جامعـــة الجزائـــر-2-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

دراسة علاقة البنية الزمنية بصعوبات القراءة.

(دراسـة مقارنـة بين تلاميـذ عـاديـي القـراءة و تلاميـذ يعـانون مـن صـعـوبات في القراءة.)

رسالة لنيل شهادة الماجيستر في علم النفس اللغوي المعرفي.

إعـداد الطالبة:

علاوشيش عائشة

إشراف الأستاذة:

مريـم درقيني

السنـة الجامعيـة: 2011ـ 2012

الفـــهـــرس

المحتوى **الصفحة**

مـقـدمـة..... 02

الجانب النظري:

الفصل الأول: البنية الزمنية.

مدخل 07
1- الزمن التطوري 08
2- مراحل اكتساب الزمن عند بياجي 09
3- نظرة نقدية لما جاء به بياجي 16
4- الزمن الاتفاقي 16
5- مراحل اكتساب الزمن الاتفاقي 18
6- العوامل المؤثرة في اكتساب الزمن الاتفاقي 20
7- الزمن الاجتماعي 21

الفصل الثاني: القراءة

1- مفهوم القراءة 26
2- أهمية القراءة وتطور مفهومها..... 28
3- مكانيزمات تعلم القراءة..... 29
3-1 التعرف على الكلمات..... 30
3-2 الفهم 30

4- طرق تعلم القراءة 31
4-1 الطريقة التحليلية (التركيبية) 31
4- 2 الطريقة الكلية (التحليلية)..... 35
4-3 الطريقة المزدوجة(التحليلية ـ التركيبية) 37
5- شروط تعلم القراءة 39
الشروط الاجتماعية.....39
الشروط العائلية.....39
الشروط الادراكية.....39
الشروط الحركية 40
الشروط المتعلقة باللغة.....40
الرصيد اللغوي.....41
الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء.....41
6- مهارات القراءة 41
7- نماذج اكتساب القراءة.....43
- بناء اللغة العربية 50

الفصل الثالث: صعوبات تعلم القراءة

1- مفهوم صعوبات القراءة 55
2- اعراض عسر القراءة و الكتابة..... 56
3- مؤشرات صعوبة القراءة..... 59
3-1 التعرف الخاطئ على الكلمة 59
3-2 الحذف للكلمات أو لأجزاء منها..... 60
4- أسباب صعوبات تعلم القراءة 61
4-1 الأسباب الاجتماعية و الانفعالية 61
4-2 اختلال البنية المكانية والزمانية والتصور الجسدي..... 62

4 -3 اختلال الجانبية..... 62
4 -4 الفروق الثقافية واللغوية 63
4-5 الأسباب التعليمية 63
5- صعوبات القراءة في اللغة العربية.....66
6 - المشاكل الناتجة عن صعوبات القراءة..... 68
7- أنواع صعوبات القراءة (عسر القراءة) 69
7-1 صعوبة القراءة المرئي..... 69
7-2 صعوبة القراءة الفونولوجي..... 70
7-3 صعوبات القراءة السطحي..... 70
7-4 صعوبات القراءة العميق..... 71
7-5 صعوبات القراءة المختلط..... 71

الجانب الميداني:

الإشكالية وفرضيات 72

الفصل الأول: خطوات البحث

1- مكان وظروف إجراء البحث 77
2- ظروف إجراء البحث..... 79
3- تقديم مجموعة البحث..... 79
4- وسائل وأدوات البحث 81
4-1 التناول العيادي..... 81
4-2 التناول الاستبياني..... 81
4-3 التناول الإحصائي 81
5- المنهج المتبع..... 81

الفصل الثاني: التناول العيادي

2- التناول العيادي..... 84
2-1 تقديم الاختبارات 84
2-1-1 اختبار الذكاء(Wisc) 84
2-1-2 اختبار القراءة(العطلة) 89
2-2-1-1عرض النتائج المجموعة الضابطة..... 91
2-2-1-1عرض النتائج المجموعة التجريبية 95
2-2-1-2 تحليل النتائج المجموعة الضابطة 89
2-2-1-3 تحليل النتائج المجموعة التجريبية.....101

الفصل الثالث: التناول الاستبياني:

3- التناول **الاستبياني** 104
- تقديم الاستبيان.... 104
1- تقديم اختبار التوجه في الزمان 105
2- تقديم اختبار فهم العلاقات الزمنية 107
3- تقديم اختبارالامتداد..... 109
4- تقديم اختبارالسن.....110
4- عرض وتحليل نتائج التناول **الاستبياني**..... 111
4-1 عرض وتحليل نتائج المجموعتين في اختبارات البنية الزمنية..... 111
4-1-1 عرض نتائج المجموعة الضابطة 111
4-1-2 عرض نتائج المجموعة التجريبية 118
4-2-1 تحليل نتائج المجموعة الضابطة.....125
4-2-2 تحليل نتائج المجموعة التجريبية.....126

الفصل الرابع: التناول الإحصائي

1- التناول الإحصائي 129
1-1-1 عرض نتائج المجموعة الضابطة.....129
ـ تحليل نتائج المجموعة الضابطة..... 133
-1-1-2 عرض نتائج المجموعة التجريبية.....135
ـ تحليل نتائج المجموعة التجريبية.....138
ـ تفسير ومناقشة النتائج..... 142
خاتمة الموضوع 146
المراجع.
الملاحق.

كلمة الشكر

الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، الشكرالأول و الاخير لله عز وجل الذي منحني الصبر و الإرادة و سخر لي أناس طيبين لا أعرفهم و لا يعرفونني لكن قدموا لي الكثير و ما بوسعي إلا أن أقدم لهم جزيل الشكر و الامتنان و العرفان لتعاونهم معي في انجاز هذا البحث.

كما أشكر الأستاذة المشرفة : "مريم درقيني" على توجيهاتها القيمة و منحها لي جزء من وقتها داعية لها بتمام الصحة و العافية و طول العمر إن شاء الله.

كما اتقدم بالشكر الخاص الى صديقتي الغالية بهية مهما قلت لا اوفيها حقها شكرا لك على كل شيء

كما أتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة الموقرة على قبولهم مناقشة هذا العمل .

و أشكر كذلك مدراء و أساتذة المدرستين على كل المساعدات و النصائح التسهيلات التي قدمت لنا دون أن أنسى التلاميذ على تعاونهم و صبرهم.

و الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين.

قال تعالى:

(ربنا عليك توكلنا و إليك أنبنا و إليك المصير)

الممتحنة آية رقم 04

الباحثة

إهداء

إلى سبب وجودي في الحياة إلى النور الذي أضاء دربي في كل اتجاه إلى من كان لهما الفضل في وصولي إلى هذه الدرجة من العلم إلى الوالدين

"امي و ابي"

الى روح حماتي الطاهرة رحمها الله و اسكنها جنة الفردوس

" بهية"

إلى أخواتي و إخواني حفظهم الله و اطال في عمرهم

إلى كل عائلتي وعائلة زوجي

الى زوجي الرائع و الغالي حفظه الله لنا "نبيل"

الى فلذة كبدي و قرة عيني ابني الغالي "محمد الامين"

الباحثة

مقدمـــة

مقدمـــة:

تعتبر البنية الزمنية سيرورة معرفية اساسية لكل الاكتسابات القاعدية لدى الطفل، و تبرز اهميته عند الطفل المصاب بصعوبات القراءة هو ان هذا الاخير يجد صعوبة في المفاهيم الزمنية الذي يجعله يعاني من صعوبات كبيرة في فهم و استعمال المفاهيم الزمنية ،لاسيما الطفل المتمدرس حيث ان هذه الصعوبات ظهرت لنا من خلال الاهتمامات التي تبديها المعلمة و المختصة الارطوفونية في هذا الموضوع، و انطلاقا من هذا نحتاج الى معرفة و فهم طبيعة تمثيل الطفل المصاب بصعوبات القراءة للمفاهيم الزمنية

نظرا لصعوبة اكتساب الزمن من طرف الأطفال وجدنا دراسات كثيرة أجريت من طرف العديد من العلماء

دراسة بياجي 1946 الذي يدرس فيه تطور البنية الزمنية عند الطفل و دراسة ديمون 2001 في كتابها الأرطوفوني حيث أظهرت مراحل اكتساب الزمن عند الطفل العادي

و بهذا حاولنا أن نجمع في دراستنا ما بين مجالين اثنين واسعين ومعقدين هما الزمن الذي يعتبر احد الجوانب الأساسية للفكر و صعوبات القراءة التي تعتبر اضطراب معقد في تكوينه و أثاره النفسية و المعرفية و الاجتماعية

ولكن هذه تبقى متغيرة حسب الحالات فقد نجد في بعض الأحيان أطفال يعانون من عسر القراءة و الكتابة مع اكتسابهم لمفاهيم الزمن بشكل جيد و العكس حيث نجد أطفالا يكتبون و يقرؤون بشكل جيد و لكن يعانون من مشاكل في المفاهيم الزمنية

و لكن بالنسبة للصعوبة في المفاهيم الزمنية تعتبر عنصر أساسي ثابت مشترك في اضطرابصعوبات القراءة

و ما يميز أغلبية المصابين بصعوبات القراءة هي القراءة بالأخطاء و قراءة غير منتظمة و غير مرتبة، و الطفل يحاول إخفاء ذلك مما ينجم عنه ملل نفسي لدى الطفل

و حسب رأي بياجي فان دراسة النمو المعرفي للطفل وسيلة تساعدنا لفهم التغيرات التي تحدث في كيفية تفكيرهم تبعا لاختلاف أعمارهم فكل مرحلة من عمر الطفل تمثل مجموعة من الاكتسابات الزمنية الى ان يصل في اخر المطاف لتكوين الزمن

وحسب Piaget فان التفاعلات الايجابية التي تحدث مع المحيط هي التي تساهم في تطوير ذكاء وتفكير الطفل، وهذا مهما كان نوعه ومستواه الاجتماعي، بالإضافة إلى المدرسة التي هي المحيط الأساسي في تطوير الاكتسابات المدرسية للطفل وذلك الدور الكبير الذي تلعبه في تنمية العمليات المعرفية عنده.(نواني ،ح،2003).

كما أن بياجي يعتبرها سلوك ذكي يقوم به كل الفرد و هذا الأخير يمر عبر مراحل نعتبرها وحدة قياس لتأكد من ما إذا كانت هذه البنية قد تكونت عند الطفل أم لا،فكل مرحلة من المراحل تمثل مكتسبات تناسب مرحلة عمرية معينة،

ونظرا لأهمية هذه البنية و الحاجة إلى اكتسابها حاولنا في هذه الدراسة أن نربطها باللغة الشفوية المكتوبة أو بالأصح عملية القراءة.

فمن خلال احتكاكنا بالمدارس و بالتلاميذ لاحظنا أن هناك بعض التلاميذ لم يتمكنوا بعد من الاكتساب الجيد لمهارة القراءة ،و نلاحظ أيضا أن قراءتهم جد رديئة و مليئة بالأخطاء رغم توفر الشروط الملائمة لذلك أي أنهم لا يعانون من مشكل عضوي أو من نقص في مستوى الذكاء و لكنهم يعانون من هذه الصعوبات في القراءة(Casalis.S,1995).

ومن هنا انتشرت الدراسات حول هذا الاضطراب و حول هذه الفئة من التلاميذ و لقد عرفت المنظمة العالمية للطب العصبي هذا المشكل على انه اضطراب و صعوبة في تعلم القراءة بغض النظر عن الطرق التعليمية وفي وجود ذكاء عادي و فرص اجتماعية و ثقافية ملائمة ،وهي متعلقة بمشاكل معرفية و غالبا ما تكون مصدرا أساسيا في حدوث هذا الاضطراب أو هذه الصعوبة.

وهذه الأخيرة تظهر لنا الدور الكبير الذي تلعبه العمليات المعرفية المجردة في اكتساب القراءة

و من هنا نستخلص أن عملية القراءة تتطلب عملية التمكن من التفكير التجريدي بصفة عامة و البنية الزمنية بصفة خاصة بما أنها من أهم البنى المعرفية المجردة و لهذا السبب قد نجد تلاميذ لم يتمكنوا من إتقان القراءة و وقفوا عند مستوى اقل من المستوى العادي الذي يناسب عمرهم ذلك لان عملية القراءة تستوجب سلامة البنى المجردة و البنية الزمنية من اجل التصنيف و الربط و معالجة المعلومة المكتوبة(Borel Maisonny.S.1950).

وانطلاقا من أهمية البنية الزمنية وموضوع صعوبات القراءة حاولنا تسليط الضوء على العلاقة الموجودة بينهما معتمدين على الدراسات الموجدة فيعلم النفس التكويني لبياجي بالإضافة إلى التركيز على موضوع القراءة من خلال التطرق إلى كل مراحل اكتسابها والصعوبات التي تحدث فيها و الخاصة باللغة العربية كما وقد ركزنا على تلاميذ الطور الرابع ابتدائي ذلك لأنه الطور المناسب للاكتساب جيد لمهارة القراءة.

محاولين القيام بدراسة مقارنة بين تلاميذ السنة الرابعة أي بين مجموعة تلاميذ عاديي القراءة ومجموعة الثانية التي تمثل تلاميذ يعانون من صعوبات في القراءة.

وهذه المقارنة تمت من خلال تطبيق نفس الاختبارات على المجموعتين بحيث قسمنا عملنا الميداني إلى فصلين، الأول قمنا فيه بقياس نسبة ذكاء المجموعتين و ذلك من خلال تطبيق اختبار " wisc" وكذلك قياس مستوى القراءة عندهم بالاستعمال اختبار "العطلة" الذي يحدد ما إذا كان هناك صعوبات في القراءة و ذلك لغرض ضبط المتغيرات أما الفصل الثاني فنجد فيه الاختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية بحيث طبقنا عليهم اختبار الخاص بالمفاهيم الزمنية وذلك لغرض اختبار درجة اكتساب البنية الزمنية عند المجموعتين ليتم في الأخير دراسة العلاقة الارتباطية الموجودة بين كل البنية الزمنية والقراءة والبنية الزمنية و صعوبات القراءة.

ولهذا الغرض قسمنا دراستنا إلى بابين، الباب الأول فيه الإطار النظري للدراسة و يتضمن ثلاثة فصول بحيث خصصنا الفصل الأول للبنية الزمنية و نجد فيها التعريفات الخاصة بها و كذلك مراحل اكتسابها حسب بياجي.أما الفصل الثاني مخصص للقراءة وفيه تعريفاتها

بالإضافة إلى شروط وطرق اكتسابها دون أن ننسى التطرق إلى بناء اللغة العربية بما أننا تطرقنا إلى القراءة في اللغة العربية.

وأخيرا الفصل الثالث والمتعلق بصعوبات القراءة مع التطرق إلى تعريفها وأنواعها و أسباب حدوثها، مّركزين في الأخير على الصعوبات الخاصة باللغة العربية.

أما الباب الثاني للبحث ففيه الإطار الميداني ويتضمن أربعة فصول وعلى التوالي:

الفصل الأول و فيه مكان الدراسة ومجموعة البحث والأدوات المستخدمة فيه ثم يأتي بعده الفصل الثاني الخاص بالتناول العيادي وهنا نجد الاختبارات المستعملة فيه مع عرض و تحليل نتائجها ويليه بعد ذلك الفصل الثالث والذي تطرقنا فيه إلى التناول التجريبي و الذي خصص لتقديم الاختبارات مع عرض وتحليل النتائج الخاصة بها وأخيرا تأتي المعالجة الإحصائية للنتائج المتحصل عليها الفصل الثالث مع التحليل والتفسير وختاما انهينا هذا الباب باستنتاج عام حاولنا من خلاله مناقشة النتائج و تفسيرها و الإلمام بجميع الجوانب المتدخلة في هذا العمل، لينتهي البحث أخيرا بخاتمة تلخص لنا ما احتواه البحث.

الفصل الأول:

البنية الزمـــــنية

مدخـــــل:

يمثل مفهوم الزمن نقطة اهتمام العلماء والباحثين منذ القدم حيث حدد (Piaget,1928) معرفة الزمن بأنها تتمثل في أن نفعل شيء ما بهذا الزمن وعلم النفس هو علم الفعل الدائم التجدد الحركي.

فالفعل المرتبط بالزمن هو مقاومة لهذا الزمن بالتحرك و التنقل، بتغيير طرق إنجاز الفعل بسلوكات لتنظيم الفعل.

"الزمن هو جملة من المشاعر و الأحاسيس، جملة من ظواهر تعديل الفعل المعتبر فدراسة الزمن صعبة جدا (J. Piaget,1928) .

إن الدراسة النفسية للزمن تبدأ بالامتداد، والذي يعتبر بشكل عام: صورة واسعة من الزمن إذ يلعب دور أساسي في الأفعال النفسية الأولى المتعلقة بالزمن، فهو يمثل بداية-تواصل-نهاية الحديث.

الامتداد يوافق استمرار الزمن بالمقارنة مع التغييرات الحادثة في الزمن عموما (Piaget ,1928).

ينقسم الزمن إلي زمن تطوري و زمن اتفاقي حيث نعرض في الجزء الأول من هذا الفصل، لنظرية بياجي و تناولها لمفهوم الزمن ثم تعرضنا إلى مراحل اكتساب مفهوم الزمن، المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات، مرحلة العمليات الملموسة ثم مرحلة العمليات القطعية.

الجزء الثاني من هذا الفصل تناولنا فيه الزمن الإتفاقي والدراسات التي قام بها (p fraissse,1957) و(j friedman,1982) على أساسها عرضنا مراحل اكتساب الزمن الإتفاقي و الذي يشمل السلاسل الزمنية الأيام، الشهور، السنة، الأعياد، والعطل وما يتعلق بالزمن و المعاش و الرمزي.

ثم عرضنا العوامل المؤثرة في إدراك الزمن الإتفاقي و هي اتساع مجال المفاهيم، اتصال المفاهيم الزمنية بالتجارب الشخصية ثم الوسيط اللغوي.

بعدها تعرضنا إلى عناصر الزمن الإتفاقي و هي التوجه في الزمن، العلاقات الزمنية، الامتداد، السن و في آخر الجزء تعرضنا إلى الزمن الاجتماعي.

1- الزمن التطوري:

إدراك الزمن: يتعلق الأمر بشكل معقد و حساس(PIAGET.J, 1961).

حيث ينطلق الطفل من عالم بدون أشياء ثابتة يتميز بمكان حسي مركزه جسم الطفل ذاته، وزمن هو اللحظة المعاشة من خلال الفعل الذاتي الذي يقوم به الطفل، ليصل بعد مراحل متتالية إلى عالم من الأشياء الثابتة، حيث المكان عملي متوحد، لا يمثل جسم الطفل مركزه، والزمن عبارة عن سلاسل زمنية موضوعية.

وليتمكن الطفل من الوصول إلى هذا الزمن التمثيلي، فهو يسير في خطين متمايزين ومتوازيين من النشاطات الجديدة.

الخط الأول:

1) التمديد والتوسع في زمن ومكان العالم التطبيقي الآني، الحالي، لاستكشاف المكان البعيد والامتدادات الماضية، هذا الاكتشاف الذي يتطلب تمثيل يتعدى الإدراك المباشر.

الخط الثاني:

التنسيق بين العالم الشخصي الذاتي وعالم الآخرين أي بمعنى إضفاء صفة الموضوعية على العالم التمثيلي من خلال التنسيق بين مختلف وجهات النظر، ويقول بياجي فيما يخص الزمن أن:

في التفكير العلمي أو التفكير عند الراشد، كل علاقة سببية تستلزم علاقة زمنية، فالزمن هو وضع الأحداث التي تملأه في علاقة، هذه الأحداث تستلزم لتكونها مفهوم المادة و التنظيم المكاني (j piaget, 1961).

من جهة و من خلال هذا الاستدلال نرى كيف أن العلاقات الزمنية هي أساس الفكر العلمي و الفكر الإنساني الناضج هذا من جهة و من جهة أخرى نرى مدى ترابط العناصر الأربعة و المتمثلة في المكان، الموضوع، السببية و الزمان، فباعتبار أن الزمن ما هو إلا علاقة الأحداث التي تملأه فيها بينها هذه الأخيرة تستلزم مفهوم الموضوع و التنظيم المكاني.

و يضيف بياجي في مقام آخر موضحا أن مفهوم الزمن هو التنسيق بين الحركات، سواءكانت هذه الحركات عبارة تنقلات فيزيائية، حركات في المكان أو حركات داخلية، هذه الحركات قد تكون ملخصة، أو معادة التكوين بواسطة الذاكرة.

ثم يشير بياجي إلى أهمية دراسة مفهوم الزمن، دراسة تطور مفهوم الزمن يمكن أن تكون معلمة بدرجة كبيرة، وهذا لطبيعة هذا الجانب الأساسي من الفكر(j piaget, 1961).

فدراسة هذا المفهوم ستعود علينا بالفائدة الكبيرة من الناحية العلمية و ذلك أن مفهوم الزمن يمثل عنصر أساسي من عناصر الفكر.

و انطلاقا من أن الزمن هو التنسيق بين الحركات كما ذكرنا سابقا يميز بياجي بين زمنين:

زمن عملي يتمثل في علاقات التتابع و الامتداد و التي تقوم على عمليات التحليل للعمليات المنطقية، وهذا الزمن العملي يتميز عن الزمن الحدسي الذي من خصائصه أنه محدود في علاقات التتابع و الامتداد التي تتم في حالة الإدراك الحالي، الآني سواء كان الإدراك داخلي أو خارجي.

فتكون مفهوم الزمن وهو تكون ذكائي، من حيث أن الذكاء هو حالة توازن ناتجة عن التكيفات المتتابعة ذات الطبيعة الحسية الحركية و المعرفية و كل التبادلات ما بين العضوية و الوسط (R.DROZ ,M .RAHMY ,1978).

2- مراحل اكتساب مفهوم الزمن عند بياجي:

يمر مفهوم الزمن عبر مراحل ليصل إلى الموضوعية، حيث تقول:

: (DUMONT.A, 1988)

يسجل بياجي المجال الزمني في مراحل النمو الذهني أي الذكائي عند الطفل نلخصها في مراحل:

- المرحلة الحسية الحركية من 0 ـ 2 سنة.
- مرحلة ما قبل العمليات 2 ـ 7 سنوات.
- مرحلة العمليات الملموسة 8 ـ 12 سنة.
- مرحلة العمليات القطعية من 12 فما فوق.

و من خلال هذه المراحل المتتابعة يكتسب الطفل المجال الزمني حيث يلخص بياجي ذلك و يقول:

إن نمو مفهوم الزمن ينطلق من التمركز حول الذات التطبيقي الأولي ليصل إلى الموضوعية (PIAGET .J, 1950) .

1.2-المرحلة الأولى: الحسية الحركية:

يلخص بياجي خصائص مفهوم الزمن في المرحلة الحسية الحركية وفق المراحل الستة الجزئية.

ففي المرحلة 1ـ2 و هي مرحلة المنعكسات، و العادات الأولية يكون الزمن تطبيقي، يربط بين الحركات المتتابعة لكن الطفل غير واعي بسير هذه الأحداث إنما يكون مغمورا بإحساس الانتظار، الجهد الذي يميز الامتداد النفسي.

و تضيف (DUMONT.A, 1988) في هذا السياق أن طفل المرحلة الثالثة يمكنه إدراك تتابع الأحداث في حالة ما إذا كان هو المتحكم في هذا التتابع و أن (قبل ... بعد) تخص نشاطه الخاص، لكن بمجرد أن تتابع الأحداث بشكل منفصل عنه فإنه يهمل تتابعها و ترتيبها، و في هذه المرحلة تتكون السلاسة الذاتية أما في المرحلة الرابعة:

فالزمن المرتبط بالفعل الذاتي الذي يقوم به الطفل، لتتكون السلاسة الموضوعية هذه الموضوعية المحدودة بداية، و التي تتطور شيئا فشيئا ليصبح الطفل في المراحل اللاحقة قادر على ترتيب الأفعال، كلها و ليس المرتبط به فقط، إلى أن يصل في نهاية المرحلة الحسية الحركية إلى الموضوعية التي تميز السلاسل الزمنية حيث يستطيع الطفل أن يسترجع ذكريات لا ترتبط بالإدراك المباشر.

فطفل هذه المرحلة الحسية الحركية يتميز بالحدس الإدراكي، حيث يعيش في الحاضر فالزمن بالنسبة إليه ما هو إلا امتداد فعل من بدايته إلى نهايته فهو لا يستطيع إعادة بناء مراحل حركة متسلسلة بعد انتهاءها.

فهو لا يستطيع استعادة أفعال ماضية و تعيينها على محور الزمن.

فالطفل غير قادر بعد على تصور القصة المجملة للظواهر المدركة للعالم الخارجي و لا على تقدير امتداد و فواصل (PIAGET .J, 1950).

كما يذكر (Gesell .A,1980) بعض السلوكيات المرتبطة بالزمن و التي تميز طفل المرحلة الحسية الحركية.

ففي الشهر 18 الطفل يعيش في الزمن الحاضر و يجد الانتظار أمر صعب فمفهوم الزمن لديه غامض فعندما يرى العصير ينجذب نحو الطاولة، أما في الشهر 21، يستمر في العيش في الحاضر، و أهم كلمة زمنية هي "الآن" كما يعتبر حدث ما دليل على حدث آخر مثل قدوم الأب وقت الغذاء حتى و إن كان الوقت لم يحن بعد و يمكنه الجلوس إلى الطاولة لانتظار عصيره أو فاكهته.

و في تمام سنتين، يستمر الطفل في الزمن الحاضر و يبدأ في استعمال علاقات مع المستقبل القريب جدا "سأذهب حالا" و كلمات عديدة للزمن الحاضر، الآن، اليوم ، حالا.

يدرك في هذه الحالة التتابع البسيط للأحداث المرتبطة به، سنعطيه العجينة ليلعب بها بعد أن تتناول غذاءك.

2.2-المرحلة الثانية:

1.2.2-مرحلة ما قبل العمليات:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة انتقالية بين الحس الحركي و التفكير العملي، فهي مرحلة تمهيدية للوصول إلى مرحلة العمليات المجردة، و أهم ما يميز هذه المرحلة ظهور الوظيفة الرمزية، حيث تنمو هذه الوظيفة الرمزية في نهاية المرحلة الحسية الحركية مرورا بمرحلة ما قبل العمليات لتصل إلى مرحلة العمليات الملموسة فالمجردة. فطفل هذه المرحلة يصبح قادرا على تمثيل فعل قبل أو أثناء إنجازه فعليا، فالفعل لم يعد آني و مباشر و غنما فعل منعكس، لكن هذا التمثيل يبقى قليل المرونة فهو يشمل الوضعيات الثابتة و لا يشمل التحويلات و السيرورات الحركية أو العمليات.

من جهة أخرى فالطفل يصبح قادر على تعيين الأشياء و الوضعيات من خلال أنظمة رمزية و ليس من خلال الفعل المباشر، و تشهد هذه المرحلة الصورة الذهنية التي تنشأ عن التقليد و عن إستدخال المنظومات الحسية الحركية مما يؤدي إلى التمثيل، فبفضل الصورة الذهنية التي تمثل دعم رمزي مصور للفكر يتمكن من إعادة تكوين الماضي و توقع نتائج التحولات و العمليات التي تتم على الواقع و حتى توقع سيرورة الحدث في حد ذاته، و تعتبرالصورة الذهنية أساس الذاكرة ، هذا النوع من المعرفة الذي يقوم على تنظيم و إعادة تشكيل الماضي.

و تبرز أهمية التفكير التمثيلي في القدرة على استعمال الصورة و الرموز و الإشارات، أي تمثيل شيء

غائب سواء كان هذا الشيء مادة أو حدث بدال مختلف عنه، هذا الدال يمكن أن يكون إشارة، كلمة أو صورة، و هذا يتم في بداية السنة الثانية من عمر الطفل، حيث يظهر اللعب الرمزي ، الرسم و الصورة الذهنية (DELEAU .M,1990)

و يصف بياجي هذه المرحلة بأنها مرحلة انتقالية ما بين الحس الحركي و بين العملي، و قد رأينا ضرورة التحدث عن هذه المرحلة لما لها من أهمية و كمقدمة للمرحلة التي تناولنا فيها بالدراسة و هي مرحلة العمليات الملموسة.

2.2.2-مرحلة العمليات الملموسة:

بعد مرحلة تمهيدية طويلة تظهر حوالي 7ـ 8 سنوات العمليات الملموسة التي تعرف على أنها عمليات يمكن إستدخالها، عكسية، ومنظمة في أنظمة مجموعات، هذه العمليات الملموسة تقوم على الأشياء(OLIVIER , 1985) .

فالعمليات الملموسة تولد من نوع من ذوبان في البني الحدسية، و بهذا تجتمع العلاقات الزمنية في فكرة الزمن الموحد(PIAGET .J, 1947).

في بداية هذه المرحلة يبدأ التمييز بين الزمان و المكان، ففي المرحلة القبل عملية التي تسبق اكتساب العمليات العكسية الضرورية للتحكم في مفهوم الزمن، فالطفل يركز على معطى واحد و يهمل المعطيات الأخرى التي يشكل مجملها عناصر وضعية واحدة,

حيث يستطيع الطفل استحضار حركة واحدة في مجملها كما يمكنه وضع علاقات التتابع الزمني بين الوضعيات المتتالية لمتحرك واحد و برغم أن الطفل يستطيع التنسيق و بشكل عملي بين حركتين مختلفتي السرعة، فإنه لا يستطيع أن يربط علاقة بين وضعيتي كل متحرك في نفس اللحظة، فهو بذلك لا يتصرف في مجال الزمن بواسطة عمليات التجميع و إنما يتصرف في مجال الزمن بواسطة علاقات حدسية، غير مرنة غير منسقة فيما بينها فهو غير قادر على البناء الزمني.

أما فيما يخص مرحلة العمليات الملموسة بدون تردد أو خطأ ينجح في القيام بالترتيب الثنائي، وهذا ماديا و معرفيا و بذلك يصل إلى الزمن العملي، فيصبح قادر على استعمال الساعة، فالزمن بالنسبة، إليه مجرد امتداد فعل.

و إنما بنية موحدة مشتركة بين كل الحركات، و بين بياجي أن تكون الزمن العملي يتم بفضل العكسية الفكرية التي تمكن الطفل من ترتيب الاحداث وفق تتابعهم الزمني.

و يتعلق الأمر بالقدرة على الرجوع إلى الزمن الماضي، و الذهاب إلى المستقبل (OLIVIER .M ,1985).

أي القدرة على التنقل في محور الزمن من الحاضر إلى المستقبل إلى الماضي، و لعل أهم ما يميز مرحلة العمليات الملموسة و التي تمتد من 8 – 9 إلى 11 – 12 سنة .

إن الطفل يصبح يشك في استنتاجاته عندما يركز على معطى واحد فقط و يهمل المعطيات الأخرى المكونة لوضعية ما هذا يعني أنه بدأ في عملية التحرر من التمركز حول ذاته التي تتم من خلال تعديلات متتالية تصل به في الأخير إلى عكسية العمليات التي تمس في مجال الزمن تتابع الأحداث، و دمج الامتدادات و أخيرا التنسيق بينهما أي بين تتابع الأحداث و دمج الامتدادات.

حيث يصبح الطفل قادرا على الفصل بين الامتداد و محتواه، فالفاصل الزمني الذي تقيسه الساعة الرملية، أو الساعة الحائطية، يصبحان بالنسبة إليه يمثلان زمنا متجانس قابل للمقارنة، بينما طفل المرحلة السابقة يرفض أن هذين الزمنين متساويين على هذا فإن الطفل في المرحلة العملية، يكتسب المفهوم المجرد للامتداد(DUMONT.A, 1988).

