جامعة الجزائر -2-ابو قاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأرطوفونيا

دراسة الفهم القرائي لنص المكتوب لدى الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين تتراوح اعمارهم بين 14 الى 16 سنة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في الأرطوفونيا

تخصص علم النفس اللغوي والمعرفي

اعداد الطالبة:

زبيدة قبطان

اشراف الاستاذة:

سليمة العطوي

السنة الجامعية

2017-2016

كلمة شكر

بعد شكر الله عز وجل على توفيقه لي لإتمام هذا العمل

اتقدم بجزيل الشكر الى الاستاذة "العطوي سليمة" التي اشرفت على هذه المذكرة وافادتني بنصائحها و توجهاتها القيمة

كما لا يفوتني ان اتقدم بالشكر الى كل اساتذة قسم الأورطوفونيا على توجيهاتهم طيلة المشوار

كما اتقدم بالشكر الخاص الى الاستاذة "بن بوزيد مريم"

فجزاكم الله خيرا .

اهداء

الى اعز ما في الوجود الى امي الغالية لدعمها النفسي و المادي في الأوقات التي كنت بحاجة عن يعيد لي الثقة بالنفس اطال الله في عمرها

الى الذي رعاني وشجعني على النجاح , الى من ترعرعت في كتفه وسهر الليالي بجانبي والى قدوتي في الحياة وقوتي العظمى الى الروح الطاهرة قطان مصطفى

والى ذكرى جدتي الغالية "مامايا "

والى اخي خالد و زوجته و اختي امينة و كنزة

الى زوجي توفيق و بناتي ياسمين منال و ماريا وصغيري الكتكوت اصيل ولا انسى كل الاصدقاء والاحباب مونية ولويزة وصونيا وخاصة صديقتي شيراز التي كانت السبب في رجوعي الى الجامعة

وفي الاخير الى كل من لم تسعهم مذكرتي وحوتهم ذاكرتي , الى كل هؤلاء اهدي عملي هذا

زبيدة

فهرس المحتويات

مقدمة..... .....ا

الفصل التمهيدي

الاطار العام للاشكالية

1- اشكالية البحث.....2
2- فرضيات البحث.....6
3- اهمية البحث.....6
4- اهداف البحث.....7
5- تحديد المفاهيم الاجرائية.....7

الجانب النظري

الفصل الاول متلازمة داون

تمهيد.....12

1- تعريف متلازمة داون.....12
2- اسباب متلازمة داون.....14
3- انواع متلازمة داون..... 16
4- اعراض متلازمة داون.....17
5- خصائص النمو المعرفي و اللغوي عند اطفال مصابين.....22
6- مراحل النمو اللغوي.....28

خلاصة الفصل.....41

الفصل الثاني : القراءة

تمهيد.....43

1- تعريف القراءة.....43

2- شروط تعلم القراءة.....47
3- مراحل تعلم القراءة 54
3-1 نموذج بطرييقتين لكازليس1995.....55
3-2 نموذج فريت 1985.....58
3-3 نموذج سيمور1986.....60
4- انواع القراءة.....63
5- طرق تعلم القراءة.....68
6- سياقات الفهم اثناء عملية القراءة.....71
7- عمليات الفهم عن القراءة.....74
8- مناطق القراءة في الدماغ.....76
9- اليات القراءة على مستوى الدماغ.....78
10- تعلم القراءة عند حالات التخلف الذهني.....79
خلاصة 82
الفصل الثالث: الفهم القرائي
تمهيد.....84
1-تعريف الفهم القرائي 84
2- استراتجيات الفهم القرائي.....86
3- مهارات الفهم القرائي.....91
4-مستويات الفهم القرائي.....94
5-علاقة الفهم القرائي بالنص المكتوب.....99
6-المعلاجة المعرفية للنص.....105
6-1 نموذج معالجة المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لليوري....109
6-2 نموذج k-w-l.....110

3-6 نموذج كينش ومساعديه.....111
5-6 نموذج التكاملي لغراي 114
4-6 نموذج تورندايك.....114
7-كيفية حدوث الفهم القرائي تفي عملية القراءة.....115
خلاصة.....118
الجانب التطبيقي
الفصل الرابع : منهجية البحث
تمهيد 121
1- الدراسة الاستطلاعية.....121
1-1 صدق الاختبار.....122
2-1 ثبات الاختبار.....129
3-1 حساب معامل السهولة/معامل الصعوبة.....130
4-1 حساب معاملات التمييز.....131
2-المنهج المتبع.....131
3-عينة البحث.....132
4-مكان وزمان اجراء البحث.....134
5-ادوات البحث 135
6-تعليمة الاختبار.....142
7-طريقة التطبيق.....142
8-الاساليب الاحصائية للتقويم.....143

خلاصة 143
الفصل الخامس :عرض و تحليل و مناقشة نتائج البحث
تمهيد 145
1-عرض ومناقشة الفرضية الاولى 145
2-عرض ومناقشة الفرضية الثانية.....160
3- استنتاج عام 166
خاتمة 169
المراجع 174
الملاحق

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	العلاقة بين عمر الام واحتمال انجاب طفل مصاب بعرض داون	15
02	القدرة في القراءة و الكتابة وفقا لمستويات التخلف العقلي	81
03	مدى ملائمة النص و الاسئلة لتلاميذ مصابين بعرض داون متمدرسين في اقسام خاصة	123
04	استمارة مدى ملائمة المهارات لمستويات الفهم القرائي	127
05	مكان اجراء البحث و عدد العينات	134
06	مستويات و مهارات اختبار الفهم القرائي للنص	135
07	مفتاح الاجابات	141
08	نتائج بنود مستويات الفهم القرائي في الاختبار	146
09	نتائج متوسطات الحسابية والفروق بين مستويات الفهم القرائي	161

فهرس الرسومات البيانية

الرقم	عنوان الرسم البياني	الصفحة
01	نتائج تطبيق الاختبار للبند الخاص للمستوى الحرفي	147
02	نتائج تطبيق الاختبار بالبند الخاص بالمستوى الاستنتاجي	153
03	نتائج تطبيق اختبار بالبند الخاص بالمستوى التقييمي	155
04	نتائج تطبيق الاختبار للبند الخاص بالمستوى الابداعي	157
05	نتائج تطبيق الاختبار الكلي للمستويات الاربعة	159
06	الدائرة النسبية للنتائج مستويات الفهم الاربعة	160

فهرس الاشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج تفسير مراحل القراءة و الكتابة	55
02	نموذج طريقة المسارين	57
03	نموذج سيمور	60
04	هرم السياقات في الفهم عن القراءة	73
05	عملية الفهم عن القراءة	75
06	استراتجية الفهم القرائي	90
07	استراتجية بناء المعنى	104
08	نموذج معالجة المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لليوري	109
09	نموذج فهم النص حسب كينش و مساعديه	112
10	العلاقة بين الية البحث عن المعنى و مكونات الفهم	117

مقدمة

مقدمة

تعتبر القراءة عملية يزاولها الطفل في المدرسة, فهي وسيلة لاتصال الفرد , لولاها لعاش الفرد حبيس بيئة صغيرة محددة .فهي مفتاح لجميع المكتسبات و الخبرات التي تمد الطفل بالمعلومات و تساعده على تنمية ميوله.

فعملية القراءة تشمل اكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة , فالطفل الذي يقدر على القراءة الصحيحة لجميع الكلمات المكتوبة ليس بالضرورة قارئا جيدا ,لأنه قد يفشل في فهم ما يقرا,(فهيم مصطفى 1988).

ان عملية القراءة ليست مجرد الربط بين الحرف و صوته , بل تتعدى ذلك لكونها عملية معرفية معقدة مكتسبة تنشا عند الطفل كاستجابة للجهاز العصبي , اتجاه منبه الذي يتلقاه في سياق للعملية التربوية (تعليم القراءة) فهي تستلزم تدخل عمليات معرفية متداخلة فيما بينها ,اذ ان القراءة في تفاعل بين العالم العقلي و ما يحتويه من تجارب سابقة مع معلومات جديدة لحظة القراءة , و هو ما يعرف بالمعالجة النشطة التي تحدث في الدماغ اثناء نشاط القراءة.

فالهدف هنا ليس مجرد الوصول بالقارئ الى فك الرموز الكتابية و قراءة الحروف و الكلمات بل الى فهم النص كوحدة كلية , التي تعتبر موضوع دراستنا الحالية , كون ان فهم المقروء يعني ان القارئ ينطوي على توظيف جملة من القدرات الفعلية تجمع بين قدرة الفهم و قدرة القراءة و التحليل و الاستنتاج , ولنبين اكثر طبيعة هذا الرابط بين المهارتين وذلك مع فئة التخلف العقلي (اطفال عرض داون) حاولنا البحث عن مختلف مستويات الفهم اثناء نشاط القراءة و توجهنا عند اجرائنا للدراسة الاستطلاعية الى مدارس ابتدائية الموجودة على مستوى الجزائر العاصمة اين توجد اقسام خاصة للأطفال مصابين بعرض داون متمدرسين , واثناء حضورنا

لحصص القراءة وجدنا معظم الحالات كانت تشكو من صعوبات في عملية الفهم , حيث ان بعض التلاميذ تمكنوا من قراءة النص بصفة صحيحة وذلك يعني انهم قادرين على فك الرموز الكتابية لكنهم لم يتمكنوا من فهم النص كاملا.

و هذا ما شد انتباهنا و هو طريقة تعلم القراءة , متمركزا على الطريقة التقليدية المتمثلة في اعطاء الدور الاساسي للمعلم في توجيه عملية التعلم , حيث هو من يقوم بقراءة النص ثم طرح الاسئلة التي غالبا ما تكون اجابتها موجودة في النص (المستوى الحرفي هو المستوى الادنى للفهم القرائي)

فحين لا تولى اهتماما كبيرا لمستويات الفهم القرائي الاخرى المستوى الاستنتاجي و التقييمي و الابداعي.

مما دفعنا للتساؤل عن المستوى الحقيقي للفهم القرائي للنص المكتوب عند تلاميذ مصابين بعرض داون متمدرسين.

قمنا من خلاله الاطار العام للإشكالية, والذي سمح لنا بوضع تساؤلات رئيسية و جزئية , و من خلالها فرضيات البحث , أبرز للمفاهيم الواردة في البحث والذي قمنا بتقسيمه الى جانبين و هما:

الجانب النظري:

قمنا بتقسيمه إلى ثلاث فصول تتمثل في:

الفصل الاول : تحت عنوان عرض داون وفيه تعرضنا إلى تعريفه , اسبابه انواعه , تشخيصه الطبي ,الخصائص الفيزيولوجية ,المشاكل الصحية التي يعاني منها المصابين به, وكذا مراحل واخيرا قمنا بالتطرق إلى الفهم عند الطفل المصاب بعرض داون.

أما الفصل الثاني فقد اشتمل على : القراءة وحاولنا التطرق لمفهوم هذه العملية , شروطها , مراحل تعلمها, تصنيفاتها, طرق تعلمها ,سياقات الفهم اثناء القراءة ,عمليات الفهم اثناء القراءة ,مناطقها في الدماغ, الياتها في الدماغ , القراءة عند حالات التخلف الذهني .

أما الفصل الثالث الذي ضم الفهم القرائي وتحديد مفهومه، العلاقة القائمة بين القراءة و الفهم القرائي ,استراتيجياته ,مهاراته و مستوياته .

الجانب التطبيقي:

حاولنا عرض مختلف الخطوات المنهجية و الاجرائية التي سمحت لنا بالقيام بالبحث و قسمنا ذلك الى فصلين :

*الفصل الرابع: تحت عنوان منهجية البحث المتبعة عرضنا فيه مختلف الخطوات المنهجية انطلاقا من تحديد منهج الدراسة , الاطار المكاني و الزماني للبحث, العينة ,أداة الاختبار, طريقة التطبيق , والاساليب الاحصائية .

وفي الفصل الخامس فقد تناولنا عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

والاستنتاج العام أين تم اثبات أو نفي الفرضيات منتهين بالخاتمة، فقائمة المراجع ، وفي الاخير الملاحق التي تم استخدامها.

الاشكالية

الاشكالية

تعد القراءة نشاط معقد تساهم فيه ميكانزمات سمعية بصرية و حركية , تعتبر القراءة من اهم المهارات التي يمكن ان يمتلكها الفرد وتعد القراءة عملية معرفية مكتسبة تنشا عند الطفل كاستجابة حتمية اتجاه منبه الذي يتلقاه في نطاق العملية التربوية التعليمية .(FERRAND.L 2001) تتوسطها مجموعة من العمليات المعرفية, ابتدائا من لحظة التعرف على شكل الحروف, وصولا الى المعنى العام للمادة المكتوبة, ومن المؤكد ان التعرف على الحرف ,الكلمة و الجملة جزءا هاما و اساسيا اثناء نشاط القراءة لكن الهدف هو الوصول الى فهم معانيها , مما يتطلب الذكاء العام وتجربته .(NOEMIE 1996)

فالقراءة تعتمد على التعلم , اذ انها ليست ذات اسس فطرية مثلما نجده في اللغة الشفوية حيث اكدت الدراسات الحديثة ل(DEHAENE 2000) على ان القراءة تشمل التعرف و الستجابة البصرية لما هو مكتوب وتحويل تلك الرموز المطبوعة التي تمت رؤيتها الى اصوات ذات معنى .فالقراءة بذلك عملية معقدة فيها التعرف النطق والفهم فالتعرف اذا هو وسلية ضرورية للفهم.(MUCCUILLE .1989)

وتعلم القراءة شانه شان اي تعلم يحتاج لدرجة من النضج العقلي و الجسمي باللاضافة الى الاستعداد الشخصي ,ونظرا لاهمية القراءة ودورها في الاكتسابات المختلفة اصبحت موضوع دراسات عديدة وابحاث متنوعة , الا ان التقدم الهائل الذي عرفته العلوم العصبية المعرفية , دفع بالكثير من الباحثين الى تناول القراءة كعملية معرفية مركبة تتداخل فيما بينها .

وقد اشار الباحث2008 ROSSI. G ان هناك مستويين لمعالجة المعلومة في سيرورة الانتاج و الفهم . المستوى الادنى ويقصد به المعالجة الخطية (الخواص الخطية) و المستوى الاعلى يسمح للقارئ ببناء معنى للمقروء.

وهذا ما اكده نواني 2003 الى وجود مستويين في معالجة المعلومة اللسانية في سيرورة انتاج وفهم اللغة , مع وجود علاقة بين معالجة المعلومة اللسانية و المعلومات المعرفية .وبذلك يعتمد القارئ على التوازن في بحثه عن فك الترميز الصوتي الخطي من جهة و ببناء المعنى من جهة اخرى, اذ يسمح فك الترميز ببلوغ المعجم الفونولوجي (الدال) , الذي يسمح ببلوغ المعجم الدلالي (المدلول) , وبناء كلمات ذات معنى قابلة للدمج والتي يتم الاحتفاظ بها .وهذا ما اكده الباحث فتحي مصطفى الزيات 1992 اين تبنى فكرة ان فهم المقروء ينطوي تحت توظيف جملة من القدرات العقلية تجمع بين قدرة القراءة و قدرة الفهم و التحليل و الاستنتاج .(مصطفى الزيات 1992)

وقد اسفرت نتائج دراسة كل من الباحثين (احمد عبد الله واحمد فهيم مصطفى 2000) ان القراءة تتطلب تدخل عمليات معرفية تتمثل في تحويل الصيغة الخطية الى صيغة دلالية مجردة لتخزينها في الذاكرة بغية معالجتها .وفي هذا السياق يشير الباحث (MORROW.L 2005) على ان نشاط القراءة ما هو الا الربط الصحيح بين الرمز و المعلوم , واخراج المعنى من السياق و اختيار المعنى المناسب و تنضيمم الافكار المقروءة, وتذكر هذه الافكار و تخزينها ثم استرجاعها في بعض الانشطة المستقبلية .يؤكد الباحثين (PARTTZ.M – ZESIGER .P 2003) على ان فهم المقروء يتطلب معالجة للعناصر اللغوية و ما تحيل اليه من مفاهيم وعلاقات يتطلب تحقيقها توفر للقارئ معارف لغوية , واستراتجيات تساعده

على بناء تمثيل ذهني معرفي كامل و متسق للوضعية التي يضعها ويتناولها النص المكتوب .

ويضم فهم المقروء مستويات متعددة تتدرج من البسيط الى المعقد منها ما يكتسب في السنوات الاولى ومنها ما يحتاج الى نضج معرفي عالي يتم في السنوات اللاحقة , وقد اختلف الباحثون في تحديدها , لكنهم اتفقوا على الكثير منها ابتداء من المستويات الدنيا الى المستويات العليا اي من المستوى الحرفي الى المستوى الإبداعي النقدي .(العطوي 2014)فالهدف من تقسيم الفهم الى مستويات متعددة وتعليم القارئ التدرج من الفهم البسيط الى الفهم المعقد , اي من المستويات الدنيا المتمثلة في المستوى الحرفي الذي يكون واضحا من خلال وجود الاجابة المباشرة في النص , الى المستوى الاعلى المتمثل في المستوى الابداعي الذي يحتاج الى التفكير و الاستدلال ولكن مما اختلف في هذه المستويات كيفية تعليمها للأطفال ذوي الاعاقة الذهنية و بالأخص المصابين بعرض داون , قد يعتبر ذلك امرا صعبا و يتطلب ذلك تضافر جهات عديدة اساتذة و مربين مختصين .... (العطوي 2014).

ولقد قام الباحث (بلهوشات 2016) بدراسة قدرات فهم المقروء عند فئة المتخلفين عقليا فوجد انهم يعانون من اضطرابات و قصور في استخدام الطرق و الاستراتيجيات المناسبة لتعلم القراءة والوصول الى فهمها مما تؤدي الى صعوبة في التعرف و تمييز وتفسير معاني الحروف و بذلك فهم معانيها فمهارة الفهم هي هدفنا اثناء نشاط القراءة بشرط توفر النضج الكافي و الخبرة الذاتية .

فحسب نموذج CGP للباحث سيمور 1986 يكون الفهم القرائي مرتبط بقدرة القارئ على فك الرموز الخطية الى جانب فهمه للغة الشفوية وادراكه لقواعدها , فالقارئ ليس مستقبل سلبي (PASSIF) , يكتفي بالبحث عن الترجمة الصوتية

للرموز المكتوبة , بل هو عنصر فعال (ACTIF) يتفاعل مع النص , تبعا لخبرته الشخصية و قدرته العقلية .(FAYOL.M 1992) فقد صنف الباحث سميت 1979 الفهم القرائي الى اربعة مستويات الحرفي .الاستنتاجي.

الرمزي .الابداعي كما صنف كل من الباحثين(سارة تومسون سميث 2000).مستويات الفهم الى اربع الحرفي والاستنتاجي او التفسيري والتقييمي و الاخير الفهم الناقد (ماهر شعبان عبد الباري 2009).

ومن اهم الباحثين الذين اهتموا بدراسة جانب الفهم لدى هذه الفئة هو الباحث RONDAL A2003 الذي قام بدراسات حول كيفية معالجة المعلومة المكتوبة وتوصل الى ان هذه الفئة تعاني صعوبات على مستوى ادراك الوعي الفونولوجي للمعاني و الالفاظ فهو يعد من اصعب العمليات العليا التي تحتاج الى درجة من المعرفة .

وهذا ماكده الباحث "لومبار" ان الطفل المصاب بعرض داون لا يصل الى مرحلة التجريد بحكم ضعفه العقلي , والتي تختلف حدتها من درجة لاخرى فتستعمل هذه الفئة تراكيب لغوية بسيطة قلة استعمال مفردات الجمع وغياب الادوات الوظيفية مثل حروف الربط فهناك خلل في كل عناصر اللغة , من مفردات , النحو, الدلالة, مؤثرة بذلك على مستوى فهم و انتاج اللغة SERON .X.2004) ونفس ما ذهبت اليه ملاحظاتنا الميدنية خلال فترة عملنا مع هذه الفئة فالفهم القرائي عملية معرفية تستدعي مستوى من النضج الحسي و المعرفي الذي لا يتحقق بالشكل الكافي او المناسب عند حالات التخلف العقلي و من بينهم فئة التي تهم بحثانا هي اطفال عرض داون T21 من النوع الحر اين تكون درجة التخلف (خفيف. متوسط) اين لا يتعدى حاصل الذكاء لديهم 70 حسب تصنيف DSM5 (LAMBERT G 1995)

انطلاقا من ذلك فقد تمثل تساؤلنا في "ماهو مستوى الفهم القرائي لنص مكتوب لدى اطفال مصابين بعرض داون يتراوح اعمارهم بين 14و16 سنة متمدرسين في اقسام خاصة مدمجة؟"

هل توجد فروق دالة في مستويات الفهم القرائي الاربعة لنص مكتوب لدى اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين ؟

وكاجابة مؤقتة لهذه التساؤولات نفترض مايلي :

الفرضية الاولى يتمثل مستوى الفهم القرائي لنص مكتوب لدى اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين في المستوى الحرفي

الفرضية الثانية توجد فروق دالة في مستويات الفهم القرائي للنص المكتوب لدى الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين.

اهمية البحث :

تتمثل اهمية دراستنا في اثراء الجانب النظري و الميدان العيادي الجزائري بمزيد من المعلومات حول موضوع الفهم القرائي عند فئة المصابين بعرض داون.

ويستمد هذا البحث اهميته من خلال المتغيرات التي يتناولها بالدراسة الا وهي مستويات الفهم القرائي المتناولة اثناء نشاط القراءة لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين .

كما ان هذا البحث سيضع بين يدي الباحث الجزائري اداة لقياس مستويات الفهم القرائي حيث خضع هذا الاختبار للخصائص البسيكو مترية اللازمة لتجهيزه

في توفير معلومات جديدة في مجال الارطوفونيا و ان تكون بداية لبحوث و دراسات اخرى.

اهداف الدراسة :

تتمثل الاهداف النظرية لهذا البحث في دراسة مستويات الفهم القرائي لنص مكتوب لدى فئة الاطفال المصابين بعرض داون الذين تتراوح اعمارهم بين 14-16 سنة يعتبر بحثنا فريد من نوعه لعدم تناوله من قبل باحثين في البيئة الجزائرية

محاولة معرفة العلاقة بين درجة التخلف العقلي و بين مستويات الفهم المقروء للنص مكتوب.

المفاهيم الاجرائية

فيما يلي عرض للتعاريف الاجرائية الخاصة بالمفاهيم الاساسية في هذا البحث:

1-عرض داون :

هي متلازمة ناتجة عن خلل كروموزومي يحدث خلال الانقسامات الخلوية في الرحلة الجينية وبالتحديد في الزوج 21 وهو مصدر للتخلف العقلي و المشاكل النفسية المعرفية .(RONDAL.G.A.2011).

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على نوع متلازمة داون المعياري الحر وهو النوع الاكثر انتشارا حيث يظهر عند 100/9 من الحالات .

2-الفهم القرائي :

ان الفهم القرائي هو في الاساس قدرة يكتسبها الفرد تمكنه من استيعاب معاني كل ما هو مقروء من كلمات و جمل و فقرات وذلك في مستويات متسلسلة , للوصول الى مهارة استخلاص المعنى الاجمالي للنص, سوآءا كان المعني صريحا او ضمنيا , ومنه فإننا قمنا بالاعتماد على تصنيف كل من الباحثين

ROBIN.1997- SMITH.1979 - سارة تومسون.2000 العطوي 2014.

في تقسيم الفهم القرائي الى اربعة مستويات:

ا-المستوى الحرفي: هو استخراج المعنى من النص , ذكر الاحداث حسب تسلسلها الزمني , ذكر الحقائق كما وردت في النص مع ذكر الافكار الرئيسية و الفرعية.

ب-المستوى الاستنتاجي : ويقصد به المعاني الضمنية من النص , ولم يصرح بها من النص و المتمثلة في استنتاج العلاقة بين السبب و النتيجة , استخراج هدف الكاتب.

ج-المستوى التقييمي : و هو اصدار حكم على المادة المقروءة وتقويمها من حيث الدقة والجودة وقوة تأثيرها على القارئ , التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

د-المستوى الابداعي : يتضمن ابتكار افكار جديدة على مستوى الفهم الشخصي للمقروء ويتمثل مثلا في وضع عنوان مناسب للنص , اقتراح حلول للمشاكل و التنبؤ بالنتائج.

3)النص المكتوب:

هو مجموعة من الكلمات التي تحتوي على معلومات موضوعة بتسلسل يربط القارئ بينها لبناء المعنى العام , مما يستوجب اقامة علاقة بين الالفاظ ومعانيها , وتكون هذه الروابط موجهة في النص من خلال تنظيم وترتيب الالفاظ وتجميعها في جمل و فقرات, كما ان هذه الروابط تقدم من خلال هذه الالفاظ في حد ذاتها والقارئ هو من يقوم بتفكيك رموزها.

–ولقد اشار كل من **"فان ديجك"** و**"كينش"** على ان يرتكز فهم و انتاج النص السردي , على انشاء ووضع الكلمات في تصور ذهني في سلسلة من الافعال , الحالات و الاحداث توصف بعلاقات سببية مقصودة , يتعرف عليها القارئ ولهذا يجب ان يبني اولا الوحدات المحلية الدالة (البنيات الصغرى) , ووضعها في علاقة قبل بناء المعنى العام (البنيات الكبرى)
(MARIN.LOGRO.D2008)

ويتكون نص الدراسة الذي نحن بصدد تقديمه من نص سردي يتكون هذا الاخير من 112 كلمة موزعة على شكل فقرات متسلسلة زمنيا ,و يتضمن هذا النص احداث فارين صديقين.

الجانب النظري

الفصل الاول

متلازمة داون

تمهيد الفصل

يعتبر « jean Esquiert »في 1838 أول من اهتم بمتلازمة داون وبعده ما يقارب العشر سنوات قدم الدكتور (Edouard Seguin) في 1846 وصف اكلينيكي لعرض داون.في هذه الفترة لم يتم تحديد عرض داون كمتلازمة وكان يعرف بما يسمى بالبلاهة النخالية L'idiotie.ثم في 1887 قدم الطبيب البريطاني«JOHN LONGDON DOWN » وصف دقيق للمرض والذي ربط الى حد الان اسمه به "عرض داون".

في 1959 قدمت فرقة(R.Turpin,J.Lejeune et M.Gauthur) اثباتات تصرح بوجود تشوه خلقي على مستوى الكروموزوم 21 فسميت بذلك تريزوميا 21 و Trisomie 21.(Bailleul,2010)

.1تعريف متلازمة دوان:

عرض داون عبارة عن عرض خلقي,أي أن العرض موجود منذ الولادة وهو ناتج عن زيادة في عدد الكروموزمات (الصبغيات).والصبغيات عبارة عن عصيات صغيرة داخل نواة الخلية تحمل في داخلها تفاصيل كاملة لخلق الانسان ويحمل الشخص العادي ذكر كان أم أنثى 46 صبغي تأتي على شكل أزواج كل زوج فيه صبغيان (23 زوج أو 46 صبغي)هذه الازواج مرقمة من 01 الى 22 بينما الزوج الاخير23 لا يعطي رقما ويسمي الزوج المحدد للجنس .

يرث الفرد نصف عدد الصبغيات من أمه والنصف الاخر من أبيه .

متلازمة داون ناتجة عن زيادة نسخة من الكروموزومات في الخلية الواحدة 47 بدلا من 46 كروموزم .رغم ان 75 % من الاجنة المصابة بمتلازمة داون تنتهي باجهاض تلقائي ، الا انه يولد طفل لديه متلازمة داون كل 800 ولادة .(عبد الرحمان فائز السويد ، 2004).

يعتبر عرض داون السبب الجنيني الرئيسي للتاخر الذهني بعض الباحثين مثل (**Réthoré** و**coll**) في 2005 يفضلون استعمال كلمة " عرض " ، ورجع رغبتهم في استعمالها لامكانية التكفل المتخصص بهذه الحالات ويعطي وجه ايجابي للتريزوميا . (Noemie Bailleul 2010) .

يعرفها "لوجان" :"بانها مرض خلقي يمس القدرات العقلية , له مظهر خاص يتميز باضطرابات عقلية و مورفولوجية خاصة , مع صفات تذكرنا بالجنس المنغولي .(LE JEUNE.G 1983)

اما LAFFON :يعرفه على انه " مرض كروموزومي راجع لوجود كروموزوم زائد في الزوج 21 فهو يؤثر على العمل السليم لكل خلية من خلايا الجسم , وينتج عنه اضطرابات , ويعد التاخر العقلي شكلا من اشكاله (LAFFON, 1980).

كما يعرفه RONDAL ET SERON: "بانه تشوه خلقي يعود لوجود كروموزوم زائد في الزوج 21 , يتميز عياديا بتشوهات مختلفة , يتراوح المستوى الذهني بين

40-70 حسب تصنيف DSM4 ,ويتميزون بتاخر عقلي و اضطرابات لغوية , وتاخر نفسي حركي ".(RONDAL ET SERON .2011)

تعتبر التريزوميا من اشهر انواع الضعف العقلي التي اهتم بها الباحثون ، غالبا ما تولد هذه الفئة بحجم عادي الا ان نموهم يكون بطيء جدا.

كثيرا ما شوهد لهم ميول للمرح وحب للتقليد و الطرب مثل سماع الموسيقى ، كما انهم ظرفاء ويحبون السرور وذلك رغم الصعوبات اللفظية والتواصلية التي يعانون منها فغالبا ما يكون كلامهم قليل الوضوح وغير مفهوم الا لمن يخالطهم.(ا. طه بخش 1991) .

2 اسباب متلازمة داون :

1. الاسباب الجينية :

كما سبق وشرحنا انه فيما يخص المتلازمات يحدث انقسام خاطئ للخلية اثناء تكوين الحيوان المنوي او البويضة قبل حدوث التلقيح وتكوين الجنين ، فيكون في احداها زيادة في عدد الصبغيات من العدد الطبيعي 23 الى 24 صبغة .

في حالة متلازمة داون تنتج خلية جديدة تحمل 47 صبغي بدلا من 46 ويكون التشوه على مستوى الكروموزم 21.اجريت عدة دراسات لمعرفة الاسباب الا انه ولحد الان لم يعطي سببا واضحا ومعينا لذلك،رغم وجود مجالات للاحتمال غير مؤكدة نذكر منها :

2. عامل السن لدى الام :

يزداد احتمال الحالة بزيادة سن الام ، فقد وجد ان نسبة الاصابة بمتلازمة داون تزداد بزيادة عمر الام طرديا والتفسير الممكن الان ان هناك معدل كفاءة للجهاز التناسلي للانثى تقل كفائته بازدياد العمر ، وهذا لايعني عدم وجود الاصابة لدى الام الاصغر سنا ، ولكن اسباب وعوامل متعددة قد تؤثر على كفائة الجهاز التناسلي في اي عمر من الاعمار لاسباب طارئ او متكررة (امنة عودة محمد الهذلي ،2009،)

الجدول 1 : العلاقة بين عمر الام واحتمال انجاب طفل مصاب بداون .

عمر الام	المخاطر عند الولادة
من 15 الى 24	1 من اصل 1300
من 25 الى 29	1 من اصل 1100
35	1 من اصل 350
40	1 من اصل 100
من 40 الى ما فوق	1 من اصل 25

.عامل السن لدى الاب :

اوضحت بعض الدراسات ان الاب في سن متقدم الى جانب الام في سن متقدم له تاثيرات في حدوث متلازمة داون الذين يولدون من ابوين في سن 35 سن فاكثر خلال 15 سنة .(امنة عودة محمد الهذلي ،2009 ،)

3)انواع متلازمة داون :

"لا يوجد طفلين او فردين مصابين بمتلازمة داون متشابهين "(كويري 2007).

« **Il n'existe pas deux enfants .deux personnes atteints de trisomie identiques** »(**Cuilleret.2007**).

1.التثلث الصبغي رقم 21 :

تسمى ايضا ب« **la trisomie 21 homogène libre** » معظم حالات متلازمة داون تكون من هذا النوع حوالي 80% من الحالات .

يحمل الوالدان صبغيات عادية والتشوه يحدث بعد مرحلة انقسام الخلية بعد عملية الاخصاب وينتج عنه ان كل الخلايا تكون مشوهة.(ملحق رقم 1).

***2*. التحول الانتقالي (المتنقل):**

يسمى ايضا ب «La trisomie par translocation» في هذه الحالة يحدث اعادة ترتيب للمادة الوراثية (الجينات) حتى ان بعض الكروموزومات يتم استبدالها بنسخة اضافية (**امنة** عودة محمد الهذلي،2009،) (noemie bailleul 2010.) .

مـن الصـبغي رقـم 21 ويكـون كرومـوزوم واحـد فقـط مصـاب يكـن فـي هـذه الحالــة اد الوالــدين حامــل للجــين ويحــدث فــي 4% مــن الحــالات ..(ملحــق رقم2).

3.المتعدد الخلايا (الفسيفيسائي):

ويسمى ب « La Trisomie en mosaïque »

وفـي هـذا النـوع يحـدث الانقسـام الخـاطئ للخلايـا فـي وقـت مبكـر وهنـا تكـون هنـاك خلايـا يضـاف لهـا كرومـوزوم وخلايـا لايضـاف لهـا ، مـن هنـا اعطـي له اسم الفسيفيسائي وتخص 16%من الحالات . انظرالملحق (3)

.(Noemie Bailleul 2010)

4اعراض متلازمة داون :

1.الاعراض الاكلينيكية :

ان الجــول الاكلينيكــي لمــرض داون يبــين تواجــد عــدد مــن المؤشــرات المشـتركة فـي هـذا المـرض ،تظهـر بصـفة احاديـة خاصـة مـن فـرد لاخـر رغـم تواجدها عند كل الافراد المصابين بعرض داون .

تمثـل الاعـراض الاكلينيكيـة النسـبة الاكثـر ارتفاعـا فـي الجـدول الاكلينيكـي المكـون لمـرض داون و الاكثـر تـاثيرا علـى الاطفـال المصـابين بـه وعلـى اوليائهم هذه الاعراض هي :

- **الارتخاء العضلي :**

يلعب دور هام في النموالعام للطفل نجده في بعض العضلات الجسدية مثل عضلات الفم والوجه وغالبا ما يرفق ب « Une Hyper Ligamentaire »

حسب: (Celeste et Lamas) في 2000: تفسر هذه الاضطرابات عدم قدرة الطفل المصاب بعرض داون وتاخر في التحكم ف الراس ، الوضعية وكذا المشي.

كما قد ينجز عنه اضطرابات اخرى كافراط سيلان اللعاب واضطرابات البلع (.Noemie Bailleul 2010).

- **خصائص الجسدية Le Morphotype:**

يكون المحيط الراسي اصغر مما هو عليه عند الاطفال العاديين الوجه الدائري ، الرقبة اقصر وخلية الراس مفلطحة .فتحات العينين مائلة مما يعطي للعين خصائص الصينين .غالبا ما تكون قدحة العين منقطة بنقاط ذات الوان مختلفة تسمى ب « les taches de buchfield » يكون الانف قصيرا ذات قاعدة عريضة اما اللسان فيكون ذات حجم كبير ومشققان الارتخاء العضلي يعطي حركة خاصة للسان نجدها فقط عند المصابين بعرض داون .اليدين تكون ذات حجم صغير ويكون للجلد مظهر جاف وحساس للمتغيرات الخارجية كالبرد .

حسب (celest et la mas) في 2000 هذه التشوهات الخلقية تمثل خاصية وليست باعاقة مثل شكل اليدي(.Noemie Bailleul 2010).

I الاضطرابات المصاحبة :

لطالما حصر نقص الابحاث و الدراسات اعراض "داون" في المضاهر الجسدية الخارجية فقط بالاضافة للاعاقة الذهنية تقول (cuilleret) في 2007 .لذا لابد وان نذكر اهم الصعوبات التي يعانون منها المصابون بعرض "داون ".

- **التشوهات الخلقية :**

هناك عدة تشوهات لا تلاحظ بالعين المجردة ويعاني منها الفرد المصاب بعرض داون مثل القلبية منها و الهضمية بالاضافة للتشوهات الجنسية والبصرية .

- **اضطرابات المناعة :**

غالبا ما تؤدي هذه الاضطرابات الى امراض خاص كالتهابات الاذن الانف و الحنجرة ، بالاضافة الى الحساسية (امنة عودة محمد الهذلي ، 2009).

- **اضطرابات الغدة الدرقية :**

تظهر باضطراب درجة السكر في الدم و التي قد تؤدي للاصابة بالسكري او الوزن الزائد ، بالاضافة للتاخر في النضج الهضمي في الحجم و الطول وكذا الى التاخر الذهني .

- **الاضطرابات الحسية :**

لهـا اثـر جـد هـام علـى الحيـاة اليوميـة خاصـة البصـرية و السـمعية . بالاضـافة الـى اضـطرابات فـي درجـة الاحسـاس بـالالم بـاللمس وكـذا فـي الشـم والذوق .

