الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة الجزائر2 أبوالقاسم سعدالله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية دراسة تشخيصية وتقويمية

تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة واقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلّم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطوفونيا

إعداد الطالبة: كريمة صيام

إشراف الأستاذة: نصيرة زلال

السنة الجامعية:2014-2015

الإهداء

إلى من افتقدتها كثيرا: أمي الحنون فليرحمها الله ويتغمدها برحمته الواســـعة ويدخلها فسيح جنانه.

إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله، الذي طالما شجعني في إتمام هذا العمل،

إلى فلذات كبدي أعزائي وأحبائي أيمن ورياض ،

إلى رفيق دربي في الحياة عبد اللطيف الذي مد إلي يد العون وغمرني بدفء وحنانه،

إلى أمي الثانية أم زوجي ربيعة التي شجعتني كثيرا،

إلى جميع إخوتي وأخواتي وجميع أفراد العائلة قريبا وبعيدا ،

أهدي ثمرة جهدي وتعبي

الشكر

الحمد الله الذي هداني ولولا هو ما كنت لأهتدي، فهو قدرني على إتمام هذا العمل على أحسن وجه. أما بعد،

أتفضل بالشكر للسيدة و الأستاذة الفاضلة نصيرة زلال التي طالما صبرت علي والتي طالما شجعتني على إتمام هذا العمل . كما أتفضل بشكر السيدة القديرة رنجة بن مريجة مديرة المدرسة لابتدائية "القاندسة "وطاقمها على التسهيلات التي قدمتها لي لإنجاز العمل التطبيقي . ولا أنسى أن أ شكر أيضا كل زملائي من الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة أو من قسم علم النفس الذين طالما شجعوني ومددا لي يد العون، وأخص بالذكر:

- الأستاذة شفيقة العلوي والأستاذ إبراهيم حمروش و الأستاذ بكار محمد الذين قاموا بالمراجعة اللغوية لهذا العمل المتواضع،
- الأستاذ كمال عبد الله الذي قام بالمراجعة الإحصائية والمنهجية،
- الأستاذة هدى كشرود التي لم تبخل علنا بالنصيحة والتوجيه،
- الأستاذة شطايبي فاطمة الزهراء التي عاينت الجانب المنهجي.
- الأستاذة فتحية بلعسلة التي لم تبخل علي بالمراجع والتوجيهات.
- الأستاذ بورايو علي الذي زودني ببعض المراجع باللغة الانجليزية.

إلى كلّ هؤلاء جزيل الشكر والامتنان.

فهرس المحتويات

الشكر

الإهداء

مقدمة البحث.....24

الاشكالية والدراسات السابقة.....30

أولا: الإشكالية.....30

2.1 تساؤلات البحث.....36

3.1 فرضيات البحث.....38

4.1 أهداف البحث وحدوده.....40

5.1 أهمية البحث.....42

6.1 تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.....44

ثانيا: الدراسات السابقة لآليات اكتساب القراءة.....47

1.2 الدراسات التي تناولت تشخيص صعوبات تعلّم القراءة و آلياتها.....48

2.2 الدراسات التي تناولت الآليات المؤثرة في اكتساب القراءة.....49

3.2 الدراسات التي تناولت عسر القراءة على مستوى الوطن.....70

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة 74

الجانب النظري

الفصل الأول: تعلّم كفاءة القراءة وفق نظام معالجة المعلومات..... 76

1.1 تحديد مفهوم الكفاءة:.....77

2.1 تعريف مفهوم كفاءة القراءة.....79

3.1 استعدادات الطفل للقراءة.....81

1.3.1 تعريف مفهوم الاستعداد للقراءة.....83

2.3.1 تعريف مفهوم القراءة.....85

4.1 شروط اكتساب القراءة.....87

1.4.1 العامل الاجتماعي والمظهر العاطفي.....87

2.4.1 العامل الإدراكي الحركي.....88

3.4.1 العامل المرتبط باللغة.....88

4.4.1 العامل المرتبط بتنظيم المكان.....89

5.4.1 العامل المرتبط بالمستوى العقلي 90

5.1 الآليات المعرفية المسؤولة عن نشاط القراءة.....90

1.5.1 التعّرف على حدود الكلمة وحركات العينين.....91

2.5.1 التنسيق بين الرموز المكتوبة والأصوات ووظيفة النظام الفونولوجي.....93

3.5.1 التعّرف على الكلمات من خلال بناءها و دور النظام الإملائي.....94

4.5.1 التعّرف على الكلمات من حيث دلالتها ودور سياق النص.....95

5.5.1 التخزين والتذكر وعملية الفهم.....95

6.1 النماذج المرحلية أو التطورية لاكتساب كفاءة القراءة والتعرف على الكلمات لدى الطفل.....97

1.6.1 إجراء الرمز الحرفي ما قبل ألباء.....97

2.6.1 إجراء ألباء.....98

3.6.1الإجراء الإملائي.....99

7.1 ممارسة نشاط القراءة والتحليل النفسي لطرائق التدريس..... 100

1.7.1 الطريقة المقطعية.....101

2.7.1 الطريقة الكلية 108

8.1 المهارات القرائية المكتسبة لدى التلاميذ من السنة الثالثة إلى الخامسة ابتدائي.....113

1.8.1 المهارات القرائية للسنة الثالثة ابتدائي.....113

2.8.1 المهارات القرائية للسنة الرابعة والخامسة ابتدائي.....114

9.1 الطرائق العلمية المستخدمة في دراسة نشاط القراءة.....114

1.9.1 قياس الزمن العقلي.....114

2.9.1 دراسة الإصابات العصبية 118

3.9.1 طريقة المصورة العصبية.....118

4.9.1 مقاربة الارتباط.....119

الفصل الثاني: نظام معالجة المعلومات وتقويم صعوبات القراءة.....121

1.2 نظام معالجة المعلومات ونشاط القراءة.....122

1.1.2 وظائف نظام معالجة المعلومات.....125

2.1.2 مكونات نظام معالجة المعلومات.....127

2.2 التميز بين أنظمة الذاكرة 128

1.2.2 الذاكرة الحسية.....128

2.2.2 الذاكرة قصيرة المدى.....129

3.2.2 الذاكرة طويلة المدى 131

3.2 العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات.....132

4.2 العمليات المعرفية الماورائية ونشاط القراءة.....133

1.4.2 مفهوم العمليات المعرفية الماورائية 134
2.4.2 أصل مفهوم العمليات المعرفية الماورائية 135
3.4.2 أساليب توظيف العمليات المعرفية الماورائية.....135
5.2 خصائص العمليات المعرفية الماورائية.....137
1.5.2 الاستراتجيات الرئيسة للعمليات المعرفية الماورائية.....137
2.5.2 المكونات العمليات المعرفية الماورائية.....138
6.2 نظام معالجة المعلومات وتقويم صعوبات تعلّم القراءة.....139
1.6.2 مؤشرات صعوبات القراءة.....139
2.6.2 التقويم ومقاييس تشخيص القراءة.....147
الفصل الثالث: منهجية بناء المقياس وتصميم مقياس تقويمي تشخيصي لمستوى لقراءة.....150
1.3 تعريف المقياس النفسي..... 151
1.1.3 شروط الاختبار الجيد.....152
2.1.3 تصنيف المقاييس..... 152
3.1.3 مجالات استعمال القياس النفسي التربوي.....152
2.3 عملية بناء المقياس.....153
1.2.3 مرحلة تحديد أهداف الاستعمال.....154
2.2.3 مرحلة تعريف ما نريد قياسه.....155
3.2.3 مرحلة تصميم البنود أو الفقرات..... 156
4.2.3 مرحلة تقييم البنود أو الفقرات.....157
5.2.3 مرحلة تحديد الخصائص القياسية النهائية.....158

3.3 بناء مقياس المكتسبات المدرسية.....160
1.3.3 التقويم التشخيصي.....160
2.3.3 التقويم المحكية.....161
3.3.3 التقويم المعياري.....165
4.3 مصنفة أشكال الفقرات في المقاييس المعرفية.....166
1.4.3 قياس القدرات المعرفية.....166
2.4.3 الشروط المادية للتقويم.....167
3.4.3 وظائف المقياس 168
4.4.3 لأخطار المرتبطة عن إيحاء الأجوبة 168
5.3 أنواع سلالم القياس.....169
1.5.3 السلم الاسمي أو المقياس الاسمي.....169
2.5.3 السلم الرتبة أو مقياس الرتبة.....169
3.5.3 السلم الفئوي أو مقياس الفئات.....170
4.5.3 سلم النسبة أو مقياس النسبة.....170
6.3 بناء مقياس تشخيصي لمستوى القراءة ومشكلاته..... 170
1.6.3 المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة.....171
2.6.3 مقاييس القراءة المطبقة حاليا على مستوى العيادات النفسية الأرطوفونية 173
7.3 خطوات بناء المقياس التشخيصي للقراءة.....175
1.7.3 الإطار النظري لبناء المقياس التشخيصي الجزائري للقراءة.....175
2.7.3 وصف المقياس التشخيصي الجزائري واختباراته.....178

8.3 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس..... 180

1.8.3 الثبات reliability.....181

2.8.3 الصدقValidity 183

3.8.3 طرق حساب معامل الصدق.....188

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية.....190

1.4 الإجراءات المنهجية للبحث.....191

1.1.4 المنهج المتبع في الدراسة.....191

2.1.4 مصادر جمع المعلومات النظرية.....192

3.1.4 أدوات جمع البيانات الميدانية..... 192

1.3.1.4 بيانات شخصية.....192

2.1.3.4 بيانات أساسية.....192

2.4 وسائل البحث.....194

1.2.4 أدوات البحث والتشخيص والتقويم.....194

2.2.4 تقديم اختبار تقييم مستوى القراءة.....196

3.2.4الاستبيان الإرشادي عن الحالة النفسية وما وراء المعرفية للقارئ.....212

4.2.4 تقديم النموذج العلاجي.....215

5.2.4 الوسائل الإحصائية المستخدمة في جمع وتحليل البيانات وتفسيرها.....216

3.4 صعوبات البحث.....218

4.4 ظروف إجراء التجربة.....218

الفصل الخامس: عرض وتفسير نتائج البحث.....119

1.5 عرض نتائج اختبارات ما قبل التجربة.....220

1.1.5 وصف عينة ما قبل التجربة.....220

2.1.5 النتائج المرتبطة بصدق وثبات المقياس 220

1.2.1.5 تقديم نتائج التجربة الأولى.....221

2.2.1.5 خلاصة نتائج ما قبل التجربة الأولى.....225

3.1.5 عرض نتائج التجربة الثانية.....225

1.3.1.5 الاستنتاج العام لنتائج تجربة ما قبل الدراسة.....229

2.3.1.5 التحقق من فرضيات ما قبل الدراسة. 230

3.3.1.5 الاستنتاج العام.....233

2.5 عرض نتائج تجربة الدراسة.....233

1.2.5 وصف وتوزيع عينة الدراسة.....234

2.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الثالثة ابتدائي.....238

3.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الرابعة ابتدائي.....272

4.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الخامسة إبدائي.....301

5.2.5 النتائج المرتبطة القارئ الكفء والقارئ الضعيف.....330

3.5 النتائج المرتبطة باختبار الفرضيات ومناقشتها 351

1.3.5 النتائج المرتبطة باختبار فرضيات التناول الإجرائي الأول.....351

2.3.5 النتائج المرتبطة بالحالة النفسية وما وراء المعرفية لدى لقارئ الضعيف.....364

3.3.5 النتائج المرتبطة باختبار فرضيات التناول الإجرائي الثاني.....378

4.3.5 الاستنتاج العام لنتائج البحث.....379

5.3.5 النموذج العلاجي المقترح للقارئ الضعيف.....381

الخاتمة.....385

المراجع..... 392

الملاحق..... 412

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يبين حركة العين أثناء القراءة حسب تنوع النصّوص	91
2	يبين خصائص التقويم لمقاييس القراءة	149
3	يبين التقويم ونوعية القياس من أداة المقياس المنتظر	160
4	يبين ميدان من فقرة الجمع معرفة حسب ثلاثة وجيهات	165
5	يبين الملمح التي نستخلصه من تخصيص الميدان	166
6	يبن التصنيف الكلاسيكي لشكل الفقرات	167
7	يوضح المتغيرات التي تتدخل في مقياس القراءة حسب ديجونق إستيان	173
8	يلخص البنود المكوّنة لمقياس القراءة ومجموع معاملاتها	211
9	يبين تقييم مستوى القراءة والإملاء	212
10	ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات	117
11	مصفوفة معاملات الارتباط ما بين بنود المقياس عند العينة (A)	117
12	إحصائيات الصدق و الثبات لدى عينة ما قبل التجربة (A1).	221
13	مصفوفة معاملات الارتباط ما بين البنود لعينة ما قبل التجربة(A1).	221
14	ملخص الاختبارات الإحصائية على المقياس لدى عينة ما قبل التجربة(A1).	222
15	إحصائيات المقياس لعينة A1.	222
16	معامل الارتباط مابين الفئات لدى عينة ما قبل التجربةA1	223
17	تحليل التباين لدى عينة ما قبل التجربة(A1)	224
18	مصفوفة معاملات الارتباط الثنائي(Pearson) لدى عينة ما قبل التجربة (A1)	224
19	إحصائيات الثبات والصدق على عينة ما قبل التجربة (A2) في التجربة الثانية	225
20	مصفوفة الارتباط ما بين البنود لدى عينة ما قبل التجربة (A2).	225
21	ملخص إحصائيات العناصر لدى عينة ما قبل التجربة(A2)	226
22	معامل الارتباط ما بين الفئات لعينة ما قبل التجربة (A2) عند تحليل التباين	227
23	إحصائيات البنود لعينة ما قبل الدراسة (A) قبل التطبيق الأول وبعد التطبيق الثاني	228
24	ملخص نتائج إحصائيات المقياس بعد التطبيق الأول والتطبيق الثاني (للعينةA)	228
25	المقارنة بين نتائج العينة (A) بعد تجربتين	230
26	معاملات الارتباط لعينة ما قبل التجربة بعد التجربتين	231
27	اختبار(T) للمقارنة بين متوسطات نتائج عينة ما قبل التجربة بعد التجربتين	231
28	تحليل التباين بتطبيق اختبار F للمقارنة بين انحرافيين معياريين لدى عين ما قبل التجربة(A) بعد التجربتين.	232
29	ملخص إحصائيات معامل الثبات بعد التجربتين لدى العينةA	233
30	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	234
31	توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبة تكرارهم حسب السن	236
32	يبين توزيع أفراد العينة ونسبة تكرارهم حسب المستوى الدراسي	236
33	يبين توزيع العينة ونسبة تكرارهم حسب نوع القراءة	237
34	توزيع أفرد العينة البحث حسب الجنس ومستوى التحصيل الدراسي	238
35	توزيع أفرد عينة السنة الثالثة حسب الجنس والمستوى الدراسي	239

36	توزيع أفراد عينة السنة الثالثة حسب نوع القراءة	240
37	توزيع عينة السنة الثالثة ابتدائي حسب السن.	241
38	الانحراف المعياري ودرجة التباين للزمن المستغرق في قراءة النصّ عند فئة الثالثة ابتدائي.	242
39	يبين متوسط الزمن المستغرق في القراءة عند الجنسين حسب نوع القراءة لدى فئة الثالثة ابتدائي.	243
40	يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار السرعة في القراءة لدى فئة الثالثة ابتدائي	243
41	يبين درجة التباين والانحراف المعياري لاختبار التعّرف أصوات وأسماء على الحروف لدى فئة الثالثة ابتدائي	245
42	التوزيع التكراري للدرجات في اختبارا للتعّرف الحسي البصري وسمعي على الحروف لدى فئة الثالثة ابتدائي.	247
43	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار التعّرف على الكلمات الصعبة في النص لدى فئة الثالثة ابتدائي	249
44	يبين التوزيع التكراري لفئات الدرجات في اختبار التعّرف على الكلمات الصعبة في النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي.	251
45	يبين حساب درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار فهم النصّ وتحليل أفكاره لدى فئة الثالثة ابتدائي .	252
46	بين التوزيع التكراري لفئات الدرجات في اختبار فهم محتوى النص لدى فئة الثالثة ابتدائي.	252
47	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في لاختبار المستوى الدلالي للألفاظ لدى فئة الثالثة ابتدائي	254
48	يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ لدى فئة الثالثة ابتدائي.	256
49	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار ملء الكلمات الناقص لدى فئة الثالثة ابتدائي	257
50	التوزيع التكراري للمتغيرات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الثالثة ابتدائي	258
51	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الثالثة ابتدائي.	260
52	يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الثالثة ابتدائي.	262
53	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الثالثة ابتدائي	263
54	التوزيع التكراري للفئات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الثالثة ابتدائي	264
55	حساب درجة التباين والانحراف المعياري لاختبار الذاكرة البصرية اللفظية(سلسلة الجمل) لدى فئة الثالثة ابتدائي.	265
56	يبين التوزيع التكراري للمتغيرات في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الجمل لدى فئة الثالثة ابتدائي	265
57	يبن درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الكلمات لدى فئة الثالثة ابتدائي	267
58	يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الكلمات لدى فئة الثالثة ابتدائي	267
59	: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي	270
60	يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي	270
61	توزيع فئة الرابعة ابتدائي حسب تاريخ الميلاد والسنة الدراسية المعادة.	272
62	توزيع فئة الرابعة إبدائي ونسبة تكرارها حسب الجنس والسن	273
63	توزيع عينة الرابعة ابتدائي حسب نتائج التحصيل الدراسي	276
64	يبين نسبة توزيع العينة حسب الجنس ونوع القراءة	276
65	يبين درجة المتوسط والانحراف المعياري والتباين للزمن المستغرق في قراءة النصّ عند فئة الرابعة ابتدائي.	277
66	يبين مستوى القراءة عند فئة السنة الرابعة ابتدائي	279
67	نتائج اختبار التعّرف على أصوات الحروف وأسمائها لدى فئة الرابعة ابتدائي	280
68	مستوى التعّرف السمعي والبصري على أصوات الحروف الهجائية لدى فئة الرابعة ابتدائي	280
69	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار التعّرف على الكلمات الصعبة لدى فئة الرابعة ابتدائي	281
70	التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار التعّرف على الكلمات الصعبة.	281
71	يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار فهم محتوى النصّ(تحليل أفكار النصّ).	284
72	التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار فهم النصّ(تحليل أفكار النصّ).	284
73	يبين قيمة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة لدى فئة الرابعة ابتدائي.	286
74	التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة.	287

75	يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعيار في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الرابعة ابتدائي.	289
76	التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار ملء الكلمات الناقصة.	289
77	يبين درجة المتوســـط والتباين والانحراف المعيار في اختبار تجميع الحروف المبعثرة وتركيب الكلمات لدى فئة الرابع ابتدائي.	291
78	التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار تجميع الحروف	291
79	يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعيار في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الرابعة ابتدائي.	293
80	التوزيع التكراري للدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الرابع ابتدائي	293
81	يبين درجة المتوســط والتباين والانحراف المعيار في اختبار الذاكرة اللفظية البصــرية ســلســلة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي.	295
82	التوزيع التكراري للدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي.	295
83	يبين درجة المتوسـط والتباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة اللفظية البصـرية سـلسـلة الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي.	297
84	التوزيع التكراري للدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي.	297
85	يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي.	299
86	التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي	299
87	يبين توزيع عينة السنة الخامسة حسب الجنس	301
88	يبين توزيع عينة السنة الخامسة حسب السن	302
89	يبين توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب المستوى الدراسي	303
90	يبين توزيع عينة الخامسة حسب نوع القراءة	305
91	يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعيار في اختبار السرعة لدى فئة الخامسة ابتدائي.	306
92	يبن نوع القراءة حسب الزمن المستغرق في القراءة عند فئة الخامسة ابتدائي	308
93	يبين قيمة المتوسـط والانحراف المعياري والتباين في اختبار التعرف على أصـوات وأسـماء الحروف لدى فئة الخامسـة ابتدائي.	310
94	يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار التعّرف على أصوات وأسماء الحروف لدى فئة الخامسة ابتدائي.	310
95	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار المستوى الدلالي لدى فئة الخامسة ابتدائي.	313
96	يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار المسـتوى الدلالي (التعّرف على الكلمات الصـعبة في النصّ) لدى فئة السـنة الخامسة ابتدائي.	313
97	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار فهم محتوى النصّ لدى فئة الخامسة ابتدائي.	314
98	التوزيع التكراري للدرجات في اختبار فهم محتوى النصّ لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.	315
99	يبين قيمة المتوســط والانحراف المعياري والتباين في اختبار المســتوى الدلالي للكلمات المألوفة لدى فئة الخامســة ابتدائي.	317
100	يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار المستوى الدلالي للكلمات المألوفة لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.	317
101	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الخامسة ابتدائي.	318
102	يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.	319
103	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الخامسة ابتدائي.	320
104	يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.	320
105	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الخامسة ابتدائي.	322
106	توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الخامسة ابتدائي	322
107	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة البصرية لسلسة الجمل لدى فئة الخامسة ابتدائي	323

108	توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل لدى فئة الخامسة ابتدائي	324
109	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي.	325
110	توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الكلمات لدى أفراد السنة الخامسة	326
111	يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي.	328
112	توزيع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ عينة السنة الخامسة	328
113	توزيع أفراد عينة القارئ الجيّد(القارئ الكفء)حسب الجنس	330
114	توزيع أفراد عينة القارئ الضعيف (القارئ غير الكفء)حسب الجنس	331
115	النتائج الإحصائية في اختبار السرعة في القراءة لدى مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف	331
116	النتائج الإحصائية لمستوى القراءة لدى مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف	332
117	الأخطاء القرائية لدى عينة القارئ الضعيف	333
118	النتائج الإحصائية مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار التعرف على أصوات الحروف وأسمائها	334
119	صعوبات التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف لدى القارئ الضعيف	334
120	نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار المستوى الدلالي: التعرف على الكلمات الصعبة في النصّ	336
121	نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار مستوى فهم النصّ	337
122	نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار المستوى الإفرادي والدلالي (المستوى المعجمي في اللغة الشفوية)	339
123	نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار ملء الكلمات	340
124	نتائج مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف المبعثرة.	341
125	نماذج من أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف وتشكيل الكلمات	343
126	نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية	344
127	نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الجمل.	345
128	نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الكلمات	346
129	نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار تلخيص النصّ	347
130	شبكة تقيم ملخص النصّ	348
131	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار السرعة في القراءة لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف	351
132	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار التعرف على أصوات الحروف لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف.	352
133	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار المستوى الدلالي لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف.	353
134	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار فهم النصّ لدى القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.	354
135	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار المستوى الإفرادي والدلالي لدى القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.	355
136	المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) في اختبار ملء الكلمات الناقصة	356
137	نماذج أخطاء القارئ الضعيف في اختبار الملء	358
138	المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) في اختبار تجميع الحروف	359
139	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة (ت)في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف الجيّد	360
140	المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة (ت)في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الجمل بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف	361
141	مقارنة بين المتوسطات في اختبار (ت) في اختبار الذاكرة البصرية لسلسلة الكلمات بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف	362

142	المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) لتساوي المتوسطات في اختبار تلخيص لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف	363
143	يبين ميل القارئ الضعيف نحو المدرسة.	364
144	يبين ميل القارئ الضعيف نحوى القراءة	366
145	يبين مستوى صعوبة نشاط القراءة بنسبة للقارئ الضعيف	366
146	تكرار الصعوبات التي تعترض القارئ الضعيف أثناء القراءة عبر الممارسة اليومية لنشاط القراءة	367
147	الحالة الانفعالية والوجدانية لدى القارئ الضعيف عندما لا يطلب للقراءة في القسم.	368
148	يبين الأسباب التي جعلت القارئ الضعيف غير سعيد في حالة عدم القراءة.	369
149	مدى شعور القارئ الضعيف بالضيق و لإحراج عند القراءة	370
150	مدى تمرن القارئ الضعيف على القراءة في البيت	372
151	النصّوص التي يتمرن على قراءتها القارئ الضعيف.	373
152	يبين الصعوبات التي تعترض القارئ الضعيف	374
153	يبين رؤية القارئ الضعيف للنصوص المختارة للقراءة	375
154	يبين نوع النصّوص التي يفضلها القارئ الضعيف	375
155	يبين تقييم القارئ الضعيف لنفسه كقارئ	376
156	يبين تشجيع المعلم والآباء للقارئ الضعيف على القراءة	377
157	العلاقة بين الميل نحو القراءة وصعوبة نشاط القراءة	378
158	العلاقة الارتباطية بين صعوبة نشاط القراءة الأخطاء القرائية	379
159	نموذج التقويم الذاتي في القراءة الجهرية	384

فهرس الرسوم والصوّر البيانية

رقم الصورة البيانية	عنوانها	الصفحة
1	تطبيق اختبار القراءة في تجارب (Bonnefloy et rey , 2008 in Ecalle Et Magnan 2010)	51
2	J. ECALLE ET A.MAGNAN, 2008 يبن تحربة ايكال وماغنون،2008	53
3	النموذج النمائي أو التطوري للقراءة والتعّرف على الكلمات حسب (Gombert , Demont 2004, in Ecalle, 2010,p.65)	69
4	يشرح العوامل المؤثرة في مفهوم الكفاءة	81
5	يوضح المرحلة الأولى لاكتساب الحروف في الطريقة لمقطعية حسب ميالاريه (*G.Mialaret*, 1968, p38)	102
6	يمثل الارتباط بين المثير والاستجابة في تعلّم القراءة حسب ميالاريه،1968 ، ص4	104
7	مراحل قراءة الكلمة حسب ميالاريه(Mialaret, 1968, p 57)	106
8	يمثل عملية الفهم حسب ميالاريه (Mialaret , 1968 , p.58)	107
9	الانتقال من وضعية معاشة إلى التعبير اللفظي حسب ميالاريه (G.Mialaret،1968،p62)	108
10	يمثل سير تعلّم القراءة حسب الطريقة الكلية لميالاريه 1968، ص66.	109
11	يمثل مقاربة الارتباط (Dijkstra&Smedt , 1996) في (Ferrand و Ayora ، 2009، ص23–22).	119
12	مستويات الأساسية لمعالجة المعلومات في نشاط القراءة (Ferrand و Ayora 2009 ,11p) .	124
13	نموذج معالجة معلومات الذاكرة مناطق اللغة (أبو جادو، ص 216).	126
14	يوضح بنية الذاكرة (الزغول، 2003 ص 67)	133
15	يوضح لنا مراحل معالجة المعومات أثناء القراءة(Bernard L'été.1999 , p102)	144
16	يبين خطوات بناء أداة القياس المقتبس من (Nitko, 1983) (موسى النبهان ، 2004 ، ص 71)	159
17	يوضح محتوى صياغة الهدف المقتبس من(*Laveaut* &Grégoire, 2008, p 18).	162
18	توزيع العينة حسب الجنس	234
19	توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبة تكرارها حسب السن.	236
20	توزيع المبحوثين ونسبة تكرارهم حسب نوع القراءة.	237
21	توزيع عينة الثالثة ابتدائي حسب المستوى الدراسي	239
22	توزيع عينة الثالثة ابتدائي حسب نوع القراءة.	240
23	توزيع عينة الثالثة ابتدائي حسب السن.	241
24	المدرج التكراري لتوزيع الزمن في اختبار السرعة لدى فئة الثالثة ابتدائي	244
25	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على الحروف لدى فئة الثالثة ابتدائي.	247

26	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على الكلمات الصـــعبة في النص لدى فئة الثالثة ابتدائي.	251
27	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار فهم النص لدى فئة الثالثة ابتدائي.	253
28	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة لدى فئة لثالثة ابتدائي	256
29	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الملء لدى فئة الثالثة ابتدائي	259
30	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الثالثة ابتدائي	260
31	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الثالثة ابتدائي	264
32	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل لدى فئة الثالثة ابتدائي	266
33	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصـــرية اللفظية ســـلســـلة الكلمات لدى فئة الثالثة ابتدائي	268
34	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تلخيص النص لدى فئة الثالثة ابتدائي	271
35	توزيع عينة السنة الرابعة حسب سنة الميلاد والجنس	273
36	توزيع عينة السنة الرابعة حسب السن والجنس	274
37	توزيع عينة السنة الرابعة حسب المستوى الدراسي	276
38	توزيع عينة السنة الرابعة حسب نوع القراءة	277
39	المدرج التكراري لتوزيع الزمن في اختبار السرعة لدى فئة الرابعة ابتدائي	278
40	مستوى القراءة لدى فئة الرابعة ابتدائي	279
41	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف أسماء الحروف لدى فئة الرابعة ابتدائي	281
42	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على الكلمات الصـــعبة في النص لدى فئة الرابعة ابتدائي	283
43	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار فهم محتوى النص لدى فئة الرابعة ابتدائي	285
44	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار المستوى الدلالي لدى فئة الرابعة ابتدائي	288
45	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار ملء الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي	290
46	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الرابعة ابتدائي	292
47	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الرابعة ابتدائي	294
48	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصـــرية اللفظية ســـلســـلة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي	296
49	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصـــرية اللفظية ســـلســـلة الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي	298
50	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تلخيص النص لدى فئة الرابعة ابتدائي	300
51	توزيع عينة السنة الخامسة ابتدائي حسب الجنس	302
52	توزيع عينة السنة الخامسة ابتدائي حسب السن	303
53	توزيع فئة الخامسة ابتدائي حسب مستوى التحصيل الدراسي	304
54	توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب نوع القراءة	305
55	المدرج التكراري لتوزيع الزمن في اختبار السرعة في القراءة لدى فئة الخامسة ابتدائي	307

56	تمركز قيم الزمن المستغرق في القراءة لدى الفئات العمرية الثلاثة	309
57	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على أسماء الحروف لدى فئة الخامسة ابتدائي	311
58	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على أسماء الحروف لدى فئات الثلاثة.	312
59	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على الكلمات الصعبة في النص لدى فئة الخامسة ابتدائي	313
60	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار فهم محتوى النص لدى فئة الخامسة ابتدائي	316
61	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار المســـتوى الدلالي للتعرف على الكلمات المألوفة لدى فئة الخامسة ابتدائي	318
62	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الخامسة ابتدائي	319
63	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الخامسة ابتدائي	321
64	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الخامسة ابتدائي	323
65	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصـرية اللفظية سـلسـلة الجمل لدى فئة الخامسـة ابتدائي	325
66	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي	327
67	المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الخامسة ابتدائي	329
68	توزيع الدرجات في اختبار الملء لدى القارئ الضعيف	341
69	تمثيل صعوبة نشاط القراءة لدى القارئ الضعيف	366
70	أسباب عدم شعور القارئ الضعيف بالسعادة	370
71	النصوص التي يطالعها القارئ الضعيف	373

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوانه	الصفحة
1	مقياس ’alouette	2-1
2	مقياس BELEC	6-3
3	نتائج الإحصائية لعينة ما قبل التجربة	7
4	نتائج عينة السنة الخامسة حسب الجنس	8
5	مجموع النتائج على فقرات مقياس القراءة لدى فئة السنة الثالثة ابتدائي	9
6	النتائج الإحصائية لعينة السنة رابعة ابتدائي	10
7	إحصائيات عينة السنة الرابعة حسب الجنس	11
8	مجموع النتائج على فقرات مقياس القراءة لدى فئة السنة الرابعة ابتدائي	12
9	النتائج الإحصائية لعينة السنة الخامسة	13
10	بطاقة صدق المحكمين رقم1	14
11	بطاقة صدق المحكمين رقم2	16-15
12	بطاقة صدق المحكمين رقم3	17
13	بطاقة صدق المحكمين رقم4	18
14	بطاقة صدق المحكمين رقم5	19
15	بطاقة ملخصة لنتائج تقييم التلميذ الخاصة باختبار القراءة	37-20
16	اختبار المستوى الإفرادي و الدلالي (التعّرف على معاني الكلمات المألوفة)	39-38
17	بطاقة تقييم القراءة الجهرية مبنية على نموذج (حاتم حسين البصيص، 2011 ص 249).	40
18	الاستبيان الإرشادي عن الحالة النفسية وما وراء المعرفية للقارئ الضعيف	43-41
19	(نصّ القراءة)	44
20	نماذج من ملخصات القارئ الضعيف	46-45
21	نماذج من ملخصات القارئ الجيّد	49-47
22	رخصة البحث الميداني	50
23	قيم F المجدولة	51
24	قيم T المجدولة	52

الملخص:

تعتبرعملية التشـــخيص، عملية أســـاســـية بالنظر إلى العلاج الذي نريد تقديمه للتكفل بمشـــكلات التعلّم مهما كان نوعها، ونتطرق في هذه الدراســـــة إلى الكفاءة في القراءة لأنّ هذا المفهوم تعرض إلي تعريفات مختلفة بدءً بتحليل الرموز المكتوبة والتعرف عليها إلى فهم المكتوب، وقد اعتبر الدارســون موضــوع القراءة نشــاطا معرفيا معقدًا لا يقتصــر فقط على عملية التعرف على الرموز الخطية وإنّما هوعملية عقلية معقدة تبدأ بالتعرف وتنتهي بالفهم، ومنذ الستينات أُعتبرت القراءة مجموعة من مراحل معالجة المعلومات. وتقوم عملية التقويم التشـخيصـي للتعلّم بتعيين منبع وأصـل الصـعوبات التي تمّت ملاحظتها في ميدان ما. وفي ميدان التقويم التشـخيصـي للقراءة، لا يتعين علينا فقط تحديد مسـتوى قدرة القارئ من حيث السـرعة أو الفهم، ولكن تحديد بدقة العجز في مستوى أداء القارئ للآليات المختلفة التي تسمح بالقراءة.

ونتناول في هذه الدراسـة وبالدرجة الأولى موضـوع كفاءة القراءة وصـعوبات تعلّمها ومشـكلاتها وكيفية تشـخيصـها وتقويمها ومعالجتها لدى تلاميذ مرحلة التعلّيم الابتدائي. وتهدف الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى أـــداء القراءة واستخلاص الفروق في المســتوى بين التلاميذ عبر المراحل العمرية المختلفة حســب مراحل التعلّم وذلك بالنظر إلى الســن والجنس. كما تهتم الدراسة بتعيين الآليات المعرفية المرتبطة بتعلّم القراءة ومشكلاته لدى التلاميذ، وتحديد الفروق بين القارئ الضعيف والقارئ الجيّد وإيجاد الأسـباب الداخلية المرتبطة بالمعرفة الماورائية لدى القارئ الضـعيف وذلك بهدف وضـع برنامج علاجي، لأنّ نشاط القراءة أو كفاءة المكتوب تعتبر الركيزة الأساسية لنجاح المتعلّم في كلّ المعارف المدرسية، لهذا يجب العناية بتعلّيمها حتى يتمكن المتعلّم من تحصـيلها بصـفة جيّدة. وتخص هذه الدراسـة خمسـين تلميذا وتلميذةً من مسـتويات دراسـية مختلفة وأعمار مختلفة، وتتلخص أهداف الدراسة في تحقيق النقاط الآتية:

1. تصميم مقياس تشخيصي لمستوى القراءة باللغة العربية يسمح بتقديم نتائج تدل على مستوى القراءة ونوعيتها لدى القارئ.
2. إمكانية التعرف على نمو وتطور الآليات المعرفية المستخدمة في القراءة لدى القراء في مختلف الأعمار وسنوات الدراسة.
3. إمكانية المقياس من تحديد القارئ الجيّد والقارئ الضعيف وخصائصهما.
4. اقتراح برنامج علاجي استنادا للنتائج المستخلصة من تقييم نشاط القراءة وآلياتها لدى القارئ الضعيف.
5. إمكانية الاستفادة من البحث الحالي في مجال التقويم والتشخيص والعلاج العيادي.

الكلمات المفتاحية: كفاءة القراءة، القارئ الجيّد والقارئ الضـــعيف، الآليات المعرفية، التقويم التشخيصي البرنامج العلاجي، المعرفة الماورائية، مقياس القراءة ومعالجة المعلومات.

Résumé

Le diagnostic est une opération fondamentale par rapport au traitement que nous voulons présenter pour la prise en charge des problèmes d'apprentissage quelle qu'en soit la nature. Dans cette étude, nous nous intéressons à la compétence en lecture car des définitions différentes on tété données à ce concept, allant du déchiffrage des symboles graphiques à la compréhension de l'écrit. Ceux qui ont étudié la lecture l'ont considérée comme une activité cognitive complexe qui ne se limite pas uniquement à la reconnaissance des symboles graphiques mais qui commence par la reconnaissance et se termine par la compréhension. Depuis les années soixante, la lecture est considérée comme un ensemble d'étapes de traitement des informations.

L'évaluation diagnostique de l'apprentissage repose sur l'identification de l'origine des difficultés observées dans un domaine précis. Dans l'évaluation diagnostique de la lecture, il ne suffit pas de définir le niveau de compétence du lecteur en matière de vitesse et de compréhension, il faut aussi déterminer avec précision le niveau de déficit du lecteur dans la mise en œuvre des mécanismes qui permettent de lire.

Nous abordons en premier lieu dans cette étude la question de la compétence de lecture, les difficultés et les problèmes de son apprentissage ainsi que la manière de les diagnostiquer, de les évaluer et des traiter chez les élèves de l'enseignement primaire. La présente étude vise à définir le niveau de lecture et les différences de ce niveau entre les élèves de différentes tranches d'âge dans les différents cycles d'enseignement en fonction de l'âge et du sexe. L'étude s'intéresse aussi à la définition des mécanismes cognitifs liés à l'apprentissage de la lecture et à ses difficultés chez les élèves ainsi qu'à la détermination des différences entre le lecteur faible et le bon lecteur et de trouver les causes internes liées aux connaissances sous-jacentes du lecteur faible, et cela dans le but de mettre au point un programme de traitement parce que l'activité de lecture ou compétence de l'écrit constitue la base essentielle du succès de l'apprenant dans tous les domaines de connaissances scolaires. C'est pour cela qu'il faut prendre soin de son enseignement afin que l'apprenant puisse l'acquérir correctement.

Cette étude a été menée auprès de cinquante élèves, filles et garçons, de niveaux d'études et d'âges différents et elle vise à atteindre les objectifs suivants :

- conception d'un outil de diagnostic du niveau de lecture en langue arabe permettant de présenter des résultats renseignant sur le niveau et la qualité de la lecture chez un lecteur ;
- possibilité de connaître le développement et l'évolution des mécanismes cognitifs utilisés en lecture par des lecteurs de différents âges et de différents niveaux scolaires ;
- possibilité de définir le critère qui permet de distinguer un bon lecteur d'un lecteur faible ;
- proposition d'un programme de remédiation à partir des résultats de l'évaluation de la lecture et de ses mécanismes chez le lecteur faible ;
- possibilité de tirer profit de la recherche actuelle dans le domaine de l'évaluation, du diagnostic et du traitement clinique.

Mots clés : la compétence en lecture, le lecteur faible, le bon lecteur, les mécanismes cognitifs, l'évaluation diagnostique, la métacognition, le traitement de l'information, le test de lecture et le programme de thérapie.

Abstract

The diagnostic operation is fundamental in regard to the treatment we could suggest in order to take in charge the difficulties of the learners whatever their types. In this study, we will discuss the reading competence because the latter presupposes an analysis and recognition of the signs and also a comprehension of the writing skill. For many researchers the reading process is a complex cognitive activity which is not only reduced to recognition of the graphic signs; rather, it is a complex operation which starts with the recognition and ends with comprehension.

Since the 1960's, reading has been considered as a set of steps related to the treatment of information. The diagnostic evaluation of the learning process is achieved through the identification of the origin of the difficulties observed.

In this study we will be discussing, in particular, the reading competence, the difficulties linked to its learning, as well as the way we diagnose and evaluate the learners' difficulties at the elementary level. The objective of the present research is the identification of the reading level and the deduction of the differences of the learners' levels, taking into consideration their age and sex. Moreover, this study highlights the cognitive mechanisms related to the reading skill and the learners' difficulties. This allows to discerns between the good and the bad learner, which, in turn helps establishing a remedial program. Thus, the reading skill constitutes a very important and fundamental competence in the acquisition of school knowledge in a very efficient way.

This study is concerned with fifty (50) pupils of both sexes, with varied ages and school levels. It aims at:

- The achievement diagnostic test related to the reading level in the Arabic language, allowing the presentation of the results linked to the level and quality of the Reading of the learner.
- The possibility to recognize the evolution and the development of the cognitive mechanisms used through the reading activity.
- The possibility to identify the bad and the good learner as well as the characteristics of the latter.
- A remedial program focusing on the results deduced from the evaluation of the reading skill and its mechanisms in the weak learner.
- The possibility to explore this present research in the domain of the evaluation and of clinical treatment.

Key words:

Reading Competence, Good/Bad Reader, Cognitive Processes, Treatment of information, Diagnostic evaluation, reading test and A remedial program.

مقدمة

مقدمة

اعتبرت القراءة كفاءة متحللة إلى كفاءات ثانوية، تشتمل على المقاربة اللغوية والإثراء اللغوي والنحوي الذي يتم في سلسلة تجمع هذه الكفاءات تدعى بفهم المكتوب، ومنذ سنة1980أصبح ينظر إلى القراءة على أنّها عملية معرفية بالدرجة الأولى، وعملية فعّالة وتفاعلية، وبناءة للمعنَى وتواصلية. وكفاءة القراءة عملية إنمائية تنمو وتنضج خلال التعلّيم التحضيري والابتدائي، ويتم تحديد مستوى التلاميذ في التعلّم من خلال دراسة المؤشرات الدالة على نمَوه، وتنمو هذه الكفاءة لدى التلاميذ خلال سنوات التعلّم بواسطة الخصائص المرتبطة بالنصوص والمهمات المطلوبة ودرجة استقلالية القارئ، ويتجلى نمَو القراءة من خلال الصعوبة المتدرجة في النصوص التي يتمكن القارئ من فكّ رموزها، ومع نهاية التعلّيم الابتدائي، يتمكّن المتعلِّم من تناول النصوص أكثر تعقيدا من حيث طول النصّ ومفرداته وبناء جمله ومحتواه. ويحدث التدرج في النمَو على النَحو الآتي:

- من النصوص القصيرة إلى النصوص الطويلة،
- من البنية البسيطة للنصّ إلى البينة المعقّدة،
- من المواضيع المألوفة إلى المواضيع غير المألوفة،
- من العدد المحدود للنصوص إلى التنّوع الواسع في النصوص.

وقد نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة مجرد عملية آلية بسيطة تهدف إلى التعّرف على الحروف والكلمات والنطق بها دون الاهتمام بالفهم. ونتيجة لشيوع الأخطاء القرائية مع كثرتها، أخذت القراءة مفهومًا جديدًا يرتبط في الأساس بعملية فهم المقروء، والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من أفكار ومعانٍ، وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، وقد امتدّ هذا المفهوم ليشمل المادة المقروءة والقارئ معًا، وظهر هنا مفهومٌ جديدٌ على ضوء التطورات الحاصلة في ميدان البحث التربوي وظهور الاحتياجات الخاصة بالقارئ الذي يمثل الاهتمام به الجانب التقدمي في العملية التربوية والمتمثل في" **نشاط القارئ**" و"**التفاعل بين القارئ والنصّ المكتوب**". فالقارئ ليس متعلمًا سلبيًا مستقبلاً لما يقرأ وإنّما يتفاعل مع المادة المقروءة ويتدخل فيها تدخلاً واعيًا موجّهًا، وبهذا تكون القراءة عملية عقلية فكرية تشتمل على نطق الرموز، وفهمها ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها.

ولم يتوقف مفهوم القراءة عند هذا الحدّ، بل تطوّر ليشتمل على توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه ممّا يقرأ في التغلب على المشكلات أو مواجهتها، ويستند هذا المفهوم إلى مبدأ الوظيفية في تعلّيم القراءة وربطها بحياة القارئ اليومية، فضلاً عن ظهور احتياجات نفسية متعددة تجعل الباحث في هذا

المجال يركز على الجوانب الانفعالية المؤثّرة في عملية القراءة، وبهذا أضيف إليها معنَى الاستمتاع بالقراءة، مما جعل المهتمين بالبحث في عملية التعلّيم والتعلّم يتحدثون عن عوامل عاطفية ترتبط بعملية القراءة كالميل والرغبة والدافعية، وعلى هذا الأساس أصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشتمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني وربطها بالخبرات السابقة والاستنتاج والنقد والحكّم والتذوق وحل المشكلات. وانتهت هذه المفاهيم بتحديد مستويين من المهارات القرائية وهي:

- مستوى المهارات العقلية الدنيا المرتبطة بفكّ الرموز والتعّرف على الكلمات.
- مستوى المهارات العقلية العليا المرتبطة بالفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم.

وتعتبر هذه المهارات بنائية تراكمية تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة وتتطوّر تبعًا للمراحل العمرية، بحيث يتدرج في تناول هذه المهارات وإكساب المتعلِّم ما يلزم منها وفق احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية. ويعّد نشاط القراءة من أهم الناشطات التربوية في حياة المتعلِّم التي تبنى على أساسها جميع الأنشطة التعليمية الأخرى، فبتعلّم القراءة يتفتح عقل الطفل المتعلّم على الحضارة الإنسانية، حيث أكّد ذلك غستون ميلاري (G .Mialaretà .1968,P4) "إن الطفل الذي يعرف القراءة يدخل عالم الحضارة، كالحيوان الصغير الذي يدخل في عالم الإنسان'. ويؤكّد أيضا أنه" بامتلاك القراءة، فإنّ الأفاق العقلية للطفل تتوسع إلى ما لا نهاية، وقبل تحكّم الطفل فيها كان مجرد عبد للغة المنطوقة، وكان لا يستطيع الدخول في تواصل متبادل إلاّ مع أشخاص ينتمون إلى محيط أقرب لمحيطه".

ولقد اعتبرت الكفاءة القرائية مقدرة معرفية غير مرئية، فهي تتحقق من خلال عدد من الأداءات، ولهذا الغرض قدرت بمجموعة من القدرات الداخلية والذاتية هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبرها علماء النفس مجموعة من قدرات الشخص التي تسمح له بالاستجابة الأولية نَّحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط، أما علماء اللسان فيعتبرونها مجموعة من المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلم بفهم وإنتاج عدد غير متناهٍ من الجمل.

ويظهر نشاط القراءة في حياة الطفل عندما يبدأ هذا الأخير بالاهتمام بالصوّر والرسوم التي تنشرها المجلات والكتب المصورة ثمّ تتطور إلى التعّرف على الجمل وربط مدلولاتها بالأشكال حتى يصل إلى القراءة الفعلية، وتقوم هذه الكفاءة أثناء تطورها على الفهم اللغوي والتدريب الجسمي الحركي للمهارات المرتبطة بالقراءة وإدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف وإدراك التماثل والتشابه اللغوي. ويبدو جليًا أنّ القراءة الفعلية تبدأ مع دخول الطفل مرحلة التعلّيم الابتدائي حتى تتوفر لديه الخبرات والمهارات المؤهلة للقراءة الواعية التي تمكنه من فهم ما يقرأ، ولما كانت القراءة مفتاحًا سحريًا ونشاطًا عقليًا معقدًا كما يؤكّد ذلك جوراس (J.Jaurès) في نصّ رسالته الموجهة إلى المربين" يجب أولا تعلّيم الأطفال القراءة بسهولة

تامة بحيث لا ينسوها أبدا مدى الحياة وفي أي كتاب، فعيونهم لا تتوقف عند أي حاجز. فمعرفة القراءة فعلا وبدون تردد، كما تقرا أنت وأنا، فهي مفتاح كل شيء" (G.MIALARET.1968 P.3 ،4).

وقد أكد أيضا (حاتم حسين البصيص، 2011، ص.52-53-54) على "أنّ القراءة احتلت مكانة متميزة على سّلم الأوليات المعرفية والنفسية"، وهذا ما جعل علماء النفس والباحثين في التربية يهتمون بميدان تدريسها واكتساب مهاراتها كونّها المهارة الأولى في التعلّيم، والتي يستقبل من خلالها المتعلِّم معارفه وخبراته الدراسية في اللغة وفي غيرها من المواد الدراسية.

ونظرًا لكون القراءة الركيزة الأساسية لنجاح المتعلِّم في كلّ المعارف المدرسية، فيجب العناية بتعلِّيمها عناية خاصة حتى يتمكن كلّ المتعلِّمين من تحصيلها بكيفية جيّدة، ورغم العناية التي تخصصها لها وزارة التربية في برامجها التربوية وفي طرائق تعلِّيمها، إلاّ أنّ عددًا من المتعلِّمين لا ينجحون في تطوير مهارتهم القرائية في هذه الكفاءة، ويجدون صعوبات كبيرة في فكّ رموز النصوص المقّدمة إليهم، وقد اخترنا هذا الموضوع وذلك للكشف عن العوامل المرتبطة باكتساب هذه الكفاءة والبحث عن الآليات المعرفية المستخدمة لدى المتعلِّم أثناء قيامه بهذا النشاط وفق دراسة مقارنة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من مختلف المستويات، محاولة منا البحث عن الفروق الفردية في الآليات المعرفية المستخدمة لدى كلِّ فئة، وهذا بهدف وضع خطة علاجية للذين يعانون من صعوبات في اكتساب كفاءة القراءة، لأنّ توسيع القدرة القرائية للآفاق العقلية لدى المتعلِّم لا حدود لها.

ومن أهم الأسئلة التي تراود الباحث والمعالج في ميدان التربية والتعلِّيم، هو كيف يمكن تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، وكيف يمكن تحديد حجمها وخصائصها حتى يتمكّن من اقتراح نموذج علاجي. ومن هذا المنطلق يعتبر تصميم مقياس تشخيصي تقومي لمستوى القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية الهدف الأساسي لبحثنا هذا، وذلك بتسليط الضوء على أهمية بناء مقياس تشخيصي تقومي لمستوى القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، ويمكن تلخيص أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

- تحديد المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة، بتصميم مقياس تشخيصي لمستوى القراءة باللغة العربية يقدم نتائج يمكن أن تدل على مستوى القراءة ونوع القراءة لدى القارئ الجزائري بالمدرسة الابتدائية.
- إمكانية التعّرف على نمو وتطور لآليات المعرفية المستخدمة في القراءة لدى أطفالنا في مختلف الأعمار والسنوات الدراسية.
- إمكانية المقياس من تحديد القارئ الجيّد من القارئ الضعيف وخصائصهما.

- اقتراح تصميم برنامج علاجي استناد للنتائج المستخلصة من تطبيق المقياس التشخيصي، وذلك بمعرفة طبيعة المشكلة لدى القارئ الضعيف حتى نتمكن من وضع الخطوات العلاجية المناسبة،
- إمكانية معرفة خصائص آليات القراءة المستخدمة من طرف القارئ الضعيف،
- إمكانية الاستفادة من البحث الحالي في المجال التقويم، والتشخيص و العلاج العيادي.

ولتناول هذا الموضوع، قمنا بتقسيم البحث إلى جانب نظري وجانب تطبقي ويتكون البحث في مجمله من خمسة فصول. بدأنا الدراسة بتناول الإطار العام للبحث الذي يشمل على إشكالية الدراسة، وفروضها وأهداف البحث، ومفاهيمه، والدراسات السابقة، بينما يتضمن الجانب النظري على ثلاثة فصول وهي:

- الفصل الأول: يتناول تعلّم كفاءة القراءة وفق منظور نظام معالجة المعلومات.
- الفصل الثاني: يتناول نظام معالجة المعلومات وكيفية تقويم صعوبات القراءة.
- الفصل الثالث: يشمل منهجية بناء المقياس وتصميم مقياس تقويمي تشخيصي لمستوى لقراءة.

ويشمل الجانب التطبيقي على فصلين وهما:

- الفصل الرابع: ويحتوي على منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية.
- الفصل الخامس: يحتوي على عرض النتائج ومناقشها وتفسيرها.

وقد تمّت إجراءات البحث الميداني على تلاميذ المدرسة الابتدائية، وذلك من أقسام الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي بمدرسة "القنادسة" المتواجدة بمقاطعة الجزائر شرق، والتي اشتملت على تلاميذ من مستوى تحصيلي يتراوح من ممتاز إلى دون الوسط ، وقد بلغ عدد الأقسام التي أجريت عليها الدراسة ستة أقسام من كلّ مستوى قسمين وقد تمّ تطبيق الأداة على خمسين تلميذًا مقسمة حسب المستوى الدراسي وهي موزعة كالآتي:

- المجموعة الأولى: وتمثل أطفال القسم الثالث ابتدائي عددهم خمس عشرة تلميذاً وتلميذةً،
- المجموعة الثانية: وتمثل أطفال القسم الرابعة ابتدائي وعددهم ثماني عشرة تلميذاً وتلميذةً،
- المجموعة الثالثة: وتمثل أطفال القسم الخامسة ابتدائي وعددهم سبعة عشرة تلميذاً وتلميذةً،

ومن هذه العينة تمّ استخلاص أحد عشرة تلميذًا وتلميذةً يعانون من صعوبات تعلّم القراءة بعد تجريب المقياس عليهم وحساب الصدق والثبات، وذلك بهدف المقارنة بين نتائج القارئ الجيّد والقارئ الضعيف لاستخلاص الفروق بينهما.

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي في دراسة الظاهرة، وعلى وسائل الإحصائية في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، نظرا لطبيعة الموضوع المعالج و الذي يشمل على دراسة وصفية لتقييم مستوى أداء القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أولا: الإشكالية:

إنّ اكتساب كفاءة القراءة والإملاء يعتمد على عملية إدماج الإدراك البصري والسمعي في آن واحد. فالقدرة على التبصر تتطلب نشاط الملاحظة وإدراك الفروق الموجودة بين مختلف الرموز المكتوبة. وهذا النشاط يسمح بتشفير الرسالة المكتوبة، وبناء عليه يتمّ بناء صوّر عقلية حول الفونيمات(phonèmes) والمونيمات (monèmes) والمقاطع اللغوية والكلمات والجمل. وهذه المعلومات المعرفية يتمّ تخزينها في الذاكرة قصيرة المدى(ذاكرة العمل: mémoire de travail). وتعتبر عملية فكّ رموز الشكل الكتابي عملية جدّ معقّدة وتتطلب تعلّم طويل يبدأ بمعرفة الرموز الكتابية وهذا يعني تخزين صوّر سمعية(صوتية) وصور بصرية(الشكل الكتابي) ويتمّ تثبيت هذا التخزين في الذاكرة البصرية والذاكرة السمعية. يميل المتعلّم خلال نشاط القراءة إلى تقطيع الكلمة حتى يتمكّن من قراءة الأشكال المكتوبة (الحروف)، ثمّ يقوم بربط بعضها البعض ليتمكّن من بناء صورة إجمالية للحرف أو للمقطع أو للكلمة. في حين أَنّ تعلّم اللغة المكتوبة عن طريق النقل يستلزم استعمال دقة الملاحظة البصرية على الملاحظة السمعية، فالكتابة تحت الإملاء تتطلب الدمج بين النشاط البصري والنشاط السمعي. فالمتعلّم يعمل على تجنيد قدرته الإستدعائية للصوّر العقلية (بصرية وسمعية) المخزنة في الذاكرة، فاستظهار المعارف والمعلومات المخزنة ينبه القدرة على التخيل والتصوّر والقدرة على التفكير والتخمين والقدرة على الإدراك. فالقارئ الجيّد يتميز بقدرته على التعّرف على الرموز المكتوبة: وهى القدرة على ربط الصوت بالشكل الكتابي، والقدرة على استدعاء الصوّر العقلية. فتعلّم القراءة والكتابة يعتمد على تطبيق ما يسمى بمعرفة مهارة التعلّم التي تقوم على إصلاح للاستراتجيات المعرفية الجيّدة لمعالجة المعرفة.

فعندما يتم جلب المعرفة بواسطة الجهاز السمعي تنقل إلى الجهاز العصبي المركزي أين يتم فكّ أوتشفير وتركيب الرمز المكتوب، وعند انتهاء هذه العملية يستطيع المتعلّم القيام بعملية إخراج المعرفة من خلال عملية التذكر التي تتطلّب استدعاء الصوّر العقلية في نظام يتجه من اليمين إلى اليسار للغة العربية ومن اليسار إلى اليمين في اللغة الفرنسية. فالقارئ يستعمل عملية التشفير من الأعلى إلى الأسفل للتعّرف على مختلف تغيرات الشكل المكتوب، وبهذا يتمكّن من الربط بين الأصوات والحروف بواسطة المعرفة السمعية البصرية التي تستلزم إدراك درجة التباين الصوتي (الشدّة والإيقاع والجرس والتواتر) وإدراك التوجهات المكانية لمختلّف الأشكال الكتابية، والقدرة على الاستماع والتبصر تشكّل المعّرفة المعرفية للتحكّم في الكفاءة القرائية والإملاء، ورغم جهود التربويين والباحثين في ميدان التعلّم لتحسين القدرة على القراءة، مازال العديد من الأطفال يعانون من صعوبات في القراءة والإملاء معًا.

وقد أثبتت نتائج العديد من البحوث أنّ عسر القراءة سببه اضطرابات فونولوجية وتأخر في اللغة الشفوية، فدراسة فالدوى (Sylviane, Valdois 2005,P. 247-278) أوضحت أنّ عينة الأطفال المصابين بعسر القراءة (dyslexie) غير متجانسة إلى حدّ بعيد وبعض الحالات ليست مصابة باضطرابات فونولوجية، وتثبت هذه الدراسة أنّ التحليل البصري للكلمة يتطلب من القارئ توزيع الانتباه بشكل متجانس على مجموع مقاطع الكلمة، ويلجأ القارئ إلى تحديد هوية كلّ الحروف التي تألف الكلمة بصفة متتالية حتى يتمكّن من القدرة على تخزينه. وتفترض فالدوى (Valdois 2005, p.247-278.) "أنّ الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب في الانتباه البصري ممّا يؤدي إلى عجزهم عن القيام بإحدى العمليتين أو كليّهما وهذا يتسبب في عدم قدرة القارئ على استدعاء أو تذكر المقاطع الإملائية للكلمات". وخلال تعّلم القراءة، يتعلّم الطفل وضع علاقات ارتباطية لثلاثة أنواع من المعلومات متصلة بالشكل المكتوب للكلمة وبالشكل السمعي وبمعنى الكلمة، ويجب عليه أَنّ يدمج هذه المعارف الثلاث معًا.

وإلى يوم هذا، اهتمت الأبحاث بالشكل الصوتي للكلمة وأوضحت مدى أهمية اللغة الشفوية، فكلّما تذكر الطفل أشكال صوتية تقابل كلمات من لغته، كلّما أصبحت وضعية القراءة بسيطة لديه لأنّ الأمر يتعلق بتذكر أشكال إملائية جديدة وربطها بأشكال صوتية مخزنة من قبل وموجودة في الذاكرة وتحمل المعنَى المناسب لها. إنّ أهمية نوعية التصوّرات الفونولوجية (représentation phonologique) في هذا التعلّم، قد تمّ إثباته على نطاق واسع، فتعلّم القراءة من منظور التعلّم يعتمد في الأساس على وضع العلاقة بين الحروف والأصوات، ويجب على الطفل أنّ يجزأ في آنٍ واحد الكلمة المكتوبة إلى حروف وأَنّ يعّرف من شكلها الصوتي (اللغة المنطوقة) تواجد الأصوات. إنّ هذا الوعي الذي يتمّ في الوقت نفسه للتقطيع المتواجد على مستوى المكتوب والشفهي يسمح بوضع التقابل الحرفي/الصوتي في الذاكرة. وسنهتم بشكل خاص بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعّرف على الوحدات الصوتية المكونة للكلمة وإدراكها وتحديد هويتها الصوتية. وقد أثبتت فالدوى (Valdois,2005) أنّ النظرية الفونولوجية تعّتمد على مجموع البحوث المقارنة لدارسة أداء الأطفال المصابين بعسر القراءة والأطفال العاديين في القراءة من نفس السن، ولاحظت أنّ أفراد المجموعتين يلاقون صعوبات في الاختبارات الآتية:

- تكرار الكلمة المستعارة (الشكل الجديد).
- قراءة الكلمة المستعارة (كلمة غير معروفة من طرف القارئ).
- تسمية أو التعريف بالصوّر.
- تسمية عدد من الكلمات يتكون كلّ منها من صوت معين مثل صوت الباء(ب).

- ما وراء الفونولوجية (méta- phonologique) (لعب التعّرف على الأصـــوات مثل: التلفظ بكلمة مع نسيان الصوت الأول).
- الذاكرة قصيرة المدى:(تكرار في ترتيب ما سلسلة الأعداد أو الكلمات).

إنّ نتائج هذه البحوث أكدَّتْها العديد من الدراســات التي تناولت عســر القراءة، وهذا ما جعلنا نتحدث عن اضـطراب فونولوجي، فالنظرية الفونولوجية تفترض أنّ الطفل الذي يعاني من عسـر القراءة، هو مصـاب باضـطراب فونولوجي على المسـتوى المعرفي، ممّا أدى إلى تشكّل صـعوبات في اكتسـاب علاقة الارتباط ما بين الأشــكال الخطية للحروف(graphèmes) والأصــوات (phonèmes)، وهو الســبب المباشــر لاضـطراب القراءة، وفي موضـع آخر يتدخل المقوم الفونولوجي(composante phonologique) في العديد من المجالات الأخرى ويعتبر مصـــدر لأنواع أخرى من الصـــعوبات مثل الوعي الصـــوتي (conscience phonémique) واللغة الشـفوية والذاكرة اللفظية قصـيرة المدى. ومن خلال هذا التحليل يبدو لنا جليا، أنّ اكتســاب كفاءة القراءة يعني القدرة على القراءة الصــحيحة مع ســيولة لفظية. فعملية القراءة تعني القدرة على تشـفير الكلمة أو الجملة أو النصّ للوصـول إلى المعنّى. فالإحساس بالمقدرة، هو الشـعور بالشـجاعة أمام مهمة صـعّبة أو غريبة عن نشـاطات الطفل. فالطفل الذي يمتلك كفاءة القراءة، يتمتع بشخصية قوية ومتفتحة هو متهيئ نفسيا وعقليا لاستكشاف العالم الثقافي والعلمي، فهو طفل يحمل في عقله مفتاح المعارف ولا يعرقله أي شـــيء من الصـــعاب في التقدم نّحو عالم المعرفة. فالقراءة تربط الإنسـان بالمعرفة وبعالم العلم بكلّ حرية روحية ونفسـية، فالقارئ الجيّد لا يشـعر بحاجز يحول بينه وبين الرموز المكتوبة، فهو يشـعر بالذوق والمتعة أمام مختلف الحروف التي ترتبط بصـفة منتظمة ومختلفة في كلّ مرة لتشـــكّل بطريقة جديدة الكلمات الجديدة، والتي تتحوّل بدورها إلى معرفة جديدة، فاكتشـــاف هذا النوّع من اللعب اللغوي، يسـمح للطفل أنّ يتسـلى أثناء القراءة، بربط وتغيير مواقع الحروف المختلفة التي تمثل كافة الرموز المكتوبة. ومن هذا المنطلق فإنّ فيلونF. Fillon وزير التربية الفرنســـي يقرّر خلال اليوم الدراسـي لصـعوبات القراءة بتاريخ أكتوبر2005، إنّ الطفل لا يسـتطيع أنّ يتعلّم أي شـيء إذا كان لا يجيد القراءة، ومن البديهي أنّ تعتبر الكتابة مفتاح ضـــروري في بناء الذات لتحدى العالم الثقافي والتحرر الاجتماعي وحرية ممارســـة المواطنة، ونظرا لأهمية القراءة في حياة الناس فبنائها يبدأ من المرحلة الحضانة.

فحسـب تقرير لوزير التربية الفرنسـي(F. Fillon,2005) فإنّ حوالي خمسـة عشـرة بالمائة من الأطفال الذين بلغ عمرهم ستة سنوات لديهم صعوبات في متابعة الدراسة بشكل عادي، و ذلك بسبب عدم معرفة القراءة والكتابة الصحيحة، ويعاني نصف هؤلاء الأطفال من صعوبات ثقيلة جدا، كالتحكّم في اللغة على

مستوى الاستعمال الشفوي والكتابي في كلّ مراحل الدراسة. في حين نجد أنّ فينر (G. Vigner, 1982) يصف الكتابة على أنّها اتفاقيات خاصة تمثل بصريا المعنّى: "فالكتابة تعرف بنظام لغوي خاص، فهي لم تعد تقوم بوظيفة استنساخ الكلام الذي يصبح حقيقة في اللغة". وهكذا يرى فينر(Vigner 1982,) أنّ أصل تكوين اللغة المكتوبة مستقل تماماً عن اللغة الشفوية، فاللغة المكتوبة تتواجد عند نفس درجة أهمية التواصل. فالكتابة تعني نظام الرموز الخطية(signes graphiques) التي تضمن توليد النصّ المكتوب الذي يوافق عالم التنظيم المكاني للرموز على الصفحة، ويتعلق الأمر هنا بالفعل الخطي أو النشاط الكتابي كما تمّ تعلّمه في المدرسة الابتدائية. والكتابة ليس لها نظام لغوي خاص بها حيث أكّد فينر (Vigner 1982,) على أنّ الكتابة قد فقدت خصية الأسبقية التي كانت تملكها في التصوّر التقليدي وأصبحت تابعة وخاضعة للغة الشفوية، ووظفتها هي استنساخ الكلام الشفوي، بينما يؤكّد ديسوسير (De Saussure, in Vigner 1982 , p 11) على" أنّ اللغة والكتابة هما نظامين متميزين من الرموز والسبب الوحيد في وجود الثاني هو تمثيل الأول. فالرمز الكتابي الذي يمثل الحرف يعتبر رمز للرمز الأول الذي هو الفونيم(phonème) أي الصوت اللغوي، والذي يعّد رمز من الدرجة الثانية".

إَنّ تعلّم الرموز الكتابية يبقى اختبارًا يصعب تجاوزه، حيث أنّه يجند بصفة عامة مجهودًا جبارًا وصبرًا طويلاً، فالقراءة تبقى الموضوع الأول والسبب الأساسي في صعوبات التعلّم كما يؤكّد ذلك أتوماتيس (A.Tomatis ,1982): " لا تصبح القراءة أبدا لعبة عند الطفل، وهذا رغم المجهود الذي تبذله التربية للتخفيف من هذا الحمل الأولي." ونحن نعتقد أنّ كفاءة القراءة تولد مع الرغبة في تعلّم القراءة ودافعية روحية وواعية، وحسب أتوماتيس(A. Tomatis ,1982)" أنّ المعلِّم يبحث في إنارة عقل التلميذ عندما يكون هذا الأخير قد تعلّم الحرف. ولتعليم التلميذ الحرف هناك اتجاهين تربويين فالأول مرجعه التقنيات القديمة في التقدم التركيبي ويعتبرعنصرًا أساسيًا في التعلّم، والثاني تحليلي يعتمد على التقنيات المعاكسة، فالأولى تفكر في السعي إلى التخفيف وذلك بتجنيب الطفل مسلك المغامرة والذي ينطلق من الفكرة إلى الحرف ومن الكلام إلى الكتابة. بينما أصحاب التقنية الثانية يفكرون في تقليص المسار الطويل المظلم الذي من خلاله يفقد الطفل الأمل في لقاء الفكر والقدرة الخفية التي تحرك الحرف". ويؤكّد أتوماتيس (A .Tomatis ,1983) "انّه مهما تكن الطرائق المتبعة في التدريس سواء كانت فعّالة أو غير فعّالة، تركيبية أو تحليلية ، فإنّ بعض التربويين يفكرون ويتصرفون مثل الراشد دون التفكير في إمكانية أنّ يكون الطفل مزود باليات الإدماج المماثلة لآليات الراشد".

ولتأكّيد أفكار أتوماتيس(A. Tomatis, 1983,) نجد أنّ J.J.Rousseau(émil) كان أول من تكلم عن الحالة النفسية التي يجب أنّ نربي فيها الطفل حتى نتمكّن من إثارة رغبته في التعلّم" أعطي للطفل الرغبة فإنّ كل الطرائق تصبح بعد ذلك فعالة". فتعلّم كفاءة القراءة يصبح فعاّلا إذا كانت النتيجة تسمح

بنجاح 95%من مجموع القسم الخاص بسن معين. فنشاط القراءة لا يعّرف بربط صوّر خطية للكلمات ببيانها العقلي والرنان والمعاني التي تحملها، وليس هو نفس الشأن بالنسبة للطرائق الطبيعية المستوحاة من طريقة فريني Freinet الذي يختصر نشاط القراءة والكتابة في تطبيق عام يتمّ بواسطة المحاولة التجريبية دون الرجوع إلى التحليل والتركيب المنسق. فالقدرة على تعلّم اللغة المكتوبة تمثل انتقالاً حقيقيًا في حياة الطفل، بحيث يبدأ باكتشاف وتعيين موضعه و بناء نفسه من خلال تعلّم متدرج للعلاقة التي يقوم بإعادة تنظميها مع الأشخاص والأشياء. فمن اكتشافه للكلمة المكتوبة يتمكّن الطفل من تعلّم علاقة جديدة مع لغته والتعامل معها عن بعد. فالتعلّم الأول ذو أهمية بالغة، فالتحكّم في اللغة بصفة عامة يؤدي بالضرورة إلى النجاح المدرسي وإلى نمو وتفتح الطفل على المستوى المعرفي. وهكذا يعتبر التعلّم الأولي استكشافًا تدرجيًا للرموز المكتوبة، والذي يتمّ تعلّمه خلال السنوات الثلاث الأولى من التعلّيم الابتدائي.

فالرغبة في القراءة والكتابة تؤثّر تأثيرا عميقا في قدرة الطفل في أَنّ يصبح سيد الرموز المكتوبة، وهذا رغم أنّ اللغة المكتوبة لا تستدعي بالضرورة الحاجة إلى التواصل والتعبير التلقائي. فتعتبر القراءة بالنسبة لأغلب الأطفال أول لقاء مع تعلّم يحمل رموزًا جديدة ومجردة والذي يتطلب منهم ربطه بتجارب سابقة، فهذا التعلّم يستلزم تدخل الجهاز العصبي المركزي بكيفية تختلف تمامًا عن الاهتمامات المعتادة من الطفل قبل المدرسة، فمن الممكن أَنّ يتعلّم الطفل بطريقة المحاولة والخطأ بتكرار آلي للأصوات والحروف والتعّرف على الحروف وبعض الكلمات، ولكن إذا لم يستطيع الطفل الوصول إلى المستوى المجرد من التفكير، لا يستطيع طبعا الحصول على مدلول المعرفة المجردة وهذا يجعله غير قادر على تعلّم القراءة بشكل بنّاء.

إنّ تعلّم القراءة يعتمد أساسًا على استراتجيات معالجة المعلومات التي تُدْمَجْ بصفة آلية وظيفة الاكتساب أو المماثلة والإدماج وإعادة استعمال المعارف التي تبنى تدرجيا، ويقوم المتعلّم بمعالجة عدد كبير من المعلومات منها: (المعرفة العاطفية: فهي الهدف المتبع في المهمة الجديدة، والقيمة المقدمة لهذه المهمة وإدراك التحكّم الممكن في النجاح، ومعارف معرفية: فيربط معارفه الجديدة بمعارفه السابقة، ويختار الاستراتجيات التي يعتبرها مناسبة للنجاح في المهمة. كما يعالج أيضا معارف ماوراء المعرفة métacognitive: وهي الشعور بالوعي المثابر اتجاه الاستراتجيات المتخذة من قبله والإصرار على العمل). إنّ معالجة المعلومات تتطلب أساسا عمل الذاكرة التي تقوم على تخزين المعارف على النّحو الآتي: مداخل in put معالجة traitements ومخارج out put.

فالمداخل هي عملية استقبال واستيعاب المعارف، أمّا المعالجة فهي عملية تخزين المعرفة وإجراءات التعديل على المعرفة نفسها وتشمل: (عملية إضافة ودمج أوحذف). في حين المخارج هي الاستجابات

الناتجة عن المادة المخزّنة أو المعالجة (إيجاد العلاقات بين عناصـــر وضـــعية التعلّم، وهذا يعني إيجاد الارتباطات التي تطابق وضـــعية التعلّم (الاســـتيعاب والملائمة) ونقدم هنا على ســـبيل المثال حالة طفل يعاني من صـــــعوبة تعلّم القراءة يبلغ من العمر ثماني ســـــنوات، الملاحظة تمت في 10 أكتوبر 2005. المتعلّم يدرس في القسم الثالث ابتدائي نجح في لانتقال من القسم الأول إلى القسم الثاني بمعدل10/8.67 وكان المتعلّم يستطيع التعرّف على كلّ الحروف والأصوات والكلمات المعزولة في اللغة العربية. فتقييم نشاط القراءة كان 10/8 وفي السنة الثانية تحصل على معدل سنوي يقدر 10/7.71 لكن تقييم القراءة والكتابة كان يساوي 10/4 وعندما وصل هذا المتعلّم إلى السنة الثالثة أصبح غير قادر على القراءة والكتابة وأصبحت الكتابة بالنسبة له عبارة عن إحساس بجسم غريب، فمن الناحية النفسية، المتعلّم يعاني الكف عن النشـاط القراءة والكتابة، يبكي ويرفض بحدّة عندما يطلب منه ذلك. وعندما يقبل القراءة يقطع الكلمات إلى حروف معزولة، وعند الاستماع إليه أثناء القراءة فالكلمة المنطوقة لا تحمل معنى، فالمتعلّم لديه صعوبات في قراءة الحروف المربوطة بأصوات ساكنة مثل السكون والحروف المرتبطة بالأصوات الممدودة مثل المد الألف في حالة الفتحة والمد بالياء في حالة الكسرة والمد بالواو في حالة الضمة.

مثال: كتابي – بابا – توت.

وغالبا ما يعتبر المتعلّم المصوتات في الكلمة حروفا وأصواتًا معزولة فيقوم المتعلّم بإضافة هذه الأصوات للكلمات مثل:(ثياب، توت)، فالمتعلّم يقطع الكلمة ويجزئها إلى أربع مقاطع عوض ثلاثة في كلمة ثياب فتصبح /ث/ حرف وصوت /يا/ حرف وصوت /ا/ يحددها الطفل بصوت عوض مصوتة طويلة مرتبطة بحرف /ي/ وحرف الباء وهو حرف ساكن حيث يصعب على الطفل تحديد هويته، وغالبا ما يصاب هذا المتعلّم باكتئاب كلما واجه نشاط القراءة، فهو يعتبره نشاط جدّ معقّد يفوق قدراته ولا يشعره بالمتعة. فتعلّم القراءة يبدأ في السنة الأولى من التعلّيم الابتدائي وهذا من خلال اكتشاف الأصوات وربطها بالحروف، وتبدأ هذه المرحلة بالتعرّف والتميّيز بتحديد هوية صـــوت/حرف والتعرّف عليه في مختلف الكلمات وفي مختلف المواقع من الكلمة واستيعابها يتمّ عبر المراحل الثلاثة:

- التمييز والتعرف السمعي التعليمة : (حوط على الصوت /ب/ كلما سمعته في الكلمات)
- تحديد الهوية والتعرف البصري التعليمة: (حوط على الصوت /ب/ كلما رأيته في الكلمات الآتية : (بيت – كتاب– بوبي)
- تقطيع الكلمات وتجزئها إلى مقاطع ثمّ تركيبها.

يقوم المعلّم بهذه المراحل من خلال نشـاط يسـمى ألعاب القراءة أو ألعاب الكلمات، بحيث يقوم بتسـجيل نموذج من الجملة على السبورة، ثمّ يوزع نفس النموذج على التلاميذعلى شكل شريط مكتوب، ويطلب

منهم تقطيع الجملة بالمقص، ثمّ يقوم التلاميذ بخلط الحروف وإعادة تركيبها حسب النموذج المسجل على السبورة، وعندما تُرَكَبُ الجملة تُثَبَتُ بالغراء على كراس المحاولة، وفي النهاية يقوم كلّ تلميذ بقراءة ما أنجزه. فهذا التعلّم أساسه تعلّم آلي يعتمد على التقليد البصري وتخزين النموذج في الذاكرة دون استعلام معرفي، فالمتعلّم غير واع بهذا الاستيعاب، فهو يتعلّم تنفيذ المهمة المسندة إليه بطريقة آلية، ويعد هذا سببا في بقاء وظيفة إستراتجية ما وراء المعرفة غير نشطة لدى المتعلّم. تتضح، مما تقدم، أهمية هذه الدراسة، التي نسعى من خلالها إلي إثبات أنّ صعوبات تعلّم كفاءة القراءة في المرحلة الابتدائية ترجع إلى أسباب معرفية تتمثل في استراتجيات معالجة المعرفة وإستراتجية ما وراء المعرفة. ونطمح من خلال هذه الدراسة إلى اقتراح:

- مقاربة تعلّيمية من شأنها تمكين الأطفال الذين يلاقون صعوبات تعلّم القراءة من التغلب عليها ومساعدتهم على الاستمتاع بمواجهة عالم الرموز المكتوبة،
- نشاط تكويني لتمكين كلّ من المعلّم والمربي و المختص في العلاج النفسي والأرطوفوني من التحكم في كفاءة التشخيص مستوى القراءة وتحديد آلياتها عند القارئ ليصبحوا قادرين على تصميم برنامج علاجي للذين يلاقون صعوبات في تعلّم القراءة، وذلك بتصميم مقياس يساعد على تشخيص مستوى القراءة وتحديد آلياتها، وتصميم برنامج علاجي للذين يلاقون صعوبات تعلّم القراءة. ونأمل التوصل إلى كلّ هذا من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تتضمنها الفقرة الموالية.

2.1 تساؤلات البحث:

يتمثل التساؤل الرئيسي لبحثنا في مدى فعّالية المقياس المصمم لتقدير وتشخيص مستوى القراءة المبني على أسس معرفية، وقدرته على التمييز بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف مع توضيح الفروق في الآليات المستخدمة في كفاءة القراءة من قبل كلٍّ من القارئ الجّيد والقارئ الضعيف.

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن المستغرق في القراءة بين القارئ قارئ الجيّد والقارئ الضعيف
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في قدرة كلٍّ منهما على تحديد هوية الحروف ومعرفتها صوتيا؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آليات القراءة بين المتعلّم القارئ الجيد و المتعلّم القارئ ضعيف؟

4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية ترتبط بالجنس في آليات القراءة بين المتعلم القارئ الجيّد والمتعلّم القارئ الضعيف ؟

5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في الذاكرة اللفظية البصـــرية والســـمعية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في المســـتوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فهم محتوى النصّ بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

8- هل يعاني القارئ الضعيف من سوء وظائفي في آليات معالجة المعرفة؟

9- هل اتجاهات المتعلّم القارئ الضعيف سلبية نحو القراءة وثقته في قدراته النفسية ضعيفة بالمقارنة بالقارئ الجيد ؟

10-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميل نحو القراءة وصعوبة نشاط القراءة لدى القارئ الضعيف؟

11-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والإحساس بالضيق أثناء القراءة لدى القارئ الضعيف؟

12-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات نشاط القراءة والأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف؟

13-هل بإمكاننا تطوير اســـتراتجيات معالجة المعرفة لدى القارئ الضـــعيف لمســـاعدته على حل مشكلاته؟

نحاول من خلال هذه الدراسة البحث عن وسيلة تشخيصية وطريقة علاج ناجعة لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة على تجاوز مشكلاتهم وذلك باقتراح أداة اختبار لتشخيص مستوى القراءة بالمدارس، واقتراح نموذج علاجي يعتمد على تطوير إستراتجية معالجة المعرفة وإستراتجية ما وراء المعرفة الموسومة بالعلاج المعرفي لمشكلات القراءة.

3.1 فرضيات البحث:

1.3.1الفرضيات المرتبطة بالتشخيص التناول الإجرائي الأول:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الزمن المســـتغرق في القراءة بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى التعرف على أصـوات الحروف وتحديد هوايتها بين القارئ الجّيد والقارئ الضعيف.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الدلالي بين القارئ الجيّد والقارئ ضعيف.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم النص بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في المسـتوى الإفرادي والدلالي في اللغة الشـفوية بين القارئ الضعيف والقارئ الجيّد.
6. توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى ملء الكلمات الناقصـة بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استعمال الإجراء الإملائي في اختبار التجميع بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
8. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الذاكرة اللفظية الســـمعية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة اللفظية البصرية(سلسلة الجمل) بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
10. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة اللفظية البصرية(سلسلة الكلمات) بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.
11. توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى تلخيص النصّ بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

2.3.1 الفرضيات المرتبطة بالحالة النفسية للقارئ الضعيف التناول الإجرائي الثاني:

12. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصـائية بين الميل نحو القراءة وصـعوبة نشـاط القراءة لدى القارئ الضعيف.

13. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والإحساس بالضيق أثناء القراءة لدى القارئ الضعيف.
14. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات نشاط القراءة والأخطاء القرائية.

3.3.1 الفرضيات الخاصة بالبرنامج العلاجي:

1- أنّ يؤدي تطوير استراتجيات معالجة المعرفة لدى القارئ الضعيف إلى مساعدته على حل مشكلاته التعلمية.
2- تسمح توعية المتعلّم بقدراته العقلية بتحسين أدائه في معالجة المعلومات.
3- الوعي بسياق التعلّم يؤدي إلى تحسين الأداء الخاص بكيفية معالجة المعلومات المعرفية في نشاط القراءة.
4- اكتشاف العلاقة بين الحروف وحركاتها في الكلمة والجملة يسمح للطفل بتنظيم معرفته بشكل فعّال وتحسين أدائه في عملية التخزين.
5- التعلّم الكلي للكلمة يسمح للطفل بتخزين الكلمة وليس الحروف، والنشاط القراءة يتم تفعيله من خلال توظيف وتنمية التخيل واستدعاء الكلمات والجمل حسب أشكالها الكتابية.
6- تنمية المعنَى لدى الطفل يعني ربط الدال بالمدلول، فهذه القدرة في لاستدلال عن المعنى للرموز المكتوبة تنمى عن طريق القدرة على الملاحظة: (تحسين الملاحظة البصرية) وهذا بتنبيه إستراتجية ما وراء المعرفة حيث يؤدي ذلك إلى تحسين مراقبة المعارف القبلية وهذا من خلال تنمية التقويم الذاتي.
7- تنمية القدرة الاستماعية عن طريق تنبيه الإدراك السمعي يؤدي إلى تحسين قدرة معالجة المعلومات في اللغة المكتوبة.
8- إنّ تنمية الاهتمام بالرموز المكتوبة يتمّ بتنمية فضول المتعلّم التي تؤدي بدورها إلى تنظيم جيّد للمعرفة ومعالجة أفضل لها.
9- يتطلب التحكم الجيّد في اللغة المكتوبة، اكتشاف بالفعل القواعد المنطقية التي تربط مختلف الحروف، ممّا يجعل المتعلم، الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة، يعتمد على المعالجة المعرفية مستعينًا في ذالك بالمعرفة الخوارزمية من نوع أ+ ب= أب و س+ا=سا. فمعرفة هذه القواعد المكتوبة لطرائق معالجة المعرفة المناسبة سيسمح بتخزين فعّال ومنظم و بشكل جيّد للمعارف المرتبطة بنظام اللغة المكتوبة، مع معرفة أفضل للرموز المكتوبة (وإعادة استعمال هذه المعارف عند الحاجة إليها).

4.1 أهداف البحث وحدوده:

تعتبر القراءة من أهم نشاطات التعلم، فهي تفتح الأبواب لبقية المعارف وتسهل اكتسابها. ونظرا لأهمية هذا النشاط في حياة الطفل التلميذ، والذي قد يجد صعوبات كثيرة في الإلمام بهذه المعرفة، فقد خصصنا لهذا الموضوع بحوثا ودراسات عديدة حاولنا من خلالها الكشف عن آليات اكتساب القراءة، بغرض تسهيل عملية التعلّم وإيجاد طرائق تربوية وتعليمية من شأنها الحيلولة دون تعثر التلميذ أثناء تعلمه. كما سعت الدراسات المنجزة إلى إيجاد حلول علاجية وتشخيصية للتقليل من صعوبات تعلم القراءة أمام القراء الضعفاء والذين يعانون من عسر القراءة. وقد أجرى جومبارت واصحابه (GOMBERT et all 2004) دراسة وطنية تقويمية للمجتمع الفرنسي بغرض تحليل وضبط مستويات الخبرة في القراءة، عن طريق تحديد آلية التعّرف على الكلمات المكتوبة بقياس الاستجابات الصحيحة وسرعتها عند أكثر من 2000 تلميذ يدرسون بالسنة السادسة ابتدائي. وأظهرت النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة وجود ثلاثة مجموعات من القراء:

- **المجموعة الأولى:** و تمثل 14.2 بالمائة، وهي بطيئة وغير متمكنة وتعاني من صعوبات الفهم.
- **المجموعة الثانية:** وتمثل 55.5 بالمائة وهي بطيئة لكن متمكنة .
- **المجموعة الثالثة:** وتمثل 30.3 بالمائة وهي سريعة ومتمكنة.

إنّ كلّ هذه الدراسات تبين مدى أهمية آلية القراءة في حياة الطفل التلميذ، وكيف تختلف هذه الآلية من قارئ لآخر هذا من جهة، و تكتسي المقاييس النفسية، من جهة ثانية، أهمية بالغة في عصرنا الحالي، نظرا للدور الذي تؤدّيه في التوجيه التربوي والمهني والعلاج النفسي العيادي والأرطوفوني، حيث عمدت معظم الدول الغربية وبعض الدول العربية منها على غرار مصر في بناء مقاييس نفسية قصد استعمالها لإغراض متعددة، إلاّ أنّ الجزائر قد تأخرت كثيرا في هذا المجال واكتفت بتكييف بعض المقاييس المستوردة من دول أوروبية أو أمريكية والتي تعتبر قديمة ولا تتماشى مع المتطلبات الثقافية والاجتماعية والحضارية للأفراد في العصر الحالي، ونظرًا للنقص الكبير في أدوات القياس التشخيصي على المستوى العيادي رغم توفر العديد من المقاييس التشخيصية للقراءة باللغة الفرنسية إلا أنّهاغير كافية من حيث مصداقيتها. ومن أهم الأسئلة التي تراود الباحث والمعالج في ميدان التربية والتعليم هو كيف يمكن تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وكيف يمكن تحديد حجمها وخصائصها حتى يتمكن من اقتراح نموذج علاجي. ومن هذا المنطلق يعتبر تصميم مقياس تشخيصي تقويمي لمستوى القراءة الهدف الأساسي لبحثنا هذا، وذلك بتسليط الضوء على أهمية بناء مقياس تشخيصي تقويمي لمستوى القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. ويمكن تلخيص أهداف البحث الحالي في النقاط الآتية:

- تحديد المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة، بتصميم مقياس تشخيصي لمستوى القراءة باللغة العربية يقدم نتائج يمكن أن تدل على مستوى القراءة ونوع القراءة لدى القارئ الجزائري.
- إمكانية التعّرف على نمّو وتطور الآليات المعرفية المستخدمة في القراءة لدى أطفالنا في مختلف الأعمار والسنوات الدراسية.
- إمكانية المقياس من تحديد القارئ الجيد من القارئ الضعيف وخصائصهما
- –اقتراح تصميم برنامج علاجي استنادًا للنتائج المستخلصة من تطبيق المقياس التشخيصي، وذلك بمعرفة طبيعة المشكلة لدى القارئ الضعيف حتى نتمكن من وضع الخطوات العلاجية المناسبة،
- إمكانية معّرفة خصائص آليات القراءة المستخدمة من طرف القارئ الضعيف،
- إمكانية الاستفادة من البحث الحالي في مجال التقويم والتشخيص والعلاج العيادي.

ويتمّ إنجاز البحث ضمن مجموعة من الحدود تتمثل في ما يلي:

1.4.1الحدود البشرية:

وتتمثل في عينة من تلميذات وتلاميذ المدرسة الابتدائية اختيرت بطريقة عشوائية من أعمار مختلفة ومستويات دراسية مختلفة ليجرب عليها المقياس والتحقق من صدقه وثباته قبل تعميم تطبيقه على مجموعات أخرى.

2.4.1الحدود المكانية:

تتمثل في مدرسة القنادسة المتواجدة بحي 5 جويلية المرسى التابعة لمقاطعة الجزائر شرق.

3.4.1الحدود الزمانية:

أجري البحث خلال الفصل الأول والثاني والثالث من العام الدراسي 2012/2011 وهي السنة الدراسية التي تمّ فيها تجريب المقياس على أطفال من مختلف الأعمار والمستويات الدراسية.

5.1 أهمية البحث:

يعّد البحث الحالي من البحوث التي تهتم بصـعوبات تعلّم القراءة وكيفية تشـخيصـها للتمكن من علاجها لدى أطفال المدارس الابتدائية. وعليه فإنّ أهمية البحث تتجلى في النقاط الآتية:

- أهمية القراءة كنشـاط تعلمي وتعليمي لأنّ نشـاط القراءة ليس فقط عبارة عن جمع للمعلومات وفكّ للرموز المكتوبة وإنّما هو عملية اسـتخلاص المعنى وإعادة بنائه عند القارئ الجيّد، بالاعتماد على مؤشـرات من النصّ المقروء، كما أكّد ذلك دانيل جاوناش(Gaonach.Daniel, 1991, p. 159). وتعتبر القدرة على القراءة ومعرفتها هي القدرة على التواصل والتفكير في عالم الحضارة الإنسانية من خلال الأبواب الواسعة للمعرفة، فالقراءة هي مفتاح سحري للتعلّم ونشاط عقلي معقّد، والفشل في تعلّم القراءة يعني الفشـل في المسـار الدراسـي للمتعلم، حيث يؤكّد ميالاري (G. Mialaret, 1968) أنّ الطفل الذي يعّرف القراءة يدخل عالم الحضـارة، كالحيوان الصـغير الذي يدخل في عالم الإنسـان، كما يؤكّد أيضا أنّ " امتلاك القراءة يوسع الأفاق العقلية للطفل إلى ما لا نهاية، وذلك أنّ الطفل كان قبل تحكّمه في القراءة مجرد عبد للغة المنطوقة، حيث لا يستطيع الدخول في تواصل متبادل إلاّ مع أشـخاص ينتمون إلى محيطه القريب". ونظرا لمكانة كفاءة القراءة في النشـاط التربوي والتعليمي/ التعلمي في المنظومة التربوية وفي حياة المتعلم، ونظرا لتزايد عدد التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة ويعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن ضعفهم في مواجهة مهمة القراءة.
- أهمية تشخيص وتقويم كفاءة القراءة كنشاط تعلمي وتعليمي:إنّ الآليات العقلية التي تتدخل في عملية القراءة لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة. لهذا السـبب قام علماء النفس اللغة بوضـع تقنيات تسـمح بقياس أداء القراء على مستوى السلوك.وتتمثل هذه المقاييس في تسجيل الزمن الذي تتطلبه الاستجابة والأخطاء المسـجلة أثناء نشـاط القراءة. ويطلق على هذا النوع من القياس بقياس الزمن العقلي chronométrie mentale، كما توجه علم النفس العصـبي المعرفي إلى دراسـة القراءة عند الأشـخاص الذين يعانون من إصـابات على مسـتوى الدماغ بفضـل المصـورة العصـبية Imagerie cérébrale التي تقيس النشـاط الكهربائي لقشـرة الدماغ أو قياس النبض الدموي عند القارئ، بالإضافة إلى الدراسة القراءة بمقاربة الارتباط التي تتطلب تقديم نماذج واستثارة أداء القراء باستدعاء المعالجة بالحاسوب وهذا بغرض التشخيص وتحسين الأداء القرائي لدى القارئ الضعيف.
- أهمية تحديد مؤشرات صعوبة القراءة أو ما يدعى بمفهوم صعوبات تعلّم القراءة، والتي ترتبط أساسا بالحواجز التي تمنع المتعلم من الانتقال إلى مسـتوى القارئ الخبير والتي تشـمل عدة عوامل منها ما يرتبط بالحالة النفسـية، الاجتماعية والمدرسـية للقارئ وقدراته المعرفية واللغوية وخصـائص اللغة

المكتوبة التي يتعلّمها، والتي تعّرف في الدول الفرونكوفونية "dyslexie" أي عسر القراءة وفي الدول الناطقة باللغة الانجليزية "Reading diseability ".

- أهمية المقاييس النفسية في عملية تقويم وتشخيص الأداء القرائي: فمن المعقول أنّ تقويم القراء ة لا يجب أنّ يشمل على عملية التشفير فقط بل يجب أنّ يعتني أيضا بالفهّم. ومن الملاحظ أنّه هناك نقص كبير في أدوات القياس التشخيصي على المستوى العيادي. ورغم توفر العديد من المقاييس التشخيصية للقراءة باللغة الفرنسية إلاّ أنّهاغير كافية من حيث صدق تطبقيها. ومن بين هذه المقاييس نذكر:
  - **EMILE, RENE ET MARIE**(Burion, 1960) .
  - **L'ALOUETTE** (Lefavrais, 1967)
  - **LE POUCET** (de Simon réétalonnée par Limbosch et al, 1968)
  - **JEANNOT ET GEORGES** (Hermabessière et Sax, 1972)
  - **CLAIRE ET BRUNO** (Giribone et Hugon, 1987).

والجدير بالذكر أنّ كلّ هذه المقاييس تقيس السرعة وتصحيح الأخطاء بينما الفهّم لم يتمّ تقويمه إلاّ من طرف مقياسين من أصل خمسة مقاييس، وأغلب هذه المقاييس تعطي معلومات وصفية عن الأعراض الموجودة في قراءة الشخص، بينما يعتمد مقياسين على فرضيات سببية للمرض، ورغم ذلك فإن هذه المقاييس لا تقدم خدمة جيّدة للمختص في الأرطوفونيا أو في علم النفس العيادي.

- تتجلى أهمية هذا البحث لما قد يضيفه إلى المكتبة الجامعية في صوّر المقاييس النفسية المعرفية باللغة العربية في الوسط الجزائري، الخاصة بتقويم وتشخيص صعوبات تعلّم القراءة في الميدان التعليمي التعلمي.كما يمكن أنّ يساعد المربي والمختص الأرطوفوني والمختص في علم النفس العيادي على تحديد الآليات المعرفية المعطّلة والأخطاء المرتكبة لدى القارئ الضعيف بهدف وضع برنامج علاجي معرفي لصعوبات تعلّم القراءة لدى المتعلّم القارئ الضعيف، كما سيتيح هذا البحث أَيضًا إمكانية تصنيف القراء حسب نوعية القراءة لدى القارئ وهذا من خلال المتغيرات التي نتناولها وهي خصائص القارئ الجيّد و خصائص القارئ الضعيف.
- تتمثل أهمية هذا البحث أيضا في أنّها ستسمح بتغطية النقص الموجود في الدراسات العربية عامة والدراسات الجزائرية خاصة والناجم، من جهة، عن عدم توفر المقاييس التقويمية التشخيصية لكفاءة القراءة. وندرة، من جهة ثانية، البرامج العلاجية التي تعتمد على النموذج المعرفي لمعالجة المعلومات لتنمية المعرفة الماورائية لدى القارئ الضعيف.

- يمكن لنجاح المقياس التقويمي التشخيصي للقراءة المقدّم وفعّالية النموذج العلاجي المقترح، أنّ يشكلا أداتين فعالّيتين بين أيدي المختص الأرطوفوني والمربي والمختص في الفحص العيادي للتعامل مع صعوبات تعلّم القراءة في المجال التربوي والعيادي.
- النتائج التي قد تسفر عن هذه الدراسة، يمكن أنّ تشكل أرضية لتقديم مقترحات وحلول من شأنها المساهمة في وضع برنامج علاجي للحد من مشكلات تعلّم القراءة لدى التلاميذ القراء في الوسط التعليمي الجزائري.

6.1 تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

1.6.1 مفهوم كفاءة القراءة:

يعرّف مفهوم الكفاءة في قاموس الموسوعة للجميع "باستعداد الشخص على التقرير وهي القدرة التي تظهر في مادة من المواد". (petit la rousse en couleurs, paris 1986) غير أنّ الدراسة التي قامت بها بيسا (Pesa,2000) والتي شملت 32 دولة تعّرف كفاءة القراءة "بالقدرة على فهّم واستعمال النصّوص المكتوبة والتفكير المميّز، فهذه القدرة تسمح لكلّ فرد بتحقيق أهدافه وتنمية معارفه وجهده وفعّاليته في المجتمع". وحسب برنار ويماجي (Bernard Wemagie, 2007) فإنّ كفاءة القراءة هي عنصر أساسي يسمح بالمشاركة الكاملة في نشاط:

- قراءة الجمل والفقرات،
- وضع معلما على المعلومات في النصّ،
- استخراج المعنى العام للنص،
- قراءة النص كاملا للفهم والتعلم والنقد والتقويم،
- دمج وتركيب المعلومة المستوحاة من منابع مختلفة في نص طويل ومعقد.

غير أنّ لافنكس(L.Lavnax, 2007) يؤكّد على أنّ القراءة نشاط معرفي يتطلب تحليل الرسالة المكتوبة والتي يرمز إليها بالحروف والكلمات والجمل للعبور إلى المعنى وهذا حسب الشكل الآتي:

ق= ت× ف / L= R x C

L= compétence en lecture

R= reconnaissance des mots isolés

C= compréhension orale sémantique et syntaxique

ق= كفاءة القراءة

ت= التعرف على الكلمات المفردة

ف= الفهم الشفوي الدلالي والنحوي

ونلاحظ أنّ الكفاءة اعتبرت كمقدرة معرفية غير مرئية وحســـب هذا المنظور، فالكفاءة تتحقق من خلال عدد من الأداءات، ومنه فإنّ هذا المفهوم يعتبر كمجموعة من القدرات الداخلية والذاتية. وفي علم النفس إنّه يعوض بعض المفاهيم مثل "الاستعداد والاهتمام". فحسب قاموس علم النفس(Larousse, 2010)، فمفهوم كفاءة القراءة مزدوج المعنى: حيث يخص المعنَّى الأول ميدان علم النفس النّمو الذي يعتبر الكفاءة مجموعة من قدرات الشخص تسمح له بإحداث استجابة أولية نَّحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط. أمّا المعنى الثاني فيتواجد ضمن سيكولوجية علوم اللسان فهو يندرج ضمن ميدان علم النفس اللغوي و يشير إلى مجموع المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلم بفهّم وإنتاج عدد غير متناه من الجمل. أمّا في قاموس فولكي (Foulqué (dictionnaire de la langue pédagogique, 1971، فكلمة كفاءة مشتقة من فعل « compéter » الذي يعني الذهاب بـــ. وهذا القاموس يعتبر الكفاءة كقدرة (سواء كانت مهنية أو عدلية) التي تســمح للفرد بإنجاز بعض الوظائف والنشـــاطات والأعمال.وهكذا نجد أنّ قاموس التقويم والبحث في التربية دي لانشـــري (G. De Landscheere, 1979) يركز على المعنَّى الذي استخدمه Chomsky الذي اعتبر الكفاءة هي قدرة الفرد على إنتاج وفهم الجمل. غير أنّ ميالاري (G. Mialaret,1968)، اعتبر كلمة الكفاءة مشـــتقة من كلمة لاتينية compétentia والتي تعني العلاقة الصحيحة. فهي ميزانية الاستعدادات والقدرات التي تشير على كلّ ما هو ذاتي وشخصي يغطي طبيعة سيكولوجية، في حين أنّ القدرة أو الاستعداد تعبر عن مجموع المؤثرات المدرسية بصفة خاصة.

ومن خلال هذه التعريفات، نصـــل إلى التمييز بين القدرة والكفاءة: فمفهوم الكفاءة يعني بالنســـبة لأغلب الباحثين الاستعداد أوالقدرة الخفية والتي يمكن أنّ تكون ذات طبيعة معرفية أو سيكولوجية، والتي بواسطتها يستطيع الفرد ممارســة قدرته في المحيط، ونشــاطه في المحيط يوصــف بالأداء الذي يشــمل عددًا من المعارف المعرفية وبعض الاهتمام النفسي الذي يسمح بحلّ المشكلات التي يواجهها في المحيط لتحقيق الأهداف. و خلاصــة القول فإنّ الأداء يشكّل الكفاءة، في حين أنّ القدرة تعني مجموعة من الاستعدادات ذات اســـتجابات أولية تجاه مختلف المنبهات الموجودة في المحيط. فيمكن أنّ تكون إذا مجموع المعارف التي تشــمل عوامل مادية وروحية ومعرفية ونفسية. فهذه القدرة تعبئ نشــاط الفرد اتجاه المحيط، فهي إذا تتأثر به. وتعرف كفاءة القراءة إجرائيا في البحث الحالي، على أنّها مجموع القدرات والاستعدادات المعرفية التي تسمح بإنتاج وفهّم النصّوص المكتوبة.

2.6.1 مفهوم القارئ الجيد أو القارئ الكفء:

هو ذلك القارئ الذي يتميز بقراءة سريعة ومسترسلة دون أخطاء مع القدرة على استخلاص المعنَّى العام للنصّوص.

3.6.1 مفهوم القارئ الضعيف:

لقد دلّت دراســـة كلّ من ريفيار وجومبارت وديلاهاي(RIVIERE , GOMBERT et DE LA HAYE, 2009)، والتي شملت ثمانية مائة ألف شاب وشابة، والتي أجريت سنة 2008 على أنّ القارئ الضعيف تكون معرفته اللغوية قليلة وقد يتمكّن من التعويض للوصول إلى فهّم النصّوص، بينما القارئ الضعيف جدا لديه قدرات لغوية جيّدة ولكن آليات القراءة لديه تبقى عاجزة، وهو يختلف عن القارئ الذي يعاني من صعوبات حادة عند مباشرة قراءة المكتوب، أمّا القارئ العاجز الذي يتميز بعدم القدرة على التعّرف على الكلمات المكتوبة وعدم المعرفة اللغوية لمعاني الكلمات. وفي نفس الســـياق دلت دراســـة جومبارت (GOMBERT et all 2004) على أنّ القارئ الضـــعيف يتميز بقراءة بطيئة وغير متمكّنة ويعاني من صـــعوبات الفهّم، بينما القارئ الجيد قد يكون بطيء ومتمكن أو ســـريع ومتمكن. ويؤكّد كلّ من لوبرو (Lobro ,1973) وبيرارت(Piérart, 1988) أنّ القارئ الضـــعيف يقرأ ببطء ويرتكب عدة أخطاء أهمها :

- القلب وارتباك سمعي حيث يخلط بين الحروف والأصوات،
- ارتباك بصري بحيث يخلط بين الحروف والأشكال المجاورة لها،
- أخطاء على مستوى الأصوات المعقدة ،
- الحذف والإضافة.

ونتبنى في البحث الحالي، مفهوم القارئ الضعيف في حالة القراءة البطيئة غير المسترسلة و التي تتميز بضعف في الفهم مع ارتكاب الأخطاء المشار إليها سابقا. القارئ الجيد أو الكفء هو ذلك الشخص الذي يتميز بقراءة سريعة مسترسلة بدون أخطاء وفهم جيّد للنصّ أو قراءة متوسطة السرعة مسترسلة بدون أخطاء مع فهم جيّد للنصّ.

4.6.1 مفهوم التقويم التشخيصي لمستوى القراءة:

يؤكّد جريجوار (J. Grégoire, 1999,p 102) على أنّ تقويم وتشـــخيص المتعلمات يتطلب اقتراح تقويم يســـمح بتحديد منبع الصـــعوبات الملاحظة في ميدان معين، وفي نشـــاط القراءة يجب أن يكون التقويم

التشخيصي قادرًا على تقدير زمن القراءة والفهّم وهذا ما تقوم به مقاييس القراءة حيث تسعى إلى الإشارة بدقة إلى مستوى أداء الشخص لمختلف العمليات التي تسمح بالقراءة الجيّدة. ويتطلب تقويم مستوى القراءة حساب سرعة القراءة وتقدير نوعيتها.

فالقارئ الضعيف يقرأ ببطء كمًّا أثبت ذلك لوبرو (Lobro,1973). وتتبنى في البحث الحالي مفهوم التقويم التشخيصي لمستوى القراءة للدلالة عن منبع الصعوبات التي تحول دون القدرة على القراءة السريعة والمسترسلة وبدون أخطاء وذلك بتقدير الزمن المستغرق في القراءة وتقدير فهّم النصّ من خلال تصميم مقياس للقراءة باللغة العربية يسعى إلى الإشارة بدقة إلى مستوى الأداء لدى القراء لمختلف الآليات المعرفية التي تدخل في بناء كفاءة القراءة.

ثانيا : الدراسات السابقة لآليات اكتساب القراءة:

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة دعامة أساسية في البحث العلمي، بحيث أنّها تسمح للباحث بفهّم مشكلة الدراسة وتحديدها، وتساعده في صياغة فروض الدراسة وتحديد العيّنة، واختيار الأدوات وضبط الإجراءات المنهجية والمعالجة الإحصائية المناسبة. كما تعد الدراسات السابقة إطارًا مرجعيا يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائج بحثه وربطها بنتائج الدراسات السابقة. لقد حضي موضوع القراءة وصعوبات تعلّمها باهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم النفسية و الأرطوفونية والتربوية واللغوية والذين تناوله من زويا مختلفة على المستوى الوطني والدولي.

وتشكّل القراءة أهّم نشاطات التعلّم، فهي تفتح الأبواب لبقية المعارف وتسهل اكتسابها. ونظرًا لأهمية هذا النشاط في حياة الطفل التلميذ، والذي قد يجد صعوبات كثيرة في الإلمام بهذه المعرفة، ولهذا السبب، فقد خصصت له بحوثًا ودراسات عديدة للتعّرف على آليات اكتساب كفاءة القراءة، وذلك لتسهيل عملية التعلّم وإيجاد طرائق تربوية وتعليمية تمهد الطريق للطفل كي لا يتعثر أثناء تعلمه. كما حاولت الدراسات أنّ تجد حلولا علاجية وتشخيصية للتقليل من صعوبات تعلّم القراءة أمام القراء الضعفاء والذين يعانون من عسر القراءة. وفي البحث الحالي سنقوم باستعراض أهم الدراسات السابقة التي كانت سندا لنا في بناء مقياس التقويم التشخيصي لمستوى القراءة وهي على النّحو التالي:

- **الفئة الأولى:** تمثل الدراسات التي تناولت موضوع تشخيص وتقويم صعوبات وآليات تعلّم اللغة المكتوبة.
- **الفئة الثانية:** تمثل الدراسات التي تناولت موضوع الآليات المؤثرة في اكتساب القراءة.

- **الفئة الثالثة:** الدراسات التي تناولت عسر القراءة على مستوى الوطن.

1.2 الدراسات التي تناولت تشخيص صعوبات تعلّم القراءة وآليتها:

1- تقرير Observatoire Nationale De La Lecture (O.N.L1996):

لقد أثبتت الدراسات الحديثة التي استمرت لعشر سنوات من البحث أن حوالي 20% بالمائة من مجموع الأطفال المتمدرسين يعانون من مشكلات في القراءة وكتابية في التعليم الابتدائي وهذا حسب تقرير observatoire nationale de la lecture (O.N.L1996)، فمن15%بالمائة، 4.3% بالمائة لديهم صعوبات كبيرة في القراءة.

2- دراسة (MJENR, 1999):

تؤكّد الدراسة التي أجراها مجنير (MJENR, 1999) سنة 1997 وتلك التي أجراها سنة 2002على نفس النتائج السابقة. وقد أظهرت دراسة أخرى أُجريت ما بين 2000 و2001 على ست مائة ألف شاب وشابة يبلغون من العمر17 سنة وخلصت النتائج إلى أنّ 12 % بالمائة من أفراد العينة يعانون من صعوبات و نصفهم يعاني من صعوبات كبيرة متعلقة بفهّم اللغة المكتوبة ممّا عزز ظهور الأمية (MJENR, 2003).

3- دراسة كلّ من دي لاهي و قوم بارت و ريفيار (DE LA HAYE, GOMBERT et RIVIERE , 2009):

شملت هذه الدراسة ثمانية مائة ألف شاب وشابة، وقد أجريت سنة2008 وسجلت نتائج وأرقام قريبة ممّا سبقها من تجارب، وخلصت النتائج إلى ما يلي:

1- 21.6%بالمائة من القراء غير الممتازين وميزت فيهم الملامح التالية:
2- القراء الضعفاء يمثلون9.8%بالمائة ورغم قلة معارفهم اللغوية فقد تمكنوا من التعويض للوصّول إلى فهّم النصّوص.
3- الضعفاء جدا ويمثلون6.9% بالمائة ولديهم قدرات لغوية جيّدة ولكن آليات القراءة بقيت عاجزة.
4- القراء الذين يعانون من صعوبات حادة عند مباشرة في قراءة المكتوب.
5- العاجزون تماما عن القراءة يمثلون4.9بالمائة ويتميزون بعدم القدرة على التعّرف على الكلمات المكتوبة وعدم معرفتهم للمعاني اللغوية للكلمات. إنّ كلّ هذه الدراسات تبين مدى أهمية آلية القراءة في حياة الطفل التلميذ وكيف أنّ هذه الآلية تختلف من قارئ لأخر.

2.2 الدراسات التي تناولت الآليات المؤثّرة في اكتساب القراءة:

نظر لأهمية الموضوع سنتعرض في ما يلي إلى أهم الدراسات التي تناولت آليات اكتساب القراءة والتي تبنيناها في بناء وحدات اختبارنا. وهي كما يلي:

1. الدراسات التي تناولت المعرفة المبكرة ودورها في كتساب القراءة:

1- دراسة كلٍّ من (MORAIS , ROBILLARD , 1998) و(GOMBERT2003):

إنّ الدراسات الحديثة تتحدث اليوم عن الطابع الواضح وغير الواضح للمعارف المبكرة ودورها في تعلّم القراءة، حيث يرى بعض الباحثين أنّ بعض المعارف يمكن اكتسابها بالتعرض المتكرر للغة المكتوبة دون أنّ يكون هناك تعليما، وتلعب هذه المعرفة دورًا هامًا في اكتساب القراءة، وأغلب الدراسات التي تناولت نماذج نمائية لتعلّم القراءة ركزت بالأخص على التغيرات التي تحدث تحت تأثير التعليم الصريح للقراءة دون الاهتمام بالجانب غير الواضح لتعلّم القراءة.

2- دراسة (DEMONT, GOMBERT 2004):

يرى كل ديمونت وجومبارت(Demont, Gombert 2004) أنّ مفهوم التعلّم غير الواضح يعني "القدرة على التعلّم بدون وعي لمعلومات ذات طبيعة معقّدة، وتعتبر هذه المعرفة المكتسبة صعبة في الوصول إليها عن طريق الوعي" (Meulemans, 1998 :p.15). ويعتبر بريشت و باكتون (Perruchet, Pacton 2004, P.30)" أنّ التكيف السلوكي لا يعتمد على المعارف اللاواعية للقواعد المعقّدة، ولكن يعتمد على تعديل الخصائص الإحصائية للمحيط". فمن الناحية النمائية يشير هذا التعريف إلى أنّ الخاصية الطبيعية لبعض التعلمات التي يؤدّيها الطفل تتمّ من خلال استخلاصه للتناسق في محيطه.

وحسب النظرية التي طوّرها كارميلوف(Karmiloff,1992)، والتي ترى أنّ هنالك استمرارية بين التعلمات ذات الطبيعة غير واضحة، و التي تعتمد شكليا على أسس لفظية موجهة بالتكوين. وحسب رأي جومبارت (Gombert 2003) فإنّ اللقاء المتكرر مع المكتوب يسمح بتنمية المعارف التي يكتسبها الطفل ضمن صيرورة التعلّم غير الواضح الذي يتمّ بشكل غير واع، وهذا قبل بداية التعلّم الصريح للقراءة، حيث يقوم الطفل بتصميم معارف حول المكتوب وحول التناسق المرتبط بالمظهر الخارجي والبصري والإملائي للكلمات الشفوية، والتي ترتبط بدورها بمعرفة فونولوجية ومورفولوجية، وهكذا يتمكّن الطفل من استعمال المعار ف البصرية و الفونولوجية والمرفولوجية التي اكتسبها بشكل غير واضح في معرفة الكلمات المكتوبة. وخلال معالجة الكلمات المألوفة يكتسب الطفل القدرة على التوصل إلى الاستدلال أي تقرير الدليل للوصول لإثبات المدلول(أي تحديد المرجع). وإذا كانت المعرفة الصوتية والشكلية المبكرة

للحروف مكتسبة بدرجة متفاوتة، قبل التوجيه أو الإرشاد في تعلّم القراءة، فإنّ إيكال وماغنون (Ecalle et Magnan 2010, p.10) يريان أنّ الدراسات ما قبل التوجيه قليلة بحيث لا يمكن اعتماد هذه النظرية في تفسير آليات تعلم القراءة.

2. الدراسات التي تناولت المعارف حول الحروف:

إنّ اللغات المؤلفة من حروف مثل العربية تستعمل تلك الحروف كرموز كتابية توازيها أصوات تكوّن الكلمات المنطوقة. يلعب في هذه اللغات، تعلّم حروف الهجاء أو ما يعرف بألف باء(ABCD)، دورًا أساسيًا في تعلّم القراءة.

ويبدأ تعلّم الحروف في المرحلة التحضيرية عموما أي ما قبل المدرسة، ويستمر هذا التعلّم خلال السنة الأولى من التعليم الابتدائي أين يتلقى التلميذ تعليمات القراءة. ويؤكّد هنّا كلٌّ من إيكال ومغنون (Ecalle et Magnan, p,10) أنّ الحروف تحمل بداخلها نوعين من المعلومات:

1- أسمائها : مثل اسم الباء لحرف "ب"وسين لحرف"س".
2- أصواتها: مثل " بَابْ"عندما يكون الحرف داخل الكلمة.

إنّ هاتين المعرفتين مرتبطتين وتساهما معا في نمو خاص باكتساب القراءة. وقدأكّد ماك بريدشانج (MC. Bride-chang, 1996) على أنّ معرفة الحرف تسبق معرفة الصوت والمعارف ذات توجيه قبلي لتعلّم القراءة. فمعرفة الحروف في مرحلة الحضانة (معرفة الاسم والقيمة الصوتية) تلعب دورًا هامًا في تعلُّم القراءة، فهي تعتبر موجهًا قويًا للنجاح في تعلُّم القراءة. إنّ معرفة اسم الحروف يدرّس عموما عن طريق نشاط التعرف (Dénomination) أو تسمية الشيء: كأَن أُشير إلى اسم الحروف المقّدمة بشكل فوضوي أوعشوائي، وفي بعض الأحيان يُطلب من الطفل الإشارة إلى اسم الحرف بمعزل عن صوته (letter-name task) ثمّ الإشارة إلى صوت الحروف (letter-sound task).

وفي بعض الدراسات يُطلب من الطفل الإشارة إلى اسم الحرف أوصوته أو تحديد ما بين الاختيارين، ما هو الحرف المشار إليه، وهذا يدّل على أنّ النتائج المرتبطة بمستوى معرفة الحروف تخفي فروقا ذات أهمية من خلال النشاط المقترح، حيث أنّه في بعض الأحيان يطلب من الطفل ذكر الحروف، لكنه قد يذكر الحروف دون معرفة أسماء الحروف منفردة.

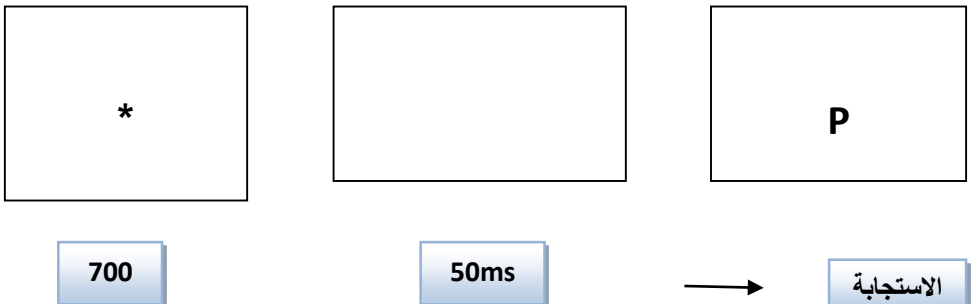
فارتباط تعلّم القراءة بالقيمة التوجيهية لمعرفة الحروف، تكون عالية بالنسبة لمقياس الذكاء والمستوى اللغوي، وفي بعض الأحيان في التميّز الصوتي، حيث بينت دراسة كلٌّ من شار وجورم وماكلين وماتن

(Jorm, Share, Mclean et Matthens,1984)، ودراسة سكاربورغ(Scarborough, 2001) ودراسة هاينلي وسبنسر (Spencer et Hanley,2003)على أنّ الاختلاف في الأداء الخاص بالقراءة في السنة الأولى مرتبط بمعرفة الحروف ثمّ بالوعي الفوينمي(consciencephonémique)، ويرتبط الأداء القرائي في السنة الثانية بنفس المعرفة المشار إليها في السنة السابقة.

فمعرفة الحروف يبدو أنّها تلعب دورا هاما في نمو القراءة، وتظهر تسمية الحروف أيضا كموجه قبلي في أداء فهم النصّوص وفي أداء الإملاء اللغوي، وهذا ما خلصت إليه دراسة شاتشنيدر وفليشر وفراسيس وكرلسونت وفورمان (Shatshneider, Fletcher, Francis, Carlsonet Foorman, 2004). ولقد بينت أغلب دراسات على أنّ معرفة الحروف والقدرة على تسميتها بسرعة وبشكل آلي هو أحد العوامل الهامة لتنمية القراءة، كما بينت دراسة راي وبونيفاي (Rey et Bonnefoy ,2008) أنّ سرعة قراءة الكلمات بالأقسام التحضيرية، من قبل الأطفال المتفرنسين ترتبط بسرعتهم في تعيين أسماء الحروف، حيث يبينا لنا راي وبنفلوي(Bonnefloy et Rey, 2008) أنّ العلاقة بين معرفة الحروف وقراءة الكلمات في الأقسام التحضيرية، من خلال تجربتهما التي شملت على عينة تتكون من خمسين طفلا من أقسام تحضيرية يبلغ سنهم 6 سنوات وستة أشهر، وتمّت التجربة وفق نشاط لغوي يرتبط بالذكاء ويسمح بتقدير تأثير درجة الذكاء في القراءة، ونشاط آخر مماثل للأول يقوم على تقدير سرعة المعالجة مع دقة الاستجابة باستعمال ثلاث نماذج من الوسائل:

- صوّر (نشاط تصنيف)، التعليمة: "قل هل الصورة هي حيوان أم لا؟"
- حروف وكلمات.
- تحديث الصور.

ويمكن تسجيل استجابة الطفل بعد ظهور صورة النجمة كمثير في وسط شاشة الكمبيوتر، ثمّ تُقدّم شاشة الكمبيوتر فارغة وتتّبع بمثير بصري يبقى فعّالا على الشاشة إلى أنّ تحدث استجابة من الطفل، ويمكن للكمبيوتر أنّ يسجل الاستجابات لأنّه مجهز ببطاقة صوت وميكروفون، ويتمّ اختبار الحروف بتقديمها في نظام غير منجز، أمّا اختبار نشاط قراءة الكلمات بصوت مرتفع يتمّ بتقديم أربعة وعشرين كلمة بتواتر مرتفع.



الشكل رقم 1 : تطبيق اختبار القراءة في تجارب (Bonnefloy et rey , 2008 in Ecalle Et Magnan 2010)

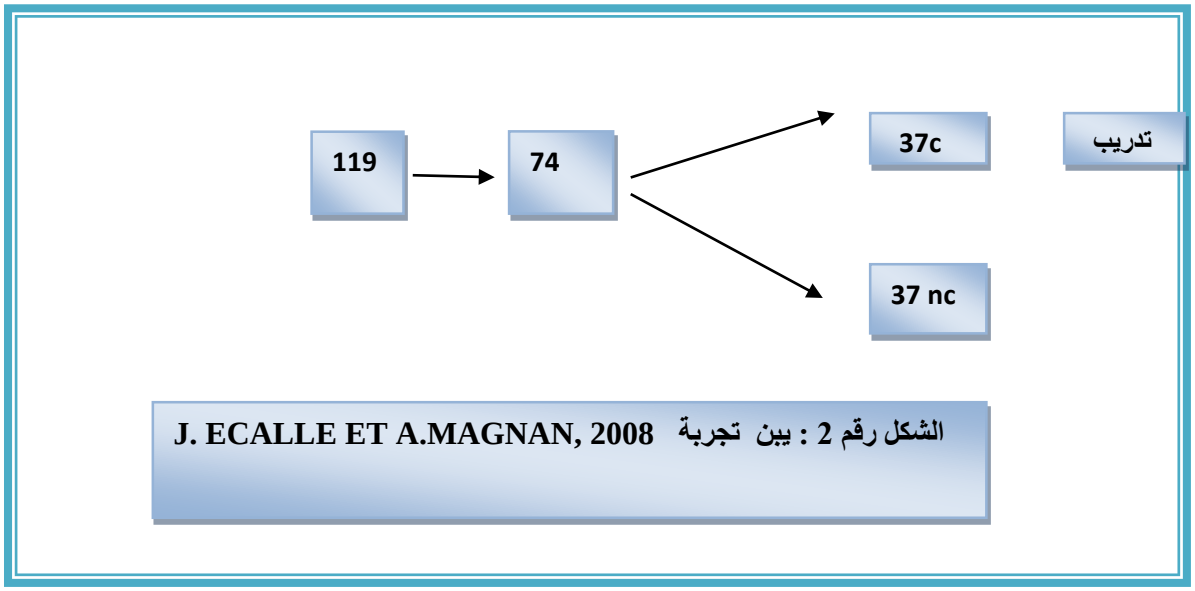
وخلصت نتائج التجربة بإثبات أنّ الأداء المرتبط بتصنيف الصوّر (زمن الاستجابة والأخطاء)، لا يشرح التباين الواضح في القراءة، في حين أنّ الدقة في معرفة الحروف، تشرح بصفة واضحة النسب المئوية المرتبطة بالاستجابات الخاطئة، حيث بينت الدراسة أنّ نسبة24.7% بالمائة تمثل التباين الذي يحدث في قراءة الكلمات أي (الاستجابات الصحيحة)، ونسبة11.6%بالمائة توضح السرعة في تسمية الحروف والتباين في زمن الاستجابة للكلمات المكتوبة. ونستنتج أنّ معرفة الحروف والقدرة على تسميتها بسرعة وبشكل آلي هما عاملين أساسين في تعلّم القراءة. وقد أوضحت من هذه الناحية، دراسة كلّ من تريمان وريشموند وولتلي(Treiman, Richmond et Welty, 1995) على أنّ النشاط الذي يتطلب قول هل المقطع المنطوق من طرف الباحث هو اسم حرف أم لا، فإنّ الأطفال الناطقين باللغة الانجليزية والذين تتراوح أعمارهم ما بين أربعة وثمانية سنوات يعتبرون مقاطع مثل/fi/ أو/eb/ أسماء حروف في حين يعتبرون المقاطع من نوع /fo/ و/ab/ أصواتا مجهدة وتتطلب القوة. أمّا المقاطع /fi/ أو bri/ فهي ممكنّة لأنّ المصوتة /i/ موجودة في نهاية الكثير من الحروف الانجليزية .

3. الدرسات التي تناولت المعرفة على الحروف كارتباط بين الشفوي والمكتوب:

قبل التعلّم الشكلي للقراءة، فإن تسمية الحروف هي الموجه الأولي للقراءة، وهو أكثر قدرة من معرفة أصوات الحروف. فحسب دراسة كلٍّ من إيكال وماغنون وبيوتشفري(Ecalle, Magnan et Biot-chevrier ,2009) فإنّ البنية الفونولوجية لأسماء الحروف تسهل ربط الحروف بالأصوات. فالقراء المبتدئين يعتمدون على أسماء الحروف لتمثيل البنية الصوتية لبعض الكلمات وللتعّرف على كلمات بديلة مكتوبة والتي عند نطقها تحتوي على مقطع لاسم الحروف. لقد أكّدت ذلك كلّ من دراسة تريمان(Treiman, 1993) إهري وويلس(Ehri Et Wilce, 1985) ونلاحظ هنا أول إسقاط لعملية فهّم لمبدأ حروف الهجاء، إذا كان الأطفال المبتدئين يربطون الكلمات الشفوية بالكلمات المكتوبة أي ربط الحروف بأسمائها.

وبينت الدراسات حول نمو الإملاء باستعمال نشاط الكتابة أنّ القراء المبتدئين يرجعون إلى أسماء الحروف لكتابة الكلمات. مثلا لكتابة كلمة Hervé تُكتب R V (Treiman, 1993). لقد بينت دراسات أخرى أيضا أنّ الأطفال يرجعون إلى أسماء الحروف لمعرفة الكلمات المكتوبة عند نطقها وتحتوي على اسم لحرف مثلا CANDY / Knd، كما بينت أيضا دراسة كلٍّ من إهري وويلس(Ehri et Wilce, 1985) و(Treiman,1993) أنّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاثة وأربعة وخمسة وستة سنوات يستعملون أسماء الحروف لتعلّم الكلمات، والنشاط يتطلب منهم ربط الكلمات الشفوية بمقاطع حروف مكتوبة (Visual- Learning Task).

وقد بينت الدراسات على أنّ الأطفال الذين لديهم معرفة كبيرة للحروف كان أداؤهم متفوقا في التعّرف على الاسم، في حين أنّ الذين كانت لهم معرفة ضعيفة للحروف قدموا أداء متفوق في الجانب البصري، وأوضحت هذه النتائج أنّ الأطفال الذين يعّرفون أسماء الحروف يستعملون بكثرة هذه المعرفة لإحداث الربط بين الشفوي والمكتوب. ويمكننا أنّ نستخلص أنّ الارتباطات الأولى بين الشفوي والمكتوب تحدث بفضل أسماء الحروف بحيث تسهل الوعي بالطبيعة الصوتية المكتوبة لنظام الكتابة ووظائف الحروف في هذا النظام، كما أكدّ ذلك كلٌّ من ماغنان وبيتشفريي وإيكال (Magnan, Biot-chevrier, Ecalle, 2008). فالمعرفة المبكرة للحروف تساهم في ظهور الإنتاج الأول للكلمات المكتوبة، وحسب تجربة نفس الباحثين على عينة تمثل119طفلا من سن الحضانة يتراوح عمرهم مابين أربعة سنوات وعشرة أشهر حيث أُختير منهم 74 للمشاركة في التجربة، وقسمت العينة إلى مجموعتين متجانستين فيالعدد، حيث بلغ عدد الأطفال37 طفلا في كلٍّ مجموعة حسب الشكل التوضيحي الآتي.



الشكل رقم 2 : يبن تجربة J. ECALLE ET A.MAGNAN, 2008

شـــملت التجربة مرحلتين، الأولى تمّ فيها تقســـيم العينة إلى مجموعتين، والثانية تمثلت في تدريب إحدى المجموعتين على معرفة الحروف والكتابة واختبار دور المجموعة في أداء إنتاج كتابي وســـميت هذه المجموعة بـ(c) وبعد خمس دورات من التعزيز لحروف معينة وهي L , P, S, T من دون تدريبها على القيمة الصوتية للحروف. أمّا المجموعة الثانية وهي (nc) فهي لا تعرف الحروف، فكانت نتائجها ضعيفة في نشاط التعّرف وإنتاج أربع حروف. وكان النشاط المطلوب كان يطلب من الطفل هو كتابة اسم شخص خيالي، والاسم يتكوّن من اسم الحرف (préva, elvu) أو بدونه، وكانت النتائج هوتحصل مجموعة(c) على أداء عال بالنسـبة للمجموعة(nc). وخلاصـــة القول أنّ معرفة الحروف تســاهم في الإنتاج الكتابي الأول عند الأطفال الصـغار، فتعلّم أسـماء الحروف يسـهل على ما يبدو القدرة على عزل الصـوت الذي يحتويه الحرف.

مثال عن النتائج الخاصة بالمجموعة (c):

PVA ⟵ PREVA

ELVU ⟵ LNV

- نتائج المجموعة (nc):

PREVA ⟵ ┼

ELVU ⟵ |

إنّ معظم الدراسات توضح أهمية معرفة اسم الحرف لأنّها تؤدي إلى الوعي بمبادئ حروف الهجاء والربط بين الحرف والصـــوت. فتأثير معرفة اســـم الحرف في تعلّم صـــوت الحروف يجب أنّ يؤخذ بعين الاعتبار،لأنّ معرفة القيمة الصـــوتية للحرف تلعب دورا هاما في بداية تعلم القراءة في اللغات الهجائية، فاسم الحرف يرتبط بالقيمة الصوتية.

4. الدرسات التي تناولت الانتقال من الاسم إلى أصوات الحروف :

إنّ الحروف تُحدد بأسـمائها التي تعتبر هويتها الوحيدة، فكلّ حرف عنده اسـم خاص، وكلّ حرف يعطي أصـواتا أخرى مثل.C, G. فأسـماء الحروف يتعلّمها الأطفال في سـن مبكرة بطريقة بسـيطة من خلال أنشـــودة الألف باء ومن خلال قراءة الحروف الهجائية، في حين أنّ القيمة الصـــوتية تقّدم للطفل لاحقا عندما يبدأ تعلّم الكتابة والقراءة. إنّ تعلّم القيمة الصـــوتية يتيمّ من خلال التعلِّيم والتعلُّم الواضـــح (enseignement/ apprentissage explicite)، رغم أنّ معرفة أســـماء الحروف لا تتمّ بطريقة واضحة.

ولقد أوضحت دراسات عديدة منها دراسة شار (Share, 1995) أنّ الأطفال المبتدئين يتعلّمون أسماء الحروف بسهولة إذا ما قورنت بتعلّم القيمة الصوتية. ولقد قارن(Share, 1995) تعلّم أصوات الحروف عند الأطفال ما بين خمسة وستة سنوات والذين اكتسبوا شكل اسم الحرف واستفادوا من التعلّيم المستمر في تقابل الحروف مع الأصوات. وأوضحت دراسة تريمان (Treiman,2006) صعوبة اكتساب أسماء الحروف التي ليست لها قيمة صوتية. مثال الحرف W/Wai/,y فهو يرتبط بالقيمة الصوتية للحرف W فمعرفة القيمة الصوتية للحرف يبدو أنّها سهلة إذا كانت محتواة في اسم الحرف: فمعرفة اسم الحرف (/d/) يسهل استيعاب القيمة الصوتية (/ d/) وقد لوحظ أنّ المعرفة المرتبطة بالحرف المتعدد القيمة الصوتية مثل /K/ و C /S/ يكون من الصعب تخزينه(Treiman, 1995). كما أنّ وضعية المصوت في اسم الحرف يشوش معرفة القيمة الصوتية. فعندما يكون الصوت في وضعية الابتداء في اسم الحرف مثلا /d/ ←/de/ فالقيمة الصوتية يتم استيعابها بشكل أفضل من كونها في وضعية مؤخرة للحرف مثل/ef/ ←/f /. ويفترض (Treiman, 2006) أنّ معرفة اسم الحروف تزود المتعلِّم بمجموعة من المؤشرات التي تسمح باستنباط أصوات الحروف وتكوين العلاقات الارتباطية الأولى بين الحرف والصوت.

ولقد بينت ملاحظة كلٍّ جونستون وواطسون(Johnston, Watson , 2004) أنّ الأطفال الذين في سن ما قبل المدرسة يدركون البناء الصوتي للكلمات من خلال تعلم الحروف. وقد أوضحا أيضا أنّ البناء الصوتي للكلمات لا يسبق أبدا معرفة الحروف، وهذا ما يؤكّد أنّ الأطفال الذين ليست لديهم أية معرفة بالحروف لا يستطيعون تجزئة اللغة الشفوية إلى أصوات. كما وضح كل من كاستلس وكولتريت (Castles et Coltheart, 2004) أهمية معرفة الحروف في نمو الوعي الصوتي، وهذا ما أكّدته أيضا دراسة كلٍّ من ليكاتلا ترفي وتودوروفيك (Lukatela ,Turvey et Todorovic, 1991) التي تمّت على الراشدين الأميين، حيث تمّ تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات من النساء الأميات حسب مستوى معرفتهن للحروف الهجائية.

وخلصت النتائج إلى كون أنّ الأشخاص الضعفاء يتعّرفون على أقل من 50%بالمائة من الحروف المعروفة، أمّا المتوسطين فيتعّرفون على50 %إلى 95% من الحروف المعروفة، أمّا الجيّدين فيتعّرفون على كلّ الحروف. كما بينت الدراسة أنّ الأشخاص الضعفاء يفشلون في إنجاز الحذف الصوتي، ويعانون من صعوبات كبيرة في نشاط التعداد الصوتي. في حين أنّ الأشخاص الجّيدين تحصلوا من 70% بالمائة إلى 100% بالمائة من الاستجابات الصحيحة في النشاط الصوتي.

5. الدراسات التي تناولت العوامل الداخلية والخارجية للحروف:

لقد أرجع كلٌّ من كاســـتلس وكولتيرت (Castles et Coltheart , 2004) وجونســـتون وواطســـون (Johnston, Watson , 2004) تنمية معرفة الحروف إلى عوامل ذات أهمية كبيرة منها:

1- حروف الأسماء :إنّ الحروف التي يتألف منها الاسم لا يتمّ التعّرف على قيمتها الصوتية بسهولة وكذلك الحروف التي يتكوّن منها اللقب، فهي لا تؤثر في قدرة الطفل على معرفتها، وتُعرف حروف الأسماء بشكل أفضل خاصة إذا كان الحرف موجودا في الوضعية الأولى من الاسم، ففي المثال الآتي يُعرف الصوت/ جَ/ بسهولة لأنه يقع في أول اسم جمال.
2- ترتيب الحروف في نظام الألف باء: فالحروف الأولى يتمّ التعّرف عليها أفضل من بقية الحروف .
3- تأثير النطق على أسماء الحروف: فالأطفال يتعلّمون بسرعة أسماء الحروف الموجودة في نظام نطقهم .
4- فرضية نظام الصوامت(consonnes): تفترض أنّ الصوامت الأولى، والتي تشكلت أثناء النمّو الفونولوجي، هي الحروف الصامتة التي يتمّ تعلّمها بسرعة.

6. الدراسات التي تناولت القدرات الفونولوجية:

يتطلب تعلّم القراءة في نظام فونولوجي حرفي الكشـــف عن قاعدة الحروف الهجائية، الذي يعتبر الكلمات مكونة من حروف تشكّل الوحدات اللغوية، و التي تسمح بالتمييّز بين الكلمات الشفوية والأصوات. فالوعي الصـــوتي يعتبر عنصـــرا بالغ الأهمية في تعلّم القراءة في نظام الحروف الهجائية، لأنّها ترتبط باكتشـــاف قاعدة الحروف الهجائية، الذي هو شرط أساسي لاكتساب طريقة التحليل الحرفي الصوتي. وبالمثابرة على استعماله يؤدي بدوره إلى البناء الآلي للتعرّف على الكلمات المكتوبة.

وقد تم تأكّيد ذلك من خلال دراســـة كل من إيكال و ماغون (Ecalle &Magnan, 2007) التي بينت أنّ قاعدة الحروف الهجائية تصـــعب على الطفل تعلّمها، فالصـــعوبة الأولى تكّمن في كون الصـــوت هووحدة صـــوتية مجردة. والتحكّم في اللغة الشـــفوية لا يؤدي بالضـــرورة مباشـــرة إلى الوعي الفونولوجي، فالصـــوت(phonème)، هو وحدة صـــوتية بالغة الأهمية في التواصـــل وقادرة على إحداث اختلاف في المعنى. ففي المثال، لهب/ ذهب و poule/ boule، فإنّ التقارب الصـوتي الموجود في أسـماء حروف الكلمات هو الذي يجعل الطفل غير قادر على تحديد هوية ومعنّى الكلمات بدقة.

فإذا كانت الأصـــوات، في أغلب الأحيان، لا يتمّ نطقها بصـــفة منعزلة. فأنّها قد تكون مســـتقلة عن المصوتات، والكثير من الصوامت، لا تنطق إلا وهي منطوقة نطقا مشتركا مع المصوتات (voyelles). فالصوامت ليست أصوات منعزلة، وإنّما هي مصوتات مركبة بشكل معقّد في الصوت. وبفضل تعلّم نظام الحروف الهجائية، يتعلّم الطفل الوعي الصـوتي، فقبل تعلّم قاعدة حروف الهجاء والتمرن عليها، لا يكون للأطفال وعي بكون الكلمات الشفوية يمكن كتابتها على شكل مقاطع صوتية. فالمعرفة الفونولوجية تسمح بتمييز الكلمات ولكن وحدها لا تكفي لتحليل مقطع كلامي إلى وحدات صـــوتية. وقبل اكتســـاب الوعي الصـوتي، يكون الطفل قادرا على إنجاز التحليل الفونولوجي للغة الشـفوية، وبشـكل مسـتقل عن معاني الكلمات. فهذه المعرفة الفونولوجية تلعب دورا في تحديد تعلّم القراءة وذلك بجعل طريقة التحليل الحرفي الفونولوجي ممكنة.

فمستوى القدرة الفونولوجية يعتبر مؤشرا جيّدا للنجاح في القراءة حسب كلٍّ من كولي وجومبر (Colé et Gombert, 2000 وإيكال وماغنون (Ecalle et Magnan,2002) وموريس (Morais,2003) ولقد قـدرت دراســـة كـلّ من اونتون ولونييون وفيليبس وبورجيس(AnthonyLonigon ,Driscoll 2003 Philippes& Burgess,) مستوى التحسس الفونولوجي عند 947 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين سنتين وست سـنوات، وذلك من خلال" نشـاط الربط والحذف"، حيث طُلب منهم تشـكيل كلمة من كلمتين قصـيرتين (cow. Boy): ←(cowboy) ومن مقطعين mante /mãto / ⟵ /to/ ..mã/، كما طُلب منهم حذف مقطع للحصـول على كلمة أخرى مثل (peau - /po/ ⟵ /poto/) أو حذف صـوتم من الكلمة لتشـكيل كلمة مسـتعارة أو كلمة. ولقد بين الباحثون أنّ نظام اكتسـاب القدرات الفونولوجية يرتبط بعاملين: أولهما يتعلق بحجم الوحدة المعالجة، حيث لوحظ تحكم الطفل جيّدا في الكلمة ثمّ المقطع ثمّ الوحدات ما تحت المقطعية مثل الإيقاع وأخيرا في الصـــوتم؛ وثانيهما يرتبط بتعقد المهمة ويشـــمل على مسـتوى تنظيم المعرفة الفونولوجية المطلوبة الذي يتكوّن من أربع مسـتويات وهي: البحث والتنقيب عن الارتباط، والبحث عن الحذف، والربط هو بحد ذاته الحذف ذاته.

وميز جومبارت(Gombert, 1992) بين نوعين من المعالجة للوحدات الفونولوجية وذلك حسـب إمكانية الوصـــول من الوحدات إلى الوعي. فالتحليل الفونولوجي يعتبر الوحدات غير جاهزة مباشـــرة ولايمكن تفحصـــها. أماّ كلّ من جومبارت ومارتنوت(Martinot et Gombert, 1996,P.268) فيتحدثان عن المراقبة البســـيطة التي يمارســـها تنظيم المعارف الفونولوجية والذاكرة طويلة المدى دون تركيز انتباه. فالنشـــاط المعرفي يتمّ دون المراقبة اليقظة للوحدات، فالقدرات ما وراء الفونولوجية يتمّ تنبيهها من خلال التعلّيم الشـكلي للقراءة وبتدريب نوعي. وقد لوحظ أنّ الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مابين خمسـة وسـتة

سـنوات، والذين يتلقون تغذية راجعة تصـحيحية يتمتعون بمراقبة حقيقية ما وراء فونولوجية للأصـوات، والعكس لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين أربعة وخمسة سنوات.

ويتضـح لنا أنّ الانتقال من مسـتوى فونولوجي إلى مسـتوى ما وراء فونولوجي يتم تحت تأثير التمّرن ويتطلب تنظيمًا مبنيًا على أسـس من المعرفة الفونولوجية. إنّ القدرات الفونولوجية تتشـكّل ابتداء من الوحدات المتسـعة (الكلمة) وتتجه نّحو الوحدات الضـيقة (الفونيم)، وذلك بواسـطة التحكّم في وظيفة العمليات العقلية التي تصـبح بمرور الزمن أكثر تعقيدا. وتؤثر الصـعوبات الداخلية والخارجية المرتبطة بالقارئ سـلبا على نمو وتطوّر النظام المعرفي لديه، وقد تؤدي إلى سـوء توظيفه في القراءة والكفاءات المرتبطة بها، والعاملين الآتيين يجب الاهتمام بهما في تأسيس نشاط القراءة:

1- وزن المحيط (أي التعرض للمكتوب)، والعلاقات الأسرية حول المكتوب والتعود على القراءة.
2- الحالة الداخلية حول نظام الطابع المعرفي، والدافعية وحب الذات خلال إنجاز المهمة أي

(مامدى تفرغ الفرد للقيام بالمهمة ؟ وما مدى قدرته على الاستقبال؟ وما مدى تمثله المهمة المطلوبة؟)

7. الدراسات التي تناولت الوعي المعرفي والقدرات المعرفية العامة:

أثبت دراسـة كلَّ من موريس وموسـتيت وكولينسـكي (Morais, Moustyet et Kolinsky,1998) أنّ الأطفال الذين يعانون اضطرابًا معرفيا حادًا بإمكانهم اكتساب القدرة على تنمية الوعي الفونيمي. فقد قارن هؤلاء الباحثين أداء مجموعتين من الأطفال في نشـاط قراءة الكلمات. تضـم المجموعة الأولى ثمانية أطفال يعانون من عجز عقلي تتراوح درجته ما بين 40 و66 درجة وبمتوسـط 52.5، بينما تتألف المجموعة الثانية من أطفال يدرسـون بالسـنة الثالثة ابتدائي ومسـتواهم المعرفي متوسـط، وخلصـت النتائج إلى أنّ الأطفال الذين يعـانون من عجز عقلي كـان أداؤهم جيـّدا في اختبـارات الطرح والتجزئـة والتجميع. كمـا أوضـحت أنّ الأطفال الذين يعانون من عجزمعرفي بإمكانهم تنمية الوعي الفونيمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأطفال العاجزون معرفيا عجزا حدا بإمكانهم اكتساب القدرة على التحليل.

وخلاصـة القول أنّ اكتسـاب الوعي الفوينمي لا يرتبط بالقدرات المعرفية العامة عكس ما تمّ أثباته سـابقا، وقد جرى التأكّيد على أنّ الوعي الفونيمي يرتبط بنمو القدرة على التحليل. ونميز مسـتويات مختلفة للتعّرف الفونيمي: مثل الأداء الواضـح للفونيمات، حيث أنّ نشـاط الحذف يتجاوز الوعي البسيط بالفونيمات ويعتبر كاف لنشاط الحكم.

8. الدارسات التي تناولت التجربة السمعية ونمَو التمثيل الفونولوجي:

أوضحت الدراسات أن الأطفال الصم الذين يعانون من صمم عميق وحاد لا يتقنون أية معرفة ما عدى معلومات ضعيفة، ورغم هذا العجز السمعي، فإن الصم ليسوا محرومين من أية معرفة خاصة باللغة الشفوية. فالمعلومات الفونولوجية للغة يمكن الوصول إليها عبر قنوات حسية أخرى غير السمع. إنّ التمثل الفونولوجي(la représentation phonologique) هو تمثل مجرّد للمقاطع التي تتكون منها اللّغة، فهي تمثل أصوات اللغة الشفوية والخصائص السطحية للكلام والنطق. ويمكنّنا القول أنّ التمثيلات الفونولوجية المجرّدة مستقلة عن النشاط السمعي وتتكون في الأساس من مدخلات حسية أخرى، مثل التي يتطلبها نطق الكلام والمؤشرات البصرية (القراءة الشفوية ولغة الإشارة المرافقة للقراءة الشفوية).

وتلعب الكيفية البصرية واللمسية دورًا هامًا في نمّو المعارف الفونولوجية عند الأطفال الصم، كما أكّد ذلك كلٌّ من إكال وماغنان (Ecalle et Magnan, 2010, P 29)، حيث بيّنا أنّ القراءة الشفوية تلعب دورًا هامًا عند الأطفال الصم في إحداث تمثلاً ثابتًا للغة الشفوية، ولكنّها لا تحتوي على مجموع المعارف الفونيمية. فبعض الفونيمات لديها تمثيل ظاهري مثل /p/ و/b/ وبعض الحروف غير مكشوفة مثل /k/ و/ g/، ورغم هذه الخاصية غير الكاملة والغامضة للمعلومة المقدمة، فالقراءة الشفوية تسمح بتنمية التمثيل الفونولوجي على مستوى الفونيمي عند الأطفال الصّم(Dodd, 1987).

وقد أكّدت الدراسات الحديثة على أنّ هناك طرائق تسمح بتكميل المعرفة البصرية على مستوى تعابير الوجه والفم، وهذا لتمكين الأطفال من تنمية القراءة الشفوية وإثراء المعلومات الغامضة (وهي اللغة اللفظية المكملة ،L.P.C)، وتعتبر طريقة مكملة للقراءة الشفوية المستعملة في مختلف الدول الفرنكوفونية في المحيط المدرسي المتخصص، والهدف منها هوتكميل المعرفة المقّدمة من خلال القراءة الشفوية وذلك بإضافة إشارات وحركات باليد على مستوى الوجه.

وقد أوضحت الكثير من البحوث باللغة الفرنسية أنّ ممارسة(L.P.C) يسمح بتحسين إدراك الكلام. وهذا ما أكّده كلّ من إيكال وماغون(Ecalle et Magnan, 2002) وليبارت وألجيريا وأيج وشارليي (charlier,1998 Leybaert, Alegria, Hage et) الذين أوضحوا أنّ الاستعمال المكثف المبكر للغة اللفظية المكملة (L.P.C) يمكّن الأطفال الصم من تنمية كفاءات فونولوجية عالية إذا ما قورنوا بأطفال صم لم يخضعوا إلى اللغة اللفظية المكملة. وتتمثل هذه الكفاءات في نشاط الحكّم على إيقاع الكلمات والذي يتمّ تمثيله بالرسم أو التماثل الكتابي الإملائي للكلمات. وأثبتت الدراسة أنّ الأطفال الذين تمرنوا على اللغة اللفظية المكملة في وقت مبكر وبشكل مكثف، لديهم أداء قريب جدا من أداء الأطفال الساليمين سمعيا من نفس السن(Colin, Leybaert, Ecalle & Magnan,2008).

ورغم أنّ التجربة السمعية تعتبر القناة العادية لاكتساب التمثيل الفونولوجي الضروري لتعلّم القراءة والكتابة، فإنّ التجارب أوضحت أنّه في غياب التجربة السمعية، يمكن للتمثيل الفونولوجي أنّ يُكتسب بربط القراءة الشفوية بالإشارات اليدوية التي تزيل الغموض أثناء القراءة الشفوية.

9. الدراسات التي تناولت الاضطراب النوعي في اللغة واكتساب المعارف الفونولوجية:

تعتبر الديسفازيا (dysphasie)اضطراب نوعي وحّاد في نمو اللغة الشفوية، ومن أعراضه اضطراب الإدراك والتعبير. ومن الناحية اللغوية يقوم المصاب بالدسفازيا بقلب الأصوات مثل pris /pir والتشبيه مثل galatte/ ganette والتعويض مثل cerise/ kerise والتعقيد مثل ami/ alim. ومن هذا الجانب، أثبتت الدراسات أنّ الأطفال الذين يعانون من صمم متوسط والأطفال المتخلفين لغويا متساوون في الأداء الخاص بالإدراك الفونولوجي والذاكرة اللفظية والوعي الفونيمي(Leybaert et all ,2004).

