جامعة الجزائر 2
أبو القاسم سعد الله
كليـة العلـوم الاجتمــاعية
قسـم الأرطفونيا

عسر القراءة الفنولوجي

تأثير ميكانيزم التعرف على الكلمة المكتوبة على الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا

إعداد الطالبة:
بومعزة لامية

إشراف الأستاذة:
أ. د. بوعكاز سهيلة

السنة الجامعية:
2019-2018

Remerciements

Dieu merci de m'avoir choisi, et de m'avoir aidé à accomplir cet humble travail, qui est soutenu par une voix à l'intérieure, en moi, était la voix de sécurité et de protection, avant d'être une voix d'encouragement et de soutien moral, et une voix à l'extérieure qui était la voix de patience et d'enthousiasme, dont j'avais besoin au cours des cinq années de préparation et de travail.

En premier lieu, je tiens à remercier profondément le Dr. Bouakkaz Souhila, ma directrice de thèse pour, d'abord, ses qualités humaines dont elle fait preuve à chaque rencontre, et aussi pour ses qualités scientifiques, académiques, et pour ses conseils constructives. Trouvez ici ma reconnaissance pour la confiance que vous m'avez témoignée pour mener à bien ce travail.

Je tiens à exprimer ma gratitude au Pr. Brahimi S., ma directrice de ma thèse de magistère et au Pr. Boussebta, car elles ont leur part de participation à ce succès.

Du fond du mon cœur, je suis reconnaissante envers celles et ceux qui m'ont permis de mener ce travail jusqu'au bout, je tiens à citer l'inspecteur de l'éducation, les directrices, les enseignantes et enseignants des écoles primaire de «Mahalma », pour leur accueil et bienveillance.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance et gratitude à Mme Zinet, Mme Latoui, Mme ben Bouzid. A chacune de vous je dirais ; votre simplicité, votre disponibilité et vos conseils m'ont été d'une grande aide. Je ne vous oublierai jamais.

Un grand merci pour les conseils, les encouragements précieux de mes sœurs et amies Farida, Nabila, Saliha et Nawel.

Merci à mes frères, mes oncles, mes beaux-frères, mes neveux et nièces pour leur présence. Merci aussi à Abdelkader pour votre relecture.

الملخص

عسر القراءة الفنولوجي هو اضطراب يمس المعالجة الفنولوجية للوحدات المكتوبة التي تستدعي تخزين وتمثيل واسترجاع مكونات الوحدة المكتوبة، وتمثل في الكلمة.

هناك تعدد في المهارات المستخدمة أثناء القراءة أهمها: التعرف على الكلمة المكتوبة (فك التشفير وإعادة التشفير)، والفهم. تشير **Sprenger** و**Colé** (2003) أن التعرف على الكلمة المكتوبة هو تنشيط ثلاث أنواع من الرموز تشمل:

-**الرمز الإملائي**: يعكس المعالجة الإدراكية ذات المنبع البصري.

-**الرمز الفنولوجي**: ينشط مباشرة عن طريق المسار الإرسالي، أو بوساطة عن طريق مسار التجميع.
-**الرمز الدلالي:** يعمل على إعطاء معنى للكلمة المقروءة.

هذا التعدد يؤدي إلى تنوع في الأداء وتنوع في ظهور الاضطرابات، من بينها الضعف الفنولوجي الذي يؤثر بدرجات مختلفة على مهارة القراءة من جانبي التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم.

توصلنا من خلال استعمال المنهج التجريبي والأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية إلى إثبات أن هناك اختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة. قمنا بحساب الدلالة الإحصائية للتوزيع التكراري للأداء عن طريق حساب معامل التفلطح، وبالتالي استنتجنا أن توزيع البيانات ليس توزيعًا معتدلاً.

عدم اعتدالية التوزيع دليل على وجود تنوع في الأداء ووجود طبقات تشمل ثلاث أنواع من الأداء: الأول يمثل الأداء الجيد بنسبة 48.50 %، والثاني ذاك الذي يتميز بظهور اضطراب فنولوجي يمثل بنسبة 21.59 %، والنوع الثالث هو الأداء الضعيف يمثل بنسبة 29.9 %.

بينما خلصت نتائج التنبؤ بدرجة تأثير اضطراب مسار التجميع على التعرف على الكلمة المكتوبة عن طريق مسار العنونة بدرجة (12 %)، فكلما زادت درجة الإضطراب الفنولوجي في مهمة القراءة، كلما ضعف الأداء في مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة حسب المسار المستخدم أثناء القراءة من جهة والجنس من جهة أخرى.

بلغ انحدار أو تأثير الضعف الفنولوجي على الفهم القرائي نسبة 11 % عند الذكور، ونسبة 20 % عند الإناث. إذن يؤثر عسر القراءة الفنولوجي على الفهم القرائي بدرجة 15 % بصفة عامة. نستخلص أن التعرف على الكلمة المكتوبة ليس المؤشر الوحيد للتنبؤ بظهور ضعف في الفهم القرائي، إنما هناك مؤشرات أخرى تؤثر على الفهم القرائي هي المؤشرات اللغوية منها التركيبية، النحوية والدلالية.

الكلمات المفتاحية:

القراءة، عسر القراءة الفنولوجي، التعرف على الكلمة المكتوبة، الفهم القرائي.

Résumé

La dyslexie phonologique est un trouble dans le traitement phonologique des unités écrites qui nécessitent le stockage, la représentation et la récupération des composants d'une unité écrite, représentée par un mot. Une diversité de compétences est utilisée lors de la lecture, les plus importantes et fondamentales sont : la reconnaissance du mot écrit (décodage et encodage) et la compréhension (extraction d'un sens).

Sprenger et **Colé** (2003) considèrent que reconnaitre le mot écrit consiste à activer trois types de codes :

1-**le code orthographique** : reflète le traitement cognitif spécifique à l'acuité visuel,

2-**le code phonologique** : est activé directement à travers la voie d'adressage ou via la voie d'assemblage.

3-**le code sémantique** : fonctionne pour donner un sens au mot lu.

Cette diversité conduit à une variété de performances et d'émergence de troubles, notamment de déficit phonologique, qui abime à différents degrés les compétences en lecture tant sur la reconnaissance du mot écrit et aussi sur la compréhension.

Les résultats de cette étude mènent à confirmer que :

-L'absence de distribution modérée est un indice d'une variété de performance. Nous avons enregistré trois sortes de performances : la première est bonne et représente 48.50 %, la deuxième est caractérisée par l'émergence d'un trouble phonologique, elle est estimée à 21.59 %, alors que la troisième performance est faible, nous l'avons estimée de 29.9 %.

-L'effet du variable indépendante (dyslexie phonologique) sur la variable dépendante (la capacité de dénomination) est estimé à 4 % chez la population masculine et à -6 % chez la population féminine.

-L'effet du variable indépendante sur la variable dépendante est représenté par (-4 %) chez la population masculine contre (-2 %) chez la population féminine. Donc l'impact de la dyslexie phonologique sur la reconnaissance du mot est de (-4.57). Plus le degré du trouble phonologique dans la tâche de lecture est élevé, plus la performance en reconnaissance du mot écrit est faible (médiocre).

- La régression ou l'impact du déficit phonologique sur la compréhension en lecture chez la population masculine est au totale 11%, alors qu'elle est de 20% chez la population féminine. Le degré d'influence du variable indépendante sur la variable dépendante est 0.15.

Mots clés : Dyslexie phonologique, la lecture, la reconnaissance du mot écrit, la compréhension en lecture.

محتوى البحث

مقدمة 02

إشكالية وفرضيات البحث 08

الفصل الأول: التعرف على الكلمة المكتوبة وسيرورات اكتساب القراءة

I- التعرف على الكلمة المكتوبة 17

I-1- مراحل معالجة المعلومة المكتوبة 17

I-1-1- التعرف على الكلمات (la reconnaissance des mots) 18

I-1-2-التحليل التركيبي (l'analyse syntaxique) 20

I-1-3-التحليل الدلالي(L'analyse sémantique) 20

I-2- مراحل اكتساب الكلمة المكتوبة 22

I-3- مشكلات التعرف على الكلمة المكتوبة 23

II- سيرورات اكتساب القراءة 24

II-1-المسار التجميعي (la voie d'assemblage) 24

II-2-المسار الإرسالي (la voie d'adressage) 24

الفصـــل الثاني: الفهـــم القرائي

1- تعريف الفهم القرائي 29

2-مستويات الفهم القرائي 29

2-1-مستوى الفهم المباشر 30

2-2-مستوى الفهم الاستنتاجي 31

2-3-مستوى الفهم الناقد 31
2-4-مستوى الفهم التذوقي 32
2-5-مستوى الفهم الإبداعي 33
3- العوامل المؤثرة في استيعاب النص 34
3-1-معرفة المفردات 34
3-2-المعرفة النحوية 35
3-3-معرفة الأنساق العقلية 37
3-4- العمليات الذهنية المصاحبة 39
3-5- استخدام الإستراتيجيات 40
3-6- مراقبة الإستيعاب 42
3-7- ضعف التركيزوالفهم القرائي 44

الفصل الثالث: عسر القراءة الفنولوجي

1- تصنيف عسر القراءة 49
2- مجموعات القراء 51
3- تعريف عسر القراءة الفنولوجي 53
4-مظاهر عسر القراءة الفنولوجي 53
5- النظرية الفنولوجيةالمفسرة لمشكلات القراءة 55
6-الحلقة الفنولوجية la boucle phonologique 56
6-1-الذاكرة السمعية 58
6-2-الذاكرة البصرية 59

الفصل الرابع: منهجية البحث

1- منهج الدراسة	61
2- الدراسة الاستطلاعية	63
3- مجموعة البحث	66
3-1- معايير اختيار مجموعة البحث	70
3-2- تقديم مجموعة البحث	71
4-أدوات البحث	73
4-1-اختبار القراءة	74
4-1-1-شروط وكيفية إجراء الاختبار	74
4-1-2-ظروف تطبيق الاختبار	76
4-2-اختبار قراءة قوائم من الكلمات وأشباه الكلمات اللاكلمات	76
4-3-اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة	78
4-3-1-رائز قراءة أسماء الألوان	78
4-3-2- رائز تسمية الألوان	78
4-4- اختبار الفهم القرائي	79
4-5- تصنيف Boder	79
5-حدود البحث	80
5-1-الحدود الجغرافية	80
5-2-الحدود الزمانية	80

الفصل الخامس: التناول الاجرائي الأول

1- التحليل الوصفي لنتائج اختبارات الدراسة 82

1-1- تحليل نتائج اختبار القراءة 83

1-2-تحليل نتائج اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات 85

1-3-تحليل نتائج اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة 90

1-4-تحليل نتائج اختبار الفهم القرائي 95

2-التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة 98

2-1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانوية 98

2-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية 113

الفصل السادس: التناول الاجرائي الثاني

1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية 122

2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى 124

3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية 129

- الاستنتاج العام 136

- خاتمة 141

- المراجع 153

- الملاحق

فهرس الجداول والأشكال

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	التصنيف الكلاسيكي لعسر القراءة	50
02	توزيع مجتمع الدراسة حسب السن والمستوى الدراسي (01).	67
03	توزيع مجتمع الدراسة حسب السن (بالسنة) والمستوى الدراسي (02).	68
04	جدول توزيع مجتمع الدراسة على أساس الجنس وحسب المستوى الدراسي.	68
05	جدول عرض تاريخ إجراء اختبار القراءة على مجتمع الدراسة.	69
06	عرض المعلومات الخاصة بمجموعة الدراسة.	70
07	جدول ظروف اجراء الاختبارات على مجموعة الدراسة.	71
08	جدول عرض حالات الدراسة	ملحق 1
09	قيم أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة.	ملحق 2
10	عرض نتائج اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات.	86
11	جدول تحليل نتائج أداء أفراد مجموعة الدراسة من حيث دقة القراءة.	88
12	العرض الوصفي لأداء أفراد مجموعة الدراسة على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة.	91
13	عرض المقاييس الإحصائية الوصفية لاختبار التعرف على الكلمة المكتوبة.	92
14	جدول تصنيف أفراد مجموعة الدراسة حسب الزمن المستغرق في أداء مهمتي التعرف والتسمية.	93
15	متوسط قدرات تسمية أسماء الألوان والتعرف على الكلمات بدلالة المستوى الدراسي والجنس (الانحراف المعياري بين قوسين).	94
16	جدول العرض الوصفي لنتائج اختبار الفهم القرائي.	95
17	نتائج اختبار الفهم القرائي.	97
18	الجدول التكراري للإجابات الصحيحة للنص المشكل.	ملحق 3
19	الجدول التكراري للإجابات الخاطئة للنص المشكل.	ملحق 4
20	الجدول التكراري للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل.	ملحق 5

21	الجدول التكراري للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.	ملحق 6
22	مقاييس التشتت النسبي لأداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة.	109
23	معامل الالتواء لتكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل وغير المشكل.	110
24	معامل االتفلطح لتكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل وغير المشكل.	111
25	جدول تصنيف نوعية أداء أفراد مجتمع الدراسة.	116
26	جدول النسب المئوية لتصنيف أداء أفراد مجتمع الدراسة.	118
27	النسب المئوية لمجموعة الدراسة حسب الجنس.	125
28	جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار الفهم القرائي عند حالات عسر القراءة الفونولوجي (ذكور).	126
29	جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار الفهم القرائي عند حالات عسر القراءة الفونولوجي (إناث).	127
30	جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة عند عينة الذكور.	131
31	جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة عند عينة الإناث.	133

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	مراحل معالجة المعلومة المكتوبة	17
02	نموذج لمراحل معالجة المعلومة المتدخلة في القراءة. Modélisation des étapes de traitement de l'information impliquées pendant la lecture	19
03	نموذج المسارين لـ Coltheart (1978).	27
04	مجموعات القراء حسب نموذج Gough و Tunmer (1986). Les groupes de lecteurs selon le modèle de Gough et Turnmer (1986)	52
05	ملخص مظاهر الحلقة الفنولوجية (Baddeley et Hitch, 1974)	58
06	مخطط توضيحي لمحددات الدراسة.	65

فهرس الرسومات البيانية

رقم الرسم	عنوان الرسم البياني	الصفحة
01	النسب المئوية لزمن القراءة بالدقيقة (قراءة كلمات، لاكلمات وأشباه الكلمات).	89
02	المنحنى التكراري للإجابات الصحيحة للنص المشكل.	100
03	المنحنى التكراري للإجابات الخاطئة للنص المشكل.	101
04	المنحنى التكراري للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل.	102
05	الجدول التكراري للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.	103
06	المنحنى التكراري للوضعيات الأربعة.	103
07	العمود التكراري للوضعيات الأربعة.	104
08	نسب تكرارات الإجابات الصحيحة للنص المشكل	105
09	نسب تكرارات الإجابات الخاطئة للنص المشكل.	106
10	نسب تكرارات الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل.	106
11	نسب تكرارات الإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.	107
12	المدرج التكراري مصحوب بالمنحنى الطبيعي للإجابات الصحيحة والخاطئة للنص المشكل وغير المشكل.	112
13	النسب المئوية لتصنيف أداء أفراد مجتمع الدراسة.	119
14	النسب المئوية للقراء والضعاف ونسبة الاضطراب الفنولوجي.	119
15	منحنى لوحة الانتشار لدرجات متغيرات الدراسة (الفهم القرائي كمتغير تابع).	123
16	منحنى لوحة الانتشار لدرجات متغيرات الدراسة (للتنبؤ بالأداء على التسمية والقراءة).	130

مقدمة

القراءة هي من المواضيع التي استقطبت العديد من الدراسات الاستكشافية، المفسرة والمحللة باعتبارها مهارة معرفية لغوية عصبية، فهي تندمج ضمن ميادين عديدة منها علم النفس المعرفي، علم النفس العصبي، الأرطفونيا وعلم النفس المدرسي...إلخ، كل ميدان له اتجاه أو مقاربة خاصة به.

القراءة هي مهارة أكاديمية تخضع لمعايير تعليمية، يتطلب أداءها مؤهلات عقلية معرفية ولغوية.بالنتيجة نقول أنّهناك عوامل خارجية تتدخل جزئيا وتتفاعل مع العوامل الداخلية الخاصة بالمتعلم القارئ لأداء مهمة القراءة.

يعتبر Content (1996) أن ميدان القراءة هو ذلك الذي يمدنا بوصف للميكانيزمات التي من خلالها يستطيع القارئ الماهر استخراج رسالة انطلاقًا من صفحة مكتوبة، وأيضا فهم للسيرورات العقلية التي تجعل اكتساب القراءة ممكنًا، وبالتالي معرفة الظروف التي تعيق نموها (منقول عن:F. Estienne، 1998، ص. 05).

عسر القراءة الفنولوجي هو اضطراب في التمثيل وإعادة التمثيل الذهني للوحدات المكتوبة الدالة على معنى. يمس هذا الاضطراب المرحلة الحرفية (la phase alphabétique) والمعروف أنه في هذه المرحلة يبدأ الطفل بتعلم العلاقة التي تربط بين الحروف والأصوات بالنسبة للقراءة تحديدًا، وتتميز هذه المرحلة باستعمال قواعد الربط بين الفونيم-القرافيم.

يعتمدميكانيزم التعرف على الكلمة المكتوبة على النظام الفنولوجي الخاص بالقراءة عن طريق نظام التحويل قرافيم-فونيم، ما يسمى بنظام تحويل الرمز المكتوب إلى رمز منطوق. هذا النظام يستند على:

1-المهام الشفهية: باعتبار أن المهارة الشفهية تتطلب تحكم في وظيفة الوحدات اللغوية المكونة للكلام، فهي تعد كمدعم وأساس لمهمة القراءة كمهارة أكاديمية.

2-التنوع الفونيمي: يشمل القدرة على التمييز بين الوحدات الصوتية التي تمثل الحروف أو الفونيمات.

3-التنوع الوظيفي: يشمل القدرة على إعطاء وظيفة للوحدات الصوتية (الفونيمات) ضمن علاقة توزيعية منظمة.

4-التنوع المعجمي:يشمل الوعي بالوحدات المكونة للجملة التي تمثل في الكلمة والمورفام أو المونام، ويكون الهدف الأساسي من التعرف على الوحدات المكتوبة هو الوصول إلى المعنى والفهم لما هو مقروء.

فتحليل الرموز المكتوبة سواء كانت فونيمات أو مورفيمات وحـده لا يكفي لتفسير مهمة القراءة، فالفهم هو الوضعية الثانية بعد فك شيفرات المحتوى المطبوع لتحقيق الاتصال أو أغراض أخرى باعتباره عملية معرفية تحليلية بنائية تفاعلية، فوجود اضطرابات فنولوجيةيعيق الوصول إلى المعنى نظرًا للتشوه الحاصل في الصورة الكلية للكلمة.

لا يعد الاضطراب الفنولوجي المسبب الوحيد لعسر القراءة، وإنما هناك عوامل أخرى يفسرها التنوع الأدائي لمهارة القراءة والذي يفسر وجود اضطرابات أخرى بصرية، انتباهية وحتى عضوية. إضافة إلى وجود صعوبات مرتبطة بمرحلة التعلم كحلقة انتقالية، لتفسير هذا استعنا بالعبارة التالية:

Un enfant qui présente des difficultés d'apprentissage de la lecture n'est pas forcément dyslexique.(Srenger C., Colé P., 2003, p.131).

هذه العبارةالتي استخرجتها من كتاب **Lecture et dyslexie: Approche cognitive**لـ SprengerC.,Colé P.هي عبارة بسيطة لكن تحمل في طياتها أكثر من معنى، فعملية القراءة ليست بالمهمة السهلة على المتعلم وفي نفس الوقت ليست بالمسؤولية البسيطة أيضا، بالنسبة للمختصين والباحثين في الأرطفونيا وعلم النفس المعرفي وعلم النفس المدرسي...وغيرها من التخصصات المهتمة بميدان تعلم اللغة المكتوبة واضطراباتها، ألا وهيإعطاء حكم أو تقييم يخص المتعلم القارئ. يمر تعلم القراءة بمجموعة من المراحل، هذه المراحل تتميز بخاصيتي التتابعية والاستمراريةوأي خلل في أي مرحلة من المراحل يؤثر على هاتين الخاصيتين. فالتأثيرقد يكون إيجابيًا، وقد يكون سلبيًا، والتأثير أيضا هو الذي يحدد نوع المصطلح الذي يصح على **(x)** ولا يصح على **(y)**. وبالتالي نستنبط من تلك العبارة وجود

مصطلحين أساسيين هما: صعوبات تعلم القراءة)**difficultés d'apprentissage de la lecture**(، وعسر القراءة **(dyslexie)**، لهذا تميز كل من Sprengerو Coléبين الحالات التي تظهر صعوبات في القراءة وتعلمها وبين تلك التي تظهرعسر القراءة. ومن هنا خرجنا بمجموعة من الأهداف هي:

- التحقق من الاختلاف الموجود بين صعوبات تعلم القراءة وعسر القراءة.

- معرفة إذا ما كان الضعف الفنولوجي الذي يصاحب صعوبات تعلم القراءة هو نفسه الذي يصاحب العسر القرائي.

- التعرف على نسبة انتشار الاضطراب الفنولوجي مقارنة مع الاضطرابات الأخرى.

- معرفةتأثير اضطراب عسر القراءة الفنولوجي على قدرة التعرف على الكلمات المكتوبة وقدرة الفهم القرائي.

- معرفة تأثير اضطراب التعرف على الكلمات المكتوبة على قدرة الفهم القرائي.

تعد هذه الدراسة تكملة لسابقاتها، فهناك الكثير من الدراسات الأجنبية والوطنية التي طرحت إشكالية آليات واستراتيجيات تعلم القراءة من جهة، والاضطرابات التي تصاحبها من جهة أخرى. فهي جاءت لتجيب على تساؤل أساسي ورئيسي هو:

إذا كانت صعوبات تعلم القراءة تتطابق مع عسر القراءة، فإن عسر القراءة يطلق على كل متعلم قارئ.

وهناك أيضا غموض في بعض الكتب من حيث استعمال المصطلحات، فنجد الفصل يحمل عنوان بمصطلح (عسر القراءة مثلا) والعناصر التفصيلية الرئيسية تحمل عناوين بمصطلح آخر (التأخر في القراءة).

من جهة أخرى، تخضع صعوبة التشخيص لعدم توفير الظروف الملائمة لكل المتعلمين في وقت تم استعمال وتطبيق المنهج الكلي في تعليم القراءة تحديدًا، وفي حين أن الفرصة لم تُتَحْ لكل المتمدرسين للاستفادة من دروس ما قبل التحضيري بالالتحاق بأقسام التحضيري.

على هذا الأساس قمنا:

- بدراسة مسحية لمجتمع البحث يتكون من 301 فرد، بعد تطبيق اختبار القراءة (العطلة) ليس لتشخيص عسر القراءة، إنما لتحديد مستوى القراءة (تقييم آلية التعرف على الكلمة المكتوبة) انطلاقًا من معياري زمن القراءة وعدد الإجابات الصحيحة، اعتمادا على الأساليب الوصفية.

- تصنيف أداء أفراد مجتمع البحث اعتمادا على جدول Boder.

- تشخيص عسر القراءة الفنولوجي بتطبيق اختبار قراءة الكلمات، اللاكلمات وأشباه الكلمات والخروج بعينة تتكون من 65 حالة تتراوح أعمارهم ما بين 09 و 11 سنة.

- تقييم قدرة التعرف على الكلمة المكتوبة عن طريق اختبار تسمية الألوان وقراءة الألوان.

- تقييم مهارة الفهم القرائي عند أفراد عينة البحث.

- تحليل نتائج الدراسة التحليلية التجريبية، حيث قمنا بتسجيل إجابات عينة البحث، تتراوح أعمارهم ما بين 09 و 11 سنة، بعدما عرضنا عليهم اختبار الفهم القرائي واختبار التعرف على الكلمة المكتوبة، والتحقق من تأثير قدرة التعرف على الكلمة المكتوبة ومهارة الفهم القرائي عند حالات عسر القراءة الفنولوجي الذي يعزو إلى عامل الجنس.

ولتحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة وتماشيًا مع الجانب التطبيقي، قسمنا الجانب النظري إلى فصلين لتحديد المجال النظري للمتغيرات الأساسية في الدراسة الحالية، فأول متغير اشتمل عليه الفصل الأول فقد اشتمل على مهارة (أو ميكانيزم) التعرف على الكلمة المكتوبة وسيرورات اكتساب القراءة باعتبارها المهمة التي تلم بين المعالجة البصرية، التركيبية والدلالية. هذه المعالجة تعتمد على مسارين هما: مسار التجميع والمسار الارسالي، وعرضنا أيضا المشكلات التي تنتج عن إصابة هذين المسارين.

وخصصنا الفصل الثاني لتعريف الفهم القرائي وهو مهارة مركبة ترتكز على الجوانب المعرفية أساسًا والجوانب التعليمية، التعرف على مهاراته الملاحظة عند كل متعلم قارئإضافة إلى عرض العوامل المؤثرة في استيعاب النص.

والفصل الثالث شمل عسر القراءة الفنولوجي باعتباره نوع من أنواع اضطرابات تعلم اللغة المكتوبة بصفة عامة، وعسر القراءة بصفة خاصة. عرضنا المحتوى النظري بداية بتصنيف عسر القراءة وذكر المسارات المضطربة وتحديد مجموعات القرّاءاعتمادا على الدراسات الأجنبية السابقة التي انطلقنا منها لإجراء الدراسة الإحصائية الميدانية، تعريف عسر القراءة الفنولوجي نظريًا وإجرائيًا، إضافة إلى مظاهر هذا الاضطراب التي تبرز أثناء القراءة والكتابة في أخطاء سمعية، تذكرية، لغوية وفنولوجية. وصولاً إلى تفسير الاضطراب الفنولوجي حسب النظرية الفنولوجية.

أما الفصل الرابعفخصصناه لتحديد الخطوات الإجرائية، أولها تحديد المنهج المتبع في الدراسة ألا وهو المنهج التجريبي، مع اتخاذ الأساليب الإحصائية في تحليل المعطيات الميدانية لأداء أولاً، أفراد مجتمع الدراسة، وثانيًا مجموعة الدراسة، إذن اختيار المنهج المناسب خطوة أساسية ورئيسية لتدعيم أهداف الدراسة. قمنا أيضًا بعرض محددات الدراسة التي تشمل:الدراسة الاستطلاعية، فيها تم تحديد المعالم الأساسية لموضوع الدراسة وتوفير الشروط والأدوات اللازمة لإجراء الدراسة، أما الدراسة الإحصائية، الهدف الأساسي منها كان تحديد المتغير المستقل وهو عسر القراءة الفنولوجي من خلال دراسة الاختلاف في أداء مجتمع الدراسة على اختبار القراءة. أما الدراسة الإكلينيكية السيكومترية، فقد شملت التأكد من دراسة تأثير التعرف على الكلمة المكتوبة على الفهم القرائي عند مجموعة الدراسة التي تظهر عسر القراءة الفنولوجي.

وأخيرًا اشتمل الفصل الخامس على العرض الوصفي والإحصائي للنتائج التي تحصلنا عليها بعد تطبيق اختبار القراءة على مجتمع الدراسة،وماهي المراحل التي مررنا بها لإثبات الاختلاف الأدائي في مهارة القراءة، للوصول إلى تحديد نسبة انتشار الضعف الفنولوجي الذي يُطْبَعْ باستخدام الاستراتيجية الحرفية، حيث دعمنا هذا التشخيص المبدئي بتطبيق اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات، مقارنة مع استخدام الاستراتيجية المعجمية، الاستراتيجية الكتابية وغيرها. للوصول إلى إثبات نسبة تأثير المتغير المستقل (عسر القراءة الفنولوجي) على المتغيران التابعان (التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي) الذي يعزو إلى عامل الجنس.

الإشكالية
وفرضيات الدراسة

الهدف الأساسي من تعلم القراءة هو تألية (إعطاءها صفة الآلية) سيرورات التعرف على الكلمة المكتوبة بطريقة أين يتقارب مستوى فهم اللغة المكتوبة مع اللغة الشفوية للوصول إلى فهم المادة المقروءة بالنسبة للغة العربية تحديدًا، بينما تتميز اللغة المكتوبة عن اللغة الشفوية باستعمال نظام أبجدي في ترميز الكلمات: فتمثل الأصوات بوحدات معجمية سواء أكانت حرف أو مجموعة من الحروف. فالقراءة هي عملية معقدة تنطوي على التكامل السريع بين القواعد الإملائية والفنولوجية والمورفولوجية (الصرفية) والدلالية بالنسبة للمعلومات المكتوبة، وأي مشكل مع أي من هذه العناصر قد يؤدي إلى فشل أو تأخير في العملية بأكملها (Callens وآخرون، 2013، ص. 1803).

يستعمل المنظرون وحتى الممارسون مصطلحات عديدة للإشارة إلى الخلل الملاحظ أثناء أداء مهمة القراءة مثل: صعوبات القراءة، صعوبات قرائية حادة، صعوبات تعلم القراءة، الأليكسيا، الديسليكسيا والديسليكسيا التطورية. فاستخدام المصطلحات هو أمر يستدعي التحقق من ماهية أداء مهمة القراءة، أولاً في الحالة العادية، عندما يكون أداء القراءة جيد نستعمل مصطلح جيدو القراءة، وخلال مرحلة النمو والاكتساب يواجه المتعلم القارئ عراقيل خاصة بالمعجم الإملائي، أي أنه لا يتعرف على المفردات المكتوبة باستعمال الاستراتيجية الاملائية أي بنية الكلمة، في هذه الحالة نستعين بمصطلح صعوبات القراءة. ثانيًا في حالة وجود اضطراب في القراءة هناك تصنيف يشمل عسر القراءة الفنولوجي، السطحي (الانتباهي) والعميق، إضافة إلى القراءة المفرطة hyperlexie التي تتميز بالتحكم في الرموز الكتابية دون الوصول إلى الاستيعاب أي فهم المكتوب أو المقروء.

يعتبر تعدد الاضطرابات المرتبطة بمهمة القراءة، كونها قدرة قبل أن تكون مهارة، في الوسط المدرسي عائق رئيسي يجعل من مهمة تشخيص الاضطراب مهمة معقدة تستدعي، في كل مرة ومع كل صنف، توفر الاختبار المناسب الذي من خلاله نقوم بوضع تشخيص ملائم لنوع الاضطراب موضوع الدراسة.

افترضت غلاب (2013) أنه يمكن اعتبار أن دقة وزمن القراءة معيارين لتقييم القراءة حيث خلصت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط

الانحراف عن المعيار في زمن القراءة ومتوسط الانحراف عن المعيار في عدد الكلمات المقروءة الصحيحة لصالح الزمن، وكون هذا الأخير معيار تطوري ففي حال ما تناقصت قيمته يمكن اعتباره دليلاً على تأخر اكتساب آليات القراءة للناطقين باللغة العربية (غـــلاب ، 2013، ص. 343).

ففي دراسة سابقة للباحثة بومعزة (2014)، بعد التوصل إلى إثبات العلاقة الارتباطية المتعددة السالبة بين عسر القراءة الفنولوجي ووظيفة الكف والذاكرة اللفظية السمعية، قامت بتشخيص عسر القراءة الفنولوجي مستعينة باختبار قراءة نص العطلة واختبار الوعي الفنولوجي (نظرا لعدم الحصول على اختبار يقيس الاضطراب الفنولوجي)، وخلصت إلى آفاق أبرزها هو تصميم أو تكييف اختبار خاص بتشخيص هذا النوع من الاضطراب في حين توفر الاختبار المناسب وهو اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات من تصميم وتكييف (لعجال ، 2015، ص. 142) الذي كان يهدف إلى تشخيص عسر القراءة الفنولوجي، فهذا النوع من الاضطراب يتميز بعجز واضح في قراءة أشباه الكلمات pseudo-mots، مع الاحتفاظ بقراءة الكلمات غير المنتظمة mots irréguliers.

يصيب عسر القراءة الفنولوجي مسار التجميع أو المسار الفنولوجي، هذا المسار الذي يسمح بآلية فك الرموز الخاصة بالكلمات الجديدة وأشباه الكلمات (les pseudo-mots)، وهو أيضا مسار نعتمد عليه في بدايات تعليم اللغة المكتوبة أو القراءة بالتحديد. يعيق هذا الاضطراب الاستخدام المبدئي للاستراتيجيات الأبجدية أي القدرة على قراءة وتهجئة اللاكلمات.

أثبتت نتائج التحليل الاحصائي لدراسة الفروق في الأداء بين قراءة بنود التجميع وبنود العنونة في المستويات الثلاثة (السنة الثالثة، الرابعة والخامسة) أن التمكن من القراءة عن طريق مسلك التجميع أو القراءة بالوساطة الفنولوجية، والتمكن من القراءة عن طريق آلية العنونة يرتقي بالارتقاء في المستوى الدراسي، فكلما كان المستوى الدراسي أعلى كان تحسن أداء التلاميذ في استراتيجية التجميع واستراتيجية العنونة أفضل (زدام، 2017، ص ص. 328-329).

في حين أثبتت الدراسات العصبية، من خلال تطبيق تقنية التصوير الدماغي الوظيفي (IRMf) في دراسة مقارنة أجراها Georgiewa وآخرون بين (17) حالة مصابة بعسر القراءة و (17) حالة من القراء الجيدين تتراوح أعمارهم ما بين (09 - 17) سنة حول السيرورات الإملائية والفنولوجية والدلالية، أن هناك انخفاض في نشاط المناطق الجبهية والصدغية اليسرى أثناء قراءة اللاكلمات وأشباه الكلمات والمهمات الميتافنولوجية.

بينما جاءت دراسة Corina وآخرون (2001) لتدعم هذه الفكرة وتضيف إلى ذلك، من خلال المقارنة بين أداءات عينة تتكون من (08) أفراد من القارئين الجيدين و(08) حالات من الديسليكسيين تتراوح أعمارهم ما بين (10 - 13) سنة، أنه هناك زيادة عالية في نشاط منطقة التلفيف الصدغي الأيمن الخلفي (le gyrus temporal inferieur droit) مقارنة بـالتلفيف الصدغي الايسر السفلي وما قبل المركزي (le gyrus temporal inferieur et précentral gauche)، مع انخفاض في نشاط التلفيف الجبهي الأوسط (le gyrus frontal moyen) من الجانبين، وزيادة في النشاط على مستوى (le cortex fronto-orbitaire gauche) أثناء مهمة الحكم المعجمي.

هذه الدراسات هي عبارة عن قاعدة وانطلاقة لتحديد متغيرات الدراسة الحالية على أبعد تقدير، فمعرفة أسباب هذا الاضطراب هو التحدي الأسمى للمنظرين عبر العالم أمثال: **F. Estienne** منذ الثمانينات من القرن التاسع عشر في فرنسا، **C. Sprenger**، **Liberman**، **Van der Linden**، **Xavier Seron** في الولايات المتحدة الأمريكية، و**أزداو ش.** و**غلاب ص.** في الجزائر مؤخرًا، هذه الأسباب قد تكون من أصل معرفي عصبي أو لساني.

طرحت Valdois أثناء مؤتمرها، مشكل ماهية الاضطرابات المعرفية المسؤولة على عسر القراءة. بالإشارة إلى التقدم الكبير للأبحاث في ميدان اضطرابات تعلم اللغة المكتوبة (سواء من حيث التشخيص أو التصحيح) المدعم من خلال النظرية الفنولوجية. ذكرت S. Valdois أن كل الأطفال المعسرين لا يظهرون بالضرورة اضطرابات فنولوجية، وأنها (الاضطرابات الفنولوجية) لا تمنع، في كل الأحوال، التعويض الجيد لعسر القراءة، سمحت هذه الملاحظة باقتراح فرضيات مفسرة مبنية على أساس اضطرابات بصرية (مثل العمى

اللفظي الخلقيcécité verbale congénitale، اضطرابات بصرية للخلايا الممغنطة magnocellulaires، ضعف الانتباه البصري) التي من الممكن أن تكون مسؤولة مثلا عن صعوبة في المعالجة المتتالية للحروف أو التقطيع إلى قرافيمات أو وحدات مكتوبة. فالاضطراب الفنولوجي لا يعد أصلًا ولا يمثل السبب الوحيد لظهور الاضطراب النمائي للقراءة، وإنما هناك اضطرابات معرفية أخرى.

بينما وضع Menghini وآخرون (2010) فرضية العوامل المتعددة مفترضًا أن عسر القراءة يؤدي إلى اضطراب معقدcomplex disorder، وأن هذا التخلف يتسبب في اضطرابات نفسية عصبية مختلفة، حيث ناقش كل من Bishop (2006)، Willems & Blomert (2010)، Coltheart & Castles (2004)، Dehaene وآخرون (2010)، Ramus & Szenkovits (2008) مشكل تعدد وجهات النظر حول سبب عسر القراءة وافترضوا أن أحد أهم الأسباب هو الضعف الفنولوجي Phonological deficits باعتباره سبب رئيسي أو أنه عرض من بين اضطرابات أخرى (Callens et al., 2013, p.1804).

من بين الاضطرابات التي تصاحب العسر القرائي أساسًا هي الضعف الفنولوجي أو الاضطراب الانتباهي البصري أو الاثنين معًا. يعتبر Ramus (2001) أن الضعف الفنولوجي هو من بين الاضطرابات الأكثر تواجدًا من أصل ضعف اكتساب اللغة المكتوبة. بينما هناك بعض الأطفال المعسورين قرائيًا يظهرون بصفة راجحة أو مصاحبة للضعف الفنولوجي، ضعف انتباهي بصري حسب Valdois وآخرون (2003) (منقول عن:.Billard C وآخرون، 2005، ص. 301).

تعد قدرات المعالجة الفنولوجية من أهم المهارات التي يجب على الطفل اكتسابها أثناء مرحلة تعلم القراءة فهي تسمح بالمرور إلى المرحلة المعجمية بعد اكتساب القدرة على نطق متتاليات من الحروف التي تكون المقاطع، دون إهمال أهمية القدرات الشكلية في التعرف البصري على مواصفات المجموعات التحتية (حروف – أصوات – مقاطع) باعتبارها بنية ثابتة وكلية، انطلاقا من تمرين القدرة على تشكيل أو تكوين متتاليات (segments) لا معنى لها

متعددة المقاطع، ذلك لغرض اكتساب ميكانيزمات التعميم والتعرف على الشكل البصري للكلمات.

واعتمادا على الدراسة التي أجراها Ans وCarbone (1998) الذي أكد أن سياق التعميم لا يسمح لوحده بقراءة اللاكلمات متعددة المقاطع (polysyllabiques) لأنها تحمل مجاورات أو قرائن إملائية قليلة جدا (voisins orthographiques) لذا يتدخل الاجراءان الكلي والتحليلي لفك شيفرات الرموز أثناء قراءة اللاكلمات (أشباه الكلمات)، عن طريق تنشيط المسارين الفنولوجي والمعجمي. فهذه العملية تأخذ وقت أكبر من قراءة الكلمات الحقيقية وخاصة الكلمات المألوفة، أخذا بتفسير نموذج المسارين لـ Patterson وShewell (1987).

بينما أضاف Seymour (1986) للسياقات البصرية والفنولوجية سياق آخر هو السياق الدلالي أين تكون وظيفته هي إعطاء حكم مع استمرار النطق بكلمات متتابعة من خلال اختبار الإجابة بنعم أو لا على أساس التداخلات الدلالية les attributs sémantiques.

حسب Colé و C. Sprenger (2003) التعرف على الكلمة المكتوبة هو نتيجة تنشيط ثلاث أنواع من الأنظمة هي:

- **النظام الاملائي le code orthographique**: يعود إلى المعالجة الإدراكية الخاصة بالمعلومة البصرية ومعالجة المنبهات البصرية،

- **النظام الفنولوجي le code phonologique**: يعمل على التعرف على الكلمة المكتوبة عن طريق سيرورتان (أو مساران) هما: المسار المباشر الارسالي (دخول مباشر إلى المخزون المعجمي)، ومسار التجميع (التفكيك الفنولوجي للوحدات البصرية إلى أصوات، ثم تجميعها لتشكيل كلمة...)،

- **النظام الدلالي le code sémantique**: يسمح بالدخول إلى معنى الكلمة المقروءة.

تعمل نشاطات التعرف على الكلمات وتصميم المعنى، عند القارئ الجيد، بتوافق وتفاعل فيما بينها، بينما لدى القارئ المبتدئ و/أو القارئ العاجز، بالمقابل، فإن إجراءات أو سيرورات

الدخول إلى المعجم لا تكون مشغلة بصفة آلية، فالمعالجة التي تؤدي إلى الفهم لا تكون متوافقة مع نشاط التعرف على الكلمات (Gombert J. E.،Dement E. ، 2004، ص.247).

أثبت Stanovich (1994) أن الظهور الأكثر احتمالا لعسر القراءة ينشأ من الرسوب في تنمية قدرات التعرف على الكلمات المكتوبة بعيدًا عن كل سياق. فضعف هذه القدرات ينتج عنه صعوبات هامة في فهم النص المكتوب لأن التعرف على الكلمة المكتوبة لديهم مضطرب ليس فقط من ناحية السرعة بل وأيضا من ناحية الدقة (منقول عن: C. Sprengerو Colé،2003، ص.22).

فمعياري زمن القراءة ودقة القراءة لا يمثلان المقياس الوحيد لتقييم القراءة، بل هناك معيار آخر ألا وهو مستوى فهم أو استيعاب الرموز والوحدات المقروءة، فإذا كانت الحالات المصابة بعسر القراءة الفنولوجي لا تتحكم في ميكانيزم التعرف على الكلمة المكتوبة وإظهار ضعف في استخدام الطريقة الهجائية، فالوصول إلى المعنى يكون أيضا مضطرب.

تعتمد بعض الحالات التي تعاني من عسر القراءة الفنولوجي على الشكل البصري في قراءة الكلمات، خاصة غير المألوفة التي لا تملك مداخل في المعجم الذهني، من منطلق تعميم مبدأ التشابه أو التوافق الاملائي (l'assimilation orthographique) والتوافق الصرفي (l'assimilation morphologique)بين الوحدات الفنولوجية الدالة أو المورفيمات. في حين يؤثر استخدام هذا المبدأ سلبا على الجانب الدلالي، ما لمسناه في دراسة أجراها سميث (1971) الذي أكد من خلالها أنه كلما زادت صعوبة القراءة عند الفرد، كلما زاد اعتماده على المعلومات البصرية، وأرجح سبب هذه الصعوبة إلى الاستخدام الكامل للحشو النحوي والدلالي لمصادر المعلومات غير البصرية (نصر ع.، 1998، ص.78).

هنا نطرح مشكل سوء استخدام السياق، هل تعتمد الحالات التي تعاني من عسر القراءة الفنولوجي على السياق أم لا؟ في المقابل يعتبر الاستخدام الجيد للسياق، كونه سيرورة معرفية، مرحلة ضرورية وأساسية للولوج للفهم. فهو يتأثر بالعمليات اللغوية العليا المرتبطة بالأداء القرائي. طرح هذا الموضوع عدة تساؤلات حول ما إذا كانت هذه المهارات تؤثر في قدرات التعرف على الكلمة أم أنها تؤثر فقط في المهارات الاستيعابية للنص، ويطلق على

استخدام القرائن النحوية والدلالية المستخدمة في تسهيل القراءة إسم التأثيرات السياقية، ومن الأمثلة على هذه التأثيرات أنه يمكن التعرف على كلمة ما عندما ترد في جملة أو سياق خطابي أسرع مما لو وردت منفردة.

أثبتت لعطوي س. (2014) دور استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تحسين مستويات الفهم القرائي المتمثلة في المستوى الاستنتاجي، التقييمي والابداعي، بينما نفت فرضية تأثير تحسين استراتيجية بناء المعنى المعرفي على المستوى الحرفي (العطوي س.، 2014، ص.325). بينما الهدف الأساسي من الدراسة الحالية هو دراسة الفهم القرائي في حالة عسر القراءة الفنولوجي أي في حالة اضطراب على مستوى استراتيجية التجميع عند حالات تتراوح أعمارهم ما بين 9 و11 سنة. هذا ما جعلنا نطرح التساؤلات التالية:

التساؤل الرئيسي:

- هل يؤثر اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة تحديدًا مسار التجميع على الفهم القرائي عند حالات مصابة بعسر القراءة الفنولوجي؟

التساؤل الجزئي الأول:

- هل يختلف تأثير اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة، مسار التجميع تحديدًا، على الفهم القرائي تبعًا لعامل الجنس؟

التساؤل الجزئي الثاني:

- هل تختلف مظاهر اضطراب المسار الفونولوجي، أي استراتيجية التجميع، من عدمه عند حالات مصابة بعسر القراءة الفونولوجي تبعًا لعامل الجنس؟

التساؤل الثانوي الخاص بتحديد عينة الدراسة وأدواتها:

- هل هناك اختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من حيث طبيعة الإجابة (صحيحة أو خاطئة) ونوع القراءة (قراءة نص مشكل وقراءة نص غير مشكل)؟

التساؤل الجزئي الثالث:

- ما هو تصنيف الاضطراب الفنولوجي عند حالات تعاني من عسر القراءة الفنولوجي مقارنة مع الأداء الجيد والضعيف؟

- فرضيات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية وللتحقق من التساؤلات المطروحة وضعنا الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسية:

- يؤثر اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة تحديدًا مسار التجميع على الفهم القرائي عند حالات مصابة بعسر القراءة الفنولوجي.

الفرضية الثانوية:

- هناك اختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من حيث طبيعة الإجابة (صحيحة أو خاطئة) ونوع القراءة (قراءة نص مشكل وقراءة نص غير مشكل).

الفرضيات الجزئية:

- يختلف تأثير اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة، مسار التجميع تحديدًا، على الفهم القرائي باختلاف الجنس.

- تختلف مظاهر اضطراب المسار الفنولوجي، أي استراتيجية التجميع، من عدمه عند حالات مصابة بعسر القراءة الفنولوجي تبعًا لعامل الجنس.

- يُصَنَّف الأداء إلى طبقات تعكس نوع الأداء في القراءة من الجيد إلى الضعيف إلى الأداء الذي يتميز بظهور اضطراب فنولوجي.

الفصل الأول

التعرف على الكلمة المكتوبة وسيرورات اكتساب القراءة

التعرف على الكلمة المكتوبة هي من أهم المهارات التي تبرز أهميتها ابتداءا من تلقين مجموعة من المهام والنشاطات، الأولى بصرية وادراكية، فالمتعلم المبتدأ يستعمل حاسة البصر خاصة في تحليل وتخزين الرموز المكتوبة من حيث الشكل، والثانية هي مهمة التجميع يقوم من خلالها المتعلم بتركيب مبدئي للرموز المكتسبة قبلا للحصول على وحدات شبه لغوية وإعطائها وظيفة ما يسمي بقواعد التوافق الكتابي-الفنولوجي، وأخيرا المهمة الاملائية هي التي تعطي للكلمة صورة نهائية، فيها يتمكن المتعلم من المهمتين السابقتين (يعني خزّن المتعلم الصور البصرية والادراكية للرموز المكتوبة، وربطها بقواعد التوافق الكتابية –الفنولوجية وكون التمثيلات الذهنية للوحدات اللغوية وهي الكلمات)، والمهمة تستمر مع القواعد اللغوية.

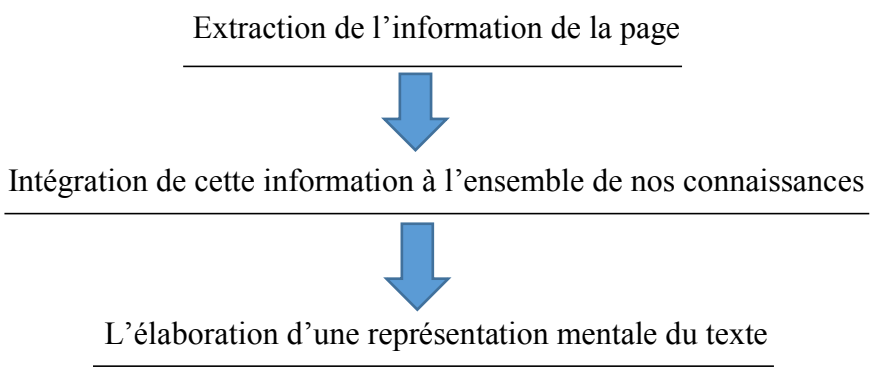
وفيما يلي تنعرف على أساسيات هذه المهارة.

I- التعرف على الكلمة المكتوبة :

اعتبرت القراءة كمجموعة من المراحل لمعالجة المعلومة منذ الستينيات، ومع اختلاف النماذج من كاتب إلى آخر (بالنسبة لمجلة Zagar، 1992) فهناك على الأقل عدد من النقاط المشتركة بينها، ففي البداية تستخرج المعلومة من الصفحة ثم تدمج مع مجموع المعارف السابقة والمكتسبة قبلاً، هذا ما يسمح بتصميم تمثيلات عقلية للنص (Grégoire J.، 1996، ص. 102).

I-1- مراحل معالجة المعلومة المكتوبة :

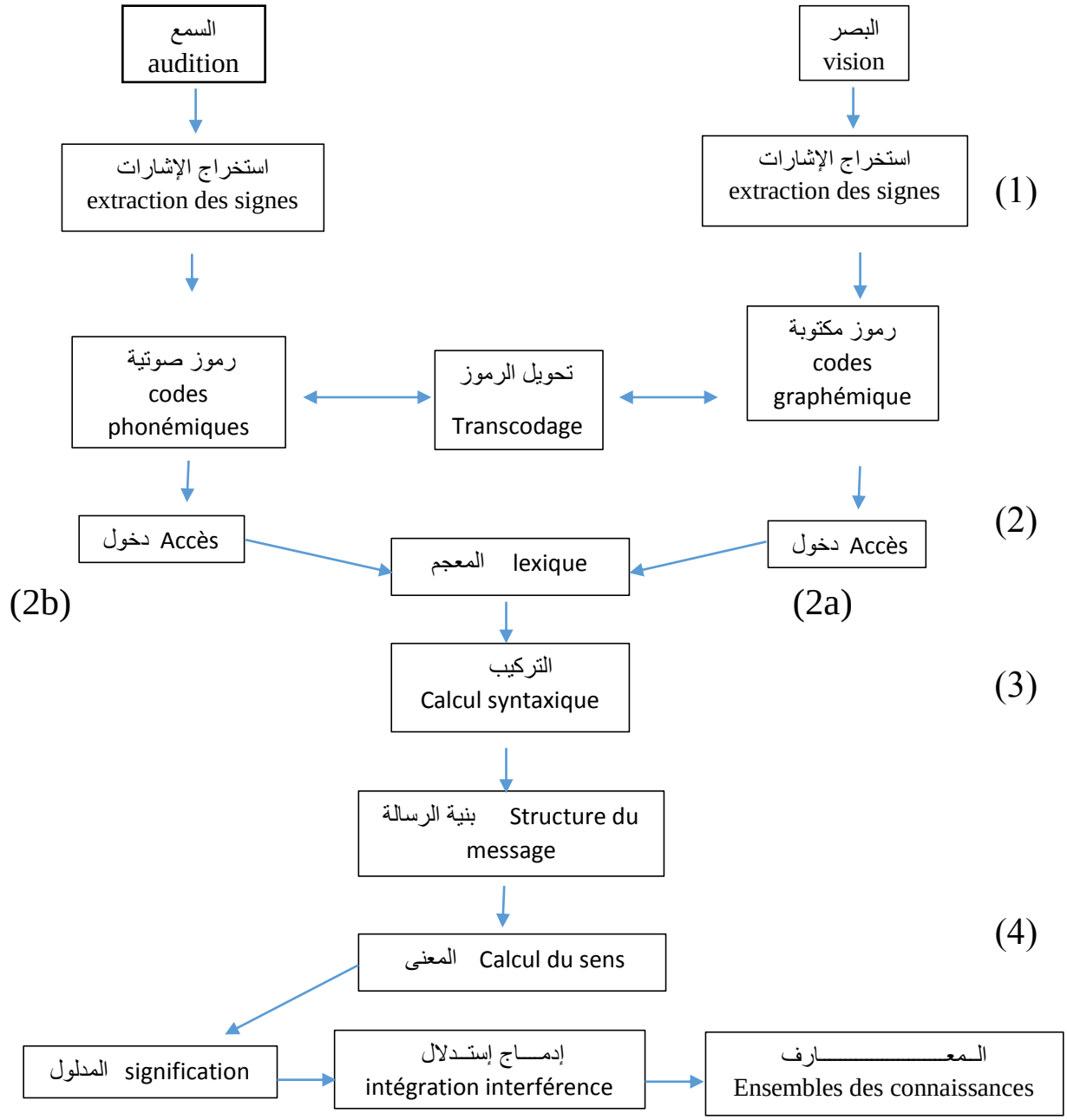
يمكن تلخيص المراحل الأساسية لمعالجة المعلومة المكتوبة في المخطط التالي:



الشكل رقم (1): مراحل معالجة المعلومة المكتوبة.