- **اضطرابات النفسحركية :**

فـي مـا يخـص النمـو النفسـحركي فسـوف نجـد نفـس المراحـل التـي يمـر بهـا الطفل العادي الا انها تتم بالتاخر الزمني وذلك يمس :

-التاخر الحركي والحسي الحركي .

-تاخر في اكتساب الصورة الجسدية .

-تاخر في التكوين الزمني والمكاني .

-اضـطرابات فـي الانتبـاه والنـوم والتـوازن(امنـة عـودة محمـد الهذلي،2009) :

- **اصابة مستوى الذكاء :**

تعتبـر اول سـبب جينـي للاعاقـة الذهنيـة قـد تكـون درجـة الـذكاء مختلفـة مـن فـرد لاخـر فقـد نجـدها تتـراوح مـابين 20 ← 80 بمتوسـط 40 ← 45 وبذلك فهي تضم من التاخر البسيط الى التاخر العميق (الحاد) .

فـنلاحظ ان لهـؤلاء الافـراد صـعوبات فـي التصـور الـذهني والـذي يعيـق المصاب في تصويره لدث ما.

فصعوبة التصور الذهني تعيق الفرد من المشاركة حسب(LAFFON1986)

في الحياة اليومية.كما ان ادراكهم للاشياء او الصور يكون احادي الخاصية اذ انه من الصعب عليهم ادراك عدة عوامل في ان واحد كما يفعله الافراد العاديين وهذا ماتسميه ب: Cuilleret; 1998" L'esprit de kaleidoscope" .

بالاضافة الى العمليات الادراكية والتي هي الاخرى تكون مضطربة والتي ترتبط بالحواس مثل : (la Discrimination) (التفريق) وكذا بسرعة الادراك .

(امنة عودة محمد الهذلي ، 2009).

- **الاضطرابات المعرفية :**

نتيجـة اضـطراب اليقظـة وزمـن رد الفعـل ، تضـطرب عمليـة الانتبـاه لـدى المصاب بعرض داون .

بالنسـبة ل (1981,Cilleret) : هـذه الصـعوبة راجعـة لعـدم القـدرة علـى التركيـز علـى المنبـه، وبهـذا اذا كـان مـن عـادة الافـراد المحيطـين بـه الاجابـة فـي مكانـه وعـدم اعطائـه الوقـت الـلازم للتفاعـل فقـد يسـاهم هـذا التصـرف فـي تطوير صعوباته التواصلية و التكيف الاجتماعي .

وحسب (Spitz &Brown1999) : اذا كانت ذاكرة التعرف محتفظ بها فقد يواجه المصاب صعوبة في تنظيم المعلومات المخزنة .بعض الباحثين يربطون هذه النقطة بالصعوبة التي يواجهها الفرد المصاب بداون في الفهم التركيبي . (امنة عودة محمد الهذلي ، 2009).في نفس النطاق يذكر (Mc Kenzies &hulmet 1999) ، اضطرابات الذاكرة قصيرة المدى السمعية الشفهية و التي تحد من قدرة الفرد المصاب بداون في انجازات التقليد و التكرار . (امنة عودة محمد الهذلي ، 2009).نفس النقطة تحدثت عنها الدكتورة (سوبوكلي) حيث تقول ان الذاكرة السمعية الشفهية عند الاطفال المصابين بعرض داون اقل فعالية وابطئ تطورا .

ولانها تؤثرعلى قدراتهم اللغوية والكلامية فاي نشاط يحسن من تلك القدرات سوف يكون له اثر ايجابي على الذاكرة السمعية الشفهية (سوبوكلي وستيف بوت،2002).

5)خصائص النمو المعرفي و اللغوي لمصابين بمتلازمة داون

يختلف النمو المعرفي بين المصابين بمتلازمة داون من شخص لاخر , لا يمكن التنبؤ بمستوى قدرات المصاب عند ولادته بشكل يعتمد عليه كما لا يمكن ان يتوقع نموه المعرفي بناءا على سماته الجسدية الخاصة بالمرض , تتم تحديد طريقة التعليم المناسبة لكل فرد مصاب بعد ولادته . نجاح الأطفال المصابين في المدرسة يختلف أيضا بشكل كبير ومن هنا تتبع أهمية تقويم كل حالة على حدا , (حسن مسني 1998)

تنقسم القدرات اللغوية الى قسمين فهم اللغة و التعبير بواسطة اللغة, يعاني معظم أطفال متلازمة داون من تأخر في الكلام يستلزم علاج لغة و نطق خاص لتحسين القدرة على التعبير اللغوي . المهارات الحركية الدقيقة تتأخر خاصة عن الحركات العينية الكبيرة وقد يعزى هذا الى تأخر النمو المعرفي . تبعات هذه المشكلات الحركية تختلف من شخص لأخر فبعض المصابين يبدؤون المشي في سن الثانية بينما لا يبدا بعضهم بذلك حتى السنة الرابعة. قد يساهم العلاج الطبيعي و المشاركة في برنامج خاص للتعليم الجسدي في تعزيز التقدم في النشاطات الحركية الواضحة. (رمضان محمد القذافي 1996).

ان الاكتسابات اللغوية عند المصاب بمتلازمة داون تكون بطيئة و صعبة , ما يجعل لغته فقيرة , فهذه الأخيرة تطرح مشكل خاص و هام لديه باعتبارها اهم وسيلة للاتصال و من ثم للإدماج الاجتماعي و الدراسي , حيث نجد صعوبات في مختلف مستوياتها بما فيها الشفوية و الكتابية, حيث نتحدث عن النطق , الكلام , الصوت من جهة وعن القراءة و الكتابة من جهة أخرى . فيمكن ملاحظة ان الحروف تكون ذات نطق غير واضح بصفة عامة وكلامهم غير مفهوم و ذلك الى غاية سن متأخرة, كما أن البعض منهم قد يبدأ في جمل مفيدة عند بداية السنة السادسة . وذلك راجع الى ضعف ميكانيزمات الاحتفاظ المختلفة و ضعف الانتباه و الذاكرة بنوعيها القصيرة والطويلة المدى(Cuilleret.M 1981)

يختلف المصابون في قدرتهم على التواصل الاجتماعي. و يتم الكشف روتينيا على مشاكل الأذن الوسطى و فقدان السمع فقد تساعد الوسائل المساعدة على السمع أو مكبرات الصوت في تعلم اللغة .تقيم

القدرات اللغوية يساعد على تحديد نقاط الضعف و العلاج اللغوي الفردي يستهدف مشاكل لغوية متقدمة . تستخدم طرق الاتصال المعززة و البديلة كالعادة للأشياء و لغة الجسد و استخدام الصور لتساعد على التواصل . من الضروري الأخذ بعين الاعتبار أن الطفل يجب أن يكتسب النظام الصوتي و معاني الكلمات و النحو لنقل مجموعة غير محدودة من المعاني المشتقة من معرفته أو من العالم .

ويتطلب تعلم و استخدام نظام لغوي ما تطور كل من مهارتي الفهم والإنتاج للسماح باستخدامه بطرق ملائمة اجتماعيا لإعطاء وأخذ معلومات خلال محادثات وسرد الحكايات و المجادلة والاقناع واتمام جميع الوظائف الأخرى التي تستخدم اللغة من أجلها و الأطفال الطبيعيين يكتسبون لغتهم عبر مسار الطفولة بمهارات تواصلية أكثر تقدما يتم اضافتها في أوائل العمر. (هالة إبراهيم الجرواني ,2013)

حيث يقوم الأطفال بعرض أداء لغوي مع بداية العام الثاني و فهم و انتاج تعبيرات لكلمة واحدة. و يتواصل التطور بسرعة خلال العام الخامس عندما يتم اجادة اساسيات لنحو لجمل بسيطة . وتكون قد تطورت القدرة أيضا على نطاق من المعلومات وتشمل تمييز أحداث ماضية واحداث مستقبلة محددة والعلاقات الفراغية البسيطة و المفاهيم السببية البدائية . كما تكون العناصر الجوهرية لمهارات المحادثة قد تم اجادها . و يقدر حجم المفردات بان يكون 700 , 23 كلمة مختلفة في السابعة من العمر , و الإشارة الى معدل

متسارع من اكتساب المفردات يبلغ من 7 الى 10 كلمات جديدة كل يوم , فأي توظيف لتطور اللغة يجب ان يعرض السمات الفردية للنظام اللغوي كما تتطور بشكل مستقل و متزامن مع بعضها البعض في التحدث و الاستماع (هالة إبراهيم الجرواني . 2013)

كما هو مذكور مسبقا ان هناك خصائص عديدة مرتبطة بمتلازمة داون تضع هؤلاء الطفال في خطر بعينه تجاه أنماط عجز اللغة وراء عجزهم الادراكي حيث ان لديهم حدوث متزايد لالتهاب الاذن الوسطى التي ينتج عنه فقدان السمع و قد يكون لديهم مشكلات تحكم عصبية كلامية ينتج عنها عجز ادراكية محددة مرتبطة بالتعلم و اللغة و قد تتواجد اختلافات في توقع الأداء . فكل هذه الخصائص سوف تؤثر على أنماط التفاعل اللغوي و الاستجابة و تشمل متطلبات تطور اللغة أنظمة سليمة وادراكية ومعرفية و عصبية و كلامية وبيئية و تحفيزية و استجوابية لغوية ,و يعتبر الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون في صعوبة اتجاه مشكلة اللغة الناتجة عن أنماط عجز كامنة في أي من تلك المجالات الجوهرية .

في معظم الدراسات تم مطابقة الأطفال الطبيعيين مع الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون فيما يتعلق بالعمر الزمني و العقلي تمت المطابقة بمستوى اللغة و حاول الكشف عن اختلافات في الأداء اللغوي بين المجموعتين .

و في دراسة أشار بها (Berglund et al .2001) بعنوان تقارير الآباء عن مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال دوي متلازمة داون (بارجلاند و آخرون .2001)

مقارنة مهارات اللغة الشفهية لدى الأطفال من دوي متلازمة داون و اقرانهم من العاديين حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 666 طفل تم تقسيمهم الى مجموعتين : المجموعة الأولى 330 طفل من متلازمة داون و امتدت أعمارهم من 1 – 5 سنوات , 336 طفلا من الأطفال العاديين امتدت أعمارهم ما بين 1 – 4 سنوات وبعد تطبيق مقاييس خاصة بمظاهر المفردات و دلالات الالفاظ و التراكيب اللغوية و المظاهر العملية للأداء اللغوي على عينة الدراسة و أسفرت الدراسة الناتجة عن أداء الأطفال من ذوي متلازمة داون من 3 – 4 سنوات يمكن مقارنته مع الأطفال العاديين من 4 – 8 سنوات و أيضا تختلف أطفال متلازمة داون على مقاييس التراكيب اللغوية و المظاهر العلمية للاداء اللغوي . (Berglund et al .2001)

و تأتي دراسة (ايبدتو و آخرون، 2003) بهدف الكشف عن مهارات اللغة الاستقبالية لدى المراهقين و صغار المراهقين و صغار البالغين من أفراد متلازمة داون أو الكروموزوم (Fragile X) و الاطفال الطبيعيين و قد تمثلت العينة في 20 فرد من ذوي متلازمة داون أو 19 فردا من الكرومزوم Fragile X ، 24 طفلا ينمون بصورة طبيعية و بعد تطبيق اختبارات اللغة الاستقبالية و التراكيب اللغوية و المعرفية غير اللفظية و قد أظهرت النتائج ما يلي : وجود فروق دالة بين أفراد متلازمة داون في امتلاكهم القدرة على استقبال المفردات و التراكيب اللغوية و العمليات المعرفية غير اللفظية و وجود تأخر متزامن في النمو بين المتغيرات السابقة المفردات و التراكيب اللغوية و العمليات المعرفية غير اللفظية بين الذكور و الإناث

في متلازمة الكروموزوم Fragile X حيث فاقت الإناث عن الذكور في مستويات اللغة الاستقبالية(2003. Abbeduto e al).

ثم كانت دراسة (سينغ و تشايمان 2004) ، و التي استهدفت الكشف عن الذاكرة الجمل اللغوية في أفراد متلازمة داون و أقرانهم من العاديين و قد تكونت الدراسة من 30 فرد من ذوي متلازمة داون و مجموعة من الأطفال و بعد تطبيق نموذج بادلي لتحديد الذاكرة اللفظية قصيرة المدى و مقياس ستانفورد بينيه لقياس ذاكرة الجمل و بعد المجانسة بين المجموعتين في العمر العقلي غير اللفظي و متوسط طول التعبير و مدى الجمل ، كشفت النتائج عن : محدودية ذاكرة الجمل و قصرها بالنسبة للعمر الزمني لأفراد متلازمة داون و بطئ معدل الكلام المنطوق في أفراد متلازمة داون عن متوسط اللغة التعبيرية في الأطفال العاديين و أهمية اللغة التعبيرية في رصد الاختلاف في ذاكرة الجمل في أفراد متلازمة داون و التنبؤ بقابلية التعبير في مدى الذاكرة اللفظية (Seung , H.K & Champan ,R 2004).

و في محاولة للكشف عن التنبؤات المبكرة للغة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون تأتي دراسة (بودر و وارن , 2004) حيث أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها 39 طفلا من المعاقين عقليا منهم 17 طفلا ذوي متلازمة داون في المرحلة الأولى من اكتساب اللغة و بعد التجانس بين المجموعتين في الذكاء و العمر الزمني والمستوى اللغوي بينت النتائج التأثير السلبي لمتلازمة داون على النمو اللغوي و وجود فروق دالة احصائيا بين أطفال

المجمـوعتين فـي الأداء اللغـوي حيـث كـان أطفـال متلازمـة داون فـي الوضـع الأضعف . (Yoder,P.J & Warren,S.F ,2004) .

6مراحل النمو اللغوي لدى الطفل المصاب بداون :

حسب(Rondal ,1986) يمر الطفل المصاب بمرحلتين هما :

1. المرحلة ماقبل اللغوية :

وتسمى ب la periode preluigustique يقول(LE JEUNE) "اذا كانـت اللغـة عبـارة عـن وسـيلة للتواصـل ، فالتواصـل لايتوقـف علـى اللغـة فقـط بل يبدا اكتسابه قبل اللغة ".

تتميـز حيـاة الطفـل عاديـا "كـان او ذو اضـطراب كرومـوزومي باكتسـابه لـنظم تواصـلي ، تفـاعلي يجـري بـين لبرضـيع و اوليائـه وتحتـل القـدرات التواصـلية الغيـر لفظيـة مثـل : الابتسـامة والمناغـات ، الاشـارة والتقليـد والركيـزة الاساسية للغة الاجتماعية (La Sociabilité) .

يقول (Bigot de comité) : "من الافضل في هذه الوضعية اخذ بعين الاعتبار اثر تشخيص الهلاقات الاولى بين الاولياء والطفل " .(.1998 Rondal)

- **التفاعل الاجتماعي :**

يظهر التواصل الاول مابين الطفل وامه في العادي في الاشهر الاولى ، في هذه المرحلة يبدا الطفل فيجلب انتباه امه اليه والذي يشكل اول ظاهر التبادل والتواصل .

ومن الملاحظ ايضا في هذه المرحلة تبادل لغوي مرفق بتعبير لغوي اولي يكون ما بين الاولياء والطفل .

فالام مثلا تحدث طفلها وهو يستجيب لها بابتسامات بالصراخ او بالمناغاة .

في نهاية السنة الاولى يصبح بامكانه وضع توقفات في تصويتاته تترك مجال للمتحدث معه من التدخل وهنا يحدث ما يسميه علماء اللغة ب(la Pré conversation) .

يمر الطفل المصاب بعرض داون بنفس هذه المراحل الا انها تاخذ وقت اطول .يقول (Rondal) عن الطفل المصاب بعرض داون انه كثير الهدوء في هذه المرحلة بحيث يكون اول تدخل فعال له في النظام التواصلي في نواحي 5 الى 6 اشهر .

كما ان التوقفات في التصويتات و المرحلة ما قبل التواصلية التي تلاحظ عند العادي في نواحي السنة لاتتم عند المصاب بداون الا بعد مرور السداسي الثاني من السنة الثانية من عمر الطفل .

- **الابتسامة :**

لوحظ تاخر في انتاج الابتسامة الاجتماعية لدى الطفل المصاب بداون وكذا في المدة التي تاخذها الابتسامة فقد قدرت بوقت اقل مما هي عليه لدى الطفل العادي و هذا النوع من الاكتسابات المتاخرة تؤثر بصفة سلبية على العلاقة الموجودة بين الاولياء والطفل.

- **التواصل البصري والانتباه :**

يبدا التواصل البصري بين الطفل العادي وامه في الشهر الاول ، ما يختلف لدى الطفل المصاب بداون اذ انه يتم في نواحي 7 الى8 اشهر .

(SERON X et Rondal 2003.)

لهذا لا يتم التبادل ويعطي الراشد اهمية لما يفعله الطفل وبذلك يفقد محاولات التواصل التي يبديها الطفل ازاء المحيطين به فعاليتها ومعناها .

- **احترام الادوار :**

قبل اكتساب اللغة يحدث ما يسمى بمرحلة الشبه حوارية التي تتم بين الام وطفلها ، تتدخل الام لغويا محاكية طفلها فيرد عليها هذا الاخير متتبعا ايقاع ما تقوله الام بالتصويت .

هذه المرحلة لها علاقة وطيدة ببداية التكوين التركيبي للغة .

حسب الدراسات التي قام الباحثين في هذا المجال ، تعد نسبة التصويتات وجودتها المنطوقة من طرف الطفل نفسها لدى جميع الاطفال في هذه المرحلة .

اما بالنسبة للطفل المصاب بعرض داون فهذا الاخير لايعطي اهمية لتدخلات الام اللغوية فيحدث ما يسميه (Jones) بالاصطدام (la Colision) .

فاذا قام الراشد دائما بالتكلم في مكان الطفل فمرحلة (le Protodialogue) لن تتم (كما يسميها Vinter) .(Lambert et Rondal 1998.)

التقليد :

اثناء الاشهر الاولى يتم الحوار اللفظي من طرف الام وذلك باعدة وتكرار الاصدارات الصوتية التي ينتجها رضيعها .حسب (Vinter)1993 هذا ما سوف يسمح للطفل بتعلم اول عملية تقليد والتي سوف تعتبر اول عملية تواصلية .

قليلة هي الدراسات التي ركزت على هذه المرحلة "التقليد اللفظي ، وغير اللفظي "،لدى الطفل فالمصاب بعرض داون وحسب ما سبق لنا عرضه نعلم الان ان مع غياب الانتاجات الصوتية وردود الافعال لدى هذه الشريحة يؤدي بالام الى التوقف هي الاخرى عن تقليد اصدارات رضيعها الصوتية.

بنيت دراسات ل(Dyer & Santarcangelo 1991) اهمية العروض (La Prosodie) في جلب انتباه الطفل المتاخر ذهنيا وكذا في تاثيرها على فهمه للغة الشفهية .كما انها ركزت على اهمية الوثيرة والتي لها دور هام في عملية الادراك ومعالجة المعلومة الشفهية .وما يمكننا قوله هو انه للطفل المصاب بعرض داون صعوبات في التقليد الحركي والصوتي تم اثباتها . (Lambert et Rondal 1998.)

- **المناغاة :**

لم تبين الدراسات اي فرق بين ظهور المناغاة لدى الطفل العدي وظهورها لدى المصاب بعرض داون باستثناء لعتبة الفزيائية للاصوات المصدرة ، اذ ان هذه الاخيرة ليست نفسها لدى المصاب بعرض داون يرجع (rondal) هذا الاختلاف الى ارتخاء العضلات الذي يعاني المصاب بداون .عدا هذا فالمرحلة ماقبل اللغوية لدى هذه الشريحة هي نفسها عند الطفل العادي الا انها تتم بتاخر زمني .فاذا في العادة تتم المناغاة في 2 الى 3 اشهر فلدى الرضيع المصاب بعرض داون تتم في نواحي 6 الى 7 اشهر .حسب (Lacombe & Brum) هذا التاخر

في المناغاة له علاقة بدرجة وعي الطفل المصب بعرض داون بمميزات الوضعيات الاجتماعية ، حيث يتم الوعي بها في وقت متاخر مقارنة بالعادي .

علـى غـرار اعاقتـه ينمـو ويتطـور الطفـل المصـاب بـداون متبعـا قدراتـه الخاصـة مـرورا بكـل المراحـل الاساسـية والثانويـة الـذي يمـر بهـا الطفـل العـادي فـي اكتسـابه للغـة .لـذا فمـن المهـم استكشـاف الصـعوبات المبكـرة التـي يواجههـا الطفـل والعمـل علـى التكفـل المكـر لهـا قصـد منحـه مسـتقبل تواصـلي فعال وايجابي . (Lambert et Rondal 1998.)

2. المرحلة اللغوية :

كمـا سـبق لنـا ورايـنا فالعوامـل الاجتماعيـة والمعرفيـة والمطـورة فـي المرحلـة مـا قبل اللغوية مرتبطة مباشرة بالنمو التواصلي واللغوي .

لهـذا يؤكـد كـل مـن (Celest & Lamas)علـى اهميـة تـاثير الصـعوبات المواجهـة فـي هـذه المرحلـة علـى قـدرات الطفـل المصـاب بعـرض داون فـي ان يصبح عضوا فعال من الناحية التواصلية .

رغـم هـذا يجتمـع العلمـاء علـى ان الطفـل المصـاب بعـرض داون يمـر بـنفس المراحـل اللغويـة التـي يمـر بهـا الطفـل العـادي وهـذا علـى الـرغم مـن الاختلاف الزمني (التاخر الزمني) الذي يمس جميع هذه المراحل .

(Jean–lus Lambert et Jean Adolphe Rondal 1998)

- **القدرات الاستقبالية :**

اظهـرت عـدة دراسـات ان اغلـب الاطفـال المصـابين بعـرض داون لهـم مسـتوى اعلـى مـن مسـتواهم التعبيـري .حسـب (Lacome) وزمـلاؤه اغلـب المصابين لهم رصيد لغوي ضعيف مقارنة بمستواهم المعرفي .

كما انهم يعانون من صعوبات على مستوى الانظمة التركيبية خاصة عند عدم توفر الدعم الخارجي اللغوي .بالنسبة ل (Norbona & Muller) هذه الصعوبات سببها معرفي محض ناتج عن ضعف الذاكرة قصيرة المدى .

- **القدرات التعبيرية :**

-التصويت:

حسـب (Cuilleret)يلاحـظ عنـد المصـابين بعـرض داون اضـطرابات صـوتية تتـرجم بالخشـونة والغنـة غالبـا مـا تكـون راجعـة الـى اسـباب عاطفيـة او الى اضطرابات الغدة الدرقية(Noemie Bailleul,2010).

بينما يسميها Vinter 2002 ب(La Prosodie Atypique) وهي اضطرابات تمس ارتفاع الصوت ، اللحن والايقاع مما يؤثر على وضوح الكلام لدى الطفل المصاب بعرض داون

- **النطق :**

حسب (Bigot de Comité ,1999) : الاضطرابات النطقية سببها :

– الارتخاء العضلي لاعضاء التصويت .

– الاصابات الجسدية مثل : التضخم اللساني وضيق التجويف الفمي .

– عدم التحكم في حركة النطق .

وهذا ما يمنع ظهور الاصوات بوضوح ، هذه الخصائص تؤدي الى عدم القدرة على انتاج وتكرار الحركات النطقية الدقيقة وتتبعها .

حسب (Lacombe & Brum, 2008) : هذا ما يشرح الظهور المتأخر للحروف التفسيرية لدى هذه الشريحة .

اما (Cuilleret) في 2007 فنقول ن التأخر في اكتساب هذه الفونيمات راجع الى عدم النضج الحركي العصبي الفونولوجي (Noemie Baillent ,2010).

في دراسة ل(Rondal & Seron,2003).

تم استنتاج ان للطفل المصاب بعرض داون نفس الاخطاء النطقية التي نجدها لدى الطفل العادي الا انه عند المصاب بعرض داون لوحظ تنوع اكبر في التغيرات النطقية مقارنة بما هي عليه لدى العادي .

يقول(Rondal,2003):اذا كانت الاضطرابات النطقية تؤثر على مدى وضوح الكلام فان نوعية النطق لدى الطفل المصاب بعرض داون قد تتغير تبعا لدرجة النضج والتمارين النطقية التي نجعله يقوم بها.

- **الكلام:**

حسب الدراسة قام بها (Vinter)2002: خصائص في النمو الفونولوجي لدى الطفل المصاب بعرض داون:

ـ الاخطاء متعددة وغير مستقرة: نفس الفونام قد يكون نقطة جيدة ثم ،محذوف ثم يستبدل بفونمات اخرى.

الكلمة :قد تنطق في بعض الاحيان بطريقة صحيحة واحيانا وبالطريقة مغايرة كليا (خاطئة).(Noemie Baillent ,2010).

ارجعت الباحثة(Cuilleret)2007 هذه الاضطرابات الى:

اضطرابات في الايقاع.

اضطرابات في الانصات.

اضطراب ادراكي في فك الترميز الحسي الحركي راجع الي الطفولة .

كما ان الارتخاء العضلي السابق ذكره دور في الصعوبات النطقية وانما ايضا في:

تأدية الحركات السريعة.

تتابع هذه الحركات.

دقة الحركة .

تقـول (Cuilleret)فـي 2007 : ان الانتقـال مـن مخـرج حـرف لاخـر يفتقـد الى الدقة و التي تعتبر عامل اساسي في النطق .

يذكر كل من (Lacombe & Brum,2008) اضطراب على مستوى الذاكرة الفونولوجية والتي لها دور في النمو اللغوي اللفظي التعبيري لدى الطفل المصاب بعرض داون (bailleul,2010).

فـي نفـس الدراسـة تتحـدث (Duilleret,2007) عـن اضـطراب ايقـاعي فـي الجملة وتتحدث عن الكلمة المقطعة بالتنفس .

« Le Rytme de la Phrase Perturbé » et « Mot Coupé Par une Respiration »

مما يوضح وجود اضطرابات على مستوى الايقاع المرتبط بالكلام :

(le Rythme Rattaché aux Diffiicultés)

كمـا انـه مـن الممكـن ملاحظـة اضـطراب التأتـأة او اضـطراب فـي الـوثيرة مـع (Une Brouillement)

لـذا يمكننـا القـول ان اضـطراب الكـلام يـؤثر علـى الوضـوح كمـا انـه يعرقـل التواصل .

- **النمو المعجمي :**

حسب (Rondal) في 1986 تميز مرحلتين في النمو المعجمي الاولى بطيئة والثانية سريعة .

عند الطفل العادي تمتد المرحلة الاولى من20شهرالي سنتين اما ثنية فتبدا من سنتين(Noemie bailleul,2010).

اما عند الطفل المصاب بعرض داون فالمرحلة تأخذ وقت اطول وقد تصل الى 4 سنوات.

اما المرحلة الثانية فهي تختلف عن ماهي عليه عند الطفل العادي وذلك فيما يخص الايقاع والمكتسبات المعجمية.

كما ان ظهور الكلمات الاولى الطفل المصاب بعرض داون تظهر هي الاخرى بتأخر زمني24.22شهر.

يقول(Rondal,1986):ان نسبة الاصدارات الصوتية لدى الطفل المصاب بعرض داون هي4/مقارنة بالعادي التي تكون لديه 40/الى 50/.

اما فيما يخص النمو المعجمي فيرجعه الى:

- صعوبة الربط بين الاشخاص ،الاشياء، الوضعيات والكلمات المحددة لها.

. صعوبة اندماج هذه النقاط داخل اطار زماني مكاني.

. صعوبة في تطوير الوظيفة الرمزية عامة.

. اضطراب التنظيم الذاكري لدى المصاب بعرض داون.

(Noemie bailleul,2010)

- **النمو التركيبي للجملة:**

تقول(Cuilleret, 2007)في هذا المجال :ان التركيب الجيد للجملة يتطلب تنظيم لأفكار ،التمكن في التحكم في تكوين الجملة وفي نفس الوقت القدرة على التحكم في الاقاع التنفس واجاد الكلمات المناسبة لذلك.حسب دراسة ل(Rondal, 1985) فالطفل المصاب بعرض داون ينتج كلمتين في 4 سنوات واربعة في 6 سنوات مقارنة بالعادي الذي ينتج 6 كلمات في 30 شهر.وعلى الرغم من النمو التطور الذي يبديه الطفل المصاب بعرض داون الا انه يبقى الجانب التركيبي يفتقر الى كان ماهي ادوات ربط وضمائر ، بالاضافة الى ترتيب مكونات الجمل الذي يكون عشوائي .

- **القدرات البراغماتية والاجتماعية :**

يعـاني الطفـل المصـاب بعـرض داون مـن صـعوبات تواصـلية لفظيـة ضـخمة ، لـذا نجـده غالبـا مـا يلجـا الـى طـرق اضـافية مثـل الحركـات و الإيمـاءات (Noemie Bailleul,2010).

بينمـــا يعـــاني مـــن صـــعوبة فـــي العبيـــر عـــن مشـــاعره يقـــول (Lacombe,2008) انـــه يســـهل علـــى المصـــاب بعـــرض داون تحليـــل كـــل مـــاهو مرفـــوق بمشـــاعر واضـــحة مثـــل : الضـــحك ، الفرحـــة ، الـــدموع و البكـــاء ، فيما يصعب عليه فهم الكلام العادي الخالي من المشاعر والايضاحات.

l من المهم والتذكير بان رغم كل الصعوبات التي يواجهها الطفل المصاب بعرض داون اذاتم تحفيزه بالطريقة الملائمة ، بإمكانه التطور في شتى المجالات خاصة في المجال اللغوي الاتصالي .

ممـا سـبق لنـا ورايـنـا فالطفـل المصـاب بعـرض داون مسـتوى تركيبـي بسـيط الا ان كلامـه غنـي بكـل مـا هـو اشـارات وإيمـاءات لـذا فالتواصـل غيـر اللفظـي يعتبر جانب ايجابي في هذه الحالات . (Noemie bailleul,2010,)

الفهم:

قليلة في الدراسات المتعلقة بالفهم لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون سواء كانت من الجانب اللغوي الشفوي او الكتابي , وان تقيم مستوى الفهم يكون اصعب من مستوى الإنتاج اللغوي فقد يعطي إجابات صحيحة , و يظهر مبدئيا انه قد فهم المضمون و ذلك من خلال تحليله للوضعية و ليس اعتمادا على السياق اللغوي المقدم له . وهذا ما يحدث بالفعل مع الأطفال المصابين بعرض داون , فهم غالبا ما يعتمدون على اقتباس المعنى المراد من الوضعية و المضمون غير اللغوي اذ انهم يتنبؤون بما لم يمكنهم فهمه من التحليل اللساني للخطاب و حتى الفهم القرائي للنص , و ذلك لانهم يجدون صعوبات في عملية استرجاع المعلومات و تنظيمها و الربط المنطقي بين الكلمتين وبذلك يتعذر الفهم وعموما ما يمكن استنتاجه هو ان الفهم لدى هذه الفئة من الاطفال يتطور بصورة بطيئة جدا مقارنة بالأطفال العاديين (RONDAL .A SERON .X 2011).

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق عرضه في هذا الفصل توصلنا الى ان متلازمة داون , لا تظهر فقط بمظاهر خارجية و المتمثلة في التشوهات الجسمية , لكن نجد أيضا مشاكل تعوق تطوره, فنجد أن التأخر العقلي والمعرفي يكون سببا في تأخر النشاطات الاخرى وكذا تكوينه كفرد اجتماعي مستقل وسنحاول تناول في الفصل الموالي الى معرفة سير نشاط معرفي مهم عند هذه الفئة من

الاطفـال و المتمثـل فـي القـراءة والـذي سـنعرض مـن خلالـه اهـم الابحـاث و الاعمال المنجزة في مجال علم النفس المعرفي.

الفصل الثاني

القراءة

تمهيد الفصل

تعتبر القراءة من اهم المهارات اللغوية, التي يمكن ان يمتلكها الفرد, لأنها وسيلة للتفاهم و الاتصال, و للقراءة مكانتها و اهميتها بين مهارات اللغة الاساسية, لدا تزايدت الابحاث بها كثيرا في السنوات الاخيرة, فتعلم القراءة ليست فقط في قدرة الفرد على فك رموزها والتعرف عليها , وانما اصبح الفهم القرائي هو الاساس في دراستها , وتعلم خطوة مهمة يقوم بها الطفل في السنوات الاولى في اطار تربوي منظم و متسلسل, يتطلب شروط تبدا بسلامة الجهاز العصبي , المعرفي , البصري السمعي , وسوف نتطرق في هدا الفصل الى القراءة بصفة عامة تعريفها ,انواعها ,طرق تعلمها ,و كدا النماذج المفسرة لمراحلها.

1 تعريف القراءة:

للقراءة عدة تعريفات قد تختلف باختلاف المهتمين واطرهم النظرية التي ينتمون اليها , فغالبا ما ينظر للقراءة على انها عملية التعرف على الرموز المكتوبة او المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة , التي اشار اليها الباحثين في العلم النفس اللغوي مثلا كالباحثين هاريس و سيباوي يرون انها تقوم على قدرة التمييز La discrimination اي انها عملية فك الشفرة Processus de décodage, اما في مجال علم النفس المعرفي و العصبي تعتبر القراءة نشاط معقد , تساهم فيه

ميكانيزمات عصبية , سمعية ,بصرية و حركية, ولا يقتصر فيها على التعرف على الكلمات فقط و انما فهم معانيها ,مما يتطلب مشاركة الدكاء العام للشخص و تجربته الخاصة.(HUPET.M,1989) واختلاف وجهات النظر و التخصصات جعل من اعطاء تعريف شامل و محدد للقراءة امرا غير ممكنا لكننا سنحاول التعرض للبعض منها فيما يلي:

تعرف القراءة لغة في معجم مقاييس اللغة لابن فارس كما يلي : قرا- قراءة- قرءانا- اقترا الكتاب : نطق بالمكتوب فيه , او القى النظر عليه و طالعه ,اقراء قراءة عليه السلام : ابلغه اياه.

وورد في معجم لسان العرب مادة (اقراء) يعني قراءات السرد: جمعته و ضمت بعضه الى بعض , وكل شيء جمعته فقد قراته و سمي القران لأنه جمع القصص و الامر و النهي و الوعد و الوعيد و الآيات و السور. (عبد الفتاح حسن البجة 2010).

اما القاموس العام للعلوم الانسانية , فيعرفها على انها :"فك الترميز لنظام معين من الرموز سوآءا كانت ارقاما , حروفا , او رسوما ,ولا تشكل قراءة الحروف الا نظاما واحدا من بين عدة انظمة , و فيه تهتم القراءة بفك رموز الاشارات المكتوبة المطابقة للعناصر الصائتة في اللغة الشفوية و لكي يكون سير القراءة فعالا فانه يجب ان يوجه فك الترميز الى ايجاد المعنى المعبر عنه ,اد يهدف تعلم القراءة الى جعل الفرد عن طريق الفهم

الجيد الدي يناقش الافكار المعبر عنها من طرف الاخرين و الى الابداع (Lambert 1975).

وفي قاموس الارطوفونيا تعرف على انها انا مجموعة انشطة المعالجة الادراكية و المعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة ,التي تسمح للقارئ من خلال نظام ابجدي للغة المكتوبة من فك الترميز, الفهم و ترجمة الرموز الخطية لهده اللغة, و هناك ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة الكتابية و تتمثل في : الكلمة [المستوى النحوي اجراء التعرف على الكلمات المكتوبة التجميع, المعالجة]. الجملة: [العمليات التركيبية و الدلالية]. النص:[الربط بين الجمل و التفاعل مع معارف القارئ حول العالم] .(Brin,F,2004.)

