبوعة أو مخططة .

. تدريب التلميذ على المطابقة بين الحروف .

. تدريب التلميذ على التعرف إلى الحروف الناقصة .

3/ تنمية مهارة التمييز السمعي :

. تدريب التلميذ على تمييز الأصوات المألوفة لديه مثل أصوات الحيوانات .

. تدريب التلميذ على ربط الصوت بالصورة .

. تدريب التلميذ على تمييز الأشياء وفق أصواتها .

. تدريب التلميذ على اعطاء مرادف الكلمات مع المعلم .

4/ تنمية مهارة مزج الاصوات :

. تكليف التلميذ على مزج حروف لتكوين كلمة أو مزج كلمات لتكوين جملة .

. تدريب التلميذ على تحديد المقاطع الصوتية .

5/ تنمية مهارة الفهم لدى التلميذ :

. تكليف التلميذ بوضع عنوان للقصة التي قرأها أو سمعها من المعلم .

. محاورة التلاميذ حول الأفكار الرئيسية للنص أو القصة .

. تدريب التلاميذ على اختصار النص أو القصة . (البطاينة و آخرون ،152، 153.2009)

6/تحسين دافعية التلميذ :

. نقدم له مهمة سهلة يستطيع النجاح فيها ثم نمدحه عقب نجاحه .

7/ تنمية فهم المفردات :

. تدريب التلميذ على استخدام الكلمات المترادفة .

. تدريب التلميذ على استخدام الكلمات المتضادة .

. تدريس فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة .

. التدريب على معرفة أصول الكلمات و اشتقاقها .

. تدريب التلميذ على تصنيف الأشياء و الأشخاص . (نبيل ،103، 2000) .

. **خلاصة :**

القراءة عملية معرفية تستند على تفكيك الرموز و الوصول إلى مرحلة الفهم و الادراك وهي وسيلة استقبال للمعلومات و التواصل و التعلم عن طريق استرجاع المعلومات المسجلة ، و أي فشل فيها يؤدي إلى فشل في كثير من الجوانب العلوم و المعارف و التي لا يمكن تعلمها إلا من خلال القراءة ، حيث تمثل صعوبة القراءة سببا رئيسيا للفشل الدراسي .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الدراسة الاستطلاعية

- **تمهيد**

1. **تعريف الدراسة الاستطلاعية**
2. **المنهج المستخدم في الدراسة الاستطلاعية**
3. **عينة الدراسة الاستطلاعية**
4. **صعوبات البحث**
5. **الادوات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية**

تمهيد:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهري لبناء البحث كله خطوة بخطوة فهي تهدف لجمع أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع البحث وتساعد على ضبط متغيراته والتأكد من توفر نوعية البحث في الميدان و أسلوب اختيارها إضافة الى التحقق من سلامة أدوات القياس المستخدمة ومناسبتها للعينة المختارة ومدى مطابقتها لمفاهيم الدراسة وإهمال كتابة الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقصه أحد العناصر الاساسية في البحث ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث. (حجاج غانم للبحث 2007 ص98)

تعريف الدراسة الاستطلاعية :

هي دراسة ميدانية سيتخذ منها الباحث للتعرف على ظاهرة التي يرد دراستها بهدف توفير الفهم المناسب للدراسة المطلوبة بالفعل ويمكن معها أية وسيلة من لوسائل التقنية المتعددة ، والتي تطبق عادة على عينة صغيرة ، يحدد الباحث من خلالها مشكلة البحث ويصبغ فروضه بطريقة أكثر واقعية كما تمكنه أيضا من اختيار أكثر وسائل التقنية صلاحية للدراسة وترشده الى صعوبات الكامنة و النقاط الخفية . (صلاح الدين شروخ 2006 ص406)

منهج المستخذم في الدراسة :

اعتمدنا في دراستنا على منهج دراسة حالة التي لها قيمة كبيرة في تشخيص الحالات و هو الاسلوب الملائم للدراسة و الذي بدوره يهدف إلى جمع أكبر قدر من المعلومات المتعلقة بالمفحوص على الدراسة الوصفية و المناهج الأخرى

حيث قمنا بدراسة مستويات تجهيز المعلومات لدى المعسوريين قرائيا

عينة الدراسة الاستطلاعية :

تتكون العينة عن الحالات المعسوريين قرائيا تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 12 سنة السنة الثالثة ابتدائي

. الجدول (1) يمثل عينة البحث :

الحالات	السن	الجنس	التقييم
الحالة الاولى	11 سنة	أنثى	ضعيف
الحالة الثانية	09 سنوات	أنثى	ضعيف
الحالة الثالثة	11 سنوات	أنثى	ضعيف

. صعوبات البحث :

. صعوبة تطبيق الاختبار نظرا لتفشي الوباء

. عدم وجود مكان لتطبيق الاختبار

. تخللت فترة التطبيق غلق كافة المدارس

. تخللت فترة البحث غلق المكتبة الجامعية

. قلة المصادر و المراجع و الدراسات السابقة

ولكن رغم الصعوبات التي واجهناها الى أننا تمكنا من تطبيق الاختبار و الخروج بالنتائج المراد الوصول اليها في بحثنا

الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية :

الملاحظة :

و هي عملية مراقبة أو مشاهدة ظواهر و مشكلات و الأحداث و مكونتها المادية و البيئة ، الهدف منها جمع المعطيات و بيانات البحث العلمي و تسجيل كل ما يلاحظه بدقة و موضوعية كما تلعب دورا اساسي في تقديم سيمات الشخصية للفرد (ابو الناصر 1999 ص 73) .

