جامعة الجزائر2

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

عملية الاسترجاع وعلاقتها بالفهم القرائي عند المصاب بعسر القراءة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي و المعرفي

إعداد الطالبة :

غنية برقوق

اشراف :

د.بن زروق العياشي

السنـة الجامعيـة

2011-2010

كلمة الشكر

أتقدم بالشكر إلى الأستاذ الدكتور - بن زروق العياشي -

الذي أمد لي بكل التوجيهات والإرشادات لإنجاز هذا

العمل، كما أشكر مدراء المدارس الابتدائية لمساعدتهم

في إنجاز الجانب التطبيقي في ظروف ملائمة لإنجاز هذا العمل .

اهـــــداء

أهدي عملي هذا إلى كل من :

والدي العزيزين , زوجي و ولدي الحبيبين فارس و إسلام

إخوتي و أولادهم ، أخي وزوجته ,زميلات العمل وبالأخص سميرة ,

رواكي, بوحجار,أمال , حسيبة والي سيدالمدير بونفوف اسعدي و الأخ طارق

فهرس المحتويات

ا لجانب النظري

أ ـ مقدمة

الفصل الأول : الإطار العام للبحث

1ـ الإشكالية.....4

2ـ الفرضيات.....7

3ـ أهمية البحث.....7

4ـ هدف البحث..... 5ـ تحديد المفاهيم.....8

6ـ الدراسات السابقة.....16

7 ـ التعقيب عن الدراسات السابقة 23

الفصل الثاني :

1ـ القـــراءة

مدخل.....26

1ـ أهمية القراءة و تطور مفهومها.....27

2ـ آليات تعلم القراءة.....29

2ـ 1ـ التعرف على الكلمات.....29

2ـ 2 الفهم.....30

3ـ طرق تعلم القراءة.....31

3ـ1ـ الطريقة التحليلية.....31

3ـ2ـ الطريقة الكلية.....36

3-3- الطريقة المزدوجة.....39
4- شروط تعلم القراءة.....41
4-1- الشروط الاجتماعية.....41
4-2-الشروط العائلية.....41
4-3- الشروط الادراكية.....42
4-4-الشروط الحركية.....42
4-5- الشروط المتعلقة باللغة.....43
4-6-الرصيد اللغوي.....43
4-7- الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء.....43
4-8- سن تعلم القراءة.....44
5- مهارات القراءة.....44
5–1- مهارات القراءة للسنة الأولى ابتدائي.....44
5–2- مهارات القراءة للسنة الثانية ابتدائي.....45
5-3- مهارات القراءة للسنة الثالثة ابتدائي.....45
6– مراحل اكتساب القراءة.....46
6- 1- المرحلة الصفرية : ما قبل الدراسة.....46
6 -2 - المرحلة الأولى :المستوى 1 و2" من6 إلى 7سنوات".....47
6- 3- المرحلة الثانية : المستوى 3"من 7سنوات إلى 8سنوات"...48
6- 4- المرحلة الثالثة : من "8سنوات إلى 13سنة ".....49
6- 5- المرحلة الرابعة :" السن 18".....49
6 -7 المرحلة الخامسة :من 18سنة فما فوق.....49

7- نماذج اكتساب القراءة.....49

7-1- النموذج التطوري لاكتساب القراءة ل(Firth.1985).....50

7-2- النموذج ثنائي الأساس لاكتساب القراءة ل(Seymour.1986)....54

- مبادئ التقويم.....57

2- عسر القراءة

2- مفاهيم عسرالقراءة..... 59

- تعريف الاتحاد االعالمي لعلم الأعصاب 59

- التعريف الاجرائي الحديث.....60

- تعريف علم النفس و مركز فلوريدا لأبحاث القراءة.....60

- تعاريف اخرى 60

2- تطور مفهوم عسر القراءة.....61

3 - أنواع صعوبات القراءة.....62

3-1- صعوبات تعلم القراءة البصري.....62

3-2- صعوبات تعلم القراءة الأبجدية.....62

3-3- صعوبات تعلم القراءة الانتباه.....62

3-4- صعوبات تعلم القراءة الفونولوجي.....63

3-5- صعوبات تعلم القراءة السطحي.....63

3-6- صعوبات تعلم القراءة العميق.....64

3-7- صعوبات تعلم القراءة المختلط.....64

4ـ دلالات بالنسبة لأطفال المدرسة 67
1 ـ الدلالات في الأطفال حتى 9سنوات.....67
2 ـ الدلالات في الأطفال ما بين 9 إلى 12 سنة 67
3 ـ الدلالات للأطفال من هم أكبر من 12سنة.....67
5ـ أهمية علاج صعوبات القراءة 68
6ـ الأساليب العلاجية لعسرالقراءة.....69
7ـ العوامل الأساسية لعسر القراءة 70
أولا:العوامل الوراثية 70
ثانيا : العوامل العصبية 71
ثالثا : العوامل التعليمية 72
رابعا : العوامل النفسية والانفعالية.....73
خامسا : العوامل المعرفية.....73
8ـ أعراض عسر القراءة.....74
9ـ تشخيص عسر القراءة 75
ـ التشخيص العام.....76
ـ التشخيص التحليلي 76
ـ التشخيص بأسلوب دراسة حالة.....76
10ـ المخ والقراءة.....76
11ـ التركيب البنائي للمخ عند العاديين و المصابين بعسر القراءة.....77
خلاصة.....78

لفصل الثالث: الذاكرة وعلاقتها بالقراءة

مدخل.....81 1–

التفسيرات النظرية.....81

2– تحديد منطقة الذاكرة في المخ.....82

3– مكونات نموذج معالجة المعلومات.....82

– التنشيط طويل المدى.....83

– التنشيط المؤقت السريع.....83

– التنشيط المؤقت القصير.....83

4– أنواع الذاكرة.....84

4- 1- الذاكرة الحسية.....85

❖ أسباب صعوبة تفسير جميع المدخلات الحسية.....85

4- 2 - الذاكرة قصيرة المدى 85

❖ خصائص الذاكرة قصيرة المدى.....85

4- 3- الذاكرة طويلة المدى.....86

❖ ذاكرة الأحداث.....87

❖ ذاكرة المعاني.....87

❖ الذاكرة الاجرائية.....87

5- العمليات الاساسية لنظام معالجة المعلومات.....87

أ - الإستقبال.....87

ب - الترميز.....88

ج - أنواع عمليات الترميز.....88

6- استراتيجيات الذاكرة :.....88

6 -1 استراتيجية الحروف الأولى.....89
6- 2 استراتيجية السجع أو القافية.....89
6- 3 استراتيجية الكلمة المفتاحية.....89
6- 4 استراتيجية تخيل الإسم.....90
6- 5 استراتيجية التوليف القصصي.....90
7– مراحل استراتيجات المعالجة للمعلومات.....90
– التخزين.....90
– الاسترجاع.....91
– النسيان.....91
8– شروط عمل الذاكرة.....91
– الانتباه.....92
– التنظيم.....92
– التركيز.....93
– الحاجة و الاهتمام.....93
9– التذكر.....93
– الاكتساب.....93
– الخزن.....94
– الاسترجاع.....94
خلاصة.....96

لفصل الرابع : الفهم القرائي

مدخل.....98
1- تعريف الفهم القرائي.....98
2- مهارات الفهم القرائي.....98
- تصنيف ديفيد.....99
- تصنيف آدمز.....99
- تصنيف وينر وتشارلريلز.....99
- تصنيف محمد صلاح مجاور.....100
3- طرق قياس الفهم القرائي.....100
4 - تنمية مهارة الفهم.....102
5- القراءة و مهارة الفهم.....102
6- عمليات الفهم:.....104
- العمليات الجزئية..... 105
- العمليات التكاملية.....105
- العمليات الكلية.....105
- عمليات الإسهاب..... 105
- العمليات ما وراء التعرف.....105
7- استراتيجيات الفهم القرائي:.....105
7- 1 الفهم الفوري.....105
7 - 1 - 1 الاستراتيجية المعجمية.....105
7- 1- 2 الاستراتيجية الصرفية النحوية.....106
7-1- 3 الاستراتيجية القصصية.....106

7- 2 الفهم الكلي.....107

7 - 2 -1 سلوك المواظبة.....107

7 -2 -2 سلوك تغيير التعيين.....107

7-2 -3 سلوك التصحيح الذاتي.....107

خلاصة.....108

الجـانب الميـداني

الفصل الخامس: اجراءات الدراسة الميدانية

1ـ الدراسة الاستطلاعية.....111

2ـ منهج البحث.....111

4ـ مكان و ظروف إجراء البحث.....112

أ - مكان إجراء البحث.....112

ب - ظروف إجراء البحث.....112

4ـ مجموعة الدراسة.....113

- معايير إختيار المجموعة.....113

- تقديم أفراد البحث.....114

5ـ وسائل البحث.....113

أ- اختبار القراءة.....113

ب - اختبار الذاكرة.....116

ج - اختبار الفهم القرائي.....120

7ـ المعالجة الاحصائية.....127

لفصل السادس: نتائج الدراسة

- عرض وتفسير النتائج.....129
أ- عرض نتائج اختبار القراءة.....129
ب - عرض نتائج اختبار الذاكرة.....132
ج - عرض نتائج اختبار الفهم.....138
2- مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة 141
3- خلاصة النتائج 144
- الاقتراحات.....145
- المراجع.....148
- الملاحق.....

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام للبحث

1 ـ مقدمة.

2 ـ الإشكالية.

3 ـ الفرضيات.

4 ـ أهداف البحث.

5 ـ أهمية البحث.

6 ـ تحديد المفاهيم.

7 ـ الدراسات السابقة.

8 ـ التعقيب على الدراسات السابقة .

مقدمـــــــة :

تعتبر القراءة أهم وسيلة يمكن للبشر أن يستخدموها لطلب المعرفة, لأنه من غير الممكن أن يفهم الإنسان الحقائق العلمية و الظواهر الطبيعية و التجارب المختلفة من غير الاستعانة بالقراءة التي تعني في مفهومها الاصطلاحي, ربط الصلة بين الكلام و الرموز الكتابية,وقد أولتها التربية مكانة بارزة في المناهج الدراسية, غير أن نظرة التربية إلى القراءة كانت متباينة بسبب التطور التدريجي للدراسات النفسية و التربوية .ومع ظهور علم النفس المعرفي وتطور البحوث العلمية في هذا المجال , طرأت تغيرات في طريقة تناول هذاالنشاط المعرفي سواء من جانبه العادي أو المرضي , فأصبحت عملية القراءة تدرس في علاقتها مع بقية النشاطات المعرفية الاخرى ."سعيد عبد الله لاقي"

فالقراءة وسط من وسائط التعلم , فهي ليست مجرد التعرف على الكلمات المكتوبة , ولا مجرد القدرة على نطق الكلمات , بل هي اكتساب المعنى التي ترمي إليه الكلمات في النص, وبدون القدرة على فهم المعنى من المكتوب فلا قيمة من ذلك النص المقروء , حيث أن عملية القراءة لها أبعاد مهمة هي : التعرف على الكلمة , و الفهم و التفاعل والتكامل بين كل هذه الأبعاد (Gertrude H , 1995) .

وبما أن القراءة هي مجموعة من النشاطات الإدراكية , اللغوية والمعرفية التي تمكن الفرد من فك الرموز , فهم و ترجمة سلسلة من الرموز الخطية التي تكون علاقة مع لغة ما , فإنأساس هذه الإدراكات هو التعرف البصري للوحدات المكتوبة , وهذا ما يؤدي بالباحثين إلى محاولة الكشف عن الوظائف التي تمكن الطفل من وضع نظام للتعرف على الكلمات المكتوبة و كيفية استرجاع المعلومات بصفة سهلة "محمد قاسم عبد الله ".

ومن بين النشاطات الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد نجد الذاكرة أي استرجاع المعلومات و الفهم , فحدوث أي قصور في أحدهما يؤدي إلى صعوبات في ترجمة اللغة و فهم معنى الكلمات المكتوبة , فالفهم يعتبر نشاطا معرفيا يتطلب مهارات لابد من توفرهاعند القارئ وقد دلت البحوث على أن هذا

النشاط يتدخل بشكل كبير في تطورعملية القراءةأنها تتطلب من القارئ أن يتأمل العناصر الصوتية الموجودة في السطور المكتوبة حيث أن

الطفل يتفاعل مع المعنى قبل ان يتمكن من التمييز الصوتي و البصري لكافة الكلمات المكتوبة (Mattei .F ,2000),و عليه فإن الفئة التي يمكن الاستدلال بها والتي تعتبر الفئة الأكثر تعرضا للرسوب المدرسي , هي فئة الأطفال المصابين بعسر القراءة والتي تعرف بتدهور نظامها الخاص بمعالجة المعلومات و التي تعاني من اضطرابات في الذاكرة و بالخصوص في عملية استرجاع المعلومات .(محمد علي كامل)

وعلى هذا الأساس فكرنا في تفسير أحد الاضطرابات المرتبطة بعملية القراءة و هو عسرالقراءة اعتمادا على الذاكرة و الفهم و ذلك لما تبنته الدراسات النظرية الحديثة من تداخل بين هذه العمليات المعرفية .

انطلاقا من هذه المعطيات النظرية , حاولنا تحليل و دراسة الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل ولهذا فقد تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين : تطرقنا في الجانب الأول والذي يمثل الجانب النظري إلى مختلف الدراسات النظرية .

تناولنا في الفصل الأول القراءةوعسر القراءة :أهمية القراءة ميكانيزمات تعلمها , التطرق إلى طرق وشروط تعلمها, سن مهارات القراءة ونماذج اكتسابها بعدها تطرقنا إلى : مفهوم عسر القراءة و تعاريفه , أنواع الصعوبات ,أهمية علاجها ,ثم تعرضنا إلى العوامل المسببة لعسر القراءة و الأعراض لنصل إلى التشخيص .

أما في الفصل الثاني فقد تطرقنا إلى الذاكرة : تعريفها و التفسيرات النظرية لها , مكونات نموذج معالجة المعلومات والعمليات الأساسية لهذا ا لنظام لنصل إلى

أنواع الذاكرة و استراتيجياتها و مراحل المعالجة وشروط عملها و نختم الفصل بتعريف للتذكر و مراحله .

وفي الفصل الرابع تطرقنا الى الفهم القرائي : تعاريفه , مهاراته , طرق قياسه وعلاقته مع ا لقراءة , وأخيرا عمليات الفهم .

وفيما يخص الجانب الميداني فقد تم تقسيمه الى أربعة فصول : تطرقنا في الفصل الأول منه إلىإجراءات الدراسة الميدانية :الدراسة الاستطلاعية , منهج البحث, مكان و ظروف إجراء البحث , مجموعة البحث و شروط اختيارها , وسائل البحث" اختبار القراءةواختبار الذاكرة , اختبار الفهم", يليها المعالجة الاحصائية .

أما الفصل الثاني منه يحوي عرض النتائج و تحليلها , مناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة, ثم وأحيرا تم التطرق إلى خاتمة البحث التي تضمنت الاستخلاص العام لأهم النتائج المتوصل إليها وإثراءاتها النظرية , مع تقديم الإقتراحات التي تعتبر نقطة نهاية للنتائج المتوصل إليها في البحث ونقطة بداية للبحوث اللاحقة تكميلا لما تم التوصل إليه وتسليط الضوء على المتغيرات الاخرى غير المتناولة وفي الأخير تم عرض قائمة لمختلف الملاحق المستعملة وقائمة المراجع المعتمد عليها في إنجاز البحث .

الاشكالية :

تعتبر القراءة نقطة الربط بين لغة الكلام و الرموز الكتابية , وقد دلت الدراسات أن القراءةتسيرها قواعد و أسس يشترك فيها كل الأطفال , وتعد كذلك مهارة من المهارات اللغوية لاعتمادها على الحصيلة اللفظية وعلى القدرات اللغوية التي يكتسبها الإنسان عند بدءتعلمه ويتوقف استعداد التلميذ عند تعلم مهارات القراءة على نضجه من الناحية العقلية و الجسميةومدى صعوبة أو سهولة تلك المهارة لديه , وما تحققه تلك المهارة من وظيفة اجتماعية وماتحققه من أهداف , وتتسم وظيفة القراءة بدرجة شديدة من ا لتعقيد فهي ناتج تفاعل عمليات الادراك السمعي , والادراك البصري , والانتباه والذاكرة والفهم اللغوي .

(نايف سليمان ,محمد الشناوي و أمل البكري)

يتضح مما سبق أن القراءة وظيفة أساسية في حياتنا اليومية , حيث تساعد الفرد على اكتساب المعارف المختلفة , مما ييسر له استيعاب منبهاتالبيئة المختلفة كما أنها تتضمن عدة قدرات و عمليات معرفية وبما أن القراءة وظيفة عقلية دينامية فهي تتكون من عدة عمليات تنشطها .

.(نايف سليمان ,محمد الشناوي و أمل البكري)

لكن قد يظهر لدى بعض الأطفال في فترة من فترات تطور اللغة الشفوية تأخرا أو

اضطرابايؤثر سلبا على تطور السلوك اللغوي و من بين هذه الاضطرابات نجد عسر القراءة , وقدتم تفسير هذا الاضطراب بالاعتماد على عدة أنظمة معرفية ,

حيث يبذل الطفل لدى انتقائه للمعلومات في وحدات زمنية معينة و محددة و الدقة و الانتباه في معالجتها وهذا ينعكس في بعض الأحيان بالسلب على نتائج التلميذ

المدرسية , وعليه تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي للفشل الدراسي لأنها تؤثر على عدة جوانب

فالتلميذ هنا يكون مختلفا عن الآخرين في عمليات التعلم وما تتطلبه من مهارات الادراك البصري و السمعي وتخزين المعلومات والرموز وفهمها والتعامل معها .وعلى هذا ترى بعض الأبحاث أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات , النوع الأول وهو التعرف على الكلمات , والنـوع الثاني يتمثل في عملية الفهم , هاتين العمليتيـن تعتبـران مكنزمان هامان في عملية تعلم القراءة .

إن اضطراب أحد المكانيزمين يؤدي إلى اضطراب عملية القراءة وهذا ما يسبب صعوبات في فك الرموز الكتابية أثناء عملية القراءة فأي اضطراب على مستوى

التعرف على الكلمات يؤدي بالأطفال إلى اضطراب يسمى بعسر القراءة , فالطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة لا يرجع سببه إلى نقص في الذكاء , ولامشكل في الوسط الاجتماعي ولا حتى المدرسي , وإنما يرجع إلى عجز في اكتساب مكانيزمات القراءة " التعرف على الكلمات و الفهم ".هذا ما أدى بالباحثين إلى القيام بعدة دراسات في علم النفس المعرفي والتي بفضلها تمكنوا من اختبار العلاقة بين التعرف على الكلمات والفهم و مدى ارتباطها بصعوبات القراءة حيث ظهرت عدة دراسات حول موضوع صعوبات تعلم القراءة و علاقته بالعمليات المعرفية نذكر منها : الفهم , الذاكرة , الانتباه , لكن هذه ا لدراسات لم تعمل على شرح الآليات المعرفية للتعرف على المشكل الأساسي الذي يجعل الطفل يعاني من

صعوبات القراءة , بمعنى تحليل العملية المعرفية التي نحن بصدد دراستها ففي مجال الذاكرة التي تعتبر القدرة على اكتساب , حفظ , معالجة , تحليل واسترجاع

لمعلومات , فهي عملية ترميز واحتفاظ بمواد التعلم في فترة زمنية واسترجاعها وتعرف هذه المدة الزمنية بفترة الاحتفاظ وعليه أردنا دراسة قدرة الاسترجاع عند الأطفال المصابين بعسر القراءة .

وفي هذا المجال أثارت كتابات وليام جيمس وبادلي 1986 اهتمام كبير لموضوع الانتباه والذاكرة خاصة مع ظهور نماذج تجهيز المعلومات ومعالجتها والتطور السريع المتلاحق للحسابات الآلية فتأكدت أهمية الانتباه و الذاكرة والعوامل المؤثرة فيهما لمعالجة المعلومات وبما أنهما محور النشاط العقلي المعرفي فلهما تأثير جد فعال و مباشر في عملية التعلم والاحتفاظ والتذكر وحل المشكلات .

أما فيما يخص الفهم والذي يعتبر عملية معرفية تساعد الطفل على تطوير مكتسباته المعرفية فالفهم والقراءة عمليتان مرتبطتان الى حد كبير بحيث يصعب في بعض الأحيان التفريق بينهم, فحسب نفس الباحث دائما , تلعب الكفاءة في القراءة دورا هاما في عملية فهم النص الكتابي والشفهي وذلك باستعمال المكتسبات الأولية للقراءة .هكذا فالفهم هو القدرة و الكفاءة التي تسمحان للطفل من فهم الحادثة في الوضعية الشفهية وذلك بالرجوع إلى استراتيجيات تمكنه من الإجابة على الحادثة الشفهية **"خمسي.ع.1985"**

ولهذا قسم الباحث استراتيجيات الفهم إلى إستراتيجية الفهم الفوري وتعتبر القاعدة الأساسية للتعرف على المكتسبات اللسانية للطفل انطلاقا من استراتيجيات تحتية

وهي :إستراتيجية الفهم المعجمي , إستراتيجية الفهم الصرفي ـ النحوي , إستراتيجية الفهم القصصي . أما إستراتيجية الفهم الكلي والتي تسمح بالتعرف

على السلوك المتخذ من طرف الطفل في حالة الوقوع في خطأ وبالتالي التعرف على الملمح انطلاقا من سلوك المواظبة , سلوك تغيير التعيين وسلوك التصحيح الذاتي .

فمن خلال هذا أردنا التركيز في بحثنا هذا على الاضطرابات التي يواجهها الطفل المصاب بعسر القراءة فيما يخص عملية الاسترجاع وكذلك عملية الفهم لديه وقد توصلنا إلى التساؤلات التالية :

ـ هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة و الفهم القرائي عند المصاب بعسر القراءة ؟

ـ على أي مستوى من استراتيجيات الفهم يجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مشكل ؟

الفرضيات :

ـ توجد علاقة ارتباطيه بين الذاكرة و الفهم القرائي عند المصاب بعسر القراءة.

ـ هناك دور لاضطراب على مستوى الاستراتيجية الصرفية ـ النحوية و الاستراتيجية القصصية في عدم الفهم.

أهميةالبحث :

تأتي أهمية بحثنا في السعي وراء الكشف عن العلاقة الموجودة بين الوظائف المعرفية والقراءة حيث أن المصاب بعسر القراءة تتسم وظائفه المعرفية بالضعف والنقص , حيث ركزنا في بحثنا على وظيفتي الذاكرة والفهم القرائي ومامدى تأثير بعضهما عند التلميذ المصاب بعسر القراءة وذلك بتطبيق اختبارات معرفية على هؤلاء التلاميذ وهذا لملاحظة النتائج وتطبيقها في المجال المدرسي بعدما اهتم بها الباحثين في المجال المرضي .

هدف البحث :

يمثل الهدف الأساسي من بحثنا في تسليط الضوء على فئة التلاميذ المصابين بعسر القراءة حيث أن ضعف التلميذ في مادة القراءة وعدم قدرته على معرفة الحروف والكلمات وما تدل عليه من معان مختلفة ونطقها نطقا صحيحا من حيث البنية والإعراب , يؤثر كل هذا في النهاية على التحصيل المدرسي وعليه رأينا أن نكشف على بعض الوظائف المعرفية وهي الذاكرة والفهم وعلاقتها بالضعف حتى

تمكن من كشف الصعوبات التي يواجهها التلميذ المصاب وفتح الطريق أمام المعلمين لتحديد مظاهر الضعف وأساليب العلاج الملائمة

تحديد المفاهيم :

1-<u>مفهوم القراءة</u>:

تشير الدراسات إلي أن مفهوم القراءة يبدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف علي الحرف و الكلمات المكتوبة وترجمتها إلي أصوات ، إلا أنه قد تطور مفهوم هذه

العملية وأصبح ينظر إلى القراءة علي أنها عملية معقدة مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم القراءة الخاص بها.

إن عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف وفهم المعني بل هي تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معني جديد إنطلاقا من التعبير اللساني اللغوي ، وهذا لايتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان.

إنطلاقا من هنا يبرز هذا التعريف عن وجود تكامل بين العمليات ، هذا ما يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة ، وبالتالي القدرة والسرعة في ترميز الشكل الكلي للنص . فالقراءة السريعة تجعل الفرد يفهم أحسن . أما القراءة المتقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التركيب والنحو ، وهذا ما يؤدي إلي عرقلة عملية القراءة ويجعل عملية الإستيعاب والتقييم صعبة للحفاظ على الفهم .

فحسب (عبد الفتاح حافظ، 1998) : القراءة هي عملية التعرف علي الرموز المكتوبة والتي تستدعي معني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها الواقعي . يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكتاب والقارئ يحاول الباحثان يبين هنا أن عملية القراءة تتطلب تدخل الخبرة الشخصية للقارئ للتعرف علي رموز النص المكتوبة ، إلا أنه لم يشر إلي العمليات المعرفية التي يستلزم توظيفها لفهم المقروء.

ويعرف (أفنزي) القراءة بقوله: "إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين ، فهو يعني أولا أنه بإستطاعة هذا الفرد أن يربط صوتا بحرف وان يعبر عن حرف بالصوت الذي يناسبه والقراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز ، ويعني ثانية أن الفرد يدرك معني ما يقرأ ويميز بين هذا المعني وذلك" .(علي تعوينات 1983،ص22)

إن هذا التعريف الذي أورده أفنزي مسّ الجانب الفونولوجي في عملية القراءة المتمثل في تصويت القارئ في الكلمات المكتوبة وإدراك لمعانيها وأغفل دور العمليات العقلية التي تساعد على فهم معني النص المقروء .

إن عملية القراءة هي اكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف والحركات لإنتاج وحدات مقطعية كما أن عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتي يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا .كما أن عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتي يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا .(جراي وليم)

. يعرف كل من (Leybaert.J and Algeria.J ;1997): إن عملية القراءة هي نشاط معقد يتطلب تدخل عدة مكانيزمات للمعالجة : التعرف على الكلمة , معرفة الكلمات , التعرف على المعاني والإدماج التركيبي والدلالي .

يمكن القول حسب التعريفات السابقة أنه رغم الاختلاف الموجود بين تعاريف القراءة ، إلا أنه هناك اتفاقا على أن عملية القراءة هي محاولة إيجاد الصلة بين اللغة الشفهية والرموز المكتوبة . حيث تتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه الأخيرة للفهم.

ويمكن من خلال هذا التعريف استخلاص ما يلي :

أن القراءة ثلاثة هي : المعني الذهني ، اللفظ الذي يؤدّيه ، الرموز المكتوبة .

إن للقراءة عمليتين متصلتين:

الأولى: الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب .

الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعني ، وتشمل هذه العملية التفكيروالإستنتاج.

2- مفهوم عسر القراءة :

الدسليكسياDYSLEXIC هي نوع من فرعي من الفئة الكبيرة التي تضم صعوبات التعلم ذات الأساس اللغوي , و يعاني منها الأطفال ذوي الذكاء المتوسط على الأقل و الذين يتمتعون بسلامة الحواس السمعية و البصرية .**(جوني جابي , محمد منير مرسي)**

إن كل لغة بتم تجزئتها إلى عدة مكونات , يساعد كل منها في دراسة اللغة و يفيد في تحديد الاضطرابات اللغوية و هذه الأجزاء هي :

- الفونولوجي(Phonologie) علم الأصوات الكلامية.
- المورفولوجيا" (Morphologie) علم الصرف.
- التركيب (Syntaxe) ترتيب الكلمات في جملة في أشكال و علاقتها الصحيحة.
- علم دلالات الألفاظ و تطورها (Sémantiques).
- الجانب البراغماتي (Pragmatiques) الذي يحدد القدرة الإتصالية وأساس الاستخدام الاجتماعي للغة .

و لذلك يواجه الأطفال الذين يعانون من مشكلات ذات أساس لغوي من صعوبات في القراءة , التهجية , أو كتابة موضوعات التعبير أو صعوبات في الحساب أو في الجوانب الاجتماعية للاتصال الشفهي ومنه تعتبر الدسليكسيا نوع خاص من مشكلات اللغة الإستقبالية ولهذا تمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي للفشل الدراسي لأنها تؤثر على صورة الذات لدى الطالب و على شعوره بالكفاءة الذاتية و تقود أحيانا إلى عدد من انماط سلوكية كالقلق و نقص الدافعية و انخفاض احترام الذات والاخرون له و تعتبر اكثر انماط صعوبات التعلم الأكاديمية لأن 80 % ممن لديهم صعوبات التعلم هم الذين يعانون صعوبات في القراءة **(غادة عبد الغفار)**.

ـ عسر القراءة أو الديسلكسيا هو اضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منفصل ومميز عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى , مثل عيوب غير عصبية بالرؤية أو السمع , أو بسبب ضعف مستوى تعليم القراءة .على الرغم من الاعتقاد بأن عسر القراءة يكون نتيجة لاختلال عصبي , فإنه لا يعد إعاقة ذهنية , حيث يصيب عسر القراءة الاشخاص من جميع مستويات الذكاء , المتوسط , فوق المتوسط والعالي.**"مجلة الطب عام 2008 "**

ـ فحسب تعريف (Borel – Maisonny,S) :" هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية يتعدى بعد ذلك الى الكتابة وفهم النصوص , وكل الاكتسابات المدرسية الأخرى , فحسب هذه الباحثة إن الطفل يكسب القراءة ما بين 5و8 سنوات .

ـ"ويعرف (Herman .R) الاضطراب على أنه " اضطراب مرتبط بنقص في التوجه الجانبي حيث أن الشخص له صعوبة التوجه في الفضاء الخارجي , وهذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام والحروف.**"مراد علي عيسى "**

ـ أما إجرائيا فيحدد من خلال تطبيق اختبار L' alouette وهو عبارة عن مجموعة من النصوص التي تعرض على مجموعة من التلاميذ , ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل على مستوى القراءة .

3ـ مفهوم الذاكرة :

التذكر هو إحدى العمليات النفسية المعرفية الذهنية الأساسية في حياة الإنسان والتي هي الإدراك والتذكر والتفكير .