ويؤكّد شيات(Chiat, 2001) أنّ الاضطراب الفونولوجي المبكر هو سبب الصعوبات اللغوية عند المصابين بديسفازيا الذين يعانون من اضطراب في الإدراك يعرقل وصولهم إلى بعض الحقائق الفونولوجية، وهذا ما يؤدي إلى ضعفهم اللفظي والنحوي. وأوضحت دراسة كلٍّ من ستكموس وولس(Stackmouse et Welles, 1997) حول معالجة الكلام، أنّ صعوبة معالجة المدخلات اللغوية(in put) مسؤولة عن صعوبات إنتاج اللغة، إذا كان الطفل يستعمل التمثيل الفونولوجي المخزن لإنتاج الكلام، وينتج عن هذه الصعوبة في المعالجة الإدراكية، تخزين الكلمات بتمثيل فونولوجي ناقص(Ecalle et Magnan,2010,p.33). ولقد أثبتت دراسة كلٍّ من وموريس وموسيدو وكولينسكي (Morais, Mocedo & Kolinsky ,2004) على أنّ الاضطرابات النطقية لا تمنع الأطفال من تنمية قدرات تحليل الوعي الكلامي الفونيمي.

و خلاصة القول أنّ كلتا الدراستين، توصلت إلى أنّ القدرات الفونولوجية لا يمكن أنّ تلخص بقدرات إدراكية وإنتاجية أو ببنيات إدراكية حركية، فهي تشمل إذا مستوى أكثر تجريدا ومستقل تمامًا عن كيفية الدخول والخروج. فاكتساب القراءة والكتابة يمكن أنّ يحدث ويصل إلى مستوى عالٍ من القدرات عند الأشخاص الذين يعانون منذ الولادة وبشكل حاد من عجز في الإدراك السمعي واضطراب في النطق والكلام، ويتمّ اكتساب الكفاءة الفونولوجية بصفة طبيعية كما هو الحال عند الأشخاص السالمين من أي عجز على مستوى هذه الكفاءة.

10.الدارسات التي تناولت القدرات المورفولوجية وتعلّم القراءة:

إن نظام الكتابة المورفولوجي، (morphologie) يتكون من وحدات صـغيرة تميز اللغة وهي الفونيمات phonèmes والوحدات الصغيرة في المعنى وهي المورفيم (morphèmes). فبعض الكلمات تتكون من مورفيم واحد وتسـمى أحادية المورفيم مثل كلمة /Chat/ والبعض الآخر متعدد أو معقّد المورفيم مثل /chatons/ حيث نميز في هذه الكلمة ثلاثة وحدات من المعنى، كما نميز أسـاس الكلمة وهي /chat/ وبالعربية /قط/ و/قطط/ وهذه الكتابة توضـح لنا النوع والعدد. ورغم توّفر القدرة على الاسـتعمال الجيّد، بشكل واضـح، للقواعد التي تربط بين الفونيم والحرف فإنّ ذلك غير كافٍ لتكوين القدرة الضـرورية للتحكّم في القراءة والكتابـة. ورغم معرفـة الأطفال الفرنسـيون لمبدأ الألف بـاء فيجب أنّ يتمكّنوا من المعرفـة المورفولوجية والمعرفة اللفظية.

إنّ الدراسات الحديثة تفترض أنّ المورفولوجيا(morphologie) أوعلم الصرف يلعب دورًا في تعلُّم القراءة، وأنّ الأطفال الصـغار حسـاسـين للبنية المورفولوجية للكلمات المكتوبة، وتتدخل المعارف المورفولوجية في القراءة عند بداية تعلّمها. فإذا كان نمَو القدرات المورفولوجية يبدأ خلال المرحلة التحضيرية للمدرسة، فإنّ القدرات الفونولوجية تسـتمر في النمو خلال مرحلة التمدرس. ويؤكّد اغلب الباحثين في هذا المجال أنّ القدرات المورفولوجية تستمر في النمو حتى بعد السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، فعندما يبدأ الطفل القراءة، يكون قد اكتسب القدرات المورفولوجية.

ولقد أكدت نتائج العديد من الدراسـات التي أُجريت على قراء محترفين، على فكرة التحليل المورفولوجي الآلي للكلمات المعقّدة أثناء القراءة. ويشـكّل المسـتوى المورفولوجي الانحرافي مؤشـرًا جيّدا للنجاح في القراءة، حيث أنّ هناك تزايد ثابت لمسـاهمة القدرات المورفولوجية الانحرافية في النجاح في القراءة في السنة السادسـة ابتدائي موازيا لتناقص استعمال القدرات الفونولوجية. وتمارس المعارف المورفولوجية دورا هاما في إعانة المتعلّم على اكتسـاب قواعد التحليل، و يسـتعمل القارئ الوحدات المورفولوجية لقراءة الكلمات المعقّدة.

إنّ أغلب الدراسـات التي تناولت المعّارف المورفولوجية لدى الأطفال ركزت على التحليل الواعي للبناء المورفولوجي للكلمات وكان هدفها هو تقويم قدرة الطفل على التفكير واسـتعمال البنية المورفولوجية للكلمات. وهذا يعني أنّ هذه الدراسات اهتمت بالكفاءات ما وراء المورفولوجية المكتسبة خلال تعلّم القراءة، وهي تختلف باختلاف المعالجة التي يقوم بها الطفل في إنتاج الكلمة سواءً كانت مستخلصة من داخل السياق أو من خارجه أو تقوم على استخلاص القاعدة الجذرية عند التعّرف على الكلمات من نفس العائلة المورفولوجية.

وترتبط استجابة الطفل بمراقبته الذاتية التي يمارسها عند تنفيذه لمهمة التعّرف. وتتطلب مهمة التعّرف على الكلمات استرجاع معارف مورفولوجية واضحة وغير واضحة، وتتنوع الاستجابات باختلاف المهمة، فإذا كانت استجابة المهمة تتطلب إيجاد شكل مستخلص من القاعدة، فهي تختلف تمامًا عن استجابة مهمة فهم الفهم أو اختيار شكل مستخلص من الحقيقة.

11.الدارسات حول العلاقة بين القدرات الفونولوجية والقدرات المورفولوجية:

في بداية التمدرس بالتعلّيم الابتدائي، تُظهر المعارف المورفولوجية ارتباطا كبيرا بالمعارف الفونولوجية حسب (Carlisle, 1995)، وهذا ما يشرح التقارب الشكلي بين القاعدة والمنحرف(/chant/ /chanteur/) و(/غناء//مغني/)، فنمو المعارف المورفولوجية هي أيضا حساسة للتأثير المتبادل مع المعارف الفونولوجية، وهذا ما يؤكّد قوة القدرات الفونولوجية والتحليل المورفولوجي. ولقد جاء العديد من الدراسات ليؤكّد على أنّ المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب فونولوجي كبير، فهم أكثر حساسية للتغيرات الفونولوجية للقاعدة الجذرية (radicale)، إذا ما قورنوا بأطفال من نفس السن يعانون من اضطرابات فونولوجية حقيقية.

وإلى جانب ذلك، فقد أكّدت دراسة كلٌّ من كساليس وكولي وسوبو(Casalis, Colé & Sopo, 2004) على وجود علاقة نوعية بين الوعي الفونولوجي واستعمال المعارف الفونولوجية. وقد أثبتت نتائج دراسة كلٌّ من كساليس وكولي (Casalis& Colé ,2009) التي دربت الأطفال على تنمية الوعي المورفولوجي على وجود بعض العوامل المشتركة بين المعرفتين، وأوضحت أنّ التدريب المورفولوجي يحسن الحساسية الفونولوجية، ويعمل التدريب الفونولوجي على مساعدة الطفل في تجزئة الكلمات إلى ومورفيمات(Morphèmes).

فالقدرات الفونولوجية المورفولوجية تكتسب خصوصياتها وتنمّو بشكل مستقل الواحدة عن الأخرى. فالتمرن المورفولوجي مثلا لا يزيد من القدرة على استعمال الفونيمات، والتمرن الفونولوجي لا يساعد الطفل على تحريف الكلمات المعقّدة. ومن خلال هذه الدراسة يتبين لنا مدى تأثير التدريب الفونولوجي على القراءة، في حين أنّ التدريب المورفولوجي ليس له تأثير على الأداء في القراءة.

12.الدراسات حول القدرات المورفولوجية عند المصابين بتأخر اللغة المبتدئين للقراءة:

أوضحت الدراسة المقارنة لشانز(Sanchez et all, 2008) حول أداء الأطفال المصابين بالديسفازيا بالنسبة لأداء الأطفال العاديين من نفس السن، أنّ الأطفال المصابين بالديسفازيا يتميزون عن الأطفال العاديين في مهمة استخلاص المقطع مثل هاتي المقطع المشترك بين كلمة/ تاب/،/ باب/ وكلمة/cadeau/،/rideau/ فالأطفال المصابين بالديسفازيا يستطيعون تخزين كلّ كلمة كمفردة لغوية مميّزة لكنّهم يلاقون صعوبة في تطبيق القواعد الانحرافية على الكلمات غير المألوفة.

أما في ما يخص إنتاج المكتوب، فقد أوجدت دراسة كلٍّ من بيترس وباهير وسليرون(Silliron& Bahir Peters,2006) فروقا كمية بين الأخطاء عند الأطفال المصابين بالديسفازيا وعند المجموعة الضابطة في مستوى الكتابة الإملائية. فعندما يُطلب منهم كتابة كلمة ثنائية المورفيم مثل كلمة (magician)، فالأطفال المصابين بالديسفازيا يكتبونها كتابة فونولوجية أحادية المورفيم(megichen). أما أطفال المجموعة الضابطة، فأخطاؤهم معرفية تعتمد على عملية الكتابة الجذرية (migition).

13.الدراسات التي تناولت المعرفة الإملائية:

إضافة إلى التحكّم في مبدأ الحروف الهجائية، فالمتعلّم القارئ عليه أنّ يتعلّم القواعد الإملائية (le code orthographique) الخاصة باللغة المدروسة، وأنّ يتعرّف على هذه الرموز لأنّها تشكّل مجموع القواعد التي تربط الحروف بالأصوات. وهي هامة في عملية القراءة، وقواعد الارتباط توصف بالقواعد الإملائية وتهتم بوضعية الحرف أو الصوت في الكلمة (قواعد الموضع) أوالسياق الحرفي أوالصوتي(قواعد السياق).

إنّ الطفل يتعلّم بشكل واضح أوغير واضح قواعد الارتباط، فالمتعلّم الصغير يقرأ الكلمات الجديدة بواسطة الفونولوجية ويحسن معرفته الحرفية، وهذا بتكييف الحروف وكتابتها، فيصبح واعيا بكون الحرف/o/ يكتب غالبا /eau/ في نهاية الكلمات وليس في أول الكلمة، بالإضافة إلى أنّ تعلّم الكلمات الجديدة يُحسن معرفته الإملائية، فهذه الآلية في التعلّم الذاتي تمّ وصفها من طرف (Share, 1995-1999) .

وخلاصة القول أنّ مبدأ حروف الهجاء يؤدّي إلى تحسين المعارف الخاصة بالفونيمات وعلاقاتها بالحروف من جهة، ومن جهة أخرى يعمل على تفعيل عملية تخزين وتذكر الارتباطات بين الأصوات

وتتابع الحروف. فالأطفال يتعلّمون الضبط الإملائي الذي يسمح لهم بالقراءة الناجعة والسريعة وكتابة الكلمات إملائيًا بطريقة صحيحة، وهكذا يصبحون أكثر حساسية للضبط الإملائي في نظام الإملاء. وتبدأ معرفة هذا الضبط الإملائي في سن مبكّرة حيث يلعب دورًا هامًا في تعلُّم القراءة. وتعتمد المعرفة الإملائية على مجموعة من المعادلات والاتفاقيات التي تحكّم ربط الحروف في وحدات ذات معنى.

وقد عرف كلٌّ من برفيتي (Perfetti , 1977) وسترلنين(Sterling, 1989) وليبرمان وفورمان وروبسون (Liberman, Foorman, & Robson, 1990)، المعارف الإملائية على أنّها القدرة على تحليل الكلمات إلى وحدات إملائية مع خاصية الربط الفونولوجي. ولقد أثبتت العديد من الدراسات التجريبية، أنّ قدرة الأطفال على إنتاج الكلمات المكتوبة يتمّ دون تعلّم صريح وذلك بوعيهم للضبط الإملائي والخصائص الصوتية لكلمات لغتهم.

14.الدراسات حول دور المعارف المبكرة في تعلّم القراءة كمؤشر للنجاح أو الفشل:

يبدأ تعلّم القراءة قبل الدخول إلى المرحلة التحضيرية، وهذا بممارسة اللغة الشفوية والتعرض للكلمات المكتوبة، وقبل تعلّم الأطفال القراءة، يكونون حساسين للخصائص البنيوية للكلمات التي يسمعونها ويرونها، فيكتسبون من خلالها المعارف الحرفية والفونولوجية والإملائية والمورفولوجية التي يطبقونها بصفة آلية ودون اللجوء إلى المراقبة الواعية للمعالجة اللغوية.

فهذه الحساسية المبكّرة لبنية الكلمة الشفوية والمكتوبة تعتبر حلقة وصل للاكتساب السابق للغة المكتوبة. وقد بينت الدراسات أنّ أول مؤشر للقراءة، هو التعّرف على الحروف (تعريف الحروف) وهذا بمعرفة الاسم والصوت الخاص بالحرف والقدرة على التحليل الفونولوجي والذاكرة اللفظية للأرقام والكلمات وذاكرة الجمل وتذكر القصص.

وقد أثبتت الدراسات الحديثة مدى زيادة مساهمة المعارف المورفولوجية في قراءة الكلمات من السنة الثالثة إلى السادسة، حيث أوضحت أنّ المعارف الفونولوجية تتناقص ابتداء من السنة الرابعة، كما أثبت كلٌّ من رومان وباريملا وكيبي وويدولي وديكون(Parilla ,Kirby, WadeWoolley,& Deacon,2009, Roman) أنّ كلُّ مستوى من المعرفة الفونولوجية والمورفولوجية والإملائية يشرح وحده جزء من التباين في قراءة الكلمات والقدرة على التسمية السريعة عند الأطفال السنة الخامسة والثالثة.

كما أوضحت دراسة كلٌّ من كاستيلس وناسيون(Castles &Nation , 2006) مدى أهمية التحسس البصري الإملائي في القدرة على معرفة خصائص المقاطع المتواجدة في الكتابة. ويمكن أنّ نستخلص أنّ المؤشرات الأكثر تأثيرًا في تعلّم القراءة هي:

- مستوى معرفة الحروف.
- القدرة على التحليل الصوتي.
- القدرة على التذكر المورفولوجي قصير المدى.

وهذه المؤشرات بإمكانهاأنّ تحدد لنا بصدق، وابتداءًمن التعلّم التحضيري الأطفال الذين يلاقون صعوبات في تعلّم القراءة. وقد أثبتت دراسة كلٍّ من إلبرو وسكاربوروغ (Elbro& Scarborough ,2003) ودراسة إيكال وماغنون(Ecalle & Magnan , 2010,p.53) أنّ المحيط الاجتماعي والثقافي أقل تأثيرًا في مستقبل المستوى القرائي.

15.الدراسات حول المعارف البنيوية للكلمة في تأسيس تعلّم القراءة:

يقدم النموذج الكلاسيكي المزدوج القناة شرحا لكيفية معالجة المعارف المكتوبة، إذ يمتاز بتجنيد معالجتين عند القراءة هما: التحليل الفونولوجي والمعالجة البصرية للنحوالإملائي، ويعتبرالأول أساس البناء اللفظي الإملائي. ويتدخل كلّ عنصرمنه حسب مستوى القراءة عند الطفل وحسب الكلمات المطلوب قراءتها. ففي المراحل الأولى لتعلّم القراءة، يسيطر التحليل الفونولوجي على عملية القراءة لأنّ أغلب الكلمات غيرمعروفة، ثمّ يتدخل التحليل البصري الإملائي تدريجيا خاصة عند تكرار الكلمات (Ecalle&Magnan, 2010, p.56).

فقبيل التعلّم الشكلي، يستطيع الأطفال بناء المعارف في مختلف الميادين التي ترتبط بالمكتوب، والتي تشمل الجانب الفونولوجي والمورفولوجي والإملائي، ويمكن اعتبارمعرفة الحروف ميدان خاص لتكوين قاعدة الارتباطات الأولى بين المكتوب والشفوي (Treiman, 2006). ومن الناحية النمائية فقد اعتبر(Ecalle, 2010, p.56) التصورات غيرالواضحة كمرحلة أولى قبل نمّو التصورات الطبيعية الواضحة من خلال إعادة وصف تمثيل المكتوب.

ويقترح (S. Karmiloff, 1992) نموذجًا لدراسة الذاكرة غير الواضحة والتعلّم وذلك من خلال طرح الإشكالية التالية: كيف يمكن للمعارف غير الواضحة المتواجدة على مستوى النظام المعرفي أنّ تتحوّل إلى معارف واضحة وجاهزة؟ والشكل رقم أربعة يوضح لنا المستوى غير الواضح من المعارف الفونولوجية والمورفولوجية والإملائية. ففي خلال هذه المرحلة تقوم المعارف اللغوية بوظيفتها لدى الطفل مادام يقوم بتحصيل وتخزين المعارف الجديدة بسرعة وذلك لتكييف سلوكه.

أما الشكل الواضح للمعارف اللغوية فيمكن الحصول عليه بالاستجابة للمنبهات الموجهة من خلال التدريس. ويتفق هذا النموذج مع وجهة نظر(Gombert, 1992)، وخلال المرحلة اللغوية، تتمّ معالجة

اللغة بشـــكل غير واضـــح وغير واع. أمّا في المرحلة ما وراء اللغة فإنّ قدرة معالجة الوحدات اللغوية تتطلب تدخل مختلف العمليات. ويتمّ تنمية هذه المرحلة بالتمرن والتعلّيم. وأظهرت دراسات كلٍّ من إيكال وماغنون (Ecalle et Magnan,2008) أهمية المشـاركة في القراءة ونشـاط الآباء في تشـجيع الأبناء على تعلّم المكتوب ومدى تأثير الإجابة على تعلّم القراءة.

16.الدراسات حول تحديد التعّرف على هوية الكلمات المكتوبة والفهم:

إنّ القراءة تحتوي على تركيبتين وهما التعرف على الرموز المكتوبة وفهم الجمل والنصّوص. والهدف من تعلّم القراءة هو الانتقال من التعّرف على الرموز المكتوبة للكلمات(أي التعّرف بالموضـوع)، إلى التعّرف من خلال نمو التفعيل الآلي على تمثيل الوحدات اللغوية الخطية، والقدوم على اختيار التمثيل الإملائي المناسب للكلمة، ويعتبر التحكّم في العمليتين خاصية مميّزة لدى القارئ المحترف. ويستعمل الطفل الذي يتعلّم القراءة عدة طرق للتعّرف على الكلمة المكتوبة. ويمر التعّرف على الكلمات المكتوبة بعدة مراحل منها:

- طريقة التعرف على الرمز المكتوب (logo graphie) ، الذي يتطلب تفعيل المعارف الفونولوجية (phonologique).
- طريقة التخمين (devinette)، والتي تعّتمد على الســـياق وعلى جزء من معرفة بعض الحروف.
- طريقة التحليل، تبدأ بمعرفة كلّ حرف على حدا ثمّ القيام بالربط بينهم
- طريقة التحليل الجزئي.
- طريقة القراءة حسب التناظر الوظيفي أوالتشابه والتماثل (analogie) للكلمات المعروفة.
- التحليل الحرفي الفونولوجي، وذلك من خلال المعرفة المتدرجة للوحدات الأكبر من الحرف، باكتشـاف الارتباط بين وحدات النحو الإملائي والفونولوجي، الذي يسـمح ببناء تمثيل إملائي للكلمات ثمّ تصميم الرموز الإملائية للغة.

17. الدراسات التي تناولت نماذج التعّرف على الكلمات:

لقد تمّ تحديد نماذج المراحل الخاصـة باكتسـاب القراءة منذ عشـرين سـنة، حيث حُددت المراحل المختلفة التي يمر بها الطفل للتعّرف على الكلمات المكتوبة.

1- نماذج المراحل:

تقوم هذه النماذج على فكرة تشبيه القراءة الجيّدة بالتعّرف الشامل على الكلمات كما يعّرفها Goodman, (1986) و (Smith, 1980) اللذان اعتبرا معالجة المعلومات المتعلقة بالحروف خلال مرحلة الاكتساب، ما هي إلا وصفا عاما لا تتدخل فيه المكتسبات السابقة لدى الأطفال. ويتمّ بناء هذه النماذج بشكل مباشر من نماذج القراءة المحترفة، والتي تعتبر أنّ الوصول إلى الألفاظ عند الراشد يتمّ وفق طرقتين مختلفتين وهما:

- الطريقة المباشرة:

التي تعتمد على معالجة الرموز الإملائية، من دون وجود أي وعي فونولوجي في عملية التعّرف الكلمات، في حين يعتمد على نطق الكلمات على الرموز الفونولوجية التي تمّ استرجاعها مباشرة من الألفاظ العقلية.

- الطريقة غيرالمباشرة:

وهي تسمح بالوصول إلى الكلمة باستعمال قواعد الارتباط بين الحرف والصوت، وفي هذه الحالة هناك رموز فونولوجية قبل الألفاظ والناتجة عن تجميع الفونيمات الذي يسمح بالاتصال بالكلمة المخزنة في الألفاظ العقلية، على شاكلة قاموس المفردات اللغوية (mental lexique). أما الخصية الثانية لهذه النماذج فتتمثل في اعتبارها أنّ تعلّم القراءة يتمّ عبر سلسلة من المراحل ذات ترتيب مماثل عند جميع الأطفال، والانتقال من مرحلة لأخرى يتمّ عن طريق التكوين، ولا يتمّ الانتقال إلاّ إذا تمّ التحكّم في الكفاءات الخاصة بالمرحلة السابقة، وبالتالي فإنّ كلّ مرحلة تفرض وظائف خاصة.

وتختلف المعالجة من مرحلة لأخرى حسب التغيرات الإنمائية التي تقوم بتفسير الجانب الكيفي من المعالجة الخاصة بكلّ مرحلة. ويسمح الانتقال عبر سلسلة المراحل ذاتها المرور إلى الطرائق الجديدة الخاصة بمعالجة الكلمات المقروءة، وتقوم القراءة بتفسير عدد كبير من الكلمات. وحسب هذه النماذج المعروفة باسم فرث (Frith , 1985)، فهناك ثلاثة مراحل تؤدي بصفة تدريجية إلى طريقتين للقراءة. فكلّ مرحلة تمثل طريقة للتعّرف على الكلمات المكتوبة وهي:

1- طريقة الرمز الكتابي (Logo graphie) والتي تستلزم مؤشرات بصرية.

2- طريقة الحروف الهجائية ألباء (abc)، وتمثل الرجوع المباشر للوساطة الفونولوجية.

3- طريقة إملائية، وتتمثل في تحليل الوحدات الإملائية.

إنّ هذا الوصـــف للطرائق لا يطلعنا على ديناميكية التعلّم، بالإضـــافة إلى عدم وجود دراســـة تؤكّد وجود مرحلة نهائية لمعالجة الكلمات. إنّ هذه النماذج تصف التغير الحاصل نتيجة التكوين والتعلِّيم وتهمل دور التعلُّم غير الواعي والذي يحدث تغيرات أثناء لقاءات الطفل المستمرة بالنظام المكتوب. وهذا ما أوضحه جومبارت (Gombert, 2003). وقد تركت الآن النماذج الإنمائية لمعرفة الكلمات المكتوبة مكانها للنماذج التفاعلية التي تصـــف كيف يتجاوب نظام معالجة المعلومات مع مختلف العوامل أثناء مهمة التعّرف على الكلمات المكتوبة، حيث تؤخذ بعين الاعتبار المعارف اللغوية المبكرة.

2- النماذج التفاعلية (interactif) ودورها في التعلّم غير الواعي:

لقد ركزت نماذج المرحل على النمو وتأثير التعلِّيم دون الاهتمام بدور التعلُّم غير الواعي، فخلال التعلُّم الصريح للغة المكتوبة، يكتسب الطفل معارف حول اللغة بتوظيف معارفه المبكرة، وهكذا فإنّ الارتباطات الأولى بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة يتمّ حسب طريقة التماثل أو التشبيه المبكر (analogie) التي تسـمح بوضـع علاقات التطابق بين هيئة الشـكل الخارجي والشـكل الإملائي لمقاطع الحروف الثابتة والشكل العام الفونولوجي.

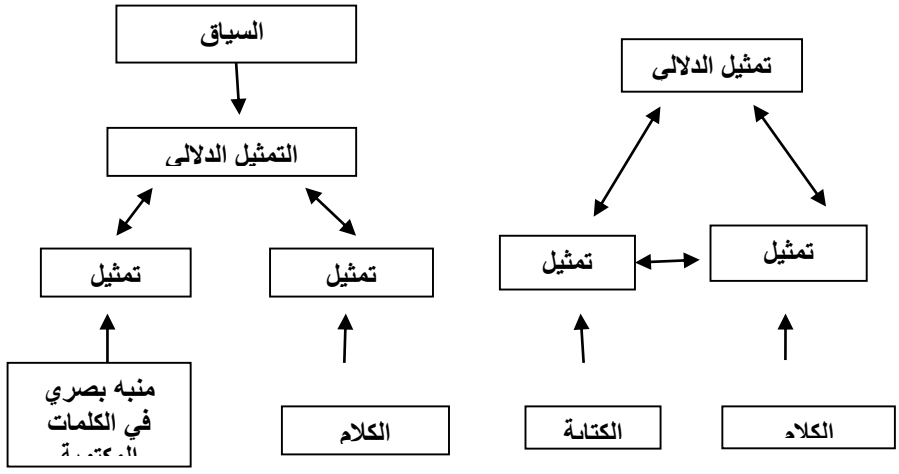
ومن نفس المنطلق يقترح جوسوامي(Goswami,1999) شكلاً إنمائيا يعتمد على أربع ارتباطات سببية تتيح عملية اكتساب القراءة وهي:

1-الارتباط الأول يحدث قبل التعلّم الواع بين معرفة الإيقاع الشفوي ومعرفة المقاطع الإملائية التي ترتبط بالإيقاعات المناســـبة لها وبالتالي فإنّ الأطفال الذين علّمناهم التماثل المبكر بين المقاطع الفونولوجية والمقاطع الإملائية يتعلّمون القراءة بسهولة (Ecalle& Magnan , 2010, p.64). فالقدرة على تطبيق التماثل المبكر على الوحدات اللغوية الواسعة وعلى الإيقاعات الخاصة يسهل تعلّم رموز الحروف الهجائية وهذا ما أكّده جوسوامي (Goswami, 1995) وإست (East, 2000).

1- الارتباط الثاني يتمّ تحت تأثير التعلّيم ويشمل العلاقات بين الكفاءة الصوتية والقراءة.
2- الارتباط الثالث يتمّ من خلال نشاطات الكتابة والتي تساهم في تنمية القراءة.
3- الارتباط الرابع ويشمل نوعية التمثيل الفونولوجي(représentation phonologique)
ونمّو المعجم اللغوي خلال الطفولة الأولى والذي يشكل قاعدة المعارف الفونولوجية وتنوّعها.

ويُعتبر توسع المعجم اللغوي ليس شرطا كافٍ لنمّو التمثيل الفونولوجي الأكثر دقة، حيث أكدت الدراسات أنّ الأطفال الذين يعانون من عسرالقراءة ولديهم معجم لغوي واسع، لديهم تمثيل فونولوجي غيرنوعي، وهذا ما تمّ تأكّيده من طرف كلّ من إليبرو وبورنستروم وبيترسن (Elbro, Bornstrom, Petersen, 1998)

أنّ هذا النموذج التفاعلي يوضـــح العلاقة بين الوحدات الفونولوجية والوحدات الإملائية. فالمعارف الفونولوجية تحدد المعارف الإملائية، والتي بدورها تساهم في نمّو المعارف الفونولوجية وتدقيقها. ويتكيف هذا النموذج مع اللغة الإنجليزية لأنّها تعتمد على الإيقاع. ويؤكّد جومبارت (Gombert, 2003) أنّ للطفل جهاز لمعالجة اللغة الشـفوية الذي يُسـتعمل كقاعدة لتصـميم جهاز معالجة المكتوب، وهذا النظام الأولي يشتمل على عامل تصوّري يعالج المعرفة البصرية (المنبه البصري في الكلمات المكتوبة) فيخزن تمثيل الصوّر، وعامل فونولوجي يعالج المعلومات اللغوية المدركة سمعيا والمخزنة في التمثيل الفونولوجي، وعامل خاص بمدلول الألفاظ يمهد الوصول إلى المعنى (التمثيل الدلالي)، وعامل سياقي كما هو موضح في الشكل رقم3.



الشكل رقم 3 : النموذج النمائي أو التطوري للقراءة والتعّرف على الكلمات حسب

(Gombert , Demont 2004, in Ecalle, 2010,p.65)

ومن خلال اللقاء الأول للطفل بالمكتوب، يقوم هذا الأخير بمعالجة صـــورية لكلّ المنبهات البصـــرية في الكلمات المكتوبة والتي لا تظهر طريقة التعّرف البصـــري المميّز، وهذا حســـب كلّ من ماغنون و ليونارد وأينار Magnan, Leonard,Ainar, 1995). يتعّرف الطفل على الكلمات بشـكل رمز مكتوب logo graphie ; وذلك باستخلاص المؤشرات البصرية وخاصة الحروف، ويربط الكلمة بالمعنى كما يفعل مع أي منبه بصـري. وباختلاف المنبهات البصـرية الأخرى، فإنّ كلّ كلمة مكتوبة ترتبط بكلمة شفوية واحدة. فالمعالجة الآنية للمعلومات المكتوبة بواســـطة التمثيل الصـــوّري والفونولوجي والدلالي يؤدي إلى تهيئة التمثيل الإملائي.

3.2 الدراسات التي تناولت عسر القراءة على المستوى الوطني:

1. دراسة أمال بن صافية."الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة" 2001-2002:

تناولت هذه الدراسة الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناولاً نفسيًا معرفيًا من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة، وخلصت هذه الدراسة إلى أنّ الأطفال المصابين بعسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة(Mémoire De Travail) وهذا بتطبيق وحدة الحفظ العددي على 18 حالة يعاني أصحابها من عسر القراءة. ودلت نتائج هذه الدراسة أن نسب الاسترجاع أحسن من نسب الاسترجاع الذي يتطلب المحافظة على الترتيب، ولاحظت الباحثة انّه عادة ما تكون الأرقام الأخيرة والأولى أحسن استرجاعا من الأرقام الوسطى ويعود ذلك إلى تأثير الأولوية والحداثة على عملية التذكر، كما بينت هذه الدراسة أن صعوبات التذكر لدى عسير القراءة تتمثل فيما يلي:

- صغر وحدة الحفظ التي تتناسب مع سن الأطفال.
- وحدة الحفظ تتناسب عكسيا مع تعقيد المهام المسندة للذاكرة العاملة. فكلما زاد تعقّيد المهمة نقصت وحدة الحفظ.
- مشاكل في تخزين المعلومات الآنية من المحيط الخارجي.
- معالجة رديئة للمعلومات مما يؤثّر على سرعة عملية الاسترجاع .

2. دراسة شرفوح البشير " انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني "2005-2006:

تناول الباحث في هذه الدراسة أثر عسر القراءة على السلوك العدواني لدى عسير القراءة, وتمت الدراسة على 60 تلميذ عادي و60 تلميذ عسير القراءة من الصف الرابع ابتدائي. وأسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود اختلاف بين التلميذ العادي والتلميذ عسير القراءة في بخصوص السلوك العدواني، حيث كان سلوك التلميذ عسير القراءة السلوك عدوانيًا بشكل مباشر أو غير مباشر وبدرجة عالية مقارنة مع التلميذ العادي، ويرى الباحث أنّه كلما وجد التلميذ عسير القراءة صعوبة في القراءة لجأ إلى استعمال العدوانية. كما أكّد أنّ هذا السلوك ينخفض استعماله عند التلميذ الذي مستواه جيّدا في القراءة، ويفسر الباحث استعمال السلوك العدواني لدى عسير القراءة بكون هذا الأخير يعاني من الضغط النفسي ويلجأ إلي السلوك العدواني كوسيلة لتغيير الوضعية أو للتخفيف من حدّة التوتر ولتجاوز الوضع داخل القسم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ عسير القراءة يعاني من إسراف في تركيز انتباهه وإطالة مدته ممّا

يؤثّر في علاقات الشكل والأرضية بين الأحرف ومجاورتها وخلفيتها. الأمر الذي يؤدي إلى تشتت الانتباه وفقدان القدرة على تركيز الانتباه العام والسيطرة على انفعالاته وأفكاره الداخلية.

3. دراسة عياد مسعودة " اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى تلميذ المرحلة الابتدائية 2006-2007:

تمّت هذه الدراسة على عينة تتكون من 28 تلميذ وتلميذة من أربع مستويات دراسية تتراوح أعمارهم مابين 7 سنوات و9 أشهر و14 سنة و4أشهر.وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ اضطراب مفهوم الزمان والمكان يزول تماما كلما انتقل الطفل إلى مستوى دراسي أعلى ويعود ذلك إلى عامل التدريب والتعلّم، وأكدت الباحثة أيضا على أنّ عسير القراءة يعاني من اضطراب في إدراك مفاهيم الزمان والمكان، واعتبرت هذا الاضطراب مجرد مظهر مصاحب لعسر القراءة وأنّ العلاقة بينهما شبه منعدمة.

4. دراسة بشقة سماح " المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي"2007-2008:

تمّت هذه الدراسة على 130 تلميذ وتلميذة مقسمة إلى أربع فئات تبعا للجنس و المستوى الدراسي، حيث بلغ عدد العينة في الطور الأول 64 ذكور وإناث، وفي الطور الثاني 66 ذكور وإناث، وخلصت نتائج البحث إلى أنّ صعوبات التعلّم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعلّيم الابتدائي من كلا الجنسين والطوّرين تتعلق ببعدي القراءة والكتابة، أمّا المشكلات السلوكية السائدة لدى ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية ترتبط بأبعاد السلوك الانسحابي والنشاط الزائد والسلوك الاجتماعي المنحرف. ودلّت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد المشكلات السلوكية الآتية: النشاط الزائد والسلوك الاجتماعي المنحرف والعادات الغريبة وسلوك التمرد في المدرسة والسلوك الانسحابي، وأكدت الباحثة على أنّ الذكور يتحلون بالسلوك العدواني.

وقد أثبتت هذه الدراسة أنّ حاجات الإرشاد لدى ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي ترتبط بالكشف والتعّرف المبكر عن صعوبات التعلّم لديهم وحاجاتهم إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة وحاجاتهم إلى تدعيم النشاط الكتابي، والتدرب على السلوك الاندماجي والسلوك المستقر والشعور بالانتماء والتخلص من التوتر والقلق، والحاجة إلى النمذجة والقدوة واللعب، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة(شرفوح، 2006).

5. دراسة مراكب مفيدة" الكشف المبكر عن صعوبات التعلّم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة، مقاربة معرفية تربوية"2010-2011:

تمّت هذه الدراســـة على 139 تلميذ وتلميذة بمدارس ولاية عنابة حيث مثلت عينة البحث ما يقارب10 بالمائة من مجتمع البحث الأصلي أي 14 تلميذ وتلميذة، وذلك للكشف عن العلاقة بين عسر القراءة و الآليات المعرفية الأساسية(الإدراك البصري والذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي). واكتساب مهارات القراءة لدى تلاميذ الســـنة الأولى ابتدائي، وهدفت هذه الدراســـة أيضـــا إلى البحث عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين تلاميذ السنة الأولى ابتدائي الذين يعانون من قصور في الآليات المعرفية المذكورة سالفا والعاديين منهم في التعرض للصعوبات تعلّم القراءة لاحقا.

وخلصت نتاج هذه الدراسة إلى إثبات وجود علاقة ارتباطية جزئية بين الإدراك البصري واكتساب القراءة بمعامل ارتباط يساوي 0.53، وعلاقة ارتباطية كبيرة بين الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة لدى التلاميذ بمعامل ارتباط يساوي 0.70. غير أنّ هذه الدراسة لم تتمكّن من إثبات العلاقة بين الذاكرة العاملة وتعلّم القراءة، كما أنّها لم تثبت أنّ التلاميذ الذين يعانون من قصور في الإدراك البصري يتعرضون لصعوبات تعلّم القراءة لاحقا، واعتبرت هذه الدراسة أنّ الوعي الفونولوجي قد يكون مؤشر التنبؤ الوحيد لعملية الكشف المبكر عن صعوبات القراءة في مرحلة مبكرة.

6. دراسة شيخ بلاد حنان" تفسير عسر القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته بتطبيق رائز الاختبارات البصرية و الفضائية 2010-2011:

لقد أثبتت الباحثة من خلال دراسة الحالة التي أجرتها على 4 حالات من عسير القراءة تتراوح أعمارهم ما بين 11 سنة و 12 سنة وهم يزاولون دراستهم بأقسام الثالثة والرابعة ابتدائي، والذين طبقت علهم الباحثة رائز لاندري راي. وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ القراءة نشاط فكري معرفي يتطلب مستويات هامة من قدرات التجريد التخمين و البسيط.

7. دراسة كنزة بوجلال " واقع صعوبات وتشخيص عسر القراءة "2011-2012:

خلصت هذه الدراسة التي تمّت على 5 حالات من عسير القراءة إلى تأكيد ضرورة التشخيص المبكر لعسر القراءة وذلك للتبكير في التكفل العيادي الأرطوفوني بالطفل عسير القراءة، لكون هذا الأخير ينمى لديه الإحساس بالنقص.

وأثبتت الباحثة أنّ كلّ تأخر في التشـــخيص يعيق الطفل من تحصـــيل المعارف المدرســـية ويزيد من اضطرابه في الاندماج والتكيف الاجتماعي المدرسي. وترى الباحثة أيضا أنّه كلما كان التشخيص مبكرًا كانت هناك حظوظ كبيرة من تمكن الطفل من اكتســـاب القراءة لكونه أصـــبح واعيا بمشـــكلته ومتقبلا لتقنيات التكفل به التي يضـــعها المختص في الأرطوفونيا أو في علم النفس العيادي. وأكّدت الباحثة كذلك على أنّ العاملين في الميدان العيادي لا يملكون وسائل وأدوات التشخيص المقننة مما يجعل عملية التشخيص صعبة وتتمّ بصفة عشوائية.

8. دراسة سلماني سعاد "أثر الذاكرة البصرية على تعلّم القراءة في نشاط التعرف على الحروف في تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية" (FLE)2012:

حاولت الباحثة من خلال دراسة مقارنة إثبات وجود علاقة بين استعمال الذاكرة البصرية في تعلّم القراءة لدى المتعلمين من الصـــف الرابع ابتدائي. وتمّت الدراســـة على 35 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 10 سنوات و15 سنة وذلك لمعرفة مكانة الاستعمال البصري في التعرف على الكلمات في مسار تعلّم وتعلّيم القراءة. وأســـفرت نتائج هذه الدراســـة على أنّ القراءة نشـــاط تعّرفي يحتاج إلى انتباه وقدرة على التذكّر البصـــري من درجة متوســـطة، وبينت الباحثة أنّ الذاكرة البصـــرية تؤثر في تعلّم القراءة حيث أنّ الذين يتميزون بقدرة عالية في التذكر البصري يتعرفون على الكلمات بشكل أسرع، والذين لديهم ذاكرة بصرية ضعيفة يجب تنميتها خلال السنوات الأولى من التعلّيم التحضيري للقراءة وذلك بواسطة الألعاب البصرية الموزعة على أنشـــطة التعلّم المختلفة حتى يتمكن المتعلّم عند وصـــوله إلى الســـنة الثالثة من تخزين الأصوات الجديدة في اللغة الفرنسية.

9. دراسة بلبكاي جمال" تقييم وتشخيص صعوبات تعلّم القراءة" (2013):

تمت هذه الدراسة على 90 معلّما من معلّمي الطور الابتدائي، بهدف الكشف عن أسباب صعوبات تعلّم القراءة لدى التلاميذ باعتبارهم أكثر الناس احتكاكًا بهذه الظاهرة، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى تراجع مســـتوى دافعية التلاميذ نحو القراءة بنســـبة 85.55 بالمائة. وبينت الدراســـة أنّه كلما انخفض مســـتوى الدافعية لدى المتعلّم كان الأداء ضعيفا في النشاطات التربوية. وقد أكّد الباحث أنّ شعور التلاميذ بالملل من الدراســـة بنســـبة 83.33 بالمائة يعد ســـببا في ظهور صـــعوبات تعلّم القراءة بحيث يخلق نوع من اللاّمبالاة لدى التلميذ، ويؤدي إلى تراجع المردود الدراســـي. ويعتبر انخفاض ثقة التلميذ بمعلّمه في ظل تنوّع مصادر المعرفة عاملا من عوامل الفشل في التحصيل الدراسي، وكذلك عدم اهتمام المعلّم بمصادر الخطأ في تعلّم التلاميذ للقراءة، واستعماله لأساليب العنف والعقاب في عملية التعلّيم والتعلّم جعل التلميذ يشعر بالخوف من الدراسة لعلمه أنّه سيعاقب إذا أخطأ.

10. دراسة مسعود منتصر و محمد الساسي سيعاقب الشايب واسماعيل العين" الوعي الفونولوجي لدى أطفال عسيري القراءة" (2014):

تمّت هذه الدراسة على 30 فردا من المعسرين قرائيا من الجنسين، وذلك لتحديد طبيعة العلاقة بين عسر القراءة ومستوى الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ المعسرين قرائيا من الصف الرابع والخامس ابتدائي، وبينت الدراسة أنّ ضعف الوعي الفونولوجي قد يؤدي إلى عسر القراءة باعتباره يلعب دورا حاسما في نمّو القراءة والذي يتضمن القدرة على التفريق بين الأصوات المتشابهة وتذكرها وتمييزها وقد اعتبره الباحثون أهّم عناصر عملية التعلّم الذي يؤثر سلبا على مستوى التحصيل الدراسي.

4.2 التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراضنا للدارسات السابقة أظهرت أهمية الموضوع من حيث كم البحوث وتنوعها في دراسة ظاهرة صعوبات تعلّم القراءة والآليات المعرفية التي تؤثّر على هذا النوع من التعلّم. وخلاصة القول فأنّ القراءة تمثل رهانا اجتماعيا ذو أهمية بالغة، لأنّ التمكّن من اللغة المكتوبة شرط أساسي للاندماج والنجاح في الحياة التعلّيمية والمهنية، ولهذا من الضروري الإلمام بكلّ الآليات والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم في معالجة المعلومات المكتوبة، وهذا للتمكن من تصميم مقياس تقومي تشخيصي باللغة العربية يسمح بمعرفة وتحديد القدرات المصابة في حالة وجود صعوبات في تعلّم القراءة، كما يمكنّنا من حصر الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعلّم وتقديم لهم يد العوّن قبل أنّ يتعرضوا إلى الرسوب المدرسي. إنّ معرفة آليات الاكتساب ومعالجة المعلومات في اللغة المكتوبة لدى المتعلّم سيجعل المربي ينظر إلى المتعلّم نظرة مختلفة بعيدة عن إحساسه بالنقص، كما أنّه سيعمل على تكييف طرائق تدريسه للقراءة وفق مقاييس ووتيرة تعلّم المتعلّمين، حتى تصبح مادة القراءة مادة سهلة لدى جميع التلاميذ وحينئذ يمكن لهؤلاء الاستمتاع بها.

الجانب النظري

الفصل الاول: تعلم كفاءة القراءة وفق نظام معالجة المعلومات

1.1 تحديد مفهوم الكفاءة.....:.....77

2.1 تعريف مفهوم كفاءة القراءة.....79

3.1 استعدادات الطفل للقراءة.....81

4.1 شروط اكتساب القراءة.....87

5.1 الآليات المعرفية المسؤولة عن نشاط القراءة.....90

1.5.1 التعّرف على حدود الكلمة وحركات العينين.....91

2.5.1 التنسيق بين الرموز المكتوبة و الأصوات ووظيفة النظام الفونولوجي.....93

3.5.1 التعّرف على الكلمات من خلال بناءها و دور النظام الإملائي.....94

4.5.1 التعّرف على الكلمات من حيث دلالتها و دور سياق النص.....95

5.5.1 التخزين والتذكر وعملية الفهم.....95

6.1 النماذج المرحلية أو التطورية لاكتساب كفاءة القراءة والتعرف على الكلمات لدى الطفل.....97

7.1 ممارسة نشاط القراءة والتحليل النفسي لطرائق التدريس.....100

8.1 المهارات القرائية المكتسبة لدى التلاميذ من السنة الثالثة إلى الخامسة ابتدائي.....113

9.1 الطرائق العلمية المستخدمة في دراسة نشاط القراءة.....114

1.9.1 قياس الزمن العقلي.....114

2.9.1 دراسة الإصابات العصبية 118

3.9.1 طريقة المصورة العصبية.....118

4.9.1 مقاربة الارتباط.....119

تمهيد:

نقوم في هذا الفصل بتحديد مفهوم كفاءة القراءة وتحديد الشروط والعوامل المساعدة على تعلّمها والطرائق المستخدمة في دراسة نشاط القراءة وفق نظام معالجة المعلومات.

1.1 تحديد مفهوم الكفاءة:

لقد استعمل مفهوم الكفاءة في سياق التكوين المهني كمرجع للقدرة على إنجاز مهمة معينة، وفي 1980تمّ تعميم استعمال هذا المصطلح في ميدان التربية العامة للتعبير عن القدرة على إنجاز المهام بفعالية في سياق معّين. وهذا يعني أنّه لم تعد للمعارف أهمية بنفس القدر الذي أصباح فيه الاستعمال، وقد اعتبر رومان فيل(Romainville, 2000) أنّ بناء الكفاءات يسمح للأشخاص بتعبئة وتطبيق وإدماج المعارف المكتسبة في وضعيات مختلفة ومعقدة ومباغتة. ونفس التعريف تبنته منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE) التي تشير إلى أنّه في مختلف التخصصات " الكفاءة تترجم بصفة عامة إلى نظام متخصّص من الاستعدادات والتحكّم والمهارة الضرورية للوصول إلى أهداف خاصة". ونفس التعريف تبناه المجلس الأوربي، الذي يعتبر الكفاءة" استعدادًا عامًا يعتمد على المعارف والتجربة والقيم والترتيبات التي قام الشخص بتنميتها بواسطة التجربة والتربية." أمّا (فريد حاجي2005، ص6-8)" فيصف الشخص الكفء على أنّه ذلك الفرد الذي له المقدرة على تنفيذ عمل ما بشكل مرغوب وباستقلاليةٍ والتصرف أمام أي وضعية جديدة".

إنّ هذه الملاحظات تقودنا إلى تعريف قي لوبوترف (Le Boterf, Guy, 2001) الذي يؤكّد على أنّ "الكفاءة هي نوع من التنسيق للقدرات أو الاستعدادات لحلّ مشكلة معّينة". إذًا يتعلق الأمر بمعرفة فعالة تتمثل في التنسيق وليس في إضافة المعارف المختلفة و جمعها في وضعيات العمل، وهذا يعني معرفة في التعبئة ومعرفة في الإدماج ومعرفة في التحويل، مما يجعلنا نفكّر على أنّ الكفاءة تكمن في التعبئة وفي معرفة الإدماج ومعرفة المهارة. والمعنى اللغوي للكفاءة كما ورد في لسان العرب لابن المنظور " مكافأة وكفاء: جازاه، والكفيىء: النظير (ابن منظور، المجلد الثالث، ص269). والكفاءة لغة تعني المماثلة والمساواة في القوة بين الشيئين، ومنه الكفاءة في الزواج أي كفاءة الزوج لزوجته في الحسب والنسب.(المعجم العربي الأساسي، 1989، ص 1046) وقد أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة، استعمال الكفء، والكفاءة بمعنى الكفاية والكافي: لأنّ معنى القائد: هو كفء، أو من أهل الكفاءة (السيد السابق، 1983، ج2، ص143).

أمّا المعنى الاصطلاحي للكفاءة على حد تعبير قود(Good, 1973) " فهي القابلية على تطبيق المبادئ وتقنيات الجوهرية لمادة حقل معّين في المواقف العلمية". في حين أنّ هوستون (Houston, 1979) يعّرف الكفاءة على أنّها "القدرة على فعل الشيء أو إحداث تغيير متوقّع أو ناتج متوقّع". و نجد فيشر(Fischer, 1972) يرى في الكفاءة مفهوم هندسي واقتصادي وتنظيما. ويقصد بالمفهوم الهندسي النسبة بين المدخلات والمخرجات، أمّا المفهوم التنظيمي، فيقصد به قدرة المنظمات على المحافظة على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم.

وفي المجال التعلّيمي تعّرف الكفاءة (سهيلة الفتلاوي، 2003) على أنّها "مدى مقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المتوخاة منه"، ويمكن اعتبار الكفاءة حسب المنظور المدرسي مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليمية أو مرحلة دراسية، وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة، لها علاقة بحياة التلميذ، حيث يعّرفها (فريد حاجي، 2005)على "أنّها القدرة على التعلّم وحلّ المشكلات". ونقصد بكفاءة المتعلّم مدى قدرته على تجنيد أو تعبئة مختلف المعارف والقدرات وإدماجها وتوظفيها في مواجهة وضعية ما. وتتمثّل الكفاءة الكتابية لدى التلميذ مثلا في قدرته على كتابة نصوص ذات معنى تمكنّه من التواصل مع الآخرين. و نمّيز في الكفاءة أربع أنوع منها:

- الكفاءة المعرفية compétence cognitive: وتتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية والضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
- الكفاءة الأدائية compétence de performance : وتتمثّل في المهارات النفس حركية الخاصة في المواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.
- الكفاءة الإنتاجية compétence de résultats : وتشمل الإثراء ونجاح الفرد في الميدان.
- الكفاءة الوجدانية compétence affective: وتشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتشمل:
- اتجاهات نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.
- تقبلّه لنفسه.
- ميوله نحو المادة التعليمية.

ومن هنا، يمكننا أنّ ستخلص أنّ كفاءة الفرد ليست حالة، وإنّما تطور يشتمل على خصائص ذاتية وتنظيمية. وبعد تعريف الكفاءة بصفة عامة، نقدّم الآن بعض التعريفات الدقيقة لكفاءة القراءة.

2.1 تعريف مفهوم كفاءة القراءة:

لقد عرّف مفهوم الكفاءة في قاموس الموسوعة للجميع بأنّه "استعداد الشخص على تقرير، وهي القدرة التي تظهر في مادة من المواد" (Petit Larousse en couleurs, paris 1986). غير أنّ الدراسة التي قامت بها بيسا PESA سنة 2000 (PESA :البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلاميذ) والتي شملت 32 دولة تعرف كفاءة القراءة "بالقدرة على فهم النصّوص المكتوبة واستعمالها، وكذلك التفكير الخاص، فهذه القدرة تسمح لكلّ فرد بتحقيق أهدافه وتنمية معارفه وجهده وفعّاليّته في المجتمع". وحسب برنار ويماجي(Bernard, Wemagie, 2007) فكفاءة القراءة هي عنصر أساسي يسمح بالمشاركة الكاملة في نشاط:

- قراءة الجمل والفقرات،
- وضع معْلَما على المعلومات في النصّ،
- استخراج المنى العام للنصّ،
- قراءة النص كاملا للفهم والتعلّم والنقد والتقويم،
- دمج وتركيب المعلومة المستوحاة من منابع مختلفة في نصّ طويل ومعقّد.

وفي هذا السياق يؤكد برنود(Ph. Perrnoud, 2007) على أنّ مكان المعرفة في العمل يشكّل موارد غالبا ما تكون محدّدة للتعريف وحلّ المشكلات وتحضير وأخذ القرارات، ولا تكون ذات قيمة إلاّ إذا كانت حاضرة في الوقت المناسب وتستطيع الدخول طور الوضعية. غير أنّ لافناس(L.Lavnax, 2007) يؤكّد على أنّ القراءة نشاط معرفي يتطلّب تحليل الرسالة المكتوبة ورموزها بالحروف والكلمات و الجمل للعبور إلى المعنى وهذا حسب الشكل التالي:

L= R x C / ق= ت×ف أي : القدرة على القراءة التي تساوي التعّرف على المفردات في الفهم.

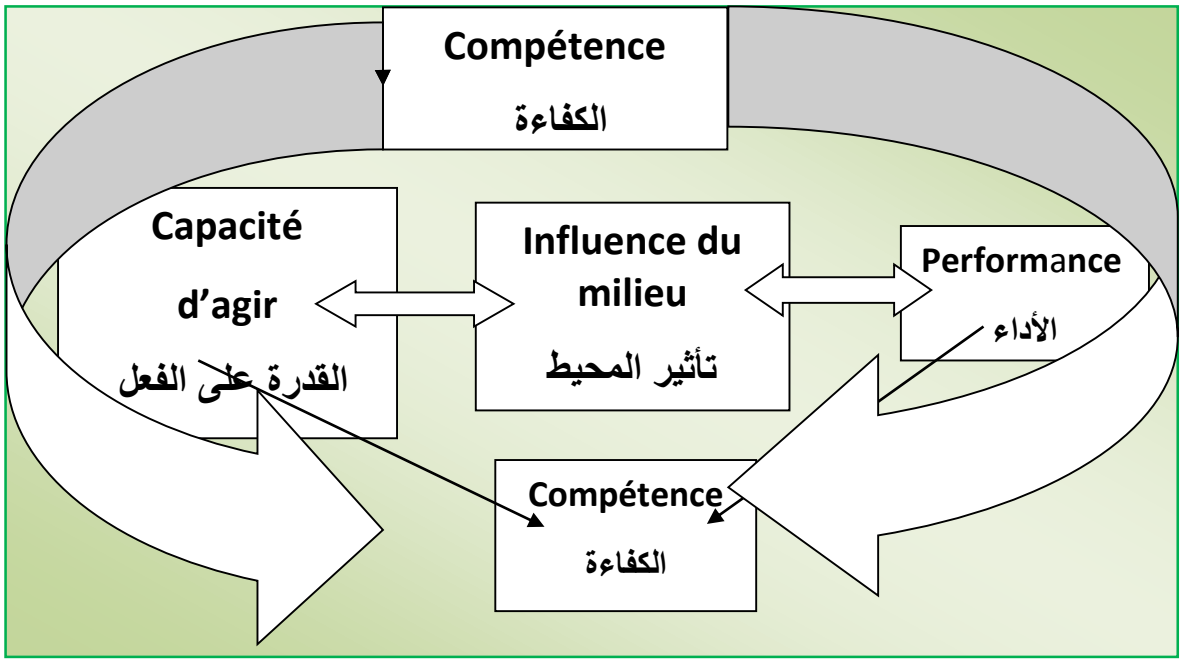
L= compétence de lecture
R= reconnaissance des mots isolés
C= compréhension orale sémantique et syntaxique
ق= كفاءة القراءة
ت= التعرف على الكلمات المفردة
ف= الفهم الشفوي الدلالي والنحوي

ونلاحظ أنّ الكفاءة اعتبرت مقدرة معرفية غير مرئية وحسب هذا المنظور، فالكفاءة تتحقق من خلال عدد من الأداءات، ومنه فإنّ هذا المفهوم يعتبر مجموعة من القدرات الداخلية والذاتية. وفي علم النفس يعوّض بعض المفاهيم مثل "الاستعداد والاهتمام"، فحسب قاموس علم النفس لاروس (Larousse,2010)، فمفهوم كفاءة القراءة مزدوج المعنى: حيث يخص المعنى الأول، ميدان علم النفس النمو ويعتبر الكفاءة مجموعة من قدرات الشخص تسمح له بالاستجابة أولية نحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط. أمّا المعنى الثاني فيتواجد ضمن سيكولوجية علوم اللسان فهو يندرج ضمن ميدان علم النفس اللغوي ويشير إلى مجموع المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلّم بفهم وإنتاج عدد غير متناه من الجمل.

أماّ في قاموس فولك(Foulque dictionnaire de la langue pédagogique, 1971)، فكلمة كفاءة مشتقة من فعل « compéter » الذي يعني الذهاب بأمر ما. والقاموس يعتبر الكفاءة مقدرة (سواء كانت مهنية أو عدلية) التي تسمح للفرد بإنجاز بعض الوظائف والنشاطات ولأعمال وهكذا، نجد أنّ قاموس التقويم والبحث في التربية(G. De Landscheere, 1979) يركز على المعنى الذي استخدمه تشومسكي Chomsky الذي اعتبر الكفاءة قدرة الفرد على إنتاج وفهم الجمل.

غير أنّ ميالاري(G. Mialaret,1968)اعتبر كلمة الكفاءة مشتقة من الكلمة اللاتينية compétentia التي تعني العلاقة الصحيحة. فهي ميزانية الاستعدادات والقدرات التي تشير إلى كلّ ما هو ذاتي وشخصي يغطي طبيعة سيكولوجية، في حين أنّ القدرة أو الاستعداد تعبّر عن مجموع المؤثّرات المدرسية بصفة خاصة. ومن خلال هذه التعريفات، نصل إلى التمييز بين القدرة والكفاءة: فمفهوم الكفاءة يعني بالنسبة لأغلب الباحثين الاستعداد أو القدرة الخفية التي يمكن أنّ تكون ذات طبيعة معرفية أو سيكولوجية، التي بواسطتها يستطيع الفرد ممارسة قدرته في المحيط. ونشاطه في المحيط يوصف بالأداء الذي يشمل عدد من المعارف المعرفية وبعض الاهتمام النفسي الذي يسمح بحلّ المشكلات التي يواجهها في المحيط لتحقيق الأهداف.

وخلاصة القول فإنّ الأداء يشكّل الكفاءة، في حين أنّ القدرة تعني مجموعة من الاستعدادات ذات استجابات أولية اتجاه مختلف المنبهات الموجودة في المحيط. فيمكن أن تكون إذًا مجموع المعارف التي تشمل عوامل مادية وروحية ومعرفية ونفسية. فهذه القدرة تعبئي نشاط الفرد اتجاه المحيط، فهي إذًا تتأثّر به. والشكل التالي يشرح مفهوم الكفاءة.



الشكل البياني رقم4: يشرح العوامل المؤثرة في مفهوم الكفاءة

3.1استعدادات الطفل للقراءة:

تعتبر مرحلة الاستعداد للقراءة ركيزة أساسية لاكتساب كفاءة القراءة، وهي مؤشّر دال على مستوى الطفل المعرفي، وعلى تقدمه أو تخلّفه في هذا التعلّم. وقد أشارت(طاهرة أحمد الطحان2003،ص.16) أنّ هذه المرحلة تستغرق في الغالب مرحلة ما قبل المدرسة وتمتدّ إلى السنة الأولى و قد تستمر إلى سنة الثانية من حياة الطفل. وهذا لكون أنّ كفاءة القراءة تحتاج لبلوغها، النضج العقلي، والجسمي، وتحتاج أيضا إلى معارف وخبرات كافية تؤهّل الطفل إليها. وهذا يعني أنّ نشاط القراءة يمرّ ببعض المراحل التي تجعل الطفل يفهم الصفحة المقروءة ويستنتج المعنى، وقد يستلزم ذلك تدريب العينين على تتّبع الكلمات من اليمين إلى اليسار في تناسق معين وسرعة متزنة حتى يتمكن الطفل من التعرّف على صّور الكلمات المرسومة التي تحوّل إليه المعنى. وفي هذا الصدد يؤكد (فؤاد الباهي السيد1975، ص.78)" أنّ مهارة القراءة تستغرق وقتا وصبرا طويلا، وهي تحتاج إلى نضج وتدريب، وتبدأ قبيل المدرسة بما يسميه علماء التربية"الاستعداد للقراءة".

ويظهر نشاط القراءة في حياة الطفل عندما يبدأ الاهتمام بالصّور والرسوم التي تنشرها المجلات والكتب المصّورة، ثمّ تتطوّر إلى التعرّف على الجمل وربط مدلولاتها بالأشكال حتّى يصل إلى مرحلة القراءة الفعلية، وتقوم هذه الكفاءة أثناء تطّورها على الفهم اللغوي، والتدريب الحسي الحركي للمهارات المرتبطة

بالقراءة، وإدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف وإدراك التماثل والتشابه اللغوي. وقد أشارت (ماريو منرو 1961) إلى مراحل تطّور ما قبل القراءة في الخطوات الآتية:

- **الخطوة الأولى:**

إنّ الطفل البالغ لسنة من عمره لا يُظهر اهتماما بالكتاب، وإنّما ينظر إليه نظرته للأشياء الاعتيادية الأخرى، وعندما يقع بين يديه، فيلهو به ويمزق صفحاته أو يقضمه بأسنانه الناعمة.

- **الخطوة الثانية:**

قد يهتم الطفل البالغ من عمره ستة عشر شهرا اهتماما بالصّور، فيميل بعينه نحوها ويمد بيديه إليها، فيتحسّس الصّور البارزة، ولا يقوم الطفل بإتلافها بسهولة كما فعل في الخطوة السابقة.

- **الخطوة الثالثة:**

يقوم الطفل البالغ من عمره ثمانية عشر شهرا بالإشارة وإصدار كلمات يعبّر بها عن أسماء بعض الأشياء، وبعض الحيوانات أو عن أصواتها مثل أصوات القطط أو الكلاب. وهذا التعبير هو قراءة الطفل للكتاب، وتتضمن كتب الأطفال صوّر الحيوانات والأشياء المألوفة منها وغير المألوفة للطفل.

- **الخطوة الرابعة:**

وهي مرحلة حبّ القصص البسيطة، حيث يدرك الطفل البالغ للسنتين، أن للصّور معنى أعمق من مجرد أشياء تدلّ عليها، ممّا يجعل الطفل يستمتع بحديث الكبار عنها، كما يبدأ الطفل بملاحظة الحروف الكبيرة المطبوعة على صفحات الورق، ويعتبر نظر الطفل للكتاب قراءة.

- **الخطوة الخامسة:**

وهي مرحلة البحث عن المعاني عند الطفل البالغ لسنتين ونصف، بحيث نلاحظ لديه حركات وانفعالات اتجاه الصور، ومشاركة وجدانية لها. وهذا عندما يقوم بضرب الصورة أو تقبلها أو يحاول التقاط شيء منها أو يكلّمها. ويبدي الطفل اهتماما بما يقال عن هذه الصّور ويحاول ترديد بعض ما يقال عنها، كما يستمتع بالقصص المرسومة وبالمعلومات التي لها علاقة بالأشياء الكبيرة المتحرّكة كالطائرات والسيارات والسفن وغيرها، كما يستمتع بالتخطيط على صفحات الكتاب بالأقلام الملونة.

- **الخطوة السادسة:**

وهي مرحلة سـرد القصـص وملاحظة الحروف عند الطفل البالغ لثلاثة سـنوات من عمره ، بحيث يقوم الطفل بتمثيل القصص وتصوير وقائعها مثلما يقصها عليه الكبار، ويستطيع الطفل تعلّم جملا مصاحبة للصّور بما لا يزيد عن جملتين، كما ينصت إلى الجمل التي تقال له، وتزداد قدرته على تفسير الصوّر، وسـرد القصـص البسـيطة ذات حدثين أو ثلاثة أحداث مترابطة، كما تزيد قدرة الطفل على الانتباه إلى الحروف الواضحة في الكتاب.

- **الخطوة السابعة:**

وهي تشمل الطفل البالغ لأربع سنوات من عمره، الذي يبدي اهتماما بما يثير الضحك في الكتب خاصة الصّور الهزلية، وتصبح له القدرة على حفظ قصصها وسردها، وتسره القصص الخيالية. وفي هذه المرحلة تبدأ الكلمات تنافس الصّور، فيميل الطفل إلى حفظ الكلمات وترديدها. وبين الخامسة ونصف والسادسة ينتقل الطفل من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة ممارسة أنواع النشاط المرتبط بالقراءة. وهي مرحلة حاسمة، بحيث يشعر الطفل بحاجة إلى القراءة بعد أن كوّن معظم مهارته اللازمة لها.

ويتضح لنا مما سبق أنّ مرحلة ما قبل القراءة ذات أهمية كبيرة في حياة الطفل، وفي تكوين جوانبه العقلية والمعرفية إذ تتيح له باكتساب العديد من الخبرات والمعارف الضرورية لتنمية استعداده اللغوي الذي يؤهله لاستخدام اللغة بصفة سليمة ودقيقة. ويبدو جليا أنّ القراءة الفعلية تبدأ مع دخول الطفل المرحلة التعلّيم الأساسي حتى تتوفّر لديه الخبرات والمهارات المؤهّلة للقراءة الواعية التي تمكّنه من فهم ما يقرأ.

1.3.1 تعريف مفهوم الاستعداد للقراءة:

لقد تعدّدت تعريفات الاستعداد للقراءة عبر السنوات الماضية واختلفت تبعا لصياغاتها إلاّ أنّها تدور في محاور أساسية اتفق عليها العلماء والتربويين، حيث أشار آندرسون (Anderson1982) أنّ الاستعداد للقراءة يرتبط بما يفعله الطفل أوما يقدر فعله، فإذا كانت مثلا بداية القراءة تعادل الرموز والحروف، فهذا يستلزم على الطفل أن يكون قادرًا على التمييز بين الحروف المنفصلة للغة أو ينسب هذه الحروف للرموز الخاصة بها. وهذا لا يعني أنّ الطفل غير مستعد للقراءة، فهو غير مستعد للتعامل مع الحروف والرموز لكنّه قادر على ملاحظة الكلمات مثل اسمه ومستعد لاكتساب مهارات تنمي إحساسه، وهذا يعني أن آندرسون (Anderson ,1952) اعتبر الاستعداد للقراءة قدرة الطفل على أداء عمل معّين بأسلوب جيّد وبقدر من الضبط والتحكّم (طاهرة أحمد الطحان2003، ص. 23-24).

وإلى جانب ذلك فقد أوضح (فتحي علي يونس و آخرون1986، ص. 128) أنّ الاستعداد هو الحالة التي يكون عليها المتعلّم قادرا على متابعة مادة دراسية أو حرفة أومزاولة مهنة أوعمل أوخبرة تعليمية بيسر وسهولة، بحيث يتمكن الفرد من متابعة الأهداف المعينة والمحدودة لعملية التعلم في الوقت المحدد، ويعني هذا الوصول إلى مستوى معّين من النضج بأنواعه" الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وجود خبرات سابقة وخصائص معّينة تساعد الطفل على تقبل التعلّم.

وقد أكّد كلّ من هيلريش وإيريل وشاريس(M.Charies, Erril & Hillerich, 1976) أنّ الاستعداد للقراءة عبارة عن عمليات نمّو مستمرة تبدأ بقدرات في الإدراك البصري والسمعي وتمتدّ إلى القدرة على التلقي السريع والتعبير اللغوي. وقد عرّفه بدوره (أحمد زكي1980، ص.219) "(أنّه مرحلة من مراحل نمّو الطفل المتكاملة والضرورية لتمكنّه من تعلّم القراءة وتشترط هذه المرحلة بلوغ الطفل السادسة والنضج العقلي والجسمي)".

ونستخلص من هذه التعريفات أنّها كلّها تؤكّد على ضرورة وجود النضج والتدريب ليصبح الطفل مستعدًا للقراءة، وهذا بتوفّر العوامل اللازمة مثل النمو العقلي والجسمي والبصري السمعي واللغة، بالإضافة إلى النمو الاجتماعي والانفعالي والخبرة السابقة للفرد. حيث يعتبر (سيد محمد خير الله ومحمد زيدان 1996، ص. 63) أنّ القراءة قدرة مركبة يتدخل في تركيبها عدة عوامل منها:

- الفهم اللغوي،
- إدراك العلاقات،
- الترتيب اللفظي،
- الطلاقة اللغوية،
- الاستنتاج،
- الموازنة والتصنيف.

وقد عرفت من طرف (سيد محمد خير الله 1974، ص.241) على أنّها "قدرة مركبة من عدة قدرات ثانوية بسيطة فيها أساليب النشاط الذي يتعلق بمعالجة الأفكار والمعاني عن طريق استخدام الألفاظ، فهي قدرة تكمن وراء أساليب النشاط اللغوي المختلفة".

ويرى في هذا الصـــدد (فتحي علي يونس وآخرون1986، ص.128)، أنّه من الخطر إقحام الطفل في مرحلة التعلّيم الرسمي في القراءة دون مراعاة مدى استعداده لهذا النشاط التعلّيمي، حيث أشار" أنّه ليس من مصـلحة الطفل إدخاله مباشـرة في الرموز اللفظية والتعامل معها، والقراءة والكتابة، فربما كان هذا من عوامل الإحباط للطفل، وعدم إقباله على القراءة، وربما أدّى إلى عدم نمّوه الســـريع، ولذلك كان لابدّ عند الاتجاه في أي برنـامج لتعلّيم القراءة أنّ يكون هناك برنـامج مبدئي تمهيدي يعطي للطفل فترة من التهيؤ والاسـتعداد للدخول في الكلمة المقروءة، وبقدر ما تتنوع الخبرة فيما يعرض على الطفل من ألعاب وصـوّر وكتب وأفلام يكون نجاح فترة الاستعداد".

ويؤكّد أيضـــا قراين (Green1973) أنّ تعلّيم الطفل القراءة ينبع من النهج المتكامل لمرحلة رياض الأطفال، ومن خلال نشاط الغناء، والقصص، والاستماع لمقطعات أدبية، وللعب الدرامي وأنشطة التمييز الســمعي، وملاحظة خطوط الكتابة على قطع الورق والقماش وتعليقها على الحائط، فمثل هذه الأنشــطة تثري لدى الطفل اللغة والفكر، وتقوي القدرات الســمعية. كما تنمّي التفكير الناقد والابتكارية لديه ، كما أنّ قراءة القصـــص تجعل الأطفال يتمّيزون بقدرات خاصـــة عن غيرهم من الأطفال حيث تتيح لهم فرصـــة التعبير والتخيل والتحليل والمناقشة وحرية التعبير وتكشف عن شخصية الأطفال وانفعالاتهم.

2.3.1 تعريف مفهوم القراءة:

يرى قاوناش (Gaonach .Daniel, 1991, p 159) أنّ المقاربة البنائية للغة، تعتبر نشاط القراءة ليس عبارة عن جمع للمعلومات، ولكن يتمثّل في بناء المعنى بواسـطة قارئ نشـط، معتمدا في ذلك على مؤشّـــرات من نصّ يحمل معنى، عندئذ فعملية اســـتقبال اللغة تصـــبح جاهزة عن طريق المعطيات الفونولوجيـة والحرفيـة وتنتهي بتكوين المعنى. غير أنّ معرفـة القراءة يعني التواصـــل والتفكير في عـالم الحضـارة الإنسـانية من خلال الأبواب الواسـعة للمعرفة، فالقراءة هي مفتاح سـحري للتعلم ونشـاط عقلي معقّد. ولقد تمّ تعريف معرفة القراءة حســب جون جوريس J. Jaurès في نص الرســالة الموجهة إلى المربيين "يجب أولا تعلّيم الأطفال القراءة بسهولة تامة، بحيث لا ينسوها أبدا مدى الحياة، وفي أي كتاب، فعينهم لا تتوقف عند أي حاجز. فمعرفة القراءة حقا وبدون تردّد، كما تقرأ أنت وأنا، فهي مفتاح كلّ شيء"(G.Mialaret, 1968.p3,4).

نحـاول تعريف مفهوم القراءة التي اعتبرهـا أغلـب المربيين بـالقـدرة على التعّرف على المكتوب(G. Mialaret, 1968, p3). في حين أنّ بورال ميزوني (Borel-Maisonny) كتبت سنة 1960 "القراءة الشفوية أمام الرمز المكتوب، إيجاد صوته الذي يحوي المعنّى."

ويعتبر ميالاري (G.Mialaret, 1968.p4) أنّ قراءة الرموز المكتوبة يترجم رسالة، ويكتسب التقنية التي تصبح غير ضرورية إذا لم تسمح بالوصول إلى الفكرة. ويمكن أن نعتبر أنّ نشاط القراءة لا يتوقف فقط عند المرور البسيط إلى التعّرف وإنّما يسمح بالمرور إلى الإدراك البصري وإصدار الصوت، ولكن تعتبر ترجمة حقيقية بحيث تكشف عن معنى الرسالة المكتوبة.

فمعرفة القراءة كمّا عرفها ميالاريه (G. Mialaret , 1968p.4)" إنّه هنا فهم ما تمّ التعّرف عليه لترجمة ما في الفكر من الأفكار والانفعالات والعواطف ، فهو رسم صغير يجري على طول السطر". ويضيف أنّ معرفة القراءة يعادل الحصول على وسيلة جديدة للتواصل مع الأخر. وهكذا نجدJaurès جورس يؤكّد على" أنّه يجب عدم ترك التلاميذ، لتدريبهم على شيء أخر إذا كانوا لم يتمكنوا من القراءة بسهولة والدخول في علاقة ألفة مع الفكر الإنساني". وهذه المقولة تؤكّد على أهمية القراءة كأداة تواصل وتبليغ الأفكار. ومن ناحية أخرى يوضح ميالا ريه (G. Mialaret, 1968) أنّ الطفل الذي يعرف القراءة يدخل عالم الحضارة، كالحيوان الصغير الذي يدخل في عالم الإنسان.

ويؤكّد أيضا " بامتلاك القراءة، فإنّ الأفاق العقلية للطفل تتوسّع إلى ما لا نهاية، وقبل تحكّم الطفل فيها كان مجرد عبد للغة المنطوقة، وكان لا يستطيع الدخول في تواصل متبادل إلاّ مع أشخاص ينتمون إلى محيط أقرب لمحيطه" (G.Mialaret , 1968,P.4). وأراد هنا ميالاريه Mialaret أنّ يوضح كيف يمكن للقراءة أنّ تساعد الطفل في إنماء وتطوير نمط تفكيره وأفكاره، وكذلك تساعده في التفتح على أفاق معرفية وتواصلية واسعة وبعيدة عن محيطه القريب، وهكذا يمكن للطفل إذًا أنّ ينتفع من كلّ الروابط الحضارية، والتواصل مع جميع الناس الذين يعرفون القراءة مثله، وتصبح القراءة إذًا أداة أساسية لاكتساب المعارف، وتنمية الفكر وتطوير الشخصية، وهذا يعني أنّ معرفة القراءة هي القدرة على إصدارالأحكام ومن وجهة نظر ميالاري (G. Mialaret, 1968, p.4) الذي يرى" أنّ تعلّم القراءة مرتبط بتكوين الفكر ونمو التفكير الناقد. فالقراءة هي إذًا نتاج تربية لا تنتهي أبدا".

ويمكننا القول أنّ القراءة هي تذّوق على مستوى جمالي، وبعبارة أخرى هي الفهّم والحكّم والتذّوق. ولهذا من وجبنا أن نجعل الأطفال يستكشفون المتعة والمسرة التي تجلبها لهم القراءة. ومن جهة أخرى يرى مصطفى رجب أنّ القراءة من وجهة العديد من المفكرين، عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلّب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز، ومن هنا كانت العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقّدة لدرجة كبيرة، وعلى هذا فالقراءة عمليتين منفصلتين:

1- الشكل الاستاتيكي (الاستجابات الفزيولوجية) لما هو مكتوب.
2- عملية عقلية يتّم من خلالها تفسير المعنى وتشمل التفكير والاستنتاج.

ونجد أنّ شارمو (E. Charmeux, 1988, p 23) يرى أنّ القراءة هي وضعية تواصل مؤجلة بواسطة المكتوب تعتمد على استخدام العين وهنا يظهر دور النظر، وهي نشاط يتجه نحو المجهول يغذيه حبّ الاستطلاع والرغبة في القراءة، وهي الإدراك من أجل الفهم، ويعني النشاط الإفرادي، وهي تكييف القراءة مع الوضعيات، أي تفعيل قراءات متنوعة، وهي أيضا الاستجابة والإنتاج.

نستخلص من هنا أنّ كلّ التعريفات السابقة ترى القراءة على أنّها شكل من أشكال التعبير والتواصل الكتابي الذي يعتمد على آليات معرفية مختلفة تهدف جميعها إلى الوصول إلى الفهم أي استخلاص المعنى والشعور بالمتعة.

4.1 شروط اكتساب القراءة:

إنّ تعلّم القراءة يجب أن يتمّ في ظروف حسنة، حتى نسمح بتنمية العملية والصيرورة النفسية للتلاميذ وهذه الشروط ترتبط بالعوامل الآتية:

1.4.1 العامل الاجتماعي والمظهر العاطفي:

يؤثّر العامل الاجتماعي بشكل كبير على نمو الطفل كما وضح ذلك جيلي(M. GILLY, 1963) في دراسة على أطفال المرحلة التحضيرية والابتدائية حيث أكّدت على أنّ المنحدرين من وسط إجتماعي وثقافي عالٍ يقرؤون بشكل أفضل من الأطفال الآخرين هذا من جهة، ومن جهة أخرى بيّن ميالاريه (G .Mialaret, 1968) أنّ الأهمية التي يقّدمها الآباء لنشاط اكتساب القراءة، يمكن اعتبارها عنصرا من الوضعية العاطفية التي توجه وترشد الطفل نحو القراءة. غير أنّ علماء التحليل النفسي استطاعوا أن يوضحوا من خلال تحليل بعض حالات الرسوب المدرسي، أنّ الارتباط بأحد الآباء يمكن أن يصبح عنصرًا حيويًا ايجابيًا أو سلبيًا للدافعية. وهذا يحدّد لنا الأهمية التي يقدمها الآباء لنشاط القراءة والذي يرتبط بالمستوى الاجتماعي الثقافي، وتفرّغ هؤلاء لمساعدة أطفالهم على القراءة. بالإضافة إلى أهمية الارتباط العاطفي لدى الطفل بأحد أبائه، الذي قد يكون له أثر إيجابي أو سلبي في دافعيته نحو نشاط القراءة.

2.4.1 العامل الإدراكي الحركي:

من الواضح أنّ الطفل الذي يعاني من قصور في البصر أو قصور في السمع، فهو في شروط غير ملائمة لتعلّم القراءة. ويجب إذًا الأخذ بجدية عدم انتظام الحركات البصرية وصعوبة في التنسيق العضلات البصرية، كما أشار إلى ذلك دي كرولي وقراي (Gray et Decroly). فمن المعقول أن تتطلب القراءة حركة خاصة بالبصر، فالطفل الذي لم يتحصل على تطّور حركي كاف، يمكن اعتباره قاصرًا أو غير ناضج لاكتساب القراءة. وفي ما يخص النطق، فدراسات أتواماتيس (A.Tomatis) بينت ظاهرة التحكّم الذاتي في التصويت بفضل قنوات السمع، وهكذا أوضحت سيكولوجية الطفولة وجود إبداع في الربط بين المجال السمعي والمجال الصوتي: " وإذا ما درسنا في وقت واحد التصويت والسمع، فإنّه خلال مرحلة الحركات الدائرية الممتدّة في هاذين المجالين، من حيث التكيّف الوراثي: نلاحظ أنّ السمع والصوت مرتبطان عند الطفل : فليس فقط أنّ الطفل العادي بإمكانه التحكّم أولا في تصويته الخاص على الأثر السمعي الذي يدركه، ولكن يبدو أنّ أصوات الآخرين تؤثر بشكل مبكر ومفاجئ على تصويت هذا الأخير."(Piaget.1948, p.74)

ويبدو إذًا من الواضح، أنّ الطفل الذي لا يمتلك تصويت جيّد سيعاني من صعوبات في تعلّم القراءة، خاصة وأنّ هذا النشاط يتطلّب وظائف بصرية وصوتية معًا. فإصابة إحدى الوظيفتين تؤكّد عدم قدرة الطفل على تعلّم القراءة. غير أنّ بعض الباحثين يعتبرون أنّ التطوّر الحركي من زاوية الحركة والإيقاع يندرج في مفهوم النضج للقراءة. وقد أكّد في هذا الصدد دراسة كلّ من سوزان بورال ميزوني (borel-S. Maisoney) وبول فرايس(P. Fraisse)على أنّ مفهوم النضج للقراءة يرتبط بمستوى إيقاعي معيّن.

3.4.1 العامل المرتبط باللغة:

إنّ مظاهر اللغة يجب أن تكون قد تطوّرت بصفة كافية حتى تسمح بنمو سلوك القارئ، فأهمية تطور الوظيفة الرمزية هي المظهر الذي يدرس هنا حيث تعمل هذه الوظيفة بتعويض المحتوى الفكري للمقاصد والصوّر والأفكار كما أوضح ذلك فالون (H. Wallon, 1942, p.99): " فنمو الوظيفة الرمزية هو الذي يسمح بتعويض المحتوى الحقيقي للمقاصد والأفكار والصوّر التي تعبّر عنها، الأصوات والإشارات أو المواضيع، التي لا ترتبط بها روابط أخرى غير النشاط الذي تتّم بواسطته العلاقة. فمن خلال هذه القدرة التعويضية تتشكّل الوظيفة الرمزية." وهذا يعني أنّ التعبير عن المفاهيم يتم بواسطة اللغة التي هي أداة للتواصل والتفكير. وقد يو ضح لنا جون بياجي (Piaget) كيف أنّ خلال الانتقال من الشامات الحسية

الحركية، إلى شامات المفاهيم يحدث الازدواج بين اللغة والمفاهيم أي التحام الفكر باللغة. ويبيّن أيضا ميالاريه (Mialaret 1968, p.28) أنّ عملية التطوّر بالازدواج بين اللغة والفكر يجب أنّ تصل إلى أعلى مستوى، إذا ما أردنا لتعلّم القراءة أنّ يصبح تصرفًا أليًا لاكتساب آلياته بسهولة. " فعند الشروع في تعلّم القراءة يجب أنّ تكون الوظيفة الممثلة للطفل ذات تطوّر كافٍ لخط معيّن (الكلمة أوالجملة) حتى يستطيع ربطها بالموضوع دون أي تناظر خارجي". وهكذا فإنّ القراءة عُرفت من طرف دولاكروا (Delacroix) على أنّها " الرمزية من الدرجة الثانية"، وهذا ما يشرح أنّ الوظيفة الرمزية هي مجموعة من تصرفات القارئ التي يجب أنّ تمثل حالة كافية من التطور.

أمّا المظهر الثاني للغة فهو التواصل الذي يبدو ضروريا لاكتساب القراءة، وفي هذه الحالة يؤكّد ميالا ريه(Mialaret1968,p.28)"أنّ القدرة على القراءة في الواقع، هي القدرة على مراجعة وفهم الرسالة التي يبلغها النصّ المكتوب". ونحن هنا في موضوع المرور من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة الاجتماعية التي تشكّل مستوى عاليًا إذا ما قُورنت باللغة المتمركزة حول الذات (langage égocentrique)، ومن الواضح أنّ اللغة المكتوبة تمثّل المستوى الثالث بالنسبة للمستويين السابقين. ويضيف ميالاريه(Mialaret 1968) سعة المظهر الكمي للغة الشفوية عند الطفل، إذ يثبت أنّه من البديهي أنّ الطفل كي يستطيع فهم النصّوص يبدأ بالتشفير أو التعّرف، بحيث يجب أن تكون الكلمات المنطوقة والمسموعة قد عُرفت، ثمّ فُهمت (الطريقة المقطعية : méthode syllabique) أو أن تضمن الكلمات المستعملة من البداية معنى دقيق بالنسبة إليه (الطريقة الكلية : méthode globale).

4.4.1 العامل المرتبط بتنظيم المكان:

إنّ دراسة صعوبات التعلّم هي التي بيّنت الارتباط الظاهر في بعض القصور الموجود في نمو الصورة الجسدية وصعوبات تعلّم القراءة، كما بينت نتائج الدراسات الخاصة بظاهرة عسر القراءة على الدور الأساسي لاكتساب مفهومي المكان و الزمان في تعلّم القراءة لأنّ القراءة تتواجد ضمن حيّز من المكان تتوالى فيه الحروف والكلمات على السطر في ترتيب منتظم بين سطر وأخر، وتتجه الخطوط العربية من اليمين إلى اليسار مما يجعل القارئ يتابع نشاط القراءة في اتجاهات مختلفة قد تكون من الأسفل إلى أعلى ومن اليمين إلى اليسار، ولهذا يرى الباحثون أنّ اختلال التوجه المكاني والزماني قد يكون سببًا في عسر القراءة (عياد مسعودة، 2007/2006) وأكدت أيضًا نتائج دراسة (دبراسو فطيمة، 2014/2013) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة والكتابة في مرحلة الثالثة ابتدائي لديهم اضطرابات على مستوى التصور الجسدي والمهارات الأولية المصاحبة له (الجانبية والإدراك المكاني

والزماني والتناســق الحركي) حيث أكّد جميع العلماء على ضــرورة اكتســاب هذه المهارات قبيل مرحلة التمدرس.

5.4.1 العامل المرتبط بالمستوى العقلي:

لقد أكّد الدكتور سمون Simon على أنّ السن العقلي لستة سنوات مناسب جدا لاكتساب القراءة حيث بيّنت هذه الدراســات التي ترتبط بالأطفال العاديين والأطفال غيرالعاديين، أنّ الاختبارات التي طبقت على 35 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين ثمانية سنوات ونصف واثني عشر سنة، ومستوى عقلي يتراوح من3 ســنوات إلى8 ســنوات، على أنّ الأطفال الذين مســتواهم العقلي منخفض إلى5 ســنوات، كانت نتائجهم تســاوي الصــفر في الكلمة والصــفر في المقطع، أما الأطفال الذين يتراوح عمرهم العقلي من 5 ســنوات إلى 6 سنوات فكانت نتائجهم تساوي 40 في المقطع، والصفر في الكلمات. أمّا الأطفال الذين مستواهم العقلي يبلغ 6 سنوات: فثلثان منهم استطاعا قراءة بعض المقاطع في حين أنّ الثلث منهم كان قادُرا على التعّرف على الكلمات، أما الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 8 ســنوات فنادرا ما لا يســتطيعون القراءة إطلاقًا. وهذه النتائج تمّ تأكيدها لروي وبوسيون(Leroy, Boussion 1958). وإذا إعتبرنا الارتباط بين اكتساب القراءة ومستوى العقلي ذا أهمية بالغة، إلاّ أنّه غير كافٍ لشرح كلّ العملية.

ومن خلال تحليل هذه العوامل، نســتطيع القول أنّ التعلّم المبكر للقراءة قد يلتقي بنمو غير كافٍ للغة والوظائف النفسية التي تمّ الإشارة إليها. وبالتالي فإنّ القراءة لا تستطيع أنّ تجد لنفسها منفذًا حقيقياً في فكر الطفل، وعندئذ تتكوّن على هامش النمو النفسي. وهذا ما يؤكّده ميالاريه في قوله: "أنّ عدم الربط قد يحدث بين آلية التعلّم والمحتوى، وهذا ما يعارض كلّ تربية ســليمة. فالطابع الشــكلي الذي يأخذ عندئذ التعلّم المبكر للقراءة، سيخالف التكوين الأدبي اللاحق، ويجب بعدها محاولة تقريب ما لم يجب فصله أبدًا"(G.Mialaret, 1963, p.32) ".

5.1 الآليات المعرفية المسؤولة عن نشاط القراءة:

إنّ القراءة لا نكتسبها وإنّما نتعلمها في وضعيات أوجدها المحيط، وحتى تتمّ هذه العملية بسلام يتوجب على القارئ أن يكون في حوزته مجموعة من الكفاءات والمعارف القبلية التي تسمح بوضع آليات تتدخل في نشاط القراءة وترتبط بوضعيات التعلّم التي تقترحها على المتعلّم، ويرى كلّ من قولد وقوناش(Golder &Gaonac'h، 1998. ص10-14) أنّ نشــاط القراءة ينشّــط مجموعة من الكفاءات المعقّدة، التي تستخدم كآليات لمعالجة الرموز المكتوبة ومنها:

1.5.1 التعرّف على حدود الكلمة وحركات العينين:

إن تجزيء الوحدات المكتوبة ليس معروفا على مستوى الدراسات اللسانية وهو يختلف تماما عن التجزيء في اللغة الشـــفوية، ومن ناحية معالجة المعلومات ليس هناك دليلا على أنّ الكلمات المكتوبة تقع بين بياض ، فاللغة الشفوية تدرك على أنّها شيء مستمر مما يجعل الأطفال الذين لا يقرؤون لا يعرفون مفهوم الكلمة ونفس الشـيء يحدث عند اسـتماعنا لأول مرة للغة أجنبية. ومن الخصـائص البصـرية في القراءة حركات العينين، حيث يعتبرها الباحثون على أنّها مؤشّر لفظي معقّد ورغم كونها مؤشّرا، فلا يمكن اعتبار القراءة مشكلة في حركة العين، ولكن ما يهمنا هو النشاط المعقّد الناتج عنها. ومن الخصائص الأساسية لحركة العين أثناء القراءة :

- **التثبيت:** لكي تتّم قراءة الكلمات وإدراكها يجب أنّ تكون العين في حالة راحة، حيث تتميّز حركة العين بتثبيت منتظم في كلّ عين يتراوح مابين 100 و500 ملي ثانية.
- **التثبيت المتقطّع أو غير المنتظم:** وهو عبارة عن تثبيت نقطتين بمســـافة متوســـطة تتراوح من7إلى9 أحرف بمعنى كلمة ونصف عند الراشد ومن حرف واحد إلى 15 حرفا عند الطفل، أي بمقدر نصـف كلمة. وهذه المسـافات ترتبط بمواضـيع النصّـوص وصـعوبتها، ويتمّيز التثبيت المتقطّع بالسرعة من 20 إلى 35 ملي ثانية ومادام التثبيت يدوم من 200 إلى 250 ملي ثانية، فإنّ العين تبقى ساكنة بالنسبة لمجموع النصّ أي حوالي 10/9 من الزمن.
- **النكوص في التثبيت:** من10 إلى20 ثانية، والتثبيت غير المنتظم يتمّ نحو الوراء، أي من اليمين إلى اليسـار للغات الغربية ومن اليسـار إلى اليمين في اللغة العربية وهذا حتى في القراءة السـهلة وعند القارئ الجيّد، حيث يقوم هذا الأخير في المتوسط بتبييت واحد غير منتظم في السطر.

الجدول رقم 1: يوضح حركة العين أثناء القراءة حسب تنوع النصّوص

(Golder et Gaonac'h، 1998. p21-20).

نوع النصّ	متوسط مدة التثبيت بالملي ثانية	طول التثبيت المتقطع للحروف	نسب النكوص %
رواية	200	9	3
جريدة	210	8	6
علم النفس	220	8	11
اقتصاد	230	7	11
بيولوجيا	260	6.5	18

وترتبط مدة التثبيت بخصـائص الكلمات وإسـتراتجيات القارئ، حيث أنّ مدّة التثبيت الكلمة ترتبط بطول الكلمة، وكذلك بتكرارها في اللغة: فالكلمات النادرة تثبت لمدة طويلة إذا ما قرنت بالكلمات المتكررة ويعتبر الطول والتكرار المحدّد الأساسي لزمن التثبيت لكّل كلمة خلال قراءة السطر، وإدراك الكلمة المفردة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تتدخّل عوامل معقدة في قراءة النص منها :

- النظام النحوي للكلمات: فالأفعال تثبّت لمدّة أطول من الأسماء .
- القيمة الدلالية للكلمة: الكلمات المتعدّدة المعنى تثبت لمدة أطول.
- السياق: المتوقعة تثبّت لمدّة أقل.
- نظام الإدماج الدلالي: الضمير المتصل يثبت لمدة أطول عندما يكون سابقه المقابل له بعيدا في النصّ.

وما تراه العين خلال التثبيت أو التوقّف يرتبط بما تسـتوعبه الذاكرة في لمحة واحدة خلال القراءة وهذا ما يدعى Empan perceptif en lecture، حيث يتواجد في العين منطقة الحدّ الأعلى للرؤية تسـمى فوفيا fovéa تقابل الإسـقاط في مركز مجال الإدراك المثبت من طرف القارئ. وفي هذه النقطة أي في الرؤية القريبة منfovéa نجد أنّ حدّ الرؤية يسقط بسرعة مما يجعلنا لا نرى أو لا نتعرّف على الكلمات بسرعة فما تستوعبه الذاكرة خلال القراءة يرتبط بخصائص مميزة وغير منتظمة وواسعة من اليمين إلى اليسار بالنسبة لنظام الكتابة من اليسار إلى اليمين ومثابرة مهما كانت مسافة العين ويسمح تنظيم مختلف المعالجات البصـرية القريبة من fovéa بالتعرّف على الكلمات المثبتة وتحضـير المعالجة التي تقابل التثبيت اللاحق.(Gaonac’h Golder et, 1998,P 22).

ويمكن لنا أنّ نسـتخلص أنّ القراءة العادية تتمّ بواسـطة المعالجة القبلية التي تعتمد على الرؤية القريبة من .fovéa وهذه المعالجة القبلية تأخذ وقتا، حيث أنّ تثبيت الكلمة يقابل في نفس الوقت معالجة هذه الكلمة والمعالجة التي تاليها. ونستنتج أنّ الحرفين أوالثلاثة الأولى من الكلمة تشكّل المعرفة الفّعالة للقيام بمعالجة قبلية : فإذا كانت تمّت رؤية الكلمة في مجال القريب من fovéa تعدل، ولكن إذا قام الفرد بتثبيتها فيتقلّص زمن التثبيت عندما لا تتغيّر الحروف الأولى، وبالتالي فإنّ هذه المعرفة على الحروف الأولى ستنشط كلمات أخرى قريبة منها إملائيا ومتجاورة من حيث المدخلات الإفرادية، وهذا يعني أنّها حروف مجردة وليست معلومات بصرية، وترتبط سهولة التعرف بالحروف نفسها وليس بالأصوات المتباينة في الإملاء.

2.5.1 التنسيق بين الرموزالمكتوبة والأصوات ووظيفة النظام الفونولوجي:

لقد أكدت الأبحاث أنّ المشكلة المعرفية في معالجة الكلمات هي خاصة باللغة المكتوبة، كما أوضحت أن أغلب حالات التي تعاني من صـــعوبات تعلم القراءة لا تعاني من صـــعوبة في الإدراك الســـمعي مدام الأطفال قادرين على تكرار نفس الكلمات شـــفويا، وأوضـــحت أيضـــا أن أغلب حالات التي تعاني من صعوبات تعلم القراءة لا تعاني من صعوبة في الإدراك البصري إذ بإمكانها تحديد هوية كل حرف منفردًا، لكن نطق الحروف الواحد بعد الأخر للتنسيق الجيد بين الرموز المكتوبة والأصوات، يشكل صعوبة لدى الطفل، ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار أن الكلمات المكتوبة يجب أن تقابل أصـوات مألوفة ومسـموعة ذات معنى عند المباشرة في تعليم القراءة ، وهذا ما يستدعي تتدخل كفاءة العمليات المعرفية الماورائية. وتتطلب القراءة الفعالة التأمل الفونولوجي حيث يلعب دورًا هامًا في :

– **مبدأ الاقتصـــاد المعرفي:** فالتعرف على الكلمات على أســـاس المقابلة الحرفية الفونولوجية يتحقق من خلال وضـــع عدد غير محدد من القواعد المقابلة والتي يجب أن تكون غير مكلفة إذا ما قرنت بتخزين الأشـــكال الحرفية أوالخطية للكلمات التي نتعرض لها هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الاكتســـاب الإفرادي(l'acquisition du lexique) لا ينتهي بموجب وصـــول الطفل إلى اللغة المكتوبة، فكلّ الكلمات المقروءة من طرف الطفل بواسـطة إجراء الترميز الحرفي الفونولوجي ليسـت بالضـرورة مفهومة، لأنّها لم ترد في لغته الشفوية، فالكثيرمن الكلمات المفردة المكتسبة يحصل عليها الطفل مباشرة من اللغة المكتوبة وهذا بمقابلة الرمز المكتوب بالمعنى، يعتبر اكتســاب الإملاء شــيء ضــروري يمكّن الطفل من تجاوز النظام الفونولوجي.

– **أداة للفهم:** يمكن اعتبار التأمل الفونولوجي ليس عاملاً أســاســيًا فقط في نشــاط القراءة ولكنّه عامل ضروري لعملية الفهم المباشر، فالتعرف على الكلمات بالاعتماد على التأمل الفونولوجي يسمح بالاهتمام بعملية الدمج الدلالي وبناء المعنى، ومن المنطق أن نأخذ بعين الاعتبار بعض الخصـــائص المرتبطة بعملية الفهم والتي تخص أساس الذاكرة العاملة، ومن المؤكّد أنّ الذاكرة البصرية صادقة لحدّ ما (تذكردقيق للعناصرالخطية) ولكّنها قابلة للسقوط لأنّ هذه العناصرتتعرّض للنسيان بسرعة وحساسة للتداخل وعندما يتعلّق الأمر بالتذكر المباشـر وعند الحاجة لتوظيف تلك العناصـر في مهمة ما، فالذاكرة السـمعية أكثر فعالية، حيث أنّنا نعلم أنّ المعارف المرتبطة بالعروض تســاعد في المعالجة النحوية خاصـــة في الجمل المعقّدة، كما تسّهل المعالجة الدلالية.

وخلاصــة القول أنّ التأمل الفونولوجي يمثّل حدود نظام المعالجة، بحيث يســاعد في تســهيل التحوّلات الشكلية النحوية غيرالمستقرة في الذاكرة العاملة بتمثيلات مقطعية فّعالة على حساب حاجات المهمة. وقد أكّدت أغلب الدراسات على أنّ فهم النصوص يرتبط بعملية التخزين في الذاكرة العاملة التي تعتمد بالدرجة الأولى على النظام الفونولوجي(Golder et Gaonac'h، 1998 p.40-50).

3.5.1 التعرف على الكلمات من خلال بنائها ودورالنظام الإملائي:

إنّ هذا النشاط يختلف تماما عن نشاط التعّرف على الحروف المنفردة، إذا ما عرفنا أنّ الصعوبة في تعلّم القراءة لا ترتبط بادراك الحروف المنفردة، وقد أكّدت الدراســـات أنّه ليســـت ثمّ فروق بين القارئ الجيّد والقارئ الضـــعيف، وهذا الأخير مثل القارئ الجيّد لا يرتكب أخطاء كثيرة عند نقل متتالية من الحروف، والمشكلة الحقيقية تكمن في استخدام مجموعة متتالية من الحروف لبناء الكلمة، إذًا المشكلة ترتبط بتغطية الأصوات، أي الوصول إلى الأصوات من خلال الرموز المكتوبة. ونظرا لكون عملية التقطيع الفونولوجي عملية غير واعية ولكّنها تحتاج إلى نوع من التدريب، ويبدو أنّ طبيعة النظام الفونولوجي ما هي إلاّعملية الوعي بالوحدات المكوّنة له، والتي لا يمكن أنّ تكون تلقائية، فالوعي الفونيمي ونظام الباء يظهران معا، حيث خلص أغلب الباحثين، إلى مقولة مفادها:" لا وجود للنجاح على المستوى الفونيمي دون معرفة أولية لنظام الباء". ويمكن اعتبار مســتوى الوعي الفونيمي كمؤشّـر جيّد في إنجاح نشـاط القراءة، ومعرفة قبلية بالنظر إلى تعلّم القراءة، وتتطلب برامج التدريب الفونولوجي على ضـرورة تدريب الطفل على القدرتينٍ معًا وتشمل على :

- قدرة التحليل الفوينمي الواعي،
- معرفة التقابل بين الحروف والأصوات .

و يبدو أنّ التأمل الفونولوجي غير كافٍ للتعّرف على الكلمات، ولهذا أصبح من الضروري أنّ نتحدث عن دور النظام الإملائي في التعرف على الكلمات، حيث يرى قولدر وقوناش (Golder et Gaonac'h، 1998. P56-52). أنّ التعّرف المباشــرعلى الكلمات المتكرّرة يعتمد على معلومات إملائية بينما التعّرف على الكلمات النادرة يعتمد على التمثيل الفونولوجي المجمع، أي المتكون من تقابل حرفي فونولوجي، وهذا ما يجعلنا نظنّ أنّ الوصول إلى نطق الكلمات ومعناها ممكننا من خلال الكلمات المفردة العقلية المخزنة بتمثيل إملائي.

4.5.1 التعرّف على الكلمات من حيث دلالتها ودور سياق النصّ:

إنّ المرور إلى الكلمات المفردة العقلية يتطلّب تفعيل مجموع معارف الكلمات المفردة على المستوى الشفوي والكتابي معا، وفعالية هذا النشاط يرتبط بمدى تآلف الطفل مع الكلمة المقدّمة له للمعالجة، فإذا قدّمنا له كلمة مقاطعها متباعدة، فبإمكانه التعرّف عليها، ولكّنه سيجد صعوبة في التعرّف على الكلمات غير المألوفة، وبالتالي يمكننا القول أننا نقرأ بسهولة ونتعرّف بصفة جّيدة على الكلمات التي نتعرف على معناها. وحتى يتمكّن القارئ من قراءة جيّدة، فإنّه يقوم بعدّة معالجات متشابكة، فقد ينهي معالجة الكلمة ليبدأ بمعالجة الكلمة التي بعدها، وكذلك قدرته على معالجة الكلمة التي لم تعد مثبتة، والقارئ المتمكِّن هو ذلك الذي يستطيع أن يفصل بين إدراك الكلمة من معالجته، بحيث يبحث عن المعنى في المعجم العقلي وفي نفس الوقت يقوم بدمج دلالته، بمعنى أنّه يبحث عن معنى الكلمة في سياق معيّن، ويساعد سياق النصّ في التحليل والترجمة وليس في التعرّف على الكلمات.

5.5.1 التخزين والتذكر وعملية الفهم:

يجب وضع بصفة فّعالة العناصر المتتابعة ودمجها لبناء معنى النصّ، وهنا يظهر دور الذاكرة العاملة التي تسمح بتخزين مؤقّت للمعلومات، ويشمل هذا الدور عدّة مستويات من الفهم، فيمكن الاحتفاظ لمدّة زمنية ضرورية بربط سياق النّص بالجمل السابقة من النّص فمثلا، لفهم العلاقة في تسلسل الأحداث تاريخيا أو علاقة السبب بالنتيجة، فالكثير من الأبحاث تؤكّد أن صعوبة تعلم القراءة تعود إلى اضطراب في الذاكرة. فالقراءة تتطلب إنجاز سلسلة من مستويات مختلفة من معالجة:

- التعرّف على معاني الكلمات،
- التحليل والترجمة لمجموعة من الكلمات،
- إدماج للمعلومات الجديدة مع المعلومات المقروءة سابقا،

ونظر لكون أنّ المتعلّم لاستطيع الاحتفاظ بكلّ المعارف في الذاكرة فيجب عليه إدماج مجموعة من المعلومات كلّما تقّدم في قراءته والاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى ولا يحتفظ في الذاكرة العاملة إلاّ بالمعلومات التي يحتاجها عندعملية الإدماج التالية، وتعتبرعلامات الوقف وتجزئ الفقرات مؤشّرات لعملية الإدماج، ولقد بيّنت البحوث أنّ الفرق بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين وإنّما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم.

ولكي يتمكّن القارئ من الحصـــول على عدّة موارد معرفية يجب أن يجعل بضـــعها تلقائيًا، حيث أنّه إذا أصـــبحت بعض العمليات تلقائية على إثر التعلّم فإنّها لا تحتاج إلى مراقبة من طرف المتعلّم، وعندئذ تحرّر موارد معرفية للقيام بعمليات أخرى، وهذا ما يؤدي بالمتعلّم إلى إنجاز النشاط بصفة فّعالة ودقيقة. واضـطراب التلقائية في فكّ الرموز ماهو إلاّ نتيجة لصـعوبة التسـيير، فإذا كانت الموارد المسـتخدمة في المعالجة من مستوى عالي غير كافية، فينتج عن ذلك بطء في المعالجة من مستوى أدنى. وما يجب أن نؤكّد عليه هنا هو أنّ القراءة تكون فعّالة عندما تكون هناك مراقبة من قبل العمليات من مســـتوى أعلى، ومن المؤكّد أنّنا نفكّ الرموز بســـرعة أقل، عندما يكون محتوى النّص غير مألوف، فالمعرفة الماورائية للمحتوى لا تسـمح بمعالجة من مسـتوى أعلى على الرغم من أنّ الموارد المعرفية المسـتخدمة من مسـتوى أدنى تعمل على تسهليها.

ويمكننا أنّ نستخلص أنّ اضطراب التلقائية قد يكون أساس صعوبة التسيير، لأنّ القارئ سوف يسخّر موارده المعرفية في فكّ الرموز، لأنّ هذه الأخيرة أصبحت غير ضرورية لإنجاز معالجة من مستوى أعلى تسمح بعملية الإدماج النصّي، وقد يؤدّي نقص المعارف السابقة إلى تشويه فكّ رموز الكلمات ممّا ينتج عنه كف في اسـتدعاء المعارف الضـرورية للفهم. فالقراءة تتطلب إذًا تفاعل عدة عمليات وكلّها تؤثّر في بعضـها البعض، ففكّ الرموز يجب أن يكون تلقائيًا بفضـل التدريب والتمرن والمقابلة الحرفية الفونولوجية، وهذا ما يجعل القارئ الضـعيف عديم الفهم للنصـوص التي يقرأها. وقد أكّدت الدراسـات أنّ التحكّم في سرعة القراءة مرتبط بمستوى المعارف التصّورية وهذا يعني أنّه كلّما كانت لدينا معارف خاصة أو عامة حول النّص كلما زادت سـرعتنا في القراءة ووصـلنا بسـرعة إلى فهم النّص المقروء، وتسـاعد المعارف التصّـورية في فهم التداخل، وانتقاء المعلومات الهامة في النّص التي يسـهل تذكرها، وتسـاعد العناصـر اللغوية في تنشيط المعارف التصّورية كعلامات الوقف، كما تساهم أدوات الربط والمحسّنات البديعية من تشـبيه واسـتعارة وكناية في تحقيق عملية الإدماج الدلالي بالإضـافة إلى اسـتراتيجيات إعادة القراءة التي يتدرّب عليها المتعلّم ابتداءً من تسـعة إلى عشـر سـنوات كما أشـار إلى ذلك قولدر وقوناش(Golder وGaonac’h، 1998 P.90-96)، ويلجأ الأطفال إلى إعادة أوترجمة محتوى النّص بعبارات عامة كلّما تقدموا في السن، والبعض الأخر لا يفهم ما يقرأ لأنّه يركز انتباهه على الكلمات.

وخلاصـــة القول أنّ الفهم يعني إعادة بناء ما قيل في نّص وتذكّر المعلومات الأســاســية، وهذا النشــاط يتطلّب معالجة المحتوى والشـكل(علامات الرابط والوقف) التي تنبّه القارئ لوسـيلة معالجة محتوى النّص المرتبط بالتمثيل الداخلي الخاص بكلّ متعلّم.

6.1 النماذج المرحلية أوالتطورية لاكتساب كفاءة القراءة عند الطفل:

لقد سـمح لنا كتاب(Marcel Crahay & Marion Dutrévis, 2010) حول سـيكولوجية المتعلّمات المدرسـية بتمييز نماذج كثيرة للتعّرف على الكلمات، ولكن سـوف نقتصـر في هذا البحث على النماذج المرحلية التي تصف الإجراءات المختلفة التي يستعملها الطفل في تعلّم القراءة والكتابة ثمّ نعرض النماذج الحديثة التي تعتمد على البنود المقروءة والتي تدعى البنود القاعدية ; items based أكثر ممّا تعتمد على مراحل النمو وكلّ هذه النظريات حاولت تفسـير الكيفية التي يتحّول فيها القارئ من قارئ مبتدئ إلى قـارئ خبير، وتعتقد هـذه النمـاذج كلّهـا أنّ الكتـابـة والقراءة ترتبط بنفس البنيـة الإملائيـة المركزيـة والمعرفة النوعية لإملاء الكلمات، فاكتسابهما قد يكون بصفة متزامنة أو متلاحقة.

ويعتقد مورتون (Morton , 1969) بوجود طريقتين للتعّرف على الكلمـات حيـث يلجـأ القـارئ إلى استعمال صيرورة ذات نوعية مختلفة في مستويات مختلفة من الاكتساب، وهكذا يحدث التطوّر من مرحلة لأخرى، ونظام اكتساب هذه الإجراءات النوعية يتّم على العموم بنفس الصفة ونفس الجدّية عند جميع الأطفال، حتى يصـل الأطفال إلى القدرات الداخلية لهذه المراحل قبل الانتقال إلى المراحل اللاحقة، كما أكّد ذلك كلّ من إهري وفرايث (Ehri,1989, Frith, 1985)، وترى هذه النماذج كلّها أنّ الكفاءات الفونولوجية تلعب دورًا هامًا في بداية التعلّم هذا من جهة، ومن جهة أخرى يتوجب على الطفل اكتسـاب معارف إملائية خاصة بالكلمات المعروفة حتى يتمكّن من التحّول إلى قارئ ناسخ وخبير.

ولوصـف مختلف هذه الإجراءات المسـتعملة من طرف القارئ المبتدئ للتعّرف على الكلمات، فقد اعتمدنا أسـاسـا على ثلاثة نماذج، الأول يخص فريث (Firth,1985)الذي يرى بوجود ثلاثة إجراءات للقراءة والكتابة تظهربصفة متعاقبة، أمّا النموذج الثاني الذي يخص إهري (Ehri, 1989) فيصف مستويات مختلفة من اكتساب هذه الطرائق والتي تشمل على تدرج في النمو عبر مراحل متقاطعة، التي تتطوّر من خلالها القراءة والكتابة بصفة متوازية.

والنموذج الثالث والذي يعود إلى سيمور (Seymour,1995, 1997) والذي نجد فيه الوصـف السـابق لمراحل الاكتساب عند فريث Frith ولكن في ديمومة مختلفة، حيث تعتبر المرحلتان قاعدة أساسية لبناء المرحلة الثالثة وهي كتالي:

1.6.1 إجراء الرمز الحرفي ما قبل ألباء Procédure logographique:

يتطلب هذا الإجراء التعّرف المباشـرعلى الكلمة المعروفة من خلال خصـائصـها الحرفية وسـياق ظهورها، وهذا الإجراء يعتمد أسـاسـا على التعّرف البصـري، ويعتبر معرفة الطفل للحرف في هذه المرحلة ليس

ضـــروريا، ويبدو أنّ الأطفال في هذه المرحلة لا يقيمون أيَّة علاقة بين الحروف والأصـــوات، وغالبا ما يقوم الطفل بالتعّرف على اسمه باستخدام هذا الإجراء، كما يتمكّن الطفل من رسم الحروف التي تعرض إليها باستمرار في محيطه بواسطة تنشيط أو تفعيل قاموس الألفاظ البصري العام التي اكتسبه من تجاربه القبلية للقراءة. وفي هذه المرحلة تتمّيز كتابة الأطفال بعدم الوضـوح وتشـبه خليط من الخربشـة، حيث يلاحظ رسوم وأرقام وخطوط منكسرة ومنحنيات، كما قد يستطيع الطفل في هذه المرحة رسم الحروف ليس بهدف تمثيل الأصوات المجودة في الكلمة. وعندما يصل مخزون التمثيل البصري إلى مستوى معين، تظهر مشـــكلة التذكر، حيث تبدو صـــعوبة التمييز بين الكلمات المتقاربة بصـــريا لدى الطفل، وبالتالي إحساسه بعدم القدرة على قراءة كلمات جديدة سوف يحرجه خاصـة وأنّه قد بدأ في التعلّم غير الشكلي للقراءة للانتقال منه إلى إجراء أعلى.

2.6.1 إجراء الباء Procédure alphabétique:

في المرحلة الثانية للاكتساب والتعرف على الكلمات، تلعب الكتابة دورا أساسيا، حيث يؤكّد كل من فرايث وإهري(Frith, 1985 et Ehri, 1989) على أنّ وعي الطفل بوجود الوحدات الحرفية ترتبط بوحدات صـــوتية يتمّ ابتداء من خبراته الأولى بالكتابة، وهكذا يكتشـــف أن الكلمات تتكون من حروف في الكتابة ومن الأصـوات في اللغة الشـفوية، عندئذ يبدأ الطفل بمعالجة تحليلية وحرفية للكلمات فيقوم بتجزئتها إلى وحدات صغيرة ويربط كل وحدة بما يقابلها فونولوجيا في حالة القراءة أوالكتابة الإملائية وفي حالة الكتابة. فاكتسـاب هذا الإجراء يتمّ بواسـطة العلاقة التفاعلية لنمو الوعي الفونيمي للخطاب كما أكّد ذلك سـيمور (Seymour, 1997). وقبل التمكّن من إجراء التجميع Assemblage الذي تتصّـف به نماذج الراشـد، فمن الممكن أن نلاحظ مسـتويات مختلفة من التحكّم في هذه القدرة لدى الطفل، فقد يجد الطفل صـعوبة في اكتشاف التقطيع الصحيح للكلمة إلى فونيمات (phonèmes)، فإنّ لم يصل بعد إلى اكتساب مبدأ الحرف الكـامـل، ولا يســـتطيع الطفل التعّرف إلاّ على الأصـــوات المجودة في أول وأخر الكلمـة أي الصـــوامت(consonnes) دون المصـــوتات(voyelles)، وهذا الراجع لكون اكتســـاب اللغة المكتوبة يتمّ بشكل غير اتفاقي ولا اصطلاحي. ويعتمد الطفل في التحليل واختيار الحروف المناسبة أساسا على اسم الحرف. وعندما يتمكّن الطفل من إجراء تحويل الصـــوت إلى حرف والحرف إلى صـــوت، عندئذ فقط يتمكّن الطفل من المعالجة الصـــحيحة للكلمات، ويرتكب بعض الأخطاء التنظيمية أثناء القراءة تدعى بالأخطاء الفونولوجية، ويبدو واضـحا أنّ هذا الإجراء ينمو أولاً مع القراءة وليس مع الكتابة كما أشـار إلى ذلك فرايث (Frith, 1985) سابقا.

3.6.1 الإجراء الإملائي :Procédure orthographique

يلجأ الطفل إلى تخزين في ذاكراته الكتابة الإملائية الخاصة بالكلمات التي تصاحبه خلال تجاربه القرائية المتكرّرة على شكل سلسلة من الحروف والكلمات الإملائية المعروفة لديه ويتمّ معالجتها بعد ذلك على شكل وحدات، ويبدو أنّ هذا التمثيل الإملائي غير بصري رغم أنّه مستوحى من التجربة البصرية ويتمّ تخزينه على شكل مجردات. وهذا الإجراء ينتمي إلى إجراء توطين نماذج مزدوجة المسار، ونهاية هذه المرحلة تتّصف باكتساب الطفل للخبرة في القراءة والكتابة، حيث أصبحت لديه معارف نوعية إملائية حول الكلمات واللغة ومعارف عامة حول العلاقات الحرفية الفونولوجية والفونولوجية الحرفية، وهكذا أصبح قادرًا على قراءة وكتابة كلّ أنواع البطاقات المعروفة وغير المعروفة ويؤكّد هنا لايبارت وأليقرية (Leybart &Alegria ,1995)على أنّ الطفل يكون قادرًاعلى تخزين خصائص اعتباطية لنماذج من إملاء الكلمات وكذلك قادرا على اكتساب مبادئ لغوية مثل العلاقات المرفولوجية لاستخراج المشتقات الإملائية للكلمات مثلا قراءة، قارئ، مقروء.

وخلاصة القول يمكن اعتبارأنّ إجراء القراءة الحرفية هي أساس اكتساب المعارف الإملائية النوعية، حيث أكدت أغلب الدراسات مثل دراسة شار (Share, 1995, 1999) وسبرانجر وشارول وأخرون (Sprenger-Charolles et all.1998) على أنّ هذا الإجراء أساسي ويعمل كآلية تسمح للطفل باكتساب تمثيل إملائي دقيق، كما يؤكّد شار (Share , 1995) أيضاعلى وجود عوامل أخرى تتمثل في نوعية التعرّض للمكتوب والقدرة على الانتباه للأجزاء الدقيقة من الإملاء والقدرة على التذكّر البصري الإملائي، وتساهم قدرات المعالجة البصرية على تذكّر المعارف النوعية الخاصة بإملاء الكلمات، ويعتبر كلٌ من سبرانجر وشارول (Sprenger&Charolles,1998) أنّ المراقبة تحدث بواسطة النظام الفونولوجي الشفوي والنظام الدلالي، وهكذا فإنّ الطفل الذي يقرأ نّص يتحدث عن الفأر مثلا يستطيع التعّرف على هذه الكلمة بقراءة متماسكة أوغير متماسكة في الكتابة إذا كان يعرف كلّ أنواع التحّول الحرفي الفونيمي الضروري للقراءة الصحيحة، والتكرار المستمر للكلمة في النّص سيسمح للقارئ المبتدئ الناسخ بتذكّر الإملاء الخاص بهذه الكلمة والعبور مباشرة وبسرعة إلى التعّرف عند القراءة المولية للكلمة.

والمشكلة المطروحة هنا هو عندما يتعّرف الطفل على كلمة غير متماسكة مثلا عندما يلتقي الطفل لأول مرة بكلمة "**قراءة**"، فهو سيستعمل المعارف التي تقابل الحروف بالأصوات، عندئذ يكتشف أنّ الكلمة المنطوقة لا تطابق أي كلمة مألوفة، ولكن من الناحية الفونولوجية قريبة من كلمات أخرى معروفة مثل قارئ أو مقروء وهي المفردات الموجودة في لغته الشفوية، فيقوم باختيار الكلمة التي تدلّ على المعنى

في الجملة المقروءة، وبهذا يمكن اعتبارعلى حد رأي سبراندجر وشارول وأخرون (Sprenger&Charolles et all1998)، أنّ معرفة السياق مفتاح لحل مشكلة غموض التعرف، إضافة إلى إجراء المراقبة اللفظية والفونولوجية والنظام الدلالي الذي يعزز التعلم الذاتي للألفاظ والإملاء عن طريق الكفاءات الحرفية السابقة. ويرى شار(Share , 1995 1999) أنّ آلية التعلّم الذاتي تظهر في وقت مبكر وقبل أن يتمكّن الطفل من اكتساب تام لكفاءات القراءة الحرفية وترتبط بثلاثة عوامل منها:

- معرفة الحروف وأصواتها، ضرورية للقراءة الواضحة.
- مستوى أدنى من الوعي الفونيمي، ضروري لتوليد الكلمات من خلال حرف أولي.
- القدرة على استعمال معرفة ترتبط بالسياق لتحديد النطق الصحيح للكلمة انطلاقا من قراءة جزئية للكلمة.

ويختلف مفهوم النموذج القاعدي عن مفهوم المراحل، حيث يعتمد هذا الأخير على فرضية التعلّم الذاتي والتي تعتبر أنّ إجراء تذكر الإملاء النوعي يرتبط بالتكرار النموذج الذي يتعرض له الطفل، وكذلك بنوعية النجاح في التعرف، وهكذا يتمّ معالجة النماذج ذات تكرار عالي عبر الإدراك البصري (by sight) مع معالجة فونولوجية بسيطة وهذا في بداية اكتساب القراءة والكتابة، بينما النماذج الجديدة وغير المألوفة تعتمد على معالجة فونولوجية بالدرجة الأولى.

ومن هنا نستنتج أنّ آلية التعّرف على الكلمات تكتسب خلال السنوات الأولى لتعلّم القراءة والكتابة تحت شرط تعليم يهدف إلى تنمية الكفاءات الحرفية ويسمح بالتخزين والتذكّر للكلمات المألوفة، غير أنّ بعض الأطفال يجدون صعوبة في الوصول إلى هذه الآلية. وعلى العموم، يمكن اعتبار المحلّل الجيّد هو الذي يصل إلى آلية جميع إجراءات التعّرف على الكلمات بسرعة وبدون أخطاء. والتحليل الجيّد لا يعني بالضرورة قراءة إيقاعية وإنّما قراءة صحيحة لكلمات معزولة والتي تختلف تماما عن القراءة المسترسلة التي تعتمد على طلاقة لفظية للنّص، وترتبط القراءة المسترسلة بالفهم و التي لا يمكن أن تحدث إلا تحت شروط اكتساب جميع آليات التعرف.

7.1 ممارسة نشاط القراءة والتحليل النفسي لطرائق تدريسها:

إن تعلّم القراءة يتمّ ابتداء من سنّ ست سنوات، وهي السنّ التي يغادر فيها الطفل البيت العائلي ليتّصل بأشخاص آخرين يشكّلون محيطه الجديد، أين سيقضي معظم وقته في التعّرف والاستكشاف والتحليل بتكوين أفكار جديدة مغايرة لما اكتسبه سابقا، وأول اكتشاف له هو اللغة المكتوبة، حيث تعتبرعالم غريب ومتكّون من عناصر غريبة نسميها حروف الهجاء (ألباء)، وهذه الحروف تكون سهلة لدى بعض الأطفال

وجدّ صـعبة لدى البعض الأخر. ولجعل هذا العالم سـهل وفي متناول الجميع، يجب التفكير في مقاربة تربوية تسـمح لكلّ التلاميذ بتعلّم وإيجاد المتعة في عالم الحروف، وهذه المقاربة التربوية تتكّون من طريقتين، الأولى تتمثّل في الطريقة المقطعية والثانية في الطريقة الكلية التي سوف نتطرق إليها لاحقًا.

يعتبر ميالاريه(G.Mialaret1968, p.34)" لكلّ طفل حياة نفسية مسجلة ببعض التجارب، فهو يعيش في محيط يلعب دور هام في دافعية التعلّم، وله على المستوى العقلي عدد من الإمكانات". ومن هنا يؤكد ميالاريه (G.Mialaret1968, p. 36) أنّ كلّ طريقة تربوية تشـكّل مجموعة من الوضـعيات التي تؤدّي إلى استجابات نفسية، وتنوّع الطرائق يؤدّي إلى مشاكل نفسية مختلفة، فالعادات المكتسبة من طرف الطفل ونتائجها على المسـتوى المدرسـي والعقلي ترتبط باختيار المربي. وسـنحاول شـرح كيف تؤثّر الطريقة على الجانب النفسـي عند الطفل وكيف تعزّز وتقوم بتسـريع وتبطيء أو توقيف النمو النفسـي. وحسب ميالاريه(G.Mialaret1968, p. 36)، فإنّ التحليل النفسي للطرائق تمّ وفق ثلاثة مصادر من المعرفة التي يجهلها أغلب المربين وهي:

- الملاحظة المباشرة: لدراسـة العلاقة النفسـية لدى الأطفال، يجب العيش في القسـم وجمع يوم بعد يوم الملفات والملاحظات.
- نتائج دراسة الطرائق ومبادئها والكتب التي تزّينها والمناهج التي تشكّل مراجع هامة يمكن الاعتماد عليها في معرفة التطّور والوظائف النفسية.
- التجارب النفسية ونتائجها، التي يمكن استعمالها في تحليل الوضعيات التربوية

ونقوم الآن بتقديم الطرائق.

1.7.1 الطريقة المقطعية: (méthode syllabique)

نقدّم الآن الممارسـة النظرية للطريقة المقطعية وذلك بتفحص المشـكلات المطروحة في المراحل التالية :

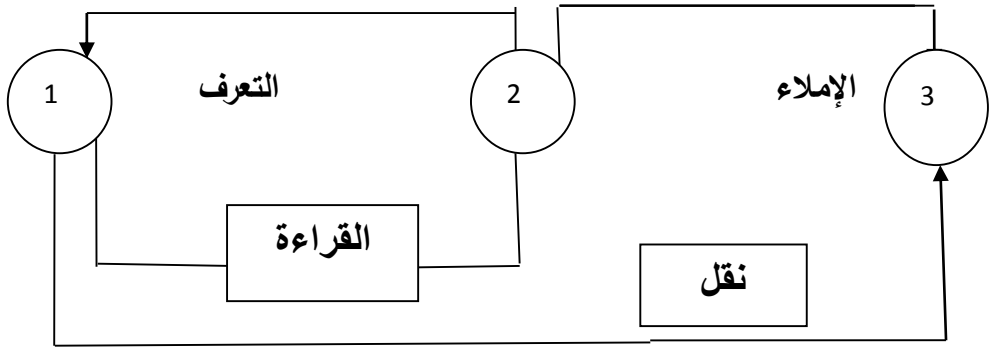
- اكتساب الحروف.
- اكتساب المقاطع.
- قراءة الكلمات.
- قراءة الجمل.

أ – مرحلة اكتساب الحروف:

خلال هذه المرحلة، يقوم الطفل بسلسلة من الملاحظات التي ستميّز التمارين التربوية المختلفة المطبقة في القسم لشكل حرف معيّن، حيث يتوجب على المتعلّم ربط الصوت وتشكيل علاقات بين النشطات الآتية:

- **الرؤية والتعرّف على الشكل** .(1)
- **إرسال الصوت المناسب** .(2)
- **إعادة إنتاج الحرف للشكل** .(3)

وتعتبر هذه الأنشطة الثلاث عناصر هامة في الطريقة المقطعية.



الشكل رقم 5: يوضح المرحلة الأولى لاكتساب الحروف في الطريقة لمقطعية
حسب ميالاريه (G.Mialaret, 1968, p38)

فالانتقال من1إلى2 يمثل نشاط القراءة في حين أنّ الانتقال من1 إلى 3 يمثل نشاط النقل، وعكس القراءة يعني نطق الصوت ومطالبة المتعلّم إجادة الشكل الحرف المناسب. فإرسال الصوت يؤدِّي إلى الكتابة الإملائية، وإذا كنّا سنتوقف عند تمارين مستوى فكّ الرموز، وإذا تمّت التمارين بصفة مستمرة ومنتظمة، فإنّ المتعلّم سيتمكّن من ربط الصوّر البصرية الحركية الصوتية والحركية الرقمية والسمعية إذا كنا في مستوى تقبل هذه الصوّر، فمن الناحية التربوية، يكون من الضروري أن يقابل هذا الشكل اكتساب تام،

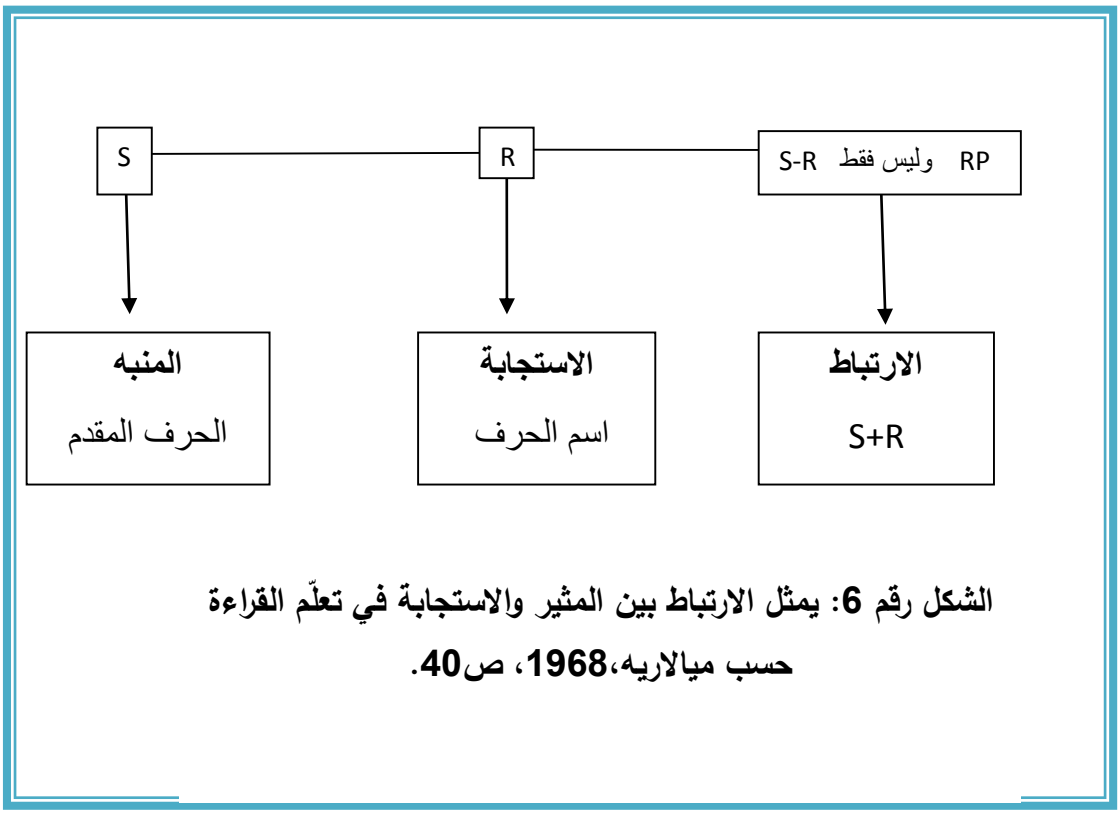
والطريقة المقطعية يجب أن تمارس سلسلة طويلة من التمارين تؤدِّي في النهاية إلى الآلية التامة. وهكذا يقوم المربي بالتخلص بالمراقبة والتمرين من كلّ الارتباطات الخاطئة وجعل الارتباطات الصحيحة نهائية، ولكن بعض الأخطاء يمكن أن تعود إلى سوء بناء الآلية، ويعتبر ذلك صحيحا بالنسبة للحرف والمقطع. ونميز هنا من خلال الشكل السابق عدة ارتباطات ممكنة:

1- الشكل الحرفي-الصوت- (قراءة).
2- الشكل الحرفي - إعادة إنتاج حرفي - (نقل).
3- صوت -شكل حرفي - (إملاء).

ولا نعرف إذا كانت هذه العلاقات الثلاثة الحس حركية متماثلة، وتكوّن نفس الإيقاع. وهنا النظرية النفسية لشاركوت(Charcot) تتقبل وجود أربع مراكز لفظية مميزة، فالأولى للصوّر الحركية ومتمركزة عند قاعدة التلفيف الثالث الجبهي الأيسر (circonvolution frontale gauche pied de la troisième) والثاني للصوّر السمعية التلفيف الصدغي الأول(Première temporel gauche) والثالث خاص بالصوّر البصرية الفص الجداري السفلي(lobule pariétal inférieur)، والرابع بالصوّر الحرفية عند قاعدة التلفيف الثاني الجبهي الأيسر.

فالكلمة مركبة من عنصرين حسيين، فالأول سمعي والثاني بصري وعنصرين حركيين، واحد شفوي والثاني خطي. فتكوين ارتباط بين الصورة وإصدار الصوت يتمّ عند المستوى المجاور للاشراط البافلوفي(الحسّ البافلوفي). غير أنّه لايؤخذ بالعوامل العقلية عند هذا المستوى، لأنّ الشكل" أ "ينطق هكذا ولا يمكن شرح ذلك للطفل.

ففي تطبيق الطريقة المقطعية نقدّم إذًا شكلاً كتابياً للطفل ومعه اسم الحرف، كي يصبح الارتباط بين شكل الحرف وإصدار صوته ممكنا. ويتطلب شرط تحقيقه، أنّ يميّز الطفل الحروف في ما بينها على المستوى البصري والسمعي الصوتي. وحتى نحلّل الصعوبات التي يواجهها المتعلمين عند التعلّم، نعتمدعلى نظرية فرانسي(Francés, 1961) الذي يوضح لنا أنّ الاستجابة المدركة (P.R) réponse perceptive يمكن تشخّصها من خلال نظام واحد أوعدد من أنظمة الاستجابات المميّزة سواء كانت لفظية حركية، لمسية خطية أمّ غيرها، بحيث يكون التمثيل الإجرائي للإدراك كما هو موضح الشكل الآتي.



الشكل رقم 6: يمثل الارتباط بين المثير والاستجابة في تعلّم القراءة حسب ميالاريه،1968، ص40.

فالقراءة هي مؤشّـر نهائي للإدراك الصـحيح، فالعلاقة بين الذكاء وتعلّم الحروف تمّت دراسـتها من طرف لوري بوسون (Leroy-Boussion, 1951) من خلال دراسـة تمت في مرسيليا على ستة وستين تلميذًا من تلاميذ المدارس التحضـيرية ومتابعة تعلّمهم بعد أنّ خضـعوا لاختبارين:(Terman Sandford) و(S.R.A de Thurstone) فالنتائج أوضحت أنّ سرعة التعلّم ترتبط بمعدل الذكاء، فالأطفال الذين كان حاصل ذكاءهم يساوي أوأقل من 100درجة لم يتمكنوا من متابعة الإيقاع المفروض بالمدرسة الابتدائية. ولقد لوحظ أنّ الطفل قد طوّر ظاهرة شـبيهة بالتعميم(Généralisation) بمفهوم بافلوف، فالارتباط الحاصـل بين المثير(S) والاسـتجابة(R) يعمّم على المثيرات المجاورة فمثلا ب ≠ ن، د ≠ ذ، ولكن بعض الأطفال يجدون صعوبة كبيرة لأنّ التعميم غير كافٍ، وهذا ما يشرحه المنظور البافلوفي، بحدوث

ظاهرة الكف(Inhibition) في مسار التعلّم ويسمح بالتحليل والربط الدقيق للمنّبه (التمّييز والتعّرف على الحرف الصحيح).

ويؤّكد هنا ميالاريه (Mialaret 1968) أنّ المنبه يعمّم بشكل واسع، في حين أنّ الكف يتمّ بصفة بطيئة وينتج عنه الأخطاء. فالطفل الذي يسمي حرف الباء بالباء، الباء المقدّم وأيضا الأشكال المختلفة والمجاورة له من حيث الرسم البصري، فقد ينادي الطفل الحرف (ب) بباء والحروف المجاورة له والمرسومة على الصبورة مثلا: (ب، ن، د، ه، أ). وهكذا فإنّنا نطلب من الطفل مهمة إضافية وعمل شاق بتقديم أشكال بصرية مجاورة كما أكّد ذلك ميالاريه (Mialaret 1968, P.46) "فبدايات التعلّم، هي شاقة، عوض أن تكون سهلة ويضيف أن التعّرف يتمّ بصفة شاملة". وهذا ما يشرح كون التعّرف على الحرف يتمّ بصفة كلية أوعن طريق خاصية ممّيزة، وإذا كان الطفل يعاني من قصور في البصر أو كان بعيدا عن الصبورة، فينتج عن هذه الوضعية غموض بين الحروف المجاورة في الشكل مثل ن/ب و خ/ج /ح و س/ش وغيرها.

وفي هذا الموضوع، يؤكّد لنا ميالاريه(Mialaret ,1968) أنّ الطفل قد يبدو لنا غريبا ولايفهم متطلباتنا، لأنّه لايدرك بشكل واضح الفروق التمييزية التي نعتمد عليها. ومع ذلك نؤكّد أنّ الاكتساب البصري للإشكال الخطية يفّعل جزءًا من الذاكرة البصرية التي تلعب دورا هاما ليس فقط في تعلّم القراءة و إنّما أيضًا في اكتساب الإملاء. وإذا كان لارتباط الحاصل بين الشكل والقراءة يفّعل عوامل سمعية، حركية، وبصرية، فإنّ المتعلّم سيجد صعوبة في إدراك الأصوات المنطوقة من طرف المعلّم مما يجعله غير قادر على إعادة إنتاجها.

ومن هنا، يمكن لنا أنّ تستنتج أنّ الطريقة المقطعية لا يجب أنّ تعتمد فقط على النشاط الميكانيكي لتكوين الارتباطات الضرورية بين الشكل البصري والنطق، وهكذا نؤكّد على تعدد التمارين والتكرارات الضرورية في تطبيق هذه الطريقة.

-ب مرحلة اكتساب المقاطع:

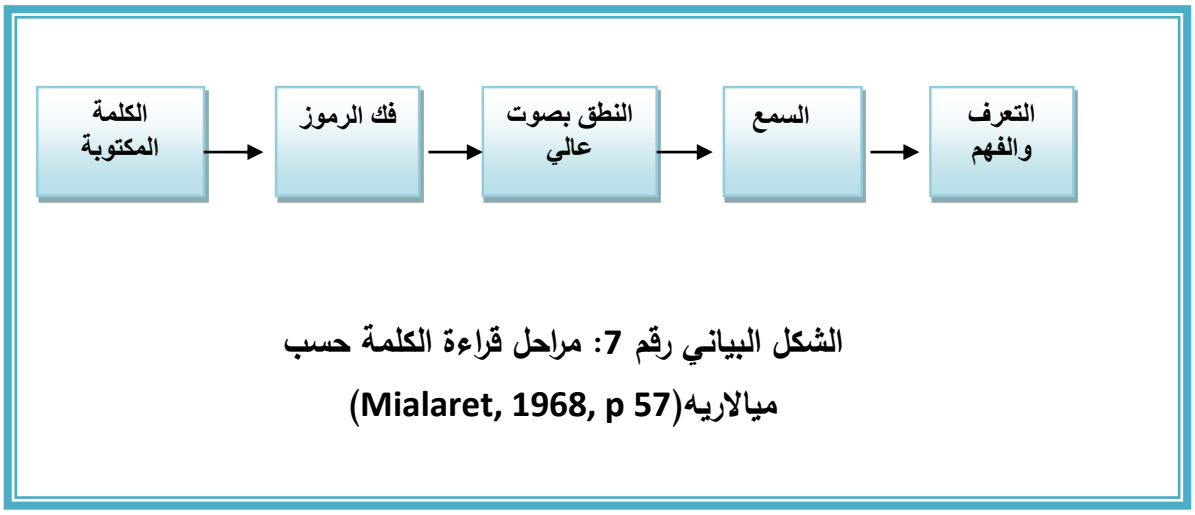
إنّ صعوبات القراءة التي تعترض المتعلّمين عند قراءة المقاطع المركبة من حرفين تزداد عند مواجهة الطفل للمقاطع المركبة من ثلاثة حروف.

- صامتة + مصوتة + صامتة = bor (بْوُرْ)
- صامتة + صامتة + مصوتة = bro (بْرْوُ)
- مصوتة + صامتة + صامتة = orb (وَبْرْ)

فالمشكلات التي تعترض المتعلّم ترتبط بالفهم أي في الشرح الموجز والصعوبة في كيفية تكوين المقطع، إضافة إلى صعوبة النطق وخاصة البنية الفضائية. وهنا يؤكّد ميالاريه(G.Mialaret,1968) على وجود صعوبة في عدم التتابع والاستمرارية في التعلّم، والمشكلة تكمن في بناء الاشراط المتتابع فمثلا عندما نربط الحرف (ب) وحده وهو ليس نفسه عند وجوده في المقطع (بَ)، وهو مختلف في المقطع (أَبْ) ونطق أخر متطلب في المقطع(برَا)، وهذا ما أكّده بياجي Piaget حيث بين لنا أنّ صفة المقلوب غير ثابتة في نفسية الطفل في هذه السن، وأي اضطراب في بناء المكان يكون سببا في حدوث الغموض وإخفاق الطفل الذي يؤدّي به إلى حالة الشعور بانعدام الأمن لديه. وعلى حد رأي سيكولوجية الشكل، فإنّ اكتساب المقاطع يحدث مشكلة في التعّرف على العناصر البناءة وهذا راجع لكون أنّ " إدراك العنصر يتمّ من خلال أدراك الكل".

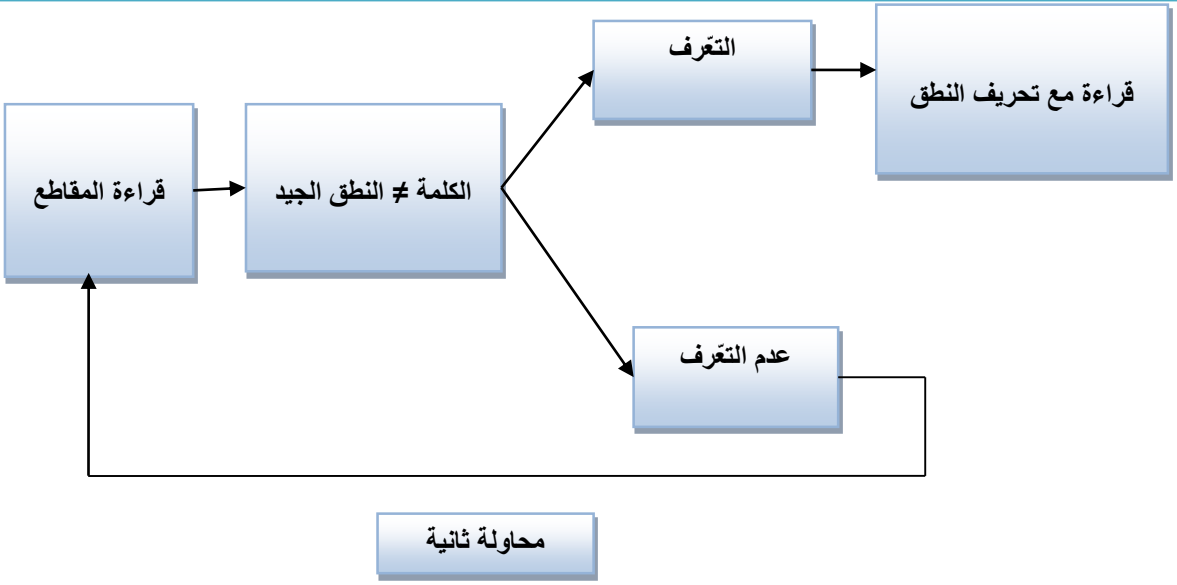
-ج- مرحلة اكتساب الكلمات:

يمر اكتساب الكلمة بعدة مراحل والتي نلاحظها من خلال قراءة النّص في الكتاب، حيث يقوم الطفل أولاً بتقطيع الكلمات إلى مقاطع ثمّ تقديمها بدون تقطيع، فالتحليل الفونولوجي الذي يظهر خلال معالجة القراءة تبيّن أنّ الطفل قد تعوّد على قراءة المقاطع رغم أنّه لايملك الوسيلة في مرحلة الكلمة. وقد تعترضنا هنا مشكلة نتائجها الوخيمة على التربية وعلى النمو اللاحق لدى الطفل. ولكن الطريقة المقطعية قد صدمت في تقديراتها لتعلّيم القراءة، عندما اعتبرت أنّ تجزيء الكلمة إلى مقاطع يجعل الكلمة معروفة، ولكن يبدو أنّ كلّ الإجراءات التي اكتسبها الطفل إلى حدّ الآن لم تساعده في الاهتمام بالكلمة. وفي العموم، الكلمة لا يمكن فهمها إلاّ من خلال تحليل رموزها وبالتالي معرفة الكلمة



الشكل البياني رقم 7: مراحل قراءة الكلمة حسب ميالاريه(Mialaret, 1968, p 57)

يسبق فكّ رموز الكلمة قراءة تجزئية للمقاطع، وعلى هذا المستوى من التحليل لايجد الطفل أي مشكلة من نوع خاص، ولكن يتوجب عليه تحليل الكلمة التي لم تعد تقدّم له مجزئة ويرى هنا ميالاريه(Mialaret, 1968) أنّ سرنجاح الطفل وسرعته في عملية فكّ الرموز في المحاولات والأخطاء مرتبط حسب الشكل البياني السابق بالعمليات رقم2 و3 و5، فعلى الطفل أنّ يقوم بكلِّ المحاولات التي توصله إلى العملية الخامسة التي تمثل التعّرف وفهم الكلمة في الشكل البياني السابق، وإذا شعر الطفل بالإشباع خلال المحاولة الأولى، فإنّ فهم الجملة يرتبط أساسا بمعرفة كلِّ الكلمات المنطوقة بصوت جهري، وهنا نتحدث عن دورالتغذية الراجعة(feed-back)، والاهتمام بفكّ الرموزسيوجّه الطفل نحوالشكل أكثر ما يوجهه نّحو المعنى كماهوموضّح في الشكل البياني رقم8.



الشكل البياني رقم8: يمثل عملية الفهم حسب ميالاريه (Mialaret , 1968 , p.58).

د- **مرحلة الجملة:**

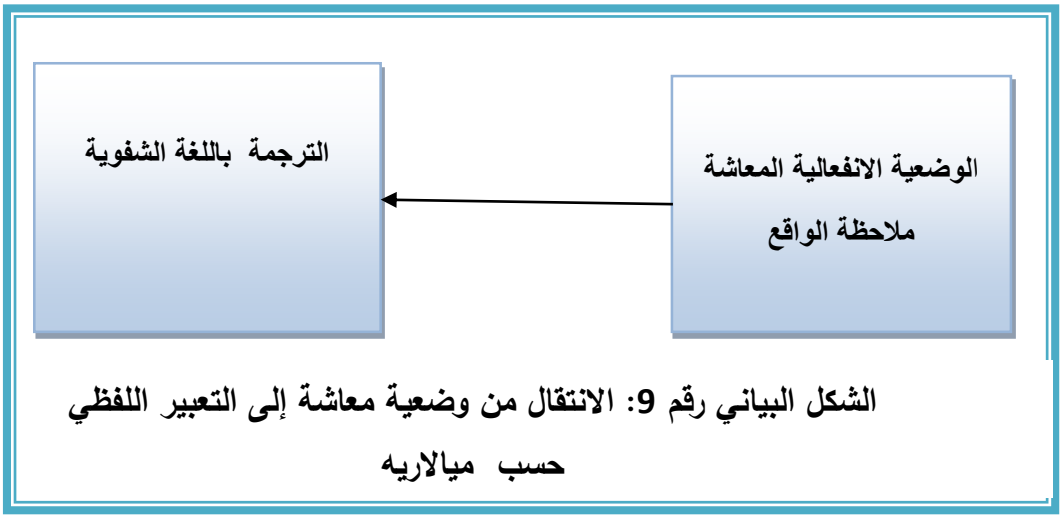
يصبح الطفل قادرا على قراءة سلسلة من الكلمات المتتالية، ولكن فهم الجملة لا ينتج من مجموع الفهم الجزئي لكلّ كلمة مكوّنة لها، وبالتالي، أنّ الجملة المنطوقة كلمة كلمة، تضع أمام الطفل عناصر ثانوية وأخرى هامة، وإذا كان الطفل متعّود على فكّ الرموز بصفة منتظمة مقطعًا مقطعاً أو كلمة كلمة، فإنّه لا

يستطيع من البداية ضبط العناصر الهامة والأساسية في الجملة لكي يتمكّن الانتقال من وحدة لغوية غير معبّرة إلى وحدة لغوية معبّرة بمعنى حاملة للمعنى، وبهذا يقوم الطفل بنسيان قراءته الحالية ليصل بواسطة الترميم السيكولوجي إلى تحديد العلاقة بين متتالية من الكلمات والجملة. ويرى هنا ميالاريه (Mialaret ،1968) أنّ هذه العملية لا يمكن أن تحدث زيادة في سرعة القراءة التي توجه بشكّل ألي النشاط الذي قد يصبح أليا لاحقا، في حين أنّ الهدف الأساسي من القراءة هو اكتشاف المعنى من الخطاب المكتوب.