المقابلة :

كان الهدف منها الدخول في حوار مع الحالة من اجل معرفة الموثق الكلي اتجاه موضوع البحث و بعض الاشياء الخفية المتعلقة بالحالة و الموضوع .

تحديد مجلات الدراسية الأساسية :

المجال البشري :

يتكون مجتمع البحث من عينة من أطفال المعسوريين قرائيا في السنة الثالثة ابتدائي في المدرسة لعيداوي محمد . (لسنة 2020)

عينة البحث : تكونت عينة البحث من 3 حالات ثم اختارهم بقصد.

المكان الجغرافي (المكاني) :

لقد تمت دراستنا في المدرسة الابتدائية العيداوي محمد . (بمدينة مستغانم)

المجال الزماني :

من 2020/06/01 إلى 2020/06/10

تحديد متغيرات الدراسة :

– مستويات تجهيز المعلومات متغير مستقر أي المتغير الأساسي للدراسة بحيث قمنا بتطبيق الاختبار عليه .

– عسر القراءة يعتبر المتغير التابع في هذه الدراسة .

أدوات البحث :

اختبار القراءة :

وصف الاختبار:

لقد تم اعداد اختبار القراءة الفرنسي L'ALOUETTE للباحث لوفافري LE FAVRAIS.P سنة 1965 ، الذي يهدف لمعرفة المستوى القرائي لتلاميذ الطور الأول والثاني مقارنة بالعمر الزمني ، كما يسمح بتشخيص اضطرابات تعلم القراءة عند تلاميذ المدارس الابتدائية (LE FAVRAIS 1965) وفي سنة 1997 تم بناء اختبار القراءة "نص العطلة" من طرف الباحثة **غلاب قزادري صليحة في رسالة الماجستر** المعنونة "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية "، وذلك بتكييف اختبار القراءة الفرنسي ، واجراء عليه التعديلات المطلوبة للغة العربية ، حيث تمت هده الدراسة على عينة بلغت 140 تلميذ وتلميذة متمدرسين بالمدارس الجزائرية

كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق تبعا للخطوات التالية :

التعليمة :

مبدأ هذا الاختبارهو طلب من التلميذ الجلوس معتدلا ، ومن ثمة قراءة النص المقدم له قراءة صامتة ، اذ يقوم باخبارنا عند انهاءه ، لتقيم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنص ، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطاءه وتصنيفها .

الوسيلة :

أدوات هذا الاختبار تتجسد في نص مكون من 267 كلمة ويحتوي على أربع فقرات ، مدرجة في جمل قصيرة وبسيطة أو معقدة .

مثال:"خفت الحركة"(بسيطة) ، أحب كثيرا الجولات التي قام بها "(معقدة)" .

فهناك جمل اسمية وفعلية إضافة إلى الروابط (و،ف،ثم).

وإشتمل الظروف المكانية :"الشمال ، الجنوب، ، والوسط " ، أما الزمانية : مغيب ، صباح ،فصل الصيف ، والوقت أيضا" .

أما صور النص متمثلة في :"الجمل ، الغراب ، الكثبان الرملية ، النخلة ، الزوبعة ، الشاطئ ، النورس ، صورة طفلان يتحدثان ، باخرة ، منزل ، وصحن به تمر" .

كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية ، وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة ، كما أنه مزين برسومات مستمدة من الموضوع (انظر الملحق رقم 01).

إضافة إلى إستعمالنا (الكرونومتر) لتقدير مدة قراءة النص ، وتحديد توقفاته عند كل دقيقة ، كما إستخدمنا المسجل لتقييم موضوعي أفضل ، وللحصول على نتائج أكثر مصداقية .

طريقة التطبيق :

نستهل الإختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للتلميذ ، ثم نقدم له النص ، وعليه أن يقرأه قراءة تحضيرية صامتة .

عند بدأ الإختبار نطلب من التلميذ قراءة كل النص قراءة جهرية واضحة ، إذ على الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها ، ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص . عدد الكلمات المقروءة ،عدد الكلمات الصحيحة ، عدد الأخطاء للتعرف على متغيرات قراءة المفحوص وتحديد مؤشر قراءته إن كانت قراءته قراءة سليمة عادية أم مختلة مضطربة .