والتذكر هو عملية ذهنية تستحضر إدراكا ماضيا سابقا فهو استحياء ما سبق ان احتفظ به الشخص في ذهنه , وحسب معجم علم النفس : فالذاكرة هي القدرة على اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها .(فتحي مصطفى الزيات)

ـ أما المفهوم النفسي للذاكرة :

هو كونها ملكة التسجيل الواعي للتجارب المعاشة , هذا التسجيل الذي يتم بشكل إشارات عصبية على صعيد اللحاء الدماغي , وللذاكرة عدة وظائف منها : الحفظ , التثبيت والتذكر.

وعملية التذكر تبدأ من الحدث الحاضر إلى الأحداث المشابهة الأقدم فالأكثر قدما , أي أن الإنسان يتذكر معلومة اليوم , معلومة الأمس ثم المعلومة التي احتفظ بها منذ شهر , ولكن الأحداث المرافقة بالإثارات الحسية القوية والفائقة القوة تحتفظ بمكانة خاصة بها " **الثقافة النفسية 1990**" .

ـ أما اجرائيا فتحدد من خلال تطبيق اختبار الذاكرة " Figure de Rey" , وهذا لدراسة عملية الاسترجاع وقدرة التلميذ في استرجاع الرسم المقدم له في الاختبار ومدى استرجاع التلميذ الدروس المقدمة له .

ـ <u>مفهوم الفهم القرائي</u> :

اللغة الشفهية تسمح للطفل للايحاء والتعبير عن الكلمة الصحيحة , بمعنى لفظ الكلمة حسب اللغة الممارسة في وسطه اللساني والاجتماعي .

الفهم لغة هو : " حسن تصور المعنى, و جودة الاستعداد الذهني للاستنباط , ويقال فهم فلان" .**(حسني عبد الباري)**

ـ الفهم هو المعرفة بشيء أو مواقف أو حدث أو تقرير لفظي , ويشمل المعرفة الصريحة الكاملة بالعلاقات والمبادئ العامة ." **جمعية سيد يوسف , 1997"**

ـ والفهم من الناحية العملية هو: " التكيف الناجح لموقف يواجه الفرد , وهذا التكيف الناجح لايأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في المواقف , وتمييز العناصر البعيدة عن الهدف " .

"خيري المغازي , 1989 "

ـ تتعدد تعاريف الفهم القرائي تبعا لتعدد نظر المختصين و اختلاف الزاوية التي ينظر منها كل واحد للفهم القرائي:

ـ تعريف ليفين :Leven

يذكر ليفين أننا نفهم معنى الكلمة , معنى الجملة , أو معنى الفقرة كلها عندما نفهم ما يرمي إليه الكاتب و ننجح في ربط رسالته بالسياق الواسع انظام المعرفة لدينا.

ـ تعريف بورموث :Bormuth

القدرة على الفهم عبارة عن مجموعة من المهارات العامة لاكتساب المعرفة و التي تسمح للإفراد باكتساب المعلومات و اظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة.

ـ تعريف سامي عبد الله : 1975

الفهم القرائي هو عملية التعرف على الرموز أو المواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها في شكل مندمج و تفسيرها إلى معانيها في عمليات عقلية معقدة .

تعريف ريستومRystrom

يعرفه بأنه :" عملية تحدث بين البناء السطحي و العميق بوسائل مث المفردات , علم الصوتيات, وعلم تركيب الجمل للغة معينة .

ـ تعريف وردهوف:Wardhaugh1960

الفهم القرائي هو تفسير الجملة تفسيرا عميقا من حيث المعنى و التراكيب اللغوية .

ـ تعريف جونسون : 1970

الفهم هو العملية التي تستخدم فيها خبرات الفرد السابقة , و ملامح النص التي أودعها الكاتب , و تسهم في استنتاج المعنى الذي يقصده الكاتب نفسه , وهي عملية تختلف باختلاف الأساليب المصممة لتلبية حاجات الموقف كله الذي تمارس فيه عملية القراءة .

ـ تعريف حسني عبد الباري عصر :

الفهم هو العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة , و ملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ في سياق معين , و هذه العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة و فهمها جملة واحدة "العمليات الصغرى" واستنتاج العلاقات بين الجمل " العمليات التكاملية " , و تنظيم الأفكار في صورة ملخصة " العمليات الكلية " .

ـ تعريف جمعة سيد يوسف :1990

الفهم القرائي له معنيان فهو يشير بمعناه الضيق إلى العمليات العقلية , أما المعنى الواسع فيشير إلى العقلية الإضافية التي تمكن الفرد من استخدام التفسير الذي قام بتفسيره

ـ تعريف صفاء عبد العزيز : 1995

الفهم القرائي يشمل عمليات منها :

ـ شرح و تفسير الرموز المكتوبة .

ـ ادراك المعنى المقروء و تصوره .

ـ استيعاب الأفكار التي يعرضها الكاتب .

ـ عمليات التفكير التي تحاول فك الرموز المكتوبة .**(حسني عبد الباري)**

ـ أما اجرائيا فيحدد من خلال تطبيق اختبار الفهم الشفهي (O-52) وهذا للكشف عن استراتيجيات الفهم الشفهي المستعملة من طرف الاطفال الصغار حيث تتعلق بفهم المقروء في الوضعية المعجمية , الصرفية والنحوية .

الدراسات السابقة :

1ـ الدراسات الخاصة بعسر القراءة :

ـ دراسة فتحي الزيات (1989):التي اجريت على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة بأن نماذج الصعوبات الشائعة لدى أفراد هذه العينة , ونسب انتشارها كانت على النحو التالي : صعوبات الانتباه والفهم والذاكرة بنسبة 22,7% , صعوبات القراءة والكتابة والتهجي بنسبة 20,6 % , صعوبات الانجاز والدافعية بنسبة 19,6%.

ـ دراسة عبد الناصر أنيس(1992): والتي اجريت على عينة قوامها 419 طفلا من أطفال الصف الرابع الابتدائي بالبيئة المصرية فقد أفادت بأن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى أفراد

هذه العينة هي 16,5 %, 18,8 %, 13,5% في القراءة والكتابة والحساب على الترتيب .

ـ **دراسة هويدا حنفي محمود (1992)**: تتلخص الدراسة في تقديم برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الاساسي وقد اختارت الباحثة عينة قوامها 345تلميذا منهم 30 تلميذا يعانون من صعوبات التعلم .

ـ **دراسة السيد خالد مطحنة (1992)**: اجريت على عينة 160 تلميذا توصل إلى أن 52 تلميذا من هذه العينة يعانون من صعوبات تعلم في القراءة , وبذا تكون نسبة من يعانون من صعوبات تعلم في ضوء واجراءات هذه الدراسة 30,7 %وهي نسبة أكثر ارتفاعا عن النسب المتوفرة في مجمل الدراسات العربية .

ـ **دراسة الزارد (1992)**:التي أجريت على عينة قوامها 500 طفل في الصفوف الرابع الى السادس بدولة الامارات العربية أن نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى هذه العينة في مادة اللغة العربية كانت 13,7 %.

ـ **دراسة السيد عبد الحميد سليمان (1992)**: التي اجريت على بعض تلاميذ المرحلة الاعدادية بهدف دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم , وذلك على عينة قوامها 296تلميذا وتلميذة فقد أشارت نتائجها إلى نسبة انتشار صعوبات التعلم تساوي 57,4 % .

ـ **دراسة أحمد عواد (1992)**: التي أجريت على في البيئة المصرية وذلك بعينة قوامها 245تلميذا وتلميذة من الصف الخامس , اتضح أن نسبة الصعوبة لديها

52,2 % ككل , بينما بلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة 45,3 % .

ـ **دراسة السيد عبد الحميد (1992)**: التي اجريت على عينة قوامها 290طفلا من الصف الرابع ابتدائي بأن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية لدى هذه العينة تساوي 9,8 % .

2 ـ دراسات خاصة بالذاكرة :

دراسة كريك شانك 1975 : يشير إلى أنه إذا كانت قدرات الذاكرة قد عنيت بالدراسة لدى الكبار من العاديين إلا أنه لا توجد الا دراسات قليلة وقد تناولت قدرات الذاكرة لدى الاطفال ذوي صعوبات التعلم حيث يعانون من عيوب في بعض النواحي العامة للذاكرة .

ـ **دراسة ميلر ورفاقه 1979** :يشير إلى أن أي ضعف في سعة الذاكرة يعتبر بمثابة طاقة مؤثرة في كفاءة التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم لأن سعة الذاكرة قصيرة المدى وكفاءة العمليات التي تحدث بداخلها تعتبر من العوامل الهامة التي تحدد سرعة تعلم المواد الجديدة مع التي تم تعلمها من قبل .

ـ **دراسة ستيفن (1984)**: يذهب الى أن عيوب عمليات الذاكرة تعتبر من أهم الأسباب التي تكمن وراء الفشل الأكاديمي وعدم قدرة الأطفال ذوي صعوبات تعلم على تحقيق المستوى التعليمي المناسب .

ـ **دراسة تورجيسين (1988)**: يصل من خلال تحليل أجراه بالأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أن هؤلاء الأطفال يظهرون عيوبا تخص عمليات الذاكرة قصيرة المدى

ومدى الانتباه والفهم والتي تؤدي الى ضعف أدائهم للمهام التي تتطلب استدعاء مباشرا.

ـ دراسة لي سوانسون و أخرون(1990): تمثل هدف الدراسة في المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم مع تلاميذ عاديين في سعة الذاكرة , وقد تكونت عينة الدراسة من 85 تلميذا من الصف الرابع حتى السادس حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم في سعة الذاكرة العاملة ولصالح العاديين .

ـ دراسة أكرمان وآخرون (1990) : والتي كان من أهدافها المقارنة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم في سعة الذاكرة وقد تكونت العينة من 20 تلميذا ذوي صعوبات تعلم ويلاحظ من خلال هذه الدراسة أنها كشفت عن نقص سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات لي سوانسون .

ـ دراسة بور(1977): هدفت هذه الدراسة الى معرفة ما إذا كان التلاميذ ذوي صعوبات تعلم يعانون من عيوب في عملية التسميع مقارنة بالعاديين وقد تكونت عينة الدراسة من 12 تلميذا ذوي صعوبات تعلم وأعطت نتائج هذه الدراسة تأكيدا على أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم توجد لديهم عيوب في عملية التسميع مقارنة بالعاديين ويمكن القول أن هذه الدراسة قد القت الضوء على ان التلاميذ ذوي صعوبات تعلم لديهم عيوب في عمليات التسميع والتشفير , وهما عمليتان تؤثرعلى سعة الذاكرة وعلى قدرة الاطفال على التذكر .

دراسة سونينبورن(1978): فقد هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين في القدرة على التذكر الحر وأثر تنظيم المدخلات

على عملية الاسترجاع , وقد تكونت عينة الدراسة من 34 تلميذا ذوي صعوبات تعلم ,34تلميذا من العاديين , تراوحت أعمارهم ما بين " 9ـ 12" سنة , وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم كانوا أقل قدرة على التذكر مقارنة بالتلاميذ العاديين حيث القت هذه الدراسة الضوء على أن ضعف الذاكرة قصيرة المدى يرتبط بصعوبات التعلم .

ـ دراسة سيرماك ورفاقه (1980):كان من أهدافها دراسة القدرة على التذكر قصيرة المدى لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم والتلاميذ العاديين تتراوح اعمارهم ما بين 8ألى 14 سنة وباستخدام اسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في جميع المراحل العمرية وأقرانهم من العاديين في القدرة على التذكر قصير المدى .

ـ دراسة ميستو وسب (1980): فقد هدفت الى دراسة عمليتي التشفير والاسترجاع لدى عينتين من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم وعاديين , وقد تكونت العينة من 5تلاميذ متوسط عمرهم الزمني 14ـ 16 سنة , وتوصلت الدراسة الى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التلاميذ العاديين في كل من عمليتي التشفير والاسترجاع .

ـ دراسة سيجال وبراس (1984) : هدفت الدراسة إلىدراسة الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة, والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم في الحساب , والتلاميذ العاديين في التشفير , حيث توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في القراءة في جميع المراحل العمرية وأقرانهم العاديين في القدرة على التذكر قصير المدى وهذا خاصة في التشفير الصوتي للمثيرات .

3ـ دراسات خاصة بالفهم القرائي :

ـ دراسة نيوباي ,كالدويلوركت (1919) : هدف هذه الدراسة إلى تنمية الفهم القرائي لمجموعتين من فرعيتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة الأولى منهما ذوي العسر في الأصوات أي صعوبة في التحليل الصوتي , أما الثانية فهي مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعرف على الكلمة , وقد تكونت العينة من 7أطفال تتراوح أعمارهم ما بين 8ـ 12سنة تم تقسيمهم إلى مجموعتين طبقا لنوع الصعوبة , وقد كشفت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عدد الأفكار التي تم التوصل إليها قبل وبعد العلاج لصالح القياس البعدي

ـ دراسة لينز وهوغس(1990): هدفت إلى بحث أثر التدريب على استراتيجية التعرف على الكلمة وما إذا كان التدريب سيؤدي إلى تنمية الفهم الكلي للنصوص المقروءة أم لا ؟ , تكونت عينة البحث من 12 تلميذا تراوحت أعمارهم من 13ـ 15 سنة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الصف 7ـ 8ـ 9, وهذا طبقا لوجود اضطرابات في العمليات الأساسية وانخفاض في التحصيل الدراسي بطريقة دالة إحصائيا عن ذكائه قبل التدريب على الاستراتيجية,تم إجراء قياس قبلي بتطبيق ثلاث اختبارات في القراءة الشفهية واختبارين فب الفهم , بعد ذلك تم تدريب التلاميذ على الاستراتيجية حتى يتم فهمها ثم تطبيقها , بعد ذلك تم القياس البعدي , وبمقارنة النسب المئوية لعدد الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة وبعد التدريب كشفت الدراسة عن : ـ زيادة الأخطاء في اختبار التعرف على الكلمة أثناء القراءة مقارنة بعدد الأخطاء التي يرتكبونها في اختبار التعرف على الكلمة في النص في مستوى القدرة .ـ تناقص أخطاء التعرف على الكلمة أثناء القراءة في اختبار التعرف على الكلمة في النص بعد التدريب على الاستراتيجية

حيث وصل جميع أفراد العينة نسبة التمكن في التعرف إلى 99% بعد التدريب .أفادت هذه الدراسة ان التدريب على عمليات التجهيز المعجمي والتعرف على الكلمة يؤدي إلى تحسن الفهم .

ـ دراسة روتمان , وروز (1990): هدفت إلى تنمية القدرة على الفهم البراجماتي المتمثل في تنمية الفهم الاستنتاجي واستخلاص الفكرة الرئيسية والتلخيص واستخدام المعلومات السابقة , تكونت العينة من 18طفلا من ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال أدائهم على بطارية اختبارات تضمنت : استبيانات , مقابلات واختبارات "التحصيل , الذكاء ..." تم تقييم أطفال العينة من خلال 15 نصمكتوب , 13 نص مسموعا ,كل نص متبوعا بأسئلة مفتوحة و3 أسئلة لقياس الجوانب المراد تنميتها في النصوص المقروءة . وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على استخلاص الفكرة , الاستنتاج واستخدام المعلومات السابقة بين القياس القبلي والبعدي وهذا لصالح القياس البعدي ـ **دراسة جراهام وفونج(1993) :** هدفت إلى البحث في أثر استخدام استراتيجية)(3H في تنمية فهم النص, تكونت العينة من 90 طفلا من اطفال ذوي صعوبات التعلم من الصف 5ـ 6 وتتراوح أعمارهم ما بين 9ـ13 سنة وقد تم تقسيم العينة الى مجموعة تجريبية " 60طفلا" ومجموعة ضابطة تتكون من " 30طفلا" , وللتدريب على الاستراتيجية فقد تم اختبار 8نصوص تتدرج في صعوبتها , حيث كشفت نتائج الدراسة غلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياس القبلي والبعدي في دقة فهم النص لدى أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي .

ـ دراسة ليشويتز وآخرين 1993: هدفت الى البحث عن أثر برنامج في تنمية التفكير الناقد في القراءة يقوم على التدخل التعليمي وذلك من خلال تطبيق قواعد

الاستدلال لتحليل المعلومات , تكونت عينة البحث من 22تلميذا وتلميذة من الصف 7–12 تم تقسيمهم إلى 4 مجموعات فرعية طبقا لنوع الاعاقة . وبمقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي توصلت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والعاديين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

ـ ان الدراسات السابقة أشارت نتائجها الى نقص سعة الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين وكذلك اشارت الى ضعف القدرة على التذكر قصير المدى وإلى عيوب عمليات الذاكرة لدى المصابين اضطراب في القراءة كما تناولت العلاقة بين سعة الذاكرة العاملة والفهم , أما مجموعة الدراسات التي تناولت الذاكرة بمختلف أنواعها سواء أكانت بصرية , سمعية , دلالية أو رقمية و سواء أكانت قصيرة أو طويلة المدى فإنها جميعها أكدت وجود ارتباط مرتفع مع أي اضطراب في القراءة و قصور احدى هذه أنواع الذاكرة وعليه الدراسات التي تناولت كل من الذاكرة والفهم عند المصابين بعسر القراءة ستكون قاعدة الاساس لبحثنا حيث يمكن الاستعانة بهذه الدراسات التي اهتمت بمفهوم اضطراب القراءة وبعض مظاهره المعرفية التي سنتضمنها في دراستنا والفرضيات التي ستحاول دراستنا اختبارها.

الفصل الثاني : القراءة

مدخل

- **القراءة.**

1- أهمية القراءة و تطور مفهومها.

2- ميكانزمات تعلم القراءة.

3- طرق تعلم القراءة.

4- شروط تعلم القراءة..

5- مهارات القراءة.

6 ـ مراحل اكتساب القراءة.

7- نماذج اكتساب القراءة..

- **عسر القراءة**

1ـ مفاهيم عسر القراءة .

2- تطور مفهوم عسر القراءة.

3 ـ أنواع صعوبات القراءة.

4ـ دلالات بالنسبة لأطفال المدرسة.

5ـ أهمية علاج صعوبات القراءة .

6- الاساليب العلاجية لعسرالقراءة.

7ـ العوامل الأساسية لعسر القراءة.

8ـ أعراض عسر القراءة.

9ـ تشخيص عسر القراءة .

10ـ المخ والقراءة.

11- التركيب البنائي للمخ عند العاديين و المصابين بعسر القراءة.

خلاصة .

مدخل :

تعدالقراءة من أهم الاكتسابات المدرسية حيث يبدأ الطفل في الطور الابتدائي غير أن الكثير من الأشخاص يتعلمونها فيما بعد . أهميتها تكمن في أننا لا نستغني عنها في الكثير من

نشاطاتنا المدرسية , المهنية , والاجتماعية خصوصا أن العالم اليوم يتطور بسرعة مذهلة , وأن العالم اليوم يتطور بسرعةمذهلة , أصبحنا نعتبر الأمي من لايحسن تقنيات الاتصال الحديثة كالكمبيوتر والانترنيت (فما بالك بالذي لا يحسن القراءة و الكتابة , لذلك نجد يتحدثAndrieux.F1996)عن نعمة القراءة التي لا يعرفها إلا الأميون .

القراءة من أعقد الوظائف الإنسانية التي يؤديها الإنسان و معظم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في القراءة , مما يترتب عليه مشكلات أخرى في جميع المواد الأكاديمية التي تعتمد على القراءة .

و يلاحظ العاملون في مجال التعليم تزايد أعداد التلاميذ غير القادرين على القراءة بشكل يدعو للدهشة , حيث تشير الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية إلى 10– 15 من التلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة و تعتبر هذه الصعوبة من أهم الأسباب للفشل الدراسي.

(فهيم مصطفى)

و تعرف القراءة "learner , 2000" على أنها : مهارة سمعية ـ بصرية تتضمن الحصول على المعاني من خلال الرموز " الحروف و الكلمات " و تتضمن القراءة عمليتين رئيسيتين هما:

1 ــ فك الرموز :

و يعني تحويل رموز الحروف إلى أحرف منطوقة و ربط هذه الحروف من أجل قراءة كلمات بشكل صحيح.

2 ـ الاستيعاب "الفـهـم" :

و يعني المهارة التي تمكن الفرد من معرفة معاني الكلمات بشكل مفرد أو من خلال النصوص.

أما مصطلح الديسليكسيا فغالبا ما يطلق على صعوبة من القراءة الشديدة و يستخدم ضمن القواميس الطبية , و تعرف على أنها اضطراب نوعي نمائي مبني على أساس اللغة , ه من أصل تكويني " وراثي أو بيولوجي " . و تتميز بصعوبات في فك الرموزالحرفية "التهجئة " و تقود بدورها إلى مشكلات مزمنة في القراءة والاستيعاب .

(مراد علي عيسى سعد)

I. القـــــراءة :

1- أهمية القراءة وتطور مفهومها :

تعد القراءة أهم وسائل الاتصال البشري ، فيها ينمي معلوماته ويتعرف على الحقائق المجهولة ، وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره ، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي وهي خير ما يساعد الإنسان على التغير ، ولعل ما يثبت ما ذكر أن كثيرا من العلماء ، والمفكرين نبغوا في مجالات العلوم دون أن يدخلوا المدارس ، ونالوا الشهادات العلمية . وكان طريقهم إلي ذلك القراءة وهذه الحقيقة تبدو واضحة إذا استذكرنا تأكيد التربويين المحدثين على مهارات التعليم الذّاتي ، والتي تعد القراءة الفاعلة الوسيلة الناجحة له .

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الحديثة للاتصال البشري ، لاتزال الوسائل السمعية المرئية الطريقة الأولي في نقل المعارف. والقراءة من الفنون الأساسية للغة وهي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية ، ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حيث الإستماع و الكتابة .

(عبده عبد الهادي وعثمان)

ونظرا لأهمية القراءة في حيات الفرد والمجتمع على حدٍ سواء ، وإعتماد العملية

التعليمية عليها ، فقد تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين ، وحتي يومنا هذا مما أدي إلى تغير مفهومها تغيرا واضحا .

كانت القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدي كونها عنصرا واحدا ، وهو التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها ، إذ أن المدرس آنذاك كان جل همّه على تعليم التلاميذ هاتين الناحيتين (التعرف و النطق) . وكذلك كانت الأبحاث في تلك الحقبة متجهة إلى النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العينين ، وأعضاء النطق . (Alegria.J.1996)

ـ في العقد الثاني من القرن نفسه أجريت سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات ، وخرج من ذلك بنتيجة أثرت تاثيرا كبيرا في مفهوم القراءة انّ القراءة ليست عملية آلية بحت تقتصر على مجرد التعرف والنطق ، بل هي عملية معقدة تشبه العمليات الرياضية تستلزم الفهم و الربط والإستنتاج . ولهذا أضيف إلى مفهوم القراءة عنصر ثان وهو (الفهم) وكان من نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة والعناية الفائقة بها .

وزيادة لهذين العنصرين (التعرف، النطق والفهم) برز عنصر ثالث للقراءة ألا وهو عنصر (النقد) ظهرت العديد من الأبحاث أن القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ وكذلك باختلاف موضوع القراءة، هذا يعني أن عمليات القراءة التي يقوم بها القارئ ليست متشابهة في جميع الحالات ، ومن ثم أخذت الأنظار تتجه الى السرعة في القراءة للإحاطة بالمقدار الهائل الذي تنتجه المطابع ، كما إتجهت الى العناية بالنقد.**(أبو العزائم , اسماعيل)**

كانت بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة ، فبعد أن كانت عملية نطق وتعرف فهم ،نقد أضيف الى هذا عنصررابع ، وهو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات ، وهذا يعني أنها نشاط فكري متكامل .

ومن هذه العناصر الأربعة ، أصبح مفهوم القراءة الأن يقوم على هذه الأبعاد الأربعة :

التعرف والنطق ،الفهم ، النقد والموازنة ، وحل المشكلات .

2- مكانيزمات تعلم القراءة

سنركزفي هذه النقطة على النماذج النظرية لفهم كل الميكنزمات التي تساعد أو تلعب دورا في تعلم القراءة . فالنماذج النظرية تميز بين عنصرين في معالجة النص الكتابي :

-إن عمليات فك الترميز ك تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة انطلاقا من التحليل والمعالجة البصرية .

-أما عمليات الإندماج النحوي والصرفي المرتبطة بالفهم : تدخل في تركيب الوحدات اللسانية المعقدة . مثل : الجملة ، الفقرة والنص

تسمح هذه الميكانزمات بالتعرف على الكلمات المكتوبة المتكونة من المكتسبات التي تكون خاصة ومميزة لمعالجة اللغة المكتوبة واللغة الشفهية في جميع الحالات (Alegria,J 1995)

2-1- التعرف على الكلمات :

يعمل مكانيزم التعرف على الكلمات بطريقتين:

-التجميع : تجريعملية التعرف على الكلمات بعد فك الترميز الفونولوجي لأن الخطوط الكتابية تتحول الى حروف وفقا لقاعدة كما أن التجميع يسمح لتمثيل فونولوجي ذو مدخل معجمي .(**عصر , حسني عبد الهادي**)

هذه الطريقة في القراءة تتطلب وجود وعي بأن اللغة تتركب من معاني وأن هذه المعاني مقدمة على شكل حروف ، عند تجميع هذه الحروف نركب مقاطع ، وترابطها مع بعضها البعض يؤدي الى تكوين كلمات ثم جمل لنصل الى النص .

-أما التخاطب (التراسل): حسب ما هو ظاهر مباشرة بين الكلمة المكتوبة والمدخل المعجمي المخزن في الذاكرة (طريق مباشر) ، يتم التعرف على الكلمة عموما بدون وظيفة فونولوجية . كما أن التخاطب تنسق بين معني الكلمة والنشاط البصري .

يسمح باستعمال هذا الطريق بإنقاص الضغط الضروري لفك الترميز ، لأجل تكريس أكبرقدر ممكن من العناصر المعرفية داخل بنية نحوية براجماتية للنص .

يستعمل القارئ النضج الطريقتين معا للقراءة بصفة نشيطة وفعالة ، أما بالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ، فهو يشكو من عدم توازن في استعمال الطريقتين مع صعوبة أكثر في استعمال طريقة على حساب الأخري ، وقد تمّ التحقق من هذا انطلاقا منالاخطاءالتي يقع فيها الطفل أثناء القراءة . من هنا استطاع الباحثون التعرف واستخلاص بعض أنواع صعوبات تعلم القراءة وهذا استنادا لنوعية القراءة وطريقة القراءة . **(فتحي علي يونس)**

2-2-الفهم:

يلعب التقدم المعرفي واللساني دورا هاما في عملية الفهم ، يسمح للطفل بالتحكم في قدراته في القراءة وبالتالي فهم ما يقرأه وما يسمعه ، وحتي يتمكن الطفل من ذلك عليه أن يتقن الميكانزمات التالية :

-التعرف على المفردات :إن معرفة معنى الكلمة يكون حاسما حيث أن العلاقة الإرتباطية

بين المفردات والكفاءة في القراءة قوية على طول عملية التطور (النمو).

-القدرة على التعرف على قواعد النحو : إن معرفة قواعد النحو ، والقدرة على توظف مختلف الكلمات الضرورية من أجل تكوين وتفسير صحيح ودقيق للنص . لأن عملية القراءة تساهم في إرجاع بشكل مهم في تقدم الكفاءة النحوية .

في هذه المرحلة التي يجب أن نميز قدرات الطفل في القراءة وكفاءته(mètacognitive)

-القدرة على تسييرالعمليات الميتامعرفية : العالية في ذلك. لأن العوامل التي تؤثر على القدرات هي معزولة تماما عن العوامل التي تؤثر على الكفاءات ،واللذان يتدخلان مباشرة في سير العمليات ميتا معرفية .

يري الباحث (perfetti,1995) مما سبق أن هناك على الأقل ثلاثة مخارج للقدرات ميتامعرفية التي يجب أن تكون رابط بين القدرات العالية للقراءة ، وهي كالتالي:

*معرفة الإستراتيجيات المطبقة فيفهم النص (أخذ نقاط ،تسطير الجمل...)

*معرفة مختلف بيانات النص .

3- طرق تعلم القراءة :

تنقسم طرق تعلم القراءة الى ثلاث طرق وهي كالتالي :

3-1-الطريقة التحليلية (التركيبية) :ويتفرّع منها

3-1-1-طريقة الحروف (الطريقة الهجائية) :

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية ،وأسمائها ،وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه (ألف،باء،تاء،ثاء،.....الخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية ، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي :

-ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ ويقوم التلاميذ بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرّات ،وقد يكتب المعلم عددا من الحروف حسب قدرة الأطفال ويقرؤها بالتسلسل ،ويقوم الأطفال بترديدها وراءه (أ،ب،ت،ث،ج،ح،خ،...الخ) عدة مرّات ثم يسألهم عن أشكالها ،ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف ،ثم يسأل عنها ليتأكد من . (kohler,W,1995) معرفتهم لها.**(اسماعيل احمد عمايرة ,حنان اسماعيل عمايرة)**

-يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنونه.

-ينتقل المعلم الى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا حتى النهاية . مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة ، والأسلوب الفردي عند الكتابة .

* ولقد سادت هذه الطريقة زمنا طويلا لما فيها من مزايا أهمّها :

-أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدرج والانتقال في خطوات منطقية .

-أنها الطريقة المثلي التي يألفها اولياء الأمور ،لأنهم تعلموا بها ،ولذلك فإن هؤلاء لا يتحمسون لغيرها ولا لأي تغيير عليها .

-أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها ،مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعجمات اللغوية .

- يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة ، لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف .

* و لكن يؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها :

- أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعلم الأطفال ، إذ أنها تبدأ من الجزء الى الكل ، ومن المجهول الى المعلوم ، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك .

(الجمبلاطي ,علي التواسي , ابو الفتوح)

- يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها ، ويظل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظا ببغاويا .

- أن صوت الحرف أصغر من اسمه.

- تعوّد هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة ،لأنها قائمة على التهجّي حرفا حرفا على قراءة الجملة كلمة كلمة ، ويترتب على هذا عدم ادراك الجمل ، والعبارات إدراكا تاما.

- يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموزا لا معني لها.

- يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف الى الكلمات الى الجمل وقتا طويلا .

- لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب .

- ليست في هذه الطريقة مراعات لنمو الطفل او قدراته .

- تفرض هذه الطريقة حرية الطفل ،وتحدّ من انطلاقه فيالتحدث .

- تقوّي هذه الطريقة الطفل في التهجي إلا أنها لا تقدره على القراءة الصحيحة .

