الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله-
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

تشخيص صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيـــــة من (08- 11 سنة)

-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ابتدائيات ولاية الوادي-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث(LMD) شعبة علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الـطالـب:
عبد الغنـي جديـدي

إشراف الأستاذ الدكتـور:
ناصر الدين زبـدي

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور: محمد لحرش	جامعة الجزائر02-أبو القاسم سعدالله-	رئيـــسا
الأستاذ الدكتور: ناصر الدين زبدي	جامعة الجزائر02 -أبو القاسم سعدالله-	مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور: فتحي زقعار	جامعة الجزائر02 -أبو القاسم سعدالله-	عضوا مناقشا
الأستاذ الدكتور: مرزاق بيبي	جامعة الجزائر02 -أبو القاسم سعدالله-	عضوا مناقشا
الأستاذ الدكتور: شوقي ممادي	جامعة حمه لخضـــر- الوادي-	عضوا مناقشا
الدكتور: أحمد فرحات	جامعة حمه لخضـــر- الوادي-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية:2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــداء

إلى أمي الحبيبة

التي أسأل الله تعالى أن يتغمدّها بواسع رحمته ومغفرته

وأن يدخلها فسيح جناته

إلى أبي العزيز

الذي أدعو الله أن يرزقه طول العمر ويمتعه بالصحة والعافية

إلى رفيقة دربي في السراء والضراء

وأبنائي الأعزاء

وإلى كلّ من علّمني حرفا

إلى هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله رب العالمين أولا وآخرا، الذي تولاني برعايته وهداني بنوره إلى سواء السبيل، وأرشدني بفضله لإتمام هذا العمل.

والشكر بعد ذلك للأستاذ الدكتور: ناصر الدين زبدي الذي قَبِل الإشراف على هذه الأطروحة بصدر رحب، ولم يبخل بتسديد التوجيهات، وتقديم التشجيعات للمواصلة والإكمال في الوقت المناسب، فله ألف شكر وألف اعتراف بالجميل.

أشكر أيضا جزيل الشكر: الدكتورة ضيات جهيدة على المرافقة والمراجعة وتصحيح هذا العمل، فلها كل العرفان والشكر على ما أسدته من نصح وتوجيه.

كما لا يفوتني أن أشكر عمال التربية من مفتشين ومديرين وأساتذة التعليم الابتدائي، وأخص بالذكر الأساتذة "إسماعيل عوني" و "مريم وادة" و "كريمة بكوش" على مساهمتهم الفعالة ومساعدتهم على إتمام هذا العمل،

وأشكر أيضا شكرا جزيلا السادة الخبراء الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة، وقدّموا لي توجيهات سديدة، ساهمت في الارتقاء بهذه الدراسة رغم أعبائهم الأكاديمية والإدارية.

وأشكر أيضا لجنة المناقشة على قبول هذا العمل وإثرائه، كما أشكر كل من كانت له مساهمة في إنجاز هذه الأطروحة، وشجعني ودعا لي بإتمامها في أحلى حلة.

فألف شكر للجميع، وأدعو الله السميع العليم أن يجازيهم خير جزاء.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص صعوبات تعلّم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال بناء عدد من الأدوات التي تحدد بدقة الضعف ومكمن العجز في الآليات التي تدخل في أداء عملية القراءة.

تم إجراء الدراسة على عينة عشوائية مقدرة بـ(107) تلميذا من المرحلة الابتدائية للمستويات: الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي للتمكن من التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس ومعايرتها، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تحديد عينة تتكون من(45) قارئا عاديا وكذلك تحديد(28) قارئا من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بعد تطبيق محكات للتشخيص. وباستخدام أدوات جمع البيانات التي تمثلت في مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للزيات(2007)، واختبار الذكاء(المصفوفات المتتابعة الملون لجون رافن)، واختبار القراءة، واختبار الذاكرة العاملة الصوتية، واختبار التمييز البصري، واختبارات الفهم القرائي. وبإتباع المنهج الوصفي المقارن واستخدام اختبار (ت) ومان ويتني تم التوصل إلى:

- وجود فروق بين متوسطات درجات المعايير الكمية(درجات القراءة، زمن القراءة، دقة القراءة، طلاقة القراءة) وتكرارات المعايير النوعية(أنواع الأخطاء، التصحيح الذاتي) للاختبار التشخيصي للقراءة بين القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- بالنسبة للقارئين العاديين ترتبت أخطاء الحذف في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (32.88%) من الأخطاء الكلية وفي المرتبة الثانية كانت أخطاء التشابه الخطي بنسبة مئوية (31.11%)، ثم في المرتبة الثالثة أخطاء الإضافة بنسبة مئوية (18.09%)، وفي المرتبة الرابعة الأخطاء الدلالية بنسبة مئوية (8.52%)، وفي المرتبة الخامسة أخطاء التعرف بنسبة مئوية (4.42%)، يليها بفارق ضئيل جدا في المرتبة السادسة أخطاء القلب بنسبة مئوية (4.10%)، وفي المرتبة السابعة أخطاء التموضع بنسبة مئوية (0.48%)، وفي المرتبة الأخيرة أخطاء التشابه الصوتي بنسبة مئوية (0.40%).

- أما بالنسبة للقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة ترتبت أخطاء التشابه الخطي في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (25.67%) من الأخطاء الكلية وفي المرتبة الثانية كانت أخطاء التعرف بنسبة مئوية (21.97%)، ثم في المرتبة الثالثة أخطاء الحذف بنسبة مئوية (20.53%)، وفي المرتبة الرابعة الأخطاء الدلالية بنسبة مئوية (14.64%)، وفي المرتبة الخامسة أخطاء الإضافة بنسبة مئوية (12.60%)، وفي المرتبة السادسة أخطاء القلب بنسبة مئوية (2.55%)، وفي المرتبة السابعة أخطاء التموضع بنسبة مئوية (1.50%)، وفي المرتبة الأخيرة أخطاء التشابه الصوتي بنسبة مئوية (0.36%).

- وجود فروق بين متوسطات درجات أبعاد اختبارات الفهم القرائي (الفهم المباشر- الفهم الاستنتاجي - الفهم التقويمي- الفهم الإبداعي) للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

- وجود فروق بين متوسطات درجات أبعاد اختبار التمييز البصري (التمييز البصري للحروف، التمييز البصري للكلمات) للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات بعد تطابق الأشكال في اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي الصعوبات القرائية.

- وجود فروق بين متوسطات درجات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية (ذاكرة الأرقام، ذاكرة الحروف، ذاكرة الكلمات، ذاكرة الجمل) للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وقد ختمت الدراسة في ظل ما أسفرت عنه من نتائج بمجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

Abstract:

this study aimed to diagnose the learning difficulties of reading among primary school students by building a number of tools that accurately identify weaknesses and deficits in the mechanisms involved in performing the reading process, which are: a test for diagnosing reading difficulties, reading comprehension tests, a visual discrimination test, and a phonetic working memory test.

In order to be able to verify the psychometric properties of the measures, a random legalization sample consisting of (107) students was selected from the elementary stage for the levels: third, fourth, and fifth primary. In order to answer the study's questions, a intended sample of primary school pupils has been assigned, consisting of (45) normal readers and (28) readers with reading difficulties.

In this study, the researcher followed the descriptive comparative approach, and the "T" test and the "Mann Whitney" test were employed to verify the significance of the differences between the averages between the two study groups. The study is used to detect students with learning difficulties to read by adopting:

- Informal assessment by teachers using the Diagnostic Assessment Scale for Difficulties Learning to Read for Al-Zayat. and for diagnosis the researcher used a criterion of the divergence between mental ability and reading achievement by employing an IQ test (The Raven's Coloured Progressive Matrices Test) and an exclusion criterion using the case data form, as well as using a psychological process criterion (reading test, phonological working memory test, visual discrimination test, reading comprehension test. The study found:

- There are differences between the mean scores of the quantitative criteria (reading scores, reading time, reading accuracy , reading fluency) and frequency of qualitative criteria (types of errors, self-correction) of the diagnostic test for reading between ordinary readers and readers with reading difficulties.

For ordinary readers, the order of errors for ordinary readers is the order of omissions errors in the first place with a percentage (32.88%) of the total errors, and in the second place were errors of linear similarity with a percentage (31.11%), then in the third place the errors of insertions with a percentage (18.09%) And in the fourth place semantic errors by a percentage (8.52%), and in the fifth place, errors of recognition by a percentage (4.42%), followed by a very small difference in the sixth place, errors of Reversal with a percentage (4.10%), and in the seventh positioning place errors by a percentage (0.48). %), And in the last place are phonemic similarity errors with a percentage (0.40%).

As for readers with reading difficulties, errors of linear similarity were ranked first with a percentage (25.67%) of the total errors, and in the second place were errors of recognition with a percentage (21.97%), then in third place errors of omissions errors with a percentage (20.53%). The fourth place is semantic errors by a percentage (14.64%), and in the fifth place are errors of insertions by a percentage (12.60%), and in the sixth place are errors of the Reversal with a percentage (2.55%), and in the seventh positioning place errors by a percentage (1.50%), and in the last place Phonemic similarity errors in percentage (0.36%).

- There are differences between the mean scores of the reading comprehension tests dimensions (direct comprehension - deductive understanding - evaluative understanding - creative understanding) for ordinary students and students with learning difficulties to read.

- there are differences between the mean scores for the dimensions of the visual discrimination test (visual The alphabet discrimination, visual word discrimination) for ordinary students and those with learning difficulties to read. And there are not differences between the mean scores visual forms discrimination.

- There are differences between the mean scores of the acoustic working memory test dimensions (numbers memory, letters memory, word memory, sentences memory) for ordinary students and students with learning difficulties to read.

Key words: diagnosis of reading difficulties, reading comprehension, phonological working memory, visual discrimination.

فهرس المحتويات

المحتويـات	الصفحة
- الإهداء	أ
- شكر وتقدير:.....	ب
- ملخص الدراسة باللغة العربية:.....	ج
- ملخص الدراسة باللغة الأجنبية:.....	هـ
- فهرس المحتويات:.....	و
- فهرس الجداول:.....	ك
- فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية:.....	ن
- فهرس الملاحق:.....	ع
- مقدمة:.....	ص
الإطار النظري للدراسة	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- إشكالية الدراسة:.....	**24**
2-الفرضيات:.....	**30**
3- أهمية الدراسة:.....	**32**
4- أهداف الدراسة:.....	**34**
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:.....	**36**
6- الدراسات السابقة:.....	**37**
الفصل الثاني: القراءة وعوامل تعلّمها	
- تمـهيد:.....	**58**
1- مفاهيم القراءة:.....	**58**
2-أنشطة عملية القراءة:.....	**61**
2-1- الإبصار وحركة العين:.....	**62**
2-2- الإدراك البصري:.....	**63**
2-3- الوعي الصوتي:.....	**63**

2-4- نطق الكلمات والمطابقة الصوتية الخطية:..... **64**
2-5-الطلاقة:..... **65**
2-6-الفهم القرائي:..... **67**
2-7-التفاعل مع المقروء:..... **67**
3- أهمية القراءة:..... **68**
4- عوامل اكتساب القراءة:..... **68**
4-1-العوامل العقلية:..... **69**
4-2-العوامل الجسمية:..... **69**
4-3-الطلاقة اللغوية:..... **70**
4-4-العوامل الانفعالية:..... **70**
4-5-العوامل البيئية:..... **70**
4-6-العوامل الإدراكية المعرفية:..... **71**
5- نماذج المسار المزدوج للقراءة:..... **72**
5-1-نموذج فريث(Frith):..... **73**
5-2-نموذج مورتن(Morton):..... **74**
5-3-نموذج سيمور (Seymour):..... **74**
6- مهارات القراءة:..... **74**
6-1-مهارة التعرّف على الكلمة:..... **75**
6-2-مهارة فهم المقروء(الاستيعاب):..... **80**
7- طرق تعليم القراءة:..... **82**
7-1-الطريقة التركيبية:..... **83**
7-2-الطريقة التحليلية:..... **84**
8- خصائص اللغة العربية:..... **85**
-خلاصة الفصل:..... **88**

الفصل الثالث: صعوبات تعلّم القراءة

- تمهيد:..... **91**
1-تعاريف صعوبات تعلّم القراءة (Dyslexia):..... **91**

2-أسباب صعوبات تعلّم القراءة:..... 95
2-1- العوامل البيولوجية:..... 96
2-2- العوامل الجينية:..... 97
2-3- العوامل البيئية:..... 98
2-4- العوامل المعرفية:..... 99
3-النظريات المفسرة لصعوبات تعلّم القراءة:..... 99
3-1- النظرية الصوتية (La théorie phonologique):..... 99
3-2- نظرية المعالجة السمعية (La théorie du traitement auditif temporel):..... 100
3-3-النظرية الماغنوخلوية البصرية(La théorie magnocellulaire visuelle)..... 100
1-1-نظرية المخيخ (La théorie cérébelleuse):..... 100
1-2-نظرية الماغنو خلوي الشاملة(La théorie magnocellulaire générale):..... 101
4- أنواع صعوبات تعلّم القراءة:..... 101
4-1-صعوبات تعلّم القراءة المكتسبة(Acquird dyslexia):..... 101
4-2-صعوبات تعلّم القراءة النمائية(Developmental Dyslexia):..... 102
4-3-صعوبات تعلّم القراءة العميقة (Acquired dyslexia):..... 102
4-4-صعوبات تعلّم القراءة السطحية (Surface Dyslexia):..... 103
4-5-صعوبات تعلّم القراءة الفنولوجية(Phonological Dyslexia):..... 103
5- المؤشرات السلوكية لذوي صعوبات تعلّم القراءة:..... 103
6- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالإدراك البصري:..... 108
7- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالإدراك السمعي:..... 110
8- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالذاكرة السمعية والبصرية:..... 111
9- علاقة الفهم القرائي بصعوبات تعلّم القراءة:..... 112
10- مشاكل ذوي صعوبات تعلّم القراءة:..... 113
10-1- المشكلات الاجتماعية:..... 113
10-2- المشكلات السلوكية:..... 114
10-3- المشكلات الانفعالية:..... 114
11- أخطاء القراءة:..... 114

- **خلاصة الفصل:**..... 116

الفصل الرابع: تشخيص صعوبات تعلّم القراءة

- **تمـهيد:**..... 118
1-مفهوم التشخيص:..... 118
2-أهداف التشخيص:..... 120
3-محكات تشخيص صعوبات التعلّم:..... 121
3-1- محك التباين:..... 121
3-2- محك الاستبعاد:..... 122
3-3- محك التربية الخاصة:..... 123
3-4-محك العلامات النيرولوجية:..... 123
3-5-محك الاستجابة للتدخل:..... 124
3-6-محك العمليات السيكولوجية:..... 124
4- نماذج تشخيص صعوبات تعلّم القراءة:..... 125
4-1- نموذج بتمان(Bateman):..... 125
4-2- نموذج كيرك وكالفانت:..... 125
4-3-نموذج جاي بوند وآخرين:..... 128
4-4-نموذج السرطاوي وآخرين: 129
5- الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة:..... 130
6- الاختبارات المستخدمة في تشخيص القراءة:..... 133
7- المداخل العلاجية المستخدمة في علاج ذوي صعوبات تعلّم القراءة:..... 139
- **خلاصة الفصل:**..... 144

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

-**تمهيد:**..... 147
1-الدراسة الاستطلاعية:..... 147
1-1-أهداف الـدراسة الاستـطلاعية:..... 147
1-2-إجراءات الدراسة الاستطلاعية:..... 148

1-3-حدود الدراسة الاستـطلاعية :..... 149
1-4-عينة الدراسة الاستـطلاعية:..... 150
1-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية:..... 150
2- الدراسة الأساسية:..... 151
2-1-منهج الدراسة:..... 151
2-2-حدود الدراسة الأساسية:..... 152
2-3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:..... 153
2-4-إجراءات الدراسة الأساسية:..... 155
3- أدوات جمع البيانات:. 157
4- أساليب المعالجة الإحصائية:..... 205
- خلاصة الفصل:..... 206

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد:..... 208
1- عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:..... 208
1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:..... 208
1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:..... 230
1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:..... 233
1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:..... 235
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:..... 238
2-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:..... 238
2-2-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:..... 258
2-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:..... 262
2-4-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:..... 266
- الخاتمة ومقترحات الدراسة:..... 270
- المراجع:..... 276
- الملاحق:..... 288

فهرس الجداول

الرقم	عناوين الـجـــــــداول	الصفحة
01	الطلاقة العادية والمنخفضة في قراءة النّص.	66
02	تطور الكفاءات الختامية في القراءة في المرحلة الابتدائية.	87
03	تقديم الاختبارات المتضمنة في (EVALEC).	137
04	عينة التقنين للدراسة من حيث المؤسسات التعليمية و المستوى الدراسي.	150
05	بطاقة فنية حول مؤسسات الدراسة الدراسية	152
06	توزيع مجموعتي عينة الدراسة الأساسية من حيث المؤسسات.	154
07	توزيع مجموعتي عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى الدراسي	154
08	تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة من حيث العمر.	154
09	تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة من حيث الذكاء.	155
10	نسبة الاتفاق حول مهارات القراءة المهمّة.	162
11	درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة والدرجات الكلية للاختبار.	169
12	معامل التمييز"T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة.	170
13	درجات معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاختبار التشخيصي القراءة.	170
14	توصيف المستوى القرائي في الاختبار التشخيصي للقراءة.	171
15	المئينيات لعينة التقنين في درجة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.	171
16	المئينيات لعينة التقنين في زمن القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.	172
17	المئينيات لعينة التقنين في دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي. للقراءة	173
18	المئينيات لعينة التقنين في طلاقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.	174
19	عدد مهارات الفهم القرائي حسب مستوى الفهم القرائي والقسم الدراسي.	177
20	نسبة اتفاق المحكمين على مهارات الفهم القرائي.	178
21	القوائم النهائية لمهارات الفهم القرائي لقسم الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي.	180
22	درجات معاملات صدق المحك بين درجات اختبارات الفهم القرائي ودرجات التحصيل الدراسي لمادة العربية.	185

23	درجات معاملات الصدق بطريقة الإتساق الداخلي بين درجات مستويات اختبار الفهم القرائي لكل مستوى والدرجات الكلية.	186
24	نتائج معامل التمييز "T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مستويات الفهم اختبارات الفهم القرائي.	187
25	معاملات صعوبة فقرات اختبارات الفهم القرائي.	188
26	توصيف مستوى الفهم القرائي في اختبارات الفهم القرائي.	189
27	المئينيات لعينة التقنين في اختبارات الفهم القرائي لعينة الدراسة.	189
28	التكرارات والنسب المئوية لصدق محكمي اختبار الذاكرة العاملة الصوتية.	193
29	درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية والدرجة الكلية للاختبار.	194
30	نتائج معامل التمييز "T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية.	195
31	درجات معاملات الصدق بطريقة إعادة التطبيق لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية.	195
32	نتائج معامل الصعوبة في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية.	196
33	التوصيف التقديري مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لكل تلميذ	196
34	المئينيات لعينة التقنين في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية لعينة الدراسة	197
35	التكرارات والنسب المئوية لصدق محكمي اختبار التمييز البصري.	201
36	درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد اختبار التمييز البصري والدرجات الكلية للاختبار.	202
37	نتائج معامل التمييز "T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في اختبار التمييز البصري.	202
38	درجات معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاختبار التمييز البصري.	203
39	نتائج معامل الصعوبة في اختبار التمييز البصري.	203
40	التوصيف التقديري مستوى التمييز البصري لكل تلميذ.	204
41	المئينيات لعينة التقنين في اختبار التمييز البصري	204
42	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين	209

43	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي زمن قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين	211
44	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي دقة قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	213
45	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي طلاقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	215
46	دلالة الفروق في اختبار "مان ويتني" بين متوسطي تكرارات أنواع أخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	217
47	ترتيب أنواع الأخطاء للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة.	219
48	دلالة الفرق في اختبار "مان ويتني" بين متوسطي تكرارات التصحيح الذاتي للأخطاء للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	221
49	النسبة المئوية لتكرارات التصحيح الذاتي للأخطاء والنسبة المئوية لعدد القارئين المصححين ذاتيا للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين	222
50	النسب المئوية للقارئين العاديين حسب الدرجة المحصل عليها في مهام قراءة الحروف.	224
51	النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب درجات مهام قراءة الحروف.	225
52	النسب المئوية للقارئين العاديين حسب درجات مهام قراءة الكلمات.	227
53	النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب درجات مهام قراءة الكلمات.	228
54	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات أبعاد اختبارات الفهم القرائي والاختبارات الكلية للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	231
55	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	233
56	دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	236

فهرس الأشكال والمخططات التوضيحية

الرقم	عناوين الأشكال والمخططات التوضيحية	الصفحة
01	مخطط لمركبات القراءة.	**61**
02	مناطق الوظائف في الدماغ.	**96**
03	تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلم الأكاديمية.	**128**
04	متوسطات درجات أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	**210**
05	متوسطات زمن القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	**212**
06	متوسطات دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ. ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	**214**
07	متوسطات الطلاقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.	**216**
08	متوسطات تكرارات أنواع أخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة.	**218**
09	ترتيب أنواع أخطاء القراءة للقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة.	**219**
10	ترتيب أنواع أخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة في الاختبار التشخيصي للقراءة	**220**
11	متوسط التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة	**222**
12	النسب المئوية للقارئين العاديين حسب درجات مهام قراءة الحروف	**225**
13	النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب الدرجات في مهام قراءة الحروف	**226**
14	النسب المئوية للقارئين العاديين حسب درجات المحصل عليها في مهام قراءة الكلمات	**227**
15	النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب الدرجات المحصل عليها في مهام قراءة الكلمات	**229**

16	متوسطات أبعاد اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي الصعوبات القرائية	**232**
17	متوسطات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي الصعوبات القرائية	**235**
18	متوسطات أبعاد اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي الصعوبات القرائية.	**238**

فهرس الملاحق

الرقم	عناوين الملاحق	الصفحة
01	الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية	289
02	استمارة تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي	290
03	قائمة محكمي قائمة مهارات اختبار القراءة والفهم القرائي	294
04	قائمة محكمي اختبارات القراءة والفهم القرائي	295
05	الصورة الأولية للاختبار التشخيصي للقراءة	296
06	استمارة تحكيم الاختبار التشخيصي للقراءة	298
07	الصورة النهائية للاختبار التشخيصي للقراءة	300
08	وثيقة تصحيح الاختبار التشخيصي للقراءة	302
09	الصورة الأولية لاختبارات الفهم القرائي	304
10	استمارة تحكيم اختبارات الفهم القرائي	316
11	الصورة النهائية لاختبارات الفهم القرائي	320
12	شبكات الإجابة الصحيحة على اختبارات الفهم القرائي	333
13	قائمة محكمي اختبار التمييز البصري واختبار الذاكرة العاملة الصوتية	334
14	الصورة الأولية لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية	335
15	استمارة تحكيم اختبار الذاكرة العاملة الصوتية	336
16	الصورة النهائية لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية	337
17	الصورة الأولية لاختبار التمييز البصري	338
18	استمارة تحكيم اختبار التمييز البصري	342
19	الصورة النهائية لاختبار التمييز البصري	343
20	استمارة بيانات الحالة الاجتماعية والاقتصادية والصحية	346
21	نتائج القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في المعايير الكمية حسب العمر والمستوى الدراسي	347
22	نتائج القارئين العاديين في المعايير الكمية حسب العمر والمستوى الدراسي	348
23	نتائج القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في المعايير النوعية حسب العمر والمستوى الدراسي	350

24	نتائج القارئين العاديين في المعايير النوعية حسب العمر والمستوى الدراسي	351
25	نتائج القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في مهام قراءة الحروف والكلمات حسب العمر والمستوى الدراسي	353
26	نتائج القارئين العاديين في مهام قراءة الحروف والكلمات حسب العمر والمستوى	354
27	نتائج القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في عوامل التشخيص حسب العمر والمستوى الدراسي	356
28	نتائج القارئين العاديين في عوامل التشخيص حسب العمر والمستوى الدراسي	357

مقدمة:

اللّغة أداة التواصل بين الإنسان وبيئته القريبة والبعيدة، وبالتالي فهي الأساس الذي يحدث به التفاعل الفكري والعملي والثقافي والاجتماعي، والذي يضمن التكيّف والتطوّر وانسجام الفرد مع العالم الذي يعيش فيه. وتتميز اللغة المكتوبة بتسجيلها لخبرات الإنسان المتراكمة وانتقالها بيسر عبر الزمن وتجاوزها لحاجز التجاور المكاني لبلوغها للمتلقين الآخرين، ولكنها تحتاج إلى تعلّم قراءة رموزها ليتم التواصل والتبليغ.

والقراءة ليست عملية تحويل الرموز الخطية إلى أصوات ثم جمع تلك الأصوات لتشكيل كلمات بل تتعدى ذلك إلى عملية أخرى أكثر تعقيدا وهي الفهم؛ الذي يتضمن الربط بين أجزاء المادة المقروءة ليتمكن القارئ بتوظيف العمليات العقلية من استخراج المعلومات واستنتاج الأفكار واستنباط المعاني والدلالات والتفاعل مع المقروء. فالقراءة عملية معرفية بالدرجة الأولى والغاية الأساسية لها هي بناء المعنى، وهي عملية نمائية ويتم هذا النمو عن طريق التعلّم في المؤسسات التعليمية بالإضافة إلى التدخلات الوقائية والعلاجية عند الحاجة من طرف المتخصصين.

وتتجلى أهمية القراءة في أنها أداة التعلم واكتساب المعارف المطبوعة الضرورية لإكساب الفرد النمو الشامل، والقدرة على التكيّف مع بيئته وتطويرها، فالحاجة للقراءة حاجة أساسية سواء في المدرسة أو العمل أو التعاملات الحياتية المختلفة، وتساعد القراءة على مضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، وهي أيضا وسيلة من وسائل التذوق والاستماع، وعدم التحكم في القراءة يؤدي إلى مشاكل متنوعة كالرسوب والتسرب المدرسي، ومشاكل التواصل مع المؤسسات المختلفة التي تحتاج إلى وثائق مكتوبة، وتساهم أيضا في انتشار البطالة. ولهذا تشكل صعوبة تعلم القراءة آثارا سلبية كثيرة في المدرسة وخارج أسوار المدرسة، ينتج عنها هدر كبير لطاقات موارد بشرية؛ يمكن أن تسهم في بناء صرح حضارة المجتمعات الإنسانية .

ولا يخفى على أحد أهمية الكشف المبكر عن صعوبات تعلم القراءة لأهميتها في علاج هذا الاضطراب أو التخفيف منه أو من الأثار الناتجة عنه، ويؤكد فوجلر وزملاؤه أهمية تشخيص العسر القرائي بقولهم:" إن التّصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف"(حمزة، 2008، 58).

ولجسامة معضلة صعوبات التعلّم تبذل مجهودات جادة من طرف الباحثين ومخابر البحوث النفسية والطبية من أجل تحديد استراتيجيات دقيقة للتشخيص والعلاج، وعلى الرغم من هذا فقد أكد(بيندر، 2011) أنّ العلوم الطبية ولا حتى علم النفس المدرسي لم يتمكّن من طرح إجراءات تشخيصية ملائمة للتعرف على المشكلات الإدراكية القائمة على عمليات تتم بالدماغ، فلم يحدث حتى الآن فهم مكتمل لجميع عمليات الدماغ التي تتدخل في القراءة. وتندرج دراستنا في اقتراح مسعى علمي يساهم في تحديد إجراءات عملية وأدوات مناسبة لتشخيص العمليات العقلية المتدخلة في القراءة.

ولتشخيص صعوبات تعلّم القراءة أخذنا في الاعتبار عددا من المحكات التشخيصية والتي تمكن من تحديد ذوي صعوبات تعلّم القراءة بدقة وتتمثل هذه المحكات في:

– محك التباين بين القدرة العقلية والتحصيل القرائي.

– محك استبعاد ذوي التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الظروف الاجتماعية أو نقص فرص التعلم.

– محك العمليات النفسية: وذلك بتشخيص العمليات النمائية المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة

– محك التربية الخاصة باستخدام نتائج التشخيص المقننة للقيام بالتدخل الملائم بإجراءات خاصة وتقنيات محددة وتدخلات متخصصة متعددة.

وهذه النقطة الأخيرة هي المقصودة من التشخيص فالهدف منه هو تحديد الاضطراب والسلوكات الفرعية التي حدد فيه القصور والعوامل المسببة للقصور وذلك لاتخاذ التدابير العلاجية المناسبة وهذا في إطار التربية الخاصة والتي ما فتئت تتطور أساليبها واستراتيجياتها في توفير سبل تعلم أفضل لهؤلاء حتى يتمكنوا من التغلب على صعوباتهم ويتمكنوا من التعلم كباقي زملائهم ويكونون قادرين على بناء نجاحاتهم الشخصية وتطوير مجتمعاتهم بدلا أن يحكم عليهم بالتخلف العقلي والغباء كما يظن البعض. علما أن بعضهم قد تتعدى نسبة ذكائهم المتوسط العادي.

وللدور الكبير للقدرات المعرفية في عملية التعلّم كان الاضطراب على مستواها سببا لوجود صعوبات التعلّم ومنها صعوبات القراءة، حيث يجد القارئ ذو صعوبات تعلم القراءة مشكلات في عمليات التفكير وتعلّم القراءة وما يتطلّبانه من مهارات الإدراك السمعي والبصري وتخزين المعلومات والرموز واستدعائها من الذاكرة، وفهم تلك المعلومات مهما كان

مستوى التفكير الذي تتطلبه. ولقد أكّد (فراج، 2002) أنّ المؤشرات لتي تظهر عند من يعانون من صعوبات القراءة تتمثل في ذاكرة استيعاب اللغة (الحروف، الكلمات، الأرقام)، وعدم القدرة على التركيز وفهم ما يقرأ، بالإضافة إلى التوقف المتكرر عند بعض الكلمات أو إغفال بعضها، والخلط بين الحروف والكلمات والجمل، وتكرار أخطاء القراءة بشكل ملحوظ بينما تكون هذه الأخطاء قد اختفت لدى الأطفال المساوين له في العمر والذكاء.

ويعتمد المختصون لتشخيص صعوبات تعلم القراءة على أدوات متنوعة منها مقاييس التقدير، مراجعة السجلات، الاختبارات. وتعتبر الاختبارات التشخيصية المدخل الأكثر شيوعا لتشخيص جوانب الضعف أو القصور وكذلك نواحي القوة في الأداء. ويتمّ التركيز كثيرا في الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم على الجوانب الادراكية (التمييز السمعي، التحليل السمعي، سعة الذاكرة السمعية، التسمية السريعة...) كالاختبارات الادراكية للوقفي وعبدالله الكيلاني(1998). واختبار تقييم القراءة (VALEC, 2005)

وركّزت اختبارات تشخيصية أخرى على المهارات الضرورية للقراءة القراءة(تمييز الأصوات، دمج الأصوات، تحليل الكلمات، قراءة الكلمات، كتابة لمدة دقيقة، الطلاقة اللفظية، الحصيلة اللغوية الاستقبالية...) مثل الاختبار المسحي المبكر لعسر القراءة للأطفال (Dyslexia Early Screening Text Junior) والاختبار التشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة لصلاح عميرة(2005).

وفي ظل هذه المداخل التشخيصية المتعددة التخصصات وانطلاقا من النموذج المعرفي الذي يرتكز على التجهيز الإدراكي السمعي والبصري سنحاول في هذه الدراسة الإجابة على كيفية تشخيص صعوبات القراءة من خلال بناء اختبارات تشخيصية تأخذ في عين الاعتبار العمليات المعرفية دون إغفال الجانب اللغوي المتعلق بخصائص اللغة العربية ووحدات اللغة المكتوبة (الحروف، الكلمات، النص)، ومن خلاله يمكن تحديد العوامل التي مسها الخلل والتي أدت إلى صعوبات القراءة، ولتحديد جوانب وآليات التشخيص سوف نقوم بمقارنة أداء هذه العمليات المعرفية واللغوية لدى ذوي الصعوبات بأداء هذه العمليات المعرفية واللغوية لدى الحالات العادية.

واعتباراً لمنهج البحث العلمي القائم على التسلسل المنطقي في عرض وتقديم الأفكار والمعطيات، فقد قسمت الدراسة إلى **ستة فصول** بواقع ثلاثة فصول للإطار النظري، وفصلين للإطار الميداني. واشتمل **الفصل الأول** من الإطار النّظري على تقديم موضوع

الدراسة، حيث تم التناول فيه: إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهميتها وأهدافها، وكذا التعاريف الإجرائية لمتغيراتها ثم تم التطرق إلى الدراسات السابقة والتعليق عليها. أمّا **الفصل الثاني** من الإطار النظري فقد خصص لتناول القراءة وأنشطتها وأهميتها وعوامل اكتسابها، وكذلك تمّ تناول النماذج المفسرة للقراءة ومهارات القراءة، بالإضافة إلى طرق تعليم القراءة وختمنا هذا الفصل بخصائص اللغة العربية.

أما **الفصل الثالث** فقد خُصّص للحديث عن صعوبات تعلّم القراءة من حيث مفهومها وأسبابها والنظريات المفسّرة لصعوبات القراءة، ثم تناولنا أنواع صعوبات تعلّم القراءة، ثم عرجنا على المؤشرات السلوكية لذوي الصعوبات القرائية، وعلاقة هذه الصعوبات بكل من الإدراك البصري والسمعي والذاكرة الصوتية؛ لنصل إلى مشكلات ذوي الصعوبات، وختمنا هذا الفصل بأخطاء القراءة وتحليلها. أما **الفصل الرابع:** والذي تناول تشخيص صعوبات تعلم القراءة حيث تم التطرق فيه إلى مفهوم التشخيص وأهدافه ومحكات تشخيص الصعوبات، وكذلك نماذج تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، ثم تناولنا أدوات تشخيص القراءة والاختبارات المستخدمة في التشخيص وختمنا هذا الفصل بالمداخل العلاجية المستخدمة في التكفل بذوي صعوبات تعلم القراءة.

أما في **الإطار الميداني** من الدراسة فقد تضمن فصلين، سنتطرق في **الفصل الأول** من الجانب الميداني والذي يأتي في الترتيب **الخامس** إلى عرض الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية وأهدافها وإجراءاتها وحدودها وعينتها ونتائجها، ثم عرفنا المنهج المتبع في الدراسة الأساسية وحدودها، ثم تطرقنا إلى مجتمع وعينة الدراسة الأساسية من حيث إجراءاتها وخطواتها، ثم فصّلنا في تناول أدوات الدراسة وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما **الفصل السادس** فتمّ من خلاله عرض وتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة، ليختتم هذا الفصل بعرض خلاصة النتائج ومحاولة طرح مجموعة من المقترحات تخص مشكلة الدراسة.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة.

الفصل الثاني: القراءة وعوامل تعلّمها.

الفصل الثالث: صعوبات تعلّم القراءة.

الفصل الرابع: تشخيص صعوبات القراءة.

الفصل الأول:
تقديم موضوع الدراسة

1- إشكـالية الدراسة
2- فرضيات الدراسة
3- أهـمية الدراسـة
4- أهـداف الدراسـة
5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة
6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعدّ موضوع صعوبات التعلّم من الموضوعات التي لاقت اهتماما كبيرا في الآونة الأخيرة وخصوصا في مطلع الستينات، من طرف العديد من الباحثين والجمعيات من فروع المعرفة المختلفة سواء كانوا من علماء التربية أو علم النفس أو الطب النفسي للبحث فيها أمثال كل من Samuel kirck, Barbra Batman, William Cruickshank وجمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلّم (ACLD). حيث توصلوا في نهاية الستينات إلى اعتبار صعوبات التعلّم إعاقة رسمية كأي إعاقة أخرى، وخاصةً مع صدور القانون الأمريكي (230/91)، وذلك بسبب اكتشاف مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والحسي والحركي ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية تؤثر على نجاحهم الدراسي؛ والذي ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي، وهذا ما دفع لدراسة هؤلاء للتعرّف على الأسباب والعوامل المؤثرة في صعوبات التعلّم لإيجاد الحلول من خلال برامج علاجية؛ تسهم في الحدّ من قصور هاته العوامل وبالتالي تحقيق النجاح في المهارات الأكاديمية.

ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات شيوعا لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث أظهرت الدراسة المسحية التي قام بها كل من kirk and elkins لبرامج صعوبات التعلم بأن 60-70% من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة القراءة (كيرك وكالفان، 2012). كما يذكر كل من (Lyon,1995; Brantiz & Berman,2003; Ellis,2003) أيضاً بأن صعوبات القراءة تمثّل أكبر أنماط صعوبات التعلّم الدراسية شيوعا وأنّ (80)% من الطلاب ذوي صعوبات التعلّم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة.

وعلى اعتبار أنّ القراءة مفتاح العلوم العلوم وأداة التعلم ولا يمكن التقدم في أي مادة دراسية إلا بالاعتماد عليها، فإن الفشل القرائي يؤدي إلى إحداث الفشل التعليمي، فصعوبات القراءة تؤثّر في نواحي عديدة للفرد، وخصوصا في ما يتعلق بالمهارات اللغوية الأكثر تعقيدا مثل الصرف والنحو والتعبير وفهم النصوص وغيرها، مما يشكّل عائقا حقيقيا لممارسة الدراسة، وليس هذا فقط؛ فحتى خارج المؤسسة التعليمية قد تتسبب صعوبة القراءة أو ما يرافقها مثل صعوبة فهم المنطوق أو التعبير الشفوي في صعوبات اجتماعية في فهم ما يقوله الآخرون، أو في التعبير عن ما يدور في ذاته من أفكار واتجاهات وميولات واعتقادات مما يسبب مشاكل في التواصل الاجتماعي، سواء في العمل أو مع الأصدقاء أو

الأقارب ويتولد عنها مشاكل سلوكية وانفعالية واجتماعية متعددة، فآثار صعوبة القراءة تتعدى بكثير أسوار المدرسة، حيث أكّدت الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الفئة على مستوى العالم أنّ كثيرا منهم يلجؤون إلى العنف والجريمة للتنفيس عن إحباطاتهم وفشلهم، وهذا ما أكدته نتائج دراسة مسحية عن المراهقين والشباب المسجلين في جرائم عنف وتعدي على الممتلكات أن نصفهم كانوا ممن يعانون صعوبات في القراءة (اللبودي، 2005). وهذا راجع إلى افتقار هذه الفئة إلى المهارات والمعارف والخبرات اللازمة للنجاح في الحياة العملية وللمنافسة في سوق العمل تزيد من احتمالات انضمام نسبة كبيرة منهم إلى طابور العاطلين عن العمل.

لهذ الأسباب ساهمت العديد من العلوم في تفسير صعوبات التعلّم القراءة وقياسها وتشخيصها كعلوم الطب والأعصاب والسمعيات والبصريات والجينات وعلم النفس والتربية الخاصة، ولقد وجد العديد من الباحثين علاقات ارتباطية وعلاقات سببية ذات دلالة بين مستوى كفاءة العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، واللغة، ومستوى التحصيل الأكاديمي علي اختلاف مستوياته ومكوناته ومراحله، وأن أي انحرافات نمائية في هذه العمليات تقف خلف صعوبات التعلم الأكاديمية اللاحقة(الزيات، 1998). كما أكّد Rozner بأنّ أكثر الأسباب شيوعا وأكثرها صلة بما يظهر على الأطفال ذوي الصعوبات القرائية هو تخلف في تطور مهارات إدراكية تحليلية أو قدرات لغوية أساسية (كما ورد الوقفي، 2008).

وبناء على الدور الذي تقوم به العمليات الإدراكية فقد أشار كل من البطاينة، الرشدان، السبايلة والخطاطبة (2009) أنّ عملية القراءة تتطلب من الطفل القيام بعمليات التعرّف والتحليل والتركيب البصري للكلمة؛ لذلك يصعب على الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الإدراك البصري إدراك الكلمات إدراكا سليما نظرا لسوء استقبال وتنظيم وفهم معنى المثيرات البصرية التي وقعت ضمن مجاله البصري مع سلامة حاسة البصر.

وفي هذا السياق يشير(الديري، 2016) بأن الدراسات قد بينت أنّ (73%) من تلاميذ صعوبات القراءة يعانون من اضطراب في الإدراك البصري أو السمعي، وتتضمن صعوبة الإدراك البصري مجموعة من الصعوبات الفرعية، والتي لا تشير إلى إعاقة حسية بصرية؛ بل تشير إلى اضطراب وظيفي لعمل الدماغ عند الأجزاء المسؤولة عن الإدراك البصري،

وتؤدي إلى صعوبة التمييز البصري لأوجه الاختلاف والشبه بين الأشكال من حيث اللون والحجم.. إلخ، وصعوبة التمييز البصري بين الشكل والأرضية وصعوبة إدراك العلاقات المكانية التي تتجلى في تموضع الحروف المنفصلة أو المتصلة، والتي تتضح أكثر من خلال تجاوز السطور أثناء القراءة، وعدم معرفة الاتجاهات. ويؤكد(وليام، 2011) أيضا أنّ هناك أدلة علمية حديثة على أنّ صعوبات القراءة ترتبط بالمشكلات البصرية لدى بعض التلاميذ، ومن ثم لا يزال العديد من الممارسين في هذا المجال يفترضون أن القصور البصري هو أحد الأسباب المحتملة لصعوبات التعلّم.

ولأن كلا من التجهيز البصري والسمعي يشكّلان أساسا مهما من الأسس التي تقوم عليهما عملية القراءة، فإن القراءة مهارة ترتبط بمدخلات العمليات الحسية والإدراكية المتعلقة بالرؤية والسمع، ويشرح الزيات (1998) سبب ارتباط صعوبات القراءة بكل من الاختلالات أو الاضطرابات البصرية والسمعية، بأنّ الوسيط الحسي السمعي يتيح للطفل سماع أصوات الحروف والكلمات ومنطوقها وموقعها ودورها في السياق، كما يتيح الوسيط الحسي البصري التعرّف على أشكال الحروف والكلمات وإيقاعاتها، ومن ثم فإن أي اختلال في أي من هذه الوسائط أو فيهما معا؛ يؤثر على فاعلية القراءة كمهارة من ناحية، وعلى الفهم القرائي كنشاط عقلي ومعرفي من ناحية أخرى، حيث تتكامل هذه العمليات منتجة النمط العادي لمهارة القراءة. ولهذا فالعمليات الإدراكية: الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة تتداخل فيما بينها لينتج عن تفاعل عناصرها جميع المهارات المعرفية بما فيها القراءة.

وكذلك تعتبر الذاكرة أيضاً من العوامل الإدراكية المهمة التي أثبتت الدراسات دورها السببي في صعوبات تعلّم القراءة، كدراسة (Gelzheiser, Solar, Shepard, &Wozniak) وأنّ مشاكل الذاكرة لها دور محوري في تعلم ذوي الصعوبات (Darch & Simpson, 1990). وأوضح (Baddelley et all) أن الدائرة السّمعية التي تعد أحد الأنظمة المكونة لمنظومة الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو مماثل في البناء المعرفي للفرد(الفرماوي، 2010).

وقد أكّدت الأبحاث النفسية حول الذاكرة العاملة (Gathercole، Lamont, Alloway, Ewers, Cochran, Swanson,) على مدار العشرين عامًا الماضية مرارًا وتكرارًا الفرضية القائلة بأن عمليات الذاكرة العاملة تكمن وراء الاختلافات الفردية في القدرة على التعلم، لأنها

المكان الذي يتم فيه بناء المعرفة وتعديلها وحيث تتم معالجة المعلومات للتشفير الدلالي، تقريبًا كل ما يجب تعلمه وتذكره يجب أن يمر عبر الذاكرة العاملة، ومن ثم فإن القدرة والأداء الفعال للذاكرة العاملة تحدد معدل ومدى التعلم، وتتنبأ سعة الذاكرة العاملة أيضا بالأداء في مجموعة واسعة من المهام المعرفية في العالم الحقيقي(Dehn, 2008).

بالإضافة إلى صعوبات الإدراك والذاكرة تتلازم صعوبات التعلّم أيضاً مع صعوبات الفهم إذ يؤكد(Sencibaugh, 2007) أنّ الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يعانون من صعوبات في مهارات القراءة الأساسية فقط في سن مبكرة؛ مثل الوعي الصوتي والمطابقة الصوتية الخطية، لكنهم غير قادرين على تحليل سياق الكلمة، مما يؤدي إلى عدم القدرة على تفسير أو فهم معنى النص. وأكدت نتائج دراسات كل من لايبرج وصموئيل أيضا أن مشكلة الديسلكسيا تتمثل في عدم القدرة على إيجاد التوازن بين عمليتي التشفير والفهم القرائي (الفرماوي، 2010).

وتأسيسا على ما سبق ذكره؛ فإنّ دراسة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة وقياس مدى تباين بعض أبعاد تلك العوامل عند الذين يعانون من صعوبات قرائية، قد يساهم في فهم المشكلة وتحديد موطن الاختلال وتحديده بدقة أكبر سواء كانت هذه الصعوبة متعلقة بالتمييز البصري أو السمعي أو الذاكرة أو الفهم، مما يتيح للفاحص النفسي وضع تشخيص دقيق يساهم في توفير طرق علاجية من شأنها أن تحسن العجز أو تعوضه (كيرك وكالفان، 2012، 312). لأن كيفية تشخيص الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة وإنتاج الأدوات التي تكشف عن العوامل التي تسهم في صعوبات القراءة تعتبر أهم الأولويات التي يجب السعي إليها لمساعدة ذوي صعوبات تعلّم القراءة وتقديم التدخل المبكر المناسب.

وبالرغم من المجهودات المبذولة للمنظومة التربوية الجزائرية والمتمثلة في تعميم تعيين مختصي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والعلاج النفسي العيادي، كما نصّ عليه القرار الوزاري رقم 219 / 1241 /91(النشرة الرسمية للتربية، 2001، 12)، لكن هناك نقص كبير في أدوات تشخيص صعوبات تعلّم القراءة وحتى إن وجدت فيتم الاعتماد على مقاييس مكيفة من دول غربية، وتعتبر في أغلبها قديمة وغير متلائمة مع الأفراد في بلادنا وذلك لاختلاف النظم الاجتماعية والثقافية والحضارية وحتى التربوية، مما يصعب عمل هؤلاء المختصين في التشخيص وتقديم التدخل المناسب في الوقت المناسب، وبسبب هذا

الإشكال فإنّ الإحصائيات المستقاة من مديرية التربية لولاية الوادي(2019–2020) تؤكّد أنّ النسب عالية للتلاميذ الذين يعانون من الرسوب المدرسي والتخلي عن الدراسة إذ بلغ عدد التلاميذ الراسبين في المرحلة الابتدائية (5241) تلميذا أي بنسبة (4.40%)، بينما في المرحلة المتوسطة بلغ عدد الراسبين(080 10) تلميذا بنسبة(13.08%) وبلغ عدد المتخلين عن الدراسة (009 1) تلميذا بنسبة (1.31%) ومن بين الأسباب الأساسية لهذه المشاكل هو مشكلة صعوبات تعلّم القراءة.

إنّ هذا الإشكال هو الموجه الرئيسي لهذه الدراسة والتي تسعى لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة وفق منهجية علمية تستجيب لخصائص البيئة الجزائرية من خلال بناء أدوات تشخيصية دقيقة. وتأسيسا على ما سبق نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل الأول:

- **هل يوجد فروق في معايير الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟**

ويتفرّع منه التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق في **درجات القراءة** في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **زمن القراءة** في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **دقة القراءة** في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **طلاقة القراءة** في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في تكرارات **أنواع الأخطاء** في الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في تكرارات **التصحيح الذاتي** للأخطاء في الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟

التساؤل الثاني:

- **هل يوجد فروق في اختبارات الفهم القرائي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟**

ويتفرّع منه التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق في **الفهم المباشر** في اختبارات الفهم القرائي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **الفهم الاستنتاجي** في اختبارات الفهم القرائي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **الفهم التقويمي** في اختبارات الفهم القرائي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **الفهم الإبداعي** في اختبارات الفهم القرائي بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟

التساؤل الثالث:

- **هل يوجد فروق في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟**

ويتفرّع منه التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق في **ذاكرة الأرقام** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **ذاكرة الحروف** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **ذاكرة الكلمات** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟

- هل يوجد فروق في **ذاكرة الجمل** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟

التساؤل الرابع:

- **هل يوجد فروق في اختبار التمييز البصري بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة؟**

ويتفرّع منه التساؤلات التالية:

- هل يوجد فروق في **تمييز تطابق الأشكال** في اختبار التمييز البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **تمييز تطابق الحروف** في اختبار التمييز البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟
- هل يوجد فروق في **تمييز تطابق الكلمات** في اختبار التمييز البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة؟

2- الفرضيات:

في ضوء إشكالية الدراسة المحددة بالتساؤلات السابق ذكرها، أمكن صياغة فرضيات الدراسة كحلول مؤقته للتساؤلات المطروحة، محاولين في ذلك تغطية جوانب مهمة من الدراسة، والتعبير عمّا قد يكشفه الواقع من حقائق بعد إخضاع هذه الفرضيات للدراسة، وتتمثل هذه الفرضيات فيما يلي:

1-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي معايير الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

ويتفرّع منها الفروض الفرعية التالية:

1.1 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي **درجات القراءة** في الاختبار التشخيصي للقراءة بين للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

2.1 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي **زمن القراءة** في الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

3.1 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي **دقة القراءة** في الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة

4.1 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي **طلاقة القراءة** في الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

5.1 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي **تكرارات أنواع الأخطاء** في الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

6.1 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي **تكرارات التصحيح الذاتي** في الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

للإجابة عن التساؤل الثاني تم صياغة الفرضية التالية:

2-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

ويتفرّع منها الفرضيات الفرعية التالية:

1.2 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **الفهم المباشر** في اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

2.2 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **الفهم الاستنتاجي** في اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

3.2 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **الفهم التقويمي** في اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

4.2 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **الفهم الإبداعي** في اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

للإجابة عن التساؤل الثالث تم صياغة الفرضية التالية

3-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

ويتفرّع منها الفرضيات الفرعية التالية:

1.3 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **ذاكرة الأرقام** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

2.3 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **ذاكرة الحروف** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

3.3 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **ذاكرة الكلمات** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

4.3 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **ذاكرة الجمل** في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

للإجابة عن التساؤل الرابع تم صياغة الفرضية التالية

4- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

ويتفرّع منها الفرضيات الفرعية التالية:

1.4 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بين متوسطي درجات **تمييز تطابق الأشكال** في اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

2.4 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **تمييز تطابق الحروف** في اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

3.4 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات **تمييز تطابق الكلمات** في اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

3- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال التطرق لاضطراب صعوبة القراءة والذي يمثل أحد أكثر الصعوبات انتشارا في المرحلة الابتدائية. وهذا ما لاحظناه كأساتذة في المرحلة الابتدائية وأكدته الكثير من الدراسات في دول متعددة وكذلك معاناة التلاميذ وأولياؤهم من هذه الصعوبة في هذه المادة الأساسية.

وتظهر أهمية هذه الدراسة أيضا في قيمة المقاييس النفسية المعرفية باللغة العربية المنجزة في الوسط المدرسي الجزائري، والتي نسعى من خلالها لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة في البيئة الطبيعية للتعلّم المتمثل في المدرسة أو في أوساط التدخل المتخصص سواء في وحدات الكشف والمتابعة أو لدى المختصين النفسانيين في العيادات الأرطوفونية، أو في

المراكز المتعددّة، المتخصّصة في التكفل بذوي صعوبات التعلّم، بما يسمح لهؤلاء المختصين من معرفة العناصر الأساسية في التشخيص والمتمثلة في القراءة الصحيحة وزمن القراءة للوحدات المقروءة (المقاطع الصوتية، الكلمات، النّص القرائي)؛ والتي تقدم لنا جانب وصفي للأداء القرائي من حيث دقة القراءة وطلاقة القراءة ولم نكتف بالتشخيص الدقيق لهذه العناصر الكمية الوصفية؛ بل أيضا تم تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى القارئ في المؤشرات المعرفية في القراءة والتي أطلقنا عليها المعايير النوعية والمتمثلة في: التشابه الخطي، التشابه الصوتي، الحذف، الإضافة، الأخطاء الدلالية، أخطاء التعرّف، فقدان التموضع، التصحيح الذاتي. بالإضافة إلى هذه المعايير النوعية والكمية التي تشملها أدوات تشخيص الآليات المعرفية للقراءة، تم تشخيص مهام القراءة والمتعلقة أساسا بخصائص الكتابة باللغة العربية. وللدور الذي يلعبه الفهم كمكون رئيسي لمهارة القراءة تم تشخيص مستوياته الأربع باختبارات تتناسب والمستويات الدراسية للمرحلة الابتدائية، وللبحث عن العوامل المعرفية التي مسها الاختلال تم بناء مقياس لتشخيص التمييز البصري، ومقياس لتشخيص الذاكرة العاملة الصوتية.

إنّ ما تتميز به الدراسة من أهمية أيضاً هو اعتمادها على تصميم الأدوات المستخدمة في البحث، ومنها الاختبار التشخيصي للقراءة وكذلك اختبارات الفهم القرائي للمستويات الدراسية الثالثة والرابعة والخامسة، واختبار الذاكرة العاملة الصوتية واختبار التمييز الصوتي.

إنّ التشخيص المقنن الذي يعتمد على أدوات علمية مقننة يساعد على التعرف على مواطن الاختلال والعوامل المسببة لصعوبة القراءة مما يساعد المختص وحتى الأستاذ والولي على بناء خطة تدريبية تتوفر على نشاطات تمكن من تجاوز الجانب الذي يحوي على ثغرة الاختلال أو الصعوبة.

وستسمح أدوات تشخيص القراءة في هذه الدراسة بتغطية النقص الموجودة في الدراسات العربية والجزائرية بالخصوص، من حيث شموليتها لجوانب متعددة في تشخيص القراءة من حيث تشخيصها لآليات القراءة وخصائص اللغة العربية ومن حيث العوامل المرتبطة بالقراءة وفق النموذج المعرفي لمعالجة المعلومات؛ وهذا سيساعد على اقتراح برامج علاجية تسمح بالتخفيف من معاناة ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

4- أهداف الدراسة:

يعتبر التشخيص الدقيق أهم مرحلة لتحديد أسباب الاختلال للتكفل النفسي من طرف المختصين، ومن ثَمَّ بناء خطة علاجية فعالة تقود إلى الرجوع إلى الحالة السوية، لتمكين الفرد من أداء مهامه وأدواره حسب القدرات المتوقع من أقرانه، ولا يمكن القيام بالتشخيص الفعال بدون توفر مقاييس نفسية معدّة بمنهجية علمية دقيقة ومنسجمة مع البيئة التي ستطبق فيها هذه المقاييس، وللأسف فقد تأخرت بلادنا الجزائر في هذا المجال واكتفى المختصون في أوساط الصحة المدرسية، خاصةً مختصي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والعلاج النفسي العيادي في اعتماد مقاييس مكيَّفة من دول غربية، وتعتبر في أغلبها قديمة وغير متلائمة مع الأفراد في بلادنا وذلك لاختلاف النظم الاجتماعية والثقافية والحضارية وحتى التربوية، ولهذا سعت هذه الدراسة إلى اعتماد أدوات قياس قام الباحث بإعدادها وفق منهجية علمية في البيئة الجزائرية، وذلك للتمكن من الإجابة عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة وهو كيفية تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، وكيفية تحديد نقاط القوة والضعف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ واستثمار نتائج التشخيص للشروع في مرحلة لاحقة في اقتراح برنامج يهدف إلى اكتساب آلية القراءة الصحيحة لذوي الصعوبات وفق معيار النمو الطبيعي للأقران في هذه المهارة الأساسية للتعلّم.

وتسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف هي:

أهداف قريبة المدى: تهدف هذه الدراسة في مداه القريب إلى تحقيق ما يلي:

الكشف عن ذوي صعوبات تعلّم القراءة بتحديد مجموعة من الإجراءات التشخيصية العلمية المتبعة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وذلك بتشخيص آليات القراءة وتحليل أخطائهم وتحديد العوامل المعرفية التي كانت السبب وراء كل حالة سواء كانت متعلقة بخلل في أحد أبعاد التمييز البصري أو الذاكرة العاملة الصوتية أو الفهم القرائي للتمكن من اتخاذ الأساليب العلاجية المناسبة وتم ذلك من خلال بروتوكول تشخيصي يتضمن الإجراءات التالية:

- تشخيص صعوبات القراءة من خلال بناء اختبار تشخيصي للقراءة في المرحلة الابتدائية مقنن ذا معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة في القراءة ومستوى التحصيل فيها ويتضمن:

أ- تحديد المستوى القرائي(للمقاطع الصوتية، الكلمات المنعزلة، النّص القرائي).

ب- تحديد أنواع الأخطاء المعرفية.

ج- تقييم المهام القرائية حسب خصائص اللغة العربية للحروف والكلمات.

د – الكشف عن مواضع الاختلال عند ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

- تشخيص الفهم القرائي من خلال بناء اختبارات تشخيصية للفهم القرائي تتضمن أربع مستويات للفهم وهي: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم التقويمي، الفهم الإبداعي.
- تشخيص الذاكرة العاملة الصوتية لذوي صعوبات تعلّم القراءة من خلال بناء اختبار الذاكرة العاملة الصوتية، والذي يتضمن: ذاكرة الأرقام، ذكرة الحروف، ذاكرة الكلمات، ذاكرة الجمل.
- تشخيص التمييز البصري لذوي صعوبات تعلّم القراءة من خلال بناء اختبار تشخيصي للتمييز البصري والذي يتضمّن، التمييز البصري للأشكال، التمييز البصري للحروف، التمييز البصري للكلمات.

أهداف بعيدة المدى: من الأهداف بعيدة المدى التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها ما يلي:

- أن توظّف نتائج الدراسة كأرضية لاقتراح برنامج معرفي لغوي لعلاج صعوبات تعلّم القراءة من طرف الباحثين في الوسط المدرسي الجزائري.
- أن توجّه الدراسة أنظار القائمين على المنظومة التربوية إلى الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلّم وخاصة ذوي صعوبات تعلّم القراءة والعمل على تخصيص فضاءات داخل المدارس للتكفل بهم، مع ضرورة وجود أساتذة متخصصين في صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية، مثل الكثير من الدول في العالم.
- أن تكون مقاييس الدراسة في متناول المختصين وتستخدم في العيادات النفسية ومراكز التكفل بذوي الصعوبات، وكذلك في وحدات الكشف والمتابعة التابعة للصحة المدرسية الوطنية، وتعوّض المقاييس الأجنبية المكيفة لنفس الأغراض.

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

إن وضع الباحث لمتغيرات الدراسة في حدود معينة – التعريف الإجرائي– يجعل المهتمين بالمشكلة يفهمون المتغير بالطريقة التي يقصدها الباحث، لأن الباحثين بصفة عامة قد يختلفون أو يتفقون حول معاني ومضامين بعض المتغيرات، وتجنبا لأي إلتباس أو غموض قد يعيق فهم دراستنا والنتائج المتوصل إليها، فإنه من الضروري تقديم تعريفات إجرائية للمتغيرات الأساسية تبعاً للسياق الذي استخدمت فيه، وهي كما يلي:

صعوبة تعلم القراءة: هو قصور في تعلم القراءة، ويظهر في الأخطاء القرائية التي تتجاوز أخطاء التلميذ المتوسط، وكذلك في الطلاقة والتي تكون بطيئة مقارنة بالطفل العادي، ولا يرجع السبب إلى ضعف الذكاء، أو ظروف التمدرس أو الظروف الثقافية والاجتماعية، بل يعود إلى اضطراب القدرات المعرفية الأساسية ذات المنشأ التكويني ويمكن تحديد الطفل ذي عسر القراءة من خلال مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة، ويعتبر التلميذ من ذوي صعوبات تعلّم القراءة إذا تحصّل على أكثر من اثنين وعشرين درجات على المقياس.

التّشخيص: هو العملية التي يتم من خلالها تحديد نوع ومقدار الاضطراب، بالاستعانة بالإجراءات والأدوات المستخدمة للكشف عنه في هذا البحث والمتمثلة في اختبارات: القراءة، الفهم القرائي، الذاكرة العاملة الصوتية، التمييز البصري، اختبار القدرة العقلية...

القراءة: يعرّف الباحث القراءة بالعملية التي يحوّل فيها الفرد رموزا خطية إلى أصوات لغوية بعد معالجتها حسيا ثمّ عقليا لفهمها والحصول على المعنى، وذلك قصد الاستفادة من معلومات وأفكار أو الاستمتاع بجمال المقروء. ونقيس القدرة على القراءة من خلال الدرجة التي يتحصّل عليها المفحوص في الاختبار التشخيصي للقراءة المعدّ من طرف الباحث.

الفهم القرائي: الفهم القرائي عملية بناء واستخلاص المعنى من النصوص المكتوبة، بناءً على تنسيق معقد لعدد من المصادر المترابطة(Sencibaugh, 2007).

ويعرّف الباحث الفهم القرائي **إجرائياً** بأنه: إدراك دلالات المقروء من خلال تفسير كلماته واستخراج المعلومات الصريحة والضمنية، وايجاد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد الأفكار الأساسية والفرعية، ونقد النص والحكم على أفكاره، والاستفادة من النص في حل

مشكلات وتوليد أفكار جديدة. والفهم القرائي يتدرّج من حيث الصعوبة في مستويات حسب مستوى عمليات التفكير التي يتضمنها، وهذه المستويات هي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التقويمي، ومستوى الفهم الإبداعي، حيث يتضمن كل مستوى مهارات متعدّدة. ويقاس الفهم القرائي بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في اختبارات الفهم القرائي المعدّة من طرف الباحث لكل مستوى دراسي.

الذاكرة العاملة الصوتية: إن السيكولوجيين قد استعملوا منهجا من مرحلتين متكاملتين في دراستهم للذاكرة: مرحلة التعلم، ويتم خلالها عرض المادة التجريبية على المفحوص (قائمة من الكلمات، أرقام، صور...)، ومرحلة التذكر، حيث يطالب خلالها المفحوص بتذكر المادة السابق عرضها؛ إما بترتيب: وهو ما يعرف في الأدبيات السيكولوجية بمهمة التذكر التسلسلي؛ وإما بدون ترتيب(البرنوصي وزغبوش وبوعناني، 2014، 105).

ويعرّف الباحث الذاكرة العاملة الصوتية **إجرائياً** بأنها: القدرة على استرجاع الأعداد أو الحروف أو الكلمات المنفردة أو المنتظمة في سياق جملة؛ بنفس الترتيب والتسلسل بعد سماعها. ونقيسها بالدرجة التي يتحصّل عليها الطفل في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية المعدّ من طرف الباحث.

التمييز البصري: عرّف كل من Albert Harris, Edward Sipayx التمييز البصري بأنّه القدرة على التفرقة بين المؤتلف والمختلف من الصور والأشكال والجمل القصيرة والكلمات والحروف، فالقراءة تتطلّب قدرة بصرية مناسبة؛ لذلك فمن الطبيعي أن تدخل المهارات البصرية في مقاييس الاستعداد للقراءة (صالح، 2005).

ويعرّف الباحث التمييز البصري **إجرائياً** بأنه: القدرة على التمييز بين الأشكال والحروف والكلمات وإدراك وجه الشبه والاختلاف بينها، وترتبط هذه القدرة بسرعة ودقة إدراك التفاصيل الدقيقة. ونقيسها بالدرجة التي يتحصل عليها المفحوص في اختبار التمييز البصري المعد من طرف الباحث.

6- الدراسات السابقة:

اطّلع الباحث على مجموعة من الدراسات الأجنبية والعربية؛ لها علاقة بموضوع الدراسة وقد تم تناولها وفقا لترتيبها الزمني وفق ثلاث محاور هي:

1- الدراسات المتعلّقة بالبحث عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة.

2-دراسات متعلّقة بمؤشرات صعوبات القراءة.

3-دراسات تهدف إلى بناء اختبارات تشخيصية لصعوبات القراءة.

أولا: الدراسات المتعلقة بالبحث عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة:

1-1-دراسة أساتين (1980): بعنوان "العوامل المسببة لصعوبات تعلّم القراءة لدى الأطفال" وكانت تهدف إلى الكشف عن العوامل المسببة لصعوبات تعلّم القراءة لدى الأطفال، وتضمنت 250 طفلا تتراوح أعمارهم من 6-14 سنة من متوسطي الذكاء واستعمل المقاييس التالية:

- اختبار رسم الرجل لجودانف.
- اختبار ويبمان للتمييز السمعي.
- الاختبار البصري الحركي (بندر-الجشتالت)
- بطارية إلينوي للقدرات النفسية اللغوية.
- اختبار نمو الإدراك البصري.
- اختبار تشخيصي للقراءة.

واستخدم أسلوب دراسة الحالة، ومن خلال تحليل بيانات كل حالة أسفرت الدراسة على أن صعوبات تعلّم القراءة صفة سائدة لدى معظم الأطفال الصغار وبخصوص الذكور منهم، وأنّ للعوامل الوراثية دورا كبيرا في وجود هذه الصّعوبات حيث وجد أنّ 49% من الحالات يعاني أفراد أسرهم من صعوبات تعلّم القراءة،46% من مشكلات بصرية، 21% من مشكلات سمعية، 23 % من مشكلات في النّطق، 27% من مشكلات اجتماعية انفعالية(عبد الرؤوف وعامر،2008 ، 171).

1-2-دراسة سيجل ولندر(Seigel & Linderl, 1984): اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي على عينة متكونة من مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة والحساب يعانون من اضطراب في الذاكرة قصيرة المدى لكل من المثيرات المقدمة شفويا أو بصريا في حين يعاني الأطفال ذوو صعوبات تعلم الحساب فقط من اضطراب في الذاكرة قصيرة المدى للمثيرات المقدمة بصريا فقط.

1-3-دراسة جوهان (Johan,1990): بعنوان" التنبؤ بصعوبات التعلّم في القراءة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقليا"، وهدفت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلّم في القراءة من خلال مقاييس الذاكرة قصيرة المدى.

استخدم الباحث في دراسته مقياس الذاكرة قصيرة المدى وطبق الباحث مقياسه على عينة متكونة من (48) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم و(34) تلميذا من المتأخرين عقليا القادرين على التعلم تتراوح أعمارهم بين (6) و(12) سنة.

وكان من أهم النتائج التي توصّل إليها الباحث هي أنّ درجات كل اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت منبئة بالقدرة على القراءة، كما أن اختبارات الذاكرة قصيرة المدى المشبعة بالعامل اللفظي أفضل المنبئات بالقدرة على القراءة، وتساعد اختبارات الذاكرة قصيرة المدى على التمييز بين التلاميذ ذوي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ المتأخرين عقليا (عبد الرؤوف وعامر ،2008، 175).

1-4-دراسة صقر(1992): وهدفت إلى دراسة الجوانب المعرفية (الانتباه، الإدراك، التذكر) واللامعرفية (تقدير الذات ودافعية الانجاز والقلق). شملت عينة الدراسة (145) تلميذا من الصف الثالث والرابع حيث أن (37) تلميذا ممن يعانون صعوبات التعلم في القراءة والحساب و(118) من التلاميذ العاديين.

توصلت الدراسة إلى أن الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والحساب تفوقوا على نحو دال بالمقارنة مع الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في كل من الانتباه والإدراك ودافعية الإنجاز.

1-5-دراسة شرين محمد دسوقي (1996): قامت بدراسة بعنوان " صعوبات تعلّم القراءة وعلاقتها ببعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي"، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين صعوبات تعلّم القراءة وبعض المهارات الإدراكية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.

تكونت عينة الدراسة من (600) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني والثالث والرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تراوحت أعمارهم من 7- 10 سنوات وطبق عليهم اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي، واختبارات مهارات التعرّف في اللغة العربية.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين صعوبات تعلّم القراءة وبعض عوامل الإدراك المرتبطة بها لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث والرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الصفين الثاني والثالث بين تلاميذ الصفين الثاني والرابع، وبين تلاميذ الصف الثالث والرابع لصالح تلاميذ الصف الأعلى في بعض عوامل الأدراك المتعلقة بصعوبات التعلم(عبد الرؤوف وعامر،2008، 151-152).

1-6-دراسة خديجة أحمد السباعي (2000): وعنوانها "دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة لدى التلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن" والتي هدفت من خلالها إلى التعرف على الفرق بين التلاميذ العاديين وتلاميذ صعوبات تعلّم القراءة في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية. والكشف عن أثر بعض المتغيرات الوجدانية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي تعلم القراءة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (338) تلميذ وتلميذة/ منهم (188) من ذوي صعوبات القراءة و(150) من العاديين. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار تحصيلي في القراءة ، استبيان المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، واختبار رافن. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والتخطيط. ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عملية الانتباه. ووجود علاقة دالة إحصائيا بين المعالجة المعرفية المتتابعة والتحصيل القرائي لدى عينة الدراسة(الكحالي،2011، 88-89).

1-7- دراسة الزيات (2002): وعنوانها "نمذجة العلاقة السببية بين صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين صعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (512) تلميذا وتلميذة يمثلون الصفوف من الثالث ابتدائي إلى الثاني إعدادي. ووظف الباحث مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلّم.

توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين صعوبات التعلّم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) وصعوبات التعلم النمائية (الانتباه، التذكر، الادراك)وتزداد قيمة هذا الارتباط بزيادة صعوبات التعلم النمائية.

1-8-دراسة البرو وبيترسون (Elbro & Petersen,2004): وهي من الدراسات الطولية وهدفت إلى دراسة أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية مهارات الوعي الصوتي وتم تطبيقه على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم تتبع الأطفال فيها إلى الصف السابع، وقد بلغت عينة الدراسة النهائية (82) طفلا وطفلة من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة تم اختيارهم من (26) فصلا دراسيا مختلفا، وتكونت المجموعة التجريبية من(35) طفلا وطفلة، تم تطبيق البرنامج عليهم بشكل مكثف لمدة (17) أسبوعا كان الهدف منه مساعدتهم في تحسين الوعي الصوتي لديهم. استخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس هي: مقياس تسمية الحروف، وحذف الفونيم، والتعرّف على الفونيم، وحذف المقطع، والتعرف على المقطع، وتمييز الفونيم، والسرعة في تسمية الصور، والفهم القرائي. وتوصلت الدراسة أن الأطفال الذين تلقوا البرنامج التدريبي تفوقوا على أطفال المجموعة الضابطة (47)طفلا وطفلة في قراءة الكلمات العادية والكلمات الزائفة وذلك في الصفوف الثاني والثالث والسابع، كما تفوقوا عليهم في الفهم القرائي في الصف السابع(ريان، 2013، 96).

1-9-دراسة تامي وآخرون (Tami, et al,2006): هدفت الدراسة إلى التعرّف على دور إدراك الهجاء بالنسبة لمهارات قراءة الكلمة والفهم القرائي لدى الأطفال المعسرين قرائيا والعاديين وذلك من خلال إجراء مقارنة بين المعسرين قرائيا والعاديين المكافئين لهم في العمر في قراءة الكلمة، وتضمنت الدراسة (43) من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية، واستعملت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الهجاء، ومقياس الفهم القرائي، ومقياس التعرّف على الكلمة.

توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط أداء الأطفال في إدراك الهجاء بصورة دالة إحصائيا مع مهاراتهم في قراءة الكلمة والفهم القرائي بصرف النظر عن حالة صعوبات القراءة لديهم، وتم إدراك الهجاء بتباين ملحوظ مع الفهم القرائي بالنسبة لكلتا المجموعتين(المعسرين قرائيا والعاديين). ووضع في الاعتبار الوعي الفونولوجي، والتسمية السريعة(السنوسي، 2017 ،54).

1-10- دراسة بلازا وكوهين (Plaza & Kihen,2007): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تنمية مهارات الوعي الصوتي والانتباه البصري وسرعة التسمية واكتساب القدرة على القراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، ومتابعة تقدم الأطفال في هذه المهارات حتى نهاية الصف الأول.

تكونت عينة الدراسة من (75)طفلا وطفلة من أطفال رياض الأطفال بواقع (28) من الذكور و(47) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (5.3-6.4) سنة. واستخدمت الدراسة مقياس سرعة التسمية ومقياس المعالجة الصوتية ومقياس الانتباه البصري. وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

1-أن القدرة المبكرة على الاحتفاظ بالمقاطع في الذاكرة العاملة ومزجها من أجل إنتاج. كلمات جديدة هي مؤشر على الأداء البصري واللفظي أثناء القراءة.

2- أن اكتساب اللغة يعتمد على المهارات الإدراكية المعرفية.

3- أن التدريب على مهارات حذف الفونيم ومزج الفونيم يسهم في اكتساب القراءة والكتابة المبكر، وأن الأداء البصري يعتبر من أهم المهارات المعرفية التي يستند إليها الأطفال في اكتساب القراءة والكتابة.

4- **أن** نتائج اختبار جميع الأطفال باختبارات بعدية في نهاية الصف الأول أظهرت تحسن أدائهم على جميع المهام(ريان، 2013 ،91).

1-11- دراسة منصور عبد الله صياح (2014): هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف التمايز في مهارات الإدراك البصري بين ذوي صعوبات القراءة وكل من العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين . تكوّنت عينة الدراسة من 178 تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (58 تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و60 تلميذا عاديا و60 تلميذا فائقا في القراءة) وتراوحت أعمارهم ما بين 9 إلى 10 سنوات.

استخدم المنهج الوصفي المقارن في الدراسة، واستخدمت الأدوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، واختبار تحصيلي في القراءة (إعداد الباحث)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلّم القراءة للزيات(2007)، واختبار مورسن جاردنر في الإدراك البصري.

توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في مهارة التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز البصري بين الشكل والخلفية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والفائقين.

1-12- دراسة بزراوي نور الهدى (2015): بعنوان "سعة الذاكرة العاملة عند ذوي صعوبات تعلّم القراءة" حيث هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات تعلّم القراءة من خلال الكشف عن درجة التأثر والتأثير بينهما، كما هدفت إلى الكشف عن إمكانية وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات القراءة في سعة الذاكرة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بثلاث مدارس ابتدائية من عينتين تضم (30) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (9-12) سنة، العينة الأولى: تمثل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة وعددهم (15) تلميذ وتلميذة، العينة الثانية: تمثل التلاميذ العاديين وعددهم (15) تلميذ وتلميذة. تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي الإحصائي، أما عن أدوات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة "فتحي الزيات" واختبار رسم الشخص "كودنوف فلورنس" لحساب درجة الذكاء، المقابلة المقننة، الملاحظة المباشرة، بطارية التقدير المعرفي لتقييم اضطرابات الذاكرة والاضطرابات المعرفية المصاحبة لها "جون لويس سجنوري" أما عن الأساليب الإحصائية تمثلت في معامل الارتباط بيرسون، واختبار"T" لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين، وقد توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، كلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة (متوسطة إلى شديدة).

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة لصالح العاديين.

1-13- دراسة مبروكة زغب (2017): بعنوان "علاقة عسر القراءة بالذاكرة البصرية" وهدفت إلى معرفة بين القراء العاديين وعسيري القراءة في الذاكرة البصرية. وقد تمّ

اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وفق المعايير التشخيصية المعمول بها واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وضمت العينة مجموعتين المجموعة الأولى مكونة من (22) تلميذا من عسيري القراءة والمجموعة الثانية تتكون من (22) تلميذا من العاديين.

تم تطبيق اختبار "رافن للذكاء" واختبار القراءة للكلمات (المتداولة وغير المتداولة، وشبه الكلمات) واختبار الذكاء البصرية، وتم استعمال الأساليب الاحصائية: اختبار (T) للفروق ومعامل بيرسون. وتم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى أفراد العينة ككل، ووجود فروق ذات دلالة بين العاديين والمعسرين في الذاكرة البصرية.

1-14- دراسة نوال المطلق (2017): بعنوان "صعوبات تعلّم القراءة والكتابة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الانتباه والادراك الحركي)" وهدفت إلى التعرف على علاقة صعوبات الانتباه والادراك الحركي بصعوبات تعلّم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس، وكذلك التعرّف على الفروق بين صعوبات الانتباه والادراك الحركي وصعوبات تعلّم القراءة والكتابة باختلاف الجنس.

وتكوّنت عينة الدراسة (360) تلميذا وتلميذة من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم للصفين الرابع والخامس، وتمّ تطبيق المنهج الوصفي التحليلي بجانبيه النظري والعملي. ووظفت الباحثة الأدوات التالية: اختبار رافن للمصفوفات، اختبار الينوي للقدرات النفس اللغوية، وبطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلّم النمائية والأكاديمية.

وتوصلت الدراسة بعد معالجة البيانات باستخدام تحليل تباين الانحدار، ومعاملات الارتباط، والانحدار المتعدد إلى وجود ارتباط دال بين متغيري الانتباه والادراك الحركي والأداء في القراءة والكتابة، وكانت على درجة مقبولة من الدلالة، وأنّ القدرات في الانتباه والادراك الحركي تظهر كمتنبئ جيد للتحصيل في القراءة والكتابة. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات مقبولة بين الدرجة الكلية الصعوبات الأكاديمية وصعوبات التعلّم النمائية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاختبار الفرعي النمائي للانتباه لصالح الذكور بينما لم يظهر البحث فروقا بين الجنسين في الاختبارات

الفرعية الإدراك الحركي والكتابة، أما فيما يتعلق بالصف فإنه يوجد فقط فرق في الاختبار الفرعي الانتباه لصالح الصف الرابع.

ثانيا: دراسات تبحث في مؤشرات صعوبات القراءة.

2-1- دراسة ديبري ريتزن (Debray ritzen, 1979): يرى أن الأخطاء المرتكبة خلال القراءة تعتبر مؤشرات سيئة لتحديد التشخيص و الأخطاء المتمثلة في (القلب، الحذف، الإضافة والخلط..) غير كافية ولا ضرورية للتشخيص. لأنه يمكن إيجادها أيضا عند الأطفال العاديين بصفة زمنية لكن ثباتها فقط والذي يتجاوز السنة الأولى للقراءة يمكن أن يكون ذا قيمة حقيقية للتشخيص، لأن هاته الأخطاء يمكن أن لا تظهر عند الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة خاصة إذا أجري لهم الفحص في سن متأخر، والذين يخفون هذا الاضطراب بقراءة بطيئة ومراقبة. فاقترح اختبارا كأداة صالحة للتشخيص وسماه "Leximetrie " فهو اختبار يسمح بتحليل الفعل القرائي عن طريق: التصحيح والسرعة(شلابي،2017،7).

2-2- دراسة باني (Bunney,1988) بعنوان "الأداء القرائي بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من العاديين وتلاميذ صعوبات التعلّم في القراءة". وهدفت إلى توضيح الفروق في الأداء القرائي بين العاديين وذوي صعوبات القراءة للصف الثالث.

استخدم الباحث في دراسته اختبار جراي Grey لقياس معدّل القراءة الجهرية وتحديد أنواع الأخطاء في القراءة.

وتكوّنت عينة البحث من (31) تلميذا من الصف الثالث من العاديين و(31) تلميذا من الصف الثالث من ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

وكان من أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة وجود فروق بين المجموعتين في معدّل القراءة والقدرة على التصحيح الذاتي لصالح العاديين. كما ظهرت فروق في كل أنواع أخطاء القراءة، حيث ازدادت هذه الأخطاء عند ذوي صعوبات التعلّم بدرجة أكبر(عبد الرؤوف وعامر، 2008، 174).

2-3- دراسة نصرة جلجل (1993): بعنوان "تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفاعلية برنامج مقترح". وهدفت الدراسة إلى مسح للرؤى النظرية التي تناولت عسر القراءة، التعرف إلى العوامل المرتبطة

بالعسر القرائي، وإعداد اختبار تشخيصي للعسر القرائي، التأكد من فعالية برنامج القراءة المتكررة لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي.

وتكونت العينة من (388) تلميذا التي تراوحت أعمارهم من (07) سنوات و(08) أشهر إلى (12) سنة و(04) أشهر بمتوسط (9)سنوات و(03) أشهر ثم فرز عينة العلاج (38) تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة.

واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: اختبار وكسلر للذكاء، اختبار القراءة الصامتة، اختبار تشخيصي لعسر القراءة، استمارة تحليل الأخطاء، استمارة المسح النيرولوجي السريع، اختبار التمييز اللفظي، اختبار التمييز البصري اللفظي

وأشارت نتائج الدراسة إلى الأخطاء في القراءة الجهرية جاءت كما يلي : الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار، وفي القراءة الصامتة: تعرف الكلمة، فهم الكلمة، فهم الجملة، أما بالنسبة إلى البرنامج فقد طرأ تحسن حيث قلت الأخطاء في الاختبار البعدي (أخطاء الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار) أي أن التحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة والقراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء بشكل عام (الكحالي، 2011، 86).

2-4- دراسة الباحثة جنان أمين (2012): بعنوان "دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة لتقييم اللغة (N-NEEL) من خلال إعداد بروتوكول علاجي لإعادة التربية القرائية.

كانت تساؤلات الدراسة تتمثل فيما يلي:

1- ماهي مؤشرات عسر القراءة عند التلاميذ المعسرين؟

2- ما أثر استخدام البروتوكول العلاجي المقترح من طرف الباحثة في تحسين مستوى القراءة عند التلاميذ المصابين بعسر القراءة؟

3- فيم يتمثل التحسن في القراءة عند التلاميذ المعسورين.

وكانت فرضيات الدراسة كالتالي :

تتمثل مؤشرات عسر القراءة في :

- عدم القدرة على فك رموز الكلمة المكتوبة.
- عدم القدرة على فهم الكلمة المكتوبة بعد قراءتها قراءة خاطئة.

- صعوبة تذكر الكلمة المقروءة حتى يسهل قراءتها مرة ثانية

1- يسمح البرنامج البروتكول المقترح بتحسين القراءة عند هذه الفئة؛ موازاة مع إعادة التربية القرائية.

2- يتخلّص التلاميذ المدروسين من أخطاء الحذف والقلب والإبدال والإضافة كما ينقص زمن القراءة .

تكونت عينة الدراسة من (15) تلميذا يدرسون بالسنة الرابعة ابتدائي يتراوح عمرهم الزمني بين (09 و12 سنة) قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية .

استعملت الباحثة في عملية جمع البيانات عدة اختبارات تتمثل في اختبار مراقبة قدرات القراءة والكتابة (CALE) والاختبار الجديد لتقييم اللغة (N-NEEL) واختار منها البنود غير اللفظية(STROOP) لقياس الانتباه و(COLOMBIA) لقياس الذكاء. واختبار تشخيصي لعسر القراءة. وبرنامج علاجي من إعداد الباحث .

ثالثا: دراسات تهدف إلى بناء اختبارات تشخيصية لصعوبات القراءة:

3-1- دراسة ميسر نصر إبراهيم الفراني (2011): تهدف هذه الدراسة إلى بناء اختبار تشخيصي لذوي صعوبات التعلّم في المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب ولقد قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات هي:

1- اختبار صعوبات تعلّم القراءة لتلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلّم.

2- اختبار صعوبات تعلّم الكتابة لتلاميذ الصف الخامس ذو صعوبات التعلّم.

3-اختبار صعوبات تعلّم الحساب لتلاميذ الصف الخامس ذوي صعوبات التعلّم.

وكما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وقامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها(1000) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس في مدارس محافظة شمال غزة، من أجل تقنين الاختبارات الثلاثة، ولقد تأكدت الباحثة من صدق وثبات الأدوات من خلال(صدق المحكمين، وإعادة تطبيق الاختبار، ومعامل ألفا، ومعامل التجزئة النصفية، وحساب قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والتباين، ومعامل الالتواء، ومعامل التفلطح، والتمثيل البياني للمنحنى الطبيعي، والدرجات المعيارية، والدرجات التائية، والدرجة المئينية، صدق المقارنة الطرفية)، وتوصلت الدراسة إلى بناء

اختبار تشخيصي لذوي صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب حيث يتكون الاختبار التشخيصي للقراءة من الأبعاد التالية: نطق الكلمات، النطق المناسب للحروف الممدودة، نطق تشكيل الكلمات، التمييز بين أحرف الكلمات المتشابهة، التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية.

ويتكون الاختبار التشخيصي للكتابة من الأبعاد التالية: الكلمات الثلاثية، الكلمات التي بها الألف، الكلمات التي تراعي تنوين الفتح، الكلمات التي تراعي الهمزات، وإسقاط اللام الشمسية أثناء الكتابة.

ويتكون الاختبار التشخيصي للرياضيات من الأبعاد التالية: مفاهيم الأعداد، العمليات على الأعداد، خوارزميات الأعداد، مفاهيم هندسية، تطبيقات هندسية.

3-2- دراسة حنان جمعة عبد الله(2011): هدفت الدراسة إلى بناء اختبار مقنن تشخيصي لمعسري القراءة (الديسلكسيا) لدى تلامذة المرحلة الابتدائية. تكونت العينة من (370) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصف الخامس الابتدائي في محافظة بغداد ومن كلا الجنسين (الذكور- الإناث) للعام الدراسي (2010- 2011 م). تم بناء اختبار تشخيصي للديسلكسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتضمن الاختبار ثمانية مجالات وهي: الفهم والاستيعاب، الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، التمييز البصري، التمييز السمعي، والوعي الصوتي. أظهرت النتائج وجود الديسلسيكا لدى أفراد العينة، وتبين أن الذكور لديهم الديسلكسيا أكثر من الإناث.

3-3- دراسة الباحثة فتيحة قلاب (2013): بعنوان "عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للتدريب على القراءة". حيث اعتمدت الباحثة على نص معد من طرفها بعنوان" العطلة" كتكييف لنص القراءة "L'alouette" المعد من طرف الباحث الفرنسي" Lefavrais" سنة (1965) ويتكون الاختبار المكيف من طرف الباحثة من (267) وحدة مورفولوجية. واعتمدت على قياس: زمن القراءة، وعدد الكلمات المقروءة صحيحة وسرعة القراءة وكذلك تسارع القراءة. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين عينة عادية متكونة من (39) تلميذا وعينة أخرى من ذوي صعوبات التعلم وعددهم (19) تلميذا.

تم قياس الثبات عن طريق إعادة الاختبار بتطبيق طريقة "Pearson" لحساب معاملات الارتباط، وتراوحت معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد اختبار "العطلة" ما بين (0.682) و(0.931). أما بالنسبة لصدق الاختبار فتمّ الاعتماد على حساب الصدق الذاتي وتراوحت معاملات الصدق ما بين (0.826) و(0.965)وهذه النتائج تؤكد تمتع الاختبار بالصدق والثبات.

3-4- دراسة الغالي أحرشاوي (2014): بعنوان "بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية"، وهدفت الدراسة إلى توفير أداة قياسية يسترشد بها مختلف الفاعلين في تشخيص الصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال في تعلّم القراءة. تمّ تطبيق المقياس على عينتين استطلاعية وعددها (144) تلميذا وعينة أخرى في الدراسة الأساسية وعددها (300) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (06 -11 سنة). تم تصنيفهم لثلاث فئات الفئة العمرية الأولى (6--7 سنوات) ، الفئة العمرية الثانية (8-9 سنوات)، والفئة العمرية الثالثة (10-11 سنة).

تكوّن المقياس في صورته النهائية من (13) اختبارا فرعيا، كل واحد يقيس مهارة قرائية محدّدة، تم توزيعها على كراستين، تضم الأولى (6) اختبارات: واحد منها يستهدف تقويم مهارة التمييز البصري للرموز الخطية (الحروف)، وثلاثة تستهدف تقويم مهارة إنشاء التطابق صوت- حرف، واثنان يستهدفان تقويم مهارة التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمّزة بواسطة الحروف، أما الكراسة الثانية فتضم (7) اختبارات: ثلاثة لتقويم مهارة استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات، وبالتالي انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح وتعيين الأصوات الأصلية المتماثلة في بداية الكلمات ونهايتها. وثلاث لقياس مهارة التعرّف على الكلمات من خلال إتمام حروفها الناقصة أو تعيينها ضمن كلمات طويلة أو قصيرة، فيما يتعلّق الاختبار الأخير بفهم نصوص بسيطة، ويكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في القراءة، فهو ينفتح على مسعى تشخيصي قوامه تحليل طبيعة الميكانزمات القاعدية للقراءة وتحديد الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلّمها مع توفير الصيغ المناسبة لتجاوز هذه الصعوبات.

تم التوصل في هذه الدراسة إلى التحقّق من ثبات وصدق المقياس بمختلف أجزائه وتبعا لكل فئة عمرية باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتقنية كيودر-ريتشاردسون.

وتم الوصول في نهاية البحث إلى بلورة خطاطة تصنيفية لصعوبات تعلّم القراءة العربية بناء على تحديد سلالم ومعايير استخدام المقياس الحالي.

3-5- دراسة فتيحة بن سعدون (2015): بعنوان "تكييف اختبار "L'alouette" المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (07-11سنة) في البيئة الجزائرية"، وهدفت هذه الدراسة إلى تكييف اختبار " L'alouette" الفرنسي في البيئة الجزائرية من أجل تقييم القراءة وسرعة القراءة وأجريت الدراسة على عينة قوامها (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم من (07 إلى 11 سنة).

كانت أداة الدراسة الأساسية نص قرائي يتكون من 178 كلمة واعتمدت في التقييم على مؤشرات كمية تمثلت في: زمن القراءة(بالثواني)، عدد الكلمات المقروءة، عدد الأخطاء، عدد الكلمات المقروءة الصحيحة .أما المؤشرات النوعية فتمثلت في :قراءة الكلمات الغريبة، إرسال صوت-حرف، التداخل اللفظي، التداخل الدلالي،

أظهرت نتائج الدراسة صدق وثبات اختبار القراءة، وتمتعه بخصائص سيكومترية جيدة لتقييم عملية وسرعة القراءة، وأثبتت الدراسة أيضا عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في انتشار صعوبات تعلّم القراءة، وكذا تطور عملية القراءة مع النّمو.

3-6- دراسة عبد الحفيظ شلابي(2016): بعنوان "تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة المرحلة الابتدائية"، وهدفت الدراسة إلى تصميم اختبار للكشف عن عسر القراءة في الوسط المدرسي وتطبيقه على تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الثالثة والرابعة) لعينة تتكون من 200 تلميذ عادي.

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستعمل الأسلوب الاحصائي اختبار(T) لدلالة الفروق بين المعسورين والعاديين.

وتوصلت الدراسة إلى صدق وثبات الاختبار المكيف من طرف الباحث وقدرته على الكشف عن المعسرين قرائيا من حيث: الوعي الفونولوجي، ذاكرة العمل، عدد الأخطاء، الاستراتيجية المتبعة في تحديد عدد الأجراس.

- **التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال ما تمّ عرضه من الدراسات السابقة في **المحور الأول** والتي اهتمت بالبحث عن العوامل المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة فقد اختلفت في تحديد عوامل صعوبات القراءة وكانت كالتالي:

الأثر الكبير للعوامل الوراثية في وجود هذه الصّعوبات حيث وجد أساتين (1980) أنّ (49%) من الحالات يعاني أفراد أسرهم من صعوبات تعلّم القراءة، (46%) من مشكلات بصرية، (21%)من مشكلات سمعية، (23%) من مشكلات في النّطق، (27%) من مشكلات اجتماعية انفعالية.

وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين صعوبات تعلّم القراءة وبعض عوامل الإدراك المرتبطة بها(شيرين محمد دسوقي، 1996)، ووجود ارتباط بين صعوبات التعلّم الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب) وصعوبات التعلّم النمائية (الانتباه، التذكر، الادراك)، وازدياد قيمة هذا الارتباط بزيادة صعوبات التعلّم النّمائية (الزيات، 2002)، وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة نوال المطلق (2017) إلى وجود ارتباط دال بين متغيري الانتباه والادراك الحركي والأداء في القراءة والكتابة، وكانت على درجة مقبولة من الدلالة، وأنّ القدرات في الانتباه والادراك الحركي تظهر كمتنبئ جيد للتحصيل في القراءة والكتابة. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطات مقبولة بين الدرجة الكلية الصعوبات الأكاديمية وصعوبات التعلّم النمائية. وأظهرت دراسة (Plaza & Kihen,2007) أنّ اكتساب اللغة يعتمد على المهارات الإدراكية المعرفية، وأنّ الأداء البصري يعتبر من أهم المهارات المعرفية التي يستند إليها الأطفال في اكتساب القراءة والكتابة، ووجد (صقر،92) أنّ الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في القراءة والحساب تفوقوا على نحو دال بالمقارنة مع الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في كل من الانتباه والإدراك ودافعية الإنجاز. وأكّدت دراسة (Elbro & Petersen,2004) أنّ الأطفال المعرّضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة الذين تلقوا البرنامج التدريبي للوعي الصوتي تفوّقوا على أطفال الذين لم يتلقوا نفس التدريب في قراءة الكلمات العادية والكلمات الزائفة وذلك في الصفوف الثاني والثالث والسابع، كما تفوّقوا عليهم في الفهم القرائي في الصف السابع. وهذا ما أكّده أيضا(Plaza & Kihen,2007) بأن التدريب على مهارات حذف الفونيم ومزج الفونيم يسهم في اكتساب القراءة والكتابة المبكر، وأكدت

دراسة (Tami, et al,2006) أنّ ارتباط أداء الأطفال في إدراك الهجاء بصورة دالة إحصائيا مع مهاراتهم في قراءة الكلمة والفهم القرائي بصرف النظر عن حالة صعوبات القراءة لديهم، وتم إدراك الهجاء بتباين ملحوظ مع الفهم القرائي بالنسبة لكلتا المجموعتين: المعسرين قرائيا والعاديين، مع الأخذ في الاعتبار الوعي الفونولوجي والتسمية السريعة. وكذلك توصلت دراسة منصور عبد الله صياح (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين في القراءة في مهارة التمييز البصري، التذكر البصري، الإغلاق البصري، إدراك العلاقات المكانية، التمييز البصري بين الشكل والخلفية، وذلك لصالح التلاميذ العاديين والفائقين. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والفائقين.

وجود علاقة بين اضطراب الذاكرة قصيرة المدى لكل من المثيرات المقدمة شفويا أو بصريا كما في دراسة(سيجل ولندر1984)، وأن القدرة المبكرة على الاحتفاظ بالمقاطع في الذاكرة العاملة ومزجها من أجل إنتاج كلمات جديدة هي مؤشر على الأداء البصري واللفظي أثناء القراءة(Plaza & Kihen,2007)، وأنّ اختبارات الذاكرة قصيرة المدى كانت منبئة بالقدرة على القراءة ، كما أن اختبارات الذاكرة قصيرة المدى المشبعة بالعامل اللفظي أفضل المنبئات بالقدرة على القراءة كما في دراسة (Johan,1990)، ووجدت دراسة بزراوي (2015) وجود علاقة ارتباطية بين سعة الذاكرة العاملة وصعوبات القراءة، فكلما تميز التلاميذ بسعة ذاكرة عاملة منخفضة كلما كانوا يعانون من صعوبات في القراءة متوسطة إلى شديدة. وتوصلت دراسة مبروكة زغب (2017) أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية بين القدرة القرائية والذاكرة البصرية لدى أفراد العينة ككل، ووجود فروق ذات دلالة بين العاديين والمعسرين في الذاكرة البصرية.

من خلال ما تمّ عرضه من الدراسات السابقة في **المحور الثاني** والتي اهتمت بالبحث عن مؤشرات صعوبات القراءة فقد أكّدت دراسة (Bunney,1988) وجود فروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم في القراءة والتلاميذ العاديين في معدّل القراءة والقدرة على التصحيح الذاتي لصالح العاديين. كما ظهرت فروق في كل أنواع أخطاء القراءة، حيث ازدادت هذه الأخطاء عند ذوي صعوبات التعلّم بدرجة أكبر. وهذا ما أكدته دراسة نصرة جلجل (1993) التي أشارت إلى أنماط الأخطاء في القراءة الجهرية والتي جاءت كما يلي :

الحذف ، الإضافة ، الإبدال ، التكرار ، وفي القراءة الصامتة : تعرف الكلمة ، فهم الكلمة ، فهم الجملة لدى ذوي صعوبات تعلّم القراءة. أما دراسة جنان أمين (2012) فتمثلت مؤشرات صعوبات القراءة التي تحصلت عليها في عدم القدرة على فك رموز الكلمة المكتوبة، وعدم القدرة على فهم الكلمة المكتوبة بعد قراءتها قراءة خاطئة، وصعوبة تذكر الكلمة المقروءة حتى يسهل قراءتها مرة ثانية.

ولقد وجدت جميع هذه الدراسات أنه يمكن تحسين الأداء القرائي لذوي صعوبات القراءة بعد إجراء برنامج تدريبي مناسب، ففي نصرة جلجل (1993) قلت الأخطاء في الاختبار البعدي (أخطاء الحذف ، الإضافة ، الإبدال ، التكرار) والتحسن كان واضحا على مهارات القراءة الصامتة والقراءة الجهرية بشكل عام حيث انخفضت الأخطاء بشكل عام، ونفس النتيجة تحصلت عليها جنان أمين (2012)،فقد تخلص التلاميذ المدروسين من أخطاء الحذف والقلب والإبدال والإضافة كما نقص زمن القراءة بعد تطبيق البرنامج البروتكول المقترح لتحسين القراءة عند فئة صعوبات القراءة.

أما دراسة (Debray ritzen 1979) فترى أن الأخطاء المرتكبة خلال القراءة تعتبر مؤشرات سيئة لتحديد التشخيص و الأخطاء المتمثلة في (القلب، الحذف، الإضافة والخلط..) غير كافية ولا ضرورية للتشخيص. لأنه يمكن حدوثها أيضا عند الأطفال العاديين لكن ثباتها فقط والذي يتجاوز السنة الأولى للقراءة يمكن أن يكون ذا قيمة حقيقية للتشخيص، لأن هاته الأخطاء يمكن أن لا تظهر عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة خاصة إذا أجري لهم الفحص في سن متأخر، والذين يخفون هذا الاضطراب بقراءة بطيئة ومراقبة. فاقترح اختبارا كأداة صالحة للتشخيص وسماه «Leximetrie» فهو اختبار يسمح بتحليل الفعل القرائي عن طريق مقياسين: التصحيح والسرعة.

من خلال ما تمّ عرضه من الدراسات السابقة في **المحور الثالث** والتي اهتمت بالبحث عن الجوانب التي تقيسها الاختبارات التشخيصية لصعوبات القراءة فقد ركّزت دراسة الفراني (2011) في تشخيص صعوبات القراءة على خصائص اللغة العربية وصعوباتها حيث يتكون الاختبار التشخيصي للقراءة من الأبعاد التالية: نطق الكلمات، النطق المناسب للحروف الممدودة، نطق تشكيل الكلمات، التمييز بين أحرف الكلمات المتشابهة، التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية. أما دراسة الغالي أحرشاوي (2014) فقد

دمج بين الجوانب الإدراكية واللغوية فاستهدف تقويم مهارة التمييز البصري للرموز الخطية (الحروف)، ومهارة إنشاء التطابق صوت– حرف، ومهارة التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمّزة بواسطة الحروف، وتقويم مهارة استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات، وبالتالي انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح وتعيين الأصوات الأصلية المتماثلة في بداية الكلمات ونهايتها. والتعرّف على الكلمات من خلال إتمام حروفها الناقصة أو تعيينها ضمن كلمات طويلة أو قصيرة، وفهم نصوص بسيطة. أما دراسة فتيحة قلاب (2013) ودراسة فتيحة بن سعدون (2015) فقد قامتا بتكييف اختبار " L'alouette" المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (07–11سنة) في البيئة الجزائرية والذي يعتمد على نص قرائي طويل نسبيا ويعتمد في القياس على : عدد الكلمات المقروءة صحيحة ،عدد الأخطاء وسرعة القراءة، وزمن القراءة، وأضافت فتيحة قلاب (2013) تسارع القراءة، أما فتيحة بن سعدون (2015) فقد أضافت تحليل المؤشرات النوعية المتمثلة في: قراءة الكلمات الغريبة، إرسال صوت–حرف، التداخل اللفظي، التداخل الدلالي. أما دراسة عبد الحفيظ شلابي (2016) فقد سعى للكشف عن المعسرين قرائيا من حيث : الوعي الفونولوجي، ذاكرة العمل، عدد الأخطاء، الاستراتيجية المتبعة في تحديد عدد الأجراس. أما حنان عبد الله (2011) فقد قامت ببناء اختبار تشخيصي للديسلكسيا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتضمن الاختبار ثمانية مجالات وهي: الفهم والاستيعاب، الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، التمييز السمعي ، الإدراك البصري، الإدراك السمعي، التمييز البصري، والوعي الصوتي.