تنقيط وتصحيح الإختبار :

يراعي الفاحص في التصحيح وتقييم القراءة بحساب زمنها ، عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها ، عدد الكلمات الصحيحة ، عدد الأخطاء وهذا أيضا في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى التلاميذ العاديين ، أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ، فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق ، هذا مايسمى بالتقييم الكمي ، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخص تصنيف الأخطاء المسجلة من الحذف ، تكرار ، تصحيح ذاتي

،توقف ، تقطيع ، وتبديل ، ومن ثمة تحديد ريتم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة ، بطيئة ، آلية أوتوماتيكية ، أم عادية طبيعية) .

بعدما قامت الباحثة **غلاب قزادري . ص** بتكييف اختبار صعوبات تعلم القراءة "نص العطلة" ،بناءا على الإختبار المتواجد في البيئة الفرنسية l'ALOUETTE للباحث لوفافري LE FAVRAIS قامت أيضا بالتأكد من ثباته وصدقه الذي نشرته في يوم دراسي بمؤتمر حول الصعوبات الأكاديمية .

اختبار رافن John Raven :

- **وصف الاختبار :** هذا الاختبار من إعداد الانجليزي جون راقن ، ويتكون الاختبار من ثلاث مجموعات موضحة كالتالي :

أ – المجموعة (أ) : و النجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إكمال نمط مستمر و عند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في الوقت نفسه .

ب – المجموعة (أب) : و النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني .

ج– المجموعة (ب) ؛ و النجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا ، و هي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد .

و كل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة ، و كل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة ، بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي

المكملة للمصفوفة التي بالأعلى (انظر الملحق رقم 02).

- يحسب لكل سؤال صحيح إجابة المفحوص(1) درجة لكل و السؤال الذي لم يجب عنه يوضع له (0)
- نقوم تدوين الاجابات في كراسة تكون مصحوبة مع الاختبار لكل مفحوص(انظر الملحق رقم 03)
- تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص و تسمى الدرجة الكلية و للاختبار مفتاح تصحيح يسمى ورقة الإجابة أنظر الملحق رقم (04)
- نذهب إلى قائمة المعايير المئينية
- و بعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمل المفحوص تنتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي و نسبة الذكاء(انظر الملحق رقم 05) .

الفصل الخامس : الدراسة الاساسية

. تمهيد

1. **عرض النتائج**
2. **تفسير النتائج**

. الاستنتاج العام

. تمهيد :

هذا الفصل يتضمن عرض النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الاجابات التي تم تجميعها من طرف الحالات المقاس عليها ووفقا لما جاء في الفرضيات ومن خلالها تم تفسير هذه النتائج و ذلك حسب كل فرضية من الفرضيات بحيث كانت خطواتنا اللأولى هي العرض والتحليل ثم الخطوة الثانية هي تفسير النتائج المتحصل عليها و من خلال هذا المنطلق يمكن التعرف على مدى تحقق الفرضية أم لا .

. عرض النتائج :

أولا : عرض نتائج اختبار القراءة "نص العطلة " :

. جدول (02) يمثل نجاح الحالات في اختبار القراءة "نص العطلة" :

الحالات	الحالة الاولى (ح ، م)	الحالة الثانية (غ ، ب)	الحالة الثالثة (ف ، ب)
السن	**11 سنة**	**10سنوات**	**11 سنة**
الزمن المستغرق	**14 د**	**15 د**	**5 د**
عدد الكلمات المقروءة	**200**	**190**	**210**
عدد الكلمات الصحيحة	**40**	**30**	**35**
عدد الأخطاء	**160**	**160**	**175**
التقييم	**ضعيف**	**ضعيف**	**ضعيف**

. عرض نتائج الاختبار :

. الحالة الاولى :

امتازت قراءتها بالتردد ، التوقفات الكثيرة ، عدم الاسترسال ، كما أنها قامت بحذف كلمات كثيرة أثناء قراءتها ، مستغرقة وقتا قدر بـ 14 دقيقة ،لمجموع نقاط قدر بـ 160 من بين 200 كلمة مقروءة .

و من خلال التحليل و استنادا إلى دراستنا النظرية حول تشخيص القراءة ندرج الحالة ضمن الحالات التي تعاني صعوبات على مستوى القراءة .

. الحالة الثانية :

امتازت قراءتها بالحذف ، الاضافة ، الابدال ، وجود صعوبات أثناء عملية القراءة ، توقفات ، بالاضافة إلى التصحيح الذاتي ، و كانت قراءتها جد بطيئة ، استغرقت مدة

15 دقيقة ، لمجموع أخطاء قدر بـ 160 كلمة من بين 190 كلمة مقروءة .

ومن خلال هذا التحليل ندرج الحالة ضمن الحالات التي تعاني من عسر القراءة .

. الحالة الثالثة :

اتسمت قراءتها بالسرعة ، عدم احترام علامات الوقف من نقطة و فاصلة ، تميزت قراءتها بـ الحذف ، القلب ، الابدال ، نطق كلمات غير موجودة في النص ، حيث بلغ عدد الأخطاء 175 كلمة خطأ من بين 210 كلمة ، مستغرقة 5 دقائق .

و من خلال هذا التحليل ندرج الحالة ضمن الحالات التي تعاني عسر القراءة .