2.7.1 الطريقة الكلية:

تعتمد مبادئ الطريقة الكلية على ربط المعنى والفهم بكلّ كلمة مقروءة والمشروحة بواسطة وضعية انفعالية معيشة من طرف الطفل، وملاحظة الواقع الخاص بالعبارة اللفظية يعتبر مرحلة أساسية للنجاح اللاحق، وتشتمل هذه المرحلة على الأشكال والتعبيرات الحركية والنماذج والرسوم، وتتكّون مراحل التعلّم والتعليم في الطريقة الكلية من:

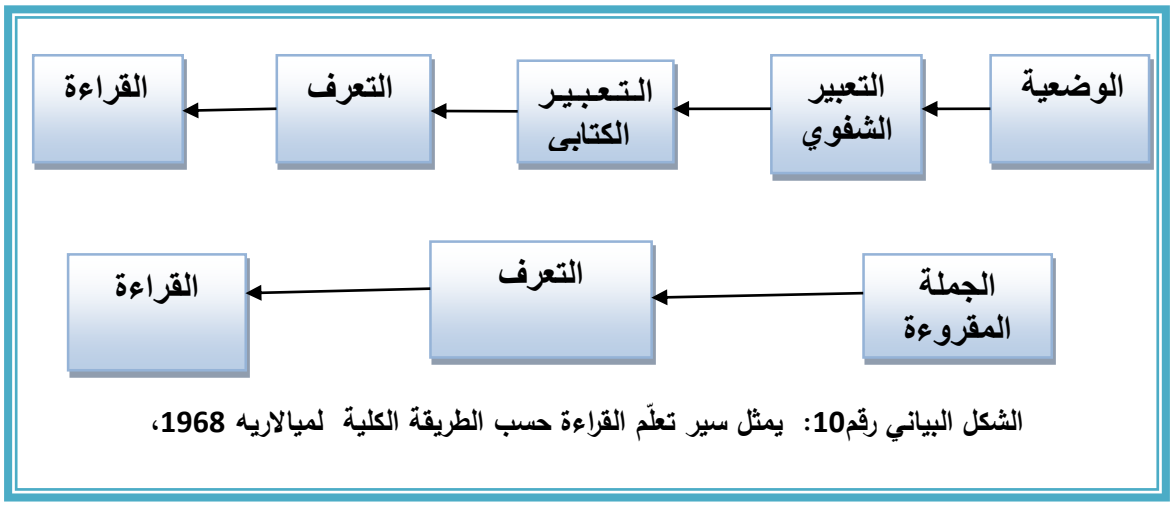
1. التحضير لاكتساب شامل،
2. الاكتساب العام،
3. استغلال الوسائل المكتسبة،
4. مرحلة التحليل وقراءة الكلمات الجديدة ،
5. الإنتاج والتحليل.



الشكل البياني رقم 9: الانتقال من وضعية معاشة إلى التعبير اللفظي حسب ميالاريه

ويعتبر ميالاريه (Mialaret ,1968 p,63) أنّ تحسين اكتساب اللغة الشفوية وإثراء وسائل التعبير والتواصل لدى الطفل يساعد في تنمية نفسيته، ويصبح هذا الأخير عنصرًا أساسيًا للنمو العقلي، لأنّ اللغة

والفكر يشكّلان وحدة متكاملة، والتطوّر الذي يحدث في إحدى النشاطين يؤثر مباشرة على عملية التعلّم. ويركّز هنا ميالاري Mialaret على أهمية اللغة الشفوية التي تجعل الطفل يتقدّم بخطوة نحو التعبير الرمزي، وتثري كمية وكيفية عامة السلوك الرمزي الذي هو في صدد تعلّمه. إنّ ربط الجانب بصفة النفسي الواقعي للطفل بأول شكل رمزي، وعندما يكون هذا الارتباط ذو بناء صحيح، فإنّه يساهم في مواصلة عملية الترميز بدون انقطاع عن الواقع. وبعد هذه المرحلة يستطيع الطفل الاحتكاك باللغة المكتوبة، وهذه الأخيرة ستنقل الطفل إلى علم الراشد بتعلّم أحد أسراره. وقد اعتبر ميالاريه Mialaret كذلك أنّ اللغة المكتوبة وهي وسيلة تواصل عن بعد تسمح بإعلام الآخرين أنّنا لاحظنا أوأنّنا قلنا، ويعتبر هذا دافع جديد للتعلّم الذي لا يجب إهماله، ويضيف في هذا الجانب جون جاك رسو J.J Rousseau" إنّ فن الكلام إلى الغائبين هو الاستماع إليهم، وفن تبليغ عواطفنا و إرادتنا ورغباتنا عن بعد وبلا وسيط، هوفن يجب تحسس فائدته عبر مختلف الأعمار"...Emile , comment / XXVIII. chap ,livre secret apprendre à lire.



الشكل البياني رقم10: يمثل سير تعلّم القراءة حسب الطريقة الكلية لميالاريه 1968،

يتضح من هذا الشكل أنّ العلاقة متماسكة بين جميع العناصر. وهنا يقوم الطفل بالتعرّف على الجملة ونطقها بتذكّر الوضعية والجملة الشفوية المرتبطة بها. ويمكننا القول أنّ الطريقة الكلية تسمح بالقراءة التعبيرية عكس الطريقة المقطعية ومن أهم المشكلات النفسية التربوية التي ترتبط بالطريقة المقطعية نذكر منها اكتساب الجملة حيث تعتبر أكثر تعقّيدا من الحرف أو الكلمة، ممّا يزيد من صعوبة التعرّف عليها. بينما الطريقة الكلية تعتمد على عنصر توفيق الإدراك لدى الطفل، ويرجع تفسير ذلك إلى نظرية الشكل التي ترى" أنّ الأنظمة العقلية لا يتمّ تشكّلها أبدًا بطريقة تركيبية أو بربط عناصرما بحالة معزولة قبل ارتباطهما، ولكن يتمّ دائمًا تشكلها من البداية بواسطة تنظيم شامل، تحت شكل أوبنية عامة.

وقد أكّد ذلك جون بياجي(J .piaget, 1947, p.69)" أنّ الإدراك ليس التركيب للإحساسات السابقة ولكن تتواجد على جميع المستويات في مجال عناصره غير المستقلة ولهذا يتمّ إدراكها ككل". ومن هنا يمكننا أنّ نستنتج أنّ إدراك الطفل يتمّ بصفة شاملة ويتفق في ذلك جميع الباحثين حيث اعتبروا أنّ الطفل يتميّز بإدراك تنقيطي وتشـــمل مراحل تتطوّر الإدراك عنده التعداد والوصـــف والترجمة. ويرى ميالاريه(Mialaret, 1968 ,p.71)" أنّ الطفل يدرك بصـــفة توفيقية وشـــاملة عندما يكون أمام مجموعة من الأشـــكال البسـيطة ذات بنية معقّدة وقوية، بينما يدرك بصـفة جزئية وتنقيطية عندما يجد نفســه أمام مجموعة من البنيات المعقّدة والضعيفة وغير حاملة للمعنى بنسبة له".

وتؤكّد أيضا تجارب سيجيرس وديكرولي(DECROLY et Segers)على أنّ الطفل يكتسب الجملة بسرعة بالرغم من تعقيدها عكس ما يحدث عند اكتساب المقطع المستقل، وهذا راجع لكون إدراك الطفل يتمّ بصفة شـــاملة، وتعدّد العناصـــر الموجودة في الجملة على غرار الحرف، كما تدعو الجملة إلى البحث عن المعنى. وعوامل الاكتساب لا تحدّد في تخزين البصري البسيط لأنّ الذاكرة تستعمل عنصر إضافي يتمثّل في الذكاء، ولا ننسى هنا أنّ الجملة المقروءة هي أساسا جملة مفهومة، ولهذا يتوجّب على المربي أنّ يركز على هذا النشاط العقلي الذي يسمح بتثبيت ذاكري، وهذا ما يشرح الأخطاء المرتكبة في التعرف على الجملة. وحدوث الخطأ الناتج عن غموض بين التفاصـــيل ينجرّ عنه خطأ كلي في القراءة، فقد يعوّض التعّرف على الجملة بجملة أخرى، وهذا يعود إلى احتواء الجملة على نفس الكلمة أو جزء من الجملة مشترك في نّصين مختلفين. وفي بعض الأحيان تكون الجملة المقروءة مفهومة ولكن عند نطقها يغيّر الطفل من ألفاظها لا شعوريا مثال في الجملة التالية " لأب عمر سيارة " / "لأب عمر مركبة " ولفهم هذا الغموض نعود إلى أبحاث أوليغون(Oléron, 1962) الذي يقّدم لنا بعض المعطيات الهامة لفهم عملية التحليل الإدراكي عند الطفل، والطابع السيكولوجي للتعلّم الذي يعتمد لاحقا على التقريب والمقارنة والتحليل. ومن المؤكّد كما يفترض الباحث وجميع علماء النفس، على أنّ الفروق والاختلافات في العناصر تساعد الطفل على التعّرف والإدراك أكثر من التشابه في العناصر. ومن الاستثمارات الأولية للمكتسبات الكلّية :

- سريعا ما تنفكّ الجمل ويستطيع الطفل التعّرف على بعض الكلمات، ومن المستحسن تقديم للطفل الجمل الجديدة المفهومة، وهذا في بداية القراءة التعبيرية، حتى لا يظهر عند الطفل القراءة المتقطعة كلّمة كلّمة.

- إنّ كلّ التمارين المستثمرة لمجموع الجمل المكتسبة هدفها السماح للطفل باستيعاب جيّد وتعزيز معرفة العناصر بتفردها وهذا بوضع الكلمات في بنيات مختلفة والتمّرن عليها لوضع اللغة في وظيفة التواصل.
- التمارين الأولى التعويضية تجعل الطفل يستعمل أشكال ابتدائية وفرص لقراءة واستعمال اللغة المكتوبة.
- إنّ فكّ الجمل يتمّ بسهولة لأنّ الكلمات يتمّ التعّرف عليها بصريا وخطيا ويكّون كلاً متماسكًا. وهكذا يتعلّم الطفل أنّ كلّ عنصر يمكن أن يتواجد في بنيات مختلفة فيتجهّز للتحليل والتعرف على الكلمات الجديدة التي ستكون الموضوع الأساسي في الجملة التالية.

1- مراحل التحليل وفكّ رموز:

إنّ نشاط التحليل وفكّ الرموز ينتج عن الرغبة في قراءة الكلمات الجديدة حيث بيّن المربون أنّه لاتوجد طريقة واحدة لفكّ الرموز الجديدة، ويختلف الأطفال في استعمالهم لهذه الطرائق فنميّز:

- النشاط الأساسي للطفل يعتمد على التقريب والمقارنة، ويمكن أنّ يصبح التحليل وفكّ الرموز سهلا بممارسة الطفل لعدد كبير من التقريب والمقارنة.
- يتوجب على الطفل تحسين الوظيفة التصنيفية، وإذا لم تصل هذه الوظيفة إلى مستوى مقبول من النمو، فإنّ مجهود الطفل يتّصف بالسطحية، ولهذا يتوجّب علينا أنّ ننمي لدى الطفل الوعي بسب التناظر الوظيفي، حتى يصبح قادرًا على شرح لماذا يقرب الكلمة الجديدة من الكلمة المرشدة.
- قراءة الكلمات الجديدة يمكن أنّ تحدث بواسطة المعنى، وهذا ما يعزّز حدوث الارتباط بين الفكر واللغة الشفوية واللغة المكتوبة.
- إنّ التعويض التناظري بواسطة المقارنة يتمّ بسهولة إذ تمّت كلّ تمارين التقريب بنجاح، وهكذا نجد أنّ الجمل التي بنيت وقرأت من قبل الطفل تؤدي إلى الكلمة الجديدة مثال:
- دا ..... نا.
- طا.....را .
- دار.....نار.
- طائر... .....طائرة. .
- إنّ الصعوبة التي تنتج من تركيب عدد من العناصر (الطريقة المقطعية) لاوجود لها لأنّه تمّ تعويضها بعملية التعويض، وهذا راجع لكون الطفل يعرف عددًا كبيرًا من الارتباطات، ممّا جعل اكتشاف المبادئ سهلاً لديه.

- الكثير من الكلمات تقرأ بسب موضعها من عناصر بسيطة ومعروفة خلال عملية تقريب كلمة تحوي على ثلاثة مقاطع بسيطة مثل كتب – جلب – ضرب، في حين أنّه يبقى من الصعب شرح العملية في الكلمات ذات البنيات الصعبة.

ويعتبر ميالاريه(Mialaret1968 , p.93) أنّ سرعة التقريب هي قوة في معرفة العناصر الأساسية لنجاح عملية التعلّم، ولهذا السبب نركز على ضرورة القراءة الإملائية، فالمجهود المبذول من قبل الطفل خلال الاكتساب الجيّد يعزّز النشاط اللاشعوري القوي الذي يستفيد منه خلال بحثه عن التناظر.

2- مرحلة الإنتاج والتحليل:

فالطابع الاستقرائي للطريقة الكلّية، والدورالذي يلعبه تعلّم القراءة في التكوين العقلي لدى الطفل، يجعل المربي يعرض أمام الطفل مجموعة من الوسائل ويطلب منه استعمالها، وذلك بهدف اكتشاف تدريجي لقوانين البناء والاستعمال، ويمكنا القول أنّ الطريقة الكلّية تسجّل في إطار تكوين العقل العلمي" فمعرفة القراءة يعني تعلّم التفكير". ويرى ميالاري (Mialaret1968 , p.101) أنّ الدراسة العلمية للقراءة تتمّ أساسا ضمن ثلاثة أبعاد: الدقة والسرعة والفهم. وفي نهاية التعلّم يستطيع الطفل بدون أي خطأ ترجمة شفويا نصّا مكتوبا، وحتى تكون هذه الترجمة مقبولة يجب أنّ تتمّ في وقت معقول، ويشمل على:

1. قياس الفهم (مقياس الفهم Morlanwelz) ويحتوي على ثلاثين سؤالا لتقويم الدقة.
2. استثمار مجال واسع دون الإطالة وذلك للإحاطة بقدرات واهتمامات الطفل.
3. استعمال الكلمات والعبارات المتوسطة البساطة، وهذا حتى لا يقوم الطفل بالتعّرف الشامل فقط هذا من جهة، ومن جهة أخرى عدم استعمال الكلمات المعقّدة ويستحسن استعمال قاموس الألفاظ العادي لسن سبع سنوات.
4. يجب أنّ لا يرتبط بطرائق التدريس لأنّ عملية فكّ الرموز ليست نفسها في طرائق التدريس، فالكلمات البسيطة تعزّز الأطفال الذين تعلموا بواسطة الطريقة المقطعية بينما النصّ يعزّز الذين تعلّموا القراءة عن طريق الطريقة الكلية .

وخلاصة القول، فإنّ كفاءة القراءة هي نشاط جدّ معقّد، يتطلب في آن واحد نشاطًا عصبيًا ومعرفيًا ونفسيًا. ممّا يجعل القارئ ملزم على تفعيل مجموعة من القدرات والاستراتجيات المعرفية وماوراء المعرفية ومعارف سابقة للمواضيع المعالجة. وبالتالي فإنّ كفاءة القراءة ترتبط مباشرة بالأسباب التي تجعل القارئ يقرأ منها:

- استخلاص المعلومات الواضحة: تحديد المعلومات التي ترتبط مباشرة بالهدف من القراءة.

- البحث عن أفكار دقيقة .
- البحث عن تعريف ومعاني الكلمات والعبارات.
- تحديد سياق القصة (الزمن، المكان.....).
- إيجاد الأفكار الرئيسية إذا كانت واضحة.
- وضع مراجع مباشرة : استنباط حادث معين يؤدي إلى حادث أخر واستنباط العنصر الأساسي في سلسلة من حجج وتحديد مرجع الضمير.

8.1 المهارات القرائية المكتسبة لدى التلاميذ من السنة الثالثة إلى الخمسة ابتدائي:

1.8.1 المهارات القرائية المكتسبة لدى تلاميذ السنة الثالثة:

وفي ضوء المقاربة بالكفاءة والمقاربة النصية، يتوجّب على التلميذ عند انتقاله إلى السنة الثالثة أن يكون قد تخطى جميع الصعوبات، واجتاز كلّ المشاكل الأولية التي تطرحها القراءة لأنّه قد تعّود على الرموز الكتابية وألف أصواتها، وانتقل إلى القراءة الصحيحة. وحسب الوثيقة الرسمية المرافقة لمنهاج السنة الثالثة 2004، فإنّ السنة الثالثة سنة القراءة، فالتلميذ يستخدم هذا النشاط الذي تدّرب عليه لمدّة سنتين ليوسع أفقه ويفهم أنّ القراءة أصبحت وسيلة تثقيفية وركنًا أساسيًا من أركان تعلّيم اللغة العربية ومن أهم لأهداف التي يسعى إلى تحقيقها منهاج السنة الثالثة 2004 هي:

- القراءة المسترسلة التي يتمثل فيها المتعلِّم المعنى الكلّي للنّص بتجاوز ذلك إلى جزئيته،
- تنمية الرصيد المعرفي واللغوي،
- تنمية الجانب الاجتماعي والوجداني لدى المتعلّم،
- استكمال التحكّم في آليات القراءة. ومن أهم المهارات القرائية المكتسبة في السنة الثالثة هي:
- يقرأ الكلمات الجديدة ؛
- يقرأ النصّوص المختلفة في الطول والصعوبة قراءة مسترسلة ومعبرة .
- يحترم علامات الوقف ويقف على الساكن.
- فهم النصوص وإعطاء معلومات عنها بشكل خاص.
- توظيف جمل تامة للتعبيرعن الذكريات والمواقف.
- تحرير نصوص متنوعة (رسائل، طلبات، شكاوي، تقارير، عروض حصيلة تجارب) يتراوح عدد سطورها من 7 إلى 17 أسطر وذلك استجابة لتعليمة واضحة بتوظيف موارد مختلفة.

يتضمن المنهاج على كفاءة قاعدية تتوزّع على المهارات اللغوية الأربعة وهي تـــشمل الأهداف التالية:

- يحدد معطيات مشروع الكتابة(القصد، الموضوع، المستقبل).
- يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل .

2.8.1 المهارات القرائية المكتسبة لدى تلاميذ السنة الرابعة الخامسة:

أمّا المهارات القرائية المكتسبة في السنة والرابعة الخامسة فتشتمل على:

- أنّ السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي تمثل مرحلة تعليمية يشرع فيه التلميذ التعّرف على بعض الظواهر النحوية والصرفية تعّرفا تحليليا ينقله إلى التجريد المؤسّس على ملاحظة الظواهر.
- فتح ذهن المتعلّم على ظاهرة التنّوع في النصوص.
- التمكّن من القراءة المسترسلة وتقييم المعارف والتزّود بالمعلومات .
- الكتابة الإبداعية للنصـــوص بغرض التواصـــل مع احترام القواعد الشـــكلية للكتابة منها احترام علامات الوقف والجانب الإملائي للكلمات وتنظيم الفقرات واستعمال قواعد اللغة وغيره..

9.1 الطرائق العلمية المستخدمة في دراسة نشاط القراءة:

نظرا لكون الآليات العقلية التي تتدخل في عملية القراءة لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة، فقد قام علماء النفس اللغويين بوضع تقنيات تسمح بقياس الأداء لدى القّراء على مستوى السلوك، وتتمثل هذه المقاييس في تسجيل الزمن المستغرق في الاستجابة والأخطاء المسجلة أثناء نشاط القراءة، ويطلق على هذا النوع من القياس بقياس الزمن العقلي chronométrie mentale، كما توجه علم النفس العصـــبي المعرفي إلى دراسة القراءة عند الأشخاص الذين يعانون من إصابات على مستوى الدماغ بفضل المصورة العصبية Imagerie cérébrale وتعمل على قياس النشـاط الكهربائي لقشـرة الدماغ أو قياس النبض الدموي عند القارئ، بالإضافة إلى دراسة القراءة بمقاربة الارتباط التي تتطلّب تقديم نماذج واستثارة للأداء عند القّراء باستدعاء المعالجة بالحاسوب.

1.9.1 قياس الزمن العقلي:

يتطلب هذا المقياس بحســـاب زمن الاســـتجابة بالميل ثانية، والدقة التي تحســـب بالنســـب المأوية لعدد الاســتجابات الخاطئة وعدد الاســتجابات الصــحيحة حيث تعتبر مؤشّــرات جيّدة للعملية المعرفية، حيث يفترض أنّ الزمن المستغرق في الاستجابة لمثير ما يمثّل الزمن الضروري للمعالجة في العملية المعرفية.

- **حركات العين:**

إن تحركات العين عند القراءة تقّدم لنا مؤشّـرات عن نوع المعالجة، ويعتبر إميل جافال(1879, Emile Javal) أوّل من وصـف حركات العين خلال القراءة، حيث أشـار إلى أن العين لا تتحرك باسـتمرار على النصّ لكن تقوم بحركات سريعة ومتقطعة وباستراحة توقف قصيرة، وتسمى الحركات السريعة المتقطعة أو غير المنتظمة، وتسـمح بتحديد مكان الكلمة المقروءة عند منطقة Fovéa في عدسـة العين، وهي منطقة الإدراك الجيّد للمعلومات. فالمعلومات البصـرية الضـرورية لفهم النصّ تعالج بالحركات السـريعة غير المنتظمة وخلال اسـتراحة التوقف القصـيرة، يتمّ تثبيت البصـر، حيث تبقى العين جامدة لا تتحرك لبعض ميلي ثواني أي بين (200 و300ms). ومن أهم التقنيات المسـتعملة هنا تقنية النافذة المتحركة التي وضـعها كل منكوكي ورايز (Mc. Conkie et Rayner, 1975) تسـمح بتعديل النصّ في الزمن الواقعي بواسطة حركات العين لدى القارئ، فمساحة نافذة القراءة المقّدرة تسمح بتقدير نوعية المعلومات التي يقوم القـارئ بتحليلهـا عنـد مكـان التثبيـت ومراقبـة إعلانهـا، وهكـذا يبـدو جزء من النصّ واضـحًـا للقراءة(النافذة) وبقية النصّ غير ظاهر بعلامة(x) والنافذة تتحّرك لترافق حركات عين القارئ، وإذا كانت النافذة كبيرة عن ما يسـتوعبه الإدراك في لمحة واحدة، في هذه الحالة لا يمكن للقراءة أنّ تصـاب، وهذه التقنية تسمح بتقدير مساحة المجال البصري خلال القراءة 3 أو4 حروف على اليسار ومن 14 إلى15 حرفا على اليمين في اتجاه التثبيت).

أما التقنية الثانية قناع fovéa الذي وضـعه راينر وبريترا (Bertera et Rayner, 1979) فهذه التقنية يتمّ وضـع قناع على جزء من النصّ المثبت من طرف القارئ أما بقية النصّ من الجهتين يبقى جليا. والتقنية الثالثة وتدعى تقنية الحدود التي وضـعها راينر (Rayner، 1975) هي نوع من تقنية النافذة المتحّركة التي تسمح بتعويض كلمة موضـعها على اليسار للحدود المعرفة من قبل بواسطة كلمة أخرى عندما تقوم حركات العين باجتياز هذه الحدود (Ferrand et Ayora, 2009.p17).

- **مهمة قرار الكلمات المفردة:**

اسـتعملت هذه المهمة لأول مرة من طرف مليكان وقارفيلد وروباينشـتاين (et Rubenstein, 1970 Millikan & Garfield) تتطلب من الفرد أن يتحكّم بسرعة وبصفة صحيحة قدر الإمكان على انتماء مجموعة من سلسة حروف لغوية، وفي هذا النشاط نصف الكلمات المقّدمة table والنصف الأخر toble ويتمّ تقييم القارئ على أساس الزمن المستغرق في الاستجابة وحساب نسبة الأخطاء المرتكبة، وهكذا يتمّ التركيز على مفهوم السرعة والدقة، وتسمح هذه التقنية باستعمال عوامل عدة: (إملائية وفونولوجية ودلالية

وغيرها....) والعملية تهدف إلى معرفة مدى تأثير المثيرات المألوفة والتعّليمة(consigne) على استجابات الأفراد (Ferrand et Ayora, 2009.p18).

- **مهمة النطق المباشر والمؤجل:**

وضعت مهمة النطق المباشر من طرف فوستر وشامبر(Chambers& Foster,1973)، حيث يطلب من الأفراد النطق بسرعة وبصفة صحيحة قدر الإمكان كلمة تقّدم على شاشة الحاسوب، وفي هذا النوع من المهام يصعب عزل طابع القراءة بصوت عالي عن طابع القراءة الساكنة. أمّا مهمة النطق المؤجل وضعها كلٌ من شامبلي وبالوطة (Chumbley et Balota, 1985) وتسمح بالتمّييز بين عمليتين مختلفتين في القراءة المباشرة، ففي هذه المهمة استجابة الفرد للمثير البصري تؤجل، وبهذه الطريقة، فإذا كانت الظاهرة الملاحظ في النطق المباشر وغير ملاحظة في النطق المؤجّل، فهذه الظاهرة تنتمي إلى عملية التعّرف والإدراك المرتبط بالقراءة الساكنة(Ferrand Ayora، 2009، ص18).

- **مهمة التعّرف الإدراكي:**

هذه المهمة تسمح بتدريج المثير البصري الذي يراد معالجته، ومهمة وضعها سالومون (Salomon,1951) وتتطلب تقديم كلمة للفرد، بحيث لا يتوفّر لديه الوقت اللازم للمعالجة التامة للكلمة، ويستوجب على الفرد الرقن على لوحة مفاتيح الحاسوب الكلمة المقّدمة له في زمن مختص. والتقنية الأكثر حادثة هي تقنية نزع القناع تدريجيا التي وضعها كلٌ من ساقي وقاراينر (Grainger et 1990 Segui,) وتتمثل في تقديم بالتناوب الكلمة التي يراد التعّرف عليها مع القناع وكلّما ارتفع زمن تقديم الكلمة انخفض زمن القناع. أما تقنية التقديم المجزئ التي وضعها سنودقراس ومينتزر (&Snodgrass Mintzer, 1993) تتطلّب تقديم جزء من الكلمة ثمّ إضافة المعلومة البصرية شيئا فشيئا والمطلوب من الفرد وضع إصبعه على الزرعندما يتأكّد من تعّرفه على الكلمة(Ayora Ferrande, 2009.p18-19).

- **مهمة التصنيف الدلالي:**

وضع هذه التقنية كلٌ من رودي وميتر(Ruddy & Meter, 1973)،من خلالها يطلب من الفرد أنّ يقّرر بسرعة وبصفة صحيحة قدر الإمكان انتماء الكلمة إلى تصنيف دلالي (كلمة وردة تنتمي إلى صنف الأزهار) ومن مساوئ هذه الطريقة أنّها تشكل صعوبة في فسخ عملية التعّرف مع عملية الحكم الدلالي، وكذلك عملية الاستثارة أو الطعم التي قد يؤثّر فيها التقديم المسبق للصنف على معالجة الهدف. وتمّ تعديل هذه التقنية من طرف كلٌ من شان وفورستر(Shen et Forster, 1996) حيث يتطلب الأمر

استخدام صنف دلالي واحد خلال تجربة وتحليل المحاولات الفاشلة فقط (الكلمات التي لاتنتمي إلى الصنف المقّدم).

- **تقنية لاستثارة أوالطعم:**

وتشمل تقديم (الطعم) كمثير أول قبل (الهدف)المثير الذي سيعالجه الفرد، وتسمح هذه التقنية بمعالجة العلاقات المختلفة بين الطعم والهدف والقيام بملاحظة تأثير هذا لاستخدام على معالجة الهدف، ويمكن تقديم الطعم بقناع أو بدونه، وتسمح هذه التقنية بتحديد بوضوح دور التسهيل أو الكفّ للهدف والشدّة المضيئة أو مدّة التقديم الصغيرة التي تستخدم كشرط للمراقبة. وبالتالي فإنّ الطعم لا يؤثّر في معالجة الهدف عند نقطة الصفر فمدّة أو شدة الطعم تتزايد تدرجيا، واتجاه وتقدير الظواهر يتمّ تقييمها بواسطة مقارنة الزمن المستغرق في الاستجابة وشروط الطعم ونقطة الصفر. فإذا كان زمن الاستجابة ينخفض بالمقارنة مع نقطة الصفر نقول عن الطعم أنّه مسهّل والعكس في حالة أنّ زمن الاستجابة يرتفع عندئذ نتحدث عن عملية الكف للطعم(Ayora et Ferrand, 2009.P19).

- **تقنية المهام المتعددة ومفهوم التغطية الوظيفية:**

نظرا لكون أنّ كلّ التقنيات السابق ذكرها تستعمل مقياس الزمن العقلي، ونظرا لكون التقنية الواحدة غير كافية ولا تستطيع أن التمثّل الآليات العقلية المستخدمة من طرف القارئ، ولهذا أصبح من الضروري أنّ تجمع جميع النتائج من مختلف المهمات، فإذا كانت الظاهرة التي تمّ ملاحظتها في مهمة قرار الكلمات المفردة، نجده في مهمة التعّرف الإدراكي وفي مهمة التعّرف، عندئذ يمكن لنا اعتبار هذه الظاهرة تمثّل عملية القراءة في الواقع وليس عبارة عن ظاهرة نوعية لإحدى المهام، وهذا ما نقصد به بمفهوم التغطية الوظيفية الذي اقترحه قراينر و جاكوبس(Grainger et Jacobse , 1994).

- **تقنية العوامل التكميلية أو الملحقة (Sternberg, 1969) :**

تفترض هذه الطريقة أنّ معالجة المعلومات تتمّ بصفة متسلسلة، بحيث أنّ المعالجة التي لا تتمّ على مستوى المرحلة(**ب**) إلاّ إذا تمّت المعالجة على مستوى المرحلة(أ)، وهذان العاملان يؤثّران على المرحلتين في معالجة المعلومات وبالتالي أثر هذين العاملين على زمن الاستجابة يصبح ملحقًا بهما. ونعتبر أنّ هذين العاملين لهما أثر ملحق على زمن الاستجابة، ومن المحتمل أن يؤثّرا على المراحل المختلفة من المعالجة، أمّا إذا كان هذان العاملان يتفاعلان مع بعضهما نظنّ أنهما يؤثران في المرحلة نفسها، ولكنّ أغلب الباحثين لا يتفقون حول هذه الفرضية، ويعتبرون أنّ إرسال المعلومات يتمّ بصفة غامضة (Ayora et Ferrand, 2009.p20).

2.9.1 دراسة الإصابات العصبية:

من أهم المفاهيم المستعملة في علم النفس العصبي المعرفي التفكّك المزدوج ويشتمل على عملية الاحتفاظ بأداء معيّن عندما يكون الأداء الآخر مصاب، ويرى علم النفس العصبي المعرفي أنّ الأداءين يستعملان عمليات معرفية مميزة، مثلا إذا كان أحد المفحوصين يستطيع قراءة أسماء الكلمات، فإنّه يجد صعوبة في قراءة الكلمات الشاذة، بينما نجد مفحوصا آخر بإمكانه قراءة الكلمات الشاذة ولكنّ لديه صعوبة في التعّرف على أسماء الكلمات. في هذه الحالة يمكن تفكيك وظيفيا العمليات المسؤولة عن أسماء الكلمات وعن قراءة الكلمات الشاذة، وبالتالي نجد أنّ العمليتين تستدعيان طرائق مختلفة في المعالجة، وتتفق هذه النظرية مع نظرية طريقتين للقراءة (Ayora et Ferrand, 2009.p21).

3.9.1 طريقة المصورة العصبية:

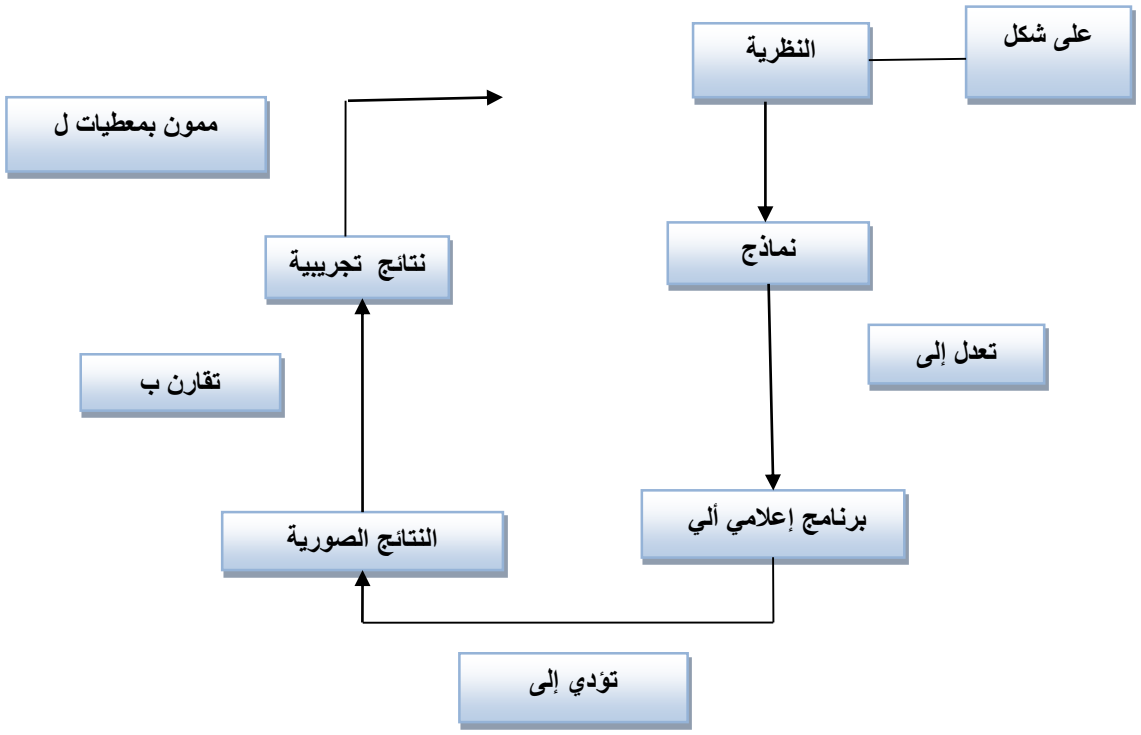
هناك تقنيات عديدة تسمح بملاحظة النشاط العصبي منها الجهد الكهربائي المستثار (PTV: potentiel électrique évoqué) والتصويرالإشعاعي الطبقي(PTET:omographie) والتصويرالوظيفي بواسطة الرنين (IRMF: Imagerie fonctionnelle par résonance) ومغنطيس تصوير الدماغ بالأشعة (MEG: Encéphalographie). فتقنية الجهد الكهربائي المستثارتسمح بقياس النشاط الكهربائي للدماغ خلال إنجاز مهمة مابواسطة وضع منفذات كهربائية على جلدة الرأس، ويتمّ ملاحظة تنّوع النشاط الذي يضخّم للحصول على موجات عصبية.

ويتمّ تعريف هذه الموجات على أنّها ذات استقطاب موجب أوسلبي بظهورها عند تقديم المثير، وتسبّب هذه التقنية صدمات ولكنّ انحلالها المكاني صادق، وتستعمل لقياس النماذج المختلفة للقراءة. أمّا تقنية التصوير الإشعاعي الطبقي تتطلّب تصوير المناطق العصبية النشطة أوالحساسة بواسطة مخطط إشعاعي يحقن عبرالأوردة، فالمناطق النشطة من الدماغ تسجل ارتفاع تدفق الدم ونلاحظ زيادة تمركز المخطط في المناطق الحساسة للنشاط، ومستويات النشاط المختلفة لهذه المناطق تترجم بألوان مختلفة، وتقّدم هذه التقنية انحلالاً مكانيًا جّيدًا ويبقى انحلالها الزماني صادقًا. بينما تقنية التصوير الوظيفي بواسطة الرنين تسمح بتصوير النشاط العصبي في الدماغ وتعطي لنا صوّرًا ثلاثية الأبعاد، وذلك بدراسة الخصائص المغناطيسية أوالجذابة للهيموجلوبين التي تتطوّر حسب نسبة تمركز الأكسجين في الدماغ، وتتمّيز هذه الطريقة بانحلال مكاني وزماني ممتازين.

وتقوم تقنية مغنطيس تصـوير الدماغ بالأشـعة على تسـجيل المناطق المغناطيسـية المسـتقرأة من طرف النشـاط العصـبي بواسـطة ملتقط متواجد في الخوذة التي نضـع تحتها المفحوص، وتتمّيز هذه التقنية برغم من كونها مكلفة، فإنّها ذات انحلال مكاني صـادق وانحلال زماني جيّد وتعتبر الحقول المغناطيسـية صادقة لحدّ كبير للنشاط العصبي من المنبهات الكهربائية. ورغم حداثة هذه التقنية يمكن استعمالها لدراسة النشاط العصبي خلال القراءة لأنّها تقّدم لنا نتائج مشجّعة(Ayora et Ferrand, 2009.p21-22).

4.9.1 مقاربة الارتباط (Dijkstra&Smedt, 1996):

تهدف هذه الطريقة إلى اسـتثارة النماذج النظرية للقراءة، فهي تسـمح بدراسـة التصـاق الداخلي للنموذج، وهذا بتقديم إمكانية تقاسـم نماذج تنافسـية، وهي تتطلّب من الباحث وضـع فرضـيات واضـحة وتسـمح باستخلاص ترجمة جديدة للنتائج، ولهذه الطريقة بعض الجوانب السلبية، فإنّ هذه الطريقة لا تحمل معنًّى إلاّ إذا كانت المعطيات التجريبية ترتبط بالمثيرات، وحتى تكون نتائجها صـحيحة يجب أنّ تواجه النموذج بالمعطيات التجريبية وليس العكس وللتوضيح نقدم هذه المقاربة في الشكل البياني رقم11.



الشكل البياني رقم 11 : يمثل مقاربة الارتباط (Dijkstra&Smedt , 1996)

في (Ferrand و Ayora ، 2009، ص23-22).

وخلاصة القول، أنّ لكلّ هذه التقنيات جوانب إيجابية وأخرى سلبية، ولكن تبقى كلّها ذات أهمية في دراسة نشاط القراءة بطريقة علمية.

الفصل الثاني : نظام معالجة المعلومات
وتقويم صعوبات القراءة

1.2 نظام معالجة المعلومات ونشاط القراءة.....122

1.1.2 وظائف نظام معالجة المعلومات.....125

2.1.2 مكونات نظام معالجة المعلومات.....127

2.2 التمييز بين أنظمة الذاكرة 128

1.2.2 الذاكرة الحسية.....128

2.2.2 الذاكرة قصيرة المدى.....129

3.2.2 الذاكرة طويلة المدى 131

3.2 العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات.....132

4.2 العمليات المعرفية الماورائية ونشاط القراءة.....133

1.4.2 مفهوم العمليات المعرفية الماورائية 134

2.4.2 أصل مفهوم العمليات المعرفية الماورائية 135

3.4.2 أساليب توظيف العمليات المعرفية الماورائية.....136

5.2 خصائص العمليات المعرفية الماورائية.....137

1.5.2 الاستراتجيات الرئيسة للعمليات المعرفية الماورائية 137

2.5.2 المكونات العمليات المعرفية الماورائية 138

6.2 نظام معالجة المعلومات وتقويم صعوبات تعلّم القراءة.....139

1.6.2 مؤشرات صعوبات القراءة.....139

2.6.2 التقويم ومقاييس تشخيص القراءة.....147

تمهيد:

نقوم في هذا الفصل بتناول الإطار النظري لمتغيرات الدراسة ،وذلك من خلال تحليل نشاط القراءة بمنظور نظام معالجة المعلومات، وذلك باعتبار مهارة القراءة نشاط معرفي يقوم بمعالجة المعرفة المكتوبة، بحيث يقوم المنظور المعرفي لمعالجة المعلومات بتزودنا بمجموع القدرات العقلية التي تتدخل أثناء نشاط القراءة سواء من حيث معالجة مدخلاتها in put أومن حيث تنفيذ مخرجاتها out put نقوم من خلال هذا الطرح بتوضيح أنّ نشاط القراءة يعتمد على مجموعة من القدرات العقلية المعرفية وأي خلل على مستواها، قد يؤدي إلى صعوبة في تعلّم القراءة ، والتعّرف على هذه القدرات الأساسية سيمكّننا من تصميم وبناء مقياس لقياس مستوى القراءة وتشخيصها بمعرفة منبع الداء لمعالجته.

1.2 نظام معالجة المعلومات ونشاط القراءة:

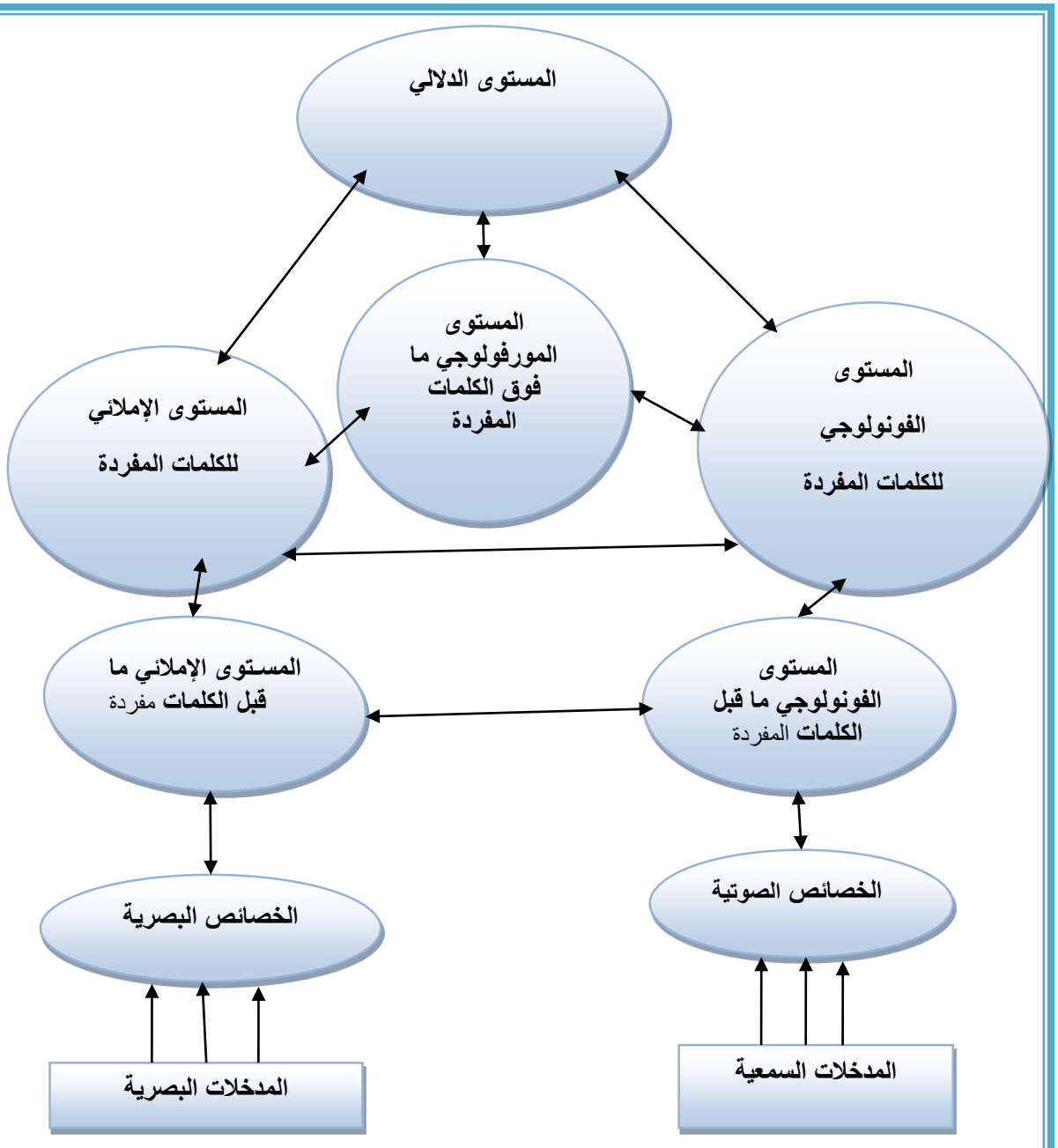
تعرف القراءة على أَنّها نشاط معرفي يسمح بالتعّرف على الكلمات وعلى شكّل إملائي يحمل معنى حيث تعتبر الكلمة وحدة أساسية في القراءة، وتعتبر القراءة مفتاح المتعلّمات ووسيلة نجاح المتعلّم في دراسته، ونظرا لأهمية هذا النشاط في الحياة المدرسية للطفل، رأينا من الضروري اقتراح تقويم تشخيصي للمتعلّمات، يسمح بتحديد أصل ومنبع الصعوبات الملاحظة في ميدان معين، وبالتالي فإنّ التقويم التشخيصي في القراءة يجب أنّ يكون ذا مقدرة على تحديد السرعة في القراءة والفهّم، وهذا ما تقوم به حاليا مقاييس القراءة، ولكن يجب تحديد منبع وأصل الاضطراب المحتمل بالإشارة بدقة إلى مستوى الأداء الممكن لدى الفرد في مختلف العمليات المكلفة بحدوث نشاط القراءة.

ولهذا الغرض تمّ وضع مقياس تقويم وتشخيص القدرات المعرفية لدى القارئ الراشد من طرف كلٍّ من زكار وجوردان وليتي(Zagar, Jourdain, Lété, 1993). ويرى برايبونت (J.M.Braibant, 1994) أنّه يمكن تعريف القراءة على أنّها قدرة عقلية معقّدة، ولا يمكن اعتبارها كفاءة واحدة، وإنّماهي نتاج عدة عناصر مميّزة ورغم كونها متكاملة فتتدخل فيها قدرات خاصة بمعالجة المعلومات المكتوبة، وكفاءات معرفية عامة مثل الانتباه والذاكرة والاستعداد العقلي والمعارف العامة، وتتدخل آليات معالجة المعلومات في التعّرف على الكلمات المكتوبة. ويعتبر أليجريد(Alégrid, 1989) أنّ آليات التعّرف على الكلمات التي تتحكّم في فهّم اللغة هي آليات غير مستقلة.

ويرى أليجريد أيضًا(Alégrid, 1989) "ضرورة التميّيز لتحديد ما هي الأساليب ولإجراءات اللازمة في حالة صعوبة فهّم النصّوص المكتوبة"(J. Grégoire, 1999, p2). أمّا كلاكسونّ(Claxton.G, 1980, p 237) فيرى"أنّه من البديهي، أنّ القراء يقومون بإعادة تنظيم المعنّى للرموز المكتوبة قبل الأخذ بعين الاعتبار الوحدات الحرفية الملتحمة مع بعضها البعض، ويجب تنظيم المعنى المرتبط بالقواعد النحوية للجمل ثمّ ربط المعنى للجمل المتتالية وتوجيهها نّحو المعنى الموجود في السياق."

وقد اعتبرت القراءة منذ الستينات عبارة عن مجموعة من مراحل معالجة المعلومات، حيث يرى كلٌّ من فيراند وأيورا(Ferrand et Ayora, 10-11p, 2009) أنّ تنظيم مختلف مستويات مراحل المعالجة يمكن أنّ يتمّ وفق تسلسل بناء المعرفة، فتعالج المعلومة كوحدة إملائية قبل القيام بمعالجتها فونولوجيا، فكلّ تمثيل لغوي ينتج مباشرة عن مستوى أدنى من المعالجة المعرفية، أمّا إذا كانت المعالجة المعرفية تتمّ بصفة متساقطة فكلّ مستويات مراحل المعالجة تتم بصفة مستقلة عن بعضها البعض ولكن بإمكانها أنّ تعمل بشكّل متوازي، بينما في المعالجة التفاعلية، فإنّ مستويات المعالجة العليا تتفاعل مباشرة مع المستويات الدنيا من المعالجة المعرفية، وهكذا بإمكان المعالجة الدلالية أنّ تتفاعل مع المستوى المورفولوجي والفونولوجي والإملائي، ونلاحظ في هذه المعالجة وجود ارتباطات مزدوجة الاتجاه، كمّا هوموضح في الشكل البياني رقم12، حيث يبدو أنّ المستويات المختلفة من معالجة المعلومات مرتبطة فيما بينها، فالكلمة إذًا ممثلة عقليا بواسطة مجموع الارتباطات.

ولهذا السبب، رأينا من الضروري التطرق لموضوع نظام معالجة المعلومات وذلك لتوضيح آليات التعّرف والفهم في القراءة، وكذلك لمعرفة ما هي البنود التي يتوجب علينا إدراجها في وضع المقياس التقويمي والتشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة.



الشكل البياني رقم 12 : مستويات الأساسية لمعالجة المعلومات في نشاط القراءة

(Ferrand و Ayora 2009, 11p) .

ظهرت نظرية معالجة المعلومات نتيجة للثورة المعرفية في علم النفس التي سادت في السبعينات من القرن المنصرم لتحل مكان النظريات السلوكية بحيث اتجهت نّحوعلم النفس المعرفي وعلوم الحاسوب، ممّا استحدث رؤية جديدة حول عملية التفكير. وقد ركزت هذه النظرية على الأساليب التي يتعامل بها الإنسان مع المعارف التي توجد من حوله وعلى ترميز المعلومات المراد تعلّمها وربطها بعمليات الذاكرة من تخزين واسترجاع،

ويرى أصحاب هذه النظرية أنّ الإنسان معالج ومنشط للمعلومات، وأنّ عقله نظام معقد لمعالجة المعلومات، وأنّ المعرفة سلسة من العمليات العقلية بينما أنّ التعلّم عبارة عن عملية اكتساب للتمثيل العقلي. وتركز اهتمامها بخطوات النشاط العقلي الذي يحدث أثناء التفكير ولا تأبه بالتطور المعرفي الذي ذكره بياجي piaget، بما أنّ نظرية معالجة المعلومات أسلوبا معرفيا فإنّها تقدم افتراضيا مهمين:

- الأول: ينظر إلى التعلّم على أنّه عملية نشطة، بحيث يبحث فيها المتعلِّم عن المعرفة ويستخلص منها ما يراه مناسبا.
- الثاني: يرى بأّن المعرفة السابقة والمهارات المعرفية تؤثر في عملية التعلّم (أبو جادو صالح محمد علي، 2005، ص213–224).

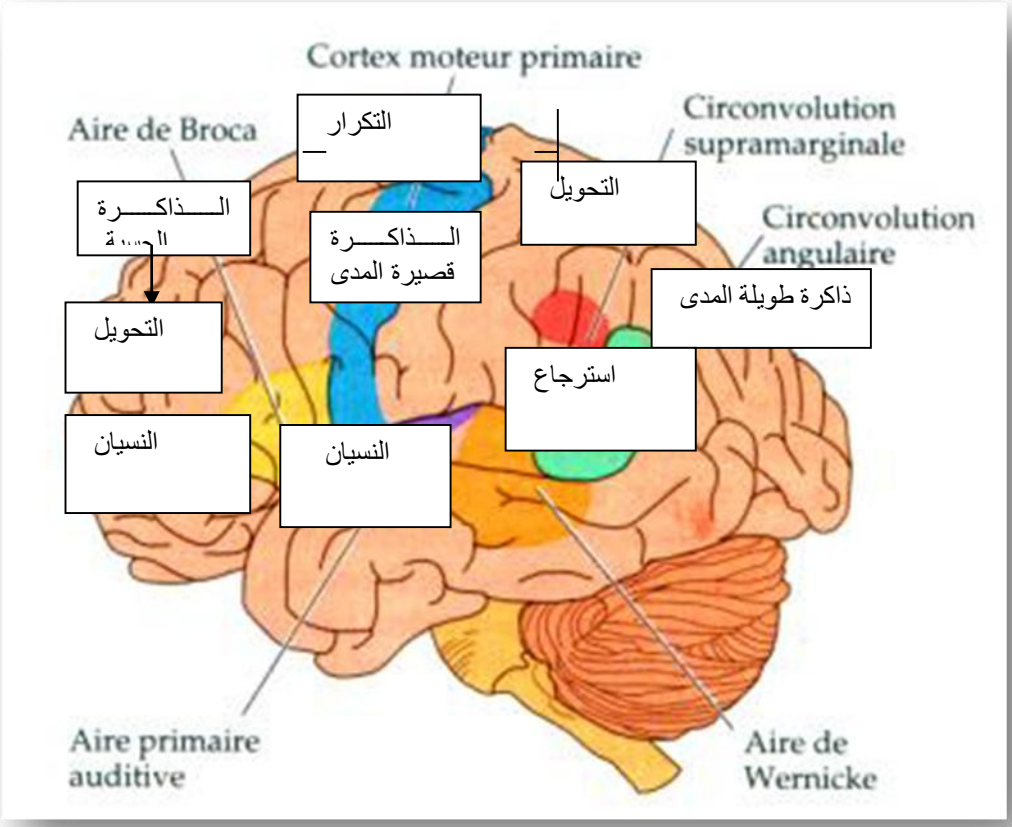
وتضع نظريات معالجة المعلومات في التعلِّيم إطار نظريا يصف نتائج عدد كبير من برامج البحث التي عالجت كلا من الانتباه والذاكرة وحل المشكلة، كمكونات رئيسية في النظام المعرفي. وتتشابه أنماط هذه الدراسة بالأنماط المستخدمة في أنظمة الحاسوب الالكتروني. وتفترض أنّ العمليات المعرفية العليا تتألف من المحاكمة العقلية وفهم وإنتاج اللغة وحل المشكلات، وتشمل استخلاص خصائص معينة من المثيرات وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة وتفعيل بعض المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثل المعلومات الجديدة وتخزينها، ومقارنة مجموعة المعلومات بمعلومات أخرى، وتحويلها إلى تمثيلات معينة اعتمادا على قواعد محددة وغيرها من العمليات الفرعية البسيطة (رافع النصير الزغول & عماد عبد الرحيم الزغول .2003 ، ص 48).

1.1.2 وظائف نظام معالجة المعلومات:

يرى أصحاب نموذج معالجة المعلومات أنّ دورة معالجة المعلومات المرتبطة بالمثيرات التي يتفاعل معها الإنسان وتمر بثلاثة مراحل وهي: الترميز (encodage)، التخزين (stockage)، والاسترجاع (rappelle)، وتتطلب المعالجات خلال هذه المراحل تنفيذ عدد من العمليات المعرفية بعضها يتمّ على نّحوٍ لاشعوري والبعض الآخر يتمّ على نحو شعوري بحيث يكون الفرد على وعي تام لما يجري داخل هذا النظام. ويتم تنفيذ مثل هذه العمليات عبر أجهزة الذاكرة وهي : الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى (رافع النصير الزغول&عماد عبد الرحيم الزغول.2003، ص49–50) ويقوم نظام معالجة المعلومات بالوظائف الآتية:

استقبال المعلومات الخارجية أومايسمى بالمدخلات وتحويلها وترجمتها بطريقة تمكن الجهاز من معالجتها في المرحل الآتية.

- الاحتفاظ ببعض المدخلات على شكل تمثيل معين (التخزين).
- التعّرف على هذا التمثيل واستدعاءه واستخدامه عند الحاجة (ابو جادو، 2005. ص215–216).



الصورة البيانية رقم13: نموذج معالجة معلومات الذاكرة مناطق اللغة (أبوجادو، ص216).

تبدأ معالجة المعلومات بمثيرات ومدخلات من البيئة الخارجية، كالضـــوء، والحرارة، والضـــغط، أوالصـــوت، وحتى تتم عملية المثيرات يجب أن تثير استجابة موجهة تركز انتباهنا على المثير، وهذه هي البداية العمليات العقلية. ويتم تخزين المثيرات أومعلومات الواردة من البيئة بطريقة مختصـــرة لمدى يقل عن نصـــف ثانية في المخزن الحسـي قصـير المدى الذي يعتقد بان طاقته الاسـتيعابية غيرمحدودة. والتي يمكن أن تتضـمن مخزنًا مستقلاً لكلِّ حاسة. ويحدد الانتباه ما يمكن أن يحدث بعد ذلك. ويعتبر ذلك نقطة مهمة في المعالجة لأنّ ما تتّم معالجته في الوقت الراهن في الذاكرة العامة عنصـــر رئيس في تحديد المثير الذي ننتبه له وإذا لم يتم الانتباه للمعلومات الجديدة فإنّها تنسـى وتتلاشـى، وفي حالة ما انتبهنا إليها فإنّها تنتقل من الذاكرة الحسـية قصـيرة المدى إلى الذاكرة قصـيرة المدى أوالذاكرة العاملة، والذاكرة قصـيرة المدى، ذاكرة واعية تمثل كلّ مانعيه في وقت ما. وطاقة تخزينها محدودة بحوالي ســـبع وحدات من المعلومات ويبدو أنّ المعلومات الخزنة في

الذاكرة قصـيرة المدى ويمكن أيضـا نسـيانها عن طريق إدخال معلومات جديدة (أبو جادو2005، ص216–2117).

وتشبه الذاكرة العاملة إلى حد كبير الذاكرة قصيرة المدى وقد تكون جزء منها، وإذا تمّ التدرب على المعلومات وتكرارها أوترميزها في الذاكرة قصيرة المدى أوالذاكرة العاملة فإنّها ستحافظ على تركيز الانتباه، أويتم نقلها إلى الذاكرة بعيدة المدى التي تعتبر ذات طاقة تخزين غير محدودة، أمّا المعلومات التي تخزن في الذاكرة بعيدة المدى فلا يتمّ نسيانها أبدًا (أبو جادو، 2005، ص217).

ونستخلص ممّا سبق أنّ فهم السلوك الإنساني وكيفية حدوثه حسب نموذج معالجة المعلومات يقتضي تحديد طبيعـة العمليـات التي تحـدث على المعلومـات والمثيرات أثنـاء مراحـل معـالجتهـا، إذْ أنّ الفعل السـلوكي هومحصلة لمثل هذه العمليات وليس استجابة آلية لهذه المثيرات.

2.1.2 مكونات نموذج معالجة المعلومات:

يعد كلٌّ من اتكينسن وشيفرين (Atkinson &Shiffrinn , 1968) من أوائل علماء النفس الذين ساهموا في صـقل وصـياغة نموذج معالجة المعلومات، وهذا باقتراح نموذج ثلاثي الأبعاد للذاكرة البشـرية مبرزين فيه مراحل تناول المعلومات ومعالجتها، وتمّ تعديل هذا النموذج على ضـوء الأبحاث التي قدّمها أندرسـون (Anderson, 1990) وبادلي(Baddeley, 1998) خاصـة في مجال الذاكرة العاملة. ويتألف نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان من ثلاثة مكونات (أنظمة) رئيسية تتمثل في الذاكرة الحسية أوما يسمى بالمسجلات الحسية، والذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى وهذه الأنظمة مشابهة لأنظمة معالجة المعلومات في الحاسـوب. وبالإضـافة إلى هذه المكونات، هناعدد من عمليات التحكّم المماثلة للبرامج الموجودة في الحاسـوب والتي تعمل على انسـياب المعلومات ومعالجتها داخل النظام. وتعتبر هذه الأنظمة ثلاثة أنواع من التنشـيط(Activation) لنفس الموقع، وهكذا يمكن اعتبار الذاكرة البشـرية مخزنًا كبيرًا يضـم ثلاثة أنواع من المستودعات اعتمادا على نوعية واستمرارية التنشيط المطلوب، وتقع أشكال التنشيط في أنواع الآتية:

- **التنشيط طويل المدى:** ويشير إلى التغيير المستمر والدائم في الجهاز العصبي أي ما يحدث في الذاكرة طويلة المدى.
- **التنشـيط المؤقت السـريع:** وهو الذي يدوم أقل من ثانية، ويحدث في الذاكرة الحسـية ويركزعلى الخصائص الفيزيائية للمثيرات.

- **التنشيط المؤقت القصير**: يدوم لبضع ثوان، ويحدث الذاكرة العاملة ويركزعلى التمثيلات المعرفية وعمليات الترميز للمثيرارت (رافع النصـــيرالزغول&عماد عبد الرحيم الزغول.2003، ص50-51).

أمّا عمليات التحكّم، فهي عبارة عن اســـتراتجيات تنفيذية معرفية تكون عادة مخزنة في الذاكرة وتتحول إلى أنشطة عندما تقتضي الحاجة إليها. وتتعدد وتتنوع لتشمل التسميع، وتكرار المعلومات، واستخلاص المعنى، وحل المشكلة، والبحث عن المعلومات في الذاكرة، وفهم وإنتاج اللغة، والمحاكمة العقلية، واتخاذ القرار وغيرها من الاســتراتجيات الأخرى. وهي ضــرورية لتوليد الفعل الســلوكي حركيًا كان أوعقليًا، انفعاليًا أو لغويًا، وفي أغلب الأحيان نكون على وعيٍ تامٍ بحدوثها في الوقت الذي لا نســتطيع وصــفها ولا توضــيح كيفية حدوثها (رافع النصير الزغول & عماد عبد الرحيم الزغول .2003 ، ص52-53).

2.2 التمييز بين أنظمة الذاكرة:

التمييز بين أنظمة الذاكرة الثلاثة لا يتمّ على أســـاس الموقع وإنّما على خصـــائصـــها ودورها في معالجة المعلومات من حيث مستوى التنشيط الذي يتمّ فيها وفقًا للمعايير الآتية:

- السعة وتتمثل في كمية المعلومات التي يستطيع النظام الاحتفاظ بها في لحظة من اللحظات.
- تشـــكل التمثيلات التي يحتويها كل نظام ويتمثل في طبيعة التحويلات والتغييرات التي تجري على المثيرات عبر هذه الأنظمة.
- مستوى التنشيط الذي يحدث في النظام ويتمثل في مدى استمرر المعلومات في الذاكرة وديمومتها.
- أسباب النسيان في كلّ نظام يرجع فقدان المعلومات في كلّ نظام إلى أسباب مختلفة (الزغول عماد، 2003 ص178).

1.2.2 الذاكرة الحسية:

تمثل الذاكرة الحسية المستقبل الأول للمدخلات الحسية من العالم الخارجي، فمن خلالها يتمّ استقبال مقدار كبير من خصائص المثيرات التي نتفاعل معها وذلك عبر مستقبلات حسية مختلفة (البصرية، والسمعية، واللمسية، والشمية، والذوقية). وهي تتألف من مجموعة من المستقبلات يختص كلّ مستقبل بنوع معين من المعلومات (الزغول عماد، 2003 ص179)، فالمستقبل الحسي البصري مثلا مسؤول عن استقبال الخبرة البصرية والتي غالبا ما تكون على شكل خيال أوصورة الشيء (icône ou image)، فحين يقوم المستقبل السمعي باستقبال الخبرة السمعية على شكل صدى(écho).

وتلعب هذه الذاكرة دورا في نقل صـورة العالم الخارجي على نحو دقيق إذ ما يتمّ تخزينه فيها هو الانطباعات أوالصـوّر عن الحقيقة المثيرات الخارجية فهي تمثيل حقيقي للواقع الخارجي دون أي تشـويه أوتغير. وتمتاز مسـتقبلات الحسـية في الذاكرة بسـرعتها الفائقة على نقل صـورة العالم الخارجي وتكوين صـورة نهائية وفقا لعملية التوصيل العصبي مما يساعد في سرعة اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة وتمتاز بقدرتها على استقبال كم هائل من المعلومات التي سرعان ما تتلاشـى لأن مدة الاحتفاظ بالمعلومات لا تتجاوز أجزاء من الثانية، كما يصـعب عليها تفسـير المدخلات الحسـية واسـتخلاص المعنى منها، حيث يحدث النسـيان بسـب عامل الاضـمحلال التلقائي حيث يتلاشـى الأثر الحسـي مع مرور الوقت ويلعب التداخل والإحلال دورًا في فقدان المعلومات حيث تتم العمليات على نّحو لاشعوري ولايمكن هنا استخدام استراتجيات التحكم التنفيذية للاحتفاظ بالمعلومات ومنع تلاشيها وزوالها وتعود الأسباب في ذلك إلى ما يلي:

- عدم القدرة على الانتباه في جميع المدخلات نظرًا لكثرتها ومدة بقائها في الذاكرة،
- قد تبدو بعض المدخلات الحسـية غيرهامة للفرد مما يؤدي به إلى تجاهلها وعدم الانتباه لها والاهتمام بها،
- بعض من المدخلات قد تبدو غامضة وغير واضحة ،

وتعتبرهذه الذاكرة محطة للمدخلات الحسـية ريثما يتم ترميزها ومعالجتها بواسـطة أنظمة ذاكرة أخرى (الزغول عماد، 2003 ص180–179).

2.2.2 الذاكرة قصيرة المدى:

تعّد الذاكرة قصـيرة المدى المحطة الثانية التي تسـتقر فيها بعض المعلومات التي يتم اسـتقبالها من الذاكرة الحسـية، وتشـكل مسـتودعا مؤقتا للتخزين يتم فيه الاحتفاظ بالمعلومات لفترة تتراوح بين5–30 ثانية. فالمعلومات التي تدخل إلى هذه الذاكرة يجري عليها بعض التغييرات والتحويلات، حيث يتم تمثلهاعلى نّحومختلف عما عليه في الذاكرة الحسـية ففيها يتم تحويل المثيرات البيئة من شـكل إلى شـكل آخر مما يتح استخلاص المعاني المرتبطة بها (الزغول عماد، 2003 ص183).

ويطلق علماء النفس المعرفيون على هذه الذاكرة بالذاكرة قصيرة العمل أوالذاكرة العاملة«Memory"working» «mémoire de travail» كوّنها تسـتقبل المعلومات التي الانتباه إليها يأتي من الذاكرة الحسـية وتقوم بترميزها ومعالجتها على نّحو أولي وتقوم باتخاذ بعض القرارات بشأنها من حيث استخدامها أوالتخلي عنها أو إرسـالها إلى الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها على نّحو دائم، كما تسـتقبل المعلومات المراد تذكرها من الذاكرة طويلة المدى وتجري عليها بعض العمليات المعرفية من حيث استخلاص بعض المعاني منها وربطها وتنظيمها وتحويلها إلى أداء ذاكري(الزغول عماد،2003 ص183). ومن خصائص هذه الذاكرة ما يلي:

- تستقبل المعلومات التي ينتبه إليها فقط وقدرتها الاستيعابية محدودة جدا، حيث أشارت الدراسات أنّ سعتها تتراوح ما بين5-9 وحدات معرفية أي بمتوسط مقداره7وحدات.
- تمثل الجانب الشعوري من النظام المعرفي فهي تربط الإنسان بالعالم الخارجي المحيط به.
- تستطيع الاحتفاظ بالمعلومات لفترة وجيزة لا تتجاوز 30 ثانية وتتفاوت مدة الاحتفاظ في الذاكرة حسب طبيعة المعلومات التي يتم استقبالها ومستوى التنشيط للعمليات المعرفية المطلوبة.
- تشكل حلقة وصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى،
- يتم ترميز المعلومات على نّحومختلف على ما هوفي الواقع الخارجي، فقد تأخذ المثيرات أشكالاً متعددةً من التمثيل اعتمادًا على الغرض من معالجتها وطبيعة عمليات التحكّم المعرفية التي يتبناها الفرد في موقف ما، فقد يتمّ تمثل المثيرات على نّحو لفظي أوبصري أوصوتي أودلالي أوغير ذلك.

إنّ معدل النسيان في هذه الذاكرة كبير جدًا نظرًا لسعتها المحدودة على التخزين وقصر زمن الاحتفاظ بالمعلومات، تعود أسباب النسيان إلى الإهمال وعدم الممارسة حيث دلت الدارسات على أنّ المعلومات تفقد بعد15ثانية إن لم يتم استعمالها، كما يعد التداخل أو الإحلال سبب ثاني للنسيان ويرجع ذلك إلى محدودية سعة الذاكرة ودخول معلومات جديدة يؤثر في القدرة على المعالجة والاحتفاظ، فقد تحل المعلومات الجديدة محل المعلومات السابقة وتعمل على محوها. ويحدث في بعض الأحيان تداخل بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة (الزغول عماد، 2003ص185-184).يمكن تعزيز قدرة هذه الذاكرة على الاحتفاظ والزيادة في سعتها على معالجة المعلومات من خلال استخدام الاستراتجيات الآتية:

1- التسميع:

ويتمثل في التسميع العلني أوالصريح للمعلومات المراد الاحتفاظ بها ويساعد ذلك على تنظيم المعلومات وجعلها ذات معنى بالنسبة للفرد وتسهيل عملية تذكرها لاحقا. ونميز نوعين من التسميع هما: تسميع الاحتفاظ والصيانة الذي يستخدم بهدف المعالجة الفورية للمعلومات والتسميع المكثف المفصل بهدف الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة.

2- التجميع أو التحزيم:

وهي إحدى الطرق الفعالة التي تزيد من طاقة الذاكرة قصيرة المدى على الاستيعاب ومعالجة المعلومات، عد أنها تسمح للفرد من التعامل مع المعلومات وفق تنظيم معين يتمثل في تحديد نمط العلاقات بين وحدات المعرفة المراد حفظها وتخزينها حيث تشير الأدلة العلمية أنّه بإمكان زيادة طاقة الاستيعاب من7وحدات إلى79وحدة ويتطلب هذا الإجراء تحزيم أوتجميع وحدات المعرفة المنفصلة في مجموعة من الوحدات وفق

ترتيب معين لتشـــكل المجموعة الواحدة منها وحدة واحدة مثلا في الرقم التالي (6158972) حيث يمكن اختزاله إلى وحدتين على النحو التالي (615) و (8972) وهذا ما يوفر مساحة في هذه الذاكرة.

3- نموذج Baddeley ثلاثي الأبعاد لذاكرة العمل:

لقد طور(Baddeley, 1999) نموذجًا جديدًا للذاكرة قصيرة المدى يسمى بالنموذج الثلاثي الأبعاد فهو يرى أنّ هذه الذاكرة تتألف من ثلاثة مكونات رئيسية تشترك معًا في إبقاء المعلومات والعمليات العقلية نشطة ريثما يتم تنفيذ المهمة المطلوبة، وكلّ مكون من هذه المكونات مسؤول عن تنفيذ ومعالجة بعض المعلومات ولكنّها في المحصلة النهائية تعمل معًا لتنفيذ المهمات وهي:

1- **ذاكرة التنشـــيط اللفظي:** وهي إحدى أدوات الحديث الداخلي التي تعمل على ممارســـة المعلومات اللفظية لأبقاها نشـطة في نظام معالجة المعلومات ويعتمد مسـتوى التنشـيط على طبيعة المعلومات اللفظية وحجمها حيث يؤكد(Baddeley, 1999) أنّ نسـبة تذكر المفردات القصـيرة أعلى منها في حالة المفردات الطويلة.
2- **ذاكرة التنشيط البصري:** وهي مسؤولة عن ممارسة الانطباعات الحسية البصرية بحيث تعمل على الاحتفاظ بها حتى يتم اسـتخلاص المعاني منها ويرى(Baddeley, 1999) أنّها مسـتقلة تمامًاعن الذاكرة السابقة رغم أنّ أدوارهما متكاملة في تنفيذ المهمات.
3- **الذاكرة التنفيذية:** وهي مهارة أوعملية تتمثل مهمتا في اتخاذ القرارات حول أي شـــكل من أشـــكال الذاكرة التي يجب تفعلها من أجل إنجازمهمة ما، فهي التي تقرر متى يجب تنشـــيط مجموعة معينة من العمليات المعرفية ومتى يجب أنّ تتوقف لتبدأ مجموعة أخرى من العمليات والإجراءات المعرفية الأخرى بالعمل استجابة لمتطلبات المهمة موضع المعالجة (الزغول عماد، 2003 ص187-186).

3.2.2 الذاكرة طويلة المدى:

تشـكل المسـتودع الثالث في نظام معالجة المعلومات التي تسـتقر فيه الذكريات والخبرات بصـورتها النهائية، حيث يتمّ فيها التخزين المعلومات على شـكل تمثيلات عقلية بصـورة دائمة، وهذا بعد ترميزها ومعالجتها في الذاكرة العاملة وتمتاز بسـعتها الهائلة في التخزين إذْ يوجد فيها المعلومات الجديدة والقديمة معًا. وتشـمل هذه الـذاكرة على أنواع مختلفـة من التمثيلات المعرفيـة المرتبطـة بـالمعـاني، والـدلالات، والألفـاظ، والأشـــكـال، والصـوّر، والروائح، والمذاق، والأصوات، والإجراءات المختلفة. ويستمر وجود هذه المعلومات في الذاكرة على مدى حياة الفرد وهي لا تزول أثارها ممّا يضمن استدعائها عند الحاجة.

وتأخذ أشكال التمثيل المعرفي ثلاثة أشكال تتمثل في: ذاكرة الأحداث وفيها يتمّ التخزين الخبرات الشخصية والمعلومات التي تحمل معاني خاصة بالنسبة للفرد، وذاكرة المعاني والتي يتم فيها تخزين المعارف والحقائق حول هذا العالم والمعاني المرتبطة به، وتشمل الافتراضات وأصغر أجزاء المعرفة والصور الذهنية التي تجسد الخصائص الفيزيائية للأشياء الموجودة في العالم الخارجي، والمخططات العقلية وهي بنى معرفية تنظيمية تعمل على تنظيم المعرفة حول عدد من المفاهيم والمواقف والأحداث. بالإضافة إلى الذاكرة الإجرائية، فهي تشمل على الإجراءات التي تحدد خطوات تنفيذ الأداء وشروط تنفيذه من حيث متى ولماذا وكيف وتخزن المعلومات على شكل قواعد تعمل على تنظيم الأداء(رافع النصيرالزغول&عماد عبد الرحيم الزغول.2003، 66-65).

ويرى بادلي(Baddeley, 1992, p 177) أنّ التعلّم على مدى طويل يرتبط أساسا بالتخزين على مستوى الذاكرة قصيرة المدى ويؤكّد كلٌّ من أتكينسون وشيفرين,(Atkinson et Shiffrin, 1967) فكلما يتم تخزين الوحدات في الذاكرة قصيرة المدى لمدة أطول، أدى ذلك إلى احتمال تحويلها إلى الذاكرة طويلة المدى وتخزينها لمدة طويلة.

3.2 العمليات الأساسية لنظام معالجة المعلومات:

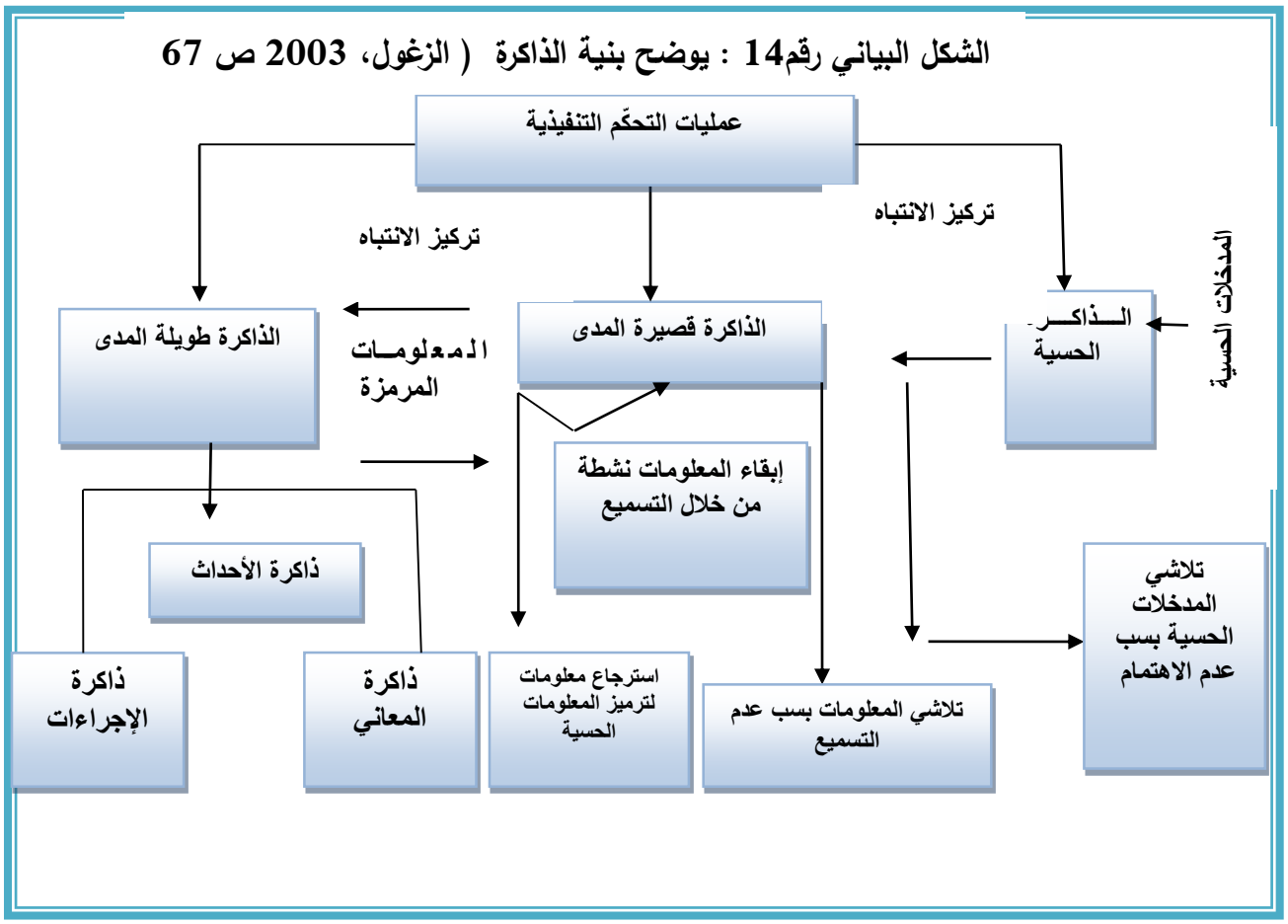
يشمل نظام تنظيم معالجة المعلومات على العديد من العمليات أثناء مراحل المعالجة ومن أبرزها:

- **الاستقبال:** وهوعملية تسلم المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي من طرف الحواس المختلفة.فهي تزود النظام المعرفي بالمدخلات التي تشكل الوقود لهذا النظام.
- **الترميز:** وهو تكوين أثار ذات مدلول معين من المدخلات الحسية في الذاكرة ويساعد في الاحتفاظ بها ومعالجتها لاحقا فهي عملية تحويل التمثيل المعرفي إلى على نّحو صوّري أورمزي أوسمعي، بحيث يشمل على الترميز البصري والترميز اللمسي والترميز الدلالي والترميز الحركي.
- **الانتباه الانتقائي:** يعّرف الانتباه الانتقائي على أنّه عملية اختيار بعض المثيرات أوخصائص معينة منها عمليات المعالجة لها، من خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات في الوقت الذي يتم فيها تجاهل أوإهمال خبرات أخرى. وتشير الدراسات إلى كون الفرد لا يستطيع تركيز الانتباه إلى أكثر من مهمة بالوقت نفسه، ولكن قدرة النظام المعرفي على تحويل الانتباه من مثير لأخر يجعل الأمر يبدو وكأننا نتعامل مع أكثر من مثير في نفس الوقت(رافع النصيرالزغول&عمادعبدالرحيم الزغول.2003، 70-69).

4.2 العمليات المعرفية لما ورائية ونشاط القراءة: Métacognition

تعد العمليات الماورائية من المفاهيم التي أدخلت حديثًا إلى موضـــوع علم النفس المعرفي، ويعتبرجون فلافل(Jhon Flavell) أول من اســتخدم هذا المصــطلح في نهاية الســبعينات من القرن الماضــي، عندما لاحظ Flavell , 1979) أنّ الأفراد الذين يعانون من صــعوبات التعلّم لا يكونون على وعي تام لما ينبغي عليهم تعلّمه ويتصرفون بدون وعي للاستراتجيات والأساليب المعرفية التي يفترض منهم إتباعها في عمليات التعلّم. وعرف العمليات الماورائية على أنّها التفكير بعملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات، وبهذا المنظور، فقد اعتبرت هذه العمليات على أنّها الاســـتراتجيات التي تحكم عمليــات التفكير والتعلّم(رافع النصـــيرالزغول&عمــاد عبــد الرحيمــالز غول.2003،79). ويؤكّــد بــاكر وبرون (Baker et Brown ,1984) أنّ العمليات المعرفية الماورائية ترتبط باكتســـاب آليات القراءة، وإذا كان كلّ الباحثون يعترفون بأنّ هذه العمليات تنمّو مع الوقت فلا يجب أنّ ننســـى أنّنا بإمكاننا تحســـينها وتطويرها، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات حيث بينت أنّ التدريب على هذه العمليات يعود بالفائدة على

الشكل البياني رقم14 : يوضح بنية الذاكرة (الزغول، 2003 ص 67



التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية، فقد خلصت دراسة كلٍّ من مان وجراب(Mann&Grabe, 1984) على نتائج جيّدة عند تلاميذ السنة الرابعة والخامسة كماخلصت دراسة جارنر (Garner, 1982) إلى نفس النتائج عند تلاميذ السنة الثالثة والخامسة والسادسة والسابعة. وقد أكّدت اغلب الدراسات على أنّ الصعوبات في القراءة عند القارئ المبتدأ والأقل كفاءة ترجع إلى نقص معارفه حول الاستراتجيات الناجعة حول خصائص النصّوص وحول قدرتهم ونقاط ضعفهم (Forllizzi et Clark,1989).

1.4.2 مفهوم العمليات المعرفية الماورائية:

يرى لوني(J-F. LE NY, 1989, p 28) أنّ العمليات الماورائية تعني المعرفة التي يملكها الفرد حول معارفه الخاصـــة، أي كلّ معتقداتنا وحتى الخاطئة منها. بينما يرى فلافل (Flavel, 1979) إنّ العمليات المعرفية الماورائية تعني التفكير على ما نفكر فيه، ويرى درو ويسترن(Drew. Western,1990, p 723-724) أنّ الطابع الأهم في العمليات المعرفية الماورائية هي الذاكرة الماورائية، وهي المعارف المرتبطة بالذاكرة والاستراتجيات المستعملة في البحث عن الذكريات، ومن المؤكَّد أنّ الذاكرة الماورائية غالبًا ما تكون مضطربة بسب تخرب الفص الجبهي عند الراشد، وغير نامية عند الأطفال، ويرجع ذلك لعدم نضج الفص الجبهي من المخ، ولكن مع التقدم في العمر يحدث النضـــج ويكتســـب الأطفال فهم جيّد عن ذاكرتهم وعن نوعية الاستراتجيات المستخدمة في التعامل مع مختلف النشاطات التذكر .

وترى ألتات (M. Altet , 1997,p 79) أنّ تكوين إنسان مستقل لايعتمد على تقاسم المعارف، وإنّما يعتمد على البناء المتدرج للعمليات المعرفية الماورائية، وهذا يعني معرفة الكيفية التي تمّ بها الاكتساب لتعميم ذلك على بقية المعارف، وتعتبر ألتات (Altet , 1997,p 79) هذه المعليات الماورائية باســتراتجيات التعلّم وهي تحمل خصائص فردية وتحدد سلوك التعلّم، وهذا يعني أنّ الفرد سيهتم بصفة نشطة بالتفاعل مع معطيات شخصيته وضغوط المحتويات والوضعيات، وتفترض ألتات (Altet , 1997,p79) أنّ الفرد يتساءل بفكره حول شروط ثبات هذا التفاعل وذلك بالرجوع بصفة نظامية إلى الإجراء المستخدم في النتائج الذي تحصل عليها.

ويأتي مفهوم العمليات الماورائية المعرفية ليوجب عن الأســـئلة التالية معرفة إذا كنا نفهم ونعرف ونعرف ما يمكننا القيام به والإجابة عن هذه الأســـئلة هي أســـاس التقويم الذاتي وهذا بأخذ مجموعة من المعايير بعين الاعتبار، إنّنا نقوم أنفسنا بهدف وضع بعض اللمسات التصحيحية، وهذا للتعديل من سلوكنا، ونتكلم هنا عن مفهوم الضبط الذاتي. وهذا ما أشار إليه آلال (Allal, 1993,p.88-89) عندما تحدث عن عملية الضبط ماوراء المعرفية والمكانة التي يجب أنّ يأخذها التقويم التكويني الذاتي ويقترح الباحث شـــبكة هامة للإقامة عليها خطوات التقويم الذاتي منها:

- **مرحلة التوقع:** تتكون من نشاطات التخمين والتنبؤ لتوجيه النشاط .

- **مرحلة المراقبة:** تتكون من عملية مستمرة من المقارنة بين حالة ونتيجة منتظرة(Monitoring).

- **مرحلة توافق:** أي الضبط الحقيقي.

ويظهرعلى حد رأي بعض الباحثين، أنّ ماوراء المعرفية يمكن تعلّيمها رغم أنهّا تنمو مع التقّدم في السـن، والبعض الآخر يتحدث عن الوعي ماوراء المعرفة مثل نوال (Noel, 1991) ويرى رومانفيل Romainville, (1993,p.59-60) أنّها وعي بوظائفه وأنّ هذا الوعي يمكن أنّ يكون موضوع تدريب أونشاط تربوي ويركز رومانفيل (Romainville, 1993) على أهمية التربية الراجعة feedback .

2.4.2 أصل مفهوم العمليات المعرفية الما ورائية:

ظهر وتطور هذا المفهوم من خلال أبحاث فلافل(Flavell, 1976) على الذاكرة وماوراء الذاكرة وبحوث بياجي(Piaget, 1974) على حدوث الوعي وأبحاث فيقوتسـكي(Vygotesky) على أصـل الاجتماعي والمراقبة المعرفية وبحوث سـترنبرغ (Stermberg) على المراقبة في عملية معالجة المعرفة العقل والظاهرة العقلية والمراقبة العقلية (Knowledge and cognition, about cognitive phenomen, cognitive monitoring). وهي المفاهيم التي استخدمت من طرف أغلب الباحثين.

أمّاجومبارت (Gombert, 1990) فيعرف"**ما وراء المعرفة** "المجال الذي يشمل:المعارف المستبطنة الواعية التي يدركها الفرد عن حالة عمليته العقلية، وتشمل على القدرات التي يجب أنّ يحررها الفرد لمراقبة وتخطيط عملياته العقلية لتحقيق الهدف أوتحديد هدف ما". ومن خلال هذا التعريف يتبين أنّ المعارف ماوراء المعرفية هي معارف مسـتبطنة وتركز على العمل العقلي الخاص بالفرد ويجب تمييزها عن المعارف العامة المرتبطة بالعمل العقلي فهذه المعارف قد تصـبح بدورها معارف ماوراء المعرفية، إذا اسـتعملها الفرد لتحليل وظيفته العقلية.

3.4.2 أساليب توظيف العمليات الماورائية:

نميز بيانيًا ثلاثة أنواع من الوضعيات التي سنحللها لاحقًا :

- الوضعية الأولى: ضبط النشاط المعرفي دون استدعاء تخمين ماوراء المعرفة.
- الوضعية الثانية: تنمية تخمين ماوراء المعرفة.
- الوضعية الثالثة: ضبط و تخمين ماوراء المعرفة.

1. تحليل الوضعية الأولى:

يقوم الفرد هنا بضبط نشاطاته المعرفية باستعمال عمليات غير واضحة أوعملية آلية دون استدعاء أوتدخل التفكير ماوراء المعرفة، فحسب جومبارت(Gombert, 1992) "فإنّ نشاط الكتابة يتطلب أولاً اختيار الكلمات والإملاء والعلاقات النحوية وعلامات الوقف التي يتم ضبطها بصفة آلية، والبحث عن التصاق والانسجام النصِّ والتعديلات التصحيحية التي يقوم بها الكاتب لتكيف محتوى النصّ مع القارئ". ويتصف هذا النشاط بالقيام بتعديلات آلية ذات جهد معرفي كبير، ومن الواضح أنّ هذا النشاط مراقب من طرف الكاتب كلَّما استدعت الوضعية ذلك أوكلَّما شعر الكاتب بمشكلة تعترض تحريره، وبالتَّالي يمكن اعتبار أنّ تعلّم والآلية هما نتاج ضبط واع وتدريب لعناصره.

وعلى العموم فإنّ وضعية جديدة من الصعوبة أوعدم التوازن المعرفي قد يكون مناسبًا لتمرين التخمين ماوراء المعرفة، وقد يظهر العكس في النشاط المألوف والمتعود عليه والمتكرر. وقد تؤدي الآلية في النشاط المتكرر نّحو ظهور العادة السلوكية، إذْ يعتبر النشاط المعرفي للفرد في الحالة الأولى موجه بخطوات من الخارج عند وضع أمامه شبكة من الخطوات التي يجب أن يتبعها دون أن نطلب منه أن يحللها أويشرحها أويقوم بتقييمها، وفي الحالة الأولى والثانية يبدوهناك نوع من الضبط للنشاط المعرفي دون تدخل التخمين ماوراء المعرفة.

2. تحليل الوضعية الثانية:

نستطيع أنّ نميز هنا مجموعة من الأنشطة ماوراء المعرفة: مثل الإيضاح والاستحضار والوصف للعمليات المعرفية.

- **التحليل:** يقوم المتعلِّم بوضع العلاقات بين عمليات مختلفة أو بين العمليات والمتغيرات في السياق أوبين العمليات والنتائج.
- **المفاهيم:** استخلاص من مختلف الوضعيات المحللة معرفيًا خصائص عامة مرتبطة بالعمل الخاص بالمتعلِّم، مثل قواعد النشاط أو الاستراتجيات المستعملة في السياق هذه الأنشطة المختلفة. وقد تشمل ماوراء المعرفة مواضيع مختلفة خاصة بالمتعلِّم: عمله المعرفي المرتبط (بالحاضروالماضي والمستقبل) وتأثير المتغيرات الخارجية على هذه الأنشطة التي تتم بصفة وصفية أو تقويمية، ويقوم الفرد في هذه الحالة بإصدار أحكام على نوعية عمله المعرفي.

3. **تحليل الوضعية الثالثة:** في هذه الحالة يقوم الفرد بالتفكير في معارفه ماوراء المعرفة للضبط والتحكم في نشاطاته من خلال نتائجه، فالبعض من المعارف والاستراتجيات ماوراء المعرفة يتمّ تعزيزها وتثبيتها أو مراجعتها وتعديلها. وللتوضيح أكثر نلخص هذه الأساليب فيما يلي:

- وضعية الإرشاد الآلي في الوضعية الأولى والحالة الأولى.
- وضعية الإرشاد الخارجي في الحالة الأولى والثانية.
- وضعية الإرشاد الداخلي بدرجات متفاوتة في الوضعية الثانية والثالثة.

وتعتبر العلاقة بين التفكير ماوراء المعرفة والضـــبط جد معقدة، بحيث يســـتطيع التلميذ ضـــبط البعض من نشـــاطاته دون تدخل التفكير ماوراء المعرفة وقد يحدث العكس بحيث يمكن أن يملك معارف ماوراء المعرفية لكن لا يستعملها على حد رأي ولفس(Wolfs, 1992). ويظهر دور ماوراء المعرفة في كونّها عامل مسهل لعملية تحويل أوانتقال أثرالتعلّم.

5.2 خصائص العمليات المعرفية لماورائية:

تتميز العمليات المعرفية الماورائيةعلى أنّها عمليات لا تنفذ مباشـرة على المهمة وإنّما على العمليات المعرفية التي تجرى على هذه المهمة، فهي تسيطر على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لهذه العمليات متابعة عملية تنفيذها ومراقبة سيرها والحكم على نتائجها، وتختلف هذه العمليات من فرد لأخر تبعًا للفروق المرتبطة بالنمو والنضج والذكاء والخبرات السابقة. فقد لُوحظ أنّ الأطفال عادة لايطورون هذه الأساليب إلاّ في المراحل العمريـة اللاحقـة، حيـث أنّهم في المراحـل المبكرة لا يكنون على وعي بهـذه العمليـات (رافع النصـــير الزغول&عماد عبد الرحيم الزغول.2003 ،80–81).

1.5.2 الاستراتجيات الرئيسة للعمليات المعرفية الماورائية:

تشمل العمليات المعرفية الماورائية على عدد من الاستراتجيات المتسلسلة تستخدم لضبط العمليات المعرفية والتأكّد من تحقق أهدافها وهي:

- استراتجيات ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة
- آليات اختيار استراتجيات التفكير على نحو مقصود وهادف
- استراتجيات التخطيط والمراقبة لعمليات التفكير وتقييم نتائجها.

ويرى فلافل (Flavell, 1976,1979) أنّه لا يوجد فرق واضـح بين الاسـتراتجيات المعرفية والاسـتراتجيات المعرفية الماورائية، أما الفرق الوحيد الذي تمّت ملاحظته فيكمن في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، وأهم الفروق التي سجلت هي:

– تستخدم العمليات المعرفية على نّحو مباشر على المهمات (تعلّم خبرة، حلّ مشكلة..)، أي أنّها تستخدم لتحقيق هدف معين، بينما تستخدم العمليات الماورائية للتخطيط للعمليات المعرفية، وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها أي التأكّد من تحقيق الهدف .

– العمليات الماورائية قد تسبق أوتأتي بعد العمليات المعرفية.

– العمليات المعرفية الماورائية تصبح أكثر إلحاحًاعندما تفشل العمليات المعرفية في تحقيق هدفها، حيث يعمد الفرد إلى مراجعة أنشطته المعرفية والحكم على مدى فعليتها .

– كلاهما قد يستخدم نفس الاستراتيجيات كالتخطيط والتساؤل لكن مع اختلاف الهدف، فقد تستخدم العمليات المعرفية في التساؤل بغرض اكتساب المعرفة والتعلّم، في حين تستخدم العمليات الماورائية التساؤلية كأداة للتأكد من تحقق التعلّم والحكم على فعالية العملية المعرفية في تنفيذ المهمة التعليمية(رافع النصير الزغول&عماد عبد الرحيم الزغول.2003 ،82–81).

ويرى درو ويستن(Drew. Westen,1990, p. 722) أنّ قدرة الأطفال على استعمال الاستراتيجيات المعرفية تزداد خلال الطفولة والمراهقة كما أوضح ذلك سيجلر (Siegler, 1990) ففي نشاط الذاكرة يلجأ الأطفال إلى استعمال استراتيجيات بسيطة مثل التكرار بالخطأ، أما الأطفال الأكبر سنًا يستخدمون استراتيجيات أكثر تطورًا مثل تنظيم المعلومات وفق تصنيفات نوعية أواستعمال صوَّرعقلية.

2.5.2 مكونات العمليات المعرفية الماورائية:

يرى فلافل(Favell, 1979) أنّ العمليات المعرفية الماورائية تتكون من عنصريين وهما:

1– **المعرفة على العمليات المعرفية:** وتتضمن ثلاثة جوانب هي:

- **المعرفة بالمتغيرات المرتبطة بالإنسان:** وتمثل المعلومات العامة حول التعلّم الإنساني وعمليات معالجة المعلومات بالإضافة إلى معرفة الشخص عن نفسه من حيث ماذا يعرف؟ وماذا لا يعرف؟ ماذا ينبغي عليه تعلّمه؟ .
- **المعرفة بالمتغيرات المرتبطة المهمة:** وتشمل المعرفة حول طبيعة المهمة ونوعية المعالجات المطلوب تنفيذها على هذه المهمة.
- **المعرفة بالمتغيرات المرتبطة بالإستراتجية:** وتتمثل في المعرفة عن الاستراتجيات المعرفية والاستراتجيات المعرفية الماورائية المناسبة لتعزيز التعلُّم الأداء بالإضافة للمعلومات الظرفية مثل متى وأين ولماذا نستخدم هذه الاستراتجيات.

2- **المعرفة عن عمليات التنظيم الذاتي:** وتمثل خبرات الفرد السابقة حول عملياته وقدراته التنظيمية، التي تتضمن المعرفة حول كيفية استخدام استراتجيات التنظيم الماورائية على نحو متسلسل لتسهيل أداء العمليات المعرفية في تحقيق الأهداف المطلوبة (رافع النصير الزغول&عماد عبد الرحيم الزغول.2003 ،82-83).

6.2 نظام معالجة المعلومات وتقويم صعوبات تعلّم القراءة

ويمثل كلّ من تارنر وجوث (Tunner et Gough) كفاءة القراءة بواسطة المعادلة التالية:L= DXC حيث" L " يمثل الفهم في القراءة و"D" القدرة على التشفير أوفكّ الرموز المكتوبة و"C" القدرة اللغوية في الفهم، وهذا يعني إعطاء معنى للمعلومة اللغوية اللفظية وللجمل والخطاب الشفوي، وحسب هذه المعادلة فإنّ القراءة تستوجب إدماج قدرتين أساسين باستخدام علامة الضرب (X) وليس بوضع القدرتين جانبًا إلى جنب باستعمال علامة الجمع (+)، وعلى هذا الأساس يمكننا القول بوجود تداخل بين القدرتين المعتمدتين في القراءة، ومن الملاحظ أنّه كي يصبح الفرد قارئ كفء يجب أنّ يكون قادرًا على تشفير وإعطاء معنى للنصّ المقروء. ومن هنا يمكن تعريف كفاءة القراءة على أنّها تنسيق بين عنصرين ضروريين لا يمكن الفصل بينهما فمن جهة الدقة و السرعة في التعرف على الكلمات التي تشترط كلّ نشاط القراءة، حيث أنّ مستوى جيّد من آلية في هذه العملية يعتبر ضروري لتمكين القارئ من تكريس موارد معرفية لعملية الفهم، ومن جهة أخرى القدرة القرائية لا تتوقف على تشفير بسيط للكلمات وإنّما على قدرات معرفية ولغوية ضرورية لفهم الرسالة المكتوبة من طرف جميع القراء والاعتياد على الكلمة المقروءة هام في المرحل الأولى من الاكتساب.

1.6.2 مؤشرات صعوبات القراءة:

قبل المرور إلى مؤشرات صعوبة القراءة يتوجب علينا أنّ نتوقف عند مفهوم صعوبات تعلّم القراءة، والتي ترتبط أساسًا بالحواجز التي تمنع المتعلّم من الانتقال إلى مستوى القارئ الخبير والتي تشمل عدة عوامل منها ما يرتبط بالحالة النفسية والاجتماعية والمدرسية للقارئ وقدراته المعرفية واللغوية وخصائص اللغة المكتوبة التي يتعلمها، وتعرف صعوبات تعلّم القراءة في الدول الفرونكوفونية(dyslexie) أي عسر القراءة، بينما تعّرف في الدول الناطقة للغة الانجليزية(reading diseabiliy) حيث يرى (Grégoire, 2003 , p 35) أنّ القارئ الضعيف يقرأ ببطء ويرتكب العديد من الأخطاء من أهمها القلب والحذف والتعويض والتقديم والإضافة وتعد صعوبات تعلّم القراءة مشكلة في تحليل وتجزيء الكلمات لأنّ عملية القراءة هي أولاً عملية فك الرموز، ولهذا يمكن لنا أنّ نلخص مؤشرات صعوبات القراءة فيما يلي :

1-صعوبات في فك الرموز المكتوبة:

يرى (Olofsson , 1992) أنّ مشكلات فكّ الرموز المكتوبة تؤثّر سالبًا على الفهم وعلى ممارسة القراءة، ممّا يجعل القارئ يلجأ إلى معالجة المعرفة بوسائل أخرى كالاستعمال الخاطئ للسياق، فإذا كان القارئ ضعيف الفهم فهذا يعني أنّ قدرته ضعيفة في التعرف على الكلمات. ويؤكّد أيضا كلٌّ من سميث (Smith, 1971) وستنوفيش (Stanovich,1980) على أنّ فقدان الفعَّالية في التعّرف على الكلمات لدى القارئ الضعيف يجبره على استعمال مورد الانتباه على آليات السياق ممّا يقلل من موارده ذات المستوى العالي كالفهم. أمّا إذا كانت آليات التعّرف على الكلمات فعالة عند القارئ الكفء، فإنّ هذا لا يتطلب منه استعمال موارد الانتباه التي ستفوض للفهم. وقد تتسبب صعوبات فكّ الرموز المكتوبة في جعل القارئ يفقد الرغبة والاهتمام بنشاط القراءة.

1- المفعول الرجعي اللفظي وأثره على المعالجة الفونولوجية:

لقد ركزت العديد من البحوث والدراسات على أهمية المعالجة الفونولوجية لتعلّم القراءة في نظام الحروف الأبجدية وقد استخلص كلٌّ من وينر وتوجسون(Wagner et Torgesen, 1987) ثلاث قدرات ترتبط بالمعالجة الفونولوجية للغة، قد تلعب دورًا حساسًا في اكتساب القراءة وهي:

2- الوعي الفونولوجي والقدرة على التعرّف على المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية:

تظهر هذه القدرة كما يبن جومبارت (Gombert ,1992) في نشاط تجزيء الكلمات إلى فونيمات ومقاطع أو شبه مقاطع. وبممارسة تعلّم القراءة ينمو أداء الأطفال بسرعة، فإذا فشل القراء المبتدئين في تجزيء الكلمات إلى فونيمات، فإنّ ذلك يجعلهم ينجحون في تجزيء الكلمات إلى مقاطع كما أكّد ذلك كلٌّ من وايس وأولسون وتريمان (Wise , Olson et Treiman,1990).

3- التحليل والقدرةعلى ربط الوحدات اللغوية الشفوية (الأصوات) بالوحدات اللغوية المكتوبة (الحروف) للوصول إلى المفردات اللغويةالعقلية:

إنّ دور التحليل في صعوبات القراءة يظهرعندما نريد الدخول إلى قاموس المفردات العقلي، حيث يساعد في احتمال التطرق إلى كلمات جديدة. والتقليل من نمّو المفردات اللغوية وعدم الاهتمام بها، يؤدي إلى التقليل من ممارسة نشاط القراءة الذي يعتبر ضروري لنمّو قاموس لغوي إملائي يسمح بالتعّرف السريع والفعال على الكلمات.

4- إعادة التركيب الصوتي في ذاكرة العمل:

وهي القدرة بقاء الأصـوات المحللة مسـبقا فعالة في الذاكرة وذلك لجمعها وتكوين كلمة، فإعادة تركيب فعال للمعرفة الفونولوجية في ذاكرة العمل يسـاعد القارئ في تجنيد موارد معرفية لربط الفونيمات. ونجد أنّ القارئ الجيد يختلف عن القارئ الضـعيف في إعادة التركيب الصـوتي في الذاكرة. ولقد بينت البحوث في علم النفس المعرفي على أنّ تحسين التحليل والتعّرف على الكلمات يؤدي إلى تحسين الفهم كما أكّد ذلك (J.Grégoire, 1999, p.136) حيث تعتبر وسيلة تعويضية لصعوبة المعالجة الفونولوجية.

إنّ نظام المفعول الرجعي اللفظي يكون فعَّالاً عندما يسـمح للقارئ بتصـحيح أخطائه أولتأكد من دقة وصـحة التحليل الذي سبق وأنّ قام به، وعندما لا يتمّ التعّرف وتحديد الخطأ خاصة خلال القراءة الصامتة في القسم، فالربط الخاطئ للحرف بالصـــوت يعزز، وعندئذ فالارتباط الخاطئ يمكن أنّ يتداخل في الذاكرة مع علاقات أخرى يصـــادفها في الكلمات المتشـــابهة إملائيا حيث أكد بادلي(Baddeley, 1993,p.101-102) أنّ الأصوات المتشابهة من الناحية الفونولوجية كثيرا ما تحدث غموضا والتباسا وارتباكا في عملية التعّرف على الألفاظ والكلمات، وأنّ تعلّم القراءة يؤدي إلى تحســين الأداء على مســتوى ســعة التذكر (empan mnésique) والوعي الفونولوجي (conscience phonologique) واللذان يســاعدان بدورهما في نمو القراءة. ويعتقد بادلي أنّ صـــعوبات تعلّم القراءة تعود إلى وجود إعاقة على مســتوى العقدة الفونولوجية (boucle phonologique) التي تنمو ابتدءًا من عملية تطوراللغة والفهم.

ويؤكّد هنا (J.Grégoire, 1999, p.137) على أنّ القدرة على التحليل الصـحيح للكلمات يعمل كآلية تعلّيم ذاتي، فكلّ تعّرف صـحيح للكلمة يبني تعلّم ناجح يؤدي إلى التعّرف على الكلمة بطريقة مباشـرة. ويبدو أنّ المعالجة الفونولوجية الفعَّالة تنمي وتثري المفردات اللغوية الإملائية، فالعمليات الناجحة في التحليل تؤدي إلى اكتســاب تمثيل فونولوجي وإملائي يســاعد القارئ في الوصــول بســرعة إلى القاموس اللغوي العقلي. فالمفعول الرجعي اللفظي يسـتطيع أيضـا التخفيف من حمولة ذاكرة العمل: الفونيمات يمكن اختيارها بصـفة صحيحة ولكن القدرة المحدودة في المعالجة قد تؤدي إلى منع التجميع الصحيح للفونيمات.

ويؤدي تخفيف الحمولـة في ذاكرة العمـل إلى التخزين الجيّد للكلمـات وتعزيز الارتبـاطـات بين الأصـــوات والحروف ممَّا يفضـي إلى تسـهيل تعلُّم الكلمات الجديدة بواسـطة التناظر الوظيفي للكلمات المألوفة كما أكد ذلك أهري وروبين(Ehri et Robbins,1992)، وهكذا يمكن اعتبار المفعول الرجعي اللفظي قادر على تنمية بعض القدرات لماوراء المعرفة، ولكي يستطيع القارئ استعمال هذا الجهاز بإحكام يتوجب عليه تقييم مستوى فهمه.

وقد درس أولوفسون(Olofsson, 1992) هذه الظاهرة لدى أطفال يبلغون ثمانية سنوات ونصف، حيث لاحظ طلب هؤلاء الأطفال للتقويم الذاتي للفهم، حيث يقرأ الطفل النصّ المكتوب على الورق أوعلى شاشة الكمبيوتر، فيقوم الطفل بتصويب الفأرة نّحو الكلمة طالبًا المفعول الرجعي اللفظي فتبرق الكلمة وينطق بسرعة. وبعد كلِّ قراءة للنصّ يخضع الأطفال لأسئلة الفهم وفي نهاية يتم إخضاعهم لاستبيان التقويم الذاتي، وأظهرت النتائج أنّ الأطفال يطلبون المفعول الرجعي اللفظي عند الكلمات التي يتحسسون عندها بصعوبات الفهم، وأوضحت الدراسة أنّ الكلمات المطلوبة للمفعول الرجعي اللفظي غالبًا ما تكون طويلة وغير مألوفة ونادرًا ما تتكرر في اللغة. وأكدت أيضا دراسة(Zakay, 1992) أنّ المفعول الرجعي على جهاز الكمبيوتر يساعد القارئ في تحسين الحكم على معارفه، وهكذا فإنّ المفعول الرجعي اللفظي يساعد في التأكيد الفوري للأجوبة الجيّدة وتصحيح الأجوبة الخاطئة.

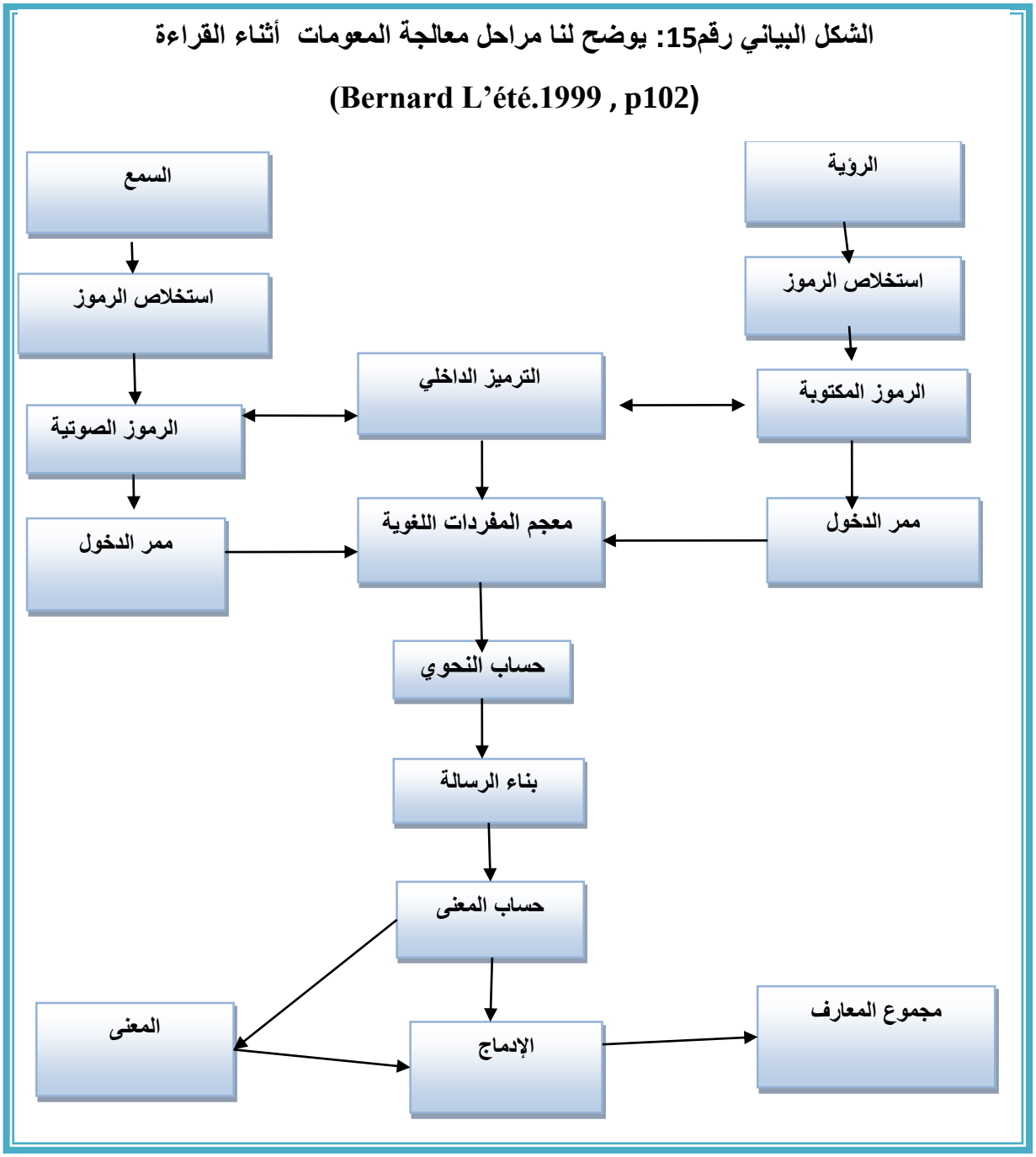
ونستنتج من هنا أنّ المفعول الرجعي اللفظي قد يسهل المعالجة الفونولوجية ويحسن عملية التحليل ويقدم للطفل إمكانية تفويض الانتباه نحو الفهم. ومن نتائجه أنّ الأطفال قد يقرؤون بمستوى أعلى من مستواهم الأصلي في القراءة، حيث أكّد أولوفسون(Olofsson, 1992) أنّه بعد تدريب الأطفال تحسنت قراءتهم وأصبحوا لا يخافون من النصّوص الصعبة. أمّا فاندال ورايتسما(Van Daal et Reitsma, 1990 .p144) فيعتقدان أنّ التجزيء المقطعي أفضل عندما تتعلق مشكلة القراءة بالمعالجة الحرفية الفونولوجية، فإنّ هذا النوع من التجزيء قد ينبه القارئ لتجميع الأصوات المنطوقة لإعادة هيكلة الصوت في الكلمة كاملة، وإعادة هيكلة الكلمة كاملة يسهل الوصول إلى المفردات لأنّ القارئ يسترجع معنى الكلمة مباشرة، وهذا ما يحسن إقامة العلاقات الحرفية بالمعنى، وهذا حسب الدراسة التي تمت على أطفال يبلغون عشرسنوات ويعانون من تأخر في القراءة بمستوين. وخلص جميع الباحثون إلى تأكيد أنّ ألأطفال قد استمتعوا وتحسنوا كثيرًا في القراءة كما أكّد أولسون ووايس ذلك (Olson & Wise, 1992.p154).

ويؤثّر المفعول الرجعي اللفظي على المدى البعيد في التحليل والتعّرف على الكلمات والفهم كما أنّه يخفف من الحمولة المعرفية ويعيد بناء علاقات قوية بين التمثيل العقلي ورموز الكتابة والإملاء. يرى برنار ليتي (Bernard L’été,1999, p 134-155) في بحث حول علاج صعوبات القراءة بواسطة المفعول الرجعي اللفظي على الحاسوب أنّه قد يؤدي إلى تحسين القراءة عند الأطفال الذين يتعلمون القراءة، حيث يعد الحاسوب ميدان خاص وتجديدي في تطبيق أبحاث علم النفس المعرفي، والإجراء يعتمد على دور التواصل الشفوي كدعامة لإرسال المعارف في التطبيق التربوي. ويؤكد ليونغ(Leong , 1992, p 95) "أنّ السلوك الجديد يعيد بناء وهيكلة وظائفنا العقلية وتنظيم قدراتنا المعرفية على مستوى عالٍ".

فالكثير من الباحثين الذين يعملون في ميدان التعلّيم المبرمج بواسطة الحاسوب ويدعون التلاميذ لاستعمال الحاسوب لاعلى أساس أنّه أداة عمل ولكن كموضوع تفكير، وبالتالي نحن لسنا بعيدين عن نظرية بياجي Piaget: فوجود الحاسوب في القسم سيسمح للطفل أنّ يكون مشيدًا لبنيته العقلية الخاصة بفضل الواسطة التي يمارسها بين اللغة ونمّوه المعرفي. فمنذ الستينات اعتبرت القراءة كمجموعة من مراحل معالجة المعرفة، فالمعرفة المستخلصة انطلاقا من صفحة الورقة لإدماجها في النهاية مع مجموع المعارف التي تسمح بإعداد التمثيل العقلي للنصّ، وعموما يمكننا أنّ نميز ثلاثة مراحل ضـــرورية لفهم النصّ: التعّرف على الكلمات، والتحليل النحوي، والتحليل الدلالي. كما أشار إلى ذلك أيضا قاي كلاكسون (GUY. Claxton, p 236-237)،(أنظر الشكل البياني رقم15).

الشكل البياني رقم15: يوضح لنا مراحل معالجة المعومات أثناء القراءة

(Bernard L'été.1999 , p102)



2- مراحل فهم النصّ:

1- التعرّف على الكلمات:

التعرف على الكلمات يعني وضـع ازدواج بين الرمز الكتابي (الكلمة المكتوبة) والتمثيل الداخلي لهذا الرمز، ويفترض علماء النفس اللغويين أنّ هذه التمثيلات الداخلية مخزنة على شـكل قاموس لغوي يدعى بالقاموس اللغوي العقلي والذي يتكون تدريجيا خلال مراحل التعلّم، وهذه المقارنة بين الرمز الكتابي والتمثيل الداخلي

لاتتم بصفة مباشرة. فقد يتم أولاً استخلاص المعلومات الموجودة على صفحة الورقة وذلك بترتيب المعالجة الإدراكية، منها التعرف الحروف وتحليل سلسلة من الرموز يدعى بترميز الحروف من خلال موضعها. وبعدها تقوم الحروف بتفعيل الترميز الداخلي أو ما يسمى بالرموز الحرفية، ثمّ يتم الدخول إلى القاموس اللغوي وذلك بوضع ازدواج بين الرموز المكتوبة والرموز المخزنة على مستوى المعجم اللغوي العقلي بصفة مباشرة هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يتم الازدواج بواسطة الرموز الكتابية التي تفعّل رموز الفونيمات من خلال إجراء قواعد اقترانية بين الحرف والفونيم وتجميع هذه الرموز، ويتم التعّرف على الكلمات بفضل ازدواج التمثيل الفونولوجي المجمع مع التمثيل الفونولوجي الموجود بالمعجم اللغوي العقلي، وهو مسلك غير مباشر للتعّرف على الكلمات، ومن المؤكَّد أنّ هذا الإجراء قد يلعب دورًا هامًا في تعلّم القراءة.

2- التحليل النحوي:

لفهم النصّ لا يعتمد القارئ فقط على التعّرف على الكلمات وإنّما عليه إيجاد العلاقات التي تربط فيما بينها كما أكد ذلك (Mitchell, 1987) إذا يجب ربط الوحدات اللغوية فيما بينها وتحديد دورها الوظيفي (فعل وفاعل ومفعول به) وربطها بوحدات من مستوى عالي (التركيب التعبيري والجملة).

3- التحليل الدلالي:

عندما يتمّ إنهاء إجراء بنية الجملة، يقوم القارئ بحساب المعنى ودمجه مع المعارف الباقية من النصّ ودمجها أيضا مع مجموع معارفه وهذا حسب معارفه السابقة. فإذا كانت غاية القراءة هو فهم نشاط القراءة كما هو موضح في الشكل البياني رقم 3 فإنّه لا يتوقف عند الفهم، ولهذا يمكن أن تعتبر كلّ عملية من عمليات المرتبطة بالقراءة مسؤولة عن منبع صعوبات القراءة، ومن حيث الوظيفة فإنّ هذه العمليات غيرمطابقة لأنّها تحتاج إلى موارد من الانتباه والاهتمام، فمن جهة تعد السرعة التي يقرأ بها القارئ الخبير والتي تساعده في الوصول إلى الفهم(سرعة متوسطة في القراءة تتراوح بين240إلى400 كلمة/ في الدقيقة حسب نوعية النصّ) كما أشار إلى ذلك كلٌّ من راينر وبولاتسك(RAYNER & POLLATSEK , 1987) ، ومن جهة أخرى تعتبر موارد الانتباه التي يتوفر عليها نظام معالجة المعلومات محدودة ولهذا يجب الأخذ بعين لاعتبار عدد من العمليات تتمّ بصفة آلية كما أشار إلى ذلك لابرج وسامول(Laberge& Samuels, 1974).

وقد أوضح قياس التصريف عند ستروب (Stroop , 1935) على وجود خاصية الآلية في التعّرف على الكلمات فمثلا عندما نقدم للقارئ لوحة سجل عليها أسماء الألوان(أحمر، أزرق، أخضر) بمداد مختلف (مثلا الأحمر كتب بالأزرق) ونطلب منه أنّ يسمي لون حبر الكلمة، ونلاحظ بالنسبة لنشاط التعرف اللفظي للكلمات تباطؤ على مستوى السرعة في التعّرف على أسماء الألوان فلوحظ التردد وأحيانا أخطاء وكأن القارئ

لا يستطيع أنّ يمنع نفسه من قراءة الكلمات وكأنّ الإجابة على الكلمة تفرض نفسها على إجابة اللون. ويبدو أنّ مجموع العمليات التي تؤدي إلى التعّرف على الكلمات تتمّ بصـفة آلية عند القارئ الخبير، ممّا يجعل هذا الأخير يسـتخدم موارد تركيز الانتباه ذات مسـتوى عالي وهو يشـمل مرحلة حسـاب المعنى على المخطط البياني رقم 14، بينما القارئ المبتدأ يسـتخدم تركيز انتباهه على المرحل الأولى من معالجة المعلومات ممّا يعرقل عملية الفهم عنده. وممّا سـبق لقد اسـتطعنا شـرح أنّ القدرة على فكّ وتحليل رموز الكلمات المكتوبة تشرح بصفة عامة مستوى الكفاءة في القراءة.

ويبدو أنّ صـعوبات القراءة تحدث بسـب اضـطراب على مسـتوى العمليات التي تؤدي إلى التعّرف على الكلمات، وقد أكّدت أيضا نتائج الدراسات حول عسر القراءة الإنمائي والمكتسب على أنّ الصعوبات القراءة في أغلب الحالات تعود إلى اضـطراب في تنشـيط الآلية على مسـتوى العمليات المؤدية إلى التعّرف على الكلمات المكتوبة في حالة عسـر القراءة المكتسـب. ومن جهة أخرى تختلف هذه العمليات خاصـة بالقراءة عن عمليات الفهم في اللغة الشفوية.

وقد تمّ اقتراح تقويم تشـخيصـي للعمليات المؤدية إلى التعّرف على الكلمات، وهذه العمليات تمّ تجميعها في مرحلة المعالجة البصـرية بمعنى تنشـيط الرموز الكتابية وتحليل سـلسـلة من الخصـائص الحرفية في مرحلة الفونولوجية وتنشيط الرموز الفونيمية، وتجميع وتنشيط المدخلات اللغوية وتنشيط المفاهيم على مستوى معجم المفردات اللغوية العقلي.

ويمكنّنا أنّ نسـتخلص أنّ معالجة المعلومات الواردة من النصّـوص هي نتاج التفاعل بين المعارف الوردة من النصّ والمعارف النوعية النشـطة أوالمفعّلة من طرف القارئ خلال عملية القراءة كما أكّد ذلك كلٌّ من دنهير ولوغرو ولوغرو ومارن (Denhiere& Legros, 1985 ; Legro & Marin, 2008). وترجع العمليات المعرفية الماورائية إلى المعارف التي يملكها القارئ حول نشـاط القراءة وتشـمل على قدرة القارئ على الانتباه لحالة عدم الفهم وفي هذه الحالة يتوجب عليه استعمال استراتجيات خاصة بمعالجة المشكلة وعمليات معرفية ماورائية والتي تشـمل على الزيادة في اسـتعمال اسـتراتجيات الدراسـة وذلك لتسـهيل عملية اكتسـاب المعارف الجديدة بواسـطة قراءة النصّ، كما تشـمل على وعي الشـخص بموارده وحدود قدراته المعرفية واهتماماته ودوافعه. وباعتبار أنّ إدراك الذات على أنّها قارئة ينتج من توقعات الآباء واتجاهات الآخرين والنتائج الدراسية السـابقة، وفي أغلب الأحيان يكون هذا الإدراك خاطئ ممَّا يجعل القارئ يشـعر بتقديرعالٍ أوضـعيف لموارده وحدود قدرته كما أشارت إلى ذلك دراسة كلٌّ من كليتزين وبدنار(Kletzien &Bednar , 1988).

2.6.2 التقويم ومقاييس تشخيص القراءة:

إنّ الأسئلة التي ترد إلى أذهننا كيف يمكن تشخيص صعوبات تعلّم القراءة وكيف نحدد حجم خصائصها حتى نتمكن من تقديم العلاج المناسب الذي نستطيع قياس فعَّاليته. وتقودنا هذه الأسئلة إلى التفكير في وصف المتغيرات التي تتدخل في عملية القراءة وتقديم النتائج التي تسمح بتحديد:

- مستوى القراءة وإمكانية تحسينه،
- معالم التي يمكن تحسينها والمدَّة الزمنية الضرورية لذلك،
- خصائص الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة،
- التطوّر الحاصل في استراتجيات القراءة.

ومن الملاحظ أنّ نشاط القراءة لا يدلى عن أي سلوك غير النشاط البصري عند القراءة بصوت عالي. وقد وضع علماء النفس اللغويين تقنيات تجريبية تسمح بالكشف عن العمليات العقلية التي لا يمكن ملاحظتها في الوضعية الطبيعية ومعظم هذه التقنيات تستعمل الزمن الضروري لتنفيذ نشاط بسيط كمؤشر وظيفي لمرحلة من المعالجة، والمبدأ الأساسي يكمن في كون أنّ كلّ مراحل المعالجة مستهلكة للزمن، وأي خلل يترجم بتباطؤ العمليات المسخرة لهذا النشاط. وقد يعني هذا أنّه كلَّما كانت المعالجة آلية أوتلقائية أي دون جهد، كلما كانت الاستجابة سريعة.

ونلاحظ وجود مقياسين لتقدير الزمن وهي: تقنيات زمن الاستجابة وتقنيات الزمن الحر، فالتقنيات بزمن الاستجابة تطلب من المفحوص بانجاز بسرعة وبإحكام ممكن لنشاط بسيط، مثلا في حالة تحديد الهوية اللغوية للكلمة التي تظهرعلى الشاشة (هل هي من اللغة الفرنسية؟) وزمن الاستجابة (زس) يرتبط بالمساحة الزمن بين لحظة ظهور الحروف على الشاشة ولحظة استجابة المفحوص عند وضع يده على أزرار لوحة المفاتيح، وزمن الاستجابة هذا يعبر عن سرعة التعّرف على الكلمة، وهي إذًا العملية المعرفية التي تؤدي إلى التعّرف. وبهذا يعتبر زمن الاستجابة مؤشر للمعالجة المعرفية ويمكن عن طريقه المقارنة بين الكيفية التي تتمّ بها المعالجة. أمّا في تقنية الزمن الحر، يتطلب قياس الزمن الذي يستغرقه الفرد في قراءة النصّ بصفة مستمرة.

وقد أكّد جري جوار (Grégoire, J. 1999,p 102)على أنّ تقويم وتشخيص المتعلمات يتطلب اقتراح تقويم يسمح بتحديد منبع الصعوبات الملاحظة في ميدان معين، وفي نشاط القراءة يجب أنّ يكون التقويم التشخيصي قادرًا على تقدير زمن القراءة والفهم، وهذا ما تقوم به مقاييس القراءة حيث تسعى إلى الإشارة بدقة إلى مستوي أداء الشخص لمختلف العمليات التي تسمح بالقراءة الجيّدة، وهذا بوضع حبكة إعلامية

(Logiciel) لتقويم وتشخيص القدرات المعرفية لدى القارئ الراشد يشمل على ثلاثة مجموعات من بنود منها: عشر بنود لقياس زمن الاستجابة ويشير إلى تقويم وظائف المراحل السابق ذكرها (البصري والفونولوجي المباشر والإفرادي المباشر) الذي يؤدي إلى معرفة الكلمات وببندين غير لفظيين يشمل مهمة زمن الاستجابة وبندين للقراءة بطريقة الزمن الحر. وتعتبر الحبكة الإعلامية من وسائل التشخيص الحديثة التي توصلت إليها الأبحاث العلمية في التقويم التشخيصي للقراء.

ولتشخيص صعوبات تعلّم القراءة يصبح من الضروري أنّ نقوم بتقويم مستوى القراءة وحساب الفرق بين هذا المستوى والمستوى المنتظر والمستوى العقلي لمعرفة هل هناك تأخر عقلي؟ ورغم أنّ هذه المهام الثلاثة تبدو سهلة ظاهريًا إلاّ أنّه ليس هناك جواب شافي إلى يومناهذا.

ويتطلب تقويم مستوى القراءة بحساب سرعة القراءة تقدير نوعيتها ووتحديد الأخطاء ووصفها، حيث أشار لوبرو (Lobro ,1973) وبيرارت (Piérart, 1998) إلى أنّ القارئ الضعيف يقرأ ببطء ويقوم بعدة أخطاء من أهمها:

- القلب وارتباك سمعي حيث يخلط بين الحروف والأصوات،
- ارتباك بصري بحيث يخلط بين الحروف والأشكال المجاورة لها،
- أخطاء على مستوى الأصوات المعقدة ،
- الحذف والإضافة.

ومن المعقول أنّ تقويم القراءة لا يجب أنّ يشمل فقط عملية التشفير وإنّما يجب أنّ يعتني أيضا بالفهم، ومن الملاحظ أنّ هناك نقص كبير في أدوات القياس التشخيصي على المستوى العيادي رغم توفر العديد من المقاييس التشخيصية للقراءة باللغة الفرنسية إلاّ أنّها غير كافية من حيث صدق تطبقيها ونذكر منها:

- مقياس Emile, René et Marie (Burion, 1960) .
- مقياس L'ALOUETTE (Lefavrais, 1967) .
- مقياس Le Poucet (de Simon réétalonnée par Limbosch et al, 1968).
- مقياس Claire et Bruno (Hermabessière et Sax, 1972).
- مقياس Jeannot et Georges (Giribone et Hugon, 1987)

نلاحظ أنّ كلّ هذه المقاييس تقيس السرعة وتصحيح الأخطاء بينما الفهم لم يتمّ تقويمه إلاّ من طرف مقياسين من أصـــل خمســـة مقاييس، وأغلب هذه المقاييس تعطي معلومات وصـــفية عن أعراض الموجودة في قراءة الشخص بينما يعتمد مقياسين على فرضيات سببية للمرض، ورغم ذلك فإنّ هذه المقاييس لا تقدّم خدمة جيّدة للمختص في الأرطوفونيا أوفي علم النفس العيادي كما هو موضح في الجدول رقم 2.

الجدول رقم 2: تمثل خصائص التقويم لمقاييس القراءة (Grégoire, J.2003, p 36)

اسم المقياس	المؤلف و تاريخ الطبعة	السرعة	التصحيح	الفهم	سبب المرض
Emile,René et Marie	Burion (1960)	نعم	نعم	لا	لا
L'Alouette	Lefavrais (1967)	نعم	نعم	لا	لا
Le Poucet	Limbosch et al (1968)	نعم	نعم	لا	لا
Jannot et Gorges	Hemabessière et Sax (1972)	نعم	نعم	نعم	لا
Caire et Bruno	Giribone et Hugon (1987)	نعم	نعم	نعم	نعم

و يبدو أنّ أغلب هذه المقاييس قديمة ولا تتكيف مع متطلبات الأداء اللغوي لعصـــرنا هذا، ويمكن مراجعة البعض منها في الملحق رقم 1.

الفصل الثالث: منهجية بناء المقياس

1.3 تعريف المقياس النفسي..... 151

2.3 عملية بناء المقياس.....153

3.3 عملية بناء مقياس المكتسبات المدرسية.....160

4.3 مصنفة أشكال الفقرات في المقاييس المعرفية.....167

5.3 أنواع سلالم القياس.....169

6.3 بناء مقياس تشخيصي لمستوى القراءة ومشكلاته.....169

1.6.3 المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة.....171

2.6.3 مقاييس القراءة المطبقة حاليا على مستوى العيادات النفسية الأرطوفونية..... 173

7.3 خطوات بناء المقياس التشخيصي للقراءة.....175

1.7.3 الإطار النظري لبناء المقياس التشخيصي الجزائري للقراءة.....175

2.7.3 وصف المقياس التشخيصي الجزائري واختباراته.....178

8.3 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.....180

1.8.3 الثبات reliability.....181

2.8.3 الصدقValidity 183

3.8.3 طرق حساب معامل الصدق.....188

التمهيد:

تلعب المقاييس النفسية دورًا هامًا في عصرنا الحالي، نظرًا للدور الذي تلعبه في التوجيه التربوي والمهني والعلاج النفسي العيادي والأرطوفوني، حيث كرست معظم الدول الغربية والعربية منها على غرار مصر في بناء مقاييس نفسية قصد استعمالها لأغراض متعددة، إلاّ أنّ الجزائر قد تأخرت كثيرًا في هذا الميدان واكتفت بتكيف القليل من المقاييس المستوردة من دول أوروبية أو أمريكية والتي تعتبر قديمة ولا تتماشى مع المتطلبات الثقافية والاجتماعية والحضارية للأفراد في العصر الحالي ويعود سبب ذلك لعدم وجود مراكز لبناء الاختبارات وترجمتها وتكيفيها وكذلك لأنّ العملية قد تأخذ وقتا طويلا وعدة محاولات من التجريب، ومهارة كبيرة من طرف المختص ومعرفة كافية بالميدان المراد قياسه (مقدم عبد الحفيظ، 2003).

1.3 تعريف المقياس النفسي:

تشير كلمة مقياس إلى مجموعة من الأسئلة المقننة التي تعرض على شخص ما ويطلب منه الإجابة عليها لفظيا أوكتابيا أو بمجموعة من الأداء الحركي، حيث تعرفه أناستازي (Anastasi. A, 1976) بكونه مقياسًا موضوعيًا مقننًا لعينة من السلوك، وكلمة السلوك تمثل قدرة الفرد اللفظية أو الميكانيكية، كما قد تعكس سمة من سمات الشخصية كالانبساط أوالانطواء، وقد تعكس مجموعة من الأداء كالكتابة. ويمكن للمقياس أنّ يشمل مجموعة من المثيرات تقيس بطريقة كمية وكيفية العمليات العقلية والسمات والخصائص النفسية، وقد تكون المثيرات أسئلة شفهية أوكتابية أوسلسلة من الأعداد أوالأشكال الهندسية أوالنغمات الموسيقية أوصوّرًا أورسومًا وهي كلّها مثيرات تؤثّرعلى الفرد وتستثير استجابته. بيمنا يعرف أنات المقياس(Annett, 1974) بكونه مهارة أو مجموعة من المهارات التي تقدم للفرد بصفة مقننة والتي ينتج عنها درجات رقمية حول الشيء المطلوب من الشخص أداءه.

في حين نجد أنّ كرونباخ (Cronbach, 1984) يعرف المقياس على أنّه طريقة منظمة لملاحظة السلوك بواسطة مقاييس رقمية ثابتة، فالمقياس الرقمي يستعمل عندما يصف الشخص أنّ له10/8في حدة البصر أو20/15 في اختبار التحصيل. ومن الملاحظ أنّ المقياس لا يشمل فقط قياس القدرات المعرفية ولكن قد يقس السلوك الاجتماعي والقدرات الحركية والتآزر النفسي الحركي.

1.1.3 شروط الاختبارالجيّد:

يمتاز الاختبار الجيّد بكونه يخضع إلى ثلاثة شروط أساسية وهي:

– أنّ تكون عينة السلوك واسعة وممثلة للسلوك الذي نريد قياسه حتى نتمكن من تعميم النتائج والتنبؤ،

– أنّ يكون المقياس مقننًا،

– أنّ يكون للمقياس درجة معينة من الصدق والثبات وأن تكون له معايير خاصة.

2.1.3 تصنيف المقاييس:

نستطيع أنّ نصنف المقاييس النفسية إلى عدة تصنيفات وهذا حسب الوظيفة أو ما تقيسه وشروطا لإجراء وكيفية الأداء ومادة المقياس فنميز:

1- **التصنيف حسب الوظيفة:** ويشمل على اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء واختبارات القدرات الخاصة واختبارات الميول واختبارات الاتجاهات والقيم واختبارات الشخصية.
2- **التصنيف حسب شروط الإجراء:** ونميز فيه نوعين من الاختبارات وهي: الاختبارات الفردية والجمعية.
3- **التصنيف حسب طبيعة مادتها:** ونميز فيها الاختبارات اللفظية وغير اللفظية أو الأدائية

3.1.3 مجالات استعمال القياس النفسي التربوي:

إنّ مجالات استخدام المقاييس النفسية عديدة ومتنوعة والغرض منها هوالوصف والتنبؤ والتشخيص والعلاج، وهي تشمل على:

1- ميدان التربية والتعلّيم حيث تستعمل للأغراض الآتية:
2- الكشف عن المتخلفين عقليا في الدراسة ومعرفة أسبابه،
3- لاختبار الطلبة الجدد ومعرفة إذا كانت المواد الدراسية تناسب أعمارًا معينة،
4- توجيه التلاميذ أوالمتكونين نّحو الدراسات والمهن التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم،
5- الإرشاد التربوي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلّمهم،

6- **تقويم التحصيل المدرسي:** تصنيف التلاميذ حسب القدرات إلى أقسام ومستويات بصفة متجانسة من حيث القدرات و الاستعدادات،

7- **الصناعة والإدارة:** وهذا في الاختبار والتوجيه المهني وتقويم أداء العمال ومدى فعالية طرق العمل ونظمه والإشراف، كما يساهم القياس في الكشف عن الأشخاص الأكثر تعرضا لحوادث العمل.

8- **الجيش:** لقد استخدمت المقاييس على نطاق واسع خلال الحروب العالمية، وهذا في اختيار الجنود وتصنيفهم على مختلف المهام وحسب قدراتهم وزيادة الأداء في الميدان العسكري.

9- **علم النفس العيادي و الأرطوفوني:** وهذا في تشخيص الأمراض وتصنيفها وعلاجها (مقدم عبدالحفيظ، 2003، ص26).

2.3 عملية بناء المقياس:

قبيل الشروع في بناء أداة للقياس لا بد من التفكير والانتباه لمجموعة المبادئ والشروط الآتية:

- **الهدف المتوقع تحقيقه:** حيث تختلف أدوات القياس باختلاف الهدف الذي يراد تحقيقه، فبعض الأهداف يناسبها الاختبار التحريري الجماعي كأدوات التقدير وقوائم الفحص في حين هناك أدوات تهتم بتقويم أداء المهارات مثل اختبار رسم الرجل أو الشجرة وغيرها. والبعض الأخر يستلزم أدوات إسقاطية، وهناك ما يهدف إلى تقييم قائمة من القدرات أو من الاستعدادات لممارسة مهارة ما (موسى النبهان، 2004، ص68-71).

- **المجال السلوكي موضع الاهتمام :**

فعندما تقيس الأداة مجالاً سلوكيًا محددًا ومعرفًا وله مرجعية معروفة كمنهاج دراسي تكون الأداة عبارة عن اختبار تحصيلي، بينما تكون اختبار قدرة أواستعداد عندما يكون المجال محددًا بأطر واضحة يمكن التحكم فيها مثل اختبارات الذكاء .

- خصائص المستهدفين بأداة القياس:

وهنا يتعلق بكون الأداة المطلوب بناءها وتطبيقها على الممتحنين (أفرادا، أدوات فردية) أو تطبيقها على مجموعة منهم معًا في صف أومدرسة أومنطقة تعليمية (أدوات جمعية)، كما يجب تحديد الفئات العمرية للمستهدفين وتحديدي الزمن الذي يخصص لتطبيق أداة القياس ونوع الفقرات وشكل الأداء المطلوب، فمثلا فقرات القياس المخصصة للأطفال الصغار غالبًا ما تكون صياغتهاعلى هيئة صوّر وأشكال (أدوات غير لفظية)، بينما تبنى أدوات القياس اللفظية للذين يعرفون القراءة والكتابة.

- مدى توفر الإمكانيات المرتبطة بتطبيق وتصحيح أدوات القياس: قد تتوفر وسائل متنوعة يدوية وآلية أوحاسوبية في إخراج وتطبيق وتصحيح الإجابة على أدوات القياس.

ويعتبر بناء المقاييس في علم النفس وعلوم التربيةعملية طويلة تتطلب جهودًا جبارة كما أكّد ذلك كلٌّ من لافوت وجريجوار (Laveaut &Grégoire, 2008) الذي يرى أنّنا يمكن أنّ نميز في بناء المقياس خمسة مراحل أساسية وهي:

1.2.3 مرحلة تحديد أهداف الاستعمال:

تنطلق هذه المرحلة من الأسئلة التي يطرحها الباحث الراغب في بناء المقياس وهذا بمحاولته تحديد الوظائف التي يقوم بها هذا المقياس، فالمقياس قد تكون له وظيفة انتقاء الأفراد أو تشخيص صعوبات التعلّم أو تحديد إذا كان التلميذ قد تحكم في الكفاءات المنتظرة عند نهاية السنة الدراسية، ونفس الشيء نقوم به عند بناء استبيان لقياس القلق، ومقياس واحد لا يمكن أن يجب عن جميع الوظائف ويمكن أن نميز بين المقاييس المعيارية المرجع (les tests normés) والمقاييس المحكية المرجع (les tests critériés) وتهدف المقاييس المقننة إلى تميّيز الأشخاص الذي ينتمون إلى المجموعة التي صمم لها هذا المقياس.

وتسمح هذه المقاييس بالحصول على درجة القلق عند شخص معين بالمقارنة بمستوى القلق عند غالبية المجموعة ونفس الشيء لكفاءة الرياضيات وبالنسبة لمختلف الخصائص التي نريد قياسها. أما المقاييس المعيارية فلها وظيفة التقويم إذا كان الشخص يمتلك بعض الخصائص التي يمكن أخذها كمرجع فمثلا لقبول شخص في وظيفة ما يتعين عليه أن لا يتجاوز مستوي القلق عنده درجة معينة أوهل يملك الشخص كفاءات رياضية ضرورية لتناول برنامج دراسة ما.

إنّ اختيار بناء مقياس مقنن أو مقياس معياري يشترط استخدام منهجية ما وتطبيق تقنيات خاصة للحصول على مقاييس تتميز بخصوصية القياس، ويوجد في الميدان التربوي المقاييس الموجهة للتقويم والتكوين والتقويم التشخيصي ومقياس الشهادة الذي يغطي البرنامج المدرسي بأكمله ويركزعلى الأداء ويسمح بالتأكد من أنّ التلميذ قادرعلى إنجازأغلب المهمات المطلوبة منه في نهاية التعلّم(Laveaut &Grégoire, 2008,p 10).

أمّا مقاييس التقويم التشخيصي هدفها هو فهم معنى الأداء ولماذا بعض التلاميذ يواجهون صعوبات مثلا في جمع الأعداد العشرية أو في تعلّم القراءة؟ والمعلومات التي تريد الحصول عليها لا ترتبط بالأداء ولكن ترتبط بالقدرات المعرفية المرتبطة بهذه الكفاءة، ولتشخيص ذلك يجب بناء مقياس حسب العوامل المساعدة على اكتساب، فإنّ هذا النموذج يوضح لنا الصعوبات التي يتعرض لها التلاميذ وإمكانية وضع نموذج علاجي وبالتالي فإنّ خصائص المقياس التشخيصي يختلف تمامًا عن مقياس الشهادة (test certificatif)، وإنّ القدرة على تمييز وظائف المقياس تحدد طبيعة المقياس الذي نريد بناءه وبالتالي نحدد منهجيته.

2.2.3 مرحلة تعريف ما نريد قياسه:

عادة ما تكون نقطة بداية انطلاق بناء المقياس هدفًا غامضًا وعامًا مثل تقويم الفهم في القراءة لدى تلاميذ الابتدائي وتقييم النمّو الاجتماعي من3 إلى6 سنوات وتشخيص اضطرابات الذاكرة فإنّ هذه الأهداف تبقى غامضة لبناء مقياس صادق(Laveaut &Grégoire, 2008,p 10). ولهذا تتطلب العملية عملاً معمقًا حول المفاهيم وإجراءاتها بتعريف الخصائص النفسية أو التربوية التي يجب أنّ يقيسها المقياس وعلى أساس هذا التعريف يتمّ بناء بنود المقياس حتى ننتقل من الهدف الغامض إلى التعريف الإجرائي للمفهوم باستعمال طرائق متعددة منها:

- **تعريف الأهداف التربوية وبناء جدول نوعي** : إذا كان المطلوب قياس المتعلمات المدرسية، الطريقة التي يجب اختيارها تتطلب تحديد الأداء التي يستطيع التلاميذ انجازه خلال تعلّمهم، وهنا يتعين على الباحث استخدام الجدول النوعي لتحديد مختلف السلوك المنتظر لتحديد مختلف والمرتبط بمحتوى معين.
- **تحليل محتوى المقابلة:** عندما لا يملك الباحث أفكارًا محددة وخاصة عن الخصائص التي تسمح بتميّيز الأشخاص الذين يخضعون للقياس، يلجأ الباحث لاستجواب الذين ينتمون إلى المجموعة

الخاصة بالقياس، ويكون الاستجواب حرًا وشبه موجه يسمح بجمع أكبر عدد من المعلومات التي يتمّ تصنيفها من خلال تحليل المحتوى.

- **الملاحظة المباشرة للسلوك:** لقد استخدمت هذه الطريقة من طرف بيني Binet عند تصميمه لأول اختبار الذكاء وهذا بملاحظة سلوك الأفراد في ميدان عملهم أوميدان حياتهم حيث تسمح هذه الطريقة بجمع معومات عن خصائص السلوك المراد قياسه.
- **طريقة الحوادث المنتقدة:** يرجع أصل هذه الطريقة إلى فلانجون (Flanagan, 1954) وتعتبر هامة في بناء مقاييس الأداء المهني، وتتطلب أنّ يقوم المسئولون بوصف سلوك الأفراد الجيّد أوغير الجيّد في وضعيات العمل التي يقوم بها هؤلاء تحت الأوامر، وقد يستعمل بعض السلوك المنتقد في بناء سلم المقياس .
- **مرجع النموذج النظري:** هذه الطريقة لا تعتمد على أساس تجريبي وإنّما على نموذج حقيقي مستوحى من الدراسات السابقة، حيث إنّ التطوّر الحاصل في ميدان علم النفس المعرفي منذ الثمانينات أدى إلى بناء العديد من النماذج النظرية التي استعملت من طرف الباحثين في بناء المقاييس على غرار مقاييس تشخيص اضطرابات القراءة حيث تمّ بناءها على نماذج تصف العوامل المرتبطة بنشاط القراءة وكذلك مقاييس قياس الحساب والدافعية والذاكرة.

3.2.3 مرحلة تصميم البنود أو الفقرات:

غالبًا ما يلجأ الباحث إلي تصميم بنود المقاييس اعتمادًا على حدسه دون أنّ يخضع العملية لمنهجية ما، ولكن من الضروري أنّ يلم الباحث ببعض الأفكار الواضحة حول العديد من النقاط قبل أنّ يبدأ في تصميم البنود منها:

- **انتقاء شكل البنودأوالفقرات:**

إنّ انتقاء شكل البنود لا يتمّ بصفة عشوائية ولكن يجب أنّ يرتبط بأهداف المقياس والشروط المادية لتصميمه وكيفية تطبيقه وتقويمه. ويعتبر شكل البند جيّدا عندما يخضع ويرتبط بالهدف ووضعية التقييم.

- **مستوى صعوبة البنودأوالفقرات:**

يتمّ انتقاء مستوى الصعوبة الخاص بالبنود حسب هدف المقياس، وهذا المستوى يتنوع حسب نوعية المقياس (معياري أو مقنن تكوني أو تشخيصي) وطبيعة المعلومات التي نريد جمعها هي التي يجب أنّ تحدد مستوى الصعوبة.

- **عدد البنودأوالفقرات:**

إنّ عدد البنود يرتبط بعوامل عدة منها مدة تطبيق المقياس(قصير لا يتجاوز 10 دقائق أوطويل مثل المقياس التشخيصي الذي يتطلب تطبيقه عدة حصص)، ومستوى الصدق. والثبات الذي نريد تحقيقه وإذا كان المقياس يحتوي على تقييمات متعددة على مستويات سلم التقييم، فلابد إذًا من ضمان صدقها بوضع بنود كافية خاصة بكلّ مستوى من سلم التقييم، وكذلك الوضع في الحسبان الحذف لبعض البنود بعد تقييم الخبراء وتجريبه حتى نحتفظ بالبنود الجيّدة فقط.

4.2.3 مرحلة تقييم البنودأوالفقرات:

إنّ تعريف بدقة ما نريد قياسه يتطلب منهجية صارمة في بناء البنود حيث يعتبر شرطًا أساسيًا لكن غير كافٍ للحصول على فقرات ثابتة وصادقة وهذا لضمان الخصائص القياسية للبنود. ولتحقيق هذا التقييم يتوجب تتبع الإجراءات الآتية :

- **تقييم البنود من طرف محكمين:**

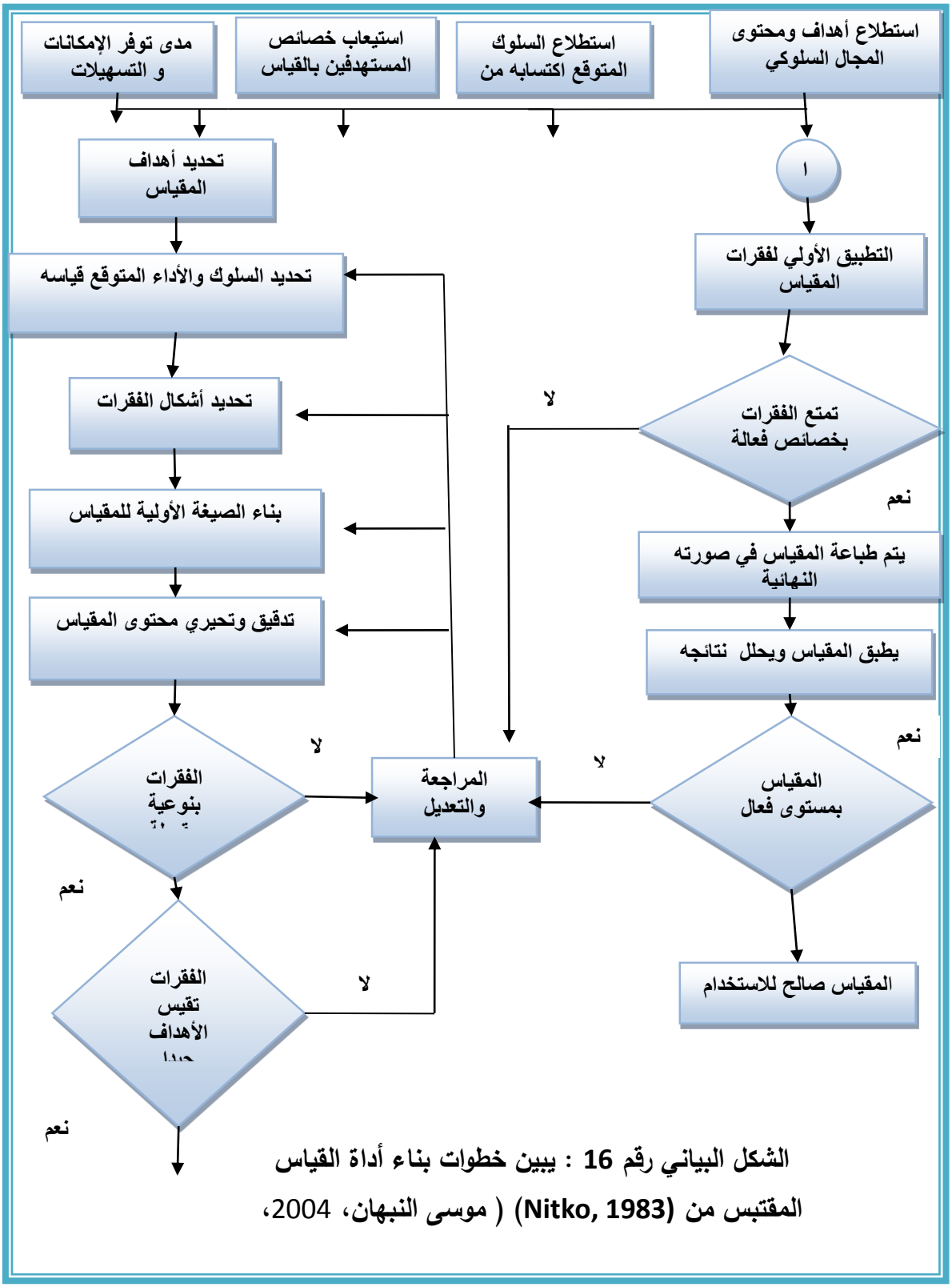
يكلف المحكمون بتقدير مدى تطابق البنود مع المتطلبات المحددة في المرحلة الثانية من بناء المقياس.