نعرض المراحل الأساسية لمعالجة المعلومة المكتوبة فيما يلي:

I-1-1- التعرف على الكلمات (la reconnaissance des mots) : التعرف على الكلمة هو حالة التطابق بين الإشارة البصرية، التي هي الكلمة المكتوبة، والتمثيل الداخلي لهذه الإشارة (une représentation interne). انطلق علماء النفس اللغوي فرضية أن هذه التمثيلات الداخلية تكون مخزنة على شكل قاموس يسمى المعجم الذهني (le lexique mentale) الذي يبنى تدريجيًا خلال مرحلة تعلم اللغة. في حين أن هذا التداخل والتكامل بين الإشارة البصرية والتمثيل الداخلي لا يجرى بطريقة مباشرة. كأول مرحلة (في المستوى الأول من المخطط (3)) تتدخل سيرورات استخراج المعلومات المحتواة في الصفحة، من بينها تلك التي تستلزم ترتيب المعالجات الإدراكية الخاصة بالتعرف على الحروف وتحليل سلسلة المواصفات (ترميز الحروف على حسب وضعيتها Young وEllis، 1990)، وفي هذا المستوى تنشط الحروف الرموز الداخلية التي تسمى بالرموز المكتوبة les codes graphémique (Bigsby، 1988، Coltheart، 1981، Evett وHumphreys، 1981). وفي حالة تنشيط هذه الرموز الكتابية توجد طريقتين لتنشيط المدخل المعجمي (l'entrée lexicale)، هذه العملية تسمى بالتمثيل الداخلي للكلمة حسب Coltheart سنة 1978(منقول عن: .Grégoire J،1996، ص. 103)، نوضح ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (2): نموذج لمراحل معالجة المعلومة المتدخلة في القراءة. Modélisation des étapes de traitement de l'information impliquées pendant la lecture.

تظهر طريقتي تنشيط المدخل المعجمي فيما يلي:

-المستوى الأول (الذي يأخذ الرمز 2a في المخطط (4)) يشمل الربط المباشر للرموز المكتوبة مع الرموز المخزنة في المعجم الذهني، فنتكلم في هذه الحالة على المسار المباشر أو الإرسالي (La voie d'adressage) (Forster، 1976، McClelland و Rumelhart، 1981).

-المستوى الثاني (الذي يأخذ الرمز 2b في المخطط (4)) يعمل انطلاقًا من الرموز المكتوبة على تنشيط الرموز الصوتية (codes phonémiques) (مع وجود وساطة للإجراء الذي يشغل قواعد المراسلة بين الرمز المكتوب (le graphème) والرمز الصوتي (le phonème)) وتجميعها. وفي هذه الحالة يتم التعرف على الكلمة بالربط بين هذا التمثيل الفنولوجي المجمع مع تمثيل فنولوجي متواجد في المعجم الذهني (Segui، 1991). نتحدث هنا عن المسار غير المباشر أو مسار التجميع (المسار الذي يعتمد على الوساطة الفنولوجية للتعرف على الكلمات الجديدة واللاكلمات).

يقوم هذا المسار، دون شك، بدور هام جدًا أثناء مرحلة تعلم القراءة، هذا ما يسمح للمتعلم بتجميع التمثيلات المكتوبة، الجديدة بالنسبة له، مع التمثيلات السمعية المألوفة لديه (Barron، 1986، McCusker وHillinger وBias، 1981، Meyer وSchvaneveldt وRuddy، 1974، Stanovich، 1982).

I-1-2- التحليل التركيبي (l'analyse syntaxique) :

يشار إليه في المخطط بالمستوى الثالث. في هذا المستوى لا يتوجب على القارئ تعيين الكلمات فحسب ولكن يتوجب عليه أيضا تحديد ما هي العلاقات التي تتدخل فيما بينها للوصول إلى فهم النص (Mitchell، 1987)، بتعبير آخر يتعلق الأمر بتلفظ المقاطع المعجمية (les items lexicaux) فيما بينها وتحليل دورها الوظيفي مثلًا: إذا كانت إسمًا، أو فعلًا...ثم جمعها في وحدات من أعلى مستوى تسمى: التركيبة (syntagme)... (Zagar، 1992).

I-1-3- التحليل الدلالي(L'analyse sémantique) :

عندما تكتمل بنية الجملة، يتجه أو يسير القارئ إلى استخراج المدلول وإدماج المعلومات إلى بقية النص. فإذا كان الهدف النهائي من القراءة هو الوصول إلى الفهم فنشاط القراءة، مثلما يوضحه المخطط رقم (3) لا يمكن أن يخلص إلى الفهم، وبالمقابل يمكننا اعتبار أن كل سيرورة متدخلة في القراءة بشكل أو بآخر قد تكون مسؤولة أو تكون أصل في ظهور ضعف القراءة (منقول عن: Grégoire J.، 1996، ص.104).

بينما، ومن وجهة نظر وظيفية، فهذه السيرورات ليست متعادلة لأنها تتطلب أكبر قدر ممكن من الموارد الإنتباهية (les ressources attentionnelles).

ففي الواقع هناك توجهان لتفسير مهمة القراءة:

- التوجه الأول هو أن السرعة في القراءة عند القارئ الماهر تقود إلى إجراء مجموعة من العمليات للوصول إلى الفهم، ويتراوح متوسط السرعة في القراءة ما بين 240 و400 كلمة /ثانية حسب نوع النص (Rayner وPollatsek، 1987).

- التوجه الثاني يعتبر أن الموارد الإنتباهية تكون محدودة، تلك التي تجهز نظام المعالجة (Kahneman، 1973)، فمن الضروري أن نتوقع وجود مجموعة من العمليات التي تأخذ خاصية الآلية (Leberg وSamuels، 1974) (منقول عن: .Grégoire J،1996، ص. 104).

فالصيغة التي جاء بها Stroop (1935) سمحت بتسليط الضوء على الطابع التلقائي (الذي يمكن كبته) للتعرف على الكلمات. فعندما تعرض على شخص ما لوحة عليها أسماء لألوان مسجلة (أحمر، أزرق، أخضر...) بحبر من ألوان مختلفة (مثلًا: الأحمر مكتوب باللون الأزرق...) ونطلب منه تسمية لون حبر الكلمات. نلاحظ (مقارنة مع مهمة قراءة الكلمات) بطئ على مستوى سرعة النطق، ترددات وأحيانًا أخطاءًا.

يستعمل القارئ الجيد مجموعة من العمليات التي تساعده على الوصول إلى التعرف على الكلمات بطريقة آلية، وتسمح أيضًا بتخصيص الموارد الإنتباهية لسيرورات من أعلى مستوى (هي مرحلة الوصول إلى المعنى Calcul du sens). على عكس القارئ المبتدئ الذي يشغل موارده الإنتباهية في المراحل الأولى للمعالجة، هذا ما يعيق سيرورات الفهم.

وبهذا تمكنت الدراسات من إثبات أن قدرة ترميز الكلمات تفسر الجزء الأكبر من مستوى مهارة القراءة (Schvaneveldt، Ackerman وSemlear، 1977، Stanovich، 1982، 1986).

من جهة أخرى، ففي أغلب الحالات يبدو أن الصعوبات في القراءة تظهر من ضعف على مستوى سيرورات التعرف على الكلمات (اعتمادا على نتائج الدراسات حول عسر القراءة النمائي والمكتسب)، وخاصة من خطأ في آلية هذه السيرورات (أو عطل في هذه السيرورات

بالنسبة لعسر القراءة المكتسب) التي تقود إلى التعرف (Bruck، 1990، Stanovich، 1982، Vellutino، 1979).

تعتبر هذه السيرورات خاصة بالقراءة على عكس سيرورات الفهم التي تطبق في مهام معرفية أخرى مثل فهم اللغة الشفهية (La compréhension du langage parlé).

لهذا اقترح ECCLA أساسًا تقييم تشخيصي للسيرورات التي تقود إلى التعرف على الكلمات، هذه السيرورات شكلت ثلاث مراحل أساسية هي:

- مراحل للمعالجة البصرية مثل تنشيط الرموز المكتوبة وتحليل سلسلة المواصفات،

- مراحل المعالجة الفنولوجية مثل تنشيط الرموز الصوتية، التجميع وتنشيط المداخل المعجمية بواسطة الرموز الفنولوجية،

- والمراحل المعجمية مثل التنشيط المباشر للمداخل المعجمية، وتنشيط المفاهيم داخل المعجم (loc.cit. , p.105).

I-2- مراحل اكتساب الكلمة المكتوبة :

تعتمد نظرية Frith (1985) في تفسير عملية القراءة على ثلاث مراحل أساسية في اكتساب الكلمة المكتوبة:

المرحلة الأولى: المرحلة الشكلية (logographic): يعتمد فيها المتعلم القارئ على الشكل البصري في قراءة الكلمات، حيث تتميز قراءة الطفل في هذه المرحلة بعدم القدرة على قراءة أو كتابة اللاكلمات والكلمات الشاذة أو غير المألوفة.

المرحلة الثانية: المرحلة الحرفية (alphabetic): في هذه المرحلة يبدأ الطفل بتعلم العلاقة التي تربط بين الحروف والأصوات بالنسبة للقراءة والكتابة، وبالتالي يستعمل قواعد الربط بين الفونام –القرافيم (Phoneme-grapheme rules). وهنا يبدأ تدريجيًا في قراءة وكتابة الكلمات غير المألوفة (واللاكلمات) عن طريق الاستعانة بقواعد التحويل قرافيم -فونام (grapheme-phoneme translation rules). (Snowling M. et al., 2007, p. 311) .

يستعمل Frith (1985، 1986) و Morton (1989) مصطلح المرحلة الأبجدية، أما Harris وColtheart (1986) فيتكلمان عن فك ترميز فنولوجي، أما بالنسبة لـ Marsh (1981) يستعمل سيرورة الوساطة الفنولوجية التي تنقسم إلى سيرورتين توافقان مرحلتين تطوريتين متتابعتين:

مرحلة فك ترميز فنولوجي تسلسلي (حرف-حرف) متبوعة بمرحلة فك ترميز فنولوجي هرمي تأخذ فيه القواعد السياقية بعين الاعتبار (منقول عن: زدام ح.، 2017، ص. 119).

المرحلة الثالثة: المرحلة الهجائية (orthographic): وتسمى أيضا المرحلة الاملائية، هي مرحلة تحليلية تعتمد على كمية المكتسبات.

إذن يعتبر Snowling M. (2007) أن القراءة هي جهاز تنظيم ضربات القلب (the pacemaker) للمهارة الشكلية (أول ما يبرز أثناء مرحلة القراءة هي المهارة اللوغوغرافية)، بينما الإملاء هو جهاز تنظيم ضربات القلب للمهارة الأبجدية. وبالتالي، فإن الأطفال العاديين يتعلمون أولاً ويستخدمون مهارات ترجمة حرف/صوت لتعلم الكتابة وينقلونها لاحقًا لاستخدامها في القراءة (Snowling M. et al., 2007, p. 311) .

I-3- مشكلات التعرف على الكلمة المكتوبة :

- **الحروف الخاطئة المتحركة:** قد يتغير الطفل من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة "حر" بدلاً من كلمة "حار".

- **الحروف الساكنة الخاطئة:** قد يغير الطفل عند القراءة حرفًا أو أكثر من الحروف الساكنة، فيقول مثلاً "أسمر" بدلاً من أحمر (مقدادي ف.، 2005، ص.101).

- **عمليات قلب اتجاه الحروف:** قد يكشف النطق الخاطئ عن قلب، أو عكس اتجاه الحروف، مثل: "بحر" بدلاً من "حرب" أو في تركيب كامل، أو في تركيب يشتمل على أكثر من كلمة، فبدلاً من "جاء محمد" يقول "محمد جاء".

- **إضافة صوتيات غير موجودة أساسًا:** فقد يضيف الطفل -خطأ-صوتًا أو أكثر في الكلمة، كأن يقول: "رأيتُ" بدلاً من "رأت".

- **حذف بعض الأصوات:** يتضمن النطق غير السليم حذف صوت أو أكثر مثل "أحمدُ" فتقرأ "حمد".

- **وضع كلمة مكان أخرى:** حيث يستبدل الطفل كلمة بأخرى دون أن يكون بينهما صلة في الشكل أو الصوت مثل: "عاش" بدل من "كان".

- **تكرار الكلمات:** تعتبر الكلمة تكرارًا إذا قرأها الطفل أكثر من مرة في الجملة الواحدة.

- **إضافة كلمات غير موجودة في النص:** مثل النص يبدأ "ذات يوم كان هناك..." فيقراه الطفل مضيفًا " في ذات يوم من الأيام..." هنا أضاف الطفل ثلاث كلمات.

- **حذف كلمات من النص:** قد يحذف الطفل كلمة من النص فمثلاً "قلم كبير جدًا" فتصبح "قام كبير" (نفس المرجع السابق، ص.102).

تعد القراءة من القدرات المعرفية العقلية التي تتدخل فيها مجموعة من العمليات المعقدة مثل: التعرف البصري (la reconnaissance visuelle)، الدخول إلى المعجم العقلي (l'accès au lexique mental)، استخراج المعنى من كل كلمة (la récupération du sens de chaque mot)، إدماجها في سياق الجملة وأخيرا التلفظ بها، هذا يستدعي تنشيط أكثر من 12 منطقة دماغية من الباحات الصدغية والقفوية والجدارية والجبهية (Ferrand L., 2007, p. 60).

II- سيرورات اكتساب القراءة :

تصنف نماذج القراءة للماهرين حاليًا مسارين للتعرف على الكلمات المكتوبة، المتعرف عليهما انطلاقًا من دراسة الحالات المرضية للراشدين (Valdois وPartz، 2000).

II-1- المسار التجميعي (la voie d'assemblage) : ويسمى المسار غير المباشر، يمر هذا المسار بإجراء قلب الرموز المكتوبة إلى رموز وظيفية (phonème) ، التي نجمعها للحصول على شكل فنولوجي للكلمة. يسمح هذا المسار بقراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات، فهذا المسار لا يعالج الكلمات غير المنتظمة ولا يميز الكلمات أحادية المقطع (homophones).

II-2- المسار الإرسالي (la voie d'adressage): ويسمى أيضا مسار العنونة أو المسار المباشر، هو المسار الذي يسمح بالتعرف على الكلمة من شكلها الكلي، ويسمح بالدخول المباشر

إلى الشكل الفنولوجي للكلمة وأيضا إلى المعلومات الدلالية، فهو يسمح بقراءة سريعة وضرورية لقراءة الكلمات غير المنتظمة، وبالمقابل لا يمكنه معالجة إلا الكلمات المتعلمة قبلاً.

يستعمل القارئ الماهر الإجراءان الاثنان، ويمر من إجراء إلى آخر على حسب الأداة اللغوية التي عليه معالجتها (Piérart، 2001)، وفي الحقيقة نادرا ما تستعمل الوساطة الفنولوجية من طرف القارئ الماهر وهذا يعطي احتمال على وجود أهمية لهذه المهارة في اكتساب القراءة (Content، 1996) (منقول عن: Gérard E.، 2005، ص. 18).

بصفة عامة، تعتبر النماذج النظرية أن فعل القراءة يستخدم التفاعل بين مكونين أساسيين هما: 1-مكون من أدنى مستوى للمعالجة هو التعرف على الكلمات المكتوبة،2-مكون من أعلى مستوى هو الفهم (الدخول إلى المعنى مع الإدماج التركيبي والدلالي). فالتعرف على الكلمات المكتوبة هي قدرة خاصة بالقراءة (Alegriaو Morais، 1989). (Gombert، Demont، 2004، ص.246).

اقترحت العديد من النماذج لوصف طريقة تعلم القراءة والوصول إلى استغلال وتألية (جعلها آلية) إجراءات التعرف على الكلمات، بما فيها النماذج ذات المراحل التي تأخذ بعين الاعتبار الجانب التصريحي (le versant explicite) لتعلم القراءة ومؤخرا ظهور النماذج التفاعلية التي تدرس دور الجانب الضمني (le versant implicite) في تعلم القراء .J (Dement E., Gombert E., 2004, p. 247).

تساعدنا معرفة مختلف النماذج التي تنتمي إلى تيارات مختلفة أبرزها التيار المعرفي والتيار العصبي في تقييم فعل القراءة من جهة، وتفسير السيرورات المنشطة أثناء مرحلة تعلم القراءة من جهة أخرى.

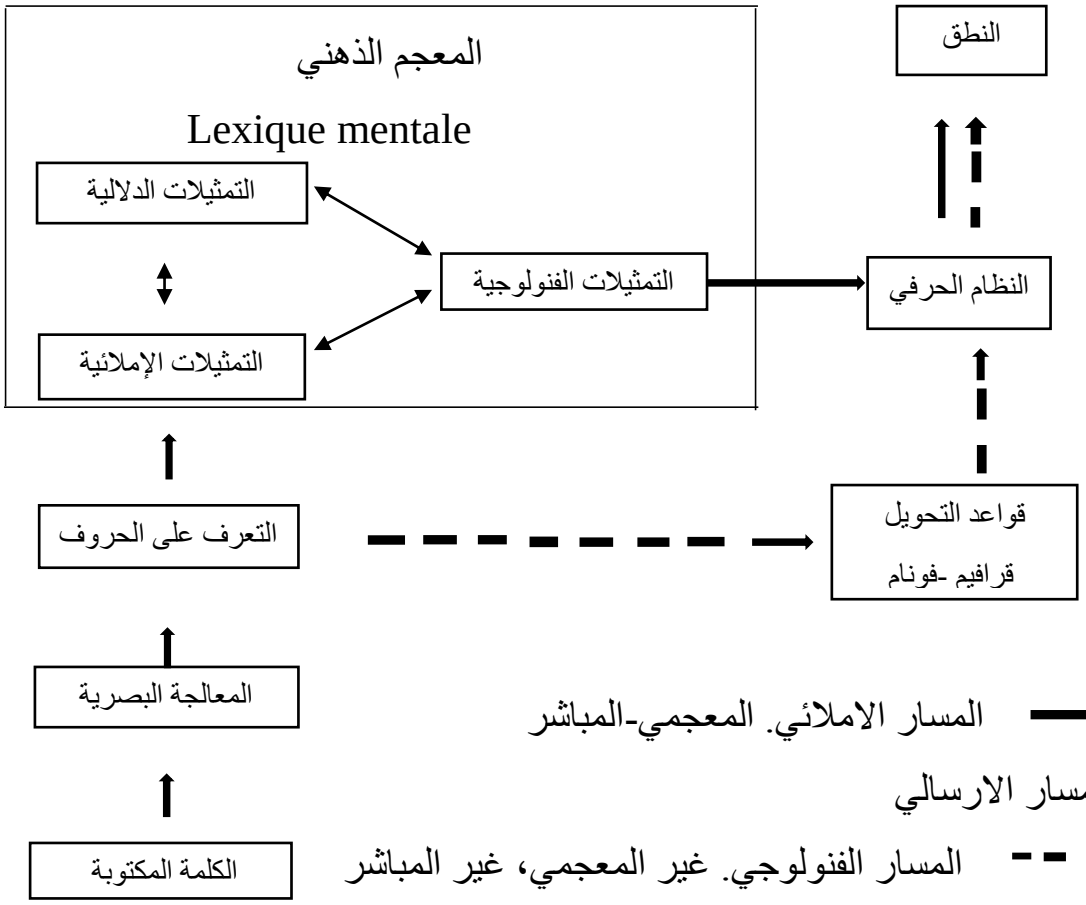
يحظى موضوع القراءة بالعديد من البحوث المفصلة حول النماذج الكلاسيكية لتعلم القراءة، منها نماذج Frith وSeymour. وسنصف إذن من خلال العناصر الموالية: النسخ الأكثر حداثة المطورة والمراجعة لنماذج Coltheart (1978)، والنماذج الاتصالية (connexionnistes) لـ Seidenbergو McClelland (1989). الأول لأنه يولي أهمية كبيرة إلى

ميدان القراءة من ناحية التقييم المعرفي والنفسي العصبي لتعلم القراءة، والثاني لأنه أصبح من النماذج الأكثر انتشارًا في ميدان البحث (Sprenger C., Colé P., 2003, p.54).

نموذج Coltheart (1978) ليس نموذج تطوري ولكن انتشاره الواسع والعمل به يبرر محتواه، فهو نموذج ينتمي إلى التيار المعرفي، مذكور تقريبا في كل الأبحاث التي تطرقت إلى موضوع القراءة، وهو أيضا معتمد عليه في البروتوكول العلاجي المقترح على المعسرين قرائيا حاليا. حسب Coltheart تتم القراءة بطريقتين هما: طريقة التجميع وطريقة الإرسال. فمسار التجميع يعمل على تحليل قواعد التحويل قرافيم-فونام أي التحويل من الوحدات المكتوبة إلى وحدات منطوقة. فالقارئ مطالب أن يجمع الأصوات للحصول على الكلمة في مكوناتها الكلية، وبهذه الطريقة يتم الوصول إلى معنى هذه الكلمة، فهذه القواعد تدرس في المدرسة. تعتبر هذه الطريقة في القراءة بطيئة وقليلة الفعالية، لأنها تتطلب الكثير من القدرات أو الموارد الانتباهية التي تؤثر على الفهم، فهي مستعملة في بداية التعلم عند القارئين المبتدئين أو من طرف القارئ الجيد الذي يواجه كلمات جديدة.

أما المسار الارسالي فهو يعتبر الطريقة التي يستعين بها القارئ الجيد. تسمح بالتعرف على الكلمة عن طريق المدخل البصري، فالقارئ يستطيع التعرف فوريًا على بعض الفونيمات وبعض أجزاء الكلمة إن لم نقل كلها، ولا يولي الأهمية للأصوات بل لترتيب الحروف داخل الكلمة. لذا تعتبر هذه الطريقة آلية وأسرع من الطريقة الأولى لأنها تستلزم موارد انتباهية محدودة ففعالية هذا المسار تظهر من خلال توفر المخزون المعجمي الضروري الذي يسهل الولوج والحصول على الكلمات. فهذا المسار يسمح بقراءة الكلمات غير المنتظمة (irréguliers) مثل كلمة (femme) بالنسبة للمبتدئين الذين يستعملون المسار التجميعي تُقرأ بالشكل التالي [føm].

هذان المسران يتتابعان في مرحلة تعلم القراءة وحتى أثناء القراءة على التوالي: أولا المسار التجميعي ثم المسار الارسالي والشكل رقم (03) توضح أهم الخطوات التي يعتمد عليها النموذج في التعلم والقراءة. (Troles N., 2010, p. p. 31-32).



الشكل رقم (03): نموذج المسارين لـ Coltheart (1978).

فنمو المخزون المعجمي الإملائي يتم بصفة عادية عن طريق آلية إجراء التجميع الذي يسمح بالتعرف على الكلمة المحللة والمقروءة سابقًا (Rousseau T., 2013, p. 77).

فالقراءة هي عملية لا يمكن اختصارها لا في جانب التحليل الفنولوجي الوظيفي ولا في جانب التعرف البصري على الرموز المكتوبة بل هي أكثر من ذلك، هي أيضا قدرة الوصول إلى الفهم لما هو منسوخ.

الفصل الثاني
الفهم القـــــرائي

تنمو المفاهيم وتتطور لدى الأفراد كلما ازدادت خبراتهم ونمت معارفهم واتسعت العلاقات بينهم توحدت مفاهيمهم واتسعت أطرها وتشكلت بدقة ملامحها. ويرى يحيى سالم الأقطش أن تعلم المفهوم واكتسابه يتأثر بعدد من العوامل منها:

- طبيعة المفهوم، صفات المفهوم وخصائصه، شواهد المفهوم وأمثلته، القواعد المفهومية أو الترابطات الذهنية، التغذية الراجعة، الممارسة العملية. فبناء المفهوم يتأثر بالاكتساب والممارسة، وهو وضعية هامة للوصول إلى المعنى المراد الوصول إليه من خلال أداء مهمة القراءة.

1- تعريف الفهم القرائي : لم يتم التعرف، إلى حد كبير، على استراتيجيات تدريس الفهم عند الطلاب قبل دراسة Durkin (1979/1978) التي تساءلت عما إذا كان ممكن تدريس هذه الاستراتيجيات، وسعت إلى تحديد شكل تعليم الفهم. وخلصت إلى استخراج ثمانية استراتيجيات فهم القراءة وهي:

(1) التنبؤ / الاستدلال، (2) التصور، (3) إجراء الارتباطات، (4) التساؤل، (5) تحديد الفكرة الرئيسية (6) التلخيص، (7) التحقق من التنبؤات، (8) إصدار الأحكام والتقييم (Ortlieb E., 2013, p.147).

ويعرف الفهم القرائي من الناحية الإجرائية بأنه المهارة التي تجمع بين مجموعة من النظم، النظام المعجمي، الصرفي والتركيبي والدلالي، تعمل هذه النظم بالتجانس حسب السياق الذي وُضعت فيه، وبذلك يُقيّم الفهم القرائي في استراتيجيات أهمها: التصور، وضع الترابطات والتقييم.

2-مستويات الفهم القرائي :

يعتمد تقسيم مهارات الفهم وفقًا لمستويات عديدة منها: التركيز العقلي للقارئ. يمكن صياغة مهارات الفهم القرائي بمنظور آخر من حيث مستوى القدرة على الفهم، ومستوى انتباه القارئ وما يوجهه من تركيز عقلي اتجاه المقروء، إلى:

- مستوى الفهم المباشر،

- مستوى الفهم الاستنتاجي،

- مستوى الفهم الناقد (المكاوي وآخرون، 2011، ص. 93)،

- مستوى الفهم التذوقي،

- مستوى الفهم الإبداعي،

ويمكن عرض هذه المستويات وما يندرج تحت كل مستوى من مهارات فرعية كما يلي:

2-1-مستوى الفهم المباشر : ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية :

- تحديد معاني بعض الكلمات الواردة بالنص المقروء.

- تحديد مضاد بعض الأسماء.

- تحديد المفرد المناسب لبعض الكلمات.

- تحديد الجمع الصحيح لبعض الأسماء المفردة التي وردت في النص.

- توضيح العلاقة بين كلمتين.

- توضيح العلاقة بين فقرات النص ونوع هذه العلاقة.

- تحديد الأفكار الأساسية بالنص المقروء.

- تحديد الأفكار الفرعية.

- ترتيب الأحداث وفقًا لتسلسلها المنطقي.

- توضيح زمان ومكان وقوع الأحداث الواردة بالنص.

- تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة من النص.

- تصنيف الكلمات المتشابهة المعنى في مجموعات تنتمي إليها.

- الربط بين النص المقروء وخبرات القارئ ومعارفه السابقة.

2-2-مستوى الفهم الاستنتاجي :

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات النوعية التي تتضمن استنتاج ما يلي:

- علاقة السبب بالنتيجة.

- العنوان المناسب للمقروء.

- أهداف الكاتب في النص.

- خاتمة الموضوع التي لم يذكرها الكاتب في نصه.

- خصائص أسلوب الكاتب.

- سمات الشخصيات من خلال الحوار والأحداث الواردة في النص.

- القيم المتضمنة في النص المقروء.

- أوجه الشبه والاختلاف بين عناصر الموضوع.

- النتائج من خلال مجموعة من المقدمات.

- الملامح الشخصية التي يمكن أن نرسمها لصاحب النص.

2-3-مستوى الفهم الناقد :

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التي تتضمن التمييز بين ما يلي:

- المسلمات والفروض.

- الحقائق والآراء.

- ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به

- الأفكار الرئيسية والثانوية.

- الأهداف الضمنية والصريحة (المعلنة).

- الفكرة المبتكرة والشائعة.

- الواقع والخيال في المقروء.

كما يتضمن مستوى الفهم الناقد بعض المهارات التي تتضمن قدرة القارئ الماهر في الحكم على مدى:

- صدق الكاتب، -موضوعية الكاتب أو ذاتيته، -الإفادة من الموضوع في بعض جوانب الحياة،

- حداثة الموضوع (المكاوي وآخرون، 2011، ص. 94).

- وضوح أفكار النص.

- صدق أدلة الكاتب وقوتها في التأثير.

- أهمية النص المقروء في ضوء خبرات القارئ.

- موضوعية شخصيات النص وخصائصها في ضوء معايير معينة.

- منطقية الأفكار وتسلسلها.

- التزام الكاتب بالأمانة العلمية في نصه.

2-4-مستوى الفهم التذوقي :

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

- ترتيب الأدبيات حسب قوة المعنى.

- اختيار أنسب المعاني التي تضمنها النص الأدبي.

- تحليل بعض مواطن الجمال في النص الأدبي.

- تحديد مدى صدق عاطفة الأديب ومشاعره.

- توضيح مدى الترابط بين الفكر والوجدان.

- إدراك النغمة الشائعة بالمقروء من سخرية أو احترام.

- تحديد مدى مناسبة الألفاظ لمشاعر الكاتب وعاطفته.

- فهم المعاني الرمزية المتضمنة بالنص المقروء.

- استخلاص بعض المفاهيم العامة والمبادئ الإنسانية الراقية.

- تلخيص النص المقروء بإيجاز غير مخل.

2-5-مستوى الفهم الإبداعي :

ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الفرعية التالية:

- إعادة ترتيب الأحداث أو الأفكار بصورة مبتكرة.

- اقتراح حلول جديدة لبعض المشكلات الواردة بالنص المقروء (نفس المرجع السابق، ص. 95).

- اقتراح توقعات للأحداث في ضوء مجموعة من الفرضيات المناسبة.

- تعبير القارئ عن انفعاله بالنص في بعض المواقف الحياتية.

- استخدام اللغة المجازية والكلمات المعبرة عن العاطفة في أساليب لغوية خاصة.

- اكتشاف المبالغات وأساليب الدعابة المتضمنة بالنص.

- إعادة صياغة المقروء وترتيب أحداثه

- كتابة مادة مقروءة مشابهة للمادة التي قرأها.

- إعادة مسرحية العمل الأدبي وتمثيله (وفقًا لمستوى القارئ).

- وضع نهاية مناسبة لقصة معينة لم يضع كاتبها نهاية لها.

هذا ويتفاوت الأفراد في مدى تمكنهم من هذه المهارات سواء الخاصة بحجم المقروء، أو بالتركيز والانتباه العقلي للقارئ، ويرجع البعض التدني في بعض مستويات الفهم القرائي إلى ما يعرف بالتشتت وضعف التركيز.

3- العوامل المؤثرة في استيعاب النص :

بالرغم من أن القدر الأكبر من التباين في الاستيعاب القرائي تفسره الفروق الفردية في مهارات تعرف الكلمة، فإن العمليات المستقلة عن هذه المهارات تؤثر هي الأخرى في الاستيعاب القرائي، وبشكل خاص في المستويات المتقدمة من اكتساب القراءة. وقد أوضحت دراسة لساتز وتيلر وفلتشر (1978)، مسألة استقلالية المشكلات المتعلقة بتعرف الكلمة عن تلك المتعلقة باستيعاب النص. وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة ميزت بين مجموعتين من الأطفال ذوي صعوبات القراءة، مجموعة أطفال الصفين 1 و 2 حيث كانت تعاني من مشكلات تعرف الكلمة بينما كانت مجموعة أطفال الصف الخامس تعاني عجزا في الاستيعاب العام أو العمليات الذهنية المصاحبة للقراءة. ويبدو أن هاتين المجموعتين تتسقان مع التفريق الذي اقترحته شول بين التعلم للقراءة، والقراءة للتعلم، فالأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية مبكرة يجدون صعوبة في التعلم من أجل القراءة بينما أولئك الذين يعانون صعوبات قرائية متأخرة يجدون صعوبة في القراءة للتعلم.

هناك عددا من العمليات الذهنية واللغوية التي تلعب دورا مهما في الاستيعاب، وتشمل معرفة المفردات والمعرفة الدلالية والنحوية، ومعرفة الأنساق المعرفية والعمليات الذهنية المصاحبة، كذلك تلعب الحالة الانفعالية والدافعية تأثيرا مهما في الاستيعاب القرائي.

3-1-معرفة المفردات: إن معرفة معاني الكلمات أمر مهم لفهم النص، حيث إن استيعاب الوحدات الكبيرة من النص يبدأ بتكوين افتراضات بسيطة حول الكلمات المفردة. ويعد بعض المنظرين أمثال Perfetti (1985) وآخرون أن معرفة المفردات هو جانب من عمليات الترميز الدلالية العامة. وأن الفروق الفردية في معرفة معنى الكلمات ترتبط بوضوح بالأداء القرائي. وقد جاء ذلك نتيجة للبحوث التي أظهرت أن الارتباط بين المفردات والقدرات القرائية يرتفع عبر مراحل النمو. وكما أشار فإن القراء الجيدين لا يعرفون معاني كلمات أكثر مما يعرف القراء الضعاف فحسب، ولكنهم يمتلكون أيضا تمثيلات دلالية واسعة لمعاني الكلمات أكثر من أقرانهم الضعاف، ولدعم هذا الادعاء يذكر **بيرفتي** دراسة **كيرتس** (1980) التي وجد فيها أن الأفراد ممن لديهم مفردات كثيرة لديهم عمق واتساع في هذه المفردات، وتمثل العمق في قدرة الأفراد على إعطاء تعريف أو مرادف مقبول للكلمة بينما تمثل الإتساع في القدرة على تقديم

تعريف جزئي للكلمات غير المألوفة أو إعطاء ترابطات جديدة معها (حمدان ع. وآخرون، 1998، ص. 81).

وقد حظيت العلاقة بين الاستيعاب ومعرفة المفردات بتوضيح أوفى في التجربة التي قام بها **بيك**، و**بيرفتي** و**ماكون** (1982) فقد عرضت على طلبة الصف الرابع نصوص فيها كلمات غير مألوفة، وكلمات معروفة جدا، فعندما كانت نسبة الكلمات 9 % فقط، كان استدعاء المحتوى الدلالي للنص 19 % فقط، إلا أن الأفراد الذين تعلموا معاني الكلمات الجديدة تمكنوا من استدعاء 27 % من الوحدات الدلالية للسياق.

وبالرغم من الأثر الواضح لمعرفة المفردات على فهم النص إلا أن العلاقة السببية بين العجز في المفردات والفشل القرائي ليست واضحة تماما. فتفسير الصعوبة العامة في القراءة بناء على الفروق في معرفة المفردات تتطلب عدم وجود فروق بين القراء الجيدين والضعاف في النصوص التي تشتمل على مفردات معروفة لدى القارئ. لكن **بيرفتي** (1985) أثبت أن هذه الفروق بين القراء الجيدين والقراء الضعاف موجودة في هذه النصوص، ويعزو هذه الفروق إلى المعدل البطيء للإثارة الرمزية والاستدعاء أي أنه حتى الكلمات المألوفة يتعرفها القراء الضعاف ببطء.

ويجب أن يكون واضحا أن هناك علاقة سببية تبادلية بين معرفة المفردات والأداء القرائي، فالعجز في عمليات تعرف الكلمة يقود إلى نمو بطيء في المفردات الأمر الذي يسهم بدوره في الفشل القرائي. ويتعلم أطفال ما قبل المدرسة معظم مفرداتهم من التفاعلات اللفظية، وعند مستوى الصف الثالث تصبح القراءة العامل الأساس في نمو المفردات اللغوية (Nagy، Anderson، 1984). وهكذا فكلما قرأ الطفل أكثر كلما أصبحت مفرداته أفضل. والقراء الجيدون الذين يستمتعون بالقراءة هم أكثر ميلاً للقراءة من القراء الضعاف.

3-2-المعرفة النحوية : إن المعرفة بقواعد النحو التي تحكم ترتيب الكلمات وأشباه الجمل، وكيفية الربط بينهما مهمة جدا لبناء تفسيرات دقيقة للنص. وتشمل المعرفة النحوية فهم القواعد الصرفية (تصريف الأفعال مع الضمائر)، والكلمات الوظيفية (كأدوات العطف، والضمائر، والكلمات الرابطة) التي تحدد المعاني والمقاصد. ومعظم البحوث التي تناولت تأثير المعرفة

النحوية في القراءة، ركزت على التأثيرات الميسرة التي تتركها معرفة القارئ على عمليات تعرف الكلمة.

بالرغم من توافر الأدلة على أن القراء الضعاف يعتمدون بشدة على المعرفة اللغوية العليا في تعرف الكلمة إلا أن دراسات عديدة بينت أن لدى هؤلاء القراء عجزًا في المعرفة النحوية. فقد أورد على سبيل المثال **فراي، وجونسون وموبل** (1970) نتائج أطروحتين إحداهما **لفراي** (1967)، والثانية **لشولت** (1967) قارنا فيهما عينات لغوية لقراء جيدين وآخرين ضعاف في الصف الثاني. وأظهرت نتائج المقارنة أن الأطفال الجيدين استخدموا مفردات أوسع في حديثهم، وتميزوا بطلاقة لفظية عالية المستوى، بالإضافة إلى ذلك استخدموا جملاً مركبة وكاملة وتحويلات أكثر من أقرانهم القراء الضعاف (نفس المرجع السابق، ص. 82).

وهناك أدلة أخرى على أن القراء الضعاف يعانون عجزا في مهارات الإستيعاب السماعي (Berger، 1978، Feeman وآخرون، 1984). فالعلاقة بين الإستيعاب السماعي والقراءة تتأثر بشكل قوي بمستوى القدرة القرائية لدى الفرد. وقد وجد **كيرتس** (1980)، على سبيل المثال، أن العلاقة بين القراءة والاستيعاب السماعي ليست دالة في مستوى الصف الثاني، أما في مستوى الصف الثالث فقد ارتفع معامل الارتباط بينهما إلى 0.66، وفي الصف الخامس إلى 0.75. كما وجد **جولد سميث** (1977) في دراسة أخرى أن القراء الضعاف بين التاسعة والثانية عشر كانوا أقل كفاية من القراء العاديين في معالجة تركيب صلة الموصول في مهمات القراءة والاستيعاب السماعي. كما بينت دراسات أخرى **لبيرجر** (1987)، وسمايلي أوكلي، ورفن وكامبيون، وبراون (1977) أن القراء الضعاف الذين هم في سن المدرسة (الخامس والسابع) يعانون ضعفًا في قدرات القراءة والاستيعاب السماعي. فقد وجد أن القراء الضعاف يعانون عجزًا في المعرفة بقواعد الصرف. فقد ذكر بوتن (1970) وجود علاقة دالة بين أداء الطلبة على مقياس مركب للقراءة، وأدائهم على اختبار في الصرف أعده على غرار دراسة بيركو (1958)، المعروف **بدراسة واج** "Wug study". وقدم فيلانتينو وسكانلون (1982) دليلاً على أن أداء أطفال الروضة على اختبار صرفي تنبأ بأدائهم القرائي في الصف الأول.

وعند النظر إلى نتائج هذه الدراسات معًا فإنها تشير إلى وجود علاقة إيجابية بين مقاييس المعرفة النحوية والأداء القرائي عند القراء الأكثر نضجًا، إلا أن هذه البيانات ذات طبيعة ارتباطية. فمن غير الواضح مثلاً مقدار التأثير العكسي الذي قد يتركه العجز النحوي على القراءة، وحتى المنظرين أمثال فيلانتينو وسكانلون الذين وجدوا علاقة قوية بين العجز النحوي والعجز القرائي توحي بعلاقة سببية، يعترفون بأن العجز النحوي قد يكون مظهرًا ثانويًا لمشكلات في جوانب أخرى من اللغة كنمو المفردات أو المعالجة الصوتية. وتدل هذه الملحوظات أن من المهم النظر إلى ما هو أبعد من العلاقة الإيجابية السطحية بين القدرات اللغوية العليا والقراءة، وتجاوز ذلك إلى تعرف العمليات الذهنية، والذهنية المصاحبة التي قد تفسر مثل هذه العلاقة.

3-3-معرفة الأنساق العقلية :

إن فهم الفرد لنص ما يعتمد جزئيًا على معرفته بالعالم. والإفتراض الأساسي فيما يتعلق بالقراءة هو أن القراء من ذوي القدرات العالية يمتلكون معرفة مناسبة أكثر مما يمتلك القراء ذوو القدرة المنخفضة. وكما أشار **بيرفتي** بالقول أن هذا الإستنتاج يجب أن يكون صحيحًا، فكلما زادت معرفة الإنسان بالأشياء، أصبح أكثر قدرة على قراءة أي شيء. ولا يجد في هذا الإستنتاج تفسيرًا مفيدًا للقدرة القرائية العامة ذلك لأنه يصعب عندئذ تمييز القدرة القرائية عن القدرة العقلية العامة. وليس غريبًا أن تكون الارتباطات بين مقاييس الذكاء -خاصة الذكاء اللفظي - والقدرة القرائية تتراوح بين القيم المتوسطة والقيم العالية. (نفس المرجع السابق، ص.83)

إن الإختلاف في مقدار المعرفة المتوافرة لدى فرد ما حول موضوع معين سوف تترك تأثيرًا واضحًا على قدرته في استيعاب النص، كما أنه كلما زادت معرفة الشخص بموضوع معين سهل عليه فهم نص مرتبط بذلك الموضوع. ومثال على ذلك الطبيب الذي يمتلك استيعابًا ممتازًا لنص حول التشريح وجسم الإنسان ولكنه يجد صعوبة في فهم نص حول الإجراءات القانونية. وبالمقابل، فإن المحامي لا يجد مشكلة في فهم نص قانوني، لكنه يجد صعوبة كبيرة في فهم نص حول التشريح. وهكذا فإنه يمكن النظر إلى القارئ ذوي القدرة العالية على أنه شخص يمتلك عددًا كبيرًا من الأنساق العقلية المفيدة التي تسهل عليه استيعاب عدد كبير من النصوص،

بينما ينظر إلى القارئ ذي القدرة المتدنية على أنه شخص يمتلك عددًا محدودًا من هذه الأنساق. وكما ذكر سابقًا، فإن هذه النظرة ليست مفهومًا عمليًا للقدرة القرائية لأنه في هذه الحالة تكون المشكلة أننا نحاول تفسير الفروق بين الأفراد في فهم النصوص وليس الفروق في القدرة القرائية العامة.

لقد اقترح **بيرفتي** طريقتين يمكن من خلالها تطبيق نظرية الأنساق على القدرة القرائية العامة وهما:

1-العجز في اختيار النسق العقلي،

2-العجز في مرونة النسق العقلي.

حيث يوضح اختيار النسق القدرة على تفعيل أو اختيار النسق أو الأنساق الصحيحة المناسبة لنص معين وربما يكون القراء الضعاف أكثر احتمالاً لتفعيل الأنساق غير الصحيحة أثناء القراءة بالرغم من عدم توافر بحوث متعلقة بهذه المسألة. ويرى **بيرفتي** أنه من الصعب تقدير كيف أن اختيار النسق يمكن أن يكون مشكلة جادة. ويجادل في أن النصوص قد لا تكون على درجة من عدم الدقة أو التشويه بحيث تسمح بتفعيل الأنساق العقلية الخطأ. أما مرونة النسق العقلي فهي أحد مظاهر مشكلة اختيار النسق ذلك لأنها تشير إلى الصعوبة التي تواجه المرء في مواءمة المعرفة النسقية بمعلومات النص أو العجز في تطبيق نسق عقلي عند الضرورة.

وليس هناك شك في أن معرفة الأنساق وتطبيق هذه المعرفة تلعب دورًا مهمًا في الإستيعاب القرائي خاصة لدى القراء الأكثر نضجًا وأن الفروق الفردية في معرفة الأنساق وتطبيقها لا تفسر كثيرًا من التباين في الأداء القرائي عند القراء صغار السن. وكما هو الحال في المفردات، فإن القراء الجيدين سوف يكتسبون معرفة من خلال القراءة أكثر مما يكتسبه القراء الضعاف، وبالتالي فإن هذه القاعدة المعرفية الكبيرة سوف تساعد على فهم أفضل لعدد كبير من النصوص (نفس المرجع السابق، ص. 84-85).

3-4- العمليات الذهنية المصاحبة :

نأخذ هنا بالحسبان تأثير العجز في قدرات محددة على الأداء القرائي. وإن غزو الفشل القرائي إلى هذا العجز ينسجم مع تعريفات القراءة وصعوبات التعلم التي تتضمن الإفتراض بأن الصعوبة تنتج عن عجز محدد في واحدة أو أكثر من العمليات الذهنية اللازمة للتعلم. إلا أن هناك مشكلة في هذا الإفتراض تكمن في أن الأداء الضعيف الذي يمكن أن ينتج عن الفشل في تطبيق قدرة معينة تطبيقًا فعالاً. لذلك نجد من الضروري التفريق بين القدرة والأداء (Torgesen، 1977). فالعوامل التي تؤثر في الأداء ولا ترتبط بالقدرة تشمل العمليات الذهنية المصاحبة، والحالات الدافعية الوجدانية.

لقد اقترح **بيرفتي** (1985) وجود ثلاثة أنواع على الأقل من القدرات الذهنية المصاحبة التي قد تترك تأثيرات على الأداء القرائي وهي:

1-الوعي بالاستراتيجيات المستخدمة لإستيعاب النص،

2-الوعي بالأنواع المختلفة لبناء النص،

3-الوعي بالمشكلات المتعلقة بالإستيعاب.

فهناك عدة أنواع مختلفة من الإستراتيجيات يمكن للفرد أن يستخدمها لتسهيل الإستيعاب تشمل الملحوظات، ووضع الخطوط تحت جمل مختارة من النص، أو التسميع اللفظي. ولكي تستخدم هذه الإستراتيجيات بكفاءة يستوجب على الفرد ألا يكون واعيًا بها فحسب، بل عليه أن يعرف شيئًا عن آثارها الممكنة في التعلم. وفيما يتعلق بالوعي بمستويات بنى النص، فإن **بيرفتي** يرى أنها تمثل الفروق القائمة بين النصوص من حيث أهمية المادة المتضمنة، فمادة النص المهمة يجب أن تحظى بمصادر معالجة أكثر من المادة قليلة الأهمية. فقد أظهرت دراسات مثل دراسة Smiley وآخرون (1977) أن القراء الجيدين والضعاف على حد سواء أكثر احتمالا لاستدعاء المعلومات المهمة من بين المعلومات غير المهمة، والقدرة الذهنية الثالثة هي ضبط الإستيعاب.

5-3- استخدام الإستراتيجيات :

لقد طرح تورجسين (1977) أفكارًا متميزة حول كيفية إسهام عدم القدرة على استخدام الإستراتيجيات الفعالة في مشكلات التعلم والقراءة. وقد بدأ بملاحظة أن التعلم الذي يحدث في مرحلة ما قبل المدرسة كان ينظر إليه على أنه " تعلم عرضي"، لأنه يحدث نتيجة طبيعية للتفاعل العادي مع البيئة. أما في المدرسة فيجب أن يتعلم الطفل معلومات يتوجب عليه استدعائها في وقت لاحق. ومثل هذا النمط من التعلم يتطلب عمليات انتباه، وضبط تضم استخدام الإستراتيجيات الفعالة في دراسة المعلومات وتذكرها في هذا النوع من التعلم. إن التعلم الانتباهي الشاهد يبدأ ليصبح قياسًا مهمًا لمستوى الإنجاز في الصف الثالث أو الرابع تقريبًا. كما لا تعد هذه النقطة مصادفة في أن يبدأ الأطفال القراءة للتعلم وعلى مدار الوقت حينما تحدد مجموعة جديدة من الأطفال ذوي صعوبات القراءة والذين كان لديهم صعوبة قليلة في تعلم فك الرموز. إنهم يعرفون في الوقت الذي تكون فيه مقاييس القراءة حساسة في تحديد مدى قراءتهم للتعلم.

وقد تنجم مشكلات القراءة للتعلم عن عجز في المستويات العليا للغة وعن معرفة الأنساق الفعلية التي أشير إليها، أو عن عجز في العمليات الذهنية المصاحبة، ولعل العجز في استخدام القراء الضعاف لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة مثبت في الأدبيات بشكل جيد، وهو أحد جوانب العمليات الذهنية المصاحبة. مثال ذلك ما طلبه **نورجن وجولدمان** (1977) من الأطفال من مستوى الصف الثاني يعانون صعوبات في القراءة وهو أن يستدعوا مجموعة من الصور التي تقدم بشكل متسلسل بفارق زمني مقداره خمسة عشرة ثانية بين الصورة والتي تليها مباشرة، وخلال هذه الفارق الزمني كانت تجري مراقبة الأطفال المفحوصين لإيجاد الدليل على استخدامهم استراتيجية التسميع كحركة الشفاه أو الهمس. وقد وجد الباحثان أن القراء الضعاف استدعوا صورًا، واستخدموا تسميعًا أقل من أقرانهم في المجموعة الشاهدة، وعند تشجيع أفراد المجموعتين على التسميع اختفت الفروق بينهما، وهناك دراسات أخرى أسفرت نتائجها عن أن صغار القراء الضعاف لا يقومون بالتسمية والتسميع مثلما يفعل أقرانهم القراء الجيدون.

كما وجدت فروق في استخدام القراء الضعاف الأكبر سنًا للإستراتيجيات التي تنعش الذاكرة، ففي دراسة أخرى **لتورجيسن** (1977) وجد أن القراء الضعاف من الصف الرابع يستخدمون استراتيجيات غير فعالة عند التعامل مع نوعين مختلفين من مهمات الذاكرة، تفحصت إحداهما السلوك الدراسي بعد أن استعد الأطفال لاستدعاء (24) صورة لأشياء مألوفة يمكن تجميعها في أربع فئات مفاهيمية، وقد وجدت فروق في الإستدعاء والسلوك الدراسي بين الأطفال. فقد تمكن القراء الجيدون من تحريك وتعيين أماكن الصور ولفظ أسمائها، وقاموا بتجميعها في فئات مفاهيمية أكثر مما فعل أقرانهم الضعاف، كما أنهم كانوا أكثر تركيزًا على المهمة، وأقل ابتعادًا عنها. وعندما قدم تدريبًا مقتضبًا لأفراد المجموعتين حول استخدام استراتيجيات التصنيف، وإنعاش الذاكرة اختفت الفروق بين هاتين المجموعتين وقد تضمنت المهمة الإختبارية الثانية دراسة مجموعة أفقية من الصور، حيث يطلب من الأطفال استدعاؤها بالترتيب من اليسار إلى اليمين، وقد أظهر القراء الجيدون مرة أخرى استخدامًا أكبر للتلفظ بأسماء الصور واهتمامًا في تجميع الصور وتسميتها أثناء فترة الدراسة.

وفي دراسة ذات علاقة بالموضوع قيد البحث، وجد **تورجيسن وباون وإيفي** (1978) فروقًا كبيرة في الاستدعاء بين القراء الجيدين والضعاف عندما قدمت لهم سلاسل رقمية بفارق زمني مقداره عشر ثوان بين كل رقمين، وكانت هذه الفروق أكبر من تلك التي ظهرت عندما قدمت الأرقام بواقع ثانية واحدة فقط. وقد أتاح التقديم المتزامن للأرقام فرصة كبيرة للأطفال المفحوصين لتطوير استراتيجيات الدراسة الخاصة بهم. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الفروق في الأداء بين القراء الجيدين والضعاف كانت كبيرة على المهمات التي أتاحت فرقًا في استخدام الإستراتيجيات، ودعمت هذه النتيجة بدراسات لاحقة جرى خلالها تقليل العجز الأدائي بين القراء الضعاف والجيدين على المهمات التي لا يلزم فيها استخدام استراتيجيات (Cermak وآخرون، 1980، Cohen، 1982).