ثانيا : عرض نتائج اختبار رافن Raven :

. جدول (03) يمثل مجموع نتائج الحالات من خلال اختبار رافن :

الحالات	(ح ، م)	(غ ، ب)	(ف ، ب)
المستوى السطحي	08	11	07
المستوى المتوسط	06	04	08
المستوى العميق	04	02	06
مجموع المستويات	18	17	21
الترتيب المئيني	10	10	10

. عرض نتائج الاختبار :

. الحالة الاولى :

. (ح ، م) من خلال إجابتها على إختبار رافن تحصلت على 18 نقطة ، كان ترتيبها المئيني 10 ، نسبة الذكاء أقل من المتوسط ، و من خلال أجوبتها لاحظنا أن المستوى السطحي كانت نتائجه مرتفعة مقارنة مع المستوى الثاني و الثالث و طرقة الاجابة كانت عادية ، اما بالنسبة للمستوى الثاني و الثالث كانت الاجابة بطيئة و كانت النتائج ضعيفة (انظرالملحق رقم 06).

. الحالة الثانية :

. (غ ، ب) تحصلت على 17 نقطة كمجموع لاختبار المصفوفات ، ترتيبها المئيني 10 نسبة ذكائها أقل من المتوسط ، ونستنتج أنها تحصلت على أعلى نقطة في المستوى السطحي ، و كانت اجابتها بطيئة في المستويين الثاني و الثالث (انظر الملحق رقم 07).

. الحالة الثالثة :

. (ف ، ب) تحصلت على 21 نقطة كمجموع للاختبار ،و في هذه الحالة تمكنت من الاجابة على المستوى الاول و الثاني و تحصلت فيه على نقاط متقاربة ، و كانت اجابتها عادية مقارنة مع المستوى الثالث الذي كانت نقاطه ضعيفة و اجابته جد بطيئة (انظر الملحق رقم 08).

. تفسير و مناقشة النتائج و التحقيق من الفرضيات :

. الفرضية العامة التي تنص على أن :

مستوى تجهيز المعلومات يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. و من خلال ما توصلنا إليه مما جاء في الدراسة الميدانية و في اختبار Raven أظهرت النتائج أن مستويات التجهيز و معالجة تؤثر على القراءة ، بحيث أن التلاميذ المعسوريين يميلون إلى معالجة المعلومات بشكل سطحي و كلما تدرجت المشكلات إلى الأكثر صعوبة كلما عجز المعسوريين عن المعالجة .

كما أشارت دراسة (wilson 1988) أن ضعف التحصيل الدراسي لدى الكثير من الطلبة لا يعود إلى نقص في الدافع المعرفي أو عدم الميل للدراسة و إنما بسبب انخفاض مستوى مهاراتهم من التنظيم و الحفظ و الاسترجاع (أي المعالجة المعلوماتية) (wilson ,1988, P 323)

. نستنتج أن التجهيز و المعالجة القائمة على المعنى و عند مستوى أعمق يؤدي إلى تعلم واحتفاض أكثر ديمومة .

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا الحالية يمكننا القول أن فرضية البحث تحققت " مستوى تجهيز المعلومات يؤثر على عسر القراءة "

. تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

"مستوى تجهيز المعلومات السطحي يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي"

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج خلال تطبيقنا اختبار رافن للمصفوفات لتشخيص مستويات المعالجة المعرفية أظهرت النتائج أن المستوى السطحي الهامشي يعالج المعلومات وفق خصائصها الفيزيقية يعني أن المعسور قرائيا عندما لا يتمكن من معالجة الحرف شكليا و قراءة بشكل خاطئ يؤثر عليه من ناحية القراءة و من ناحية الفهم

و بالتالي و من خلال تحليل النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا يمكننا القول أن الفرضية تحققت "مستوى تجهيز المعلومات السطحي يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي "

. الفرضية الجزئية الثانية :

"مستوى تجهيز المعلومات المتوسط يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي"

من خلال ما توصلنا إليه من تطبيقنا اختبار رافن أظهرت النتائج أن المستوى المتوسط الفونيمي والتي يكون التعلم فيه قادر على تنظيم المعلومات و ترتيبها ، لاحظنا أن التلميذ المعسور قرائيا لم يتمكن من هذا المستوى لأنه أكثر تعقيدا من المستوى السطحي و بالتالي يجد صعوبة في المعالجة بهذا المستوى ، وبالتالي نستنتج أن الفرضية قد تحققت

مستوى تجهيز و معالجة المعلومات المتوسط يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي .

. الفرضية الجزئية الثالثة :

"مستوى تجهيز المعلومات العميق يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي"

من خلال ما توصلنا إليه من خلال اختبار رافن أظهرت النتائج أن المستوى العميق ،الدلالي يعالج المعلومات وفق المعنى ، لاحظنا أن الاطفال العسوريين قرائيا أخفقو في هذا المستوى و لم يتحصلو على نتائج جيدة و بالتالي نستنتج أن المعلومات التي تعالج بعمق تؤدي الى تعلم و احتفاظ أكثر للمعلومات

و من خلال تحليل النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنايمكننا القول ان الفرضية الفرضية تحققت

مستوى تجهيز المعلومات العميق يؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

. الاستنتاج العام :

إن الهدف الرئيسي من بحثنا هو دراسة أثر مستويات تجهيز المعلومات على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

تعد مستويات تجهيز و معالجة المعلومات المعرفية لدى الأطفال المعسوريين قرائيا متغير مهم بحيث يركز على عملية التجهيز و المستوى الذي تعالج فيه المادة المتعلمة من قبل المتعلم و التي يمكن أن تكون سببا في فشله الدراسي ، لأن معالجة العلومات القائمة على مستوى أعمق تؤدي الى تعلم أفضل و تدوم لمدة أطول .

و عليه نقول بأن المعسوريين قرائيا يعالجون المعلومات بطريقة سطحية ، و ذلك لأن المستوى السطحي يتضمن الادراك السريع للملامح الفيزيقية أو الحسية للمثير مثل الحجم واللون و الشكل ، بينما مستوى

المعالجة العميق يتضمن معالجة المعلومات و فق التسميع التفصيلي أي التعرف عليها و تصنيفها يؤدي إلى حفظ أفضل إذا تم التعرف على المثير فإنه يستمر إلى معالجة أعمق و يعتمد هذا المستوى على استخلاص المعنى حسب خبرة التلميذ و من ثم احتفاظه بها أدوم و استرجاعه لها أيسر .

نلاحظ من خلال بحثنا أن الاطفال المعسورين قرائيا يعتمدون على المستوى السطحي خلال معالجتهم المعلومات مقارنة مع المستوى المتوسط و العميق ، و ذلك لأنهم في المستوى السطحي يلجأون إلى حلول سهلة وواضحة تتمثل في اللون و الشكل بينما يفشلون في المستوى المتوسط و العميق الذي يتدرج في التعمق ، و بالتالي تتأثر قراءتهم إذا كانت معالجتهم السطحية للحروف و الكلمات غير صحيحة ، و أي استقبال خاطئ للمعلومات ينتج عنه معالجة سطحية أو خاطئة للمعلومات و بالتالي لا يمكن معالجتها و تصنيفها ومعرفة معناها مما ينتج عنه عسر في القراءة ، و ذلك لأن عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة تتطلب أثناء مرحلة الاكتساب على العمق في معالجة المعلومات وتبدأ من المستوى السطحي إلى المستوى العميق ، و بعد تطبيقنا اختبار رافن لتشخيص المستويات المعرفية تبين لنا صحة فرضياتنا من خلال النتائج المتحصل عليها .

. الاقتراحات و التوصيات :

بناءا على النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا نقدم بعض الاقتراحات المتعلقة بمستويات تجهيز المعلومات و عسر القراءة و التي نذكر منها ما يلي :

- أخذ موضوع مستويات معالجة المعلومات و عسر القراءة بعين الاعتبار من الباحثين وذلك نظرا لقلة الدراسات السابقة .
- ضرورة توجيه المعلمين إلى أهمية استخدام مستويات تجهيز و العمليات المعرفية في التدريس و كيفية تطبيقها
- ضرورة توجيه الأولياء لأهمية هذه المستويات على التعلم و مستقبل التلميذ وأنها أساسية للبنية المعرفية

الخاتمة :

تناولنا في بحثنا موضوع مستويات تجهيز و معالجة المعلومات و التي تركز على كيفية تجهيز و معالجة المادة المتعلمة خلال عملية التعلم ، و ذلك أن لكل فرد في معالجة المعلومات عدة مستويات للتجهيز و المعالجة و هذه المستويات هي المستوى السطحي أوالهامشي و هي التي تتضمن التحليل في ضوء الخصائص الفيزيقية و المستوى المتوسط و فيه تعالج المعلومات وفق أصواتها أو تسامعاتها و المستوى العميق وتتضمن التحليل في ضوء المعنى ، و اهتممنا في هذه الدراسة بالأطفال المعسورين قرائيا الذين يواجهون صعوبات في القراءة مما يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي و ذلك بسبب المعالجة الخاطئة أثناء اكتساب المعلومات، و استنتجنا من البحث أن الاطفال المعسورين قرائيا يميلون الى معالجة المعلومات سطحيا مما يؤثر على تخزينهم للمعلومات ولا يساعد على تذكرها و إنما ينبغي معالجتها عند مستوى أعمق عن طريق المعنى و بالتالي دوامها في الذاكرة لأنها تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة و بذلك تسهل عملية التذكر و قد حاولنا أن ندرس في بحثنا أثر مستوى تجهيز المعلومة لدى المعسورين قرائيا السنة الثالثة ابتدائي ، حيث قمنا بتطبيق اختبار القراة "نص العطلة " ، و اختبار رافن للمصفوفات على عينة متكونة من 3 تلاميذ معسورين قرائيا بغرض تشخيص مستويات معالجة المعلومات ، لاحظنا في بحثنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها تحقق من جميع الفرضيات و أن مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات تؤثر على عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

المراجع :

المراجع باللغة العربية :

1. أحمد عبد الكريم حمزة (2008)، سيكولوجية عسر القراءة ، ط1، عمان ، دار الثقافة للنشر و التوزيع عمان.