- **تطبيق أولي لبنود المقياس:**

تأتي هذه الخطوة قبل طباعة المقياس وإخراجه بصفة نهائية للتطبيق والاستخدام الميداني تتتبع عملية تجريب المقياس بتحليل كمي وكيفي حيث تسمح التجربة بجمع معلومات تجريبية مستخلصة مباشرة من المجتمع الذي صمم له المقياس. والتجربة تشمل تطبيق بنود المقياس على عينة ليس بالضرورة ممثلة وعددها ليس كبيرا. كما يسمح تحليل نتائج تجريب المقياس بمعالجة النقائص الموجودة فيه مثل كيفية تسجيل الاستجابات وتحديد زمن التطبيق وتقييم الاستجابات وهذا للمحافظة على صدق المقياس، كما تسمح المراجعة الكمية لتجريب المقياس في انتقاء البنود الجيدة للمقياس.

5.2.3 مرحلة تحديد الخصائص القياسية النهائية:

بعد أنّ تمّ الانتقاء النهائي لبنود المقياس بقي أنّ نحدد الخصائص القياسية وهي تختلف باختلاف طبيعة المقياس، فإذا كان يتعلق الأمر بمقياس معياري يجب تحديد المعايير وتقديمها حسب السلم بشكل يسهل على المطبق فهمها أمّا إذا كان الأمر يشـــمل مقياسًـــا محكيًا فيجب تحديد درجة التمكن المرجعية التي يحتاج إليها المطبق، وبالمقابل فانّ البحث المعمق عن الصدق والثبات في الطبعة النهائية يبقى ضروريا ويتطلب من الباحث أنّ يقدّم معلومات عن ثبات النتائج مثل خطأ قياس درجة المحك ومدى الثقة وخطأ القياس بين مختلف الدرجات، وعندما يكون الباحث يريد الباحث نشر المقياس لاستعمال واسع يجب أنّ يرافقه بكتيب موجز عن كيفية الاستعمال.



الشكل البياني رقم 16 : يبين خطوات بناء أداة القياس

المقتبس من (Nitko, 1983) (موسى النبهان، 2004،

3.3 بناء مقياس المكتسبات المدرسية:

تلعب المقاييس في ميدان التعلّيم دورا هاما ولهذا فانّ هذه المقاييس تبنى بطريقة خاصة حسب الوظيفة التي حددت لها، ومن بين استخداماتها في المحيط المدرسي ما يلي:

1- وضع ميزانية المكتسبات لدى التلميذ،
2- أخذ قرارحول المستقبل التعليمي للتلميذ،
3- انتقاء التلاميذ حسب بعض الخصائص لتشكيل الجماعات،
4- التعرف على طابع المشكلة التي قد تكون منبع الصعوبة،
5- التعرف على تحويلات التعلم التي تمت والتي لم تتم ،
6- تحضير مراجعة المادة من خلال بعض النقاط التي يجد التلاميذ عندها صعوبات ويلعب القياس في المحيط المدرسي دورًا هامًا في وضعيتين أساسيتين وهما :

- التقويم التشخيصي ويشمل(الوضعيات1،2، و3)
- التقويم التكويني ويشمل الوضعيات(4،5،6 و7)

الجدول رقم3: يمثل التقويم ونوعية القياس من أداة المقياس المنتظر (Laveaut &Grégoire, 2008, p 16).

هدف التقويم	النوعية المنتظرة من القياس	الإجراءات
الحصول على استجابة رجعية، ملاحظة	إعلامية	تبادل تلقائي، استجواب بالمحاولة والخطأ
وضع ميزانية مضمونة	ممثلة وصادقة	التعريف بالأهداف وجداول تخصيصها
معالجة المشكلات والمساعدة	معلومات دقيقة وهامة	بناء مقاييس محكية

الجدول رقم 3، يوضح لنا ألأصناف المختلف من المعلومات التي يمكن أنّ تصادفنا في وضعيات التعلّم المدرسي حيث يجب أنّ ترتبط نوعية أداة القياس بالمعلومات المراد البحث عنها والأهداف المتبعة.

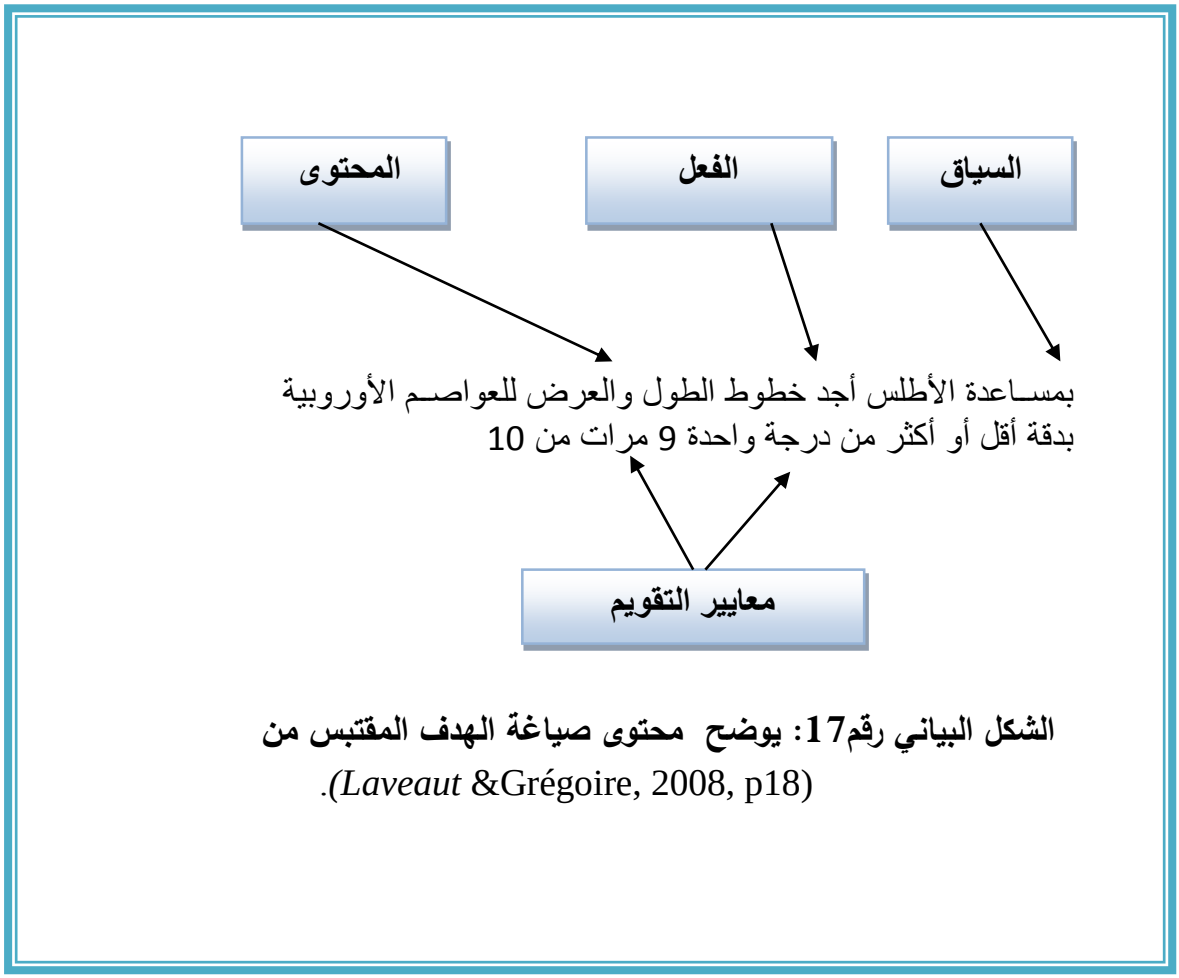
1.3.3 التقويم التشخيصي:

يعتمد هذا النوع من التقويم على الأهداف المسطرة في بناج التدريس والتعلّم ويرى (مقدم عبد الحفيظ،2003،ص125) أنّنا إذا أردنا أنّ نبني مقياسًا لقياس مدى تحصيل الطالب في المحاضرات التي استمع إليها حول بناء المقاييس فإنّ الهدف المبني على أساس السلوك يشمل المراحل الآتية:

1- يجب أنّ يوضع الهدف في عبارة السلوك المراد قياسه.
2- يجب أنّ تبدأ الجملة فعلية تشير إلى السلوك المراد إبرازه، وهذا بالتركيزعلى الفرد وما يفعله.
3- يجب أنّ يوضع الهدف بطريقة محددة ودقيقة حيث تحدد فيه مجالات الاستعمال.
4- ويجب أنّ يشمل الهدف على درجة من العمومية وواقعية.
5- يجب أنّ تمثل مباشرة النواتج المتوقعة من الخبرات والتعلمية.

أمّا لافوت وجريجوار(Laveaut &Grégoire, 2008, p 16-17) فيريان أنّ برامج التدريس تحتوي على عدة أهداف مجتمعة في هدف عام وخاص أو أهداف وسيطة وأخرى نهائية، ومهما كان الصنف المنتمية له ففي أثناء كتابة الهدف يجب مراعاة خاصيتين أساسيتين وهما:

- فعل واحد يصف بصفة مباشرة السلوك أوالنشاط أو الأداء المراد قياسه مثل(حدد، اكتب، أشر، تعرف)،
- مفعول به واحد لصياغة المحتوي، وحتى يكون الهدف دقيقًا واضحًا أي خاليًا من الغموض فيجب أنّ نحدد:
- السياق التي يتمّ فيه تحقيق الأداء المنتظرة،
- معايير قبول الأداء،
- عتبة قبول الأداء.



الشكل البياني رقم17: يوضح محتوى صياغة الهدف المقتبس من *(Laveaut* &Grégoire, 2008, p18).

من خلال هذا الشكل البياني يتضح لنا السياق الذي يتمّ فيه الأداء ومعايير النجاح في الأداء أو الفشل وعتبة القبول المحددة هنا من 80% إلى 100% وعدد المحاولات التي يستطيع فيها الفرد انجاز أداءه.

2.3.3 التقويم المحكي:

القياس المحكي يشمل على مجموعة من الإجراءات المدققة حول تعلم الفرد، وتعمل هذه الإجراءات على تعريف ومراقبة جيدة للمعايير الكمية والنوعية الخاصة بالأداء ويرمز له CRI لتفسير مستوى أداء الشخص بالمقارنة مع مستوى أداء معين يتم تحديده مسبقا من قبل واضع الاختبار دون النظر إلى المجموعة التي ينتمي إليها الفرد الممتحن مثلا كأن يحل الممتحن 85% من الأسئلة المعطاة وتكون هذه المعايير مبنية على أساس نظري أو تجربي، ويقتصر استخدام التقويم المحكي على اختبار الإتقان

الإفرادي للتعلّم في الصـــف واختبار المهارة الدنيا كما يقس درجات الأداء، ومن بين هذه الإجراءات ما يلي:

1- طابع تقديم المهمة أو النشاط،
2- شروط تحقيق المهمة أو النشاط المطلوب،
3- مستوى أداء أو تحقيق المهمة المطلوب قياسها.

ويسـمح القياس المحكي على توفير معلومات تمكن المعلِّم من فهم أسـباب تعثر التلاميذ في التعلّم، كما يساعد في التخطيط للتعّليم وتسهيل مهمته. وتوجد عدة تقنيات خاصة تسمح ببناء مقاييس محكية منها إثراء الأهداف وتحليل المفاهيم ونظرية الوجيهات. ويوجدالعديد من التقنيات للقياس المحكي وكلّ واحدة منها تعتمد عل مفاهيم خاصة، ومن الأفضل أن نتعود على كل هذه التقنيات إذا أردنا أنّ نطبق بشكل جيد القياس المحكي في وضعيات تعلّيمية مختلفة.

1. إثراء الهدف:

إنّ الهدف الذي تمّ إثراءه يسمح بتقليل احتمال الترجمة وذلك بتعريف الهدف بدقة ويعرفه بوفام (Popham, 1980) بكونه يتميز بثلاثُ أجزاء من المبادئ:

1- نصّ الهدف،
2- مثال عن الفقرة المحتوية: التعليمة و مثال،
3- معلومات تكميلية حول:
- الاختبار وما يجب أنّ يفعله التلميذ خلال الاختبار وطبيعة المنبهات.
- انتقاء الإجابة.
- معايير التصحيح.

2. تحليل المفاهيم:

فتحليل المفاهيم يسمح بتدقيق ميدان من الفقرات التي تسمح بقياس التعلّم، فمثلا عندما يريد الباحث قياس مدى التحكّم في المفهوم، يكون من المستحسن تحديد درجة تمييزه من طرف التلميذ للوصول إلى النجاح بين المفهوم المدروس والمفهوم المجاور له، كما يمكن له أنّ يبحث في تحديد كيفية مساهمة تعلّم مفهوم جديد في تغيير التمثيلات الأولية أوالتمثيلات الخاطئة لدى التلميذ وإلى أي مدى يمكن للتلميذ القيام بتعميم هذا المفهوم على كلّ الوضعيات التي يمكن أنّ يطبق فيها. ويشمل تحليل المفهوم على أربعة أجزاء منها:

أ- التعريف بخصائصه الأساسية،

ب-التعريف بخصائصه التكميلية،

ت-سلسلة من الأمثلة وأضدادها المستوحاة من التعلُّيم،

ث-سلسلة من الأمثلة وأضدادها للتقويم مشابهة لوضعيات التعلِّيم.

3. نظرية الوجيهات:

تعود نظرية الوجيهات إلى(Guttman, 1969) وهي التي تسمح بممارسة التحكّم الجيّد في خصائص الفقرات، وكان أول استعمال لها في ميدان قياس الاتجاهات ثمّ تمّ تعميمها على قياس المتعلمات. وتتطلب هذه التقنية أنّ يختار الباحث وجيهات الاهتمام بواسطة الأهداف وحدد لكلّ وجيه بعدد من العناصر أوالقيم التي يمكن للوجيهات أنّ تأخذها وتقاطع عدد من الوجيهات يقدّم لنا عددا كبيرا من الاحتمالات للفقرات والتي تعبر نتائجها عن مدى التحكّم أوعدم التحكّم في قدرة معينة حسب الوضعيات كما هو موضح في الجدول رقم4.

جدول رقم4: يمثل ميدان من فقرة الجمع معرفة حسب ثلاثة وجيهات

(Laveault &Grégoire, 2008, p30)

عمليات الجمع		التقديم العمودي	التقديم الأفقي
عدد من رقمين	بدون احتفاظ	11 + 34 ……	81+ 12=.....
	باحتفاظ	47 +29 ……	27+ 75 =.....
عدد من ثلاثة أرقام	بدون احتفاظ	252 +127 ……	523+ 110 = ...
	باحتفاظ	173 +451 ….	815 + 105 =.....
عدد من أربعة أرقام	بدون احتفاظ	1342 +2113 ……	1177+2122=.....
	باحتفاظ	1578 +8112 ….	8722+1281=.....

ومن خلال هذا الجدول يتبن لنا أنّ ميدان الفقرة هو الجمع حسب ثلاثة وجيهات وهي:

- التقديم العمودي والأفقي،
- نظام كِبر الأعداد(2،3،4)،
- نوع الجمع (باحتفاظ أو دون احتفاظ).

ونلاحظ أنّ هناك عنصرين في الوجيهة الأولى وثلاثة في الوجيهة الثانية واثنين في الوجيهة الثالثة، حيث يوجد (2.3.2)= 12 تدبيرا ممكنا. والجدول رقم5 يقدّم مثال واحد عن الفقرة لكلّ تفاعل من العناصر المختلفة للوجيهات الثلاث. ويعتبر تخصيص الميدان عمليًا جدًا إذا ما أردنا وضع ملمح الأداء للشخص في وضعيات مختلفة، وبالتالي من الممكن تحديد العناصر التي تطرح مشكلا بالنسبة للشخص في الوجيهة، والجدول رقم5، يقدّم لنا مثالا عن الملمح التي نستخلصه من تخصيص الميدان.

والجدول رقم5: يبين الملمح التي نستخلصه من تخصيص الميدان.

	عددين	ثلاثة أعداد	أربعة أعداد	المجموع
باحتفاظ	2/...	2/....	2/....	6/....
دون احتفاظ	2/....	2/.....	2/...	6/....
المجموع	4/....	4/....	4/....	12/....

و بجمع نتائج الوجيهات وتدابيرها ممكن وضع العديد من ملمح الأداء، الأول بإتباع نظام أكبرها في الجمع الذي يشمل أربع فقرات والثاني حسب نوع الخوارزمية (باحتفاظ أو بدون احتفاظ) والذي يشمل على 6 فقرات، فإذا نجح التلميذ في 6 فقرات من أصل 6 فقرات بدون احتفاظ وفقرتين من 6 باحتفاظ، عندئذ يمكن لنا أنّ نستخلص أنّ الصعوبة تكمن على مستوى خوارزمية الاحتفاظ، كما يمكن أنّ نؤكّد على أنّ كفاءة جمع الأعداد بدون احتفاظ قد عممت على الأعداد بأكملها مهما كان نظام أكبرها.

3.3.3 التقويم المعياري:

يرمز للتقويم المعياري بالرمز NRI، ويتمّ تفسير مستوى أداء الممتحن بالمقارنة مع متوسط المجموعة التي ينتمي إليها وهذه المجموعة تعرف باسم المجموعة المعيارية (Norm Group)، والتي قد تكون صفا دراسيا أومجموعة مهنية معينة أومدرسة أومنطقة تعلّيمية أوعلى مستوى وطني. ويستخدم التقويم المعياري في اختبار الاستعدادات ومفيدة في اختبارات التحصيل وعملية أخذ القرار في انتقاء الخبرات الجيدة،

والمقاييس المعيارية المقننة أوسع في محيطها من المقاييس المحكية لأنّها أكثر فائدة في إعطاء نظرة شمولية عامة لمستويات التحصيل في مادة معينة كما أنّها أفضل في تأشير التقدّم العام الذي يحرزه الطلاب أوالصف أوالمدرسة.

4.3 مصنفة أشكال الفقرات في المقاييس المعرفية:

إنّ طريقة تصنيف أشكال الفقرات تختلف باختلاف الباحثين والجدول رقم 6، يقدّم المصنفة الكلاسيكية والتي تشمل على الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة وأسئلة المزاوجة، ويرتبط اختيار تصنيف أشكال الفقرات بالعوامل التي سنطرق إليها لاحقا.

الجدول رقم6: يبن التصنيف الكلاسيكي لشكل الفقرات

الأسئلة المغلقة	الأسئلة المفتوحة
–أسئلة الاختيار المتعدد – أسئلة خطأ والصواب – أسئلة المزاوجة	– أسئلة لاستدعاء البسيط –أسئلة الإنشائية المقالي –أسئلة تطلب أداء معين

1.4.3 قياس القدرات المعرفية:

تسمح الأسئلة المغلقة بالتعبيرعن المستويات الدنيا من مصنفة الأهداف المعرفية عند بلوم (Bloom,1956) ويعتبر أغلب الباحثين أنّ الأسئلة المغلقة تقيس المعارف دون القدرات المعرفية وفي الحقيقة أنّ كلّ مستويات القدرات المعرفية يمكن قياسها بواسطة الأسئلة المغلقة و بالتالي فإنّ أسئلة المزاوجة والاختيار المتعدد قلما استعملت، وما تقيسه الأسئلة المغلقة يحدد بمحتواها وحجمها، ويبدو واضحًا أنّ بعض القدرات المعرفية لا يمكن أن تقيسها الأسئلة المغلقة مثل قدرة التحرير الإنشائي لدى الطلاب الذي يتطلب إنشاء نصّ مكتوب. وبصفة العامة إذا كان التقويم يريد أن يؤخذ بعين الاعتبار بنية العبارة والفكرة يتوجب استخدام الأسئلة المفتوحة.

2.4.3 الشروط المادية للتقويم:

إنّ تحضير وبناء المقياس يخضع إلى شروط مادية يجب الأخذ بها عند اختيار شكل الفقرات، وتشمل هذه الشروط الزمن والمكان والوسائل، حيث تتطلب الأسئلة المغلقة زمنًا أطول في تحضيرها من تحضير الأسئلة المفتوحة، وتأخذ وقتا قصيرا في تصحيحها إذا ما قرنت بالأسئلة المفتوحة التي تتطلب

زمنًا طويلاً في تصحيحها وفي تطبيقها، خاصة إذا كان الأمر يتعلق باختبار مقالي. ومن الشروط المادية الأساسية التي يجب أنّ يفكر فيها الباحث في حالات تقويم المتعلمات المدرسية، هي أنّ تطبيق المقياس يجب أنّ يتمّ بصفة فردية في القسم أوفي مكتب، ويجب تجنب التدخلات المتكررة من طرفه لتقديم أدوات القياس، كما يجب عدم مغادرة المكان خلال عملية القياس.

3.4.3 وظائف المقياس:

إنّ وظيفة المقياس تضع وزنا لاختيار شكل الأسئلة المستخدمة فيه، فالمقاييس النهائية لنيل الشهادة تتطلب الأخذ بعين الاعتبار زمن التطبيق للمقياس وتصحيحه ، كما يجب أنّ تكون ذات دقة عالية وهدفها أخذ قرار وليس جمع معلومات، ولهذا القياس يجب أنّ يكون دقيقا وأنّ يغطي مجموعة من الكفاءات المستهدفة، ويشترط في بناءه استخدام الأسئلة المغلقة لأنّ زمن بناءها وتصحيحها قصيرٌ وتسمح بوضع عدد كبير من الأسئلة التي تغطي بشكل واسع الميادين المستهدفة، كما يمكن مراقبة ثباتها من خلال كيفية تطبيقها وموضوعية تصحيحها.

أماّ فيما يخص المقاييس التشخيصية والتكوينية فهي لا تخضع للزمن ولا إلى الدقة ويمكن جمع المعلومات بصفة منتظمة ويستحسن استخدام هنا الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة ذات الاختيار المتعدد لأنّها تسمح بجمع معلومات ثرية ومعمقة، أمّا فيما يخص الأسئلة الإنشائية فإنّها تخضع للذاتية في غياب المعايير الواضحة والدقيقة في التصحيح.

4.4.3 الأخطار المرتبطة عن إيحاء الأجوبة:

من بين المشكلات التي تطرحها الأسئلة المغلقة من نوع الخطأ والصواب هي اقتراح الإجابة التي ينتج عنها الإجابة بالصدفة وفي هذه الحالة يكون من المستحسن استخدام أسئلة الاختيار المتعدد المتكونة من أربع اختيارات والأسئلة المفتوحة ذات الإجابة القصيرة وهذا للتقليل من الاستجابة الصدفة، كما يستحسن عدم وضع إجابة خاطئة عند تقديم الإجابات لأنّ ذلك يؤثّر على عملية التذّكر حيث بينت الدراسات أنّ التلميذ في بداية تعلّمه غالبا ما يحتفظ بالاستجابة الخاطئة إذا ما قورن بالتلميذ الذي لديه بنية معارف متقدمة ومنتظمة.

5.3 أنواع سلالم القياس:

يتضـــمن القياس في علم النفس وعلوم التربية تعيين درجات على ســـلوك الفرد بتطبيق المقاييس المدرجة التي تسمى عادة بالاختبارات، وتختلف المقاييس باختلاف كمية المعلومات التي تكسبها الأرقام، ويسمح لنا ســـلم القياس بتحديد العمليات والتعديلات الممكنة على الأرقام، حيث يتبن أنّه كلما كان ســـلم القياس بسيطا كلما كانت العمليات محدودة، وكلما كان السلم معقّدا كلما كانت العمليات متعددة. ومن المعقول أنّ نســـتخدم القياس كمؤشـــر ضـــروري لخصـــية من الخصـــائص التي عرفنها على المســـتوى النظري أو المفاهيمي، ويعكس القياس التعّرف على خصية ما من خلال بعض الأرقام وخصائصها المشتركة ويمكن لنا استعمال سلالم قياس بخصائص متنوعة .ولقد قام ستفنس(Stevens, 1946) بتحديد أربعة سلالم أساسية للقياس في العلوم الإنسانية والعلوم الفيزيائية وهي:

1.5.3 السلم الاسمي أو المقياس الاسمي:

يعتبر السلم الاسمي من أبسط المقاييس ويستعمل الأرقام لتصنيف لأشياء أوالخصائص وتساعدنا هذا النوع من المقاييس في التمييز بين الفئات أو أقســـام التصـــنيف ويعتبر الســـلم الاســـمي عام ولا يســـمح باستعمال العمليات الحسابية إلا الإحصاء اللابارامتري كاختبار كاي مربع .

2.5.3 سلم الرتبة أو مقياس الرتبة:

يستعمل هذا المقياس في ترتيب الأشياء والخصائص بناء على مقدار الصفة المقاسة، ويساعد هذا النوع من المقاييس في التمييز بين أعضـــاء الفئة بناء على بعض الصـــفات، وعلى الرغم من كوّنها تعطي لنا معلومات لأكثر من المقياس الاسـمي إلاّ أنّها تبقى نوعا ما عامة ومع ذلك فهي الأكثر شـيوعا من حيث الاسـتعمال في الدراسـات النفسـية لاجتماعية، ومع هذا النوع من المقاييس لا نسـتطيع اسـتخدام العمليات الحسابية كالطرح والجمع والضرب والقسمة ولا نستطيع استخدام متوسط الرتب والانحراف المعياري. ولكن يمكن أنّ نسـتخدم الأسـلوب الإحصـائي اللابارامتري مثل معامل ارتباط الرتب وتحليل التباين لكروسـكال واليس.

3.5.3 السلم الفئوي أو مقياس الفئات:

يتميز هذا المقياس بكون أنّ المسافات بين الوحدات متساوية و يمكن جمعها.

4.5.3 سلم النسبة أو مقياس النسبة:

يتميز هذا المقياس بخصائص المقاييس السابقة وبخاصية النسب المتساوية، وحتى تكون النسب متساوية يجب أنّ يكون للمقياس صفر حقيقي ويتحقق ذلك عندما تنعدم قيمة الشيء في المقاس.

6.3 بناء مقياس تشخيصي لمستوى القراءة ومشكلاته:

من أهم الأسئلة التي تراود الباحث والمعالج في ميدان التربية والتعلّيم هو كيف يمكن تشخيص مشكلات القراءة وكيف يمكن تحديد حجمها وخصائصها حتى نتمكن من اقتراح نموذج علاجي. إنّ هذه الأسئلة تتطلب منا التفكير في البحث عن المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة وهذا بتقديم نتائج يمكن أن تدل على مستوى القراءة وكيف يمكن تحسينه وما هي المدَّة الضرورية لذلك؟ وهل يمكن التعّرف على نمو وتطور استراتجيات القراءة؟ إنّ قياس القراءة يتطلب منا أنّ نواجه عددًا كبيرًا من الأفراد والذي يشمل أطفالا من مختلف الأعمار، وتحديد المعايير الفعّالة لعلاج هؤلاء بواسطة الاختبارات التي يمكن أنّ نطبقها بصفة منتظمة، كما يجب معرفة طبيعة المشكلة حتى نتمكن من وضع الخطوات العلاجية المناسبة، وهذا بالأخذ بين الاعتبار عدد من المتغيرات المتنوعة وهي :

- القراءة،
- القارئ،
- محتوى النصّ،
- السياق، ونضيف إليها:
- العوامل التربوية مثل طريقة تعلّم القراءة ،
- الفاحص ونظام قيمه اتجاه نشاط القراءة،
- ومتغير التفاعل بين الفاحص والمفحوص، لأنّ لكلّ فرد قصته مع القراءة التي تفرض وجودها على الصفة التي يكون عليها القارئ.

1.6.3 المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة:

1. متغير القراءة:

إنّ قياس متغير القراءة يتطلب منا تحديد المستوى العام لأداء القراءة بالنسبة لمعايير المستوى العادي والتي تعبر عن دلالتها ومنها:

- السرعة،
- تصحيح لأخطاء،
- العلاقة بين السرعة والتصحيح،
- نشاط القراءة بمكوناته: التعرّف، التقويم، والفهم وهذا المقياس يعتمدعلى معايير القراءة الجيّدة المرتبطة بالسن والذي يعني مستوى التحصيل.

2. متغير القارئ: ويتطلب أنّ نأخذ بعين الاعتبار:

- **استراتجيات القراءة :**

تسمح هذه استراتجيات بتحديد الكيفية التي يستعملها القارئ في التعرّف على الكلمات.

- **الاستراتجيات المعرفية:**

وتشمل معارف القارئ حول لغته والعالم الذي يحيط به، وهي تسمح بمعرفة قدرات القارئ الفونولوجية المتمثلة في قدرة القارئ على تمييز جميع الأصوات وتصنيفها وإنتاجها وإيجادها في الكلمة. وتسمح أيضا بمعرفة قدرة القارئ الدلالية الإفرادية والتي تعني أنّ القارئ في حوزته مخزون من الكلمات الهامة التي يتمكن من استعمالها بسرعة ويصنفها في فئات ويفهم المفردات اللغوية النشطة وغير النشطة، بالإضافة إلى معرفة القدرة النحوية التي ترتبط بنظام الكلمات وترتيبها في الجملة، وهذا بمراجعة أدوات الربط ومورفيمات والتغيرات النحوية الضرورية للفهم.

أما القدرات ما وراء تقطيع الكلمة إلى مقاطع والمقطع إلى فونيم وتجميع الفونيمات لتكوين المقاطع أو سلسلة من الكلمات اللغوية، فتشمل التراجع بالنسبة للغة والتحليل واستخدام الكلام وتشمل أيضًا الوعي الفونولوجي وهي القدرة على وتمثل معارف الفرد حول عالمه وهو عنصر أساسي في فهم القراءة، إذ أنّ الفهم هو الربط بين النقاط المعروفة والنقاط المجهولة وبالتالي فإنّ القراءة هي إيجاد وإثراء عدد قليل من المعلومات والتجارب السابقة.

- **الاستراتجيات العاطفية:**

وتشمل الاتجاه العام للقارئ نّحو نشاط القراءة واهتماماته ودافعتيه، حيث يتجسد لنا في وضعية التعلّم ما يمكن للقارئ أن يفعله وما يريد القيام به، فقد يشعر القارئ بانجذاب نّحو القراءة، كما قد يشعر بلامبالاة ونفور منها، ولهذا يجب تفحص حالة القارئ عند مواجهته لنشاط القراءة.

3. متغير نصّ القراءة:

لقد أكدت ديجونق إيستيان (Dejong–Estienne, 2003,p 98) على أنّ القارئ يستجيب بطريقة مختلفة حسب طبيعة النصّوص التي تقدّم له ودعائمه، ولهذا من الضروري وضع معايير تصنيفية للنصّوص حسب هدف الكاتب ونوع النص وبنائه ومحتواه ومدى وضوحه، بنية النصّ تشمل كيفية تنظيم الأفكار في النصّ والمحتوى يرتبط بالموضوع والمفاهيم الواردة في النصّ، أمّا الوضوح فيرتبط بسهولة وتعقد النصّ من حيث بناء الجمل والمفردات اللغوية ومحتوى النصّ.

4. متغير السياق:

يشمل السياق على الشروط التي يتواجد فيها القارئ عندما يبدأ القراءة، وهي الشروط التي حددها القارئ بنفسه، والتي تفرض عليه ونميز منها ثلاثة أنواع:

- **السياق النفسي:** ويشتمل على الشروط الخاصة المحيطة بالقارئ ومنها اهتمامه وانتباهه نحو نصّ القراءة الموجود أمامه ودافعيته نحوها.
- **السياق الاجتماعي:** ويشمل على أشكال التفاعل التي تتشكل بين القارئ والسامع بمصادفة المعلّم والتلميذ:
- قراءة جماعية أو فردية،
- قراءة موجهة آو بدون مساعدة،
- قراءة حرة أو مفروضة،
- قراءة ساكنة أو شفهية.
- **السياق الفيزيائي:**

هي الشروط المادية التي يتمّ فيها نشاط القراءة وتضم الخصائص الآتية:

- **الركيزة:** ثابتة أو متحركة، عمودية أو أفقية.

- **حجم الكتاب:** نوع الخط وعدد الصفحات، ونوعية الورق، الألوان والتزيين والغلاف وتوزيع فقرات النصّ على الصفحة.
- **وضـــعية القراءة:** المكان والمحيط والإنارة، والجو الذي تتمّ فيه القراءة هل هو حميمي أو مرح ومبتهج أو كئيب وحزين.
- **المستوى الوظيفي:** ويشمل:
- مستوى المعارف اللغوية وما وراء اللغوية،
- مستوى الاتجاهات والسلوك اتجاه القراءة.

الجدول رقم7: يوضح المتغيرات التي تتدخل في مقياس القراءة حسب ديجونق إستيان

(Dejong-Estienne, 2003, p.100)

القراءة	وسائل النصّ	الاختبار	القارئ	السياق
- المستوى العام -السرعة -التصحيح – النشـــاط الإفرادي: التعّرف على الكلمات التصحيح والفهم	– طبيعة ونوعية النصّ – بنية النص ومحتواه –ركيزته	– التحصيل – الوظيفة –المعارف –الاتجاهات و السلوك –التفاعل بين الفاحص والمفحوص	– إستراتجيات القراءة – البنية المعرفية: معارف لغوية والعالم المحيط به – البنية العاطفية	– السياق السيكولوجي والاجتماعي و الفيزيائي. – التفاعل مع طرائق التدريس

ولبناء مقياس تشخيصي للقراءة يجب اعتبار القراءة عبارة عن مسار من التفاعل النشط موجه بأهداف واضحة ودقيقة والتي تشمل مستويات مختلفة منها: المستوى التحصيلي، الذي يشمل على خصائص هامة منها: التطبيق السريع وصادق والتصحيح السريع والسهل والشامل لجميع المتغيرات الخاصة بالقراءة مع إمكانية تكرار تطبيقه. ويجب أنّ يشمل مقياس القراءة على مجموعة من العمر، ويسمح بالتحليل الكمي ويركز على السرعة والتصحيح للأخطاء ويحصي الأخطاء وطبيعة الاستراتجيات المكتسبة.

2.6.3 مقاييس القراءة المطبقة حالياعلى مستوى العيادات النفسية الأرطوفونية:

لقد سبق وأنّ ذكرنا في الفصل الثالث أنّ هناك نقصًا كبيرًا في أدوات القياس التشخيصي على المستوى العيادي رغم توفر العديد من المقاييس التشخيصية للقراءة باللغة الفرنسية إلاّ أنّها غير كافية من حيث صدق تطبيقها ونذكر منها:

- مقياس**Emile, René et Marie** (Burion, 1960).
- مقياس**L'ALOUETTE** (Lefavrais, 1967).
- مقياس **Le Poucet** (de Simon réétalonnée par Limbosch et al, 1968).
- مقياس **Jeannot et Georges** (Hermabessière et Sax, 1972).
- مقياس **Claire et Bruno** (Giribone et Hugon,1987).

ونلاحظ أنّ كلّ هذه المقاييس تقيس السرعة وتصحيح الأخطاء بينما الفهم لم يتمّ تقويمه إلاّ من طرف مقياسين من أصل خمسة مقاييس، وأغلب هذه المقاييس تعطي معلومات وصفية عن الأعراض الموجودة في قراءة الشخص، بينما يعتمد مقياسان على فرضيات سببية للمرض، ورغم ذلك فإنّ هذه المقاييس لا تقدّم خدمة جيّدة للمختص في الأرطوفونيا أو في علم النفس العيادي، وأغلب هذه المقاييس قديمة ولا تتكيف مع متطلبات الأداء اللغوي لعصرنا هذا، ويعتبر مقياسL'ALOUETTE (LEFAVRAIS,1967) الأكثر شيوعا من حيث التطبيق حيث تمّت ترجمته للغة العربية من طرف الأستاذة (غلاب، 1998) في رسالة الماجستير الموسومة " اضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية " ورغم تعديله يبقى غير مقنن أي غير صالح للتطبيق (أنظر الملحق رقم 1).

ومن أحدث المقاييس التشخيصية للقراءة لدينا بطارية تقويم اللغة المكتوبة واضطراباتها BELEC التي وضعها كلّ من موستي وليبارت وألجيريا وكونتنت وموريس (Mousty, Leybaert, Alégria, Content& Morais, 2003,p 127) وتعتبر هذه البطارية وسيلة تشخيصية لمتغيرات القراءة واكتسابها، وتسمح بتسهيل عملية تشخيص اضطرابات القراءة والكتابة لدى أطفال تتراوح أعمارهم من 7 إلى 12 سنة وهذا بالتعّرف على الصعوبات التي تعود إلى القدرات المرتبطة بالوعي الفونولوجي وإدراك الكلام وذاكرة العمل الفونولوجية، وقد تمّ تصميم هذا المقياس على قاعدة نظرية تستند إلى المقاربة المعرفية للقراءة واضطراباتها، وتعتبر هذه المقاربة القراءة عبارة عن قدرة معقدة تعتمد على تدخل عدة عمليات من معالجة المعلومات كالتعّرف على الحروف والتعّرف على الكلمات والوصول

إلى المعنى، مما يجعل هذه البطارية مقياسا فرضيا ومدَّة تطبيق المقياس تساوي 45د (انظر إلى الملحق رقم 2).

وقد اعتبر هذا المقياس وسيلة للتقويم المعرفي لاضطرابات اللغة المكتوبة، حيث يسمح بتقييم المتغيرات النفسية اللغوية، ومن محاسنه أنه يمكن تطبيق الاختبارات الجزئية بصفة منفردة، ومن مساوئه أنّه مقننا فقط للسنة الثانية والرابعة، كما يعتبر اختبار الإملاء طويلا ولازال في طور التجريب. ونظرًا لكون هذه المقاييس صممت للغة الفرنسية ولمجتمع أوروبي الذي يختلف تمامًا عن مجتمعنا وثقافاتنا ولغتنا، ونظرًا لانعدام وجود اهتمام خاص بصعوبات القراءة في الوسط التربوي والتعليمي في بلادنا، فقد رأينا من الضروري البحث عن وسيلة تمكّننا من تشخيص مستوى تعلّم القراءة لدى التلاميذ بمدارسنا للتمكن من حصر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلّم القراءة والمباشرة في تقديم العلاج المناسب لهم قبل أنّ يصبح ذلك مستحيلا.

7.3 خطوات بناء المقياس التشخيصي للقراءة:

من بين الأسباب التي حملتنا على تصميم هذا المقياس هو انعدام مقاييس التشخيص باللغة العربية للقراءة، التهميش الذي يعاني منه التلاميذ الذين يجدون صعوبات في القراءة والتي تعتبر سببا في رسوبهم المتكرر، وضعف تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى كالتحرير في التعبير الكتابي والتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية ودراسة النصّوص وتكنولوجيا وغيرها... .

1.7.3 الإطار النظري لبناء المقياس التشخيصي للقراءة:

لقد اعتمدنا في بناء المقياس التشخيصي للقراءة على قاعدة نظرية شملت البحوث الحديثة في علم النفس المعرفي التي تناولت بالدراسة آليات اكتساب القراءة، كما اعتمدنا على نظام معالجة المعلومات من الناحية المعرفية للقراءة والتي تعتبرها أي القراءة نشاطًا معرفيًا يسمح بالتعّرف على الكلمات وعلى الشكل الإملائي الذي يحمل معنى، بحيث تعتبر الكلمة وحدة أساسية في القراءة.

يرى ألجيريا وليبارت وموستي (Alégria, Leybaert& Mousty ,2003,p. 105) أنّ القراءة والكتابة قدرتان معقّدتان جدًا ولتشخيصهما يجب أنّ يكون في حوزتنا نموذجٌ دقيقٌ يشرح كيف نقرأ ونكتب أي معرفة كيف تتمكن المعرفة الموجودة في النصّ من أنّ تكون مفهومة لدى القارئ، وهذا يتطلب وصف الوظائف المعرفية الضرورية لحدوث نشاط القراءة منها (المعارف الإفرادية والنحوية والبنيوية وغيرها) هذا من جهة، ومن جهة أخرى اعتمدنا على الدراسات المعرفية لتقويم صعوبات القراءة في نظام معالجة

المعلومات، والدراسات التي تناولت آليات معالجة معلومات الوردة من النصّ عند القارئ المتمكن والقارئ الضعيف، حيث بينت الدراسات على أنّ التمييّز عملية أساسية في تشخيص الأسباب المؤدية لصعوبات تعلّم القراءة حتى نتمكن من استخلاص العلاج المناسب فمثلا اضطراب غير نوعي على المستوى الإفرادي و النحوي قد يؤثر على القراءة وعلى الفهم الشفهي معًا.

ويتطلب أيضا تقويم كفاءة القراءة نظرية تطوّرية تصف وتفسر آليات اكتساب القراءة بين الحالة المبتدئة (القارئ المبتدأ) والحالة النهائية (القارئ الكفء). بالإضافة إلى دراسة الأهداف التربوية الواردة في مناهج وزارة التربية الوطنية للسنة الثالثة والرابعة والخامسة والتي تفترض أنّ الطفل في السنة الثالثة من التعلّيم الابتدائي بإمكانه أنّ يقرأ الكلمات الجديدة والنصّوص المختلفة في الطول والصعوبة، قراءة مسترسلة ومعبرة و يحترم علامات الوقف ويقف على الساكن.

كمًّا يتمكن من فهم النصّوص وإعطاء معلومات عنّها بشكل خاص. بالإضافة إلى كونه يستطيع توظيف جمل تامة للتعبير عن الذكريات والمواقف وتحرير نصّوص متنوعة (رسائل، طلبات، شكاوي، تقارير، عروض حصيلة تجارب) يتراوح عدد سطورها من7 إلى17 أسطر وذلك استجابة لتعليمة واضحة بتوظيف موارد مختلفة.

أما الأهداف التربوية التي خصصت لنشاط القراءة في السنة الخامسة فقد جعلت الطفل متمكن من القراءة المسترسلة وتقييم المعارف والتزود بالمعلومات الموجودة في النصّ. كما بإمكانه أنّ يكتب كتابة ابداعية للنصّوص بغرض التواصل مع احترام القواعد الشكلية للكتابة منها احترام علامات الوقف والجانب الإملائي للكلمات وتنظيم الفقرات واستعمال قواعد اللغة وغيرها.

وهذه الأسس النظرية التي سبق ذكرها سمحت لنا بانتقاء بنود المقياس، ومن الضروري أنّ تقوم هذه البنود بتقويم القدرات المعرفية التحتية للقدرة المدروسة، والنتائج يمكن تحليلها وتفسيرها في إطار الأساس النظري الذي بُنِيتْ عليه، وتفسير نتائج التلميذ يحدد إذ كان هذا الطفل يعاني من تأخر أم لا بالنسبة للنمّو العادي للقدرات المدروسة حيث يعتبر ذلك هدفًا شرعيًا يبرر حاجتنا إلي معايير نستند إليها. ويعتبر وضع نموذج من المعاير مشكلة حقيقية لأنّ أداء الطفل يرتبط بعوامل عدة مثل طرائق التدريس للقراءة والمحيط المدرسي، كذلك المحيط اللغوي والاجتماعي والاقتصادي والعائلي.

واســـتنادًا إلى علم النفس المعرفي، نفترض أنّ صـــعوبات القراءة هي راجعة إلى خلل في نظام معالجة المعلومات عند المتعلِّم غير الواعي بهذه العملية. فهذا النظام هو نظام داخلي ويترجم بإستراتجية ما وراء المعرفة التي لم تنمى عند القارئ الضـــعيف أو أنّها موجودة وغير مســـتعملة بالشـــكل الجيّد لعدم وعي المتعلِّم باستعمالها كما وضـح ذلك (Flavelle 1987) ويمكن لنا أنّ نشـرح إسـتراتجية ماوراء المعرفة بمجموعة من الإستراتجيات المستعملة في مراقبة العمليات المعرفية وتثبيت تحقق الأهداف وهذه العمليات ماوراء المعرفة تتكون من :

- إستراتجية الارتباط (الربط بين معرفة جديدة ومعرفة مكتسبة سابقا)
- آليات اختيار إستراتجيات التفكير التي تحدد الهدف المقصود.
- استراتجيات التخطيط ومراقبة العمليات المعرفية وتقييم النتائج.

فحســـب (Flavelle1979) فالعمليات المعرفية هدفها تخطيط للعمليات المعرفية المتمثلة في كيفية انجازها ومراقبة مراحل حدوثها وتقييم نتائجها وتثبيت تحقق الهدف. وهذا رغم أنّ العمليات ما وراء المعرفة تظهر قبل وبعد العمليات المعرفية عند وجود فشل في تحقق الهدف، فالمتعلم يستخدم تنفيذ نشاطه المعرفي بالحكم على فعاليته(Robert&Erdos, 1993). فالمتعلِّم يدخل في نشـــاط ماوراء المعرفة بالتساؤل الذي يستعمله كوسيلة لتأكيد أوإقرار المكتسبات والحكم على فعالية تنفيذ العملية المعرفية. وعلى حد رأي (Flavelle 1979) فعمليات العقلية تتكون حسب أربع عناصر وهي:

1 معرفة حول العمليات المعرفية (knowledge about cognition) وتحتوي هذه المعرفة على ثلاثة عناصر وهي:

- معرفة متغير الأشخاص وتمثل المعرفة الكلية للتعلّم الإنساني ومعالجة المعرفة بالإضافة إلى معرفة الذات التي تسمح بمعرفة المعرفة الحالية بمعنى نعرف ما نعرفه وما لا نعرفه وما يجب معرفته.
- معرفة المتغيرات المرتبطة(task variabls) وتمثل المعرفة المعرفية وماوراء المعرفة المناسـبة لتعزيز الاكتسـاب تنفيذ السـلوك بالإضـافة المعارف المرتبطة بتقدير الزمن والمكان و السبب (متى ، أين، ولماذا استعمال هذه الاستراتجيات).

- معرفة عملية الضبط الذاتي(knowlege about regulation) هذه المعرفة مرتبطة مباشرة بالتجارب المكتسبة من طرف المتعلِّم على قدراته التنظيمية، فهي إذا تمثل الكيفية التي يستعمل بها المتعلِّم استراتجيات التنظيم ماوراء المعرفة (التنظيم ما وراء المعرفة) لتسهيل تنفيذ العمليات المعرفية وتحقيق الهدف.

بعد تطلعنا على ما ورد من أبحاث في علم النفس المعرفي وتجربتينا التعلّيمية في علم النفس التربوي وخاصة سيكولوجية التعلّم، جعلنا نهتم بموضوع معالجة المعلومات المعرفية خلال اكتساب المعارف. ولهذا السبب اعتمدنا في اختبار القراءة على اختبار الذاكرة والتشفير والتجميع والفهم والتعرّف والحكّم على الذات في قدراتها الشخصية في نشاط القراءة، لقد استوحينا إعداد وسائل بحثنا من النظرية المعرفية في مجال تعلّم القراءة وتعلّم اللغة، وقد خصص الجزء الأول من الفصل المنهجي لإعداد اختبار تقييم القراءة والجزء الثاني لإعداد نموذج علاجي معرفي الذي يعتمد على تنمية وتطوير إستراتجية ماوراء المعرفة عند القارئ الضعيف.

2.7.3 وصف المقياس التشخيصي واختباراته:

يتكون المقياس أساسا من مجموعة من الاختبارات ولهذا يمكن أنّ يدعى ببطارية قياس مستوى القراءة ويهدف الاختبار إلى تحديد الاتجاه النفسي لدى الطفل عند مواجهة القراءة الذي يعتبر نشاط مدرسي ذي أهمية بالغة في عملية التعلّم، وهذا بإعداد استبيان إرشادي يعرفنا على دافعية المتعلّم نّحو اكتساب القراءة، إذ أنّنا أخذنا بعين الاعتبار أهمية الدور الذي تلعبه الدافعية في نجاح عملية الاكتساب.

أمّا فيما يخص اختبار تقويم القراءة، فهو مقياس تشخيصي يحدد مستوى أداء القراءة عند المتعلّم، ويمكن لهذا المستوى من القراءة أنّ يصنف المتعلّم على أنّه قارئ جيّد أو قارئ ضعيف يعاني من صعوبات التعلّم، فالاختبارات الجزئية لهذا الاختبار تسمح بالحصول على معلومات خاصة بقدرات وآليات تعلّم كفاءة القراءة ومتمثلة في القدرات اللغوية (المعجمية) وقدرات الفهم والتعّرف البصري والسمعي للأصوات والحروف وعلى تشفير وتجميع والقدرة على التذكر اللفظي والبصري واللفظي السمعي. فهذه الاختبارات الجزئية تخبرنا بدقة عن القدرات المصابة أو الضعيفة في اكتساب اللغة المكتوبة، حيث تتكون البطارية من :

1- اختبار القراءة:

يشمل على نصّ إخباري متوسط الطول اختير من كتاب النصّوص للسنة الثالثة ابتدائي يهدف إلى معرفة قدرة المتعلّم على القراءة السريعة والمسترسلة والدقيقة والواضحة والمعبرة مع احترام علامات الوقف وهذا بقياس الزمن المستغرق في القراءة. كما يحدد لنا القارئ الجيّد من القارئ الضعيف والخصائص المعرفية التي يتميز بها كلّ واحد منهما.

ويشمل هذا الاختبار على اختبار المستوى اللغوي أو الإفرادي (المعجمي) أي فهم الكلمات الصعبة في النصّ، كما يشمل على مستوى الفهم وتحليل الأفكار الواردة في النصّ حيث يؤكّد (Launay,2004) أنّ معرفة هوية الكلمة يتطلب العبور إلى المستوى الإفرادي العقلي الذي يعتبر جزءًا من الذاكرة طويلة المدى، التي تخزن المعلومات عن الكلمات في الصورة الفونولوجية والخطية أي الحرفية أو الشكل الكتابي وفي الصورة الدلالية أي المعنًى.

2- اختبار غير اللغوي:

يشتمل على القدرة على التعّرف الحسي البصري والسمعي الصوتي للحروف المنعزلة أو الحروف المنفردة. ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المتعلّم على التمييز البصري للرموز المكتوبة وربطها بالأصوات أي تقويم الوعي بالبنية المقطعية في الكلام أو ما يسمى بالمستوى الفونولوجي، ويضم المقياس اختبار التشفير والتجميع ويتكون من اختبار التعّرف على معاني الكلمات المألوفة أي تقويم المستوى الدلالي والهدف منه هو تمكين الطفل من الربط بين الكلمة اللفظية والصورة الذهنية التي من خلالها يستخلص الطفل محتوى الشيء، فهو إذاً يختبر مقدرة المتعلّم في الوصول إلى محتوى المفاهيم من خلال استحضار الصورة العقلية والمكتسبات السابقة، وإمكانية دمج المعارف وتحويلها أي تنشيط المعجم العقلي(Lexcique Mental).

أمّا اختبار ملء الكلمات الناقصة فيهدف إلى جعل متعلّم يملأ الفراغ الموجود في الكلمات بالحروف المحذوفة حتى يشكل كلمة ذات معنى ثمّ يقرأها، وهو يختبر قدرة الطفل إستحضار الصورة العقلية للكلمة التي تمّ حذف بعض حروفها وتعيين الحرف المحذوف من الناحية اللفظية.

أمّا اختبار تجميع الحروف المبعثرة يهدف هذا الاختبار إلى جعل المتعلّم يجمع الحروف المبعثرة ويرتبها ترتيبًا صحيحًا حتى يركب كلمة ذات معنى ثمّ يقرأها، حيث يختبر قدرة الطفل على حل المشكلات

البسيطة استنادًا إلى مكتسبات سابقة أي يعيد بناء المعرفة المجزئة كما يختبر القدرات الطفل ماوراء اللغوية، حيث دلت معظم الدراسات على أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة يجدون صعوبة في النجاح على مستوى اختبار التجميع (Grégoire, J. 2003, p. 138).

3- اختبار الذاكرة العاملة اللفظية:

ويتكون من اختبار الذاكرة السمعية اللفظية التي تهدف إلى قياس قدرة الطفل على الاحتفاظ السمعي بالألفاظ في موضعها الترتيبي، واختبار الذاكرة البصرية اللفظية ويهدف إلى قياس قدرة المتعلِّم على الاحتفاظ بموضع الألفاظ واستحضار الصورة العقلية لهم، وذلك من خلال ملاحظته لترتيب الكلمات في سلسلة الألفاظ أو ترتيبها في الجملة حيث دلت الدراسات الحديثة أنّ الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة لديهم قدرات محدودة في ترميز المعلومات الفونولوجية في ذاكرة العمل قاثريكول وبادلي(Gathercole& Baddeley, 1993).

-وأخيرا اختبار تلخيص النصّ كتابيا:

يهدف إلى معرفة مدى فهم المتعلِّم لموضوع النصّ ومدى قدرته على إعادة النصّ من ذاكرته وقدرته على ربط الأحداث وتجسيدها كتابيا مع التحكّم في آليات الكتابة من علامات الوقف والنحو والصرف والبناء اللغوي، وهو يحدد أيضا المستوى الإملائي.

وقد أضفنا استبيانًا إرشاديًا عن الحالة النفسية وماوراء المعرفية للقارئ الذي يعاني من صعوبات تعلّم القراءة. بهدف معرفة الاتجاه العام للقارئ نّحو نشاط القراءة واهتماماته ودافعتيه، حيث يتجسد لنا في وضعية التعلّم ما يمكن للقارئ أنّ يفعله وما يريد القيام به، فقد يشعر القارئ بانجذاب نّحو القراءة، كما قد يشعر بلامبالاة ونفور منها. ولهذا يجب تفحص حالة القارئ عند مواجهته لنشاط القراءة. وستجدون تفاصيل التطبيق والتقييم في الفصل الخاص بمنهجية البحث وبالملحق رقم17،18،16،15.

8.3 الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

لبناء الاختبارات يجب إتباع سلسلة من الإجراءات السابق ذكرها والتي تؤدي إلى التوصل إلى اختبار ثابت وصادق، وسوف نتعرض إلى شرح مفهوم الثبات والصدق وكيفية قياسهما والعوامل المؤثرة فيه.

1.8.3 الثبات reliability:

يعرف (موسى النبهان، 2004، ص 229) الثبات "على أنّه درجة الاتساق والتجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما، وفي ضوء ذلك يتوقع أنّ تكون درجات الفرد ثابتة إذا كانت متشابهة تحت ظروف قياس قليلة الاختلاف". وتتفاوت درجة ثبات أداة القياس حسب المجال الذي تعمل به، فالمقاييس التي تهتم بقياس الخصائص الجسمية تتمتع بثبات أفضل نسبيا من أدوات قياس الخصائص العقلية والوجدانية وهذا يعود إلى الأسباب التالية

- تقاس السمات أو الخصائص الجسمية مباشرة.
- تتمتع أدوات القياس الجسمي بدقة كبيرة نسبيا .
- تتمتع السمات أو الخصائص الجسمية بثبات نسبي عموما.

1- **تقدير الثبات**:

يمكننا تقدير الثبات بحساب درجة تباين الدرجات الملاحظة، حيث لإنّه كلَّما كان تباين الخطأ أصغر كلَّما كان القياس أكثر اتساقا أي ثباتا، كما نقوم بحساب الخطأ المعياري حيث لوحظ أنّ قيمة الخطأ المعياري تزداد كلَّما قل معامل الثبات هذا من جهة ومن جهة أخرى تثبيت الانحراف المعياري وقيم الخطأ المعياري للقياس تزداد بزيادة قيم الانحراف المعياري مع تثبيت قيمة معامل الثبات (موسى النبهان، 2004، ص2.32-237) وتختلف الطرق المستخدمة لتقدير الثبات في كونها ترجع إلى مصادر مختلفة من الخطأ ومن الطرق الأكثر شيوعا وهي:

- ثبات الاستقرار،
- ثبات التكافؤ،
- ثبات التكافؤ والاستقرار،
- مقاييس الاتساق الداخلي وتشمل على:
- التجزئة النصفية،
- تقديرات كودر- رتشارد سون،
- معامل ألفا،
- طريقة هويت لتحليل التباين.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا عند تقدير الثبات على مقاييس الاتساق الداخلي حيث استخدمنا تقديرات كودر– رتشارد سون وهذا باستخدام معادلة kr–20 حيث تمثل معدل معامل الارتباط الحاصل من جميع التقديرات الممكنة للثبات المقسمة إلى نصفين والمعادلة هي:

$$RTT = \frac{j}{j-1}\left(\frac{1-\sum pq}{sx^2}\right)$$

J= عدد الفقرات في الاختبار

P= نسبة الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة (صعوبة الفقرة)

q = نسبة الأفراد الذين أجابوا على الفقرة بشكل خاطئ (q=1 – P

$\sum pq$= مجموع تباين الفقرة المصححة بشكل ثنائي (صح أو خطأ)

s^2x= تباين مجمل الاختبار

ولقد فضلنا استخدام معادلة (kr–20) على معادلة (kr–21) ، وهذا لكون أنّ التقدير العالي(kr–20) هو الأفضل برغم من الجهد الكبير الذي نبذله في حساب معاملات صعوبات الفقرات، وإلى جانب ذلك فقد طبقنا معامل ألفا الذي استخدمه وطوره Cronbach عام1951 لتقدير ثبات الاتساق الداخلي للاختبار وهي تعميم لمعادلة (kr–20) عندما لا يتمّ تصحيح الفقرات بشكل ثنائي ويشيع استخدام هذه المعادلة في تقدير ثبات مقاييس الاتجاهات واستطلاع الرأي العام ومقاييس الشخصية وفي حالات الاختبارات التحصيلية، وهي تعطي الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبارات ، فإذا كانت قيمة ألفا مرتفعة، فهذا يدل بالفعل على ثبات الاختبار أما إذا كانت منخفضة ربما يدل على أنّ الثبات يمكن أنّ تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام طرق أخرى والمعادلة هي كالآتي :

$$x = \frac{j}{j-1}\left(\frac{1-\sum s^2 i}{s^2 x}\right)$$

حيث أن s^2i= تباين الفقرة الواحدة أما الرموز الأخرى فقد تمّ توضحها سالفا. وتتمتع طريقة ألفا بأهمية خاصة لأنّها تستخدم في حساب معامل ثبات الاختبارات المقالية والموضوعية على حد سواء، إذ يمكن أنّ نصحح درجة المفحوص على كلّ سؤال باستخدام مدى من القيم. وتساوي قيمة معامل ألفا متوسط القيم التقديرية لمعامل ثبات كلّ من نصفي الاختبار لجميع طرق التجزئة النصفية الممكنة كما هو الحال في معمل التجانس لكودر–رتشاردسون.

2- **العوامل المؤثرة في مقدار معامل الثباتّ:**

يتأثر معامل الثبات بعدة عوامل منها ما يرتبط بأداة القياس نفسها وبخصائص الأفراد المفحوصين، وتشمل هذه العوامل ما يلي:

- **طول الاختبار:**

تعطي الاختبارات الأكثر طولا درجات أكثر ثباتا لأنّ الأخطاء العشوائية الموجبة السالبة ستحظى بفرصة أنّ يلغي أحدهما الأخر، و بذلك تقترب الدرجة الملاحظة من الدرجات الحقيقية، والاختبارات القصيرة تعطي درجات أقل ثباتا وينطبق ذلك على كافة المقاييس.

- **تجانس مجموعة المفحوصين:**

يزداد تباين ثبات الاختبار إذا ازدادت درجة تباين مجموعة المفحوصين، حيث كلما يزداد تباين درجات المفحوصين Sx فإن معامل الثبات يزداد، ولهذا يجب أنّ يتمّ تطبيق الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع، بحيث تغطي العينة كافة الطبقات والمستويات.

- **صعوبة الفقرة:**

إنّ معامل الثبات يزداد تبعا للعوامل التي تحسن مستوى التباين ويتم ذلك من خلال الأداء على الفقرات التي تتمتع بمعاملات صعوبة متوسطة ، حيث أن الفقرة السهلة جدا أو الصعبة جدا لا تبرز الفروق الفردية وهي لا تظهر التباين في درجة المفحوصين مما يؤدي إلى انخفاض في معامل الثبات.

- **الموضوعية:**

إنّ الفقرات التي تصحح بموضوعية تؤدي إلى تحسين في تقدير معامل الثبات وهذا ما يدل على أنّ الاختبار الذي يتميز بفقرات انتقائية أعلى ثبات.

2.8.3 الصدق:

يعد صدق أداة القياس من الخصائص السيكومترية الأكثر أهمية مقارنة مع الخصائص الأخرى كالثبات وذلك لارتباط الصدق بالأهداف المتوقع من أداة القياس تحقيقها وبمدى اتصاله بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبع لذلك. ويعرف صدق الأداة بالمدى الذي تقيس تلك الأداة ما بنيت من أجله (موسى النبهان، 2004، ص272-340). ويعبر الصدق عن مدى فاعلية وصلاح أداة القياس لتحقيق أهداف

معينة ترتبط بمحتوى أو سلوك معين و موجهة لفئة معينة من الأشخاص، والصدق مفهوم نسبي وليس مطلقا، حيث لا يمكن اعتبار المقياس صادقا لتحقيق كلّ الأهداف ويستخدم لكافة المستهدفين.

ولا يرتبط الصدق بأداة القياس نفسها وإنّما بطريقة تفسير الدرجات المستخرجة من تلك الأداة، ويأخذ صدق أداة القياس تنوعا من المعاني بناء على الغرض الذي يبنى من أجله في كلّ مرة، إذْ عندما نتحدث عن صدق أداة القياس يتجه الاهتمام نحو صلاحية تلك الأداة في تحقيق الغرض وليس نحو الأداة نفسها (موسى النبهان ، 2004، ص272). ويصنف الصدق إلى ثلاثة أنواع هي:

- صدق المحتوى،
- الصدق المرتبط بالمحك،
- و صدق البناء،

ومن المعروف أنّ إجراءات صدق الاختبار تبدأ من مراحل بناء أداة القياس، ويتمّ الوصول إلى الصدق من خلال تفحص كلّ خطوة من خطوات اختيار بناء المقياس. ويبدو أنّ معامل الثبات أشمل من معامل الصدق بمعنى إذا زاد معامل الصدق زاد معامل الثبات حتما ويعتبر الثبات شرطًا أساسيًا للصدق ولكنه غير كاف.

1- صدق المحتوى:

ترتبط دراسات صدق المحتوى بالاختبارات التحصيلية بأنواعها المقننة أو غير المقننة، ويتمّ الحكم على درجة صدق محتوى الاختبارات التحصيلية من مدى تمثيل فقرات الاختبار لجدول المواصفات الذي ينبثق من أهدافه، ونميز نوعين من الصدق في صدق المحتوى وهما الصدق الظاهري والصدق المنطقي أو العيني. ويعكس الصدق الظاهري مدى انسجام فقرات الاختبار مع موضوع الاختبار ومفاهيمه التي وضعها مصمم الاختبار.

أمّا الصدق المنطقي فيرتبط بتصنيف الفقرات وفقا لمجالات أداة القياس. ويتمّ قياس صدق محتوى أداة القياس خبراء في مجال القياس ويهدف عملهم في الحكم على مدى تمثيل فقرات الاختبار للمحتوى الذي اشتقت منه ويراعى في ذلك الشمول والتنوع والدقة. ولقد اعددنا لهذا الغرض بطاقة لتقويم صدق المحكمين.

2- الصدق المرتبط بالمحك:

يســـتخدم الصـــدق المرتبط بالمحك للتعبير عن مدى قدرة أداة القياس على توفير فرص التنبؤ بالأداء المستقبلي، حيث تلعب الأداة دور المتنبئ و يعرف مستوى الأداء أو السلوك الذي يتوقع من الأداة التنبؤ به بالمحك. و يدرس الصـــدق المرتبط بالمحك من خلال مفهوم الارتباط بين المتغيرات ويعرف معامل الارتباط بين الدرجات على المتنبئ والدرجات على المحك بمعامل الصـــدق المرتبط بالمحك ويرمز له بالرمز rxy حيث يرمز الحرف x إلى المتنبئ ويشير الحرف y إلى المحك ويقع الصدق في نوعين هما:

3- صدق التنبؤ:

وظيفته التنبؤ، ويتمّ الحصـول على الصـدق التنبئي بتطبيق الاختبار على عينة معينة ثمّ إخضـاعها للتدريب أو الدراســـة لفترة من الزمن ثمّ نقوم بتقييم أدائهم ونقارن بين درجاتهم في الاختبار ودرجاتهم بعد عملية التدريب، ويقوم هذا النوع من الصـــدق بتصـــنيف الأفراد وتوجيههم تربويا أو مهنيا أو عسكريا.

4- الصدق التزامني:

وظيفته الوصف والتشخيص، وهو يكشف عن العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المحك في نفس الوقت تقريبا (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص 148) ويتمّ إجراء الصـــدق التنبئي وفق الخطوات الآتية:

- تحديد السلوك المحكي المناسب وطريقة قياسه،
- تحديد العينة الممتحنة التي سيستخدم الاختبار لصالحها،
- تطبيق الاختبار على أفراد العينة والاحتفاظ بسجل الدرجات لكل فرد،
- يتمّ جمع البيانات عن أداء كلّ فرد على المحك،
- تقدير قوة العلاقة بين درجات الاختبار والدرجات على المحك.

ويعتبر(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص147) أنّ الصـــدق المرتبط بالمحك من أفضـــل طرق دراســـة الصـدق، وذلك لكون أنّ المحكات التي يمكن أنّ تمثل الاسـتعداد أو الخاصـية أفضـل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار. ولقد تمّ تصنيف المحكات إلى ثلاثة أنواع حسب الزمن الذي يمكن قياسها فيه و منها:

- ***محكات فورية(Critère immédiate):**

وهي محكات متوفرة وسهلة القياس كما في الدرجات التي تخصص للوقت المطلوب ، وهذا النوع من المحكات لا يعد فعالا لاستخدامه في أغراض التنبؤ.

- **محكات قصوى (Critère extrême):**

وهي ذات أهمية على الرغم من صعوبة قياسها أو حتى تعريفها إجرائيا مثل فعالية التدريس عبارة عن مفاهيم نظرية تحتاج إلى تعريف إجرائي كي يسهل ملاحظتها وقياسها.

- **المحك الوسيطي (critère intermédiaire):**

يشمل المحك الوسيطي على التقديرات التي يقوم بها المشرفين على عملية التدريس أثناء مرحلة التدريب العملي (STAGE) ضمن برنامج شامل لإعداد المعلمين.

وتصنف المحكات حسب أناستازي(1961، Anastasi)، كما ورد ذلك في كتاب(مقدم عبد الحفيظ، 2004، ص 148) إلى عدة أنواع منها:

- الفروق في العمر، حيث يمكن أن يؤخذ بمدى تغير درجات الاختبار تبعا لتغير متوسط أعمار العينة كمحك خارجي لصدق الاختبار.
- التحصيل الدراسي حيث يصلح لقياس صدق اختبار الذكاء،
- مستوى الأداء في العمل،
- الأداء في التدريب،
- المجموعات المتناقضة مثلا ذكي وغبي سريع القراءة وبطيئ القراءة.
- التقدير الشخصي وهي الأحكام الصادرة الشخص على أفراد العينة.
- الارتباط بين الاختبار الجديد والاختبارات الأخرى التي تقيس نفس السمة.

يتمّ تقدير مستوى الأداء على المحك من خلال الأداء على المتنبئ بتحليل البيانات المتعلقة بالصدق المرتبط بالمحك بأكثر من طريقة اعتمادا على طبيعة البيانات المتعلقة بكلّ من المتنبئ والمحك، كوّنهما متغيرين متصلين أو متقطعين أو أنّ أحدهما متصل بالأخر وثابت على النَّحو الآتي:

فعندما يكون المتنبئ والمحك متصلين، يتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما وهو معامل الصدق المرتبط بالمحك، ويمكن تفسير قوة هذا المعامل من خلال تربيع مقدار قيمة هذا المعامل حيث يعّرف

بمعامل التحديد، كمًا يمكن مقارنته بمعاملات الصدق الأخرى، وتتوقف الدقة في التنبؤ على مقدار الخطأ المعياري في التنبؤ (syx).

حيث $syx= sy\sqrt{1-rxy^2}$

ويشـــير sy إلى الانحراف المعياري للدرجات على المحك وتزداد الدقة في التنبؤ إذا نقصـــت قيمة الخطأ المعياري للتنبؤ وهذا يقل كلما ازداد مقدار معامل الارتباط بين المتنبئ والمحك) معامل الصـــدق المرتبط بالمحك).

- عندما يكون المتنبئ متغيرا متصلا ويكون المحك متغيرا ثنائيا(ناجح/راسب) وفي هذه الحالة يمكن تقدير الفرق بين متوسطي درجات على المتنبئ حسب تصنفيهم على المحك باستخدام الأسلوب الإحصائي(t–test).
- عندما يكون المتنبئ متغيرين ثنائيين، كان يكون المتنبئ الأداء على الاختبار مثلاً مقبولاً / غير مقبول والقرار على المحك ناجحًا راسبًا يستخدم معامل الارتباط فاي phi–coefficient أما في حالة كون المتنبئ والمحك متغيرين متقطعين يتألف أحدهما أو كلاهما من مســـتويين أو أكثر نستخدم الأسلوب الإحصائي مربع كاي (chi–square) وفي الحالتين معامل الصدق المرتبط بالمحك يسمى معامل دقة القرار (موسى النبهان، 2004 ، ص268– 287).

5– صدق البناء أو التكوين:

يعرف صدق بناء الاختبار بأنّه الدرجة التي يعمل الاختبار على قياس خاصية أوسمة صمم لقياسها، ولتحديد صدق البناء يجب أنّ نحدد جميع الجوانب التي تشتمل عليها هذه القدرة منها:

- تمايز العمر: لمعرفة إذا كانت درجات الاختبار تتزايد مع العمر،
- معامل الارتباط بالاختبارات الأخرى التي تقيس نفس السمة،
- التحليل العاملي: ويتضمن تحليل العلاقات بين درجات الاختبارات كما تتمثل في صورة معاملات الارتباطات لتحديد الأسس الإحصائية التي يمكن أنّ تصنف إليها الاختبارات.
- الاتساق الداخلي: دراسة معامل الارتباط مع كل سؤال من أسئلة الاختبار والدرجة الكلية.
- المقارنة بين المجموعات الناجحة والفاشلة .
- التحقق من صدق أو صحة فروض معينة تتعلق بالسمة التي يقيسها الاختبار.

6- الصدق السطحي أو الظاهري:

يشـــمل المظهر العام للاختبار أو الصـــورة الخارجية له من حيث نوع المفردات وكيفية صـــياغتها ومدى وضـوح هذه المفردات، ويتناول تعليمات الاختبار ومدى دقتها وموضـوعيتها ومدى مطابقة اسـم الاختبار على الموضوع الذي يقيسه(مقدم عبد الحفيظ، 2004، ص 150).

7- الصدق العاملي:

يقصـــد به مدى تشـــبع الاختبار بالعامل الذي نفترض أنّه يقيســـه. فكلما كان التشـــبع كبيرا دل ذالك على ارتفاع مسـتوى صـدق الاختبار ولحسـاب الصـدق العاملي للاختبار نطبق الطريقة الإحصـائية بالتحليل العاملي لنتعرف على مدى تشبع الاختبار بالعامل العام الشائع.

3.8.3 طرق حساب معامل الصدق: توجد عدة طرق لحساب معامل الصدق منها:

1- **معامل الارتباط:** وهو أكثر الطرق شـيوعا في حسـاب معامل الصـدق، يسـتخدم لإيجاد العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المحك، ويستخدم أكثر لإيجاد معامل الصدق المرتبط بالمحك أو الصدق العاملي.
2- **طريقة النسبة المئوية:** تقسم الأفراد على أساس رتبهم في مقياس المحك إلى مجموعتين متقابلتين كالناجحين مقابل الفاشـلين ثمّ نحسـب النسـبة المئوية للأفراد الذين حصـلوا على درجات مرتفعة أو منخفضة في الاختبار عند المجموعتين(مقدم عبد الحفيظ، 2004، ص151).

و يمكن أنّ نستخلص أنّ الصدق ليس دقيقا إذْ يتعلق صدق المحتوى بالمرحلة الأولى في بناء الاختبار وذلك بتجميع الفقرات التي تمثل المجال السـلوكي الذي نريد قياسـه، ويمكن انتقاء عينة الفقرات باسـتخدام أساليب الصدق المرتبط بمحك من حيث تميزها بين الناجحين والراسبين أو بين المتمكنين وغير المتمكنين في ضـــوء محك ما. ويمكن اســـتبعاد الفقرات التي لا تحقق متطلبات ســـمة معينة تقيســـها الفقرات، وربما يمكن التحقق من ذلك أيضـــا بقياس معاملات الاتســـاق الداخلي. وما ينطبق على اختبارات التحصـــيل ينطبق على اختبارات الذكاء والاســـتعدادات ومقاييس الجوانب الوجدانية والشـــخصـــية. ويعتبر الصـــدق والثبات مفهومان مترابطان، و حتى يكون المقياس ثابتا يجب أنّ يكون صـــادقا حيث أنّ الزيادة في درجة الصـــدق تؤدي إلى الزيادة حتمية في معامل الثبات والعكس ليس بالضـــرورة صـــحيحا (موســـى النبهان، 2004ص 303).

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية

1.4الإجراءات المنهجية للبحث.....191

1.1.4 المنهج المتبع في الدراسة..... 191

2.1.4 مصادر جمع المعلومات النظرية.....192

3.1.4 أدوات جمع البيانات الميدانية..... 192

1.3.1.4 بيانات شخصية.....193

2.1.3.4 بيانات أساسية..... 192

2.4 وسائل البحث.....194

1.2.4 أدوات البحث والتشخيص والتقويم.....194

2.2.4 تقديم اختبار تقييم مستوى القراءة.....196

3.2.4 الاستبيان الإرشادي عن الحالة النفسية وما وراء المعرفية للقارئ.....212

4.2.4 تقديم النموذج العلاجي.....215

5.2.4 الوسائل الإحصائية المستخدمة في جمع وتحليل البيانات وتفسيرها.....216

3.4 صعوبات البحث.....218

4.4 ظروف ..إجراء التجربة.....218

تمهيد:

بعد ضبط موضوع البحث وإشكاليته، والإلمام بالجانب النظري، نحاول من خلال هذا الفصل توضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية من حيث المنهج المعتمد والتصاميم التجريبية لعينة البحث وكيفية اختيارها ومن حيث الأدوات المعتمدة في جمع البيانات وتحليلها وقد تمّ تقسيم هذا الفصل على النَّحو الآتي:

- تحديد مجتمع الدراسة،
- نوع البيانات اللازمة للدراسة،
- أدوات جمع البيانات اللازمة للدراسة،
- خطوات بناء مقياس تقويم القراءة،
- اختبارات صدق وثبات مقياس تقويم القراءة ،
- القيام بالدراسة الميدانية،
- أساليب معالجة البيانات وتحليليها،
- بعض خصائص العينة.

1.4 إجراءات المنهجية للدراسة:

نقوم هنا بعرض أهم الإجراءات الأساسية للبحث المتمثلة في المنهج المتبع في الدراسة وخصائص مجتمع الدراسة و مكان الدراسة.

1.1.4 المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي وقد تمّ الاعتماد عليه نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذا البحث، و الذي هو دراسة وصفية لتقييم مستوى القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتضمنت هذه الدراسة 50تلميذًا وتلميذةً بالمدرسة أين تمّت الدراسة الميدانية، وضمت العينة أيضًا 11 تلميذا يعانون من صعوبات تعلّم القراءة بعد تجريب المقياس على عينة ما قبل الدراسة وحساب الصدق والثبات، وذلك للمقارنة بين نتائج القارئ الجيّد والقارئ الضعيف لاستخلاص الفروق بينهما.

2.1.4 مصادر جمع المعلومات النظرية:

تمّ جمع المعلومات النظرية الخاصـــة بالبحث النظري من مجموعة مراجع ومصـــادر تمثلت في الكتب الأطروحات المذكرات القواميس وبعض البحوث الرقمية المستخرجة من مواقع الإنترنيت.

3.1.4أدوات جمع البيانات الميدانية:

انطلاقا من فروض البحث وأهدافه، فقد تمّ تقسيم البيانات إلى ما يلي:

1.3.1.4 بيانات شخصية:

وهي بيانات عن المبحوثين تتعلق باسم المكان الذي يدرس فيه التلميذ ومستوى تحصيله الدراسي وسنه وجنسه والخبرة التعلّيمية ونوع قراءته وخصائصها وهي بيانات تفيد في التعّرف على خصائص مجتمع الدراسة وقد تساعد في تفسير النتائج السيكومترية للدراسة.

2.3.1.4 بيانات أساسية:

وهي البيانات التي تمّ جمعها عن موضوع الدراسة الميدانية التي تتعلق بالقدرات المرتبطة بعملية اكتساب وتطوير كفاءة القراءة.

1- التعريف بعينة الدراسة:

اخترنا عينة البحث من تلاميذ المدرســة الابتدائية، أقســام الثالثة والرابعة والخامســة ابتدائي بمدرســة "القنادسة" المتواجدة بمقاطعة الجزائر شرق، وقمنا بتطبيق الأداة على أقسام الثالثة وأقسام الرابعة والخامسة ابتدائي بعد التأكّد من صدقها وثباتها على فئة ما قبل التجربة التي يبلغ عدد أفرادها ثمانية عشرة تلميذ وتلميذة ينتمون إلى أقسام السنة الثالثة ابتدائي، ويتراوح مستوى تحصيلهم الدراسي ما بين الممتاز إلى دون الوسط، وقد بلغ عدد الأقسام التي أجريت عليها الدراسة ستة أقسام من كلّ مستوى قسمين و تمّ تطبيق الأداة على خمسين تلميذا وتلميذة موزعة حسب المستوى الدراسي وهي:

1-المجموعة الأولى: وتمثل أطفال القسم الثالث ابتدائي عددهم 15 تلميذًا وتلميذةً.

2- المجموعة الثانية: وتمثل أطفال القسم الرابع وعددهم 18 تلميذًا وتلميذةً.

3- المجموعة الثالثة: وتمثل أطفال القسم الخامس وعددهم 17 تلميذًا وتلميذةً. وهذه المجموعات الثلاث يتراوح أعمرها ما بين 8 سنوات إلى 14 سنة تمّ اختيارها بشكل عشوائي لإجراء اختبار مستوى القراءة والذي تمّ تصميمه من طرف الباحثة لهذا الغرض، وكان الهدف من هذه التجربة تحديد الفروق في الأداء لنشاط القراءة بين المبحوثين.

وقد تمّ اختيار مجموعة رابعة من بين مجموعات الثلاثة هي المجموعة التي تعاني من صعوبات التعلّم وهي التي فشلت على سلم درجات المقياس أي تحصلت على درجات أقل من المتوسط، وتشمل هذه المجموعة إحدى عشرة تلميذ وتلميذة، كان الهدف من هذه العملية هو إجراء مقارنة بين نتائج هذه المجموعة لأنّها تقع ضمن فئة بطيئة القراءة أي القارئ الضعيف، ومجموعة ثانية تتكون من 12 تلميذ وتلميذة تمثل فئة سريعي القراءة أي القارئ متمكن وهم الأفراد الذين تحصلوا على درجات عالية على سلم درجات المقياس من الفئات الثلاثة.

و تشمل مجموعة القارئ الضعيف على:

- حالتين من السنة الثالثة ابتدائي،

- أربعة حالات من السنة الرابعة ابتدائي،

-خمسة حالات من السنة الخامسة ابتدائي.

2- التعريف بميدان الدراسة:

بحثنا يتناول بالدراسة حالات الأطفال المتمدرسين دون تمييز بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في كفاءة القراءة من مستوى التعلِّيم الابتدائي، وقد اخترنا مدرسة "القنادسة" المتواجدة على مستوى بلدية المرسى لمقاطعة الجزائر شرق، وقد تمّ اختيار هذه المدرسة بسب التسهيلات التي قدمتها لنا مديرة المؤسسة وطاقمها التربوي، بالإضافة لكونها قريبة من مقر سكننا. وتعمل المدرسة بنظام الدوام، وتشمل على قسمين من كلّ مستوي دراسي.

2.4 وسائل البحث:

تمثلت أدوات جمع البيانات اللازمة للدراسة في استمارة تقويم تسمح بجمع البيانات الشخصية، و مجموعة من الاختبارات مساعدة على تفسير نتائج الأداة الرئيسة بالإضافة إلى ملاحظة سلوك الأطفال أثناء انجاز نشاط القراءة ضمن مقابلة شخصية.

1.2.4 أدوات البحث والتشخيص والتقويم:

تتكون أداة الاختبار من مجموعة من الاختبارات الجزئية التي تقيس مهارة القراءة والقدرات التي ترتبط بها، إلى جانب استمارة تقويم تسمح بتسجيل البيانات الخاصة بكلِّ أداء، وتشتمل الاستمارة معلومات شخصية ومعلومات ترتبط بجوانب الأداء لنشاط القراءة، زيادة على استمارة استبيانية مخصصة للقارئ الضعيف تقيس الجانب العاطفي والانفعالي اتجاه نشاط القراءة وتقدر لنا المعلومات الخاصة بما وراء المعرفة (راجع الملحق رقم 15،16، 17، 18). وراعينا في بناء أداة المقياس الشروط الآتية:

1- **الموضوعية** : قمنا بتوحيد إجراءات الاختبار من حيث وضوح التعليمات وتحديد وتسجيل الزمن المستغرق في الأداء وتدوين الأخطاء والإجابات الصحيحة على استمارة التقويم الخاصة بكلِّ تلميذ.
2- **الشمولية:** حرصنا على أنّ يشتمل المقياس جميع جوانب محتوى البيانات الأساسية اللازمة للدراسة، وأن يتناسب ذلك مع مستويات الدراسية المتباينة للمبحوثين.
3- **التقنين:** تكون درجة المبحوث على المقياس تعبير حقيقي عن مهاراته واستعداداته للقراءة قمنا بتطبيق المقياس على عينة صغيرة ضمن دراسة ما قبل التجربة بهدف التأكد من صدق المقياس وثباته.

1. بناء مقياس مستوى القراءة:

لجأنا إلى تصميم وإعداد اختبار لتقييم القراءة خاص باللغة العربية والهدف منه هو تقييم وتشخيص مستوى القراءة حسب أربعة معايير وهي السرعة و الدقة والتعّرف على الحروف الهجائية والتشفير الفونولوجي وفهم النصّ. تمّ اختيّار نصّ لهذا الغرض من كتاب السنة الثالثة للتعلّيم الابتدائي تحت عنوان "منى مريضة" من كتاب "رياض النصوص" " كتابي في اللغة العربية"، وهو نصّ متوسط الطول، يعود سبب اختيارنا له لكون منى طفلة صغيرة وتحب اللعب خارج البيت، وهي حقيقة تعكس شخصية الطفل المحب لنشاط اللعب كما اخترنا موضوع المرض لأنّه يمثل خبرة من خبرات الطفل السابقة وهو يعكس

حياة الطفل اليومية، ولهذا رأينا أنّ الموضوع مألوف لدى الطفل ممّا يؤدي إلى سهولة فهمه من طرف جميع الأطفال (راجع الملحق رقم19).

2- أهداف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد الاتجاه النفسي لدى الطفل عند مواجهة القراءة الذي يعتبر نشاط مدرسي ذي أهمية بالغة في عملية التعلّم. وهذا من خلال إعداد استبيان إرشادي يعلمنا عن دافعية المتعلّم نَّحو اكتساب القراءة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أهمية الدور الذي تلعبه الدافعية في نجاح عملية الاكتساب.

أمّا فيما يخص اختبار تقويم القراءة، فهو مقياس تشخيصي يحدد مستوى القراءة عند المتعلّم، وهذا المستوى يصنف المتعلّم على أنّه يعاني أو لا يعاني من صعوبات التعلّم، فالاختبارات الجزئية لهذا الاختبار تسمح لنا بالحصول على معلومات عن قدرات وآليات تعلّم مهارات القراءة والمتمثلة في القدرات اللغوية (المعجمية) وقدرات الفهم والتعّرف البصري والسمعي للأصوات والحروف وعلى التشفير والتجميع و القدرة على التذّكر اللّفظي البصري واللّفظي السمعي.

فهذه الاختبارات الجزئية تخبرنا بدقة عن القدرات المصابة أو الضعيفة في اكتساب اللغة المكتوبة. و استنادًا إلى علم النفس المعرفي، نعتقد أنّ صعوبات القراءة هي راجعة إلى خلل في نظام معالجة المعلومات عند المتعلِّم غير الواعي بهذه العملية. فهذا النظام هو نظام داخلي ويترجم بإستراتجية ما وراء المعرفة التي لم تنمُ عند القارئ الضعيف أو أنّها موجودة وغير مستعملة بالشكل الجيّد لعدم وعي المتعلّم باستعمالها كما وضح ذلك (FLAVELLE 1987).

وبعد تطلعنا على ما ورد من أبحاث في علم النفس المعرفي وتجربتينا التعلّيمية في علم النفس التربوي وخاصة سيكولوجية التعلّم، جعلنا نهتم بموضوع معالجة المعلومات المعرفية خلال اكتساب المعارف. ولهذا السبب اعتمدنا في اختبار القراءة على اختبار الذاكرة والتشفير والتجميع والفهم والتعّرف والحكم على الذات في قدراتها الشخصية أثناء انجاز مهمة القراءة.

لقد استوحينا إعداد وسائل بحثنا من النظرية المعرفية في مجال تعلّم القراءة ولهذا فالجزء الأول من الفصل المنهجي خصص لإعداد اختبار تقييم القراءة والجزء الثاني لإعداد نموذج علاجي معرفي الذي يعتمد على تنمية وتطوّير إستراتجية ما وراء المعرفة.

2.2.4 تقديم اختبار تقييم مستوى أداء القراءة:

1- مدّة التطبيق:

لقد تمّ تحديد مدّة تطبيق وانجاز كلّ الاختبارات الجزيئية الخاصة بقياس مستوى القراءة بخمسة وأربعين دقيقة، ويمكن تجزيء تطبيق المقياس على فترتين منفصـــلتين أو متباعدتين من حيث الزمن، مبتدئين بقراءة النصّ وبالاختبارات التي ترتبط مباشرة بفهم محتوى النصّ، ثمّ الانتقال الاختبارات الجزئية الأخرى التي لا ترتبط مباشرة بالنصّ.

2- اختبار مستوى القراءة:

- **الهدف من الاختبار:**

لقد اخترنا لهذا الغرض نصّ للقراءة تحت عنوان "منى مريضـــة" من كتاب رياض الأطفال للســـنة الثالثة ابتدائي الهدف منه هو معرفة قدرة المتعلّم على القراءة السريعة والمسترسلة والدقيقة والواضحة والمعبرة مع احترام علامات الوقف. وكذلك يحدد لنا القارئ الجيد من القارئ الضعيف وخصائصهما المعرفية.

- **التعليمة:**

نقوم بتوضيح وشرح للمتعلِّم أنّ هذا الأجراء لا يعد امتحان ولا تعطى له علامة. ثمّ نقدم النصّ للمتعلّم ونطلب منه قراءته بعد القيام بضبط الزمن على مقياس الوقت وإعطاء إشارة الانطلاق في القراءة.

1- تسجيل الزمن المستغرق في القراءة:.....

2- تحديد مستوى السرعة في القراءة: سريع □ متوسط □ بطيء □

3- تحديد التعرف على الحروف : تعرف ايجابي □ تعرف سلبي □

4- قراءة سريعة، مسترسلة، دقيقة، ومعبرة وبدون أخطاء مع احترام علامات الوقف □

5- قراءة متوسطة السرعة مسترسلة دقيقة ومعبرة وبدون أخطاء مع احترام علامات الوقف. □

6- قراءة بطيئة متقطعة غير دقيقة وغير معبرة وكثيرة الأخطاء مع عدم احترام علامات الوقف. □

أنواع الأخطاء.....

.....

- **التقييم:**

تمنح الدرجة 3 للقراءة الجيدة السريعة والمسترسلة ومعبرة وبدون أخطاء مع احترام علامات الوقف، و الدرجة 2 في حالة القراءة المتوسطة السرعة لكن بدون أخطاء ومعبرة ومع احترام علامات الوقف، وتمنح الدرجة1 للقراءة بطيئة السرعة والمتقطعة غير المسترسلة وغير المعبرة وكثيرة الأخطاء من نوع الحذف والقلب والتعويض والإضافة للحروف.

3- اختبار المستوى الإفرادي اللغوي أو المعجمي (niveau lexical)،

- (فهم معاني الكلمات غير المألوفة في النصّ):

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة المتعّلم في فهم الكلمات الصعبة والوصول إلى المعنى.

- **التعليمة:** ماذا تعني الكلمات التالية؟ أو اشرح الكلمات الآتية؟

ترتدي .....استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

ترتعش ..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

جافة..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

تحنو..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

كشفت عليها..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

التهاب القصبات..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

- **التقييم:**

نعطي نقطة واحدة لكل كلمة شرحها صحيح وصفر لكل كلمة شرحها خاطئ، مجموع النقاط هو 6

يكون التقويم كالآتي :

6/6 جيد جدا ☐ 6/5 جيد ☐ 6/4 حسن جدا ☐ 6/3 متوسط ☐ 6/2 ضعيف ☐ 6/1 ضعيف جدا ☐

4- اختبار مستوى الفهم وتحليل أفكار النصّ:

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف إلى قياس مدى قدرة الطفل على فهم المكتوب وسرد الأحداث استنادا إلى الأثر الذاكري.

يختبر هذا الاختبار قدرة القارئ على إعادة النصّ باللفظ الشفوي والنصّ بعيدا عن أعين المتعّلم.

- **التعليمة:** أحكي لي عن ماذا يتحدث النصّ؟
- **التقييم:**
- القدرة على إعادة أحداث النصّ لفظيا جيّدة.
- القدرة على إعادة أحداث النصّ لفظيا ضعيفة.
- أسئلة وأجوبة حول سلسلة تزامن أحداث النصّ.
- **التعليمة:** بعد أن قرأت النصّ أجب عن الأسئلة الآتية:

1- ماذا فهمت من النصّ؟

..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

2- من هي منى؟

..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

3- بما كانت الأم توصي ابنتها منى؟

.....استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

4- ما الذي يؤلم منى؟

.....استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة ☐

5- ما ذا فحصت الطبية؟

..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة☐

6- ما هي الأدوية التي وصفتها الطبيبة؟

..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئة☐

7- هل تحسنت منى؟ ولماذا؟

..... استجابة صحيحة ☐ استجابة خاطئ☐

- **التقييم:**

تمنح الدرجة واحدة لكلّ استجابة صحيحة و الدرجة الصفر لكلّ استجابة خاطئة .

7/7 جيد جدا ☐ 7/6 جيد ☐ 7/5 حسـن جدا ☐ 7/4 متوسـط ☐ 7/3 ضـعيف ☐ 7/2 ضعيف جدا ☐

5- الاختبار غير اللغوي:

1- التعرّف الحسي البصري على الحروف المنعزلة أو الحروف المنفردة:

يهدف الاختبار إلى قياس قدرة المتعلّم على التمييز البصـري للرموز المكتوبة وربطها بالأصـوات أي تقويم الوعي بأصوات الحروف وبالبنية المقطعية في الكلام.

- **التعليمة:**

نطلب من الطفل تسمية الحروف كلّ حرف على حدا.

- **التقييم:**

تمنح الدرجة واحد لكلّ تعّرف صحيح والدرجة صفر لكلّ تعّرف خاطئ

تعّرف ايجابي ☐ تعّرف سلبي ☐ تعّرف بتشويه بعض الحروف ☐

نوع التشويه .....

- **التقييم:**

- التعّرف يكون ايجابيًا عندما يسمي المتعلّم كلّ الحروف من الوهلة الأولى بدون صعوبة،

– التعّرف يكون سلبيًا عندما يسمي المتعلّم من 5 إلى6 حروف بدون صعوبة ومن النظرة الأولى،

– التعّرف يكون مشوهًا عندما يقوم المتعلّم بارتكاب من5 إلى 6 أخطاء فيها إبدال حرف بحرف أخر.

2–التعّرف الحسي السمعي على أصوات الحروف:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المتعلّم على التمييز السمعي للأصوات وقدرته على ربط هذه الأصوات بالرموز المكتوبة وتشخيص الحروف والتعّرف على أسماء الحروف.

- **التعليمة:**

نقدم للمتعلّم سلسة من الحروف ثمّ نطلب منه تعيين بإصبعه الحرف الذي يمثله الصوت الذي نصدره أو نتلفظ به. أمامك مجموعة من الحروف ضع إصبعك على الصوت الذي تسمعه

- **التقييم:**

تمنح العلامة واحد لكلّ تعّرف صحيح والعلامة صفر لكلّ تعّرف خاطئ

التعّرف ايجابي ☐ التعّرف سلبي ☐ التعّرف مشوه ☐

نوع التشوه.....

- **التقييم**

التعّرف يكون ايجابيًا عندما يقوم المتعّلم بتعيين الصوت الصادر بالحرف المناسب من أول وهلة وبدون صعوبة

التعّرف يكون سلبيًا عندما يعين المتعلّم من خمسة إلي ستة حروف للوهلة الأولى

التعّرف يكون مشوهًا عندما يخطأ الطفل في التعيين من خمسة إلى ستة أصوات.

6- اختبار التشفير والتجميع ,Test de Codage et Encodage:

1- اختبار الذاكرة الدلالية (mémoire sémantique) أواختبار التعّرف على معاني الكلمات المألوفة:

- **الهدف من الاختبار:**

الهدف من هذا الاختبار هو تمكين الطفل من الربط بين الكلمة، اللفظ والصورة الذهنية التي من خلالها يستخلص محتوى الشيء، فهو إذًا يختبر قدرة المتعلّم في الوصول إلى محتوى المفاهيم من خلال

استحضار الصورة العقلية والمكتسبات السابقة وإمكانية دمج المعارف وتحويلها ولقد أثبت البحوث أنّ قوة الذاكرة الدلالية ترتبط بنمو المستوى اللفظي الذي يؤدي بدوره إلى تسهيل عملية فهم محتوى النصّوص(Baddeley, 1993, p344-381).

التعليمة:

نقدّم للطفل سلسلة من الكلمات المألوفة دون ربطها بصوّر و نطلب منه إعطاء معناها أو شرح معناها: ما معنى الكلمات الآتية؟

السلسلة الأولى:

مسبح.....

طباخ.....

نحلة.....

تفاح.....

السلسلة الثانية:

أرجوحة.....

هاتف.....

بيت.....

حديقة.....

السلسلة الثالثة:

تلفاز.....

بادية.....

صديق.....

حذاء.....

السلسلة الرابعة:

لوحة.....

كتاب.....

مدرسة.....

سرير.....

السلسلة الخامسة:

شجرة.....

زهرة.....

غطاء.....

قلم.....

السلسلة السادسة:

مقلمة .....

كراس.....

لحم.....

طير.....

السلسلة السابعة:

عصفور.....

خروف.....

حصان.....

زورق.....

السلسلة الثامنة:

صاروخ.....,

عيد.....

طفل.....

أم.....

نعجة.....

السلسلة التاسعة:

دجاجة.....

بقرة.....

كتكوت.....

قطار.....

السلسة العاشرة:

نقال .....

آلة حاسبة.....

طائرة.....

باخرة.....

السلسة الحادية عشرة :

بحر.....

ارض.....

سماء.....

غابة.....

جبال.....

ملاحظة: " هذه الكلمات تمّ اختيارها حسب المفاهيم المدرجة لقسم السنة الثالثة ابتدائي في نصّوص القراءة.

- **التقييم:**

تمنح درجة واحد لكلّ سلسلة تمّ التعّرف عليها دون صعوبة و درجة صفر لكلّ سلسلة لم يتمّ التعّرف عليها بسهولة، ولم يتمّ الإجابة على أغلب كلمات السلسلة.

- يكون التعّرف ايجابي من 6 إلى 11 درجة ☐
- يكون التعرف سلبي من1 إلى 5 درجات ☐

2- اختبار ملء الكلمات الناقصة:

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى جعل متعلّم يملأ الفراغ الموجود في الكلمات بالحروف المحذوفة حتى يشكل كلمة ذات معنى ثمّ يقرأها ، وهو يختبر قدرة الطفل على استحضار الصورة العقلية للكلمة التي تمّ حذف بعض حروفها وتعيين الحرف المحذوف من الناحية اللفظية.

- **التعليمة:**

نقدم للمتعلّم كلمات ناقصة الحروف واحدة تلوى الأخرى ونطلب من طفل البحث عن المقطع المحذوف ثمّ نطلب منه دمجه في الكلمة للحصـول على الكلمة الصـحيحة، وبعد ذلك نطلب منه قراءة الكلمة التي قام بتركيبها. إليك الكلمة الآتية ما هو الحرف الذي ينقص فيها؟ وما هي الكلمة؟

الكلمات هي:

1(خ....ِفٌ) الكلمة الصحيحة هي خروف و الحروف المحذوفة هو المقطع(رو)

2(تفا....) الكلمة هي تفاح والحرف المحذوف هو (ح)

3(كت....ب) الكلمة هي كتاب والحرف المحذوف هو(ا)

4(ط.....خ)الكلمة هي طباخ والحرف المحذوف هو (با)

5(ها....ف)الكلمة هي هاتف والحرف المحذوف هو(ت)

6(د.....جة) الكلمة هي دجاجة والحرف المحذوف هو (جا)

7(حذا.)الكلمة هي حذاء والحرف المحذوف هو (ء)

8(..حلة)الكلمة نحلة والحرف المحذوف هو (ن)

9(ق..م) الكلمة هي قلم والحرف المحذوف هو (ل)

- **التقييم:**
- تعتبر الاستجابة ايجابية إذا تحصل المتعلّم على مجموع من 5 إلى 9 درجات.
- تعتبر الاستجابة سلبية إذا تحصل المتعلّم على مجموع من 1 إلى 4 درجات.

3- اختبار تجميع الحروف المبعثرة:

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى جعل المتعلّم يجمع الحروف المبعثرة ويرتبها ترتيبا صحيحا حتى يركب كلمة ذات معنى ثمّ يقرأها. يختبر هذا الاختبار قدرة المتعلّم على حلّ المشكلات البسيطة استنادًا إلى مكتسبات سابقة يستخدمها في إعادة بناء المعرفة المجزئة.

- **التعليمة:**

نقدم للطفل في نظام مبعثر، سـلسـلة من الحروف التي تتكون منها الكلمة المختبرة، ثمّ نطلب منه إيجاد الترتيب الصـــحيح وتجميع الحروف لتركيب كلمة ذات معنى، وقراءتها بعد ذلك. أنظر إلى **هذه** الحروف جيدا ثمّ قم بترتيبها لتكوين كلمة ما هي الكلمة المطلوبة؟ وبعد الانتهاء من تركيبها اقرأها.

السلسلة الأولى: كلمة تفاح

حٌ	ف	تُـ	ا

.....

السلسلة الثانية: كلمة دجاجة

ا	دَ	ـة	جً	جَ

.....

السلسة الثالثة: كلمة طير

يْ	رً	طَ

.....

السلسة الرابعة: كلمة منزل

نـْ	زِ	مَـ	لٌ

.....

السلسلة الخامسة: مدرسة

دْ	رَ	مَـ	ـةْ	سَـ

.....

- **التقييم:**
- تمنح درجة واحدة لكلّ إجابة صحيحة و درجة صفر لكلّ إجابة خاطئة.
- تكون الاستجابة ايجابية إذا تحصل المتعلّم على مجموع من 3 إلى5 درجات.
- تكون الاستجابة سلبية ايجابية إذا تحصل المتعلّم على مجموع من 0 إلى2 درجات.

7- اختبار الذاكرة السمعية اللفظية:

- **الهدف من الاختبار:**

يتمثل هدفه في قياس قدرة المتعلّم على الاحتفاظ السمعي بالألفاظ في موضعها الترتيبي.

- **التعليمة:**

تقدم للمتعلّم سلسلة من الكلمات المرتبة من 3 إلى 8 كلمات ونطلب من المتعلّم أنّ يعيد السلسة لفظيا بعد سماعها في نفس النظام الترتيبي المقدم له. اسمع جيدا ما سأتلفظ به من كلمات وقم بإعادتها مباشرة فور انتهائي.

- **السلسلة الأولى:** طباخ، نحلة، تفاح.

المحاولة الأولى ☐ المحاولة الثانية ☐ المحاولة الثالثة ☐

- **السلسلة الثانية:** حديقة، أرجوحة، هاتف، بيت.

المحاولة الأولى ☐ المحاولة الثانية ☐ المحاولة الثالثة ☐

- **السلسلة الثالثة:** كراس، سرير، شجرة، عصفور، خروف.

المحاولة الأولى ☐ المحاولة الثانية ☐ المحاولة الثالثة ☐

- **السلسلة الربعة :** حصان، زورق، طفل، بقرة، باخرة، أرض

المحاولة الأولى ☐ المحاولة الثانية ☐ المحاولة الثالثة ☐

- **السلسة الخامسة:** زهرة، وردة، كتاب، مدرسة، قلم، مقلمة، لوحة

المحاولة الأولى ☐ المحاولة الثانية ☐ المحاولة الثالثة ☐

- **السلسلة السادسة:** صاروخ، عيد، نقال، طائرة، بحر، قطار، سماء، مسبح.

المحاولة الأولى ☐ المحاولة الثانية ☐ المحاولة الثالثة ☐

8- **اختبار الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل:**

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المتعلّم على الاحتفاظ بموضع الألفاظ واستحضار الصورة العقلية لها، وذلك من خلال ملاحظته البصـــرية لترتيب الكلمات في ســـلســـلة الألفاظ أو ترتيبها في الجملة. يتمثل الاختبار في تقديم سلسلة من الجمل المكتوبة في نظام معين.

- **التعليمة:**

نطلب من المتعّلم مشاهدة الجملة بصفة جيّدة ثمّ نطلب منه قراءتها، بعد ذلك نخفي الجملة عن أنظاره ثمّ نقدم له نفس الجملة وقد حذفت منها بعض الأجزاء في أولها وســـطها وأخرها، ونطلب منه إكمال الجملة بكلمات الناقصة.

الجملة الأولى: رسم الولد زهرة

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى: رسم.....،

الوضعية الثانية: .....الولد..... ،

الوضعية الثالثة: رسم الولد.....

الجملة الثانية : أعطت الأم تفاحة لابنها

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى: أعطت.....

الوضعية الثانية: تفاحة.....، .....الأم..... لابنها،

الوضعية الثالثة: أعطت الأم.... .....

الجملة الرابعة: يلبس الابن معطفا في الشتاء

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى: يلبس.... ....،

الوضعية الثانية:.... الابن..... .. ..،

الوضعية الثالثة.... .... الشتاء

4-الجملة الرابعة: تغسل الأم الملابس في الغسالة

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى: تغسل.....،

الوضعية الثانية: .....الأم..... في الغسالة

الوضعية الثالثة..... .....الملابس .....

5- الجملة الخامسة: عاقبت المعلمة التلاميذ المشاغبين

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى:عاقبت..... ....

الوضعية الثانية: عاقبت.....التلاميذ.....،

الوضعية الثالثة.....المعلمة..... .....

6-الجملة السادسة: وزع المدير جوائز على المتفوقين.

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى: وزع.....،

الوضعية الثانية:....المدير..... .. المتفوقين،

الوضعية الثالثة: .... جوائز .....

7- الجملة السابعة:

شاهد سمير رسوما متحركة عن حياة أسد و ابنه الصغير.

الجملة الناقصة:

الوضعية الأولى: شاهد سمير.....،

الوضعية الثانية: .....سمير..... ....،

الوضعية الثالثة: .... رسوما..... .. ..

- **التقييم:**
- تمنح علامة واحد لكلّ استجابة صحيحة.
- تكون الاستجابات ايجابية إذا تحصل المتعلّم على مجموع من 4 إلى 7 نقاط.
- تكون الاستجابات سلبية إذا تحصل المتعلّم على مجموع من1إلى 3.

8- اختبار الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الكلمات:

- **الهدف من الاختبار:**

يتكون الاختبار من ستة سلاسل من الكلمات والهدف منه هو اختبار قدرة المتعلّم على الاحتفاظ والاستحضار البصري للترتيب الكلمات في سلسلة الألفاظ.

- **التعليمة:**

نقدّم للمتعلّم سلسلة من البطاقات مكتوب عليها كلمات ونطلب من الطفل ملاحظة سلسلة الكلمات والاحتفاظ بها في ذاكرته، وبعد ذلك نقوم بقلب البطاقات على الوجه الثاني بهدف إخفاء الكلمات وتركها في نفس النظام المقدم. ثمّ نطلب من المتعلّم تسمية ما يوجد في البطاقات واحدة بواحدة مبتدئًا من اليمين إلى اليسار وبعد نجاحه في سلسة الأولى تقدّم له الثانية وهكذا حتى ننتهي من كلّ السلاسل وفي حالة الفشل بعد ثلاث محاولات يتمّ توقيف الاختبار.

السلسلة الأولى: أسد، ابن، مبراة.

السلسلة الثانية: مدرسة، مفتاح، تفاح، شجرة.

السلسلة الثالثة: كتاب، زجاجة، معطف، غسالة، ثلاجة.

السلسة الرابعة: زهرة، وردة، مقلمة، سيارة، أقلام، محفظة.

السلسلة الخامسة: كراسٍ، سماء، رياح، كراس، هلال، نجم، بحر.

السلسلة السادسة: منزل، مكتب، مصرف، ملابس، خزانة، ثلج، بستان، حديقة.

- **التقييم:**
- تمنح الدرجة واحد لكلّ سلسة كان استرجاعها صحيحًا.
- تكون الاستجابة ايجابية في حالة حصول المتعلِّم على مجموع من 3 إلى6 درجات.

- تكون الاستجابة سلبية في حالة حصول المتعلِّم على مجموع من 1 إلى 2درجة.

9- اختبار تلخيص النصّ كتابيا:

- **الهدف من الاختبار:**

يهدف الاختبار إلى معرفة مدى فهم المتعلِّم لموضـــوع النصّ و مدى قدرته على إعادة النصّ من ذاكرته وقدرته على ربط الأحداث وتجســـيدها كتابيا مع التحكّم في آليات الكتابة من علامات الوقف والنحّو والصرف والبناء اللغوي.

- **التعليمة:**

نطلب من المتعلِّم أنّ يقوم بتلخيص ما جاء من أحداث هامة في النصّ، والنصّ بعيدًا عن أنظاره أي (كتابة معرفية من المخزون الذهني). أعد كتابة ما فهمت من النصّ في بعض السطور

- **التقييم:**

- تمنح ثلاثة درجات للمتعلِّم في حالة كون الملخص الذي أنجزه جيّدًا و يجسد الأحداث الهامة في النصّ مع تحكّمه في آليات الكتابة من علامات الوقف والنحو والصرف والبناء اللغوي.

- تمنح درجتين في حالة ارتكاب المتعلِّم لبعض الأخطاء اللغوية مع تجسيد الفكرة الرئيسية للنصّ.

- تمنح درجة واحدة في حالة عدم قدرة المتعلِّم على الكتابة الصحيحة أو امتناعه عن كتابة الملخّص.

10- كيفية التقييم على سلم درجات مقياس القراءة:

الجدول رقم8: يلخص البنود المكوّنة لمقياس القراءة و مجموع معاملاتها.

رقم البند	اسم البند	معاملاتها
1	مستوى القراءة	3
2	التعّرف على معاني الكلمات الصعبة في النصّ(اختبار المستوى الإفرادي)	6
3	فهم النصّ	7
4	تلخيص النصّ كتابيا	3
5	التعّرف الحسي السمعي والبصري على الحروف (المستوى الفونولوجي)	2
6	المستوى الإفرادي	11
7	اختبار الملء	9
8	اختبار التجميع	5
9	اختبار الذاكرة السمعية اللفظية	6
10	اختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسلة الجمل)	7
11	اختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسلة الكلمات)	6
المجموع الكلي		65

يعتبر المتعلِّم ناجحا على سلم الاختبار إذا تحصل على مجموع يساوي أو يفوق32.5 درجات، ويعتبر المتعلِّم فاشلا على سلم الاختبار إذا تحصل على مجموع يقل عن 32.5 درجات.

3.2.4 الاستبيان الإرشادي عن الحالة النفسية وما وراء المعرفية للقارئ:

السنة الدراسية.............................

المستوى الدراسي (السنة)..................,,,

تاريخ الفحص..............................

رقم الملف................................

الاسم....................................

اللقب....................................

الجنس..............................ذكر ☐ أنثى ☐

النتائج الدراسية...............................,,

الجدول رقم 9: يبين تقييم مستوى القراءة والإملاء

10/10	10/9	10/8	10/7	10/6	10/5	10/4	10/3	10/2	10/1
ممتاز	جيد جدا	جيد	حسن	فوق المتوسط	متوسط	تحت المتوسط	دون المستوى	ضعيف	ضعيف جدا

2- هل تحب المدرسة ؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تحب نشاط القراءة؟

كثيرا ☐ قليلا ☐ قليلا جدا ☐

4-هل تجد نشاط القراءة؟

سهلٌ جدا ☐ سهلاً نوعا ما ☐ صعبًا جدا ☐

5-عند القراءة أجد بعض الصعوبات وأخطأ في قراءة الكلمات:

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

6- إذا لم يطلب منك القراءة في القسم هل تكون

سعيدا تماما ☐ سعيدا أحينا ☐ غير سعيدا تماما ☐ غير سعيد أبدا ☐

لماذا؟.....

7- عندما يطلب منك القراءة في القسم هل تشعر بالإحراج

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

لماذا؟.....

8- هل تتدرب على القراءة في البيت ؟

دوما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

9- ما هي أنواع النصوص التي تقرأها في البيت

نصوص كتاب القراءة المدرسي ☐ كتب قصص لأطفال ☐ كتب أخرى ☐

10-انك لا تحب القراءة بسب الصعوبات التي تعترضك في أداءها

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

11- الصعوبات التي تعترضك ترتبط بعدم القدرة على التعرف على الحروف والكلمات

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

12- الصعوبات التي تعترضك ترتبط بصعوبة النصّ

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

13هل تجد نصوص القراءة طويلة وصعبة؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

14هل تفضل قراءة النصوص القصيرة والسهلة؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15-هل تجد نفسك تقرأ بسرعة؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

16- هل تجد نفسك تقرأ ببطء؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17- هل تجد نفسك تقرأ بصعوبة كبيرة

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18- هل تتلقى التشجيع من طرف معلمك على القراءة رغم صعوبتك؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19- هل تتلقى التشجيع والمساعدة من طرف الأبوين على القراءة؟

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

20- إذا وجدت المساعدة في تحسين مستواك في القراءة ستشعر بسعادة

دائما ☐ غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

4.2.4 تقديم النموذج العلاجي:

إن هذا النموذج العلاجي موجه للمتعلِّم الذي يعاني من صعوبات في التعلّم القراءة و يشمل ثلاث مراحل وهي:

1- تنمية المعرفة الذاتية لقدرات التعلّم وذلك بتحسيس وتوعية المتعلِّم بحدوث اكتساب المعرفة وهذا التطبيق يتمّ من خلال الاستبيان الإرشادي للمقابلة الذي يوضح لنا كيف يرى المتعلِّم نفسه أمام نشاط القراءة. وهنا تتجلى لنا أهمية الاستبيان الإرشادي للمعالج بتوجيه العلاج نَّحو تنبيه التقويم الذاتي للقدرات الخاصة أثناء وبعد التعلّم مثال: لماذا أنت ضعيف في القراءة ؟ كيف تجد نفسك وأنت تقرأ ؟ تقرأ يشكل جيّد – جيدا نوعا ما حسن – حسن – ضعيف – ضعيف جدا

2- إنّنا نرى بضرورة التوعية بالخطأ، فعندما يخطأ المتعلّم أثناء التعلّم لا نصحح الخطأ بل نترك المتعلِّم يدقق النظر في الكلمة الخاطئة وذلك بهدف جعله يميز بين مختلف الحروف، فإذا لم يصحح المتعلِّم الخطأ بنفسه نضع إصبعه على الخطأ ونطلب منه التأكّد من الكلمة المقروءة هذا السؤال يجعل المتعلِّم يراجع معلوماته السابقة ويثبتّ المكتسبات.

وإذا ثبت الخطأ، هذا يعني أنّ المتعلِّم لا يعي بحدوث اكتسابه وبالتالي لم يعد قادرًا على مراجعة معارفه. ففي هذه المرحلة نشرح للمتعلِّم سبب الخطأ وذلك بتنبيه وعيه بما وراء المعرفة ولتعزيز المكتسبات السابقة.

وعندما يتمكن المتعلِّم من فهم السبب الذي جعله يخطأ، يقوم بعد ذلك بضبط معرفته بنفسه، وبالتالي يقوم بإقرار معرفة جديدة. فتفعيل الضبط الذاتي لما وراء المعرفة الذي يجعل المتعلِّم قادرا على تمتين معارفه من خلال الحكّم الذي تقدمه له إستراتجيات ما وراء المعرفة.

3- تجعل القراءة المتعلِّم يقوم بمراجعة معارفه السابقة على كلّ كلمة مقروءة والتحقق من حقيقتها المعرفية. فإذا كانت الحقيقة صحيحة يقوم المتعلِّم بإقرار معرفته كلما تعرض لنفس المعرفة أو معرفة مشابهة لها.

وهكذا يقوم المتعلِّم بالتعّرف على الحروف الهجائية والقراءة بالرجوع إلى عملية التذكّر وإلى المخزون الذاكري للمعرفة المعالجة، وهذا ما يجعله يقوم بعملية التقويم الذاتي، فإذا كان المتعلِّم غير واعٍ فلا ينشط الاستراتجيات ما وراء المعرفة ولا يمكنّه أبدا التطور والنمو من خلال مكتسباته ، وهذا ما جعلنا نؤكّد على ضرورة عملية ما وراء المعرفة في حالة صعوبات التعلّم.

5.2.4 الوسائل الإحصائية المستخدمة في جمع وتحليل البيانات وتفسيرها:

لقد استعنا بمعادلة kr20 لحساب معامل الثبات للمقياس و معادلة Alpha بالإضافة حساب الخطأ المعياري و قمنا بحساب النسب المئوية والمتوسطات والتباينات والانحرافات المعيارية لمختلف البنود ومختلف فئات العينة. كما قمنا بحساب معامل الصدق عن طريق صدق المحك باستعمال معامل الارتباط الرباعي كا². وقد استعنا بالتوزيع التكراري والمدرج التكراري لعرض البيانات، كما قمنا بحساب معامل الارتباط PERSON لدراسة العلاقات الارتباطية، وللمقارنة بين نتائج العينة قمنا باختبار (T) في المقارنة بين المتوسطات واختبار (F) في المقارنة بين الانحرافات المعيارية.

6- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- الصدق:

تمّ تطبيق المقياس ضمن دراسة استطلاعية على 18 تلميذًا من الجنسين وذلك بهدف تعيين صدق المقياس بحساب معامل الارتباط للتأكّد من صدق البناء حساب الخطأ المعياري وحساب معامل الارتباط الرباعي بحساب صدق المحك الخارجي، وقد اعتمدن على حزمة SPSS في تحليل كلّ المعطيات والبيانات.

2- الثبات:

تمّ تعيين الثبات بعد تطبيق المقياس الحالي على عينة متكونة من18 تلميذا متمدرسًا باستخدام معادلة ألفا Alpha Crombach ومعادلة (kr-20) Kurder Richardson كما يظهر ذلك من الجدول رقم: 10، مع العلم أنّه لم يتمّ تجريب المقياس إلاّ بعد أن تمت مراجعته من طرف خمس خبراء تجد بطاقات تقييمهم في (الملحق رقم14،13،12،11،10).

الجدول رقم10: ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات.

الاختبار	الدرجة	الدلالة
الثبات الاتساق الداخلي:معامل Alpha crombach	(ما قبل التجربة1 =0.940) (ما قبل التجربة 2=0.936) بعد التجربة الأولى والثانية= 0.93.8	عالية
معادلة Kurder Richardson (kr-20)	0.64	عالية
الخطأ المعياري	4.25	
معامل الارتباط صدق المحك الخارجي	0.50	مقبول
معامل الارتباط الثنائي رث	0.59	مقبول

ونستنتج مما سبق أنّ أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكومترية للاختبار الجيّد وأنّها تفي بأغراض الدراسة.

الجدول رقم11: مصفوفة معاملات الارتباط ما بين بنود المقياس عند العينة (A).

MATRICE DE CORRELATION INTER- ITEMS											
item11	item10	item9	item8	item7	item6	item5	item4	item3	item2	item1	البنود
,908	,882	,944	,497	,835	,843	,724	,944	,867	,889	1,000	item1
,923	,851	,845	,477	,751	,810	,695	,845	,770	1,000	,889	item2
,803	,934	,923	,632	,857	,857	,622	,923	1,000	,770	,867	item3
,860	,906	1,000	,511	,853	,848	,746	1,000	,923	,845	,944	item4
,620	,625	,746	,686	,581	,520	1,000	,746	,622	,695	,724	item5
,895	,932	,848	,357	,967	1,000	,520	,848	,857	,810	,843	item6
,819	,898	,853	,399	1,000	,967	,581	,853	,857	,751	,835	item7
,426	,604	,511	1,000	,399	,357	,686	,511	,632	,477	,497	item8
,860	,906	1,000	,511	,853	,848	,746	1,000	,923	,845	,944	item9
,908	1,000	,906	,604	,898	,932	,625	,906	,934	,851	,882	item10
1,000	,908	,860	,426	,819	,895	,620	,860	,803	,923	,908	item11

نلاحظ من هذه المصـــفوفة أنّ معاملات الارتباط بين مختلف بنود المقياس مرتفعة ممّا يدل على وجود علاقة ارتباطية بين مختلف بنود المقياس، ممَّا يدل على صـــدق مختلف عناصـــر بنود الاختبار ومدى اتساقه وصلاحيته للقياس. ونلخص أهم عناصر الاختبار في ما يلي:

- item1: البند الأول يمثل اختبار السرعة في القراءة وتحديد مستواها.
- item2: البند الثاني يمثل اختبار التعّرف الحسي على أسماء و أصوات الحروف.
- item3: البند الثالث يمثل اختبار فهم الكلمات الصعبة في النصّ.
- item4: البند الرابع يمثل اختبار فهم محتوى النصّ.
- item5: البند الخامس يمثل اختبار المستوى الدلالي للكلمات المألوفة
- item6: البند السادس يمثل اختبار ملء الكلمات الناقصة.
- item7: البند السابع يمثل اختبار تجميع الحروف المبعثرة.
- item8 : البند الثامن يمثل اختبار الذاكرة اللفظية السمعية (سلسلة الكلمات).
- item9 : البند التاسع يمثل اختبار الذاكرة اللفظية البصرية (سلسلة الكلمات).
- item10 البند العاشر يمثل اختبار الذاكرة اللفظية البصرية (سلسلة الجمل).
- item11 : البند الحادي عشر يمثل اختبار تلخيص النصّ.

3.3 صعوبات البحث

لقد كان من الصعب أخذ عينة كبيرة من التلاميذ نظرا لأنّ عملية التجربة كانت تتمّ خلال أوقات الدراسة، وكان يستعصى علينا أن نفصل التلميذ عن درس اللغة الفرنسية والرياضيات أو عند البث في وحدة تعليمية جديدة، بالإضافة لعدم تمكننا من إجراء التجربة خلال فترة الفروض والاختبارات أو احتجاج المعلمين.

4.4 ظروف إجراء التجربة:

لقد تمّ إجراء التجربة في ظروف حسنة، حيث خُصصت لنا حجرة درس فارغة أين تمّ تطبيق الاختبار بحضور الباحثة و التلميذ فقط، وتراوحت مدّة تطبيق الاختبار ما بين 30 د إلى 45 د حسب طبيعة المتعلّم، مع العلم أنّه لم يتم تطبيق كلّ عناصر الاختبار مرة واحدة وفي حصة واحدة، وإنّما تمّ تطبيق كلّ أجزاء عناصره في حصتين منفصلتين حتى لا نفصل التلميذ لمدة طويلة عن متابعة حصة الدرس، وغالبا ما كان التلميذ يأتي إلى التجربة في حصص الأشغال اليدوية والفنية. وقد امتدت مدة الاختبار من شهر أكتوبر 2011 إلى غاية شهر مارس2013.

الفصل الخامس : عرض وتفسير نتائج البحث

1.5 عرض نتائج اختبارات ما قبل التجربة.....220

1.1.5 وصف عينة ما قبل التجربة.....220

2.1.5 النتائج المرتبطة بصدق وثبات المقياس 220

1.2.1.5 تقديم نتائج التجربة الأولى.....221

2.2.1.5 خلاصة نتائج ما قبل التجربة الأولى.....225

3.1.5 عرض نتائج التجربة الثانية.....225

2.5 عرض نتائج تجربة الدراسة.....233

1.2.5 وصف و توزيع مجتمع الدراسة..... 234

2.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الثالثة ابتدائي.....238

3.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الرابعة ابتدائي.....272

4.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الخامسة إبدائي.....301

5.2.5 النتائج المرتبطة القارئ الكفء والقارئ الضعيف.....330

3.5 النتائج المرتبطة باختبار فرضيات ومناقشتها 351

1.3.5 النتائج المرتبطة باختبار فرضيات التناول الإجرائي الأول.....351

2.3.5 النتائج المرتبطة بالحالة النفسية وما وراء المعرفية لدى لقارئ الضعيف.....364

3.3.5 النتائج المرتبطة باختبار فرضيات التناول الإجرائي الثاني.....378

4.3.5 الاستنتاج العام لنتائج البحث.....379

5.3.5 النموذج العلاجي المقترح للقارئ الضعيف.....381

تمهيد:

نقوم في هذا الفصـل بعرض أهم النتائج التي توصـلنا إليها من خلال التجربة التي قمنا بها مع مجموعة أفراد العينة التي أخضـعنها لاختبارات مقياس القراءة بعد أن تمّت مراجعته وتعديله من طرف مجموعة من المحكمين. وسـوف نبدأ بعرض كمي للنتائج نتبعه بتحليل كيفي ومناقشـة للفرضـيات وذلك باسـتخدام الإحصاء الوصفي في عرض البيانات وإبراز مميزاتها الأساسية.

1.5 عرض نتائج اختبارات ما قبل التجربة:

تهدف هذه التجربة إلى التأكد من صـلاحية المقياس الصـمّم للتطبيق والقياس، وذلك من خلال إثبات أو نفي الفرضية القائلة: بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج عينة(A) في تجربتين والتي رمزنا لها في التجربة الأولى بالعينة (A1) وفي التجربة الثانية بالعينة(A2).

1.1.5 وصف عينة ما قبل التجربة:

تتكون عينة ما قبل التجربة من ثمانية عشرة تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثالثة ابتدائي التي تمّ ترميزها بالعينة(A)، و يعود اختيار هذا المسـتوى الدراسـي إلى كوّن أنّ الطفل في هذا المسـتوى متمكن من قراءة وفهم النصّوص المتوسطة الطول بسرعة متوسطة تساوي ثلاثة دقائق على الأكثر.

وقد تمّ اختيار أفراد العينة بصـفة عشـوائية، وذلك للتجريب عليهم مقياس مسـتوى القراءة والتأكّد من ثبات وصدق بنّاءه، حيث قمنا بتطبيق المقياس على مرحلتين متباعدتين من حيث زمن القياس.

2.1.5 النتائج المرتبطة بصدق وثبات المقياس:

لقد قمنا بهذه التجربة بغرض الـتأكد من صلاحية المقياس واختبار مدى صدقه وثباته حتى يمكنّنا تطبيقه على عينة الدراســـة. وللتأكد من ذلك اهتدينا إلى طريقة إعادة التطبيق المقياس على نفس العينة و ذلك للتحقق من الفرضيات الآتية:

- الفرضية الصفرية (HO): ترى هذه الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج العينة(A) بعد التجربتين . HO=A1=A2
- الفرضـية البديلة(H1): ترى هذه الفرضـية بوجود فروق طفيفة ذات دلالة إحصـائية في نتائج العينة(A) بعد التجربتين. H1=A1≠A2

1.2.1.5 تقديم نتائج التجربة الأولى:

تمّ تطبيق المقياس لأول مرة في 20 سـبتمبر 2011 واسـتغرقت مدة تطبيقه خمسـة عشـر يوما، حيث أسفرت التجربة عن النتائج الآتية الموضحة على الجدول رقم12:

الجدول رقم12: إحصائيات الصدق والثبات لدى عينة ما قبل التجربة (A1).

Alpha de Cronbach معامل ألفا كرونباخ	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés معامل ألفا كرونباخ حسب العناصر الموحدة	Nombre d'éléments عدد العناصر
0,940	0,975	11

يوضـــح لنا الجدول رقم 12، أنّ معامل الاتســـاق الداخلي ألفا كرونباخ (Alpha de Cronbach) للمقياس يساوي عند المجموعة (A) من عينة ما قبل التجربة 0.940، ويعتبر معامل عالي وجيّد ويدّل على مدى صلاحية المقياس لتطبيقه على العينة الفعلية.

الجدول رقم13: مصفوفة معاملات الارتباط ما بين البنود لعينة ما قبل التجربة(A1).

Matrice de corrélation inter-items (groupe A1)											
item11	item10	item9	item8	item7	item6	item5	item4	item3	item2	item1	
,910	,880	,907	,434	,882	,877	,800	,954	,857	,841	1,000	item1
,923	,851	,845	,477	,751	,810	,650	,798	,770	1,000	,841	item2
,803	,934	,923	,632	,857	,857	,660	,903	1,000	,770	,857	item3
,862	,898	,954	,446	,894	,877	,822	1,000	,903	,798	,954	item4
,691	,683	,725	,542	,735	,658	1,000	,822	,660	,650	,800	item5
,895	,932	,848	,357	,967	1,000	,658	,877	,857	,810	,877	item6
,819	,898	,853	,399	1,000	,967	,735	,894	,857	,751	,882	item7
,426	,604	,511	1,000	,399	,357	,542	,446	,632	,477	,434	item8
,860	,906	1,000	,511	,853	,848	,725	,954	,923	,845	,907	item9
,908	1,000	,906	,604	,898	,932	,683	,898	,934	,851	,880	item10
1,000	,908	,860	,426	,819	,895	,691	,862	,803	,923	,910	item11

نلاحظ من الجدول رقم13، أنّ جميع معاملات الارتباط فيما بين البنود عالية ، وإنّ دلّ هذا على شـــيء، فإنّه يدلّ على وجود علاقات ارتباطية متينة وتجانس بين مختلف بنود المقياس، وعلى أنّ البنود تقيس الشـــيء ذاته. وتدلّ هذه المعاملات على مدى صـــلاحية كلّ البنود للتطبيق والقياس، كما تدل أيضًـــا على مدى الاتساق الداخلي لبناء المقياس.

الجدول رقم14: ملخص الاختبارات الإحصائية على المقياس لدى عينة ما قبل التجربة(A1).

Statistiques récapitulatives d'élément (groupe A1).							
	المتوسط	القيم الدنيا	القيم العليا	الفارق	القيم الدنيا/ القيم العليا	التباين	عدد البنود
متوسط البنود	4,379	1,833	7,500	5,667	4,091	3,798	11
تباين البنود	2,358	0,056	9,912	9,856	178,412	8,233	11
معامل الارتباط فيما بين العناصر	1,381	0,049	6,353	6,304	129,600	1,830	11
معامل الارتباط فيما بين البنود	0,777	0,357	0,967	0,610	2,711	0,026	11

نلاحظ من الجدول رقم14، أنّ متوسط بنود المقياس يساوي 4.379 بينما القيمة الدنيا تساوي 1.833 والقيمة العليا تساوي 7.500، كما نلاحظ أنّ الفرق بينهما يبلغ 5.667 بينما نجد أنّ درجة تباين البنود يساوي 3.798 وأنّ معدل الارتباط في ما بين العناصر يساوي 1.381 ويعتبر معامل جيّد ويدلّ على صدق الظاهري ونفس الشيء بنسبة لمعامل الارتباط فيما بين العناصر الذي يساوي هنا 0.777.

الجدول رقم15: إحصائيات المقياس لعينة A1.

Nombre d'éléments عدد البنود	Ecart-type الانحراف المعياري	Variance التباين	Moyenne المتوسط
11	13,33395	177,794	48,1667

نلاحظ من الجدول رقم 15، أنّ متوسط الدرجات التي تحصلت عليه العينة(A1) على سلم المقياس يساوي 48.1117، والتباين يساوي 177.794 بينما الانحراف المعياري يساوي 13.3339.

الجدول رقم16: معامل الارتباط ما بين الفئات لدى عينة ما قبل التجربة(A1).

التقديرات	معامل الارتباط في ما بين الفئات	مستوى الثقة عند95%		اختبار (ف) القيمة الحقيقية تساوي 0			
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	Valeur	ddl1	ddl2	Sig.
التقديرات الوحيدة	,585[b]	0,418	0,771	16,535	17	170	0,000
التقديرات المتوسطة	,940[c]	0,888	0,974	16,535	17	170	0,000

Modèle à effets mixtes à deux facteurs lorsque les effets sur les personnes sont aléatoires et les effets des mesures sont fixes.

a. Coefficients de corrélation intra-classe de type C utilisant une définition d'homogénéité (la variance entre mesures est exclue de l'écart d'activité).

b. L'estimateur est identique, que l'effet d'interaction soit présent ou non.

c. Cette estimation est calculée en supposant que l'effet d'interaction est inexistant, puisqu'il ne peut pas être estimé autrement.

نلاحظ من الجدول رقم16، أنّ معامل الارتباط مابين الفئات عند التقديرات الوحيدة يساوي 0.585، عند درجة الحرية 17 و 170 ، و يعتبر معامل مقبول وجيّد، إذا ما قرن بالحد الأدنى للمعامل الجيّد الذي تبلغ قيمته في الجدول 0.418 والحد الجيّد الأعلى الذي تبلغ قيمته 0.771، والقيمة معامل الارتباط المحصل عليها في هذا المقياس لدى هذه المجموعة يقع بين القيمتين وبالتالي يعد المقياس قابلاً للتطبيق لأنّه يتميز بصدق خارجي ونفس الشيء نلاحظه عند التقديرات المتوسطة حيث بلغ معامل الارتباط 0.94 وعند نفس درجة الحرية، ويعتبر هذا معامل جيّد إذا ما قُرن بالحد الأدنى الذي بلغ هنا 0.88 والحد الأعلى الذي بلغ 0.97.

الجدول رقم 17: تحليل التباين لدى عينة ما قبل التجربة(A1).

ANOVA avec test de Friedman						
		المجموع التربيع	Ddl درجة الحرية	متوسط التربيع	Khi-deux de Friedman معامل الارتباط كا² لفريدمان	Sig.
بين الأفراد		274,773	17	16,163		
داخل المجموعة	بين العناصر	683,646[a]	10	68,365	144,803	,000
	المتبقي	166,172	170	0,977		
	المجموع	849,818	180	4,721		
Total المجموع		1124,591	197	5,709		
Moyenne générale = 4,3788 المتوسط العام =4,3788						
a. Coefficient de concordance de Kendall W = 0,608.						

نلاحظ من الجدول رقم 17، أنّ المتوسط العام يساوي4.3788 وأنّ معامل الاتساق كندلKendall W عند تحليل التباين يساوي 0.608 وهو معامل مقبول وبالتالي يمكن اعتبار المقياس صالحًا للتطبيق.

الجدول رقم 18 : مصفوفة معاملات الارتباط الثنائي(Pearson) لدى عينة ما قبل التجربة (A1)

Corrélations معاملات الارتباط											
item11	item10	item9	item8	item7	item6	item5	item4	item3	item2	item1	البنود
,910**	,880**	,907**	,434	,882**	,877**	,800**	,954**	,857**	,841**	1	item1
,923**	,851**	,845**	,477*	,751**	,810**	,650**	,798**	,770**	1	,841**	item2
,803**	,934**	,923**	,632**	,857**	,857**	,660**	,903**	1	,770**	,857**	item3
,862**	,898**	,954**	,446	,894**	,877**	,822**	1	,903**	,798**	,954**	item4
,691**	,683**	,725**	,542*	,735**	,658**	1	,822**	,660**	,650**	,800**	item5
,895**	,932**	,848**	,357	,967**	1	,658**	,877**	,857**	,810**	,877**	item6
,819**	,898**	,853**	,399	1	,967**	,735**	,894**	,857**	,751**	,882**	item7
,426	,604**	,511*	1	,399	,357	,542*	,446	,632**	,477*	,434	item8
,860**	,906**	1	,511*	,853**	,848**	,725**	,954**	,923**	,845**	,907**	item9
,908**	1	,906**	,604**	,898**	,932**	,683**	,898**	,934**	,851**	,880**	item10
1	,908**	,860**	,426	,819**	,895**	,691**	,862**	,803**	,923**	,910**	item11
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).											

نلاحظ من الجدول رقم 18، أنّ معاملات الارتباط بين مختلف البنود عالية وهي ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بالنسبة للبنود التي التحمل رمز (**) وذات دلالة إحصائية عند 0.05 بالنسبة للبنود التي تحمل رمز (*)، وتدل هذه النتائج على وجود علاقة ارتباطية بين مختلف البنود المكونة لمقياس القراءة.

2.2.1.5 خلاصة نتائج ما قبل التجربة الأولى:

3.1.5 عرض نتائج التجربة الثانية:

قمنا بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة في نفس السنة، وذلك بتاريخ 02 ديسمبر 2011 وهذا بعد مرور حوالي شهر ونصف بعد التطبيق الأول، و أسفر التطبيق الثاني عن النتائج الآتية

الجدول رقم19: إحصائيات الثبات والصدق على عينة ما قبل التجربة (A2) في التجربة الثانية.

Alpha de Cronbach معامل ألفا كرونباخ	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments عدد العناصر
0,936	0,974	11

الجدول رقم 19، يبن لنا معامل الاتساق الداخلي Alpha de Cronbach للمقياس الذي يتساوى عند المجموعة (A2) من عينة ما قبل التجربة 0.936، وهو معامل عالٍ مما يدلّ على صلاحية المقياس للتطبيق وعلى ثبات نتائجه بعد إعادة تطبيقه على نفس العينة.

الجدول رقم 20: مصفوفة الارتباط ما بين البنود لدى عينة ما قبل التجربة (A2).

item11	item10	item9	item8	item7	item6	item5	item4	item3	item2	item1	
,908	,882	,944	,497	,835	,843	,724	,944	,867	,889	1,000	item1
,923	,851	,845	,477	,751	,810	,695	,845	,770	1,000	,889	item2
,803	,934	,923	,632	,857	,857	,622	,923	1,000	,770	,867	item3
,860	,906	1,000	,511	,853	,848	,746	1,000	,923	,845	,944	item4
,620	,625	,746	,686	,581	,520	1,000	,746	,622	,695	,724	item5
,895	,932	,848	,357	,967	1,000	,520	,848	,857	,810	,843	item6
,819	,898	,853	,399	1,000	,967	,581	,853	,857	,751	,835	item7
,426	,604	,511	1,000	,399	,357	,686	,511	,632	,477	,497	item8
,860	,906	1,000	,511	,853	,848	,746	1,000	,923	,845	,944	item9
,908	1,000	,906	,604	,898	,932	,625	,906	,934	,851	,882	item10
1,000	,908	,860	,426	,819	,895	,620	,860	,803	,923	,908	item11

نلاحظ من الجدول رقم 20، أنّ مصفوفة معاملات الارتباط فيما بين البنود عالية لدى العينة(**A2**) ، وإنّ دلَ هذا على شـــيء، فإنّه يدل على وجود علاقات ارتباطية متينة وتجانس بين مختلف بنود المقياس، وعلى أنّ البنود تقيس نفس الشيء، وهذا ما يدل أيضا على صلاحية كلّ البنود للتطبيق والقياس، كما تدلّ هذه المعاملات على مدى الاتساق الداخلي في بنّاء مقياس مستوى القراءة.

الجدول رقم21: ملخص إحصائيات العناصر لدى عينة ما قبل التجربة(A2).

النتائج	المتوسط	القيمة الدنيا	القيمة العليا	الفارق	الحد الأدنى/ و الحد الأعلى	التباين	عدد العناصر
متوسط العناصر	4,394	1,889	7,500	5,611	3,971	3,726	11
تباين العناصر	2,335	0,056	9,912	9,856	178,412	8,327	11
الاتساق بين العناصر	1,332	0,052	6,353	6,301	121,500	1,862	11
الارتباط بين العناصر	0,773	0,357	1,000	0,643	2,803	0,027	11

نلاحظ من الجدول رقم21، أنّ متوسط بنود المقياس يساوي 4.39، بينما القيمة الدنيا تساوي 1.889 والقيمة العليا تساوي 7.500 كما نلاحظ الفرق بينهما يبلغ 5.611 ، بينما نجد أنّ درجة تباين البنود يساوي 3.726. وإذا ما قُورنت نتائج العينة(A) في هذه التجربة بنتائجها في التجربة السابقة نجد أنّ هذه القيم هي جد متقاربة، مما يجعلنا نؤكد على أنّ المقياس ثابت وصالح للتطبيق.

الجدول رقم22: معامل الارتباط ما بين الفئات لعينة ما قبل التجربة (A2) عند تحليل التباين.

Coefficient de corrélation intra-classe معامل الارتباط ما بين الفئات							
التقديرات	الارتباط في ما بين الفئات	مستوى الثقة 95%		Test F avec valeur réelle 0 اختبار (ف) القيمة الحقيقة تساوي 0			
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	Valeur القيمة	ddl1 درجة الحرية1	ddl2 درجة الحية 2	Sig.
التقديرات الوحيدة	,571[b]	,403	,760	15,613	17	170	,000
التقديرات المتوسطة	,936[c]	,881	,972	15,613	17	170	,000

Modèle à effets mixtes à deux facteurs lorsque les effets sur les personnes sont aléatoires et les effets des mesures sont fixes.

a. Coefficients de corrélation intra-classe de type C utilisant une définition d'homogénéité (la variance entre mesures est exclue de l'écart d'activité).

b. L'estimateur est identique, que l'effet d'interaction soit présent ou non.

c. Cette estimation est calculée en supposant que l'effet d'interaction est inexistant, puisqu'il ne peut pas être estimé autrement.

جدول رقم22، أنّ معامل الارتباط مابين الفئات لدى العينة(A2) عند التقديرات الوحيدة يساوي 0.571، وهو معامل مقبول وجيّد، إذا ما قُورن بالحد الأدنى للمعامل الجيّد الذي تبلغ قيمته في الجدول0.403، والحد الجيّد الأعلى الذي تبلغ قيمته 0.760، ونفس الشيء نلاحظه عند التقديرات المتوسطة حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.93 وتعتبر قيمة جيّدة إذا ما قُرنت بقيمة الحد الأدنى لهذا المعامل والتي بلغت هنا 0.88 والحد الأعلى الذي يساوي 0.97. وتعتبر قيمة معامل الارتباط المتحصل عليها في هذا المقياس لدى هذه المجموعة تقع بين القيمتين، وبالتالي يعد المقياس قابل للتطبيق لأنّه يتميز بصدق البنّاء، وإذا ما قُورنت هذه نتائج بالنتائج السابقة لنفس العينة بعد إعادة التطبيق نجدها متقاربة من حيث القيم وبالتالي يمكن اعتبار المقياس صادقًا وقابلاً للتطبيق.

الجدول رقم 23:إحصائيات البنود لعينة ما قبل الدراسة (A) قبل التطبيق الأول وبعد التطبيق الثاني.

إحصائيات البنود قبل إعادة التطبيق لدى العينة (A1)				إحصائيات البنود بعد إعادة التطبيق لدى العينة (A2)			
N	المتوسط	الانحراف المعياري	العناصر	N	المتوسط	الانحراف المعياري	العناصر
18	0,76696	2,3333	item1	18	0,69780	2,3889	item1
18	1,33823	3,5556	item2	18	1,33823	3,5556	item2
18	1,81947	5,6111	item3	18	1,81947	5,6111	item3
18	0,77754	2,3889	item4	18	0,70479	2,4444	item4
18	0,38348	1,8333	item5	18	0,32338	1,8889	item5
18	3,14830	7,5000	item6	18	3,14830	7,5000	item6
18	2,08637	7,3333	item7	18	2,08637	7,3333	item7
18	0,23570	4,9444	item8	18	0,23570	4,9444	item8
18	0,70479	3,4444	item9	18	0,70479	3,4444	item9
18	1,42343	5,4444	item10	18	1,42343	5,4444	item10
18	1,62899	3,7778	item11	18	1,62899	3,7778	item11

نلاحظ من الجدول 23، أنّ متوســـطات النتائج وانحرافاتها المعيارية في التجربة الأولى والتجربة الثانية متقاربة تمامّا عند نفس العينة، وهذا إنّ دلّ على شـــيء، فإنّه يدل على مدى تجانس النتائج في تجربتين لدى نفس العينة، ويدلّ ذلك أيضا على ثبات صدق نتائج المقياس بعد زمن معين من التطبيق.

الجدول رقم24: ملخص نتائج إحصائيات المقياس بعد التطبيق الأول والتطبيق الثاني (للعينةA)

نتائج عينة ما قبل الدراسة	عدد العناصر	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري
نتـائج العينـة A1 في التجربة الأولى.	11	48,1667	177,794	13,33395
نتـائج العينـة A2 في التجربة الثانية.	11	48,3333	172,235	13,12384
نتـائج العينـة(A) بعـد التجربتين	22	96,5000	699,559	26,44917

نلاحظ من الجدول 24، أنّ متوسطات النتائج وانحرافاتها المعيارية و التباينات على المقياس في التجربة الأولى و الثانية متقاربة تمامًا عند(**A1 و A2**) والفرق بين نتائج التجربتين ضـــئيل جدا، وهذا إنّ دلّ على شيء، فإنّه يدلّ على مدى تجانس النتائج في تجربتين لدى نفس العينة، ويدلّ أيضا على ثبات نتائج المقياس بعد التجربة الأولى. ويبدو من ملخص نتائج العينة(A) الظاهرة على الجدول رقم 24، أنّ متوسط الدرجات قد ارتفع بعد التجربتين ليصـــل إلى 96.5000، كما ارتفع التباين إلى 699.559، بينما ارتفع الانحراف المعياري 26.44917، ويدل هذا على مدى صلاحية المقياس للتطبيق.

1.3.1.5 الاستنتاج العام لنتائج تجربة ما قبل الدراسة:

نســـتخلص من التجربتين الأولى والثانية لنفس العينة، أنّ النتائج كانت متقاربة تمامًا بعد انقضـــاء فترة زمنية معينة من بعد التجريب الأول، ويدلّ ذلك على ثبات النتائج في تجربتين، مما يؤهلنا لتطبيق مقياسنا على عينة التجربة. وللتأكد من ذلك فقد لجأنا إلى اختبار T للمقارنة بين المتوسطات واختبار F للمقارنة بين الانحرافات المعيارية في نتائج العينة (A1&A2) بعد التجربتين وذلك للتحقق من فرضـــيات ما قبل الدراسة(H0 & H1).

2.3.1.5التحقق من فرضيات ما قبل الدراسة:

الجدول رقم25: المقارنة بين نتائج العينة (A) بعد تجربتين.

Statistiques pour échantillons appariés إحصائيات العينة المترابطة					
بنود المقياس		المتوسط	N ن	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري المتوسط
Paire 1	ITEM1A1	2,3333	18	0,76696	0,18078
	ITEM1A2	2,3889	18	0,69780	0,16447
Paire 2	ITEM2A1	3,5556[a]	18	1,33823	0,31542
	ITEM2A2	3,5556[a]	18	1,33823	0,31542
Paire 3	ITEM3A1	5,6111[a]	18	1,81947	0,42885
	ITEM3A2	5,6111[a]	18	1,81947	0,42885
Paire 4	ITEM4A1	2,3889	18	0,77754	0,18327
	ITEM4A2	2,4444	18	0,70479	0,16612
Paire 5	ITEM5A1	1,8333	18	0,38348	0,09039
	ITEM5A2	1,8889	18	0,32338	0,07622
Paire 6	ITEM6A1	7,5000[a]	18	3,14830	0,74206
	ITEM6A2	7,5000[a]	18	3,14830	0,74206
Paire 7	ITEM7A1	7,3333[a]	18	2,08637	0,49176
	ITEM7A2	7,3333[a]	18	2,08637	0,49176
Paire 8	ITEM8A1	4,9444[a]	18	0,23570	0,05556
	ITEM8A2	4,9444[a]	18	0,23570	0,05556
Paire 9	ITEM9A1	3,4444[a]	18	0,70479	0,16612
	ITEM9A2	3,4444[a]	18	0,70479	0,16612
Paire 10	ITEM10A1	5,4444[a]	18	1,42343	0,33550
	ITEM10A2	5,4444[a]	18	1,42343	0,33550
Paire 11	ITEM11A1	3,7778[a]	18	1,62899	0,38396
	ITEM11A2	3,7778[a]	18	1,62899	0,38396
a. La corrélation et t ne peuvent être calculées car l'erreur standard de la différence est nulle.					

نلاحظ من الجدول رقم 25، أنّه لا يمكن حساب العلاقات الارتباطية وقيمة T بالنسبة لمتوسطات الأزواج التي تحمل رمز a وهذا لكون الخطأ المعياري للفرق منعدم. ولهذا تّم حساب العلاقات الارتباطية فقط لثلاث أزواج (1،4،5) الموضحة على الجدول رقم26.

الجدول رقم26: معاملات الارتباط لعينة ما قبل التجربة بعد التجربتين.

Corrélations pour échantillons appariés العلاقات الارتباطية في العينة المترابطة			
الأزواج	البنود	ن N	معاملات الارتباط
Paire 1	ITEM1A1 & ITEM1A2	18	0,953
Paire 4	ITEM4A1 & ITEM4A2	18	0,954
Paire 5	ITEM5A1 & ITEM5A2	18	0,791

نلاحظ من الجدول رقم26، أنّ معاملات الارتباط لهذه الأزواج تظهر عالية جدا، ممّا يدل على الصـــدق الظاهري للمقياس وثبات اتساقه الداخلي.