و يمكننا أن نضيف أن هذه الفترة تتميز بمكتسبات مهمة يحققها الطفل منها الإحساس المعنوي و الاجتماعي بالتعاون، إذ يصبح الطفل قادرا على تنسيق التحويلات، بدايتها و نهايتها و نتائجها، و يميز بين وضعياتها المتتابعة، كما أنه قادر على التحرر من التمركز حول الذات و الانفصال عن أفعاله و حركاته الخاصة.

فهو يستنتج و يصنف، و يقوم بترتيب الأشياء حسي توافقها مما يجعله يكتسب العكسية.

2-3-المرحلة الثالثة:

مرحلة العمليات القطعية:

تتميز هذه المرحلة بتكون الشخصية، و الانسجام العاطفي والفكري في المجتمع البالغ .

فهي مرحلة العمليات القطعية التي تسمح للطفل بالانفصال عن الملموس، فهو يوجه اهتماماته نحو المستقبل متحررا من الحاضر، حيث يمكنه أن يفكر انطلاقا من فرضيات واستنتاجات، فهو يعمل و يتعامل مع الرموز المنفصلة عن الملموس و الواقع.

كما أن هذه المرحلة التي تسبق المراهقة لم تستقطب اهتمام كبير من الباحثين، ذلك أن المفاهيم الأساسية كالزمن قد اكتسبت لكن تبقى بعض الإبهامات، خاصة الزمن التاريخي فالتمثيل يبقى فقيرا في حوالي 8 سنوات بحيث تكون الأحداث التاريخية مختلطة.

كما أن الطفل يصبح قادرا على التفريق بين الزمن المعاش و الزمن الاتفاقي.

لقد رسم بياجي النمو المعرفي و نمو مفهوم الزمن في صورة مراحل عريضة : المرحلة الحسية الحركية، مرحلة ما قبل العمليات و مرحلة العمليات الملموسة و العمليات القطعية، هذه المرحلة تمثل منعطفات رئيسية في العمل الوظيفي المعرفي، فهي تتسم بأنها متتابعة و تكاملية، بمعنى أن المراحل المبكرة جزء متكامل من المراحل المتأخرة، فالمراحل منفصلة شكليا و متواصلة وظيفيا (R.M et DROZ .RAHMY ,1978) فالعمليات الملموسة تنشأ من ذوبان البينات الحدسية، و النمو المعرفي يكتمل تدريجيا من حالة أولية حدسية متحولا إلى حالة نهائية عملية، حيث يعيد الطفل في المرحلة التمثيلية بناء بشكل مجرد وتمثيلي ما بناه في المرحلة الحسية الحركية بشكل تطبيقي.

وذلك للوصول إلى حالة التوازن من خلال التكيف الحسي الحركي والمعرفي المستمر ومن خلال التبادلات بين الفرد والوسط (R.M et DROZ .RAHMY,1978).

3- نظرة نقدية لما جاء به بياجي:

لقد ركز بياجي من خلال أبحاثه على النمو النفسي التلقائي و المتمثل في الذكاء ذاته وما يتعلمه أو يكتشفه الطفل بنفسه، حيث يعتبر بياجي النمو التلقائي هو الشرط الواضح واللازم للنمو و لتحقيق حالة التوازن، فهو لا يعطي أهمية لدور المجتمع، أي النمو الاجتماعي.

وقد جاء فيقو تسكي بفكرة مناقصة لبياجي من خلال مفهوم "منطقة النمو الوشيك " وهي منطقة يتمكن الطفل فيها من القيام بأفعال و مهارات أكثر فعالية من قدراته التلقائية وهذا بفضل معاونة الآخرين، حيث يبرز دور المجتمع في تحفيز النمو و اكتساب المعرفة والخبرات، مبينا أن الذكاء نشاط عقلي تجمعي يتم بالاشتراك بين نضوج العقل ومعاونة الآخرين هذه المعاونة التي تمكن الطفل من القيام بأفعال و مهارات أكثر فعالية من قدراته التلقائية.

كما يعطي فالون (WALLON ,1963) دورا أساسيا للوسط المنظم اجتماعيا في النمو الذهني، مركزا على دور العوامل العاطفية التي تنسج العلاقات الاتصالية و تؤمن الربط بين النشاط الوضعي والتمثيل، من خلال توفير أهداف ووسائل التقليد الذي يمثل المادة الأساسية للعب الرمزي و التمثيلات.

هذا الدور المهم للوسط الاجتماعي بمكوناته يظهر عند الطفل العادي الذي لا يعاني من إعاقة فإذا تعلق الأمر بالطفل غير العادي فإن دور المجتمع يصبح مضاعفا، نظرا للاحتياجات الخاصة للطفل ، و هذا ما دفعنا إلى تناول هذا الموضوع.

4-الزمن الاتفاقي:

الطفل في حاجة إلى التوجه في الزمن، هذا التوجه في الزمن الذي يأخذ عدة أوجه، منها التوجه الزماني بالمقارنة مع عائلته، فيعرف الطفل إذا كان الأصغر أو الأوسط أو الأكبر وأنه أصغر من أبيه أي أن يعرف عمره و موقعه الزمني في عائلته.

ثم التوجه الزماني بالمقارنة مع السنة و الشهور التي تكونها، ثم الشهر بأسابيعه و الأسبوع بأيامه، و الأيام بأجزائها، الصباح، المساء، الليل.

كما يجب أن يعرف العلاقات الزمنية قبل... بعد، أثناء المساء، غدا، اليوم، الآن قريبا (Estienne .F, 1977).

ومن خلال الدراسات التي قام بها (FRIEDMAN .J, 1978) نستنبط الخطوط العريضة لتطور القدرة على إدراك الزمن الاتفاقي و كما يشير الباحث:

إن صعوبة المشكل كبيرة جدا، مما يفسر عدم تمكن الطفل من فهمه قبل سن المراهقة (MACAR .F, 1980).

فالدورات والسلاسل الزمنية لا تمثل بنفس الطريقة في كل المجتمعات الإنسانية. فمنها ما هو تعسفي كأيام الأسبوع و التاريخ و ترقيم السنوات و منها ما يعتمد على دورية الظواهر الطبيعية مثل الفصول و فترات اليوم، الصباح مرتبطة بطلوع الشمس و الليل بغروبها، كما أن التواريخ تمثل سلسلة تشمل اليوم، الشهر و السنة.

و يعرف LECONTE:

الكرونولوجيا هي علم تثبيت الأحداث التاريخية وتتابعه الأحداث في الزمن (CENTE LE .F, 1977).

فالأعياد و الحفلات تتابع في حياة الطفل و تعطي للسنة إيقاع كما أن النشاطات في اليوم الواحد تعطيه إيقاعا معينا فالزمن يمر بحيث كل حدث يؤثر على الحث الموالي.

الأوقات المهمة التي تملأ حياة الطفل تشكل سلسلة لحظات مرتبة تكتسب قيمة بالمقارنة مع اللحظات الأخرى، الغير مميزة، فهي تشكل كرونولوجيا (CENTE LE .F, 1977).

و إن قدرة الطفل على تعيين حدث ما في النظام الزمني للمجتمع الذي يعيش فيه تتطلب معرفة الأنظمة المتفق عليها القياس الزمن.

و بداية يجب التمييز بين معرفة الأنظمة الاتفاقية، و بين المظاهر الدورية المرتبطة بها.

فالتعيين الحدسي لحدث ما في اليوم، أي الموقع الزمني لهذا الحدث، إذا كان وقع في الصباح أو في المساء لا يتطلب من الطفل سوى معرفة دورية بعض الأحداث مثل النهوض من النوم، الغذاء، ثم تعيين هذا الحدث بالمقارنة مع هذه الأحداث المميزة لليوم.

بينما معرفة أيام الأسبوع ، أو معرفة الرزنامة السنوية ، تنبثق و تتعلق بتعلم مختلف هو تعلم أنظمة القياس الاتفاقي المجرد و من جهة أخرى يميز (FRIEDMAN.J,1990) بين الطبيعية الترتيبية و الطبيعية الدورية للدورات الزمنية.

مثلا يمكن لشخص ما أن يعرف سلسلة أسماء الأشهر دون معرفة أن هناك معاودة أي بعد الوصول إلى ديسمبر يأتي جانفي ثانية.

فالتحكم في الأنظمة الزمنية يتطلب إقامة علاقات منطقية بين المفاهيم الزمانية بمعنى إذا كان" أ " قبل " ب " و" ب " قبل " جـ " فإن " أ " قبل " جـ " منطقيا.

5- مراحل اكتساب الزمن الاتفاقي:

حسب (FRIEDMAN .J, 1978) ، و عن تطور المعارف المرتبطة بأنظمة قياس الزمن نلاحظ المراحل الآتية:

أ). إن الأطفال الصغار واعون بالأحداث التي تتكرر يوميا قبل معرفة الأنظمة الزمنية الاتفاقية.

ب). وقبل الدخول إلى المدرسة يتعلم الأطفال بعض الكلمات الاتفاقية المتعلقة بقياس الزمن، ويعرفون أن هذه الكلمات تعني أوقات زمنية، أو فترات زمنية ويربطون بينها وبين نشاطاتهم الشخصية ، وبهذا يبدؤون في تكوين تمثيلاتهم للترتيب الزمني.

ج). فالمعرفة التي حصلها الطفل عن المفاهيم الزمنية هي معرفة مجزأة و حتى و إن استطاع أحيانا أن يردد أسماء أيام الأسبوع ، فطفل ما قبل المدرسة) 4 سنوات(لا يقوم بعمليات علائقية بين هذه المفاهيم ، مثل ذكر اليوم السابق لليوم المذكور.

د). إن تعلم أيام الأسبوع أو الشهور، يبدأ بحفظ قائمة الكلمات.

هـ). ما بين 6 ـ 7 سنوات، فإن الأطفال يعرفون ترتيب السلاسل الاتفاقية مثل أيام الأسبوع، الفصول، الشهور كما أنهم يربطون بين هذه المفاهيم، و بالتجارب الشخصية، كما أن وعيهم يتسع ليشمل السنة.

و). و مع ما سبق ذكره يبقى هؤلاء الأطفال غير قادرين على القيام بعمليات أعقد من الترتيب على هذه المفاهيم ، كما أنهم لا يفهمون العائدية و الدورية المتصلة بأيام الأسبوع والشهور زيادة على هذا لا يستطيعون دمج الأنظمة الجزئية في بعضها البعض.

فقد أجرى FRIEDMAN دراسة على أطفال يتراوح سنهم ما بين 5 ـ 7 سنوات لمعرفة التطور الذي يحققه الطفل في مجال ترتيب أيام الأسبوع، الساعات، الأشهر والفصول.

و قد تبين أن هذه المرحلة تتميز بعدم مرونة الطفل في اختيار نقطة البداية، فمثلا في ترتيب الأشهر يجب أن نبدأ بجانفي و لا يصح في نظره أن نبدأ بشهر آخر، وهذا يعكس عدم فهمه لدورية النظام الزمني ، عدم الفهم هذا يستمر حتى سن 8 ـ 9 سنوات ففي هذه السن مختلف الأنظمة الدورية للزمن الاتفاقي تتعاقب و تتدخل بشكل صحيح فيما بينها، حيث الرزنامة تأخذ كل معناها ، حيث يكتسب الطفل مفهوم الزمن الموحد.

نشهد انسجام القدرات المعرفية للفرد مع النظام الزمني الاتفاقي المحدد من خلال الثقافة (MACAR .F, 1980).

و في المرحلة الأخيرة (ن): فإن القدرة على إجراء عمليات على النظام الإجمالي و القدرة على إجراء عمليات منطقية على المفاهيم الزمنية لا تظهر قبل 9 سنوات و التحكم في هذه العمليات يستمر حتى سن المراهقة، فقبل 9 ـ 11 سنة لا يعي الطفل خطية المفاهيم الزمنية الاتفاقية (Godard ,LABELLE et .M ,1998).

واستنادا إلى نتائج الدراسات التي قامت بها هذه الباحثة فهي تقرر أن اكتساب المفاهيم الزمانية يتأثر بثلاث عوامل على الأقل أولها:

6-العوامل المؤثرة في اكتساب الزمن الإتفاقي:

6-1- توسع مجال المفاهيم:

ذلك أن الطفل يكتسب مفهوم فترات اليوم (الصباح ، المساء) قبل اكتساب الأيام الأسبوع وهذه قبل الشهور وأن توسع الأفق الزمني للطفل يتم بشكل تدريجي.

وهذا ما يؤكده بياجي من جهة أخرى و يفسره بتحرر الطفل من التمركز.

كما أن عائدية أو دورية هذه المفاهيم تلعب دورا هاما في اكتسابها ، فوعي الطفل بهذه الدورية يمكنه من تقسيم الزمن إلى وحدات متساوية ، قابلة للترتيب ثم تجميع هذه الوحدات الجزئية في وحدات أكبر منها ، فمجموع الفترات اليومية تشكل اليوم ، مجموع الأيام يشكل الأسبوع ، و مجموعها يشكل الشهر و مجموع الشهور يشكل السنة و بينها الفصول.

فعندما يسمح مجال المفاهيم للطفل تمثيل ذهنيا الفترة التي يشغلها هذا المفهوم الزمني، فيصبح قادر على التعامل مع هذه الأخيرة.

6-2- العامل الثاني : ارتباط المفاهيم الزمانية بتجارب شخصية:

إن مفهوم الزمن عند الطفل مرتبط بالطابع الملموس للفعل ويفتقر إلى الاستمرارية والدورية التي تميز النظام الزمني المجرد .

فالطفل ينطلق من منظومات تجارب شخصية ليصل إلى منظومات موضوعية فأول ما يكتسب الطفل هي مفهوم فترات اليوم و اليوم .

فالكلمات التي تمثل مرجعية زمنية و التي يكتسبها الطفل بسرعة هي المرتبطة بتجارب شخصية.

فأولى مراحل التحكم في أيام الأسبوع هي الربط بين اليوم و نشاط مميز (مثلا يوم عطلة، الجمعة، السبت، الدراسة)، وكذلك الفصول فمثلا الصيف مرتبط بالسباحة وأكل المثلجات، الشتاء بالبرد حيث يكتسبها الطفل قبل الشهر .

3-6-العامل الثالث :الوسيط اللغوي :

لاحظ (Feuerstein .R, 1980) أن التوجه الزماني مضطرب في الأوساط الاجتماعية الفقيرة ، حيث تتميز هذه الأخيرة بعدم الحاجة إلى التنظيم والتجميع، المقارنة ، فالأبعاد الزمنية لا تدرك إلا من خلال تمثيلاتنا لذا فنقص الوسيط يحدد التوجه في المستقبل ، فمنذ الصغر و كلما اعتاد الطفل على الاستجابة لحاجات في وقت معين سيطور التوجه الزماني، و بما أن هذا غائب في الأوساط الفقيرة مما يؤثر على الأنظمة التمثيلية لديهم .

بينما طفل المرحلة (2) و(3)، يمكنه ترتيب الولادات لكنه لن يستنتج منها ثبات فارق السن على طول العمر.

أو العكس يحتفظ بثبات فارق السن ولكن لا يستنتج منه ترتيب الولادات و يقول بياجي أنه ابتداء من 7 – 8 سنوات فكرة التقدم في السن الشيخوخة تنفصل عن النمو المكاني ، تزايد الطول ، و تكتسب معنى زمني بحت (PIAGET .J, 1946) .

7- الزمن الاجتماعي:

يرتبط الزمن بالإنسان ارتباط نفسي وثيق إلى أبعد حد إنها الفكرة الإكلينيكية لأبي بكر الرازي عن الزمن ، هذا الارتباط الذي يؤكده الفيلسوف الألماني مارتن هيجر إذ يرى أنه نظرا للارتباط الشديد بين الإنسان و الزمان فإنه لا يمكن تأمل الإنسان إلا من خلال الزمان (قسوم .ع, **1988**) .

" الأدق أن يدرس الإنسان انطلاقا من الزمن ، لأن الزمان هو سر الكائن الإنساني كله " (**1964** , HERDEGGER) .

كما يؤكد دوركا يم Durkhuim على أن الحياة الاجتماعية هي أصل مفهوم الزمن ، فإدراك الزمن يكون غريزي وعملي أولا، أي من خلال نشاطاته القائمة على إحساساتنا ومجهوداتنا الفيزيائية، ثم يتطور مفهوم الزمن من خلال الحياة الاجتماعية .

فدورية الفصول ، مراحل تطور القمر من هلال إلى بدر ، الشمس و حركتها تمثل و في كل الأديان مناسبة لإحياء الاحتفالات و الأعياد التقليدية و إن الشحنة العاطفية التي يحملها انتظار هذه المناسبات تعتبر جذور للزمن الاتفاقي .

فمفهوم الدورية و التتابع التي تميز السلاسل الممتدة (أيام الأسبوع، الشهور، الفصول،..، الأعياد...) تنبثق من كل ما سبق ذكره وتقود إلى زمن قابل للقياس(lBouthou .G ,**1964**)

وقد أطلق العرب على الزمن مدلولات لغوية مختلفة فقسموه بحسب النهار والليل وبحسب الفصول وبحسب السنة نفسها ، كما حددوه من خلال معايشتهم له فأصبح للفلاحين زمانهم وللفلكيين زمانهم .

كما جاء في كتاب لسان العرب لابن منظور أن الزمن عند الفلكيين محدد بالمقارنة للمكان ، فيختص بالفترات الطويلة المدى كالقرون ... كما يتعلق زمن الفلكيين بالمدة العددية الواقعة بين مسافتين من الزمن مختصتين بالتغيير فنجد عندهم ساعات الليل كما أن للنحاة زمانهم فهو ــ ماض ــ و حاضر ــ و مستقبل .

إذ يقول ابن يعيش النحوي في تحديد الفعل الماضي " هو الدال على اقتران حدث بزمان قبل زمانك " (قسوم .ع, 1986) .

لما كانت الأفعال مساوقة للزمن، والزمن من مقومات الأفعال توجد عند وجوده و تنعدم عند عدمه، انقسمت بأقسام الزمان ولما كانت 3 : ماضي، حاضر، ومستقبل، وذلك من حيث أن الأزمنة حركات الفلك، فمنها حركة مضت، وحركة لم تأت بعد، ومنها حركة تفصل بين الماضية و الآتية ، كما كانت الأفعال كذلك ماضي و حاضر ومستقبل ومن خلال ما سبق نرى دور المجتمع في تكوين مفهوم الزمن .

الزمنية الفردية تتوسع ما بين النفسي و الاجتماعي ، نظرا لأن نمو هذا المفهوم يسجل في السيرورة المزدوجة للنمو و التنشئة الاجتماعية ، فتمثيل الزمن يتمايز وفق السن و الوسط الثقافي للأفراد (JM.RAMOS , **1987**).

و يضيف (Macar .F,1980) أن السلاسل الزمنية ليست مرمزة بشكل موحد ، فكل ثقافة و كل مجتمع إنساني يرمز السلاسل الزمنية وفق موروثه الثقافي ومعاشه الاقتصادي والاجتماعي ، حيث يقول مالك بن نبي في كتابه شروط النهضة " أن الزمن نهر قديم يعبر العالم منذ الأزل " .

يمر خلال المدن يغذي نشاطها بطاقته الأبدية، وهو يتدفق على السواء في أرض كل شعب و مجال كل فرد ، يفيض من الساعات اليومية التي لا تفيض، ولكنه في مجال ما يصير ثروة و في مجال آخر يتحول عدما .

فنحن في العالم الإسلامي نعرف شيئا يسمى (الوقت) ولكنه الوقت الذي ينتهي إلى العدم، لأننا لا ندرك معناه ولا تجزئته الفنية، لأننا لا ندرك قيمة أجزاءه من ساعة و دقيقة و ثانية و لسنا نعرف إلى الآن فكرة (الزمن) الذي يتصل اتصالا وثيقا بالتاريخ مع أن فلكيا عربيا مسلما يعد أول من أدرك هذه الفكرة الوثيقة الصلة بنهضة العلم المادي في عصرنا وبتحديد فكرة الزمن يتحدد معنى التأثير و الإنتاج ، فنحن في حاجة إلى توقيت دقيق، وإنما يكون ذلك بتحديد المنطقة التي ترويها ساعات معينة من الساعات الأربعة و العشرون التي تمر على ارضنا يوميا .

ويمكننا أن ندرك قيمة الوقت مباشرة في عودة الحياة الاجتماعية و الاقتصادية من خلال الثلاثية الإنسان ، التراب ، و هو المكان و الزمن (مالك بن نبي ، 1987) .

... و تؤكد هذا المعنى (MANONI .FJ, 1965) .

فكما أن التوجه في المكان يقوم على الوعي بالآخر ككائن تموضع مكانيا فمفهوم الزمن المستمر و القابل للقياس هو مفهوم اجتماعي حيث الشرط الأساسي هو الوعي بالآخر ككائن يعيش في الزمن .

فمن خلال المفردات الزمنية التي يعيشها الطفل و من خلال تتابع النشاطات اليومية ودورية الأحداث يسهم المجتمع بقدر كبير في وعي الطفل بالمعاش الزمني .

فتكون التمثيلات الزمنية ينشأ عن انسجام و تكامل عدة مساهمات معرفية لسانية عاطفية و مجتمعية (Godard ,LABELLE et .M, 1998).

ويؤثر على هذا المعاش فالزمن في المجتمع الجزائري هو زمن ممتد ، تمثيله غير دقيق كما أن التاريخ المرتبط بالمناسبات مثل عيد الفطر ، رمضان ،المولد النبوي الشريف هي مناسبات ترتبط بالتأريخ القمري فتواريخها غير ثابتة بالمقارنة مع التاريخ المستعمل في المدرسة و هو التأريخ الميلادي .

وهذا يشكل خصوصية في التمثيل الزمني للمجتمع الجزائري خاصة ، حيث يعود هذا التمثيل المرن للزمن إلى خصوصية الثقافة العربية الإسلامية التي ينتمي إليها هذا المجتمع الجزائري .

فإلى جانب المضمون الثقافي، ينقل الوسط العائلي إلى الطفل نوع العلاقة مع العالم (LAUTREY.J ,1995) الذي يشكل الزمن عنصره الثالث إضافة إلى المكان والإنسان.

الفصل الثاني

القراءة

إن للقراءة و الكتابة أهمية كبيرة حيث تعد القراءة هي النافدة إلى الفكر الإنساني والموصلة إلى كل أنواع المعرفة المختلفة ،و بامتلاكها يستطيع الفرد أن يجول في المكان و الزمان و هو جالس على كرسيه فيتعرف على أخبارالأوائل و تجاربهم و يلم بكل ما جاء به أهل زمانه من العلم و المعرفة

ومما يؤكد أهمية القراءة أن الله سبحانه و تعالى حث عليها مند الوهلة الأولى للتنزيل الحكيم مخاطبا نبيه الكريم "اقرأ باسم ربك الذي خلق ،خلق الإنسان من علق" و أكد سبحانه و تعالى على أداة الكتابة و هو القلم قائلا"اقرأ و ربك الأكرم الذي علم بالقلم " وأقسم الله سبحانه و تعالى بالقلم في قوله"و القلم و ما يسطرون"

فالقراءة هي أداتنا التي نستطيع أن نقف بها على كل قديم وجديد ،و بهذا اعتبر تفعيل القراءة هو المعيار الذي يحكم به على مدى تقدم الأمم أو تخلفها

1. مفهوم القراءة:

تعتبر القراءة من أهم الاكتسابات المدرسية حيث يبدأ تعلمها في الطور الابتدائي، وتشير الدراسات إلى أن مفهوم القراءة يبدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحرف و الكلمات المكتوبة و ترجمتها إلى أصوات،إلا انه قد تطور مفهوم هده العلمية و أصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معقدة مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم القراءة الخاص بها.

تعرفها(Guerra .A.1995):إنها لا تتمثل في إدراك الحروف و فهم معنى بل هي تحليل و تركيب معقد ،هدفه بلوغ معنى جديد انطلاقا من التعبير اللساني اللغوي،وهدا لا يتحقق إلا ادا كانت هاتان العمليتان متكاملتان .

انطلاقا من هنا يبرز هدا التعريف عن وجود تكامل بين العمليات، هدا ما يمكن الفرد من القيام بعملية القراءة، و بالتالي القدرة و السرعة في ترميز الشكل الكلي للنص.فالقراءة السريعة تجعل الفرد يفهمأحسن.و القراءة المتقطعة تسبب تحطم الصورة الصوتية للكلمة من ناحية التركيب والنحو، وهذا ما يؤدي إلى عرقلة عملية القراءة ويجعل عملية الاستيعاب والتقييم صعبة للحفاظ على الفهم.

-فحسب (عبد الفتاح حافظ، 1998): القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها الواقعي. يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ.

يحاول الباحث أن يبين هنا أن عملية القراءة تتطلب تدخل الخبرة الشخصية للقارئ للتعرف على رموز النص المكتوبة، إلا أنه لم يشر إلى العمليات المعرفية التي يستلزم توظيفها لفهم المقروء.

-أما(Goodman et Gray.J.1998) : يعرف القراءة بأنها عملية مركبة مؤلفة من عدد من العمليات المتشابكة، التي تسمح للقارئ بالوصول إلى المعنى المقصود من طرف الكاتب تصريحا أو تلميحا، استخلاصه، إعادة تنظيمه والاستفادة منه.

إن غاية الباحث من هذا التعريف هو تفسير عملية القراءة على أنها تمثيل للمعاني المتضمنة للنصوص المقروءة، إلا أنه لم يوضح طبيعة العمليات التي يستخدمها القارئ لفهم النص المقروء.

-ويرى (Plaza,1999) : أن عملية القراءة هي اكتساب الطفل كل القواعد الخاصة بتجميع الحروف والحركات لإنتاج وحدات مقطعية، كما أن عليه تعلم تخزين المعلومات على شكل كلمات مستقرة حتى يتمكن من النطق بها سواء كانت مكتوبة أم لا.

- يعرف كل من(Leybaert.J et Alegrai.J.1997) : أن عملية القراءة هي نشاط معقد يتطلب تدخ عدة ميكانيزمات للمعالجة هي: التعرف على الكلمة، معرفة الكلمات، التعرف على المعاني والإدماج التركيبي والدلالي.

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

- أن القراءة ثلاثة هي : المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرموز المكتوبة.
- أن للقراءة عمليتين متصلتين:

الأولى: الاستجابات الفيزيولوجية لما هو مكتوب.
الثانية: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.

2-أهمية القراءة وتطور مفهومها:

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

وعلى الرغم من تعدد الوسائل الحديثة للاتصال البشري، لا تزال الوسائل السمعية المرئية الطريقة الأولى في نقل المعارف. والقراءة من الفنون الأساسية للغة وهي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية، ولذا ينبغي أن تكون الأساس الذي يبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث، استماع وكتابة.

ونظرا لأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع على حد سوا، واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين، وحتى يومنا هذا مما أدى إلى تغير مفهومها تغيرا واضحا.

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

في العقد الثاني من القرن نفسه أجريت سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، وخرج ذلك بنتيجة أثرت تأثير كبيرا في مفهوم القراءة، أن القراءة ليست عملية آلية بحته تقتصر على مجرد التعرف والنطق، بل هي عملية معقدة تشبه العلميات الرياضية تستلزم الفهم والربط والاستنتاج. ولهذا أضيف إلى مفهوم القراءة

عنصر ثان وهو (الفهم) وكان من نتيجة هذا التطور ظهور أهمية القراءة الصامتة والعناية الفائقة بها.

وزيادة لهذين العنصرين (التعرف والنطق، والفهم) برز عنصر ثالث للقراءة إلا وهو عنصر (النقد) ظهرت العديد من الأخبار أو القراءة تختلف باختلاف غرض القارئ وكذلك باختلاف موضوع القراءة، هذا يعني أن عمليات القراءة التي يقوم بها القارئ ليست متشابهة في جميع الحالات، ومن ثم أخذت الأنظار تتجه إلى السرعة في القراءة للإحاطة بالمقدار الهائل الذي تنتجه المطابع، كما اتجهت إلى العناية بالنقد.

كانت بداية العقد الثالث نقلة جديدة في مفهوم القراءة، فبعد إن كانت عملة نطق وتعرف، وفهم، ونقد أضيف لهذا المفهوم عنصر رابع، وهو أنها أسلوب من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات، وهذا يعني أنها نشاط فكري متكامل.

ومن هذه العناصر الأربعة، أصبح مفهوم القراءة الآن يقوم على هذه الأبعاد الأربعة، التعرف والنطق، والفهم، والنقد والموازنة، وحل المشكلات.

3- ميكانيزمات تعلم القراءة:

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

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

-أما عمليات الاندماج النحوي والصرفي المرتبطة بالفهم: تدخل في تركيب الوحدات اللسانية المعقدة. مثل : الجملة، الفقرة و النص.

تسمح هذه المكنزمات بالتعرف على الكلمات المكتوبة المتكونة من مكتسبات التي تكون خاصة ومميزة لمعالجة اللغة المكتوبة واللغة الشفهية في جميع المجالات(Algeria,1995).

3-1- التعرف على الكلمات:

يعمل مكنزم التعرف على الكلمات بطريقتين:

-التجميع: تجري عملية التعرف على الكلمات بعد فك الترميز الفونولوجي لأن الخطوط الكتابية تتحول إلى حروف وفقا لقاعدة التخاطب (Grapho-phonémique). كما أن التجميع يسمح لتمثيل فونولوجيذو مدخل معجمي.

-يتطلب استعمال هذه الطريقة في القراءة وجود وعي بأن اللغة تتركب من معاني وإن هذه الأخيرة (المعاني) مقدمة على شكل حروف، عند تجميع هذه الحروف نركب مقاطع (Syllabe).

وترابطها مع بعضها البعض يؤدي إلى تكوين كلمات ثم جمل لنصل إلى النص.

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

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

يستعملالقارئ الناضج الطريقتين معا للقراءة بصفة نشيطةوفعالة، أما بالنسبة للطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة، فهو يشكو من عدم توازن في استعمال الطريقتين مع صعوبة أكثر في استعمال طريقة على حساب للأخرى. وقد تم التحقق من هذا انطلاقا من الأخطاء التي يقع فيها الطفل أثناء القراءة. من هنا استطاع الباحثون التعرف واستخلاص بعض أنواع صعوبات تعلم القراءة وهذا استنادا لنوعية القراءة وطريقة القراءة (Algeria.J.Morqie.J.1996)

3-2-الفهم:

يلعب التقدم المعرفي واللساني دورا هاما في عملية الفهم، يسمح للطفل من التحكم في قدراته في القراءة وبالتالي فهم ما يقراه وما يسمعه، وحتى يتمكن الطفل من ذلك عليه أن يتقن الميكانيزمات التالية:

- **التعرف على المفردات:** إن معرفة معنى الكلمة يكون حاسما حيث أن العلاقة الارتباطية بين المفردات والكفاءة في القراءة قوية على طول عملية التطور(النمو).
- **القدرة على التعرف على قواعد النحو**: إن معرفة قواعد النحو، والقدرة على توظف مختلف الكلمات الضرورية من أجل تكوين وتفسير صحيح ودقيق للنص.لأن عملية القراءة تساهم في إرجاع بشكل مهم في تقدم الكفاءة النحوية.
- **القدرة على تسيير العمليات ميتا معرفية**(Métacognitive): في هذه المرحلة التي يجب أن نميز قدرات الطفل في القراءة وكفاءته العالية في ذلك. لأن العوامل التي تؤثر على القدرات هي معزولة تماما عن العوامل التي تؤثر على الكفاءات، واللذان يتدخلان مباشرة في سير العمليات ميتامعرفية.

يرى الباحث (Perfetti,1995) مما سبق أن هناك على الأقل ثلاثة مخارج للقدرات ميتا معرفية التي يجب تكون رابط (Impact) بين القدرات العالية للقراءة، وهي كالتالي:

- معرفة الاستراتيجيات المطبقة في فهم النص (أخذ نقاط، تسطير الجمل).
- معرفة مختلف بيانات النص.