(الجمبلاطي ,علي التواسي , ابو الفتوح)

3-1-2- الطريقة الصوتية :

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لهذا فهي تقتصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها ، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية :

ـ يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام الطلاب ، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (الأرنب) مثلا ويقول وهو يشير الى الحروف : ألف همزة وفتحة (أ) والتلاميذ يرددون خلفه ، ثم ينتقل الى الحروف الأخري، ويستطيع المعلم أن ينتقل الى الحروف منفصلة ، ثم مجتمعة كأن يقول :

د فتحة د، رفتحة ر، س فتحة س، ويقول درس . وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتا ، ولا ينتقل المعلم بتلميذه في كثير من الأحيان الى تكوين كلمات الا بعد امتلاك الطفل عددا من كثيرا من الأصوات .

* تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة يضاف اليها :
- أنها تربط مباشرة بين الصوت ،والرمز المكتوب .
- أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة .
أنها ضرورية لابد منها في تعليم القراءة .

* لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضا ، ويضاف اليها :
-يصيب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة اضطراب صعوبات تعلم القراءة ، وذلك في الكلمات .
- كثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات ثم تعميمها على كلمات أخرى.
-تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحرف زيادة عن المطلوب ، أو عدم التفريق بين المد وغيره .

- بذلوا المربين جهودا كبيرة ، حيث هناك من أخذ عن هاتين الطريقتين ، فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف ، والصورة والرسوم ، وطلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل ، واللعب بالصلصال ، الا أن هذا لم يغير من أنهما ثقيلتان على المتعلم . **(الجمبلاطي ,علي التواسي , ابو الفتوح)**

3-1-3- الطريقة المقطعية :

تعتمد هذه الطريقة على مقاطع الكلمات ، وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف والأصوات ، ولذلك سميت بالطريقة المقطعية ، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف ، والصوت ، ولكنها أقل من الكلمة .

تتكون الكلمة العربية غالبا من مقطعين فأكثر ، والطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع يؤلف بها الكلمة .

ومن المعلوم أيضا أن الكلمات ذات المقطع الواحد ، في العربية قليلة مثل : (من ، ما ، في ، لم ، قل ، ضد ، أب ، أم ، أخ ، دم) وأن كثيرا منها لا يمكن تقديم صور موضحة لها ، لذلك كانت هذه الطريقة صعبة على الأطفال ، وفي العادة ، فإن هذه الطريقة تبدأ بتدريب الأطفال على كتابة حروف العلة مع لفظها ، وذلك عن طريق كتابة كلمات تتضمن هذه الحروف ، وصور تمثل هذه الكلمات ، ويتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات ، ولأصوات الحروف حتي يتقنها الطفل .

واستخدام حروف العلة يهدف في البداية الى استخدام حروف المد لتوضيح أصوات بقية الحروف الهجائية ، ومن ثم يمكن أن يبني بحرف واحد ومد مقاطع مثل : (با ، بو ، بي) ونتيجة هذه المقاطع الحاصلة لكل حرف ، تتاح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر وبدرجة أكبر ، وحتي يثبت لدي التلاميذ صوت الحرف ، ونطقه بطريقة أدق ، يلجأ المعلم الى تقديم مقاطع للتلاميذ ذات معنى مهم عندهم مثل : (بابا،ماما،سوسو،....)

* ومن مزايا وعيوب هذه الطريقة نجد :

- طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها .

- أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة ، وبناءا على هذا ، فان المعلم مضطر لإختيار مقاطع لا تدل على معنى مثل: (نا ، نو ، ني) وبالتالي ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعا في لغات تكثر فيها المقاطع .

- هذه الطريقة ثقيلة على الأطفال ، لأنها تلقي عليهم عبئا لا يحتملونه في المراحل الأولى من تعلمهم القراءة ، لأنها تلزم الطفل أن (Smith.B.1994) يتذكر مقاطع الكلمات فان لم يستطع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة .

(الجمبلاطي ,علي التواسي , ابو الفتوح)

- تشترك هذه الطريقة مع سابقتيها فيما أخذ عليها من عيوب ونقد .

- ينصب هم هذه الطريقة على أجزاء من الكلمة المفردة ، وهي المقطع الذي في النهاية ، لا يؤدي معنى للطفل ، فلذلك تبعث فيه السآمة والملل .

3-2-الطريقة الكلية (التحليلية):

تضمن أي طريقة في التدريس أكبر قدر ممكن من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة وناجحة بالنسبة للطفل ، ومما لاشك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة الى حد كبير ، اضافة الى هذا فان الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان ، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي ، ولا يدرك أجزاؤها أول مرة (بناء اعلى النظرية الجشتالتية.) ويصوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لاقيمة له لانتمائه لكل يرتبط به ، فالحرف لا معنى له في نفسه ، ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها ، والكلمة أيضا قد تحمل معنى ، ولكن معناها الدقيق لا يتضح إلا مع ما وضعت له في الجملة ، ولذلك كانت هذه الطريقة في تعليم القراءة انسب لنمو المتعلم ، وأقرب الى طبيعته . علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأشيء ذا دلالة ن فيتولد لديه الدافع الذاتي ، ولهذه الطريقة عدة أشكال منها:

3-2-1طريقة الكلمة :

يبدأالتلميذ في هذه الطريقة أيضا ، طريقة (أنظر وقل) ، يتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف ، ولا الصوت ، ولا المقطع ، ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها الا أنها أوسع منها ، ولها معاني يفهمها الطفل ، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور ن والبطاقات ، ويتبع في تدريسها ما يلي :

- ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيرا اليها ، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين الى الكلمة بإمعان وتركيز ، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة .

- يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في اذهان التلاميذ .

- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتي يصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمة ، ويميزها دون الاستعانة بالصورة .

- يقوم المعلم بتحليل الكلمة الى حروفها ، حتى يستطيع الطفل التميز بين الحروف .

* وتمتاز هذه الطريقة بما يلى :

- يبدأ الطفل فيها بتعلم ما له معنى.

- تتماشي هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل ، لأن الكلمة في ذاتها كل وليس جزء .

- تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.

- هي أسرع في تعلمها من الطرق السابقة لأنها تخلق عند الاطفال الدافعية والرغبة .

- تربط هذه الطرق بين اللفظ والمعنى .

* ومما يؤخذ عليها ما يأتي :

- أنها لا تستند دائماعلى أسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة .

- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر .

- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال ،فال ، مال ، نال) لأنها تعتمد على شكل الكلمة .

- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات القريبة أو غير المألوفة .
- ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل ، لأن التلاميذ لا يدركون كل العناصر في الكلمة ، بل ربما يجهلون (Martin.M.1994) هذه الحروف وأصواتها.

2-2-3 طريقة الجملة :

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت لطريقة الكلمة ، وتعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة وتقوم على الأسس التالية :

- إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألفه التلميذ وكتابتها على اللوح أو على بطاقات وقد تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ .

- ينظر التلاميذ الى الجملة بانتباه ودقة وتركيز .

- ينطق المعلم الجملة ويرددها الأطفال وراءه جماعيا وفرديا مرات كافية ، ثم يعرض جملة أخري تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتبع فيها ما فعله في الأولى .

- بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف ، ويجدر بالمعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل وألا يبطئ فيها .

* وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي :

- أنها تقدم للتلميذ شيئا ذا معنى .

- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات .

- تستند هذه الطريقة على استغلال خبرات التلاميذ واستخدام الكلمات الشائعة في حياتهم اليومية .

- يقل الحدس والتخمين فيها عما هو في طريقة الكلمة .

- تعمل هذه الطريقة على اتيان بالطفل في تحدثه وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية .

* ويؤخذ عليها ما يلي :

- تسمح للمعلم أن يهمل عملية تحليل الكلمات الى حروف ، حيث في هذا الإهمال يتعين على الطفل قراءة كلمات جديدة .

- تعرض الجمل وتقرأ على أسماع التلاميذ بطريقة آلية وبالتالي اذا انطلق الطفل من الجملة فيها كلمات موجودة في الجمل التي من قبل ، لا يمكنه التعرف عليها .

- تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتدادا لطريقة الكلمة ، لأن اتخاذ القصة أساسا في هذه الطريقة انما يتركز على تحليلها الى جمل ، وبعد ذلك اتخاذ الجملة كمصدرا في عملية التعليم .

(الجمبلاطي ,علي التواسي , ابو الفتوح)

3-3- الطريقة المزدوجة (التحليلية - التركيبية):

يتبين من خلال استعراضنا لطرق تدريس سابقة أن لكل طريقة مزايا وعيوب ، وأنه ليس هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا ، فان الإتجاه الحديث يسعي الى الجمع بين أكثر من طريقة وبمعنى وبمعنى أن يأخذ من كل طريقة مزايا ، وترك مساوئها قدر الإمكان .

ارتأى المختصون ضرورة الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية ، ومن ثم تبلور فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس ، وهي الطريقة التركيبية – التحليلية التي من أنهم عناصرها ما يأتي :

- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة ، وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .

- تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة .

- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف ، وربطها برموزها ، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

- أنها تعني في احدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما و إسما ، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية .

- تخلّصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة .

ومن الأمور التي تزيد من فعاليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بماهو مستخدم في حياة الطفل ن حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل ، تستغل الصور الملونة والنماذج ، والحروف الخشبية وغيرها من الوسائل استغلالا وافرا مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق والرغبة .

وتقوم هذه الطريقة كما يراها (عبد العليم ابراهيم ،2002) على أسس نفسية ولغوية أهمها :

- إدراك الأشياء جملة.

- الجملة هي وحدة المعنى ، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى .

- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخمينا أو حدسا ، فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العملية .

- تفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الإلتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلها .

- مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة :

استخدام هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم بتلاميذه على وفق خطوات أربع لابد من أن يسلكها متدرجة واحدة بعد الأخرى ، بحيث تمهد المرحلة السابقة الى المرحلة اللاحقة ، وتتداخل فيها المراحل كما يلي:

- مرحلة الإعداد والتهيئة .

- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل .

- مرحلة التحليل والتجريد .

- مرحلة التركيب .

4- شروط تعلم القراءة :

4-1- الشروط الإجتماعية :

أثبتت العديد من الدراسات أن المستوي الاجتماعي للتلميذ عامل مهم لتعلم الطفل ، بحيث أثبتت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك فروق بين التلاميذ الذين ينتمون الى مستوي اجتماعي عالي والتلاميذ الذين ينتمون الى مستوي اجتماعي منخفض (mialart,1975) ، حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون أفضل من الفئة الثانية . **(سعيد عبد الله اللاقي)**

4-2- الشروط العائلية :

يولي الأولياء اهتماما كبيرا لتعليم الطفل القراءة فهذا يحفز التلميذ ويجعله يتوجه نحو القراءة ، فيعتبر الوالدين كقدوة يتبعها الطفل ، فإذا كان الوالدين يواضبان على المطالعة والقراءة فسيقتدي بهما الطفل.

4-3- الشروط الإدراكية :

4-3-1 : الإدراك البصري :

قبلالبدئ بتعلم القراءة على الطفل أن يكون سليم النظر ، قادر على توجيه وتركيز نظره حتي يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحا كاملا ، كما يجب

أن يكون قادرا على التمييز بين الأجزاء الصغيرة المرتبة كالتفريق "د"و"ذ" والتفريق بين كلمتين متقاربتين مثل "قائم" و "نائم" كما أن قدرة العين واعتبارها الإتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لابد منها قبل البدء في تعلم القراءة .

4-2-2 الإدراك السمعي :

إن أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقا في تعلم القراءة ، لأن السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق حيث يقولبياجي أن السمع والصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي ، وهذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها .

نجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة ، وبالتالي أصبح عاجزا عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية . **(سعيد عبد الله للاقي)**

4-4- الشروط الحركية :

توجد علاقة وثيقة بين البنية الزمانية – المكانية والتصور الجسدي والقراءة من جهة والكتابة من جهة أخرى. أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصور جسدي سيئا عن ذواتهم ، أو لديهم بنية مكانية-زمانية سيئة والذين ينجزون الحركات والإشارات المطلوبة في الإعتبار إنجازا خاطئا يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة .

4-5 الشروط المتعلقة باللغة :

اللغة مجال جد واسع ن ومنه سنؤكد على ثلاث نقاط مهمة وهي :

4-5-1- الوظيفة الرمزية :

الوظيفة الرمزية تسمح بوضع العلاقة بين المضمون الحقيقي بالمقاصد أو للفكرأوللصور,تعبر عنهم أي الأصوات ، الحركات وحتى الأشياءلدى الطفل متصورة بصفةفتعرف بأنها الترميز من الدرجة الثانية ، لذلك تكون الوظيفة الرمزية كافية ليستطيع أن يتعلم القراءة.

4-5-2- الإتصال:

هو القدرة على استقبال وفهم المرسلة الموجودة في النص المكتوب ، وبالتالي اللغة المكتوبة تمثل المرحلة الثالثة بعد المرحلتين الأساسيتين هما اللغة المتمركزة حول الذات واللغة الاجتماعية.

4-6- الرصيد اللغوي :

يتطلب الدخول في عالم اللغة المكتوبة المظهر الكمي للغة ، اذ امتلاك الطفل رصيد لغوي غني ومتنوع يفتح له أبواب الكتب في فهم المفردات وتخزينها في ذاكرته .

4-7- الشروط المتعلقة بمستوي الذكاء :

أثبت الطبيب (Simon.F)أن العمر العقلي (95) يتوافق مع العمر الملائم لتعلم القراءة حيث توصل الي هذه النتائج بعد دراسة قام بها على أطفال أسوياء وآخرين غير أسوياء ، حيث طبق عليهم بنود اختبار القراءة فوجد أن الأطفال الذين عمرهم العقلي يساوي أو يفوق (6سنوات) يستطيعون قراءة مقطع فأكثر.

4-8- سن تعلم القراءة:

ان أفضل مرحلة للبدء في تهيئة الطفل لتعلم القراءة هي حوالي السنة الثالثة ، هذا يعني أن الطفل في هذا السن قد وصل الي مرحلة من النضج حيث يبدأ الطفل في تعلم القواعد الأساسية للقراءة وهذا لاينفي أن هناك أطفال يمكنهم البدأ بتعلم القراءة قبل سن السادسة .

5- مهارات القراءة :

التلميذ في الصف الأول ابتدائي حتي الصف الثالث تكون مهارات اكتساب القراءة سهلة لديهم ودون ارهاق اذاكان مهيأ من الناحية العقلية والجسمية ، فيمايلي أهم المهارات التي يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال الثلاث سنوات الأولى من المدرسة الابتدائية :

5-1- مهارات القراءة للسنة الأولى ابتدائي:

تكون لدي التلميذ في نهاية السنة الأولى المهارات التالية :

- الإلمام بجميع حروف الهجاء وأشكالها .
- الربط بين الكلمة والصورة والتعرف على الكلمات الجديدة بالصور .
- التمييز الصوتي بين الحروف والتمييز البصريبين أشكال الحروف .
- أن يقرأ التلميذ من الجمل المتكونة من كلمتين ، ثلاث أو أربع كلمات .
- أن يعرف التلميذ الحركات القصيرة (الفتحة،الضمة،الكسرة والسكون) والحركات الطويلة (المد بالألف،المدبالواو،المد بالياء) وكذلك اخراج الحروف من مخارجها .
- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر بإتقان.

- أن يستطيع حتي نهاية السنة الأولى قراءة ما يقلعن 300 كلمة من الكلمات التي توجد في محيطه والتي تعبر عن واقعه ومشاهداته)

5-2 مهارات القراءة للسنة الثانية إبتدائي :

تكون لدي التلميذ في نهاية السنة الثانية المهارات التالية :

- أن يعرف الحركات الممدودة والمشدودة والتنوين والام الشمسية ، القمرية ، المفرد والمثنّى ،الجمع،التذكير والتأنيث .

- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة جمل مكونة من الكلمات التي تعلمها .

- أن يعرف قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأن يكون متمكن من استخدام كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة .

- أن يستطيع فهم معني الكلمة التي يقرؤها في جملتها .

- أن يتحكم في قراءته الجهرية ، بحيث يكون غير قادر على تكرار أو قراءة كلمة أو جملة أو إضافة كلمة غير موجودة وعدم إبدال كلمة بغيرها وان يكون سريعا في القراءة .

- قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل المبسط وكذلك قراءة الكتب المصورة التي تناسب عمره وميوله .

5-3- مهارات القراءة للسنة الثالثة :

يكون لدي التلميذ في نهاية السنة الثالثة المهارات التالية :

- يقرأ فكرة من بين عدد من الجمل السهلة والقصيرة دون تعثر .

- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب فيجمل مفيدة .

- أن يقرأ الجملة دفعة واحدة ويفهم المعني العام لما يقرأ .

- أن يكون قادرا على صياغة الأفعال في المضارع ، الماضي ، الأمر، الأسماء الموصولة الضمائر، حروف الجر، أسماء الإشارة وأدوات الإستفهام .

- أن يكون قادرا على التعبير عن الافكار في تسلسل وتتابع ، حيث تكون التلقائية في التعبير .

- أن تكون له القدرة على سرد قصة أو حادثة قصيرة والتعليق عليها وابداء الرأي فيها ان استطاع .

- أن يشارك مع الجماعة في الحوارأو المناقشات البسيطة والتعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة بحريّة .

ولتدعيم هذه المهارات يجب حث التلميذ على القراءة وذلك بالإستشارة والتوجيه المدرسي .**(فهيم مصطفى)**

6 ـ مراحل اكتساب القراءة :

تعتمد مراحل اكتساب القراءة على التحصيل القرائي عند الطفل خلال مرحلة الدراسة و على التنبؤ الذي سوف يحققه من النتائج أثناء فترة تعلمه في مدرسته لهذا سوف نهتم بالقارئ أو المحيط الذي نعيش فيه و مدى قدرته و قابليته لتعلم القراءة .لهذا فإن مرحلة القراءة مرتبطة ارتباطا وثيقا بين السن و المستوى الذي يجب أن يكون فيه.

(ابراهيم عبد العليم)

7 ـ 1 المرحلة الصفرية "ما قبل الدراسة ":

تبدأ من الولادة حتى سن السادسة و هي من أنواع المراحل في حياة الطفل . وهي التي تؤهله بالتكيف مع متطلبات المدرسة و أفراد الاسرة لهم دور فعال في تهيئة الشروط المناسبة له تتيح للطفل استيعاب الحروف .

هذا ما يساعد على نمو النسق المرئي , وكذلك السمعي , لأن كل منها يلعب دور فعال في اكتساب القراءة . وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل الطريقة التي يستطيع أن يدرك أن الكلمات المنطوقة تمكن أن تجزأ إلى اصوات التي بواسطتها تمكن أن تكون الكلمات المنطوقة و أن الكلمة هي جزء من الصوت و هذا الأخير تجسد الكتابة .

و اهتم Hichو (Bissex 1976) بالقراءة و الكتابة بالمرحلة ما قبل الالتحاق بالمدرسة و الاستراتيجيات المستعملة من طرف الأطفال.

كل المشاكل الاتية في القراءة و الكتابة و المراحل التي يمكن أن يجتازها كالتالي:

- الأطفال باستطاعتهم تسمية كل الحروف .
- القدرة على كتابة أسمائهم .
- التمييز بين بعض الكلمات من الناحية الكتابية .
- كما أنه يتعرف على بعض الحروف المكتوبة بالجرائد و المجلات .(ابراهيم عبد العليم)

6- 2 المرحلة الاولى "المستوى الأول من 6 سنوات إلى 7سنوات ":

في هذه المرحلة يتعلم الطفل كيف يتحكم في الحروف و علاقتها مع الكلمة المنطوقة أي يستعمل الخبرة الأولية المكتسبة حول القراءة هنا نتساءل ما دور تلك الحروف ؟ و كيف يمكن التمييز بين كلمة صعد و نزل , و من تكون الكلمة الخاطئة أو غير خاطئة , هذه المرحلة تسمى **" مرحلة الظن أو الشك "** أو الاتباع أو الضياع عن المرسوم الكتابي معتمد على الخبرة السابقة .و أن الطفل يتعلم بنفسه القراءة عن طريق توجيهات المعلم و لكن نلاحظ عليه المثابرة و نجده يجهد نفسه من أجل تخزين الكلمات و يقاوم المنبهات الجديدة , و يزداد تعقد تعلم القراءة

إذا كان الموضوع يشغل اهتمامه , لأن الاكتشافات التي يحققها الطفل أثناء القراءة تجلب له السعادة و تبعث له روح المثابرة و تجعله يشعر بالثقة في النفس عكس الطفل الذي يعاني صعوبة في القراءة فنلاحظ نفور من المدرسة حتى أنه يميل الى الانطواء و الانعزال , حتى الاباء يتأثرون عندما يحدث تغير ايجابي نحو تعلم القراءة هذا يحفزهم للاهتمام به أكثر و مكافئته أحيانا , و لكن عندما تكون العملية سلبية نجد أغلبية الاباء في حيرة و قلق حول مصير ابناءهم كما يهدف**Beimeille**أن الأخطاء المرتبطة بالأطفال في المستوى الأول ممكن أن تضمحل و تنطفيء من خلال القراءة الجهرية لأنها وسيلة من وسائل التعلم والتقدم يكون سريعا لأن في بداية التعلم حسب Beimmeiller أن الأطفال يعوضون الحروف بحروف أخرى كذلك يضيفون حروف غير مكتوبة ,و ان اغلبية الاطفال يمرون بهذه الطريقة أثناء تعلم القراءة ثم يحدث تقدما و تحسنا و يصاحبها الفهم وكذلك تحسن في عملية الربط بين المرسوم و المنطوق و كذلك مراقبة الكتابة الصحيحة للكلمات كما يمكن ملاحظة أن هناك فروق فردية في عملية الاكتساب لأن هناك القارئ الماهر و القارئ البطيء الذي يجد صعوبة في التأقلم معها. **(ابراهيم عبد العليم)**

6 - 3 المرحلة الثانية "المستوى الثالث 7سنوات الى8سنوات ":

هي مرحلة التأكد و الطلاقة و السيطرة على الرسوم , و في هذه المرحلة القراءة عبارة عن معلومات اكتسبها في المستوى الأول تعتبر بالنسبة إليه مألوفة و هذه المرحلة هي مرحلة التأكد لأنه يستطيع أن يقرأ المكتوب و مستوى النص يصبح معلوما و الطفل يركز أكثر على الكلمات المكتوبة , و مدى تناسقها و ترتيبها في الجملة كما يمكن أن نلاحظ المهارة و الشعور بالثقة بالنفس وهذا ما يحفز على اكتساب السرعة في القراءة في هذه المرحلة الطفل بحاجة إلى قراءة بعض

الكتب من الأفضل أن تكون عبارة عن كتب من نوع قصص حتى تنمي رصيده اللغوي و تزداد طلاقته .

6 ـ 4 المرحلة الثالثة : من أجل تعلم معلومات جديدة8سنوات الى13سنة

عند الوصول الى هذه المرحلة تبدأ مرحلة من القراءة من أجل اكتساب معلومات لأن المرحلتين السابقتين عبارة عن تعلم القراءة .

في هذه المرحلة يعتمد الأطفال على السمع و الملاحظة في الاهتمام بالمعرفة و يهتمون بالطريقة التي تمكنهم من البحث على المعلومات "الافكار الرئيسية " تبدأ بدراسة مادة الجغرافيا و التاريخ.

6- 5 المرحلة الرابعة : وجهة النظر 18سنة

المرحلة الثانوية , القراءة من أجل التعرف على القانون و الحقائق و المفاهيم أي الكتب الثانوية التي تشمل الفيزياء و العلوم و كذلك قراءة الجرائد , المجلات والقصص.

6- 6 المرحلة الخامسة :" الوصول إلى مرحلة النضج من 18سنة فما فوق"

"الكمية و الكيفية "مرحلة صعبة يجتازها الطلبة و الأساتذة و لكل منهم رأي خاص أو نظرة خاصة .**(ابراهيم عبد العليم)**

7- نماذج اكتساب القراءة :

اردنا دراسة صعوبات القراءة انطلاقا من مخطط نظري ، بمعني دراسة كيف تتم عملية معالجة المعلومات من طرف الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ، حيث لايمكن معرفة كيف تتم عملية المعالجة لأن عملية تعلم القراءة تتم بصفة

عامة ، الشيء الذي (charlles,1996 :lecoq,1991 :sprenger,1996) أدي الى فتح جدال حول القراءة.

أقيمت في السبعينيات عدة دراسات والتي توصلت الى إثبات أن التعرف على الكلمات تعتبر عامل محدد لعملية الفهم والتي تبقي الهدف الأساسي للقراءة حسب(Frith,1986)عكس مايراه البعض الذين يعتبرون أن القراءة هي عبارة عن لغزلساني كماتطرقوا الى تحليل حركة العين أثناء عملية القراءة فتوصلوا الى أنوجود مسح بصري لكل الكلمات وهذا عند القارئ الجيد (Carpenter,et Just,1991)

- إن النماذج التي سوف نقوم بعرضها تصف الميكانزمات التي يجب أن يتعلمهاالطفل حتي يتمكن من القراءة ، حيث يكون بإمكان الطفل أن يقوم بتطوير الجهاز المسؤول عن التعرف على الكلمات المكتوبة وإتقان كل ما هو شفهي.(Fayol,1992,Lecoq,1993)

نجد حاليا نموذجين مقترحين من طرف(Frith,U,1985 :Symour,1986)

في الدراسات الحديثة التي من خلالهما استراتيجيات تسمح لنا بالتعرف على الطريقة التي يستعملها الطفل حتي يتمكن من القراءة .

1-7 النموذج التطوري لاكتساب القراءة :(Frith,U :1985)

إتجهت النماذج التطورية نحو وصف أنواع من الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من التحكم في القراءة . وفي هذا الصدد نجد نموذج)(Frith,1985الذي اقترح نموذجا يحتوي على ثلاث استراتجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة وفق هذا المخطط التالي :

Stade	Lecture	écriture
1a	Logoraphique	
1b	LogoraphiqueLogoraphique	
2a	Logographique	Alphabétique
2b	Alphabétique	
3a	Orthographique	
3b	Ortographique	Orthographique

النموذج الوراثي ل"Frith(1985)"

7-1-1-الإستراتيجية لوغوغرافية(Logographique)

تتميز هذه الإستراتيجية بالمعالجة الكلية للكلمات ، والتي تكون من نوع بصري فقط . إن المؤشرات التي تخص معالجة المعلومات دون المرحلة اللغوية البارزة ، التي تكون فيها المعلومة من طبيعة فونولوجية . التي تلعب دورا هاما في التعرف على الحرف الأول الذييدخل في إعادة التعرف على الكلمة ، حيث تكون أجوبة الطفل على الكلمات المكتوبة عبارة عن إجابات صحيحة ، وانما بإستعمال الطريقة البصرية ولكن لابد أن تكون الكلمات الموجودة في سياق الكلام.

ـ فحسب frithالإستراتيجيةاللوغوغرافية التي تتم فيها عملية التخزين وإنما على الشكل البصري ، الذي يعتبر العنصر المسيطر في المرحلة الأولى من القراءة ، ليسمح بعد ذلك بتطوير المفردات البصرية.

أما (Seymour,1986)فإن الكلمات خلال هذه الفترة لا تعالج الاشياء اللسانية وإنما تعالج الأشياء البصرية ، بمعنى في هذه الإستراتيجية نعتمد علىالمعالجة البصرية للكلمات لهذا فالأطفال يستعينون بوجود خطوط وسمات مرئية بارزة (الحرف الاول ، الهيئة العامة) دون الاخذ بعين الإعتبار ترتيب الحروف والعوامل الفونولوجية لأنه لا يزال يجهلها ، وهذا الإعتماد على السمات المرئية البارزة يجعل الطفل يختار الإجابات الأكثر منطقية(logique)

7-1-2- الإستراتيجيةالحرفية :(alphabètique)

تقوم هذه الإستراتيجية على إعادة فك الترميز ، فالطفليقوم بمعالجة فونولوجية حتي يتحصل على الأصوات ، تتطلب هذه الإستراتيجية معرفة الحروف المنظمة في سلسلة مكتوبة في حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام . أي كما نسمعها وهذه الإستراتيجية تقوم على ثلاثة :

- مرحلة التحويل الخطي الحرفي : تستعمل هذه الطريقة في فك الترميز الجزئي هي حرفا بحرف حيث تقوم على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفي والخطي (phonème-graphème)، لهذا فهي تتطلب معرفة تقطيع الكلمات الى حروف (الوعي الفنولوجي) ,ومعرفة الحروف الأبجدية(Enni,1989)

فالمبتدئ يعالج الحروف واحدة تلوي الأخرى وينطقها محاولا الإحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف الموالية ثم بعد ذلك يحاول جمع كل الحروف بطريقة تجعله يتحصل على مجموع قابل للنطق وتكوين الكلمة الصحيحة .

- مرحلة التجميع الفونولوجي : تتمثل هذه الإستراتيجيات من نوع تماثلي حيث يكون التجميع الفونولوجي ، وتعطي وحدات توسطية بين الكلمة والحرف ويتم ذلك باسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة . ان هذه الإستراتيجية

تحصل قبل فك الترميز لأن التحليل والتركيب يكون في الحروف الأكبر من الوحدات (infra-syllabique) اذ أن المبتدئين يحتاجون الى مؤهلات فك الترميز حتي يتمكنوا من تطوير التماثلات الكتابية الكافية وقراءة الكلمات بالتشابه

(Goswami,1992)

- مرحلة التماثلات الكتابية : يتطلب اكتساب القراءة معرفة الحروف الأبجدية كونها تسمح بجمع وربط صوت بكل حرف يكون الكلمة ، وهذا النوع من الربط بين الحرف والصوت يكون أسهل من الربط بين الكلمة والرمز البصري من حيث التخزين ، وبالمقابل فإن كتابة الكلمات يكون بتمثيل الحروف في الذاكرة وهذا يعني أن الكلمات المكتوبة تخزن في الذاكرة إضافة الى أشكالها الكتابية أشكال أخرى فونولوجية مفرداتية و دلالية .