الجدول رقم 27: اختبار(T) للمقارنة بين متوسطات نتائج عينة ما قبل التجربة بعد التجربتين.

البنود		الفروق لدى العينة المترابطة Différences appariées				T قيمة (ت)	Ddl درجة الحرية
		المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	Intervalle deconfiance 95% de la différence		
					Inférieure الحد الأدنى	Supérieure الحد الأعلى	
Paire 1	ITEMA1 – 1 ITEMA2	-,05556	,23570	,05556	-,17277	,06166	-1,000	17
Paire 4	ITEM4A1 - ITEM4A2	-,05556	,23570	,05556	-,17277	,06166	-1,000	17
Paire 5	ITEM5A1 - ITEM5A2	-,05556	,23570	,05556	-,17277	,06166	-1,000	17

نلاحظ من الجدول رقم 27، أنّه مادامت قيمة T المجدولة عند درجة الحرية 17 تساوي 1.74 وهي أكبر من قيمة T المحسوبة التي تساوي -1.000، لكانت النتيجة لديها دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.0.5 بمســـتوى ثقة 95 بالمائة، وبما أنّ قيمة T المحســـوبة أقل من قيمة T المجدولة، فلا يمكننا أنّ نرفض الفرضـــية الصـــفرية(HO)القائلة: بعدم وجود فروق في نتائج عينة(A) في تجربتين، وأنّ هذا

الاختلاف في النتائج ليس لـه أي دلالـة إحصـــائيـة. وبالتالي يمكن اعتبار نتائج العينـة في التجريبيتين متقاربتين أي متناسبتين تمامًا، وهذا ما يجعلنا نؤكّد على صلاحية المقياس للتطبيق.

الجدول رقم28 : تحليل التباين بتطبيق اختبارF للمقارنـة بين انحرافيين معياريين لدى عين ما قبل التجربة(A) بعد التجربتين.

ANOVA						
		مجموع المربعات	Ddl درجـــة الحرية	مـتـوسـط التربيع	قيمة(F)	Sig.
بين الأفراد		540,568	17	31,798		
داخـــــــل المجموعة	بين العناصر	1354,275	21	64,489	68,308	,000
	المتبقي	337,043	357	,944		
	المجموع	1691,318	378	4,474		
Totalالمجموع		2231,886	395	5,650		
4,3864 = Moyenne générale المتوسط العام						

نلاحظ من الجدول رقم 28، أنّه مادامت قيمةF المجدولة عند درجة الحرية 21 تساوي 8.2 وهي أصغر من قيمة F المحسـوبة التي تسـاوي 68.308، لكانت النتيجة لديها دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة 0.01 بمستوى ثقة 95 بالمائة، وبما أنّ قيمة F المحسوبة اكبر من قيمة F المجدولة، فيمكننا أنّ نرفض الفرضـــية الصـــفرية (H0) القائلة: بعدم وجود فروق في نتائج عينة(A) بعد التجربتين، وقبول الفرضـــية البديلة(H1) القائلة بوجود فروق طفيفة في نتائج عينة (A) بعد التجربتين، وبالتالي يمكن اعتبار نتائج العينة (A) في التجريبيتين متقاربتين أي متناســبتين تماماً، وهذا ما يجعلنا نؤكّد على صـــلاحية المقياس للتطبيق.

الجدول رقم29: ملخص إحصائيات معامل الثبات بعد التجربتين لدى العينةA.

Statistiques de fiabilité	إحصائيات الثبات	
تجربة ما قبل الدراسة	عدد العناصر	Alpha de Cronbach معامل ألفا كرونباخ
(في التجربة الأولى A1)	11	0.940
(في التجربة الثانيةA2)	11	0.936
(بعد تجربتينA1,A2)	22	0,970

نلاحظ من الجدول رقم 29، أنّ معامل الثبات والصدق بعد التجربتين ارتفع لدى العينة (A)إلى 0.970، ويدل هذا على صلاحية مقياس القراءة للتطبيق.

3.3.1.5 الاستنتاج العام:

بناء على ما تقدم من تحليل إحصائي لبيانات نتائج ما قبل التجربة، نؤكّد على صلاحية مقياس القراءة للتطبيق.

2.5 عرض نتائج تجربة الدراسة:

تمهيد:

بعد ما تمّ التأكّد من ثبات وصدق المقياس، تمّ تطبيقه على عينة الدراسة التي شملت ثلاثة مجموعات من مستويات دراسية مختلفة وأعمار مختلفة، وهذا لمعرفة مدى تأثير السن والجنس و المستوى الدراسي على مستوى القراءة لدى أطفالنا بالمدارس الابتدائية. وقد شملت الدراسة 50 تلميذ وتلميذة من المستويات الدراسية الآتية:

الثالثة ابتدائي.
الرابعة ابتدائي.
الخامسة ابتدائي.

1.2.5 وصف و توزيع مجتمع الدراسة:

من خلال جمع المعطيات التي تحصـــلنا عليها من تطبيق بطارية مقياس القراءة قمنا بتوزيع أفراد العينة حسب الخصائص الفردية الآتية:

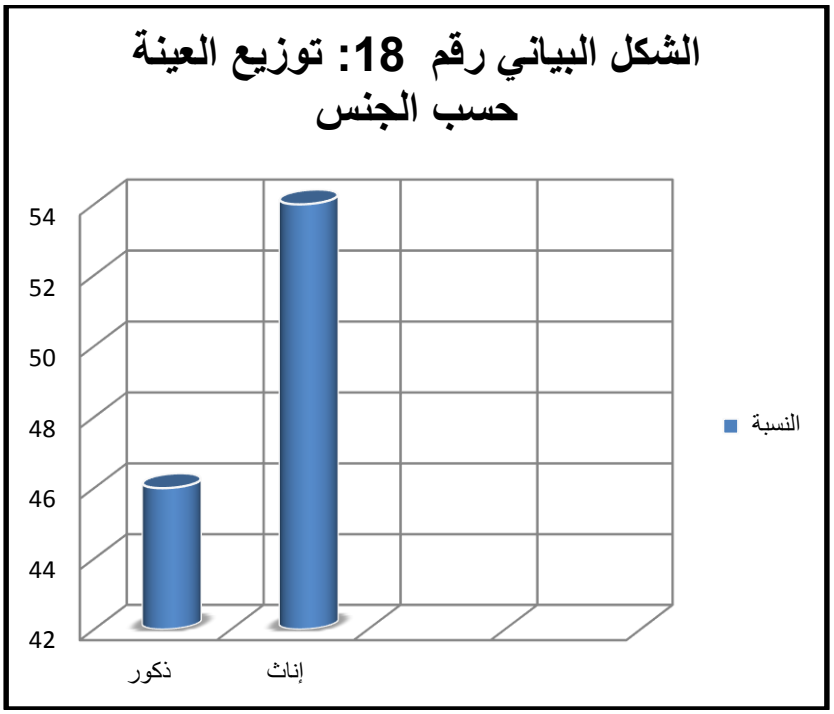
1.1.2.5 توزيع العينة حسب الجنس:

يتوزع أفراد عينة الدراسة بصفة غير متجانسة حسب الجنس كما هو موضح في الجدول رقم30. والشكل البياني رقم18.

الجدول رقم30: توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

المتغيرات	التكرار	النسبة المؤوية
إناث	27	54.00
ذكور	23	46.00
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم30، أنّ عدد الإناث يفوق عدد الذكور حيث بلغت نسبتهن 54 بالمائة، بينما بلغت نسبة الذكور 46 بالمائة ويعود السبب لعامل الصدفة لأنّ العينة اختيرت بصفة عشوائية.



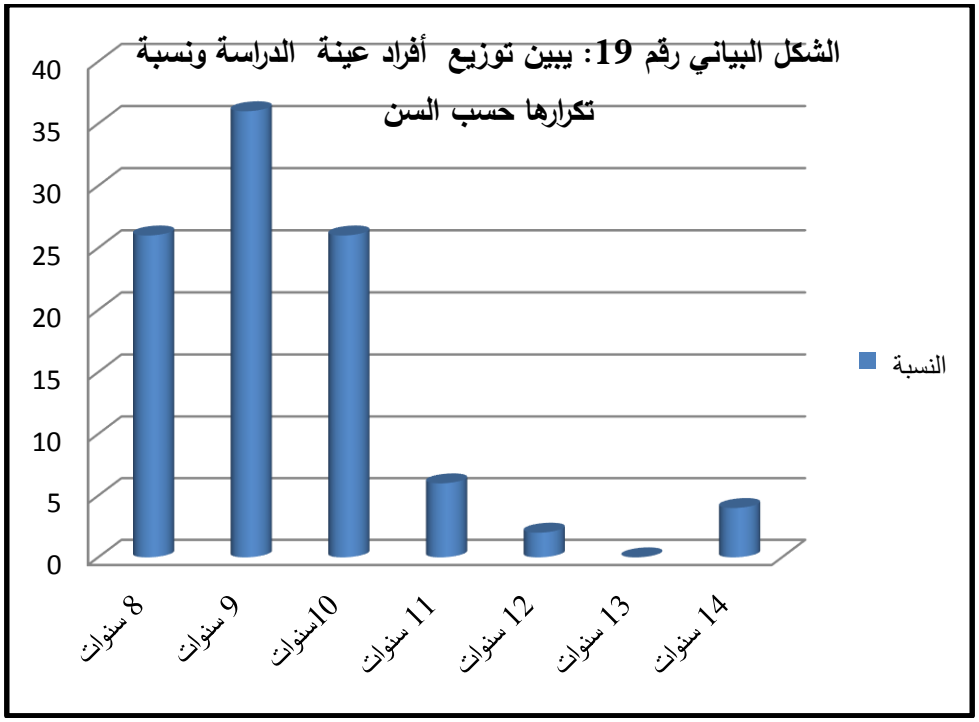
2.1.2.5 توزيع العينة حسب السن:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب السن بنسب متفاوتة كما هو موضح على الجدول رقم31.

الجدول رقم31 : توزيع أفراد عينة الدراسة ونسبة تكرارهم حسب السن.

متغيرات السن	عدد التكرارات	النسبة المؤوية
8 سنوات	13	26.00%
9سنوات	18	36.00%
10 سنوات	13	26.00%
11 سنة	3	6.00%
12 سنة	1	2.00%
13سنة	0	00%
14 سنة	2	4.00%
المجموع	50	100

نلاحظ من الجدول رقم31، أنّ المبحوثين يتوزعون حسب السن بنسبة عالية بلغت 36.00 بالمائة عند سن تسع سنوات وبنسبة أقل عند سن ثماني سنوات وعشر سنوات، حيث بلغت نسبة تكرار سن ثماني سنوات 26.00 بالمائة ونسبة ذاتها عند سن عشر سنوات.أمّا قيما يخص سن 11 سنة و12 سنة و14 سنة كانت نسبة تكرارها ضعيفة جدا أو منعدمة كما هو الحال في سن 13 سنة، وقلة وجود تكرارات عالية لهذه السن في خصائص المبحوثين هو راجع لكون هده الأعمار تمثل الأفراد المعيدين للسنوات الدراسة، ولم يكن ذلك مقصودا وإنّما راجع لعامل الصدفة ويتضح توزيع العينة جليا على الشكل البياني رقم19.



3.1.2.5 توزيع عينة حسب المستوى الدراسي:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي بنسب غير متماثلة كما موضح على الجدول رقم32.

الجدول رقم 32: يبين توزيع أفراد العينة ونسبة تكرارهم حسب المستوى الدراسي.

المتغيرات	عدد التكرارات	النسبة المؤوية
السنة الثالثة ابتدائي	15	30.00
السنة الرابعة ابتدائي	18	36.00
السنة الخامسة ابتدائي	17	34.00
المجموع	50	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 32، أنّ نسبة تكرار المبحوثين في المستوى الرابعة ابتدائي قد بلغت 36 بالمائة و بلغت نسبة تكرار المبحوثين في القسم الخامس ابتدائي 34.00 بالمائة، بينما بلغت نسبة تكرار المبحوثين في المستوى الثالث ابتدائي 30.00 بالمائة، ويعود هذا إلى عامل الصدفة لأنّ العينة تمّ اختيارها بصفة عشوائية.

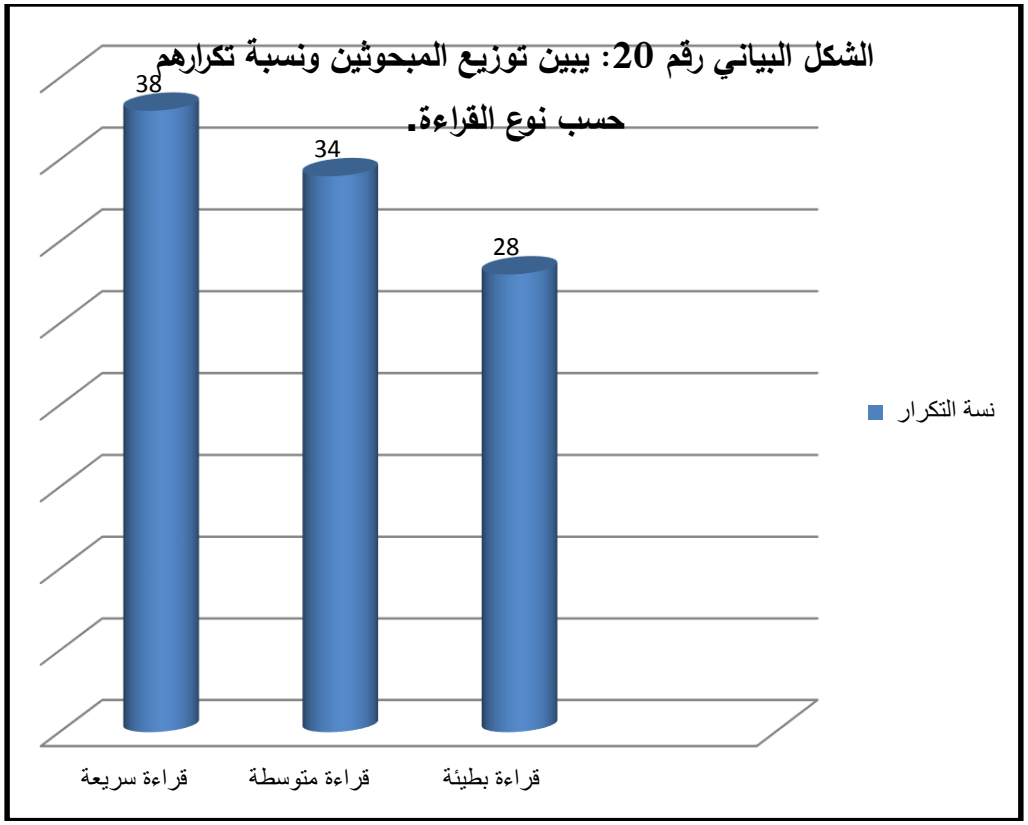
4.1.2.5 توزيع أفراد العينة حسب نوع القراءة :

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب نوعية القراءة بنسب متفاوتة كما هو موضح على الجدول رقم33.

الجدول رقم 33 يبين توزيع العينة ونسبة تكرارهم حسب نوع القراءة.

نوع القراءة	عدد التكرارات	النسبة المؤوية
سريعة	19	38.00
متوسطة	17	34.00
بطيئة	14	28.00
المجموع	50	100

نلاحظ من الجدول رقم33، أنّ خاصية القراءة السريعة هي أكبر نسبة تكرار عند أفراد العينة حيث بلغت نسبتها 38 بالمائة، ثمّ تأتي بعدها القراءة المتوسطة بنسبة 34 بالمائة والقراءة البطيئة هي أقل تكرارا لدى أفراد العينة حيث بلغت نسبتها 28 بالمائة، كما هو موضح في الشكل البياني رقم20.



الشكل البياني رقم 20: يبين توزيع المبحوثين ونسبة تكرارهم حسب نوع القراءة.

5.1.2.5 توزيع العينة البحث حسب الجنس ونتائج التحصيل الدراسي:

يتوزع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي بنسب غير متجانسة كما هو موضح على الجدول رقم34.

الجدول رقم34: يبين توزيع أفرد العينة البحث حسب الجنس ومستوى التحصيل الدراسي.

مستوى التحصيل الدراسي / الجنس	مستوى جيد	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	المجموع	النسبة
الإناث	15	6	6	27	55.10
الذكور	14	9	0	23	46.00
المجموع	29	15	6	50	100
النسبة	58.00	30.00	12.00	100	

نلاحظ من الجدول رقم 34، أنّ خاصية المستوى الجيد هي السائدة لدى المبحوثين بنسبة عالية بلغت 58 بالمائة، ثمّ تأتي خاصية المستوى المتوسط في الدرجة الثانية بنسبة 30.00 بالمائة وأخيرا المستوى الضعيف بنسبة ضئيلة بلغت 12.00 بالمائة وتعود هده النتائج إلى الصدفة لأنّ العينة اختيرت بصفة عشوائية.

2.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الثالثة ابتدائي:

1.2.2.5 خصائص العينة:

تتكون هذه المجموعة من خمسة عشرة تلميذًا وتلميذةً، وتتراوح أعمارهم مابين 8 سنوات و10 سنوات، ويبلغ عدد الإناث 9 وتتراوح أعمارهم ما بين 8 و9 سنوات، في حين يبلغ عدد الذكور 6 وتتراوح أعمارهم مابين 8 سنوات و10 سنوات، مع العلم أنّ العينة قد اخترت بشكل عشوائي، أمّا مستواهم الدراسي فيتراوح ما بين الجيد والمتوسط بالنسبة للذكور والإناث كما هو موضح في الجدول رقم36.

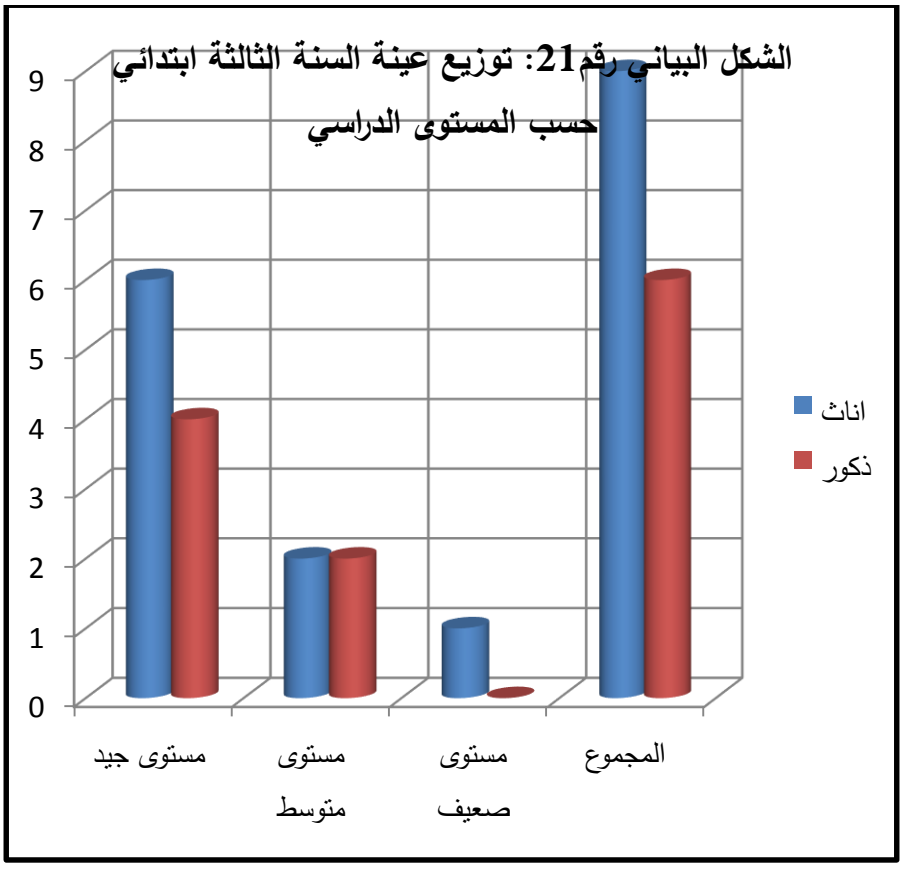
1.1.2.2.5 توزيع عينة الثالثة ابتدائي حسب الجنس والمستوى الدراسي:

يتوزع أفراد الثالثة ابتدائي حسب الجنس والمستوى الدراسي بنسب غير متجانسة كما هو موضح على الجدول رقم 35 والشكل البياني رقم21.

الجدول رقم35: يبين توزيع أفرد عينة السنة الثالثة حسب الجنس والمستوى الدراسي

الأفراد	العدد	%	المستوى الجيّد	%	المستوى المتوسط	%	المستوى الضعيف	%
الإناث	09	60	06	40.0	02	13.33	01	6.7
الذكور	06	40	04	26.7	02	13.33	00	00
المجموع	15	100	10	66.7	04	26.66	01	6.7

نلاحظ من الجدول رقم35، أنّ أفراد عينة السنة الثالثة ابتدائي تتألف من ستة ذكور بنسبة 40 بالمائة وتسعة إناث بنسبة 60 بالمائة، ويتوزع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي حيث تبلغ نسبة الأفراد في المستوى الجيّد بين الإناث والذكور 66.7 بالمائة حيث سجلنا نسبة40 بالمائة لدى الإناث و26.7 بالمائة لدى الذكور. و بلغت نسبة أفراد العينة في المستوى المتوسط 26.66 بالمائة وهم يتوزعون بنسبة متساوية بين الإناث والذكور بنسبة 13.33 بالمائة، بينما بلغت نسبة أفراد العينة في مستوى الضعيف 6.7 بالمائة وسُجلت هذه النسبة عند الإناث فقط كما هو موضح على الشكل البياني رقم21.



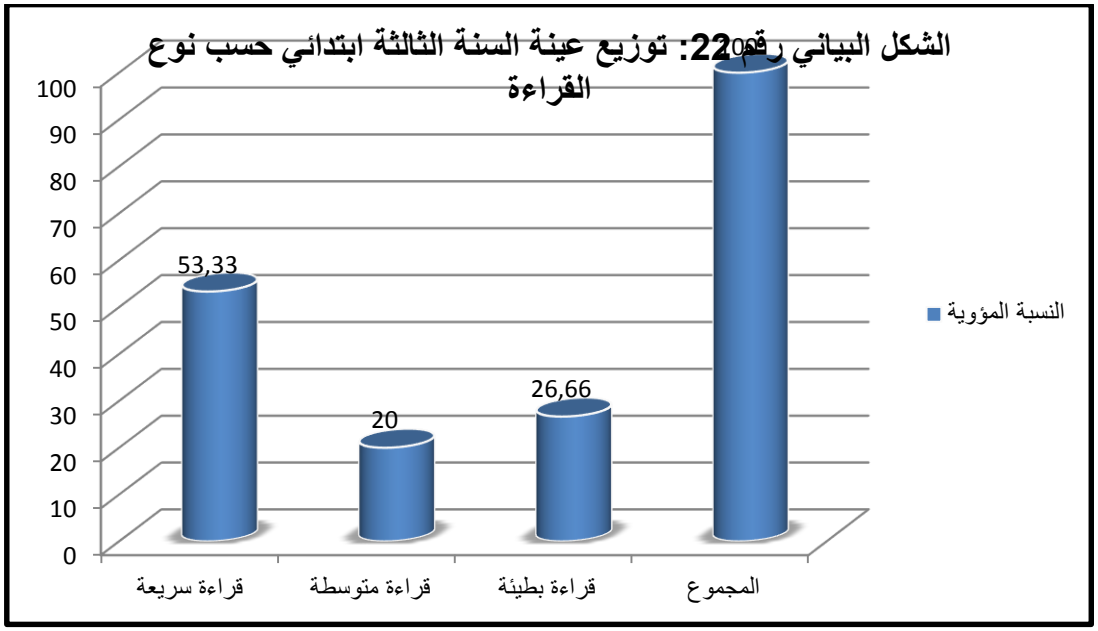
2.1.2.2.5 توزيع عينة الثالثة ابتدائي حسب نوع القراءة:

يتوزع أفراد عينة الثالثة ابتدائي حسب نوع القراءة بنسب غير متساوية كما هو موضح على الجدول رقم 36 الشكل البياني رقم22.

الجدول رقم36: يبين توزيع أفراد عينة السنة الثالثة حسب نوع القراءة

نوع القراءة	العدد	النسبة المئوية
سريعة	8	% 53.33
متوسطة	3	%20
بطيئة	4	% 26.7
المجموع	15	100

نلاحظ من الجدول رقم 36، أنّ أفراد عينة السنة الثالثة ابتدائي يتوزعون حسب نوع القراءة التي يقدّمها كلّ فرد من العينة، ويمثل نوع القراءة خاصية في شخصية القارئ، حيث سجلنا نسبة53.33 بالمائة في القراءة السريعة المنضبطة و الصحيحة وهي تمثل خاصية القارئ الجيد أو الكفء و نسبة 20 بالمائة في القراءة المتوسطة السرعة والمنضبطة والصحيحة، وهي تمثل أيضًا خاصية القارئ الجيد، بينما سجلنا نسبة 26.7 بالمائة فئ القراءة البطيئة غير المنضبطة وكثيرة الأخطاء القرائية وهي تمثل خاصية القارئ الضعيف أو الذي يعاني من صعوبات في تعلّم القراءة، ولكن لا يمكننا تعميم هذه الخاصية على كلّ قراءة بطيئة خاصة إذا كان القارئ بطيء القراءة ولكن قراءته صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء ويفهم ما يقرأ مقارنة بأقرانه من نفس السن راجع الشكل البياني رقم22.



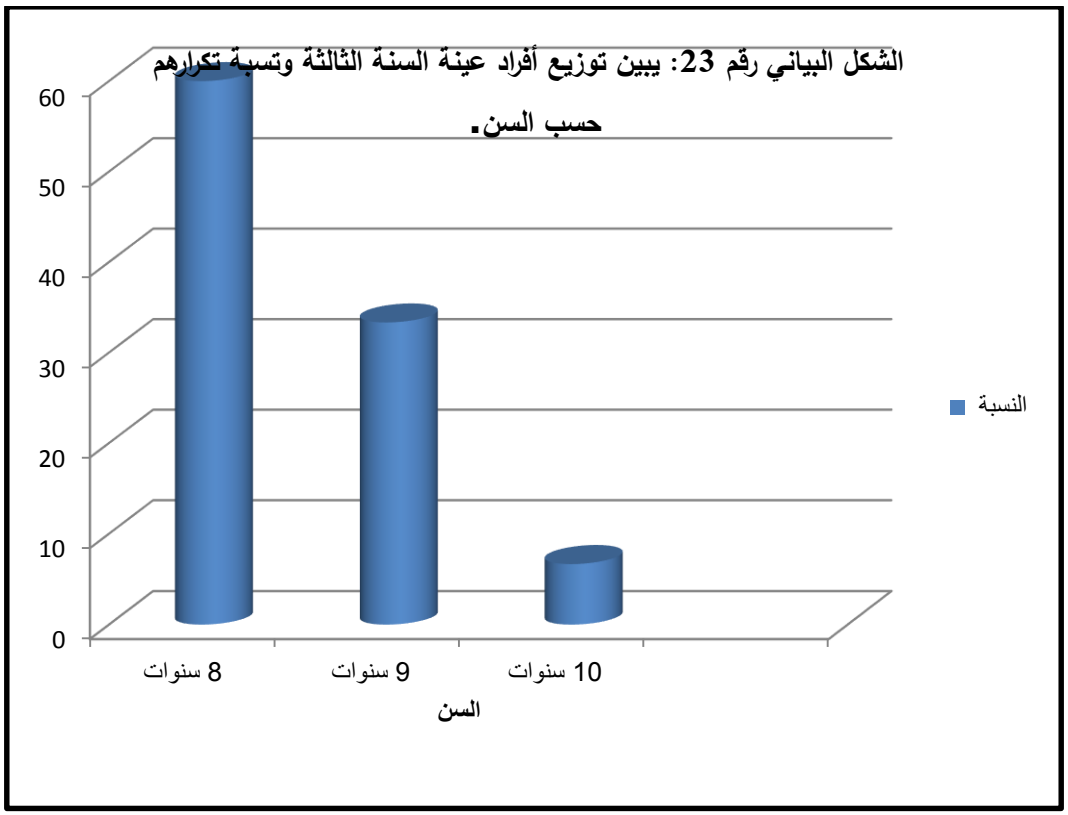
3.1.2.2.5 توزيع عينة الثالثة ابتدائي حسب السن:

يتوزع أفراد عينة الثالثة ابتدائي حسب السن بنسب غير متساوية كما هو موضح على الجدول رقم 37 والشكل البياني رقم23.

الجدول رقم37: يبين توزيع عينة السنة الثالثة ابتدائي حسب السن.

السن	العدد	النسبة المئوية
8سنوات	9	%60
9سنوات	5	%33.33
10سنوات	1	%6.66
المجموع	15	100

نلاحظ من الجدول رقم 37، أنّ النسبة الكبيرة لتكرار المبحوثين كان في سن 8 سنوات بنسبة تساوي 60 بالمائة وسن 9 سنوات بنسبة تساوي 33.33 بالمائة، ويعني هذا أنّ عينة الممثلة لسنة الثالثة ابتدائي يتراوح عمرها مابين 8 سنوات و9 سنوات وسجلنا تكرارًا ضعيفًا لسن 10 سنوات لكون أنّ هذه الفئة معيدة لبعض سنوات الدراسة كما هو موضح في الشكل البياني رقم23.



2.2.2.5 نتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي في اختبار السرعة في القراءة:

تمهيد:

سنقوم من خلال عرض نتائج عينة السنة الثالثة ابتدائي بحساب درجة المتوسط والتباين والانحراف المعياري لمقياس الزمن المستغرق في القراءة عند فئة السنة الثالثة ابتدائي، وذلك لمعرفة هل هناك ثمة فروق واضحة في الزمن الذي يستغرقه أفراد العينة في القراءة؟ كما نحاول إثبات العلاقة بين الزمن المستغرق في القراءة ونوعية القراءة الخاصة بكلّ فرد من العينة، ثّم تحديد متوسط الزمن الذي تستغرقه هذه العينة مقارنة بالفئات الأخرى.

الجدول رقم38: الانحراف المعياري ودرجة التباين للزمن المستغرق في قراءة النصّ عند فئة الثالثة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الزمن	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للزمن	الحد الأدنى للزمن
15	55د و 5 ثا	3د و67 ثا	4 د و75 ثا	2 د و18ثا	10د	2د

نلاحظ من الجدول رقم 38، أنّ متوسط الزمن المستغرق في القراءة لدى فئة السنة الثالثة ابتدائي في اختبار السرعة في قراءة النصّ، قد بلغ 3 دقائق و67 ثانية، وهذا يعني أنّ معدل الزمن المستغرق في القراءة لدى فئة الثالثة ابتدائي يتجاوز 4 دقائق بينما بلغت قيمة التباين 4 دقائق و75 ثانية و بلغت قيمة الانحراف المعياري 2 دقائق و18 ثانية ويدل ذلك على أنّ الزمن القياسي المستغرق في القراءة لدى أفراد هذه العينة لا يتجاوز 3 دقائق. ويمكنّنا القول أنّ القراءة السريعة تتراوح نسبة زمنها من دقيقتين إلى 3 دقائق والقراءة المتوسطة ما بين 3 دقائق إلى 4 دقائق أما القراءة البطيئة من 4 دقائق فما فوق.

الجدول رقم39: يبين متوسط الزمن المستغرق في القراءة عند الجنسين حسب نوع القراءة لدى فئة الثالثة ابتدائي.

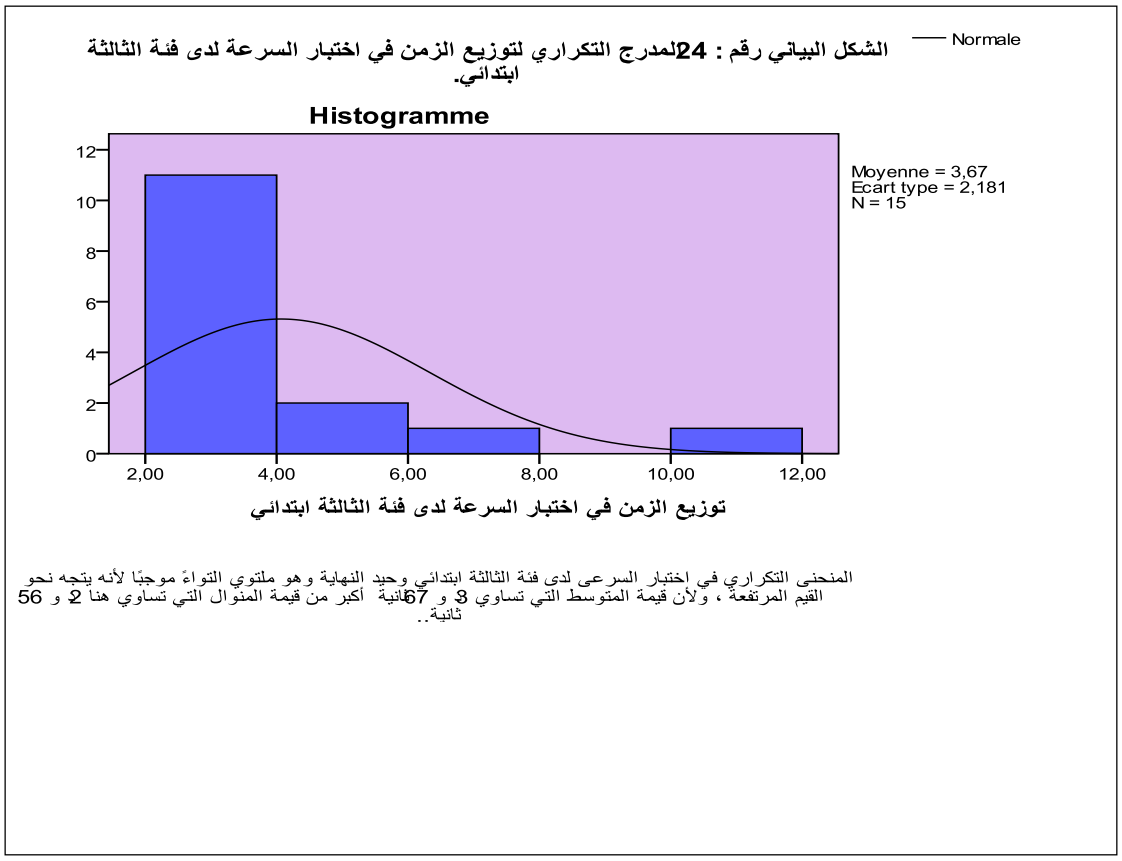
نوع القراءة / الجنس	متوسط الزمن المستغرق في القراءة السريعة	متوسط الزمن المستغرق في المتوسطة السرعة	متوسط الزمن المستغرق في القراءة البطيئة
إناث	2 د و26 ثا	3 د و 35 ثا	5 د و 63 ثا
ذكور	2 د و51 ثا	3 د و 24 ثا	7د و77 ثا
المجموع	4 دو 77 ثا	6 د و59 ثا	12 د و140ثا

نلاحظ من الجدول رقم 39، أنّ الإناث أسـرع في القراءة إذا ما قُورن بالذكور، حيث بلغ متوسـط الزمن المستغرق في قراءة السريعة دقيقتين وستة وعشرون ثانية، بينما بلغ متوسط الزمن المستغرق عند الذكور دقيقتين وواحد وخمسين ثانية وهناك فرق طفيف في متوسط الزمن المستغرق في القراءة المتوسطة، كما نلاحظ أنّ الذكور أبطئ بكثير من الإناث حيث بلغ متوسـط الزمن المسـتغرق في القراءة البطيئة سـبعة دقائق وسبعة وسبعون ثانية بينما كان متوسط الزمن المستغرق في القراءة لدى الإناث خمسة دقائق وثلاثة وستون ثانية.

الجدول رقم 40 يبين توزيع التكراري للفئات في اختبار السرعة في القراءة لدى فئة الثالثة ابتدائي.

الفئات	الحدود الدنيا	الحدود العليا	منتصف الفئة	التكرار
4-2	1.5	4.5	3	11
7-5	4.5	7.5	6	4
10-8	7.5	10.5	9	0
12-10	10.5	12.5	11	1
المجموع				15

نلاحظ من الجدول رقم40، في هذه الفئة أنّ عدد الأقسـام هو 4 وسـعة القسـم تسـاوي 2 والدرجة العليا تساوي 10 أمّا الدرجة الدنيا فتساوي 2 كما هو موضح في الجدول رقم43. و يبدو من الجدول رقم40 أنّ اسـتجابات الزمن تتمركز حول فئة درجات الزمن من دقيقتين إلى 4 دقائق حيث كانت عدد التكرارات 11 بينما في الفئة ما بين 5 دقائق و7 دقائق فقد سـجلنا تكرار ضـعيف نوعا ما حيث بلغت التكرارات4. أمَا فئة 8 دقائق إلى 10 دقائق انعدمت الاستجابات تمامًا حيث كان التكرر يساوي الصفر وقد سجلنا تكرارا واحدا في فئة من 10 دقائق إلى 12دقيقة.



يبين الشكل البياني رقم24، التوزيع التكراري لمتغير الزمن في اختبار السرعة أثناء القراءة، حيث نجد أنّ المنحنى التكراري وحيد النهاية وهو ملتوي التواءً موجبًا لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأنّ قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المنوال ونلاحظ أنَ الزمن الذي استغرقه التلاميذ في القراءة يتمركز عند الفئة التي يتراوح فيها الزمن من دقيقتين إلى أربعة دقائق ونصف ثانية.

- الاستنتاج:

من خلال النتائج التي وردت في اختبار السرعة أثناء القراءة بقياس الزمن المستغرق لدى عينة السنة الثالثة ابتدائي، يتبين لنا أنّ متوسط الزمن الذي استغرقه أفراد هذه العينة في القراءة يساوي ثلاثة دقائق واثنان وخمسين ثانية، وهذا يعني أنّ معدل هذه الفئة لم يتعدى أربعة دقائق. كما سجلنا فروق واضحة بين الذكور والإناث في الزمن المستغرق في القراءة، وتبين لنا أنّ الإناث أسرع من الذكور من حيث الزمن المستغرق في القراءة حيث بلغ متوسط الزمن المستغرق في قراءة السريعة لدى الإناث دقيقتين وستة وعشرين ثانية، بينما بلغ متوسط الزمن المستغرق عند الذكور دقيقتين وواحد وخمسين ثانية، ونفس الشيء يظهر عند القراءة البطيئة حيث بلغ متوسط الزمن المستغرق في القراءة عند الذكور سبعة دقائق

وسبعة وسبعين ثانية، بينما كان متوسط الزمن المستغرق في القراءة لدى الإناث خمسة دقائق وثلاثة وستين ثانية.

3.2.2.5 نتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي في اختبار التعرّف على أصوات وأسماء الحروف:

تمهيد:

من خلال عرض نتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي في اختبار التعّرف على أصوات الحروف، نحاول معرفة إذا كان كلّ أفراد العينة لا يواجهون صعوبات في التعّرف على أصوات وأسماء الحروف سواءً من الناحية السمعية أو البصرية، وهل يوجد اختلاف بين القراء في القدرة على إدراك أصوات الحروف وتمييزها؟ وهل هناك علاقة بين القراءة الجيّدة والقدرة على معرفة أصوات الحروف وذلك عن طريق حساب درجة التباين و الانحراف المعياري للنتائج المسجلة على مستوى اختبار التعّرف الحسي السمعي والبصري على الحروف، خاصة وأنّ نتائج الدراسات التي تمّت على القراءة في مجال الأبحاث الخاصة بعلم النفس المعرفي التي اعتبرت مرحلة التعّرف على الرموز الحرفية (L'étape Logographique) عملية أساسية و تلعب دورًا هامًا في المراحل الأولى لنمو وتعلّم القراءة وتعلّم النظام الفونولوجي للمكتوب.

ويرى علماء النفس المعرفي الدارسين لنشاط القراءة أنّ الحروف ترمز للأصوات الموجودة بالذاكرة، وتساعده القارئ في تحديد و لو بصفة جزئية نطق الكلمات المكتوبة إذا تمكن من التعّرف عليها (Fayol, Gombert, Lecocq, et all, 1992, p 174-169).

الجدول رقم41: يبين درجة التباين والانحراف المعياري لاختبار التعّرف أصوات وأسماء على الحروف لدى فئة الثالثة ابتدائي:

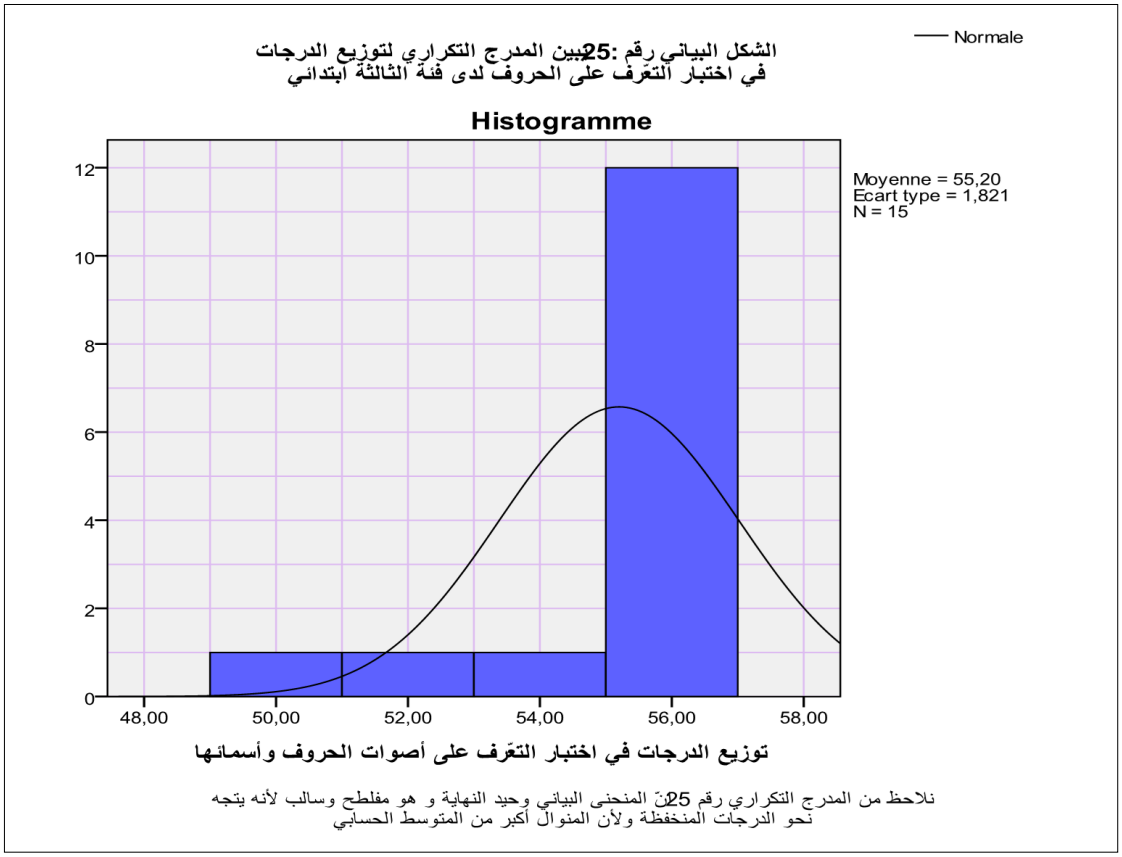
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	828	55.20	3.31	1.82	56	50

نلاحظ من الجدول رقم 41، أنّ متوسط التعّرف الحسي على الحروف قد بلغ 55.20 في قراءة الحروف المنعزلة بينما بلغت قيمة التباين 3.31 وبلغت قيمة الانحراف المعياري1.82 ويدلّ ذلك أنّ أغلب أفراد العينة لا يعانون من صعوبات في التعّرف الحسي السمعي والبصري على الحروف ولديهم تميّيز بصري وسمعي جيّد للحروف المنعزلة.

الجدول رقم42: يبين توزيع التكراري للدرجات في اختبارا التعرّف الحسي البصري وسمعي على الحروف لدى فئة الثالثة ابتدائي.

الأداء	الدرجات	التكرار	النسبة المئوية
التعّرف بخطأ واحد	54	1	6.7
التعّرف بخطأين	52	1	6.7
التعّرف بثلاثة أخطاء	50	1	6.7
التعّرف الجيّد	56	12	80
المجموع		15	100

نلاحظ من الجدول رقم 42، أنّ في هذه الفئة يبلغ عدد الأقسام 4 وسعة القسم تساوي 2 والدرجة العليا تساوي 56 أمّا الدرجة الدنيا فتساوي 50، ويبدو أنّ استجابات التعّرف الحسي على الحروف تتمركز حول فئة درجات56 حيث كانت عدد التكرارات تساوي 12 بنسبة 80 بالمائة ويدلّ ذلك على أنّ أغلب الأفراد استجابوا استجابة صحيحة، بينما سجلنا تكرار ضعيفا في فئة من50 إلى54 حيث بلغ عدد التكرار واحد في كلّ فئة من هذه الفئات الثلاثة بنسبة 6.7 بالمائة، ويدلّ ذلك على أنّ عدد أخطاء التعّرف تتراوح من واحد إلى ثلاثة أخطاء من مجموع المتعرفات لدى أفراد العينة كما يظهر ذلك على الشكل البياني رقم 25.



نلاحظ من الشكل البياني رقم 25، أنّ المنحى ذو نهاية واحدة وهو غير متماثل وملتوي التواء سالبٌ لأنّه يتجه نّحو الدرجات المنخفضة ولأن قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط والذي يساوي 56 لدى فئة السنة الثالثة.

- **الاستنتاج:**

يمكننا أنّ نستخلص من نتائج اختبارات التعرّف على أصوات الحروف و تميّيز هوية كلّ حرف لدى عينة السنة الثالثة ابتدائي، أنّ معظم أفراد العينة يتميزون بتعرّف جيّد ماعدا حالة واحدة قد أخطأت في التعرّف على صـوت واحد وهي في الحقيقية كانت تعاني من اضـطراب في النطق د/ذ، وبتالي لا يمكننا اعتبار مستوى التعرّف لديها ضعيف، و من خلال هذه النتائج يمكننا أنّ نعتبر أنّ مستوى التعرّف على أصوات الحروف جيّد لدى هذه العينة وهذا ما يفسر لنا مستوى أداءها الجيّد في نشاط القراءة. وتأتي هذه النتائج مؤكّدة لما أوضـحه أغلب الدارسين لنشاط القراءة، حيث بينوا لنا أنّ التوسط الفونولوجي (Médiation Phonologique) في نظام الكتابة الحرفية يلعب دورًا هامًا في نشـاط القراءة ويسـاعد القارئ على اسـتغلال مجموع القواعد التقابلية الحرفية الصـوتية للتعرّف بسـهولة على الكلمات أثناء القراءة(Fayol, Gombert, Lecocq, et all, 1992, p156).

4.2.2.5 نتائج فئة السنة الثالثة في اختبارات الفهم:

التمهيد:

يدل مفهوم الفهم على بناء تصورات عقلية عن ما يقال أو ما يكتب، ويتطلب معالجة سريعة لسلسلة من الكلمات، و يستلزم التعّرف على هوية الكلمات تحليل مجموعة من الأصوات أو الحروف، وتخضع عملية الفهم لنشاط ذاكرة العمل والذاكرة الدلالية، التي تشمل بدورها على نوعين من المعالجة المتتابعة فالأولى تُدعى المعالجة السطحية للخطاب التي نستخدم فيها المعلومات اللفظية والنحوية معًا، أمّا الثانية فتُدعى بالمعالجة الدلالية التي تعتمد على التحليل الوظائفي الدال لمختلف العناصر المتواجدة على سطح الخطاب(Launay, 2004,p. 152-153).

وقد أجمع الباحثون على أنّ عملية فهم النصّوص ترتبط أساسًا بمجموعة من مراحل المعالجة، قد تكون هذه مراحل مجمعة على شكل أزواج، بحيث تقوم الأولى بعملية التعّرف على الكلمات وتقوم الثانية بتحديد وظيفية الكلمات في الجملة. وتتميز المرحلتين بخاصية مشتركة تعمل على تأمين الحد المشترك بين تمثيل الإشارة(Représentation Du Signal) وتمثيل المفهوم (ReprésentationConceptuelle) الذي يعتبر عنصر مستقل عن الخصائص الشكلية الظاهرة في الرسالة الخطية. وتقوم عملية التعّرف على الكلمات وعملية التحليل النحوي بوظيفة وضع المعارف المستوعبة بصفة مباشرة في خدمة الجهاز المعرفي، ولا يمكن للقارئ أنّ يستغني عن العمليتين في فهم النصّوص.

وتخضع عملية التعرّف على الكلمات في النصّ إلى مفهوم المفردات العقلية (Lexique Mental) الذي وضعه فورستر (Forster, 1976-1979)، والذي يعتقد بوجود معجم عقلي داخلي يحتوي على جميع الكلمات المعروفة المرتبطة بمعارف إملائية ونحوية ودلالية. (Fayol, Gombert, Lecocq, et all, 1992, p.49-50). ومن هذا المنطلق تعتبر معرفة الكلمات كالبحث في مدخل المفردات في المعجم اللغوي، حيث يسمح إيجاد الكلمة التعّرف على كيفية التلفظ بها وإلى أي صنف من المفردات تنتمي إليه؟ و ماذا تعني؟ وعلى حد رأي فوستر (Forster) فإنّ العبور إلى المعلومات الخاصة بالمفردات اللغوية يتمّ بواسطة خاصية حسية وقوانين مختلفة، ففي القراءة مثلا نستخدم الطريقة الإملائية وفي فهم الكلام نستخدم الطريقة الفونولوجية.

ويعتقد فورستر(Forster) بوجود ثلاثة ملفات مميزة تدعى بملفات العبور(dossiers d'accès) تحتوي على خصائص المثيرات التي ترتبط بكلّ كلمة منسوخة على منظومة خاصة بكل ملف إملائي، وتدعى هذه الخصائص برموز العبور المستقلة ولا تحتوي على معلومات إفرادية وتتجمع هذه المعارف في ملف رابع يدعى بالملف المركزي ، ويتمّ العبور من ملفات الدخول إلى الملف المركزي بواسطة

مؤشرات وعناوين متواجدة في ملفات الدخول التي تسمح بإيجاد وبصفة مباشرة مكان تواجد المعلومة التي شُرِعَ البحث عنها في الملف المركزي.

وقد أوضح الباحثون في مجال علم النفس المعرفي أنّ التعَرف على الكلمات يتمّ بالطريقة الآتية:

1- مرحلة العبور إلى المفردات الحقيقية أي اســتخلاص الرموز وتكوين رموز الدخول أي تحديد طبيعة هذه الرموز من خلال الكلمة المقروءة التي تقدّم بنّاء ووصف رمزي للمثير.

2- مرحلة البحث النشـط التي تتمّ في الملف الإملائي بغرض المقارنة بين رموز الدخول والرموز المستخلصة من المثير أي إقامة التقابل بين الرمزين.

3- مرحلة التحقق والمراجعة واسـتخلاص المعنى التي تتمّ عندما تصـبح كلّ المعلومات الخاصـة بالكلمة جاهزة، وتنتهي هذه العملية بمقارنة دقيقة بين خصائص المثير والكلمة.

و نريد من خلال اختبار التعّرف على معاني الكلمات الصـعبة أو غير المألوفة في النصّ، معرفة مدى تمكن أفراد العينة من اسـتخلاص معاني هذه الكلمات في النصّ لأَنّ فهم النصّـوص يرتبط في الأسـاس باستخلاص معاني الكلمات ودلالتها في النصّ والتعّرف عليها بشكل تلقائي من خلال تحديد وظيفتها في الجملة.

1.4.2.2.5 نتائج فئة السنة الثالثة في اختبار التعّرف على الكلمات الصعبة:

الجدول رقم43: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار التعّرف على الكلمات الصـــعبة في النصّ لدى الثالثة ابتدائي.

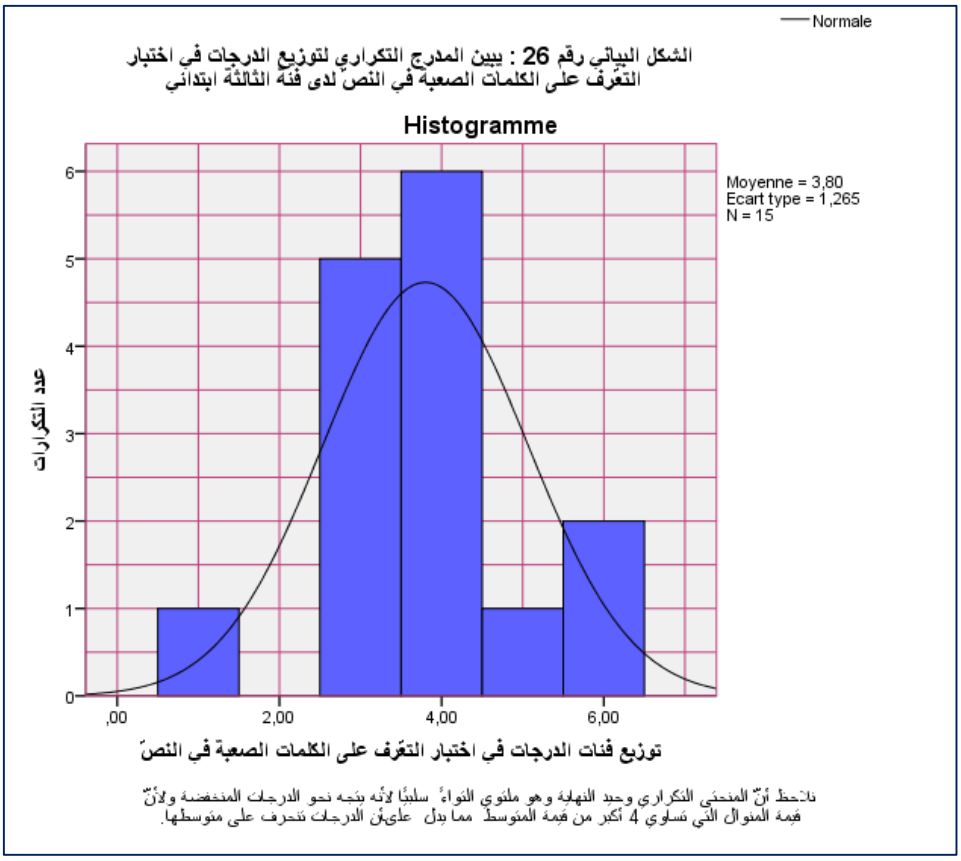
عـــــدد الأفراد	مـــجـــمـــوع الدرجات	المتوسط	التباين	الانـــــحـــــراف المعياري	الـحـد الأعـلـى للدرجات	الـحـد الأدنـى للدرجات
15	57	3.80	1.60	1.26	6	1

نلاحظ من الجدول رقم43، أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار التعّرف على معاني الكلمات الصعبة في النصّ عند أفراد العينة قد بلغ 3.80، أي أنّ معدل الاسـتجابات الصـحيحة يتعدى التعّرف على ثلاث كلمات من مجموع 6 كلمات. بينما بلغت قيمة التباين 1.60 وقيمة الانحراف المعياري1.26 حيث يتجلى فرق طفيف جدا ممّا يدل على تشـــتت وتباين القيم أفراد العينة عن المتوســـط وتجمعها حول قيم المنوال والوسيط الذي يساوي هنا 4.

الجدول رقم 44: يبين توزيع التكراري لفئات الدرجات في اختبار التعّرف على الكلمات الصـــعبة في النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	1	1	06.67
متوسط	3	5	33.33
حسن	4	6	40.00
جيّد	5	1	06.67
ممتاز	6	2	13.30
المجموع		15	100

يبدو من الجدول رقم 44، أنّ استجابات التعّرف على الكلمات الصعبة في النصّ تتمركز حول فئة درجة 3 بنسبة 33.33 بالمائة حيث بلغ عدد التكرارات 5، وفي 4 درجات كان عدد التكرارات يساوي 6 بنسبة 40 بالمائة، ويدل ذلك على أنّ أغلب أفراد العينة استجابوا استجابة صحيحة لما بين 3 إلى 4 كلمات في النصّ، بينما سجلنا تكرار واحدًا عند درجة واحد وخمسة بنسبة 6.67 بالمائة، ويدل ذلك على أنّ أفراد هذه الفئة استجابوا استجابة صحيحة لثلاثة كلمات من أصل ستة كلمات من مجموع الكلمات التي تعرفوا عليها، أما في فئة 6الدرجات فقد سجلنا تكرارين بنسبة 13.30 بالمائة ويعتبر تكرارًا ضعيفًا. ويمكننا القول أنّ أفراد فئة الثالثة ابتدائي لديها مستوى حسن في القدرة على التعّرف على كلمات الصعبة في النصّ بمعدل ثلاثة كلمات إلى أربعة وهذا ما يشرح قدرتهم على استخلاص المعنى العام لمحتوى النصّ.



الشكل البياني رقم 26 : يبين المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرّف على الكلمات الصعبة في النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي

نلاحظ أنّ المنحنى التكراري وحيد النهاية وهو ملتوي التواءً سلبيًا لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة المنوال التي تساوي 4 أكبر من قيمة المتوسط مما يدل على أن الدرجات تنحرف على متوسطها.

- **الاستنتاج:**

وخلاصة نتائج عينة السنة الثالثة في اختبار التعرّف على الكلمات الصعبة، تُظهر لنا أنّ مستوى أفراد هذه العينة في هذا الاختبار يتراوح من المتوسط إلى الحسن وهو مؤشر مقبول لفهم النصّ حيث بينت الدراسات الحالية في مجال علم النفس المعرفي أنّ القارئ الجيّد يتميز عن القارئ العسير في سرعة التعرّف على الكلمات والعبور إلى المفردات والسرعة في آلية استرجاع نظام الرموز من الذاكرة Fayol, (Gombert, Lecocq, et all, 1992, p202-203).

2.4.2.2.5 نتائج فئة الثالثة ابتدائي في اختبار محتوى النصّ:

تمهيد:

يعتمد هذا الاختبار على قياس مدى قدرة التلاميذ على الاحتفاظ بالمعلومات الأساسية الخاصة بالنصّ، والتي قام التلاميذ باستخلاصها أثناء أدائهم لنشاط لقراءة، وذلك باستجوابهم بواسطة مجموعة من الأسئلة تُطرح حول محتوى النصّ وأهم الأحداث التي وردت فيه ونصّ بعيدا عن أعينهم.

حيث أكدت نتائج الأبحاث حول عملية الفهم، في مجال دراسات علم النفس المعرفي على أهمية ازدواجية الدور الذي تلعبه الذاكرة في عملية الفهم حيث تعمل الذاكرة هنا على تخزين مؤقت للمعلومات لتحويلها فيما بعد بحيث يقو م القارئ بالتنســـيق بين المعارف التي وجدها في النصّ والمعارف الهامة التي اختارها ما بين المعلومات الداخلية المحفوظة على مســـتوى قاعدة المعطيات الدلالية في جهاز الذاكرة طويلة المدى(Le Ny, 1989,p.164-167). وقد تأثرت نماذج الفهم الإنســاني لمحتوى النصّــوص خلال الســبعينات إلى الثمانينات بالنظريات اللســانية مثل نظرية نحو النصّــوص(grammaire des texte) التي اعتبرت بنية ذاكرة العمل شبيهة بخصائص بنية الحاسوب ونذكر منها نموذج كنتش وفان ديك (Model Kintsh et Van Dijk, 1978) على ســبيل المثال لا لحصــر. وقد بينت نتائج هذه الدراســات على أنّ عملية الفهم تعتمد أســاسًــا على تنشــيط المعطيات الخاصــة بالمدخلات في نظام النصّ والبنيات المعرفية المخزنة في الذاكرة(Le Ny, 1989, p.185-199).

الجدول رقم45 : يبين حساب درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار فهم النصّ وتحليل أفكاره لدى فئة الثالثة ابتدائي .

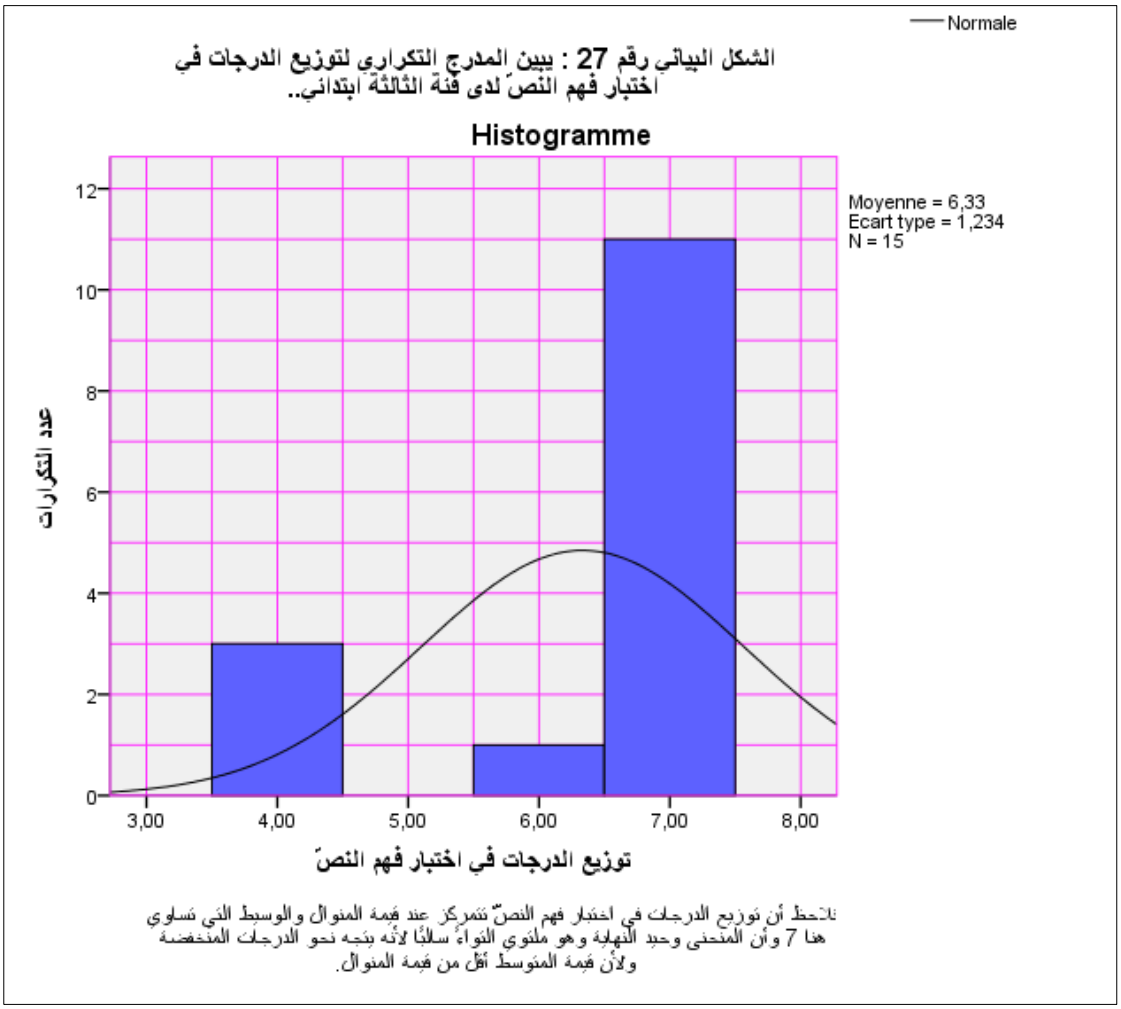
عدد الأفراد	مــجــمــوع الدرجات	المتوسط	التباين	الانــحــراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	95	6.33	1.52	1.23	7	4

نلاحظ من الجدول رقم45، أنَ متوسط درجات الاستجابة في اختبار تحليل أفكار محتوى النصّ عند أفراد العينة قد بلغ 6.33، أي أنَ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعَرف على خمسة أسئلة حول النصّ من مجموع 7 أسئلة حول محتوى النصّ بتقييم درجة واحدة لكلَ جواب صحيح، بينما بلغت قيمة التباين 1.52 وقيمة الانحراف المعياري 1.23 و يتجلى فرقًا طفيفًا يدلَ على انحراف وتشتت القيم عن المتوسط وتجمعها حول قيمة الوسيط والمنوال التي تساوي هنا7.

الجدول رقم46 : بين توزيع التكراري لفئات الدرجات في اختبار فهم محتوى النص لدى فئة الثالثة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
متوسط	4	03	20.00
جيّد	6	01	06.70
ممتاز	7	11	73.33
المجموع		15	100

يبدو من الجدول رقم 46، أنَ استجابات التعَرف على محتوى النصَ تتمركز حول فئة درجات من 6 إلى 7 عند الأداء الممتاز حيث كانت عدد التكرارات 11 وبنسبة 73.33 بالمائة، ويدلَ ذلك على أنَ معظم الأفراد استجابوا استجابة صحيحة لسبعة أسئلة من أصل سبعة، بينما سجلنا تكرار ضعيفًا عند الأداء المتوسط بنسبة 20 بالمائة، حيث بلغ عدد التكرارات 3 تكرارات من 15 في الفئة التي تتراوح درجاتها ما بي3 إلى 4 ويدلَ ذلك على أنَ أفراد هذه الفئة استجابوا استجابة صحيحة لأربع أسئلة من أصل7 أسئلة حول محتوى النصّ، أما فئة الأداء الجيّد فقد سجلنا تكرارا واحدا ويعتبر تكرارًا ضعيفًا جدا. ويمكننا القول أنَ فئة الثالثة ابتدائي لديها قدرة جيَدة وعالية في فهم محتوى النصَ استنادا لبطاقة تقييم الخاصة بهذا الاختبار، كما يمكننا أن نؤكَد أنَ محتوى النصّ وطوله في متناول هذه الفئة العمرية.



نلاحظ من هذا الشكل البيان رقم 27، أنَ المنحى التكراري وحيد النهاية وهو غير متماثل ومفلطح وسالب لأنَه يتجه نحو الدرجات المنخفضة.

- الاستنتاج:

بعد عرض النتائج الخاصة باختبارات الفهم، يتضح لنا أنَ أفراد عينة الثالثة ابتدائي يتميزون بمستوى جيَد في فهم و استدلال المعنى من النصّ، مما يجعلنا نؤكَد على أنَ محتوى النصّ وطوله يتناسب سن وخبرات هذه الفئة العمرية .

5.2.2.5 نتائج اختبار التشفير والتجميع لدى فئة الثالثة ابتدائي:

1.5.2.2.5 نتائج اختبار المستوى الدلالي للألفاظ :

تمهيد:

تعتبر الحصيلة اللغوية ضرورية لفهم محتوى النصوص حيث بينت نتائج الدراسات في علم النفس المعرفي، أنَ نمو المفردات اللغوية عند أطفال الطور الابتدائي والثانوي يتميز بالسرعة، ولُوحظ أنَ الأطفال الذين يبلغ سنهم ما بين 9 إلى 12 سنة يكتسبون حوالي 300 كلمة جديدة في السنة، وعدد هذه الكلمات يختلف من طفل إلى آخر(Nagy, 1988). ويرى جياسون (Giasson, 2011, p. 200) أنَه يمكن أنّ يُفسر النمّو السريع في تعلَم المفردات اللغوية بالمفردات التي يتلقاها الطفل عن طريق تأثّير وسائل الإعلام و تأثّير التبادلات اللفظية التي تحدث بين الأطفال أو بين الأطفال والراشدين، وأكَد الباحثون على أنَ أغلب الكلمات الجديدة المكتسبة ابتداءً من السنة الثانية تأتي من القراءة، ويرى البعض الأخر أنَ السرعة في النمو اللفظي تأتي من القراءات الشخصية لدى الطفل. ونظرا للنمّو اللغوي السريع في هذه المرحلة من التعلَيم الابتدائي، رأينا من الضروري معرفة مستوى نمو المفردات لدى أفراد العينة، واخترنا لهذا الاختبار مجموعة من المفردات المألوفة التي استخلصنها من المحيط الاجتماعي والثقافي والتربوي للطفل بغرض معرفة المستوى الدلالي لدى عينة الدراسة وعلاقته بمستوى القراءة.

الجدول رقم 47: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في لاختبار المستوى الدلالي للألفاظ لدى فئة الثالثة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	126	8.40	6.83	2.61	11	3

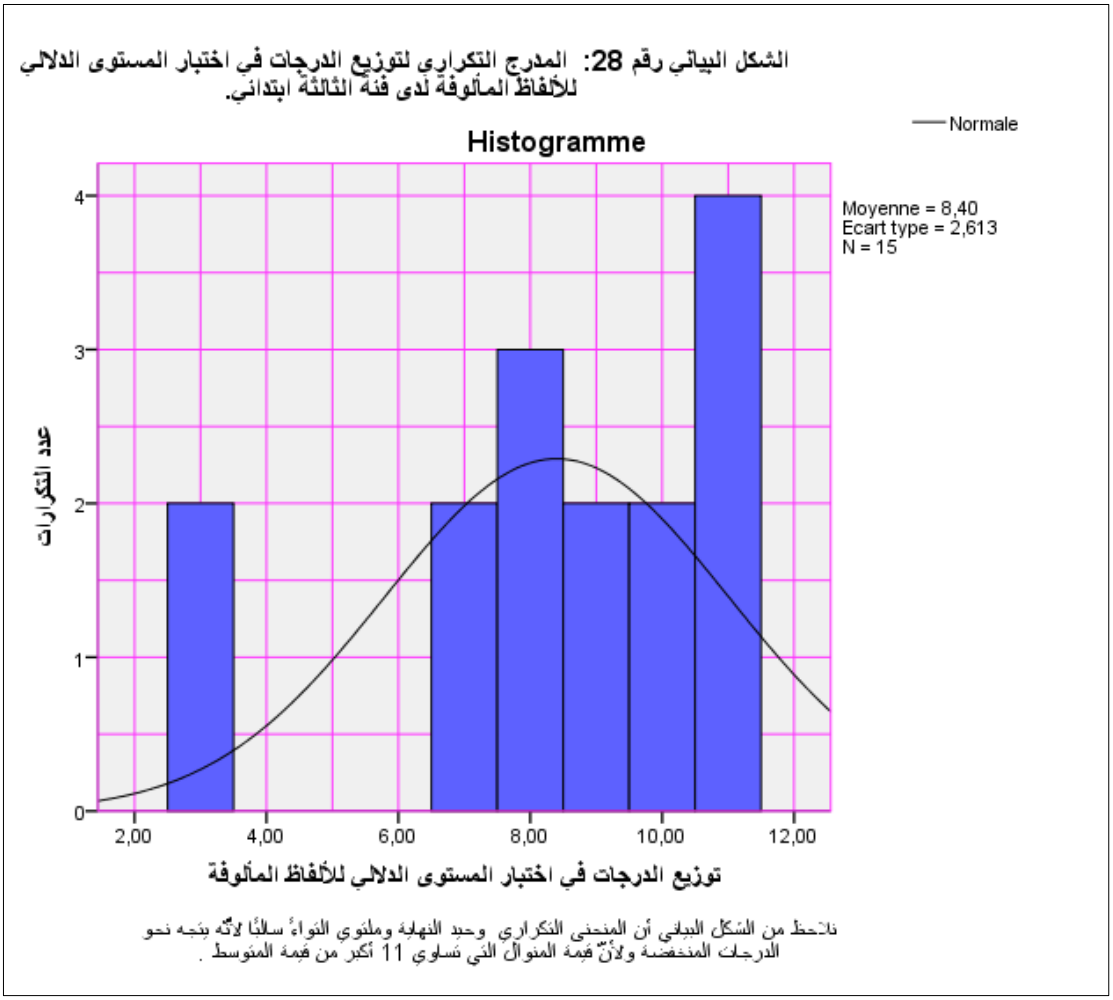
نلاحظ من الجدول رقم47، أنَ متوسط درجات الاستجابة في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة عند أفراد العينة قد بلغ 8.40، أي أنَ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعَرف على 8 سلاسل من الألفاظ المألوفة من أصل 11 سلسلة من الألفاظ بتقييم درجة واحدة لكلَ سلسلة صحيحة، وبلغ الحد الأعلى

للدرجات11 درجة والحد الأدنى3 درجات، بينما بلغت قيمة التباين 6.83 و قيمة الانحراف المعياري 2.61 حيث يظهر الفرق كبيرا ويدلَ ذلك على مدى تشتت قيم هذه الفئة وانحرافها عن المتوسط.

الجدول رقم: 48 يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار المســـتوى الدلالي للألفاظ لدى فئة الثالثة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	**3**	**2**	**13.30**
فوق المتوسط	**7**	**2**	**13.30**
حسن	**8**	**3**	**20.00**
جيّد	**9**	**2**	**13.30**
جيّد جدا	**10**	**2**	**13.30**
ممتاز	**11**	**4**	**26.40**
المجموع		**15**	**100**

ايبدو من الجدول رقم 48 ،أنَ اســـتجابات التعَرف على معاني الألفاظ تتمركز حول فئة درجات من 9 إلى 11 درجة أين كانت عدد التكرارات تســـاوي 8 ويدل ذلك على أنَ أغلب الأفراد قد اســـتجابوا استجابة صحيحة على أكثر من ثماني سلاسل من الألفاظ من أصل إحدى عشرة سلسلة من الألفاظ، بينما سجلنا تكرارًا ضعيفًا جدا في فئة من 3 إلى5 درجات حيث بلغت التكرارات 2 وسجلنا 5 تكرارات من 15 في الفئة التي تتراوح درجاتها ما بين6 إلى 8 درجات ويدل ذلك على أنَ أفراد هذه الفئة اســـتجابوا استجابة صحيحة لثماني سلاسل من الألفاظ من أصل11سلسلة، أمّا فئة الدرجات من 0 إلى 2 فقد انعدم التكرار فيها، ويمكننا القول أنَ فئة الثالثة ابتدائي تتميز بقدرة جيّدة في المســـتوى الدلالي للألفاظ المألوفة.



نلاحظ من الشـكل البياني رقم 28، للمدرج التكراري لاختبار المسـتوى الدلالي، أنَ المنحى وحيد النهاية مفلطح وهو سالبٌ لأنَه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأن قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط.

- الاستنتاج:

نلاحظ من نتائج اختبار المسـتوى الدلالي لدى فئة السـنة الثالثة ابتدائي أنَ أفراد العينة يتميزون بمسـتوى جيَد لنمَو المفردات اللغوية والتعَرف على دلالة الكلمات المألوفة، وهذا ما يفسر قدرتهم الجيِّدة في مستوى الفهم والقراءة السريعة.

2.5.2.2.5 نتائج اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الثالثة ابتدائي :

- تمهيد:

يعتبر اختبار ملء الكلمات الناقصـــة بالحروف المحذوفة خير دليل على قدرة التلميذ في تذكر الكتابة الإملائية للكلمات، وسـرعته في التعَرف على هوية الكلمات تسـاعده في تحديد طبيعة الحروف المحذوفة

في الكلمات. واعتمادًا على المخزون المعرفي للكتابة الإملائية على مستوى الذاكرة طويلة المدى وبتنبيه من المثير الذي نقدَمه للتلميذ تُثار ذاكرة العمل وتنشط في التعَرف على الكلمات من الناحية الخطية. ويؤكَد هنا الباحثون على وجود الطريقة الإملائية في القراءة التي تختلف تمامًا عن الطريقة الحرفية في الوصول إلى المعنى، فالطريقة الإملائية تعتمد على الجهاز الدلالي اللفظي وهي تعالج الوحدات الإملائية دون الرجوع إلى التحويل الفونولوجي، ويعتبر المورفيم (morphème) الوحدة الإملائية الأساسية، في حين أنَ المعالجة بالطريقة الحرفية للكلمات تتمَ بالصوَر أي الدلالة الصوَرية كما أكد ذلك كلَ من فرث ومورتن(Morton,1989 &1985, Firth). وتتميز الطريقة الإملائية بالخصائص الآتية:

- تكوين تدريجي لفهرسة الحروف المعقدة وتعريفها بصفة مستقلة وثابتة.
- استعمال قواعد التعَرف على الحروف المستقلة عن السياق الخطي للكلمة.
- استعمال محتمل للتماثل الإملائي.
- اللجوء إلى التحليل المورفيمي.

الجدول رقم49: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار ملء الكلمات الناقص لدى فئة الثالثة ابتدائي:

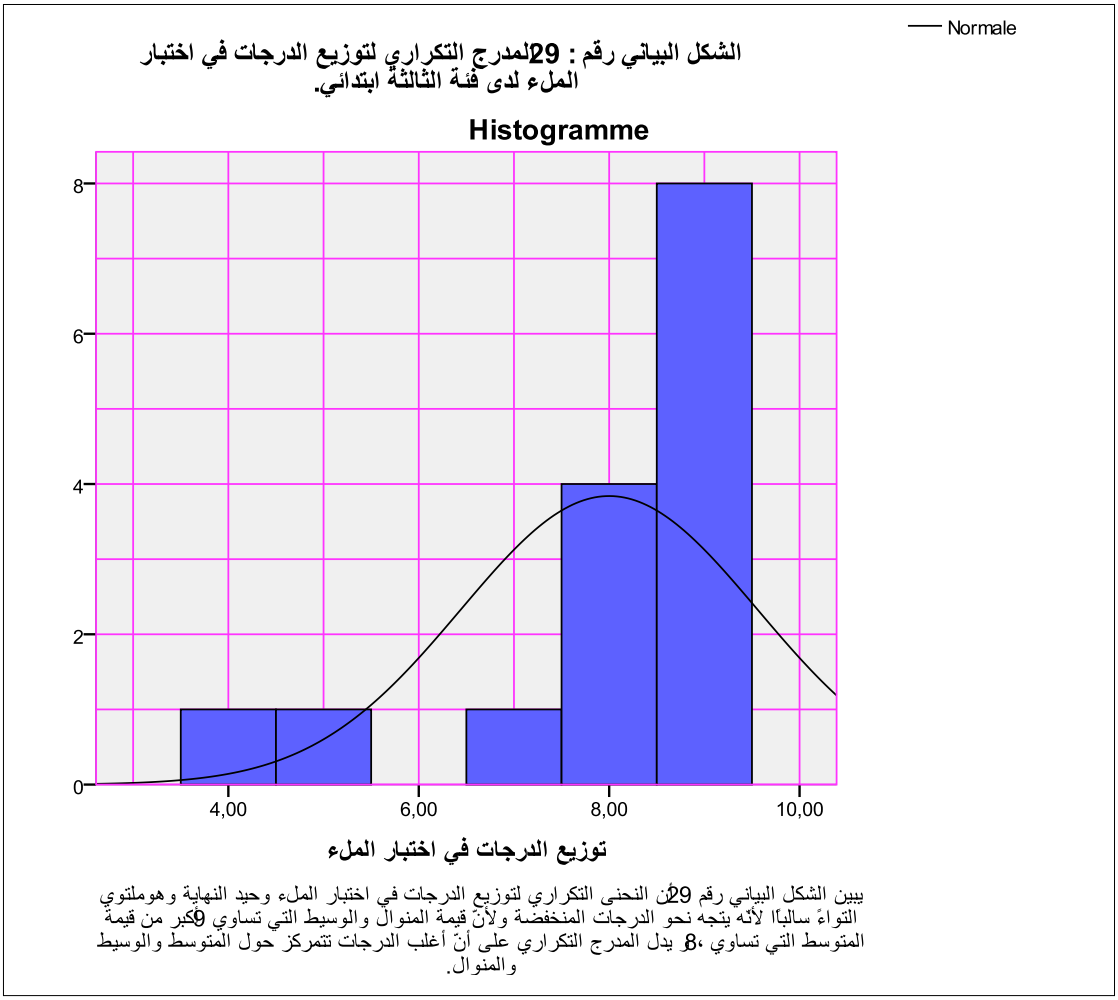
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	120	8	2.43	1.56	9	4

نلاحظ من الجدول رقم 49، أنَ متوسط درجات الاستجابة في اختبار ملء الكلمات الناقصة عند أفراد العينة قد بلغ 8 درجات أي أنَ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعَرف على7 كلمات ناقصة من أصل 9 كلمات ناقصة بتقييم درجة واحدة لكلَ كلمة صحيحة، بينما بلغت قيمة التباين 2.43 وقيمة الانحراف المعياري 1.56 حيث يظهر الفرق صغيرًا ويدلَ ذلك على عدم انحراف وتشتت قيم هذه الفئة عن متوسطها وهي متجمعة حول متوسطها وقيمة المتوسط تمثل مجمل الاستجابات تمثيلاً صادقًا.

الجدول رقم 50: التوزيع التكراري للمتغيرات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الثالثة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
متوسط	**4**	**1**	**6.7**
حسن	**5**	**1**	**6.7**
جيّد	**7**	**1**	**6.7**
جيّد جدا	**8**	**4**	**26.70**
ممتاز	**9**	**8**	**53.30**
المجموع		**15**	**100**

يظهر من الجدول رقم 50،أنَ استجابات ملء الكلمات الناقصة تتمركز عند 9 درجات حيث كانت عدد التكرارات يساوي 8 ويدل ذلك على أنَ أغلب الأفراد استجابوا استجابة صحيحة كاملة على كلّ الاختبار بنسبة 53.30 بالمائة، بينما سجلنا تكرار منخفضا عند 8 درجات حيث بلغت التكرارات 4 بنسبة 26.70 بالمائة ويدل ذلك على أنَ 4 حالات من 15 استجابوا استجابة صحيحة كاملة على أكثر من 6 كلمات ناقصة من أصل 9 كلمات ناقصة على كلّ الاختبار، وسجلنا تكرارات ضعيفة جدًا عند فئة الدرجات المنخفضة التي تساوي 4 درجات بتكرار 1 وبنسبة6.70 بالمائة ويدل ذلك على أنَ حالة واحدة فقط استجابت إلى ما بين ثلاثة إلى أربعة كلمات ناقصة، كما سجلنا نفس النتيجة لفئة الدرجات من 5 إلى 7 درجات ويدلّ هذا على وجود حالة واحدة استجابت استجابة صحيحة لما بين 5 أو ستة كلمات من أصل9 كلمات ناقصة، ويمكننا القول أنَ فئة الثالثة ابتدائي تتميز بقدرة عالية في تشفير الكلمات الناقصة وقراءتها.



الشكل البياني رقم : 29 لمدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الملء لدى فئة الثالثة ابتدائي.

يبين الشكل البياني رقم 29 أن المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الملء وحيد النهاية وهو ملتوي التواءً سالبًا لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة المنوال والوسيط التي تساوي 9 أكبر من قيمة المتوسط التي تساوي 8، يدل المدرج التكراري على أنّ أغلب الدرجات تتمركز حول المتوسط والوسيط والمنوال.

نلاحظ من الشكل البياني رقم29، للمدرج التكراري لاختبار ملء الكلمات الناقصة، أنَ المنحى التكراري ذو نهاية واحدة وهو مفلطح وغير متماثل وسالبٌ لأنَه يتجه نحو الدرجات المنخفضة لأنّ قيمة المنوال التي التساوي 9 أكبر من قيمة المتوسط التي تساوي 8.

3.5.2.2.5 نتائج اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى الثالثة ابتدائي:

- **تمهيد:**

يساعد هذا الاختبار في معرفة مدى قدرة التلميذ على جمع الحروف المبعثرة واستنتاج الكلمة المراد تركيبها. و من خلال هذا الاختبار يمكننا معرفة قدرة التلميذ على التحليل والتركيب في إطار عملية التبصر، حيث يمكننا الاستدلال عن قدرة التلميذ في الاحتفاظ والاسترجاع الإملائي في الذاكرة وكيفية توظيفه لمعارفه الإملائية عن الكلمات في حل مشكلات من هذا النوع أي استخدم قدرته في تحويل وإدماج المعارف حسب مقاربة الكفاءات. وقد بينت نتائج الدراسات حول اكتساب القراءة في علم النفس

المعرفي أنّ القارئ المبتدأ يمر بعدة مراحل من الاكتساب حتى يصل إلى التحكّم في كفاءة القراءة أي يأخذ صفة القارئ الكفء المتمرن. ونلخص هذه المراحل فيما يلي:

- مرحلة الترميز الخطي Phase Logographique: تتميز بالمعرفة الشاملة للكلمات عن طريق الحفظ الآلي للكلمات حيث يستعمل القارئ في هذه المرحلة، عدة مؤشرات للقراءة ومنها المؤشرات غير اللفظية المحيطة بالكلمة مثل(الصورة)، وتدعى هذه القراءة بالقراءة الاختيارية للمؤشرات وتسمى حسب المراحل النمائية لبياجي Piaget بمرحلة الألغاز.
- المرحلة الحرفية Phase Alphabétique: التي تتميز بالتقابلات الحرفية والصوتية(graphi-phonie)، ويلعب هنا التوسط الصوتي دورا هاما حيث يعتمد المتعلِّم على التقابلات السطحية بين الأصوات والحروف والأصوات داخل الكلمات. وتدعى هذه المرحلة حسب هاريس وكولتيرت Harris et Coltheart بالمرحلة الفونولوجية(stade phonologique)، ويقوم الطفل على تحديد الوحدات المقطعية في الكلام ما دون الكلمات كالإيقاع والصوت والمقطع الصوتي، ونتحدث هنا عن الوعي الصوتي (conscience phonique) الذي يسمح للطفل بإيجاد العلاقة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة في نظام الكتابة الصوتية الحرفية، وكي يتمكن الطفل من القراءة فإنّه يحتاج إلى الكفاءة ما وراء اللغة(Compétence métalinguistique).
- المرحلة الإملائية Phase Orthographique: وهي المرحلة الأخيرة التي تميز القارئ الكفء حيث ينتقل القارئ هنا من التحليل الشامل إلى التحليل المنظم والمقطعي أي القيام بتحليل المورفيمات(morphèmes) عوض من تحليل الفونيمات(phonèmes) في نظام لفظي دون اتخاذ التمثيل الدلالي كوسيط لتنفيذ نشاط القراءة (Weill-Barais et all, 1993,293-298).

الجدول رقم51: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الثالثة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	74	4.93	0.067	0.26	5	4

نلاحظ من الجدول رقم 51، أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار تجميع الحروف المبعثرة وقراءة الكلمات المشكلة عند أفراد العينة قد بلغ 4.93، أي أنّ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعّرف على أربع كلمات مشكلة من أصل 5 كلمات بتقييم درجة واحدة لكلّ تجميع وقراءة صحيحة للكلمة، بينما بلغت

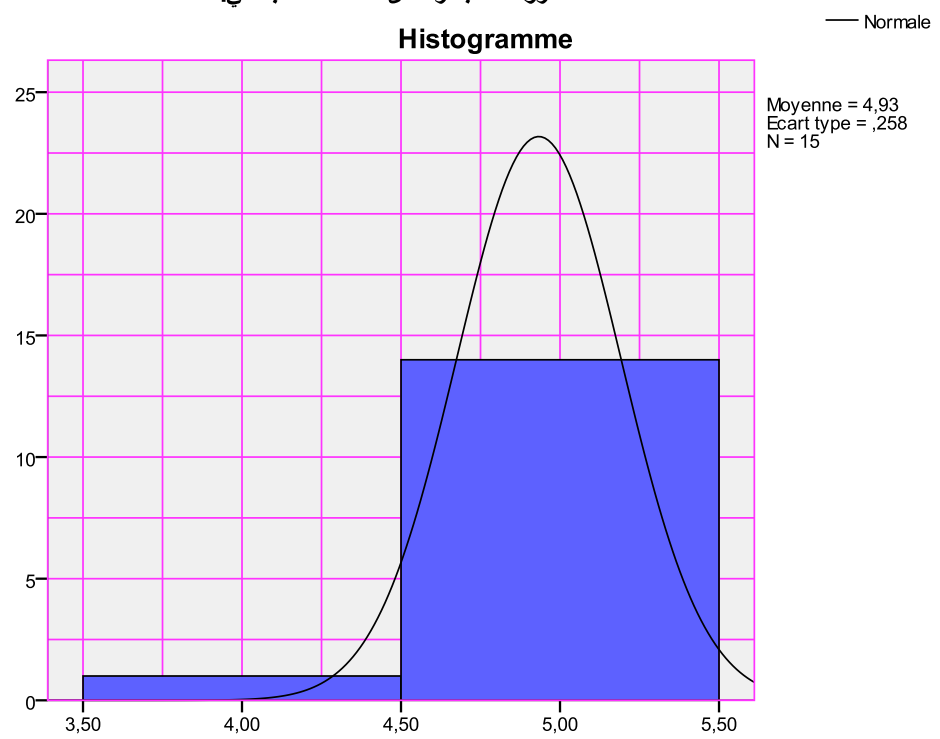
قيمة التباين 0.067 وقيمة الانحراف المعياري 0.26 حيث يظهر الفرق صـــــغيرا ويدل ذلك على عدم تشتت قيم هذه الفئة عن المتوسط كما يدل على نجاح أغلب أفراد هذه الفئة في هذا الاختبار.

الجدول رقم52 : يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الثالثة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
جيّد جدا	**4**	**1**	**6.70**
ممتاز	**5**	**14**	**93.30**
المجموع		**15**	**100**

يبدو من الجدول رقم52، أنّ درجات تجميع الحروف المبعثرة تتمركز عند فئة 5 درجات، بحيث كان عدد التكرارات تساوي 14 بنسبة 93.30 بالمائة ويدل ذلك على أنّ أغلب الأفراد استجابوا استجابة صحيحة على كلّ الاختبار ماعدا حالة واحدة. ويمكننا القول إنّ فئة الثالثة ابتدائي تتميز بقدرة عالية في تجميع الحروف المبعثرة وتشكيل الكلمات وقراءتها كما يتضح ذلك من الشكل البياني رقم30.

الشكل البياني رقم :30للمدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الثالثة ابتدائي.



توزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة

نلاحظ من الشكل البياني رقم 30لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف لدى فئة الثالثة ابتدائي أنّ المنحنى التكراري واحيد النهاية وهوملتوي إلتواءً سالبًا لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة المنوال التى تساوى 5أكبر من قيمة المتوسط الحسابى.

نلاحظ من هذا الشـــكل البياني رقم 30، للمدرج التكراري في اختبار تجميع الحروف المبعثرة أنّ المنحى التكراري وحيد نهاية مفلطح، وهو سلبٌ لأنّه يتجه نحو الدرجات المنخفضة لأن قيمة المنوال التساوي 5 أكبر من قيمة المتوسط الحسابي الذي يساوي 4.93.

- الاستنتاج:

يبدو من نتائج عينة السنة الثالثة ابتدائي في اختبار التشفير والتجميع، أنّ أفراد العينة يتمايزون بمستوى عالٍ في مستوى التعّرف على دلالة الكلمات وفي التحليل والتركيب للكلمات من حيث التعّرف الإملائي ، وهذا ما يفسر قدرة هذه الفئة العمرية على القراءة الجيّدة.

6.2.2.5 نتائج فئة الثالثة ابتدائي في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية والبصرية اللفظية:

- **تمهيد:**

تعتبر الذاكرة أهم العناصر المكونة لنظام معالجة المعلومات، وعنصر أساسي في نشاط التعلّم والاكتساب، وأي خلل على مستوى مكونات الذاكرة يؤدي إلى صعوبة في التحصيل والاكتساب وإلى تدني مستوى التعلّم لدى التلميذ، ولما كانت الذاكرة اللفظية هي القاعدة التي يراجعها المتعلّم أثناء تحليل المكتوب سواءً في نشاط القراءة والكتابة أوفي فهم المكتوب، لهذا السبب رأينا من ضروري اختبار الذاكرة اللفظية على المستوى السمعي والبصري للاستعلام عن مستوى أفراد العينة في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية والبصرية وعلاقة ذلك بمستوى القراءة لديهم .

1.6.2.2.5 اختبار الذاكرة السمعية اللفظية (ذاكرة الكلمات) لدى فئة الثالثة ابتدائي.

الجدول رقم53 : يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الثالثة ابتدائي

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	52	3.46	0.69	0.83	4	2

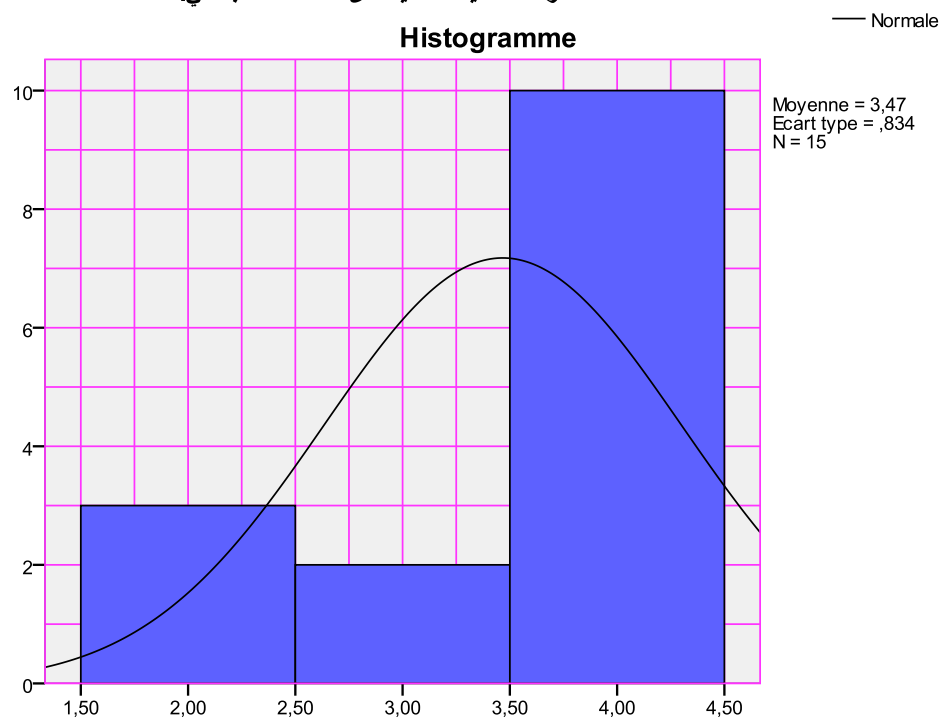
نلاحظ من الجدول53، أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية عند أفراد العينة قد بلغ 3.46، أي أنّ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعّرف على سلسلة الأولى والثالثة من كلمات من أصل 6 سلاسل من الكلمات حيث يتراوح عدد الكلمات في السلسلة الأولى3 كلمات والسلسلة الرابعة 6 كلمات أمّا السلسلة الثالثة فتتكون من 5 كلمات وهذا بتقييم درجة واحدة لكلّ استجابة صحيحة على مفردات كلّ السلسلة، بينما بلغت قيمة التباين 0.69 وقيمة الانحراف المعياري 0.83 حيث يظهر هناك فرق طفيف يدل على عدم تشتت وانحراف قيم هذه الفئة عن المتوسط ، كمًّا يدل على نجاح أغلب أفراد هذه الفئة على السلاسل الأربعة الأولى من الاختبار وعلى تجمع قيم أفراد العينة حول قيمة متوسطها.

الجدول رقم54:يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الثالثة ابتدائي

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	2	3	20
متوسط	3	2	13.30
حسن	4	10	66.70
المجموع		15	100

يظهر من الجدول رقم54، أنّ درجات الذاكرة السمعية اللفظية تتمركز حول فئة 4 درجات حيث كان عدد التكرارات يساوي 10 بنسبة66.70 بالمائة، ويدل ذلك على أنّ أغلب الأفراد استجابوا استجابة صحيحة على أربع سلاسل من الاختبار ماعدا 3 حالات استجابوا لسلسلتين من الكلمات بنسبة 20 بالمائة وحالتين استجابتا لثلاثة سلاسل من الكلمات بنسبة 13.30 بالمائة. ويمكننا القول أنّ فئة الثالثة ابتدائي تميز أداءها بالحسن في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية وبالنجاح فقط على السلاسل الأولى من الكلمات.

الشكل البياني رقم :31لمدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الثالثة ابتدائي.



توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية

دل المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الثالثة ابتدائي على أنّه وحيد النهاية وهوملتوي التواءً سالبً لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ، و لأنّ قيمة المنوال التي تساوي 4أكبر من قيمة المتوسط الحسابي مما يدل على تجمع الدرجات عند قيم المنوال..

نلاحظ هذا الشـــكل البياني رقم 31 للمدرج التكراري في اختبار الذاكرة الســـمعية اللفظية، أنّ المنحى التكراري وحيد نهاية مفلطح، وهو ملتوي التواء ســـالبٌ لأنّه يتجه نحو الدرجات المنخفضـــة ولأنّ قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط .

2.6.2.2.5 نتائج فئة الثالثة ابتدائي في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية(سلسلة الجمل)

الجدول رقم55 : حساب درجة التباين والانحراف المعياري لاختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسلة الجمل) لدى فئة الثالثة ابتدائي.

عـــــدد الأفراد	مـــجـــمـــوع الدرجات	المتوسط	التباين	الانـــحـــراف المعياري	الـحـد الأعـلـى للدرجات	الـحـد الأدنـى للدرجات
15	86	5.73	1.92	1.38	7	2

نلاحظ من هذا الجدول 55، أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الجمل عند أفراد العينة، قد بلغ 5.73، أي أنّ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعّرف على4 سلاسل من الجمل من أصل 7 سلاسل من الجمل وهذا بتقييم درجة واحدة لكلّ استجابة صحيحة على مفردات كلّ السلسلة، بينما بلغت قيمة التباين 1.92 وقيمة الانحراف المعياري 1.38 حيث يظهر الفرق صغيرا ويدل ذلك على مدى عدم تشتت وانحراف قيم هذه الفئة عن قيمة المتوسط، كما يدل على تجمع أغلب درجات حول قيمة متوسطها.

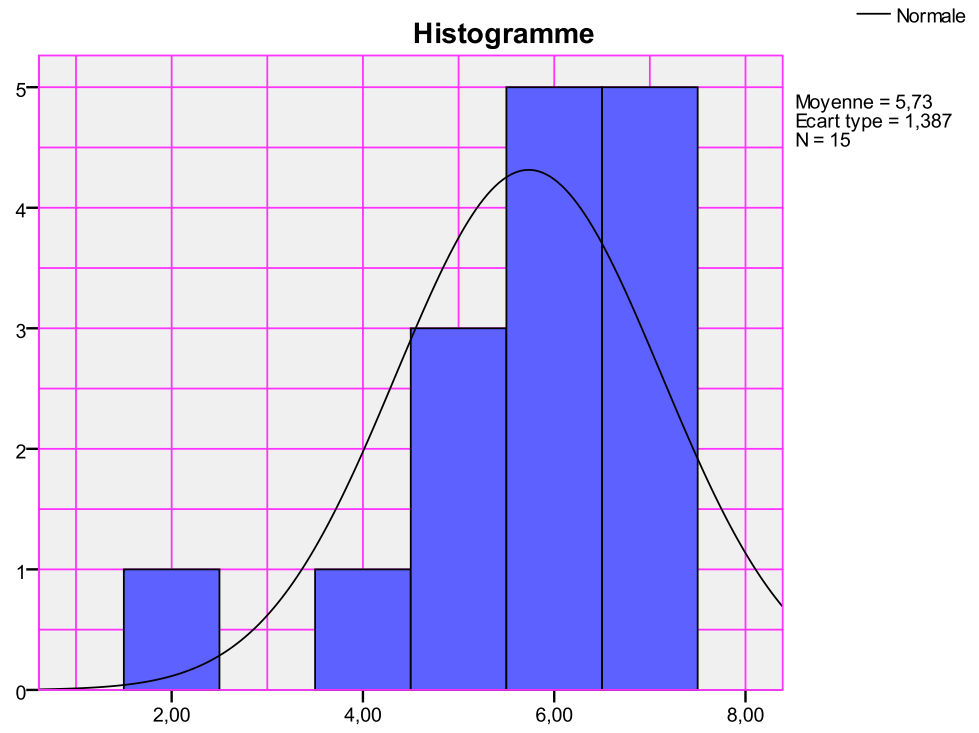
الجدول رقم56: يبين التوزيع التكراري للمتغيرات في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الجمل لدى فئة الثالثة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	2	1	6.70
حسن	4	1	6.70
جيّد	5	3	20.00
جيد جدا	6	5	33.30
ممتاز	7	5	33.30
المجموع		15	100

يبدو من الجدول56، أنّ درجات الذاكرة البصـــرية اللفظية ذاكرة الجمل تتمركز حول فئة 6 و7 درجات بنســـبة 33.30 بالمائة حيث كان عدد التكرارات يســـاوي 5 ويدل ذلك على أنّ أغلب الأفراد اســـتجابوا

استجابة صحيحة لما بين 6 و 7 سلاسل من الجمل ماعدا 3 حالات استجابت لخمسة سلاسل من الجمل وحالة واحدة استجابت لسلسلتين من الجمل وحالة أخرى استجابت لأربعة سلاسل من الجمل. ويمكننا القول أنّ اغلب أفراد فئة الثالثة ابتدائي تميز أداءها في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية بالنجاح التام على السلاسل الجمل وكان أداءها مابين الجيّد والممتاز.

الشكل البياني رقم 32: للمدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الجمل لدى فئة الثالثة ابتدائي.



توزيع الدرجات في اختبار الذكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل

يدل المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لدى فئة الثالثة ابتدائي على أنه ملتوي التواءً سالبًا لأنّه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأن قيمة المنوال التي تساوي 6 أكبر من قيمة المتوسط التي تساوي 5.73.

نلاحظ من هذا الشكل البياني رقم 32 للمدرج التكراري في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسة الجمل أنّ المنحى التكراري وحيد نهاية وهو ملتوي التواءٌ سالبٌ لأنّه يتجه نّحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط.

3.6.2.2.5 نتائج فئة الثالثة ابتدائي في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الكلمات:

الجدول رقم57: يبن درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الكلمات لدى فئة الثالثة ابتدائي

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
15	60	4	2.71	1.64	6	1

نلاحظ من الجدول57، أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الكلمات عند أفراد العينة قد بلغ 4، أي أنّ معدل الاستجابات الصحيحة يتعدى التعّرف على3 سلاسل من الكلمات من أصل 6 سلاسل من الكلمات وهذا بتقييم درجة واحدة لكلّ استجابة على مفردات كلّ السلسلة، بينما بلغت قيمة التباين 2.71 وقيمة الانحراف المعياري 1.64 حيث يظهر الفرق صغيرًا ويدل ذلك على عدم تشتت وانحراف قيم هذه الفئة عن متوسطها، كما يدل على تجمع أغلب درجات حول قيمة متوسطها وعلى أنّ هذه الفئة قد نجحت على أغلب السلاسل.

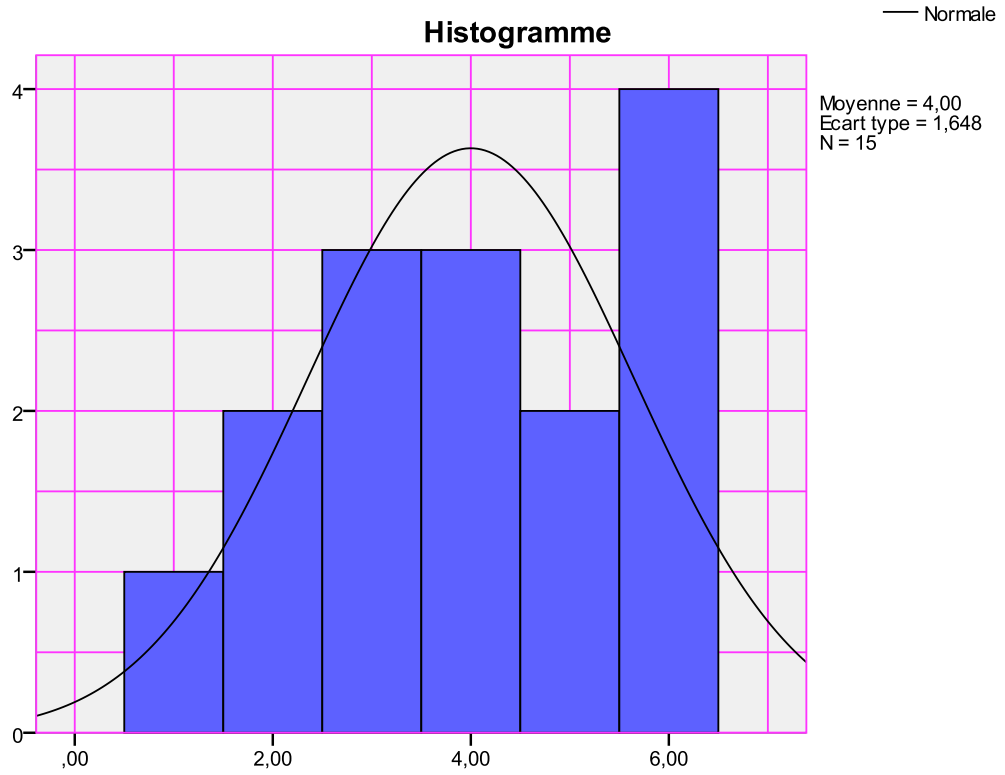
الجدول رقم58 : يبين التوزيع التكراري للفئات في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الكلمات لدى فئة الثالثة ابتدائي

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف جدًا	1	1	6.70
ضعيف	2	2	13.30
متوسط	3	3	20.00
جيد	4	3	20.00
جيد جدا	5	2	13.30
ممتاز	6	4	26.70
المجموع		15	100

يبدو من هذا الجدول أنّ درجات الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الكلمات تتوزع بشكل متساوٍ تقريبا حول فئة درجات من 3 إلى 4 درجات وبنسبة 20 بالمائة، وعند 5 درجات كانت عدد التكرارات في هذه الفئة يساوي 2 بنسبة 13.30بالمائة، أما في فئة 6 درجات كان التكرار يساوي 4 بنسبة 26.70 بالمائة. ويدل ذلك على أنّ أغلب الأفراد استجابوا استجابة صحيحة لما بين 2 و6 سلاسل من الكلمات ماعدا

حالة واحدة استجابت لسلسلة واحدة بنسبة 6.70 بالمائة. و يمكننا القول أنّ اغلب أفراد فئة الثالثة ابتدائي تميز أداءها في اختبارا لذاكرة البصـرية اللفظية للكلمات بالنجاح التام على السـلاسـل المتكونة من ثلاثة كلمات إلى 8 كلمات.

الشكل البياني رقم:33لمدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الكلمات لدى فئة الثالثة ابتدائي.



المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الكلمات وحيد النهاية وهوملتوي التواءٌ سالبٌ لأنّ قيمة المنوال التي تساوي 6أكبر من قيمة المتوسط التي تساوي 4.

نلاحظ من الشكل البياني رقم33 للمدرج التكراري في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية للسلسلة الكلمات أنّ منحى التكرارات وحيد النهاية وهو ملتوي التواءٌ سـالبٌ لأنّه يتجه نَّحو الدرجات المنخفضـة ولأنّ قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط الحسابي.

- **الاستنتاج:**

نستخلص من النتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي في اختبارات الذاكرة اللفظية السمعية والبصرية، أنّ معظم أفراد العينة يتميزون بذاكرة لفظية سمعية وبصرية حسنة، حيث لاحظنا أنّ قدرتهم في الاستجابة الصحيحة

لا تتعدى ثلاثة سلاسل من الكلمات أي القدرة على حفظ واسترجاع خمسة مفردات لغوية في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية، وقد نجح أفراد العينة في اختبارات الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل في خمسة سلاسل من الجمل، أمّا في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسة الكلمات، فنجد أنّ معدل التعّرف والاسترجاع لدى أفراد العينة قد تعدى ثلاثة سلاسل من الكلمات أي التعّرف على ستة كلمات في السلسلة. ويمكننا القول أنّ مستوى الذاكرة اللفظية السمعية والبصرية حسن لدى أفراد الثالثة ابتدائي وهذا ما يفسر نتائجهم الجيّدة في اختبار القراءة والتشفير والتجميع وفهم النصّ.

7.2.2.5 نتائج فئة الثالثة ابتدائي اختبار تلخيص النصّ:

تمهيد:

يدل التلخيص على استخراج العناصر الأساسية في موضوع النصّ وتنظيمها وعرضها بصفة موجزة دون تشوّيه المعاني الرئيسة في النصّ. وقد اعتبر (حسن شحاتة، 2000، ص 258) "التلخيص مجال وظيفي كتابي يرتبط بالقراءة ارتباطًا عضويًا، سواء في المواد الدراسية المختلفة أم في القراءة الحرة أو الكتب والمقالات." أما لورنت (LAURENT , 1985, p.73) يعتبر التلخيص "إعادة كتابة النصّ المقدم ضمن ثلاثة عناصر منها : الحفاظ على تكافؤ المعلومة وتحقيق اقتصاد في الوسائل التي تحمل معاني و التكيف مع وضعية الاتصال الجديدة"، ويرى (حاتم حسين البصيص ، 2011، ص 85) أنّ فهم النصّ يلعب دورًا هامًا في عملية التلخيص والإحاطة بفكر النصّ المراد تلخيصه، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع مباشرة ويشكل عنصرًا أساسيًا فيه، وبين ما لا يتصل به أو ما يكون ارتباطه بالنصّ ضعيفًا، ويعتمد التلخيص الجيّد على مهارات أساسية منها:

- حسن تنظيم الملخّص.
- عرض فكره بصفة منطقية كما ورد في النصّ الأصلي، لأنّ العشوائية في الترتيب الفكري تضعف التلخيص وتغيّر معناه.

إنّ فهم النصّ في مجمله يعتمد على التعّرف على الأفكار الأساسية مع تلخيص واستخدام بنية النصّ، إلاّ أنّ مفهوم الأفكار الأساسية يختلف من قارئ لآخر ولذا يجد القارئ صعوبة في تحديد الأفكار الرئيسة في النصّ. وقد بينت الدراسات الحديثة أنّ هناك نوعين من المعلومات الأساسية في النصّ، فالأولى هي معلومات نصّية وتعتبر هامة لأنّ الكاتب حددها، والثانية معلومات سياقية وتعتبر هامة لأنّ القارئ اعتبرها كذلك من خلال قصده في القراءة. وتؤكّد أغلب الدراسات على أنّ القارئ المبتدأ يجد صعوبة في التعّرف على المعلومات التي يعتبرها الكاتب هامة في النصّ، بينما يجد القارئ الجيّد الأفكار الرئيسة في

النصّ بسـهولة معتمدًا في ذلك على قصـده أثناء القراءة والمؤشـرات التي وضـعها الكاتب لتعيين أهمية المعلومـة في النصّ (Giasson, 2011, p74-75.). ويعتبر تلخيص النصّ مؤشـــرًا حقيقيًا لفهم المكتوب، ونظرا لأهميته أدرجنا اختبار تلخيص النصّ المقروء اعتمادا على الأثر الذاكري وذلك لتأكيد فهم التلاميذ له.

الجدول رقم59 : يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي

عـــــدد الأفراد	مـــجـــمـــوع الدرجات	المتوسط	التباين	الانـــــحـــــراف المعياري	الـحـد الأعـلـى للدرجات	الـحـد الأدنـى للدرجات
15	28	1.87	0.83	0.91	3	1

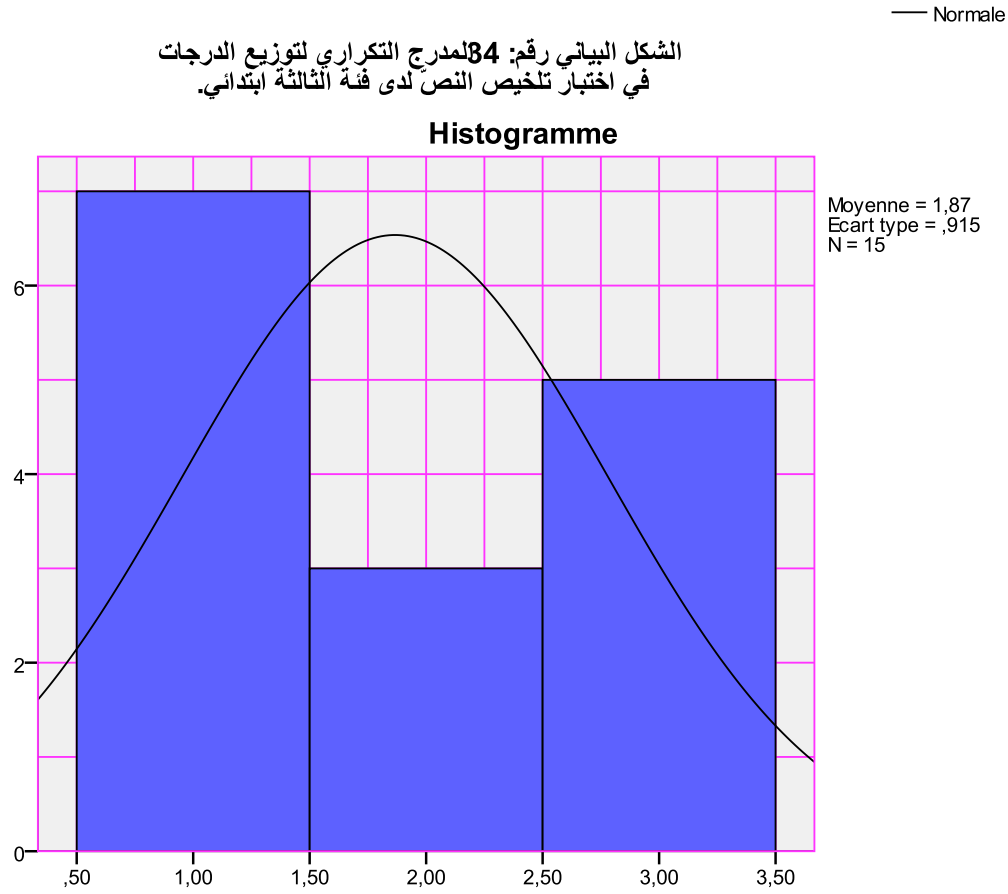
نلاحظ من الجدول رقم59 أنّ متوسط درجات الاستجابة في اختبار تلخيص النصّ عند أفراد العينة قد بلغ 1.87 أي أنّ معدل الاستجابات الصحيحة يقترب من الدرجة الثانية، بينما بلغت قيمة التباين 0.83 و قيمة الانحراف المعياري 0.91 حيث يظهر الفرق طفيفا ويدل ذلك على عدم تشـــتت وانحراف قيم هذه الفئة عن متوســطها، كما يدل على تجمع أغلب الدرجات حول قيمة متوســطها، ويدل هذا على أنّ نصف الفئة قد نجح في هذا الاختبار.

الجدول رقم60: يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	1	7	46.70
متوسط	2	3	20.00
جيّد	3	5	33.30
المجموع		15	100

يبدو من الجدول رقم 60، أنّ درجات تلخيص النصّ تتوزع بشكل متفاوت عند فئة 1 درجة حيث بلغ عدد التكرارات7 بنسبة 46.70 بالمائة، أمّا في فئة 3 درجات فقد بلغ التكرار عند هذه الفئة 5 بنسبة 33.30 بالمائة، و تقل الدراجات عند فئة 2 حيث بلغ عدد التكرارات 3. و تدل هذه النتائج على أنّ أغلب الأفراد الذين اســتجابوا اســتجابة صــحيحة كانت درجاتهم تنحصــر بين 2 و3 درجات، أما بقية أفراد العينة فقد جاءت نتائجها ضعيفة حيث انحصرت درجاتها عند درجة واحد وقد بلغ عدد التكرار7.

الشكل البياني رقم: 84 للمدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي.



المنحنى التكراري في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الثالثة ابتدائي ملتوي التواءً موجبًا لأنه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأنّ قيمة المتوسط أكبر من قيمة المنوال التي تساوي 1.

نلاحظ من هذا الشـــكل البياني للمدرج التكراري لاختبار تلخيص النصّ أنّ المنحى التكراري وحيد النهاية، وهو غير متماثل و مفلطح ويعتبر موجبٌ لأنّه يتجه نَحو الدرجات المرتفعة.

- **الاستنتاج:**

تبين نتائج فئة الثالثة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ، أنّ مستوى أفراد العينة يتراوح من الضـعيف إلى الجيّد حيث تتمركز أغلب الاســتجابة أفراد العينة عند المســتوى الضــعيف، وأقلية منهم عند المســتوى المتوســط والجيّد، ويعود ذلك لأنّ القارئ في هذه الســن لا يتحكّم في آلية التلخيص بالإضــافة إلى عدم تحكمه في آلية الكتابة من علامات الوقف والتراكيب النحوية والإملائية واللغوية.

3.2.5النتائج المرتبطة بفئة السنة الرابعة ابتدائي:

1.3.2.5 خصائص عينة الرابعة ابتدائي:

تمهيد:

يتكون أفراد هذه المجموعة من 18 تلميذ وتلميذة، وتتراوح أعمارهم ما بين 9 سنوات و12 سنة، ويبلغ عدد الإناث 11 وتتراوح أعمارهم ما بين 9 سنوات و12 سنة في حين يبلغ عدد الذكور7 وتتراوح أعمارهم مابين 9 سنوات و10 سنوات مع العلم أنّ العينة قد اختيرت بشكل عشوائي أمّا مستواهم الدراسي فيتراوح ما بين الجيد و المتوسط بالنسبة للذكور والإناث كما هو موضح في الجدول رقم.61

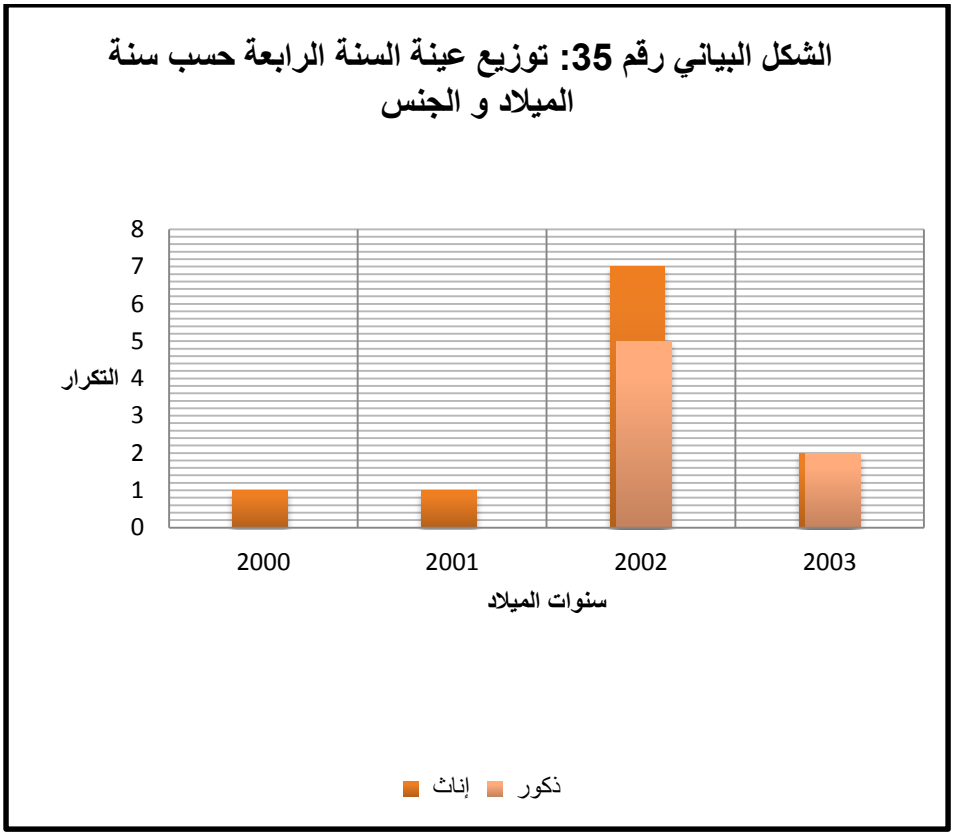
1.1.3.2.5 توزيع عينة فئة الرابعة ابتدائي حسب تاريخ الميلاد.

يتوزع أفراد عينة الرابعة ابتدائي حسب تاريخ الميلاد والسنة الدراسية بنسب متفاوتة بين الذكور والإناث كما هو موضح على الجدول رقم 61 و الشكل البياني رقم 35.

الجدول رقم61: توزيع فئة الرابعة ابتدائي حسب تاريخ الميلاد والسنة الدراسية المعادة.

سنة الميلاد	عدد الذكور	عدد الإناث	معيد للسنة	السنة الدراسية المعادة	المجموع الكلي	النسبة المئوية
2000	00	01	نعم	3-1	01	05.55
2001	00	01	نعم	1	01	05.55
2002	05	07	لا		12	66.68
2003	02	02	لا		04	22.22
المجموع الكلي	07	11			18	100
النسبة المئوية	38.89	61.11			100	

نلاحظ من الجدول رقم 62، أنّ أغلب أفراد العينة الثانية من مواليد سنة 2002 إذ يبلغ عددهم 12 فرادًا بنسبة 66.68 بالمائة، بينما أحصينا أربعة أفراد من مواليد 2003 بنسبة 22.22 بالمائة ويعود السبب لكون هؤلاء الأفراد قد التحقوا بالمدرسة قبل سن السادسة، كما أحصينا حالة واحدة من مواليد سنة 2000 حيث بلغ سنها 12 سنة بنسبة 5.55 بالمائة وقد أعادت السنة الأولى والثالثة، وحالة واحدة أيضا من مواليد سنة 2001 بنسبة 5.55 بالمائة وهي معيدة للسنة الأولى ابتدائي وقد بلغ سنها 11 سنة، وتمثل نسبة الإناث في العينة 61.11 بالمائة، بينما تمثل نسبة الذكور 38.89 بالمائة، ويظهر ذلك جليا من الشكل البياني رقم35.



2.1.3.2.5 توزيع أفراد عينة الرابعة ابتدائي حسب السن والجنس:

يتوزع أفراد عينة الرابعة ابتدائي حسب السن بنسب غير متساوية بين الإناث والذكور كما هو موضح على الجدول رقم62 والشكل البياني رقم36.

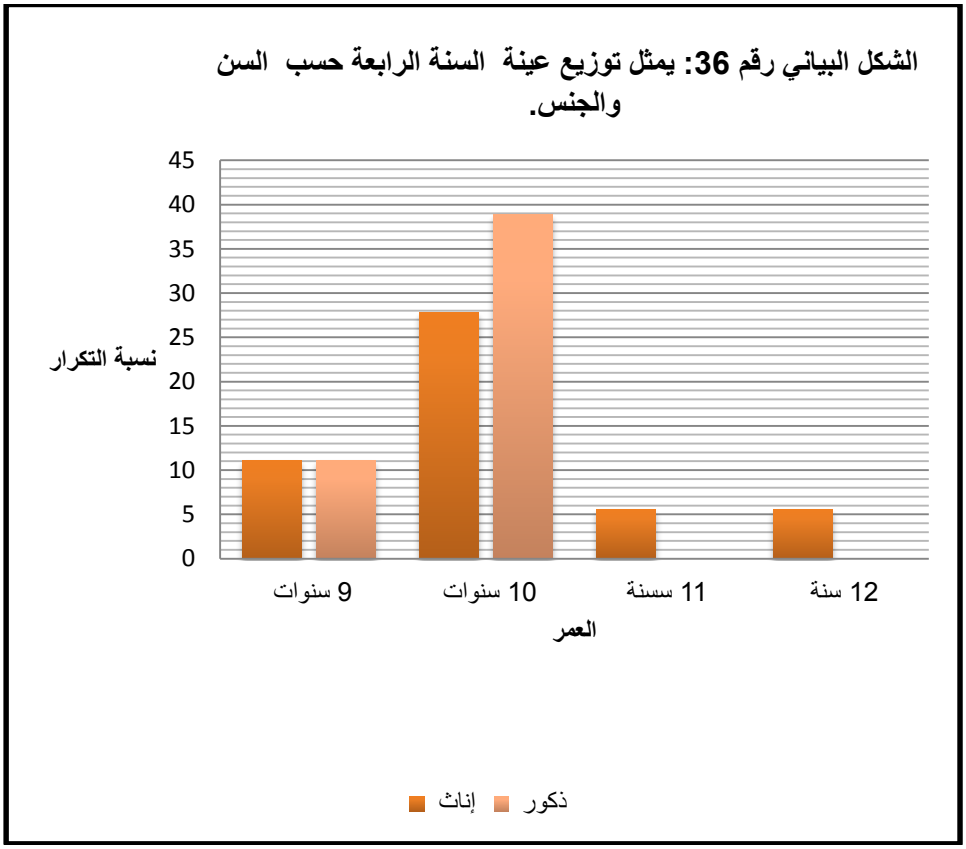
الجدول رقم62: يبين توزيع فئة الرابعة إبدائي ونسبة تكرارها حسب الجنس والسن.

الجنس / السن	إناث	ذكور	المجموع	النسبة المئوية
9 سنوات	02	02	04	22.22
10 سنوات	07	05	12	66.68
11 سنة	01	00	01	05.55
12 سنة	01	00	01	05.55
المجموع	11	07	18	100
النسبة المئوية	61.11	38.89	100	

نلاحظ من الجدول رقم 36، أنّ نسـبة الإناث قد بلغت 61.11 بالمائة، وتمثل الأغلبية في هذه الفئة أما الذكور فقد بلغت نسـبتهم 38.89 بالمائة، وهي نسـبة ضـئيلة إذا ما قُورنت بنسـبة الذكور، ونلاحظ أنّ

أغلب أفراد العينة هم من فئة 10 سنوات حيث بلغ المجموع الكلي للتكرار من الجنسين في هذه الفئة 12 ونسـبته الكلية 66.68 بالمائة، و يتوزع هذا التكرار بصـفة متفاوتة لدى الجنسـين، حيث أحصـينا 7 تكرارات لدى الإناث و 5 تكرارات لدى الذكور، بينما سجلت توزيعًا ضئيلاً نسبيا لدى فئة 9 سنوات حيث بلغ مجموع التكرار 4 وبنسبة متساوية لدى الجنسين بلغت نسبته الكلية 22.22 بالمائة، بينما سجلنا نسبة ضـئيلة جدا من فئة 11 سـنة و12 سـنة حيث بلغت نسـبة تكرارها 5.55 بالمائة لدى الإناث فقط وهي حالة واحدة متكررة في سـن 11 و12 سـنة، وتنعدم هذه الفئة عند الذكور تمامًا ويمكن متابعة ذلك على الشكل البياني رقم 36.

الشكل البياني رقم 36: يمثل توزيع عينة السنة الرابعة حسب السن والجنس.



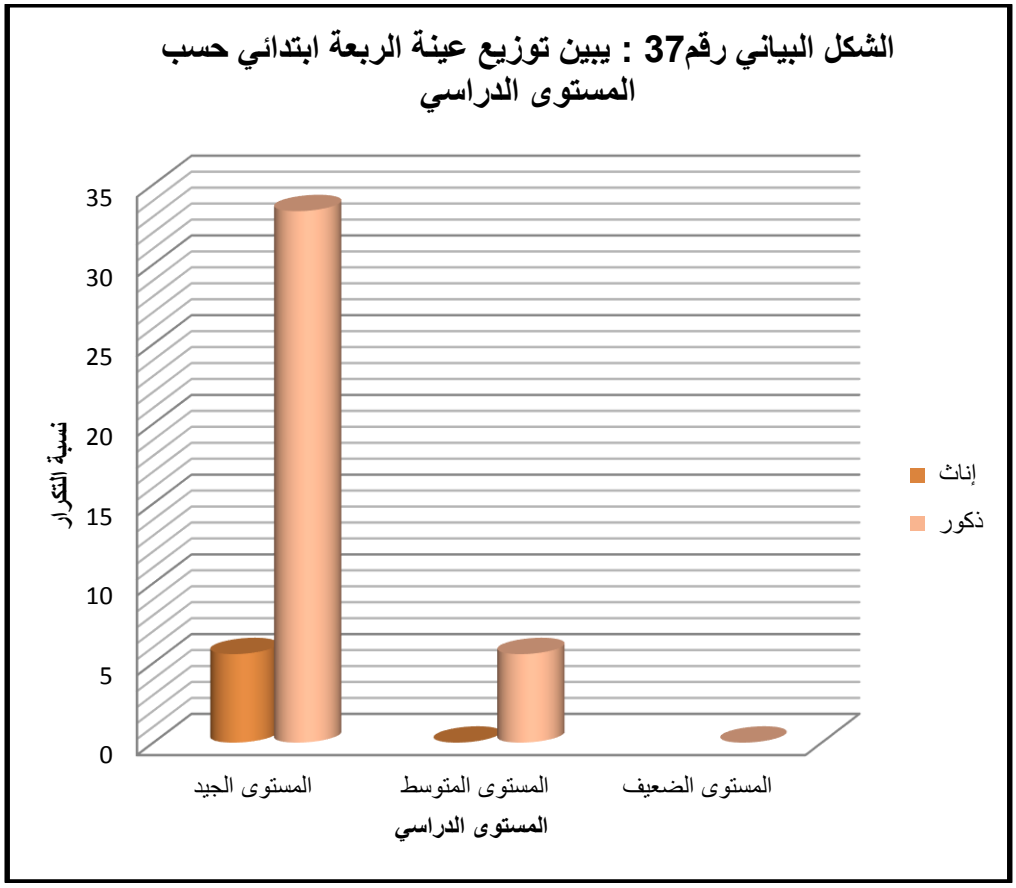
3.1.3.2.5 توزيع عينة الرابعة ابتدائي حسب التحصيل الدراسي:

يتوزع أفراد عينة الرابعة ابتدائي حسب مستوى التحصيل الدراسي بنسب متفاوتة بين الإناث والذكور كما هو موضح على الجدول رقم 63 والشكل البياني رقم37.

الجدول رقم 63: توزيع عينة الرابعة ابتدائي حسب نتائج التحصيل الدراسي.

الأفراد	مستوى جيّد	مستوى متوسط	مستوى ضعيف	المجموع	النسبة المئوية
الإناث	10	01	00	11	61.11
الذكور	06	01	00	07	38.89
المجموع	16	02	00	18	100
النسبة المئوية	88.89	11.11	00	100	

نلاحظ من خلال الجدول رقم63، أنّ أغلب أفراد العينة يتميزون بالمستوى الجيّد من حيث نتائج التحصيل الدراسي حيث بلغت نسبة تكرارهم 88.89 بالمائة، بينما المستوى المتوسط في التحصيل الدراسي، فنسبته ضعيفة حيث بلغت نسبة التكرار 11.11 بالمائة، وانعدم المستوى الضعيف في هذه الفئة ، أنظر إلى الشكل البياني رقم 37 .



4.1.3.2.5 توزيع عينة الرابعة ابتدائي حسب نوع القراءة:

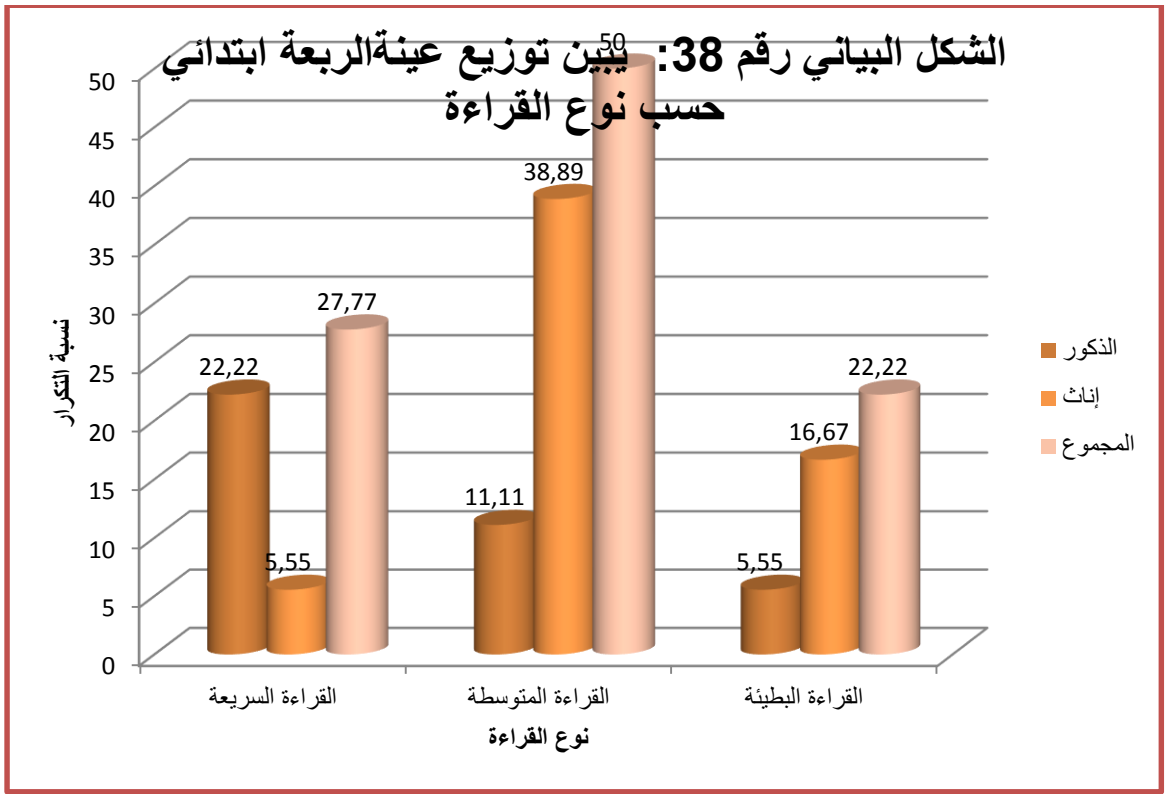
يتوزع أفراد عينة الرابعة ابتدائي حسب نوع القراءة بنسب غير متساوية بين الإناث والذكور كما هو موضح على الجدول رقم 64 والشكل البياني رقم38.

الجدول رقم64: يبين نسبة توزيع العينة حسب الجنس ونوع القراءة.

القراءة / الجنس	السريعة	المتوسطة	البطيئة	المجموع	النسبة المئوية
إناث	05.55	38.89	16.67	11	61.11
ذكور	22.22	11.11	5.55	07	38.89
المجموع	27.77	50,00	22.22	18	%100

نلاحظ من الجدول رقم 64، أنّ أغلب أفراد العينة يتميزون بالقراءة المتوسطة السرعة حيث بلغت نسبة التكرار 50 بالمائة بينما تمثل القراءة السريعة نسبة ضئيلة بلغت 27.77 بالمائة، في حين مثلت القراءة

البطيئة نسبة ضئيلة حيث بلغت نسبة التكرار في هذه الفئة 22.22 بالمائة، كما هو موضح على الشكل البياني رقم38.



2.3.2.5 نتائج فئة السنة الربعة في اختبار السرعة في القراءة:

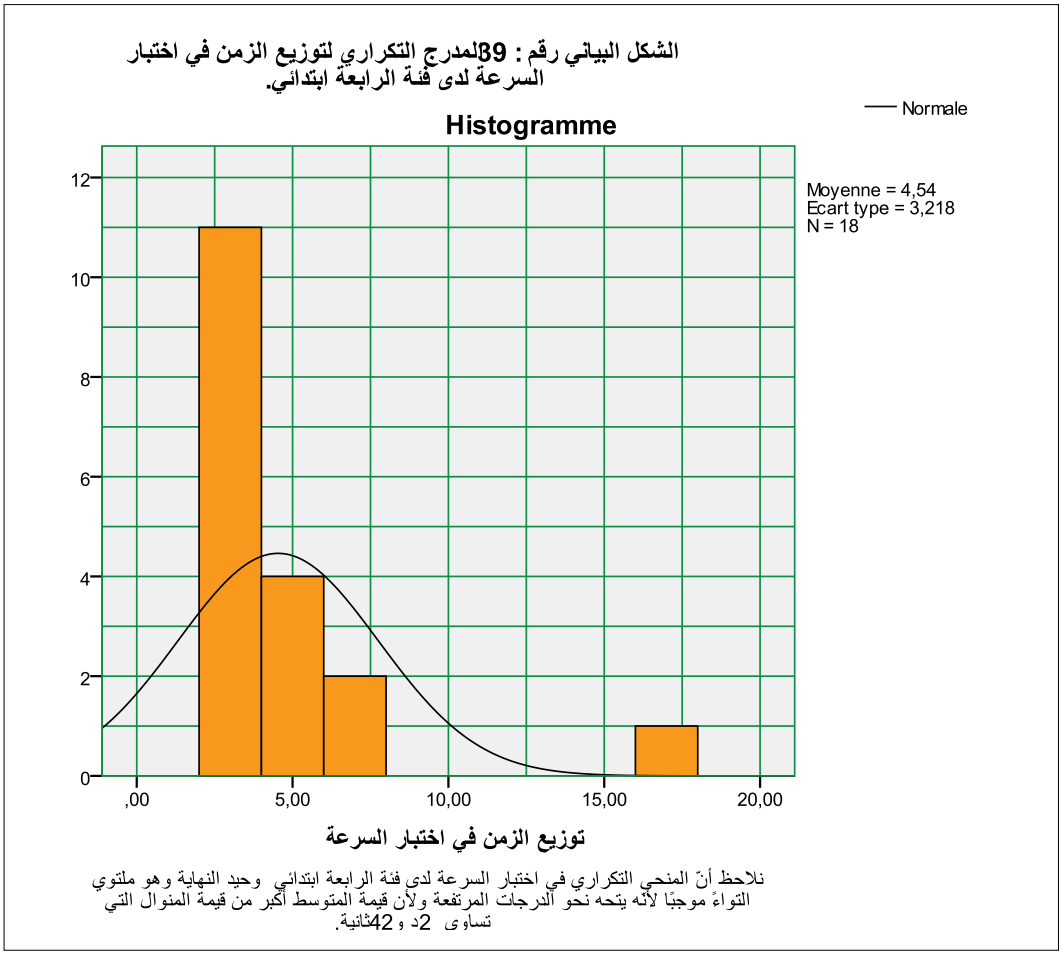
- **تمهيد:**

نعرض هنا أهم النتائج الخاصة بفئة السنة الرابعة ابتدائي، و سنحاول أنّ نبرز درجة التشابه والاختلاف بين نتائج هذه الفئة ونتائج فئة السنة الثالثة في مختلف الاختبارات.

الجدول رقم65: يبين درجة المتوسط والانحراف المعياري والتباين للزمن المستغرق في قراءة النصّ عند فئة الرابعة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الزمن	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للزمن	الحد الأدنى للزمن
18	81د و 66 ثا	4د و54 ثا	10د و35 ثا	3د و21ثا	16د و 35 ثا	2دو42 ثا

نلاحظ من الجدول رقم 65، أنّ متوسط الزمن المستغرق في القراءة، ينحصر ما بين 3 دقائق إلى 4 دقائق في قراءة النصّ، بحيث بلغ متوسط السرعة في القراءة 4 دقائق و54 ثانية، وهذا يعني أنّ معدل الزمن المستغرق في القراءة لدى فئة الرابعة ابتدائي يتجاوز 4 دقائق، أما القراءة البطيئة يمكن قياسها ابتداءً من 5 دقائق، أما قيمة التباين فبلغت 10 دقائق و 35 ثانية و بلغت قيمة الانحراف المعياري 3 دقائق و21 ثانية، ويدل ذلك على أنّ الزمن القياسي المستغرق في القراءة لدى أفراد هذه العينة يتجاوز 3 دقائق. ويمكننا القول أنّ القراءة السريعة تتراوح من دقيقتين إلى 3 دقائق والقراءة المتوسطة ما بين 3 دقائق و4 دقائق، أمّا القراءة البطيئة ابتداء من 5 دقائق فما فوق كما هو موضح على الشكل البياني رقم 39.



الشكل البياني رقم : 39المدرج التكراري لتوزيع الزمن في اختبار السرعة لدى فئة الرابعة ابتدائي.

نلاحظ أنّ المنحى التكراري في اختبار السرعة لدى فئة الرابعة ابتدائي وحيد النهاية وهو ملتوي التواءً موجبًا لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأن قيمة المتوسط أكبر من قيمة المنوال التي تساوي 2د و42ثانية.

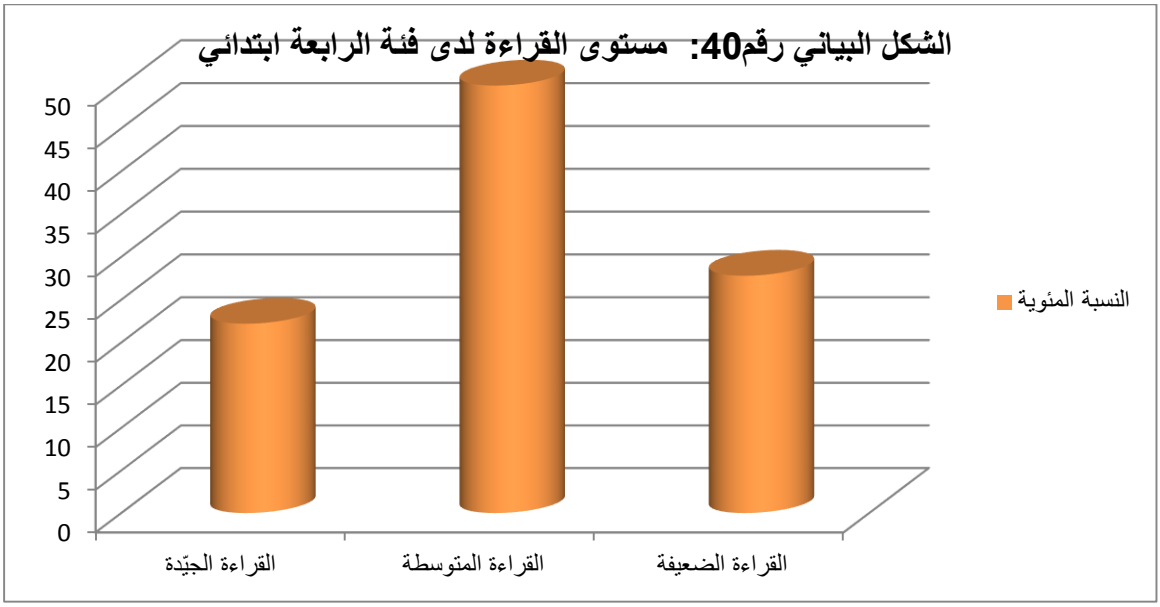
نلاحظ من هذا الشكل البياني رقم 39، للمدرج التكراري في اختبار السرعة في القراءة لدى عينة الرابع ابتدائي، أنّ المنحى التكراري وحيد نهاية وهو مفلطح وموجبٌ لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ومتوسط السرعة في هذه في يساوي4 دقائق و54 ثانية.

الجدول رقم66: يبين مستوى القراءة عند فئة السنة الرابعة ابتدائي.

مستوى القراءة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	**05**	**27.80**
متوسط	**09**	**50.00**
جيد	**04**	**22.20**
المجموع	**18**	**100,0**

يبين لنا الجدول رقم66، أنّ مستوى القراءة يتراوح ما بين القراءة السريعة الجيّدة والقراءة المتوسطة والقراءة البطيئة، و بلغت نسبة التلاميذ الذين يحسنون القراءة بصفة جيدة 22.20 بالمائة و نسبة التلاميذ الذين يعدون في فئة بطيء القراءة أو الذين يقرؤون بصفة ضعيفة 27.80 بالمائة، بينما التلاميذ الذين يعادون في فئة متوسط القراءة أو الذين يقرؤون بصفة متوسطة فقد بلغت نسبتهم 50 بالمائة هم يمثلون الأغلبية في هذه الفئة كما هو موضح على الشكل البياني رقم 40.

الشكل البياني رقم40: مستوى القراءة لدى فئة الرابعة ابتدائي



-الاستنتاج:

إن نتائج فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار السرعة، تدل على أنّ أفراد هذه الفئة لديهم سرعة متوسطة في انجاز نشاط القراءة تساوي أربعة دقائق وأربعة وخمسين ثانية، وأنّ أغلب أفراد هذه الفئة يتميزون بمستوى متوسط في القراءة وأنّ نسبة القراءة الجيّدة والسريعة ضعيفة إذا ما قرنا نتائج هذه الفئة بنتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي، حيث لاحظنا أنّ متوسط السرعة لدى هذه الفئة يساوي ثلاثة دقائق وسبعة

وستين ثانية ويتميز أغلبهم بالقراءة السريعة الجيّدة، ووجدنا أنّ الإناث أسرع من الذكور في القراءة مقارنة بفئة السنة الرابعة أين تفوق الذكور على الإناث في سرعة القراءة.

3.3.2.5 نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار التعرف على أصوات وأسماء الحروف:

الجدول رقم67 : نتائج اختبار التعّرف على أصوات الحروف وأسمائها لدى فئة الرابعة ابتدائي.

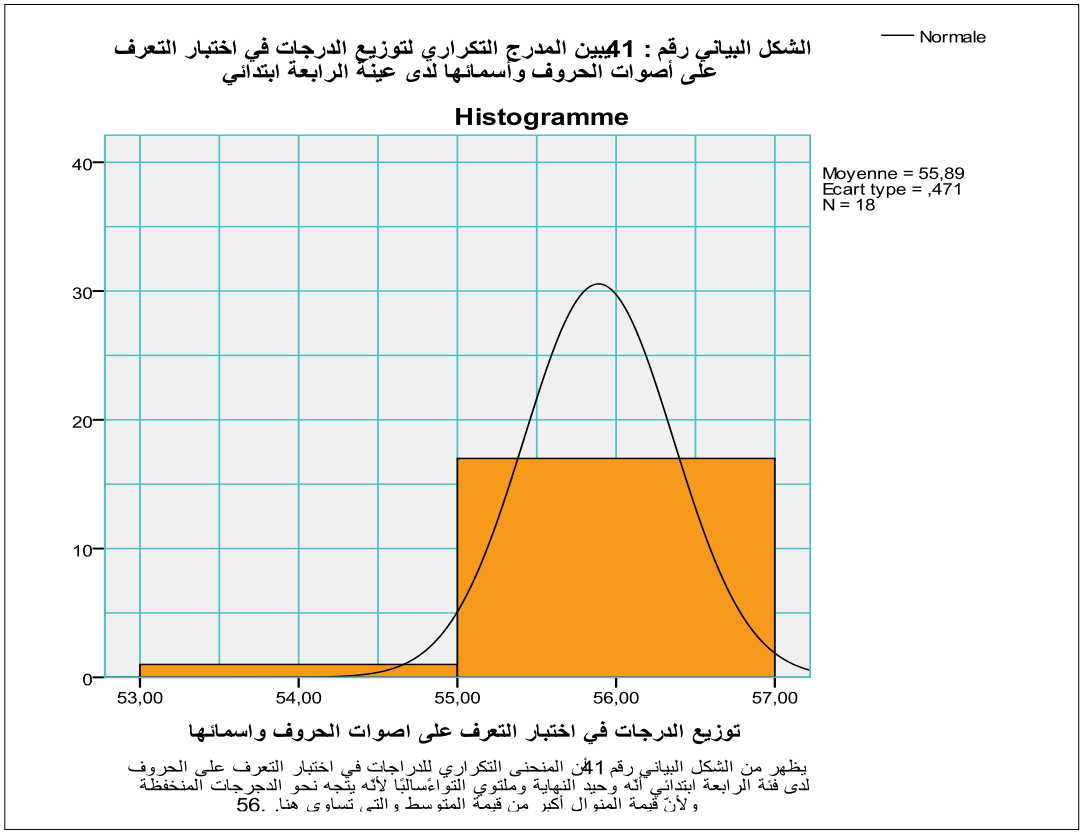
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	1006	55.89	0.22	0.47	56	54

نلاحظ من الجدول رقم67، أنّ مجموع الدرجات عند فئة الرابعة ابتدائي يساوي 1006، وأنّ قيمة متوسط الدرجات التي تحصلت عليه قد بلغ 55.89 في اختبار التعّرف السمعي والبصري على أصوات الحروف في اللغة العربية، بينما بلغت درجة التباين 0.22 والانحراف لمعياري0.47، وكن الحد الأعلى للدرجات يساوي 65 درجة والحد الأدنى يساوي 54 درجة وتدل هذه النتائج على أنّ أفراد هذه الفئة يتميزون بتعّرف جيّد على الحروف ما عدى حالة واحدة كانت نعاني من خطأين في التعّرف على أصوات الحروف.