وذكر تورجيسن دراسة قام بها وونغ (1979) تقدم دليلاً إضافيًا على أن القراء الضعاف يعالجون المعلومات بفاعلية أقل من أقرانهم الجيدين. وقد اختبر وونغ في هذه الدراسة درجة انشغال القراء الجيدين، والضعاف من مستوى الصفين الثاني والسادس في عمليات بنائية نشطة في مهمة استيعابية إستماعية. وأوضحت البحوث السابقة (Paris، Lindauer، 1976) أن الأطفال

العاديين الكبار يمكنهم استدعاء جمل إذا أعطوا قرينة وردت في الجملة تساعدهم على ذلك. فكلمة مجرفة shovel تعد قرينة لفظية مناسبة لاستدعاء جملة حفر العامل حفرة في الأرض. ولا شك فإن مثل هذه القرائن لم تحسن قدرة الأطفال الصغار على استدعاء الجمل، فقد وجد **وونع** تفاعلاً دالاً بين المجموعة ووجود أو عدم قرينة في الجملة، فقد أظهر القراء الضعاف الأداء نفسه عندما كانت الجمل تشمل على قرائن صريحة لكن أدائهم كان أقل من أداء الجيدين حينما خلت الجمل المقروءة من القرائن. وفي تجربة تتبعية أثبت **وونغ** أن القراء الضعاف يمكنهم استعمال العمليات الإستنتاجية اللازمة لتوليد نتائج ضمنية إذا حفزوا على ذلك.

لقد أجمعت البحوث المتعلقة باستخدام الاستراتيجيات على أن القراء الضعاف لا ينجحون كالقراء الجيدين في المهام التي تتيح لهم فرص استخدام الإستراتيجيات. ومن المحتمل أن الإستخدام غير الفعال للإستراتيجيات يفسر الصعوبة التي يواجهها القراء الضعاف في تطبيق معرفتهم. وهكذا فإن العجز في تطبيق معرفة الأنساق الفعلية - على سبيل المثال- قد ينجم عن عدم القدرة على إدراك أي الإستراتيجيات تنشط نسقًا عقليًا معينًا.

3-6- مراقبة الإستيعاب :

عندما يقرأ الأطفال لغرض التعلم يتوجب ألا يقتصر دورهم على استخدام استراتيجيات معينة لتسهيل استدعاء المعلومات المهمة، ولكن عليهم أن يكونوا قادرين على مراقبة استيعابهم. وعندما يواجهون كلمة أو جملة أو نصًا لا يفهمونه فإنهم يحتاجون إلى فعل شيء يساعدهم على الفهم كأن يعيدوا قراءة النص، أو يسألوا معلمهم. وقد أظهرت دراسات أن الأطفال الصغار ليس لديهم قدرات جيدة على مراقبة استيعابهم بهذه الطريقة (Markman وآخرون، 1985). والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم والقراءة معرضون بشكل خاص لصعوبات مراقبة الإستيعاب (Campione & Brown، 1984).

وتعتمد قدرة الفرد على مراقبة استيعابه بصورة جزئية على كفاءته في بناء المعنى كما أن الاستيعاب ومراقبة الاستيعاب عمليًا يعتمدان على بعضهما للعمل بصورة مناسبة (Capelli & Markman، 1985). ولكي يفهم المرء شيئًا بصورة جيدة، من الضروري مراقبة عملية

الاستيعاب باستمرار. وهكذا فكلما كانت مهارات الاستيعاب أفضل لدى المرء زاد احتمال أن يكون مراقبًا جيدًا لإستيعابه (Capelli & Markman، 1985).

إن العلاقة الإستيعابية ومهارات مراقبة الإستيعاب تعكس العمليات البنائية النشطة المستخدمة في بناء المعاني. وعندما يمارس الأفراد القراءة فإنهم يحاولون إحداث تكامل بين المعلومات الجديدة في التفسير الأولي، ويصبح هذا التفسير أكثر تفصيلًا ومراجعة كلما اكتسب القارئ معلومات جديدة. وهذا النوع من العمليات الإستنتاجية البنائية يمكن أن يزودنا بمعلومات حول إلى أي درجة نفهم معلومات معينة (Capelli & Markman، 1985). وقد أظهرت دراسات عديدة (Paris، Lindauer، 1976) أن صغار القراء العاديين أقل قدرة من الراشدين على استخدام هذا النوع من الإستيعاب الإستنتاجي البنائي، وهكذا فقد وجد بعض الباحثين (Palincsar & Brown، 1984) أن من الممكن تدريب أطفال المدرسة على توليد وتقويم الإستنتاجات أثناء القراءة، كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن التحسن في مراقبة الإستيعاب قاد إلى زيادة القدرة على تتبع الأفكار غير المترابطة في النصوص.

وقد أجرت Brown ورفاقها (1984) سلسلة من الدراسات في محاولة لتحسين قدرات القراء الضعاف في مراقبة الإستيعاب. وكان أفراد الدراسات هذه طلابا في الصف السابع من مستوى صفهم في مهارات فك الرموز، غير أنهم متأخرين عن مستوى صفهم في الإستيعاب القرائي بواقع 2-3 سنوات. وقد دارت هذه الدراسات حول أربعة مجالات هي: التلخيص (مراجعة ذاتية)، والتساؤل والتوضيح والتنبؤ. وقد تحسن مستوى الأداء القرائي تحسنًا ملحوظًا بعد (20) جلسة، ولم يحدث تراجع في الأداء حتى بعد مرور ثمانية أسابيع. وتشير بحوث Brownإلى أن العجز في مهارات مراقبة الإستيعاب قد يلعب دورًا مهمًا في تفسير الصعوبات الإستيعابية لدى كبار الأطفال من ذوي صعوبات القراءة (نفس المرجع السابق، ص. 88-89).

وبناء المعنى أيضًا يعتمد على النظام الدلالي الذي يتكون من معاني الكلمات، وقواعد النظم والتركيب وقواعد البنية (الصرف)، وقواعد الأسلوب وغيرها. فالدلالة وفق هذا المفهوم تشير

إلى معنى الوحدات اللغوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة في اللغة، في ضوء السياق الضامن لمعناها (السيد عبد الحميد س.، 2015، ص. 68).

3-7- ضعف التركيز و الفهم القرائي :

هناك العديد من وجهات النظر المتعارضة بشأن هذه الظاهرة، وتؤكد إحدى الاحصائيات المخية –كما ذكرها Tony Buzen- أنه في أمريكا وحدها، ما يزيد عن ثلاثة ملايين طفل تشخص حالتهم بأن لديهم فقدان أو انخفاض في التركيز.

ويدور الخلاف حول ما إذا كانت هذه المشكلة مرضية أو أنها نوع من التشخيص غير الدقيق والخطير من بعض الأطباء، أو أن بعض المعلمين يصفون التلاميذ بتلك الأوصاف لتغطية إهمالهم في القيام بواجباتهم وعدم قدرتهم على جذب انتباه التلاميذ.

إن ضعف التركيز والنشاط الزائد عن الطبيعي يتم تشخيصه بواسطة الجمعية الأمريكية للطب النفسي كمرض إذا ما اتضح أن الشخص يتصف بثمانية أو أكثر من المعايير الآتية (2004): (منقول عن: مكاوي وآخرون، 2011، ص.96)

1-لا يستطيع البقاء جالسًا إذا طلب منه ذلك.

2-من السهل التشويش عليه بالمؤثرات الخارجية.

3-يعاني صعوبة في التركيز في التركيز على مهمة واحدة أو نشاط واحد.

4-يبدأ نشاطًا مختلفًا بين حين وآخر بدون استكمال النشاط أو اللعبة الأولى (ومن المثير أن تعرف أن العبقري (ليناردو دافنشي) كان يعرف بأنه يعاني من هذه الظاهرة).

5-يعاني من الانشغال العقلي الدائم.

6-لا يستطيع (أو لا يريد) الانتظار لدوره في الأنشطة الاجتماعية.

7-يسارع بالإجابة قبل استكمال السؤال الموجه له.

8-يعاني من صعوبة العمل الجماعي أو استكمال مهمة إلى نهايتها.

9-يحب إثارة الضوضاء أثناء اللعب.

10-يقاطع الآخرين بطريقة غير ملائمة.

11-يتكلم كثيرا وباندفاع.

12-يبدو عليه عدم الاكتراث عندما يوجه له المعلم الحديث.

13-يقفز بحماقة أثناء أدائه للأنشطة الخطيرة.

14-عادة ما يفقد كل الأشياء الضرورية لأداء الواجبات المنزلية (الأقلام، الأدوات، الأوراق...)

ولا بد أن تبدأ هذه السلوكيات في الظهور قبل سن السابعة، ثم تحدث بإطراد مع تقدم السن وبشكل أكبر مقارنة بالشخص العادي من نفس العمر، وهذا يعني أن نصف البشرية، بحكم التعريف تظهر عليها بعض أشكال هذه السلوكيات. والسؤال الذي يفرض نفسه الآن ما الأسباب التي يرجع إليها ضعف هذا التركيز؟

لقد حصر Tony Buzen (2004) أسباب ضعف التركيز أثناء القراءة، وتدني مستوى الفهم القرائي في مجموعة من العوامل هي (منقول عن: مكاوي وآخرون، 2011، ص.97):

1-صعوبة المفردات اللغوية بالنص المقروء: إن إحساس القارئ بصعوبة المفردات أثناء القراءة من أهم العوامل التي تؤدي إلى ضعف التركيز، حيث إن صعوبة المفردات وعدم القدرة على تفسيرها يؤدي إلى تدني مستوى الفهم القرائي للنص، ويلاحظ أن المادة القرائية إذا تضمنت كلمات لا يفهم القارئ معناها الدقيق فإن مستوى تركيزه سوف يقل تدريجيا، لعدم ترابط الأفكار والمعاني التي يحاول جاهدًا أن يستوعبها، مما يعوق تدفق المعلومات وتسلسلها، ويقلل من فاعلية القارئ مع النص المقروء (المرجع السابق، ص98).

2-صعوبة إدراك الأفكار المتضمنة بالنص المقروء: وهي من أهم المشاكل التي يصعب التغلب عليها، وغالبا ما تبدو أمام القارئ عند قراءة الكتب الأكاديمية أو الدراسية، وتتمثل الصعوبة في عدم فهم الأفكار الواردة بالمادة المقروءة، مما يؤدي إلى ضعف التركيز وتدني مستوى الفهم.

3-عدم ملاءمة سرعة الأداء القرائي : يقصد بهذه المشكلة سرعة القراءة غير المناسبة لمضمون القراءة وتؤدي هذه الصعوبة إلى ضعف التركيز وسوء الفهم القرائي، وترجع إلى نظام التعليم المدرسي وإلى ما يتبعه المعلمون من أساليب أثناء القراءة، حيث يطلبون من التلاميذ عند قراءة نص ذي أهمية خاصة بأن يقرؤوا هذا الموضوع بإمعان وبطء وعناية، وهذه الطريقة توحي باتباع البطء الشديد، ومن ثم تزيد من صعوبة الفهم ومقاومة الاستيعاب وتدني مستوى الفهم القرائي، كما تؤدي السرعة الشديدة إلى ضعف ذاكرة الفهم وإلى تفكك الأفكار وعدم ترابطها وضياع معانيها(نفس المرجع السابق، ص.99).

4-عدم ملاءمة الحالة الذهنية عند القراءة: وهي تعني بأن ذهن القارئ لم يتم توجيهه بالصورة الملائمة للمادة التي يحاول قراءتها، حيث يكون مشغول البال بأمر ما، أو منصرف الذهن بسبب مناقشة حادة في مجال العمل والانشغال بموعد رسمي أو عائلي مهم، وغير ذلك مما يدل على سوء الحالة المزاجية، ومن ثم يضعف التركيز ويقل مستوى الفهم القرائي. .

5- سوء تنظيم الوقت المخصص للقراءة: تعد مشكلة سوء التنظيم من أهم المشكلات الشائعة التي يتعرض لها القراء الصغار والكبار على حد سواء، حيث يكون الاستعداد لقراءة موضوع ما بمثابة اختبار للإرادة وقوة الحماس المطلوبة للشروع في هذا الموضوع القرائي.

ويصبح القارئ غير قادر على تنظيم وقته، فإذا بدأ القراءة بحماس ثم يفاجأ أنه قد نسي إحضار قلم لتلوين بعض الملاحظات أثناء القراءة، أو نسي الأوراق أو البطاقات اللازمة لذلك أو أن النظارة التي معه ليست للقراءة وإنما للمشي وغيرها (نفس المرجع السابق، ص.100).

6-طغيان بعض المشتتات أثناء القراءة : يعبر Tony Buzen (2004) أن هذه المشكلة بأن التركيز كحصان جامح (أي يحتاج إلى ترويض وضبط واستئناس) خلال أحلام اليقظة التي يتعرض لها القارئ أحيانا بعد فترة طويلة من القراءة، وعندما يفقد تركيزه أثناء القراءة، فمعنى هذا أن التركيز قد انتقل إلى شخص ينادي، ثم يعود القارئ إلى الانتباه والتركيز فترة من الوقت، ثم يشد انتباهه عصفور جميل يقف على شباك الحجرة ثم يعود إلى القراءة، وبعدها ينصرف التركيز إلى ملاحظة أظافر اليد ثم ينشط العقل غارقًا في أحلام اليقظة لدرجة أن

القارئ لا يلاحظ أنه لم يستغرق إلا قراءة بضعة أسطر خلال فترة زمنية طويلة وبعد ذلك يعود للقراءة... وهكذا (منقول عن: مكاوي وآخرون، ص. 102).

7- فقدان الاهتمام بالمادة المقروءة: تبدو هذه المشكلة واضحة لدى الدارسين بالتعليم الرسمي، أو بالدورات التدريبية حيث يفقد الدارس اهتمامه بالمادة المقروءة تأثرا ببعض المشكلات التعليمية، كضعف حصيلة المفردات وصعوبة التراكيب اللغوية، وعدم توافر المستلزمات الأساسية لمواصلة القراءة، كل هذا يؤثر سلبًا في مستوى اهتمامك بالمادة المعدة للقراءة، ولكن إذا كان اهتمامك بالمادة أقل مما ينبغي فلا بد من الوقوف على أسباب ذلك (نفس المرجع السابق، ص. 101).

8-فقدان الحافز والدافعية للاستمرار في القراءة: وتتمثل هذه المشكلة في عدم وضع هدف محدد لعملية القراءة، أو عدم القراءة لمبررات واضحة تحفز القارئ وتدفعه للتركيز في القراءة (نفس المرجع السابق، ص. 102).

فإذا كان هناك خلل في التحكم في قواعد التوافق الكتابي-الفنولوجي من طرف القارئ المتعلم وعدم القدرة على تحقيق المعنى فهذا يؤدي إلى ظهور اضطرابات من بينها عسر القراءة الفنولوجي وهو عنوان الفصل الموالي.

الفصل الثالث
عسر القراءة الفونولوجي

تستعمل مصطلحات عديدة لوصف الخلل الملاحظ أثناء القراءة لدى المتعلمين القراء منها الضعف القرائي، ضعف التحصيل القرائي، العيوب القرائية، التأخر في القراءة وصعوبات القراءة (عاشور ق. ومقدادي ف.، 2005، ص. 174، 176، 185، 186)، ويتداخل مفهوم هذه المصطلحات في بروز الخلل على مستويين من تحليل المقروء ألا هما: مهارة التعرف على الرموز المكتوبة الممثلة في الحروف، الكلمات والجمل ...إضافة إلى فهم المادة المقروءة.

فالتلاميذ لا يقرءون جميعًا في مستوى واحد من حيث السرعة في القراءة، ومن حيث استيعاب المقروء وأن التلاميذ يأتون من بيئات مختلفة ومتفاوتة في المستويات الثقافية والاجتماعية (عاشور ق.، مقدادي ف.، 2005، ص. 176). هناك طريقتين أساسيتين تستخدمهما فئة المعسورين قرائيا في القراءة هما: الطريقة المباشرة التي تتمثل في قراءة الكلمة المكتوبة نقلة واحدة، والطريقة غير المباشرة وهي الصوتية أو الهجائية.

هذه الطريقة (الصوتية الهجائية) تتسبب في ظهور نوع من أنواع عسر القراءة ألا وهو عسر القراءة الفنولوجي، وفي هذا السياق سنتعرف على هذا الاضطراب من الناحية النظرية مظـاهر عسر القراءة الفنولوجي، وصولا إلى تفسير ظهور هذا الاضطراب حسب النظرية الفنولوجية.

1- تصنيف عسر القراءة : للتحديد الوافي للأعراض المرتبطة باضطراب القراءة، من الجيد العودة إلى النماذج المعرفية (Lussier, flessa, 2009, p. 216). بينما يعتبر Boder، مدعمًا إلى حد ما استنتاجات Mattis، أنه في تشخيص عسر القراءة يمثل المعيار المعرفي درجة ثانوية من الأهمية (منقول عن: Van Hout, Estienne, 1998, p. 127). فالاعتماد على النماذج المعرفية يسمح بتحليل الوظائف التي تتدخل في تعلم القراءة، ما يسمح أيضا بالتعرف على الأنواع المرتبطة بها. ويمثل الجدول رقم (01) تصنيفات جديدة لنسب مئوية مختلفة حسب نوع الأخطاء الظاهرة أثناء القراءة (Sprenger C. et al., 2000)، أو حسب الضعف النفسي العصبي الملاحظ بعد تطبيق الاختبارات الخاصة (Valdois et al., 2004) (منقول عن: Lussier F., flessa J.، 2009، ص. 216).

الجدول رقم (01): التصنيف الكلاسيكي لعسر القراءة.

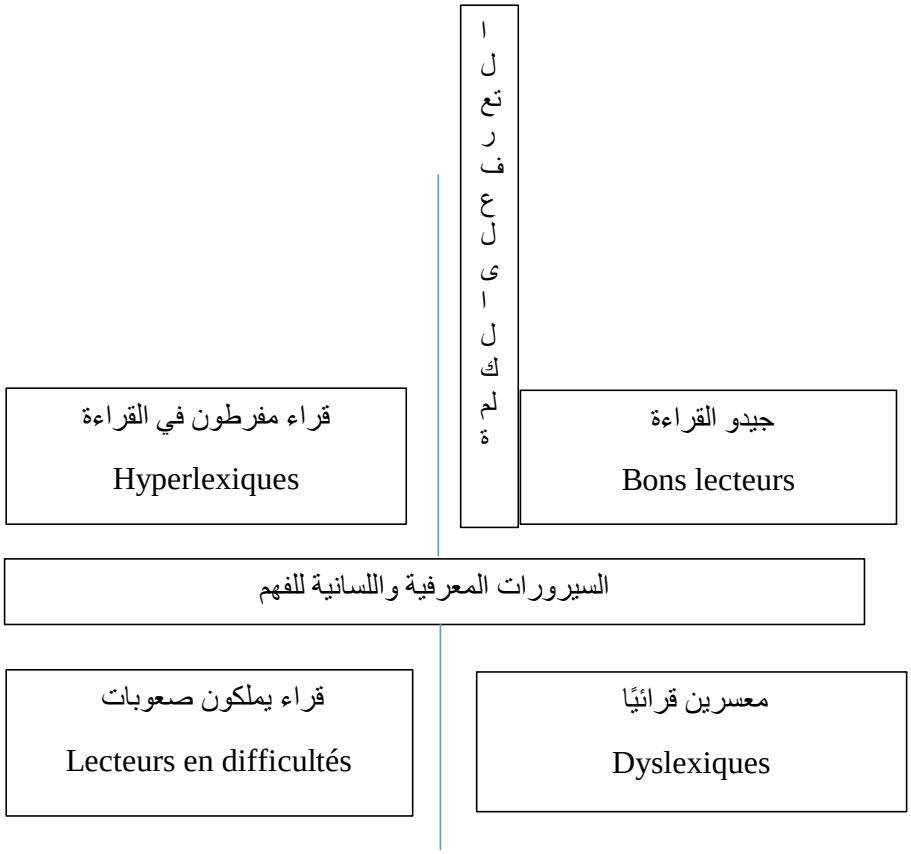
السبب (Etiologie)	نسبة الانتشار (Incidence)	تسميات متشابهة (Appellations largement similaires)	أعراض معروفة (Symptomatologie courante)
إصابة المسار الفنولوجي (أو التجميع)	**% 67**	-اضطراب صوتي (dysphonétique) (Boder, 1973) -صوتية (phonétique) -لسانية (linguistique) -عميقة (الراشد) profonde (adulte) -فنولوجية.	-إصابة في الوعي الفنولوجي (التحليل المقطعي للكلام)، -غياب آلية التشفير الضروري لقراءة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات. -ضعف في الذاكرة النشطة (الخاصة بالنظام الفنولوجي، وإصابة الذاكرة السمعية التتبعية mémoire auditivo-séquentielle)، -بطئ في الدخول إلى الصورة الحركية للكلمات عند الاستدعاء السريع، -الميل إلى الوقوع في أخطاء واستعمال السياق والمسار المعجمي.
إصابة المسار المعجمي (أو الارسالي).	**%10**	-سطحية dyséidétique (Boder, 1973)، -شكلية Morphémique (Seymour, 1990)،	-ضعف في التعرف البصري للكلمات في الذاكرة الشكلية، -إصابة استراتيجية التجميع (نظام التحويل قرافيم-فونام)،

		-التحليل البصري Analyse visuelle (Seymour, 1990)، -إملائية سطحية (عند الراشد)، -معجمية lexicale.	-ضعف في الذاكرة النشطة البصرية الانتباهية، -عدم القدرة على الدخول إلى المعنى.
إصابة مزدوجة	**%23**	-عسر القراءة المزدوجة	-تتميز بظهور العناصر السابقة.

2- مجموعات القراء Groupes de lecteurs :

يعتبر النموذج البسيط أن القراءة هي نتاج مكونين أساسيين هما: التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم فالتوظيف الصحيح لهذين المكونين ضروري للوصول إلى فهم النص المقروء.

فبالطريقة التي ننسق بها بين هذين المكونين الأساسيين في عملية القراءة نستطيع من خلالها نظريًا الحصول على أربع أصناف من القارئين، كما هو موضح في الشكل التالي رقم (04):



الشكل رقم (04): مجموعات القراء حسب نموذج Gough و Tunmer (1986). Les groupes de lecteurs selon le modèle de Gough et Turnmer (1986)

يتكون الصنف الأول من القراء الجيدين الذين يتعرفون بصفة صحيحة على الكلمات ولهم مستوى جيد في الفهم الشفهي، على عكس الصنف الثاني الذي يتكون من أطفال يظهرون صعوبات في تشغيل ميكانيزمات التعرف على الكلمات والفهم معًا. هذين الصنفين يمثلان أغلبية عدد المتعلمين القارئين، وهناك أيضا صنفين آخرين يمثلان:

الصنف الأول يتكون من الأطفال الذين لهم صعوبات في الفهم لكنهم يتقنون أو يستغلون بصفة عادية آليات التعرف على الكلمات المكتوبة، يشمل هذا الصنف مفرطو القراءة (hyperlexiques) لأن لديهم القدرة على فك الترميز (le décodage)، أي يمتلكون القدرة على قراءة الكلمات معروفة أكانت أم جديدة، تنمو بصفة عادية على الرغم من محدودية الفهم لديهم. والصنف الثاني يتكون من الأطفال المعسورين قرائيًا (Casalis S. وآخرون، 2013، ص.13-14)، من بين القُرَّاء المعسورين أولئك الذين يظهرون ضعفًا فنولوجيًا.

3- تعريف عسر القراءة الفنولوجي :

سمي بهذا الاسم من طرف (Morais، 1999، Cheminal، 2004، Van Hout، 2001)، ويسمى أيضًا عسر القراءة الصوتي (Dyslexie dysphonétique)، يمثل هذا النوع من الاضطراب بنسبة 60 إلى 67 % من عسر القراءة حسب الباحثين. يتميز بضعف في مسار التجميع ومنه صعوبة في الدخول إلى المرحلة الحرفية التي وصفتها Frith (1985)، فغالبًا ما يصاحب هذا النوع من عسر القراءة باضطرابات في الوعي الفنولوجي ومحدودية الذاكرة اللفظية قصيرة المدى حسب Valdois (2000) (منقول عن: .Bernard E، 2005، ص.24).

عسر القراءة الفنولوجي هو النوع الأكثر انتشارًا لعسر القراءة. فالأطفال المصابين بهذا الإضطراب يجدون صعوبات كثيرة في تحليل الكلمات كتابةً وقراءةً خاصة أشباه الكلمات، وأيضًا التفريق وتذكر الأصوات داخل المقطع (حسب موقع Dyspositif). فالأفراد الذين يعانون من ديسليكسيا صوتية (فنولوجية) يجدون صعوبة كبيرة في استخدام الطريقة الهجائية في القراءة، ويواجهون كذلك صعوبة في التوصل إلى المعنى باستخدام ترميز صوتي، كما أنهم يظهرون أداء ضعيفًا عندما يطلب منهم قراءة كلمات لا معنى لها (منقول عن نصر ع.، علاونة ش. 1998، ص.52).

ويتميز باضطراب نوعي لقراءة أشباه الكلمات، والاحتفاظ بقراءة الكلمات المنتظمة وغير المنتظمة. فيمكن لهذا الإضطراب أن يعيق تعلم القراءة باعتبار أن كل كلمة تنتمي إلى اللغة هي كلمة جديدة في بداية التعلم (Ismail LAYES, 2008, p. 06) .

4- مظاهر عسر القراءة الفنولوجي: يصيب عسر القراءة الفنولوجي المسارات الصوتية المباشرة أو مسار التجميع (les voies phonétique directes ou d'assemblage)، وتظهر عند الطفل على شكل صعوبات في القراءة والكتابة فيما يلي:

-يستظهر الطفل صعوبة كبيرة في فك ترميز الكلمات الجديدة (mots nouveaux) واللاكلمات (les logatomes)، نستطيع القول إنه لا توجد أي إشارة كدليل لآلية قواعد القلب رمز مكتوب- رمز صوتي (conversion graphèmes-phonèmes).

-الطفل الذي يعاني من une paralexie verbale، بدلاً من قراءة كلمة "bergerie" يقول "berger" بالفرنسية، أو "استحضار" يقول "حضر" باللغة العربية.

-وفي حالة " la paralexie sémantique " يظهر الخلط في الحقول الدلالية كما في المثال التالي: "ruisseau" يقول "rivière" بالفرنسية، "قصة" يقول "كتاب" مثلا باللغة العربية.

-إمكانية ظهور الخلط الصوتي confusions phonémiques، مما يجعل الطفل الذي يظهر عسر القراءة الفنولوجي يقلب الكلمات مثل: lavabo تصبح labavo، أو نسيان بعض الحروف مثل: arbre تصبح abre، أو إضافة حروف مثل: paquet تصبح plaquet.

هذا الضعف في فك ترميز الكلمات قد يكون سببه هو عدم القدرة على الدخول وتحقيق المعنى (non-accès à la signification) للنص المقروء، إلى التمييز المرجعي (le raisonnement inférentiel) والتمثيلات الذهنية. يمكن أن تنقص حدتها في حالة الاستعمال الجوهري للمسار الدلالي.

كما يظهر الضعف في كتابة كلمات لا تتوافق مع الشكل المعلن عليه مثل في حالة الكلمات التالية:

Expliquer, soucoupe, sévère تصبح expier, sucoupe, céfaire، وفي مثال آخر :

Il faut noter au tableau تصبح il fot noté au tato.

و il comprend nos difficultés تصبح il comprent no tificulté.

فغالبًا ما نجد الأخطاء الفنولوجية والصعـــوبات في النســـخ عند الأطفال الذين يظــهرون عســـر القراءة (https : //www.dys-positif.fr).

وباللغة العربية مثل: أَقْفَاصِهِمْ، الْكَبِيرَةِ، العَصَافِيرِ، الأُرْجُوحَةِ، المِيزَانِ، بِأَمَان، تصبح: اَلْقَفَاصِهِمْ، الكَبْرَة، العَصْفِير الأرْجُوحَتِ، المِزَانِ، بِنَّمَانْ.

وأيضًا: استيقظت في الصباح الباكر، تصبح: إِسْتَيْقَضْتُ فِي صَبَاحِ البَاكِرِ.

وعِنْدَمَا وَصَلْنَا وَجَدْنَا الحيوانات فِي القَفَصِ، تصبح: وعِنْدَمَا وَصَنَا وَجَدْنَا حَيَوَانَات فِي قَفَصْ.

ذَهَبْتُ إِلَى حَدِيقَةِ الحَيَوَانَات، تصبح: دَهَبْتُ إلى حَدْقَةِ الحَيوَانَات.

5- النظرية الفنولوجية المفسرة لمشكلات القراءة :

اقتُرحت العديد من الفرضيات لشرح أسباب عسر القراءة النمائي من بينها فرضية ضعف المعالجة المكانية وفرضية الضعف الانتباهي البصري، وهتين الفرضيتين جُمعتا في فرضية موحدة (unificatrice) التي تفترض وجود عطل (أو خلل) في الخلايا الممغنطة (dysfonctions des magnocellulaire) المعمم على جميع المهام الإدراكية (modalités perceptives) خاصة منها البصرية والسمعية.

بالمقابل، هناك فرضية أخرى مرتبطة بخلل وظيفي للبنيات الدماغية النوعية هي الفرضية المخيخية التي تفترض أن الخلل الوظيفي للمخيخ هو المسؤول عن الاضطرابات الملاحظة في الديسليكسيا، وبالتحديد هذا العطل للمخيخ يعيق العمل العادي للمهارات سواء كانت إدراكية سمعية أو بصرية أو نطقية (شفهية) ضرورية لبناء النظام الفنولوجي والتعرف على الكلمات المكتوبة.

في حين، تظهر آراء معاكسة حاليًا، فهناك إجماع على النظر إلى أن عسر القراءة النمائي هو اضطراب في اللغة يمتد أساسًا إلى صعوبات في المعالجة الفنولوجية ويؤدي إلى ضعف في معالجة اللغة المكتوبة. تفترض الفرضية الفنولوجية إذن أن نمو مهارات المعالجة الفنولوجية يكون مضطرب ويعيق كفاءة إجراءات فك الترميز التي تستخدم المعالجة الفنولوجية كمهمة أساسية، والتوصل إلى هذه النتائج كان عن طريق تطبيق مجموعة من المهام على الحالات المصابة بعسر القراءة منها: مهام قراءة الكلمات وأشباه الكلمات، مهام الوعي الفنولوجي والذاكرة اللفظية قصيرة المدى، فهذه الاضطرابات كانت حاضرة عند الأطفال المعسرين حتى قبل تعلم القراءة في المهام الشفهية. هذا الضعف الفنولوجي يعيق تعلم أو تلقين المراسلات القرافو-فنولوجية ويصيب تعلم القراءة.

من الناحية البيولوجية، يكون أصل الضعف الفنولوجي مرتبط بعطل خلقي (dysfonctionnement congénital) للباحات الدماغية التي تسمى (aires cérébrales périsylviennes) للفص الدماغي الأيسر. مؤخرًا تم إعادة النظر وتفسير فرضيتين حول طبيعة العجز الصوتي

الفنولوجي، فقد يرجع هذا العجز إلى ضعف في نوعية التمثيلات الفنولوجية أو في الدخول إلى هذه التمثيلات الفنولوجية (l'accès à ces représentations phonologiques)، وبالتحديد فالتمثيلات الفنولوجية يمكن أن تتقلص (تتحدد درجتها) عند المعسرين قرائيًا، وأثبتت الدراسات أن ما يحدث هو إنقاص في التنشيط للمناطق المتدخلة في المعالجة الفنولوجية، وهي الباحات الجبهية السفلية اليسرى (les régions inférieurs frontales gauches). والعكس، فالعجز يظهر أثناء الدخول إلى هذه التمثيلات الفنولوجية إذا اعتبرنا أن هناك مشاكل ترابطية (problèmes de connexions) بين المناطق الدماغية التي تُوَظَفْ في الدخول والاسترجاع الآلي للمعلومات الفنولوجية يمكن أن تكون السبب في ظهور العجز الفنولوجي.

تدعم النتائج التصويرية الدماغية (neuro-imagerie) الفرضية الثانية وتفترض وجود عرض في عدم الترابط بين الباحات الجبهية اللغوية اليسرى (syndrome de déconnexion entre les régions langagières frontales gauche) والصدغية اليسرى (temporales gauche) في عسر القراءة (.Casalis S، Bois Parriand وآخرون، 2018، ص. 32-33).

6- الحلقة الفنولوجية la boucle phonologique: هو نظام خاص بتحليل وحدات أصول اللغة وانتقالها وإدراكها، ويقوم بتخزين التعليمات اللفظية في ترتيب وتسلسل، إذ أنّ سعته محدودة لا تتجاوز 20 ثانية (عبد الودود ع. ث.، 2016، ص.145).

تشتمل الحلقة الفنولوجية على جوانب مختلفة من المعرفة اللفظية (la cognition verbale) مثل: اكتساب مفردات اللغة، فهم اللغة، اكتساب القراءة، اكتساب بنيات تركيبية جديدة... وتتكون البنية الوظيفية للحلقة الفنولوجية المختصة في التخزين المؤقت للمعلومة اللفظية من:

- المخزون الفنولوجي (وتسمى أيضًا وحدة التخزين الفنولوجي): وهي قادرة على شمل المعلومات الآتية من اللغة.

-سيرورة الخلاصة النطقية (d'un processus de récapitulation articulatoire appelé processus de récapitulation subvocale) ويسمى أيضًا ميكانيزم المراقب اللفظي: يعمل على تأجيل الزوال التدريجي لآثار الذاكرة.

تتدخل في الحلقة الفنولوجية عدة مظاهر تتسبب في التأثير عليها من حيث وحدة الحفظ أثناء إعادة التركيز، وهناك مظاهر تؤثر على التخزين الفنولوجي وهي تأثير التماثل الفنولوجي وأخرى تؤثر على ميكانيزم التكرار اللفظي وهي تأثيرات كل من طول الكلمة، الحذف اللفظي ونسبة التلفظ:

1-تأثير التماثل الفنولوجي: يتميز بكون وحدة الحفظ اللفظي (Empan Articulaire) لسلسلة متقاربة فنولوجيًا أقل من وحدة الحفظ لسلسلة عناصر متباعدة فنولوجيا. وعند الراشد يظهر هذا التأثير سواء كانت صيغة تقديم العناصر سمعية أو بصرية، وهذا ما يبين وجود وحدة تخزين فنولوجي، تحتفظ بالكلمات المسموعة أو المرئية على شكل أظرفة صوتية. وعندما تذهب الكلمات المسموعة مباشرة إلى وحدة التخزين الفنولوجي دون أن يحتاج الشخص للتلفظ بها بصوت مرتفع أو منخفض، ها ما بينه (Baddeley, Salame, 1982) (منقول عن: عبد الودود ع. ث.، 2016، ص. 146).

أما في حالة المعلومات البصرية فإن ميكانيزم النطق يتدخل في عمل الحلقة ليدعم طريق المعلومات المتلفظ بها، إلى أن تصل إلى وحدة التخزين الفنولوجي (Gillet et al., 1996) .

2-تأثير طول الكلمة: مهما يكن نوع تقديم المعلومات (بصري أو سمعي)، فإن وحدة حفظ الكلمات القصيرة أو الوحيدة المقطع أحسن من وحدة حفظ الكلمات الطويلة (Fourner, Mojauze, 2000). أما عندما يكون الشخص في حالة القيام بمهمة وحدة الحفظ أمام فعل كلامي منافس نلاحظ بأن هذا التأثير يمحى، وهذا ما يبين بأن تدخل النطق في الحلقة الفنولوجية لا علاقة له بالتكرار الآلي المستعمل من طرف الحالة لمراجعة الآثار التذكرية المحتواة في وحدة التخزين الفنولوجي (Gillet, 1996) (نفس المرجع السابق، ص. 147).

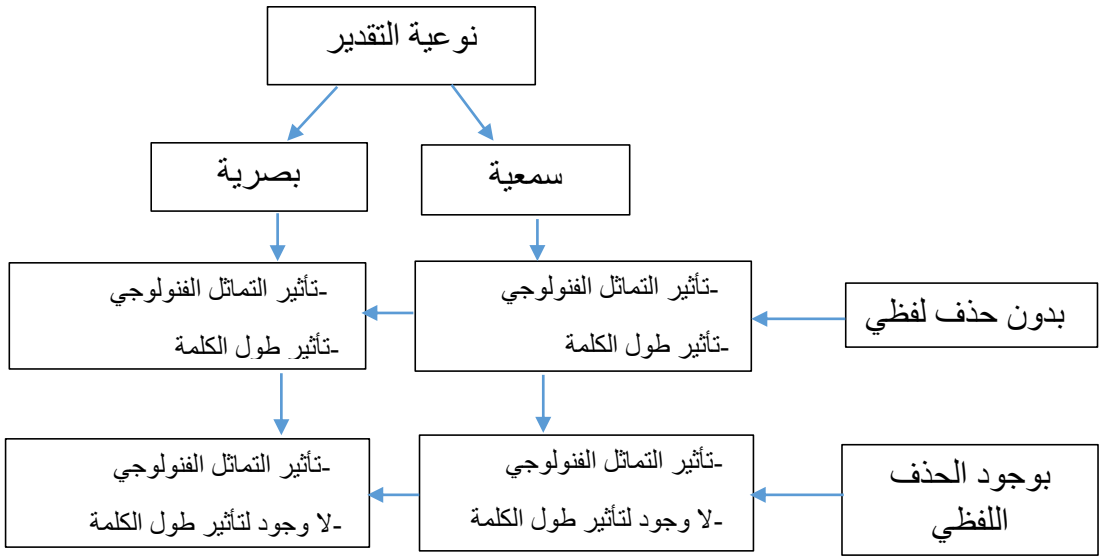
3-تأثير الحذف اللفظي: يمكن عرقلة عمل ميكانيزم الإعادة الآلية اللفظية الداخلية، بفضل مهمة الحذف اللفظي. فنطلب من الحالة إعادة سلسلة مقاطع (DAD A DA...) أو أرقام (4،3،2،1،..) وبعدها نطلب إعادة كتابتها للكلمات كي نمنع عمل الإعادة المختصرة مباشرة قبل التذكر فنلاحظ ما يلي:

-نقص وحدة الحفظ.

-غياب تأثر طول الكلمة سواء كانت صيغة سمعية أو بصرية.

-غياب تأثير التماثل الفنولوجي المقدم بصريًا إلى الخزان الفنولوجي(Fourner, 2000) .

4-تقييم نسبة التلفظ: يتعلق الأمر بتحديد سرعة التلفظ بعد قراءة سلسلة من الأرقام أو العد بصوت عالٍ من 1 إلى 10 بأكبر سرعة ممكنة، أو التلفظ بكلمات خلال وقت محدد. نسبة التلفظ إذن تساوي عدد الوحدات المتلفظ بها في الثانية. وفي حالة وجود خلل في ميكانيزم الإعادة الآلية فإن نسبة التلفظ تنقص. والشكل رقم (05)



الشكل رقم (05): ملخص مظاهر الحلقة الفنولوجية (Baddeley et Hitch, 1974). (نفس المرجع السابق، ص. 148).

6-1- الذاكرة السمعية: تسمح الذاكرة السمعية باستقبال وتخزين واسترجاع المعلومات السمعية، وخاصة الذاكرة الفنولوجية النشطة التي تعمل أثناء تعلم القراءة والكتابة كما شرحها Lecocq (1991)، فعندما يبدأ الطفل تعلمه للقراءة، يقوم بمعالجة (تحليل) الحروف واحدة بواحدة وينطق بها محاولًا بذلك الاحتفاظ بها أثناء معالجة الحرف الموالي، ثم يحاول أن يجمع كل الحروف للنطق بمتتالية فنولوجية، وفي هذه المرحلة يتوجب عليه مقارنتها بالمعجم الداخلي ليتمكن من التعرف على الكلمة.

فالذاكرة الفنولوجية النشطة تسمح بتخزين المعلومات بتحقيق نشاط معرفي مصمم جيدًا، هذا يعني معالجة واستخدام المعلومات مع الاحتفاظ النشط بالمعلومات الفنولوجية المحتواة في الكلمة المقروءة أو المسموعة (Aderson N.، Hourcq N.، 2011، ص.13).

6-2- الذاكرة البصرية: أثبتت الدراسات الحديثة في ميدان القدرات المعرفية أن المكون البصري الانتباهي (la composante visuo-attentionnelle) هو أصل ظهور الضعف في القراءة عند المعسرين قرائيا، وافترضت أن الخلل يكون من طبيعة بصرية انتباهية، ويمثل على الأقل جزءًا من الضعف المعرفي مقارنة مع الإضطراب الفنولوجي في ظهور عسر القراءة (Hari & Renvall, 2007 ; Facoetti et al., 2001 ; Bosse et al., 2003) (منقول عن: Joly-Pottuz، Habib M.، 2008، ص. 336).

وفي الفصل الموالي سنعرض الخطوات الإجرائية التي مرت بها هذه الدراسة لدراسة تأثير التعرف على الكلمة المكتوبة على الفهم القرائي من ناحية المنهج المتبع، محددات الدراسة، أدوات الدراسة خصائص مجتمع، مجموعة وظروف إجراء الدراسة وغيرها.

تمر الدراسة النظرية بمجموعة من الخطوات الإجرائية و المنهجية التي تستدعي إما التشخيص أو/و التقييم أو التقويم (التصحيح)، فحسب اصطلاحية Le Boterf (1994) فإن المعرفة الإجرائية هي المعرفة العملية (أي معرفة رد الفعل) التي تركز على: التعقيد المنهجي لتقييم اللغة بالنسبة إلى أنواع التقييم المختلفة المتوفرة أو الممكنة، ممارسة او إجراء التشخيص الفارقي، فك تشابه الحالة المرضية، تشكيل المصطلحات الفنية، وأخيرًا على العلاقة بين القاعدة (الحالات العادية) والوصم (الحلات المرضية stigmatisation) (منقول عن: S. Borel-Maisonny، 2018، ص.29).

1-منهج الدراسة :

تعتبر القطان (2013) المناهج في علم النفس منهجان هما: المنهج التجريبي والمنهج الكلينيكي، وكل ما عدا ذلك من مناهج نسمع عنها في واقع الأمر غير أساليب في العمل أو فنيات مساعدة أو تباينات أو تطويرات لهذين المنهجين الرئيسيين (القطان، 2013، ص. 23).

تسعى هذه الدراسة إلى التحقق أولا من نسبة انتشار الاضطراب الفنولوجي مقارنة مع الاضطرابات الأخرى التي يواجهها كل متعلم قارئ بالتحديد، وثانيا التعرف على مد ى تأثير عسر القراءة الفنولوجي على مهارتي التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي، ولا يتحقق هذا إلا باتباع المنهج المناسب، فالمنهج هو الأسلوب أو مجموعة الأساليب ذات الأساس العلمي المعتمدة من طرف الباحث لغرض الإجابة على أسئلة تدور في ذهنه، والنتيجة تكون تفسيرية للسمة أو القدرة موضوع الدراسة.

هذا يتصادف مع وضع خطة، والخطة هي ربط العمل بالزمن بعد تقدير المستلزمات ومعرفة مدى توفرها، والخطة هي ترجمة سياسة البحث إلى مراحل تنفيذية معينة، ويجب أن تتضمن الأهداف والأنشطة والوسائل والمدخلات الأساسية من بشرية وفنية ومادية (الفريجات، 2011، ص.50).

إذ أنّ أسلوب الملاحظة الطبيعية (حسب القطان تسميه منهج) هو الصورة الأولى لكل بحث علمي، شريطة أن نضع في اعتبارنا أن الباحث لا يقوم بالملاحظة إلا وفي رأسه علامة استفهام (فرض علمي)، ويريد من الملاحظة أن تؤيدها أو تدحض الفرض الذي في رأسه (القطان،

2013، ص.24)، أو مشكلة، فحسب أبو طالب (1995) فالمشكلة هي أن يجد الباحث نفسه أمام تساؤلات أو غموض مع وجود رغبة لديه في الوصول إلى الحقيقة (منقول عن: الفريجات، 2011، ص.51).

حسب القطان فالمنهجان يتكاملان ويتصلان ببعضهما من حيث أداء الوظيفة (من حيث الخاصية التي يقيسانها)، فيعتبر المنهج الكلينيكي (الدراسة العميقة للحالة الفردية) بمثابة رد فعل بالنسبة للمنهج التجريبي السابق عليه (أي المنهج الكلينيكي يسبق المنهج التجريبي) في الظهور. ولكن المنهج التجريبي نفسه يمكن اعتباره بمثابة رد فعل لنزعة اكلينيكية (إنسانية يقوم على الفهم) سابقة عليه تتبدى في محاولات الأدب لفهم الانسان. ومنه يستند المنهج التجريبي إلى النزعة الطبيعية التي تعتبر الانسان مجرد شيء كأشياء الطبيعة ومن ثم تقوم على الشيئية.

فالمنهج التجريبي مر بمرحلتين:

-المرحلة الأولى: مرحلة السيكو فيزيقيا: ففي البداية كان علم النفس التجريبي يستهدف – كعلم الطبيعة – البلوغ إلى قوانين عامة تصدق على جميع الأفراد بلا استثناء، إلا أن إقامة علاقة ثابتة (ميكانيكية) بين المثير والاستجابة مستحيلة، لأن التجانس بين الأفراد ليس كما هو عليه بين المواد، بحيث يكون من الممكن إقامة قوانين نفسية لها عمومية القوانين الفيزيائية. ومنه توصلت المرحلة السيكو فيزيقية إلى ملاحظات مفادها أن الأفراد يختلفون بأكثر مما يتماثلون.

إضافة إلى الأسلوب (المنهج) الامبريقي الذي هو تباين أو صورة من صور المنهج التجريبي، ويستخدم في حالة ما إذا كانت المجموعتان مختلفتان أساسًا في ناحية واحدة كأن تكون مجموعة من المبصرين ومجموعة من العميان، هذا ما يسمى بالمنهج الامبريقي

-المرحلة الثانية: المرحلة السيكومترية: في هذه المرحلة كان على علم النفس التجريبي أن يتجه إلى دراسة هذه الفروق الفردية باستخدام المقاييس النفسية. بذلك ظهر علم النفس الفارق الذي يقوم على السيكومترية والذي يستهدف تحديد مكان المفحوص بالنسبة إلى الآخرين من زاوية قدرة ما أو سمة ما ..إلخ (القطان، 2013، ص. 23-25-26).

من هنا استخدمنا المنهج التجريبي الذي لا يكتمل الهدف بالنسبة لهذه الدراسة إلا بالاستعانة بالأساليب الإحصائية، فالأسلوب الإحصائي ليس غير استخدام للرياضيات كمجرد فنية معينة لتبيين الدلالة الرقمية للنتائج أو لتحقيق الأحكام والصرامة في تحديد العينة الممثلة واستخراج المعايير وما إلى ذلك من معالجات إحصائية تتصل أساسًا بالمنهج التجريبي (د. س. القطان، 2013، ص.24). ومن جهة أخرى يعتمد الأسلوب الاحصائي على ما يسمى بالطرائق الإحصائية، ويقصد بها مجموعة الإجراءات المستخدمة في جمع البيانات وعرضها وتحليلها واستخراج النتائج منها بغية الاستفادة منها في الحاضر والتنبؤ للمستقبل. وتنقسم الطرائق الإحصائية إلى قسمين رئيسيين هما: الطرائق الوصفية تعتمد على الإحصاء الوصفي، والطرائق الاستنتاجية التي تعتمد على الإحصاء الاستنتاجي (أمطير مفتاح ع.، 2015، ص. 14).

وبالمقابل قمنا بصياغة فرضيات الدراسة الحالية على الطريقة الإحصائية لأسباب منها عدم تسجيل دراسة سابقة تتناول هذا الموضوع، وتماشيًا مع المنهج المتبنى من قبلنا في هذه الدراسة. تعرف الفرضيات الإحصائية بأنها تلك التي تضع توقعات لقيم بعض الإحصاءات المتعلقة بالمجتمع العام، وهي ترتبط مباشرة بفرضيات البحث بحيث يسمح قبولها او رفضها تأكيد فرضية البحث أو التخلي عنها، وتأخذ الفرضيات الإحصائية شكلين هما: الفرضية الصفرية Ho (نتوقع فيها عدم وجود فرق بين مجموعتين أو أكثر، أو عدم وجود ارتباط بين متغيرين أو أكثر)، والفرضية البديلة H1 (التي تضع توقعا عن قيمة بعض الإحصاءات الخاصة بالمجتمع العام وهي تناقض تماما الفرضية الصفرية). وتختبر الفرضية الصفرية فقط دون الفرضية البديلة ويحبذ عدم كتابة الفرضية الصفرية في تقرير البحث (بوحفص ع.، 2017، ص.22-23).

2-الدراسة الاستطلاعية:

تعرف محددات الدراسة على أنها الحدود التي يُفترض أن تقف عندها الدراسة (حمدي ع.، سلامة هـ.، 2014، ص. 73). فمحددات الدراسة تشمل عملية رسم الخطوط الأولى للدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية، هذه الأخيرة هي دراسة استكشافية تستخدم لتجريب أداة قياس

جديدة ولمعرفة ما إذا كان الآخرون متعاونين ولفحص والتعرف على ما إذا كان هناك دعم مبدئي لفروض البحث (نفس المرجع، ص.77). فقمنا من خلال الدراسة الاستطلاعية باستقصاء الظروف التي سمحت لنا بتحديد متغيرات وتساؤلات وفرضيات الدراسة الحالية.