يكون النظام البصري والنظام السمعي منفصلان في بعض مستويات التطور ولكن يجتمعان بمجرد تعلم الطفل فك الترميز . وبصفة عامة ففي هذه الإستراتيجية المعالجة تكون بواسطة الوساطة الفونولوجية ، هذا في مرحلة أين الطفل يعالج الحروف ويربطها مع الصوت ، سيقع في مشاكل وصعوبات في الكلمات التي تحمل حروف متماثلة صوتيا .

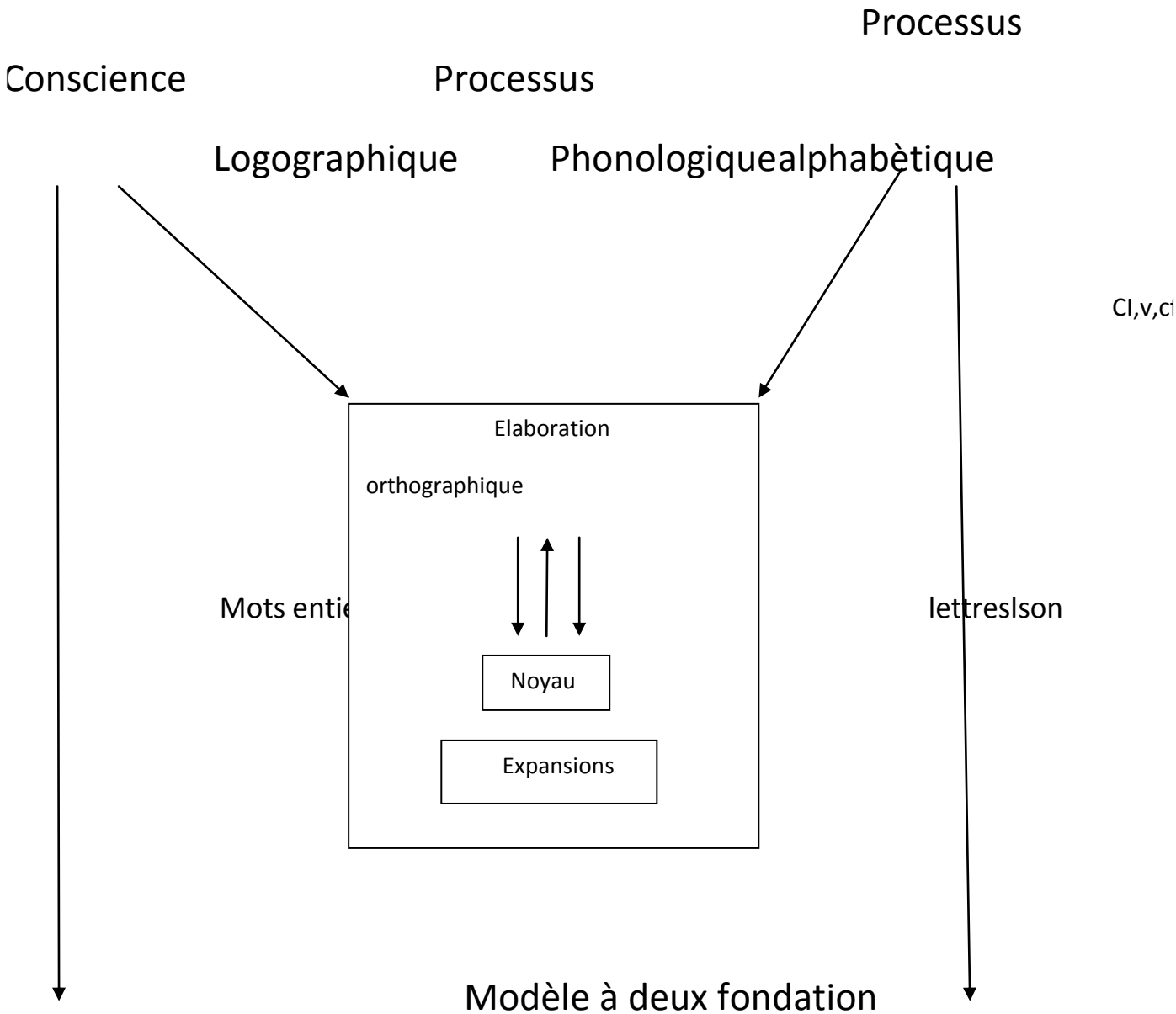
7-1-3- الإستراتيجيةالمعجمية :(orthographique)

تتميزهذه الاستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهيئة وتحضير من الأبجدية . وتكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون استعمال قواعد الخط الفونولوجي ، ويقصد بهذا أن معرفة الكلمات أو الأشكال الخطية تقوم على معرفة بصرية مباشرة وذلك بالرجوع الى المظهر المرئي الكلي ، حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينها لتكون كلمات مع السند المعنوي الشفهي . هذا لا يعني أن الإستراتيجية الكتابية تشبه الإستراتيجية

الحرفية التي تقوم هي الأخري على العامل البصري,والفرق بينهما يكمن في العلاج اللساني أي الاختلاف كيفي ,حيث يرى (Monton :1989)أن هذه الإستراتيجية تختلف عن الاستراتيجية الحرفية في كون الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي الشفهي في المرحلة الكتابية, أما الاستراتيجية اللوغوغرافية فهي تعالج الصور عن طريق النظام المعنوي المرسوم.

2-7- نموذج ثنائي الأساس لإكتساب القراءة لـ(seymour):

تعتبرالقراءة في هذا النموذج كنشاط لعلاج المعلومة ، ويتكون من مركبات مختلفة وتصف تدفق المعلومات من مركب لآخركما هو مبين في المخطط التالي:



Modèle à deux fondation

Du dèveloppementorthographique (seymour)

C/ : consonne initiale / CF : consonne finales / V : voyelle

النموذج المعرفي لإكتساب القراءة(Seymour,1986)

ينقسم هذا النموذج الى ثلاث مراحل وهي كالتالي :

1-2-7 : المرحلة المرئية :

تختص هذه المرحلة في التحليل البصري وفي معرفة الأشكال الخطية المتعارف عليها بقياسات : حروف ، مجموعة حروف .

2-2-7 : المرحلة الفونولوجية :

تعتبر هذه المرحلة كنظام لإنتاج الكلام وتتكون من قسمين متميزين :

- قسم مفرداتي له علاقة بالمخزون المفرداتي ، أي المجموع اللغوي المخزن علي شكل فونولوجي .

قسم فونيمي وهو مختص في تحليل الكلام الى وحدات بقياس infra morphèmiqu (حرف ومجموعة من الحروف) .(Seymour.1996)

3-2-7: المرحلة الدلالية :

تقوم هذه المرحلة على تحليل الوحدات الدلالية وتعتبر هذه المرحلة أساس الفهم المعبر عن طريق الكلام أو الفعل ، كما تدخل في تعيين السمات المعنوية للمفاهيم الشفهية في النموذج .

(graphphonologique) : يمثل الطريقة خط فونولوجي (**G**)

- الطريق (morphèmique) : تمثل الطريقة المورفيمية والفونولوجيا(**M**) - الطريق

الطريق(M): تمثل الطريقة المورفيمية المباشرة المتنقلة من المرحلة المرئية الى المرحلة المعنوية .

ـ **الطريق (G)**: تعرف الأشكال الخطية بواسطة المرحلة المرئية ، والمعلومة تنتق على طول هذا الطريق الى المرحلة الفونولوجية والتي تتمثل في الوحدات

الغرافيمية ، هذه الأخيرة التي تجتمع على حسب طبيعة موضعها وتستعمل للترميز سواء مباشرة للتلفظ (إنتاج الكلام) أو تخزينها على شكل مفردات .

الطريق(M) : معرفة الكلمة أو المورفام لها مكانة في المرحلة المرئية ، تنتقل الوحدات من نوع morphinique الى المرحلة الفونولوجيةعلى طول الطريقMأين يوجد مدخل مختص للمخزون المفرداتي والذي يمكن أن يكون موجه مباشرة ، والاجابة الشفهية الوحدات المورفمية تنتقل إلى المرحلة الفونولوجية مقترنة مباشرة بلفظها .

.(Wimmer et al,1994

الطريق(M) من المرحلة المرئية الى المرحلة المعنوية : يفترض ممر المعلومة من هذا الطرق معرفة الكلمة أو المورفام في المرحلة المرئية ، تحول هذه المورفيمات الى المرحلة المعنوية علي طول الطريق(M) أين تقرن مع الوحدات الدلالية التي تناسبها.

هناك بعض العمليات في المرحلة المعنوية يمكن لها مراقبة الإجابة الحركية الدالة على الفهم . ولإنتاج إجابة شفهية يجب أن تمر المعلومة من المرحلة المعنوية الى المرحلة الفونولوجية من جهة ، ويختار المفاهيم الملائمة من المخزون المفرداتي من جهة أخرى . هذا ما يدل على وجود علاقة متبادلة بين المرحلتين الفونولوجية والمعنوية التي تسمح بفهم ما نقرأ والتلفظ بما نفهم. (Seymour .1996)

مبادئ تقويم النظام:

نستخدم الطريق (G) كأداة لعملية اللاكلمات وبما أنه لا يوجد مدخل معجمي خاص بهذه الوحدات فهي تقرأ باستعمال قوانين الربط. كما أن صحة الإجابة

تسمح باختيار الطريق ومستواه الوظيفي وسرعة الإجابة تقوم مقدار عجزه أو فعاليته .

يوجد نوعين من اللاكلمات البسيطة واللاكلمات المعقدة والنتائج المختلفة المتحصل عليها بين هاتين الفئتين تسمح بتحديد وتمييز عجز أو فعلية النظام المرئي الخطي .

ـ تسمح الطريق (M) : الفونولوجية بتقييم قراءة الكلمات بصوت مرتفع والكشف هنا معقد لأنه توجد مركبات أخري قابلة للتدخل في هذه العملية ، الشيء الذي يمكن تفاديه ولكن يجب مراقبته ولهذا تقترح عملية القراءة الأخذ بعين الإعتبار وفي آن واحد التدخل الحقيقي للطريق(M)والإستعانة الممكنة بالطريقتين الأخريين (M)و(G).

حتى يتم تقييم الدخول الحقيقي للطرق(M)الفونولوجية ، يصبح من الضروري استعمال أدوات أين تغير الصفات أو المميزاتتكون ملائمة ، ومن بين العوامل التي تؤثر على وظيفة هذا الطريق هو التردد. فإذا اخترنا كلمات ذات تردد مرتفع وأخرى ذات تردد ضعيف فإن الإختلاف في النتائج المحصل عليها يكون واضح بين المجموعتين من الكلمات ، هذا يسمح بتقييم العجز أو الفعالية الوظيفية لهذا الطريق)(Habib et sarratrice.1993

بالنسبةلتدخل الطريق (G)في قراءة الكلمات يمكن أن ينتج بطريقتين :

ـ في الحالة الاولى الطريق (G)يدعم الطريق (M)وهذا ما يحدث عند القراء الذين تعلموا قواعد الربط والذين هم في صدد بناء مفردات مكتوبة .

الوحيدة الممكنة لقراءة الكلمات , هذا ما نلاحظه عند حالات المصابين دماغيا الذين يشكونمن عسر القراءة السطحي والعامل الذي يبين دور الطريق (G)هو التناسق أو التنظيم الكتابي.(Fayol,1992.Gombert,1995.Lecoq,1992)

نخص آخر نقطة مدى المساهمة الممكنة للمعنى (M)أثناء القراءة ، هناك عدّة عوامل قابلة للتدخل : الوظيفة النحوية الصرفية للكلمة ، طبعها الملموس ، الصورة الذهنية التي تثيرها.

أما بالنسبة للطريق الأخير للنظام الدلالي(M) فهناك عمليتان تسمحان باكتشاف أو معرفة هذا الطريق ، قراري مفرداتي وقراري دلالي ، خلال القرار المفرداتي نطلب من المفحوص إذا كانت سلسلة صفات الكلمة موجودة في اللغة أم لا ، الشئ السلبي في هذه التجربة أي أن الإجابة يمكن أن تكون نابعة من ذاتي

وليس مفردتي ولهذا فضلت عملية القرار الدلالي لأن الفرد عليه أن يقول ما إذا كانت سلسلة من الصفات (الكلمات أو اللاكلمات) تنتمي الى فئة معينة ، هنا الإحتمال أن الإجابة تعطى على أساس فحص أو كشف لمفردات ، ومن تعيين السمات الدلالية المشتركة وهي أكثر تطور من الحالات السابقة .

ولهذا فالسؤال هو معرفة إذا ماكان الوصول الى المعنى يكون مباشرة أم هناك تدخل للطريق الفونولوجي ، فالعامل الذي يجب مراقبته للإجابة على هذا السؤال هو صفة التماثل الصوتي أو عدمه بين الوحدات.

II. عسر القـــراءة :

1ـمفاهيم عسر القراءة :

- **تعريفالإتحاد العالمي لعلم الأعصاب:**

الدسليكسيا إنها اضطراب يظهر في صورة صعوبة في تعلم القراءة على الرغم من وجود التدريس التقليدي و الذكاء المناسب و الفرصة الثقافية و الإجتماعية , و يحدث نتيجة اضطرابات معرفية ذات أصول في البنية المخية .)(temple 1997

- **التعريف الإجرائي الحديث:**

إن الدسليكسيا واحدة من صعوبات التعلم العديدة المميزة , إنها اضطراب نوعي مبني على أساس اللغة من أصل تكويني , و تتميز بصعوبات في فك رموز الكلمة المفردة , و هي تعكس عادة تشغيل صوتي فونولوجي غير كفء . مثل هذه الصعوبات في فك رموز الكلمة

المفردة غالبا غير متوقعة في علاقتها بالسن , والقدرات المعرفية الأخرى ,فهي ليست نتيجة لصعوبات نمائية أو عيوب مختلفة للغة . إنالدسليكسيا تكون واضحة بوجود صعوبة متغيرة مع أشكال مختلفة للغة و تشمل بالإضافة لمشكلات القراءة , مشكلة واضحة مع اكتساب

الكفاءة في الكتابة و الهجاء.

"لجنة البحث لمجتمع أورتونللدسليكسيا ,1994 "

- **تعريف قسم علم النفس ومركز فلوريدا لأبحاث القراءة :**

أصدر تعريفا للدسليكسيا يتلخص فيما يلي :

- ❖ الصعوبات النوعية في القراءة أو الدسليكسيا هي صعوبة نوعية في التعلم ذات أساس نير ولوجي و كذا الضعف في القدرة على التهجي والترميز و أن هذه الصعوبات تعد نتيجة للقصور في المكون الخاص بالوحدات الصوتية الأصغر للغة .Phoneme كما تعد هذه الصعوبات غير متوقعة و ذلك في ضوء القدرات المعرفية الاخرى للفرد و التعليم الصفي الذي يتسم بالكفاءة .

(Schatshneider et Togesen,2004)

- **تعاريف أخرى :**

تعريف د .إيمان حسين شريف :

عسر القراءة و الكتابة, واحد من أكثر أنواع صعوبة التعلم شيوعا , أنه مرتبط بطريقة معالجة اللغة , وعادة ما يجد الأطفال صعوبة في القراءة و الكتابة . و يعني صعوبة التعامل مع الكلمات , و تعرفه الرابطة الدولية لعسر القراءة و الكتابة بالآتي:

"الديسليكسيا اضطراب في صعوبة تعلم و معالجة اللغة بدرجات متفاوتة الشدة , و في الصعوبات التي تتجلى في اللغة استماعا و تعبيرا , و يتضمن مشاكل في النطق و القراءة و الكتابة و الاملاء , و الخط , و أحيانا في

الرياضيات .و يقدر أن 10% من تلاميذ المدارس في بريطانيا مصابون بعسر القراءة , بينما في أمريكا10 –15

- **تعريف جمال بن عمار الأحمر الجزائري الأندلسي الخرزجي :**

هي صعوبة في القدرة على القراءة في العمر الطبيعي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية و ترافق هذه الصعوبة صعوبات في الكتابة , و من هنا تسمى "ديسليكسي – ديسورتوغرافي "و هي ناتجة عن خلل في استخدام العمليات اللازمة لاكتساب هذه القدرة : صورة الجسد ,معرفة اليمين و اليسار , المشكلات اليدوية , وهناك ما بين 5 و 15% يعانون من هذه المشكلة.**(نصيرة عبد المجيد جلجل)**

و لكننا لا نستطيع التكلم عن هذا العجز قبل السابعة فالأخطاء قبل هذا العمر واردة وهذا أمر طبيعي . إن عسر القراءة ليست نتيجة تدن في الذكاء و لكن بإمكان شخص متدن الذكاء أن يكون عنده عسر القراءة .

- **تعريف بورال ميزوني Borel maisonney :**

صعوبة خاصة في التعرف و فهم إعادة الرموز المكتوبة و التي تنتج عنها اضطراب في تعلم القراءة في سن 5 و 8 سنوات و تتعداه إلى الكتابة و فهم النصوص و المكتسبات المدرسية .

- **تعريف كليمون لوني Climonlouny:**

عسر القراءة ما هو إلا صعوبة نوعية لتعلم اللغة المكتوبة . نجد هذا

الاضطراب عند أطفال عاديين , لا يعانون من أي خلل حركي حسي , و لهم مستوى عقلي , و تكمن هاته الصعوبات في أخطاء تسلسل الخطوط الكتابية , أو في النسخ الشكلي ..(نصيرة عبد المجيد جلجل)

2- تطور مفهوم عسر القراءة :

أول من استعمل مفهوم عسر القراءة هو العالم الألماني adolphe(1873) , كان يلقبها ب Alexia أو عمى الكلمة أي أن الأطفال كانوا يبصرون بشكل طبيعي لكنهم عاجزون على التعرف على الكلمات لوجود خلل في نصف الكرة المخية اليسرى , ثم جاء تقسيم Brocat(1856) ثم جاء Berlin(1877) أول من استعمل مصطلح Dyslexia ,ارجع السبب لخلل عصبي وبعدها جاء James Hinshwood 1889 و هو طبيب العيون قال بأن الأطفال العاديين ليس لهم خلل و لكن يعانون من صعوبة اكتساب اللغة و هذا راجع لسبب خلقي , و في الأخير يقول Verron أن الحرمان الاقتصادي يسبب صعوبة في القراءة و عسرها .

3- أنواع صعوبات القراءة (عسرالقراءة) :

3-1- عسرالقراءةالمرئ:

ليس اضطراب بصري بما تحتويه الكلمة من معنى ، بما أن النظام الخاص بالمعرفة البصرية للأشياء ليس هو السبب ولكن وظيفة النظام Graphème (الحرفي) هي السبب ، ولهذا فالأفراد يواجهون مشاكل أثناء التحليل المرئي للحروف ، واختيارات إدراك الأشياء أو الخاصة بذاكرة الرسم ليست كافية لوصف هذا العجز الذي لا يصيب سوء التحليل البصري للكلمات المكتوبة ، المبرزة الأساسية لهذا الإضطراب هو أن أزمنة التفاعل التي تقدر المرحلة المرئية للحروف تكون بطيئة جدا وهناك نوعين من هذا الإضطراب.

3-2- عسر القراءة الأبجدي :

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

3-3- عسر القراءة الإنتباهي :

ترتكب الأخطاء البصرية في مقاطع الكلمات ، كما أن قراءة الحروف داخل مقاطع تكون مضطربة في حين لو قدمت معزولة تقرأ بطريقة سليمة . (Vanaout,1996).

3- 4-4- عسرالقراءة الفونولوجي :

يعتبر هذا النوع من الصعوبات مألوف (المتردد كثيرا) والذي مثل حوالي 60%من الحالات ، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية ، لهذا يجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات ، فالطفل يجد صعوبة في عملية التجميع ، هذا مايؤدي به الى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي ، لكن بإمكانه أن يقرأ الكلمات irregulierو regulier ، لكن يبطئ ولكنه لا يقوم بأخطاء دلالية . فقد توصل (Seymour) من خلال دراسته ، الى أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياب لأحد الأنظمة ولكن لعجزها وإصابتها ، فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتّي لو كانت طويلة عكس الكلمات غير المألوفة فلا يستطيع قرائتها بصوت مرتفع ، مما يدل على وجود اضطراب في التوافق بين الشكل والصوت ، وكذلك الجمع بين الأصوات بمعني آخر هناك عجز في وضعية واستعمال الطريقة التي تضمن وجود ترابط grapho-phonème .

(نصيرة عبد المجيد جلجل)

3-5- عسر القراءة السطحي :

يمثل هذا النوع من صعوبات تعلم القراءة حوالي 20% من الحالات ، ويتميز هذا الإضطراب بعدم قدرة الطفل على استعمال الطريقة الكلية وبالضبط المرحلة

المعجمية ، حيث يكون بإمكان القارئ أن يقرأ الكلمات أو النص لكن دون الإستعانة بالطريقة الفونولوجية ، هذا ما يجعله يستغرق وقت طويل في القراءة ،

كما أنه يكون بإمكانه أن يقوم بعملية التجميع في المرحلة الحرفية ، فهذا النوع من الإضطراب يشبه عسر القراءة السطحي المكتسب ، حيث أن الطفل أو المصاب يقرأ بطريقة صوتية ، يقرأ الكلمة بعد تقطيعها الى حروف أو مجموعة من الحروف ، لهذا نجده يعاني من عدّة مشاكل منها :

- اضطراب على مستوى الكلمات المكتوبة

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

- اضطراب على مستوى الكلمات ، حيث يقوم بكتابة الكلمة كما ينطق به. ـ تشتت على مستوى الإملاء خاصة في الكلمات المنظمة والصعبة.

يمكن اعتبار هذا النوع من الإضطرابالإضطراب الدائم وإنما تأخر على المستوى المعرفي ، وهذا لوجود ورم خلقي يمكن أن يكون أصله وراثي ، من هنا نجد أن الطفل الذي يعاني من هذا الإضطراب يعاني من اضطرابات أخرى صعبة في المستوى الفونولوجي ، الخط ، المستوى الدلالي للكلمات .

3-6- عسر القراءة العميق :

يتميز هذا النوع من الإضطرابـبعجز على المستوي الفونولوجي بالإضافة الى وجود أخطاء دلالية أثناء قراءة الكلمات المعزولة ، كما أن القارئ يكاد يكون غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات ، لكنه يقرأ بطريقة جيدة والكلمات المجردة .يجد الطفل الذي يعاني من عسر القراءة العميق صعوبات على مستوى التسمية بالإضافة الى ارتكاب أخطاء دلالية ، هذا النوع من الإضطراب يمكن أن يعاني اضطرابات مصاحبة مثل اضطرابات لغوية ،

واضطراب التعرف على الكلمات انطلاقا من الصور . هذه الإضطرابات المصاحبة تعيق أكثر الطفل على السير الحسن لإعادة التربية (Plaza.M.1999)

3-7- عسر القراءة المختلط :

يتميز هذا النوع عن بقية الأنواع الأخرى من الإضطرابات على أنه اضطراب يمس الطريقتين : الفونولوجية والمعجمية بنفس الدرجة ، أي أن الطفل الذي يعاني من عسر القراءة المختلط لايستطيع أن يقوم بعمليتي التجميع والتراسل . وإما إحدي الطريقتين مع وجود اضطرابات حادّة .

إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة المختلط رغم بقائهم في مرحلة تعلم القراءة لسنتين أو ثلاث سنوات ، إلا أنهم لايزالون يعانون من عسر القراءة الحاد (alexique) هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ مايلي :

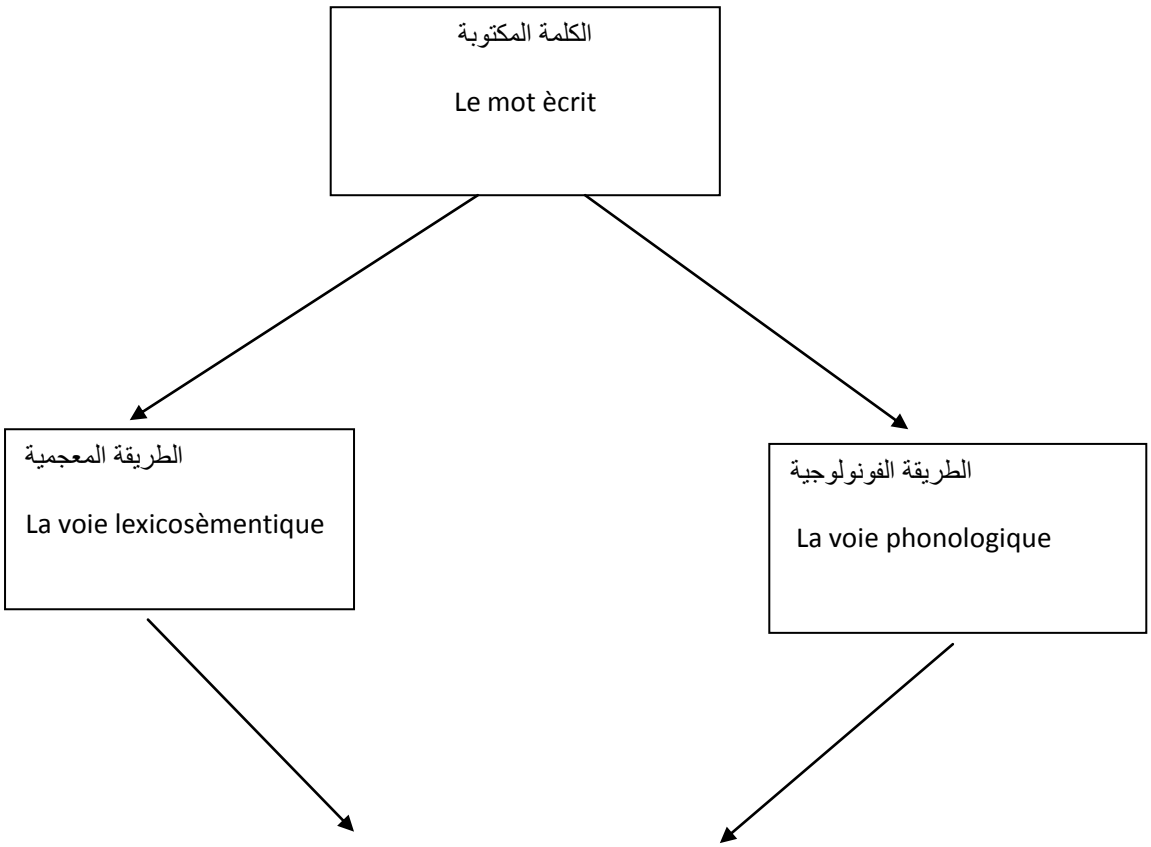
- إصابة فونولوجية + إضطراب الذّاكرة البصرية .

- إصابة الطريقة المعجمية + إضطراب التمييز الإدراكي في القراءة نلاحظ :

- فك الترميز (حرف - صوت).
- غياب التخزين البصري للكلمات .

ـ الفهم شبه منعدم(Boder.E.1996).

بتطبيق القاعدة graphème phonème أما في الموقف التطوري يمكن أن تكون نتاج المعالجة (0) داخل كل مرحلة ، أي حسب نفس الباحث دائما أن المرور من مرحلة لأخرى لا يمكن تحقيقها إلا في حالة واحدة وفريدة من نوعها وهي تحويل المهارات المكتسبة في القراءة الى مجال الكتابة . هذا ما نجده عند القرّاء الجيّدين ..**(نصيرة عبد المجيد جلجل)**



الانتاج الشفهي

Production orale

أنواع عسر القراءة الناتجة عن اصابة ميكانيزمات القراءة

4 ـ دلالات بالنسبة لأطفال المدارس:

1ـ عند الأطفال حتى 9 سنوات:

- صعوبة خاصة في تعلم القراءة و الكتابة .
- التبدل في الأرقام مثل 13و31 أو ز بحرف ر .
- صعوبة تحديد الاتجاه يمينا و شمالا .
- صعوبة تعلم حروف الهجاء مثل الأسبوع و الأشهر وجداول الضرب و تذكر الاشياء المتتالية.
- صعوبة التركيز و المتابعة.
- صعوبة تنفيذ و متابعة التعليمات سواء كتابة أو قراءة .
- التذمر المؤدي إلى مشاكل سلوكية .

2ـ الأطفال ما بين 09إلى12 سنة:

- استمرار الأخطاء في القراءة .
- أخطاء إملائية كنسيان حروف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها .
- يحتاج إلى وقت أكثر من المتوسط في الكتابة .
- صعوبة نقل و كتابة المعلومات من السبورة أو من الكتاب بصورة دقيقة .
- صعوبة في تذكر أو تحليل التعليمات الشفهية و فهمها

3ـالأطفال من هم أكبر من 12سنة :

- استمرارية القراءة بتعابير أو بصورة غير دقيقة .
- أخطاء إملائية متكررة لكن بصورة مختلفة .
- صعوبة التخطيط و كتابة المواضيع .
- صعوبة الحصول على تلقي التعليمات الشفوية أو الأرقام الهاتفية
- الصعوبة الشديدة في تعلم لغة أجنبية .(محمد منير مرسي)

5 ـ أهمية علاج صعوبات القراءة :

تتمثل صعوبات القراءة ـ كما يرى العلماء ـ السبب الرئيسي للفشل الدراسي , وتعد القراءة في حد ذاتها مصدرا لجلب المعلومات من وسائطها المختلفة وكذلك استيعابها . كما يعتمد كثير من المهن على القراءة ,و أكدت الدراسات أهمية التشخيص المبكر لهذه الصعوبات وعلاجها .حتى يستطيع الأطفال قراءة ما ينبغي أن يتعلموه , و تشير الدراسات إلى أن نسبة لا تقل عن 80 % ممن يعانون صعوبات التعلم لديهم مشكلات قرائية متفاوتة(Harris et Sipay, 1990)

و أشار عدد من الدارسين إلى أن اضطراب القراءة اضطراب كمي , وأن حالات الإضطراب تختلف فيما بينها من حيث الكيف "غادة محمد عبد الغفار , 1998 " كما تشير "الوحدة الدولية للقراءة , 2000 " إلى أن أهمية المعالجة الفونيمية في إطار صعوبات تعلم القراءة باعتبارها من العمليات الأساسية في صعوبات تعلم القراءة .

(هدى عبد الله الحاج)

ففي سنة 1998 لخص "ليون " هذه القضية و قام بمناقشة النتائج الخاص بالوعي الفونومي و التدخل المبكر لعلاج القصور أو الضعف . حيث إذا نظرنا إلى الجيدين الذين يفهمون ما يقرأون نجدهم قادرين على تجزئة أو تقطيع الكلام إلى وحدات و ربط الأحرف ببعضها في وحدات و الوقوف على هيئتها الصوتية . بينما إذا نظرنا إلى الضعاف في القراءة نجدهم يعانون من صعوبات في الوقوف على مبادىء الحروف الهجائية فنجد لديهم قصور واضح في الوعي الفونيمي و كذا تأليف أصوات الكلام أو أصوات الحروف و مثل هذا القصور في عملية الترميز ينتج عنها الضعف في القراءة , و كذلك البطء فيها .