4-طرق تعلم القراءة:

تنقسم طرق تعلم القراءة إلى ثلاثة طرق، وهي كالتالي:

4-1-الطريقة التحليلية(التركيبية): ويتفرع منها

4-1-1- طريقة الحروف (الطريقة الهجائية): يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، وأسمائها، وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء،..إلخ) ولذلك سميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي:

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

-يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنونها.

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

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

- أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدريج والانتقال في خطوات منطقية.
- أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنها تعلموا بها، ولذلك فإن هؤلاء لا يتحمسون لغيرها ولا لأي تغيير عليها.
- أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعجمات اللغوية.
- يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة، لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

• ولكن يؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها :

- أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.
- يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها، ويطل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظا ببغاويا.
- أن صوت الحرف أصغر من اسمه.
- تعود هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنها قائمة على التهجي حرفا حرفا، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب على هذا دم إدراك الجمل، والعبارات إدراكا تاما.
- يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموزا لا معنى لها.
- يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتا طويلا.
- لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب.
- ليست في هذه الطريقة مراعاة لنمو للطفل أو قدراته.
- تفرض هذه الطريقة حرية الطفل، وتحد من انطلاقه في التحدث.
- تقوي هذه الطريقة الطفل في التهجي إلا أنها لا تقدره على القراءة الصحيحة.

4-1-2- الطريقة الصوتية: يبدأ الطفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها، لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

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

د فتحة – د ، ر فتحة – ر ، س فتحة س و يقول: درس. وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أني تعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتا، ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عددا كثيرا من الأصوات.

- تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة يضاف إليها:

- أنها تربط مباشرة بين الصوت، والرمز المكتوب.
- أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.
- أنها ضرورية لابد منها في تعليم القراءة.

- لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضا، ويضاف إليها :

- يصيب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة الاضطرابات تعلم القراءة، وذلك في الكلمات.
- كثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات ثم تعميمها على كلمات أخرى.
- تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحرف زيادة عن المطلوب، أو عدم التفريق بين المد وغيره.

بدلوا المربين جهودا كبيرة، حيث هناك من أخذ عن هاتين الطريقتين، فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف، والصورة والرسوم،وطلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل، واللعب بالصلصال، إلا أن هذا لم يغير من حقيقة أنهما ثقيلتان على المتعلم (Huey.E.B.1990).

4-1-3- الطريقة المقطعية:

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

تتكون الكلمة العربية غالبا من مقطعين فأكثر، والطفل بهذه الطريقة يتعلم عدد من المقاطع ليؤلف بها الكلمة.

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

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

- ومن مزايا وعيوب هذه الطريقة نجد:

- طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها.
- أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة، وبناء على هذا، فإن المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدل على معنى مثل (نا، نو، ني)، وبالتالي ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعا في ثغات تكثر فيها المقاطع.
- هذه الطريقة ثقيلة على الأطفال، لأنها تلقى عليهم عبئا لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه.

القراءة ، لأنها تلزم الطفل أن يتذكر مقاطع الكلمات فإن لم يستطيع تذكرها لا يستطيع أن يفهم المقاطع الجديدة (Smith.B.1994).

- تشترك هذه الطريقة مع سابقتيها فيما أخذ عليها من عيوب ونقد.
- ينصب هم هذه الطريقة على أجزاء من الكلمة المفردة، وهي المقطع الذي في النهاية، لا يؤدي معنى للطفل، فلذلك تبعث فيه السأمة والملل.

4-2- الطريقة الكلية (التحليلية):

تضمن أية طريقة في التدريس أكبر قدر من الوضوح في المعنى تعد طريقة جيدة وناجحة بالنسبة للطفل، ومما لا شك فيه أن الطريقة الكلية تحقق هذه الميزة إلى حد كبير، إضافة على هذا فإن الطريقة تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي، ولا يدرك أجزاءها أول مرة (بناء على النظرية الجشتالطية) ويصوغون هذه الطبيعة بأن الجزء نفسه لا قيمة له لانتمائه لكل يرتبط به، فالحرف لا معنى له في نفسه، ولا دلالة إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضا قد تحمل معنى، ولكن معناها الدقيق لا يتضح إلا مع وضعت له في الجملة، ولذلك كانت هذه الطريقة

في تعليم القراءة انسب لنمو المتعلم، واقرب إلى طبيعته. علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شيء ذا دلالة، فيتولد لديه الدافع الذاتي، ولهذه الطريقة عدة أشكال منها (Thomas.A.M.1993):

4-2-1- طريقة الكلمة:

يبدأ التلميذ في هذه الطريقة أيضا طريقة (انظر وقل)، بتعلم القراءة عن طريق الكلمة لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها إلا أنها أوسع منها، ولها معان يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم كثير من المعلمين بتعليم طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، والبطاقات، ويتبع في تدريسها ما يلي:

- ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مشيرا غليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة.
- يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.
- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتى يصبح الطفل قادرا على التعرف على الكلمة، ويميزها دون الاستعانة بالصورة.
- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف.

• وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي :

- يبدأ الطفل فيها بتعلم ما له دلالة ومعنى.
- تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لأن الكلمة في ذاتها كل وليس جزءا.
- تزود الطفل بثروة لغوية يمكن الإفادة منها.
- هي أسرع في تعلمها من الطرق السابقة لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية والرغبة.
- تربط هذه الطريقة بين اللفظ والمعنى.

• ومما يؤخذ عليها ما يأتي:

- أنها لا تستند دائما على أسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.
- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر.
- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، فال، مال، نال) لأنها تعتمد على شكل الكلمة.
- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات القريبة أو غير المألوفة.
- ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل، لأن التلاميذ لا يدركون كل العناصر في الكلمة،بل ربما يجهلون هذه الحروف وأصواتها (Matin.M.1994)

4-2-2- طريقة الجملة:

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

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

- ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه، وتركيز ودقة.
- ينطق المعلم الجملة ويرددها الأطفال وراءه جماعات وفرادى مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتبع فيها ما فعله في الأولي.
- بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجدر بالمعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل وألا يبطئ فيها.

• وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

- أنها تقدم للتلاميذ شيئا ذا معنى.
- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات.

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

- يقل الحدس والتخمين فيها عما هو في طريقة الكلمة.
- تعمل هذه الطريقة على اتيان بالطفل في تحدثه وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

• ويؤخذ عليها ما يأتي:

- تسمح المعلم أن يهمل عملية التحليل الكلمات إلى حروف،حيث في هذا الاهمال يتعين على الطفل قراءة كلمات جديدة.
- تعرض الجمل وتقرأ على أسماع التلاميذ بطريقة آلية وبالتالي إذا انتقل الطفل من الجملة فيها كلمات موجودة في جمل التي من قبل، لا يمكنه التعرف إليها.
- تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتداد لطريقة الكلمة، لأن اتخاذ القصة اساسا في هذه الطريقة إنما يتركز على تحليلها إلى جمل، وبعد ذلك اتخاذ الجملة عنصرا في عملية التعليم.

4-3- الطريقة المزدوجة (التحليلية – التركيبية):

يتبين من خلال استعراضنا لطرق تدريس السابقة أن لكل طريقة مزايا وعيوبا، وأنه ليس هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا، فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من

طريقة وبمعنى أن يؤخذ من كل طريقة مزايا، وترك مساوئها قدر الإمكان، لذلك ارتاىء المختصون ضرورة الإستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، ومن ثم تتبلور فكرة الطريقة المتبعة حاليا في التدريس، وهي الطريقة التركيبية- التحليلية التي من أهعم عناصرها ما يأتي :

- تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة.
- تقدم لهم جملا سهلة تشترك فيها بعض الكلمات وبهذا ينتفعون بطريقة الجملة.
- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف، وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.
- أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسما واسما، وبهذا تنتفع بمزايا الطريقة الأبجدية.
- تخلصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة.

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

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

- إدراك الأشياء جملة.
- الجملة هي وحدة المعنى، وان الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى.
- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخمينا أو حدسا، فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العملية.
- تفيد التجارب أن الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلها.

- **مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة:**

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

- مرحلة الإعداد والتهيئة.
- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.
- مرحلة التحليل والتجريد.
- مرحلة التركيب.

5- شروط تعلم القراءة:

5-1- الشروط الاجتماعية:

أثبتت عدة دراسات أن المستوى الاجتماعي للتلميذ عامل مهم لتعلم الطفل، بحيث أثبتت دراسة أقامها مختصون بعلم النفس المدرسي أن هناك فروق بين التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي عالي والتلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض، حيث أن أطفال الفئة الأولى يقرؤون أفضل من الفئة الثانية (Mialart, 1975).

5-2- الشروط العائلية:

يولي الأولياء اهتمام كبير لتعليم الطفل القراءة مهم جدا فهذا يحفز التلميذ ويجعله يتوجه نحو القراءة، فيعتبر الوالدين كقدوة يتبعها الطفل، فإذا كان الوالدين يوضبان على المطالعة والقراءة فسيقتدي بهما الطفل.

5-3- الشروط الإدراكية:

5-3-1- الإدراك البصري:

قبل البدء بتعلم القراءة على الطفل أن يكون صحيح النظر، قادر على توجيه وتركيز نظره حتى يستطيع أن يرى ما يقع تحت بصره واضحا كاملا. كما يجب أن يكون قادرا على التمييز بين الأجزاء صغيرة مرتبة كالتفريق بين "د" و "ذ" والتفريق بين كلمتين متقاربتين

مثل "قائم" و "نائم" كما أن قدرة العين واعتبارها الاتجاه الصحيح أثناء الرؤية ضرورة لابد منها قبل البدء في تعلم القراءة.

5-3-2- الإدراك السمعي:

ان أي خلل يطرأ على حاسة السمع يكون عائقا في تعلم القراءة، لان السمع يسمح للطفل بمراقبة النطق بحيث يقول (Piaget.J.1948) أن السمع والصوت مرتبطان بالنسبة للطفل العادي، وهذا الأخير يضبط تصويته على الحوادث الصوتية التي يدركها.
نجد الطفل الذي يعاني من خلل في السمع غير قادر على التمييز بين أصوات الكلمات المختلفة، وبالتالي أصبح عاجزا عن ضبط هذه الأصوات برموزها الكتابية.

5-4- الشروط الحركية:

تود علاقة وثيقة بين البنية الزمنية – المكانية والتصور الجسدي والقراءة من جهة والكتابة من جهة أخرى. أقيمت عدة دراسات على مجموعة من الأطفال الذين يملكون تصور جسدي سيئا عن ذاو تهم، أو لديهم بنية مكانية – زمنية سيئة والذين ينجزون الحركات والإشارات المطلوبة في الاعتبار إنجازا خاطئا يعانون من صعوبات في اللغة المكتوبة.

5-5- الشروط المتعلقة باللغة:

اللغة مجال واسع، وسنؤكد على 3 نقاط مهمة وهي :

5-5-1- الوظيفة الرمزية:

حسب (Wallon.H.1975) فالوظيفة الرمزية تسمح بوضع العلاقة بين المضمون الحقيقي بالمقاصد أو للفكر أو للصور التي تعبر عنهم أي الأصوات، الحركات وحتى الأشياء.
أما(Delacroix.1975) فيعرفها بأنها الترميز من الدرجة الثانية، لذلك تكون الوظيفة الرمزية لدى الطفل متصورة بصفة كافية ليستطيع أن يتعلم القراءة.

5-5-2- الاتصال:

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

5-6- الرصيد اللغوي:

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

5-7- الشروط المتعلقة بمستوى الذكاء:

اثبت الطبيب(Simon.F) أن العمر العقلي (95) يتوافق مع العمر الملائم لتعلم القراءة حيث توصل إلى هذه النتائج بعد دراسة قام بها على أطفال أسوياء وآخرين غير أسوياء، حيث طبق عليهم بنود اختبار القراءة فوجد أن الأطفال الذين عمرهم العقلي يساوي أو يفوق (6 سنوات) يستطيعون قراءة مقطع فأكثر، وإن الأطفال الذين يبلغ عمرهم العقلي ما بين (7-8 سنوات).

5-8- سن تعلم القراءة:

إن أفضل مرحلة للبدء في تهيئة الطفل لتعلم القراءة هي حوالي السن السادسة، هذا يعني أن الطفل في هذا السن قد وصل إلى مرحلة من النضج، حيث يبدأ الطفل في تعلم القواعد الأساسية للقراءة وهذا لا ينفي أن هناك أطفال يمكنهم البدء بتعلم القراءة قبل سن السادسة، الأطفال الأذكياء.

6-مهارات القراءة:

التلميذ في الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث اكتساب مهارات القراءة بسهولة ودون إرهاق إذا كان مهيئا من الناحية العقلية والجسمية، فما يلي أهم المهارات إلى يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال الثلاث سنوات الأول من المدرسة الابتدائية.

6-1- مهارات القراءة للسنة الأولى ابتدائي:

تتكون لدى التلميذ في نهاية السن الأولى المهارات التالية:

- الإلمام بجميع حروف الهجاء وأشكالها.
- الربط بين الكلمة والصورة والتعرف على الكلمات الجديدة بالصور.
- التمييز الصوتي بين الحروف والتمييز البصري بين أشكال الحروف.
- أن يقرأ التلميذ من الجمل المتكونة من كلمتين، ثلاثة أو أربع كلمات.
- أن يعرف التلميذ الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة، والسكون) والحركات الطويلة (المد بالألف، المد بالواو، المد بالياء) وكذلك إخراج الحروف من مخارجها.
- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر بإتقان.
- أن يستطيع حتى نهاية السنة الأولى قراءة ما يقل عن 300 كلمة من الكلمات التي توجد فيمحيطه والتي تعبر عن واقعه ومشاهداته (Bouchard.M.J.1999).

6-2- مهارات القراءة للسنة الثانية ابتدائي:

تتكون لدى التلاميذ في نهاية السنة الثانية المهارات التالية:

- أن يعرف الحركات الممدودة والمشدودة والتنوين واللام الشمسية واللام القمرية، المفرد والمثنى، الجمع، التذكير، التأنيث.
- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة جمل مكونة من الكلمات التي تعلمها.
- أن يعرف قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأني كون متمكن من استخدام كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.
- أن يستطيع فهم معنى الكلمة التي يقرأها في جملتها.
- أن يتحكم في قراءته الجهرية، بحيث يكون غير قادر على تكرار أو قراءة كلمة أو جملة أو إضافة كلمة غير موجودة وعدم إبدال كلمة بغيرها وأن يكون سريعا في القراءة.
- قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل المبسط وكذلك قراءة الكتب المصورة التي تناسب عمره وميوله.

6-3- مهارات القراءة للسنة الثالثة:

يكون التلميذ في نهاية السنة الثالثة المهارات التالية:

- يقرأ فكرة من بين عدد من الجمل السهلة والقصيرة دون تعثر.
- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وان يستعمل كلمات هذا الكتاب ف يجمل مفيدة.
- أن يقرأ الجملة دفعة واحدة ويفهم المعنى العام لما يقرأ.
- أن يكون قادرا على صياغة الأفعال في المضارع، الماضي، الأمر، الأسماء الموصولة، الضمائر، حروف الجر، أسماء الإشارات وأدوات الاستفهام.
- أن يكون قادرا على التعبير عن الأفكار في تسلسل وتتابع، حيث يكون تلقائيا في التعبير.
- أن تكون له القدرة على سرد قصة أو حادثة قصيرة والتعليق عليها وإبداء الراي فيها إن إستطاع.
- أن يشارك مع الجماعة في الحوار أو المناقشات البسيطة والتعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة بحرية.
- ولتدعيم هذه المهارات يجب حث التلميذ على القراءة وذلك بالإشارة والتوجيه المدرسي.

7- نماذج اكتساب القراءة:

أردنا دراسة صعوبات القراءة انطلاقا من مخطط نظري، بمعنى دراسة كيف تتم عملية معالجة الكلمات من طرف الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة، حيث لا يمكن معرفة كيف تتم عملية المعالجة لأن عملية تعلم القراءة تتم بصفة عامة، الشيء الذي أدى إلى فتح جدال حول القراءة (Charlles, 1996, Lecoq, 1991, Sprenger, 1996).

أقيمت في السبعينات عدة دراسات والتي توصلت إلى إثبات أن التعرف على الكلمات تعتبر عامل محدد لعملية الفهم والت تبقى الهدف الأساسي للقراءة حسب (Frith, 1986)، عكس ما يراه البعض الذين يعتبرون أن القراءة هي عبارة عن لغز لساني (Devinette-

linguistique)، كما تطرقوا إلى تحليل حركة العين أثناء عملية القراءة فتوصلوا إلى أن وجود مسح بصري لكل الكلمات وهذا عند القارىء الجيد (Carpenter et Just,1991).

إن النماذج التي سوف نقوم بعرضها تصف الميكانيزمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من القراءة، حيث يكون بإمكان الطفل أني قوم بتطوير الجهاز المسؤول عن التعرف على الكلمات المكتوبة وإتقان كل ما هو شفهي(Fayol,1992 ; Lococq,1993).

نجد حاليا نموذجين مقترحين من طرف (Frith.U.1985.Seymour, 1986) في الدراسات الحديثة التي من خلالهما نذكر استراتيجيات تسمح لنا بالتعرف على الطريقة التي يستعملها الطفل حتى يتمكن من القراءة.

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

اتجهت النماذج التطورية نحو وصف أنواع من الاستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من التحكم في القراءة. وفي هذا الصدد نجد نموذج (Frith, 1985) الذي اقترح نموذجا يحتوي على 3 استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة وفق المخطط التالي:

Stade	Lecture	écriture
1 a	Logographique	
1 b	LogographiqueLogographique	
2 a	Logographique	Alphabétique
2 b	Alphabétique	
3 a	Orthographique	
3 b	Orthographique	Orthographique

النموذج الوراثي ل « Frith (1985) »

7-1-1- الاستراتيجية لوغروغرافية: (Logographique)

تتميز هذه الإستراتيجية بالمعالجة الكلية للكلمات، والتي تكون من نوع بصري فقط، إن المؤشرات التي تكون تخص معالجة المعلومات دون المرحلة البصرية البارزة، التي تكون هنا المعلومة من طبيعة فونولوجية، التي تلعب دورا هاما في التعرف على الحرف الأول

الذي يدخل في إعادة التعرف على الكلمة، حيث تكون أجوبة الطفل على الكلمات المكتوبة عبارة عن إجابات صحيحة، وإنما باستعمال الطريقة البصرية ولكن لابد أن تكون الكلمات الموجودة في سياق الكلام.

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

أما (Seymour, 1986) فإن الكلمات خلال هذه الفترة لا تعالج الأشياء اللسانية وإنما تعالج الأشياء البصرية، بمعنى في هذه الإستراتيجية نعتمد على المعالجة البصرية للكلمات لهذا فالأطفال يستعينون بوجود خطوط وسمات مرئية بارزة (الحرف الأول، الهيئة العامة) دون الأخذ بعين الاعتبار ترتيب الحروف والعوامل الفونولوجية لأنه لا يزال يجهلها، وهذا الاعتماد على السمات المرئية البارزة يجعل الطفل يختار الإجابات الأكثر منطقية (Logique).

7-1-2- الإستراتيجية الحرفية (alphabétique)

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

- **مرحلة التحويل الخطي الحرفي**: تستعمل هذه الطريقة في فك الترميز الجزئي هي حرفا بحرف حيث تقوم على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفي والخطي (Graphème-phonème)، لهذا فهي تتطلب معرفة تقطيع الكلمات إلى حروف (الوعي الفونولوجي) ومعرفة الحروف الأبجدية (Enni, 1989)، فالمبتدىء يعالج الحروف واحدة تلوى الأخرى وينطقها محاولا الاحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف الموالية ثم بع ذلك يحاول جمع كل الحروف بطريقة تجعله يتحصل على مجموع قاب للنطق وتكوين الكلمة صحيحة.

- **مرحلة التجميع الفونولوجي**: تتمثل هذه الاستراتيجيات من نوع تماثلي حيث يكون التجميع الفونولوجي وتعطي وحدات توسطية بين الكلمة والحرف ويتم ذلك باسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة، أن هذه الإستراتيجية تحصل قبل فك الترميز لأن التحليل والتركيب يكون في الحروف الأكبر من الوحدات Infra-syllabique إذ إن المبتدئين يحتاجون إلى مؤهلات فك الترميز حتى يتمكنوا من تطوير المتماثلات الكتابية الكافية وقراءة الكلمات بالتشابه (Goswami,1992).
- **مرحلة التماثلات الكتابية**: يتطل باكتساب القراءة معرفة الحروف الأبجدية كونها تسمح بجمع وربط صوت بكل حرف يكون الكلمة، وهذا النوع من الربط بين الحرف والصوت يكون أسهل من الربط بين الكلمة والرمز البصري من حيث التخزين، وبالمقابل فإن كتابة الكلمات يكون بتمثيل الحروف في الذاكرة وهذا يعني أن الكلمات المكتوبة تخزن في الذاكرة إضافة إلى أشكالها الكتابية أشكال أخرى فونولوجية مفرداتية ودلالية.

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

7-1-3- الإستراتيجية المعجمية (Orthographique):

تتميز هذه الإستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهيئة وتحضير من الأبجدية، وتكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون استعمال قواعد الخط الفونولوجي، ويقصد بهذا أن معرفة الكلمات أو الأشكال الخطية تقوم على معرفة بصرية مباشرة وذلك بالرجوع إلى المظهر المرئي الكلي، حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينهما لتكون كلمات مع السند المعنوي الشفهي. هذا لا يعني أن الإستراتيجية الكتابية تشبه الإستراتيجية الحرفية التي تقوم هي الأخرى على العامل البصري، والفرق بينهما يكمن في العلاج اللساني أي اختلاف كيفي، حيث يرى (Monton, 1989) أن هذه الإستراتيجية تختلف عن الإستراتيجية الحرفية في كون

الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي الشفهي في المرحلة الكتابية، أما الإستراتيجية اللوغوغرافية فهي تعالج الصور عن طريق النظام المعنوي المرسوم.

المناقشة :

الهدف من هذا النموذج التطوري هو شرح التغيرات الملاحظة داخل مبادئ المعالجة، بحيث يترك الجانب الخاص بعامل النضج والتربية ويهتم بالكشف عن السيرورات الأساسية التي تسمح للطفل من التعرف على الكلمات، ولهذا فانصب اهتمامه حول العلاقة بين القراءة والكتابة.

إن هذه الاستراتيجيات الثلاث متتابعة وهي نتاج المهارات السابقة مع المهارات الجديدة.

فالمرحلة الكتابية هي نتيجة الإستراتيجيتين المعجمية واللغوغرافية وهاتين الأخيرتين يمكن أن تتطور معه. وبالتالي فإن الوصول إلى الاستراتيجية الكتابية تتركز على مؤهلات العلاج الفونولوجي الذي يسمح بنطق سلاسل حرفية مثل : المقاطع.

وحسب هذا النموذج فإن سبب صعوبات تعلم القراءة يعود إلى عدم القدرة في التحكم في بعض هذه الإستراتيجيات، ويحدد (Frith.U.1985) ذلك بعدم القدرة على اكتساب الاستراتيجية الأبجدية.

7-2- نموذج ثنائي الأساس لاكتساب القراءة ل (Seymour) :

تعتبر القراءة في هذا النموذج كنشاط لعلاج المعلومة، ويتكون من مركبات مختلفة وتصف تدفق المعلومات من مركب لآخر كما هو مبين في المخطط التالي:

ينقسم هذا النموذج إلى 3 مراحل وهي كالتالي :

7-2-1- المرحلة المرئية :

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

7-2-2- المرحلة الفونولوجية:

تعتبر هذه المرحلة كنظام لإنتاج الكلام وتتكون من قسمين متميزين:

- قسم مفرداتي له علاقة بالمخزون المفرداتي، أي المجموع اللغوي المخزن على شكل فونولوجي.
- قسم فونيمي وهو مختص في تحليل الكلام إلى وحدات بقياس (infra morphémique حرف ومجموعة من الحروف) (Seymour, 1996) .

7-2-3- المرحلة الدلالية :

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

- الطريق « G » يمثل الطريقة خط فونولوجي (graphophonologique).
- الطريق « M » تمثل الطريقة المورفمية وفونولوجيا (morphémique).
- الطريق « M » تمثل الطريقة المورفمية المباشرة المتنقلة من المرحلة المرئية إلى المرحلة المعنوية.

- الطريق « G »: تعرف الأشكال الخطية بواسطة المرحلة المرئية، والمعلومة تنتق على طول هذا الطريق إلى المرحلة الفونولوجية والتي تتمثل في الوحدات القرافيمية، هذه الأخيرة التي تجتمع على حسب طبيعة موضعها وتستعمل للترميز سواء مباشرة للتلفظ (إنتاج الكلام) أو تخزينها على شكل مفردات.
- الطريق « M » معرفة الكلمة أو المورفام لها مكانة في المرحلة المرئية، تنتقل الوحدات م ننوع « morphinique » إلى المرحلة الفونولوجية على طول الطريق « M » أين يوجد مدخل مختص للمخزون المرداتيولاذي يمكن أن يكون موجه مباشرة، والإجابة الشفهية الوحدات المورفمية، تنتقل على المرحلة الفونولوجية مقترنة مشاشرة بلفظها (Wimmer et al, 1994).
- الطريق « M » من المرحلة المرئية إلى المرحلة المعنوية: يفترض ممر المعلومة من هذا الطريق معرفة الكلمة أو المورفام في المرحلة المرئية، تحول هذه

المورفيمات إلى المرحلة المعنوية على طول الطريق « M » أين تقرن مع الوحدات الدلالية التي تناسبها. هناك بعض العمليات في المرحلة المعنوية يمكن لها مراقبة الإجابة الحركية الدالة على الفهم. ولإنتاج إجابة شفهية يجب أن تمر المعلومة من المرحلة المعنوية إلى المرحلة الفونولوجية من جهة، ويختار المفاهيم الملائمة من المخزون المفرداتي من جهة أخرى، هذا ما يدل على وجود علاقة متبادلة بين المرحلتين الفونولوجية والمعنوية التي تسمح بفهم ما نقرأ والتلفظ بما نفهم (Seymour, 1996).

مبادئ تقويم النظام:

-تستخدم الطريقة « G » كأداة لعلمية اللاكلمات بما أنه لا يوجد مدخل معجمي خاص بهذه الوحدات فهي تقرأ باستعمال قوانين الربط، كما أن صحة الإجابة تسمح باختيار الطريق ومستواه الوظيفي وسرعة الإجابة تقوم مقدار عجزه أو فعاليته. يوجد نوعين من اللاكلمات البسيطة والكلمات المعقدة والنتائج المختلفة المتحصل عليها بين هاتين الفئتينتسمح بتحديد وتمييز عجز أو فعلية النظام المرئي الخطي.

- تسمح الطريق « M » الفونولوجية بتقييم قراءة الكلمات بصوت مرتفع والكشف هنا معقد لأنه توجد مركبات أخرى قابلة للتدخل في هذه العلمية ، الشيء الذي يمكن تفاديه ولكن يجب مراقبته ولهذا تقترح عملية القراءة بالأخذ بعين الإعتبار وفي آن واحد التدخل الحقيقي للطريق « M » والاستعانة الممكنة بالطريقتين الآخرين « G » و « M ».

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

بالنسبة لتدخل الطريق « G » في قراءة الكلمات يمكن أن ينتج بطريقتين :

-في الحالة الأولى الطريق « G » يدعم الطريق « M » وهذا ما يحدث عند القراء الذين تعلموا قواعد الربط والذين هم في صدد بناء مفردات مكتوبة.

-تكون في الحالة الثانية الطريقة أي طريقة « G » الوحيدة الممكنة لقراءة الكلمات، هذا ما نلاحظه عند حالات المصابين ودماغيا الذين يشكون من عسر القراءة السطحي والعامل الذي يبين دور الطريق « G » هل هو التناسق أو التنظيم الكتابي.

(Fayol, 1992. Gombert , 1995 ; Lecocq, 1992)

تخص آخر نقطة مدى المساهمة الممكنة للمعنى « M » أثناء القراءة، هناك عدة عوامل قابلة للتدخل: الوظيفة النحوية الصرفية للكلمة ، طبعها الملموس، الصورة الذهنية التي تثيرها.

أما بالنسبة للطريق الأخير للنظام الدلالي « M » فهناك عمليتان تسمحان باكتشاف أو معرفة هذا الطريق، قراري مفرداتي وقراري دلالي، خلال القرار المفرداتي نطلب من المفحوص إذا كانت سلسلة الصفات الكلمة موجودة في اللغة أم لا، الشيء السلبي في هذه التجربة هو أن الإجابة يمكن أن تكون نابعة من ذاتي وليس مفردتي ولهذا فضلت عملية القرار الدلالي لأن الفرد عليه أن يقول ما إذا كانت سلسلة من الصفات (الكلمات أو اللاكلمات) تنتمي إلى فئة معينة، هنا الاحتمال أن الإجابة تعطى على أساس فحص أو كشف لمفردات، ومن تعيين السمات الدلالية المشتركة وهي أكثر تطور من الحالات السابقة.

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

بناء اللغة العربية : (Morphologie de la langue arabe):

يقصد ببناء اللغة العربية، هيئة اللغة العربية وهو علم يدرس الكلمة أو أحد أجزائها ويعرف " بعلم الصرف ". وكذلك علم يدرس الجملة ويطلق عليه اسم " علم النحو "

أما علم الصرف فقد وضعه العلماء لمعرفة أحوال بنية اللغة العربية، فهو يتناول تقسيم الكلام إلى ثلاثة أقسام وظيفية هي: الاسم والفعل والحرف، ثم يدرس كيفية تولد الكلمات وتزايدها في مبحث الاشتقاق والزيادة، فتنقسم الأسماء إلى:

أ- أسماء جامدة: وهي ما أرتجل لفظها لدلالة معينة مثل(شجرة، أسد، رجل).
ب- أسماء مشتقة: وهي أسماء أخذت من الأفعال كاسم الفاعل أو المفعول وذلك بتغير داخلي في الفعل مثل(ضارب- مضروب) وهما مشتقان من الفعل (ضرب).

كما أن الأفعال تقسم أيضا إلى جامدة وهي ما جاءت على زمن صرفي واحد مثل (ليس)، والى أفعال متصرفة وهي ما جاءت على ثلاثة أزمنة مثل:(ذهب- يذهب- اذهب).
كما نجد في بنية اللغة العربية بناء الزيادة ويذكر أبنية المجرد من الأسماء والأفعال، وكذلك أبنية المزيد من الأسماء والأفعال. وتقسم هذه الأخيرة على حسب حروفها صحيحة وغير صحيحة.
• الاسم الصحيح هو ما انتهى بحرف صحيح مثل:(محمد- دار- صوت).
•الاسم غير الصحيح فيكون شبيها بالصحيح مثل:(ظبي، دلو) وهو ما انتهى بواو أو ياء مسبوقين بساكن، أو يكون مقصورا مثل(فتى- عصا).

كما ينقسم الفعل إلى نوعين، فعل متعد وفعل لازم والى فعل مبني للفاعل أي للمعلوم، وفعل مبني للمفعول أي للمجهول.
أما الأسماء فتخضع لظاهرة التنكير والتعريف والتذكير والثانية وكذلك التفريد والتجميع (كتاب القواعد).