وبذلك فعرفت القراءة في القواميس بصفة عامة بالتركيز على فك الرموز و المعنى فقط فحين قام الباحثون بتعريف القراءة بشكل ادق فالقراءة, كما قال عنها "كلود مرسيل" [هي الخطوة الرئيسية الهامة في تعليم اللغات الحية, و انه ينبغي ان تكون الاساس الدي تبنى عليه سائر فروع النشاط اللغوي من حديث و استماع و كتابة] اما "ماري فيشو" فتعرفها على انها الانتقال من الرموز البصرية الى الرموز الصوتية لذكر محتوى الفكر الموجود في تتالي الرموز التي هي الكلمات في الجمل .(Luissel,1989)

وهناك تعريفا اكثر دقة للباحث Ajuria-Guerra حيث يعرف القراءة انها عملية لا تتمثل فقط في ادراك الحروف و فهم معنى الكلمة, بل هي كل من عمليتي التحليل و التركيب, التي تعطي معنى للشكل الجديد من التعبير اللساني و هذا لا يتحقق الا اذا كانت العمليتان اللتان من شانهما ان تعطي معنى لذلك الشكل الجديد من التعبير اللغوي متكاملا.(MECHUILLI B 1985)

يبرز هذا التعريف على انه لابد من توفر تكامل هذه العمليات ليستطيع الفرد القيام بعملية القراءة., هو ان معرفة القراءة هي القدرة على السرعة في الترميز بشكل كلي فالسرعة في القراءة تجعل الفرد يفهم احسن فالأطفال الذين يقرؤون بمقاطع او تحت المقاطع هذا ما يعرقل عملية القراءة, كما يجعل عملية الاستيعاب و التقييم صعبة للوصول الى الفهم , فالإنتاج اللغوي الغير مستمر لا يسمح بالتذكر ولا بتكوين وحدات الصوت المتداخلة منطقيا , لهذا فان هناك علاقة بين القراءة و بالذاكرة , علاقة جوهرية ولا بد منها و خاصة بالنسبة لذاكرة العمل التي يقصد بها البعض الذاكرة الفورية لأنه عملية القراءة تتطلب الاسترجاع و التخزين و معالجة المعلومات المقدمة امامنا.(CRISTIEN ALVES 1990)

وبذلك يمكن استخلاص ان للقراءة عناصر ضرورية تتمثل في:

-الرمز المكتوب

-المعنى الذهني

-اللفظ

وهذا يعني ان للقراءة عمليتين متلازمتين, الاولى هي الاستجابة الجسمية للرمز الكتابي , و الثانية هي العملية الذهنية التي من خلالها يستطيع القارئ تفسير المعنى.

و في الاخير يمكن القول ان القراءة اذا هي عملية معرفية معقدة , تتطلب مستوى عالي من القدرات و المهارات فهي لا تتمثل فقط ادراك الحروف و فهم معنى الكلمة بل هي القدرة على القيام بالنقد و الاستنتاج و حل المشكلات فالقراءة بهذا المفهوم اخذت البعد المعرفي في تعريفها , سنحاول فيما يلي التطرق الى الشروط الضرورية لتعلمها. (عبد الفتاح حسن البجة 2010).

2شروط تعلم القراءة

لقد سبق و اشرنا ان القراءة هي مجموعة من المهارات المعقدة, و التي تحتاج من الطفل بلوغ مستوى معين من التهيا و الاستعداد, فهي تتم على اساس تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها , مع توفير الشروط العامة لكي يصبح الطفل قادرا على القراءة وهي:

2-1 النضج

و يتضمن ما يلي:

ا) النضج العقلي: ان يكون العمر العقلي للمتعلم مناسبا لبدا التعلم نعني بالعمر العقلي , القدر اللازم من الذكاء ليصبح قادرا مهيأ تعلم القراءة, و هذا الذكاء يقاس بالعمر العقلي لا بالعمر الزمني, و هذا الامر قد اختلف فيه العلماء, فبعضهم يحدد العمر العقلي المناسب زمنيا بحوالي 6 سنوات, وبينما اخرون 6ونصف حتى 7 سنوات. (ابراهيم حراحشة2000)

ب)النضج الجسمي: اين تكون جميع اجهزة النطق و الحواس خاصة السمع و البصر و حتى اللسان سليمة, و خالية من العيوب, لان الاستعداد القرائي يتاثر بشكل كبير بالحالة الجسمية العامة للطفل, ذلك ان الذي يتعب بسرعة من اقل جهد , فانه لا يجد القدرة الجسمية المطلوبة للاستمرار في النشاط القرائي , مما يؤدي به الى الملل و الضجر و شرود الذهن و قلة الانتباه والرغبة. (PRESCOTTO .J 2005)

-التمييز البصري : تتحرك العينين اثناء القراءة في سلسلة من الحركات و الوقفات , فالتلميذ الذي يقرا قراءة سليمة لا ينظر الى كل حرف من حروف الكلمة , و انما يرى كلمة او كلمتين في كل وقفة , كلما ازدادت عدد الكلمات التي يراها التلميذ في كل مرة قل عدد الوقفات, و قد تتحرك العينان حركة خلفية لكي نلقي نظرة ثانية على كلمة او اكثر, لم تكن واضحة في النظرة الاولى او لتصحيح غلطة قرائية .(العطوي 2014).

ومنه لا يكفي ان يكون البصر سليما من الناحية العضوية فقط , و انما يحتاج ذلك القدرة على الادراك اي التمييز الجيد بين مختلف اشكال الحروف المكونة للكلمة و معرفة الفرق بينها.

التمييز السمعي: يصعب التمييز بين الاعاقة السمعية و الاعاقة البصرية, فالطفل الذي لا يسمع جيدا لديه صعوبة في تمييز الحروف (FRIEDRICH G,1999).

ان عمليتي التمييز و التعرف قد تكونا ضروريتين في القراءة كما في الكلام , ففي القراءة تعني عملية التمييز القدرة على تتبع الاختلاف البصري بين الحروف, و من المشاكل التي يمكن ان تعيق الفرد وجود الضعف السمعي خاصة اذا لم يتم اكتشافه باكرا, وحتى ان كان السمع سليما فيجب توفر الادراك الجيد للأصوات و الوعي بها.(عبد الفتاح البجة 2005).

ج) النضج الانفعالي العاطفي: اين يكون الطفل متوازنا في مختلف الجوانب الوجدانية و الاجتماعية مما لا شك فيه ان هذه المشكلات المتمثلة في (انعدام الثقة بالنفس, الحياء المبالغ فيه , الاحساس بالحزن , الالم, الخوف , الخجل و التردد), قد تقود الطفل الى عدم التكيف و التأقلم مع زملائه في المدرسة, مما يؤدي لتعلم بطيء للقراءة وهذا ما يستلزم تعاونا بين الاسرة و المدرسة و الاصدقاء (نايف سليمان2001).

ويعد التكيف الاجتماعي عاملا مهم في تعلم القراءة, فيتعلق الامر هنا بالأمن العاطفي و القدرة على العيش مع الاخر خارج الاطار العائلي وهذا ما يؤدي الى التوازن العاطفي الذي يلعب دورا اساسيا في التعلم بصفة عامة و تعلم القراءة بصفة خاصة , نظرا لاعتماد الطفل على العلاقة التي تجمعه بأبويه من جهة و بمحيطه من جهة اخرى, وذلك بتوفير الشروط الاساسية التي تسمح له بالعيش في استقرار و امان مما يتيح له فرصة حب التعلم.(العطوي2014).

د) النضج اللغوي: تعد اللغة عاملا هاما في تعلم القراءة , فالقراءة ميكانيزم لترجمة اللغة المكتوبة الى اصوات , فالكتابة ما هي الا مظهر من مظاهر اللغة, و قد اثبتت العديد من الابحاث ان الضعف في اللغة الشفوية يؤدي الى صعوبة في تعلم القراءة , قد تناول العديد من الباحثين جوانب مختلفة لتحديد هذا الضعف منهم شومسكي , فيقوتسكي, بياجي , برونر فكل واحد منهم اخذ جانبا في تعريفيه فمنهم من ركز على الجانب التركيبي او البنائي, في حين اهتم اخرون بالجانب المعرفي , لكن من اهم ما تناولوه بالدراسة هو توضيح العلاقة بين الوظيفة الرمزية, الوظيفة الاتصالية و تعلم القراءة.

تتعلق الوظيفة الرمزية بمستوى الكلمات و دلالتها و الصور التي تعبر عنها و اصواتها و الحركات و الاشياء, اذ لابد ان يكون الطفل مهيا لإدراك ذلك كله حتى يكون قادرا على اكتساب مهارات القراءة , فالقراءة

"دولكـراو" هـي عمليـة رمزيـة مـن الدرجـة الثانيـة (السـيد محمـود احمـد 1993).

قـد اوضـح "بيـاجي " كيـف انـه اثنـاء المـرور مـن المرحلـة الحسـية الحركيـة الـى المرحلـة التصـورية يظهـر مـا يسـمى بالانفصـال و يكـون الخطـاب مسـتمرا و حاضـرا فـاذا اردنـا ان لا يكـون تعلـيم القـراءة مجـرد سـيرورة اليـة محضـة لاكتسـاب الميكـانزيم , فانـه يجـب ان تصـل سـيرورة هـذا الانفصـال الـى مسـتوى اعلـى, ويعنـي بـذلك ان تكـون الوظيفـة التصـورية للطفـل متطـورة لحظـة القـراءة بمـا فيـه الكفايـة لكـي يسـتطيع توضـيح العلاقـة مـع الشـيء , نشاط, وضعية, تفكير او احساس.

وفـي الاخيـر نقصـد بالنضـج اللغـوي كـل مـا يمتلـك الطفـل رصـيدا مناسـبا مـن المفـردات و التراكيـب اللغويـة و يكـون قـادرا علـى اسـتخدامها فـي المواقـف الحياتيـة فـلا شـك ان للأسـرة و البيئـة المحيطـة دورا مميـزا فـي اثـراء معجمـه اللغـوي مـن كلمـات و تراكيـب و اسـاليب تسـاعده فـي تعلـم القـراءة (COHON J,1996)

2-2 التدريب

ونقصـد بـه تـدريب الطفـل علـى اشـياء كثيـرة تنمـي قدراتـه و اسـتعداده لـتعلم القراءة ويمكن ذكر بعض منها:

-التمييز بين الالوان و الاشكال.

-التمييز بين الاحجام و الاثقال.

-اكمال الاشكال الناقصة.

-ادراك العلاقات القائمة بين الاشياء.

-تدريب على الحركات العامة و الدقيقة.

-التمييز بين الاتجاهات المكانية.

-التمييز بين الاوقات.

-التمييز المعاني المتضادة.

2-3 الخبرات السابقة

ويعني به تزويد الطفل بالمزيد من الخبرات المتنوعة, فكلما زادت خبراته كلما زاد استعداده القرائي , فهي تمثل مظاهر تفاعل بين البيئة و الفرد و تتمثل اهمية هذه الخبرات في كونها وسيلة تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذهني للكلمة و رمزها الكتابي , و من دون شك فان الاسرة تلعب دورا حيويا في هذا المجال , عن طريق تزويد الطفل بمخزون ثقافي و معارف متنوعة من خلال ما يسمعه من مفردات و جمل, قصص, الى جانب ما يتعلمه من اقرانه في الاسرة و الزيارات العائلية.(جابر عبد الجابر 2001).

2-4 الرغبة في تعلم القراءة

تختلف الرغبة في الذهاب الى المدرسة من طفل الى اخر , فكلما زادت الرغبة لدى الطفل لتعلم القراءة, زاد ميله و حبه لها , لذا ينبغي على الاسرة و المعلم استغلال هذه الرغبة و استثمارها في تنمية استعداداته لتعلمها و مهاراتها المختلفة, وبذل كل الجهود من اجل انماء رغبته فيها .(حنفي بن عيسى).وفي الاخير يمكن القول ان العوامل السابقة تعد شرطا اساسيا لاكتسابها واي خلل على مستوى احدها قد يؤدي الى صعوبة او عجز في تعلمها على الشكل الصحيح, ولقد تم حصر هذه الشروط في النقاط التالية:

-التنظيم الجيد للتمثيل الزماني و المكاني.

- الوعي بالدرجة الاولى بالتخطيط الجسدي معرفة الطفل مختلف المفاهيم الجانبية .

- الوعي بالعلاقة المتبادلة بين الزمان و المكان.

- دقة الحركات البصرية, السمعية وسلامتها, لعدم حدوث صعوبات لتحليل عناصر و مكونات النص.

- مفهوم العدد , فالتنظيم الفضائي مهم بالنسبة للتمثيل بين عدة صوائم .

- سرعة التحليل و اتخاذ القرار.

– القدرة على تخزين و استرجاع الفوري اللذان ينتجان بصعوبة في عملية القراءة.

– القدرة على التمييز بين التذكر و الاستحضار المباشر, التي تسمح له بالتعرف على الكلمات التي سبق له ان درسها.

– كما تكلم "LEMAIRE P " عن شرط اساسي و ضروري لأهمية القراءة و هو الوعي الفونولوجي المتمثل في (مرحلة البكاء, مرحلة الانين, مرحلة الاصوات الاولى, مرحلة المالغات, مرحلة الكلمات الاولى).

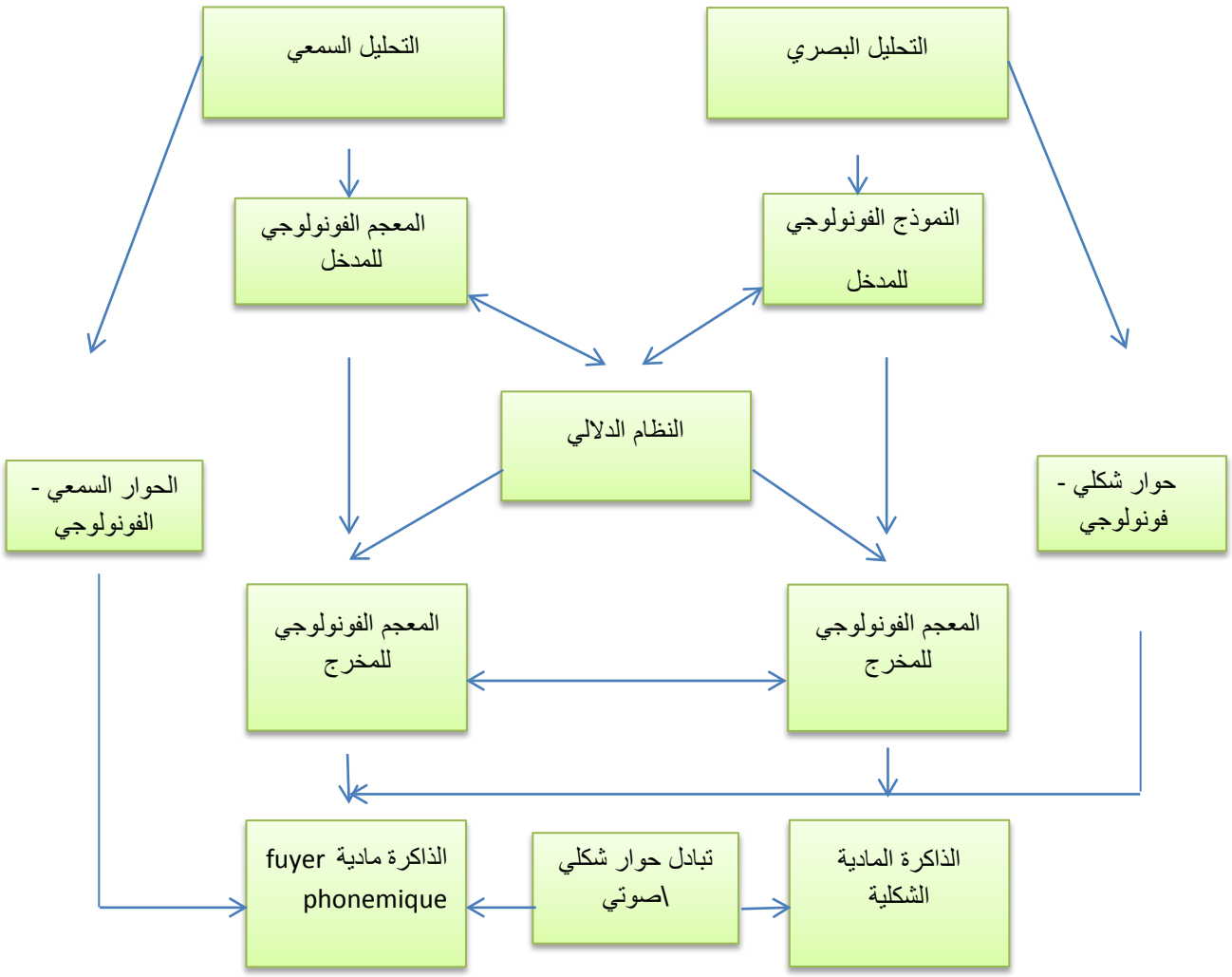
واذا ما توفرت جميع هذه العناصر للقراءة فانه من الضروري جدا البدء في تعلمها وذلك من خلال وضع المراحل المتبعة لتعلمها فتعلمها يمر عبر مراحل بمستويات متدرجة من السهل الى المعقد و قد اختلف الباحثون في تحديدها بدقة, سنحاول فيما يلي تناول مراحل تعلم القراءة

3مراحل تعلم القراءة

بذل علماء النفس المعرفي مجهودات كبيرة لدراسة مراحل تعلم القراءة وطرقها , وفهم سيرورة التعرف على الكلمات اثناء القيام بالنشاط القرائي , باعتبارها عاملا رئيسيا لتعلم القراءة , فهي تتطلب القدرة على مطابقة الكلمات الشفوية بالمكتوبة , مما يستدعي القدرة على تفكيك السلسلة الكلامية الى كلمات .(FAYOL M.1992)

يرتبط فهم النص المكتوب كليا بقراءة الكلمات , التي تكونه والوصول الى معناها , فيرى كل من الباحثين PATTERSRON, SHEWELL 1987 ان القراءة تمر بسلسلة من المراحل , و كل مرحلة تبنى بطريقة خاصة في المعالجة , فحسب النموذج المقترح فان القراءة عبارة عن ربط جيد لفك الرموز المكتوبة, بالوظيفة اللسانية للفهم , اذ يستعمل الفهم سيرورات ذات مستوى عالي تضمن التحليل التركيبي الدلالي للجمل, و التصورات الذهنية للنص, كما هو موضح في الشكل رقم (1)

الكلمة المكتوبة الكلمة المنطوقة



نموذج تفسير مراحل القراءة و الكتابة حسب PATTERSON SHEWELL 1987

ومنه فان ميكانزيم التعرف على الكلمة المكتوبة يعد مكونا اساسيا للدخول في عملية القراءة , وهو يرتكز على القدرة على اقامة العلاقة بين التصور الكتابي للكلمة والتصور الداخلي لها .(PARTZ P ZESIJER2010)

النموذج بطريقتين **Model a deux vois**

ذكرت كازا ليس 1995 ان معالجة التصور الكتابي للكلمة يتم من خلال مسارين

مسار العنونة(**adressage**) وهو مسار معجمي مباشر يسمح بالتعرف على الكلمة المكتوبة بسرعة , دون تحليلها او مقابلة ككل حرف بصوته , بل يتم ذلك من خلال صورتها الكلية والتعرف على اصواتها دون تجزئتها اما الفهم فيتم من خلال الرصيد اللغوي الشفوي .

اما المسار الثاني التجميع الفونولوجي(**ASSEMBLAGE**) وهو مسار غير مباشر يستعمل في مطابقة حرف صوت , فيتم تجزئة السلسلة الغرافية المكتوبة الى الحروف المكونة لها بصريا للتعرف على معناها , قبل انتاج الشكل الفونولوجي المعقد للذهاب الى التصور الفونولوجي للكلمة المكتوبة , ويسمح بقراءة الكلمات الجديدة اي الكلمات التي ليس لها تمثيلا املائيا مخزنا في المعجم الداخلي. (PURRET M2005)

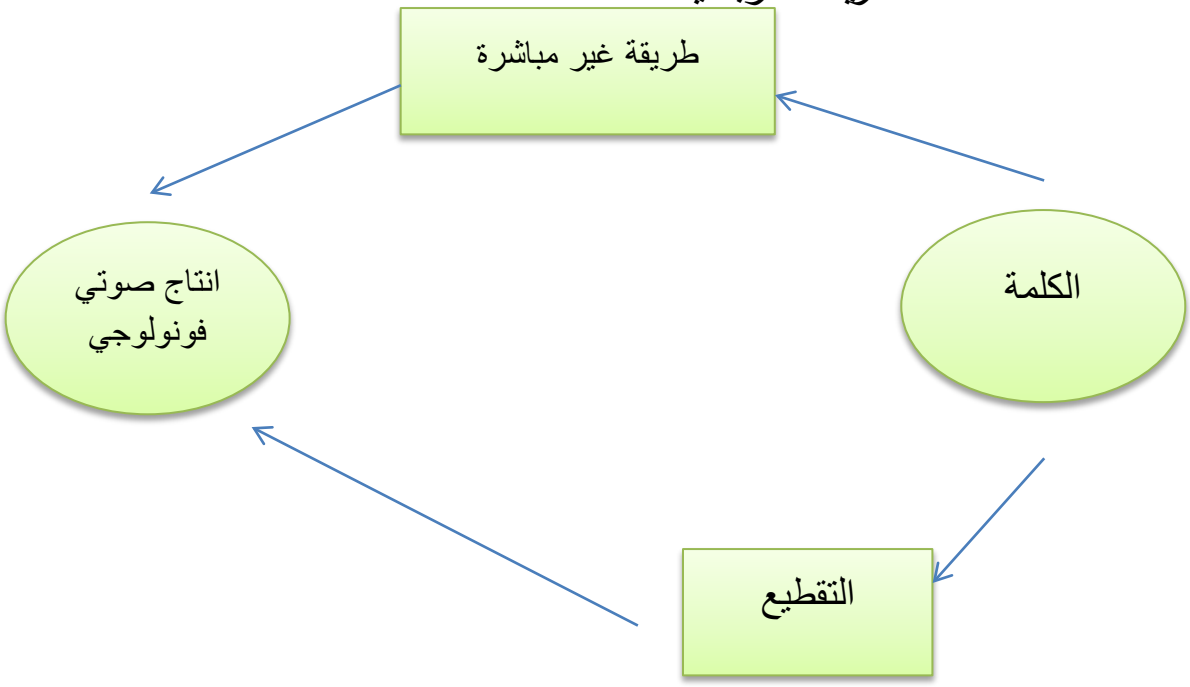
الطريقتين مترابطتين فيما بينهما , اذ ان الكلمة المقروءة بالطريقة التحليلية , تصبح مع التكرار مألوفة و بذلك تقرا بشكل مباشر ,ولهذا فان

القـارئ المتمـرن يسـتخدم هـذه الطريقـة المباشـرة لأنـه لـده رصـيدا كبيـرا مـن المعلومات المكتوبة و الشفوية.(CASALIS 1995)

ويمكن توضيح ذلك في الاشكال التالية:

الشكل رقم (2)

الطريقة الترابطية CONNECTIONISTE



طريقة المسارين Modèle a deux vois

(A.content.R peereman.2010)

نموذج فريت **1985 FRITH**

تعتبر فريت من اهم الباحثين الذين تناولوا دراسة مراحل تعلم القراءة, التي سمتها استراتيجيات القراءة , حيث لا ينتقل الفرد من واحدة الى اخرى الا بعد التمكن من سابقتها و تتمثل هذه المراحل في :

المرحلة الخطية :LOGOGRAPHIQUE: تسمى هذه المرحلة ايضا بالمرحلة الكلية فهي استراتيجية بصرية يتم التعرف على الكلمات المألوفة من خلال شكلها الكلي حتى دون معرفة الحروف, فمثلا كلمة **كوكاكولا** يتعرف الطفل عليها و يذكر اسمها حتى و ان لم يقرئها فعليا, نظرا لتعوده على سماع و رؤية هذه الكلمة .(VANHOUT A 1992) فهذه المرحلة ليست فونولوجية ,لايتهم الطفل فيها بترتيب او هوية الحروف بل يركز على الكلمة وكأنها وحدة لا تتجزأ, و الاخطاء القرائية تكون على مستوى الكلمات المتشابهة شكلا .

تشير كازاليس1995 ان هذه الاستراتيجية مكلفة بالذاكرة ويمكن الاشارة في هذا الصدد مثلا الى الكتابتين الصينية و اليابانية, وهي كتابات لوغوغرافية لا يتم فيها التحليل البصري او الفونولوجي فالرمز يكون كلمة او اكثر .

المرحلة الأبجدية ALPHABITIQUE: يقوم الطفل في هذه المرحلة بتحليل الكلمة وتجزئتها الى حروف فيقابل كل حرف بالصوت المناسب ,

مع مراعاة ترتيب , هوية, وظيفة كل حرف من الكلمة , وبهذا يمكن قراءة الكلمات المألوفة و الغير المألوفة و اشباه الكلمات , يرتكز اكتساب مهارات هذه المرحلة على التحليل الفونولوجي , تتميز هذه المرحلة بالدور الفعال للعامل الفونولوجي ففي دراسة قام بها كل من الباحثين "كولثير وستيوارت" وضحا ان الاطفال في سن 6سنوات يقومون بأخطاء بصرية ونطقية في نفس الوقت , لكنهم عندما يكبرون فان اخطائهم البصرية تقل فحين تزداد اخطائهم النطقية .(CASALISSE 1995)

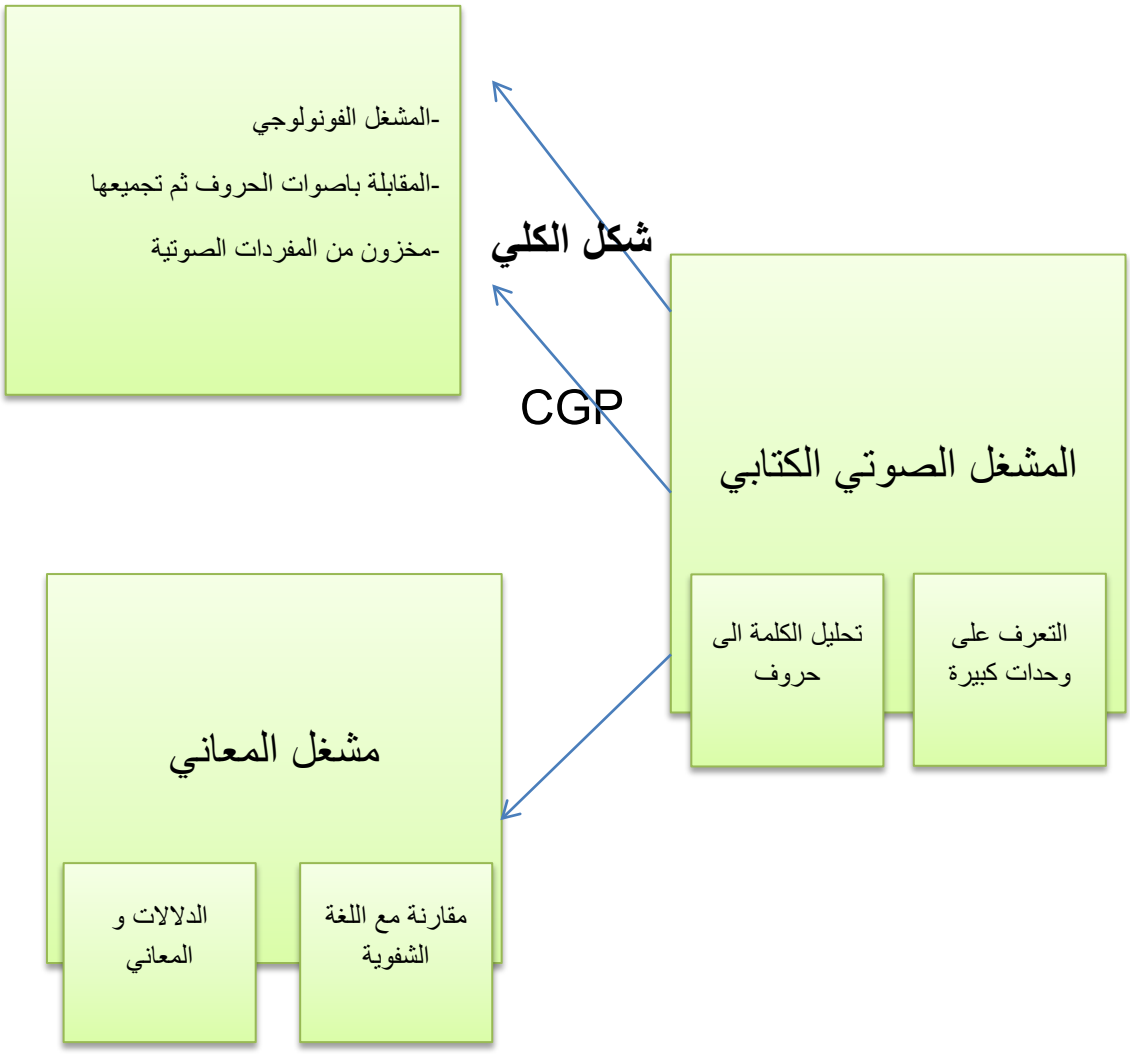
المرحلة الاملائيةORTHOGRAPHIQUE: وفيها يتم تعلم الخصائص الكتابية للكلمات , وهي مرحلة غير بصرية ولا فونولوجية , يكون تناول الكلمات بوحدات اكبر , تعتبر الوحدات الاملائية التي تكون وحدات المعالجة لهذا الاجراء كسلاسل حرفية مجردة , فهو اجراء تحليلي لان الوحدات الاملائية تعالج مقطعيا و كليا .(VANHOUT A 1992)

رغم اختلاف هذه المراحل الا انها تبقى متتابعة ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض , اذ تتميز المرحلة الخطية بالتعرف على الكلمات من خلال نموذج بصري , اين يكون الطفل قد تعلم المدلول عن ظهر قلب , اما التعرف على الكلمات في المرحلة الأبجدية يتم استناد الاصوات الى الحروف , اي بالاعتماد على الوساطة الفونولوجية, فحين تتميز المرحلة الاخيرة اي الاملائية بجمع الشكل الفونولوجي المطابق للكلمات بالكتابة (FAYOL M 1992)

لقد حاولت "فريت" من النظور المعرفي تقديم المراحل التي يمر بها الطفل خلال تعلمه للقراءة , ورغم الانتقادات الموجهة لها الا ان ما جاءت به يعتبر من اهم المراجع التي اعتمدها العديد من الباحثين في اعمالهم , ومنطلقا لمختلف ابحاثهم مما ادى الى تطويرها و اضافوا مراحل مكملة لها .(FAYOL M 1995)

نموذج سيمور SEYMOUR1986 :

قام سيمور بوضع ثلاث مشغلات تمثل العناصر الاساسية لتعلم القراءة, وهي المتمثلة بالشكل رقم (3)



-المشغل البصري: تتم فيه معالجة الكلمة المكتوبة بصريا.

-المشغل الفونولوجي :تتم معالجة المعلومة المرئية اما بإعطاء الصوت الكلي للكلمة او بمقابلة كل حرف محلل بصري بصوته.

-مشغل المعاني: يتم فيه التعرف على معنى الكلمة او الجملة المقروءة.

سواء كانت طريقة القراءة كلية او تحليلية فهي تنطلق من المشغل البصري الى المشغل الفونولوجي , ثم الى مشغل المعاني ,و قد يتوقف علاج المعلومة في احدهما , فتكون القراءة دون فهم المعنى, او فهم المعنى دون التعرف على صوت الكلمة , اما القارئ الاصم فلا يسمع صوتها في ذهنه لأنه لا يتعرف على وجود الصوت بسبب اعاقته فيكتفي بمشغلين البصري و الخاص بالمعاني .(CASALIS 1995)

-نظام المقابلة حرف صوت: اي ما رمزنا له في الشكل السابق بنظام CGP, ويعرف على انه(العلاقة بين الرمز المكتوب والصوت في اللغة المكتوبة ,تقابل الحروف عموما بأصوات لكن هذا التقابل ليس فردي فننجد حروف مختلفة تقابل نفس الصوت او اصوات عدة لنفس الحرف (FAYOL.M 1995)

حيث يشير انه يتكون هذا النظام مع الوقت , اين يتعلم الطفل اشكال الحروف اسمائها و الاصوات المقابلة لها , وهذا النظام يتبع كل لغة على

حدا , فقد يكون عدد اصوات اللغة اكبر من عدد الحروف , ففي اللغة العربية تحتوي على حروف صامتة فقط , اما الحروف الصائتة فهي الحركات التي تتبع الحرف, ولا يمكن او من الصعب الفصل بين الحرف و الحركة خلال التحليل الفونولوجي للكلمة , مثل ما هو الحال في الكتابة اللاتينية اين تكتب الصوائت متصلة بالصوامت وليست تابعة لها , وحسب الباحث سيمور و اتباعه لا يمكن القراءة دون نظام CGP الا في حالات نادرة, ومع الممارسة ينتقل الفرد من المقابلة بين الحرف و الصوت الى المقابلة بين وحدات اكبر او مقاطع او كلمات مكتوبة في اصواتها الكلية وهذا ما يهدف اليه تعلم القراءة وهو جعل هذه المهارة الية اكثر على الفهم .(ROSSI. Y 2005)

من خلال استعراضنا لبعض الدراسات و النماذج التي تناولت مراحل تعلم القراءة , فانه يمكننا القول انه مهما اختلفت و تنوعت في تسميتها , الا انها تتفق جميعها على ان اول المراحل اين يصبح القارئ فيها قادرا على فك الرموز الكتابية , ثم فهم معناها , الى غاية الوصول الى ما تتركه من اثر نفسي و معرفي .

4 انواع القراءة

صنف الباحثون القراءة الى عدة انواع وذلك استنادا الى معايير مختلفة ,من حيث الشكل العام و الغرض العام للقارئ , و كذا المادة المقروءة وفق اعتبارات المتمثلة في :

-اغراض القارئ.

-التهيؤ الذهني للقارئ.

-الشكل وطريقة الاداء.

1) القراءة حسب اغراض القارئ:

وتتميز كمايلي:

-القراءة السريعة العاجلة.

-قراءة التعرف و تكوين فكرة عامة عن موضوع واسع.

-القراءة التحصيلية.

-القراءة التجميعية.

-القراءة التحليلية النقدية.

-قراءة التذوق و التفاعل مع الموضوع.

-القراءة الاجتماعية.

-القراءة التصحيحية. (حنفي بن عيسى2000)

تتم القراءة حسب الاغراض التي يحددها القارئ بنفسه , وتكون بهدف النقد و التحليل , او تبيان نقاط القوة و الضعف في المادة المقروءة, فمهما تعددت الاغراض فان القارئ هو الذي يتبناها حسب المواقف التي يحتاج فيها الى القراءة و التي تسمح له بالاستفادة منها .

2) القراءة حسب التهيؤ الذهني للقارئ:

يمكن تمييز نوعين من هذه القراءة :

- القراءة للدرس التي تهدف الى لتحصيل المعلومات وحفضها .

- قراءة الاستمتاع هي القراءة في وقت الفراغ , اما حب الاستطلاع او فرارا من واقع اليم , و من وطئة الحياة اليومية (البصيص حاتم حسين 2011)

3) القراءة من حيث الشكل و طريقة الاداء:

قسم الباحثون هذا النوع من القراءة و ذلك حسب المزاولة و الاداء الى ثلاثة انواع:

-القراءة الصامتة

-القراءة الجهرية

-قراءة الاستماع.

فالأصل في مفهوم القراءة ان يطلق فقط على القراءة الجهرية, لان القراءة لابد ان يتوفر فيها عنصر الجهر بالقول و تحريك اللسان , و النطق بالكلام , اما بالنسبة للقراءة الصامتة نطلق عليها المطالعة, يعني النظر بالعين دون التلفظ قراءة الاستماع تعني تلقي المعلومة عن طريق الاذن , ولذلك فالمستمع لا يقرا. واختصارا لما سبق ان القراءة هي القراءة الجهرية لأنها تعتمد على اللسان وملازمة البصر له في حين يعتمد الاستماع على الاذن فقط , و القراءة الصامتة على البصر فحسب و سوف نتناول هذه الانواع بشيء من التوضيح فيما يلي :

ا) القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة هي تلك العملية الذهنية التي تنتقل فيها العين فوق الكلمات ولا دخل للصوت فيها , فهي تعتمد فقط على رؤية الرمز باستخدام حاسة البصر اساسا, وهي اكثر اشكال القراءة شيوعا في الحياة اليومية, اذ تبلغ نسبة استخدامها حوالي 90% فهي تسمى قراءة الفهم والاستيعاب من خلال الربط بين الصورة و الرمز المكتوب مع زيادة التركيز و الانتباه. (البصيص حاتم حسين 2011)

ب) القراءة الجهرية:

تعد القراءة الجهرية صعبة اذا ما قيست بالقراءة الصامتة , ذلك لان القارئ فيها يبذل جهدا مضاعفا, فهو يهتم بجانب استيعاب المعني وادراك المحتوى مع مراعاة التلفظ السليم كإخراج الحروف و سلامة بنية الكلمة ,

وهـي بالتـالي تحتـاج الـى وقـت اطـول لكـون القـارئ مضـطرا الـى التوقـف للتنفس.(غافل مصطفى 2005)

ويقصـد بـالقراءة الجهريـة تلـك العمليـة التـي تـتم فيهـا ترجمـة الرمـوز الكتابيـة الى الفاظ منطوقة فهي تتشكل من ثلاثة عناصر وهي :

-التقاط العين للرمز المكتوب.

-العملية الذهنية التي تحلل الرمز وتدركه.

-اخـراج الصـوت الـذي يعبـر عـن الرمـز المكتـوب. (فهـيم مصـطفى 1998)

وبـالنظر الـى كـلا النـوعين مـن القـراءة , نجـد ان القـراءة الصـامتة تتطلـب ان يكـون القـارئ متمكنـا مـن القـراءة حتـى يسـتطيع الافـادة منهـا , قـد يخطـئ فيصـحح خطـاه دون ان يسـمعه احـد, و امـا الثانيـة القـراءة الجهريـة , يحـاول تصـحيح اخطائـه ولعـب بصـوته , كمـا انـه يحتـاج اليهـا للتركيـز فيجهـر بصوته, ومن كلتا الحالتين لا يمكن للقارئ الاستغناء عنهما .