أما أهم المناهج العلمية المطبقة في هذه الدراسات: فأغلب الدراسات التي اطّلع عليها الباحث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الفراني (2011) أو دراسة بزراوي نور الهدى(2015) أو دراسة عبد الحفيظ شلابي (2016)أو نوال المطلق (2017) أو دراسة مبروكة زغب (2017) أو الوصفي المقارن مثل دراسة منصور عبد الله صياح (2012) وهناك دراسات اعتمدت أسلوب دراسة الحالة مثل دراسة أساتين (1980) ، أما دراسة (Elbro & Petersen,2004) فهي من الدراسات الطولية.

وأهم أدوات الدراسة المستعملة في الدراسات السابقة فبالنسبة لاختبارات القدرات العقلية تم توظيف: اختبار اختبار وكسلر للذكاء نصرة جلجل (1993)، واختبار رسم الرجل لجودانف في دراسة أساتين (1980) وفي دراسة بزراوي نور الهدى (2015) واختبار الذكاء

المصور لأحمد زكي في دراسة شرين محمد دسوقي (1996) واختبار اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن في دراسة خديجة أحمد السباعي (2000) وفي دراسة منصور عبد الله صياح (2012) وفي دراسة نوال المطلق (2017) واختبار (COLOMBIA) لقياس الذكاء في دراسة جنان أمينة (2012) أما اختبارات قياس القدرات الإدراكية واللغوية فقد اعتمد بعض الباحثين على اختبارات مستعملة عالميا مثل اختبار ويمان للتمييز السمعي والاختبار البصري الحركي (بندر–الجشتالت) و– بطارية إلينوي للقدرات النفسية اللغوية، واختبار مورسن جاردنر في الإدراك البصري، بطارية التقدير المعرفي لتقييم اضطرابات الذاكرة والاضطرابات المعرفية المصاحبة لها "جون لويس سجنوري" واختبار "Grey" لقياس معدّل القراءة الجهرية وتحديد أنواع الأخطاء في القراءة. ومن الباحثين من قام بتكييف اختبار " L'alouette" المقتبس من البيئة الفرنسية على البيئة المحلية. واعتمد بعض الباحثين على البطارية التقديرية لصعوبات التعلم لفتحي الزيات لقياس الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية ، بالإضافة إلى اعتماد الكثير من الباحثين على بناء مقاييس لدراساتهم وخصوصا ما تعلّق بالاختبارات التشخيصية للقراءة والفهم القرائي.

تراوحت أعمار عينة الدراسات السابقة بين (6)سنوات و (14)سنة وهم تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية، ويتم التركيز على الأطفال من (03) سنوات إلى (07) سنوات عندما تكون الدراسة تتعلق بالعوامل المعرفية المنبئة بظهور صعوبات التعلم مثل دراسة (Plaza & Kihen,2007) والتي تكونت عينة الدراسة من (75) طفلا وطفلة من أطفال رياض الأطفال بواقع (28) من الذكور و(47) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (5.3– 6.4 سنة). وتكون الأعمار من (08) سنوات إلى (12) سنة في الدراسات التي تهدف لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة، مثل دراسة الباحثة فتيحة بن سعدون (2015) والتي كانت عينتها قوامها (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم من (07 إلى 11 سنة)، ودراسة منصور عبد الله صياح (2012) تكوّنت عينة الدراسة من (178) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (58) تلميذا من ذوي صعوبات القراءة و(60) تلميذا عاديا و(60) تلميذا فائقا في القراءة، وتراوحت أعمارهم ما بين (9 إلى 10 سنوات). ودراسة بزراوي نور الهدى (2015) مجموعتين تراوحت أعمارهم بين (9–12) سنة، أما دراسة أساتين(1980) فتضمنت 250 طفلا تتراوح أعمارهم من(6–14 سنة).

ولقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث:

- تحديد العوامل المعرفية ذات العلاقة الارتباطية بصعوبات تعلّم القراءة والمتمثلة في العوامل الإدراكية سواء السمعية أو البصرية أو ما تعلّق بالفهم والتي انصبت على دراستها معظم البحوث والدراسات السابقة.
- اعتماد الاختبارات التشخيصية كأدوات فعالة للكشف عن صعوبات تعلّم القراءة، إذ أنّ معظم الدراسات اعتمدت عليها في قياس الذكاء أوفي الكشف عن الصعوبات المتعلقة بالمعالجة البصرية أو الصوتية في ميدان القراءة.
- اختيار الأساليب الاحصائية والتي تتوافق مع متطلبات الدراسة الحالية وكذلك إجراءات تطبيق هذه الدراسة.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها دراستنا مع نتائج الدراسات السابقة، مع الاستعانة بهذه النتائج لتفسير نتائج دراستنا وتحليلها.
- كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة، حيث اختار الباحث عينة تتراوح أعمارها من (08–11) سنة والتي تتناسب مع أعمار المرحلة الابتدائية.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باعتمادها على بناء أدوات خاص بها تتلاءم مع البيئة الجزائرية خصوصا والبيئة العربية عموما لتشخيص كل من القراءة والفهم القرائي والذاكرة الصوتية والتمييز البصري.
- وتختلف الدراسة الحالية أيضا في دراستها لعوامل متعددة في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة والمتمثلة في القراءة والتمييز البصري والذاكرة الصوتية والفهم القرائي.

الفصل الثاني:
القراءة وعوامل تعلّمها

- التمهيد
1- مفاهيم القراءة
2- أنشطة عملية القراءة
3- أهمية القراءة
4- عوامل اكتساب القراءة
5- نماذج المسار المزدوج للقراءة
6- مهارات القراءة
7- طرق تعليم القراءة
8- خصائص اللغة العربية
- الخلاصة

تمهيد:

اللغة هبة الله للبشرية سواء اللغة الشفوية أو اللغة المكتوبة الخالدة خلود الحضارة الإنسانية، ضمنت عبر العصور تواصل الأجيال ونقل الحضارات والثقافات بل كانت الأداة الرئيسية لبناء وتطوير الأمم الراقية، فهي الأداة التي تمكّن الإنسان من خلالها نقل خبراته وعلومه ومعارفه بين أفراده وشعوبه سواء كانوا في مكان واحد أو في مناطق متباعدة، وسواء كانوا في زمن واحد أو في أزمان متباينة، فاللّغة الإنسانية تجاوزت بعدي الزمان والمكان، فهي أداة التواصل ووعاء التفكيرالإنساني وداعمة الترابط الاجتماعي.

واللغة المكتوبة ترتكز على عنصرين أساسين هما الكتابة والقراءة. وفي واحدة من أوائل الدراسات ذكر (Huey,2008) أنّ قمّة الإنجازات التي يحقّقها الإخصّائي النفسي تتمثّل في تحليل بشكل كُلِيّ ما نقوم به عندما نقرأ لأن ذلك يصف معظم الأعمال المعقّدة التي يقوم بها العقل البشري، إلى جانب أنه يكشف قصة أكثر الأداءات الخاصة تميزا والتي عرفتها الحضارة على امتداد تاريخها بأسره.

1- مفاهيم القراءة:

تعتبر القراءة من المهارات اللغوية، ومن المهارات الأساسية المكوِّنة للبعد المعرفي للفرد، ولهذا تعتبر الهدف الرئيس للتعليم في المرحلة الابتدائية وأداة رئيسية لاكتساب المعارف المتنوعة التي تقدمها المدرسة.

وتعتبر القراءة هي المستوى الثالث للتطور اللغوي عند الطفل حيث حدّد Learner خمس مراحل أساسية للنمو اللغوي؛ تبدأ بمستوى الإصغاء للغة ثم اللغة التعبيرية ثم المرحلة الثالثة قراءة اللغة، أما المرحلة الرابعة فهي اكتساب اللغة، ثم أخيرا توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية (يحي وعبيد، 2014). فالقراءة حسب Learner تتطور بعد الاستماع والكلام لكنها تسبق الكتابة، وتعتبر المهارة والخبرة أمرين مطلوبين في كل مستوى، وهكذا فحتى يحقق الطالب النجاح في تعلم القراءة؛ يجب أن تكون مهارات الإصغاء ومهارة اللغة المنطوقة لديه على الأقل في المستوى الأدنى من الكفاية.

أما بالنسبة للباحثين Myklebust and Johnon فقد صوّرا القراءة على أنها جزء واحد من أجزاء اللغة، فالقراءة ليست مهارة فقط، بل هي نظام رمزي، ووسيلة يتمكن بها الفرد من دمج

وتنظيم الخبرة، وهي مرتبطة بالنظام الرمزي الأساسي الآخر الذي يستخدمه وهو الكلام المنطوق. إنّ هذين النظامين اللفظيين القراءة والكلام يؤلفان لغة الإنسان وكل منهما يمكن فهمه بارتباطه بالآخر (هارجروف وبوتيت، 2013).

تنوع تناول مفهوم القراءة تنوعا كبيرا، وتعدّدت وجهات النظر حولها فهناك من يقصُر مفهومها على فك الرموز وتحويلها إلى أصوات، فيشير Gough إلى أن القراءة هي فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة. ويرى Perfetti et al أن القراءة هي القدرة على الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة(هالاهان وكوفمان ولويد وويس، 2007).

وهناك من ركّز في تعريفه للقراءة على الناحية الوظيفية، حيث يرى (Northcutt, 1975) أنّ القراءة هي القدرة على إكمال الفرد للاستمارة الخاصة بالضريبة على الدخل الخاصة به. وهي نظرة براغماتية تركز على القدرة على توظيف مهارة القراءة بما يساعد الفرد على انجاز معاملاته اليومية.

أما Anderson & picher فيذكر أنّ القراءة هي القدرة على تبني وجهة نظر معينة. ويرى Markman, و كذلك Masenthal &Kamil أنّ القراءة هي القدرة على إدراك المعلومات غير المتسقة أو غير الثابتة (هالاهان وآخرون، 2007). ونجد في هذه المفاهيم التركيز على نوع من القراءة وهي القراءة الناقدة وهي مستوى راق من مستويات القراءة يشمل النقد والموازنة.

في حين يرى (Goodman, 1994) أن القراءة عملية نفسيّة لغويّة، يبني القارئ فيها معنى من خلال تفاعله مع النص الذي عبّر به كاتبه عن معنى ذهني لديه، ويعتمد فهمه على معلوماته السابقة أو المخططات الذهنية. ويعتبر هذا التعريف تطورا ملحوظا لمفهوم القراءة، فالقارئ ليس مستقبلا سلبيا لرسائل من طرف شخص آخر(كاتب النص)؛ بل هو كائن له خبرات سابقة ومخططات ذهنية سبق بناؤها، يتم من خلالها التفاعل مع المعاني التي استخلصها من فهمه الذاتي للمقروء.

ويرى (طعيمة، 1998) أنّ القراءة ليست مهارة بسيطة، فهي عملية ذهنية تأملية تستند إلى عمليات عقلية عليا، فهي نشاط ينبغي أن يحتوي كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليست مجرّد نشاط بصري ينتهي بتعرّف الرموز المطبوعة أو فهم مدلولاتها.

أما (يونس والناقة وطعيمة وحنورة، 1999) فقد عرّفوا القراءة بأنها عملية معقّدة، تتضمن العديد من العمليات، فهي عملية تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتقتضي هذه العملية فهم المعنى والربط بين الخبرة الشخصية والمعنى، ومن هنا فإنها عمليتان متصلتان: العملية الأولى تتعلق بالاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب، والعملية الثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج. وكثير من الباحثين يرون أن القراءة تتكون من مركبين أساسيين متكاملين لحصول القراءة وهما التعرّف والفهم. فيعتبر كل من Gough & Tunmer في وصفهما لعناصر القراءة أنه يمكن ضم تلك العناصر الأساسية التي تدخل في القراءة في صيغة بسيطة كما يلي:

$$R= D+C$$

حيث: **R** تعني Reading القراءة

D تعني Decoding فك التشفير

C تعني Comprehending الفهم

بمعنى أن القراءة = فك التشفير + الفهم (هالاهان وآخرون، 2007).

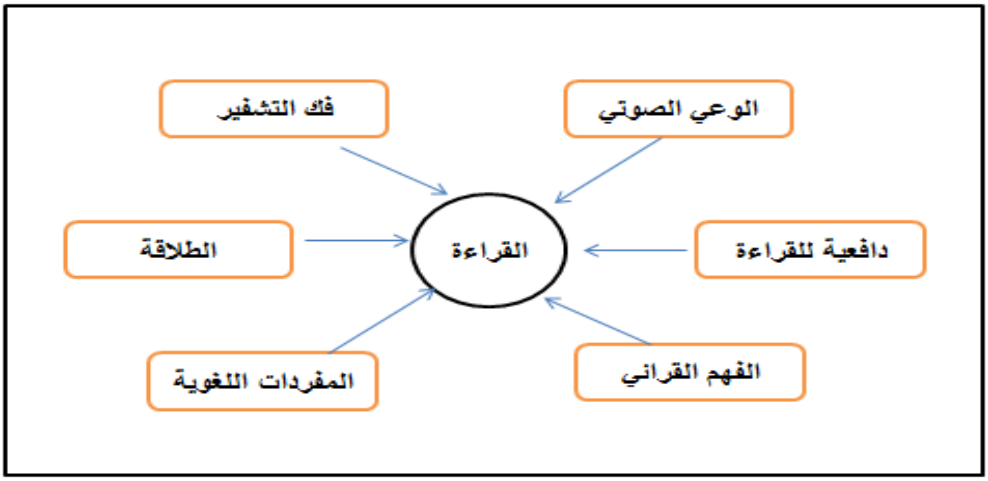
بناء على ما سبق؛ فإنّ بعض تعاريف القراءة تركز على الجانب الآلي للقراءة المتمثل في فك الشيفرة وتحويل الرموز المكتوبة إلى لغة منطوقة يمكن فهمها، بينما البعض الآخر يذهب إلى أبعد من ذلك، فيركز على عمليات التفكير المصاحبة للقراءة من فهم المعنى وتحليله ونقده والتفاعل معه من خلال ما يحويه المقروء من معلومات تؤثر على القارئ وعلى خبراته السابقة، وفي الحقيقة فإنّ فك الشيفرة هو مهارة أساسية في القراءة وتتطلّب متطلبات خاصة يجب التحكّم فيها ويعتبر فك الترميز مرحلة أولى لتحقيق استخلاص المعنى من النص المقروء، فبدون مهارات التعرف على الكلمات لن يتمكن الأطفال أبدًا من قراءة النص أو فهمه بشكل مريح وكفء.

أما تعاريف القراءة في المؤسسات الرسمية والجمعيات المتخصصة، فنجد في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية في التعليم الابتدائي لوزارة التربية الوطنية الجزائرية(2016) استعمال مصطلح ميدان فهم المكتوب بديلا عن القراءة، وعرّفتها بأنها عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهي نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، واستعمال المعلومات، وتقييم النص)، ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا ايجابيين في تفاعلهم

مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم (وزارة التربية،2016). ويبرز في هذا التعريف التركيز على الفهم القرائي بمستوياته المتدرجة من الفهم المباشر إلى التلخيص إلى الفهم التطبيقي وصولا إلى الفهم النقدي، ثم الإشارة في الجزء الثاني من التعريف إلى أهداف عملية القراءة.

أما المعهد القومي الأمريكي(2003) فاعتبر القراءة بأنها نسق معقّد يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة، ويتطلّب توفر المكوّنات التالية:

1- المهارات والمعارف اللازمة لفهم تلك الكيفية التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلامية بالمادة المطبوعة.
2- القدرة على فك شفرة الكلمات غير المألوفة.
3- القدرة على القراءة بطلاقة.
4- خلفية كافية من المعلومات والمفردات اللغوية تسهم في حدوث الفهم القرائي.
5- تطوير استراتيجيات فعّالة ملائمة يتم بموجبها استخلاص المعنى من تلك المادة المطبوعة.
6- وجود دافعية للقراءة والإبقاء عليها (هالاهان وآخرون، 2005/2007).



الشكل (01): مخطط لمركبات القراءة

2- أنشطة عملية القراءة:

تتضمن عملية القراءة أنشطة متعددة فهي ليست نشاطا واحدا، بل هي عملية معقدة تتداخل فيها أنشطة حسية وأخرى عقلية بالإضافة إلى عمليات لغوية، وتقنيات متعلّقة بممارسة هذه العملية لتحقيق الغاية منها وهي الفهم والتفاعل والاستثمار.

ولقد أشار Smith إلى مهارات تتشكّل منها عملية القراءة وهي: استقبال ملائم، وتمييز للأصوات والألفاظ، والربط بين العناصر المختلفة المشتركة في عملية القراءة، وتذكّر المشاهد البصرية والسمعية، وفهم المادة، واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلّمها والتعبير المؤثر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق الأساسية في موضوع القراءة (السعيد، 1430).

وقد حاول Toraille & all أن يعطي لمحة عن عينة من الأنشطة التي يمارسها الفرد عند القراءة؛ والتي تتيحها قدراته المتنوعة: أنشطة حسية متعلّقة بالفعالية الحسية الحركية للعين، ونشاط إدراكي تسمح بتقصي بعض العناصر التي تدخل في امتداد النّص، ونشاط فكري تضمن فهم النّص حسب تشطير متدرّج في التركيب، ثم نشاط وجداني يترجم الحاجة والاهتمام أو الرغبة في التعويض (الجابري وآيت دوصو وحاجي ،2004). وبهذا يمكننا أن نستخلص أن عملية القراءة تتضمن الأنشطة التالية:

2-1 الإبصاروحركة العين:

وفي هذه الخطوة يتم نقل صور الكلمات عن طريق الجهاز البصري إلى مركز الإدراك البصري في المخ.

تؤدي عيوب البصر كطول النظر أو قصره أو أمراض أخرى بالعين إلى رؤية ضعيفة للكلمات وعدم قدرة على تمييز أجزائها، ويمكن أيضا أن يكون البصر سليما لدى الأطفال ولكنه لم يبلغ النضج المناسب لحدوث التآزر بين العينين للتمكن من القراءة.

ولقد ذكر كلّ من أحمد عبد الله وفهيم مصطفى (2000) أنّه أصبح من الحقائق الثابتة بالملاحظة واستعمال الأجهزة المختلفة أنّ العين تتحرّك في أثناء القراءة على طول السطر حركات قصيرة سريعة، وتقف وقفات قصيرة سريعة، ثم يلي ذلك عودة سريعة من آخر السطر إلى أول السّطر الذي يليه، وبذلك لا تتحرّك العين حركة واحدة مستمرة على السّطر، كما كان يظن الباحثون من قبل (إبراهيم،2013). فعندما يقرأ أي شخص فإنه ينظر إلى النّص في عدد من القفزات تكون من اليسار إلى اليمين في اللغة الانجليزية (والعكس في اللغة العربية)، وهذه القفزات تكون من ثلاث إلى أربع في الثانية الواحدة، وفي هذه الحركة المستمرة يتم إدراك الأشياء على استعداد المشاهد أكثر من طبيعة ما يتم

مشاهدته، ولا يستغرق تلقي المعلومات ومعالجتها أكثر من(50) جزء من ألف في الثانية(كولينجفورد، 2003).

ولقد توصلت مجموعة من الأبحاث إلى عدة حقائق منها:

- أثناء القراءة تتحرّك العين بصورة تقود إلى التنقل بين السطور على شكل طفرات.
- خلال مسح سطور النّص تقوم العين بتوقفات متعدّدة،حينها تحدث القراءة الفعلية.
- حركات العين على السّطر لا تتعدّى (10%) في حين تشكّل توقّفاتها (90%) من مجموع المدة الزمنية اللازمة لإتمام قراءة سطر من السطور.
- (250) جزء من الثانية هي المدة التي تستغرقها الطفرات التي تقوم بها العين بين لحظة توقف وأخرى (الجابري، آيت دوصو وحاجي، 2004).

2-2 الإدراك البصري:

القراءة عملية معرفية يوظف فيها القارئ جميع العمليات العقلية للدماغ وأهمها الإدراك. والذي عرّفه عدنان يوسف العتوم(2012) بأنّه محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني، والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة. والإدراك البصري يشير إلى تفسير الدماغ للمدخلات البصرية، وهو لا يعني حدة البصر، ولكن جودة الرؤية لدى الطفل وإدراكه البصري يؤثرعلى جميع جوانب نمو الطفل الجسدي والعقلي والعاطفي والاجتماعي. ويمرالإدراك البصري من خلال عمليتين هما: عملية البحث البصري والتي يتم من خلالها التحديد الدقيق للمنبه الهدف من بين المنبهات الأخرى والتي توجد في المجال البصري، أما العملية الثانية فهي عملية التعرّف البصري والتي يتم فيها تحديد منبه معين من خلال وجود ملامح أو صفات تميزه عن المنبهات الأخرى، ويتم التعرّف البصري على الشكل من خلال السياق (النمط العام لمثيرات المشهد) الذي يوجد فيه.

2-3 الوعي الصوتي:

هناك قدرة ضرورية لتعلّم القراءة وهي معرفة أنّ الكلمات التي نسمعها مكونة من أصوات فردية في الكلمة، تدعى الوعي الصوتي مثلا عندما يسمع فرد كلمة "رسم" تسمعها الأذن كوحدة واحدة ولكن الفرد الذي اكتسب الوعي الصوتي يعرف أنها مكونة من ثلاث أصوات منفصلة. والأطفال الذين لديهم مشكلات في تعلّم القراءة غالبا ما يكونون غير

قادرين على معرفة أصوات الكلمات أو عزلها أو عدد الأصوات في الكلمة؛ كنتيجة لذلك لا يستطيع هؤلاء الأطفال فهم أو استخدام مبادئ الأحرف الهجائية الضرورية لتعلم الأصوات والتعرّف على الكلمات. ويرى كل من Gaugh, Perfetti,Stanovich ,Ehry أن النماذج المحسوسة لتحديد الكلمات تقوم بالتركيز على انّ القرّاء يستخدمون قدرا كافيا من التمثيل الفونولوجي كي يتوصلوا إلى نطق الكلمات (هالاهان وآخرون،2007). وأظهرت الدراسات الطولية أن مستوى الوعي الصوتي قبل التعلّم له علاقة ارتباطية مع تقدّم الطفل أوتأخّره في القراءة والإملاء عند التعلّم، وأظهرت نتائج العمل باستخدام البرامج التدريبية أن الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة والذين تم تدريبهم على ممارسة الألعاب على أصوات اللغة يتقدمون في القراءة والكتابة بشكل أفضل من نظرائهم في نفس المستوى (Delahaie & Billard& Calvet& Gillet& Tichet& Vol, 1998).

2-4 نطق الكلمات والمطابقة الصوتية الخطية:

يصدر المخ إلى الجهاز الصوتي أوامر للتحرك حركات مناسبة لنطق الأصوات وفق ترتيب محدّد للحصول على الكلمات، وهذا في حالة القراءة الجهرية. والنطق الجيد للكلمات يتطلّب من القارئ أن يكون على وعي بمخارج الحروف، وأن يكون جهاز النطق لديه خاليا من العيوب الخلقية والتي قد تحول بينه وبين النطق الجيد للكلمات والجمل.

وتمثل عملية نطق الكلمات مهارة أساسية في التعرف على الكلمة ويقصد بها المطابقة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يتشكّل نطقه من خلال موقعه في الكلمة المقروءة.

إنّ استخدام المطابقة الخطية-الصوتية في قراءة الكلمات المكتوبة أساس فك تشفير رموز الكلمة المكتوبة. ويتمثل فك التشفير الصوتي في استخدام الأطفال للمبدأ الأبجدي في نطق الكلمات، من خلال تحويل الحروف إلى ما يقابلها من أصوات، ثم تجميعها معا للتلفظ بالكلمة المقصودة، حتى ولو كانت كلمة جديدة لم يمروا بها من قبل، وتتضمن هذه العملية العديد من العمليات الفرعية، والتي تبدأ بالتجزيء الشكلي (Visual segmentation) للكلمة المكتوبة، ثم ترجمة هذه الأجزاء إلى ما يقابلها من وحدات صوتية، والاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة، ثم تجميعها في تمثيل صوتي واحد، ويلي ذلك تجهيز جهاز الكلام للتلفظ بالكلمة المقصودة (الشمري، 2018). ويتطلب تعلم المطابقة الصوتية الخطية أن يكون لدى الطفل كفاءات في الوعي الصوتي والقدرة على التعرف على أن الكلام يمكن تقسيمه إلى أصوات.

وقد أشار كل من Stanovich, Chal إلى أنّ الأطفال الذين تم تدريبهم بصورة مباشرة على النطق الصّحيح من خلال عمليات التدريس كان تحصيلهم القرائي أعلى من تحصيل الأطفال الذين لم يتلقوا هذا التدريب بصورة مباشرة(عميرة،2005).

ومن أهم مهارات النطق في المرحلة الابتدائية: نطق أصوات الحروف نطقا صحيحا، التفريق في النطق بين الأصوات قريبة المخرج، نطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل، نطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا مع التفريق بينها، القراءة في جمل تامة، تنويع الصوت بحسب الأساليب المختلفة؛ كالاستفهام والنداء والتعجب والأمر والنهي...الخ (يونس وآخرون، 1999).

2-5 الطلاقة:

وهي السرعة في التعرّف على الكلمات والتّعرّف على معانيها. وقد عرف كل من (Myer & Felton) الطلاقة باعتبارها: القدرة على قراءة نص متصل بسرعة وبسلاسة وبتلقائية ودون عناء (ورد في الخفاجي، 2016، 55). ووفقًا Samuels فإن القارئ يتميز بالطلاقة عند القدرة على القراءة الجهرية بالسرعة والدقة والتعبير المناسب. ويؤكد أنّ الطلاقة مهمة بسبب التأثير الذي تمارسه على الفهم. وما لم يتمكن الطلاب من تحديد الكلمات بدقة وبسرعة؛ سيتعثّر استيعاب فهم النصوص. وسبب ذلك أنّ الأفراد يمتلكون كميات محدودة من وحدات المعالجة، وكلما زادت الوَحدات المخصصة لتعّرف الكلمات تتوفر وحدات أقل للفهم (Center Yola,2005) .

ولقد حدّد كل من (Muriel, Mendonça, Luciana, Robert, Alain, Céline, 2012) بأن القارئ الخبير بأنه القادر على القراءة بطلاقة، وأن القراءة بطلاقة هي القراءة الطبيعية وتعني ضمناً دقة فك التشفير، وتلقائية عمليات التعرف على الكلمات المكتوبة، والقراءة النغمية (lecture prosodie)؛ التي تتميز بتقسيم نص القراءة إلى وحدات تركيبية ودلالية مناسبة، من شأن التنغيم في القراءة أن يتضمن العديد من الأدوات (مؤقتات، اختلافات في التدفق، الزيادة) تسمح بتقسيم الخطاب إلى وحدات المعنى وإبرازها. ولكي يقرأ الطفل بطلاقة، يجب عليه التعرف على الكلمات بنظرة خاطفة، واستخدام التطابق الصوتي – الخطي تلقائيًا.

ولقد عمد كثير من الباحثين إلى تحديد معدل القراءة كمؤشر للقراءة وكمتنبئ بالفهم لمساعدة المعلمين على تقييم طلاقة تلاميذهم فيرى كل من Goodman, Chinn, Carnin et al, إن معدلات السرعة العادية في القراءة تسمح بحدوث الفهم المناسب، كما أن بعض التلاميذ الذين يقرؤون في مستوى بعض المستويات المتأخرة يعانون من مشكلات في فهم ما يقرؤونه ويمكن للمعلمين أن يقوموا باستخدام معدلات القراءة التي يعرض لها الجدول الموالي كمؤشرات خام تمكنهم من التحقق إذا كان مستوى التلاميذ منخفضا بدرجة يحتاج فيها إلى مزيد من التقييم حتى يتمكن المعلم من التعرّف على حقيقة ما يواجهه من مشكلات لاختيار العلاج المناسب له(هالاهان وآخرون، 2007).

جدول(01): الطلاقة العادية والمنخفضة في قراءة النص

الصـــف		الطلاقة العادية	الطلاقة المنخفضة
الصف الأول	الخريف – الشتاء	20–60(أ) في مقابل1–2(ب)	<10(أ) <2(ب)
	الربيع	20–100(أ) في مقابل1–2(ب)	<20(أ) <4(ب)
الصف الثاني	الخريف – الشتاء	50–120(أ) في مقابل1–2(ب)	<30(أ) <4(ب)
	الربيع	70–140(أ) في مقابل1–3(ب)	<50(أ) <5(ب)
الصف الأول	الخريف – الشتاء	75–150(أ) في مقابل1–3(ب)	<50(أ) <5(ب)
	الربيع	100–170(أ) في مقابل1–3(ب)	<60(أ) <6(ب)
الصف الرابع وما بعده		150–180(أ) في مقابل1–3(ب)	<90(أ) <6(ب)

أ) الكلمات التي ينطقها التلميذ بطريقة صحيحة في الدقيقة.

(ب) الكلمات التي ينطقها التلميذ بطريقة غير صحيحة في الدقيقة.

المصدر (هالاهان وآخرون، 2007).

ومن الضروري أن يدرك المعلمون أنّ معدل سرعة القراءة التي يقرأ بها التلاميذ لا تعني الطلاقة، إذ أن الطلاقة كما أسلفنا تتضمن ثلاثة مكونات هي معدل سرعة القراءة، والدقة والتعبير. ولقد حثّ Samuels على عدم تشجيع الأطفال ليصبحوا قارئين مسرعين، بل على القراءة مع الفهم، لأنه يجب أن نكون حذرين بشأن افتراض أن الطفل يفهم النص تمامًا لمجرد أن قراءته الشفوية تبدو بطلاقة، ولتحسين الطلاقة في قراءة النصوص مع الفهم، تعتبر استراتيجة القراءة الواسعة واستراتيجية القراءة المتكررة فعالة أحيانًا (Samuels & Farstrup,2011).

2-6 الفهم القرائي:

والتي تتراوح من فهم المعاني الصريحة إلى فهم المعاني الضمنية حسب خبرة القارئ ومعارفه، وقد يكون القارئ ذا قدرة ناقدة فيستطيع الحكم على المقروء بعد تحليله وتفسيره مستعينا بمعايير موضوعية.

ويوضح (لينر وجونز،2014) أنّ هناك دليلا على أن القارئين الجيدين بشكل عام لا يقرؤون كل كلمة من الفقرة؛ وإنّما يأخذون عينة من كلمات معينة لتحديد المعنى ويتجاوزون عن الكثير من الكلمات، يرجعون ويقرؤون كل كلمة فقط عندما يواجهون شيئا غير متوقع، وعموما فإنّ الاستيعاب يعتمد على خبرة القارئ ومعرفة اللغة والتعرّف على البناء اللغوي وتكرار الفقرات المكتوبة.

2-7 التفاعل مع المقروء:

وتتمثّل في الاستجابة للمقروء وتمثّله وضمّه إلى خبرات القارئ ليصبح جزءا من معارفه، وكذلك الحكم عليه وإبداء رأيه. ولهذا فالقراءة حسب (الكردي وسليمان، 2004) تتجلى في قدرة القارئ نطق الكلمات نطقا سليما و بالإضافة إلى ذلك ترجمة الرموز المكتوبة إلى أفكار ومعان يتأثر بها ويستجيب لها، بأن يرضى أو يسخط أو يتعجب بها، وأن تتحوّل هذه الرموز أيضا إلى قيم ومعان يواجه بها الحياة الواسعة، وتمكنه من التفاعل معها تفاعلا وظيفيا منتجا.

ويلخص روهلر وبيرسون التفكير الحديث بصدد عملية القراءة وجهة النظر المعرفية الحديثة، فالنظرة التقليدية تفترض القارئ سلبيا، فهو قد أتقن عددا كبيرا من المهارات الفرعية التي يقوم بتطبيقها أوتوماتيكيا وبصورة روتينية على جميع النصوص، أما النظرة المعرفية فترى في القارئ شخصا فعالا يقوم ببناء المعنى خلال قيامه بالتكامل بين المعرفة الجديدة والقائمة والاستخدام المرن للاستراتيجيات للتعجيل والعرض المتكرر للمحافظة على الفهم (عاشور ومقدادي، 2013).

ولهذا يجب أن يكون القرّاء مشاركين نشطين يتفاعلون مع النّص، ويجب أن يجمعوا بشكل نشط معرفتهم الحالية مع المعلومات الجديدة في النص المكتوب(لينر وجونز، 2014).

3- أهمية القراءة:

تكتسي القراءة أهميتها من كونها مفتاح العلوم وأداة التعلم قبل أن تكون غاية له فالانخراط في المدرسة والاكتساب الأكاديمي أساسه التحكم في القراءة، وإلا فالرسوب والتسرب المدرسي، وحتى في مجال العمل فإن الفرد يحتاج للتكوين النظري قبل التدريب العملي للحصول على شهادات تؤهله لمتطلبات سوق العمل. ولا يمكن التكيّف مع ظروف الحياة المعاصرة والتواصل مع المؤسسات المختلفة عبر وثائقها المتنوعة: فواتير، طلبات ،تعبئة نماذج بيانات،...الخ إلا بالقدرة على القراءة والكتابة. ولقد فرض التطوّر التكنولوجي الحديث عبر تقنيات الالكترونية استقبال الرسائل المكتوبة وارسالها عبر الوسائط التكنولوجية المختلفة لتمكين الاتصال بين الأفراد عن بعد وبسرعة مما يجعل التحكم في القراءة أمرا ضروريا وبالغ الأهمية، وعدم التحكم في القراءة يسبّب مشاكل نفسية واجتماعية لمن لا يتمكنون من هذه المهارة الأساسية في الحياة اليوم، ولهذا فإننا نلاحظ أن العاطلين عن العمل من غير القارئين هم أضعاف العاطلين عن العمل من القارئين.

ويتفق جمع كبير من الباحثين في القراءة على أن الهدف النهائي للقراءة كما يرى Snow et al إنما يتمثل في أن يكتسب القارئ المعلومات أو المعارف، أو يحصل على المتعة والسعادة ، أو غير ذلك من الفوائد ذات الترتيب الأعلى(هالاهان وآخرون، 2007).

ويذكر كريمان بدير وايميلي الصادق أن القراءة وسيلة التفاهم، والاتصال، والسبيل إلى توسيع آفاق الفرد العقلية، ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من عوامل النمو العقلي والانفعالي للفرد، كما أن لها قيمتها الاجتماعية؛ فتراث الإنسان الثقافي والاجتماعي ينتقل من جيل إلى جيل، ومن فرد إلى فرد، عن طريق ما يدوّن وما يكتب، أو يطبع من كتب تكون في متناول كل فرد، وفي أي وقت يشاء، كما أن التواصل عن طريق المادة المكتوبة يمكن أن يساعد على رفع مستوى المعيشة، ويدعم الروابط الاجتماعية ، ويساعد أيضاً على تنمية الذوق ، وتعميق العواطف الإنسانية(الأسطل، 2010).

4- عوامل اكتساب القراءة:

القراءة عملية معقّدة تتطلب تدخل مجموعة من العوامل اللازمة لإنجازها من طرف الطفل العادي، وتتمثل هذه العوامل في ما يلي:

4-1 العوامل العقلية:

يرتبط تعلّم الطفل للقراءة بدرجة نضجه العقلي، فتعلّم القراءة يحتاج إلى قدرات عقلية نظرا لوجود علاقة بين النمو العقلي والنمو اللغوي، لذا فالذكاء يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي وبالتالي في الاستعداد القرائي. ولقد أكدت بحوث كثيرة العلاقة بين الذكاء وتعلّم القراءة ووجدت أن التأخر القرائي أكثر انتشارا بين ذوي الذكاء المنخفض (الخفاجي، 2016). ولقد أوضح عمر الغالي(2001) أنّ العديد من الباحثين يشترطون عمرا عقليا قدره ست سنوات للتمكن من تعلّم القراءة، على حين يرتفع به آخرون إلى سبع سنوات غير أنّ الأغلبية تشترط ست سنوات وستة أشهر كعمر عقلي.

4-2 العوامل الجسمية:

تعدّ سلامة صحة الطفل من العوامل التي تؤثر في استعداد الطفل وقدرته على البدء بتعلّم القراءة، فالقراءة تتطلّب قوة إبصار مناسبة ليستطيع بها التلميذ رؤية الأشكال والمفردات والجمل ويتعرّف عليها ويقرأها، فاضطراب الرؤية أو عدم وضوح المادة المقروءة يعيقان عملية القراءة، وحسب فهد خليل زايد (2000) فإنه من كمال نضج البصر التنسيق بين العينين في الرؤية بحيث تريا الشيء وكأنها عين واحدة، وتحتاج القراءة بالإضافة لقوة الإبصار قدرة السمع، فقدرة التلميذ على الاستماع الجيد عند قراءة المعلّم المفردة أو الجملة تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الخطأ. كذلك يساعده سمعه الجيد في فهم إرشادات المعلّم وما يطلب إليه أداؤه. وحسب مدكور وآخرين فإنّ القدرة على السّمع تتيح للتلميذ التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها وهي شرط من شروط القراءة الجيدة (عبدالمجيد، 2018).

وفحص هارس وسايبي أيضا الدراسات التي تناولت العوامل والتي تؤخذ بالاعتبار عند تحديد مدى استعداد الطفل للقراءة ، فوجد أن البنات يملن لأن يكون أداؤهن أفضل من البنين في مراحل القراءة الأولى(هارجروف وبوتيت، 2013).

4-3 الطلاقة اللغوية:

من المعروف أن القدرة اللغوية، لا سيما معرفة المفردات ، هي واحدة من أقوى المتنبئين للدخول الناجح في القراءة، وقد يأتي الأطفال إلى المدارس وهم يفتقدون إلى المفردات ومعرفة التراكيب اللغوية اللازمة لفهم لغة التدريس الخاصة بالمعلم ومعالجة لغة الكتب (Weswood, 2005).

4-4 العوامل الانفعالية:

إنّ شعور الطفل بالدفء الأسري والمحبة والأمن والاطمئنان والثقة بالنفس تساعده على القدرة على التعلّم وعلى النقيض فإن القلق النفسي والجوع العاطفي والشعور بالخوف والاهمال والحرمان تحول دون نجاح الطفل في التعلّم(الخفاجي، 2016).

تلعب العوامل النفسية الاجتماعية كالدافعية والانتباه دورا أكبر في تعلّم القراءة منه في تعلّم الكلام، فالقراءة تتطلّب مستوى عاليا من الدافعية والانتباه، وقد تم توثيق وجود صعوبات قراءة لدى الأفراد الذين يعانون من مشاكل في الانتباه والدافعية(كمحي وكاتس، 2015).

وذكر Harris and sipay بأن الاستقرار الانفعالي، والاعتماد على النفس والقدرة على العمل ضمن مجموعة ، والرغبة في القراءة ، ومهارة اللغة المنطوقة، وشروط بيئية مناسبة على أنها عوامل هامة في تعلم القراءة(هارجروف وبوتيت، 2013).

4-5 العوامل البيئية:

أكّد كل من Wise et al, Myers & Botting, Hay & Fielding-Barnsley أن من التأثيرات على القراءة والكتابة البيئة اللغوية للمنزل؛ التي يقضي فيها الأطفال الصغار سنوات تكوينهم المبكرة؛ والتي يتم تحفيز وتطوير اللغة عند بعض الأطفال فيها بشكل غير كاف، وأوضح Meiers et al أنّ التعرض غير الكافي للحديث والكتب والمطبوعات خلال سنوات ما قبل المدرسة لا يؤدي إلى ضعف اللغة والوعي اللغوي لدى الأطفال فحسب؛ بل إنه لا يعدّهم بشكل مناسب لتعلم القراءة عند بدء الدراسة. (Weswood, 2005).

مازالت هناك بعض المجتمعات في العالم التي تولي أهمية أو تقديرا ضعيفا للقراءة، وتعدّ هذه المجتمعات من بين المجتمعات التي ترتفع فيها نسبة الأمية (40%) (كمحي وكاتس، 2015).

إنّ الخلفيات الاقتصادية الضعيفة وكذلك الخلفيات الاجتماعية والثقافية واللغوية التي تكون اللغة المحكية لديها مختلفة عن اللغة العربية المعتمدة في التعليم؛ يسبب مشاكل عديدة في تعلّم اللغة وخصوصا القراءة والكتابة.

وقد أكد Mcginitie أنّ الاستعداد للقراءة يعتمد على الطرق والمواد التعليمية في المراحل الأولى من تدريس القراءة وعلى مهارة المدرس(هارجروف وبوتيت، 2013). وأشار Alem إلى أنّ الممارسات التعليمية غير الفعالة (أي أساليب التدريس) تساهم في حدوث صعوبة تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال، وفي الآونة الأخيرة، تأكّد أنّ طرق التدريس عامل سببي رئيسي قوي في تعلّم القراءة والكتابة بشكل أفضل (Weswood, 2005).

4-6 العوامل الإدراكية المعرفية:

تلعب العوامل الإدراكية دورا محوريا في تعلّم اللغة المنطوقة والمكتوبة لأنهما في الأساس إنجازات إدراكية، فكلاهما يعتمد عمليات إدراكية أساسية لفك ترميز المعلومات وتخزينها واسترجاعها. وتعلّم القراءة خصوصا يتطلّب وعيا بالخصائص الفونولوجية للكلام(كمحي وكاتس، 2015).

وهناك تركيز خاص على القراءة كنشاط إدراكي، وشملت هذه الأنشطة الإدراكية تحديد الإشارات البصرية، وترجمة هذه الإشارات إلى أصوات، وتجميع هذه الأصوات في كلمات وجمل(Pearson & Stephens,1994). ولهذا وحسب Chall فقد أصبح تعليم الصوتيات(المطابقة الصوتية الخطية) ينظر إليه على أنه جزء من الأساس المنطقي لبدء القراءة، وأصبحت مهارات الوعي الصوتي أدوات تشخيصية، وتقنيات علاجية مرغوبة عند الباحثين في المشكلات القرائية (Alexander and Fox،2004).

ويرى الكثير من الباحثين أن القصور النمائي لعمليات الإدراك السمعي تؤثر بشكل كبير في نجاح عملية القراءة، حيث إنّ القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية؛ تعدّ أساسية في مهارة القراءة، فكلّما ازدادت كفاءة التلميذ في التعرّف على الأصوات المفردة كان مستواه في القراءة أفضل، وعادة ما يخفق ذوو صعوبات القراءة في تمييز التركيب الصوتي للغة المنطوقة، سواء أكان ذلك على مستوى الكلمة أم على مستوى الجملة(خصاونة والخوالدة والخوالدة، 2018).

ومع التركيز على الوعي الفونولوجي وطرق التحليل الفونولوجي الصوتي في السنوات الأخيرة، إلا أن التمييز المحترف للكلمة نادرا ما يتضمن نطق الكلمات بل يعتمد بشكل أساسي على المعلومات البصرية والكتابية بدلا من المعلومات الفونولوجية، وإنّ التمييز الدّقيق والسهل للكلمات يتطلّب قدرة على استخدام المسار البصري المباشر من دون وسيط فونولوجي للوصول إلى الذاكرة الدلالية ومعنى الكلمة (كمحي وكاتس، 2015).

5- نماذج المسار المزدوج للقراءة:

يفترض هذا النموذج وجود مسلكين للقراءة هما مسلك العنونة (المسار المعجمي) ومسلك التجميع (المسار غير المعجمي أو المسلك الفونولوجي) ولقد أولى علماء النفس المعرفيون أهمية كبرى لدراسة هذه الآليات لأنها تشكّل مرحلة هامة لتعلّم القراءة، وعاملا حاسما لشرح اضطراباتها. وقد اقترح (Coltheart, Curtis, Atkins &Haller 1993 ; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler, 2001) النموذج الأقدم والأكثر استخدامًا اليوم وهو نموذج المسار المزدوج المسؤول عن آليات التعرف عن الكلمات المكتوبة. وهذا النموذج يفترض وجود مسارين متميزين ومستقلين نسبيًا للقراءة؛ يتيحان للقراء الخبراء تحديد جميع الكلمات المكتوبة؛ التي من المحتمل أن يواجهوها. تتيح الطريقة المعجمية معالجة الكلمات المألوفة عن طريق تفعيل تمثيلها الإملائي المعجمي داخل المعجم العقلي. هذا يتيح الوصول الفوري إلى دلالتها وإلى التمثيل المعجمي الصوتي المقابل، يعتمد المسار المعجمي على معالجة "كلية" بحيث تؤدي المعالجة إلى تنشيط الشكل الهجائي للكلمة المكتوبة ككل، وإلى إنتاج الشكل الشفوي المقابل في خطوة واحدة. ويسمح المسار المعجمي بقراءة جميع الكلمات التي تمت مواجهتها مسبقًا أثناء نشاط القراءة، سواء كانت هذه الكلمات منتظمة أو غير منتظمة، من ناحية أخرى يشتمل مسار القراءة غير المعجمية (La voie sub-lexicale) على نظام من قواعد المطابقة الخطية- الصوتية، ويعتمد هذا المسار على المعالجة "التحليلية"، حيث يتم معالجة التعرف على الحروف المكونة للكلمة المكتوبة على التوالي لإنشاء الوحدات الصوتية المقابلة، ويتم الاحتفاظ بها في الذاكرة على المدى القصير طوال فترة المعالجة وذلك لتوليد الشكل الصوتي الكامل للكلمة عن طريق التوليف في نهاية المعالجة، والطريقة غير المعجمية تسمح بقراءة كلمات جديدة لا توجد لها تمثيلات إملائية في الذاكرة، سواء أكانت

أسماء، أعلاما أو كلمات نادرة أو متخصّصة بدرجة كبيرة أو كلمات مخترعة (الكلمات الزائفة)، ويفترض نموذج المسار المزدوج أن يعمل كلا مساري القراءة بالتزامن، إذا كانت الكلمة المراد قراءتها معروفة ومتكررة نسبيًا، فسيتم العثور على تمثيلها الهجائي سريعًا في المعجم العقلي، وسيكون الشكل الصوتي المقابل متاحًا بسرعة كبيرة حتى قبل أن يتمكن المسار غير المعجمي من إكمال جميع معالجاته، إذا كان الأمر على العكس من ذلك فالكلمة المزيفة ليس لها أي تمثيل معجمي سابقًا ، فإن الطريقة غير المعجمية فقط هي التي تؤدي إلى إجابة شفهية تتوافق مع الكلمة المكتوبة (Valdois,2010,91-90).

ومن بين النماذج التي تتبنى نموذج المسار المزدوج نجد:

5-1 نموذج فريث (Frith):

حسب فريث (Frith) فإن تطور القراءة يتميز باكتساب ثلاث استراتيجيات متميزة لمعالجة الكلمات:

- **الاستراتيجية اللوغوغرافيك** : تتميز بطريقة التعرف على الكلمات بناءً على التعرف على النمط البصري الذي يحفظه الطفل معنى ونطقا عن ظهر قلب. تلعب الإشارات البصرية دورًا سائدًا، بينما يتم تجاهل العوامل الصوتية وترتيب الحروف تمامًا. وبهذا يكتسب الطفل معجمًا أوليًا للكلمات التي اكتشف معناها والتي يستطيع التعرف عليها فورًا.

- **الاستراتيجية الأبجدية:** تتميز بعملية فك تشفير الكلمة المكتوبة على أساس استخدام المطابقة: صوت-حرف (جرافيم- فونيم).

لا تتطور هذه الاستراتيجية تلقائيًا، فهي تتطلب درجة معينة من تعليم واضح للعلاقات بين الحروف والأصوات المقابلة. هذه الاستراتيجية بصفة عامة تسمح للطفل باكتساب كلمات جديدة والتي يتم تخزين شكلها الصوتي في الذاكرة ليتشكل معجم داخلي.

- **الاستراتيجية الإملائية:** يتكون من دمج التعرف الفوري للكلمات مع المهارات التحليلية والتي سبق ذكرها سابقا (Delahaie et all, 98).

و أرى من خلال خبرتي في تعليم القراءة أنّ قاعدة تعلّم مهارة القراءة لدى الطفل خلال المرحلة الأولى من التعليم تتم بفضل تعلّم نظام يركّز على آلية ربط الصورة البصرية للحروف الهجائية والأصوات المسموعة والمعنى المفهوم مما يؤدي إلى نمو مهارة القراءة.

5-2 نموذج مورتن (Morton, 1985):

أعطى (Morton 1985) صياغة أخرى لنموذج (Frith) بحيث بيّن مختلف خطوات معالجة المعلومة في كل مرحلة، وهو يرى أنّ التحليل البصري للكلمات في المرحلة اللوغوغرافية، لا يرتبط في النظام المعرفي بدلالة الألفاظ بل بدلالة الصور، وعليه فإن إضفاء المعنى على الكلمات المكتوبة ، يكون من نفس طبيعة الصور.

وعندما يطور الطفل نظاما دلاليا لفظيا، يسمح له بفهم اللغة الشفهية، يصبح قادرا على معالجة الكلمات المسموعة والمقروءة عن طريق عاملين مختلفين للنظام الدلالي، بحيث تعالج الكلمات المسموعة عن طريق عامل دلالي خاص بالصور، ورغم هذا التفريق فهذان النظامان الدلاليان يعملان معا(ركزة والأحمدي، 2016). ويستعمل هذا الوسيط الدلالي عندما تكون الكلمات المقروءة ذات معنى، ولهذا نجد أن كثير من التلاميذ ينطقون الكلمة اعتمادا على دلالتها دون اللجوء إلى فونولوجيتها، وهذا يوضح استعانة القارئ بالسياق للتمكن من القراءة السليمة.

5-3 نموذج سيمور(Seymour,1996):

يرى أن الاستراتيجيات الثلاثة التي وصفها كل من (Morton et Frith) توافق مراحل متتابعة في معالجة المعلومة الكتابية، هذا لا يمنع وجود نوع من الترتيب والتسلسل في ظهور هاته الاستراتيجيات، ويؤكد (Seymour) أنها ليست مراحل بل استراتيجيات مختلفة يمكن أن تتواجد في نفس الوقت وخاصة في بداية الاكتساب. والمميز لهذا النموذج أن الطريقتين اللوغوغرافية والأبجدية تشاركان معا في إنشاء معجم الكلمات.

وحسب (Seymour) فإنه يستمر استعمال الاستراتيجية اللوغوغرافية التي سمحت بإنشاء معجم الكلمات المتعرّف عليها بشكل كلي ، وتظهر تدريجيا الاستراتيجية الفونولوجية مع نمو القدرات ما وراء الفونولوجية، وتأتي الاستراتيجية المعجمية نتيجة الدمج بين الاستراتيجيتين السابقتين(ركزة والأحمدي،2016).

6- مهارات القراءة:

القراءة من أعقد الأنشطة العقلية؛ فهي تتطلّب تمييز شكل الكلمة سمعيا وبصريا كما تتطلّب التفكير، وتوقّع المعاني التي ترمز الكلمات إليها، وهي أشبه ما تكون بحل

المشكلات، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات، إنها تتضمّن كل أنواع التفكير من تقويم، وإصدار الأحكام، وتخيّل، واستنتاج، وحل المشكلات(شحاتة والسمان، 2013).

ولهذا فإنّ مهارات القراءة تنقسم إلى مكونين رئيسيين هما: التعرّف على الكلمة والفهم القرائي، وكلا المكونيْن متكاملان فالفهم يقدم تلميحات مناسبة للتعرّف على الكلمة، والتعرّف على الكلمات بسرعة مناسبة؛ يساهم في الفهم القرائي.

6-1 مهارة التعرّف على الكلمة:

بالرغم من أن الهدف من القراءة هو استخلاص المعنى من الصفحة المقروءة إلا أن هذا لا يمكن تحقيقه ما لم يمتلك القارئ مهارات التّعرّف على الكلمة لترجمة الكلمة المطبوعة من خلال مطابقة الحروف والكلمات مع الأصوات.

ولقد عرّف (Ives, Bursuk & Ives) و(Olson and Dillner) عملية التعرّف على الرموز المكتوبة بأنها القدرة على نطق الرموز المكتوبة والتقاط المعنى منها، وأضاف (Ives, Bursuk & Ives) أن عملية التعرّف على الرموز المكتوبة تتكوّن من ثلاث جوانب هي:

- التعرّف على رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة.
- تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة.
- التعرّف على معنى الكلمة أو الجملة(الجرف،2018).

وللتمكن من التعرّف على الكلمة هناك مهارات ضرورية يجب على القارئ المبتدئ وحتى المتمرس اعتمادها ومن أهمها مهارة التعرف على الكلمة كوحدة فتصبح الكلمة كصورة واحدة تحوّل مباشرة إلى نطقها دفعة واحدة دون اللجوء إلى تحليلها إلى مكوناتها الجزئية من أصوات مختلفة مستعينا بشكلها العام الذي سبق التعرّف عليه.

ومن المهارات الأساسية التي يعتمد عليها في التعرّف على الكلمة هي مهارة التحليل الصوتي. ولقد أكد Stanovitsh أن المعالجة الصوتية هي العملية المعرفية الأهم في تعلّم القراءة وهي قدرة الطفل على فهم قواعد القلب المتبادلة بين الصوت – الصورة أي قدرة الطفل الذي يتعلّم القراءة على رسم اللغة الشفوية كتابيا، وذلك بتحليل الكلمة إلى أصوات، وربط كل صوت بحرف أو أكثر من الحروف التي تمثل ذلك الصوت، والاستعمال الفعال للرموز الصوتية في مساعدة الذاكرة العاملة على الأداء(الوقفي، 2008).

6-1-1 مراحل التعرّف على الكلمة: ميّزت (Ehri & McCormick,1998,pp339-361) بين خمس مراحل لتعلم قراءة الكلمات. تتمايز كل مرحلة حسب استخدام المتعلّمين للنظام الأبجدي في قراءة الكلمة. وقد تتداخل إحدى المراحل مع المرحلة التالية، وقد لا يكون التمكن من مرحلة واحدة من المتطلبات الأساسية للانتقال إلى المرحلة التالية.

المرحلة الأولى: وتسمى مرحلة ما قبل الأبجدية(the pre-alphabetic phase) لأنّ المعرفة الأبجدية لا تستخدم لقراءة الكلمات. تميز مرحلة ما قبل المدرسة والقراء الأكبر سنا الذين يعانون من إعاقات شديدة والذين لديهم القليل من المعرفة العملية بالنظام الأبجدي. الأطفال في هذه المرحلة لديهم معرفة محدودة جدًا بالحروف ، ولا يفهمون أن الحروف في الكلمات المكتوبة تتحول إلى أصوات باللغة الشفهية. يقتصر القراء قبل الأبجدية على قراءة الكلمات البصرية، أي قراءة الكلمات من الذاكرة، وتخمين الكلمات من السياق، ليس لديهم القدرة على فك رموز الكلمات لأنها تفتقر إلى أي معرفة عملية بالنظام الأبجدي.

المرحلة الثانية: وتسمى المرحلة الأبجدية الجزئية(The partial-alphabetic phase) وتميّز أطفال الروضة، طلاب الصف الأول، والقراء المعوقين كبار السن الذين لديهم معرفة بدائية بالنظام الأبجدي ويفتقرون إلى المعرفة الكاملة، ولا سيما معرفة الحركات والمدود.

يمكن للطلاب تذكر قراءة الكلمات عن طريق البصر باستخدام تلميحات أبجدية جزئية، ويمكنهم استخدام استراتيجيات التخمين لقراءة الكلمات، ومع ذلك فهي ضعيفة في فك تشفير الكلمات وقراءة الكلمات عن طريق التطابق ، لأن كل من هذه الاستراتيجيات تتطلب معرفة أدائية أكثر عن النظام الأبجدي أكثر مما هو متوفر.

وصفها ميسون (Mason,1980) بمرحلة التعرّف البصري(visual recognition) لأن الأطفال بدأوا في اكتشاف الحروف في الكلمات. وقد وصفت هذه المرحلة أيضًا بالمرحلة الأبجدية البدائية لأن المبتدئين يمكنهم مطابقة بعض الحروف في الكلمات مع الأصوات مع نطقها.

المرحلة الثالثة: المرحلة الأبجدية الكاملة (full-alphabetic phase) وتميز التلاميذ في الصف الأول وما بعده ممن لديهم معرفة عملية بأغلب وحدات اللغة: صوت- حرف (الفونيم- غرافيم)، ويسمي (Juel, 1991) هذه المرحلة أيضًا بطور تهجئة الصوت ويسميها (Gough & Hillinger, 1980) بطور قراءة الشيفرات (الرموز)، وفيها يكتسب المتعلمون القدرة

على استخدام علاقات منظمة لربط الأصوات بالحروف التي يرونها. فيما يتعلق بالتطور هناك تباين ملحوظ بين المرحلتين السابقتين وهذه المرحلة، ففي المرحلتين السابقتين يفتقر المبتدئون إلى المعرفة الكاملة للنظام الأبجدي، ونتيجة لذلك يتعاملون مع قراءة الكلمات بطرق غير فعالة تمامًا، في المقابل فإن المرحلة الأبجدية الكاملة هي نقطة بداية أساسية تمكن المبتدئين من اكتساب الأساس للوصول إلى مهارة القراءة الناضجة في نظام الكتابة الأبجدية، والتمكّن من هذه المرحلة ضروري للانتقال إلى المرحلتين التاليتين. وفي هذه المرحلة يمتلك المتعلّمون معرفة عملية المطابقة بين حرف– صوت، بما في ذلك الحركات القصيرة والطويلة(المدود)، وهم يمتلكون وعيًا صوتيًا مما يمكّنهم من مطابقة الفونيمات بالأحرف عند النطق بالكلمات المشاهدة عند التهجئة العادية. هذه المعرفة تمكّنهم من فك تشفير الكلمات غير المألوفة، وإجراء التحليلات الحرف صوتية على الكلمات لتخزينها على أنها كلمات بصرية في الذاكرة، وقراءة الكلمات غير المألوفة بالقياس إلى كلمات مألوفة.

المرحلة الرابعة: المرحلة الأبجدية المدمجة (Consolidated-Alphabetic Phase)، وتميّز عادة الطلاب في الصف الثاني وما بعده، الذين يمتلكون معرفة عملية عن العلاقات الرئيسية في"الجرافوفونيك"، والذين استخدموا هذه المعرفة لبناء مفردات بصرية كثيرة، والذين تعلموا نتيجة لذلك فك تشفير الحروف المتكررة كوحدات صوتية. وهؤلاء قراءتهم أسرع وأكثر طلاقة.

يبدأ الطور الأبجدي المدمج فعليًا خلال المرحلة الأبجدية الكاملة، ويصبح تعلم الكلمات أكثر نضجًا في عدة جوانب، في البداية تتميز هذه المرحلة من خلال دمج وحدات أكبر من العلاقات حرف – صوت التي تتكرر بأشكال مختلفة. وفيها يتم التركيز على أنماط التهجئة. قد تشتمل مقاطع الحروف هذه على جذور الكلمات ، اللواحق ، والسوابق ، والمقاطع الصوتية

المرحلة الخامسة: المرحلة الأبجدية– التلقائية (The automatic-alphabetic phase) وتميّز القراء الناضجين الذين يتعرفون على معظم الكلمات في النص تلقائيًا عن طريق البصر وبسهولة، وبتلقائية يطبقون الاستراتيجيات المختلفة لالتقاط كلمات غير مألوفة أو غير منتظمة.

تعتبر هذه المرحلة مرحلة القراءة الاحترافية. وصف شال (1983) هذه المرحلة بالتلقائية بسبب السرعة الفائقة في تلقائية القراءة لدى القراء، والسّرعة في تحديد الكلمات المألوفة وغير المألوفة. غالبية الكلمات التي يقابلها القراء في هذه المرحلة هي كلمات بصرية سبق التقاطها، مما يمكّنهم من قراءة معظم الكلمات دون عناء داخل أو خارج السياق. في المناسبات التي يتم فيها استقبال كلمة غير مألوفة أو تقنية أو أجنبية، يكون لدى هؤلاء القراء إمكانية لاستخدام إستراتيجيات متعددة لتحديد الكلمة. هناك بعض الأدلة على أنه عندما يتعرف قارئ المرحلة التلقائي على الكلمات عن طريق البصر، فإن إستراتيجيات قراءة الكلمات الأخرى تعمل أيضًا، وإن كان ذلك على مستوى اللاوعي، وتسهم في القراءة الفعالة من خلال تأكيد هُويات الكلمات وبالتالي هناك إسهاب في معالجة النص (Perfetti,1985)، ويحافظ وجود مصادر متعددة للتحقق من التعرف على الكلمات على مستوى عالٍ من دقة القراءة. ويعمل التعرّف التلقائي على الكلمات بطلاقة على تحفيز انتباه القارئ للتركيز على معنى النص.

6-1-2 إستراتيجيات التعرّف على الكلمة: يؤكد Goodman أنّ نظرية علم النفس اللغوي مكّنت المربين من النظر إلى القراءة باعتبارها "لعبة تخمين " التي يتنبأ فيها القرّاء بما سيأتي بعد ذلك في الجمل أثناء قراءتهم للنص ومحاولة القراءة والكتابة والتحقيق فيها من خلال نظريات و نماذج بناء المعنى (Unrau & Alvermann, 2013)

وذكر راضي الوقفي(2008) أنّ القارئ يستعين بتلميحات واستراتيجيات متنوعة للتعرّف على الكلمة أهمها: التشخيص البصري وتلميحات صورة الكلمة، تلميحات المعنى، تلميحات النحو، التحليل البنيوي، التحليل الصوتي والمقطعي، الكلمات المتكررة(الصورية).

الشكل العام للكلمة: وتستخدم ملامح صورة الكلمة للتعرف عليها مثل: طول الكلمة وشكلها وأجزائها الواقعة تحت السطر وأجزائها الواقعة فوق السطر وعدد النقط لكل حرف وهل النقط تحت الحرف أم فوق الحرف والشكل المتصل والمنفصل للحرف الواحد ودرجة ميل الحرف، ويعتمد التعرف على الشكل العام للحرف أو الكلمة على قدرة التلميذة على التمييز البصري بين الكلمات وليس من الضروري أن يعرف التلميذ رسم الحروف أو أسمائها

أو أن يكون قادرا على ربط كل رمز مكتوب بنطقه، بل يتعرّف على الكلمة دون الالتفات إلى الحروف التي تتكون منها(الجرف، 2018).

الكلمات الصورية: وهي كلمات يتم التعرّف عليها مباشرة ومن غير تردد أو تحليل إضافي (لينر وجونز، 2014/2011)، وتكون غالبا في الكلمات غير المنتظمة أي الكلمات التي تختلف أصواتها المنطوقة عن حروفها المكتوبة، وفي اللغة العربية لا يوجد الكثير منها عكس اللغة الفرنسية والانجليزية، ومن أمثلة الكلمات الصورية أسماء الإشارة (هذا، ذلك، أولئك،...)، الأسماء الموصولة(الّتي، الّذي، الّذين،...) وبعض الأسماء(الله، إله، الرحمن،...). ويتم تعلم الكلمات البصرية عن طريق القراءة الكلية من خلال التدريب المكثف ومن خلال السياق.

التحليل الدلالي: إن تكوين معارف حول موضوع النص(أو أن موضوع النص مرتبط بخبرات القارئ) يوظفه القارئ كسياق يساعد على تقديم مؤشرات وتلميحات تساعد على قراءة كلمات النص وفهمه.

التحليل التركيبي: ويقصد به وعي المعلومات النحوية واستعمالها لتساعد في تعرف الكلمة بمجرد النظر إليها لأنه يتوقعها من سياقها النحوي.

إنّ مؤشرات السياق التركيبي أو سياق المعاني لا تكفي وحدها للتعرّف على الكلمة إلا إذا اقترنت بالقدرة على تحليل الكلمة إلى أصواتها أو مقاطعها عندما تكون الكلمة طويلة، وإن كان استخدام التقطيع كتقنية في تشخيص الكلمة ذا فائدة محدودة. إن التقطيع ظاهرة لغوية شفوية وليس لكل المقاطع ما يوازيها في اللغة الكتابية. ويؤكد (Bruck,1988) أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم لضعف مهاراتهم اللغوية(المعالجة الصوتية) كثيرا ما يميلون إلى الاعتماد على السياقات عند القراءة.

التحليل الصوتي والمقطعي: وتتطلّب القدرة على التحليل القدرة على التمييز البصري بين الحروف المتتابعة، والقدرة على التمييز السمعي بين الأصوات المنفصلة والمتتابعة، والقدرة على ربط الأصوات بالحروف والقدرة على دمج الأصوات في مقاطع ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة(الجرف، 2018).

التحليل البنائي(المورفولوجي): ويقصد به استخدام أجزاء الكلمة ذات المعنى (المورفيمات) كتلميحات للتعرّف عليها وذلك بتمكّن التلميذ من تجريد جذر الكلمة مما لحق به من زيادات("ال" التعريف، الواو والنون جمع المذكر السالم،...).

ويؤكد Goodman & Goodman أنّ القارئ يتعرّف إلى الكلمة بعمل ثلاثة أشياء، أولا: يتوقع الكلمة من خلال مؤشرات التوقّع، ومؤشرات الدلالة، ومؤشرات الإعراب، وثانيا: يقوم بتطبيق مهارات التعرّف إلى الكلمة مثل المهارات الإدراكية للتعرّف المباشر أو مهارة فك الرموز؛ من أجل تشخيص أكثر تركيزا إذا لزم الأمر، وهو في الوقت نفسه يقوم بالتأكّد من صحة تخمينه بدرجة مقبولية المعنى في الجملة والسياق، وأحيانا يعاود القراءة(التصحيح الذاتي) إذا تشكّك في دقة المعنى، ولم يتسق مع المعنى التالي مباشرة (الحوامدة، 2010).

6-2 مهارة فهم المقروء(الاستيعاب):

الفهم القرائي أو الاستيعاب القرائي هو الهدف الأساسي للقراءة وجوهر عمليتها فقراءة بلا فهم لا تعدّ قراءة ولا جدوى منها فهي مثل قراءة نص باللغة الفرنسية مكتوب بالعربية لقارئ يعرف القراءة بالحروف العربية، ففك تشفير الكلمات مهارة ضرورية ولكن ليست كافية لفهم النصوص المكتوبة. فالفهم القرائي لا يتحقق على حدّ التعرّف على الرموز والنطق بها، وإنّما هو عملية معقّدة تسير في مستويات متعدّدة ومتتابعة.

وحسب جونسون فمهارة الفهم تعني التفاعل بين تعرّف الكلمة ومهارة الفهم ، فعملية الفهم هي تفسير المعنى في ضوء السياق، وأما فتحي يونس ومحمود الناقة ورشدي طعيمة فعرّفوا مهارة فهم المقروء بأنها الربط الصّحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، وإخراج المعنى من السّياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (الكحالي، 2011).

يوضح كل(Suzanne M. Adlof, Charles A. Perfetti, and Hugh W. Catts,2011) من أنّ الفهم القرائي هو نتاج التعرف على الكلمات وفهم اللغة. ويتضمن التعرف على الكلمات فك أو ترجمة الحروف الموجودة على الصفحة أو الشاشة إلى كلمات واضحة، أما فهم اللغة ينطوي على فهم الكلمات التي تم فك شفرتها، ويقاس فهم اللغة في بعض الأحيان من خلال مطالبة الأفراد بالاستماع إلى نص والإجابة على الأسئلة حول هذا الموضوع، ويتم قياس فهم اللغة أيضا بتقييم ميادين اللغة المنفصلة، مثل المفردات أو بناء الجمل، وفهم اللغة

سيان؛ سواء تم توصيلها عن طريق الأذن أو العين، وتؤكد العلاقة المشتركة بين قراءة الكلمات وفهم اللغة على نقطتين نظريتين مهمتين؛ فأولاً: كلا المكونين ضروريان للفهم القرائي بنجاح؛ ثانياً: على الرغم من أن العاملين عادة ما يرتبطان ارتباطًا كبيرًا، إلا أنهما قابلان للفصل أيضًا، فيمكن أن يتمتع القارئ بقدرة عالية في مكون واحد ولكن بقدرة منخفضة في الآخر (Samuels & Farstrup,2011).

وحسب Lunzer, &Gardner فإن مهارات الفهم القرائي هي كما يلي: شرح معنى الكلمة في السياق ، فهم المعنى الصريح للنص، استنباط المعنى الضمني، تفسير التعابير غير الحقيقية(الاستعارة)، وإيجاد الأفكار الرئيسية ،وإصدار الأحكام(Bojovic, 2010). ورأى Hildreth. G أنّ مهارات الفهم القرائي تتمثل في: الدقة في الثروة اللغوية والاتساع، وفهم معنى الوحدات الفكرية والجمل والفقرات والموضوع ككل، ومعرفة الإجابة عن أسئلة معينة، وفهم الأفكار الرئيسية، وفهم وتتبع الحوادث، وملاحظة وتذكر التفاصيل، وتنظيم خطة المؤلف واتباع التعليمات بدقة، وتقويم المقروء(شحاتة والسمان، 2013).

بينما صنّف Otto-Chester مهارات الفهم القرائي إلى نوعين من التفكير هما:

أ- مهارات التفكير التقاربي: ويتضمن تحديد الفكرة الرئيسية وتتابع الأفكار واستخدام السياق في التعرّف على الكلمات والجمل، وتحديد السّوابق واللواحق من المفردات، وأخيرا تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل.

ب- مهارات التفكير التباعدي: وتتضمن فهم أغراض الكاتب، التمييز بين الحقيقة والخيال، تحديد سمات الشخصيات، إدراك التفاعل الوجداني، فهم اللغة المجازية، التنبؤ بنتائج قصة معينة (إبراهيم، 2013).

6-2-1 - مستويات الفهم القرائي : قسّم بعض الباحثين الفهم القرائي إلى مستويات متدرجة من حيث حجم الوحدة المقروءة بدءا من الكلمة ثم الجملة ثم الفقرة وأخيرا النّص. بينما قسّم بعض الباحثين مستويات الفهم القرائي طبقا لمستوى التفكير الموظف في عملية الفهم. ولقد حدّدت دراسات كل من (Berry) و (Heilman,blair & Rupley) و(Robin) و(Karlin) و (Smith and Harris) أربع مستويات للفهم هي: المستوى الحرفي وهو أبسط مستويات فهم المقروء ويشير إلى المعاني الحرفية والمباشرة من النص، ثم المستوى الاستنتاجي ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج المعاني المستنبطة من النص وتفسيرها

بلغة أخرى، والمستوى الثالث فهو المستوى الناقد ويشير إلى قراءة النص قراءة معمّقة للوصول إلى إصدار الأحكام حول النّص المقروء شكلا ومضمونا، ورابعا المستوى الابداعي وهو أعلى مستويات فهم المقروء ويشير إلى قدرة القارئ على استخراج أكبر عدد من الأفكار وتنوعها واختيار عنوان مناسب للنص المقروء(الحوامدة والبليهد ،2016).

أما (Smith and Barret) فقد حدّدا أربعة مستويات للفهم القرائي لا تختلف كثيرا عما سبق ذكره ماعدا تعويض المستوى الإبداعي بمستوى آخر سماه مستوى الفهم التذوقي ويتضمن كل مستوى مجموعة من المهارات وهي:

1-مستوى الفهم الحرفي(المباشر): ويشمل: التعرّف على/ أو استرجاع الأفكار التفصيلية، التعرّف على/ أو استرجاع الأفكار الرئيسية، التعرّف على/ أو استرجاع التسلسل (التتابع)، التعرّف على/ أو استرجاع أوجه الشبه والاختلاف، التعرّف على أو استرجاع علاقات السبب والنتيجة، التعرّف على أو استرجاع سمات الشخصية.

2-مستوى الفهم الاستنتاجي: ويشمل: استنتاج الأفكار التفصيلية، واستنتاج الأفكار الرئيسية، واستنتاج التسلسل، واستنتاج أوجه الشبه والاختلاف، واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، واستنتاج سمات الشخصية ، والتنبؤ بالخاتمة واستنتاج معاني الصور والأخيلة.

3-مستوى الفهم الناقد: ويشمل التمييز بين عالم الواقع والخيال، والتمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي، والحكم على الكفاية والصدق، والحكم على القيمة والتقبل والرغبة.

4-مستوى الفهم التذوقي: ويشمل الاستجابة للحبكة أو الموضوع، وتقمص الشخصيات والأحداث، والاستجابة لأسلوب الكاتب والاستجابة للصور والأخيلة (شحاتة والسمان، 2013).

7- طرق تعليم القراءة:

يوجد طريقتان رئيسيتان لتعلّم القراءة هما:

- الطريقة التركيبية.
- الطريقة التحليلية.

7-1- الطريقة التركيبية:

وتعتمد على تعلم الحروف و الأصوات ثم المقاطع وصولا إلى الكلمة. ويتم ذلك بتدريب الطفل على الربط بين الصوت والحرف الدال عليه أولا ثم التدريب على دمج هذه الحروف والأصوات لتكوين مقاطع صوتية وكلمات. ولقد أكدت اللجنة القومية الاستشارية للقراءة (NRP) أن الأساليب التركيبية تعدّ الأفضل في تعلّم القراءة متفقين بذلك مع العديد من الخبراء أمثال (Ball & Blachman) و(Batman,) و(Carnine et. All,)... وغيرهم (هالاهان وآخرون،2007، 552). ولها ثلاث أساليب وهي:

أسلوب الأبجدية: وفيها يتعلّم الطفل الحروف الأبجدية بأسمائها ورموزها ثم ينتقل إلى تركيب تلك الحروف بأصواتها المختلفة وتموضعها المتباين في وسط أو أول أو آخر الكلمة لتكوين الكلمات المختلفة. وهذه هي الطريقة التقليدية والتي كانت تستعمل في الكتاتيب إلى وقت قريب.

واحدة من أول الأشياء التي يتم تعليمها للأطفال والذين سيتعرضون في النهاية إلى لغة أبجدية هي الحروف التي تتكون منها الأبجدية. وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يتعلمون الأبجدية بسهولة نسبية، إلا أنه بالنسبة للأقلية فإنه من الصعب التغلب عليها، ومن المفترض أن تكون القدرة على التعرف على الحروف الفردية وتسميتها تعكس درجة عالية من الإلمام بها، والتي من المتوقع أن ترتبط بفعالية القراءة المبكرة، ويؤكد (Barron, 1986) أنّ معرفة الأصوات وأسماء الحروف تتيح للأطفال أن يصبحوا قراءً مبتدئين، وأكّد كثير من الباحثين (Adams, Ehri, Macmillan, Muter, Hulme, Snowling, & Taylor, Roberts, McDougall,) أنّ معرفة القرّاء المبتدئين للأبجدية مؤشر قوي لنجاحهم في القراءة في وقت لاحق، وأنّ أولئك الذين تكون معرفتهم الأبجدية ضعيفة هم أقل عرضة للتقدم الجيد (2004، Beaton).

ومن عيوب هذه الطريقة ما يلي:

- مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء، لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء وهي الحروف، على حين أن العين تدرك الأشياء وتبصرها جملة واحدة.
- مخالفة لطبيعة التحدّث والتعبير لأن الطفل يتكّلم بمعان لا حرف ولا كلمات مجزأة.

- تعوّد الأطفال على عادة القراءة البطيئة، لأنهم يعتمدون على تهجّي الكلمات وتجزئة الجملة.
- تضلّل القارئ لأن أسماء الحروف ليست أصواتها(عاشور ومقدادي ،2013).

الأسلوب الصوتي: وهو مثل الأسلوب الأبجدي ويختلف عنه في عدم تسمية الحروف بأسمائها وإنما اعتماد صوت الحرف ورمزه مثلا صوت "سَ" بدلا من حرف "السين" وذلك حتى لا نشوّش على الطفل، ونقدّم له نطقا واحدا للرمز بدلاً من نطقيْن ويسمى هذا الأسلوب أيضا الأسلوب الفونيمي. والفونيم هو أصغر وحدات الكلام المنطوق.

ولقد حدّد محمد شحادة زقوت بعض عيوب هذه الطريقة بأنها تبدأ بالجزء وتعويد الطفل بطء في القراءة وعدم الاهتمام بالمعنى، وكذلك فإن هذه الطريقة تهدم وحدة الكلمة التي تجزئها إلى مقاطع في عملية التعلم مثل الطريقة الأبجدية، بالإضافة إلى أنها تترك عند الأطفال عادات غير سليمة في النطق والأداء مثل المدّ دون حاجة(الأسطل، 2010).

الأسلوب المقطعي: هي تعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت وأقل من الكلمة .وتعتمد هذه الطريقة على المقاطع والمقطع وحدة لغوية تتكون من صوت صائت وحده أو مع صوامت أقلها واحد يضمها نظام معين.

ويتفق معظم العاملين في تعليم ذوي صعوبات التعلّم على ضرورة التعليم المباشر للأصوات لفعالية البرامج التعليمية، وينطلق القائلون بأهمية الطريقة الصوتية من واقع ما يظهره البحث الحديث على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من نقص في الوعي الصوتي والذي يعتبر سمة حاسمة في الديسلكسيا، ذلك أن النجاح الذي يصادفه الأطفال في تعلّم القراءة يعزى إلى المدى الذين يعون فيه البنية الصوتية للغتهم(الوقفي، 2008).

7-2 الطريقة التحليلية:

وتسمى أيضا بالطريقة الكلية وهي عكس الطريقة التركيبية فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة والانتقال منها إلى الحروف، ولهذا فهي تعتمد على الثروة اللغوية لقاموس الطفل من الكلمات والجمل التي اكتسبها من بيئته.

ويذكر الوقفي (2008) بأنّ هذه الطريقة تركّز على أهمية السّياق والمعنى والنحو وتكرار ورود الكلمة نفسها في سياقات مختلفة بحيث تلهم هذه الاستعمالات المختلفة للكلمة

تعرّفها ونطقها وتدلّل على وجود رابط تطوري بين معرفة الطفل بالمعنى واكتسابه المبدئي لمهارات تعلّم الكلمة.

وهذه الطريقة تُكسب القارئ أيضا ثروة لغوية في أثناء تعلّم للقراءة، ويمكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات في وقت قصير، وتشجع الطفل على سرعة القراءة، وتعوّده على متابعة المعنى أثناء القراءة (عاشور ومقدادي، 2013).

وقد قدّم سليمان وآخرون خطواتها كالتالي: فهي تبدأ بتعليم التلاميذ وحدات لغوية على شكل كلمات ذات دلالة لدى الطفل، أو وحدات على شكل جمل بسيطة؛ تستخرج مفرداتها من خبراته ومعارفه، وبعد أن يتعلّم الطفل الكلمة أو الجملة؛ تبدأ مرحلة تحليل الكلمة إلى مقاطعها أو حروفها (يحي وعبيد، 2014).

وعلى الرغم من الإيجابيات الكثيرة لهذه الطريقة فإنّ أهمّ عيوب هاته الطريقة أنها لا تساعد على قراءة الكلمات الجديدة أو متعددة المقاطع، وكذلك فإنّ الكثير من الكلمات تتشابه في رسمها مما يضطر القارئ لتحليلها إلى أجزائها للتمكن من تمييزها وقراءتها.

8-خصائص اللغة العربية:

اللغة العربية لغة أبجدية، تتشكّل كلماتها من أصوات تنشأ عن تدفقات مستمرة من تيارات الهواء الخارج من الرئتين مرورا بالأعضاء الصوتية حيث تشكل نهاية كل دفعة صوتا من الكلمة يكون إما صوتا صامتا(جميع الحروف العربية الثماني والعشرين في حالة السكون: جْ، بْ، تْ،...) أو صوتا صائتا (الحركات القصيرة والحركات الطويلة)، تمثل هذه الأصوات رموزا كتابية تشغل حيزا مكانيا عند كتابتها بينما الصوت يشغل حيّزا زمانيا وحتى تحصل القراءة تتطابق الحدود الزمانية للصوت مع حدوده المكانية(الوقفي، 2008). ويسمى هذا بالشفافية في اللغة، واللغة العربية تتميّز بشفافية عالية مقارنة باللغة الفرنسية والانجليزية حيث تتعذّر المطابقة في كثير من كلماتهما.

وحصر الفيومي أهم خصائص اللغة العربية في:

أولا: الألفاظ في اللغة العربية لا تبدأ بساكن وقد حاولت اللغة العربية التغلب على هذه الظاهرة اللغوية بالإتيان بهمزة الوصل لتتحمل الحركة إذا كان الحرف الأول ساكناً.

ثانيا: إن ظاهرة الإعراب بالحركات الأصلية أو الفرعية لا توجد إلا في اللغة العربية وهي ظاهرة توفر للغة طاقة هائلة من المرونة في التراكيب المؤثرة في المعنى، فظاهرة الإعراب تعمل على الإبانة عن المعاني بالحركات.

ثالثا: من خصائص اللغة العربية وجود وسائل متعددة للتوسع اللغوي مثل الاشتقاق، والنحت، والإدخال والتعريب، والنقل المجازي.

والاشتقاق في العربية يختلف عنه في باقي اللغات، ففي اللغات الهندية والأوروبية يتم بطريقة آلية تفتقر إلى الحيوية، والتوليد فيها يكون محدوداً، فقد يضاف إلى الجذر على أكثر تقدير لاحقتان أو سابقتان، بينما في العربية نستطيع أن نشكل من الجذر عدداً كبيرًا ومتنوعاً من المشتقات تكون تحت تصرف الناطق بالعربية ويجريها على لسانه بسهولة، لذلك استحقت هذه اللغة صفة الاشتقاقية.

رابعا: الإيقاعية، حيث أن اللغة العربية تتكون على المستوى الصوتي من ستة أنواع من المقاطع ثلاثة منها (ص ح) و(ص ح ح) و(ص ح ص) وهذه تنتشر انتشارا كثيفاً أما الثلاثة الأخرى فمنها اثنان يقل حضورهما لغوياً وهما (ص ح ح ص) و(ص ح ص ص) وذلك لالتقاء الساكنين فيها، أما النوع الثالث فاستخدامه نادر جداً وهو (ص ح ح ص ص) لالتقاء ثلاثة سواكن فيه وهذه الخاصية تجعل من اللغة تنسجم انسجاماً كبيرًا مع الايقاع العروضي الذي يسود فيه المقطعان القصير والطويل اللذان يمثلان المقاطع الثلاثة الأولى.

التشكيل في اللغة العربية: ويقصد به استخدام الحركات القصار (الفتحة ،الضمة، الكسرة) باعتبارها حروفاً صامتة قصيرة، ولا يضبط نطق الكلمة إلا بها. ويشكّل تدوين الحركات إجراء مسهِّلا للقراءة وعند عدم وجود الحركات فإنّ السّياق هو الذي يساعد القارئ على تمييز الكلمات وقراءتها. ولقد أكد آحرشاو الغالي أنّ قراءة الكلمة معزولة تصبح صعبة القراءة لدى القارئ الخبير والمبتدئ على حدٍّ سواء(أحرشاوي، 2014).

وفي مناهج تدريس العربية يعتبر التدرّج في مستوى تشكيل الكلمات حسب المستوى الدراسي أمرا معمولا به للوصول إلى قراءة الكلمات ضمن السّياق بدون تشكيل في المستويات الدراسية العليا في المرحلة المتوسطة(الإعدادية) أو الثانوية ويستعمل تشكيل الحرف في هذه المراحل عند عدم كفاية السّياق في تمييز الكلمة المقصودة وخاصة أنّ اللغة العربية تعتمد على الاشتقاق من نفس الجذر للحصول على مفردات مختلفة المعنى والوظيفة

اللغوية الدلالية والإعرابية وتتدخل الحركات لتوليد المفردات المشتقة. فمثلا جملة "سمع الأطفال جيدا" فلدينا على الأقل ثلاث احتمالات لقراءتها هكذا بدون تشكيل وتختلف الدلالة في كلّ قراءة:

- سَمِعَ الأطفال جيدا.
- سُمِعَ الأطفال جيدا.
- سَمْعُ الأطفال جيد.

في الجملة الأخيرة يفرض السياق النحوي للمتمكنين منه رفض التشكيلين الأولين وقبول التشكيل الثالث لكلمة "سمع" وهنا يساعد السياق القارئ المتمكّن نحويا من الرجوع في قراءته إذا قرأها بالتشكيل الأول أو الثاني وتصحيح قراءته ليتناسب والسّياق النحوي.

ولهذا فإنّ الكثير من الباحثين يؤكدون على ضرورة تشكيل الكلمات بشكل كامل في المرحلة الأولى من التعليم حتى يتمكن الأطفال من تعلّم القراءة بيسر من خلال المطابقة بين رمز الحرف المشكّل والصوت المناسب له دون الحاجة إلى الرجوع إلى الخبرة التي مازالت ضئيلة أو السّياق، ثمّ التدّرج في التخفيف من التشكيل جزئيا ومرحليا حسب المستوى الدراسي وتزايد الخبرة في التعامل مع الكلمات والنّصوص المقروءة، وهذا ما يعمل وفقه المنهاج الجزائري حيث تتدرج الصّعوبة في تناول النصوص حسب طول النصوص وتشكيله ومستوى الأداء المطلوب.

جدول(02): تطور الكفاءات الختامية في القراءة في المرحلة الابتدائية

السّنة 05	السّنة 04	السّنة 03	السّنة 02	السّنة 01
*قراءة سليمة مسترسلة معبرة وواعية	*قراءة سليمة ومسترسلة ومعبّرة	*قراءة سليمة ومسترسلة	*قراءة سليمة	*قراءة بيسر ،
*تتكوّن من مائة وعشرين كلمة إلى مائة وثمانين كلمة.	* تتكوّن من تسعين كلمة إلى مائة وعشرين كلمة.	*تتكوّن من ستين كلمة إلى تسعين كلمة.	*تتكوّن من ثلاثين كلمة إلى ستين كلمة.	*تتكوّن من عشرة كلمات إلى ثلاثين كلمة.
*مشكولة جزئيا.	*أغلبها مشكولة.		*مشكولة شكلا تامّا.	

(المصدر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة، 2017)

وعموما فإنّ تشكيل الكلمات يجعل من الكتابة العربية جدّ شفافة، ولا يكون الطفل مجبرا على الاستناد إلى السياق أو إلى معارف لسانية محدّدة لكي يقرأ، فيكفيه أن يفكّك

الكلمات باستخدام قواعد التطابقات الصوتية – الحرفية وإذا كان التفكيك يشكّل المدخل الضروري للقراءة في العربية، فإن اعتماد السّياق يتوقف على التمكّن المسبق من هذه التطابقات الصوتية الحرفية لأن اللغة العربية المكتوبة لا تمثل اللّغة الأم حسب رأي أحرشاوي الغالي (2014)، والدارجة هي لغة التخاطب في الحياة العادية في البيئات العربية المختلفة ولذا فكفاءة الأطفال اللسانية(التركيبية والمعجمية والدلالية) في اللغة العربية عادة ما تكون جدّ متواضعة في بداية التمدرس.

ولقد وجدت الباحثة قلاب صليحة من خلال نتائج التحليل المقارن بين قراءة نص العطلة في نسختيه المشكّلة وغير المشكّلة أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين النّص المشكّل وغير المشكّل في كل من زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة بالنسبة للفئات الموافقة للسنتين الثالثة والرابعة ابتدائي أمّا السنة الخامسة فالفروق غير دالة إحصائيا في عدد الكلمات المقروءة بين النّصين، بينما نجد فروقا بين النّصين عند هذه الفئة في زمن القراءة. ومن خلال تحليل النتائج توصّلت الباحثة أنّ التشكيل لا يساعد القراءة من حيث الزمن، متفقة مع دراسة بكداش والتي خلصت إلى أنّ التشكيل الكامل يؤثر على مدة التعرّف أثناء القراءة مقارنة بالتشكيل غير الكامل أو غياب التشكيل. ولذا فالقراءة باللغة العربية دون تشكيل اقتصادية في الجهد والزمن هذا بالنسبة للراشد لكن الطفل المتعلّم في بداية التعلّم أو الطفل المعسر الذي يعاني من صعوبات في تخزين الرموز المكتوبة وربطها بصورها المنطوقة فتحتاج إلى رموز الحركات حتى يتم فك الترميز بصورة واضحة (قلاب، 2013).

وهذه الخصائص للكتابة العربية رغم دقتها وشفافيتها وخصوصا عند توظيف التشكيل، إلا أنها قد تكون عاملا يتسبب في صعوبات تعلّم القراءة وخصوصا عند المبتدئين.

خلاصة الفصل:

عملية القراءة عملية عقلية نفسية معقّدة تتدخل فيها مهارات معرفية متعددة(الانتباه، التذكر، الإدراك، التفكير) ومهارات لغوية متنوعة(التحدث، التهجئة، الدلالة، التراكيب،..) وقدرات جسمية (البصر، السمع، التآزر الحركي، ...) هذه المهارات كلها إذا أُحسِن تدريبها وتنميتها يتم بها تعلّم القراءة للأطفال، وذلك لأهمية القراءة في تحقيق التكيف مع متطلبات الحياة العصرية بالإضافة إلى المتعة والتسلية، وفوائد عملية أخرى تتمثل في التحكم في التواصل الكتابي والذي من خلاله تنتقل المعلومات والمعارف والخبرات البشرية لتحقيق

المصالح الفردية والاجتماعية. ولقد حرصنا في هذا الفصل على التأكيد على أهمية استخدام المطابقة الخطية–الصوتية بتوظيف الطريقة الصوتية في تعليم قراءة الكلمات المكتوبة في بداية المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي لأهمية تعلّم قراءة الحروف الهجائية كمنطلق أولي وأساسي في تعلّم القراءة وعدم إهمال مهارات الوعي الصوتي في التعليم ما قبل المدرسي.

الفصل الثالث:

صعوبات تعلّم القراءة

- تمهيد

1- تعاريف صعوبات تعلّم القراءة

2- أسباب صعوبات تعلّم القراءة

3- النظريات المفسرة لصعوبات تعلّم القراءة

4- أنواع صعوبات تعلّم القراءة

5- المؤشرات السلوكية لذوي صعوبات تعلّم القراءة

6- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالإدراك البصري

7 علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالإدراك السمعي

8- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالذاكرة السمعية والبصرية

9- علاقة الفهم القرائي بصعوبات تعلّم القراءة

10 مشاكل ذوي صعوبات تعلّم القراءة

11 أخطاء القراءة

-خلاصة الفصل

تمهيد:

صعوبات تعلّم القراءة مشكلة عويصة تعيق توفير حق التعلّم لجميع التلاميذ على حدّ سواء، إلا إذا تمّ التصدي لها من خلال الكشف والتشخيص الدقيق للتمكن من التدخل المبكر بخطط علاجية مناسبة لكل حالة، وخصوصا إذا علمنا أنّ الفشل في القراءة يعني الفشل في كثير من المواد الدراسية التي تعتمد في اكتسابها على التحكم في مهارة القراءة.

ولا تتوقف الآثار السلبية لصعوبات تعلّم القراءة على الجانب الأكاديمي فقط بل تتعداه إلى الجانب النفسي والاجتماعي، فقد تتسبب في القلق، والضغط النفسي، وضعف الدافعية، وتقدير الذات، وذلك لشعور ذوي صعوبات التعلّم بالقصور والضعف عندما يقارنون أنفسهم ببقية أقرانهم وزملائهم، بالإضافة إلى صعوبات التكيف مع المحيط الاجتماعي في المهام التي تحتاج للتواصل الكتابي.

ونظرا لما تفرضه صعوبات التعلّم وخصوصا صعوبات تعلّم القراءة من عائق تعليمي ينتج عنه مجموعة من المشكلات والمتعلقة أساسا بالفشل الدراسي، سنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم صعوبات تعلّم القراءة وأسبابها، وكذلك للنظريات المفسرة لصعوبات التعلّم، ومؤشرات صعوبات التعلّم، وعلاقة صعوبات تعلّم القراءة بكل من الإدراك البصري والسمعي والذاكرة والفهم القرائي، كما سنتناول في الأخير الأخطاء القرائية وأساليب تحليلها.

1- تعاريف صعوبات تعلّم القراءة (Dyslexia):

اختلف الباحثون العرب وكذلك الأجانب بين مسمى "عسر القراءة" وما يسمى "صعوبات تعلّم القراءة" و"اضطراب تعلّم القراءة" لاستعمالها كترجمة لمصطلح الديسلكسيا، وفي الفرنسية نجد مصطلحات متعددة للديسلكسيا منها: "Dyslexie développementale spécifique" و"Trouble d'apprentissage de lecture" و"Difficultés d'apprentissage de lecture" بينما في اللغة الإنجليزية استعملت عدة مصطلحات مثل "Reading disabilitie" و " Reading disorders" للتعبير عن الديسلكسيا. وقد أكّد الزيات(2007) أن كلا من صعوبات تعلمّ القراءة وعسر القراءة كلاهما يمثل صعوبات نمائية إدراكية عصبية المنشأ مع أن صعوبات تعلّم القراءة تندرج تحت الصعوبات الأكاديمية في معظم الكتابات العربية والأجنبية. ويردّ الزيات الاختلاف في التسمية إلى أنّ عسر القراءة يشير أكثر إلى صعوبات القراءة الحادة بينما

مصطلح صعوبات تعلّم القراءة يشير إلى اضطراب أقل شدة. وفي دراستنا هذه فإننا اعتمدنا مصطلح صعوبات تعلّم القراءة مهما كانت درجة الصعوبة لدى الطفل إذا كان منشأ هذه الصعوبة نمائي إدراكي عصبي وليس له علاقة بالبيئة الأسرية أو الاجتماعية ولا حرمان تعليمي ولا اعتلال صحي.

ولكن ماذا يعني هذا المصطلح "Dyslexia"؟ أصل المصطلح يوناني حيث "Dys " تعني "ضعف" و" lexis" تعني "كلمة"، وبالتالي فإنّ المصطلح "Dyslexia" يشير إلى ضعف القدرة على القراءة والتهجئة.

ويعرّف(بيندر، 2011، 317-318) عسر القراءة بأنّه:

اعتلال وظيفي في المخ أو الجهاز العصبي المركزي ينتج عنه خلل في إدراك الحروف أو الكلمات. ويفترض أن تحدث صعوبات القراءة المستمرة كنتيجة لهذا الخلل في الإدراك، ولقد ارتبط مصطلح عسر القراءة بالمنظور الإدراكي البصري لصعوبات التعلّم ، والأفراد ذوي عسر القراءة يحققون أدنى مستوى لتعلّم القراءة لا يتعدّى مرحلة الصف الثاني أو الثالث الابتدائي، وحتى هذا المستوى يتطلّب منهم قدرا كبيرا من الجهد، ولا توجد طريقة تدريس معيّنة تعدّ الأكثر فعالية لتعليم هؤلاء الأفراد.

وعرّف كل من (الفرماوي والنساج، 2010، 187) الديسلكسيا بأنها: "تشير إلى اضطراب أو قصور مكتسب أو نمائي في القدرة على قراءة اللغة المكتوبة على الرغم من توافر قدرة ملائمة من الذكاء والبيئة التعليمية والظروف الاجتماعية والثقافية المناسبة، أما الطفل المصاب بهذه الحالة فإنه يُعرف بمن يقل مستوى تحصيله وفهمه القرائي عن المتوقع أي متوسط جماعته التي لها نفس العمر الزمني أو في نفس الصف الدراسي".

يشير فورنس إلى أن معظم الخبراء يتفقون على أنّ الذي يعاني من الديسلكسيا؛ يقرأ في مستوى ينخفض بمقدار سنتين على الأقل على مستوى صفه الدراسي، يتمتع بنسبة ذكاء عادية، لا يعاني من نقص في حدة سمعه أو إبصاره، أو إعاقة عصبية أو جسمية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي شديد، يتعلّم من خلال الطريقة الصوتية البصرية (العبدالله، 2007).

وفي تعريف لأحد خبراء الديسلكسيا G. Pvilidis يصف الديسلكسيا بأنها إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيرا أو استقبالا شفاهة أو كتابة تظهر بوضوح في

عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام والاتصال بالآخرين. وهي ليست مرضا، ولكنها حالة يكون فيها الفرد مختلفا عن الآخرين في عمليات التفكير والتعلّم وما يتطلّبانه من مهارات الإدراك البصري والسمعي، وتخزين المعلومات والرموز وفهمها، والتعامل معها واستدعائها من الذاكرة البصرية والسمعية القريبة والبعيدة، وجميعها مهارات أساسية في عمليات الاتصال اللغوي وغير اللغوي والتعلّم، وأي قصور في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقات التعلّم، ويجد المصاب بها صعوبات في ترجمة اللغة إلى فكر، أو في التعبير عن الأفكار كتابة أو حديثا، أو في فهم معنى كلمات مكتوبة، وينص هذا التعريف للديسلكسيا على أن لا يكون هناك نقص في الإبصار أو السمع أو نقص في درجة الذكاء أو اضطراب نفسي أو انفعالي أو اجتماعي أو سلوكي أو نقص في الدافعية للاتصال أو التعلّم ، ولكن نتيجة في بناء ووظائف المخ والجهاز العصبي(فراج، 2002، 254).

وتعرّف الجمعية البريطانية للديسلكسيا (British Dyslexia Association) صعوبة القراءة بأنها صعوبة تعلّم محدّدة؛ تؤثر بشكل رئيسي على نمو مهارات القراءة والكتابة والمهارات المرتبطة باللغة، وصعوبات القراءة تولد مع الطفل وتدوم آثارها مدى الحياة، ويتميز ذوو صعوبات تعلّم القراءة بصعوبات في المعالجة الصوتية والتسمية السريعة وذاكرة العمل وسرعة المعالجة، والتطوّر التلقائي للمهارات والتي قد لا تتناسب مع قدرات الفرد المعرفية الأخرى، ولا تناسب طرق التدريس التقليدية مع الطفل المعسر قرائيا، ولكن يمكن تخفيف آثارها عن طريق التدخل النوعي الملائم، وبأساليب الارشاد الداعم لهذه الفئة (Brunswick, 2009).

أما منظمة الصحة العالمية (CIM10,2018,220) فتوضّح:

أنّ السمة الأساسية لاضطراب القراءة المحدد هي قصور محدد ومهم في اكتساب القراءة، لا يُعزى بشكل حصري إلى انخفاض العمر العقلي، أو إلى مشاكل في حدة البصر أو إلى عدم كفاية التعليم المدرسي، وجميع المهارات المتعلقة بالقراءة تكون ضعيفة سواء الفهم القرائي أو التعرف على الكلمات أو القراءة الجهرية أو أداء المهام التي تتطلب القراءة. كثيرا ما يصاحب اضطراب القراءة المحدد صعوبات في الإملاء، وغالبا ما تستمر إلى مرحلة المراهقة، حتى عندما يكون الطفل قادرا على إحراز بعض التقدم في القراءة، فالأطفال الذين يعانون من إعاقة القراءة المحددة في كثير من الأحيان لديهم تاريخ في اضطرابات الكلام أو

اللغة، وغالبًا ما يصاحب اضطرابات القراءة اضطرابات انفعالية وسلوكية خلال سن المدرسة.

ويظهر اضطراب القراءة حسب (DSM4,1994,48) في:

أداء القراءة من خلال دقة القراءة، السرعة ، أو الفهم التي تقل إلى حد كبير عن تلك المتوقعة بالنظر إلى العمر الزمني للفرد والذكاء والتعليم المناسب للعمر. ويتم قياسه بالاختبارات المعيارية الفردية. و يؤثر بشكل كبير على الإنجاز الأكاديمي أو في أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب مهارات القراءة، وتتميز القراءة الجهرية بالتشوهات أو الابدال أو الحذف والبطء أما القراءة الصامتة فتتميز بالبطء والأخطاء في الفهم.

أما الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية(DSM5,2013,67) فيحدّد الديسلكسيا بأنها "مصطلح يستخدم للإشارة إلى وجود نمط من صعوبات التعلّم التي تتميّز بمشاكل في دقة أو طلاقة التعرّف على الكلمات، وضعف فك التشفير والقدرات الهجائية، من المهم أيضًا تحديد أي صعوبات إضافية موجودة مثل الصعوبات في الاستيعاب أو التفكير المنطقي الرياضي".

ونلاحظ هنا في هذا التحديد الأخير للديسلكسيا في (DSM5) التخلي عن محك التباعد بين القدرات المتوقعة حسب العمر والذكاء والقدرات الفعلية في دقة أو طلاقة التعرّف على الكلمات، وفك التشفير والقدرات الهجائية.