2. أسامة محمد البطاينة (2009)،صعوبات التعلم ، النظرية و الممارسة ، دار المسيرة ، عمان.

3. أني ديمون (2006)، الديسلكسيا ، اضطرابات اللغة عند الأطفال ، ترجمة ايناس صادق و لميس الراعي ، الجزيرة القاهرة .

4. خيري المغازي عجاج (1998)، صعوبات القراءة و الفهم القرائي ، ط1 ، القاهرة ، زهراء الشرق .

5. رحاب أحمد راغب (2009)، العمليات المعرفية و المعاقين سمعيا (الادراك البصري ومستويات المعالجة المعرفية) ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر .

6. رزق محمد عبد السميع (2004) ، فعالية برنامج لاستراتيجيات تجهيز المعلومات في تعديل الاتجاه نحو المواد التربوية و زيادة مهارة الاستذكار و الانجاز الأكاديمي في ضوء السعة العقلية ، مجلة كلية التربية ، العدد السادس و الخمسون .

7. رمضان حياة علي محمد (2005)، التفاعل بين بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة ومستويات تجهيز المعلومات في تنمية المفاهيم العلمية و التفكير الناقد لدى تلميذات الصف الاول الاعدادي في مادة العلوم ، مجلة التربية العلمية ، المجلدالثامن العدد الأول .

8. سميرة ،ركزة ، فايزة ، بنت صالح بن عبد اللطيف الأحمدي(2018)، صعوبات تعلم القراءة و الكتابة و الرياضيات ، ط2 ، الجزائر دار النشر جسور .

9. شرفوح البشير (2005)، انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسوريين، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي ، كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية ، جامعة الجزائر .

10. الشرقاوي أنور(1992) ، علم النفس المعرفي المعاصر ، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

11. عادل يوسف أبو غنيمة(2010) ، عسر القراءة و طرق العلاج ، الطبعة الاولى ، جامعة مصر للعلوم و التكنولوجيا ، الدار الأكاديمية للعلوم .

12. عبد الحميد سليمان السيد (2003) ، سيكولوجية اللغة و الطفل ، ط1 ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

13. عدنان يوسف العتوم (2004) علم النفس المعرفي النظرية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن .

14. الغيرات صباح (2009) ، نظرية الذكاءات المتعددة و صعوبات التعلم ، طبعة اولى ، عمان ، دار الفكر .

15. فاطمة الزهراء حاج صبري(2004)، عسر القراءة النمائي و علاقته ببعض المتغيرات الأخرى ، مذكرة لنيل شهادة الماجيسير في علم النفس المدرسي ، كلية الآداب و العلوم الانسانية جامعة ورقلة .

16. فتحي مصطفى الزيات (1995) الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات ، مطابع الوفاء بالمنصورة ، القاهرة .

17. فتحي مصطفى الزيات (1996) ، سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي ، ط1 ، دار النشر للجامعات .

18. فتحي مصطفى الزيات (1998) الأسس البيولوجية و النفسية للنشلط العقلي المعرفي (المعرفة ، الذاكرة ، الابتكار) ، دار النشر للجامعات المنصورة

19. فهيم مصطفى (1998) ، القراءة مهارتها و مسكلاتها ط2 ، مصر ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

20. الكيال ، مختار أحمد (2003) لبنية النفسية للذكلء الموضوعي و الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي و علاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء التخصص الأكاديمي ، دراسة عالمية توكدية ، مجلة كلية التربية (التربية و علم النفس) العدد 27 الجزء الأول .

21. محمد أحمد الرفوع (2008) ، أساليب معالجة المعلومات لدى طلبة المرحلة الثانوية الأكاديمية في الأردن ، مجلة جامعة دمشق المجلد 24 ، ألعدد 2 .

22. محمود عوض الله سالم و آخرون (2008)، صعوبات التعلم التشخيص و العلاج ، دار الفكر و الطباعة و النشر ، عمان الأردن .

23. مسعد أبو الديار (2012) ، الذاكرة العاملة و صعوبات التعلم ، ط1 الكويت مركز تقويم و تعليم الطفل .

24. نبيل عبد الفتاح (2000)، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ، مكتبة الزهراء الشرق ، ط3.

25. نصرة محمد عبد المجيد (1995) ، العسر القرائي . الديسلكسيا . دراسة تشخيصية علاجية ، ط2 ، القاهرة ، دار النهضة المصرية .

المراجع باللغة الفرنسية :

26- Lussert D ,(2003) , neuropsychologie de lenfent , trouble devloppement aux et lapprentissage , dumond paris

27-Maissonny B ,(1973), langage et dysorthographée , paris , edition universitaire .

28- Mucheilli bourcier , (1989) , la dyslexie , maladie de sciecle ,E.S.F. France .