ج) قراءة الاستماع :

يـرى بعـض البـاحثين ان الاسـتماع نـوع مـن انـواع القـراءة, فـي حـين يـرى اخـرون ان فـي ذلـك توسـعا فـي فهـم مـدلول القـراءة تجـاوز الحـدود المميـزة لهـا, الا انـه لا يخـرج عـن مهـارة الاسـتماع التـي هـي احـدى مهـارات اللغـة ويطلـب

من المستمع في حالة سماعه للمقرئ , ما يطلب من القارئ في حالة قراءته لنص ما, فهو يدرك قصد القارئ ويفهم معاني الكلمات , ويلخص ما سمعه وبذلك فان القراءة بأنواعها الجهرية ,الصامتة و الاستماع تعد من متطلبات الاساسية في المدرسة, و من اهداف قراءة الاستماع هي :

-متابعة المسموع.

-الاصغاء.

-التركيز.

-فهم ما يسمع بسرعة تتناسب مع سرعة المتحدث .

-اكتساب الطفل آداب الاستماع و البعد عن التشويش. (عليوات محمد عدنان2007)

ومن خلال التطرق الى مختلف انواع القراءات و تصنيفها , فنجد انها كلها من المتطلبات الاساسية في المدرسة, وتؤكد المدرسة الاساسية على تعليمها بشكل متفاوت , فالقراءة الجهرية لا يستغنى عنها في بداية تعليمها, والقراءة الصامتة لابد منها و كذا قراءة الاستماع ,فهي تدريب على فهم المسموع و فيما يلي سنحاول التطرق الى طرق تعليم القراءة في المدارس.

5 طرق تعلم القراءة

هناك مجموعتان من الطرق سار بموجبهما المربون في تعليم القراءة ,هما طريقتين اساسيتين وتستخدم عادة في المدارس الابتدائية وهما: الطريقة الجزئية او التركيبية والثانية الطريقة التحليلية

1)الطريقة التركيبية:

وهي تسير على نهج واحد هو الابتداء من الجزء الى الكل , ويعني بالجزء هنا الحرف باعتباره الجزء الاصغر في الكلمة , ثم يركب منه ومن غيره مقطع, ومن مجموعة من المقاطع تركب الكلمة ثم من مجموعة الكلمات تكون الجملة وهكذا وهي تتكون من :

ا) الطريقة الهجائية الحرفية: يبدا المعلم تعليم الحروف الهجائية بأسمائهم ثم اشكالها مقرونة بالحركات , مثلا الالف لا شيء عليها والباء نقطة تحتها.... فاذا ما وعي الطفل بالحروف واشكالها دربهم على اصواتها واصوات حركاتها, ثم بعد ذلك يشرع في تركيب بعض الكلمات من الحروف التي تم تعلمها من قبل.(ابراهيم حراحشة.2013)

ب) الطريقة الصوتية: وهي طريقة تهمل فيها الخطوة الاولى من الطريقة الهجائية , فهي تقوم على اساس البداية بأصوات الحروف بدلا من اسمائها وبالتالي فهي تخص مرحلة تعلم الحروف نفسها , وبذلك فهي تقدم على الربط المباشر بين الرموز المكتوبة وصوتها.

ج) الطريقة المقطعية: تعد هذه الطريقة وسطى بين الطرق الجزئية والكلية, بحيث تحاول تعليم الطفل القراءة بتقديم وحدات لغوية اكبر من الصوت اللغوي و الحرف , ولكنها اقل من الكلمة وتبني اصولها على مقاطع الكلمات , وبذلك فيمكن اعتبارها طريقة تركيبية–تحليلية. (ابراهيم حراحشة 2013)

2) الطريقة الكلية (التحليلية) :

تختلف هذه الطريقة عن الطرق السابقة اختلافا كليا, فهي تبدا من الكل الى الجزء, تبدا بتعلم الكلمات قبل الحروف , فهي عكس الطريقة التركيبية, فهي تعتمد على الجمل و الكلمات , فهي تتوافق مع النظرية الجشتالطية على اساس ان الانسان يدرك الاشياء ككل , ثم يأخذ بالأجزاء و التفاصيل ويندرج تحت هذا النهج عدة طرق اهمها : طريقة الكلمة مبداه "انظر وقل" تقوم على مبدا تعلم القراءة و ليس عن طريق الحرف او الصوت او المقطع.

طريقة الجملة: وهي طريقة يتعلم بها الطفل القراءة عن طريقة البدا بالجمل , يعلم المعلم الطفل جملا كاملة رمزا و مكتوبا و صوت منطوق , شرط ان تدل هذه الجملة على معنى يألفه ويختاره , و بالتالي يقدر على استيعابه.(محمد رجب فضل الله1999)

3)طريقة القصة:

تعد هذه الطريقة امتدادا لطريقة الجملة في تعلم القراءة للصغار , لأنها تعتمد على اتخاذ القصة للفهم , ثم اختيار جمل منها ,لان الاطفال الصغار يحبون سماع القصص, و ترديدها و تمثيلها قبل عملية التحليل, فهدفنا ان نسمع الطفل و نسمع له , نكلمه ونستمع اي حديثه , فالنموذج اللغوي الذي تقدمه المعلمة يلعب دورا كبيرا في ترقية وتهذيب لغته.

كثيرا ما تقوم المعلمة باستعمال المصورات و البطاقات لتمثيل احداث القصة , و تعرضها على الاطفال في نفس وقت سرد القصة لهم وذلك يساعد الاطفال على تذكر الاحداث ووصف ما يرونه في الصور , وترتيبها وفق للأحداث الزمنية للقصة.

ويمكن ان تأتي القصة على شكل بطاقات صغيرة يقوم الطفل بترتيبها ليصنع منها قصة و يحكيها , وهذا ما يزيد في نموه العقلي و اللغوي .(هدى محمود الناشف 1999)

ومع تطور التكنولوجيا ادخلت على طرق تعلم القراءة وسائل (كالأفلام السنيمائية, كأفلام الفيديو, الشرائح الشفافيات , التسجيلات الصوتية) ويمكن القول ان هذه الوسائل المرئية و المسموعة تساهم بتزويد الطفل بخبرات محسوسة, تقديم النماذج اللغوية السليمة تشجيع الطفل على تعلم القراءة و الكتابة حيث يطلب منه قراءة كلمات من القصة , ترديد ما يسمعه , فهم معانيها, آيات قرآنية.....(هدى محمود الناشف 1999)

4)الطريقة الازدواجية (تحليلية-تركيبية) :

هي الطريقة التي تجمع بين التحليل و التركيب, وبذلك فقد استفادت من مميزات الطرق التحليلية و التركيبة في نفس الوقت, فهي تقوم بعرض كلمات ذات معنى وبالتالي استفادت من طريقة الكلمة وفي احدى مراحلها , تطلب من الطفل التعرف على الحروف الهجائية و ذلك ما زاد نجاح هذه الطريقة و صلاحيتها انها تبدا بالألفاظ المألوفة الصغيرة مع استغلال الصور الملونة و الحروف الخشبية لزيادة عنصر التشويق.

ومن خلال ما تعرضنا اليه سابقا يتضح ان الهدف من وضع الطرق المختلفة لتعلم القراءة, هو الوصول بالتلميذ الى فهم المادة المقروءة, مهما كانت طبيعتها , وقد اكدنا خاصة في بحثنا هذا على مادة القراءة .لأنها الاساس في كل عملية تعليمية , وللوصول الى الغاية من بحثنا وهي الفهم اثناء نشاط القراءة.

6) سياقات الفهم اثناء عملية القراءة

ان محددات القراءة و الفهم, تقدم فيها بمثابة السياق الذي يجري فيه فصل القراءة وهي ثلاث محددات :

1) سياق القارئ

2) سياق النص

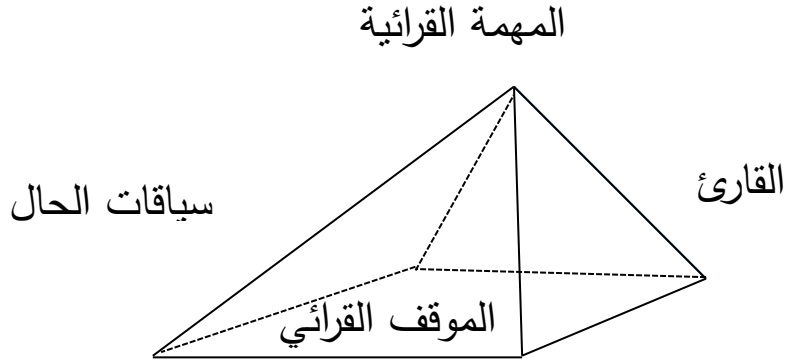
3) سياق الحال

فكما تعرف السياقات بالبيئة المعنوية اللغوية التي يحيا فيها النص المكتوب ويعيشها القارئ . فالتعامل مع السياق في النصوص المكتوبة يبدا من النشاط الى الاستنتاج , لان النص يقوم على المعنويات الذهنية , ولكل نص مكتوب بيئته المعنوية من تركيب و دلالة , ومن هنا يمكن افتراض ان النموذج الحالي للفهم يقوم على فهم الكلمة المفردة (الاستقراء) و(المعنى المعجمي) لننطلق منها الى المعاني التركيبية المعرفية و ما بعدها.

وان فهم عملية منظمة يقوم بها القارئ نفسه , ويشخص فيها كل من خصائصه , واتجاهاته و اهتماماته ..... وكل ما لديه من معرفة سابقة وهذا هو المقصود ب **سياق القارئ** التي يسلطها على النص المقروء حتى يفهمه , و يعد هذا فلن يكون الفهم واضحا, ولقد قدمت البحوث عديدا من الامثلة حول الكيفية التي تؤثر بها سياقات النصوص المقروءة على ما يفهم تلك النصوص ذاتها فمثلا نوع الكلمة والفتها , او حتى طول الكلمة هما عاملان مؤثران الى حد كبير في الفهم ,وعوامل القارئ وعوامل النص , عوامل مؤثرة على فهم النصوص فتقترح "جونستون" 1981 في الفهم عن النصوص "**الفهم عن القراءة**".

"تلك العملية التي يستخدم فيها القارئ معارفه السابقة , والملامح التي اودعها الكاتب في النص ليساعد في استنتاج المعنى الذي يقصد اليه الكاتب ذاته"(حسن عبد الباري 1999).

وهكـذا يمكننـا ان نتصـور عمليـة الفهـم عـن اي مقـروء وفقـا للشـكل الهرمـي التالي الذي يصور ابعاد تلك العملية.



الشـكل رقـم (4) هـرم السـياقات فـي الفهـم عـن القراءة(حسـن عبـد الباري 1999)

وكمـا هـو واضـح ان الشـكل كلـه يمثـل خمسـة طـرق فـي عمليـة الفهـم كلهـا متفاعلـة تبادليـا وتـأثيرا فـي هـذه العمليـة ذاتهـا , وكـل خـط فـي الشـكل يثيـر الانتبـاه الـى ثلاثـة متغيـرات متفاعلـة , وكـل زاويـة تعبـر عـن متغيـرين متفـاعلين فـي حـين يعبـر كـل ضـلع عـن مجموعـة متغيـرات المتفاعلـة فـي عملية الفهم عن القراءة , في اي مادة درامية

وبذلك تعريف الفهم كالاتي:

" الفهـم هـو العمليـة التـي تسـتخدم فيهـا الخبـرات السـابقة , وملامـح المقـروء لتكـوين المعـاني المفيـدة للقـارئ , وفـي سـياق معـين , وهـذه العمليـة يمكـن ان

تشمل انتقاء افكار معينة وفهمها, في جملة واحدة (العمليات الصغرى) واستنتاج العلاقات بين اشباه الجمل و الجمل (العمليات التكميلية) , وتنظيم الافكار في صورة ملخصة (العمليات الكلية) واستنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة (الاسهاب)) , وتعمل العمليات السابقة معا في تبادل و تأثير (الفروض المؤثرة) ويمكن ضبطها و التحكم فيها وملاءمتها من لدى القارئ واغراضه (سياق الحال) .وعندما يختار القارئ تلك العمليات عمدا وفي وعي لفرض ما محدد فان تلك العمليات تسمى الاستراتيجية". (ANDERSON.R.1981)

7) عمليات الفهم عن القراءة

ان القراءة فضلا عن كونها عملية , فهي موقف عقلي يتخذه القارئ مرتين مرة قبل ممارسة عملية القراءة , وهذا ما نسميه الاستراتيجية , ومرة اخرى بعد الفراغ مما قرئ , هنا يكون الفهم كما يكون الاتفاق بدرجاته او اختلاف درجاته , او التوسط بين هذين القطبين , ومثل هذا الموقف هو ما يميز قارئا عن غيره وما يجعله موجبا او سالبا

ويمكن تمثيل مختلف العمليات التي تساهم في عملية الفهم اثناء حدوث نشاط القراءة في الشكل التالي

الشـكل 5:عمليـة الفهـم عـن القـراءة (محمـد رجـب فضـل الله 1999)

من خلال توضيح العمليات المذكورة في الشكل ,يمكن ان نصل الى تعريف للفهم عن القراءة على انها تلك العملية التي يتنبأ فيها القارئ, ويستدعي الافكار استدعاء انتقائيا اليا كليا , من الجمل اليسيرة المستقبلة في العمليات الجزئية تتبع العلاقات بين كل جملتين متكاملتين العمليات التكاملية او ينظم ويبتكر الافكار المستدعاة , ويركبها في صورة كلية وهذا ما يسمى بالعمليات الكلية و يتبع نتائج قد لا تكون مقصودة من النص المقروء , ولا من كاتبه العمليات المتممة وبذلك يضبط القارئ كل تلك العمليات , ويلائمها وفقا للهدف او اهداف القراءة في **العمليات ما وراء المعرفة** وكل تلك العمليات فيما بينها عمليات انية تحدث في ان واحد و ليس على نحو الترتيب السابق , وانما هي دائما متفاعلة بعضها مع بعض .(محمد رجب فضل الله 1999) .

8) مناطق القراءة في الدماغ:

في محاولته لحصر وتحديد المناطق الدماغية المتدخلة في عملية القراءة اعتمد دوهان.

على ملاحظات الطبيب ديجرين (Déjerine J.J.1982 ,).

بناء على فحصه لحالات تعاني من عسر القراءة المكتسب، ناتجة عن إصابة وعائية . المصاب وتشريح دماغه بعد الوفاة)حيث سجل ما يلي:

-عجز عن قراءة الحروف و الكلمات مع القدرة على قراءة الأرقام و القيام بالعمليات الحسابية .القدرة على الكتابة بالاعتماد على الذاكرة الحركية و التعرف على الحروف من خلال حاسة اللمس .التعرف على الأشياء و الأوجه.

أطلق ديجرين على هذه الإصابة عسر القراءة الخالص **Alexie pure** لخص اعراضها:

ب – : اللغة الشفهية تبقى سليمة.

–التعرف البصري على الأشياء بما فيها الأرقام يبقى سليم.

–التعرف الحركي و اللمسي على الحروف يبقى سليم.

تدعم الملاحظات الحديثة، الاعراض المسجلة هنا و التي تتراوح بين التعثر في القراءة .إلى العجز الكلي، و لقد حدد ديجرين مكان التعرف على الحروف في منطقة التلفيف, على مستوى المنطقة القفوية و الذي أطلق gyrus angulaire (gauche) الازوي الأيسر عليه إسم مركز التعرف على الحروف و الكلمات، و حسب تفسير ديجرين فإن إصابة المادة البيضاء المحيطة بهذه المنطقة بعد الإصابة الوعائية، يعزلها على المعلومات , البصرية الداخلة، بحيث تصبح الحروف كأشكال هندسية مبهمة؛ في ضوء هذا الاكتشاف اقترح ديجرين نموذجا، حاول من خلاله تفسير سيرورة عملية القراءة، و ذلك من لحظة دخول المعلومة البصرية المقروءة إلى غاية التعرف عليها حيث تدخل المعلومات البصرية المستقبلة في أقصى مؤخرة المنطقة القفوية، أين تنقل إلى التلفيف الازوي الأيسر الذي يقوم بالتعرف على الشكل البصري للحرف و الكلمة التي توفر الصورة الصوتية للكلمة ثم تنتقل بعد ذلك إلى منطقة فرنيكي (Wernicke) التي تحتوي على الشكل النطقي المقروءة ثم بعد ذلك منطقة بروكا Broca الموافق لها و من خلالها القشرة الحركية المتحكمة في العضلات النطقية، و وفقا لهذا النموذج يكون انتقال المعلومة بشكل تتابعي خطي من لحظة مشاهدتها إلى غاية التلفظ بها، و هو نفس

النموذج المعتمد من طرف جيشويند.Geschwind N(1965), انظر الملحق رقم (1)

9آليات القراءة على مستوى الدماغ

لقد جاءت هذه النماذج الخطية في سياق الأفكار السائدة في تلك المرحلة حول المعالجة التتابعية للمعلومة و الانتقال من مستوى معالجة أ ثم ب ...إلا أن هذا المبدأ لا يتفق مع النظرة الحديثة، و التي تنظر للعمل العقلي كعمل مجموعة من الوحدات المتوازية تقوم كلها بمعالجة أنية و سريعة للمعلومة و ذلك في إطار علاقة تبادلية مزدوجة(ذهاب-إياب) و التوجه التواصلي PDP مثلما سجلناه مع نماذج العمل المتوازي connexionnisme بشكل عام.

(من طرف بوستر و آخرون و لقد سمح استعمال تقنية بوستر من تحديد منطقة الترميز البصري على مستوى المنطقة القفوية اليمنى و اليسرى

في حين يتم الترميز الإملائي على مستوى المنطقة القفوية اليسرى الموافقة للوجه الداخلي لنصف الكرة المخية اليسرى

من خلال تطبيق تقنية IRMF(Dehaene S. & Cohen D 2003) بدراسة على عشرات الحالات المصابة بإصابة وعائيةAVC مصحوبة بعسر القراءة المكتسب و أخرى تعاني من إصابة وعائية غير مصحوبة بعسر القراءة المكتسب، حيث سمحت المطابقة بينها من تحديد دقيق لمنطقة تكون دائما مصابة في حالة عسر القراءة المكتسب تعرف بالمنطقة القفوية الصدغية اليمنى، و التي أطلق عليها إسم منطقة الشكل البصري للكلمة، التي تقع بشكل أدق في الجانب البطني القفوي لنصف الكرة المخية و هو ما يختلف عن ملاحظات ديجيرين الذي حدد هذه

المنطقة على مستوى التلفيف الازوي من خلال استعمالها Puce A. & (
al, و تدعم ملاحظات الباحثة بوس و آخرون

هذا حيث ميزت بين المناطق الجانبية و البطنية للمنطقة القفوية بحيث تتكفل IRMF تقنية المنطقة الجانبية بالتعرف على الكلمات .(بلهوشات ك. 2015)

وسوف نتطرق فيما يلي الى كيفية تعلم القراءة عند حالات التخلف الذهني وبالاخص فئة الاطفال المصابين بعرض داون.

10 –تعلم القراءة عند حالات التخلف الذهني:

إختلفت الإهتمامات بتعليم المتخلفين ذهنيا القراءة، و بشكل مباشر الهدف والغاية من ذلك، كونها تحتاج إلى جهد و وقت كبير، سواء على مستوى الطفل أو الطاقم لا بد التربوي المؤطر له، فتعلم القراءة حسب لومبير(Lambert J.L., 1995) أن يكون في إطار أدائي و وظيفي، أي يكون لغاية و وظيفة إجتماعية معينة في هذا السياق رصد الباحث مجموعة من النقاط تجعل من تعلم القراءة ذو أهمية عند حالات التخلف الذهني نلخصها في:

–التعرف على البيانات الشخصية .

–التعرف على اللافتات و التعليمات المكتوبة التي يصادفها الشخص في حياته اليومية.

–إستعمال الأجهزة المختلفة التي تحتاج إلى قراءة التعليمات الخاصة بعملها .

–التعرف على عناوين الأشخاص، أسماء الطرق و القدرة على التنقل .

-قراءة التعليمات المكتوبة المتعلقة بمكان و مواقيت العمل، المواعيد، التعليمات البسيطة.

-قراءة البريد الشخصي دون الحاجة لوسيط .

-إستعمال القراءة كوسيلة ترفيه و استكشافية .

حسب لومبير يستحيل تعلم القراءة بشكلها الكامل مثلما نجده عند الأسوياء، فالهدف هنا هو بلوغ مستوى أولي أو أساسي يسمح للقارئ بفهم اللغة المكتوبة المحيطة به مع قدرته على التعرف على الكلمات الصعبة و الغير مفهومة دون اللجوء إلى وسيط لتحقيق (Lambert J.L., 1995),.

لقد دفعت الرغبة في مساعدة هذه الحالات على بلوغ مستوى من الاستقلالية الاجتماعية بالعاملين و الباحثين في هذا المجال منذ خمسينات القرن العشرين إلى البحث عن الطرق و الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه العملية، كما بينت الدراسات أنه بالإمكان تعليم القراءة الكتابة والحساب للأطفال المتخلفين ذهنيا، الذين يتراوح مستواهم العقلي من 30 إلى50 كحد ادنى و يشير التصنيف الخاص بالتخلف الصادر عن الجمعية الامريكية للتخلف العقلي والوارد في DSM5 الى خصوصية تعلم القراءة ومحدودية هذه العملية باختلاف فئات التخلف الذهني (J.Lambert., 1995,).

إلى خصوصية تعلم القراءة DSM5 عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي و الوارد في .ومحدودية هذه العملية بإختلاف فئات التخلف الذهني،كما هو موضح في الجدول رقم (2) يوضح القدرة على القراءة و الكتابة وفقا لمستوى التخلف الذهني حسب الجمعية الامريكية للطب العقلي (Ionis,2010).

مستوى التخلف	حاصل الذكاء	النسبة في المجتمع الكلي	القراءة و الكتابة	استعمال النقود	اعلى مستوى دراسي
خفيف	55/50-70	%80	قراءة النصوص البسيطة مع الفهم كتابة النصوص القصيرة يملا استمارة يعجز عن الفهم او الكتابة حول المفاهيم المنجزة	يسطر برنامج لاستعمال النقود يستطيع التعامل نقدا	نهاية الابتدائي
متوسط	40/35-55/70	%12	يقرا و يفهم الجمل البسيطة يقرا العبارات و الاشارات المكتوبة	بإمكانه التعامل نقدا	السنة اولى ابتدائي
حاد	25/20-40/35	%7	يتعرف على الكلمات و الرموز لا يفهم الجمل المكتوبة	لا يميز بين القطع النقدية لكنه يدرك علاقتها بالشراء	منعدم
عميق	اقل من 25/20	اقل من %1	قراءة بعض الكلمات الشائعة	مستحيل	منعدم

يبن الجدول القدرة على القراءة والكتابة وذلك حسب مختلف مستويات التخلف الذهني حسب تصنيف الجمعية الامريكية للطب العقلي وذلك .مع توضيح مختلف المهارات التعليمية و الاجتماعية وفق البرامج التربوية المعتمدة .

خلاصة الفصل

تعد القراءة عملية جد معقدة , تتوسطها مجموعة من العمليات المعرفية , وحتى شروط خاصة يجب ان يمتلكها الفرد من قدرات عقلية و جسمية ومعرفية , كما يحتاج الى طرق ووسائل و استراتيجيات تساعده على تعلمها , ويعد الفهم القرائي الهدف الاساسي من عملية القراءة , بحيث لا توجد قراءة دون فهم وسوف نتعرف في الفصل التالي على الفهم القرائي وجميع مستوياته , استراتيجياته و مهارته و المعالجة المعرفية للنص .

الفصل الثالث

الفهم القرائي

تمهيد الفصل

يعتبر الفهم القرائي لنص مكتوب الهدف الأساسي الذي يحاول القارئ الوصول إليه , ذلك لارتباط القراءة ارتباطا وثيقا بالكتابة , ولذا فقد حاولت الأبحاث المختلفة سواء في مجال علم النفس اللغوي و المعرفي لتوضيح العلاقة بينهما و تقديم مختلف النماذج التي تؤدي إلى الفهم القرائي للنص و فيما يلي سنتطرق إلى تعريفات الفهم القرائي , مهاراته , مستوياته , استراتيجياته وكدا المراحل المعرفية التي تتدخل في المعالجة المعرفية للنص

1- تعريف الفهم القرائي

يعرف بورموث BORMUTH الفهم القرائي هو القدرة على فهم عبارة من مجموعة من المهارات العامة لإكتساب المعرفة و تسمح للفرد بإكتساب المعلومات و إظهارها كنتيجة لقراءة اللغة المكتوبة.

أما يعرفها ليفين LEVEN بأنها القدرة التي تساعدنا في فهم معنى الكلمة , الجملة , الفقرة و ننجح بدلك في ربط رسالة الكاتب بالسياق الواسع لنظام المعرفة لدينا(HUPET. M. 1989)

ويرى د.سامي عبد الله أن الفهم القرائي هو عملية تعرف على الرموز أو المواد المكتوبة ثم تشكيلها مع بعضها في شكل مندمج وتفسيرها إلى معاني في عمليات عقلية معقدة. (العديقي ياسين2009)

ويعرفه الباحث خير الله محمد زيدان أنَ فهم المقروء هو عامل يتعلق بالقدرة على فهم الكلمات والمادة المكتوبة ويقاس هدا العامل بالكشف على مستوى معرفة الفرد لمعاني الألفاظ المختلفة .

أما تعريف أحمد محمد المصاص بأن فهم المقروء هو إدراك الطفل لمعاني الألفاظ و العبارات المكتوبة ووعيه بشتى العلاقات بين أجزاع النص اللغوي ,

ويقاس بتعرف الطفل على معنى الكلمة , الجملة ثم الفقرة. (ح.عبد الباري بأنه عملية تحدث بين RYSTROM 1999) بينما يرى الباحث ريستروم البناء السطحي و العميق بوسائل مثل المفردات , علم الصوتيات , علم تركيب الجمل للغة معينة .

وقد أعطى واردوتش WARDHAUGH 1999 تعريفا شاملا إد يرى أن الفهم القرائي هو تفسير الجملة تفسيرا عميقا من حيث المعنى و التراكيب اللغوية فهده العملية تستخدم فيها الخبرات السابقة وملامح المقروء لتكوين المعاني المفيدة في سياق معين , وهده العملية يمكن أن تشمل انتقاء أفكار معينة و

فهمها في جملة واحدة (العمليات الصغرى) واستنتاج العلاقات بين أشباه الجمل و الجمل (العمليات التكاملية) , وتنظيم للأفكار في سورة ملخصة (العمليات الكلية) , و استنتاج معلومات غير مقصودة من الكاتب (العمليات المتممة).

(Bronckart,J 2004)

و تعمل هده العمليات في تبادل وتأثير فيما بينها , ويمكن ضبطها والتحكم فيها وملاءمتها من طرف القارئ و أغراضه (سياق الحال) و عندما يقوم بعملية الإختيار لغرض ما محدد فتصبح تلك العمليات تسمى استراتيجية .

2- استراتيجيات الفهم القرائي

في المجال المعرفي يقصد بالاستراتيجية المعرفية النماط السلوكية و عمليات التفكير التي يستخدمها الطفل و تؤثر فيما تعلم بما في دلك عمليات الذاكرة والعمليات الميتامعرفية .

و في دراستنا هده فغن ما يهمنا هو استراتيجية فهم المقروء , حيث ركز الباحث جون فرانسوا ريشار JEAN FRANCOIS RICHARD على التمييز بين أربعة نماذج من الفهم و دلك حسب طبيعة الأليات المركز عليها و المتمثلة :

استراتيجية المخطط

وهي طريقة تعتمد على تنشيط المخططات المخزنة مسبقا في الذاكرة طويلة المدى وهي تتناسب مع البنية الفوقية للنص (المخطط السردي) أو مع حادث اعتيادي ,أو مع كل أنواع المعارف المميزة بتنظيم من نوع تخطيطي و خلال عملية الفهم تسمح هده المخططات بتعديل المعلومات الناقصة وادماجها في شبكة علائقية ليست بالضرورة موضحة في النص.

(ROULIN A. ET ROSENEY J. , 1998)

يستخدم المخطط الذهني الذي يمثل لغة تنظيم لمجموعة المفاهيم و بالتالي لا يمثل المخطط أجزاء دقيقة للمعلومة بقدر ما يمثل قسطا وافرا من المعرفة الشاملة التي تشمل الموضوعات والمواقف و القيم و السلوكيات.

وعندما تكون المعلومة ضمنية في المخطط بالموازات مع نصوص نمطية فسرعة الفهم تزداد وعندما يكون النص منظما و يتماشى مع توقعات القارئ فعامل الفهم أيضا يزداد و يتطور.

(BRONCKART J. , RASTIER 2004)

الاستراتيجية المعجمية LEXICALES

تسمح هذه الاستراتيجية بفهم الحادثة انطلاقا من التعرف على الكلمة و وضعها على العلاقة مع سياق الكلام حيث يتمكن الطفل من فهم معنى النص والتمكن من الإجابة , يكتسب الطفل هده الاستراتيجية في نفس المرحلة التي تكتسب فيها قدراته في مرحلة الدكاء ما قبل العملي 2-7 سنوات بياجي PIAGET .

(BAUDETS , DENHIEREJ 1990)

استراتيجية العمليات الكلية

هي الاستراتيجية التي ترتبط الأفكار ببعضها البعض وفق تنظيم كلي و شامل و دلك حسب نمط من أنماط التنظيم , ولهدا فإن الموضوع الرئيسي في أي نص منظم إنما يمثل نوعا من التلخيص و بدلك فإن عملية التلخيص والتنظيم

في سلاسل من الأفكار المترابطة ما نسميه بالعمليات الكبرى–MACRO PROCESSUS ويتم عن طريق عمليتان وهما :

أولا عملية التلخيص التي تنصب على الفقرة او الموضوع المقروء و التعرف على الأفكار العامة و تكوينها لتلخيص الكثير من التفاصيل .

و أما العملية الثانية الموجودة في العمليات الكلية تتحدد في استخدام القارئ النمط العام للتنظيم الدي اتبعه الكاتب و هو نوع من التمثيل الموضوع في الذاكرة (Caron J., 1999.)

اقترح فاندش VANDJIK 1988 وصفا مميزا حول القواعد الكبرى التي تسمح بوضع العمليات الكلية , تعمل هده القواعد على انقاص العمليات الجزئية الصغرى MICRO–STRUCTURES (تضييع المعلومة) و تنظيمها (اندماج عدة عبارات صغرى في عبارة كبرى واحدة) , كما أنها تتميز بخاصية **بنائية** تسمح بإقامة وحدات جديدة معقدة.

القاعدة الكبرى الأولى هي قاعدة **الحذف** وتتمثل في حذف كل العبارات التفصيلية الغير مهمة لفهم العبارات المهمة .

أما القاعدة الثانية فهي الحذف الشديد تتمثل في حذف عناصر قد تكون مهمة في محلها لكنها لا تؤثر على الفهم الشامل للنص.

أما القاعدة الكبرى الثالثة فهي التعميم وهي تتمثل في تعويض العبارات الصغرى بعبارة عامة.

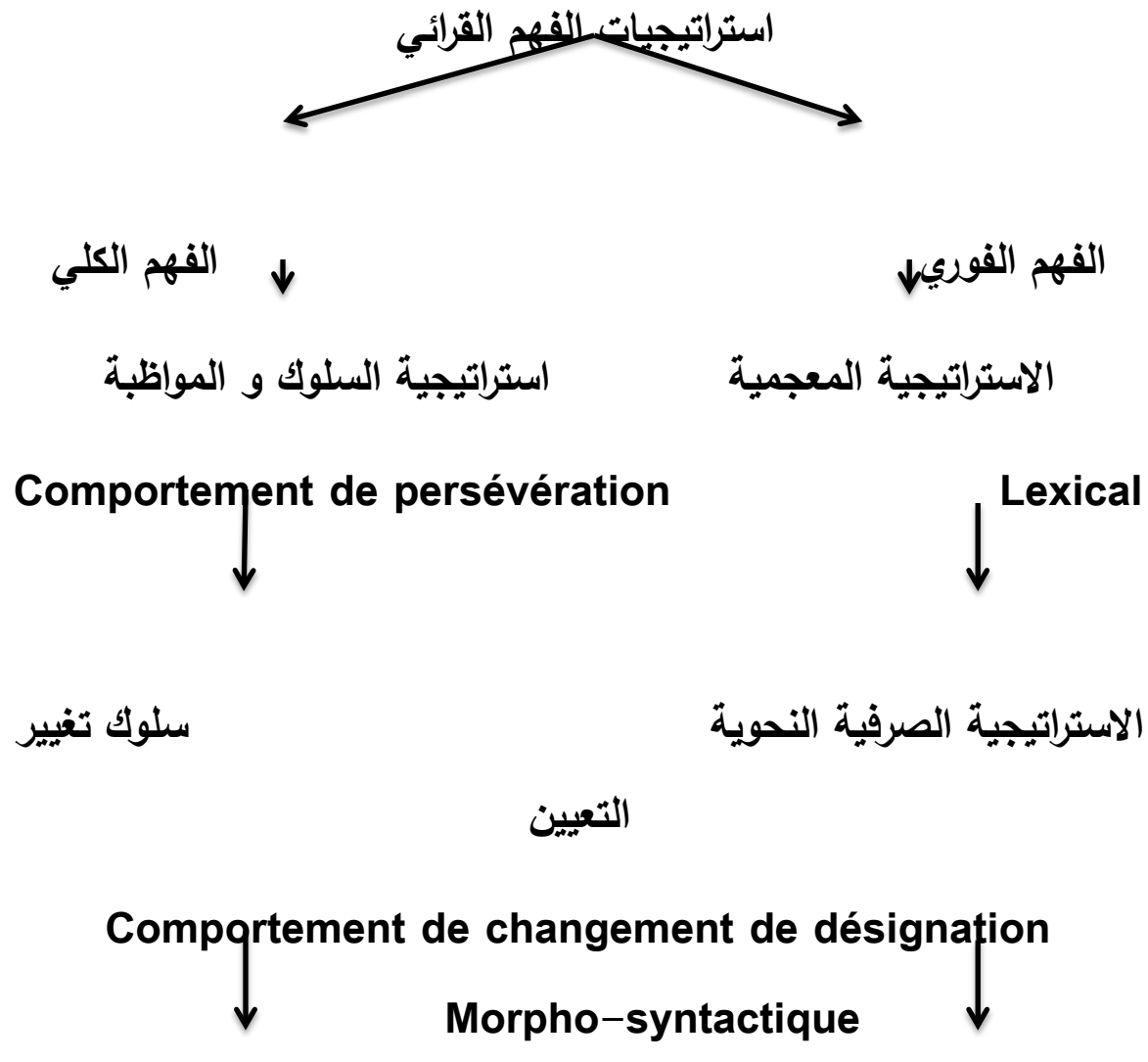
والقاعدة الكبرى الرابعة تتمثل في البناء و هي تعويض عبارات صغرى بعبارة كبرى كسبب أو نتيجة عادية لتلك العبارات الصغرى.

ويمكننا في بعض الحالات تبني عبارات صغرى ذات مستوى عالي وهي ما سماها **فانديش القاعدة الكبرى الصغرى**, وتمتاز القواعد الكبرى بطابع تكراري أي أنها تطبق مجددا بمجرد إعداد المستوى الاول من العمليات الكلية , وهدا ما يسمح بالتوصل إلى مستويات التمثيل , حيث يعد التلخيص أعلى مستوى في هده التمثيلات وليس رهينا بالعمليات الكبرى و الصغرى فقط بل هو متعلق بمعرفة القارئ معرفة المصطلحات من جهة ومعناها من جهة أخرى.(مراد علي عيسى 2006)

استراتيجية النمذجة

تقد أدخل الباحث جونسن هرد P.N JONSHON HAIRD مفهوم النموذج الذهني ليشير إلى التمثيل التحويلي لمشهد يصفه النص المقروء , فهدا التمثيل يختلف عن التمثيل الإقتراحي (التسلسلات الكبرى) و هو يمثل نموذج للوضعية كما هي مقدمة في النص و لقد اكتشف الباحثون كل من كنيش فوريستر , قود مان وفرانك سميث لعامل النمذجة في مجال القراءة محور أساسي في تنمية فهم النص , ويساعد المتعلم على تفسير التفكير الضمني أثناء مهام القراءة المختلفة ولقيام التلاميذ بكيفية تركيب وبناء الإستدلال وكذا التفكير في ماهية استجاباتهم عن الأسئلة المطروحة أو الموجهة إليهم.