الجدول رقم68: مستوى التعّرف السمعي والبصري على أصوات الحروف الهجائية لدى فئة الرابعة ابتدائي

الأداء	الدرجة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
التعرف بخطأين	**54**	**1**	**5,6**
التعّرف الجيّد	**56**	**17**	**94,4**
المجموع		**18**	**100,0**

نلاحظ من الجدول رقم 68، أنّ معظم أفراد العينة قد نجحوا في التعّرف على الحروف الهجائية تعرفًا سمعيا وبصريا صحيحا حيث بلغت نسبة التعّرف 94.4 بالمائة إلا حالة واحدة حيث بلغت نسبة عدم التعّرف 5.6 بالمائة . وتدل هذه النتائج على أنّ أفراد عينة الرابعة ابتدائي يتمتعون بادراك سمعي وبصري جيّد لأصوات الحروف الهجائية في اللغة العربية كما هو موضح على الشكل البياني رقم 41.



الشكل البياني رقم : 41يبين المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على أصوات الحروف وأسمائها لدى عينة الرابعة ابتدائي

توزيع الدرجات في اختبار التعرف على اصوات الحروف واسمائها

يظهر من الشكل البياني رقم 41أن المنحنى التكراري للدراجات في اختبار التعرف على الحروف لدى فئة الرابعة ابتدائي أنه وحيد النهاية وملتوي التواءًسالبًا لأنه يتّجه نحو الدجرجات المنخفظة و لأنّ قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط و التي تساوي هنا .56

نلاحظ من الشـــكل البياني رقم 41، للمدرج التكراري لاختبار التعّرف لدى فئة الرابعة ابتدائي أنّ المنحى التكراري ملتوي التواء سـالبا لأنّه يتجه نحو الدرجات المنخفضـة ولأنّ قيمة المنوال التي تسـاوي 65 أكبر من قيمة المتوسط.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج اختبار التعّرف لدى فئة الرابعة ابتدائي أنّ كلّ أفراد لديهم تعرف جيّد على أصوت الحروف ما عدى حالة واحدة، وتتناسب نتائج هذه الفئة مع نتائج فئة السنة الثالثة.

4.3.2.5 نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبارات فهم النصّ:

1.4.3.2.5 نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار التعرّف على معاني الكلمات الصعبة في النصّ:

الجدول رقم69: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار التعرّف على الكلمات الصـــعبة لدى فئة الرابعة ابتدائي

عـــــدد الأفراد	مـــجـــمـــوع الدرجات	المتوسط	التباين	الانـــحـــراف المعياري	الـحـد الأعـلـى للدرجات	الـحـد الأدنـى للدرجات
18	58	3,22	1.94	1.39	6	1

نلاحظ من الجدول رقم69، أنّ مجموع الدرجات عند عينة الســنة الرابعة ابتدائي قد بلغ في هذا الاختبار 58 درجة و متوســط درجات الأداء على هذا الاختبار بلغ 3.22 والتباين، 1.94 وكانت أدنى درجة تساوي درجة واحدة وأعلاها تساوي 6 درجات.

الجدول رقم 70: التوزيع التكراري للدرجات عند فئة الســنة الرابعة ابتدائي في اختبار التعرّف على الكلمات الصعبة.

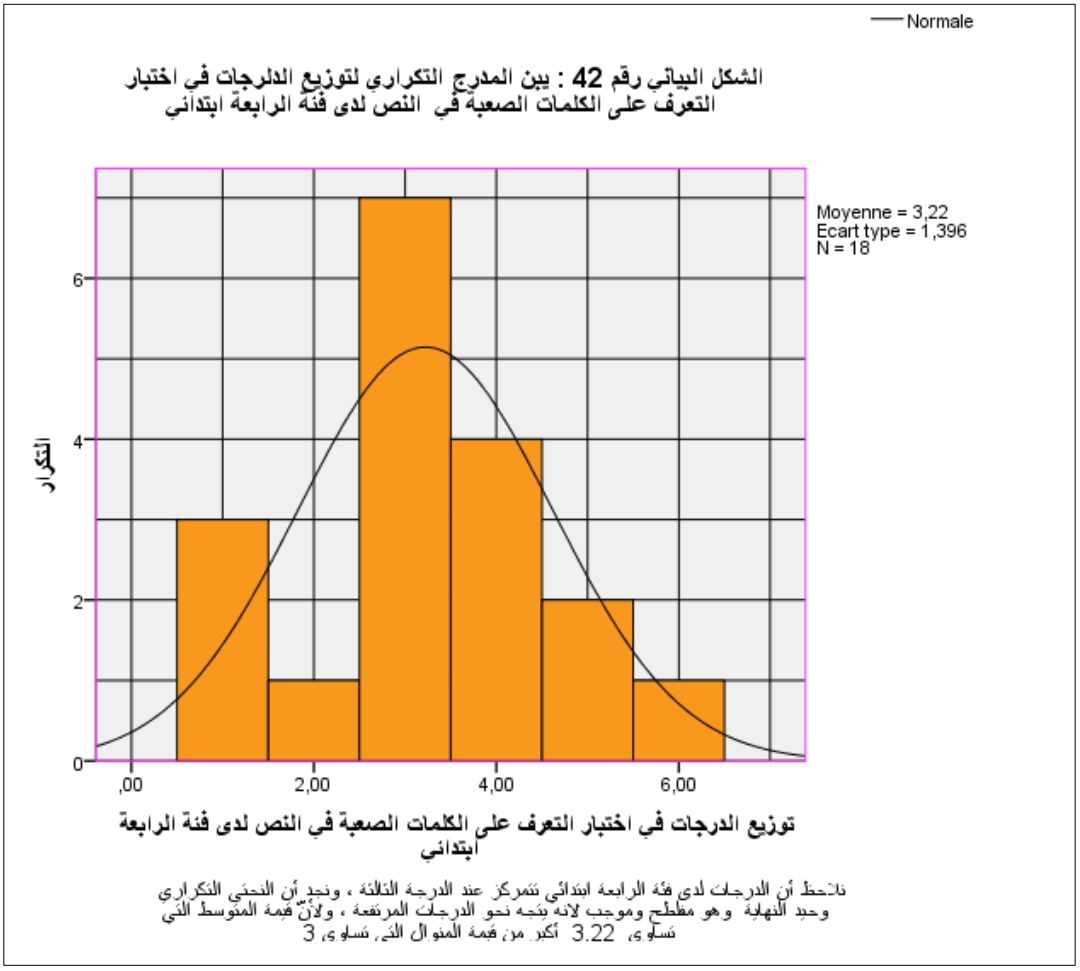
الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1,00	**03**	**16,7**
2,00	**01**	**05,6**
3,00	**07**	**38,9**
4,00	**04**	**22,2**
5,00	**02**	**11,1**
6,00	**01**	**05,6**
المجموع	**18**	**100,0**

نلاحظ من الجدول رقم 70، أنّ مستوى نتائج عينة السنة الرابعة في اختبار التعّرف على الألفاظ الصعبة في نصّ كانت متوســطة، حيث تراوحت درجاتهم من 1 إلى 6 درجات على هذا الســلم وكانت النتائج كالآتي:

- 7حالات تحصلت على 3 درجات بنسبة 38.9 بالمائة،
- حالات تحصلت على 4 درجات وتمثل 22.2 بالمائة،

- حالتان تحصلتا على 5 درجات وتمثل 11.1 بالمائة،
- وحالة واحدة تحصلت على 6 درجات وتمثل 5.6 بالمائة،
- حالات تحصلت على درجة 1 وهي تمثل 16.7 بالمائة،
- حالة واحدة تحصلت على درجة 2 وتمثل5.6 بالمائة.

و بما أنّ الأغلبية تحصلت على درجات متوسطة فيمكننا القول أنّ عينة السنة الرابعة تتمتع بمستوى إفرادي مقبول كما هو موضح في الشكل البياني رقم42.



من خلال هذا الشكل البياني رقم 42، للمدرج التكراري في اختبار التعرف على معاني الكلمة غير المألوفة في النصّ، يتضح لنا أنّ نسبة الناجحين في اختبار المستوى الإفرادي تمثل الأغلبية إلاّ أنّ معظم الناجحين يتمركزون حول المتوسط الذي بلغ هنا 3.22، كما نلاحظ أنّ المنحنى التكراري وحيد نهاية مفلطح وهو موجبًا لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأنّ قيمة المتوسط التي تساوي 3.22 أكبر من قيمة المنوال التي تساوي3.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج فئة السنة الرابعة في اختبار التعّرف على معاني الكلمات الصعبة في النصّ على أنّ أفراد هذه الفئة لديهم قدرة التعّرف على ثلاثة كلمات إلى أربعة، ويتبن من هذه النتائج أنّ مستوى الأداء لاختبار التعّرف على الكلمات الصعبة في النصّ لدى هذه الفئة العمرية مماثل لمستوى أداء فئة الثالثة ابتدائي، ومنه يمكننا القول أنّ مستوى التعّرف على الكلمات الصعبة في الفئتين متوسط حيث بلغ متوسط الدرجات عند فئة الثالثة ابتدائي 3.80 وعند فئة الرابعة ابتدائي 3.22، إذْ نلاحظ فرقًا طفيفاً بين الفئتين ربما يعود إلى عامل النسيان بالنسبة لفئة الرابعة ابتدائي لأنّ محتوى النصّ يعتبر من الخبرات السابقة التي مرت عليها حوالي سنة دراسية كاملة، أمّا بالنسبة لفئة السنة الثالثة يعتبر محتوى النصّ من الخبرات الجديدة.

2.4.3.2.5 نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار فهم محتوى النصّ:

الجدول رقم71: يبين درجة التباين والانحراف المعياري في اختبار فهم محتوى النصّ(تحليل أفكار النصّ) لدى فئة الرابعة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	110	6.11	1.28	1.13	7	4

نلاحظ من الجدول رقم 71، أنّ مجموع درجات الاختبار عند عينة السنة الرابعة ابتدائي قد بلغ110 ومتوسط درجات الأداء في هذا الاختبار قد بلغ 6.11 والتباين 1.28 أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي 1.13 وكانت أدنى درجة تساوي 4 درجات وأعلاها يساوي 7.

الجدول رقم 72: التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار فهم النصّ(تحليل أفكار النصّ).

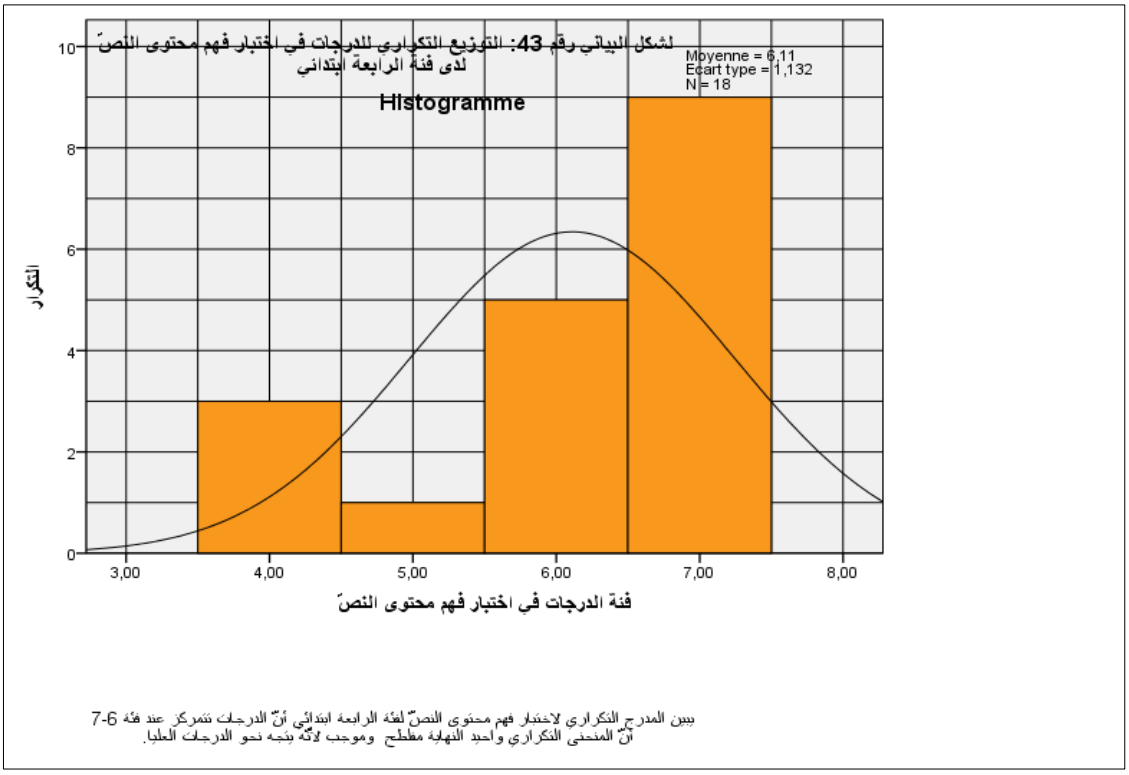
الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
04	**3**	**16,7**
05	**1**	**5,6**
06	**5**	**27,8**
07	**9**	**50,0**
المجموع	**18**	**100,0**

نلاحظ من الجدول رقم 70، أنّ نتائج عينة الســـــنة الرابعة في اختبار فهم النصّ كانت جيدة، بحيث تراوحت درجاتهم من 4 إلى 7 درجات على هذا السلم وكانت نتائجهم كالآتي:

- 9 حالات تحصلت على 7 درجات بنسبة 50 بالمائة وتمثل هذه النسبة الفهم الممتاز للنصّ،
- 5 حالات تحصلت على 6 درجات وتمثل 27.8 بالمائة وتمثل هذه النسبة الفهم الجيّد للنصّ،
- وحالة واحدة تحصلت على 5 درجات وتمثل 5.60 بالمائة، وتمثل الفهم الحسن للنصّ.

بينما نجد 3 حالات تحصلت على أربع درجات ونسبتها 16.7 بالمائة. وتمثل الفهم المتوسط للنصّ.

وبما أنّ أغلبية الأفراد تحصـــــلوا على أعلى درجة، فيمكننا أنّ نؤكّد على أنّ عينة الســـــنة الرابعة تتمتع بمستوى فهم جيّد أو مقبول للنصّ المقروء لأنّها تحصلت على الدرجة الكاملة كما هو موضح في الشكل البياني رقم43.



الشكل البياني رقم 43: التوزيع التكراري للدرجات في اختبار فهم محتوى النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي

يبين المدرج التكراري لاختبار فهم محتوى النصّ لفئة الرابعة ابتدائي أنّ الدرجات تتمركز عند فئة 6-7 أنّ المنحنى التكراري وحيد النهاية مفلطح وموجب لأنّه يتجه نحو الدرجات العليا.

نلاحظ من هذا للمدرج التكراري لاختبار فهم النصّ أنّ المنحى التكراري وحيد النهاية وهو مفلطح وموجب، لأنّه يتجه نَحو الدرجات المرتفعة ويبدو أنّ كلّ أفراد المجموعة قد نجحوا في الاختبار.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج اختبارات الفهم لدى عينة الرابعة ابتدائي على نجاح أغلب أفراد ها بتقدير جيّد وتتمثل هذه النتائج مع نتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي حيث كانت نتائجها تتمركز عند فئة سبعة درجات وكانت نسبة المتوسط لديها تساوي 5.93 بينما بلغت نسبة المتوسط لدى فئة الرابعة ابتدائي 6.11 ونلاحظ اختلاف في قيمة المتوسط عند الفئتين فهي منخفظة لدى فئة السنة الثالثة ابتدائي ومرتفعة بدرجة واحدة لدى فئة الرابعة ابتدائي ويعود هذا ربما إلى عمر هذه الفئة وخبراتها السابقة حول الموضوع وعدد سنوات ممارستها للقراءة

كما أكد ذلك كلّ من فايول (Fayol, 1992, p. 93-) وجياسون (Giasson,2011, ,170-172) على أنّ المعارف السابقة لها دورًا هامًا في عملية فهم النصوص، وبينت الدراسات الثقافية أنّ الأشخاص يقرؤون النصوص بسرعة إذا كانت ترتبط بثقافتهم ويستوعبون بسهولة المعارف التي تحتويها النصوص المقروءة، ولكن يخطؤون أكثرإذا كان النصّ يرتبط بثقافة أجنبية، وبينت الدراسات الحديثة حول عملية فهم المقروء أنّ الأشخاص الذين لديهم الخبرة حول موضوع ما يكتسبون بسهولة المعارف الجديدة اثناء قرائتهم للموضوع. ودلت نتائج نفس الدراسات على أنّ القارئ الذي يمتلك معارف حول موضوع النصّ لديه حساسية أكبر لفهم النصّ وتعلّم معارف جديدة.

5.3.2.5 نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبارات التشفير و التجميع:

1.5.3.2.5 نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار المستوى الدلالي للالفاظ المألوفة:

الجدول رقم73: يبين قيمة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة لدى فئة الرابعة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	141	7.83	7.79	2.79	11	3

نلاحظ من الجدول رقم 73، أنّ مجموع درجات اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة عند عينة السنة الرابعة ابتدائي بلغ 141 ومتوسط درجات الأداء في هذا الاختبار بلغ7.83 والتباين 7.79أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي 2.79، وكانت أدنى درجة تساوي 3 درجات وأعلاها يساوي 11.

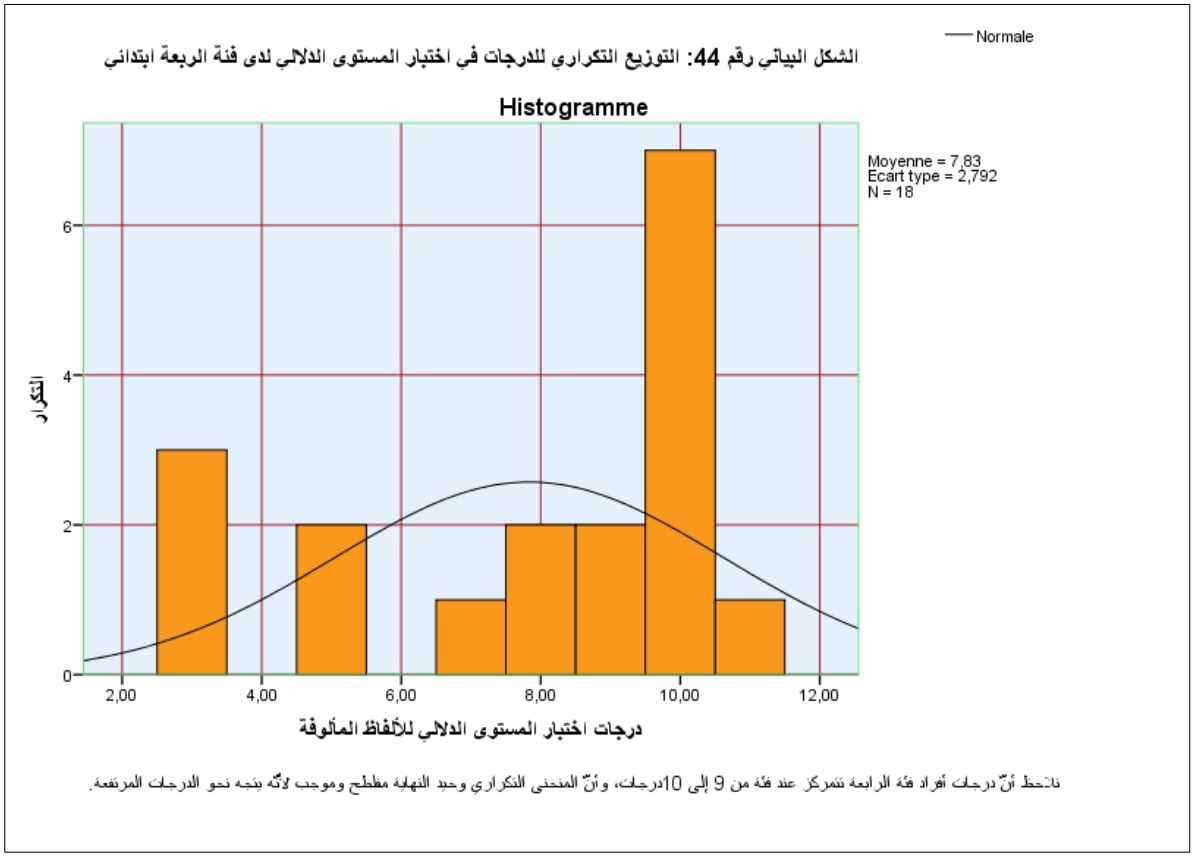
الجدول رقم 74: التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
3	03	16,7
5	02	11,1
7	01	5,60
8	02	11,1
9	02	11,1
10	07	38,9
11	01	5,60
المجموع	18	100

نلاحظ من الجدول رقم 74، أنّ نتائج عينة السنة الرابعة في اختبار المستوى الدلالي للألفاظ المألوفة كانت جيّدة، وتتراوح درجاتهم من 11درجة إلى 3 درجات وكانت نتائجهم كالآتي:

- حالات في المستوى الضعيف بنسبة 16.7 بالمائة،
- حالتين في المستوى المتوسط بنسبة 11.1 بالمائة،
- حالة واحدة في المستوى الحسن بنسبة 5.6 بالمائة،
- حالتين في المستوى حسن بنسبة 11.1 بالمائة،
- حالتين في المستوى الجيّد بنسبة 11.1 بالمائة
- حالات في المستوى الجيّد جدا بنسبة 38.9 بالمائة،
- وحالة واحدة في المستوى الممتاز بنسبة5.6 بالمائة.

و بما أنّ أغلبية الأفراد تحصلوا على مستوى جيّد فيمكننا أنّ نؤكّد على أنّ عينة السنة الرابعة تتمتع بمستوى دلالي جيّد أو مقبول في الاستدلال عن معاني الكلمات المألوفة باستثناء ثلاثة حالات كانت نتائجها ضعيفة كما هو موضح على الشكل البياني رقم44.



نلاحظ من المدرج التكراري للرسم البياني رقم 44، أنّ المنحى التكراري في اختبار المستوى الدلالي هو وحيد النهاية و مفلطح وموجب، لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ويبدو أنّ كلّ أفراد المجموعة قد نجحوا في الاختبار باستثناء ثلاثة حالات.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار المستوى الدلالي، أنّ أفراد العينة يتميزون بمستوى دلالي جيّد في الاستدلال عن معاني الكلمات المألوفة باستثناء ثلاثة حالات التي كان مستواها ضعيفا وتأتي هذه النتائج مماثلة لنتائج فئة السنة الثالثة ابتدائي الذي بلغ متوسط درجاتها في هذا الاختبار 8.40 ويدل على أنّ أفراد هذه العينة قد نجحوا على أكثر من ثمانية سلاسل من الكلمات بين بلغ متوسط الدرجات في نفس الاختبار لدى أفراد الرابعة ابتدائي 7.80 وهذا يعني أنّ أفراد هذه العينة قد نجحوا على أكثر من سبعة سلاسل من الكلمات، وهذا ما يثبت أنّ هذه المفردات تتناسب تمامًا مع المستوى الإفرادي لدى هذه الفئات العمرية. ويؤكّد (داود عبده، 1984، ص 13)على أنّ استحضار معنى الكلمة يتوقف على حداثة سماعها، فالكلمات الشائعة التي يسمعها الإنسان كثيرا تُفهم بسرعة أكبر. بينما يجد الإنسان صعوبة في استحضار معنى الكلمات غير المألوفة والتراكيب المعقدة.

2.5.3.2.5 نتائج عينة الرابعة ابتدائي في اختبار ملء الكلمات الناقصة:

الجدول رقم75:يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعيار في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الرابعة ابتدائي.

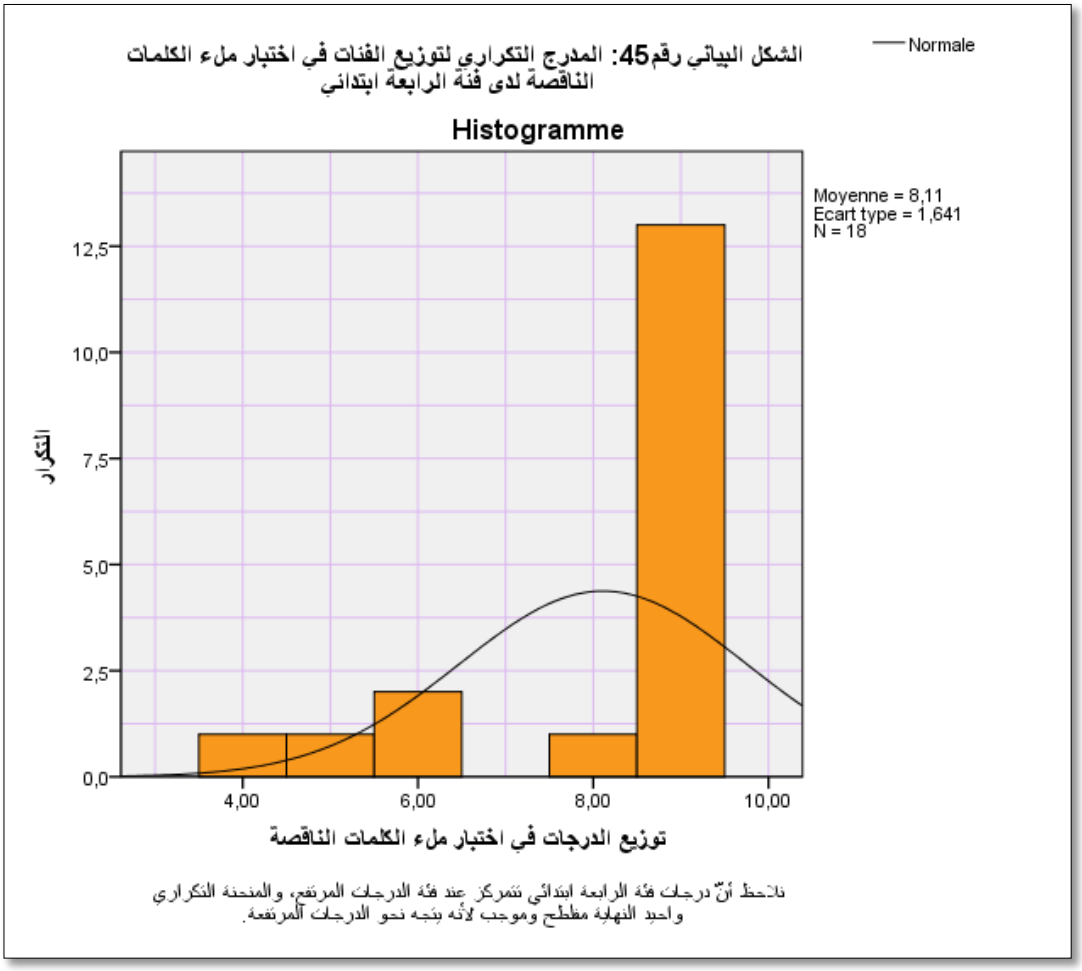
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	146	8.11	2.69	1.64	9	4

يظهر من الجدول رقم 75، أنّ متوسط الاستجابات لهذا الاختبار عند فئة الرابعة ابتدائي يساوي 8.11 وبلغ التبيان 2.69 والانحراف المعياري 1.64 والدرجات الدنيا تساوي 4 درجات والدرجات العليا تساوي 9 درجات وكان مجموع الدرجات في هذا الاختبار لدى العينة يساوي 146 درجة.

الجدول رقم 76: التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار ملء الكلمات الناقصة.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
4,00	1	5,6
5,00	1	5,6
6,00	2	11,1
8,00	1	5,6
9,00	13	72,2
المجموع	18	100

نلاحظ من الجدول رقم 76، أنّ أغلب افرد العينة قد تحصلوا على 9 درجات بنسبة 72.2 بالمائة و الأقلية كانت استجابتها ما بين 4 و8 درجات بحيث تحصلت حالتان على 6 درجات بنسبة 11.1 بالمائة وحالة واحدة على 8 درجات بنسبة 5.6 بالمائة وحالة أخرى على4 درجات بنفس النسبة كما تحصلت أيضا حالة واحدة على 5 درجات وبنفس النسبة السابقة، وتدل هذه النتائج على مدى نجاح هذه الفئة في اختبار الملء بأداء جيّد كما هو موضح على الشكل البياني للمدرج التكراري رقم45.



الشكل البياني رقم45: المدرج التكراري لتوزيع الفئات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الرابعة ابتدائي

نلاحظ أنّ درجات فئة الرابعة ابتدائي تتمركز عند فئة الدرجات المرتفعة، والمنحنة التكراري واحدة النهاية مفلطح وموجب لأنه يتجه نحو الدرجات المرتفعة.

يبين الشـــكل البياني رقم 45، أنّ المنحنى التكراري في اختبار ملء الكلمات الناقصـــة لدى فئة الرابعة ابتدائي وحيد النهاية وهو مفلطح وموجبٌ لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة، وأنّ توزيع الدرجات في هذه العينة تتمركز عند الدرجات العليا.

- **الاستنتاج:**

تبين نتائج عينة السنة الربعة ابتدائي في اختبار ملء الكلمات الناقصة أنّ أغلب أفرادها يتميزون بمستوى جيّد بنســبة 72.20 بالمائة، وتتماثل هذه النتائج مع نتائج فئة الثالثة ابتدائي حيث تتمركز أغلب درجات أفرادها عند المستوى الجيّد بنسبة 53.33 بالمائة، ونجد أنّ قيمة متوسطها تساوي 8 بينما قيمة المتوسط عند فئة الرابعة تساوي8.11، و نلاحظ أنّ نتائج الفئتين لم تتأثر بفارق السن وخبرة التعلّم.

3.5.3.2.5 نتائج عينة السنة الرابعة في اختبار تجميع الحروف المبعثرة :

الجدول رقم77: يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار تجميع الحروف المبعثرة وتركيب الكلمات لدى فئة الرابع ابتدائي.

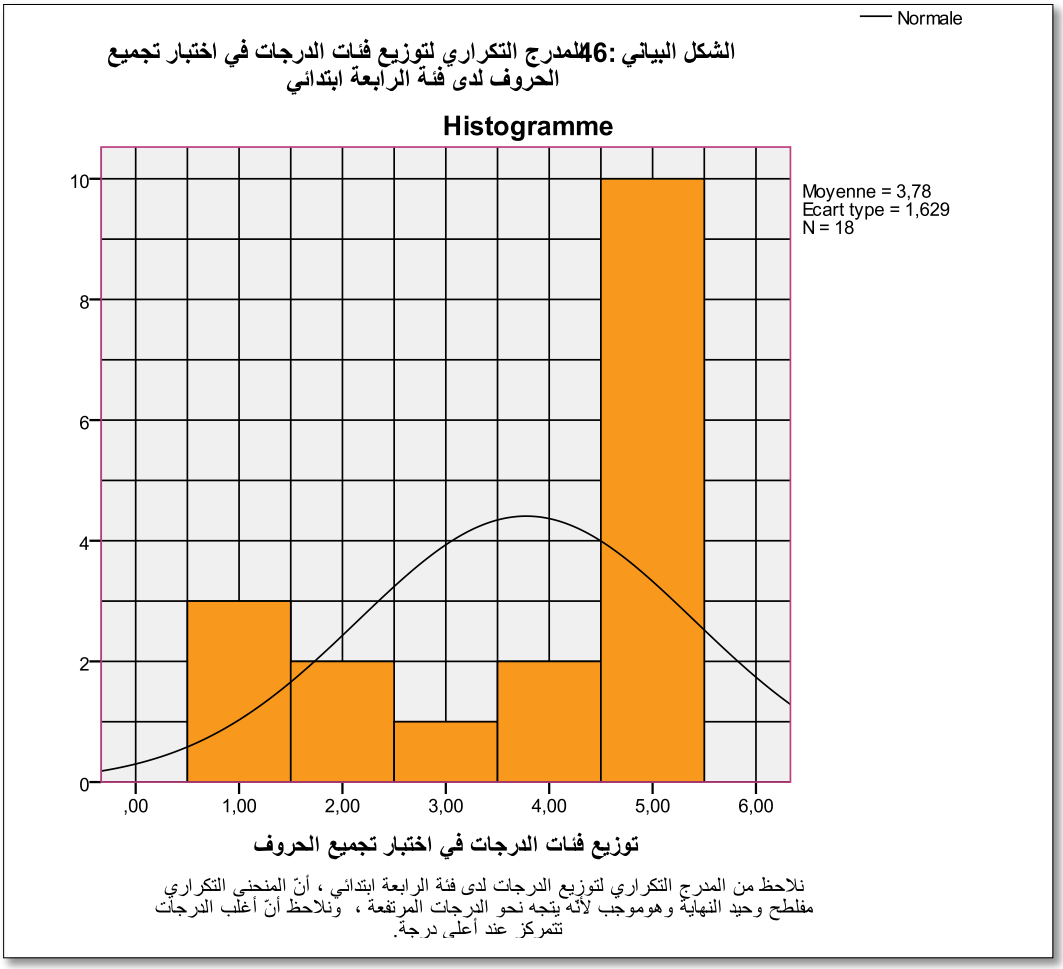
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	68	3.77	2.62	1.62	5	1

يظهر من الجدول رقم 77، أنّ متوسط الاستجابات لهذا الاختبار عند فئة الرابعة ابتدائي يساوي 3.77 وبلغت قيمة التبيان 2.62 و الانحراف المعياري 1.62 و الدرجات الدنيا تساوي 1 درجات و الدرجات العليا تساوي 5 درجات، وكان مجموع الدرجات في هذا الاختبار لدى العينة يساوي 68 درجة.

الجدول رقم 78: التوزيع التكراري للدرجات عند فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار تجميع الحروف.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1,00	3	16,7
2,00	2	11,1
3,00	1	5,6
4,00	2	11,1
5,00	10	55,6
المجموع	18	100

نلاحظ من الجدول رقم 78، أنّ أغلب افرد العينة قد تحصلوا على 5 درجات بنسبة 55.6 بالمائة وأقلية منهم كانت استجابتها ما بين 3 و4 درجات بحيث تحصلت حالتين على 4 درجات بنسبة 11.1 بالمائة وحالة واحدة على3 درجات بنسبة 5.6 بالمائة وحالتين على درجتين بنفس النسبة، كما تحصلت ثلاثة حالات على درجة واحدة بنسبة 16.7 بالمائة، وتدل هذه النتائج على مدى نجاح هذه الفئة في اختبار التجميع للحروف بأداء جيّد كما هو موضح على الشكل البياني للمدرج التكراري رقم46.



الشكل البياني :46 المدرج التكراري لتوزيع فئات الدرجات في اختبار تجميع الحروف لدى فئة الرابعة ابتدائي

نلاحظ من المدرج التكراري لتوزيع الدرجات لدى فئة الرابعة ابتدائي ، أنّ المنحنى التكراري مفلطح وحيد النهاية وهوموجب لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ، ونلاحظ أنّ أغلب الدرجات تتمركز عند أعلى درجة.

يبين الشـــكل البياني رقم 46، أنّ المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات لفئة الرابعة ابتدائي وحيد النهاية وهو مفلطح وموجب لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة وأن الدرجات تبتعد عن المتوسط.

- **الاستنتاج**

تبين نتائج فئة الرابعة ابتدائي أنّ مســـتوى أفراد العينة في اختبار تجميع الحروف و تركيب الكلمات جيّد لأن أنّ أغلب الدرجات تتمركز عند أعلى درجة بنسبة 55.6 بالمائة، وتختلف نتائج هذه العينة عن نتائج فئة الثالثة ابتدائي حيث نجد أنّ أفراد العينة بكاملها تحصلت على الدرجة العليا بنسبة 100 بالمائة ونجد أنّ قيمة متوسطها تساوي 4.93 مقارنة بمتوسط فئة الرابعة ابتدائي الذي بلغت قيمته 3.7، و لا يمكننا أن نعيد الاختلاف في النتائج بين الفئتين إلى عامل السن أو الخبرة التعلّيمية لأنّنا نلاحظ تفوق فئة الثالثة على الرابعة ابتدائي وهي أصغر سنًا وأقل خبرة في التعلّم من فئة الرابعة ابتدائي.

6.3.2.5 نتائج عينة السنة الرابعة في اختبارات الذاكرة اللفظية:

1.6.3.2.5 نتائج عينة السنة الرابعة في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية:

الجدول رقم79: يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعيار في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الرابع ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	**54**	**3**	**0.70**	**0.84**	**5**	**1**

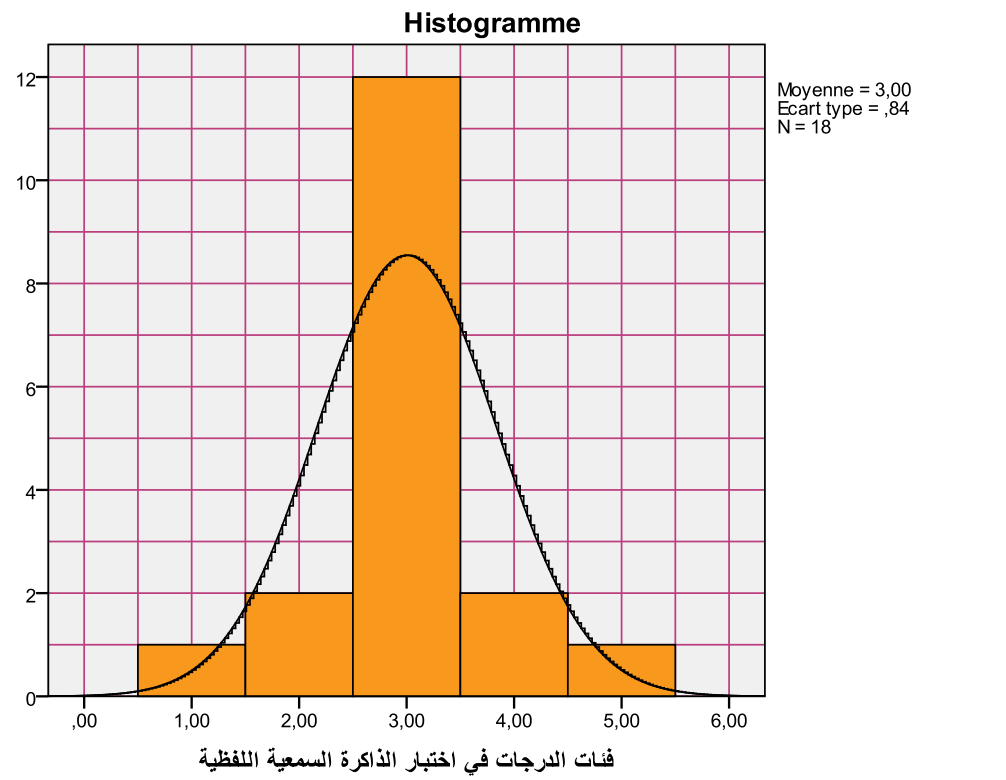
نلاحظ من الجدول رقم 79، أنّ متوسط الاستجابات لهذا الاختبار عند فئة الرابعة ابتدائي يساوي 3 وبلغت قيمة التبيان 0.70 والانحراف المعياري 0.84 و الدرجات الدنيا تساوي 1 درجات و الدرجات العليا تساوي 5 درجات، وكان مجموع الدرجات في هذا الاختبار لدى العينة يساوي 54 درجة.

الجدول رقم 80 : توزيع التكراري للدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الرابعة ابتدائي.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1,00	1	5,6
2,00	2	11,1
3,00	12	66,7
4,00	2	11,1
5,00	1	5,6
Total	18	100,0

نلاحظ من الجدول رقم80، أنّ أغلب افرد العينة قد تحصلوا على 3 درجات بنسبة 66.7 بالمائة و أقلية منهم كانت استجابتها بين 4 و 5 درجات بحيث تحصلت حالتين على 4 درجات بنسبة 11.1 بالمائة وحالة واحدة على5 درجات بنسبة 5.6 بالمائة وحالتين على2 درجات النسبة11.1، كما تحصلت حالة واحدة على درجة واحدة بنسبة اختبار ذاكرة، وتدل هذه النتائج على مدى نجاح هذه الفئة في اختبار ذاكرة الألفاظ بأداء متوسط على ثلاثة سلاسل من الألفاظ، كما هو موضح على الشكل البياني للمدرج التكراري رقم47.

الشكل البياني رقم:47المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الرابعة ابتدائي



نلاحظ من الدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذكرة اللفظية السمعية أنّ أغلب الدرجات تتمركز عند المتوسط وأن المنحنى التكراري هو مدبب وموجب

يتبين من الشكل البياني رقم47، أنّ توزيع درجات عينة الرابعة ابتدائي الاختبار الذاكرة اللفظية السمعية تتمركز أغلبها عند المتوسط بنسبة 66.7 بالمائة، وأنّ المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات مدبب ومتماثل وموجبٌ لأنّه يتجه نحو الدرجات العليا.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج اختبار الذاكرة اللفظية السمعية لدى فئة الرابعة ابتدائي على أنّ نجاح أفراد العينة في هذا الاختبار لم يتعدى ثلاثة سلاسل من الكلمات، وبالتالي يمكننا القول أنّ معدل الاسترجاع في هذه الفئة العمرية يساوي ثلاثة سلاسل من الكلمات أي القدرة في التعّرف على ستة كلمات في السلسلة، وذلك لأنّ تمركز الدرجات كان عند المتوسط بنسبة 66.7 بالمائة، وتأتي هذه النتائج مماثلة لنتائج فئة الثالثة ابتدائي حيث بلغ متوسط درجاتها 3.64 بنسبة 80 بالمائة. ويمكننا أن نستنتج أنّ القدرة على الحفظ والتذكر هي نفسها عند الفئتين ولم تتأثر هذه القدرة بعامل السن وخبرة التعلّم، بالتالي فإنّ سعة الحفظ والاسترجاع للفظي يعادل ستة كلمات في الفئة العمرية من ثمانية سنوات إلى عشرة سنوات.

2.6.3.2.5 نتائج اختبار الذاكرة اللفظية البصرية سلسلة الجمل لدى فئة السنة الرابعة ابتدائي:

الجدول رقم81: يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية سلسلة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	**100**	**5.55**	**1.43**	**1.19**	**7**	**2**

نلاحظ من الجدول رقم 81، أنّ متوسط درجات الاستجابة عند فئة السنة الرابعة في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية سلسلة الجمل قد بلغ 5.55، بينما بلغت درجة التباين 1.43 و درجة الانحراف المعياري 1.19، وكنا الحد الأعلى للدرجات يساوي 7 درجات والحد الأدنى يساوي درجتين، وتدل هذه النتائج أنّ معظم قيم الاستجابات تتمركز حول قيمة المتوسط الحسابي.

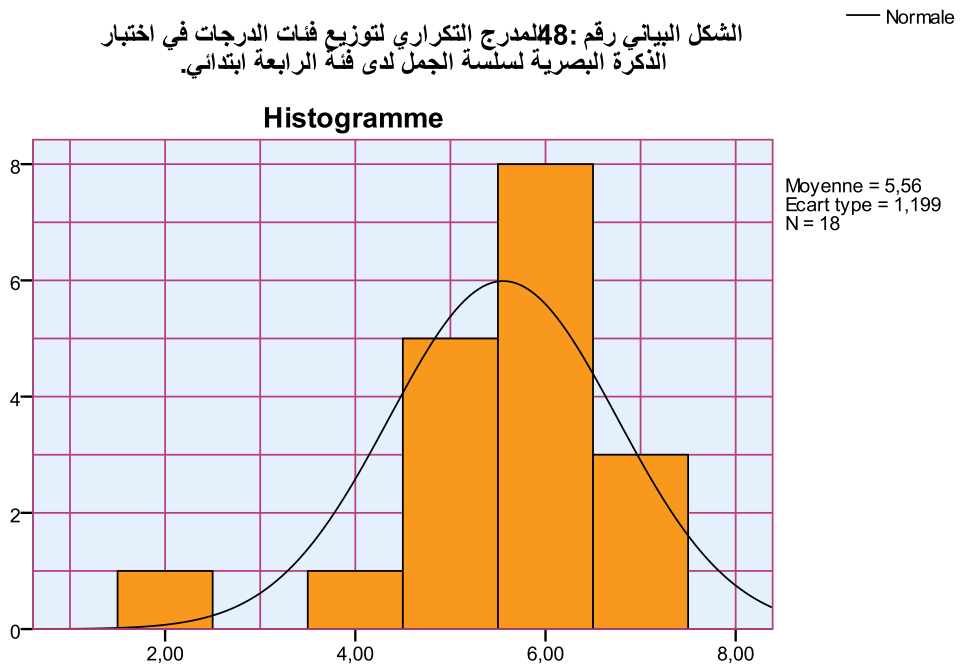
الجدول رقم 82 : التوزيع التكراري للدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
2	1	5,60
4	1	5,60
5	5	27,80
6	8	44,40
7	3	16,70
المجموع	18	100,0

الجدول رقم82، أنّ أغلب أفراد العينة يتميزون بأداء جيّد في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية حيث بلغ عدد الذين تحصلوا على درجة 6 من سبعة درجات 8 أفراد وكانت نسبة الأداء الجيّد لديهم تساوي 44.4، بينما نجد أنّ عدد الأفراد الذين يتميزون بأداء ممتاز في هذا الاختبار قد بلغ بنسبة16.7 بالمائة و هم ممن تحصلوا على العلامة الكاملة أي 7 درجات، أمّا الذين كان أداهم حسن فقد بلغ عددهم 5 بنسبة 27.8 وهم الذين تحصلوا على العلامة 5 من سبعة، وتنفرد الفئة المتوسطة الأداء بحالة واحدة تحصلت على درجة 4 من سبعة بنسبة 5.6 بالمائة ونفس النسبة تحصلت عليها الفئة الضعيفة على سلم هذا الاختبار، وهي حالة واحدة تحصلت على درجتين. و يمكن لنا نستنتج من هذا الجدول أنّ أغلب أفراد

العينة في هذه الفئة يتميزون بأداء جّيد تتراوح معدلات اســـتجاباتهم من 5 إلى 7 درجات كما هو مبين على المدرج التكراري في الشكل البياني رقم48.

الشكل البياني رقم :48المدرج التكراري لتوزيع فئات الدرجات في اختبار الذكرة البصرية لسلسة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي.



توزيع فئات الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل

نلاحظ من الشكل البياني رقم47أنّ المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسة الجمل ملتوي إلتواءً سالبا لأنّ قيمة المنوال اكبر من قيمة المتوسط لدى فئة الرابعة ابتدائي.

يبين الشكل البياني رقم48: المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل لدى فئة الرابعة ابتدائي والمنحنى التكراري ملتوي التواءً سالبًا لأنّ قيمة المنوال أكبر من المتوسط والتي تساوي هنا 6.

- **الاستنتاج**

نلاحظ من نتائج فئة الرابع ابتدائي في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل أن سعة الاحتفاظ والتذكر لسلسة الجمل يعادل ستة جملة بسيطة بنسبة 44.40 بالمائة وقد لُوحظ أنّ أفراد العينة يجدون صـــعوبة في الاحتفاظ والتذكر بترتيب الجمل الطويلة المعقدة، فكلما كان طول الجملة قصـــيرا زادت قدرة الاحتفاظ والتذكر. وتتأتي هذه النتائج مماثلة لنتائج فئة الثالثة ابتدئي حيث تمركزت درجاتها عند فئة ستة درجات بنسبة 53.33 بالمائة و قد بلغ متوسط درجاتها في هذا الاختبار 5.75 وهو يتساوي تقريبا مع

متوسط الدرجات لدى فئة الرابعة ابتدائي الذي يبلغ 5.55، وهنا أيضًا نلاحظ عدم تأثير عامل السن وخبرة التعلّم على الفئتين، وبالتالي يمكننا القول أنّ سعة الحفظ والتذكر لترتيب الجمل تساوي ستة جمل بسيطة في هاتين الفئتين العمريتين.

3.6.3.2.5 نتائج عينة السنة الرابعة في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية سلسلة الكلمات:

الجدول رقم83: يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية سلسلة الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	**55**	**3.05**	**1.93**	**1.39**	**6**	**1**

نلاحظ من الجدول رقم83، أنّ مجموع درجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الكلمات قد بلغ 55 استجابة، وكان متوسط الدرجات يساوي 3.05 بينما بلغ الانحراف المعياري 1.39 وتباين 1.93 ، وبلغ الحد الأعلى للدرجات 6 درجات بينما بلغ الحد الأدنى درجة واحدة، وإنّ دلّ هذا على شيء فإنّه يدل على تمركز استجابات أفراد العينة حول متوسطها.

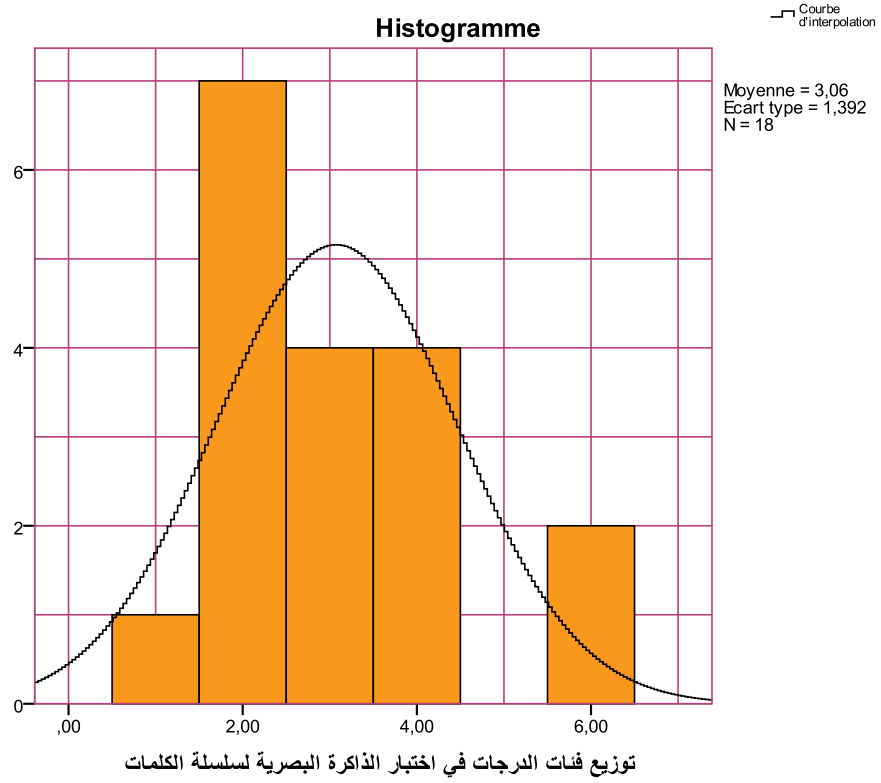
الجدول رقم 84 : التوزيع التكراري للدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1	1	5,6
2	7	38,9
3	4	22,2
4	4	22,2
6	2	11,1
المجموع	18	100,0

نلاحظ من الجدول رقم84، أنّ عددًا قليلاً من أفراد العينة قد تحصلوا على أداء جيّد على سلم الاختبار بنسبة 11.1 بالمائة والأغلبية منهم قد تحصلوا على أداء ضعيف بنسبة 38.9 بالمائة والبعض منهم تحصل على أداء متوسط بنسبة 22.2 بالمائة و نفس النسبة لوحظت في الأداء دون الوسط، بينما الأقلية منهم تحصلوا على أداء ضعيف جدا بنسبة 5.6 بالمائة، وتدل هذه النتائج على أنّ أفراد العينة الذين

فشلوا في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسة الكلمات المكتوبة يتميزون بأداء دون الوسط إلي ضعيف و أفراد العينة الذين نجحوا على سلم الاختبار يتميزون بأداء متوسط إلى جيّد. ويمكننا القول أنّ سعة الاحتفاظ والتذكر لديهم تشتمل على سلسلتين من الكلمات أي لا يتعدى معدل الحفظ لديهم أربعة كلمات في السلسلة الواحدة. وتعطينا اختبارات الذاكرة فكرة واضحة عن عمل ذاكرة العمل و سعة الحفظ والاسترجاع عند هذه الفئة العمرية كما هو مبين على الشكل البياني للمدرج التكراري رقم49.

الشكل البياني رقم: 49 المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذكرة اللفظية البصرية لسلسة الكلمات لدى فئة الرابعة ابتدائي



نلاحظ من الشكل البياني رقم 49 أن الدرجات تتمركز عند المتوسط بينما نلاحظ أن المنحنى التكراري ملتوي التواءً موجبًا لأنّه يتّجه نحو الدرجات المرتفعة ولأنّ المتوسط أكبر من المنوال الذي يساوي هنا2

الشكل البياني رقم 49: يبين التوزيع التكراري لدرجات عينة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الكلمات، ويبدو أنّ المنحنى التكراري ملتوي التواءً ايجابيًا لأنّه يتجه نو الدرجات المرتفعة ولأنّ قيمة المتوسط أكبر من قيمة المنوال التي تساوي هنا 2(بوسنة عبد الحفظ، 2007، ص 182).

- **الاستنتاج:**

تتوزع درجات فئة الرابعة الابتدائي في اختبار تذكر سلسلة الكلمات بنسب غير متماثلة على المدرج التكراري وتتمركز أغلب الدرجات عند التقدير الضعيف، أي أنّ أغلب أفراد العينة تعرفوا على سلسلتين من الكلمات بنسبة 38.90 بالمائة ومتوسط الدرجات الذي بلغت قيمته3 يدل على أنّ أفراد العينة لديهم سعة حفظ وتذكر تعادل التعّرف على ثلاثة سلاسل من الكلمات بمعدل 5 كلمات في السلسة وتختلف نتائج هذه الفئة عن فئة السنة الثالثة حيث بلغ المتوسط هنا 4 ويدل على أنّ معدل التعّرف في هذه الفئة يعادل أربع سلاسل من الكلمات بمعدل 6 كلمات في السلسة الواحدة. ويمكننا القول أنّ سعة الحفظ والاسترجاع في الذاكرة البصرة لسلسلة الكلمات هي أوسع عند فئة الثالثة ابتدائي. و يمكننا أنّ نؤكّد أنّ هذه النتائج لم تتأثر بعامل السن وخبرة التعلّم.

7.3.2.5 نتائج فئة السنة الرابعة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ:

الجدول رقم85: يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعياري في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
18	**27**	**1.50**	**0.61**	**0.78**	**3**	**1**

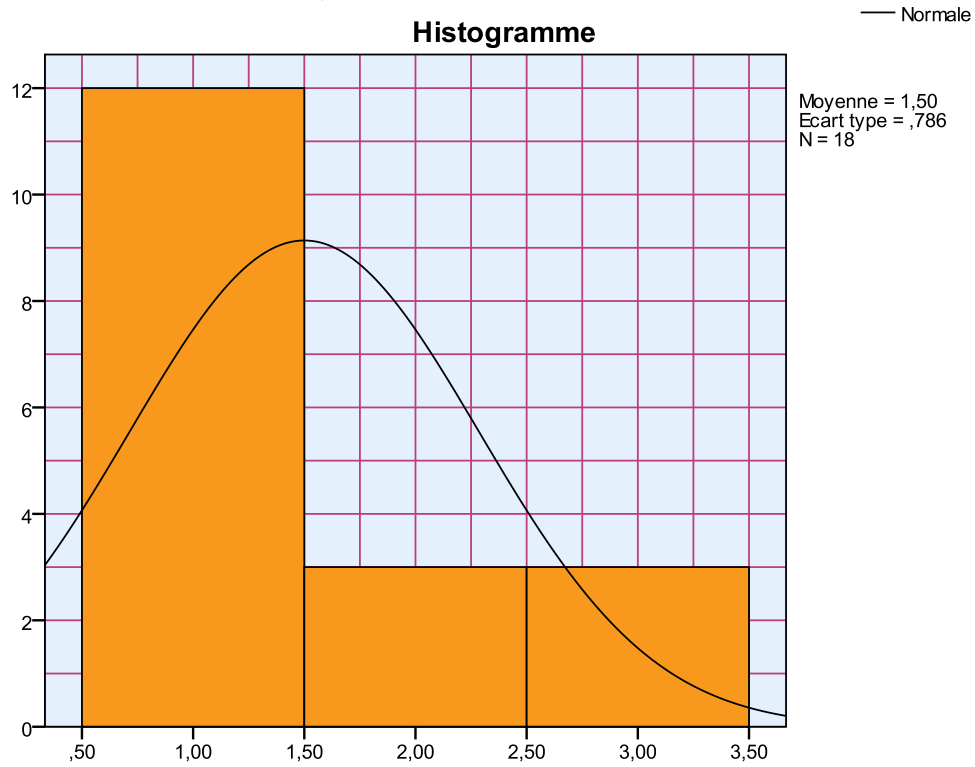
نلاحظ من الجدول85، أنّ مجموع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ بلغ 27 درجة وبلغت قيمة متوسط لدى فئة السنة الرابعة في هذا الاختبار1.5، بينما بلغت قيمة التباين 0.61 وقيمة الانحراف المعياري 0.78، كانت الدرجة الدنيا تساوي 1 والدرجة العليا تساوي 3.

الجدول رقم 86 : التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
1	12	66,7
2	3	16,7
3	3	16,7
المجموع	18	100,0

نلاحظ من الجدول رقم86، أنّ أغلبية أفراد العينة قد فشـــلوا في اختبار تلخيص النصّ وكان أدائهم على سلم هذا الاختبار ضعيفًا حيث بلغت نسبة الذين فشلوا 66.7 بالمائة، أمّا نسبة الذين نجحوا و كان أدائهم جيّدًا فقد بلغت 16.7 بالمائة و نفس النسبة سجلت عند الذين كان أدائهم متوسطًا والشكل البياني رقم50 يوضح ذلك.

الشكل البياني رقم :50لمدرج التكراري لتوزيع الدراجات في اختبار تلخيص النصّ لدى فئة الرابعة ابتدائي.



نلاحظ من الشكل البياني رقم 50أنّ درجات أغلب أفراد العينة تتمركز عند الدرجات المنخفظة، و نجد أنّ المنحنى التكراري مفلطح هو موجبا لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأن المتوسط أكبر من المنوال.

يبين الشـــكل البياني رقم50، أنّ المنحى التكراري في توزيع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ لفئة الســنة الرابعة ابتدائي وحيد النهاية و يتميز بالتفلطح وهو موجبٌ لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة وذلك لأنّ قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المنوال.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ على أنّ أغلب أفراد العينة تتميز بمستوى ضعيف وتتماثل تقريبا نتائجها مع نتائج فئة الثالثة ابتدائي حيث نجد أنّ قيمة متوسط درجاتها يساوي 1.87 بينما

قيمة متوســـط درجات الرابعة ابتدائي يســـاوي 1.50، ولا تعود هذه النتائج لعدم فهم النصّ من قبل أفراد العينة، وإنّما تعود إلى عدم تحكّم أفراد العينة في آليات الكتابة من علامات الوقف والأداء اللغوي والنحوي للتراكيب اللغوية. ويمكننا القول أنّ نتائج الفئتين لم تتأثر بعامل السن وخبرة التعلّم.

4.2.5 النتائج المرتبطة بفئة السنة الخامسة ابتدائي:

تمهيد:

نقدم الآن نتائج فئة الخامســة ابتدائي ونركز على أهم خصــائص أفرادها وتوزيعهم حسـب متغيرات السـن والجنس والمســـتوى الدراســـي و نوع القراءة، ونحاول من خلال عرض نتائجهم أن نبرز أوجه التماثل أو الاختلاف في نتائجهم ونتائج الفئتين الثالثة ابتدائي والرابعة ابتدائي.

1.4.2.5 خصائص عينة الخامسة ابتدائي:

تشتمل عينة الخامسة ابتدائي على 17 تلميذ وتلميذة وهم يتوزعون بصفة غير متساوية في العدد حيث بلغ عدد الذكور 11 تلميذا وعدد الإناث 6 تلميذات كما هو موضـــح على الجدول رقم 87 والشـــكل البياني رقم.51

1.1.4.2.5 توزيع العينة حسب الجنس:

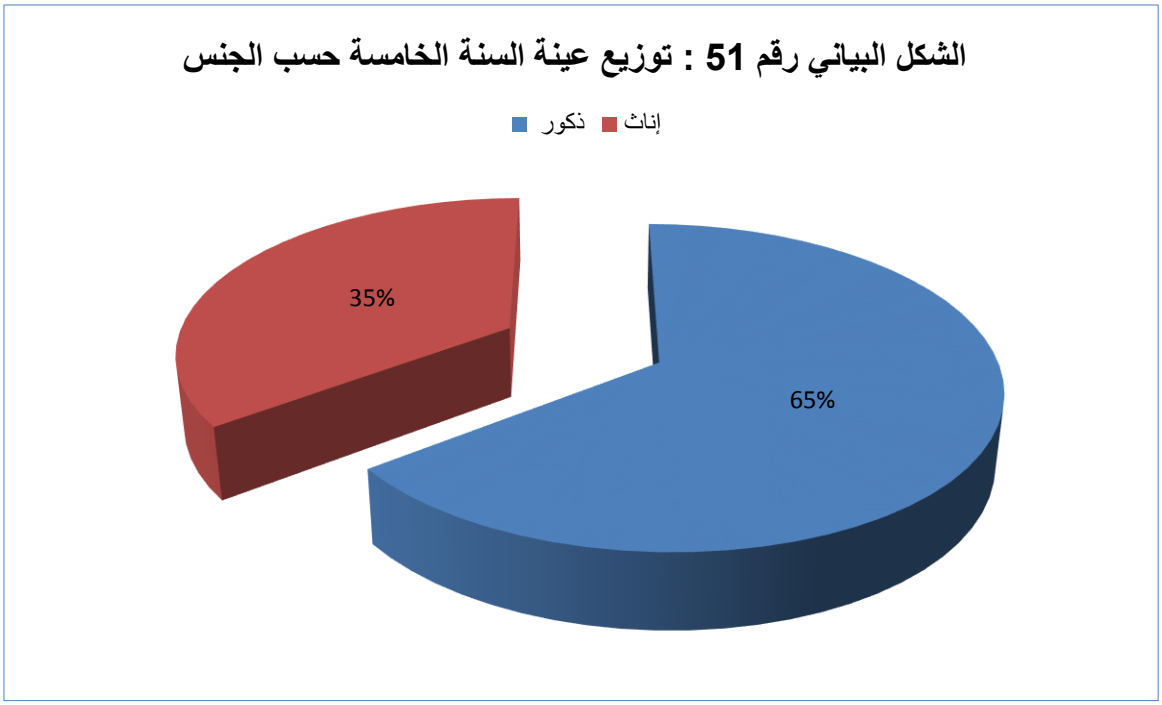
يتوزع أفراد عينة الخامسة ابتدائي بصفة غير متساوية في العدد بين الإناث والذكور كما هو موضح على الجدول رقم87 والشكل البياني رقم51.

الجدول رقم87: يبين توزيع عينة السنة الخامسة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	11	%64.71
إناث	06	%35.29
المجموع	17	%100

نلاحظ من الجدول87، أنّ نســبة الذكور في هذه المجوعة والتي بلغت 64.71 بالمائة قد تجاوزت بكثير نسبة الإناث و التي بلغت 35.29 بالمائة، ولم يكن هذا الاختيار متعمدا، وإنّما يعود لعامل الصدفة لأنّ اختيار العينة كان بطريقة عشوائية كما هو موضح على الشكل البياني رقم51.

الشكل البياني رقم 51 : توزيع عينة السنة الخامسة حسب الجنس



2.1.4.2.5 توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب السن:

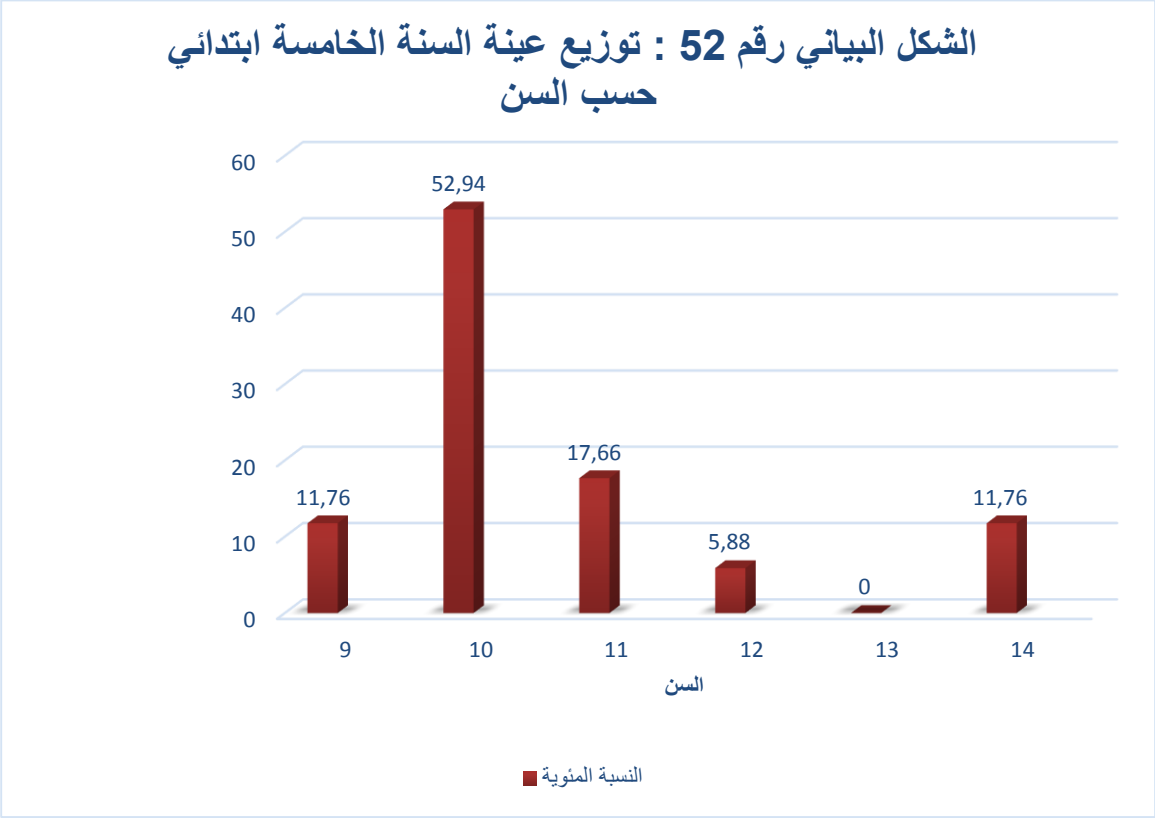
يتوزع أفراد فئة الخامسة ابتدائي حسب السن بنسب غير متساوية بين الإناث والذكور كما هو مبين على الجدول رقم 88 والشكل البياني رقم 52.

الجدول رقم88: يبين توزيع عينة السنة الخامسة حسب السن.

الجنس / السن	عـــــدد الإناث	عددا لذكور	المجموع	النسبة المئوية
9 سنوات	01	01	02	%11.76
10 سنوات	04	05	09	%52.94
11 سنة	01	02	03	%17.66
12 سنة		01	01	%05.88
13 سنة				
14 سنة		02	02	11.76
المجموع	06	11	17	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 88، هذا الجدول أنّ سن أفراد هذه العينة يتراوح ما بين 9 سنوات و14 سنة وأغلب أفراد العينة يبلغ سنهم 10 سنوات حيث بلغت نسبتهم 52.94 بالمائة، وبلغت نسبة الأطفال الذين يبلغون 9 سنوات 11.76 بالمائة وهم الذين دخلوا في سن 5 سنوات وهي نسبة متساوية مع نسبة

الأطفال الذين يبلغون14 سنة، بينما بلغت نسبة الذين يبلغون 11 سنة 17.66بالمائة وبلغت نسبة الذين يبلغون 12 سنة 5.88 بالمائة كما هو موضح على الشكل البياني رقم52:



3.1.4.2.5 توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب المستوى الدراسي:

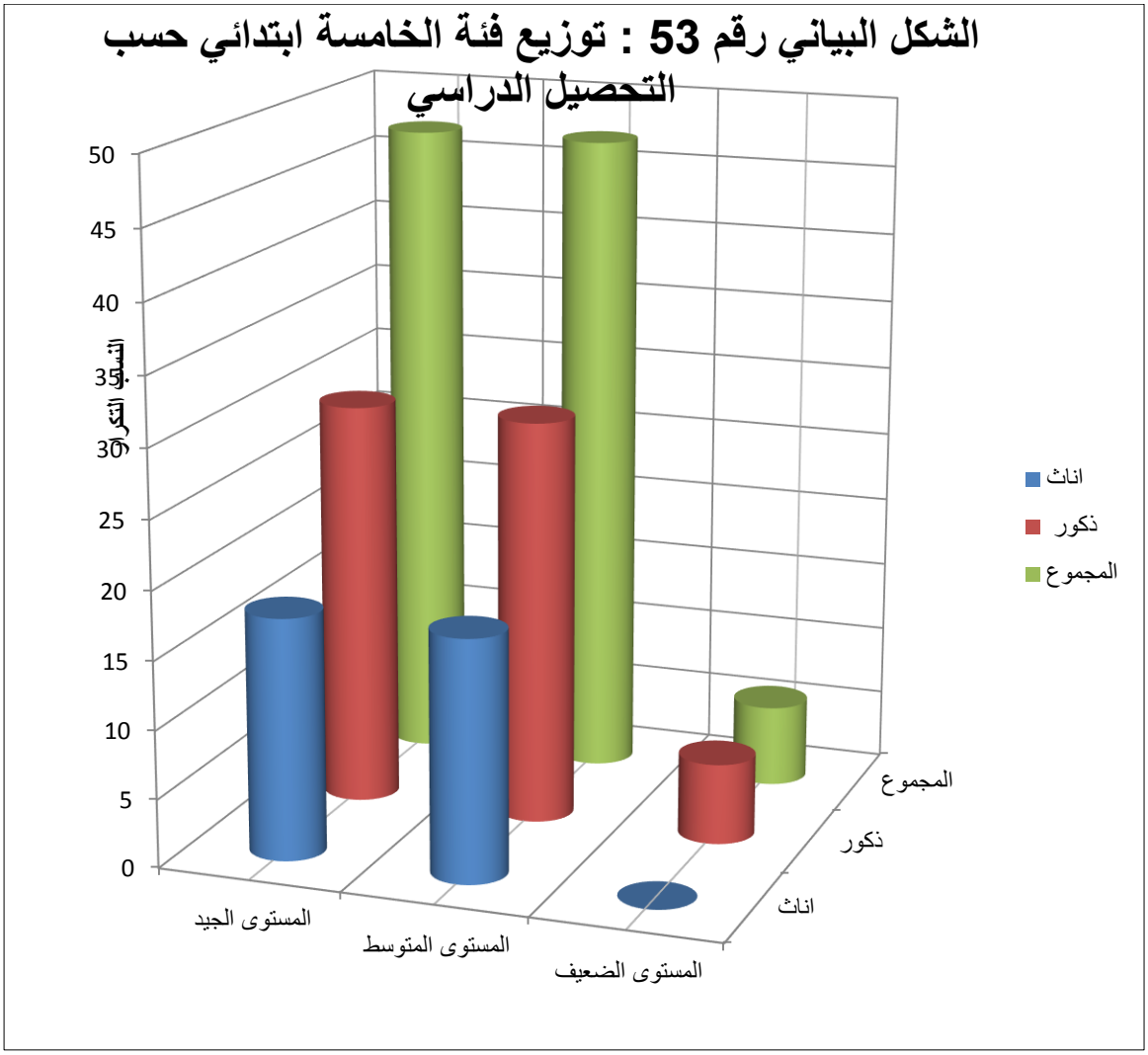
يتوزع أفراد عينة الخامسة ابتدائي حسب المستوى الدراسي بنسب متساوية بين الإناث والذكور في المستوى الجيد والمتوسط كما يظهر ذلك على الجدول رقم 89 والشكل البياني رقم53.

الجدول رقم89: يبين توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب المستوى الدراسي

الجنس / المستوى الدراسي	عـــدد الإناث	عـــدد الذكور	المجموع	النسبة المئوية
جيد	03	05	08	%47.06
متوسط	03	05	08	%47.06
ضعيف	00	01	01	%5.88
المجموع	06	11	17	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 89، أنّ أفراد العينة في هذه الفئة يتوزعون بصفة متساوية بين المستوى الدراسي الجيّد والمستوى الدراسي المتوسط لعدد الإناث والذكور بنسبة 47.06 بالمائة، وسجلنا حالة واحدة من المستوى الدراسي الضعيف لدى الذكور بنسبة 5.88 بالمائة وانعدمت هذه الفئة تمامًا لدى الإناث.

الشكل البياني رقم 53 : توزيع فئة الخامسة ابتدائي حسب التحصيل الدراسي



4.1.4.2.5 توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب نوع القراءة:

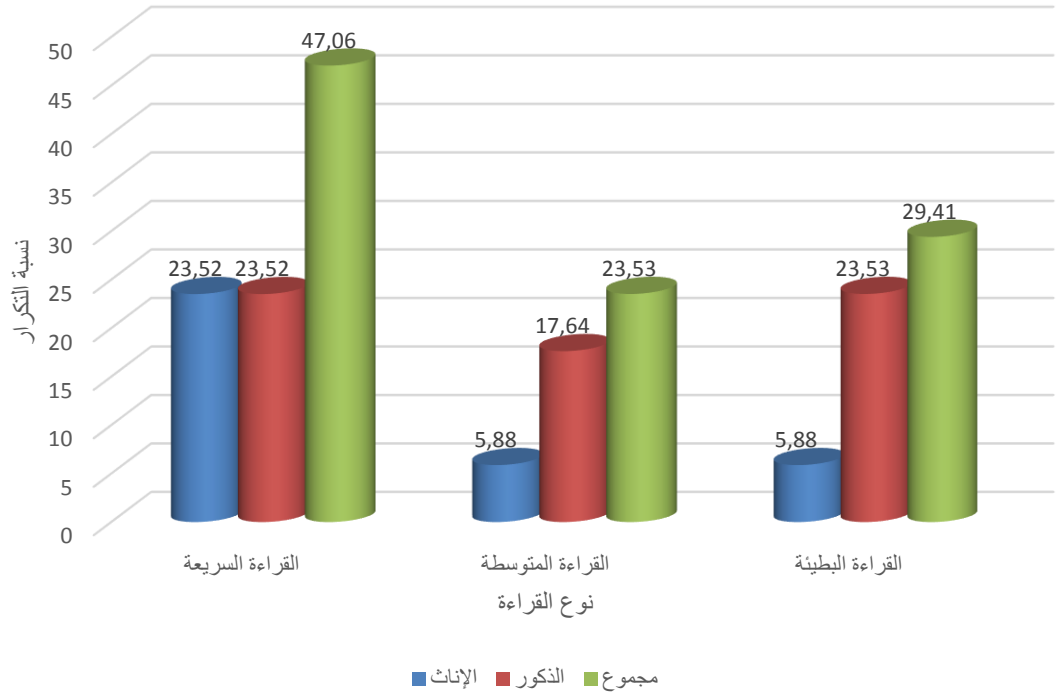
يتوزع أفراد عينة الخامسة ابتدائي حسب نوع القراءة بنسب غير متساوية بين الإناث والذكور في القراءة المتوسطة والقراءة البطيئة و يتساوى الذكور والإناث في القراءة السريعة كما هو مبين على الجدول رقم 90 والشكل البياني رقم 54.

الجدول رقم90: يبين توزيع عينة الخامسة حسب نوع القراءة:

الجنس / نوع القراءة	الإناث	الذكور	المجموع	النسبة المئوية
	عدد	عدد		
القراءة السريعة	04	04	08	%47.06
القراءة المتوسطة	01	03	04	% 23.53
القراءة البطيئة	01	04	05	%29.41
المجموع	06	11	17	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 90، أنّ اغلب أفراد العينة يتميزون بقراءة سريعة ومسترسلة وواضحة ودون أخطاء قرائية بنسبة 47.06 بالمائة بعدد متساوي بين الإناث والذكور، وبلغت نسبة القراءة المتوسطة السرعة والمسترسلة والواضحة في هذه الفئة 23.53 بالمائة، بينما بلغت نسبة القراءة بطيئة السرعة والرتيبة وغير الواضحة مع أخطاء في التعّرف على الحروف والكلمات بنسبة29.41بالمائة حيث أحصينا أربع حالات عند الذكور وحالة واحدة عند الإناث.

الشكل البياني رقم54: توزيع عينة الخامسة ابتدائي حسب نوع القراءة



2.4.2.5 نتائج عينة الخامسة ابتدائي في اختبار السرعة في القراءة:

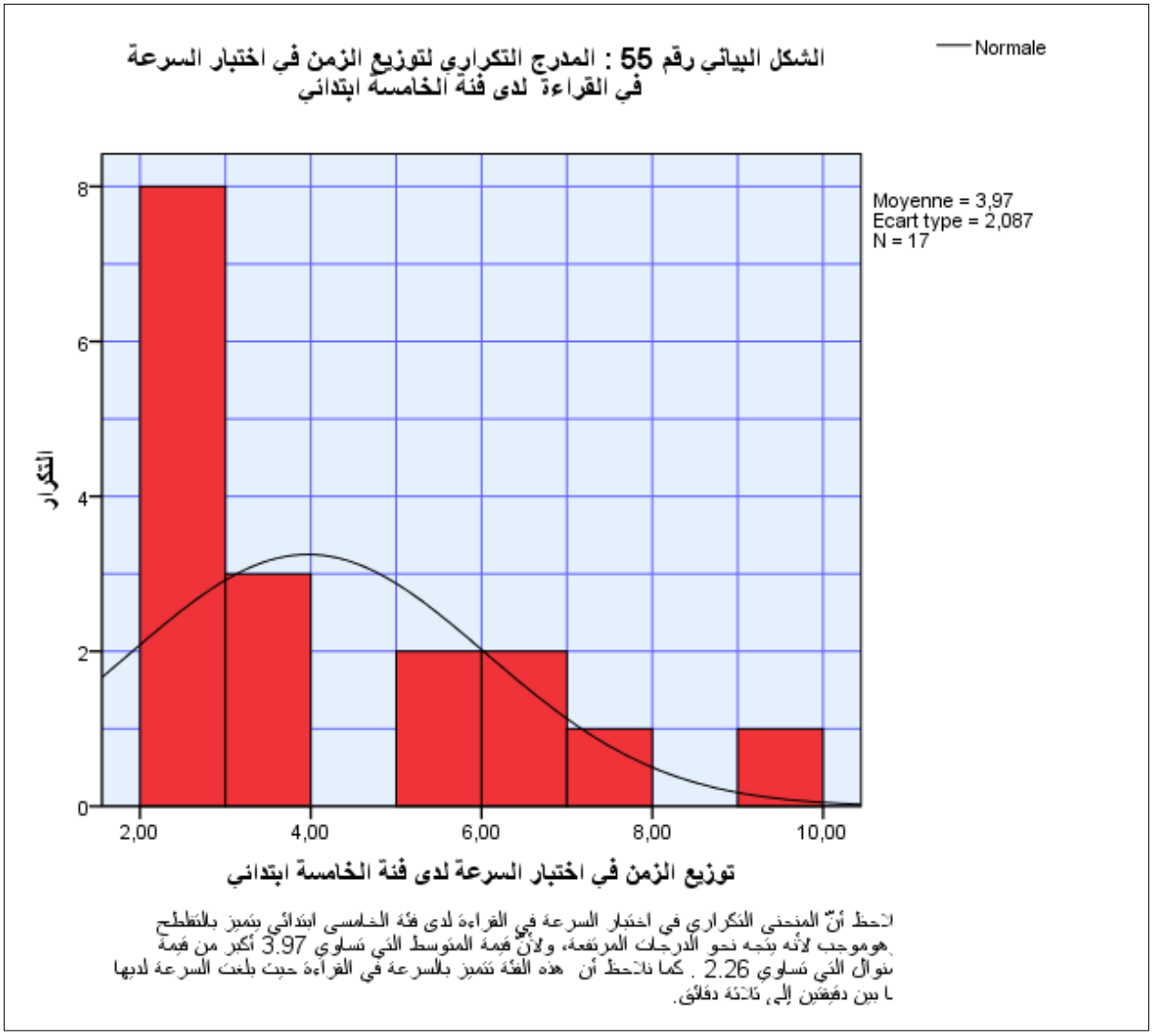
تمهيد:

نقوم الآن بعرض أهم نتائج فئة الخامســـة ابتدائي في مختلف الاختبارات محاولين إبراز أوجه التشـــابه والاختلاف في النتائج بين هذه الفئة والفئتين السابقتين.

الجدول رقم91: يبين درجة المتوسط والتباين والانحراف المعيار في اختبار السرعة لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عـــدد الأفراد	مـجـمـوع الدرجات	المتوســـط الحسابي	التباين	الانـــحـــراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	67 د و45 ثا	3 د و96 ثا	4د و35 ثا	2 د و08 ثا	9 د	2د و17ثا

نلاحظ من خلال الجدول91، أنّ متوسط السرعة عينة السنة الخامسة ابتدائي قد بلغ بينما بلغ 3.96 أي 3 دقائق و 96 ثانية وبلغ الانحراف المعياري2.08 أي دقيقتين و 8 ثوانٍ، وبلغ التباين 4.35 أي أربع دقائق و خمسَ وثلاثين ثانية، وكانت السرعة الدنيا لهذه الفئة 2.17 أي دقيقتين و17 ثانية والسرعة العليا 9 دقائق وتنحصـــر الفئة الســـريعة ضـــمن الفئة التي اســـتغرقت الحد الأدنى من الزمن المســـتغرق المتراوح بين دقيقتين و سبعَ عشرة ثانية إلى دقيقتين و ستيناً ثانية، بينما استغرقت الفئة المتوسطة ثلاثة دقائق وثماني عشرة ثانية إلى ثلاثة دقائق و ست وعشرين ثانية، واستغرقت الفئة البطيئة من 5 دقائق إلى 9 دقائق في القراءة كما هو موضح على الجدول رقم92.



ونلاحظ من الشـــكل البياني رقم55، للمدرج التكراري لاختبار الســـرعة في القراءة، أنّ المنحنى التكراري مفلطح وهو موجب لأنّه يتجه نحو درجات الزمن المرتفعة لأنّ قيمة المتوسـط أكبر من قيمة المنوال الذي بلغ هنا 2.26 أي دقيقتين و ست وعشرين ثانية بينما تبلغ قيمة المتوسط الحسابي 3.96 أي أربعة دقائق و 30 ثانية. و بالتالي يمكننا القول أنّ متوسط السرعة في القراءة عند هذه الفئة العمرية يساوي 4 دقائق و30ثانية. كما نلاحظ أنّ أغلب التكرارات تتمركز عند قيمة الزمن المنخفض مما يدل على أنّ أغلب أفراد العينة يتميزون بقراءة سريعة بنسبة 47.06 بالمائة بينما تبلغ نسبة الأفراد الذين يتميزون بقراءة متوسطة 23.53 بالمائة وتبلغ نسبة الأفراد الذين يتميزون بالقراءة البطيئة 29.41 بالمائة.

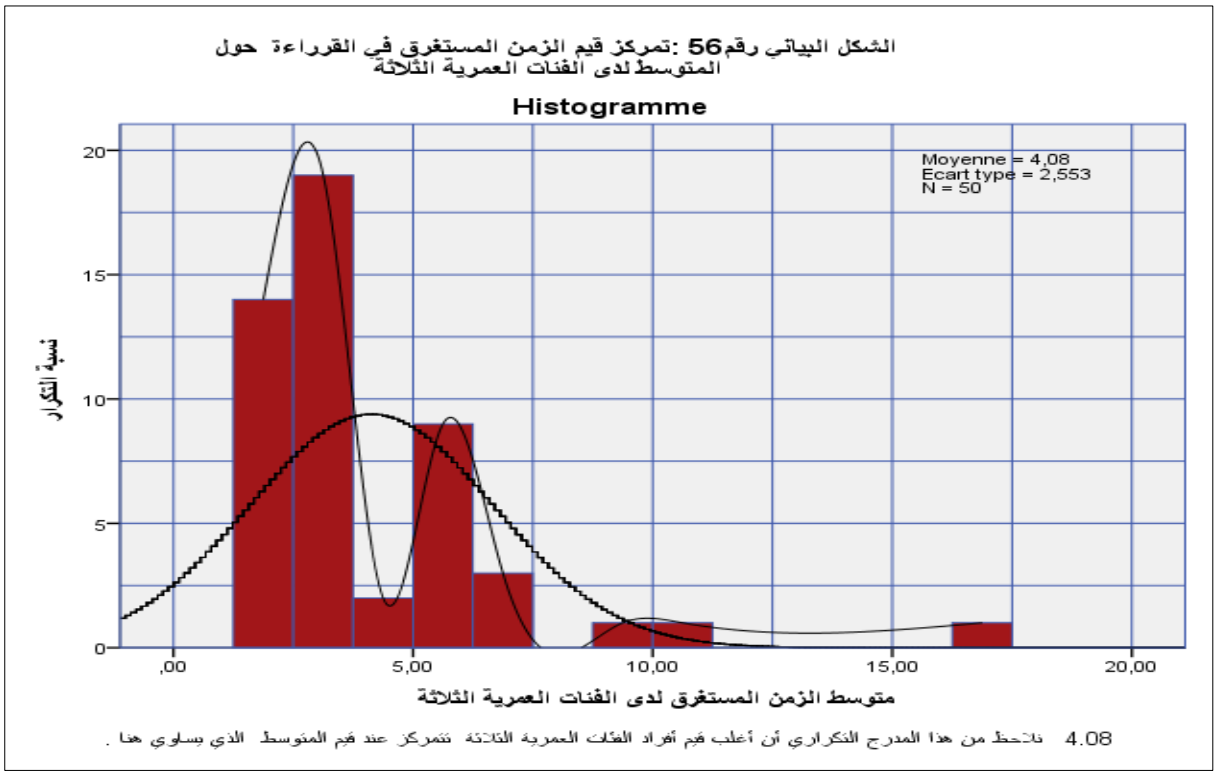
الجدول رقم 92: يبن نوع القراءة حسب الزمن المستغرق في القراءة عند فئة الخامسة ابتدائي.

نوع القراءة	الزمن المستغرق بالدقائق والثواني في القراءة	
	عدد إناث (6)	عدد ذكور(11)
القراءة السريعة	2:40-2:39-2:28-2:17	-2:60-2:26-2:26 2:60
القراءة المتوسطة السرعة	3:25	3:26 -3:18
القراءة بطيئة السرعة	6:00	9-7-6:25-5:55-5:00
المجموع	14.75	52.70
المتوسط	2.4583	4.7605
الانحراف المعياري	0.39726	2.18522
التباين	0.158	4.775
قيمة T	8.992	4.236
درجة الحرية DDL	5	10
مستوى الثقة 95%	0.050	0.050

ونلاحظ من الجدول91، أنّ الزمن المستغرق في القراءة السريعة لدى الإناث لم يتعد دقيقتين وأربعين ثانية، ولم يتعد دقيقتين وستين ثانية لدى الذكور، أمّا الزمن المستغرق في القراءة المتوسطة السرعة فلم تتجاوز ثلاث دقائق وخمسَ وعشرين ثانية لدى الإناث وثلاثة دقائق وستة وعشرين لدى الذكور، و أما الزمن المستغرق في القراءة البطيئة فلم يتجاوز ستة دقائق لدى الإناث بينما بلغ تسعة دقائق لدى الذكور، وتدل هذه النتائج على أنّ الإناث أسرع في القراءة من الذكور، حيث أنّ قيمةT المحسوبة لدى الذكور والتي تساوي 4.236 أكبر من قيمة T المجدولة والتي تساوي 1.812 عند درجة الحرية 10 وعند مستوى الدلالة 0.050 وكذلك قيمة T المحسوبة عند الإناث والتي تساوي 8.992 عند درجة الحرية 5 أكبر من قيمة Tالمجدولة والتي تساوي 4.236 عند درجة الحرية 5 و مستوى الدلالة 0.050. و منه فأنّ الفروق بين الإناث والذكور في سرعة القراءة هي فروق ذات دلالة إحصائية ولا تعود إلى الصدفة.

- **الاستنتاج**

تدل نتائج فئة الرابعة ابتدائي في اختبار السـرعة في القراءة على أنّ أغلب أفراد عينة الخامسـة ابتدائي يتميزون بقراءة سريعة، والأقلية منهم يتميزون بالقراءة المتوسطة أو البطيئة، وتبلغ قيمة متوسط السرعة في هذه الفئة العمرية 4 دقائق و 30 ثانية، وتختلف نتائج هذه الفئة عن نتائج فئتين الرابعة والثالثة ابتدائي حيث يتبين أنّ قيمة متوسط السرعة عند فئة الرابعة ابتدائي تساوي 4 دقائق و54 ثانية بينما بلغت قيمة متوسـط السـرعة عند فئة الثالثة ابتدائي 3 دقائق و67 ثانية، وبما أنّ مجموع المتوسـطات للفئات الثلاثة يساوي 12 دقيقة و36 ثانية فأنّ متوسط الزمن المستغرق لقراءة نصّ متوسط الطول لدى الفئات العمرية الثلاثة يسـاوي 4 دقائق و8 ثواني، ويمكننا القول أنّ الأطفال الذين يسـتغرقون مدة زمنية تقل عن4 دقائق في قراءة نصّ متوسط الطول أنّهم سـريعي القراءة والأطفال الذين يسـتغرقون مدة أطول من 4 دقائق يتصـفون بالقراءة البطيئة كما هو موضـح على الشـكل البياني رقم 56. وخلاصـة القول أنّ نتائج فئة الخامسـة ابتدائي تتماثل مع نتائج فئة الثالثة ابتدائي من حيث تفوق الإناث على الذكور في سرعة القراءة إذْ أنّ الإناث تستغرق مدة أقل في القراءة إذا ما قُورنت بالذكور.



الشكل البياني رقم56 :تمركز قيم الزمن المستغرق في القراءة حول المتوسط لدى الفئات العمرية الثلاثة

4.08 نلاحظ من هذا المدرج التكراري أن أغلب قيم أفراد الفئات العمرية الثلاثة تتمركز عند قيم المتوسط الذي يساوي هنا .

نلاحظ من الشـكل البياني رقم 56 أنّ المنحنى يرتفع عند قيمة المتوسـط ثمّ ينحدر نحو الدرجات المنخفضة .

3.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبار التعرف على أصوات وأسماء الحروف:

الجدول رقم 93: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار التعرف على أصوات وأسماء الحروف لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	948	55.76	0.44	0.66	56	54

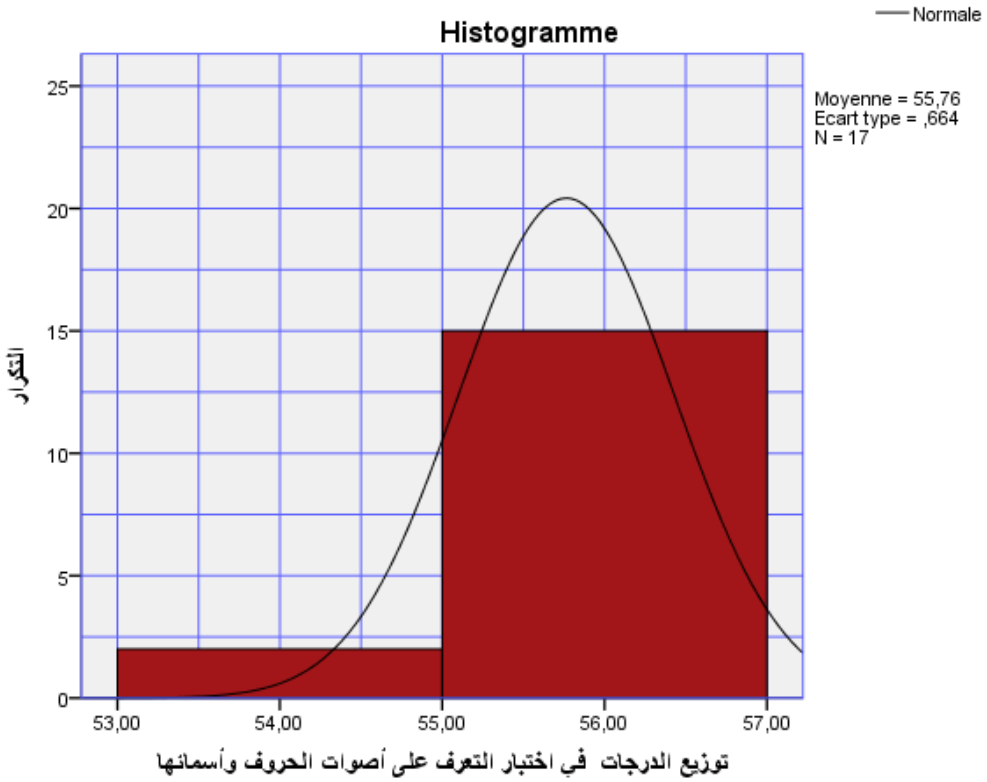
نلاحظ من خلال الجدول رقم93، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار التعّرف على أسماء وأصوات الحروف قد بلغت 55.76 وبلغت قيمة التباين 0.44 ، بينما بلغت قيمة الانحراف المعياري 0.66 وكانت القيمة الدنيا تساوي 54 درجة بينما القيمة العليا تساوي 56 ودرجة وبلغ مجموع الدرجات على هذا السلم تساوي 948 درجات .

الجدول رقم94 : يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار التعّرف على أصوات وأسماء الحروف لدى فئة الخامسة ابتدائي.

الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
54	2	11,8
56	15	88,2
المجموع	17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 95، أنّ أغلب أفراد العينة في هذه الفئة يتميزون بتعرف بصري وسمعي جيّد بنسبة 88.2 بالمائة، بينما بلغت نسبة الذين لديهم تعرف بصري وسمعي ضعيف للحروف بنسبة 11.8 بالمائة كما يظهر ذلك من خلال الشكل البياني رقم 57.

الشكل البياني رقم57 : المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعّرف على أصوات الحروف وأسمائها لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي

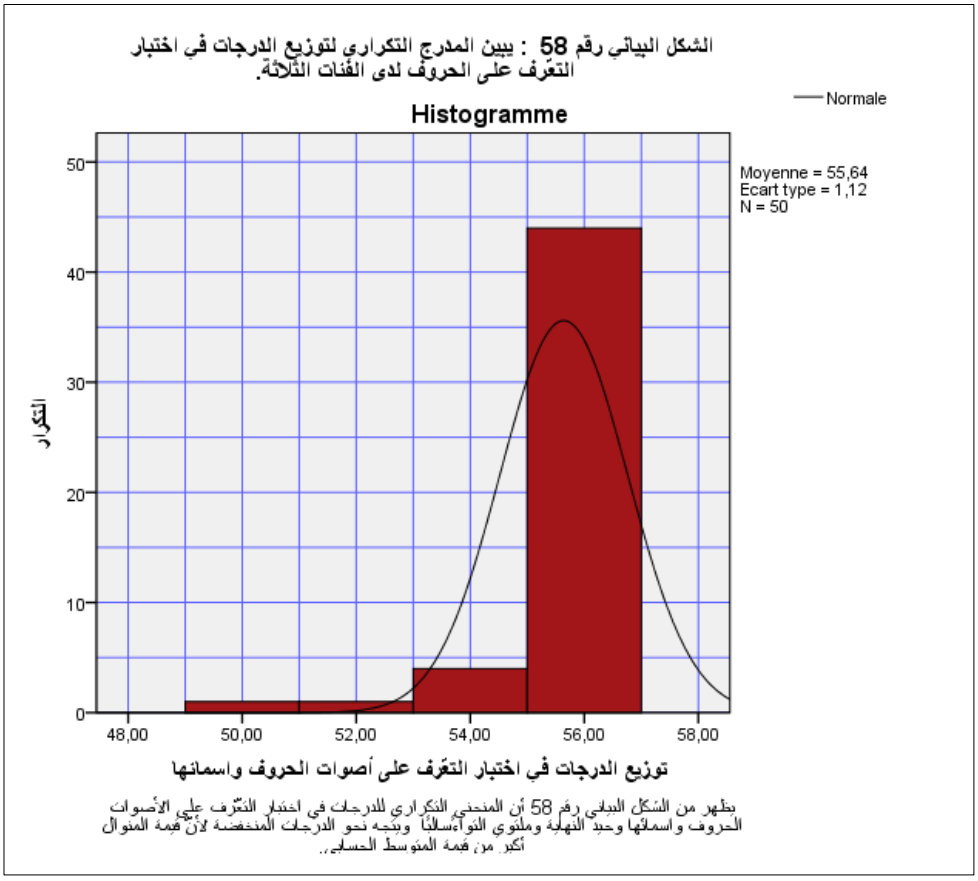


نلاحظ من الشكل البياني رقم 57، أن المنحنى التكراري ملتوي التواء سالب لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأن قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط والتي تساوي هنا 56

يظهر من هذا الشـــكل البياني أنّ المحنى التكراري وحيد النهاية وهو مفلطح وســـالب لأنّه يتجه نَحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة النوال التي تساوي 56 أكبر من قيمة المتوسط التي تساوي55.76.

- **الاستنتاج:**

تبين نتائج فئة الخامســة ابتدائي في اختبار التعّرف أنّ معظم أفراد العينة يتميزون بتعرف جيّد إلاّ حالتين كان تعرفهما ضــعيفًا، وتتماثل تقريبا النتائج هذه الفئة مع نتائج الفئتين الرابعة والثالثة ابتدائي حيث بلغت قيمة المتوســـط الحســـابي عند فئة الثالثة ابتدائي 55.20 وعند فئة الرابعة ابتدائي 55.89 وعند فئة الخامسة55.76. ويمكننا القول أنّ قيمة متوسط التعرَف على أصوات وأسماء الحروف عند الفئات الثلاثة تســاوي 55.64 لأنّ مجموع الدرجات يســاوي2782 وعدد عينة البحث يســاوي 50 كما يتبن ذلك على الشكل البياني رقم 58.



الشكل البياني رقم 58 : يبين المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرّف على الحروف لدى الفئات الثلاثة.

يظهر من الشكل البياني رقم 58 أن المنحنى التكراري للدرجات في اختبار التعرّف على الأصوات الحروف واسمائها وحيد النهاية وملتوي التواءً سالبًا وبتجه نحو الدرجات المنخفضة لأن قيمة المنوال أكبر من قيمة المتوسط الحسابي.

4.4.2.5 نتائج عينة الخامسة ابتدائي في اختبارات فهم النصّ:

1.4.4.2.5 نتائج عينة الخامسة ابتدائي في اختبار فهم الكلمات الصعبة في النصّ:

الجدول رقم95: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار المستوى الدلالي لدى فئة الخامسة ابتدائي.

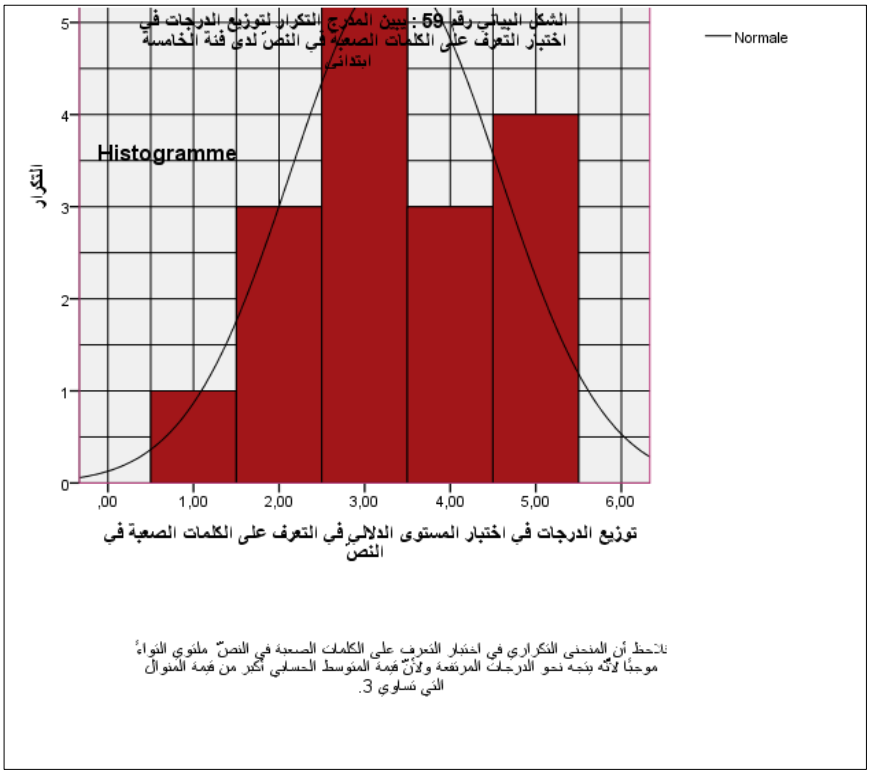
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	57	3.35	1.49	1.22	5	1

نلاحظ من خلال الجدول95، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار المستوى الدلالي لدى فئة الخامسة ابتدائي تساوي 3.35، و بلغت قيمة التباين 1.49 أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي 1.22، وبلغت القيم الدنيا درجة واحدة والقيم العليا خمسة درجات وكان مجموع الدرجات عند هذه الفئة يساوي 57 درجة.

الجدول رقم96: يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار المســـتوى الدلالي (التعّرف على الكلمات الصعبة في النصّ) لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.

الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف جدا		1	5,9
ضعيف		3	17,6
متوسط		6	35,3
جيّد		3	17,6
جيّد جدا		4	23,5
المجموع		17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول96، أنّ نسبة الذين يتميزون بأداء جيّد جدا على سلم اختبار مستوى الدلالة قد بلغ 23.5 بالمائة و نســـبة الذين كان أداؤهم جّيد فقد بلغت 17.60 بالمائة و كانت نســـبة الذين كان أداؤهم متوسطًا 35.3 ونسبة الذين كان أداؤهم ضعيفًا 17.6، أما نسبة الذين كان أداؤهم ضعيفًا جدًا فقد بلغت 5.9. ونلاحظ أنّ أغلب أفراد العينة هم من ذوي الأداء المتوســـط كما يظهر ذلك على الشـــكل البياني رقم 59.



الشكل البياني رقم 59 : يبين المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار التعرف على الكلمات الصعبة في النصّ لدى فئة الخامسة ابتدائي

نلاحظ أن المنحنى التكراري في اختبار التعرف على الكلمات الصعبة في النصّ ملتوي التواءً موجبًا لأنّه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأنّ قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المنوال التي تساوي 3.

- الاستنتاج:

تبين نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبار التعّرف على الكلمات الصعبة في النصّ أن أغلب أفراد العينة يتميزون بمستوى متوسط بنسبة 35.3 بالمائة و بلغت قيمة المتوسط الحسابي 3.35. وتتماثل تقريبًا هذه النتائج مع نتائج الفئتين الرابعة والثالثة ابتدائي حيث بلغت قيمة المتوسط في فئة الرابعة ابتدائي3.22 بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لدى فئة الثالثة ابتدائي 3.80، وبما أنّ مجموع المتوسطات يساوي 10.37 فإنّ قيمة متوسط عينة الدراسة تساوي 3.45، ويمكننا القول أنّ الفئات الثلاثة لديهم مستوى متوسط في فهم الكلمات الصعبة أو غير المألوفة في النصّ وأنّ نتائج الفئات الثلاثة لم تتأثر بعامل السن وخبرة التعلّم.

2.4.4.2.5 نتائج عينة الخامسة ابتدائي في اختبار مستوى فهم محتوى النصّ:

الجدول رقم97: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار فهم محتوى النصّ لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	92	5.41	3.38	1.89	7	2

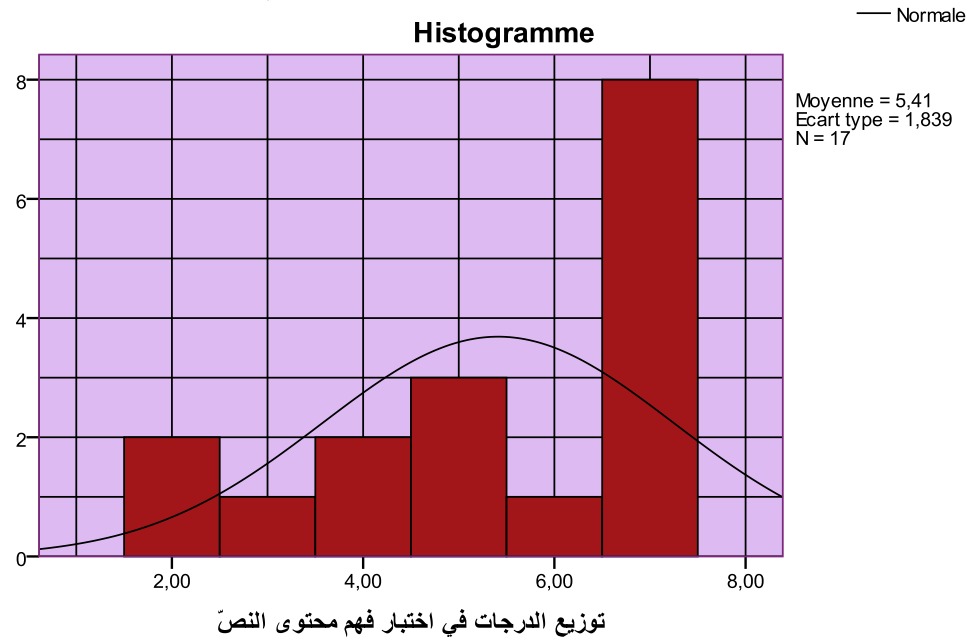
نلاحظ من خلال الجدول97، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار فهم محتوى النصّ لدى فئة الخامسة ابتدائي تساوي 5.41، و بلغت قيمة التباين 3.38، أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي1.89 ، وبلغت القيم الدنيا درجتين والقيم العليا سبعة درجات وكان مجموع الدرجات عند هذه الفئة يساوي 92 درجة.

الجدول رقم98: يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار فهم محتوى النصّ لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.

الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف جدا	1	2	11,8
ضعيف	3	1	5,9
متوسط	4	2	11,8
جيّد	5	3	17,6
جيّد جدا	6	1	5,9
ممتاز	7	8	47,1
المجموع		17	100,0

نلاحظ من الجدول رقم 98، أنّ أغلبية أفراد العينة تميزوا بأداء ممتاز على سلم اختبار فهم النصّ بنسبة 47.10 بالمائة، وبلغت نسبة الذين كان أداؤهم متوسطًا أو ضعيفًا جدا 11.8 بالمائة، والذين كان أداؤهم ضـــعيفًا أو جيّدًا جدا 5.9 بالمائة، أما الذين كان أداؤهم جيّدًا فبلغت نســـبتهم 17.6 بالمائة، كما هو موضح على الشكل البياني رقم60.

الشكل البياني رقم :60يبين المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار فهم النصّ لدى عينة الخامسة ابتدائي.



نلاحظ أن المنحى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار فهم النصّ أنّه وحيد النهاية ومفلطح وسالب لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة المنوال التي تساوي 6أكبر من قيمة المتوسط الحسابي.

- الاستنتاج:

تدل نتائج السنة الخامسة في اختبار فهم النصّ على أنّ معظم أفراد العينة يتميزون بمستوى ممتاز في فهم مدلول النصّ بنسبة 47.1 بالمائة وبلغ متوسط درجات هذه الفئة في هذا الاختبار 5.41. وتتماثل نتائج هذه الفئة مع نتائج الفئتين الثالثة والرابعة ابتدائي حيث بلغ متوسط الدرجات عند فئة السنة الرابعة 6.11 وعند فئة الثالثة ابتدائي 5.93، وبما أنّ مجموع المتوسطات يساوي 17.45 فإنّ قيمة متوسط الدراجات في اختبار فهم مدلول النصّ لدى الفئات الثلاثة يساوي 5.81، وتعتبر نتائج الفئات الثلاثة في اختبار فهم النصّ جيّدة، و يمكننا القول أنّ نتائجهم لم تتأثر بعامل السن وخبرة التعلّم.

5.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبارات التشفير والتجميع:

1.5.2.4.5 نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبار المستوى الدلالي للكلمات المألوفة:

الجدول رقم99: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار المستوى الدلالي للكلمات المألوفة لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	122	7.17	14.15	3.76	11	1

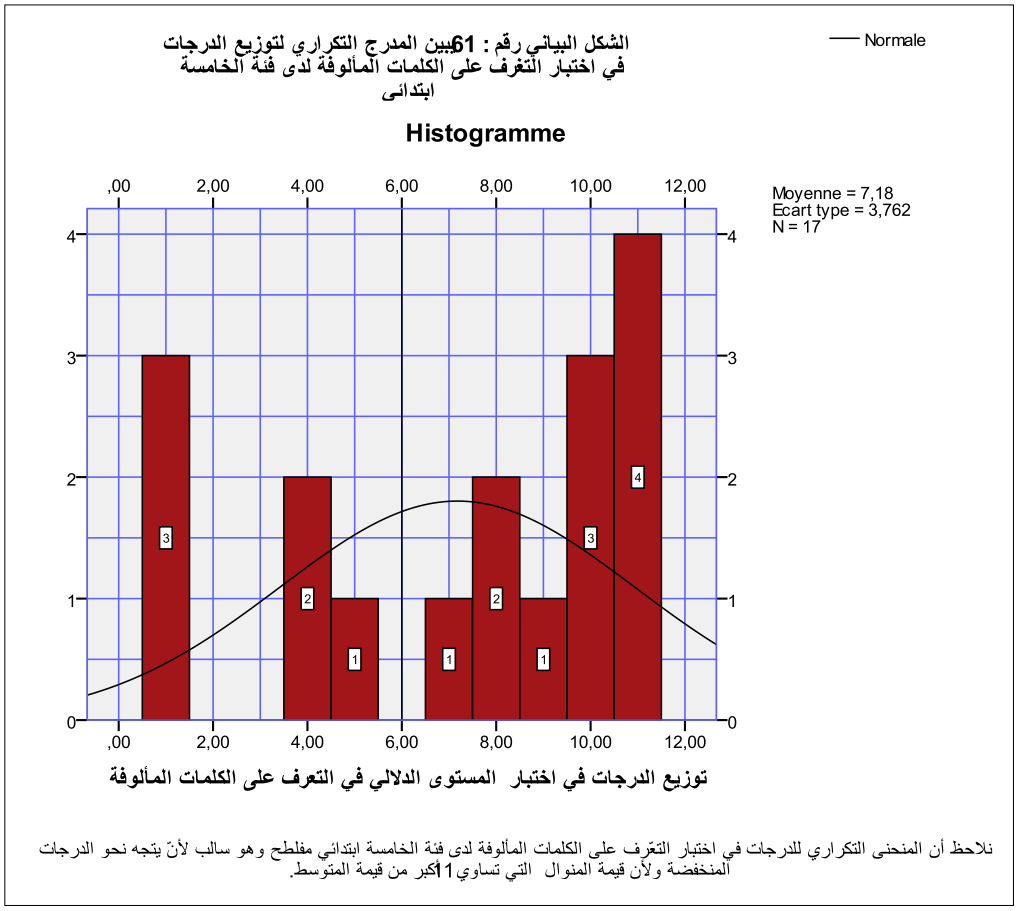
نلاحظ من خلال الجدول99، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار المستوى الدلالي للكلمات المألوفة لدى فئة الخامسة ابتدائي تساوي 7.17، و بلغت قيمة التباين14.15، أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي 3.76، وبلغت القيم الدنيا درجة واحدة والقيم العليا 11 درجة وكان مجموع الدرجات عند هذه الفئة يساوي 92 درجة. وتدل هذه النتائج على مدى تشتت الدرجات عن قيمة المتوسط.

الجدول رقم100: يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار المستوى الدلالي للكلمات المألوفة لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.

الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف جدا	2-1	3	17.6
ضعيف	4-3	2	11.8
متوسط	6-5	1	05.9
جيّد	8-7	4	23.5
جيّد جدا	9-8	3	17.6
ممتاز	11-10	4	23.5
المجموع		17	100,0

نلاحظ من الجدول رقم 100، أنّ أفراد عينة السنة الخامسة ابتدائي يتوزعون بنسب ضئيلة على سلم الدرجات في اختبار المستوى الدلالي في التعّرف على الكلمات المألوفة. فنجد أنّ الأداء الممتاز بلغت نسبته 23.5 بالمائة، وبلغت نسبة الذين كان أداؤهم متوسطًا 5.9 بالمائة والذين كان أداؤهم ضعيفًا جدا 17.6 بالمائة، أما الذين كان أداؤهم ضعيفًا فبلغت نسبتهم 11.8، والذين كان أداؤهم جيّدًا جدًا فبلغت نسبتهم 17.6 بالمائة، أما الذين كان أداؤهم جيّدًا فقد بلغت نسبتهم 23.5 بالمائة. ونلاحظ أنّ هناك

تماثل في قيم النسب في المستوى الضعيف جدًا والجيّد جدًا وبين المستوى الممتاز و الجيّد كما هو موضح على الشكل البياني رقم61.



2.5.4.2.5 نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبار ملء الكلمات الناقصة :

الجدول رقم101: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الخامسة ابتدائي.

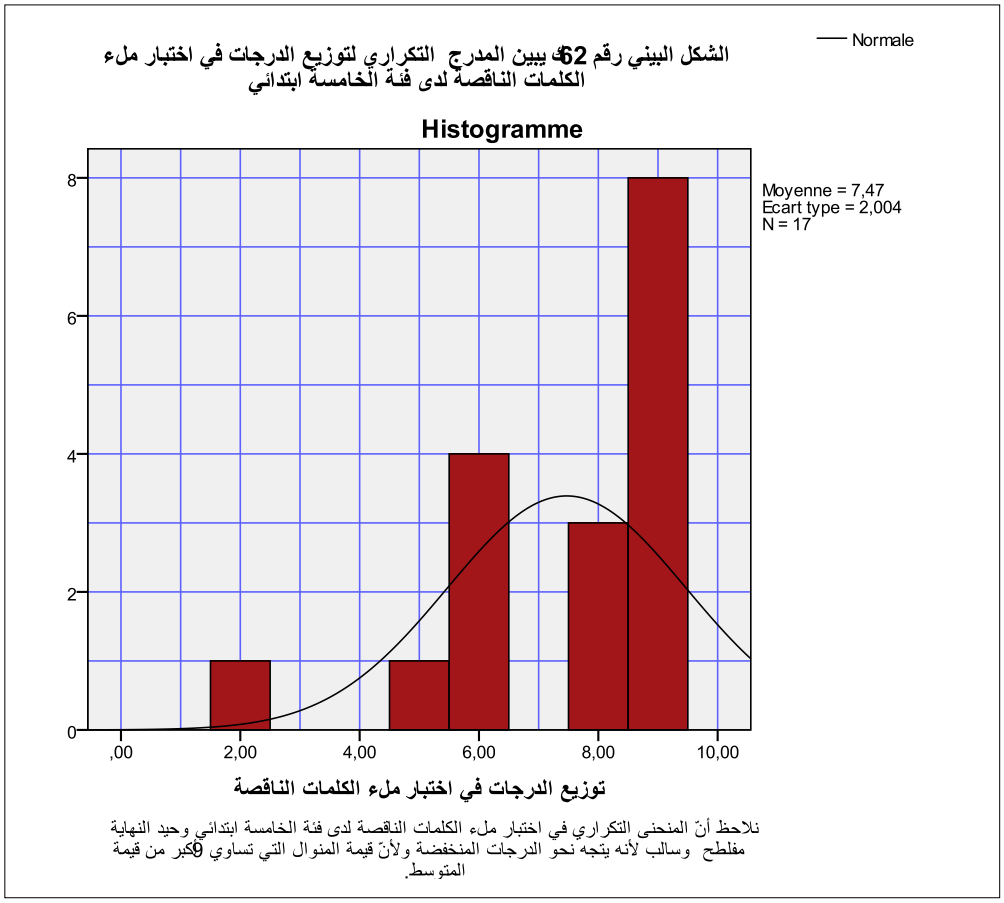
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	127	7.47	4	2	9	2

نلاحظ من خلال الجدول101، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الخامسة ابتدائي تساوي 7.47، و بلغت قيمة التباين4، أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي 2، وبلغت قيم الدرجات الدنيا درجتين وقيم الدرجات العليا 9 درجات وكان مجموع الدرجات عند هذه الفئة يساوي 127 درجة. وتدل هذه النتائج على مدى تشتت الدرجات عن قيمة المتوسط.

الجدول رقم102: يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار ملء الكلمات الناقصـــة لدى فئة الســـنة الخامسة ابتدائي.

الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف جدا	2-1	1	5,9
حسن	5-4	1	5,9
جيّد	6-5	4	23,5
جيّد جدا	8-7	3	17,6
ممتاز	9-8	8	47,1
المجموع		17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 102، أنّ نســـبة الذين كان أداؤهم ممتازًا قد بلغت 47.1 بالمائة، وهم يمثلون الأغلبية في هذه الفئة وقد بلغت نسـبة الذين كان أداؤهم ضـعيفًا و الذين كان أداؤهم حسـنًا 5.9 بالمائة، أما الذين كان أداؤهم جيّدًا فقد بلغت نســـبتهم 23.6 بالمائة، والذين كان أداؤهم جيّدًا جدًا فبلغت نسبتهم 17.6 بالمائة والشكل البياني رقم 26 يوضح ذلك .



الشكل البيني رقم 62 يبين المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الخامسة ابتدائي

نلاحظ أنّ المنحنى التكراري في اختبار ملء الكلمات الناقصة لدى فئة الخامسة ابتدائي وحيد النهاية مفلطح وسالب لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ولأنّ قيمة المنوال التي تساوي 9 أكبر من قيمة المتوسط.

3.5.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبار تجميع الحروف :

الجدول رقم103: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الخامسة ابتدائي.

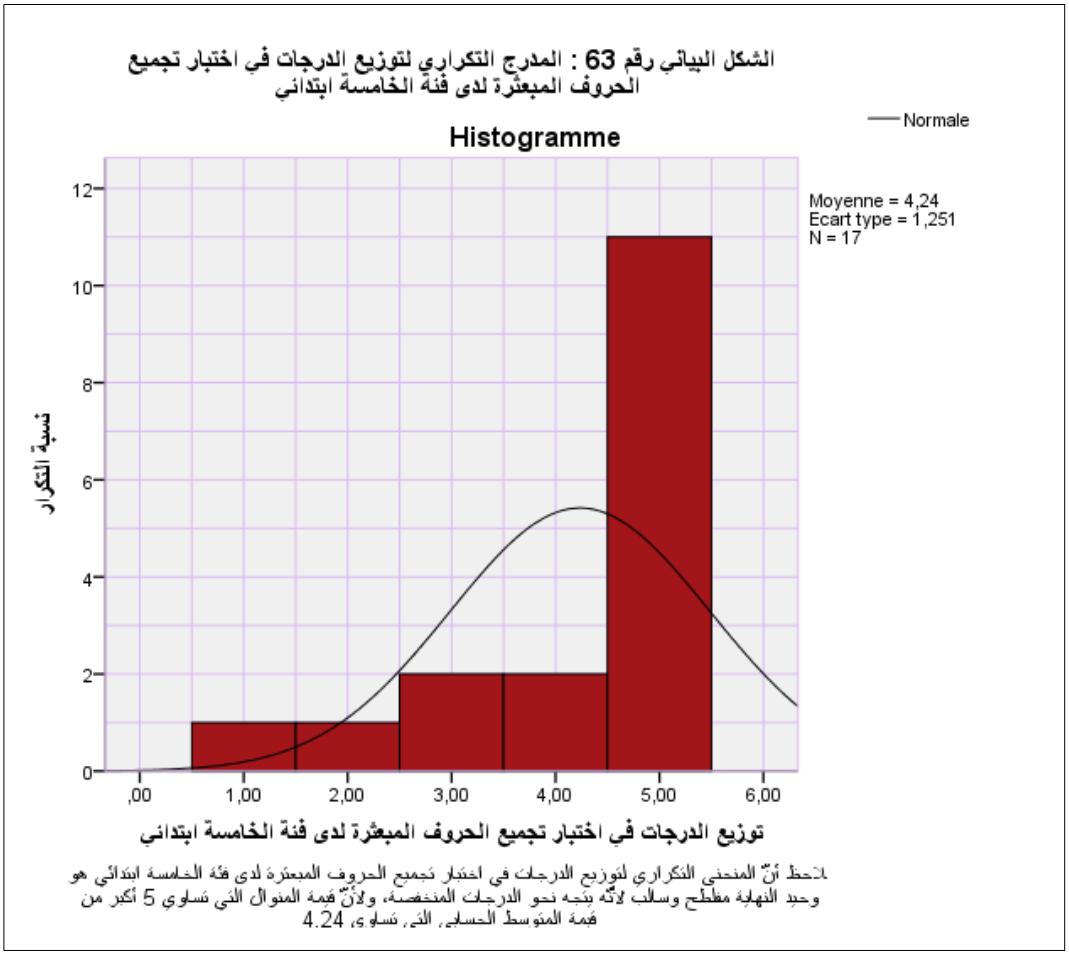
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	72	4.24	1.56	1.25	5	1

نلاحظ من خلال الجدول103، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الخامسة ابتدائي تساوي 4.24، وبلغت قيمة التباين1.56، أما قيمة الانحراف المعياري فتساوي 1.25، وبلغت قيم الدرجات الدنيا1 وقيم الدرجات العليا 5 درجات وكان مجموع الدرجات عند هذه الفئة يساوي 127 درجة. وتدل هذه النتائج على مدى تشتت درجات أفراد العينة عن قيمة المتوسط.

الجدول رقم104: يبين التوزيع التكراري للدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة السنة الخامسة ابتدائي.

الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	1-2	1	05,90
متوسط	4-5	1	05,90
جيّد	5-6	2	011,8
جيّد جدا	7-8	2	011,8
ممتاز	8-9	11	064,7
المجموع		17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 104، أنّ أداء فئة السنة الخامسة في اختبار تجميع الحروف وتشكيل الكلمات ثم قراءتها، تميز بالأداء الممتاز بنسبة 64.70 بالمائة بينما كانت نسبة الذين كان أداؤهم ضعيفًا أو متوسطًا يساوي 5.90 بالمائة وهم يمثلون الأقلية، أما الذين كان أداؤهم جيدًا إلى جيّد جدًا فبلغت نسبتهم 11.80 بالمائة كما هو موضح على الشكل البياني رقم63.



الشكل البياني رقم 63 : المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الخامسة ابتدائي

نلاحظ أنّ المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تجميع الحروف المبعثرة لدى فئة الخامسة ابتدائي هو وحيد النهاية مفلطح وسالب لأنّه يتّجه نحو الدرجات المنخفضة، ولأنّ قيمة المنوال التي تساوي 5 أكبر من قيمة المتوسط الحسابي التي تساوي 4.24

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبارات التشفير والتجميع على أنّ أفراد هذه العينة يتميزون بأداءٍ جيّدٍ حيث كانت نتائجها في مستوى دلالة الألفاظ المألوفة متوسطًا بنسبة 35.3 بالمائة وقيمة متوسطها تساوي 7.17 ولاحظنا نفس النتائج في اختبار الملء و التجميع حيث بلغت نسبة الأداء الجيّد 64.70 في اختبار التجميع و 47.1 في اختبار الملء وتتماثل هذه النتائج تقريبا معا نتائج الفئتين الثالثة والرابعة حيث تميز أداء فئة الثالثة ابتدائي بالجيّد بنسبة 53.33 بالمائة وبمتوسط 6.37. وأما في اختبار الملء فقد كان الأداء ممتاز بنسبة 56.66 بالمائة وبلغت قيمة متوسطها 8، ونفس النتائج لوحظت في اختبار التجميع حيث بلغت قيمة المتوسط في هذه الفئة 4.93 وكان اداء أفراد العينة جيّدًا بنسبة 100 بالمائة. وتميزت فئة الرابعة ابتدائي بالأداء الجيّد أيضًا في اختبار التعرّف على دلالة الألفاظ المألوفة بنسبة 38.90 بالمائة و بمتوسط 7.33، وكان أداء هذه الفئة جيّدًا في اختبار الملء بنسبة 72.2 بالمائة بمتوسط 8.11، ونفس النتائج سجلت في اختبار التجميع حيث كان الأداء ممتازًا بنسبة 55.60 بالمائة وبمتوسط 3.77. ويمكننا القول أنّ نتائج الفئات الثلاثة لم تتأثر بعامل السن وخبرة التعلّم.

6.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبارات الذاكرة اللفظية:

1.6.4.2.5 نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية:

الجدول رقم105: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	55	3.24	1.06	1.03	6	2

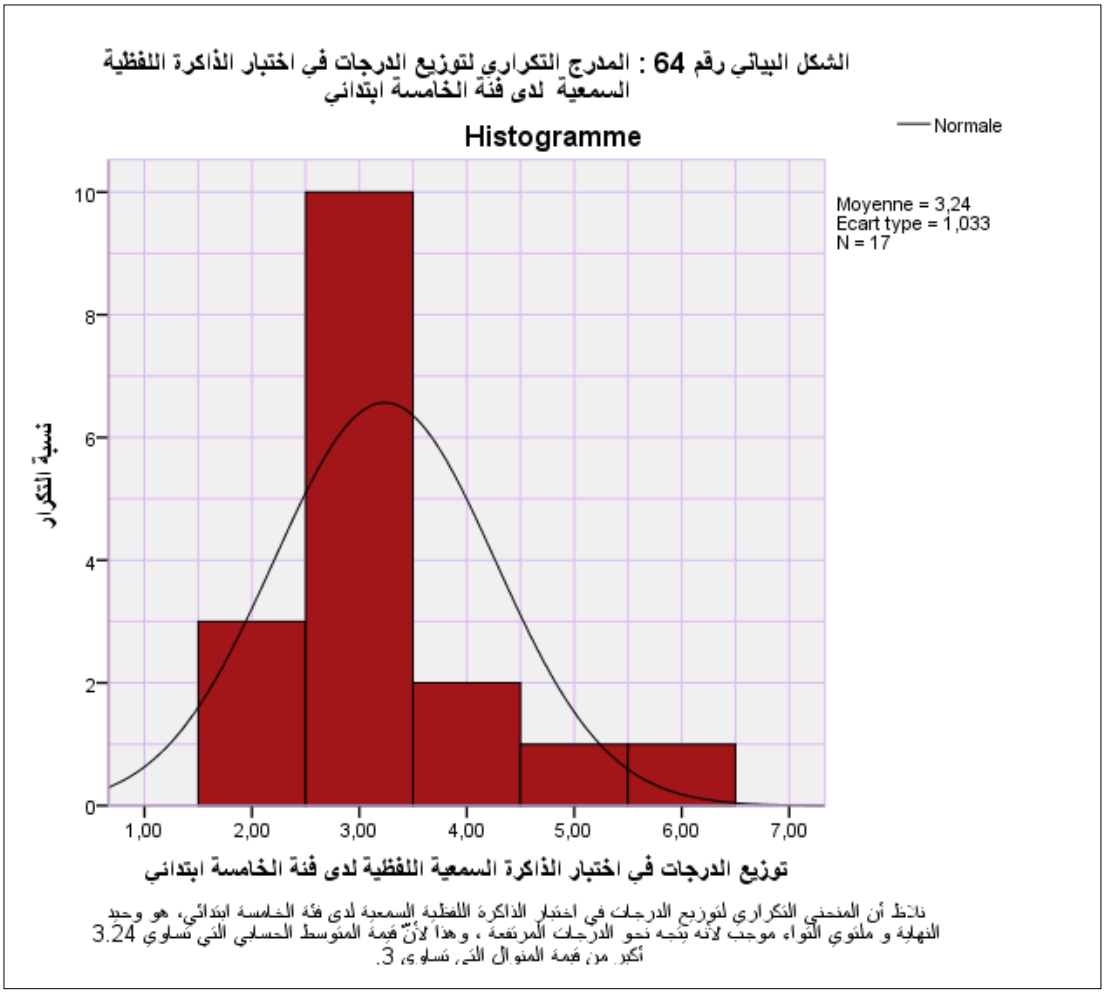
نلاحظ من خلال الجدول رقم 105، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية للألفاظ تساوي 3.23 بينما بلغت قيمة التباين 1.06 وقيمة الانحراف المعياري 1.03، وبلغت القيم العليا للدرجات 6 درجات بينما بلغت القيم الدنيا درجتان، و نجد أنّ مجموع الدرجات في هذه الفئة يساوي 55 درجة بالنسبة لهذا الاختبار، وتدل هذه النتائج على عدم تشتت الدرجات لدى أفراد عينة الخامسة ابتدائي عن قيمة المتوسط الحسابي وتمركزها عند قيمة المتوسط كما يظهر ذلك على الشكل البياني رقم64.

الجدول رقم106: توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى فئة الخامسة ابتدائي.

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرار	النسبة المأوية
ضعيف	2	3	17,6
متوسط	3	10	58,8
جيّد	4	2	11,8
جيد جدا	5	1	5,9
ممتاز	6	1	5,9
المجموع		17	100,0

نلاحظ من الجدول رقم 106، أنّ معظم أفراد العينة يتميزون بأداء متوسط بنسبة 58.8 بالمائة وبنجاح على ثلاثة سلاسل من الكلمات فقط ، بينما نجد أنّ نسبة الذين تحصلوا على أداء ممتاز قد بلغت 5.9 بالمائة وهم الذين نجحوا في تذكر ستة سلاسل من الكلمات، و أحصينا نفس النسبة في الأداء جيّد جدًا، وهي تمثل هؤلاء الذين نجحوا في تذكر 5 سلاسل من الكلمات، أما الذين فشلوا في الاختبار فقد بلغت نسبتهم 17.6 بالمائة وهم الذين نجحوا في تذكر سلسلتين من الكلمات، و أما الذين تميزوا بأداءٍ جيّد فبلعت نسبتهم 11.8 بالمائة وهم الذين نجحوا على أربع سلاسل من الكلمات. ويمكننا لقول أنّ أغلب

أفراد العينة لديهم ذاكرة سمعية لفظية متوسطة تشتمل ثلاثة سلاسل من الكلمات يبغ عدد الكلمات فيها 5 كلمات كما هو مبين على الشكل البياني رقم64.



2.6.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل:

الجدول رقم107: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة البصرية لسلسة الجمل لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	95	5.58	1.88	1.37	7	3

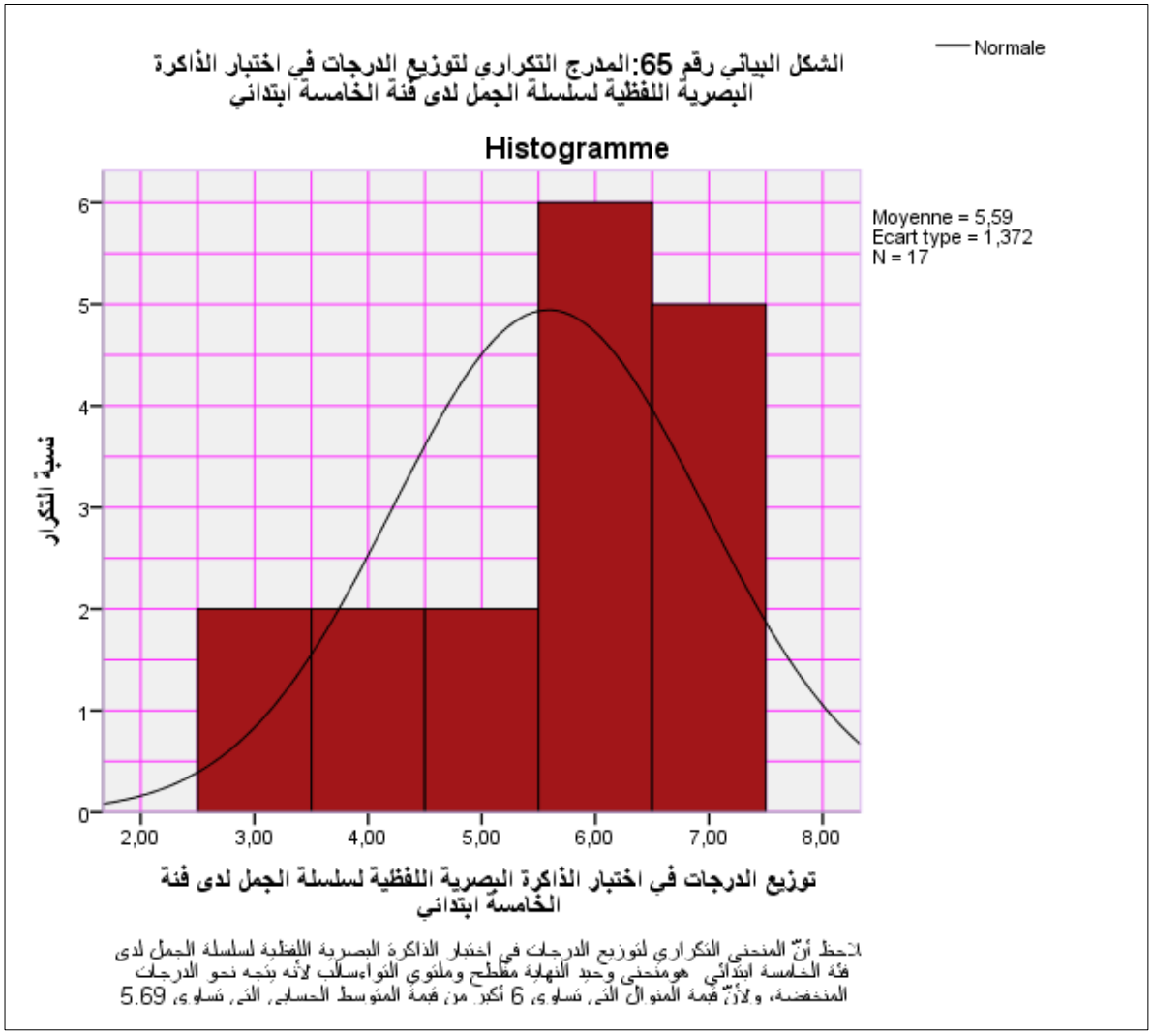
نلاحظ من خلال الجدول رقم 107، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية لسلسة الجمل تساوي 5.58 بينما بلغت قيمة التباين 1.88 وقيمة الانحراف، ونجد أنّ مجموع الدرجات في هذه الفئة يساوي 95 درجة بالنسبة لهذا الاختبار، وتدلّ هذه النتائج على مدى تشتت الدرجات لدى أفراد عينة

الخامسة ابتدائي عن قيمة المتوسط الحسابي وعدم تمركزها عند قيمة المتوسط، كما يظهر ذلك على الشكل البياني رقم66.

الجدول رقم108: توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الجمل لدى فئة الخامسة ابتدائي

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المأوية
ضعيف	3	2	11,8
متوسط	4	2	11,8
جيّد	5	2	11,8
جيّد جدا	6	6	35,3
ممتاز	7	5	29,4
المجموع		17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول108، أنّ 29.4 بالمائة من أفراد العينة كان أداؤهم ممتاز في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الجمل، وهم الذين نجحوا على مفردات كلّ الاختبار، و 35.3 بالمائة من أفراد العينة هم الذين كان أداؤهم جيّدًا جدا، وتساوت النسب في الأداء المتوسط والجيّد حيث بلغت نسبة هؤلاء 11.8 بالمائة ونفس النسبة لُوحظت على الأداء الضعيف ويمكننا القول أنّ أفراد العينة أغلبهم لديهم ذاكرة بصرية جيّدة في استرجاع سلسة الجمل، كما يظهر ذلك على الشكل البياني رقم65.



3.6.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية سلسلة الكلمات:

الجدول رقم109: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي.

عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	67	3.94	2.30	1.51	7	2

نلاحظ من خلال الجدول رقم 109، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسة الكلمات تساوي 3.94 بينما بلغت قيمة التباين 2.30 وقيمة الانحراف المعياري 1.51، وبلغت القيم العليا للدرجات7 درجات بينما بلغت القيم الدنيا للدرجات 2، ونجد أنّ مجموع الدرجات في هذه الفئة يساوي

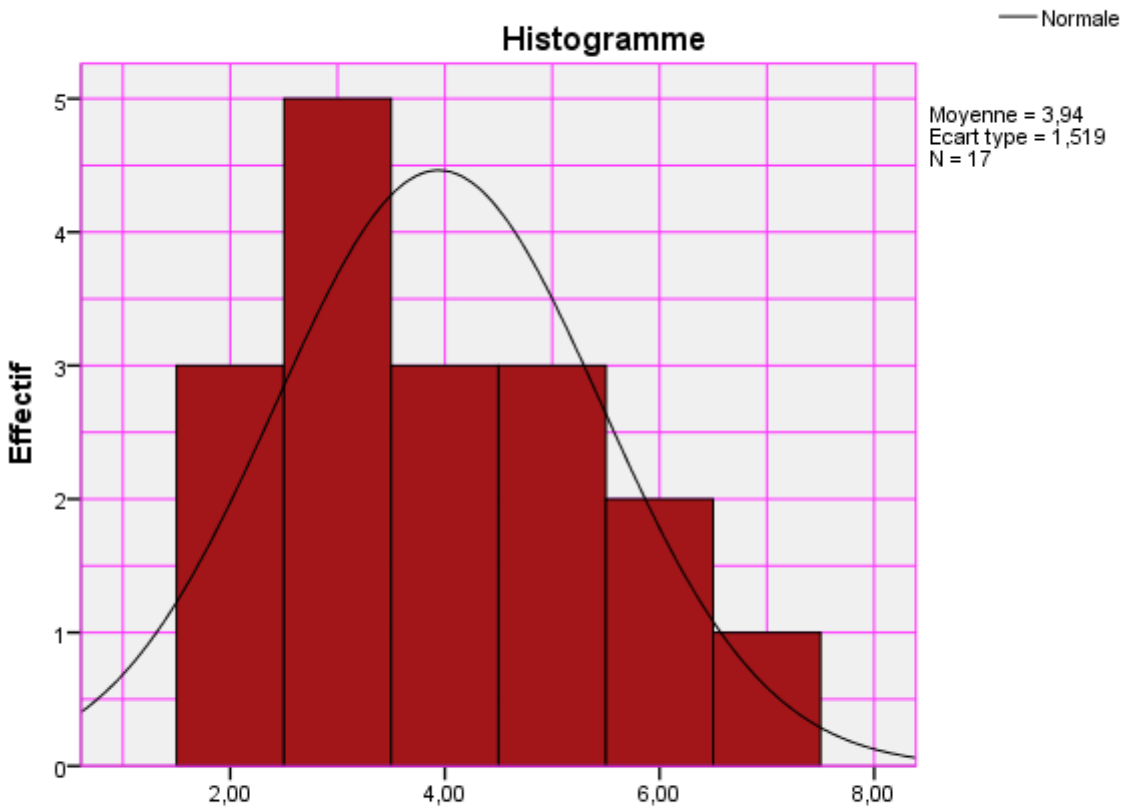
67 درجة بالنسبة لهذا الاختبار، و تدل هذه النتائج على عدم تشتت الدرجات لدى أفراد عينة الخامسة ابتدائي عن قيمة المتوسط الحسابي وتمركزها عند قيمة المتوسط كما يظهر ذلك على الشكل البياني رقم66.

الجدول رقم110: توزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الكلمات لدى أفراد السنة الخامسة

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف	2	3	17,6
متوسط	3	5	29,4
الحسن	4	3	17,6
الجيّد	5	3	17,6
الجيّد جدا	6	2	11,8
الممتاز	7	1	5,9
المجموع		17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول110 أنّ هناك أقلية من ذوي الأداء الممتاز الذين بلغت نسبتهم 5.9 بالمائة وهم الذين نجحوا في تذكر ستة سلاسل من الكلمات، بينما تساوى الذين كانَا أداؤهم جيّد مع الذين كان أداؤهم جيّد جدا و الذين كان أداؤهم ضعيفًا بنسبة 17.6 بالمائة، و يعتبر الذين كان أداؤهم متوسط هم الأغلبية بنسبة 29.4 بالمائة، ويمكننا القول أنّ أداء عينة السنة الخامسة في هذا الاختبار كان متوسطًا وأنّ سعة التذكر في هذا الاختبار تبلغ ثلاثة سلاسل من الكلمات، ويظهر ذلك جليا على الشكل البياني رقم66.

الشكل البياني رقم 66 : المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية لسلسلة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي



نلاحظ أن المنحى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسلة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي هو وحيد النهاية ومفلطح وموجب، لأنه يتجه نحو الدرجات المرتفعة ولأنّ قيمة المتوسط الحسابي التي تساوي 3.94 أكبر من قيمة المنوال التي تساوي هنا 3 .

-الاستنتاج:

تدل نتائج اختبارات الذاكرة لدى فئة الخامسة ابتدائي على أنّ أفراد العينة يتميزون بأداء متوسط في اختبار الذاكرة اللفظية السمعية واللفظية البصرية لسلسلة الألفاظ، حيث بلغ متوسط الأداء في اختبار الذاكرة السمعية 3.24. و 3.94 في الذاكرة البصرية لسلسلة الألفاظ، أما في ذاكرة الجمل فقد بلغ متوسط الأداء 5.58 وبلغت نسبة الأداء الجيّد 70.6 بالمائة. أما في فئة الرابعة ابتدائي فكانت قيمة متوسط الأداء في اختبارات الذاكرة السمعية والبصرية لسلسلة الكلمات3.05 حيث احصينا 66.7 بالمائة من التلاميذ في الأداء المتوسط و 38.90 بالمائة في الأداء الضعيف، أما في ذاكرة الجمل فبلغت قيمة المتوسط 5.56 وكانت نسبة الأداء الجيّد 44.4 بالمائة. وبلغت قيمة المتوسط في فئة الثالثة ابتدائي 3.46، وتميز أداؤها بالمتوسط بنسبة 80 بالمائة في اختبار الذاكرة السمعية وفي الذاكرة البصرية لسلسلة الكلمات

بمتوسط يساوي 4 يتأرجح بين الأداء الجيّد و المتوسط بنسبة 33.33 ، أما في اختبار ذاكرة الجمل فبلغت قيمة المتوسط 5.37 بأداء متوسط نسبته 53.33 بالمائة. وتدلّ هذه النتائج على أنّ متوسط الذاكرة السمعية عند الفئات الثلاثة لا يتجاوز 3 سلاسل حيث يبلغ طول السلسلة 5 كلمات.

7.4.2.5 نتائج عينة السنة الخامسة في اختبار تلخيص النصّ:

الجدول رقم111: يبين قيمة المتوسط والانحراف المعياري والتباين في اختبار الذاكرة اللفظية البصرية لسلسة الكلمات لدى فئة الخامسة ابتدائي.

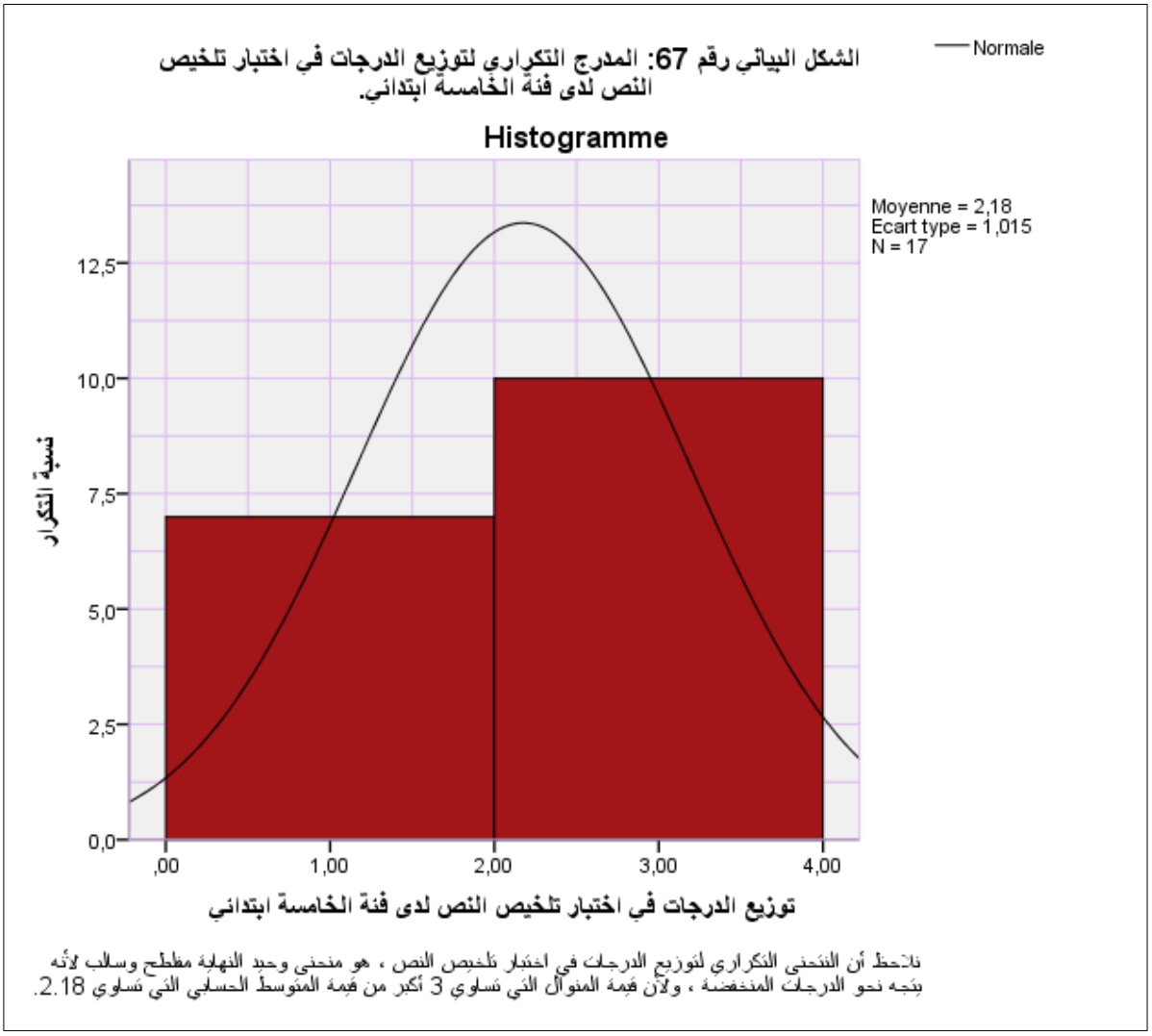
عدد الأفراد	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	الحد الأعلى للدرجات	الحد الأدنى للدرجات
17	37	2.17	1.02	1.01	3	1

نلاحظ من خلال الجدول رقم 109، أنّ قيمة متوسط الدرجات في اختبار تلخيصّ النصّ تساوي 2.17 بينما بلغت قيمة التباين 1.02 وقيمة الانحراف المعياري 1.01، و بلغت القيم العليا للدرجات 3 درجات والقيم الدنيا للدرجات 1، ونجد أنّ مجموع الدرجات في هذه الفئة يساوي 37 درجة بالنسبة لهذا الاختبار، و تدل هذه النتائج على مدى تشتت الدرجات لدى أفراد عينة الخامسة ابتدائي عن قيمة المتوسط الحسابي وعدم تمركزها عند قيمة المتوسط كما يظهر ذلك على الشكل البياني رقم67.