• المفهوم الصوري (الشكلي) للغة العربية:

يتجلى هذا المفهوم عن طريق عنصرين اثنين هما: عنصر الزمن، وعنصر التعاقب الترتيبي، وهما عنصران لا يظهران إلا على مستوى الصوتي باعتباره سلسلة من الأصوات المتعاقبة ترتيبا وزمنيا.
فالفعل:(سكب) هو عبارة عن سلسلة من الأصوات المتعاقبة المرئية(س/ك/ب) بخلاف الفعل (كسب) الذي يختلف عنه في الترتيب.

•التنغيم (intonation) أو النغم(Mélodie):

هما مصطلحان مترادفان يطلقان على منحنى الجملة اللحني أي ارتفاع الصوت وانخفاضه في السلسلة الكلامية، فالكلام يتألف من وصلات صوتية قصيرة ومتوسطة وطويلة يتخللها وقفات متنوعة والجمل بدورها تتألف من وصلات ومفردات لها إيقاع معين يظهر في خط الجملة البياني.

والتنغيم لا يصيب بالدرجة الأولى الفونيم لذلك يسميه العلماء تنغيم الجملة(mélodie de la phrase) ومن وظيفة التنغيم تحديد الوحدات المعنوية الكبيرة في الكلام بواسطة ربط المقاطع التركيبية المتتالية لتحديد الجملة ونوعها وطريقة التواصل بين المتكلم والمخاطب. ويمكن اعتمادا على ظاهرة التنغيم أن تؤدي الجملة الواحدة عدة معاني مختلفة ومتباينة وذلك عن طريق تلحينها، فتكون الجملة الواحدة محافظة على عناصرها الاستفهامية أو الخبرية أو التعجبية أو الطلبية.....الخ (أحمد طاهر حسنين وحسن شحاتة 1997).

•الخصائص البنيوية للمقطع العربي:

1- أن يبدأ بصامتة فلا يمكن أن تبدأ الكلمة العربية بحركة.

2- أن لا يبدا بصامتتين في أوله.

3- أن وسط الكلمة لا يقبل أن يتجاوز أكثر من صامتين فإذا تجاوزت ثلاثة صوامت في حالة الوصل بين الكلمات حركة الصامت الأول للتخلص من هذا التجاوز المنافي لسلامة البنية المقطعية في العربية مثال: من الأرض أي (من إلا...= ص ح ص ،ص ،ص ح...) وللتخلص من هذا التجاوز الذي تأبه العربية يحرك الصامت الأول من الثالثة المجتمعة فتصير (من إلا... = ص ح ص ح ص ص ح...)

4- إن الكلمة العربية قد تتكون من مقطع بسيط، مثل بعض حروف الجر والعطف والاستفهام أو من مقطع طويل مثل بعض الحروف والأدوات، ولكن أكثر الأسماء والأفعال العربية تتكون من مقطعين فأكثر.

والكلمة العربية بوجه عام مهما اتصل بها من سوابق ولواحق لا تزيد عدد مقاطعها على سبعة ففي كل من المثالين "فسيكفيكهمو" مجموعة مكونة من سبعة مقاطع وهذا النوع نادر في اللغة العربية والكثرة الغالبة في الكلام لا تكاد تزيد على أربعة مقاطع.

5- اللغة العربية تميل عادة في مقاطعها إلى المقاطع الساكنة وهي التي تنتهي بصوت ساكن مثل كلمة "استفهمتم" حيث تتوالى أربعة مقاطع ساكنة.

و في الأخير نستنتج أن مهارة القراءة من أهم الاكتسابات المدرسية فهي تعتبر مادة مهمة لتعليم التلميذ و هي بمثابة الباب الذي يستطيع من خلاله الاطلاع على أفكار جيدة و تعلم الاكتسابات الجديدة تجعله ينجح في مساره الدراسي و بالتالي يكون تكيفه مع المجتمع أكثر انسجاما.

و من خلال هذا الفصل حاولنا أن نظهر أهمية القراءة ، و أسس تعلمها كل الميكانزمات و طرق متعلقة باكتسابها كما تطرقنا إلى بعض النماذج التي تدرس تطور اكتساب القراءة منها النموذج التطوري لاكتساب القراءة .(frith.1985)
و في الأخير توصلنا إلى أن عملية القراءة هي عملية معقدة تمر بمراحل و تتطلب شروطا و أي خلل أو مشكل قد يحول دون اكتسابها بطريقة جيدة.

الفصل الثالث

صعوبات القراءة

صعوبات تعلم القراءة

يختلف مصطلح صعوبات القراءة و عسر القراءة باختلاف الباحثين و لكنهم يتفقون في مفهومه العام على أنه تلك الصعوبات التي يواجهها الطفل أثناء عملية تعلم القراءة و تأخره في اكتسابه لهذه المادة مقارنة مع زملائه، كما أنه يتمثل أيضا في عدم تعرف هذا التلميذ على الحروف، و الخلط بينها خاصة المتشابهة منها في الصوت و الشكل و كثيرا ما يبقى الطفل يشكو من المعضلة طوال المرحلة التعليمية إذ لم يتلق تربية خاصة و ينتج هذا عدم اكتساب الطفل التطور الزماني و الفضائي .. . و الإدراك المكاني يمين / يسار، أمام، خلف، فوق، تحت...

و قبل التطرق إلى تعريف مصطلح صعوبات القراءة تجدر بنا الإشارة إلى أننا لم نتناول مصطلح عسر القراءة لعدة أسباب منها:

- عدم وجود اضطراب عسر القراءة بمعنى الكلمة (Pur).
- عدم وجود اختبارات لتشخيص عسر القراءة بأنواعه.
- الدراسة التي نقوم بها تتناول صعوبات القراءة لأننا لا نستطيع تحديد نوع من أنواع عسر القراءة.

1- مفهوم صعوبات القراءة:

من أهم التعريفات نجد:

- تعريف (Borel- Maisonny,S): "هو عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة وفهم النصوص، وكل الإكتسابات المدرسية الأخرى، فحسب هذه الباحثة إن الطفل يكسب القراءة ما بين 5 و 8 سنوات".
- فيعرف (Herman.R) الإضطراب على أنه "إضطراب مرتبط بنقص في التوجه الجانبي، حيث أن شخص له الصعوبات التوجه في الفضاء الخارجي، وهذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام والحروف".
- تشخيص عسر القراءة والكتابة:

لأجل أن نتكلم عن عسر القراءة والكتابة يجب أن:

- تكون مجمل القدرات العقلية (الذكاء) عند الطفل عادية، مثلا في إختيار QI تساوي أو تفوق الـ 90 درجة.
- يكون الطفل قد تابع تمدرسه بصفة طبيعية: أي مراعاة المدة الزمنية وسن التمدرس (الذي يوافق ست سنوات عموما) وبدون أن يكون هناك تغيير في القسم أو في المدرسة.
- لا يجب أن يكون هناك غياب طويل أو إنقطاع عن المدرسة أو غيابات متكررة خاصة في بداية التعلم.
- كما يجب أن توجد صعوبات واضحة متعلقة بالقراءة والكتابة عند طفل ذا قدرات عقلية عادية مع وجود لديه إمكانية في نفس الوقت في الحصول على نتائج حسنة في المواد الأخرى.

2- أعراض عسر القراءة والكتابة:

ما يميز الطفل الذي يعاني من عسر القراءة والكتابة عن غيره هو ثبات الصعوبة في اكتساب آليتي القراءة والكتابة حيث تظهر الأخطاء المرتبطة بالكتابة والقراءة بإستمرار.

2-1- الأخطاء النوعية: تدل هذه الأخطاء على وجود لدى المصاب بعسر القراءة والكتابة إمكانية القيام بجميع أنواع الأخطاء التي يمكن أن تخص القراءة والكتابة خاصة عدم التمييز بين الأصوات التي تظهر في شكل أخطاء نطقية، وكونها تظهر بصفة ثابتة ومستمرة.

2-2- طبيعة الأخطاء: تظهر هذه الأخطاء على مستوى القراءة أكثر منها على مستوى الكتابة وتظهر على مستوى الكتابة المنقولة أكثر منها على مستوى الإملاء أو الكتابة العفوية وهنا يجب التفريق بين الصعوبة الجزئية التي يجدها الطفل في السنوات الأولى من تعلم القراءة والصعوبات التي تظهر لاحقا وتدل على فقدان الآلية في إكتساب القراءة والكتابة.

2-3- على مستوى القراءة: يجب الإشارة إلى أن هاته الأخطاء يمكن لها أن تظهر بصفة مؤقتة عند أطفال لا يعانون من عسر القراءة والكتابة.

تتمثل هذه الأخطاء في مايلي:

- الخلط في قراءة حرفين متشابهين في الشكل أو في التوجه الفضائي
مثل /ح/ = /ج/، /ن= ب/
- عدم التمييز على مستوى السمعي بين الأصوات المتقاربة في المخرج مثل /س،ص،ز/
- حذف الحروف الساكنة من الكلمة.
- حذف مقطع صوتي من الكلمة. قلب الكلمة أو بعض الحروف على مستوى الكلمة.
- إدخال حروف ساكنة على الكلمة.
- في بعض الأحيان يقرأ الطفل كلمة /ركب/ بـ/ برك/ فالقراءة تبد أحيانا بحرف يختاره الطفل بشكل إعتباطي وتضاف إليه بقية الحروف المكونة للكلمة بشكل غير منظم.
- يتميز إيقاع القراءة عند الطفل الذي يعاني من عسر القراءة والكتابة بالتردد والتقطع والبداية تكون عبارة عن مقطع خال من الدقة والنص يقرأ بنغمة خاصة ويكون خال من المعنى.
- مستوى الفهم عند المصاب يكون ضعيفا.

يحاول المصاب القراءة بصفة أحسن ولكن الصعوبات تظهر على مستوى الكتابة والقراءة، وتكون دائما مصحوبة بأخطاء وفي أغلب الأحيان المراهقين الذين يعانون من عسر القراءة والكتابة يحاولون تجنب القراءة الشيء الذي يجعل الجدول العيادي لعسر القراءة والكتابة متغيرا حسب العمر الزمني.

الأخطاء الجزئية إذا كانت موجودة فإنها تنقض أن تكون غير موجودة عند قراءة نص ولكن تعود لتحضر في القراءة مقاطع خالية من المعنى أو عند تكلم لغة أجنبية، هاته الأخطاء الجزئية ليست وحدها التي تدل على وجود عسر القراءة والكتابة ولكن استمراريتها في الزمن وطول اكتساب القراءة العادية هما اللذان يدلان على ذلك.

المصاب بعسر القراءة تتميز قراءته بالسرعة ونقص التركيز والدقة وتمتاز بالتردد ويمكن أن تكون في بعض الأحيان صحيحة ولكن بإيقاع بطىء جدا وبدون نغمات كل هذا يدل على عدم إدماج آلية النشاط المعجمي.

على مستوى الكتابة: تكون الأخطاء الكتابية من نفس طبيعة الأخطاء في القراءة فنجد:

- خلطا في سماع الأصوات Confusions auditives، إضافة مقاطع.
- الأخطاء في نقل الحروف والمقاطع تظهر في حوالي السن السابعة.
- حذفا وقلبا للحروف والمقاطع.
- إدماجا لكلمتين في كلمة واحدة والتقاطعات الإعتباطية لبعض الكلمات تظهر في حوالي السنة الثامنة، وبعض التقطيعات ترجع إلى الترجمة الشخصية للنص المملي Texte dictée فمثلا "لقد ذهبوا" تبدل بـ "ليسوهنا"
- أخطاء على مستوى القواعد والتراكيب اللغوية رغم أن الطفل نظريا مكتسب لها (القواعد) فلا نجدها ضمن النص سواء المكتوب نقلا أو المملي عليه.
- نلاحظ أخطاء مرتبطة بتصنيف الأنواع والأعداد وصعوبة في التمييز بين الأسماء والأفعال والصفات إضافة إلى صعوبة في التفريق بين الجمع والمثنى والمفرد.
- نلاحظ كذلك مشاكل في الإنتقال بين أزمنة الفعل: الماضي- المستقبل- المضارع.
- هناك مشاكل لدى جميع الذين يعانون من عسر القراءة والكتابة يتمثل في صعوبة النقل حيث يكون النص المنقول يحتوي على أخطاء إضافة إلى تميزها بالإيقاع البطىء.
- تتميز كذلك الكتابة المنقولة بحذف بعض الكلمات أو بعض الأجزاء من الكلمات.
- تمتاز كتابة الطفل المصاب بعسر القراءة والكتابة بأخطاء في الكتابة الخطية للحروف.

العوامل المشتركة:

الصعوبة في القراءة والكتابة تصحب عادة بمشاكل تتمثل في إضطراب الجانبية المخطط الجسمي، صعوبة في الفضاء الزمني والمكاني وخاصة نقص في تأسيس اللغة الشفهية ولكن هذه تبقى متغيرة حسب الحالات فقد نجد في بعض الأحيان أطفالا يعانون من عسر القراءة والكتابة مع إكتسابهم لمفاهيم الزمان والمكان والجانبية والمخطط الجسمي بشكل جيد، والعكس حيث نجد أطفالا يكتبون ويقرؤن بشكل جيد ولكن يعانون من مشاكل في المفاهيم الأساسية السابقة.

ولكن بالنسبة للصعوبة في اللغة الشفهية تعتبر عنصر أساسي ثابت مشترك في اضطراب عسر القراءة والكتابة.

وما يميز أغلبية المصابين بعسر القراءة والكتابة هو الكتابة بالأخطاء والكتابة غير المنظمة وغير المرتبة، والطفل يحاول إخفاء ذلك بتكبير شكل الكتابة والنقاط مما ينجم عنه ملل نفسي لدى لطفل، وفي بعض الأحيان ترجع الأخطاء في الكتابة إلى إضطرابات حركية تصاحب عسر القراءة والكتابة.

- يرى Frith.U ،1998 "الإضطراب على أنه القدرة على التحكم في بعض الإستراتيجيات ويحدد ذلك بعدم القدرة على اكتساب الإستراتيجيات الأبجدية".
- أما (Perfetti,C, 1998): "فيعرف صعوبات القراءة على أنها نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية ويظهر هذا من الفرق بين السن الحقيقي وسنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين".
- فحسب (Siegel.L, 1988): "إن صعوبات القراءة، ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخرة بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء في قيمته الأدنى".

- أما (Kershner.O. 1998): "فيعرفا الإضطراب على أنه خلل في الوظيفة الإنتباهية داخل المخ، لأن قدرات الإنتباه تنمو وتطور بنمو الطفل، هذا الخلل يسمح لنا بالتفريق بين الطفل الذي يعاني من صعوبات في القراءة، والقارىء الجيد، كما يضيف إلى عدم التوافق بين مراقبة الإنتباه في النصف الأيسر للمخ، واللغة في النصف الأيمن يؤدي إلى ظهور اضطرابات أو صعوبات تعلم القراءة".

3- مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:

3-1- التعرف الخاطئ على الكلمة:

- الفشل في إستخدام سياق الكلام أو الشواهد الأخرى للتعرف على المعنى.
- عدم كفاية التحليل البصري للكلمات أي عدم القدرة على إدراك الكلمات ككل، فهم ينطقونها في كل مرة كأنهم يواجهونها لأول مرة.
- عدم القدرة على التعرف على المفردات بمجرد النظر.

- الإفراط في تحليل ما يقرأ وذلك بـ:
- تحليل ما هو مألوف.
- استخدام الأسلوب المجاني في التجزئة.
- تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم.
- تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف وذلك يكون كما يلي:
- أخطاء في بداية الكلمة.
- أخطاء في وسط الكلمة.
- أخطاء في آخر الكلمة.
- قصور القدرة على المزج السمعي البصري.

3-2- الحذف لكلمات أو لأجزاء منها:

- إضافة بعض الأصوات للكلمة.
- استبدال كلمة بأخرى.
- تكرار الكلمة أو الجمل وخاصة حين تصادفهم كلمات صعبة بعدها، كأن يقرأ التلميذ "ذهب للنزهة" فيقوم بتكرار عبارة "ذهبت" عدة مرات دون إكمالها لعدم قدرته على قراءة كلمة "نزهة".
- القراءة البطيئة جدا بهدف إدراك وتفسير الرموز والحروف.
- القراءة في اتجاه خاطىء وتشمل على:
- الخلط في ترتيب الكلمات في الجمل.
- تبديل مواضع الكلمات في الجملة.
- انتقال العين بشكل خاطئ في السطر الواحد تتبع مكان الوصول في القراءة.
- صعوبات التنسيق الحركي، فالتلميذ يعاني من صعوبات التنسيق بين حركات العين أثناء القراءة لا يستطيع تركيز خطوة على الصفحة، يجد صعوبة في الإنتقال من سطر إلى السطر الذي يليه.

- القصور على القدرة على الإستيعاب والفهم وتشمل مايلي:
- عدم فهم معنى المفردات والجمل والفقرات.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- عدم القدرة على استخلاص المغزى من النص.
- عدم القدرة على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.
- صعوبة التمييز بين الرموز وتشمل على:
- التمييز بين الحركات الممدودة والحركات القصيرة.
- تمييز الحروف المشددة من غيرها.
- تمييز الفرق بين اللام الشمسية والقمرية.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل N ي- و N ى
- تتميز التنوين.
- تمييز همزات الوصل والقطع (Laubay.c)

4- أسباب صعوبات تعلم القراءة:

تنتج اضطراب صعوبات تعلم القراءة لعدة أسباب وسنعرضها فيمايلي:

4-1- الأسباب الاجتماعية والإنفعالية:

يحتاج الطفل قبل البدء في تعلم القراءة إلى الإستقرار العاطفي والصحة النفسية، والقدرة على التكيف الإجتماعي، بحيث أن الإستقرار النفسي يجعل الطفل قادر على التكيف السريع، الإنسجام مع البيئة التعليمية الجديدة، أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي وحرمان عاطفي وفقدان الثقة في النفس، هي عوامل معرقلة لتعلم القراءة.

يرجع اختلال الحالة النفسية والعاطفية عند الأطفال إلى إختلاف بيوتهم التي تربوا فيها، فمنهم من تمتع بطفولة سعيدة في بيت واعي، منحه المحبة المتزنة والحنان، وعلمه الثقة بالنفس وجعله قادرا على التكيف مع الجماعة، والشعور بأنه واحد منها، فيجعلون الطفل كثير الإعتماد على غيره، لا يستطيع القيام بعمل ما بمفرده لأنه فقد الثقة بنفسه ومن الأطفال من

حرم من نعمة المحبة فنبد وأهمل، الطفل في هذه الحالة يكون عرضة للعقد النفسية الصعبة الحل، قد تكونن في سبب رسوبه المدرسي، فالبيئة السيئة هي المسؤول الأول عن عدم استقرار الطفل انفعاليا وعن فقدان الطمأنينة الإجتماعية (Boder.E.1989).

4-2- إختلال البيئة المكانية الزمانية والتصور الجسدي:

يحدث إضطراب صعوبات تعلم القراءة في البنية المكانية- الزمانية والتصور الجسدي، ويؤدي هذا الإضطراب في تكوين المعلم والموضع في المكان، ويحمل هذا إلى صعوبات على التعرف. (Nicolson,Fawcett).

على ترتيب وتنظيم الأشياء حسب العلاقة القائمة بينها.

مثل: أعلى، أسفل، يسارا، يمينا، خلف، وإذ مر وقت اكتسابها فإن الطفل يسوء فهمها ويخلط بينها ثم يصعب معرفتها بسهولة.

4-3- اختلال الجانبية:

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

- التأتأة وتظهر أثناء التربية الخاصة.
- الخرق اليدوي، أي عدم التوافق الحركي عند ضحايا هذا التحول المناقض لتحويلهم العصبي الحركي.
- الحول.
- اضطرابات القراءة والكتابة كتقديم وتأخير الحروف.

- القلق وعدم الإنتباه، عدم التحكم في البول، الخجل، والشعور بالنقص.

4-4- الفروق الثقافية واللغوية:

تعرقل الفروق الثقافية واللغوية ذات أهمية كبيرة في إكتساب التلميذ للقراءة، خاصة إذا كانت ثقافته ولغته تختلف عن ثقافته ولغة المعلم، هذا ما يزيد من عمق اضطراب تعلم القراءة فتؤدي الاختلافات الثقافية إلى إنشاء مسبقة من طرف المعلم، حول التلميذ ومن طرف التلميذ حول المعلم، وأيضا نظرة التلميذ عن ثقافة المعلم والنصوص التي يقرأها فتؤدي الإختلافات الثقافية إلى إنشاء أفكار مسبقة من طرف المعلم، حول التلميذ ومن طرف التلميذ حول المعلم، وأيضا نظرة التلميذ لطبيعة القراءة وأهميتها، لإختلاف ثقافة التلميذ عن ثقافة المعلم والنصوص التي يقرأها أو الإحتفاظ بثقافة هو، وكل هذه الأسباب تؤدي بالتلميذ للوقوع في بعض المشاكل مع المجتمع وأسرته.

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

يقترح بعض الباحثون أن الروضة هي أنسب حل لتجنب هذا التداخل بين اللغات، فالروضة تحضر الطفل للتكيف مع اللغة الجديدة.

4-5- الأسباب التعليمية:

تنشأ الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات في المرحلة الإبتدائية هي مناهج ووسائل التعليم، فغالبا ما تهمل المناهج الفروق الفردية.

- **الفروق الفردية**: فالمناهج المطبقة وضعت على أساس أن كل التلاميذ متشابهين دون اعتبار القدرات والمهارات الخاصة بكل تلميذ في حين أن لكل شخص قدرته على التعلم والإستيعاب.

- **دور المعلم**: فهو يلعب دور مهم، فهو بمثابة الموجه الذي يقود التلميذ إلى الأهداف الموجودة وحتى يقوم بدوره على أكمل وجه يجب أن يتمتع بتكوين متين يسمح له أن يعرف حاجات التلميذ ومهاراته بالنسبة لكل مادة يقوم بتدريسها، أما بالنسبة للقراءة فمن المفروض أن يكون المعلم عارفا بطرق اكتساب القراءة عند التلميذ لكل رجلة لكي لا يقع في الخطأ (عبد الحميد خمسي، 1994).
- **القراءات والحاجات الأساسية للنمو:**

يرى بعض الباحثين أنه انه من الخطأ تعليم الطفل القراءة في السنة الأولى للدخول المدرسي، لأن نموه لم يكتمل بعد ليتعلمها بصفة صحيحة، لا يعني هذا أن لا نعلمه القراءة بتاتا في السنة الأولى، لكن يجب أن لا نمارس عليهم ضغطا كبيرا، لأن ليس في صالحهم، لأنه يجب التوازن بين تلبية مطالب نمو الطفل وبين تلبية مطالب نموه المتكامل بما في ذلك تعلم القراءة، إذا توفرت لها الطرق المناسبة لتدريسها على النحو السليم.

- **نظام الإنتقال من سنة لأخرى:**

أغلب الأحيان يتم الإنتقال حسب سن التلميذ لا حسب تحصيله الدراسي، فمن الملاحظ أن الأطفال يصلون إلى السنة السادسة وهم لا يتقنون القراءة المسترسلة، التي تسمح لهم بتوظيفها في مواد أخرى، فينتقل الطفل من سنة إلى أخرى حتى يصل إلى سن معين أين يجد نفسه لا يتقن القراءة، هذا بسبب سوء التقييم، فالفهم ليس أن ينتقل الطفل من سنة لأخرى بل المهم أن يكون بالإنتقال.

جمود المناهج المدرسية:

من الملاحظ في علم النفس الطفل أن البحوث كثيرة ومتطورة وهي دراسات مهمة تهتم بقدرات الطفل كيفية تنميتها.

نجد من جهة أخرى أن المناهج المدرسية لم تتغير منذ زمن بعيد وهذا ما يبعث للحيرة، لذا نرى أن المناهج المدرسية لا تواكب التطور، فقد ظهرت وسائل جديدة ومتنوعة في مجال التعليم منها الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، في حين أن هناك بعض المدارس لا تملك أبسط

الإمكانيات (كتب مدرسية، كتب المطالعة). وهذا ما يؤدي بالطفل إلى الشعور بالملل والإحباط لأنه يطمح إلى شيء أفضل.

- **نقص الإستعداد لتعلم القراءة:**

يتعلم التلميذ القراءة فمن المهم أن يكون لديه استعدادات للتعلم، وتتمثل هذه الإستعدادات في قدرات وأنماط السلوك، القدرات المعرفية، الإدراك السمعي، الإدراك البصري والإستعداد النفسي للقراءة، فكل هذه الإستعدادات تمهل الطفل لتعلم القراءة.

- **طرق التدريس:**

القراءة عملية معقدة فإن فشل الطفل في تعلم المهارات الأساسية التي تؤهله لإكتساب القراءة قد تأخره عن بقية زملائه، فبينما هم قد وصلوا إلى درجة عالية من إتقان لقراءة، ويبقى هو في مراحل متأخرة ومن أهم الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مثل هذا التأخر هي:

- طول المنهج بحيث يبدل المعلم جهده ووقته في إكمال البرامج وهذا ما يجعله يغفل عن الفروق الفردية وملائمة طريقة التدريس لها.
- إستعمال وسائل لا تجلب اهتمام التلميذ.
- عدم وجود علاقة بين ما يقرأ التلميذ وما في الواقع.
- عدم الإهتمام بوظيفة القراءة بحيث هي وسيلة لإكتساب المعارف والعلوم المختلفة وليست الهدف النهائي.
- عدم حث التلميذ على المطالعة خارج البرامج المقررة.

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

- التعلق الكبير بالآخرين والإعتماد عليهم.
- الإحساس السريع باليأس والقلق المفرط.
- الإستغراق في أحلام اليقظة.
- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه عملية القراءة عند اتحاد كل هذه الأسباب والعوامل تؤدي بالضرورة إلى ظهور مشاكل عند الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة. (Sprenger, Charilles, Casalis, 1996).

5- صعوبات القراءة في اللغة العربية :

في كل لغة من اللغات لإنسانية توجد بعض الصعوبات التي يواجهها المبتدئ في تعلم القراءة و الكتابة، ومن المشكلات التي تجعل من القراءة العربية و الكتابة ليست بمهارة بسيطة بل هي تحتاج إلى تدريب و إعداد خاص.

ويمكن إجمال هذه الصعوبات فيما يلي:

◊ **تشابه بعض الحروف:**

هناك الكثير من الحروف المتقاربة و المتشابهة من حيث الشكل أو النطق فمثلا:

- من حيث الشكل: لدينا حروف الباء، التاء، الثاء، والياء،(ب- ت- ث- يـ)، (ج،ح،خ) ، (د،ذ).
- من حيث النطق: لدينا الحروف الذال، الزاي السين والثاء (ذ- ز- س- ث) و كذلك الكاف و القاف (ك – ق).

لتفادي هذه الصعوبة لابد من مساعدة الطفل للتمييز فيما بينها من خلال تقديم المعلم له تمارين خاصة تساعده على ذلك (هدى محمود الناشف، 1999).

◊ **تعدد صورة الحرف الواحد:**

يتغير رسم الحرف العربي حسب انفصاله أو اتصاله، و تتنوع أشكاله حسب موقعه في الكلمة، فالميم مثلا نجد لها عدة صور منها: مـ / ـمـ / ـم. نفس الشيء بالنسبة للجيم: جـ / ـجـ / ج، و حروف أخرى كثيرة.

هذا التعدد في صور الحروف يؤدي إلى إرباك المتعلم سواء في القراءة أو الكتابة (محمد رجب فضل الله ، 1998).

◊ الحروف المتشابهة في التنقيط:

تعد النقط من الصعوبات التي تعترض طريق متعلمي القراءة، فهناك بعض الحروف في اللغة العربية يميز بعضها عن بعض موقع النقط مثل (ب ، ج) ،(ت ، ق)، (ث ، ش) (خ، ذ، ز ، ظ ، ض ، ز ، غ ، ف) مما يربك في تعلم القراءة (هدى محمود الناشف 1999)

◊ حروف تكتب ولا تنطق:

هناك حروف تكتب و لا تنطق مثال: الألف بعد واو الجماعة (كتبوا) و الواو في (أولئك) ثم واو (عمرو) و (أل) التعريف حينما تكون شمسية (الثقافة) و حروف المد قبل همزة الوصل كما في (يدنو السائق) و يلاحظ كذلك أن الواو و همزة الوصل و اللام في هذا المثال كلها لا تقرأ . (رشدي احمد طعيمة / محمد السيد مناع 2000) .

◊ حروف تنطق و لا تكتب:

توجد في اللغة العربية أصوات ينطقها الفرد و لكن لا يكتبها مثل: ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة (هذا ، أولئك، الله) و الضمير المتصل للمفرد الغائب و هو الهاء فتلفظ ياء إذا أتت الحركة كسرة كما في (به) و هي تنطق بهي ، و اللام في الذي و التي و اللذين. (هدى محمود الكاشف،1999).

◊ التنوين:

يقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبع الآخر نطقا لا كتابة و يرمز لها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع و بفتحة ثانية بعد فتحة النصب و بكسرة ثانية بعد كسرة الجر. (رشدي أحمد طعيمة / محمد السيد مناع،2000).

◊ **تشابه الكلمات في الرسم و اختلافهما في المعنى:**

إذ كثير من الكلمات بينهما اختلاف كبير في المعنى و لكنهما تتشابه في الشكل (حمل – حمل).

◊ **تشابه الكلمات في الرسم و اختلافهما في النقط:**

مثلا: (نحلة – نخلة)، (حروف – خروف)، (حمل – جمل).

◊ **الفرق الذي يتجلى بين الكلمة حين تكتب و حين تنطق:**

فالكلمة المكتوبة هي أمام أعين التلاميذ شيء يرى و لا يسمع و الكلمة المنطوقة هي صوت يسمع و لا يرى، و أن الربط بينهما ليس بالأمر اليسير.

6- المشاكل الناتجة عن صعوبات تعلم القراءة:

تنتج صعوبات تعلم القراءة عن مشاكل عديدة منها:

- النظرة السلبية للمدرسة.
- الشعور بأنه غير مرغوب فيه.
- الإستغراق في أحلام اليقظة.
- تشتت الذهن وانخفاض الحماس والحافز، فلا يبذلون الجهد الذي تتطلبه عملية القراءة.
- الإهتمام الزائد بالطفل المصاب بهذا الإضطراب يؤدي إلى فقدان الثقة في نفسه.
- الشعور بالإحباط يعد من الأسباب التي يجعل التلاميذ المضطربين معرضين للإشارة فيميلون للسلوك العدواني الذي يهدف للفت الإنتباه إليهم.

تشمل شخصية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة على عدة عناصر هي:

- الإنطواء والإستغراق في التأمل، الخجل، الإفتقار إلى الثقة في النفس، الخوف من أي نشاط يتضمن القراءة.
- العدوانية نحو عملية القراءة والإعتماد المفرط على عبارات الإستحسان والتشجيع.

- التوتر العصبي وصور غير مقبولة من السلوك التعويضي.
- الإبتعاد عن الجماعات والهروب المتكرر من المدرسة.
- الإستسلام السريع اتجاه المصاعب.
- وفي حالات قليلة يظهر عليهم علامات السلوك التعويضي مثلا: الإعجاب بالرسم أو التمثيل.
- الشعور والإحساس بالفشل نتيجة إخفاقهم المتكرر في القراءة.
- ظهر بعض العادات العصبية مثل قضم الأظافر أو اللجوء إلى سلوك غير اجتماعي للتعويض عن إحساسهم بالنقص.
- يتولد لديهم الشعور بالقلق ويعانون من سوء التوافق بين الذات والمجتمع بدرجة أكبر من الذين يتقنون القراءة في نفس الصفوف الدراسية. (Boder.E.1994).