ويعرّف مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة أنديانا الديسلكسيا على أنها قصور في القدرة على القراءة الصحيحة، بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل ممن هم في مثل عمر ومرحلته التعليمية، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو نتيجة قصور في نمو الجهاز العصبي المركزي، وبصفة خاصة في مرحلة تكون خلايا قشرة المخ، وبالذات في المراكز التي تتحكم في وظائف القراءة والتعلّم التي تتكون خلاياها بدءا من الأسبوع الثامن حتى الخامس عشر من مرحلة الحمل؛ التي قد تتلف خلاياها نتيجة عوامل مثل الإصابة ببعض الأمراض الفيروسية أو البكتيرية أو التلوث بمواد كيمياوية كالرصاص أو الزئبق، أو مواد إشعاعية أو بعض العقاقير أو التدخين السلبي (فراج، 2002).

من خلال هذه التعاريف نلاحظ تباينا واضحا بينها يرجع إلى النظرية التي يستند إليها كل باحث والزاوية التي ينظر إليها في تشخيص وتحديد مشكلة صعوبة القراءة وعموما نجد اتفاقا نسبيا حول النقاط التالية:

- الأساس العصبي الوراثي لصعوبات تعلّم القراءة.
- المظهر الأساسي المتمثل في القصور المحدد في اكتساب القراءة والتباين بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي في التحصيل القرائي بالمقارنة مع الأقران.
- الأعراض الأساسية لصعوبات تعلّم القراءة إدراكية و لغوية.
- استبعاد ضعف القدرة العقلية والحرمان البيئي ونقص فرص التعليم المناسبة أو نقص في الإبصار أو السمع أو اضطراب نفسي أو انفعالي أو اجتماعي أو سلوكي أو نقص في الدافعية للاتصال أو التعلّم .
- تؤدي صعوبات تعلم القراءة إلى مشكلات حياتية كثيرة.

واختلفت هذه التعاريف في أسباب وآليات التشخيص والمؤشرات المختلفة ودرجة القطع المحددة لذوي صعوبات القراءة .

2- أسباب صعوبات تعلّم القراءة:

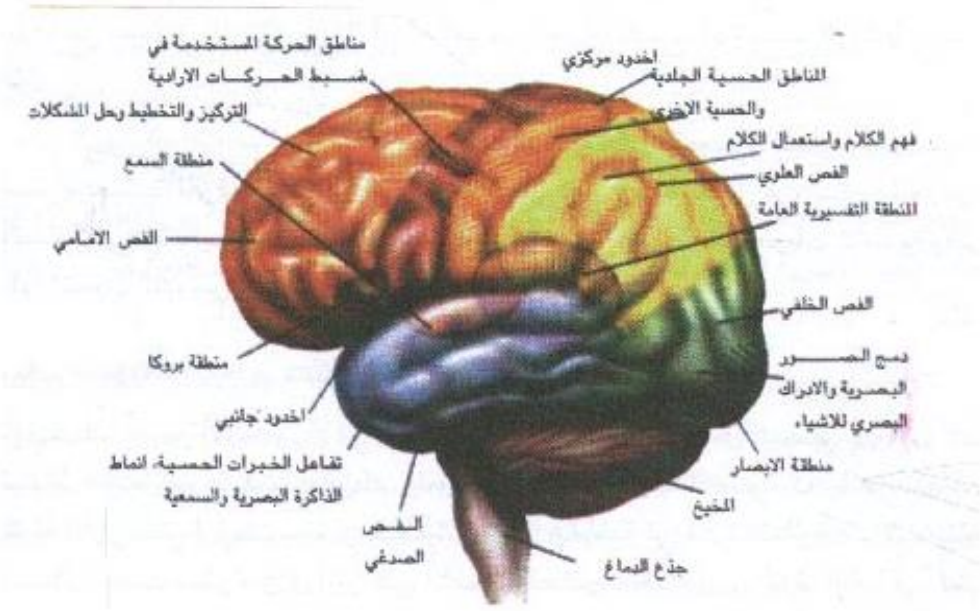
ترى اللجنة الوطنية الأمريكية المشتركة لصعوبات التعلّم أنّ صعوبات التعلّم تعود إلى خلل في النظام العصبي داخل الفرد، ولقد أكّد Hallahan & Mercer, أنّ الباحثين لاحظوا أن الأطفال أظهروا خصائص سلوكية –التشتت، النشاط الزائد، المشكلات اللغوية والاضطرابات الإدراكية – مشابهة لتلك التي يبديها المصابون بالتلف الدماغي الناتجة عن الجلطة الدماغية أو الإصابة الدماغية. وفيما يتعلّق بمعظم الأطفال ذوي صعوبات التعلّم فإنّ الدليل العصبي المتوافر على وجود تلف في الصفائح الدماغية لدى الباحثين يبدو قليلا، لذلك فإنّ مصطلح الخلل الوظيفي حلّ محل مصطلحي الإصابة أو التلف (هالاهان وكوفمان وبيلن، 2013). ولكن يبقى السؤال المطروح ماهي أسباب هذا الخلل العصبي الوظيفي؟ ولماذا تظهر في أشكال غير متجانسة لدى ذوي صعوبات التعلّم؟

لقد أرجع الكثير من الباحثين عوامل ظهور صعوبات التعلّم إلى أربع مجموعات من العوامل وهي ما يلي:

2-1 العوامل البيولوجية:

يعتقد بعض الباحثين (Duffy,1979,Hynd & Hynd,1984 & Knos) بأن عدم القدرة على القراءة الصحيحة ناتج عن فشل أحد جانبي الدماغ في إحكام سيطرته على ملكة اللغة، وفي هذه الحالة يحاول كلا جانبي الدماغ أن يكتب أو يقرأ، فينتج عن ذلك الأخطاء في القراءة والكتابة(العبدالله، 2007، 28).

لقد حاول الباحثون توثيق الخلل الوظيفي العصبي بأجهزة الرنين المغناطيسي المتعددة ،ولقد تمكنوا من خلال استخدام التصوير العصبي بجمع الأدلة المتعلّقة بالفروق في بنية الدماغ ووظيفته بين مختلف الأفراد العاديين وذوي صعوبات التعلّم وبالأخص ذوي صعوبات القراءة ،وتشير الفروق في بنية الدماغ إلى أمور كحجم المناطق المتنوعة في الدماغ(عدم تماثل النصفين الكرويين عند المعسرين)، أما الفروق في وظيفة الدماغ فتشير إلى الأنشطة الدماغية. فقد أشار جابرييل(Gabriel, 2009) إلى أن دراسات التصوير العصبي دلّت على نحو متّسق إلى وجود فروق في بنية الفص الدماغي الأيسر ووظيفته لدى الأفراد المعسرين قرائيا (هالاهان وآخرون، 2013، 96).



الشكل(02): مناطق الوظائف في الدماغ

المصدر: (الخطيب والصمادي والروسان والحديدي ويحي والناطور والزريقات والعمايرة والسرور، 2013، 72)

ولقد أشارت أبحاث أخرى في هذا المجال إلى توثيق العلاقة بين عمليات الكيمياء الحيوية وخلل وظائف الجهاز المركزي والنواقل العصبية مع صعوبة القراءة وكشف استخدام التقنيات الحديثة مايلي:

- وجود تلف في منطقة فرنيك (Warnock's Zone) وهي منطقة تلعب دورا رئيسا في أداء المهام اللغوية.
- وجود عيوب أو شذوذ عن العادي في بعض تلافيف المخ(Brain Gynus).
- كشفت تقنية التصوير البوزيتروني(Positron Emission Tomographi) عن نقص النشاط الكهربائي في الجزء الخلفي من المخ.
- وجود خلل في التزامن الإشاري (Synchrony) في المسار العصبي الواصل بين الفصين الخلفي والمامي في النصف الأيمن من المخ.
- الزيادة النسبية في كهرباء المخ في منطقة القشرة المخية الأمامية.
- وجود تلف في المنطقة الجدارية الصدغية، وهي المنطقة التي تتضمن العديد من التلافيف المخية؛ والتي تعدّ مسؤولة عن رسم خريطة خطية- صوتية للكلمات المكتوبة.
- وجود خلل في تكسير بعض النواقل العصبية (الكولين ستيريز) (سليمان، 2013، 75-76).

2-2 العوامل الجينية:

لقد وجد الباحثون أمثال (Hallgren,1950;Olson,Wise,Connets,Rack & ulker,1989;Pennigton,1990;Schultekurn et al,2006) أنّ ما نسبته (35-45%) من أقارب الدرجة الأولى من المصابين بصعوبات القراءة لديهم صعوبات في القراءة. كما أكّد (W.H.Raskind, 2001). أنّ خطر تعرّض الأبناء لصعوبات القراءة يرتفع لدى أولئك الذين لديهم أبوان يعانيان من صعوبات القراءة. وتماشيا مع تسارع نتائج الدراسات الجينية الحيوية ؛توافرت أدلة تشير إلى وجود جينات مرتبطة ببعض أنواع صعوبات التعلّم .(هالاهان وآخرون، 2013). وذكر (الشريف ، 2011، 87) "أنّ الخلل الذي يحدث داخل النطفة في التفاعلات الكيميائية بين الجينات الذكرية والجينات الأنثوية يؤدي إلى قصور في الأداء

العقلي للطفل نتيجة تلف في بعض خلايا المخ ويبدو تأثيرها واضحا في عجز التلميذ عن القراءة".

وأشارت دراسة أوين (Owen, 1971) إلى أن انتشار صعوبات التعلّم توجد بين عائلات محددة، وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات والتوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي. وأنّ (25%–40%) من الأطفال واليافعين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل الوراثة(الكوافحة، 2011، 110).

2–3 العوامل البيئية:

إنّ أساليب التنشئة مفرطة الرداءة(الحماية والتدليل الزائد، القسوة المفرطة) التي يتبعها الوالدان أو المعلمون من شأنها أن تعرّض الأطفال لخطر صعوبات التعلّم. وقد يكون لها دور مباشر في تعريض الطفل لحدوث خلل في أدائه الوظيفي للمخ، وكذلك فإن الظروف الاقتصادية السيئة ترتبط بمجموعة من العوامل أهمها : سوء التغذية، وسوء الرعاية الصحيّة، قبل وبعد الولادة، وحدوث الحمل أثناء مرحلة المراهقة؛ تعرّض الطفل لحدوث خلل في أدائهم الوظيفي النيرولوجي(هالاهان وآخرون، 2007). وأكد عبد الفتاح الشريف(2011) أنه من العوامل الداخلية التي تتسبب في تلف خلل المخ والتي تحدث في فترة الحمل نتيجة إصابة الأم الحامل بأمراض خطيرة كالزهري الوراثي أو الحصبة الألمانية وغيرها. وكذلك من الحوادث التي تقع أثناء الولادة تعرّض الجنين للاختناق فلا يصل الأوكسجين إلى المخ، أو قد يحدث نزيف في المخ نتيجة الاصطدام فيسبب أيضا تلف في خلايا المخ.

إن تعاطي العقاقير والمؤثرات العقلية يؤدي إلى الخلل العصبي فقد أفادت السلطات الصحية بالولايات المتحدة أن من يستعملون مستويات غير مرتفعة جدا من المؤثرات العقلية كالمخدرات والكحول لا تؤدي بهم إلى الإعاقة العقلية ولكنها قد تتسبب في حدوث صعوبات التعلّم لأبنائهم. وكذلك فإن التسمّم وأمراضا كالتهاب السحايا أو التهاب الخلايا الدماغية، أو الحصبة الألمانية، أو نقص الأكسجين، أو صعوبات الولادة أو الولادة المبكرة، ولهذا يؤكد الأطباء أن هذه الأسباب قد تؤدي إلى إصابة الخلايا الدماغية(العزالي، 2011، 53).

وكذلك فإنّ التلوث البيئي المحيط بالطفل قد يسبب صعوبات تعلّم، فهذه المواد السامة قد تتسرّب عبر التربة إلى الغذاء المتناول أو عبر مياه الشرب التي قد تتسبّب خللا في

خلايا المخ للإنسان، ومن العوامل البيئية أيضا التي تتسبب بصعوبات تعلّمية ومنها صعوبة تعلّم القراءة؛ الإشعاعات الكيميائية أو الذرية، كما في حالة علاج الطفل من بعض الأمراض كالسرطان بالأشعة أو بالمواد الكيماوية(آل عزيز، 2013، 19).

2-4 العوامل المعرفية:

لقد استخدم عبر تاريخ صعوبات التعلّم مصطلحات عديدة حتى استقرّ على هذا المسمى تبعا للأسباب المفترضة فمن مصطلح الاصابات الدماغية إلى الاضطراب الوظيفي إلى الإعاقات الادراكية ثم الإعاقات النفس لغوية ثم صعوبات التعلّم. وأكثر تعاريف صعوبات التعلّم ركّزت على قصور العمليات النفسية وركّزت على أنه يعدّ مظهرا أوليا للاضطراب الوظيفي البسيط وكذلك للمشكلات الأكاديمية الناتجة في الحقيقة عنه، ويركز على أنّ التجهيز العقلي للمعلومات يعتمد على العمليات الإدراكية(السرطاوي وطيبي والغزو ومنصور، 2009، 25).

ويذكر(Alberto, 1986) أنّ أصحاب النظرية الإدراكية – الحركية تفترض أن جميع أنماط التعلّم تعتمد على أساس حسي حركي، ثم تتطور هذه الأسس من المستوى الإدراكي الحركي إلى مستوى التنظيم الإدراكي المعرفي ولذا يرى أصحاب هذه النظرية أن معظم الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يعانون من اضطراب عصبي المنشأ في المجال الإدراكي- الحركي، وهذا الاضطراب هو السبب في عدم قدرة الطفل على التعلّم، وحتى يتمكن الطفل من التعلّم بشكل طبيعي يستلزم ذلك البدء في علاج جذور المشكلة. وهي الاضطراب في المجال الإدراكي- الحركي(سهيل، 2012، 35).

3- النظريات المفسرة لصعوبات تعلّم القراءة:

بعد ثلاثة عقود من البحث المكثف بشكل خاص، لا يوجد حتى الآن توصيف عصبي ومعرفي لصعوبة القراءة الذي يحصل على الإجماع. ويوجد ما لا يقل عن خمس نظريات رئيسية لعُسر القراءة:

3-1 النظرية الصوتية (La théorie phonologique):

يفترض(Snowling, 2000) أن عُسر القراءة يتميز بقصور محدد في التمثيل الصوتي: إما أن هذه التمثيلات غير دقيقة محدد، أو أن هناك صعوبة في تحقيق التمثيل الصوتي في

دماغ عسيري القراءة. وتظهر الصعوبة لأن تعلّم القراءة أبجديًا تتطلب مطابقة التمثيلات الصوتية مع الحروف (Ramus, 2006, 3). وحسب (Wagner) فإنّ الشذوذ في مناطق اللغة حول شق سلفيوس في الدماغ يؤدي إلى فشل في تطوير مهارات الوعي الصوتي في عمر الخامسة معيقة بذلك تعلّم العلاقة المتبادلة بين الصوت والصورة بصفتها أساسا لتعلّم القراءة.

3-2 - نظرية المعالجة السمعية (La théorie du traitement auditif temporel):

وجود قصور فونولوجي غير محدد بسبب عجز سمعي. بحيث يظهر القصور في معالجة الأصوات القصيرة جدًا والاختلافات الصوتية السريعة جدًا (فترات تقل عن 40 مللي ثانية)، والتي تعتبر ذات أهمية خاصة في الكلام(Ramus, 2006, 3). وحسب(wolf & Bowerns,2000) فإنّ هناك اتفاقا عامل في البحث في الديسلكسيا يفيد بأن اختلال المعالجة الصوتية يكمن وراء فشل ذوي صعوبات القراءة في اكتساب مهارات تعرف الكلمة(الوقفي، 2009، 394).

3-3 - النظرية الماغنوخلوية البصرية(La théorie magnocellulaire visuelle):

النظام الماغنوخلوي يوجد على المسار الظهري للقشرة الدماغية البصرية لمعالجة المعلومات البصرية (Tiadi bi kiami, 2016, 81) ويحتوي هذا النظام على 10٪ من خلايا العقدة العصبية في شبكية العين وهو مسؤول عن المعالجة السريعة للمعلومات بفضل طبقاته الموجودة على مستوى نواة العصب الجانبي في المهاد تفترض نظرية الماغنوخلوية المغنطيسية البصرية أن عسر القراءة ينتج عن تشوهات في مسارات النظام العصبي الماغنوخلوي للجهاز البصري(خلل بنائي ووظيفي). هذا النظام الماغنوخلوي مسؤول عن إدراك المنبهات البصرية الوجيزة ذات الترددات الموضعية (Spatial frequency) المحدودة. وأي خلل في هذا النظام قد يؤدي إلى حدوث اضطرابات في إدراك الحروف والكلمات المكتوبة. (Ramus, 2006, 4). وهذه النظرية تؤسس إلى اضطراب الإدراك البصري.

3-4-نظرية المخيخ (La théorie cérébelleuse):

في سياق صعوبات تعلّم القراءة تفترض فرضية المخيخ دوره في التحكم في الحركة والآلية (Automatisation)، إن خلل المخيخ هو أصل القصور في آلية إنجاز المهام. من بين المهام المعتادة التي يجب أن تكون "آلية": المشي والتوازن وربما أيضًا إدراك الكلام والقراءة،

تربط هذه الفرضية القصور الفونولوجي الذي يصادف في عُسر القراءة مع خلل وظيفي في المخيخ، وهذا الخلل يؤثر أولا على التعبير اللفظي. ثانياً؛ من شأن الخلل اللفظي أن يؤدي إلى ضعف التمثيل الصوتي لذوي صعوبات تعلّم القراءة وفي نهاية المطاف يؤدي إلى اكتسابهم الضعيف للقراءة. اقترح نيكولسون وفوسيت (Nicolson et Fawcett,1990) أن ضعف آلية الحركة لذوي صعوبة القراءة قد يفسر صعوباتهم في تعلّم القراءة. وفي عام (2001) أكّد نيكولسون وفريقه (Nicolson et collaborateurs) عن وجود علاقة بين القصور المخيخي وعسر القراءة في (80٪)من الحالات التي شملتها دراستهم، وأنّ القصور المخيخي يؤثر على كل من التوازن، والمهارات الحركية، والتعبير، وآلية أداء موضوعات صعوبات تعلّم القراءة المتمثلة في اللغة المكتوبة (Tiadi bi kiami, 2016).

4-5- نظرية الماغنو خلوي الشاملة(La théorie magnocellulaire générale):

تشكل نظرية موحدة لجميع الافتراضات السابقة استنادًا إلى النظرية البصرية، يفترض أن شذوذ الماغنوخلوي يمتد إلى جميع المسارات الحسية، مما يولد قصورا عامًا في إدراك الأحداث القصيرة أو الترددات العالية (Stein & Walsh,1997). بالإضافة إلى ذلك؛ فإن هذا الخلل الماغنوخلوي ينتشر إلى القشرة الجدارية الخلفية للمخ والمخيخ، وبالتالي فهو السبب البيولوجي الوحيد، و نظرية الماغنوخلوي الشاملة تفسر اضطرابات اكتساب القراءة بطريقتين متميزتين: القصور البصري والقصور الصوتي، والأخير يمكن تفسيره في الوقت نفسه من خلال قصور سمعي وقصور التعبير في المخيخ (Ramus, 2006, 4)

4- أنواع صعوبات تعلّم القراءة:

من حيث المنشأ هناك نوعان من صعوبات تعلّم القراءة هما صعوبات تعلّم القراءة النمائية وصعوبات تعلّم القراءة المكتسبة أما من حيث الشدة فهناك مستويين من صعوبات تعلّم القراءة هما :صعوبات تعلّم القراءة العميقة، صعوبات تعلّم القراءة السطحية.

4-1 - صعوبات تعلّم القراءة المكتسبة(Acquird dyslexia):

واكتساب هذا النوع من الصعوبة يحدث بعد الميلاد لأسباب متعددة ومنها: ديسلكسيا الإصابة الدماغية والتي اكتشفها العالم النيرولوجي (Samuel orton)، ففي عشرينات القرن العشرين لاحظ لدى بعض الذين أصيبوا بالتلف الدماغي والذين كانت قدرتهم على قراءة

الكلمات وتهجئتها عادية قبل إصابتهم المخية قد صاروا نتيجة الإصابة يرون الحروف معكوسة ويقرأون الكلمات بترتيب عكسي (صورة المرآة)، كما باتوا لا يستطيعون ربط الحروف بأصواتها إلى الحد الذي يكفي للتهجي الصحيح (الفرماوي والنساج، 2010 ،205).

تحدث ديسلكسيا الإصابة الدماغية عندما يتعرّض الأفراد لإصابات مخية نتيجة الحوادث أو عندما يفرط البعض في استخدام العقاقير المخدرة،أو عند حرمان المخ من الأكسجين لفترة طويلة...الخ. ولا يظهرهذا النوع من الديسكسيا العميقة غالبا في الفصول الدراسية (الزيات، 2007، 165).

4-2 - صعوبات تعلّم القراءة النمائية (Developmental Dyslexia):

ويستخدم مصطلح الديسلكسيا النمائية للإشارة إلى الإعاقة اللغوية التي يبدو أنها تحدث أثناء المراحل الأولى من نمو الجنين الفيتوسي (الزيات، 2007، 164).

وذكرت تمبل (Tampel,1993) أن الاتحاد الدولي لعلم الأعصاب قد فسّر صعوبات تعلّم القراءة النمائية بأنّها ذات أساس تكويني بيولوجي (الفرماوي والنساج، 2010 ،205).

4-3 - صعوبات تعلّم القراءة العميقة (Acquired dyslexia):

وقد استخدم جون مارشال (John Marshall) مصطلح الديسلكسيا العميقة (Deep Dyslexia) أثناء بحثه في المشكلات المرتبطة باستخدام الكلمات. ويرتكب أخطاء دلالية حيث يخطئ في قراءة الكلمة فلا يقرأ الكلمة بمنطوقها وإنما بمنطوق كلمة أخرى مشاركة لها في المعنى. ووصف هذه الحالة كل من مارشال ونيوكمب (Marshal & Newcombe) عندما كانا بصدد فحص مريض أصيب بقذيفة إبان الحرب العالمية الثانية. وحسب الباحثة صليحة قلاب (2013) فهذه الحالات موجودة رغم ندرتها فقد وجدت حالة في المدارس التي عملت بها دراساتها يقرأ الكلمات بما يرادفها فمثلا يقرأ كلمة "يرقص" "يشطح" وكلمة "صديقه" "صاحبه" وهكذا.

ومادام المرضى قادرون على الوصول إلى كلمة مشاركة في المعنى للكلمة المستهدفة؛ فلا بد أن يكون عنصر ما من المعنى الأصلي للكلمة قد تمت معالجته على نحو صائب، لكن يبدو أنهم لا سبيل لديهم للوصول إلى الأسس الصوتية لعناصر الكلمة، إذ أنهم يقرأون عن طريق مسار القراءة الدلالي في غياب المسار الصوتي.

4-4 - صعوبات تعلّم القراءة السطحية (Surface Dyslexia):

ويعاني المصابون بهذه الصعوبة في قراءة الكلمات التي لا يتفق نطقها الصوتي مع تهجي حروفها ويشار إليها بمصطلح " كلمات غير منتظمة". أما النوع المرتكب من الأخطاء فيعرف بالأخطاء المنتظمة.

4-5- صعوبات تعلّم القراءة الفونولوجية (Phonological Dyslexia):

ذوو صعوبات تعلّم القراءة الفونولوجية يعانون من قراءة الكلمات غير ذات المعنى بصوت عال. ويرتكبون أخطاء مورفولوجية في القراءة؛ حيث يقرأ جذر الكلمة بشكل سليم لكنه يغفل أي زيادات أو يقوم بإبدالها(الفرماوي والنساج، 2010 ، 204).

أورد Launay أنه حسب الأخصائيين فإن إصابة مسلك التجميع تؤدي إلى عسر القراءة الفونولوجي الذي يتميز بصعوبة اكتساب واحترام الروابط (حرف- صوت). مما يؤدي إلى الخلط بين الحروف سمعيا وبصريا وكذا قلب وحذف وإضافة الحروف، بحيث يعجز الطفل عن التقطيع وتتبع تسلسل المقاطع هذا ما يجعله غير قادر على قراءة الكلمات الجديدة. أما إصابة آلية العنونة فيؤدي إلى عسر القراءة السطحي الذي يتميّز بصعوبة بناء معجم من الكلمات المكتوبة حينها يصعب على الطفل التعرّف على الكلمات غير المنتظمة إملائيا. عسر القراءة المختلط هو نتاج إصابة المسلكين معا وهو النوع الأكثر شيوعا حسب الدراسات الميدانية (زدام، 2018). إنّ مسار تحديد الكلمات الكلي(العنونة) أو التحليلي(الفونولوجي) لا يتطور بالمعدل المتوقع عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة، وأن بعض أشكال عُسر القراءة تتميز بتطور غير منسجم بشكل انتقائي لأحد المسارين. يتطلب فهم صعوبات تعلّم القراءة تقييماً مستقلاً لقدرات المعالجة الكلية والتحليلية للطفل (Valdois, 2010) .

5- المؤشرات السلوكية لذوي صعوبات تعلّم القراءة:

من الصفات العامة التي يذكرها موتنر(Moutner,1984) للطفل ذو صعوبة القراءة:

- تكون نسبة ذكائه عند المتوسط أو أعلى من المتوسط.
- يقوم بعكس الحروف أثناء القراءة.
- ضعف في استرجاع الكلمة وكذلك مهارات فك رموزها.

- يصارع من أجل التعرّف على الكلمات فيفقد القدرة على الفهم.
- صعوبة استرجاع صورة الحروف المفردة وتنظيمات الحروف.
- صعوبة في مهارات اللغة رغم الفرص التعليمية الملائمة (عميرة، 2005، 53).

لقد ذكر فيرنون (Vernon, 1977) بأن السلوكات التالية تصاحب مهارة ضعف القراءة :

- ضعف التمييز البصري أو التفريق بين الأحرف والكلمات يؤدي إلى أخطاء عكسية.
- عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها.
- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات وليس لحروف مفردة.
- ضعف التمييز السمعي .
- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز.
- عجز في تكامل المدخلات البصرية والسمعية يؤدي إلى ضعف في الربط بين الصوت والحرف.
- صعوبة في تعلّم الربط غير العادي بين الصوت والحرف.
- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات.
- القراءة كلمة –كلمة متسببة في عدم إتقان الربط بين الصوت والرمز مما ينتج عن ذلك ضعف في فهم المادة المقروءة.
- عدم كفاية التفكير (هارجروف وبوتيت، 2013، 273).

ويشير جاي بوند وآخرون(1984) إلى نواحي القصور في تصنيفه لصعوبات تعلّم القراءة منها:

التّعرف الخاطئ على الكلمة: وتشمل عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، وقصور القدرة في المزج السمعي أو البصري وقصور المعرفة بالعناصر البصرية الصوتية والإفراط في تحليل ما هو مألوف من الكلمات، وتقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، وقصور القدرة في التعرّف على المفردات بمجرد النظر.

القصور في معدل الفهم: وتشمل عدم كفاية المفردات البصرية، وعدم كفاية المعرفة بالمفردات وفهمها، وعدم الكفاءة في التعرّف على الكلمة (عميرة، 2005، 54).

وأوردت (Tampel,1993) عدة خصائص سلوكية لذوي صعوبات التعلّم وتتمثل في:

- صعوبات عامة في القراءة والتهجي والكتابة

- عيوب في نطق الحروف والكلمات أثناء القراءة رغم سلامة النطق أثناء الحديث العادي.
- عيوب في التآزر الحركي الحسي المكاني مما يجعله يظن أن السطور تتحرّك عبر الصفحة.
- صعوبة في التعرّف على الكلمات واستخدامها في سياقات أخرى.
- ضعف في الفهم القرائي مقارنة بأقرانه في نفس الصف الدراسي.
- فقدان الميل للقراءة وعدم الاستمتاع بها وتجنب مواقف القراءة الفردية أمام الآخرين.
- صعوبات في الإدراك والتحديد البصري المكاني للحروف والكلمات المطبوعة.
- قراءة الكلمات بشكل معكوس ،أو قراءة الحروف مقلوبة الاتجاه مثلا حرف b محل حرف d (الفرماوي والنساج، 2010 ، 187).

وذكر مقدادي(1989) أن مظاهر الديسلكسيا تظهر في:

مهارات الإدراك الحسي: ضعف في الإدراك البصري، صعوبة في إدراك بدايات الحروف في الكلمة، صعوبة في التعرّف على الحروف المتشابهة، عكس الحروف والكلمات والتراكيب، الكتابة العكسية، أخطاء إدراكية في القراءة والتهجئة، وصعوبة في التركيز على الكلمات في سياقاتها، والحذف المتكرر للصوائت عند الكتابة.

المهارات الحركية: ارتباك في الاتجاه، عدم التمييز بين اليمين واليسار، استجابات غير منظمة، عدم نضج في المهارات المرئية الحركية، صعوبة في التناسق الحركي، عدم القدرة على الكتابة إلى حين تعلّم القراءة، ضعف في القدرة على الرسم والنسخ.

مجال الإدراك السمعي والكلام: ضعف في التمييز السمعي وصعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة، وبطء في تطور الكلام، وخلط بين الأصوات.

مجال القدرات العقلية: ضعف في الذاكرة والربط، وتعميم في الوقت، الحجم، العدد، الاتجاه، تدن في الجانب اللفظي.

المجال العاطفي: قلق واضح وإحباط، تأخر دراسي، استجابة أقل للتدريس العلاجي، تقدم أقل من يوم إلى يوم آخر (العبد الله، 2007، 33).

ولقد اختلف العلماء في تحديد أعراض صعوبات تعلّم القراءة ولكن (الزيّات، 164، 2007) أكّد أنه يوجد اتفاق عام على أنّ الديسلكسيا تنطوي على ثلاثة أشكال رئيسية من السلوك هي:

- الديسلكسيا البصرية (Visuel Dyslexia): وتبدو في التفسير البصري للرموز المكتوبة.
- الديسلكسيا السمعية(Auditory Dyslexia) وتبدو في ضعف إدراك أصوات منفردة في نطاق اللغة المنطوقة.
- ديسلكسيا الكتابة(Dysgraphia) وتبدو في ضعف القدرة على الكتابة اليدوية.

ويمكن إجمال الأعراض سابقة الذكر في ثلاث مشكلات رئيسية هي :

1- **فك الرموز**(Decoding): وهي القدرة على تحويل الرمز المكتوب إلى لغة منطوقة، ويعتمد فك الرموز بشكل كبير على ما يسمى بـ"الوعي الصوتي " والذي يعني فهم الفرد بأن الكلام يتكوّن من وحدات صغيرة من الصوت فمثلا كلمات "نار" تتكون من ثلاث أصوات ن/ا/ر.

2- **الطلاقة**(Fluence): وتعني قدرة الفرد على القراءة بشكل سلس وبدون بذل جهد كبير، وبالطبع فإن الفرد الذي يعاني من مشكلات في فك الرموز سيعاني بالضرورة من مشكلات في القراءة بطلاقة.

3- **الاستيعاب القرائي** (Reading Comprehens):ويعني "القدرة على استخراج المعنى وهو الهدف من القراءة الأسمى من عملية القراءة ،وتتأثر قدرة الفرد على الاستيعاب القرائي سلبا إذا كان يعاني من مشكلات في الطلاقة" (الخطيب وآخرون، 2009، 81).

يُعتبر ما سبق ذكره مؤشرات عامة وسمات مشتركة لذوي صعوبات تعلّم القراءة ولكن السرطاوي وآخرون (2009) أكّد أنّ سمات عسر القراءة تختلف من طفل إلى آخر، كما أنّها تختلف من لغة إلى أخرى وذلك تبعا لاختلاف اللغات فيما بينها من حيث أنظمة الكتابة والتدوين والنظام الصوتي والصرفي والنحوي الموجود بين اللغات، وفي اللغة العربية يمكن ملاحظة السمات التالية:

1- البطء في تطور اكتساب مهارة القراءة: فانتقال الأطفال من المرحلة الأولى في تطوير مهارة القراءة وهي المرحلة الكلية إلى المرحلة الثانية وهي المرحلة التحليلية-

التركيبية وذلك في الصف الثاني عادة، بينما نجد أن الأطفال الذين لديهم صعوبة في القراءة يستمرون في استخدام القراءة الكلية حتى بعد الصف الرابع والخامس.

2- صعوبة التعرّف على الحروف وقراءتها: فالأطفال المصابون بصعوبة القراءة يجدون مشكلة في ملاحظة الاقتران بين الحرف والصوت، وقد نجد مشكلة عدم التعرّف هذه عند جميع الحروف أو عند طائفة من الحروف.

3- التعرّف على الحروف وقراءتها في أوضاع محدّدة فقط: فقد لا يتعرّف ذو الصعوبة القرائية على الحروف في بداية أو وسط أو آخر الكلمة، أو عندما تكون منفردة، وفي العربية فإن شكل الكثير من الحروف يختلف حسب موقعه في الكلمة، وقد يكون هذا الاختلاف كبيرا، وقد لوحظ أن المعسرين قرائيا يعانون من صعوبة بالغة في التعرّف على الحروف(ك، ع، ل، غ) وخاصة عندما تكون في وسط الكلمة.

4- الخلط بين الحروف: وتظهر هذه المشكلة في اللغة العربية في الحروف المنقطة (ج- خ- غ- ف- ق- ث- ض- ن- ت- ب- ي- ش- ظ- ز- والتاء المربوطة) وقد تكون في موقع النقط أو عددها(ت/ث، ف/ق) أو بين الحرف المنقط وغير المنقط(ص/ض، ع/غ، س/ش، ح/خ أوج) أو مشكلة الخلط بين بعض الحروف كالتاء المربوطة (ة) والهاء في نهاية الكلمة (ه) والألف المقصورة(ى) والياء في نهاية الكلمة (ي).

5- البطء في القراءة: عندما يقوم الطفل في المرحلة الثانية من تطور مهارة القراءة بتحليل الكلمة إلى الحروف المكونة لها يكون أبطأ في قراءة الكلمة بحيث يحتاج إلى نصف ثانية ليتمكن من قراءة الكلمات البسيطة، بينما نجد بأن الطفل المصاب بعسر القراءة يحتاج إلى وقت أطول من ذلك بكثير.

6- الخلط بين الحروف التي تختلف أصواتها بسمة صوتية واحدة: قد يختلف الصوت اللغوي عن آخر بسمة صوتية واحدة كالاختلاف بين صوتي (س/ز)حيث يعد الصوت الأول مهموسا والصوت الثاني مجهورا. وأكثر المشكلات التي تظهر في اللغة العربية هي الخلط بين الأصوات المفخمة وغير المفخمة (ص/س، ظ/ذ، ض/د).

7- حذف حرف أو أكثر في الكلمة: فمثلا كلمة (حصان) يقرأها (صان) أو أنهم يضيفون حروفا لبعض الكلمات أو يبدلون بعض الحروف ف الكلمات.

8- حذف بعض الكلمات الصغيرة في القراءة: كحروف العطف والجر، وهذه الأخطاء تحدث خللا في مبنى الجملة فتصبح غير واضحة.

9- صعوبة في اتباع التسلسل الصحيح للحروف: الاختلاف الوحيد بين الكلمات (حلم/حمل/لحم) يكمن في تسلسل الحروف. والطفل المصاب بعسر القراءة قد يقلب مكان الحروف، أي أنه يستطيع القراءة ولكن بتسلسل خاطئ.

10- الاعتماد على حفظ الكلمات: ويلاحظ ذلك عندما نطلب من الطفل قراءة مجموعة من الجمل ، فيقرأها ولكنه يعجز عن قراءة كلمات هذه الجمل عندما ترد في سياق آخر في جمل لم يتدرب على قراءتها (السرطاوي وآخرون، 2009، 92...96).

من خلال ما سبق نلاحظ وجود تباين وعدم اتفاق بين الباحثين على خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلّم القراءة وذلك يعود إلى النظرية التي يتبناها كل باحث من جهة ومن جهة أخرى يرجع ذلك إلى اختلاف وجود ودرجة ونوع المؤشرات من طفل إلى آخر، وفي الحقيقة فإن السلوكات المذكورة سابقا هي سلوكات متوقعة لدى الأطفال وتكون مؤشرات على وجود الصعوبة إذا استمرت إلى ما بعد الفترة النمائية العادية.

6- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالإدراك البصري:

تتعلق عمليات تحديد الكلمة بمجموعة من عمليات الوصول المعجمية التي تجعل من الممكن الحصول على صوت ومعنى للكلمات من المثير البصري الذي من خلاله يتم استخراج المعلومات بواسطة نظام تحليل بصري تتمثل وظيفته في تحليل الملامح الخطية التي تتكون منها الحروف؛ لتحديد وترتيب مكان رموزها (Mousty et Leybaert,2). فالإدراك البصري هو عنصر بالغ الأهمية لتعلّم الطفل، وتعدّ صعوبات الإدراك بصفة عامة وصعوبات الإدراك البصري خاصة مشكلة كبيرة وما يجعلها مشكلة خطيرة هو الآثار المترتبة عن القصور فيها والتي تظهر في صعوبات القراءة خصوصا. ولقد أكّد كل من بوسكا وكوفمان وماركيس(Bouska,Kauffman,& Marcus,1990) وإيرهارد ودوكمان (Erhardt & Duckman,1997) وشنيك وليمير (Schneck & Lemer,1993) وويل وامندسون (Weil & Amundson,1994) من أن الاختلال الوظيفي للإدراك البصري له تأثير سلبي على عدد من مجالات الأداء والمهارات الوظيفية للأطفال، بما في ذلك صعوبات في القراءة والتهجي

والكتابة والتكامل البصري الحركي والرياضيات وأنشطة الحياة اليومية والمشاركة في اللعب، وإنهاء الأعمال المدرسية (Brown & Gaboury, 2006, 182). وحسب (Lisa Kurtz, 2006) فإنّ الأطفال الذين يعانون من مشاكل الإدراك البصري يواجهون صعوبة في التعرف على الصور المرئية وتذكرها وتنظيمها حسب الحاجة لفهم الرموز المكتوبة والمصورة المستخدمة في التعلّم. وغالبًا ما يجدون صعوبة في تعلّم القراءة، ولكن قد يواجهون أيضًا صعوبة في فهم الرموز المستخدمة في تعلّم الموضوعات الأخرى التي تتضمن المخططات أو الخرائط أو المخططات أو الرسوم البيانية (Kurtz, 2006, 33). وكذلك يوجد احتمال أن بعض مشاكل القراءة التي تعزى إلى عسر القراءة قد يكون سببها زيادة الحساسية للأنماط الشريطية المتكررة التي شكلتها أسطر النص سواء كانت معروضة ورقيا أو حاسوبيا (Swanston & Wade, 2003, 255) والذي يترتب عنها فقد الطالب لمكان القراءة، ويقفز عن السطر أو يكرّر قراءة السطر.

ولوجود علاقة قوية بين الإدراك البصري والقراءة أكدّ (كولينجفورد، 2003) أنّ هناك ارتباطا محدّدا بين وسائل قياس الإدراك البصري والاختبارات الخاصة بالقراءة.

وأشار أوفورد.م (Offord .M, 2007) إلى أن ذوي صعوبات التعلّم يعانون من خلل في إدراك وتفسير المدخلات الحسية البصرية وربطها مع غيرها من المثيرات، وإعطائها المعاني والدلالات وتبدو مظاهر صعوبات الإدراك البصري في صعوبات التمييز البصري، وصعوبات التمييز بين الشكل والأرضية، وصعوبات الإكمال البصري، وصعوبات إدراك العلاقات المكانية، وصعوبة تمييز الأشياء أو الحروف، وصعوبة إدراك الأشياء بشكلها الصحيح، وصعوبة التمييز بين الكل والجزء(الأسعد ، 2012، 9). وترى (Kurtz, 2006, 33) أن تلك القدرات ذات الصلة بالإدراك البصري تميل إلى أن تكون مترابطة مع بعضها البعض، ومن الصعب تحديد نوع من المشكلات الإدراكية السابقة بشكل صريح عن النوع آخر.

ويشير التمييز البصري إلى القدرة على التعرف على الملامح الأساسية للمنبهات، مثل الشكل أو الحجم أو الاتجاه أو اللون. ويدل تمييز الاختلاف أو التطابق في الملامح الأساسية للمنبهات على قدرة استخدام مهارات التمييز البصري (Kurtz, 2006, 33). فالطلبة ذوو صعوبات التعلّم يجدون صعوبة في المهمات التي تتطلّب تمييزا بصريا للحروف والأرقام

والأشكال الهندسية والصور، فخلال تطور مرحلة ما قبل القراءة يقوم الأطفال بتعميمات إدراكية بحيث يحتفظ شيء ما أو المعنى بغض النظر عن مكانه أو اتجاهه أو الإضافات الطفيفة التي يمكن أن تجري عليه فالكرسي مثلا هو كرسي بغض النظر عن اتجاهه أو كانت تنقصه رجل أو كانت عليه وسائد، ولكن عند البدء بالتعامل مع الحروف والكلمات يجد أنّ هذه التعميمات لم تعد صحيحة فوضع نقطة على حرف "ح" يحوّله إلى "خ" أو "ج" ثم إنّ إضافة حرف "ا" أو "و" يغير من صوت الحرف، وترتيب الحروف يغير معنى الكلمة، ويخفق بعض الطلبة (ذوو صعوبات تعلّم القراءة) في القيام بالتعديلات الضرورية للتعميمات الإدراكية المبكرة التي كونوها (ليرنر وجونس، 2014، 272-273).

7- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالإدراك السمعي:

الإدراك السمعي هو قدرة الفرد على التعرّف أو تفسير ما يسمع، بحيث يعتبر طريقا مهما للتعلّم، والبحوث المتراكمة تظهر أن لدى العديد من ضعفاء القراءة صعوبات سمعية ولغوية وصوتية. ولا يوجد لدى هؤلاء الأطفال مشكلات في السمع أو حدة السمع، بل لديهم صعوبة في الإدراك السمعي؛ والتي تتطور خلال السنوات المبكرة، ويخطئ كثير من المعلمين في افتراض أن الأطفال جميعهم قد اكتسبوا هذه المهارات، تتضمن مهارات الإدراك السمعي المهارات الإدراكية الفرعية التالية:(1) الوعي الصوتي، (2) التمييز السمعي، (3) الذاكرة السمعية، (4) التسلسل السمعي، (5) المزج السمعي(ليرنر وجونس، 2014، 271).

ومن خلال مراجعة كافال (Kavale,1981) لمجموعة من الدراسات، استنتج أنّ مهارات الإدراك السمعي ترتبط بشكل كبير بالقدرة على القراءة. ووجد هاميل ولارسين (Hammill and Larsen,1974) أنّ هناك علاقة إيجابية فيما بين عدد من مهارات الإدراك السمعي والتحصيل في القراءة (عميرة، 2005، 59).

ولذلك فإنّ مشكلة الأطفال الذين يعانون من اضطرابات أو عجز في القراءة إنّما تكمن في افتقارهم إلى مهارات الإدراك والوعي لهذه الأصوات والتراكيب اللغوية التي تتكوّن منها مهارات القراءة لأنّهم غير قادرين على نطق الكلمات بصورة صحيحة عند قراءتها مما يفقدها المعنى المراد منها (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، 2009، 103).

ويرى بولين (Pullen,2002) أنه من المحتمل أن تؤدي المشكلات التي ترتبط بالوعي الفونيمي(الصوتي) إلى حدوث مشكلات في تعلّم كيفية فك الشفرة، ويرجع ذلك إلى أن بعض الأشكال الأساسية للوعي الفونيمي كتجزئة الكلمات أو ضمّها معا تعدّ بمثابة مكوّن لمهارات فك الشفرة (هالاهان وآخرون، 2007، 524). ولقد أكد أيضا (Delahaie et all, 98, 371) أنّ العديد من الدراسات تشير إلى أنّ الأطفال المصابين بصعوبات القراءة ليس لديهم أداء جيدًا في التلاعب بالصوتيات على غرار الأطفال من نفس العمر.

ويؤكد (Vellutino & al.,2004) أنّ المهارات الصوتية، وخاصة قدرات معالجة الوحدات الصوتية، ضرورية لتطوير النظام المعرفي للقراءة، ولهذا السبب نلاحظ اضطرابات الوعي الصوتي لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. ومن هذا المنطلق فإنّ العديد من الخبراء يقترح بطاريات اختبارات معيارية لتقييم الوعي الصوتي للأطفال على نطاق واسع مثل اختبار(VALEC) لتقييم القراءة المعد من طرف الباحثين (prenger-Charolles, Colé, Béchennec & Kipffer-Piquard, 2005) وأداة الكشف عن عسر القراءة (ODEDYS) المعدّ من (Jacquier-Roux, Valdois, Zorman, Lequette & Pouget, 2005) وبطارية تقييم اللغة المكتوبة(BELEC) المعدّ من طرف (Mousty, Leybaert, Alegria, Content & Morais,1994). واقترح هؤلاء الخبراء في اختباراتهم أنواعا مختلفة من المهام التي تتطلب حذف الصوت الأول للكلمة المقدمة شفهيا أو طلب دمج أصوات لتشكيل كلمة أو تحليل كلمة إلى أجزائها الصوتية أو عكس الصوتين الأولين لكلمتين مقدمتين على التوالي أو تشكيل كلمات على وزن قافية معطاة (Valdois,2010).

8- علاقة صعوبات تعلّم القراءة بالذاكرة السمعية والبصرية:

وحسب (كيرك وكالفن، 2012، 166) فإنّ الذين يعانون من صعوبة في الذاكرة السمعية يعانون من صعوبة في معرفة وتحديد الأصوات التي سبق أن سمعوها، او إعطاء معاني للكلمات أو أسماء الأعداد أو إتباع التعليمات أو التوجيهات. ففي القراءة نجد أن الأطفال قد يفشلون في ربط الحروف مع الرموز المكتوبة، وفي التهجئة الشفوية تعتبر الذاكرة السمعية مهمة لتعلّم تسلسل الأصوات بشكل مناسب.

وأوضح بادلي وزملاؤه (Baddelley et all,1996) أن الدائرة السمعية التي تعد أحد الأنظمة المكونة لمنظومة الذاكرة العاملة هي المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو ماثل في البناء المعرفي للفرد، فإذا لم يستخدم الفرد استراتيجية التشفير الملائمة تحلل الوحدات المعرفية الموجودة به وتتلاشى ، في ضوء ذلك يتضح أن المصابين بالديسلكسيا لديهم عجز واضح في استخدام استراتيجية التشفير الملائمة للكلمات المقروءة مما يؤدي إلى تحللها و تلاشيها وبالتالي ضعف المخزون اللغوي وضحالة البنية اللغوية لدى الفرد مما يؤدي إلى إلى نقصان رصيد الفرد من الشفرات التي يمكن من خلالها أن يحدث التكامل بينها وبين الشفرات الجديدة وهو ما يقلل من السعة المعالجة اللغوية (الفرماوي والنساج، 2010، 217).

ويذكر كيرك وكالفانت(1988) أن بعض الباحثين قد توصّل إلى وجود علاقة ذات دلالة بين الذاكرة السمعية المتسلسلة وصعوبات القراءة، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في ربط الأصوات المسموعة ودمجها يظهر أنّ لديهم صعوبة أكبر في تعلّم القراءة (عميرة، 2005 ، 59)، وهذا ما أكده (الوقفي، 2009، 402) من أنّ "صعوبة تذكر التسلسل الدقيق للمعلومات اللفظية عبر فترات قصيرة من الزمن هي من أكثر الميزات المعرفية للأطفال ذوي الصعوبات القرائية الحادة. والشكل المستخدم في قياس هذه المميزات هو ما يسمى سعة الذاكرة". وقد أصبح البعض يميلون إلى استخدام الأرقام أو كلمات طويلة أو تعابير مختلفة لا معنى لها يكررها الطالب بعد الفاحص لقياس سعة ذاكرته القصيرة.

وكذلك فقد أكّد (يوسف، 2010 ، 201) بأنّ الذاكرة البصرية التي هي القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة من الزمن، تعتبر ذات أهمية للإنجاز الأكاديمي حيث أن الخلل في التذكر البصري عادة ما ينتج عنه اضطرابات تعليمية.

9- علاقة الفهم القرائي بصعوبات تعلّم القراءة:

الهدف من القراءة هو الاستيعاب، أي جمع المعنى من الصفحة المكتوبة، ويعتبر الاستيعاب القرائي مشكلة أساسية للعديد من الطلبة ذوي صعوبات تعلّم القراءة، ولا تتطور مهارات الاستيعاب تلقائيا بعد تعلّم مهارات تعرّف الكلمة، ولهذا يحتاج طلاب ذوي صعوبات تعلّم القراءة إلى تعلّم يساعدهم ليصبحوا قراء نشيطين يفهمون النصوص. (لينر وجونز،

2014، 272) ولقد أكدت نتائج دراسات كل من لايبرج وصموئيل (1984) أن مشكلة الديسلكسيا تتمثل في عدم القدرة على إيجاد التوازن بين عمليتي التشفير والفهم القرائي ،وهذا ما أكدته أيضا دراسة كل من (Vellution & Denla,1995).

ويرى (Stanovich;1980,1986) أن القراء ذوي المستوى المنخفض يعتمدون على السياق(التراكيب اللغوية، الدلالات اللفظية) كي يعوّضهم عن ذلك القصور الذي يعانون منه في فك الشفرة (التطابق الصوتي–الخطي). إنّ الإشارات الدلالية هي عبارة عن تلميحات تساعد القراء على فهم تلك الأفكار المتضمنة والتي تساعد أيضا في فك الشفرة (هالاهان وآخرون، 2007، 528).

كما يرى(الزيات، 1998، 444) أنّ "التلاميذ ذوو صعوبات القراءة يفتقرون إلى الدافع للقراءة بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهمهم المادة موضوع القراءة من ناحية أخرى الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سالبة نحو القراءة".

10- مشاكل ذوي صعوبات تعلّم القراءة:

أشار هالاهان وكوفمان إلى أن أطفال ذوي صعوبات التعلّم يظهرون معظم الخصائص النفسية والسلوكية التالية :النشاط الزائد، اضطرابات الانتباه، ضعف التآزر الحركي، الضعف الإدراكي –الحركي ،واضطرابات الذاكرة والتفكير والهجاء والتقلبات المزاجية، ومشكلات أكاديمية، ومشكلات لغوية في الكلام والسمع (العدل، 2013، 212).

10-1 المشكلات الاجتماعية:

تتضمن المشكلات المتعلّقة بالكفاءة الاجتماعية في استخدام المهارات الاجتماعية بفعالية، وفي تجنب السلوك اللاتوافقي، وفي إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، وفي اكتساب المعارف الاجتماعية التي تتناسب مع العمر الزمني. والتي يكون لها أثر سلبي مضاعَفا على مفهوم الذات بالإضافة إلى المشكل الأصلي المتمثل في ضعف التحصيل والذي يعتبر العامل الأولي المسؤول عن انخفاض مفهوم الذات.

10-2 المشكلات السلوكية:

تتضمن الاضطرابات السلوكية السلوك العلني أو الصريح المضاد للمجتمع كالعدوان، ونوبات الغضب والصراخ وعدم الامتثال، والإزعاج فضلا عن السلوك الخفي المضاد للمجتمع كالكذب والسرقة، وتعدّ هذه السلوكات شائعة لدى ذوي صعوبات التعلّم المراهقين والذي تفوّق عددهم على غيرهم من المراهقين الذين تلقوا أحكاما قضائية لحداث(هالاهان وآخرون، 2007، 339).

10-3 المشكلات الانفعالية:

القلق، والاكتئاب، وقد يبدو عليهم الحزن، والإحباط وقصور الانتباه، والاضطراب الانفعالي، والنشاط الزائد والاندفاعية. وقد ترجع تلك المشكلات جزئيا إلى الفشل الأكاديمي والاجتماعي، كما أنها قد تسهم أيضا في حدوث الفشل في مثل هذه المجالات.

11- أخطاء القراءة:

حسب عديد من علماء النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي فإنه يمكن النظر إلى الأخطاء على أنها مفاتيح لأنواع المشاكل التي قد يواجهها الأطفال في تعلّم القراءة.

ولقد طوّر (Goodman & burke,1972) نظام (R.M.I) ويعتبر أكثر النماذج انتشارا لتحليل الأخطاء القرائية، ويستند إلى أنظمة اللغة(النظام الصوتي، التركيبي، والدلالي)، ويستخدم في الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها القارئ في القراءة الجهرية، ويسعى هذا الإجراء إلى الموازنة بين الاستجابة المتوقعة، وتلك الملحوظة في القراءة؛ والتي ينحرف فيها القارئ عن الاستجابة المتوقعة. وهذه الأخطاء لا تحدث عشوائيا و إنما تصدر باعتبارها استجابة للرموز؛ التي تمثل أنظمة اللغة الثلاث، وعملية تحليل الأخطاء تزود الباحث بنافذة ينظر من خلالها إلى عقل القارئ وما يحدث فيه أثناء القراءة ، وتزوّد الفاحص في الوقت ذاته بنظرة إلى المعارف والخبرات التي يوظفها القراء عندما يقرؤون، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لحل مشكلاتهم ويكشف عن كيفية استخدامهم لأنظمة اللغة، وتستخدم قائمة جودمان وبيرك للأخطاء القرائية للحكم على كل خطأ يقع فيه القارئ طبقا لمعايير عدة، مثل: لهجة القارئ، التنغيم، التشابه في رسم الكلمة، والتشابه في صوت الكلمة، والتصحيح، والمقبولية في السّياق، وتغيير المعنى، وتختلف هذه القائمة عن الإجراءات التقليدية لتحليل

الأخطاء التي سبقته، والتي كانت تعني بإحصاء عدد الأخطاء في القراءة الجهرية بإيلائها عناية خاصة بنوعية الأخطاء إلى جانب كميتها (الحوامدة، 2010).

وفي اللغة العربية يقع القارئ في بداية تعلّمه لأخطاء نتيجة لصعوبات تتعلّق بالظواهر اللغوية للغة العربية وتتمثل في:

- التمييز بين الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) والحركات الطويلة (المدود).
- تمييز الحروف المشدّدة.
- تمييز الفرق بين اللام الشّمسية واللام القمرية.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل (س، ص)، (ض، ظ).
- تمييز التنوين.
- التمييز بين الهاء والتاء المربوطة والتاء المبسوطة.
- تمييز الحروف التي تستخدم كحركات طويلة أحيانا وكصوامت أحيانا أخرى.
- همزة الوصل(عبد الهادي ونصر الله وشقير، 2000، 169-170).

وفي دراسة لإسماعيل الفرا (2017) للتعرف على أسباب صعوبات تعلّم القراءة وجد أن الصعوبات المتعلقة بخصائص اللغة العربية احتلت المرتبة الثالثة بعد الصعوبات التي تتعلّق بالأسرة والمجتمع المحلي والصعوبات التي تتعلّق بالتلميذ. وأن أهم الصعوبات المتعلّقة بخصائص اللغة العربية وأكثر الصعوبات تتمثل في تشابه بعض حروف اللغة العربية في النطق والشكل والرسم الخطي(74.7%) ،وصعوبة التمييز بين حروف اللغة العربية وخاصة حروف اللين والمد(72.2 %)،والتداخل بين الحركات ونطق بعض الحروف (69.7%) وتعدد صور بعض الحروف وتنويعها في الكلمة (67.2 %).

ولقد أشار (مدكور، 2006، 159) على أهم الصعوبات الخاصة باللغة العربية وهي:

- تعدّد صور الحرف الواحد وأشكاله في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها مثل : حرف الكاف (ك ،ك، ک، ک) وحرف العين (ع،ع، ع، ع).
- تشابه كثير من الحروف؛ مثل : (ج،ح،خ) أو (ب، ت ، ث).
- تقارب أصوات بعض الحروف مثل:(ط ، ت) أو (س، ص) أو (ذ، ظ).
- الحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب.

نظام تصنيف الأخطاء في القراءة الجهرية حسب RMI

عند تحليل الأخطاء هناك تسعة أسئلة توجه إلى كل خطأ وهي:

1-اللهجة: هل متغير اللهجة متضمن في الخطأ؟

2-التنغيم: هل للتنغيم صلة بالخطأ؟

3-الشبه في الكتابة: هل من تشابه في الحروف بين لفظ القارئ والكلمة في النص؟

4-الشبه في الأصوات: هل من تشابه في الأصوات بين لفظ القارئ والكلمة في النص؟

5-الوظيفة النحوية: هل تنتمي الكلمة المنطوقة إلى النوع النحوي للكلمة في النص؟

6-التصحيح: هل صحّح القارئ خطأه؟

7-المقبولية النحوية: هل الكلمة الخطأ مقبولة نحويا في البيئة التي تقع فيها؟

8-المقبولية الدلالية: هل الكلمة الخطأ مقبولة معنويا في البيئة التي تقع فيها؟

9-تغيير المعنى: هل سبب الخطأ تغيير المعنى؟ (عاشور ومقدادي ،2013، 190).

إنّ تحليل الأخطاء من الأدوات الضرورية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، حيث اعتمدت العديد من الدراسات على عدد الأخطاء في التشخيص مثل دراسة شلابي (2016) ودراسة بن سعدون (2015) ودراسة قلاب (2013)، واعتمدت بعض الدراسات على تحليل الأخطاء مثل دراسة (goodman, 1994) ودراسة جلجل (1995)، ولكن تحليل الأخطاء غير كافية وحدها للتشخيص.

خلاصة الفصل:

صعوبات تعلّم القراءة عصبية المنشأ تظهر في شكل صعوبات نمائية وخصوصا ما تعلّق بالادراك البصري والادراك السمعي والذاكرة السمعية أو البصرية والتي تؤثر على التحصيل الأكاديمي في اكتساب القدرة على القراءة بطلاقة مع استيعاب المادة المقروءة، فالعلاقة بين صعوبات التعلّم الأكاديمية والنمائية هي علاقة سبب ونتيجة. وتتميّز قراءة الطالب ذو صعوبة القراءة بضعف التعرّف على الحروف وقراءتها وضعف القدرات الهجائية مع ظهور أنماط من الأخطاء القرائية المتكررة. وتؤدي صعوبات تعلّم القراءة إلى مشكلات دراسية ونفسية واجتماعية كثيرة مع نضج الفرد وتعقد الحياة العصرية. ولهذا من الضروري من التشخيص الدقيق للوصول للعلاج المناسب؛ لمساعدة هؤلاء على التكيف.

الفصل الرابع:
تشخيص صعوبات تعلّم القراءة

- تمهيد
1- مفهوم التشخيص
2- أهداف التشخيص
3- محكات تشخيص صعوبات التعلّم
4- نماذج تشخيص صعوبات تعلّم القراءة
5- الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة
6- الاختبارات المستخدمة في تشخيص القراءة:
7- المداخل العلاجية المستخدمة في علاج ذوي صعوبات تعلّم القراءة
- خلاصة الفصل

تمهيـد:

لقد اهتمّ علماء النفس والمربون منذ فترة طويلة بعملية تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، فالتشخيص يعتبر المرحلة الأولى من عمليات التدخل وأساس المرحلة الموالية المتمثلة في مرحلة العلاج، فمن خلال التشخيص يتم تحديد نوعية الخدمات والبرامج العلاجية المقدمة للتلميذ، والتي تتضمن المحتوى المناسب والطرق والاستراتيجيات التي تتناسب مع احتياجات الطفل وأسرته لتحقيق نجاح عملية التعلّم وتحقيق أهدافها.

وعليه، جاء هذا الفصل لتناول موضوع تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، حيث سنتطرق للحديث عن مفهوم تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، ثم نتناول الأهداف الكامنة وراء تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، وبعدها نفصل القول في محكات تشخيص صعوبات التعلّم، كما سنتطرق إلى نماذج تشخيص صعوبات تعلّم القراءة، وبعدها سيتم الكلام على الأدوات المستخدمة لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة، كما سيتم التفصيل أيضاً في الاختبارات المستخدمة في تشخيص تعلّم القراءة، وفي الأخير سنتناول المداخل العلاجية المستخدمة في علاج ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

1- مفهوم التشخيص:

التشخيص بالمعنى الواسع هو عبارة عن جزء من سلسلة إجراءات تعمل على حل المشكلات، ويقدّم وصفا يستند إلى نظرية ما أو مجموعة نظريات للحالات القائمة والمعابر بين هاته الحالات، وهو يتيح بهذه الطريقة المقارنة بين الحالة القائمة والحالة المفترضة (المظهر المعياري للقياس) ويمثل الربط الهادف بين التباعد بين الحالة القائمة والحالة المفترضة اهتمام برامج التدخل حيث تعمل هذه البرامج على تضييق هذا التباعد. كما أن ضبط نجاح هذا التدخل يمثل موضوعا للتشخيص.

وقدّم (J¨ager & Peterman, 1999) تعريفا موسّعا متفقا عليه أكّدا فيه بأن التشخيص النفسي هو الجمع المنهجي للمعلومات وإعدادها بهدف تبرير القرارات وما ينجم عنها من إجراءات وضبطها وتحسينها، وهذا يعني أن استخدام الاختبارات هو جزء من التشخيص النفسي إلا أنّ التشخيص النفسي لا يقتصر على تطبيق الاختبارات فحسب؛ بل إنّ التشخيص يمتد ليشمل اتخاذ قرارات بناء على المعلومات المستخلصة من القرارات مثل الحصول على مقعد دراسي أو الحصول على وظيفة أو استنتاج وجود مرض أو اضطراب

وتقديم النصائح حول العلاج الصحيح، وإلى جانب الاختبارات يتم استخدام السبر وملاحظة السلوك والمقابلة وغيرها من الأدوات (رضوان، 2014، 33).

وتعرّف (اللبودي، 2005، 39) التشخيص بأنه "تحديد النوع أو المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ،ودرجة حدتها ،وهو مصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعليم العلاجي" .

أما (Zielenski & Amelang, 2002) فقد عرّف التشخيص بأنه فحص وجود السمات النفسية ومقدار أو درجة وجود هذه السمات من خلال اتباع قواعد أو معايير محددة، فهو دراسة أو فحص الوظائف النفسية، واستنتاج وجود السمات ودرجة وجودها بمساعدة الطرق النفسية، ومن ثمَّ فإن وظيفة التشخيص في علم النفس تكمن في تحديد الفروق في السلوك والخبرة والسمات والتغيرات الطارئة عليها وظروف هذه التغيرات سواء بين الفرد والآخرين أم ضمن الفرد نفسه كي نتمكن من الوصول إلى تنبؤ دقيق قدر الامكان للسلوك المستقبلي والخبرة وتعديلاتها في مواقف محددة (رضوان، 2014، 37).

وتشير كلمة التشخيص(Diagnosis) حسب (عاشور ومقدادي، 2009، 185) إلى ثلاث خطوات:

1-ملاحظة تناقض بين ما يتوقع من الفرد ومستواه الحقيقي في الأداء.

2-وصف السلوك القرائي بدقة.

تقرير الأسباب المحتملة والارتباطات المناسبة للأداء القرائي الحالي.

عموما فالتشخيص في مجال صعوبات تعلّم القراءة المقصود به تحديد وتعيين الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، بتقويم مهارات تعلّم القراءة والاستراتيجيات المستخدمة من طرفهم؛ لكشف نقاط الضعف والقوة لديهم واعتماد ذلك لتخطيط البرامج العلاجية لديهم، ويتضمن التشخيص دراسة العوامل الداخلية وعوامل البيئة وظروف التعلّم والتي تقدّم تفسيرا شاملا للتطوّر القرائي لدى ذوي الصعوبات القرائية.

2- أهداف التشخيص:

الهدف من التشخيص هو تحديد الفروق الفردية في الخصائص والسمات النفسية داخل الفرد نفسه والتغيرات الحاصلة فيها بما في ذلك شروط هذه التغيرات وذلك لفهم مواطن الضعف والقوة في الشخص وبالتالي تحديد المشكلة أو الاضطراب الذي يعاني منه.

يرى جاي بوند وآخرون(1984) أن الهدف من التشخيص هو جمع المعلومات التي تفيد في وضع الخطة العلاجية حيث أنه لا يمكن الوصول إلى برنامج علاجي سليم إلا عن طريق فهم دقيق للعوامل الأساسية المسببة للصعوبة، وتشخيص دقيق لحاجاته الفعلية ولخصائصه الفردية، وأنّ للتشخيص نمطان أولهما يهدف إلى تقصي الأسباب التي أدت إلى الحالة، وغالبا لا جدوى منه في وضع أسلوب العلاج، أما الثاني فهو نمط التشخيص العلاجي لما يعاني منه التلميذ حاليا بهدف وضع برنامج علاجي لتعليمه. ويعتمد على تحديد نقاط القوة والقصور في قدرة التلميذ، والبحث عن الخصائص في بيئته والظروف التي تحتاج إلى نوع من التصحيح والتكييف بما ييسر للتلميذ التقدم في البرنامج العلاجي (عميرة، 2005، 32-33).

وحدّد كل من شميدت، أتسيرت وأميلانغ (2012) أهداف التشخيص التالية:

- الإجابة عن المسائل التشخيصية (المشكلة المعنية بالتشخيص)
- الحصول الهادف على المعلومات حول السلوك والخبرة وعدم الاقتصار على السمات فقط لشخص أو عدة أشخاص.
- اكتشاف الظروف ذات الصلة بالسلوك والخبرة.
- تفسير المعلومات المتحصل عليها بما يحدد أسباب وعوامل المسألة التشخيصية.
- توظيف الاجراءات العلمية ومحكّات الصلاحية من خلال التمتع بالمعرفة التخصصية اللازمة(رضوان، 2014، 35- 36).

أما (اللبودي، 2005) فترى إنّ التشخيص في مجال صعوبات التعلّم يهدف إلى تطبيق كل أو بعض محكات التعرّف على صعوبات التعلّم لدى التلميذ مثل مدى التباين في مظاهر نموه النفسي(الانتباه/الإدراك/التذكر/ التفكير بشقيه تكوين المفهوم وحل المشكلات) أو مدى التباين بين هذه المظاهر وبين نموه التحصيلي، أو مدى التباين في تحصيل المادة

الدراسية الواحدة، ومدى إسهام عوامل الإعاقة والحرمان الثقافي والفرص التعليمية المحدودة في مشكلة الدراسية، وهل تحتاج صعوبة التعلّم لديه إلى أساليب تدريسية خاصة أم لا ؟

3- محكات تشخيص صعوبات التعلم:

لتمييز صعوبات التعلّم من حالات الإعاقة الأخرى، أو من أشكال التخلف التربوي حدّد كل من كيرك و كالفن (Kirk and Chalfant,1984) ثلاث محكات للحكم بأن لدى الطفل صعوبات خاصة في التعلّم وهذه المحكات هي: محك التباين، محك الاستبعاد ،محك التربية الخاصة (كيرك وكالفن، 2012،44)، ويضيف باحثون آخرون منهم بندر(1957) وسلنجرلاند (1976) أدلر (2001) وفوكس وآخرون(2002) محكات أخرى منها محك العلامات النيرولوجية وكذلك محك الاستجابة للتدخل ومحك العمليات السيكولوجية (محك النضج).

3-1- محك التباين:

وهو من أوائل المحكات التي تؤخذ بعين الاعتبارات في تمييز ذوي صعوبات تعلّم القراءة ويتم من خلال ملاحظة درجة التفاوت ونوعه بين القدرات المختلفة وفي القدرات نفسها. وهناك نوعان من محكات التفاوت يتم الاعتماد عليهما في هذه المرحلة وهما:

التباين بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي: ويعتمد على تفاوت بين درجات التحصيل في مهارة القراءة وبين درجة الطفل على اختبار الذكاء، بحيث يكون للطفل قدرة عقلية متوسطة أو فوق المتوسط بينما يعاني من صعوبة في القراءة حتى يصنف من ذوي عسر القراءة. وتستخرج درجات التباين أو التفاوت من خلال تطبيق اختبارات الذكاء لقياس القدرات العقلية وكذلك تطبيق اختبارات التحصيل في مهارة القراءة ومن ثم إجراء مقارنة بين الدرجات المعيارية المستخرجة من اختبار الذكاء واختبارات التحصيل.

ولحساب التباعد بين الذكاء والتحصيل يشير فليتشر وآخرون(Fletcher,et al (1994 إلى أنه توجد أربع طرق لحساب التباعد في هذا الجانب وهي:

- طريقة الانحراف عن مستوى الصف.
- حساب التباعد بين التحصيل الفعلي والمتوقع.
- مقارنة نسبة الذكاء والتحصيل باستخدام الدرجات المعيارية.

– طريقة انحدار الذكاء على التحصيل(عميرة، 2005، 35).

التباين في التحصيل الأكاديمي: والمقصود وجود نوع من التفاوت ضمن مجال أكاديمي واحد ، كالقدرة على التّعرف على الرموز المكتوبة في القراءة مع وجود ضعف وانخفاض في مهارة الاستيعاب القرائي. أوبين مجالات أكاديمية مختلفة كأن يكون التحصيل في الرياضيات جيدا بينما يعاني الطفل في الوقت نفسه من صعوبة في القراءة (السرطاوي وآخرون، 2009).

وتذكر (Lerner,2000) أنّ نسبة (98%) من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية تستخدم محك التباعد؛ والذي يعتمد على قياس التحصيل أو الأداء الفعلي للتلميذ ومقارنته بإحدى الطرق(الانحراف عن المستوى الصفي الثابت والمتدرج، صيغ التوقع، الدرجات المعيارية، أساليب الانحدار) بالقدرة العقلية الكامنة للتلميذ، وبناء على مقدار التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع يتم اتخاذ القرار بضم التلميذ إلى برنامج صعوبات التعلم(غنايم، 2016، 40–41).

3–2 محك الاستبعاد:

ويقصد به استبعاد أية إعاقة حسية أو حركية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان ثقافي، اجتماعي أو اقتصادي من أسباب صعوبات تعلّم القراءة التي يعاني منها الطالب، ولهذا فالطفل الذي يعاني من تلك الاضطرابات يستبعد من البرامج الخاصة بذوي صعوبات تعلّم القراءة لأنه لا يعتبر منهم حتى إن كان يعاني من الفشل الأكاديمي مثل ذوي صعوبات التعلّم. وفي الواقع أنّ الكثير من التربويين في مدارسنا كالأساتذة يصنّف هؤلاء الذين لديه عجز دراسي ضمن ذوي صعوبات التعلّم مهما كانت أسباب هذا العجز.

ويمكن تصنيف ذوي الفشل الدراسي المستبعدون من ذوي صعوبات التعلّم بالفئات التالية:

- **ذوي الإعاقة البصرية:** من خلال عملية التشخيص يستبعد التلاميذ الذين تؤكد الاختبارات التي يقوم بها الطبيب وجود إعاقة بصرية كالانخفاض في حدة الإبصار أو قصر أو بعد النظر الشديد أو الانخفاض في المجال البصري كحالة البصر النفقي.
- **ذوي الإعاقة السمعية:**هناك برامج تربوية مصممة خصيصا لمن لديهم صعوبة في القراءة بسبب مشكلات سمعية وهي تختلف عن برامج ذوي صعوبات التعلّم. والإشكالية

تظهر لمن لديهم فقدان سمعي بسيط عل درجة 30 أو 35 ديسبل والتي لا تؤثر على اكتساب اللغة والكلام وهذه الفئة لا تصنف من ذوي الإعاقة السمعية إلا أن الطفل يعاني من صعوبة القراءة بسبب أن لدى هؤلاء صعوبة في تمييز الأصوات الاحتكاكية عالية التردد مثل :س/ش/ث/ف (السرطاوي وآخرون، 2009 ،44).

- **التخلف العقلي:** فالطفل المتخلّف عقليا يعاني من صعوبة كبيرة في تعلّم القراءة والتهجئة أو إجراء العمليات الحسابية في مستوى عمره، فهؤلاء لا يبدأون القراءة حتى يصلوا إلى 08 –10 سنوات، فإذا كانت نسبة ذكاء الطفل 50–60 أو حتى 70 فإنّ مستواه العقلي يقع بين 3–4 سنوات عندما يكون عمره الزمني 6 سنوات وهذا يعني بأنّ الطفل لن يمتلك المهارات الأساسية للقراءة حتى يبلغ من العمر 9–12 (كيرك وكالفن، 2012، 49).

3–3 محك التربية الخاصة:

ويشير هذا المحك أنّ الأطفال ذوي صعوبات التعلّم يحتاجون طرقا خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية في التعليم لعلاج مشكلاتهم.

وعند التشخيص في ضوء هذا المحك؛ لابد لاختصاصي التشخيص من اختيار بطارية اختبارات متنوعة، تتيح للطفل الاستجابة بطرق مختلفة ، بحيث يتمكن من استخدام اللغة واستخدام الإشارة، ويؤدي الفشل في اختيار بطارية الاختبارات إلى ال تأثير الشديد على نتيجة الطفل(الشعراوي، 2013، 138).

3–4 محك العلامات النيرولوجية:

ويركّز على التعرّف على ذوي صعوبات التعلّم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن الاستدلال عليه من خلال رسم المخ الكهربائي(EEG). وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ عند التلميذ في الاضطرابات الإدراكية(البصرية والسمعية والمكانية، والاضطرابات العقلية، وصعوبات الأداء الوظيفي) مما يعوق لدى التلميذ اكتساب الخبرات التربوية وتطبيقها والاستفادة منها، وكذلك قصور في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية بشكل عام. ويشير Adler (2001) إلى أن التشخيص النيرولوجي يركز على ثلاثة عناصر أساسية في عملية التقييم وهي الشخصية والنمو المعرفي وعمليات نفس– عصبية محدّدة، ويهدف التشخيص إلى تقديم وصف عن كيفية أداء التلميذ في العمليات المعرفية والنفسية (غنايم، 2016، 44).

3-5 محك الاستجابة للتدخل:

يرى فوكس وآخرون (Fuchs et.al, 2002) أنّ هناك اتجاهين فيما يتعلّق بالاستجابة للتدخّل أو الاستجابة للعلاج في مجال صعوبات التعلّم، ويتمثل الاتجاه الأول حسب جريشام (Gresham, 2002) في العملية الاستشارية التي يقوم بها الفريق التربوي للمعلمين لتحديد أساليب حل المشكلات التي يعاني منها الأطفال، ويتم في هذا الإطار تطبيق تلك الخطط التي يضعها الفريق التربوي وإذا لم تثبت فعالية تلك الخطط يتم تقييم هؤلاء التلاميذ لتحديد مدى قابليتهم للاستفادة من التربية الخاصة. أما الاتجاه الثاني فيركّز من جهة أخرى على تقديم منهج معياري فضلا على تقديم تدريس إضافي أو تكميلي للتلاميذ الذين لم يستجيبوا للمنهج الأساسي، وإذا ظلّ هناك تلاميذ يواجهون مشكلات في التعلّم فإنّ الخطوة التالية تتمثّل في إحالة هؤلاء التلاميذ إلى العيادة كي يتم تقييمهم لإحالتهم إلى التربية الخاصة وذلك إذا ما أظهروا قدرة على الاستفادة منه(هالاهان وآخرون، 2007، 69).

3-6 محك العمليات السيكولوجية:

ويأتي في مقدمة الباحثين الذين أخذوا بهذا الاتجاه كل من بندر(Bender,1957) وسلنجرلاند (Slingerland,1976)، ويشير هذا المحك إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج، وعلى سبيل المثال فمن الحقائق المعروفة في سيكولوجية النمو أن الأطفال الذكور يتقدّمون في النضج بمعدّل أبطأ من الإناث، لذلك ففي حوالي سن الخامسة أو السادسة يكون عدد كبير من الذكور وقليل من الإناث غير مستعدين من ناحية المظاهر الإدراكية والمهارات الحركية لتعلّم التمييز بين الحروف الهجائية، وقد تكشف أدوات القياس المستخدمة في تقييم الأطفال في الخامسة أو السادسة عن وجود مشكلات إدراكية أو حسية إدراكية، وفي مثل هذه الحالات ترتبط هذه المشكلات بضعف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل. وعندما تكون اضطرابات التعلّم مرتبطة بوظيفة من وظائف النضج، ففي هذه الحالة تكون أساليب التربية الخاصة مطلبا ضروريا من أجل القيام ببرمجة نمائية تهدف إلى تصحيح عدم التوازن في النمو بما تنعكس آثاره على عمليات التعلّم (الشعراوي، 2013، 133).

ومن خلال محكات تشخيص صعوبات التعلّم فإننا نلمس وجود اتجاهين في جوانب التشخيص هما: الاتجاه الطبي والاتجاه النفسي.

فالاتجاه الطبي يعتمد على الأطباء، وخاصة أطباء الأعصاب الذين يمكن أن يتعاملوا مع الصعوبات الناتجة عن خلل وظيفي أو بيوكيميائي، ويقوم الأطباء أيضا بفحص جوانب بيولوجية كثيرة متعلقة بصعوبات التعلّم سواء تعلّق الأمر بالسمع أو الرؤية، أو أي اضطرابات أخرى متعلقة بالقدرات الحسية للأطفال، مستعملين أجهزة تشخيص طبية متنوعة مثل جهاز الرنين المغناطيسي وأجهزة قياس الكفاءة السمعية والبصرية وغيرها، وبهذا فإن تقارير الأطباء تعتبر تشخيصا أوليا للأطفال ذوي صعوبات التعلّم.

أما الاتجاه النفسي وهو الأكثر استعمالا والأكثر شمولا في عملية التشخيص ذوي صعوبات التعلّم، ويعتمد على اختبارات نفسية وتحصيلية مقننة في الكشف والتشخيص لكل مناحي الضعف للعمليات النفسية المتعلقة بصعوبات التعلّم.

4- نماذج تشخيص صعوبات القراءة:

اختلف الباحثون والمختصون في تحديد إجراءات ومراحل التشخيص لذوي صعوبات التعلّم ويمكن تقديم أهم النماذج المختلفة التالية للتشخيص.

4-1 نموذج بتمان (Bateman, 1964):

ويتضمن هذا النموذج أربع خطوات للتشخيص وتتمثل في:

- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلّم وأدائه العقلي، وعند ملاحظة تفاوت بين تقدير المستوى المتوقع معتمدا على اختبارات عقلية وبين مستوى الأداء العقلي، فإنّه يرجّح وجود صعوبة في التعلّم.
- الوصول إلى وصف سلوكي كامل قدر الإمكان، وأن يؤيد هذا الوصف السلوكي المفصّل نتائج اختبارات مختلفة.
- ما يتبع الصعوبة من مصاحبات متصلة بالنواحي الجسمية أو العصبية أو نواحي التعلّم المرتبطة بموضوع الصعوبة الأساسي.
- الغرض التشخيصي والذي يتضمن برنامجا علاجيا، ويميه فرضا علاجيا وأنه خاضع للتحقي والتعديل والتوسّع أثناء العلاج(عبد الرؤوف وعامر، 2008، 194).

4-2 نموذج كيرك وكالفانت(1988):

ويتكون من ست (06) خطوات تتمثل في:

أولاً – التعرّف: تحدث الخطوة الأولى في عملية التشخيص إما في البيت أو في المدرسة عندما يتقرّر بأن أداء الطفل ينخفض عن مستوى تحصيل أقرانه .ومستوى التحصيل لديه ليس متناسبا مع سنّه ولا صفّه الدراسي.

ثانياً– ملاحظة ووصف السلوك: وتتمثّل الخطوة الثانية في ملاحظة ووصف سلوك الطفل في ضوء ما يستطيع وما لا يستطيع ، ما هو مستوى القراءة الصفي ؟ كيف يقرأ ؟ ما نوع الأخطاء التي يقع فيها؟ هل تتكرر عنده أخطاء الحذف والإضافة والتكرار وعكس الكلمات...الخ؟ ماهي المهارات التي يستخدمها في قراءة الكلمة؟ ما درجة سرعته ؟ هل يفقد مكانه أثناء القراءة ؟ ماهي الكلمات التي تربكه؟ إنّ هذه المعلومات يمكن الحصول عليها بملاحظة الطفل أثناء القراءة أو تطبيق اختبارات القراءة ذات المحكّات المرجعية أو اختبارات التشخيص في مجال القراءة.

ثالثاً– التقييم غير الرسمي: وتتمثل هذه المرحلة في إجراء تقييم غير رسمي لتحديد ما إذا كانت هناك عوامل داخلية مثل الاضطرابات الانفعالية ،مستوى الذكاء منخفض، ضعف الحواس، الأداء الحركي المضطرب...الخ، أو عوامل خارجية مثل البيئة المدرسية، الحرمان الثقافي الأسري ، المستوى الاقتصادي...الخ بحيث تسهم هاته العوامل في مشكلة الطفل.

وفي هذا التقييم غير الرسمي يجب أن يتكفل المدرس كخطوة أولى بتكييف التعليم بتطبيق استراتيجية مناسبة لتحسين مفردات الطفل المرئية وتدريسه المهارات الصوتية ضمن مجموعة صغيرة وفي جلسات تدريبية فردية. وعند عجز الأستاذ على مساعدة الطفل يجب تحويله إلى فريق التقييم المتعدد الاختصاصات لإجراء تشخيص كامل لحالته، ويمكن إحالته مباشرة إذا كانت الأعراض السلوكية للطفل شديدة جدا.

رابعاً– التشخيص المبني على تعدد التخصصات: وتتمثل في قيام فريق التقييم المتعددة المتعدد التخصصات بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة .وقد يحدد الفريق بأن لدى الطفل صعوبة تعلّم خاصة إذا:

– لم يكن تحصيل الطفل مساو لعمره الزمني ومستوى قدرته حين تقدّم له خبرات تعليمية مناسبة.

- كان هناك تباينا شديدا ما بين التحصيل والقدرة العقلية في مجالات التعبير الشفهي، والفهم المبني على الاستماع، ومهارات القراءة الأساسية وفهم المادة المقروءة ...الخ.

وفي مثل هذا التقييم يوظف المختصون اختبارات مقننة منوعة حسب التخصص فمثلا المختص في التشخيص النفسي قد يطبق الاختبارات التي تظهر أداء الطفل في الجوانب النمائية لقياس بعض العمليات العقلية كالذكاء، الانتباه والقدرات الادراكية (الذاكرة البصرية المتسلسلة، الإغلاق البصري، التركيب السمعي) وترتبط هذه الجوانب النمائية أحيانا بضعف القراءة.

خامسا- كتابة نتائج التشخيص: وتتمثل في صياغة عبارة تشخيصية من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم. وتتم صياغة العبارة التشخيصية بتحليل التشخيص وتحديد العوامل التي يظهر بأن لها علاقة في إعاقة الطفل من إحراز نجاح في تعلّم القراءة أو غيرها.

سادسا- تخطيط برنامج علاجي: وفيها يتم تطوير برنامج علاجي بناء على فرضيات التشخيص. ووفقا للقانون العام الأمريكي 94-142 فإن البرنامج التربوي الفردي (IEP) يجب أن يشتمل على:

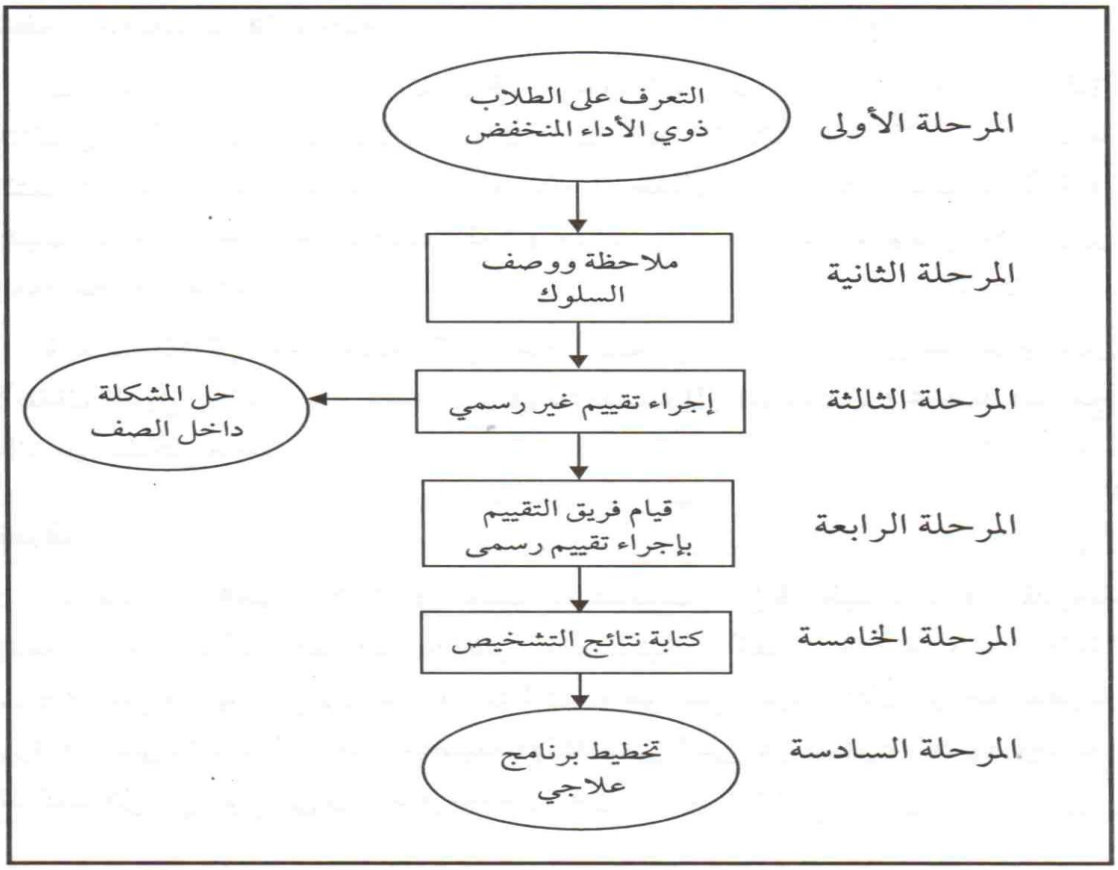
1-عبارة تصف مستوى أداء الطفل الحالي.

2-أهداف سنوية وأهداف تعليمية قصيرة المدى.

3-تحديد خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة التي سيتم تقديمها.

4-تاريخ البدء في تقديم الخدمات ومدة استمرارها.

5-إجراءات التقويم ومحكات الحكم على تحقيق الأهداف(كيرك وكالفن،2012، 103..109).



شكل(03): تحديد وتقويم وتخطيط العلاج لصعوبات التعلّم الأكاديمية

المصدر: (كيرك وكالفن، 2012، 104)

4-3 نموذج جاي بوند وآخرين:

ويوضح هذا النموذج عملية تشخيص القراءة بمراحل ثلاث هي: مرحلة التشخيص العام –مرحلة التشخيص التحليلي – مرحلة التشخيص بطريقة دراسة الحالة.

أولا مرحلة التشخيص العام: وتتضمن جمع المعلومات عن مستويات أداء التلاميذ في العناصر الأساسية لنمو القراءة، وتتضمن أيضا تقديرا بالمستوى العقلي للتلميذ، ويستطيع القائم بالتشخيص أن يقارن بين مستوى التلميذ في النشاط العقلي وبين مستواه في نشاط القراءة ومستوى أدائه في مجالات أخرى وبذلك يقدّر القراءة القرائية لدى التلميذ، فإذا كانت قدرة التلميذ في القراءة أقل بدرجة ملحوظة من المستوى المتوقع له، في هذه الحالة من الضروري إجراء عمليات التشخيص.

وتطبق المدرسة اختبارات التحصيل الدراسي في القراءة فتفيد في التشخيص والكشف عن التلاميذ الذي يعانون من صعوبات تعلّم القراءة وعن التلاميذ الذين لا تتناسب محتويات المنهج مع قدراتهم.

ثانيا- التشخيص التحليلي للقراءة: يُقسّم التشخيص التحليلي للقراءة إلى عدد من المهارات والقدرات، تمكّن المختص بالتشخيص من الكشف عن مجالات العوبة لدى التلميذ، ويوضّح هذا التقسيم مشكلة التلميذ في الفهم أو في أساليب التعرّف على الكلمة أو في إتقان القراءة الصامتة أو الجهرية ، ويتم التشخيص حسب الدرجات النهائية التي حصل عليها في مجموع الاختبارات المقننة.

ثالثاً- أسلوب دراسة الحالة: ويتم التشخيص من خلال تحليل مواطن الضعف والقوة لدى تلميذ واحد ،فيتعرّض لقدراته واستجاباته الانفعالية واتجاهاته نحو القراءة والبيئة المدرسية، وطرائق التدريس المستخدمة فيها، والظروف الأسرية التي قد تؤثر في القراءة، والكشف عن مشاعر الآباء تجاه مشكلة أبنائهم في القراءة، ومدى استعدادهم للتعاون في حل هذه المشكلة (الكحالي، 2011، 47).

4-4 نموذج السرطاوي وآخرين (2009):

أكّد السرطاوي وآخرون(2009) ضرورة الحاجة إلى تقييم صعوبة القراءة إلى مراحل متعددة، تتم على عدة جلسات وقد تستغرق أسابيعا وشهورا عدة من أجل الوقوف بدقة على نوع وطبيعة المشكلة التي يعاني منها الطالب في القراءة، لأن القراءة تعدّ من العمليات المعقّدة التي تتداخل فيها قدرات ومهارات لغوية وإدراكية وقدرات عقلية عديدة مع مجموعة من القدرات الفسيولوجية التي تتعلّق بمهارة القراءة كقدرات حاستي السمع والبصر. وتتمثل مراحل تقييم عسر القراءة في:

المرحلة الأولى: وتسمى هذه المرحلة بمرحلة التشخيص يطبق فيها محك التفاوت وتطبق فيها اختبارات الذكاء، ومقياس السلوك التكيفي، وغير ذلك من المقاييس والاختبارات لتحديد القدرات العقلية وملاحظة درجة التفاوت ونوعه بين القدرات المختلفة وفي القدرات نفسها.

المرحلة الثانية: وتعرف بمرحلة التقييم اللغوي وتقييم المستوى الفونولوجي ونوعية المعالجة الفونولوجية التي يستخدمها الطفل للحروف وللكلمات.

ومن الجوانب الفونولوجية التي يهتم فريق التقييم باختبارها وإجراء تحليل دقيق لها: الوعي الفونولوجي، القدرة على التسمية السريعة، الذاكرة الفونولوجية، المعالجة الفونولوجية للأصوات والمقاطع اللفظية والكلمات، القدرة على تحديد تتابع وتسلسل الأصوات اللغوية في الكلمات، التمييز السمعي بين الأصوات، الاستعادة الفونولوجية. ومن الاختبارات المستعملة اختبار الوعي الصوت" Test of Phonologicl Awareness" المعروف اختصارا (TOPA)، وكذلك اختبار ساوير للوعي بأجزاء اللغة(TAWS)، وكذلك اختبار روسويل- شال للدمج السمعي وغيرها من الاختبارات.

المرحلة الثالثة: وتسمى بمرحلة تقييم القراءة ويتم فيها تقييم الاستراتيجيات والمهارات التي يتبعها الطفل في القراءة وفيها يتم التعرّف على نقاط القوة والضعف عند الطالب فيما يخص الاستراتيجيات التي يتبعها في القراءة.

ومن أوائل القدرات والمهارات التي يجب تقييمها في هذه المرحلة تقييم قدرة الطفل والطريقة التي يتبعها في مهارة حل الرموز، أي تحديد مدى معرفته للحروف، وملاحظة الطالب أثناء القراءة وإجراء تحليل دقيق للاستراتيجيات التي يتبعها في حلّ الرموز. ويتم في عملية التحليل ملاحظة الأخطاء التي يرتكبها الطفل وملاحظة نوع الاستراتيجية التي يتبعها في القراءة وكذلك المهارات المستخدمة في التعرّف على الحروف والكلمات كالاعتماد على الصور والرسوم التوضيحية للنص أو الجمل وكذلك الاعتماد على السياق في قراءة الكلمات دون وجود معرفة حقيقية بهذا الكلمات.

5- الأدوات المستخدمة في تشخيص صعوبات تعلّم القراءة:

وصف كل من (Salvia & Yasseldyke, 1998) أربعة مداخل للتشخيص وهي: الملاحظة، مقاييس التقدير، مراجعة السجلات، الاختبارات (اللبودي، 2005، 48).

- **الملاحظة** ويتوفر من خلالها معلومات عالية الدقة ومفصّلة وقابلة للتحقق منها ، ويمكن أن تكون الملاحظة منظمة يتم فيها جمع المعلومات عن واحدة من الظواهر أو السلوكيات المحددة بدقة، أو ملاحظة غير منظمة يتابع الملاحظ المفحوص في بيئته ويسجل ملاحظات عن السلوكيات والخصائص والتفاعلات الشخصية ذات الصلة بموضوع التشخيص.

- **مقاييس التقدير:** وفيه يتم تجميع ملاحظات ومعلومات عن التلاميذ من أشخاص وثيقي الصلة بالطفل من خلال بناء مقياس تقدير. وتتميز مقاييس تقدير المعلمين بدرجة عالية من الصدق والثبات وتكون عن طريق تحليل السلوك الفردي للتلميذ، والتعرّف على مدى ارتباطه بالخصائص السلوكية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم(العدل، 2005، 228).
- **مراجعة السجلات:** يمكن جمع المعلومات من السجلات المدرسية المتراكمة وقواعد البيانات الخاصة بالمدرسة وإنتاجات التلاميذ المجمعة في ملفات الانجاز ومن سجل السلوك والسجلات غير المدرسية.
- **الاختبارات التشخيصية:** وهو المدخل الأكثر شيوعا ويقصد به قياس كفايات التلاميذ واتجاهاتهم وسلوكاتهم، ويؤخذ على اختبار الاستجابة الثابتة أنه لا يعبر بصدق عن قدرة التلميذ على توظيف خبراته كما يحدث في مواقف الحياة اليومية.

وتهتم الاختبارات التشخيصية بتشخيص جوانب الضعف أو القصور أو الخطاء من خلال معالجة التلميذ لموضوع معين، ولا تعتمد في حكمها على مجموع ما حصله التلميذ من درجات بقدر ما تنظر إلى ما يقع فيه التلميذ من أخطاء وما يواجهه من صعوبات وتظهر لنا أين تكمن نواحي القوة في أداء التلميذ، فالموضوع الأساسي لهذه الاختبارات هو التحليل، وبذلك تختلف عن الاختبارات التحصيلية حيث موضوعها الأساسي هو التقويم(عميرة، 2005، 93).

وترى (Freud, 2001) أنّ هناك نوعين من الاختبارات يمكن استخدامهما في سبيل التوصل إلى تشخيص دقيق لصعوبات تعلّم القراءة هما:

1-اختبارات فرز وتصفية (Screening tests).

2-اختبارات شاملة دقيقة (Comprehensive tests)(عادل، 2009 ،17).

وتستخدم قوائم من الكلمات المخترعة أو الكلمات الزائفة بشكل تقليدي لتقييم درجة تطور القراءة التحليلية، ويتم ملاحظة أنواع مختلفة من الأخطاء تؤدي إلى تشويه التسلسل الذي يجب قراءته عن طريق استبدال أو حذف أو إضافة أو إبدال بعض الأصوات، ويتم ملاحظة أخطاء هجائية أحيانًا، وتشير هذه الأخطاء إلى تنفيذ إجراء القراءة الكلية وخلل الإجراء التحليلي، ويعد وقت قراءة الكلمات الزائفة مؤشرا آخر على وظيفة الإجراء التحليلي. يتمكن بعض الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة من تعلّم المطابقة الصوتية-الخطية

اللازمة لفك تشفير الكلمات الزائفة، لكن قراءتهم تبقى بطيئة بشكل غير طبيعي. وبالتالي فإن الصعوبات المتعلقة بتطوير إجراء القراءة التحليلية تؤدي إلى ضعف الأداء في قراءة الكلمات الزائفة أو في طول مدة القراءة على الرغم من فك التشفير الصحيح (Valdois, 2010).

وحدّد المختصون في علم النفس المعرفي الذين اهتموا بدراسة القراءة عند الطفل نوعية من الكلمات لفحص مسلكي التجميع والعنونة وهي:

1- لفحص آلية التجميع يستعمل المختصون الكلمات التالية:

- كلمات غير مألوفة (نادرة).
- كلمات مضبوطة(يوجد تطابق صوتي خطي).
- كلمات معقّدة.
- كلمات غير حقيقية(بدون معنى وتشبه الكلمات).

2- ولفحص آلية العنونة الكلمات التالية:

- كلمات مألوفة.
- كلمات غير مضبوطة.
- كلمات بسيطة.
- كلمات حقيقية(زدام، 2018).

ولا تكفي قائمة الكلمات وحدها لتحليل الأخطاء بل لابد من اعتماد نص مناسب لتقييم القراءة، ولقد حدّد كل (Goodman Brown, & Marek, 1993) عددا من الشروط التي يجب أن تتوفر في نص التقييم منها أن تكون المادة المكتوبة جديدة على القراء وتشمل بداية ووسط ونهاية، ويجب أن يكون النص طويلًا وصعبًا بما فيه الكفاية لإنتاج أعداد كافية من الأخطاء لكي تظهر أنماط الاخطاء، بالإضافة إلى ذلك لا يتلقى القراء أي مساعدة ولا يتم مقاطعتهم، إذا تردد القراء لأكثر من 30 ثانية، يتم حثهم على التخمين، وإذا استمر التردد يطلب منهم مواصلة القراءة حتى لو كان ذلك يعني تخطي كلمة أو عبارة، ومن الضروري تهيئة وضع طبيعي قدر الإمكان، ويمكن تنويع مواد القراءة الخيالية وغير الخيالية والقصص والمقالات من الكتب المدرسية والكتب التجارية وغيرها (Goodman & Goodman, 1994, 526).

6- الاختبارات المستخدمة في تشخيص القراءة:

يوجد مجموعة من الاختبارات والتي تستخدم في تقييم مهارة القراءة أو في إجراء مسح كشفي لقدرة الأطفال في هذه المهارة ومن هذه الاختبارات:

- **مجموعة الاختبارات الادراكية(الوقفي وعبدالله زيد الكيلاني، 1998):** وهي مخصّصة للأطفال من (6- 16سنة) وتتضمن سبعة اختبارات وهي:

1- **اختبار التمييز السمعي:** والغرض منه تقييم قدرة الطفل على التمييز بين أصوات اللغة، تعرض على مسامع الطالب أزواج من الكلمات ويطلب منه إذا كانت الكلمتان مختلفتين أو متماثلتين، بما في ذلك أزواج من الكلمات تتشابه في مخارج نطقها ونغمتها. ويتكون من نموذجين ويحتوي كل نموذج على أربعين زوجا من الكلمات، وذلك للتأكد من أداء الطلاب الذين ظهر أن نتائجهم في التطبيق الأول كانت غير عادية أو غير متوقعة.

2- **اختبار التحليل السمعي:** ويستهدف تقييم مهارة الطفل في التحليل السمعي للغة كما يستدل عليها من قدرته على تحليل أنماط صوتية إلى مكوناتها الجزئية. ويتألف اختبار مهارات التحليل السمعي من كلمات بسيطة أو مركبة إذا حذف جزء منها يبقى جزء بشكل كلمة ذات معنى معروف، يقوم الفاحص بنطق الكلمة على مسمع الطالب ويطلب منه أن يلفظ الجزء الباقي من الكلمة بعد حذف جزء معين يذكره الفاحص. ويتألف الاختبار من (14) كلمة.

3- **اختبار سعة الذاكرة السمعية:** ويستخدم هذا الاختبار لتعرّف قدرة الطفل على تذكر سلاسل من الكلمات والتي تتدرج في عدد الكلمات والأصوات التي تتكون منها السلسلة الواحدة على أن تكون هذه الكلمات لا تكون جملا ذات معنى.

يتألف الاختبار من 15 سلسلة من الكلمات تتراوح بين كلمتين وست كلمات في السلسلة الواحدة، وقد نظمت خمسة مستويات تحتوي كل منها على ثلاثة سلاسل تبدأ في المستوى الأول الذي يتألف من ثلاث سلاسل يتكون كل منها من كلمتين وتنتهي بالمستوى الخامس الذي يتألف من ثلاث سلاسل يتكون كل منها من ست كلمات. وقد تم اختيار الكلمات بحيث تتكون من مقطع صوتي واحد من الكلمات الشائعة في لغة الطالب.