الجدول رقم112: توزيع الدرجات في اختبار تلخيص النصّ عينة السنة الخامسة

مستوى الأداء	الدرجات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ضعيف		7	41,2
جيّد		10	58,8
الممتاز			
المجموع		17	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 112، أنّ أداء هذه المجموعة في اختبار تلخيص النصّ والذي يترجم مدى فهم هؤلاء التلميذ لمحتوى النصّ يتأرجح بين الأداء الجيّد والأداء الضعيف ونجد أنّ الأغلبية يتميزون بأداءٍ جيّدٍ بنسبة 58.8 بالمائة أما نسبة الذين كان أداؤهم ضعيفًا فبلغت 41.2 بالمائة كما هو موضح على الشكل البياني رقم67.



الشكل البياني رقم 67: المدرج التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تلخيص النص لدى فئة الخامسة ابتدائي.

نلاحظ أن المنحنى التكراري لتوزيع الدرجات في اختبار تلخيص النص ، هو منحنى وحيد النهاية مفلطح وسالب لأنه يتجه نحو الدرجات المنخفضة ، ولأن قيمة المنوال التي تساوي 3 أكبر من قيمة المتوسط الحسابي التي تساوي 2.18.

- **الاستنتاج:**

تدل نتائج فئة الخامسة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ على أنّ مستوى أدائها كان جيّدًا بنسبة 58.18 بالمائة وبمتوسط 2.17، أما مستوى الأداء عند فئة الثالثة ابتدائي فكان ضعيفًا بنسبة 46.66 بالمائة وبمتوسط 1.87، وبلغت نسبة الأداء الجيّد عند هذه الفئة 33.33 بالمائة، بينما كان أداء فئة الرابعة ابتدائي ضعيفا بنسبة 66.70 بالمائة وبمتوسط 1.50 وبلغت نسبة الأداء الجيّد في هذه الفئة 16.70 بالمائة، وتدل هذه النتائج على أنّ أداء فئة الخامسة ابتدائي في اختبار تلخيص النصّ أفضل بكثير من أداء فئة الرابعة والثالثة ابتدائي، وتعود هذه النتائج ربما لتأثير السن وخبرة التعلّم على أداء هؤلاء التلاميذ.

5.2.5 النتائج المرتبطة بالقارئ الجيّد والقارئ الضعيف:

تمهيد:

نقوم هنا بعرض النتائج الخاصة بالقارئ الجيّد والقارئ الضعيف ونحاول إبراز أهم الخصائص الخاصة بالفئتين وذلك لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لتسهيل عملية التشخيص ووضع الخطة العلاجية، وأليكم الآن بأهم النتائج.

1.5.2.5 وصف وتوزيع عينة القارئ الجيّد والقارئ الضعيف:

نقدم الآن أهم الخصائص الفردية المرتبطة بعينة القارئ الجّيد والقارئ الضعيف حسب متغير الجنس.

1.1.5.2.5 توزيع عينة القارئ الجيّد (القارئ الكفء) حسب الجنس:

تتكون عينة القاري الجيّد من 12 تلميذًا وتلميذةً وهم يتوزعون بصفة متساوية في العدد بين الإناث والذكور كما هو موضح على الجدول رقم 113.

الجدول رقم 113: توزيع أفراد عينة القارئ الجيّد(القارئ الكفء) حسب الجنس

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
إناث	6	50,0
ذكور	6	50,0
المجموع	12	100,0

نلاحظ من خلال الجدول113، أنّ عينة القارئ الجيّد تتكون من 12 فردا وهم ممن تحصلوا على الدرجات العليا على سلم مقياس القراءة، وتتكون العينة من 6 إناث و6 ذكور بنسبة 50 بالمائة عند الجنسين.

2.1.5.2.5 توزيع عينة القارئ الضعيف (القارئ غير الكفء) حسب الجنس:

تتكون عينة القارئ الضعيف من 11 تلميذًا وتلميذةً وهم يتوزعون بصفة غير متساوية في العدد بين الإناث والذكور كما يظهر ذلك على الجدول رقم 114.

الجدول رقم 114: توزيع أفراد عينة القارئ الضعيف (القارئ غيرالكفء) حسب الجنس

الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية
إناث	3	27,3
ذكور	8	72.7
المجموع	11	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 114، أنّ عينة القارئ الضـــعيف تتكون من 11 تلميذًا وتلميذةً، يمثلون الأفراد الذين تحصلوا على الدرجات الدنيا على سلم مقياس القراءة و يمثلون 3 إناث بنسبة 27.3 بالمائة و8 ذكور بنسبة 72.7 بالمائة، ومن الملاحظ أنّ نسبة الذكور عالية في هذه الفئة لأنّ الذكور هم الأكثر عرضــة لصــعوبات تعلّم القراءة، وقد لاحظنا من خلال النتائج التي تمّ تقديمها للعينات الثلاثة أنّ الإناث أقل عرضة لصعوبات تعلّم القراءة وهن يتميزن بكفاءة جيّدة في قراءة وفهم النصّوص إذا ما قُورنوا بالذكور وهذا ما يفسر قلتهن في هذه الفئة.

2.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار السرعة في القراءة :

الجدول رقم 115 : النتائج الإحصـــائية في اختبار الســـرعة في القراءة لدى مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف

نوعية القارئ	عدد أفراد العينة	القـــيـــم الدنيا	القـــيـــم العليا	المجموع	المتوسط	الانـــحـــراف المعياري	التباين
القـارئ الجّيـد أو الكفء	12	2,07	2,60	28,69	2,3908	,193220	,0370
القارئ الضـــعيف غير الكفء	11	5,00	16,35	83,54	7,5945	3,28907	10,818

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أنّ الزمن المســـتغرق في قراءة النصّ عند فئة القارئ الجيّد يتراوح مابين دقيقتين وسبع ثوانٍ إلى دقيقتين وستين ثانية ولم يتجاوز ذلك، ونجد أنّ متوسط السرعة في القراءة يساوي دقيقتين وتسعٍ وثلاثين ثانية، أما الزمن المستغرق في قراءة نفس النصّ لدى فئة القارئ الضـعيف فيتراوح مابين 5 دقائق إلى 16 دقيقة و35 ثانية، ومتوسط السرعة في هذه الفئة يساوي7 دقائق59 ثانية، وتتميز هذه الفئة بالبطء في القراءة بينما تتميز فئة القارئ الكفء بالســـرعة في القراءة و تتوافق هذه النتائج مع نتائج جومبارت وأصـــحابه(GOMBERT et all 2004) بتحليل معطيات لأكثر من 2000 تلميذ من

ملمح السنة السادسة ابتدائي و هذا خلال دراسة وطنية تقويمية للمجتمع الفرنسي والهدف منها هو توصيف مستويات الخبرة في القراءة وذلك بتقويم آلية التعّرف على الكلمات المكتوبة والتي أكدت على وجود ثلاثة أنواع من القراء من خلال قياس الاستجابات الصحيحة والسرعة وهي:

- المجموعة الأولى وتمثل 14.2 بالمائة ، وهي بطيئة وغير متمكنة وتعاني من صعوبات الفهم. المجموعة الثانية وتمثل 55.5 بالمائة وهي بطيئة لكن متمكنة .
- المجموعة الثالثة وتمثل 30.3 بالمائة وهي سريعة ومتمكنة.

وبينت دراسة بريبونت(Braibant, 2003,p. 177) أنّ القارئ الجيّد أسرع في القراءة وأكثر دقة من القارئ الضعيف لأنّه يستعمل بطريقة آلية و بصفة جيّدة طريقة التحليل والمعالجة الفونولوجية، بينما يتصف أداء القارئ الضعيف بمعارف لغوية جيّدة وبضعف في اختبارات التعرّف على الكلمات.

الجدول رقم 116 : النتائج الإحصائية لمستوى القراءة لدى مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف

نوع القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيد أو الكف	12	3,00	3,00	36,00	3,0000	,00000	,000
القارئ الضعيف أو غير الكفء	11	1,00	1,00	11,00	1,0000	,00000	,000

نلاحظ من خلال الجدول 116، أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الجيّد تحصلت على 3 درجات وتدل هذه الدرجة على القراءة الجيّدة المسترسلة والمعبرة والمتميزة بالسرعة والوضوح دون ارتكاب أخطاء قرائية مع احترام علامات الوقف لدى الجنسين وممثلة بالمجموعة الثالثة في نتائج دراسة جومبارت (GOMBERT et all, 2004). أما عينة القارئ الضعيف فتميزت بمستوى ضعيف في القراءة حيث تحصل كلّ أفراد العينة على درجة واحدة وتميزت قراءتهم بالبطء والرتابة وتقطيع الكلمات إلى حروف وعدم الوضوح وكثرة الأخطاء القرائية لدى الجنسين كما يظهر ذلك على الجدول رقم 117.

الجدول رقم117 : الأخطاء القرائية لدى عينة القارئ الضعيف .

الأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف		تفسير الخطأ
حذف الأصوات:	ترعش/ ترتعش، مقويات/قويات، وصفة/وصية، الوالد/ الولد، التالي/التي	الاقتصاد المعرفي و اللغوي خطأ فونولوجي وخطأ دلالي
حذف و زيادة في الأصوات .	فكشفت/ كشفتها، طبيبة/طبيب المشروب/الشارب، فكشفت/فكتشفت، وصفة/ وصيفة هذا/ هذه، تمددت تمد، هل/لا، أغفت/أغفلت، الأقراص /قرص، مغادرة/مغدة، فغادت/فأعدت ، حذاءها/ حذرلها/ اخذها، جوربيها /جربها/ زواربها، تسعل / تساعد، سريره/ سريبها/سردها، تحنو/تحتوي ، تحميلات /تحصينات ، الثلج/ ثلاجة ، بالسماعة/باستماعة.	خطأ لغوي على المستوى الإفرادي الدلالي – الخلط بين المؤنث والمذكر وتشابه الألفاظ
تعويض الكلمة بكلمة أخرى	الصوفية/ صيفية. صديقاتها/ أصدقائها بالسماعة/ وسمعت ، دقات/دقيقة داعب/دعلب، عينيها/ عليها ، تزول /نزول. ثيابك/ تيابك	نحوي وإفرادي دلالي الخلط بين المؤنث والمذكر عدم التفريق بين الفعل والاسم
قلب الأصوات في الكلمة	فحصت/ فصحت، الأقراص/الأقراض	خطأ صوتي

يقدم لنا الجدول رقم 117، توصيف دقيق للأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف المتمثلة في الاقتصاد اللغوي والخطأ الفونولوجي، وتأتي هذه الملاحظة مؤيدة لما أكده كارليس(Carlise, 1995)، وهذا ما يشرح التقارب الشكلي بين القاعدة والمنحرف/تحنو//تحتو/ و /دقات/دقيقة/ وغيره من الأمثلة الواردة في الجدول، فيبدو أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف تعاني من إمكانية تنمية المعارف المورفولوجية أو التحليل المورفولوجي. وإنّ العديد من الدراسات تؤكّد على أنّ المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب فونولوجي كبير، فهم أكثر حساسية للتغيرات الفونولوجية للقاعدة الجذرية للكلمة (radicale)، وأكدت أيضا دراسة كلّ من سبو وكساليس وكولي(Sopo, Casalis et Colé, 2004) على تواجد علاقة نوعية بين الوعي الفونولوجي واستعمال المعارف الفونولوجية.

3.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار في التعرف على أصوات الحروف وأسمائها:

الجدول رقم 118: النتائج الإحصائية مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار التعرف على أصوات الحروف وأسمائها.

القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيد أو الكفء	12	56,00	56,00	672.00	56,0000	,00000	,000
القارئ الضعيف	11	51,00	54,00	570.00	51,8182	1,40130	1,964

نلاحظ من خلال الجدول118، أنّ نتائج أفراد عينة القارئ الجيّد كانت كلّها ايجابية في اختبار التعّرف البصري والسمعي على أصوات الحروف والدليل أنّ التباين والانحراف المعياري يساوي0، في حين أنّ في عينة القارئ الضعيف أحصينا مجموعًا منخفضًا بالنسبة للقارئ الجيّد ويعود ذلك لكون أفراد هذه العينة لم يتعرفوا على بعض أصوات الحروف نذكر منها على سبيل المثال ما هو مصنف على الجدول رقم 119.

الجدول رقم 119: صعوبات التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف لدى القارئ الضعيف

صوت الحرف	نوع الخطأ	أصل الخطأ	المشكلة الصوتية
/ص//ض/،/ظ/ /ط/، /ذ/ /ز/، /ل//د/، ذ/د، ض/ذ.	تعويض	تشابه بين الصوتين في الشكل الخطي والصوت المسموع	-عدم القدرة على التمييز وإدراك الفرق من الناحية البصرية و السمعي. - التمكن من معرفة أسماء الحروف وأصواتها أثناء مراحل التعلم التحضيري للقراءة

وتأتي هذه النتائج مؤيدة لدراسة كلّ من ليبرمان و شانكويلر(Liberman, Shankweiler,1989) والتي أثبت أنّ الأشخاص الضعفاء في القراءة يعرفون أقل من 50 بالمائة من الحروف المعروفة، أما المتوسطين في القراءة فيعرفون من50 إلى 95 من الحروف المعروفة، أما الجيدين القراءة فيعرفون كلّ الحروف، وأكدت أيضا دراسة كلّ من شاتسشنيدر وفليتشر كارلسون وفرانسيس و فورمان

(Shatschneider, Fletcher , Francis, et all,) و إيكال وماقنون وبيتشفري (Ecalle, 2009 Magnan et Biatchevrier,) في كون البنية الفونولوجية لأسماء الحروف يسهل فيها ربط الحروف بالأصوات.

ويرى الباحثون أنّ القراء المبتدئين يعتمدون على أسماء الحروف لتمثيل البنية الصوتية لبعض الكلمات وللتعرّف على كلمات بديلة مكتوبة والتي تحتوي عند نطقها على مقطع اسم للحروف. ودلت دراسة تريمان وآخرون (Treiman et all, 1994) على أنّ القراء المبتدئين يرجعون إلى أسماء الحروف لكتابة الكلمات كما هو موضح في المثال التالي لكتابة كلمة Hervé تكتب R V، وفي دراستنا نجد أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف تستخدم نفس الإستراتجية عند كتابة ملخص النصّ وهذا نموذج لملخص نصّ كتب من طرف الطفل عبد الصمد البالغ 11 سنة من القسم الخامس ابتدائي والكلمات التي تحتها سطر تعبر عن هذه الإستراتجية:

{ الكانة مني **مريض** وهي التي خرجت لتلعب مع كلب **الصغر** ثم **مرضة** مني **الصغر** ثم **التهبة** قصبتهاً وجاء **الطبة** وفخضته فحزت مني – قالى التزم بلأدويه الصحية}.

ومن هذه الملاحظات يمكننا القول إنّ القارئ الضعيف يلجأ إلى أسماء الحروف للربط بين الصوت والحرف وهي الإستراتجية ذاتها المستخدمة لدى القارئ المبتدأ. فتعلّم القراءة يرتبط بالقيمة التوجيهية لمعرفة الحروف، كما أوضح ذلك كلّ من شار وجورم وماكلين وماتنس (Jorm,Share, Mclean & Matthens ,1984) وسكاربورق(Scarboroug ,1998) وسبنسر وهانلي (Spencer&Hanley, 2003). وقد أكّد هؤلاء الباحثون على أنّ الاختلاف في الأداء الخاص بالقراءة قي السنة الأولى مرتبط بمعرفة الحروف ثمّ بالوعي الفوينمي(conscience phonémique)، ويرتبط الأداء القرائي في السنة الثانية بنفس المعرفة المشار إليها في السنة السابقة.

فمعرفة الحروف يبدو أنّها تلعب دورًا هامًا في نمّو القراءة، وتظهر تسمية الحروف أيضا كموجه قبلي في أداء فهم النصّوص وفي أداء الإملاء اللغوي، وهذا ما خلصت إليه دراسة كلّ من شاتسهيندر وفليشر وفرانسيس وكرلسون وفورمان (Shatshneider, Fletcher, francis, Carlson et Foorman, 2004).

ويظهر هذا جليا في النموذج الكتابي المقدم عن طفل عبد الصمد، بحيث أحصينا أخطاء إملائية تعود لنفس السبب وهو عدم التمكن من اكتساب معرفة أسماء الحروف والربط بين الأصوات وأسماء الحروف أي الوعي الفوينمي في المرحلة التحضيرية للقراءة والتي شملت السنة الأولى والثانية من مرحلة التعلّيم

الابتدائي و نستنتج أنّ معرفة الحروف والقدرة على تسميتها بسرعة وبشكل سريع و آلي عملان أساسيان في تعلّم القراءة.

4.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضـعيف في اختبار المسـتوى الدلالي: التعرف على مدلولات الكلمات الصعبة في النص"

الجدول رقم120 : نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار المستوى الدلالي: التعرف على الكلمات الصعبة في النصّ

القارئ	عـدد أفـراد العينة	الـقـيـم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانـحـراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	3,00	5,00	51,00	4,2500	,75378	,568
القارئ الضعيف	11	1,00	3,00	26,00	2,3636	,80904	,655

نلاحظ من خلال الجدول رقم 120، أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الجيّد تحصـلت على 3 درجات كقيمة دنيا و5 درجة كقيمة عليا وبالتالي كانت تقديراتها على هذا السلم تتراوح ما بين الحسن إلى الجيّد وكان متوسط الدرجات في هذه الفئة يسـاوي 4.25، أمّا أفراد عينة القارئ الضـعيف فتراوحت درجتها على سـلم هذا الاختبار ما بين درجة واحدة إلى 3 درجات، وبلغ متوسـطها 2.36 وكانت تقديراتها تتراوح ما بين ضعيف جدا إلى ضعيف أو متوسط.

وتدلّ هذه النتائج على تفوق أفراد عينة القارئ الجيّد في المسـتوى الدلالي للكلمات على أفراد عينة القارئ الضـعيف ، وتأتي هذه النتائج مؤكدة لدراسـة جومبارت (Gombert , 2003) والتي أثبتت أنّ للطفل جهاز معالجة اللغة الشفوية يستعمله كقاعدة لتصميم جهاز معالجة المكتوب، وهذا النظام الأولي يشمل على عامل تصوري يعالج المعرفة البصرية (المنبه البصري في الكلمات المكتوبة) فيخزن تمثيل الصوّر، وعامل فونولوجي يعالج المعلومات اللغوية المدركة سمعيا والمخزنة في التمثيل الفونولوجي، وعامل خاص بمدلول الألفاظ يمهد الوصول إلى المعنى (التمثيل الدلالي) ويمكنّنا القول أنّ القارئ الضعيف يعاني من صـعوبات في الوصـول إلى التمثيل الدلالي للكلمات المكتوبة ومنه إلى فهم مدلول النصّ نتيجة عجزه عن التحليل الفونولوجي.

5.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار مستوى فهم النصّ:

الجدولٍ رقم121: نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار مستوى فهم النصّ

القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	5,00	7,00	78,00	6,5000	,90453	0,818
القارئ الضعيف	11	1,00	7,00	53,00	4,8182	2,18258	4,764

نلاحظ من خلال الجدول رقم 121، أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الجيّد تحصلوا على 5 درجات كقيم دنيا و7 درجة كقيم عليا وبالتالي كانت تقديراتها على هذا السلم تتراوح ما بين الممتاز إلى الجيّد أو الحسن كان متوسط الدرجات في هذه الفئة يساوي 5، أما أفراد عينة القارئ الضعيف فتراوحت درجتها على سلم هذا الاختبار مابين درجة واحدة إلى 7 درجة، وبلغ متوسطها 4.81 وكانت تقديراتها تتراوح ما بين ضعيف جدا إلى ضعيف أو متوسط أو ممتاز، ويبدو من هذه النتائج أنّ فئة القارئ الجيّد قد تفوقت في النتائج على فئة القارئ الضعيف بحيث بلغ مجموع درجاتها 78، بينما بلغ مجموع درجات فئة القارئ الضعيف 53 درجة بمتوسط 4.81.

وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف لديه صعوبات في فهم النصّ ناتجة عن مشكلات في التحليل الفونولوجي والتعّرف على هوية الحروف ومعالجة الرموز الإملائية، كما بينت نتائج البحوث في علم النفس المعرفي على أنّ صعوبات القارئ الضعيف تتمركز عند الآليات القاعدية التي تساهم في التعّرف على الكلمات المكتوبة وليس على مستوى المكونات النحوية والدلالية (Braibant, 2003.p.173-194).

و قد أكدت أغلب الدراسات على أنّ فهم النصّوص يرتبط بعملية التخزين في الذاكرة العاملة التي تعتمد بالدرجة الأولى على النظام الفونولوجي(Golder et Gaonac'h,1998, p.40-50)، ودلت نفس دراسة (Golder et Gaonac'h, 1998, p.52-5) على أنّ التعّرف المباشر على الكلمات المتكررة يعتمد على معلومات إملائية، بينما التعرف على الكلمات النادرة يعتمد على التمثيل الفونولوجي المجمع أي المتكون من تقابل حرفي فونولوجي، وهذا ما يجعلنا نعتقد أنّ الوصول إلى النطق ومعنى الكلمات ممكننا من خلال كلمات المفردة العقلية المخزنة بتمثيل إملائي.

ونستطيع القول أنّ القارئ المتمكن يستطيع أن يفصل بين إدراك الكلمة من معالجته لها بحيث يبحث عن المعنى في المعجم العقلي وفي نفس الوقت يقوم بدمج دلالته، بمعنى أنه يبحث عن معنى الكلمة في سياق معين، ويساعد سياق النص في التحليل والترجمة وليس في التعّرف على الكلمات فقط، و بينت نتائج البحوث أنّ الفرق بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين و إنّما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم.

ومن المؤكّد أنّ القراءة تكون فعالّة عندما تكون هناك مراقبة تلقائية من الطرف العمليات من مستوى أعلى، ومن المؤكّد أيضا أنّنا نفكّ الرموز بسرعة أقل عندما يكون محتوى النصّ غير مألوف، فالمعرفة الماورائية للمحتوى لا تسمح بالمعالجة من مستوى أعلى على الرغم من أنّ الموارد المعرفية المستخدمة من مستوى أدنى تعمل على تسهليها(موضوع النصّ قيد الدراسة مألوفًا لدى التلاميذ ولا يستدعي وجوب الصعوبة في معالجته معرفيًا وفهم محتوى النصّ).

ويمكننا أنّ نستخلص أنّ اضطراب التلقائية قد يكون أساس صعوبة التسيير لأنّ القارئ سوف يسخر موارده المعرفية في فكّ الرموز لأنّ هذه الأخيرة أصبحت غير ضرورية لإنجاز معالجة من مستوى أعلى تسمح بعملية الإدماج النصّي وقد يؤدي نقص المعارف السابقة إلى تشويه فكّ رموز الكلمات، مما ينتج عنه كف في استدعاء المعارف الضرورية للفهم.

و القراءة تتطلب إذًا تفاعل عدة عمليات و كلها تؤثّر في بعضها البعض، ففكّ الرموز يجب أنّ يكون تلقائيًا بفضل التدريب و التمرن والمقابلة الحرفية الفونولوجية، وهذا ما يجعل القارئ الضعيف عديم الفهم للنصّوص التي يقرؤها، وقد أكّدت الدراسات أنّ التحكّم في سرعة القراءة مرتبط بمستوى المعارف التصورية، وهذا يعني أنّه كلما كانت لدينا معارف خاصة أو عامة حول النصّ كلما زادت سرعتنا في القراءة ووصلنا بسرعة إلى فهم النصّ المقروء، وتساعد المعارف التصورية في فهم التداخل، وانتقاء المعلومات الهامة في النصّ التي يسهل تذكرها، وتساعد العناصر اللغوية في تنشيط المعارف التصورية كعلامات الوقف، كما تساهم أدوات الربط والصوّر المجازية من تشبيه واستعارة وكناية في تحقيق عملية الإدماج الدلالي بالإضافة إلى استراتيجيات إعادة القراءة التي يتدرب عليها المتعلِّم ابتداء من تسعٍ إلى عشر سنوات وقد أشار إلى ذلك كلّ من قولدر وقاوناش (Golder et Gaonac'h, 1998, p.90-96)، ونظرا لكون القارئ الضعيف يتميز بقراءة بطيئة متقطعة وغير واضحة ورتيبة هذا، من جهة ومن جهة أخرى فإنّه يخطأ في التعّرف على بعض أصوات الحروف وقراءة الكلمات ولا يحترم علامات الوقف ولا أدوات الربط مما يجعله غير قادر على الوصول إلى فهم محتوى النصّ.

ويرتبط فهم النصّوص أساساً على التمثيل الدلالي (Représentation Mentale) الذي يعتبر عملية يصعب بناءها على شكل وحدات يتعذر تجزئها(Well- Barais , 1993, P.255-256). وأكّد هنا لوني(Le NY, 1975) أنّ الخصائص الدلالية تؤثّر على عملية التخزين والتذكر وتعلّم الجمل، وتساهم في جعل عملية التحويل ايجابية في تعلّم الجمل خاصـــة، إذا كانت الجمل التي تعلّمها الأفراد من قبل تحمل كلماتها ذات خصائص دلالية مشتركة مع الكلمات التي تكوّن الجمل الجديدة.

6.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار المستوى الإفرادي والدلالي

الجدول رقم122 : نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضـــعيف في اختبار المســـتوى الإفرادي والدلالي (المستوى المعجمي في اللغة الشفوية):

القارئ	عـــــدد الأفراد	الـقـيـم الدنيا	الـقـيـم العليا	المجموع	المتوسط	الانـحـراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	7,00	11,00	111,00	9,2500	1,65831	2,750
القارئ الضعيف	11	1,00	7,00	32,00	2,9091	2,07145	4,291

نلاحظ من خلال الجدول رقم 122، أنّ عينة القارئ الجيّد، قد تحصـــلت على مجموع درجات يســـاوي 111 درجة بمتوســـط 9.25 درجة، وكانت القيم العليا عند هذه العينة تســـاوي 11 درجة والقيم الدنيا تساوي 7 أي مستوى هذه العينة في اختبار المستوى الإفرادي في اللغة الشفوية يقع بين الممتاز والجيّد، بينما تحصـلت مجموعة القارئ الضـعيف على مجموع يسـاوي 32 درجة بمتوسـط 2.90 درجة وبلغت القيم العليا في هذه الفئة 7 درجات والقيم الدنيا درجة واحدة ، وتدل هذه النتائج على أنّ مســتوى الإفرادي للغة الشفوية عند فئة القارئ الضعيف تقع بين دون الوسط إلى ضعيف جدا مقارنة بالقارئ الجّيد.

وتأتي هذه النتائج مؤكّدة لملاحظات فالدوا (Valdois2003) التي ترى أنّ القراءة تعد ســـهلة التعلّم عندما يمتلك القارئ كفاءات لغوية ويكون لديه مســـتوى عالٍ من الناحية الإفرادية أو اللفظية في اللغة الشـفوية (niveau élevé de vocabulaire oral) بحيث أثبتت الباحثة أنّ تعلّم القراءة يتطلب في أغلب الأحيان لقاء الكلمات المعروفة شـفويا ضـمن المكتسـبات القبلية، وما على القارئ ذي مسـتوى الإفرادي الجيّد سـوى اكتسـاب شـكلها الإملائي أو الكتابي فقط ، أما إذا كان القارئ ذو مسـتوى اللغوي والإفرادي ضعيفًا في اللغة الشفوية ، فإنّه عند التقائه بالمكتوب سوف يعمل على حفظ الشكل الإملائي (forme orthographique) وشـــكل الفونولوجي(forme phonologique) والشـــكل الدلالي معًا (forme sémantique).

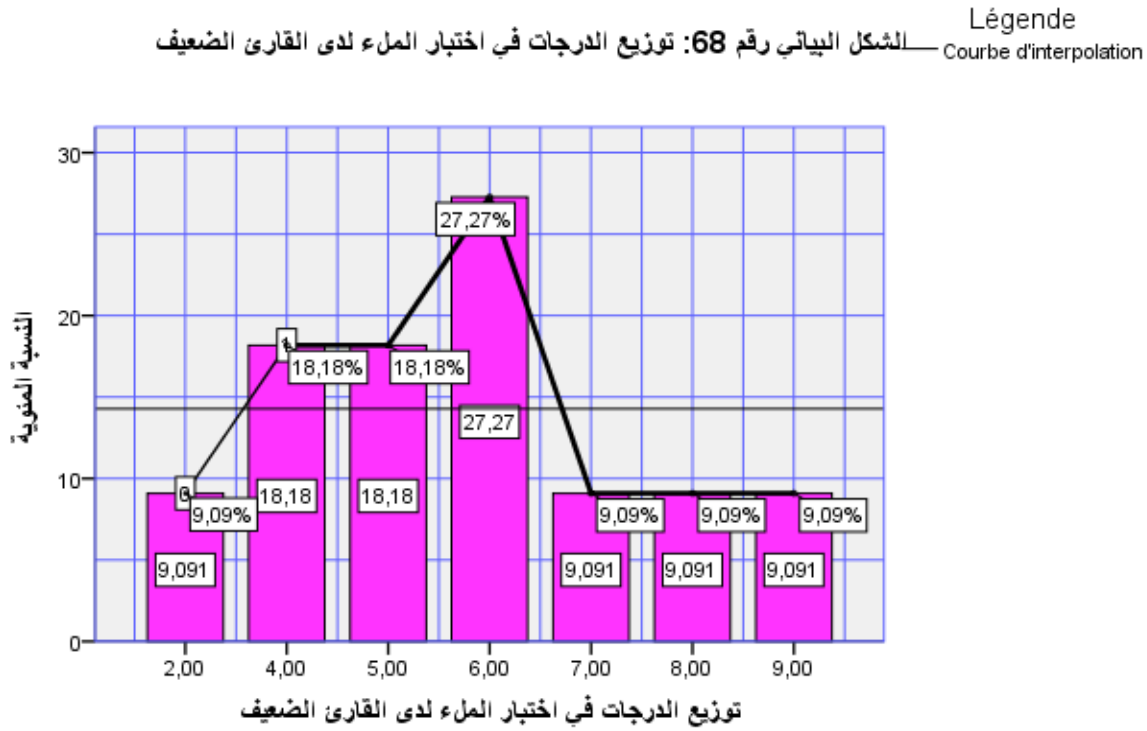
ويرى الباحث أنّه من المستحسن أنّ يبدأ المتعلم القراءة بمستوى لغوي غني من حيث المفردات الشفوية ومن حيث دلالاتها. وهذه الدراسة تبين مدى ارتباط المستوى الإفرادي بمستوى فهم المكتوب وقراءته، وهذا ما أكده ميالاري(Mialaret 1968) فسعة المظهر الكمي للغة الشفوية عند الطفل يؤدي إلى تمكينه من فهم النصّوص بالتشفير أو التعرّف، شرط أنّ تكون الكلمات المنطوقة والمسموعة قد عرفت ثمّ فهمت (الطريقة المقطعية:(méthode syllabique) أو تكون الكلمات المستعملة تحوي من البداية على معنّى دقيق بالنسبة إليه (الطريقة الكلية: (méthode globale).

7.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار ملء الكلمات الناقصة:

الجدول رقم123: نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار ملء الكلمات

القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	8,00	9,00	104,00	8,6667	,49237	0,242
القارئ الضعيف	11	2,00	9,00	62,00	5,6364	1,96330	3,855

يظهر من الجدول رقم 123، أنّ عينة القارئ الجيّد قد تحصلت على مجموع يساوي 104 درجة بمتوسط 8.66 درجة وبقيمة عليا بلغت 9 درجات بنسبة 66.57 بالمائة و قيمة دنيا بلغت 8 درجات بنسبة 33.99 بالمائة، مما يدل على أنّ جميع أفراد العينة قد نجحوا على جميع مفردات هذا الاختبار وتحصلوا على تقدير ممتاز، بينما نجد أنّ فئة القارئ الضعيف قد تحصلت على مجموع يساوي 26 درجة بمتوسط 5.63 درجة وبلغت القيم العليا 9 درجات والقيم الدنيا درجتين، وتدل هذه النتائج على أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف كانت تقديراتها تتمركز حول المتوسط ما عدا حاليتين من الذكور حيث سجلنا 9 و8 درجات كحد أعلى، واغلبهم تحصلوا على 4 و5 درجات بنسبة 18.18 بالمائة و6 درجات بنسبة 27.27 بالمائة، كما هو موضح على الشكل البياني التالي 68.



الشكل البياني رقم 68: توزيع الدرجات في اختبار الملء لدى القارئ الضعيف

نلاحظ أن تمركز الدرجات في اختبار الملء لدى القارئ الضعيف تقع ما بين 4 و 6 درجات.

8.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف المبعثرة .

الجدول رقم124: نتائج مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف المبعثرة.

القارئ	عـــــدد العينة	الـقـيـم الدنيا	الـقـيـم العليا	المجموع	المتوسط	الانـــحـــراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	4,00	5,00	59,00	4,9167	,28868	,0830
الـــقـــارئ الضعيف	11	1,00	5,00	36,00	3,2727	1,61808	2,618

نلاحظ من الجدول124، أنّ مجموع الدرجات القارئ الجيّد في اختبار تجميع الحروف المبعثرة قد بلغ 59 درجة بمتوسط 4.91 درجة على سلم الاختبار، وبلغت القيمة الدنيا 4 درجات والقيمة العليا 5 درجات وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ جيّد تحصل على تقدير جيد على مستوى هذا الاختبار، بينما كان مجموع القارئ الجيّد في هذا الاختبار يساوي 36 درجة بمتوسط 3.27 درجة، وبلغت القيمة العليا 5 درجات والقيمة الدنيا درجة واحدة، وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف قد تحصل على تقدير متوسط إلى ضعيف على العموم.

ويمكننا أنّ نستخلص أنّ القارئ الجيّد أكثر قدرة على تجميع الحروف المبعثرة والتعّرف على الكلمات التي تشكلها مقارنة بالقارئ الضعيف، حيث أكّد سيامور (Seymour, 1997) إنّه قبل التمكن من إجراء التجميع Assemblage الذي تتصف به نماذج الراشد أي (القارئ الكفء)، فمن الممكن أنّ نلاحظ مستويات مختلفة من التحكّم في هذه القدرة لدى الطفل، فقد يجد صعوبة في اكتشاف التقطيع الصحيح للكلمة إلى فونيمات(phonèmes) فإنّ لم يصل بعد إلى اكتساب مبدأ الحرف الكامل، ولا يستطيع أيضا التعّرف إلاّ على الأصوات الموجودة في أول وأخر الكلمة أي الصوامت(consonnes) دون المصوتات(voyelles) وهذا راجع لكون اكتساب اللغة المكتوبة يتمّ بشكل غير اتفاقي ولا اصطلاحي .

وقد يعتمد الطفل في التحليل واختيار الحروف المناسبة أساسا على اسم الحرف، وعندما يتمكن الطفل من إجراء تحويل الصوت إلى حرف والحرف إلى صوت ، عندئذ فقط يتمكن الطفل من المعالجة الصحيحة للكلمات، ويرتكب بعض الأخطاء التنظيمية أثناء القراءة تدعى بالأخطاء الفونولوجية ، ويبدو واضحا أنّ هذا الإجراء ينمو أولا مع القراءة وليس مع الكتابة كما أشار إلى ذلك فرث (Frith ,1985) وهذا ما يفسر الأخطاء التجميعية عند القارئ الضعيف في تجربتنا على سبيل المثال سنورد هنا نماذج عن أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف وتشكيل كلمات ذات معنى (انظر إلى الجدول رقم:125).

الجدول رقم125: نماذج من أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف وتشكيل الكلمات.

الحروف المبعثرة	تشكيل الكلمة الصحيحة	تجميع الحروف وتشكيل الكلمة من طرف القارئ الضعيف
د، ا، ة، ج، ج	دجاجة	ادججة، داججة، جدة
ت، ح، ا ، ف	تفاح	فتح، فاتح، احافت، اتفح، حفلت، تفح
ز، م، ل ن،	منزل	مزنل، زملن
د، م، س، ر، ة	مدرسة	سمردة، سردمة، سدر
ط، ر، ي	طير	يطر، ريط

ومن خلال نماذج هذه الأخطاء المجدولة، نؤكّد على أنّ القارئ الضعيف لا يزال في المرحلة الأبجدية (Procédure alphabétique)، ولم ينتقل بعد إلى مرحلة الإجراء الإملائي، وهذا ما يفسر أنّ الأخطاء التي وردت منه ذات طابع فونولوجي أو مورفولوجي. بينما نجد أنّ القارئ الجيّد يعتمد في تركيب الكلمات على الإجراء الإملائي (Procédure orthographique)، حيث يلجأ إلى تخزين الكتابة الإملائية الخاصة بالمفردات أثناء تجاربه القرائية المتكررة على شكل سلسلة من الحروف والكلمات الإملائية المعروفة، التي يقوم بمعالجتها بعد ذلك على شكل وحدات. و يبدو أنّ هذا التمثيل الإملائي غير بصري، رغم أنّه مستوحى من التجربة البصرية وتّم تخزينه على شكل مجردات.

و تأتي هذه النتائج مؤكّدة لملاحظات كلٍّ من ليبارت وألجيريا (Leybart&Alegria, 1995) فالقارئ بإمكانه تخزين خصائص اعتباطية لنماذج من إملاء الكلمات وكذلك هو قادر على اكتساب مبادئ لغوية مثل العلاقات المورفولوجية لاستخراج المشتقات الإملائية للكلمات كما هو موضح في المثال الآتي:

(تُفَاحْ/ فتح، فاتح، احافت، اتفح، حفلت، تفح).

و استنادا لهذه النتائج نستطيع القول إنّ القارئ الضعيف يعاني من عدم تمكّنه من الإجراء الإملائي وضعف وعيه الفونولوجي مقارنة بالقارئ الجيّد، وهذا لكون أنّ آلية التعّرف على الكلمات تكتسب خلال السنوات الأولى لتعلّم القراءة والكتابة تحت شرط تعلّيم يهدف إلى تنمية الكفاءات الحرفية ويسمح بالتخزين والتذكر للكلمات المألوفة، وعلى العموم يمكن اعتبار أنّ القارئ الجيّد هو الذي يصل إلى آلية جميع إجراءات التعّرف على الكلمات بسرعة وبدون أخطاء وتحليل وتركيب جيّد للكلمات.

9.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية.

الجدول رقم126 : نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية.

القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيّد	12	2,00	5,00	37,00	3,0833	,79296	,6290
القارئ الضعيف	11	2,00	3,00	27,00	2,4545	,52223	0,2730

نلاحظ من خلال الجدول رقم 126، أنّ مجموع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى القارئ الجيّد قد بلغت 37 درجة بمتوسط 3.08 وهذا يعني أنّ أفراد هذه الفئة قد نجحوا على الأقل على ثلاثة سلاسل من الكلمات المتكونة من ثلاثة كلمات إلى 5 كلمات، وكانت أعلى قيمة تحصلت عليها هذه الفئة 5 درجات وهذا يعني أنّ هناك من أفراد العينة الذين نجحوا على 5 سلاسل من الكلمات من أصل 9 سلاسل، بينما بلغت القيمة الدنيا درجتين لكون بعض أفراد العينة نجحوا في سلسلتين من الكلمات. أما فئة القارئ الضعيف فقد تحصلت على مجموع يساوي 27 بمتوسط 2.45 درجة، وهذا يعني أنّ أفراد هذه العينة قد نجحوا على الأقل في سلسلتين من الكلمات من أصل تسعة سلاسل و كانت أعلى درجتهم 3 وأدنى درجاتهم 2.

ومن خلال هذه النتائج يبدو أنّ فئة القارئ الجيّد أكثر تمكنًا في الذاكرة اللفظية من القارئ الضعيف، فالبحوث الحالية بيّنت أنّ الفرق بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين و إنّما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم. وتأتي نتائج بحثنا مؤكدة لما وصلت إليه دراسة (أمال بن صافية2002) التي أوضحت أنّ الأطفال المصابين بعسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة(Mémoire De Travail) وهذا بتطبيق وحدة الحفظ العددي على 18 حالة تعاني من عسر القراءة. ولخصت الباحثة صعوبات التذكر لدى عسير القراءة فيما يلي:

- صغر وحدة الحفظ التي تتناسب مع أطفال أصغر سنا.
- وحدة الحفظ تتناسب عكسيا مع تعقيد المهام المسندة للذاكرة العاملة، فكلما زاد تعقيد المهمة نقصت وحدة الحفظ.
- مشاكل في تخزين المعلومات الآنية من المحيط الخارجي.
- معالجة غير كافية للمعلومات مما يؤثّر على سرعة عملية الاسترجاع.

وقد دلت الدارسات أيضا على أنّ القارئ الضعيف يعاني من عدم القدرة على التركيب الصوتي في ذاكرة العمل، وهو ما يسمى بقدرة بقاء الأصوات المحللة مسبقا فعالة في الذاكرة لجمعها وتكوين الكلمة، فإعادة تركيب فعال للمعرفة الفونولوجية في ذاكرة العمل يساعد القارئ في تجنيد موارد معرفية لربط الفونيمات. ونجد أنّ القارئ الجيّد يختلف عن القارئ الضعيف في إعادة التركيب الصوتي في الذاكرة. وقد دلت نتائج البحوث في علم النفس المعرفي أنّ تحسين التحليل والتعّرف على الكلمات يؤدي إلى تحسين الفهم كما أوضح ذلك جيرقوار(J.Grégoire, 1999, p.136).

10.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة البصرية (سلسلة الجمل):

الجدول رقم 127: نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة البصرية سلسلة الجمل.

القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	5,00	7,00	71,00	5,9167	,51493	0,265
القارئ الضعيف	11	1,00	6,00	40,00	3,6364	1,56670	2,455

نلاحظ من الجدول رقم127، أنّ عينة القارئ الجيّد كان مجموع درجاتها يساوي 71.00 درجة بمتوسط 5.91، درجة و بلغت القيمة العليا 7 درجات والقيمة الدنيا 5 درجات وتدل هذه النتائج على أنّ عينة القارئ الجيّد كانت تقديراتها من الممتاز إلى الجيّد ، وأنّها قد نجحت على سلم كلّ الاختبار، مما يميزها بذاكرة بصرية لفظية جيّدة .

أما مجموع درجات عينة القارئ الضعيف فقد بلغ 40 درجة بمتوسط 3.63، وبلغت القيمة العليا 6 درجات والقيمة الدنيا درجة واحدة وتدل هذه النتائج على أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف قد نجحوا على الأقل في ثلاثِ سلاسل من أصل سبع سلاسل مقارنة بأفراد القارئ الجيّد الذين قد نجحوا على 5 سلاسل على الأقل وسبع سلاسل على الأكثر، ويمكننا القول إنّ أفراد عينة القارئ الضعيف يتميزون بذاكرة بصرية لفظية ضعيفة مقارنة بأفراد القارئ الجيّد.

و من الملاحظ أنّ هذا الاختبار الخاص بذاكرة الجمل يعمل على تذكر ترتيب الكلمات في الجملة وتحديد موضعها والحفاظ على بنائها النحوي والدلالي، حيث دلت البحوث على أنّ التعّرف على الكلمات يعني

وضـــع ازدواج بين الرمز الكتابي (الكلمة المكتوبة) والتمثيل الداخلي لهذا الرمز، ويفترض علماء النفس اللغويون أنّ هذه التمثيلات الداخلية مخزنة على شكل قاموس لغوي يدعى بالقاموس اللغوي العقلي الذي يتكون تدريجيا خلال مراحل التعلّم.

وأكد ميتشـل (Mitchell, 1987) على أنّه يجب ربط الوحدات اللغوية فيما بينها وتحديد دورها الوظيفي (فعل، فاعل، مفعول به) وربطها بوحدات من مستوى عالٍ (التركيب التعبيري والجملة)، وعندما يتمّ إنهاء إجراء بنية الجملة، يقوم القارئ بحساب المعنى ودمجه مع المعارف الباقية من النصّ، ودمجها أيضـا مع مجموع معارفه وهذا حســب معارفه الســابقة. وقد لاحظنا أنّ القارئ الضــعيف ينجح في تذكر الجملة القصـيرة مركبة من فعل فاعل مفعول به مثل " **رسـم الولد وردة**" ويفشـل في الجمل الطويلة المركبة من حروف و أسماء مضافة وغيرها مثل " **يلبس الابن معطفا في الشتاء** " فغالبا ما يعوض معطفا "**بمعطفه**" أو "**بملابس**" ويحذف "في **شتاء**".

وتتوافق هذه النتائج مع ما وصــلت إليه **دراســة** (أمال بن صــافية2002) التي أوضــحت أنّ الأطفال المصــابين بعســر القراءة في الوســط المدرســي الجزائري يعانون من مشــاكل على مســتوى الذاكرة العاملة(Mémoire De Travail)، وأكدت أيضا دراسة (سلماني سعاد 2012) على وجود علاقة بين استعمال الذاكرة البصرية في تعلّم القراءة لدى المتعلمين من الصف الرابع ابتدائي، حيث بيّنت الباحثة أنّ الذاكرة البصـرية تؤثّر في تعلّم القراءة وبينت أنّ الذين يتميزون بقدرة عالية في التذكر البصـري يتعرفون على الكلمات بشكل أسرع، والذين لديهم ذاكرة بصرية ضعيفة يتعرفون على الكلمات بصعوبة وببطء.

11.5.2.5 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضــعيف في اختبار الذاكرة البصــرية (ســلســلة الكلمات)

الجدول رقم128:نتائج مجموعتي القارئ الجيّد والقارئ الضـعيف في اختبار الذاكرة البصـرية سـلسـلة الكلمات

القارئ	عــدد أفــراد العينة	الــقــيــم الدنيا	القيم العليا	المجموع	المتوسط	الانــحــراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	2,00	6,00	40,00	3,3333	1,30268	1,697
القارئ الضعيف	11	1,00	3,00	21,00	1,9091	0,53936	0,291

يظهر من الجدول رقم 128 أنّ عينة القارئ الجيّد قد تحصلت على مجموع يساوي 40 درجة بمتوسط يساوي 3.33 درجة، ويدل ذلك على أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الجيّد قد نجحوا على ثلاثِ سلاسل المشكلة من خمسِ كلمات على الأكثر من أصل ست سلاسل، وقد بلغت القيم العليا 6 درجات والقيمة الدنيا درجتين، بينا نجد مجموع فئة القارئ الضعيف قد بلغ 21 درجة بمتوسط 1.90 ويدل ذلك على أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف قد نجحوا على سلسلة واحدة مشكلة من ثلاثِ كلمات على الأقل من أصل ست سلاسل.

وتدلّ هذه النتائج على أنّ القارئ الجيد يتميز بسعة جيّدة للذاكرة البصرية اللفظية مقارنة بالقارئ الضعيف الذي يعاني من ضيق سعة الذاكرة البصرية اللفظية، وربما يحتاج إلى تنميتها أكثر حتى يصبح متمكن، و تأتي هذه النتائج مؤكدة لدراسة كلٍّ من(أمال بن صافية2002) و(سلماني سعاد 2012).

12.5.2.6 نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار تلخيص النصّ:

الجدول رقم 129: نتائج مجموعتي القارئ الجيد والقارئ الضعيف في اختبار تلخيص النصّ

القارئ	عدد أفراد العينة	القيم الدنيا	القيم العليا	المجموع	التباين	الانحراف المعياري	التباين
القارئ الجيد	12	1,00	3,00	29,00	2,4167	,792960	0,6290
القارئ الضعيف	11	1,00	,002	,0041	27271,	0.46710	0.218

نلاحظ من الجدول رقم 129، أنّ مجموع الدرجات لدى فئة القارئ الجيّد في اختبار تلخيص النصّ يساوي 29 درجة بمتوسط 2.41 مما يدل على أنّ تقديرات هذه المجموعة يتراوح بين الجيّد إلى المتوسط بقيمة عليا تساوي 3 درجات وقيمة دنيا بلغت درجة واحدة، بينما بلغ مجموع الدرجات لدى فئة القارئ الضعيف 14 درجة بمتوسط 1.27 والقيمة العليا تساوي 2 والقيمة الدنيا تساوي درجة واحدة، مما يدل على أنّ مستوى تلخيص النصّ لدى جميع أفراد هذه العينة يتراوح بين المتوسط و ضعيف جدا مقارنة بالقارئ الجيّد.

يدل هذا الاختبار على مدى فهم القارئ لأحداث النصّ و قدرته على إعادتها وصياغتها في تراكيب لغوية سليمة يعبر بها عما دار في النصّ من أحداث اعتمادًا على مخزونه الذاكري أو على الأثر الذاكري وللتوضيح فقد اعتمادنا على شبكة التقييم الظاهرة على الجدول 130.

الجدول رقم130: شبكة تقيم ملخص النصّ

محكات الأداء فباختبار تلخيص النص	سلم التقييم			الوزن	المجموع
	ضعيف	متوسط	جيد		
	1	2	3		
احترام علامات الوقف			+	1	3
التجميع المنطقي للكلمات			+	1	3
احترام الربط بين الجمل			+	1	3
قوة التعبير			+	1	3
سلاسة التعبير			+	1	3
سلامة اللغة من الخطاء النحوية والإملائية			+	1	3
المؤشر العام القريب من الجيد					3 =6/18

ونستخلص من هذه النتائج أنّ ملخص النصّ يعبر بصفة عامة على صعوبات القارئ في فهم النصّ وإدراكه اللغوي كما يدلنا عن مستواه اللغوي سواء في اللغة المكتوبة واللغة الشفوية ، وتؤكّد هذه النتائج على ضعف الذاكرة العاملة في الاسترجاع الصوتي والبصري عند القارئ الضعيف حيث لحظنا عدة أخطاء في التراكب اللغوية والمعرفية، نقدم منها بعض النماذج على سبيل المثال:

- **المثال رقم1 ملخص نص لخديجة 11 سنة من القسم الخامس ابتدائي :**

"فاهِمةً في اَلْنصي عن منَى وهي كَنَةْ مَريَضة جدا و سِئالةً عَىَ أَسْائِلَ ثُمَ أَمها ئِكَ وحُوْف كَثِيْرًا جدًا".

نلاحظ من الملخص رقم1، أنّ القارئة خديجة استعملت ما يسمى بالاقتصاد المعرفي واللغوي، بحيث قامت بتشويه إملائي للكلمات الناتج عن نقص في الوعي الفونولوجي وعدم استخدام الإجراء الإملائي (كَنَةْ ، سِئالةً) ، وكلمات ناقصة أو حذف صوت (على/ عَىَ)، كلمات عديمة المعنى الناتجة عن عملية

الحذف (ئِكَ)، وعدم استخدام التراكيب النحوية الصحيحة ولم تقدم القارئة إلاّ فكرة واحدة عن النصّ وهي كون منى مريضة ويدل أيضا أنّ هذه القارئة تعاني من صعوبة كبيرة في فهم مدلول النصّ وصعوبات لغوية كبيرة مع عدم استعمال علامات الوقف مما أدى إلى انعدام المعنى في النصّ.

- **المثال رقم2 ملخص نصّ: منور 10 سنوات من القسم الخامس ابتدائي:**

"فهمة من النصة وان منى خرجة من المنزل ولم تلبس معطف الذي نصحتها أمها أن تلبسه لم مرضة و أصبحة مريضة والنشمر ولم هتنا أبت بينما **تقول** لها أمها ألبسي تلبس ولا تت".

نلاحظ من الملخص رقم 2، أنّ القارئ منور استعمل ما يسمى بالاقتصاد المعرفي، بحيث قام بتشويه إملائي للكلمات الناتج عن نقص في الوعي الفونولوجي وعدم استخدام الإجراء الإملائي (النصة ،خرجة ، مرضة)، و كلمات ناقصة أو حذف صوت (هتنا)، كلمات عديمة المعنى ناتجة عن عملية الحذف (تت ، النشمر)، عدم استخدام التراكيب النحوية الصحيحة ولم يقدم القارئ إلاّ فكرة واحدة عن النصّ وهي كون منى خرجت من المنزل ولم تلبس المعطف الذي نصحتها الأم به، ويدل هذا الملخص أيضا على أنّ هذا القارئ يعاني من صعوبة كبيرة في فهم مدلول النصّ وصعوبات لغوية إملائية ونحوية كبيرة مع استعمال علامات الوقف.

- **المثال رقم3 ملخص نصّ: التلميذ رشيد 11 سنوات من القسم الخامس ابتدائي:**

"منى خرجة بدون المبس أصوفي فلإسبت ب البرد الشيد فدخلة ألا أم ترتعش من البرد الثنج ألم تابس مالبس الصوفي عن د م كنت وسح ألم عن مالبس الصوفيى"

نلاحظ من الملخص رقم 3، غياب الفهم والتعبير خالي من المعنى وقد حذف القارئ أجزاء من الكلمات، و قام بحذف المقاطع الصوتية في بعض الكلمات مما أدى إلى تشويه الكلمة (شديد/ شيد)، (تلبس/تابس)، (الصوفية/ الصوفي)، (فأحست/ فلأسبت) وبعض التراكيب كتبها على شكل أجزاء صوتية (عندما/عن د م) بالإضافة إلى غياب علامات الوقف. وهذا ما يؤكّد لنا أنّ رشيد يعاني من صعوبات كبيرة في الفهم وصعوبات اللغوية تركيبية نحوية وإملائية وصعوبات في الوعي الفونولوجي وفي استرجاع أحداث النصّ: يمكن اعتبار التأمل الفونولوجي ليس عاملاً أساسيًا فقط في نشاط القراءة ولكن هو عامل ضروري لعملية الفهم المباشر، فالتعّرف على الكلمات بالاعتماد على التأمل الفونولوجي يسمح بتركيز الاهتمام على عملية الدمج الدلالي وبناء المعنّى. وسنكتفي بهذا القدر من النماذج لدى القارئ الضعيف مع العلم أنّ هناك نماذج أخرى سنقدمها في الملاحق وإليكم الآن بعض النماذج من ملخصات القارئ الجيّد:

- **نموذج رقم 1 القارئ الجيّد: التلميذ وليد 9 سنوات من قسم السنة الرابعة**

" في أيام الشـــتاء ذهبت منى لتلعب في الثلج ولكنها أصـــبت بالتهاب الزكام ولم تعد قادرة على مغادرة السرير وفي اليوم الموالي زاد المرض من شدة الألم فعندما جاء أبوها من العمل وجدها مريضة فقال لها ما بك يا ابنتي فقالت له مرضـــت فذهب بها أبوها إلى الطبيب فقال الطبيب إن ابنتك في حالة ســـيئة فأعطى له وصفة دواء وعندما جاء الليل ذهبت إلى النوم وعندما نهضت **صابت** نفسها **شفية** فحمدت الأم الله فقالوا لها صديقاتها لقد اشتقنا إليك.

نلاحظ من خلال النموذج رقم1، للقارئ الجّيد غياب علامات الوقف مع سلاسة التعبير وغياب للأخطاء الإملائية ماعدا في كلمة **شفية** لم تفرق بين الاسم والفعل في رسم التاء وكلمة **صابت** كلمة مستعارة من اللغة العربية الدارجة تعني هنا وجدت مع العلم أنّ القارئ ألّم بكلّ أفكار الأســاســية في النصّ في لغة سليمة بالنسبة لعمره ومستواه الدراسي.

- **نموذج رقم2: التلميذ فارس 10 سنوات السنة الخامسة ابتدائي:**

"فهمت من النص أن منى خرجت لتلعب في الثلج و لم تستمع رأي أمها عندما قالت لها ألبسي ملابسك الصوفية فمرضت بالزكام وارتفعت دراجة حرارتها وبعد غد جاء يناديها صديقتيها للعب فقالت لها لن أتي إني مريضـــة فنادت أمها الطبيبة فقاســـت دراجة حرارتها فوجدتها مرتفعة فأعطتها الأدوية فشـــربت كل الأدوية التي أعطتها لها فتحسنت بعد ذلك وقد عادت تأخذ رأي أمها ".

نلاحظ أيضا من الملخص رقم 2، للقارئ الجيّد، أنّ فارس قد ألّم بجميع أحداث النصّ، وتعبيره سلس يكاد يخلو من الأخطاء الإملائية والفونولوجية إلاّ أنّه لم يستعمل أدوات الوقف في التعبير مقارنة بنماذج القارئ الضعيف.

و خلاصة القول إنّ نشاط تلخيص النصّ يشكل اختبارًا جيّدًا للدلالة على فهم النصّوص المكتوبة، لأنّ الفهم يعني إعادة بناء ما قيل في نصّ وتذكر المعلومات الأساسية، وهذا النشاط يتطلب معالجة المحتوى والشكل (علامات الربط والوقف) التي تُنبه القارئ لوسيلة معالجة محتوى النصّ المرتبط بالتمثيل الداخلي الخاص بكلّ متعلّم. ويؤكّد ألوفسون (Olofsson , 1992) أنّ مشكلات فكّ الرموز المكتوبة تؤثّر سالبا على الفهم وعلى ممارسة القراءة، مما يجعل القارئ يلجأ إلى معالجة المعرفة بوسائل أخرى كالاستعمال الخاطئ للسياق، فإذا كان القارئ ضعيف الفهم فهذا يعني أنّ قدرته ضعيفة في التعّرف على الكلمات، وهذا ما يفسر أخطاء القارئ الضعيف أثناء كتابة الملخص.

3.5 النتائج المرتبطة باختبار الفرضيات ومناقشتها :

تمهيد:

سنقوم باختبار الفروض بواسطة المقرنة بين المتوسطات لدى الفئتين أي القارئ الضعيف والقارئ الجيّد وذلك بالاستعانة بتطبيق اختبار(T) حتى نتأكد من صحة الفروض ونتمكن من قبولها أو رفضها.

1.3.5 النتائج المرتبطة باختبار فرضيات التناول الإجرائي الأول:

1.1.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الزمن المستغرق للقراءة بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف:

الجدول رقم131: المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار السرعة في القراءة لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف

اختبار السرعة في القراءة	قيمة (T)	درجة الحرية ddl	الفارق في المتوسط	مستوى ثقة التباين 59%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
سرعة القراءة لدى القارئ الجيد	42,863	11	2,39083	2,2681	2,5136
سرعة القراءة لدى القارئ الضعيف	7,658	10	7,59455	5,3849	9,8042

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار السرعة في القراءة ، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مدى سرعة القارئ أثناء تحليله لنص مكتوب وذلك بقياس الزمن المستغرق في قراءة النص.

وتدل هنا قيمة (ت)المحسوبة لدى القارئ الجيد و التي تساوي 42.863 عند درجة الحرية ddl11 وعند مستوى الثقة0.05 اكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.796 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة على أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف، بحيث إنّ قيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضعيف التي تساوي 7.658 عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.812 عند درجة الحرية10 ومستوى الدلالة 0.05.

و منه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد أسـرع في القراءة من القارئ الضـعيف، وهذا الأخير أبطئ في القراءة من حيث الزمن المسـتغرق في القراءة ، وبالتالي يمكننا قبول هذه الفرضـية ورفض الفرضـية القائلة بعد وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضـعيف من حيث سرعة القراءة حيث أكدت دراســة كلّ من لوبرو (Lobro ,1973) و بيرارت(Piérart, 1988) على أنّ القارئ الضــعيف يقرأ ببطء و يقوم بعدة أخطاء أهمها:

- القلب وارتباك سمعي حيث يخلط بين الحروف والأصوات،
- ارتباك بصري بحيث يخلط بين الحروف والأشكال المجاورة لها،
- أخطاء على مستوى الأصوات المعقدة،
- الحذف والإضافة.

2.1.3.5 تحليل الفرضـية القائلة بوجود فروق في مسـتوى التعرف على أصـوات الحروف بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف :

الجدول رقم132: المقارنة بين المتوســطات بحســاب قيمة(ت) في اختبار التعرف على أصــوات الحروف لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

الاختبار	قيمة (ت)	Ddl درجــــــة الحرية	الــفــارق فــي المتوسط	مستوى الثقة في التباين95 %	
				القيمة الدنيا	القيمة العليا
التعّرف على أصــوات الحروف وأسمائها	2,390	10	1,09091	,0741	2,1077

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضـية أو رفضـها من خلال المقارنة بين متوسـطات بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار التعّرف الحروف، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مدى ســـرعة القارئ أثناء تحليله لنصّ مكتوب وذلك بقياس الزمن المستغرق في قراءة النصّ.

وتدلّ هنا قيمة (ت)المحسوبة التي تساوي 2.390 عند درجة الحرية ddl 10 وعند مستوى الثقة0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.812 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة على أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف، ومنه يكمن لنا أنّ نرفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروقًا بين القارئ الضـعيف والقارئ الجيّد في مسـتوى التعّرف على الحروف من الناحية

السمعية والناحية البصرية، بحيث أنّ صعوبة التعّرف على الحروف من الناحية الصوتية أو الشكلية البصرية زاد من بطء القراءة وعدم فهم النصّ لدى هؤلاء القراء.

3.1.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الدلالي لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف:

الجدول رقم133: المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار المستوى الدلالي لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

الاختبار	قيمة (ت)	ddl درجة الحرية	الفارق في المتوسط	مستوى الثقة في التباين 95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المستوى الدلالي عند القارئ الجيّد	19,532	11	4,25000	3,7711	4,7289
المستوى الدلالي عند القارئ الضعيف	9,690	10	2,36364	1,8201	2,9072

قد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار المستوى الدلالي للكلمات الصعبة الواردة في النصّ. يهدف هذا الاختبار إلى مدى تمكن المتعلِّم من التعرّف على دلالة الألفاظ والكلمات الصعبة الواردة في النصّ وذلك باستغلال السياق لفهم معنى الكلمات وتوظيفها في الفهم العام للنصّ ودمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة، وقد دلت الدارسات على أنّ القارئ الضعيف يعاني من صعوبة في تلقائية معالجة الكلمات المكتوبة ممّا يجعل معالجته لمحتوي النصّ غير دالة.

وتدل قيمة (ت)المحسوبة لدى القارئ الجيّد التي تساوي 19.532عند درجة الحرية ddl 11 وعند مستوى الثقة 0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.796 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة، على أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف، بحيث أنّ قيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضعيف التي تساوي 9.690 عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.812 عند درجة الحرية 10 ومستوى الدلالة 0.05.

ومنه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد أفضل بكثير من القارئ الضعيف في المستوى الدلالي في التعّرف على الكلمات الصعبة للنصّ لتوفر التلقائية في القراءة وقدرته في توظيف السياق الاستخراج المعنى

بالإضافة لقدرته المتمثلة في سعة التخزين و دمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة أثناء القراءة، فهو يقوم بعملية معالجة اللغة المكتوبة بمستوى عالٍ، مما جعل هذا القارئ يتميز عن القارئ الضعيف بسهولة التعّرف على مدلول الكلمات الصعبة في النصّ والوصول بسهولة إلى الفهم العام للنصّ. وعلى هذا الأساس، يمكننا قبول الفرضية التجريبية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم النص بين القارئ الجيد و الضعيف، ونرفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد و الضعيف في المستوى الدلالي للألفاظ الصعبة في النصّ.

4.1.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم النصّ لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف:

الجدول رقم134: المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار فهم النصّ لدى القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

الاختبار	قيمة (ت)	Ddl درجة الحرية	الفارق في المتوسط	مستوى الثقة في التباين95 %	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
مستوى فهم النص لدى القارئ الجيد	24,893	11	6,50000	5,9253	7,0747
مستوى فهم النص لدى القارئ الجيد	7,322	10	4,81818	3,3519	6,2845

قد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار المستوى الفهم العام للنصّ بحيث يهدف هذا الاختبار إلى مدى تمكن المتعلِّم من التعّرف على أحداث النصّ وسرد تذكر أحداثه بكلّ سهولة ووضوح باستغلال السياق الذي ورد فيه النصّ والتمكن من فهم التعليمة المقدمة له واستخلاص معاني الكلمات التي يقرأها وتوظفيها في الفهم العام للنصّ ودمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة. وقد دلت الدارسات على أنّ القارئ الضعيف يعاني من صعوبة في تلقائية معالجة الكلمات المكتوبة مما يجعل معالجته لمحتوي النصّ غير دالة.

وتدلّ قيمة (ت)المحسوبة لدى القارئ الجيد و التي تساوي 24,893 عند درجة الحرية ddl 11 وعند مستوى الثقة 0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.796 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة، على أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والضعيف، بحيث أنّ قيمة (ت)

المحسوبة عند القارئ الضعيف التي تساوي 7.320 عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.812 عند درجة الحرية10 ومستوى الدلالة 0.05.

ومنه يمكننا القول أنّ القارئ الجّيد أفضل بكثير من القارئ الضعيف في مستوى فهم أحداث النصّ وفي التعّرف على الكلمات أثناء قراءة النصّ وهذا لتوفر التلقائية في القراءة وقدرته على توظيف السياق الاستخراج المعنى بالإضافة لقدرته المتمثلة في سعة التخزين ودمج المعارف الجديدة مع المعارف السابقة أثناء القراءة ، فهو يقوم بعملية معالجة اللغة المكتوبة بمستوى عالٍ، مما جعل هذا القارئ يتميز عن القارئ الضعيف بسهولة فهم محتوى النصّ والوصول إلى الفهم العام له. وعلى هذا الأساس، يمكننا قبول هذه الفرضية ورفض الفرضية القائلة بعد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في المستوى فهم محتوى النصّ.

5.1.3.5 تحليل بفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الإفرادي و الدلالي في اللغة الشفوية بين القارئ الضعيف والقارئ الجيد:

الجدول رقم135: المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة(ت) في اختبار المستوى الإفرادي والدلالي لدى القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

الاختبار	قيمة (ت)	Ddl درجة الحرية	الفارق في المتوسط	مستوى الثقة في التباين95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المستوى الإفرادي والدلالي في اللغة الشفوية لدى القارئ الجيد	19,323	11	9,25000	8,1964	10,3036
المستوى الإفرادي والدلالي في اللغة الشفوية لدى القارئ الضعيف	4,658	10	2,90909	1,5175	4,3007

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار المستوى الإفرادي والدلالي في اللغة الشفوية. يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مدى تمكن المتعلّم من التعّرف على دلالة الألفاظ والكلمات المألوفة التي تكوّن معجمه اللغوي

العقلي في مرحلة تعليمه الابتدائي، وهذا بالربط بين اللفظ الصـــوتي والمعنى الذي يدل عليه في معجمه العقلي.

وتدل هنا قيمة (ت)المحسوبة لدى القارئ الجيّد التي تساوي 19.323 عند درجة الحرية ddl 11 وعند مستوى الثقة0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.796 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة، على أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيد والضعيف، بحيث أنّ قيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضعيف التي تساوي 4.658 عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي1.812 عند درجة الحرية 10 ومستوى الدلالة 0.05.

ومنه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد أفضل بكثير من القارئ الضعيف في المستوى الإفرادي والدلالي للغة الشفوية، وهذا ما جعل القارئ الجيّد يتميز عن القارئ الضعيف بسهولة التعّرف على الكلمات المكتوبة والوصول إلى فهم نصّ متوسط الطول بسرعة متوسطة في القراءة لا تزيد عن ثلاثة دقائق، بينما القارئ الضعيف الذي يمتلك رصيدًا لغويًا يكاد يكون فقيرا يجد صعوبة في الوصول إلى فهم النصّوص متوسطة الطول، ويعاني صعوبة في التعّرف على الكلمات المكتوبة مهما كانت مألوفة لديه، ومتوسط سرعته في القراءة يزيد عن ثلاث دقائق. وعلى هذا الأساس يمكننا قبول هذه الفرضية ورفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والضعيف في المستوى الإفرادي والدلالي للغة الشفوية.

6.1.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الإملائي بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف:

الجدول رقم 136 : المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) في اختبار ملء الكلمات الناقصة.

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على

اختبار ملء الكلمات الناقصة	قيمة(ت)	درجة الحرية	الفارق في التوسط	مستوى الثقة في التباين95 %	
				القيمة الدنيا	القيمة العليا
القارئ الجيد	60,975	11	8,66667	8,3538	8,9795
القارئ الضعيف	9,522	10	5,63636	4,3174	6,9553

نتائج العينتين في اختبار ملء الكلمات الناقصة بالحروف المحذوفة، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى مدى تمكن المتعلِّم من التعّرف الإملائي على الكلمات المكتوبة وذلك بإيجاد الحروف الناقصة في الكلمة وإتمامها ثمّ قراءتها.

وتدل هنا قيمة (ت) المحسوبة لدى القارئ الجيّد التي تساوي 60.975 عند درجة الحرية ddl 11 وعند مستوى الثقة0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.796 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة على أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والضعيف، بحيث أنّ قيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضعيف التي تساوي 9.522 عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.812 عند درجة الحرية10 ومستوى الدلالة 0.05.

ومنه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد أحسن مستوى و قدرة في التعّرف الإملائي على الكلمات المكتوبة مقارنة بالقارئ الضعيف وبالتالي يمكننا قبول هذه الفرضية ورفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد و الضعيف.

وتأتي هذه النتائج مؤكدة لما جاءت به فالدوا (Valdois, 2003. p2) بأنّ آليات التعّرف على الكلمات المكتوبة وقراءة وفهم النصّوص، يتطلب التعّرف على الكلمات ومكونتها باعتماد الطريقتين الآتيتين:

1-**الطريقة التحليلية:** التي تعتمد على القدرة على التفكيك الحرفي الصوتي (décodage grpho- phonétique).

2- **الطريقة الإفرادية المعجمية** (procédure lexicale) : التي تعتمد أساسا على تنشيط ذاكرة الشكل الإملائي للكلمات المكتوبة وإيجاد العلاقة بين الشكل الإملائي والشكل الفونولوجي والمعنى الذي يقابله.

وترى فالدوى(Valdois, 2003 ,p2) أنّ القارئ الراشد الكفء يعمل على استدعاء الطريقة الإفرادية المعجمية (procédure lexicale) عندما يجد نفسه في وضعية القراءة، ونادرًا ما يستخدم الطريقة التحليلية إلاّ إذا تعرض لكلمات غير معروفة ولا مجودة ضمن مكتسباته القبلية في اللغة الشفوية مثل أسماء العلم والكلمات نادرة الاستعمال (noms propres noms)، ويعتمد القارئ المبتدئ على الطريقة التحليلية لأنّه غالبا ما تكون الكلمات التي يتعرض لها عند القراءة غير معروفة لديه من حيث شكلها الكتابي، ويمكننا القول أنّ الطريقة التحليلية أساسية عند الشروع في بداية التعلّم أي خلال السنة الأولى والثانية من التعلّيم الابتدائي.

ولهذا توجب على الطفل اكتساب المبادئ الأبجدية (principes alphabétiques) وهذا بتحديد الوحدات داخل الكلمات المكتوبة والمنطوقة وتعيين العلاقات الموجودة بين الوحدات، وتعلّم الرموز الأبجدية (code alphabétique)، الذي هو مجموع التقابلات بين الوحدات المكتوبة (الحروف)

والوحدات الشـفوية الفونيمات (phonèmes) ويتم اكتسـاب التقابلات الحرفية الصـوتية بالاعتماد على التعلّم الواضـح الذي يتمّ في القسـم بطريقة منظمة، والذي يتطلب من المتعلِّم الوعي بوجود وحدات داخل الكلمات المنطوقة، وأكدت نتائج الدراسـات أنّ هذا الوعي الفونولوجي(phonologique conscience) لا ينمو إلاّ جزئيا مع استعمال اللغة.

و يؤكّد أيضـا كلّ من جولدر و جاوناش (Golder et Gaonac'h,1998, p.52-56) على أنّ التعّرف المباشـر على الكلمات المتكررة يعتمد على معلومات إملائية، بينما التعرّف على الكلمات النادرة يعتمد على التمثيل الفونولوجي المجمع أي المتكون من تقابل حرفي فونولوجي، وهذا ما يجعلنا نعتقد أنّ الوصـول إلى النطق ومعنى الكلمات ممكنٌ من خلال الكلمات المفردة العقلية المخزنة بتمثيل إملائي. وتعد الكلمات التي تمّ اختيارها في هذا الاختبار لتجربتنا كلّها معروفة من قبل المتعلِّم وتدخل ضـمن مكتسـباته القبلية، ولذا فهو ليس بحاجة للطريقة التحليلية لمعرفتها، ومن بين الأخطاء التي ارتكبها القارئ الضعيف في اختبار ملء الكلمات الناقصة إليك نماذج منها على سبيل المثال:

الجدول رقم 137: نماذج أخطاء القارئ الضعيف في اختبار الملء.

الأفراد	الكلمات التي تعرف عليها	الكلمات التي لم يتعرف عليها
رشيد 11 السنة من قسم السنة الخامسة ابتدائي	خروف، تفاح، كتاب، هاتف، دجاجة	نحلة/ لا شيء ، حذاء/ حظانة، قلم / قام، طباخ/ لاشيء
عبد الكريم 14 سنة قسم السنة الخامسة	حذاء، تفاح	خروف/ خف، كتاب/كتلب، طباخ/طرح، هاتف/ كهف، دجاجة/دججة، نحلة/حلست، قلم/قمر
أسامة 10 سنوات قسم الرابع ابتدائي	طباخ، هاتف، حذاء، قلم، كتاب	خروف لاشيء، دجاجة/ دراجة، تفاح/تفارق، نحلة/حلويات
سعيد 10سنوات القسم الثالث ابتدائي	تفاح، حذاء، قلم، هاتف	خروف/خراف، طباخ/طرخ، دجاجة/دراجة، نحلة/محلة، كتاب/كتب
خديجة11سنة القسم الخامس ابتدائي	خروف، هاتف، تفاح، كتاب، حذاء قلم	طباخ/طبخ، نحلة/ لوحة
رجاء 10سنوات القسم الرابع ابتدائي	هاتف، حذاء، نحلة، كتاب	خروف/ خرف، تفاح/تفاحة، طباخ/طخ، دجاجة/ دججة، قلم/قدم

نلاحظ من الأخطاء المجدولة أنّ القارئ الضـعيف يلجأ إلى الطريقة التحليلية في التعّرف على الكلمات المكتوبة وذلك بالتقريب الإيقاعي الصـوتي أو الفونولوجي، كما في مثال دجاجة/ دراجة، قلم /قدم /قمر،

طباخ/طبخ، نحلة /لوحة/محلة ، عوض من التحليل الإملائي، علما أنّنا لم نصـــادف ذلك لدى القارئ الجيّد الذي أنجز كلّ مفردات الاختبار بامتياز.

7.1.3.5 تحليل الفرضـــية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في استعمال الأجراء الإملائي في التعرف على الكلمات المكتوبة:

الجدول رقم138 : المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) في اختبار تجميع الحروف.

اختبار تجميع الحروف	قيمة (ت)	Ddl درجة الحرية	الفارق في المتوسط	مستوى الثقة في التباين 95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
القارئ الجيد	59,000	11	4,91667	4,7333	5,1001
القارئ الضعيف	6,708	10	3,27273	2,1857	4,3598

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار تجميع الحروف المبعثرة، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى مدى تمكن المتعلِّم من التعّرف الإملائي على الكلمات المكتوبة وذلك بتجميع الحروف المبعثرة وتشـــكيل الكلمة وقراءتها.

وتدل هنا قيمة (ت)المحسوبة لدى القارئ الجيّد التي تساوي 59.000 عند درجة الحرية ddl 11 وعند مســـتوى الثقة0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تســـاوي 1.796 عند نفس درجة الحرية وبنفس مستوى الثقة على أنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد و الضعيف. فقيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضـــعيف التي تســـاوي 6.708 عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تســاوي1.812 عند درجة الحرية10 ومســتوى الدلالة0.05، ومنه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد أحســن مستوى وقدرة في التعّرف الإملائي للكلمات المكتوبة مقارنة بالقارئ الضعيف.

ويمكننا قبول هذه الفرضية ورفض الفرضية القائلة بعد وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والضـعيف في المسـتوى الإجراء الإملائي، لتركيب الكلمات بواسـطة تجميع الحروف المبعثرة، وتشـكيل كلمات ذات معنى، إذا ما عرفنا إنّ صـــعوبة تعلّم القراءة لا ترتبط بادراك الحروف المنفردة. وقد دلت نتائج الدراسـات على أنّه ليسـت ثمّة فروق بين القارئ الجيّد والقارئ الضـعيف على هذا المسـتوى من التعّرف، فهذا الأخير مثل القارئ الجيّد لا يرتكب أخطاء كثيرة عند نقل متتالية من الحروف، والمشـــكلة

الحقيقية تكمن في اســـتخدام مجموعة متتالية من الحروف لبناء الكلمة، إذا المشـــكلة ترتبط بتغطية الأصوات أي الوصول إلى الأصوات من خلال الرموز المكتوبة.

8.1.3.5 تحليل الفرضـية القائلة بوجود فروق في الذاكرة السـمعية اللفظية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف:

الجدول رقم 139:المقارنة بين المتوسطات بحساب قيمة (ت)في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف الجيّد

اختبـار الـذاكرة السمعية اللفظية سلسلة الكلمات	قيمةF	قيمةT	درجـة الحريـة ddl	الـفـارق فـي المتوسط	الفارق في الانحراف	مسـتوى الثقة في التباين 95%	
						الحد الأدنى	الحـد الأعلى
الفرضية المتساوية في التباين	1,036	0,380	9	,20000	,52634	-,99067	1,39067
الفرضـية غير متسـاوية في التباين		0,361	6,151	,20000	,55377	-1,14701	1,54701

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضـية أو رفضـها من خلال المقارنة بين متوسـطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار الذاكرة السـمعية اللفظية، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى معرفة مدى تمكن المتعلّم من التعّرف الصوتي والاحتفاظ بالألفاظ المسموعة و استرجاعها عند الحاجة.

وعليه فإنّ قيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضـعيف مقارنة بالقارئ الجيّد التي تسـاوي 0.380عند درجة الحرية 9 أصـغر من قيمة (ت) المجدولة التي تسـاوي 1.833 عند درجة الحرية 9 و مسـتوى الدلالة 0.05 و منه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد ليس أفضل مستوى من القارئ ضـعيف في القدرة على التذكر السمعي اللفظي لسلسلة المفردات المسموعة.

ومن هنا يمكننا رفض الفرضـية القائلة بوجود فروقًا ذات دلالة إحصـائية بين القارئ الجيّد والضـعيف في المسـتوى الذاكرة السـمعية اللفظية، وقبول الفرضـية التي ترى بعدم وجود فروقًا ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى الذاكرة السـمعية اللفظية، وبالتالي لا يمكننا اعتبار القارئ الضـعيف أنّه يعاني من ضـعف في

ذاكرته السمعية اللفظية، وهذا ما أكدته البحوث الحالية في علم النفس المعرفي، إذْ بيّنت على إنّ الفرق بين القارئ الجيّد والقارئ الضـــعيف لا يكمن في القدرة على التخزين وإنّما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم.

9.1.3.5 تحليل الفرضـــية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في الذاكرة البصـــرية اللفظية (سلسلة الجمل) بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف :

الجدول رقم140:المقارنة بين المتوســطات بحســاب قيمة (ت) في اختبار الذاكرة البصــرية اللفظية لسلسلة الجمل بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف

اختبار الذاكرة البصـــرية لسلسة الجمل	قيمة T	درجة الحرية Ddl	الـفـارق فـي المتوسط	مســـتوى الثقة في التباين 95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
القارئ الجيد	39,803	11	5,91667	5,5895	6,2438
القارئ الضعيف	7,698	10	3,63636	2,5838	4,6889

لقد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضـية أو رفضـها من خلال المقارنة بين متوسـطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار الذاكرة البصـرية اللفظية(سلسـلة الجمل)، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى مدى تمكن المتعلِّم من التعّرف البصـــري والاحتفاظ بالألفاظ المســموعة و اســترجاعها عند الحاجة في ترتيبها وتذكر وحدات بناء الجملة ووظائفها من الناحية النحوية والتركيبية والشـــكلية من فعل وفاعل ومفعول به وحرف .

وعليه فإنّ فقيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضعيف التي تساوي 0.7698 عند درجة الحرية 10 أصغر من قيمة (ت) المجدولة التي تسـاوي 1.812عند درجة الحرية10 ومسـتوى الدلالة . 0.05 و منه يمكننا القول أنّ القارئ الجيّد ليس أفضل مستوى من القارئ ضعيف في القدرة على التذكر البصري لسلسلة من الجمل مقروءة.

ومن هنا يمكننا رفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في المستوى الذاكرة البصرية اللفظية (سلسـة الجمل) ، وقبول الفرضـية التي ترى بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية في مستوى الذاكرة البصـرية اللفظية، وبالتالي لا يمكن اعتبار القارئ الضـعيف يعاني من ضـعف ذاكرته البصـرية اللفظية، فالبحوث الحالية بيّنت أنّ الفرق بين القارئ الجيّد والقارئ الضـعيف لا يكمن في القدرة على التخزين و إنّما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم.

10.1.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسة الكلمات):

الجدول رقم 141: مقارنة بين المتوسطات في اختبار (ت) في اختبار الذاكرة البصرية لسلسلة الكلمات بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف

اختبار الذاكرة البصرية لسلسة الكلمات	قيمة (T)	درجة الحرية Ddl	الفارق في المتوسط	مستوى الثقة في التباين95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
القارئ الجيد	8,864	11	3,33333	2,5057	4,1610
القارئ الضعيف	11,739	10	1,90909	1,5467	2,2714

قد تمّ التأكد من قبول هذه الفرضية أو رفضها من خلال المقارنة بين متوسطين بتطبيق اختبار (t) على نتائج العينتين في اختبار الذاكرة البصرية اللفظية، بحيث يهدف هذا الاختبار إلى مدى تمكن المتعلّم من التعّرف البصري والاحتفاظ بترتيب المفردات المرئية باعتبار أنّ الكلام سلسلة من الوحدات الصوتية المرتبة والمركبة في مقاطع و كلمات وجمل و فقرة ونصّ، والقارئ الكفء يعتمد على حفظ هذا الترتيب حتى يتمكن من فكّ الرموز المكتوبة وقراءة النصّ قراءة مسترسلة واضحة المعالم تؤدي به إلى استنباط المعنى من الجمل والكلمات التي يصادفها أثناء القراءة.

وعليه فإنّ قيمة (ت) المحسوبة عند القارئ الضعيف مقارنة بالقارئ الجيّد التي تساوي 11.739عند درجة الحرية 10 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.812 عند درجة الحرية10 ومستوى الدلالة 0.05. ومنه يمكننا القول إنّ القارئ الجيّد أفضل مستوى من القارئ ضعيف في القدرة على التذكر البصري اللفظي لسلسلة من المفردات المرئية، حيث أنّ قيمة (ت) المحسوبة لدى القارئ الجيّد والتي تساوي 8, 864 عند درجة 11 ومستوى الدلالة 0.05 أكبر من قيمة (ت) المجدولة التي تساوي 1.796 عند درجة الحرية 11 مستوى الدلالة 0.05.

ومن هنا يمكننا رفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد الضعيف في المستوى الذاكرة السمعية اللفظية، وقبول الفرضية التجريبية التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذاكرة البصرية اللفظية، وبالتالي يمكننا اعتبار أن القارئ الضعيف يعاني من ضعف ذاكرته البصرية اللفظية.

11.1.3.5 تحليل الفرضية القائلة بجود فروق في تلخيص النصّ بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف

الجدول رقم 142: المقارنة بين المتوسطين بتطبيق اختبار (ت) لتساوي المتوسطات في اختبار تلخيص لدى القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

اختبار تلخيص النصّ	قيمة (F)	قيمة (T)	درجة الحرية Ddl	الفارق في المتوسط	الفارق في الانحراف المعياري	مستوى الثقة في التباين 95%	
						الحد الأدنى	الحد الأعلى
الفرضية المتساوية في التباين	12,079	1,143	9	,62500	,54698	-,61236	1,86236
الفرضية غير المتساوية في التباين		1,930	7,000	,62500	,32390	-,14090	1,39090

لقد افترضنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار تلخيص النصّ بين القارئ الضعيف والقارئ الجيّد، وللتحقق من صحة هذه الفرضية، اعتمدنا على اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ويتضح من الجدول أنّ قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوي 1.93 عند درجة الحرية 07 أكبر من قيمة (ت) المجدولة والتي تساوي 1.895 عند مستوى الدلالة 0.05، إذْ أنّ هذا الاختبار يهدف على تحديد مدى إمكانية المتعلّم من فهم النصّ المقروء ومدى قدرة القارئ على استرجاع المدخلات وتوظيفها عن طريق إدماج معارفه القبلية في تراكيب لغوية سليمة و يعيد سرد أهم أحداث النصّ للدلالة على فهمه لمحتواه.

وعليه فإنّ قيمة (ت) المحسوبة هنا ذات دلالة إحصائية عند درجة الحرية 7 أكبر من قيمة (ت) المجدولة عند نفس درجة الحرية ونفس ومستوى الدلالة أي 0.05 ومنه يمكننا القول إنّ مستوى القارئ الجّيد أفضل من مستوى القارئ ضعيف في القدرة على تلخيص النصّ لما يتميز به من سلاسة التعبير اللغوي وقوة الذاكرة في استرجاع الأحداث والقدرة الإملائية والفونولوجية في استنساخ الأصوات أثناء الكتابة.

ومن هنا يمكننا رفض الفرضية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القارئ الجيّد و الضعيف في المستوى تلخيص النصّ، وقبول الفرضية التجريبية التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تلخيص النصّ بين القارئ الضعيف والجيّد.

2.3.5 النتائج المرتبطة بالحالة النفسية وما وراء المعرفية لدى لقارئ الضعيف:

1.2.3.5 تحليل بيانات الاستبيان الإرشادي عن الحالة النفسية وما وراء المعرفية للقارئ الضعيف.

1.1.2.3.5 ميل القارئ الضعيف نحوى المدرسة:

الجدول رقم 143: يبين ميل القارئ الضعيف نّحو المدرسة

السؤال	هل تحب المدرسة؟	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الاستجابة	نعم	11	100,0
	لا	00	00
المجموع		11	%100

نلاحظ من هذا الجدول، أنّ إجابات أفراد عينة القارئ الضعيف لديهم ميل ايجابي نحو المدرسة بحيث لم نسجل ولا إجابة سلبية واحدة، وهذا رغم الصعوبات التي يجدونها أثناء القراءة حيث كانت عدد التكرارات 11 والنسبة المئوية 100 بالمائة .

وتأتي هذه النتائج مشجعة لتعزيز هذا الميل بتحسين مستواهم في القراءة، بحيث بين(حاتم حسين البصيص ،2011، ص .111-112) على أنّ العواطف تلعب دورا مهمّا في التعلّم, فهي المحرك الكامن وراء السلوك و الذي يدفعه إلى إشباع الحاجات النفسية من إقبال وعزوف، وحب أو كره وما إلى ذلك من مكونات العاطفة الأخرى، وقد أكد (حاتم حسين البصيص ،2011)، على أنّه إذا كان ميل المتعلّم عاطفيا نّحو التعلّم ، فإنّ هذا يدفعه إلى إنجاز المهمات المنوطة به على أفضل صورة كما يساعد على استبقاء المعرفة لديه ، وتوظيفها في الحياة .

ويمكننا أنّ نستخلص أنّ للعواطف تأثير فعّالاً ودورًا هامًا في الاحتفاظ بالمعرفة واكتسابها عندما نجعل المتعلّمين يتصلون بالمعلومات عاطفيا بطريقة ايجابية وجذابة أو محببة، بينما تؤثّر العواطف السلبية سلبا وتنتج سلوكا سلبيا في التعلّم وتنبئ عن تدنّ في التحصيل.

2.1.2.3.5 ميل القارئ الضعيف نّحو القراءة:

الجدول رقم 144: يبين ميل القارئ الضعيف نحوى القراءة.

السؤال	الاستجابات	العدد	النسبة المئوية
هل تحب القراءة؟	قليلا جدا	5	45,5
	قليلا	4	36,4
	كثيرا	2	18,2
	المجموع	11	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 144، أنّ ميل القارئ الضعيف نحو القراءة كان سلبيا نوعا ما بنسبة للسؤال هل تحب نشـــاط القراءة حيث ســـجلنا 45.5 بالمائة بإجابة قليلا جدا و 36.4 بالمائة بإجابة قليلا و18.2بالمائة بإجابة كثيرا، ونســتخلص من هذه النتائج أنّ ميل القارئ الضــعيف نحو القراءة ســلبي ويحتاج إلى تدعيم وتحفيز نفسي لتجاوز صعوباته القرائية.

وتأتي هذه النتائج مؤيدة لما أكده (حاتم حسين البصيص ،2011، ص. 114) حيث يرى أنّه "بامتلاك الميل نحو القراءة يعني امتلاك الدافعية والاستجابة بشكل عاطفي وصولا إلى الفهم الذاتي والإحساس بقيمة الذات من خلال القراءة"، وهذا ما يفتقده القارئ الضعيف في الدراسة الحالية، حيث بين (حاتم حسين البصيص، 2011، ص. 126) "أن المتعسرّين في القراءة يمكن أنّ تكون ميولهم اقل من ذوي القدرات المرتفعة فيها وكذلك بالنسبة للكتابة، فالتلاميذ الذين لديهم صعوبات في الكتابة يمكن أنّ تكون ارتباطهم بعملية الكتابة ذاتها ضعيفا".

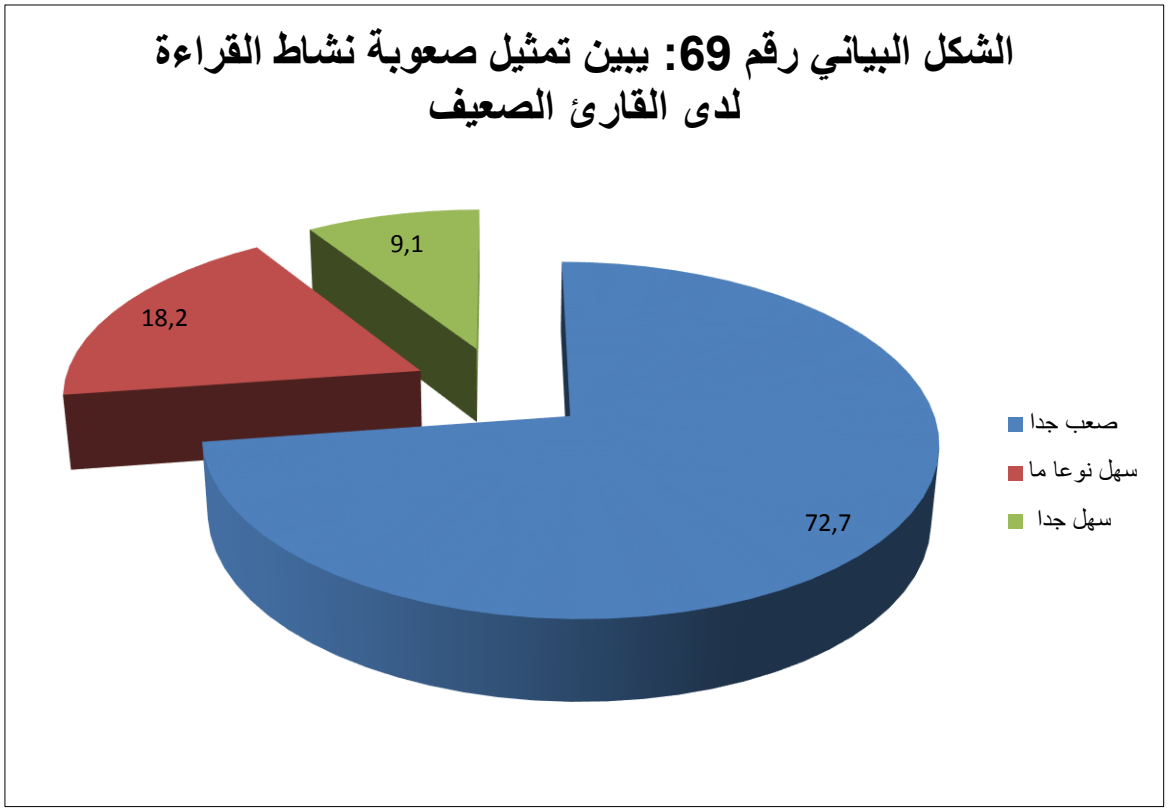
3.1.2.3.5 مستوى صعوبة نشاط القراءة لدى القارئ الضعيف:

الجدول رقم 145: يبين مستوى صعوبة نشاط القراءة بنسبة للقارئ الضعيف.

السؤال	الاستجابة	عدد التكرارات	النسبة المئوية
هل تجد نشاط القراءة	صعبًا جدا	8	72,7
	سهل نوعا ما	2	18,2
	سهلاً جدا	1	9,1
	المجموع	11	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم144، أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الضـعيف يجد نشـاط القراءة صـعبًا جدا ممارسـته بنسـبة 72.7 بالمائة وعدد قليل منهم يجد نشـاط القراءة سـهلاً نوعا بنسـبة 18.2 بالمائة، أما إجابات الأفراد الذين يرون أنّ نشاط القراءة سهلٌ جدًا تكاد تكون منعدمة حيث بلغت نسبتها 9.1. ويمكننا أنّ نستخلص من هذه النتائج أنّ القارئ الضعيف يجد نشاط القراءة صعبًا جدًا وهذا ما يفسر ميله السلبي نحو نشـاط القراءة وصـعوبة تعلّمه، حيث بينت جياسـون(GIASSON , 2005,p206) أنّه يسـتحسـن اختيار النصّوص التي تتناسب مع مستوى التلاميذ ومن الأحسن أنّ تكون نصّوص متنوعة وسهلة في متناول جميع المستويات مثل النصّوص المختارة والأشعار والأناشيد.

الشكل البياني رقم 69: يبين تمثيل صعوبة نشاط القراءة لدى القارئ الصعيف



4.1.2.3.5 الصعوبات والأخطاء القرائية التي تعترض القارئ الضعيف خلال ممارسته اليومية لنشاط القراءة :

الجدول رقم146: تكرار الصعوبات التي تعترض القارئ الضعيف أثناء القراءة عبر الممارسة اليومية لنشاط القراءة.

السؤال	الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
أجد صعوبة وأخطئ في قراءة الكلمات	أحيانا	1	09,1
	دائما	10	90,9
	غالبا	00	00
	ابدأ	00	00
	المجموع	11	100,0

نلاحظ من خلال الجدول رقم 146، أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الضعيف يجدون دوما صعوبة ويخطئون في قراءة الكلمات بنسبة 90.9 بالمائة، وعدد قليل منهم يجدون صعوبة ويخطئون في قراءة الكلمات بنسبة 18.2 بالمائة، وانعدمت إجابات الأفراد الذين يرون أنّهم غالبا ما يجدون صعوبة ويخطئون في قراءة الكلمات أو أنهم لا يجدون صعوبة، ولا يخطئون في قراءة الكلمات حيث بينت نتائج البحوث أنّه خلال السنوات الأولى من التعلّم يكتسب التلميذ استراتجيات الفهم والتعّرف على الكلمات وهاتان الإستراتجيتان ترتبطان بحاجات التعلِّيم ارتباطًا دقيقًا، فالقارئ المبتدئ ينمي اتجاه البحث عن المعنى كلما أصبح ماهرًا في استعمال استراتجيات التعّرف على الكلمات، ويمكن أنّ نجمع هذه الأخيرة في ثلاثة أصناف منها(GIASSON, 2005,p .170):

- الرجوع إلى المعجم اللغوي العام نقصد به الكلمات التي يتعرف عليها القارئ دون الرجوع إلى النصّ.
- استعمال السياق.
- التشفير.

5.1.2.3.5 الحالة الانفعالية والوجدانية للقارئ الضعيف عندما لا يطلب للقراءة في القسم:

الجدول رقم147: الحالة الانفعالية والوجدانية لدى القارئ الضعيف عندما لا يطلب للقراءة في القسم.

الحالة الانفعالية والوجدانية في حالة عدم الطلب منه القراءة	العدد	النسبة المئوية
غير سعيد أبدا	10	90.09
غير سعيد تمامًا	1	09.1
سعيد تمامًا	00	00
سعيد أحيانًا	00	00

نلاحظ من خلال الجدول رقم 147، أنّ القارئ الضعيف يشعر بعدم السعادة التامة عندما لا يطلب منه معلّمه المبادرة بالقراءة حيث بلغت الإجابة غير سعيد أبدا 90.09 بالمائة والإجابة بغير سعيد تماما بلغت نسبتها 9.1 وتدل هذه النتيجة على أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الضعيف يشعرون بالنقص ولهذا السبب، فهو يريد أن يتحصل على نفس تقدير القارئ الجيّد وذلك بحثا عن مكانته في القسم كبقية زملائه وتدل هذه النتائج على عدم الرضا بهذا الوضع .

وتؤكّد دراسة(شرفوح البشير 2005-2006، ص 268-309) هذه النتائج ، بحيث يرى الباحث أنّ استعمال السلوك العدواني يزيد لدى عسير القراءة ويتناقص لدى الطفل العادي، ويعود سبب إلى كون هذا الأخير يعاني من الضغط النفسي ويلجأ إليه كوسيلة لتغيير الوضعية أو للتخفيف من حدة التوتر ولتجاوز الوضع داخل القسم.

كما تدل هذه النتائج على ضرورة مراعاة حساسية القارئ الضعيف والرفع من تقديره لذاته وتعزيز ثقته بالنفس أثناء أداء نشاط القراءة، وذلك بتشجيعه على القراءة والصبر عليه عندما يخطئ أو يبطئ في التعّرف على الكلمات وعندما يتلعثم أو يكرر الألفاظ، والحرص كذلك على أنّ يمنحه المعلِّم نفس فرص التعلّم التي يتمتع بها القارئ الجيّد.

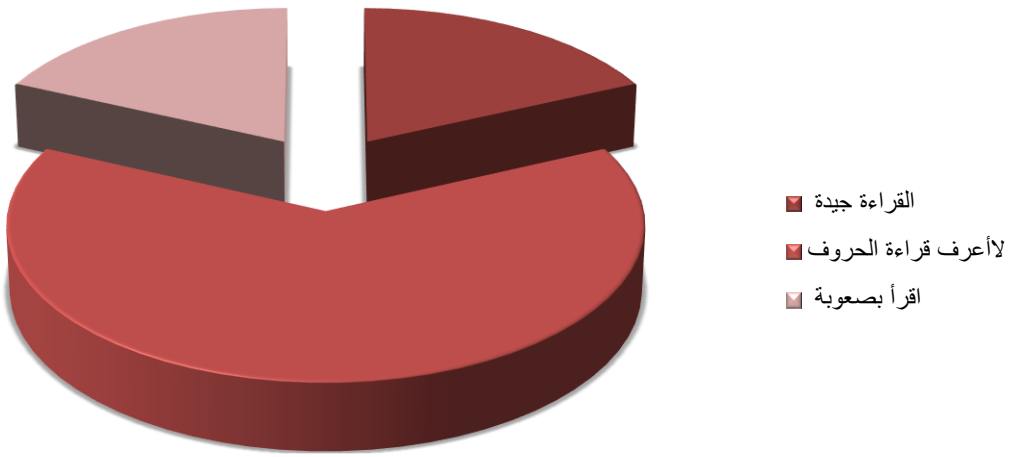
6.1.2.3.5 أسباب عدم الشعور القارئ الضعيف بالسعادة في حالة عدم القراءة في القسم:

الجدول رقم 148: يبين الأسباب التي جعلت القارئ الضعيف غير سعيد في حالة عدم القراءة.

استجابة القارئ الضعيف	العدد	النسبة المئوية
لأنّ القراءة جّيدة	2	18,2
لأني لا أعرف الحروف	7	63,6
لأني أقرأ بصعوبة	2	18,2
المجموع	11	100,0

نلاحظ من الجدول رقم148، أنّ الأسباب التي جعلت القارئ الضعيف غير سعيد عندما لا يطلب منه القراءة في القسم، كونه لا يعرف الحروف حيث بلغت نسبة الاستجابة 63.6 بالمائة، بينما تساوت النسبة في كون القراءة جيّدة أو لأني أجد صعوبة في القراءة بنسبة 18.2 بالمائة، وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف لديه فكرة عن قدراته وحدود إمكانيته القرائية، التي حصرها في كونه لا يعرف الحروف أو لكونه يقرأ بصعوبة، وتقدم لنا هذه الاستجابات فكرة عامة عن تقييم القارئ الضعيف لنفسه وحدود معرفته الماورائية، وبالتالي يمكن اعتبار أنّ القارئ الضعيف يتحلى بنوع من الوعي بمشكلته القرائية، بحيث أشار هنا(حاتم حسين البصيص، 2011، ص. 70) إلى أنّ إدراك القارئ لقدراته الخاصة يجعله يقرأ بفاعلية ويشارك بشكل جيّد ويبلغ مستوى عاليًا للنجاح في القراءة، وقد أشار أيضا إلى أنّ شعور الفرد الايجابي نّحو جوانب وتفاصيل الموضوع التي يشتمل عليها النصّ القرائي مع الشعور بالرضا يقود بدوره إلى المعالجة العميقة خلال ممارسة أنشطة القراءة، وفي هذا السياق أثبتت نتائج البحوث أنّ التلاميذ الذين لديهم اتجاهات إيجابية راسخة حول القراءة يملكون قناعة مسبقة بأنّ القراءة مفيدة ومهمة بنسبة إليهم لكي يكون قارئاً حقيقيًا فاعلاً.

الشكل البياني رقم 70: يبين اسباب عدم شعور القارئ الضعيف بالسعادة



7.1.2.3.5 الشعور بالإحراج عند القراءة في القسم:

الجدول رقم149 : مدى شعور القارئ الضعيف بالضيق و لإحراج عند القراءة.

الاستجابات	عدد التكرار	النسبة المئوية
دائما	6	54,5
غالبا	5	45,5
أحيانا	00	00
أبدا	00	00
المجموع	11	100,0

تدل النتائج المسجلة على الجدول رقم149: على أنّ نسبة شعور القارئ الضعيف بضيق والإحراج دوما كلما طلب منه القراءة كانت عالية بنسبة 54.5 بالمائة، وكانت نسبة شعوره بضيق والإحراج أثناء القراءة

عالية بنسبة 45.5 بالمائة، وتــأتي هذه النتائج مؤكدة على أنّ القارئ الضعيف يكون دائما أو غالبا في وضـــعية غير مريحة للقراءة، مما يزيد من حدة توتره النفســـي وعدم تركيزه و كثرة الأخطاء القرائية لديه، وقد أعاد جميع أفراد عينة القارئ الضـعيف سـبب هذا الشـعور إلى عدم إمكانية قراءة الحروف والكلمات والقراءة ببطء .

وتتوافق هذه النتائج مع دراسة (شرفوح البشير2005- 2006، .op.cit) التي بينت هي الأخرى على "أن عســير القراءة يعاني من إســراف في تركيز الانتباه وتطويل مدته، مما يؤثّر في علاقات الشــكل والأرضــية بين الأحرف ومجاورتها وخلفيتها، الأمر الذي أدى إلى تشــتت الانتباه وعدم القدرة على تركيز الانتباه العام والسيطرة على انفعالاته وأفكاره الداخلية ".

وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضـعيف، يحتاج إلى تهيئة وتحضـير من الناحية النفسـية لاسـتقبال نشاط القراءة والبث فيه، وبالتالي يجب على المعلّم أنّ يوفر للقارئ الضـعيف الجو النفسـي المسـاعد على القراءة والذي يتميز بالهدوء والصبر والارتياح حتى يقلل من توتره و يخفف من الضـغط النفسـي الذي قد يتعرض إليه ويزيد من قدرته على التركيز والانتباه أثناء القراءة و ثقته في قدراته.

وتأتي هذه النتائج مؤيدة لنتائج النظرية الاجتماعية المعرفية للانفعالات الأكاديمية" النموذج" التي ترى أنّ النموذج يتمّ تنميته في إطار وضع العلاقات الأساسية بين الخصائص المحيطية مثل(نوعية التدريس والقيم والتغذية الراجعة ونتائجها على التحصـيل الدراســي وبناء الأهداف في القســم) قد يؤدي إلى التأثير على المعتقدات الانفعالية بصــفة إيجابية أو ســلبية في التعلمات والأداء، وحســب هذا النموذج، ففي وضــعية التعلّم الاعتقادات الناتجة عن الدوافع لدى المتعلِّم تســاهم في توليد انفعالات ايجابية مثل الرغبة والملل وانفعالات ســـلبية مثل الملل والإحباط، وهذا النموذج الحيوي يرى أنّ العلاقات بين الاعتقادات المرتبطة بالدوافع والانفعالات مزدوجة الاتجاه، فالانفعالات التي نشـعر بها في وضـعية معينة تؤثّر على المعتقدات المرتبطة بالدوافع في وضعية لاحقة.

وقد أكد الباحثون على أنّ تأثير الانفعالات على التعلّم والأداء يمكن نشـــره بواســـطة عدة ميكانيزمات معرفية ودافعية مثل استعمال استراتجيات تركيز الجهد والمواظبة والإصرار على العمل، ويرى الباحثون أنّ الانفعالات السلبية تكون على شكل الإحساس بالقلق والإحباط أي تثبيط الهمة (découragement) عندما يقيم المتعلّم نفســـه على أنّه غير قادر على تحقيق النجاح في انجاز المهمة، وأما الانفعالات الايجابية تولد الهيجان والاستثارة والإحساس بالمتعة أي الانشراح والسرور عندما يرى المتعلِّم نفسه قادرا على النجاح، وهذه المشاعر تعمل على تلغيم وتغذية الدافعية المدعمة لاستعمال المسار المعرفي وما وراء المعرفي، والمعرفة المنقولة بواسطة الانفعالات تعالج معرفيا لدى التلميذ، وطبيعة هذا التقييم قد يؤثّر

بصـــفة ايجابية أو ســـلبية في الإحســـاس والشـــعور بالفاعلية الشـــخصـــية اللاحقة (efficacité personnelle)، كما أكدت نتائج العديد من البحوث على أنّ تركيز انتباه المتعلِّم على حالته النفســية يؤدي إلى توليد عاطفة سلبية خلال الوضعية الصعبة والكثير من المزاج المكتئب والقلق (Marcel Crahay& Marion Dutrevis 79-80 ,2010,P78-).

وقد أكدت دراسة بسويك ومان (Beswick & Mann, 1994) على أنّ التلاميذ المتجهين نحو حالتهم النفسية لديهم توجه كبير نحو نزعة التأجيل والتأخير في الاستحقاق المدرسي، وفي أغلب الأحيان يتغيبون عن النشاطات الاختيارية ويتحلون بالعدوان نحو الذات و يحصلون على نتائج ضعيفة، ويؤكّد الباحثون أنّ الانفعالات تأخذ مكانة مركزية في التعلّم ولهذا يتطلب منا ضبط الحالات العاطفية.

8.1.2.3.5 التمرن على القراءة في البيت:

الجدول رقم150 : مدى تمرن القارئ الضـــعيف على القراءة في البيت.يدل الجدول رقم150، على أنّ أغلب أفراد العينة يتمرنون على القراءة بنسبة 90.9 بمائة بصفة دائمة، بينما أقلية منهم يتمرنون أحيانا

الاستجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
دائما	10	90,9
أحيانا	10	9,1
أبدا	00	00
المجموع	11	100,0

على القراءة في البيت بنسبة 09.1 بالمائة. وبإمكاننا أنّ نستخلص أنّه رغم حرص القارئ الضعيف على التمرن على القراءة إلاّ أنّه يجد صعوبة في التعّرف على الحروف ويعود السبب لكون الحروف تغير من أشكالها الكتابية وموضعها في الكلمة كما أوضح ذلك كلّ من موري وراين وكولينسك (J. Morais, REGNE et R.KOLINSKE 74 , 2003, p51-) حيث أكد هؤلاء الباحثون على أنّ المعالجة البصرية للحروف غير كافية تمامًا لإحداث التعّرف على الكلمات، وهذا لكون الحرف الواحد يأخذ مظاهر فزيائية مختلفة وذلك حسب وظيفة الخانة المتواجد بها ، وعلى سبيل المثال الحرف/ ت/ يؤخذ في اللغة العربية الصفات الخطية الآتية حسب موضعه في الكلمة (ة، ت، ـــة، تـــ، تي ، تو، تا) مثل:/سبورة/، /تراب/، /مزهرية/، /هاتف/ /توت/، /لعبتي/، / سافرتا/.

وننصح العاملين على معالجة الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلّم القراءة بالعمل على تعريف الطفل بمختلف الأشـــكال الخطية التي يأخذها الحرف الواحد حتى يتمكن من تكوين معرفة عامة عن الحرف وتغيراته الشكلية حسب موضعه في الكلمة.

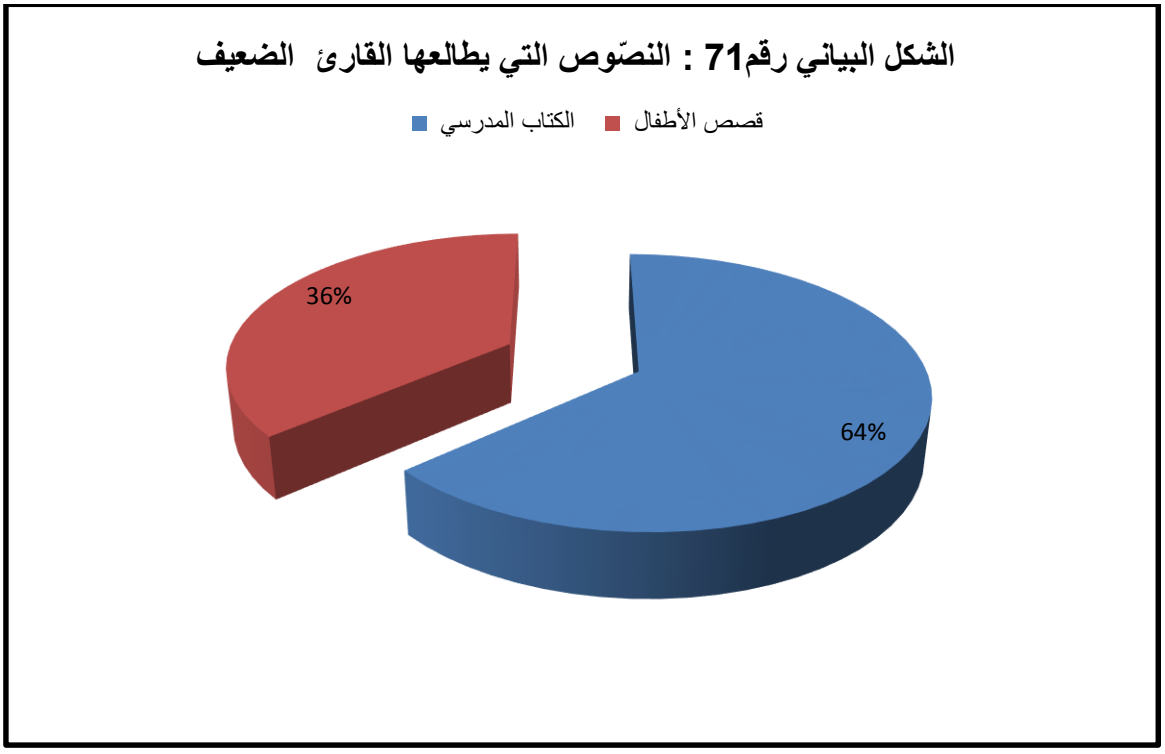
9.1.2.3.5 النصّوص التي يتمرن عليها القارئ الضعيف في البيت:

الجدول رقم 151: النصّوص التي يتمرن على قراءتها القارئ الضعيف.

الاستجابات	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الكتاب المدرسي	7	63,6
قصص الأطفال	4	36,4
المجموع	11	100,0

نلاحظ من الجدول151، أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الضعيف يتمرنون على قراءة النصّوص الموجودة بالكتاب المدرسي بنسبة 63.6 بالمائة، ونسبة 36.4 بالمائة يتمرنون على القراءة قصص الأطفال. ويمكننا أنّ نستخلص من هذه النتائج، أنّ الكتاب المدرسي يمثل الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها القارئ الضعيف للتمرن على القراءة وتنمية قدراته المعرفية، وإنّ دلت هذه النتائج على شيء، فهي تدل على ضرورة مراعاة الكتاب المدرسي لأحجام الحروف ونوعية الخط والصوّر المدعمة للنصّ واختيار نصّوص ذات مواضيع هادفة ومتنوعة تتماشى مع عمر المتعلِّم وحاجياته النفسية والمعرفية، وهذا لتمكين القارئ من القراءة بسهولة والوصول إلى فهم النصّ اعتمادًا على ما يوفره السياق من معلومات تفيد الفهم.

الشكل البياني رقم71 : النصّوص التي يطالعها القارئ الضعيف



10.1.2.3.5 الصعوبات التي تعترض القارئ الضعيف أثناء القراءة:

الجدول رقم152: يبين الصعوبات التي تعترض القارئ الضعيف.

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا	العدد	النسبة المئوية
عدم القدرة على التعّرف على الحروف	11	00	00	00	11	100
صـــعوبة النصّـــوص المختارة للقراءة	11	00	00	00	11	100
المجموع					11	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 152، أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الضـعيف يجدون دائمًا صـعوبة في التعّرف على الحروف بنسبة 100 بالمائة، كما أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الضعيف يجدون دائمًا النصّوص المقدمة لهم للقراءة صعبة بنسبة 100 بالمائة.

و تؤكّد هذه النتائج على أنّه يجب مراجعة الحروف عند القارئ الضـعيف حتى يتمكن من معرفتها بصـفة آلية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ القارئ الضـعيف يجد أنّ النصّـوص المختارة للقراءة في كتاب المدرسي صعبة، فمن المستحسن إذًا تقديم لهم نصّوص قصيرة هادفة وتحتوي على كلمات سهلة ومألوفة. وأكد جومبارت (GOMBERT 2003) أنّ اللقاء المتكرر مع المكتوب يســـمح بتنمية المعارف التي يكتسـبها الطفل ضـمن صـيرورة التعلّم غير الواضـح والذي يتم بشـكل غير واعٍ، وهذا قبل بداية التعلّم الصـريح للقراءة، حيث يقوم الطفل بتصـميم معارف حول المكتوب وأيضـا معارف حول بعض التناسـق المرتبط بالمظهر الخارجي البصـري الإملائي للكلمات الشـفوية والتي ترتبط بها معرفة فونولوجية، التي ترتبط هي الأخرى بتناسـق المعرفة المورفولوجية، وهكذا يتمكن الطفل من اسـتعمال المعارف البصـرية والفونولوجية و المورفولوجية معًا. وقد أكد أيضـا كلٌّ من إيكال وماغنون(Ecalle et 2010,p .10 Magnan) أنّ الحروف تحمل بداخلها نوعين من المعلومات:

- أسمائها : مثل اسم الباء لحرف "ب"و سين لحرف "س" .
- أصوتها: مثل " بَابْ"عندما يكون الحرف داخل الكلمة.

إن هاتين المعرفتين مرتبطتان و تسـاهمان معًا في نمّو خاص باكتسـاب القراءة، وأكّد أيضـا بريد شـانج (MC. Bride-chang, 1996) على أنّ معرفة الحرف تسـبق معرفة الصـوت، والمعارف الحرفية ذو

توجيه قبلي لتعلّم القراءة. وهذا ما يجعلنا نستخلص أنّ القارئ إذا ما وجد صعوبة في التعّرف على الحروف لا يتمكن من القراءة الصحيحة ونادرا ما يستمر فيها.

11.1.3.2.5 رؤية القارئ الضعيف لنصوص القراءة :

الجدول رقم153 : يبين رؤية القارئ الضعيف للنصوص المختارة للقراءة

السؤال رقم 13	الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
هل تجد نصّوص القراءة طويلة وصعبة	دائما	09	81,81
	غالبا	02	18.19
	أحيانا	00	00
	أبدا	00	00
المجموع		11	100

نلاحظ من الجدول رقم 153، أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الضعيف يرون أنّ النصوص المختارة للقراءة دائمًا يجدونها طويلة وصعبة، حيث بلغت نسبة الاستجابة (دائما) 81, 81 بالمائة وبلغت نسبة الاستجابة (غالبا) 18، 18 بالمائة. وتدل هذه النتائج على أنّ النصّوص المختارة للقراءة لا تتناسب مع مستوى القارئ الضعيف من حيث صعوبتها و طولها، لذا يستحسن أنّ نقدم له النصّوص القصيرة والسهلة من حيث المفردات والألفاظ كي يستطيع التمرن على القراءة.

12.1.2.3.5 نوع النصّوص التي يفضلها القارئ الضعيف :

الجدول رقم154: يبين نوع النصّوص التي يفضلها القارئ الضعيف.

السؤال رقم 14	الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
هل تفضل قراءة النصّوص القصيرة والسهلة	دائما	11	100
	غالبا	00	00
	أحيانا	00	00
	أبدا	00	00
المجموع		11	100

نلاحظ من الجدول رقم154، أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الضعيف يحبذون وبصفة دائمة قراءة النصّوص القصيرة والسهلة من حيث الألفاظ و المفردات، وذلك بنسبة 100 بالمائة. وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف لا يحبذ النصوص الطويلة الصعبة بسب قدراته القرائية الضعيفة التي تجعله يبذل جهدا

معرفيًا ونفسـيًا و عقليا خاصـة إذ كثرت أخطائه القرائية ، مما يشـعره بالعجز وعدم القدرة على المثابرة وفي بعض الأحيان الملل والنفور تمامًا من نشاط القراءة بغية ممارسة نشاط أخر كاللعب مثلا، وقد أكّد في هذا السياق جوسلين جياسون(GIASSON ,2005.p 204) أنّ القراءة المسترسلة تنمى من خلال التمرن المستمر على قراءة النصّوص السهلة، فالنصّوص التي تشكل للمتعلِّم صعوبة في التعّرف على الكلمات والفهم لا تسـمح بتنمية اسـتراتجيات القراءة المتنوعة لدى القارئ. وقد اعتبر (GIASSON, 2005,p.204) أنّ القراءة السهلة ضرورية لتنمية استراتجيات القراءة المتنوعة.

ويمكننا أنّ نستنتج أنّه يستحسن أنّ نوفّر للقارئ الضعيف النصوص القصيرة والسهلة من حيث المفردات وذاتا المواضـيع المألوفة والهادفة، حتى يكون الوقت والجهد الذي يصـرفه في القراءة قليلاً، مما يشـعره بالراحة و السرعة في القراءة و يزيد ثقته بنفسه و بقدراته المعرفية.

13.1.2.3.5 تقييم القارئ الضعيف لنفسه كقارئ بتحليل السؤال رقم 15و16:

الجدول رقم 155: يبين تقييم القارئ الضعيف لنفسه كقارئ.

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا	عدد التكرارات	النسبة المئوية
هل تجد نفسك تقرأ بسرعة	00	00	00	11	11	100
هل تجد نفسـك تقرأ ببطء	11	00	00	00	11	100
المجموع					11	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم155، أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الضعيف لا ترى نفسها أبدا على أنّها قارئ سـريع، حيث بلغت النسـبة 100 بالمائة، بينا يرون أنفسـهم دائما على أنّهم يقرؤون ببطء. و تدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضـعيف يعرف قدراته جيّدا ولديه تقييم ذاتي صـحيح عن سـرعته في القراءة. ونظرا لكون القارئ الضعيف يشعر بضعف قدرته القرائية فيستحسن تدريبه على قراءة النصّوص السهلة وهذا لإكسابه الثقة بالنفس وتحسين استرساله للقراءة، بحيث دلت أغلب الدارسات على أنّ النصّوص المقروءة عدة مرات تزيد من السرعة وتحسن الفهم و تقلل من الأخطاء القرائية، وتزيد من مهارة القارئ في تحديد الأخطاء وتصحيحها وقراءتها بسهولة(Jocelyne .GIASSON, 2005, p.206).

14.1.2.3.5 تشجيع المعلم والآباء للقارئ الضعيف على القراءة السؤل رقم 18-19-20.

الجدول رقم156: يبين تشجيع المعلم والآباء للقارئ الضعيف على القراءة.

الاستجابة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا	العدد	النسبة المئوية
هل تتلقى التشجيع من طرف المعلّم على القراءة رغم صعوباتك	00	00	90.91	9.09	11	100
هل تتلقى التشجيع المساعدة من طرف الآباء على القراءة	00	72.73	18.18	9.09	11	100
إذا وجدت المساعدة في تحسين مستواك في القراءة ستشعر بالسعادة	100	00	00	00	11	100
المجموع					11	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم156، أنّ اغلب أفراد عينة القارئ الضعيف يرون أنّهم يتلقون التشجيع على القراءة من طرف المعلّم أحيانا بنسبة 90.91 بالمائة و9.09 بالمائة يرون أنّهم لم يتلقوا التشجيع أبدا، كما أنّ أغلب أفراد عينة القارئ الضعيف غالبا ما يتلقون المساعدة على القراءة من طرف الآباء بنسبة 72.73 بالمائة، بينما 18.18 بالمائة يتلقون المساعدة أحيانا و الذين لم يتلقوا المساعدة أبدا بلغت نسبتهم 9.09 بالمائة، كما دلت النتائج المرتبطة بالسؤال رقم عشرون أنّ كلّ أفراد عينة القارئ الضعيف يشعرون بالسعادة إذا ما وجدوا من يمد لهم يد العون في تحسين مستواهم القرائي، حيث بلغت نسبة الاستجابة دائما 100 بالمائة. وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف بحاجة إلى التشجيع من طرف المعلّم رغم الصعوبات التي يعاني منها في فكّ الرموز المكتوبة، ولذا ننصح أنّ يتصف المعلّم بالصبر وطول النفس مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة وأنّ يمنحهم التشجيع والاهتمام في القسم وذلك لتعزيز ثقتهم بقدراتهم القرائية و زرع فيهم روح المبادرة والفاعلية الشخصية. وننصح الآباء بمساعدة القارئ الضعيف وحثه على القراءة برفق وبتقديم له النصوص القصيرة الهادفة حتى لا نشعره بالعجز و لا ننمي لديه مشاعر الإحباط والقلق والملل.

3.3.5: النتائج المرتبطة باختبار فرضيات التناول الإجرائي الثاني:

لإثبات الفروض المرتبطة بتناول الإجرائي الثاني، قمنا بحساب معاملات الارتباط برسون Pearson وذلك لإثبات العلاقة الارتباطية بين مختلف العوامل التي تتدخل في فشل القارئ الضعيف في التمكن من كفاءة القراءة وإليكم الآن تفسير الفرضيات الآتية:

1.3.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميل نحو القراءة وصعوبة نشاط القراءة:

قد تمّ إثبات وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 بين الميل نحو القراءة و صعوبة نشاط القراءة، بحيث بلغت درجة معامل الارتباط المزدوج لبرسون Pearson 0.80- كما هو موضح على الجدول رقم 156. وتأتي هذه النتيجة مؤكّدة للدور الذي تلعبه العواطف في نشاط التعلّم، حيث بينت الدراسات أنّ الميل محرك كامن لإشباع الحاجات النفسية من إقبال وعزوف وحبّ وكره المتعلِّم في انجاز المهمات التعليمية المسندة إليه، على أفضل وجه، واستبقاء المعرفة لديه، وتوظيفها في الحياة، ومن هنا يمكننا القول أنّ الميل السلبي سبّبٌ في تدنّي مستوى التحصيل واكتساب كفاءة القراءة، ونجد أنّ هذا الميل السلبي لدى القارئ الضعيف يرتبط بدرجة كبيرة بمستوى صعوبة النصوص والصعوبات القرائية التي تعترضه واستجابات المعلِّم له. ونستخلص من هذه النتيجة، أنّنا إذا أردنا تحسين الميل لدى القارئ الضعيف نحو نشاط القراءة توجّب علينا جعل نشاط القراءة سهلاً وممتعًا وذلك بواسطة تقديم نصّوص سهلة وهادفة مع تغذية راجعة ايجابية تتوج كّل المجهود الذي يبذله القارئ أثناء قيامه بنشاط القراءة.

الجدول رقم157 : العلاقة بين الميل نحو القراءة وصعوبة نشاط القراءة.

البنود	معامل الارتباط برسون	الميل نحو القراءة	صعوبة القراءة
الميل نحو القراءة	Corrélation de Pearson	1	-,800**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	11	11
صعوبة القراءة	Corrélation de Pearson	-,800**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	11	11

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2.3.3.5 تحليل الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والإحساس بالضيق أثناء القراءة لدى القارئ الضعيف:

إنّ قيمة معامل ارتباط التي تســـاوي 0.516 وهو معادل عالٍ، لكن لا يمكّن لنا القول بوجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالضيق أثناء القراءة وصعوبة نشاط القراءة لأنّها لا تحمل دلالة إحصائية.

3.3.3.5 وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف.

إنّ قيمة معامل ارتباط برسون PEARSON التي تساوي1 يعتبر معادل جيّد، ويحمل دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، ممّا يجعلنا نقر بوجود علاقة ارتباطية بين الإحساس بصعوبة نشاط القراءة والأخطاء القرائية. وبإمكانّنا أنّ نستنتج أنّه كلمّا زاد الإحساس بصعوبة القراءة زادت الأخطاء القرائية لدى القارئ كما هو موضح على الجدول رقم 158.

الجدول رقم158 : العلاقة الارتباطية بين صعوبة نشاط القراءة الأخطاء القرائية.

البنود	معامل الارتباط برسون	صعوبة نشاط القراءة	الأخطاء القرائية
صعوبة نشاط القراءة	Corrélation de Pearson	1	1,000**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	11	11
الأخطاء القرائية	Corrélation de Pearson	1,000**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	11	11
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

4.3.5 الاستنتاج العام لنتائج البحث:

بينت الدراسة الحالية على أنّ هناك فروقًا واضحة في مستوى القراءة بين مجموعة السنة الثالثة والرابعة والخامسة في السرعة القراءة، بحيث بلغ معدل السرعة في القراءة لدى السنة الثالثة ثلاث دقائق واثنين وخمسين ثانية وكان معدل السرعة عند فئة السنة الربعة أربع دقائق أربعة وخمسين ثانية، بينما بلغ معدل السرعة لدى فئة الخامسة ابتدائي ثلاث دقائق وستة وستين ثانية. و نستطيع القول أنّ متوسط الزمن في قراءة النصوص المتوسطة بين سن التاسعة والحادية عشر يساوي ثلاثَ دقائق وخمسين ثانية وكلّ قارئ

يتجاوز هذا الزمن يعتبر بطيئًا في القراءة. وإلى جانب ذلك فقد سجلنا فروقًا بين الإناث والذكور في الزمن المستغرق في القراءة، حيث بينت الدراسة الحالية أنّ الإناث أسرع من الذكور في القراءة، وقراءتهن معبرة ومسترسلة و خالية من الأخطاء مقارنة بالذكور.

وخلصت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود ثلاثة مستويات من القراءة لدى الفئات الثلاثة تتمثل في:

- القراءة السريعة بنسبة 38 بالمائة،
- القراءة المتوسطة بنسبة 34 بالمائة،
- القراءة المتوسطة بنسبة28 بالمائة.

ودلت الدراسة الحالية على أنّ هناك تباين في المستوى الإفرادي بين الفئات الثلاثة ترتبط مباشرة بكفاءة القارئ في نشاط القراءة. كما أنّ ثمة فروقًا في مستوى فهم النصّ والذاكرة السمعية اللفظية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الآليات المعرفية المستخدمة لدى كلّ من القارئ الضعيف والقارئ الكفء، بحيث إنّ القارئ الكفء يتميّز عن القارئ الضعيف من حيث السرعة في القراءة حيث بلغ متوسط الزمن المستغرق لدى القارئ الضعيف سبع دقائق وثماني وعشرين ثانية، بينما بلغ متوسط السرعة لدى القارئ الكفء دقيقتين و تسعة وثلاثين ثانية، وهذا ما يؤكّد تحقق فروض الدراسة.

وقد بينت نتائج دراسة فرضيات الإجراء الأول للدراسة الحالية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعّرف على أسماء الحروف من ناحية الإدراك السمعي والإدراك البصري، و ذلك لكون القارئ الضعيف كثيرا ما يخطئ في التعّرف على الحروف وأصواتها. وسجلنا أيضًا فروقًا ذات دلالة إحصائية في المستوى الإفرادي والدلالي بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، حيث تبيّن لنا أنّ القارئ الضعيف رصيده اللغوي ضعيف مقارنة بالقارئ الكفء وهذا ما يجعله عديم الفهم للنصوص التي يقرؤها.

وخلصت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى الإملائي بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، وهذا ما يفسر الصعوبات التي يجدها القارئ الضعيف في التعّرف على كلمات النصّ لأنّه لا يتذكر الشكل الإملائي للكلمات ممّا يجعل قراءته متقطعة وغير مسترسلة ولا معّبرة .

من أهم النتائج التي توصلّت إليها الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة السمعية بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، وبالتالي يمكنّنا القول إنّ القارئ الضعيف يعاني من عدم القدرة على توظيف المعارف والمعلومات المخزنة وإدماجها في عملية فهم النصّ ونفس الشيء لُوحِظَ على النتائج الخاصة بالذاكرة اللفظية البصرية وتأتي هذه النتائج مخالفة لما ورد في الدراسات السابقة لكلٍّ من سعاد سليماني 2012 و أمال بن صافية 2002.

ولاحظنا أيضا فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى تلخيص النصّ حيث سجلنا لدى القارئ الضعيف غموض الفكرة الرئيسية للنصّ مع كتابة رديئة تميزت بتشويه للحروف والكلمات الناتج عن صعوباته في استحضار الكتابة الإملائية لصوّر الكلمات من الناحية العقلية مع أخطاء نحوية وتصريفية في تركيب الجمل ممّا جعل فهم نصّ غامضاً تمامًا بالنسبة إليه، وهذه النتائج تجعلنا نؤكّد على أنّ القارئ الضعيف يجد صعوبة في الانتقال من الإجراء الحرفي إلى الإجراء الإملائي.

أمّا نتائج الدراسة فيما يخص تفسير فرضيات التناول الإجراء الثاني، فقد بيّنت الدراسة الحالية على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة و الإحساس بالضيق والإحراج أثناء إنجاز نشاط القراءة ونعتقد أنّ الإحساس بالضيق الذي يبديه القارئ الضعيف يعود إلى الخوف من الأحكام السلبية الصادرة عن المعلّم أو زملائه اتجاه نوعية القراءة التي يقدّمها في القسم، فهذا الشعور بالضيق ليس راجعًا بالضرورة إلى الصعوبة التي يجدها القارئ الضعيف أثناء إنجازه لنشاط القراءة.

وتمكنت الدراسة الحالية من إثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف، أي أنّه كلّما زادت الأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف زادت صعوبة إنجاز مهمة القراءة بالنسبة إليه، وهذا ما يجعله يشعر بالعجز أمام هذا النشاط.

وقد تمّ إثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميل السلبي نحو نشاط القراءة وصعوبته لدى القارئ الضعيف، ويمكنّنا القول إنّ الميل السلبي يؤثّر سلبا في إنجاز مهمة ما، ويصبح هذا الميل أكثر سلبية عنّدما يواجه المتعلّم إنجاز مهمة تعلّيمية يصعب عليه إنجازها وبالتالي كلما تكرّر الفشل في إنجاز المهمات المسندة إليه زاد الميل السلبي نحو هذه المهمة، وتشكّلت لدى المتعلّم عواطف العزوف والكره والكف عن القيام بالنشاط، ولهذا إذا أردنا أنّ نحسّن الميل لدى المتعلّم توجب علينا جعل مهمات النشاط سهلة وفي متناول قدراته واهتماماته.

5.3.5 النموذج العلاجي المقترح للقارئ الضعيف:

تمهيد:

بناءً على ما تقدم من نتائج، وحتى لا يبقى المعالج محتارًا في خطوات العلاج التي يريد تقديمها للقارئ الضعيف، ولتسهيل هذه المهمة الشاقة والحرجة في نفس الوقت، قمنا باقتراح نموذج لبرنامج علاجي بغرض تحسّين مستوى القارئ الضعيف في نشاط القراءة وتمكينه من اكتساب كفاءة المكتوب.

لقد تبيّن من خلال النتائج التي وردت في الدراسة الحالية أنّ القارئ الضعيف يتميّز بقراءة بطيئة ورتيبة ومتقطعة وغير واضحة المعنى وكثيرة الأخطاء القرائية مع شعور القارئ بالإجهاد، ولهذا نوصي المتكفلين بعلاج الصعوبات القرائية لدى المتعلِّم بتدريب القارئ الضعيف على قراءة واستثمار النصوص القصيرة والسهلة والهادفة ذات المواضيع المألوفة التي ترتبط مباشرة بتجاربه المعاشة، ومن المستحسن أنّ تلبي هذه النصوص احتياجاته النفسية والعقلية، وأنّ تكون مواضعها ترتبط بميوله واهتماماته. ونلخص هذا البرنامج العلاجي في الخطوات الآتية:

1.5.3.5 الخطوة الأولى الألعاب الموجهة نحو مراجعة حروف الهجاء:

نظرا لكون القارئ الضعيف يعاني من مشكلات التعّرف والتمّييز السمعي والبصري لمختلف الأصوات، وعدم قدرته على الربط بين الصوت وصورته الخطية، فإن هذه الخطوة تهدف إلى ترسيخ الروابط بين الأصوات وأسماء الحروف وذلك بتنمية الوعي الفونولوجي لديه، وقد تستغرق هذه الخطوة من حصة إلى ثلاثة حصص في الأسبوع على الأقل حسب استعداد القارئ وقدراته على الاحتفاظ، ولا يمكن المرور إلى الخطوة الموالية من التدريب إذا لم يتمكن القارئ من اكتساب كلّ الحروف الهجائية والتمّييز فيما بينها من الناحية السمعية والبصرية .

1- التدريب على تسمية الحروف:

تقوم هذه الخطوة من العلاج على إعطاء القارئ مجموعة من البطاقات تحمل أسماء الحروف الهجائية باللغة العربية و ذلك بتوجيه التعليمة الآتية: يطلب المعالج من القارئ تعيين الحروف بأصواتها لفظيا وذلك لتمكين القارئ الضعيف من تسمية صوت الحرف و ربطه بالصورة الخطية له وحتى يتمكن القارئ الضعيف من تخزين وتكوين صورة عقلية ثابتة عن أسماء أصوات الحروف الهجائية.

2- التدريب على التمييز البصري والسمعي لأصوات الحروف:

يقدم المعالج للقارئ مجموعة من البطاقات تحمل أسماء الحروف ونطلب منه أن يعين على البطاقات الصوت الذي تمّ نطقه من طرف المعالج، ويهدف هذا التمرين إلى جعل القارئ الضعيف يدرك الروابط بين الصورة الخطية والصوت المسموع.

2.5.3.5 الخطوة الثانية تعيين أسماء أصوات الحروف في الكلمات:

يقوم المعالج بتقديم بطاقات تتكون من كلمات تحتوي على اســـم الحرف المدروس، ويطلب من القارئ تعيين اسم الحرف في ثلاثة مواضع من الكلمة، فنجد مثلا: صوت الباء قد يأخذ مواضع وأشكال خطية مختلفة داخل الكلمات بِئْرٌ– ذِئْبٌ –َبابٌ – بأَبَاَ– بُوبيٍ– البساط.

يهدف هذا التمرين إلى جعل القارئ يدرك أنّ الحرف الواحد قد أخذ أشــكالا مختلفة داخل الكلمة وبالتالي يتغير الصوت بحسب موضع الشكل الخطي وارتباطه بالمصوتات والحروف المجاورة له.

3.5.3.5 الخطوة الثالثة التدريب على تجميع الحروف المبعثرة للكلمات المألوفة :

يقدم المعالج مجموعة من الكلمات المألوفة و يطلب من القارئ التعّرف عليها بواســطة القراءة، ثمّ يقدم له نفس الكلمات المقروءة ســابقا على شــكل حروف مبعثرة، ويطلب منه تجميع هذه الحروف وتركيب الكلمة وقراءتها. ويهدف هذا التمرين إلى مســاعدة القارئ الضــعيف على تخزين الصــورة الإملائية للكلمات وبناء صوّر عقلية عنها.

4.5.3.5 الخطوة الرابعة تنمية المستوى الدلالي والإثراء اللغوي:

يقوم المعالج بتقديم بطاقات لكلمات جديدة بجانبها صوّر تدّل عليها، هذه التقنية تساعد القارئ على تنمية مفرداته اللغوية والوصـــول إلى المعنى بســـهولة، كما يعمل هذا التمرين على تثبيت عملية ربط الدال بالمدلول على المســتوى العقلي والربط بين الصــورة الخطية للكلمات ومدلولها أي الوصــول إلى المعنى بواسطة بناء الصوّر العقلية وهذا بهدف إثراء القاموس اللغوي العقلي.

5.5.3.5 الخطوة الخامسة نشاط ملء الكلمات الناقصة:

يقدم المعالج في هذا النشــاط للقارئ مجموعة من الكلمات الناقصــة بشــرط أنّ تكون مألوفة لديه، ويطلب منه أنّ يضـــيف الحرف الناقص من الكلمة ويقرأ فيما بعد الكلمة. ويهدف هذا التمرين إلى تنمية الذاكرة وتدريبها على تخزين الشكل الإملائي للكلمات وتنبيه القارئ لاستعمال الإجراء الإملائي أثناء القراءة.

6.5.3.5 الخطوة السادسة تنمية الذاكرة السمعية اللفظية :

يقّدم المعالج للقارئ الضعيف سلسلة من الكلمات البسيطة والمألوفة لفظيا، ويطلب منه إعادة ما سمع من ألفاظ ابتداء من سلسلة ثلاث كلمات ثمّ يتدرج في الصعوبة بحسب درجة نجاح القارئ في إنجاز المهمة المسندة إليه.

7.5.3.5 الخطوة السابعة قراءة نصوص:

في هذه الخطوة يرجى اختيار النصوص القصيرة السهلة والهادفة والممتعة والتي تكون على شكل بطاقات قرائية ، بحيث يطلب المعالج من القارئ أن يقرأ النصّ قراءة صـــامتة ثم يقرأ النصّ قراءة جهرية، ثمّ يســـأل القارئ عن محتوى النصّ وما دار فيه من أحداث وأنّ يحدد في النصّ الكلمات الصـــعبة، ويقوم المعالج بمساعدة القارئ في كشف الغموض عن الكلمات الصعبة حتى يسهل لديه الوصول إلى المعنى، بعد ذلك يطلب المعالج من القارئ أنّ يسرد له أحداث النصّ شفويا وأنّ يقوم بتلخيص النصّ كتابيا، كما يقّدم له نموذجًا عن التقييم الذاتي للقراءة الجهرية أين يضـــع القارئ علامة لنفســـه تشـــجعه على المثابرة وتحسين مستواه القرائي وتمكنه من إعادة الاعتبار لنفسه والثقة في قدراته.

الجدول رقم159 : نموذج التقويم الذاتي في القراءة الجهرية.

التعليمة: ضع علامة(×) في الخانة المناسبة

اقرأ بصفة جّيدة	نعم	لا
نطقت الأصوات من مخارجها		
نطقت الجمل والتراكيب في وحدات تامة		
نطقت كلمات النص دون إبدال حرف الكلمة		
عبرت عن المعنى والانفعالات أثناء قراءتي		
قرأت النص بسرعة مناسبة دون إبطاء أو استعجال		

8.5.3.5 الخطوة الثامنة الســفر الخيالي: يطلب من القارئ أن يســتحضــر خياليا ما قرأه باســتخدام الصوّر العقلية التي تؤدي إلى إدماج المعنى في فهم النصّ، كما يقوم المعالج بتنبيه القارئ إلى استدعاء الصوّر العقلية للأشكال الخطية للكلمات التي وردت في النصّ ويعيد كتابتها من المخزون الذاكري.

وبعد نجاح القارئ في النصّوص القصيرة ،يقترح نصوصًا متفاوتة الطول والصعوبة بصفة تدريجية بناءً على تقّدمه ونجاحه في انجاز المهمات المسندة إليه.

وفي الختام، يمكننا القول أنّ هذا البرنامج العلاجي سيكون بمثابة اللبنات الأولى التي تساعد المعالج في وضع خطة علاجية منتظمة لما سيقوم به خلال مدّة التكفل بالمفحوص.

الخاتمة

الخاتمة

تعتبر القراءة أهّم النشـاطات التربوية وأعقّدها من حيث الاكتسـاب والتعلّم، وقد اعتنت بها وزارة التربية الوطنية وخصـصـت لها برامج من النصّـوص تتناسـب مع سـن المتعلّم وميوله واهتماته، وبادرت إلى اسـتخدام الطريقة الكلية في تعلّيمها وفق مقاربة الكفاءة التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلّم وجعله ينمي كفاءته في النشاطات الكتابية من قراءة وكتابة، ورغم كلّ هذا الاهتمام إلاّ أنّ الكثير من المتعلمين يفشلون في بنّاء هذه الكفاءة القرائية التي تسمح لهم بالتفتح على عالم الثقافة والحضـارة الإنسـانية والتطلع إلى ما أنجزه البشـر في عالم الكتب والمجالات. ويعود فشـل بعض المتعلمين في مسـارهم الدراسـي إلى عدم تحصّيلهم على كفاءة القراءة، وقلة المقاييس التشخيصية باللغة العربية التي تسمح بالكشف عن مستوى القراءة وفهم المكتوب لدى المتعلّم وتخبط المعالج في عشوائية التكفل بصعوبات التعلّم لكفاءة القراءة، كلّ هذه العوامل جعلتنا نهتم بدراسـة هذا النشـاط الذي أعتبره الباحثون حاليا نشـاطًا عقليًا ومعرفيًا معقّدًا لا يقتصر فقط على فكّ الرموز الخطية والتعّرف عليها.

وكان الهدف الرئيسي لبحثنا الحالي هو الكشف عن الفروق في الاستراتجيات المعرفية التي يستخدمها كلّ من القارئ الكفء والقارئ الضـعيف، ولهذا الغرض قمنا بتصـميم مقياس يعتمد على ما توصـلت إليه الأبحاث الحديثة من نتائج في علم النفس المعرفي كما قمنا ببناء اسـتبيان إرشـادي للكشـف عن الحالة النفسـية لدى القارئ الضـعيف بغية معرفة الأسـباب العاطفية المرتبطة بدافعية الانجاز لمهمة القراءة لدى القارئ الضعيف، وذلك بهدف بنّاء نموذج لبرنامج علاجي قد يكون بمثابة دليل ومرشد للتكفل بصعوبات تعلّم القراءة وذلك بالإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـائية في الزمن المسـتغرق في القراءة بين القارئ قارئ الجيّد والقارئ الضعيف
2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـائية بين القارئ الجيّد والقارئ الضـعيف في قدرة كلّ منهما على تحديد هوية الحروف ومعرفتها صوتيا؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في آليات القراءة بين المتعلّم القارئ الجيّد والمتعلّم القارئ ضعيف؟
4- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـائية ترتبط بالجنس في آليات القراءة بين المتعلّم القارئ الجيّد والمتعلّم القارئ الضعيف ؟
5- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـائية في الذاكرة اللفظية البصـرية والسـمعية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف؟

6- هل هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في المســـتوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف؟

7- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في فهم محتوى النصّ بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف؟

8- هل يعاني القارئ الضعيف من سوء وظائفي في آليات معالجة المعرفة؟

9- هل اتجاهات المتعلّم القارئ الضـــعيف ســـلبية نحوى القراءة وثقته في قدراته النفســـية ضـــعيفة بالمقارنة بالقارئ الجيّد ؟

10-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميل نحو القراءة و صعوبة نشاط القراءة لدى القارئ الضعيف؟

10-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والإحساس بالضيق أثناء القراءة لدى القارئ الضعيف؟

11-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات نشاط القراءة والأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف؟

12-هل بإمكاننا أنّ تطوير اســتراتجيات معالجة المعرفة لدى القارئ الضــعيف لمســاعدته على حل مشكلاته؟

وتتلخص فروض الدراسة في النقاط الآتية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الزمن المســـتغرق في القراءة بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعّرف على أصوات الحروف وتحديد هوايتها بين القارئ الجّيد والقارئ الضعيف.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الدلالي بين القارئ الجيّد والقارئ ضعيف.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم النصّ بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في المســـتوى الإفرادي و الدلالي في اللغة الشـــفوية بين القارئ الضعيف والقارئ الجيّد.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ملء الكلمات الناقصة بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في اســـتعمال الإجراء الإملائي في اختبار التجميع بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في الذاكرة اللفظية الســـمعية بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

9- توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في الذاكرة اللفظية البصـرية(سـلسـلة الجمل) بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

10- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة اللفظية البصرية(سلسلة الكلمات) بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

11- توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في مســـتوى تلخيص النصّ بين القارئ الجيّد والقارئ الضعيف.

12- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الميل نحو القراءة و صعوبة نشاط القراءة لدى القارئ الضعيف.

13- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والإحساس بالضيق أثناء القراءة لدى القارئ الضعيف.

14- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين صعوبات نشاط القراءة والأخطاء القرائية.

وبناءً على النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة، تبيّن لنا أنّ هناك ثلاثة مستويات من القراءة لدى تلاميذ المدرسـة الابتدائية، وتتمثل في القراءة السـريعة المتمكنة والمتوسـطة المتمكنة وأيضـا القراءة البطيئة غير المتمكنة، وقد سمح لنا المقياس بالكشف عن نوعين من القراء وهما القارئ الضعيف والقارئ الكفء. وقد لاحظنا من خلال نتائج الدراسـة التي تمّ تقديمها أنّ هناك فروقًا في سـرعة القراءة بين القراء الذكور والإناث، وقد اعتبارنا الإناث أكثر تمكناً في كفاءة القراءة من الذكور.

ويمكنّنا القول إنّ كلّ الفرضـــيات قد تحققت وبالتالي هناك فروق واضـــحة بين أداء القارئ الجيّد وأداء القارئ الضعيف في كفاءة القراءة، و يبدو أنّ عجز القارئ الضعيف وصعوباته في أداء كفاءة القراءة يعود لعدم استخدام الآليات المعرفية الآتية بصفة جيدة:

1- المعرفة الصـوتية الحرفية التي تكمن في عدم تمكن القارئ الضـعيف من التعّرف على أصـوات جميع الحروف والربط بين الحرف وصوته.

2- ســعة الذاكرة والقدرة على التخزين اللفظي الســمعي والبصــري والتي تتمثل في عدم قدرة القارئ الضعيف على التخزين سواء على مستوى الذاكرة اللفظية البصري أو الذاكرة اللفظية السمعية.

3- المعرفة الإفرادية والدلالية تتمثل في ضعف على المستوى الدلالي والمستوى الإفرادي، والمستوى الإملائي لدى القارئ الضعيف.

4- معرفة فهم النصّـوص وتتمثل في عدم المقدرة على فهم النصّـوص واسـتخلاص المعنّى، الناتج عن عدم القدرة على تجميع الحروف وتركيبها .

- **التوصيات:**

وقد خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

- يتميز القارئ الضـعيف بقراءة بطيئة رتيبة ومتقطعة غير واضـحة المعنى وكثيرة الأخطاء القرائية، مع شعور القارئ بالإجهاد، و لهذا ننصح بتدريب القارئ الضعيف على نصّوص قصيرة وسهلة من حيث الألفاظ و ذات مواضيع هادفة و مألوفة.
- تدريب القارئ الضـعيف على تنمية ذاكرته اللفظية السمعية عن طريق الحفظ الصوتي وتسميع المفردات الجديدة وذلك بهدف توسيع وإثراء القاموس اللغوي العقلي لديه.
- تدريب القارئ الضـعيف لذاكرته اللفظية البصـرية باسـتعمال المفردات المكتوبة واسـتذكار شـكلها الإملائي حتى يتسـنى له الاحتفاظ بشـكلها الإملائي على مسـتوى القاموس اللغوي العقلي، مما يسـاعده على تنمية التعّرف التلقائي على الكلمات أثناء قراءة النصّ وتسـهيل عملية الوصـول إلى المعنى.
- تنمية المسـتوى الدلالي عن طريق تدريب القارئ الضـعيف على التعرف على الكلمات الجديدة ومدلولاتها واسـتخدام السـياق وتخزينها في القاموس اللغوي العقلي، وهذا لتمكينه من الوصـول إلى فهم النص المكتوب بسـهولة بواسـطة تمرنه على لعبة تركيب الكلمات عن طريق تجميع الحروف المبعثرة أو ملء الكلمات بالحروف المحذوفة.
- تدريب القارئ الضـعيف على تلخيص النصّ وذلك لتنمية قدرته على اسـتنباط المعنى والكتابة الصحيحة والسليمة بواسطة السفر الخيالي.