الجانب الميداني

الإشكالية

الإشكالية:

من خلال احتكاكنا بفئة الاطفال المصابين بصعوبات القراءة واهتمامنا الاولي بهذه الفئة ،اردنا في بحثنا هذا ان ندرس جانب من الجوانب المهمة في فكر الطفل وهو مفهوم الزمن هذا المفهوم العميق والمعقد نظرا لطبيعة مفاهيمه المجردة، والتي لها دور اساسي في كل سلوكيات الطفل ونشاطاته الفكرية النفسية السلوكية وذلك لأننا لاحظنا ان الطفل المصاب بصعوبات القراءة يعاني من صعوبات في تمثيل المفاهيم الزمنية كما ان الفريق البيداغوجي القائم بكفالة هذا الطفل على مستوى المدرسة قد ابدى اهتمام كبير وتساؤل عن الصعوبة التي يعانيها هذا الطفل اتجاه مفهوم الزمن، وهذه الصعوبة مرادها عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك الى الكتابة وفهم النصوص.

فإن البنية الزمنية بنية معرفية معقدة ليست آنية تولد مع الطفل، بل يكتسبها هذا الأخير خلال مراحل مختلفة وحسب رأي بياجي فان دراسة النمو المعرفي للطفل وسيلة تساعدنا لفهم التغيرات التي تحدث في كيفية تفكيرهم تبعا لاختلاف أعمارهم فكل مرحلة من عمر الطفل تمثل مجموعة من الاكتسابات الزمنية إلى أن يصل في آخر المطاف لتكوين الزمن الإجرائي بأبعاده إلى أن يصل في الأخير إلى الوظيفة الرمزية (Piaget, 1948).

ومما سبق قوله نستخلص أن البنية الزمنية بنية معرفية لا يكتسبها الطفل إلا إذا توفرت الشروط الضرورية، فان أي خلل أو نقص في هذه الشروط يؤدي إلى خلل أو صعوبة في اكتسابها وهذه الصعوبة أو هذا الخلل قد يؤدي إلى اضطراب في كثير من العمليات التي يكتسبها ويتعلمها فيما بعد خاصة منها الحساب، الكتابة والقراءة كما أن هاتين الأخيرتين مهمتين في تعلم الطفل ونجاحه في مجاله التعليمي.

وفي بحثنا هذا اخترنا ربط البنية الزمنية بعملية القراءة كونها عملية معرفية مهمة بالنسبة للطفل، فهذا الطفل الذي يعاني من صعوبة في تعلم القراءة، غالبا ما نجد لديه

صعوبة بالغة في تعلم الكلمات المكتوبة والتعرف عليها ويرجع الكثير سبب ذلك إلى مشكلة تحدث على مستوى اكتساب البنية الزمنية (باي،ح،2002) .

كما أن الكثير من العلماء قد توصلوا إلى أن صعوبات القراءة راجعة إلى أسباب أدائية ذات أصل وظيفي مثل مشكل التوجه في الزمن ، .

كما أيدت (Borel Maisonny ,S 1953) هذه الفكرة و التي تنطلق من مبدأ أن القراءة هي قبل كل شيء تفكيك و للتمكن من ذلك يتوجب القدرة على القيام بالعلاقة الصوتية و الشكلية ،أي التعرف على تتابع الفونيمات داخل المقطع أو الكلمة و كذلك التعرف على تتابع الكلمات داخل الجملة و من هنا توضع الفرضية انه إذا حدث خلل على مستوى هذه المكتسبات قد يحدث للطفل صعوبات في تعلم بعض المهارات ومن بينها القراءة و التي ارتأينا أن تكون الزاوية التي نوضح من خلالها أهمية و ضرورة سلامة البنية الزمنية لاكتساب القراءة خاصة بعدما لاحظنا انه يوجد تلاميذ وصلوا إلى نهاية المرحلة الدراسية الابتدائية و لم يتمكنوا بعد من اكتساب قراءة عادية ويعانون من صعوبات فيها بالإضافة إلى مشكل في البنية الزمنية بحيث أن لديهم صعوبة في التعرف على الاتجاه فهم لا يميزون اتجاه القراءة في اللغة العربية و الذي يكون من اليمين إلى اليسار كما أنهم يقومون بعكس الحروف داخل الكلمة فهم لا يستطعون احترام تسلسل الحروف في الكلمة من اليمين إلى اليسار ولا احترام تسلسل الكلمات داخل الجملة و هذا يبين لنا أهمية التوجه في الزمن و مدى تأثيره على تعلم القراءة.

كما انه من مكونات البنية الزمنية الإدراك الزماني و إذا لم تكتسب هذه الأخيرة من طرف الطفل قد تحدث عنده صعوبة في إدراك شكل الفونيمات خاصة تلك التي تتشابه فيحدث عنده خلط بين الحروف و بما أن اللغة العربية تحمل عدة حروف متشابهة في الشكل مثل (ب، ت، ث) و (س ،ش)...الخ و كذلك نجد أن هذه الحروف يتغير شكلها على حسب موقعها في الكلمة و بالتالي أي اضطراب في الإدراك الزماني قد يحدث له صعوبة في إدراك أشكال هذه الحروف .

و من هنا نستنتج أن البنية الزمنية بكل مكوناتها تلعب دورا كبيرا في اكتساب القراءة سوءا كانت في اللغة العربية أو في لغة أخرى.كما لا يمكننا في نفس الوقت أن نعزل عوامل أخرى و التي قد تؤدي بدورها إلى وجود صعوبات في القراءة .

ولكن هذا لم يمنعنا من التطرق إلى مشكل البنية الزمنية و مشكل القراءة لأنهما واقع نلاحظه من خلال وجود تلاميذ تتوفر لديهم كل الظروف و المؤهلات لاكتساب القراءة ولكنهم لم يحققوا بعد هذا المبتغى و هذا المشكل يعتبر من أهم المشاكل المدرسية التي يعاني منها التلميذ و الأولياء بصفة خاصة و المنظومة التربوية و الباحثين بصفة عامة.

و من خلال دراسة علاقة البنية الزمنية بصعوبات القراءة سنحاول إثراء البحث العلمي من جهة و التطرق في نفس الوقت إلى المشاكل التي يعاني منها التلميذ الجزائري أو بالأحرى التلميذ الذي يتعلم باللغة العربية و محاولة إيجاد حلول لها وذلك من خلال وضع برنامج علاجي نركز فيه على الجانب المعرفي بصفة عامة و البنية الزمنية بصفة خاصة بما أنها موضوع بحثنا في مساعدة فئة التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات في القراءة

وعليه نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين البنية الزمنية والقراءة؟

و يمكن طرح التساؤلات الجزئية التالية:

هل هناك علاقة بين التوجه في الزمان و القراءة

هل هناك علاقة بين فهم العلاقات الزمنية و القراءة

هل هناك علاقة بين فهم الامتداد و القراءة

هل هناك علاقة بين فهم المفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن و القراءة

- هل هناك علاقة بين البنية الزمنية وصعوبات القراءة؟

و يمكن طرح التساؤلات الجزئية التالية:

هل هناك علاقة بين التوجه في الزمان وصعوبات القراءة
هل هناك علاقة بين فهم العلاقات الزمنية وصعوبات القراءة
هل هناك علاقة بين فهم الامتداد وصعوبات القراءة
هل هناك علاقة بين فهم المفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن و صعوبات القراءة

فرضيات البحث:

تسعى الدراسة إلى التأكد من الفرضيات التالية:
- توجد علاقة بين البنية الزمنية و القراءة.

الفرضيات الجزئية:

هناك علاقة بين التوجه في الزمان و القراءة
هناك علاقة بين فهم العلاقات الزمنية و القراءة
هناك علاقة بين فهم الامتداد و القراءة
هناك علاقة بين فهم المفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن و القراءة

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة بين البنية الزمنية وصعوبات القراءة.
هناك علاقة بين التوجه في الزمان وصعوبات القراءة
هناك علاقة بين فهم العلاقات الزمنية و صعوبات القراءة
هناك علاقة بين فهم الامتداد وصعوبات القراءة
هناك علاقة بين فهم المفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن وصعوبات القراءة

الفصل الأول

خطوات البحث

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم مراحل البحث حيث يتمكن الباحث هنا من تحصيل و جمع البيانات و المعلومات حول مجال بحثه و دراسته ، ثم يقوم بعد ذلك بتفريغ تلك البيانات و تفسيرها و تحليلها وفقا للطرق و الأساليب المنهجية ليتم بعد ذلك التوصـل إلى نتائج تكون بمثابة السند الأساسي لجانب النظري و يتحقق من كل هذا على صدق أو خطئ الفرضيات المقترحة من طرف الباحث.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلىمنهجية الدراسة الميدانية، و ذلك بتحديد مجموعة البحث ومواصفاتها، أدوات البحث و كل الخطوات المتبعة من أجل تطبيق الدراسة الميدانية.

I- خطوات البحث:

I-1- مكان و ظروف إجراء البحث :

في إطار إنجاز البحث المتعلق بالبنية الزمنية عند الطفل الذي يعاني صعوبات في القراءة اخترنا مدرستين من أجل إجراء البحث:

I-1-1- مدرسة محمد زكال :

كانت سابقا تحمل اسم مدرسة " العين الزرقاء" و تحمل حاليا اسم مدرسة محمد زكال سميت بهذا الاسم تخليدا للشهيد محمد زكال و هي تتوسط بلدية سيدي امحمد و تبعد عن مقرها بحوالي 50 متر، بالجزائرالعاصمة

يحدها شمالا مدرسة احمد سيكوتوري و جنوبا شارع زكال ،شرقا محمد بلوزداد و غربا احمد غرمول.

تقدر مساحتها ب1200م2تحتوي على 21قاعة موزعة كالاتي:

14 قاعة مخصصة للدراسة

قاعة لحفظ الوسائل التربوية

مدرج مخصص للمحاضرات

قاعة محصصة للإعلام الآلي

قدرة استيعاب المدرسة هي 320 تلميذ أما عدد المعلمين فهو9 معلمين الفرنسية بالإضافة إلى مدير المدرسة.
تحتوي المدرسة على فناء للقيام بالتمارين الرياضية وأيضا على مراحيض و هي مدرسة لدوام واحد.

I-1-2-مدرسة أحمد أمين:

تقع في بلدية سيدي امحمد 2 شارع عروة محمد الطاهر .يحدها من الشرق شارع العربي التبسي ،من الغرب شارع عزالدين عبور جنوبا الطيب بغدادي و اخيرا محمد زكال بالقرب من عيادة نعيمة

مساحة المدرسة الاجمالية 1735،88م2

تاريخ انشاء المؤسسة 1893

تاريخ البناء 1890

المساحة المبنية:951،53م2

بها 15 قسم

مكتبة 1200 كتاب

قاعة متعددة الرياضات

ساحتين 1 كبيرة و الاخرى صغيرة

6 اقسام

6 افواج تربوية

التحضيري فوج واحد

عدد المعلمين :7،1 معلمة الفرنسية

عددالتلاميذ:181تلميذ

الاناث:83

المعدين:9 - 6 اناث

II- ظروف إجراء البحث :

كانت ظروف إجراء البحث مناسبة وملائمة لطبيعة الموضوع، فقد تلقيت تسهيلات من طرف مدراء المؤسستين بالإضافة إلى معلمين السنة الرابعة بحيث لم يبخلوا في تقديم أي معلومات عن التلاميذ.

كما أن المؤسستين وفرتا لنا المكان الهادئ للعمل أما بالنسبةلمجموعة التلاميذ فتحمسوا جدا للاختبارات المقدمة، لهم و تعاملوا معها بكل جدية و بكل استعداد.

III- تقديم مجموعة البحث :

سنتطرق في هذا البحث إلى البنية الزمنية و علاقتها بصعوبات القراءة سواء كان ذلك بطريقة ايجابية و هو النجاح، أو بطريقة سلبية وهي الفشل.

لذلك تم تحديد مجموعة البحث المتكونة من60 تلميذ وهم مقسمين إلى جزئيين أو فئتين 30 تلميذ يمثلون فئة التلاميذ ذوي قراءة عادية، وعمرهم هو10سنوات وهم في السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

أما الفئة الثانية فهي تحتوي أيضا على30 تلميذ يعانون من صعوبات في القراءة عمرهم يتراوح ما بين10سنوات 12 سنة، يدرسون في السنة الرابعة ذلك لأنهم أعادوا السنة.

هؤلاء التلاميذ يتميزون بالسلامة البدنية و لا يعانون من أي اضطراب لغوي أو نفسي أو عصبي

أخذنا بعين الاعتبار ملاحظات المعلمين حول سلوك هؤلاء التلاميذ و مدى انضباطهم في المجال الدراسي وكذا القينا نظرة على معدلاتهم الفصلية حيث تتراوح معدلات المجموعة الأولى بين 7 إلى9 من 10، أما معدل المجموعة الثانية فهو ما بين3,5 إلى 6 من 10 .

و من خلال هذا الجدول سنوضح و نلخص خصائص تلاميذ المجموعتين:

المعايير	عدد أفراد المجموعة	السن	الجنس	المستوى الدراسي	المستوى الدراسي (التعليمي)	السوابق المرضية
المجموعة1 (المجموعة الضابطة)	30	10 سنوات	12 ذكور 18إناث	السنة الرابعة	جيد	لا شيء
المجموعة2 (المجموعة التجريبة)	30	10و12 سنة	20ذكور 10إناث	السنة الرابعة	ضعيف	لا شيء

الجدول (1): يمثل خصائص مجموعة البحث.

IV- وسائل و أدوات البحث :

نظرا لطبيعة الدراسة في معرفة العلاقة الموجودة بين البنية الزمنية : و صعوبات القراءة وبهدف التأكد من صحة المعطيات المنطلق منها و ضبط المتغيرات و التأكد من الفرضيات تم تقسيم البحث إلى ثلاث تناولات كالآتي:

IV-1- التناولالعيادي :

تم تطبيق في هذا التناول اختبار الذكاء للتأكد من أن التلاميذ الذين يمثلون مجموعتي البحث يتميزون بذكاء جيد إلى عادي ولا يوجد أي ضعف أو تخلف على مستوى الذكاء. و هذا لتفادي وجود اضطرابات أخرى، بالإضافة إلى اختبار الذكاء طبق اختبار القراءة وذلك لضبط المتغيرات.

IV-2- التناولالتجريبي :

يتم في هذا التناول إجراء الاختبارات التي تقيس البنية الزمنية و هي تمثل المتغيرات الأساسية في دراستنا من أجل تحقيق الفرضيات.

IV- 3- التناول الإحصائي :

تم في هذا التناول التحليلي الإحصائي الميداني التعرف على العلاقة الموجودة بين المتغير المستقل للبنية الزمنية و المتغير الناتج عن صعوبات القراءة.

V- المنهج المتبع :

نظرا لطبيعة الموضوع نرى بأن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم لمعالجته إذ يتم تطبيق المنهج الوصفي على حسب العساف : " إذا كان الغرض من البحث هو معرفة ما إذا كان هناك علاقة أم لا بين متغيرين أو أكثر " (العساف 1995).
إذن فهو الأنسب لهذه الدراسة و ذلك من أجل تفسير البيانات المتحصل عليها عن طريق تفريقها في جداول واضحة و بسيطة.

من خلال ما سبق في هذا الفصل يمكننا فهم و استيعاب المنهج المستخدم في هذه الدراسة، و الأدوات المستعملة في جمع المعلومات و البيانات، كما تعرفنا على عينة و مكان البحث.

و ذلك حتى نتمكن من إجراء الدراسة بصورة مدققة و مفهومة.

الفصل الثاني
التناول العيادي

I- تقديم اختبارات التناول العيادي

II- عرض وتحليل النتائج

نقدم في هذا الفصل الجزء الأول من الدراسة الميدانية ، وهي التناول العيادي، وهو مهم جدا في أي بحث علمي و يساعد على ضبط المتغيرات و تشخيص الاضطرابات الذي يرجى دراسته.

II- التناول العيادي :

II-1- تقديم الاختبارات :

II-1-1- اختبار الذكاء ((Wisc)):

يقيس هذا الاختبار مستوى الذكاء و المعارف الذهنية عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و 16 سنة هدفه هو التشخيص التفارقي.

• <u>الهدف من الاختبار:</u>

يستعمل اختبار « Wisc » لتقييم النفسي و الإكلينيكي في الحالات العادية، كما يسمح بتقييم الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم.

يعتبر مهم لعملية العجز اللفظي و غير اللفظي لدى الأطفال أي الكفاءة كما يهدف إلى:

- قياس نسبة الذكاء.
- يسمح لنا بمقارنة المعارف المكتسبة و القدرات المستعملة لحل المشكلات.
- وضع مختلف الأسس و الحاجات التي تكون مطلوبة لفحص الأطفال في الروضة، و الأطفال الذين يعانون من بعض الاضطرابات و الإعاقات.

• مبدأ الاختبار:

يتكون بند « Wisc » من بندين:

البند الأول لفظي أما البند الثاني فهو خاص بالكفاءة، حيث يعطي لنا ثلاثة أعمار ذهنية: العمر العام، العمر اللفظي و عمر الكفاءة.

ينقسم البند اللفظي إلى ستة بنود و خمسة بنود فقط يتدخلون في حساب العمر الجزئي. و البند الخاص بالكفاءة (غير لفظي) هو الذي استعملناه في دراستنا لتشخيص التلاميذ المصابين بصعوبات تعلم القراءة الذي يتكون من:

1- بند خاص بإكمال الصور.
2- بند خاص بترتيب الصور يحدث فيه معالجة الأدوات الملموسة.
3- بند خاص بتشكيل المكعبات وهو يدرس الصعوبات الموجودة على مستوى التمثيل الفضائي.
4- بند خاص بجمع الأشياء و الذي يمثل الإدراك الصحيح للمجموعات.
5- بند خاص بالرمز وبالمتاهة حيث يظهر فيه سرعة التنظيم الإدراكي و قدرة الاحتفاظ دون رؤية النموذج.

- **طريقة إجراء أجزاء الاختبار:**

1. **تكملة الصور (Complément d'image):**

- الأدوات: يحتوي هذا النوع على 26 صورة مطبوعة على شكل كراس صغير (كناش).
- السن: يبدأ تطبيق هذا البند من أقل من 8 سنوات إلى 16 سنة

عندما يكون سن الطفل أقل من 8 سنوات إلى 16 سنة يأخذ أقصى النقاط حتى 5 و6 و إذا فشل في صورة 5 أو 6 يعيد البداية من الصورة 1 إلى 4 قبل أن يكمل. وبعد 4 محاولات فاشلة يتوقف الطفل على إكمال الصور.

- التعليمة: هناك 26 صورة كل صورة لها ترقيمها نبدأ من الصورة رقم 5 عند الطفل الذي يبلغ من العمر 8 فما فوق ونطلب من المفحوص بتسمية أو الإشارة إلى الجزء الذي حذف من هذه الصورة.

الوقت الأقصى لتقديم الصورة هو 20 ثانية و قبل إعطاء الطفل الصور نفهمه كيف يقوم بإعطاء الإجابة الصحيحة بحيث نقول: (الآن سوف أريك بعض الصور الذي حذف جزء منها) ثم بعدها نقص جملة تعليمية لأن الطفل يكون قد فهم التعليمة.

- التنقيط: يكون التنقيط كالتالي بالنسبة للإجابة الصحيحة نعطيه 1 و إذا فشل 0 و النقاط التصوري في هذا البند 26.

2. ترتيب (تنظيم) الصور (Arrangement d'images):

• الأدوات:

يحتوي هذا البند على أدوات وهي 13 صورة مطبوعة على شكل صور في بطاقات وداخل علبة.

• السن:

يطبق هذا البند على أقل من 8 سنوات إلى 16 سنة وهنا المفحوص يبدأ من المثال التوضيحي ثم ينتقل إلى البند 3 .

•التعليمة:

في كل بند نقدم للمفحوص مجموعة الصور التي تمثل هذا البند ولكن بطريقة مختلطة ونطلب منه أن يرتب الصور بطريقة حيث تحكي لنا قصة لها معنى.

هناك رقم مطبوع وراء الصور يظهر لنا الترتيب الذي يجب أن يقدم ونبدأ من اليسار إلى اليمين.

•التنقيط:

يكون التنقيط على حسب الوقت فكل مجموعة من الصور لها وقت محدد، بحيث يكون عند الفاحص ساعة العدد الكرونومتري لعدد الثواني مسموح العمل فيها.

3. المكعبات (Les cubes):

•الأدوات:

يحتوي هذا البند على 9 مكعبات ذات ألوان أحمر في الاثنين الباقيين.

•السن:

يطبق هذا البند على السن أقل من 8 سنوات إلى 16 سنة ومن البند 3 طبعا في حالة طفل عادي، وإذا كان العكس نبدأ من البند 1.

يوقف المفحوص عن تكملة البند إذا كان هناك فشلين متتاليين.

•التعليمة:

نأخذ أربع مكعبات في اليد ونقول: "هل ترى هذه المكعبات إنها كلها متشابهة لديها أوجه حمراء وأخرى بيضاء ".

نبين للطفل هذه الأوجه ونقول: " سوف أجمعها لأشكال بها شيء معين أنظر إلي".

نجمع الأربع مكعبات ببطء وذلك بإتباع الرسم رقم 1 لكن دون أن يرى الطفل البطاقة، ثم نطلب منه انجاز نفس الشكل. ونستغل الكرونو متر.

•التنقيط:

نعطي للطفل نقطتين إذا أنجز الرسم 1 و2 وإذا نجح في المرة الأولى أما إذا كان النجاح في المحاولة الثانية فنعطي له نقطة واحدة والوقت المحدد هو 45 ثانية.

ونعطي له أربعة نقاط إذا أنجز الرسومات من 4 إلى 11 إذا أنجزها في الوقت المحدد أما إذا كان قبل الوقت نزيده 3 نقاط إضافية.

4- تجميع الأشياء (Assemblage d'objets):

•الأدوات:

يتكون هذا البند من 5 علبة تحتوي كل واحدة منها على قطع لشيء، مع بطاقة تمثل شكل هذه الأشياء.

•السن:

يكون من قبل سن 8 إلى 16 سنة والبند يقدم كامل المفحوص.

•التعليمة:

هذه الرسومات لها وقت محدد لإنجاز كل شكل على حدا، نطلق الكرونومتر عند نهاية شرح التعليمة للطفل.

يعطي للطفل مثال: " التفاحة "، ونتركه لمدة 10 ثواني ثم ننتقل إلى البند الأول حيث نكمل جمع أجزاء هذا البند.

•التنقيط:

يكون التنقيط في هذا البند على حسب سرعة الطفل في انجاز كل شكل على حدا.

مثلا الطفلة ووقته الأقصى هو 120 ثانية، عدد النقاط القصوى بدون أي نقاط إضافية هي 6 نقاط، أما مع النقاط الإضافية فهي تصل إلى 9 نقاط في الوقت أقل من 95 ثانية.

5-المتاهة (Code ou Labyrinthe):

•الأدوات:

يحتوي هذا البند على ورقة المتاهة، بالإضافة إلى استعمال قلمين ذو لون أحمر وقلم رصاص للفاحص وبدون استعمال ممحاة.

•السن :

سن تقديم هذا البند هو أقل من 8 سنوات إلى 16 سنة، يوقف المفحوص إذا تحصل على فشلين.

•التعليمة:

تعطى ورقة المتاهة للطفل مع القلم الأحمر ويستعمل الفاحص القلم الأسود من أجل التوضيح للمفحوص.

نفهم الطفل أنه هناك وقت محسوب لكل متاهة، وأنه لا يمكن أن يتجاوز الخطوط السوداء.

يقدم الفاحص مثال قبل أن يبدأ المفحوص في العمل.

•التنقيط:

المتاهة يجب أن تكون منتهية في الوقت المحدد ومع وجود أي خطئ كتمرير الخط على أحد الخطوط السوداء.

النقطة القصوى هي في المتاهة 1 إلى ثلاثة هي 2 نقطتين. من 4 على 5 هي ثلاث نقاط و6 و7 هي أربعة نقاط ومن 8 إلى 9 هي 5 طبعا مع عدم وجود أي خطئ.

- **التنقيط الكلي للجانب الغير اللفظي للاختبار(Wisc):**

تجمع نقاط كل بند وتحول كل نقاط من نقاط الخام إلى نقاط معيارية ثم تحول إلى نسبة ذكاء QI أدائي

II-1-2- اختبار القراءة :

صمم هذا الاختبار في إطار نيل شهادة الماجستير للباحثة (غلاب، ص، 1998) وعدل من طرف نفس الباحثة من مرحلة البحث التطبيقي لنيل شهادة الدكتوراه(في طور الإنجاز). هو عبارة عن نص بمعنى وعنوانه العطلة .

ولقد بنـي علـى أسـاس نمـاذج مـن اختبـارات فرنسـية منهـا "L'alouette" لـ ـ (Lefavrais،1967)

واختبار القراءة لـ Suzanne Borel Maisoney واختبار القراءة (A.Givoline.Bouline)

- **أهداف الاختبار:**

- تشخيص صعوبات القراءة.
- خروج الفاحص من الأحكام الذاتية، ويكون لديه مرجع موضعي.
- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين سواء كانوا جيدين (Normo lecteurs) في القراءة، أو ضعاف(Mauvais lecteurs).

- **مبدأ الاختبار:**

يتكون نص " العطلة " من مقاطع سهلة القراءة بالنسبة للأطفال ذوي 8 سنوات، هذا لكي يتمكنوا من تكوين كلمات بسيطة، ليتم بعد ذلك تجميعها على شكل جمل بسيطة وسهلة من الناحية الطرفية كما أنه مزين برسوم أو صور.

النص يتكون من 267 كلمة متكونة من فقرات مختلفة من حيث حجم الخط ومحتواه.

تم حساب الخصائص السيكو مترية، الصدق والثبات من طرف الباحثة.

• أدوات الاختبار:

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:

- ورقة تحتوي على النص المزين بالصور والرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة وتشويقه.
- ورقة التنقيط ، أي يتم تسجيل الكلمات المقرئة الخاطئة.
- ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

•التعليمة:

تكون التعليمة سهلة وبسيطة، بحيث يطلب من التلميذ أن يقرأ النص الذي أمامه.

• مبدأ التنقيط:

الاختبار عبارة عن مجموعة من الفقرات يقرأها الطفل، ليتم بعد ذلك حساب الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني من مشاكل على مستوى القراءة، هذا ما يسمح بتصنيف الأخطاء على النحو التالي:

- الالتباس البصري بين الأحرف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت(م، ن).
- الالتباس السمعي بين المهووس والمجهور.
- حذف بعض المقاطع.
- حالة القلب في التسلسل.
- إضافة الحرف.
- تغيير مكان الحروف.
- الالتباس بين الكلمات المتشابهة.
- حذف الجمل.

وكما أنه يوجد كرونو متر لحساب كيف تتغير سرعة القراءة بحجم الكتابة. (غلاب كيزادري، ص، 2009).(الملحق رقم 2).

II-2- عرض و تحليل نتائج التناول العيادي :

II-2-1- عرض نتائج المجموعة الضابطة :

سنقوم بعرض نتائج المجموعة الضابطة في كل من اختبار الذكاء و اختبار القراءة لكل حالة على حدى ليتم بعد ذلك تجميع النتائج وفقا للخصائص الإحصائية.

وهذا الجدول يمثل نتائج اختبار الذكاء الأدائي لـ« Wisc » و ذلك للمجوعة الضابطة:

التلاميذ	تك- ص	تر - ص	المك	تج- أ	الم – ت	مجموع النقاط الخام	مجموع النقاط المعيارية	معدل الذكاء الأدائي QI
الحالة 1	24	18	50	30	22	144	65	120
الحالة 2	22	11	49	15	20	117	51	101
الحالة 3	21	6	47	10	21	105	45	92
الحالة 4	20	9	42	12	20	103	44	91
الحالة 5	24	12	49	20	22	127	53	103
الحالة 6	20	8	43	11	20	103	44	91
الحالة 7	21	12	50	13	21	117	53	103
الحالة 8	20	14	49	15	20	118	49	98
الحالة 9	22	6	46	21	20	115	50	99
الحالة10	23	6	45	10	19	103	44	91
الحالة11	23	7	46	9	20	105	45	92
الحالة12	19	10	43	11	20	103	44	91
الحالة13	21	9	46	10	19	105	45	92
الحالة14	22	10	47	13	20	112	46	94
الحالة15	24	9	50	11	21	115	50	99
الحالة16	23	7	46	9	20	105	45	92
الحالة17	24	10	42	18	21	115	50	99
الحالة18	22	10	40	12	19	103	44	91
الحالة19	21	10	43	13	18	105	45	92
الحالة20	20	7	46	10	20	103	44	91
الحالة21	22	7	51	9	19	108	48	96
الحالة22	20	8	43	12	20	103	44	91
الحالة23	21	9	45	11	19	105	45	92
الحالة24	23	5	47	9	21	105	45	92
الحالة25	24	5	50	6	20	105	45	92
الحالة26	23	6	48	6	20	103	44	91
الحالة27	22	7	46	9	19	103	44	91
الحالة28	25	5	51	6	22	109	52	102
الحالة29	22	7	46	7	21	103	44	91
الحالة30	24	8	53	11	21	117	51	101

الجدول رقم (2) : يمثل نتائج اختبار الذكاء « Wisc »للمجموعة الضابطة.

ملاحظة:

- تك : هو البند المتعلق بتكملة الصور.
- تر – ص: هو البند المتعلق بترتيب الصور
- المك : هو البند المتعلق بالمكعبات.
- تج – أ : البند المتعلق بتجميع الصور.
- الم – ت : البند المتعلق بالمساهمة.

سوف نعرض في هذا الجدول النتائج القياسية لاختبار الذكاء « Wisc » و نجد فيه كل من الوسيط ، أعلى نقطة و أدنى نقطة، و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Ecart. Type
	Statistique		Statistique			
Q I Wisc	30	91	120	94.77	92.00	6.206

الجدول رقم 3 : يمثل النتائج القياسية ،المتوسط الحسابي أعلى نقطة وأدنى نقطة، والانحراف المعياري لاختبار الذكاء « Wisc » الأدائي للمجموعة (1) الضابطة.

ملاحظة:

تم الحصول على النتائج المدونة في الجدول باستعمال SPSS بحيث :

N : عدد أفراد المجموعة (1).

Minimum : تم أخذ أدنى نقطة في النتائج.

Maximum : تم أخذ أعلى نقطة في النتائج.

Médiane : هي المتوسط الحسابي.

Ecart type : الانحراف المعياري.

- **تقديم نتائج المجموعة الاولى لاختبار القراءة:**

طبق الاختبار على المجموعة الضابطة ،فالمرحلة الاولى خصصت الى قراءة النص من قبل كل طفل على حدى ليتم تسجيل قراءة الاطفال على شريط كاسيت و ذلك حتى يتسنى لنا تحديد الاخطاء و كذلك الزمن المستغرق في القراءة

أما المرحلة الثانية تمثلت في حساب عدد الاخطاء المرتكبة من طرف الاطفال اثناء عملية القراءة هاتين المرحلتين سمحت لنا بوضع الجدول رقم(4) و الذي يلخص الاخطاء و كذا المدة المستغرقة لكل طفل على حدى.

الجدول رقم (4) يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة للمجموعة الاولى (مجموعة الاخطاء-مدة القراءة)

الحالات	الزمن بالثواني	عدد الاخطاء	خلاصة المعيار
الحالة1	107 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة2	153 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة3	163 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة4	138ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة5	100 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة6	104 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة7	113 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة8	90 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة9	99 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة10	109 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة11	135ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة12	177 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة13	167 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة14	143 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة15	184 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة16	167 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة17	153 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة18	139 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة 19	127ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة 20	134ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة 21	96ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د
الحالة 22	121ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ د

الحالة 23	132 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحالة 24	131 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحال25	137ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحالة 26	125ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحالة 27	139 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحالة 28	84 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحالة 29	120ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد
الحالة 30	134 ثا	0	جـ ـ ـيـ ـ ـد

الجدول رقم (4) : يمثل نتائج الخاصة باختبار القراءة للمجموعة الضابطة.