4- **اختبار الذاكرة السمعية التتبعية:** ويستهدف معرفة قدرة الطفل على تذكر سلاسل أرقام متدرجة الطول ويستدل منها على إذا ما كان الطفل يعاني من قصور في جانب مهم

من القدرة على معالجة المعلومات في الذاكرة القصيرة، بحيث يستطيع خزن المعلومات مرتبة في ذاكرته القصيرة كما يسمعها. يتألف الاختبار من (14) فقرة تتراوح بين رقمين وثمانية أرقام في السلسلة الواحدة، وقد نظمت في سبع مستويات يحتوي كل منها على سلسلتين، تبدأ هذه السلاسل من المستوى الأول المؤلف من سلسلتين والذي يتألف كل منها من رقمين، وتنتهي بالمستوى السابع الذي يتكون من سلسلتين يتكون كل منها من ثمانية أرقام. ويتوقف الفاحص عن إجراء الاختبار عند إخفاق الطالب في سلسلتين متتاليتين.

5- **اختبار التداعي البصري الحركي:** يقيم هذا الاختبار قدرة الطفل على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة بما لها من دلالات على قدرات التتابع والتداعي البصريين وكذلك القدرة البصرية الحركية، والقدرة على التكامل البصري.

6- **اختبار التكامل البصري الحركي:** وهو اختبار غير لفظي، يستهدف تقييم قدرة الطفل على التكامل والتنسيق بين ما يرى وما يفعل، وذلك بدلالة قدرته على رسم أشكال هندسية متدرجة التركيب. ولهذا الاختبار دلالة مباشرة على قدرة الطفل على الكتابة والإدراك المكاني.

7- **اختبارات مهارات التحليل البصري:** يقيم هذا الاختبار قدرة الطفل على تحليل أنماط مرئية مؤلفة من أشكال هندسية متفاوتة في درجة تركيبها إلى مكوناتها الجزئية والطريقة المستخدمة في تنظيم هذه المكونات. ولهذا الاختبار دلالة مهمة على قدرة الطفل على تحليل المفردات وكتابتها(الوقفي، 2008).

- **الاختبار المسحي المبكر لعسر القراءة للأطفال(Dyslexia Early Screening Text Junior):**

تم تطوير هذا الاختبار من قبل Fawcett and Nicholson 2004، وهو مخصص للأطفال من ست سنوات ونصف إلى أحد عشر عاما وخمسة أشهر وهو اختبار فردي ويستغرق تطبيقه نصف ساعة ويضم الفقرات التالية:

- التسمية السريعة.
- قراءة جمل وفقرات لمدة دقيقة.
- تقطيع الكلمات إلى الأصوات التي تتكون منها.
- تهجئة الكلمات.
- إعادة الأرقام بشكل عكسي.

- قراءة فقرات لا تحمل أية معنى.
- كتابة لمدة دقيقة.
- الطلاقة اللفظية.
- الحصيلة اللغوية الاستقبالية (الكلمات التي يفهمها الطفل).
- القدرة على نظم الخرز في خيط وفق نمط معين(السرطاوي وآخرون، 2009، 37).

▪ **الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة لصلاح عميرة (2005):** يتكون الاختبار من سبعة مقاييس فرعية وهي:

1-**اختبار تشخيص صعوبات تعرّف وقراءة الكلمات:** (من معجم التلميذ القرائي) ويشتمل على (13) قائمة وذلك لتشخيص الصعوبات التالية:

- قراءة الكلمات الثلاثية. (15 كلمة)
- قراءة الكلمات التي بها مدود. (30 كلمة)
- قراءة الكلمات التي تتضمن مقاطع ساكنة. (15 كلمة)
- نطق صوت التنوين المناسب أثناء القراءة. (20 كلمة)
- قراءة الكلمات التي بها حرف مشدد. (15 كلمة)
- قراءة الكلمات التي بلام شمسية أو قمرية (20 كلمة)
- التمييز بين الكلمات المتشابهة الحروف (15 كلمة)

2- **اختبار تشخيص صعوبة التعرّف على أجزاء الكلمة ودمجها:** (من خارج معجم التلميذ القرائي) ويتكون من (30) كلمة، إذا فشل التلميذ في قراءة إحداها يتم الكشف عن عناصرها الصوتية ليعطيها التلميذ الشكل النهائي.

3-**اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري:** ويتكون من:

أ- اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للحروف ويتكون من عشرين حرفا، يتم عرض كل منها باللمح السريع، ويشاهد التلميذ ثم يضع دائرة على الحرف المطابق من متعدد على نموذج أمامه.

ب- اختبار تشخيص صعوبات التذكر البصري للكلمات: ويتكون من عشرين كلمة.

4-**اختبار تشخيص صعوبات الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق:** ويتكون من عشرين كلمة، يستمع التلميذ ويضع دائرة حول الكلمة المطابقة للكلمة المنطوقة من متعدد على نموذج أمامه.

5-**اختبار تشخيص صعوبة التمييز السمعي للكلمات المتشابهة صوتا:** ويتكون من عشرين زوجا من الكلمات، يستمع التلميذ لكل زوج ويحدد إن كانتا مختلفتين أو متماثلتين.

6-**اختبار تشخيص صعوبة تمييز صوت الحرف الأول والأخير في الكلمة:** يستمع التلميذ للقائمة الأولى (15 كلمة) ويضع دائرة حول الحرف أو المقطع الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة المنطوقة، وكذلك بالنسبة لتحديد الحرف الأخير من القائمة الثانية(15 كلمة).

7-**اختبار تشخيص المزج الصوتي:** عند الاستماع، ويتكون من (20) كلمة، يستمع التلميذ إلى أجزاء الكلمة، ثم يمزج أصواتها وينطقها في صورتها الكلية.

أما عن تقدير درجات الاختبار فتعطى درجة واحدة عن كل استجابة صحيحة في كل فقرة من فقرات الاختبار الفرعية.

- **اختبار(VALEC) لتقييم القراءة (2005):**

من إعداد كل ليليان سبرونجير(Liliane Sprenger) وباسكال كولي (Pascale Colé) وأنييس بيكار كيفر(Agnès Piquard-Kipffer) وجيلس ليلو (Gilles Leloup) سنة 2005، تم تصميمه للتقييم التشخيصي لاضطرابات القراءة المحددة (أو عُسر القراءة) وليس صعوبات الضعف القرائي الناتج من إعاقة اجتماعية أو لغوية أو اضطراب نفسي أو عجز معرفي أو حس-حركي. والغرض من اختبارات (EVALEC) هو تقييم المهارات المعترف بها على أنها ناقصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم في اللغة المكتوبة. من المقبول الآن أن صعوبات القراءة لهؤلاء الأطفال لا تتعلق بمشاكل الفهم، بل بوجود عجز في إجراءات التعرف على الكلمات المكتوبة الكلمات الجديدة. وعادة ما يسير هذا العجز جنبًا إلى جنب مع القدرات الناقصة في ثلاثة مجالات (والتي تتنبأ أيضًا بنجاح تعلّم القراءة: (التحليل الصوتي، الذاكرة الصوتية قصيرة المدى والتسمية السريعة). يتضمن EVALEC اختبارات في هذه المجالات الثلاثة ، بالإضافة إلى اختبارات لتقييم إجراءات تحديد الكلمات المكتوبة في القراءة الصامتة

بصوت عالٍ. بالنسبة لجميع الاختبارات، بما في ذلك اختبارات التحليل والذاكرة الصوتية، تم أخذ دقة وسرعة الاستجابة في الاعتبار. (Sprenger & Colé & Leloup & Piquard Kipffer &Gilles, 2005, 4)

جدول(03) تقديم الاختبارات المتضمنة في (EVALEC)

إجراءات التعرف على الكلمات المكتوبة	القدرات المرتبطة بالقراءة
في القراءة الجهرية - الكلمات المتكررة المنتظمة وغير المنتظمة. - الكلمات المتكررة المنتظمة والكلمات الزائفة. - الكلمات المتكررة غير المنتظمة القصيرة والطويلة والكلمات الزائفة القصيرة والطويلة. **في القراءة الصامتة:** خيارات إملائية بين كلمة صحيحة وكلمتين دخيلتين (واحدة بصرية وواحدة سمعية)	**التحليل الصوتي (الكلمات الزائفة)** (2) من الاختبارات الفرعية على المستوى الصوتي (1) من الاختبارات الفرعية على مستوى المقطع **الذاكرة الصوتية القصيرة** • إعادة كلمات زائفة: من (3) إلى (6) مقاطع. • التسمية المتسلسلة السريعة: تسمية الألواح الملونة تسمية الألوان

(Sprenger et all, 2005, 4)

- **اختبار تشخيص عسر القراءة للمرحلة الابتدائية (2017):**

قام بتصميمه عبد الحفيظ شلابي سنة (2017) والذي يكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم (عسر القراءة) والذين يتواتر لديهم ظهور بعض أو كل الخصائص السلوكية المتعلقة باضطرابات التعلّم، ويتكون الاختبار من سبعة اختبارات فرعية كُيّفت من اختبارات فرعية من اختبار (ODÈDYS) الفرنسي، وهذه الاختبارات الفرعية هي:

1- اختبار قراءة الكلمات: ويتكون من ثلاث أنواع من الكلمات: شبه الكلمات(الكلمات المزيفة)، الكلمات المتماثلة، والكلمات غير المتماثلة ويعتمد في تصحيحه على صحة القراءة وزمن القراءة.

2-اختبار مقارنة مقاطع الحروف: ويعتمد على مقارنة تتابع سلاسل الحروف والتي يكتشفها المفحوص تدريجيا و وتحديد حسب الحالة مماثل أو غير مماثل.(السلسلتين غير

مماثلة إذا كانت الحروف مختلفة أو ليس في نفس الترتيب). تسجّل نتيجة النجاح على / 20 و الوقت بالثواني.

3- اختبار إملاء الكلمات: ويتمثل في كتابة كلمات منفردة من طرف المفحوص، حيث يتم إملاء(20) كلمة متماثلة، و(20) كلمة غير متماثلة، و(20) كلمة مزيفة.

4- اختبار ذاكرة العمل: إملاء سلاسل من الأرقام متدرجة في الطول(ثانية بين كل رقمين) والطلب من المفحوص إعادة الأرقام بنفس تتابع سلاسل الأرقام التي سمعها من الفاحص. ثم إعادة نفس العملية ولكن نطلب منه إعادة مقطع الأعداد المسموعة بالتتابع العكسي أي البدء بالأخير.

5- اختبار التسمية السريعة: يحتوي هدا الاختبار على (25) صورة موزعة غلى 5 صور مختلفة وعلى الطفل تسمية كل صورة بأقصى سرعة ممكنة، حيث يضع الفاحص الورقة التي تحتوي على الصور أمام الطفل ويطلب منه تسمية العمود الأول فيقول دراجة، أرنب، قبعة، مقص، عنب. ثم تسمية الصور بشكل أفقي حسب الطريقة التي يتبعها في القراءة. لا يتجاوز الوقت المسموح به دقيقتين.

8- **النص القرائي:** يحتوي على 85 كلمة مألوفة و بسيطة تناسب مستواهم وعمرهم اللغوي، قدم النص بدون شكل لأنه يقيس بالدرجة الأولى الوعي الصوتي وليس الحرف بحد ذاته، يطلب من الطفل:- قراءة النص بصوت مرتفع، قدر الإمكان، بحيث مدة القراءة لا تتجاوز 3 دقائق.

9-**اختبار البحث عن الأجراس** :هو اختبار يحتوي على ورقة بها مجموعة من الأشكال المختلفة من بينها مجموعة من الأجراس (35 جرس)،وعلى الطفل إيجاد أكبر عدد من الأجراس في وقت لا يتجاوز دقيقتين بوضعه في حيز. والتنقيط يكون بتسجيل الوقت المستغرق، إذا كان أقل من دقيقتين واحتساب عدد الأجراس المحددة من طرف المفحوص. يراعى التصحيح النوعي من خلال ملاحظة الاستراتيجية التي يتبعها الطفل في تحديد الأجراس.

7- المداخل العلاجية المستخدمة في علاج ذوي صعوبات تعلّم القراءة:

يوجد طرق وأساليب عديدة لمعالجة صعوبات تعلّم القراءة وذلك تبعا للتشخيص الدقيق من طرف فريق التشخيص فإذا كانت الصعوبة متعلقة بالمشكلات البصرية كان التدريب يركز على فنيات التدريب البصري واعتماد الطريقة الكلية والتي تعتمد على صورة الحرف أو الكلمة وإذا كانت المشكلات متعلقة بالإدراك السمعي والوعي الصوتي فإن الإجراءات العلاجية تعتمد على التدريب على مهارات الوعي الصوتي والطريقة الصوتية التركيبية.

ويشير اتحاد صعوبات التعلّم بأمريكا (LDA,2004) كما ورد في (الخفاجي، 2016، 197-198) إلى أنّ طريقة واحدة للتدخل العلاجي لصعوبات تعلّم القراءة لن تكون مؤثرة بشكل فعال، ولهذا يجب أن تتنوع المداخل العلاجية بشكل ملائم، يعتمد على تحديد المستوى والشكل التعليمي لصاحب الصعوبة بعد برنامج تشخيصي دقيق، ومن المداخل العلاجية ما يلي:

1-المدخل اللفظي(Approach Phonic): ويعتمد في التعرف على الكلمة من خلال تجمع الحرف وصوته حيث يتعلّم الطفل الحرف الساكن والمتحرك والروابط، ومن ثمة يتعلّم نطق اللغة بخلط ودمج الحروف بأصواتها وبهذا يستطيع قراءة الكلمات الجديدة.

2-مدخل الطريقة اللغوية (Approach Method Linguistic): ويستخدم أسلوب تعلّم الكلمة كوحدة كاملة بحيث يتم تعليم الكلمة في مجموعات من الكلمات متشابه شكلها الأبجدي مع توضيح الاختلافات البسيطة بينها وهذا يقوي القدرة على التمييز البصري مع الطلاقة القرائية.

3-مدخل الطريقة المتعددة الحواس (VAKT): يفترض أنّ الأطفال يتعلّمون بشكل أفضل عندما يتقدّم المحتوى لهم بأساليب أو أشكال متعدّدة. وهذا المدخل يوظّف جميع الحواس (Visual, Auditory, Kinesthetic, Tactil) ويمكن استخدام هذا المدخل مع المدخل اللغوي والمدخل اللفظي.

4-مدخل الأثر العصبي (Approach Impress Neurolgical): ويهدف على تعلّم السرعة والطلاقة في القراءة، وهذه الطريقة تتناسب مع الأطفال الذين لديهم ميكانيكيات القراءة وطلاقتها غير كاف، ولديهم صعوبات في التعرّف على الكلمة والتردد أثناء القراءة. وتعتمد

على قراءة المعلم للتلميذ قطعة بمعدل معتدل من السرعة، وتوجيه الطفل للقراءة بدون أخطاء كل يوم مع التدرج في طول القطعة المقروءة.

5-مدخل خبرة اللغة(Approach Experience Language): ويعتمد على استخدام اللغة التي يتحدّث بها الطفل في تقديم مواد القراءة، حيث يستفيد هذا المدخل من مستوى اللغة الشفهية لكل طفل وخبراته الشخصية، ويتم كتابة المادة المقروءة بواسطة الطفل والمعلّم، باستخدام خبرة المفردات ليسهل قراءة المادة، ويصل الأمر إلى أنّ كلّ طفل يستطيع تطوير وتقديم كتابته ليتم قراءتها.

6-مدخل دعم الفهم القرائي (Approach Suppor comprehension reading): فالطالب ذو صعوبات التعلّم يحتاج إلى العمل على الفهم القرائي، وغالب ما يستجيبون إلى استراتيجيات تساعد على الفهم مثل التصفح والقراءة بدقة، وهذه الاستراتيجية تؤدي إلى الوصول إلى الخلاصة من المادة المقروءة، ثم التركيز على التفاصيل لهذه المادة من خلال مطالبة الطفل بملء أجزاء مفقودة من المادة المقروءة، وهذا يساعد ويطوّر مهارات القراءة.

واعتمادا على المداخل سابقة الذكر تستعمل الآن عدة طرق معروفة أهمها:

- **طريقة جلنجهام وستلمان(Gillingham and Stillman):**

لقد استخدم جلنجهام وستلمان أسلوبا متعدد الحواس في القراءة والكتابة والتهجئة، ولقد استخدمت في الثلاثينات من القرن العشرين كطريقة تعليمية للأطفال الذين تمّ تشخيصهم من قبل أورتن كعاجزين لغويا، ولقد سميت في الأصل بالطريقة الهجائية(alphabet method) وذلك لاستعمالها الطريقة الصوتية في تعرّف الكلمات وذلك بتدريس الوحدات الصوتية أو الحروف الهجائية أولا، وبشكل منفصل بتقديم صوت واحد في كل مرة، فالمتعلّم يشاهد الحروف ويسمع الأصوات التي تمثّلها، ويتبعها وفقا لحركات محدّدة باليد ومن ثمّ يكتبها، وبهذه الطريقة يتم استخدام النماذج البصرية والسمعية واللمسية، والحسية الحركية في نفس الوقت. وتتبع الطريقة أسلوبا منظما بين تعلّم الحروف والأصوات وربط الحروف الساكنة والمتحرّكة لدمجها معا في كلمة واحدة ثم وضع الكلمات في جمل وقصص، ولقد أطلق جلنجهام وستلمان على طريقتهم هذه الطريقة الترابطية وذلك لأنها: تربط الرمز البصري للحرف مع اسم الحرف ومع صوته، وتربط إحساس أعضاء كلام الطفل في تسمية الحروف وأصواتها كما يسمع نفسه عند قراءتها. وبهذا فهي تتضمن تكرار الربط بين الصورة البصرية للحرف

وصوته، وكيفية استخدام آلية النطق، وشعور اليد عند تتبع الحرف عند إخراج صوته. ويمكن استخدامه مع طلاب الصف الثالث وحتى الصف السادس من ذوي القدرات المتوسطة أو فوق المتوسطة من ذوي القدرات المتوسطة أو فوق المتوسطة ويتمتعون بحواس جيدة(كيرك وكالفن، 2012 ؛ الوقفي، 2008).

- **برنامج (Stern) في التدريب على مهارة القراءة:** وقد قام بتطويره كل من (Stern & Gould,1965). ويعتمد أيضا على الطريقة الصوتية التحليلية، حيث يتم تدريب الطفل في البداية على الكلمة كاملة وملاحظة فونيم معيّن في الكلمة. ويتم التدريب وفق هذا البرنامج حسب ما يلي:

- تدريب الطفل على الوعي الفونيمي لمحتويات الكلمة وتمييز الفونيمات أو الأصوات الموجودة في الكلمات عند سماعها.
- الانتقال إلى التدريب على ملاحظة الاقتران بين الحرف المكتوب والصوت الدال ويتم هذا التدريب باستعمال صور تشير إلى أشياء تبدأ بالحرف الذي يتم التدريب عليه.
- التدريب على تسمية أو نطق الحرف.
- الانتقال إلى كتابة الحرف (رسم شكل الحرف).
- في نهاية المرحلة من التدريب يتم تعليم الطفل تلك السمات التي تميز الأصوات الساكنة عن أصوات المد (Consonnants/Vowels).
- التدريب على ملاحظة الأصوات التي تتكوّن منها الكلمة المنطوقة.
- قراءة (نطق) الكلمة من طرف المعلم وطلب من الطفل الإشارة إلى الكلمة التي يسمعها.
- تدريب الطفل إلى قراءة الكلمة بنفس الطريقة التي سمعها.

يركّز البرنامج على معنى ودلالة المفردات المستخدمة في عملية التدريب على قراءة المفردات أو الجمل أو النص الكامل، وفي حالة وجود مفردات جديدة في الجملة أو النّص فإنّه يتم التدريب عليها بشكل منفصل. ويتم تدريب الطفل من خارج نطاق البرنامج وذلك لعدم تعويد الطفل على توظيف التعرف البصري. أي تعلّم القراءة عن طريق تهجئة الكلمات باتّباع التدرّج في صعوبة الكلمات، ويهتم هذا البرنامج بالتدريب على قواعد النحو والصّرف للكلمات والجمل من حيث الكلمات (اسم، فعل، صفة، مفعول به، مفرد، جمع،..).ولقد طُوّر

البرنامج لتعليم الأطفال في المرحلة التحضيرية وفي الصف الأول وفي الصف الثاني من المرحلة الابتدائية، ويشير مطوّري هذا البرنامج إلى استخدامه كبرنامج علاجي للأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلّم القراءة بعد إجراء بعض التعديلات المناسبة. (السرطاوي وآخرون، 2009، 160–161)

- **طريقة فيرنالد (تعدد الحواس):**

يستعين أسلوب فيرناند بحواس متعددة (البصر، السمع، الحركة، اللمس)، واستعمل من طرف الباحثة(G. Fernand) وزميلاتها في عيادة المدرسة التابعة للجامعة سنة 1920. وقد قصد بها أساسا تعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات حادة في تعلّم وتذكّر الكلمات عند القراءة، والذين ليس لديهم إلا مخزون محدود من الكلمات البصرية، ويصنف هذا الأسلوب ضمن الطريقة الكلية في تعليم القراءة. تتكون طريقة فيرنالد من أربع خطوات يمر بها الطلاب في تعلّم التعرّف على الكلمات غير المعروفة وتعدّ المرحلة الأولى الأكثر أهمية لأنها تتطلّب أسلوبا متعدّد الحواس وتستعين بأسلوب الخبرة اللغوية، وينتظر مع المرحلة الرابعة أن يقرأ الطلاب الكتب ويقدرون على التعرف على الكلمات غير المعروفة بالاستعانة بالسياق من جهة وبالاستعانة بوجه الشبه بين بعض أجزاء منها وبين أجزاء المفردات المعروفة لهم من جهة أخرى(الوقفي، 2009).

- **الطريقة اللغوية:**

وهي طريقة تستخدم مدخل الكلمة الكلية ويتم تعليم الكلمات وفق عائلات الكلمة أو النماذج الهجائية المتشابهة ،فقط يتناولها ككلمات كلية (whol words) فالتلميذ لا يتعلّم مباشرة العلاقة بين الحروف وأصواتها لكنه يتعلّمها من خلال اختلافات طفيفة في الكلمة.(اللبودي، 2005، 145). وعند استخدام هذه الطريقة تعطى للطلاب الكلمات غالبا قبل بدء الطلاب بالقراءة وذلك باستخدام لوحة عائلة الكلمات ويقوم الطلاب بقراءتها مثال (قال، مال، شال، هال) وعندما لا يستطيع الطلاب تعرف كلمة في القائمة يشجعون على النظر إلى كلمات أخرى معروفة لهم في القائمة لإجراء التبديل المناسب للصوت أو ليفكروا بالعائلة ثم يضيفوا صوت البدء، ولا يعطى من الكلمات البصرية إلا القليل، وعندما يأخذ الطلاب في قراءة النص ولا يستطيعون تعرّف النص يعادون إلى القائمة، وتعتمد هذه الطريقة على المبادئ التالية:

أ–اللغة من الناحية المبدئية كلام، وينبغي أن يستند تعليم القراءة على اللغة الشفوية التي يكتسبها الطالب.

ب–للغة نظام كتابي من الحروف الهجائية يسهل تقطيع رموزه، والمهمة الأساسية للطالب المبتدئ هو إتقان هذه الرمزية.

ج– اللغة منهجية، وتستخدم أنماطا متغايرة تمثل باستمرار اختلافات في المعاني باختلاف هذه الأنماط(الوقفي، 2009).

ومن الملاحظ أن الطرق اللغوية تعتمد مبدأ تدريب الطفل على قراءة الكلمة كوحدة واحدة. وتفترض بأن الطفل الذي يتعلّم قراءة كلمات معينة سوف يقوم لاحقا بتعميم معرفته هذه إلى كلمات أخرة لم يتعلّمها في السابق.

- **طريقة التدريس المباشر:** أكدت(Elies,2001) على كثيرا من البحوث اعتبرت التدريس المباشر من أكثر البرامج المستخدمة فعالية في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. طوّرت سيجفرايد واينجلمان(1969) التدريس المباشر في الستينات من القرن الماضي اعتمادا على الدراسات التي استقصت بدايات تعلّم القراءة، وهو أسلوب شديد التنظيم وموجه من قبل المعلّم ويعتمد في برامجه على:
  - خطط تدريسية مكتوبة مستندة إلى أبحاث تجريبية.
  - منهاج يستند على نظرية التعلّم الإتقاني بمعنى عدم انتقال الطالب من مستوى إلى آخر حتى يتقن المفاهيم في المستوى الذي يسبقه.
  - ارتباط سرعة التدريس بمقدار استجابات الطالب.
  - استخدام مجموعات تعلّم صغيرة.
  - يستخدم القياسات المتكررة.
- **استراتيجية القراءة التخصصية للفرد (Jeffrey, 1999):** وهي من مداخل تفريد التعلّم، وتتأسس على علاقة المعلّم بتلميذ واحد، وعلى الحاجات القرائية الخاصة بكل تلميذ دون تحديد منهج مسبق ويقوم هذا برنامج هذه الاستراتيجية على أساس مجموعة من الإجراءات هي:

1-تدريس الكلمات البصرية وفق ترتيب استخدامها المتكرر، لتمكين التلميذ من قراءة مستويات أعلى من صفه، مع استخدام ألعاب المشاركة والحوارات القصيرة بين التلاميذ التي تؤسس في ضوء قوائم كلمات تقرا جهريا.

2-يجب دعم الكلمات المألوفة سمعيا وجهريا بمعززات بصرية مع التأكيد على معاني الكلمات.

3- تدريس الأصوات طبقا لبناء متسلسل ذي معنى بحيث تصنف في مستويات يتم التأكد فيها على اتقان التلميذ كل مستوى قبل الانتقال إلى المستوى الموالي(الكحالي، 2011، 38).

خلاصة الفصل:

رغم اختلاف الباحثين المختصين والجمعيات المتكفِّلة بذوي صعوبات تعلّم القراءة حول أسباب ومؤشرات وآليات واستراتيجيات التدخل إلا أنهم متفقون على أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ليس لديهم القدرة على اكتساب القراءة من خلال ما يتاح من طرق داخل الفصول الدراسية العادية، ولذا يهدف التشخيص إلى فهم حاجة كل طفل، وماهي آليات المعالجة المضطربة والتي تعاني ضعفا سواء كانت المعالجة البصرية أو الصوتية أو ما يتعلّق بالدلالات والفهم للوصول الاستراتيجيات العلاجية الممكن توظيفها، ولذا يجب أن يصوغ التشخيص وفق المنهج المعرفي فرضيات حول أصل حالات العجز المعرفية المرتبطة بصعوبات القراءة، للقيام بعملية التدخل المبكر من خلال برامج علاجية ملائمة تعتمد على تقدير الذات وتفريد التعلّم وتعديل أساليب واستراتيجيات التعلّم وتكييف مادة التعلّم للتناسب وتنمية المجال المعرفي ذو العلاقة بصعوبات القراءة.

إنّ التشخيص الفعال لصعوبات تعلّم القراءة، يعتمد على مجموعة من المحكات أساسية سبق ذكرها في هذا الفصل، وهذه المحكات توظّف أدوات تشخيصية دقيقة مبنية وفق منهجية علمية واضحة، بحيث تسمح بتحديد ذوي صعوبات تعلّم القراءة ومواطن الاختلال لديهم، وهذا ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه.

الإطار الميدانـي للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد.

أولاً- الدراسة الاستطلاعية

1-1 أهداف الـدراسة الاستـطلاعية

2-1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية

3-1 حدود الدراسة الاستـطلاعية

4-1 عينة الدراسة الاستـطلاعية

5-1 نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانياً - الدراسة الأساسية

1-2 منهج الدراسة

2-2 حدود الدراسة الأساسية

3-2 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4-2 إجراءات الدراسة الأساسية

ثالثا أدوات جمع البيانات

رابعا أساليب المعالجة الإحصائية

- خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتمد نتائج أي دراسة على الإجراءات المنهجية العلمية الدقيقة المتبعة وموثوقية الأدوات المستخدمة في دراسته، وعلى هذا الأساس سنقدم في هذا الفصل أهم المراحل والخطوات المنهجية المتبعة، حيث تم تناول الإجراءات المنهجية من خلال مرحلتين أساسيتين؛ تمثلت المرحلة الأولى في الدراسة الاستطلاعية حيث تم التطرق إلى أهدافها ومراحل تنفيذها ثم تمت الإشارة إلى حدود الدراسة الاستطلاعية وعينتها ونتائجها.

وتمثلت المرحلة الثانية في الدراسة الأساسية حيث تمّ تناول المنهج المتبع وحدود الدراسة بتحديد مكانها وزمانها وكذلك تم تحديد مجتمع وعينة هذه الدراسة وخطوات اختيارها عبر المحكات التشخيصية لصعوبات تعلم القراءة، وختمنا هذا الفصل بتقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتالي صلاحيتها للتطبيق في هذه الدراسة على افراد العينة المختارة. والتطرق للأساليب الإحصائية المستعملة لتحليل بيانات الدراسة والتحقق من الفرضيات.

أولا- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسية الاستطلاعية أساسًا جوهريا لبناء البحث كله...، وإهمال الكتابة عليها ينقص البحث أحد أهم العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرًا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث(محي الدين،1995، 48)، لذا يتم من خلالها التحقق من صلاحية أدوات جمع البيانات التي يستخدمها الباحث، بالإضافة إلى معرفة مختلف الصّعوبات والنقائص التي قد يصادفها أثناء التطبيق لتداركها فيما بعد.

1-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية الحالية من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- استكشاف الميدان الخاص بالدراسة، وذلك من خلال التّعرف على واقع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية بالمدارس الابتدائية. ومقابلة المعلمين لشرح الغاية من البحث وطلب مساعدتهم.
- وضع هيكل عام للدراسة.
- بناء أدوات الدراسة وتجريبها.
- التحقق من الخصائص السيكومترية أدوات الدراسة.

- ضبط آليات تنفيذ الدراسة من حيث تحديد مكان إجراء الدراسة والأوقات المناسبة للتواصل مع الأساتذة والتلاميذ المعنيين بالدراسة.
- ضبط زمن تطبيق كل أداة وذلك لتحديد الاختبارات زمنيا أو لضبط تنسيق تواجد التلاميذ أثناء إجراءات التشخيص.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

ولتحقيق أهداف الدراسة الاستطلاعية تم إتباع عدد من الإجراءات وفق المراحل المتتابعة التالية:

المرحلة الأولى: من خلال الزيارات الميدانية التي يقوم بها الباحث للمدارس الابتدائية بصفته مفتش تعليم ابتدائي لأساتذة اللغة العربية، ومن خلال ملاحظاته الميدانية، اكتشف مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم ومن عائلات ميسورة وذات مستوى تعليمي مقبول ولكنهم يعانون من انخفاض مستوى أدائهم في القراءة، مما شكّل لهم صعوبات وعراقيل ومشكلات تعليمية أثرت على نجاحهم الدراسي، رغم المجهودات التي يبذلها أساتذتهم لمساعدتهم في تجاوز هذه المشكلات التعليمية، وعلى هذا الأساس قام الباحث بالاطلاع على كثير من الأدب النظري والبحوث والدراسات السابقة المتعلّقة بالقراءة والفهم القرائي والعوامل المؤثرة وخصوصا ما تعلّق بالذاكرة العاملة الصوتية والتمييز البصري، وتمّ استشارة العديد من الزملاء المفتشين من ولايات متعدّدة من الوطن حول المهارات الأساسية للقراءة والمتعلقة بالمهام المتعدّدة لقراءة الكلمات والحروف من خلال التراسل الالكتروني والملتقيات الوطنية، ولقد تم توزيع استبيانات لاستقصاء المهارات المهمة في تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية على مفتشي اللغة العربية، وتم استرداد (15) استبانة، وتمت الاستفادة منها في بناء مقاييس الدراسة؛ وهذا خلال الموسم الدراسي 2017-2018

المرحلة الثانية: بعد الإحاطة بالتراث النظري والدراسات السابقة حول الموضوع، شرع الباحث في بناء أدوات البحث في صورة مبدئية، ثم تم تقديم الاختبار التشخيصي للقراءة واختبارات الفهم القرائي لبعض الأساتذة والمفتشين والذين أبدوا بعض الملاحظات حول تشكيل النّص القرائي ونصوص الفهم القرائي والأسئلة المطروحة. أما المقاييس المتعلقة بالتمييز البصري والذاكرة العاملة فقد تم تقديمها لبعض أساتذة جامعة حمة الاخضر بالوادي

وجامعة الجزائر02 (أبو القاسم سعدالله) حيث أبدوا رأيهم المبدئي فيها من حيث صلاحيتها للتطبيق في المرحلة الابتدائية (الملحق 03).

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة تم الاتصال بمديري المدارس الابتدائية لكل من مدرسة: مالك بن نبي وملوكة إبراهيم ببلدية الطريفاوي وابتدائية خميدة المولدي ببلدية الوادي للتنسيق معهم للقيام بالدراسة ميدانيا في مؤسساتهم، والذين أبدوا تجاوبا وتعاونا كبيرا، حيث تم توفير قاعة صغيرة، وتنظيم أوقات المقابلة مع التلاميذ للتجريب الأولي لأدوات الدراسة والمتمثلة في اختبار القراءة، اختبارات الفهم القرائي وكذلك اختبار التمييز البصري واختبار الذاكرة العاملة الصوتية على العينة الاستطلاعية، للتأكد من حيث وضوح الإجراءات والتعليمات وطريقة التصحيح، واكتشاف النقائص والصعوبات والأخطاء حيث تم اختيار عينة بطريقة عشوائية من السنوات الدراسية الثالثة والرابعة والخامسة ممن تتراوح أعمارهم من (08) إلى (11) سنة وذلك من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على الصعوبات والتي من الممكن مواجهتها.
- تجريب أدوات الدراسة وتعديلها بما يحقق الهدف منها.

المرحلة الرابعة: بعد تعديل أدوات الدراسة (الاختبار التشخيصي للقراءة، اختبار التمييز البصري، اختبار الذاكرة العاملة الصوتية، اختبار الفهم القرائي)، من حيث ظروف الإجراء والزمن المقدّر وطريقة تطبيق هذه الأدوات، تمّ معايرة وتقنين أدوات البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية، بتطبيقها على عينة عشوائية من تلاميذ المدارس الابتدائية من ولاية الوادي وعددها(107) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (8–11) سنة بانتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة.

1–3– حدود الدراسة الاستــطلاعية:

- **مكان الدراسة الاستطلاعية:** قام الباحث باختيار عينة الدراسة الاستطلاعية عبر خطوتين: **فالخطوة الأولى** كانت للتجريب الأولي لأدوات الدراسة، وتمت بكل من ابتدائية: مالك بن نبي، ملوكة إبراهيم، خميدة المولدي وهي مؤسسات تابعة لمقاطعة الطريفاوي التربوية. أما **الخطوة الثانية** والتي كانت لتقنين أدوات الدراسة بعد تعديلها فتم إضافة مدرستين أخرتين وهما مدرسة: ذهب التجاني ومدرسة عبدالله حلواجي التابعتين للمقاطعة التربوية الوادي(08).

- **زمن الدراسة الاستطلاعية:** أجرى الباحث الدراسة الاستطلاعية في الخطوة الأولى في نهاية الموسم الدراسي(2019/2018) أي في شهري أفريل- ماي 2019 أما الخطوة الثانية فتم إجراؤها وتطبيقها خلال الموسم الدراسي (2019-2020) أي في شهري ديسمبر- جانفي 2019.

1-4- عينة الدراسة الاستــطلاعية:

تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ(05) مدارس ابتدائية من ولاية الوادي هي: مدرسة الشهيد خميدة المولدي، مدرسة مالك بن نبي، مدرسة الشهيد ملوكة إبراهيم ومدرسة المجاهد ذهب التجاني، ومدرسة المجاهد عبدالله حلواجي، بحيث تم وضع أرقام من (01 إلى 40) في ظرف ثم تم اختيار رقم عشوائي، بعدها استخرجنا اسم التلميذ من القائمة الاسمية الذي يحمل ذلك الرقم، حيث تم اختيار عينة تقنين عددها (107) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (8-11) سنة والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة التقنين من حيث المستوى الدراسي والمؤسسات التربوية:

جدول(04): توزيع عينة التقنين للدراسة من حيث المستوى الدراسي والمؤسسات التعليمية

المستوى الدراسي / المؤسسة التربوية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	المجموع
ابتدائية خميدة المولدي	05	05	04	14
ابتدائية مالك بن نبي	00	07	00	7
ابتدائية ملوكة إبراهيم	0	9	11	20
ابتدائية ذهب التجاني	17	14	13	44
ابتدائية عبدالله حلواجي	09	08	05	22
المجموع	**31**	**43**	**33**	**107**

يتضح من الجدول(04) أن العدد الإجمالي لعينة التقنين بلغ(107) تلاميذ، تتوزع على(31) تلميذا وتلميذة من السنة الثالثة، و(43) تلميذا وتلميذة من السنة الرابعة و(33) تلميذا وتلميذة من السنة الخامسة.

1-5-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

وبعد القيام بالخطوات السابقة تم تحقيق ما يلي:

- الإحاطة بموضوع الدراسة نظريا وميدانيا.

- التعرّف على ميدان الدراسة والبيئة الحاضنة لعينة الدراسة.
- حصر الصعوبات المتعلقة بأوقات ومكان التقاء التلاميذ المعنيين بالدراسة.
- تقنين أدوات الدراسة ومعايرتها والتحقق من خصائصها السيكومترية.

ثانيا: الدراسة الأساسية

بعد الدراسة الاستطلاعية وتحضير وضبط أدوات الدراسة من حيث صلاحيتها لقياس الخصائص المراد بحثها في دراستنا الحالية تم القيام بالدراسة الأساسية.

2-1-منهج الدراسة:

للقيام بتحليل أي ظاهرة من الظواهر المراد دراستها لابد من إتباع مجموعة من الخطوات المنهجية وفق منهج محدد، والذي يقصد به "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة "(العسّاف، 1995، 90).

وقد اختلفت المناهج باختلاف المواضيع المطروحة، حيث لا يعتبر الباحث حرًا في اختيار المنهج الذي يستخدمه، ولكن طبيعة الظاهرة المدروسة أو طبيعة موضوع البحث هما اللذان يحددان نوعية المنهج المستعمل.

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وفي هذا المنهج يقوم الباحث حسب حسن شحاتة (2008) بتصوير الوضع الراهن وتحديد العلاقات التي توجد بين الظاهرات أو الاتجاهات التي يبدو أنها في طريق النمو والتطور ومحاولة وضع تنبؤات عن الأحداث المقبلة، ولهذا فالهدف من المنهج الوصفي هو الوصف الدقيق للأنشطة والأشياء والعمليات والأشخاص، وهذا يساعد على تعرّف العوامل التي يمكن قياسها بتدبير الوسائل الملائمة لجمع البيانات. وإعداد فئات لتصنيف البيانات الملائمة لهدف الدراسة واستخراج المشابهات أو الاختلافات أو العلاقات.

ولهذا تمّ اختيار المنهج الوصفي في الدراسة الحالية لجمع معلومات دقيقة للعوامل المعرفية النمائية المرتبطة بصعوبات تعلّم القراءة سواء تعلّق الأمر بالقراءة أو الفهم أو التمييز البصري أو الذاكرة العاملة الصوتية وذلك من خلال قياسها باستخدام اختبارات تشخيصية مناسبة ومن خلالها نتحصل على بيانات تحقق دقة عالية من الوصف والتحليل. ولتحديد هذه العوامل المعرفية النمائية والتي تسهم في تعلّم القراءة تمت مقارنة أداء هذه

المتغيرات لدى ذوي الصعوبات بأداء نفس المتغيرات لدى الحالات العادية. ولإجراء المقارنة بين المجموعتين، طبّق الباحث المنهج الوصفي المقارن والذي عرّفه (الرشيدي، 2000، 88) بأنه طريقة بحثية تتضمن مجموعة من الإجراءات، التي تعمل على معرفة خصائص وتفسير الفروق بين مجموعتين أو أكثر في متغير معيّن اعتمادا على الاختلاف في المتغير المستقل، والتشابه في بقية المتغيرات التي تؤثر أو يحتمل أن تؤثر في المتغير التابع.

2-2- حدود الدراسة الأساسية:

مكان الدراسة الأساسية: أجرى الباحث الدراسة الأساسية بمدرسة ذهب التجاني ومدرسة عبدالله حلواجي التابعتين للمقاطعة التربوية الوادي(08).

جدول(05): بطاقة فنية حول مؤسسات الدراسة الأساسية

البيانات	مؤسسة ذهب التجاني	مؤسسة عبدالله حلواجي
الطاقم الإداري	المدير	مدير +مساعد المدير
الطاقم البيداغوجي	26 أستاذا	14 أستاذا
عدد الأفواج التربوية	23 فوجا	12 فوجا
عدد أفواج الطور الثاني والثالث	12	6
عدد التلاميذ الكلي	823	420
عدد الحجرات الدراسية	12	09
المطعم المدرسي	01	01
مخبر الإعلام الآلي	01	0
الملعب	01	01
قاعات النشاطات	0	0

زمن الدراسة الأساسية: أجرى الباحث الدراسة الأساسية في الفصل الثاني من الموسم الدراسي (2019-2020) أي في شهر فيفري مارس وبسبب جائحة كورونا أكمل الباحث الدراسة في الفصل الأول من الموسم الدراسي (2020-2021).

2-3-مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

- **مجتمع الدراسة:** تحدد مجتمع الدراسة بجميع تلاميذ الطورين الثاني والثالث للمرحلة الابتدائية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (08 – 11 سنة) التابعين للمقاطعة التربوية (الوادي8) بدائرة الوادي والبالغ عددهم (1830) تلميذاً لسنة 2020/2019 استنادا إلى الإحصائيات الرسمية المستقاة من مديرية التربية لولاية الوادي.
- **عينة الدراسة الأساسية:**

1-طريقة اختيار العينة وحجمها:

بدأ حصر عينة الدراسة الأساسية(القارئون العاديون والقارئون ذوو الصعوبات القرائية) عبر مجموعة من الخطوات تمثلت فيما يلي:

1-1-تحديد عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم: للحصول على عينة من هؤلاء التلاميذ قام الباحث بمجموعة من الإجراءات كما يا يلي:

- الاجتماع بأساتذة المدارس المعنية بالدراسة الأساسية(ابتدائية ذهب التجاني- ابتدائية عبدالله حلواجي) وطلب تعيين مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم من خلال **تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة** من إعداد الدكتور فتحي مصطفى الزيات(2007). فتم تحديد قائمة المعنيين من التلاميذ المعسرين وعددهم(**46**) تلميذا وتلميذة.
- قام الباحث بتطبيق اختبار الذكاء (المصفوفات المتتابعة الملون "جون رافن") على التلاميذ المعسرين، وذلك لاختيار التلاميذ متوسطي الذكاء(90-120) واستبعاد من هم أقل أو أعلى من ذلك، فتم استبعاد(12) تلميذا وتلميذة. وبتطبيق استمارة بيانات الحالة الاجتماعية والاقتصادية والصحية للمعنيين المعدّة من طرف الباحث، ودراسة السجلات المدرسية لكل حالة، تمّ استبعاد(03) تلاميذ. وخلال إجراء اختبارات الدراسة (الذاكرة العاملة الصوتية، اختبار الذاكرة البصرية، التمييز البصري، ...) غاب (03) تلاميذ، فأصبحت عينة مجموعة ذوي صعوبات التعلم (28) تلميذا.

1-2-تحديد عينة الدراسة من التلاميذ العاديين:

- تم اختيار (**47**) تلميذا وتلميذة من المدرستين الابتدائيتين ذهب التجاني وعبدالله حلواجي من طرف أساتذتهم وخلال تطبيق أدوات الدراسة غاب تلميذان، وبالتالي

أصبح عدد عينة مجموعة التلاميذ العاديين(45) تلميذا وتلميذة. والجدول(06) و(07) يوضحان توزيع أفراد العينة في ضوء مؤسسة التمدرس والمستوى الدراسي.

جدول (06): توزيع مجموعتي عينة الدراسة من حيث المؤسسات

مؤسسات التمدرس	العاديون	ذوو الصعوبات القرائية	المجموع
ابتدائية المجاهد ذهب التجاني	33	17	50
ابتدائية المجاهد عبدالله حلواجي	12	11	23
المجموع	**45**	**28**	**73**

من الجدول (06) نلاحظ أنّ عدد التلاميذ العاديين (45) تلميذا وأن عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة (28) تلميذا وأنّ مجموع عينة الدراسة هو (73) تلميذا منهم (50) تلميذا من ابتدائية المجاهد ذهب التجاني و (23) تلميذا من ابتدائية المجاهد عبدالله حلواجي.

جدول (07): توزيع مجموعتي عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى الدراسي.

أفراد عينة الدراسة	العاديون		ذوو الصعوبات القرائية		المجموع	
الثالثة ابتدائي	13	%29	8	%29	21	%29
الرابعة ابتدائي	18	%40	10	%35.50	28	%38
الخامسة ابتدائي	14	%31	10	%35.50	24	%33
المجموع	45	%100	28	%100	73	%100

من الجدول (07) نلاحظ أنّ عدد تلاميذ السنة الثالثة (21) تلميذا بنسبة (29%)، بينما عدد تلاميذ السنة الرابعة (28) تلميذا بنسبة (38%)، بينما عدد تلاميذ السنة الخامسة (24) تلميذا بنسبة (**33%**).

2- خصائص عينة الدراسة:

- **من حيث العمر الزمني:** تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في متغيّر العمر للتأكد من تكافؤهما، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (08) تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة من حيث العمر.

المجموعات	العدد	م	ع	"T"	القيمة الاحتمالية (sig)
العاديون	45	112.44	10.02	0.78	0.44
ذوو الصعوبات القرائية	28	114.43	11.42		

يتضح من الجدول(**08**) أنّ نتائج مجموعة العاديين المتوسط(112.44) بانحراف معياري (10.02) بينما نتائج ذوي صعوبات تعلم القراءة المتوسط(114.43) بانحراف معياري (11.42) وقيمة "**T**" (0.78) والقيمة الاحتمالية (sig=0.44) أكبر من مستوى المعنوية (0.05) ولهذا فهي غير دالة إحصائيا وبالتالي **لا يوجد فروق** دالة إحصائيا عند(0.05) بين متوسطي العمر للقارئين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة مما يدل على تكافؤ العينتين عمريا.

كما تم أيضا حساب دلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في متغيّر الذكاء للتأكد من تكافؤهما بتطبيق اختبار القدرة العقلية لـ "**Reven.j**"، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (09): تكافؤ مجموعتي عينة الدراسة من حيث الذكاء

المجموعات	العدد	م	ع	"T"	القيمة الاحتمالية (sig)
العاديون	45	25.04	3.56	1.93	0.058
ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	23.14	4.39		

يتضح من الجدول(09) أنّ نتائج مجموعة العاديين المتوسط(25.04) بانحراف معياري (3.56) بينما نتائج ذوي صعوبات تعلم القراءة المتوسط(23.14) بانحراف معياري (4.39) وقيمة "**T**" (1.93) وقيمة الاحتمالية (sig=0.058) أكبر من مستوى المعنوية(0.05) ولهذا فهي غير دالة إحصائيا وبالتالي **لا يوجد فروق** دالة إحصائيا عند (0.05) بين متوسطي الذكاء للقارئين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة مما يدل على تكافؤ العينتين من حيث الذكاء.

أما من حيث التكافؤ الاجتماعي والاقتصادي فقد تم التحقق من خلال استمارة البيانات حيث أنّ عينة الدراسة تسكن في العمارات المحيطة بالمدرسة فهم من نفس المحيط الاجتماعي وحسب استمارة الحالة الاجتماعية والاقتصادية والصحية فأسر عينة الدراسة من ذوي الدخل المتوسط من موظفين وعمال أجراء.

4-2 إجراءات الدِراسة الأساسية:

تمت الدراسة الأساسية بعدة خطوات نلخّصها فيما يلي:

- ✓ الاجتماع بأساتذة المدارس المعنية بالدراسة الأساسية وهذا لكسب ثقتهم وحسن تفاعلهم مع المهمة المنتظرة منهم، حيث تمّ شرح الهدف من الدراسة والمتمثل في تشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة؛ والتي ترجع بسبب العمليات النفسية للطفل

وخصوصا في الإدراك السمعي والبصري والفهم وليس لظروف أخرى بيئية أو صحية أو تعليمية من خلال أدوات علمية مقننة تسمح بالتشخيص الدقيق والكشف عن ذوي صعوبات تعلّم القراءة وهذا التشخيص يسمح باختيار برامج علاجية تسمح بتمكن هؤلاء من القراءة.

- ✓ توزيع مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من إعداد الدكتور فتحي مصطفى الزيات(2007) وشرحه للأساتذة وتوضيح الدور الذي سيقومون به من خلال فهم بنود المقياس وتحديد درجة وجود الخاصية أو السلوك المرتبط بصعوبات القراءة التي يحددها كل بند لكل تلميذ ذو صعوبات تعلم القراءة، وتحديد موعد أسبوعي لاسترجاع مقاييس التقدير من الأساتذة.
- ✓ بعد استلام نتائج المقاييس التقدير وحسابها، تعيين قائمة المعنيين من التلاميذ المعسرين وطلب من المدير استدعاءهم، ثم شرح لهم الهدف من القيام بهذه الدراسة المتمثل في الكشف عن أسباب صعوبات تعلّم القراءة ثم السّعي مع الأساتذة لتحسين مستواهم.
- ✓ تحديد مواعيد دورية لإجراء الاختبارات (الذكاء، القراءة، الذاكرة العاملة الصوتية، التمييز البصري، الفهم القرائي).
- ✓ تطبيق اختبارات: الذكاء، القراءة، الذاكرة العاملة الصوتية ، التمييز البصري، التمييز السمعي فرديا، أما اختبار، التمييز البصري، الفهم القرائي، فقد طبقت فوجيا؛ (10) تلاميذ في الفوج حتى يتم التحكم في تسجيل زمن الإجراء بدقة ولضمان دقة النتائج.

أما مراحل الدراسة الأساسية فقد تمت حسب ما يلي:

1-التقييم غير الرسمي:

التعرّف على التلاميذ ذوي الصعوبات: والتي تتم من طرف الأستاذ داخل القسم بملاحظة استجابات الطفل عند القراءة للكتب والمواد التعليمية، ويحدد على أساس تلك الملاحظات مستويات التلاميذ القرائية وسلوكياتهم أثناء القراءة، ولقد استعان الباحث باختبار تشخيص ذوي صعوبات القراءة للزيات لتمكين الأساتذة من تحديد ملاحظاتهم عبر بنود هذا الاختبار. وتم هذا الإجراء في ابتدائية المجاهد ذهب التجاني وابتدائية المجاهد ذهب التجاني بالمقاطعة التربوية الوادي(08) لتحديد ذوي صعوبات تعلّم القراءة من طرف الأساتذة.

تطبيق محك الاستبعاد: باستثمار الملف الصحي للتلميذ والسجلات المدرسية(دفتر الغياب، دفتر الاختبارات) واستمارة المعلومات حول الحالة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وذلك للتعرف على التاريخ الصحي للتلاميذ الذين صنفوا من ذوي صعوبات تعلم القراءة وفي حال معاناة أي منهم من إعاقة حسية أو حركية أو اضطرابات انفعالية فإنه يستبعد من التصنيف كتلميذ ذو صعوبات قرائية وإنما يتم التدخل العلاجي أولا على مستوى الاضطراب أو الإعاقة المحدد. ونفس الأمر لمن يعانون من حرمان ثقافي، اجتماعي أو اقتصادي فهؤلاء أيضا يستبعدون من البرامج الخاصة بذوي صعوبات تعلّم القراءة. وقد تم استبعاد تلميذ بسبب أن عمره أقل من ثمان سنوات في السنة الثالثة لدخوله إلى المدرسة بإعفاء السن، واستبعد تلميذين بسبب الظروف العائلية والتي نتج عنها الغياب عن المدرسة باستمرار وإعادة السنة.

2- التقييم الرسمي:

تطبيق محك التباين: وذلك للتحقق من تباين القدرة العقلية لذوي صعوبات القراءة مع القدرة على القراءة. وفي هذه الدراسة بعد تطبيق اختبار الذكاء الملون لـ"Raven" على التلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة الذين انتقاهم الأساتذة تم استبعاد(12) تلميذا ممن كانت نسبة ذكائهم (IQ <90) حيث يشترط أن يكون ذكاء التلاميذ متوسط أو فوق المتوسط حسب معايير توصيف المستوى العقلي اختبار الذكاء الملون لـ"Raven"

تطبيق محك العمليات النفسية: ويشير هذا المحك إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية نضج العمليات النفسية المعرفية، وترتبط هذه المشكلات بضعف في النضج أكثر من ارتباطها باضطراب فعلي كامن في الطفل ، وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة من خلال تشخيص العوامل المعرفية النمائية بتطبيق اختبارات الذاكرة العاملة الصوتية والتمييز البصري، وتطبيق اختبارات الفهم القرائي.

ثالثا: أدوات جمع البيانات:

إنّ قيمة ومصداقية البحوث العملية تتوقف على قدرة الباحث على تحديد الأدوات المناسبة التي يستخدمها في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، وبناؤها بطريقة تجعله يثق بالنتائج المتوصل إليها.

وعلى الرّغم من تعدد أدوات جمع البيانات، إلا أنّ لكل موضوع معين أداة مناسبة له وتتمثل أدوات الدراسة الحالية فيما يلي:

1. اختبار المصفوفات المتتابعة الملون "جون رافن، 1956".
2. مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة من إعداد فتحي مصطفى الزيات(2007).
3. استمارة بيانات الحالة الصحية والاجتماعية للطفل.
4. اختبار تشخيصي للقراءة من إعداد الباحث.
5. اختبارات الفهم القرائي من إعداد الباحث.
6. اختبار التمييز البصري من إعداد الباحث.
7. اختبار الذاكرة العاملة الصوتية من إعداد الباحث.

وفيما يلي عرض مفصل لأدوات البحث وخطوات بنائها وإجراءات ضبطها وتطبيقها:

1- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن "Reven,1956":

تعد مصفوفات "**Reven**" من اختبارات الذكاء غير اللفظي وهي خالية من تأثير الثقافة إلى حد كبير تم استخدام اختبار رافن لقياس القدرة العقلية والنمو العقلي للأطفال ويتكون من (36) مصفوفة تنقسم إلى ثلاث مجموعات هي المجموعة (أ) والمجموعة (أ ب) والمجموعة (ب)، وتشتمل كل مصفوفة من المصفوفات على شكل اقتطع منه جزء معين وعلى المفحوص اختيار الجزء المقتطع من بين (06) خيارات وضعت تحت المصفوفة، كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة؛ حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلاً من تشتت انتباهه في أشياء أخرى، وليس للاختبار زمن محدد للإجابة، ويمكن تطبيقه فردي أو جماعي للأطفال من عمر (5 إلى11) سنة.

1-1 التصحيح: يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص(1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0)، ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

2-1 حساب نسبة الذكاء: بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ ومن قائمة المعايير المئينية نحدّد ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة مئينية، وذلك مع

مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص، وبعد معرفة الدرجة المئينية المناسبة لعمر المفحوص؛ ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة ذكاء.

3-1 صدق الاختبار: حسب عماد أحمد حسن علي (2016) وفي البيئة المصرية تراوحت معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية للمقياس بين (0.45–0.71) أما معاملات القسام الفرعية للمقياس والدرجة الكلية فتراوحت بين (0.87–0.93) وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى(α=0.01).

4-1 ثبات الاختبار: حسب عماد أحمد حسن علي (2016) تم حساب ثبات الاختبار على العينات المصرية باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون وقد بلغت قيمتها (0.85) وهي قيمة مقبولة للثبات.

2- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة إعداد فتحي الزيات(2007):

ويهدف الباحث من ورائه إلى التحديد الأولي لذوي صعوبات تعلّم القراءة، وهو من المقاييس التقديرية من النوع محكي المرجع، ويهدف معدّ هذا المقياس للكشف والتشخيص عن ذوي صعوبات القراءة، وهو موجّه لآباء وأساتذة التلاميذ الذين في احتكاك متواصل معهم مما يمكنهم من رصد أشكال السلوك المرتبطة بالظاهرة محل التقدير وهي صعوبة القراءة ومدى تواتره.

2-1 مكونات المقياس

ويتكون هذا المقياس من:

- ✓ دليل المقياس: يقدّم توجيهات لكيفية استخدام المقياس.
- ✓ أداة التقدير: وتتكون من بيانات التلميذ محل التقدير ثم التعليمة وبنود المقياس وعددها 20 بندا.
- ✓ دليل التقدير والتشخيص: ويتم التشخيص عبر خطوتين:

أ–حساب الدرجات الخام لكل تلميذ: وذلك بمنح درجات للبدائل، ثم جمعها للحصول على الدرجة الكلية لكل تلميذ.

ب– تصنيف التلاميذ حسب الدليل التقديري والتشخيصي للدرجات الخام إلى عاديين وذوي صعوبات تعلّم خفيفة أو متوسطة أو شديدة.

2-2 الخصائص السيكومترية لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة:

ثبات المقياس: في أول تطبيق للمقياس من معدّه على عينة تقدّر بـ(5531) تلميذ أعمارهم ما بين 9–11 سنة وهم أفراد العينة الأساسية وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ عند مستوى دلالة(α=0.01) بلغ معامل الثبات(0.9941) وهو معامل مرتفع .أما بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فوجد المعامل(0.922)عند مستوى دلالة (α=0.01) وهذا يدل على الدرجة المرتفعة للثبات.

ولقد طبق هذا المقياس في البيئة الجزائرية في عديد من الدراسات وتمتع بدرجة ثبات عالية ففي دراسة كل من **فلوسي سمية (2014) مرباح أحمد(2017) وعينو عبد الله**(2018) كانت معاملات الثبات على التوالي: **(0.86)– (0.91)–(0.96)** وهي معاملات ثبات عالية.

صدق المقياس: قام معد الاختبار بقياس صدق الاتساق الداخلي وكانت النتيجة(0.075)عند مستوى دلالة**(α=0.01)** وهذه النتيجة دالة وتدل على صدق ما يقيسه الاختبار للخصائص السلوكية لظاهرة صعوبة القراءة. وعند حساب صدق المحك بين المقياس ودرجات التحصيل في اللغة العربية وجد معد المقياس معامل الارتباط(0.902) وهذا معامل مرتفع. ويدل على صدق المقياس في كل من البيئة الكويتية والبحرينية.

أما حساب الصدق في **البيئة الجزائرية** فقد قامت الباحثة **فلوسي سمية** (2014) بحساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية وتحصلت على قيمة "**ت**" 16.609 وهي قيمة ذات دلالة عند المستوى(α=0.01). أما دراسة مرباح تقي الدين(2014) فقد كانت نتيجة الصدق الذاتي: (0.96)، أما بالنسبة للصدق التمييزي فقد وجد "ت" المحسوبة تساوي(7.42) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(α=0.01) وهذا يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

3– استمارة بيانات الحالة الصحية والاجتماعية:

بُنِيَت هذه الاستمارة بهدف جمع معلومات اجتماعية وصحية عن التلميذ والتي قد تنطوي على مشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو صحية قد تكون سببا في الفشل الأكاديمي وبالتالي يتم استبعاد هذه الحالات لأن صعوبات تعلّم القراءة وصعوبات التعلّم بصفة عامة تستبعد هذه الحالات. ولهذا فالاستمارة تضم بيانات متعلقة بالجانب الاجتماعي والاقتصادي

وجانب متعلّق بالتاريخ الصحي للحالة ؛ بالإضافة إلى جزء متعلق بسلوكيات التلميذ التي لها علاقة بالتعلّم، وتملأ هذه الاستمارة من طرف أم التلميذ. (الملحق20)

4- الاختبار التشخيصي للقراءة(إعداد الباحث):

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تشخيصي للقراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية باتباع الخطوات التالية:

4-1 تحديد قائمة مهارات القراءة:

لتشخيص صعوبات القراءة لتلاميذ قسم السنة الثالثة ابتدائي والرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي سعى الباحث لتحديد قائمة بالمهارات القرائية التي ينبغي اكتسابها من خلال الإجراءات التالية:

4-1-1 تحديد هدف قائمة مهارات القراءة:

تهدف القائمة إلى تحديد أهم المهارات القرائية الضرورية للتحكم في القراءة لاستخدامها في بناء فقرات الاختبار التشخيصي للقراءة في المرحلة الابتدائية.

4-1-2 مصادر بناء قائمة مهارات القراءة:

تم الاعتماد على عدد من المصادر منها:

- ✓ خبرة الباحث بعمله في قطاع التعليم كأستاذ تعليم ابتدائي ثم مفتش تربوي للغة العربية.
- ✓ الكفاءات والأهداف المسطرة في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.
- ✓ الاطلاع على عدد من مقاييس مهارات القراءة التي أعدتها بعض البحوث والدراسات السابقة منها: اختبار التعرف على المهارات الأساسية للقراءة في اللغة العربية لريما سعد الجرف (1995) وكذلك الاختبار التشخيصي للقراءة لصلاح عميرة (2005)
- ✓ استطلاع أراء الأساتذة والزملاء مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط للغة العربية.

وبعد إعداد قائمة لمهارات القراءة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين وأساتذة التعليم الابتدائي ومفتشي اللغة العربية للتعليم الابتدائي في العديد من ولايات الوطن عبر البريد الالكتروني وأثناء الالتقاء في الندوات الوطنية لتحديد المهارات المهمة للتمكن من القراءة (الملحق03). والجدول التالي يوضح نسبة الاتفاق حول مهارات القراءة المهمّة.

جدول(10): نسبة الاتفاق حول مهارات القراءة المهمّة

رقم العبارات	مهارات القراءة	مهمة		غير مهمة	
		التكرارت	النسبة المئوية %	التكرارت	النسبة المئوية %
01	معرفة الحروف الهجائية	15	100	00	100
02	نطق التنوين بالضم والفتح والكسر	15	100	00	100
03	الالتزام بإخراج الحروف من مخارجها	15	100	00	100
04	نطق الشدّة أثناء القراءة.	15	100	00	100
05	مراعاة علامات الترقيم في القراءة.	15	100	00	100
06	التمييز بين ياء المد والألف المقصورة.	15	100	00	100
07	التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية	15	100	00	100
08	التمييز عند نطق الحركات الطويلة(المدود) أو القصيرة	15	100	00	100
09	نطق الحروف التي تنطق ولا تكتب	15	100	00	100
10	استخدام التنغيم بطريقة صحيحة.	15	100	00	100
11	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل	15	100	00	100
12	التمييز بين الحروف المتقاربة في الصوت	15	100	00	100
13	عدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق	15	100	00	100
14	قراءة كلمات تتكون من أكثر من ثلاث حروف	15	100	00	100
15	تمييز الوصل والقطع أثناء القراءة	15	100	00	100
16	تحليل المقاطع الصوتية ودمجها	15	100	00	100
17	نطق الحركات على أواخر الكلمات	13	87	02	13
18	نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة حسب طبيعة السياق	13	87	02	13
19	قراءة السكون في الكلمة	13	87	02	13
20	قراءة كلمات تتكون أكثر من ثلاث حروف	13	87	02	13

من خلال نتائج استبيان مهارات القراءة أظهرت أن السادة المفتشين وافقوا بأكثر من **(87%)** على أهمية المهارات المحددة من طرف الباحث، وبالتالي ضرورة إدراجها في أي اختبار تشخيصي للقراءة.

ولقد أشار بعض المفتشين بأن المهارات سالفة الذكر تتفاوت من حيث أهميتها بحسب المستوى الدراسي فبعض المهارات مطلوب بشدّة في الطور الأوّل؛ مثلا معرفة الحروف الهجائية، وهذه المهارة غير مطلوبة في مستوى أعلى، ومع هذا فإن الباحث عند إعداده للاختبار التشخيصي للقراءة ضمّن مفرداته عدة مستويات تغطي مهارات التعرّف التي ينبغي أن يكتسبها التلميذ ابتداء من السنة الأولى وحتى السنة الخامسة، فلقد أكد (**Worner,** 1977) أنه من مواصفات الاختبار التشخيصي للقراءة تضمنه عدة مستويات، تبدأ بالمستويات الدنيا وتنتهي بالمستويات العليا التي يغطيها المنهج دون تكرار للمهارات أو

المفردات. وهذا لأن كل مستوى أعلى يتضمن التحكم في المستوى الأدنى وعند التشخيص يظهر أين يكمن مستوى الاخفاق، ومنه يتم الانطلاق في العلاج.

4-2 الاختبار التشخيصي للقراءة

4-2-1 الهدف من الاختبار التشخيصي للقراءة:

يهدف هذا الاختبار إلى تشخيص صعوبات القراءة اللّغوية والمعرفية التي تعيق الطفل لاكتساب مهارات القراءة، وليس هدف الاختبار قياس التحصيل الدراسي في مادة القراءة.

4-2-2 خطوات بناء الاختبار:

بالإضافة إلى استفادة الباحث من قائمة مهارات القراءة التي عرضت على المفتشين في بناء فقرات الاختبار التشخيصي للقراءة، استفاد الباحث أيضا من اختبارات الباحثين: شرفوح بشير(2006)، ميسر إبراهيم الفراني (2011)عمر الثبيتي(2012)، بركة محمد عوض(2012) صليحة قلاب (2013)، الغالي أحرشاوي (2014)، فتيحة بن سعدون (2015) عبد الحفيظ شلابي(2016)، وبعض الاختبارات الأجنبية وخصوصا اختبار (**EVALEC**,2005) واختبارات (**ODEDYS2** , 2005)، وساعدت وظيفة وتخصص الباحث كمفتش في التعليم الابتدائي للغة العربية في اطلاعه على المنهاج الدراسي المقرر لتدريس اللغة العربية في المنظومة الجزائرية.

في المرحلة الموالية تم بناء فقرات الاختبار وفقا للاعتبارات التالية:

- ✓ التدرّج من السهل إلى الصعب.
- ✓ شمولية الاختبار لمهارات اللغة العربية وكذلك الصور المختلفة للكتابة العربية.
- ✓ تباين الكلمات سواء من حيث الطول والقصر أو من حيث مألوفيتها للتلاميذ من عدمه، ومن حيث سهولة نطقها وصعوبته، للتمكن من التشخيص الدقيق.
- ✓ نص القراءة من خارج النصوص المألوفة في الكتاب المدرسي للتلميذ، متدرج الصعوبة من حيث طول النص، وتعقيد الجمل والتراكيب، ونمط النصوص، ونوعية الكلمات(المألوفية، الطول، الانتظام والتطابق الصوتي الخطي،...) ومن حيث تشكيل الكلمات من مشكولة شكلا تاما في الفقرة الأولى والثانية والثالثة إلى مشكولة جزئيا في الفقرة الرابعة إلى غير مشكولة في الفقرة الأخيرة.

بعد بناء فقرات الاختبارات تم عرض الاختبار في صورته المبدئية (الملحق 05) على (14) محكما من ذوي الخبرة منهم أساتذة جامعيون من جامعة حمة لخضر بالوادي وأساتذة من جامعة الجزائر (02) وكذلك خبراء ميدانيين من مفتشين وأساتذة(الملحق 04). حيث تم تقديم استمارة لتحكيم الاختبار التشخيصي للقراءة (الملحق 06)، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح وانتماء الفقرات لكل مجال، وأيضاً مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، ولقد تم اقتراح التعديلات التالية:

- ✓ حذف سطري الحروف المختلفة والتي لا تستهدف أي مهمة قرائية
- ✓ إضافة سطر من الحروف لقراءة حرف ساكن مع حرف بالحركة قبله(مقطع ساكن).
- ✓ إضافة سطر من الحروف التي لها صوتان (الواو– الياء– الألف).
- ✓ فصل الكلمات التي تحوي اللام القمرية عن الكلمات التي تحوي اللام الشمسية.
- ✓ عدم المبالغة في قائمة الكلمات المزيّفة والاكتفاء بست كلمات فقط.
- ✓ إضافة الصور للنص لتشويق الطفل للقراءة ومساعدته لتوظيف استراتيجية السياق في القراءة.
- ✓ تعديل شكل تقديم الاختبار وعرض فقراته.

وبعد إجراء التعديلات المطروحة تم إعادة الاختبار للمحكمين حيث تم التوصل إلى الاختبار في شكله النهائي.

3-2-4 التجربة الاستطلاعية:

قبل تطبيق الاختبار في الدراسة الأساسية قام الباحث بتجريبه وذلك بتطبيق الاختبار استطلاعيا على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ القسم الثالث والرابع والخامس ابتدائي من خارج عينة الدراسة الأساسية بابتدائيات: مالك بن نبي الابتدائية وملوكة عبد القادر، وابتدائية خميدة المولدي الابتدائية. وذلك للتحقق التجريبي من:

- ✓ إمكانية تطبيق الاختبار ميدانيا.
- ✓ التعرّف على صعوبات الممكن مواجهتها عند تطبيق الاختبار.
- ✓ وضع قواعد منهجية لتطبيق الاختبار في الدراسة الميدانية.

وبعد إجراء التعديلات الضرورية أصبح الاختبار قابلا لتحقيق الهدف منه في صورته النهائية.

4-2-4 الاختبار التشخيصي للقراءة في صورته النهائية:

يتضمن الاختبار التشخيصي للقراءة ثلاثة أجزاء وهي:

أ- **قراءة المقاطع الصوتية:** ويهدف إلى تشخيص المهارات الأساسية لقراءة المقاطع الصوتية التي تتألف منها الكلمة في اللغة العربية وهي:

1- القدرة على تمييز الحروف المتقاربة في الشكل مع الحركات القصيرة.

2- القدرة على تمييز الحروف المتقاربة في الصوت مع الحركات القصيرة.

3- القدرة على نطق الحروف مع الحركات الطويلة(المدود).

4- القدرة على نطق الحروف مع التنوين بالضم والفتح والكسر.

5- القدرة على تمييز نطق الحروف التي لها أكثر من صوت (أ-و- ي).

6- القدرة على نطق الحرف الساكن مع حرف بالحركة قبله.

ب- **قراءة الكلمات:** ويهدف إلى تشخيص المهارات الأساسية لقراءة الكلمات في اللّغة العربية وهذه المهارات هي:

1- قراءة الكلمات القصيرة التي تتكون من ثلاث(03) حروف بدون مد ولا شدِّ.

2- قراءة الكلمات الطويلة التي تتكون من أكثر من ثلاث(03) حروف بدون مد ولا شدِّ.

3- قراءة الكلمات القصيرة والطويلة التي تحتوي على المدّ بالألف -الواو- الياء.

4- قراءة الكلمات القصيرة والطويلة التي تحتوي على الشدّ.

5- قراءة الكلمات الطويلة والقصيرة التي تحوي على اللام القمرية.

6- قراءة كلمات غير المنتظمة تحتوي على اللام الشمسية.

7- قراءة كلمات غير منتظمة تحتوي على حروف تنطق ولا تكتب أو على حروف تكتب ولا تنطق.

8- قراءة الكلمات المخترعة(شبه الكلمات).

ج- **قراءة نص:** ويهدف إلى تشخيص قراءة الكلمات ضمن سياق النّص لدى التلاميذ، ويتكون النص القرائي من(171) كلمة.

يتضمن الاختبار كلا من:

- دليل اختبار تشخيص صعوبات القراءة.
- اختبار تشخيصي للقراءة.

- وثيقة تصحيح الاختبار الخاصة بالفاحص.

ومن أجل فهم التلاميذ للمطلوب منهم أداؤه في هذا الاختبار أدرجت ضمن دليل الاختبار تعليمات يقرأها الفاحص على التلاميذ قبل الشروع في الاختبار، وتتضمن هذه التعليمات الهدف من الاختبار، والغاية منه وأنه ليس لتقييم تحصيله الدراسي وإدراج الدرجات في كشف النقاط المدرسي، بالإضافة إلى توجيهات لكيفية التعامل مع الاختبار.

5-2-4 طريقة التقديم:

يتم تطبيق هذا الاختبار فرديا من طرف المختص النفسي أو الأستاذ ويتم الالتزام بالخطوات التالية:

- اختيار وقت مناسب وفي مكان مناسب من حيث الإضاءة وبعيد عن الضوضاء.
- من الأفضل أن يكون المفحوص على جنب الفاحص.
- تجهيز ميقاتية مع الحرص على عدم لفت انتباه المفحوص لها.
- كتابة البيانات على وثيقة تصحيح الاختبار الخاصة بالفاحص.
- تقديم ورقة الجزء الأول للاختبار التشخيصي للقراءة وترك فرصة للطفل للاطلاع عليها؛ ثم طلب قراءة الحروف والكلمات الموجودة في الجداول بصوت مسموع.
- تسجيل الأخطاء بكتابتها كما نطقها المفحوص في ورقة تصحيح الاختبار.
- تقديم ورقة الجزء الثاني للاختبار التشخيصي للقراءة المتمثل في نص القراءة ثم طلب القراءة من الطفل بصوت مرتفع مع الإشارة بالقلم للإيحاء بالانطلاق من العنوان.
- تشغيل الميقاتية مع بدء الطفل في قراءة النص، ومن الأفضل تسجيل قراءة الطفل صوتيا باستعمال الهاتف النقال.
- تحديد الكلمات التي أخطأ الطفل في قراءتها وتعتبر الكلمة خاطئة:

  * المشوّهة: حذف، إضافة، استبدال، قلب.
  * الكلمة المتجاوَزة بعد محاولة قراءتها لعدم التعرف عليها.
  * الكلمة التي قرأها خاطئة بعد محاولتين.
  *عند بطء التلميذ في قراءة كلمة الإشارة إليه بمواصلة قراءة الكلمات الموالية.
  * تحدّد الكلمات التي صحّحها التلميذ بعد محاولة أو محاولتين ولا تحتسب خاطئة بل تحتسب تصحيح ذاتي.

6-2-4 تنقيط الاختبار التشخيصي للقراءة:

يهدف **الجزء الأول** من الاختبار التشخيصي للقراءة إلى التّحقق من اكتساب المهارات الأولية الواجب تملّكها للقراءة سواء في مهارة قراءة الحروف أو الكلمات المنفردة أو أشباه الكلمات، وتحتسب درجة واحدة لكل قراءة صحيحة والعلامة الإجمالية هي مجموع الدرجات. الدرجة القصوى للجزء الأول والثاني هي 84 درجة

أما **الجزء الثاني** والمتمثل في نص القراءة والذي يتكون من (171) كلمة موزعة على (05) فقرات، وتحتسب درجة واحدة لكل كلمة مقروءة صحيحة والدرجة القصوى هي (171) درجة، يتم تصحيح الاختبار التشخيصي للقراءة وفق معايير كمية ومعايير نوعية:

1-المعايير الكمية:

يعتمد تقييم القراءة من خلال الاختبار التشخيصي للقراءة على معايير كمية تتمثّل في:

- ✓ **درجة القراءة:** وتمثل عدد الوحدات الصحيحة المقروءة، وتحسب بطرح عدد الأخطاء من عدد الوحدات المقروءة.

$$\text{درجة القراءة} = \text{عدد الوحدات المقروءة} - \text{عدد الأخطاء}$$

- ✓ **دقة القراءة:** ويمثل عدد الوحدات الصحيحة المقروءة من مئة كلمة ويحسب بالمعادلة التالية

$$\text{معدّل دقة القراءة} = \frac{\text{عدد الكلمات المقروءة} - \text{عدد الأخطاء}}{\text{عدد الكلمات المقروءة}} \times 100$$

- ✓ **زمن القراءة:** ويحسب بالثواني من بداية القراءة إلى نهايتها
- ✓ **طلاقة القراءة:** ويمثل عدد الوحدات الصحيحة المقروءة في دقيقة ويحسب بالمعادلة:

$$\text{معدل الطلاقة} = \frac{\text{عدد الكلمات المقروءة} - \text{عدد الأخطاء}}{\text{زمن القراءة}} \times 60$$

2-المعايير النوعية:

فالهدف من الاختبار التشخيصي للقراءة ليس حساب درجة القارئ في القراءة وإنما التعرف على جوانب القوة والضعف من أدائه ولهذا فالمعايير الكمية غير كافية لتشخيص

عملية القراءة لديه ولهذا اعتمدنا على معايير نوعية تسمح بتحليل عملية القراءة تحليلا نوعيا يسمح بتشخيص أنواع الأخطاء والمتمثلة فيما يلي:

- ✓ **أخطاء التشابه الخطي(خ):** ويتمثل في قراءة حرف أو كلمة أخرى تشبه شكليا الحرف أو الكلمة المقصودة بالقراءة. أي هي الأخطاء الناتجة عن تشابه خطوط والنقاط والحركات في الحروف والكلمات المختلفة، واللغة العربية تمتاز بتشابه الكثير من حروفها.
- ✓ **أخطاء التشابه الصوتي(ص):** ويتمثل في قراءة حرف أو كلمة أخرى تشبه لفظ الحرف أو الكلمة المقصودة بالقراءة.
- ✓ **أخطاء التعرّف(ع):** وهي عدم القدرة على القيام بمجموعة من الإجراءات لفك التشفير أو تنشيط تمثلها في الذاكرة، وتتجلى في عدم التعرّف على الحرف أو الكلمة وعدم القدرة على قراءتها. أي عدم قدرة القارئ على تحويل الصورة الخطية للحرف أو الكلمة إلى **صوت مطابق** أو **صوت لمعنى** الصورة الخطية للكلمة(قد ينطق الطفل معنى الكلمة المكتوبة دون أصواتها الخطية مثل: ينطق مسجد بدل كلمة ا لْجامِعِ).
- ✓ **أخطاء القلب(ق):** وهو قلب الحروف داخل الكلمة عند قراءتها، أو قلب الكلمة داخل الجملة وقد يكون قلب بعض الحروف في الكلمة أو بعض الكلمات في الجملة أو يكون القلب كليا بحيث يقرأ حروف الكلمة معكوسة أو يقرأ كلمات الجملة معكوسة.
- ✓ **أخطاء الحذف(ح):** وهو تشويه الكلمة بعدم قراءة بعض حروفها.
- ✓ **أخطاء الإضافة(ض):** وهو تشويه الكلمة بزيادة بعض الحروف عند قراءتها أو زيادة كلمات ليست موجودة في النص.
- ✓ **أخطاء فقدان التموضع(م):** وهو قفز كلمة أو سطر أو أكثر عند القراءة.
- ✓ **الخطأ الدلالي(د):** وهو قراءة كلمة أخرى لها معنى قريب من معنى الكلمة المقصودة بالقراءة في النص. فالخطأ الدلالي يرجع سببه إلى توظيف القارئ لدلالة الكلمة كاستراتيجية لقراءتها (تحويلها من رموز خطية إلى أصوات منطوقة).
- ✓ **التصحيح الذاتي(ت):** وهو مراجعة المتعلم لقراءته الأولى، عند إدراكه لخطئه بمفرده وقيامه بإعادة القراءة بطريقة صحيحة، لاعتماده على المراقبة الذاتية أثناء القراءة.

4-2-7 الخصائص السيكومترية للاختبار التشخيصي للقراءة:

صدق الاختبار: لتحديد مدى صلاحية الاختبار تم تقدير **صدقه** بالاعتماد على :

صدق المحكمين: لتحديد مدى صلاحية اختبار تشخيص صعوبات القراءة تم تقدير صدقه بالاعتماد على صدق المحتوى (**Content Validity**) بعرض الاختبار في صيغته الأولية على (14) محكما من ذوي الخبرة منهم أساتذة جامعيون من جامعة حمة لخضر بالوادي وأساتذة من جامعة الجزائر (02) وكذلك خبراء ميدانيين من مفتشين وأساتذة (انظر الملحق (04)). كما سبق ذكره عند التعرض لخطوات بناء الاختبار، وبعد إجراء التعديلات المطروحة تم إعادة الاختبار للمحكمين حيث تمت الموافقة على الاختبار بالإجماع.

صدق الاتساق الداخلي للاختبار: وقد تمّ حساب التّجانس الدّاخلي بين أبعاد الاختبار فيما بينها باستخدام معامل الارتباط من ناحية، وبين كل بعد والدرجة الكلية من ناحية أخرى، وذلك بعد تطبيقه على عينة تقنين بلغ عدد أفرادها **(107)** تلميذاً. والجدول التالي يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول(11): درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة والدرجات الكلية للاختبار

أبعاد الاختبار	المقاطع الصوتية	الكلمات	النص القرائي
المقاطع الصوتية			
الكلمات	0,76**		
النص القرائي	0.74**	0,90**	
الدرجة الكلية	0.82**	0.95**	0.98**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من مصفوفة معاملات الارتباط السّابقة، أنّ جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار وبين كل بعد من الأبعاد جاءت مرتفعة تراوحت بين **(0.82-0.98)** عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يعني وجود اتساق داخلي للاختبار، كما جاءت جميع معاملات الارتباط التي تراوحت ما بيّن **(0.74-0.90)** دالة بين كل بعد وآخر وهذا يعني أن الاختبار متّسق مع بعضه. وعليه فالاختبار يمتاز بخاصية الصدق الداخلي.

الصدق التمييزي: اعتمدنا في حساب الصدق التمييزي على صدق المقارنة الطرفية حيث يتم ترتيب درجات الاختبار ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثم مقارنة درجات المجموعة العليا (27%) والمجموعة الدنيا (27%) من طرفي العينة (107) تلميذا وتلميذة أي 29 تلميذا

في كل مجموعة بتطبيق اختبار"T" لدلالة الفروق والجدول التالي يوضح نتائج معامل التمييز:

جدول(12): نتائج معامل التمييز"T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في الاختبار التشخيصي للقراءة

معايير الاختبار	العينة العليا		العينة الدنيا		معامل التمييز "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
قراءة المقاطع الصوتية	35.64	0.56	28.14	5.66	6.96	0.000
قراءة الكلمات	44.78	1.45	26.57	6.23	15.48	0.000
قراءة النص	164.03	4.40	118.07	13.20	17.59	0.000
القراءة الكلية	244.46	5.17	172.78	21.54	17.11	0.000

من خلال نتائج الجدول(12) كانت قيم "T" لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لجميع معايير الاختبار: قراءة المقاطع الصوتية، قراءة الكلمات، قراءة النص. مما يدل على أن للاختبار التشخيصي للقراءة قدرة تمييزية بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا. وبالتالي فالاختبار التشخيصي يتمتع بالصدق التمييزي.

ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات الاختبار بالاعتماد على طريقة **إعادة الاختبار** وتم ذلك بتطبيق الاختبار ثم أعيد تطبيقه بعد أكثر من (15) يوما وكانت النتائج كالتالي:

جدول(13): يبين درجات معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق للاختبار التشخيصي للقراءة

أبعاد الاختبار	المقاطع الصوتية	الكلمات	النص القرائي	الدرجة الكلية
قيم الارتباط	0,84**	0,72**	0,93**	0.79**

**دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول (13) يتبين أنّ معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثاني لأبعاد اختبار القراءة وكذلك الدرجة الكلية تراوحت بين (0.72-0.93) وهي معاملات ارتباط مرتفعة تدل على تميز اختبار القراءة بثبات عال.

كما تم حساب ثبات الاختبار أيضاً، باستخدام معادلة "**α كرونباخ**"، وتم حسابه بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي(**spss-version** 19) فبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.83) وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات نطمئن إلى تطبيقه على عينة البحث.

8-2-4 معايرة الاختبار التشخيصي للقراءة:

إنّ الهدف الأساس من اختبار القراءة هو تشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ بالإضافة إلى تقييم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك باعتماد محك معياري يمكن الرجوع إليه في تحديد المستوى القرائي لكل تلميذ، ولتحديد نوع المعايير التي سيتم اشتقاقها وجد الباحث أن معايير الرتب المئينية أكثر أنواع المعايير شيوعا وذلك لاتصافها بالمرونة عند تطبيقها على أية عينة، وبقدرتها على ترتيب درجة المستجيب بالنسبة إلى مجموعته، وهذه العينة المرجعية في دراستنا تمثلت في(107) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم من (08 – 11) سنة، حيث اعتمد الباحث على القيم المئينية التالية للحكم على المستوى القرائي لكل تلميذ ومدى إخفاقه أو تفوقه من خلال المعايير الكمية للاختبار التشخيصي للقراءة:

جدول(14): توصيف المستوى القرائي في الاختبار التشخيصي للقراءة

	التقدير الوصفي	الدرجة الميئنية
1	مستوى عال	أكبر من 95
2	مستوى متوسط	أكبر من 75 وأقل من 95
3	مستوى منخفض	أكبر من 50 وأقل من 75
4	صعوبة خفيفة	أكبر من 25 وأقل من 50
5	صعوبة شديدة	أقل من 25

✓ **المئينيات حسب المستوى الدراسي:**

❖ **المعيار الكمي: درجات القراءة:**

جدول(15): المئينيات لعينة التقنين في درجة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة

المستوى الدراسي	الابعاد	10	25	50	75	95
الخامسة (من121 إلى 132) شهرا	**المقاطع الصوتية**	29	33	34	35	36
	الكلمات	28	35	41	44	46
	النص القرائي	111	135	150	163	168
الرابعة (من108 إلى 120) شهرا	**المقاطع الصوتية**	26	32	34	35	36
	الكلمات	22	32	39	42	46
	النص القرائي	111	133	149	156	166
الثالثة (من96 إلى 107) شهرا	**المقاطع الصوتية**	22	30	32	34	36
	الكلمات	17	30	35	40	44
	النص القرائي	99	132	142	152	158

يتضح من خلال نتائج الجدول(15) نجد بالنسبة للسنة الخامسة في **المقاطع الصوتية** أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (34) درجة ونفس الشيء بالنسبة للسنة الرابعة أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (32) . وفيما **يخص الكلمات** فإنّ (50 %) من تلاميذ السنة الخامسة تحصّلوا على درجة أقل من (41) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (39) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (35)، أما فيما يتعلّق بالنّص فإنّ (50 %) من تلاميذ السنة الخامسة تحصّلوا على درجة أقل من (150) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (149) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (142).

❖ **المعيار الكمي: زمن القراءة:**

جدول (16): المئينيات لعينة التقنين في زمن القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة

المستوى الدراسي	الابعاد	10	25	50	75	95
الخامسة (من121 إلى 132) شهرا	المقاطع الصوتية	58	45	36	29	21
	الكلمات	204	119	90	70	57
	النص القرائي	326	251	179	141	124
الرابعة (من108 إلى 120) شهرا	المقاطع الصوتية	67	57	45	35	31
	الكلمات	207	158	120	88	72
	النص القرائي	480	404	259	200	152
الثالثة (من96 إلى 107) شهرا	المقاطع الصوتية	80	58	50	43	35
	الكلمات	232	204	153	117	101
	النص القرائي	560	520	350	252	188

يتبن من نتائج الجدول(16) نجد بالنسبة للسنة الخامسة في **المقاطع الصوتية** أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (36) ثانية وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (45) ثانية أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (50) ثانية وبينما فيما **يخص الكلمات** فإنّ (50 %) من تلاميذ السنة الخامسة تحصّلوا على زمن أقل من (90) ثانية أما بالنسبة للسنة الرابعة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (120) ثانية أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (135) ثانية، أما فيما **يتعلّق بالنص** فإنّ

(50 %) من تلاميذ السنة الخامسة تحصّلوا على زمن أقل من (179) ثانية وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (259) ثانية أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على زمن أقل من (350) ثانية.

❖ **المعيار الكمي: دقة القراءة:**

جدول(17): المئينيات لعينة التقنين في دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة

المستوى الدراسي	الابعاد	10	25	50	75	95
الخامسة (من121 إلى 132) شهرا	المقاطع الصوتية	81	92	95	100	100
	الكلمات	58	73	85	92	96
	النص القرائي	65	79	91	95	98
الرابعة (من108 إلى 120) شهرا	المقاطع الصوتية	72	89	94	100	100
	الكلمات	46	67	81	88	96
	النص القرائي	65	78	87	91	97
الثالثة (من96 إلى 107) شهرا	المقاطع الصوتية	67	81	89	94	100
	الكلمات	36	63	73	85	92
	النص القرائي	58	77	83	89	92

من الجدول (17) نجد بالنسبة للسنة الخامسة في **المقاطع الصوتية** أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (95) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (94) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (89) وبينما فيما **يخص الكلمات** فإنّ (50 %) من تلاميذ السنة الخامسة تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (85) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (81) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (73)، أما فيما **يتعلّق بالنص** فإنّ (50 %) من تلاميذ السنة الخامسة تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (91) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (87) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على دقة القراءة أقل من (83)

❖ **المعيار الكمي: طلاقة القراءة:**

جدول(18): المئينيات لعينة التقنين في طلاقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة

المستوى الدراسي	الابعاد	10	25	50	75	95
الخامسة (من121 إلى 132) شهرا	المقاطع الصوتية	27	41	53	68	100
	الكلمات	9	16	26	35	45
	النص القرائي	20	31	52	66	81
الرابعة (من108 إلى 120) شهرا	المقاطع الصوتية	23	33	43	54	83
	الكلمات	12	15	19	27	34
	النص القرائي	14	19	33	44	76
الثالثة (من96 إلى 107) شهرا	المقاطع الصوتية	16	30	36	47	62
	الكلمات	7	9	14	18	25
	النص القرائي	12	15	25	35	47

من الجدول(18) نجد بالنسبة للسنة الخامسة في **المقاطع الصوتية** أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (53) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (43) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (36) وبينما فيما **يخص الكلمات** فإنّ (50 %) من تلاميذ قسم الخامسة تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (26) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (19) أما السنة الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (14)، أما فيما **يتعلّق بالنص** فإنّ (50 %) من تلاميذ قسم الخامسة تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (52) وبالنسبة للسنة الرابعة ف(50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (33) أما قسم الثالثة فإنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على طلاقة القراءة أقل من (25).

5- اختبارات الفهم القرائي(إعداد الباحث):

اعتمد الباحث في بناء اختبارات الفهم القرائي على ثلاث نقاط، وتتمثل النقطة الأولى في تقسيم الفهم القرائي إلى مستويات تعالج مناحي مختلفة في الفهم القرائي وتتدرج من المستوى الأسهل إلى الأكثر صعوبة، فمن خلال الاطلاع على الإطار النظري حول الفهم

القرائي وكذلك الدراسات السابقة التي تناولته كدراسة فاطمة الزهراء حاج صبري(2005)، ودراسة ياسمين الديري (2016) وجد الباحث أن العديد منهم صنّف أبعاد الفهم القرائي إلى نوعين من المستويات:

1-مستويات تعتمد على مكوّنات النّص أو الوحدة المقروءة وهي : الكلمة – الجملة – الفقرة الموضوع، ومنها دراسة العجاج(1998)، فلوسي سمية(2014) ودراسة ناديا أبو عمار(2014) وغيرهم.

2-مستويات تعتمد مستوى العمليات العقلية وهي: الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم النقدي– الفهم التذوقي – الفهم الإبداعي. ومن الذين اعتمدوا هذا التصنيف: (Barrett) و(Dechant & Smith) و(Karlin) و(Olson & Dllman) و(Helman & Repley)، (الناقة وحافظ)، (الجرف).

ومهما اختلفت تلك المستويات فإنّ جميعها تؤكد على أن الفهم يحدث في مستويات دنيا وأخرى عليا (الضنحاني، 2011، 63)، وسوف يعتمد الباحث على المستويات التالية: **الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم النقدي– الفهم الإبداعي.** في بناء اختبار الفهم القرائي نظرا لتضمنه لمستويات الوحدة المقروءة ولشموليته لمهارات الفهم القرائي حسب مستويات التفكير ومناسبته للمنهاج الدراسي الجزائري.

النقطة الثانية والتي تجدر الإشارة إليها هو عدم ارتباط اختبار الفهم القرائي بمحتوى أو موضوع محدد وإنما يرتبط **بمهارات الفهم القرائي** وهي تندرج ضمن مستويات متناسبة مع مستويات التفكير والتي تناولتها أبحاث عديدة سبق تناولها في الجانب النظري وكذلك تم تناولها في الوثيقة المرافقة للمنهاج الجزائري؛ والتي سنوضح لاحقا المراحل التي اتبعناها لبناء قائمة مهارات الفهم القرائي.

أما النقطة الثالثة التي يجب الإشارة إليها هو اختلاف مستوى الفهم القرائي ليس في مستويات التفكير فقط؛ بل في مستوى النّص المطروح للفهم ومستوى صياغة الأسئلة، فمن ناحية النص المطروح للفهم يختلف حسب المستوى الدراسي ومستوى العمر الزمني للطفل وهذا ما أكدته العديد من الدراسات فالنّص القرائي للسنة الثالثة يختلف في مستوى تعقيده الدلالي والتركيبي (النحوي والصرفي) والإملائي والمعجمي عن مستوى السنة الرابعة ابتدائي ويختلف عن مستوى السنة الخامسة.

ولهذا فقد تم الاعتماد في بناء اختبار الفهم القرائي على بناء اختبار لكل مستوى، أي اختبار الفهم القرائي للسنة الثالثة، اختبار الفهم القرائي للسنة الرابعة واختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة.

5-1 قائمة مهارات الفهم القرائي:

للتعرّف على درجة الفهم القرائي لتلاميذ قسم السنة الثالثة ابتدائي والرابعة ابتدائي والخامسة ابتدائي والتي ينبغي اكتسابها في كل مستوى، سوف يقوم الباحث أولا بتحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل قسم دراسي وذلك بإعداد قائمة تتضمن عددا من مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل مستوى من خلال الإجراءات التالية:

5-1-1 تحديد هدف قوائم الفهم القرائي:

تهدف كل قائمة إلى تحديد أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لكل مستوى من مستويات الطور الثاني والثالث من التعليم الابتدائي لاستخدامها في بناء اختبار الفهم القرائي المناسب لكل قسم وقياس درجة الفهم القرائي لكل تلميذ.

5-1-2 مصادر بناء قوائم مهارات الفهم القرائي:

اعتمد الباحث على المصادر التالية:

- ✓ الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت مهارات القراءة والفهم القرائي مثل دراسة محمد الشهري (2012)، دراسة حاتم الغلبان (2014) ودراسة عاصم أحمد (2015).
- ✓ الكفاءة الختامية لميدان فهم المكتوب ومركباتها ومعاييرها ومؤشراتها المنصوص عليها في الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لوزارة التربية(2016).
- ✓ أنماط النصوص المبرمجة لكل قسم دراسي (السردي للثالثة، الوصفي للرابعة ، التفسيري للخامسة) في المنهاج الدراسي الجزائري للمرحلة الابتدائية (2016).
- ✓ القوائم والتصنيفات العربية والأجنبية الخاصة بالفهم القرائي ومستوياته.

5-1-3 محتوى قوائم مهارات الفهم القرائي:

اعتمادا على ما سبق ذكره في مصادر بناء قوائم مهارات الفهم القرائي، قام الباحث بتحديد مهارات الفهم القرائي وحصرها في أربعة مستويات يندرج تحت كل مستوى عددا من المهارات يختلف عددها باختلاف المستوى الدراسي. والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول(19): عدد مهارات الفهم القرائي حسب مستوى الفهم القرائي والقسم الدراسي

عدد المهارات / مستوى الفهم القرائي	للثالثة ابتدائي	للرابعة ابتدائي	للخامسة ابتدائي
مستوى الفهم المباشر	6	5	5
مستوى الفهم الاستنتاجي	4	5	5
مستوى الفهم النقدي	4	4	3
مستوى الفهم الإبداعي	0	2	3
المجموع	**14**	**16**	**16**

بلغ مجموع المهارات لقسم السنة الثالثة (14) والسنة الرابعة (16) مهارة بينما بلغ مجموع مهارات قسم الخامسة(16)مهارة، صنفت ضمن (04) أربع مستويات هي مستوى الفهم المباشر – مستوى الفهم الاستنتاجي– مستوى الفهم التقويمي – مستوى الفهم الإبداعي. ماعدا السنة الثالثة فصنفت مهارات الفهم ضمن ثلاث مستويات: المباشر، الاستنتاجي، النقدي، لأن المستوى الإبداعي يعتبر أعلى من قدراتهم الاستيعابية في عديد من الدراسات.

4-1-5 الخصائص السيكومترية لقوائم مهارات الفهم القرائي

صدق قوائم مهارات الفهم القرائي: بعد الإعداد المبدئي لقوائم مهارات الفهم القرائي للسنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في تدريس اللغة العربية من أساتذة جامعيين ومن مفتشي اللغة العربية في المؤسسات التعليمية وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الأبعاد؛ للسؤال عن:

- ✓ مناسبة المهارة لتلاميذ كل قسم (مناسبة، غير مناسبة).
- ✓ انتماء المهارة لمستوى الفهم القرائي (منتمية، غير منتمية).
- ✓ وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة (واضحة، غير واضحة).

وزعت 30 نسخة من قوائم مهارات الفهم القرائي على المحكمين من أساتذة جامعيين وأساتذة التعليم الابتدائي ومفتشين واسترجعت منها (15) نسخة(الملحق03) وقد اعتبرت المهارة مقبولة إذا كانت نسبة اتفاق المحكمين (80%) فما فوق وقد اعتمدت هذه النسبة في ضوء الدراسات السابقة مثل دراسة ناديا أبوعمار(2015) ودراسة محمد الشهري (2012) دراسة العذيقي(2010) و دراسة الغامدي(2011) وفي ضوء هذه النسبة تم استبعاد المهارات التي نالت أقل من 80% من الاتفاق. فلقد اعتبر كوبر أن النسبة تعتبر منخفضة إذا كانت أقل من (70%) وإذا كانت (85%) فأكثر فذلك يدل على أن نسبة الاتفاق عالية(الشهري، 2012، 187).

ثبات القوائم: تم التحقق من ثبات القوائم بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لقوائم مهارات الفهم القرائي وذلك بتطبيق معادلة كوبر **(Cooper)** والجدول الموالي يبين ذلك:

جدول (20) نسبة اتفاق المحكمين على مهارات الفهم القرائي

رقم	مهارات اختبار الفهم القرائي لقسم 5 ابتدائي	نسبة الاتفاق	رقم	مهارات اختبار الفهم القرائي لقسم 4 ابتدائي	نسبة الاتفاق	رقم	مهارات اختبار الفهم القرائي لقسم 3 ابتدائي	نسبة الاتفاق
				أولا: مهارات الفهم المباشر				
01	يحدد مرادف الكلمة من السياق	%93	01	يحدد مرادف الكلمة من السياق	%100	01	يحدد مرادف الكلمة من السياق	%93
02	يحدد ضد كلمة	%93	02	يحدد ضد كلمة	%100	02	يحدد ضد كلمة	%93
03	يحدد معنى عبارة من سياقها	%93	03	يحدد معنى عبارة من سياقها	%100	03	يحدد معنى عبارة من سياقها	%93
04	يستخرج عبارة تدل على معلومة أو فكرة معطاة	%100	04	يستخرج عبارة تدل على معلومة أو فكرة معطاة	%100	04	يحدّد شخصيات القصّة	%93
05	يحدّد تفاصيل صريحة في النّص	%93	05	يحدد سمات شخصية من النّص	%93	05	يعيّن البيئة الزمانية أو المكانية	%93
						06	يحدّد الترتيب الصحيح للأحداث	%93
				ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي				
06	يحدد السبب والنتيجة	%93	06	يستنتج المعنى الضمني	%93	07	يحدد السبب والنتيجة	%87
07	يستنتج الأفكار الجزئية للّنص	%93	07	يحدد السبب والنتيجة	%87	08	يستنتج الأفكار الجزئية للّنص	%87
08	يستنتج الفكرة العامة للنّص	%100	08	يستنتج الأفكار الجزئية للّنص	%93	09	يستنتج مشكلة القصّة	%87
09	يميز بين الحقيقة والخيال	%47	09	يستنتج الفكرة العامة للنّص	%93	10	يستنتج العبرة من النّص	%87
10	تحديد علاقة أفكار النص بالخبرات السابقة	%74	10	يميز بين الحقيقة والخيال	%87			
				ثالثا: مهارات الفهم التقويمي				
11	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة	%87	11	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة	%73	11	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة	%73
12	يحكم على التفسيرات المقدّمة أو قيمة حجج النّص	%47	12	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة	%87	12	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة	%93
13	يثمّن القيم الواردة في النّص	%100	13	يبدي رأيه حول أفكار النص	%93	13	يبدي رأيه حول أفكار النّص	%87
			14	يثمّن القيم الواردة في النّص	%100	14	يثمّن القيم الواردة في النّص	%100
				رابعا: مهارات الفهم الإبداعي				
14	يقترح حلا لمشكلة	%93	15	يقترح حلا لمشكلة مطروحة في النص				
15	يقترح عنوانا آخر	%100	16	يقترح عنوانا آخر				
16	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة من النص	%93						

يبين الجدول(20) أن نسب الاتفاق كانت عالية لكل مستوى من مستويات مهارات الفهم القرائي فالنسب المئوية لاتفاق المحكمين حول مستويات مهارات الفهم القرائي للسنة الثالثة تراوحت بين (100%) و(80%)، والنسب المئوية لاتفاق المحكمين حول مستويات مهارات الفهم القرائي للسنة الرابعة المقبولة تراوحت بين (99%) و(87%) بينما يوجد مهارة رقم (11) كانت نسبة الاتفاق (73%) وهي أقل من المطلوب، أما النسب المئوية لاتفاق المحكمين حول مستويات مهارات الفهم القرائي للسنة الخامسة المقبولة تراوحت بين (100%) و(87%) وتعتبر كلها نسب عالية، بينما المهارات رقم (09) و (10) و (12) كانت نسبة الاتفاق أقل من (80%)

وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات التي تم اقترحها والمتمثلة فيما يلي:

- ✓ تعديل صياغة بعض عبارات المهارات لتكون أكثر دقة، فقد رأى بعض الباحثين بأن عبارة "يحدد السبب والنتيجة" عامة ومن الأفضل أن تصاغ كالتالي " يستنتج أسباب الأحداث في النّص".
- ✓ حذف المهارات رقم (09) في اختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة والمتمثلة في "يميز بين الحقيقة والخيال" لأن نمط النصوص تفسيرية حجاجية في السنة الخامسة، وكذلك المهارة رقم (10) والمهارة رقم (11) والمهارة رقم (12) لأن نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%).
- ✓ حذف المهارة رقم (11) والمتمثلة في " تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة" لأن نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%) في اختبار الفهم القرائي للسنة الرابعة.
- ✓ إضافة مهارات أخرى في اختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة، رأى المحكمون أنها ضرورية في هذا المستوى أيضا وهي:
  - يستنتج الغرض من النص بمستوى مهارات الفهم الاستنتاجي.
  - التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة بمستوى مهارات الفهم التقويمي.
  - يبدي رأيه حول أفكار النص بمستوى مهارات الفهم التقويمي
- ✓ إضافة مهارة أخرى في اختبار الفهم القرائي للسنة الثالثة والتي تتمثل في:
  - يضبط الفقرات والمجموعات الإنشائية للنص بمستوى مهارات الفهم الاستنتاجي.