أفاق الدراسة:

قد سـمحت لنا نتائج هذه الدراسـة، ببنّاء نموذج لبرنامج علاجي للتكفل بالقارئ الضـعيف، عن طريق التحقّق من الفرضيات الآتية:

1- أنّ يؤدي تطوير اسـتراتجيات معالجة المعرفة لدى القارئ الضـعيف إلى مسـاعدته على حل مشكلاته التعلمية.

2- تسمح توعية المتعلّم بقدراته العقلية بتحسين أدائه في معالجة المعلومات.

3- الوعي بسياق التعلّم يؤدي إلى تحسين الأداء الخاص بكيفية معالجة المعلومات المعرفية في نشاط القراءة.

4- كتشـاف العلاقة بين الحروف وحركاتها في الكلمة والجملة يسـمح للطفل بتنظيم معرفته بشـكل فعّال وتحسين أدائه في عملية التخزين.

5- التعلّم الكلي للكلمة يسـمح للطفل بتخزين الكلمة وليس الحروف، والنشـاط القراءة يتمّ تفعيله من خلال توظيف وتنمية التخيل واستدعاء الكلمات والجمل حسب أشكالها الكتابية.

6- تنمية المعنى لدى الطفل يعني ربط الدال بالمدلول، فهذه القدرة في لاسـتدلال عن المعنى للرموز المكتوبة تنمى عن طريق القدرة على الملاحظة : (تحسـين الملاحظة البصـرية) وهذا بتنبيه إسـتراتجية ما وراء المعرفة حيث يؤدي ذلك إلى تحسـين مراقبة المعارف القبلية وهذا من خلال تنمية التقويم الذاتي.

7- تنمية القدرة الاسـتماعية عن طريق تنبيه الإدراك السـمعي يؤدي إلى تحسـين قدرة معالجة المعلومات في اللغة المكتوبة.

8- إنّ تنمية الاهتمام بالرموز المكتوبة يتمّ بتنمية فضـول المتعلّم التي تؤدي بدورها إلى تنظيم جيّد للمعرفة ومعالجة أفضل لها.

9- يتطلب التحكّم الجيّد في اللغة المكتوبة، اكتشـاف بالفعل القواعد المنطقية التي تربط مختلف الحروف، ممّا يجعل المتعلّم، الذي يعاني صـعوبات تعلّم القراءة، يعتمد على المعالجة المعرفية مسـتعينًا في ذالك بالمعرفة الخوارزمية من نوع أ+ ب= أب و س+ا=سـا. فمعرفة هذه القواعد المكتوبة لطرائق معالجة المعرفة المناسـبة سـيسـمح بتخزين فعّال ومنظم و بشـكّل جيّد للمعارف المرتبطة بنظام اللغة المكتوبة، مع معرفة أفضـل للرموز المكتوبة (وإعادة اسـتعمال هذه المعارف عند الحاجة إليها).

إن عملية القراءة ترتبط أساسًا بالقدرات التي تسخر في تناول النصّوص وسير العمليات المعرفية خلال أداءها حيث توظف البعض منّها في فهم عناصر الجملة وفي البحث عن التناسق والانسجام بين الجمل بينما يعمل البعض الآخر على بناء النموذج العقلي للنصّ، ويعتبر النصّ متغير أساسي في فهم المقروء، فتنوع النصّوص يؤثر في سلوك القارئ من حيث نيّة وقصد المؤلف، وهذا ما يجعلنا نصنف النصّوص إلى نصّ إخباري وإقناعي وتحريضـي.... وتصـف نوعية النصّ الأدبي مرجعية تنظيم الأفكار في النصّ، أما بنيته ومحتواه يعبران عن الموضوع والمفاهيم الواردة فيه، وترتبط بنية النصّ بمحتواه. ونظرًا لأهمية النصّ وتأثريه في السلوك العاطفي والانفعالي لدى القارئ وتحكّمه في أداء القراءة، جعلنا نأمل أن يحضّ هذا البحث بتوسيع أفاقه واستغلاله من الناحية النفسية المعرفية في إطار اللسانيات النصّية

وذلك لتنمية الجانب المعرفي لدى المتعلِّم من خلال قراءة نصّـــوص مختارة لمؤلفين حقيقيين في أدب الأطفال، كما يمكننا تطبيق دراســة مماثلة لمعرفة مســتوى أداء القراءة لدى المتعلِّم باســتخدام نصّــوص أصـلية غير اصـطناعية وفق دراســة مقارنة تبحث في مسـتوى الأداء القرائي عند اسـتخدام نصّ لمؤلف حقيقي ونصّ مصـطنع، ويمكن إدراج دراسـة النصّـوص ضـمن البحوث العصـبية النفسـية. كما يمكننا دراسـة مدى تأثير تنوع النصّـوص الأدبية في السـلوك العاطفي والاجتماعي والمعرفي وفهم اللغة المكتوبة لدى القراء.

و في الختام، نرجو أنّ يكون هذا النموذج العلاجي موضــوعًا لتجربة ودراســة العلمية في المســتقبل، كما نأمل أنّ يجد المختصـون في التربية والأرطوفونيا في هذا البحث ضـالتهم وأنّ يسـتفيدوا جميعهم منها في ميدان التعلِّيم والتعلُّم والعلاج للديسلكسيا النمّائية.

المراجع

1. قائمة المراجع والمصادر باللغة العربية:

1.ابن المنظور.لسان العرب، طبعة بيروت، المجلد الثالث.

2.أمال ، بن صافية.(2001-2002). الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناول نفسي معرفي من خلال تطبيق نموذج بادلي للذاكرة العاملة. مذكرة الماجستير، جامعة الجزائر2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، 164ص.

3.أحمد زكي، بدوي.(1980).معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة. دار الفكر العربي.

4.ارنوف ويتيج.(1981). سيكولوجية التعلّم. ترجمة عادل عزالدين الأشول ونبيل عبد الفتاح حافظ ومحمد عبد القادر عبد الغفار و عبد العزيز سيد الشخصن، القاهرة : دار ماكجروهيل للنشر،273ص.

5.السيد، السابق. (1938). فقه السنة، ج2. دار الكتاب العربي

6.البشير، شرفوح.(2005-2006) انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسرين. أطروحة دكتوراه الدولة في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية، 415ص.

7.الطاهرة احمد، الطحان.(2003). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.عمان، الأردن (344 ص).

8.التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

9.الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.(2004). وزارة التربية الوطنية مديرية التعلّيم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج.

10.المعجم العربي الأساسي.(1989). المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم.

11.جمال، بلبكاي.(2013). تقييم وتشخيص صعوبات تعلم القراءة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الأبيار الجزائر، العدد 19،ص83-97.

12.حنان، شيخ بلاد.(2010-2011). تفسير عسر القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته بتطبيق رائز الاختبارات البصرية والفضائية ، مذكرة الماجستير في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية 253ص.

13.حاتم حسين البصيص.(2011).تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متمددة للتدريس والتقويم ، مكتبة الأسد، دمشق سورية .

14.حسن شحاتة.(2000).تعلّيم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

15.خالد، حامد (2008). منهجية البحث في 393العلوم الاجتماعية والإنسانية .جسور للنشر والتوزيع. الجزائر.

16.داود، عبده. (1984). دراسات في علم اللغة النفسي . الكويت المطبوعات الجامعية.

17.دليل المعلم لكتاب التلميذ لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي.(2006). وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

18.رافع النصـــير،الزغول و عماد عبد الرحيم، الزغول. (2003).علم النفس المعرفي . دار الشـــروق للنشر وتوزيع عمان الأردن . 372 ص.

19.رياض النصـوص كتابي في اللغة العربية للسـنة الثالثة من التعليم الابتدائي (2004-2005). وزارة التربية الوطنية.

20.سـهام، دحال .(2005). دراسـة وتحليل اسـتراتجيات الفهم الشـفهي عند الطفل المصـاب بصـعوبات تعلم القراءة. مذكرة الماجســتير في علم النفس اللغوي والمعرفي . جامعة الجزائر كلية العلوم الإنســانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا. 267 ص غير منشورة.

21.سيد محمد، خير الله و محمد، زيدان. (1996). القدرات ومقاييسها. القاهرة. الانجلو مصرية.

22.سيد محمد ، خير الله .(1974). سيكولوجية الإنسان. القاهرة. عالم الكتب .

23.ســيد أحمد، بارة. (2009-2010). تصــميم اختبار نفســي لغوي لقياس الاكتســابات اللغوية عند الطفل : دراسة سيكومترية للقدرات اللغوية السردية عند التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. أطروحة دكتوراه في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر2 ، كلية العوم الإنســانية والاجتماعية قســم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا، 267 ص.

24.سماح، بشقة. (2007-2008). المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمي دراسة ميدانية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي. مذكرة ماجستير في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية 220ص.

25.سهيلة، محسن الفتلاوي . (2003).كفايات التدريس. دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.

26.صــالح محمد علي، أبو جادو (2005).علم النفس التربوي. دار المسـيرة للنشــر والتوزيع .عمان (447 ص).

27.عبد الحفيظ، مقدم.(2003). الإحصـــاء والقياس النفســـي والتربوي. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

28.عماد، الزغول. (2003). نظريات التعلم. دار الشروق للنشر وتوزيع، عمان الأردن ، 255 ص.

29.عبد الفتاح حســـن، البجة. (2002).تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان الأردن.

30.عورتاني طيبي، س.(2006) .إجراءات التدخل المبكر للوقاية من الفشل في القراءة .المجلة العربية للتربية الخاصة، 8 ، (ص178 – 147).

31.فتحي، علي، يونس و أخرون (1986). طرق تعليم اللغة العربية .مطابع القاهرة . مجموعة شركات الهلال .

32.فؤاد، الباهي السيد.(1975).الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة . القاهرة. دار الفكر العربي.

33.فطيمة، دبراسو (2014/2013). اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلّم القراءة والكتابة عند الطفل دراسة عيادية على 6 حالات من المرحلة الابتدائية بولاية بسكرة. أطروحة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي، جامعة سطيف2 ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر، 281 ص.

34.فريد، حاجي.(2005). المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المركز الوطني للتوثيق الجزائر.

35.ماجد محمد، الخياط.(2010). أساسيات القياس والتقويم في التربية.دار الراية للنشر والتوزيع،الأردن، عمان،267 ص.

36.مفيدة، مراكب. (2010-2011). الكشف عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ:المرحلة الابتدائية نموذج صعوبات القراءة، مقاربة معرفية تربوية. مذكرة ماجستير، ، تخصص علم النفس المدرسي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار عنابة، 201ص .

37.ماريو، منرو. (1961). تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد . القاهرة. دار المعرفة.

38.موسى، النبهان. (2004) .أساسيات القياس في العلوم السلوكية.دار الشروق للنشر والتوزيع.عمان، الأردن، 455ص.

39.مريم ، سليم. (2004-2005). علم النفس التعلّم ، بيروت لبنان ، دار النهضة العربية، 645ص.

40.منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.(2004) .وزارة التربية الوطنية مديرية التعلّيم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

41.منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.(2005). وزارة التربية الوطنية مديرية التعلّيم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

42.منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.(2005) .وزارة التربية الوطنية مديرية التعّليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

43.مسعود منتصر ومحمد الساسي الشايب و اسماعيل العين.(2014). الوعي الفونولوجي لدى أطفال عسير القراءة: معطيات ميدانية من بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية(4-5). جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد15/ جوان 2014. ص25-35.

44.محمد بن يحي زكريا و مســـعود، عباد. (2006). المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشـــايع وحل المشكلات. الجزائر. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
45.مروى، سالم.(2012). صـعوبة الفهم القرائي بين الخصـائص المعرفية و **اللامعرفية** دراسـة مقارنة. مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة مصر .
46.مســعودة، عياد. (2006-2007). اكتســاب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عســر القراءة لدى أطفال المرحلة الابتدائية. جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية، 222ص.

2. قائمة المراجع والمصادر باللغة الأجنبية:

1.ALEGRIA, J., LEYBAERT, J., & MOUSTY, PH. (2003) .Acquisition de la lecture et troubles associés: Evaluation remédiation et théorie, IN Grégoire, J. & Pierart, (Eds.): Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (p.105-126), Bruxelles : De Boeck.

2.ALLAL. L. (1988) Peut-on instrumenter l'auto-évaluation ? Communication présentée lors de la rencontre de l'ademée. Bruxelles.

3.ALLAL. L. (1993) Evaluation formative des processus d'apprentissage : Le rôle des régulations métacognitives .In R Hivon .Ed .L 'évaluation des apprentissages Sherbroke : Edition du L.R.C

4.ALTET, M. (1997). Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, presse universitaire de France, 126p.

5.ANASTASI, A. (1976). Psychological testing. Collier Study Mac Millan International Edition.

6.ANDERSON, J.R. (1976). Language, memory and though, Hillsdale, N: Erlbaum Associates.

7.ANDERSON, J.R (1982). Acquisition of cognitive skill. Ed. Psychological Review 89.(p.369-406)

8.ANNETT, J. (1974). Psychometrics: The Open University.

9.ATKINSON, R.C &SCHIFFRIN, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes, In K. W. Spence Ed, The psychology of learning and motivation: advances in research and theory vol. 2 (p.89-195). New York: Academic press.

10.AUBERT, J., GILBERT, P., &PIGEYRE, F. (1993). Savoir et pouvoir, les compétences en questions. Paris : PUF.

11.AUBERT, J. (1994). Évaluer le savoir lire. in revue internationale d'éducation de Sèvres : CIEP, n°2. (6), (p.31-38).

12.AVANZINI, G. (1996).La pédagogie Aujourd'hui, paris : Dunod, 255p.

13.BADDELEY, A. (1986). Working memory, Oxford: Clarendon Press.

14.BADDELEY, A. (1992). La mémoire Humaine théorie et pratique, Grenoble: Presse universitaire de Grenoble.

15.BADDELEY, A. (1993). La mémoire Humaine. Théorie et pratique. Traduction S. Hollard, Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, 543p.

16.BAKER, L., BROWN, A. (1984). Cognitive monitoring in reading. In J. Flood (Ed.), Understanding Reading Comprehension. Newark, Delaware, International Reading Association, (p.21-45).

17.BARRON .R.W (1986) word recognition in early reading: A Review of the direct and access hypotheses. Cognition 24, (pp. 93-119).

18.BEAUFILS, B. (1996). Statistique appliquées à la psychologie .Bréal : Dumas (p223).

19.BLOOM, B.S. (ed) (1956). Taxonomy of educational: Handbook I, cognitive domain. New York: D. McKay.

20.BONNEFLOY ET REY, 2008 in, ECALLE, J. &MAGNAN, A. (2010).l'apprentissage de la lecture et ses difficultés : Dunod, Paris.

21.BOREL-MAISONNY, S. (1945). Bulletin de la société A-Binet n°386,387.

22.BOREL-MAISONNY, S. (1971). Langage oral et écrit, pédagogie des notions de bases. Paris : Delachaux et Nestlé, 5ème éd, 268p.

23.BOUDJELLAL KENSA (2011-2012). Réalité de la difficulté du dépistage des enfants dyslexiques, thèse de doctorat en psychologie clinique, université les frères Mentouri, Constantine, 425p.

24.BRAIBAN, J.M. (1988).Lecture et psychologie cognitive : les modèles théoriques de lecture et le diagnostic des différences individuelles. Questions de Logopédie, 19, 3,(PP.15-47).
25.BRAIBAN, J.M. (1992). Variabilité des profils individuels dans les stratégies de lecture. International Journal of Psychology, 27.3-4, (PP.585-586).
26.BRAIBAN, J.M. (2003). Le décodage et la compréhension. Deux composantes essentielles de la lecture en 2ème primaire. In GREOIRE, M., PIERART, B. (Eds.). Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveau modèles théoriques et leurs implication diagnostic : de Boeck, (pp. 173-193).
27.BROWN, .A.L. (1980). Metagonitive development and reading in R.J Spiro. B. C. BRUCE& W.F BEWER (Eds). Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology.
28.CARLISLE, (1995).In ECALLE, J. MAGNAN, A. (2010).L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Ed. Dunod, (p.39).
29.CASALIS, COLE & SOPO, (2004). In Ecalle, J. Magnan, A. (2010).L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Ed. Dunod, (p.39).
30.CASALIS, & COLE. (2009). In Ecalle, J. Magnan, A. (2010).L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Ed. Dunod, (p.39-41).
31.CASTLES, A., & COLTHEART, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? Cognition, 91, 77-111.
32.CASTLES, A., & NATION, K. (2006). How does orthographic learning happen? In S. Andrew (Eds), Form inkamarks to idea: Challenges and controversies about recognition and reading (PP.151-179).London, UK: psychology Press.
33.CERVONI, A. (1989) Expression écrite avec un groupe d'enfants psychotique, Education et psychopédagogie, Les sciences de l'éducation pour L'ERE Nouvelle. Revue internationale n° 4,(p73-91).
34.CHARMEUX, E. (1985a). La lecture au collège. Paris : éditions Cedic.
35.CHARMEUX, E. (1985b). Savoir lire au collège. Paris ; éditions Cedic.
36.CHARMEUX, E. (1988). La lecture à l'école .Paris : Fernand Nathan, 174p.
37.CHIAT, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: Premises, prediction, and evidence. Language and Cognitive Process, 16, (113-142).
38.CHOMSKY, N. (1957). Aspects de la théorie syntaxique .Paris : Seuil.
39.CLAXTON.G. (1980).Cognitive psychology. London. BOUSTON, Henley: Routledge& Kegan Paul.
40.COLIN, S., LEYBAERT, J., ECALLE, J.& MAGNON, A.(2008). The influence of implicit and explicit phonological knowledge on deaf and hearing children's beginning of literacy. Revista Portuguesa de Psicologia, 40,(P 51,72).
41.CRAHAY, M., &DUTREVIS, (2010).Psychologie des apprentissages scolaires .Bruxelles .Ed De Boeck Université (p205-230).
42.CRONBACH, L .J. (1984). Essentials of psychology testing. Harper& Row.
43.DANEMAN, M., & CARPENTER. P.A. (1980). Individual difference in working memory and reading and verbal. Behavior. (.PP 450-466).

44.DE LA HAYE, F., GOMBERT, J.F., &RIVIERE, J.P. (2009) Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appelle de préparation à la défense (année2008), Note d'information 09-19. MEN-DEPP, JUILLET2009.

45.DE LANDSHEERE, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherché en éducation, Paris : PUF, 338p.

46.DE LANDSCHEERE, G. (1980). Examens et évaluation continue : Précis de docimologie. Bruxelles : Labor.
47.DEJONG-ESTIENNE, F. (2003).L'examen de la lecture et sa problématique : Réflexion d'une praticienne. IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (pp95-102), Bruxelles, Ed De Boeck.
48.DELBECQUE, N.(2002). Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage, Bruxelles : De Boeck. Duculot, 347p.

49.DEMONT, E. & GOMBERT, J.E. (2004).L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, Enfance, 56(3), (p.245-257).

50.DENHIERE, G., LEGROS, D. (1989). Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi ? comment ? In M.FAYOL& FIJALKOW (Eds.), apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie, Paris : CNDP, (p.137-148).
51.DIEREUDONK, CH& LOARER, REY, B, (2014). l'évaluation en milieu scolaire et en milieu professionnel. Ed, De Boeck, Bruxelles.
52.DODD, B. (1987).Lips-reading, phonological coding and deafness. In B. Dodd1&R. Campbell (Eds), hearing by Eye: the psychology of Lip-Reading (PP.163-175), Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
53.ECALLE, J. & MAGNAN, A.(2002).L'Apprentissage de la lecture .Fonctionnement et développement cognitif. Paris: A. Colin.

54.ECALLE, J. & MAGNAN, A.(2007).Development of phonological skills and learning to read in French. Euro-pean Journal of Psychology of Education, 22(2), (pp.153-167).

55.ECALLE, J., MAGNAN, A.(2008).Relation between print exposure and literacy skills: New evidence from Grade 1to Grade 5.Britch Journal of developmental psychology, 26(4),(pp.525-544).

56.ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2010) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris:Dunod, 246P.

57.ECALLE, J., MAGNAN, A., & BIOT-CHEVRIER,C.(2008). Alphabet knowledge and early literacy skills in French beginning readers. European Journal of développemental Psychology, 5(3), (pp.303-325) .

58.ECALLE, J., MAGNAN, A., & BIOT-CHEVRIER, C. (2009).A analyse de l'évolution des connaissances alphabétiques précoces et de leur poids en identification de mots écrits : étude longitudinale de la GS au CP.In N. Marec -Breton, A.-S. Besse, F. De La Haye, N. Bonneton-Botte,& E. Bonjour (Eds), Apprentissage de la langue écrite. Approche cognitive (p.23-32), Rennes : PUR.

59.EHRI, L.C(1989). Apprendre à lire et à écrire les mots. In L.Riebeb& C.A. Ehri, L.C., & Wilce, L.S. (1985) .Movement in to reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? Reading Research Quarterlys, 20, (pp.163-176).
60.EHRI, L.C., ROBBINS,C.(1992).Beginners need some decoding skill to read words by analogy. In reading research Quarterly, 27(pp.13-26).

61.ELBRO, C., BORSTROM,I.&PETERSEN ,D.K.(1998).Predicting dyslexia from kindergarten The importance of distinctness o phonological representations of lexical items, Reading Research Quarterly, 33(1),(pp.36-61).
62.ELBRO, C., SCARBOROUGH, H.S.(2003).Early identification In P. Bryant&T. Nunes(Eds), Handbook of children's reading (pp.339-359).
63.ESTIENNE, F. (1971). Lecture et dyslexie, Paris : Editions Universitaires
64.EUSTACHE, F.LECHEVALIER, B. VIADER, F. (1996) La Mémoire. Neuropsychologie clinique et modèles cognitifs. Séminaire Jean-Louis Signoret, Bruxelles, De Boeck Université.395 p
65.FERRAND, L AYORA, P (2009) Psychologie cognitive de la lecture reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles: De Boeck université. (p.158).
66.FAYOL, M., GOMBERT, J.È., LECOCQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., &ZAGAR, D. (1992). Psychologie cognitive de la lecture, Paris : PUF, 285p.
67.FAYOL, M., MORAIS, J.(2004). La lecture et son apprentissage. L'évolution de l'enseignement de la lecture en France, Paris : Ministère de l'éducation national,(pp.13-60).
68.FERRAND, L& AYORA, P. (2009).Psychologie Cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Belgique : De Boeck.
69.FIRTH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, J. Marshall& N. Coltheart (Eds) Surface dyslexia (pp.301-330).
70.FISCHER-JORGENSTEN E. (1972). PTK et BD français en position intervocalique accentuée. In Valdemar ,A. (Ed.), Papers in linguistics and phonetics : to the memory of Pierre Dehattre, The Hague: Moutons, (p.143-200)
71.FISCHER, K.W. (1980). Theory of cognitive development: the control and construction of hierarchies of skills. In psychological review, vol 87, n°6, November 1980, (pp.477-525).
72.FLAVELL, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L, B. Rrsnick. Ed. The nature of intelligence, (pp.231-236).Hillsdale, NJ: Erlbaum.
73.FLAVELL, J. (1979). Meta cognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry, American psychology, 34, (pp.906-911).
74.FLANGAN, J.C. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin Psychology, 51(pp. 327-358).
75.FOULQUÈ (1971) Dictionnaire de la langue pédagogique.
76.FRAISSE, P., PIAGET, J. (1965). Traité de psychologie expérimentale, langage, communication et décision, tome VIII. Paris : PUF, 308P.
77.FRANCÈS, R. (1961).Le développement perceptif. Paris: PUF.
78.FRANCIS, W.N. (1970). Linguistics and Reading: A Commentary on Chapters 1 to 3 in H.LEVIN et J.P.WILLIAMS - Basic Studies on Reading - New-York /London •: Basic Books Inc, (pp.43-56).
79.FREINET, C. (1968). La méthode naturelle, l'apprentissage de la langue .Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 294p.
80.FORLIZZI, G., CLARK, H. (1989). Relationships among Use, Predicted Use and Awareness of Comprehension-Repair Strategies: Converging Evidence from different Methodologies. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
81.FORSTER, K.L. (1976). Accessing the mental lexicon, in R.J. wales, E. Walker (Eds.), New approaches to language mechanisms, Amsterdam, North-Holland.
82.GALISON, R., COSTO, D. (1976). Dictionnaire de didactique des langues, Paris : Hachette.
83.GAONACH, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris : Hatier Didier, 238p.

84.GARNER, R. (1982).Resolving Comprehension Failure though Text Look-Back: Direct Training and Practice Effects among Good and Poor Comprehension in Grades Six and Seven. Reading Psychology, vol3, n°3 (PP. 221-233).
85.GARNER, R. (1990).Children's use of strategies in reading. In D. Bjorklund (Ed.), children's strategies, contemporary views of cognitive development, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, (pp.245-268).
86.GATHERCOLE, S.E & BADDELEY, A .D (1990).phonological memory deficits in language disordered children: is there causal connection? Journal of Memory and language, 29. (pp.336-360).
87.GATHERCOLE,S.E., BADDELEY ,A.D.(1993).phonological working memory: a critical building block for reading development and vocabulary acquisition ?, Journal of Psychology of Education, XIII, (pp.259-272).
88.GIASSON, J. (2005).La lecture. De la théorie à la pratique, Bruxelles: De Boeck.
89.GIASSON, J. (2011).La compréhension en lecture. Pratiques pédagogiques, Bruxelles : Editions De Boeck université, 3ème éd, (255 p).
90.GIBERT, F., PASTOR, J.M. (2007). Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire, évaluation2003. Les dossiers, n°185, Paris: MEN, DEP.
91.GILLY, M. (1963).Progression scolaire et apprentissage de la lecture chez des enfants de niveaux socioculturels différents fréquentant les mêmes écoles. In Bulletin de l'association française des psychologues scolaires, n°3.avril 1963.
92.GOLDER, C. & GAONAC'H, D. (1998) Lire et comprendre : Psychologie de la lecture, Paris : Hachette, 143p.
93.GOMBERT, J.E. (1990). Le développement métalinguistique. Paris : PUF

94.GOMBERT, J.E. (1992). Activités de lecture et activités associées. In M. Fayol. J.E.Gombert, P.Lecocq, L. Sprenger, charolles, &D.Zagar (Eds.), Psychologie cognitive de la lecture (p.107-131).Paris : PUF.

95.GOMBERT, J.E., &Colé,P.(2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M. Kail&M. Fayol, Ed. L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au –delà de trios ans (pp.117-150).Paris: PUF.

96.GOMBERT, J.E., BONJOUR, E. & MAREC-BRETON, N. (2004).Processus implicites et traitement intentionnels dans l'apprentissage de la lecture, In M. NMetz-Lutz, E. Demont, M. de Agostini & N.Bruneau, Ed, Développement Cognitif et troubles apprentissages : Evaluer, comprendre rééduquer et prendre en charge, (p.175-192). Marseille : Solal.

97.GOOD, C.V., WINIFRED, R., &MERKELL, PH ET all. (1973). Dictionary of education. New York: 3e éd, Mc Grawhal, (681p).
98.GOODMAN, K. (1965). A linguistic study of the cues and miscues in reading. Elementary English, 42, (pp. 639-643).
99.GOODMAN, K. (1968). The psycholingustic nature of the readind Process. In K. S. Goodman (Ed), the Psycholinuistic Nature of the Readin Process, Detriot, MI: Wayne, University Press, (pp. 13-26).
100.GOODMAN, K. (1976). Reading: A psycholinguistic guessing game. In H. Singer & Rudell, R.B. (Eds.), Theoretical Models and Processes of Reading, Newark, De: International Reading Association, (pp. 497-508).
101.GOODMAN, K.S (1986). What's whole in whole language? Heineman Educational Books.

102.GOODMAN, K.S. (1986). What's whole in whole language? Richmond Hill, ON: Scholastic
103.GOSWAMI, U.(1995).Phonological development of word recognition and reading by analogy, what is it not? Journal of Research of Reading, 18(2), (pp.139-145).
104.GOSWAMI, U., EAST, M. (1997). Rhyme and analogy in beginning reading: Conceptual and methodological issues. Applied Psycholinguistics, 21(1), (pp. 63-93).
105.GOSWAMI, U. (1999).Causal connections in beginning reading: the importance of rhyme. Journal of Research in Reading, 22(3), (pp.217-240).
106.GRABE, M., MANN, S. (1984) A Technique for the Assessment and Training of Comprehension Monitoring Skills. Journal Of Reading Behavior, vol16, n°2, (p.131-144).
107.GRAY, W.S. (1956). L'enseignement de la lecture et de l'écriture .Paris : UNESCO, 320p.
108.GREEN, G. (1973).The development of language arts. Library of congress catalog, University of Nebraska.
109.GREEN, R.T (1971) Comprehension in reading a noted Bibliography. Newark, Delaware: I.R.A, 24p.

110.GREGOIRE, J.(1999).Evaluer l'apprentissage (les apports de la psychologie cognitive), Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 272p.

111.GREGOIRE, J. & PIERART, B. (2003). Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, Ed De Boeck Université, 272p.
112.GUIMARS, PH. (2010). L'évaluation des compétences scolaires, PU. DE RENNES .I.I.E.P.E, France.
113.GUTTMAN, L. (1969). Abasis for scalogram analysis. In S.A. Stouffer (Ed.), Measurement and prediction .Princeton, NJ: Princeton University Press.
114.GUY, A. (1996) La pédagogie Aujourd'hui, Paris : Dunod, 255p.
115.GUTTMAN, L. (1969). Integration of test design and analysis. In S.A BERK (Ed.) Measurement and prediction. Princeton, NJ: University Press.
116.HACENE LEILA(2012) L'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture Comme activité de déchiffrage en FLE. Cas des apprenants de la 4ème année primaire à Khelif Mohamed- M'llili-Biskra, mémoire de mastère en didactique des langues et la culture. Université Mohamed khider, Biskra, 84p.
117.HILLERICH, R.L, CHARIES.MERRIL. (1976). Reading fundamentals for preschool and primary, children. A. Bell& Howel company Columbus, Toronto, Sydney, and London.
118.HOUSSAYE, J. (1993). La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris : ESF Editeur.
119.HOUSTON, R.W.(1974). Competency based education. In Houston R.W. (éd.), exploring competency based education (pp.3-15).
120.HYMES, D.H.(1991) Vers la compétence de communication, Paris: Crédif Hatier.
121.JACOBS, A.M., & GRAINGER, J. (1994). Models of visual word recognition sampling the state of the art. Journal of experimental psychology: human perception and performance, 20, (pp.1311-1334).
122.JADOULLE, A. (1962) Apprentissage de la lecture et dyslexie : Presse universitaire de France.
123.JAVAL, E. (1905). Physiologie de la lecture et l'écriture. Paris : R.ET.Z, G.E.P.L, 1978 1ère éd, 328p.
124.JOHNSTON, R.S., & WATSON, J. (2004). Accelerating the development of reading, spelling and phonemic awareness. Reading and Writing, (4), (pp.327-357).

125.JOLIBERT, J. (1975). La lecture en France : des chiffres. In G.F.E.N.Le pouvoir de lire. Tournais : Casterman (pp.29-35).
126.JOLIBERT, J. (1981). Former des enfants lecteurs de textes. Paris : Hachette éditions.
127.JOLIBERT.J., ROMIAN. H. (1976) .Pour une autre pédagogie de lecture .Tournai Belgique. Casterman. S.A.
128.JORM, A.F, SHARE, D.L, MCLEAN, R. & MATTHENS, R.G. (1984).Phonological recording skills and learning to read: Lexical and sentence processing. Memory and cognition, 23, (pp.749-766).
129.JOURDAIN, C., ZAGAR, D., &LÈTÈ, B(1999). Evaluer les difficultés de lecture chez l'adulte. In Evaluer l'apprentissage (les apports de la psychologie cognitive), (Ed.) GREGOIRE, J. paris, Bruxelles : Perspectives en éducation, (pp.102-131).

130.KARMILOFF- SMITH, A. (1992).Beyond Modularity: Developmental perspective on cognitive science. Cambridge, MT: MIT Press.

131.KLETZIEN, S., BEDNAR, M. (1988). A framework for reader Autonomy: An Integrated Perspective. Journal of Reading, vol32, n°1, (pp.30-34).

132.LABERGE, F.G., SAMUELS, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychologie, 6, (pp.293-323).

133.LAUNAY, M. (2004) Psychologie cognitive : Hachette Livre, Paris, 234P.

134.LAUNAY, L., VALDOIS, S. (2004).Evaluation et prise en charge cognitive de l'enfant dyslexique et/ou dysorthographique de surface, In LAVEAULT, D, GREGOIRE, J (2008). Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation. Bruxelles: de Boeck Université. (p. 377).

135.LAURENT, J.P. (1985). L'apprentissage de l'acte à résumer. Pratiques, vol.48,(pp.71-77).

136.LE BOTERF, G. (2001).Construire les compétences individuelles et collectives, Paris : Éditions d'Organisation.
137.LEGENDRE, R. (2005).Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal : Guérin, 3ème Ed.
138.LEMAIRE, P. (1999) psychologie cognitive .Bruxelles : De Boeck. Ouvertures psychologique.
139.LEONG, C.K.(1992).Enhancing reading comprehension wih text-to speech(DEC-talk)computer system .Reading and writing : An interdisciplinary Journal , 4 (pp.206-217).
140.LEN, J-F, (1989) Science cognitive et compréhension du langage .Pari : PUF.
141.LEROY-BOUSSION, A. (1959). Rythmes d'apprentissage de la lecture et niveaux intellectuels, Bulletin de la société A. Binet, n° 449III, (pp.7-9).
142.LEROY-BOUSSION, A. (1971). Maturité mental et apprentissage de la lecture. In Enfance n° 3 avril-juin1971, (PP.153-208).
143.LÈTÈ, B.(1999). La remédiation des difficultés de lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur : bilan des recherches.. In Evaluer l'apprentissage (les apports de la psychologie cognitive), (Ed.) GREGOIRE, J. paris, Bruxelles : Perspectives en éducation,(pp.134-155).
144.LEVIN, I., PATEL, S., MATGALIT, T., & BARAD, N. (2002). Letter-names: effect on letter saying, spelling and word recognition in Hebrew. Applied Psycholinguistics, 23, (pp.269-300).
145.LEVIN, I., SHATIL-CARMON, S. & ASIF-RAVE, O. (2005). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. Journal of Experimantal Child Psychology, 93, (pp.139-165).

146.LEVIN, I. & SAIEGH-HADDAD, E., HENDE, N., & ZIV, M. (2008) Early Literacy in Arabic: Anintervetion with Israeli Palestinian Kindergarteners. Applied Psycholinguistics, 29, (413-436).

147.LEYBARERT, J. & ALEGRIA, J. (1995).Spelling development in deaf and hearing children: Evidence for use of morphological regularities in French. Reading and writing An Interdisciplinary journal, (7), (pp. 89-109).

148.LEYBARERT, J. & ALEGRIA, J, HAGE, C., &CHARLIER, B. (1998). The effect of exposure to phonetically augmented lipspeech in the pre-lingual deaf. In R. Compbell, B. Dodd &Burnham (Eds.) Hearing by Eys, II (p.281-299) Hove, HK: Psychology Press.

149.LEYBARERT, J, VAN, REYBROECK, M.PONCHAUX, C. &MOUSTY, P. (2004).Dysphasie et développement de la sensibilité à la rime et aux phonèmes. Enfance, (1), (pp.63-79).

150.LIBERMAN, L, Y., & SHANKWEILER, D. (1989). Psychologie et l'apprentissage de la lecture : Une introduction .In C.A.PERFETTI& L. RIEBEN (Eds.), l'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

151.LOBROT, M. (1973).lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture. Paris : OCDL/ESF, 107 p.

152.MAGNAN, A., LEONARD, F., &AIMAR, J. (1995).Le passage de traitement picturaux aux traitement scripturaux dans la reconnaissance des mots écrits.. Enfance, 1, (pp37 -52).

153.MARTINOT, C., &GOMBERT, J.E. (1996). Le développement et le contrôle des connaissances phonologiques à l'âge préscolaire. Revue de Neuropsychologie ,6(2), (pp251-269).

154.MCBRIDE-CHANG, C. & MANIS, F.R.(1996).Structural invariance in the associations of naming speed , phonological awareness, and verbal reasoning in good and poor readers: A test of the double deficit hypothesis. Reading and writing, 8, (pp323-339).

155.MEULEMANS, T. (1998).L'apprentissage implicite : une approche cognitive, Neuropsychologique et développementale. Marseille : Solal.

156.MIALARET, G. (1968). L'apprentissage de la lecture Etude psychopédagogique (préface de JEANNE BANDET) : P.U.F, Paris, France, 125p.

157.MIALARET, G. (1966). Contribution à la psychopédagogie de la lecture. In Bulletin de Psychologie, Aspects du langage - n° 24-7 XIX 8-12 janvier 1966 (pp. 475-488).

158.MIALARET, G. (1971). Les recherches de pédagogie expérimentale en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture. In Apprendre à lire - actes du symposium de Chaumont sur Neuchâtel (sept.1971). La Tour-de-Peilz : Delta S.A, (pp. 143-151).

159.MITECHELL, D.C. (1987). Lexical guidance in human parsing: Locus and processing characteristic, in M. Coltheart (Ed.), Attention and Performance, XII: The Psychology of Reading, Hillsdale, N.J, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

160.MJNER. (1999). Etude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en 6e (septembre 1997). Dossier n° 12.

161.MJNER. (2003). Les compétences en lecture .Etat de l'école, (pp24-25).

162.MORAIS, J. (2003).Levels of phonological representation in learning to read and in skilled reading, Reading and Writing, 36, (pp123-151).

163.MORAIS, J., MOCEDO, C. , & KOLINSKY , R.(2004).Contraintes et expérience dans l'apprentissage de la lecture. In L. Ferrand & J.GRAINGER (Eds.), Psycholinguistique Cognitive, (pp.296-290). Bruxelles : De Boeck.
164.MORAIS, J., MOUSTY, PH, &KOLINSKY, R. (1998). Why and how phoneme awareness helps learning to read. In C. Hulme &R.M.JOSHI (Eds), Reading and spelling: Development and Disorders, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, (PP.127-152).
165.MORAIS, J. & ROBILLARD. (1998).Apprendre à lire. Paris : Odile Jacob, CNDP.
166.MORTON,J. (1969).interaction of information in word recognition. Psychological review, 76(2), (pp.165178).
167.MORTON,J. (1989). An information-processing account of reading acquisition in A.M Galaburda (Ed.), From Reading to neurons, Cambridje Mass, Bradford Book, Mit Press.
168.MOUSTY, PH .LEYBAERT, J. ALEGRIA, J. CONTENT, A. MORAIS, J (2003) BELEC, Une Battrie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (pp127-144). Bruxelles : De Boeck.

169.NAGY, W. (1988).Teaching vocabulary to improve reading comprehension. New York, Delaware, International Reading Association.

170.MARIN, B & LEGROS, D. (2008).psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production des textes : De Boeck Université. Bruxelle.

171.NICOLAS, S. (2003) La psychologie cognitive, Paris : Armand Colin ,213p.

172.NY (LE) J.F. (1972) .Aspects psychologiques de l'apprentissage de la lecture. In Lecture et pédagogie. Actes du colloque international de Tours 1972, (p. 95-103).
173.NY, (LE), J.F. (1973). Le problème de l'apprentissage" - in Apprendre à lire. Actes du symposium de Chaumont sur Neuchâtel (sept. 1971). La Tour-de-Peilz : Delta S.A. 1973, (pp. 112-128).

174.NY, (LE) J.F. (1979). La sémantique psychologique, Paris : PUF.

175.NY, (LE), J.F. (1989). Sciences cognitive et compréhension du langage, Paris : presse universitaire de France, 245p.
176.NY, (LE), J.F. (2005).comment l'esprit produit du sens : notions et résultats des sciences cognitives, Paris : Odile Jacob.
177.ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE(1996) Regard sur la lecture et ses apprentissage. Paris : MEN-ESR.
178.OLERON, P. (1961). Les aspects psychologiques du langage, Paris, Bulletin de Psychologie, 200, xv 5-6, 28/12/61, (PP. 201-205).
179.OLERON, P. (1962). Les fonctions du langage chez l'enfant, Paris, Bulletin de Psychologie17/05/62, (PP. 875-886).
180.OLERON, P (1978). Le langage et développement mental .Bruxelles Liège : P. Mardaga.
181.OLOFSSON, A. (1992). Synthetic speech and computer aided reading for disabled children. Reading and writing : An interdisciplinary Journal ,4(pp.165-178).
182.OLSON, R.K., WISE, B.W. (1992). Reading in the computer with orthographic and speech feedback and writing: An interdisciplinary Journal, 4, (pp.107-144).
183.PERFETTI(EDS).L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implication pédagogiques (pp.102-127).Paris : Delachaux &Niestlé.

184.PERRNOUD, PH. (1997) .Construire des compétences dés l'école, Paris : ESF éditeur (6ème éd -2011)182P.
185.PERRNOUD, PH., (2007). Savoir organiser le travail scolaire au-delà de la classe, une compétence à développer. In GATTRE THURLER, M., MAULINI, O. (dir). L'organisation du travail scolaire .En jeu caché des réformes ? (pp Québec : presse de université du Québec (2007-03).

186.PERRUCHET, P. &PACTON, S. (2004). Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ?l'année psychologique, 14, (pp.121-146).

187.PETIT LAROUSSE DE LA PSYCHOLOGIE (2010) : Larousse.
188.PETIT LAROUSSE EN COULEURS(1986), Paris, Larousse.
189.PIAGET, J. (1945) La formation du symbole chez l'enfant (imitation, jeu et rêve, image et représentation), Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé
190.PIAGET. J(1947) La psychologie de l'intelligence, Paris : Armand Colin. 8éme édition
191.PIAGET, J. (1948).La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé. 370p.
192.PIAGET, J. (1974) . La prise conscience .Paris . : PUF.
193.PIÈRART, B. (1998). Les outils d'évaluation de la lecture. In A.van Hout& F.Estienne (Eds.), les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter, Paris : Masson, (pp.97-111).
194.PIOLAT, A., PÈLISSIER, A., BEREITER, C., HAYES, J.R., KELLOGG, R.T., LEVY, C.M., MCCUTCHEN, D., RANSDELL, S., & SCARDAMALIA, M. (1998). La rédaction de textes. Approche cognitive, Paris: Delachaux Et Niestlé, 303p.
195.Progression scolaire et apprentissage de la lecture chez des enfants de niveaux socioculturels différents fréquentant les mêmes écoles, bulletin de l'association française de psychologues scolaires, n° 3, Avril 1963.
196.PROPHAM, W, J. (1980). Domain specification strategies. In R.A. Berk, (Ed.), Criterion referenced measurement, the state of the art .Baltimore: The John Hopkins University press.

197.RAMUS, F. (2008). Origine cognitive, cérébrale et génétique des troubles et l'acquisition du langage : Université P. Marie Curie. Paris.

198.ROMAN ,A., KIRBY, J., PARILLA, R., S.H WADEWOOLLEY, & DEACON, (2009). Towards a comprehensive view of the skills involved in word reading in grades 4,6 and 8.Journal of experimental Child Psychology,102(1).(pp96-113).

199.ROMAINVILLE, M. (1993). Savoir parler de ses méthodes. Bruxelles : De Boeck.

200.ROMAINVILLE, M. (2007).Conscience, métacognition, apprentissage le cas des compétences méthodologiques. In PONS, F., Doudin, P.A. (2007). La Conscience chez l'enfant et l'adulte. Québec : Presse de l'université du Québec, (pp108-130).
201.ROUSSEAU, J, J .EMILE, livre second, chapitre 18 : « comment apprendre à lire ».
202.RYNER, K., POLLATSEK, A. (1987) Eye movement in reading: a tutorial review. In M. COLTHEART (Ed.) Attention and performance XII: the Psychology of reading (pp.327-362), London, Hillsdale: Lawrence Erbaum Associates.

203.SANCHEZ ET ALL. (2008).In ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2010) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris: Dunod, (PP41-42).

204.SAUSSURE, F. (1960). Cours de linguistique générale. Paris: payot, 520p In VIGNER, G. (1982).). Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite, Paris, Clé International, P.3.
205.SAUSSURE, F. (1990). Cours de linguistique générale. Ouvrage présenté par DALILA MORSLY. ALGER : ENAG /Editions, 381 p.
206.SCARBOROUGH, H.S. (2001). Connecting early language and literacy to letter reading disabilities: Evidence, theory and practice, in S.BNEUMAN&D.K Dickinson Eds, Handbook of Early Literacy Research (p.97-110). NEWYORK, NY: Guilford Press.
207.SCHATSHNEIDER, C., FLETCHER, J.M.FRANCIS, D.J. CARLSON.C, &FOORMAN, B.R. (2004).Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. Journal of Educational Psychology, 96, (pp.265-282).
208.SERGE, N., BAGOT, J.D., CHARVILLAT, A., DORÈ-MAZARS, K., MARQUER, P., & GYSELINCK, V. (2004). Psychologie cognitive, Paris, collection campus: Armand Colin, 220p.
209.SIEGLER, R.S. (1990). How content knowledge, strategies, and individual differences interact to product strategy choices. In W. SCHNEIDER& F. Weinert (Eds.), Interactions among aptitudes, strategies and cognitive knowledge in cognitive performance (p.73-89) New York: Springer Verlag.
210.SEYMOUR, P.H.K. (1997).Les fondations du développement orthographique et morphologique .In L. Rieben, M. Fayol& C. Perfetti (Eds.), Des orthographes et leurs acquisition (pp.385-403) Neuchâtel : Delachaux &Niestlé.
211.SEYMOUR, P.H.K. (1995) Implication of cognitive models for education of reading (in childhood dyslexia) Paper presented at the Neuropsychology conference, Paris.
212.SHARE, D.I. (1995).Phonological recording and self teaching: Sine qua non of reading acquisition cognition.55, (pp.151-218).
213.SHARE, D.I. (1999) Phonological recording and orthographic learning: A direct test of the self teaching hypothesis .Journal of experimental child psychology, 72, (pp.95-298).

214.SILLIRON, BAHIR& PETERS, (2006).In ECALLE, J. & MAGNAN, A. (2010) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris:Dunod, (PP41-43).

215.SIMON, J. (1972). La pédagogie expérimentale, Toulouse : éd. Privât ,132 P.
216.SIMON, J. (1973). La langue écrite de l'enfant, Paris : PUF, 4l6 p.
217.SIMON, Th. (1930). Pédagogie expérimentale, Paris: A. Colin ,276 p.
218.SMITH, F. (1971).Understanding Reading, U.S.A: Holt, Rinehart and Winston .Inc, 256 p.
219.SMITH, F. (1975).La compréhension et l'apprentissage, Montréal : Les Éditions HRW (traduction, 1979).
220.SMITH, F. (1980).Comment les enfants apprennent à lire. Paris : Retz
221.SMITH, H.K. (1968). Perception and reading, Newark, Delaware: I.R.A. 136 p.
222.SPENCER, L.H, &HANLEY, J.R. (2003).effects of orthographic transparency on reading and phoneme awareness in children learning to read in Wales. British Journal of psychology 94, (pp1-28).
223.SPRENGER- CHAROLLES, I, ET ALL (1998) Reading and spelling in French: the role of phonological mediation and orthographic factors. Journal of experimental child psychology, 68(2),(pp134-165)
224.STACKHOUSE, J., &WELLES, B. (1997). Children's speech and Literacy Difficulties: A Psycholinguistic Framwork, London: Whurr Publishers.
225.STANOVICH, K.E. (1980). Toward an interactive compensatory model of individual difference in development of reading fluency. Reading Research Quarterly, 16, (pp.32-71).

226.STEVENS, S.S. (1946). On the theory of the scales of measurement, Science, 103, (pp.677-680).
227.STEVENS, S.S. (1946). On the theory of scales of measurement .Science, 103, (p.677-680).
228.STROOP, J.R. (1935).Studies of interference in serial verbal reactions. Journal of experimental psychology,6,(pp.501-531).
229.TOMATIS, A.A. (1983) Education et dyslexie, Paris, Ed E S F, 207p
230.TREIMAN, R. (1993). Beginning to spell. New York: Oxford University Press.
231.TREIMAN, R. (2006).Knowledge about letters as foundation for reading and spelling. In R.M. & P.G. Aaron (Eds.) hand boo of Orthography and literacy. Mahwah, N.J: Erlbaum. Anderson, Hirving and Dearborn, Walter. The psychology of teaching reading .New York .the Renald Press Company.
232.TREIMAN, R., CASSAR, M., & ZUDOWSKI, A. (1994). What types of linguistic information do children use in spelling? The case of flaps. Child development, 65, (pp.1318-1337).
233.TREIMAN, R., MULLENNIX, J., BUELBACBABIC, R.?& RICHMOND-WELTY, E.D. (1995). The spcial rol of rimes in the description, use and acquisition of English orthography. Journal of Experimental Psychology: General, 124, (p.107-136).
234.TROADEC, B. (1998). Psychologie du développement cognitive, Parism Armand Colin, 94p.
235.VALDOIS, S. (1994). Les grandes étapes de l'apprentissage de la lecture. In A, VAN HOUT, EF., ESTIENNE (Eds.), les dyslexies : décrire, évaluer, comprendre, traiter. Paris : Masson.
236.VALDOIS, S.(1996). Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture, Marseille : SODAL.
237.VALDOIS, S. (2000).Pathologies développementales de l'écrit. In M. Kail & M. Fayol (Eds.), L'acquisition du langage, le langage en développement. Au delà de trois ans, Paris: PUF, (pp.247-278).
238.VALDOIS, S. (2005).Dyslexies développementales et troubles Visio- Intentionnelles. In Observatoire National de la lecture (Ed.), les troubles de l'apprentissage de la lecture, Paris: CNDP, (pp.247-278).
239.VALDOIS, S., COLÈ, P., & DAVID, D. (2005) (Eds.). Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique, Marseille : édition Solal, (pp.209- 232).
240.VAN DAAL, V.H.P., REITSMA, P.(1990) Effects of independent word practice with segmented and whole-word sound feedback in disabled readers. Journal of Research in Reading, 13(pp.133-148).
241.VIGNER, G. (1982). Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite, Paris, Clé International, 127p.
242.VIGNER, G. (1979).Lire : du texte au sens. Paris, Clé International.
243.VIGNAUX, G. (1991). Les sciences cognitives Une introduction, Paris: Editions La Découverte, 357p.
244.WAGNER, R., TORGESEN, N.J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in acquisition of reading skills. Psychological Review, 101(pp.192-212).
245.WALLAN, H. (1942) De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée, Paris, Flammarion, 250 p.
246.WELL-BARAIS, A., DUBOIS, D., LECOCQ, p., PEDINIELLI, J.L, & STRERI, A.(1993). L'homme cognitif, Paris : PUF, 570P.
247.WESTEN, D. Psychologie, pensée, cerveau et culture. Bruxelles. Ed De Boeck Université. (p 1079), Ed Perspectives en éducation .241p.

248.WISE, B, W., OLSON, R.K., & TREIMAN, R. (1990). Sub –syllabic in computerized reading instruction: onset-rime versus post-vowel segmentation. Journal of experimental Child Psychology,49 (pp.1.19).
249.WOLF, J.L. (1992). Etude des relations entre performance cognitive et métacognition. in revue de la littérature : Recherche en éducation, 10 (pp.15-23).
250.ZAGAR, D., JOURDAIN, C., &LÈTÈ, B. (1993).ECCLA : Evaluation-diagnostic des capacités cognitives du lecteur adulte. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique.
251.ZAKAY, D. (1992) the influence of computerized feedback on overconfidence in knowledge .Behavior and Information Technology, 11(pp.329-333).

252.ZELLAL, N. (1996).Guide de méthodologie de la recherche post-graduée. Alger : OPU. 66p.

Web bibliographies :

1- GOMBERT, J.E. (2003).Implicit and explicit learning to read. Implication as for subtypes of dyslexia. Current Psychology letters, 10, Vol.1, Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition. http://cpl.revues.org/document 202.html. (consulté le 16/07/2011 à 13h00

2- GROSMAN, F. (2012) Le rôle des compétences lexicales dans le processus de lecture et interprétation des textes. Formlecture. c/a/ fr/myupload/filles/eo/2-1- gosman pdf .

3- OCDE. (2004). Apprendre aujourd'hui, réussir demain, premiers résultats de PISA2003.paris :OCDE http//www.pisa.oecd.org/document/29/0,3343en-322551. (consulté le 12/06/2010 à 10h00).

4- PISA. (2000). Les élèves de 15 ans premiers résultats d'une évaluation. www.oecd.org/France/33684889. (consulté le 12/06/2010 à 10h00).

5- Pisa mesurer les connaissances et les compétences des élèves.

6- http:// books.google.fr/books? ISBN=9264281568.(Consulté le 02 /08/2010 à 19h00).

7- La définition de la compétence clés. OECD. WWW.oecd.org/pisa/35693<73.pdf (consulté le 02 /08/2010 à18h).

8- La compétence objet d'analyse ou de gestion .ROOS. PSCAL. www.CERG. ac-Versailles.fr/IMG/PDF/la-competence.pdf. (consulté 02/08/2009 à 16h30).

9- Les compétences de base : termes et définition-GEF BRETGNE www.gref-bretagne .com./…/compétences.../labl-termesetdef.pdf. (consulté le 15/05/à 17h20).

10- ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. (2005) rapport 123 novembre 2005.Inspection de l'éducation national, l'apprentissage de la lecture à l'école primaire.onl.inrp.fr/onl publication/ publication 2005. (consulté le 26/04/2012 à 10h00).

11- Did javal measure eye movement during reading? w de n.j& Taller Berjour,N Journot of eye movement research 2(5): 5,1.7www.Jeu.org/ download/ pectures/…/wade-and-tarter-jeur-2009pdf. (consulté le 12/06/2010 à 18h00).

12- PSY-16917) wwwtelesthesie.free.fr/psychometrie17.html(consulté le 12/01/2011 à 10h.

13- Calcul de l'alpha de Cronbach, Michel Pépin www.fgamonteregie. q.c.c.a/spip/IMG/pdf-peronnalitJackson.pdf. (consulté 21/01/2011 à 09h)

14- Calcul de l'alpha de Cronbach et du kr-20Cas spécial : données dichotomiques Michel Pépin. Www.étuduer.com/ dessertation/alphade-crombach/335823html (consulté 21/01/2011 à 09h).

15- Psy-16917Cours du 24/01/07La mesure de l'intelligence, Michel Pépin.www telesthesie.free.fr/psychometrie17.html(consulté 21/01/2011 à 17h25)

16- http:// www, litteratureaudio.com/Lire-audio-gratuit-mp3/Jaurès-Jean-lettre aux instititeurs.html. (consulté 19/08/2008 à 17h25).

17- Sylviane Valdois (3et4 decembre2003) Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture http// : www.bienlireeduction.fr (consulté le 12/07/2011 à 16h00).

18- Un test diagnostique, évalue la compétence en lecture www.araipel.uqam.ca/713/1/9965.pdf (consulté le 12/07/2011 à 16h00).

19- Les notions de compétence www.ac-grenoble.fr/ien.cluses/../pdf -compétences-vocabulaire.pdf (consulté le 12/07/2010 à 16h00).

20- عيسى إسماعيل. المعالجة الرمزية للصورة الخطية لدى الطفل ذو صعوبات تعلم القراءة ، جامعة فرحات عباس سطيف wwwglufkids.com. (consulté le 16/03/2012 à 13h30)

21- مصطفى رجب. تذمية مهارات القراءة عند الأطفال. (Consulté le 16/03/2012 à14H00) wwwglufkids.com

المحقق

الملحق رقم 1: مقياس l’alouette

L'alouette :

(Lefavrais, 1967 : 2ème édition.) Référence : Lefavrais, P. (1965). Description, définition et mesure de la dyslexie. Utilisation du test "L'Alouette". Revue de Psychologie Appliquée, 15, (1), 33-44.

L'alouette est un texte de 265 mots dont l'objectif essentiel réside dans l'évaluation de la précision et la rapidité de la lecture à voix haute. Ce test met l'accent sur les mécanismes de décodage. Lecocq (1991, *Apprentissage de la lecture et dyslexie*. Liège : Editions Mardaga ;p.196) souligne qu'il permet "d'apprécier des habiletés lexiques sur des mots dont certains sont relativement rares et probablement inconnus de la plupart des sujets jeunes ; ceci équivaut en fait à contraindre l'enfant à lire des mots qu'il ne connaît pas, et ceci dans une situation naturelle de lecture."

Base théorique :

Ce test s'inscrit dans une lignée de tests pédagogiques, descriptifs et théoriques.

Administration et analyse des résultats

Procédure d'application :

1) lecture à voix haute chronométrée, arrêt à 3 minutes

2) si l'enfant n'arrive pas à lire les 1ères phrases, faire lire les mots du bas.

***Cotation** : (3 étapes)*

1) nombre de mots lus & nombre de fautes => score apparent

2) un tableau de réduction des vitesses de lecture permet de ramener le score apparent au score réel de lecture

3) tableau de correspondance entre le score réel de lecture, un âge lexique et un niveau scolaire.

Propriétés psychométriques :

Etalonnage : 800 garçons et filles depuis la maternelle jusqu'en 2ème secondaire.

Critiques :

- fiabilité et précision de la cotation

- corrélation vitesse/précision

- pour constituer des groupes de niveaux de lecture homogène

-Rapide, gd étalonnage

- pour analyse fine des stratégies

- pour la compréhension

- **étalonnage dépassé** : dans Aubret & Blanchard (1991, *Evaluation des compétences d'un lecteur*. Editions EAP), les auteurs donnent dans un tableau (p.104) les résultats d'une étude menée auprès de deux groupes d'élèves de 6ème primaire en France (N = 1709 et N = 517) à qui on a demandé de lire l'Alouette. Résultats : 28 et 32 % des élèves ont, d'après les normes de l'Alouette, un niveau inférieur à celui d'un enfant de CM1 (4ème primaire). Environ la moitié des enfants seulement a un niveau correspondant à son niveau scolaire +/- une année scolaire.

© UCL, PSP/CODE A. Bragard, C. Maillart & M.- A. Schelstraete

الملحق رقم2: مقياس le BELEC

BELEC

Batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles

Testés en 2ème et 4ème années.*Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 4*, 325-342.

Epreuves: Mousty, P. Leybaert, J. Alegria, J., Content, A. & Moraïs, J. (1994) Bélec. In, Grégoire, J., Piérart, B. (Eds) Evaluer les troubles de la lecture. *Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques*. 127-145. Bruxelles: De Boeck.

Normes: Mousty, P et Leybaert, J. (1999) Evaluation des habilités de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC: données longitudinales auprès d'enfants francophones

(Extrait du manuel de présentation de la batterie).

La BELEC :

BELEC est un outil d'investigation des processus de lecture et d'acquisition qui a été conçu pour faciliter le diagnostic des troubles rencontrés par certains enfants et fournir des pistes quant à leurs origines possibles. Principalement destiné à des enfants de 7 ans à 12 ans, BELEC permet l'identification de leurs difficultés au niveau des processus de lecture et d'écriture et de leur mise en relation avec d'autres habiletés qui pourraient en être à l'origine. La conscience de la structure segmentale de la parole, la perception fine de la parole et la mémoire phonologique de travail font à cet effet partie de l'évaluation.

BELEC se compose d'une part des épreuves de lecture et d'orthographe et d'autre part des épreuves d'évaluation des habiletés métalinguistiques.

Base théorique :

BELEC est basée sur une approche cognitive de la lecture et de ses troubles. Selon cette approche, la lecture est une habileté complexe faisant intervenir une série de processus de traitement de l'information (reconnaissance des lettres, identification de mots, accès à la signification...). L'évaluation doit ainsi viser à comprendre, pour chaque enfant, quels processus sont déficitaires et quelles sont éventuellement les stratégies compensatoires qu'il a pu mettre en œuvre. L'évaluation cognitive devrait en outre permettre de formuler des hypothèses sur l'origine des déficits observés. En ce sens, cette évaluation constitue en quelque sorte un test d'hypothèse.

Administration et analyse des résultats

L'administration complète des épreuves nécessite, en moyenne, trois séances d'environ 40 minutes. L'ordre des épreuves peut être adapté.

*** Tests de lecture**

1. MIM (lecture)

Test de **Mécanisme d'Identification des Mots** qui a pour but d'analyser le rôle de la **lexicalité** (mots-pseudo-mots), de la **fréquence d'usage** (mots rares-mots fréquents) et de la **longueur** (items courts-longs). Ce test permet accessoirement d'étudier le rôle de la **complexité orthographique**. Il existe deux séries équivalentes (A-B) de 72 items. La passation d'une seule série suffit dans le cadre d'un examen isolé (corrélations élevées entre les deux listes) , la deuxième série permet de procéder à une réévaluation dans un intervalle de temps rapproché.

Il est demandé à l'enfant de lire des mots fréquents, des mots rares et des PM de différentes longueurs. On mesure le temps moyen de lecture et le nombre de mots lus correctement par condition. On peut ensuite regarder le type d'erreurs: inversions, omissions, substitutions,...

2. REGUL (lecture)

Ce test complète le précédent en étudiant le rôle de la **régularité orthographique**. Il comprend 48 mots dont 24 réguliers et 24 irréguliers appariés en fréquence et en longueur. On calcule, par condition, le temps moyen de lecture et le nombre de réponse correcte. Ensuite, on analyse les erreurs.

*** Test d'orthographe: Ortho 3**

Ce test permet d'analyser certaines **graphies particulières** dans des mots que l'enfant doit écrire à l'intérieur de phrases. L'objectif de cette analyse sera de **déterminer quels sont les mécanismes d'orthographe mis en place par l'enfant** : à quel point maîtrise-t-il les correspondances simples, dans quelle mesure tient-il compte du contexte quand celui-ci est pertinent, est-il conscient de l'ambiguïté de certaines correspondances et dans ce cas, fait-il appel à des connaissances stockées dans le lexique orthographique, tire-t-il profit de la morphologie de la langue?

Quatre catégories de graphies sont étudiées: les graphies consistantes contextuelles (règles de CGP systématiques), les graphies consistantes contextuelles (règles systématiques dans le contexte; *m devant p/b*), les graphies inconsistantes contextuelles (CGP non systématiques et dépendantes du contexte) et les graphies dérivables par la morphologie (graphies muettes dérivables par la morphologie; *gris car on dit griSe*).

*** Habilités associées :**

1. Connaissance des lettres et des graphèmes

- donner les noms des 26 lettres de l'alphabet

- donner les sons correspondant à 37 graphèmes

2. Habilités de perceptions de la parole et de mémoire phonologique de travail: répétition de pseudo-mots

Ce test de répétition de pseudo-mots a une double fonction : mesurer un empan de mémoire immédiate sur un matériel verbal (sans signification) et évaluer la qualité des habiletés de perception de parole. La répétition de pseudo mots requiert de disposer de représentations phonologiques du signal de parole de bonne qualité.

L'épreuve est préenregistrée et se compose de deux listes de pseudo mots qui diffèrent par leur complexité (syllabes CV et CCV). Chaque partie comprend 5 séries de 4 items. La longueur des items croît d'une série à l'autre. On calcule pour chaque liste l'empan et le pourcentage de réponses correctes sur les items présentés. Chaque partie de cette épreuve est interrompue après l'échec complet d'une série. L'empan correspond au nombre de syllabes de la série la plus longue pour laquelle l'enfant a réussi au moins un item.

3. Habiletés métaphonologiques

Une étude préliminaire auprès d'un échantillon d'enfants en consultation pour des retards d'acquisition du langage a permis de sélectionner trois épreuves parmi six initialement prévues. Tous les enfants qui présentaient des difficultés à certaines des épreuves pouvaient en effet être détectés sur la base de leurs résultats à trois d'entre elles: inversion, soustraction et acronymes. Les consignes données à l'enfant explicitent le principe de la manipulation qu'il devra effectuer.

- ***Inversion syllabique et phonémique***

Ce test comprend deux parties: dans la première, l'enfant doit inverser les syllabes de pseudo mots bi syllabiques (CVCV), dans la seconde, il doit inverser les phonèmes de monosyllabes (CV ou VC). Chaque partie comprend 10 items.

- *Soustraction syllabique et phonémique*

Le test comporte une partie syllabique et deux parties phonémiques. Dans la première partie (16 items), la tâche consiste à soustraire la syllabe initiale de pseudo mots CVCV, dans la seconde (16 items), le phonème initial de monosyllabes CVC, et dans la troisième partie (10 items), le phonème initial de monosyllabes CCV.

- Acronymes auditifs

On fait entendre 16 paires de mots et l'enfant doit chaque fois produire un nouveau "mot" résultant de l'assemblage des phonèmes initiaux des deux mots. Il lui faut donc segmenter le premier phonème de ces mots et ensuite les fusionner. Le test a été conçu de manière à pouvoir évaluer également le recours à d'éventuelles stratégies orthographiques. Chaque paire contient au moins un mot (Auguste) dans lequel il y a discordance entre le premier phonème prononcé (/0/) et le phonème correspondant à la première lettre de ce mot (/a/). Si le sujet passe par une représentation orthographique des mots pour effectuer la segmentation initiale, il risque de produire chaque fois une erreur (ex.: Cher Auguste -> /ka/, /ko/ ou /la/ au lieu de /JO/).

Propriétés psychométriques de la batterie BELEC

Les données ont été récoltées sur un échantillon de 217 enfants dont 90 garçons et 127 filles de 2ème et 4ème année primaire. L'échantillon a été constitué de manière à être aussi représentatif que possible de la population des enfants scolarisés en Communautés française de Belgique.

Les normes sont proposées en percentiles pour chaque épreuve et chaque niveau scolaire. Les moyennes et écarts-types sont également donnés.

Critiques

OK - Outil de référence pour l'évaluation cognitive des troubles du langage écrit

- L'évaluation des variables psycholinguistiques est garantie par un matériel construit et facile d'utilisation.

- les épreuves peuvent être administrées séparément.

KO - Etalonnage : uniquement pour les enfants de 2ème et 4ème année.

- épreuve d'orthographe assez longue mais utile dans un testing de 2ème ligne.

© UCL, PSP/CODE A. Bragard, C. Maillart & M.- A. Schelstraete, 2003

الملحق رقم 3 : نتائج الإحصائية لعينة ما قبل التجربة

الجدول رقم 160 : النتائج الإحصائية لعينة ما قبل التجربة												
item11	item10	item9	item8	item7	item6	item5	item4	item3	item2	item1		
18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	Valide	N
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Manquante	
3,7778	5,4444	3,4444	4,9444	7,3333	7,5000	1,8333	2,3889	5,6111	3,5556	2,3333	Moyenne	
3,5000	6,0000	4,0000	5,0000	8,0000	8,0000	2,0000	3,0000	7,0000	3,5000	2,5000	Médiane	
1,62899	1,42343	,70479	,23570	2,08637	3,14830	,38348	,77754	1,81947	1,33823	,76696	Ecart-type	
2,654	2,026	,497	,056	4,353	9,912	,147	,605	3,310	1,791	,588	Variance	
-,057	-,769	-,915	-4,243	-,894	-,522	-1,956	-,852	-1,058	-,050	-,685	Asymétrie	
,536	,536	,536	,536	,536	,536	,536	,536	,536	,536	,536	Erreur std. d'asymétrie	
-,836	,227	-,252	18,000	-1,020	-1,275	2,040	-,706	,439	,621	-,867	Aplatissement	
1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	1,038	Erreur std. d'aplatissement	
5,00	5,00	2,00	1,00	5,00	8,00	1,00	2,00	6,00	5,00	2,00	Intervalle	
1,00	2,00	2,00	4,00	4,00	3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	Minimum	
6,00	7,00	4,00	5,00	9,00	11,00	2,00	3,00	7,00	6,00	3,00	Maximum	

الملحق رقم4: نتائج عينة السنة الخامسة حسب الجنس

الجدول رقم161: رقم4 نتائج عينة السنة الخامسة حسب الجنس

Variance	Ecart type	Moyenne	Somme	Maximum	Minimum	N		Sexe
,167	,40825	2,8333	17,00	3,00	2,00	6	niveau-lecture	Fille الإناث
,000	,00000	56,0000	336,00	56,00	56,00	6	reconnaissance auditive et visuelle des graphèmes	
1,600	1,26491	4,0000	24,00	5,00	2,00	6	niveau de la sémantique	
2,667	1,63299	5,3333	32,00	7,00	3,00	6	la compréhension du texte	
9,367	3,06050	8,1667	49,00	11,00	4,00	6	niveau lexico sémantique	
1,467	1,21106	8,3333	50,00	9,00	6,00	6	remplissage des mots	
1,467	1,21106	4,3333	26,00	5,00	2,00	6	assemblage des graphèmes	
2,000	1,41421	4,0000	20,00	6,00	3,00	5	mémoire auditive verbale	
1,867	1,36626	5,6667	34,00	7,00	4,00	6	mémoire visuelle verbales séries des phrases	
4,300	2,07364	4,5000	27,00	7,00	2,00	6	mémoire visuelle verbales série des mots	
,000	,00000	3,0000	18,00	3,00	3,00	6	résumé du texte	
,158	,39726	2,4583	14,75	3,25	2,17	6	vitesse de lecture	
,000	,00000	1,0000	6,00	1,00	1,00	6	sexe	
,764	,87386	1,8182	20,00	3,00	1,00	11	niveau-lecture	Garçon الذكور
128,291	11,32656	50,9091	560,00	56,00	28,00	11	reconnaissance auditive et visuelle des graphèmes	
1,200	1,09545	3,0000	33,00	5,00	1,00	11	niveau de la sémantique	
4,073	2,01810	5,4545	60,00	7,00	2,00	11	la compréhension du texte	
17,055	4,12971	6,6364	73,00	11,00	1,00	11	niveau lexico sémantique	
5,000	2,23607	7,0000	77,00	9,00	2,00	11	remplissage des mots	
1,764	1,32802	4,1818	46,00	5,00	1,00	11	assemblage des graphèmes	
,491	,70065	2,9091	32,00	4,00	2,00	11	mémoire auditive verbale	
2,073	1,43970	5,5455	61,00	7,00	3,00	11	mémoire visuelle verbales série des phrases	
1,255	1,12006	3,6364	40,00	5,00	2,00	11	mémoire visuelle verbales série des mots	
1,018	1,00905	1,7273	19,00	3,00	1,00	11	résumé du texte	
4,775	2,18522	4,7909	52,70	9,00	2,26	11	vitesse de lecture	

الملحق رقم 5

الجدول رقم162:مجموع النتائج على فقرات مقياس القراءة لدى فئة السنة الثالثة ابتدائي

الفئات	رقم البند	بنود المقياس	مج الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري
فئة الثالثة ابتدائي	1	الزمن المستغرق القراءة	55 د و5 ثا	3د.67 ثا	4 د 75ثا	2د.18ثا
	2	التعرف على الكلمات الصعبة	57	3.80	1.60	1.26
	3	التعرف البصري والسمعي على الحروف	828	55.20	3.31	1.82
	4	فهم النص	95	6.33	1.52	1.23
	5	التعرف على الكلمات المألوفة المستوى الإفرادي	126	8.40	6.83	2.61
	6	تجميع الحروف لتكوين كلمات ذات معنى	120	8	2.43	1.56
	7	ملأ الفراغات في الكلمات وقرأتها	74	4.93	0.067	0.26
	8	الذاكرة السمعية اللفظية سلسلة الكلمات	52	3.46	0.69	0.83
	9	الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل	86	5.73	1.92	1.38
	10	الذاكرة اللفظية سلسلة الكلمات	60	4	2.71	1.64
	11	تلخيص النص	28	1.87	0.83	0.91
	12	مستوى القراءة	34	2.27	1.74	1.32
المجموع			1560	141.81	52801.36	229.78

الملحق رقم 6 : النتائج الإحصائية لعينة السنة رابعة ابتدائي

الجدول رقم 163 : نتائج عينة السنة الرابعة ابتدائي على بنود مقياس القراءة

Items بنود المقياس	Nن	Minimum القيم الدنيا	Maximum القيم العليا	Somme المجموع	Moyenne المتوسط	Ecart type الانحراف المعياري	Variance التباين
Niveau de lecture مستوى القراءة	18	1	3	35	1,94	,725	,526
Reconnaissance alphabétique التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف	18	28,00	56,00	980,00	54,4444	6,59966	43,556
Niveau sémantique الدلالي المستوى الدلالي	18	4,00	7,00	110,00	6,1111	1,13183	1,281
Compréhension du texte فهم النص	18	1,00	6,00	58,00	3,2222	1,39560	1,948
Niveau lexico sémantique الإفرادي والدلالي المستوى	18	3,00	11,00	141,00	7,8333	2,79179	7,794
Remplissage des mots et lecture ملأ الكلمات الناقصة بالحروف المحذوفة	18	4,00	9,00	146,00	8,1111	1,64098	2,693
Assemblage des lettres et lecture تجميع الحروف وتركيب الكلمات	18	1,00	5,00	68,00	3,7778	1,62899	2,654
Mémoire Auditive Verbale الذاكرة السمعية اللفظية	18	1,00	5,00	54,00	3,0000	,84017	,706
Mémoire visuelle verbale sérié de phrase الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل	18	2,00	7,00	100,00	5,5556	1,19913	1,438
Mémoire visuelle verbale sérié de mots الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الكلمات	18	1,00	6,00	55,00	3,0556	1,39209	1,938
résumé de texte écrit تلخيص النص المقروء	18	1,00	3,00	27,00	1,5000	,78591	,618
Vitesse de lecture السرعة في القراءة	18	1,50	16,35	77,43	4,3017	3,29950	10,887

الملحق رقم 7: إحصائيات عينة السنة الرابعة حسب الجنس

الجدول رقم 164: النتائج الإحصائية لعينة السنة الرابعة ابتدائي

Variance	Ecart type	Moyenne	Somme	Maximum	Minimum	N	Sexe الجنس	
,255	,505	2,36	26	3	2	11	Niveau De Lecture	Filles
71,273	8,44232	53,4545	588,00	56,00	28,00	11	Reconnaissance Alphabétique	
1,018	1,00905	6,2727	69,00	7,00	4,00	11	Niveau Lexical	
2,291	1,51357	3,0909	34,00	6,00	1,00	11	Compréhension Du Texte	
9,291	3,04810	8,0909	89,00	11,00	3,00	11	Reconnaissance Des Mots	
3,673	1,91644	7,5455	83,00	9,00	4,00	11	Remplissage Des Mots Et Lecture	
3,164	1,77866	3,1818	35,00	5,00	1,00	11	Assemblage Des Lettres Et Lecture	
,164	,40452	3,1818	35,00	4,00	3,00	11	Mémoire Auditive Verbale	
1,873	1,36848	5,4545	60,00	7,00	2,00	11	Mémoire Visuelle Verbale Série De Phrase	
2,255	1,50151	3,3636	37,00	6,00	2,00	11	Mémoire Visuelle Verbale Série De Mots	
,655	,80904	1,6364	18,00	3,00	1,00	11	Résumé De Texte Ecrit	
,307	,55408	3,2164	35,38	4,31	2,42	11	Vitesse De Lecture	
,000	,00000	1,0000	11,00	1,00	1,00	11	Sexe	
						11	N Valide (Listwise)	
,238	,488	1,29	9	2	1	7	Niveau De Lecture	garçons
,000	,00000	56,0000	392,00	56,00	56,00	7	Reconnaissance Alphabétique	
1,810	1,34519	5,8571	41,00	7,00	4,00	7	Niveau Lexical	
1,619	1,27242	3,4286	24,00	5,00	1,00	7	Compréhension Du Texte	
6,286	2,50713	7,4286	52,00	10,00	3,00	7	Reconnaissance Des Mots	
,000	,00000	9,0000	63,00	9,00	9,00	7	Remplissage Des Mots Et Lecture	
,571	,75593	4,7143	33,00	5,00	3,00	7	Assemblage Des Lettres Et Lecture	
1,571	1,25357	2,7143	19,00	5,00	1,00	7	Mémoire Auditive Verbale	
,905	,95119	5,7143	40,00	7,00	4,00	7	Mémoire Visuelle Verbale Série De Phrase	
1,286	1,13389	2,5714	18,00	4,00	1,00	7	Mémoire Visuelle Verbale Série De Mots	
,571	,75593	1,2857	9,00	3,00	1,00	7	Résumé De Texte Ecrit	
24,781	4,97806	6,0071	42,05	16,35	1,50	7	Vitesse De Lecture	
,000	,00000	2,0000	14,00	2,00	2,00	7	Sexe	
						7	N valide (listwise)	

الملحق رقم: 8

الجدول رقم165: مجموع النتائج على فقرات مقياس القراءة لدى فئة السنة الرابعة ابتدائي

الفئات	رقم البند	بنود المقياس	مج الدرجات	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري
فئة السنة الرابعة	1	سرعة القراءة	81 د و 66 ثا	4 د و 54 ثا	10 د و35 ثا	3د و22 ثا
	2	التعرف على الكلمات الصعبة	58	3.22	1.65	1.28
	3	التعرف البصري والسمعي على الحروف	6100	55.89	1.94	1.39
	4	فهم النص	110	6.11	1.28	1.13
	5	التعرف على الكلمات المألوفة المستوى الإفرادي	141	7.83	7.79	2.79
	6	تجميع الحروف لتكوين كلمات ذات معنى	68	3.77	2.62	1.61
	7	ملأ الفراغات في الكلمات وقرأتها	146	8.11	2.69	1.64
	8	الذاكرة السمعية اللفظية سلسلة الكلمات	54	3	0.70	0.84
	9	الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل	100	5.55	1.43	1.19
	10	الذاكرة اللفظية سلسلة الكلمات	55	3.05	1.93	1.39
	11	تلخيص النص	27	150	0.61	0.78
	12	مستوى القراءة	55	1.94	0.49	0.70

الملحق رقم9: النتائج الإحصائية لعينة السنة الخامسة

الجدول رقم6 16 : يبين نتائج عينة السنة الخامسة على بنود مقياس القراءة							
	N ن	Minimum القيم الدنيا	Maximum القيم العليا	Somme المجموع	Moyenne المتوسط	Ecart type الانحراف المعياري	Variance التباين
niveau-lecture مستوى القراءة	17	1,00	3,00	37,00	2,1765	,88284	,779
Reconnaissance auditive et visuelle des graphèmes التعرف البصري والسمعي على الحروف	17	28,00	56,00	896,00	52,7059	9,29896	86,471
niveau de la sémantique المستوى الدلالي التعرف على معاني الكلمات الصعبة في النص	17	1,00	5,00	57,00	3,3529	1,22174	1,493
Compréhension du texte فهم النص	17	2,00	7,00	92,00	5,4118	1,83912	3,382
Niveau lexico sémantique المستوى الإفرادي الدلالي	17	1,00	11,00	122,00	7,1765	3,76223	14,154
Remplissage des mots ملأ الكلمات بالحروف المحذوفة	17	2,00	9,00	127,00	7,4706	2,00367	4,015
Assemblage des graphèmes تجميع الحروف وتشكيل الكلمات	17	1,00	5,00	72,00	4,2353	1,25147	1,566
Mémoire auditive verbale الذاكرة السمعية اللفظية	17	2,00	6,00	52,00	3,2500	1,06458	1,133
mémoire visuelle verbales série des phrases الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل	17	3,00	7,00	95,00	5,5882	1,37199	1,882
mémoire visuelle verbales série des mots الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الكلمات	17	2,00	7,00	67,00	3,9412	1,51948	2,309
résumé du texte تلخيص النص	17	1,00	3,00	37,00	2,1765	1,01460	1,029
vitesse de lecture السرعة في القراءة	17	2,17	9,00	67,45	3,9676	2,08663	4,354

الملحق رقم 10: بطاقة صدق المحكمين رقم1

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة لدى القراء المبتدئين

بطاقة صدق المحكمين

اسم ولقب الأستاذ:. كمال عبد الله..

الدرجة العلمية..أستاذ تعليم عالي...

التخصص....علم النفس العيادي..

الجامعة:. المدرسة العليا للأساتذة.....

بعد قراءتي وتحليلي لمقياس تقييم وتشـــخيص مســـتوى القراءة عند القارئ الجزائري ومن خلال معاينة بنود الاختبار، وكتقييم لصـــدق الأداة، فإنني أمنح علامة: ضـــع (إشـــارة× في الخانة المناسبة)

الدرجة	10/10	10/9	10/8	10/7	10/6	10/5	10/4	10/3	10/2	10/1	10/0
التقدير	**ممتاز**	**جيـد جدا**	**جيد**	**حسن**	**فـــوق المتوسط**	**متوسط**	**تـــحـــت المتوسط**	**دون المستوى**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**	**مرفوض**
			×								

اقتراحات:

المقياس جيد كامل و محتواه يتفق مع أهدافه الإجرائية ومع إشـــكالية وفرائض البحث واصـــلي ولهذا امنح علامة 10/8.....

تعديلات:

...تعديل الاستبيان الإرشادي وجعله مقياسا.....

.تعديل درجات التقييم بالنسبة لاختبار التعرف على الحروف.

شكرا على مساهمتكم

الملحق رقم 11: بطاقة صدق المحكمين رقم2

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة لدى القراء المبتدئين

بطاقة صدق المحكمين

اسم ولقب الأستاذ: فاطمة الزهراء شطيبي

الدرجة العلمية: أستاذة محاضرة أ

التخصص: ..علوم التربية ....

الجامعة: المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

بعد قراءتي وتحليلي لمقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة عند القارئ الجزائري ومن خلال معاينة بنود الاختبار، وكتقييم لصدق الأداة، فإنني أمنح علامة: ضع (إشارة× في الخانة المناسبة)

الدرجة	1/10 0	1/9 0	1/8 0	1/7 0	1/6 0	1/5 0	1/4 0	10/3	1/2 0	1/1 0	1/0 0
التقدير	**ممتاز**	**جيد جدا**	**جيد**	**حسن**	**فوق المتوسط**	**متوسط**	**تحت المتوسط**	**دون المستوى**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**	**مرفوض**
			×								

اقتراحات:

أفضل تنظيم محتوى المقياس في جدول، يحدد فيه الهدف من كلّ جزء،المحتوى،التعليمة،الزمن،التقويم....كي يكون التقديم علميا ،وسهل المقروئية.

-محتوى المقياس كاملا ،لكن يجب تصحيح الجانب اللغوي.

تعديلات:

القدرة على إعادة أحداث النص بشكل جيد بشكل ضعيف

الإشارة بالأصبع بدلا من تعيين بأصبعه

. هل تحب نشاط القراءة؟

كثيرا ☐ قليلا ☐ لا أحبه ☐

. هل تجد نشاط القراءة؟

سهل جدا ☐ سهل ☐ صعب ☐

-إذا لم يطلب منك القراءة في القسم هل تكون

سعيدا دائما ☐ سعيدا أحيانا ☐ غير سعيد أبدا ☐

- عندما يطلب منك القراءة في القسم هل تشعر بالإحراج

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

لماذا.....

-هل تتدرب على القراءة في البيت ؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

هل تكره القراءة بسب الصعوبات التي تعترضك في أدائها؟

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

- تواجه صعوبات في القراءة لأنك لا تعرف الحروف.

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

البند 12 من الاستبانة لا يناسب مستوى التلميذ . – يمكن الاحتفاظ بمستويات الإجابة: دائما، أحيانا، أبدا وهي لا تحتاج إلى مستوى آخر البنود المعدلة كذلك: 15-16 البند 17 مكرر يحذف ، 18

.....

شكرا على مساهمتكم

الملحق رقم 12 : بطاقة صدق المحكمين رقم3

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة لدى القراء المبتدئين

بطاقة صدق المحكمين

اسم ولقب الأستاذ:.بلعسلة فتيحة..

الدرجة العلمية..أستاذة محاضرة أ...

التخصص....علوم التربية ..

الجامعة:. المدرسة العليا للأساتذة.....

بعد قراءتي وتحليلي لمقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة عند القارئ الجزائري ومن خلال معاينة بنود الاختبار، وكتقييم لصدق الأداة، فإنني أمنح علامة: ضع (إشارة× في الخانة المناسبة)

الدرجة	10/10	10/9	10/8	10/7	10/6	10/5	10/4	10/3	10/2	10/1	10/0
التقدير	**ممتاز**	**جيد جدا**	**جيد**	**حسن**	**فوق المتوسط**	**متوسط**	**تحت المتوسط**	**دون المستوى**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**	**مرفوض**
		×									

اقتراحات

.....

.....

تعديلات:

.....

.....

شكرا على مساهمتكم

الملحق رقم13: بطاقة صدق المحكمين رقم4

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة لدى القراء المبتدئين

بطاقة صدق المحكمين

اسم ولقب الأستاذ:. هودا كشرود

الدرجة العلمية..أستاذة محاضرة أ...

التخصص....علم النفس العيادي..

الجامعة:. المدرسة العليا للأساتذة.....

بعد قراءتي وتحليلي لمقياس تقييم وتشـــخيص مســـتوى القراءة عند القارئ الجزائري ومن خلال معاينة بنود الاختبار، وكتقييم لصـــدق الأداة، فإنني أمنح علامة: ضـــع (إشـــارة× في الخانة المناسبة)

الدرجة	10/10	10/9	10/8	10/7	10/6	10/5	10/4	10/3	10/2	10/1	10/0
التقدير	**ممتاز**	**جيد جدا**	**جيد**	**حسن**	**فوق المتوسط**	**متوسط**	**تحت المتوسط**	**دون المستوى**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**	**مرفوض**
			×								

اقتراحات

.....

.....

تعديلات:

تقديم التعليمة باللغة الدارجة .....

تحديد الزمن المستغرق في أداء كل تلميذ للاختبار..

شرح للتلميذ أن هذا لا يعد امتحان ولا تخصص له علامة .

شكرا على مساهمتك

الملحق رقم 14: بطاقة صدق المحكمين رقم5

جامعة الجزائر 2

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مقياس تقييم وتشخيص مستوى القراءة لدى القراء المبتدئين

بطاقة صدق المحكمين

اسم ولقب الأستاذ:. عمیار سعید

الدرجة العلمية..أستاذ محاضرة أ...

التخصص....علوم التربية..

الجامعة: المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة ..

بعد قراءتي وتحليلي لمقياس تقييم وتشـخيص مسـتوى القراءة عند القارئ الجزائري ومن خلال معاينة بنود الاختبار، وكتقييم لصدق الأداة، فإنني أمنح علامة: ضع (إشارة+ في الخانة المناسبة)

الدرجة	10/10	10/9	10/8	10/7	10/6	10/5	10/4	10/3	10/2	10/1	10/0
التقدير	**ممتاز**	**جيـد جدا**	**جيد**	**حسن**	**فـــوق المتوسط**	**متوسط**	**تـحـت المتوسط**	**دون المستوى**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**	**مرفوض**
			×								

اقتراحات

....المحتوى كامل يحتاج فقط إلى مراجعة لغوية..... ....تم تحديد الهدف من كل اختبار ..تحديد الزمن المستغرق في القياس بالنسبة لكل تلميذ.....

تعديلات:

تقديم التعليمة باللغة الدارجة عند إجراء الاختبار .....

الملحق رقم 15

أولا: بطاقة ملخصة لنتائج تقييم التلميذ الخاصة باختبار القراءة

الاسم.....

اللقب.....

السن.....

القسم.....

المدرسة.....

المكان.....

تاريخ الفحص.....

الزمن المستغرق في الاختبار .....

يعاني صعوبات تعلم القراءة نعم ☐ لا ☐

1- **تقييم مستوى قراءة النص:**

أ- اختبار سرعة القراءة:

الزمن المستغرق في قراءة النص.....

قراءة سريعة ☐ قراءة متوسطة ☐ قراءة بطيئة ☐

ب- **التعرف على حروف الأبجدية** : تعرف جيد ☐ تعرف سلبي ☐

د-**فهم النص:** فهم جيد ☐ فهم متوسط ☐ فهم ضعيف ☐

*** المستوى اللغوي الإفرادي :** جيّدا ☐ ضعيفا ☐

***مستوى تحليل أفكار النص:** جيّد ☐ ضعيف ☐

ج- نوع القراءة: قراءة سليمة مسترسلة ودون أخطاء ☐ قراءة غير سليمة غير مسترسلة مع كثرة الأخطاء ☐

2- **تقييم الاختبار غير اللفظي :**

- التعرف البصري على الأشكال الخطية للحروف:

تعرف ايجابي ▭ تعرف سلبي ▭

- التعرف السمعي على أصوات أسماء الحروف:

تعرف ايجابي ▭ تعرف سلبي ▭

3- اختبار التحليل والتجميع:

- التعرف على معاني الكلمات المألوفة:

تعرف ايجابي ▭ تعرف سلب ▭

ملأ الكلمات الناقصة: أداء ايجابي ▭ أداء سلبي ▭

تجميع الحروف وتركيب الكلمات: أداء ايجابي ▭ أداء سلبي ▭

4- اختبار الذاكرة اللفظية:

الذاكرة اللفظية السمعية : أداء ايجابي ▭ أداء سلبي ▭

الذاكرة اللفظية البصرية : أداء ايجابي ▭ أداء سلبي ▭

5- **تلخيص النص:** أداء ايجابي ▭ أداء سلبي ▭

ملاحظة : النتائج تكون ايجابية عندما تتمركز الاســـتجابات عند تقدير جيد ومتوســـط، وتكون النتائج سلبية عندما تتمركز عند تقدير ضعيف وضعيف جدا بالنسبة لاختبار المستوى الإفرادي ومستوى تحليل أفكار النص.

ثانيا: بطاقة أداء القراءة والاختبارات المرافقة له

1. تقييم مستوى القراءة(التشخيص والمعايير) ضع إشارة (×) في الخانة المناسبة.

الهدف: معرفة مدى تمكن التلميذ من نشاط القراءة ونوعية أداءه.

التعليمة: بعد تثبيت مقياس الوقت على إشارة الانطلاق (mettre le chronomètre en marche)، نطلب من التلميذ أنّ يبدأ قراءة النصّ بصوت مرتفع عندما نعطيه إشارة الانطلاق.					
اختيار النصّ: نص مألوف	**كتاب رياض الأطفال مستوى السنة الثالثة ابتدائي**	**عنوان النصّ: منى مريضة**	**متوسط الطول سهل من الناحية اللغوية**	**سلم التقييم**	
				جيّد	**متوسط**	**ضعيف**
تسجيل الزمن المستغرق في القراءة	**سريع:.....**	**متوسط:.....**	**بطيء:.....**	**03**	**02**	**01**
نوع القراءة	**سريعة مسترسلة ومعبرة دون أخطاء مع احترام علامات الوقف.**	**متوسطة السرعة مسترسلة ومعبرة و دون أخطاء، مع احترام علامات الوقف**	**بطيئة متقطعة وغير معبرة، كثيرة الأخطاء وعدم احترام علامات الوقف**			
التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة أثناء القراءة	**تعرّف جيد دون أخطاء**	**تعرّف متوسط بأخطاء قليلة**	**تعرّف ضعيف مع كثرة الأخطاء**			
التقييم: تمنح الدرجة03 في الحالة الأداء الجيد والدرجة 02 في حالة الداء المتوسط والدرجة01 في حالة الأداء الضعيف.						

2. تقييم مستوى فهم النص:

2.1اختبار المستوى الدلالي.: يشار إلى الإجابة بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة.

الهدف: معرفة مدى تمكن التلميذ من فهم المفردات الصعبة في النص وربطها بالفهم العام للنص.

1- اختبار المستوى الدلالي: فهم الكلمات الصعبة في النص	التعليمة: بعد أنّ ينتهي التلميذ من قراءة النص، نطلب منه أنّ يشرح الكلمات الصعبة والواردة في النص، السؤال: ما معنى هذه الكلمات؟							سلم التقدير					
	الكلمات	الإجابة المتوقعة	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	الدرجة			ممتاز	جيّد	حسن	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
					1	0		6	5	4	3	2	1
	ترتدي	تلبس											
	ترتعش	ترتعد،ترتجف أو أحست بالبرد											
	كشفت عليها	فحصتها											
	جافة	غير مبللة، ناشفة											
	تحنو	تعطف عليها ،تقدم لها الحنان											
	التهاب القصبات	التهاب في الحنجرة، مرض القصبات الهوائية، مرض في الرئة											
مجموع الدرجات								التقييم: تمنح علامة01 في حالة الإجابة الصحيحة والعلامة00 في حالة الإجابة الخاطئة، وتقدر الإجابة بممتاز عند الحصول على مجموع يساوي 6 درجات وجيّد عند الحصول على مجموع يساوي 5درجات وحسن عند الحصول على مجموع يساوي 4 درجات و متوسط عند الحصول مجموع يساوي 3درجات و ضعيف عند الحصول على مجموع يساوي 2 من الدرجات و ضعيف جدا في حالة الحصول على مجموع يساوي درجة واحدة.					

1.2تحليل أفكار النص: يشار إلى الإجابة بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة.

الهدف: معرفة مدى قدرة التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات الواردة في النص وربطها بالفهم العام للنص.

2: تحليل أفكار النص (إعادة أحداث النص و النص بعيد عن أنظارا لتلميذ)	التعليمة: بعد قراءة نسأل التلميذ ماذا فهمت من النص ؟ وذلك بطرح الأسئلة المجدولة من واحد إلى سبعة .							
	الإجابة المتوقعة	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	سلم التقييم				
				ممتاز	جيّد	حسن	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
		01	00	7	6	5	4	3	2
1.من هي منى؟	منى طفلة صغيرة وتبلغ 6 سنوات								
2.بماذا أوصت الأم ابنتها منى؟	أوصت الأم ابنتها بلباس الثياب الصوفية، كي لا تمرض بسبب الثلج								
3.لماذا أصيبت منى بالبرد	لأنّها لم تلبس ثيابها الصوفية								
4.ما الذي يؤلم منى؟	الذي يؤلم منى هو حنجرتها								
5.ماذا فحصت الطبيبة؟	فحصت الطبيبة حنجرة منى								
6.ما هي الأدوية التي وصفتها الطبيبة؟	الأدوية التي وصفتها الطبيبة هي مشروب للسعال و حقن وتحميلات وأقراص								
7.هل تحسنت منى ولماذا؟	نعم تحسنت منى لأنّها تناولت كل الأدوية التي وصفتها لها الطبيبة								
المجموع الدرجات			تمنح الدرجة واحد في حالة الإجابة الصحيحة وصفر في حالة الإجابة الخاطئة، ويمنح التقدير حسب مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ						

3.2 اختبار تلخيص النص: ضع إشارة(×) في الخانة المناسبة إذا توفر محك الأداء.

الهدف: معرفة مدى فهم التلميذ لموضوع النص بصفة عامة، و مدى قدرته في إعادة الأحداث الأساسية له بواسطة استخدام مخزونه الذاكري واستعمال رصيده اللغوي ي بناء أفكاره حول النص.

التعليمة: حاول أنّ تكتب ملخص عن ما فهمته من النصّ.					
محكات الأداء في اختبار تلخيص النص	سلم التقييم			الوزن	المجموع
	ضعيف	متوسط	جيد		
	1	2	3		
احترام علامات الوقف				1	
التجميع المنطقي للكلمات				1	
احترام الربط بين الجمل				1	
قوة التعبير				1	
سلاسة التعبير				1	
سلامة اللغة من الأخطاء النحوية والإملائية				1	
المؤشر العام القريب من الجيد: 6/18= 3					

3 تقييم الاختبار غير اللفظي (التعّرف على الحروف سـمعيا وبصـريا): ضـع إشـارة(×) في الخانة المناسبة.

الهدف: تمكن التلميذ من معرفة كلّ أسماء الحروف والربط الصورة الخطية بالصورة الصوتية.

1.3 اختبار التعرف البصري على أشكال الخطية لأصوات الحروف	**التعليمة: تقدم للتلميذ بطاقات الحروف الأبجدية الواحدة تلوى الأخرى ونطلب منه تسمية الحرف الظاهر على البطاقة.**				
	الإجابة الصحيحة	**الإجابة خاطئة**	**أخطاء التعرف البصري**	**سلم التقييم**	
	1	**0**		**التعرف ايجابي**	**التعرف سلبي**
أ					
ب					
ت					
ث					
ج					
ح					
خ					
د					
ذ					
ر					
ز					
ص					
ض					
ط					
ظ					
ع					

غ					
ف					
ق					
ك					
ل					
م					
ن					
هـ					
و					
ي					
المجموع			**التقييم:** يعتبر التعرف ايجابي عندما يتعرف التلميذ على جميع أسماء الحروف من أول نظرة، ويعتبر التعرف سلبي عندما يخطئ المتعلّم في التعّرف على أسماء الحروف من خمسة إلى ستة حروف فما فوق .		

3 تقييم الاختبار غير اللفظي (التعرف على الحروف سمعيا وبصريا): ضع إشارة(×) في الخانة المناسبة.

2.3 اختبار التعرف السمعي على أصوات أشكال الخطية للحروف	**التعليمة:** توزع مجموعة من بطاقات الحروف الأبجدية على التلميذ , يقوم الفاحص بالتلفظ بأحد الأصوات الأبجدية المراد اختباره، ثمّ نطلب من التلميذ البحث عن الصوت على البطاقات الموجودة بحوزته والإشارة إليه بالأصبع.				
	الإجابة الصحيحة	**الإجابة خاطئة**	**الأخطاء التعرّف السمعي**	**سلم التقييم**	
	1	**0**		**التعرف ايجابي**	**التعرف سلبي**
أَ					
بَ					
تَ					

ثَ					
جَ					
حَ					
خَ					
دَ					
ذَ					
رَ					
زَ					
صَ					
ضَ					
طَ					
ظَ					
عَ					
غَ					
فَ					
قَ					
كَ					
لَ					
مَ					
نَ					
هَ					
وَ					
يَ					
المجموع				**التقييم** : يعتبر التعرف ايجابي عندما يعين التلميذ جميع الأصوات دون تردد، ويعتبر التعرف سلبي عندما يخطئ المتعلم في تعيين من خمسة إلى ستة أصوات فما فوق .	

4. **تقييم اختبار التحليل و التجميع:** ضع إشارة (×) في الخانة المناسبة.

الهدف: هو تحديد المســتوى اللغوي والدلالي لدى التلميذ، وقدرته على تحليل وتركيب الكلمات و مدى تمكنه من تذكر الشكل الإملائي للكلمات والتعرف عليها. **ملاحظة:** يتم احتساب الإجابات الصحيحة من الخاطئة حسب الإجابات المتوقعة والمجدولة في الملحق رقم 14.

4.1اختبار المستوى الإفرادي (الـتـعـرف عـلـى معاني سلسلة من الكلمات المألوفة)		**التعليمة: نقول للتلميذ أننا ســـنقدم لـه مجموعة من الكلمات، والمطلوب منه أنّ يقدم لنا معاني هذه الكلمات أو ماذا تعني هذه الكلمات له عند ما نتلفظ بها.**								
الإجـابـة الصحيحة	**الإجابة الخاطئة**	**الدرجة**		**سلم التقدير**						
		01	**0**	**ممتاز**	**جيّد**	**حسن**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضـعيف جدا**
				11–10	**9–8**	**7–6**	**5–4**	**3–2**	**1–0**
	مسبح،								
	طباخ،								
	نحلة،								
	تفاح.								
	حديقة								
	أرجوحة								
	هـاتـف بيت								
	تلفاز								
	بادية								
	صديق								
	حذاء								
	لوحة								
	كتاب								
	مدرسة								
	سرير								
	شجرة								
	زهرة								
	غطاء								

	قلم										
السلسلة رقم 6	مقلمة كراس										
	لحم										
	طير										
السلسلة رقم 07	عصفور										
	خروف										
	حصان										
	زورق										
السلسلة رقم08	صاروخ										
	عيد										
	طفل نعجة										
السلسلة رقم 09	دجاجة										
	بقرة										
	كتكوت										
	قطار										
السلسلة رقم 10	نقال										
	آلة حاسبة										
	طائرة										
	باخرة										
السلسلة رقم 11	بحر										
	أرض										
	سماء										
	غابة										
	جبال										
مجموع الدرجات											

التقييم: تمنح الدرجة واحد في حالة النجاح في الإجابة الصحيحة على كل مفردات السلسلة وصفر في حالة الإجابة على بعض مفردات السلسلة، ويمنح التقدير حسب مجموع الدرجات التي تحصل عليها التلميذ. وتكون الاستجابة ايجابية إذا كان مجموع الدرجات من 6إلى 11 وتكون الاستجابة سلبية إذا كان مجموع الدرجات من 5 إلى 1.

4.2 تقييم اختبار ملأ الكلمات الناقصة: ضع إشارة (×) في الخانة المناسبة

الهدف: معرفة مدى تمكن التلميذ من إيجاد صوت الحرف الناقص وإضافته إلى الكلمة ثم قراءتها.

اختبار ملأ الكلمات الناقصة.	التعليمة: نقدم للتلميذ مجموعة من الكلمات الناقصة ونطلب منه إضافة صوت الحرف وقراءة الكلمة								
	الإجابة الصحيحة المتوقعة	صوت الحرف الناقص	الإجابة الصحيحة	الإجابة الخاطئة	سلم التقدير				
					ممتاز	جيّد	حسن	متوسط	ضعيف	ضعيف جدا
			01	00	9	8	7	6	5	من1 إلى4
خَ...فٌ	خَرُوفٌ	رُو								
طَ.. خَ	طَبَاخٌ	بَا								
تُفَا..	تُفَاحٌ	حٌ								
كِتَ...	كِتَابٌ	بٌ								
هَا...فٌ	هَاتِفٌ	تِ								
دَ...جةٌ	دَجاجَة	جَا								
حِّذَا..	حِذَاءٌ	ءٌ								
...خْلَةٌ	نَخْلَةٌ	نَ								
قَ..مٌ	قَلَمٌ	لَ								
مجموع الدرجات					التقييم: درجة واحدة لكل كلمة صحيحة وصفر لكل كلمة خاطئة. تكون الاستجابة ايجابية إذا كان مجموع الدرجات من 6 إلي 9 وتكون الاستجابة سلبية إذا كان مجموع الدرجات يساوي من 5 إلى 1.					

4.3 تقييم اختبار تجميع الحروف المبعثرة وتركيب الكلمات:

الهدف: التعرّف على مدى قدرة التلميذ تجميع الحروف وتركيب كلمات تحمل معنى مع قراءتها.

4.3اختبار تجميع الحروف المبعثرة	**التعليمة :** نقدم للتلميذ مجموعة من الحروف المبعثرة ونطلب منه تجميعها لتركيب كلمة ذات معنى: إليك مجموعة من الحروف المبعثرة قم بتجمعيها وركب كلمة ذات معنى ثمّ اقرأها.								
	الإجابة الصحيحة المتوقعة	**الإجابة الصحيحة**	**الإجابة الخاطئة**	**سلم التقدير**					
				ممتاز	**جيّد**	**حسن**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
		01	**00**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
فَ،حٌ، ا، تُ.	**تُفَاحٌ**								
جَ، ـةٌ، دَ، ا،جَ.	**دَجَاجة**								
يْ، رٌ، طَ	**طَيْرٌ**								
كِتَـ...	**كِتَابٌ**								
نْ، زِ،مَ، لٌ	**مَنْزِلٌ**								
د، م،س،ر،ة	**مَدْرَسَةُ**								
مجموع الدرجات			**التقييم: درجة واحدة لكل كلمة صحيحة وصفر لكل كلمة خاطئة. وتعتبر الاستجابة ايجابية إذا كانت عدد الدرجات تساوي من 3إلى 5 و تكون الاستجابات سلبية إذا كان مجموع الدرجات يساوي من 0إلى 2.**						

تقييم اختبار الذاكرة اللفظية.

4.1 تقييم اختبار الذاكرة السمعية اللفظية:

الهدف: معرفة مدى قدرة التلميذ على الحفظ والاسترجاع السمعي اللفظي.

5.1 اختبار الذاكرة السمعية اللفظية (سلسلة الكلمات المألوفة)		التعليمة: بعد بتسميع التلميذ سلسلة من الكلمات نطلب منه إعادتها في نفس الترتيب. بعد الاستماع لما سأتلفظ به من كلمات قم بإعادة هذه الكلمات كما هي في الترتيب الذي سمعته.								
		عدد المحاولات الخاطئة		**كل سلسلة صحيحة**	**كل سلسلة خاطئة**	**سلم التقدير**				
						ممتاز	**جيّد**	**حسن**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
		الخاطئة	**الصحيحة**	**01**	**00**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1-0**
السلسلة رقم1	**طباخ، نحلة، تفاح**										
السلسلة رقم2	**حديقة، أرجوحة، هاتف، بيت.**										
السلسلة رقم3	**كراس، سرير، شجرة، عصفور، خروف.**										
السلسلة رقم4	**حصان، زورق، طفل، بقرة، باخرة، أرض.**										
السلسلة رقم5	**زهرة، وردة، كتاب، مدرسة، قلم، مقلمة، لوحة.**										
السلسلة رقم6	**صاروخ، عيد، نقال، طائرة، بحر، سماء، مسبح،صيف.**										
مجموع الدرجات											
التقييم: درجة واحدة لكل سلسلة صحيحة وصفر لكل سلسلة خاطئة. وتعتبر الاستجابة ايجابية إذا كانت عدد الدرجات تساوي من 3إلى 6 وتكون الاستجابات سلبية إذا كان مجموع الدرجات يساوي من 0إلى 2.											

6.2 تقييم اختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسلة الكلمات):

الهدف: معرفة مدى قدرة التلميذ على الحفظ والاسترجاع البصري اللفظي الترتيبي للكلمات .

6.2 اختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسلة الكلمات المألوفة)		**التعليمة:** نقدم للتلميذ بطاقات لسلسلة من الكلمات التي نتركها أمام أنظاره لبعض الثواني، ثمّ نسحبها ونقوم بقلبها على الوجه الثاني بحيث نخفي ما هو مكتوب على البطاقات ونتركها في نفس الترتيب الأول، بعد ذلك نطلب من التلميذ تسمية البطاقات على نفس الترتيب الذي شاهده. شاهد ما هو مكتوب على البطاقات وحفظه جيّدا لأنّنا بعد دقيقة سنخفي ما هو مكتوب ونطلب منك تسمية ما هو موجود على البطاقة دون أنّ تبصره.									
		عدد المحاولات		**كل سلسلة صحيحة**	**كل سلسلة خاطئة**	**سلم التقدير**					
						ممتاز	**جيّد**	**حسن**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
		الخاطئة	**الصحيحة**	**01**	**00**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1-0**
السلسلة رقم1	**أسد، ابن، مبراة**										
السلسلة رقم2	**مدرسة، مفتاح، شجرة ،تفاح.**										
السلسلة رقم3	**كتاب، زجاجة، معطف، غسالة، ثلاجة..**										
السلسلة رقم4	**زهرة، وردة، مقلمة، سيارة،**										

	أقـــلام، محفظة									
السلسة رقم5	كراســي، ســماء، ريـــاح، كـــراس، هـــلال، نـــجـــم، بحر									
السلسلة رقم6	منـــزل، مكتــب، مصرف، ملابس، خـزانـــة، ثـــلـــج، بســتان، حديقة.									
مجموع الدرجات							التقييم: درجة واحدة لكل سلسلة صحيحة وصفر لكل سلسلة خاطئة. وتعتبر الاستجابة ايجابية إذا كانت عدد الدرجات تســـاوي من 3إلى 6 وتكون الاستجابات سلبية إذا كان مجموع الدرجات يساوي من 0إلى 2.				

6.3 الذاكرة البصرية اللفظية سلسلة الجمل:

الهدف: معرفة مدى قدرة التلميذ على الحفظ والاسترجاع البصري اللفظي لترتيب للكلمات في الجملة.

6.2 اختبار الذاكرة البصرية اللفظية (سلسلة الجمل)		**التعليمة:** نقدم للتلميذ بطاقة كتبت عليها جملة نتركها أمام أنظاره لبعض الثواني ثمّ نسحبها ونقدم له بطاقات للجملة المعنية وقد حذفت منها بعض عناصرها في ثلاثة وضعيات مختلفة. نطلب من التلميذ أنّ يجد الكلمات المحذوفة من الجملة.								
		الوضعيات الثلاثة للجملة.	**ثلاثة وضعيات صحيحة**	**وضعية واحدة خاطئة**	**سلم التقدير**					
					ممتاز	**جيّد**	**حسن**	**متوسط**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**
			01	**00**	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2-0**
الجملة رقم1	**رسم الولد زهرة.**	**1.رسم.....**								
		2....الولد.....								
		3.رسم الولد.....								
الجملة رقم2	**أعطت الأم تفاحة لأبنها.**	**1.أعطت.....**								
		2.....الأم تفاحة.....								
		3.أعطت الأم.....								
الجملة رقم3	**يلبس الابن معطفا في الشتاء.**	**1.يلبس..... .....**								
		2.....الابن.....								
		3.....ال شتاء.								
الجملة رقم4	**تغسل الأم الملابس في الغسالة.**	**1.تغسل..... .....**								
		2.....الأم.....في الغسالة.								
		3..... ... الملابس..								
الجملة رقم5	**عاقبت المعلمة التلاميذ المشاغبين.**	**1.عاقبت..... .....**								

		2. عاقبت.....التلاميذ.....								
		3.....المعلمة.....								
الجملة رقم6	وزع المدير جوائز على المتفوقين.	1.وزع.....								
		2.....المدير..... المتفوقين.								
		3.....جوائز.....								
الجملة رقم7	شاهد سمير رسوما متحركة عن حياة أسد وابنه الصغير.	1.شاهد سمير.....								
		2.....سمير.....								
		3..... رسوما.....								
مجموع الدرجات										التقييم: تعتبر الاستجابة ايجابية إذا كانت عدد الدرجات تساوي من 4إلى 7 وتكون الاستجابات سلبية إذا كان مجموع الدرجات يساوي من 0إلى3.

الملحق رقم 16:اختبار المستوى الإفرادي و الدلالي (التعّرف على معاني الكلمات المألوفة)

Test du niveau lexical et sémantique

السلسلة رقم01	**الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ**
مسبح	**مكان نسبح فيه، مغطس، نغطس فيه، حوض للسباحة.**
طباخ	**شخص يقوم بطبخ الأكل، الذي يطبخ الطعام، إطيب**
تفاح	**فاكهة نأكلها مفيدة للجسم، يتكون في الأشجار وهو من الفواكه،**
نحلة	**حشرة صغيرة سوداء اللون تعطينا العسل، تعطينا العسل، حشرة تطير، حشرة صغيرة تضع العسل.**
السلسة رقم02	**الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ**
حديقة	**مكان نتنزه فيه يحتوي على أشـــجار و زهور، فيها أشـــجار وأزهار وتكون داخل البيت أو خارجه، مكان نظيف يوجد به ألعاب، بستان.**
أرجوحة	**نلعب عليها تتكون من حبل و مقعد نتأرجح عليها،جعليلة، من ألعاب الأطفال.**
هاتف	**وسيلة اتصال, نتكلم فيه مع شخص غائب،نتكلم فيه، بورتابل، نقال، تليفون**
بيت	**منزل، مكان نسكن فيه، منزل يقينا من البرد و الحر، دار، مكان يسكنه الناس**
السلسلة رقم 03	**الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ**
تلفاز	**تبث فيه برامج تحمل الصورة و الصوت، شاشة، جهاز يرى الناس فيه الأخبار، تلفزيون، شيء نرى فيه**
بادية	**مكان في الريف، مكان في الصحراء، قافلة في الصحراء**
صديق	**شخص نحبه و تجمعنا الصداقة به، شخص نلعب معه ونتعاون معه في أوقات الشدة، طفل، زميل، صاحب، قريب**
حذاء	**يلبس في الرجل، سباط، الذي يلبسه الناس في أقدامهم،**
السلسة رقم 4	**الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ**
لوحة	**نكتب عليها بالطباشـير، أو بقلم اللباد، شـيء نكتب عليه، مصـنوعة من الخشـب أو من الورق نكتب ونرسـم عليها، أردواز.**
كتاب	**مصنوع من الورق نقرأ فيه، يشبه الكراس فيه معلومات ونستفيد منه. يقرأ منه التلاميذ**
مدرسة	**مكان نتعلم فيه العلم أو ندرس فيه، مكان للتعلم الأطفال.**
سرير	**شيء ننام عليه، فراش**
السلسة رقم 05	**الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ**
شجرة	**نبات كبير يحتوي على أوراق كثيرة، من الكائنات الحية تعطينا الفواكه، نبات، تكون في الغابات والحدائق وعادة تكون فيه الثمار.**
زهرة	**وردة نقطفها من نبات الحديقة، هي نبتة يأتي إليها النحل لجمع الرحيق، تكون في الحدائق وهي جميلة.**
غطاء	**ستار، غلاف، شيء نغطي به الأشياء،رداء يدفئنا، نغلق به القارورات والعلب.**
قلم	**وسيلة نكتب بها، شيء نكتب به، سيالة.**
السلسلة رقم06	**الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ**
مقلمة	**يضـع فيها التلاميذ أدواتهم، مصـنوعة من القماش نضـع فيها الأدوات، نضـع فيها أدوات مثل الأقلام.نحفظ فيها الأقلام، نضع فيها الأقلام.**
كراس	**مصنوع من الورق و نكتب عليه بالقلم، يكتب عليه التلاميذ دروسهم، نكتب فيه.**
لحم	**نأكله، يكون في الحيوان والإنسان، يأتي من الحيوانات وهو من المأكولات، من اللحوم.**
طير	**عصفور له ريش, أجنحة, منقار، عصفور يطير في السماء، كائن يطير، عصفور صغير.**
عصفور	**طير صغير، طير، حيوان من الطيور، طائر**

السلسة رقم 07	الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ
خروف	حيوان له صوف, نذبحه في العيد، هو الكبش،حيوان نأكل لحمه، يعطينا الصوف واللحم ، ابن الكبش
حصان	حيوان يستعمل في السباق،يركبه البشر ويكون عادة في الفروسية، فرس، جواد، خيل،مهر، حيوان نركبه ويجعلك رياضيا.
زورق	سفينة صغيرة تسير في البحر، من المركبات نركب عليها، قارب صغير، باخرة صغيرة، سفينة.
السلسلة رقم 08	الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ
صاروخ	سفينة فضائية، يركب فيه البشر ليصعد إلى الفضاء، طائرة تطير مستقيمة، مركبة فضائية، مركبة تنقلنا إلى الفضاء.
عيد	: يوم سعيد نحتفل به مثل عيد الأضحى، مناسبة، يفرح فيه الناس، أضحية، عيد الأضحى نذبح فيه الكبش ، عيد الفطر.
طفل	مولود، إنسان، إنسان صغير، ولد، تلميذ.
أم	امرأة لديها أطفال مثل "ماما"، الوالدة ، أم الأطفال، ماما، أب ، أمي
نعجة	: حيوان يحمل صوف, أنثى الخروف، حيوان نأكل لحمه مثل الخروف، أنثى الكبش، أم الخروف، خروف.
السلسلة رقم 09	الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ
دجاجة	طير عنده ريش و منقار، تعطينا البيض، أنثى الديك تعطينا البيض، ديك
بقرة	حيوان كبير يعطينا الحليب و يأكل العشب، أنثى الثور تعطي الناس الحليب. ثور.
كتكوت	صغير الدجاج يأكل القمح، صوص، صغير الدجاجة، ابن الدجاجة، فلوس.
قطار	وسيلة نقل تسير في السكة الحديدية، قاطرة، بشبه الحافلة وهو طويل، يسافر عليه الناس ويسير على السكة الحديدية
السلسلة رقم 10	الإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ
نقال	هاتف محمول،Portable ، هاتف، هاتف صغير وجوال
آلة حاسبة	جهاز يستعمل لانجاز عمليات حسابية، حاسبة ،نحسب بها، يحسب عليها التلاميذ.
طائرة	وسيلة نقل تطير في السماء، يسافر عليها الناس وتطير في السماء من بلد إلى بلد.
باخرة	سفينة كبيرة تسير في البحر، سفينة يسافر عليها الكثير من الناس، سفينة
السلسلة رقم 11	لإجابات الصحيحة المتوقعة من التلاميذ
بحر	يحتوي على ماء كثير مالح ورمال ولونه ازرق نسبح فيه في الصيف، أصغر من المحيط تمشي فيه الزوارق والباخرة وتعيش فيه الأسماك، مكان مملوء بالماء كثير الأمواج.
ارض	تتكون من التربة و نعيش عليها و هي كوكب، يعيش عليها الناس.
سماء	لونها ازرق و هي تقع فوقنا، تطير فيها العصافير والطيور.
غابة	مكان تكثر فيه الأشجار، تعيش فيها الحيوانات والأشجار والزهور.
جبال	صخور كبيرة تشبه الهرم و تغطى بالثلوج في فصل الشتاء.مرتفع عندما نصعد إلى قمته نرى مناظر رائعة، أرض مرتفعة، هضاب.

الملحق رقم 17: بطاقة تقييم القراءة الجهرية مبنية على نموذج

(حاتم حسين البصيص، 2011 ص 249).

ضع إشارة (×) الخانة المناسبة .

المهارة	جيّد	متوسط	ضعيف
	3	2	1
ينطق التلميذ الأصوات من مخالجها الصحيحة.			
ينطق الكلمات المتشابهة في الأصوات المختلفة في الشكل نطقا صحيحا.			
ينطق الجمل والتراكيب في وحدات تامة			
ينطق الكلمات دون إبدال حرف من حروفها			
ينطق النص دون إضافة في الأصوات والكلمات			
ينطق النص دون تكرار في الأصوات والكلمات			
يحسن الوقف عند اكتمال المعنى			
يضبط الكلمات ضبطا صحيحا أثناء النطق.			
يراعي النطق الهجائي للأصوات والكلمات			
يمثّل المعنى والانفعالات أثناء القراءة.			
يقرأ النص قراءة صحيحة بانطلاق وسرعة مناسبة.			
المجموع			

الملحق رقم 18

الاستبيان الإرشادي عن الحالة النفسية وما وراء المعرفية للقارئ الضعيف

السنة الدراسية.....

تاريخ الفحص.....

المستوى الدراسي (السنة).....

الاسم.....

اللقب.....

الجنس.....ذكر ☐ **أنثى** ☐

النتائج الدراسية.....

- **1مستوى القراءة والإملاء**

10/10	10/9	10/8	10/7	10/6	10/5	10/4	10/3	10/2	10/1
ممتاز	**جيد جدا**	**جيد**	**حسن**	**فوق المتوسط**	**متوسط**	**تحت المتوسط**	**دون المستوى**	**ضعيف**	**ضعيف جدا**

3- هل تحب نشاط القراءة؟

كثيرا ☐ **قليلا** ☐ **لا أحبه أبدا** ☐

4-هل تجد نشاط القراءة؟

سهل جدا ☐ **سهل** ☐ **صعب جدا** ☐

5-عند القراءة أجد بعض الصعوبات وأخطأ في قراءة الكلمات :

دائما ☐ **أحيانا** ☐

6- إذا لم يطلب منك القراءة في القسم هل تكون

راضيا ☐ غير راض ☐ لا تبالي بذلك ☐

لماذا.....

7- عندما يطلب منك القراءة في القسم هل تشعر بالإحراج

دائما ☐ **أحينا** ☐ **أبدا** ☐

لماذا؟.....

8- هل تتدرب على القراءة في البيت

دائما ☐ **أحيانا** ☐ **أبدا** ☐

9- ما هي أنواع النصوص التي تقرأها في البيت

نصوص كتاب القراءة المدرسي ☐ **كتب قصص لأطفال** ☐ **كتب أخرى** ☐

10-انك لا تحب القراءة بسب الصعوبات التي تعترضك في أداءها

دائما ☐ **أحيانا** ☐ **أبدا** ☐

11 - تواجه صعوبات في القراءة لأنك لا تعرف الحروف.

دائما ☐ **أحيانا** ☐ **أبدا** ☐

12- الصعوبات التي تعترضك ترتبط بصعوبة النص

دائما ☐ **أحيانا** ☐ **أبدا** ☐

13هل تجد نصوص القراءة طويلة وصعبة

دائما ☐ **أحيانا** ☐ **أبدا** ☐

14هل تفضل قراءة النصوص القصيرة والسهلة

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15-هل تجد نفسك تقرأ بسرعة

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

16- هل تجد نفسك تقرأ ببطء

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

17- هل تتلقى التشجيع من طرف معلمك على القراءة رغم صعوبتك؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

18- هل تتلقى التشجيع والمساعدة من طرف الأبوين على القراءة

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19- إذا وجدت المساعدة في تحسين مستواك في القراءة ستشعر بسعادة

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

الملحق رقم 19:(نصّ القراءة)

مُنى مَريضَة

نُحبُّ مُنى أنْ تَلْعَبَ كثيرًا في الثَّلْج . وكانَتْ أُمُّها توصيها دائمًا أنْ تَرْتَدي [1] مَلابِس ثَقيلة من الصُّوف . في إحْدى المَرّاتِ لَمْ تَرْتَدِ مُنى مَلابِسَها الصّوفيّة وخَرَجَتْ لتَلْعَب في الثَّلْج ، فَأُصيبَتْ بالبَرْد . فعادَتْ إلى البَيْتِ تَرْتَعِشُ [2] . أسْرَعَتْ أُمُّها فنَزَعَتْ لها ثيابَها وحذاءها وجَوْرَبَيْها وألْبَسَتْها ثيابًا جافّة [3] .

في الغَد أصْبَحَتْ مُنى مَريضة ، وعِنْدما نادَتْها صَديقاتُها لتَلْعَب مَعَهُنَّ أجابَتْهُنَّ : « حُنْجُرَتي تُؤْلِمُني ولا أسْتَطيعُ الخُروج . بدأتْ مُنى تَشْعُلُ وارْتَفَعَتْ حَرارَتُها ولم تَعُدْ قادرةً على مُغادَرة سَريرِها .

بَقيَتْ أُمُّ مُنى إلى جانِبِها تَحْنو [4] عليها ، فاسْتَدْعَتْ لها الطَّبيبة . حَضَرَتِ الطَّبيبةُ وكانَتْ مُنى تَعْرِفُها جَيِّدًا فهي صَديقةُ العائلة . فَكَشَفَتْ [5] عليها وفَحَصَتْ حُنْجُرَتَها واسْتَمَعَتْ إلى دَقّاتِ قَلْبِها بالسَّماعة ثُمَّ قالَتْ لها : « لقد أصَبْتِ بالتِهاب القَصَبات [6] سأكْتُبُ لَكِ وَصْفَةً وسأعودُ قريبًا لأَطْمَئِنَّ عَلَيْكِ » .

ذَهَبَ والِدُ مُنى وأحْضَرَ الأدْوِيَةَ من الصَّيْدَليّة :

- شَرابٌ لِلسُّعال
- أقْراصٌ لِلْحُمّى
- تَحْميلات
- مُقَوِّيات
- حُقَن

وبَيْنَما كانَتِ الأُمُّ تُساعِدُها على تَناوُلِها قالَتْ مُنى :

- هَلْ من الضَّروري أنْ أتَناوَلَ هذا الشَّراب ، وهذه الأقْراصَ ؟

- طَبْعًا كَيْفَ تُريدينَ أنْ يَتَوَقَّفَ السُّعالُ إذن .

- ومتى أشْفى يا أُمّي ؟

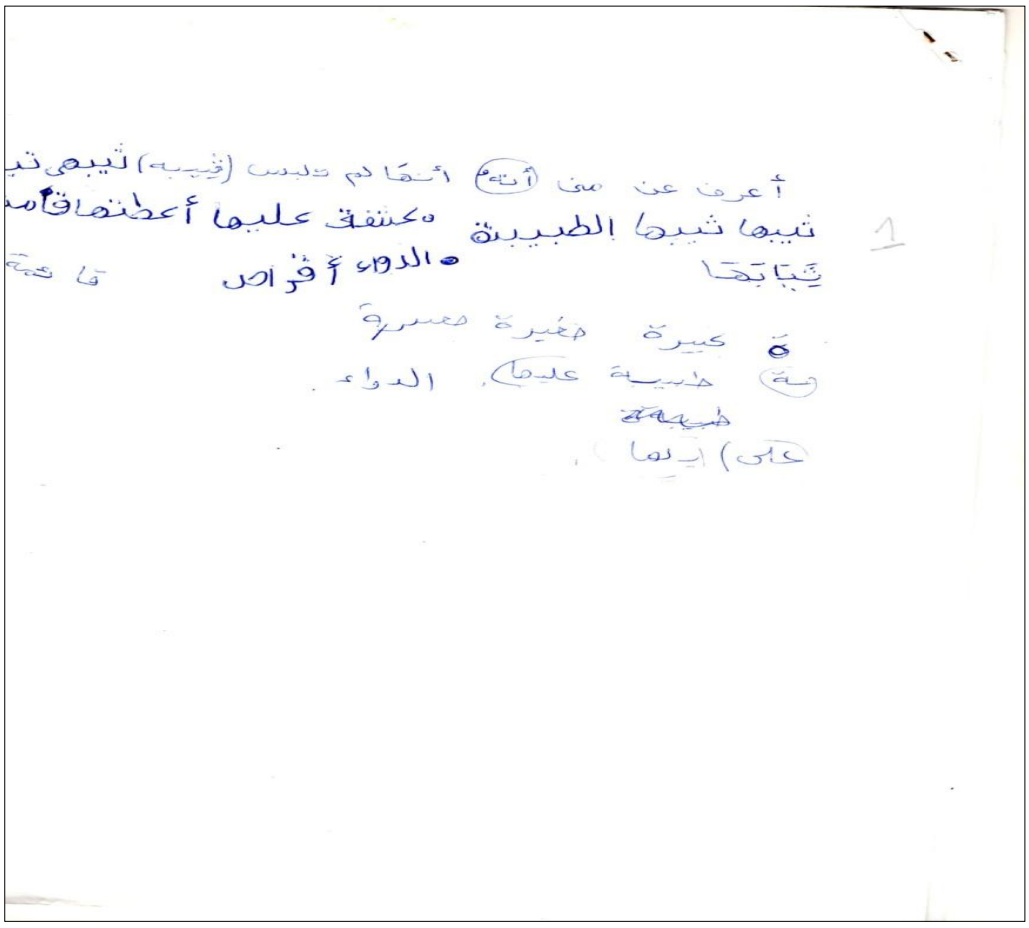
- قريبًا إن شاءَ الله ، إذا تَناوَلْتِ كُلَّ الأدْوِيَة وبَقيتِ في الفِراش .

تَمَدَّدَتْ مُنى في سَريرِها ، وداعَبَ النَّوْمُ عَيْنَيْها فأغْفَتْ . وفي اليَوْمِ التّالي تَحَسَّنَتْ حالَتُها ، وبدأتِ الحُمّى تَزولُ عنها فقالَتْ لأُمِّها : « هَلْ أسْتَطيعُ مُغادَرَةَ الفِراشِ يا أُمّي ؟ »

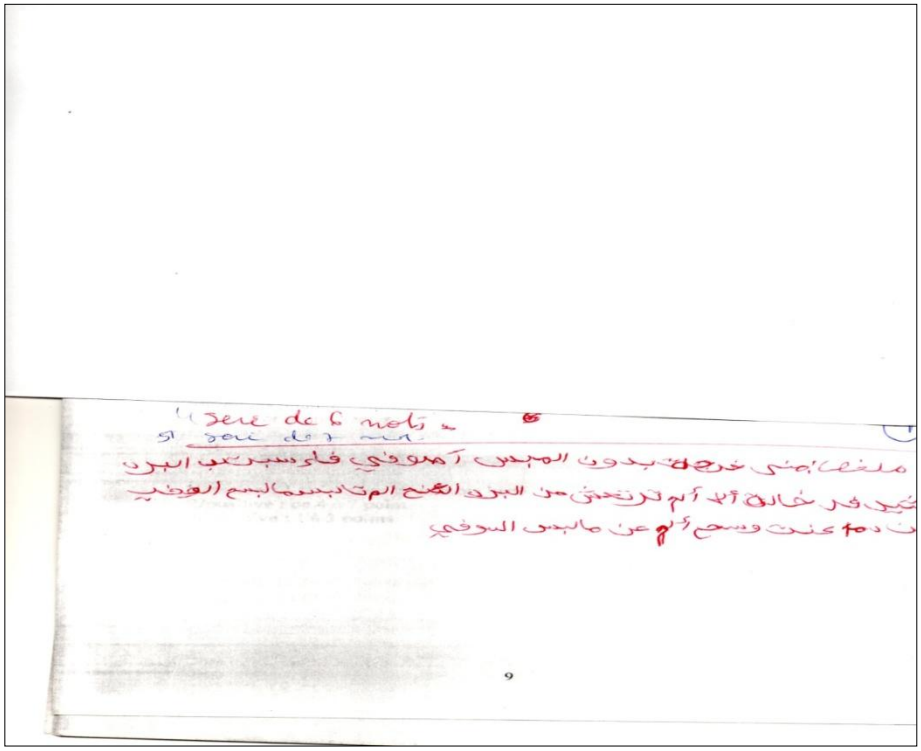
لَيْسَ الآنَ يا ابْنَتي ، يَجِبُ أن تَبْقَيْ بِضْعَةَ أيّامٍ في السَّرير ، واحْذَري دائمًا ، عَلَيْكِ أن تَلْبَسي ثيابَكِ الصّوفيّة حينما يَكونُ البَرْدُ شَديدًا حتّى لا تُصابي بالزُّكام والتِهاب القَصَبات .

الملحق رقم 20: نماذج من ملخصات القارئ الضعيف

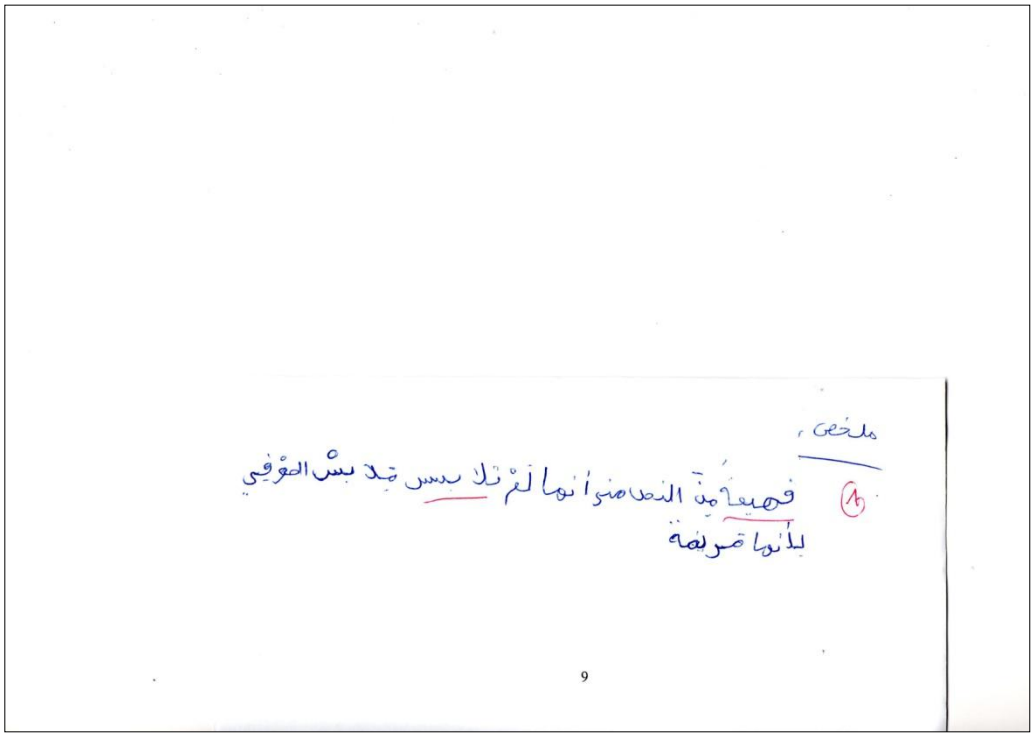
نموذج رقم 1 التلميذة رجاء 10سنوات



النموذج رقم 2 :التلميذ عبد الراشد 11 سنة.

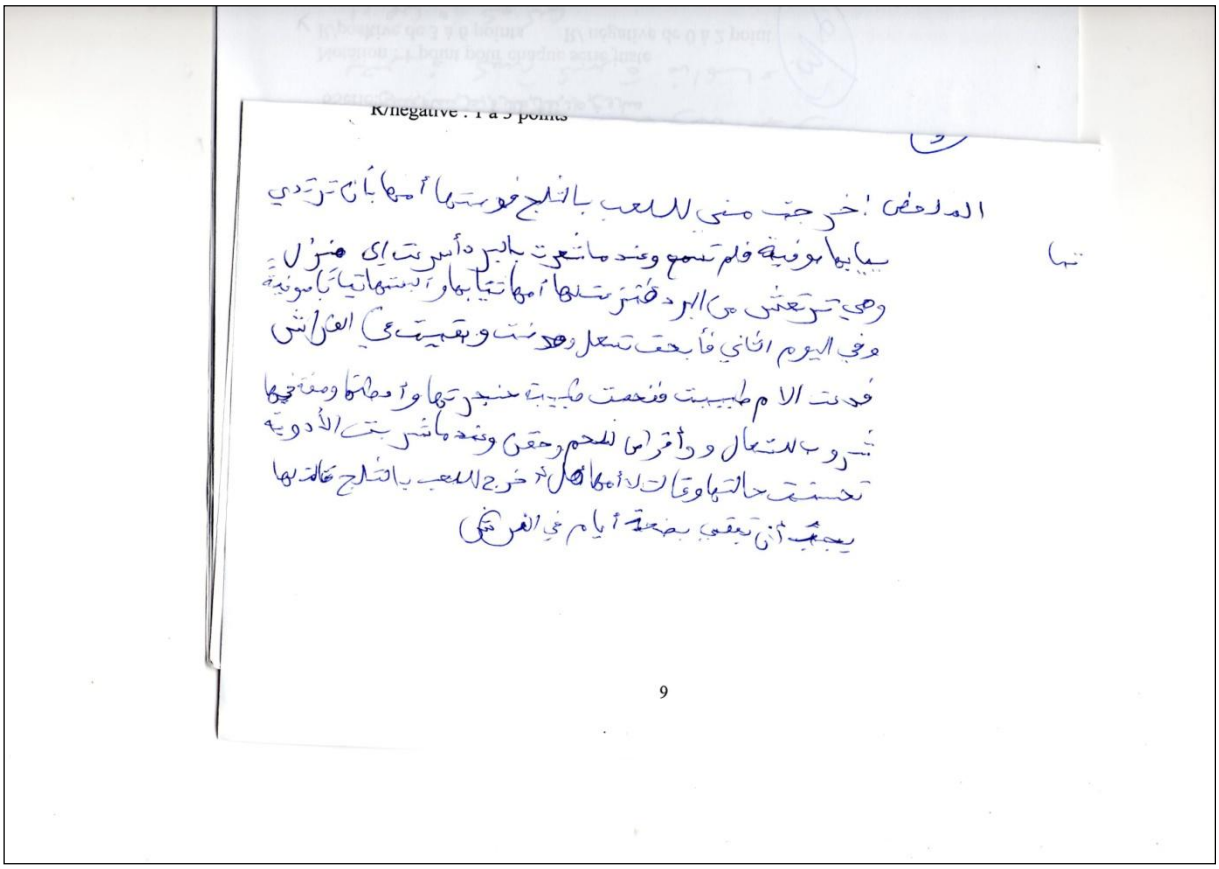


النموذج رقم 3: أنايس 8 سنوات

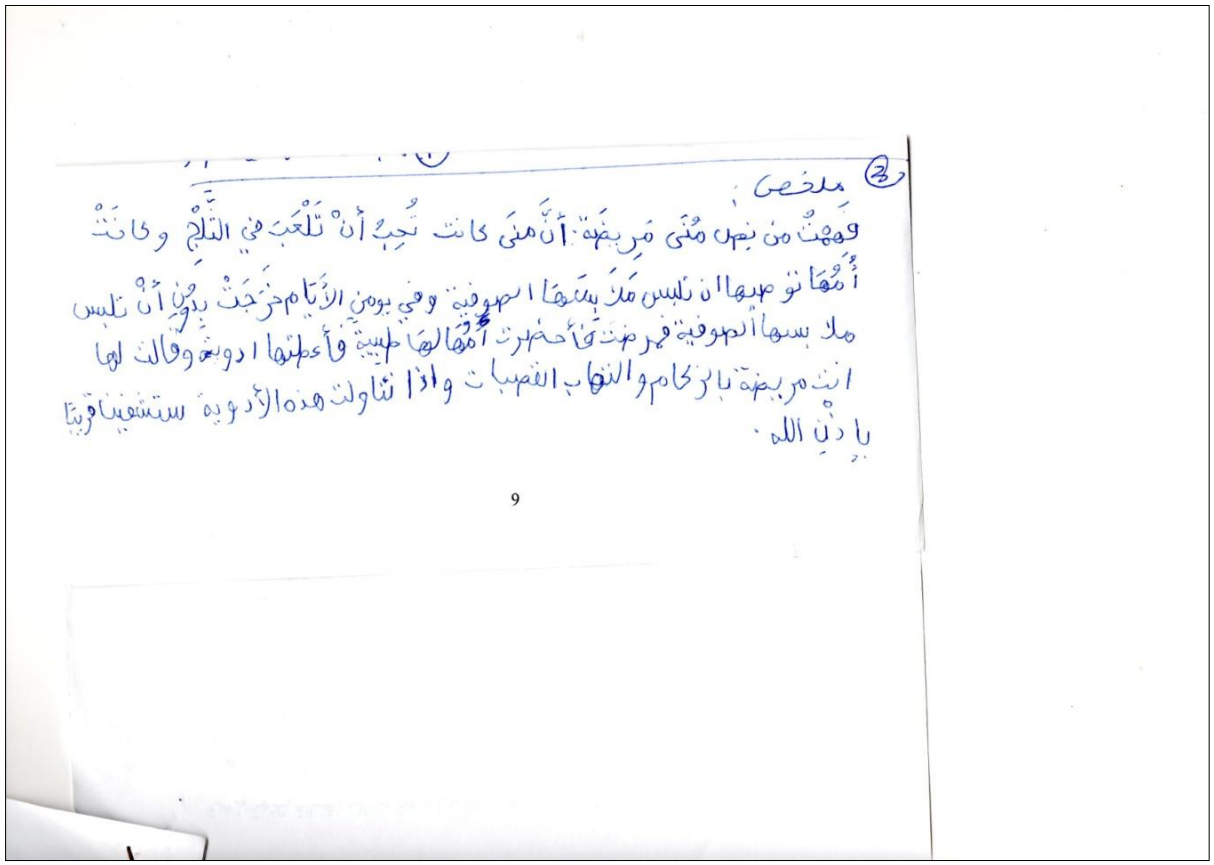


الملحق رقم21: نماذج من ملخصات القارئ الجيّد

نموذج رقم 1: هشام 10سنوات



النموذج رقم 2: فؤاد 10 سنوات

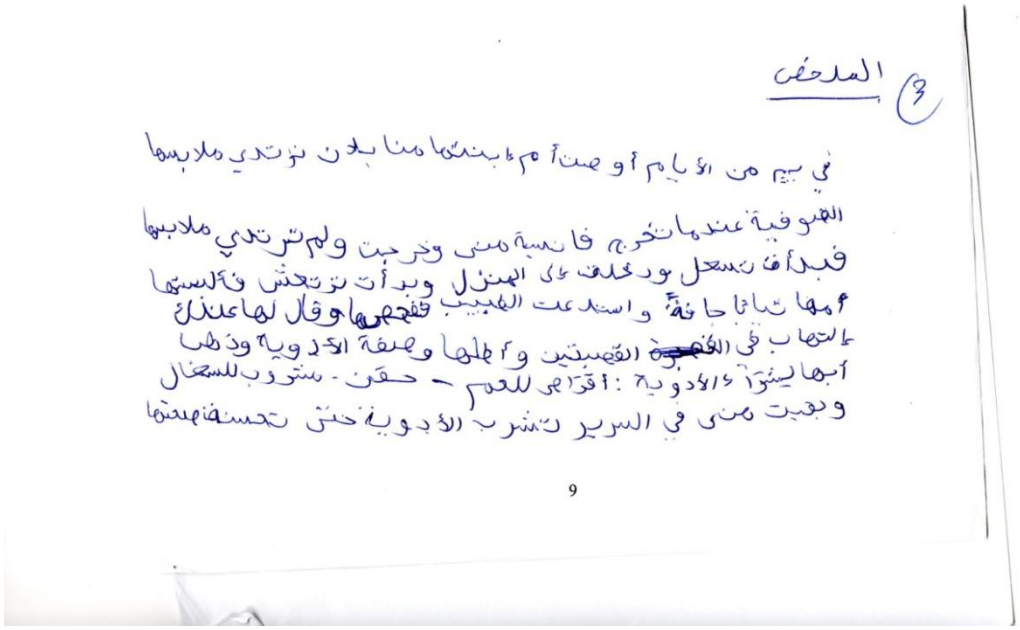


ملخص:

وهبت من بين منى مريضة أن منى كانت تحب أن تلعب في الثلج وكانت أمها تنهاها ان تلبس ملابسها الصوفية وفي يومين الأيام خرجت بدون أن تلبس ملابسها الصوفية فمرضت فأحضرت أمها لها طبيبة فأعطتها ادوية وقالت لها انت مريضة بالزكام والتهاب القصبات واذا تناولت هذه الأدوية ستشفين قريبا بإذن الله.

9

النموذج رقم 3 : أسماء9 سنوات



الملخص (9)

في يوم من الأيام أوصت أم ابنتها منى بأن ترتدي ملابسها الصوفية عندما تخرج فالبرد شديد وخرجت ولم ترتدي ملابسها فبدأت تسعل وتعطس في المنزل وبدأت ترتعش فألبستها أمها ثيابا دافئة واستدعت الطبيب فلما رآها وقال لها عندك التهاب في الرئة القصبتين وأملى لها وصفة الأدوية وذهبت أمها لشراء الأدوية: أقراص للسعال - حقن - شراب للسعال وبقيت منى في السرير تشرب الأدوية حتى تحسنت صحتها

9

الملحق رقم 22: رخصة البحث الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التوجيه و التقويم
الرقم: 1114/م.ت.ش.ج/م.ت.ت/12/04

الجزائر في :2012/11/25

مديـــر التربيـــة
إلـــى السيد(ة):
مدير المدرسة الابتدائية
5 جويلية المرسى-
ع/ط مفتشة المقاطعة
- الدار البيضاء 17-

الموضوع: ترخيص لإجراء بحث ميداني.
المرجـــع: إرسال رئيس قسم المدرسة العليا للأساتذة – بوزريعة-
طلب الطالبة: صيام كريمة.

يشرفني أن أخبركم بأنه تمّ الترخيص لباحثة : **صيام كريمة** من المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ، بإجراء بحث ميداني على مستوى المؤسسة التي تشرفون عليها خلال السنة الدراسية 2012-2013 ،وذلك تحضيرا لنيل شهادة الدكتوراه في التخصص المذكور أعلاه تحت عنوان " **صعوبات القراءة لدى التلاميذ بالطور الاول و الثاني من التعليم الابتدائي**" .

المطلوب منكم تسهيل مهام الباحثة الحاملة للترخيص المذكور أعلاه.
وعليه أذكر بضرورة التزام الباحثة بالنظام الداخلي للمؤسسة.

مديـــر التربيـــة

الملحق رقم 23

جدول قيم ف المجدولة

جدول (4) القيم الحرجة لـ F عند 0.05

درجات الحرية المقام ddl - Dénominateur	ddl – Numérateur درجات الحرية – البسط							
	1	2	3	4	5	6	8	∞
1	161	199	215	225	230	234	239	254
2	18,51	19	19,20	19,20	19,30	19,3	19,4	19.5
3	10,13	9,55	9,28	9,12	9,01	8,94	8,84	8.53
4	7,71	6,94	6,59	6,39	6,26	6,16	6,04	5,63
5	6,61	5,79	5,41	5,19	5,05	4,95	4,82	4,36
6	5,99	5,14	4,76	4,53	4,39	4,28	4,15	3,67
7	5,59	4,74	4,35	4,12	3,97	3,87	3,73	3,23
8	5,32	4,46	4,07	3,84	3,69	3,58	3,44	2,93
9	5,12	4,26	3,86	3,63	3,48	3,37	3,23	2,71
10	4,96	4,10	3,71	3,48	3,33	3,22	3,07	2,54
11	4,84	3,98	3,59	3,36	3,20	3,09	2,95	2,40
12	4,75	3,88	3,49	3,26	3,11	3,00	2,85	2,3
13	4,67	3,8	3,41	3,18	3,02	2,92	2,77	2,21
14	4,60	3,74	3,34	3,11	2,96	2,85	2,70	2,13
15	4,54	3,68	3,29	3,06	2,90	2,79	2,64	2,07
16	4,49	3,63	3,24	3,01	2,85	2,74	2,59	2,01
17	4,45	3,59	3,2	2,96	2,81	2,70	2,55	1,96
18	4,41	3,55	3,16	2,93	2,77	2,66	2,51	1,92
19	4,38	3,52	3,13	2,9	2,74	2,63	2,48	1,88
20	4,35	3,49	3,10	2,87	2,71	2,60	2,45	1,84
21	4,32	3,47	3,07	2,84	2,68	2,57	2,42	1,81
22	4,30	3,44	3,05	2,82	2,66	2,55	2,40	1,78
23	4,28	3,42	3,03	2,8	2,64	2,53	2,38	1,76
24	4,26	3,40	3,01	2,78	2,62	2,51	2,36	1,73
25	4,24	3,38	2,99	2,76	2,60	2,49	2,34	1,71
26	4,22	3,37	2,98	2,74	2,59	2,47	2,32	1,69
27	4,21	3,35	2,96	2,73	2,57	2,46	2,30	1,67
28	4,20	3,34	2,95	2,71	2,56	2,44	2,29	1,65
29	4,18	3,33	2,93	2,7	2,54	2,43	2,28	1,64
30	4,17	3,32	2,92	2,69	2,53	2,42	2,27	1,62
40	4,08	3,23	2,84	2,61	2,45	2,34	2,18	1,51
60	4,00	3,15	2,76	2,52	2,37	2,25	2,10	1,39
120	3,92	3,07	2,68	2,45	2,29	2,17	2,02	1,25
∞	3,84	2,99	2,60	2,37	2,21	2,09	1,94	1

257

الملحق رقم 24

قيم ت المجدولة

الجدول (3) القيم الحرجة لـ t

درجات الحرية	مستوى الدلالة 0,050	مستوى الدلالة 0,010
1	6,314	31,821
2	2,920	6,965
3	2,353	4,541
4	2,132	3,747
5	2,015	3,365
6	1,943	3,143
7	1,895	2,998
8	1,860	2,896
9	1,833	2,821
10	1,812	2,764
11	1,796	2,718
12	1,782	2,681
13	1,771	2,650
14	1,761	2,624
15	1,753	2,602
16	1,746	2,583
17	1,74	2,567
18	1,734	2,552
19	1,729	2,539
20	1,725	2,528
21	1,721	2,518
22	1,717	2,508
23	1,714	2,500
24	1,711	2,492
25	1,708	2,485
26	1,706	2,479
27	1,703	2,473
28	1,701	2,467
29	1,699	2,462
30	1,697	2,457
40	1,684	2,423
50	1,676	2,403
60	1,671	2,39
70	1,667	2,381
مالا نهاية	1,645	2,326

256