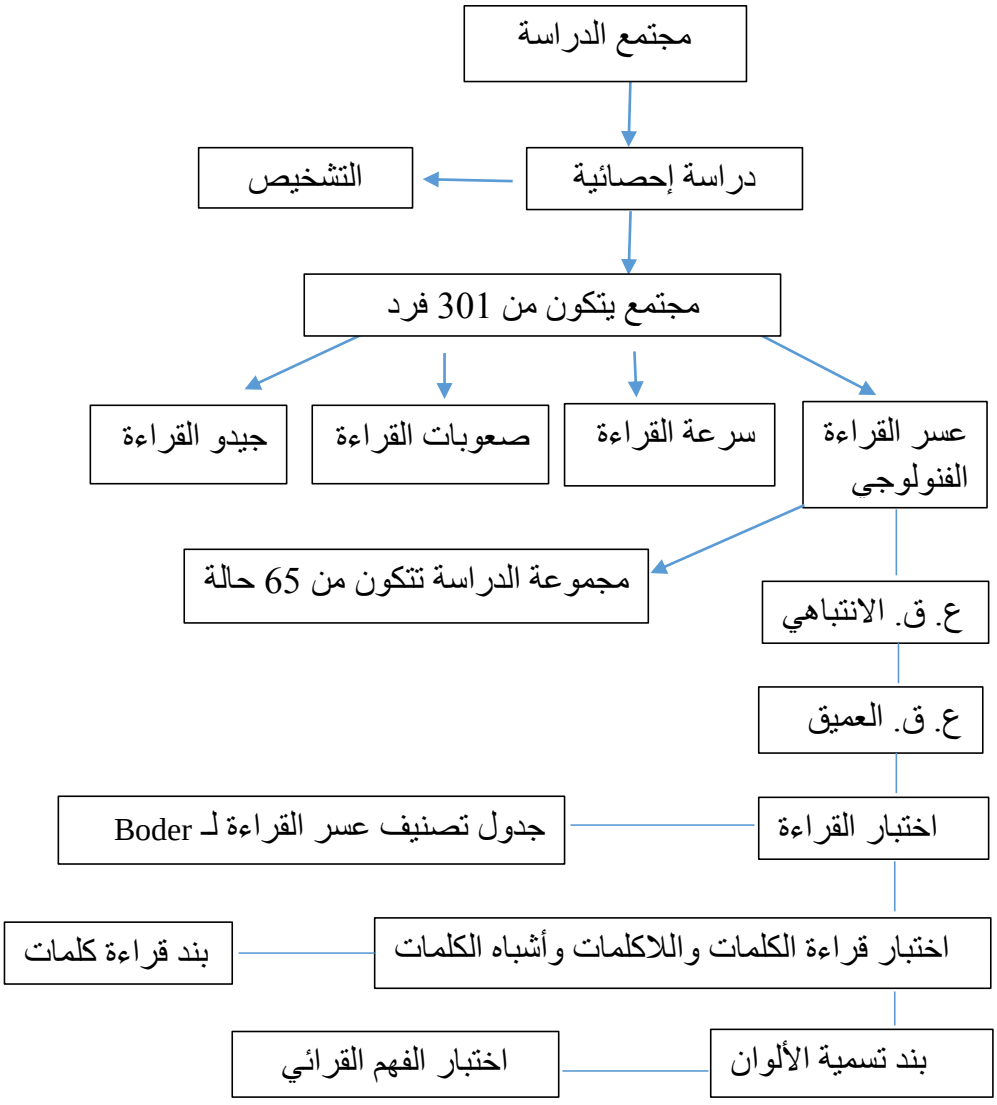
خرجنا من الدراسة الاستطلاعية بإعطاء تعريف إجرائي لعسر القراءة من ملاحظاتنا الميدانية: عسر القراءة هو ضعف يمس التطور النمائي لتعلم القراءة (والكتابة)، يظهر على شكل اضطراب نوعي عند أطفال متمدرسين تتوفر لديهم الشروط العقلية (ذكاء عادي أو فوق العادي)، والشروط الجسمية (هناك استثناء في حالة ظهور عسر القراءة كعرض لاضطراب آخر ألا وهو الاضطراب الحسي مثل الصمم، أو الحركي مثل الإعاقة الحركية ذات الأصل العصبي، أو الإصابة العصبية)، والشروط الاجتماعية والاقتصادية (توفر الظروف العائلية والمادية المناسبة).

ومن خلال هذه الخطوة لاحظنا أن هناك تنوع في الاضطرابات بين العضوية (مثل الصمم) والوظيفية (الاضطراب النطقي) وحتى النفسية (مثل التأتأة) دون أن ننسى الاضطرابات الأكاديمية (على رأسها عسر القراءة)، فهذا التنوع في الاضطرابات يصعب مهمة تشخيص عسر القراءة الفنولوجي واختيار مجموعة الدراسة. ومنه ارتأينا تطبيق اختبار قراءة نص العطلة على جميع التلاميذ المتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة دون استثناء (يعني دون الأخذ بمعايير) كإجراء أول، وتشخيص الاضطراب الفنولوجي للخروج بمجموعة الدراسة ومعرفة نسبة انتشاره وبقية الاضطرابات كإجراء ثاني، وأخيرًا التنبؤ بنسبة تأثير الاضطراب الفنولوجي على قدرة التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي كخطوة ثالثة. إذن هذا هو المخطط الذي خرجنا به من الدراسة الاستطلاعية.

أما مرحلة الدراسة الإحصائية فهي تلخص باختيار مجتمع الدراسة من حيث السن (من 9 سنوات فما فوق) والمستوى الدراسي (كل الأطفال المتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة)، ثم اختيار الأدوات المناسبة لتقييم القراءة كمهارة متحكم فيها، للوصول إلى التشخيص الذي هو إعطاء محصلة لأداء مجتمع يتكون من 302 فرد الذي اختلف من الجيد (فئة جيدو القراءة) والمتوسط (صعوبات القراءة، سرعة القراءة) إلى المضطرب (عسر القراءة الفنولوجي، عسر

القراءة الانتباهي وعسر القراءة العميق). وتميزت هذه المرحلة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لوصف الاختلاف والفروق في الأداء.

بينما نحلل في مرحلة الدراسة الاكلينيكية السيكومترية تأثير أداء الحالات التي تعاني من عسر القراءة الفنولوجي، وهو نوع من أنواع الاضطرابات التي تظهر عند المتعلمين القارئين، على مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة والفهم القرائي باستعمال أيضا الأساليب الإحصائية اللازمة منها تحليل الانحدار، بعد تطبيق اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات، واختبار الفهم القرائي على مجموعة الدراسة الأساسية التي تتكون من 65 حالة تظهر عسر القراءة الفنولوجي. والمخطط رقم (06) يبين أهم محددات الدراسة الحالية.



الشكل رقم (06): مخطط توضيحي لمحددات الدراسة.

إذن تمثل محددات الدراسة المتغيرات الأساسية للدراسة الحالية ألا وهي:

- عسر القراءة الفنولوجي: وهو المتغير المستقل للدراسة، قمنا بتعيينه من خلال مجتمع يتميز بخصائص معينة، وتطبيق اختبار القراءة لتقييم نوعية هذه الأخيرة إضافة إلى تشخيص هذا النوع من الاضطراب عن طريق اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات، والاعتماد على جدول تصنيف عسر القراءة لـ Boder، وتمثيله (المتغير المستقل) لمجموعة الدراسة الأساسية التي تتكون من (65) حالة.

- ميكانيزم أو مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة: هو المتغير التابع للدراسة الحالية، قمنا بتشخيصه عن طريق اختبار التعرف على الألوان واختبار قراءة أسماء الألوان.

- الفهم القرائي: هو أيضا متغير تابع بالنسبة للدراسة، قمنا بتشخيصه عن طريق اختبار الفهم القرائي.

3-مجموعة البحث:

يحدد الباحث مجتمع عينة دراسته حسب طبيعة عنوان الدراسة، ولكن عينة الدراسة تختلف باختلاف منهج الدراسة، فالدراسات الاكلينيكية تكون عيناتها غاية في الصغر حيث تمثل في معظم الدراسات في بضع حالات طرفية من الدراسة السيكومترية، وأما الدراسات التجريبية وشبه التجريبية فإن العينة فيها تكون في معظم الأحوال عينات صغيرة متمثلة في عينة تجريبية وأخرى ضابطة (متولي خضر، 2014، ص.41). وفي هذه الدراسة اخترنا مجتمع عام (مجتمع المتعلمين القارئين) استوحينا منه مجموعة ممثلة لمجتمع خاص (مجتمع حالات عسر القراءة الفنولوجي).

-مجتمع البحث:

يعرف المجتمع الإحصائي بأنه المجال العام لكل الملاحظات الممكن التعرف عليها وفق شروط محددة. كما يمكن تعريف المجتمع العام على أنه كل وحدة تتوفر فيها الخصائص المدروسة مهما كان عددها كبيرًا ويرمز له بالرمز N. ويمكن أن يكون المجتمع الإحصائي محددًا أو غير محدد، حقيقيًا أو نظريًا (بوحفص ع.، 2017، ص.20). يتكون مجتمع الدراسة الحالية من 301 فرد موزع على مدرستين:

مدرسة حسيبة ومدرسة ابن باديس المتواجدة بمدينة معالمة، تشتمل على (05) أقسام من المدرسة الأولى، وتحتوي على قسمين سنة رابعة، وثلاث أقسام سنة خامسة. أما المدرسة الثانية فتشمل (04) أقسام، قسمين للسنة الرابعة وقسمين للسنة الخامسة، تضم الجنسين ذكور وإناث، موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): توزيع مجتمع الدراسة حسب السن والمستوى الدراسي (1).

		السن بالأعوام								
	القسم	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	Σ
السنة الرابعة	أ1	00	01	01	00	03	04	23	10	42
	أ2	00	00	00	00	00	03	17	03	23
	ب1	00	00	01	02	00	03	27	09	42
	ب2	00	00	00	01	04	02	06	05	28
السنة الخامسة	أ1	00	00	00	01	02	24	08	00	35
	أ2	01	00	00	04	07	15	06	00	33
	ب1	00	00	00	01	01	20	10	00	32
	ب2	00	00	00	01	03	19	12	00	35
	ج	00	00	00	01	02	26	02	00	31
	Σ	01	01	02	11	22	116	121	27	301

يمثل الجدول رقم (2) خصائص مجتمع الدراسة من حيث التوزيع على أساس الجنس والتوزيع على أساس الأقسام الدراسية وهي تشمل قسمين سنة الرابعة (أ) وقسمين سنة الرابعة (ب)، وقسمين السنة الخامسة (أ) وقسمين السنة الخامسة (ب)، وقسم السنة الخامسة (ج)، وهو مجتمع تم اختياره بطريقة عشوائية. توزع أفراد مجتمع الدراسة من حيث السن حسب الأعوام من 2001 إلى 2008، فعدد الحالات التي تراوحت أعمارهم ما بين 2001 و2004 شمل 15 حالة، وعدد الحالات التي تراوحت أعمارهم ما بين 2005 و2008 هو 286 حالة.

ومن هذا الجدول قمنا بتوزيع مجتمع الدراسة على أساس المستويين الدراسيين الرابعة والخامسة ابتدائي، والسن بالأعوام كما هو موضح في الجدول رقم (03).

الجدول رقم (3): توزيع مجتمع الدراسة حسب السن (بالسنة) والمستوى الدراسي (02).

السن بالأعوام	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
السنة الرابعة	00	01	02	03	07	12	83	27
السنة الخامسة	01	00	00	08	15	104	38	00

لدينا فرد واحد من مواليد 2002، وفردين (02) من مواليد 2003 متمدرسين في السنة الرابعة، و(03) أفراد من السنة الرابعة و(08) أفراد من السنة الخامسة، من مواليد 2004، و(07) أفراد من السنة الرابعة و(15) فرد من السنة الخامسة، من مواليد 2005، و(12) فرد من السنة الرابعة و(104) فرد من السنة الخامسة من مواليد 2006، و(83) فرد من السنة الرابعة و(38) فرد من السنة الخامسة، من مواليد 2007، وأخيرًا (27) فرد من السنة الرابعة من مواليد 2008.

وفي التالي يشمل الجدول رقم (03) توزيع مجتمع البحث على أساس الجنس (ذكور وإناث)، وحسب المستوى الدراسي (السنة الرابعة والسنة الخامسة ابتدائي).

الجدول رقم (04): جدول توزيع مجتمع الدراسة على أساس الجنس وحسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي / الجنس	السنة الرابعة	السنة الخامسة
ذكور	67	80
إناث	68	87

يحتوي مجتمع الدراسة على (67) فرد من الذكور و (68) فرد من الاناث متمدرسين في السنة الرابعة ابتدائي، و(80) فرد من الذكور و (87) فرد من جنس الاناث متمدرسين في السنة الخامسة.

-خصائص مجتمع البحث:

يعرف المجتمع الإحصائي بأنه المجال العام لكل الملاحظات الممكن التعرف عليها وفق شروط محددة. كما يمكن تعريف المجتمع العام على أنه كل وحدة تتوفر فيها الخصائص المدروسة مهما كان عددها كبيرًا ويرمز له بالرمز N.ويمكن أن يكون المجتمع الإحصائي محددًا أو غير محددًا، حقيقيًا أو نظريًا (بوحفص، 2017، ص.20). وفي هذا الصدد تم اختيار مجتمع الدراسة اعتمادًا على مجموعة من المميزات والخصائص، للوصول إلى اختيار مجموعة البحث، هي:

- يتميز مجتمع البحث بنفس المستوى الدراسي الذي يشمل مستوى السنة الرابعة والسنة الخامسة، ما يعادل السن الذي يتراوح ما بين (09) سنوات فما فوق.

- الجنس: كل الأفراد المتمدرسين في السنة الرابعة والسنة الخامسة ذكورًا وإناثًا.

- التأكد من أن كل أفراد المجتمع تعرضوا للتدريب على إتقان مهارة القراءة.

- تعيين الفترة التي طبقنا فيها الدراسة التي امتدت من أكتوبر 2016 إلى ماي 2017، وهي مدة، تحصلنا على تسريح من طرف أكاديمية التربية غرب الجزائر المتواجدة بشراقة للقيام بالدراسة والتأكد من الإشكالية، حاولنا فيها التحصل على كل المعطيات الخاصة بمتغيرات وظروف إجراء البحث وبالنتيجة تخصيص وقت لاحق لتحليل وتفسير النتائج.

-تاريخ اجراء الاختبار على مجتمع البحث: كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05): جدول عرض تاريخ إجراء اختبار القراءة على مجتمع البحث.

المدرسة	تاريخ اجراء اختبار القراءة
مدرسة حسيبة	من 2016/11/07 إلى 2017/01/18
مدرسة بن باديس	من 2017/01/19 إلى 2017/03/30

3-1-معايير اختيار مجموعة البحث:

بداية واستغلالا للفترة المصرحة لنا من طرف اكاديمية التربية قمنا بتقسيم الوقت بالطريقة التي تمكننا من الحصول على أكبر عدد ممكن من الأفراد لتحقيق اهداف الدراسة الإحصائية والدراسة التجريبية، وكان التقسيم كما هو موضح في الجدول رقم (06).

- **الجدول رقم (06):** جدول ظروف اجراء الاختبارات على مجموعة الدراسة.

المدرسة	اختبار القراءة	اختبار التعرف	اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات	اختبار الفهم القرائي
حسيبة	من 10-10 إلى 2016-12-13	نفس الفترة	من 06- 01 إلى 2017-01-15	من 25-04 إلى 2017-05-06
ابن باديس	من 18-01 إلى 2017-04-12	نفس الفترة	من 16-04 إلى 2017-04-23	من 08-05 إلى 2017-05-16

كانت الانطلاقة من مدرسة حسيبة بتطبيق اختبار القراءة في الفترة ما بين 10 أكتوبر و13 ديسمبر 2016 وفي نفس الفترة بالنسبة لتطبيق اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة، وما بين 06 جانفي إلى 15 جانفي 2017 تم تطبيق اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات وبعد الحصول على اختبار الفهم القرائي طبقناه في الفترة ما بين 25 أفريل إلى 06 ماي 2017.

أما مدرسة ابن باديس فاتبعنا الرزنامة التالية:

طبقنا اختبار القراءة واختبار التعرف على الكلمة ما بين 18 جانفي و 12 أفريل 2017، بينما طبقنا الاختبار التشخيصي لعسر القراءة المعجمي في الفترة ما بين 16 أفريل إلى 23 أفريل 2017، وأخيرا الفترة الممتدة ما بين 08 أفريل إلى 16 أفريل خصصناها لتطبيق اختبار الفهم القرائي.

اشتملت معايير اختيار مجموعة البحث المستوى الدراسي والجنس والتقييم الأكاديمي، فالمستوى الدراسي تراوح ما بين مستوى السنة الرابعة والخامسة، فهم حالات ينتمون إلى مدرسة حسيبة ومدرسة ابن باديس، ومن الجنسين ذكورا وإناثا، أما التقييم الأكاديمي فقد تحصلنا على المعلومات الخاصة بهذا الجانب من طرف الأساتذة ومن خلال المعدل العام

الفصلي، ومن علامات الامتحانات الخاصة باللغة العربية واللغة الأجنبية والرياضيات، فبعضهم يظهر ضعف في اكتساب المهارات الخاصة بها، وبعضهم لا يمتلك الظروف التي تساعده في تحسين مهاراته في مجال القراءة خاصة

3-2-تقديم مجموعة البحث: تتكون مجموعة البحث من 65 حالة تظهر عسر القراءة الفنولوجي، قمنا باختيارها انطلاقًا من مجموعة من الإجراءات ألا وهي تطبيق اختبار قراءة نص العطلة والهدف منه هو التعرف على مستوى القراءة (le niveau de lexicalisation)، واختبار قراءة الكلمات، اشباه الكلمات واللاكلمات لتشخيص عسر القراءة المعجمي، وفيما يلي المعلومات الخاصة بالحالات في الجدول رقم (07):

جدول رقم (07): عرض المعلومات الخاصة بمجموعة البحث.

الحالات	الجنس	المستوى الدراسي	التقييم الأكاديمي
ز. بو.	ذكر	04	جيد
ع. س.	أنثى	04	متوسط
ر. أ.	ذكر	04	متوسط
ب. ع.	ذكر	04	حسن
ع. بو.	ذكر	04	حسن
ع. ر.	أنثى	04	حسن
مو. ع.	أ	05	حسن
س. إ.	أ	05	متوسط
خ. إ.	أ	05	حسن
بن. م.	أ.	05	حسن
ر. إ.	ذ.	05	متوسط
بن. ش.	ذ.	05	حسن
إ. أ.	ذ.	05	حسن
ع. ح.	ذ.	05	ضعيف
بو. م.	ذ.	05	ضعيف جدا
ل. ن.	ذ	05	حسن
ق. ش.	ذ.	05	متوسط
ع. ع.	ذ.	05	ضعيف جدا
ف. ر.	أ.	05	متوسط
ع. ر.	أ.	05	حسن
ق. س.	أ.	05	حسن
ب. م.	أ.	05	حسن

غ. ف.	أ.	5	حسن
غ. أ.	ذ.	5	حسن
م. ل.	ذ.	5	ضعيف جدا
بو. س.	أ.	4	متوسط
د. ع.	أ.	4	متوسط
ل. إ.	أ.	4	حسن
م. ف.	أ.	4	حسن
ف. ن.	أ.	4	متوسط
بن. ع.	ذ.	4	حسن
س. أ.	ذ.	4	حسن
غ. ي.	ذ.	4	متوسط
بو. أ.	ذ.	4	حسن
م. ح.	ذ.	4	حسن
أ. بن.	ذ.	4	ضعيف
ل. ح.	ذ.	4	ضعيف جدا
خ. ي.	أ.	4	متوسط
ز. س.	ذ.	5	حسن
ال. ه.	ذ.	5	حسن
بو. ع.	ذ.	5	حسن
م. ي.	ذ.	5	حسن
بو. خ.	ذ.	5	حسن
بن. ع.	ذ.	5	حسن
بو. آ.	ذ.	5	حسن
ع. م.	ذ.	5	حسن
ع. س.	أ.	5	حسن
بو. هـ.	أ.	5	حسن
ك. م.	ذ.	5	حسن
ق. غ.	أ.	5	حسن
ج. م.	ذ.	5	حسن
بن. ز.	ذ.	5	حسن
بن. أ.	أ.	5	حسن
ب. م.	أ.	5	حسن
ع. ع.	ذ.	4	جيد
ه. بو.	أ.	4	حسن
س. إ.	أ.	4	حسن
م. ز.	ذ.	4	متوسط
ال. و.	ذ.	4	متوسط

ع. ف.	ذ.	4	متوسط
م. ع.	ذ.	4	ضعيف
ش. آ.	ذ.	4	حسن
ض. د.	أ.	4	حسن
بو. خ.	أ.	4	حسن
ع. ي.	أ.	4	متوسط

4-أدوات البحث :

استعملنا في هذه الدراسة مجموعة من الأدوات والاختبارات التي من شأنها أن تساعدنا في الإجابة على الفرضيات المصاغة، فالبحوث العلمية الوصفية السيكومترية تعتمد على مجموعة من الأدوات لجمع هذه البيانات فهذه الأدوات بصفة عامة تنحصر ما بين الاستبيانات والمقاييس والاختبارات وهي أدوات جمع بيانات رقمية عن الحقائق والمعلومات والمتغيرات النفسية للأفراد حتى تمكن الباحث من التعامل معها بطريقة إحصائية مناسبة لغرض التحقق من صحة الفروض (متولي خضر، 2014، ص. 206)، والاجابة على تساؤلات مشكلة البحث (نفس المرجع السابق، ص. 212).

في حين أن الاختبار هو تلك الأداة الموضوعية التي تتوفر فيها بعض الشروط السيكومترية بداية، وتقيس لنا السمة أو الخاصية المراد قياسها أو تقييمها أو تقديرها تاليًا، وتكون صالحة لتفسير النتائج المتحصل عليها والتوصل إلى إعطاء خلاصات حول المشكلة المطروحة في الدراسة آخرًا.

وهو كما يعرفه Brog & Gall 1997 بأنه أي أداة تقيس وتقدر الفرق بين الأفراد في جانب أو أكثر من جوانب السلوك (منقول عن: متولي خضر، 2014، ص. 212). فهي (الاختبارات) تعطي تقديرًا كميًا وكيفيًا للظواهر النفسية، وتعتبر أيضًا وسيلة فعالة للتنظيم والتطبيق والتشخيص (نفس المرجع السابق، ص. 222).

4-1-اختبار القراءة :

هو اختبار نقيم من خلاله مستوى القراءة لدى مجتمع الدراسة الحالية، وهو عبارة عن نص عنوانه "العطلة"، يتكون من 267 وحدة مورفولوجية تم إعداده من طرف الباحثة غلاب، مطبوع على ورق مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص وورقة الفحص، يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن والمستوى الدراسي وملاحظات أخرى تهم الفحص الأرطوفوني للقراءة بالإضافة إلى ورقة البروتوكول، وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات، وهي بالفاحص تمكنه من تتبع قراءة المفحوص من جهة، وتدوين كل الأخطاء وزمن القراءة من جهة أخرى. وكما نجد ضمن الأدوات المرافقة للاختبار ورقة مطبوع عليها النص مع ترقيم للوحدات المكونة له، وهي تستعمل للتنقيط (أنظر الملحق رقم(1))، مع التذكير أن هناك نفس النسخة لكن غير مشكلة والتي تستعمل في دراسة الفرق بين قراءة النص المشكل وغير المشكل.

الهدف من هذا الاختبار هو قياس زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة، بعبارة أخرى معدل الكلمات في زمن محدد وتسارع القراءة، ونعني بهذا تغير سرعة القراءة بين الزمن (01) والزمن (02) من قراءة النص، ويتم ضبطه بين الزمن الأول للقراءة وهو 60 ثانية الأولى من زمن القراءة الكلي، والزمن الثاني أي معدل عدد الكلمات المقروءة في الزمن الثاني أي 60 ثانية الموالية (أو الثانية) لأن الزمن الثالث غالبا ما يكون أقل من 60 ثانية. ويفيد قياس التسارع في الحكم على القراءة هل هي متسارعة أو متباطئة، وفي كلتا الحالتين توجد تفسيرات محتملة لكل حالة.

4-1-1-شروط وكيفية إجراء الاختبار :

- مدة تطبيق الاختبار: لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق لقراءة كامل النص لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه لتشخيص الاضطراب بحيث يتم مقارنتها وحساب الفرق بين هذه القيمة والمدة المعيارية المستغرقة للقراءة. في حين أن عدد الكلمات والأخطاء تحسب في مدة محددة هي 03 دقائق، أي 180 ثانية.

- **كيفية تطبيق الاختبار:** يكون التطبيق فرديًا ونوع القراءة المطلوبة هي القراءة بصوت مرتفع، يجلس المفحوص أمام الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان هذا الأخير يمينيا، وعلى الجهة اليمنى إذا كان عكس ذلك، وهذا حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته، وتنسيخ الأخطاء دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت انتباهه، والمزمان le chronomètre يكون في يد الفاحص اليسرى. يوضع النص المرفوق بالرسومات أمام المفحوص ويحتفظ الفاحص بورقة الفحص (النص دون رسومات)، يتم تشغيل المزمان بمجرد الانتهاء من قراءة العنوان والاستعداد لقراءة أول وحدة من النص.

ملاحظة: لم يتم حساب العنوان ضمن عدد وحدات النص لكن في حالة إهماله نوقف القراءة ونؤكد على ضرورة قراءته.

أثناء القراءة يقوم الفاحص بتسجيل كل الأخطاء بالكتابة الصوتية واستعمال بعض الرموز التي اقترحتها الباحثة حتى نتمكن من متابعة القراءة بصورة آنية، وهي كالتالي:

/// يدل هذا الرمز على تقطيع الكلمة.

[...↖] وضع رمز الصوت بين قوسين ووضع سهم باتجاه الأعلى يدل على الحذف.

+[...] إشارة زائد والصوت بين قوسين معقوفتين يدل على الإضافة.

أما بالنسبة لزمن القراءة فيتم أولاً بعد مرور الدقيقة الأولى من القراءة أي عند الثانية 60 وضع خط مائل على مستوى الوحدة التي تم قراءتها ونفس الشيء بالنسبة للدقيقة الثانية والثالثة، على أن يتم حساب الزمن المتبقي وتسجيله على ورقة الفحص.

- تحليل مدونة القراءة:

بالنسبة لتحليل المدونات المتحصل عليها يتم الاستعانة بورقة الفحص الخاصة بالمفحوص، وورقة حساب عدد الكلمات (وحدات النص المرقمة) والجداول المعيارية. في الورقة الخاصة بالمفحوص نسجل زمن القراءة الكلي، عدد الكلمات، عدد الأخطاء، ثم يتم طرح هذا الأخير من العدد الكلي لنتحصل على عدد الكلمات المقروءة الصحيحة وهذا في 180 ثانية. بعد هذا نبحث عن عدد الأخطاء في 60 ثانية الأولى ونستعين في ذلك بورقة ترقيم كلمات النص.

ونفس الشيء نقوم به بالنسبة للدقيقة الثانية. ولحساب سرعة القراءة في الزمن الأول نقوم بقسمة عدد الكلمات المقروءة على 60 ثانية، ونفس الشيء بالنسبة لسرعة القراءة في الزمن الثاني. أما التسارع فيتم حسابه بالعملية التالية: $V_2 - V_1$ إذا كانت القيمة المتحصل عليها موجبة نقول إن التسارع متزايد، أما إذا كانت سالبة نقول إن التسارع متناقص.

- تكون التعليمة بعد وضع لوحة النص أمام المفحوص كما يلي:

" هذا نص سوف تقرأه بداية من هنا"، ونشير برأس قلم الرصاص من عنوان والنص إلى غاية آخر كلمة منه مع التأكيد على قراءة كل النص، وهذا بحركة القلم الذي نمرره على كامل فقرات النص، لأنه في بعص الأحيان يفهم الطفل أنه عليه قراءة العنوان وآخر كلمة فقط، كما يمكن للبعض أن يتوقفوا عند إحدى الفقرات ويسأل هل يواصل القراءة أم لا. وبما أن الاختبار يقيس زمن القراءة فهذه التوقفات تعطي لنا قيمة غير حقيقية لهذا العامل، ومنه نؤكد على ضرورة قراءة النص كاملاً دون توقف، بالإضافة إلى التعليمة اللفظية، حركة القلم.

4-1-2-ظروف تطبيق الاختبار :

يجب الحرص على ان يكون التطبيق في غرفة ذات إنارة مناسبة بعيدة عن الضوضاء حتى يتمكن المفحوص من القراءة في جو هادئ من جهة، ويتمكن الفاحص من متابعة قراءته بتسجيل الأخطاء والزمن من جهة أخرى. اختبرت الباحثة غلاب (2014) الخصائص السيكومترية لاختبار العطلة عن طريق قياس صدقه من خلال حساب الصدق الذاتي لكل بعد من أبعاد الاختبار حيث تراوحت معاملاته بين 0.826 و 0.965، وأيضا حساب معامل الثبات الذي يمثل بالجذر التربيعي لكل معامل وتراوحت ما بين 0.682 و 0.931، وعليه أكدت أن المقياس يتمتع بالصدق والثبات (غلاب ص.، 2014، ص.162-163-164-165).

4-2-اختبار قراءة قوائم من الكلمات وأشباه الكلمات اللاكلمات :

أظهرت الدراسات والتناولات النظرية حول مسارات تعلم القراءة وطرق تقييم عسر القراءة، أن التقييم عن طريق النص لا يكفي وحده للتعرف على نوع عسر القراءة، كما هو الحال بالدراسة المتعلقة بعسر القراءة الفنولوجي، والتي تتميز بعجز واضح في قراءة أشباه الكلمات

pseudo-mots، أما قراءة الكلمات غير المنتظمة mots irréguliers فهي محفوظة وغير متأثرة، فهي تتسبب في اضطراب على مستوى المسار الفنولوجي voie phonologique لتعلم القراءة. أما عسر القراءة السطحي (الاملائي) فتظهر بنموذج معكوس لعسر القراءة الفنولوجي والتي تتميز بعجز في قراءة الكلمات غير المنتظمة، بينما قراءة أشباه الكلمات تبقى محفوظة، هذا يشير إلى وجود اضطراب على مستوى المسار الاملائي la voie orthographique، كما يعتبر هذا النوع (أي عسر القراءة السطحي) أقل تواجدا من عسر القراءة الفنولوجي. وعليه اقترح الباحث اختبار تقييمي لقراءة قوائم مكونة من (10) كلمات، (10) أشباه الكلمات، و(10) لاكلمات مختلفة المقاطع (أحادية المقطع، ثنائية المقطع وثلاثية المقطع).

ولقياس الخصائص السيكومترية استخدم الباحث صدق المحكمين، قام الباحث بعرض القوائم على لجنة المحكمين المكونة من أساتذة محاضرين في عدة اختصاصات هي: علم النفس اللغوي والمعرفي، الأرطفونيا وعلم النفس المدرسي وأساتذة التعليم العالي في اللسانيات.

واعتمد أيضًا على الصدق التمييزي بين طرفي العينة الإجمالية (N = 280) طفل من ذكور وإناث، أما طرفي العينة تشمل مجموعة من 93 طفل قام بتقسيمها إلى مجموعتين: ضعاف القراءة ومجموعة جيدو القراءة، وقام بتطبيق اختبار الفروق " T". فتوصل إلى إثبات وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طرفي العينة في اختبار قراءة الكلمات المعزولة وأشباه الكلمات واللاكلمات، وكنتيجة نهائية فالاختبار قادر على التمييز بين أفراد العينة في نتائج الاختبار (لعجال ي.، 2014، ص. 142-143)، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في تشخيص اضطراب عسر القراءة الفنولوجي الذي يمثل المتغير المستقل للدراسة الحالية (أنظر الملحق رقم (2)).

كما أن الفرق في المتوسطات كبير وكذلك الفرق بين الانحرافات المعيارية بين المجموعتين هام جدا أكبر من الضعف، باعتبار الفارق انحرافين معياريين كعتبة لتشخيص عسر القراءة بالنسبة لكل الاختبارات المقننة. كما قام الباحث بقياس ثبات الاختبار (اختبار قراءة الكلمات المعزولة وأشباه الكلمات واللاكلمات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق للاختبار على نفس العينة من الأفراد العاديين، أثبت من خلالها وجود علاقات ارتباطية قوية وموجبة بين التطبيقين في مهام قراءة الكلمات وأشباه الكلمات واللاكلمات، وبالتالي

توصل إلى أن الاختبار يعطي نفس النتائج عندما يطبق عدة مرات على نفس العينة، وبالتالي فإنه اختبار ثابت، إضافة إلى حساب معامل الاتساق الداخلي α كرومباخ بين بنود اختبار قراءة الكلمات واشباه الكلمات و اللاكلمات، بحيث تساوي $\alpha = 0.77$، وهي قيمة قريبة من (01) الواحد وهي تدل على اتساق البنود فيما بينها. وكنتيجة، أثبت الباحث أن اختبار قراءة الكلمات وأشباه الكلمات واللاكلمات صادق وثابت إحصائيا، وبالتالي يمكن استعماله في تقييم عسر القراءة الفنولوجي خاصة، مع أخذ فاق انحرافين معياريين كعتبة تشخيص بين المرضي والسوي (نفس المرجع، ص. 144-145-146).

4-3-اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة :

تكمن الحاجة إلى الاستعانة ببندين من بنود اختبار Stroop في اختبار القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة سواء أكان التعرف بصري انتباهي (منبه بصري)، أو التعرف على الإشارات المكتوبة أو الكلمات المكتوبة (منبه لفظي). وهذه البنود هي:

4-3-1-رائز قراءة أسماء الألوان Lecture Neutre (LN) : في هذا النوع من الشرط، كتبت كل كلمات الألوان باللون الأبيض والمطلوب هو قراءتها. فالشرط الأول من الأمر الأول يظهر في ثماني شاشات متساوية، كل شاشة تحتوي على صفحة بها عشرون كلمة لأربعة ألوان مذكورة سابقا حيث تكون الكلمة غير مستقرة في مكانها. إذ يتغير مكانها من سطر لآخر وهنا يمكن القول إنه في كل أمر يظهر للطفل 160 كلمة، ويتم تمرير الشرط الأول والثالث، لأن الهدف من تمرير الاختبار هو تقييم ميكانيزم التعرف على الكلمة فقط لا وظيفة أو عملية الانتباه الانتقائي (الكف) (أنظر الملحق رقم (3)).

4-3-2-رائز تسمية الألوان Dénomination des couleurs Neutre (DN) : يطلب في هذا الشرط تسمية الألوان المعروضة على شاشة الكمبيوتر، تكون مطبوعة باللون الأسود (أنظر الملحق رقم (3)).

4-4- اختبار الفهم القرائي :

اختبار "الله يراك " هو اختبار من إعداد وتصميم الأستاذة العطوي (2014)، يحتوي على 14 سؤال (أنظر الملحق رقم (4)). اعتمدت الباحثة على مجموعة من الخطوات في الحصول على المعايير السيكومترية للاختبار من صدق وثبات للتأكد من أن الاختبار يقيس القدرة التي وضع لقياسها، وتحصلت على 100% كنسبة تمثل اتفاق المعلمين على أن الاختبار مناسب لمستوى التلاميذ، فهو يقيس مستويات الفهم القرائي كما عرضت الاختبار على أساتذة جامعيين مختصين في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، مرفقًا بالاستمارة الخاصة بمدى ملاءمة النصوص لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، واستمارة مدى مواءمة المهارات المراد قياسها لمستويات الفهم القرائي. ومنه توصلت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي المناسبة بعد إعداد قائمة تتضمن عددًا من مهارات الفهم القرائي، وتعيين الهدف منها لاستخدامها في إعداد الاختبار معتمدة على الدراسات السابقة التي تناولت مهارة القراءة والفهم القرائي سواء العربية أو الأجنبية، وقامت بتوزيع الأسئلة على مستويات الفهم القرائي المتمثلة في المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى التقويمي والمستوى الإبداعي.

وبلغ معامل الثبات، الذي قامت بحسابه باستخدام معامل α كرومباخ على عينة مكونة من 120 فردًا، 0.70 بالنسبة لاختبار " الله يراك"، وهو معامل مقبول.

أما الصدق الذاتي فقد يلغ 0.83 وهو يمثل الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. أما معاملات التمييز لاختبار "الله يراك" فقد تراوحت ما بين 0.34 و0.71، وبلغ المتوسط 0.54 وعليه تم قبول كل بنود الاختبار. أما فيما يخص حساب زمن الاختبار فقامت بحساب الزمن اللازم للاختبار في المرحلة الاستطلاعية بتسجيل زمن أسرع تلميذ قام بتحقيق الاختبار وزمن أبطأ تلميذ، ثم قسمته على إثنين، وأصبح الزمن المناسب لإجراء الاختبار هو 50 دقيقة.

4-5- تصنيف Boder: هو عبارة عن جدول لوصف أعراض عسر القراءة صممه في 1987 (Belot C., Tricot M., 2001, p.122). اعتمدنا عليه نظرًا للعراقيل التي واجهناها في تشخيص الاضطراب الفنولوجي (أنظر الملحق رقم (5)).

5-حدود البحث:

هي نقاط ضعف أو عوائق تضعف من صلاحية نتائج الدراسة (حمدي ع.، سلامة هـ.، 2014، ص.73).

هذه النقاط تتحدد بالزمان والمكان، والمقصود بالحدود الزمانية والمكانية للدراسة هو وضع المعالم الأساسية للدراسة، هذه المعالم تأخذ شكل إطار، يحاول الباحث من خلال حدود البحث الإجابة على السؤال القائل: على من أستطيع أن أعمم النتائج الخاصة بالبحث سواء كان من حيث المكان والزمان والموضوع المدروس؟ ولذلك يؤكد الباحث بأن هناك حدودًا مكانية أو جغرافية وأخرى بشرية وأخرى منهجية وحدودًا زمانية مرتبطة بنتائج البحث التي أجراها، وتكون نتائج البحث صالحة للتعميم في إطار هذه الحدود (متولي خضر ع.، 2014، ص. 141). وتشمل حدود الدراسة الحالية ما يلي:

5-1-الحدود الجغرافية: أجريت الدراسة في مدرسة حسيبة ومدرسة ابن باديس وهما مدرستين متواجدتين في مدينة معالمة بالجزائر العاصمة.

5-2-الحدود الزمانية : قمنا بهذه الدراسة خلال العام الدراسي 2017/2016، بداية من نهاية شهر أكتوبر 2016 إلى شهر ماي من عام 2017، وأجريت الدراسة في ظروف عادية اخذت بعين الاعتبار المدة التي سمحت لي بها اكاديمية التربية غرب الجزائر، ومراعاة بذلك لظروف التلاميذ المتمدرسين مثل أوقات إجراء الامتحانات والفروض والامتحانات النهائية بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة، وهذه الدراسة تعد امتداد للدراسة السابقة، ونستطيع القول أن الباحثة أخذت بعين الاعتبار آفاق الدراسة السابقة والملاحظات الميدانية أثناء إجراء الدراسة. كانت بمثابة إجراءات تحضيرية للدراسة الحالية.

وفيما يلي نفصل في الإجراءات التحليلية الخاصة بالدراسة الإحصائية والتجريبية.

التناول الإجرائي الأول

هذا التناول خاص بعرض ظروف تحديد عينة الدراسة وأدواتها.

يستدعي التحقق من الفرضيات المصاغة في الدراسة اختيار الاختبارات المناسبة والضرورية لتحليل النتائج والتأكد من صحتها. كمرحلة أولية في هذه الدراسة قمنا باختيار اختبار العطلة (القراءة) بغرض إجراء دراسة مسحية، يعني أن الهدف من تطبيق هذا الاختبار هو التعرف على نوعية الصعوبات والاضطرابات وتصنيفها ثم تشخيص نوع محدد من الاضطرابات ألا وهو عسر القراءة الفنولوجي.

طبقنا هذا الاختبار على مجتمع الدراسة المتكون من 301 فرد تماشيا مع طبيعة الدراسة من ناحية أن هذا العدد أو هذه القيمة تمثل عينة من المجتمع الكلي الذي يمثل جميع الأطفال المتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي في الجزائر من جهة، ومن جهة أخرى هي تمثل مجتمع الدراسة الحالية بالأخذ بعين الاعتبار أن عينة الدراسة تشمل الحالات التي تظهر عسر القراءة الفنولوجي، الذي استعنا في تشخيصه باختبار الكلمات واللاكلمات المكيف من طرف لعجال (2015) اعتمادا على مجموعة من الاعتبارات، وأيضا اختبار التعرف على الكلمات المكتوبة المأخوذ من اختبار Stroop.

1- التحليل الوصفي لنتائج اختبارات الدراسة :

هو خطوة من خطوات التحليل الإحصائي، فاستخدام الإحصاء في الدراسات السيكولوجية يتطلب المرور بأربعة خطوات أساسية هي: 1-جمع البيانات، 2-تنظيمها في جداول وعرضها بيانيًا، 3-تحليل البيانات وإجراء المقارنات، 4-استقراء النتائج واتخاذ القرارات.

تكتسي الخطوة الأخيرة أهمية بالغة في البحث السيكولوجي، إذ يتم على أساسها قبول أو رفض الفرضيات الإحصائية التي تمثل الحل المؤقت للمشكلة المدروسة، كما يمكن على أساس هذه الخطوات الأربع تقسيم الإحصاء إلى إحصاء وصفي وإحصاء إستدلالي. يتضمن الإحصاء الوصفي الخطوات الثلاثة الأولى بينما يتضمن الإحصاء الإستدلالي الخطوة الأخيرة (بوحفص ع.، 2017، ص.11). وفيما يلي نقدم العرض الوصفي لبيانات مجتمع الدراسة أولاً ثم مجموعة الدراسة.

1-1- تحليل نتائج اختبار القراءة :

- عرض نتائج اختبار القراءة:

للتعرف على ظروف ومعايير تطبيق اختبار العطلة على مجتمع الدراسة، قمنا بتطبيق اختبار العطلة المكيف والمقنن من طرف الأستاذة غلاب (2013) على مجتمع يتكون من 301 تلميذ تتراوح أعمارهم ما بين 8 و15 سنة متمدرسين في السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي وتحصلنا على نتائج أداء أفراد المجتمع من ناحية الإجابات الصحيحة والخاطئة، ومن ناحية قراءة نص مشكل وقراءة نص غير مشكل كما هو موضح في الجدول رقم (08) (انظر الملحق رقم (01)).

تعكس المعطيات والقيم الموجودة في الجدول رقم (08) أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من ناحية قراءة النص المشكل والنص غير المشكل ومن ناحية أيضا عدد الإجابات الصحيحة وعدد الإجابات الخاطئة، حيث نلاحظ أن أعلى قيمة للإجابة الصحيحة بالنسبة للنص المشكل والنص غير المشكل تمثل 267 وحدة مورفولوجية (تركيبية) مقروءة صح بالمقابل تحصلنا على القيمة 01 التي تمثل أدنى قيمة إجابة صحيحة بالنسبة للنص المشكل والنص غير المشكل دائما. إذن يمثل الفارق بين عدد الإجابات الصحيحة التي تشمل 267 وحدة مورفولوجية مقروءة بطريقة صحيحة، وعدد الإجابات الخاطئة التي تمثل القيمة 01 كوحدة مورفولوجية مقروءة بطريقة صحيحة، مؤشر على وجود فروق بين أداء أفراد مجتمع الدراسة. أما بالنسبة لعدد الإجابات الخاطئة بعد قراءة النص المشكل وأيضا قراءة النص غير المشكل، فتمثل أعلى قيمة 266 وحدة مورفولوجية مقروءة بطريقة خاطئة، وأدنى قيمة تشمل القيمة 00 كوحدة مورفولوجية مقروءة بطريقة خاطئة.

- ترتيب قيم أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة:

كما استعنا بالمستوى الرتبي للقياس من أجل ترتيب القيم تصاعديا وتنازليا وهي موضحة في الجدول رقم (09) (الملحق رقم (02)).

يحتوي الجدول رقم (09) على القيم المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار العطلة، تشمل الخانة الأولى من الجدول عدد أفراد المجتمع الذي يمثل 301 فرد، والخانة الثانية تشمل عدد الإجابات بعد قراءة النص المشكل بما فيها الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة، والخانة الثالثة تشمل على عدد الإجابات بعد قراءة النص غير المشكل بما فيها الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة كذلك مرتبة تنازليا بالنسبة للإجابات الصحيحة بعد قراءة النص المشكل والنص غير المشكل، وأيضا مرتبة ترتيبا تصاعديا بالنسبة للإجابات الخاطئة بعد قراءة النص المشكل والنص غير المشكل.

-تفسير نتائج اختبار القراءة: هناك ثلاث خطوات لتحليل مدونة القراءة:

-الخطوة الأولى هي الأخذ بعدد الإجابات الصحيحة والخاطئة،

-الخطوة الثانية هي الاخذ بسرعة القراءة في التحليل،

-الخطوة الثالثة هي تحليل المدونة من خلال حساب التسارع في القراءة.

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة ارتأينا أن نأخذ بالخطوة الأولى في التحليل.

تشمل الأخطاء الملاحظة أثناء القراءة تلك المتعلقة بـ:

- تجاور الكلمة المقروءة مع الكلمة السابقة من حيث الخصائص الإدراكية (تحول مكونات الكلمة الثانية إلى الكلمة الأولى **المقروءة** يظهر في أخطاء الإبدال نظرًا لانتقال حركة العين وبحكم أن سعة الإدراك تمتد إلى عدد معين من العناصر التي تأتي بعدها (غلاب ص.، ص.222).

- الاعتماد على الخصائص البارزة les traits saillants للحروف المكونة للكلمة المراد قراءتها، وبالتالي تستعمل أقرب كلمة تتوفر فيها هذه المميزات بحيث قد تكون الكلمة المتحصل عليها نطقا متوفرة في المعجم الذهني أكثر من الكلمة المقدمة للقراءة.

- إبدال كلمة بأخرى تشبهها في ثلاث أرباع الكلمة الأولى فإذا حدث التعرف على هذه الأجزاء الأولى تم تفعيل الكلمة الأقرب من المفهوم المتوفر على مستوى المعجم الذهني، وهذا الإبدال سببه هو التخمين لما تبقى من الكلمة بعد التعرف على أجزائها الأولى.

- حذف الخصائص اللغوية للكلمة كحذف المد، حذف الشدة، حذف الهمزة، إضافة الـ التعريف، إضافة لمصوتة ومد بدلاً عن السكون، حذف مورفام الدال على الجمع، ضياع الخصائص النحوية للكلمة، تعويض كلمة بأخرى من نفس العائلة. للفونام وظيفة يؤديها فإذا تم حذفه، تعويضه أو إبداله فهذا ينتج ضياع الدلالة أو المعنى، ويعتبر Troubetzkoy صاحب نظرية الفونيم، أي أصغر وصلة صوتية تصلح في التحليل الألسني، الذي انتهج خطة الانطلاق من الأصوات للتوصل إلى إثارة المشكلات الألسنية، والذي اعتمد الفونيم كوحدة صوتية أساسية دنيا، نحصل عليها بواسطة استبدال وصلة صوتية بغيرها، فيتغير المعنى (**دار** هي غير **ضار**، و**سار** هي غير **صار**...) (عصام ن.، 1996، ص. 71).

1-2-تحليل نتائج اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات:

-عرض نتائج اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات: كان الهدف من تطبيق اختبار الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات هو تشخيصي بالدرجة الأولى. في هذه المرحلة، سنعرض النتائج الخاصة بـ 65 حالة تعاني من عسر القراءة الفنولوجي. قمنا باختيار هذه المجموعة مبدئيا بعد تطبيق اختبار قراءة نص العطلة، وجدول تصنيف عسر القراءة لـ **Boder**، **(Classification de Boder)**، وتحصلنا على النتائج المعروضة في الجدول رقم (10):

الجدول رقم (10): عرض نتائج اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات.

الحالات	زمن قراءة الكلمات	زمن قراءة اللاكلمات	زمن قراءة اشباه الكلمات	الحالات	زمن قراءة الكلمات	زمن قراءة اللاكلمات	زمن قراءة أشباه الكلمات
1- آ. ش.	1:26	1:00	1:22	13- ح. عد.	1:14	1:06	1:42
2- عب.ع.	2:59	1:54	2:37	14- أ. إط.	1:04	1:02	1:06
3- ض. د.	2:26	1:25	2:46	15- ش. بن.	1:18	1:29	2:12
4- ف. عر.	2:06	1:25	1:27	16- إ. ر.	1:18	0:58	1:52
5- م. بو.	1:29	1:18	1:28	17- م. بن.	0:59	**0:43**	1:11
6- خ. بو.	1:35	1:17	1:52	18- إ. خ.	1:33	1:07	1:12
7- ع. بن.	**3:35**	2:07	2:54	19- إ. س.	1:07	1:11	1:05
8- آ. بو.	1:02	0:48	1:34	20- ع. مو.	1:13	1:28	1:02
9- م. ع.	1:28	1:18	2:07	21-عب. عب.	1:47	1:23	2:17
10-س. عر.	1:38	1:17	2:42	22- ي. م.	1:47	1:47	2:16
11- ه. بو.	2:50	3:15	5:24	23- ع. بو.	2:21	1:35	2:12
12- م.ر.بو.	0:56	1:45	1:36	24- ي. غ.	1:03	2:08	2:04
25- أ. بو.	1:48	1:30	1:23	45- ز. بن.	1:40	1:25	1:49
26- ح. م.	1:09	1:19	1:48	46- م. ج.	1:47	1:43	2:24
27- ي. خ.	2:00	1:33	1:18	47- غ. قر.	2:03	1:36	1:57
28- س. ع.	0:58	0:42	1:05	48- ع. د.	1:42	1:01	1:41
29- ر. ع.	1:06	1:05	1:48	49- ص. بو.	1:18	1:13	1:33
30- ب. ع.	1:49	1:21	1:42	50- ل. إ.	1:22	0:55	0:54
31- أ. ر.	3:08	2:14	3:17	51- ن. فر.	0:53	0:51	0:45
32- ع. بو.	1:51	1:18	1:14	52- ع. بن.	1:09	0:43	0:53
33- م. ل.	2:00	0:57	1:46	53- ف. م.	1:38	1:46	2:41
34- أ. ع.	1:57	0:45	0:52	54- س. إ.	1:57	1:56	2:47
35- ف.غ.	2:58	0:56	3:51	55- م.ل.ك.	3:18	2:54	3:09
36- م. بر.	1:01	1:00	1:04	56- أ. بن.	1:50	1:12	1:28
37- س. تر.	1:01	1:36	1:40	57- ه.بو.	2:30	2:22	2:34
38- ر. ع.	1:26	1:18	1:22	58- ح. لك.	1:54	2:00	2:44
39- ف. ر.	1:17	1:14	1:19	59- أ. س.	1:09	1:52	2:15
40- ع. مر.	1:20	2:01	1:30	60- م. ز.	0:58	1:21	1:49

41- و. ال.	2:26	2:07	2:39	61- ه. ال.	0:12	1:39	2:58
42- ع. ي.	1:36	1:27	1:47	62- س. ز.	1:51	1:13	2:00
43- خ. بو.	2:13	1:56	2:27	63- ش. ق.	0:49	1:03	1:35
44- أ. بن.	1:09	1:42	2:39	64- ن. ل.	0:59	1:43	2:24
				65- ز. بو.	2:00	1:03	1:13

- التحليل الكيفي لاختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات: اختلف أداء أفراد مجموعة الدراسة من حيث نوع الكلمات المقروءة الذي يشمل الكلمات، واللاكلمات وأشباه الكلمات، من ناحية، ومن حيث الخصائص اللغوية والتركيبية للقوائم الثلاث التي تشمل طول القرافيمات والتدرج في التعقيد من ناحية أخرى، والمدة المستغرقة في القراءة، حيث يشمل الأداء ما يلي:

- أكبر وقت مستغرق في القراءة هو: 03:35 د يشمل قراءة الكلمات،

- أقل وقت مستغرق في القراءة هو: 0:43 يشمل قراءة اللاكلمات،

- أكثر التشوهات ظهورا هي تلك المتعلقة بالكلمات والمقاطع المعقدة،

- أكثر الاستراتيجيات استعمالا أثناء القراءة هي الاستراتيجية الحرفية.

-تحليل نتائج أداء أفراد مجموعة الدراسة من حيث دقة القراءة: لدراسة وتحليل أداء أفراد مجموعة الدراسة عن طريق المقارنة، قسمنا مجموعة الدراسة إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى حسب الجنس وتشمل الذكور($n = 37$) والإناث ($n = 27$).