وبعد إدراج التعديلات التي أوصى بها المحكمون؛ تمّ التوصّل إلى قوائم مهارات الفهم القرائي النهائية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(21):القوائم النهائية لمهارات الفهم القرائي لقسم الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي

	مهارات الفهم القرائي لقسم السنة الخامسة ابتدائي	مهارات الفهم القرائي لقسم السنة الرابعة ابتدائي	مهارات الفهم القرائي لقسم السنة الثالثة ابتدائي
أولا: مهارات الفهم المباشر			
01	يحدد مرادف الكلمة من السياق	يحدد مرادف الكلمة من السياق	يحدد مرادف الكلمة من السياق
02	يحدد ضد كلمة من السياق	يحدد ضد كلمة من السياق	يحدد ضد كلمة من السياق
03	يحدد معنى عبارة من سياقها	يحدد معنى عبارة من سياقها	يحدد معنى عبارة من سياقها
04	يستخرج عبارة من النص تدل على معلومة أو فكرة معطاة	يستخرج عبارة من النص تدل على معلومة أو فكرة معطاة	يحدّد شخصيات القصّة
05	يحدّد تفاصيل صريحة في النّص	يحدد سمات شخصية من النّص	يعيّن البيئة الزمانية أو المكانية
06			يضبط الفقرات والمجموعات الإنشائية للنص
07			يحدّد الترتيب الصحيح للأحداث
ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي			
01	يستنتج أسباب الأحداث في النّص	يستنتج المعنى الضمني	يستنتج أسباب الأحداث في النّص
02	يستنتج الأفكار الأساسية للّنص	يستنتج أسباب الأحداث في النّص	يستنتج الأفكار الأساسية للّنص
03	يستنتج الفكرة العامة للنّص	يستنتج الأفكار الأساسية للّنص	يستنتج مشكلة القصّة
04	يستنتج الغرض من النص	يستنتج الفكرة العامة للنّص	يستنتج العبرة من النّص
05		يميز بين الحقيقة والخيال	
ثالثا: مهارات الفهم التقويمي			
01	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة
02	يبدي رأيه حول أفكار النص	يبدي رأيه حول أفكار النص	يبدي رأيه حول أفكار النص
03	يثمّن القيم الواردة في النّص	يثمّن القيم الواردة في النّص	تمييز الأفكار أو السلوكات الصحيحة من الخاطئة
04			يثمّن القيم الواردة في النّص
رابعا: مهارات الفهم الإبداعي			
01	يقترح حلا لمشكلة	يقترح حلا لمشكلة	
02	يقترح عنوانا آخر	يقترح عنوانا آخر	
03	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة من النّص		

من الجدول (21) نلاحظ أنّ قائمة السنة الثالثة لمهارات الفهم القرائي اشتملت على (15) مهارة موزعة على ثلاث (03) مستويات، وقائمة السنة الرابعة اشتملت على (15) مهارة موزعة على أربع(04) مستويات، أما قائمة السنة الخامسة فقد اشتملت على (15) مهارة أيضا موزعة على أربع(04) مستويات. وبعد الوصول إلى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية انتقلنا إلى المرحلة الموالية والمتمثلة في بناء اختبارات الفهم القرائي.

2-5 اختبارات الفهم القرائي:

يعتبر الاختبار أداة مناسبة لقياس السمات والمهارات ويمكن الوثوق بنتائجه في تحديد وجود أي خاصية ومقدارها لدى الأفراد، ولهذا سعى الباحث إلى بناء اختبار تشخيصي لقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ أقسام السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

1-2-5 الهدف من اختبارات الفهم القرائي:

يهدف اختبار الفهم القرائي إلى قياس درجة الفهم القرائي وبالتالي تشخيص أي صعوبات في الفهم القرائي لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي.

2-2-5 خطوات بناء الاختبارات: بعد الاطلاع على دراسة العجاج(1998)، دراسة فاطمة الزهراء حاج صبري (2005) فلوسي سمية(2014)، دراسة ناديا أبو عمار(2014)، دراسة عاصم أحمد (2015)، محمد التتري(2016) ودراسة ياسمين الديري (2016) وغيرهم.

بعدها صاغ الباحث بنود الاختبار مراعيا ما يلي:

- ملاءمة النّص القرائي للفئة المستهدفة من حيث محتواه ونمطه ومستوى ألفاظه ومستوى أساليبه التركيبية.
- وضوح كتابة التعليمات والأسئلة لغويا وعلميا.
- دقة أسئلة الاختبار من حيث الصياغة و ملاءمة مستوى المستهدفين.
- ملاءمة الأسئلة لمهارات الفهم القرائي التي يقيسها.
- حجـم ونـوع خط كتابة بنود الاختبار بحيث يكون مناسبا للفئة العمرية المستهدفة.
- صياغة بنود الاختبار بالاعتماد على الطريقة الموضوعية والتي لا تتأثر بذاتية المصحح، وهي بأسلوب الاختيار من متعدّد، بحيث يقدم للمفحوص سؤال، ويطلب منه اختيار إجابة واحدة صحيحة بوضع علامة محددة (×) من بين أربع خيارات حتى نقلّل

من أثـر التخميـن، وبهذه الطريقة لا يقيس الاختبار أي مهارات أخرى للتلميذ مثل مهارة الكتابة أو التعبير عند الإجابة.

بعدها قدّم الباحث اختبارات الفهم القرائي في صورته المبدئية على (14) محكما من ذوي الخبرة منهم أساتذة جامعيون من جامعة حمة لخضر بالوادي وأساتذة من جامعة الجزائر (02) وكذلك خبراء ميدانيين من مفتشين وأساتذة.(الملحق(04) والملحق(09)) حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم، وتم اقتراح إعادة صياغة بعض الأسئلة لتبسيطها وتجنب التأويل الخاطئ لتناسب الفئة المستهدفة بالاختبار. وتتمثل هذه الاقتراحات في:

بالنسبة لاختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة:

- تجنّب النفي في متن السؤال الخامس " هذه العبارات من النّص، يوجد عبارة واحدة لا تدلّ على فوائد ممارسة الْهواية وهي " والتي عدّلت "جميع هذه العبارات تدلّ على فوائد ممارسة الْهِواية ماعدا" وكذلك في متن السؤال السابع " الفكرة التي ليست من الأفكار الأساسية للنّص هي " والتي عدّلت" جميع العبارات تدلّ على الأفكار الأساسية للنّص ماعدا".

بالنسبة لاختبار الفهم القرائي للسنة الرابعة:

- تعديل السؤال الثاني "الجملة التّالية من النّص" **وانْطَفَأَتْ** أَلْوانُها الزّاهِيَّة " ضدُّ كلمة " انْطَفَأَتْ هو" لأن المعنى هنا مجازي ومن الأفضل أن يكون الضد لمعنى مباشر وعوضت بالسؤال التالي" الجملة التّالية من النّص"وسَأَلْتُهُ بصَوْتٍ **هامِسٍ**" ضدُّ كلمة "هامِسٍ" هو.
- – تجنّب النفي في متن السؤال الخامس "يوجد عبارة ليست من الأفكار الأساسِيَّة للنص وهي " والتي عدّلت "جميع العبارات تدلّ على الأفكار الأساسية للنّص ماعدا".

بالنسبة لاختبار الفهم القرائي للسنة الثالثة:

- تشكيل التعليمات والأسئلة.
- قراءة التعليمات من طرف الفاحص وشرحها.
- تجنّب النفي في متن السؤال التاسع" أحد هذه الأفكار ليس من الأفكار الجزئية للنص" وتعديله ليصير" الْفِكْرَة الجزئية الْخاطِئَةُ من هذه الأفْكارِ الْمُقْتَرَحَةِ للنّص هي".

وبعد إجراء التعديلات المطروحة تم التوصّل إلى الاختبار في شكله النهائي.

5-2-3 التجربة الاستطلاعية:

طبق الباحث الاختبار تجريبيا على عينة استطلاعية في المدارس الابتدائية: مالك بن نبي، ملوكة إبراهيم، وخميدة المولدي وذلك من أجل:

– تحديد زمن الاختبار: وقد حدّد الباحث الزمن خلال التجربة الاستطلاعية بحساب متوسط زمن أداء العينة الاستطلاعية والذي كان(30) دقيقة وسوف يتم إضافة (10) دقائق لتهيئة التلاميذ للاختبار وتزويدهم بالأوراق وشرح ما سيقومون به خلال الاختبار وبالتالي فإن مدة الاختبار الكلية ستكون (40) دقيقة.

– تحديد صعوبات إجراء الاختبار: لاحظ الباحث بعض الصعوبات التي وقع فيها المفحوصون وأهمها:

- تحديد أكثر من إجابة للسؤال الواحد.
- ترك بعض الأسئلة بدون إجابة نسيانا.
- نسيان كتابة أسماء بعض المفحوصين.

ولقد استفاد الباحث من تحديد هذه الصعوبات بحيث عمل على تجنبها خلال الدراسة الأساسية. وبعد إجراء التعديلات الضرورية أصبحت الاختبارات جاهزة للاستعمال.

5-2-4 اختبارات الفهم القرائي في صورتها النهائية:

يتكون اختبار الفهم القرائي من:

- ✓ بيانات خاصة بالتلميذ: وتضمنت: الاسم واللقب، تاريخ الميلاد، القسم، المدرسة.
- ✓ تعليمات الاختبار: تهدف صفحة تعليمات الاختبار إلى تعريف المفحوصين بهدف الاختبار وإجراءات تطبيقه وشرح طريقة الإجابة عن الأسئلة بحل أمثلة معطاة في كل اختبار. وتقدّم مع الاختبار وتشرح من طرف الفاحص قبل الشروع في الاختبار.
- ✓ النص القرائي: وهو نص يتناسب مع المستوى الدراسي من حيث الصياغة اللغوية وعمق الأفكار والقاموس اللفظي وكذلك من حيث حجمه (عدد الكلمات) والخط المكتوب به. وقد روعي أن يكون النّص من خارج الكتاب المدرسي ولم يسبق للمفحوصين الاطلاع عليه حتى نستبعد متغير التذكّر والخبرة السابقة.
- ✓ أسئلة الفهم: كل سؤال يمثل مهارة من **مهارات الفهم القرائي** المحددة في قوائم مهارات الفهم القرائي، أي خمس عشرة سؤالا لكل اختبار، ولقد بنيت على شكل عبارات تمثل

صيغة لإجابة يكملها المفحوص باختيار العبارة الصحيحة، والتي يختارها من بين أربعة خيارات مقترحة بوضع العلامة (×)

- ✓ دليل الفاحص: ويتضمن توصيات للفاحص عن إجراءات تنفيذ الاختبار، ومعلومات مهمة عن الاختبار، وكذا كيفية تصحيح الاختبار.

5-2-5 تنقيط اختبارات الفهم القرائي للمرحلة الابتدائية:

تمنح العلامة " 1 " عن كل إجابة صحيحة. وتمنح العلامة "0" إذا كانت الإجابة خاطئة أو حدّد التلميذ أكثر من إجابة عن سؤال واحد. والدرجة القصوى لاختبار السنة الثالثة هي (15) درجة، والدرجة القصوى لاختبار السنة الرابعة هي (15) درجة، والدرجة القصوى لاختبار السنة الخامسة هي (15) درجة.

6-2-5 الخصائص السيكومترية لاختبارات الفهم القرائي

صدق الاختبار: يعرّف صدق الاختبار النفسي عادة بـ: "إذا كان الاختبار يقيس ما يهدف لقياسه" وهذا يتلاءم مع التعريف القاموسي لمصطلح " الصدق" الذي يعني ما إذا كان شيء متأسس جيدا، أو منطقي أو يمكن تبريره، والصدق ليس خاصة من خصائص الاختبار ذاته وإنّما هو أمر معقّد يتعلّق بالعينة التي يستخدم معها الاختبار، والسياق الاجتماعي لاستخدامه، وعوامل أخرى (علام، 2016، 400). وتوجد عدة أنواع من صدق الاختبار، ولقد اعتمد الباحث على ثلاث أنواع من الصدق وهي صدق المحكمين، صدق المحك، صدق الاتساق الداخلي.

صدق المحتوى (Content Validity)**:** لتحديد مدى صلاحية اختبارات الفهم القرائي تم تقدير صدقه بالاعتماد على صدق المحكمين بعرض الاختبار في صيغته الأولية على (14) محكما من ذوي الخبرة منهم أساتذة جامعيون من جامعة حمة لخضر بالوادي وأساتذة من جامعة الجزائر (02) وكذلك خبراء ميدانيين من مفتشين وأساتذة (انظر الملحق (04) والملحق(09)). ولقد طلب منهم إبداء رأيهم في الاختبار من حيث:

- ملاءمة النّص (المحتوى– الألفاظ – الصياغة – نمط النّص) للمستوى الدراسي.
- حجم النّص القرائي وتناسق الفقرات.
- وضوح كتابة التعليمات والأسئلة.
- وضوح صياغة الأسئلة وملاءمة كل سؤال للمهارة المندرج ضمنها.

- حجم ونوع الخط وطريقة عرض الاختبار(انظر الملحق 05).

ولقد أشار المحكمون بإجراء بعض التعديلات سبق ذكرها عند التعرض لخطوات بناء هذه الاختبارات، مع تقديمهم لتوجيه باختيار خط كتابة مناسب للمرحلة الابتدائية وإدراج صور مرافقة للنّصوص من أجل التشويق والمساعدة على الفهم؛ لتناسب الفئة المستهدفة بالاختبار، ولقد تم الاستجابة لها بإجراء تلك التعديلات في الصورة النهائية للاختبارات.

صدق المحك: اعتمد الباحث على الصدق التلازمي وهو ارتباط درجة الاختبار بمحك مناسب يطبّق في نفس الوقت، هذا المحك هو درجات اختبار آخر ربما يكون قد تأسّس بدرجة أفضل(عملية)، ويقيس الشيء نفسه، ويطبّق على نفس المجموعة من المشاركين في نفس الوقت(Howit,Cramer, 2016, 402). والمحك الذي اختاره الباحث هو نتائج اختبار الفصل الثاني للغة العربية للموسم الدراسي 2020-2019.

الجدول(22) درجات معاملات صدق المحك بين درجات اختبارات الفهم القرائي ودرجات التحصيل الدراسي لمادة اللغة العربية

المستوى	اختبار الفهم القرائي لقسم الثالثة	اختبار الفهم القرائي لقسم الرابعة	اختبار الفهم القرائي لقسم الخامسة
قيم الارتباط	0.74**	0.75**	0.81**

**دالة عند مستوى 0.01.

من الجدول(22) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبارات الفهم القرائي المعد من طرف الباحث ودرجاتهم في الاختبار التحصيلي للغة العربية للفصل الثاني الذي اعتمد كمحك خارجي لاختبارات الفهم القرائي لقسم الثالثة والرابعة والخامسة قد بلغ على التوالي **(0.74)**، **(0.75)**، **(0.81)** وهي قيم جيدة ودالة عند مستوى دلالة (α=0.01).

صدق الاتساق الداخلي: تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب التّجانس الدّاخلي بين الدرجة الكلية للاختبار وبين كل مستوى من مستويات اختبار الفهم القرائي لكل مستوى دراسي وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط كل مستوى بالدرجة الكلية للاختبار ككل كما يبين الجدول التالي:

جدول(23): درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات مستويات اختبار الفهم القرائي لكل مستوى والدرجات الكلية

مستويات اختبار الفهم القرائي	اختبار الفهم القرائي لقسم الثالثة	اختبار الفهم القرائي لقسم الرابعة	اختبار الفهم القرائي لقسم الخامسة
مستوى الفهم المباشر	0.86**	0.69**	0.77**
مستوى الفهم الاستنتاجي	0.75**	077**	0.81**
مستوى الفهم التقويمي	0.81**	0.64**	0.77*
مستوى الفهم الإبداعي		0.74**	0.65**

**دالة عند مستوى 0.01

من الجدول(23) يتضح أنّ جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل اختبار وبين كل مستوى من مستويات الفهم القرائي جاءت مرتفعة تراوحت بين **(0.86-0.65)** وهذا يعني وجود اتساق داخلي لاختبارات الفهم القرائي مع الأبعاد.

الصدق التمييزي: للتحقق من تمتع اختبارات الفهم القرائي بالقدرة التمييزية بين طرفي العينة تمّ حساب معامل التمييز"T". لكل اختبار فهم قرائي ومستويات الفهم والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(24): نتائج معامل التمييز"T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مستويات الفهم اختبارات الفهم القرائي.

القسم	الأبعاد	العينة العليا		العينة الدنيا		معامل التمييز "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
		م	ع	م	ع		
السنة الخامسة	الفهم المباشر	4.55	0.52	1.66	1.22	6.50	0.000
	الفهم الاستنتاجي	3.33	0.70	1.00	0.86	6.26	0.000
	الفهم التقويمي	2.77	0.44	0.66	0.71	7.60	0.000
	الفهم الإبداعي	2.11	0.78	0.78	0.44	4.45	0.000
	الاختبار الكلي	12.77	1.48	4.11	1.61	11.56	0.000
السنة الرابعة	الفهم لمباشر	3.42	0.66	1.33	1.07	5.70	0.000
	الفهم الاستنتاجي	3.83	0.72	1.25	1.13	6.65	0.000
	الفهم التقويمي	2	0.95	0.75	0.86	3.36	0.000
	الفهم الإبداعي	1.75	0.45	0.33	0.65	6.19	0.000
	الاختبار الكلي	11	1.28	3.67	1.23	14.31	0.000
السنة الثالثة	الفهم لمباشر	6.25	071	2.13	1.46	7.20	0.000
	الفهم الاستنتاجي	3.12	0.64	0.89	0.83	6.05	0.000
	الفهم التقويمي	2.87	0.83	0.75	0.88	4.94	0.000
	الاختبار الكلي	12.25	1.67	3.75	0.89	12.72	0.000

من الجدول(24) كانت قيم "T" لدلالة الفروق بين مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا دالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) لجميع مستويات اختبار الفهم القرائي ولكل قسم دراسي كما هو موضح في الجدول السابق، مما يدل على أن اختبارات الفهم القرائي لكل قسم دراسي تتمتع بقدرة تمييزية بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا.

❖ **الثبات:** قام الباحث بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات لاختبارات الفهم القرائي لقسم الثالثة والرابعة والخامسة على التوالي (0.83)، (0.78)، (0.80) وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على صلاحية اختبارات الفهم القرائي والاطمئنان لنتائجها في التحقق من فرضيات الدراسة.

❖ **حساب معاملات الصعوبة:** قام الباحث بحساب معامل صعوبة الاختبار وفق المعادلة التالية:

معامل الصعوبة=(عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة خاطئة/العدد الكلي للتلاميذ)×100 (جلال، 2008، 209).

الجدول (25) معاملات صعوبة فقرات اختبارات الفهم القرائي

الفقرة	اختبار الفهم القرائي للسنة الثالثة	اختبار الفهم القرائي للسنة الرابعة	اختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة
	معامل الصعوبة	معامل الصعوبة	معامل الصعوبة
1	22.58	23.26	21.21
2	45.16	65.12	39.39
3	48.39	60.47	42.42
4	35.48	65.12	36.36
5	22.58	72.09	60.61
6	58.06	39.53	30.3
7	48.39	44.19	60.61
8	25.81	60.47	54.55
9	61.29	53.49	39.39
10	51.61	41.86	27.27
11	58.06	62.79	66.67
12	58.06	72.09	33.33
13	32.26	30.23	75.76
14	48.39	46.51	36.36
15	64.52	51.16	45.45
الاختبار	45.38	52.56	44.65

كما هو موضح في الجدول رقم(25) تراوحت قيم معامل الصعوبة لفقرات اختبار الفهم القرائي للسنة الثالثة بين (22.58- 64.52) بينما بلغ معامل الصعوبة للاختبار الكلي للسنة الثالثة (45.38)،أما قيم معامل الصعوبة لفقرات اختبار الفهم القرائي للسنة الرابعة فتراوحت بين(23.26- 72.09) وبلغ معامل الصعوبة للاختبار الكلي للسنة الرابعة (52.56)، أما قيم معامل الصعوبة لفقرات اختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة بين (21.21- 75.76) وبلغ معامل الصعوبة للاختبار الكلي للسنة الخامسة (44.65) وهي نسب جيدة تدل على صلاحية مفردات الاختبار. حيث يعتبر الباحث أن الفقرات التي يقل

معامل صعوبتها عن 0.20 شديدة السهولة والفقرات التي يزيد معامل صعوبتها عن 0.80 شديدة الصعوبة.

5-2-7 معايرة اختبارات الفهم القرائي:

إنّ الهدف الأساس من اختبارات الفهم القرائي هو تقييم الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك باعتماد محك معياري يمكن الرجوع إليه في تحديد مستوى الفهم القرائي لكل تلميذ، وهذا المعيار تم تحديده من خلال عينة مرجعية تمثلت في(107) تلميذا وتلميذة تراوحت أعمارهم من (08 – 11) سنة، وبعد أن تم الحصول على الدرجات الخام لكل تلميذ، تم حساب الميئينيات، وذلك للتمكن من مقارنة درجة أي مفحوص مع عينة التقنين، للحكم على مستوى الفهم القرائي لكل تلميذ ومدى إخفاقه أو تفوقه.

اعتمد الباحث على التقدير الوصفي للحكم على مستوى الفهم القرائي لكل تلميذ كما يوضح الجدول الموالي .

جدول(26): توصيف مستوى الفهم القرائي في اختبارات الفهم القرائي

	التقدير الوصفي	المئينيات
1	مستوى عال	أكبر من 95
2	مستوى حسن	أكبر من 75 وأقل من 95
3	مستوى متوسط	أكبر من 50 وأقل من 75
4	صعوبة خفيفة	أكبر من 25 وأقل من 50
5	صعوبة شديدة	أقل من 25

❖ **المئينيات حسب المستوى الدراسي:**

اعتمد الباحث على القيم المئينية التالية للتوصيف التقديري لمستوى الفهم القرائي لكل تلميذ.

جدول(27): المئينيات لعينة التقنين في اختبارات الفهم القرائي لعينة الدراسة

	10	25	50	75	95
اختبار الفهم القرائي للثالثة	3	3	8	10	13
اختبار الفهم القرائي للرابعة	3	4	7	9	12
اختبار الفهم القرائي للخامسة	2	3	8	9	13

من الجدول(27) نجد بالنسبة للسنة الثالثة أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (8) درجة ونفس الشيء بالنسبة للسنة الخامسة أما السنة الرابعة فإنّ (50%) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (7). و(25%) من تلاميذ قسم الثالثة تحصّلوا على درجة أقل من (3) درجات ونفس الشيء بالنسبة للسنة الخامسة أما قسم الرابعة فإنّ (25 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (2). ونجد أيضا بالنسبة للسنة الثالثة أنّ (95 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من(13) درجة ونفس الشيء بالنسبة للسنة الخامسة أما السنة الرابعة فإنّ (95 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (12).

6-اختبار الذاكرة العاملة الصوتية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء **اختبار لقياس الذاكرة العاملة الصوتية** لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية اعتمادا على المهمة التقليدية التي تستخدم في قياس الذاكرة العاملة والتي تقدّم فيها مجموعة من الأرقام أو الكلمات أو غيرها من الوحدات اللفظية والمطلوب من المفحوص استرجاعها بشكل متسلسل.

1-6 تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف إلى تقييم القدرة على تذكر سلاسل أرقام وحروف وكلمات عشوائية وكلمات منتظمة في جملة، وذلك للتعرّف على أي قصور في معالجة المعلومات على نطاق الذاكرة الصوتية، والتي هي ضرورية لاستعداد التلميذ للتعلّم وخصوصا في اكتساب اللغة مما يساعد على تصميم برامج تدريبية وعلاجية لذوي صعوبات الذاكرة.

2-6 خطوات بناء الاختبار:

بعد الاطلاع على التراث النظري حول الذاكرة العاملة وعلى الاختبارات التي بنيت لقياس الذاكرة الصوتية ومنها مقياس الذاكرة الفونولوجية لأسماء عبد التواب (2016) واختبار تقييم الذاكرة العاملة للباحثة فرح يحي(2015) واختبار الحلقة الصوتية المعدّ من طرف (**Ryan & Siegel.1989**) والمكيف في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة قاسمي آمال (2001) واختبار الأرقام لوكسلر (**w.i.s.c**) المخصص للأطفال.وفي ضوء الدراسات

والاختبارات التي قام بها **Baddelley et all** لقياس الذاكرة العاملة وتحديده لخصائصها من حيث مدة وسعة الاحتفاظ وقيامها بوظيفتي التخزين والتجهيز المعرفي.

في الخطوة الموالية تم بناء الاختبار في صورته الأولية حيث تكون من أربعة أبعاد هي: ذاكرة الأرقام، الحروف، الكلمات، الجمل، ثم عرض على مجموعة من المحكمين الذين أبدوا موافقتهم على أنّ بنوده تقيس الذاكرة العاملة الصوتية، واقترح بعضهم تسجيل البنود وتقديمها مسجلة للمفحوصين، وأهم تعديل تمّ اقتراحه فصل بعد ذاكرة الكلمات إلى ذاكرة الكلمات المنعزلة وذاكرة الكلمات المنتظمة في جمل.

6-3 التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية؛ تمّ تجربة الاختبار على عينة استطلاعية في مدارس خارج عينة الدراسة وهي: مدرسة مالك بن نبي، ملوكة إبراهيم، ومدرسة خميدة المولدي، وذلك لتحديد صعوبات تنفيذه، سواء تعلّق الأمر بوضوح التعليمات وإجراءات التطبيق والتصحيح، وملاءمة فقرات الاختبار للمفحوصين، ومدى فهم المفحوص لما هو مطلوب منه، وبالتالي تعديل إجراءات التطبيق بما يحقق أهداف الاختبار. وكانت أهم الصعوبات:

- تشتت انتباه المفحوصين لأقل ضوضاء، هذا جعل الباحث يحدّد الفترة المسائية لإجراء الاختبار واختيار أكثر الأماكن عزلة في المدرسة.
- الطلب المتكرر بإعادة تسميع بنود الاختبار، مما جعل الباحث يؤكد قبل بداية تقديم الامتحان أنه لا يمكن إعادة تسميع سلاسل الاختبار مرة ثانية.
- طريقة التصحيح التي كانت معتمدة في البداية حيث كانت تحسب درجة واحدة إذا ذكر جميع السلسة المسموعة مرتبة بدون أخطاء ، وإذا أخطأ في أي عنصر من السلسلة تكون الدرجة (0)، وهذا جعل الذي يخطئ في ترتيب العنصر الخامس مثل الذي يخطئ في ترتيب العنصر الثاني، فتمّ تعديل تنقيط الاختبار بحساب درجة لكل عنصر ذُكِر مرتّبا كما سُمِع.

6-4 اختبار الذاكرة العاملة الصوتية في صورته النهائية:

يتكون اختبار الذاكرة العاملة الصوتية المقترح من معدّ هذه الدراسة من أربعة أبعاد وتتمثل في:

- **البعد الأول ذاكرة الأرقام:** ويتكون من (08) فقرات تتكون الفقرة الأولى من سلسلة أرقام مكونة من رقمين ثم الفقرة الثانية من سلسلة متكونة من (03) أرقام وتنتهي بالفقرة الثامنة والتي تتكون من (09) أرقام.
- **البعد الثاني ذاكرة الحروف:** ويتكون من (08) فقرات تتكون الفقرة الأولى من سلسلة حروف مكونة من حرفين، والفقرة الثانية من سلسلة متكونة من (03) حروف وتنتهي بالفقرة الثامنة والتي تتكون من (09) حروف .
- **البعد الثالث ذاكرة الكلمات:** ويتكون من (06) فقرات تتكون الفقرة الأولى من سلسلة كلمات مكونة من كلمتين، والفقرة الثانية من سلسلة متكونة من (03) كلمات عشوائية وتنتهي بالفقرة السادسة والتي تتكون من (07) كلمات عشوائية.
- **البعد الرابع ذاكرة الجمل:** ويتكون من (07) فقرات تتكون الفقرة الأولى من سلسلة كلمات مكونة من كلمتين تشكلان جملة، والفقرة الثانية من سلسلة متكونة من (03) كلمات منتظمة في جملة وتنتهي بالفقرة السابعة والتي تتكون من (08) كلمات منظمة في جملة.

6-5 تقديم اختبار الذاكرة العاملة الصوتية:

يتم تقديم اختبارات الذاكرة العاملة الصوتية وفق الإجراءات التالية:

- ✓ يقدّم الاختبار فرديا من طرف الفاحص.
- ✓ يجرى الاختبار في مكان هادئ ويجلس الطفل منفردا.
- ✓ التأكد من انتباه التلميذ وأنه مركِّز نحوك قبل بدء الاختبار.
- ✓ لا يعيد الفاحص أي سلسلة من الأرقام إذا طلب منه المفحوص ذلك.
- ✓ ينتقل الفاحص من فقرة إلى أخرى فور انتهاء المفحوص من الاستجابة.
- ✓ يترك الفاحص فاصل بين قراءة الرقم والآخر(حوالي ثانية).
- ✓ يطلب الفاحص من المفحوصين كتابة الاسم واللقب وجميع البيانات قبل الشروع في الاختبار.
- ✓ يشرح الفاحص الجزء الاختبار ويقول "ستسمع مني سلسلة من الأرقام حاول أن تنطقها بحسب الترتيب الذي سمعتها. هيا نقم بتجريب العملية قبل البدء، ويملي الفاحص رقمين

أو ثلاثة ويعطي الإشارة للمفحوص ليكررها. مع تكرار نفس العملية مع الأجزاء الأخرى للاختبار.

- ✓ يسجّل الفاحص على ورقة تصحيح التلميذ الاستجابات الصحيحة بوضع درجة الاختبار لكل فقرة وهي عدد الوحدات التي أعادها المفحوص صحيحة ومرتبة بنفس ترتيب سماعها.

6- 6 تصحيح الاختبار:

تحسب درجة عند كل استجابة صحيحة لكل رقم أو حرف أو كلمة ذكرت بالترتيب الصحيح لجميع سلاسل الاختبار في كل الأجزاء بحيث تكون درجات السلسلة الأولى لسلاسل الأرقام (02) درجتين إذا ذكرها الطالب مرتبة والسلسلة الثانية (03) درجات ... وهكذا، وبهذا فإنّ الدرجات القصوى للجزء الأول (44) درجة، والجزء الثاني (44) درجة، والجزء الثالث (27) درجات والجزء الرابع (35) درجات والعلامة الكلية القصوى للاختبار (150) درجة.

6-7 الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية:

صدق الاختبار: تم تقدير صدق الاختبار بعدة أساليب وتتمثل في:

صدق المحتوى (Content Validity) بعرض الاختبار في صيغته الأولية على (07) محكمين من ذوي الخبرة منهم كما سبق ذكره، حيث طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى وضوح وانتماء الفقرات لكل مجال، وأيضاً مدى دقة وسلامة الصياغة اللغوية، مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها 80% من المحكمين والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (28): التكرارات والنسب المئوية لصدق محكمي اختبار الذاكرة العاملة الصوتية

أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية	مناسبة		غير مناسبة		التعديل
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
ذاكرة الأرقام	7	%100	00	%00	لا شيء
ذاكرة الحروف	7	%100	00	%00	لا شيء
ذاكرة الكلمات	6	%86	1	%14	لا شيء
ذاكرة الجمل	7	%100	00	%00	لا شيء

من خلال الجدول(28) يتضح أن أغلب المحكمين أظهروا قبولاً تجاوزت نسبته المئوية (80%)، وهذا دليل على صلاحية الاختبار لتشخيص الذاكرة العاملة الصوتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم من (8-11) سنة.

كما تمّ تقدير الصدق أيضا بطريقة **الاتساق الداخلي للاختبار**، وقد تمّ حساب التّجانس الدّاخلي بين الدرجة الكلية للاختبار وبين كل بعد من أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية، والجدول التالي يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول(29): درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد الاختبار	ذاكرة الأرقام	ذاكرة الحروف	ذاكرة الكلمات	ذاكرة الجمل
ذاكرة الأرقام				
ذاكرة الحروف	0.58**			
ذاكرة الكلمات	0.60**	0.62**		
ذاكرة الجمل	0.50**	0.58**	0.57**	
ارتباط البعد بالدرجة الكلية	**0.80****	**086****	**0.81****	**0.83****

**دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول(29) نلاحظ أنّ معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين(0.80-0.86) وهي قيم جيدة ودالة عند مستوى دلالة (0.01). كما جاءت جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى دلالة (0.01) وتراوحت ما بيّن **(0.50-0.62)** بين كل بعد وآخر وهذا يعني أن الاختبار متّسق مع بعضه البعض. وعليه فإن الاختبار يمتاز بخاصية الصدق.

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): للتحقق من قدرة اختبار الذاكرة العاملة الصوتية على تمييز بين ذوي القدرة العالية والمنخفضة، تم ترتيب درجات الاختبار ترتيبا تصاعديا ثم مقارنة درجات المجموعة العليا(27%) والمجموعة الدنيا(27%) من طرفي العينة والتحقق من دلالة الفروق باختبار "T".

جدول (30): نتائج معامل التمييز"T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية

معايير الاختبار	العينة العليا		العينة الدنيا		معامل التمييز "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
ذاكرة الأرقام	24.90	5.60	14.90	3.48	6.80	0.000
ذاكرة الحروف	25.25	4.97	13.05	3.43	9.01	0.000
ذاكرة الكلمات	17.55	2.93	11.00	2.18	8.02	0.000
ذاكرة الجمل	31.80	3.19	18.25	4.13	11.62	0.000
الذاكرة الكلية	99.50	12.08	57.20	8.62	12.74	0.000

من الجدول(30) كانت قيم "T" لدلالة الفروق بين مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لجميع معايير الاختبار ذاكرة الأرقام، ذاكرة الحروف، ذاكرة الكلمات، كما هو موضح في الجدول السابق، مما يدل على أن اختبار الذاكرة العاملة الصوتية يتمتع بقدرة تمييزية بين ذوي الدرجات العليا وذوي الدرجات الدنيا.

❖ **ثبات الاختبار**: تم التأكد من ثبات الاختبار بالاعتماد على طريقة **إعادة الاختبار** وتم ذلك بتطبيق الاختبار ثم أعيد تطبيقه على عينة التقنين، حيث كان الفاصل بين زمن التطبيقين (50) يوما وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول(31): معاملات الصدق بطريقة إعادة التطبيق لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية

أبعاد الاختبار	الأرقام	الحروف	الكلمات	الجمل	الدرجة الكلية
قيم الارتباط	0.73**	0.75**	0.71**	0.76**	0.89**

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (31) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على قيم ثبات جيدة حيث تراوحت بين(0.71- 0.89).

كما تم حساب ثبات الاختبار أيضاً، باستخدام معادلة "**α كرونباخ**"، بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي(**spss-version** 19) فبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.82) وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

❖ **معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية:** من مواصفات الاختبار الجيد أن تتنوع أسئلته بين الأسئلة الصعبة والسهلة وأن تتراوح درجة الصعوبة بين 0.20 إلى 0.80:

جدول(32): نتائج معامل الصعوبة في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية

الابعاد	ذاكرة الأرقام	ذاكرة الحروف	ذاكرة الكلمات	ذاكرة الجمل	اختبار الذاكرة الكلي
معامل الصعوبة	%56	%56	0.50	0.29	0.49

نلاحظ من الجدول (32) أن معاملات صعوبة كل بعد من أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية والاختبار ككل وهي معاملات متوسطة الصعوبة في أغلبها، حيث كان معامل صعوبة ذاكرة الأرقام (56%)، وكذلك ذاكرة الحروف (56%)،أما ذاكرة الكلمات فكان معامل صعوبتها (50%)، ويعتبر بعد ذاكرة الجمل (0.29) سهل نسبيا، أما معامل الصعوبة لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية ككل(49%) فهو متوسط الصعوبة.

6-8معايرة اختبار الذاكرة العاملة الصوتية:

إنّ الهدف الأساس من اختبار الذاكرة العاملة الصوتية هو تقييم قدرة الذاكرة العاملة الصوتية ، وذلك باعتماد محك معياري يمكن الرجوع إليه ، وهذا المعيار تم تحديده من خلال عينة مرجعية تمثلت في(107) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم من (08 – 11) سنة، وبعد أن تم الحصول على الدرجات الخام لكل تلميذ تم حساب الميئينيات، وذلك للتمكن من مقارنة درجة أي مفحوص مع عينة التقنين، للحكم على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لكل تلميذ. اعتمد الباحث على التقدير الوصفي الموالي للحكم على مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لكل تلميذ.

جدول (33): التوصيف التقديري مستوى الذاكرة العاملة الصوتية لكل تلميذ

	التقدير الوصفي	المئينيات
1	مستوى عال	أكبر من 95
2	مستوى حسن	أكبر من 75 وأقل من 95
3	مستوى متوسط	أكبر من 50 وأقل من 75
4	صعوبة خفيفة	من 25 وأقل من 50
5	صعوبة شديدة	أقل من 25

المئينيات حسب المستوى الدراسي:

اعتمد الباحث على القيم المئينية التالية للتوصيف التقديري لمستوى التمييز البصري لكل تلميذ.

جدول(34): المئينيات لعينة التقنين في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية لعينة الدراسة.

	10	25	50	75	95
الخامسة (من121 إلى 132) شهرا	53	65	75	92	112
الرابعة (من108 إلى 120) شهرا	55	66	72	85	98
الثالثة (من96 إلى 107) شهرا	56	64	69	81	95

الجدول(34) نجد بالنسبة للسنة الخامسة أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (75) درجة ،أما بالنسبة للسنة الرابعة (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (72) درجة أما السنة الثالثة فإنّ (50%) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (69).

7-اختبار التمييز البصري (إعداد الباحث):

يقوم هذا الاختبار على افتراض أن القصور في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ومنها الإدراك البصري مظهرا مرافقا للمشكلات الأكاديمية، فالكثير من الباحثين يرون أنّ صعوبات تعلّم القراءة ماهي إلا نتيجة قصور العوامل الإدراكية الضرورية للاستعداد القرائي، ويعتبر التمييز البصري أحد هذه العوامل الإدراكية المهمة المسؤولة عن القدرة القرائية. ويتمثل في القدرة على التعرّف على جوانب التشابه والاختلاف للعناصر المختلفة.

ولتشخيص القدرة على التمييز البصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية قام الباحث بإعداد **اختبار التمييز البصري** باتباع الخطوات التالي:

7-1 تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف إلى تقييم القدرة على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين رسوم الأشياء والحروف والكلمات وتشخيص أي صعوبات في التمييز البصري، مما يساعد على تصميم برامج تدريبية وعلاجية لذوي صعوبات تعلّم القراءة.

7-2 خطوات بناء الاختبار:

قام الباحث ببناء اختبار التمييز البصري وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري حول الإدراك البصري والتمييز البصري وكذا على أدوات مشابهة لقياس التمييز البصري والمتمثلة في:

- اختبارات الوقفي للإدراك البصري(1998).
- اختبار صلاح عميرة للتمييز البصري (2005).
- اختبار التمييز البصري لإبراهيم القريوتي (2008).
- اختبار مهارات الإدراك البصري لـ Morrison f.Gardner الذي أنجزه سنة (1996) وعرّبه وقنّنه عبد العزيز العجمي سنة (2011) والذي يقيس التمييز البصري والذاكرة البصرية والعلاقات المكانية وذاكرة التسلسل البصري... وغيرها من مهارات الإدراك.
- اختبار التمييز البصري للأجراس واختبار التمييز البصري بمقارنة مقاطع الحروف وهما اختباران فرعيان من اختبار تشخيص صعوبات القراءة الفرنسي (ODÈDYS, 2005) والمعرّب والمكيف من طرف الباحث عبد الحفيظ شلابي (2017).
- واختبارات الادراك البصري لحنان جمعة عبد الله واحسان عليوي نصر(2019) والتي تقيس أيضا التمييز البصري، الإغلاق البصري وعلاقة الشكل بمكوناته وتذكر المعلومات البصرية والتكامل البصري وإدراك العلاقة المكانية.

من خلال الاختبارات السابقة ومن خلال التراث النظري تم بناء الاختبار في صورته الأولية (الملحق 17) حيث تكون من أربعة أجزاء هي: تمييز اختلاف الأشكال، تمييز التشابه بين الأشكال، تمييز الحروف المتشابهة، تمييز الكلمة المشابهة، ثمّ عرض على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكّمون والمتمثلة فيما يلي:

- ✓ حذف الجزء الأول من الاختبار المتمثل في: تمييز اختلاف الأشكال؛ لأنه يقيس نفس القدرة مثل الجزء الثاني من الاختبار(تمييز تطابق الأشكال).
- ✓ تبسيط تعليمات الاختبار وتقديم مثال توضيحي لحل الجزء الثاني.
- ✓ تحديد الفئة العمرية للمستهدفين في الاختبار.
- ✓ إضافة أرقام لتحديد الإجابات من طرف المفحوصين.
- ✓ تعويض كلمة "المشابه" بكلمة "المطابق" لأنها كلمة المطابقة أصحّ من كلمة المشابهة لغويا.

وبعد إدراج التعديلات التي أوصى بها المحكمون؛ تمّ التوصّل إلى الصورة النهائية لاختبار التمييز البصري (أنظر الملحق رقم(19)).

7-3 التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد الاختبار في صورته الأولية وعرضه على مجموعة من المحكمين، تمّ تجربة الاختبار على عينة استطلاعية لتحديد صعوبات تنفيذه، وكذا الزمن المناسب لإجرائه.

زمن الاختبار: وقد حدّد الباحث الزمن من خلال التجربة الاستطلاعية بحساب متوسط زمن أداء العينة الاستطلاعية حسب المعادلة التالية (الشهري، 2012، 182):

(زمن أول لتلميذ+ زمن آخر تلميذ)/2 ، والذي كان (03) دقائق للجزء الأول و (02) دقائق للجزء الثاني والثالث من الاختبار.

7- 4 اختبار التمييز البصري في صورته النهائية:

يتألف اختبار التمييز البصري من ثلاث أجزاء:

تمييز تطابق الأشكال: ويتكون من عمود يحوي (05) صور، ويُطلب من المفحوص العثور على صورة واحدة في كل حقل من خمس صور تتطابق تمامًا مع الصورة المستهدفة المقدمة في العمود الأول.

تمييز تطابق الحروف: ويتألف من (10) سلاسل من الحروف في عمود ويقابل كل سلسلة حروف سلسلة حروف أخرى في العمود الثاني والمفحوص يحدد إذا كانت سلسلة حروف العمود الأول وحروف العمود الثاني التي تقابلها في كل خانة " متطابقة" أو "غير متطابقة".

تمييز تطابق الكلمات: ويتكون من عمود يحوي (10) سلاسل من الكلمات ويُطلب من المفحوص العثور على كلمة واحدة في كل خانة مقابلة تحوي أربع كلمات تتطابق تمامًا مع الكلمة المستهدفة المقدمة في العمود الأول.

7-5 تقديم اختبار التمييز البصري:

لتحقيق الاختبار لأهدافه يقدم وفق الإجراءات التالية:

- ✓ يقدّم الاختبار فرديا أو جماعيا من طرف الفاحص.
- ✓ يجرى الاختبار في مكان هادئ ويجلس الطفل منفردا، ويزوّد بقلم رصاص بدون ممحاة
- ✓ يشرح الفاحص الجزء الاختبار ويقول "يوجد في العمود الأول مجموعة من الصور ويقابل كل صورة (05) تشبهها ولكن يوجد صورة واحدة فقط مثلها تماما، ضع علامة (×) في المربع الصغير أسفلها ثم يقدّم المثال التوضيحي، ويطلب من المفحوص حلّه تحت إشراف الفاحص، وبعد التحقق من فهمه، بعدها ينتظر المفحوص، حتى يعطيه الفاحص الإشارة بالانطلاق في الحل.
- ✓ يطلب الفاحص من المفحوصين كتابة جميع البيانات قبل الشروع في الاختبار.
- ✓ يشغّل الفاحص الميقاتية فور إعطاء الأمر بالشروع في الاختبار.
- ✓ يقدّم المفحوص ورقة الاختبار فور الانتهاء، والمدة القصوى لإنجاز الجزء الأول (3) دقائق بعدها يأمر الفاحص المفحوص بوضع القلم ويسلّم ورقة الاختبار.
- ✓ يقدّم الفاحص ورقة الجزء الثاني ثم يشرح الاختبار بنفس الطريقة مشيرا إلى أن المدة الأقصى للاختبار هي (2) دقيقتين. ثم سحب أوراق الجزء الثاني عند انتهاء المدة القصوى، وتقديم الجزء الثالث والذي تحدّد المدة الأقصى له أيضا (2) دقيقتين.
- ✓ يسجّل الفاحص التوقيت فور انتهاء المفحوص من الإنجاز.

7-6 تصحيح الاختبار:

تحسب درجة عند كل استجابة صحيحة سواء للجزء المتعلق بتمييز تطابق الأشكال أو الحروف أو الكلمات وبهذا فإنّ الدرجات القصوى للجزء الأول (5) درجات والجزء الثاني (10) درجات والجزء الثالث (10) درجات والعلامة الكلية القصوى للاختبار (25) درجة.

7- 7 الخصائص السيكومترية لاختبار التمييز البصري:

صدق المحتوى حيث عُرض الاختبار على (07) محكمين من ذوي الخبرة منهم أساتذة جامعيون من جامعة حمة لخضر بالوادي وأساتذة من جامعة الجزائر(الملحق (13)) ولقد طلب منهم إبداء رأيهم في الاختبار من حيث:

- ✓ شكل الاختبار
- ✓ مناسبة الأشكال والحروف والكلمات كأبعاد لتشخيص صعوبات التمييز البصري.
- ✓ وضوح التعليمات والأمثلة المدرجة في المقياس
- ✓ مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات التمييز البصري

ولقد سبق التعرّض لأهم التعديلات التي اقترحها المحكمون،واعتمدنا قبول كل فقرة في حالة تحقيقها لنسبة اتفاق قدرها 80% من المحكمين والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول(35): التكرارات والنسب المئوية لصدق محكمين اختبار التمييز البصري

أبعاد مقياس الذاكرة العاملة الصوتية	مناسبة		غير مناسبة		التعديل
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	
تمييز اختلاف الأشكال	2	%28	5	%72	لا شيء
تمييز تطابق الأشكال	6	%86	00	%00	لا شيء
تمييز تطابق الحروف	7	%100	1	%14	لا شيء
تمييز تطابق الكلمات	7	%100	00	%00	لا شيء

من الجدول (35) اتفق 80% من المحكمين على قبول بنسبة 86% إلى 100% للأجزاء الثلاثة من الاختبار: تمييز تطابق الأشكال، تمييز تطابق الحروف، تمييز تطابق الكلمات. بينما تم رفض جزء تمييز الاختلاف بين الأشكال بنسبة 72%.

كما تمّ تقدير الصدق أيضا بطريقة **الاتساق الداخلي للاختبار**، وقد تمّ حساب التّجانس الدّاخلي بين الدرجة الكلية للاختبار وبين كل بعد من أبعاد مقياس الذاكرة العاملة الصوتية، والجدول التالي يوضح نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

جدول(36): درجات معاملات الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد اختبار التمييز البصري والدرجات الكلية للاختبار

أبعاد المقياس	تمييز تطابق الأشكال	تمييز تطابق الحروف	تمييز تطابق الكلمات
تمييز تطابق الأشكال			
تمييز تطابق الحروف	0.30**		
تمييز تطابق الكلمات	0.38**	0.55**	
الاختبار الكلي	**0.61****	**0.82****	**0.88****

**دالة عند مستوى 0.01

من خلال الجدول(36) نلاحظ أنّ معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس التمييز البصري والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين(0.61-0.88) وهي قيم جيدة ودالة عند مستوى دلالة (0.01). كما جاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت ما بيّن **(0.30-0.55)** بين كل بعد وآخر وهذا يعني أن الاختبار متّسق مع بعضه البعض. وعليه فإن الاختبار يمتاز بخاصية الصدق الداخلي.

الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): للتحقق من تمتع اختبار التمييز البصري بالقدرة التمييزية بين طرفي العينة تمّ ذلك أيضا باستخدام باختبار "T" لدلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(37): نتائج معامل التمييز"T" لبيان دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في اختبار التمييز البصري.

معايير الاختبار	العينة العليا		العينة الدنيا		معامل التمييز "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
تمييز تطابق الأشكال	3.65	0.85	1.57	1.16	7.70	0.000
تمييز تطابق الحروف	9.93	0.26	6.04	2.41	8.65	0.000
تمييز تطابق الكلمات	9.72	0.52	5.07	3.09	7.99	0.000
اختبار التمييز البصري الكلي	23.31	0.89	12.67	4.13	13.30	0.000

من الجدول(37) كانت قيم "T" لدلالة الفروق بين متوسط مجموعة الدرجات العليا ومتوسط مجموعة الدرجات الدنيا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) لجميع معايير اختبار التمييز البصري: تمييز تطابق الأشكال، تمييز تطابق الحروف، تمييز تطابق

الكلمات، كما هو موضح في الجدول السابق، مما يدل على أن اختبار التمييز البصري يتوفر على الصدق التمييزي.

ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات الاختبار بالاعتماد على طريقة **إعادة الاختبار** وتم ذلك بتطبيق الاختبار ثم أعيد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث كان الفاصل بين زمن التطبيقين (50) يوما وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول(38): درجات معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق لاختبار التمييز البصري

أبعاد المقياس	تمييز تطابق الأشكال	تمييز تطابق الحروف	تمييز تطابق الكلمات	الدرجة الكلية
قيم الارتباط	**0.864	**0.816	**0.839	**0.793

**دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول(38) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على قيم ثبات جيدة تراوحت بين(0.82-0.86).

كما تم حساب ثبات الاختبار أيضاً، باستخدام معادلة "**α كرونباخ**"، بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي(**spss-version** 19) فبلغ معامل ألفا كرونباخ (0.81) وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار التمييز البصري: من مواصفات الاختبار الجيد أن تتنوع أسئلته بين الأسئلة الصعبة والسهلة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(39): نتائج معامل الصعوبة في اختبار التمييز البصري

الأبعاد	تمييز تطابق الأشكال	تمييز تطابق الحروف	تمييز تطابق الكلمات	اختبار التمييز البصري الكلي
معامل الصعوبة	46	15	22	24

نلاحظ من الجدول(39) أن معاملات صعوبة كل بعد من أبعاد اختبار التمييز البصري تراوحت بين (15- 46) ومعامل الصعوبة للاختبار ككل كان (24) وهو معامل مقبول عموما.

7-8معايرة اختبار التمييز البصري:

إنّ الهدف الأساس من اختبار التمييز البصري هو تقييم القدرة على التمييز البصري، وذلك باعتماد محك معياري يمكن الرجوع إليه ، وهذا المعيار تم تحديده من خلال عينة مرجعية تمثلت في(107) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم من (08 – 11) سنة، وبعد أن تم الحصول على الدرجات الخام لكل تلميذ تم حساب الميئينيات، وذلك للتمكن من مقارنة درجة أي مفحوص مع عينة التقنين، للحكم على مستوى التمييز البصري لكل تلميذ.

اعتمد الباحث على التقدير الوصفي الموالي للحكم على مستوى التمييز البصري لكل تلميذ.

جدول (40): التوصيف التقديري لمستوى التمييز البصري لكل تلميذ.

	التقدير الوصفي	المئينيات
1	مستوى عال	أكبر من 95
2	مستوى حسن	أكبر من 75 وأقل من 95
3	مستوى متوسط	أكبر من 50 وأقل من 75
4	صعوبة خفيفة	من 25 وأقل من 50
5	صعوبة شديدة	أقل من 25

المئينيات حسب المستوى الدراسي:

اعتمد الباحث على القيم المئينية التالية للتوصيف التقديري لمستوى التمييز البصري.

جدول(41): المئينيات لعينة التقنين في التمييز البصري.

	10	25	50	75	95
الخامسة (من121 إلى 132) شهرا	**15**	**19**	**21**	**23**	**25**
الرابعة (من108 إلى 120) شهرا	**12**	**16**	**20**	**22**	**24**
الثالثة (من96 إلى 107) شهرا	**9**	**16**	**18**	**20**	**23**

الجدول(41) نجد بالنسبة للسنة الخامسة أنّ (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (21) درجة ،أما بالنسبة للسنة الرابعة (50 %) من التلاميذ تحصّلوا على

درجة أقل من (20) درجة أما السنة الثالثة فإنّ (50%) من التلاميذ تحصّلوا على درجة أقل من (18) درجة.

رابعا: أساليب المعالجة الإحصائية:

يحتل الإحصاء والتقنيات الإحصائية أهمية بالغة في الأبحاث العلمية الحديثة إذ لا تخلو أي دراسة ميدانية من معالجات إحصائية تتعرض لأصل الظاهرة المدروسة فتصور واقعها في قالب قياسي رقمي وتنتهي إلى إبراز اتجاهها وعلاقتها بالظواهر الأخرى التالية، لذ يلجأ الباحث إلى جمع المعطيات الخاصة بالدراسة ويعمل على تحليلها ومعالجتها إحصائياً وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع المنهج المتبع في الدراسة وطبيعة البيانات والتساؤلات والفرضيات للوصول إلى مناقشتها.

وبما أن هذه الدراسة تندرج ضمن الدراسات الوصفية لذا فإن الأساليب الإحصائية المناسبة هي كالتالي:

- **التكرارات:** تم استعمالها في هذه الدراسة في إحصاء تكرارات أنواع الأخطاء والتصحيح الذاتي
- **النسبة المئوية:** وتم توظيفها في هذه الدراسة لترتيب الأخطاء حسب نسبة تكرارها لدى عينة الدراسة وكذلك حساب نسبة المفحوصين الناجحين في مهام قراءة الحروف والكلمات.
- **المتوسط الحسابي:** لتمثيل البيانات الكمية وصفيا الواردة في الدراسة (درجات القراءة، زمن القراءة، دقة القراءة، طلاقة القراءة، درجات الفهم القرائي، درجات الذاكرة العاملة الصوتية، درجات التمييز البصري) واستثمارها في الإحصاء الاستدلالي.
- **الانحراف المعياري:** لوصف طبيعة تشتت درجات العينة في السمات الكمية التي تم قياسها في هذه الدراسة.
- **معامل ارتباط بيرسون:** للبحث عن العلاقة ودرجتها بين متغيرات الدراسة في حساب الصدق.
- **اختبار"T " لعينتين مستقلتين:** للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي المعايير الكمية لمتغيرات الدراسة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة.

- **اختبار مان ويتني"U"**: للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي التكرارات لأنواع الأخطاء القرائية والتصحيح الذاتي بين القارئين العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.

- **خلاصة الفصل:**

تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة ابتداءً بالدراسة الاستطلاعية من حيث تحديد أهدافها وإجراءاتها وضبط حدودها المكانية والزمانية ثم تعرّضنا إلى العينة التجريبية وعينة تقنين أدوات الدراسة، ثم تمّ عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية.

أما في جزء الدراسة الأساسية فقد تمّت الإشارة إلى منهج الدراسة، وحدودها ثم تقديم مجتمع الدراسة والعينة المختارة للدراسة الأساسية سواء القارئين العاديين أو القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة، و التطرق إلى طرق اختيارها، ثم العروج على خصائص مجموعتي الدراسة للتأكد من تكافئهما من حيث العمر الزمني، والقدرة العقلية خصوصا، ، ثم تم تفصيل الإجراءات المعتمدة للقيام بالدراسة الأساسية، وبعدها تم وصف مفصل لأدوات الدراسة الأساسية بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وبالتّالي صلاحيتها للتطبيق لأفراد العينة المختارة. وتطرقنا أيضا للأساليب الاحصائية المستخدمة لمعالجة نتائج الدراسة الأساسية، تمهيداً لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وهو ما يعالجه الفصل القادم.

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة

3- الخاتمة ومقترحات الدراسة

تمهيد:

باعتبار أن الهدف من هذه الدراسة هو تشخيص صعوبات تعلم القراءة وفق محكات علمية تعتمد على اختبارات مقننة تقيس وتشخص عوامل معرفية مرتبطة بصعوبات تعلم القراءة، ولهذا فقد اعتمد الباحث لتشخيص صعوبات تعلم القراءة على: تشخيص القراءة، وتشخيص الفهم القرائي، وتشخيص التمييز البصري، وتشخيص الذاكرة العاملة الصوتية، وبعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية وتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائياً، سيتم من خلال هذا الفصل الإجابة على تساؤلات البحث من خلال التحقق من فرضياتها وعرض نتائج الدراسة حسب ترتيبها.

وقصد الوصول إلى فهم أعمق لتلك المعطيات والأرقام، فإننا سنحاول من خلال هذا الفصل أيضاً الربط بين الجوانب النظرية وما وصلت إليه الدراسات الحديثة في تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإمبريقية للبحث وذلك بمناقشة أهم النتائج التي أسفرت عنها.

1-عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى للدراسة:

والتي تنص على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي معايير الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**".

ويتفرّع عن الفرضية العامة الأولى للدراسة الفرضيات الفرعية التالية:

1-1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الفرعية الأولى على أنه "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة**".

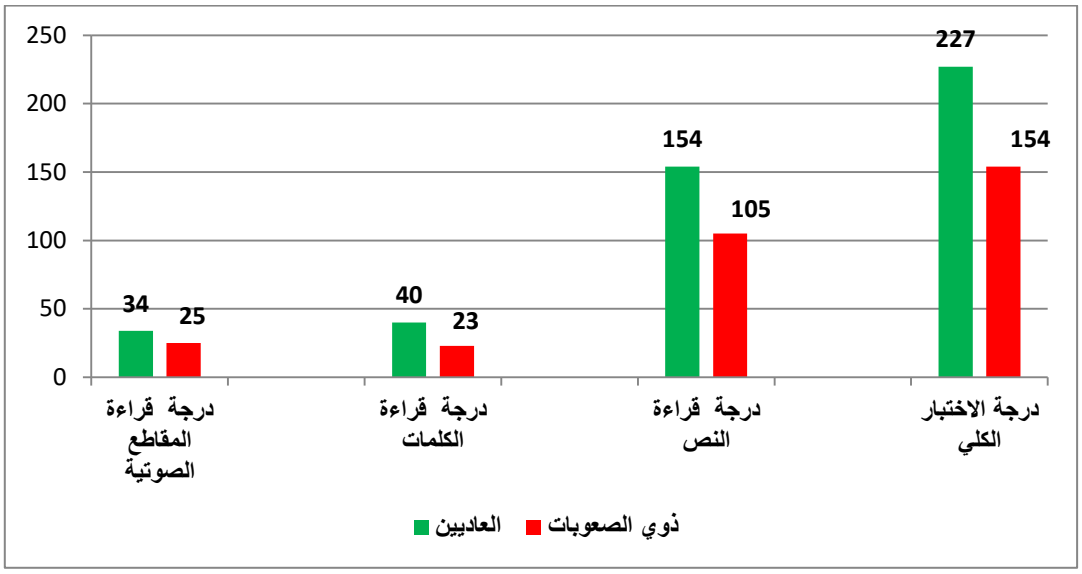
ولاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار "T" لعينتين مستقلتين (**T-test paired sample**)، للكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات الحسابية لمعيار درجات قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة(عينة البحث) على الاختبار التشخيصي للقراءة الكلّي ولكل بعد من أبعاده (المقاطع الصوتية- الكلمات – النّص)، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (42): دلالة الفروق لاختبار"T" بين متوسطي درجات أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

أبعاد المقياس	التلاميذ العاديون (ن=45)		التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة (ن=28)		قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
درجة قراءة المقاطع الصوتية	33.75	2.17	25.21	7.45	7.23	0.000
درجة قراءة الكلمات	39.60	4.52	23.07	8.73	10.63	0.000
درجة قراءة النّص	153.97	6.76	107.25	33.99	8.97	0.000
درجة الاختبار الكلي	227.33	11.16	155.53	48.63	**9.61**	**0.000**

يتضح من خلال نتائج الجدول(42) أن متوسط درجة القراءة للقارئين العاديين في أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث: المقاطع الصوتية، الكلمات، النص (34، 40، 154) **أكبر** من متوسط القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث: المقاطع الصوتية، الكلمات، النص على الترتيب (25، 23، 107) وأنّ درجة القراءة في الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للعاديين (227.33) **أكبر** من متوسط القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (155.53)، وكانت قيمة "T" (7.23، 10.63، 8.97) لدرجة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث،وأنّ القيمة الاحتمالية (sig=0.000) ولهذا فهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01). وقيمة "T" للاختبار التشخيصي للقراءة الكلي(9.61)، والقيمة الاحتمالية (sig=0.000) عند درجة حرية (71) وهذا يدل على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي درجات الاختبار التشخيصي للقراءة وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين** لصالح العاديين.

والشكل رقم(04) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات درجات أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل رقم (04): متوسطات درجات أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي درجات قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**" وأن هذه الفروق بين متوسطي درجات القراءة كانت لصالح القارئين العاديين في متوسط الدرجة الكلية وفي متوسطات درجة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.

1-1-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

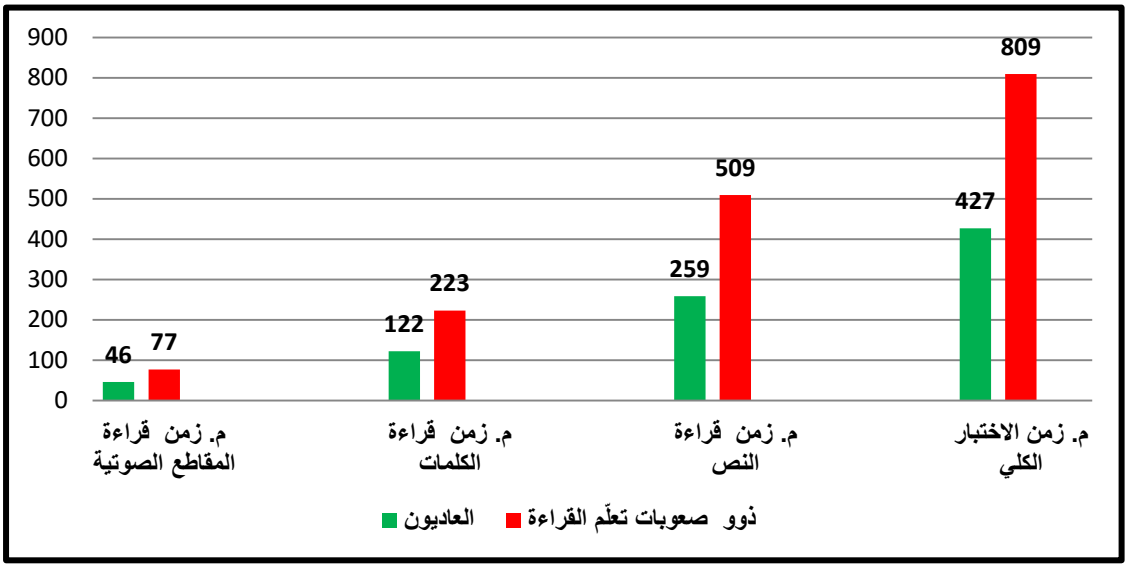
تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي زمن قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**"، بعد الحصول على الزمن المستغرق في الاختبار التشخيصي للقراءة تمّ تطبيق اختبار "T" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(43): دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي زمن قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

أبعاد المقياس	التلاميذ العاديون (ن=45)		التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة (ن=28)		قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
زمن قراءة المقاطع الصوتية	46.06	14.17	76.92	40.92	4.65	0.000
زمن قراءة الكلمات	122.04	44.50	222.92	110.34	5.46	0.000
زمن قراءة النص	258.86	104.38	509.18	223.34	6.48	0.000
زمن الاختبار الكلي	**426.97**	**151.59**	**809.03**	**343.23**	**6.53**	**0.000**

يتضح من خلال نتائج الجدول(43) أنّ متوسّط زمن قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث: المقاطع الصوتية، الكلمات، النّص للقارئين العاديين(46.06، 122.04، 258.86) **أصغر** من متوسط زمن قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة على الترتيب(76.92، 222.92، 509.18) وأنّ متوسّط زمن قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للعاديين (426.97) **أصغر** من متوسط زمن قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (809.03)، وكانت قيمة "T" (4.65، 6.48،5.46) لزمن القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث وأنّ القيمة الاحتمالية (sig=0.000) ولهذا فهي **دالة إحصائيا** عند مستوى الدلالة (0.01). وقيمة "T" للاختبار التشخيصي للقراءة الكلي(6.53)، عند القيمة الاحتمالية (sig=0.000) ودرجة حرية (71) وهذا يدل على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسطي زمن قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين** لصالح القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة

والشكل رقم(05) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات زمن قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل رقم (05): متوسط زمن القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة والقارئين العاديين.

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي زمن قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة**". وأن هذه الفروق بين متوسطي زمن القراءة كانت لصالح القراء ذوي صعوبات تعلّم القراءة في متوسط الدرجة الكلية وفي متوسطات زمن القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.

1-1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

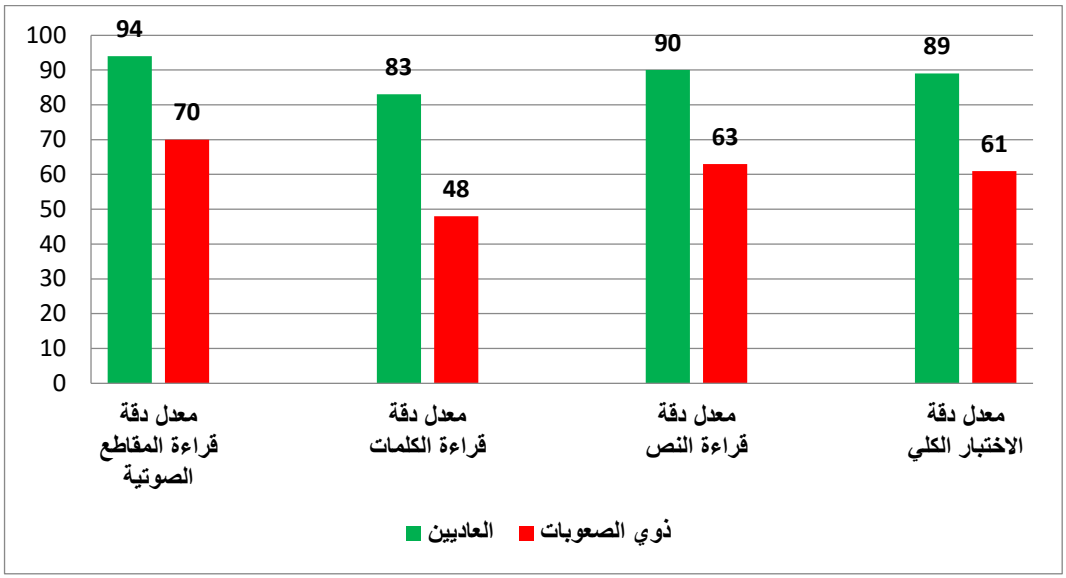
والذي ينص على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة**" بعد حساب دقة القراءة للاختبار التشخيصي للقراءة، تم تطبيق اختبار "T" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(44): دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي دقة قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

أبعاد المقياس	التلاميذ العاديون (ن=45)		التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة (ن=28)		قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
دقة قراءة المقاطع الصوتية	93.68	5.97	70.03	20.73	7.21	0.000
دقة قراءة الكلمات	82.53	9.47	48.07	18.23	10.61	0.000
دقة قراءة النص	89.97	3.91	62.71	19.96	8.92	0.000
دقة الاختبار ككل	89.15	4.37	61.03	19.04	9.54	**0.000**

يتضح من الجدول السابق(44) أنّ متوسط دقة قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث: المقاطع الصوتية، الكلمات، النّص للقارئين العاديين (93.68، 82.53، 89.97) **أكبر** من متوسط دقة قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي على الترتيب (70.03، 48.07، 62.71) وأنّ متوسط دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للعاديين (89.15) **أكبر** من متوسط دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (61.03)، وكانت قيمة "T" (7.21، 8.92،10.61) لدرجة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث. وقيمة "T" للاختبار التشخيصي للقراءة الكلي(9.54)، وأن القيمة الاحتمالية (sig=0.000) ولهذا فهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) عند درجة حرية (71) وهذا يدل على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسطي دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين** لصالح القارئين العاديين

والشكل رقم(06) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل رقم (06): متوسطات دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي دقة القراءة للاختبار التشخيصي للقراءة بين القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة والقارئين العاديين** وأنّ هذه الفروق بين متوسطي دقة القراءة كانت لصالح القارئين العاديين في متوسط الدرجة الكلية وفي متوسطات دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.

1-1-4-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

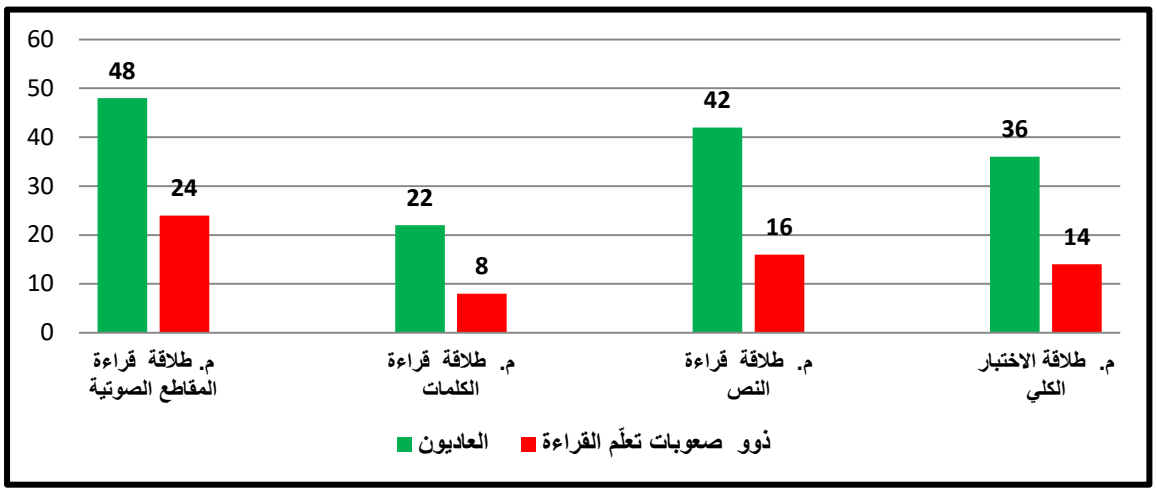
للتحقق من صحة الفرضية الفرعية الرابعة والتي تنص على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاقة القراءة للاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**"، وبعد حساب طلاقة القراءة للاختبار التشخيصي للقراءة، تم تطبيق اختبار "T" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول(45): دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي أبعاد طلاقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين

أبعاد المقياس	التلاميذ العاديون (ن=45)		التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة (ن=28)		قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
طلاقة قراءة المقاطع الصوتية	47.89	14.02	24.11	11.16	7.59	0.000
طلاقة قراءة الكلمات	22.33	9.02	7.61	3.71	8.22	0.000
طلاقة قراءة النص	41.64	17.4001	16.25	10.45	7.10	0.000
الطلاقة للاختبار ككل	36.24	13.74	14.14	7.31	**7.93**	**0.000**

يتضح من خلال نتائج الجدول(45) أنّ متوسط طلاقة قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث: المقاطع الصوتية، والكلمات، والنّص للقارئين العاديين بلغ (47.89، 22.33، 41.64) **أكبر** من متوسط طلاقة قراءة أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي على الترتيب (24.11، 7.61، 16.25) وأنّ متوسط دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للعاديين (36.24) **أكبر** من متوسط دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة الكلي للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (14.14)، وكانت قيمة "T" (7.59، 8.22،7.10) لدرجة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث وأنّ القيمة الاحتمالية ((sig=000) ولهذا فهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وقيمة "T" للاختبار التشخيصي للقراءة الكلي(7.93)، وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=000) عند درجة حرية (71) وهذا يدل على **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.01) بين متوسطي طلاقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين**

والشكل رقم(07) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات الطلاقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل رقم(07): متوسطات الطلاقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي طلاقة القراءة بين القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة والقارئين العاديين**" وأن هذه الفروق في متوسط القراءة كانت لصالح القارئين العاديين في متوسط الدرجة الكلية وفي متوسطات طلاقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة.

1-1-5-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

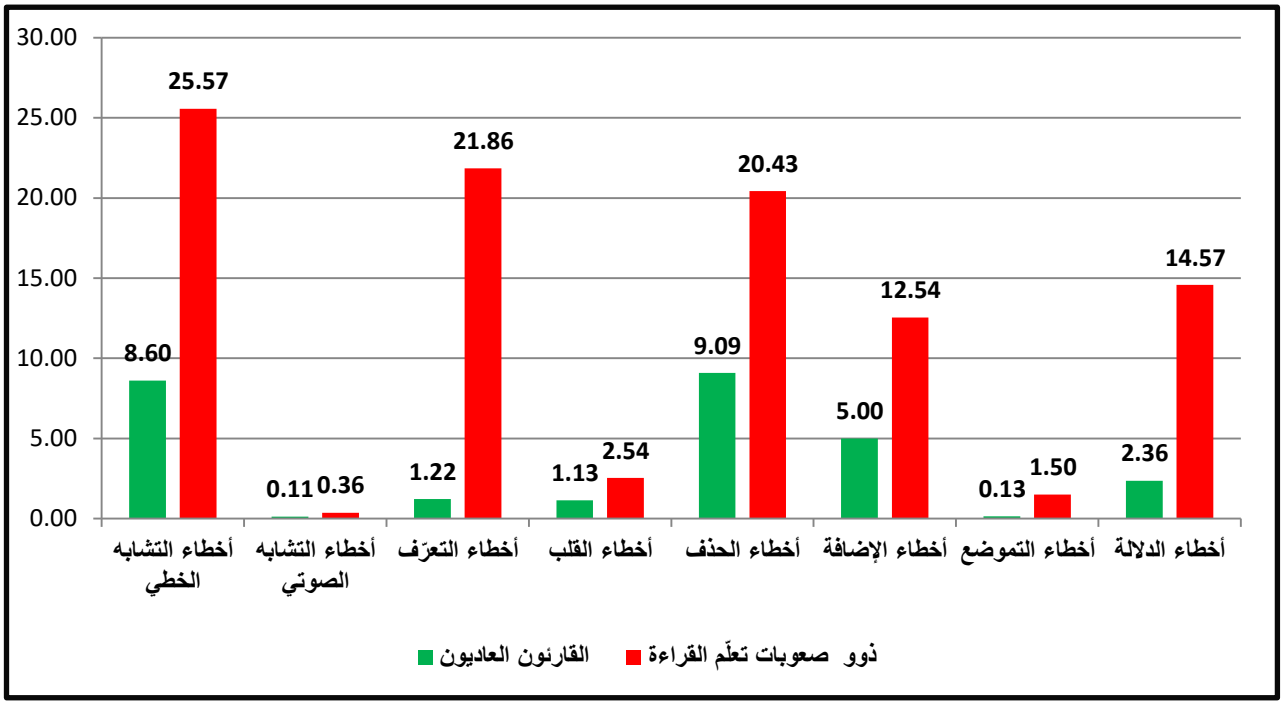
وللتحقق من صحة الفرض الفرعية الخامسة والتي تنص على ما يلي: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تكرارات أنواع الأخطاء للاختبار التشخيصي لصعوبات للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**"، تم تطبيق اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين بين متوسطات تكرارات أنواع الأخطاء للاختبار التشخيصي للقراءة والنتائج يوضحها الجدول والشكل التالي:

جدول(46): دلالة الفروق في اختبار "مان ويتني" بين متوسطي تكرارات أنواع أخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين

المعيار النوعي	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	القيمة الاحتمالية
أخطاء التشابه الخطي	العاديون	45	23.49	1057.00	6.88	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	58.71	1642.00		
أخطاء التشابه الصوتي	العاديون	45	34.00	1530.00	2.86	0.025
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	41.82	1171.00		
أخطاء التعرّف	العاديون	45	26.63	1198.50	4.97	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	53.66	1502.50		
أخطاء القلب	العاديون	45	31.14	1401.50	3.07	0.002
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	46.41	1299.50		
أخطاء الحذف	العاديون	45	25.78	1160.00	5.60	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	55.04	1509.50		
أخطاء الإضافة	العاديون	45	26.48	1160.00	4.63	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	53.91	1541.00		
أخطاء التموضع	العاديون	45	32.33	1455.00	3.16	0.002
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	44.50	1246.00		
أخطاء الدلالة	العاديون	45	23.78	1070.00	6.44	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	58.25	1631.00		

يتضح من خلال نتائج الجدول(46) أنّه:

وباستخدام اختبار "مان ويتني" أنّ قيمة **(Z)** لأنواع الأخطاء كانت: أخطاء التشابه الخطي(6.88)، أخطاء التشابه الصوتي (2.86)، أخطاء التعرّف(4.97)، وأخطاء القلب(3.07)، وأخطاء الحذف(5.60)، وأخطاء الإضافة(4.63)، وأخطاء التموضع(3.16)، وأخطاء الدلالة(6.44) كلها ذات دالة عند مستوى دلالة أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يشير إلى **وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي تكرارات أنواع أخطاء القراء للقارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة** لصالح القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة.



الشكل رقم (08) متوسطات تكرارات أنواع أخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة

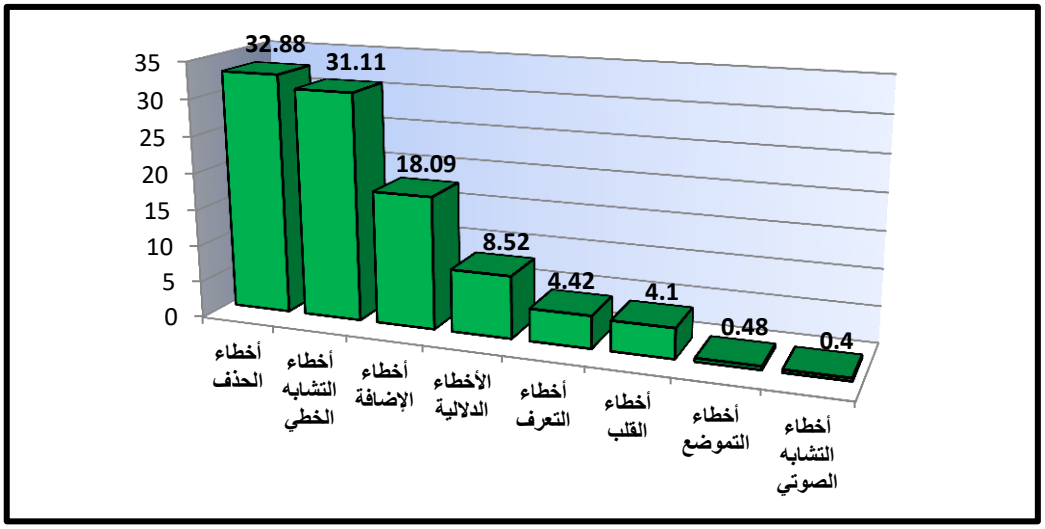
يُظهر الشكل(08) السابق أنّ متوسط أنواع الأخطاء للعاديين: أخطاء التشابه الخطي(8.60)، أخطاء التشابه الصوتي(0.11)، أخطاء التعرّف(1.22)، أخطاء القلب(1.13)، أخطاء الحذف(9.09)، أخطاء الإضافة(5.00)، أخطاء التموضع(0.13)،أخطاء الدلالة(2.36) **أقل من متوسط** أنواع الأخطاء للقارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة: أخطاء التشابه الخطي(25.57)، أخطاء التشابه الصوتي(0.36)، أخطاء التعرّف(21.86)، أخطاء القلب(2.54)، أخطاء الحذف(20.43)، أخطاء الإضافة(12.54)، أخطاء التموضع(1.50)، أخطاء الدلالة(14.57).

- **ترتيب أخطاء القراءة عند القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة والقارئين العاديين:**

للتعرف على الأخطاء الأكثر انتشارا لدى **القارئين** العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءةقمنا بحساب تكرارات الأخطاء والنسب المئوية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(47): ترتيب أنواع الأخطاء للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءةوالقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة

نوع الخطأ	القارئون العاديـــــون			القارئون ذوو صعوبات تعلّم القراءة		
	التكرارات	النسبة	الترتيب	التكرارات	النسبة%	الترتيب
أخطاء التشابه الخطي	387	31.11	2	716	25.67	1
أخطاء التعرف	55	4.42	5	612	21.97	2
أخطاء الحذف	409	32.88	1	572	20.53	3
الأخطاء الدلالية	106	8.52	4	408	14.64	4
أخطاء الإضافة	225	18.09	3	351	12.60	5
أخطاء القلب	51	4.10	6	71	2.55	6
أخطاء التموضع	6	0.48	7	42	1.50	7
أخطاء التشابه الصوتي	5	0.40	8	10	0.36	8
المجموع	1244	100		2786	100	

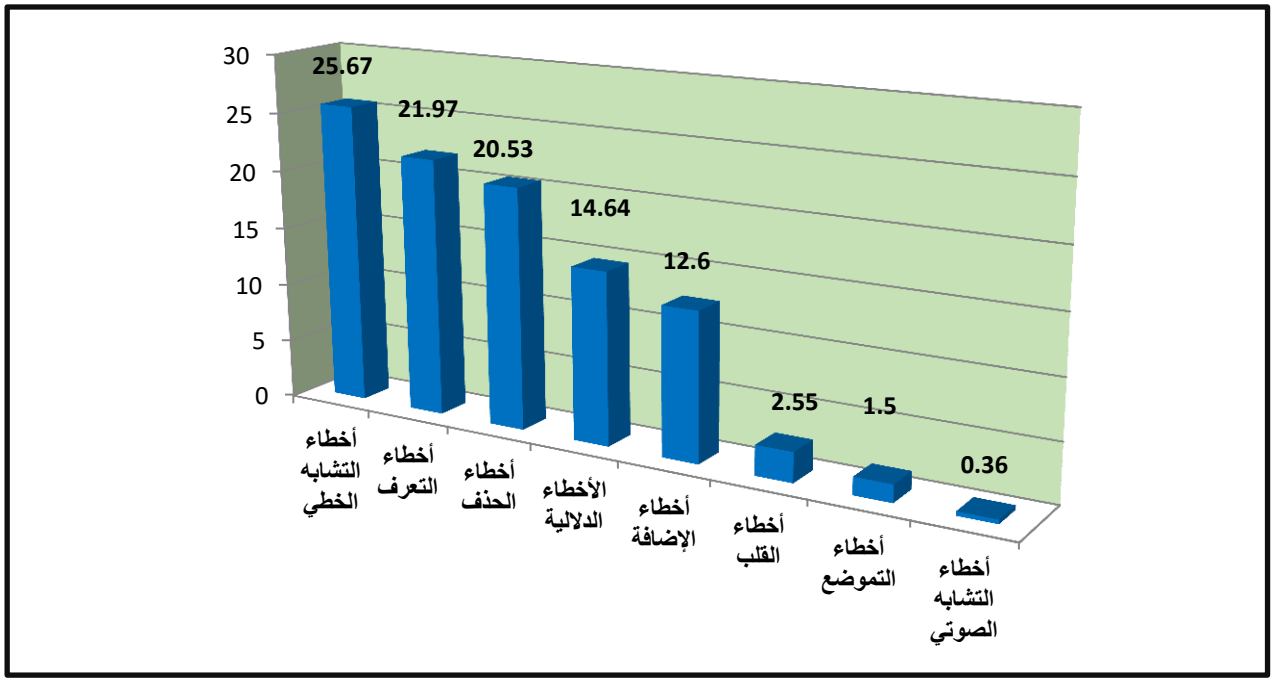


شكل رقم(09): ترتيب أنواع أخطاء القراءة للقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة

يتضح من خلال نتائج الجدول(47) والشكل(09) أنّ:

من الشكل (09) نلاحظ ترتيب الأخطاء للقارئين العاديين حيث ترتبت أخطاء الحذف في المرتبة الأولى ب(409) خطأ بنسبة مئوية (32.88%) من الأخطاء الكلية وفي المرتبة الثانية كانت أخطاء التشابه الخطي ب(387) خطأ بنسبة مئوية (31.11%)، ثم في المرتبة الثالثة أخطاء الإضافة ب(225) خطأ بنسبة مئوية (18.09%)، وفي المرتبة الرابعة

الأخطاء الدلالية ب(106) خطأ بنسبة مئوية (8.52%)، وفي المرتبة الخامسة أخطاء التعرف ب(55) خطأ بنسبة مئوية (4.42%)، يليها بفارق ضئيل جدا في المرتبة السادسة أخطاء القلب ب(51) خطأ بنسبة مئوية (4.10%)، وفي المرتبة السابعة أخطاء التموضع ب(06) أخطاء بنسبة مئوية (0.48%)، وفي المرتبة الأخيرة أخطاء التشابه الصوتي ب(05) أخطاء بنسبة مئوية (0.40%).



شكل رقم(10): ترتيب أنواع أخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة في الاختبار التشخيصي للقراءة

بالنسبة للقارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة فقد وجدنا أخطاء التشابه الخطي في المرتبة الأولى ب(716) خطأ بنسبة مئوية (25.67%) من الأخطاء الكلية وفي المرتبة الثانية كانت أخطاء التعرف ب(612) خطأ بنسبة مئوية (21.97%)، ثم في المرتبة الثالثة أخطاء الحذف ب(572) خطأ بنسبة مئوية (20.53%)، وفي المرتبة الرابعة الأخطاء الدلالية ب(408) خطأ بنسبة مئوية (14.64%)، وفي المرتبة الخامسة أخطاء الإضافة ب(351) خطأ بنسبة مئوية (12.60%)، وفي المرتبة السادسة أخطاء القلب ب(71) خطأ بنسبة مئوية (2.55%)، وفي المرتبة السابعة أخطاء التموضع ب(42) أخطاء بنسبة مئوية (1.50%)، وفي المرتبة الأخيرة أخطاء التشابه الصوتي ب(10) أخطاء بنسبة مئوية (0.36%).

1-1-6-عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

وللتحقق من صحة الفرض الفرعية السادسة والتي تنص على: **"يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تكرارات التصحيح الذاتي للاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة"**، تم تطبيق اختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق بين القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين بين متوسط تكرارات التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة للاختبار التشخيصي للقراءة وكما هو مبين في الجدول والشكل التاليين:

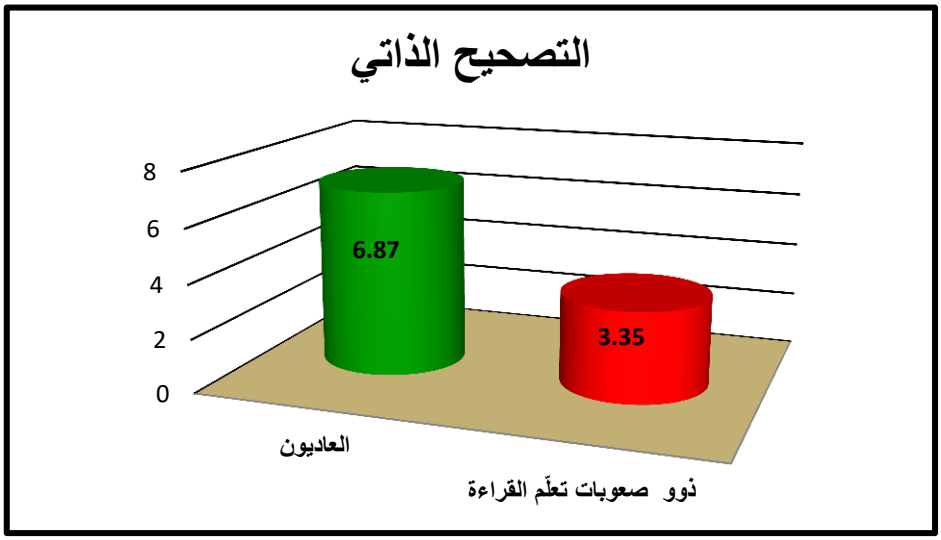
جدول(48): دلالة الفرق في اختبار "مان ويتني" بين متوسطي تكرارات التصحيح الذاتي للأخطاء للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءةوالقارئين العاديين

المعيار النوعي	مجموعتا الدراسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "مان ويتني"	القيمة الاحتمالية
التصحيح الذاتي للأخطاء	العاديين	45	44.61	2007.50	**3.91**	**0.000**
	ذوي صعوبات تعلّم القراءة	28	24.77	693.50		

يتضح من خلال نتائج الجدول(48) أنّه:

وباستخدام اختبار "مان ويتني" كانت قيمة **(Z)** = 3.91 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وبالتالي فإنّه **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) في متوسط تكرارات التصحيح الذاتي للاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.**

والشكل رقم(11) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل رقم(11): متوسطي التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة للقارئين ذوي لصعوبات تعلّم القراءة والقارئين العاديين في الاختبار التشخيصي للقراءة

يُظهر الشكل(11) السابق أنّ متوسط التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة للقارئين العاديين (6.87) وهو**أكبر من** متوسط التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة(3.35).

ولأهمية معيار التصحيح الذاتي للأخطاء في تشخيص صعوبات القراءة قمنا بحساب النسب المئوية وعدد القارئين الذين يمارسون المراقبة الذاتية لأخطائهم لدى القارئين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءةوالجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(49): يمثل النسبة المئوية لتكرارات التصحيح الذاتي للأخطاء والنسبة المئوية لعدد القارئين المصححين ذاتيا من ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

المعيار النوعي	العينة	التكرارات	النسبة المئوية(%)	عدد القارئين المصححين ذاتيا	النسبة المئوية(%)
التصحيح الذاتي للأخطاء	العاديين	309	19.89	45	100
	ذوي صعوبات تعلّم القراءة	92	3.19	16	57

نلاحظ من الجدول السابق(49) أن تكرارات التصحيح الذاتي للتلاميذ العاديين بلغت (309) تصحيحا ذاتيا للأخطاء بنسبة مئوية قدرت بـ(19.89%) من التصحيح الذاتي الكلي بينما تكرارات التصحيح الذاتي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءةتقدر بـ(92) تصحيح ذاتي للأخطاء بنسبة مئوية قدرت بـ(3.19%).

وكذلك بلغ عدد القارئين العاديين الذين قاموا بالتصحيح الذاتي لأخطائهم (42) قارئا بنسبة (100%) من القارئين العاديين، بينما بلغ عدد القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءةالذين قاموا بالتصحيح الذاتي لأخطائهم (13) قارئا بنسبة (57%) من ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وهذه المعايير النوعية المتعلّقة بأنواع الأخطاء والتصحيح الذاتي توضح بشكل دقيق الجوانب المعرفية التي تميز بين القارئين العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة، وتحديد مكمن العجز عند القارئ العسير يساعد على وضع البرنامج العلاجي المناسب، ولكنه غير كاف إذ أنّ الجانب اللغوي المتعلّق بخصائص اللغة العربية وأنواع المهام اللغوية ؛ تدخل أيضا في متطلبات قراءة وكتابة الكلمات والحروف العربية ولهذا قمنا بتشخيص مهام القراءة المتعلّقة بخصائص اللغة العربية.

تشخيص مهام القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءةوالقارئين العاديين

لتشخيص صعوبات تعلم القراءة والتّعرف على عوامل صعوبات تعلم القراءة المتعلقة **بخصائص اللغة العربية،** قام الباحث بحساب الدرجات التي تحصل عليها كل قارئ من مجموعتي الدراسة في كل مَهَمَّة من مهام القراءة؛ سواء مهام قراءة الحروف أو الكلمات، وكلُّ مَهَمَّة تمثل ظاهرة لغوية متعلّقة بخصائص كتابة وقراءة الحروف والكلمات في اللغة العربية.

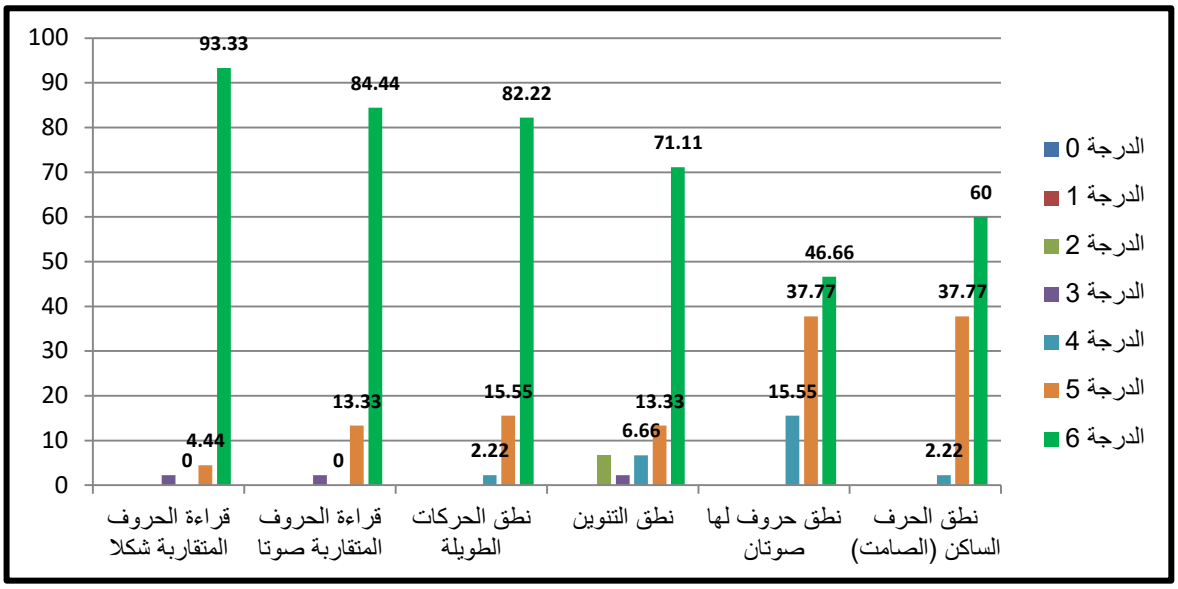
1- تشخيص مهام قراءة الحروف:

أ- تشخيص مهام قراءة الحروف للقارئين العاديين كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم(50): النسب المئوية للقارئين العاديين حسب الدرجة المحصل عليها في مهام قراءة الحروف

	المهـــام		الدرجـــــــــات						
			0	1	2	3	4	5	6
القراءة	قراءة الحروف المتقاربة شكلا	العدد	0	0	0	1	0	2	42
		النسبة%	0	0	0	2.22	0	4.44	93.33
	قراءة الحروف المتقاربة صوتا	العدد	0	0	0	1	0	6	38
		النسبة%	0	0	0	2.22	0	13.33	84.44
	نطق الحركات الطويلة	العدد	0	0	0	0	1	7	37
		النسبة%	0	0	0	0	2.22	15.55	82.22
	نطق التنوين	العدد	0	0	3	1	3	6	32
		النسبة%	0	0	6.66	2.22	6.66	13.33	71.11
	نطق حروف لها صوتان	العدد	0	0	0	0	7	17	21
		النسبة%	0	0	0	0	15.55	37.77	46.66
	نطق الحرف الساكن (الصامت)	العدد	0	0	0	0	1	17	27
		النسبة%	0	0	0	0	2.22	37.77	60

يوضح الجدول السابق (50) أن المهمة الأسهل والتي تمكن (93.33%)من القراء العاديين من تنفيذها وقراءتها والنجاح في الحصول على العلامة الكاملة (06) درجات هي مهمة "قراءة الحروف المتقاربة شكلا"، ثم مهمة "قراءة الحروف المتقاربة صوتا" بنسبة تمكن (84.44)، ثم و"نطق الحركات الطويلة" بـ(82.22%). أما المهام الأصعب المتعلقة بخصائص اللغة العربية فكانت مهمة "نطق التنوين" حيث تمكن (71.11%) من القارئين العاديين على النجاح في الحصول على العلامة الكاملة وتليها مهمة" نطق الحرف الساكن" حيث حصل (60%) من القارئين العاديين على الدرجة الكاملة. أما أصعب مهمة قرائية للحروف فهي مهمة " نطق حروف لها صوتان" حيث حصل (45.66%) من القارئين العاديين على العلامة الكاملة.