نلاحظ من خلال الجدول ان نتائج المجموعة الضابطة في القراءة كانت جيدة ،حيث لم نسجل أي خطأ عند أي طفل و الملاحظ ان هناك تجانس في النتائج ،فعدد الاخطاء المرتكبة في القراءة كانت منعدمة نضف الى ذلك الزمن المستغرق كان متقاربا عند جميع اطفال المجموعة

بعد عرض الجدول رقم4 و الذي يمثل النتائج الخاصة باختبار القراءة للمجموعة (1) الضابطة، سوف نعرض الآن الجدول الذي يمثل النتائج القياسية له و ذلك عن طريق عرض نتائج الوسيط، أعلى نقطة، أدنى نقطة، و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

المتوسطات:

		Lecture
N	valide	30
	Manquante	0
Moyenne		127،2333

	fréquence	Pour cent	Pourcentage Valide	Pourcentage cumulé
Valide30.00	1	3،3	3،3	3،3
84،00	1	3،3	3،3	6،7
90،00	1	3،3	3،3	10،0
96،00	1	3،3	3،3	13،3
99،00	1	3،3	3،3	16،7
100،00	1	3،3	3،3	20،0
104،00	1	3،3	3،3	23،3
107،00	1	3،3	3،3	26،7
109،00	1	3،3	3،3	30،0
113،00	1	3،3	3،3	33،3
120،00	1	3،3	3،3	36،7
121،00	1	3،3	3،3	40،0
125،00	1	3،3	3،3	43،3
127،00	1	3،3	3،3	46،7
131،00	1	3،3	3،3	50،0
132،00	1	3،3	3،3	53،3
134،00	1	3،3	3،3	56،7
135،00	1	3،3	3،3	60،0
137،00	1	3،3	3،3	63،3
138،00	1	3،3	3،3	66،7
139،00	2	6،7	6،7	73،3
143،00	1	3،3	3،3	76،7
153،00	2	6،7	6،7	83،3
163،00	1	3،3	3،3	86،7
167،00	2	6،7	6،7	93،3
177،00	1	3،3	3،3	96،7
184،00	1	3،3	3،3	100،0
total	30	100،0	100،0	

الجدول رقم (5): يمثل النتائج القياسية، المتوسط الحسابي أعلى و أدنى نقطة و الانحراف المعياري لاختبار القراءة "العطلة" للمجموعة (1) الضابطة.

II-2-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية :

سنقدم في هذا الجزء نتائج المجموعة التجريبية ، في كل من اختبار الذكاء « Wisc » و اختبار القراءة" العطلة " كل حالة على حدى ليتم بعد ذلك تجميع النتائج لثلاثين حالة وفق خصائص إحصائية.

سوف نعرض أولا جدول نبين فيه نتائج المجموعة التجريبية فيما يخص الذكاء الأدائي لـ ـ « Wisc » .

- جدول يمثل نتائج اختبار الذكاء « Wisc » لمجموعة (2) التجريبية

التلاميذ	تك-ص	تر - ص	المك	تج- أ	الم - ت	مجموع النقاط الخام	مجموع النقاط المعيارية	معدل الذكاء الأدائي Q I
الحالة 1	24	11	30	25	19	108	48	96
الحالة 2	21	12	40	16	16	105	45	92
الحالة 3	22	14	29	22	16	103	44	91
الحالة 4	24	15	26	23	17	105	45	92
الحالة 5	23	9	45	17	11	105	45	92
الحالة 6	20	8	44	19	12	103	44	91
الحالة 7	21	9	39	21	13	103	44	91
الحالة 8	22	10	36	23	14	105	45	92
الحالة 9	23	11	34	22	15	105	45	92
الحالة10	24	12	50	10	16	112	46	94
الحالة11	23	14	42	15	11	105	45	92
الحالة12	20	10	45	16	12	103	44	91
الحالة13	21	11	49	17	10	108	48	96
الحالة14	20	13	45	14	11	103	44	91
الحالة15	23	14	40	13	13	105	45	92
الحالة16	24	15	50	21	12	108	48	96
الحالة17	24	14	47	16	11	112	46	94
الحالة18	23	10	43	20	9	105	45	92
الحالة19	22	11	43	20	7	103	44	91
الحالة20	20	13	42	17	11	103	44	91
الحالة21	21	9	48	15	10	103	44	91
الحالة22	20	10	50	18	7	105	45	92
الحالة23	20	11	49	13	10	103	44	91
الحالة24	22	9	46	19	9	105	45	92
الحالة25	19	8	51	15	10	103	44	91
الحالة26	22	11	41	19	12	105	45	92
الحالة27	24	13	38	24	13	112	46	94
الحالة28	22	12	44	16	11	105	45	92
الحالة29	21	11	45	17	9	103	44	91
الحالة30	23	10	45	15	10	103	44	91

الجدول رقم (6) : يمثل نتائج اختبار الذكاء « Wisc » لمجموعة التجريبية.

بعد عرض نتائج اختبار الذكاء بالنسبة للمجموعة (2) التجريبية، سوف نعرض في الجدول التالي النتائج القياسية لاختبار الذكاء « Wisc » و نجد فيه كل من الوسيط أعلى نقطة و أدنى نقطة ، المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Médiane	Ecart. type
	Statistique		statistique			
Q I Wisc	30	91	96	92.20	92	1.562

الجدول رقم (7): يمثل النتائج القياسية ، المتوسط الحسابي أعلى نقطة و أدنى نقطة ، و الانحراف المعياري لاختبار الذكاء « Wisc » الأدائي للمجموعة (2) التجريبية.

النتائج المعروضة في الجدول (8) تمثل كل الاخطاء التي ارتكبها الاطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة و قد تم عرضها بالتفصل حتى نتأكد من التشخيص الجيد بنفس الطريقة التي اتبعناها في المجموعة الاولى من اجل تدوين النتائج بمعنى تقسيمها الى مرحلتين

الحالات	الزمن بالثواني	عدد الكلمات الخاطئة على حسب					خلاصة المعيار
		الحذف	القلب	الإضافة	الإبدال	الخلط	
الحالة1	360 ثا	7	63	24	25	12	ضعيف
الحالة2	450 ثا	50	51	35	36	18	ضعيف
الحالة3	573 ثا	13	121	45	51	35	ضعيف
الحالة4	562 ثا	37	42	25	32	16	ضعيف
الحالة5	408 ثا	0	46	57	34	12	ضعيف
الحالة6	690 ثا	16	18	26	36	15	ضعيف
الحالة7	525 ثا	2	26	31	27	20	ضعيف
الحالة8	696 ثا	15	35	221	17	23	ضعيف
الحالة9	534 ثا	4	46	19	38	11	ضعيف
الحالة10	485 ثا	24	32	21	29	13	ضعيف
الحالة11	600 ثا	18	63	25	30	10	ضعيف
الحالة12	415 ثا	7	21	35	32	08	ضعيف
الحالة13	430 ثا	8	32	26	37	19	ضعيف
الحالة14	490 ثا	0	53	33	48	20	ضعيف

الحالة15	662 ثا	17	33	23	29	23	ضعيف
الحالة16	400 ثا	2	23	36	26	12	ضعيف
الحالة17	510 ثا	14	37	18	33	16	ضعيف
الحالة18	419 ثا	6	45	19	65	18	ضعيف
الحالة19	650 ثا	10	25	23	38	19	ضعيف
الحالة20	600 ثا	27	36	32	28	21	ضعيف
الحالة21	435 ثا	2	47	16	36	15	ضعيف
الحالة22	689 ثا	0	52	19	22	16	ضعيف
الحالة23	388 ثا	13	26	25	25	12	ضعيف
الحالة24	450 ثا	1	37	36	36	09	ضعيف
الحالة25	510 ثا	8	43	20	16	16	ضعيف
الحالة26	485 ثا	21	24	10	28	9	ضعيف
الحالة27	600 ثا	14	29	21	19	10	ضعيف
الحالة28	419 ثا	11	30	11	22	11	ضعيف
الحالة29	535 ثا	0	45	17	25	16	ضعيف
الحالة30	525 ثا	2	19	32	23	12	ضعيف

الجدول (8): يمثل نتائج اختبار القراءة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

نلاحظ من خلال الجدول ان اطفال هذه المجموعة ارتكبوا اخطاء اثناء عملية القراءة حيث تنوعت هذه الاخطاء بين الحذف، القلب، الاضافة، الابدال، الخلط اضافة الى الوقت المستغرق في القراءة الذي كان طويلا نوعيتها التي كانت طويلة و متقطعة في أغلب الاحيان.

بعد عرض الجدول رقم (8) و الذي يمثل النتائج الخاصة باختبار القراءة للمجموعة (2) التجريبية، سوف نعرض الآن الجدول الذي يمثل النتائج القياسية له و ذلك عن طريق عرض نتائج الوسيط أعلى نقطة، أدنى نقطة و المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري.

المتوسطات:

	Lecture
N	30
valide	0
Manquante	
moyenne	516،50000

	fréquence	Pourcent	Pourcentage Valide	Pourcentage Cumulé
Valide 360 ,00	1	3،3	3،3	3،3
388،00	1	3،3	3،3	6,7
400،00	1	3،3	3،3	10،0
408،00	1	3،3	3،3	13،3
415،00	1	3،3	3،3	16،7
419،00	2	6،7	6،7	23،3
430،00	1	3،3	3،3	26،7
435،00	1	3،3	3،3	30،0
450،00	2	6،7	6،7	7،36
485،00	2	6،7	6،7	43،3
490،00	1	3،3	3،3	46،7
510،00	2	6،7	6،7	53،3
525،00	2	6،7	6،7	60،0
534،00	1	3،3	3،3	63،3
535،00	1	3،3	3،3	66،7
562،00	1	3،3	3،3	70،0
573،00	1	3،3	3،3	73،3
600،00	3	10،0	10،00	83،3
655،00	1	3،3	3،3	86،7
662،00	1	3،3	3،3	90،0
689،00	1	3،3	3،3	93،3
690،00	1	3،3	3،3	96،7
696،00	1	3،3	3،3	100،0
total	30	100،0	100،0	

الجدول رقم (9): يمثل النتائج القياسية، المتوسط الحسابي أعلى نقطة و أدنى نقطة و الانحراف المعياري لاختبار القراءة " العطلة " للمجموعة (2) التجريبية.

II-2-1-2- تحليل نتائج المجموعة الضابطة :

■ **اختبار الذكاء « Wisc »**:

بعد تطبيق اختبار الذكاء « Wisc » و تجميع النتائج في الجدول رقم (2) لاحظنا أن اطفال هذه المجموعة الذي طبق عليهم اختبار القراءة من قبل و صنفوا ضمن القراء الجيدين (bons lecteurs) قد كان نجاحهم بالمثل في اختبار(le wisc)لانهم لم يجدوا صعوبة في انجاز بنود الاختبار .

نستخلص من كل هذا ان القارئ الجيد يتحكم بطريقة جيدة في جميع المكتسبات القاعدية التي يتم تطويرها في مشواره الدراسي، أما نسبة الذكاء عند القارئ الجيد تكون عالية هذا ما نلاحظه في الجدول رقم (2)،هذا راجع لاتقان البنود .

و من هنا نقول أن أطفال هذه المجموعة يتميزون بقدرتهم على القراءة الجيدة و تصنيفهم على أنهم قراء جيدون اضافة الى ذكائهم الجيد و ما يجعلهم لا يعانون من أي اضطراب عضوي أو وظيفي و عدم وجود أي مشكل نفسي علائقي.

■ **اختبار القراءة:**

يتميز أطفال هذه المجموعة بمستوى جيد في القراءة هذا ما تظهره النتائج المدونة في الجدول رقم (4) ،نلاحظ ان عدد الاخطاء منعدم ،كذلك الزمن المستغرق في القراءة كان عند أغلب اطفال هذه المجموعة متقارب، هذا ما يدل على تحكمهم الجيد في مكنزمات القراءة و مدى تطورهم الجيد لقدراتهم اللسانية و المعرفية ،هذا ما يسمح من تصنيفه كقارئ جيد bon lecteur و يترجم هذا في قدرته على التعرف على الحرف بعد القيام بعمليتي التراسل و التجميع بسرعة ،حيث ان القارئ الجيد لا يظهر اثناء القراءة فرق في الزمن بين كلمة و اخرى ،بهذا يمكن القول ان القارئ الجيد هو ذلك الطفل الذي لا يجد صعوبة في فك الرموز الكتابية و اعادة تجميعها بصفة صحيحة و لا يستغرق وقتا كبيرا

و في الاخير و انطلاقا من الجدول (4) يمكن ان نضيف أن هذه المجموعة من الاطفال هم قراء جيدون (bons lecteurs) و هذا استنادا الى الأخطاء التي كانت منعدمة ومن خلال مدة زمنية أقصاها 184 ثا

و في الأخير نستنتج أن نتائج هذه المجموعة سواء كانت في اختبار الذكاء « Wisc » أو في اختبار القراءة " العطلة " كانت جيدة و منه نتنبأ بعدم وجود أي مشكل وظيفي أو عضوي أو نفسي علائقي.

II-2-2-2- تحليل نتائج المجموعة التجريبية أي التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات في القراءة :

- **اختبار الذكاء « Wisc »:**

يتميز اطفال هذه المجموعة بمستوى ضعيف في القراءة لكن بعد تطبيق اختبار « Wisc » لاحظنا من خلال النتائج المعروضة في الجدول (6) أن درجة اتقان البنود كانت نفس درجة الاتقان عند الاطفال العاديين ،هذا ما تؤكده النسب المتحصل عليها هذا ما يدل على مدى قدرة الطفل على اتقان هذه البنود حيث لم يجدوا أي صعوبة في الاجابة عنها.

يدل هذا على أن هذه المجموعة من الاطفال لا تعاني من اضطرابات مصاحبة لاضطراب صعوبات في القراءة هذا ما تعكسه نسبة الذكاء

يمكن القول هنا ان مجموعة الاطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا تعاني من أي اضطراب سواء كان وظيفي أو عضوي ،اضف الى ذلك عدم وجود اي مشاكل علائقية

- **اختبار القراءة:**

اتسمت النتائج المحصل عليها في اختبار القراءة، و الموضحة في الجدول رقم(8)، باللجلجة و التردد ،فجاءت غير مفهومة، و قد أظهر أطفال هذه المجموعة عدم القدرة على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات و البعض الآخر أهمل سطورا و فقرات بأكملها ،لقد استخرجنا اخطاء الابدال ، الحذف ، الاضافة و القلب، تكررت مرارا في قراءتهم مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة أغلبهم .

أما فيما يخص الوقت المستغرق و الذي يعتبر عاملا اساسيا في تقييم مستوى القراءة فقد لاحظنا ان جميع اطفال هذه المجموعة استغرقوا وقتا أطول فقد تجاوز الزمن المستغرق 696 ثا عند أغلب الاطفال ،هذا ما يجعل النص يفقد البنية الكلية وكذا المعنى الحقيقي.

و خلاصة القول مستوى أطفال هذه المجموعة في القراءة ضعيف، بسبب عدم قدرتهم على التحكم في مكنزمات القراءة ،فهي مجموعة تشكو من صعوبات في القراءة لانهم لا يزالو لم يتحكموا بطريقة جيدة في مكنزمات القراءة.

هذا يعني أن أفراد هذه المجموعة قد وجدوا صعوبة في النجاح في هذا الاختبار رغم أنهم تحصلوا على نتائج جيدة في اختبار الذكاء و بالتالي نستنتج أن هذه المجموعة يعاني أفرادها من مشاكل على مستوى القراءة أو بأحرى يعانون من صعوبات في القراءة.

مناقشة

أول ما يشد الانتباه عند مقارنة نتائج المجموعتين هو الفرق الكبير في النتائج بين المجموعتين ،فعند المجموعة التجريبية تجاوزت نسبة الاخطاء 50% على عكس المجموعة الضابطة لم نسجل أي خطأ ،نفس الشيء بالنسبة للزمن المستغرق في قراءة النص و الذي تجاوز 15 د عند بعض أطفال المجموعة التجريبية في حين استطاع أطفال المجموعة الضابطة قراءة النص في 1 د و منهم من قرأه في دقيقتين فقط ،و عليه فقد استغرق أطفال المجموعة التجريبية ضعف الوقت الذي استغرقه أطفال المجموعة الضابطة .

ان هذه الفروقات سواء كانت في عدد الأخطاء أو في الزمن انما تدل في راينا على الفرق الكبير الموجود بين المجموعتين في مستوى القراءة بعبارة أوضح هذه الفروقات تعكس الفرق بين الطفل الذي يتعلم القراءة بسهولة و الطفل الذي يتعلمها بصعوبة

لكن الاختلافات بين المجموعتين لم تقف عند هذا الحد فقط بل تجلت بوضوح أكبر في نوعية القراءة ،اذا جاءت قراءتهم مفهومة ،واضحة و الاهم انها كانت مسترسلة ،و ذلك كما يجب ان تكون في السنة الرابعة من التعليم الاساسي بتأكيد من المعلمين و البيداغوجيين .

أما أطفال المجموعة التجريبية فقد تجلت في قراءتهم و بكل وضوح المظاهر العامة و الخاصة التي تحدث عنها الباحثون الواردة في الفصل الثاني من هذه الدراسة، و تمثلت أساسا في القراءة المتقطعة ،البطيئة و الكثيرة الأخطاء .

كما اتسمت باللجلجة و التردد فجاءت غير مفهومة و قد أظهر أطفال المجموعة التجريبية عدم القدرة على ربط و ترتيب الحروف و الكلمات، وبعضهم أهمل قراءة بعض الكلمات و البعض الآخر اهمل سطورا و فقرات بأكملها، أخطاء الابدال، الحذف، الاضافة و القلب تكررت مرارا في قراءتهم مما جعلنا نعجز عن فهم قراءة أغلبهم اذن الفرق واضح بين المجموعتين و هو يؤكد ان اطفال المجموعة التجريبية يعانون من

صعوبات كبيرة في القراءة تجسدت في العدد الكبير و المتنوع من الاخطاء و الزمن الطويل الذي استغرقوه في القراءة مقارنة مع اطفال المجموعة الضابطة ،هذا من جهة و من جهة اخرى نوعية القراءة المتقطعة و الرديئة جعلتنا نتحقق من التشخيص الارطوفوني الذي خضع له اطفال هذه المجموعة .

بقي ان نشير في الاخير اننا لاحظنا بالنسبة للمجموعة الضابطة تجانسا في نتائج افرادها، فعدد الأخطاء المرتكبة في القراءة منعدم عند كل افراد المجموعة كذلك الوقت المستغرق في القراءة كان واحد عند كل افراد المجموعة تقريباو على العكس ظهر اختلاف مهم بين نتائج اطفال المجموعة التجريبية في عدد الاخطاء وكذلك في الزمن المستغرق في القراءة

خلاصة :

ان الفروق مهمة بين المجموعتين لكن بالنسبة للفروق داخل كل مجموعة فنجدها مهمة في المجموعة التجريبية و منعدمة في المجموعة الضابطة

الفصل الثالث
التناول الإستبياني

- تقديم اختبارات التناول الإستبياني
- عرض وتحليل النتائج

في هذا الفصل سوف نتطرق إلى تقديم مختلف الأدوات و الاختبارات التي تم الاعتماد عليها في التناول التجريبي و ذلك قصد التأكد من صحة أو خطأ فرضيات البحث.
وهي تتضمن دراسة البنية الزمنية عند المجموعة الأولى و هي المجموعة الضـابطة والتي تمثل تلاميذ السنة الرابعة ذوي قراءة عادية و كذا المجموعـة الثانيـة و هـي المجموعة التجريبية و التي تمثل تلاميذ السنة الرابعة ذوي صعوبات القراءة.

III- التناول التجريبي

الاستبيان:

هو مجموعة من الأسئلة قام طرحها على المبحوثين و التي تنقسم إلى 4 محاور نهدف من خلالها إلى التعرف على معاش الطفل المصاب بصعوبات في القراءة لمفهومـه الزمن هذه المحاور و البنوذ عددها 51 بند.

عرض منهجية تطبيق الاستبيان:

يتضمن الإستبيان الذي أستعمل كأداة اختبار في الدراسة أربع محاور:

- محور التوجه في الزمان
- محور فهم العلاقات الزمنية
- محور الامتداد
- محور السن

استنبط الاستبيان من استبيان وضـع فـي مدرسـة الأرطوفونيـة "ببـوردو" 1980 فهو يتناول التفكير في المعطيات الزمنية و قد شمل 34 بند من أصـل 50 بنـد فـي الاستبيان الأصلي.
البنود 34 المختارة مكيفة وفق خصائص الثقافة الجزائرية حتى تتناسب مع المعطيـات الثقافية و الاجتماعية للمبحوث و خاصة الأعياد ومثال على ذلك البند الخاص بترتيـب الحفلات غيرنا هذه الحفلات بالأعياد الدينية ،عيد الفطر عيد الأضحى المولد النبـوي الشريف، رمضان ونفس الشيء بالنسبة للعطل.

أضفنا للبنود الأصلية 17 سؤال لزيادة فهم و كشف المعاش الزمني للطفل ،هذه الأسئلة تتوافق مع المعطيات الثقافية و الاجتماعية للطفل المتمدرس فأصبح لدينا 4 محاور.

- المحور الأول: التوجه في الزمان ، يشمل 21 بند
- المحور الثاني: محور فهم العلاقات الزمنية، يشمل 12 بند
- المحور الثالث: محور الامتداد ،يشمل 9 بنود
- المحور الرابع: محور السن، يشمل 9 بنود

محور التوجه في الزمان :

يهدف إلى تقدير قدر الطفل على التعرف و تعيين الموقع الزمني المذكور بالنسبة إلـى مجموعة السلاسل الزمنية كفترات اليوم، الأسبوع، الشهور، فصول السـنة و تحديـد تاريخ اليوم الأسبوع وقد تناولنا هذه المفاهيم من خلال 21 بند.

التوجه في أيام الأسبوع :

شمل سؤالين أصليين و هما:

أي يوم نحن؟

أي يوم كنا البارحة؟

و رأينا أن هذه الأسئلة غير كافية لمعرفة توجه الطفل فيما يخص أيام الأسبوع فأضفنا السؤال أي يوم سيكون غدا؟

التوجه في تاريخ اليوم:

تضمن بندا أصليا و بندا مضاف حيث نسأل الطفل:

كم نحن في الشهر؟

ما هو تاريخ اليوم؟

و نعتمد في توضيح هذا السؤال على الصبورة أو الورقة ليفهم المطلوب ،ثم تعمقنا في تحديد الفترة الزمنية بسؤاله ماهي الساعة بالتقريب؟

نقدم له منبها أرقامه واضحة و نشير له إلى الساعة، ونقوم بعد ذلك بالربط بين التوقيت الزمني و النشاطات التي يقوم بها الطفل و ذلك لمعرفة مدى وعيه بالتنظيم الزمني لهذه النشاطات من خلال إضافة 4 أسئلة و تذكر منها على أية ساعة تدخل المدرسة؟ على أية ساعة تتناول الغداء؟

التوجه في الفصول:

تقدم للطفل أربع صور و التي تمثل فصول السنة و يطلب منه أن يشرح لنا ما يراه ثم نأتي إلى:

توجه الطفل في شهور السنة :

تقدم له البطاقات التي تحتوي على شهور السنة للحظة حتى يعرف موضوع السؤال، و بعد ذلك نسأله ماهي شهور السنة؟

و تجدر الإشارة إلى أن هذه الأسئلة مضافة و ليست أصلية في الاستبيان.

توجه الطفل في الأعياد و الحفلات :

وهي مكيفة حسب ثقافة الطفل المبحوث فلأعياد تعتبر معالم زمنية تنظم المعاش الزمني

اختبارات الصور الخاصة بالتوجه في الزمان:

بعدما تطرقنا إلى البنود التي اكتشفنا من خلالها توجه الطفل في الزمان نقدم الأدوات المستعملة في هذا الاختبار

أدوات اختبار التوجه في الأيام:

قمنا بإنجاز 7 بطاقات تحمل كل منها اسم يوم من أيام الأسبوع و3 بطاقات كتبنا عليها المواقع الزمنية البارحة، اليوم، غدا، وهذه البطاقات مستخدمة من الورق المقوى طول ضلعها 4 سم

أدوات اختبار تقدير الساعة:

قمنا برسم دائرة قطرها 10 سم رسمنا عليها الأرقام التي تمثل الساعات من 1 الـى12 و رسمنا الخطوط باللون الأسود التي تمثل الدقائق

أدوات اختبار التوجه في الفصول:

حضرنا أربع بطاقات من الورق المقوى مستطيلة الشكل طولها20سم و عرضها 10 سم تمثل كل منها فصل من فصول السنة بخصائصها الطبيعية

أدوات اختبار التوجه في الشهور:

قمنا بانجاز 12 بطاقة من الورق المقوى مستطيلة الشكل كتبنا عليها أسماء الشهور

محور فهم العلاقات الزمنية:

إن اختبار فهم العلاقات الزمنية يهدف إلى تقدير قدرة الطفل على وضع علاقـة بـين مفهومين زمنيين وتحديد إذا ما كان هذا المفهوم الزمني يأتي قبل أو بعد المفهوم الآخر (أيام الأسبوع، الشهور، الفصول، الأعياد

فهم العلاقات الزمنية فيما يخص الأيام :

أضفنا هنا ثلاث أسئلة لكشف العلاقات الزمنية التي تربط بين أيام الأسبوع و بالتـالي التعرف على التفكير الزمني في البنود24،23،22

مثال:اليوم هوا لسبت.....الأحد هو: غدا اليوم أمس

حيث لدينا 3 مواقع زمنية:

- البارحة يمثل الماضي
- غدا يمثل المستقبل
- اليوم يمثل الحاضر

فهم العلاقات فيم يخص اليوم:

حيث نطلب من الطفل أن يحكي لنا ماذا فعل في الصباح عند استيقاظه ونرى تسلسـل الأحداث و تتبعها

فهم العلاقات الزمنية فيما يخص الفصول:

نقدم الصور الأربعة التي تمثل فصول السنة، الصيف، الخريف، الشتاء، الربيع للطفل نطلب منه أن يخلطها ثم يعيد ترتيبها ترتيبا صحيحا حسب تسلسلها الزمني، المهـم أن يكون التسلسل صحيح للفصول ولا يهم بأي فصل يبدأ.

فهم العلاقات في كتابة التاريخ:

تقدم للطفل أربع بطاقات تحتوي على 14/مارس/الجمعة/ 2012 ثـم نطلـب منـه أن يرتبها و يكتبها بشكل صحيح حتى يدرك الطفل العلاقة بين اليوم ،الشهر و الأسبوع

فهم العلاقات الزمنية فيما يخص الأعياد و العطل:

الأسئلة في هذا الجزء مكيفة حسب ثقافة الطفل الجزائري ،تخبرنا عن تتابع الأحداث ، نقدم للطفل أربع بطاقات التي تحمل اسم كل مناسبة عيد الفطر ،عيد الضحى، المولـد النبوي الشريف، رمضان، ونشرح له المناسبات وماذا نفعل في كل مناسبة و بعد ذلك نخلط البطاقات و نطلب منه أن يرقمها بالتسلسل.

ثم نتطرق إلى فهم العلاقات التي تربط العطل فنقدم للطفل صورة الصـيف ،الربيـع الشتاء و الخريف ونطلب منه أن يرتبها حسب تسلسلها الزمني ونطلب منه إذا مضـت مثلا عطلة الربيع أم ليس بعد.

اختبارات الصور الخاصة بفهم العلاقات الزمنية:

أدوات اختبار فهم العلاقات الزمنية في الأيام:

قمنا باستعمال نفس البطاقات التي استعملناها من قبل في اختبار التوجه في الزمـان و الأيام.

أدوات اختبار فهم العلاقات الزمنية في الفصول:

كذلك استعملنا نفس البطاقات التي تخص التوجه في الفصول

أدوات اختبار العلاقات الزمنية في التاريخ:

قمنا بإنجاز 4 بطاقات من الورق المقوى كتبنا على كل بطاقة جزء من التاريخ,

أدوات اختبار فهم العلاقات الزمنية في الأعياد و العطل:

أنجزنا هنا بطاقات من الورق المقوى مربعة الشكل طول الضلع 4 سم و كتبنا على كل بطاقة اسم المناسبة عيد الأضحى، عيد الفطر، رمضان، المولد النبوي الشـريف أمـا بالنسبة للعطل استعملنا البطاقات التي تمثل الفصول مع ربط كل فصل بالعطلة.

محور الامتداد:

وهذا لاختبار قدرة الطفل على تقدير الامتداد ،وما إذا كان احد المفاهيم أطول أم اقصر من المفهوم الآخر، فالسؤال الأول(1) من هذا المحور يتعلق بعدد دقائق الساعة حيـث استعملنا المنبه و الساعة الورقية لإيصال معنى السؤال للطفل و باسـتعمال السـاعة الورقية والإشارة نطلب منه عدد ساعات النهار أي من طلوع الشمس إلى غروبها، ثم نأتي إلى امتداد السلاسل الزمنية المتمثلة في الأسبوع ،الشهر ، السـنة و ذلـك فـي البنود35،36،37

بعد ذلك نأتي إلى نوع آخر من الأسئلة المتعلقة بتقدير الامتداد و تتضمن المقارنة بين مفهومين زمنيين و تقدير أيهما يمتد لوقت أطول و ذلك فـي البنـد40،41،42 و هـي مضافة بما يوافق مع ثقافة الطفل الجزائري ،ثم نسأله أيهما يمتد لوقت أطول الليل أم النهار؟ كذلك اليوم ، الأسبوع و الشهر؟

و في نهاية هذا المحور نطرح عليه سؤال عن تقدير مدة المحادثة التي أجريت معه هل طويلة أم قصيرة؟

محور السن :

لنقدر مدى فهم الطفل للمفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن ،طرحنا مجموعة من الأسـئلة و بدأنا هذا المحور بالسؤال التالي: كم عمرك الآن؟ حتى ننطلق من الحاضر، ثم نسأله عن عمره في الماضي؟ لنتجه به نحو الماضي ثم نسأله كم سيكون عمره فـي العـام المقبل متجهين به للمستقبل بعد ذلك نعود بالطفل إلى الماضي البعيد و نسـأله: عـن عمره عند الولادة ،ثم بعد ذلك نسأله عن عيد ميلاده؟

بعدها نسأله متى يكون شخصا كبيرا؟ و متى يكون شيخا كبيرا؟ لنعرف مدى توجهـه مي المستقبل حيث نربط هذه الفكرة بالعمل و الزواج ،وكذلك نقدم للطفل 4 صور تمثل كل منها مرحلة عمرية مميزة وتمثل الرضيع، الطفل، الشاب، الشيخ ونطلب منـه أن يرتبها وفق تسلسلها العمري.