29- Pascale colé (2006) , lecture et dyslexie –Approche cognitive – dumonde paris .

30- Van haut (1998) les dyslexies :decrire , evaluer , expliquer et traiter , ed 1 , masson , paris .

الملاحق

الملحق رقم (1) : اختبار القراءة

الْـعُـطْـلَةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ العَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ المَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:

إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانِ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

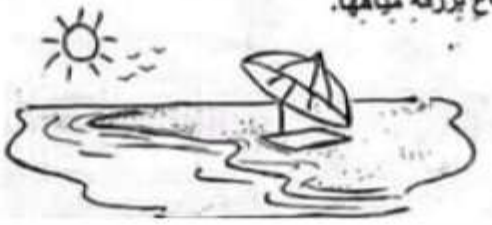
فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتِ الحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ المَدِينَةِ.

لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ القَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ البَحْرِ فِي الشَّمَالِ:

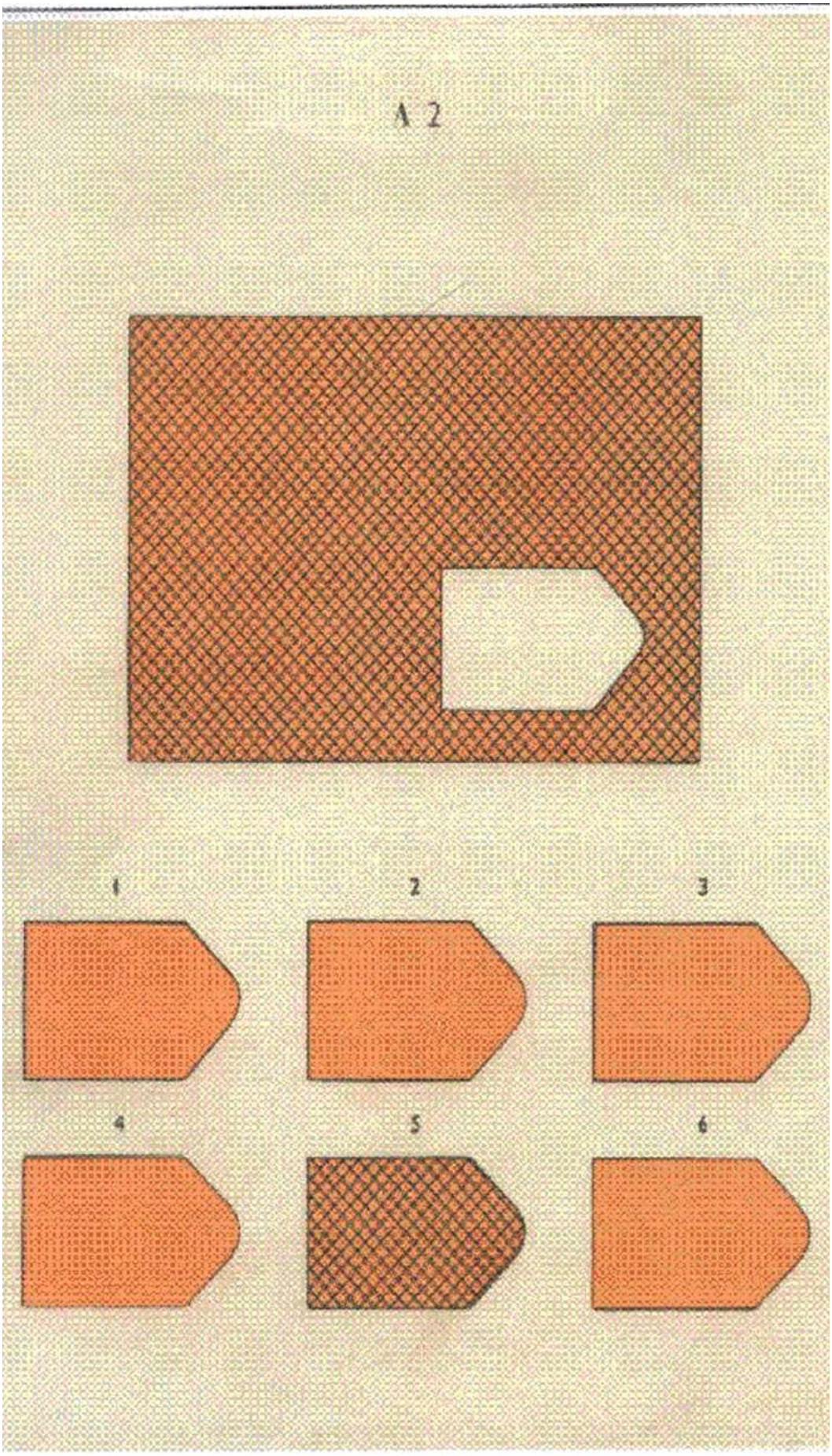
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى البَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيَرْغِي وَيَزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتِ العُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالتَحَقَ بِالمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُولٍ لِقَضَاءِ العُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ البَحْرِ الجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



A 2



ورقة الإجابة على الاختبار

اسم الطالب: ..... الجنسية: .....