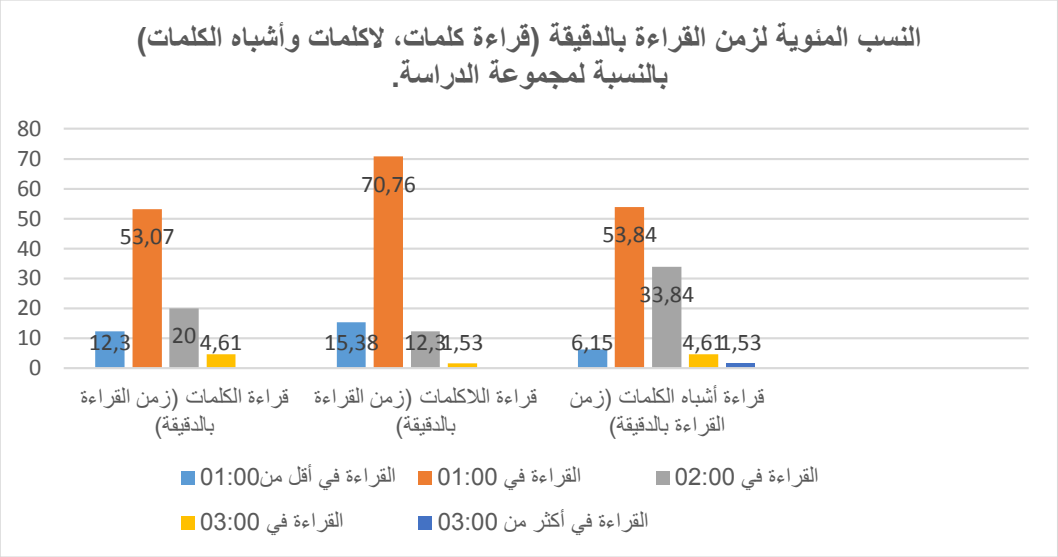
والمجموعة الثانية حسب المستوى الدراسي، ويضم مستوى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ($n = 29$)، ومستوى السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ($n = 36$)، وسجلنا نتائج أداء أفراد مجموعة الدراسة انطلاقا من التدرج في القراءة من السهل إلى الصعب اعتمادا على قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات، متدرجة في التعقيد: بسيطة تتكون من مقطع إلى مقطعين، متوسطة تتكون من ثلاث مقاطع ومعقدة تتكون من أربع مقاطع وأكثر. نوضح بعض الأمثلة في الجدول رقم (11):

جدول رقم (11): جدول تحليل نتائج أداء أفراد مجموعة الدراسة من حيث دقة القراءة.

	قراءة الكلمات	مثال	قراءة أشباه الكلمات	مثال	قراءة اللاكلمات	مثال
ذكور n = 37	هُوَ	[howa]	حِنُو	[ħinwa]	مِسٌ	[misøn]
	حِكَايَةٌ	[ħikāja]	طَضَى	[ṭaḍa]	غَعِقُ	[ΘaƐiqa]
	تَكَسَرَتْ	[takāsarət]	شَحْلٌ	[šaħōløn]	قُفْثُصْ	[qafasaṭa]
	اَلْمُسْلِمُونَ	[møslimōna]	مِسْتِدْلاَلِي	[mistadil]	مِرْسَفِقِ	[mørsafaqa]
إناث n = 27	قِطَ	[qiṭøn]	مَلِ	[mali]	خِيءَ	[xijaʃa]
	طَاوِلَةٌ	[ṭāʃiratøn]	خَنَبٌ	[hanbun]	أَقْثٌ	[ʃiqΘun]
	مُعَلِمَةٌ	[moƐalima]	خَسِيمٌ	[gasīmun]	نَمِشَكَ	[namiška]
	اَلْفِيزْيُولُوجِيَةُ	[əlfizjologja]	يَتَمِبْسَانِ	[jatanmibsān]	مُكَنَارُلاَيْ	[møknārōla]
4 ème n = 29	أَكْتُبُ	[kitābøn]	قَنْ	[føl]	لَقَ	[laqa]
	أَرْسُمُ	[ʃarsøm]	قَتَبَ	[ʃiqtaba]	كِخُخٍ	[kitøxi]
	رِسَالَةٌ	[risāla]	قَجَاجَةٌ	[qagqaga]	دَقُذِفٌ	[daqāðəf]
	اَلْمُسْتَعْصِيَةُ	[møstaƐṣja]	مُدْهَارَتَانِ	[mødāharatun]	سِعَخِكَمِثْرٌ	[siƐaxikamirøn]
5 ème n = 36	جُبْ	[gaba]	نُلاَ	[nalā]	ضَصِ	[ṢaṢ]
	مِحْفَظَةٌ	[maħfōḍatøn]	حَمْخٌ	[ħamħø]	مُبِثٌ	[majata]
	عُصْفُورَةٌ	[Ɛosfōrøn]	نَشْلٌ	[našlø]	رُلاَسِصُ	[raʃasa]
	اَلْإِحْتِفَالاَتْ	[ʃiħtifālāfāt]	مُخْتَطِلاَنِ	[møxtaliṭān]	زَمِخَارِيثُ	[zamxarīΘ]

- التحليل الكيفي لنتائج أداء أفراد مجموعة الدراسة من حيث دقة القراءة: تظهر نتائج اختبار قراءة قائمة الكلمات على العموم أن هناك احتفاظ بقراءة الكلمات البسيطة التي تتكون من مقطع إلى مقطعين، بينما تبرز درجة الصعوبة انطلاقا من الكلمات التي تتكون من أكثر من ثلاث مقاطع تحت تأثير عامل الانتشار، التعقيد، والطول. في حين كانت قراءة قائمة اللاكلمات وأشباه الكلمات ضعيفة مست الكلمات ذات المقاطع البسيطة والمعقدة (يعني أن الضعف ظهر في عدم القدرة على استغلال المسار غير المباشر، فهذا النوع من الأخطاء يمكن أن يكون ناتج عن اضطراب فنولوجي (لعجال ي.،2015، ص. 182).

ـالنسب المئوية لسرعة القراءة لأفراد مجموعة الدراسة : بعد تحليل نتائج أفراد مجموعة الدراسة من حيث عرض زمن ودقة القراءة بالنسبة للقوائم الثلاث، قمنا بحساب النسب المئوية لسرعة القراءة أي مقدار الزمن المستغرق في القراءة بالدقيقة، وكانت النتائج ممثلة بالأعمدة البيانية كالتالي:



التمثيل البياني رقم (01): النسب المئوية لزمن القراءة بالدقيقة (قراءة كلمات، لاكلمات وأشباه الكلمات).

ـ التحليل الكيفي للنسب المئوية لسرعة القراءة لأفراد مجموعة الدراسة: تبين النتائج المعروضة في التمثيل البياني رقم (01) أن أعلى نسبة زمن مستغرق هو زمن قراءة اللاكلمات التي قدرت بـ 80 % تقريبًا ثم 54% تقريبًا في قراءة أشباه الكلمات و53% تقريبًا هي النسبة المئوية لزمن قراءة الكلمات، خلال 60 ثانية الأولى (1د)، بينما أدنى القيم هي تلك التي تجاوزت 3 دقائق بنسبة 2 % تقريبًا بالنسبة قراءة أشباه الكلمات، 2 % تقريبًا بالنسبة لقراءة اللاكلمات خلال زمن يقدر بـ 3 دقائق. إذن كلما فقدت الكلمات خصائصها منها: كلمات تحمل معنى، كلمات مألوفة، كلمات منتظمة أو غير منتظمة كلما زادت الصعوبة، فاستعمال الاستراتيجية الحرفية أو المسار الفنولوجي في فك الرموز المكتوبة يؤثر على الزمن المستغرق في القراءة.

-تفسير نتائج اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات:

تحصلنا على عينة الدراسة بعد تطبيق اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات، وهي عينة أظهرت اضطرابات فنولوجية أثناء القراءة ناتجة عن عدم القدرة على التحكم في استراتيجية التجميع (استعمال قواعد التجميع قرافيم-فونيم)، يبرز هذا من خلال قراءة اللاكلمات وأشباه الكلمات خاصة.

تخضع مهارة القراءة باعتبارها عملية معرفية إلى شرطين أساسيين هما: دقة القراءة وسرعة القراءة. يتطلب الشرط الأول ألا وهو دقة القراءة، التحكم في الميكانيزمات الثانوية لتعلم القراءة الذي يبدأ من التعرف على الوحدات الصغرى المكونة للكلمة إلى غاية الوصول إلى الفهم.

ومن ناحية أخرى سرعة القراءة بما للزمن من أهمية في عملية التعرف والتذكر والاستدعاء والاستيعاب. بحيث استخدم Carver (1990) تقنية القياس التمثيلي لإثبات التناظر الوظيفي بين ضبط سرعة القراءة وبين تغيير ناقل الحركة في السيارة، فالحركة الأولى والثانية تكون هي الأبطأ والأقوى (لأنها تسبب قوة الدفع في السيارة)، وفي القراءة السرعة الأولى تستخدم لتذكر المواد المقروءة، والسرعة الثانية تستخدم لتعلم مادة، والسرعة الثالثة هي السرعة النمطية للقراءة والسرعة الرابعة هي التصفح، والسرعة الخامسة المسح هي الأسرع لكنها الأقل فاعلية، وهذه السرعة تكون مفيدة حين تحاول تحديد معلومة معينة، أو تحاول أخذ انطباع عام عن الصفحة دون قراءة كل كلمة فيها، فالقارئ الماهر يلاحظ الطرف أو الطريقة التي يتحكم بها في سرعة قراءته ويعدل سرعتها وفقا لأهدافه (د. مروى سالم، 2012، ص.126-127).

1-3-تحليل نتائج اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة:

- عرض نتائج اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة: عرضنا قائمة من الألوان على شكل صور، وقائمة من الكلمات التي تشمل أسماء الألوان على شكل كلمات مكتوبة. وكان المطلوب من أفراد مجموعة الدراسة في الأولى هو التسمية (la dénomination)، وفي الثانية هو التعرف (l'identification). فتحصلنا على النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (12).

جدول رقم (12): العرض الوصفي لأداء أفراد مجموعة الدراسة على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة.

الحالات	زمن القراءة	زمن التسمية	الحالات	زمن القراءة	زمن التسمية
1- أ. بن.	0:25	0:27	27- ع. بو.	0:15	0:20
2- م. كش.	0:21	0:37	28- أ. ربـ.	0:22	0:28
3- إ. س.	0:36	0:34	29- ب. عيـ.	0:24	0:26
4- ف. مش.	0:20	0:29	30- ر. ع.	0:14	0:21
5- أ. سلـ.	0:29	0:34	31- س. ع.	0:14	0:17
6- ع. بن.	0:15	0:17	32- ي. خ.	0:18	0:16
7- ن. فز.	0:10	0:16	33- ح. مهـ.	0:13	0:17
8- ل. إ.	0:18	0:14	34- أبـ. بو.	0:13	0:15
9- ص. بو.	0:28	0:32	35- يـ. غ.	0:14	0:17
10- ع. دا.	0:19	0:25	36- عبـ. بو.	0:17	0:19
11- غ. قر.	0:13	0:19	37- يـ. م.	0:14	0:17
12- م. ج.	0:18	0:14	38- عبـ. عبد.	0:33	0:24
13- ز. بن.	0:14	0:44	39- ش. ق.	0:40	0:34
14- أ. بن.	0:15	0:18	40- ع. مو.	0:13	0:16
15- م. بو.	0:23	0:31	41- إ. س.	0:17	0:30
16- خ. بو.	0:29	0:18	42- إ. خ.	0:12	0:19
17- ي. ع.	0:21	0:24	43- م. بن.	0:14	0:22
18- و. الـ.	0:18	0:24	44- إ. ر.	0:17	1:02
19- ع. مر.	0:16	0:21	45- ش. بن.	0:11	0:14
20- ف. ر.	0:16	0:15	46- أ. إطا.	0:12	0:15
21- ر. عا.	0:17	0:14	47- ح. عد.	0:25	0:21
22- س. ت.	0:15	0:12	48- م. بو.	0:16	0:21
23- م. بر.	0:20	0:25	49- ه. بو.	0:15	0:33
24- ف. غا.	0:22	0:23	50- س. عر.	0:14	0:26
25- أ. عيـ.	0:12	0:21	51- م. ع.	0:11	0:13
26- م. لع.	0:30	0:19	52- آ. بو.	0:12	0:10
53- ع. بن.	0:39	0:15	60- آ. ش.	0:43	0:30

54- خ. بو.	0:31	0:17	61- ب. زك.	0:26	0:28
55- س. ز.	0:30	0:22	62- ن. لع.	0:15	0:31
56- ح. لك.	0:59	0:45	63- هـ. الـ.	0:23	0:31
57- ف. عر.	0:19	0:20	64- م. ز. م.	0:35	0:21
58- ض. د.	0:22	0:16	65- هـ. بو.	0:29	0:32
59- عب. ع.	0:22	0:30			

*** يحسب الزمن بالثانية إلى الدقيقة.**

-التحليل الكيفي لأداء أفراد مجموعة الدراسة على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة:

من الملاحظ، من خلال هذا الجدول أن هناك اختلاف في الأداء من حيث اتخاذ اتجاه للقراءة فعند البعض كان اتجاه القراءة والتسمية يأخذ منحى من اليمين إلى اليسار، وعند البعض الآخر من الأعلى إلى الأسفل، إضافة إلى ظهور اضطراب الوعي بالألوان (agnosie des couleurs)، مثلا الأحمر يصبح برتقالي والأزرق يصبح أخضر.

-المقاييس الإحصائية الوصفية لاختبار التعرف على الكلمة المكتوبة بدلالة الزمن: بينما نقطة الاتفاق هي أن كل حالات الدراسة اتخذوا عامل الزمن كمؤشر على حسن أداء المهمتين. هذا ما نوضحه من خلال الجدول رقم (13):

الجدول رقم (13): عرض المقاييس الإحصائية الوصفية لاختبار التعرف على الكلمة المكتوبة.

الاختبارات	MIN	MAX	X	SD
التعرف	0:10	0:59	0:20	0:09
التسمية	0:10	1:02	0:23	0:09

يشمل أعلى وقت مستغرق في التسمية مدة 01:02، وأدنى وقت مدته 0:10، حيث بلغ متوسط الوقت المستغرق في التسمية 0:23. أما في القراءة فقد قدرت أعلى درجة 0:59، وأدنى درجة أيضا 0:10، في حين بلغ متوسط الزمن المستغرق في القراءة، والتعرف بالتحديد 0:20.

-النسب المئوية لأداء أفراد مجموعة الدراسة في اختبار القراءة والتسمية: تساعدنا النسب المئوية في معرفة تموقع نقاط الضعف وأيضا القوة من حيث الزمن المستغرق في أداء المهام (مهمة قراءة أسماء الألوان ومهمة تسمية الألوان)، لهذا الغرض قمنا بتصنيف أفراد مجموعة الدراسة حسب الزمن المستغرق في أداء المهمتين إلى فئات انطلاقا من أدنى زمن إلى أعلى زمن على الجدول التالي:

الجدول رقم (14): جدول تصنيف أفراد مجموعة الدراسة حسب الزمن المستغرق في أداء مهمتي التعرف والتسمية.

الفئات	عدد الحالات	**النسب المئوية للقراءة**	عدد الحالات	**النسب المئوية للتسمية**
من 0:10 إلى أقل من 0:20	37	**%56.92**	27	**%41.53**
من 0:20 إلى أقل من 0:30	18	**%27.69**	22	**%33.84**
من 0:30 إلى أقل من 0:40	07	**%10.76**	13	**%20**
من 0:40 فما فوق	03	**%4.61**	03	**%4.61**

التحليل الكيفي: توضح النتائج المعروضة في الجدول رقم (14) أن النسبة المئوية لأداء مهمة القراءة بالنسبة للفئات التي استغرقت أقل وقت (أي من 10 ثواني إلى أقل من 20 ثانية) قدرت بالتقريب 57%، وقدرت بـ 28% بالنسبة للفئات التي استغرقت من 20 إلى أقل من 30 ثانية، و11% تقريبا بالنسبة للفئات التي استغرقت زمن من 30 إلى أقل من 40 ثانية، و5% تقريبا بالنسبة للفئات التي استغرقت من 40 ثانية فما فوق كزمن لأداء مهمة القراءة. أما النسب المئوية لأداء مهمة التسمية فهي كما يلي: 42% تقريبا بالنسبة للفئة الأولى (من 10إلى أقل من 20 ثانية)، و34 % تقريبا بالنسبة للفئة الثانية (من 20 إلى أقل من 30 ثانية)، و20 % بالنسبة للفئة الثالثة (من 30 إلى أقل من 40 ثانية)، وأخيرًا 5 %تقريبًا بالنسبة للفئة الرابعة (من 40 ثانية فما فوق). إذن فالزمن مهم جدًا في فك الشيفرات التي تحمل خاصية الرمزية (التعرف على الرموز المكتوبة) أو خاصية الإدراكية (تسمية الألوان).

-دراسة الفروق بين متوسطات قدرات تسمية الألوان والتعرف على الكلمات: للتعرف على الفرق في الأداء القرائي بين الجنسين (ذكور وإناث)، من ناحية قدرات تسمية الألوان والتعرف

على الكلمات قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لزمن أداء المهمتين بالنسبة للمجموعتين وتحصلنا على النتائج المعروضة في الجدول رقم (15).

جدول رقم (15): متوسط قدرات تسمية أسماء الألوان والتعرف على الكلمات بدلالة المستوى الدراسي والجنس (الانحراف المعياري بين قوسين).

مجموعة الدراسة / المهمة	السنة الرابعة		السنة الخامسة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
تسمية أسماء الألوان	24.70 **(7.61)**	22.61 **(7.15)**	24.04 **(12.25)**	21.64 **(6.64)**
قراءة الكلمات (التعرف)	24 **(12.18)**	21.38 **(7.32)**	20.80 **(9.46)**	16.14 **(3.37)**

- التحليل الكيفي: نلاحظ من الجدول رقم (15) أن متوسط قدرات تسمية أسماء الألوان بلغ 24.70 عند الذكور و22.61 عند الإناث بالنسبة للسنة الرابعة، وأما متوسط قدرات التعرف على الكلمات بلغ 24 عند الذكور و21.38 عند الاناث بالنسبة للسنة الرابعة، و20.80 عند الذكور و16.14 عند الإناث بالنسبة للسنة الخامسة.

ومنه نستنتج أن متوسط قدرة تسمية أسماء الألوان وقراءة الكلمات كان أكبر عند الذكور منه عند الإناث بالنسبة للطورين الرابع والخامس.

-تفسير نتائج اختبار التعرف والتسمية: يقيس اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة خاصيتين هما: الأولى هي خاصية الرمزية من خلال مهمة قراءة كلمات الألوان باعتبارها رموز، والثانية خاصية الإدراكية من خلال مهمة تسمية أسماء الكلمات باعتبارها صور. فنلاحظ أن النسب متفاوتة بالنسبة للمهمتين، فمهمة التعرف هي المهمة التي تستدعي استعمال استراتيجيات مختلفة من الحرفية إلى الدلالية أثناء القراءة فهي تتأثر بالضعف أكثر من مهمة التسمية، فكلما كان الوقت أكبر كلما زادت حدة الضعف. إضافة إلى أن الأداء يختلف من حيث الجنس إذ يفوق مستوى الذكور في أداء المهمتين عن مستوى الإناث.

4-1-تحليل نتائج اختبار الفهم القرائي:

-عرض نتائج اختبار الفهم القرائي: بعد تطبيق اختبار الفهم القرائي على 64 حالة تعاني من عسر القراءة الفنولوجي قمنا بتقسيم الحالات حسب المستوى الدراسي (سنة الخامسة ابتدائي وسنة الرابعة ابتدائي)، كانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (16): جدول العرض الوصفي لنتائج اختبار الفهم القرائي.

حالات السنة الخامسة	نتائج الاختبار	حالات السنة الرابعة	نتائج الاختبار
ب. ب.	14/06	ر. ع.	14/05
ل. ي.	14/07	ع. س.	14/04
ش. ق.	14/04	خ. ب.	14/03
عب. عب.	14/02	ع. م.	14/07
ر. لع.	14/07	و. ال.	14/**00**
ع. أ.	14/06	آ. ش.	14/04
ع. ر.	14/08	م. ز.	14/01
غ. ف.	14/03	س. إ.	14/05
م. بر.	14/06	ف. ع.	14/01
ر. ف.	14/03	ع. ي.	14 /08
س. ت.	14/08	بو. هـ.	14/07
بو. ع.	14/07	ع. ع.	14/06
م. ي.	14/04	د. ض.	14/08
بن. ع.	14/02	بن. أ.	14/03
بو. خ.	14/**11**	ع. ب.	14/**00**
آ. بو.	14/03	ز. بو.	14/01
ع. ص.	14/02	ر. أ.	14/**00**
هـ. بو.	14/06	بو. ع.	14/07
م. ع.	14/06	إ. ل.	14/05
ز. بن.	14/05	م. ف.	14/04

بو. م.	14/05	د. ع.	14/07
غ. ق.	14/08	بو. ص.	14/**00**
و. ج.	14/05	خ. ي.	14/04
ك. ل.	14/05	بو. أ.	14/01
أ. بن.	14/05	غ. ي.	14/02
بن. ش.	14/07	بن. ع.	14/04
خ. إ.	14/06	بن. أ.	14/02
إ. أ.	14/09	ل. ح.	14/03
ر. إ.	14/04	ف. ن.	14/02
س. إ.	14/06	م. ح.	14/03
م. ع.	14/08		
بن. م.	14/03		
ل. ن.	14/06		
بو. م.	14/01		

- **التحليل الكيفي لنتائج اختبار الفهم القرائي:** أظهرت نتائج الفهم القرائي المعروضة في الجدول رقم (16) أن أداء أفراد مجموعة الدراسة تباين من الحسن إلى الضعيف، فشملت أعلى درجة (11) إجابة صحيحة من (14)، كانت للحالة (بو. خ.)، بينما أدنى درجة احتوت على (00) إجابة صيحة من (14)، فلم يتوصل كل من (و. ال.) و (ع. ب.) و (ر. أ.) و (بو. ص.) إلى إعطاء أي إجابة صحيحة، إذن الضعف كان ظاهر في عدم القدرة على الوصول إلى استيعاب واستخراج المعنى من النص المقروء رغم اتخاذ الوقت اللازم للقراءة وإعادة القراءة، فتحصلنا على متوسط الإجابات الصحيحة الذي يساوي (4.54)، و (05) تقريبا، وهي درجة ضعيفة ناتجة عن نوع الاستراتيجية المستعملة في القراءة.

-النسب المئوية لأداء أفراد مجموعة الدراسة في اختبار الفهم القرائي:

التفسير يتم عن طريق تحليل الاستراتيجيات والمهارات المستعملة أثناء القراءة بحساب النسب المئوية لكل من المستويات الأربع وهي: المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، التقييمي والابداعي كما هو معروض في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17): نتائج اختبار الفهم القرائي.

المستويات	رقم السؤال	النسبة المئوية
الحرفي	02	% 68.75
	12	% 23.43
	14	% 59.37
الاستنتاجي	01	% 43.75
	03	% 10.93
	08	% 10.93
	11	% 1.56
التقييمي	04	% 18.75
	06	% 15.62
	07	% 21.87
الابداعي	05	% 75
	09	% 37.5
	10	% 32.81
	13	% 34.37
المجموع	14	% 32.47

- التحليل الكيفي لاختبار الفهم القرائي: تميز أداء أفراد مجموعة الدراسة بما يلي: كان الأداء في المستوى الحرفي جيد بالنسبة للسؤال (02) بنسبة 68.75 %، والسؤال (14) بنسبة 59.37 %، وأيضا في المستوى الإبداعي بالنسبة للسؤال (05) بنسبة 75 %، بينما ظهر الضعف في الفهم القرائي في المستوى الاستنتاجي والتقييمي كما يلي:

- السؤال (01) بنسبة 43.75 %، السؤال (03) بنسبة 10.93 %، السؤال (08) بنسبة 10.93 %أيضا، السؤال (11) ظهر الأداء فيه ضعيف جدا بنسبة 1.56 %، في حين كان الأداء في أسئلة المستوى التقييمي (04، 06 و07) على التوالي كما يلي: 18.75 %، 15.62 %، 21.87 %.

إضافة إلى المستوى الحرفي والابداعي في الأسئلة المتبقية (12) و(09) و (10) و (13) ظهرت بالنسب التالية على التوالي: 23.43 %، 37.5 %، 32.81 %، 34.37 %. وقُدر مستوى الفهم الكلي 32.47 % وهي نسبة ضعيفة.

-تفسير نتائج اختبار الفهم القرائي:

ظهر ضعف الفهم القرائي لدى أفراد مجموعة الدراسة في المستويات الأربعة من خلال استعمال مهارة ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني، وضع العلاقة بين السبب والنتيجة، استخراج أوجه الشبه والاختلاف، استخراج هدف الكاتب، إصدار الأحكام على ظاهرة أو شخصية أو أفكار، التمييز بين الحقيقة والرأي والتمييز بين ما يتصل بالنص وما لا يتصل به.

2-التحليل الاحصائي لنتائج الدراسة:

2-1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانوية: هي فرضية خاصة بالتناول الإجرائي الأول الخاص باختيار عينة الدراسة وأدواتها التي تنص على ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين قيم أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من حيث نوع القراءة.

للتحقق من هذه الفرضية نأخذ نتائج الإجابات الصحيحة للنص المشكل والاجابات الصحيحة للنص غير المشكل

-حساب مقاييس التباعد (التشتت)[1] للإجابات الصحيحة للنص المشكل: الهدف من حساب مقاييس التشتت هو بالدرجة الأولى تنظيم البيانات بعد تطبيق الإختبار المناسب للحصول على المعلومات التي تخدم موضوع الدراسة الحالية، هنا نستخدم مقاييس التشتت التي لا يستخدم فيها المتوسط الحسابي، وتكون المقارنة فيها بين القيم فحسب [1]. وللتأكد من صحة هذه

1-هي تلك المقاييس التي تصف لنا مدى تباعد القيم عن بعضها أو تقاربها، حسب مهند شنطاوي (فيديو مسجل).
1-بوحفص ع.، 2017، يتم تنظيم البيانات في شكلين أساسيين هما الجداول الإحصائية والرسوم البيانية، ص. 67

الفرضية نستعين بمبادئ الإحصاء الوصفي، فنقوم أولا بتصنيف الإجابات أو القيم إلى فئات ولتحقيق هذا الغرض نتبع الخطوات التالية:

1-تحديد أكبر وأصغر قيمة بالنسبة لطبيعة الإجابة (صحيحة أو خاطئة) ونوع القراءة (قراءة نص مشكل ونص غير مشكل)، وكانت القيم كالتالي:

بالنسبة للنص المشكل والنص غير المشكل نجد أن: أكبر قيمة للإجابة الصحيحة هي 267، وأصغر قيمة للإجابة الصحيحة هي 01. وأكبر قيمة للإجابة الخاطئة هي 266، وأصغر قيمة للإجابة الخاطئة هي 0.

2-تحديد المدى أي طرح أكبر قيمة على أصغر قيمة كالتالي:

- المدى بالنسبة للإجابة الصحيحة: 267 - 1 = 266

- المدى بالنسبة للإجابة الخاطئة: 266 - 0 = 266

3-تحديد الفئات: هناك عدة طرق لتحديد الفئات من بينها تلك الطريقة التي تعتمد على ذكر الحد الأدنى للفئة وهو أصغر قيمة داخل الفئة، وترك الحد الأعلى وهو يمثل أكبر قيمة للفئة وبما أن القيم المتحصل عليها متباعدة قمنا بتحديد أصغر قيمة وهي 0 في كل الحالات (في حالة قراءة نص مشكل، أو غير مشكل، وفي حالة الإجابة الصحيحة أو الخاطئة)، وأخذنا أيضا القيمة 270 كأكبر قيمة (في حالة قراءة نص مشكل وغير مشكل، وفي حالة الإجابة الصحيحة والخاطئة)، وبما أن المستوى الفئوي يتميز بالإضافية فهذه القيم المضافة لا تؤثر على النتائج المتحصل عليها بما أنها تمثل الإجابة المنعدمة أو 0.

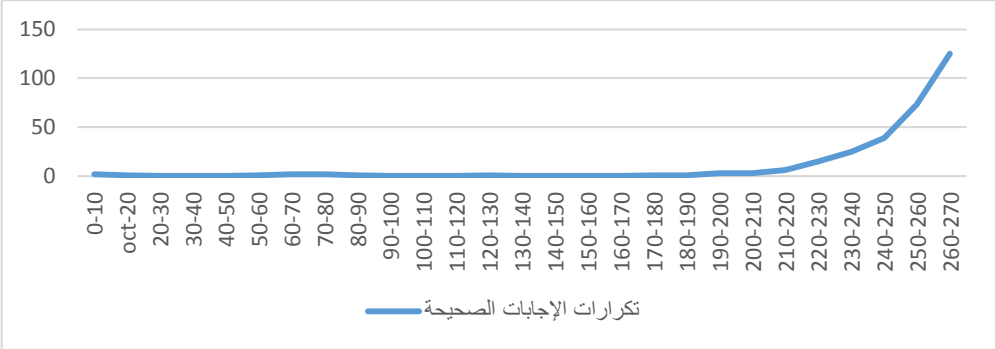
ومن هنا حددنا البعد بين كل قيمة وأخرى بـ 10 درجات، موضحة في الجدول رقم (18) (انظر الملحق رقم (03)).

يترجم الجدول رقم (18) معطيات وقيم أداء أفراد مجتمع الدراسة بعد تحويلها إلى معطيات مبوبة، تمثل عن طريق الفئات وعرض التكرارات تحت رمز (fi)، ثم قمنا بتسجيل مركز الفئة ورمزنا له بـ (xi) عن طريق حساب حاصل جمع بداية الفئة مع نهاية الفئة على 2.

مركز الفئة = مجموع حدي الفئة [1]

2

والغرض من عرض هذه المعطيات هو تمثيل قيم أداء أفراد مجتمع الدراسة بيانيا على الشكل التالي:



التمثيل البياني رقم (02): المنحنى التكراري للإجابات الصحيحة للنص المشكل.

يشمل معدل التكرارات الأقل من 210 درجة بالنسبة للفئات أغلبية مقارنة مع معدل التكرارات التي تتعدى 220 درجة، إذن ينحصر عدد الإجابات الصحيحة بعد قراءة النص المشكل على يمين المنحنى، فنجد أن أعلى التكرارات تكون محصورة ما بين 230 و270، وهو منحنى سالب الإلتواء [2].

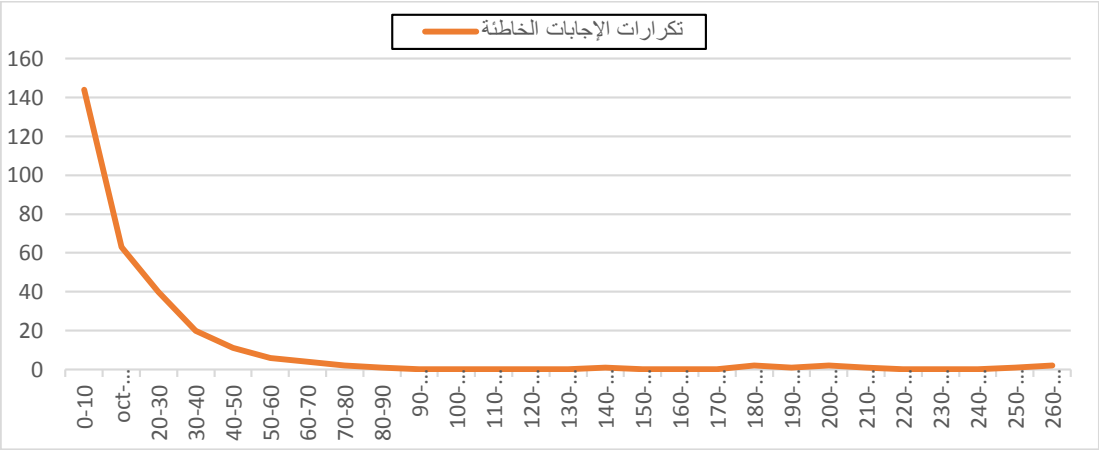
1-نحسب مركز الفئة في جدول المعلومات بجمع حدي الفئة وتقسيم الناتج على 2 (بوحفص ع.، 2017، ص. 72).

2-هو شكل من المنحنيات الذي تأخذ فيه أصغر الفئات تكرارات أقل، وتكون جهة إلتواء المنحنى إلى اليمين (نفس المرجع السابق، ص.73).

ـ حساب مقاييس التباعد للإجابات الخاطئة للنص المشكل:

أما القيم الخاصة بالإجابات الخاطئة للنص المشكل فهي معروضة في الجدول رقم (19) (أنظر الملحق رقم (04)).

يعكس الجدول رقم (19) قيم أداء أفراد مجتمع الدراسة بعد تطبيق اختبار القراءة، قمنا بتسجيل عدد الإجابات الخاطئة للنص المشكل كما هو موضح في الجدول، وفي نفس الوقت يحتوي على المعطيات التي تمكننا من تمثيل الأداء بيانيا على شكل منحنى تكراري.



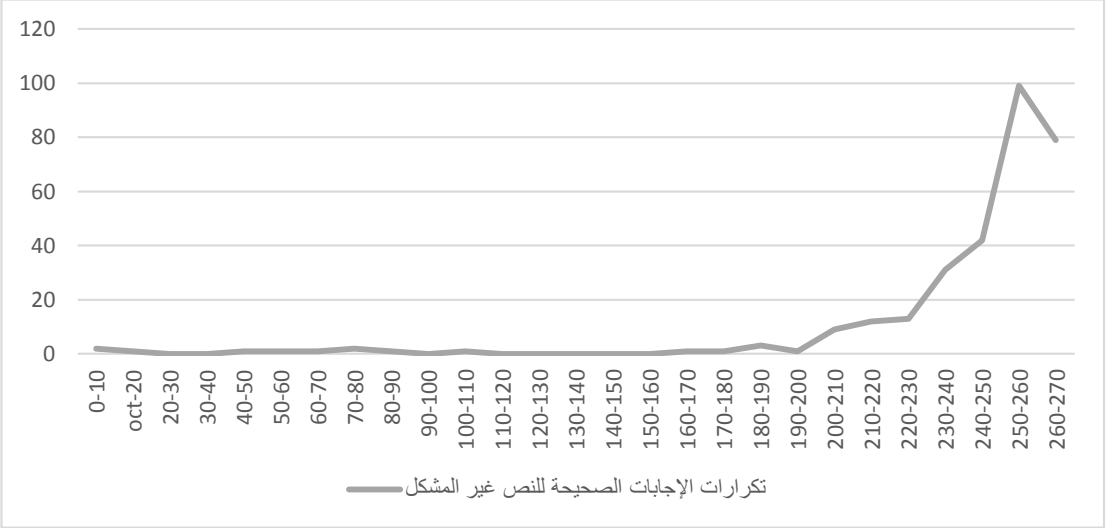
التمثيل البياني رقم (03): المنحنى التكراري للإجابات الخاطئة للنص المشكل.

يأخذ المنحنى التكراري للإجابات الخاطئة للنص المشكل مسار تنازلي مقارنة مع معدل التكرارات، وهو منحنى موجب الإلتواء[1].

ـحساب مقاييس التباعد للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل: ونعرض فيما يلي تمثيل أداء أفراد مجتمع الدراسة على شكل تكرارات بالنسبة للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل وهي كما يلي: (انظر الملحق رقم (05)).

1- هو شكل من المنحنيات الذي تأخذ فيه الفئات الكبرى تكرارات أقل، وتكون جهة إلتواء المنحنى إلى الشمال (نفس المرجع السابق، ص. 73).

هي معطيات أفراد مجتمع الدراسة الخاصة بالإجابات الصحيحة بعد قراءة النص غير المشكل، تختلف عن الإجابات الصحيحة لأفراد مجتمع الدراسة بعد قراءة النص المشكل هذا ما نلاحظه من خلال المنحنى التكراري للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل، وهي موضحة أكثر في المنحنى التكراري التالي:

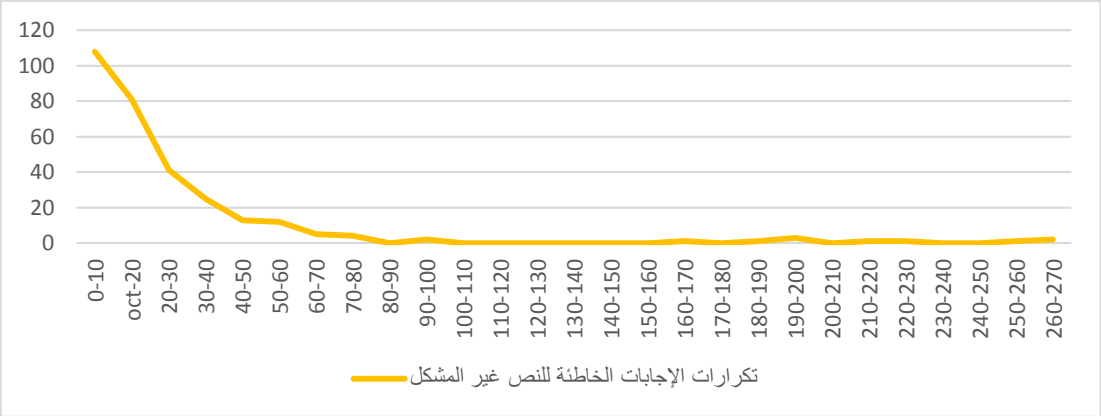


التمثيل البياني رقم (04): المنحنى التكراري للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل.

هذا المنحنى يأخذ المسار التصاعدي أي من الأصغر إلى الأكبر، يعني أن معظم الأخطاء انحصرت في تكرارات الفئات الصغرى.

-حساب مقاييس التباعد للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل: والجدول الموالي يحتوي على تكرارات نتائج أداء أفراد مجتمع الدراسة للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل (انظر الملحق رقم (06)).

يوضح هذا الجدول تكرارات عدد الإجابات الخاطئة بعد قراءة النص غير المشكل وهو يأخذ المنحنى التنازلي كما هو موضح في المنحنى التكراري التالي:

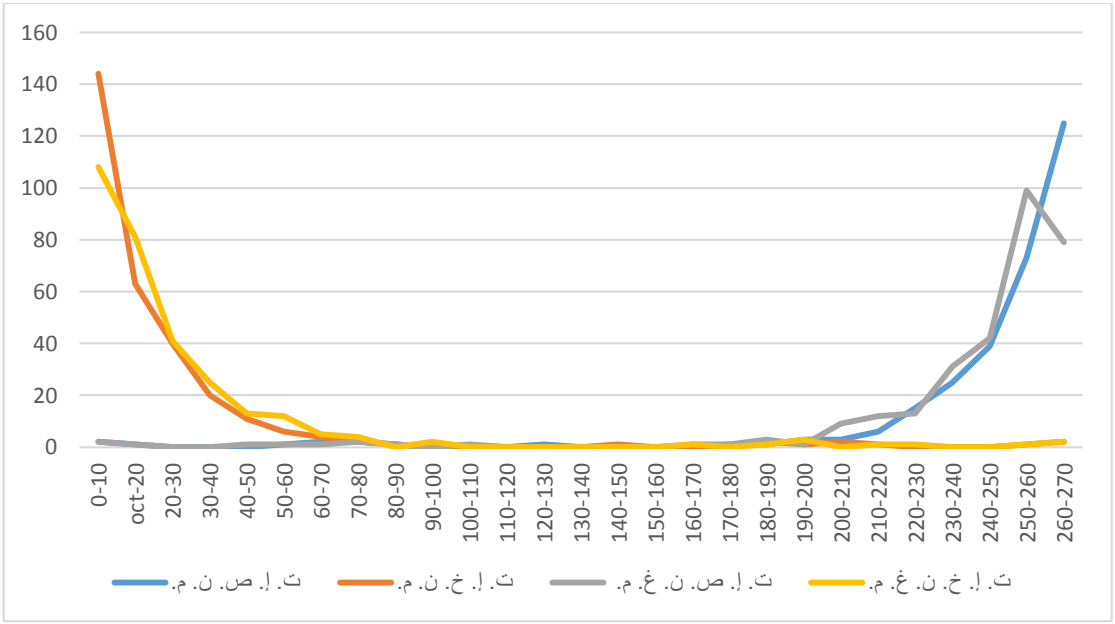


التمثيل البياني رقم (05): الجدول التكراري للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.

إذن عدد الإجابات الخاطئة تتمحور ما بين الفترات 0 و 70.

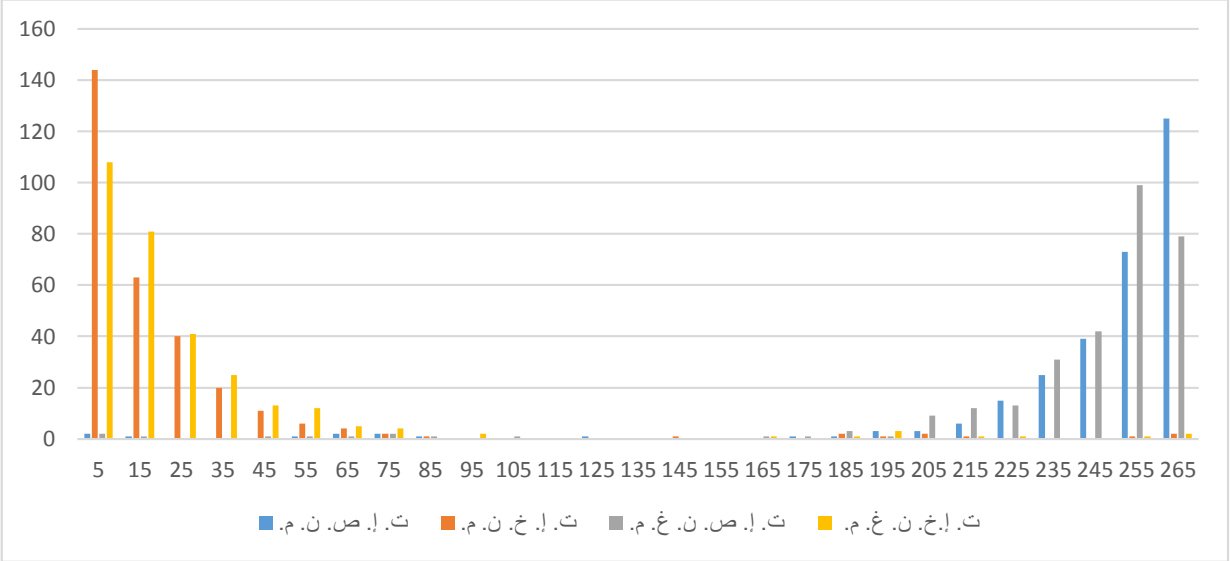
ـ المقارنة الوصفية للإجابات في الوضعيات الأربعة:

تمثل الفئات المعروضة في الجداول الأربعة المعطيات المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار العطلة الممثلة بالقيم من 0 إلى 270 درجة وهي عبارة عن عدد الإجابات الصحيحة أو الخاطئة بعد قراءة النص المشكل والنص غير المشكل لمجتمع يتكون من 301 فرد، كما هو ملخص في المنحنى التكراري التالي:



التمثيل البياني رقم (06): المنحنى التكراري للوضعيات الأربعة.

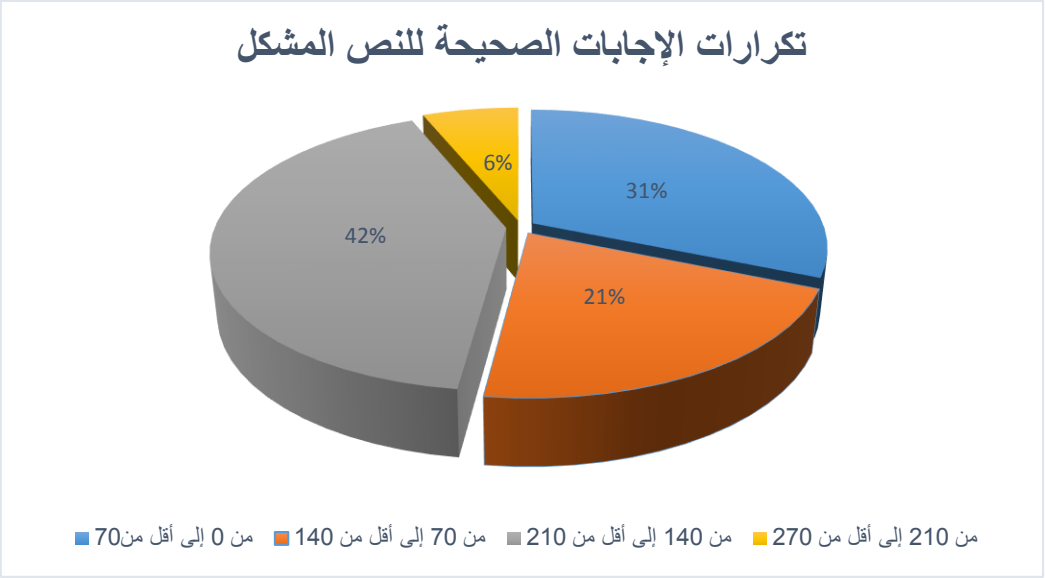
درجة انتشار الإجابات الصحيحة والخاطئة تكون طرفية، حيث نلاحظ أن تكرار عدد الإجابات الصحيحة يتمركز في الفئات العليا بينما تكرار عدد الإجابات الخاطئة ينحصر بدرجة كبيرة في الفئات أو الفترات الدنيا، إذن هنا نتكلم عن العلاقة العكسية، وهو موضح أيضا من خلال العمود التكراري للوضعيات الأربعة في التمثيل البياني رقم (07).



التمثيل البياني رقم (07): العمود التكراري للوضعيات الأربعة.

فإذا ما أردنا دراسة الفرق بين أداء أفراد مجتمع الدراسة من حيث الفرق بين تكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل نجد أن انتشار الإجابات الصحيحة يكون أفقيا، بينما انتشار الإجابات الخاطئة يكون عموديا، إذن المنحنى لا يعبر عن الانتشار العشوائي للإجابات.

ـتمثيل تكرارات الإجابات الصحيحة للنص المشكل بقطاعات بيانية: يمكن تمثيل البيانات المجمعة في فئات بقرص ينقسم إلى عدد من القطاعات بعدد الفئات بحيث نعطي لكل قطاع زاوية بحجم تكرارات الفئة التي يمثلها (نفس المرجع السابق، ص. 75)، استعملنا هذا الإجراء أي تمثيل تكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بقطاعات بيانية لمعرفة النسبة المئوية لتكرار كل إجابة من جهة، ومن جهة أخرى تساعدنا القطاعات البيانية على ترجمة المعطيات بصفة دقيقة وهي كالتالي:

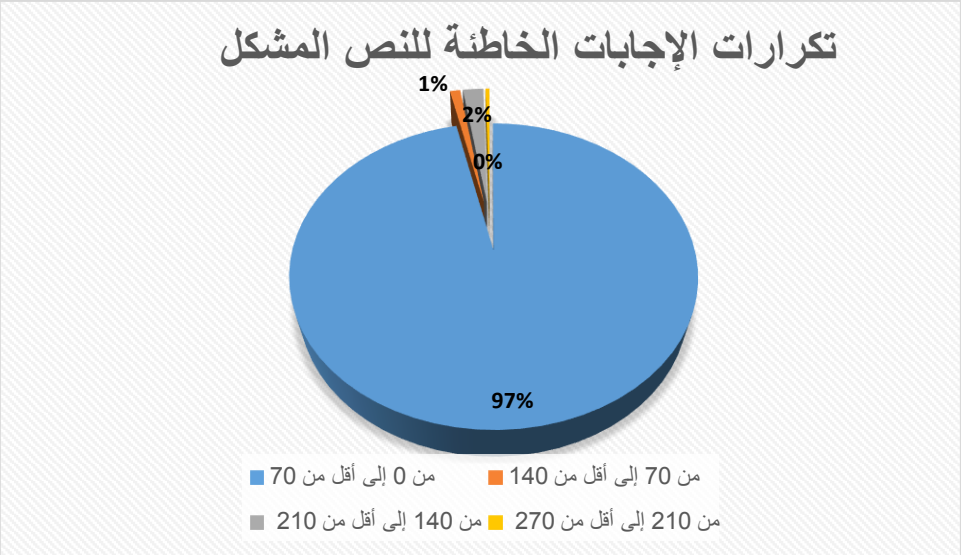


التمثيل البياني رقم (08): نسب تكرارات الإجابات الصحيحة للنص المشكل.

تمثل أعلى نسبة تكرار للإجابات الصحيحة بعد قراءة النص المشكل التي نجدها منحصرة ما بين 140 إلى أقل من 210 بنسبة (42 %)، وتكرار عدد الإجابات الصحيحة المنحصرة ما بين 0 إلى أقل من 70 إجابة صحيحة بنسبة (31 %)، وتكرار عدد الإجابات الصحيحة المنحصرة ما بين 70 إلى أقل من 140 تمثل بنسبة (21 %)، أما تلك المنحصرة ما بين 210 إلى أقل من 270 فهي تمثل بنسبة (06 %).

ـ تمثيل تكرارات الإجابات الخاطئة للنص المشكل بقطاعات بيانية:

أما نسب تكرارات الإجابات الخاطئة للنص المشكل فتمثل في الشكل التالي:



التمثيل البياني رقم (09): نسب تكرارات الإجابات الخاطئة للنص المشكل.

ينحصر عدد الإجابات الخاطئة كما هو موضح في التمثيل البياني رقم (7) ما بين 0 إلى أقل من 70 بنسبة (97 %)، أما نسبة التكرارات الأخرى فهي تمثل كما يلي:

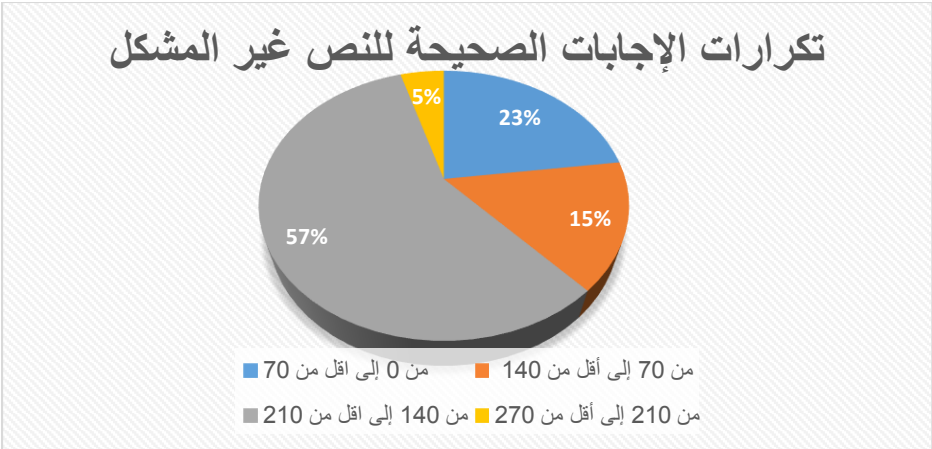
- من 70 إلى أقل من 140 تمثل بنسبة (1 %).

- من 140 إلى أقل من 210 تمثل بنسبة (2 %).

- من 210 إلى أقل من 270 تمثل بنسبة تقديرية هي (0 %).

-تمثيل تكرارات الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل بقطاعات بيانية:

وبالمقابل نعرض نتائج تكرارات الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل افي التمثيل البياني رقم (10):



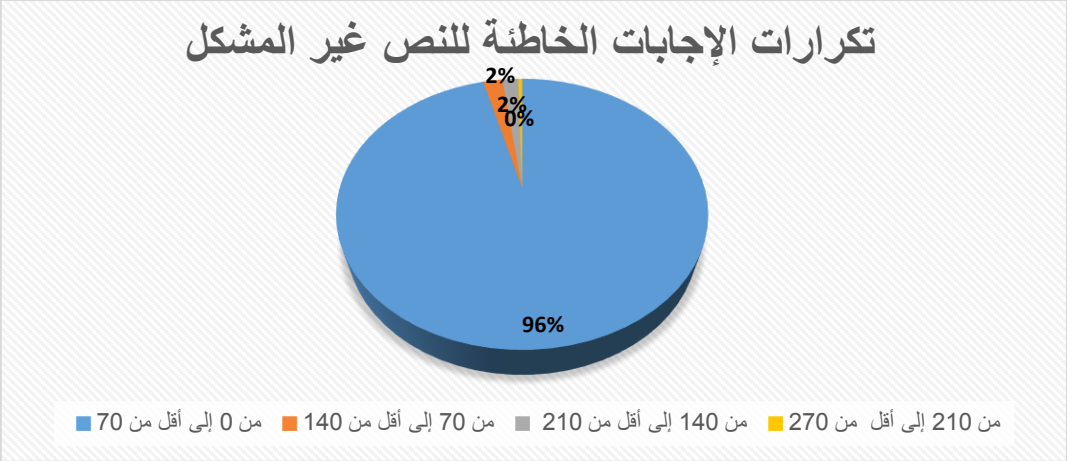
التمثيل البياني رقم (10): نسب تكرارات الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل.