الصور المستعملة في الاختبار:

استعملنا صور تمثل حلوة عيد الميلاد لنوضح للطفل ما هو عيد الميلاد كما اسـتعملنا بطاقات من الورق المقوى ألصقت عليها صور تمثل :الرضيع، الطفل ،الرجل ،الشيخ هذه البطاقات مستطيلة الشكل طولها10سم و عرضها6 س

IV- عرض وتحليل لنتائج التناول التجريبي :

IV -1- عرض وتحليل نتائج المجموعتين في اختبارات البنية الزمنية:

IV-1-1- عرض نتائج المجموعة الضابطة :

سنقوم في هذا الجدول بعرض نتائج المجموعة الضـابطة لاختبـارات البنيـة الزمنية، أي عرض نتائج المتعلقة بمحور التوجه في الزمان

الاختبارات / الحالات	20/20 محور التوجه في الزمان	معدل الاختبارات
الحالة 1	20/14	% 70
الحالة 2	16	% 80
الحالة 3	19	% 95
الحالة 4	18	% 90
الحالة 5	16	% 80
الحالة 6	17	% 85
الحالة 7	18	% 90
الحالة 8	17	% 85
الحالة 9	18	% 90
الحالة 10	18	% 90
الحالة 11	17	% 85
الحالة 12	18	% 90
الحالة 13	14	% 70
الحالة 14	14	% 70
الحالة 15	15	% 75
الحالة 16	18	% 90
الحالة 17	14	% 70
الحالة 18	18	% 90
الحالة 19	15	% 75
الحالة 20	16	% 80
الحالة 21	17	% 85
الحالة 22	19	% 95
الحالة 23	15	% 75

الحالة 24	14	% 70
الحالة 25	16	% 80
الحالة 26	15	% 75
الحالة 27	18	% 90
الحالة 28	14	% 70
الحالة 29	14	% 70
الحالة 30	17	% 85

سنقوم في هذا الجدول بعرض نتائج المجموعة الضـابطة لاختبـارات البنيـة الزمنية، أي عرض نتائج المتعلقة بمحور فهم العلاقات الزمنية

الاختبارات / الحالات	محور فهم العلاقات الزمنية	معدل الاختبارات
الحالة 1	**8**	66،6%
الحالة 2	**8**	66،6%
الحالة 3	**12**	% 100
الحالة 4	**11**	%91،66
الحالة 5	**7**	% 58،33
الحالة 6	**10**	% 83،33
الحالة 7	**9**	% 75
الحالة 8	**11**	% 91،66
الحالة 9	**7**	% 58،33
الحالة 10	**7**	% 58،33
الحالة 11	**11**	% 91،66
الحالة 12	**9**	% 75
الحالة 13	**8**	% 66،6
الحالة 14	**9**	% 75
الحالة 15	**9**	% 75
الحالة 16	**10**	% 83،33
الحالة 17	**9**	% 75
الحالة 18	**9**	% 75
الحالة 19	**11**	% 91،66
الحالة 20	**10**	% 83،33

الحالة 21	**8**	% 66،6
الحالة 22	**9**	% 75
الحالة 23	**11**	% 91،66
الحالة 24	**9**	% 75
الحالة 25	**10**	% 83،33
الحالة 26	**9**	% 75
الحالة 27	**12**	% 100
الحالة 28	**9**	% 75
الحالة 29	**9**	% 75
الحالة 30	**12**	% 100

نتائج المجموعة الضابطة لاختبارات البنيـة الزمنيـة، أي عـرض نتـائج المتعلقـة بمحورالامتداد

الاختبارات / الحالات	محور الامتداد 9	معدل الاختبارات
الحالة 1	**7**	% 77،7
الحالة 2	**7**	% 77،7
الحالة 3	**9**	% 100
الحالة 4	**8**	% 88،8
الحالة 5	**7**	% 77،7
الحالة 6	**7**	% 77،7
الحالة 7	**8**	% 88،8
الحالة 8	**8**	%88،8
الحالة 9	**6**	% 66،6
الحالة 10	**6**	% 66،6
الحالة 11	**7**	% 77،7
الحالة 12	**8**	% 88،8
الحالة 13	**8**	% 88،8
الحالة 14	**7**	% 77،7
الحالة 15	**8**	% 88،8
الحالة 16	**7**	% 77،7
الحالة 17	**7**	% 77،7
الحالة 18	**7**	% 77،7

الحالة 19	**6**	% 66،6
الحالة 20	**6**	% 66،6
الحالة 21	**7**	% 77،7
الحالة 22	**8**	% 88،8
الحالة 23	**7**	% 77،7
الحالة 24	**7**	% 77،7
الحالة 25	**9**	% 100
الحالة 26	**7**	% 77،7
الحالة 27	**7**	% 77،7
الحالة 28	**8**	%88،8
الحالة 29	**8**	% 88،8
الحالة 30	**8**	% 88،8

نتائج المجموعة الضابطة لاختبارات البنية الزمنية، أي عرض نتائج المتعلقة بمحـور السن

الاختبارات / الحالات	محور السن	معدل الاختبارات
الحالة 1	**8**	%88،8
الحالة 2	**8**	% 88،8
الحالة 3	**6**	% 66،6
الحالة 4	**7**	% 77،7
الحالة 5	**6**	% 66،6
الحالة 6	**6**	% 66،6
الحالة 7	**7**	% 77،7
الحالة 8	**6**	% 66،6
الحالة 9	**7**	% 77،7
الحالة 10	**6**	% 66،6
الحالة 11	**6**	% 66،6
الحالة 12	**6**	% 66،6
الحالة 13	**7**	% 77،7
الحالة 14	**6**	% 66،6
الحالة 15	**7**	% 77،7
الحالة 16	**6**	% 66،6

الحالة 17	**7**	% 77،7
الحالة 18	**9**	% 100
الحالة 19	**6**	% 66،6
الحالة 20	**6**	% 66،6
الحالة 21	**6**	% 66،6
الحالة 22	**8**	% 88،8
الحالة 23	**7**	% 77،7
الحالة 24	**7**	% 77،7
الحالة 25	**9**	% 100
الحالة 26	**6**	% 6،66
الحالة 27	**7**	% 77،7
الحالة 28	**7**	% 77،7
الحالة 29	**6**	% 66،6
الحالة 30	**7**	% 77،7

سنقوم في هذا الجدول بعرض نتائج المجموعة الضابطة لاختبارات البنية الزمنيـة اي عرض النتائج المتعلقة بالمحاور الاربعة

الاختبارات الحالات	محور التوجه في الزمان20/	محو فهم العلاقات الزمنية12/	محور الامتداد9/	محور السن9/	
الحالة 1	**14**	**8**	**7**	**8**	**9,25**
الحالة 2	**16**	**8**	**7**	**8**	**9,75**
الحالة 3	**19**	**12**	**9**	**6**	**11,50**
الحالة 4	**18**	**11**	**8**	**7**	**11**
الحالة 5	**16**	**7**	**7**	**6**	**9**
الحالة 6	**17**	**10**	**7**	**6**	**10**
الحالة 7	**18**	**9**	**8**	**7**	**10,5**
الحالة 8	**17**	**11**	**8**	**6**	**10,5**
الحالة 9	**18**	**7**	**6**	**7**	**9,5**
الحالة 10	**18**	**7**	**6**	**6**	**9,25**
الحالة 11	**17**	**11**	**7**	**6**	**10,25**
الحالة 12	**18**	**9**	**8**	**6**	**10,25**
الحال13	**14**	**8**	**8**	**7**	**9,25**
الحالة 14	**14**	**9**	**7**	**6**	**9**
الحالة 15	**15**	**9**	**8**	**7**	**9,75**
الحالة 16	**18**	**10**	**7**	**6**	**10,25**
الحالة 17	**14**	**9**	**7**	**7**	**9,25**

الحالة 18	18	9	7	9	10,75
الحالة 19	15	11	6	6	9,50
الحالة 20	16	10	6	6	9,5
الحالة 21	17	8	7	6	9,5
الحالة 22	19	9	8	8	11
الحالة 23	15	11	7	7	10
الحالة 24	14	9	7	7	9,25
الحالة 25	16	10	9	9	11
الحالة 26	15	9	7	6	9,25
الحالة 27	18	12	7	7	11
الحالة 28	14	9	8	7	9,5
الحالة 29	14	9	8	6	9,25
الحالة30	17	12	8	7	11

الجدول قم 10 يمثل نتائج اختبار البنية الزمنية للمجموعة الاولى

المتوسـطات الخاصـة بالمجموعـة الضـابطة الخاصـة بـالمحور الاول: STATISTIQUES

	Section 1	Section 2	Section 3	Section 3
N	30	30	30	30
Valide	0	0	0	0
Manquante				
Moyenne	16,3	9,43	7,3	6,7

Tableau de fréquences

SECTION 1 المحور 1

	fréquence	pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide14,00	7	23,3	23,3	23,3
15 ,00	4	13,3	13,3	36,7
16,00	4	13,3	13, 3	50,0
17,00	5	16,7	16,7	66,7
18,00	8	26,7	26,7	93,3
19,00	2	6,7	6,7	100,0
Total	30	100,0	100 ,0	

SECTION 2 المحور 2

	Fréquence	Pour cent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 7,00	3	10,0	10,0	10,0
8,00	4	13,3	13,3	23,3
9,00	11	36,7	36,7	60,0
10,00	4	13,3	13,3	73,3
11,00	5	16,7	16,7	90,0
12,00	3	10,0	10,0	100,0
total	30	100,0	100,0	

SECTION 3 المحور 3

	fréquence	pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 6,00	3	13,3	13,3	13,3
7,00	14	46,7	46,7	60,0
8,00	10	33,3	33,3	93,3
9,00	2	6,7	6,7	100,0
total	30	100,0	100,0	

SECTION 4 المحور 4

	Fréquence	pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide6,00	14	46,7	46,7	46,7
7,00	11	36,7	36,7	83 ;3
8,00	3	10,0	10,0	93,3
9,00	2	6,7	6,7	100,0
total	30	100,0	100,0	

الجداول رقم (11): تمثل النتائج القياسية، المتوسط الحسابي، الوسيط والانحـراف المعياري لاختبارات البنية الزمنية للمجموعة الضابطة.

IV-1-2 عرض نتائج المجموعة التجريبية :

عرض نتائج اختبار البنية الزمنية للمجموعة التجريبية أي المحور الخاص بالتوجـه في الزمان

الاختبارات / الحالات	20/20 محور التوجه في الزمان	معدل الاختبارات
الحالة 1	04	%11،1
الحالة 2	03	%15
الحالة 3	05	% 25
الحالة 4	04	% 11،1
الحالة 5	02	% 10
الحالة 6	04	% 11،1
الحالة 7	02	% 10
الحالة 8	02	% 10
الحالة 9	03	% 15
الحالة 10	03	% 15
الحالة 11	04	% 11،1
الحالة 12	04	% 11،1
الحالة 13	04	% 11،1
الحالة 14	02	% 10
الحالة 15	02	% 10
الحالة 16	02	% 10
الحالة 17	04	% 11،1
الحالة 18	04	% 11،1
الحالة 19	03	% 15
الحالة 20	02	% 10
الحالة 21	04	% 11،1
الحالة 22	02	% 10
الحالة 23	03	% 15
الحالة 24	03	% 15
الحالة 25	02	% 10
الحالة 26	02	% 10
الحالة 27	03	% 15

الحالة 28	03	% 15
الحالة 29	03	% 15
الحالة 30	04	% 10

نتائج اختبارالبنية الزمنية للمجموعة التجريبية أي المحور الخاص بفهـم العلاقـات الزمنية

الاختبارات / الحالات	12/12 محور فهم العلاقات الزمنية	معدل الاختبارات
الحالة 1	02	%16،6
الحالة 2	01	%8،33
الحالة 3	02	% 16،6
الحالة 4	03	% 25
الحالة 5	01	% 8،33
الحالة 6	01	% 8،33
الحالة 7	02	% 16،6
الحالة 8	02	% 16،6
الحالة 9	03	% 25
الحالة 10	02	% 16،6
الحالة 11	01	% 8،33
الحالة 12	03	% 25
الحالة 13	03	% 25
الحالة 14	04	% 33،3
الحالة 15	01	% 8،33
الحالة 16	02	% 16،6
الحالة 17	04	% 33،3
الحالة 18	03	% 25
الحالة 19	01	% 8،33
الحالة 20	01	% 8،33
الحالة 21	02	%16،6
الحالة 22	01	% 8،33
الحالة 23	02	% 16،6
الحالة 24	03	% 25

الحالة 25	01	% 8،33
الحالة 26	02	% 16،6
الحالة 27	02	% 16،6
الحالة 28	03	% 25
الحالة 29	02	% 16،6
الحالة 30	01	% 8،33

نتائج اختبار البنية الزمنية للمجموعة التجريبية أي المحور الخاص بالامتداد

الاختبارات / الحالات	9/9 محور الامتداد	معدل الاختبارات
الحالة 1	01	% 11،1
الحالة 2	00	% 0
الحالة 3	01	% 11،1
الحالة 4	02	% 22،22
الحالة 5	01	% 11،1
الحالة 6	00	% 0
الحالة 7	01	% 11،1
الحالة 8	02	% 22،2
الحالة 9	01	% 11،1
الحالة 10	02	% 22،2
الحالة 11	00	% 00
الحالة 12	01	% 11،1
الحالة 13	01	% 11،1
الحالة 14	02	% 22،2
الحالة 15	01	% 11،1
الحالة 16	02	% 22،2
الحالة 17	00	% 00
الحالة 18	02	% 22،2
الحالة 19	01	% 11،1
الحالة 20	02	% 22،2
الحالة 21	01	% 11،1

الحالة 22	02	% 22،2
الحالة 23	01	% 11،1
الحالة 24	02	% 22،2
الحالة 25	00	% 00
الحالة 26	02	% 22،2
الحالة 27	03	% 33،3
الحالة 28	03	% 33،3
الحالة 29	02	% 22،2
الحالة 30	01	% 11،1

نتائج اختبار البنية الزمنية للمجموعة التجريبية أي المحور الخاص بالسن

الاختبارات / الحالات	12/12 محور السن	معدل الاختبارات
الحالة 1	00	%00
الحالة 2	01	% 11،1
الحالة 3	03	% 33،3
الحالة 4	02	% 22،2
الحالة 5	03	% 33،3
الحالة 6	01	% 11،1
الحالة 7	02	% 22،2
الحالة 8	01	% 11،1
الحالة 9	03	% 33،3
الحالة 10	02	% 22،2
الحالة 11	01	% 11،1
الحالة 12	01	% 11،1
الحالة 13	02	% 22،2
الحالة 14	03	% 33،3
الحالة 15	02	% 22،2
الحالة 16	02	% 22،2
الحالة 17	03	%33،3
الحالة 18	01	% 11،1
الحالة 19	02	% 22،2
الحالة 20	02	% 22،2

الحالة 21	02	% 22،2
الحالة 22	01	% 11،1
الحالة 23	01	% 11،1
الحالة 24	02	% 22،2
الحالة 25	01	% 1،11
الحالة 26	02	%22،2
الحالة 27	03	%33،3
الحالة 28	03	% 33،3
الحالة 29	02	% 22،2
الحالة 30	01	% 11،1

سنقوم في هذا الجدول بعرض نتائج المجموعة التجريبية للاختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية أي عرض نتائج المتعلقة بمحور التوجه في الزمان و محور فهـم العلاقـات الزمنية و محور الامتداد و محور السن.

الاختبارات / الحالات	محور التوجه في الزمان	محور فهم العلاقات	محور الامتداد	محور السن.	معدل الاختبارات
الحالة 1	04	02	01	00	1,75
الحالة 2	03	01	00	01	1,25
الحالة 3	05	02	01	03	2,75
الحالة 4	04	03	02	02	2,75
الحالة 5	02	01	01	03	1,75
الحالة 6	04	01	00	01	1,5
الحالة 7	02	02	01	02	1,75
الحالة 8	02	02	02	01	1,75
الحالة 9	03	03	01	03	2,5
الحالة 10	03	02	02	02	2,25
الحالة 11	04	01	00	01	1,5
الحالة 12	04	03	01	01	2,25
الحالة13	04	03	01	02	2,5
الحالة 14	02	04	02	03	2,75
الحالة 15	02	01	01	02	1,5
الحالة 16	02	02	02	02	2
الحالة 17	04	04	00	03	2,75
الحالة 18	04	03	02	01	1,75
الحالة 19	03	01	01	02	1,75

الحالة 20	02	01	02	02	2,25
الحالة 21	04	02	01	02	3,25
الحالة 22	02	01	02	01	1,5
الحالة 23	03	02	01	01	1,75
الحالة 24	03	03	02	02	2,5
الحالة 25	02	01	00	01	1
الحالة 26	02	02	02	02	2
الحالة 27	03	02	03	03	2,75
الحالة 28	03	03	03	03	3
الحالة 29	03	02	02	02	2,25
الحالة 30	04	01	01	01	1,75

الجدول رقم (11) يمثل نتائج المجموعة التجريبية لاختبارات البنية الزمنية.

سوف نعرض في هذا الجدول النتائج القياسية لاختبارات البنية الزمنيـة أي مـن خلال اختبارات المتعلقة بكل من محور التوجه في الزمان ومحـور فهـم العلاقـات الزمنية و محور الامتداد و محور السن ونجد فيه كل من الوسيط، أعلى نقطة وأدنـى نقطة ، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

المتوسطات الخاصة بالمجموعة التجريبية STATISTIQUES

		Section 1	Section 2	Section 3	Section 4
N	valide	30	30	30	30
	Manquante	0	0	0	0
Moyenne		3,06	2,03	1,33	1,83

TABLEAU DE FRÉQUENCES

Section 1

	fréquence	pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 2,00	10	33,3	33,3	33,3
3,00	9	30,0	30,0	63,3
4,00	10	33,3	33,3	96,7
5,00	1	3,3	3,3	100 ,0
total	30	100,0	100,0	

Section 2

	fréquence	Pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide 1,00	10	33,3	33,3	33,3
2 ,00	11	36,7	36,7	70,0
3,00	7	23,3	23,3	93,3
4,00	2	6,7	6,7	100,0
total	30	100,0	100,0	

Section 3

	fréquence	pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00	5	16,7	16,7	16,7
1,00	12	40,0	40,0	56,7
2,0à	11	36,7	36,7	93,3
3,00	2	6,7	6,7	100,0
total	30	100,0	100,0	

Section 4

	fréquence	pourcent	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide ,00	1	3,3	3,3	3,3
1,00	10	33,3	33,3	36,7
2,00	12	40,0	40,0	76,7
3,00	7	23,3	23,3	100,à
total	30	100,0	100,0	

الجداول رقم (12): تمثل النتائج القياسية، المتوسط الحسابي، الوسـيط والانحـراف المعياري لاختبارات البنية الزمنية للمجموعة التجريبية.

IV-2-1 تحليل نتائج المجموعة الضابطة :

بعد تطبيق الاختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية على فئة تلاميذ ذوي قراءة جيدة، لاحظنا أن هؤلاء التلاميذ تحصلوا على نتائج جيدة في الاختبارات الزمنية الاربعـة الموجهـة إليهم

وطبقا للنتائج المتحصل عليها عند فئة الأطفال المجموعة الضابطة لاحظنا أن معظمهم استطاعوا الإجابة على الأسئلة الخاصة بالمحور" 1" محور التوجه في الزمن ،حيث كانت النسبة المئوية تتراوح ما بين 75 % كأقصى نسبة و70 % كأدنى نسبة ،و في هذا المحور استطاع الأطفال الإجابة على الأسئلة المتعلقة بأيام الأسبوع والتعرف على شهور السنة ،الساعات الفصول، هذا ما أكدته .Dumont أن الطفل في هذا السن يكون قد اكتسب كل هذه البنود المتعلقة بالتوجه في الزمن.

بالنسبة للنتائج المتحصل عليها في المحور" 2" و المتعلق بفهم العلاقات الزمنية فكانت النتائج بين 6،66 % إلى غاية 100 %.

وما لاحظناه أن الأطفال استطاعوا الإجابة و لو بصفة متقاربة عن الأسئلة المتعلقة بالموقع الزمني لليوم المذكور بحيث حددوا الموقع الزمني للأيام بشكل صحيح كما هو الحال بالنسبة لترتيب الفصول و كذلك الأعياد الدينية عيد الفطر،الأضحى،رمضان، المولد النبوي الشريف أما فيما يخص العطل فان الأطفال تحصلوا على نتائج صحيحة بما أنهم متمدرسين و العطلة تمثل لهم حدث مهم.

فيم يخص المحور3 الخاص بالامتداد فالإجابة على الأسئلة كانت سهلة خاصة المتعلقة بدقائق الساعة و بعدد ساعات النهار، و عدد شهور السنة ما عدا وجود أخطاء فيما يخص البند رقم "39" و المتعلق ب:"كم من يوم في السنة"؟

أما عن النسبة المئوية فكانت ما بين 66،6% كأدنى درجة و 100% كأعلى درجة .

و أخيرا يأتي المحور"4 "و الذي يخص محور السن ،فقد كانت أعلى نسبة فيه هي 100% و أدناها 66،6% حيث أن الأطفال أعطوا إجابات صحيحة حول معرفة سنه الآن و سنه السنة الماضية وكم سيكون عمره بعد سنة.

أما السؤال "46 " المتعلق بعلاقة السن عند الولادة هو السؤال الذي اخطأ الأطفال فيه و بالنسبة لتاريخ ميلاده فقد أجاب جميع الأطفال عليه بسهولة ذلك لأنهم يحتفلون بهذا اليوم مع عائلتهم.

IV-2-2- تحليل نتائج المجموعة التجريبية :

بعد تطبيق الاختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية على فئة التلاميذ الذين يعـانون من صعوبات القراءة، لاحظنا من خلال الجدول أن أفراد المجموعة الثانية قد أخفقـوا في الاستعمال الجيد للاختبارات الأربعة المتعلقة بالبنية الزمنية .

و طبقا للنتائج المتحصل عليها في الجدول الذي يمثل النسب المئوية للإجابات الخاصة بالمجموعة التجريبية ،لاحظنا أن إجابتهم في المحور الأول (1)المتعلق بالتوجه في الزمن غير جيدة إذا ما قورنت بنسب أطفال المجموعة الضابطة .فقد تحصلوا على نسبة 25%كأقصى حد و 10% كأدنها .الصعوبة كانت في البند 7 المتعلق بالساعة

فيما يتعلق بالمحور الثاني(2) محور العلاقات الزمنية فالنتائج فكانت منخفضة كذلك و النسبة كانت تتراوح ما بين 25 %و 8،33% حيث لاحظنا أن معظمهم لم

يستطيعوا الإجابة إلا البعض ،وجدوا صعوبة في البند 23، 24 المتعلق بالعلاقة الزمنية في إطار الأسبوع وكذلك الأسئلة الخاصة بالفصول.

بالنسبة للمحور الثالث(3) الخاص بالامتداد لاحظنا أن النسب انخفضت حيث انحصرت النسب بين 33،3%كأقصى حد و 00 %كأدناها، وذلك راجع إلى أن الأسئلة كانت معقدة بالنسبة لهم، حيث لم يستطيعوا الإجابة على الأسئلة المتعلقة بدقائق الساعة و لا بعدد الساعات في النهار.

و فيما يخص آخر محور أي المحور الرابع(4) المتعلق بالسن فقد أظهرت النتائج عجز الاطفال في الاجابة عل البنود حيث كانت النسبة تتراوح ما بين 3،33% كأعلى نسبة و 00 % كأدناها، فالأطفال هنا استطاعوا التعرف على سنهم و تاريخ ميلادهم.

إن الاختبارات المقدمة في التناول التجريبي هي الاختبارات التي تقيس البنيـة الزمنية ، و لقد لاحظنا من خلال عرض و تحليل النتائج لكل مجموعة على حـدى أن أفراد المجموعة الأولى قد تحصلوا على النقاط الأعلى في كل الاختبارات المقدمة لهم في حين أن المجموعة الثانية فقد أسفرت كل النتائج بالفشل و كان الفرق بين النسـب كبيرا.

الفصل الرابع
التناول الإحصائي

I- تقديم اختبارات التناول الاحصائي

II- عرض وتحليل النتائج

للتأكد من صحة فرضياتنا ، إعطاء مصداقية علمية لهذا البحث توجب علينا القيام بدراسة إحصائية و ذلك للبحث و التأكد من أن مشكلة صعوبات القراءة يرجع بالدرجة الأولى إلى العمليات المعرفية و بالأخص إلى مشكل في البنية الزمنية لهذا ارتأينا دراسة علاقة البنية الزمنية بالقراءة وأيضا بصعوبات القراءة و هذا ما سوف نبينه من خلال هذا الفصل.

I– التناول الإحصائي :

لدراسة علاقة الارتباطية تطلب منا استعمال معامل سبرمان(spermane) لأنه يعتبر القانون الأنسب و المتداول في العلوم الاجتماعية و الإنسانية .

و من خلال استعمالنا لبرنامج خاص و هو SPSS المستعمل من طرف المختصين في الإحصاء .

تم الحصول على الجدول الآتي الذي يوضح معاملات الارتباط بين كل من اختبارا لبنية الزمنية و القراءة التي تقيس البنية الزمنية و القراءة

I-1-1- عرض نتائج المجموعة الضابطة :

اختبار القراءة	
0,885++	اختبار التوجه في الزمان
30	N

الجدول رقم (14) يمثل معاملات الارتباط بين التوجه في الزمان و القراءة للمجموعة الضابطة

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الأولى أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين التوجه في الزمان والقراءة.

أما في الجدول التالي سوف نعرض معامل الارتباط بين اختبار فهم العلاقات الزمنية و القراءة

اختبار القراءة	
0,477++ 30	اختبارات فهم العلاقات الزمنية N

الجدول رقم (15) يمثل معاملات الارتباط لفهم العلاقات الزمنية و القراءة للمجموعة الضابطة.

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الثانية أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين فهم العلاقات الزمنية والقراءة.

اما الجدول التالي سوف نعرض فيه معامل الارتباط للاختبار الخاص بالامتداد و القراءة

اختبار القراءة	
0,462++ 30	اختبار الخاص بالامتداد N

الجدول رقم (15) يمثل معاملات الارتباط بين الامتداد و القراءة للمجموعة الضابطة .

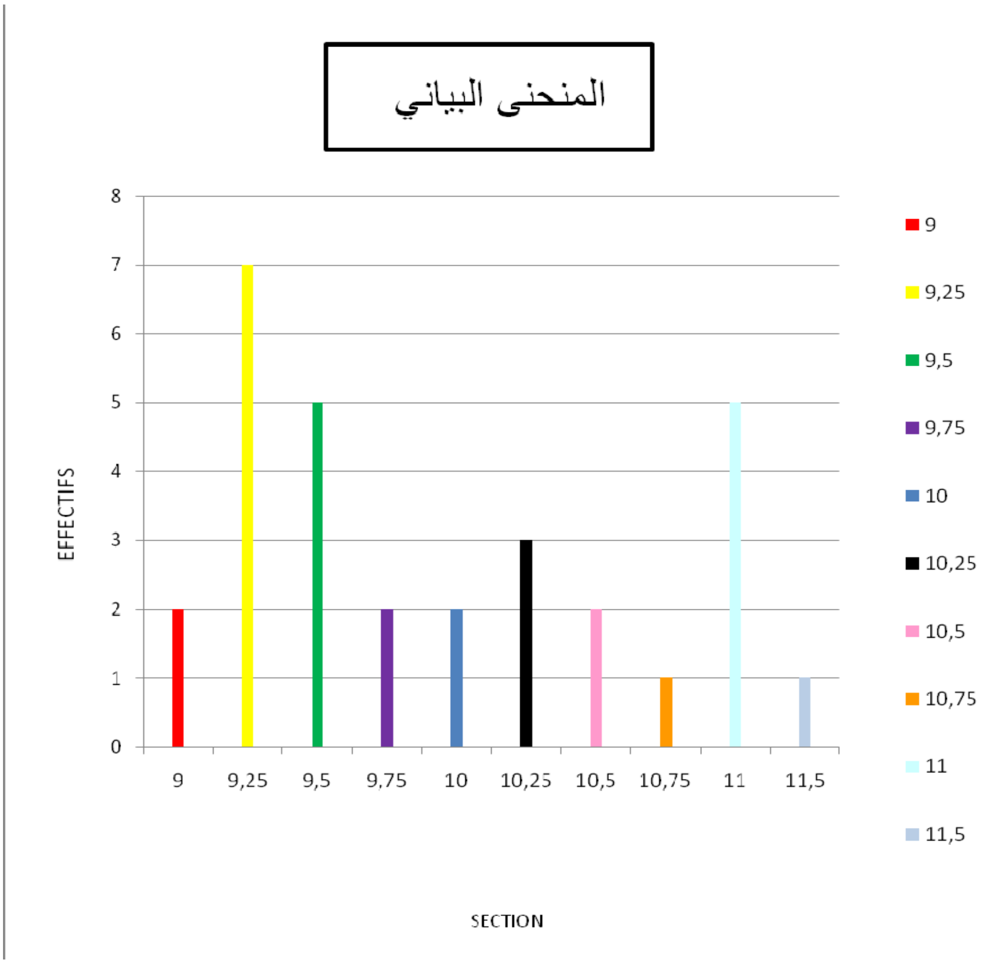
أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الثالثة أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين الامتداد والقراءة.

اما الجدول التالي سوف نعرض فيه معامل الارتباط للاختبار الخاص بالسن و القراءة

اختبار القراءة	
0,620++ 30	اختبار الخاص بالسن N

الجدول رقم (16) يمثل معاملات الارتباط بين السن و القراءة للمجموعة الضابطة .

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الرابعة أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطيه قوية بين المفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن والقراءة.



منحنى1: يمثل دراسة النتائج المتحصل عليها بين البنية الزمنية والقراءة للمجموعة الضابطة

تحليل نتائج المجموعة الضابطة

يظهر من خلال المعالجة الإحصائية لنتائج المحصل عليها والموضحة في الجدول وعن وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين البنية الزمنية و القراءة عند المجموعة الضابطة والذين تحصلوا على نتائج جيدة في كل من القراءة والاختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية، حيث دلت على أن البنية الزمنية المدروسة من طرفنا من خلال الاختبارات التالية التوجه في الزمان والذي يقيس قدرة الطفل على التعرف و تعيين الموقع الزمني

وفهم العلاقات الزمنية و الذي يقيس قدرة الطفل على وضع علاقة بين مفهومين زمنيين و تحديد اذا ما كان هذا المفهوم الزمني يأتي قبل أو بعد المفهوم الاخر

و اختبار فهم الامتداد الذي يقيس الطفل على تقدير الامتداد أي اذا ما كان احد المفاهيم أطول أم أقصر من المفهوم الاخر

و اخيرا اختبار مفهوم السن يهدف الى مدى قدرة الطفل لفهم المفاهيم الزمنية المتعلقة بالسن

و بالتالي استطعنا تحقيق الفرضيات الجزئية الاربعة حيث قدر معامل الارتباط في الفرضية الجزئية الاولى ب:++0,885 كما هو موضح في الجدول 14 و هي قيمة قوية و ايجابية تبرهن عن وجود علاقة ارتباطية بين كل من التوجه في الزمان و القراءة

أما بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية فقد قدر معامل الارتباط ب :++0,477كما هو موضح في الجدول 15 و هو معامل ايجابي قوي و هذا ما يؤكد لنا ان مفهوم العلاقات الزمنية لها دور كبير في تعلم القراءة في اللغة العربية

و في الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على وجود علاقة بين الامتداد و القراءة التي اعطت لنا نتيجة ايجابية و التي قدرت ب ++0,462 كما هو موضح في الجدول 15

و اخيرا الفرضية الجزئية الرابعة و التي كان معامل الارتباط ++0,620 كما هو موضح في الجدول 16 و هذا يؤكد لنا من وجود علاقة ارتباطية قوية و ايجابية

ان الاستعمال الفعال للوظائف العقلية عامة والزمنية خاصة لها دور في قدرة التلميذ على التحصيل الجيد أو التحصيل السيئ لعملية القراءة.
حيث أن التمكن من هذه المفاهيم المتعلقة بالتوجه في الزمان تمكن التلميذ من احترام التسلسل الموجود في النص و كذلك تجعله يحترم مواقع الحروف داخل الكلمة.