اقترح الدكتور عبد الحميد خمسي 1989 حسب ما دكره الدكتور مراد علي عيسى 2006 مخطط 1(يشمل مختلف استراتيجيات الفهم القرائي وهي كالأتي:



الشكل رقم 6

و يتضح من خلال هاد الشكل أنه اكثر عمق و شمول كونه يتناول مهارات لمستويات عليا في القهم .

و لكي يتم الفهم لابد من معرفة المهارات الأساسية التي يجب توفرها في القارئ والتي من بينها القدرة على قراءة الكلمات بصفة صحيحة و من ثم استخراج الفكرة الأساسية و الأفكار الفرعية , و كدا القدرة على التذكر واسترجاع المعلومات وأيضا على تخزينها ومعالجتها والإستفادة منها لاحقا, وقد حاول بعض الباحثين التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي التي يجب على القارئ أن يتوفر عليها من بينها ما جاء به مثلا **أندرسون** و مجموعة من الباحثين و هي كالأتي .

3- مهارات الفهم القرائي

صنف الباحث ديفيد مهارات الفهم القرائي إلى خمس مهارات

- المعاني المذكورة للكلمة
- الإستنتاج من المحتوى
- تتبع بناء القطعة
- إدراك غرض الكاتب و اتجاهه , أسلوبه و شعوره العام
- إيجاد إجابات للأسئلة المجاب عنها ظاهريا

أما صنف الباحث أدمس الفهم القرائي إلى

- فهم التفاصيل الدقيقة

- فهم الفكرة الأساسية للفقرة
- فهم و تحديد العلاقات بين الأفكار
- النقد و إبداء الرأي

(مراد علي عيسى 2006)

و بدلك فيوجد هناك نوعان من المهارات و المعارف ضروريان لفهم قرائي جيد وهما القدرة على الفهم العام للغة و القدرة على تعرف الكلمة المطبوعة بدقة وطلقة , كما أن المعرفة و التطبيق النشط للإستراتيجيات المحددة في القراءة مطلب مهم لتحسين الفهم القرائي. **(العطوي 2014)** يرى اندرسون أن مهارات القراءة في مجال الفهم تتمثل في :

- القدرة على اختيار المعاني الملائمة للكلمات
- القدرة على اختيار الفكرة الأساسية و تلخيصها
- القدرة على التمييز بين الفكرة الأساسية و الفرعية
- فهم الجمل المباشرة
- ملاحظة الخصائص المنظمة للموضوع
- القدرة نقد الموضوع من حيث الفكر و العرض
- تحديد وجهة نظر الكاتب و غرضه
- تعرف اللغة المجردة و شرحها
- تعرف القاعدة و تتابع الأساليب
- ربط الفكر مع الحاضر
- القدرة على تطبيق المقروء

و قد ذكر الباحث محمد صالح مجاور 2000 المهارات الضرورية للفهم القرائي كما يلي :

- التعرف على الكلمة
- فهم التفاصيل و الافكار الرئيسية
- القدرة على تتبع التسلسل في القصة
- تصور النتائج المتوقعة
- تعلم عمل المقارنة
- التعرف على الجملة
- التعرف على الفقرة
- فهم اللغة المجازية
- التنبؤ بالنتائج
- القيام بالتعميمات
- تقويم الافكار

(السيد محمود احمد ,1993)

وتعتبر هده المهارات ضرورية للبحت عن المعلومات التي تتطلب قراءة و فهم النص بشكل انتقائي بهدف مثلا اجابة عن سؤال الرئيسي و يتطلب هاد النشاط استعمال المعارف و القرائن ما وراء النص لاختيار الاجزاء الاساسية لفهم المعلومات المقدمة ,باختصار لكي يكون البحث عن المعلومات فعالا على الفرد ان يتحكم جيدا في العمليات المعرفية و ما وراء المعرفية ,ليصبح قادرا على

تجاوز الفهم البسيط للكلمات و للجملة و الوصول الى بناء تصورات دهنية لمجمل النص .

ولتحسين الفهم القرائي يجب التعرف على المستويات التي يجب العمل عليها , وقد اختلفوا الباحتين في تحديدها , لكنهم يتفقون على ان للفهم القرائي مستويات متعددة تبدا من البسيط الى المعقد , ونقصد بالبسيط ذالك المستوى السطحي (المستوى الحرفي) , في حين يختص المستوى الاخر باستنتاج و التقويم و التنبؤ و النقد . وسنتطرق فيما يلي مختلف المستويات التي قدمها بعض الباحتين (العطوي 2014)

4-مستويات الفهم القرائي

صنف العلماء مستويات الفهم القرائي و انماطه الى مستويات متدرجة منها تصنيف كلارك و كلهان CLARK et CALLAHAN الى ثلاث مستويات هي :

قراءة ما على السطور و قراءة ما بين السطور , و قراءة ما وراء السطور , و يعتبر المستوى الاول من هذه المستويات هو اساس الفهم و يعني بذلك الفهم اللفظي للكلمات و الجمل و التراكيب , اما المستوى الثاني يهتم بالبحث عن الاذلة و اصدار الاحكام و تفسير النتائج , و يشتمل المستوى الثالث القدرة على التوقع و استنتاج التعميمات التي لم يذكرها الكاتب .

قدم علم النفس المعرفي السيرورات المعرفية التي تسير في المعلومات الضمنية للنص , و عرفت بسيرورة الاستنتاج و اعتبرت من بين المكونات الاساسية

لسيرورة الفهم,لان اللفظ او النص لايمكن ان يعبر عن كل شيء , فالوصول الي المعلومة الضمنية يشكل سيرورة اساسية للفهم .

و لقد واجه تصنيف مهارات الفهم انتقادات عديدة , نظرا للتداخل الكبير بين تلك المستويات لذالك اقترح الباحث اوكرمان 1993 تصنيف مهارات الفهم الى انماط , و في هذه الانماط يرتبط كل نمط بالنمط الاخر ارتباطا وتيقا , ويتم التركيز على الطريقة التي يتم فيها الفهم,كما ان هذه الانماط متساوية في الاهمية. وصنفها الى ستة انماط و هي : النمط الحرفي , النمط التفسيري , النمط الاستيعابي,و النمط التطبيقي و النمط النقدي و النمط الوجداني (غازي مفلح ,2005)

كما اورد كل من سمث SMITH 1969 و روبن1997 ROBINوعطوي 2014 اربعة مستويات لفهم المقروء هي :

- فهم المقروء بالمستوى الحرفي : ويعني هاذا المستوى بمعرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (افكار رئيسية , افكار فرعية , تفاصيل...) وربطها ببعض , مع القدرة على تذكرها و استرجاعها.
- فهم المقروء بالمستوى التفسيري : و يشمل هاذا المستوى ادراك المعاني الضمنية في المقروء و فهم العلاقات بين الاسباب و النتائج من المقروء و الاستدلال به و التوصل الى تعميمات.

- فهم المقروء بالمستوى الناقد : و يتضمن هذا بالمستوى الابداعي : و يعني هذا المستوى بالإفادة من المقروء على نحو يتميز بالاصلة و الجدة , اي في الحياة العملية و في حل المشكلات.

و هناك تصنيفات اخرى اوردها الباحثون لمستويات الفهم المقروء و منها :

تصنيف باريت Barrett. 1972 ذو المستويات الاربعة (الحرفي , التفسيري , الرمزي و التطبيقي) ,و تصنيف كل من هيربر ورادل Herber,1978,ruddell,1993 ذو المستويات الثالاثة (المعرفي التفسيري التطبيقي).

في حين حدد جودمان وبيرك Goodman and burke,1983 اربعة مستويات مشابهة لفهم المقروء :

- المستوى الحرفي : تذكر الافكار الصريحة و الحقاق و الاحداث .
- المستوى الاستنتاجي : ادراك الافكار الضمنية , غرض الكاتب التنبؤ بالنتائج و استخلاص التعميمات .
- المستوى التقييمي : تقييم المادة المقروءة ,اصدار الاحكام من حيث اللغة و المضمون .
- مستوى الاعجاب و التقدير : يشير الى استجابة القارء الانفعالية للمقروء (العطوي 2014)

لقد اختلف الباحثون في تحديد مستويات الفهم القرائي بصفة عامة , لكنهم اتفقوا كل من سميث و روبين , جود مان و بيرك , اوكرمان كالاهان يقرون بوجود المستوى الحرفي و كدا الاستنتاجي لكنهم اختلفوا في المستويات الاخرى .

ان للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي و متدرجة بصعوبتها , و في العمليات المعرفية و المهارات التي يحتاجها كل منها ,فحسب الباحث بلوم لكل مستوى من المستويات ما يقابلها و هو كالاتي :

- المستوى الاول الحرفي : عمليات التذكر .
- المستوى الثاني التفسيري : الاستنتاج و التحليل .
- المستوى الثالث النقدي : التطبيق , التركيب,التقييم ,التفكير الناقد,اصدار الاحكام والبحث عن حلول بديلة.(عبد الله محمد , 2007)

و قد يرجع هذا التعدد في المستويات الى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة و اهدافها و العوامل المؤثرة في الفهم القرائي , فقسم (جاب الله 1996) الفهم القرائي للمستويات التالية :

- مستوى الكلمة : و يتضمن هذا المستوى مهارات تحديد معنى الكلمة و فهم دلالتها و معرفة اضدادها , ادراك العلاقة بين كلمتين .
- مستوى الجملة : و يتضمن تحديد هدف الجملة و فهم دلالتها , وادراك العلاقة الصحيحة بين جملتين و تصنيف الجمل وفق ما تنتمي اليه من اراء و افكار .

- مستوى الفقرة : يتضمن مهارات ادراك ما تهدف اليه الفقرة و الافكار الاساسية , مع وضع عنوان مناسب لكل فقرة و ادراك ما بين السطور من افكار ضمنية (هلال رانية 2007)

صنف "دركاين Durkin 1976 " الفهم القرائي كما يلي :

- الفهم الحرفي : و يتطلب من القارئ ان يعرف ما كتبه الكاتب .
- الفهم التفسيري (الاستدلالي) : و يتطلب من القارئ ان يستنتج من بين السطور ما يعنيه الكاتب (المؤلف).
- الفهم الناقد : و يتطلب من القارئان يحلل و يقارن و يميز و يحكم و يدرك العلاقات و يثير الاسئلة.
- الفهم الابداعي : ويتطلب من القارئ ان يدمج ما قراه و يتوصل الى استبصارات جديدة و يستفيد منها في عمل اشياء اخرى.

و بذالك تجاوز الباحتون مستوى الفهم القرائي من المستويات البسيطة الى ما هو اعقد من مستويات عليا التي من بينها ما سماه بعضهم بالمستوى الابداعي , لذا نجد انهم اعطوا تصنيفات ادق و اشمل مما سبق و سنتطرق اليها فيما يلي :

من ابرز هده التصنيفات نذكر ما جاء به الباحث "البصيص حاتم حسن" :

- مستوى المهارات العقلية الاولية (الاستيعاب) : هو معرفة الكلمات الجديدة و استخلاص الفكر من النص , و ربط الرموز بالفكر التي تدل عليها .

- مستوى الفهم التفسيري : يطلق عليه (قراءة ما بين السطور) , ويعني تقسير المعنى المجازي للكلمات , معرفة فكرة الكاتب و استخلاص النتائج , و التنبؤ بالاحداث , تفسير المشاعر و تحليل الشخصيات .
- مستوى الفهم التطبيقي : ويطلق عليه (قراءة ما وراء السطور) , و يتضمن مهارات تقدير مدى دقة الكاتب في التعبير عن الفكر , و تمييز الحقائق و حل المشكلات .

و يمكن القول ان هذه المستويات تتقاطع في تحديد مهارات الفهم ,وقد تضيف مهارات تفصيلية اخرى جديدة لكنها تشير على العموم الى التدرج في اكتساب المهارات , فالقارئ المبتدئ يحتاج الى فهم الكلمات و الجمل , الفقرة و الموضوع اي ان يتقن الفهم المباشر ليصل الى المستوى الاعلى .

و يكون القارئ ناشط و ايجابيا في تفاعله مع هذه المستويات , حيث يوضف خلفياته المعرفية , لينتقل من مستوى الى اخر , وهذا يعني ان اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية , يتطلب تراكم عمليات القراءة الدنيا و العليا في معالجة المقروء المناسبة حسب نوعية النص , وسوف نتطرق فيما يلي الى توضيح العلاقة بين النص المكتوب و الفهم القرائي .

5-علاقة الفهم القرائي بالنص المكتوب

يعرف النص حسب برونكار Bronckartعلى انه المطابقة التجريبية اللسانية لنشاطات اللغوية لمجموعة ما , فهو ليس وحدة لسانية بحد ذاتها , و انما

تحدد شروط بدايته و نهايته بعوامل تنظيمية او معرفية , ولدا يعتبر النص كوحدة اتصالية (Branckart J., 2004).

النص المكتوب هو نظام يقوم بتحويل التصورات النموذجية Type من حالة راحة الى حالة تنشيط , فلكل نص اهدافه و اغراضه و حاجاته التي يسعى الى تحقيقها , و يهدف الى ابلاغها, وهكذا في كل نص مكتوب نضم يقدم فيها المضمون (حسني عبد الباري 1999).

و هكذا فكل مكتوب و كل منطوق لغوي ليس الا تفاعلا ذات نمط و تركيب و علاقات داخلية متبادلة بين أجزاءه , وضوابط تحترم و تلتزم مجرى الخطاب و نوع النص , وهي تراكيب يتوقعها القارئ من كاتبه تمكنه من التنسيق بين تراكيب النص و تنظيمه من جهة و تركيب عقل القارئ من جهة اخرى , و عدم الفهم يعني عدم الاتساق بين تراكيب النص , و سنوضح دالك فيما يلي :

- **فهم النص**

ان فهم ما يقرأ , هو احد اهم اهداف القراءة , و قد كتب الباحث الاجليزي (samual taylor coleridge) نصا بعنوان "حول فهم القراءة " :

هناك اربعة انواع من القراء ة , اول نوع هو متل زجاج الساعة , قراءته كالرمل ,يرحل دون ان يخلف شيئا ورائه . اما النوع التاني فهو متل الاسفنجة , يمتص كل المعلومات , و تكررها كما هي ,اما القارء الثالث , فهو متل

المصفاة, يسمح بخروج المادة التي بداخله و تبقى الهامة فقط . اما النوع الرابع و الاخير فهو كالعامل في المناجم الدي يترك داخل المنجم كل ما قراه.

لقد اشار الباحث في هده النقطة , انه كيف يمكننا ان نجعل الاطفال يتركون المعلومات الغير لازمة و يحتفضون فقط بالمعلومات المفيدة اثناء قراءتهم او اصغائهم لنص ما .

لقد بين بريسلي وافلرباش (Pressley and Afflerbach 1995)خصائص نوعية القارئ المتمدرس الذي يفهم جيدا ما يقرأ :

- القارئ الفاهم الجيد يقرأ المواد من بدايتها و حتى نهايتها ,كما يبحث هنا و هناك عن المعلومات التي تساعده على المزيد من الايضاحات .
- الفاهم الجيد يقرأ ببطء عندما يكون بصدد قراءة معلومات يهمه أن يحتفظ بها في ذاكرته.
- يستبق الفاهم الجيد النص مستندا الى خبراته عن الموضوع .
- يعكس القارئ الجيد أفكار النص من خلال كتابة مختصرات و تعليقات عما قرأ.
- يعود القارئ الجيد للنص للحصول على معلومات هامة تفيده في توضيح موضوع ما .(Morrow .I 2005)

يعرف بذالك الفهم على انه "السياق الجاري".فهي هذا السياق , يفسر القارئ او المستمع المادة التي قرأها او اصغى اليها و يبني المعنى المستند الى معلوماته المسبقة عن موضوع و بالتي ايجاد العلاقات بين القديم و الجديد

(Pearson and Johson 1978) و قد تولد هذا المفهوم من بحث حول نظرية الرسم البياني التي يقترح ان لدينا خلفية معلوماتية عن موضوعات معينة تستمد الى خبرات سابقة عن الموضوع .

يعتمد الفهم الى حد كبير حول كيف تتناسب صعوبة النص مع قدرة القارئ او المستمع. على اي حال , من المهم ان نبقي متحضري الدهن ,و نحن نقرا لطفل ما , او لدى قراءة الاطفال بأنفسهم ,الخصائص التالية على النص الذي نطلب تحديد جودة فهم الطفل للناس :

- الى اي مدى يبدو النص مألوف لدى الطفل .
- ما خلفية المعلومات المطلوبة لفهم النص .
- جودة الكتابة .
- مدى اهمية المواضيع بالنسبة للقراء او المستمعين للقراءة .
- مدى صعوبة بنية الجمل .
- حجم المفردات المتضمنة و مدى صعوبتها .
- حجم القطعة التي يقرأها الطفل او يصغي اليها(Graves ,1989)

يطور الطفل فهما عن النص القصصي او النص التفسيري عندما :

- يحاول ان يقرا كتبا قصصية شائعة جدا.
- يشارك في قراءة القصة بترداد بعض الكلمات اثناء القراءة .
- يعيد قراءة القصة يلخصها دون الرجوع الى الكتاب.
- يضمن قصصه التي يسردها عناصر بناء القصة .

- يستجيب لمناقشة النص بعد قرائته او الاصغاء اليه مع النشاطات الملاءمة كالاسئلة , تعليقات واقعية , تفسيرية و تحليلية.
- يتعلم شرح معاني كلمات جديدة ,ويستخدم مفردات قد تعلمها من المحاذة و الكتابة .
- يستخدم مراجع ويدرس مواد متعلقة بمهارة ما مثل القاموس , مجالات الفهرس , رسوم بيانية و العناوين .

كانت الفئات المستخدمة للأنشطة الفهم تتضمن التطور الحس الادبي , بغض النضر عن نظام التصنيف , وتبدا قائمة المهارات المعرفية عادتا باستراتيجيات مستوى التفكير المنخفض الى مستوى التفكير الاعلى , فحسب ما جاء به المركز الوطني للتربية و الاقتصاد لأبحاث التعلم بجامعة بيتسبورغ 1999 , ان هناك معايير تتعامل مع فهم النص يشار اليها بالحصول على المعنى من النص , يتوقع بدالك ان يكون لدى الاطفال كفاءة في استراتيجيات الضبط الذاتي و تصحيح الذاتي للأخطاء(Morrow1988,Stoufer 1990)

ا)استراتيجية الاصغاء او القراءة مع اسئلة مسبقة و مناقشات

ان لنشاطي الاصغاء و التفكير المباشر , والقراءة و التفكير المباشر اهداف مختلفة , فخطة العمل تكون دائما نفسها : اولا الاستعداد للاصغاء و القراءة, اعداد الاسئلة و النقاشات , ثانيا قراءة القصة , وثالثا نقاش ما بعد القراءة . تركز هده الخطوات الثلاثة على ايجابات موضوعية , استيجابات استدلالية مثل

تحليل المشاعر الشخصية , توقع النتائج , ربط القصة بخبرات الحياة الواقعية .و الاستيجابات النقدية مثل التقييم , حل المشكلة ,والتوصل الى احكام.(Baumann 1929 ,Person1992)

ب)استراتيجية اختبار الفهم K-W-L :

هي استراتيجية معرفية لتعزيز الفهم المستخدم اساسا لنص التفسيري , فهي استراتيجية ما نعرفه ,ما نريد معرفته و ما تعلمناه .(OGLE-1986) تساعد هذه الاستراتيجية في وضع هدف للقراءة و التفكير المباشر , اضافتا الى التشجيع على التشارك بالأفكار , ان الرسم البياني الخاص بما نعرفه يحدد قائمة خاصة و هي موضحة في الشكل الاتي

الرسم البيانى لما نعرفه

الموضوع : _____

ما نعرفه	ما نريد معرفته	ما نريد تعلمه

الشكل رقم 7: استراتيجية K-W-L

ج)استراتيجية النسيج و الخريطة

الانسجة و الخرائط هي تمثيلات بيانية , او رسومات , لتصنيف و بناء المعلومات فهي تساعد على ربط الكلمات و الافكار ببعضها البعض , انها

تبني لدى الطفل معلومات مسبقة و تجعله نشط في عملية القراءة . فهو بذالك يسترجع ما يعرفه حول هدا الموضوع , و توسع معرفته ايضا , وقد برهنت الدراسات كل من الباحتين Levin, Pitelman, Bergnund1991 ان استخدام استراتيجيات الانسجة و الخرائط هي طريقة ناجحة في تطوير مفردات الفهم , كما بينت هده الدراسات التأثير الايجابي لهده الاستراتيجيات مع التلاميذ الضعفاء في القراءة و التلاميذ ذوي الاعاقة العقلية الخفيفة .(KEATS 1995).

ان الاستراتيجيات من نوع "dlta"الاصغاء المباشر و نشاط التفكير,و"drta"القراء ة المباشرة ونشاط التفكير ,و "k.w.l" ,وستراتجية النسيج والخريطة ,هي استراتجيات ملائمة لكل الاعمار ,وما يشكل الفرق هو نوع المادة المقروئة , والاهداف التي توض لها. كما ان اعادة سرد القصص هي من اكثر السياقات تاثيرا على تطورمهرات الفهم ,وتاخذ اشكالا عديدة :

السرد القصصي الشفهي والكتابي ,وسرد من خلال لعب ادوار في تمثيليات وبذلك يكون الاطفال نشيطين ومشاركين في تعلمهم ,و سنحاول توضيح المراحل المعرفية التي يمر بها الطفل للوصول الى الفهم القرائي لنص **(GAMBRELL .JAWITZ 1998 ,BROWN 1993)**.

6)المعالجة المعرفية للنص

تختلف النصوص حسب ما تحمله من معلومات او حسب ما يمكن ان تقدمه للقارء , فكل نوع يحتاج الى معالجة محددة ذات ثوابت معرفية تختلف حسب

نوع النص , ومع انه لا يمكننا التطرق في هده الدراسة الى جميع الانواع فإننا سنكتفي بذكر مراحل المعالجة بالنصوص السردية وهي كالاتي :

يرتكز فهم و انتاج النص السردي على انشاء ووضع الكلمات في تصور ذهني يصف سلسلة من الافعال , الحالات , والاحداث توصف بعلاقات سببية مقصودة يتعرف عليها القارء , ولهاذ يجب ان يبني اولا الوحدات المحلية الدالة (البنيات الصغرى) , و وضعها في علاقة قبل بناء المعنى العام (البنيات الكبرى) (MARIN.B LEGORS.D 2008)

لقد قدمت البحوث الحديثة في علم النفس المعرفي مثل ابحاث(Lafan 2006 ,Rondal.J 2003,Seron 2004) مجموعة من النماذج لتفسير مراحل المعالجة المعرفية للمعلومات النصية فاتفقوا على انها تتم وفق الخطوات التالية :

- التعرف على الكلمات , المعالجة المعجمية لتلك المعلومات .
- تنشيط الذاكرة طويلة المدى .
- بناء المعنى و إدماج المعنى .

1) **التعرف على الكلمات :**

لكي يتم التعرف على الكلمة اثناء القراءة ,هناك عدة معلومات تخص الكلمة كطولها , تداولها , ما اذا كانت تشبه كلمة قريبة منها املائيا او معنويا ...الخ.

هناك ثلاث عوامل قوية في مدى تأثير الخصائص النحوية في عملية التعرف

أ.عامل التدعيم

ب. عامل التجاور الاملائي

ج. عامل التداول

أ.عامل التدعيم :

يرى كل من الباحثين (Shveneveldt,Mayer,Houd 1998) ان هاذا العامل يعتبر مؤثرا جد قوي في التعرف على الكلمات , ويتجلى ذالك في تقليص مدة التقرير , ادا ما سبقت الكلمة بكلمة تشاركها في المعنى .

متال : الوقت المستغرق للتعرف على كلمة "طبيب" يكون اقصر اذا ما سبقت بكلمة "ممرضة" , و بذالك تسمى الكلمة الاولى يعني "الممرضة" بكلمة **المدعم**, و الكلمة الثانية **بالهدف**, ودالك ما يسمى بالتقييم المعنوي , ويمكننا التميز بين ثلاثة انواع من المدعمات : المعنوية , مشتركة , مكررة

التدعيم المعنوي بين كلمتين مشتركتين في المعنى ك(الطبيب , ممرضة),(حيوان , كلب) اما التدعيم المشترك فيحدث بين كلمتين غير مشتركتين في المعنى , مثل كلمة انتظار و طبيب , رغم غياب معنى مشترك الا اننا نلاحظ اعطاء كلمة انتظار, اذا طلب منهم اعطاء و بسرعة كلمة تذكرهم بالطبيب.

و اما التدعيم الاخير و هو المكرر, ان كلمة طبيب اذا ما قرات مسبقا بعدة مرات (غازي مفلح 2005)

ب.عامل التجاور الاملائي :

و هو عامل مرتبط بخصائص الكلمات و التعرف عليها , فمثلا اذا قمنا بتبديل حرف من كلمة "قلم" فنتحصل على "علم" نقول ان الكلمتين لها نفس الكتابة , ان تأثير التجاور الاملائي يمكن في ملاحظة وقت التعرف اطول للكلمات التي تحمل تجاور املائي مقارنتا بالكلمات التي لا تحمل هاذا النوع من التجاور

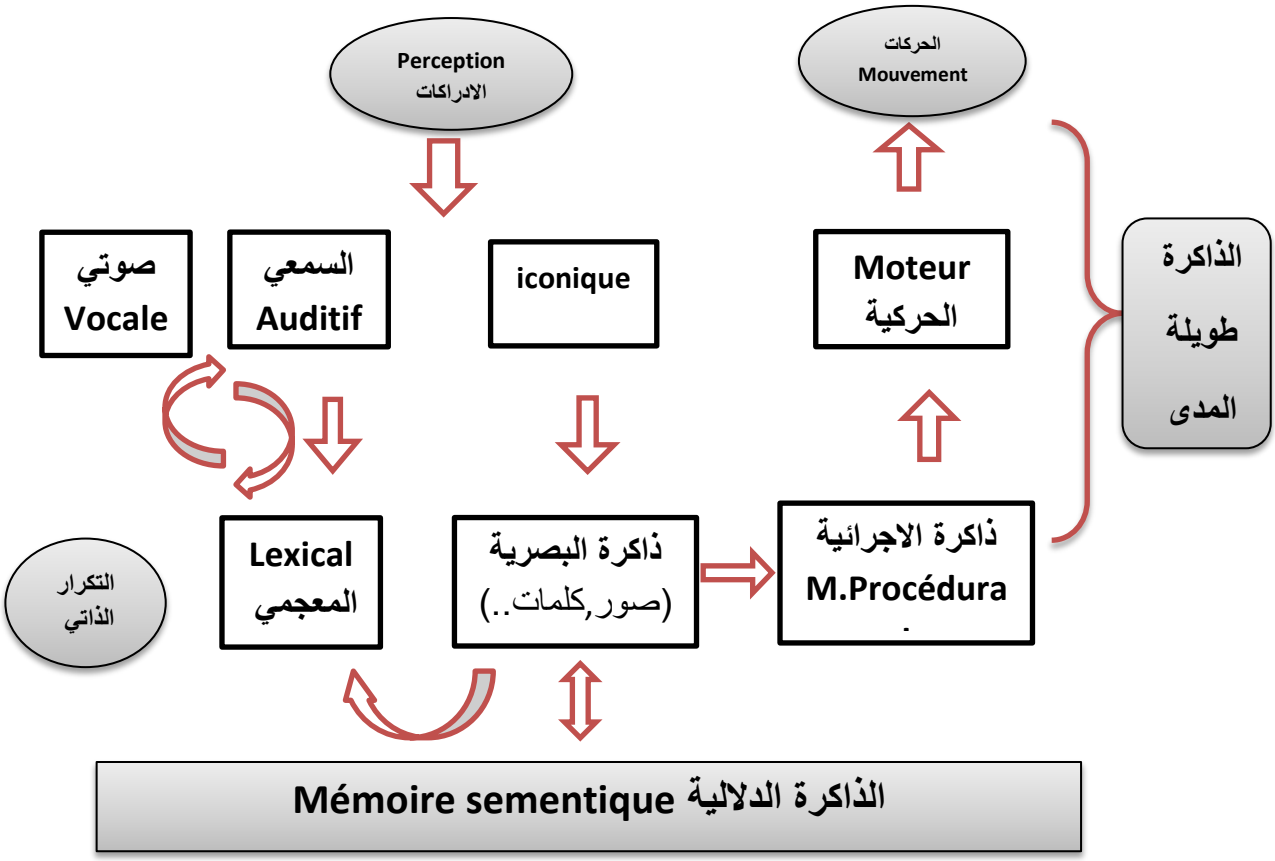
ج.عامل التداول :

ان التداول التزامني في كلمة ما هو عامل هام في التعرف على الكلمة , في تحديد المفردات , التسمية , التصنيف....الخ. فالكلمات النادرة صعبة التعرف مقارنتا بالكلمات المتداولة و المعروفة (محمد صالح مجاور 2000)

2)تنشيط الذاكرة طويلة المدى :

في كل مرحلة من الفهم تختص الذاكرة طويلة المدى بحالة من تنشيط جزء من الوحدات المعرفية الكونة لها ,يذرك هادا التنشيط في اطار نموذج شبكي , حيث تتكون هده الشبكة من عقد (مصطلحات و عبارات) متصلة فيما بينها , اذ تنقل التنشيط من عقدة الى اخرى بفضل تلك الاتصالات ,فعندما نقرا او نسمع كلمة بالاضافة الى تنشيط شكلها الاملائي او الفونولوجي , تنشط جملة المعاني المنسوبة الى تلك الكلمة (Baddley 1999).

لقد وضح كل من ابحاث Swinuey,Gernsbacher,Feaurst,Lieury 2004 بانه عند قراءة كلمة غامضة في نهاية الجملة تنشط مختلف معاني الكلمة في ان واحد لاكن المطابقة النصية لا تتم الا بعد عسرة اجزاء من الثانية فلا يبقى الا المعنى المناسب للجملة او الكلمة , فهي مرحلة تصاعدية, ويسمح هادا التنشيط المنتشر بتعميم الاستدلالات و تحديد العبارات الكبرى و تكون طريقة الية و اوتوماتيكية , وسيوضح الشكل الاتي نموذج عمل الذاكرة طويلة المدى للباحث ليوري و عملية التنشيط مختلف مستويات الشبكة المعرفية , فتنشيط شبكة كاملة من المعارف المرتبطة بالتمثيل , الدي يعمل على تسهيل و توفير مصطلحات المراد التعرف عليها اتناء عملية الفهم .



الشكل رقم 8: نموذج معالجة المعلومات في ذاكرة طويلة المدى لوري 2011

3) ادماج و بناء المعنىا-w-k :

نقصد بمفهوم ادماج المعنى امرين ,أولهما يتعلق بالاعداد شبكة مترابطة من الوحدات و يعني بذلك ازاله تنشيط الوحدات غير الضرورية التي تنشط اليا من جهة , و من جهة ثانية بناء و استقرار الروابط التي تجمع بين الوحدات المتحفظ عليها , بينها ترجع الخاصية الثانية التي الى اليات التلخيص المعنوي.

و ما يتجسد الادماج المعنوي في فقدان المعلومات الادبية لهوياتها تمثيل اشمل للأحداث التي يجري وصفها .

و هناك ما يفسر ادماج المعنى من خلال تحليل اوقات القراءة , حيث ان الوقت المستغرق في قراءة الكلمات الاخيرة من الجمل اطول من الوقت المستغرق في قراءة الكلمات الاخرى , هذه الملاحظة ما تؤكد فكرة الباحث Rondel.Ja ,2004 اي وجود مواقع مفضلة في النص لإدماج الوحدات نهاية الجمل و نهاية الفقرات (Rondel j.A 2004)

ويقصد بذالك ان معالجة النص وضيفة معرفية تتطلب تنشيط المعلومات الضرورية اثناء الفهم او الانتاج , فهي تضم التفاعل بين الفرد من جهة , والنص من اخرى ,ويمكن تصنيف نماذج فهم النص الى فئتين هما :

- الفئة الاولى : نماذج تمثيل المخططات , التي تعتبر الفهم كتمثيل للمخطط , المخزن في الذاكرة .

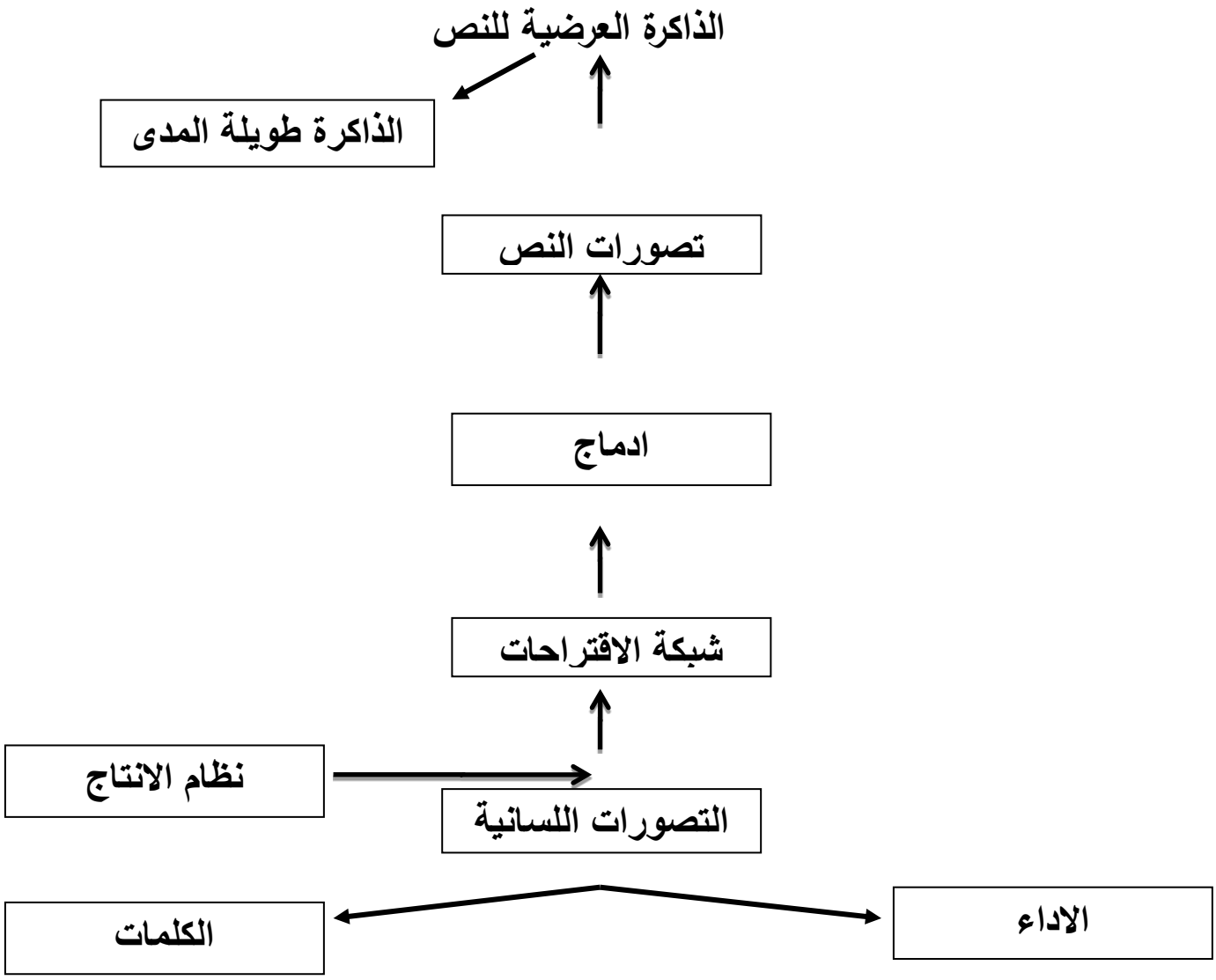
- الفئة الثانية : نماذج التفعيل التي لا يوصف الفهم فيها كسلسلة من التمثيلات للمخططات , انما هي تركز على تنشيط المعارف التي تعتبر كجزء من شبكة مجمعة , واقامة تجمعات جديدة بين العقد و الشبكة .

يرجع فهم النص ايضا الى بناء بذلك الى بناء تصورات عقلية لمعانيه , وهذا يتطلب مجموعة من السيرورات ذات المستوى العالي , التي ترتبط بالقدرات اللغوية و اللسانية للقارء , و كدا المراقبة ما وراء المعرفية له ,و تتشكل هذه العمليات المعرفية في معالجة النصوص الى :

- الفهم هو بناء المعنى المحلي (البنيات الصغرى) , المعنى العام (البنيات الكبرى) ويضم التحليل التركيبي , استرجاع الكلمات من الذاكرة , بناء الاقتراحات , بناء التناسق العام للمعنى , استرجاع المعارف الضرورية من الذاكرة .
- التخزين في الذاكرة . – الاحتفاظ . – استرجاع(Stnanke B,2006).