كما هو موضح في التمثيل البياني رقم (10) نجد أن نسب تكرارات عدد الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل كما يلي:

- من 0 إلى أقل من 70 تمثل بنسبة (23 %).
- من 70 إلى أقل من 140 تمثل بنسبة (15 %).
- من 140 إلى أقل من 210 تمثل بنسبة (57 %).
- من 210 إلى أقل من 270 تمثل بنسبة (5 %).

-تمثيل تكرارات الإجابات الخاطئة للنص غير المشكل بقطاعات بيانية:

أما بالنسبة لنتائج تكرارات الإجابات الخاطئة للنص غير المشكل، فتمثل على الشكل التالي:



التمثيل البياني رقم (11): نسب تكرارات الإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.

تمثل تكرارات الإجابات الخاطئة بالنسب التالية:

- نسب تكرار الإجابات الخاطئة من 0 إلى أقل من 70 تمثل بنسبة (96 %).
- نسب تكرار الإجابات الخاطئة التي تتراوح ما بين 70 إلى أقل من 140 تمثل بنسبة (2 %).
- من 140 إلى أقل من 210 تمثل بنسبة (2 %).
- من 210 على أقل من 270 تمثل بنسبة تقديرية هي (0 %).

-حساب مقياس الدلالة الإحصائية لنتائج أداء مجتمع الدراسة:

يبين التناول الوصفي لمعطيات أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة أن هناك اختلاف في تكرار عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة، للتأكد من أن توزيع بيانات (درجات) أداء مجتمع الدراسة معتدل أو غير معتدل[1]، ولتدعيم هذه المعطيات قمنا بحساب معامل الاختلاف ومعامل الإلتواء والتفلطح.

-حساب معامل الاختلاف الربيعي[2] :

للتحقق من الاختلاف في تكرار عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة استعانت الباحثة بمعامل الاختلاف ومعامل الالتواء، والجدول رقم (21) يوضح ويعرض مقاييس التشتت النسبي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة طبقا لمتغيري قراءة النص المشكل وقراءة النص غير المشكل.

1-نفس المرجع السابق، الكشف عن اعتدالية التوزيع، ص.95.

2- دروس منشورة على شكل فيديو: معامل الاختلاف ، مقاييس التشتت.

جدول رقم (22): مقاييس التشتت النسبي لأداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة.

التحليل الاحصائي	X	m	Md	S^2	S	Q_1	Q_3	CV
إ. ص. ن. م	245.73	252.39	262.74	1524.16	39.04	242.88	261.58	3.7
إ. خ. ن. م.	22.60	11.03	260.06	1719.32	41.46	5.2	24.6	-65.1
إ. ص. ن. غ. م.	241.61	258.92	263.13	1580.68	39.75	240.01	261.74	-4.33
إ. خ. ن. غ. م.	26.162	15.24	260.09	1572.44	39.651	0	28.9	-100

توصلنا من خلال المعطيات الوصفية إلى إثبات الاختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة من خلال اختبار القراءة، هذا ما دعمناه بعد حساب مقاييس الدلالة الإحصائية، بالتحديد حساب معامل الاختلاف، فتوصلنا انطلاقا من مقارنة تشتت أداء أفراد مجتمع الدراسة في اختبار القراءة، حيث بلغ معامل الاختلاف بالنسبة للإجابات الصحيحة للنص المشكل وغير المشكل على التوالي 3.7 % و (-4.33 %)، ومعامل اختلاف الإجابات الخاطئة للنص المشكل وغير المشكل على التوالي أيضا (-65.1 %) و (-100 %) وهي قيم سالبة.

إذن فمعامل الاختلاف للإجابات الصحيحة للنص المشكل أكبر من معامل الاختلاف للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل، ومعامل الاختلاف للإجابات الخاطئة للنص المشكل أكبر من معامل الاختلاف للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل (باعتبارها قيم سالبة)، نستنتج أن الإجابات الصحيحة للنص المشكل أكثر تشتتا من الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل، وأن الإجابات الخاطئة للنص المشكل أكثر تشتتا أيضا من الإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.

ـحساب معامل الالتواء والتفلطح:

الهدف من حساب معامل الإلتواء والتفلطح هو إثبات الاختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة في اختبار قراءة نص العطلة. ويمكن الكشف عن اعتدالية أي توزيع من خلال حساب معاملي الإلتواء والتفلطح، وهي (اعتدالية التوزيع) خاصية هامة من خصائص الإحصاء الوصفي، والتأكد منها يساعدنا على الإختيار بين أحد الأسلوبين في عملية التحليل والإستدلال الإحصائي

(بوحفص ع.، 2017، ص. 95)، فالإلتواء هو حالة عدم التماثل لتوزيع البيانات حول قيمة مركزية (دروس منشورة على شكل فيديو، معامل الإلتواء)، كما هو موضح في الجدول رقم (23).

جدول رقم (23): معامل الالتواء لتكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل وغير المشكل.

المتغير	إ. ص. ن. م.	إ. خ. ن. م.	إ. ص. ن. غ. م.	إ. خ. ن. غ. م.
معامل الالتواء SKB **(أمطير ع.، ص. 66)**	**-0.906**	**4.312**	**-0.029**	**4.029**
الخطأ المعياري	***0.14**	***0.14**	***0.14**	***0.14**

*مستوى الدلالة هو α =0.05.

التوزيع التكراري لأداء أفراد مجتمع الدراسة يختلف بالنسبة للوضعيات الأربعة، هذا يظهر من خلال حساب معامل الالتواء للإجابات الصحيحة للنص المشكل الذي بلغ (**0.906-**) هي قيمة سالبة تدل على أن التوزيع التكراري ملتوي جهة اليسار، ومعامل الالتواء للإجابات الخاطئة للنص المشكل هو (**4.312**) وهو توزيع تكراري ملتوي جهة اليمين. أما معامل الالتواء للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل بلغ (**4.029-**) وهي قيمة سالبة تبين أن التوزيع التكراري ملتوي جهة اليسار، وأخيرا بلغ معامل الالتواء للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل نسبة (**4.029**) وهي تعكس التوزيع التكراري الملتوي جهة اليمين.

والتأكد من تماثل أو عدم تماثل التوزيع التكراري للأداء في اختبار القراءة يتم عن طريق مقارنة معامل الإلتواء والخطأ المعياري وهو كما يلي:

1- يكون التوزيع غير متماثل إذا كان معامل الإلتواء أكبر أو يساوي الخطأ المعياري، ويظهر في حالتي: الإجابات الخاطئة للنص المشكل بنسبة 4.312، والإجابات الخاطئة للنص غير المشكل بنسبة 4.029مقارنة مع الخطأ المعياري الذي بلغ 0.14 عند مستوى الدلالة α =0.05.

2- يكون التوزيع متماثل إذا كان معامل الإلتواء أصغر أو يساوي الخطأ المعياري ويظهر في حالتي الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل (4.029-) والإجابات الصحيحة للنص المشكل (0.906-) عند مستوى الدلالة α =0.05.

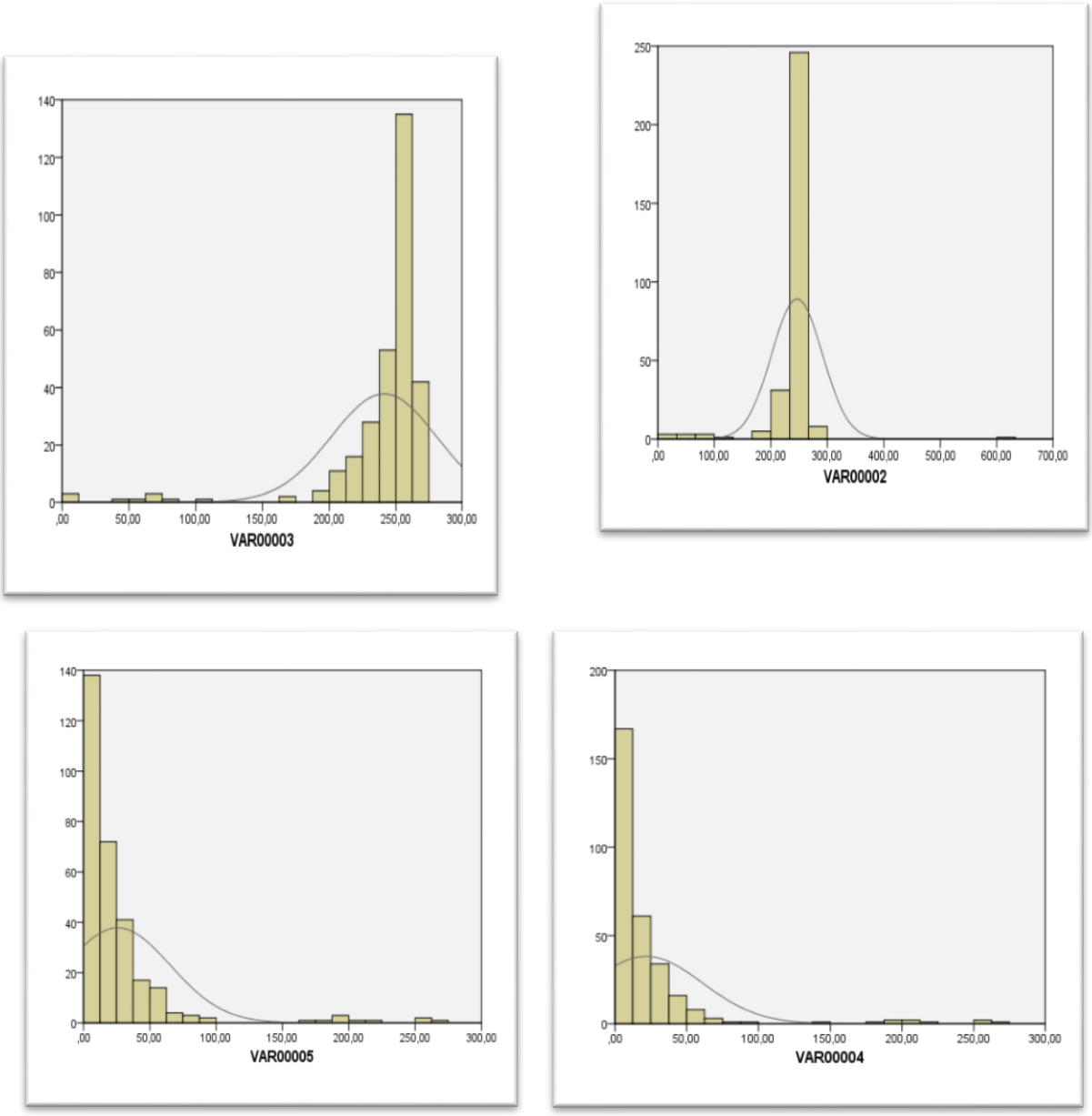
وفي الخطوة التالية نقوم باختبار دلالة معامل التفلطح بما أن معامل الإلتواء وحده لا يكفي للحكم على اعتدالية التوزيع، فهو يبين فقط هل المنحنى متماثل حول المتوسط الحسابي أم لا (بوحفص ع.، 2017، ص.96). فالتفلطح (التفرطح) هو مقدار التدبب (الإنخفاض أو الارتفاع) في قمة المنحنى مقارنة بقمة منحنى التوزيع الطبيعي (دروس منشورة على شكل فيديو، معامل التفرطح). فإذا كان التوزيع طبيعيًا أو اعتداليًا فإن البيانات تقترب فيما بينها (تشتت طبيعي)، وإذا كان التوزيع غير طبيعي أو حر فإن البيانات تتشتت تشتتًا حرًا، وسنتأكد من ذلك بعد عرض النتائج في الجدول رقم (24) كما يلي:

الجدول رقم (24): معامل االتفلطح لتكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل وغير المشكل.

المتغير	إ. ص. ن. م.	إ. خ. ن. م.	إ. ص. ن. غ. م.	إ. خ. ن. غ. م.
معامل التفلطح	**28.213**	**20.397**	**18.188**	**18.188**
الخطأ المعياري	***0.280**	***0.280**	***0.280**	***0.280**

*مستوى الدلالة هو α =0.05.

يبين الجدول رقم (24) معاملات التفلطح لكل من الإجابات الصحيحة للنص المشكل 28.21 والإجابات الخاطئة للنص المشكل 20.39 والإجابات الصحيحة والخاطئة للنص غير المشكل 18.18، وبخطأ معياري قدره 0.28 لكل المتغيرات، وبما أن معاملات التفلطح أكبر من الخطأ المعياري بالنسبة للوضعيات الأربعة فإنها غير دالة إحصائيًا نظرًا لعدم اعتدالية التوزيع فتوزيع البيانات يكون كالتالي:



التمثيل البياني رقم (12): المدرج التكراري مصحوب بالمنحنى الطبيعي للإجابات الصحيحة والخاطئة للنص المشكل وغير المشكل.

يبين المنحنى المشار إليه بـ var 02 وهو متغير الإجابات الصحيحة للنص المشكل أن توزيع البيانات كان توزيعًا موجبًا مدببًا، لأن معامل التفلطح أكبر من 03 فالإجابات الصحيحة تركزت على فئات كبيرة على حساب الفئات الصغيرة. بينما المنحنى المشار إليه بـ var 03 وهو متغير الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل فيبين أن توزيع البيانات كان توزيعًا مدببًا جهة اليسار، هذا يشير إلى أن التكرارات موزعة على فئات محددة على حساب فئات أخرى.

أما في المنحنيين المشار إليهما بـ var 04 و var 05 وهما على التوالي متغيرا الإجابات الخاطئة للنص المشكل والإجابات الخاطئة للنص غير المشكل، فيبينان أن توزيع البيانات كان أيضا توزيعًا مدببًا جهة اليمين في الحالتين، وهذا يشير إلى أن التكرارات موزعة على فئات كبيرة على حساب الفئات الأخرى.

خلاصة:

أثبتنا من خلال الأساليب الإحصائية أن:

هناك اختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من حيث طبيعة الإجابة ونوع القراءة، إذ يوضح معامل التفلطح أن توزيع البيانات في الوضعيات الأربعة ليس توزيعًا معتدلًا، وبالتالي هناك توزيع لتكرارات الإجابات لفئات على حساب فئات أخرى، إذن هناك تباين في طبيعة ونوعية المهارات المستعملة بالنسبة لمهمة القراءة.

2-2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخاصة باختيار العينة: تنص الفرضية الجزئية الخاصة باختيار عينة الدراسة على ما يلي:

-يُصنف الأداء إلى طبقات تعكس نوع الأداء في القراءة من الجيد إلى الضعيف إلى الأداء الذي يتميز بظهور اضطراب فنولوجي.

-التحليل الكيفي للنسب المئوية لتكرارات الإجابات في الوضعيات الأربعة : في هذه المرحلة نقوم بعرض طبيعة الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة، إضافة إلى الاضطرابات المصاحبة من خلال ملاحظاتنا لأداء أفراد مجتمع الدراسة بعد قراءة نص العطلة، وهي كالتالي:

1-أخطاء بصرية: تظهر نتيجة التسرع حيث نلاحظ إنتاج أشباه كلمات غالبا ما تكون متبوعة بالتصحيح الذاتي.

2-ارتجافات في الكلام (أو تأتأة): مشكل في السيولة اللفظية أثناء القراءة.

3-تعد اللغة العربية لغة ثانية بالنسبة لبعض الحالات منها حالتين (حالة متكلمة باللغة الاسبانية، وحالة متكلمة باللغة الإنجليزية).

4-هناك حالات تحمل نظارات (البعض منهم يرى من قريب، والبعض الآخر يرى من بعيد).

5-استعمال الاستراتيجية الكتابية (la stratégie orthographique) الاستراتيجية المستعملة من طرف القراء الماهرين.

6-قراءة جيدة مع احترام علامات الوقف (respect des règles de pause)، واحترام القواعد التركيبية (respect des règles grammaticaux).

7-استعمال المسار الفنولوجي أو المسار الحرفي غير المباشر مع استراتيجية التصحيح الذاتي (autocorrection) راجع لمحدودية المعجم.

8-احترام السياق والأدوات النحوية والصرفية والبلاغية.

9-استعمال المسار الإرسالي المباشر في قراءة النص.

10-امتلاك مهارات الفهم الشفوي والتعرف على مفاهيم المصطلحات ناتج عن ثراء المعجم الدلالي لبعض الحالات على خلاف الحالات الأخرى.

11-التعرض لإصابة عصبية نتيجة صدمة دماغية أو التعرض لصعقة تيار كهربائي.

12-استعمال الاستراتيجية الحرفية والمعجمية (la stratégie alphabétique et lexicale) مع ضياع المعنى عدم امتلاك القدرة للدخول إلى المعجم الدلالي(accès au lexique) ، والوقوع في استعمال الاستراتيجية الآلية.

13-ظهور اضطرابات بصرية إنتباهية بصورة متكررة.

14-استعمال الاستراتيجية المعجمية مع ظهور أخطاء تركيبية فنولوجية نتيجة عدم التحكم في قوانين التحويل قرافيم-فونام.

15-اضطرابات في تعلم القراءة مصاحب بصمم مع ظهور اضطرابات في التمييز البصري بين الفونيمات المتشابهة.

16-قراءة مسترسلة خالية من الفهم.

17-الرصيد المعجمي الكتابي ضعيف عند بعض الحالات (pauvreté du lexique orthographique).

-تصنيف نوعية أداء أفراد مجتمع الدراسة: اختلف أداء أفراد مجتمع الدراسة بعد قراءة نص العطلة وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (25): جدول تصنيف نوعية أداء أفراد مجتمع الدراسة.

عدد الحالات	صعوبات	عسر القراءة السطحي	متعدد الاضطراب	عسر القراءة الفنولوجي	عسر القراءة العميق	جيدو القراءة	إفراط في القراءة
أخطاء بصرية	**37**						
اضطرابات بصرية انتباهية		**54**					
اضطرابات مصاحبة			**03**				
استعمال الاستراتيجية الحرفية				**65**			
الاستراتيجية الحرفية + المعجمية					**17**		
الاستراتيجية الكتابية						**109**	
قراءة vs فهم							**16**

يوضح الجدول رقم (25) تشخيص أو عرض عدد الحالات حسب نوع المهارة أو الأداء على اختبار القراءة، أو بصفة عامة مستوى الأداء القرائي لمجتمع الدراسة، هذا الأداء يختلف من فرد إلى آخر وينحدر من المستوى الجيد إلى المستوى الضعيف بأنواعه:

1-تشمل الأخطاء البصرية (37) فرد وهي تمثل الصعوبات التي يتلقاها الأطفال خلال مرحلة التعلم.

2-تشمل الاضطرابات البصرية الانتباهية (54) فرد وهي تمثل اضطراب عسر القراءة السطحي.

3-تشمل الاضطرابات المصاحبة (03) أفراد وهي تمثل الفئة التي تعاني من أكثر من اضطراب مثل الصمم والصدمة الدماغية.

4-يشمل استعمال الاستراتيجية الحرفية (65) فرد بما فيها فئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الفنولوجي.

5-يشمل استعمال الاستراتيجية الحرفية والمعجمية (17) فرد ويمثل هذا العدد فئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة العميق.

6-يشمل استعمال الاستراتيجية الكتابية (109) فرد ويمثل فئة الأطفال الذين يجيدون القراءة (فئة جيدو القراءة).

7-تشمل فئة (16) فرد أولئك الذين يتحكمون في الاستراتيجية الحرفية ولا يصلون إلى الفهم.

-النسب المئوية لتصنيف أداء أفراد مجتمع الدراسة:

الهدف من عرض النسب المئوية لأداء أفراد المجتمع هو معرفة وضعية كل اضطراب مقارنة مع الاضطراب الآخر، ومقارنة مع الأداء الجيد لأفراد مجتمع الدراسة. وهو موضح في الجدول رقم (26).

الجدول رقم (26): جدول النسب المئوية لتصنيف أداء أفراد مجتمع الدراسة.

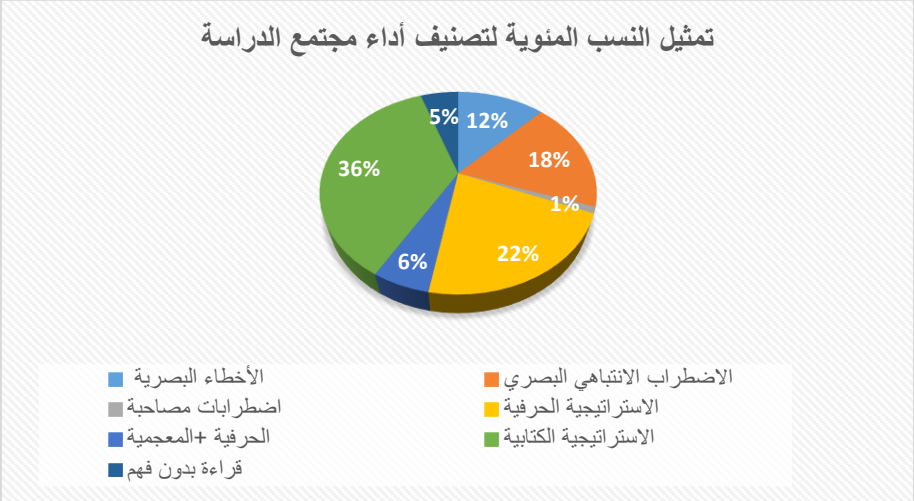
النسبة المئوية	صعوبات في القراءة	عسر القراءة السطحي	متعدد الاضطراب	عسر القراءة الفنولوجي	عسر القراءة العميق	جيدو القراءة	إفراط في القراءة
أخطاء بصرية	**%12.292**						
اضطرابات بصرية انتباهية		**%17.940**					
اضطرابات مصاحبة			**%0.996**				
استعمال الاستراتيجية الحرفية				**%21.594**			
الاستراتيجية الحرفية + المعجمية					**%5.647**		
الاستراتيجية الكتابية						**%36.212**	
قراءة vs فهم							**%5.315**

يشمل الجدول رقم (26) النسب المئوية لأداء أفراد مجتمع الدراسة وهي كالتالي:

تمثل نسبة الأخطاء البصرية بـ 12.292 %، أما نسبة الاضطرابات البصرية الانتباهية فتمثل بـ 17.94 %، أما الاضطرابات المصاحبة فتمثل بنسبة 0.996 %، أما استعمال الاستراتيجية الحرفية، المعجمية والحرفية معا، والاستراتيجية الكتابية فتمثل على التوالي بالنسب التالية: 21.594% و5.647% و36.212%، بينما يمثل أداء أفراد المجتمع من ناحية التمكن من التعرف على الكلمات المكتوبة دون الوصول إلى الفهم بنسبة 5.315%.

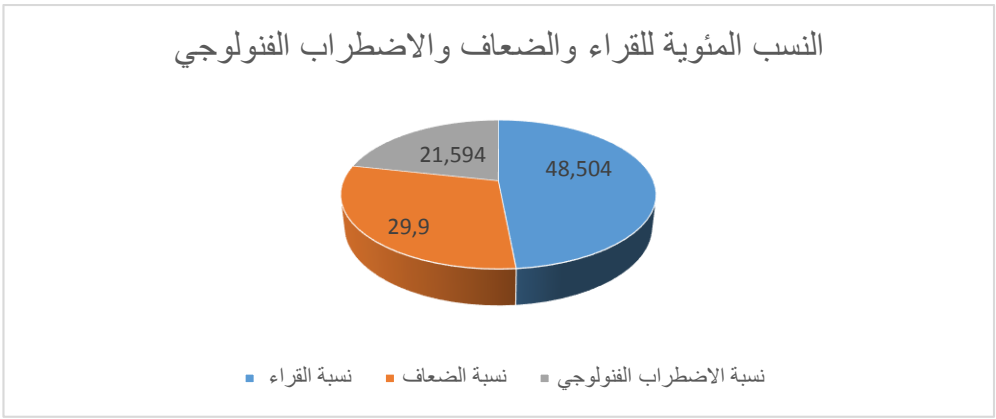
ـتمثيل النسب المئوية لتصنيف أداء مجتمع الدراسة بقطاعات بيانية:

للتوضيح أكثر، قمنا بتمثيل هذه النسب المئوية في قطاعات بيانية كما هو ظاهر في الشكل:



التمثيل البياني رقم (13): النسب المئوية لتصنيف أداء أفراد مجتمع الدراسة.

يختلف أداء أفراد مجتمع الدراسة هذا ما أظهرته النسب المئوية، حيث أن أعلى نسبة مئوية هي التي تمثل بالأداء الجيد للقراءة 36%، ثم يليها ذلك الأداء الذي يتميز بالضعف الفنولوجي، ثم الاضطراب الانتباهي البصري فالأخطاء البصرية على التوالي بنسبة 22%، 18%، 12%، أما النسب المئوية للأداء الذي يتميز بالضعف في التحكم في الاستراتيجية الحرفية والمعجمية معا والأداء الذي يتميز بعدم الوصول للفهم والأداء الذي يتميز بظهور اضطرابات مصاحبة، هي كالتالي: 6 %، 5% و 1%.



التمثيل البياني رقم (14): النسب المئوية للقراء والضعاف ونسبة الاضطراب الفنولوجي.

تبين نتائج التمثيل البياني رقم (14) ما يلي:

الأداء الجيد يمثل بنسبة 48.50 %، والأداء الضعيف يمثل نسبة 29.9 %، والأداء الذي يتميز بظهور اضطراب فنولوجي يمثل بنسبة 21.59 %.

خلاصة:

تأكدنا من الفرضية التي تنص على وجود طبقات تعكس نوع الأداء في القراءة من الجيد إلى الضعيف إلى الأداء الذي يتميز بظهور اضطراب فنولوجي بنسبة 21 %.

التناول الإجرائي الثاني

تساعد هذه الخطوة في الإجابة على التساؤلات الرئيسية والجزئية للتحقق من نتائج الدراسة وتفسيرها.

1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية: للتحقق من الفرضية التي تنص على ما يلي:

- يؤثر اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة تحديدًا مسار التجميع على الفهم القرائي عند حالات مصابة بعسر القراءة الفنولوجي.

لمعرفة ما إذا كان استعمال قواعد التحويل قرافيم-فونيم يعيق الوصول إلى المعنى استعنا بمعامل الانحدار، لماذا معامل الانحدار؟ لأنه الوسيلة أو الأسلوب الإحصائي الذي نستخرج من خلاله:

1- انتشار درجات أفراد عينة الدراسة في الاختبارين، عن طريق إظهار التشتت أو التجانس في الأداء،

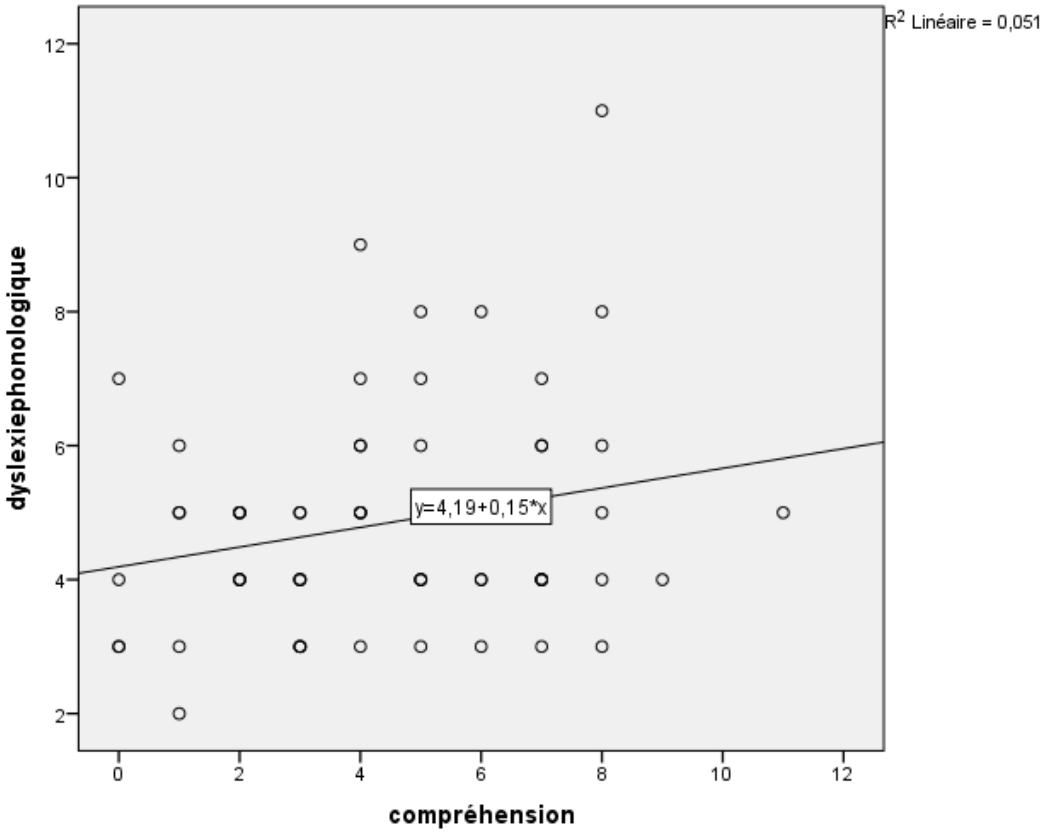
2- نستخرج الفروق في الأداء من خلال استظهار العلاقة الخطية،

3- واخيرًا نستخرج نسبة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

وبالتالي قمنا بتحليل المعطيات عن طريق برنامج SPSS وكانت النتيجة كما يلي:

-دراسة الفروق في الأداء على اختبار الفهم القرائي:

نتحقق أولا من وجود فروق في أداء أفراد مجموعة الدراسة، إذن نتأكد من وجود أو عدم وجود انحدار خطي بين درجات المتغير المستقل (اضطراب مسار التجميع) ودرجات المتغير التابع (الفهم القرائي)، وتحصلنا على النتائج كما هي موضحة في المنحنى (15):



التمثيل البياني رقم (15): منحنى لوحة الانتشار لدرجات متغيرات الدراسة (الفهم القرائي كمتغير تابع).

يشمل التمثيل البياني رقم (15) توضيح لانتشار درجات المتغير المستقل، وهو اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة، ودرجات المتغير التابع، وهو الفهم القرائي، هذا الانتشار نتج عنه معادلة خط الانحدار ومنه علاقة خطية تساوي 0.051 وهي علاقة ضعيفة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، ودرجة تأثير المتغير المستقل تكون بنسبة 15 % على المتغير التابع.

خلاصة:

يستعين أفراد عينة الدراسة بقواعد التحويل قرافيم-فونيم، هذا ما يأخذ وقت أكبر في المعالجة من جهة وظهور تشوهات على مستوى تركيب الكلمة ثم الجملة وغيرها من جهة أخرى، بالإضافة إلى الاستعانة باستراتيجية الاعتماد على السياق للوصول إلى الفهم أو استراتيجية الإجابة العشوائية التي تعد في الأغلب إجابة صحيحة، هذا عندما يغلب على قراءة الحالات استعمال قواعد التحويل، إضافة إلى تبني سلوكات أخرى تحول دون الوصول إلى الفهم، حيث

أثبتت **العطوي** (2014) أن بعض التلاميذ يقرؤون بسرعة كبيرة دون مراعاة لعلامات الوقف ولا حتى العلامات اللغوية التركيبية، فقد كان هدفهم إظهار أنهم يقرؤون جيدًا أمام زملائهم ففي هذه الحالة يتعذر عليهم الاحتفاظ بالمعلومات الواردة في النص فيخفقون في تذكرها بالتسلسل، مما يؤدي إلى فشلهم في البند الخاص بترتيب الأحداث، وقد أثبتت الدراسات في هذا المجال أن القراءة السريعة أو البطيئة قد تكون سببًا في عدم فهم النص (العطوي س.، 2014، ص.311). أظهرت نتائج التحليل الاحصائي أن العلاقة الخطية كانت ضعيفة بلغت 0.05 بين اضطراب استراتيجية أو مسار التجميع والفهم القرائي الذي يتأثر بنسبة 15 %.

2-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى: تنص على ما يلي:

- يختلف تأثير اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة، مسار التجميع تحديدًا، على الفهم القرائي باختلاف الجنس.

للإجابة على هذه الفرضية نتبع الخطوات التالية:

- تحديد النسب المئوية لعينة الدراسة حسب الجنس.

- حساب تحليل الانحدار.

- عرض معامل الارتباط على أساس الجنس بين متغيرات الدراسة.

- التأكد من العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة تبعًا لعامل الجنس.

- التأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة تبعًا لعامل الجنس أيضًا.

- استخراج معادلة خط الانحدار من المعادلة الارتباطية للمتغيرات الأساسية للدراسة.

-تحديد النسب المئوية لعينة الدراسة حسب الجنس:

جدول رقم (27): النسب المئوية لمجموعة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	عدد الحالات	النسب المئوية
ذكور	39	% 60
إناث	26	% 40

أول خطوة في التحليل الكمي، للتأكد من الفرضية الجزئية الأولى هو حساب النسبة المئوية لعدد الحالات التي تظهر اضطراب عسر القراءة الفنولوجي من الجنسين ذكور وإناث. قمنا بتقسيم مجموعة الدراسة إلى ذكور وعددهم 39 حالة، و26 حالة من الإناث وتحصلنا على النسب المئوية الموضحة في الجدول رقم (27).

نلاحظ أنه هناك عدم انسجام في حجم العينة من حيث الجنس، إذ بلغ عدد الحالات من الذكور 39 حالة ما يعادل نسبة 60 %، وعدد الحالات من الإناث 26 حالة ما يعادل 40 % من مجموع الحالات. يظهر الضعف الفنولوجي عند جنس الذكور أكثر من جنس الإناث.

الهدف هو دراسة الفرق في أداء أفراد مجموعة الدراسة من الحالات التي تعاني من عسر القراءة الفنولوجي على اختبار الفهم القرائي من حيث الجنس، علمًا أن نسبة الذكور تفوق نسبة الاناث بدرجة 60 % مقابل 40 %. ولتحقيق هذا الهدف نستعين بتحليل الانحدار لتقدير أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وبالتالي هل يمكننا التنبؤ أن الزيادة أو النقصان، في الأداء على اختبار الفهم القرائي، تؤول ويؤول إلى الذكور أو الاناث، فالهدف من حساب معامل الانحدار هو معرفة مقدار الزيادة أو النقصان التي تطرأ على المتغير التابع عندما يزيد المتغير المستقل درجة واحدة.

- التحليل الاحصائي للأداء على اختبار الفهم القرائي عند حالات عسر القراءة الفونولوجي على أساس الجنس:

قمنا بتقسيم عينة الدراسة حسب الجنس إلى ذكور وإناث، ومنه اشتمل المتغير المستقل هو اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة عند الذكور والتابع هو الفهم القرائي عند الذكور وحساب معامل الانحدار عن طريق برنامج spss، وكانت النتائج موضحة فيما يلي:

أولاً بالنسبة للذكور كانت النتائج كما يلي:

- جدول رقم (28): جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار الفهم القرائي عند حالات عسر القراءة الفونولوجي (ذكور).

مصدر التنبؤ	الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R-deux	معامل التحديد المصحح	الخطأ في التقدير	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية المجدولة	مستوى الدلالة	المعادلة الإنحدارية
عسر القراءة الفونولوجي للذكور	0.184	0.034	0.008	1.54	1.30	04	.05	x 0.11 + 4.34 = Y

يوضح الجدول رقم (28) التنبؤ بمعامل الارتباط بين المتغير التابع والمتغير المستقل مثلما هو موضح الذي يساوي 0.184 أما معامل التحديد فيساوي 0.034 نستعمله لمعرفة نسبة التباين في المتغير التابع الذي نتنبأ من خلاله بالمتغير المستقل. أما المربع المعدل والخطأ في التقدير فيقدران على التوالي 0.008 و1.54.

لتعيين المعادلة الارتباطية بالنسبة لمتغيرات الدراسة على أساس الجنس تحصلنا على المعطيات التالية:

أظهرت نتائج جدول الارتباطات قيمة الثابت (B_1) التي تمثل درجة المتغير المستقل المتنبئ بها، وقيمة الثابت (B_0) وتمثل درجة المتغير التابع المتنبئ بها أيضا، وهو الذي نستخرج منه معادلة خط الانحدار، فالمعادلة الانحدارية هي $\acute{y} = 4.344 + 0.111$ x، إذن القيم كلها دالة

على أنه هناك انحدار بنسبة **11%** كلما زاد الضعف الفنولوجي درجة، إذن هناك علاقة ارتباطية ضعيفة بين المتغير المستقل والتابع.

يبين تحليل ANOVA للتباين في الأداء بين المتغير التابع والمستقل بالنسبة لعينة الذكور كما يلي:

تحليل التباين ANOVA هو اختبار معنوية الانحدار. تحصلنا على القيمة المعنوية .sig التي تساوي 0.26 وهي قيمة أقل من 5 % وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار معنوي ومنه توجد علاقة ارتباطية بين المتغير المستقل الذي هو اضطراب المسار الفونولوجي عند الذكور والمتغير التابع الذي هو الفهم القرائي عند الذكور.

ثانيًا بالنسبة للإناث، تحصلنا على النتائج التالية:

- جدول رقم (29): جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار الفهم القرائي عند حالات عسر القراءة الفونولوجي (إناث).

مصدر التنبؤ	الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R-deux	معامل التحديد المصحح	الخطأ في التقدير	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية المجدولة	مستوى الدلالة	المعادلة الإنحدارية
عسر القراءة الفونولوجي للإناث	0.284	0.081	0.042	1.749	2.104	04	.05	x 0.20 + 3.89 = Y

يوضح الجدول في الأعلى المعطيات الإحصائية على رأسها معامل الارتباط الذي بلغ 0.28 دليل على أن هناك ارتباط ضعيف ما بين المتغير المستقل الذي يمثل اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة عند الاناث والمتغير التابع وهو الفهم القرائي للإناث، فيما بلغ معامل التحديد قيمة 0.08 مع احتمال الوقوع في خطأ التقدير الذي قدر بـ 1.74.

تحصلنا أيضًا على قيمة تباين وانحدار الدرجات عن طريق تحليل التباين ANOVA واستخراج القيمة الفائية كما يلي:

بلغ اختبار معنوية الانحدار 6.43، وبقيمة بواقي تقدر بـ 73.41، ومنه فقد بلغت القيمة الفائية 2.10 بقيمة 04 وهي القيمة الفائية المجدولة، وهي قيمة لها دلالة إحصائية عند مستوى 5 % وبذلك تأكدنا من عدم وجود فرق بين الأداء على اختبار الفهم واستعمال المسار الفنولوجي أثناء قراءة الكلمات.

في حين تمثل القيم المتنبئ بها للمتغير المستقل (B_0) والمتغير التابع (B_1) على التوالي 3.89 و0.20 ، وخرجنا بالمعادلة التالية: $Y = 3.89 + 0.20 x$، هذه المعادلة استخرجنا منها قيمة الثابت (B_1) الذي يمثل نسبة تزايد المتغير (x)، ونكون وصلنا إلى استنتاج أن التنبؤ بتأثير المتغير المستقل هو إضطراب المسار الفونولوجي عند الإناث على المتغير التابع هو الفهم القرائي عند الإناث بنسبة **20 %**، إذا زاد الاضطراب الفنولوجي عند الإناث درجة. وبالتالي هناك علاقة ارتباطية موجبة وضعيفة بين متغيرات الدراسة وهي دالة عند مستوى 5 % بقيمة 0.000.

خلاصة:

تنبئنا بمستوى الفهم القرائي في علاقته باستعمال المسار الفونولوجي عن طريق حساب معامل الانحدار وتوصلنا إلى إثبات عدم تمكن عينة الذكور من استعمال قواعد التحويل قرافيم-فونيم والتركيز على الزمن المستغرق في القراءة، ولاحظنا ظهور تشوهات على مستوى الكلمة لديهم مقارنة مع عينة الاناث، حيث بلغ معامل الارتباط للتنبؤ بالعلاقة التي تربط المتغير التابع بالمتغير المستقل تبعًا لعامل الجنس ذكورًا وإناثًا على التوالي 0.18 و 0.28 ، وهي على العموم علاقة ضعيفة وموجبة.

تحققنا أيضًا من معنوية الإنحدار وإثبات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين اضطراب المسار الفنولوجي والفهم القرائي عن طريق استخراج القيمة الفائية التي بلغت 2.10 وهي قيمة أصغر من القيمة المجدولة.

أشارت نتائج التحليل الاحصائي أنه كلما زاد الضعف الفونولوجي درجة أثر هذا على مهارة الفهم القرائي بدرجات متفاوتة من حيث الجنس، فبلغ الانحدار نسبة 11 % بالنسبة للذكور و20 % بالنسبة للإناث عند مستوى الدلالة 5 %.

إذن فعلاً يختلف تأثير اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة على الفهم القرائي باختلاف الجنس.

وحسب Lyon وآخرون (2003)، فمن المحتمل أن يكون ظهور الصعوبات في فهم المقروء التي تعاني منه حالات عسر القراءة يأتي من وجود رصيد نحوي حساس، أين لا تصل الحالة لإستخراج المعنى حتى من خلال السياق، فمن الممكن أن تكون اضطرابات القراءة ناتجة عن مواجهة ضعيفة للمهام المكتوبة، أو نمو ضعيف للمفردات أو المعارف العامة (منقول عن: Launay L. وآخرون، 2018، ص. 182).

3-عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية: تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي:

- تختلف مظاهر اضطراب المسار الفونولوجي، أي استراتيجية التجميع، من عدمه عند حالات مصابة بعسر القراءة الفونولوجي تبعًا لعامل الجنس.

من خلال هذه الفرضية نختبر مهارة افراد عينة الدراسة في استعمال المسار غير المباشر (المسار الفونولوجي) والمسار المباشر (المسار المعجمي) تبعًا لعامل الجنس، لتحقيق هذا الغرض نقوم بتحليل وتفسير نتائج التعرف على الكلمة المكتوبة من خلال مدخلين هما: التعرف عن طريق تسمية أسماء الألوان، وقراءة كلمات الألوان.

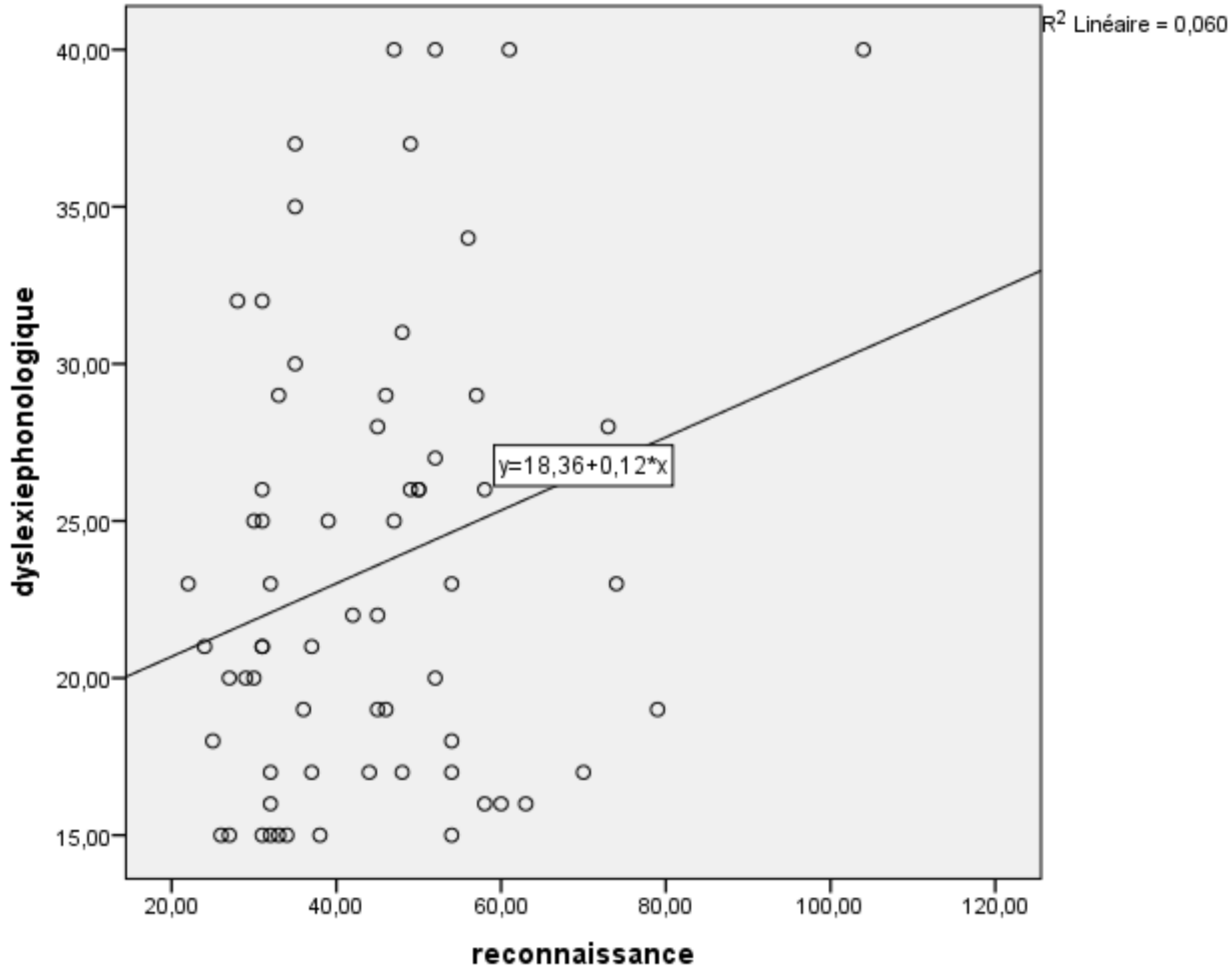
- دراسة الفروق في الأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة:

لتأييد وتأكيد الفرضية الجزئية الثانية أو نفيها نتبع الخطوات التالية:

- الحصول على معادلة الانحدار بين المتغيرات الأساسية للدراسة وهي اضطراب المسار الفونولوجي، قدرة التسمية والقراءة، لتفسير طبيعة الانحدار.

وللحصول على معادلة الانحدار التي نفسر من خلالها درجة تأثير المتغير المستقل الذي هو اضطراب المسار الفونولوجي، على المتغير التابع الذي هو التعرف على الكلمة المكتوبة من خلال مخرجين هما: قراءة كلمات الألوان وتسمية الألوان.

لذلك قمنا بتسجيل المعطيات في برنامج SPSS وخرجنا بالنتائج المعروضة في المنحنى رقم (16).



التمثيل البياني رقم (16): منحنى لوحة الانتشار لدرجات متغيرات الدراسة (للتنبؤ بالأداء على التسمية والقراءة).

بما أن تشتت درجات أداء أفراد مجموعة الدراسة على اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات كان ضعيف ومتقارب نتيجة لوجود اضطراب فإن تأثير درجات المتغير المستقل على المتغير التابع يكون ضعيف، فتأثير هذا الأخير (المتغير التابع) كان بدرجة (0.12)، إذن هناك فرق بين التعرف على الكلمة المكتوبة عن طريق استعمال قواعد التحويل

قرافيم-فونيم باعتباره مسار غير مباشر، والعبور مباشرة إلى المعجم في حالة ما إذا كانت الكلمة مألوفة لدى أفراد عينة الدراسة باعتباره مسار مباشر.

-التحليل الاحصائي للأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة عند حالات عسر القراءة الفونولوجي:

-عينة الذكور:

بعد تطبيق بند تسمية كلمات الألوان على مجموعة الدراسة عدتها 65 حالة، وتقسيمها حسب الجنس وإدخالها في برنامج spss وتحليلها باتباع الخطوات التالية:
أسفرت نتائج أداء أفراد مجموعة الدراسة التي تتكون من (39 ذكر) وتحليلها من خلال برنامج spss من خلال العلاقة الارتباطية الموجود بين متغيرات الدراسة إلى ما يلي:

- جدول رقم (30): جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة عند عينة الذكور.

مصادر التنبؤ	الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R-deux	معامل التحديد المصحح	الخطأ في التقدير	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية المجدولة	مستوى الدلالة	المعادلة الإنحدارية
التسمية عند الذكور	0.305	0.093	0.014	1.403	1.179	4.11	.05	x 0.04 + 4.24 = Y
القراءة عند الذكور	0.294	0.087	0.007	1.407	1.09	4.11	.05	x 0.04- + 4.71 = Y

من خلال الجدول رقم (30) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط المتعدد في مهمة التسمية عند الذكور بلغت 0.30، مقارنة مع قيمته في مهمة القراءة لديهم التي بلغت أيضًا 0.29 وهما قيمتان متقاربتان، وبعد حساب معامل التحديد R^2 الذي بلغ 0.09 في مهمة التسمية و 0.08 في مهمة القراءة عند الذكور مع احتمال الوقوع في الخطأ في التقدير بلغت 1.40 بالنسبة

للجنسين، هذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة وموجبة بين استعمال استراتيجية التجميع واستراتيجية العنونة عند عينة الذكور.

وللتأكد من معنوية الانحدار، يبين الجدول رقم (30) أيضا الفروق بين المتغيرات الأساسية للدراسة. بلغت القيمة الفائية لدراسة الفروق بين المتغيرات F = 1.09 في مهمة القراءة و 1.17 في مهمة التسمية عند الذكور، مقارنة مع القيمة الفائية الحرجة التي بلغت 4.11 عند مستوى الدلالة 0.05 ونحن متأكدون بنسبة 95 % أن هناك تجانس في الأداء على اختبار التسمية واختبار قراءة الكلمات عند الذكور.

هنا نستنتج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأداء على اختبار قراءة الكلمات واختبار التعرف عل الكلمة المكتوبة (عن طريق القراءة والتسمية) عند الذكور.

وبالتالي يمكننا التنبؤ بتأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (التسمية عند الذكور) والخروج بمعادلة الانحدار من خلال قيمة الثابت (B_0) وهي درجة المتغير المستقل المتنبئ بها وقيمة الثابت (B_1) وهي درجة المتغير التابع المتنبئ بها ومنه الحصول على المعادلة التالية :

$Y = 4.24 + 0.04 \times$ ، إذن يقدر الانحدار بين المتغير المستقل والتابع (التسمية عند الذكور) بنسبة 4%، فكلما زاد الاضطراب الفنولوجي انحدرت قدرة التسمية عند الذكور بقيمة 0.04.

بينما معادلة الانحدار للتنبؤ بتأثير المتغير المستقل على التابع (القراءة عند الذكور)، من خلال قيمة (B_0) وهي درجة المتغير المستقل المتنبئ بها وقيمة (B_1) وهي درجة المتغير التابع المتنبئ بها والحصول على المعادلة التالية: $Y = 4.71 + -0.04 \times$.

إذن يؤثر المتغير المستقل عسر القراءة الفنولوجي عند الذكور سلبا بنسبة 4- % على المتغير التابع (قدرة القراءة عند الذكور).

عينة الاناث:

أظهرت نتائج تحليل الأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة عند عينة الاناث بعد تطبيق معامل الانحدار ما يلي:

- جدول رقم (31): جدول التحليل الاحصائي للأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة عند عينة الإناث.

مصادر التنبؤ	الارتباط المتعدد R	معامل التحديد R-deux	معامل التحديد المصحح	الخطأ في التقدير	القيمة الفائية المحسوبة	القيمة الفائية المجدولة	مستوى الدلالة	المعادلة الإنحدارية
التسمية عند الإناث	0.24	0.058	-0.024	1.80	0.71	4.26	.05	x 0.06- + 5.65 = Y
القراءة عند الإناث	0.32	0.107	0.030	1.76	1.38	4.26	.05	x 0.02- + 3.76 = Y

يظهر الجدول رقم (31) قيمة معامل الارتباط المتعدد التي بلغت 0.24 في مهمة التسمية و0.32 في مهمة القراءة، وبلغ معامل التحديد 0.05 في مهمة التسمية و0.10 في مهمة القراءة مع احتمال الوقوع في الخطأ قدرت قيمته 1.80 و 1.76 في مهمة التسمية والقراءة عند الإناث على التوالي.