(هدى عبد الله الحاج)

الأمر الذي ينتج في النهاية ضعف في الفهم قراءة النص أو المادة المكتوبة و هو ما يجعل في النهاية ضرورة التركيز عند العلاج على مثل هذه الجوانب .

و في هذا الإطار لابد من التدخل بالعلاج في السنوات المبكرة من حياة الطفل حيث يتم تحسنه بصورة واضحة و كبيرة

6 ـ الأساليب العلاجية لعسر القراءة :

إن التدريب و العلاج يجب أن يتغير في ضوء طبيعة المرحلة التعليمية و العمر الزمني , فتكون برامج التدريب المبكرة على الوعي بالوحدات الصوتية الأصغر يجب ألا تتضمن الحروف بل تقف في هذه المرحلة عند استخدام الاصوات , ليتم بعد ذلك دمج الحروف في القراءة ثم الانتقال بتدريب الجانب بالوحدات الصوتية الأصغر من خلال الكتابة على أن يكون ذلك ضمن أنشطة و مواد تتسم بالتنوع و الثراء.

يرى samuelorton (1965) أن عملية القراءة تحتاج إلى عدة عمليات عقلية لذلك أداء الوظيفة القرائية تتطلب الربط بين حاسة السمع حاسة الرؤية أي النطق بالكلمة و في نفس السياق عرض الكلمة المنطوقة .**(مراد علي عيسى سعد)**

كما وضعت الدول الغربية مثل بريطانيا قوانين خاصة للمعسور ظروف تربوية ملائمة و تطبيق تعليمات الاختصاصي في المدرسة التي يراها مثل نوعية المواد المدروسة , أين يجلس التلميذ في القسم , طريقة معاملته , طريقة اعطاءه الواجبات المدرسية , منحه الوقت الاضافي في الامتحان الوقت الكافي لنسخ ما كتب على السبورة و التأكد من فهم التلميذ تعليمات المدرس .

لاشك أن معرفة الإصابة بالعسر واكتشافه أمر ضروري و مهم , إذ أن التلاميذ الذين يكتشف لديهم هذا الاضطراب فقد عاملهم البعض على أنهم أغبياء , لكن إذا اكتشف لديهم الاضطـراب تنشأ لديهم الثقة بالنفس ثم المتابعة و العلاج الملائم لهم .لذا من الأفضل وضع القوانين لتغطية هذا الاضطراب في جميع الدول , و منها الجزائر حتى نتفادى عدة مشاكل و كذا التخفيف على معاناة الأطفال في المدارس .

(محمد علي كامل)

7 ـ العوامل المسببة لاضطراب القراءة :

هناك شبه اتفاق حول نقاط تختص بهذا الإضطراب هي :

1. أنه يكون منشؤه اضطرابا عصبيا وظيفيا يولد به الطفل .
2. يحتمل أن ينشأ في الطفولة و يستمر حتى المراهقة و الرشد .
3. أن هذا الإضطراب له أبعاد إدراكية و لغوية .
4. أنه قد يؤدي إلى صعوبات في عديد من مجالات الحياة مع تزايد نضج الفرد و نموه .

و فيما يلي العوامل التي تؤدي إلى حدوث الإضطراب :

أولا : العوامل الوراثية

من المعلوم أن الوراثة تعد مسببا للإعاقات الذهنية و نحن نعلم نواة خلايا أنسجة الجسم جميعا تحتوي على المادة الوراثية DNA المبرمجة 23 زوجا من الكروزومات التي تحمل تقريبا ما يقارب المليون من الجينات المبرمجة عليها الخصائص الوراثية سواء صفات الفرد الجسمية و العقلية .و حيث اشارت عدة دراسات حديثة , منها دراسة دكر DECKER , 1985 التي تشير إلى أن 40 من الأبناء , يرثون الاضطراب

من الأم و أن 55 منهم من الأب بينما تصل نسبة الإناث إلى 18من الأب و18 من الأم. أما دراسة كنورو و زملائه (CONERS ET AL , 1989) فأشارت إلى وراثة دقة قراءة الكلمات خاصة بين التوائم , و حاول باحثين آخرين إلى تحديد الإضطراب منها دراسة بيننجتون و زملائه (PENINGTON ET AL, 1991)حيث ذكر أنه الجين الخامس , و أظهرت نتائج دراسة دي فريز ولايت DEFRIES) ET LIGHT , 1996) أن 20 من عائلات الأطفال ذوي الإضطراب يظهرون ارتباطا بهذا الكروموزوم , حيث يرى باحثين آخرين إلى و على رأسهم بندر BENER(1989), أن هذا الإضطراب يرتبط بالنمو الجيني .

وأشار باحثين آخرين إلى ارتباط الإضطراب بالجين السادس . و رغم هذه الإختلافات إلا أنها اتفقت نتائج الدراسات على كون اضطراب القراءة يرجع جزئيا إلى تأثيرات جينية وراثية و أشارت جابرييل)GABRIELI, 2005(إلى أن 40 من ذوي اضطراب القراءة يرثونه وراثيا.

(عبد الكريم حمزة)

ثانيا: العوامل العصبية:

اهتمت البحوث الحديثة بالكشف عن دور العوامل التشريحية للمخ عقب الوفاة)(POST MORTEM ANATOMICAL و أكدت نتائجها وجود شذوذ في المنطقة السمعية من السطح الامامي الصدغي)TEMPORAL LOPE(كما اظهرت أن التسطح الصدغي للشقين)(PLENUM TEMPORALمتماثل و يعد ذلك العكس من الحالة السوية "اللاتماثل" و أشار بعض الباحثين إلى أن منطقة اللغة بالدماغ كانت أصغر حجما في الشق الايسر مقارنة بالشق الايمن**(عبد الكريم حمزة)**

و أكد بيجلي(Begley , 1996) (أن هناك شذوذا تركيبيا في الجزء المختص بمعالجة الاصوات القادمة من الأذن و التي ترسل إلى القشرة الدماغية لتضفي المعنى عليها و خاصة الأصوات المنقطعة , و أرجع

بعض الباحثين الإضطراب إلى عدم تكامل المنطقة التوصيلية التي ترتبط بين الوارد السمعي و البصري , (HYND , 1995 . BERRNSTIEN ET TIGERMAN .1989)

ـ أما ليفنسون)LEVINSON,1999(فأكد أنه ينشأ من اضطراب تجميع الإشارات في الاذن الداخلية " الدهليز المخي " و فسر هذا الإضطرابساتز (Satez,1992) بأنه يرجع إلى حدوث عطب في الشق الايسر في عمر مبكر , يصيب مناطق التحكم الحركي لليد اليمنى و المعالجة المعرفية و القدرة على التعلم.

ـ أما جيشوند"GESCHWINED" و زملاؤه فقد ردوا هذا الإضطراب الوظيفي إلى التعرض الزائد إلى هرمون الذكورة التستوستيرون الذي يشارك في منع نمو الشق الايسر و أيد هذه الفكرة لبعض و رفضها الآخر و على رأسهم جالبوردا (GALBURDA)وأجريت مجموعة من الدراسات تعتمدعلى استخدام أسلوب الرسم الطبقي أو إطلاق البوز ترون أو الجسيمات الموجبة (POSITRON EMISSION TOMOGRAPHY) حيث وجد اختلافا في تدفق الدم في اللحاء في الشق الايسر الصدغي عند أداء مهام قرائية (TEMPLE, 1997)

ثالثا : العوامل التعليمية

ونعني بها عدم ملاءمة المواد المقروءة مع الإستعداد القرائي للطفل , و نقص الخبرة التدريسية للمعلم و سوء الطرق التدريسية و الإتجاهات

السلبية لدى الطفل نحو المواقف المدرسية 1980garrisON , هذا و قد أكدت بلوك BLOCK 1999 دور تلك المواقف .(**عبد الكريم حمزة**)

رابعا :العوامل النفسية و الإنفعالية :

أشار ملاكويست MELEQUEST إلى أن هذا الاضطراب يرجع إلى نقص ثقة الفرد بنفسه, كما أشار اندرسون ANDERSON إلى أنه يرجع إلى نقص الدافعية أو الاهتمام , حيث أن البيئة النفسية للطفل قد تؤثر إلى حدوث اضطرابات و أهمها نقص التعاون بين البيت و المدرسة و نقص الشعور بالأمان العاطفي من الوالدين و الضغط الأسري على الطفل لانجاز مستوى تحصيلي أعلى و الحرمان الثقافي الناشىء من قصور البيئة حول الطفل أو زيادة عدد أفراد الأسرة .

خامسا :العوامل المعرفيـــــة :

أهم القدرات التي اهتمت الدراسات بارتباطها بهذا الاضطراب هو الإدراك السمعي و البصري لأن عملية القراءة معقدة بطبيعتها , يتداخل فيها كل من التمييز السمعي و البصري الإغلاق السمعي البصري و ربط أشكال الحروف معا بمنطوقها و ترتبط القراءة بخصائص ادراكية هي :

- التمييز بين الشكل و الارضية .
- التعميم و التمييز و التمايز .
- التكامل الإدراكي .
- تمييز الكلمات و تمييز الأصوات.

إلا أن هناك فروقا دالة بين الأسوياء و المضطربين في القراءة في التمييز السمعي ,أشارت دراسات إلى الإرتباط الدال بين صعوبة القراءة و اضطراب الادراك البصري حيث يتضمن هذا الاضطراب عجز الدماغ عن تنسيق إدراك الأشياء المتحركة بسرعة مثل الحروف المتحركة على صفحة ما . و أكد ذلك نتائج الدراسة للباحث AMY)(1998,حيث هناك تدفق للدم في تلك المناطق البصرية و ادراك الحركة و أكدت بطء التدفق في تلك المناطق المخية **.(عبد الكريم حمزة)**

8 ـ أعـراض الديسليكسيـا :

قبل تشخيص حالات الإصابة بأعراض الديسليكسيا لابد أن نأخذ في الإعتبار عوامل أخرى خلاف عن الصعوبة في القراءة أو أخطاء في الكتابة , بمعنى لايجوزتشخيص كل حالة في القراءة و الكتابة بأنها حالة ديسليكسيا لذلك علينا أن نستبعد تلك العوامل الاخرى المسببة لتلك الصعوبات و الأخطاء و هذا على أساس المحكات التالية :

1 ـ أن تكون اللغة التي يعاني منها الطفل من تعثر أو أخطاء في قراءتها أو كتابتها هي اللغة الأم للطفل و ليست لغة أجنبية أخرى خلاف اللغة الوطنية

2 ـ ألا يكون الطفل معانيا من القصور في الذكاء أو من تخلف عقلي , بمعنى أن يكون انخفاض مستوى الذكاء عاملا مسببا للحالة .

3 ـ أن لا يكون الطفل معانيا من خلل أو قصور عضوي ظاهر "في البصر , في السمع , أو الحالة الصحية عامة "

4 ـ ألا يكون الطفل مصابا بإعاقات أحرى مسببة تعثرالقراءة و الكتابة مثل : إعاقات الأوتيزم " أو "الإسبرجر " , أو "والدن " , أو حالات الشلل المخي و غيرها .

5 ـ ألا يكون الطفل معانيا من قصور أو اضطراب نفسي او عاطفي أو انفعالي أو من تخلف ثقافي.

6ـ أن يكون الطفل على مستوى كاف متساو مع أطفال من ذات سنه أجادوا القراءة و الكتابة .

7 ـ ألا يكون التعثر في القراءة و الكتابة ناجما عن قصور أو اخطاء في مراحل تعليم اللغة .(جوني جابي ,محمد منير مرسي)

✓ تظهر أعراض الديسليكسيا على الأطفال و الراشدين على النحو التالي:

1. يواجهون صعوبة في القراءة و الكتابة .
2. يجدون صعوبة في الفهم بسهولة أو بوضوح .
3. يعتقدون بأن الناس ينظرون إليهم على أنهم كسالى و مهملون .
4. يجدون صعوبة في فهم المسائل الرياضية التي تتضمن رموزا مثل حساب التفاضل و التكامل.
5. يرون بصورة منتظمة الصور من جوانب مختلفة في نفس الوقت
6. يجدون صعوبة في التركيز .
7. يجدون أنهم ينسون شيئا ما بعد قراءته بفترة قصيرة .
8. لديهم عادة أحلام اليقضة .
9. يصبحون أحيانا مشوشين و مشتتين .
10. الشعور بعدم الإستقرار و يجدون صعوبة في الجلوس في مكان واحد لفترة طويلة .
11. يجدون صعوبة في الإحتفاظبالإتصال عينا بعين مع الآخرين .
12. يعانون من الصداع أثناء القراءة .

9 ـ تشخيص الديسليكسيا :

يؤكد فوجلر و زملاؤه أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم :" إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي الخطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غيرالمعروف أو المكتشف

حيث يمر التشخيص في ثلاث مراحل :

ـ التشخيص العـــام :

و يهدف إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي و التي تتطلب المزيد من التحليل المفصل .

ـ التشخيص التحليلـي :

حيث يتم في علاج العجز القرائي عن طريق :

ـــ تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة .

ـــ باستطاعة هذا الشخيص بمفرده أن يدل على الانماط الملائمة التعليمية المطلوبة .

(بوند ,جايونتكر, مايلزوواسون)

ـ التشخيص بأسلوب دراسة حالـــة :

يعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما يخص كثيرا من حالات العجز القرائي و يتضمن عمليات دقيقة و مفصلة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة .

10 - المـــخ و القـــراءة:

إن الإصابة في الدماغ تعد من الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة التعلم و هي حالات تنتشر في البلاد الصناعية و ذلك إما يرتبط من خروج للتلوث عن حد النسب الطبيعية حيث يعد تلف خلايا المخ أو الإصابة الدماغية من الأسباب الرئيسية لوفاة الأطفال و الكبار في الولايات المتحدة الأمريكية , و يكفي أن نعرف بأن إحصائيات منظمة الصحة العالمية قدرت حالات التسمم بالمبيدات في و.م.أ بحوالي 200 ألف سنويا في مجال الزراعة , و غير خاف أن لتلف خلايا المخ أثرا سلبيا على الوظائف المعرفية لدى الافراد و الاطفال حيث يكون أداء الوظائف المعرفية يتسم بأنه منخفض حسب نتائج البحوث في هذا المجال (Roberger .2003)ففي التعريفات التي يعمل بها الآن نجد أنها تتضمن عبارةأن : الديسليكسيا ترجع في منشئها لعيوب عصبية (Medena.2004) و ذلك استبدالا لعبارة العوامل التكوينية التي كانت في تعريفات الديسليكسيا فيما قبل 1994.و قد أشير إلى الناحية العصبية في مجالات الصعوبات النوعية في القراءة منذ القرن 19 على يد طبيب الاعصاب الفرنسي ديجرين(Dejerine, 1891) و هو الذي أشار إلى أهمية الدور الذي يلعبه الجزء الخلفي الشمالي من المخ من دور فعال في القراءة(Lyon,et al, 2003)

11 - التركيب البنائي للمخ لدى العاديين والديسليكسيين :

من خلال النتائج المستقاة من صور الرنين المغناطيسي (MRI) , و التصوير المقطعي بالحاسوب (CAT)و صور الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) توصل العلماء الى الفروق في التركيب البنائي و التشريحي و طبيعة النشاط العصبيي للمخ لدى الأطفال العاديين و الاشخاص الديسليكسيين و بإستخدام التقنيات السابقة فقد أوردت نتائج الدراسات فحص جثث الموتى أنه بفحص أمخاخ الأطفال الذين يعانون من

صعوبات التعلم و الاطفال العاديين , وجد بانه يوجد اختلافات واضحة بين الأمخاخ و لا سيما فيما يخص طبيعة السطح المستوى الصدغي hynd et al,)(1990حيث يشار في هذا الاطار ان معظم امخاخ الافراد العاديين يوجد اختلاف في حجم السطح المستوى الصدغي الايسر و ه الجزء من الفص الصدغي الايسر يتضمن جزء كبير من منطقة فيرينك مقارنة مع حجم المستوى الصدغي الايمن حيث حجم السطح المستوى الصدغي الايسر اكبر منه عن حجمه في الجانب الايمن . بينما كان الامر مختلفا لدى الافراد الديسليكسيين حيث وجد أنه طبيعة السطح المستوي الصدغي الأيمن أكبر منه من الأيسر .

bradely, et) hallahan, 2002)(2002. al(و يرجع البعض الى أن حالة التماثل في بنية المخ لدى الأفراد المصابين بالديسليكسيا يرجع الى العديد من العوامل قبل الولادة و بعبارة اخرى يشير شيرمان)(sherman , 2002 حيث يرى علماء الطب قد أفادوا بأن مخ الافراد

المصابين بالديسليكسيا يختلف عن مخ الافراد العاديين من ناحية التركيب و البناء حيث تختلف أمخاخ الفئتين في منطقتين هما :

- قشرة المخ .
- المـــهـــا د .

خلاصة :

بدأت الأضواء تسلط على صعوبة القراءة عندما احتاج الأنسان إلى التواصل مع الآخرين بالكلمة المكتوبة , وكلمة ديسليكسيا أصلها يوناني ومعناها " الصعوبة في القراءة ", هذا النوع من الاضطراب يسمى اضطراب القراءة النهائي (Dyslexia) وهو نوع ينتشر بينالأطفال حيث أن معدل انتشاره بين أطفال

المدارس الابتدائية يقدر بحوالي 2 - 8 % ويكثر انتشاره بين الذكور عنه بين الإناث بنسبة 3 مرات .

لقد اتضح من خلال التفسيرات المختلفة للقراءة و التطورات التي مرت بها , أنها عملية ذات طبيعة خاصة وتتمثل في جانبين أساسيين هما : الجانب السيكولوجي والعمليات العقلية فاكتشاف اختبارات قياس القدرة على القراءة وتطبيقها على التلاميذ من حالات الضعف في القراءة تسمح بدراسة أسباب ضعف تلك الحالات ثم العمل على معالجتها حتى لا تتفاقم المشكلة .

أصبح تدريس القراءة والكتابة في المدرسة اليوم الموضوع المهم للمربين في جميع أنحاء العالم , في الدول المتقدمة والنامية , حيث لا تخلوا أية لغة من بعض الصعوبات والأشكال أثناء تعليمها للمبتدئين الصغار قراءة وكتابة , وهي تسعى الى تنمية خبرات التلاميذ وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية وصقل اذواقهم

وإثارة شغفهم بالقراءة وتكوين شخصيات متوازنة ,ولما تمثله القراءة في المدارس الابتدائية احدى الوسائل المهمة في تحقيق أهدافهانظرا لما يعانيه أغلب تلاميذ المدرسة الابتدائية من تأخر في القراءة .

الفصل الثالث:

الذاكرة وعلاقتها بالقراءة

مدخل.

1ـ التفسيرات النظرية.

2ـ تحديد منطقة الذاكرة في المخ.

3ـ مكونات نموذج معالجة المعلومات.

4ـ أنواع الذاكرة.

5ـ العمليات الاساسية لنظام معالجة المعلومات.

6ـ استراتيجيات الذاكرة.

7ـ مراحل استراتيجات المعالجة للمعلومات.

8ـ شروط عمل الذاكرة.

9ـ التذكر.

10ـ مراحل التذكر .

خلاصة .

مدخـــل:

لقد اهتمت البشرية بالمعرفة و طبيعتها و العمليات العقلية و النشاط الذهني المستخدم في عمليات الانتباه , الادراك , التذكر , و الاستيعاب و غيرها من أنشطة التفكير فعلم المعرفة هو العلم الذي يهتم بدراسة بنية العمليات العقلية الذكية و أنشطة التفكير والمعالجة المطلوبة في الادراك و التذكر و حل المشكلات .و تعرف الذاكرة على أنها العمليات العقلية التي يتم من خلالها اكتساب المعلوم و الاحتفاظ بها لغايات الاستعمال المستقبلي و لا يستطيع الفرد القيام بوظائفه إلا من خلال عمليتين تعملان معا هما الذاكرة والادراك, و لا يستطيع الفرد اجراء أي محادثة أو حوا دون استخدام محتويات الذاكرة.

1 ـ التفسيرات النظرية:

هناك قوة طبيعية ترتبط بين المنبه و الاستجابة لذلك يخزن في الدماغ كتسجيلات دائمة , يمكن استرجاعها منفصلة و كاملة إذ ا قدم المنبه المناسب لاسترجاعها, و هذا ما يسمى بإعادة ظهور الذكرى , يرى علماء النفس المعرفي أن الذكريات ليست صورا أو خبرات ثابتة و لكنها إعادة تركيب , فالخبرات اليومية و المواقف الحياتية تترك أثارا تبقى ثابتة و محفوظة لمواقف معينة , كما أن الخبرات السابقة قد تؤثر على الاحتفاظ و الاسترجاع.

(عبد المنعم أحمد الدردير)

2ـ تحديد منطقة الذاكرة في الدماغ:

توجد المنطقة المسؤولة عن الذاكرة في الجهاز العصبي الذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالهيبوتلاموسhypothalamus و النخاع الشوكي.و الجهاز الحاجز من عدة بيانات منها منطقة تسمى ب hippocampe و هي المسؤولة عن التذكر . و هذه الأخيرة أي منطقة Hippocampe موجودة في كلا الفصين الجانبيين للدماغ ـ فاذا اصيب احد الفصين فهذا لا يؤثر على عمل الذاكرة , أما اذا اصيب الفصين معا فهذا يؤدي الى اضطرابها.

و توجد المنطقة الخاصة للتذكر فيها كميات من "الأستل كوتين " acétylcoline الذي يعتبر ناقل عصبي مهم , هذه النواقل العصبية هي مواد كيميائية تنقل المعلومة او الرسائل العصبية من عصبون الى آخر فاذا نقصت مادة الاستل كولين ينتج عن ذلك اضطرابات في الذاكرة.

(عبد المنعم أحمد الدردير)

3ـ مكونات نموذج معالجة المعلومات:

يتألف نظام معالجة المعلومات لدى الانسان من ثلاثة أنظمة رئيسية تتمثل في :

1ـ الذاكرة ا لحسية : أو ما يسمى بالمسجلات الحسية.

2ـ الذاكرة القصيرة المدى: أو ما يسمى الذاكرة العاملة.

3ـ الذاكرة طويلة المدى.

هذه الأنظمة مشابه الى درجة ما لأنظمة معالجة المعلومات في الحاسوب الالكتروني , ليست ثلاثة أنظمة للذاكرة منفصلة و مستقلة عن بعضها البعض و لكنها ثلاثة أنواع من التنشيط لنفس الموقع و منه يمكن اعتبار الذاكرة البشرية مخزنا كبيرا يضم ثلاثة انواع من المستودعات اعتمادا على نوعية استمرارية التنشيط المطلوب , , تقع أشكال التنشيط في الانواع التالية:

1 ــ التنشيط طويل المدى : و يشير الى التغيير المستمر و الدائم في الجهاز العصبي و هذا ما يحدث في الذاكرة طويلة المدى

2ــ التنشيط المؤقت السريع: و هو يدوم أقل من ثانية و يحدث في الذاكرة الحسية.

3ـ التنشيط المؤقت القصير : و هو يدوم لبضع ثوان و يحدث في الذاكرة العاملة و يركز على التمثيلات المعرفية و عمليات الترميز.

4 ـ أنواع الذاكرة:

4- 1 ـ الذاكرة الحسية:

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي , من خلالها يتم استقبال مقدا ر كبير من المعلومات و هذا عبر المستقبلات الحسية : "البصرية , السمعية , اللمسية , الشمية و الذوقية " اذ يتم تخزين الانطباعات أو الصور الحقيقية للمثيرات الخارجية فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشويه أو تغير فيه.)(Klein.1987

ـ تمتاز مستقبلات الحس في هذه الذاكرة بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم و تكوين الصورة النهائية لمثيراته وكذا استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة و لكن بالرغم من هذه القدرة على الاستقبال فان المعلومات سرعان ما تتلاشى منها لأن قدرتها على الاحتفاظ محددة جدا بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثانية**(فتحي مصطفى الزيات)**

❖ **أسباب صعوبة تفسير جميع المدخلات الحسية :**

1. عدم القدرة على الانتباه لجميع المدخلات الحسية معا.
2. تجاهل و عدم الانتباه للكثير من المدخلات الحسية التي تبدو غير مهمة بالنسبة للفرد.
3. هناك بعض المدخلات الحسية غامضة و غير واضحة بالنسبة للفرد فسرعان ما تتلاشى بدون استخلاص أية معاني منها.

4. تعد هذه الذاكرة محطة يتم فيها الاحتفاظ ببعض المدخلات الحسية من خلال تركيز الانتباه عليها ريثما يتم ترميزها و معالجتها في أنظمة الذاكرة الاخرى ."د/رافع الزغول, د/ عماد عبد ا لرحيم الزغول"

4- 2 الذاكرة قصيرة المدى:

تعد الذاكرة قصيرة المدى المحطة الثانية التي تستقر فيها بعض المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية , فهي تشكل مستودعا مؤقتا للتخزين , يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين 5 -30 ثانية . فالمعلومات التي تدخل هذه الذاكرة يجرى عليها بعض التغييرات و التحويلات.

يطلق علماء النفس المعرفيين على هذه الذاكرة اسم الذاكرة العاملة كونها تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه اليها من الذاكرة الحسية و تقوم بترميزها و معالجتها على نحو أولي.**(سامي محمد ملحم)**

❖ **خصائص الذاكرة قصيرة المدى:**

أولا : تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه اليها فقط حيث أن المعلومات التي لا يتم الانتباه اليها في الذاكرة الحسية لا تجرى عليها أية معالجات في هذه الذاكرة.

ثانيا : قدرتها الاستيعابية محدودة جدا حيث لا تستطيع الاحتفاظ بكم هائل من المعلومات.

ثالثا: تستطيع الاحتفاظ بالمعلومات لفترة لا تتجاوز 30 ثانية.

رابعا: تمثل الجانب الشعوري من النظام المعرفي فهي تشكل الحلقة التي تربط الانسان بالعالم الخارجي.

خامسا : تشكل حلقة الوصل بين الذاكرة الحسية و الذاكرة طويلة المدى , حيث تستقبل الانطباعات الحسية من الذاكرة الحسية و تعمل على استرجاع الخبرات المرتبطة بها من الذاكرة طويلة المدى , لتعمل على ترميزها و استخلاص المعنى.

4ـ 3 الذاكرة طويلة المدى:

تشكل المستودع الثالث في نظام المعلومات التي تستقر فيه الذكريات و الخبرات بصورتها النهائية على شكل تمثيلات عقلية , بصورة دائمة و ذلك بعد ترميزها و معالجتها في الذاكرة العاملة و تمتاز بسعتها الهائلة على التخزين اذ نجد فيها الخبرات و المعلومات القديمة و الحديثة. "BADDLELEY ;1999"

يستمر وجود المعلومات في هذه الذاكرة لفترة طويلة و قد يمتد طوال حياة الفرد , ولكن قد يصعب في الكثير من الحالات استرجاع بعض المعلومات بسبب التداخل أو لغياب مثير معين و حيث تخزن المعلومات في الذاكرة طويله المدى في شكلين :

ـ ذاكرة الاحداث: يتم تخزين الخبرات الشخصية و المعلومات التي تحمل معان خاصة بالنسبة للفر د و تسمى هذه الذاكرة بالذاكرة التسلسلية لأن الخبرات فيها يتم تخزينها وفق ترتيب متسلسل يشبه الرواية .

ـ ذاكرة المعاني:

يتم فيها تخزين المعارف و الحقائق المرتبطة بالأفكار و المفاهيم و العلاقات.

ـ الذاكرة الاجرائية:

تشمل هذه الذاكرة على الخبرات و المعلومات المرتبطة بكيفية تنفيذ الاجراءات أو أداء الأفعال و ظروف استخدامها و تخزن المعلومات فيها على شكل " قواعد" تعمل على تنظيم الأداء أو الفعل.**(Jean Piaget)**

5ـ العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات:

أـ الاستقبال:

يتمثل في عمليات تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من خلال الحواس و تعتبر هذه العملية الحلقة الاولى من معالجة المعلومات و مهمة نظرا لتزويد ها بالمدخلات للنظام المعرفي , فالمعلومات اللاحقة تعتمد على المدخلات الحسية التي يتم استقبالها.

ب ـ الترميز:

هو عملية تكوين اثار ذات مدلول معين للمدخلات الحسية فهي بمثابة تغيير المدخلات الحسية و تحويلها الى أشكال من التمثيل المعرفي على نحو صوري أو رمزي أو سمعي فنظام معالجة المعلومات لا يستطيع تنفيذ عملياته المعرفية على المدخلات الحسية ما لم يتم ترميزها و تشفيرها و هذا يحدث في الذاكرة العاملة **"د/رافع الزغول ,د/عماد عبد الرحيم الزغول"**

ج ـ أنواع عمليات الترميز:

1. الترميز البصري.
2. الترميز السمعي.
3. الترميز اللمسي.
4. الترميز الدلالي.
5. الترميز الحركي.

6 ـ استراتيجيات الذاكرة:

الذاكرة عملية عقلية تفاعلية انتاجية مستمرة تعمل على تخزين و استرجاع المعلومات و الخبرات و قدرة المتعلم على استخدام و معالجة الذاكرة تؤثر بقوة في عملية التعلم , و توجد مراكز الذاكرة في المخ , و جذع المخ , و في مقدمة النخاع الشوكي و هي الأقسام المختلفة للمخ

التي تؤدي وظائف متنوعة في التذكر, فمثلا جذع المخ يختص بتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.**(تومتشوميسكي, محمد فتيح)**

و توجد بعض الاستراتيجيات التي تساعد على استخدام الذاكرة بفعالية تسمى معينات الذاكرة منها :

6 - 1ــ استراتيجية الحروف الأولى:

يتم فيها تجميع الأحرف الأولى من الكلمات المراد حفظها بعدها يتم اشتقاق كلمة أو جملة من هذه الحروف مثلا :

حفظ أسماء ألوان الطيف في اللغة العربية من خلال كلمة "حرص خزين" حيث يمثل كل حرف منها الحرف الثاني من اسم اللون و هي على الترتيب: أحمر , برتقالي , أصفر, أخضر ,أ زرق ,نيلي , بني.