5نموذج فهم النص حسب كينش و مساعده

يأخذ بعين الاعتبار نموذج بناء ادماج المقترح من طرف **كينش** الفهم يتطلب تدخل نظامين نظام البناء و نظام الادماج , فنظام البناء او التركيب يولد قاعدة النص انطلاقا من معلومات النص و معارف القارء , اما نظام الادماج فهو يستعمل سيرورات انتشار التفعيل, و الدي يقوي العناصر المحتوات في السياق و يتم فهم النص حسب النموذج كما يلي :



الشكل رقم09 :نموذج فهم النص حسب كينش و مساعديه (Lemaire1999)

يتضح من خلال هذا الشكل ان مراحل معالجة تتم حسب ما يلي :

- المرحلة الاولى تتمثل في الترميز و بناء تصورات .
- المرحلة الثانية انشاء شبكة اقتراحات ترتبط الواحدة بالأخرى و المتضمنة في شبكة منشطة داخل ذاكرة طويلة المدى.
- المرحلة الثالثة تتمثل في تحويل المعلومات في الذاكرة العرضية .

و يميز كينش ثلاث انواع من التصورات لكل مرحلة , التصورات الشكلية و تخص النص بحد ذاته , تصورات الاقتراحية تتمثل في العناصر المشكلة للنص و النموذج الذهني الدي يضم الوضعية الموصوفة للنص (Lemaire1999,

و بهذا يرى كينش و زملائه ان التصورات الخاصة بالنص تبنى تدريجيا , ففي كل مرة يتم معالجة جزء منه ثم يقوم بإدماجه مباشرتا في باقي النص , تركز هذه النضرة المحددة للفهم على وجود حلقة من المعالجات حسب نظام بناء و ادماج .

و من الانتقادات الموجهة لهاذا النوع من النماذج حيث ذكر كل من دانهيز و بودي انها تعاني من ضعفين حسب ما اكدته الدراسات التجريبية , يتعلق الاول بانها لا تؤكد على اي وصف دقيق للمجالات التي تستند اليها النماذج كالحالات و الأحداث و العلاقات , و الثاني على انها لا تؤكد على تصور هذه المجالات من قبل الافراد في حين ان الوصف الدقيق و المفصل لكل من المجالات و التصورات التي يقوم بها الفرد تعتبر مهمة في دراسة الفهم , وكدا التعلم المعارف الاساسية و تثبيت الاهداف التعلم للقيام بإنشاء ادوات نصية و رمزية مكيفة (Denhier, Baudets1992).

النموذج التكاملي لـ Gray

و ينظر في هذا النموذج للقراءة على انها عملية يتم خلالها استخلاص المعاني من الرموز المكتوبة , و ان حدوت هده العملية يتطلب تضافر عوامل فيزيولوجية ,عقلية , انفعالية و هي عبارة عن مجموعة عمليات تتم كالاتي :

تستقبل شبكة العين مؤشرات الرموز المكتوبة و تحولها الى نبضات عصبية تنقل الى مراكز في الدماغ خاصة بالقراءة حيث تنشط نوعين من الترابطات ,الاول خاص بالمعنى , و الثاني خاص بالنطق و تلتقي هذه الترابطات حيث يتكون في الذهن شيء له معنى . (الصامت الطاهر 2003)

نموذج توراندايك :

يعتمد هاذا النموذج على المثير و الاستجابة , فالمرحلة الاولى من القراءة تعتمد على ادراك شكل الكلمة المطبوعة , و نقله بالعين الى الدماغ , ثم تأتي المرحلة الثانية اين يحاول القارئ فهم ما يقرا , في المرحلة الثالثة تحدت استجابة من القارء للمادة تعكس مدى فهمه و تقييمه لها ثم تأتي في الاخير المرحلة الرابعة التي يحدث فيها الاستعجاب الكلي للمعاني و المفاهيم و المصطلحات .(Matins,D 1995)

هدفت النماذج المختلفة الى تبيان العمليات العقلية المتدخلة في فهم النصوص و بدالك حاول الباحثون في علم النفس المعرفي شرح مختلف المراحل و الاطوار اللازمة لحدوت الفهم و الوصول الى تعلم القراءة , فعملية القراءة عملية نشطة تتضمن تفاعلا بين ما هو موجود في النص و معرفة سابقة حول ما يقرأه , وسنحاول فيما يلي توضيح طبيعة العلاقة الموجودة بين الفهم و القراءة . (السيد عبد الرحمان 1997)

7كيفية حدوت الفهم القرائي اثناء القراءة

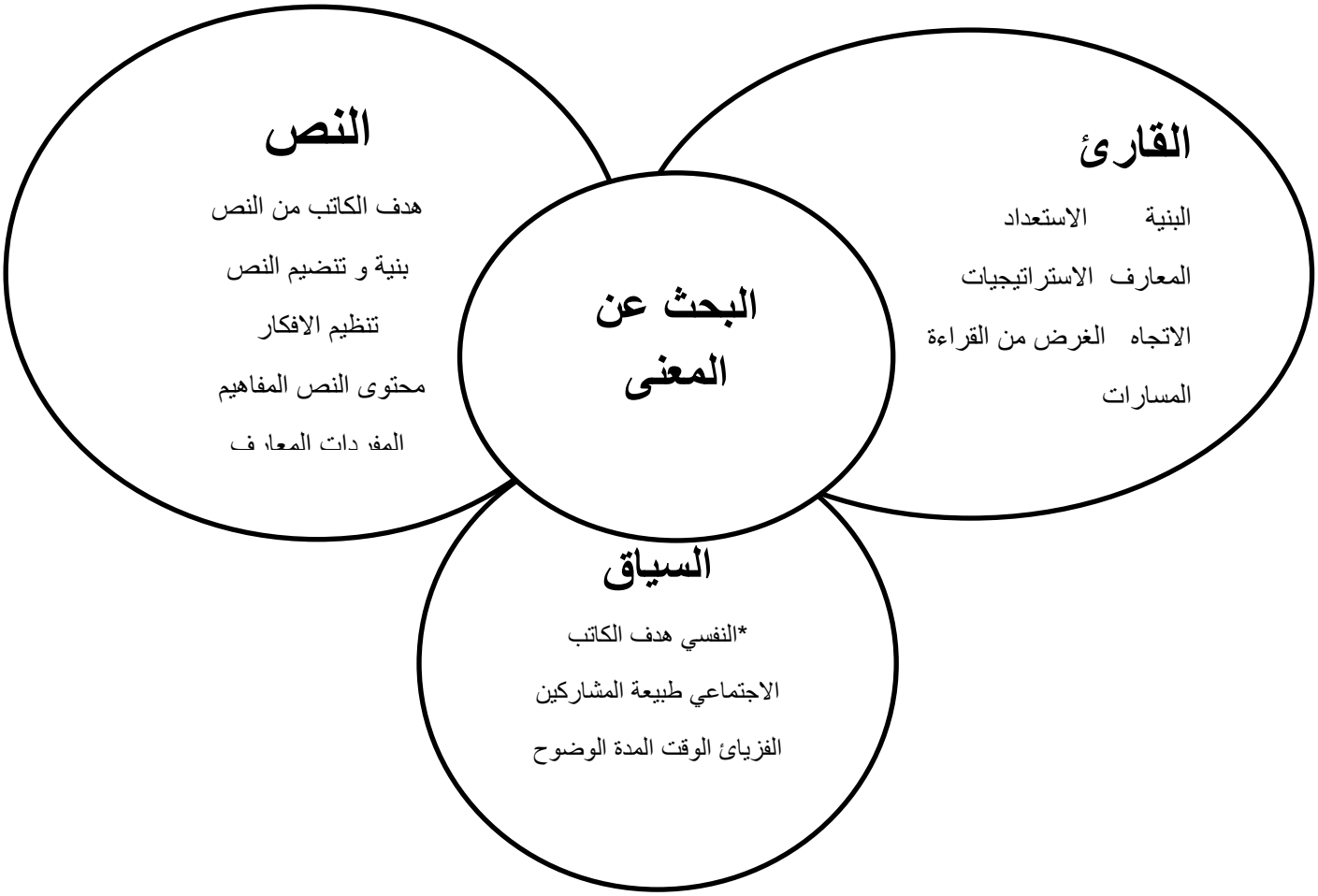
لقد صنف الباحث فتحي الزيات عملية الفهم القرائي اثناء نشاط القراءة نموذج يتكون من ثلاث عناصر او مكونات اساسية و هي القارء , النص المقروء , السياق , لهذه المكونات الثلاثة تأثير مباشر على الفهم اثناء القراءة فكلما كانت هناك حركية و تفاعل بينها كلما كان هناك فهم قراءي .

1. **اولا القارئ** : في هاد المكون يهتم بسماته و ماذا يفعل و ماذا يعرف , هل يحسن لغة القراءة ام لا , ما هو مستوى تحليله الفونولوجي للمقاطع , مدى تمكنه من الجانب الصرفي للغة التي يقرا بها , هل يعرف معاني ما يقرا , هل لديه معلومات عن ما يقرأ , هل له خبرة سابقة التي يمكن ان يربط ما يقرأه بها بمعارف جديدة , ما هي مواقفه ,ميوله , و حاجياته , ابعاده النفسية و الانفعالية المرافقة لفعل القراءة مثلا الخوف يؤثر سلبا على فهم النص .

2. **ثانيا النص المقروء** : فيها بنية النص و التنظيم العام للنص, تنظيم الافكار, محتوى النص , هل هو صعب على القارء و مستواه , وكل ما سبق له تأثير كبير على فعل القراءة و الفهم , و بالاضافة الى طبيعة النص و محتواه , والعناصر البنياوية التي قد تسهل و تعقد من بنيته(البصيص حاتم حسين , 2011)
3. **ثالثا السياق :** هو الوضعية التي يتواجد التي يتواجد فيها القارء من جهة , وكدا دلالات الكلمات من جهة اخرى , قد تتغير حالاتها داخل النص , فالسياق يتأثر بما هو نفسي و اجتماعي و فزيائي المرافق للنص .

ويوضح الشكل رقم العلاقة الموجودة بين الية البحث عن المعنى لدى القارئ و مكونات الفهم لهذه المكونات الثلاثة علاقة تفاعلية تؤثر مباشرة على الفهم فكلما جمعت بين العناصر الثلاثة كلما كان هناك فهم قرائي جيد .(فتحي الزيات2000).

و سنبين في النموذج التفاعلي الموالي للفهم القرائي كيف يرتبط و يلتقي الفهم بالقراءة لدى الفرد , و نشير هنا ان هذه العلاقة التي تجمع بين المكونات الثلاثة لها بعد خاص



الشكل رقم : 10 يوضح العلاقة الموجودة بين الية البحت عن المعنى (الفهم) لدى القارء و مكونات الفهم.

خلاصة الفصل

يعد الفهم القرائي القدرة على التعرف و الادراك الصحيح لما يدل عليه الرمز الكتابي فهو عملية ربط بين ذاك الرمز وخبرة القارئ ويتمثل هذا الربط في ايجاد المعنى المناسب و تنظيمه واستخدامه فيما بعد ويتم ذلك حسب مستويات متسلسلة من البسيط الى المعقد ضمن استراتيجيات و مهارات معرفية متداخلة وعليه سنتطرق في الفصل الموالي الى مختلف الاجراءات المنهجية المتبعة في البحث وكذا عرض وتحليل ومناقشة نتائج متحصل عليها .

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

منهجية البحث

تمهيد الفصل

سنتطرق في هذا الفصل الى الخطوات و الاجراءات المتبعة لإنجاز هذه الدراسة , وذلك بدءا من الدراسة الاستطلاعية مرورا الى تحديد المنهجية المتبعة ,تعريف بمكان البحث , تقديم مجموعة البحث, ومدى ملائمة أداة الدراسة للتطبيق, تجريب الاداة(معامل السهولة و معامل الصعوبة, معامل التمييز بين مختلف بنود الاختبار, و الخصائص البسيكومترية (الصدق والثبات)), وكذا الطرق الاحصائية المعتمدة في التحليل, وتوصل الى النتائج النهائية للدراسة.

1) الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من اهم الخطوات التي ينطلق منها كل باحث قبل الاستقرار على خطة البحث و تنفيذها بشكل كامل, فهي توفر الجهد و الوقت , قبل الشروع لاتخاذ القرار النهائي, كما تزود الباحث بالتغذية الرجعية الاولية, حول مدى صلاحية فرضيات البحث التي يراد اختبارها , مما يوفر الفرصة لإجراء تعديلات مناسبة عليها, وكما تسمح ايضا بإظهار مدى ملائمة اجراءات البحث من حيث قدرة الاداء في عملية قياس ما وضعت لقياسه و بذلك هذه الدراسة الاستطلاعية تسمح للباحث من استقصاء المعيقات و العقبات التي ستعترض سير و تنفيذ اجراءات صحيحة , وبذلك يمكنه ايجاد الحلول المناسبة لتلك المعيقات المتوقع ظهورها عند اجراء الدراسة . ولمعرفة ما اذا كانت الوسيلة المستخدمة في البحث قابلة للتطبيق قمنا فيها بمرحلتين:

المرحلة الأولى: قمنا بزيارة لبعض المدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية موجودة على مستوى الجزائر العاصمة, فلاحظنا ان اغلب

تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قادرين على القراءة السليمة للنصوص, وفي اغلب الاحيان دون اخطاء , لكن البعض منهم لم يصلوا الى فهم كل ما يقرؤونه و الالمام بكل الاحداث المتعلقة بالنص.

المرحل الثانية: فاردنا فيها التحقق من الاداة لقياس الفهم القرائي التي قمنا بإعدادها, ومدى ملائمة مستويات الفهم القرائي مع سن و مستوى التلاميذ.

تتكون العينة الاستطلاعية من 120 تلميذ من السنة الرابعة ابتدائي في مؤسسات تربوية عمومية تتراوح اعمارهم من 9 الى 10 سنوات .وقمنا بتطبيق اختبار الفهم القرائي الذي اعددناه , بهدف ضبط و التأكد صدقه و ثباته و كذا تحديد معامل السهولة و الصعوبة للأسئلة المقدمة في النص المكتوب , وحساب معاملات التمييز , مع تحديد الزمن لا جراءها , وقد تحصلنا على ما يلي :

ا) صدق الاختبار:

هو الدرجة التي يقاس بها الاختبار السما التي وضعت لقياسه , ولتحقق من صدق الاداة قمنا بتطبيق نوعين من الصدق , صدق المحكمين وطريقة الاتساق الداخلي .

*صدق المحكمين: قصد معرفة موائمة مفردات النص و سهولة الاسئلة المقترحة قمنا بعرض النص المكتوب على مجموعة من معلمي الابتدائي , اي ممن لديهم خبرة في التدريس , وكذا موائمة النص المقترح مع مستوى و سن التلميذ, وكذا مدى تناسب المهرات المراد قياسها مع مستويات الفهم القرائي التي اقترحناها, وبعد ان اخذنا بعين الاعتبار الملاحظات و الاقتراحات المقدمة من قبل المعلمين قمنا بالتعديلات المناسبة ,و بعرضه مرة اخرى عليهم , وعلى اساتذة

جامعيين مختصين في علم النفس و علوم التربية و الاورطوفونية. وقد وزع هذا الاختبار على مجموعة من الاساتذة (انظر الملحق رقم 1).

ويبين الجدولين القوائم و المستويات التي عرضت على المعلمين و الاساتذة قصد التحكيم , وهما :

-استمارة خاصة بمدى ملائمة النص المكتوب لتلاميذ مصابين بعرض داون.

-استمارة مدى ملائمة المهارات المراد قياسها لمستويات الفهم القرائي

جدول رقم (3)مدى ملائمة النص و الاسئلة لأطفال مصابين بعرض داون متمدرسين في الاقسام الخاصة :

الاسئلة	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات المقترحة
هل سيتمكن التلميذ من فك رموز النصوص بسهولة؟			
هل اسلوب الكتابة يلائم التلاميذ؟			
هل مستوى القراءة يلائم التلاميذ؟			
هل لغة النص تسمح للتلميذ بفهمها ؟			
هل عدد الكلمات ملائمة وهل هي مفهومة في السياق؟			

هل كلمات النص المألوفة لدى التلاميذ؟			
هل ملامح السياق تعين في فهم النص؟			
هل طول الجمل في النص مفهوم؟			
هل قواعد النحو المتعلقة بالجمل مصاغة بشكل مألوف لدى التلاميذ؟			
هل الضمائر و عوائدها واضحة ؟			
هل طول المادة المقروءة متدرجة من البسيط الى المعقد بحيث تسمح للتلميذ من فهمها ؟			
هل النصوص و الاسئلة تقيس فعلا مستويات الفهم القرائي المراد قياسها؟			

هل لدى التلاميذ المعرفة السابقة اللازمة لقراءة النص؟			
هل اهمية المعلومات واضحة للتلميذ؟			
هل المواضيع المقترح دراستها تثير اهتمام التلميذ ؟			
هل النصوص المختارة تثير دافعية التلميذ؟			
هل تتضح في النص علاقات السبب والنتيجة. وأهميتها؟			
هل ذكرت الفكرة الاساسية بوضوح في النص؟			
هل شرحت في النص الحداث على نحو كاف ؟			
هل التتابع الزمني في الاحداث واضح للتلاميذ؟			

هل الروابط بين الاحداث مشروحة للتلاميذ؟			
هل النمط التنظيمي للنصوص الحالية استعمل من قبل أي من خلال مقرر دراسي؟			
هل تظهر دافعية الشخصيات و استجابتهم وردود افعالهم جلية في النص؟			
هل صياغة الاسئلة واضحة؟			

جدول رقم (4) استمارة مدى ملائمة المهارات لمستويات الفهم القرائي:

المستويات	المهارات	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات المقترحة
الحرفي	تحديد معاني واضداد الكلمات			
	ذكر الافكار الرئيسية و الافكار الفرعية			
	ذكر للأحداث حسب تسلسلها الزمني			
	ذكر الحقائق كما وردت في النص			
الاستنتاجي	استخراج التفاصيل الداعمة			
	استخراج اوجه الشبه و اوجه الاختلاف			
	استخراج الصفات المميزة للشخصيات في النص			
	استنتاج العلاقة بين السبب و النتيجة			
	تفسير عبارات النص			
	استخراج هدف الكاتب			

التقييمي	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ولا يتصل به			
	اصدار الاحكام على الظاهرة او الشخصية او الافكار			
	التمييز بين الافكار الثانوية و الافكار الرئيسية			
الابداعي	التنبؤ بالنتائج			
	وضع عنوان جديد للنص			
	اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص			
	كيفية التصرف في المواقف الجديدة			

وقد تمت اغلب الملاحظات و الاقتراحات في:

كل المحكمين على تلخيص فقرات النص .

تم استبدال بعض المفردات وهذا بعد التطبيق في المرحلة الاستطلاعية لعدم قدرة اغلب التلاميذ على فهمها و تتمثل في هذه المفردات:

الرفاهية ← حياة الاغنياء

بشراهة ← بسرعة

جحر ← حفرة

مخالبه ← اظافره

-اعادة صياغة بعض الاقتراحات الموجودة في الاسئلة

-الاستعانة بالصور التوضيحية فيما يخص النص المكتوب و لكنه لم يأخذ بعين الاعتبار, لأننا نهدف الى دراسة مستويات الفهم القرائي بدون الاستعانة بمدعمات كالصور مثلا.

ا)الصدق الذاتي : اضافة الى صدق المحكمين , استعنا بقياس الصدق الذاتي لاختبار عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار و قد وجدناه يساوي 0.72 وهي درجة مقبولة تدل على ان الاختبار صادق .

ب)ثبات الاختبار :يعرف ثبات بانه بالاستقرار و الاتساق في نتائج القياس, فاذا تم تطبيق الاداة مرتين او اكثر على نفس الافراد لقياس خاصية فيهم سيتم الحصول على نفس النتائج. وقد استخدمنا لحساب الثبات طريقة التطبيق و اعادة التطبيق معامل استقرار على العينة الاستطلاعية, ثم اعادة تطبيق الاختبار ذاته على المجموعة نفسها بعد 21 يوم من التطبيق الاول, ثم حساب معامل الارتباط PERSSON بين درجات التطبيق الاول ودرجات التطبيق الثاني فقد وجدنا انه يساوي .,80 وهو معامل الارتباط دال عند مستوى 0.01 مما يدل على ثبات الاختبار.

ج) حساب معامل السهولة: انتقلنا بعدها الى حساب معامل السهولة و الصعوبة للأسئلة المقترحة في النص من خلال حصر عدد التلاميذ الذين اجابوا اجابة صحيحة في كل سؤال ,و عدد التلاميذ

الـذين اجـابوا اجابـة خاطئـة , واسـتبعاد الـذين لـم يجيبـوا عنهـا , تـم حسـاب معامل الصعوبة وفق المعادلة التالية:

معامل السهولة = ص /ص+ خ

معامل الصعوبة = خ / ص+ خ

معامـل الصـعوبة =عـدد التلاميـذ الـذين اجـابوا اجابـة صـحيحة علـى السؤال *100 عدد التلاميذ الذين حاولوا الاجابة

س= عدد الاجابات الصحيحة – الاجابات الخاطئة

س: هي درجة الاختبار

ص: الاجابات الصحيحة

خ: الاجابات الخاطئة

بلغـت معـاملات السـهولة و الصـعوبة تتـراوح بـين 0.18و0.70 يمكـن ان تكـون مقبولـة ويعنـي ذلـك ان هـذا الاختبـار يتضـمن اسـئلة سـهلة واخـرى نوعـا مـا صـعبة , فقـد اعتبـرت البنـود التـي يزيـد معامـل سـهولتها عـن 75% شـديدة السـهولة, امـا البنـود التـي يقـل معامـل صـعوبتها عـن 20% شـديدة الصـعوبة, فينصـح بـذلك عـدم الاحتفـاظ بهـا فـي الاختبـار. (العطوي .س 2014)

د)حساب معاملات التمييز

يعـرف معامـل التمييـز علـى انـه قـوة الارتبـاط بـين درجـات كـل مـن مسـتويات الـنص و درجـة الاختبـار الكليـة , وكـذلك درجـة ارتبـاط كـل فقرات الاختبار بمستوى الاصراف الكلي الذي تنتمي اليه .

ويتم ترتيب الافراد حسب درجة الاختبار وترتب تنازليا ثم تحسب نسبة27% من عدد العينة الكلي ثم تاخذ هذه النسبة من الدرجات العليا و نفس النسبة من الدرجات الدنيا , ويتم بعد ذلك حساب الفرق بين متوسط الفئتين لتحديد معامل التمييز.

قمنا بحساب معامل التمييز:

معامل التمييز=(عدد المجيبين بصحيح من الفئة العليا – عدد المجيبين بصحيح من الفئة الدنيا) / عدد تلاميذ احدى المجموعتين.

لقد تراوحت معاملات التمييز للاختبار بين 0.32 و0.70 و بلغ المتوسط 0.5 وبذلك فان القوة التمييزية الجيدة والتي تبلغ 0.30 وما اكثر وكلما زادت قيمة معامل تمييز الفقرة الموجب كانت الفقرة احسن و عليه تم قبول كل بنود الاختبار.

بعد الن تاكدنا من صدق وثبات الاختبار و معاملات الصعوبة و التمييز , انتقلنا بعدها الى تحديد المنهج المتبع وهو كالاتي :

2)المنهج المتبع:

ان طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهجية الملائمة و الطريقة التي يجب على الباحث ان يتبعها بانتظام, اذ تعتبر منهجية البحث ركنا اساسيا لدراسة مختلف الصعوبات التي يصادفها الباحث في بحثه, ولهذا فان لكل دراسة علمية منهج محدد, ويعرف المنهج حسب الباحث عرفات بركات حمزة حسن2008 المنهج على انه الطريق الذي يسلكه الباحث في دراسة ظاهرة ما ليصل الى نتائج يقينية , فالمنهج هو الطريقة و العملية العقلية, الخطوى العلمية التي تقوم بها من بداية البحث حتى تنتهي منه, مستهدفين من ذلك اكتشاف الحقيقة و البرهنة عليها . ولمعرفة مستويات الفهم القرائي لنص مكتوب لدى

اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي القائم على وصف و تحليل طبيعة العلاقة القائمة بين مجموعة من المتغيرات , الذي نراه الانسب .

وقد اشار الباحثين صالح 2006 وميرود 2015 على ان المنهج الوصفي هو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها و تفسيرها ,فهو اطار عام تقع تحته كل البحوث بحيث ان :

- وصف الظاهرة فقط يعد مسح
- توضيح العلاقة و مقدارها يعد ارتباطا
- اكتشاف الاسباب وراء سلوك معبن يعد تحليلا(العساف صالح 2006)

3)عينة البحث :

يسمي انجرس العينة بانها مجموعة البحث في لغة العلوم الانسانية وهي مجموعة عناصر لها خاصية او عدة خصائص مشتركة, والتي يجري عليها البحث و يقصد بها ايضا ذلك الجزء من مجتمع البحث الذي سنجمع من خلاه المعطيات سواء كانت العينة متكونة من عشرات .مئات .الاف, فتسمح لنا بالوصول الى التقديرات التي يمكن تعميمها على كل مجتمع البحث الاصلي (انجرس.2004)

اختيرت العينة من تلاميذ مصابين بعرض داون متمدرسين في اقسام خاصة داخل مدارس عمومية ابتدائية و هم مدرسة محمد عبد العزيز – العاصمة , مدرسة 20اوت 1956 الابيار, مدرسة علي رملي – بن عكنون, مدرسة تماني –الشراقة, عيادة خاصة (مختصين في علم النفس و الارطوفونيا جمعية انيت ANIT) , مركز بيداغوجي – براقي.

تتكون عينة البحث من 50 تلميذ , وقد تم اختيارنا لهذه العينة وفق المعايير التالية :

- كل اطفال العينة مصابين بعرض داون من النوع الحر, وذلك من خلال الاطلاع ملفهم الطبي.

-نسبة الاعاقة الذهنية متوسطة (نسبة معامل الذكاء 40←70) DSM5.

-سن العينة يتراوح بين 14و16 سنة.

-عدم وجود اضطرابات مصاحبة(اعاقات بصرية .حركية .صمم, توحد, ...).

-عينة البحث قد تحصلوا على كفالة مبكرة , و يتبعون حتى الان حصص الكفالة الاورطوفونية.

-اطفال العينة متمدرسين في اقسام خاصة مع اساتذة مختصين و مربين.

-عدم وجود اضطرابات على المستوى الشفوي .

-اطفال العينة قادرين على فك الترميز القرائي و الكتابي .

4)مكان وزمان اجراء البحث:

تم اجراء البحث في المدارس التالية:

جدول رقم (5):

مكان العينة	عدد العينات	السن
مدرسة محمد عبد العزيز	8	14
مدرسة تماني	8	15
مدرسة علي رملي	12	14
مدرسة 20اوت1956	10	15-14
جمعية انيت	2	16
عيادة خاصة	10	15-14

اما فيما يتعلق بزمن اجراء البحث فقد تم منذ بداية الفصل الثاني الى غاية نهاية الفصل الثالث لسنة 2017/2016 وقد استغرقت مدة التطبيق حوالي 6 اشهر وهذا راجع لوجود صعوبات في تطبيق اداة الدراسة, و الحصول علىالموافقة الدخول الى المؤسسات فتوجب علينا المرور بإجراءات ادارية استغرقت وقت وكذا الحصول على عينة بحث مناسبة للدراسة التي كان شرطها الاساسي هو ان يكون الطفل قادرا على فك الترميز للقراءة و الكتابة لوحده.

5)أدوات البحث:

قمنا قصد معرفة مستويات الفهم القرائي عند اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين يتراوح أعمارهم من 14 الى 16 سنة, قمنا بإعداد هذا الاختبار للفهم القرائي و ذلك بهدف قياس مستويات الفهم القرائي عند هذه الفئة , وهو يشمل عل نص مكتوب يحتوي على مجموعة من الاحداث تدور حول قصة لفارين وتليه مجموعة من الاسئلة تضع امام السؤال عدة اقتراحات و يطلب من التلميذ اختيار واحدة منها تمثل الاجابة الصحيحة ,ومنه فقد حددنا مستويات الفهم القرائي لاختبار الفهم القرائي كما يلي :

جدول رقم (6) مستويات ومهارات اختبار الفهم القرائي للنص

المستويات	العبارات المناسبة	رقم الاسئلة
المستوى الحرفي	-ذكر الحقائق كما وردت في النص(1-6) -التعرف على الافكار الرئيسية و الافكار الفرعية(10) -ذكر تسلسل الاحداث حسب تسلسها الزمني(8)	10-8-6-1
المستوى الاستنتاجي	-تفسير عبارات النص(2) -استخراج هدف الكاتب(7) -استخراج اوجه التشابه و الاختلاف في النص(-استنتاج العلاقة بين السبب و	9-7-3-2

	النتيجة(3-9)	
المستوى التقييمي	-التمييز بين الحقيقة و الرأي الخاص(4) -اصدار احكام نعلى الظاهرة .افكار او على النص(5-13) -التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا علاقة له.(11)	13-11-5-4
المستوى الابداعي	-محاولة اعطاء عنوان اخر للنص.(15) -اقتراح حلول للمشكلات المعروضة في النص.(14) -اعطاء رأى خاص بالفكرة الاساسية في النص .(14) -تدخل خبرات سابقة في الاجابة.(16) -تنبؤ بالنتائج.(12) -كيفية التصرف في مواقف جديدة.(12)	16-15-14-12
المجموع		16

يتضح من خلال هذا الجدول انه لقياس مستوى الفهم القرائي تم تقسيمه الى اربع مستويات يقيس كل واحد منها مهارة معينة, فقد

وضعنا اربعة اسئلة لقياس كل مستوى , وكل سؤال يحتوي على اربع اقتراحات تتمثل في (ا–ب–ج– د) وفيما يلي عرض للاختبار.

فأر المدينة و فأر القرية

ذهب ذات مرَة فأر يسكن بمدينة من المدن لزيارة صديق له , كان يسكن بالقرية , فرحَب به وأعد له اطباقا لذيذة من قمح و حليب و خضر .

لما داق فأر المدينة اطباق الأكل , فسأله فأر القرية ما المشكلة يا صديقي؟

فقال له كيف ترضى بهده المعيشة, إنها معيشة الفقراء؟

فقال له انا أعيش حياة الأغنياء {الرَفاهية} ,إن أتيت معي سأعَد لك عشاء فيه أطباق لذيذة ومتنوعة أحسن من أطباقك .

اقتنع فأر القرية بكلام صديقه , و دهب معه إلى المدينة وأثناء التجوَل في شوارعها , اعجب بالحياة فيها , ثم دخل الفأران بناية كبيرة , أين يسكن صديقه , و هناك أعدَ له أطباقا لذيذة فيها الكعك, العسل والجبن و الخبز , أكل فأر القرية بشدة{ بشراهة } وقال ما ألذَ هده الأطعمة وفجأة تسلَل قطَ إلى الغرفة , فلما راه فأر المدينة صرخ محذرا صديقه اهرب ,اهرب يا صديقي . ذهب الفأران إلى حفرة {جحر} قريب اختبأ فيه و كاد القطَ أن يمسك فأر القرية بأظافره { بمخالبه }.

التفت فأر القرية و قال كيف ترضى بالحياة في المدينة مع كل هدا الخوف و الرَعب.

الأسئلة

1)ما هي الحيوانات المذكورة في النص ؟

ا-البطة

ب-الخروف

ج-البقرة

د-الفأر و القط

2) لماذا ذهب فأر المدينة إلى القرية

ا-ليعيش فيها

ب-لشراء مأكولاته

ج-لزيارة صديقه

د-لقضاء عطلته

3)لماذا توقف فأر المدينة عن الأكل الدي قدَمه إياه صديقه؟

ا-لأنه ساخن

ب-لأنه شبعان

ج-لأنه أكل الفقراء

د-لأنه لا يحب القمح و الخضر

4)ماذا كان يقصد فأر المدينة بمعيشة الفقراء؟

ا-الأكل بسيط

ب-الأكل قليل

ج-الأكل غير متنوع

د – أ – ب – ج

5)ما الدي أعجب فأر القرية في المدينة؟

ا–الناس

ب–الشوارع والبنايات

ج–الحافلات

د – أ – ب – ج

6)مادا أعد فأر المدينة لفأر القرية من مأكولات؟

ا–كعك وحلويات

ب–لحوم مشوية

ج–قهوة

د – أ . ب . ج

7)لماذا هرب الفأران بعد الأكل؟

ا–لأنهما شبعا من الأكل

ب–لأنهما دهبا لنوم

ج–لأنهما خافا من الظلام

د–طردهم القط و حاول الإمساك بهما

8)من حاول الإمساك بالفأرين؟

ا–الكلب

ب–القط

ج–الأرنب

ج–الخروف

9)هل أمسك القط بالفأرين؟

نعم

لا

10)أين اختبأ الفأران؟

ا–داخل الخزانة

ب–تحت الطاولة

ج–داخل الثلاجة

د–داخل حفرة

11)لماذا قرر فأر القرية العودة إلى قريته؟

ا–لأنه خاف من سكان المدينة

ب–لأنه أراد العيش في أمان

ج–لأنه خاف من القط

د – ب . ج

12)في رأيك هل كانت الحياة في المدينة سعيدة؟

نعم

لا

لماذا؟

13)ما يقصد فأر القرية بقوله { كيف ترضى بالحياة في المدينة مع كل هدا الخوف ...} ؟

ا–لم تعجبه المدينة

ب–لأنه خائف

ج–لم يعجبه الأكل

د–يحب قريته

14)لو كنت فأر أين تفضل العيش؟

ا–في القرية

ب–في المدينة

ج–الجبل

د–الصحراء

15)أعطي مرادفات الكلمات التالية:

معيشة الأغنياء

شهية

تسلل

معيشة الفقراء

16)أعطي عنوانا أخر للنص؟

وتكون الاجابات الصحيحة موضحة في الجدول كما يلي:

جدول رقم (7) مفتاح الاجابات للاختبار.

الاسئلة	الاجوبة
1	ب
2	ج
3	د
4	د
5	ب
6	ا
7	د

8	ا
9	ب
10	د
11	د
12	ب
13	ا
14	د
15	د
16	د

6) تعليمة الاختبار :

تقدم لك فيما يلي نص مكتوب, نطلب منك ان تقراءه قراءة صامتة , ثم حاول الاجابة عن الاسئلة التي تليه بوضع العلامة X امام الاجابة الصحية اقرا بتاني ولا تستعجل و شكرا على تعاونك.

7) طريقة التطبيق :

لقد تشكيل النص و الاسئلة تشكيلا تاما كما كان الخط كبير لتسهيل القراءة , لكي لا يستهلك وقتا طويلا في فك الترميز. قمنا بتطبيقه جماعيا بحيث يقدم الاختبار لكل تلميذ على حدى و نطلب منه قرائته قراءة صامتة و الاجابة على الاسئلة التي تليه .

*تصحيح الاختبار تمنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة و تمنح درجة 0 للإجابة الخاطئة او المتروكة او فيها اكثر من اختيار

-في المرحلة الاولى نحسب عدد الاجابات الصحيحة او الخاطئة الخاصة لكل تلميذ , ونضع النتيجة النهائية في اسفل الورقة, ثم في

المرحلة التالية نقوم بحساب الاجابات حسب المستويات الاربعة (انظر الملحق رقم 5)

نرمز للمستوى الحرفي م ح

المستوى الاستنتاجي م س

المستوى التقييمي م ت

المستوى الابداعي م ب

وبذلك تصبح تلميذ درجة لكل مستوى .

7)حساب زمن الاختبار

قمنا بحساب زمن الاختبار بتسجيل زمن اسرع تلميذ و زمن ابطئ تلميذ ثمقسمناه على 2 فكانت المعادلة كالاتي

زمن الاختبار = (زمن اسرع تلميذ + زمن ابطئ تلميذ)/2

وبعد تطبيق المعادلة اصبح زمن تطبيق الاختبار هو 60 دقيقة حيث كان زمن اول تلميذ انهى الاجابة في الاختبار في حوالي 50 دقيقة وكان زمن اخر تلميذ انهى الاختبار 70قيقة. د

8) الاساليب الاحصائية للتقويم

لقد تم الاعتماد على العديد من الاساليب الاحصائية , قمنا باستخدام الرزنامة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS , وكذا النسب المئوية , ومعامل الارتباط PERSSON

خلاصة الفصل

لقد قمنا في هذا الفصل بتوضيح المنهجية المتبعة في هذه الدراسة من حيث المنهج المتبع , وكيفية اختيار العينة و خصائصها , و دراسة الخصائص البسيكومترية لاختبار الفهم القرائي المقترح , كما تعرضنا لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي سمحت لنا بالتاكد من

صـدق و ثبـات هـذا الاختبـار , وسـنقوم فـي الفصـل المـوالي بعـرض النتائج التي توصلنا اليها لتفسيرها و مناقشتها.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة

نتائج البحث

تمهيد الفصل

سنتناول في هذا الفصل النتائج التي توصلنا اليها من خلال تطبيقنا لاختبار الفهم القرائي على عينة البحث المتكونة من اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين , حيث حاولنا التعرف على مستوى الفهم القرائي لديهم , وبعد حصولنا على النتائج قمنا باستخدام الرزم الاحصائية SPSS وكذا النسب المئوية و فيما يلي سنعرض مجموعة النتائج التي توصلنا اليها كما نقوم بمناقشتها .