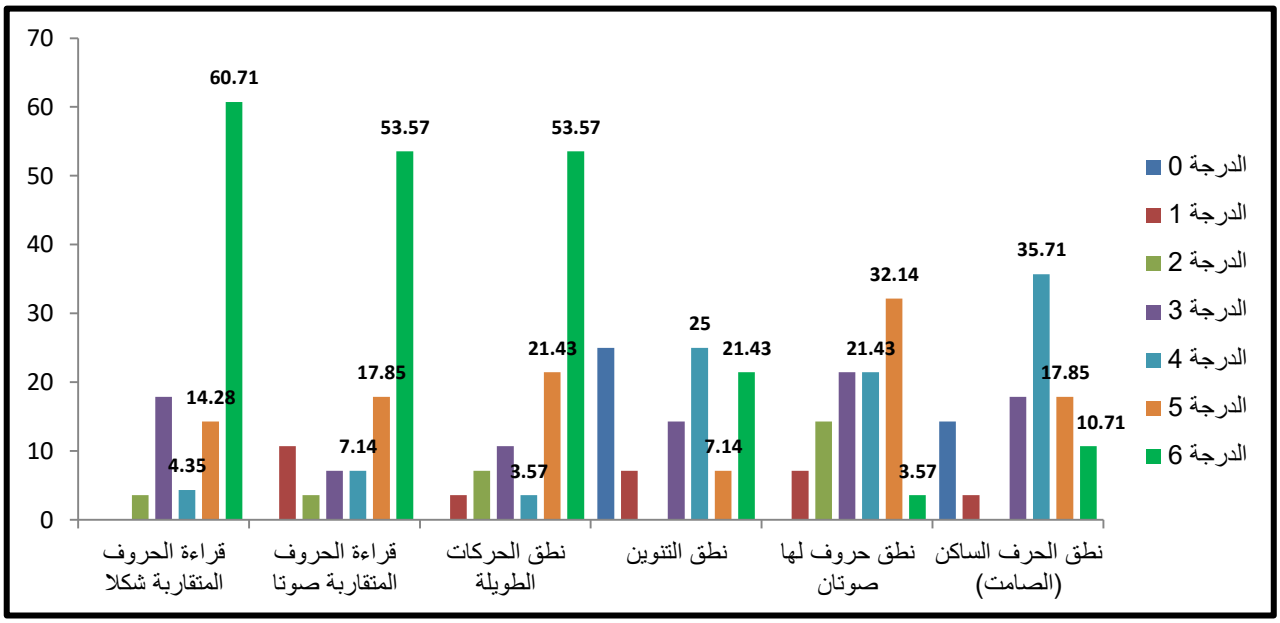
شكل رقم(12): النسب المئوية للقارئين العاديين حسب درجات مهام قراءة الحروف

ب- تشخيص مهام قراءة الحروف للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة كما يوضح الجدول التالي:

جدول (51): النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب الدرجة المحصل عليها في مهام قراءة الحروف

	المهـــام		الدرجـــــــــــــــات						
			0	1	2	3	4	5	6
الحـــــروف	قراءة الحروف المتقاربة شكلا	العدد	0	0	1	5	1	4	17
		النسبة%	0	0	3.57	17.85	3.57	14.28	60.71
	قراءة الحروف المتقاربة صوتا	العدد	0	3	1	2	2	5	15
		النسبة%	0	10.71	3.57	7.14	7.14	17.85	53.57
	نطق المدود	العدد	0	1	2	3	1	6	15
		النسبة%	0	3.57	7.14	10.71	3.57	21.43	53.57
	نطق التنوين	العدد	7	2	0	4	7	2	6
		النسبة%	25	7.14	0	14.28	25	7.14	21.43
	نطق حروف لها صوتان	العدد	0	2	4	6	6	9	1
		النسبة%	0	7.14	14.28	21.43	21.43	32.14	3.57
	نطق الحرف الساكن (صامت)	العدد	4	1	0	5	10	5	3
		النسبة%	14.28	3.57	0	17.85	35.71	17.85	10.71

يوضح الجدول السابق (51) أن القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة وجدوا صعوبات في قراءة الحروف بدرجات متفاوتة حيث كانت المهمة **الأكثر صعوبة** هي مهمة " **نطق حروف لها صوتان** " بنسبة مئوية (3.57%)من القارئين الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة (06) درجات ، ثم تليها من حيث الصعوبة مهمة " نطق الحرف الساكن (صامت)" بـ(10.71%). ثم مهمة " نطق التنوين" حيث حصل (21.43%) من القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة. أما المهمة **الأسهل** فهي مهمة "قراءة الحروف المتقاربة شكلا" بنسبة مئوية (60.71%) من القارئين الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة ثم تليها كل من مهمة " قراءة الحروف المتقاربة صوتا، ومهمة "نطق المدود" حيث كانت نسبة القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة (53.57%).



شكل رقم (13) النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب الدرجات في مهام قراءة الحروف

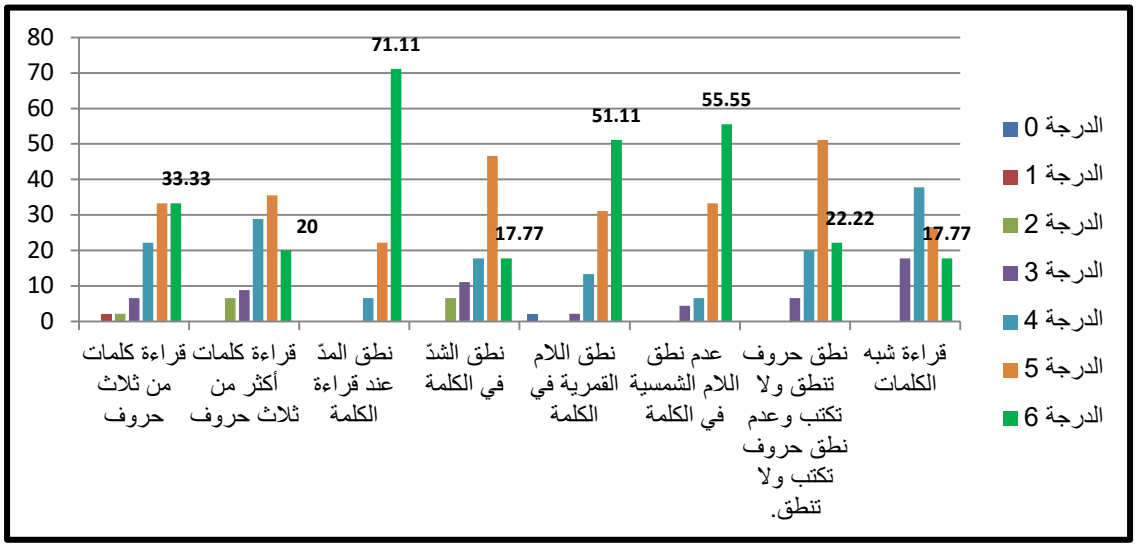
2- تشخيص مهام قراءة الكلمات:

أ- تشخيص مهام قراءة الكلمات للقارئين العاديين كما يوضح الجدول التالي:

جدول(52): النسب المئوية للقارئين العاديين حسب درجات مهام قراءة الكلمات

	المهام		الدرجات						
			0	1	2	3	4	5	6
العلامة	قراءة كلمات من ثلاث حروف	العدد	0	1	1	3	10	15	15
		النسبة%	0	2.22	2.22	6.66	22.22	33.33	33.33
	قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف	العدد	0	0	3	4	13	16	09
		النسبة%	0	0	6.66	8.88	28.88	35.55	20
	نطق المدّ عند قراءة الكلمة	العدد	0	0	00	00	3	10	32
		النسبة%	0	0	0	0	6.66	22.22	71.11
	نطق الشدّ في الكلمة	العدد	0	00	3	5	8	21	8
		النسبة%	0	0	6.66	11.11	17.77	46.66	17.77
	نطق اللام القمرية في الكلمة	العدد	1	0	0	1	6	14	23
		النسبة%	2.22	0	0	2.22	13.33	31.11	51.11
	عدم نطق اللام الشمسية في الكلمة	العدد	0	0	0	2	03	15	25
		النسبة%	0	0	0	4.44	6.66	33.33	55.55
	نطق حروف تنطق ولا تكتب وعدم نطق حروف تكتب ولا تنطق.	العدد	0	0	0	3	9	23	10
		النسبة%	0	0	0	6.66	20	51.11	22.22
	قراءة شبه الكلمات	العدد	00	00	00	8	17	12	8
		النسبة%	0	0	0	17.77	37.77	26.66	17.77

يوضح الجدول السابق(52) أن المهمة الأسهل والتي تمكن(71.11%) من القارئين العاديين من تنفيذها وقراءتها والنجاح في الحصول على العلامة الكاملة (06) درجات هي مهمة " نطق المدّ عند قراءة الكلمة "بنسبة مئوية قدرت(55.55%)، ثم يليها بفارق طفيف مهمة "**عدم نطق اللام الشمسية في الكلمة**" بنسبة مئوية قدرت (51.11%)، ثم مهمة "**قراءة كلمات من ثلاث حروف**" بنسبة مئوية قدرت(33.33%)، وبعدها في المرتبة الخامسة مهمة "**نطق حروف تنطق ولا تكتب وعدم نطق حروف تكتب ولا تنطق**" بنسبة مئوية قدرت(22.22). أما المهام الأصعب المتعلقة بخصائص اللغة العربية فشكلت مهمة "**قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف**" صعوبة بنسبة مئوية قدرت(24.39%)، أما أصعب المهام فكانت مهمة "**نطق الشدّ في الكلمة**" ومهمة "**قراءة شبه الكلمات**" حيث تمكّن فقط(17.77%) من القارئين العاديين على النجاح في الحصول على العلامة الكاملة.



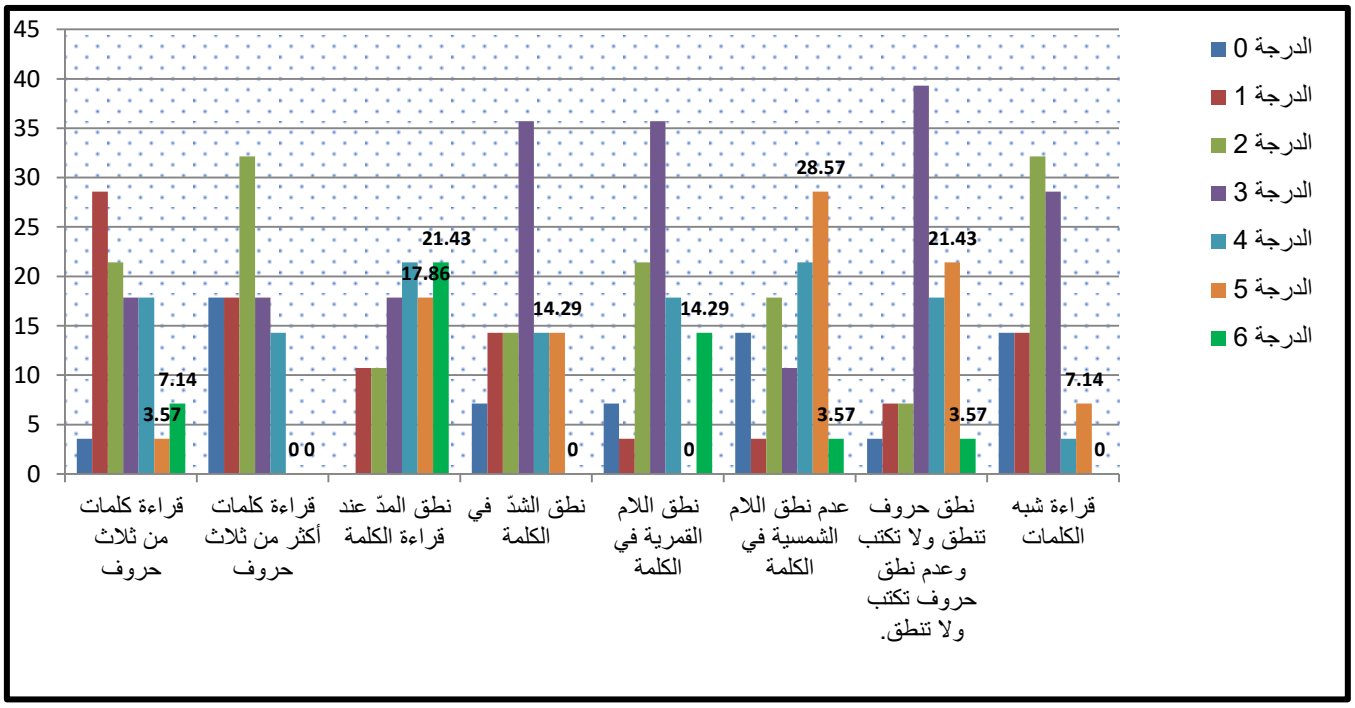
شكل رقم(14): النسب المئوية للقارئين العاديين حسب الدرجات المحصل عليها في مهام قراءة الكلمات

ب- تشخيص مهام قراءة الكلمات للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في ما يلي:

جدول(53): النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب درجات مهام قراءة الكلمات

	المهـــــام		الدرجـــــــات						
			00	1	2	3	4	5	6
ذوي صعوبات التعلم	قراءة كلمات من ثلاث حروف	العدد	1	8	6	5	5	1	2
		النسبة%	3.57	28.57	21.43	17.86	17.86	3.57	7.14
	قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف	العدد	5	5	9	5	4	0	0
		النسبة%	17.86	17.86	32.14	17.86	14.29	0	0
	نطق المدّ عند قراءة الكلمة	العدد	0	3	3	5	6	5	6
		النسبة%	0	10.71	10.71	17.86	21.43	17.86	21.43
	نطق الشدّ في الكلمة	العدد	2	4	4	10	4	4	0
		النسبة%	7.14	14.29	14.29	35.71	14.29	14.29	0
	نطق اللام القمرية في الكلمة	العدد	2	1	6	10	5	0	4
		النسبة%	7.14	3.57	21.43	35.71	17.86	0	14.29
	عدم نطق اللام الشمسية في الكلمة	العدد	4	1	5	3	6	8	1
		النسبة%	14.29	3.57	17.86	10.71	21.43	28.57	3.57
	نطق حروف تنطق ولا تكتب وعدم نطق حروف تكتب ولا تنطق.	العدد	1	2	2	11	5	6	1
		النسبة%	3.57	7.14	7.14	39.29	17.86	21.43	3.57
	قراءة شبه الكلمات	العدد	4	4	9	8	1	2	0
		النسبة%	14.29	14.29	32.14	28.57	3.57	7.14	0

يوضح الجدول السابق(53) أن القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة وجدوا صعوبات في قراءة الكلمات بدرجات متفاوتة حيث كانت المهام **الأكثر صعوبة** هي مهمة "**قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف**" ومهمة "**قراءة شبه الكلمات**" ومهمة "**نطق الشدّ في الكلمة**" بنسبة مئوية (00%) من القارئين الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة (06) درجات، ثم تليها من حيث الصعوبة مهمة "**نطق حروف تنطق ولا تكتب وعدم نطق حروف تكتب ولا تنطق" مهمة**" ثم مهمة "**عدم نطق اللام القمرية في الكلمة**" حيث حصل بـ(3.57%). من القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة. أما المهمة **الأقل صعوبة** فهي مهمة "**قراءة كلمات من ثلاث حروف**" بنسبة مئوية قدرت(7.14%). يليها من حيث السهولة مهمة "**نطق اللام القمرية في الكلمة**" بنسبة مئوية قدرت(14.29%) من القارئين الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة، أما المهمة الأسهل فهي مهمة "**نطق المدّ عند قراءة الكلمة**" بنسبة مئوية قدرت(21.43%).



شكل رقم (15) النسب المئوية للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حسب الدرجات المحصل عليها في مهام قراءة الكلمات

وبناءً على العرض السابق للنتائج،

وقبول الفروض الفرعية التي تنص أنّه:

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي درجات قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي دقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي زمن قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي طلاقة قراءة الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطي تكرارات أنواع الأخطاء للاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.

– يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي تكرارات التصحيح الذاتي للاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.

وبالتالي تم قبول الفرضية العامة الأولى التي تنص على أنّه: **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي معايير الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.**

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبارات الفهم القرائي بأبعاده المتعلقة (الفهم المباشر – الفهم الاستنتاجي – الفهم التقويمي – الفهم الإبداعي) بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**".

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد اختبارات الفهم القرائي وكذا الانحرافات المعيارية، ثم معالجة نتائجها إحصائيا بواسطة اختبار (ت) للعينتين مستقلتين، والنتائج يوضحها الجدول الموالي:

جدول رقم(54): دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات أبعاد اختبارات الفهم القرائي والاختبارات الكلية للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

الأبعاد	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
الفهم المباشر	العاديون	45	3.58	1.70	2.33	0.023
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	2.64	1.62		
الفهم الاستنتاجي	العاديين	45	3.09	1.16	4.27	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	1.89	1.17		
الفهم التقويمي	العاديين	45	1.98	0.99	3.25	0.002
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	1.21	0.96		
الفهم الإبداعي	العاديين	32	1.34	0.75	3.39	0.001
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	20	0.65	0.67		
الاختبار الكلي	العاديين	45	9.60	2.78	4.94	0.000
	ذوو صعوبات تعلّم القراءة	28	6.21	2.94		

من الجدول (54) نلاحظ بالنسبة للبعد الأول **المتعلق بالفهم المباشر** أنّ متوسّط درجة الفهم المباشر للعاديين (3.58) وأنّ متوسّط درجة الفهم المباشر للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (2.64)، وكانت "**T**" (2.33) للفهم المباشر والقيمة الاحتمالية (sig=0.023) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.05).

أما بالنسبة للبعد الثاني و**المتعلق بالفهم الاستنتاجي** أنّ متوسّط درجة الفهم الاستنتاجي للعاديين (3.09) وأنّ متوسّط درجة الفهم الاستنتاجي ذوي صعوبات تعلم القراءة (1.89)، وكانت قيمة "T" (4.27) للفهم الاستنتاجي والقيمة الاحتمالية (sig=0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.01) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01).

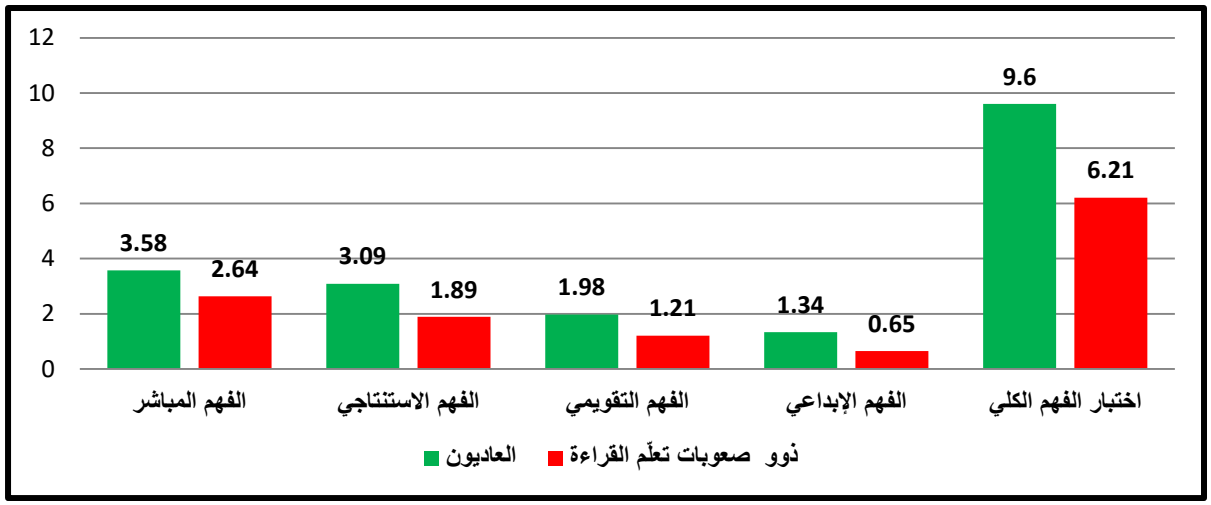
وكذلك بالنسبة للبعد الثالث و**المتعلق بالفهم التقويمي** أنّ متوسّط درجة الفهم التقويمي للعاديين (1.98) وأنّ متوسّط درجة الفهم التقويمي ذوي صعوبات تعلم القراءة (1.21)، وكانت قيمة "T" (3.25) للفهم التقويمي والقيمة الاحتمالية (sig=0.002) وهي

أقل من مستوى المعنوية (0.01) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01).

وأيضاً بالنسبة للبعد الرابع و**المتعلق بالفهم الإبداعي** أنّ متوسّط درجة الفهم الإبداعي للعاديين (1.34) وأنّ متوسّط درجة الفهم الإبداعي ذوي صعوبات تعلم القراءة (0.65)، وكانت قيمة "T" (3.25) للفهم الإبداعي والقيمة الاحتمالية (sig=0.001) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.01) عند درجة حرية (71)، ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01).

كما نلاحظ بالنسبة للاختبار للفهم القرائي الكلي أنّ متوسّط درجة الفهم القرائي الكلي للعاديين (9.60) وأنّ متوسّط درجة الفهم القرائي الكلي لذوي صعوبات تعلم القراءة (6.21)، وكانت قيمة "T" (7.59) للفهم التقويمي والقيمة الاحتمالية (sig=0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.01) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01).

والشكل رقم(16) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات أبعاد اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل(16):متوسطات أبعاد اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضيات الفرعية وبالتالي قبول الفرضية الثانية والتي تنص على أنّه: **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01) بين متوسطي درجات اختبارات الفهم القرائي بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.** وأنّ هذه الفروق في متوسط درجات اختبارات الفهم القرائي كانت لصالح القارئين العاديين .

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على أنه: "**يوجد فروق ذات يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بأبعاده المتعلقة(ذاكرة الأرقام- ذاكرة الحروف - ذاكرة الكلمات- ذاكرة الجمل) بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أداء (عينة البحث) على اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بشكل عام، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسة المكونة له على حدة، تم استخدام اختبار "**T**" للعينتين مستقلتين(**T-test paired sample**)، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (55): دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

أبعاد المقياس	التلاميذ العاديون (ن=45)		التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة (ن=28)		قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
ذاكرة الأرقام	21.20	5.43	16.89	3.67	3.70	0.000
ذاكرة الحروف	21.16	5.84	15.43	3.27	4.74	0.000
ذاكرة الكلمات	15.16	3.62	11.82	2.57	4.25	0.000
ذاكرة الجمل	27.93	5.37	19.96	4.77	6.43	0.000
اختبار الذاكرة العاملة الصوتية	85.44	16.55	64.11	10.88	6.05	0.000

يتضح من خلال الجدول(55) بأن متوسط درجات **ذاكرة الأرقام** عند العاديين بلغ (21.20) بينما بلغ المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة (16.89)، وكانت قيمة "T" (3.70) لبعد ذاكرة الأرقام وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=000) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01)، **وبالتالي فإنه يمكن القول بأنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات ذاكرة الأرقام في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاديين.

أما بالنسبة للبعد الثاني **والمتعلق بذاكرة الحروف** أنّ متوسط درجات ذاكرة الحروف عند العاديين بلغ (21.16) بينما بلغ المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة (15.45)، وكانت قيمة "T" (4.74) وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=000) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01)، **وبالتالي فإنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات ذاكرة الحروف في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة،** وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاديين.

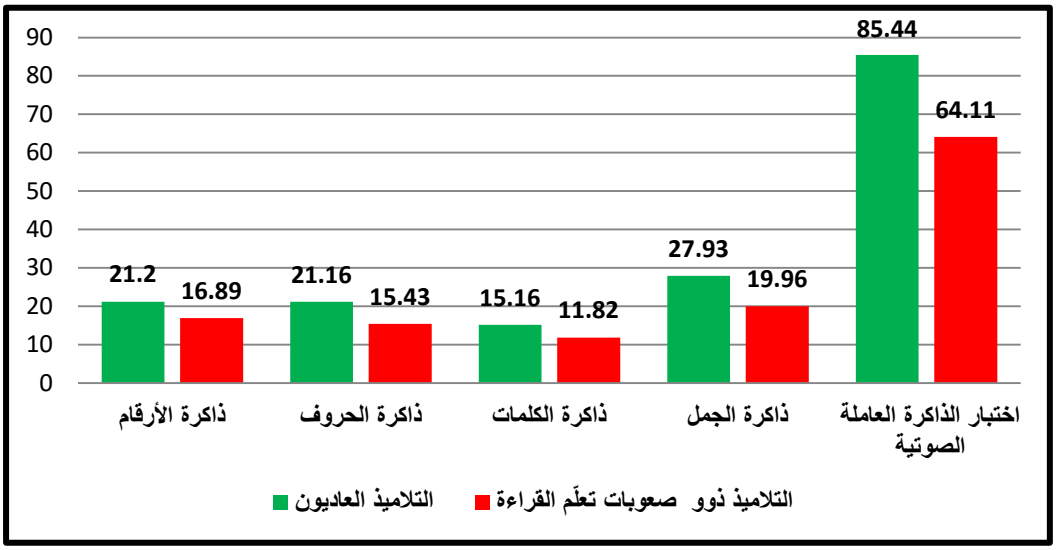
في حين بلغ متوسط درجات **ذاكرة الكلمات والمتعلقة** بالبعد الثالث عند العاديين (15.16) بينما بلغ المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة (11.82)، وكانت قيمة "T" (4.25) لبعد ذاكرة الكلمات، وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=000) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، **وبالتالي فإنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات ذاكرة الكلمات في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة،** وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاديين.

أما بالنسبة للبعد الرابع **المتعلق بذاكرة الجمل** هناك فارق كبير بين متوسط درجات ذاكرة الجمل عند العاديين والذي بلغ(27.93) وهو أكبر من المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة (19.96)، وكانت قيمة "T" مساوية لـ(6.43) لبعد ذاكرة الجمل وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=000) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01)، **وبالتالي فإنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات ذاكرة الجمل في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة،** وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاديين.

أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية **لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية** كان متوسط درجات الاختبار الكلية عند العاديين (82.46) بينما بلغ المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة (64.25)، وكانت قيمة "T" مساوية لـ (6.05) لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية الكلي وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=000) عند درجة حرية (71) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى

دلالة (0.01)، **وبالتالي فإنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية الكلي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاديين.

والشكل رقم(17) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



الشكل رقم (17) متوسطات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضية البديلة التي تنص على أنّه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**". وأن هذه الفروق بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية كانت لصالح القارئين العاديين

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري بأبعاده المتعلقة(تمييز تطابق الأشكال- تمييز تطابق الحروف - تمييز تطابق الكلمات) بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد اختبار التمييز البصري وكذا الانحرافات المعيارية، ثم معالجة نتائجها إحصائيا بواسطة اختبار **(ت)** للعينتين مستقلتين، والنتائج يوضحها الجدول والشكل الموالي:

جدول(56): دلالة الفروق لاختبار "T" بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري وأبعاده للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة والقارئين العاديين.

أبعاد المقياس	التلاميذ العاديون		التلاميذ ذوو صعوبات تعلم القراءة		قيمة "T"	القيمة الاحتمالية (sig)
	م	ع	م	ع		
تمييز تطابق الأشكال	3.11	1.22	2.82	1.30	0.96	0.34
تمييز تطابق الحروف	9.20	1.14	8.50	1.55	2.06	0.04
تمييز تطابق الكلمات	8.64	1.11	7.64	1.70	2.76	0.008
اختبار التمييز البصري	20.96	2.31	18.96	3.39	2.73	0.009

يتضح من خلال الجدول(56) بأن **بعد تطابق الأشكال** بلغ متوسطه الحسابي عند العاديين (3.11) أكبر المتوسط عند ذوي صعوبات التعلم والذي بلغ(2.82)، وكانت قيمة "T" مساوية لـ(0.96) لبعد تطابق الأشكال وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=0.34) عند درجة حرية (71) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05) ولهذا فهي **غير دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.05)، **وبالتالي يمكن القول بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تطابق الأشكال للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة.**

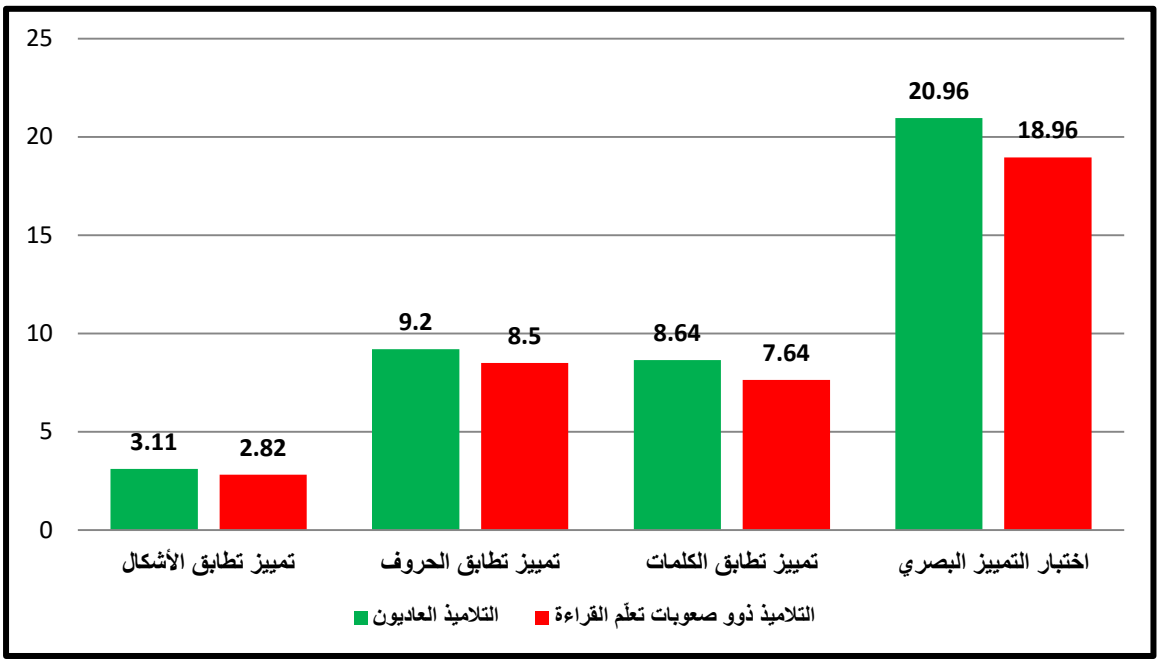
أما بالنسبة للبعد الثاني والمتعلق **بتمييز تطابق الحروف** كان متوسطها عند العاديين والمساوي لـ(9.20) أكبر من المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة والمقدر بـ(8.50)، وكانت قيمة "T" مساوية لـ(2.06) لبعد تطابق الحروف وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=0.04) عند درجة حرية (71) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.05)، **وبالتالي فإنه يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات تطابق الحروف في اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح العاديين.

أما بالنسبة للبعد الثالث **والمتعلق بتمييز تطابق الكلمات** أنّ متوسط درجات تطابق الكلمات عند العاديين بلغ (8.64) وهو أكبر من المتوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة

والبالغ(7.64)، وكانت قيمة "**T**" مساوية لـ(2.76)، وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=0.008) عند درجة حرية (71) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.01) وهذا يدل على وجود **فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات تطابق الكلمات في اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح العاديين.

أما بالنسبة **لاختبار التمييز البصري الكلي** كان متوسط درجات الاختبار الكلية عند العاديين والمساوي لـ(20.96) أكبر من متوسط عند ذوي صعوبات تعلم القراءة والبالغ (18.96)، وكانت قيمة "**T**" مساوية لـ(2.73) لاختبار التمييز البصري الكلي وأنّ القيمة الاحتمالية(sig=0.009) عند درجة حرية (71) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.01) ولهذا فهي **دالة إحصائية** عند مستوى دلالة (0.01)، وبالتالي يمكن القول بأنه **يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري الكلي للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة**، وهي لصالح العاديين.

والشكل رقم(18) يوضح أكثر النتائج المتعلقة بمتوسطات أبعاد اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.



شكل رقم(18): متوسطات أبعاد اختبار التمييز البصري للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة

وبناءً على العرض السابق للنتائج، تم قبول الفرضية الأساسية الرابعة والتي تنص على أنّه: **يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.** وأن هذه الفروق بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية كانت لصالح القارئين العاديين.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

نتعرض فيما يلي إلى مناقشة النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية على أساس الخلفية النظرية لموضوع الدراسة واستناداً إلى ما أمكننا الاطلاع عليه من دراسات سابقة.

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على أنه: "**يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي معايير الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**".

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية تحققنا من وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي معايير الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

وتوصلت النتائج إلى أنّه:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي **درجات قراءة** الاختبار التشخيصي للقراءة بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي **دقة قراءة** الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي **زمن قراءة** الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين والتلاميذ وذوي صعوبات تعلم القراءة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي **طلاقة قراءة** الاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) بين متوسطي **تكرارات أنواع الأخطاء** للاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي **تكرارات التصحيح الذاتي** للاختبار التشخيصي للقراءة للتلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.

ومن خلال النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية والتي أشارت إلى وجود فروق بين متوسطي درجات معايير القراءة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الاختبار التشخيصي للقراءة كما يوضحه الجدول رقم (34)، والجدول رقم (35)، الجدول رقم (36)، والجدول رقم (37)، حيث تمثل القراءة الجهرية العرض الأساسي الذي يميز ذوي صعوبات التعلّم والذي يقدم مؤشرا أوليا على وجود الديسليكسيا. فقد أكد (**Valdois, 2010**) أنّ التطوّر الحاصل حول الآليات المعرفية التي ينطوي عليها اكتساب مهارات القراءة إلى تطوير أدوات جديدة لتقييم صعوبات القراءة. وتركز الخطوة الأولى منها في التقييم على فعالية إجراءات القراءة الكلية والتحليلية. للتعرّف على التطور غير المتناسق لهذه الإجراءات. وبالتالي التحقيق في الآليات المعرفية المتضمنة في إنشائها. ولكن التسرع في التشخيص قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة يعود بالضرر على المعسر قرائيا.

لذلك يمكن القول التشخيص الفعال ينطلق حقا من تشخيص القراءة والتي تعتمد على عدة نواحي حيث شمل الاختبار التشخيصي المعدّ من طرف الباحث عدة معايير منها معايير كمية وأخرى نوعية لتشخيص القراءة سواء كان القارئ ذا صعوبة قرائية أو عاديا، حيث تتمثل **المعايير الكمية في:**(درجة القراءة، زمن القراءة، دقة القراءة، طلاقة القراءة).

فبالنسبة للمعايير الكمية توصلت الدراسة حسب الجدول(34) أنّ متوسط **درجة القراءة** للقارئين العاديين في الدرجة الكلية للاختبار التشخيصي للقراءة (227.33) وهي أكبر من متوسط القراءة للقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة في الدرجة الكلية (155.53) وهذه الفروق ذات دلالة احصائية وكانت لصالح القارئين العاديين وهذا يؤكد أن عدد الوحدات الصحيحة المقروءة مؤشر دال ومميز لذوي صعوبات تعلّم القراءة.

فبالنسبة **للبعد الأول** والمتمثل في **المقاطع الصوتية أو الحروف**، كان متوسط درجة القارئين العاديين (33.75) ويقابلها لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (25,21) وهو فرق ذو دلالة إحصائية لصالح القارئين العاديين، وهذا يعود إلى أنّ اللغة العربية تعتمد المبدأ الأبجدي والذي يعتمد على تجميع الحروف المحدودة في (28) حرفًا مع الحركات للحصول على ملايين الكلمات، وهي تتطلب فقط تعلم قواعد التطابق الصوتي الخطي لنطق الكلمات وذلك لأنها لغة عالية الشفافية. فلقد بينت أغلب الدراسات على أن معرفة الحروف والقدرة على تسميتها بسرعة وبشكل آلي هو أحد العوامل الهامة لتنمية القراءة، حيث خلصت دراسة

كل من (**Shatshneider, Fletcher, Francis, Calosonet Foorman**) سنة(2004) إلى أنّ تسمية الحروف تظهر كموجه قبلي في أداء فهم النصوص وفي أداء الإملاء اللغوي، وبينت دراسة كل من (**Jorn, Share, Mclean, et Mattens**; 1984)، ودراسة (**Scarborough**; 2001)، ودراسة (**Spencer et Hanley**; 2003) على أن الاختلاف في الأداء الخاص بالقراءة في السنة الأولى مرتبط بمعرفة الحروف والوعي الفونيمي، ويرتبط الأداء القرائي في السنة الثانية بنفس المعرفة السابقة (صيام، 2015). وأكّدت الباحثتان(عبدالله وناصر، 2019) أنّ الإدراك البصري لأشكال الحروف ومعانيها وعلاقتها معا هو الذي يمكن التلميذ من تعلم الكتابة وفهم معانيها.

أما **البعد الثاني** والمتمثل في **الكلمات** كان متوسط درجة القارئين العاديين (39.60) ويقابلها لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (23,07) وهو فرق ذو دلالة إحصائية لصالح القارئين العاديين، ويعزو الباحث هذا الفرق في درجة الكلمة وذلك لأن القارئ عند قراءته للكلمة المنعزلة؛ يضطر إلى تجزئة الكلمة إلى حروفها ثم فك تشفير الحروف ثم دمجها للتمكن من التعرّف على الكلمة وقراءتها، ففك تشفير الحروف تشكّل صعوبة كبيرة لدى ذوي صعوبات تعلّم القراءة، فحسب (**Swason, 2003**) فإن الكثير من الأبحاث تفيد أن ذوي صعوبات تعلم القراءة الشديدة يقترفون الأخطاء عند قراءة الكلمات المنفردة لا سيما إذا لم تكن واردة في سياق أو تلميحات تساعد في تعرّفها. وأكدت (جنان، 2012) أنّ ذوي العسر القرائي وجدوا صعوبات في قراءة الكلمات الطويلة والكلمات دون معنى، ولهذا أكّد (الوقفي، 2008، 223) أنّ قراءة الكلمات الزائفة تطرح مشكلة عويصة لذوي صعوبات التعلّم لأنها من غير معنى. ويضيف(أبو ربيع وطه، 2003) بأنّ المكونات الرئيسية التي تؤثر على تطور التهجئة لدى معسري القراءة والهجاء الصغار تتمثل في: قواعد التهجئة المنتظمة وغير المنتظمة، والتطور المعجمي الهجائي.

وترى (ILA ,2018) أنّ التعرف على قوالب الحروف وكذلك التهجئة الصحيحة للكلمات يلعب دورًا مهمًا في قراءة الكلمات بدقة، وترى أيضا أنه يجب أيضًا معرفة قراءة الكلمات غير المنتظمة التي لا يمكن فك تشفيرها عن طريق المبدأ الأبجدي. ومعرفة بنك كبير من الكلمات عالية التردد مطلوبة من أجل دقة قراءة الكلمات، ويؤكد Ehri(2002) أنه عندما لا يمكن قراءة الكلمات بدقة من الذاكرة خلال النظرة الأولى، عندئذ يجب تحليلها.

وبالتالي من المهم تعليم استراتيجيات تعرّف الكلمات، مثل فك التشفير واستخدام القياس (**Hudson, PULLEN, & Lane**, 2005)

أما **البعد الثالث** والمتمثل في **قراءة النّص** والذي يمثّل الميدان الحقيقي لممارسة القراءة سواء للتّعلّم أو للحياة كان متوسط درجة القارئين العاديين (153.97) ويقابلها لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (107.25) وهو فرق ذو دلالة إحصائية لصالح القارئين العاديين، ورغم أنّ النّص يقدّم للقارئ مساعدة خلال عملية فك التشفير من خلال تلميحات وإشارات عبر السياق بالإضافة للشكل العام للكلمة والصور التي يمكن أن تكون مرفقة بالنّص القارئ؛ مما يسهّل عملية التخمين والتنبؤ وبالتالي القراءة والفهم، سواء للقارئ العادي أو لذوي الصعوبات خاصة أنّ هؤلاء يستعينون بالسياق والدلالة أكثر لضعف قدرتهم على التحليل الصوتي وفك الرموز للتمكن من القراءة. أما (Forster) فيفسر التعرّف على الكلمات في النّص بأنها عملية تخضع إلى مفهوم المفردات العقلية؛ حيث يعتقد بوجود معجم عقلي داخلي يحتوي على جميع الكلمات المعروفة المرتبطة بمعارف إملائية ونحوية ودلالية، ويسمح إيجاد الكلمة في هذا المعجم العقلي بالتعرّف على كيفية النطق بها، وإلى أي صنف من المفردات تنتمي، وماذا تعني؟ ويعتقد(Forster) بوجود ثلاث ملفات تدعى بملفات العبور تحتوي على خصائص المثيرات التي ترتبط بكل كلمة مطبوعة على منظومة خاصة بكل ملف إملائي، وتدعى هذه الخصائص برموز العبور المستقلة، وتتجمع هذه المعلومات في ملف رابع يدعى بالملف المركزي، ويتم الانتقال من ملفات العبور إلى الملف المركزي بواسطة المؤشرات والعناوين المتواجدة في ملفات العبور والتي تسمح بإيجاد وبصفة مباشرة مكان تواجد المعلومة التي شرع البحث عنها في الملف المركزي (صيام، 2015). وبالنسبة لذوي صعوبات تعلم القراءة فإنهم يجدون مشكلة وصعوبة في إيجاد العنوان الذي يسمح بالتعرف على الكلمة بتلقائية من الملف المركزي.

أما بالنسبة **للمعيار الكمي الثاني** والمتعلق **بمعيار الزمن** فلقد توصّلت دراستنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي زمن أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين القارئين ذوي صعوبات القراءة والقارئين العاديين وأنّ هذه الفروق في المتوسطات كانت لصالح القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين استغرقوا زمنا أطول في القراءة. وكما يوضح الجدول (35) أن متوسط زمن القراءة القارئين العاديين في الزمن الكلي (426.97) وفي أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث (46.06، 122.04، 258.86) أقل من متوسط

زمن القراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في الزمن الكلي (809.03) وفي أبعاد الاختبار التشخيصي الثلاث (76.92، 222.92، 509.18). وهذا يدل أن الزمن مؤشر دال في تشخيص صعوبات تعلم القراءة. وأنّ القارئين ذوي صعوبات التعلّم بطيئون في القراءة وفك تشفير الرمز الخطية للحروف والكلمات سواء كانت منفردة أو ضمن سياق نصي. ولقد أكّد العديد من الباحثين (جنان،2012؛ وغلاب، 2013؛ وبن سعدون، 2016) أن مؤشرات صعوبات تعلم القراءة لا تظهر فقط من عدد الأخطاء وتنوعها بل يعتبر طول زمن القراءة مؤشرا أساسيا دالا على هذه الصعوبة فمعيار الزمن معيار تطوري وإذا انخفضت قيمة هذا المعيار يمكن اعتباره دليلا على تأخر اكتساب آليات القراءة ويمكن الاعتماد عليه في عملية التشخيص. ونؤكد من خلال نتائج دراستنا سالفة الذكر أن زمن القراءة مؤشر دال على ذوي صعوبات القرائية مهما كانت الوحدة المقروءة سواء كانت حروفا أو كلمات منعزلة أو كلمات ضمن السياق النصي.

أما بالنسبة **للمعيارين الكميين الثالث والرابع المتمثلان في دقة القراءة وطلاقة القراءة،** فباعتبار دقة القراءة وطلاقة القراءة مؤشران دالان على صعوبات تعلم القراءة فقد اعتمد عليهما الباحث كأحد المعايير الكمية لتشخيص صعوبات القراءة، لقد وجد الباحث في هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة بين القارئين ذوي صعوبات القراءة والقارئين العاديين وأن هذه الفروق في متوسط دقة القراءة كانت لصالح القارئين العاديين في متوسط الدرجة الكلية وفي متوسطات دقة القراءة لأبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة، وكما يوضح الجدول (36) أنّ دقة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين العاديين(94، 83، 90) أكبر من دقة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين لذوي صعوبات تعلم القراءة (70 ، 48، 63). وكذلك دقة القراءة الكلية للاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للقارئين العاديين(89) أكبر من دقة القراءة الكلية(61) للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في نفس الاختبار.

ونلاحظ من هذه النتائج الفروق بين القارئين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة سواء في المقاطع الصوتية أو الكلمات المنعزلة أو ضمن النّص في دقة القراءة مما يدل أنّ الصعوبة في دقة قراءة المقاطع الصوتية يؤثر تأثيرا بالغ في قراءة الكلمات، فالقارئ المبتدئ يعتمد على الوحدات القرائية المتمثلة في الحروف ودمجها كاستراتيجية أساسية

وأولية لممارسة آلية القراءة، ثم في مراحل تطورية لاحقة تتنوع الإستراتيجيات لتحقيق السرعة والطلاقة في القراءة دون المرور على التحليل الصوتي الكلي والقراءة الجزئية للوحدات القرائية الأساسية (الحروف).

أما بالنسبة لطلاقة القراءة فقد توصلت دراستنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي طلاقة القراءة بين القارئين ذوي صعوبات القراءة والقارئين العاديين. وكما يوضح الجدول (37) فإنّ طلاقة القراءة الكلية للاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة للقارئين العاديين(36) أكبر من قيمة دقة القراءة الكلية(14) للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في نفس الاختبار. فحسب (DSM-5 , 2013, 67) فإنّ الديسلكسيا تتميز بمشاكل في التعرف على الكلمات بدقة أو بطلاقة القراءة ، وفك تشفير ضعيف، وقدرات التهجئة الضعيفة، فمؤشرات الضعف القرائي تتضح من خلال: دقة قراءة الكلمات، طلاقة القراءة، الفهم القرائي، وكذلك فإنّ المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية الأمريكي (NICHD) يدعو إلى تقييم دقة التعرف على الكلمات وطلاقة القراءة بانتظام في القسم الدراسي لأنّ القدرة على الحصول على المعنى من المطبوع تعتمد بشدة على تطوير دقة التعرّف على الكلمات وطلاقة القراءة، وهذا يسمح بالاستجابة التعليمية الفعالة في الوقت المناسب عندما تكون الصعوبة أو التأخير واضحًا(NICHD, 2000, p. 7)

وسرعة القراءة ليست الطلاقة فسرعة القراءة تعني في الغالب عدد الكلمات المقروءة في دقيقة سواء كانت قراءة الكلمات صحيحة أو خاطئة معبّرة عن المعنى أولا. ولقد أشارت (ILA , 2018) أنه غالبًا ما يستخدم معدل القراءة (Rate) بطريق الخطأ كمرادف للطلاقة(fluency) ، فمعدل القراءة يشير تقنيًا فقط إلى السرعة التي يقرأ بها التلاميذ النّص. أما الطلاقة فهي أكثر تعقيدًا بكثير من المعدل وحده، وهناك مغالطة أخرى شائعة حول المعدّل وهي أنّ "الأسرع أفضل" بالرغم من ذلك فإنّ معظم المعلمين يعرفون من خلال الخبرة أنّ هذا ليس صحيحًا. فالطلاب الذين يقرؤون بسرعة قد لا يكون لديهم فهم جيد، فالسرعة وحدها لا تسهّل الفهم، والقارئ السريع ليس بالضرورة قارئًا بطلاقة، فقد يقرأ القارئون السريعون بشكل غير دقيق أو ببساطة يقرؤون بسرعة كبيرة جدًا بحيث لا يتمكنون من التفكير فيما يقرؤونه، وبالرغم من هذا فإنّ المعدل أو السرعة التي يتم بها فك تشفير النّص

والتعرف عليه يمثل جانبًا مهمًا من الطلاقة ويرتبط بإتقان القراءة بشكل عام، ومع ذلك؛ فإنّ القراءة السريعة تختلف عن القراءة بطلاقة.

وتوصلنا في دراستنا أنّ طلاقة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة القارئين العاديين سواء للحروف أو الكلمات المنعزلة أو النص؛ كما يوضح الجدول (37) كانت بالترتيب(48، 22، 42) هي أكبر من طلاقة القراءة في أبعاد الاختبار التشخيصي للقراءة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (24.11،7.61 ،16.25)، وبهذا الخصوص أكّد عدد الباحثين من مثل أبوحجاج (2006)، وفضل الله (2006) و(Hasbrouk & Tindal, 2006) و(Hariris & Sipay, 1980) و(Hussien, 2014) و(Hussien, 2019) أنه لا يوجد سبب واحد يحدّد عدد الكلمات التي يقرأها القارئ الطليق في الدقيقة، فالسرعة تتأثر بعدد من العوامل من أهمها: نوع النّص وغرض القارئ وطبيعة النظام الكتابي، ووجدت دراسة طولية مع أطفال هولنديين (De Jong and van der Leij, 2003) أنّ مجموعة عسر القراءة في الصف السادس ومجموعة القارئين العاديين كانت مختلفة جدًا في سرعة القراءة بينما كان هناك تداخل كبير في دقة فك التشفير، هذا الفصل النسبي بين دقة القراءة وطلاقة القراءة بين الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة الذين يتعلمون قراءة اللغات باستخدام قواعد إملائية أكثر شفافية، يشكلان بعدا التعليم الفعال ، ويكون الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة أكثر تشابهًا مع القارئين العاديين في درجات دقة القراءة وفك الشفرات الصوتية أكثر مما هم عليه في القراءة بطلاقة.(Darlene & all, 2014)

ويرى كل من(Hudson, PULLEN, & Lane, 2005) أنّ الطلاقة في القراءة تكتسب اعترافًا حديثا كعنصر أساسي في كل برنامج قراءة ، خاصة للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة، فالطلاقة في القراءة هي إحدى السمات المميزة للقراء الجيدين، كما أن الافتقار إلى الطلاقة هو سمة مشتركة بين القارئين الضعاف. وأنه بمجرد أن يتعلم القارئون المتعثرون العلاقات بين الصوت والرمز الخطي من خلال التدخل المناسب ويصبحون قادرين على فك تشفير بدقة، يظهر افتقارهم للطلاقة كعقبة تالية يواجهونها في طريقهم إلى إتقان القراءة وهذا النقص في القراءة بطلاقة يمثل مشكلة للقارئين ذوي صعوبات التعلم لأنهم يميلون إلى القراءة بطريقة مجهدة ومتقطعة مع تركيزهم على فك التشفير على مستوى الكلمات مما يجعل فهم النص صعبًا، إن لم يكن مستحيلًا.

وفي هذا الإطار افترض (Fawcett and Nicholson, 1994) أنّ الصعوبات التي يواجهها الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة ترجع إلى عجز أساسي في الآلية (أي نقص سرعة المعالجة)، فالقارئون بطلاقة هم الأفضل في رؤية الكلمة وفي تثبيتها بنظرة واحدة، ولا يحتاجون إلى العديد من التأمّل أو المراجعة، ولهذا فالباحث يؤكد أنّ تطوير التلقائية في القراءة يمثّل ذروة التطور التي تكسب القارئ بجسر للقراءة الحقيقية من خلال قدرتها على توجيه القدرات المعرفية له إلى أعمق مستويات التفكير والفهم.

وفي دراسة كبيرة أجراها التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP) لحالة تحصيل الطلاقة في التعليم الأمريكي لعينة تمثيلية على المستوى الوطني من طلاب الصف الرابع ، ووجدت أن (44٪) من الطلاب لا يتمتعون بطلاقة القراءة حتى بقصص الصف التي قرأها الطلاب في ظل ظروف داعمة. ولمنع صعوبات القراءة لدى الأطفال الصغار أشار تقرير المجلس القومي للبحوث الأمريكية إلى أنّ "التقدم الكافي في تعلم قراءة اللغة الإنجليزية (أو أي لغة أبجدية) يعتمد على الممارسة الكافية في القراءة لتحقيق الطلاقة مع النصوص المختلفة " (NICHD, 2000, p. 223)

وقد بينت نتائج هذه الدراسة الضعف الشديد في طلاقة القراءة في مدارسنا عند التلاميذ العاديين فضلا عن ذوي صعوبات تعلّم القراءة، وهذا يدل على ضعف اهتمام المعلمين بالطلاقة مقارنة باهتمامهم بدقة القراءة؛ والتي اتضح في دراستنا أنّ معدّلها منسجم مع المعدلات العربية والعالمية، ولهذا وجب تدارك هذا الأمر من خلال تدخّل الوصاية التربوية من خلال برامج تدريبية على تطوير الطلاقة لدى تلاميذنا للتمكّن من فهم المقروء والذي هو الهدف الأساس من القراءة.

- **المعايير النوعية:(أنواع الأخطاء، التصحيح الذاتي):**

لم نكتف بالمعايير الكمية لأنّ عدد الكلمات الصحيحة أو زمن القراءة أو دقة وطلاقة القراءة غير كافية لتزويد الباحث بمعلومات وافية عما يقوم به القارئ من عمليات معرفية، ولقد أشار (goodman, 1977) أنّ عملية تحليل الأخطاء هي عبارة عن نافذة ننظر من خلالها إلى عقل القارئ، وما يحدث فيه أثناء القراءة، وهذه العملية لا تظهر وجوه الضعف لدى القارئ فحسب؛ بل إلى جانب ذلك تبرز نقاط القوة لديه.

فبالنسبة **لأخطاء التشابه الخطي** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء التشابه الخطي لصالح القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة.حيث كان متوسط أخطاء التشابه الخطي كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (24.99) وهو أكبر من أخطاء التشابه الخطي لدى القارئين العاديين(7.30). وأخطاء التشابه الخطي هي أحد أنواع أخطاء الإبدال، وتتمثل أشكال الأخطاء التشابه الخطي في:

- التشابه في خطوط الحروف: الصوامت المتشابهة شكلا ومن الأمثلة التي وقع فيها التلاميذ: شَرَعَ=شَرَحَ/تَأَكَّد=تَأَكَّل/ بعدها =بعدما اِلْتَقى=التَّقى/عَذْء=ء دَّ/للتّرحم=الّتي رحم
- التشابه في خطوط الحروف مع اختلاف النقط: وتمثلت في شكلين، أولهما تغيير تموقع أوعدد النقاط ومن الأمثلة التي وقع فيها التلاميذ يحبس= يجس = يجبس / تُغْمِضْ = يُغْمِضْ/ المنقرضة = المتقرضة. أما الشكل الثاني فتمثّل في حذف نقاط أو إضافة نقاط غير موجودة مثلا للألف المقصورة أو الهاء في آخر الكلمة ومن الأمثلة التي وقع فيها التلاميذ: الفزع=الفرع /الموتى=الموتي / تتعالى= تتعالي/طَخْ= ظَحْ/ ساده= سادة/ جَدِّه = جَدَّة
- التشابه في خطوط الحروف والاختلاف في الحركات: وتعرف بأخطاء الصوائت الصغيرة مثل بُنِيَ = بُنَيَ /ضَغْطٌ = ضَغَطَ. وهي من أكثر أخطاء التشابه الخطي بسبب صغر حجم الحركات مقارنة بالحروف فيهمل القارئ قراءتها ويركز فقط على الحروف(الصوامت) وخصوصا إذا كان الكلمة المنتجة لها معنى.
- التشابه في خطوط الحروف والاختلاف في الهمزة: مثل الإمام=الأمام
- التشابه في خطوط الحروف والاختلاف في الوظيفة: وظهرت في شكلين أولهما حروف المد من الأمثلة التي وقع فيها التلاميذ تَوْعِيَة = تُوعِيَة. صُهيْب = صُهِيب /عاد =عدّ/الْحَديقَة= الحَدِيَقَة/وا=وَأَ/ ويـ = وا يَ.

وتوجد عديد الدراسات التي أكّدت أنّ أخطاء الإبدال تعتبر الأكثر انتشارا ولقد توصلت دراسة (مقدادي، 1990)أن أخطاء الإبدال (عندما يغيّر القارئ حرفا في بداية الكلمة أو وسطها أو آخرها) تمثل حوالي 97% من الأخطاء، ولقد ذكر أن الدراسات التي تناولت الأخطاء في عدة لغات وجدت بما يتجاوز 90% من صنف الإبدال.

ويؤكّد الباحث أنّ أخطاء التشابه الخطي تعود إلى طبيعة قواعد الإملاء العربية فالعديد من الحروف متشابهة بصريًا ومختلفة صوتيًا، وهذه الأخطاء ناتجة عن ارتباك في التمثيل الخطي لبعض الأصوات، كما أنّ الاستراتيجية الغالبة التي يتبعها القارئ في القراءة تعتمد على المقابلة الصوتية الخطية أي تحليل الكلمة إلى أصواتها ثم دمجها لتكوين كلمة لأغلب كلمات النص، فعدم اعتماد الذين يعانون من عسر القراءة على المعرفة الإملائية المعجمية يتم تعويضه من خلال الاعتماد المفرط على التهجئة الصوتية، وعلّلت دراسة (مقدادي، 1990) سبب وقوع القارئ في أخطاء الإبدال إلى اعتماد القارئ على النظام الصوتي(التقابل الصوتي- الخطي) في لفظ كلمات النّص وقراءته، وذلك لعدم تمكّنه من النظامين التركيبي والدلالي، ويوافق هذا تفسير (Vollutino, 1987) الذي حدّد سبب أخطاء الإبدال عند ذوي صعوبات تعلم القراءة لمشكل الترميز الصوتي لديهم، خاصة عندما يتضمن النص العديد من الكلمات غير المعروفة، بينما اقترح (Goulandris and Snowling, 1995)أنّ أخطاء التشابه البصري للكلمات مثل: الإمام=الأمام، ترجع إلى أن الأطفال يتبنون استراتيجيات القراءة المعجمية في القراءة و ليس استراتيجيات فك التشفير الصوتي. ولكن الباحث يرى أنه عندما يقع إبدال التشابه الخطي لكلمة بكلمة أخرى لها معنى مناسب للسياق فنستنتج أنّ القارئ قد استعمل استراتيجية القراءة المعجمية مستعينا بدلالة الكلمة، وتم إدراج هذا النوع من الأخطاء ضمن الأخطاء الدلالية، وهذا يشير إلى أن القارئين يبحثون دائمًا عن معاني الكلمات التي يقرؤونها.

وبالنسبة **لأخطاء الدلالة** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء الدلالة لصالح القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة، حيث كان متوسط الأخطاء الدلالية كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (12.17) وهو أكبر من متوسط الأخطاء الدلالية لدى القارئين العاديين(1.78). وأخطاء الدلالة في الغالب تتركّب فيه أنواع مختلفة من أخطاء الإبدال والحذف والإضافة عند قراءة نفس الكلمة ومن أشكال أخطاء الدلالة التي ظهرت في عينة الدراسة ما يلي:

- أخطاء اللهجة: استعمال اللهجة(اللغة المحكية) بدل الكلمة الفصيحة (الكلمة المعيارية) ومن أمثلة أخطاء اللهجة التي وقعت فيها عينة الدراسة: الأقارب= الأقراب/ الطواف= الطّوْف
- أخطاء نطق المرادف: نطق معنى الكلمة بدلا منها، ومن أمثلة الأخطاء: الجامع= المسجد/ توجّه لبيت جده= توجّه إلى بيت جده. وبالنسبة للحروف فنطق بعض ذوي صعوبات تعلم القراءة اسم الحرف بدلا من الصوت المكتوب. مثلا ويـ = واو ياء
- تشابه الشكل العام مع دلالات مختلفة: وهي أخطاء ناتجة من شبه الشكل العام لمعاني مختلفة قريبة من السّياق وخصوصا عند التطابق في الحروف الأولى ومن الأمثلة: الوشق=الوحش/ التسامح= التماسيح/ هَنّأوا= هُنا وَ/ هي= هِيَ.
- أخطاء الصرف(المورفولوجية): تتمثل في استبدال الكلمة المطبوعة بكلمة لها نفس الجذر وتنتمي إلى عائلة دلالية واحدة ومنها: المصدر، المفرد ،الجمع، الضمائر، تصريف الأفعال.. ، ومن أمثلة الأخطاء: المقابر=المقبرة/ عيديته= العيد/ علّقها=علّقهم.
- أخطاء النحو: سواء في الحركات الإعرابية(الحركة آخر الكلمة) أو في حروف الإعراب ومن أمثلة الأخطاء: الركعتين=الركعتان/ أخيه=أخوه.

والطفل يرتكب أخطاء نحوية لأنه يحاول معالجة الكلمة دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب النحوي (Gerard , Chauveau , 2004)، كما أن فقر القاموس المعجمي لذوي صعوبات تعلم القراءة والعجز الواضح في الوصول إلى بنية متواصلة جعلهم غير قادرين على الاستخدام الفعال لنظم القواعد النحوية (شلابي، 2017).

وفي دراسة (أبو ربيع وطه، 2003) وجدا أنّ النسبة العالية للأخطاء كانت أخطاء مورفولوجية، وتم تفسير ذلك بأنّ كلًا من اللغة العربية المكتوبة والعربية المنطوقة غنيان بالبنيات الصرفية، ولأن تشابه الكلمات، بصريًا وصوتيا عادة ما يكون مرتبطًا بنفس الجذر فإن هذا يسبب أنواعًا مورفولوجية من الأخطاء أثناء قراءة الكلمات العادية للكلمات، تشير هذه النتيجة إلى أن قارئ اللغة العربية يعتمد على استراتيجيات التعرف على الكلمات تتضمن مهارات فك الترميز الصوتي، والتعرف البصري الهجائي، ورسم الخرائط الصرفية العالية. وفي نفس السياق؛ وحسب (شنافي، 2018) أنّ المعالجة المورفولوجية للكلمات لا

تلعب دورا أساسيا في تعلّم القراءة إلا بعد عدة سنوات من القراءة لأن المعارف المورفولوجية تتعلّق بعناصر تنقل معلومات نحوية ودلالية.

والأخطاء الدلالية التي يعتمد فيها القارئ على "اللهجة" أي تهجئة الكلمات وفقًا لأشكالها المنطوقة وليس وفقًا لأشكالها المعيارية. فيفسر (أبو ربيع وطه، 2003) أن عملية التهجئة بين هؤلاء الأطفال تتضمن حلقة صوتية للكلمة المستهدفة يتداخل فيها صوت الكلمات المنطوقة مع صوت الهدف المكتوب، وهذا بسبب اختلاف اللغة العربية المنطوقة عما تكتب وتقرأ باللغة المكتوبة.

ويؤكد الباحث أنّ أخطاء الدلالة تعود إلى أنّ الاستراتيجية التي يتبعها القارئ في القراءة تعتمد على التخمين والتنبؤ بناء على دلالة السياق أو التراكيب الصرفية أو النحوية أو..غير ذلك، مع توظيف استراتيجيات متنوعة لوغوغرافية وأبجدية وإملائية، ولهذا يؤكد (Snowling ,1987) بأن الاعتماد على المعرفة الصوتية الجزئية والإملائية جنبًا إلى جنب مع تخمين السياق هي استراتيجيات تميز القارئين ذوي الصعوبات والضعفاء.

رغم أن هناك من الباحثين من لايعتبر الخطأ القرائي الذي يحافظ على سلامة المعنى خطأ، فحسب (Goodman & Burde, 1972) فإنّ الخطأ يصنف مقبول في السياق إذا لم يحدث تغييرا في المعنى.

أما بالنسبة **لأخطاء الحذف** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء الحذف حيث كان متوسط أخطاء الحذف كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (18.00) وهو أكبر من متوسط أخطاء الحذف لدى القارئين العاديين(1.78). وأخطاء الحذف التي ظهرت في عينة الدراسة تتمثل في:

- حذف (ال) التعريف: مثل المرجان= مرجان / الزّورق= زورق
- حذف الشدّة: مثل عَدَّ=عَدْ/ يَضِجُّ= يَضِجُ
- حذف المدود: مثل تتعالى= تتعلى/أناقة= أنقة
- حذف التاء المربوطة: مثل: متدحرجة= متدحرج
- حذف الضمائر: توجهوا= توجه/علّقها= علّق
- حذف حروف في الكلمات الطويلة: القرنفلية= القرفلية / يستصغركم= يستغركم
- حذف حروف في الكلمات ذات الدلالات المتقاربة: هنالك= هناك / الذين= الذي / جدّته = جدّه

- حذف حروف متكررة أو متشابهة في الكلمة: اللُّبُّ= البُ/ عينيه= عينه / استمتع= استمع/ عيدِيَتَه= عيدَتَه

فبالنسبة **لأخطاء الإضافة** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء الإضافة حيث كان متوسط أخطاء الإضافة كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (11.78) وهو أكبر من متوسط أخطاء الإضافة لدى القارئين العاديين(5.44). وأخطاء الإضافة التي ظهرت في عينة الدراسة تتمثل في:

- إضافة (ال) التعريف: مثل حُمُر= الحُمُرِ/ لإنشاء= الإنشاء
- إضافة الشدّة: مثل قَدِم= قدَّم/ تُغْمِضُ=تُغَمِّض/ استلم=استلَّمَ
- إضافة المدود: مثل حوت= حوات / يَضِجُّ= يَضيجُّ / حُمُرٍ=حُموري
- إضافة التاء المربوطة: مثل وليد الجديد=وليدة الجديدة
- إضافة الضمائر: مثل استمتع=استمتعو/ النوم = نومه
- إضافة حروف مختلفة: مثل الخلان =الأخلان/ دراسة= دراسيَة العَمُّ= العَلَمُ/المرجان= المهرجان.

ويؤكد الباحث أنّ أخطاء الحذف أو الإضافة تعود إلى أنّ الاستراتيجية التي يتبعها القارئ في القراءة تعتمد على التحليل الصرفي فالقارئ يركز اهتمامه إلى جذر الكلمة بينما المورفيمات (الـ ، الضمائر، علامات التأنيث، ...) فهو يهملها بالحذف أو الإضافة.

أما بالنسبة **لأخطاء فقدان تموضع** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء فقدان تموضع حيث كان متوسط أخطاء فقدان تموضع كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (1.30) وهو أكبر من متوسط أخطاء فقدان تموضع لدى القارئين العاديين(0.15). وأخطاء فقدان تموضع التي ظهرت في عينة الدراسة تتمثل في: الرجوع إلى نفس السطر، قفز سطر، قفز حرف أو كلمة في نفس السطر وخصوصا حروف العطف (الواو، الفاء)، وهي أخطاء نادرة الوقوع حسب عينة الدراسة فهي تشكل ما نسبته (1.19%) من الأخطاء الكلية فقط .

أما بالنسبة **لأخطاء التعرّف** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء التعرّف حيث كان متوسط أخطاء التعرّف لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (22.70) وهو

أكبر من متوسط أخطاء التعرّف لدى القارئين العاديين(1.32). وهو فرق كبير يقع فيه ذوو الصعوبات الذين لديهم صعوبة قرائية عميقة، وأخطاء التعرّف التي ظهرت في عينة الدراسة تتمثل في:

- عدم التعرّف على قراءة الكلمات غير المنتظمة (عدم التطابق الصوتي الخطي): كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب مثل: إله فيقرأها كما هي مكتوبة خطيا لأنه لا يمتلك المعرفة الإملائية المتمثلة في قراءتها "إلاه" أي قراءة "ألف" بعد اللام رغم عدم وجوده حسب القاعدة الإملائية. وفي عملية عكسية مع كلمة "إله" في الكلمات فيها "ألف" تكتب ولا تقرأ مثل ألف التفرقة أو الألف الزائدة في أفعال الماضي ومن الأمثلة: هَنَأُوا تقرأ هَنَأُوَا / خَرَجوا= خَرَجُوَا.
- عدم التعرّف على قراءة الحروف والكلمات غير المألوفة مثل: ؤُ=وُ/يجرؤ= يجرو
- قراءة الكلمة بحروف منفصلة صوتيا متباعدة زمنيا ودون دمج مثل: تَ – شَ– عَ–ر لقراءة كلمة تَشْعُرُ/ خَ–رَ–جَ–وَ–مَ –نَ لقراءة خَرَجوا من.
- تخطي الحرف أو الكلمة بعد فشل محاولة قراءته، فكثيرا ما يعجز المعسر عن قراءة الكلمة بسبب الفشل في إيجاد الكلمة المناسبة لعدم كفاية قدرته على إجراءات فك الشيفرة أو عجز الذاكرة في استدعاء الكلمة المناسبة.
- قد يلجأ المعسر إلى قراءة حرف من الكلمة ثم إكمال النطق بحروف اعتباطية لا تمت للكلمة ولا للغة بأي معنى، وهذا لأنه يعمل بمبدأ أن كل مكتوب يقرأ والخطأ الأكبر هو عدم قراءته وليس قراءته خطأً.

ومن خلال الدراسة لاحظ الباحث أنّ أخطاء التعرّف تزداد حسب درجة الصعوبة القرائية طرديا، وحسب السن الدراسي عكسيا.

أما بالنسبة **لأخطاء القلب** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات أخطاء القلب حيث كان متوسط أخطاء القلب كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (2.39) وهو أكبر من متوسط أخطاء القلب لدى القارئين العاديين(1.17). وأخطاء القلب التي ظهرت في عينة الدراسة تتمثل في: قلب الكلمات في الجمل، قلب الحروف مثل: تشعر= تعشر/ أبناء= أنباء / أقفاص= أفقاص

أما بالنسبة **لأخطاء التشابه الصوتي** توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات التشابه الصوتي القلب حيث كان متوسط أخطاء التشابه الصوتي كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (0.30) وهو أكبر من متوسط أخطاء التشابه الصوتي لدى القارئين العاديين(0.07). وأخطاء التشابه الصوتي نادرة لدى القارئين سواء عند القارئين العاديين أو ذوي صعوبات تعلم القراءة وذلك بسبب أنّ تحويل الصورة المرئية للكلمة أو الحرف لم يشكل صعوبة في تحويلها إلى الشكل المنطوق وذلك لنجاح المنهاج الدراسي في حل هذه الصعوبة من خلال استهداف الحروف المتشابهة صوتا في تدريس القراءة للصف الثاني وتزويد المتعلمين بآليات فك شيفرة الحروف المتشابهة صوتا في نفس الحصة مع توظيف استراتيجية اللعب في التمييز سواء قراءة أو إملاء، والأخطاء الصوتية التي ظهرت في عينة الدراسة تتمثل في: إبدال الحروف المتشابه الصوتية في الكلمات: ومن أمثلة ذلك:ظِ يقرأها ذِ أو العكس/ ساده يقرأها صاده/ توعيَّة /طوعيَّة.

وتوصلت دراستنا إلى ترتيب الأخطاء للقراء العاديين فحسب الجدول (39) إذ ترتبت أخطاء الحذف في المرتبة الأولى ب(409) خطأ بنسبة مئوية (32.88%) من الأخطاء الكلية وفي المرتبة الثانية كانت أخطاء التشابه الخطي ب(387) خطأ بنسبة مئوية (31.11%)، ثم في المرتبة الثالثة أخطاء الإضافة ب(225) خطأ بنسبة مئوية (18.09%)، وفي المرتبة الرابعة الأخطاء الدلالية ب(106) خطأ بنسبة مئوية (8.52%)، وفي المرتبة الخامسة أخطاء التعرف ب(55) خطأ بنسبة مئوية (4.42%)، وفي المرتبة السادسة أخطاء القلب ب(51) خطأ بنسبة مئوية (4.10%)، وفي المرتبة السابعة أخطاء التموضع ب(06) أخطاء بنسبة مئوية (0.48%)، وفي المرتبة الأخيرة أخطاء التشابه الصوتي ب(05) أخطاء بنسبة مئوية (0.40%).

أما بالنسبة للقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة فقد وجدنا أخطاء التشابه الخطي في المرتبة الأولى ب(716) خطأ بنسبة مئوية (25.67%) من الأخطاء الكلية وفي المرتبة الثانية كانت أخطاء التعرف ب(612) خطأ بنسبة مئوية (21.97%)، ثم في المرتبة الثالثة أخطاء الحذف ب(572) خطأ بنسبة مئوية (20.53%)، وفي المرتبة الرابعة الأخطاء الدلالية ب(408) خطأ بنسبة مئوية (14.64%)، وفي المرتبة الخامسة أخطاء الإضافة

ب(351) خطأ بنسبة مئوية (12.60%)، وفي المرتبة السادسة أخطاء القلب ب(71) خطأ بنسبة مئوية (2.55%)، وفي المرتبة السابعة أخطاء التموضع ب(42) خطأ بنسبة مئوية (1.50%)، وفي المرتبة الأخيرة أخطاء التشابه الصوتي ب(10) أخطاء بنسبة مئوية (0.36%).

أما فيما يخص **التصحيح الذاتي لأخطاء القراءة** فقد توصلت دراستنا إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القارئين العاديين والقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في تكرارات التصحيح الذاتي للأخطاء حيث كان متوسط التصحيح الذاتي للأخطاء كان لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة (3.39) وهو أقل من متوسط التصحيح الذاتي للأخطاء لدى القارئين العاديين(7.20)

وكما عرضنا في الجدول (41) فإن تكرارات التصحيح الذاتي للتلاميذ العاديين بلغت (309) تصحيح ذاتي للأخطاء بنسبة مئوية تقدر بـ(19.89%) من العدد الكلي للأخطاء. بينما تكرارات التصحيح الذاتي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بلغت (92) تصحيح ذاتي بنسبة (3.19%) من العدد الكلي للأخطاء. وكذلك بلغ عدد القارئين العاديين الذين قاموا بالتصحيح الذاتي لأخطائهم (42) قارئا أي بنسبة (100%) من القارئين العاديين، بينما بلغ عدد القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين قاموا بالتصحيح الذاتي لأخطائهم (16) قارئا أي بنسبة (57%) من القارئين ذوي صعوبات تعلّم القراءة. ومن هذه النتائج تأكدنا من أنّ التصحيح مؤشر واضح على قدرة القارئين العاديين على التقييم الذاتي وتمكنهم من معرفة أخطائهم بتوظيف استرتيجيات المقبولية الدلالية أو التحقيق الداخلي لمدى التطابق للشكل الخطي المرئي مع الشكل المنطوق، بينما ضعف هذه الاستراتيجيات لدى القارئ ذي صعوبات تعلّم القراءة، ولهذا فالتصحيح الذاتي في رأينا معيار للتمييز بين القارئ العادي وذي صعوبات تعلم القراءة وفي هذا المضمار فقد أشارت دراسات (Goodman & Goodman, 1977) أن تصحيح الأخطاء يمكن أن يزودنا بمعيار للتمييز بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، فالقارئ الذي يخطئ دون أن يصحح الأخطاء، وبخاصة تلك المتعلقة بما يغير الدلالة والمعنى قد لا يكون قارئا من أجل الوصول إلى المعنى، أما إذا كان يميل إلى تصحيح الأخطاء بحيث يتطابق مع النص الوارد في النص المقروء، فيعدّ

مثل هذا القارئ قارئا يسعى إلى تحقيق الفهم والاستيعاب(الحوامدة، 2010). وبهذا يمكن الحكم على المستوى القرائي للقارئ بمدى استخدامه لاستراتيجية التصحيح الذاتي في القراءة.

وبهذا الخصوص وجدت دراسة (مقدادي، 1990) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كل من القدرة القرائية للتلاميذ، ومستوى الصّف الدراسي، فذوو القدرات القرائية العالية والتلاميذ في الصفوف الأعلى يميلون إلى تصحيح أخطائهم أكثر مما يفعل أقرانهم من ذوي القدرات الأدنى والصفوف الأدنى.

ولأهمية التصحيح الذاتي في الكشف عن ذوي صعوبات تعلّم القراءة، اقترحت دراسة (Debray ritzen 1979) بتحليل الفعل القرائي عن طريق مقياسين: التصحيح الذاتي و السرعة، لأن الأخطاء المرتكبة خلال القراءة تعتبر مؤشرات سيئة لتحديد التشخيص لأن هاته الأخطاء يمكن أن لا تظهر عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة خاصة إذا أجري لهم الفحص في سن متأخر، والذين يخفون هذا الاضطراب بقراءة بطيئة ومراقبة ذاتية صارمة.

ولمعرفة الصعوبات المتعلقة بخصائص اللغة العربية فقد قام الباحث بدراسة مهام القراءة المتعلّقة بالخصائص اللغوية للحروف والكلمات من خلال مهام القراءة المصنّفة حسب القواعد الإملائية للّغة العربية ولقد تمّ تناولها في الدراسة لأنّ التشخيص المعرفي غير كاف وحده لتحديد المضامين التي ستدرج في البرامج العلاجية وإنما من الضروري إدراج الجوانب اللغوية التي تعيق القراءة بيسر، وخصوصا المتعلقة بقواعد الهجاء التي يجد القارئ باللغة العربية فيها صعوبة، وذلك للتركيز عليها في التدريس العادي والخاص للقراءة وتدعيم هذا التدريس باستراتيجيات تسهم في حل مشكلة القراءة والهجاء في اللغة العربية.

فبالنسبة للمهام المتعلقة بالحروف فقد توصلت دراستنا أنّ ترتيب مهام قراءة الحروف كانت نفسها سواء للقارئين العادين أو للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة من حيث الصعوبة فقد كانت المهام الأصعب المتعلقة بخصائص اللغة العربية، فأصعب مهمة قرائية للحروف فهي مهمة "**نطق حروف لها صوتان**" حيث حصل من القارئين العاديين (46.66%) ومن القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (3.57%) على العلامة الكاملة، ثمّ مهمّة" **نطق الحرف الساكن**" حيث حصل من القارئين العاديين (60) ومن القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (10.71%) على الدرجة الكاملة. ثمّ مهمّة" **نطق التنوين**" حيث حصل من القارئين العاديين

(71.11) ومن القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (21.43%) على النجاح في الحصول على العلامة الكاملة. أما المهام الأقل صعوبة المتعلقة بخصائص حروف اللغة العربية فقد تضمنت مهمة "**نطق الحركات الطويلة**" حيث تمكّن من القارئين العاديين (82.22%) ومن القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة (53.57%) من الحصول على العلامة الكاملة. ثم مهمة "**قراءة الحروف المتقاربة صوتا**" حيث تمكّن (84.44%) من القارئين العاديين (53.57%) من القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة من الحصول على العلامة الكاملة، أما مهمة "**قراءة الحروف المتقاربة شكلا**" فكانت الأسهل والتي تمكن (93.33%)من القارئين العاديين من تنفيذها وقراءتها بعلامة كاملة بينما تمكّن(60.71%)من القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة في الحصول على العلامة الكاملة.

يُرجع الباحث الصعوبة التي يجدها القارئ بالعربية في نطق "الحروف التي لها صوتان" أو " الحروف المنونة" بسبب التشابه الخطي فالحروف التي لها صوتان هي متطابقة شكليا وتقرأ حسب ترتيبها أحيانا فالألف أو الواو أو الياء في البداية لا يمكن قراءتها مدا صوتيا ولكن في الوسط أو الأخير يمكن ذلك، وهذا يسبب ارباكا للقارئ المبتدئ، أما الحرف المنوّن فهو متشابه خطيا مع الحرف غير المنون في الحركة؛ وإن كان الفتحة مضاعفة ولكن صغر حجم الحركات مقارنة بالحروف يهملها القارئ وخاصة الذين يعانون من صعوبات تعلّم القراءة، أما بالنسبة للحرف الساكن فموطن الصعوبة في قراءته يعود إلى أنّ اللغة العربية لا تبدأ بساكن ولهذا فإضافة حرف متحرك ليكتمل المقطع الصوتي مثل(طَخْ، مِشْ،..) جعل هذه المقاطع عبارة عن كلمات مخترعة لا يملك القارئ رصيدا لها في الحروف أو الكلمات المخزنة في ذاكرته الطويلة (المعجم العقلي).

فبالنسبة للمهام المتعلقة بالكلمات فقد توصلت دراستنا أنّ ترتيب مهام قراءة الكلمات اختلفت حسب نوع القارئ فبالنسبة للقارئين العادين فقد كانت المهام الأصعب المتعلقة بخصائص اللغة العربية، فأصعب مهمة قرائية للكلمات مهمة "**قراءة شبه الكلمات**" ومهمة" **نطق الشدّ في الكلمة**" بنسبة (17.77%) ثم مهمة "**قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف**" حيث حصل من القارئين العاديين (20%) على العلامة الكاملة، ثم مهمة " **نطق حروف تنطق ولا تكتب وعدم نطق حروف تكتب ولا تنطق** " بنسبة (22.22%)، أما المهام الأقل صعوبة المتعلقة بخصائص كلمات اللغة العربية فقد تضمنت مهمة " **قراءة كلمات تحوي**

ثلاث حروف" بنسبة (33.33%)، ثم مهمة " **قراءة اللام القمرية في الكلمة** " بنسبة (51.11%)، ثم مهمة " عدم نطق اللام الشمسية في الكلمة " بنسبة (55.55%)، وأخيرا المهمة الأسهل فهي مهمة " **نطق المدّ عند قراءة الكلمة**" بنسبة (71.11%)

أما ترتيب مهام قراءة الكلمات فبالنسبة للقارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة حيث كانت المهام **الأكثر صعوبة** هي مهمة " **قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف** " ومهمة" قراءة شبه الكلمات " ومهمة" **نطق الشدّ في الكلمة**" بنسبة مئوية (00%)من القارئين الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة (06) درجات، ثم تليها من حيث الصعوبة مهمة "**نطق حروف تنطق ولا تكتب وعدم نطق حروف تكتب ولا تنطق" مهمة** " ثم مهمة " **عدم نطق اللام القمرية في الكلمة** " حيث حصل (3.57%) من القارئين ذوي صعوبات تعلم القراءة الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة. أما المهمة **الأقل صعوبة** فهي مهمة "**نطق اللام القمرية في الكلمة**" بنسبة مئوية (14.29%)من القارئين الناجحين في الحصول على العلامة الكاملة يليها من حيث السهولة مهمة" قراءة كلمات من ثلاث حروف" بنسبة (7.14%). وأخيرا المهمة الأسهل فهي مهمة "**نطق المدّ عند قراءة الكلمة**" بنسبة (21.43%)

رغم الاختلاف الطفيف بين العاديين وذوي لصعوبات القرائية في ترتيب مهام قراءة الكلمات من حيث الصعوبة، ولكن هناك توافق في أنّ المهام الأصعب تتمثل في: **قراءة كلمات أكثر من ثلاث حروف(الطويلة)، قراءة شبه الكلمات، الكلمات المتضمنة الشدّ، الكلمات المتضمنة حروف تنطق ولا تكتب وحروف تكتب ولا تنطق،** فبالنسبة للكلمات الأكثر من ثلاث حروف يفسر الباحث ذلك بأنّ القارئ الضعيف والذي يعتمد على استراتيجية التحليل وفك التشفير، فإنه عندما يشرع في قراءة الكلمة الطويلة فإنه يجزئها إلى مقاطع ثم يُحوِّل تلك الأجزاء إلى ما يقابلها من أصوات مع الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة ليتم تجميعها في تمثيل صوتي واحد هو تلك الكلمة الطويلة، وهنا تلعب الذاكرة العاملة دورا محوريا، فكلما كانت قدرة الاحتفاظ في الذاكرة ضعيفة كلما كان قراءة الكلمة الطويلة مشوّها. أما بالنسبة لصعوبة قراءة شبه الكلمات فذلك يعود حسب رأينا إلى أنّ الاستراتيجية الوحيدة المفروضة على القارئ هي "فك التشفير الصوتي" لأنه لا يوجد نموذج مخزّن في الذاكرة للكلمة ولا يمكنه الاستعانة بالدلالة لأن شبه الكلمات غير ذات دلالة . وفي هذا النوع من

الأخطاء ذكر (أبو ربيع وطه، 2003) أنه عند قراءة الكلمات الكاذبة ترتفع الأخطاء غير الدلالية وخلل النطق (أخطاء التشابه الخطي) مقارنة بأخطائهم في قراءة الكلمات والنّصوص العادية. أما بالنسبة للكلمة المتضمنة للشدّ والكلمات المتضمنة حروف تنطق ولا تكتب و حروف تكتب ولا تقرأ فهذه الكلمات غير المنتظمة حيث استراتيجية "فك التشفير الصوتي" غير مجدية بل ومضلِّلة ولا يؤدي توظيفها إلى القراءة أو التهجئة السليمة بل يحتاج هنا القارئ إلى المعجم الإملائي أو القواعد الإملائية للتمكن من القراءة السليمة، ولقد وقع الكثير من القارئين وخصوصا ذوي صعوبات تعلم القراءة الذين يعانون من فقر المعجم الإملائي في أخطاء الكلمات غير المنتظمة فيقرأون الكلمات غير المنتظمة مثل الكلمات العادية التي تبدو متشابهة مثل ." رقدوا" قُرئت " رقدُوَا" / "الّذي" قرئت "اذي". وهكذا وإن كانت الكلمات غير المنتظمة والمتمثلة في أسماء الإشارة والأسماء الموصولة تعتبر في اللغة العربية من الكلمات المتكررة والمألوفة والتي يسهل قراءتها من خلال النظرة الأولى.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

حيث توصلت نتائج دراستنا إلى: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبارات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.**

توصلت دراستنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) بين متوسطي درجات اختبارات الفهم القرائي للقارئين ذوي صعوبات القراءة والقارئين العاديين وأن هذه الفروق بين متوسطي درجات اختبارات الفهم القرائي كانت لصالح القراءة العاديين في متوسط الدرجة الكلية للاختبار وفي متوسطات مستويات الفهم القرائي، كما يوضح الجدول (46) أنّ متوسطات مستويات الفهم القرائي للتلاميذ العاديين(3.58، 3.09، 1.98، 1.34) أكبر من متوسطات مستويات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (1.89،2.64، 1.21، 0.65). وكذلك متوسط درجات الاختبار الكلية للتلاميذ العاديين(9.60) أكبر من متوسط درجات الاختبار الكلية (6.21) للقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة في نفس الاختبار.

ويرى الباحث أنه يمكن تفسير الفرق بأن الضعف في فك التشفير سبب رئيس في صعوبة الفهم لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة ولقد فسّر LaBerge and Samuels (1974) علاقة

الفهم القرائي بفك تشفير الكلمات بأن هناك قدرة محدودة في المعالجة المعرفية على مستوى الانتباه والذاكرة العاملة، فإذا تمت عمليات تعرّف الكلمات دون عناء نسبيًا، فذلك يحرر مساحة لمعالجة العملية المعرفية الأعلى والمتمثلة في التفكير (الفهم)، وحتى يصبح الفهم آليا، يجب أن يصبح تعرّف الكلمات عملية تلقائية للنص(Hudson, PULLEN, & Lane, 2005). فعندما تصبح عملية فك التشفير تلقائية، فإنها تتطلب جهدًا إدراكيًا أقل، لذلك يمكن إعادة توجيه القدرات المعرفية للسماح بأعمق مستويات الفهم حول ما يقرأه القارئ. ولقد أكّد (Hudson, PULLEN, & Lane, 2005) إن الدقة الضعيفة في قراءة الكلمات لها تأثيرات سلبية واضحة على فهم القراءة والطلاقة. ومن غير المرجح أن يفهم القارئ الذي يقرأ الكلمات بشكل غير صحيح الرسالة المقصودة من المؤلف، ويمكن أن تؤدي قراءة الكلمات غير الدقيقة إلى تفسيرات خاطئة للنص.

ولهذا فالتلاميذ ينصب اهتمامهم على فك التشفير كاستراتيجية وحيدة للقراءة مما يسبب صعوبة في عدم التمكن من قراءة الكلمات أولا وعدم فهم المقروء ثانيا لأن العلاقة متبادلة فضعف فك التشفير يؤثر على الفهم والمستوى المتدني للفهم يؤثر على فك التشفير، وفي نفس السياق؛ وفي دراسة لمريم بن بوزيد(2018) ذكرت أن سبب صعوبات تعلم القراءة قد يكون راجعا لعدم قدرة الطفل على فهم النصوص الكتابية وبالتالي تجعله غير قادر على القراءة الصحيحة.

ولقد أوضح (Wong,Graham, Hoskyn, & Berman, 2008) أن الغالبية من الطلبة ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يعانون من صعوبات فك الترميز فقط؛ بل أن أكثر المشكلات شيوعا تكمن في الفهم والمتضمن في الفهم القرائي واستخلاص الاستنتاجات المهارة الأكاديمية المحورية الضرورية في جميع المجالات الدراسية خصوصا مع التقدم في الصفوف الدراسية.

فسّر كل من(Gough and Tunmer) أنّ الفهم القرائي هو المنتج النهائي للتفاعل بين فك التشفير والفهم اللغوي والذي هو عبارة عن مهارة عامة غير خاص باللغة المكتوبة ويشير بشكل أكثر تحديدا إلى فهم اللغة الشفوية، وتسمح هذه القدرة بفهم المثيرات السمعية وعملية فهم النص المتضمنة في القراءة، وعندما يتم الحفاظ على كلتا القدرتين يمكن فك شيفرة المكتوب وفهمه ويتم الفهم القرائي وإذا كانت إحدى العمليتين معطلة فلن يتم الفهم القرائي (Darlene & all, 2014)

في دراسة طلاقة القراءة الشفوية التي أجريت كجزء من التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP) لعام 2002 في الولايات المتحدة الأمريكية، وجد الباحثون أنه عندما يرتكب الأطفال أخطاء غيّرت معنى النص، كانت هناك علاقة مباشرة بفهم المقروء أكثر من الأخطاء التي لم ينتج عنه تغيير في المعنى كما أشاروا إلى أن الأخطاء التي لا تؤثر على المعنى نادرة.

ويرى الباحث أنّ اعتماد الأساتذة على التركيز على تدريب التلاميذ على فك التشفير والمطابقة الصوتية الخطية كهدف أساسي للقراءة في المرحلة الابتدائية وإغفال التدريب على الفهم العميق للنصوص القرائية واقتصارهم على الأسئلة التي تعالج الفهم المباشر أو الاستنتاجي أدى إلى ضعف التلاميذ في الاستجابة لفقرات أسئلة الفهم التقويمي والفهم الإبداعي.

وحتى المنهاج الدراسي له دور في ضعف تدريس الفهم القرائي والذي يتجلى في الوقت المخصص في حصة القراءة للفهم وإن خُصّص وقت فيتم التركيز على طرح أسئلة مباشرة شفويا يجيب عليها القارئون المتفوقون فقط. ولقد ذكرت(عبدالحميد، 2002) في دراستها أن عدم اهتمام المعلمين بتنمية مهارات الفهم القرائي يعود إلى جهلهم بهذه المهارات وكيفية التلاميذ عليها، مما يبين حاجتهم للتدريب عليها. ولقد انتقد العديد من الباحثين الطريقة التي يقوم بها مدرسو الفصل عادةً بتدريس فهم القراءة، فقد لاحظ Durkin في فصول التعليم العام للصف الرابع أنّ أقل من (1٪) من إجمالي الوقت المخصص لتعليم القراءة قد تم إنفاقه بشكل صريح في تعليم التلاميذ فهم النصوص. كما أشارت إلى أنه عند التطرق للفهم القرائي، يقوم المعلمون فقط بمراقبة فهم التلاميذ من خلال طرح الأسئلة بعد الانتهاء من قراءة مقطع ما؛ بدلاً من تدريس إجراءات محددة لمساعدتهم على تحسين مهارات الفهم لديهم(Swanson&Dlapaz, 1998).

وفي هذا المضمار نؤكد أن ذوي صعوبات تعلم القراءة لا يمتلكون القدرة على توظيف استراتيجيات تمكنهم من الفهم مادام هناك نقص في تعليمهم لهذه الإستراتيجيات، ولقد أكّد (Swanson&Dlapaz, 1998) أنّ الباحثين توصلوا إلى أنّ القارئين الضعفاء على عكس القارئين الجيدين، لا يكتسبون إجراءات واستراتيجيات الفهم القرائي بأنفسهم؛ بل يحتاجون إلى تعليمهم كيف وأين ومتى ينفذون مثل هذه الإجراءات باستمرار، فمثلا لاحظ

Garner و Reis أن القارئين الضعفاء لا ينظرون إلى الوراء لإعادة قراءة الأجزاء في نصوصهم كما يفعل القارئون الجيدون، ويفشلون في مراقبة مدى فهمهم. ووجد RaphaeL و Pearson أن القارئين الضعفاء غالبًا ما يتجاهلون أو لا يدركون أن المهام المختلفة تثير أنواعًا مختلفة من الأسئلة سواء كانت الأسئلة حرفية، أو استنتاجية، أو تعتمد على الخبرة السابقة، وهم غالبًا ما يستخدمون استراتيجيات غير مناسبة لمتطلبات المهمة، وأشار أيضا Oakhill و Patel بأنّ القارئين الضعفاء لا يستنتجون من النص ولا يدمجون الأفكار من أجزاء مختلفة من النص من أجل إنشاء تمثيلات دقيقة، حتى عندما يكون هؤلاء الطلاب قادرين على فك تشفير الكلمات بشكل صحيح، فإنهم عادة لا يهتمون بمعنى الفقرة، أو يربطون ما يُقرأ بمعرفتهم السابقة أو يراقبون فهمهم الخاص؛ لذلك يحتاج الطلاب الذين يجدون صعوبة في فهم النص إلى التدريس المباشر للتحكم في كيفية تنفيذ الاستراتيجيات المناسبة حتى يتحسن فهمهم للقراءة.

ولقد أشار (Lerner & Johns, 2009) أنّ مهارات الاستيعاب القرائي لا تتطور بشكل آلي بعد مهارات التعرف إلى الكلمات التي تم تعليمهم إياها، وأنّ بعض الطلبة يجدون صعوبات بمواجهة مع المهمات التي تتطلب استيعاب النصوص حتى مع تدريبهم على أساسيات القراءة المتضمنة فك الترميز والتعرف على الكلمات، والتدريب لفترات طويلة على أن يصبحوا طلبة ذوي طلاقة في القراءة، وهؤلاء الطلبة يحتاجون لاستراتيجيات تساعدهم في الاستيعاب ليصبحوا قراء فاعلين يفهمون ما يرد في النص. وتوفر العديد من الأبحاث (Catts; Petrill, Schatschneider, & Cutting, Snowling،..) أدلة على أن البراغماتية والمعرفة النحوية والدلالية تنبئ بالقدرة على الفهم القرائي لاحقا، ولذا ننصح بتضمينها في استراتيجيات برامج التدريب على الفهم القرائي.

ولقد وجدت دراسة (المكاحلة والرمامنة، 2019) فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الفهم القرائي بين ذوي صعوبات التعلّم تبعا لطريقة التدريس وأن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة قد تحسنوا في مهارات الفهم الحرفي، الاستنتاجي، التطبيقي بعد تطبيق استراتيجية (SQ3R) في تدريس الفهم القرائي بينما لم يوجد فروق في الفهم القرائي في المستوى الإبداعي بين المجموعة التجريبية والضابطة بين تطبيق استراتيجية (SQ3R)،

ووجدت هذه الدراسة أيضا عدم وجود فروق في مستويات الفهم القرائي سواء للمجموعة التجريبية أو الضابطة من ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من تحسن التحصيل للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط قامت الباحثتان(عبد الرحمن ومصطفى، 2016) بدراسة تكونت من (40)تلميذاً من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من ذوي صعوبات تعلّم القراءة، تتراوح أعمارهم ما بين (08–12) وطبقت عليهم برنامج لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، القرائي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المعتمد على استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الفهم القرائي وبالتالي في تنمية القدرة القرائية والتحصيل الدراسي.

وتوصلت دراسة (Rogers & Thierty, 2003) إلى تنمية مستوى الفهم القرائي لدى خمس طلبة بالصف الرابع الابتدائي يعانون من صعوبات التعلم باستخدام برنامج لتعليم القراءة وأكدت نتائج الدراسة تحسن الفهم القرائي باستخدام البرنامج سواء من خلال الدمج الشامل في الفصل، أو التعلم في غرفة المصادر مع وجود فروق دالة ولصالح الدمج الشامل.

والفهم القرائي يعتمد على سعة الذاكرة العاملة للحفاظ على المعلومات في النص، والتي تسهل استيعاب الجمل المتلاحقة. ويعد الطلبة الذين لديهم سعة أكبر أكثر نجاحا في دمج المعلومات أثناء القراءة التي تحتاج لوقت أطول، حيث يحتاج نقل المعلومات من جملة إلى أخرى استخداما فعالا لسعة الذاكرة العاملة وهو ما يعد جوهر الاستيعاب ولا يمكن أن يحدث الدمج بدون توظيف مباشر للذاكرة العاملة (Dehn, 2008). ولقد افترض(Cain, 2006) بأن الذاكرة العاملة وفهم القراءة لهما علاقة متبادلة. فتدريس استراتيجيات فهم القراءة مهم خاصة مع الطلاب الذين يعانون من عجز في الذاكرة العاملة، وبالتالي قد يكون من الممكن تقوية سعة الذاكرة العاملة من خلال تدريس الاستراتيجيات التي تعمل على تحسين فهم القراءة. وبالعكس أيضا يمكن أن تحسن استراتيجيات الذاكرة العاملة بشكل كبير من الفهم القرائي.

2–3– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

حيث توصلت نتائج دراستنا إلى: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.01) بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي**

صعوبات تعلم القراءة. وأنّ هذه الفروق بين متوسطي درجات اختبار الذاكرة العاملة الصوتية كانت لصالح القراءة العاديين في متوسط الدرجة الكلية للاختبار وفي متوسطات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية، كما يوضح الجدول(47) أنّ متوسطات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية (ذاكرة الأرقام، الحروف، الكلمات، الجمل) للتلاميذ العاديين(21.20، 21.16، 15.16، 27.93) أكبر من متوسطات أبعاد اختبار الذاكرة العاملة الصوتية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة (16.89، 15.43، 11.82، 19.96). وكذلك متوسط درجات الاختبار الكلية للتلاميذ العاديين(85.44) أكبر من متوسط درجات الاختبار الكلية (64.11) للقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة في نفس الاختبار.

ويرجع الباحث سبب تفوق القارئين العاديين في اختبار الذاكرة العاملة الصوتية إلى أنّ التحصيل القرائي مرتبط ارتباطا وثيقا بالذاكرة الصوتية فكلما كانت الذاكرة قوية كان الأدائي القرائي مرتفعا، فأهمية الذاكرة الصوتية تتجلى بسبب ارتباطها الوثيق بالقدرة على تعلّم المهارات الأكاديمية بصفة عامة وبالأداء القرائي بصفة خاصة، فذوو صعوبات تعلم القراءة يواجهون صعوبة في استرجاع البنية الإملائية المحددة للكلمة المستهدفة، فالذاكرة هي المسؤولة عن استرجاع وحدة الهجاء للكلمة المطبوعة، وهذا ما أكدته دراسة (Rababah, 2017) و(Purto,2014) ودراسة (عبدالله، 2007). وأكّد (Norton and Wolf, 2012) أنّ الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة يؤدون أداءً ضعيفًا في المهام التي تتطلب وعيًا صوتيًا وذاكرة لفظية قصيرة المدى والوصول إلى المعجم الإملائي. وأنّ الأداء في هذه المهام الصوتية يتنبأ باكتساب القراءة لدى القارئين العاديين وذوي الصعوبات القرائية. وتفسر بعض الدراسات ضعف القارئ في القدرة على القراءة بضعف قدرته على التركيب الصوتي في ذاكرة العمل، أي 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 وقراءة الكلمات (صيام، 2015). ولعلاقة الذاكرة بالفهم لاحظنا في دراستنا أن ذاكرة الجمل أقوى من ذاكرة الأرقام والحروف والكلمات لأن تركيب وحداتها مترابط بالدلالة، وعند استعادة المفحوص للكلمات يستعين بالدلالة للتذكر وقد دلّ على ذلك أكثر استبدال بعض المفحوصين وخاصة ذوي صعوبات تعلم القراءة بعض الكلمات بأخرى لها معنى

قريب مثل" حكى الجد للحفيد حكاية المجاهدين" عوضت كلمة "الحفيد" ب :"الولد" وأحيانا كلمة" حكاية عوضت بـ"قصة".

وتوصلت دراسة آمال بن صافية (2002) إلى أنّ الأطفال المصابين بالعسر القرائي في الوسط المدرسي الجزائري يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة، ودلت نتائج دراستها أنّ نسب الاسترجاع العشوائي أحسن من نسب الاسترجاع الذي يتطلب المحافظة على الترتيب وأنّ الأرقام الأولى والأخيرة أحسن استرجاعا من الأرقام الوسطى، وأرجعت ذلك إلى تأثير الأولوية والحداثة، وتمثلت صعوبات التذكر حسبها في صغر وحدة الحفظ وأن وحدة الحفظ تتناسب عكسيا مع تعقيد مهمة التذكر.

وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي أكّدت على العلاقة الوطيدة بين الذاكرة وخصوصا الذاكرة اللفظية والقراءة، وأن مستوى الذاكرة يلعب دورا مهما في التفريق بين القارئين العاديين وذوي صعوبات تعلّم القراءة، منها دراسة (Swanson, 1993) التي توصلت من أنّ الفرق بين العاديين وذوي صعوبات التعلّم يكمن في قيود عمليات تجهيز المعلومات وتخزينها في الذاكرة. وأشارت أيضا نتائج دراسة (Swanson & Beninger,1995) إلى أنّ الأداء على مهام الذاكرة العاملة اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم كان أدنى من التلاميذ العاديين وأنّ صعوبات التعلّم لها علاقة بعجز معيّن في الذاكرة العاملة.

وفي هذا الإطار قام أيضا كل من (Isaki & plante, 1997) بدراسة أجريت على (15) من التلاميذ العاديين و(15) من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وأشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين على كل من مهام الذاكرة قصيرة المدى ومهام الذاكرة العاملة، وهذا يشير حسب الدراسة إلى أن صعوبات الذاكرة اللفظية قد تكون مكونًا فاعلا في صعوبات تعلّم القراءة، واستنتجت دراسة الباحثين (Gathercol et Baddeley , 1990) وجود اضطراب في الحلقة الفونولوجية عند مجموعة من الأطفال المصابين باضطراب اللغة، وهذا ما أكدته أيضا دراسة (بن سالم) حيث أشارت أنه كلما انخفضت درجات اختبار القراءة انخفضت نتائج الذاكرة النشطة وخاصة بالحلقة الفونولوجية ويظهر ذلك في القلب والإبدال للحروف والإخفاق في التحويل (عنو، 2016). وهذا يتوافق مع دراسة أبو زيد وواعر (2011) والذي هدف إلى دراسة الفروق بين القارئين العاديين وذوي

صعوبات التعلّم من تلاميذ الصف الرابع حيث تكونت العينة الأساسية من 120 تلميذاً وتوصّل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين في مجموع أبعاد اختبار الذاكرة السمعية المعد من طرفهما.