6- 2 ــ استراتيجية السجع أو القافية:

يتم فيها استخدام التوافق في القوافي و تعد أكثر الاستراتيجيات المستخدمة فهي تساعد على حفظ الكلمات الغريبة و الصعبة و غير المألوفة كما تساعد على حفظ و تذكر الحروف.

6- 3ــ استراتيجية الكلمة المفتاحية: تستعمل خاصة في حفظ كلمات اللغة الأجنبية و يتم تطبيقها في خطوتين هما :

- عزل الكلمة المفتاحية.
- الربط الذهني بين الكلمة المفتاحية و المقابل المألوف للكلمة الاصلية.

- 4 ــ استراتيجية احلال الأماكن:

يتم تطبيقها في الخطوات التالية:

ـ تصور سلسلة من الأماكن المعروفة و التي تتعاقب مكانيا.

ـ اشتقاق صورة بصرية أو خيالية للفقرات المراد حفظها عن طريق تمثيل كل فقرة بمكانمعين الرجوع الى الاماكن السابقة والمعروفة لدى الفرد عند الحاجة الى تذكر تلك الفقرات **(ANDERSIN ,1995 ,P 224)**

6- 5 ــ استراتيجية تخيل الاسم:

يتم فيها تذكر الاسماء بصفة خاصة عن طريق الربط بينها و بين الخواص الفيزيقية المميزة لها.

6 - 6ــ استراتيجية التوليف القصص:

تتضمن هذه الاستراتيجية تكوين قصة من الافكار المطروحة المراد حفظها حيث تعمل كل فكرة كدليل على استدعاء الفكرة التالية وبالتالي تمكن الفرد من الاحتفاظ الجيد بترتيب هذه الافكار" **ممدوح حسن غانم ,1994,ص 39"**

7 ـ مراحل استراتيجيات المعالجة للمعلومات:

ـ التخزين: يشير الى عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة و يختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة و مستوى التنشيط الذي يحدث فيها و كذا طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات فيها.

ـ الاسترجاع:

يشير الى عملية تحديد مواقع المعلومات المراد استدعاؤها و تنظيمها في أداء التذكر أي القدرة على استدعاء الخبرات و تتوقف عملية استرجاع

المعلومات من الذاكرة طويلة المدى على عدة عوامل منها قوة آثار الذاكرة و مستوى تنشيط للمعلومات فيها و توفر المنبهات المناسبة . و عموما عملية استرجاع المعلومات تمر بثلاث مراحل:

I. مرحلة البحث عن المعلومات.
II. مرحلة تجميع و تنظيم المعلومات.
III. مرحلة الأداء الذاكري.

ـ النسيان: هو عملية عكسية لعملية التذكر و الاستدعاء و تتمثل في الفقدان الكلي أو الجزئي الدائم أو المؤقت لبعض الخبرات , و تشير الدلائل الى أن عدم ا لقدرة على استرجاع المعلومات لا يعني بالضرورة أنها تلاشت من الذاكرة فغالبا ما يحظر على بالنا ذكريات قديمة على نحو لا شعوري دون وجود الى منبهات تعمل على اثارتها.**(Solso,1998)**

8 ـ شروط عمل الذاكرة:

تتطلب الوظيفة الجيدة للذاكرة عدة عوامل تساهم في تنشيطها و تشجيعها و هذه العوامل هي :

ـ الانتباه:

هو شرط أساسي لتسجيل المعلومات و هو تركيز الذهن على شيء ما ,فيكون الشخص منتبها بحيث ينغلق على العالم الخارجي حتى يركز على ما يهمه, الانتباه يقلص من حقل الوعي و يحدث كفا نسبيا و مؤقتا للإثارة العصبية.

و الانتباه يخفض في النشاطات المألوفة , فعند ظهور شيء ذو أهمية, انتباه الشخص يرتكز على ذلك الشيء المهم و الذي يحتل المرتبة الأولى و باقي الأمور تأتي في المرتبة الثانية, فالانتباه هو القدرة على انتقاء تنبيهات معينة للاستجابة لها و هذا ما يجعله أول خطوة سيكولوجية للإدراك و أهم شيء وشرط للتعلم.**(لطفي محمد قدري)**

ـ التنظيم:

ان عامل التنظيم يؤثر على عملية تسجيل المعلومات و تذكرها , فالتنظيم الجيد للمعارف و المفاهيم المراد اكتسابها يؤدي الى استدعاء و تذكر جيد . فأحيانا بالرغم من وجود عامل الحافز و الانتباه اتجاه شيء معين , الا أن الشخص يعجز عن تذكره فيما بعد , و هذا لأن المفهوم أو الفكرة المكتسبة لم تعالج وتصنف بطريقة تسهل تذكرها و استدعاءها و لهذا فالاستدعاء أو التذكر يرتبط بالطريقة التي ينظم من خلالها أثناء تسجيل مفهوم أو شيء معين , اذن فالبناء الجيد لمفهوم أو فكرة معينة يساهم في وظيفة الذاكرة.

ـ التركيز:

كلما كان التركيز جيد يكون تسجيل المكتسبات أعمق , و التركيز يقوم أساسا على الانتباه الذي لا يمكن أن نضمن تسجيل المعلومات و المكتسبات الجديدة من دونه.

ـ الحاجة و الاهتمام:

كل فردد له حاجات للإثارة و الانتباه , فهي تشير الى مستويات نشاطه الحسي و الادراكي و تجعله يهتم بالأشياء التي تشبع و تلبي حاجاته . مثل الحاجة الى النشاط و الحاجة الى حب الاطلاع ."**عبد الحميد محمد الهاشمي"**

9ـ التذكر:

التذكر هو أبسط أنواع المعرفة , و يعني القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة , ثم استرجاعها وقت الحاجة اليها , و دائما يحتاج التلميذ الى استخدام هذه المهارة عند استرجاع الحقائق و النظريات و المعادلات و المصطلحات و الاحداث و الارقام....

تنقسم عملية التذكر الى ثلاثة أجزاء أساسية هي:

ـ الاكتساب:

تشكل عملية الاكتساب و ادخال معلومات جديدة الى الذاكرة طويلة المدى مرحلة التعلم , يجب التمييز بين اكتساب المعلومات في الذاكرة طويلة

المدى و هي أضعف العمليات إطلاقا , و بين فعل الحشر المباشر و الآلي في الذاكرة قصيرة المدى , فإن نحن أخبرنا أحدهم برقم هاتفنا و ردده بصعوبة وجب ألا نفاجأ أن نسيه في اليوم التالي. يشير الترداد الصحيح إلى أن الرقم بلغ ذاكرة قصيرة المدى لكنه لم يصل إلى الذاكرة طويلة المدى .و أفضل سبيل للتأكد من إختزان ذاكرة طويلة المدى للرقم بسؤال المحتفظ عن الرقم بعد ثلاثين أو ستين دقيقة من تلاوته علينا , فلن يستعاد الرقم بعد تعلمه في المستقبل إلا إذا استرجع بعد فترة تأخر معقولة عن سؤالنا .

ـ الخزن

و هو إبقاء مادي حقيقي للمعلومات في ذاكرة طويلة المدى فعندما نقول أن شيئا ما تذكر , نكون نشير إلى واقعة أنه اختزن لم يعرف حتى الآن الكثير بصدد كيفية وضع المعلومات في ملف الدماغ , فنحن نجهل ما إذا كان الخزن نجم عن بروز روابط في عقد العصبونات أو ما إذا حدث تغير كيميائي أو ذري , أو حتى ما إذا كانت الذاكرة المعينة قد خزنت في موضع محدد من الدماغ موزعة طبق نظام غريب أو خزنت في مختلف من المواضع , و كل ما نعرفه بمعنى أن الخزن قد حدث .

ـ الإسترجاع:

أو الطريقة التي توصلنا أخيرا إلى المعلومات المختزنة , من بعض جوانبه , و على الرغم من توقعه الواضح على الاكتساب و الخزن

الناجمين هو مفتاح خصائص الذاكرة, تميز طريقتين أساسيتين لاسترجاع المعلومات كل منهما على قدر كبير من التباين الداخلي , هما التعرف و التذكر ,أو التجربة الماثلة ما يسمى عليه.

التذكر نمط رئيسي ثاني للاستدعاء ففيه تسمى أو تكشف المعلومات بعد أن تعطى القرائن المجردة ما كانت بتلك الكلمة التي سألناها إن كنت تعرفت المألوف أن يكون الاستدعاء شديد الصعوبة فترانا نتعثر في التكلم محاولين استدعاء الكلمة التي نريدها أو نخفق في اسم نعرف أنه يجب أن نكون قادرين عل استدعائه , يكون الاستدعاء إذا ما كان تم دقيقا , لذا فإن الإخفاق في الحصول على أي شيء , يسمى الاستدعاء الكاذب تطفلا و هو نادر الوقوع.

يختلف التذكر في جانب جد أساسي , ففي التعرف نعطي بندا و نسأل إن كان هو الملائم و نحقق تلك المهمة حدسيا بالعثور عليه في المختزن سائلين ما إذا كان يمتلك القرائن الملائمة المرتبطة به , أما في التذكر فنعطي القرائن الملائمة إلا أن نسأل توليد البند المطابق لتلك القرائن.**(عبد المنعم أحمد الدردير)**

إن المعلومات التي عرفناها مثل اسم معلمنا في السنة الأولى , لم تعد في المختزن و تعني واقعة أن عرفناها مرة أن الاكتساب قد حصل قط في أي وقت لاحق , أو إلى أن بمنتهى عاجزون عن استدعائها في اللحظة الراهنة , لا يبدو أن هناك طريقة أكيدة نستطيع بها القول إن كانت مادة المختزن ستختفي و إنما نسيت حقا و الدليل بين أيدينا على

نقيض ذلك هو نجاح استدعاء المعلومات بصورة غير متوقعة **(سعيد حسني العزة)**

خلاصــة :

تعتمد حياة الانسان إلى حد كبير على اللغة , وقد دلت الدراسات أن هذه الأخيرة تسيرها قواعد و أسس يشترك فيها كل الأطفال .ولكن عند الأطفال المصابين بعسر في القراءة ,وحيث يكون لنظام الذاكرة دورا فعالا ونشيطا لأنه هاما في اكتساب اللغة وعليه ذهب بعض العلماء والباحثين إلى حد القول أن اللغة والذاكرة هما نظامان مرتبطان بحيث يصعب في بعض الأحيان أن تفرق بين اضطراب الكفاءات اللغوية من جهة , وبين اضطرابات لغوية ناتج عن اضطرابات في الذاكرة , وعلى ضوء الدراسات السابقة الذكر في الجانب النظري يظهر جليا دور الذاكرة كنظام معرفي في معالجة المعلومات الشفوية

الفهـم القـرائـي

مدخل.

1- تعريف الفهم القرائي.

2- مهارات الفهم القرائي.

3ـ طرق قياس الفهم القرائي.

4 ـ تنمية مهارة الفهم.

5ـ القراءة و مهارة الفهم.

6ـ عمليات الفهم.

7ـ استراتيجيات الفهم القرائي.

ـ خلاصة .

مدخــل :

يهتم بعض المعلمين بدرجة كبيرة بتمهير التلميذ على مستويات الفهم واستيعاب ما تعلموه و تفسير المفاهيم و المصطلحات بلغتهم تصوراتهم بعيدا عن الحفظ و استرجاع المعلومات استرجاعا آليا لذا هذه الفئة من المعلمين يمتد أثرهم على مستوى فهم التلميذ , بحيث يستطيع التلميذ تحليل و تفسير النصوص المقروءة و تجزئتها إلى عناصرها و قد بين بعض الباحثين أن ذوي صعوبات التعلم لاسيما مضطربي القراءة منهم يحتاجون إلى وقت طويل كي يستطيعواتنظيم أفكارهم و القدرة على الفهم و الاستيعاب و حل المشكلات .

إن الأفراد العاديين يستطيعون مراقبة الاستيعاب لتوضيح الغرض من القراءة بالتركيز على الأجزاء المهمة منها للمسح السريع والعودة إلى المصادر الخارجية و هي مهارات تصعب على ذوي اضطرابات القراءة

(فتحي مصطفى الزيات)

1ـ تعريف الفهم القرائي :

عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة , فهم معنى الجملة , فهم معنى الفقرة , تمييز الكلمات , إدراك المتعلقات اللغوية , التمييز بين المعقول و غير المعقول , معرفة سمات الشخصية , إدراك علاقة السبب ـ النتيجة, وضع عنوان مناسب للنص , معرفة الجملة المحورية في النص , كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته و لاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة و تقييمه لها .

2 ـ مهارات الفهم القرائي :

❖ **تصنيف ديفيد DAVID " خمس مهارات :**

1ـ المعاني المذكورة للكلمة .

2ـ الاستنتاج من المحتوى .

3ـ تتبع بناء القطعة .

4ـ ادراك غرض الكاتب و اتجاهه , و أسلوبه , و شعوره العام .

5ـ ايجاد إجابات للأسئلة المجاب عنها ظاهريا .

❖ **تصنيف آدمز " ADAMS " و يتضمن :**

1ـ فهم التفاصيل الدقيقة .

2ـ فهم الفكرة الرئيسية للفقرة .

3ـ فهم التفاصيل الدقيقة .

4ـ فهم و تحديد العلاقات بين الأفكار .

5ـ النقد و إبداء الرأي في المقروء .

❖ **تصنيف وينر و تشارلرليز " CHARLESWEINER et"** و يتضمن :

1- التصفح: قراءة سريعة يتم خلالها الإجابة على أسئلة محدودة في ذهن القارئ قبل القراءة .

2ـ المراجعة : النظر إلى العناوين بعناية لتحديد الفكرة الرئيسية .

3ـ القراءة لتحديد الفكرة الرئيسية **.**

4ـ القراءة لتحصيل التفاصيل و المعلومات .

5ـ التعرف على نماذج الفقرات .

6ـ الاستنتاج : يقرأ ما بين السطور لفهم الغرض الحقيقي للنص .

7- فهم اللغة المجازية .

8ـ التنبؤ بالنتائج .

9ـ القيام بالتعميمات .

10- تقويم الأفكار .

❖ **تصنيف محمد صلاح مجاور 2000:**

قائمة المهارات في المدرسة الإبتدائية :

1 - التعرف على الكلمة .

2- فهم التفاصيل و الأفكار الرئيسية .

3- القدرة على تتبع التسلسل في القصة .

4- تصور النتائج المتوقعة .

5- تعلم عمل المقارنة .

6- التعرف على الجملة .

7- التعرف على الفقرة .

3 ـ طرق قياس الفهم القرائي المعرفي :

هناك وسائل ذات أهمية لقياس الفهم القرائي لا تختلف عن الطريقة التي تستعمل في تقويم تحصيل التلاميذ من حيث الاهمية :

ـ فحص أعمال الأطفال اليومية .

ـ استخدام الإختبارات التحريرية الموضوعية .

ـ المقابلات الفردية .

ـ ملاحظة سلوك الاطفال ملاحظة عملية أثناء العمل و أثناء الفراغ .

و لكن هناك عيوب في هذه الطرق , فيصعب مثلا قياس الفهم بدقة في الإختبارات التحريرية لأن العوامل الشخصية تؤثر على استجابات الأطفال و كذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع , و الاعتماد على ملاحظة سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لا يسهل توفير الظروف المواتية الوقت اللازم .و إذا كان اجتماع كل الطرق أمر بالغ الصعوبة , لذا فإن هناك وسائل ذات أهمية لقياس الفهم القرائي عن طريق القراءة الصامتة هي تقديم

مثيرات أو مواقف تتحدى تفكير الطفل من خلال الجوانب التي تمثل مظاهر الفهم القرائي:

- فهم معنى الكلمة.
- فهم معنى الجملة .
- فهم معنى الفقرة.
- ادراك العلاقات.
- ادراك المتعلقات اللغوية.

أما الجوانب التي تمثل مظاهر الفهم القرائي فهي :

1- ادراك معنى الكلمات .
2- ادراك معنى الفقرة.
3-ادراك الفكرة الرئيسية.
4- فهم معنى الجملة.
5- تنظيم المادة المقروءة .
6- تمييز الكلمات.
7- فهم المعنى الاجمالي .
8- سرعة الفهم.
9 - سرعة القراءة.
10- ادراك الكلمات الغريبة .

4 ـ تنميــة مهــارة الفهــم:

يجدر بالمعلم أن يقوم بتدريب التلاميذ على تحقيق أولا فهم الأفكار الكلية و الفرعية للمادة المقروءة و بعدها فهم الدلالات اللغوية من خلال سياق النص المقروء , و ربط الأحداث بالشخصيات و فهم الإشارات التاريخية , العلمية,والأدبية , ثم القدرة على شرح و تفسير الحدث في إطار لغوي سليم للتوصلإلى العلاقة بين الحقائق .و عليه يكون التدريب على الفهم وفق القدرات التالية :

أولا : تحليل الأحداث وصولا إلى أسبابها و مبرراتها .

ثانيا: تحليل الموقف إلى أفكار و أحداث و سلوك و شخصيات.

ثالثا : تحليل المشكلة إلى أسبابها و ظواهرها و نتائجها .

رابعا : التوصل إلى جوانب الاتفاق بين أفكار الموضوع المقروء من قبل

و موضوع مماثل .

خامسا : التعرف على الأخطاء في الإستدلال و الاستنتاج .

(حسني عبد الباري)

5 ـ القراءة و مهارة الفهم :

تأخذ عمليات الفهم اهتماما خاصا من التربويين و علماء النفس لأهمية هذه العمليات في تنمية مهارات التفكير , و لكونها عنصرا أساسيا من عناصر الطلاقة في تفكير التلميذ .

و نظرا لأهمية الفهم و الاستيعاب في مهارات التفكير , فقد عرف الفهم بأنه ادراك المعنى و تصوره و هو الشرح أو الاستيعاب للأفكار أو هو التفكير الذي يحاول حل الرموز المكتوبة .و عندما يكتسب التلميذ مهارة الفهم من الممكن له أن يتعلم التفكير في المحتوىالذي تتضمنه مادة القراءة .(سامي عبد الملحم)

و أهم العناصر في عملية الفهم تندرج فيما يلي :

ـ استنتاج الأفكار الرئيسية :

ينبغي على التلميذ التدرب على استنتاج الفكرة الرئيسية للنص المقروء و هي القدرة لابد من اكتسابها و هذا سوف يساعده في مراحل الدراسة المختلفة .

ـ معرفة تتابع و تسلسل الأفكار الواردة في النص .

ـ القدرة على قراءة التعليمات :

القراءة هي اتباع للتعليمات و هذا يتطلب نشاطا عمليا للتلميذ للإتباع التعليمات المقدمة من طرف المعلم في عملية الفهم و الاستيعاب .

ـ القدرة على تحديد المعلومات :

القراءة عبارة عن معلومات و أفكار جديدة من خلال مصادر متنوعة يمكن أن تكون حافزا للتلميذ في أن يفكر و أن يستنتج و أن يستنبط .

ـ القدرة على استخلاص النتائج :

إن معرفة النتيجة من المادة المقروءة تمثل الحصيلة النهائية لعملية القراءة فاستخلاص النتائج لها أهميتها في العمليات العقلية المرتبطة بمهارة الفهم .

ـ القدرة على التحليل و النقد :

تعتبر عمليتا التحليل و النقد من العمليات العقلية الهامة لمهارة الفهم و الهدف منهما هو استيعاب المضمون و ادراك عناصر المادة المقروءة .

ـ القدرة على القراءة :

تعتبر المقارنة بين ما يقرأه التلميذ الآن و ما قرأه قبل ذلك تأكيدا على أهمية الفهم لأن التلميذ الذي يستطيع المقارنة لاشك أنه فهم ما قرأه بوضوح .

ـ القدرة على الربط بين النص المقروء و خبراته الشخصية .

6 ـ عـمليـات الفـهـم :

تجمع البحوث التربوية النفسية المعرفية إلى أن هناك خمس عمليات تحدث أثناء القراءة و تفسر عن ذلك المسمى بالفهم القرائي .

ـ العمليات الجزئية "الصغرى ":

عندما يشرع القارئ في القراءة أول مهمة يتعين عليه ممارستها أن يشتق معنى ما من الوحدات اللغوية المكونة للفكرة الواحدة تسمى "العملية الجزئية ".

ـ العمليات التكاملية :

إن القارئ لا يستطيع أن يستدعي من ذاكرته إلا ما جمعه في وحدات معنوية أكبر بمعنى أن الأفكار الكلية الكبرى هي التي يتذكرها القارئ بعد أن جمعها من وحجات الأفكار الصغرى , معناه أن على القارئ أن يفهم العلاقة بين الجملة والجمل الأكبر منها و فهم تلك العلاقات بين الجمل بعضها ببعض هي ما نقصده بالعمليات التكاملية .

ـ العمليات الكلية :

إن ترابط الأفكار ببعضها يتم استبقاؤها في الذاكرة على نحو أكثرعالية و لهذا فإن الموضوع المنظم و المتصل يمثل نوعا من التلخيص و من هنا ابتكار فكرة جديدة من الوحدات الجزئية للفكرة و منه التلخيص في

سلاسل منظمة من الأفكار المترابطة مثل هذه العملية هو الذي نسميه بالعمليات الكبرى أو الكلية .

ـ عمليات الإسهاب :

عملية صنع الاستدلالات لاستنتاجات غير مقصودة و ليست ضرورية للكاتبتسمى عمليات الاسهاب التي تساعد القارئ في استدعاء النص الذي سبق أن قرأه.

ـ عمليات ما وراء التعرف :

هو ذلك الادراك الواعي للقارئ , و القدرة على ضبط عملياته المعرفية و التحكمفيها و توجيهها و هذا معناه أن القارئ يجب أن يكون واعيا بما يفعله خصوصا في عملية الفهم .

(فتحي مصطفى الزيات)

7 ـ استراتيجيات الفهم القرائي :

تنقسم استراتيجيات الفهم القرائي إلى نوعين :

7 - 1ـ الفهم الفوري:

تسمح هذه المرحلة من الفهم الفوري بالتعرف على المستوى المعجمي اللساني للطفل , و لتقدير مستوى الفهم الفوري يجب تقسيمه على ثلاث استراتيجيات , وفقالمخطط المقترح من طرف **(عبد الحميد خمسي).**

7 –1- 1ا لاستراتيجية المعجمية : lexecales

تسمح هذه الاستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة , و بوضعها على علاقة مع سياق الكلام حتى يتمكن الطفل من فهم معنى النص و التمكن من الإجابة . يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية في نفس المرحلة التي تكتسب فيها المرحلة الحسية الحركية , أي يكتسب الطفل هذه الاستراتيجية عندما يبلغ من العمر ما بين أربع سنوات و نصف.

7 - 1- 2الاستراتيجية الصرفية النحوية :morpho _ syntaxiques

تهتم هذه الاستراتيجية بمعالجة الوحدات اللسانية المعقدة "الجملة " من الناحية الصرفية النحوية , فعلى الطفل أن يكون واعي بكل التحويلات التي لابد من القيام بها لفهم الحادثة فعلى الطفل أن يكون قادر على وضع العلاقة بين الاسم و الفعل , و هو أدنى مستوى في هذه الاستراتيجية , كما عليه أن يتقن استعمال متغيرات صرفية ـ نحوية أخرى فيما بينها تسمح له بفهم الحادثة .تعتبر هذه المسألة على الدرجة قصوى من الأهمية في قيام التلميذ بكيفية تركيب أو بناء الاستدلال و كذا التفكير في ماهية اجاباته عن السؤال المطروح أو الموجه إليهو يمكن للطفل البالغ من العمر ما بين خمس سنوات و ست سنوات من اتقان هذه الاستراتيجية .

7 - 1- 3 الاستراتيجية القصصية :narrative

تتطلب هذه الاستراتيجية من أجل فهم الحادثات القدرة على المعالجة التتابعية للبنية الزمنية و السببية المطبقة في هذه الاستراتيجية , و التي تكون خاصة ببعض

النصوص مثل القصص القصيرة لهذا تم تحديد الحادثة على أنها وحدة لسانية مركبة .فحسب cohen_bakri 1978 أنه يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية على مختلفالنصوص و القصص التقليدية , كما يمكن تطبيقها على الحادثات الأكثر تعقيدا من الناحية الصرفية المعرفية , يتمكن الطفل البالغ من العمر سبع سنوات أن يتقن هذه الاستراتيجية بطريقة جيدة .

7- 2الفهم الكلي :

وضعت هذه المرحلة بهدف التعرف على السلوكات الطفل انطلاقا من استراتيجيات تم وضعها من طرف الباحث " عبد الحميد خمسي " و هي

على علاقة بالفهم الفوري و التي من خلال وصف و تقييم القدرة على استعمال استراتيجيات الفهم القرائي "الشفهي " و قد قسمت هي الاخرى إلى ثلاث استراتيجيات و هي كالتالي :

ـ سلوك المواظبة :comportememts de perseveration

نجد هذه السلوك عند الاطفال الأصغر سنا , و التي توافق عدم القدرة على التركيز في سياق الكلام بالنسبة للعرض الأول للحادثة . هذا يدل على عدم التأكد من الإجابة الصحيحة , وبالتالي عجز على المستوى اللساني المعرفي , و هي استراتيجية تهدف من خلالها إلى معرفة ما إذا كان قد توصل إلى فهم محتوى الحادثة .

ـ سلوك تغيير التعيين :comportememts de changement de designation

يمكن للطفل أن يكتسبه هذا النوع من السلوك انطلاقا من تحليل ثاني للحادثة أو لسياق الكلام , كما يمكن أن يكتسبه من سلوك اجتماعي انطلاقا من الراشد ,هذا ما يسمح بتدخل استراتيجية أخرى ألا و هي الاستراتيجية معرفية ـ اجتماعية التي تتدخل في انتاج para_ verbale و اشارات الراشد , معالجة السلوك الذي يطلب من الطفل تغيير التعيين في حالة الاجابة الخاطئة .

ـ سلوك التصحيح الذاتي :comportememtsdauto _correction

يتطلب هذا النوع من السلوكات اكتساب السلوك الإجتماعي الذي يضبط هذا الأخير, يسمح هذا السلوك للطفل من المرور من الاستراتيجية الصرفية ـ النحويةو بالتالي إلى الاستراتيجية القصصية , إن اضطراب هذا المسلك يؤدي بالضرورة إلى اضطراب الفهم الفوري يؤدي به إلى اتخاذ السلوك أمام أي مشكل يواجههو بالتالي تطوير المستوى اللساني المعرفي لديه , هذا ما يمكنه من الانتقال إلى استراتيجيات أعقد

من المذكورة سابقا .و المراقبة الذاتية تتطلب الأداء الإيجابي في عملية التعلم الأداء و ليس الأداء السلبي , في حين يظهر على التلاميذ عدم الوعي بالمناقصات , و بهذه الطريقة يتعلم التلاميذ كيف يفحصون المادة العلمية قبل أن يجيبوا على أي السؤال , و الهدفمن المراقبة الذاتية هو التقليل من الإجابة الإندفاعية غير المقننة حتى نصل إلى الإجابة السليمة عن طريق البحث المنظم , حيث لا يعرف التلاميذ كيف يتفاعلون مع النص بفاعلية ليحصلوا على المعلومات الجديدة مع ما لديهم من معلومات سابقة.

خلاصة :

إن الغرض من وراء القراءة يعد من أهم أهدافه التفسيرية أو التأويلية , ولا شك أن القارئ الجيد هو ذلك القارئ الذي يسعى للبحث عن السبب من أجله يقرأ سواء أكان ذلك من أجل المعلومات , أو ليحل مشكلة ما , أو لينفذ تعليمات وتوجيهات , أو حتى ليتسلى , أو لمزيد من التفاصيل , أو للوصول إلى استنتاجات , أو لتحقيق من صدق بعض القضايا أو كذبها يخلص قضية ما , وأخيرا ليقوم القارئ بالنقد (Irzin .J.W ,1989).ولا شك أن الفهم الشفهي ليس مهارة واحدة يسيرة ولكنه مهارة مركبة , ومن ثم معقدة , فهي ليست سهلـة , ولقد سبق أن نوقشـت المهـارات المتصلة بمعاني الكلمات والجمل وغيرها من السياق والتفاصيل , وأكثر الأمور أهميـة في تعـليم الطفل البحث عن معنى

الجملة أن يعود الطفل أن الجملة دوما لها تركيب , ووظيفة لابد من الإخبار بشيء أو الإخبار عن شيء , وإن الإلمام بجميع الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة بالفهم تعتبر من الأمور الصعبة لاعتبارات تتعلق بطبيعة هذه الاستراتيجيات التي تتمثل في صعوبة الكشف عما يجري داخل الدماغ منناشطات وعمليات ذهنية مصاحبة وأساليب الضبط والتحكم الذاتي أثناء القراءة .

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

1ـ الدراسة الاستطلاعية.

2ـ منهج البحث.

3ـ خطوات البحث.

4ـ مكان و ظروف إجراء البحث.

5ـ مجموعة الدراسة.

6ـ وسائل البحث "اختبار القراءة , اختبار الذاكرة , اختبار الفهم القرائي"

7ـ المعالجة الاحصائية .

1- الدراسة الاستطلاعية :

بعد أن تم إختيارنا لموضوع البحث وقمنا بوضع المخطط الأولي لكيفيةإجرائه,قمنا بالدراسة الاستطلاعية من أجل تكوين فكرة أكثر وضوحا عن موضوع البحث , وحتى نستطيع صياغة الاشكالية والفرضيات .

كانت ابتدائية" كراد سحنون " أول ابتدائية اخترناها كونها مكان العمل فيها وهذا لهدف معرفة إمكانية إجراء التحقيقات الميدانية. انتهى بنا المطاف الى اختيارثلاث

ابتدائيات أخرى من مقاطعات مختلفة , ومن ذلك كله تمكنا من تحديد الاشكالية , والفرضيات , والاختبارات اللازمة للتطبيق , واطلاعنا على الملفات المدرسية والدفاتر المدرسية لكل تلميذ قصد إختيار الحالات التي تنطبق عليها شروط عينتنا هذا محاولين ضبط المتغيرات :

المتغير الأول : يتمثل في عامل الذاكرة .

المتغير الثاني : يتمثل في الفهم القرائي .