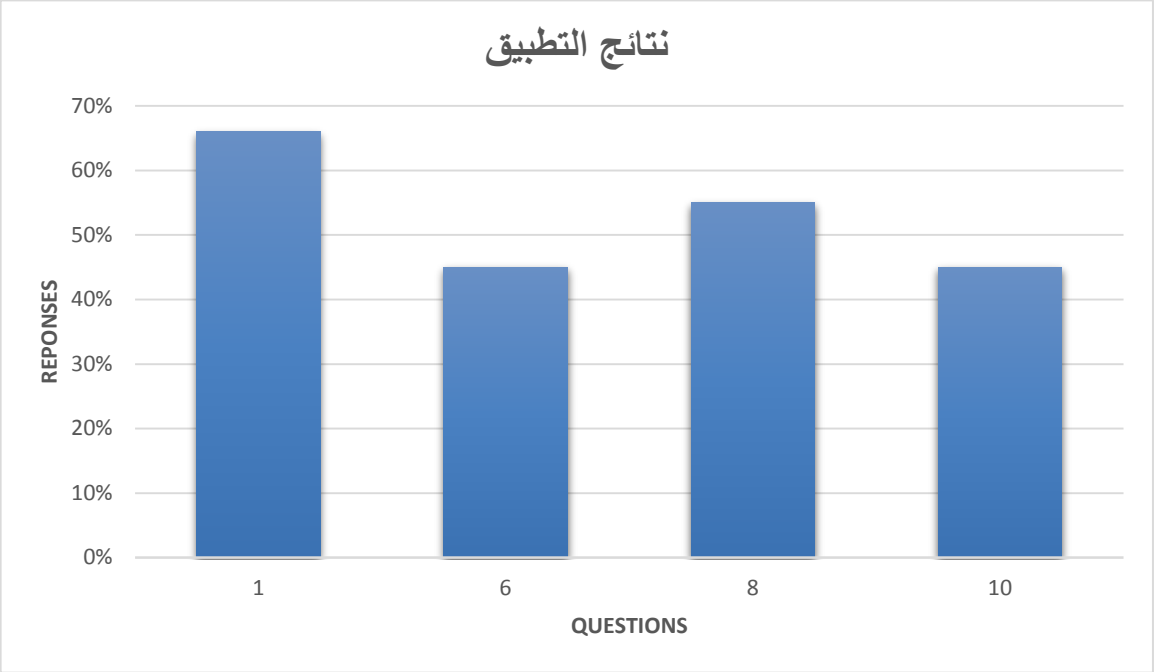
1)عرض ومناقشة نتائج الفرضية الاولى:

لتأكد من صحة الفرضية الاولى التي مفادها ان مستوى الفهم القرائي لنص مكتوب لدى اطفال مصابين بعرض داون متمدرسين هو المستوى الحرفي , اي المستوى الاول في ترتيب المستويات الاربعة, قمنا بحساب النسب المئوية لكل مستوى و النسب المئوية لكل سؤال , فجات النتائج موضحة في الجدول الاتي :

جدول رقم(7): نتائج بنود اختبار الفهم القرائي.

المستويات	رقم السؤال	النسبة المئوية	النسبة المئوية الكلية
المستوى الحرفي	1	%59.18	%49.36
	6	%42.10	
	8	%58.22	
	10	%45.34	
المستوى الاستنتاجي	2	%35.24	29.45%
	3	%30.10	
	7	%29.22	
	9	%32.10	
المستوى التقييمي	4	%20.22	%15.18
	5	%15.18	
	11	%10.24	
	13	%10.02	
المستوى الابداعي	12	%10.33	%9.15
	14	%9.20	
	15	%5.14	
	16	%5.22	

يتضح من خلال الجدول اعلاه ان النسب المئوية للاجابات الصحيحة قد تراوحت بين 59.18% و5% , فحين بلغت النسبة الكلية للنجاح 46.35% .وقد تحصلنا في المستوى الحرفي على اعلى نسب للاجابات الصحيحة حيث تراوحت بين 59.18% 45.34% , والرسم البياني رقم (1) يمثل نتائج هذا التطبيق,



الرسم البياني رقم (1) يمثل نتائج تطبيق الاختبار في البند الخاص بالمستوى الحرفي

فكان للسؤال الاول الخاص بذكر الحيوانات المذكورة في النص ,وبذلك التعرف على ابطال احداث النص فكانت نسبته عالية , لانهم تمكنوا من التعرف على الاجابة الصحيحة التي كانت موجودة في النص , بالرغم انهم بذلوا جهد في البحث عنها, وذلك ما استنتجناه من مدة قراءة النص و محاولة التعرف على الكلمات

اما بالنسبة للسؤال السادس اين طلبنا من التلاميذ تحديد المؤكولات التي اعدها فار المدينة لصديقه فتحصلنا على نسبة 42.10% وهي نسبة دون الوسط ويمكن ان نرجع ذلك الى ان العبارات جديدة ولم يتطرقوا اليها من قبل وهذا ما يشير اليه الباحث سميث ان القارئ الماهر هو من يصل الى ربط بين ما تحصل عليه من معلومات مشتقة من النص وبين التي تكون لديه من خلال خبراته السابقة في الحياة , فهذا ما يعرقل الفهم , فالاطفال الذين يقرؤون بسرعة يفهمون , و الاطفال الذين يقرؤون بالتقطيع أي جزئيا , تشوه الصورة الصوتية للكلمة , مما يتطلب تدخل عمليات معرفية عليا (كالذاكرة) للوصول الى التوافق و الربط الخطي الفونولوجي الذي اشار اليه سيمور , وقد يرجع ذلك ان الطفل المصاب بعرض داون يعاني من صعوبات في ادراكه البصري ,فهو يحاول اثناء القراءة البحث عن المؤشرات البصرية الخاصة بشكل الكلمة , نوع الحرف , حجم الكتابة , حيث تخزن هذه المعلومات الجديدة في سياقها الفضائي و الزماني بمعنى الزمن الذي تمت فيه هذه العملية , وهذا ما يوافق مستوى التعلم الاول لنموذج فريت (المستوى اللوغوغرافي) وبذلك فقد ترجع اجاباتهم الخاطئة الى عدم على الاحتفاظ بها في الذاكرة ثم استرجاعها وفيما يخص المهارات المراد قياسها في هذا المستوى كذكر الحقائق مثلا اخذت اعلى نسبة مقارنة بالمهارات الاخرى ويعني ذلك ان للوصول الى المعجم الدلالي يتم الا اذا كانت كل من (البصري الخطي الفونولوجي المنشط) . فحسب BONNET تنشط اثناء القراءة بعض عناصر الذاكرة طويلة

المدى , انطلاقا من الوحدات المدخلة , ففي كل مرحلة من مراحل فك الترميز تنشط شبكة معينة من الذاكرة, وهنا يجب ان يؤخذ معنى الكلمة او الجملة على انه الجزء المنشط , والذي يتم بطريقة الية فعند قراءة الكلمة يتم تنشيط ما يقابلها في الذاكرة في بضع ثواني يتم ضبط السياق وبالتالي بناء معجم للكلمات و معانيها (BONNET .C 1992).

وهذا ما يمكن تفسير قدرة اغلب اطفال العينة الاجابة على السؤال الخاص بذكر الحقائق المتمثل في السؤال الاول والسادس و الثامن , لانهم قد تمكنوا من الاحتفاظ بالمعلومات الظاهرة في النص وغالبا ما يكون مصرح بها , كالاستدعاء من الذاكرة نوعا ما اسرع .

وفي هذا الاطار يرى كل من " مارين و لوغرو" ان الطفل المصاب بعرض داون يحاول قراءة النص , ثم التعرف على كلماته من خلال تنشيط الرمز الفونولوجي , هنا قد يكمن الاختلاف و هو في سرعة تنشيط الرمز الفونولوجي للكلمات المقروءة , مما يجعل معالجة المعلومات لفهم السياق تاخذ وقتا اطول , هنا يختلف فهم معاني الكلمات و ذلك حسب خاصيتها ,هل هي كلمات متداولة و مالوفة او كلمات غير مالوفة وجديدة تتطلب من القارئ تخمين معناها من خلال السياق الذي ووردت فيه , فمعرفة الكلمة شرط اساسي لفهم معناها .

اما بالنسبة لمهارة التعرف على الفكرة الرئيسية و الافكار الفرعية فتحصلنا على نسبة الاجابات الصحيحة 42.10% اي اقل من نصف تلاميذ

الـذين تمكنـوا مـن التعـرف علـى الفكـرة الرئيسـية التـي يـدور حولهـا الـنص , وهـم بـذلك يحـاولون الانتقـال مـن الكـل الـى الجـزء وهـو توجـه جشـتالطي محـظ , فهـم يجـدون بـذلك مـن الاسـهل التعامـل مـع وحـدات كليـة , ثـم الانتقـال الـى الافكـار الجزئيـة و الفرعيـة لموضـوع الـنص .(LE GROS .D 1992) فـانهم اسـتطاعوا اسـتخراج مضـمون الـنص مـن حيـث الفكـرة العامـة, امـا بالنسـبة لمـن اخفـق فيهـا فقـد يكـون السـبب الـى تشـتت الانتبـاه مـع العلـم ان هـذه الفئـة تعـاني مـن قصـور فـي الانتبـاه والقابليـة العاليـة للتشـتت ممـا يفسـر عـدم تركيـز علـى الافكـار الفرعيـة و محاولـة اسـتنباط الفكـرة العامـة التـي يدور حولها النص .

وفيمـا يتعلـق بالإجابـة علـى السـؤال الخـاص بترتيـب الاحـداث حسـب تسلسـها الزمنـي التـي بلغـت نسـبة 45.24% فهـي نتيجـة تبـين ان التلاميـذ وجـدوا صـعوبة فـي الاحتفـاظ بالأحـداث المـذكورة بتسلسـل المتمثلـة فـي السـؤال الثـامن الخـاص بمـن حـاول الامسـاك بالفـارين وكيـف تـم ذلـك وهـذا مـا ذهبـت اليـه عـدة دراسـات نـذكر منهـا دراسـة دومـون 2003 , بـابلانو 2000 , بلهوشـات 2015 ان هنـاك علاقـة بـين مهـارة ترتيـب الاحـداث حسـب تسلسـها الزمنـي وبـين الـذاكرة العاملـة فـي تنشـيط التمثـيلات الموافقـة لهـا علـى مسـتوى الـذاكرة طويلـة المـدى , فهـي تسـاهم بـدورها فـي مسـاعدة الـذاكرة العاملة على الاحتفاظ المؤقت للمعلومة , وسنوضح ذلك في :

ذاكرة طويلة المدى ⟺ ذاكرة العمل ⟵ كلمة المقروءة

تمثيل طويل المدى تفاعل تمثيل قصيرة المدى

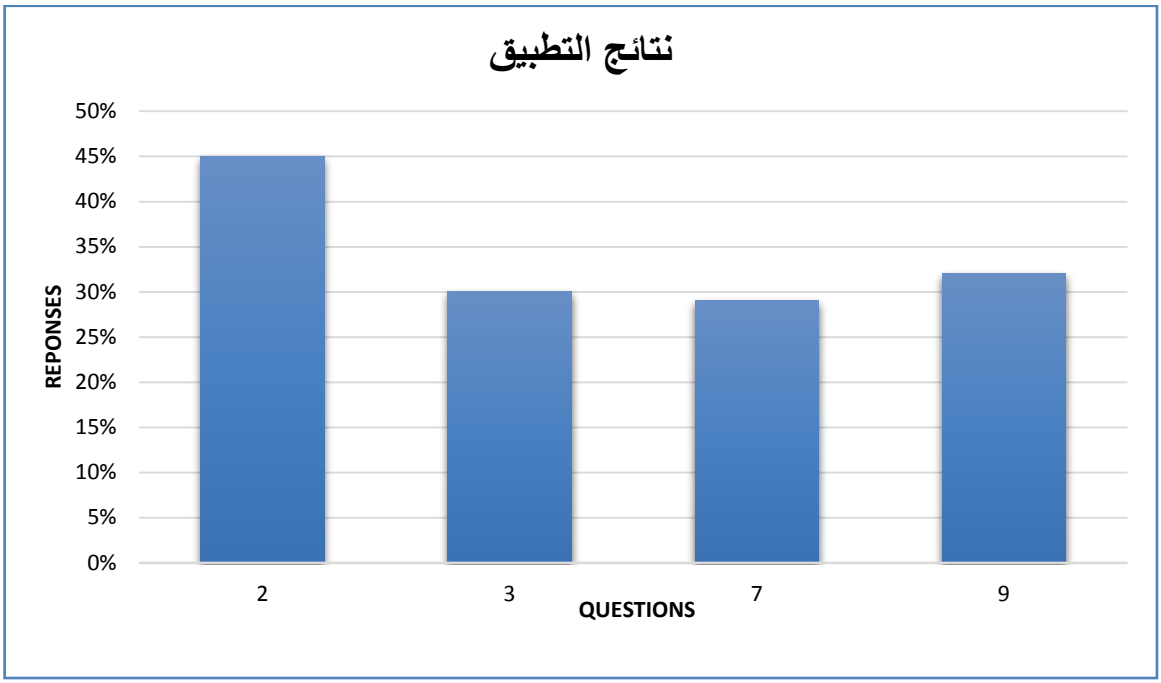
وهي نفس العلاقة التي اشار اليها بادلي في نموذجه على ان الاحتفاظ بالمعلومة البصرية من مستوى الحرف على مستوى السجل الفضائي المكاني , يعني ان حجم وحدة التخزين الفونولوجية تلعب دورا هاما في فهم المقروء , فعندما حاولو التلاميذ ترتيب الاحداث وجدوا صعوبة في استرجاع كل المعلومات من الذاكرة , فكلما كانت القدرة على التخزين و الاسترجاع اكبر كلما تحسن مستوى القراءة و الفهم , يمكن ان نرجع ذلك على ان الموضوع جديد لم يسبق لهم ان تناولوه فحسب لوغرو للخبرات السابقة دورا فعالا في التعرف و ايجاد المعنى لعبارات النص فهو يعرف الفهم القرائي بانه عملية تفاعل ديناميكي بين القارئ (خبراته السابقة) والنص ولقد رجح نواني 2007 ان المشكل الحقيقي هو تدني مستوى الوعي الفونولوجي للتلميذ حيث اشار الى ان الذاكرة نظام معرفي فعال ونشط يلعب دورا هاما في اكتساب اللغة و الفهم ,وحل المشكلات , فاذا تعذر على التلميذ التعرف على المكونات الصوتية للوحدات اللسانية والتلاعب بها بشكل واعي يؤثر ذلك بصفة مباشرة على عملية الفهم .

ويمكن القول ان التلاميذ المصابين بعرض داون بامكانهم الاجابة عن الاسئلة التي تقتضي ذكر الحقائق كما وردت في النص بصفة صحيحة , اي ان التلميذ في هذا المستوى يستهل الفهم من الاسفل الى الاعلى , اذ يرى اصحاب هذا النموذج حسب كينش 1949 , انه يمكنه الوصول الى المعنى من خلال فك

الرموز الكتابية و التعرف على الكلمات و قرائتها وبذلك يتحصل على المعنى الذي يكون موجود في المادة المكتوبة فاهم ما ساعد التلميذ لفهم المعنى هي القراءة الصحيحة للحروف و الكلمات المكتوبة في النص (العطوي 2014).وربط بما لديه من معلومات سابقة حول الموضوع , ولذا نرى انه من الضروري الاهتمام بهذا المكون الهام للفهم ,نظرا لدوره في اثراء المعجم الذهني اذ تفترض النماذج في علم النفس المعرفي ان الشخص يمتلك معجم داخلي يخزن فيه الكلمات والمعلومات التي يعرفها بصفة ثابتة , مما يسمح له بفهم وانتاج اللغة الشفوية و المكتوبة , فالتعرف على الكلمة المكتوبة في هذا السياق تتطلب اقامة علاقة بين تصور الكلمة و الوحدة المطابقة لها في المعجم الداخلي .(SERON .X 2004)ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول ان المستوى الحرفي يهتم اساسا بفهم المعنى السطحي للنص و الكلام المصرح به من طرف الكاتب فهو لا يحتاج الى جهد معرفي كبير و الى عمليات ذهنية معقدة وانما الى فك الرمز الكتابي و محاولة فهم الكلمات الموجودة في النص في اطار السياق الذي وردت فيه , وهذا ما اثبتته افراد العينة التي جاءت نتائجهم في هذا المستوى نوعا ما عالية مقارنة بالمستويات الاخرى ..

اما فيما يتعلق بالمستوى الثاني المستوى الاستنتاجي فقد تراوحت النتائج المتحصل عليها بين 35.24% و 30.10% وهي تعتبر نسبة قليلة فبالنسبة لمهارة تفسير عبارات النص المتمثلة في السؤال الثاني و الثالث فقد توصلوا الى اجابات صحيحة ذات نسبة 35.24% التي كانت تتمثل

في استنتاج ذهاب فار المدينة الى القرية و كذا توقفه عن الاكل , والمتمثلة في الرسم البياني رقم (2)



رسم بياني رقم (2) يمثل نتائج تطبيق اختبار في البند الخاص بالمستوى الاستنتاجي

كانت هناك صعوبة في استخراج و استنتاج هذه المهارة , رجح ذلك "لومبار" ان مهارة الاستنتاج تتطلب من التلميذ الاستعداد لمقارنة وادماج المعلومات الشخصية و المعلومات الاتية من النص وهذا المستوى يتطلب منهم قراءة معمقة لأفكار النص وقد يكون السبب الرئيسي راجع الى الطريقة التي يستخدمها المعلم اثناء تعليمه نشاط القراءة و الفهم دون التركيز على استخراج المعاني الضمنية التي لم يذكرها الكاتب واستنتاج العلاقة بين السبب و النتيجة والاكتفاء بالإجابة عن الاسئلة المباشرة .

فبالنسبة للمهارة المتعلقة بتفسير عبارات النص المتمثلة في السؤال السابع اي تساءلنا عن سبب هروب الفارين بعد الاكل فتحصنا على نسبة الاجابات الصحيحة 29.10% وهي نسبة ضعيفة , تدل على ان التلاميذ وجدوا صعوبة في تفسير بعض العبارات التي قد تكون صعبة او غير مألوفة لديهم , وفي هذا الاطار يمكننا التطرق الى دور المعلم في جعل التلميذ يطرح اسئلة من هذا النوع فانهم حسب ما لاحظناه في حصص التدريس لا يقوم التلميذ باستخراج هدف الكاتب واوجه التشابه و الاختلاف وقد يكون ذلك حسب "كوف مان" راجعا الى قصورا في عمليات الادراك بكل انواعها (الحسية والحركية و البصرية و السمعية) فهم بذلك لا يستطيعون التعبير عن الاسس العامة التي تربط بين الاسباب و النتائج المذكورة في النص

وفيما يخص السؤال المتعلق بمهارة استنتاج العلاقة بين السبب و النتيجة المتمثل في السؤال التاسع فقد بلغت نسبة النتائج الصحيحة 30.10% فهي نسبة ضعيفة تدل على ان مجموعة قليلة من التلاميذ الذين تمكنوا من ادراك هذه العلاقة ,لكنهم استغرقوا وقت طويل في ايجادها , اذ كانت حسبهم غير واضحة ومتداخلة فيما بينها , اي ان ليس هناك سببا واحدا يؤدي الى نتيجة واحدة , بل الى عدة نتائج وهذا ما اشار اليه "براون 2000" على ان القصور في التمييز و التصنيف لدى هذه الفئة هما السببان الاساسيان في جعل عملية الاستنتاج صعبة لان صعوبات التمييز تكون واضحة بين مختلف (الاشكال , الالوان ,الاحجام, الاوزان ...)

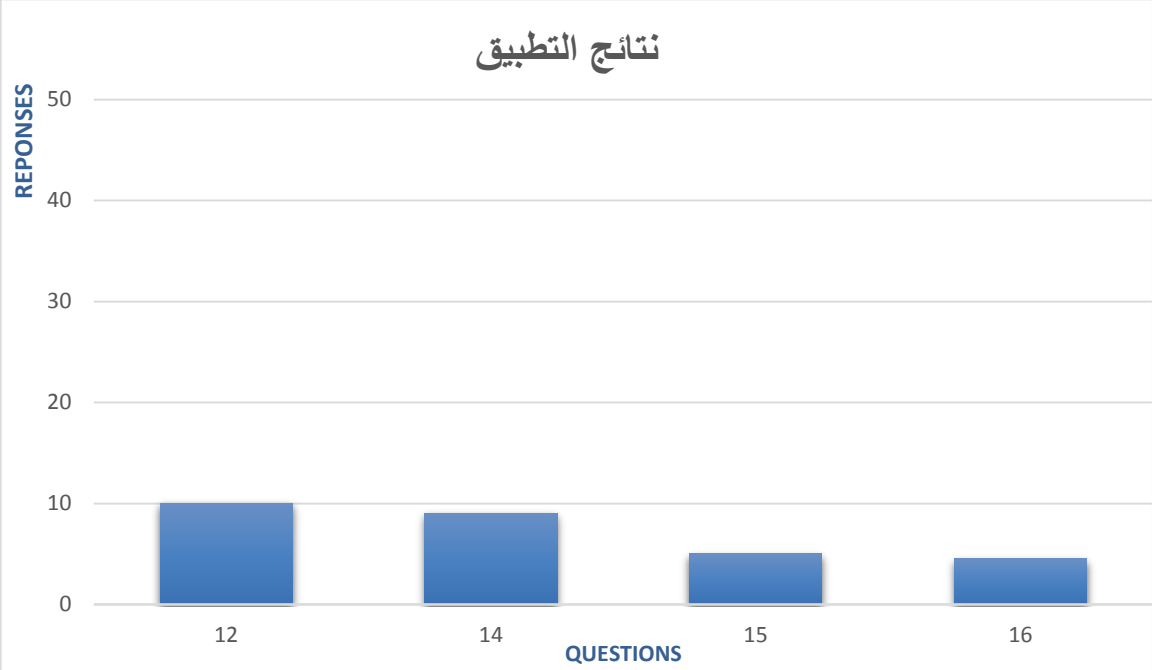
وعلى المستوى التقييمي فقد تراوحت الاجابات الصحيحة بين 20.22% و10.02% وهي نسبة ضعيفة جدا و الرسم البياني رقم (3) يبين نتائج اختبار هذا المستوى

الرسم البياني رقم (3) يمثل نتائج تطبيق الاختبار في البند الخاص بالمستوى التقييمي

,التي كانت تتمثل في الاسئلة الرابع و الخامس حيث اردنا الطلب من التلميذ اصدار احكام عن ماذا كان يقصده الكاتب و التمييز بين ما له علاقة بالموضوع و بين ما لا علاقة له به , وهذه النسبة تدل على ان معظم افراد العينة لم يتمكنوا من الاجابة عن الاسئلة احدى عشر و ثلاثة عشر التي كانت تتمثل في اعطاء الرأي الخاص حول احداث القصة وهذا

مؤشر على صعوبة هذا المستوى الذي يتطلب من التلميذ بلوغ مستوى اعلى من النضج المعرفي فقد اشار الباحث "روندال" ان المستوى التقييمي يتطلب تدخل كل الخصائص المعرفية (الادراك , الانتباه , التذكر, التفكير, التمييز , التخيل ...) التي تكون مضطربة عند فئة الاطفال المصابين بعرض داون , وهذا ما اكده الباحث " بلهوشات 2015" في دراسته حول القراءة و الفهم عند فئة المتخلفين عقليا فوجد انهم يعانون من اضطرابات و قصور في التمييز بين افكار النص و تفسير معانيها , علما ان القدرات النفسية و المعرفية , الحسية هي المصابة هذا ما يجعلهم غير قادرين على بلوغ المستوى التقييمي وقد اشار الباحث "غوسي" ان الطفل المصاب بعرض داون مشكلته الاساسية هو التأخر في ظهور الوظيفة الرمزية التي اشار اليها PIAGET في مرحلة الذكاء ما قبل العملي 2-7 سنوات , يرمز للأشياء بكلمات , كما يتعرف على مفهوم الزمان و المكان , وتتطور تلك الوظيفة الرمزية وتقوي العلاقة بين الدال و المدلول , وبذلك تتطور الصورة الذهنية , وتنمية التمثيل الداخلي للأحداث و الافعال و الاشكال ...وبذلك تتطور اللغة فيستعمل الرموز اللغوية (الشفوية الكتابية) و المعاني , يتعرف على المفردات مما يساعده في اثراء معجمه الذهني في مرحلة Le lexique mentale , وبذلك فان هذا التأخر يؤدي الى ظهور صعوبات في عملية التكييف , فكلما تعرض الطفل لمعطيات جديدة يحدث تغيير للتكيف مع المحيط عن طريق عمليتي الاستيعاب و الملائمة Legendre , Bergeront 1983

وفيما يخص المستوى الاخير و هو المستوى الابداعي اين كانت نسبة الاجابات الصحيحة 10.33% و5.23% وهي نسبة ضعيفة جدا والرسم البياني رقم 4 يبين نتائج تطبيق الاختبار في هذا المستوى ,



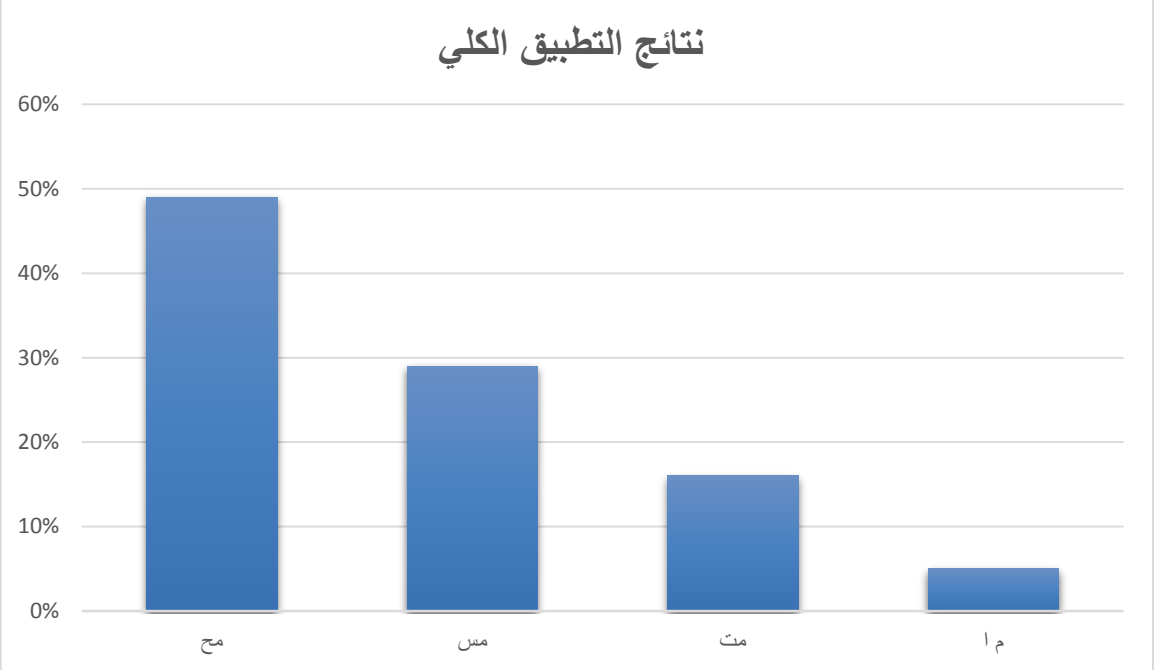
رسم بياني رقم (4) يبين نتائج التطبيق اختبار في البند الخاص في المستوى الابداعي

فقد ركزنا في البداية في الاسئلة المتمثلة في اعطاء و اقتراح حلول للمشكلات المعروضة في النص ثم محاولة التنبؤ بالنتائج التي كانت في الاسئلة رقم 12-14-15-16 وقد ركزنا في البداية في السؤال رقم 12 عن رأى التلميذ الخاص في الحياة في المدينة هل كانت سعيدة اما لا برر ذلك ثم حاولنا في السؤال رقم 15 اعطاء عنوان اخر للنص و في الاخير اعطاء مرادفات للكلمات التي كانت موجودة في النص فحسب النسب التي توصلنا اليها يمكن القول ان كل هذه المهارات المذكورة قد

تكون منعدمة , ففي هذه الاسئلة وجد التلاميذ صعوبات كبيرة في الاجابة عليها , فمنهم من اجاب : (لا اعرف) , (ليس لدي معلومات حول الموضوع) فحين قام البعض منهم بترك الاجابات فارغة , وما لاحظناه ايضا انه في السؤال المتعلق بالمرادفات فلم يبدلوا اي جهد في التفكير عن المرادفات المقترحة , فمنهم من اعاد كتابة نفس المفردات , وبالنسبة للسؤال رقم 15 الخاص بإعطاء عنوان اخر للنص فتوصلنا الى ان معظم افراد العينة اعادوا كتابة نفس العنوان , لقد فسر الباحث "لومبار" ان الاطفال المصابين بعرض داون لا يستطعون فهم الافكار المجردة , كما ان من خصائص تفكيرهم انه يدور حول "هنا و الان " , فهم يفشلون في اظهار التفكير الابتكاري و الابداعي الذي يتناسب مع عمرهم العقلي وهذا ما اكده " براون 2000" بانهم يعانون من قصور في التخيل , فهم بشكال عام ذوي خيال محدود , لان عملية التخيل تتطلب درجة عالية من القدرة على استدعاء الصور الذهنية و ترتيبها في سياق منطقي ذو معنى , فان هذا القصور يزداد بازدياد درجة الاعاقة وقد اوضحت دراسة "فايول" ان فهم النص في المستوى الابداعي يتطلب الفهم العميق للعبارات المتداخلة في النص و على القارئ البحث على المستوى الما وراء المعرفي بينت الدراسات قصورا كبيرا عند حالات التخلف الذهني على مستوى تحليل و معالجة المعلومة بشكل واعي , وصعوبة في استخدام استراتيجيات و مخططات لتخزين المعلومة , هذا ما يؤدي الى صعوبات التعلم و هذا ما

سماه الباحث بمصطلح "التخلف الما وراء معرفي " Déficience métacognitive

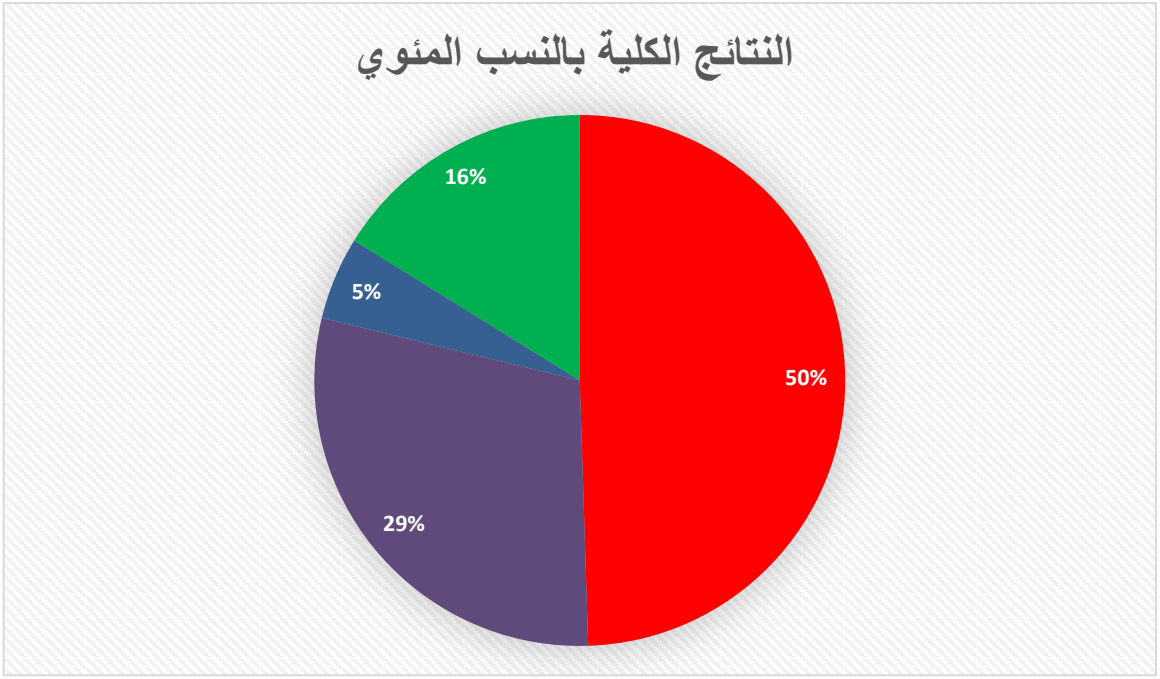
والرسم البياني رقم (5) يمثل النتائج التطبيق الكلي للبنود اربع مستويات



رسم بياني رقم (5) يمثل نتائج التطبيق الكلي لبنود المستويات الفهم الاربعة

و بذلك تم قبول الفرضية الاولى التي تنص على ان مستوى الفهم القرائي لنص مكتوب لأطفال مصابين بعرض داون متمدرسين هو المستوى الحرفي.

وفي ما يلي نبين من خلال الدائرة النسبية النسب المئوية الكلية لنتائج التطبيق لاختبار بنود المستويات الفهم القرائي الاربعة وهي



اللون الاحمر : المستوى الحرفي

اللون البنفسجي : المستوى الاستنتاجي

اللون الاخضر : المستوى التقييمي

اللون الازرق : المستوى الابداعي

2) عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

للتأكد من صحة الفرضية الثانية التي مفادها انه توجد فروق دالة في مستويات الفهم القرائي الاربعة لنص مكتوب لدى الاطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين , قمنا بحساب المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ في اختبار الفهم القرائي و ذلك في المستويات الاربعة, قمنا بتفريغ النتائج الاحصائية SPSS , طبقنا اختبار T للفروق فكانت النتائج موضحة كالاتي :

	العينة	العدد	المتوسطX	الانحراف المعياري	قيم T المحسوبة	مستوى الدلالة
م الحرفي	اطفال عرض داون	50	4.82	0.80	6.36	0.01 دالة
م الاستنتاجي	اطفال عرض داون 14-16 سنة	50	2.24	0.62	4.20	0.01 دالة
م التقييمي	اطفال عرض داون 14-16 سنة	50	1.65	0.40	2.10	0.01 دالة
م الابداعي	اطفال عرض داون 14-16 سنة	50	0.98	0.28	1.28	0.01 دالة

جدول رقم (6)يبين اختلاف المتوسطات الحسابية بين مستويات الفهم القرائي

يتضح من الجدول اعلاه ان هناك فروق بين المتوسطات الحسابية في المستويات الاربعة حيث بلغت قيم T في المستوى الحرفي 6.36 , في حين بلغت في المستوى الاستنتاجي 4.20 , و في المستوى التقييمي 12.10 و في المستوى الابداعي 1.25 عند مستوى الدلالة 0.01 وتبين هذه النتائج انه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات نتائج المستويات الاربعة في الاختبار , ففي المستوى الحرفي لم يجد التلاميذ صعوبة في الاجابة على الاسئلة لأنها كانت موضوعة بصورة واضحة يمكن استخراجها مباشرة من النص , و من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول ان اغلب التلاميذ اثناء تطبيق الاختبار كانوا قادرين على القراءة الصحيحة بطريقة سلسة , سليمة من الاخطاء , وهذا ما تأكدنا منه كخطوة اولى اننا طلبنا من كل واحد قراءة الحروف العربية بحركتها المختلفة فلم يجدوا صعوبة في ذلك هذا ما يؤكد انهم لا يعانون من اي مشكلة على مستوى التعرف على الحروف اي فك الرموز الكتابية للنص وهذه الخطوة كانت للتأكد فقط من ان كانت هناك مشكلة في مرحلة فك الرموز الكتابية وعليه فان التلميذ يلجا هنا الى البحث على الطريقة المناسبة للوصول الى الفهم .