وفي الدراسة الحالية كانت هناك فروق دالة إحصائيا في متوسطات تذكر الحروف علما أن أصوات الحروف قصير نسبيا؛ وفي هذا الشأن أوضح بادلي (Baddeley et all,1975,1984,2002) أن التذكر التسلسلي الفوري يكون أكثر سهولة واتساعا للكلمات القصيرة من التذكر التسلسلي للكلمات الطويلة سواء كان العرض سمعيا أو بصريا، وهذا بالنسبة للعاديين أما ذوي صعوبات التعلّم فهم يجدون صعوبة في التذكر سواء كان ذلك للكلمات القصيرة أو الطويلة.

ووجدت دراسة (Service, 1992) أنّ الذاكرة العاملة اللفظية تمثل (47٪) من التباين في تعلم لغة ثانية، وقد توصّلت أيضا أن مهام الذاكرة العاملة اللفظية تميز بين المجموعات ذات المستويات المختلفة من التطور اللغوي. وغالبًا ما تُعزى التأخيرات والاضطرابات النمائية في اللغة إلى تقلص القدرة أو خلل في الذاكرة العاملة اللفظية(Dehn, 2008).

ومن خلال نتائج هذه الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة بين متوسطات القارئين العاديين وذوي صعوبات التعلّم في تذكر الجمل وهذا يعود إلى استثمار العاديين لقدرتهم على الفهم كاستراتيجية للتذكر وهذا ما أوضحته دراسة (Reberston & Joanisse, 2010) بأنّ هناك فروقا جوهرية بين مجموعة المتعسرين في القراءة والأسوياء في فهم الجملة المنطوقة في اتجاه الأسوياء، وأنّه كلّما تحسّن مستوى الذاكرة العاملة للتلاميذ فإنّ فهم الجملة المنطوقة يتأثر إيجابيا بهذه الزيادة والعكس كذلك. أيضا فقد توصلت دراسة (Montgomery, 1996) عن وجود علاقة ارتباطية (0.62) بين استيعاب الجملة والذاكرة الصوتية.

ولهذا فإن من الضروري تقديم خدمات العلاج والتكفل بذوي صعوبات التعلّم وتحسين أدائهم القرائي بالاعتماد على مهام تدريب الذاكرة العاملة الصوتية من خلال برامج علمية ثبتت فعاليتها ومنها البرنامج التدريبي لجلجل(2008) والذي هدف إلى معرفة أثر بعض التدريبات على استراتيجيات الذاكرة (التكرار، التنظيم، والتسميع) باستخدام الكمبيوتر في تحسين الذاكرة العاملة على(30) تلميذا من الصف الثاني الابتدائي وأظهرت النتائج فعالية

التدريب في تحسين الذاكرة، ولقد قام يسري عيسى (2017) ببناء برنامج تدريبي قائم على التعلّم المستند إلى الدماغ يعتمد على تنمية الوعي الفونولوجي لتحسين الذاكرة الصوتية لذوي العسر القرائي وحقّق نتائج مرضية بعد القياس البعدي وكذلك القياس التتبعي الذي يدل على استمرارية التحسّن لدى عينة الدراسة. وأكّد في هذه الدراسة أنه بالإمكان مساعدة ذوي صعوبات تعلّم القراءة من خلال تهيئة بيئة تعلمية وأكاديمية تتوافر على برامج علمية مناسبة تمكنهم من تنمية قدراتهم وإمكاناتهم المعرفية التي تعاني من ضعف أو اضطراب. وأكّد كل من (عبد الفتاح مطر وواصف العايد، 2009) على أنّ التحسّن الذي يطرأ على الذاكرة لدى عينة دراستهم قد أدى إلى تحسّن استدعائهم للرموز الصوتية ومعاني الكلمات التي يسمعونها مما أدى إلى تحسّن المهارات اللغوية لديهم.

ونؤكد في هذا المجال حسب نتائج دراستنا وملاحظاتنا لعينة الدراسة أنّ للعمليات المعرفية سواء ما تعلّق بالانتباه أو التفكير أو الإدراك أو الذاكرة تأثير بالغ على القدرة على القراءة وهذا ما أكدته أيضا الباحثة (بن فليس، 2010) في دراستها حيث توصلت إلى أنّ الاضطراب الذي يصيب الذاكرة، أو الإدراك البصري أو نمط معالجة المعلومات سبب رئيس في ظهور صعوبات التعلّم.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

حيث توصلت نتائج دراستنا إلى: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.01=) بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة.**

توصّلت دراستنا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والقارئين العاديين وأن هذه الفروق بين متوسطي درجات اختبار التمييز البصري كانت لصالح التلاميذ العاديين في متوسط الدرجة الكلية للاختبار وفي متوسطات أبعاد اختبار التمييز البصري، كما يوضح الجدول (48) فمتوسط درجات الاختبار الكلية للتلاميذ العاديين(20.96) أكبر من متوسط درجات

الاختبار الكلية (18.96) للقراء ذوي صعوبات تعلم القراءة في نفس الاختبار وهي ذات دلالة عند (0.01).

وترجع أسباب الفروق في متوسط درجات اختبار التمييز البصري لصالح القارئين العاديين لأن القدرة على اكتساب القراءة ترتبط بعدد من مهارات الإدراك فلكي يتمكن القارئ من تمييز الرموز البصرية للحروف والكلمات لا بد أن يكون قادرا على التمييز البصري بينها من حيث التشابه والاختلاف من حيث الشكل والاتجاه، .. ولهذا فقد اعتبرنا أنه يمكن اعتماد صعوبات الإدراك والتمييز البصري كمحك للتشخيص لذوي صعوبات تعلم القراءة والكشف عن العوامل المسببة للديسلكسيا وبالتالي اتخاذ التدابير اللازمة لتنمية مهارات التمييز لبصري لضمان التحسن في الأداء القرائي، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات، فقد أكدت دراسة كل من (Burns & Watson, 2000) و(الزيات،2000؛ رجب 2011) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين صعوبة القراءة واضطرابات الإدراك البصري، وحين يفشل الطفل في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق وغيرها من التفصيلات، فتكون لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب (Smith, Patton & Shannon, 2005).

ولقد أكدت (Kurtz,2006.33) أنّ الأطفال الذين يعانون من مشاكل في الإدراك البصري يواجهون صعوبة في التعرف على الصور المرئية وتذكرها وتنظيمها حسب الحاجة لفهم الرموز المكتوبة والمصورة المستخدمة في التعلم. وغالبًا ما يواجهون صعوبة في تعلم القراءة؛ رغم أن هؤلاء الأطفال هم من ذوي البصر الجيد. وحسب (البطاينة وآخرون، 2009، 108) فإن طلبة صعوبات التعلم يعانون من صعوبات الإدراك البصري ومنها التمييز البصري الذي هو قدرة الطفل على التفريق بين الشكل المرئي وآخر، وعليه يقاس في الجانب القرائي في القدرة على التفريق ما بين الحروف الهجائية للكلمة، وتعد هذه القدرة ضرورية لتعلم القراءة والكتابة والحساب والرسم، والتي عادة ترتبط بسرعة الإدراك وإدراك التفاصيل الدقيقة. أما (Smith, 1994) فقد أكّد أنّ ذوي الصعوبات يعانون من بطء في التعامل مع المهام التي تتطلب قدرات إدراكية بصرية، فتراهم بطيئون في تعلم الحروف والأرقام بالإضافة إلى أن أوراق عملهم تكون مليئة بالإعادة والحذف وغير مكتملة، بينما فسّر (Learner, 2003) أنّ الاضطرابات الإدراكية البصرية التي يعاني منها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تجعلهم لا يحسنون تمييز ما يرون من صور الحروف والكلمات وذلك ليس لضعف في قدرتهم

الإبصارية وإنما لضعف الطريقة التي تعالج بها تلك المثيرات والتي تقودهم إلى مواجهة صعوبات في التعرف أو تنظيم أو تفسير أو تذكر الصور البصرية وتسلسلها في الكلمة الواحدة أو السطر الواحد (الحسين، 2017).

وأكدت (التازي، 2019) أن قدرة الطفل على القراءة تتطلب منه تمييزا بصريا خصوصا وأنّ الصعوبات في الإدراك البصري تنتج على مستوى التمييز البصري، وتؤدي إلى صعوبة في تعلّم مهارات القراءة. وفي دراسة (Kavale & Steven,2000) لتقييم العلاقة بين الإدراك السمعي والبصري والأداء القرائي. من خلال تحليل (267) دراسة أجريت بين 1950–1980 توصلت النتائج إلى أن المهارات الإدراكية السمعية والبصرية يمكن أن تزيد بنجاح من دقة التنبؤ بالأداء القرائي.

فبالنسبة للتمييز البصري للأشكال فقد تحصلنا في دراستنا أن متوسط درجات بعد " تطابق الأشكال (3.11) عند العاديين أكبر من متوسط درجات تطابق الأشكال (2.82)عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة ولكن هذا الفرق في المتوسط غير دال إحصائيا عند (0.05). ويمكن تفسير عدم وجود فرق بين القارئين العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة في أن التمييز البصري بصفة عامة يعتبر قدرة نمائية مع التقدم في العمر، وأنّ الأطفال الذين تجاوزوا (08) سنوات في الغالب يكونون قد امتلكوا هذه القدرة العامة وخصوصا في تمييز أشكال الصور والأشياء، وأنّ مشكلة ذوي صعوبات تعلم القراءة لا تتعلّق بتمييز أشكال الصور وإنما تتعلّق بأشكال الحروف وخصوصا عندما تكون ضمن كلمات، ولهذا فبالنسبة للتمييز البصري للحروف والكلمات فقد تحصلنا في دراستنا أنّ بعدي اختبار التمييز البصري (تطابق الحروف، تطابق الكلمات) للتلاميذ العاديين(9.20، 8.64) أكبر من متوسطات أبعاد اختبار التمييز البصري للتلاميذ ذوي صعوبات تعلّم القراءة(8.50، 7.64) وكانت ذات دلالة عند(0.05). وهذا يتوافق مع دراسة (بوغار، 2017) من وجود فروق في اختبار التمييز البصري للجرف (1994) بين التلاميذ العاديين وذوي العسر القرائي وأنّ التمييز البصري بين رسم الحروف والشدّة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصري لرسم الكلمات. وأشار (Conte, 1998) من خلال تحليله لنتائج دراسات وبحوث في صعوبات التعلّم؛ أنّ التلاميذ ذوي الصعوبات لديهم قصور واضطراب في التمييز البصري بين المثيرات المركزية والعارضة.

ولقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين الصعوبة القرائية والتمييز البصري، فقد كشفت دراسة (Fletcher et al, 1994) عن وجود علاقة ارتباطية بين القدرة على التمييز البصري وكل من التناسق الحركي والأداء في تهجي الكلمات، ووجود علاقة بين القدرة على التمييز البصري وتعلّم القراءة لدى أطفال عينة الدراسة، وفي دراسة أجراها (Feagans &Merriwether, 1990) على أطفال ذوي صعوبات تعلم وأطفال يعانون من صعوبة التمييز البصري، وذوي التحصيل العادي، فأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى القراءة وانخفاضا عاما في التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي مشكلات التمييز البصري، مقارنة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذوي التحصيل العادي، ووجدت دراسة القريوتي (2010) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم في التمييز البصري والتمييز السمعي لصالح التلاميذ العاديين، وكذلك دراسة منصور عبد الله صياح (2014)توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والتلاميذ العاديين والفائقين قرائيا في مهارة التمييز البصري ومهارات الإدراك البصري الأخرى، بينما لا توجد فروق ذات دلالة بين العاديين والفائقين قرائيا في مهارات التمييز البصري وغيرها من مهارات الإدراك البصري.

وذكرت(التازي، 2019) أن هناك قواسم مشتركة بين فئتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال ذوي التفريط التحصيل في صعوبات القراءة وأكدت أنه يمكن لنا أن نفرز الأطفال ذوي صعوبات التعلّم بالاعتماد على صعوبات الإدراك والتمييز البصري. توصلت نتائج دراستها على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين (9–12) سنة، تتكون من (60) تلميذا وتلميذة من صعوبات القراءة و(60) تلميذا وتلميذة من متدني التحصيل الدراسي؛ أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ متدني التحصيل في بعد التمييز البصري، بينما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الذاكرة البصرية.

وفي دراسة أجراها Frantanlon سنة 1999 لمعرفة أثر التدخل المباشر بتدريس الشكل البصري للمفردات على تحسن القراءة (السرعة، الطلاقة) على عينة من أطفال المدارس الابتدائية بولاية نيوجرسي فقد أفادت الدراسة عن تحسن مستوى الأطفال الذين درسوا بهذه الطريقة تحسنا دالا إحصائيا في القراءة (بن فليس، 2010، 145).

ولقد توصلت دراسة (حسين، 2017) من خلال قياس أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فاعلية البرنامج في تحسين مهارات الإدراك البصري وبقياس أثر ذلك على التحصيل القرائي وجد أيضا تحسنا في الأداء القرائي في القياس البعدي لعينة الدراسة. وقد أشارت (بن فليس، 2010) بأنّ عملية الإدراك البصري ترتبط ارتباطا وثيقا بالذاكرة فكلما كان الإدراك البصري للمثيرات سليما كلما أثر ذلك إيجابا على سير عملية الذاكرة البصرية وسهل عملية التخزين والاسترجاع والعكس صحيح، وهذا وفقا لنظرية إدراك الشكل بناء على نموذج، والتي ترى بأنّ إدراك الشكل (الحرف، الرقم، ...) يستند إلى نموذج مسبقا في الذاكرة البصرية للفرد، وفي حال غياب هذا النموذج يتأثر الإدراك سلبا.

نستخلص من هذه النتائج أنّ القراءة عملية معرفية تعتمد على مجموعة من المهارات الأساسية والمتمثلة في الإدراك والذاكرة والتفكير ويمكن ملاحظة بسهولة أنّ الصعوبات التي تظهر على الطفل في التمييز البصري أو الذاكرة العاملة الصوتية أو الفهم تؤثر تأثيرا سلبيا على المستوى القرائي لديه مقارنة بزملائه العاديين، وتتجلى مؤشرات هذه صعوبات تعلم القراءة في زيادة عدد أخطائه القرائية وضعف القدرة على المراقبة الذاتية عند القراءة.

الخاتمـــــــــــة

ومقترحات الدراسة

الخاتمـــــــة ومقترحات الدراسة

تمّ اختيار موضوع دراستنا بناء على ملاحظات ميدانية، استقاها الباحث من عمله في قطاع التربية لأكثر من تسع وعشرين سنة، لامسنا فيها الضعف القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة ولدى فئة محدّدة هم ذوي صعوبات تعلّم القراءة؛ الذين يتميزون بالذكاء العادي أو فوق العادي وبتفوقهم في مواد أخرى ولكنهم يعانون من عسر قرائي يتسبب في فشلهم الدراسي وانقطاعهم المبكر عن المدرسة، وذلك بسبب غياب التشخيص الرسمي والعلمي لهذه الحالات في المدرسة الجزائرية، وبالتالي غياب التوجيه السليم للتكفل المتخصص بهذه الفئة، ولهذا قمنا بهذه الدراسة باعتماد منهج متكامل في تشخيص صعوبات تعلم القراءة وذلك باستخدامنا لعدة مداخل للتشخيص منها المدخل المعرفي والذي يتجلى في تشخيص العمليات التي تتدخل في القراءة وأهمها الذاكرة العاملة والإدراك الموظفة في المعالجة المعرفية لعملية القراءة، بالإضافة إلى مدخل تحليل الأخطاء (RDM)، واعتمدنا أيضا المدخل اللغوي من خلال تشخيص مهام القراءة والتي تتطلّبها خصائص اللغة العربية وقواعدها في القراءة والكتابة. واهتمت دراستنا بتنويع أشكال التشخيص فاعتمدنا التشخيص الكمي وذلك لتحديد نقاط القوة في الأداء القرائي واعتمدنا التشخيص النوعي لتحديد أوجه القصور والضعف لتوجيه المختصين والأساتذة في اختيار البرنامج المناسب للعلاج لذوي الصعوبات القرائية.

وبناء على مشكلة الدراسة والإطار النظري الذي تم تناوله، والجانب الميداني وفرضيات الدراسة والإجراءات المنهجية المتبعة للتحقق من التساؤلات والفرضيات، يمكن تلخيص أهم الاستنتاجات التي توصلنا إليها في ما يلي:

- يلعب تعلّم الحروف والمقاطع الصوتية دورا أساسيا في مساعدة ذوي الصعوبات القرائية في اكتساب آليات القراءة الفعالة ولهذا فالتدريب المباشر الفعال على تعلّم المقاطع الصوتية وإدماجها يعتبر مهما وذو أولوية قصوى، ويتم ذلك بعد تشخيص المهام المتعدّدة التي تتطلبها اللغة العربية وتحديد مواطن ضعف الأداء وترتيب حسب شدة الصعوبة وأثر تلك الصعوبة في فك ترميز المقاطع الصوتية على مهارات قراءة الكلمات.

- إنّ قراءة الكلمات المنفردة مهمة صعبة على التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية لأنها تحرمهم من الاستعانة بدلالة السياق في التعرف على الكلمات، وتزداد هذه الصعوبة في الكلمات المخترعة (بدون دلالة) والكلمات الطويلة، ولهذا فهي تشكل صعوبة عالية على التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الصعوبات، وأيّ برنامج تدريبي يجب أن يبدأ بالمهام السهلة لقراءة الكلمات القصيرة مرفقة بصور، وحسب دراستنا أيضا إضافة "ال" القمرية أو الشمسية لا يشكل صعوبة للتلاميذ بتقدمهم في القراءة لأنهم يوظفون استراتيجية التحليل التركيبي في القراءة، أي يقرأون الجذر ثم يكملون اللواحق أو السوابق آليا.

- عدد الأخطاء في النّص أو الكلمات غير كاف لتحديد ذوي الصعوبات القرائية فإستراتيجية القراءة التي يوظفها القارئ، وأولويات القارئ لها دور في عدد الأخطاء ولهذا يجب اعتماد محكات مختلفة لتشخيص صعوبات القراءة، وهذا ما حرصت دراستنا عليه باعتماد التشخيص النوعي للأخطاء وتحديد الأخطاء على أساس سببها(التشابه البصري، الدلالي،...) وليس على أساس كيفيتها(الحذف، الإضافة،...) فقط، وكذلك تشخيص العوامل التي أثبتت الدراسات السابقة ودراستنا أنها عوامل مسببة لصعوبات القراءة مثل الذاكرة العاملة والتمييز البصري وذلك لتحديد ثبوت الصعوبة وشكل ظهورها والعوامل المرتبطة بها.

- تم تشخيص الأخطاء المعرفية وتحليلها فتحصلنا في هذه الدراسة على أن أخطاء الإبدال بسبب التشابه الخطي هو النوع الأكثر ارتكابا عند ذوي الصعوبات القرائية حيث يتم التركيز على الحروف وإهمال الحركات (الصوائت) وتعويضها حسب الدلالة أحيانا وحسب سهولة الحركة البديلة على الحركة المستبدلة، ثم ظهرت أخطاء التعرّف والتي أدرجناها ضمن أنواع الأخطاء المعرفية بسبب ارتباطها بضعف الذاكرة وكذلك ارتباطها بضعف التحكم في إجراءات التحليل والتركيب الصوتي، والتي ظهرت بكثافة عند من يعانون من صعوبات قرائية عميقة، وتلا ذلك أخطاء الحذف والتي يمكن أن تكون مرتبطة بظاهرة الاقتصاد القرائي أو بتوظيف استراتيجية التحليل التركيبي حيث يتم التركيز على الملمح الغالب للكلمة (الجذر، الجزء المألوف، الحرف الأول والوسط والأخير،...)مع إهمال باقي العناصر الأخرى. أما أخطاء التموضع والتشابه الصوتي فكانت نادرة الحدوث عند عينة الدراسة سواء عند العاديين أو ذوي الصعوبات القرائية.

- إنّ تشخيصنا لمهارة القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ساعدنا في التعرف على الصعوبات التي تواجه القارئ باللغة العربية في النظام الهجائي للغة العربية والتي أهمّها: الحروف التي لها صوتان (و، ي ، ا)، التنوين، الشدّ، الهمزة، الألف المقصورة، الحروف المنفصلة (ر، د، ا،..)، التشكيل، التنقيط، الألف الزائدة في آخر الفعل، الألف اللينة التي تقرأ ولا تكتب، مجموعات الحروف المتشابهة شكلا، الصيغ الصرفية،... والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند أي تشخيص للقراءة، وتؤخذ بعين الاعتبار أكثر عند تعليم القراءة والكتابة بالتركيز على تعليمها بطرق مناسبة حسب المستوى الدراسي.

- يرتبط الفهم القرائي بصعوبة القراءة والعلاقة بينهما علاقة متبادلة فصعوبات الفهم القرائي تؤثر على القراءة وصعوبة القراءة تؤثر على الفهم القرائي، وعلى هذا الأساس يجب عدم إهمال أحد منهما خلال التدريس.

- الذاكرة العاملة تلعب دورا محوريا في تعلّم القراءة ومن خلالها يمكن التنبؤ بصعوبات تعلّم القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة، ولهذا فالتدريب المناسب عليها يمكن أن يكون من المداخل العلاجية لذوي الصعوبات القرائية.

- في دراستنا لم تشكل درجة التمييز البصري للأشكال فرقا ذو دلالة بين العاديين وذوي الصعوبات القرائية بينما شكّل فرقا ذو دلالة في تمييز الحروف والكلمات ولهذا فالتمييز البصري مهارة ضرورية لتعلّم القراءة، ويمكن أن يلعب دورا في التنبؤ بصعوبات تعلّم القراءة في مرحلة ما قبل المدرسة.

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ووفقاً لما تم مناقشته في إطار هذه الدراسة سواء في جانبها النظري أو الميداني، نقترح ما يلي:

– استخدام البروتكول المتبع في دراستنا للتشخيص الفعال لذوي الصعوبات التعلم القرائية وتحديد أسباب الضعف وأعراضه المختلفة والمتباينة من تلميذ إلى آخر وتصنيف ذوي الصعوبات التعلم حسب العرض أو العامل المسبب ووضع خطط علاجية على أساس التشخيص مع إعادة التقييم باستمرار لضمان جودة المخرجات والتغلب على الصعوبات.

– اعتماد تعليم القراءة على النصوص القصيرة في الكتب المدرسية ؛ والتي تشكل دلالة عند القارئين المبتدئين؛ ليسهل تعلّم القراءة ويتدرّب الطفل على دقة وطلاقة القراءة وخاصة إذا

كانت الكلمات: منتقاة بعناية، مألوفة، محدودة الطول، منتظمة مع إضافة مهام لقراءة الكلمات الصعبة تدريجيا مع تحديدها واقتراح آليات ومهارات قراءتها.

– الأخطاء القرائية هي مؤشرات مميزة تكشف لنا إستراتيجيات القارئ ومكامن الضعف التي يسمح اكتشافها والتعامل معها لاكتشاف الأسلوب الأمثل لمعالجتها، ولهذا نعتبر أنّ مدخل تحليل الأخطاء هو أحسن طريقة يمكن إتباعها لتطوير القراءة عند التلاميذ وتحسينها لتحقيق النجاح وتحقيق الأفضل.

– لا ننصح باستعمال الطريقة الصوتية فقط في تعليم القراءة أو الطريقة الكلية بل إتباع الطريقتين الكلية والصوتية في تدريس القراءة وذلك لأن كل واحدة لها إيجابيات لا توجد في الطريقة الأخرى ولحاجة القارئ وخصوصا ذو الصعوبات القرائية لكل منهما رغم أن ذوي الصعوبات يستعمل أكثر الطريقة الكلية وذلك لاعتماده على سياق المعنى ولضعف أدائه في فك التشفير.

– الأستاذ مهما بلغت مهاراته التدريسية فهو غير مؤهل للتعامل مع ذوي صعوبات التعلّم ولذا من الضروري توفر متخصصين في الصعوبات التعلمية في مدارسنا مع تخصيص حجرات دراسية مزودة بأدوات التشخيص والوسائل المناسبة لتدريس هؤلاء الفئة الهامة والمهملة من ذوي صعوبات التعلم، مع تكوين الأساتذة في أساليب واستراتيجيات التعامل مع هذه الفئة لتخفيض الضرر والضغط عليهم وتقديم المساعدة الضرورية من الجميع.

– جهود المدرسة وحدها غير كافية للتغلب على مشكلة عويصة مثل صعوبات التعلّم، والصحة المدرسية والمتمثلة في وحدات الكشف والمتابعة تعاني من ضعف الإمكانيات وضعف التنسيق، ولهذا لا بد من التظافر لخلق بيئة حاضنة ومتكفلة بفئة صعوبات التعلّم، وكذلك يجب مساهمة مؤسسات اجتماعية أخرى في التكفل والتدخل لإنقاذ هذه الفئة ومحاربة هذا الهدر الذي يضيع طاقات بشرية يمكن أن تساهم في تطوير الوطن وخدمة المجتمع في المستقبل لو وجدت الرعاية المناسبة في الوقت المناسب.

ومن منطلق تراكمية المعرفة، ومحاولة لاستكمال ما تم الانطلاق في دراسته من خلال بحثنا وللمساهمة الفعالة في تطوير البحث العلمي، نقترح إجراء الدراسات التالية:

- اقتراح دراسات تجريبية حول تعليم القراءة بتوظيف استراتيجيات نشطة للتلاميذ بصفة عامة ولذوي الصعوبات القرائية ووضعها تحت تصرف الفاعلين في الحقل التربوي لتطوير تعليمية القراءة في المدرسة الجزائرية.

- اقتراح دراسات تتعلّق ببناء برامج لتنمية الذاكرة العاملة اللفظية وفق السياق العربي بتوظيف إستراتيجيات حديثة محددة.

- اقتراح برامج للتدريب على الفهم القرائي لذوي الصعوبات القرائية بتوظيف إستراتيجيات الفهم القرائي الحديثة.

- اقتراح برامج تدريبية للأساتذة في المرحلة الابتدائية لتنمية الوعي بصعوبات التعلّم ولاكتساب بعض المهارات الأساسية للتعامل الإيجابي مع هذه الفئة.

ونأمل أن تساعد هذه الدراسة على التشخيص الفعال لذوي الصعوبات القرائية في مؤسساتنا التربوية ولدى المختصين في العيادات المتخصصة في الكشف ومعالجة الذين يعانون من هذا الاضطراب الدراسي المنتشر، ونأمل أيضا أن تسهم دراستنا في تطوير البحث العلمي وتقدّم المعرفة في مجال صعوبات التعلّم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الملاحـــــق

الملحق(01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الوادي
مصلحة التمدرس والامتحانات
مكتب التعليم الأساسي
الرقم : 01 /3.3/2020/2021

مدير التربية
إلى السادة:
مديري المؤسسات التعليمية للأطوار الثلاثة

الموضوع : ب/خ الترخيص بإجراء دراسة ميدانية.
المرجع : طلب الباحث جديدي عبد الغني طالب دكتوراه بجامعة الجزائر02.

في إطار استكمال تطبيق البرامج المقرر لطلبة الدكتوراه" كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية تخصص علم النفس المدرسي يشرفني أن أرخص للطالب : جديدي عبد الغني.
بإجراء دراسة ميدانية في مؤسستكم من أجل استكمال الجزء التطبيقي من أطروحة الدكتوراه ، المتمثلة في تشخيص صعوبات تعلم القراءة لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط ، وذلك إلى نهاية الدراسة .

الوادي في : 08 نوفمبر 2020
المكلف بمهام مدير التربية
محمد مداحي

مديرية التربية لولاية الوادي . الهاتف : 032.12.58.46 . الفاكس : 032.12.58.46 . الموقع : www.de-eloued. com

الملحق(02)

جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

استمارة تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي

أستاذي الكريم في إطار البحث العلمي ولمتطلبات تقديم أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي حول تشخيص صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية سأعرض عليكم مقترح لقوائم تضم مهارات الفهم القرائي للمستويات الدراسية: الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي .والمطلوب منكم ومن خلال خبرتكم الإدلاء برأيكم الوجيه في **هذه** المهارات من حيث:

1-مناسبة المهارة لتلاميذ لكل قسم.

2-انتماء المهارة لمستوى الفهم القرائي المصنّفة ضمنه.

3-وضوح الصياغة اللغوية لكل مهارة

4-مهارات تقترحون تعديل صياغتها.

5- مهارات تقترحون إضافتها.

.

لكم مني جزيل الشكر والعرفان على تعاونكم وتجاوبكم

معلومات المحكِّم :

اسم ولقب المحكِّم: ..... **الدّرجة العلمية:** .....

الوظيفة: ..... **مكان العمل:** .....**التّخصص:** .....

الباحث : عبد الغني جديدي

تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي للسنة الخامسة

رقم	المهارات	مناسبة المهارة لتلاميذ الخامسة		انتماء المهارة لمستوى الفهم		وضوح الصياغة اللغوية	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
	أولا: مهارات الفهم المباشر						
01	يحدد مرادف الكلمة من السياق						
02	يحدد ضد كلمة						
03	يحدد معنى عبارة من سياقها						
04	يستخرج عبارة من النص تدل على معلومة أو فكرة معطاة						
05	يحدّد تفاصيل صريحة في النّص						
	ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي						
06	يحدد السبب والنتيجة						
07	يستنتج الأفكار الجزئية للّنص						
08	يستنتج الفكرة العامة للنّص						
09	يميز بين الحقيقة والخيال						
10	تحديد علاقة أفكار النص بالخبرات السابقة						
	ثالثا: مهارات الفهم التقويمي						
11	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة						
12	يحكم على التفسيرات المقدّمة أو قيمة حجج النّص						
13	يثمّن القيم الواردة في النّص						
	رابعا: مهارات الفهم الإبداعي						
14	يقترح حلا لمشكلة						
15	يقترح عنوانا آخر						
16	تقديم أدلة وشواهد تدعم فكرة من النص						

1- التعديلات التي تقترحونها:

.....

2- مهارات أخرى تقترحون إضافتها مع تحديد مستوى الفهم الذي تندرج ضمنه:

.....

تحكيم قائمة مهارات الفهم القرائي للسنة الرابعة ابتدائي

الرقم	المهارات	مناسبة المهارة لتلاميذ الرابعة		انتماء المهارة لمستوى الفهم		وضوح الصياغة اللغوية	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
	أولا: مهارات الفهم المباشر						
01	يحدد مرادف الكلمة من السياق						
02	يحدد ضد كلمة						
03	يحدد معنى عبارة من سياقها						
04	يحدد سمات شخصية من النّص						
05	يحدّد تفاصيل صريحة في النّص						
	ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي						
06	يستنتج المعنى الضمني						
07	يحدد السبب والنتيجة						
08	يستنتج الأفكار الجزئية للّنص						
09	يستنتج الفكرة العامة للنّص						
10	يميز بين الحقيقة والخيال						
	ثالثا: مهارات الفهم التقويمي						
11	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة						
12	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة						
13	يبدي رأيه حول أفكار النص						
14	يثمّن القيم الواردة في النّص						
	رابعا: مهارات الفهم الإبداعي						
15	يقترح حلا لمشكلة مطروحة في النص						
16	يقترح عنوانا آخر						

1-التعديلات التي تقترحونها:

.....

2-مهارات أخرى تقترحون إضافتها مع تحديد مستوى الفهم الذي تندرج ضمنه:

.....

تحكيم مهارات الفهم القرائي للسنة الثالثة ابتدائي

الرقم	المهارات	مناسبة المهارة لتلاميذ الثالثة		انتماء المهارة لمستوى الفهم		وضوح الصياغة اللغوية	
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة
	أولا: مهارات الفهم المباشر						
01	يحدد مرادف الكلمة من السياق						
02	يحدد ضد كلمة						
03	يحدد معنى عبارة من سياقها						
04	يحدّد شخصيات القصّة						
05	يعيّن البيئة الزمانية أو المكانية						
06	يحدّد الترتيب الصحيح للأحداث						
	ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي						
07	يحدد السبب والنتيجة						
08	يستنتج الأفكار الجزئية للّنص						
09	يستنتج مشكلة القصّة						
10	يستنتج العبرة من النّص						
	ثالثا: مهارات الفهم التقويمي						
11	تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة						
12	التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة						
13	يبدي رأيه حول شخصيات القصّة						
14	يثمّن القيم الواردة في النّص						

1- التعديلات التي تقترحونها:

.....

2- مهارات أخرى تقترحون إضافتها مع تحديد مستوى الفهم الذي تندرج ضمنه:

.....

-

الملحق(03)

قائمة محكمي مهارات اختبار القراءة والفهم القرائي

	المحكّم	الدرجة العلمية	/التخصص	جهة العمل
1	ممادي شوقي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمة لخضر الوادي
2	قرين العيد	دكتوراه علوم (أستاذة محاضرة أ)	ع. النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج
3	ع الحميد معوش	دكتوراه علوم (أستاذة محاضرة أ)	ع.النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج
4	محمد الهادي عوين	دكتوراه علوم (أستاذة محاضرة أ)	ع النفس التربوي	مفتش تعليم ابتدائي- الوادي-
5	التجاني آمنة	دكتوراه (LMD)	لسانيات اللغة العربية	أستاذ مدرسة ابتدائية
6	عزي إيمان	دكتوراه علوم	القياس والتقويم التربوي	أستاذ رئيسي للتعليم الابتدائي -الوادي
7	لزهر معامير	طالب دكتوراه	تعليمية اللغة العربية	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية- الوادي
8	محمد السعيد غطاس	طالب دكتوراه	علم النفس التربوي	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية- الوادي
9	العياشي صالح	ليسانس	لغات وآداب	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية- عنابة
10	لعلى عيسى	ليسانس	أدب عربي	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية-مستغانم
11	قسول الحاج	ليسانس	ع.اسلامية	مفتش تعليم ابتدائي- الشلف-
12	أسماء عزيز	ماستر	ع النفس التربوي	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية- تيبازة
13	قدور غالب	ليسانس	علوم قانونية	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية- ولاية تيسمسيلت
14	بن علي عبد الرزاق	شهادة الدراسات التطبيقية	انجليزية	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية-الوادي
15	البشير الأعوج	شهادة نهاية التكوين المتخصص	لغة عربية	مفتش تعليم ابتدائي- اللغة العربية- الوادي

الملحق(04)

قائمة محكمي اختبارات القراءة والفهم القرائي

	المحكّم	الدرجة العلمية/التخصص		جهة العمل
1	سليماني جميلة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	جامعة الجزائر 02
2	ممادي شوقي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس المدرسي	جامعة حمة لخضر الوادي
3	زعرور لبنى	دكتوراه	علم النفس التربوي	أستاذة محاضرة جامعة الجزائر 02
4	بلعسلة فتيحة	دكتوراه	علم النفس التربوي	أستاذة محاضرة المدرسة العليا للأساتذة
5	قرين العيد	دكتوراه	ع. النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج
6	ع الحميد معوش	دكتوراه	ع. النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج
7	محمد الهادي عوين	دكتوراه	ع النفس التربوي	مفتش تعليم ابتدائي- الوادي-
8	حساني إسماعيل	دكتوراه	الأرطفونيا	جامعة أم البواقي
9	التجاني آمنة	دكتوراه	لسانيات اللغة العربية	أستاذ مدرسة ابتدائية- الوادي-
10	عزي إيمان	دكتوراه	القياس والتقويم التربوي	أستاذة جامعة حمة لخضر الوادي
11	لزهر معامير	طالب دكتوراه	تعليمية اللغة العربية	مفتش تعليم ابتدائي- الوادي-
12	العياشي صالح	ليسانس لغات وآداب	لغة عربية	مفتش تعليم ابتدائي-عنابة
13	بن علي ع الرزاق	شهادة الدراسات التطبيقية	الانجليزية	مفتش تعليم ابتدائي-الوادي
14	البشير الأعوج	شهادة نهاية التكوين المتخصص	في التفتيش	مفتش تعليم ابتدائي-الوادي

الملحق(05)

الصورة الأولية للاختبار التشخيصي للقراءة

الاختبار التشخيصي للقراءة

الجزء الأول

1- اقرأ ما يلي

ثَ	تُ	بِـ	نـَ	كِ	لَـ
صَ	سَ	طُ	تُ	ظِ	ذِ
تا	صو	ســي	زا	نا	بــو
قٌ	حًـا	جٍ	غًا	رٌ	فٍ
يُ	ظـي	خِ	عًا	آ	ليـ
ضَ	شٍ	دي	مٌ	هـو	وُ

2- اقرأ الكلمات التالية

شَرَعَ	قَدِمَ	بُنِـــيَ	ضَغْطٌ	حُكْمٌ	فِجْلٌ
صَدَقْتَ	يَـجْـرُؤُ	انْتَـبَهَ	اِسْتَخْدَمَ	مُتَدَحْرِجَةٌ	يَسْتَصْغِرُكُمْ
عاد	حوتٌ	أمْـسى	بـيئَـةٌ	عُنْوانـــي	صَناديقٌ
عَدَّ	جدّةٌ	يَضِـجُّ	رماديٌّ	مُرَبِّـيَـة	سُكَّرِيَّاتٌ
الْـجَرَسُ	اللُّبُّ	الـْمِـفَكُّ	الزَّوْرَق	النَّظافَـةُ	الْبَـهْلَوانِـيَّـةُ
ذلك	الّذي	لكنَّ	هؤلاء	الّتي	إلـه

3- اقرأ الكلمات التالية

رَزَعٌ	مَقِسَ	صُمِرَ	حَقْمٌ	فُكْمٌ	قِلْطٌ
قَدَنْـتَ	تَـحْكُؤُ	ابتـنـه	اِسْتَحْجَقَ	مُيَنْدِسَشَةٌ	يَتَمَعْجَلَكُمْ
غاقٍ	ميـقٌ	أمْـنـى	نيـرَةٌ	حيقانَ	بَعاشيفٌ
كَصَّ	أَحِّي	يَطِمُّ	قَنادِيٌّ	مُعَقِـيَّة	شُكَّمِيَّانِ
الْقَسَطُ	اللُّحُّ	الْـمَرِلُّ	الـخُمْرافِ	السّنَطْريمُ	الْبَنْدَوانِمَّةُ
دَنِلٌّ	الَّـمي	حَـمِنَّ	مَئِلانُ	الَّعي	إمَنٌّ

الجزء الثاني: الْعيدُ السّعيدُ

غدًا يَوْمُ عيدٍ، سَيَرْتَدي وَليدُ الْـجَديدَ، فَلم تُغْمِضْ أَجْفانُهُ إلاَّ بعْد أن تَأكَّدَ من تـَجْهيزِ أناقَةِ الْعيدِ، وعَلَّقَها في مَكانٍ قَريبٍ مِن سَريرِ نَوْمِهِ؛ لتَبْقى أمام عَيْنَيهِ.

في الصَّباحِ استيْقَظَ مُبَكِّرًا، تَوَجَّهَ مع أبيه وأخيه إلى الْـجامِعِ الْكَبيرِ، وفي الطّريقِ أنْصَتَ لأَصْواتٍ تَتَعالى بالتّسْبيحِ والتَّكْبيـرِ. صَلّوا رَكْعَتَين، ثمّ استمَعوا لِـخُـطْبَة الْإمامِ، بعدها هَنَّأوا أصْدِقاءَهُم وجيرانـَهُم ، وخَرَجوا من الْـمَسْجِدِ.

في الْبَيْتِ أكلَ وليد بعض الْـحلَوِيَّاتِ الشَّهيَّة، وارْتَدى بَدْلَتَهُ الْقُرُنْفُلِيَّة؛ ثمّ تَوَجَّهَ لبَيْتِ جَدِّه؛ حيْث استَلَمَ عيدِيَتَهُ وهَدِيَّتَهُ من عند جَدَّتِه، والْتَقى هنالك أبْناءَ عُمومَته؛ الّذين شَرَعوا مَعًا في زِيارَةِ باقي الْأقارِبِ؛ ثمّ زِيارَة الْـمَقابرِ للتَّرحُّمِ على الْـمَوْتى، بعدها تَوَجَّهوا إلى حَديقَةِ التَّسْلَيَةِ.

في الْـحديقة استَمْتَع الْأولاد بالطّواف أمام أقفاصِ الْوَشق والرّاكون وحُمُرِ الْوحش، وتساءل صُهيْب لِـمَ تـُحْبس الْـحيوانات ألا تشْعر مثْلنا بالألـم والْفزع؟ ردّ عليه وسيمٌ: ربما يكون ذلك، ولكن هناك فوائد متعدِّدةٌ لإنشاء الحدائق، ففيها نحافظ على الحيوانات الـمنقرضة، ويدرس الْعلمـاء حياتها دراسة عِلْمِيَّةً، ويتمُّ كذلك توعيَّة النّاس بأهميّة حماية الْـحياة الْبَرِّ يّـة.

آب الصِّبيان لبيوتهم وقد امتلأت صدورهم بالغبطة والـحبور بهذا اليوم البهيج الـمنصرم، الّذي ساده التّسامح واللّهو مع الأهل والْـخِلاّن.

الملحق(06)

جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)
كلية العلوم الاجتماعيـة
قسم علم النفس

استمارة تحكيم الاختبار التشخيصي للقراءة

أستاذي الكريم في إطار البحث العلمي؛ ولمتطلبات تقديم أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي حول تشخيص صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، سأعرض عليكم اختبارا لتشخيص القراءة للمستويات الدراسية: الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي .والذي يهدف لقياس مستوى القراءة للتلاميذ، والمطلوب منكم ومن خلال خبرتكم الإدلاء برأيكم الوجيه في هذا المقياس من حيث:

1-الخط المعتمد نوعا وحجما
2-شكل تقديم الاختبار
3-مناسبة المهارات القرائية المقصودة بالتشخيص لمهارات القراءة الأساسية في اللغة العربية.
4-طول النص وتدرجه في الصعوبة.
5- التدرّج في تخفيف التشكيل في النص.
6-احتواء النص لجميع الحروف ولأغلب المهارات القرائية في اللغة العربية.
7-النص غير مناسب لأنه مألوف ومحفوظ من طرف المفحوصين
8-مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة للمرحلة الابتدائية

ولتسهيل العمل خصصنا جداول مرفقة بحيث تضعون العلامة (×) في المكان الذي ترونه مناسبا، وإذا كانت لديكم ملاحظات يمكن إدراجها في الخانة الملائمة في الجدول.

لكم مني جزيل الشكر والعرفان على تعاونكم وتجاوبكم

معلومات المحكِّم :

اسم ولقب المحكِّم: ..... **الدّرجة العلمية** :.....

الوظيفة : ..... **مكان العمل**:.....**التّخصص**:.....

الباحث : عبد الغني جديدي

جدول تحكيم الاختبار التشخيص للقراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

	جانب التحكيم	مناسب	غير مناسب	التعديل المقترح
الجزء الأول	الخط المعتمد نوعا وحجما			
	شكل تقديم الاختبار			
	تشخيص السطر (01): التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل			
	تشخيص السطر (02): التمييز الحروف المتقاربة في الصوت			
	تشخيص السطر (03): نطق الحركات الطويلة(المدود)			
	تشخيص السطر (04): نطق التنوين بالضم والفتح والكسر			
	تشخيص السطر(05): نطق الحروف مختلفة الحركات			
	تشخيص السطر (06): نطق الحروف الأخرى مختلفة الحركات			
	تشخيص السطر (07): قراءة كلمات تتكون من ثلاث حروف			
	تشخيص السطر (08): قراءة كلمات تتكون من أكثر من ثلاث حروف			
	تشخيص السطر (09): نطق المدّ عند قراءة الكلمة			
	تشخيص السطر (10): نطق الشدّ عند قراءة الكلمة			
	تشخيص السطر (11): نطق اللام القمرية عند قراءة الكلمة وعدم نطق اللام الشمسية عند قراءة الكلمة			
	تشخيص السطر (12): نطق الحروف التي تنطق ولا تكتب وعدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق.			
	تشخيص السطر (13): قراءة كلمات مخترعة تتكون من ثلاث حروف			
	تشخيص السطر (14): قراءة كلمات مخترعة تتكون من أكثر من ثلاث حروف.			
	تشخيص السطر (15): نطق المدّ عند قراءة الكلمات المخترعة			
	تشخيص السطر (16): نطق الشدّ عند قراءة الكلمات المخترعة			
	تشخيص السطر (17): نطق اللام القمرية عند قراءة الكلمة المخترعة وعدم نطق اللام الشمسية عند قراءة الكلمة المخترعة.			
	تشخيص السطر (18): قراءة كلمات مخترعة متنوعة			
الجزء الثاني	طول نص وتدرجه في الصعوبة.			
	التدرّج في تخفيف التشكيل في النص			
	احتواء النص لجميع الحروف ولأغلب المهارات القرائية في اللغة العربية			
	النص غير مألوف وغير متداول من طرف المفحوصين			
	مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات تعلّم القراءة للمرحلة الابتدائية			

ملاحظات أخرى يمكن إضافتها : .....

.....

الملحق(07): الصورة النهائية للاختبار التشخيصي للقراءة

الاختبار التشخيصي للقراءة في المرحلة الابتدائية

الجزء الأول: اقرأ الحروف التّالية

1	تَ	ثِ	بِـ	نَـ	كِ	لَـ
2	صَ	سَ	طُ	تُ	ظِ	ذِ
3	ضا	صو	هــي	زا	نا	آ
4	قٌ	حًـا	جٍ	غًا	رٌ	فٍ
5	وا	يًا	اِ	يــو	ويـــ	وُ
6	مِشْ	طَخْ	أَدْ	جُعْ	هَوْ	رِهْ

الجزء الثاني: اقرأ الكلمات التالية

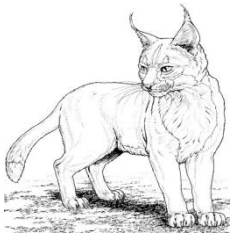
7	شَرَعَ	قَدِمَ	بُنِـــيَ	ضَغْطٌ	حُكْمٌ	فِجْلٌ
8	صَدَقَتْ	يَـجْـرُؤُ	اِنْتَـبَهَ	اِسْتَخْدَمَ	مُتَدَحْرِجَةٌ	يَسْتَصْغِرُكُمْ
9	عادَ	حوتٌ	أمْـسى	بـيئَـةٌ	عُنْوانـــي	صَناديقٌ
10	عَدَّ	جَدَّةٌ	يَضِـجُّ	رَمادِيٌّ	مُرَبِّـيَـةٌ	سُكَّرِيَّاتٌ
11	الْعَمُّ	الْـجَرَسُ	الْبَـقولُ	الْـمَرْجانُ	الْقيثارَةُ	الْبَـهْلَوانِـيَّـةُ
12	اللُّبُّ	الشَّرْقُ	الدَّائِمُ	الزَّوْرَقُ	النَّظافَـةُ	السَّمـاواتُ
13	ذَلِكَ	الّذي	لَكِنَّ	هَؤُلاء	إلَـهٌ	رَقَـدوا
14	رَزَعٌ	قَدَنَتْ	الْـمَرِلُّ	اِسْتَحْجَقَ	السَّنَطْريمُ	يَتَمَعْجَلَكُمْ

الجزء الثالث: الْعيدُ السّعيدُ

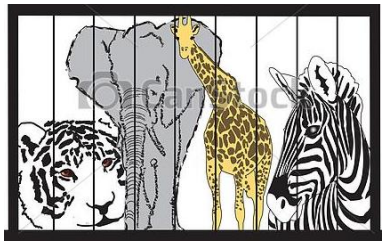
غدًا يَوْمُ عيدٍ، سَيَرْتَدي وَليدٌ الْـجَديدَ، فَلَمْ تُغْمِضْ أَجْفانُهُ إلاَّ بعْد أنْ تَأكَّدَ من تَـجْهيزِ أناقَةِ الْعيدِ، وعَلَّقَها في مَكانٍ قَريبٍ مِن سَريرِ نَوْمِهِ؛ لتَبْقى أمام عَيْنَيهِ.

في الصَّباحِ استيْقَظَ مُبَكِّرًا، تَوَجَّهَ مع أبيه وأخيه إلى الْـجامِعِ الْكَبيرِ، وفي الطّريقِ أنْصَتَ لأَصْواتٍ تَتَعالى بالتّسْبيحِ والتَّكْبيـرِ. صَلّوا رَكْعَتَين، ثمّ اسْتَمَعوا لِـخُـطْبَة الْإمامِ، بعدها هَنَّأوا أصْدِقاءَهُم وجيرانَـهُم ، وخَرَجوا من الْـمَسْجِدِ.

في الْبَيْتِ أكلَ وليد بَعْضَ الْـحَلَوِيَّاتِ الشَّهِيَّة، وارْتَدى بَدْلَتَهُ الْقُرُنْفُلِيَّة؛ ثمّ تَوَجَّهَ لبَيْتِ جَدِّه؛ حَيْثُ استَلَمَ عيدِيَتَـهُ وهَدِيَّتَهُ من عند جَدَّتِه، والْتَقى هُنالِكَ أبْناءَ عُمومَته؛ الّذين شَرَعوا مَعًا في زِيارَةِ باقي الْأَقارِبِ؛ ثمّ زِيارَة الْـمَقابِرِ للتَّرحُّمِ على الْـمَوْتى، بعدها تَوَجَّهوا إلى حَديقَةِ التَّسْلِيَةِ.



في الْـحديقة استَمْتَع الْأولاد بالطّواف أمام أقفاصِ الْوَشق والرّاكون وحُمُرِ الْوحش، وتساءل صُهيْب لِـمَ تُـحْبس الْـحيوانات ألا تشْعر مثْلنا بالألـم والْفَزع؟ ردّ عليه وسيمٌ: ربَّمـا يكون ذلك، ولكن هناك فوائد متعدِّدةٌ لإنشاء الحدائق، ففيها نحافظ على الحيوانات الـمُنْقرضة، ويدرُس الْعلمـاء حياتَـها دراسة عِلْمِيَّةً، ويتمُّ كذلك توعيَّة النّاس بأهميّة حماية الْـحياة الْبَرِّيّـة.



آب الصِّبيان لبيوتـهم وقد امتلأت صدورهم بالْغبطة والـحبور بـهذا الْيوم الْبهيج الْـمنصرم، الّذي ساده التّسامح واللّهو مع الأهل والْـخِلاّن.

الملحق(08): **وثيقة تصحيح الاختبار التشخيصي للقراءة**

وثيقة تصحيح الاختبار التشخيصي للقراءة

الجزء الأول:1- اقرأ الحروف التالية (درجة لكل حرف صحيح)

	الحروف	تَ	ثِ	بِـ	نَـ	كِ	لَـ	**العلامـــة**
	التقييم							
2	الحروف	صَ	سَ	طُ	تُ	ظِ	ذِ	**العلامـــة**
	التقييم							
3	الحروف	ضا	صو	هــي	زا	نا	آ	**العلامـــة**
	التقييم							
4	الحروف	قٌ	حًـا	جٍ	غًا	رٌ	فٍ	**العلامـــة**
	التقييم							
5	الحروف	وا	يًا	اِ	يــو	ويـــ	وُ	**العلامـــة**
	التقييم							
6	الحروف	مِشْ	طَخْ	أَدْ	جُعْ	هَوْ	رِهْ	**العلامـــة**
	التقييم							

الجزء الثاني : اقرأ الكلمات التالية (درجة لكل كلمة صحيحة)

7	الكلمات	شَرَعَ	قَدِمَ	بُنِـــيَ	ضَغْطٌ	حُكْمٌ	فِجْلٌ	**العلامـــة**
	التقييم							
8	الكلمات	صَدَقْتَ	يَـجْـرُؤُ	انْتَـبَهَ	اِسْتَخْدَمَ	مُتَدَحْرِجَةٌ	يَسْتَصْغِرُكُمْ	**العلامـــة**
	التقييم							
9	الكلمات	عاد	حوتٌ	أمْـسى	بـيئَـةٌ	عُنْوانـــي	صَناديقٌ	**العلامـــة**
	التقييم							
10	الكلمـات	عَدَّ	جدّةٌ	يَضِـجُّ	رماديٌّ	مُرَبِّـيَـة	سُكَّرِيَّاتٌ	**العلامـــة**
	التقييم							
11	الكلمـات	الْعَمُّ	الْـجَرَسُ	الْبَـقولُ	الْـمَرْجانُ	الْقيثارَةُ	الْبَـهْلَوانِـيَّـةُ	**العلامـــة**
	التقييم							
12	الكلمات	اللُّبُّ	الشَّرْقُ	الدَّائِمُ	الزَّوْرَق	النَّظافَـةُ	السَّمـاوات	**العلامـــة**
	التقييم(ص-خ)							
13	الكلمات	ذلك	الّذي	لكنَّ	هؤلاء	إلـه	رَقَدوا	**العلامـــة**
	التقييم							
14	الكلمات	رَزَعٌ	قَدَنْـتَ	الْـمَرِلُ	اِسْتَحْجَقَ	السَّنَطْريمُ	يَتَمَعْجَلَكُمْ	**العلامـــة**
	التقييم							

الجزء الثالث: العيدُ السّعيدُ

غدًا يَوْمُ عيد، سيَرْتَدي وَليدُ الْـجَديدَ، فلم تُغْمِضْ أجْفانُهُ إلاّ بعْد أن تأكّدَ من

تَـجْهيز أناقَة العيد، وعلّقها في مكان قَريب من سَرير نَوْمِه؛ لتبْقى أمام عَيْنيه.

في الصّباح استيقظَ مُبكّرًا، تَوَجّهَ مع أبيه وأخيه إلى الْـجامع الْكَبير، وفي الطّريق

الْتَحَمَتْ لأصْواتِ تَعالى بالتّسْبيح والتّكْبير. صلّوا رَكْعَتَيْن، ثمّ استمعوا الـخُطْبَة الإمام،

بعدها هَنّأوا أصْدِقاءَهُم وجيرانَهُم، وخَرَجوا من الْـمَسْجد.

في الْبَيْت أكَلَ وليد بعض الْـحلَوِيّات الشّهيّة،

وارْتدى بَدْلَتَهُ الْفُرْنْفُلِيّة؛ ثمّ تَوَجّهَ لبَيْت جَدّهِ؛ حيْث

استَلَمَ عيديّتَهُ وهَدِيّتَهُ من عند جَدّتِه، والْتَقى هنالك أبْناءَ

عُمومَتِه؛ الّذين شَرَعوا مَعًا في زيارَة باقي الأقارب؛ ثمّ

زيارَة الْـمَقابر للتّرَحُّم على الْـمَوْتى، بعدها تَوَجّهوا إلى حَديقَة الْبَلَدِيّة.

في الْـحديقة استَمْتَعَ الأولاد بالطّواف أمام أقفاص

الْوَحْش والزّاكون وحُرّ الْوَحْش، وتعامل صُهَيْب لِـمَ

تُحْبَس الْـحيوانات ألا تشْعر مثْلنا بالألَـم والْفَزَع؟ ردّ عليه وسيمٌ: ربّما يكون ذلك،

ولكن هناك فوائد متعدّدةٌ لإنشاء الحدائق، ففيها نحافظ على

الحيوانات الْـمُنقرضة، ويدرس الْعلَمـاء حياتها دراسة

علْميّة، وتمّ كذلك توعيّة النّاس بأهميّة حماية الْـحياة الْبَرّيّـة.

آب الصّبيان لبيوتهم وقد امتلأت صدورهم بالغبطة والْـحبور بهذا اليوم البهيج

الْـمُنْصرم، الّذي ساده التّسامح واللّهو مع الأهل والْـخِلاّن

14				
27				
40				
51				
58				
65				
73				
82				
91				
101				
108				
115				
128				
137				
143				
152				
163				
171				

السنوات الدراسية:	القسم	توزيع الميزانية	توزيع الإجراءات	مقدار الإجراءات
	زمن القراءة	عدد الوحدات المقروءة	عدد الأسطر	الملاحظات (قدرة الكلمات وحذف صعبة)
المقطع الصوتي				
الكلمات				
النص				
الملاحظات النهائية				

الملحق(09): الصورة الأولية لاختبارات الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي تاريخ الإجراء: .. /.. /..20

التلميذ:..... تاريخ الميلاد:.....

القسم:..... المدرسة:.....

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة

هذا الاختبار وُضِع من أجلك للتعرّف على مدى فهمك لنصوص القراءة، وهو معدّ لأغراض البحث العلمي وليس له علاقة بالاختبارات المدرسية ونتائجك الدراسية.

ولذا عليك الالتزام بالتعليمات التالية للاختبار:

- اقرأ النص الموالي قراءة صامتة بدقة وتأمل.
- اقرأ كل سؤال قراءة واعية قبل الإجابة عنه.
- أجب عن الأسئلة بوضع العلامة (×) أمام الإجابة التي تراها صحيحة من أحد الخيارات الأربعة.
- عليك أن تختار **إجابة واحدة فقط** من بين الخيارات المتاحة.
- من الأفضل الإجابة على **كل الأسئلة**.
- من الأفضل الالتزام بمدة الاختبار والمقدرة بـ 45 دقيقة
- لا تتردد في طلب المساعدة إذا واجهك أي غموض يحتاج إلى توضيح.
- لا تبدأ الاختبار إلا بعد أن تفهم المطلوب منك من خلال المثال التوضيحي التالي:

مثال (1) للإجابة على سؤال

قال الكاتب " و**تَبُثُّ** في النّفْسِ النّشاطَ من جَديدٍ.". كلمة "**تَبُثُّ**" لها نفس المعنى مع:

تحُثُّ ( ) تنْشرُ ( ) تجدِّدُ ( ) تفرِّقُ ( )

مثال (2) للإجابة على سؤال

الفقرة التي تتحدّث عن أنواع الهوايات هي:

أ- الفقرة الأولى. ( )

ب الفقرة الثانية. ( )

ج- الفقرة الثالثة. (×)

د- الفقرة الرابعة. ( )

تأكد أن إجابتك عن هذه الأسئلة ليس لها علاقة بنتائجك في اختباراتك المدرسية الفصلية. و إنما ستوظف في البحث العلمي

شكرا على مساهمتك الفعالة .

الهوايات الـمفيدة

الْـهِوايةُ نَشاطٌ مُنْتظَمٌ يـَخْتارُها الْإنْسانُ وِفْقَ مُيولهِ واهْتِـماماتِهِ ويُمـارِسُها في الْغالِبِ خِلالَ أَوْقاتِ الْفَراغِ بقصْدِ الْـمتْعةِ أو الرّاحة.

وقد يتَساءلُ الْبعض: ما الفوائد التّي تعود عليه من مُـمـارسَةِ الهِوايات؟ فلْيَعلَمْ أنّ مُـمـارسة الهِوايات تُنفِّسُ الْـهُمومَ، وتـُجدِّدُ الطّاقاتِ، وتَبُثُّ في النّفْسِ النّشاطَ من جَديدٍ. وتُؤدِّي الهِوايات إلى اكتسابِ مَهارات وخِبْراتٍ متنوّعةٍ، وإنْشاءِ علاقاتٍ اجْتِماعيَّةٍ وصداقاتٍ جديدةٍ. بالإضافة إلى اسْتِغْلال الْوقتِ بفعاليَّة أكْبرَ، وتَصْرِفُ الْإنْسان عمّا لا يُفيدُه. وكثير من النّاسِ اشْتُهِروا بإبْداعِهم في هواياتِهم أكثرَ من اشتِهارِهم في وظائفهم ودراسَتِهم.

والهِوايات ليست لونًا واحدًا بل هناك أنواعٌ كثيرةٌ فمنها ما هو أدبيٌّ كالْمُطالعةِ وكتابةِ الشِّعرِ والقِصَّةِ وتعلُّمِ اللُّغاتِ.. ومنها ما هو فنِيٌّ كالتَّمثيلِ والرَّسمِ وعزْفِ الْموسيقى، ومنها ما هو بدنِيٌّ: كالْعَدْوِ والسِّباحةِ ورُكوبُ الدّرّاجاتِ وغيرها، وليس هذا فقط، بل حتّى تربيةُ الْحيواناتِ والزِّراعةِ الْبسيطةِ والسَّفرِ والرّحلاتِ وزيارةِ الْأماكنِ الأثَريَّـةِ والتّاريخيةِ تُعْتَبرُ من الْهواياتِ، وهناك أنواعٌ أخرى كثيرةٌ.

وفي بلادنا يوجدُ دورٌ للشَّبابِ، تهْتمُّ برِعايةِ الشَّغوفينَ بالْهِواياتِ، تحْتوي على نوادٍ فنِيَّةٍ ورياضيَّةٍ مُتعَدِّدَةِ التَّخَصُّصاتِ، تساعدُ الْأطفالَ والشَّبابَ على تنْمِيةِ مهاراتِهم؛ لينْجحوا في حياتِهم ويساهِموا في نهْضةِ مجْتمعنا ورُقِيِّـه.

فهيّا، يا بُنيَّ: استَثْمِرْ قُدُراتِك ووقتِك في نشاطٍ مفيدٍ "واغْتَنِمْ فَراغَك قبل شُغْلِك" كما أمَرنا رسولُنا الْكريمُ، فستجِدُ الْمُتعةَ والتَّسْلِيَةَ والْفائِدةَ الْعظيمةَ الآن، وفي مسْتقْبَلِك الْمُشرِقَ. **الزعيم في اللغة العربية**

أسئلة الفهم

<u>السؤال 01</u> : قال الكاتب "ويساهِموا في نهْضةِ مجْتمعنا **<u>ورُقِيِّـه</u>**."كلمة"**<u>رقُيّه</u>** " لها نفس المعنى مع: انتصاره ( ) استقلاله ( ) تَطوُّره ( ) جُموده ( )

<u>السؤال 02:</u> الجملة التّالية من النّص " تُنفِّسُ **<u>الْـهُمومَ</u>** " ضدُّ كلمة " **<u>الهموم</u>** "هو:
الصّدور ( ) السّرور ( ) الأحزان ( ) الأوقات ( )

<u>السّؤال 03:</u> " والهِوايات ليست لونًا واحدًا " الجملة السّابقة من النّص وتعني:
اختلاف ألوان الهوايات( ) تنـوّع الهوايات ( ) الهوايات ملوّنة( )
الهوايات أدبية ( )

السّؤال 04: العبارة من النّص التي تدلّ على عناية دور الشباب بأصحاب الهوايات هي:
أ- اسْتِغْلال الْوقتِ بفعاليَّة أكْبرَ.( )
ب - تساعدُ الْأطفالَ والشَّبابَ على تنْمِيةِ مهاراتِهم.( )
ج - يُمارِسُها في الْغالِبِ خِلالَ أَوْقاتِ الْفَراغِ بقصْدِ الْمتْعةِ أو الرّاحة. ( )
د- ستجِدُ الْمُتعةَ والتَّسْلِيَةَ والْفائِدةَ الْعظيمةَ. ( )

السؤال 05: هذه العبارات من النّص، يوجد عبارة واحدة لا تدلّ على فوائد ممارسة الْهواية وهي:
أ- تُنفِّسُ الْـهُمومَ، وتُجدِّدُ الطّاقاتِ. ( )
ب- وتَبُثُّ في النّفْسِ النّشاطَ من جَديدٍ. ( )
ج- اكتساب مَهارات وخِبْراتٍ متنوّعةٍ. ( )
د- الْـهِوايةُ نَشاطٌ مُنتظَمٌ يـَخْتارُها الْإنسانُ وِفْقَ مُيوله واهْتِـمـاماتِه. ( )

السؤال 06: السّبَبَ الّذي جَعَلَ بلادنا تهتم برعاية الشغوفين بالهوايات هو:
أ- توفير مناصِب عمل ( )
ب- تحقيق النجاح في حياتهم وتطوير الوطن. ( )
ج- ملء أوقات الفراغ . ( )
د- قصد المتعة والراحة. ( )

السؤال 07: الفكرة التي ليست من الأفكار الأساسية للنّص هي:
أ- أنواع الهوايات كثيرة. ( )
ب- اهتمام دور الشباب بتنمية هوايات الشباب والأطفال.( )
ج- أضرار الهوايات على الإنسان. ( )
د- الدعوة إلى استغلال وقت الفراغ بهواية مفيدة. ( )

السؤال 08: الفكرة الرئيسية للنّص هي:
أ- الهواية تنفِّس الهموم. ( )
ب- أنواع الهوايات كثيرة ( )
ج - الاهتمام بأحد أنواع الهوايات يفيد الإنسان ويطوّر الوطن ( )
د- دورُ الشَّباب في بلادنا ( )

السؤال 09: هذا النّص يهدف إلى التّشجيع على:
أ- ممارسة هوايات متنوعة وعدم الاقتصار على هواية واحدة. ( )
ب- الانصراف والابتعاد عما لا يفيدنا. ( )
ج- إنشاء النوادي الثقافية والرّياضية. ( )
د- استثمار قدراتنا وأوقات فراغنا في ممارسة هواية مفيدة. ( )

السؤال 10: أحدّد الفكرة الصّحيحة من بين الأفكار التّالية حسب النّص:
أ- استغلال كل أوقات الفراغ في ممارسة الهواية وإهمال الدراسة. ( )
ب- رياضة كرة القدم هي الهواية الوحيدة الّتي يجب ممارستها. ( )
ج- أنواع الهوايات كثيرة، نختار منها ما يوافق ميولنا واهتماماتنا. ( )
د- تربيةُ الْحيواناتِ والزّراعةِ الْبسيطةِ ليست من الهوايات. ( )

السؤال 11: حسب رأيـي تكون الْهواية مضرّة إذا :
أ- اكتسبت مهارات وخِبْراتٍ متنوّعةٍ. ( )
ب- شغلتني عن دراستي وعملي. ( )
ج- انشغلت بها عن تصرّفات لا تفيدني. ( )
د- أنشأت علاقاتٍ اجْتِماعيَّةٍ وصداقاتٍ جديدةٍ. ( )

السؤال12: العبارة التي تمثِّل قيمة سِلْبيَة هي:
أ- أختار نوعا من الهوايات وأمارسها وقت الفراغ؛ لاكتسابِ مَهارات وخِبْراتٍ متنوّعةٍ. ( )
ب- أتشارك مع أصدقاء طيبين في ممارسة الهوايات. ( )
ج- العناية بالبيئة هواية تضيّع الوقت وتَبُثُّ في النّفْسِ الـمَلَل. ( )
د- زيارة الأماكن الأثرية ليست تضييعا للوقت؛ بل هي هواية مفيدة. ( )

السؤال 13: من خلال قراءتك للموضوع فإنّ أفضل طريقة لتنمية هواية مفيدة لديك هي :
أ- المشاركة في نوادي المدرسة أو دار الشباب القريبة من حيّكم ( )
ب- تخصيص جزء من وقتك لممارسة الهواية المرغوبة.( )
ج- تشجيع الوالدين ومساعدتك على اختيار وممارسة الهواية المفيدة. ( )
د- الاستفادة من كلّ الأفكار السّابقة.( )

السؤال 14: أقترح عنوانا آخر للنّص هو:
أ- الْـهِوايةُ نَشاطٌ مُنْتظَمٌ. ( )
ب- الشُّهرة والْهِواياتِ. ( )
ج- في الهواية مستقبلك المشرق.( )
د- النشاط المفيد ( )

السؤال 15: الحكمة التي أوظفها كدليل يدعّم ضرورة ممارسة الهوايات هي:
أ- التّعلّم في الصِّغر كالنَّقْش على الْحَجَرِ( ) .
ب - من شبّ على شيء شاب عليه( ) .
ج- علّموا أبناءكم السباحة والرماية وركوب الخيل( ) .
د- صديقك من يصارحك بأخطائك لا من يُجَمِّلها ليكسِب محبتك. ( )

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي تاريخ الإجراء: .. /.. /..20

التلميذ:..... **تاريخ الميلاد:**.....
القسم:..... **المدرسة:**.....

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة

هذا الاختبار وُضِع من أجلك للتعرّف على مدى فهمك لنصوص القراءة، وهو معدّ لأغراض البحث العلمي وليس له علاقة بالاختبارات المدرسية ونتائجك الدراسية.

ولذا عليك الالتزام بالتعليمات التالية للاختبار:

- اقرأ النص الموالي قراءة صامتة بدقة وتأمل.
- اقرأ كل سؤال قراءة واعية قبل الإجابة عنه.
- أجب عن الأسئلة بوضع العلامة **(×)** أمام الإجابة التي تراها صحيحة من أحد الخيارات الأربعة.
- عليك أن تختار **إجابة واحدة فقط** من بين الخيارات المتاحة.
- من الأفضل الإجابة على **كل الأسئلة**.
- من الأفضل الالتزام بمدة الاختبار والمقدرة بـ 45 دقيقة
- لا تتردد في طلب المساعدة إذا واجهك أي غموض يحتاج إلى توضيح.
- لا تبدأ الاختبار إلا بعد أن تفهم المطلوب منك من خلال المثال التوضيحي التالي:

مثال (1) للإجابة على سؤال

قال الكاتب **" وحَلَّقَ** عالِيًا **".** كلمة **" وحَلَّقَ "** لها نفس المعنى مع كلمة:

سافر ( ) عاد () طار (×) قصّ ( )

مثال (2) للإجابة على سؤال

السّبَبَ الّذي جَعَلَ الطّائر يضحك على الفراشة هو:

أ- لأنّ الفراشة مغرورة بجمال حديقتها ( )

ب- لأنّه لا يوجد زهرة نرجس بحديقة الفراشة . (×)

ج- لأنه يحبّ الضحك. ( )

د- لأنه سعيد برؤية الورود والأزهار والفراشات. ( )

تأكد أن إجابتك عن هذه الأسئلة ليس لها علاقة بنتائجك في اختباراتك المدرسية الفصلية. و إنما ستوظف في البحث العلمي

شكرا على مساهمتك الفعالة .

الفراشة وزهرة النرجس

كُلَّ يَوْمٍ كانَتْ الْفَراشَةُ تَطيرُ بَيْنَ الأَزْهارِ، تَشُمُّ رائِحة الْوُرودِ وتَشْرَبُ من رَحيقِها، وتُغَنّي بسَعادَةٍ وفَرَحٍ؛ حَتَّى حَطَّ طائِرٌ على غُصْنِ شَجَرَةٍ وفَتَحَ مِنْقارَهُ، وظَلَّ يَضْحَكُ بلا انْقِطاعٍ.

يَئِسَتْ الْفَراشَةُ أن يَتَوَقَفَ عن الضَّحِكِ، فطارَتْ ورَفَّتْ بالْقُرْبِ مِنْه، وسَأَلَتْهُ بصَوْتٍ هامِسٍ: هل هناك شَيْءٌ.. ؟ ظَلَّ الطّائِرِ يَضْحَكُ ويَضْحَكُ حَتَّى صارَتْ ضَحِكاتُهُ كَفيلٍ ضَخْمٍ فـي أُذُنَـيْها، ولـم تَعُدْ تَسْمَعُ شَيْئًا آخَرَ غَيْرَها.

بعد فَتْرَةٍ قال الطَّائِر بِجِدِّيَةٍ تامَةٍ: مِسْكينـَةٌ يا صَديقَتي. كيف يُمْكِنُكِ أن تَعيشي في الْـحَياةِ وتَسْتَمْتِعي بـها دون أن تَكون بحديقتِكِ زَهْرَةُ نَرْجِسٍ واحِدَةٍ؟ ثمّ تَـرَكَها وحَلَّقَ عالِيًا خَلْفَ غَيْمَةٍ صَغيرَةٍ.

طارَتْ الْفراشة بَـعيدًا، وتـحت عَيْنَـيْها حَفَرَتْ الدُّمـوعُ حُفْرَةً كَبيـرَةً بِحَجْمِ الأَسى الَذي كانَتْ تَشْعُرُ به. وظَلَّتْ تُرَدِّدُ فـي نَفْسِها: كيف أَعيشُ فـي حَديقَةٍ بلا زَهْرَةِ نَرْجِسٍ واحِدَةٍ؟

لـم يَعُدْ باسْتِطاعَتِها أن تَسْتَمْتِعَ بِرائِحَةِ الْوُرودِ أو بِاسْتِنْشاقِ الْعَبيـرِ أو بِارْتِشافِ الرَّحيقِ حتّى ذَبُلَتْ وانْطَفَأَتْ أَلْوانُـها الزّاهِيَّـة.

تَعَجَّبَتْ الْفَراشاتُ من حَوْلِـها وقالت: كيف لِلْفراشةِ الْـمِسْكينَةِ أن تَأْسى على غِيابِ زَهْرةٍ وَحيدَةٍ عن حَديقَتِها وتَنْسى كُلَّ الْوُرودِ الْـجَميلَةِ الّتي لَدَيْـها؛ حتّى لو كانَتْ زَهْرَةَ نَرْجِسٍ؟!

أحمد طوسون

أسئلة الفهم

السؤال 01: قال الكاتب " حَفَرَتْ الدُّمـوعُ حُفْرَةً كَبيـرَةً بِحَجْمِ الأَسى الَذي كانَتْ تَشْعُرُ به.". كلمة "الأَسى " لها نفس المعنى مع كلمة:

الْفَرَح ( ) القوة ( ) الغضب ( ) الْحُزْن ( )

السؤال 02: الجملة التّالية من النّص" ذَبُلَتْ و**انْطَفَأَتْ** أَلْوانُـها الزّاهِيَّـة " ضدُّ كلمة " **انْطَفَأَتْ** " هو:

الْتَهَمتْ ( ) خَمَدت ( ) اشتعلت ( ) ماتت ( )

السّؤال 03: " ظَلَّ الطّائِرِ يَضْحَكُ ويَضْحَكُ حَتَّى صارَتْ ضَحِكاتُهُ كَفيلٍ ضَخْمٍ فـي أُذُنَيْها" الجملة السّابقة من النّص وتعني:

سعادة الطّائر ( ) تضايق الفراشة ( ) ضحكات الفيل ( ) فرح الفراشة ( )

السّؤال 04: العِبارة من النّص التي تصف الحالة النّفسيّة للفراشة قبل قدوم الطّائر هي:
أ- تَشُمُّ رائِحة الْوُرودِ وتَشْرَبُ من رَحيقِها. ( )
ب تَأْسى على غِيابِ زَهْرةٍ وَحيدَةٍ. ( )
ج- تُغَنّي بسَعادَةٍ وفَرَحٍ. ( )
د- لـم يَعُدْ باسْتِطاعَتِها أَن تَسْتَمْتِعَ بِرائِحَةِ الْوُرودِ أو بِاسْتِنْشاقِ الْعَبيـرِ. ( )

السّؤال 05 : تميّزت شخصية الْفَراشَة في آخر القصة بـ:
أ- القناعة و سعادتها بما تملك. ( )
ب- التعاسة بسبب عدم حصولها على شيء ترغب فيه. ( )
ج- السّخرية من الطّائِر الذي لم يشاهد كُلَّ الْوُرودِ الْـجَميلَةِ الّتي لَدَيْـها. ( )
د- السعادة بالعيش في حديقة مليئة بالورود والزهور ماعدا زهرة نرجس.( )

السّؤال 06 : ضحك الطّائِر بلا انقطاع يدل على
سعادته وفرحه بحديقة الْفَراشَة .( )
ب-سخريته من مظهر الْفَراشَة. ( )
ج- يستهزئ لعدم وجود زَهْرَة نَرْجِس في الْحَديقَة . ( )
- لأنه رأى فيلا ضخما في الْحَديقَة . ( )

السّؤال 07 : السّبَبَ الّذي جَعَلَ الفراشة تشعر بالحزن ولم تعد تتمتع بحديقتها:
أ- ضحك الطائر عليها. ( )
ب- سخرية الفراشات منها. ( )
ج- وجود ورود جميلة في حديقتها. ( )
د- غياب زهرة نرجس عن حديقتها. ( )

السّؤال 08: يوجد عبارة ليست من الأفكار الأساسِيَّة للنص وهي:
أ- حزن الْفَراشَة الشديد على غياب زَهْرَة نَرْجِس في حديقتها. ( )
ب- إعْجابُ الطّائِر بوُرودِ الْحَديقَة . ( )
ج- الطّائِر يسخر من غياب زهرة النرجس في الْحَديقَة. ( )
د- تَعَجُّبُ الْفَراشات من حُزْن الْفَراشَة الْعَميقِ رغْم وُجود الْوُرودِ الْجَميلَة بحَديقَتِها.( )

السؤال 09 : الْفِكْرة الْعامَة للنّص هي :
أ- الطّائِر يحرص على سعادة الْفَراشَة . ( )
ب- نملأ حياتنا بالحزن عندما ينقصنا شيء. ( )
ج- بالقناعة والتمتع بما أعطانا الله نعيش سعداء. ( )
د- جمال الطبيعة مفتاح السعادة. ( )

السؤال 10 : التعبير الخيالي (غير الحقيقي) من التعابير التالية هو:
أ- طارَتْ الْفَراشَة. ( )
ب - حَفَرَتْ الدُّمـوعُ حُفْرَةً كَبيـرَةً تحت عيني الْفَراشَة. ( )
ج - حَطَّ طائِرٌ على غُصْنِ شَجَرَةٍ وفَتَحَ مِنْقارَهُ. ( )
د- تَمْتَصّ الْفَراشَة رَحيقِ الأزهار. ( )

السؤال 11: أحدِّد الْفكرة الصّحيحة من بين بين الأفكار التّالية حسب النّص:
أ- الضّحك على النّاس والتّدخّل في شؤونهم عمل مقبول. ( )
ب- امتلاك زهرة نرجس تحقِّق السّعادة الْكاملة. ( )
ج- نسعد بما نمتلكه وليس بما عند غيْرنا. ( )
د- أعيش حزينا إذا لم أمتلك ما أرغب فيه. ( )

السؤال 12: حُزْن الْفراشة وانْطِفَاء أَلْوانُها الزّاهِيَّة بسبب عدم وجود زهرة نرجس لديها، حسب رأيي يدلّ على:
ت-الحرص على الحفاظ عن البيئة. ( )
ث- الخوف من سخرية الفراشات منها. ( )
ج- عدم القناعة والرضى بما عندها من ورود. ( )
د- الرغبة في العناية بزهور النرجس النّادرة. ( )

السؤال 13:القيمة الإيجابية الّتي نتعلّمها من النّص :
أ- الضحك والاستهزاء بالآخرين . ( )
ب- تَذكّر النِّعم الّتي نَتَمَتَّع بِها حتى نَسْعَد في حياتنا. ( )
ج- نِسيان النّعم الّتي نمتلكها بسبب وجود شيء ينقصنا. ( )
د- التّدخل في شؤون الآخرين والتّسَبُّب في تَعاسَتِهم. ( )

السؤال 14: النّصيحة الْمناسبة الّتي أقترحها على الْفراشة لحلّ هذا المشكل هو:
ت-الهجرة للبحث عن حديقة بها زهرة نرجس. ( )
ث-التَّمَتُّع بما عندها من ورود وزهور جميلة بحديقتها. ( )
ج- البقاء حزينة حتى تتحصّل على زهرة نرجس. ( )
د- استبدال ما عندها من زهور و ورود بزهرة نرجس. ( )

السؤال 15: أقترح عنوانا آخر للنّص هو:
أ- الْفراشات الْجميلات. ( )
ب- الطّائر الْماكر. ( )
ج- حُزن فراشة على زهرة نرجس. ( )
د- السّعادة. ( )

انتهى

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تاريخ الإجراء: .. /.. /..20

التلميذ:..... **تاريخ الميلاد:**.....

القسم:..... **المدرسة:**.....

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة

هذا الاختبار وُضِع من أجلك للتعرّف على مدى فهمك لنصوص القراءة، وهو معدّ لأغراض البحث العلمي وليس له علاقة بالاختبارات المدرسية ونتائجك الدراسية.

ولذا عليك الالتزام بالتعليمات التالية للاختبار:

1. اقرأ النص الموالي قراءة صامتة بدقة وتأمل.
2. اقرأ كل سؤال قراءة واعية قبل الإجابة عنه.
3. أجب عن الأسئلة بوضع العلامة **(×)** أمام الإجابة التي تراها صحيحة من أحد الخيارات الأربعة.
4. عليك أن تختار **إجابة واحدة فقط** من بين الخيارات المتاحة.
5. من الأفضل الإجابة على **كل الأسئلة**.
6. من الأفضل الالتزام بمدة الاختبار والمقدرة بـ 45 دقيقة
7. لا تتردّد في طلَب الْمساعدة إذا واجهك أيّ غموض يحتاج إلى توضيح.
8. لا تبدأ الاختبار إلا بعد أن تفهم المطلوب منك من خلال المثال التوضيحي التالي:

مثال (1) للإجابة على سؤال

قال الكاتب " **سنَنْتَصِرُ** عَلَيهِ مُجْتَمِعينَ ". كلمة " **سنَنْتَصِرَ** " لها نفس المعنى مع كلمة:

سنَنْهَزِم ( ) سنُهاجِم () سنَفوز (×) سنَتَقدَّم ( )

مثال (2) للإجابة على سؤال

السّبَبَ الّذي جَعَلَ الرّجل لا يستطيع اعتلاء الشجرة هو:

أ- لأنّ الأشجار بعيدة عنه ( )

ب- لأنّ الرّجل بدين. (×)

ج- لأنه لم يستطع أن يتحرّك من الخوف. ( )

د- لأن الأشجار عالية . ( )

تأكد أن إجابتك عن هذه الأسئلة ليس لها علاقة بنتائجك في اختباراتك المدرسية الفصلية. و إنما ستوظف في البحث العلمي

شكرا على مساهمتك الفعالة .

الْأَصْدِقاءُ والدُّبُّ

كانَ رَجُلٌ يَسيرُ مَعَ أصْدِقائِهِ قُرْبَ غابَةٍ فيها حَيَواناتٌ مُفْتَرِسَةٌ، فَجْأةً ظَهَرَ لَهم دُبٌّ كَبيرٌ.

قالَ أحَدُهُمْ: ابْقَوْا مَعاً، سنَنْتَصِرُ عَلَيهِ مُجْتَمِعينَ، لكِنَّ الأصْدِقاءَ رَكَضوا نَحْوَ شجرةٍ عاليَةٍ، وتَسَلَّقوها، وَتَرَكوهُ وَحيداً .

كان الرَّجلُ بَديناً فَلَمْ يَسْتَطِعْ اعْتِلاءَ الشَّجرةِ، وَلَمْ يَعْرِفْ ماذا يَفْعَلُ، ثُمَّ اسْتَلْقى عَلى الأرضِ مِنْ غَيْرِ حَرَكَةٍ، وَكَتَمَ أنْفاسَهُ.

وَصَلَ إلَيْهِ الدُّبُّ، وَأخَذَ يَشُمُّهُ، فظَنَّهُ مَيْتاً، فتَركَهُ وَعادَ إلى الْغابةِ.

نَزلَ الأصدقاءُ عَنِ الشَّجرةِ، وَسَألوا صَديقَهم: رَأيْنا الدُّبَّ يَهْمِسُ في أذُنِكَ، فَماذا قالَ لكَ؟ أجابَ الرَّجُلُ: لَقَدْ قالَ لي: لا تُصاحِبْ أَصْدِقاءَ يَتَخَلَّوْنَ عَنْكَ عِنْدَما تحتاجُ إلى مُساعَدتِهم.

حكايات إيسوب (بتصرف)

أسئلة الفهم

السّؤال 01: قال الكاتب "كان الرَّجُلُ **بَديناً**". كلمة "بَديناً" لها نفس المعنى مع كلمة:

هَزيلاً ( ) قَوِيًّا ( ) سَميناً ( ) قَصيرًا ( )

السّؤال 02: الجملة التّالية من النّص " **نَزَلَ** الأصْدِقاءُ عَنِ الشَّجَرَةِ " ضدُّ كلمة " **نَزَلَ** " هو:

هَبَطَ ( ) ذَهَبَ ( ) صَعَد ( ) ابْتَعَدَ ( )

السّؤال 03: " الأصْدِقاءَ رَكَضوا نَحْوَ شَجَرَةٍ عاليَةٍ" الجملة السّابقة من النّص، وتعني:

الْهُجوم ( ) التّعاون ( ) التّنافس (..) الْهُروب ( )

السّؤال 04: شخْصِياتُ هذه الْقِصَّة هم :

أ- الدُّبّ والْحيوانات الْمُفْتَرِسة ( )

ب- الرَّجُل الْبَدين وأصْدِقاؤه( ) .

ج- الدُّبُّ والرَّجُل الْبَدين وأصْدِقاؤُهُ ( ) .

د- الرَّجُل والدُّبّ والْغابَة. ( )

السّؤال 05: مَكانُ وُقوعِ هذه الْقِصَّة هو:
أ- الْغابَة ( ) ب- الشَّاطِئ ( ) ج- الشّجَرَة ( ) د- الْجَبَل( )

السّؤال 06: عَدَدُ فِقْراتِ النَّص هو:
أ- إحْدى عَشْرة فِقْرة ( ) ب- خَمْس فِقْرات ( ) ج- أرْبَعُ فِقْرات ( ) د- ثَلاثُ فِقْرات( )

السّؤال 07: التّرتيب المناسب لأحداث النص هو:
أ- هروب الرَّجلين وتَرْك صديقهم في خطر – ظهور حيوان متوحِّش للأصدقاء – نجاة الرّجل بعد تظاهره بالْموت ( )
ب- نجاة الرّجل بعد تظاهره بالْموت - ظهور حيوان متوحِّش للأصدقاء – هروب الرَّجلين وتَرْك صديقهم في خطر ( )
ج- ظهور حيوان متوحِّش للأصدقاء – نجاة الرّجل بعد تظاهره بالْموت – هروب الرَّجلين وتَرْك صديقهم في خطر ( )

السّؤال 08: السّبَبَ الّذي جَعَلَ الدُّبَّ يَتْرُك الرّجُل ولا يؤذيه هو:
أ- تعاوُن الأصْدقاء على الدِّفاع عن أنفسهم ( )
ب- هروب الرّجل. ( )
ج- ظَنُّ الدُّبِّ بأنّ الرّجل مَيْتًا. ( )
د- دفاع الرّجل عن نفسه. ( )

السّؤال 09: أحد هذه الأفكار ليس من الأفكار الجزئية للنص وهي:
أ- ظهور دبّ مُتَوَحِّش للأصْدِقاء في الْغابَة ( ) .
ب- تَخَلِّي الأصْدقاء عن صديقهم الْبَدين( ) .
ج- انْهِزام الدُّبِّ بسبَب قُوّة الرَّجُل الْبَدَنِيَّة( ) .
د- نَجاةُ الرَّجُل بفَضْل الْحيلَة.( )

السّؤال 10: المشكلة التي وقع فيها الأصدقاء الثلاثة هي:
أ- الضّياع في الغابة. ( )
ب- ظهور حيوان متوحش. ( )
ج- السّقوط من الشجرة. ( )
د- الغرق في النهر. ( )

السّؤال 11: الْعِبْرة من هذا النّص هي:
أ- الصّديق الْحقيقي هو من لا يتخلى عن صديقه وقت الضِّيق ( )
ب- التّجوّل في الغابة مع الأصدقاء خطير ( )
ج- الْهُروب أحسن طريقة للنَّجاة من المخاطر ( )
د- الدُّبّ حيوان متوحش ( )

السّؤال 12: يوجد عبارة من العبارات التّالية ليس لها علاقة بالموضوع وهي:
أ- يصعب على الإنسان الْبدين تسلّق الأشجار. ( )
ب- تعيش الْحيوانات الْمفترسة في الْغابة ( )
ج- الدُّبُّ صديقٌ للإنسان ( )
د- الأصْدقاء هم من يُقدِّمون لنا الْمُساعَدة وقْتَ الْحاجَةِ. ( )

السّؤال 13 هروب الرَّجُلَيْن عن صَديقهم، حسب رأيـي يدلُّ على:
أ- الذَّكاء في التَّصَرُّف. ( )
ب- خِيانة الصَّداقة. ( )
ج- الْوَفاء بالْعَهْد. ( )
د- الشّجاعة. ( )

السّؤال 14: السلوك الخاطئ للنجاة من الدّب هو:
أ- بَقاءُ الأصْدِقاء مُجْتَمِعين للتَّغلّبِ على الدّب( ) .
ب – فِرارُ كُلِّ واحد من الأصْدقاء وتَرْك الرَّجُلِ البدين وحده( ) .
ج- حَمْلُ أغصان الأشجار والحجارة والهجوم جميعا على الدّب( ) .
د- مساعدة الجميع الرجل الْبَدين على صُعودِ الشَّجَرة. ( )

السّؤال15 الْقيمَةُ الخاطئة (السِّلْبِيَة) من الْقِيَم التّالِية هي :

أ- التّخَلي عن الأَصْدِقاء والْهُروبُ من مُواجَهَةِ الصّعابِ. ( )
ب - مُساعَدَة الأصْدِقاءِ عند حاجَتِهم للمُساعَدَة . ( )
ج- استعمال الْعَقْل للتَّغَلُّبِ على الصِّعاب. ( )
د- تَجَنُّبُ الْبَدانـَةِ بمُمارَسَةِ الرِّياضَةِ والْإِعْتِدالِ في الْأَكْلِ. ( )

انتهى

الملحق (10)

جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

استمارة تحكيم اختبارات الفهم القرائي

أستاذي الكريم في إطار البحث العلمي؛ ولمتطلبات تقديم أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي حول تشخيص صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، سأعرض عليكم اختبارا للفهم القرائي للمستويات الدراسية: الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي .والذي يهدف لقياس الفهم القرائي للتلاميذ، والمطلوب منكم ومن خلال خبرتكم الإدلاء برأيكم الوجيه في هذا المقياس من حيث:

شكل الاختبار: ويتضمن

- حجم الخط ونوعه.
- حجم النص القرائي
- تناسق الفقرات
- وضوح كتابة الأسئلة والتعليمات
- طريقة الإجابة (الاختيار من متعدد)

محتوى الاختبار: ويتضمن

- مناسبة نمط النص للمستوى الدراسي
- مناسبة مضمون النص للمستوى الدراسي
- مناسبة الأسئلة لمهارات الفهم القرائي المحدّدة .

ولتسهيل العمل خصصنا جداول مرفقة بحيث تضعون العلامة (×) في المكان الذي ترونه مناسبا، وإذا كانت لديكم ملاحظات يمكن إدراجها في الخانة الملائمة في الجدول.

لكم مني جزيل الشكر والعرفان على تعاونكم وتجاوبكم

معلومات المحكِّم :

اسم ولقب المحكِّم: ..... **الدّرجة العلمية** :.....

الوظيفة : ..... **مكان العمل**:.....**التّخصص**:.....

الباحث : عبد الغني جديدي

تحكيم اختبار الفهم القرائي للسنة الخامسة

	جوانب التحكيم	غير مناسب	مناسب	مناسب جدا	الاقتراحات
الشكل	حجم ونوع الخط				
	حجم النّص القرائي				
	تناسق الفقرات				
	وضوح كتابة التعليمات والأسئلة				
	طريقة الإجابة				
المضمون	نمط النّص القرائي				
	ملاءمة النّص القرائي(المحتوى – الألفاظ – الصياغة) للمستوى الدراسي				
	ملاءمة السؤال01 للمهارة" يحدد مرادف كلمة من السياق"				
	ملاءمة السؤال02 للمهارة (يحدد ضد كلمة من السياق)				
	ملاءمة السؤال03 للمهارة (يحدد معنى عبارة من سياقها)				
	ملاءمة السؤال04 للمهارة (يستخرج عبارة من النص تدل على معلومة أو فكرة معطاة)				
	ملاءمة السؤال05 للمهارة (يحدّد تفاصيل صريحة في النّص)				
	ملاءمة السؤال06 للمهارة (يستنتج أسباب الأحداث في النّص)				
	ملاءمة السؤال07 للمهارة (يستنتج الأفكار الجزئية للّنص)				
	ملاءمة السؤال08 للمهارة (يستنتج الفكرة العامة للنّص				
	ملاءمة السؤال09 للمهارة (يستنتج الغرض من النص)				
	ملاءمة السؤال10 للمهارة (التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة)				
	ملاءمة السؤال11 للمهارة (يبدي رأيه حول أفكار النص)				
	ملاءمة السؤال12 للمهارة (يثمّن القيم الواردة في النّص)				
	ملاءمة السؤال 13 للمهارة (يقترح حلا لمشكلة)				
	ملاءمة السؤال14 للمهارة (يقترح عنوانا آخر)				
	ملاءمة السؤال 15 للمهارة (يقدّم أدلة وشواهد تدعم فكرة من النص)				

تحكيم اختبار الفهم القرائي للسنة الرابعة

	جوانب التحكيم	غير مناسب	مناسب	مناسب جدا	الاقتراحات
الشكل	حجم ونوع الخط				
	حجم النّص القرائي				
	تناسق الفقرات				
	وضوح كتابة التعليمات والأسئلة				
	طريقة الإجابة				
المضمون	نمط النّص القرائي				
	ملاءمة النّص القرائي(المحتوى – الألفاظ – الصياغة) للمستوى الدراسي				
	ملاءمة السؤال01 للمهارة" يحدد مرادف كلمة من السياق"				
	ملاءمة السؤال02 للمهارة (يحدد ضد كلمة من السياق)				
	ملاءمة السؤال03 للمهارة (يحدد معنى عبارة من سياقها)				
	ملاءمة السؤال04 للمهارة (يستخرج عبارة من النص تدل على معلومة أو فكرة معطاة)				
	ملاءمة السؤال05 للمهارة (يحدد سمات شخصية من النّص)				
	ملاءمة السؤال06 للمهارة (يستنتج المعنى الضمني)				
	ملاءمة السؤال07 للمهارة (يستنتج أسباب الأحداث في النّص)				
	ملاءمة السؤال08 للمهارة (يستنتج الأفكار الجزئية)				
	ملاءمة السؤال09 للمهارة (يستنتج الفكرة العامة للنّص				
	ملاءمة السؤال10 للمهارة (يميز بين الحقيقة والخيال)				
	ملاءمة السؤال11 للمهارة (التمييز بين الأفكار الصحيحة والأفكار الخاطئة)				
	ملاءمة السؤال12 للمهارة (يبدي رأيه حول أفكار النص				
	ملاءمة السؤال13 للمهارة (يثمّن القيم الواردة في النّص				
	ملاءمة السؤال14 للمهارة (يقترح حلا لمشكلة)				
	ملاءمة السؤال15 للمهارة (يقترح عنوانا آخر)				

تحكيم اختبار الفهم القرائي للسنة الثالثة

	جوانب التحكيم	غير مناسب	مناسب	مناسب جدا	الاقتراحات
الشكل	حجم ونوع الخط				
	حجم النّص القرائي				
	تناسق الفقرات				
	وضوح كتابة التعليمات والأسئلة				
	طريقة الإجابة				
المضمون	نمط النّص القرائي				
	ملاءمة النّص القرائي(المحتوى – الألفاظ – الصياغة) للمستوى الدراسي				
	ملاءمة السؤال01 للمهارة" يحدد مرادف كلمة من السياق"				
	ملاءمة السؤال02 للمهارة (يحدد ضد كلمة من السياق)				
	ملاءمة السؤال03 للمهارة (يحدد معنى عبارة من سياقها)				
	ملاءمة السؤال04 للمهارة (يحدّد شخصيات القصّة)				
	ملاءمة السؤال05 للمهارة (يعيّن البيئة الزمانية أو المكانية)				
	ملاءمة السؤال6 (يضبط الفقرات والمجموعات الإنشائية)				
	ملاءمة السؤال07 للمهارة (يحدّد الترتيب الصحيح للأحداث)				
	ملاءمة السؤال08 للمهارة (يستنتج أسباب الأحداث في النّص)				
	ملاءمة السؤال09 للمهارة (يستنتج الأفكار الجزئية للّنص)				
	ملاءمة السؤال10 للمهارة (يستنتج مشكلة القصّة)				
	ملاءمة السؤال11للمهارة (يستنتج العبرة من النّص)				
	ملاءمة السؤال12 للمهارة (تمييز ما له صلة بالموضوع مما ليس له صلة)				
	ملاءمة السؤال 13للمهارة (يبدي رأيه حول أفكار النص)				
	ملاءمة السؤال 14للمهارة (تمييز الأفكار أو السلوكات الصحيحة من الخاطئة)				
	ملاءمة السؤال 15للمهارة (يثمّن القيم الواردة في النّص)				

ملحق (11) الصورة النهائية لاختبارات الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

الْـهِواياتُ الْـمُفيدةُ

الْـهِوايةُ نَشاطٌ مُنْتظَمٌ، يَـخْتارُها الْإنْسانُ وِفْقَ مُيولِهِ واهْتِـمـاماتِهِ، ويُمـارِسُها في الْغالِبِ خِلالَ أَوْقاتِ الْفَراغِ بقصْدِ الْـمتْعةِ أو الرّاحة.

وقد يتَساءلُ الْبعض: ما الفوائد التّي تَعود عليه من مُـمـارسَةِ الهِوايات؟ فليَعْلَمْ أنّ مُـمـارسة الهِوايات تُنفِّسُ الْـهُمومَ، وتـُجدِّدُ الطّاقاتِ، وتَبُثُّ في النّفْسِ النّشاطَ من جَديدٍ. وتُؤدِّي الهِوايات إلى اكتِسابِ مَهاراتٍ وخِبْراتٍ متنوِّعةٍ، وإنْشاءِ علاقاتٍ اجْتِمـاعيَّةٍ وصداقاتٍ جديدةٍ. بالإضافة إلى اسْتِغْلال الْوقتِ بفعاليَّة أكْبرَ، وتَصْرِفُ الْإنْسان عَمَّـا لا يُفيدُه. وكثير من النّاسِ أُشْتُهِروا بإبْداعِهم في هواياتِـهم أكثرَ من اشتِهارِهم في وظائفهم ودراسَتِهم.

والهِوايات ليست لونًا واحدًا؛ بل هناك أنواعٌ كثيرةٌ فمنها ما هو أدَبيٌّ كالـْمُـطالعةِ وكتابةِ الشِّعرِ والْقِصَّةِ وتَعلُّمِ اللُّغاتِ.. ومنها ما هو فنِيٌّ كالتَّمثيلِ والرَّسمِ وعزْفِ الـْموسيقى، ومنها ما هو بدنِيٌّ: كالْعَدْوِ والسِّباحةِ ورُكوبُ الدّرّاجاتِ وغيرها، وليس هذا فقط؛ بل حتّى تربيةُ الْحيواناتِ والزِّراعةِ الْبسيطةِ والسَّفرِ والرّحلاتِ وزيارةِ الْأماكنِ الأثَريَّـةِ والتّاريخيةِ تُعْتَبرُ من الْهواياتِ، وهناك أنواعٌ أخرى كثيرةٌ.

وفي بلادنا يوجدُ دورٌ للشَّبابِ، تهْتمُّ برِعايةِ الشَّغوفينَ بالْهِواياتِ، تحْتوي على نوادٍ فنِيَّةٍ ورياضيَّةٍ مُتعَدِّدَةِ التَّخَصُّصاتِ، تساعدُ الْأطفالَ والشَّبابَ على تنْمِيةِ مهاراتِهم؛ لينْجحوا في حياتِهم ويساهِموا في نهْضةِ مجْتمعنا ورُقِـيِّـه.

فهيّا، يا بُنيَّ: استَثْمِرْ قُدُراتَك ووقتَك في نشاطٍ مفيدٍ "واغْتَنِمْ فَراغَك قبل شُغْلِك" كما أمَرنا رسولُنا الْكريمُ، فستجِدُ الْمُتعةَ والتَّسْلِيَةَ والْفائِدةَ الْعظيمةَ الآن، وفي مسْتقْبَلِك الْمُشرِقِ.