أشارت هذه المعطيات إلى وجود علاقة ارتباطية ضعيفة وموجبة بين استعمال استراتيجية التجميع والتعرف على الكلمة المكتوبة (استعمال استراتيجية العنونة).

وبالرجوع إلى قيمة معامل التباين لدراسة الفروق بين المتغيرات، استخرجنا القيمة الفائية التي بلغت F = 1.38 في مهمة القراءة و 0.71 في مهمة التسمية عند الإناث، مقارنة مع القيمة الفائية الحرجة التي بلغت 4.26 عند مستوى الدلالة 0.05 ونحن متأكدون بنسبة 95 % أن هناك تجانس في الأداء على اختبار التسمية واختبار قراءة الكلمات عند الإناث.

هنا نستنتج أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأداء على اختبار قراءة الكلمات واختبار التعرف عل الكلمة المكتوبة (عن طريق القراءة والتسمية) عند الذكور.

تحصلنا على معادلة الانحدار للتنبؤ بتأثير المتغير المستقل على التابع، من خلال قيمة الثابت (B_0) وهي درجة المتغير المستقل المتنبئ بها وقيمة (B_1) وهي درجة المتغير التابع المتنبئ بها والحصول على المعادلة التالية: $Y = 5.65 + 0.06- x$.

إذن يؤثر المتغير المستقل اضطراب المسار الفونولوجي عند الإناث بنسبة 6-% على المتغير التابع (قدرة التسمية عند الإناث).

يبين الجدول الارتباطات بين المتغيرات الأساسية للدراسة. بلغ معامل الارتباط لدراسة الفروق بين المتغيرات $t = 2.82$، والفرق بين المتغير المستقل (عسر القراءة الفنولوجي عند الاناث) والتابع (القراءة عند الإناث) $t = 0.93-$، ومنه تحصلنا على معادلة الانحدار للتنبؤ بتأثير المتغير المستقل على التابع، من خلال قيمة (B_0) وهي درجة المتغير المستقل المتنبئ بها وقيمة (B_1) وهي درجة المتغير التابع المتنبئ بها والحصول على المعادلة التالية: $Y = 3.76 + 0.02- x$.

إذن يؤثر المتغير المستقل عسر القراءة الفنولوجي عند الإناث بنسبة 2-% على المتغير التابع (قدرة القراءة عند الإناث).

خلاصة:

توصلنا من خلال دراسة الفروق في الأداء على اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة باستعمال مسار التجميع واختبار التعرف على الكلمة المكتوبة باستعمال المسار المعجمي إلى إثبات أن هناك اختلاف في مظاهر اضطراب المسار الفونولوجي، أي استراتيجية التجميع، من عدم وجود اضطراب في هذا المسار عند حالات مصابة بعسر القراءة الفونولوجي حيث بلغ انتشار درجات متغيرات الدراسة (0.12) بنسبة 12 %. لاحظنا أن أهم المظاهر هي بروز تشوهات على مستوى تركيب الكلمات خاصة منها تلك غير المألوفة واللاكلمات وأشباه الكلمات فالاضطراب الفنولوجي يقيس أكثر شيء الكلمات المعجمية، في حين سجلنا الأداء الجيد لاختبار تسمية أسماء الألوان واختبار قراءة كلمات الألوان باعتبارها كلمات وأسماء مألوفة.

توجد هناك علاقة ارتباطية ضعيفة وموجبة بين استعمال مسار التجميع واستعمال مسار العنونة، توضحها النسب التالية:

4 % هي نسبة انحدار اضطراب المسار الفنولوجي على قدرة التسمية عند الذكور.

(6- %) هي نسبة انحدار اضطراب المسار الفنولوجي على قدرة التسمية عند الاناث وهي قيمة سالبة.

(4- %) هي نسبة انحدار اضطراب المسار الفنولوجي على قدرة القراءة عند الذكور وهي أيضًا قيمة سالبة.

(2- %) هي نسبة انحدار اضطراب المسار الفنولوجي على قدرة التسمية عند الاناث وهي أيضًا قيمة سالبة.

ومنه تأكدنا من معنوية الانحدار عن طريق حساب التباين ANOVA وخلصنا إلى أنه هناك عدم تجانس في أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التسمية والقراءة، واختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات.

وفي الأخير نستنتج أن التعرف على الكلمة يتم من خلال:

1- استعمال قواعد التحويل قرافيم-فونيم في حالة ما إذا لم يتعرف القارئ على الكلمة المكتوبة.

2- العبور مباشرة إلى المعجم في حالة ما إذا كانت الكلمة مألوفة عند القارئ.

ويختلف استخدام هذين المسارين بين الجنسين ويتأثر بنسب مختلفة تارة يتزايد، ويتناقص تارة أخرى.

القراءة الصحيحة للكلمة لا تمثل المؤشر الوحيد للوصول إلى المعنى أو الفهم. نستخلص من كل هذه المعطيات أن هناك مؤشرات وعوامل أخرى تتدخل في الفهم القرائي أكثر أهمية من القدرة على فك رموز الكلمات منها الوظائف المعرفية (الانتباهية والتذكرية) والتنفيذية، والمهارات اللغوية التركيبية والنحوية والدلالية وغيرها.

- الاستنتاج العام:

تحقيقًا للأغراض التي تستدعيها هذه الدراسة وبعد تحليل النتائج إحصائيًا وتفسيرها حسب الدراسات السابقة التي طرحت نفس التساؤلات تقريبًا رغم محدوديتها، توصلنا إلى تأكيد فرضيات الدراسة وتحقيقها، ويمكن عرضها فيما يلي:

- يؤثر اضطراب مسار التجميع على الفهم القرائي عند حالات مصابة بعسر القراءة الفنولوجي فاستعمال قواعد التحويل قرافيم-فونيم يعيق الوصول إلى الفهم بدليل العلاقة الخطية الضعيفة التي بلغت 0.05 بين متغيرات الدراسة، ومنه يؤثر اضطراب مسار التجميع على الفهم القرائي بنسبة 15 %، لماذا نسبة 15 % ؟ لأن الحالات تستعمل استراتيجية الاعتماد على السياق في الوصول إلى المعنى انطلاقًا على الكلمات المألوفة، أو استراتيجية الإجابات العشوائية.

اعتبر **Smith** أنه كلما زادت صعوبة القراءة عند الفرد، كلما زاد اعتماده على المعلومات البصرية، ويعود سبب هذه الصعوبة إلى الاستخدام الكامل للحشو النحوي والدلالي لمصادر المعلومات غير البصرية (منقول عن: حمدان ع. وآخرون، 1998، ص. 78).

إضافة إلى طريقة القراءة بالتهجي (أو التهجئة) وهي الطريقة البطيئة في فك ترميز الكلمات (الوحدات الدلالية) هذا ما يمنع إمكانية الدخول إلى المعجم الدلالي ومنه الوصول إلى الفهم.

ومن معوقات استيعاب المقروء هي عدم القدرة على استغلال استراتيجيات الوصول إلى الفهم منها: قراءة وإعادة قراءة النص وحتى السؤال، التنسيق بين السؤال والإجابة بالرجوع إلى المنطق الدلالي.

كما يتطلب الفهم السليم للمقروء تدخل العمليات المعرفية والتنفيذية، ووجدت بلخير (2011) أن هناك فوارق فردية بالنسبة للفهم القرائي وسياقات الكف والانتباه الإنتقائي بين مجموعتين مقسمتين حسب معياري السن والمستوى الدراسي، فالعلاقة بين عملية الفهم القرائي وسياقات الكف والانتباه الانتقائي مرتبطة بالوقت المستغرق في كف المعلومات المنشطة في الذاكرة خاصة المتعلقة بالموضوع (بلخير ال.،2011، ص.2).

- يختلف تأثير اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة، مسار التجميع تحديدًا، على الفهم القرائي باختلاف الجنس، فكلما زاد الضعف الفونولوجي درجة أثر ذلك على مهارة الفهم القرائي بدرجات متفاوتة حيث بلغ الانحدار نسبة 11 % بالنسبة للذكور و20 % بالنسبة للإناث عند مستوى الدلالة 5 %.

تخضع مهارة القراءة باعتبارها عملية معرفية إلى شرطين أساسيين هما: دقة القراءة وسرعة القراءة. يتطلب الشرط الأول ألا وهو دقة القراءة، التحكم في الميكانيزمات الثانوية لتعلم القراءة الذي يبدأ من التعرف على الوحدات الصغرى المكونة للكلمة إلى غاية الوصول إلى الفهم.

- تختلف مظاهر اضطراب المسار الفنولوجي، أي استراتيجية التجميع، من عدمه عند حالات مصابة بعسر القراءة الفونولوجي، لوجود فرق بين التعرف على الكلمة المكتوبة باستعمال مسار التجميع وهو مسار يُستعان فيه بقواعد التحويل قرافيم-فونيم، أو التعرف باستعمال المسار المعجمي وهو مسار مباشر.

يقيس اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة خاصيتين هما: الأولى هي خاصية الرمزية من خلال مهمة قراءة كلمات الألوان باعتبارها رموز، والثانية خاصية الإدراكية من خلال مهمة تسمية أسماء الألوان باعتبارها صور. فنلاحظ أن النسب متفاوتة بالنسبة للمهمتين، فمهمة التعرف من خلال القراءة هي المهمة التي تستدعي استعمال استراتيجيات مختلفة من الحرفية إلى الدلالية أثناء القراءة فهي تتأثر بالضعف أكثر من مهمة التسمية، فمهمة التسمية التي تتطلب قدرات لغوية ومعرفية تكون أعقد من تلك التي تتطلب قدرات إدراكية بسيطة، إضافة إلى أن الأداء يختلف من حيث الجنس إذ يفوق مستوى الذكور في أداء المهمتين عن مستوى الإناث.

أجرت Lovett (1987) دراسة مقارنة بين مجموعة تعاني من ضعف في دقة القراءة ومجموعة أخرى تعاني من ضعف في سرعة القراءة بناءا على نموذج قرائي اقترحه **لايبرج وصمويل** (1974)، فقد أظهرت مجموعة الضعف في الدقة عجزا ملحوظا في دقة فك الرموز، في حين أظهرت مجموعة الضعف في السرعة عجزًا لغويا متعدد الأبعاد مصاحبا بصعوبات في تحليل الأصوات، وقصورا ظاهرا في تسمية الحروف أو/والأسماء بصورة آلية وثابتة.

أما مجموعة الضعاف في السرعة فقد كانت قدراتهم القرائية أكثر ضعفا بصورة انتقائية حيث لم تظهر فروق بينهم وبين القراء العاديين في التعرف على الكلمات المنتظمة والكلمات الشاذة، مما يشير إلى أن المجموعتين كانتا متكافئتين في مقاييس الدقة، واستغراق أطول زمن في التعرف على الكلمات غير شائعة الاستعمال (منقول عن: حمدان ع. وآخرون، 1998، ص.56-57)

- هناك اختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من حيث طبيعة الإجابة ونوع القراءة.

توصلت **أزداو** (2011) من خلال نتائج دراستها إلى إثبات وجود علاقة ارتباطية قوية بين الوعي الفنولوجي وتعلم القراءة، كما بينت أن الوعي بالقافية يسبق الوعي بالمقطع والوعي بالفونيم.

بينما أثبتت نتائج دراسة **لعجال** (2015) وجود علاقة ارتباطية قوية سالبة وعكسية بين الوعي بالقافية والعجز القرائي وبالتحديد عسر القراءة الفنولوجي، هذا يعني أن ضعف الوعي بالقافية ينتج عنه عسر القراءة. إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيا بين الوعي الفونيمي المقطعي وعسر القراءة الفنولوجي.

وانتهت نتائج هذه الدراسة إلى إثبات وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارة الوعي الفنولوجي وعسر القراءة الفنولوجي بمعامل الارتباط يساوي (0.61-) وهي قيمة سالبة وقوية، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01. إذن كنتيجة توصل إليها **لعجال ي.** هي أن ضعف الوعي الفونيمي المقطعي ينتج عنه عسر القراءة (لعجال ي.، 2015، ص.171).

- يُصَنَّف الأداء إلى طبقات تعكس نوع الأداء في القراءة من الجيد إلى الضعيف إلى الأداء الذي يتميز بظهور اضطراب فونولوجي بنسبة 21.59 %.

بينما لاحظ Menghini (2010) من خلال اختبار الفرضية متعددة العوامل لظهور اضطراب القراءة أن 19 % من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في العينة التي وقعت عليها الدراسة يعانون من عجز فنولوجي، حيث أظهر معظم الأطفال اضطرابات في مستويات

مختلفة مثل الأداء التنفيذي، الإدراك البصري المكاني والانتباه، أو ظهور كل هذه الاضطرابات في آن واحد.

أثبتت الدراسات الإحصائية الأجنبية الصادرة في مجلة علم النفس العصبي (2011) أنه حوالي 5% إلى 12% من الأطفال المتمدرسين يظهرون عسر القراءة النمائي dyslexie développementale (Gérald B. وآخرون، 2011، ص.141). وفي المجتمعات الغربية، تمثل نسبة 20 إلى 25 % من الأطفال يظهرون صعوبات في تعلم القراءة، ما يعادل خمس (5/1) عدد المتمدرسين يمكن أن يصاب بعسر القراءة (Demont E. , Gombert J. E., 2004/3, p. 246).

خاتمة

استخدم مصطلح الديسليكسيا (أو عسر القراءة) في نهاية القرن التاسع عشر وذلك لوصف "عمى الكلمات" المتعلق بصعوبة النطق أو ما يسمى بالحبسة الناتجة عن إصابة الشق الأيسر من الدماغ (Thomson ,1984). وقد كان Orton (1937) أول من طبق على صعوبة القراءة عند الأطفال مصطلح العمى القرائي التطوريdevelopemental alexia، حيث يعاني الفرد من صعوبة معينة في تعلم القراءة رغم عدم توافر أي دلائل على وجود نواقص جسمية أو عقلية أو انفعالية (منقول عن: حمدان علي نصر، 1998، ص.38).

كما وجدت أدلة على وجود أطفال مصابين بالديسليكسيا المباشرة وفي هذا النوع يظهر الأفراد قدرة ممتازة على القراءة الملفوظة سواء كان ذلك للكلمات الحقيقية أم للتي لا معنى لها إلا أنهم لا يستوعبون كثيرًا مما يقرؤون، استخدم مصطلح الليكسيا المفرطة (hyperlexia) لوصف الأطفال الذين لديهم قدرة على القراءة الجهرية أفضل من قدرتهم على الاستيعاب وأفضل من قدراتهم اللغوية الشفاهية، وهذه حالة جرى توثيقها من طرف عدة باحثين أمثال Silberberg و Silberberg (1967) و Healy (1982) (منقول عن: نصر وعلاونة، 1998، ص.53).

القراءة هي مهارة من المهارات الأكاديمية ذات الطابع المعرفي البنائي، يستلزم إتقانها الإلمام بقدرتين أساسيتين هما:

- قدرة التعرف على الوحدات المكتوبة: تستدعي هذه القدرة التحكم في المهارات الفنولوجية والمعرفية.

- قدرة الوصول إلى المعنى: نعني به تحقيق المعنى من خلال القدرة على فك التشفير والتركيب، إعادة التشفير والمعالجة وغيرها من القدرات إضافة إلى التمكن من المهارات اللغوية.

فالقراءة هي نشاط معقد لا يمكن أن نعرفه بنوع واحد من العمليات المعرفية، وتتدعم هذه المعطيات مع تلك التي جاءت بها النماذج النظرية التي تعتبر أن فعل القراءة يستخدم التفاعل بين مكونين أساسيين في المعالجة هما:

1- مكون من ادنى مستوى للمعالجة هو التعرف على الكلمات المكتوبة ،

2- مكون من أعلى مستوى هو الفهم (الدخول إلى المعنى مع الإدماج التركيبي الدلالي)، فالتعرف على الكلمات المكتوبة هي قدرة خاصة بالقراءة حسب Alegria و Moriais (1989) (منقول عن: Gombert , Demont ، 2004، ص.246).

تعتبر Demont E و.Gombert J. E أنه أثناء تعلم القراءة، يتوجب تعيين وتمرين المعالجات الخاصة بهذه المهمة وأيضا الوصول إلى مستوى من الآلية الذي يسمح أن تكون هذه الاستراتيجيات أقل تداولا في هذا المستوى (.Demont E، .Gombert J. E، 2004، ص.247).

على الرغم من أن القراء المتقدمين يواجهون القليل من التنوع وفك تشفير الكلمات والنصوص، فالقراءة هي عملية معقدة، وهي تنطوي على التكامل السريع بين الإملاء، القواعد الفنولوجية والمورفولوجية والدلالة بالنسبة للمعلومات، وأي مشكل مع أي من هذه العناصر قد يؤدي إلى فشل أو تأخير في العملية بأكملها. (De Jong & Van der Leij ,1999 ; Griffiths & Snowling, 2002 ; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004, p. 1803).

وانطلاقًا من التساؤل التالي: هل الحالات من جنس الإناث ينجحن أحسن في القراءة مقارنة مع الحالات من جنس الذكور؟ لاحظ Scarborough (1989) في دراسته التتبعية لقسم رياض الأطفال حتى الصف الثاني، أن الجنس لا يفسر أي جزء من التباين في درجات القراءة في المرحلة الابتدائية، بالرغم مع أن هناك بعض الدراسات بينت أن مستوى القراءة عند الإناث يكون أعلى منه عند الذكور، هذا ما حققته الدراسة الحديثة لـ Share و Silva (2003) التي أجريت على عينة تتكون من حوالي 900 طفل من مدينة نيوزيلاندا، أظهرت أنه في سن 11 ومع مستوى ذكاء متقارب بين الجنسين (مستوى الذكاء عند الذكور يساوي 15.55 بينما بلغ 15.66 عند الإناث)، في حين كان متوسط القراءة، المقيم عن طريق الاختبار المناسب، عند البنات أعلى منه عند الذكو، وأن تغيير توزيع المهام (la variance de la distribution des performances) عند الإناث هو أقل أهمية منه عند الذكور (متوسط القراءة عند الذكور 20.91 ومتوسط القراءة عند الإناث 18.44) (منقول عن: Sprenger-Charolles و Colé ، 2003، ص.17).

فالاختلاف بين الجنسين يظهر في المهارات والاستراتيجيات المعتمدة أثناء القراءة.

قمنا في الدراسة الحالية بتحليل أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة (نص العطلة) كخطوة أولية للوصول إلى إعطاء نسبة تعكس ظهور الاضطراب الفنولوجي لدى المتمدرسين المتعلمين، أي أن الأفراد المطبق عليهم هذا الاختبار تعدوا مرحلة التلقين إلى مرحلة الإتقان، وكمرحلة نهائية التأكد من تأثير التعرف على الكلمة المكتوبة على الفهم القرائي عند مجموعة الدراسة التي تتكون من 65 حالة مشخصة وتعاني من عسر القراءة الفنولوجي تتراوح أعمارهم ما بين 09 إلى 11 سنة من فئة المتمدرسين في السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة مررنا بعدة مراحل هي على التوالي:

المرحلة الأولى: تمرير الاختبار (العطلة) على مجتمع يتكون من 301 فرد، يتوفر فيهم شرط واحد ألا وهو المستوى الدراسي وهو مستوى السنة الرابعة والخامسة، والهدف هو وصف الأداء عرضًا، ترتيبًا وتفسيرًا، انطلاقًا من عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل وغير المشكل، واستعنا بجدول تصنيف عسر القراءة لـ Boder كمؤشر نظري للتعرف عن استعمال نوع الاستراتيجية المصاحبة بالاضطراب الملاحظ أثناء القراءة، الاستراتيجية الحرفية أو المعجمية أو الاثنين.

اعتمدنا على معيار الإجابات الصحيحة والخاطئة في تحليل نتائج قراءة نص العطلة لمجتمع الدراسة لأنه المعيار الذي من خلاله نستطيع تحقيق أهداف الدراسة الحالية.

فحسب دراسة غلاب ص. (2013)، لا يمكن تجاهل أخطاء القراءة على حساب ترجيح معيار التشخيص لصالح زمن القراءة (أي أن ظهور الاضطراب في القراءة يرجح إلى الزمن، أي أن الأطفال الذين يأخذون وقت طويل في القراءة يشخصون على أنهم معسرون، على حساب الأخطاء الملاحظة أثناء القراءة) لأنها ملاحظة عياديًا، كما أن تحليلها يتم حسب الأنواع المتعارف عليها بالإضافة إلى مستوى الوحدات التي تقع فيها هذه الأخطاء. وتمكنت من اقتراح تصنيف على أساس النسب المئوية لكل نوع حسب الوحدات المعنية بالخطأ. هذا التصنيف مستمد من بعض مفاهيم النظرية الخليلية الجديدة التي وجدت أنها الأنسب لتحليل أخطاء القراءة باللغة العربية. وفي تحليلها لهذا التصنيف وجدت أن ترتيب الأخطاء يختلف حسب نوع

الوحدات: فأخطاء الإضافة والحذف وجدت أنها تقع على مستوى الأوزان أكثر من جذر الكلمة أو الكلمة، بينما أخطاء الإبدال تكون على مستوى الكلمات في حين أن أخطاء القلب تعني جذر الكلمة أكثر من أوزانها (غلاب ص.،2013، ص.344).

خلصت هذه المرحلة بإثبات أن:

I-هناك اختلاف في أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة من حيث طبيعة الإجابة ونوع الصعوبة انطلاقًا من تكرارات الإجابات الصحيحة والخاطئة بعد قراءة النص المشكل وغير المشكل. لتحقيق الهدف قمنا بـ:

- حساب مقاييس التباعد للإجابات الصحيحة للنص المشكل: مثل معدل التكرارات الأقل من 210 درجة بالنسبة للفئات أغلبية مقارنة مع معدل التكرارات التي تتعدى 220 درجة، وتنحصر عدد الإجابات الصحيحة بعد قراءة النص المشكل على يمين المنحنى، إذن فأعلى التكرارات تكون محصورة ما بين 230 و270.

- حساب مقاييس التباعد للإجابات الخاطئة للنص المشكل: يأخذ المنحنى التكراري للإجابات الخاطئة للنص المشكل مسار تنازلي مقارنة مع معدل التكرارات.

- حساب مقاييس التباعد للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل: يأخذ المنحنى التكراري للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل المسار التصاعدي أي من الأصغر إلى الأكبر، يعني أن معظم الأخطاء انحصرت في تكرارات الفئات الصغرى.

- حساب مقاييس التباعد للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل: كان عدد الإجابات الخاطئة يتمحور ما بين الفترات 0 و70.

ثم استعنا بالأعمدة والقطاعات البيانية لتمثيل النسب المئوية للإجابات في الوضعيات الأربعة، حيث تمثلت أعلى نسبة تكرار للإجابات الصحيحة بعد قراءة النص المشكل التي نجدها منحصرة ما بين 140 إلى أقل من 210 بنسبة (42 %)، وتكرار عدد الإجابات الصحيحة المنحصرة ما بين 0 إلى أقل من 70 إجابة صحيحة بنسبة (31 %)، وتكرار عدد

الإجابات الصحيحة المنحصرة ما بين 70 إلى أقل من 140 تمثل بنسبة (21 %)، أما تلك المنحصرة ما بين 210 إلى أقل من 270 فهي تمثل بنسبة (06 %).

مقارنة مع نسب تكرارات عدد الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل التي شملت ما يلي:

- من 0 إلى أقل من 70 تمثل بنسبة (23 %).

- من 70 إلى أقل من 140 تمثل بنسبة (15 %).

- من 140 إلى أقل من 210 تمثل بنسبة (57 %).

- من 210 إلى أقل من 270 تمثل بنسبة (5 %).

للوصول إلى حساب مقاييس الدلالة الإحصائية للتحقق من اعتدالية التوزيع عن طريق حساب معامل الاختلاف الربيعي وتحصلنا على نسب تشتت الدرجات كما يلي: 04 % بالنسبة للإجابات الصحيحة للنص المشكل، و (04-) % بالنسبة للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل، و(65-) % للإجابات الخاطئة للنص المشكل، و(100-) % للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل ، نستنتج أن الإجابات الصحيحة للنص المشكل أكثر تشتتا من الإجابات الصحيحة للنص غير المشكل، وأن الإجابات الخاطئة للنص المشكل أكثر تشتتا أيضا من الإجابات الخاطئة للنص غير المشكل، وهذا دليل على التوزيع غير الطبيعي للدرجات.

وتأكدنا من ذلك بعد حساب معامل الإلتواء الذي قدر بـ (0.90-) للإجابات الصحيحة للنص المشكل بنسبة خطأ قدرت بـ 0.14 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ (أي أننا متأكدون بنسبة 95 % من أن هناك تشتت للبيانات)، ومعامل التفلطح الذي قدر بـ 28.21 للإجابات الصحيحة للنص المشكل بنسبة خطأ قدرت بـ 0.28 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ (أي أننا متأكدون بنسبة 95 % من تشتت البيانات).

إذن يوضح معامل التفلطح أن توزيع البيانات في الوضعيات الأربعة ليس توزيعًا معتدلًا، وبالتالي تتوزع تكرارات الإجابات بصفة عامة لصالح فئات على حساب فئات أخرى.

II- هناك طبقات تمثل مستويات القراءة بما فيها الجيدة والضعيفة والمعسورة باختلافها. اختلف الأداء من فرد إلى آخر وانحدر من المستوى الجيد إلى المستوى الضعيف بأنواعه، وبالتالي كانت ملاحظاتنا كما يلي:

1-تشمل الأخطاء البصرية (37) فرد، ونسبة 12 % وهي تمثل الصعوبات التي يتلقاها الأطفال خلال مرحلة التعلم.

2-تشمل الاضطرابات البصرية الانتباهية (54) فرد، ونسبة 18 % وهي تمثل اضطراب عسر القراءة السطحي.

3-تشمل الاضطرابات المصاحبة (03) أفراد، ونسبة 1 % وهي تمثل الفئة التي تعاني من أكثر من اضطراب مثل الصمم والصدمة الدماغية.

4-يشمل استعمال الاستراتيجية الحرفية (65) فرد، ونسبة 22 % تقريبا، بما فيها فئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الفنولوجي.

5-يشمل استعمال الاستراتيجية الحرفية والمعجمية (17) فرد، ونسبة 6 % ويمثل هذا العدد فئة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة العميق.

6-يشمل استعمال الاستراتيجية الكتابية (109) فرد، ونسبة 36 % ويمثل فئة الأطفال الذين يجيدون القراءة (فئة جيدو القراءة).

7-تشمل فئة (16) فرد أولئك الذين يتحكمون في الاستراتيجية الحرفية ولا يصلون إلى الفهم، بنسبة 5 %.

أما النسب المئوية لأداء مجتمع الدراسة فانقسمت إلى: أداء جيد بنسبة 48.50 %، وأداء ضعيف يمثل نسبة 29.9 %، وأداء يتميز بظهور اضطراب فنولوجي يمثل بنسبة 21.59 %. وهذه الأخيرة تمثل نسبة انتشار الضعف الفنولوجي التي استوحيناها من الدراسة الحالية. وتم التوصل إلى استنتاج مماثل من قبل Ramus وآخرون الذين لاحظوا أن العديد من المشاركين

الذين يعانون من عسر القراءة لديهم مشاكل حسية وحركية بالإضافة إلى الضعف الفنولوجي (Callens وآخرون، 2013، ص. 1804).

المرحلة الثانية: تمرير اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات على مجموعة الدراسة التي تتكون من 65 حالة تتوفر فيهم الشروط التالية: مستوى السنة الرابعة والخامسة، السن ما بين 9 و11 سنة، والهدف من تطبيقه هو تشخيصي بالدرجة الأولى وأيضا تأكيد وجود الاضطراب الفنولوجي لمجموعة تتكون من 65 حالة تم تمحيصها وإثبات أنها تستعمل الاستراتيجية الحرفية، يعني الاستعانة بآلية التركيب الوظيفي للوحدات المكتوبة والمكونة للكلمة.

فأكثر التشوهات ظهورًا هي تلك المتعلقة بالكلمات والمقاطع المعقدة.

ولمقارنة الأداء في مهمة القراءة من حيث الدقة قسمنا مجموعة الدراسة إلى مجموعتين:

- المجموعة الأولى حسب الجنس (الذكور n = 39، الإناث n = 26).

- المجموعة الثانية حسب المستوى الدراسي ويضم مستوى السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تشمل n = 29، ومستوى الخامسة من التعليم الابتدائي n = 36. أثبتت نتائج تحليل قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات المتدرجة في التعقيد: بسيطة تتكون من مقطع إلى مقطعين، متوسطة تتكون من ثلاث مقاطع، ومعقدة تتكون من أربع مقاطع أو أكثر، على العموم أن هناك احتفاظ بقراءة الكلمات البسيطة التي تتكون من مقطع إلى مقطعين، بينما تبرز درجة الصعوبة انطلاقا من الكلمات التي تتكون من أكثر من ثلاث مقاطع تحت تأثير عامل الانتشار، التعقيد، والطول. في حين كانت قراءة قائمة اللاكلمات وأشباه الكلمات ضعيفة مست الكلمات ذات المقاطع البسيطة والمعقدة (يعني أن الضعف ظهر في عدم القدرة على استغلال المسار غير المباشر، فهذا النوع من الأخطاء يمكن أن يكون نتيجة لاضطراب فنولوجي (لعجال ي.،2015، ص. 182).

وللتحقق من تأثير اضطراب التعرف على الكلمة المكتوبة على قدرات الفهم القرائي عند حالات التي تعاني من عسر القراءة الفنولوجي تبعًا لعامل الجنس اتبعنا الخطوات التالية:

- تقسيم مجموعة الدراسة حسب الجنس والحصول على نسبة 40 % وتمثل الاناث، ونسبة 60 % وهي نسبة تمثل الذكور.

- دراسة الفروق في الأداء بين الجنسين ولتحقيق هذا الهدف نستعين بتحليل الانحدار لتقدير أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وبالتالي هل يمكننا التنبؤ أن الزيادة أو النقصان، في الأداء على اختبار الفهم القرائي، تؤول ويؤول إلى الذكور أو الاناث، فالهدف من حساب معامل الانحدار هو معرفة مقدار الزيادة أو النقصان التي تطرأ على المتغير التابع عندما يزيد المتغير المستقل درجة واحدة.

ولدراسة تأثير عسر القراءة الفنولوجي على الفهم القرائي الذي يعزو إلى عامل الجنس نتحقق أولا من وجود فروق في أداء أفراد مجموعة الدراسة، إذن نتأكد من وجود أو عدم وجود انحدار خطي بين درجات المتغير المستقل عسر القراءة الفنولوجي ودرجات المتغير التابع وهو الفهم القرائي، وتحصلنا على:

- العلاقة بين المتغير المستقل وهو عسر القراءة الفنولوجي والمتغير التابع هو الفهم القرائي، ووجدنا أنها علاقة خطية تساوي 0.051 وتحصلنا عليها من خلال لوحة الإنتشار ومعادلة خط الإنحدار، ومنه فالتنبؤ بتأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كان بنسبة 15 %.

- يوضح جدول دراسة الفروق بين أداء مجموعة الدراسة من الذكور على اختبار الفهم القرائي عند الذكور للتحقق من معنوية الانحدار وتحصلنا على القيمة المعنوية 0.26 وهي قيمة أقل من 5 %، وبالتالي تتحقق الفرضية البديلة التي تؤكد على أن الانحدار معنوي ومن خلال جدول الارتباطات تحصلنا على قيمة المتغير المستقل المتنبئ بها (B_1) وقيمة المتغير التابع المتنبئ بها (B_0) ومنه استنتجنا أن هناك انحدار أو تأثير الضعف الفنولوجي عند الذكور على الفهم القرائي عند الذكور بنسبة 11 %.

مقارنة بالتنبؤ بتأثير المتغير المستقل عسر القراءة الفونولوجي عند الإناث والمتغير التابع الفهم القرائي عند الإناث، ظهرت النتائج من خلال جدول تحليل التباين لدراسة الفروق بين أداء مجموعة الدراسة من الإناث والفهم القرائي عند الإناث وشملت القيمة المعنوية 0.16

وهي تؤكد معنوية الإنحدار، وبلغت نسبة التنبؤ بتأثير المتغير المستقل عسر القراءة الفنولوجي عند الإناث على المتغير التابع هو الفهم القرائي عند الإناث كان بنسبة 20 %. إذن يؤثر اضطراب المسار الفونولوجي على الفهم القرائي بدرجة 0.15، وهي قيمة استخرجناها من معادلة خط الانحدار.

وأسفرت دراسة تأثير المتغير المستقل اضطراب المسار الفونولوجي عند الذكور على المتغير التابع وهو قدرة التسمية عند الذكور بالتنبؤ بنسبة التأثير التي قدرت بـ 4 %. بينما كان التنبؤ بتأثير المتغير المستقل اضطراب المسار الفونولوجي عند الإناث على المتغير التابع وهو قدرة التسمية عند الإناث بنسبة 6- %.

في حين كان التنبؤ بتأثير المتغير المستقل اضطراب المسار الفونولوجي عند الذكور على المتغير التابع وهو القراءة عند الذكور بنسبة (4- %).

وأخيرًا بلغت نسبة التنبؤ بتأثير المتغير المستقل اضطراب المسار الفنولوجي عند الإناث على المتغير التابع وهو القراءة عند الإناث (2- %) وهي قيم سالبة تدل على العلاقة العكسية.

ومنه يؤثر عسر القراءة الفنولوجي على التعرف على الكلمة المكتوبة بدرجة (4.57-)، فكلما زادت درجة الإضطراب الفونولوجي في مهمة القراءة، كلما ضعف الأداء في مهارة التعرف على الكلمة المكتوبة.

واستخلص **كارول ووستبي** أن استيعاب أو فهم النص ضروري إذا أريد للطلبة أن يصبحوا قراء مستقلين وهناك عدد من الاختبارات لقياس استيعاب النص، ولكن المحاولات الجادة لتعليم الاستيعاب هي محاولات حديثة نسبيًا. إذ لا يمكننا تعليم الاستيعاب ما لم نفهم القدرات الذهنية واللغوية التي تشكل أساس عملية الاستيعاب، ولعدة سنوات شاع الافتراض بأنه إذا كان الطلبة قادرين على فك الرموز بسرعة، فإن ذلك سوف يتبعه استيعاب النص بشكل آلي. ومع أن هذا قد يكون صحيحًا حقًا في حالات كثيرة من الطلبة ذوي النمو العادي، إلا أنه لا ينطبق على الطلبة ذوي عسر القراءة (منقول عن، حمدان ع. ن. وعلاونة ش.، 1998، ص. 256).

وفي دراسة أخرى أثبتت أن للقراءة ثلاث مستويات يمكننا من خلالها التنبؤ بنسبة الفهم والتعرف على الكلمة المكتوبة وهي كالتالي:

1-**مستوى القراءة الحر Free Reading:** وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة دون مساعدة أو توجيه من المدرس ويكون معدل الفهم 90 % ومعدل التعرف على الكلمات 99 %.

2-**مستوى القراءة التعليمي Instructional Reading:** وفيه يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة مع مساعدة وتوجيه المعلم وفي هذا المستوى ينبغي أن يكون معدل الفهم 75 % ومعدل التعرف على الكلمة حوالي 95 %.

3-**المستوى المحبط للقراءة Frustration level:** وفي هذا المستوى لا يستطيع الطفل أن يعمل بصورة ملائمة، وغالبًا ما يظهر على الطفل علامات التوتر وعدم الارتياح ويكون معدل الفهم لدى الطفل حوالي 50 % أو أقل ومعدل التعرف على الكلمات 90 % أو أقل.

وعند المستوى الثالث الذي أشار إليه **إيكوال** تقع فئة الأطفال من ذوي اضطرابات أو صعوبات التعلم (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص. ص. 11-12).

وكخلاصة، فعسر القراءة الفنولوجي يصيب أكثر شيء الكلمات المعجمية من حيث التعرف على الكلمة المكتوبة، ويصيب بنسبة كبيرة الكلمات الصوتية من ناحية فهم المادة المقروءة، للخروج بدراسات مستقبلية الآفاق منها:

- دراسة تأثير المنهج الكلي على مهارات الفهم القرائي.

- تصميم أداة تشخيص عسر القراءة السطحي.

- تقييم مهارات الحالات التي تعاني من عسر القراءة السطحي، العميق والفنولوجي: دراسة مقارنة.

- الضعف الفنولوجي بين المنطوق والمقروء، من خلال دراسة مقارنة بين أداء الحالات التي تعاني من اضطراب نطقي مصاحب بصعوبة في القراءة وتلك التي تعاني من اضطراب فنولوجي مصاحب بعسر القراءة.

- الديسليكسيا العصبية: آفاق ودراسات.

- الديسليكسيا العميقة بين الأخطاء البصرية والفنولوجية: دراسة فنولوجية عصبية.

- التعرف على نسبة انتشار عسر القراءة في الأقسام المتوسطة بالنسبة للوسط العيادي الجزائري.

-التحليل اللغوي للأخطاء الصوتية والفنولوجية عند أطفال عسر القراءة الفنولوجي. تحليل مدونة قراءة نص العطلة.

- التحليل الفنولوجي والتركيبي والدلالي للأداء القرائي لدى الأطفال في مختلف الأعمار والمستويات (دراسة مقارنة).

- تقييم القدرات الإنتاجية عند أطفال عسر القراءة الفنولوجي.

المراجع

المراجع:

أحمد ع. أ.، فهيم م. م..1993. الطفل ومشكلات القراءة. الدار المصرية اللبنانية. لبنان.

القطان س.. 2013. كيف نقوم بالدراسة الاكلينيكية (الجزء الأول). مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

الفريجات غ.. 2011. ثقافة البحث العلمي. دار اليازوري. الأردن.

السيد عبد الحميد س.. 2015. علم النفس اللغوي. عالم الكتب. الأردن.

العطوي س.. 2014. دراسة الفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر 2.

أمطير مفتاح ع.. 2015. مبادئ الإحصاء. مركز الكتاب الأكاديمي. الأردن.

أزداو ش.. 2011. الوعي الفنولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل: دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى ابتدائي إلى بداية السنة الثانية ابتدائي. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

بوحفص ع.. 2017. الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويًا وباستخدام برنامج SPSS. الجزء الأول. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

بوحفص ع.. 2017. الأساليب الإحصائية وتطبيقاتها يدويًا وباستخدام برنامج SPSS. الجزء الثاني. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

بلخير الـ.. 2011. علاقة الفهم القرائي بسياقات الكف والانتباه الانتقائي لدى تلاميذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية-دراسة نفسية معرفية-. مذكرة الماجستير. جامعة الجزائر 2.

بليح إ.. 2014. درس الفنولوجيا: علم وظائف الأصوات. ملخص مأخوذ من كتاب الصوتيات والفنولوجيا لمصطفى حركات. جامعة الجزائر. Ilyas-bellih.blogspot.com (تفحصناه في: 2016/11/21).

بن زروق ن.. 2005. لسانيات عامة. المدرسة العليا لتكوين الأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية. بوزريعة. دروس منشورة.

بومعزة ل. 2014. علاقة عسر القراءة الفنولوجي بوظيفتي الكف والذاكرة اللفظية السمعية: دراسة نفسية عصبية. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأرطفونيا. جامعة الجزائر -2-.

حسون ت. 2004. المرجع السريع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية. جمعية الطب النفسي الأمريكية DSM-IV-TR. سوريا. دمشق.

حمزة أحمد ع. ك. 2008. سيكولوجية عسر القراءة. دار الثقافة. الأردن. عمان.

حمدي ع.، سلامة هـ. 2014. معايير كتابة البحوث التجريبية والنوعية. دليل عملي. دار الفكر العربي. القاهرة.

زدام ح. 2017. دراسة آليات القراءة عند الطفل من خلال بناء اختبار باللغة العربية لتشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية. أطروحة دكتوراه العلوم. الأرطفونيا. جامعة الجزائر 2. الجزائر.

سعد ج. ع.، وآخرون. 2011. تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سالم م. 2012. صعوبات الفهم القرائي: بين الخصائص المعرفية واللامعرفية -دراسة مقارنة-. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.

شاكر ع. 2012. علم الأصوات العربية. علم الفنولوجيا. دراسة تبحث عن مستوى التشكيل الصوتي القديم الجديد. دار الكتب العلمية. لبنان. https://books.google.dz. (تفحصناه في: 2019/06/21).

شعبان ح. تأثير تقنية فلاتر كروماجين على المصابين بالديسليكسيا. مركز رعاية النظر.

طعمية أ. ر. وآخرون. 2007. المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها. دار المسيرة. الطبعة الأولى. الأردن.

عاشور ر. ق.، مقدادي م. ف. 2005. المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها. دار المسيرة. الأردن.

عبد الودود ع. ث.. 2016. السيطرة الانتباهية والذاكرة العاملة والسرعة الإدراكية. المنهل. https://books.google.dz. (تفحصناه في: 2019/06/21).

عصام ن.. 1996. علم وظائف الأصوات اللغوية: الفنولوجيا. دار الفكر اللبناني. لبنان. الطبعة الأولى.

علي سعد جاب الله، مكاوي س. ف.، ماهر شعبان ع.. 2011. تعليم القراءة والكتابة: أسسه وإجراءاته التربوية. دار المسيرة. الأردن.

قادري ح.. 2015. مدخل إلى الأرطفونيا: تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة. ط1. دار صفاء. عمان.

قلاب ص..2013. عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري: تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة. أطروحة لنيل دكتوراه العلوم في الأرطفونيا. جامعة الجزائر -2-.

لعجال ي.. 2015. عسر القراءة الفنولوجي: دراسة العلاقة بين الوعي الفنولوجي وذاكرة العمل مع إعداد برنامج علاجي. أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأرطفونيا. جامعة الجزائر -2-.

متولي خضر ع. ب.. 2014. أدوات البحث العلمي وخطة إعداده. دار الكتاب الحديث. القاهرة. ط1.

نصر ع.، علاونة ش.. 1998.صعوبات القراءة: منظور لغوي تطوري. المنظمة العربية للتربية والمركز العربي للتعريب. دمشق.

نواني ح.. 2018. الأرطوفونيا واللغة العربية. مدخل إلى علم أمراض الكلام. منشورات دار الخلدونية. الطبعة الأولى. الجزائر.

دروس منشورة على شكل فيديو، معامل الإلتواء (تفحصناه في: 23-02-2017)

دروس منشورة على شكل فيديو: معامل الاختلاف، مقاييس التشتت (تفحصناه في: 23-02-2017)

Adron N. , Hourq J.. 2011. Fais ta valise ! Création d'un jeu pour les dyslexiques phonologiques visant à la remédiation des confusions auditives de type sourde-sonore. Mémoire de C.C.O.. Univer-Lille 2. Paris.

Autumn L., Mcllraith. 2018. Predicting Word Reading Ability: a quantile regression study. Journal of Research in Reading. Volume 41. Issue 1. USA.

Belot C., Tricot M..2001. Les tests en orthophonie. Langage oral-Langage écrit : Enfants. Adolescents. T.1. Ortho Edition. France.

Bernard E.. 2005. Apprentissage de la lecture au CP : Méthode synthétique vs Méthode mixte. Univer-Francois Rabelais. C.C.O.. Tours.

Boumaraf A., Macoir J.. 2015. The influence of visual word form in reading: single case study of an Arabic patient with deep dyslexia (Cross. Mark Read writ). Spinger Science+Business. Media Dordrecht.

Bub Daniel N. and coll.. 2007. Semantic encoding of pictures and words. Some neuropsychological observations. Cognitive Neuropsychology. University of Toronto. Canada. 5 :1.27-66.DOI :10.1080/02643298808252926.

Burden V.. 2007. A comparison of priming effects on the nonword spelling performance of good and poor spellers. Cambridge.

Callens M. and coll.. 2013. No deficiency in left-to-right processing of words in dyslexia but evidence for enhanced visual crowding. The Quarterly Journal of Experimental Psychology. Belgium.

Caramaza A. and coll.. 2007. Reading mechanisms and the organization of the lexicon: Evidence from acquired dyslexia. University Cattolic. Italy. www.tandfonline.com/loi/Pcgn20.

Caramaza A. and coll.. 2007. The role of the (output) phonological buffer in reading, writing and repetition. Cognitive Neuropsychology. University Cattolic. Rome. Italy.

Casalis S., Leloup G., Bois Parriand F.. 2013. Prise en charge des troubles du langage écrit chez l'enfant : Evaluation. Prise en charge thérapeutique. Elsevier. Masson. Paris.

Casalis S. Bois Parriand et al.. 2018. Les dyslexies : Décrire. Expliquer. Evaluer. Traiter. Elsevier. Masson. France. https:// books.google.dz. (Consulté le : 09/05/2019).

Demont E.. Gombert J. E.. 2004/3. L'apprentissage de la lecture : évaluation des procédures et apprentissage implicite. Enfance. France.

Denes G., Cipolotti L., Semenza C.. 2007. Cognitive Neuropsychology: How does a phonological dyslexic read words she has never seen? University of Padova. Italy.

Dys-positif (Dys^{+}). Tout sur la dyslexie phonologique. Sit web. https:// www.dys-positif.fr. (Consulté le : 07/05/2019)**.**

ECalle J., Magnan A.. 2008. Les déterminants de la compréhension en lecture chez l'enfant. Univer-Claude Bernard. Lyon 1. ISTR. ORT. C.C.O.. (Consulté le : 09/05/2019).

Ellis N.. 1989. Reading development : Dyslexia and Phonological Skills. University College of North Wales. Department of psychology. https://deepblue.lib.umich.edu.

Estienne F..1998. Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexies : les stratégies du lire. Masson. Paris.

Ferrand L.. 2007. Psychologie cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Editions de boeck université. 1er édition. Bruxelles. Belgique.

Gérald B. et al..2011. Apprentissage procédural implicite dans la dyslexie de surface et la dyslexie phonologique. Revue de neuropsychologie. Editeur. J. L. Eurotext.

Giacomo M. et al.. 2007. Linguistique et Sciences du langage. Editions. Larousse. ISBN. 978 203 5832900.

Grégoire J.. 1996. Evaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive. De Boeck & Larcier S. A.. . Bruxelles. Paris.

Hommet C. et al.. 2005. Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement. Solal Editeurs. Marseille.

Howard Prof D., Nickels L.. 2007. Separating input and output phonology : Semantic, phonological, and orthographic effects in short-term memory impairment. Cognitive Neuropsychology. 22 :1. 42-77. DOI : http://dx.doi.org/1080/02643290342000582.

Joly-Pottuz B. & Habib M.. 2008. Au-delà des entrainements phonologiques de la dyslexie : traitement visuo-attentionnel versus stimulation intermodalitaire. Revue de Neuropsychologie. Vol. 18. n° 4.

Layes I.. 2008. L'apport de la neuropsychologie et la psychologie cognitive dans la compréhension de la dyslexie de développement : quelques points de repère. Revue des recherches et des études.

Le Gall D.. 2011. Actualité. Revue de neuropsychologie. John Libbey Eurotext.

Lussier F., Flessa J.. 2009. Neuropsychologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage. Dunod. 2ème édit. Paris.

Maisonny S. B.. 2005. Rééducation orthophonique : la compréhension. F. N. O. N° 223. Paris.

Maisonny S. B.. 2011. Rééducation orthophonique : Compréhension de texte. F. N. O.. N° 248. Paris.

Maisonny S. B.. 2018. Rééducation orthophonique : L'évaluation du langage écrit. F. N. O.. Paris.

Maisonny S. B.. 2018. Rééducation orthophonique : compétences et savoir-faire. F. N. O.. N° 273. Paris.

Maisonny S. B.. 2009. Rééducation orthophonique : la morphosyntaxe. F. N. O.. N° 238. Paris.

Nuyts E.. 2014. Dyslexie. Dyscalculie. Dysorthographie. Troubles de la mémoire. Prévention et remèdes. ISBN. n° 2-9521405-3-7.

Philip H. K., Seymour and coll.. 2007. Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. University Dundee. Scotland.

Philip H. K., Seymour, Elder L.. 2007. Begining Reading without phonology. Cognitive Neuropsychology. University Dundee. Scotland.

Pouhet A., Cerisier-Pouhet M.. 2012. Difficultés scolaires ou troubles Dys ? Comprendre et aider. Retz.

Reuter-lorenz P., Brunn J.. 1990. A prelexical basis for letter-by-letter reading : A case study. Cognitive Neuropsychology. 7 :1.1-20 .DOI :http://dx.doi.org/ 10.1080/ 02643299 008 253 432.

Richard J. F.. 1998. Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions. 3ème édit.. ARMAND COLIN. Paris.

Rousseau T.. 2013. Les approches thérapeutiques en orthophonie. T2 : Prise en charge orthophonique des troubles du langage écrit. Ortho-ed..

Sartori G., Job Remo. 1988. The oyster with four legs: A neuropsychological study on the interaction of visual and semantic information. Cognitive Neuropsychology. 5:1.105-132.DOI: 10-1080/02643298808252928.

Seymour P., Elder L.. 1986. Begining Reading without phonology. Cognitive Neuropsychology. 3 :1.1-36. DOI.10.1080/02643298608252668.

Shallice T., Warrington E. K., McCarthy R.. 1983. Reading without semantics. Quarterly Journal of Experimental Psychology. England. (Consulted in : 09/05/2018).

Snowling M., Hulme C.. 2007. A longitudinal case study of developmental phonological dyslexia. Cognitive Neuropsychology. University of York, York U.K..

Snowling M., Stackhouse J., Rack J.. 2007. Phonological dyslexia and dysgraphia- A developmental analysis. Cognitive Neuropsychology. University of College. London. U. K..

Sprenger C., Colé P.. 2003. Lecture et dyslexie : Approche cognitive. Dunod. Paris.

Trolès N.. 2010. Elaboration d'un outil d'aide au diagnostic de la dyslexie développementale. Hal Id.. France.

Tourette C.. 2005. Evaluer les enfants avec déficiences ou troubles du développement. Dunod.

Vallar G. et Baddeley A. D..1984. Phonological short-term store, Phonological processing and sentence comprehension. A neuropsychological case study. Cognitive Neuropsychology. 1:2.121-141.DOI: 10.1080/02643298408252018.

Van Hout A., Estienne F.. 1998. Les dyslexies. Décrire. Evaluer. Expliquer. Traiter. Masson. Paris.

Yates M. et al.. 2004. The influence of Phonological neighborhood on Visual Word perception. Research Gate. Psychonomic Bulletin & Review. DOI.10.3758/BF03196594.