اسم المدرسة: ..... تاريخ الاختبار: / /

الصف الدراسي: ..... تاريخ الميلاد: / /

النوع: ذكر / أنثى العمر الزمني: / /

المجموعة أ		المجموعة أ ب		المجموعة ب	
	1		1		1
	2		2		2
	3		3		3
	4		4		4
	5		5		5
	6		6		6
	7		7		7
	8		8		8
	9		9		9
	10		10		10
	11		11		11
	12		12		12

الدرجة الكلية: ..... الزمن: .....

الترتيب المئيني: .....

اسم الفاحص: .....

424

مفتاح تصحيح الاختبار

طريقة التصحيح:

- يوضع جدول كل مجموعة بجوار القسم الخاص به في ورقة الإجابة بحيث يكون رقم كل سؤال في الجدول مقابل رقم السؤال في ورقة الإجابة.
- توضع علامة (√) أمام الإجابة التي تتفق مع المذكور بالجدول، وتوضع علامة (•) أمام الإجابة التي لا تتفق مع المذكور بالجدول
- تجمع الإجابات الصحيحة في كل مجموعة، وتوضع أسفل المجموعة في ورقة الإجابة، الحد الأقصى لدرجة كل مجموعة يساوي (12).
- تجمع درجات المجموعة الثلاث، وتوضع في المكان المخصص لها أسفل ورقة الإجابة، والحد الأقصى للدرجة الكلية يساوي (36)
- يرجع إلى الجدول الخاص بالمعايير لاستخراج الترتيب التي، ويوضع في مكانه

أ	
6	1
5	2
3	3
2	4
4	5
1	6
4	7
2	8
3	9
1	10
6	11
5	12

ب	
2	1
4	2
3	3
2	4
3	5
1	6
5	7
4	8
6	9
1	10
6	11
5	12

ت	
6	1
5	2
3	3
4	4
2	5
3	6
1	7
6	8
4	9
1	10
5	11
2	12

معايير الصفوفات الثلاثة التي أعدها رافن في بريطانيا ١٩٤٩ م

العمر الزمني	5	5.6	6	6.6	7	7.6	8	8.6	9	9.6	10	10.6	11	الترتيب المئوي
														95
														90
														75
														50
														25
														10
														5

ورقة الإجابة على الاختبار

اسم الطالب: ع.م العيداوي محمد الجنسية: جزائرية

اسم المدرسة: تاريخ الاختبار: 2021/02/09

الصف الدراسي السنة الثالثة تاريخ الميلاد: 2010/02/09

النوع ذكر/أنثى العمر الزمني 11 سنة 9 أشهر

المجموعة أ		المجموعة أ ب		المجموعة ب	
01	1	01	1	01	1
01	2	01	2	01	2
01	3	01	3	01	3
01	4	01	4	01	4
00	5	00	5	00	5
01	6	01	6	00	6
00	7	01	7	00	7
01	8	00	8	00	8
01	9	00	9	00	9
00	10	00	10	00	10
00	11	00	11	00	11
00	12	00	12	00	12

الزمن

18

15

حليمة

ورقة الإجابة على الاختبار

اسم الطالب ع-ب الجنسية جزائرية

اسم المدرسة العيداوي محمد تاريخ الاختبار 2020/06/04

الصف الدراسي السنة الثالثة تاريخ الميلاد 2010/04/23

النوع ذكر/أنثى العمر الزمني 10/ سنوات و شهرين

المجموعة أ		المجموعة أ ب		المجموعة ب	
1	✓	1	✓	1	✓
2	✓	2	✓	2	✓
3	✓	3	✓	3	✗
4	✗	4	✗	4	✗
5	✓	5	✗	5	✗
6	✗	6	✗	6	✗
7	✗	7	✗	7	✗
8	✓	8	✗	8	✗
9	✓	9	✗	9	✗
10	✗	10	✗	10	✗
11	✗	11	✗	11	✗
12	✗	12	✗	12	✗

الفقرة الكلية 12 الزمن

الترتيب المئوي 10

اسم الفاحص حليمة

ورقة الإجابة على الاختبار

اسم الطالب: ف.ب ..... الجنسية: جزائرية .....
اسم المدرسة: العيداوي محمد تاريخ الاختبار: 2008/06/26
الصف الدراسي: السنة الثالثة تاريخ الميلاد: 2003/01/09
النوع: ذكر / أنثى
العمر الزمني: 11 سنة و5 أشهر

المجموعة أ		المجموعة أ ب		المجموعة ب	
1	أ	1	أ	1	أ
2	أ	2	أ	2	أ
3	أ	3	أ	3	أ
4	أ	4	أ	4	أ
5	أ	5	ب	5	أ
6	أ	6	أ	6	أ
7	ب	7	أ	7	ب
8	أ	8	ب	8	ب
9	ب	9	ب	9	ب
10	ب	10	أ	10	ب
11	ب	11	أ	11	ب
12	ب	12	ب	12	ب

الفرقة الأولى: 18
الفرقة الثانية: 10
اسم الفاحص: حليمة

424