2- منهج البحث :

المنهج المستعمل في بحثنا هو المنهج الوصفي الذي يعتبر من أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين والمتعلمين ويسعى الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثمة يعمل على وصفها كما توجد في الواقع وصفا دقيقا . (سامي محمد ملحم 2000:324,)

ويهدف هذا المنهج الى وصف الظاهرة محل الدراسة وتشخيصه وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة وجمع البيانات اللازمة مع فهمها وتحليلها من أجل الوصول الى المبادئ والقوانين المتصلة بظواهر الحياة أي كشف الحقائق الراهنة التي تتعلق بظاهرة ما مع تسجيل دلالتها تصنيفها وكشف ارتباطها بمتغيرات أخرى.(محمد شفيق, 1998:94)

3ـ مكان و ظروف إجراء البحث:

أـ مكان البحث :

تم إجراء البحث بأربعة مدارس من التعليم الإبتدائي و هي :

ـ مدرسة كراد سحنون.

ـ مدرسة الصخرة الكبرى.

ـ مدرسة ابن خلدون.

ـ مدرسة أحمد عروة.

تستفيد المدارس الأربعة من نظام الدوام الواحد , يتم تدريسهم من طرف 14 معلم و معلمة في كل من اللغتين العربية و الفرنسية . الأقسام التي خصصنا فيها دراستنا هي أقسام السنة الثالثة إبتدائي.

ـ ظروف إجراء البحث :

تمت الدراسة الميدانية لبحثنا في ظروف ملائمة و جيدة , ومع مساعدة المدراء , المعلمون و المعلمات فقد وجدنا كل التسهيلات و الشروط اللازمة لإجراء هذه الدراسة و هذا من حيث الدخول إلى الأقسام التربوية و كذا التعامل مع التلاميذ .

أما بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة فقد تم انتقائهم على أساس النقاط المحصل عليها في الامتحان الثاني و الثالث " مع التركيز على كل من نقطتي "الإملاء و القراءة ".

4ـ مجموعة البحث : سنتطرق في هذا البحث إلى كل من الذاكرة و الفهم القرائي لدى التلاميذ المصابين بعسر القراءة لذلك فإن مجموعة البحث مكونة من 37 تلميذ امن ذكور و إناث .

- **معايير اختيار أفراد المجموعة :**

ـ المستوى الدراسي : السنة الثالثة ابتدائي .

ـ السن : أعمارهم 08سنوات .

ـ الذكاء : لا يعانون من مشاكل في الذكاء , إذ أن ذكاءهم عادي و لا يعانون من أي اضطراب أو إعاقة عقلية .

ـ الصحة الجسمية و النفسية : هذه الفئة لا تعاني من إعاقة جسمية و لاتعاني من مشاكل نفسية .

ـ سلوك التلاميذ في القسم و كذا المشاركة أثناء إلقاء الدرس والاجتهاد و النشاط ,كل هذه الملاحظات أخذناها من طرف المعلمين و المعلمات .

5ـ وسائل البحث :

أـ اختبار القراءة:

اختبار القراءة L'alouette هو عبارة عن نص تم انشاؤه من طرف Joh Lefavrai(1967)و بعدها تم تعديله من طرف الباحث)(1980; Debray,

و طبق على مجموعة جزائرية من طرف الطالبة "غلاب . 1998", و قد صمم هذا الإختبارلأهداف عديدة منها :

ـ تشخيص صعوبات القراءة حيث يعتبر الاختبار الوحيد لتشخيص هذا الاضطراب .

ـ خروج الفاحص من الأحكام الذاتية , يكون موضوعي في حكمه .

ـ تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء ا لعاديين منهم أو الضعاف .

- **مبدأ الإختبار** :

يتكون نص القراءة ل l'alouette من مقاطع سهلة القراءة بالنسبة للأطفال ذوي سبع سنوات , هذا للتمكن من تكوين كلمات بسيطة , ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة و سهلة من الناحية الصرفية . كما أنه مزين برسوم أو صور .

ـ يتكون الإختبار من 265 كلمة و 29 سلسلة مقطعية .

ـ نص بعنوان " العطلة ".

ـ مجموعة من الحروف و الكلمات.

❖ الاختبار عبارة عن مجموعة من النصوص التي تعرض على مجموعة من التلاميذ ,ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل على مستوى القراءة و حيث تصنف الأخطاء على النحو التالي :

ـ الالتباس البصري بين الاحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت .

ـ الالتباس السمعي بين المهموس و المجهور .

ـ حذف بعض المقاطع .

ـ حالة القلب في التسلسل .

ـ إضافة الحروف.

ـ تغيير مكان الحروف.

ـ الالتباس بين الكلمات المتشابهة .

ـ حذف الجملة .

فالنص يحتوي على 4 فقرات التي بدورها تحتوي على 125 كلمة . كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى , قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية ,و كذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة .

- **محتوى الإختبار :**

يحتوي الإختبار على الوسائل التالية :

ـ ورقة تحوي النص المزين بالصور و الرسومات , قصد جلب انتباه التلميذ للقراءة و تشويقه .

ـ ورقة التنقيط , أين يتم تسجيل الإجابات .

ـ ساعة لحساب الزمن أثناء عملية القراءة "3دقائق".

- **كيفية التطبيق** :

ـ قراءة النص بصوت مرتفع في مدة 3 دقائق ثم نطلب منه التوقف .

ـ إذا لم يستطع قراءة الجمل , نقدم له قراءة الكلمات .

- **التعليمة :**

تكون التعليمة سهلة و بسيطة , بحيث يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه ,و هي : "أقدم لك مجموعة من الكلمات تقرأها في مدة 3دقائق , ثم أطلب منك التوقف تتوقف" .

- **كيفية التنقيط** :

تحتوي على ثلاث مراحل :

ـ جدول فيه عدد الاجابات الصحيحة وعدد الاجابات الخاطئة تعطي لنا النتيجة الواضحة .

ـ جدول فيه النتيجة الواضحة و عدد الاجابات الصحيحة .

ـ جدول فيه عدد الاجابات الصحيحة و سن عسر القراءة و المستوى الدراسي .

ب ـ اختبار الذاكرة :F igure de rey

أنشأ هذا الإختبار من طرف" André rey "في 1942 , وهو عبارة عن رسم و إعادة رسم لمخطط هندسي .

- **مميزات الشكل المختار :**

ـ غياب المعنى البديهي .

ـ إنشاء منحنى سهل بالنسبة للشكل 1.

ـ بنية مجموعة جد معقدة للحصول على نشاط ملموس .

❖ يتكون هذا الاختبار على نوعين من الرسومات (a)و(b) . و قد استعملنا الرسم(b) الذي يناسب أعمار مجموعة البحث , حيث يطبق

الرسم (b) على فئة الأطفال التي تتراوح أعمارهم بين 4 و8 سنوات

- **كيفية التنقيط :**

يتم تصحيح كل ورقة على حدى : الرسم و إعادة الرسم .

أ ـ عناصر الرسم :

الدائرة , المربع , المستطيل , نقطتي الدائرة , إشارة × , قوس المثلث الخطوط الموجودة في القوس [2أو أكثر] , الخط في المربع , نقطة المربع , إشارة = .

التنقيط :

½ نقطة إذا كان رسم العنصر واضح .

½ نقطة للإشارة × المرسوم في المساحة .

½ نقطة للنقطتين المسطرة على شكل دائري .

الفرق بين المربع و المستطيل يجب أن يكون واضح لكي يكون كل شكل يشكل عنصر يصل المفحوص في هذه المرحلة إلى 11 نقطة .

ب ـ **توافق نسب الأحجام بين المساحات الأربع الأساسية :**

التساويبين الدائرة , المثلث 01نقطة

التساوي بين الدائرة , المربع , المثلث 01نقطة

التساوي بين ارتفاع المربع و المثلث ..... 01 نقطة

التساوي بين الأشكال الأربعة الهندسية..... 01 نقطة

ملاحظة : التساوي يكون تقريبا 4مم

تحسب ½ نقطة إذا كان المثلث أو الدائرة ناقصين بين العناصر الموجودة .

المجموع = 4 نقاط .

ج ـ العلاقات الدقيقة بين المساحات الأربعة الأساسية :

تقاطع المثلث و الدائرة .....02نقاط.

تقاطع المثلث و المستطيل.....02نقاط.

تقاطع الدائرة والمثلث.....02نقاط.

تقاطع المربع و المستطيل.....02نقاط.

إذا لم يكن هناك تقاطع و وجد التماس 01نقطة

المجموع =08 نقاط .

د ـ التموقع الصحيح للعناصر الثانوية :

ـ نقطتي الدائرة إذا كانتا في مكانهما.....01نقطة

[إذا كانت واحدة تحت الأخرى أو متباعدتين].....2/1نقطة .

ـ الإشارة × موجودة في يسار المثلث.....01نقطة

ـ قوس الدائرة الموجود في وسط المستطيل.....01نقطة

[إذا لم يكن في وسط المستطيل].....2/1نقطة

ـ إذا كان مجموع الخطوط العمودية في القوس صحيح بمعنى =04...01نقطة.

إشارة=الموجودة في المربع الصغير الناتج عن تقاطع المستطيل و المربع**01....نقطة**.

الخط داخل المربع بطريقة صحيحة 01نقطة

نقطة الربع تكون في مكانها الصحيح.....01نقطة.

المجموع = 08 نقـاط.

المجموع الأقصى الكلي=31

ج ـ إختبار استراتيجيات الفهم القرائي :

لقد تم ذكر في الجانب النظري أنه للفهم القرائي استراتيجيتين هما :

الاستراتيجية الفورية التي تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

ـ الاستراتيجية المعجمية .

ـ الاستراتيجية الصرفية النحوية .

ـ الاستراتيجية القصصية .

الاستراتيجية الكلية و التي تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

ـ استراتيجية سلوك المواظبة .

ـ استراتيجية تغيير المكان .

ـ استراتيجية التصحيح الذاتي .

و عليه الإختبار المختار هو :

ـ إختبار الفهم القرائي (O_52):

صمم هذا الاختبار من طرف الباحث "عبد الحميد خميسي " سنة 1987بفرنسا وبالضبط بمركز علم النفس التطبيقي بباريس , و طبق على أطفال فرنسيين.

- **الهدف من الاختبار :**

هدف هذا الاختبار هو الكشف عن استراتيجيات الفهم القرائي المستعملة من طرف الأطفال الصغار , هذه الاستراتيجيات لا تتعلق بفهم المقروء فقط , بل يتعلق الأمر بالفهم في الوضعية الشفهية , و ذلك باستعمال الاستراتيجيات المعجمية , الصرفية و

النحوية , التي تؤدي بدورها إلى الوصول إلى استراتيجيات أعقد منها و هي الاستراتيجية القصصية , هذا ما يمكن الطفل من تطوير استراتيجيات من نوع خاص تكمن في إنماء استراتيجيات فهم القراءة .

- **مبدأ الإختبار :**

يحتوي الإختبار على 52 حادثة , و الإجابة لا تتقيد بالمصطلحات التي اكتسبها الطفل في المدرسة فقط و إنما تسمح بالكشف و التعرف على المكتسبات القاعدية التي تحصل في سن مبكرة . و التي يتم بعد ذلك تطويرها في المدرسة , إن كانت مبنية على قاعدة أساسية و من هنا يمكن الكشف على الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل من أجل فهم حادثة في الوضعية الشفهية , و لهذا لابد على الطفل أن يجيب بالتعيين على الصورة .

و أهم الاستراتيجيات التي نجدها في هذا الاختبار هي :

- الاستراتيجية الفورية و التي تنقسم الى :

- الاستراتيجية المعجمية .

- الاستراتيجية الصرفية- النحوية .

- الاستراتيجية القصصية .

- الاستراتيجية الكلية و التي تسمح بالتعرف على سلوك الطفل في حالة الاجابة الصحيحة او الخاطئة , و تنقسم إلى :

- سلوك المواظبة .

- سلوك تغيير التعيين .

- سلوك التصحيح الذاتي .

قبل القيام بتطبيق الاختبار لابد من التأكد من أن الطفل يفهم ما معنى التعيين على الصور , إن الاختبار يحتوي على 52 حادثة موزعة على 30لوحة , كل لوحة تحتوي على 4صور , و هناك بعض اللوحات تستعمل

أكثر من مرة أي لوحة واحدة يمكن أن تضمن حادثتين في نفس الوقت , و تنقسم اللوحات إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء أ:

- يحتوي هذا الجزء على 17 حادثة موزعة على 14 لوحة .

- تسمح هذه اللوحات باختبار الاستراتيجية المعجمية و التي يرمز لها ب (L).

- هذه اللوحات , من المفروض أن الطفل البالغ من العمر 4, 5, 6 سنوات أن يجتازها بنجاح .

- أهم اللوحات التي نجدها في الاستراتيجية المعجمية هي: اللوحة الأولى ,الثانية ,الرابعة ,الخامسة , السابعة , العاشرة , الحادية عشرة , الثالثة عشر , السادسة عشرة , الخامسة و العشرين , والثامنة والعشرين .

- إن عدد الحادثات لا يتوافق مع عدد اللوحات و هذا راجع أن هناك لوحات تمثل حادثتين مختلفتين في نفس الوقت و هي :اللوحة الأولى , الثانية , و الثالثة , كما هو موضح في المخطط التالي :

الرجل واقف	**البنت تجري**
الولد يجري	**الولد واقف**

الجزء ب :

- يحتوي هذا الجزء على 23 حادثة موزعين على 17 لوحة .

ـ تسمح هذه اللوحات باختبار الاستراتيجية الصرفية النحوية و التي يرمز لها ب(M-S).

ـ هذه اللوحات , من المفروض أن الطفل في الخامسة و النصف قادر على اجتياز هذه الاستراتيجية .

ـ أهم اللوحات التي نجدها في هذه الاستراتيجية هي : اللوحة الرابعة , الخامسة , السابعة, الثالثة عشر , الرابعة عشر , السادسة عشر , السابعة عشر , الثامنة عشر , التاسعة عشر ,الواحد ة و العشرين , الثانية و العشرون , الثالثة و العشرين , الخامسة و العشرين , السادسة و العشرين , التاسعة و العشرين , و اللوحة الثلاثين .

ـ إن هناك لوحات تمثل حادثتين في نفس الوقت .

ـ تعتبر هذه الاستراتيجية أصعب من الاستراتيجية السابقة "المعجمية" و هذا للاستعمال متغيرات الصرف و النحو منها : حروف الجر , الضمائر , البنية الزمانية , الجمع ,المفرد , المثنى , الجمع , المذكر , المؤنث...الخ.و هذا ما يسمح للطفل من تنشيط قدراته اللسانية و بالتالي تمكنه من اختبار صورة عن أخرى .

المثال التالي يوضح أحد البنود في هذه الاستراتيجية :

الولد والبنت ينظران إلى السماء	الولد والبنت يتصافحان
البنت تنظر إلى الولد الذي يحمل زهرة في فمه	الوالدين يسلمان الهدية للبنت

الجزء ج :

ـ يحتوي هذا الجزء على 12حادثة موزعة على 12لوحة , أي لكل حادثة لوحة .

ـ تسمح هذه اللوحات باختبار الاستراتيجية القصصية التي يرمز لها :C .

ـ هذه اللوحات , من المفروض أن الطفل في السادسة من العمر وما فوق قادر أن يجتاز هذه الاستراتيجية .

ـ أهم لوحات هذه الاستراتيجية هي : اللوحة السادسة , التاسعة , العاشرة , الحادية عشر ,الثانية عشر , الخامسة عشر , الثامنة عشرة , العشرون , الرابعة و العشرون , السابعة و العشرون , الثامنة و العشرون , التاسعة و العشرون .

ـ إن هذه الاستراتيجية أعقد من سابقتيها , وهذا لتنوع البنيات اللسانية و كذا التشابه بين حادثة و أخرى .

المثال التالي يمثل أحد بنود هذه الاستراتيجية :

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

- **أدوات الإختبـار :**

يتكون الإختبار من الأدوات التالية :

ـ دفتر يحوي أهم الخطوات التي يجب إتباعها لتطبيق الإختبار.

ـ دفتر يجمع لوحات الاختبار"52لوحة " .

ـ ورقة التنقيط التي يتم من خلالها تسجيل إجابات الطفل الخاصة بكل استراتيجية ., و هي عبارة عن ورقة مزدوجة مقسمة على النحو التالي :

الصفحة 01:

تحتوي على معلومات خاصة بالطفل , إضافة إلى قواعد حساب النقاط المحصل عليها , و مخطط يعكس مستوى الفهم لكل حادثة .

الصفحة 02و03 :

تحتويان على الجمل الخاصة ب 52 حادثة الموزعة على مختلف الاستراتيجيات و هي مقسمة إلى 7 أعمدة , يتم تسجيل في كل عمود العلامة المناسبة .

- العمود (L) و العمود الثاني (M-S) و العمود الثالث (C) يتم فيهم تسجيل الإجابة الخاصة بالتعيين الأول لكل استراتيجية .

- العمود الرابع (D2) يتم تسجيل الإجابات الخاصة بالتعيين الثاني إن كان التعيين في الأول خاطئ .

- العمود الخامس (P) يتم فيه تسجيل الإجابات بعد التعيين الأول و الثاني , إن كانت الإجابات خاطئة في الحالتين .

- العمود السادس (AD1) و السابع (AD2) يتم فيهما تسجيل الإجابات في حالة ما إذا تعيين الصور لا يتوافق مع المعنى المطلوب من طرف الفاحص .

الصفحة 04 :

توجد فيها مخططات خاصة بالتجانس الناتج حتى يتمكن المختص من معرفة نوعية السلوك الذي يسلكه الطفل عند استعماله الاستراتيجيات الفهم في الوضعية الشفهية .

- **التعليمة :**

يجب على الفاحص أن يتأكد في البداية من أن الطفل يفهم معنى التعيين على اللوحة التي تحوي 4صور , و لهذا فاللوحة (O) الموجودة في البداية تستعمل للتدريب و تقدم للطفل على النحو التالي :

" سوف نقوم بلعبة : أنا سأقوم بقراءة جملة , و أنت تشير للصورة التي تتناسب معالصورة "

ر بالتالي تكون التعليمة كما يلي : " أرني الصورة ....." و يجب أن تعطى التعليمة على النحو التالي : ـ بصوت عادي

ـ دون اصرار أو الحاح .

ـ دون تغيير في حدة الصوت .

يتم شرح الطريقة للطفل بقولنا :"سأقرأ عليك جملة , وما عليك إلا الاستماع جيدا و أن تضع إصبعك على الصورة التي تتوافق مع الجملة."

حيث تم تطبيق الاختبار بصورة فردية , بعد نهاية الفترة الدراسية الصباحية و المسائية ولم يجد الأطفال صعوبة في تعيين الصور , ولم يكن الأطفال مجبرين إلى الإنتقال إلى التعيين الثاني .

- **التنقيـط :ـ** تعطى علامة: + في حالة إجابة الطفل صحيحة في التعيين الأول , و توضع العلامة أمام إحدى الخانات الثلاث (L ;M-S ;C) , و هذا حسب كل الاستراتيجيات .

ـ إذا كانت الاجابة خاطئة , يتم وضع رقم الصورة التي أشار إليها الطفل في الخانة المناسبة.

ـ إذا أخفق الطفل في التعيين الأول , نعطي له فرصة ثانية , ويتم تدوين العلامة في الخانة (D2) و هي خاصة بالتعيين الثاني .

طريقة حساب النقاط : أولا : حساب عدد العلامات + الموجودة داخل الأعمدة السبعة , و يتم وضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة .و هذا تحت كل عمود حسب الترتيب التالي : L / M- S/ C /D2/ P / DA 1/ DA2 .

النقطة N1 : هي حصيلة جمع نقاط الأعمدة الثلاث C / S-M /L)(وفق القانون التالي :

$$N1=L+MS+C$$

النقطة N2 : هي اضافة N1 إلى النقطة D2 المحصل عليها خلال التعيين الثاني , ثم بعدذلك يتم تطبيق القانون التالي :

$$N2=N1+D2$$

النقطة P : يتم الحصول عليها بجمع كل العلامات المحصل عليها في العمود الخاص بها و بعد ذلك يطبق القانون التالي :

$$P=P\ /52-N1*100$$

النقطة A-C : يتم حساب هذه النقطة انطلاقا من النقطتين N1N2 الخاصة بالتعيين الأولو الثاني , يتم بعد ذلك تطبيق القانون التالي :

$$A-C=N2-N1/52-N1*\ 100$$

النقطة C-D : يتم حسابها انطلاقا من نقطة A-C بتطبيق القانون التالي :

C-D=100-A-C-P

و انطلاقا من كل هذه النقط المحسوبة يمكن التوصل إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستعملها الطفل لفهم الحادثة , وكذا التعرف على السلوك الذي يسلكه الطفل اتجاه الحادثات سواء الصحيحة منها او الخاطئة .

المعالجة الاحصائية :

اعتمدنا في دراستنا على الإحصاء , حيث سنعتمد على معامل الارتباط و ذلك لأننا ندرس العلاقة بين الذاكرة و الفهم القرائي .بحيث نقوم بدراسة الارتباط بين الفهم والرسم و بين الفهم و إعادة الرسم , و ما بين الرسم و إعادة الرسم .

الفصل السادس

نـتائـــج الدراســـة

1 ـ عرض و تحليل النتائج .

2ـ مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة .

3ـ خلاصة النتائج.

1ـ عرض وتحليل النتائج:

أ ـ عرض و تحليل نتائج اختبار القراءة :

- **عرض النتائج :**

طبقنـا الاختبار على الاطفـال حيث في بادئ الامـر تم تسجيل قـراءة النص لكل طفل على حدىو هذا على شريـط كاست و ذلك حتى يتسنى لنا تحديـد الاخطـاء و كذا الزمـن المستغـرق فيالقـراءة ,ثم انتقلنـا إلى المرحلـة الموالـية وهي حسـاب عدد الاخطـاءالمرتكبـة من طرفالاطفال في عملية القراءة , ولقد توصلنا الى النتائج التالية و الملخصة في الجدول التالي :

	الحذف	القلب	الاضافة	الابدال	الخلط	المدة	مجموع الاخطاء	النوعية
لحالة1	25	15	10	14	12	562	76	طويلة
لحالة2	13	18	15	20	20	600	86	طويلة
لحالة3	12	15	14	14	18	435	73	طويلة
لحالة4	12	22	21	17	20	510	92	طويلة
لحالة5	19	13	10	15	20	696	77	طويلة
لحالة6	15	27	24	15	14	600	95	طويلة
لحالة7	12	20	17	20	30	534	99	طويلة
لحالة8	17	10	12	15	06	450	60	طويلة
لحالة9	16	20	21	20	14	408	91	طويلة
لحالة10	19	25	11	14	10	650	79	طويلة
لحالة11	20	22	12	15	15	419	84	طويلة
لحالة12	13	11	17	19	12	573	72	طويلة
لحالة13	25	15	10	14	12	562	76	طويلة
لحالة14	18	25	13	18	12	525	86	طويلة
لحالة15	21	21	28	17	12	490	99	طويلة
لحالة16	19	23	20	15	15	400	92	طويلة
لحالة17	23	15	27	16	10	690	91	طويلة
لحالة18	14	21	25	12	20	405	92	طويلة
لحالة19	16	12	17	14	14	543	73	طويلة
لحالة20	19	25	26	12	12	456	94	طويلة
لحالة21	25	15	10	18	15	530	83	طويلة
لحالة22	18	11	13	16	13	600	71	طويلة
لحالة23	15	12	11	17	18	485	73	طويلة
لحالة24	17	24	20	15	14	433	90	طويلة
لحالة25	13	18	15	20	20	530	86	طويلة
لحالة26	25	12	11	17	18	420	83	طويلة
لحالة27	16	20	17	20	12	567	85	طويلة
لحالة28	25	24	20	15	14	415	98	طويلة
لحالة29	23	13	10	15	20	356	81	طويلة
لحالة30	18	25	13	18	10	407	84	طويلة
لحالة31	19	15	27	16	10	680	87	طويلة
لحالة32	12	20	21	20	14	571	87	طويلة
لحالة33	12	19	14	11	15	430	71	طويلة
لحالة34	15	15	10	14	12	453	66	طويلة
لحالة35	13	11	17	19	12	640	72	طويلة
لحالة36	25	10	12	15	06	409	68	طويلة
لحالة37	10	22	13	15	18	662	78	طويلة

نلاحظ من خلال الجدول ان الاطفال قد ارتكبوا اخطاء اثناء عملية القراءة , حيث تنوعت الاخطاء بين الحذف , القلب , الاضافة ,الابدال و الخلط . اضافة

الى الوقت المستغرق فيالقراءة الذي كان طويلا و كانت القراءة طويلة و متقطعة في اغلب الاحيان .

- **التحليل الكيفي لنتائج اختبار القراءة :**

لكشف عن اضطراب القراءة , قمنا بتطبيق اختبار القراءة , حيث تتكون عينتنا من 37 حالة ر سنهم 8سنوات وهم في السنة الثالثة ابتدائي و نعلم أن قبل هذا السن لا نستطيع القول أن الطفل يعاني من عسر القراءة لأنه يكون في مرحلة اكتساب للقراءة , ومن المعلوم أن الطفل في السنة الثالثة ابتدائي قد توصل الى مرحلة التأكد بمعنى أن في هذه المرحلة القراءة عبارة عن معلومات اكتسبها في المستوى الأول و تعتبر مألوفة إليه , يستطيع في هذه المرحلة قراءة المكتوب و مستوى النص يصبح معلوما و الطفل يركز أكثر على الكلمات المكتوبة و مدى تناسقها و ترتيبها في الجملة , غير أن النتائج المحصل عليها اتسمت والموضحة في الجدول أعلاه باللجلجة و التردد , وقد ظهرت عدم قدرة الاطفال على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات , وقد اهمل بعضهم قراءة بعض الكلمات أما البعض الآخر أهمل قراءة سطورا و فقرات بأكملها , ولقد سجلنا أخطاء التبديل الحذف , الاضافة و القلب و هذه الاخطاء تكررت مرارا في قراءتهم وقد بلغت نسبة الاخطاء عند الاطفال ب 81% ما يعادل180 خطأ من مجموع 229 وعليه فإن الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة يكون في هذا المستوى من التعليم غير قادر على قراءة الحروف بصفة كلية و الكلمة المكتوبة عنده تكون غير معلومة لديه . أما بالنسبة للزمن المستغرق و الذي يعتبر عاملا أساسيا في تقييم مستوى القراءة , فقد لاحظنا أن جميع الاطفال قد استغرقوا وقتا طويلا , فقد

تجاوز الزمن المستغرق 10دقائق عند أغلب الأطفال وهذا ما يجعل النص يفقد البنية الكلية وكذا المعنى الحقيقي .

و عليه قد توصلنا أن عدد الإجابات الخاطئة أكبر من الإجابات الصحيحة مما يدل على وجود صعوبات و مشاكل كبيرة في القراءة .وحسب ما جاء في الجانب النظري "الفصل الأول " أن عملية القراءة تمكن الفرد من فك الرموز و فهم و ترجمة سلسلة من الرموز الخطية التي تكون علاقة مع لغة ما ,حيث لاحظنا صعوبة في التلفظ و تردد و عرض شفوي ردئ , وفي أغلب الأحيان قراءة غير مفهومة و عليه فالطفل المصاب بعسر في القراءة يعاني من صعوبة في التعرف و فهم الرموز المكتوبة و التي تنتج عنها اضطراب في تعلم القراءة و تكمن الصعوبات في أخطاء التسلسل في الخطوط الكتابية أو في النسخ .وبحيث نعلم أن اللغة المنطوقة "الكلام " مهارة يتقنها الطفل منذ السن الثالثة فيمكنه التحدث و فهم الجمل لأن مخ الإنسان لديه قدرة فطرية على تفسير و فهم اللغة المنطوقة , أما بالنسبة للقراءة و الكتاب فهما مهارتان ليس من السهل اكتسابهما لأنهما أكثر تعقيدا في الكيفية التي يعالجها الدماغ , لذا يجد المصابون بعسر القراءة صعوبة كبيرة في هذه العملية .ولأن هذه الفئة التي تعاني من هذا الاضطراب لهم مشاكل في صعوبة تعلم اللغة مع وجود مشاكل في النطق , القراءة , و الكتابة ,كما توجد مشاكل في عدم القدرة على تحويل الكلمات إلى أصوات و بالتالي هذه العينة تعاني من صعوبات و مشاكل في مجال القراءة فمن خلال هذا الاختبار لاحظنا أن الأطفال وجدوا صعوبة كبيرة في تفكيك الكلمة و قراءتها بحيث كانت القراءة بمشقة كما استغرقت وقتا كبيرا في قراءتها هذا ما جعلنا نتحقق من التشخيص

الارطوفوني الذي خضع له الاطفال و بالتالي من خلال اختبار القراءة توصلناإلى أن العينة التي اخترناها تعاني من اضطرابات في عسر القراءة و مشاكل في هذا المجال .

ب ـ عرض و تحليل نتائج اختبار الذاكرة:

عرض النتائج :

لحالات	العناصر المتواجدة في الرسم	توافق نسب الاحجام بين المساحات الاربعة	العلاقات الدقيقة بين المساحات الاربعة	التموقع الصحيح للعناصر الاربعة	المجموع
01	10	01	08	7,5	26,5
02	10	02	08	07	27
03	11	01	08	07	27
04	11	01	08	07	27
05	11	01	08	07	27
06	11	02	08	07	28
07	11	00	08	08	27
08	11	02	06	07	26
09	10	01	08	5,5	24,5
10	10	01	08	06	25
11	11	01	08	07	27
12	10	01	08	06	25
13	10,5	02	08	07	27,5
14	10	01	08	08	27
15	10,5	01	08	07	26,5
16	11	01	08	07	27
17	11	01	08	07	27
18	11	01	08	07	27
19	11	01	08	08	28
20	11	01	08	07	27
21	10	01	08	07	26
22	11	01	08	07	27
23	11	01	08	07	27
24	11	01	08	07	27
25	11	01	08	07	27
26	10	02	08	06	26
27	10	01	08	06	25
28	11	02	08	07	28
29	11	01	08	08	28
30	11	01	08	08	28
31	11	01	08	07	27
32	11	00	08	07	26
33	11	02	08	07	28
34	11	01	08	07	27
35	11	01	08	07	27
36	11	01	08	7,5	27,5
37	11	01	08	06	26

	العناصر المتواجدة في الرسم	توافق الاحجام بين المساحات الاربعة	العلاقات الدقيقة بين المساحات الاربعة	التموقع الصحيح للعناصر الثانوية	المجموع
01	07	01	06	03	16
02	09	02	05	03	19
03	11	03	06	05	25
04	08	01	03	04	16
05	07	01	06	03	17
06	6,5	01	04	04	15,5
07	10	01	06	05	22
08	05	01	08	4,5	18,5
09	07	02	08	03	20
10	06	01	06	04	17
11	08	01	08	02	19
12	09	01	07	05	22
13	07	01	08	02	18
14	06	01	03	4,5	14,5
15	06	00	03	02	11
16	08	01	07	02	18
17	10	00	06	03	19
18	9,5	03	06	06	24,5
19	10	01	07	03	21
20	8,5	01	06	02	17,5
21	06	01	06	01	14
22	09	01	06	02	18
23	11	01	06	04	22
24	7,5	01	06	06	20,5
25	10	01	06	06	23
26	09	01	08	05	23
27	06	01	02	05	14
28	06	01	08	06	21
29	09	01	04	4,5	18,5
30	07	01	06	05	19
31	10	01	04	02	17
32	06	02	02	06	16
33	08	01	02	03	14
34	09	01	05	01	16
35	08	00	07	04	19
36	07	02	06	05	20
37	08	01	06	04	19

لجدول : يبين اختبار الذاكرة"Figure de Rey "

نتائج اللوحة (B) إعادة الرسم .