كما أن أفراد هذه المجموعة قد تحصلوا على نتائج جيدة في كل من اختبار بالتوجه في الزمان و فهم العلاقات الزمنية والامتداد والسن وهذا ما أكد لنا أن اكتسابهم للبنية الزمنية اكتساب سليم يتلاءم مع عمرهم وهذا الاكتساب قد جعلهم يمتلكون قراءة سليمة و عادية تناسب مستواهم الدراسي.

I. -1-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية :

اختبار القراءة	
0,500++ 30	اختبار التوجه في الزمان N

الجدول رقم (17) يمثل معاملات الارتباط بين البنية التوجه في الزمان و صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية .

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الأولى أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين التوجه في الزمان والقراءة.

اختبار القراءة	
0,032++ 30	اختبار فهم العلاقات الزمنية N

الجدول رقم (18) يمثل معاملات الارتباط بين البنية العلاقات الزمنية و صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية .

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الثانية أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين العلاقات الزمانية والقراءة.

اختبار القراءة	
0,958++ 30	اختبار الخاص بالامتداد N

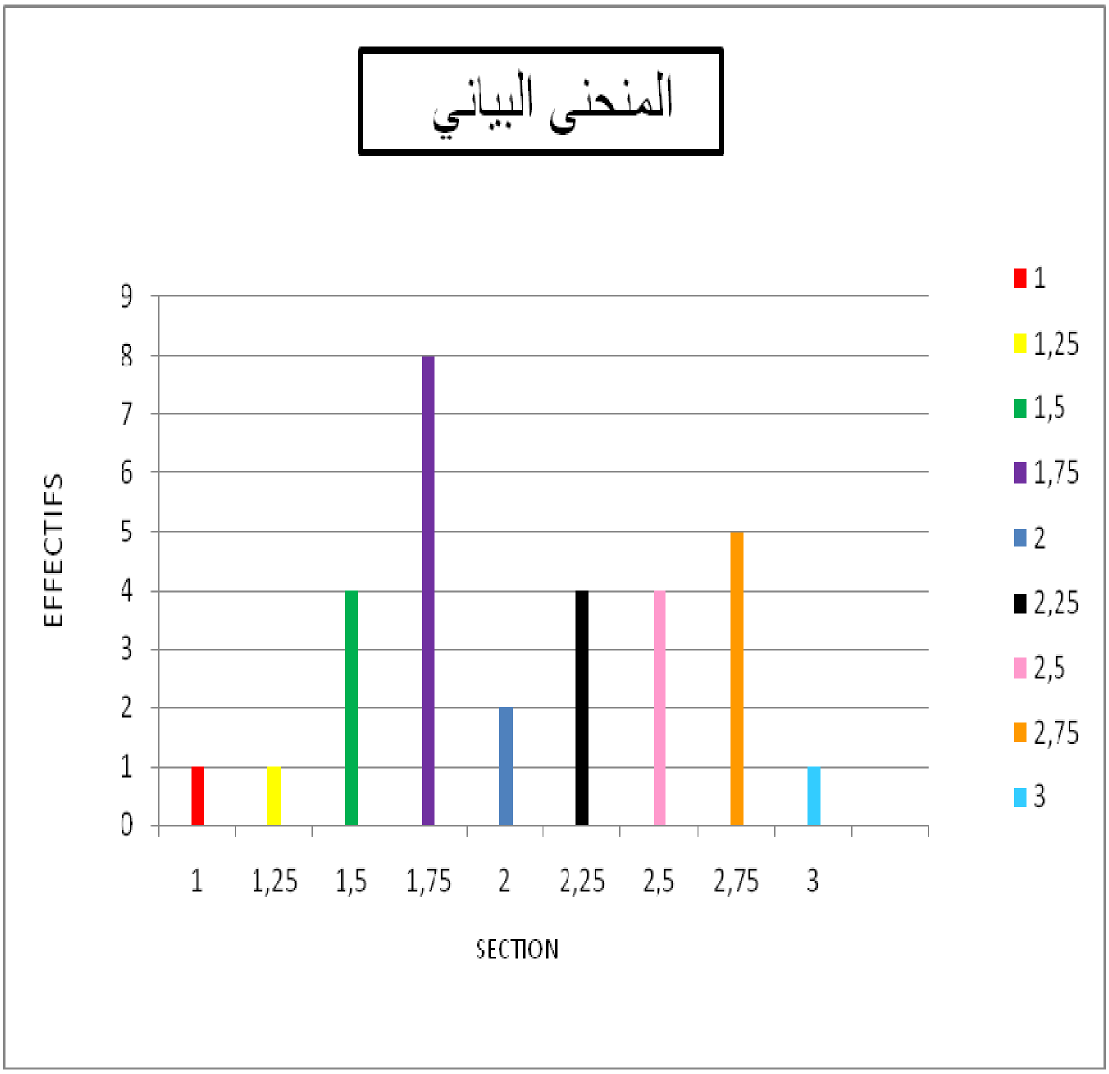
الجدول رقم (19) يمثل معاملات الارتباط بين الامتداد و صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية .

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الثالثة أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين الامتداد والقراءة.

اختبار القراءة	
0,876++ 30	اختبار الخاص بالسن N

الجدول رقم (20) يمثل معاملات الارتباط بين السن و صعوبات القراءة للمجموعة التجريبية .

أظهرت النتائج المبنية في الجدول عن صدق الفرضية الجزئية الرابعة أي أكدت عن وجود علاقة ارتباطية قوية بين السن والقراءة.



منحنى2: يمثل دراسة النتائج المتحصل عليها بين البنية الزمنية و القراءة للمجموعة التجريبية

تحليل نتائج المجموعة التجريبية

أما بخصوص المجموعة التجريبية فقد أظهرت النتائج المتحصل عليها على وجود علاقة ارتباطيه ايجابية قوية بين البنية الزمنية و صعوبات القراءة فكلما كان اكتساب البنية الزمنية ضئيل كلما كانت القراءة مضطربة و عان التلميذ من صعوبات في أهم مكتسباته المدرسية و هي القراءة ،و هذا يبين لنا أن أي خلل في البنية الزمنية أو في احد مكوناتها يحدث اضطراب على مستوى القراءة .

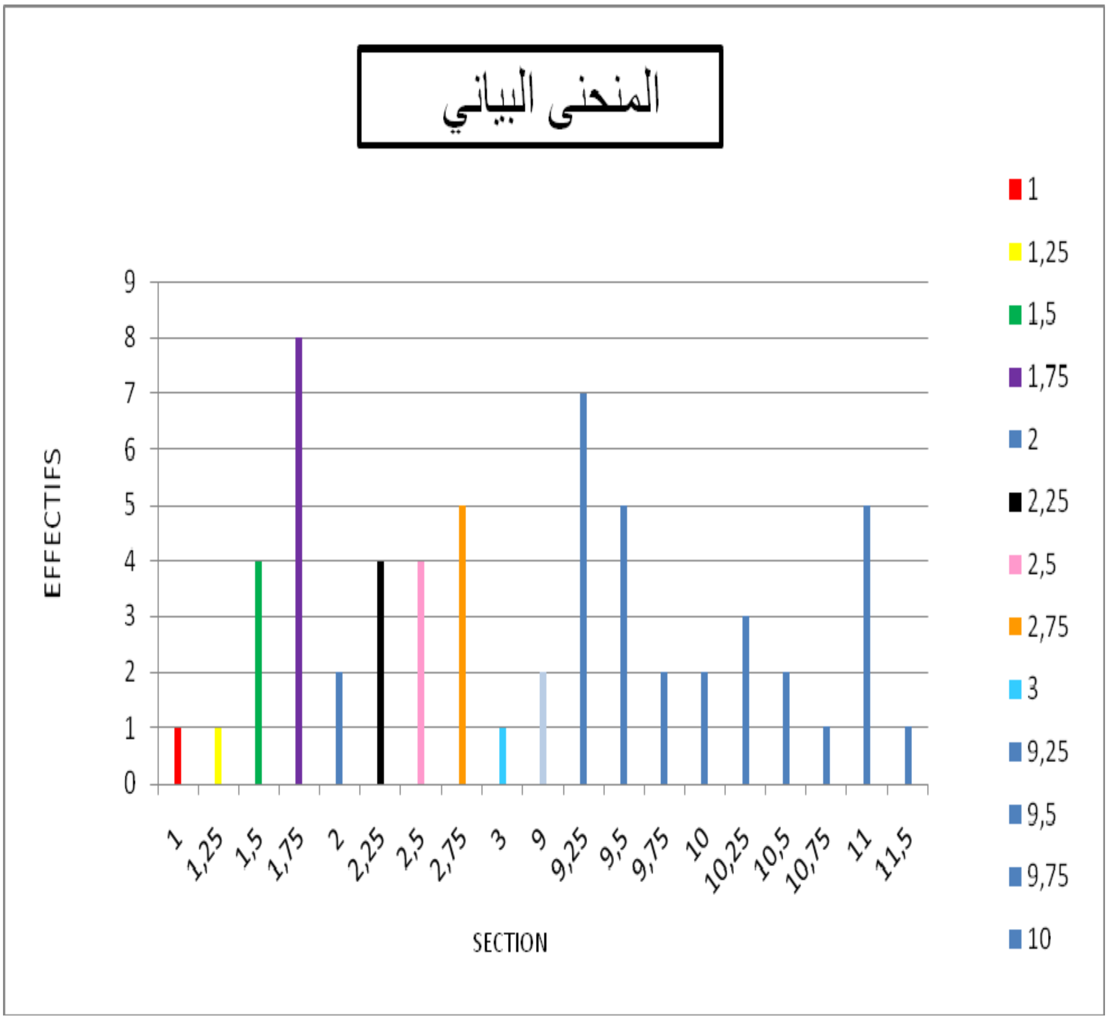
فالخلل في التوجه في الزمن عند أفراد هذه المجموعة جعل قراءتهم رديئة مليئة بالأخطاء التي لها علاقة بهذه المفاهيم.. فيحدث لديهم الكثير من التغيير في مواقع الحروف بحيث اننا تحصلنا على معامل ارتباط ايجابي و الذي قدر ب ++0,500 كما هو موضح في الجدول 17 فالخلل في التوجه في الزمان عند افراد هذه المجموعة جعل قراءتهم رديئة مليئة بالأخطاء التي لها علاقة بهذه المفاهيم

أما بخصوص الفرضية الثانية و التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم العلاقات الزمنية و صعوبات القراءة فقد تحصلنا على معامل ارتباط ايجابي ++0,032 كما هو موضح في الجدول 18

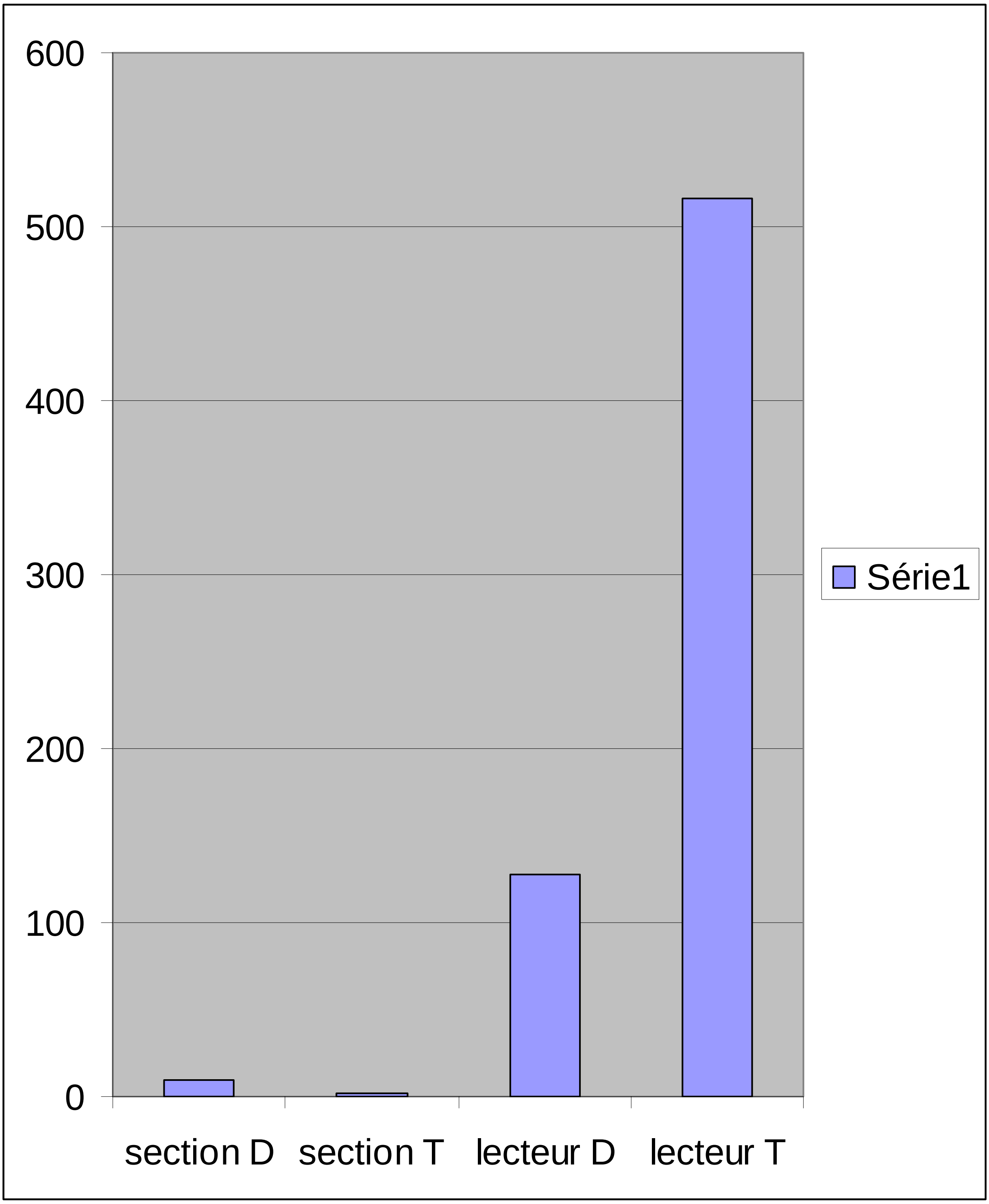
و في الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على وجود علاقة بين الامتداد و صعوبات القراءة التي اعطت لنا نتيجة ايجابية و التي قدرت ب ++0,958 كما هو موضح في الجدول 19 و هذه النتيجة تؤكد لنا من وجوب اكتساب مفهوم الامتداد ذلك لان الخلل الموجود على مستواه جعلنا نفسر عدم قدرة هؤلاء التلاميذ على اكتساب القراءة السليمة

و اخيرا الفرضية الجزئية الرابعة و التي كان معامل الارتباط ++0,876 كما هو موضح في الجدول20 و هذا يؤكد لنا من وجود علاقة ارتباطية قوية و ايجابية

و في الاخير نستنتج ان على الطفل ان يكتسب مفاهيم الزمن لان هذه الاخيرة تساعده على اكتساب القراءة السليمة



منحنى 3: يمثل دراسة النتائج المتحصل عليها بين البنية الزمنية و القراءة للمجموعة الضابطة و التجريبية



منحنى 3: يمثل دراسة النتائج المتحصل عليها بين البنية الزمنية و القراءة للمجموعة الضابطة و التجريبية

■ **تفسير ومناقشة النتائج:**

إن السؤال المراد الإجابة عنه هو " هل توجد علاقة بين البنية الزمنية و صعوبات القراءة؟

و للإجابة عن ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطيه بينهما أم لا؟ استعملنا معامل سبرمان (spermane) للبرهنة على ذلك، وبعد عرض النتائج و تحليلها نحاول في هذا الجزء أن نفسر هذه النتائج الإحصائية، والتي وضحت الفرق الموجود بين تلاميذ المجموعتين.

فالمجموعة الأولى و التي تمثل التلاميذ ذو القراءة العادية اظهروا نتائج حسنة في كل من اختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية و اختبار القراءة على عكس أفراد المجموعة الثانية و التي كانت لديهم صعوبة في النجاح في الاختبارات الموجة لديهم.

و هذا يؤكد فرضية بحثنا التي حاولنا من خلالها إظهار مدى أهمية البنية الزمنية في اكتساب الجيد لعملية القراءة .

حيث أنه وجدت دراسات كثيرة جعلت من بين الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة في القراءة هو اضطراب يحدث على مستوى البنية الزمنية و الفضائية (باي ، ح ، 2001).

كما أنه وجدت تعريفات لصعوبات القراءة ركزت فيها على جانب الاضطراب المرتبط بنقص التوجه في الزمان و المكان حيث يجد الشخص صعوبة في التوجه ال :الزماني و هذه الصعوبة تؤثر على قدرة التعامل مع الرموز مثل الأرقام و الحروف. (Herman R.)

و إذا كان هذا الاختلال في بداية تعلم الطفل لمهارة القراءة و لم يكن مكتسبا للبنية الزمنية و التي يبدأ نموها في مراحل جد مبكرة، يؤدي هذا بالتلميذ للوقوع في مشكل صعوبات القراءة و يشكل خطرا عليه في المراحل الباقية من تعليمه (Frith,1985).

و من خلال النتائج الإحصائية للمجموعة الأولى ،لاحظنا أن كلا من نتائج البنية الزمنية و نتائج القراءة ملائمة للزمن العمري لهم ، فالطفل العادي الذي عمره 10 سنوات يكون قد اكتسب عدة مفاهيم و بنى الزمنية.

و حسب بياجيه الفترة من 2 الى 12 سنة هي مرحلة يتم فيها ظهور التفكير الرمزي و هي تمثل البدايات الأولى للتصورات و الوظيفة الرمزية إلى أن يصل في سن 12 سنة مرحلة العمليات الفضائية الزمنية ، و هنا يكون الطفل قد اكتسب المفاهيم الزمنية

أما بخصوص أفراد المجموعة الثانية لاحظنا الفرق الموجود عندهم إذ أظهرت نتائجهم ضعفا كبيرا في الاختبارات المتعلقة بالبنية الزمنية حيث أنهم لقوا صعوبات كبيرة في اختبار التوجه في الزمان و الذي يقيس قدرة الطفل على التعرف و على تعيين الموقع الزمني المذكور بالنسبة إلى مجموعة السلاسل الزمنية كفترات اليوم والأسبوع و الشهور...الخ كما أنهم تلقوا صعوبات في اختبار فهم العلاقات الزمنية و الذي يقيس قدرة الطفل على وضع علاقة بين مفهومين زمنيين و تحديد إذا ما كان هذا المفهوم الزمني قبل أو بعد المفهوم الأخر وقد لاحظنا من خلال النتائج المقدمة أن نتائجهم كانت أدنى من مستوى تلاميذ المجموعة الضابطة و هذا أن دل على شيء فإنما يدل على أن هؤلاء التلاميذ لم تتكون عندهم بعد هذه المفاهيم و التي تدور أساسا على ربط العلاقات الزمنية فيما بينها وهذا الفشل في اكتساب هذه البنية الزمنية انعكس بالسلب على نتائجهم وفي اختبار القراءة ذلك لان هذه المفاهيم تساعدهم من عدم الوقوع في الاخطاء والذي قد يحدث لنا أيضا اختلال في معنى النص ، وهذا أضاف لنا سندا آخر نعتمد عليه في تفسيرنا لمدى قوة العلاقة الموجودة بين البنية الزمنية و عملية القراءة و أن سلامتها تعطي للطفل القدرة على الاكتساب الجيد لعملية القراءة أو تمنعهم في الوقوع من أي اضطراب سوءا كان في القراءة أو في مواد تعليمية أخرى و ليس هذا فقط فالاختبار الثاني الذي استعملناه في دراسة المفاهيم الزمنية قد لقي نفس الصعوبة من طرف هؤلاء التلاميذ .

و أخيرا نستنتج أن القراءة نشاط فكري معرفي يتطلب مستويات مهمة من القدرات الزمنية و أي تأخر في اكتسابها يجعل من التلاميذ عرضة للإصابة بعدة مشاكل دراسية.

و كحصيلة لما قلناه و من خلال الدراسة الإحصائية و تفسيرها نجد أن للبنية الزمنية علاقة كبيرة بتعلم مهارة القراءة و لهذا فان أي خلل في هذه البنية سيؤدي

بالتلميذ إلى التعثر في مجاله التعليمي الدراسي و بالتالي مستقبله بيد هذه العمليات المعرفية ومن بينها البنية الزمنية.

و أخيرا نستنتج أننا قد تمكنا من تحقيق فرضيات بحثنا وهي كالآتي:
تحقق الفرضيتين الأساسيتين للبحث و التي تتمثل في:

- توجد علاقة ارتباطيه بين البنية الزمنية و القراءة.

و تتحقق الفرضيات الجزئية التي تتفرع عنها :

توجد علاقة ارتباطية بين التوجه في الزمان و القراءة

توجد علاقة ارتباطية بين فهم العلاقات الزمانية و القراءة

توجد علاقة ارتباطية بين الامتداد و القراءة

توجد علاقة ارتباطية بين السن و القراءة

- وكذلك هناك علاقة ارتباطيه بين الزمنية و صعوبات القراءة.
- و تتحقق الفرضيات الجزئية التي تتفرع عنها :
- توجد علاقة ارتباطية بين التوجه في الزمان وصعوبات القراءة
- توجد علاقة ارتباطية بين فهم العلاقات الزمانية وصعوبات القراءة
- توجد علاقة ارتباطية بين الامتداد وصعوبات القراءة
- توجد علاقة ارتباطية بين السن وصعوبات القراءة

الخاتمة

خاتمة الموضوع:

من خلال الدراسات النظرية التي تطرقنا اليها في الجانب النظري و التي بينت و اكدت ان البنية الزمنية تلعب دورا هاما في المعالجات المعرفية هذا من جهة ، ومن خلال دراستنا و التي كان الهدف منها دراسة البنية الزمنية عند الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة من جهة اخرى و بهذا يمكن استخلاص ما يلي:

بينت نتائج هذه الدراسة و التي تمثلت في دراسة الفروق بين أطفال يعانون من صعوبات تعلم القراءة و أطفال عاديين (المجموعة الضابطة) أن التباين بين هاتين المجموعتين كبير و واضح و ذو دلالة احصائية.

بتطبيق اختباري الذكاء و القراءة تأكدنا من خصائص اضطراب صعوبات تعلم القراءة الذي ذكرناه في الجانب النظري ،و الذي يوافق خصائص مجموعة دراستنا ،فرغما مرورهم بنفس مراحل اكتساب مكنزمات القراءة ، ومن خلال اختبار القراءة تبين الطفل أنه غير قادر على القراءة ، في حين نجد أن نتائج اختبار الذكاء أحسن اذا ما قارناها باختبار القراءة هذا ما بينته النتائج، هذا يدل على أن الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة يتمتع بذكاء عادي مثله مثل أطفال المجموعة الضابطة

أما فيما يخص اختبار البنية الزمنية ،فقد دلت النتائج الاحصائية عن وجود فروق ذو دلالة بين المجموعتين خاصة في المحور الخاص بالامتداد و المحور الخاص بالسن ومنه الفرضية الرئيسية لبحثنا مؤكدة بحيث ظهر أن نتائج البنية الزمنية لفئة الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة ضعيف بالمقارنة مع نتائج فئة الأطفال العاديين ،هذا ما يؤكده اختبار البنية الزمنية ،أما في ما يخص نتائج المحور الخاص بالتوجه في الزمان و المحور الخاص بالعلاقات الزمنية فقد دلت على أنه هناك اختلاف بين المجموعتين ،و أظهر التحليل أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة لهم توظيف سيئ لهذه المحاور (العلاقات الزمنية ،التوجه في الزمان ،الامتداد ،السن) و اتضح ان نتائج اختبار البنية الزمنية ضعيف بالمقارنة مع مجموعة الاطفال العاديين، هذا ما تؤكده الفرضية الجزئية و النتائج الاحصائية تؤكد ذلك أيضا

و من هنا نستنتج ان فرضيتنا الاساسية قد تحققت بحيث انه توجد علاقة ارتباطية بين البنية الزمانية و القراءة و هذا بمثابة محفز لنا لتطوير و تنمية هذه البنية عند الاطفال

أما بالنسبة للفرضية الثانية فقد توصلنا أيضا لوجود علاقة قوية و ايجابية بين البنية الزمنية و صعوبات القراءة و هذا يزيدنا تأكدا من أن البنية الزمنية مهمة جدا في اكتساب القراءة دون ان ننفي دور البنى المعرفية الاخرى

و لهذا فان تعقد و اهمية كل من عمليتي البنية الزمنية و القراءة كوظيفتين معرفيتين لا يمكن ان يثبط عزيمتنا كمختصين بل العكس يجب أن يكون محفز يجلنا نقوم بالاختبارات اللازمة التي تجعلنا نفهم بصفة جيدة الاضطراب

و أخيرا تجدر الاشارة الى أن مجتمع الدراسة يتكون من عدد محدد من الافراد ،الامر الذي يمنعنا من تأكيد فرضيتنا تأكيدا قطعيا بل يجب التأكد من هذه النتائج على عينة تتكون من عدد اكبر من الافراد و ذلك لجعل النتائج اكثر مصداقية هذا ما نرجو الوصول اليه في مشروع الدكتوراه و الملاحظة التي يجب التأكيد عليها أكثر هو ان التحليل الاحصائي حتى و ان كانت المجموعة المدروسة صغيرة فالمهم هو اعطاء دلالة احصائية للنتائج ،و إظهارا أكثر اننا فهمنا الموضوع و اتبعنا منهجية و خطة سليمة.

و كل هذا يساهم في محاولة ايجاد طرق و حلول علاجية تجعل من فئة التلاميذ الذين يعانون من مشاكل تعليمية في اللغة العربية في تحسن دائم او تجعلهم ينتقلون من مرحلة الصعوبات الى مرحلة اكثر نجاحا و تألقا في مسارهم الدراسي.

قائمة المراجع:

I- قائمة المراجع باللغة العربية :

1. أحمد طاهر حسنين و حسن شحاتة " **قواعد الإملاء العربي"** بين النظرية و التطبيق ،مكتبة الدار العربية للكتاب ،القاهرة،1997.
2. حسين نواني،**"اضطرابات اللغة و النشطات المعرفية المرتبطة"**فرقة بحث جامعة الجزائر2008.
3. حورية باي، **"علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية "**، دار القلم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى الإمارات العربية 2002.
4. سليمة حميد وش**"دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدي القراءة من السنة الرابعة"**مذكرة لنيل شهادة الماجستارفي الارطفونية.
5. سهام دحال، **"دراسة و تحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات القراءة"**مذكرة ما جستير في علم النفس المعرفي،الجزائر 2004-2005.
6. شافية لعواد،**"مدى تطبيق دليل تعليم القراءة للسنة الأولى أساسي في المدرسة الجزائرية"**رسالة ماجستير في علم النفس الارطفوني،جامعة الجزائر، 2004-2005.
7. عبد العليم إبراهيم"الموجه **الفني لمدرسي اللغة العربية"**، دار المعارف، القاهرة 1994.
8. علي الجملاطي وأبو الفتوح التو انسي، **"الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية"**، نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة 1985.
9. علي تعوينات، **"التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط"، ديوان المطبوعات الجامعية"**، الجزائر 1983.
10. فؤاد البهي **"الذكاء"**دار الفكر العربية، القاهرة 1994.

11. فاطمة ريابي، **"تمثيل المفاهيم الزمنية عند الطفل الأصم"**، ماجستير في الأرطوفونيا، الجزائر، 2000-2001.
12. محمد رجب فضل الله، **"الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية"**، أمون للطباعة1998.
13. محمد صالح سمك، **"فن التدريس للتربية اللغوية"**، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة 1995.
14. هدى المحمود الناشف، **"إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي"**، القاهرة 1999.
15. يعقوب غسان، **"تطور الطفل عند بياجه"**، دار الكتاب، بيروت 1980.
16. **"المعجم الحديث"**، بيروت، 1980.

II- قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

17. Aaron, P.G. **"the neuropsychological of developmental dyslexia- reading disorders- varieties and treatments**", academic press, New York, 1984.

18. Alegria, j et mousty, ph et lebel, "**acquisition de la lecture et troubles associés "** in Grégoire, j et pierart, ;B. Eds, **"évaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs applications diagnostiques "** , Eds, bœck université, paris2001 .

19. Bennabi, M " **Genèse et usage des relations spatiales dans le bilinguisme précoce** " université manterne.

20. Block, H **"Grand dictionnaire de la psychologie ",** bordeaux, paris 1993.

21. Boucharde, M. " **A prendre à lire comme on apprend."** Eds achets , paris1999.

22. Borel Maisonny, S,**" langage oral et écrit, épreuves sensorielles et tests de langage"**Delachaux et Niestlé, paris, 1953.

23. Borel Maisonny, S**,** Debray Ritzen **" langage et dysorthographie"** Edition universitaire, paris ,1973.

24. Carputer, P, A ET just, M, A, "**The psychology of Reading and language comprehension "**Eds boston.1991.

25. Casalis, s"**lecture et dyslexie de l'enfant ."**Eds paris, 1995.

26. Delhaie, M, "**L'évolution du langage de la difficulté au trouble**"inps, paris2009.

27. Dolle, J, M, "**Pour comprendre Piaget"**Dunod paris 1997.

28. Fayol.M**,"comprendre ce qu'on lit ,de l'automatisme au contrôle** "in Fayol ,M,Gombert,P,Lococq,L,sprenger-charolles et zagar,D ,**Psychologie cognitive de la lecture,**Eds paris 1992.

29. Frith**."Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading** "Eds, London 1985.

30. Gaonac, H, D**,"les composantes cognitives de la lecture**" le français dans le monde, 1987.

31. Guelabe-Kezadri Saliha ,"**Evaluation des troubles d'apprentissage de la lecture "** validation d'une épreuve en langue arabe .Congres international de Neuroscience, palais de la culture, Alger 2009.

32. Guidetti, Michel Tourette, Catherine," **Handicapes et développement psychologique de l'enfant "** Armond colin, paris1999.

33. Lococq, P**."Apprentissage de la lecture et dyslexie**"Eds mardaga 1991.

34. Legendre Bergeron, Marie Françoise."**Lexique de la psychologie de développement de jean Piaget**" Québec, gaetan Morin 1983.

35. Magmane, A.cole, P**"les modèles d'apprentissage de la lecture**."Evolution et perpectives.1982.

36. Milalerte, G **"L'apprentissage de la lecture "**PUF, paris 1975.

37. Newton M and Thomson, M.E**"Reading in dyslexia**" a study test of accompany the Aston index, London 1984.

38. Perfetti, C, A. **"Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture"**Eds delacaux et niestlé. 1995.

39. Sprenger Charolles, L." **Apprentissage de la lecture écriture dans le premier degré"** 1990.

40. Vanhout.A" **Les dyslexie d'écrire, évaluer, expliquer, traiter"** Edi.masson, paris, 1998.

41. Vellutino, F"**Dyslexia perceptual deficiency in James kavanagh and Richard, venezeky, orthography.readingand dyslexia"** Baltimore university park. Press ,1988.

42. Wimmer, A ."**L'acquisition de la lecture dans une orthographie plus régulière que celle de l'anglais**, **points de divergence"** In jajaffré, j, p, spernger-charlles et M.**acqusition : les actes de vie,** EDI.paris 1994.

قائمة القواميس:

43. « Dictionnaire de langue française. »Lexique.

44. Sillamy.N, (sous la direction de) « dictionnaire Encyclopédique de psychologie ».Edition Bordas, 1989.

45. « Dictionnaire Etymologique de la langue française. »1989.

46. Brin, F « Dictionnaire d'orthophonie »Ortho-édition, paris 1997.

الملاحـــــق

الملحق الأول

الملحق الثاني

الملحق الثالث

الملحق الرابع