الملحق رقم (01): جدول رقم (08): جدول عرض حالات الدراسة

الحالات	عدد الإجابات الخاطئة		عدد الإجابات الصحيحة		الحالات	عدد الإجابات الخاطئة		عدد الإجابات الصحيحة	
	نص غير مشكل	نص مشكل	نص غير مشكل	نص مشكل		نص غير مشكل	نص مشكل	نص غير مشكل	نص مشكل
ر. ع.	35	20	232	247	د. هـ.	5	3	262	264
ب. ع.	29	30	238	237	غ. فلـ.	6	5	261	262
ع. بو	44	37	223	230	ع. أ.	9	3	258	264
ق. بن	266	266	1	1	م. ر.	8	6	259	261
بو. ي.	257	257	10	10	ش. س.	11	6	256	261
س. ز.	18	14	249	253	ع. م.	2	1	265	266
ع. ع.	18	15	249	252	س. إ.	20	9	247	258
ع. ب.	24	14	243	253	بو. ن.	1	2	266	265
م. م.	29	25	238	242	ف. ي.	21	11	246	256
أ. بو	9	8	258	259	ي. س.	3	2	264	265
ف. ب.	1	3	266	264	ب. خ.	14	3	253	264
ل. ع.	9	1	258	266	خ. إ.	15	9	252	258
ر. ب.	23	15	244	252	بو. ع.	8	2	259	265
م. ح.	8	9	259	258	ع. ج.	1	4	266	263
ل. خ.	18	6	249	261	ر. ن.	9	7	258	260
م. ع.	3	2	264	265	ل. ف.	14	18	253	249
آ. ر.	4	1	263	266	م. و.	5	6	262	261
ف. إ.	10	5	257	262	بن. م.	14	8	253	259
ز. ح.	13	6	254	261	ر. إ.	16	13	251	254
ش. م.	29	24	238	243	بن. ف. ش.	20	16	247	251
ت. س.	12	9	255	258	م. ف.	8	9	259	258

244	239	23	28	ب. ع.	256	250	11	17	ل. بو.
248	239	19	28	ب. ز.	262	258	5	9	ب. ش.
235	249	32	18	ع. ر.	266	264	1	3	بن. ز.
260	256	7	11	م. إ.	265	262	2	5	ز. م.
253	251	14	16	إ. أ.	264	266	3	1	هـ. بن.
229	220	38	47	ع. ح.	257	259	10	8	غ. أ.
261	257	6	10	ع. مر.	256	250	11	17	ح. ع.
239	241	28	26	ب. ر.	228	213	39	54	ر. أ.
239	232	28	35	ل. ن.	198	196	69	71	س. آ.
238	250	29	17	غ. م.	248	257	9	10	ص. م.
262	260	5	7	ي. ع.	260	250	7	17	ع. سي.
249	244	18	23	ب. أبو.	257	257	10	10	ب. ي.
217	208	50	59	ب. ع.	259	259	8	8	د. س.
252	251	15	16	ل. ز.	264	264	3	3	ع. س.
238	233	29	34	م. ي.	267	262	0	5	ر. ع.
263	255	4	12	س. ع.	265	267	2	0	ز. ر.
263	258	4	9	ب. ص.	246	228	21	39	بو. ز.
237	235	30	32	م. ب.	262	252	5	15	ع. م.
262	262	5	5	ع. ع.	266	263	1	4	ب. م.
250	250	17	17	ب. خ.	263	258	4	9	ر. ش.
221	203	46	64	ب. ع.	243	243	24	24	ع. د.
264	261	3	6	ط. ل.	214	209	53	58	ي. خ.
252	252	15	15	ب. آ.	198	207	69	60	ل. ح.

255	253	12	14	بو. أ.	6	6	261	261	بو. إ.
248	247	19	20	ح. أ.	196	189	71	78	بو. ج.
247	249	20	18	ع. م.	73	69	194	198	م. و.
244	242	23	25	ن. إ.	214	222	53	45	بن. أ.
261	263	6	4	ب. أ.	239	228	28	39	ز. ع.
257	245	10	22	ض. أ.	255	254	12	13	س. ف.
263	256	4	11	ب. إ.	245	247	21	20	س. م. أ.
225	226	42	41	ع. س.	265	263	2	4	خ. ح.
253	251	14	16	بن. س.	263	262	4	5	م. م.
255	256	12	11	ب. م.	225	235	42	32	م. ح.
259	259	8	8	ك. س.	78	80	189	187	بو. أ.
262	256	5	11	ب. ر.	221	223	46	44	أ. ب.
267	261	0	6	ب. خ.	60	56	207	211	بو. م.
220	209	47	58	ب. هـ.	205	208	62	59	ف. ح.
257	258	10	9	ض. ر.	248	245	19	22	إ. خ. لع.
265	260	2	7	م. م.	247	237	20	30	أ. م. ي.
261	259	6	8	أ. م.	257	254	10	13	أ. بو.
254	253	13	14	ز. و.	222	215	45	52	ي. غ.
267	264	0	3	د. و.	243	238	24	29	ع. بن.
229	217	38	50	م. ي.	265	263	2	4	أ. ن.
265	258	2	9	ص. أ.	65	74	202	193	أ. بن.
265	264	2	3	الـ, ب.	240	243	27	24	ن. ف.
266	265	1	2	ع. بو.	227	211	40	56	ف. م.

257	248	10	19	م. بو.	233	218	34	49	ل. إ.
262	262	5	5	ب. ع. هـ.	261	259	6	8	إ. ف.
247	238	20	29	أ. بن.	257	255	10	12	آ. ج.
216	234	51	33	ز. بن.	253	245	14	22	ش. بن.
246	243	21	24	س. بن.	255	255	12	12	م. ت.
266	263	1	4	م. بن.	266	262	1	5	ش. ع.
252	241	15	26	ع. بن.	246	236	21	31	ع. د.
255	250	12	17	خ. بن.	266	262	1	5	أ. ج.
267	267	0	0	ي. ت.	254	253	13	14	آ. بن.
261	261	6	6	أ. ج.	254	250	13	17	ل. ب.
240	237	27	30	و. ج.	245	223	22	44	ب. س.
264	262	3	5	س. ح.	263	250	4	17	ن. ح.
267	266	0	1	ر. د.	263	256	4	11	س. ج.
266	261	1	6	آ. د.	210	210	57	57	إ. د.
251	251	16	16	و. ر.	249	250	18	17	ز. ر.
266	264	1	3	آ. ش.	266	259	1	8	ب. ر.
264	260	3	7	هـ. ش.	263	263	4	4	آ. ق.
253	253	8	14	ع. فا.	258	255	9	12	آ. ب.
267	263	0	4	ي. ص. ع.	217	189	50	78	م. ل.
256	257	11	10	مح. ع.	265	266	2	1	و. بـ.
259	253	8	14	ر. ف.	267	263	0	4	غ. م.
266	263	1	4	إ. ق.	255	254	12	13	م. م.
260	255	7	12	ر. ق.	250	249	17	18	ز. لر.

253	253	14	14	غ. قر.	261	256	6	11	م. و.
235	233	32	34	م. كـ.	266	265	1	2	ع. ع.
262	256	5	11	س. ل.	262	254	5	13	ب. س.
265	265	2	2	أ. م.	263	258	4	9	س. ر.
258	252	9	15	ن. م.	254	244	13	23	ب. م.
258	257	6	10	خ. ي.	230	230	37	37	ع. أ.
264	258	3	9	ي. ص.	262	258	5	9	بن. م.
265	264	2	3	م. أ. ب.	265	264	2	3	ع. ع.
260	256	7	11	ق. ق.	266	262	1	5	آ. ر.
258	255	9	12	م. م.	256	250	11	17	ز. س.
238	227	29	40	ع. ع.	262	252	5	15	ج. هـ.
266	267	1	0	أ. بن.	233	231	34	36	غ. ف.
266	264	1	3	د. مر.	265	260	2	7	ش. ر.
265	261	2	6	ن. س.	241	243	26	24	ب. م.
266	265	1	2	ن. ع.	264	261	3	6	بن. هـ.
240	242	27	25	هـ. بل.	241	245	26	22	بلـ. ي.
626	263	5	4	ي. ل.	265	262	2	5	س. هـ.
264	257	3	10	د. ت.	261	255	6	12	د. أ.
50	45	217	222	ف. بو.	242	237	25	30	ر. ف.
245	241	22	26	آ. ع.	247	251	20	16	د. ر.
257	257	10	10	ب. د.	263	261	4	6	خ. ب.
258	249	9	18	أ. بن.	266	262	1	5	رب. ن.
267	261	0	6	ص. ع.	258	258	9	9	عم. ب.

263	263	4	4	ن. خ.	246	227	21	40	ع. ر.
253	253	14	14	خ. ي.	262	258	5	9	ع. ن.
248	238	19	29	هـ. ب.	248	244	19	23	ت.س.
265	266	2	1	أ. م. ب.	262	259	5	8	م. م.
265	264	2	3	م. ج.	266	260	0	7	ج. ب.
266	261	1	6	و. و.	253	258	14	9	ب. ر.
256	245	11	22	ب. م.	238	251	29	16	ي. ل.
263	260	4	7	ع. ع.	245	246	22	21	ب. بو.
234	230	33	37	د. ض.	263	257	4	10	أ. د.
254	235	13	32	س. إ.	266	266	1	1	م. ع.
252	249	15	18	ص. ص.	266	265	1	2	ي. ح
232	213	35	54	ب. خ.	257	255	10	12	ن. خ.
228	219	39	48	ب. ن.	260	260	7	7	م. ح.
257	240	10	27	بن. س.	261	260	6	7	س. آ.
258	258	9	9	بو. ف.	256	257	11	10	ش. ب.
248	238	19	29	ع. ي.	237	230	30	37	ل. ي.
250	228	17	39	ش. ح.	256	251	11	16	أ. ع.
258	256	9	11	ب. ر.	245	229	22	38	ن. م.
228	223	39	44	ع. ر.	254	233	13	34	هـ. ع.
265	264	2	3	م. د.	226	214	41	53	ت. ب.
266	261	1	6	ل. ف.	189	174	78	93	ش. ق.
222	202	45	65	ع. ف.	231	201	36	66	هـ. ت.

265	261	2	6	بلـ ع.	261	259	6	8	ر. ب.
252	235	15	32	ش. آ.	231	214	36	53	ي. ح.
264	260	3	7	ي. هـ .	237	219	30	48	د. ل.
263	258	4	9	ب. م.	254	247	13	20	ح. ب.
244	240	23	27	م. ع.	238	238	29	29	أ. ر.
240	234	27	33	د. إ.	120	103	147	164	ع. بو.
263	262	4	5	ش. م.	81	74	186	193	س. بو.
235	235	32	32	ز. ع.	263	266	4	1	س. أ.
178	169	89	98	بلـ م.	260	252	7	15	ب. أ.
218	218	49	49	ب. س.	246	249	21	18	ي. م.
206	188	61	79	ع. ر.	266	261	1	6	ل. ل.
227	207	40	60	الـ و.	266	256	1	11	بو. رؤ.
238	241	29	26	م. ز.	261	262	6	5	ش. و.
247	242	20	25	ب. س.	238	235	29	32	ع. ع.
241	245	26	22	بل. ي.	254	249	13	18	م. ح.
					250	241	17	26	م. ع.

الملحق رقم (02):جدول رقم (09): قيم أداء أفراد مجتمع الدراسة على اختبار القراءة.

	نص مشكل		نص غير مشكل	
مجتمع الدراسة	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة	إجابة صحيحة	إجابة خاطئة
1	267	0	267	0
2	267	0	267	0
3	267	0	267	0
4	267	0	266	1
5	267	0	266	1
6	267	0	266	1
7	267	0	266	1
8	267	0	266	1
9	266	1	266	1
10	266	1	266	1
11	266	1	266	1
12	266	1	266	1
13	266	1	265	2
14	266	1	265	2
15	266	1	265	2
16	266	1	265	2
17	266	1	265	2
18	266	1	265	2
19	266	1	264	3
20	266	1	264	3
21	266	1	264	3
22	266	1	264	3
23	266	1	264	3
24	266	1	264	3
25	266	1	264	3
26	266	1	264	3
27	266	1	264	3
28	266	1	264	3
29	266	1	264	3
30	266	1	264	3
31	266	1	263	4
32	266	1	263	4
33	266	1	263	4
34	266	1	263	4
35	265	2	263	4
36	265	2	263	4
37	265	2	263	4

4	263	2	265	**38**
4	263	2	265	**39**
4	263	2	265	**40**
4	263	2	265	**41**
4	263	2	265	**42**
5	262	2	265	**43**
5	262	2	265	**44**
5	262	2	265	**45**
5	262	2	265	**46**
5	262	2	265	**47**
5	262	2	265	**48**
5	262	2	265	**49**
5	262	2	265	**50**
5	262	2	265	**51**
5	262	2	265	**52**
5	262	2	265	**53**
5	262	2	265	**54**
5	262	2	265	**55**
5	262	2	265	**56**
5	262	2	265	**57**
6	261	3	264	**58**
6	261	3	264	**59**
6	261	3	264	**60**
6	261	3	264	**61**
6	261	3	264	**62**
6	261	3	264	**63**
6	261	3	264	**64**
6	261	3	264	**65**
6	261	3	264	**66**
6	261	3	264	**67**
6	261	3	264	**68**
6	261	3	264	**69**
6	261	3	264	**70**
7	260	4	263	**71**
7	260	4	263	**72**
7	260	4	263	**73**
7	260	4	263	**74**
7	260	4	263	**75**
7	260	4	263	**76**
7	260	4	263	**77**
7	260	4	263	**78**
7	260	4	263	**79**
8	259	4	263	**80**

8	259	4	263	**81**
8	259	4	263	**82**
8	259	4	263	**83**
8	259	4	263	**84**
8	259	4	263	**85**
8	259	4	263	**86**
8	259	4	263	**87**
8	259	5	262	**88**
8	259	5	262	**89**
8	259	5	262	**90**
8	259	5	262	**91**
9	258	5	262	**92**
9	258	5	262	**93**
9	258	5	262	**94**
9	258	5	262	**95**
9	258	5	262	**96**
9	258	5	262	**97**
9	258	5	262	**98**
9	258	5	262	**99**
9	258	5	262	**100**
9	258	5	262	**101**
9	258	5	262	**102**
9	258	6	261	**103**
9	258	6	261	**104**
9	258	6	261	**105**
9	258	6	261	**106**
9	258	6	261	**107**
9	258	6	261	**108**
10	257	6	261	**109**
10	257	6	261	**110**
10	257	6	261	**111**
10	257	6	261	**112**
10	257	6	261	**113**
10	257	6	261	**114**
10	257	6	261	**115**
10	257	6	261	**116**
10	257	6	261	**117**
10	257	6	261	**118**
11	256	7	260	**119**
11	256	7	260	**120**
11	256	7	260	**121**
11	256	7	260	**122**
11	256	7	260	**123**

11	256	7	260	**124**
11	256	7	260	**125**
11	256	8	259	**126**
11	256	8	259	**127**
11	256	8	259	**128**
11	256	8	259	**129**
12	255	8	259	**130**
12	255	8	259	**131**
12	255	9	258	**132**
12	255	9	258	**133**
12	255	9	258	**134**
12	255	9	258	**135**
12	255	9	258	**136**
12	255	9	258	**137**
12	255	9	258	**138**
13	254	9	258	**139**
13	254	9	258	**140**
13	254	9	258	**141**
13	254	9	258	**142**
13	254	9	258	**143**
13	254	9	258	**144**
14	253	10	257	**145**
14	253	10	257	**146**
14	253	10	257	**147**
14	253	10	257	**148**
14	253	10	257	**149**
14	253	10	257	**150**
14	253	10	257	**151**
14	253	10	257	**152**
14	253	10	257	**153**
14	253	10	257	**154**
15	252	11	256	**155**
15	252	11	256	**156**
15	252	11	256	**157**
15	252	11	256	**158**
15	252	11	256	**159**
15	252	11	256	**160**
16	251	11	256	**161**
16	251	11	256	**162**
16	251	12	255	**163**
16	251	12	255	**164**
16	251	12	255	**165**
16	251	12	255	**166**

16	251	12	255	**167**
16	251	12	255	**168**
17	250	13	254	**169**
17	250	13	254	**170**
17	250	13	254	**171**
17	250	13	254	**172**
17	250	13	254	**173**
17	250	13	254	**174**
17	250	13	254	**175**
17	250	13	254	**176**
17	250	13	254	**177**
17	250	14	253	**178**
18	249	14	253	**179**
18	249	14	253	**180**
18	249	14	253	**181**
18	249	14	253	**182**
18	249	14	253	**183**
18	249	14	253	**184**
18	249	14	253	**185**
18	249	15	252	**186**
18	249	15	252	**187**
18	249	15	252	**188**
19	248	15	252	**189**
20	247	15	252	**190**
20	247	15	252	**191**
20	247	15	252	**192**
20	247	16	251	**193**
20	247	16	251	**194**
21	246	17	250	**195**
21	246	17	250	**196**
21	245	17	250	**197**
22	245	17	250	**198**
22	245	18	249	**199**
22	245	18	249	**200**
22	245	18	249	**201**
23	244	19	248	**202**
23	244	19	248	**203**
23	244	19	248	**204**
23	244	19	248	**205**
24	243	19	248	**206**
24	243	19	248	**207**
24	243	20	247	**208**
24	243	20	247	**209**

24	243	20	247	**210**
25	242	20	247	**211**
25	242	20	247	**212**
25	242	20	247	**213**
26	241	21	246	**214**
26	241	21	246	**215**
26	241	21	246	**216**
26	241	21	246	**217**
26	241	21	246	**218**
27	240	22	245	**219**
27	240	22	245	**220**
28	239	22	245	**221**
28	239	22	245	**222**
29	238	22	245	**223**
29	238	23	244	**224**
29	238	23	244	**225**
29	238	23	244	**226**
29	238	24	243	**227**
29	238	24	243	**228**
29	238	24	243	**229**
29	238	25	242	**230**
30	237	25	242	**231**
30	237	26	241	**232**
30	237	26	241	**233**
31	236	27	240	**234**
32	235	27	240	**235**
32	235	27	240	**236**
32	235	27	240	**237**
32	235	28	239	**238**
32	235	28	239	**239**
32	235	28	239	**240**
33	234	29	238	**241**
33	234	29	238	**242**
34	233	29	238	**243**
34	233	29	238	**244**
34	233	29	238	**245**
35	232	29	238	**246**
35	232	29	238	**247**
36	231	30	237	**248**
37	230	30	237	**249**
37	230	30	237	**250**
37	230	30	237	**251**
38	229	32	235	**252**

39	228	32	235	**253**
39	228	32	235	**254**
39	228	33	234	**255**
40	227	34	233	**256**
40	227	34	233	**257**
41	226	35	232	**258**
44	223	36	231	**259**
44	223	36	231	**260**
44	223	37	230	**261**
44	223	37	230	**262**
45	222	38	229	**263**
47	220	38	229	**264**
48	219	39	228	**265**
48	219	39	228	**266**
49	218	39	228	**267**
49	218	40	227	**268**
50	217	40	227	**269**
52	215	41	226	**270**
53	214	42	225	**271**
53	214	42	225	**272**
54	213	45	222	**273**
54	213	45	222	**274**
56	211	46	221	**275**
57	210	46	221	**276**
58	209	47	220	**277**
58	209	49	218	**278**
59	208	50	217	**279**
59	208	50	217	**280**
60	207	51	216	**281**
60	207	53	214	**282**
64	203	53	214	**283**
65	202	57	210	**284**
66	201	61	206	**285**
71	196	62	205	**286**
78	189	69	198	**287**
78	189	69	198	**288**
79	188	71	196	**289**
93	174	78	189	**290**
98	169	89	178	**291**
164	103	147	120	**292**
187	80	186	81	**293**
193	74	189	78	**294**
193	74	194	73	**295**

198	69	202	65	**296**
211	56	207	60	**297**
222	45	217	50	**298**
257	10	257	10	**299**
261	06	261	06	**300**
266	01	266	01	**301**

الملحق رقم (03): جدول رقم (18): الجدول التكراري للإجابات الصحيحة للنص المشكل.

الفئات	التكرار fi	مركز الفئةxi	نقاط الرسم
من0 إلى أقل من 10	02	05	(2 ، 5)
من 10 إلى أقل من 20	01	15	(1 ، 15)
من 20 إلى أقل من 30	00	25	(0 ، 25)
من 30 إلى أقل من 40	00	35	(0 ، 35)
من 40 إلى أقل من 50	00	45	(0 ، 45)
من 50 إلى أقل من 60	01	55	(1 ، 55)
من 60 إلى أقل من 70	02	65	(2 ، 65)
من 70 إلى أقل من 80	02	75	(2 ، 75)
من 80 إلى أقل من 90	01	85	(1 ، 85)
من 90 إلى أقل من 100	00	95	(0 ، 95)
من 100 إلى أقل من 110	00	105	(0 ، 105)
من 110 إلى أقل من 120	00	115	(0 ، 115)
من 120 إلى أقل من 130	01	125	(1 ، 125)
من 130 إلى أقل من 140	00	135	(0 ، 135)
من 140 إلى أقل من 150	00	145	(0 ، 145)
من 150 إلى أقل من 160	00	155	(0 ، 155)
من 160 إلى أقل من 170	00	165	(0 ، 165)
من 170 إلى أقل من 180	01	175	(1 ، 175)
من 180 إلى أقل من 190	01	185	(1 ، 185)
من 190 إلى أقل من 200	03	195	(3 ، 195)
من 200 إلى أقل من 210	03	205	(3 ، 205)
من 210 إلى أقل من 220	06	215	(6 ، 215)
من 220 إلى أقل من 230	15	225	(15 ، 225)
من 230 إلى أقل من 240	25	235	(25 ، 235)
من 240 إلى أقل من 250	39	245	(39 ، 245)
من 250 إلى أقل من 260	73	255	(73 ، 255)
من 260 إلى أقل من 270	125	265	(125 ، 265)
المجموع	**301**		

الملحق رقم (04): الجدول رقم (19): الجدول التكراري للإجابات الخاطئة للنص المشكل.

الفئات	التكرار fi	مركز الفئة xi	نقاط الرسم
من 0 إلى أقل من 10	144	05	(05، 144)
من 10 إلى أقل من 20	63	15	(15، 63)
من 20 إلى أقل من 30	40	25	(25 ، 40)
من 30 إلى أقل من 40	20	35	(35 ، 20)
من 40 إلى أقل من 50	11	45	(45 ، 11)
من 50 إلى أقل من 60	06	55	(55 ، 06)
من 60 إلى أقل من 70	04	65	(65 ، 04)
من 70 إلى أقل من 80	02	75	(75 ، 02)
من 80 إلى أقل من 90	01	85	(85 ، 01)
من 90 إلى أقل من 100	0	95	(95 ، 0)
من 100 إلى أقل من 110	0	105	(105 ، 0)
من 110 إلى أقل من 120	0	115	(115 ، 0)
من 120 إلى أقل من 130	0	125	(125 ، 0)
من 130 إلى أقل من 140	0	135	(135 ، 0)
من 140 إلى أقل من 150	1	145	(145 ، 1)
من 150 إلى أقل من 160	0	155	(155 ، 0)
من 160 إلى أقل من 170	0	165	(165 ، 0)
من 170 إلى أقل من 180	0	175	(175 ، 0)
من 180 إلى أقل من 190	2	185	(185 ، 2)
من 190 إلى أقل من 200	01	195	(195 ، 1)
من 200 إلى أقل من 210	02	205	(205 ، 2)
من 210 إلى أقل من 220	01	215	(215 ، 1)
من 220 إلى أقل من 230	0	225	(225 ، 0)
من 230 إلى أقل من 240	0	235	(235 ، 0)
من 240 إلى أقل من 250	0	245	(245 ، 0)
من 250 إلى أقل من 260	01	255	(255 ، 1)
من 260 إلى أقل من 270	02	265	(265 ، 2)
المجموع	**301**		

الملحق رقم (05): الجدول رقم (20): الجدول التكراري للإجابات الصحيحة للنص غير المشكل.

الفئات	التكرار fi	مركز الفئة xi	نقاط الرسم
من 0 إلى أقل من 10	02	05	(05 ، 2)
من 10 إلى أقل من 20	01	15	(15 ، 1)
من 20 إلى أقل من 30	0	25	(25 ، 0)
من 30 إلى أقل من 40	0	35	(35 ، 0)
من 40 إلى أقل من 50	1	45	(45 ، 1)
من 50 إلى أقل من 60	1	55	(55 ، 1)
من 60 إلى أقل من 70	1	65	(65 ، 1)
من 70 إلى أقل من 80	2	75	(75 ، 2)
من 80 إلى أقل من 90	1	85	(85 ، 1)
من 90 إلى أقل من 100	0	95	(95 ، 0)
من 100 إلى أقل من 110	1	105	(105 ، 1)
من 110 إلى أقل من 120	0	115	(115 ، 0)
من 120 إلى أقل من 130	0	125	(125 ، 0)
من 130 إلى أقل من 140	0	135	(135 ، 0)
من 140 إلى أقل من 150	0	145	(145 ، 0)
من 150 إلى أقل من 160	0	155	(155 ، 0)
من 160 إلى أقل من 170	1	165	(165 ، 1)
من 170 إلى أقل من 180	1	175	(175 ، 1)
من 180 إلى أقل من 190	3	185	(185 ، 3)
من 190 إلى أقل من 200	1	195	(195 ، 1)
من 200 إلى أقل من 210	9	205	(205 ، 9)
من 210 إلى أقل من 220	12	215	(215 ، 12)
من 220 إلى أقل من 230	13	225	(225 ، 13)
من 230 إلى أقل من 240	31	235	(235 ، 31)
من 240 إلى أقل من 250	42	245	(245 ، 42)
من 250 إلى أقل من 260	99	255	(255 ، 99)
من 260 إلى أقل من 270	79	265	(265 ، 79)
المجموع	**301**		

الملحق رقم (06): الجدول رقم (21): الجدول التكراري للإجابات الخاطئة للنص غير المشكل.

الفئات	التكرار fi	مركز الفئة xi	نقاط الرسم
من 0 إلى أقل من 10	108	05	(108 ، 5)
من 10 إلى أقل من 20	81	15	(81 ، 15)
من 20 إلى أقل من 30	41	25	(41 ، 25)
من 30 إلى أقل من 40	25	35	(25 ، 35)
من 40 إلى أقل من 50	13	45	(13 ، 45)
من 50 إلى أقل من 60	12	55	(12 ، 55)
من 60 إلى أقل من 70	05	65	(5 ، 65)
من 70 إلى أقل من 80	04	75	(4 ، 75)
من 80 إلى أقل من 90	0	85	(0 ، 85)
من 90 إلى أقل من 100	2	95	(2 ، 95)
من 100 إلى أقل من 110	0	105	(0 ، 105)
من 110 إلى أقل من 120	0	115	(0 ، 115)
من 120 إلى أقل من 130	0	125	(0 ، 125)
من 130 إلى أقل من 140	0	135	(0 ، 135)
من 140 إلى أقل من 150	0	145	(0 ، 145)
من 150 إلى أقل من 160	0	155	(0 ، 155)
من 160 إلى أقل من 170	1	165	(1 ، 165)
من 170 إلى أقل من 180	0	175	(0 ، 175)
من 180 إلى أقل من 190	1	185	(1 ، 185)
من 190 إلى أقل من 200	3	195	(3 ، 195)
من 200 إلى أقل من 210	0	205	(0 ، 205)
من 210 إلى أقل من 220	1	215	(1 ، 215)
من 220 إلى أقل من 230	1	225	(1 ، 225)
من 230 إلى أقل من 240	0	235	(0 ، 235)
من 240 إلى أقل من 250	0	245	(0 ، 245)
من 250 إلى أقل من 260	1	255	(1 ، 255)
من 260 إلى أقل من 270	2	265	(2 ، 265)
المجموع	**301**		

الملحق رقم (07)
اختبار القراءة

العطلـة

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب، في مدينة من مدن الصحراء الواسعة. تعرف هناك على صديقه جلول. أحب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة، لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية.

عند مغيب أحد الأيام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة، فارتجفت سقوف المنازل وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه، إنها زوبعة رملية، سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء.

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها، فدبت الحركة في ساحة المدينة. لم يخف فارس من تلك الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال، لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب فيرغي ويزبد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في شواطئه باطمئنان.

انتهت العطلة، عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى الصحراء.

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر الجميلة والاستمتاع بزرقة مياهها.

العُطْلَـةُ

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَبِيعِ فِي الْجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَحْرَاءِ الْوَاسِعَةِ. تَعَرَفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُولُ. أَحَبَ كَثِيرًا اَلْجَوَلَاتِ اَلْتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضَ أَبْنَاءِ الْمَدِينَةِ، لَعِبَ عَلَى الْكُثْبَانِ الرَمْلِيَةِ وَتَسَلَقَ أَشْجَارَ النَخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الْأَيَامِ تَمَرَدَتْ الطَبِيعَةُ وَهَبَتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ اَلْأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَاتُ الرِمَالِ فِي كُلِ اتِجَاهٍ، إِنَهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَةٌ، سَارَعَ النَاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَتِ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِبَةٌ فِي السَمَاءِ.

فِي الصَبَاحِ هَدَأَتِ الطَبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا، فَذَبَتِ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ. لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِيَاحِ الْقَوِيَةِ لِأَنَهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَمَالِ، لَقَدْ تَعَوَدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضِبُ فَيَرْغِي وَيَزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُفُنُ وَيَسْبَحَ النَاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

اِنْتَهَتِ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسُ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَحْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَيْفِ دَعَا فَارِسُ صَدِيقَهُ جَلُولُ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَيْفِيَةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَالْاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن /12

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

الصحراء الواسعة تعرف هناك على صديقه جلول أحب كثيرا /14

13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26

الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة لعب على الكثبان /17

27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43

الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية. /11

44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54

عند مغيب أحد الأيام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت /19

55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72

سقوف المنازل وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه /17

73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89

إنها زوبعة رملية /5

90 91 92 93 94

سارع الناس إلى منازلهم فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان /21

95 96 97 98 99 00 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15

ناعبة في السماء /5

16 17 18 19 20

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة /20

21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40

لم يخف فارس من تلك الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال /21

41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61

لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب فيرغي ويزيد وترتفع

62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81

أمواجه عاليا ثم /25

82 83 84 85 86

يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في شواطئه باطمئنان /22

87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 00 1 2 3 4 5 6 7 8

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن /22

9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

رحلته إلى الصحراء /5

32 33 34 35 36

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على

37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54

شواطئ البحر /21

55 56 57

الجميلة والاستمتاع بزرقة مياهها /10

58 59 60 61 62 63 64 65 66 67

مفتاح الاختبار

/// يدل هذا الرمز على تقطيع الكلمة

[...] وضع رمز الصوت بين قوسين ووضع سهم باتجاه الأعلى يدل على الحذف

+[...] إشارة زائد والصوت بين عارضتين يدل على الإضافة

وضع خط مائل / على مستوى الوحدة عند انتهاء 60 ثانية

- اختبار قراءة الكلمات وأشباه الكلمات واللاكلمات:

الهدف:

يهدف الاختبار إلى تقييم قدرة الطفل على قراءة قوائم من الكلمات المعزولة وأشباه الكلمات و اللاكلمات خلال مدة زمنية معينة، وتدوين الأخطاء الفنولوجية التي تشمل: القلب أو الحذف أو الابدال أو زيادة حرف ساكن أو الحركة منها الضمة، الكسرة، الفتحة، أو الشدة أو الممدود.

وبالتالي فهو اختبار تشخيصي لاضطرابات القراءة حسب طريقة القراءة المستعملة من طرف المفحوص وبالأخص يظهر لنا نوع عسر القراءة، فبالنسبة لعسر القراءة الفنولوجي يبين لنا هذا الاختبار وجود صعوبة لدى الفرد في قراءة أشباه الكلمات (كلمات دون معنى)، وفي قراءة اللاكلمات (سلسلة من الفونيمات أو الحروف دون أي معنى).

التعليمة وطريقة العمل:

1- نقدم للطفل قائمة من 40 كلمة مألوفة وكثيرة الاستعمال، ونطلب منه قراءتها بأسرع ما يمكن وبدون أخطاء. وتكون التعليمة كالتالي: هذه قائمة من الكلمات اقرأها كلها بأفضل ما تستطيع وبدون أخطاء.

[ɛandèk qa٢ima mina elkalimặt əqraha bisɔrɛa wa bidọn ٢aɵţặ٢]

2- نعرض على الطفل قائمة من 24 أشباه كلمات (كلمات بدون معنى)، ونطلب منه قراءتها بأقل وقت ممكن وبدون أخطاء. وتكون التعليمة كالتالي: هذه قائمة من كلمات بدون معنى اقرأها كلها بأفضل ما تستطيع وبدون أخطاء.

[ɛandèk qa٢ima mina elkalimặt bla maɛna əqraha bisɔrɛa wa bidọn ٢aɵţặ٢]

3- نعرض على الطفل قائمة من 24 لاكلمة (سلسلة من الحروف ليس لها معنى) ونطلب منه قراءتها بأقل وقت ممكن وبدون أخطاء. وتكون التعليمة كالتالي: هذه قائمة من اللاكلمات، أي كلمات بدون معنى، اقرأها كلها بأفضل ما تستطيع وبدون أخطاء.

[ɛandèk qa٢ima mina ellặkalimặt əqraha bisɔrɛa wa bidọn ٢aɵţặ٢]

التوقيت:

- بالنسبة لقراءة قائمة الكلمات فإن الوقت المستغرق يقدر بـ 1 دقيقة.
- أما بالنسبة لقراءة قائمة أشباه الكلمات واللاكلمات فيقدر الزمن الأقصى بـ 3 دقائق لكل واحدة منها أي 6 دقائق في المجموع.

التنقيط:

- نعطي نقطة (01) لكل إجابة صحيحة على كل مقروءة صحيحا، وصفر (0) على كل إجابة خاطئة أي (40) نقطة بالنسبة لقراءة الكلمات، و(24) نقطة لكل من قراءة أشباه الكلمات واللاكلمات.

- حساب الزمن المستغرق للقراءة من أجل معرفة سرعة القراءة، وحساب عدد الأخطاء أو الكلمات واشباه الكلمات واللاكلمات المقروءة خطأ من أجل التحليل الكيفي أي التعرف على دقة القراءة وفعالية القراءة لكل مجموعة.

الوسائل المستعملة:

- قائمة من (40) كلمة مُشَكلَة ومألوفة كثيرة التداول في الوسط المدرسي، مختلفة الطول ومكونة تدريجيا من مقطع، مقطعين، ثلاث مقاطع، أربع مقاطع أو خمس مقاطع.

الملحق رقم (08)

اختبار قراءة قوائم الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات

1-قراءة الكلمات:

هُوَ	بَحْرٌ	حِكَايَةٌ	تَكَسَرَتْ	الْمُسْلِمُونْ
مِنْ	قَمَرٌ	صُورَةٌ	مِحْفَظَةٌ	الْخَفِيفَتَيْنِ
حَتَى	أَكْتُبُ	سَبُورَةٌ	عُصْفُورَةٌ	الإِحْتِفَالَاتْ
لَمْ	مَلْعَبٌ	أَرْسُمُ	رِسَالَةٌ	اَلْمُسْتَعْصِيَةُ
عَلِيٌ	كَأْسٌ	دَرَاجَةٌ	جَدِيدَةٌ	إِسْتِقْبَالِهِمْ
سُمٌ	فَأْسٌ	حَلَزُونٌ	شَجَرَةٌ	اَلْمُحِيطَاتْ
قِطٌ	فَأْرٌ	طَاوِلَةُ	مُعَلِمَةٌ	اَلْفِيزْيُولُوجِيَةُ
جُبْ	يَمْشِي	أَمْوَاجٌ	يَصْطَحِبُ	اَلتَـقَلُّصَاتْ

2- قراءة أشباه الكلمات:

شَمْ	سِنْرٌ	حُثَلَثْ	مَسَنْطِينَةُ
حِنُوا	طَضَى	شَحْلٌ	مِسْتِدْلاَلِي
قَنْ	قَتَبَ	قَجَاجَةٌ	مُدْهَارَتَانِ
نُلاَ	حَمْخٌ	نَشْلٌ	مُخْتَطِلاَنِ
مَلِ	خَنَبٌ	خَسِيمٌ	يَتَمِبْسَانْ
عُبِي	مَأْرٌ	سَرِيخٌ	إِسْتِمْتَاجِي

3- قراءة اللاكلمات:

مِسُ	غَعِقُ	قَفْثُصْ	مِرْسَفِقِ
نَاهُ	تَعَهَ	مَسِلَرْ	نِتَعُكِوِي
خِيءْ	أَقْثٌ	نَمِشَكَ	مُكَنَارُلَايْ
شُعِ	بَقُشَ	إِمَهْرَثْ	سِنْتَاغْهَامِ
لَقَ	كِحُخٍ	دَقُذِفٌ	سِعَخِكَمِثْرٌ
ضَصِ	مُبِثٌ	رُلاَسِصُ	زَمِخَارِيثُ

الملحق رقم (09)
اختبار التعرف على الكلمة المكتوبة

أزرق أحمرأخضرأصفر

أحمرأخضرأصفرأزرق

أخضرأصفرأزرق أحمر

أصفرأزرق أحمرأخضر

أزرق أخضر أصفر أحمر

الملحق رقم (10)
اختبار الفهم القرائي

اَللهُ يَرَاكَ

كَانَ هُناكَ طِفْلٌ طَيِّبٌ يَعِيشُ فِي قَرْيَةٍ جَمِيلَةٍ تُطِلُّ عَلَى شَاطِئِ اَلْبَحْرِ اسْمُهُ عَبْدُ اَلرَّحْمَانِ يَشْتَهِرُ بِاَلصِّدْقِ وَاَلْأَمَانَةِ وَاَلْكَرَمِ وَاَلشَّجَاعَةِ، وَكَانَ كُلُّ أَهْلِ اَلْقَرْيَةِ يُحِبُّونَهُ كَثِيرًا، كَانَ يَذْهَبُ كُلَّ يَوْمٍ لِشَيْخِ اَلْقَرْيَةِ لِيَحْفَظَ اَلْقُرْآنَ اَلْكَرِيمَ عَلَى يَدَيْهِ.

كَانَ اَلشَّيْخُ يَحْتَرِمُ عَبْدَ اَلرَّحْمَانِ وَيُقَدِّرُهُ أَكْثَرَ مِنْ زُمَلاَئِهِ، فَغَارَ زُمَلاَءِهِ وَقَالُوا لِلشَّيْخِ: لِمَاذَا تُفَضِلُهُ دَائِمًا عَلَينَا؟ سَأَطْلُبُ مِنْكُمْ جَمِيعًا شَيْئًا لِتَفْعَلُوهُ وَسَتَعْرِفُونَ بَعْدَهَا لِمَاذَا أُفَضِّلُ عَبْدَ اَلرَّحْمَانِ عَلَيْكُمْ جَمِيعًا؟

قَامَ اَلشَّيْخُ بِإِعْطَاءِ بُرْتُقَالَةٍ لِكُلِّ تِلْمِيذٍ وَقَالَ لَهُ أُرِيدُكَ أَنْ تَأْكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَاكَ فِيهِ أَحَدٌ، وَسَنَلْتَقِي غَدًا هُنَا لِأَعْرِفَ مِنْ كُلِّ وَاحِدٍ مِنْكُمْ أَيْنَ أَكَلَ اَلْبُرْتُقَالَةَ، فَأَخَذَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنَ اَلتَّلاَمِيذِ بُرْتُقَالَةً وَانْصَرَفَ.وَفِي اَلْيَوْمِ اَلتَّالِي حَضَرَ جَمِيعُ اَلتَّلاَمِيذِ، فَسَأَلَهُمُ اَلشَّيْخُ: هَلْ أَكَلْتُمِ اَلْبُرْتُقَالَةَ؟

فَقَالَ اَلْأَوَّلُ: أَكَلْتُهَا فِي اَلْخِزَانَةِ.

وَقَالَ اَلثَّانِي: أَكَلْتُهَا تَحْتَ اَلسَّرِيرِ.

وَقَالَ اَلثَّالِثُ: أَنَا أَكَلْتُهَا فَوْقَ سَطْحِ اَلْبَيْتِ.

وَأَخَذَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنَ اَلتَّلاَمِيذِ يَحْكِي أَيْنَ أَكَلَ اَلْبُرْتُقَالَةَ، إِلَى أَنْ جَاءَ دَوْرُ عَبْدُ اَلرَّحْمَانِ، فَقَالَ لَهُ اَلشَّيْخُ: وَأَنْتَ يَا عَبْدُ اَلرَّحْمَانِ أَيْنَ أَكَلْتَ اَلْبُرْتُقَالَةَ؟ فَأَخْرَجَ عَبْدُ اَلرَّحْمَانِ اَلْبُرْتُقَالَةَ مِنْ جَيْبِهِ وَقَالَ لِلشَّيْخِ: أَنَا لَمْ آكُلِ اَلْبُرْتُقَالَةَ يَا شَيْخِي.

قَالَ اَلشّيْخُ: وَلِمَاذَا لَمْ تَأْكُلْهَا؟ قَال: لِأَنَّكَ أَمَرْتَنَا أَنْ نَأْكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَانَا فِيهِ أَحَدٌ، وَكُلَّمَا ذَهَبْتُ إِلَى مَكَانٍ وَأَرَدْتُ أَنْ آكُلَ اَلْبُرْتُقَالَةَ عَلِمْتُ أَنَّ اللهَ يَرَانِي، فَمِنْ أَجْلِ ذَلِكَ لَمْ آكُلِ اَلْبُرْتُقَالَةَ.

فَفَرِحَ اَلشَّيْخُ فَرَحًا شَدِيدًا وَاحْتَضَنَهُ، وَأَعْطَاهُ مُكَافَأَةً، ثُمَ قَالَ لِبَاقِي اَلتَّلاَمِيذِ: مَا رَأْيُكُمْ فِي عَبْدِ اَلرَّحْمَانِ؟ قَالُوا: لَقَدْ عَلِمْنَا حَقًا أَنَّهُ أَفْضَلَ مِنَّا، لِأَنَّهُ يُرَاقِبُ اللهَ وَيَخْشَاهُ.

الأسئلة:

- إختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة (x)

1- يُحِبُّ الشَّيْخُ عَبْدَ الرَّحْمَانِ لِأَنَّهُ:

أ- يَحْفَظُ القُرْآنَ أَكْثَرَ مِنْ زُمَلاَئِهِ

ب- مُجْتَهِدٌ فِي دُرُوسِهِ

ج- يَخَافُ اللهَ وَيُطِيعُهُ

د- لِأَنَّهُ خَجُولٌ

2- طَلَبَ الشَّيْخُ مِنَ التَّلاَمِيذِ:

أ- بَيْعَ اَلْبُرْتُقَالَةِ

ب- شِرَاءَ البُرْتُقَالَة

ج- إِهْدَاءَ البُرْتُقَالَةِ

د- أَكْلَ البُرْتُقَالَة

3- تَعْنِي عِبَارَةُ "أَعْطَاهُ مُكَافَأَةً" أَنَّ اَلشَّيْخَ:

أ- رَاضٍ عَنْهُ

ب- غَاضِبٌ مِنْهُ

ج- يَفْتَخِرُ بِهِ

د- أ + ج

4- يُمْكِنُ الْحُكْمُ عَلَىعِبَارَةِ الْكَاتِبِ " كَانَعَبْدُ الرَّحْمَانِيَشْتَهِرُ بِالصِّدْقِوَالْأَمَانَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ "بِأَنَّهَا:

أ- رَأْيُ اَلْكَاتِبِ

ب- حَقِيقَةٌ

ج- رَأْيُ النَّاسِ فِيهِ

د- إِشَاعَةٌ فَقَطْ

5- إِذَا مَا طَلَبَ مِنْكَ وَالِدُكَ اَلْقِيَامَبِحِفْظِ الْقُرْآنِ فَهَلْ:

أ- تَسْتَجِيبُ لِأَمْرِهِ

ب- تَرْفُضُ أَمْرَهُ

ج- لاَ تُبَالِي بِمَا طَلَبَهُ مِنْكَ

د- تُفَكِّرُ فِي اَلأَمْرِ

6- الفكرة الوحيدة التي لم ترد في النصهي:

أ- خُلُقُ عَبْد الرَّحْمَان

ب- نَجَاحَ عَبْدُ الرَّحْمَانِ فِي الامْتِحَانِ

ج- اعْتِرَافَ الشَّيْخِ بِإِيمَانِ عَبْد الرَّحْمَانِ

د- حُسْنُ وَجَمَال عَبْد اَلرَّحْمَانِ

7- هَلْ تَرَى أَنَّ مَا قَامَ بِهِ اَلشَّيْخُ كَانَ:

أ- لِأَنَّهُ يُحِبُّ عَبْدَ الرَّحْمَانِ أَكْثَرَ مِنْ بَاقِي اَلتَّلاَمِيذِ

ب- لِيُبَيِّنَ مَدَى إِيمَانِ عَبْد الرَّحْمَان

ج- لِيُوَضِّحَ الفَرْقَ بَيْنَ عَبْدَ الرَّحْمَانِ وَبَيْنَ بَاقِي التَّلاَمِيذِ

د- لِأَنَّ التَّلَامِيذَ طَلَبُوا مِنْهُ ذَلِكَ

8- دَوْرُ شَيْخِ اَلْقَرْيَةِ هُوَ:

أ- تَعْلِيمُ اَلْقُرْآنِ لِلأَطْفَالِ

ب- تَرْبِيَةُ اَلْأَطْفَال

ج- تَعْلِيمُ اَلْأَطْفَالِ اَلدِّينِ اَلإِسْلاَمِي

د- أ + ج

9- لَا تَقُومُ بِفِعْلٍ مَا يُغْضِبُ اللهِلِأَنَّكَ:

أ- تُحِبُّهُ وَتَخَافُهُ

ب- وَالِدَيْكَ يَطْلُبُونَ مِنْكَ ذَلِكَ

ج- اَلْمُعَلِّمُ يَطْلُبُ مِنْكَ ذَلِكَ

د- لِأَنَّكَ لاَ تَعْرِفُ لِمَاذَا.

10- يمكن إعطاء عنوان آخر للنص وهو:

أ- اَلإِيمَانُ الصَّادِقُ

ب- جَزَاءُ اَلإِحْسَانِ

ج- اَلصِّدْقُ وَاَلأَمَانَةُ

د- الله يُرَاقِبُكَ

11- فَرِحَ الشيخ فَرِحًا شديدًا واحتضنعبد الرحمان لأنه:

أ- لَمْ يُخَيِّبْ أَمَلَهُ

ب- بَيَّنَ أَنَّهُ كَانَ عَلَى صَوَابٍ

ج- نَجَحَ فِي اَلامْتِحَانِ

د- كُلَّ مَا ذُكِرَ سَابِقًا

12- اعْتَرَفَ اَلتَّلاَمِيذُ بِذَكَاءِ زَمِيلِهِمْ عَبْد الرَّحْمَانلِأَنَّهُ:

أ- نَجَحَ فِي الاِخْتِبَارِ

ب- رَسَبَ فِي الاِخْتِبَارِ

ج- كَانَ أَفْضَلَ مِنْهُمْ

د- طَلَبَ مِنْهُمُ الشَّيْخُ ذَلِكَ

13- أَنْتَ تَخَافُ الله عِنْدَمَا:

أ- تَقُومُ بِعَمَلٍ لاَ يُرْضِيهِ

ب- لاَ تَقْرَأُ اَلْقُرْآنَ

ج- عِنْدَمَا تَمْرَضُ

د- تَخَافُ اَلله دَائِمًا وَتُحِبُّهُ دَائِمًا بِدُونِ وُجُودِ سَبَبٍ مَا

14- عِنْدَمَا طَلَبَ اَلشَّيْخُ مِنَ التَّلاَمِيذِ أَكْلَ اَلبُرْتُقَالَةِ:

أ- أَكَلَ كُلُّ تِلْمِيذٍ بُرْتُقَالَتَهُ

ب- اَلبَعْضُ أَكَلَهَا وَاَلْبَعْضُ اَلْآخَر لَمْ يَأْكُلْهَا

ج- لَمْ يَأْكُلْهَا إِلاَّإِثْنَانِ

د- لَمْ يَأْكُلْهَا إِلاَّ عَبْدُ الرَّحْمَان

جدول مفتاح الإجابات لاختبار "الله يراك".

الأسئلة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
الأجوبة	ج	د	د	ج	أ	د	ب	ج	أ	د	د	أ	د	د

- تعليمة الاختبار:

سأقدم لك فيما يلي نصا قرائيا، أطلب منك أن تقرأه قراءة صامتة، ثم تجيب على الأسئلة التي تليه بوضع العلامة (x) أمام الإجابة التي تراها مناسبة، اقرأ بتأني ولا تستعجل في الإجابة فهذا ليس اختبارًا تنقط عليه أو يحسب في الامتحان، شكرًا على تعاونك.

- طريقة التطبيق في الدراسة الحالية:

قمنا بتوزيع النص مع الأسئلة على التلاميذ الذين اخترناهم بطريقة قصدية بعد التشخيص، على أساس أنهم يعانون من عسر القراءة الفنولوجي، والتشخيص كان عن طريق تطبيق اختبار العطلة، واعتمدنا أيضا على تصنيف Boder لعسر القراءة، إضافة إلى اختبار قراءة الكلمات واللاكلمات وأشباه الكلمات. في البداية لم أتمكن من تطبيق الاختبار بصفة جماعية، إذن قمت بتطبيقه على أساس الأقسام التي ينتمي إليها كل فوج، لمراعاة مدة التربص من جهة، وظروف الحالات أو التلاميذ نظرا لاقتراب مدة الامتحانات النهائية بالنسبة للسنة الخامسة، وعدم التزام بعض الحالات لظروف خاصة من جهة أخرى.

وبالنسبة للأفواج المتبقية طبقنا عليهم اختبار الفهم جماعيًا بعيدًا عنساعات الدراسة.
استغرقت مدة تطبيق الاختبار 1 ساعة من الزمن.

- تصحيح الاختبار:

تمنح الدرجة 1 للإجابة الصحيحة.

تمنح الدرجة 0 للإجابة الخاطئة، أو المتروكة أو فيها أكثر من اختيار.

الملحق رقم (11)

Classification de Boder

الملحق رقم (11): Classification de BODER

تحصلBODERعلى هذا الجدول بعد تطبيق اختبار قراءة الكلمات، حيث اقترح عدة قوائم من الكلمات ذات مستويات صعوبة مختلفة، بداية من القائمة الأسهل. هو طريقة للتشخيص واستخراج ثلاث أنواع من عسر القراءة:

-عسر القراءة السطحي،

-عسر القراءة الصوتي،

-عسر القراءة المختلط.

طبق هذا الاختبار لتكييفه في البيئة الفرنسية على أطفال المرحلة التحضيرية والمرحلة الابتدائية سنة 1987 (BelotC., Tricot M., 2001, p.122).

Nom	En théorie	difficultés	Conséquences
Dyslexie **dysphonétique** (aussi appelée dyslexie **phonologique, phonétique,** ou **linguistique** La répartition de dyslexie représente عسر القراءة الفنولوجي أو الصوتي	-Trouble phonologique. -Difficultés à associer un son à des lettres, ce qui pose des difficultés pour accéder au stade alphabétique. -La voie d'adressage (lecture automatique de mots familiers) aide à compenser un lexique orthographique assez pauvre (capacité à mémoriser de nombreux mots).	-A identifier les lettres, les syllabes et/ou les mots. -A décomposer un mot en lettres. -A lire des mots nouveaux ou peu communs. -A épeler des mots inconnus. -A s'exprimer oralement. -A apprendre les tables de multiplication.	-L'enfant devine la plupart des mots. -Il peut lire mais en reconnaissant les mots qu'il a précédemment photographié. -Le même mot peut être épelé de différentes façons dans un même texte. -Il change des mots lors de la lecture.
Dyslexie **dyséidétique** aussi appelée dyslexie de **surface** (ou **lexicale**). عسر القراءة السطحي أو المعجمي	-Trouble visuo-attentionnel. -Difficulté de mise en place de la stratégie orthographique. -Seule la voie d'assemblage (utilisation de la lecture globale) est utilisée.	-A reconnaitre les mots visuellement (l'enfant ne voit qu'une suite de lettres) car il les décompose tous dès le début de l'apprentissage. -A voir le mot écrit dans sa tête. -A lire les mots «irréguliers » -A épeler les mots irréguliers. -A apprendre les tables de multiplication.	-L'enfant a une très bonne expression, mais il lit de façon lente, laborieuse et saccadée. -Son orthographe est phonétique. -Il confond les mots qui se ressemblent graphiquement. -Il épèle difficilement certains mots compliqués. -Il est difficile d'apprendre une langue étrangère.
Dyslexie mixte عسر القراءة المختلط أو المزدوج	-Elle combine un déficit dans les deux procédures avec une utilisation prédominante de l'assemblage.	-A traiter des sons. -A des troubles de la mémorisation des mots entiers.	-La lecture est lente. -La compréhension est difficile.