التحليل الكيفي و مناقشة النتائج :

من خلال نتائج تطبيق اختبار الذاكرة Figure de Rey و الذي يحتوي على نقل الرسم و إعادة الرسم توصلنا إلى ما يلي :

البند الأول : العناصر المتواجدة في الرسم

لقد قام أطفال عينة البحث بنقل كل العناصر التي يجب رسمها إذ يجب الوصول الى 11 نقطة و قد لاحظنا أن جميع الحالات قد وصلوا للحصول على هذه النقاط و نقل كل عنصر في مكانه المطلوب .

البند الثاني : نسب الاحجام بين المساحات الاربعة

لاحظنا انه في هذه المرحلة أنه لم يأخذ بعين الاعتبار رسم الاحجام بحيث يجب رسم الاشكال الاساسية و التي هي "المثلث , المربع , الدائرة , المستطيل " و قد تحصلوا على 1 نقطة و2 نقطة ويجب الحصول على 04 نقاط .

البند الثالث : العلاقات الدقيقة بين المساحات الاربعة

لوحظ ان هناك تقاطع بين الأشكال الرئيسية الأربعة فقد تحصلت الحالات على 08 نقاط و المجموع الذي يجب الحصول عليه في البند هو 08 نقاط إذا تمكنوا الأطفال من نقل الرسم بصفة صحيحة .

البند الرابع : التموقع الصحيح للعناصر الثانوية

المجموع الذي يجب الحصول عليه في هذا البند هو 08نقاط , وحيث معظم الحالات قد تحصلت على7 و8 حيث تمكنت من وضع أو رسم كل الأشكال في مكانها الصحيح .و بالتالي في مرحلة نقل الرسم و بصفة عامة قد تمكنت هذه الفئة من الاطفال من نقل الرسم دون مواجهة صعوبات كبيرة .

أما المرحلة الثانية في هذا الاختبار و هي إعادة الرسم أي يعيد المفحوص الرسم دون النظر إلى الرسم و التي تتم بنفس طريقة نقل الرسم و هذا حسب نفي البنود:

البند الأول : العناصر المتواجدة بالرسم

هناك أشكال لم يتمكن الأطفال من إعادة رسمها أو نسوا رسمها بحيث أن عملية الاسترجاع كانت صعبة و خاصة الاشكال الثانوية كالنقاط و خطوط المستطيل , فيجب الحصول على 11 نقطة إلا أننا لاحظنا أنهم قد تحصلوا ما بين 5 و8 نقاط

البند الثاني : توافق نسب الاحجام بين المساحات الأربعة

لم يكن هناك توافق ما بين الاحجام بحيث أعيد رسم الشكل دون الأخذ بعين الإعتبار الحجم بين العناصر بحيث لاحظنا إعادة الرسم بطريقة عشوائية , فيجب الوصول إلى 04نقاطفهناك من تحصل على 1 نقطة و هناك من لم يتحصل على أ ي نقطة بمعنى أن معظم الحالات وجدت صعوبة في استرجاع بشكل دقيق في الشكل.

البند الثالث : العلاقات الدقيقة بين المساحات الأربعة

لاحظنا وجود تقاطع و في معظم الحالات إلتماس بين الأشكال و قد تحصلت الحالات ما بين 3 و 8 نقاط .

البند الرابع : التموقع الصحيح للعناصر الثانوية

لوحظ وجود العناصر الأساسية في مكانها و نسيان الأشكال الثانوية , فقد تحصلوا على 2و 6 نقاط.

من خلال نقل الرسم و إعادة نقل الرسم فقد تحصلت الحالات على مجموع يتراوح ما بين24,5و28 نقطة في مجال الرسم , ما بين 11 و 25 نقطةفي إعادة الرسم , يتسنى لنا القول بان هناك صعوبة في الاسترجاع و هذا من خلال ملاحظتنا في نسيان رسم لبعض الأشكال و خاصةالأشكال الثانوية كالنقاط , خطوط المستطيل , خط المربع , و إشارة = في المستطيل الصغير الذي ينتج عن تقاطع الربع و المستطيل بالإضافة إلى عدم التوافق نسب الأحجام ما بين الأشكال أو العناصر الأساسية " الربع , المستطيل , الدائرة و المثلث " وأيضا فيما يخص التقاطع أو التداخل مابين العناصر الأساسية, ففي بعض الرسومات لاحظنا وجود إلتماس فقط و ليس بتقاطع و كذا بالنسبة لتموقع العناصر في مكانها الصحيح عدم استرجاع أو عدم إعادة رسم الأشكال في مكانها الصحيح .وبالتالي وجود صعوبة في استرجاع أو في تذكر كل ما رسموه في هذا الإختبار , كما لاحظنا أيضا في هذا الاختبار أن في الرسم معظم الحالات فيما يخصالزمن المستغرق فقد استغرقت ما بين 1دقيقة و3دقائق بمعنى أن هذه الفئة فيما يخص نقل الرسم تجد صعوبة كبيرة في رسم الأشكال أو العناصر الأساسية , و كذا بالنسبة للعناصر الثانوية.كما أنه فيما يخص إعادة الرسم فهناك عدد من الحالات لم تتذكر مكان العناصر بصورة صحيحة و لاحظنا أيضا أن العناصر الثانوية لم يتم استرجاعها بسهولة فقد استغرقوا وقتا طويلا و رغم ذلك لم يتم إعادة الرسم و يرجع هذا الى تطلب عملية الاسترجاع الى عدة عوامل منها التركيز الذي لاحظنا ضعفا و نقصا كبيرا في هذا وعليه نعاني حالات العينة من ضعف في الاسترجاع "الذاكرة ".

ج ـ عرض و تحليل لنتائج إختبار الفهم :

- **عرض النتائج :"الجدول :عرض نتائج اختبار استراتيجيات الفهم القرائي"**

AD2	A-D1	C-D	A-C	P	N2	D2	N1	C	M-S	L	
1	1	13	14	73	33	03	30	07	10	13	1 ح
1	1	10	14	76	34	03	31	07	10	14	2ح
2	0	18	17	65	30	02	28	03	11	14	3ح
1	2	08	12	80	30	03	27	06	09	12	4ح
2	2	09	08	83	31	08	29	06	10	13	5ح
1	1	04	13	83	32	03	29	07	11	12	6ح
0	1	18	09	73	32	02	30	04	12	14	7ح
1	0	08	09	83	31	02	29	06	10	13	8ح
1	0	0	17	83	32	04	28	03	12	13	9ح
0	0	0	17	83	32	08	28	07	09	12	10ح
1	2	11	17	72	33	07	29	04	13	12	11ح
2	1	04	16	80	31	04	27	03	10	14	12ح
1	1	09	13	78	32	03	29	06	10	13	13ح
0	2	05	14	81	34	09	31	07	11	13	14ح
1	2	04	13	83	31	03	28	03	11	14	15ح
1	2	04	13	83	32	07	29	04	12	13	16ح
2	1	15	13	72	31	02	29	06	10	13	17ح
1	1	07	13	80	31	04	27	04	10	13	18ح
1	0	01	16	83	31	07	29	07	10	12	19ح
0	1	19	9	72	31	04	29	06	11	12	20ح
2	2	10	14	76	33	03	30	06	10	14	21ح

2	0	10	17	73	32	04	28	04	12	12	ح22
1	1	16	17	67	32	07	28	06	09	13	ح23
1	1	09	08	83	30	02	28	06	10	12	ح24
1	2	05	14	81	34	03	31	07	12	12	ح25
2	2	08	12	80	30	07	27	03	12	12	ح26
0	0	13	14	73	33	03	30	05	11	14	ح27
1	1	11	16	73	32	07	28	06	10	12	ح28
1	1	08	12	80	30	03	27	06	09	12	ح29
2	1	10	17	73	32	04	28	05	10	13	ح30
0	0	16	08	76	28	08	26	06	06	14	ح31
1	2	10	14	76	34	03	31	07	10	14	ح32
1	2	05	14	81	34	03	31	06	13	12	ح33
1	1	15	09	76	33	08	31	07	10	14	ح34
2	1	15	13	72	32	04	29	03	11	15	ح35
2	0	10	14	76	33	03	30	06	11	13	ح36
0	1	05	19	76	35	04	31	07	10	14	ح37

جدول : يمثل نتائج اختبار الفهم

الجدول : يمثل نتائج اختبار الفهم وفق خصائص إحصائية ", ,أقصى قيمة , أدنى قيمة , نسبة النجاح ."

AD1	CD	A-C	P	N2	D2	N1	C	M -S	L	
2	18	19	83	35	9	31	7	12	14	MAX
0	1	8	65	30	2	26	3	6	12	MIN
1.05	9.27	13.48	/	/	/	55.61	45.49	45.59	76.47	%

- **تحليل نتائج إختبار الفهم** :

نلاحظ من خلال الجدول أن نتائج أطفال المجموعة لم يتمكنوا من الإجابة على بنود الاختبار بطريقة جيدة, حيث أنه قدرت نسبة النجاح ب 76.47% بالنسبة للاستراتيجية المعجمية ,و 45.59% في الاستراتيجية الصرفية النحوية , و 45.49% في الاستراتيجية القصصية .هذا ما أثر سلبا على استراتيجية الفهم الكلي , إذ قدرت نسبة النجاح ب 13.48% بالنسبة لاستراتيجية التصحيح الذاتي , 9.27% في استراتيجية تغييرالتعيين , و1.05 %في استراتيجية المواظبة على الخطأ , هذا ما اثر سلبا غلى مستوى الفهم و عليه فإن الأطفال قد أخفقوا في استعمال استراتيجيات الفهم , حيث لم يتمكنوا من الاجابة إلا بعد إعادة التعليمة للمرة الثانية , و البعض منهم لم يتمكنوا من الاجابة حتى بعد الاعادة للمرة الثانية

و من خلال نتائج الجدول , يظهر أن نسبة الرسوب كانت كبيرة في الاستراتيجيتين الصرفية النحوية ,و القصصية مقارنة مع الاستراتيجية المعجمية

التي نجح فيها الأطفال ,و هذا لما تحويه الاستراتيجيتين : الثانية و الثالثة من تغييرات في البنى النحوية والصرفية للجمل كالبنية الزمانية , الأمر , الجمع ,

المؤنث , المثنى أي الإنتقال من بنيات لسانية بسيطة إلى بنيات لسانية أعقد وأما "الاستراتيجة القصصية " أي تحليل البنيات اللسانية التي تعتبر الأكثر تعقيدا من الاستراتيجية الثانية فكان الإخفاق فيها واضح , الشيء الذي جعلهم يخفقون في

التعيين و عدم القدرة للوصول إلى الإجابة الصحيحة .فإخفاق الأطفال في التعيين الأول و الثاني يدل على عدم قدرتهم على التحكم الجيد فيهذه الاستراتيجيات و الدليل على ذلك عدم قدرتهم على التصحيح الذاتي في حالة الاجابة الخاطئة , و عدم استطاعتهم في التحكم الجيد للإجابة الصحيحة منها او الخاطئة و كذلك استمرارهم في الخطأ و لهذا كانت نتائج سلوك المواظبة و الاستمرارية غير جيدة إن الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة , ليس لديهم القدرة على التحكم في استراتيجية الفهم الفوري ومنه عدم القدرة على التحكم في استراتيجية الفهم الكلي , بمعنى عدم اتخاذ السلوك المناسب أثناء التعيين . و عليه يمكن القول أن الأطفال لديهم نقص على مستوى الفهم الذي يتصف بأنه ضعيف لأنهم لا يتحكمون في مكنز مات القراءة .

2ـ مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة :

الفرضية الاولى :نصت فرضية البحث على وجود علاقة بين الذاكرة والفهم عند المصاب بعسر القراءة .

نتائج هذه الدراسة قد كشفت على أن القدرة على التذكر قصير المدى للمثيرات تتأثر بنوع الصعوبة التي يعاني منها التلاميذ ذوي عسر القراءة وهي نتيجة تلقي

الضوء على أن ضعف الذاكرة قصيرة المدى يرتبط بصعوبات التعلم , وتعد عملية التعرف أو الاستدعاء لما تم تعلمه أو الاحتفاظ به وظيفة نفسية أساسية تكمن خلف عملية التعلم منها القراءة , لكي تكن القراءة مجدية لابد ان تكن ذات معنى الذي نصل إليه من خلال الفهم أثناء القراءة وكما أشرنا في الجانب النظري أن الفهم هو العملية التي تستخدم فيها خبرات التلميذ السابقة التي تسهم في استنتاج المعنى الذي يقصد في نص القراءة , بما أن التلاميذ المصابين بعسر القراءة يعانون من ضعف في الذاكرة التي تتمثل وظيفتها على الاجمال في التخزين والتنظيم والترميز لتبقى في الذاكرة طويلة المدى , فإن عملية الفهم أثناء القراءة ستعرف اضطرابا كون الذاكرة لا تعمل بشكل صحيح والتلميذ ليست له المعلومات اللازمة للفهم وعليه حققت فرضية البحث وهذا بوجد علاقة ارتباطية سلبية بين الذاكرة والفهم

الفرضية الثانية : نصت على أن اضطراب الفهم يرجع الى اضطراب على مستوى الاستراتيجية الصرفية ـ النحوية , والاستراتيجية القصصية .

ـ إن اضطراب المرحلة الاولى "الحرفية " يؤدي الى اضطراب كل المراحل الباقيةوالطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة ليس بإمكانه التعرف علىالحروف و بالتالي لا يمكنه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة ثم الى الجملة ومنه عدم الوصول الى استعمال استراتيجيات الفهم و عدم الوعي بالعمليات المعرفية , وعليه عدم قدرته على الوصول الى الاجابة الصحيحة فالطفل الذي له مشكل على مستوى استراتيجيات الفهم الفوري يجد صعوبة في استعمال استراتيجيات الفهم الكلي لأنه لا يملك بنيات لسانية معقدة تمكنه منالتأكد من

الإجابة فالإخفاق على مستوى استراتيجية الفهم الفوري يؤدي حتما الى الاخفاق فاستراتيجية الفهم الكلي أي عدم قدرة الطفل على القراءة يؤدي به الى عدم تطوير عملياته ا لمعرفية بصفة عامة و الفهم بصفة خاصة من هنا يسمح بالاجابة على الفرضية الثانية التي تقول بان الاطفال الذين لهم عسر قرائي يجدون صعوبة في الفهم القرائي و بالضبط على مستوى استراتيجيات الفهم و منه يمكن القول أن الأطفال الذين لديهم عسر قرائي يعانون من مشكل على مستوى الفهم و هذا لأن عدم القدرة على القراءة يؤدي الى عدم القدرة على فهم معنى الكلمات و تمييز المفردات وفهم الجمل وبالتالي يكون تأثير هذا واضح على التحصيل الدراسي .

3ـ خلاصة النتائج :

القدرة على القراءة جانب مهم من جوانب نجاح التلميذ في المرحلة الابتدائية فالتلميذ الذي لا يمكن أن يقرأ لا يستطيع أن يؤدي ما هو مطلوب منه تحقيقه بصورة مطلوبة ولما تمثله اللغة العربية وبالأخص مادة القراءة في المدارس الابتدائية باعتبارها احدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها لأن اللغة أهم أداة للإتصال والتفاهم بين التلميذ وبيئته وهي الأساس الذي معتمد عليه في تربيته و تنشئته كما يعتمد عليها كنشاط داخل المدرسة وخارجها .

ونظرا لما يعانيه أغلب تلاميذ المدرسة الابتدائية من تأخر في القراءة ومن خلال الدراسات النظرية التي تطرقنا إليها في الجانب النظري والتي بينت وأكدت أن للذاكرة والفهم القرائي علاقة تربط بينهما هذا من جهة , ومن جهة أخرى ومن

خلال دراستنا والتي كان الهدف منها دراسة الفهم القرائي عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من جهة أخرى يمكن استخلاص ما يلي :

بينت نتائج هذه الدراسة والتي تمثلت في دراسة الارتباط بين الذاكرة والفهم القرائي حيث أن العلاقة سلبية بينهما ,وهذا بتطبيق اختباري القراءة والذاكرة تأكدنا من خصائص اضطراب صعوبات تعلم القراءة الذي ذكرناه في الجانب النظري والذي يوافق خصائص مجموعة بحثنا , حيث أن الاطفال قد مروا بنفس مراحل اكتساب القراءة إلا أنهم غير قادرين على القراءة وهذا من خلال اختبار القراءة , ونفس الضعف لاحظناه في الذاكرة وهذا من خلال اختبار الذاكرة حيث أظهر الأطفال نقصا في عملية الاسترجاع .

أما فيما يخص اختبار استراتيجيات الفهم القرائي , فقد دلت النتائج الاحصائية عن وجود ضعف في المستوى الصرفي - النحوي , والمستوى القصصي ومنه

الفرضية مؤكدة بحيث ظهر أن مستوى الفهم القرائي للأطفال الذين يعانون اضطراب في القراءة ضعيف .

إن أهمية عملية الفهم القرائي والقراءة كوظيفتين معرفيتين تجعلنا نهتم بالقيام بالاختبارات الازمة التي تجعلنا نفهمهما بصفة جيدة , وعليه كان الهدف من هذه الدراسة مساعدة الأطفال الذين يعانون من هذه الاضطرابات , وإعطاء الأهمية الكافيةلاضطراب عسر القراءة ,واعطاء بعض الارشادات للمعلم وخاصة في طريقة المعاملة مع هؤلاء الأطفال وتحفيزهم على القراءة والدراسة للتمكن من التحصيل الجيد والنجاح في المسار الدراسي .

الاقتراحات:

تعتبر غاية كل بحث علمي ذو طابع علمي وتجريبي للوصول الى نتائج ملموسة من شأنها خدمة المعرفة العلمية , بإضفاء الجديد للمتناولات النظرية , وتقدم

حلولا اجرائية للمشكلات الأكاديمية المطروحة في الوسط المدرسي , والتي تظهر في النتائج الامبريقية المتوصل إليها في بحثنا هذا , واستخلاص أهم الاقتراحات التي سنحاول تقديمها ,وعليه بناء على النتائج المتوصل إليها في هذا البحث الذي كشف لنا أن الذاكرة تؤثر تأثيرا دالا على الفهم عند المصاب بعسر القراءة فإننا نقترح ما يلي :

ـ إطلاع معلمي ومعلمات مادة القراءة على الإتجاهات التربوية الحديثة , عن طريق إقامة الدورات والندوات التربوية والتطويرية والدرس النموذجي الذي يلقيه معلمون ومعلمات لهم خبرة كبيرة في مجال تدريس مادة القراءة .

ـ اسناد تعليم مادة القراءة إلى معلمين ومعلمات مختصين ومن ذوي الخبرة التربوية في مجال التعليم ومؤهلين علميا .

ـ إعادة النظر في عدد التلاميذ في الصف الواحد حتى يتسنى للمعلم أن يلاحظ ويتابع جميع التلاميذ ومنه يكتشف على الأقل التلاميذ الذين يعانون من إضطراب في القراءة.

ـ تعميم فتح الأقسام الخاصة "التعليم المكيف" لمتابعة التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في التعلم بأنواعها لكي يتم الاستفادة من ساعات المكوث بهذه الفصول لهؤلاء التلاميذ الذين يحتاجون لبعض المساعدة من البرامج القرائية والهجائية مما يؤدي الى لحاق هؤلاء التلاميذ بأقرانهم في معدل نمو المهارات والقدرات لديهم .

ـ تخطيط البرنامج العلاجي بناء على الفروض التشخيصية من طرف فرقة التقييم بدءا بمعلم الصف, الاختصاصي النفسي والاجتماعي , المختص الارطوفوني لتحديد الخدمات التي ستقدم الى الطفل .

ـ يمكن الاستفادة من بطارية الاختبارات للكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ومحاولة التغلب عليه في وقت مبكر لتجنب عواقبه اللاحقة .

ـ من خلال نتائج الدراسات يمكن من جلب الاعتراف الرسمي والاجتماعي من قبل القائمين على العملية التربوية نحو أهمية علم النفس وتطبيقاته والاخذ بنتائج الدراسات .

المـــــراجـــع

المراجع باللغة العربية :

1- ابراهيم عبد العليم (1994): **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** : ط15 . القاهرة , دار المعارف

2- أبو العزائم إسماعيل(1993): **القراءة الصامتة السريعة** , القاهرة , عالم الكتب .

3- أبو العزائم , إسماعيل (1993): **القراءة الصامتة السريعة** , القاهرة , عالم الكتب .

4- أحمد عواد (1998) , **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** , الاسكندرية : المكتب العلمي للكمبيوتر .

5- أحمد عبد الله أحمد و محمد , فهيم مصطفى(1994): **الطفل و مشكلات القراءة** , ط3 , القاهرة : الدار المصرية.

6- أحمد عزت راجع (2001) , **أصول علم النفس** ,"ط1", الاسكندرية , دار المعارف.

7- اسماعيل أحمد عمايرة , حنان اسماعيل عمايرة (2000) , **مهارات اللغة العربية** , اختبار تشخيصي في النحو و الصرف والصوت والمعجم والعروض والاملاء والمعنى , عمان : دار وائل للنشر .

8- الاسعد عمر(1989): **اللغة العربية بين المنهج والتطبيق** , عمان : دار المكتبات والوثائق الوطنية

9- الاسعد , عمر (1989): **اللغة العربية بين المنهج والتطبيق** , عمان : دار المكتبات والوثائق الوطنية .

10- الجمبلاطي , علي و التواسي , ابو الفتوح (1985), **الأصول الحديثة لتدريس اللغةالعربية** , القاهرة نهضة مصر للطبع والنشر .

11– بوند , جاي وتنكر , مايلزوواسون , بار بارا (1984) , **الضعف في القراءة** ـ تشخيصه وعلاجه , ترجمة محمد منير مرسي واسماعيل أبو العزائم , القاهرة :علم الكتب .

12– توم تشومسكي , تقديم وتعليق محمد فتيح (1993) , **المعرفة اللغوية** , القاهرة : دارالفكر العربي.

13– جراي وليم (1981) : تعليم القراءة والكتابة , ترجمة محمد قدري لطفي , القاهرة : مكتبة مصر.

14– جوني جابي , محمد منير مرسي (1984) , **الضعف في القراءة** , القاهرة : عالم الكتب

15– حسني عبدالباري(1999),**الفهم عن القراءة** , الاسكندرية :المكتب العربي الحديث .

16– حسني عبد الباري (2005) , **الفهم عن القراءة**, طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه ,الاسكندرية :المكتب العربي الحديث .

17– حسني عبد الباري عصر (1999) , **القراءة وتعلمها** , الاسكندرية :المكتب العربي الحديث .

18– حمدان علي حمدان (1998): **أثرإستخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة على تنمية**

19– حمدي عبد الجواد , مراجعة عاطف أحمد , **مدخل إلى علم النفس**

20– حمزة جاري العربي مراد(2001) ,**القراءة** , المعهد التربوي الوطني الجزائري , الجزائر .

21– خاطر , محمود رشدي ومكي , أحمد و شحاتة , حسن(1994): **تطوير مناهج تعليم**

22– ديدييه يورو, ترجمة أنطوان الهاشم (2003), **اضطرابات اللغة** , بيروت ,الدار اللبنانية

23ـ راتب قاسم عاشور , محمد فخري مقدادي (2005) , **المهارات القرائية و الكتابية , طرائق تدريسها واستراتيجياتها** , عمان : دار المسيرة

24ـ رافع النصير الزغول , عماد عبد الرحيم الزغول(2003), **اضطراب القراءة الارتقائي**ط1, كلية الاداب.

25ـ رشدي أحمد طعيمة , محمد علاء الدين الشعبي (2006), **تعليم القراءة والأدب , استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع** , القاهرة : دار الفكر العربي .

26ـ سامي محمد ملحم (2002) , **صعوبات التعلم**, عمان : دار المسيرة .

27ـ سامي محمد ملحم (2002), **صعوبات التعلم** , "ط1", كلية العلوم التربوية .

28ـ سعيد حسني العزة (2002) ,ً**صعوبات التعلم** , المفهوم ـ التشخيص ـ الأسباب , عمان : الدار العلمية الدولية .

29ـ سعيد عبد الله لاقي(2006), **القراءة و تنمية التفكير** ,ط1 القاهرة

30ـ عبد الحميد سليمان السيد (2005), **صعوبات فهم اللغة** , كلية القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

31ـ عبد الكريم حمزة (2008), **سيكولوجية عسر القراءة** , جامعة عين الشمس : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

32ـ عبد المنعم أحمد الدردير , جابر محمد عبد الله (2005), **علم النفس المعرفي ,قراءات و تطبيقات** , "ط1", كلية التربية بقنا ـ جنوب الوادي .

33ـ عبده , عبد الهادي وعثمان , فاروق(1995), **سيكولوجية القراءة** , القاهرة :دار المعارف .

34ـ عصر , حسني عبد الهادي (1992) , **القراءة وطبيعتها** , مناشط تعليمها ـ وتنمية مهاراته , الاسكندرية :المكتب العربي الحديث.

35و- غادة محمد عبد الغفار(2002), **اضطرابات القراءة الارتقائي من منظور علم النفس المعاصر** ,جامعة الاداب بني سويف : مكتبة النهضة المصرية .

36ـ فتحي علي يونس(2001) :**القراءة** , ط3 , كلية التربية , جامعة عين الشمس , القاهرة.

37ـ فتحي مصطفى الزيات (1998) , **صعوبات التعلم** , : الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية ,

38ـ فتحي مصطفى الزيات (2001), **علم النفس المعرفي** , دراسات ونماذج , القاهرة : دار النشر للجامعات .

39ـ فهيم مصطفى (2007) , **مهارات الفهم في مراحل التعليم** , "ط1" , دار الفكر .

40ـ فهيم مصطفى , تقديم عبد الشافعي (1999) , **مهارات القراءة :قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة** , القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .

41ـ فهيم مصطفى(2000), **أنشطة ومهارات القراءة** , "ط1", القاهرة :دار الفكر العربي.

42ـ قحطان أحمد الظاهر (2004) , **صعوبات التعلم** , عمان : دار وائل .

43ـ لطفي , محمد قدري (1995) , **التأخر في القراءة , تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية** , القاهرة: عالم الكتب .

44ـ لطفي , محمد قدري (1996) , **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس** "ط1" ,القاهرة: عالم الكتب .

45ـ مجمد منير مرسي , اسماعيل أبو العزائم (1984) , **الضعف في القراءة** , القاهرة : عالم الكتب .

46ـ محمد علي كامل(2003) , **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة** , القاهرة : جامعة طنطا .

47ـ مراد علي عيسى سعد (2006), **الضعف في القراءة وأساليب التعلم** , جامعة الزقازيق : دار الوفاء .

48ـ نايف سليمان , محمد الحموز , محمد الشناوي , أمل البكري (2001) , **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة** , عمان : دار الصفاء للنشر .

49ـ نصيرة عبد المجيد جلجل 2003 , **سلسلة الدسليكسيا "3" الاعاقة المختفية** , "ط1"جامعة طنطا :القاهرة دارالمعارف.

50ـ نصيرة عبد المجيد جلجل(1995) ,**سلسلة الديسليكسيا"1"** , دراسة تشخيصية علاجية , القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

51ـ هدى عبد الله الحاج , عبد الله العشاوي(2004) , **السلسلة العلمية الميدانية لصعوبات التعلم** , المملكة العربية السعودية : دار الشجرة للنشر والتوزيع.

القواميس والمجلات :

ـ موسوعة علم النفس , المجلد الأول .

ـ الثقافة النفسية ,المجلد الأول 1990, دار النهضة العربية .

ـ مجلة النبأ , كلية التربية , ميسان .

ـ عسر القراءة , ويكيبيديا , الموسوعة الحرة .

ب ـ **المراجع باللغة الفرنسية :**

52)Jean Piaget ,(mémoire et intelligence)

53)Rolin ;j.h(1998).(Psychologie cognitive),Edi breal ,rosny ,France.

54)h.A.Gleason,(traduction a la linguistique)

55)Khomsi,A .(1994) .A propos des stratégies de compréhension chez L 'enfant dyslexique .

56)Khomsi,A(1987).Evaluation de la compréhension et rappel de récit chez l’enfant .question de la logo

pédie,15,107 ,132.

الملاحـــــــق

1 ـ إختبار القراءة.

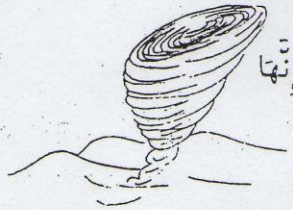
2ـ إختبار الذاكرة.

3ـ إختبار الفهم .

اختبار القراءة

العُطْلَةُ

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

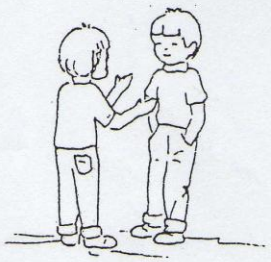


عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ هَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ عَلَى المَدِينَةِ : إِنَّهَا عَاصِفَةٌ رَمْلِيَّةٌ !

سَارَعَ كُلٌّ إِلَى مَنْزِلِهِ ، خَفَّتِ الحَرَكَةُ ارْتَجَفَتْ سُقُوفُ المَنَازِلِ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانِ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ

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

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



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