أسئلة الفهم

السؤال 01 : قال الكاتب "ويساهِموا في نهْضةِ مجْتمعنا **ورُقِـيِّـه**."كلمة "**رقُـيِّه** " لها نفس المعنى مع:

أ- انتصاره ( ) ب- استقلاله ( ) ج - تَطوُّره ( ) د- جُموده ( )

السؤال 02: الجملة التّالية من النّص " تُنفِّسُ **الْـهُمومَ** " ضدُّ كلمة " **الهموم** " هو :

أ- الصّدور ( ) ب- السّرور ( ) ج - الأحزان ( ) د- الأوقات ( )

السّؤال 03: " والهِوايات ليست لونًا واحدًا " الجملة السّابقة من النّص وتعني:

أ- الهوايات لها لون أزرق أو أخضر أو....( ) ب - الهوايات متنوعة ( )

ج- الهوايات ملوّنة( ) د- الهوايات أدبية ( )

السّؤال 04: العبارة من النّص التي تدلّ على عناية دور الشباب بأصحاب الهوايات هي:

أ- اسْتِغْلال الْوقتِ بفعاليَّة أكْبرَ.( )

ب - تساعدُ الْأطفالَ والشَّبابَ على تنْمِيةِ مهاراتِهم.( )

ج - يُمـارِسُها في الْغالِبِ خِلالَ أَوْقاتِ الْفَراغِ بقصْدِ الْـمتْعةِ أو الرّاحة. ( )

د- ستجِدُ الْمُتعةَ والتَّسْلِيَةَ والْفائِدةَ الْعظيمةَ. ( )

السّؤال 05: جميع هذه العبارات تدلّ على فوائد ممارسة الهِواية ماعدا :

أ- الْـهِوايةُ تُنفِّسُ الْـهُمومَ، وتـُجدِّدُ الطّاقاتِ. ( )

ب- الْـهِوايةُ تَبُثُّ في النّفْسِ النّشاطَ من جَديدٍ. ( )

ج- الْـهِوايةُ تساعد على اكتسابِ مَهارات وخِبْراتٍ متنوِّعةٍ. ( )

د- الْـهِوايةُ نَشاطٌ مُنتظَمٌ يـَخْتارُها الْإنسانُ وِفْقَ مُيوله واهْتِـمـاماتِه. ( )

السؤال 06: السّبَبَ الّذي جَعَلَ بلادنا تهتم برعاية الشّغوفين بالهوايات حسب النّص هو:

أ- توفير مناصِب عمل ( ) ب- تحقيق النجاح في حياتهم وتطوير الوطن. ( )

ج- ملء أوقات الفراغ . ( ) د- من أجل مساعدة الـمحتاجين. ( )

السؤال 07: جميع العبارات تدلّ على الأفكار الأساسية للنّص ماعدا :

أ- أنواع الهوايات كثيرة. ( )

ب- اهتمام دور الشباب بتنمية هوايات الشباب والأطفال.( )

ج- أضرار الهوايات على الإنسان. ( )

د- الدعوة إلى استغلال وقت الفراغ بهواية مفيدة. ( )

السؤال 08: الفكرة الرئيسية للنّص هي:

أ- دورُ الشَّباب في بلادنا ( ) ب- أَوْقاتِ الْفَراغِ مهمّة ( )

ج - الاهتمام برعاية أصحاب الهوايات يفيد الإنسان ويطوّر الوطن ( ) د- الهواية تنفِّس الهموم. ( )

السؤال 09: هذا النّص يهدف إلى التّشجيع على:

أ- عدم الاقتصار على هواية واحدة. ( )

ب- الانصراف والابتعاد عن ممارسة الهوايات. ( )

ج- إنشاء النوادي الثقافية والرِّياضية. ( )

د- استثمار قدراتنا وأوقات فراغنا في ممارسة هواية مفيدة. ( )

السؤال 10: أحدّد العبارة الصّحيحة من بين العبارات التّالية حسب النّص:

أ- استغلال كل أوقات الفراغ في ممارسة الهواية وإهمال الدراسة. ( )

ب- رياضة كرة القدم هي الهواية الوحيدة الّتي يجب ممارستها. ( )

ج- أنواع الهوايات كثيرة، نختار منها ما يوافق ميولنا واهتماماتنا. ( )

د- تربيةُ الْحيواناتِ والزِّراعةِ الْبسيطةِ ليست من الهوايات. ( )

السؤال 11: حسب رأيـي تكون الْهواية مُضِرّة إذا :

ج-اكتسبتُ مهارات وخِبْراتٍ متنوِّعةٍ. ( ) ب- شغلتني عن دراستي وعملي. ( )

ج- شغلتني عن تصرّفات مُضِرّة. ( ) د- أنشأتُ علاقاتٍ اجْتِماعيَّةٍ وصداقاتٍ جديدةٍ. ( )

السؤال12: العبارة التي تمثِّل قيمة سِلْبيَة(خاطئة) هي:

أ- أختار نوعا من الهوايات وأمارسها وقت الفراغ؛ لاكتسابِ مَهارات وخِبْراتٍ متنوِّعةٍ.(

ب- أتشارك مع أصدقاء طيبين في ممارسة الهوايات. ( )

ج- العناية بالبيئة هواية تضيّع الوقت وتَبُثُّ في النّفْسِ الـمَلَل. ( )

د- زيارة الأماكن الأثرية ليست تضييعا للوقت؛ بل هي هواية مفيدة. ( )

السؤال13: من خلال قراءتك للموضوع فإنّك تقترح لتَنْميَة هواية مُفيدة لديك:

ج-المشاركة في نوادي المدرسة أو دار الشباب القريبة من حيّكم ( )

ح-تخصيص جزء من وقتك لممارسة الهواية المرغوبة.( )

ج- تشجيع الوالدين ومساعدتك على اختيار وممارسة الهواية المفيدة. ( )

د- جميع الاقتراحات السّابقة تساعد على تنمية هواية مُفيدة.( )

السؤال 14: أقترح عنوانا آخر للنّص هو:

أ- الْـهِوايةُ نَشاطٌ أدبِيٌّ. ( )

ب- كرة القدم والمطالعة. ( )

ج- الهوايات مُتْعة ومهارات مفيدة.( )

د- رِعايَة الشّباب ( )

السؤال 15: الحكمة التي أوظفها كدليل يدعّم ضرورة ممارسة الهوايات هي:

أ- التّعلّم في الصِّغر كالنَّقْش على الْحَجَرِ. ( )

ب - من شبّ على شيء شاب عليه. ( )

ج- علّموا أبناءكم السباحة والرماية وركوب الخيل. ( )

د- صديقك من يصارحك بأخطائك لا من يُجَمِّلها ليكسِب محبتك. ( )

التقييم

اسم ولقب التلميذ:	القسم	تاريخ الميلاد	
تاريخ الإجراء:	مكان الإجراء:	زمن الإنجاز	العلامة

اختبار الفهم القرائي لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

الْفَراشَةُ وزَهْرةُ النَّرْجِسِ

كُلَّ يَوْمٍ كانَتْ الْفَراشَة تَطيرُ بَيْن الأَزْهارِ، تَشُمُّ رائِحَة الْوُرود وتَشْرَبُ من رَحيقِها، وتُغَنّي بسَعادَةٍ وفَرَحٍ؛ حَتَّى حَطَّ طائِرٌ على غُصْنِ شَجَرَةٍ وفَتَحَ مِنْقارَهُ، وظَلَّ يَضْحَكُ بلا انْقِطاعٍ.

يَئِسَت الْفَراشَة أن يَتَوَقَّفَ عن الضَّحِكِ، فطارَتْ ورَفَّتْ بالْقُرْبِ مِنْه، وسَأَلَتْهُ بصَوْتٍ هامِسٍ: هل هناك شَيْءٌ.. ؟ ظَلَّ الطّائِر يَضْحَكُ ويَضْحَكُ حَتَّى صارَتْ ضَحِكاتُهُ كَفيلٍ ضَخْمٍ في أُذُنَيْها، ولم تَعُدْ تَسْمَعُ شَيْئًا آخَرَ غَيْرَها.

بعد فَتْرَةٍ قال الطّائِر بِجِدِّيَةٍ تامَةٍ: مِسْكينَةٌ يا صَديقَتي. كيف يُمْكِنُكِ أن تَعيشي في الْحَياةِ وتَسْتَمْتِعي بها دون أن تَكون بحديقتِكِ زَهْرَة نَرْجِس واحِدَةٍ؟ ثمّ تَرَكَها وحَلَّقَ عالِيًا خَلْفَ غَيْمَةٍ صَغيرَةٍ.

طارَتْ الْفَراشَة بَعيدًا، وتحت عَيْنَيْها حَفَرَتِ الدُّموعُ حُفْرَةً كَبيرَةً بِحَجْمِ الأَسى الَذي كانَتْ تَشْعُرُ به. وظَلَّتْ تُرَدِّدُ في نَفْسِها: كيف أَعيشُ في حَديقَةٍ بلا زَهْرَة نَرْجِس واحِدَةٍ؟

لم يَعُدْ باسْتِطاعَتِها أن تَسْتَمْتِعَ بِرائِحَةِ الْوُرودِ أو بِاسْتِنْشاقِ الْعَبيرِ أو بِارْتِشافِ الرَّحيقِ حتّى ذَبُلَتْ وانْطَفَأَتْ أَلْوانُها الزّاهِيَّة.

تَعَجَّبَتْ الْفَراشاتُ من حَوْلِها وقالت: كيف لِلْفراشةِ الْمِسْكينَةِ أن تَأْسى على غِيابِ زَهْرةٍ وَحيدَةٍ عن حَديقَتِها وتَنْسى كُلَّ الْوُرودِ الْجَميلَةِ الّتي لَدَيْها؛ حتّى لو كانَتْ زَهْرَةَ نَرْجِسٍ؟!

أحمد طوسون

أسئلة الفهم

السؤال 01: قال الكاتب " حَفَرَتْ الدُّمـوعُ حُفْرَةً كَبيـرَةً بِحَجْمِ الْأَسى الَذي كانَتْ تَشْعُرُ به.". كلمة "**الأَسى** " لها نفس المعنى مع كلمة:

أ- الْفَرَح ( ) ب- الْقوّة ( ) ج - الْغَضَب ( ) د- الْحُزْن ( )

السؤال 02: الجملة التّالية من النّص" وسَأَلَتْهُ بصَوْتٍ **هامِسٍ** " ضدُّ كلمة " **هامِسٍ** " هو:

أ- خافت ( ) ب - منخفض ( ) د- عال ( ) ج- مُتَدَن ( )

السّؤال 03: " ظَلَّ الطّائِر يَضْحَكُ ويَضْحَكُ حَتَّى صارَتْ ضَحِكاتُهُ كَفيلٍ ضَخْمٍ فـي أُذُنَيْها" الجملة السّابقة من النّص وتعني:

أ- سعادة الطّائِر ( ) ب - تَضايُق الْفَراشَة ( ) ج- ضحكات الفيل ( ) د- فرح الْفَراشَة ( )

السّؤال 04: العِبارة من النّص الّتي تَصِف الحالة النّفسيّة للفراشة قبل قدوم الطّائِر هي:

أ- لـم يَعُدْ باسْتِطاعَتِها أن تَسْتَمْتِعَ بِرائِحَةِ الْوُرودِ أو بِاسْتِنْشاقِ الْعَبيـرِ. ( )

ب تَأْسى على غِيابِ زَهْرةٍ وَحيدَةٍ. ( )

ج- تُغَنّي بسَعادَةٍ وفَرَحٍ. ( )

د- كُلَّ يَوْمٍ كانَتْ الْفَراشَة تَطيرُ بَيْن الأَزْهارِ. ( )

السّؤال 05: تميّزت شخصية الْفَراشَة في آخر القصة بـ:

أ- القناعة و سعادتها بما تملك. ( )

ب- التعاسة بسبب عدم حصولها على شيء ترغب فيه. ( )

ج- السّخرية من الطّائِر الذي لم يشاهد كُلَّ الْوُرودِ الْـجَميلَةِ الّتي لَدَيْـها. ( )

د- السعادة بالعيش في حديقة مليئة بالورود والزهور ماعدا زهرة نرجس.( )

السّؤال 06 : ضحك الطّائِر بلا انقطاع يدل على

أ- سعادته وفرحه بحديقة الْفَراشَة .( )

ب-سخريته من مظهر الْفَراشَة. ( )

ج- يستهزئ لعدم وجود زَهْرَة نَرْجِس في الْحَديقَة . ( )

خ- لأنه رأى فيلا ضخما في الْحَديقَة . ( )

السّؤال 07 : السّبَبَ الّذي جَعَلَ الْفَراشَة تشعر بالْحُزن ولم تَعُد تَتَمَتَّع بحديقتها:

أ- ضَحِك الطّائِر الْمُسْتَمِرُّ. ( )

ب- سُخْرِيَةُ الْفَراشات منها. ( )

ج- وجود وُرودٍ جَميلَة في حَديقَتِها. ( )

د- غياب زَهْرَة نَرْجِس عن حَديقَتِها. ( )

السؤال 08 : جميع العبارات تدلّ على الأفكار الأساسية للنّص ماعدا:

أ- حزن الْفَراشَة الشديد على غياب زَهْرَة نَرْجِس في حديقتها. ( )

ب- إعْجابُ الطّائِر بوُرودِ الْحَديقَة . ( )

ج- الطّائِر يسخر من غياب زهرة النرجس في الْحَديقَة. ( )

د- تَعَجُّبُ الْفَراشات من حُزْن الْفَراشَة الْعَميقِ رغْم وُجود الْوُرودِ الْجَميلَة بحَديقَتِها.( )

السؤال 09 : الْفِكْرة الْعامَة للنّص هي :

أ- الطّائِر يحرص على سعادة الْفَراشَة . ( )

ب- نملأ حياتنا بالحزن عندما ينقصنا شيء. ( )

ج - بالقناعة والتمتع بما أعطانا الله نعيش سعداء. ( )

د - جمال الطبيعة مفتاح السعادة. ( )

السؤال 10 : التعبير الخيالي (غير الحقيقي) من التعابير التالية هو:

أ- طارَتْ الْفَراشَة. ( )

ب - حَفَرَتْ الدُّمـوعُ حُفْرَةً كَبيـرَةً تحت عيني الْفَراشَة. ( )

ج - حَطَّ طائِرٌ على غُصْنِ شَجَرَةٍ وفَتَحَ مِنْقارَهُ. ( )

د- تَمْتَصّ الْفَراشَة رَحيقِ الأزهار. ( )

السؤال 11: أحدِّد الفكرة الصّحيحة من بين الأفكار التّالية:

أ- الضّحك على النّاس والتّدخّل في شؤونهم عمل مقبول. ( )

ب- امتلاك زَهْرَة نَرْجِس تحقِّق السّعادة الْكاملة. ( )

ج- نسْعد بما نمتلكه وليس بما عند غيْرنا. ( )

د- أعيش حزينا إذا لم أمتلك ما أرغب فيه. ( )

السؤال 12: حُزْن الْفَراشَة وانْطِفَاء أَلْوانـُها الزّاهِيَّـة في آخر النص؛ حَسْب رَأْيـي يدلّ على:

د- حرص الْفَراشَة على الحفاظ عن البيئة. ( )

ذ- خوف الْفَراشَة من سخرية الْفَراشات منها. ( )

ج- عدم قناعة الْفَراشَة والرضى بما عندها من ورود. ( )

د- رغبة الْفَراشَة في العناية بزهور النرجس النّادرة. ( )

السّؤال13 القيمة الإيجابية الّتي نتعلّمها من النّص :

أ- الضحك والاستهزاء بالآخرين . ( )

ب- تَذكّـر النِّعم الّتي نَتَمَتَّع بِها حتى نَسْعَد في حياتنا. ( )

ج- نِسيان النّعم الّتي نمتلكها بسبب وجود شيء ينقصنا. ( )

د- التّدخل في شؤون الآخرين والتّسَبُّب في تَعاسَتِهم. ( )

السؤال 14: النّصيحة المُناسبة الّتي أقترحها على الْفَراشَة لحلّ هذا المُشكل هو:

ر- الهجرة للبحث عن حديقة بها زهرة نرجس. ( )

ز- التَّمَتُّع بما عندها من ورود وزهور جميلة بحديقتها. ( )

ج- البقاء حزينة حتى تتحصّل على زهرة نرجس. ( )

د- استبدال ما عندها من زهور وورود بزهرة نرجس. ( )

السؤال 15: أقترح عنوانا آخر للنّص هو:

أ- الْفَراشات الْجميلات. ( )

ب- الْفَراشَة تَطيرُ بَيْن الأَزْهارِ. ( )

ج- تَعاسَة فراشة. ( )

د- سعادة طائر. ( )

انتهى

التقييم

اسم ولقب التلميذ:	القسم	تاريخ الميلاد	
تاريخ الإجراء:	مكان الإجراء:	زمن الإنجاز	العلامة

الْأَصْدِقاءُ والدُّبُّ

كانَ رَجُلٌ يَسيرُ مَعَ أَصْدِقائِهِ قُرْبَ غابَةٍ فيها حَيَواناتٌ مُفْتَرِسَةٌ، فَجْأَةً ظَهَرَ لَهُمْ دُبٌّ كَبيرٌ.

قالَ أَحَدُهُمْ: اِبْقَوْا مَعاً، سَنَنْتَصِرُ عَلَيهِ مُجْتَمِعينَ، لكِنَّ الأَصْدِقاءَ رَكَضوا نَحْوَ شَجَرةٍ عاليَةٍ، وتَسَلَّقوها، وَتَرَكوهُ وَحيداً .

كان الرَّجُل بَدينًا فَلَمْ يَسْتَطِعْ اعْتِلاءَ الشّجَرَةِ، وَلَمْ يَعْرِفْ ماذا يَفْعَلُ، ثُمَّ اسْتَلْقى عَلى الأَرْضِ مِنْ غَيْرِ حَرَكَةٍ، وَكَتَمَ أَنْفاسَهُ. فلمَّا وَصَلَ إِلَيْهِ الدُّبُّ وَأَخَذَ يَشُمُّهُ؛ ظَنَّهُ مَيْتاً، فتَرَكَهُ وَعادَ إِلى الْغابَةِ.

نَزلَ الأَصْدِقاءُ عَنِ الشّجَرَةِ، وَسَألوا صَديقَهُمْ: رَأَيْنا الدُّبَّ يَهْمِسُ في أُذُنِكَ، فَماذا قالَ لَكَ؟ أجابَ الرَّجُلُ : لَقَدْ قالَ لي: لا تُصاحِبْ أَصْدِقاءَ يَتَخَلَّوْنَ عَنْكَ عِنْدَما تَحْتاجُ إلى مُساعَدَتِهِمْ.

حكايات إيسوب (بتصرف)

أسئلة الفهم

السّؤال 01: قال الْكاتِبُ "كان الرَّجُلُ **بَـدِينًا**". كَلِمَة "بَدِينًا" لها نَفْسُ مَعْنـى كَلِمَة:

أ- هَزيــلاً ( ) ب- قَــوِيًّا ( ) ج- سَمينًا ( ) د- قَصيرًا ( )

السّؤال 02: الْجُمْلَة التّالِيَـة من النَّصِ "**نَـزَلَ** الأصْدِقاءُ عَنِ الشّجَرَة " ضدُّ كلمة "**نَـزَلَ**"

أ-هَبَطَ ( ) ب- صَعَد ( ) ج- ابْتَعَدَ ( ) د- ذَهَبَ ( )

السّؤال :03 الْجُمْلَة التّالِيَة من النَّص" الأصْدِقاءَ رَكَضوا نَحْوَ شَجَرَةٍ عالِيَةٍ" ، الجملة تَعنْي:

أ- الْهُجوم ( ) ب- التّعاوُن ( ) ج- التّنافُس ( ) د- الْهُروب ( )

السّؤال 04: شخْصِياتُ هذه الْقِصَّة هم:

أ- الدُّبُّ والْحيوانات الْمُفْتَرِسة ( )

ب- الرَّجُل الْبَدين وأصْدِقاؤه. ( )

ج- الدُّبُّ والرَّجُل الْبَدين وأصْدِقاؤُهُ. ( )

د- الرَّجُل والدُّبّ والْغابَة. ( )

السّؤال 05: مَكانُ وُقوعِ هذه الْقِصَّة هو:

أ- الْغابـَة ( ) ب- الشَّاطِئ ( ) ج- الشّجَرَة ( ) د- الْجَبَل ( )

السّؤال 06: عَدَدُ فِقْراتِ النَّص هو:

أ- إحْدى عَشْرة فِقْرة ( ) ب- خَمْس فِقْرات ( ) ج- أرْبَعُ فِقْرات ( ) د- ثَلاثُ فِقْرات( )

السّؤال 07: التَّرتـيبُ الصّحيح لأَحْداثِ الْقِصّة هو:

أ- أولا:هُروبُ الأصْدِقاء – ثانيا:ظُهورُ دُبٍّ مُتَوَحِّشٍ – ثالثا: نَجاة الرَّجُل الْبَدين ( )

ب- أولا:نَجاة الرَّجُل الْبَدين – ثانيا:ظهور دُبٍّ مُتَوَحِّشٍ – ثالثا: هُروبُ الأصْدِقاء ( )

ج- أولا:ظهور دُبٍّ مُتَوَحِّشٍ – ثانيا: نَجاة الرَّجُل الْبَدين – ثالثا: هُروبُ الأصْدِقاء ( )

د- أولا:ظهور دُبٍّ مُتَوَحِّشٍ – ثانيا: هُروبُ الأصْدِقاء – ثالثا: نَجاة الرَّجُل الْبَدين ( )

السّؤال 08: السَّبَبُ الّذي جَعَلَ الدُّبَّ يَتْرُكُ الرَّجُل ولا يُؤْذيه هو:

أ- تَعاوُن الأصْدِقاء على الدِّفاع عن أنفسهم ( )

ب- هُروب الرَّجُل . ( )

ج- ظَنُّ الدُّبِّ بأنّ الرَّجُل مَيْتًا. ( )

د- دِفاعُ الرَّجُلِ عن نَفْسِه. ( )

السّؤال09: الْفِكْرَة الجزئية الْخاطِئَةُ من هذه الأفْكارِ الْـمُقْتَرَحَةِ للنّص هي:

أ- ظهور دبّ مُتَوَحِّش للأصْدِقاء في الْغابَة. ( )

ب- تَخَلِّي الأصْدقاء عن صديقهم الْبَدين . ( )

ج- انْهِـزام الدُّبِّ بسبَب قُوّة الرَّجُل الْبَدَنِيـَّة. ( )

د- نَجاةُ الرَّجُل بفَضْل الْـحيلَة.( )

السّؤال10: الْـمُشْكِلَة الّتي وَقَعَ فيها الأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ هي:

أ- الضَّياعُ في الْغابَة. ( )

ب- هُجومُ حَيَوانٍ مُتَوَحِّشٍ عليهم. ( )

ج- السُّقوط من الشّجَرَة . ( )

د- الْغَرق في النّهْر. ( )

السّؤال 11: الْعِبْرة من هذا النَّصِ هي:

أ- الصّديق الْحَقيقِيُّ هو من لا يَتَخَلّى عن صَديقِه وَقْتَ الضِّيقِ ( )

ب- التَّجَوُّلُ في الْغابَة مع الأَصْدِقاءِ خَطيرٌ ( )

ج- الْهُروبُ أحْسَنُ طَريقَةٍ للنَّجاةِ من الْـمَـخاطِرِ ( )

د- الدُّبُّ حَيَوانٌ مُتَوَحِّشٌ ( )

السّؤال12 يوجد عِبارَةٌ من الْعِباراتِ التّالِيَةِ خاطئة (ليس لها عَلاقَةٌ بالْقِصَّةِ) وهي:

أ- يَصْعب على الإنْسان الْبَدين تَسَلُّقُ الأشْجار. ( )

ب- الدُّبُّ صَديقٌ للإنْسان ( )

ج- تَعيشُ الْحَيَوانات الْمُفْتَرِسَةُ في الْغابَةِ. ( )

د- الصَّديقُ من يُقَدِّم لنا الْـمُساعَدَة وقْتَ الْحاجَةِ وليس الّذي يَتَخَلى عنّا. ( )

السّؤال13 هُروبُ الأصْدِقاء عن صَديقِهم الْبَدين، حَسْب رأيـي يدلُّ على:

أ- الذَّكاء في التَّصَرُّف. ( )

ب- خِيانَـة الصَّداقَــة. ( )

ج- الْوَفاءُ بالْعَهْد. ( )

د- الشَّجاعَة. ( )

السّؤال14 السُّلوك الْـخاطئ للنَّجاة من الدُّبُّ هو:

أ- بَقاءُ الأصْدِقاء مُجْتَمِعين للتَّغلّبِ على الدّب. ( )

ب – فِرارُ كُلِّ واحد من الأصْدقاء وتَرْك الرَّجُلِ البدين وحده . ( )

ج- حَمْلُ أغصان الأشْجار والْـحجارَة والْـهُـجوم جميعا على الدُّبُّ. ( )

د- مُساعَدَةُ الْـجَميع الرَّجُلَ الْبَدين على صُعودِ الشَّجَرَة. ( )

السّؤال15 الْقيمَةُ السِّلْبِيَة (الخاطئة) من الْقِيَم التّالِية هي :

أ- التّخَلي عن الأَصْدِقاء والْهُروبُ من مُواجَهَةِ الصّعابِ. ( )

ب - مُساعَدَة الأصْدِقاء عند حاجَتِهم للمُساعَدَة . ( )

ج- اسْتعْمـالُ الْعَقْل للتَّغَلُّبِ على الصِّعاب. ( )

د- تَجَنُّبُ الْبَدانـَةِ بمُمـارَسَةِ الرِّياضَةِ والْاِعْتِدالِ في الْأَكْلِ. ( )

انتهى

اسم ولقب التلميذ:	القسم	تاريخ الميلاد	
تاريخ الإجراء:	مكان الإجراء:	زمن الإنجاز	العلامة

ملحق (12) شبكات الإجابة الصحيحة على اختبارات الفهم القرائي

الإجابة الصحيحة للسنة الثالثة		الإجابة الصحيحة للسنة الرابعة		الإجابة الصحيحة للسنة الخامسة	
السؤال	الإجابة	السؤال	الإجابة	السؤال	الإجابة
01	ج	01	د	01	ج
02	ب	02	ب	02	ب
03	د	03	ب	03	ب
04	ج	04	ج	04	ب
05	أ	05	ب	05	د
06	ج	06	ج	06	ب
07	د	07	د	07	ج
08	ج	08	ب	08	ج
09	ج	09	ج	09	د
10	أ	10	ب	10	ج
11	أ	11	ج	11	ب
12	ب	12	ج	12	ج
13	ب	13	ب	13	د
14	ب	14	ب	14	ج
15	أ	15	ج	15	ب

ملحق (13) :

قائمة محكمي اختبار التمييز البصري واختبار الذاكرة العاملة الصوتية

	المحكّم	الدرجة العلمية/التخصص	جهة العمل
1	ممادي شوقي	أستاذ التعليم العالي علم النفس المدرسي	جامعة حمة لخضر الوادي
2	سليماني جميلة	أستاذ التعليم العالي علم النفس التربوي	جامعة الجزائر 02
3	زعرور لبنى	دكتوراه علم النفس التربوي	أستاذ محاضر جامعة الجزائر 02
4	بلعسلة فتيحة	دكتوراه علم النفس التربوي	أستاذةمحاضر بالمدرسة العليا للأساتذة
5	محمد الهادي عوين	دكتوراه ع النفس التربوي	مفتش تعليم ابتدائي– الوادي–
6	عزي إيمان	دكتوراه القياس والتقويم التربوي	جامعة حمة لخضر الوادي
7	حساني إسماعيل	دكتوراه الأرطفونيا	أستاذ جامعة أم البواقي

ملحق (14): الصورة الأولية لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية

اختبار الذاكرة العاملة الصوتية تاريخ الإجراء: .. /.. /..20

التلميذ:..... **تاريخ الميلاد:**.....

القسم:..... **المدرسة:**.....

أ – اختبار ذاكرة تسلسل الأعداد

السؤال: اسمع الأعداد جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

	الأرقام	التقييم
.1	5 2	
.2	7 4 1	
.3	2 9 7 5	
.4	9 3 4 6 8	
.5	1 4 6 8 4 2	
.6	6 2 5 7 1 3 9	
.7	3 5 9 6 2 7 1 4	
.8	4 6 7 1 3 2 8 9 5	

ب– اختبار ذاكرة تسلسل الحروف

السؤال: اسمع الحروف جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

	الحروف	التقييم
.1	مَ هِ	
.2	تَ كَ لَ	
.3	جِ وِ رَ	
.4	صُ غُ شَ بِ	
.5	نَ قِ ثَ يُ أَ	
.6	عُ تِ صَ زِ فُ سَ	
.7	بُ لِ هَ ذَ كِ ظَ وُ	
.8	نَ خِ طُ رِ هِ حُ دِ ضُ	

ب– اختبار ذاكرة تسلسل الكلمات

السؤال :اسمع الكلمات جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

-1	ذكي منشار	
-2	يأس عناء لطيفة	
-3	صنّارة مجرّة عندليب جزائر	
-4	نرجَس غصون فؤاد شمس علَم	
-5	قوت حصى نهر قافلة ذعر رائد	
-6	خزانة مركب فكرة حفيف هلع رمح قسْم	
-7	كتب طفل قصة جميلة حول النجاح الباهر مستقبلا	
-8	قفز قرد فوق أغصان الأشجار باحثا عن الثمار الناضجة	

ملحق (15):

جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)
كلية العلوم الاجتماعيـة
قسم علـم النفس

استمارة تحكيم اختبار الذاكرة العاملة الصوتية

أستاذي الكريم في إطار البحث العلمي؛ ولمتطلبات تقديم أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي حول تشخيص صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، سأعرض عليكم اختبارا لتشخيص الذاكرة السمعية التسلسلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والذي يهدف إلى تقييم القدرة على تذكر سلاسل أرقام والحروف والكلمات العشوائية وكلمات منتظمة في جملة ، وذلك للتعرّف على أي قصور في معالجة المعلومات على نطاق الذاكرة السمعية المتسلسلة، والتي هي ضرورية لاستعداد التلميذ للتعلّم وخصوصا في اكتساب اللغة. والمطلوب منكم ومن خلال خبرتكم الإدلاء برأيكم الوجيه في هذا المقياس من حيث:

	جوانب التحكيم	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
1	شكل الاختبار			
2	مناسبة الأرقام والحروف والكلمات العشوائية والمنتظمة في جمل كأبعاد لتشخيص الذاكرة العاملة الصوتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.			
3	وضوح التعليمات المدرجة في المقياس			
4	مناسبة الاختبار لتشخيص الذاكرة العاملة الصوتية			

إضافات أخرى:

.....

معلومات المحكِّم :

اسم ولقب المحكِّم: ..... الدّرجة العلمية : .....

الوظيفة : .....مكان العمل:..... التّخصص: .....

الباحث : عبد الغني جديدي

ملحق (16) الصورة النهائية لاختبار الذاكرة العاملة الصوتية

اختبار الذاكرة العاملة الصوتية تاريخ الإجراء: .. /.. /..20

التلميذ:..... **تاريخ الميلاد:**.....**القسم:**..... **المدرسة:**.....

أ –**ذاكرة الأرقام :** اسمع الأعداد جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

	الأرقام	التقييم
1	2 5	
2	1 7 4	
3	5 7 9 2	
4	8 6 4 3 9	
5	2 4 8 6 4 1	
6	9 3 1 7 5 2 6	
7	4 1 7 2 6 9 5 3	
8	5 9 8 2 3 1 7 6 4	

ب–**ذاكرة الحروف:** اسمع الحروف جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

	الحروف	التقييم
1	كَ لَ	
2	مَ هِ تَ	
3	صُ وِ رَ كَ	
4	ج غُ شَ نَ لَ	
5	بِ قِ سَ يُ أَ سِ	
6	عُ تِ صَ زِ فُ ثَ رُ	
7	نَ بِ تُ هِ صُ ع شُ وِ	
8	مَ هِ تَ كَ لَ كَ لَ صُ رَ	

ج– **ذاكرة الكلمات:** اسمع الكلمات جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

	الكـلمـــات	التقييم
1	باب قبـــــر	
2	مئذنـة حـوت صـلاة	
3	كتاب حية بنت حصان	
4	كنز فأر نحاس عملاق جريدة	
5	قلم حبر تاج نعامة طفل بقرة	
6	وسادة مدرسة سوق نمر عنب صفارة منشار	

د- ذاكرة الجمل: اسمع الكلمات جيدا ثم أعدها بنفس الترتيب.

	الكـلمـــات	التقييم
1	ساد الصمت	
2	رياض الأطفال مسليّة	
3	علبة الأقلام داخل المقلمة	
4	قصّ الجد للحفيد حكاية المجاهدين	
5	تعاون الأطفال لتنظيف فناء المدرسة مساء	
6	قفز قرد فوق الأغصان باحثا عن الثمار	
7	كتب طفل قصة جميلة حول النجاح الباهر مستقبلا	

ملحق (17): الصورة الأولية لاختبار التمييز البصري

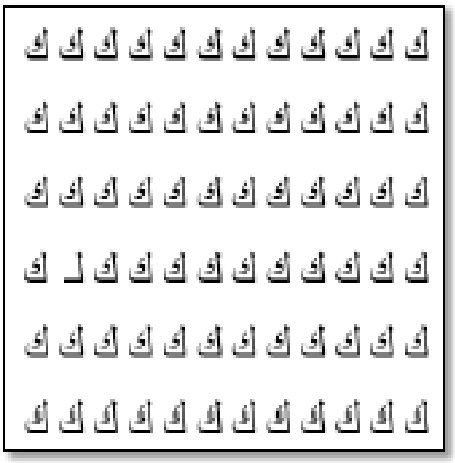
اختبار التمييز البصري ( ) التاريخ: .. /.. /20..

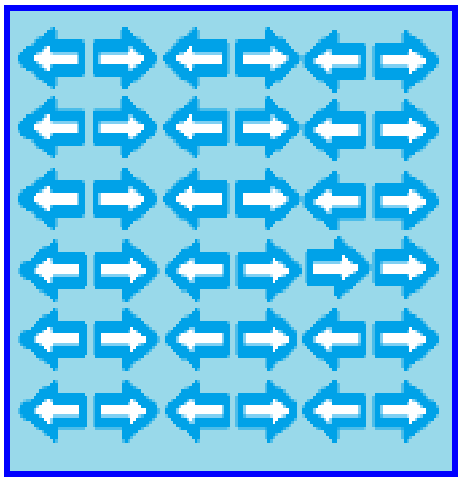
التلميذ:..... تاريخ الميلاد: .....

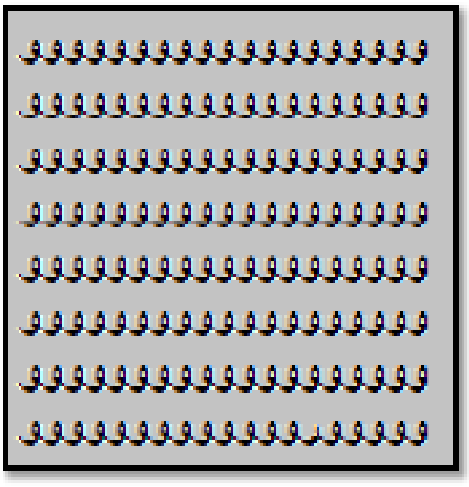
القسم:..... المدرسة.....

أ – اختبار التمييز البصري للأشكال

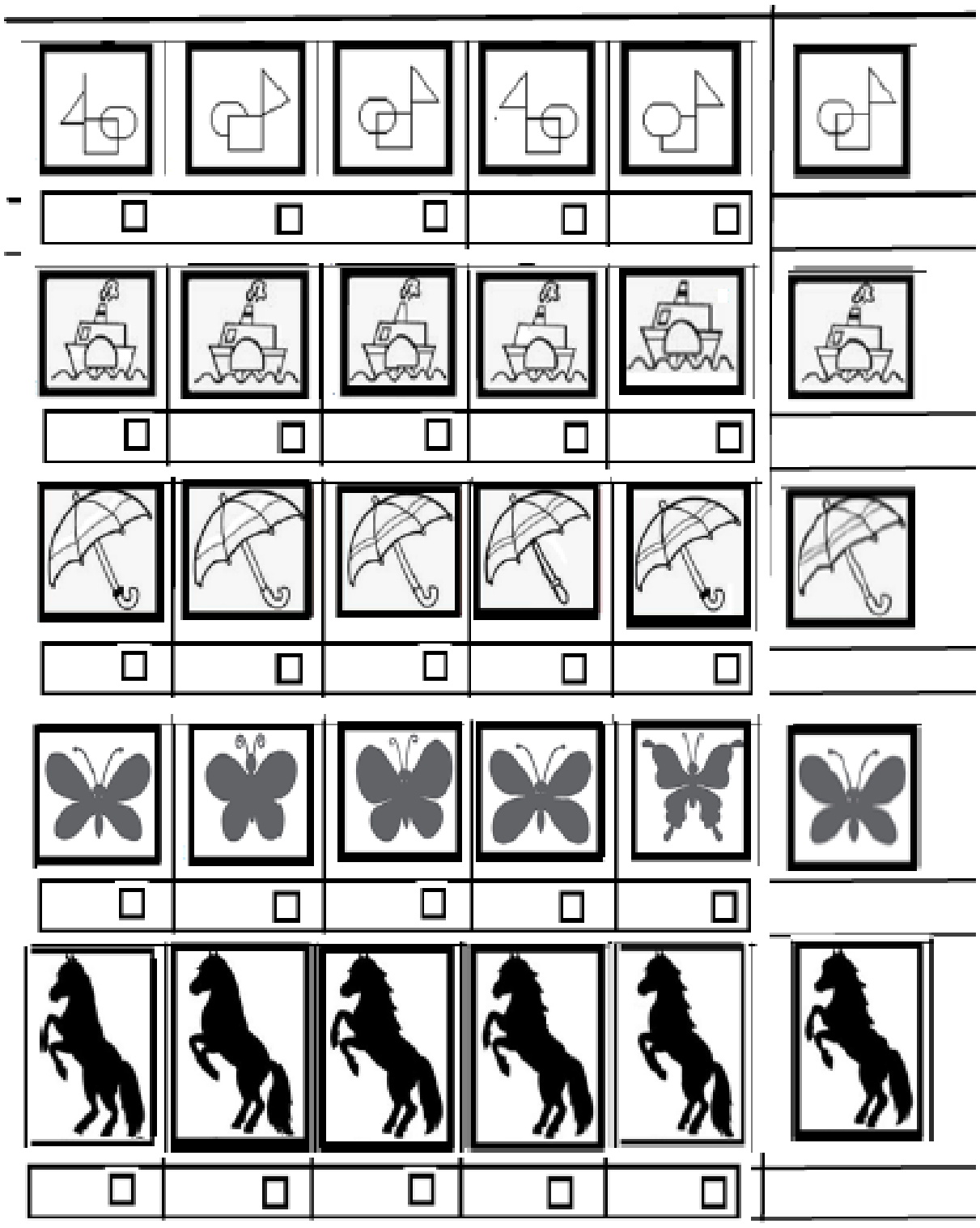
السؤال الأول : لاحظ الأشكال الموالية ثم ميز الشكل المختلف بوضعه داخل دائرة







السؤال الثاني: أميز الشكل المشابه في كل خانة من العمود الأول بوضع العلامة "×" في المربع الصغير تحت الشكل المشابه من الأشكال المقابلة .



أ – اختبار التمييز البصري للحروف (منفصلة)

السؤال : حدد إذا كانت حروف العمود الأول وحروف العمود الثاني في كل خانة " متشابهة" أو غير متشابهة ثم ضع علامة "×" في الخانة المناسبة مثل:

	حروف العمود الأول	حروف العمود الثاني	غير متشابه	متشابه
00	ت ح خ د	ت ح خ د		×
00	ت ح خ د	ت خ ح د	×	

ابدأ

	حروف العمود الأول	حروف العمود الثاني	غير متشابه	متشابه
01	ب ت ث	ب ت ث		
02	ا ل ب	ا ل ب		
03	ص ض ظ	ض ص ظ		
03	ط ظ ص	ط ط ص		
04	س ش ص	ش س ص		
05	ذ ر ز د	ذ ز ز ب		
06	ه ة ا ه	ه ة ا ه		
07	خ خ ج ع غ	خ خ ج ع غ		
08	أ إ ا ل ك	أ إ أ ل ك		
09	ف ق ت ه ع	ف ق ت ه ة ع		
10	و ؤ ر ز د ذ	و ؤ ر ز د ذ		

ج- التمييز البصري للكلمات (حروف متصلة)

السؤال الأول :

ضع دائرة حول الكلمة المشابهة من بين الخيارات الأربعة مثال:

	الكلمة
00	قلم

أحيط الكلمة المشابهة			
قلم	علم	قَلم	نلم

ابدأ

	الكلمة
01	جبس
02	بيض
03	أربعة
03	سنقر
04	نطلقي
05	اشتعل
06	يبتسم
07	منتبه
08	قطيعان
09	مُكتبُ
10	يَسْتَعْمِلونَ

أحيط الكلمة المشابهة			
جبس	حبس	خنس	حنش
بيض	بنض	بيض	بيص
أربعة	أربغه	اربعة	أربعة
شنقر	سنقر	سنقر	سنفز
نطلقي	نطلقي	خطلقي	نظلقي
إشعتل	استعل	اشتعل	اشتغل
يتبسم	يبتسم	يتسبم	يبتشم
منتبة	منتبه	منتيبه	متنبه
قطيمان	قيطعان	قظيعان	قطيعان
مكتتب	مكتيبُ	مُكتيبُ	مُكتيبُ
يَسْتَعْمِلونَ	يَسْتَعْمَلونَ	يَسْتَعْمَلونَ	تَسْتَعْمِلونَ

ملحق (18):

جامعة الجزائر -2-(أبو القاسم سعد الله)
كلية العلوم الاجتماعيـة
قسم علم النفس

استمارة تحكيم اختبار التمييز البصري

أستاذي الكريم في إطار البحث العلمي؛ ولمتطلبات تقديم أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي حول تشخيص صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، سأعرض عليكم اختبارا لتشخيص التمييز البصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والذي يهدف إلى تقييم القدرة على تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والحروف والكلمات وتشخيص أي صعوبات في التمييز البصري والمطلوب منكم ومن خلال خبرتكم الإدلاء برأيكم الوجيه في هذا المقياس من حيث:

	جوانب التحكيم	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
1	شكل الاختبار			
2	مناسبة الأشكال والحروف والكلمات كأبعاد لتشخيص صعوبات التمييز البصري.			
3	وضوح التعليمات والأمثلة المدرجة في المقياس			
4	مناسبة الاختبار لتشخيص صعوبات التمييز البصري			

إضافات أخرى:.....

.....

.....

.....

معلومات المحكِّم :

اسم ولقب المحكِّم: ..... **الدّرجة العلمية** :.....

الوظيفة : ..... **مكان العمل**:..... **التّخصص**:.....

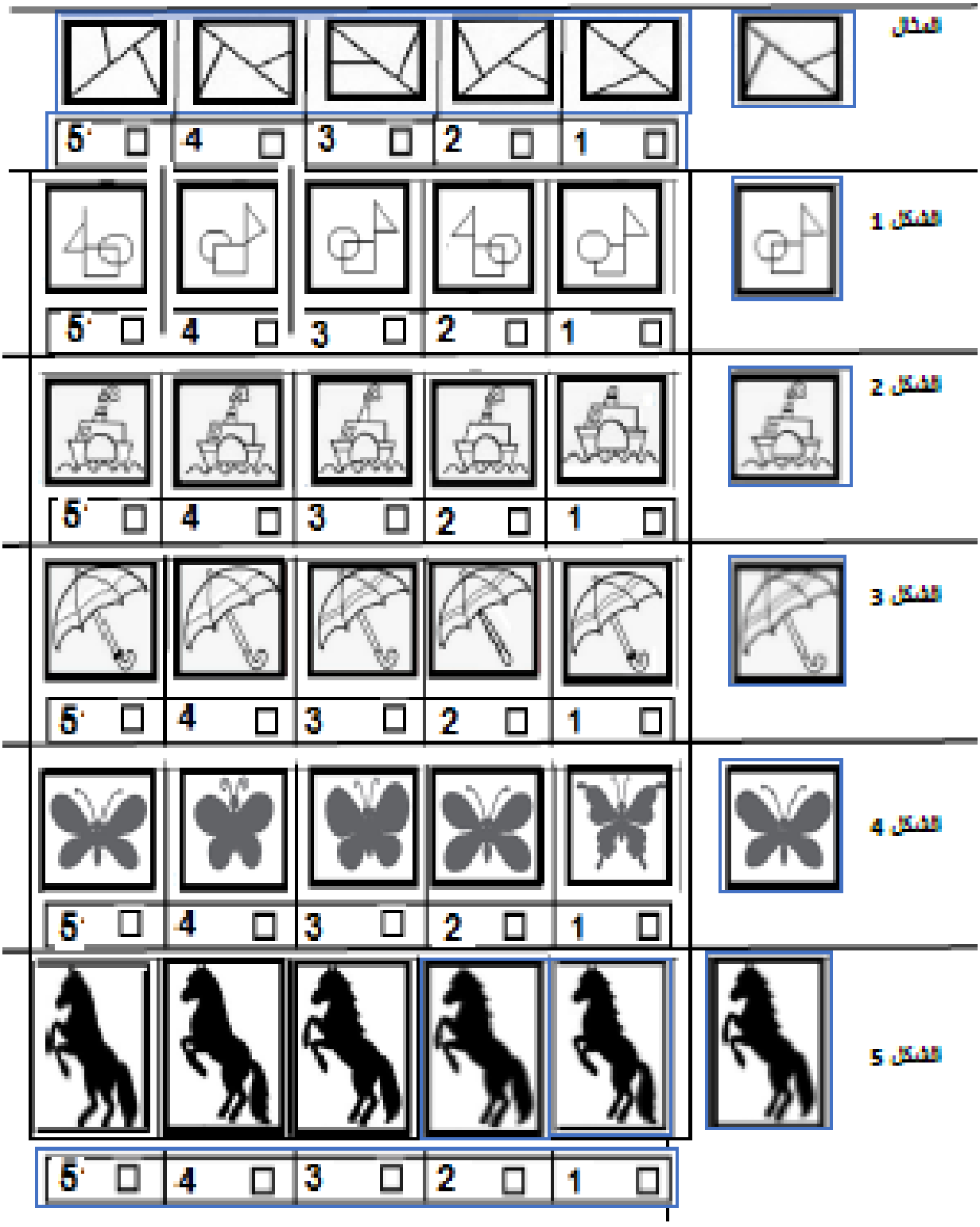
الباحث : عبد الغني جديدي

ملحق (19): الصورة النهائية لاختبار التمييز البصري

اختبار التمييز البصري التاريخ: .. /.. /..20

التلميذ:..... تاريخ الميلاد: ..... القسم:..... المدرسة.....

أ – اختبار التمييز البصري للأشكال: لاحظ الشكل ثم أميز الشكل المطابق بوضع العلامة "X" في المربع الصغير تحت الشكل المطابق لها تماما من الأشكال المقابلة .



اختبار التمييز البصري للحروف

لاحظ إذا كانت حروف العمود الأول وحروف العمود الثاني في كل خانة " متطابقة" أو "غير متطابقة" ثم ضع علامة "×" في الخانة المناسبة مثال:

	حروف العمود 1	**حروف العمود 2**	**غير متطابق**	**متطابق**
00	**ت ح خ د**	**ت ح خ د**		×
00	**ت ح خ د**	**ت خ ح د**	×	

ابدأ

	حروف العمود 1	حروف العمود 2	غير متطابق	متطابق
01	ب ت ث	ب ت ث		
02	ا ـا	ا ـب		
03	ص ض ظ	ض ص ظ		
04	س ش ص	ش س ص		
05	ثبتن	ثنتب		
06	هَ ةٌ اهِ	هَ ةٌ اهِ		
07	حَ خُ جٍ عٌ غَ	حَ خِ جُ عَ غٌ		
08	أ إ ا ـا ك	أ إ أ ـا ك		
09	ف ق ت ـه ع	ف ق ت ـه ة ع		
10	و ؤ ر ز د ذ	و ؤ ر ز د ذ		

الاسم واللقب:.....القسم:.....المدرسة:.....

ج- التمييز البصري للكلمات:

ضع دائرة حول الكلمة المطابقة تماما من بين الخيارات الأربعة مثال:

	الكلمة	أحيط الكلمة المطابقة			
00	لم	1- لم	2- ملم	3- لم	4- لم

ابدأ

	الكلمة	أحيط الكلمة المطابقة			
01	جبس	1- جبس	2- حبس	3- خنس	4- حنش
02	بيض	1- بيض	2- ينض	3- بيض	4- بيض
03	أربعة	1- أربعة	2- أربنه	3- اربعة	4- أربعة
04	نطقي	1- نطقي	2-نطقي	3- خطقي	4- نقلق
05	اشتغل	1- إشتغل	2- استغل	3- اشتغل	4-اشتقل
06	يبتسم	1- يتبسم	2يبتسم	3- يتسبم	4- يبتشم
07	منتبه	1- منتبة	2- منتبه	3- منتيه	4- منتبه
08	فطيحان	1- فطيحان	2- فيطحان	3- فطيحان	4- فطيحان
09	أكتئب	1- يكتئب	2- اكتئب	3- أكتيب	4- اكتئب
10	يشتغلون	1- يشتغلون	2- يشتغلون	3- يشتغالون	4- تشتغلون

ملحق (20):

استمارة بيانات الحالة الاجتماعية والاقتصادية والصحية

(معلومات هذه الاستمارة سرية)

تاريخ ملء البيانات :..... صلة القرابة بالتلميذ: أم – أب – آخر: .....

اسم ولقب التلميذ:..... تاريخ ومكان الميلاد:.....الصف: .....المدرسة.....

مستوى تعليم الأب: ..... العمر:..... العمل:.....

مستوى تعليم الأم : .....العمر:..... العمل:..... صلة القرابة بين الأب والأم:.....

عدد أفراد العائلة:..... عدد الإخوة:.....منهم:.....إناث / عدد الأطفال المتمدرسين:.....

يسكن التلميذ مع :والديه – أحد الوالدين: ...../نوعية السكن: في عمارة /منفرد خاص/كوخ/منك

نوع السيارة التي تملكها الأسرة:..... مكان السياحة في العطلة: .....متى:.....

التاريخ الصحي للتلميذ:

عمر الأم عند الحمل: ..... مدة الحمل: ..... ترتيب حمل التلميذ: .....

هل كانت الولادة : طبيعية – عسيرة – قيصرية (جراحية)

هل تم إدخال الطفل بعد الولادة إلى غرفة العناية المركزة؟ : ...../هل أصيب الطفل بنفس الأمراض عند الولادة ؟ : .....

هل استخدمت أدوات مساعدة في عملية الولادة ؟ : .....

هل عانى المولود في مرحلة ما بعد الولادة مباشرة من أمراض خطيرة ؟.....أذكرها:.....

هل عانى التلميذ في طفولته من أحد المشاكل الصحية:..... أذكرها .....

مدة الرضاعة :..... / عمر التلميذ عند بداية المشي : .....عمر التلميذ عند بداية الكلام:.....

يسمع التلميذ جيدا:..... /يبصر التلميذ جيدا :.....

يعاني التلميذ من مشكلة في الكلام: ...../يعاني من مشكلة في التغذية:.....

يعاني التلميذ من مشكلة في النوم :..... /يعاني من نوبات الصرع :.....

سلوكيات التلميذ:

يرتب أدواته في المحفظة بنفسه : ..... يحافظ على كتبه وكراريسه لا يضيعها:.....

يربط خيط حذائه بنفسه :..... التلميذ كثير الحركة والنشاط .....

التلميذ يستعمل اليد :اليمنى – اليسرى / يميز التلميذ بين اليمين واليسار:.....

درس التلميذ في الروضة أو التحضيري :...../ عمر الطفل عند دخول المدرسة:.....

يقوم التلميذ بدروس دعم خارج المدرسة:.....

الذي يساعد الطفل في الدراسة في البيت هو:.....متى؟ يوميا –وقت الاختبارات – أحيانا

هل هناك ملاحظات أخرى في سلوك ابنكم:.....

الملحق(21) نتائج القارئين ذوي الصعوبات القرائية في المعايير الكمية حسب العمر والمستوى الدراسي

	العينة	العمر (الشهور)	المستوى الدراسي	درجة القراءة			زمن القراءة			دقة القراءة			طلاقة القراءة		
				المقاطع	الكلمات	النص	المقاطع	الكلمات	النص	المقاطع	الكلمات	النص	المقاطع	الكلمات	النص
1.	ب. كوثر	97	3	16	18	100	75	180	523	44	38	58	13	6	11
2.	ج. إبراهيم	109	3	32	33	134	55	232	590	89	69	78	35	9	14
3.	ج. يسمين	107	3	25	15	99	90	158	415	69	31	58	17	6	14
4.	ق. نور	100	3	31	29	136	58	192	502	86	60	80	32	9	16
5.	ق.ع الصمد	98	3	33	34	136	82	180	172	92	71	80	24	11	47
6.	ن يوسف	105	3	18	16	81	90	380	1120	50	33	47	12	3	4
7.	هـ. صفاء	99	3	32	22	116	54	204	574	89	46	68	36	6	12
8.	ي. عماد	103	3	19	24	93	80	210	480	53	50	54	14	7	12
9.	ب. سيرين	111	4	33	24	120	48	172	473	92	50	70	41	8	15
10	ح. زكرياء	108	4	26	19	109	57	165	492	72	40	64	27	7	13
11	ر. اسيل	114	4	30	22	129	60	160	430	83	46	75	30	8	18
12	ز. م العيد	117	4	32	32	136	80	205	460	89	67	80	24	9	18
13	ع.رزان	110	4	33	25	131	43	115	240	92	52	77	46	13	33
14	ع. إسلام	110	4	24	14	89	70	380	960	67	29	52	21	2	6
15	ف. أريج	108	4	31	23	111	60	152	392	86	48	65	31	9	17
16	ق. عبدالله	108	4	24	20	82	55	190	480	67	42	48	26	6	10
17	ل.ع الكريم	117	4	16	21	103	55	190	480	44	44	60	17	7	13
18	ل. منذر	115	4	31	41	136	55	330	720	86	85	80	34	7	11
19	ب. وصال	126	5	30	31	135	45	120	298	83	65	65	40	16	27
20	ب.تسنيم	118	5	26	27	140	80	150	245	72	56	56	20	11	34
21	ج. تقى	124	5	29	28	130	67	233	590	81	58	58	26	7	13
22	خ. لبنى	137	5	18	24	110	56	135	325	50	50	50	19	11	20
23	س. ضحى	132	5	24	15	61	100	200	680	67	31	31	14	5	5
24	ع بلقاسم	127	5	29	34	117	120	231	326	81	71	71	15	9	22
25	ق آية	117	5	6	3	10	204	526	720	17	6	6	2	0	1
26	م ملاك	129	5	8	2	11	210	540	900	22	4	4	2	0	1
27	ن ياسر	137	5	26	26	125	50	210	430	72	54	54	31	7	17
28	و ريان	133	5	23	24	123	55	102	240	64	50	50	25	14	31

الملحق (22) نتائج القارئين العاديين في المعايير الكمية حسب العمر والمستوى الدراسي

	العينة	العمر (الشهور)	المستوى الدراسي	درجة القراءة			زمن القراءة			دقة القراءة			طلاقة القراءة		
				المقاطع	الكلمات	النص	المقاطع	الكلمات	النص	المقاطع	الكلمات	النص	المقاطع	الكلمات	النص
1	ب. شكري	98	3	34	45	150	39	104	291	94	94	88	52	26	31
2	ب. ندى	96	3	35	46	146	45	202	560	97	96	85	47	14	16
3	ب. أشواق	105	3	28	34	151	58	220	540	78	71	88	29	9	17
4	ب. محمد	98	3	33	43	158	43	104	252	92	90	92	46	25	38
5	ح. إيلاف	98	3	32	41	154	55	150	370	89	85	90	35	16	25
6	خ. لينة	97	3	31	38	142	50	151	337	86	79	83	37	15	25
7	خ. أيوب	103	3	36	43	162	48	146	306	100	90	95	45	18	32
8	س. إلياس	104	3	26	33	153	47	117	258	72	69	89	33	17	36
9	ع. أسامة	99	3	33	44	157	44	139	248	92	92	92	45	19	38
10	ك. عائشة	100	3	35	42	151	40	120	350	97	88	88	53	21	26
11	ل. إياد	98	3	33	31	147	40	81	188	92	65	86	47	23	50
12	و. فراس	98	3	34	36	154	50	153	284	94	75	90	41	14	33
13	و. ليديا	108	3	36	36	158	30	115	254	100	75	92	72	19	37
14	ب. آية	120	4	34	41	156	60	130	200	94	85	91	34	19	47
15	ب. إيناس	115	4	33	37	148	39	158	335	92	77	87	51	14	27
16	ب. خديجة	114	4	34	38	148	47	108	197	94	79	87	43	21	45
17	ب. نريمان	109	4	35	41	154	31	80	210	97	85	90	68	31	44
18	ت. أيمن	118	4	36	40	156	35	53	117	100	83	91	62	45	80
19	ح. رحمة	106	4	36	38	148	60	108	217	100	79	87	36	21	41
20	ح ع الرحمن	112	4	29	29	151	87	210	440	81	60	89	20	8	21
21	خ. وائل	111	4	36	42	155	35	80	146	100	88	91	62	32	64
22	ر. رهف	108	4	34	41	157	32	65	130	94	85	92	64	38	72
23	ز. عماد	118	4	33	32	146	67	107	259	92	67	85	30	18	34

24	ص. قيس	109	4	33	34	146	24	83	246	92	71	85	83	25	36
25	غ. نجلاء	111	4	34	38	143	90	135	230	94	79	84	23	17	37
26	ق. مريم	114	4	33	41	153	38	82	250	92	85	89	52	30	37
27	ق. سيرين	107	4	36	46	161	65	202	321	100	96	94	33	14	30
28	ك. ريماس	110	4	36	45	161	68	208	404	100	94	94	32	13	24
29	ك. حسام	110	4	35	40	154	32	127	292	97	83	90	66	19	32
30	م. عبد الله	108	4	34	41	151	47	180	477	94	85	88	43	14	19
31	ن. مريم	120	4	32	32	147	45	143	267	89	67	86	43	13	33
32	أ. مرام	123	5	35	42	168	30	60	145	97	88	98	70	42	70
33	ج. خيرة	125	5	36	46	168	36	80	125	100	96	98	60	35	81
34	ح. جمانة	120	5	36	46	167	35	70	130	100	96	98	62	39	77
35	ر.ع الغني	123	5	34	35	156	58	200	280	94	73	91	35	11	33
36	ز. بثينة	118	5	34	36	151	45	100	245	94	75	88	45	22	37
37	ع. نورسين	124	5	36	45	161	53	106	190	100	94	94	41	25	51
38	ع أحمد أمين	121	5	32	43	163	29	64	141	89	90	95	66	40	69
39	غ. ريتاج	121	5	33	38	156	45	129	284	92	79	91	44	18	33
40	ف. أحمد	132	5	35	42	166	44	85	155	97	88	97	48	30	64
41	ف. أيمن	129	5	31	40	154	33	92	205	86	83	90	56	26	45
42	ق. أيوب	118	5	34	44	147	55	145	212	94	92	86	37	18	42
43	ق. جمانة	121	5	35	39	153	44	96	197	97	81	89	48	24	47
44	ه. مريا	124	5	35	41	159	43	114	164	97	85	93	49	22	58
45	ي ع الصمد	127	5	34	37	145	32	90	200	94	77	85	64	25	44

الملحق (23) نتائج القارئين ذوي الصعوبات القرائية في المعايير النوعية حسب العمر والمستوى الدراسي

الرقم	العينة	العمر (الشهور)	المستوى الدراسي	خطأ التشابه الخطي	خطأ التشابه الصوتي	خطأ التعرف	خطأ القلب	خطأ الحذف	خطأ الإضافة	خطأ فقدان تموضع	خطأ دلالي	التصحيح الذاتي	المجموع
1	ب. كوثر	97	3	38	0	5	2	32	23	0	21	2	121
2	ج. إبراهيم	109	3	14	1	0	1	13	13	0	14	5	56
3	ج. يسمين	107	3	16	1	50	0	12	4	4	29	0	116
4	ق. نور	100	3	19	0	3	1	15	14	0	7	2	59
5	ق.ع الصمد	98	3	17	1	3	3	14	8	0	6	7	52
6	ن يوسف	105	3	35	0	38	6	24	11	6	20	0	140
7	هـ. صفاء	99	3	22	1	9	3	10	20	4	16	0	85
8	ي. عماد	103	3	36	0	9	7	28	22	2	15	0	119
9	ب. سيرين	111	4	31	1	7	1	25	6	0	6	4	77
10	ح. زكرياء	108	4	25	0	39	0	12	6	0	19	0	101
11	ر. اسيل	114	4	22	0	1	0	26	12	0	13	7	74
12	ز. م العيد	117	4	14	0	0	1	13	12	1	14	7	55
13	ع.رزان	110	4	24	0	2	1	21	5	0	13	6	66
14	ع. إسلام	110	4	37	0	16	5	29	20	0	21	9	128
15	ف. أريج	108	4	28	1	8	3	25	12	0	13	0	90
16	ق. عبدالله	108	4	23	1	30	4	21	18	9	23	0	129
17	ل. منذر	115	4	15	0	2	2	10	9	0	9	4	47
18	ل.ع الكريم	117	4	15	0	2	2	10	9	0	9	4	47
19	ب. وصال	126	5	19	0	1	4	16	12	1	6	12	59
20	ب.تسنيم	118	5	20	0	4	1	12	9	8	8	4	62
21	ج. تقى	124	5	22	0	4	1	13	13	1	14	9	68
22	خ. لبنى	137	5	38	1	4	3	29	10	3	15	0	103
23	س. ضحى	132	5	34	0	26	6	35	21	0	29	4	155
24	ع بلقاسم	127	5	19	0	8	6	25	7	1	9	0	75
25	ق آية	117	5	32	0	187	2	9	4	0	2	0	236
26	م ملاك	129	5	38	0	141	2	29	10	0	15	0	235
27	ن ياسر	137	5	21	0	5	3	16	17	0	16	3	78
28	و ريان	133	5	29	0	2	0	30	12	0	12	0	85

الملحق (24) نتائج القارئين العاديين في المعايير النوعية حسب العمر والمستوى الدراسي

الرقم	العينة	العمر (الشهور)	المستوى الدراسي	خطأ التشابه الخطي	خطأ التشابه الصوتي	خطأ التعرف	خطأ القلب	خطأ الحذف	خطأ الإضافة	خطأ فقدان تموضع	خطأ دلالي	التصحيح الذاتي	المجموع
1	ب. شكري	98	3	7	0	2	0	11	4	0	2	10	26
2	ب. ندى	96	3	7	0	8	0	6	6	1	0	7	28
3	ب. أشواق	105	3	13	0	1	0	11	6	0	11	4	42
4	ب. محمد	98	3	10	0	1	0	6	3	0	1	9	21
5	ح. إيلاف	98	3	12	0	0	2	7	6	1	0	22	28
6	خ. لينة	97	3	9	0	1	2	11	19	0	2	9	44
7	خ. أيوب	103	3	2	0	1	1	8	0	0	2	4	14
8	س. إلياس	104	3	20	0	1	1	17	1	0	3	3	43
9	ع. أسامة	99	3	7	0	0	0	8	5	0	1	8	21
10	ك. عائشة	100	3	6	0	5	0	8	4	0	4	3	27
11	ل. إياد	98	3	15	1	1	2	16	5	0	4	3	44
12	و. فراس	98	3	12	0	1	1	9	7	0	1	10	31
13	و. ليديا	108	3	12	0	0	1	9	1	0	2	3	25
14	ب. آية	120	4	10	0	0	0	6	6	0	2	7	24
15	ب. إيناس	115	4	11	0	2	2	11	8	1	2	6	37
16	ب. خديجة	114	4	12	0	3	1	13	2	1	3	2	35
17	ب. نريمان	109	4	11	0	0	0	8	3	1	2	5	25
18	ت. أيمن	118	4	7	0	0	3	8	3	0	2	3	23
19	ح. رحمة	106	4	10	0	1	1	14	6	0	1	8	33
20	ح ع الرحمن	112	4	18	0	0	1	11	10	0	4	3	44
21	خ. وائل	111	4	5	0	1	1	5	8	0	2	9	22
22	ر. رهف	108	4	3	0	2	4	6	2	0	6	4	23
23	ز. عماد	118	4	7	0	2	2	21	9	0	3	7	44

24	ص. قيس	109	4	9	1	3	2	15	9	0	3	8	42
25	غ. نجلاء	111	4	9	0	4	2	7	10	1	7	8	40
26	ق. مريم	114	4	12	0	0	2	8	3	0	2	7	27
27	ق. سيرين	107	4	3	0	1	0	7	0	0	1	6	12
28	ك. ريماس	110	4	2	0	1	3	2	3	0	2	11	13
29	ك. حسام	110	4	12	0	1	2	6	4	0	1	10	26
30	م. عبد الله	108	4	9	0	0	1	11	4	0	4	7	29
31	ن. مريم	120	4	13	0	3	2	12	11	0	3	5	44
32	أ. مرام	123	5	5	0	1	0	2	1	0	1	1	10
33	ج. خيرة	125	5	0	0	0	0	2	1	0	2	8	5
34	ح. جمانة	120	5	2	0	0	0	2	1	0	1	6	6
35	ر.ع الغني	123	5	9	0	1	1	9	7	0	3	9	30
36	ز. بثينة	118	5	7	1	1	0	12	10	0	3	6	34
37	ع. نورسين	124	5	4	0	1	0	8	0	0	0	10	13
38	ع أحمد أمين	121	5	6	0	0	0	3	6	0	2	9	17
39	غ. ريتاج	121	5	9	0	0	2	10	6	0	1	12	28
40	ف. أحمد	132	5	5	0	1	1	4	1	0	0	5	12
41	ف. أيمن	129	5	6	1	0	3	8	9	0	3	9	30
42	ق. أيوب	118	5	8	0	1	1	12	6	0	2	7	30
43	ق. جمانة	121	5	8	1	2	1	11	2	0	3	5	28
44	هـ. مريا	124	5	11	0	0	0	7	1	0	1	6	20
45	ي ع الصمد	127	5	10	0	1	3	17	7	0	1	5	39

الملحق (25) نتائج القارئين ذوي الصعوبات القرائية في مهام قراءة الحروف والكلمات حسب العمر والمستوى الدراسي

الرقم	العينة	العمر (شهور)	المستوى الدراسي	مهام قراءة الحروف								مهام قراءة الكلمات							
				1	2	3	4	5	6	المجموع	7	8	9	10	11	12	13	14	المجموع
1	ب. كوثر	97	3	3	1	5	1	2	4	16	1	3	5	1	2	0	4	2	18
2	ج. إبراهيم	109	3	6	6	5	6	5	4	32	3	4	4	3	6	5	5	3	33
3	ج. يسمين	107	3	6	5	3	3	4	4	25	1	1	2	2	1	3	3	2	15
4	ق. نور	100	3	6	6	6	4	5	4	31	2	4	6	3	4	5	4	1	29
5	ق.ع الصمد	98	3	6	6	6	4	5	6	33	4	3	5	3	6	6	4	3	34
6	ن يوسف	105	3	3	3	5	0	3	4	18	1	0	4	2	2	4	3	0	16
7	هـ. صفاء	99	3	5	4	6	6	5	6	32	1	2	4	3	2	5	3	2	22
8	ي. عماد	103	3	6	5	3	0	2	3	19	2	1	5	3	3	4	4	2	24
9	ب. سيرين	111	4	5	6	6	6	5	5	33	1	3	3	1	4	4	4	4	24
10	ح. زكرياء	108	4	6	6	6	3	5	0	26	1	1	3	3	3	5	1	2	19
11	ر. اسيل	114	4	6	6	4	6	5	3	30	4	2	6	4	3	0	3	0	22
12	ز. م العيد	117	4	6	6	5	5	4	6	32	2	2	5	3	6	4	5	5	32
13	ع.رزان	110	4	6	6	6	5	6	4	33	4	2	5	2	2	5	2	3	25
14	ع. إسلام	110	4	6	5	5	1	3	4	24	2	1	1	2	2	2	3	1	14
15	ف. أريج	108	4	6	6	6	4	5	4	31	3	2	4	3	3	3	3	2	23
16	ق. عبدالله	108	4	5	6	5	0	4	4	24	4	2	3	1	3	2	3	2	20
17	ل. منذر	115	4	3	3	6	0	4	0	16	3	0	2	5	3	5	2	1	21
18	ل.ع الكريم	117	4	6	5	6	4	5	5	31	6	4	6	4	6	4	6	5	41
19	ب. وصال	126	5	6	6	6	4	3	5	30	3	3	5	5	4	5	3	3	31
20	ب.تسنيم	118	5	6	6	6	0	4	4	26	2	2	6	3	4	2	5	3	27
21	ج. تقى	124	5	6	5	6	6	3	3	29	6	3	4	4	2	5	3	1	28
22	خ. لبنى	137	5	3	2	1	6	3	3	18	5	2	2	4	3	2	3	3	24
23	س. ضحى	132	5	5	6	6	4	3	0	24	0	1	3	1	3	2	3	2	15
24	ع بلقاسم	127	5	4	6	6	4	4	5	7	4	4	6	5	4	3	5	3	34
25	ق آية	117	5	2	1	2	0	1	0	6	1	0	1	0	0	0	1	0	3
26	م ملاك	129	5	3	1	2	0	1	1	8	1	0	1	0	0	0	0	0	2
27	ن ياسر	137	5	6	4	6	3	2	5	26	3	0	3	5	3	4	5	3	26
28	و ريان	133	5	6	6	3	3	2	3	23	2	2	6	3	3	1	5	2	24

الملحق (26) نتائج القارئين العاديين في مهام قراءة الحروف والكلمات حسب العمر والمستوى الدراسي

	العينة	العمر (شهور)	المستوى الدراسي	مهام قراءة الحروف								مهام قراءة الكلمات								
الرقم				1	2	3	4	5	6	المجموع	7	8	9	10	11	12	13	14	المجموع
1	ب. شكري	98	3	5	6	5	6	6	6	34	6	5	6	5	6	6	5	6	45
2	ب. ندى	96	3	6	6	6	6	5	6	35	6	5	6	6	6	6	5	6	46
3	ب. أشواق	105	3	6	6	5	2	4	5	28	5	4	6	4	5	3	4	3	34
4	ب. محمد	98	3	6	6	6	6	4	5	33	5	5	6	5	5	6	6	5	43
5	ح. إيلاف	98	3	6	5	6	6	4	5	32	4	6	6	6	5	5	5	4	41
6	خ. لينة	97	3	3	6	5	6	5	6	31	4	4	4	4	5	6	5	6	38
7	خ. أيوب	103	3	6	6	6	6	6	6	36	6	5	6	5	6	6	4	5	43
8	س. إلياس	104	3	6	3	6	2	4	5	26	3	4	5	4	5	5	4	3	33
9	ع. أسامة	99	3	6	6	5	6	4	6	33	5	6	6	5	6	6	4	6	44
10	ك. عائشة	100	3	6	6	6	6	6	5	35	5	5	6	5	5	6	6	4	42
11	ل. إياد	98	3	6	5	6	5	5	6	33	4	3	5	3	0	5	5	6	31
12	و. فراس	98	3	6	6	6	6	5	5	34	4	2	5	3	5	6	6	5	36
13	و. ليديا	108	3	6	6	6	6	6	6	36	2	4	6	4	5	6	5	4	36
14	ب. آية	120	4	6	6	6	6	5	5	34	6	5	5	5	6	5	6	3	41
15	ب. إيناس	115	4	6	6	5	6	5	5	33	6	3	6	4	4	6	5	3	37
16	ب. خديجة	114	4	6	6	6	6	4	6	34	4	5	5	5	5	5	5	4	38
17	ب. نريمان	109	4	6	6	6	5	6	6	35	4	5	6	6	6	5	5	4	41
18	ت. أيمن	118	4	6	6	6	6	6	6	36	5	5	6	5	6	5	5	3	40
19	ح. رحمة	106	4	6	6	6	6	6	6	36	4	4	6	3	6	5	5	5	38
20	ح ع الرحمن	112	4	6	6	6	2	5	4	29	1	3	6	3	4	4	4	3	28
21	خ. وائل	111	4	6	6	6	6	6	6	36	5	5	6	5	6	6	4	5	42
22	ر. رهف	108	4	6	6	5	6	6	5	34	5	5	6	4	6	6	5	4	41
23	ز. عماد	118	4	6	5	6	6	5	5	33	3	3	6	4	4	3	4	4	32
24	ص. قيس	109	4	6	6	4	6	6	5	33	5	4	4	2	5	5	5	4	34
25	غ. نجلاء	111	4	6	6	6	6	5	5	34	4	4	5	5	3	6	6	5	38

26	ق. مريم	114	**4**	5	5	6	5	6	5	4	33	6	6	5	6	5	5	6	5	5	5	41
27	ق. سيرين	107	**4**	6	6	6	6	6	6	6	36	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4	46
28	ك. ريماس	110	**4**	6	6	6	6	6	5	5	36	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	45
29	ك. حسام	110	**4**	6	5	6	6	5	5	4	35	6	6	6	6	5	6	6	5	6	4	40
30	م. عبد الله	108	**4**	6	6	6	6	6	5	6	34	5	5	6	6	6	6	6	5	4	4	41
31	ن. مريم	120	**4**	6	6	6	4	5	5	4	32	5	5	4	6	6	6	6	4	6	3	32
32	أ. مرام	123	**5**	6	6	6	5	6	4	6	35	6	6	5	6	6	6	6	5	5	5	42
33	ج. خيرة	125	**5**	6	6	6	6	6	6	6	36	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	46
34	ح. جمانة	120	**5**	6	6	6	6	5	6	5	36	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	46
35	ر.ع الغني	123	**5**	6	6	6	6	5	6	4	34	5	5	6	6	6	6	5	4	3	4	35
36	ز. بثينة	118	**5**	6	6	6	5	5	4	3	34	6	5	5	6	6	6	6	5	4	3	36
37	ع. نورسين	124	**5**	6	6	6	6	5	6	6	36	6	6	6	6	6	6	6	6	4	6	45
38	ع أحمد أمين	121	**5**	6	6	6	6	5	6	5	32	6	5	3	6	6	6	6	5	5	4	43
39	غ. ريتاج	121	**5**	6	6	5	6	3	6	5	33	5	5	6	5	6	6	6	5	3	4	38
40	ف. أحمد	132	**5**	6	6	6	6	5	6	4	35	6	5	6	6	6	6	6	5	5	4	42
41	ف. أيمن	129	**5**	6	5	6	4	5	5	6	31	5	5	4	6	5	6	6	5	6	3	40
42	ق. أيوب	118	**5**	6	6	6	6	6	6	4	34	6	4	6	6	6	6	6	6	5	5	44
43	ق. جمانة	121	**5**	6	6	6	5	6	4	5	35	6	6	5	6	6	6	6	5	5	4	39
44	هـ. مريا	124	**5**	6	6	6	6	3	6	5	35	6	5	6	6	6	6	6	5	6	5	41
45	ي ع الصمد	127	**5**	6	6	6	4	2	5	6	34	6	6	4	6	6	6	6	4	4	4	37

الملحق (27) نتائج القارئين ذوي الصعوبات القرائية في عوامل التشخيص حسب العمر والمستوى الدراسي

الرقم	العينة	العمر (شهور)	المستوى الدراسي	الذكاء	الذاكرة	التمييز البصري	الطلاقة	الدقة	ملاحظات
.1	ب. كوثر	97	3	90-99	66	18	10	53	
.2	ج. إبراهيم	109	3	120	69	24	14	78	
.3	ج. يسمين	107	3	90-99	69	16	13	55	
.4	ق. نور	100	3	90-99	89	20	16	77	
.5	ق.ع الصمد	98	3	90-99	70	17	28	80	
.6	ن يوسف	105	3	90-99	61	18	4	45	
.7	هـ. صفاء	99	3	100-110	64	20	12	67	
.8	ي. عماد	103	3	90-99	68	16	11	53	
.9	ب. سيرين	111	4	90-99	62	21	15	69	
.10	ح. زكرياء	108	4	90-99	67	12	13	60	
.11	ر. اسيل	114	4	90-99	81	25	17	71	
.12	ز. م العيد	117	4	90-99	66	21	16	78	
.13	ع.رزان	110	4	90-99	69	18	28	74	
.14	ع. إسلام	110	4	90-99	60	13	5	50	
.15	ف. أريج	108	4	90-99	47	18	16	65	
.16	ق. عبدالله	108	4	100-110	60	22	10	49	
.17	ل. منذر	115	4	100-110	57	18	12	55	
.18	ل.ع الكريم	117	4	90-99	71	17	11	82	
.19	ب. وصال	126	5	90-99	61	19	25	77	
.20	ب.تسنيم	118	5	90-99	74	17	24	76	
.21	ج. تقى	124	5	90-99	75	21	13	73	
.22	خ. لبنى	137	5	90-99	65	23	18	60	
.23	س. ضحى	132	5	90-99	53	20	6	39	
.24	ع بلقاسم	127	5	90-99	60	24	16	71	
.25	ق آية	117	5	90-99	39	21	1	7	
.26	م ملاك	129	5	90-99	38	13	1	8	
.27	ن ياسر	137	5	90-99	70	16	15	69	
.28	و ريان	133	5	90-99	64	23	26	67	

الملحق (28) نتائج القارئين العاديين في عوامل التشخيص حسب العمر والمستوى الدراسي

الرقم	العينة	العمر (شهور)	المستوى الدراسي	الذكاء	الذاكرة	التمييز البصري	الطلاقة	الدقة	ملاحظات
1	ب. شكري	98	**3**	90-99	60	**21**	32	90	
2	ب. ندى	96	**3**	100-110	67	**20**	17	89	
3	ب. أشواق	105	**3**	100-110	72	**22**	16	84	
4	ب. محمد	98	**3**	90-99	57	**19**	35	92	
5	ح. إيلاف	98	**3**	90-99	98	**18**	24	89	
6	خ. لينة	97	**3**	100-110	83	**21**	24	83	
7	خ. أيوب	103	**3**	100-110	91	**23**	29	95	
8	س. إلياس	104	**3**	90-99	90	**20**	30	83	
9	ع. أسامة	99	**3**	90-99	71	**21**	33	92	
10	ك. عائشة	100	**3**	90-99	95	**24**	27	89	
11	ل. إياد	98	**3**	100-110	65	**21**	41	83	
12	و. فراس	98	**3**	100-110	66	**20**	28	88	
13	و. ليديا	108	**3**	90-99	95	**21**	35	90	
14	ب. آية	120	**4**	90-99	73	**17**	36	91	
15	ب. إيناس	115	**4**	90-99	88	**16**	25	85	
16	ب. خديجة	114	**4**	100-110	71	**21**	38	86	
17	ب. نريمان	109	**4**	90-99	79	**19**	43	90	
18	ت. أيمن	118	**4**	90-99	68	**22**	68	91	
19	ح. رحمة	106	**4**	90-99	75	**14**	35	87	
20	ح ع الرحمن	112	**4**	90-99	68	**22**	17	83	
21	خ. وائل	111	**4**	90-99	89	**22**	54	91	
22	ر. رهف	108	**4**	90-99	97	**21**	61	91	
23	ز. عماد	118	**4**	90-99	86	**22**	29	83	
24	ص. قيس	109	**4**	80-90	72	**18**	36	84	

25	غ. نجلاء	111	**4**	90-99	84	**16**	28	84	
26	ق. مريم	114	**4**	90-99	104	**23**	37	89	
27	ق. سيرين	107	**4**	90-99	71	**22**	25	95	
28	ك. ريماس	110	**4**	90-99	80	**19**	21	95	
29	ك. حسام	110	**4**	90-99	85	**23**	30	90	
30	م. عبد الله	108	**4**	100-110	98	**21**	19	89	
31	ن. مريم	120	**4**	90-99	102	**21**	28	83	
32	أ. مرام	123	**5**	90-99	122	**22**	63	96	
33	ج. خيرة	125	**5**	90-99	83	**23**	62	98	
34	ح. جمانة	120	**5**	100-110	112	**24**	64	98	
35	ر.ع الغني	123	**5**	90-99	92	**22**	25	88	
36	ز. بثينة	118	**5**	90-99	64	**19**	34	87	
37	ع. نورسين	124	**5**	90-99	86	**24**	42	95	
38	ع أحمد أمين	121	**5**	90-99	76	**20**	61	93	
39	غ. ريتاج	121	**5**	90-99	90	**25**	30	89	
40	ف. أحمد	132	**5**	90-99	97	**22**	51	95	
41	ف. أيمن	129	**5**	100-110	106	**22**	41	88	
42	ق. أيوب	118	**5**	100-110	75	**22**	33	88	
43	ق. جمانة	121	**5**	100-110	131	**24**	40	89	
44	هـ. مريا	124	**5**	90-99	106	**21**	44	92	
45	ي ع الصمد	127	**5**	100-110	105	**23**	40	85	

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، سليمان عبد الواحد .(2010). المرجع في صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية والاجتماعية والانفعالية. مصر: مكتبة الانجلو مصرية.

إبراهيم، سليمان عبد الواحد. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية مصر: الوراق للنشر و التوزيع.

أبو الديار، مسعد.(2012).القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم(ط1). الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو شعير. خالد محمد ، الغباري.(2015) ثائر أحمد صعوبات التعلم _ بين النظرية و التطبيق. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

أحرشاوي، الغالي. (2014) بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.

أحمد، عاصم عبد المجيد (2015) أثر برنامج قائم على التصور العقلي في تحسين أداء الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلّم. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة القاهرة.

أزداو، شفيقة (2011) الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02

الأسطل، أحمد رشاد مصطفى. (2010). مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة

الأسعد، رنيم عبد الكريم. (2012). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الإدراك البصري وأثره على تحسين أخطاء الكتابة الأساسية للتلاميذ وي صعوبات تعلم الكتابة. رسالة ماجستير في التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة، جامعة دمشق

آل عزيز، محسن بن عبدالله. (2013) دمج برنامج (TRIZ) في تدريس ذوي صعوبات التعلّم. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أمين ،جنان.(2012) دراسة نفس عصبية لعسر القراءة وعلاجها بالاعتماد على البطارية الجديدة

لتقييم اللغة (N-EEL). رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02.

البطاينة، أسامة محمد. والرشدان ، مالك أحمد. والسبايلة، عبيد ع الكريم. والخطاطبة، ع المجيد محمد. (2009). صعوبات التعلّم النظرية والممارسة (ط 3). الأردن: دار المسيرة.

بن الصيد بورني، سراب وحلفاية داود، وفاء وبن يزار عفريت، شبيلة(2017) دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

بن سعدون، فتيحة (2015) تكييف اختبار "L'alouette" المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي(7- 11 سنة) في البيئة الجزائرية. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر.

بن صافية، آمال (2002) الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة –تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي للذاكرة العاملة–. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02.

بن فليس، خديجة (2010)أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة والرياضيات والعاديين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

بيندر، وليام ن. ترجمة سليمان. عبد الرحمن ، التهامي .السيد يس ،الطنطاوي (2011). محمود محمد صعوبات التعلم – الخصائص والصعوبات واستراتيجيات التدريس– . القاهرة: عالم الكتاب.

الثبيتي، عمر بن عواض (2012) بناء مقياس لتشخيص صعوبات التعلّم لطلاب الصفوف الثلاث الأول بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة أم القرى السعودية.

الجابري، عبد اللطيف. وآيت دوصو، عبد الرحيم. وحاجي، المصطفى. (2004). تدريس القراءة، الكفايات والاستراتيجيات– دليل نظري . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة

الجرف ، ريما سعد. (1995)اختبار التعرف على المهارات الأساسية للقراءة في اللغة العربية. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الجرف ، ريما سعد. (2002) تعليم المهارات القرائية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الجرف ، ريما سعد. (2018) صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة لدى طالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي. مجلة الدراسات العربية الأوراسية، العدد الأول ص95-138.

جون بيرنشال و نيكولاس بانكسون ترجمة حمدان. جهاد محمد ، عمايرة.موسى محمد(2009) الاضطرابات النطقية والفونولوجية. عمان: دار وائل للنشر.

حبار، العالية (2018) تعليمية اللغة العربية في ضوء النظام التربوي الجديد (القراءة في المرحلة الابتدائية نموذجا). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب واللغة، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان الجزائر.

حمزة ، أحمد عبد الكريم. (2008). سيكولوجيا عسر القراءة. الأردن : دار الثقافة.

الحوامدة، محمد . (2010)أخطاء القراءة الجهرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيرات المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(2)، 109-127

الحوامدة، محمد فؤاد . والبليهد، فيصل حمود.(2016). فاعلية استراتيجيّة القراءة الموجّهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 43 (1)، 175-191.

خصاونة، محمد أحمد. والخوالدة، أحمد الأحمد. والخوالدة ،محمد عبد ربه.(2018). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات الإدراك السمعي في تحسين الوعي الصوتي لدى تلاميذ صعوبات التعلّم في منطقة عسير مجلة الدراسات التربوية والنفسية ،جامعة السلطان قابوس،21(03)، 591-604.

الخطيب، جمال. والصمادي، جميل. والروسان، فاروق. والحديدي، منى. ويحي، خولة. والناطور، ميادة. والزريقات، إبراهيم. والعمايرة، موسى. والسرور، ناديا. (2013).مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (ط6). الأردن: دار الفكر.

دليل، سميحة(2016) اقتراح برنامج علاجي – تطويري لذوي صعوبات التعلم النمائية البصرية (لانتباه، الإدراك البصري والذاكرة البصرية) رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة.

الديري، ياسمين عبد الكريم. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي. رسالة ماجستير غيرمنشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.

رضوان. سامر جميل (2014)التشخيص النفسي. سوريا: جامعة دمشق.

ركزة، سميرة. والأحمدي، فايزة صالح. (2016). صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

ريان، علي تهامي. (2013). فاعلية برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات الوعى الصوتي والإدراك البصرى لدى الأطفال المعرضين لخطر صعوبات القراءة والكتابة رسالة ماجستير في التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة عين شمس مصر.

زدام، حدة. (2018) تشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية. مجلة اللسانيات 24(01)، 201-231.

زغب، مبروكة.(2018) علاقة عسر القراءة بالذاكرة البصرية لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي، رسالة ماستر غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر.

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

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

سالم، محمد عوض(2006) صعوبات التعلم(التشخيص والعلاج). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

السرطاوي، عبد العزيز. وطيبي، سناء عورتاني. الغزو، عماد محمد. ومنصور، ناظم.(2009). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. الأردن: دار وائل للنشر.

السعيد، عبد العزيز بن أحمد. (1430). مدى تلبية أهداف منهج القراءة لاحتياجات التلاميذ ذوي التخلف العقلي الدارسين بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

سليمان ،السيد عبد الحميد.(2013). صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها. القاهرة: عالم الكتاب.

سليمان، السيد عبد الحميد. (2011). التدريب الميداني لانتقاء ذوى صعوبات التعلم. القاهرة: عالم الكتب.

السنوسي، سلوى أحمد عاطف. (2017)الوعي الفونولوجي وعلاقته بالكفاءة اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم، مجلة البحث العلمي في التربية،18(17)، 51- 70

سهيل، تامر فرح.(2012) صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.

شحاتة، حسن. والسمان، مروان .(2013). المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلّمها،(ط2). مصر:

مكتبة الدار العربية للكتاب.
شحاته، حسن (2008) المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الدار العربة للكتاب.
شرفوح، البشير(2005) انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02.
الشريف، عبدالفتاح. (2011) عبد المجيد التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. مصر: المكتبة الانجلو المصرية.
الشعراوي، علاء محمود جاد. (2013). أساليب تشخيص صعوبات التعلم وأهميتها في اختيار بروتوكولات العلاج. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
شلابي، عبد الحفيظ (2017) تصميم اختبار لتشخيص عسر القراءة لأطفال المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان– الجزائر.
الشمري، محمد هادي حسن.(2018). أثر استراتيجية فك التشفير الصوتي في اكساب المفردات اللغوية عند تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمادة القراءة، مجلة كلية التربية لجامعة واسط العراق ، العدد593،32–646.
الشهري، محمد بن هادي (2012) فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة أم القرى السعودية.
صالح، نجوى فوزي (2005) فاعلية برنامج حاسوبي قائم على الوسائط المتعددة لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني" الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل" كلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة 22–2005/11/23
الصمادي ،علي محمد ؛الشمالي ،صياح إبراهيم.(2017). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. الأردن : دار المسيرة.
صياح، منصور عبد الله (2014) الفروق في مهارات الإدراك البصري بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة و كل من التلاميذ العاديين و الفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين. مجلة التربية الخاصة، العدد 04 ،262–316.
الضامن، حاتم صالح. (1990) فقه اللغة. العراق: جامعة بغداد.

طعيمة، رشدي أحمد(1998) مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
عادل، عبدالله محمد.(2009). مقياس عسر القراءة. القاهرة: دار الرشاد
عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخر الدين. (2013). لمهارات القرائية والكتابية–طرائق تدريسها واستراتيجيتها– (ط03)، الأردن: دار المسيرة.
عبد الباري، حسني. (1999)تعليم القراءة من منظور علم النفس اللغوي. (الاسكندرية): المكتب العربي الحديث.
عبد الخفاجي، عدنان عبد. (2016) مشكلات تعليم القراءة والكتابة (الدلالات، والأسباب، والإستراتيجيات. مصر: مكتبة الأنجلو مصرية.
عبد الرؤوف، طارق . وعامر، ربيع. (2008). صعوبات التعلم – مفهومه، تشخيصه– علاجه. مصر: المؤسسة العربية للعلوم و الثقافة.
عبد المجيد، غسان. (2018).طرائق تعليم القراءة والكتابة والربط بينهما لأطفال المرحلة الأساسية من التعليم، مجلة المعرفة، 15 ،131–146
عبد الهادي، نبيل. ونصر الله، عمر. وشقير، سمير. (2000). بطء التعلم وصعوباته. الأردن: دار وائل للنشر.
عبد الوهاب، سمير. والكردي، أحمد علي. وسليمان، محمد جلال الدين.(2004) تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية – رؤية تربوية–ط2، مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
العبدالله، محمد فندي. (2007). تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية. الأردن: عالم الكتب الحديث.
عبدالله، مروة دياب (2016) فاعلية برنامج قائم على التعلّم للإتقان في علاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ، جامعة بنها مصر.
العتوم، عدنان يوسف. (2012) علم النفس المعرفي – النظرية والتطبيق– (ط3). عمان: دار المسيرة.
العدل، عادل محمد. (2013). صعوبات التعلّم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
العزالي، سعيد كمال. (2011). تربية وتعليم ذوي صعوبات التعلم. الأردن: دار المسيرة.
العزاوي، رحيم يونس كرو. (2007). مقدمة في منهج البحث العلمي. عمان: دار دجلة.

العساف، صالح بن حمد (1995) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
علي ،محمد النوبي محمد.(2010). صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات(ط1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
عميرة، صلاح.(2005) صعوبات تعلم القراءة والكتابة–التشخيص والعلاج–. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
العنيزات، صباح حسن (2006) فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعدّدة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلّم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
عينو، عبدالله (2018) صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بدافعية الانجاز. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 42، 141– 156.
غنايم، عادل صلاح.(2016) البرامج العلاجية لصعوبات التعلّم. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الفرا، إسماعيل صالح. (2016). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب ملاحظتها ومعالجتها وفق آراء معلمي المرحلة الأساسية كلية العلوم التربوية، مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القدس المفتوحة، 25(2)، 310–346.
فراج. عثمان لبيب.(2002) الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.
الفراني، ميسر نصر إبراهيم. (2011) بناء اختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلّم في المواد الأساسية: القراءة والكتابة والحساب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الأزهر غزة.
الفرماوي، حمدي علي. والنساج ،وليد رمضان. (2010)الإعاقة العقلية .عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
فلوسي، سمية (2014) الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الرياضية– دراسة مقارنة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلّم الأكاديمية–، رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة الجزائر.
فوزية محمدي ، نادية مصطفى الزقاي. (2010) بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى

تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة. مجلة دراسات نفسية و تربوية، جامعة البليدة02.

الفيومي، سعيد محمد. (ب. ت) اللغة العربية وقدرتها على مواكبة العصر. للمؤتمر الدولي الثالث للغة العربية. الامارات المتحدة.

قدي، سومية (2017) تقدير الذات وعلاقته بصعوبات تعلّم القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2.

الكحالي، سالم بن ناصر (2011) صعوبات تعلم القراءة –تشخيصها وعلاجها– . سلطنة عمان: مكتبة الفلاح.

كمحي، آلان. كاتس، هيو. ترجمة موسى محمد عمايرة (2015) اللغة وصعوبات القراءة. الأردن: دار الفكر.

الكوافحة، تيسير مفلح .(2011) صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط4)، الأردن: دار المسيرة.

كولينجفورد، سيدريك. ترجمة هاني مهدي الجمل. (2003) مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال رؤية علاجية. مصر: مجموعة النيل العربية.

كولينجفورد، سيدريك. ترجمة هاني مهدي الجمل. (2003) مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

كيرك، صمويل أ ، كالفن ،جايمس. (2012) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية[academic and developmental learning disabilities]. دولة الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

اللبودي، منى إبراهيم.(2005). صعوبة القراءة والكتابة تشخيصها واستراتيجيات علاجها (ط1). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

ليرنر، جانيت. جونس، بيفرلي. ترجمة الحسن ،سهى. (2014). صعوبات التعلم و الإعاقات البسيطة ذات العلاقة _ خصائص واستراتيجيات تدريس و توجهات. الأردن: دار الفكر.

محي الدين، مختار(1995).بعض تقنيات البحث وكتابة التقرير.مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، عدد خاص،46–63.

مدكور، علي أحمد. (2006) فنون تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر.

مرباح، احمد تقي الدين ونوغي، حبيبة(2017) عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.1(5)، 138–163.

المطلق، نوال.(2017) صعوبات تعلم القراءة والكتابة وعلاقتها ببعض المتغيرات (الانتباه والادراك الحركي) . مجلة البعث العربي، 39 (42)، -151-181.

هارجروف، لندا . بوتيت. جيمس، ترجمة السرطاوي. عبد العزيز مصطفى ، السرطاوي. زيدان أحمد.(2013). التقييم في التربية الخاصة التقويم التربوي. الإمارات المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

هالاهان، دانيال ب. وكوفمان. جايمس م. وبيلن بايج ب. ترجمة جروان. فتحي ، العمايرة . موسى ، الحيارى. غالب، الخمرة. حاتم ، مقداد. قيس، فواز. عمر ، بن صديق. لينا، عليوات. شادن ، الزارع. نايف ، طبال. سهى ، العلي. صفاء ، الجابري. محمد.(2013) الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. الأردن: دار الفكر.

هالاهان، دانيال. كوفمان، جيمس. لويد، ويس. جولد ، مارغريت. ترجمة عادل. عبد الله محمد (2007) صعوبات التعلم (مفهومها -طبيعتها- التعليم العلاجي). الأردن: دار الفكر.

وزارة التربية الوطنية (2016). الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية. الجزائر.

وزارة التربية الوطنية (2016). منهج اللغة العربية للتعليم الابتدائي. الجزائر.

الوقفي، راضي. (2008) الديسلكسيا صعوبات التعلّم في اللغة . الأردن: كلية الأميرة ثروت.

الوقفي، راضي.(2009) صعوبات التعلم النظري والتطبيقي. الأردن: دار المسيرة.

يحي، خولة أحمد. وعبيد، ماجدة السيد. (2014). أنشطة للأطفال العاديين ولذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة (ط2). الاردن: دار المسيرة.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2010) علم النفس التربوي -الأسس النظرية والتطبيقات العملية- (ط1). القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

يونس، فتحي علي. والناقة، محمود كامل. وطعيمة، رشدي أحمد. وحنورة، أحمد حسن. (1999). طرق تدريس اللغة العربية. مصر: وزارة التربية والتعليم

المراجع الأجنبية

Alexander, P A., & Fox, E.(2004) Historical Perspective on Reading Research and Practice,.in D. E. Alvermann & N. J. Unrau & R. B. Ruddell. Theoretical Models and Processes of Reading(6th ed.), pp. 03-46, Newark,DE: International Reading Association.

American Psychiatric Association.(1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-4) Fourth Edition. Washington, DC: American Psychiatric Association

American Psychiatric Association.(2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) Fifth Edition. Arlington, VA: American Psychiatric

Association.
Beaton, A. A.(2004). Dyslexia, Reading and the Brain: a sourcebook of psychological and biological research. New York: Psychology Press
Bojovic, M. (2010) Reading Skills and Reading Comprehension in English for Specific Purposes. , Faculty of Logistics, Celje
Brown, T. Gaboury, Isabelle. (2006). The Measurement Properties and Factor Structure of theTest of Visual-Perceptual Skills–Revised: Implicationsfor Occupational Therapy Assessment and Practice .The American journal of occupational therapy 60, 182–193.
Brunswick, Nicola.(2009) Dyslexia a Beginner's Guide. Oxford: One world Publications.
Center, Y. (2005). Beginning reading: a balanced approach to literacy instruction during the first three years at school. Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.
Darch, C., & Simpson, G. (1990). Effectiveness of Visual Imagery versus Rule-Based Strategies in Teaching Spelling to Learning Disabled Students Research in Rural education, 7(1), pp61-70.
Delahaie, M., Billard, C., Calvet, C., Gillet, P., & Tichet, J., et Vol, S. (1998). Un exemple de mesure du lien entre dyslexie développementale et illettrisme. Santé Publique 10, 369-381.
Donna E. Alvermann Norman J. Unrau Robert B. Ruddell. (2013). Theoretical Models and Processes of Reading In D. E. Alvermann & N. J. Unrau & R. B. Ruddell. Theoretical Models and Processes of Reading(6th ed.), pp. 47-90, Newark, DE : International Reading Association.
Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001).Phonemic awareness instruction help schildren learn to read: Evidence from the National Reading Panel'smeta-analysis. . Reading research quarterly, 36(3), 250-287.
Ehri, Linnea C and McCormick ,Sandra.(1998). Phases of Word Learning:Implications for Instruction With Delayed and Disabled Readers. In D. E. Alvermann & N. J. Unrau & R. B. Ruddell. Theoretical Models and Processes of Reading(6th ed.), pp. 339-361, Newark, DE : International Reading Association.
Goodman, K. S.& Goodman, Y. M (1994). To Err Is Human: Learning About Language Processes by Analyzing Miscues, In Ruddell, R. B. Ruddell, M. R. and Singer, H. (Eds). Theoretical Modelsand Processes of Reading. (6th ed.), P. 524-544, Newark, DE: International Reading Assocation.
International Literacy Association. (2018). Reading fluently does not mean reading fast: Literacy leadership brief. Newark, DE: Author.
Jacques Grégoire & Bernardette Piérat. (1994) évalue les trouble de la lectur. Paris,Bruxelle : De Boeck Supérieur.
Kurtz, Lisa A. (2006) Visual Perception Problems in Children With AD_HD, Autism, And Other Learning Disabilities-Jessica Kingsley, London: Jessica Kingsley

Publishers.
Lalain, M., Mendonça-Alves, L., Espesser, R., Ghio, A., De Looze, C., & Reis, C. (2012).Lecture et prosodie chez l'enfant dyslexique, le cas des pauses (Reading and prosody in dyslexic children, pause patterns. In Proceedings of the Joint Conference JEPTALN-RECITAL 2012, volume 1: JEP (pp. 41-48).
Michèle Mazeau & Alain Pouhet.(2014) Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant . France: Elsevier Masson SAS.
Mousty, Philippe. et Leybaert, Jacqueline.(1999). Évaluation des habiletés de lecture et d'orthographe au moyen de BELEC Données longitudinales auprès d'enfants francophones testés en 2e et 4e années. Revue Européenne de Psychologie Appliquée, vol 49(4), pp. 325 – 342.
National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel:Teaching children to read. Washington, DC: NICDH.
Ramus, Franck.(2006) Origines cognitives, cérébrales et génétiques des troubles l'acquisition du langage.Neurosciences [q-bio.NC]. Université Pierre et Marie Curie - de Paris.**https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00242514**
Roxanne F. Hudson Holly B. Lane Paige C. Pullen (2005).Reading fluency assessment and instruction- What, why, and how?- The Reading Teacher, 58(8) , 702–714.
Samuels, S.J., & Farstrup, A.E. (2011). What research has to say about reading instruction ,4th ed, Newark, DE: International Reading Association.
Sencibaugh, Joseph M. (2007); Meta-Analysis of Reading Comprehension Interventions for Students with Learning Disabilities: Strategies and Implications. Unpublished Ph. D., Harris- Stowe University,Reading Improvement, 44(1), 6-22.
Sprenger -Charolles, Liliane. Colé, Pascale. Agnès -Kipffer, Piquard. & Leloup, Gilles. (2005). Batterie informatisée d'évaluation diagnostique des troubles spécifiques d'apprentissage de la lecture. European Review of Applied Psychology, 55(3):157–186.
Swanston, Michael T. Wade, Nicholas J. (2003) Visual Perception_ An Introduction, 3nd ed, New York: Psychology Press.
Tiadi Bi Kuyzmi, G. (2016). Mouvements oculaires chez l'enfant dyslexique (thèse de doctorat). l'université Paris-sud, FRANCE
Valdois, Sylviane. (2010)Evaluation des difficultés d'apprentissage de la lecture. Revue française de linguistique appliquée, VOL. XV, 89-103.
Westwood, Peter S. (2008). What teachers need to know about Reading and writing difficulties. Australia: ACER Press .