وهذا ما جاء به كل من "كينش و ديجك" في النموذج الذي اقترحاه حول توضيح الفرق بين معنى البنية الشكلية او البناء الظاهري , ومعنى النص او مضمونه , فالأول يؤدي الى معالجة الكلمات , فحين الثاني يقود الى قاعدة النص , بمعنى مدلول المعلومات المحتوات في النص و المعاريف

الداخلية المنشطة من القارئ اثناء بناء المعنى , وبصفة اخرى فان لفهم النص يجب ان يقوم ببناء تناسق لتصوراته الذهنية (الافعال, الاحداث, الحالات ...) والتي تكون مترابطة فيما بينها فالطفل المتخلف عقليا يعتمد بشكل كبير على القراءة بالتماثل فالتعرف على الكلمات يكون على اساس قراءتها الاملائية اي انه يعتمد بشكل اكبر على المعجم الاملائي منه على عملية الربط الخطي الفونولوجي 1993 MORTON .اما فيما يخص مرحلة بناء الاستنتاجات هناك ربط بين مجموعة من المفاهيم في العبارات غير المفسرة في النص , اين لا يستطيع التلميذ المصاب بعرض داون الا بعد تنشيط المفاهيم المباشرة و الغير المباشرة تدخل في سيرورات معرفية عالية الدرجة فقدرة الانتباه و التركيز ضرورية للانمام بكل العناصر الموجودة في النص, فحسب "لومبار 1999" ان الطفل المصاب بعرض داون يعاني من قصور في القدرات المعرفية الضرورية لحدوث عملية القراءة , الفهم , الاستنتاج, التحليل و النقد وذلك في مختلف مستويات اللغة . وهذا ما يجعله غير قادر على تعلم القراءة بشكلها الكامل و الوصول الى مستويات الفهم الاخرى (الاستنتاجية , التقييمية و الابداعية) وبلوغ المستوى الذي يسمح له بفهم اللغة المكتوبة المحيطة به وبالنسبة لنتائج اختبار T للفروق , توصلنا ان هناك فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى التقييمي لمستويات الفهم القرائي للنص المكتوب , حيث انه لم يتمكن التلاميذ من تقييم ما يقرؤونه , ولا حتى اصدار احكام على احداث النص او افكار الكاتب المراد توصيلها من خلال عبارات

الـنص , صـعوبة فـي التمييـز بـين الحقيقـة و الـرأي الخـاص, وعـدم القـدرة علـى قـراءة مـا بـين السـطور و تقيـيم اهـداف الباحـث مـن خـلال العبـارات المسـتخدمة فـي الـنص, فأشـار بـذلك "مصـطفى الزيـات" ان اثنـاء القيـام بنشـاط القـراءة يحـاول القـارئ ان يميـز بـين المعلومـات التـي يعرفهـا سـابقا و المعلومـات الجديـدة المـذكورة فـي الـنص المكتـوب , فهـو بـذلك يحـاول تقيـيم فهمـه للمعلومـات فمـثلا يحـاول تعـديل خطواتـه فـي القـراءة , كمـا يزيـد مـن سـرعته او يقلـل منهـا , ومـن اصـحاب النمـوذج التفـاعلي "فـايول1990" يـرى ان المعنـى يكمـن فـي الـنص القرائـي و ففـي فكـر القـارئ معـا, فـالقراءة حسـب هـذا النمـوذج هـي عمليـة التفاعـل بـين خبـرات القـارئ و بـين المعـاني الموجـودة فـي الـنص , ولـذلك فقـد اكـد الباحـث "رونـدال" ان الوصـول الـى فهـم عنـد فئـة الاطفـال المصـابين بعـرض داون لا تتـوفر لـديهم كـل مهـارات القـراءة المتعلقـة بـالتعرف علـى الرمـوز و الكلمـات (المسـتوى الادنـى) مـن جهـة , ومـدا امتلاكـه لخبـرات حـول الموضـوع الـذي يسـرده الـنص مـن جهـة اخرى للوصول الى مستويات عليا للفهم (النقدية و الابداعية) .

وامـا فـي المسـتوى الاخيـر و هـو المسـتوى الابـداعي فكانـت نتـائج اختبـار T للفـروق تسـاوي 1.20 فهـي نتيجـة دالـة احصـائيا هـذا مـا يوضـح ان هنـاك فـرق كبيـر بـين المسـتوى الاول وهـو الحرفـي و المسـتوى الاخيـر و هـو الابـداعي, حيـث عنـدما طلبنـا مـن التلاميـذ اعطـاء عنـوان اخـر للـنص لـم يتوصـلوا الـى ذلـك لأننـا فـي الحقيقـة طلبنـا مـن التلاميـذ بنـاء تصـور دلالـي اخـر يناسـب المعنـى العـام للـنص وفـي هـذا المجـال نـذكر دراسـة " الاحمـدي

2012" التي هدفت الى تنمية قدرات و المهارات الابداعية للمتخلفين عقليا باختيار الانشطة التي تنمي التفكير الابداعي كاستعمال استراتيجيات حديثة تسمح للتلاميذ بطرح العديد من الاسئلة قبل القراءة و في اثنائها وبعدها .

نحن اذا بحاجة الى تعليم تلاميذنا المصابين بعرض داون بما يسمى القراءة الابداعية , لا نطلب منهم فك الرموز المكتوبة فقط بل نجعلهم مستوعبين ناقدين , محاولين التعمق في افكار النص , والتوصل الى علاقات جديدة وتوليد افكار وحلول للمشكلات .

وبعدما تأكدنا من خلال عرض و مناقشة و تحليل نتائج الفرضية الثانية فانه يمكننا قبول الفرضية الثانية التي تنص على ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مستويات الفهم القرائي الاربعة لنص مكتوب .وبذلك ان القراءة اذا عملية معرفية تستدعي مستوى من النضج الجسمي و المعرفي لا تتحقق بالشكل الكافي و المناسب عند حالات التخلف العقلي , اين لا يتعدى حاصل الذكاء لديهم 70 وفقا للتصنيف DSM5 فلكي يصل التلميذ الى المستوى الاخير (الابداعي) عليه ان يمتلك قدرات معرفية تسمح له بالمرور من المستويات الدنيا (الحرفي) الى العليا (الابداعي و النقدي) و بذلك يعد الفهم الهدف الرئيسي للقراءة .

الاستنتاج العام

فمن خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة والابحاث المقامة في هذا المجال سوآءا في الدراسات العربية او الاجنبية, وامانا منا بضرورة واهمية تعلم القراءة وفهمها , قمنا بدراسة الفهم القرائي لنص مكتوب عند فئة خاصة وهي فئة الاطفال المصابين بعرض دان متمدرسين , محاولة بذلك البحث و الكشف عن مستويات المختلفة للفهم القرائي المتمثلة في المستوى الحرفي الاستنتاجي التقييمي والابداعي . ونظرا لقلة البحوث و الدراسات التي اهتمت بدراسة الفهم القرائي عند فئة الاطفال المصابين بعرض داون فما لاحظناه في الدراسة الاستطلاعية من عدم اهتمام معلمي التربية الخاصة في المدارس الجزائرية بنشاط الفهم اثناء القراءة فينصب الاهتمام الاكبر على تعلم القراءة وفك رموزها فهدفهم الرئيسي هو الوصول بالطفل الى التعرف على الكلمات المكتوبة ومعانيها دون محاولة في تطوير اساليب التفكير وتنمية قدراته المعرفية العليا مما يجعل فهمه القرائي محصورا في المستوى الادنى, الا وهو المستوى الحرفي, مما جعلنا نتقبل الفرضية التي تنص على ان المستوى الحرفي هو مستوى الفهم القرائي لنص مكتوب لدى فئة اطفال مصابين بعرض داون , ويرجع ذلك

الـى كـون المعلومـات الـواردة فـي الـنص تكـون صـريحة ومباشـرة لا تتطلـب جهـدا كبيـرا مـن الطفـل للوصـول اليهـا , كمـا ان معلمـين يركـزون كثيـرا علـى الاسـئلة التـي تخـدم هـذا المسـتوى فتنحصـر المناقشـة بعـد القـراءة, حـول الاحـداث الموجـودة فـي الـنص وكـذا العبـارات و الكلمـات , دون البحـث فـي اعمـاق الـنص و دراسـة افكـاره الضـمنية , والهـدف الرئيسـي الـذي اشـار اليـه الباحـث .امـا فيمـا يخـص الفرضـية التـي تـنص علـى وجـود فـروق دالـة بـين المسـتويات الاربعـة للفهـم القرائـي , فقـد توصـلنا الـى وجـود فـروق بـين المسـتوى الحرفـي الاسـتنتاجي التقييمـي و الابـداعي , فنتـائج المتحصـل عليهـا مـن الاختبـار اكـدت ان الطفـل المصـاب بعـرض داون يكتفـي بالمعلومـات المصـرح بهـا فـي الـنص, فانـه يجـد صـعوبة فـي البحـث عـن مـا يقصـده الكاتـب و الـربط بـين مـا لديـه مـن معلومـات وخبـرات سـابقة ومـا جـاء بـه الـنص , والخـروج بالاسـتنتاج وتفسـير الحقـائق الـذي يعتبـر مـن المكونـات الاساسـية للفهـم القـرائ وفيمـا يخـص المسـتوى التقييمـي فقـد توصـلنا الـى وجـود ضـعف ملحـوظ , حيـث ان الاطفـال لـم يـتم التفريـق و التمييـز بـين مـا يـدور حولـه الـنص وبـين مـا لا علاقـة لـه بـه .وفيمـا يتعلـق بالمسـتوى الاخيـر

و هو المستوى الابداعي فقد توصلنا الى وجود نسبة ضئيلة من الاجابات الصحيحة , حيث كانت هناك صعوبة في اعطاء عنوان اخر للنص , وكذا التنبؤ بالنتائج و الوصول الى تقديم حلول للمشكلات المطروحة مما جعل معظم الاطفال يمتنعون عن الاجابة ولو بمحاولة بسيطة , ونستطيع تفسير ذلك على ان هذا المستوى الذي يعد من المستويات العليا للفهم القرائي الارتقاء في التفكير و الابداع اين تتدخل فيه مهارات معرفية عليا مما يصعب اطفال مصابين بعرض داون التوصل اليها.ومن بين الدراسات الحديثة التي اثبتت الدور الفعال للبرامج البيداغوجية العلاجية لتنمية قدرات الفهم القرائي لدى اطفال المتخلفين عقليا نجد دراسات بلهوشات 2016 التي قام بها في الوسط الجزائري اين اكد على دور حصص التدريب و التدريس هذه البرامج و الاستراتيجيات الحديثة في تحسين المستوى الاستنتاجي , التقييمي , والابداعي للفهم القرائي للنص المكتوب.

الخاتمة

حاولنا في هذه الدراسة التطرق الى مستويات الفهم القرائي للنص المكتوب عند فئة الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين البالغين من العمر بين 14-16 سنة, ونظرا لأهمية الفهم القرائي في العملية التعليمية التربوية , فما لاحظناه ان طرق التدريس تقليدية إذ انها تتعامل مع القراءة على انها عملية ادراك سريعة لما يقوله الكاتب هدفها الوصول الى المستوى الاول للفهم القرائي المتمثل في التعرف على الكلمات و معانيها وبذلك فك ترميزها , دون الاهتمام بالمستويات الاخرى كالمستوى الاستنتاجي و التقييمي و حتى الابداعي.

فقد تتطلب هذه المستويات الاهتمام بخبرات التلميذ السابقة و الاعتماد عليها في بناء خبرات جديدة , بحيث يحاول التلميذ اثناء القيام بنشاط القراءة تكوين مزيج من الخبرات السابقة و الخبرة الجديدة المكتسبة من الموضوع الذي يطرحه النص , وهنا تكمن صعوبة تكوين هذا المزيج عند فئة التلاميذ المصابين بعرض داون.

فقد توصلنا إلى أن التلميذ المصاب بعرض داون لقراءة اي كلمة وفهمها قراءة سليمة لابد له من ان يمتلك صورا ذهنية عن تلك الكلمات و الحروف المكونة لها , بحيث يرسم في ذهنه صورا , كالصورة الاملائية التي هي الرسم الاملائي الصحيح للحرف و الكلمة , ثم تليها الصورة الصوتية وهي النطق الصحيح للحرف ,ثم الصورة الدلالية التي تشير الى المعنى سواء كان معجميا او سياقيا ولا ننسى في الاخير الصورة الحسية التي تلعب دورا هاما عند فئة التلاميذ

المصابين بعرض داون اثناء محاولة فك الترميز للرموز الكتابية فهو يعطي اهتماما كبيرا للرمز المادي الذي يرافق الكلمة وهنا يكمن المشكل الحقيقي.

فالصعوبات التي تحدث لتكوين الصورة الذهنية للشئ, او ذلك التمثيل العقلي تعيق حدوث عملية الفهم بكل مستوياتها ,فالمستوى الاول اي الحرفي يتم تحديد المعنى الظاهر المصرح به ,وما يسمى ايضا بالمستوى السطحي للفهم القرائي , ففي هذا المستوى يتطلب الربط بين الكلمات و الجمل وفهم معانيها هنا يجب ان نركز على بساطة المهارات المستخدمة في هذا المستوى , هذا ما ادى الى ارتفاع الاجابات الصحيحة فيه.

اما بالنسبة للمستويات الاخرى يقوم التلميذ بمحاولة الاجابة الضمنية اذ تتطلب منه استنتاج و تفسير دلالة الكلمة فيالسياق الذي وردت فيه , ومحاولة تقييم ما قراءه وكذا ايجاد حلول للمشكلات المعروضة امامه في النص وتكون من ابداعه , فقد وجدنا صعوبات كثيرة ابتداءا من تحديد الفكرة الرئيسية للموضوع وصولا الى اعطاء عنوان رئيسي للنص .

ويمكن ان نرجح ذلك ان معظم التلاميذ المصابين بعرض داون يلجؤون الى القراءة بالتماثل , التي تعد في الواقع اشبه بالمرحلة اللوغو رافية التي تسبق التعلم الفعلي للقراءة , وذلك يعود حسب نظرنا الى الطريقة التعلمية التربوية المعتمدة مع هذه الفئة , تركز بشكل كبير على الطريقة الكلية , التي تسمح للتلميذ باكتساب عدد من الكلمات الاساسية التي تكرر في الكتب المدرسية , الا انها تحصرهم في هذه الحلقة ليس الا , ولا تمنحهم الية الربط الخطي الفونولوجي التي تسمح

بتطوير الطريقة المباشرة لاحقا. وفقا لما اشارت اليه كل من "فريت و سيمور " من جهة , ومن جهة اخرى يجب ان نشير الى البرامج التدريبية البيداغوجية الخاصة لهذه الفئة التي اعطت نتائج قيمة فيما يخص عملية تعلم القراءة و الفهم القرائي.

وفي الاخير يمكن القول انه يمكن تحسين و تطوير مستويات الفهم القرائي لدى التلاميذ المصابين, اين يتطلب ذلك قدرات معرفية عليا من جهة , وكذا الاستراتيجيات و الطرق و الانشطة التي تنمي المهارات الابداعية تكون لها مواصفات خاصة من جهة اخرى .

يجب ان لا ننسى دور المعلم في تحسين وتطوير مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ المصابين , فهو يلعب دورا في تعليمه و مساعدته في اكتساب مختلف المهارات , وادراكه لأهمية التفكير و الشجاعة في التعبير عن الرأي الخاص , تصبح بذلك اسسا تقوم عليها كل ممارسة تربوية, فالمعلم هنا يهيئ المناخ المناسب الذي يقوي الثقة بالنفس و حب التعلم , والمشاركة في مختلف النشطة التربوية للوصول به الى التفكير الراقي اي التفكير الابتكاري و الابداعي .

وكخلاصة لبحثنا هذا يمكن وضع بعض التوصيات التالية :

-تجاوز المفهوم الضيق للقراءة والمتمثل في انها عملية فك للرموز الكتابية , بل هي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ مع المقروء

-التركيز على اعداد برامج و مناهج تربوية لتعلم القراءة و مهاراتها تتضمن الاستراتيجيات المعرفية الحديثة المناسبة لفئة الاطفال المصابين بعرض داون (التخلف العقلي) , التي تثير التفكير بكافة انواعه (الناقد ,التأملي, الابداعي ...).

–اعطاء الاولية في حصص تدريس القراءة الى تحسين و تطوير مستويات الفهم القرائي كهدف رئيسي .

– استخدام في العملية التعليمية وسائل او مدعمات (بصري حسية او سمعية) اثناء النشاطات التربوية وذلك لتسهيل عملية التعلم .

يمكن القول ان هذه الدراسة محدودة لا يمكن تعميمها , لكننا نامل ان نكون قد فتحنا افاقا للبحث و التطرق الى متغيرات لم يتسنى لنا التحكم فيها , التي تفتح مجالا واسعا في البحث عن الطرق و الوسائل الفعالة التي تسمح بتطوير وتحسين مستويات الفهم القرائي لتلاميذ مصابين بعرض داون و التعرف اكثر على الصعوبات التي يعانون منها في المجال التعليمي و بذلك محاولة ايجاد حلولا لها.

قائمة المراجع باللغة العربية :

1- أندرسون ترجمة محمد صبري ورضا مسعد الجمال, (2007):علم النفس المعرفي و تطبيقاته , دار الفكر والنشر

2- الباري ماهر شعبان 2009 : فعالية استراتجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الاعدادية , جامعة عين شمس .

3- البجة عبد الفتاح (2003): تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية , دار الفكر , الأردن.

4- البجة عبد الفتاح (2010):أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و أدابها , دار الكتاب الجامعي , العين .

5- البصيص حاتم حسن (2011) :تنمية مهارات القراءة والكتابة , استراتيجيات متعددة لتدريس و التقويم , دمشق , سوريا .

6- بوحفص عبد الكريم (2005) :الإحصاء المطبق في العلوم الإجتماعية و الإنسانية , ديوان المطبوعات الجامعية .

7- التميمي محمود كاظم (2004) :علم النفس المعرفي , دار الصفاء للنشر , عمان .

8- تسيير مفلح (2007) :صعوبات التعلم , دار المسيرة .

9- جابر عبد الحميد (2001) :خصائص التلاميذ دوي الحاجيات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم , دار الفكر العربي.

10- جودت شاكر محمود (2013):الإتصال في علم النفس , دار الصفاء للطباعة و النشر والتوزيع .

11- حراشة ابراهيم محمد (2013):المهرات القرائية وطرق تديسها بين النظر ة والتطبيقية,جامعة جرش اليازوري.

12- راتب قاسم عاشور(2009) :المهارات القرائية و الكتابية,دار المسيرة.

13- الزيات فتحي مصطفى (1996):سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي و المنظور المعرفي,دار النشر عمان.

14- الزيات فتحي مصطفى (1998):صعوبات التعلم الاسس النظرية التشخيصية و العلاجية,القاهرة دار النشر للجامعات.

15- الزراع نايف (2014): الاعاقة الدهنية المفاهيم الاساسية و طرق التدخل,دار الفكر عمان.

16- عايد بن خالد الحبوب (2011):منهج التدريبات السلوكية و المعرفية للطلبة القابلين للتدريب من دوي الاعاقة العقلية,اليازوري.

17- عمرحسن عبد الباري (1999):القراءة وتعلمها,المكتب العربي للبحوث مصر

18- عمرحسن عبد الباري 1999: تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي مصر المكتب العربي الحديث

19- عليوات محمد عدنان 2007: تعليم القراءة لمرحلة رياض الاطفال في مرحلة الابتدائية عمان دار اليازوري.

20- عادل عبد الله محمد (2004):الاعاقات العقلية,دار النشر القاهرة.

21- فهيم مصطفى (1999):مهارات القراءة قياس و تقويم, القاهرة.

22- فضل الله محمد رجب 1999: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريب اللغة العربية عالم الكتاب مصر

23- نفس الباحث 1999 : الفهم عن القراءة مركز الاسكندرية عن الكتابة.

24- فراج عثمان لبيب (2002):الاعاقات الدهنية في مرحل الطفولة,الطبعة الاولى القاهرة

25- محمود محمد(1998):مكونات القراءة المنهجية للنصوص المرجعيات, المقاطع الاليات, الدار البيضاء الطبعة الاولى.

26- مراد علي عسى سعد (2006):الضعف في القراءة واساليب التعلم,جامعة الزقازيق دار الوفاء

27- وليد السيد احمد خليفة (2006):الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة (التخلف العقلي), دار الوفاء للطباعة و النشر.

28 - اليمني عبد الكريم (2009):استراتجيات التعلم و التعليم, دار النشر زمزم .

قائمة الرسائل :

29- ابريربشير2005:تواصل مع النص , اشكالات الفهم و القراءة الفعالة, مركز البحوث العلمية و التقنية لترقية اللغة العربية دار الهوما للطباعة الجزئر

30- بلهوشات كريم 2015:بروتوكولات بيداغوجي علاجي مقدم لتنمية قدرات فهم المقروء للأطفال المتخلفين ذهنيا , اطروحة مقدم لنيل الدكتوراه في الارطوفونية تحت اشراف نوني حسن

31- درفيل ياسمينة2005:دراسة الذاكرة الدلالية عند الاطفال المصابين بمتلازمة الداون, مذكرو ماجيستير في الارطوفونية اشراف بدرينة محمد العربي جامعة الجزائر.

32- دحال سهام 2004:دراسة و تحليل استراتيجية الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة تحت اشراف درقيني مريم جامعة الجزائر.

33- ساسي شيراز2007:دراسة اثر الترميز في التعرف على الكلمات في الذاكرة قصيرة المدى عند الطفل, مذكرة لنيل شهادة الماجيستر تخصص علم النفس اللغوي و المعرفي تحت اشراف بوحفص عبد الكريم.

34- الصامت الطاهر 2003:المعالجة المعرفية في القراءة ,دراسة عمليات الفهم للنص جامعة سيدي مجمد بن عبد الله فاز دكتوراه في علم النفس.

35- صياح منصور2006:الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي و التلاميذ العاديين .جامعة دمشق.

36- العطوي سليمة 2014: دراسة الفهم القرائي لنص مكتوب عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي .تحت اشراف الاستاذ قاسي علي اطروحة دكتوراه .جامعة الجزائر

قائمة المراجع بالغة الاجنبية :

37-AmericanPsychiatric Association DSM V	2003	**Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux**	Ed : Masson, Paris
38-Astoffi	1998	**L'école pour apprendre**	Ed : ESF
39-Baudet S, Denhiere G	1990	**Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes**	Ed : Glossa
40-Berbaum J	1997	**Développer la capacité d'apprendre**	Ed : USF
41-Bonnet C	1998	**Psychologie Cognitive**	Ed : Bréal
42-Boucebci M	1984	**Malade Mentale et Handicap Mental**	Ed : ENAL, Alger
43-Brin F, Courrier C	2004	**Le dictionnaire d'orthophonie**	Ed : Ortho Paris
44-Bronckart JP	2004	**Les gênes de la parole, langage**	Ed :Masson
45-Brunner J	1983	**Savoir être, Savoir dire**	Ed : PUF, France
46-Brunner J	1983	**Comment les enfants apprennent à parler**	Ed : Retz, Paris
47-Celeste B, Louras.F	2000	**Le jeune enfant porteur de trisomie 21**	Ed : Nathan
48-Chauveau G	2011	**Comment l'enfant devient lecteur**	Ed : Retz, Paris

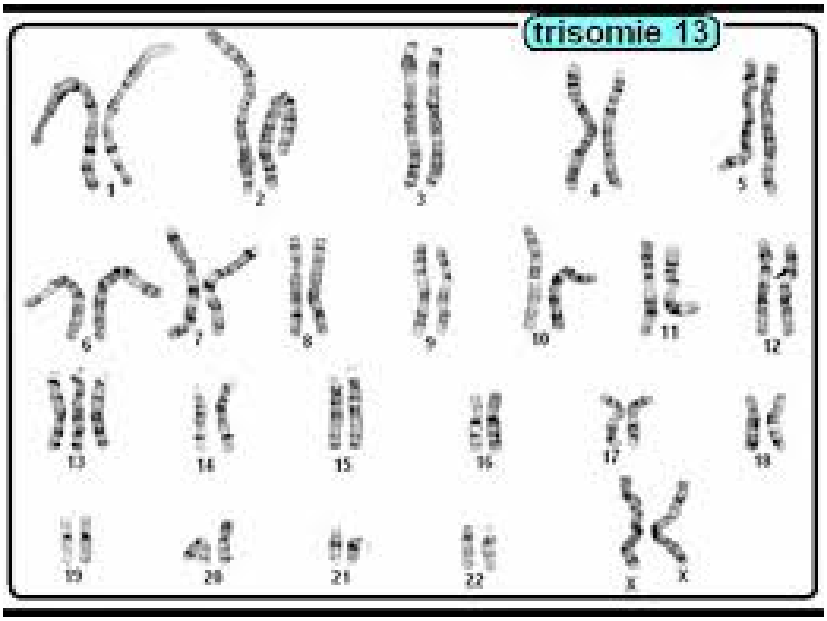
49-Clément C, Demont E	2008	**Psychologie du Développement en 20 fiches**	Ed : Dumond
50-Coirier P	1996	**Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes**	Ed : Colin
51-Costermans J	1998	**Les activités cognitives**	Ed : Deboek
52-Denhiere P, Baudet G	1992	**Lecture, compréhension de texte et science cognitive**	Ed : PUF
53-Eustache F, Lechevalier	1996	**La mémoire**	Ed : Boeck
54-Fabre M	1999	**Situations, problèmes et savoir scolaire**	Ed : PUF
55-Fayol M. et Al	1992	**Psychologie Cognitive de la lecture**	Ed : PUF, france
56-Foucambert J	1995	**L'enfant, le maître et la lecture**	Ed : Nathan
57-Gelbert	1996	**Lire, c'est vivre**	Ed : Odile Jacob
58-Ghigliore R, Richard JF	1995	**Cours de Psychologie, Tome 6 Processus et Application**	Ed : Dunod
59-Gil R	2006	**Neuropsychologie**	Ed : Masson, Paris
60-Golimant P	1998	**6 à 10 ans,Développement de l'intelligenceMaturation affective, de la découverte de la vie sociale**	Ed : Dumond

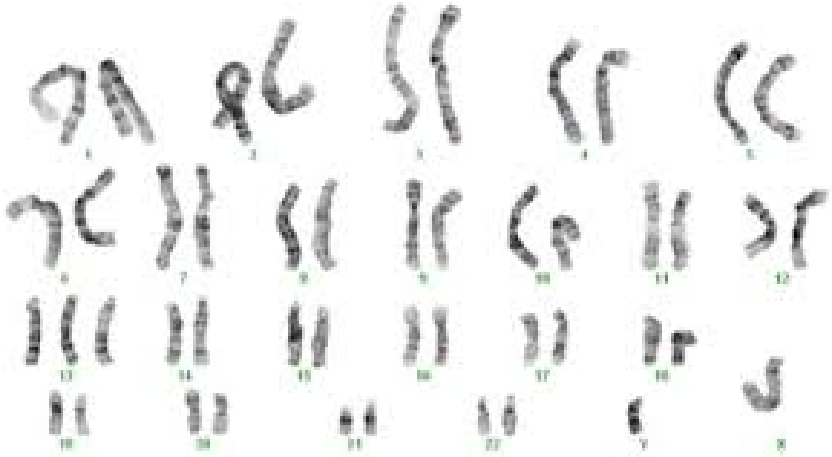
61-Guillent M	2000	**Trisomie 21, Aide et Conseil**	Ed : Masson
62-Hupet M	1989	**Lecture, écriture, et Dyslexie, une Approche Cognitive**	Ed : Delachaux et Nestlé, Paris
63-Kekenbosch C	1994	**La mémoire et le langage compréhension et mémorisation**	Ed : Nathan
64-Lambert JL, Rondal JA	1979	**Le Mongolisme**	Ed : Mardaga, Bruxelles
65-Lambert JL, Rondal JA	1982	**Questions et Réponses sur le Mongolisme**	Ed : La Liberté
66-Legendre MF, Bergeron	1983	**Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget**	Ed : Sarl ESKA
67-Leif J	1974	**Philosophie de l'Education Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation**	Ed : Delagrave
68-Lemaire P	1999	**Psychologie Cognitive**	Ed : Deboech
69-Les cahiers de l'UNADREO N°19	1990	**Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes**	Ed : Glossa
70-Lieury A	2011	**Psychologie Cognitive en 35 fiches**	Ed : Dumond, Paris

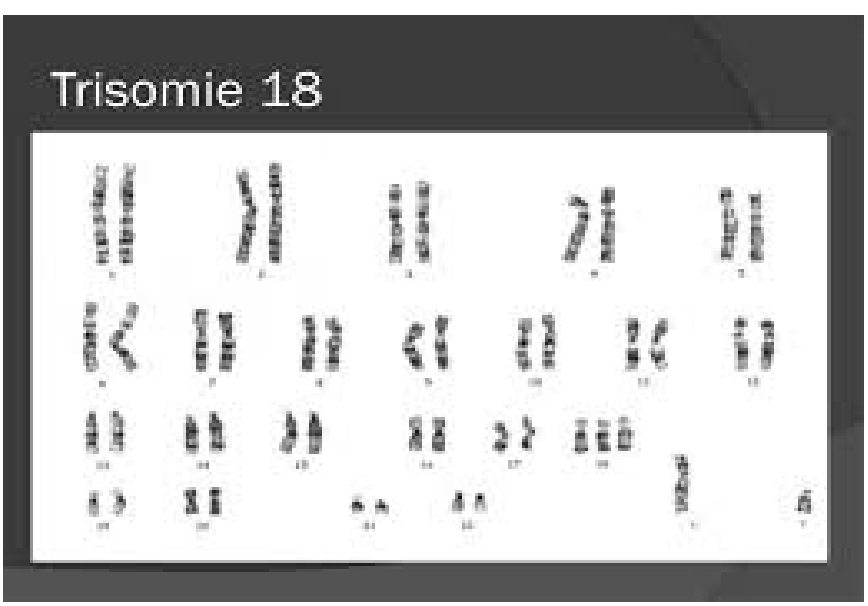
71-Lieury A, Coll	1996	**Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation**	Ed : Dunod
72-Lieury A, Fenouillet F	1997	**Motivation et Réussite scolaire**	Ed : Dunod
73-Noizet	1980	**De la perception à la compréhension du langage**	Ed : PUF
74-Nouani H	1994	**Conduites Langagières et norme scolaire**	Psychologie 4, SARP, Alger
75-Paul J	1992	**Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs**	Ed : ESF
76-Pialoux P	1975	**Précis d'orthophonie**	Ed : Masson, Paris
77-Reed KS	1999	**Cognition, théorie et application**	Ed : Boeck
78-Réthoré MO	2004	**L'annonce d'un handicap, 2ème journée d'étude, ANIT Alger**	
79-Richard	1998	**Les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions**	Ed : Colin
80-Rondal JA	1986	**Le développement de langage chez l'enfant trisomique 21**	Ed : Mardaga, France
81-Schwebel	1976	**Piaget à l'école**	
82-Seron X, Rondal J.A	2003	**Troubles du langage**	Ed : Mardaga

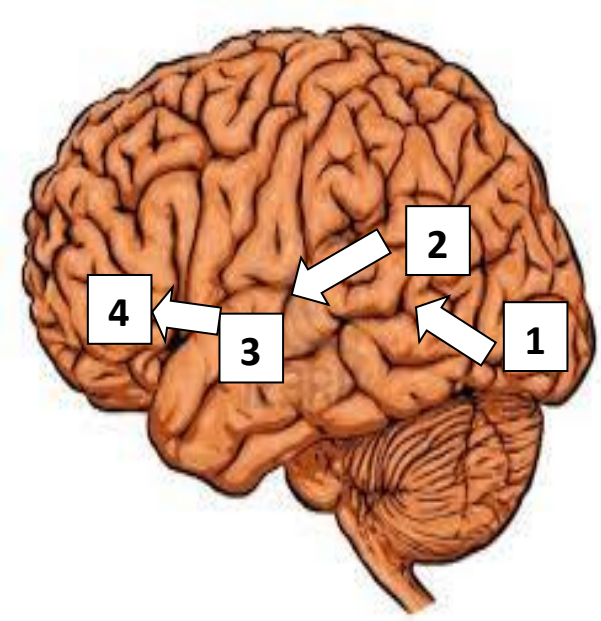
83-Seron X, Rossety	2006	**Rééducation cognitive**	Ed : Masson, Paris
84-Smith D	1976	**L'enfant trisomique, le Mongolisme**	Ed : Centurion
85-Sprenger C, Lacert P, Bechennec D	1995	**La médiation phonologique au cœur de l'acquisition et des difficultés de lecture/écriture**	Ed : Glossa N°49 (4,19)
86-Toraille R	1989	**L'apprentissage de la lecture**	Ed : Casteilla , Paris
87-Vanhout A, Estienne F	1998	**Les dyslexies, décrire, évaluer, expliquer**	Ed : Masson, Paris
88-Vecchi	1992	**Aider les élèves à apprendre**	Ed : Hachette
89-Weil A	1998	**L'homme cognitif**	PUF

الملاحق

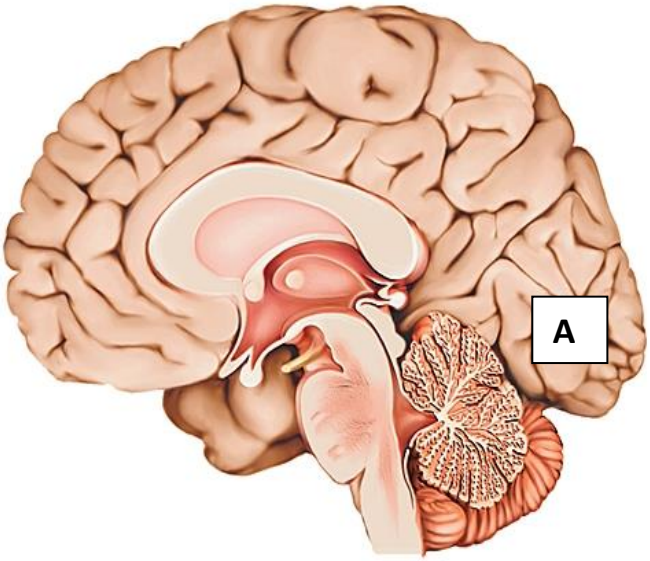

trisomie 13




Trisomie 18



الملحق 1.1 يوضح مسارات القراءة، التي تكون بشكل تتابعي حسب ديجرين:1 دخول الكلمة للمراكز البصرية القفوية،2التعرف على الحروف، 3التعرف على الشكل الفونولوجي،4 التعرف على الحركة النطقية المناسبة، هذا المخطط لا يتماشى مع التوجه الجديد الذي يشير إلى تدخل كل الوحدات بشكل متوازي (إملائي، فونولوجي، مورفوتركيبي، دلالي)



الملحق2.1 سمح إستعمال تقنية TEP من تحديد المنطقة القفوية الداخلية اليسرى **A** على أنها مكان التعرف على الحروف (ترميز إملائي)

-استمارة مدى ملائمة المهارات المراد قياسها لمستويات الفهم القرائي

جدول رقم (3)مدى ملائمة النص و الاسئلة لأطفال مصابين بعرض داون متمدرسين في الاقسام الخاصة :

الاسئلة	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات المقترحة
هل سيتمكن التلميذ من فك رموز النصوص بسهولة؟			
هل اسلوب الكتابة يلائم التلاميذ؟			
هل مستوى القراءة يلائم التلاميذ؟			
هل لغة النص تسمح للتلميذ بفهمها ؟			
هل عدد الكلمات ملائمة وهل هي مفهومة في السياق؟			
هل كلمات النص المألوفة لدى التلاميذ؟			
هل ملامح السياق تعين في فهم النص؟			

هل طول الجمل في النص مفهوم؟			
هل قواعد النحو المتعلقة بالجمل مصاغة بشكل مألوف لدى التلاميذ؟			
هل الضمائر و عوائدها واضحة ؟			
هل طول المادة المقروءة متدرجة من البسيط الى المعقد بحيث تسمح للتلميذ من فهمها ؟			
هل النصوص و الاسئلة تقيس فعلا مستويات الفهم القرائي المراد قياسها؟			
هل لدى التلاميذ المعرفة السابقة اللازمة لقراءة النص؟			
هل اهمية المعلومات واضحة للتلميذ؟			

هل المواضيع المقترح دراستها تثير اهتمام التلميذ ؟			
هل النصوص المختارة تثير دافعية التلميذ؟			
هل تتضح في النص علاقات السبب والنتيجة. وأهميتها؟			
هل ذكرت الفكرة الاساسية بوضوح في النص؟			
هل شرحت في النص الحداث على نحو كاف ؟			
هل التتابع الزمني في الاحداث واضح للتلاميذ؟			
هل الروابط بين الاحداث مشروحة للتلاميذ؟			
هل النمط التنظيمي للنصوص الحالية			

استعمل من قبل أي من خلال مقرر دراسي؟			
هل تظهر دافعية الشخصيات و استجابتهم وردود افعالهم جلية في النص؟			
هل صياغة الاسئلة واضحة؟			

جدول رقم (4) استمارة مدى ملائمة المهارات لمستويات الفهم القرائي:

المستويات	المهارات	مناسبة	غير مناسبة	التعديلات المقترحة
الحرفي	تحديد معاني واضداد الكلمات			
	ذكر الافكار الرئيسية و الافكار الفرعية			
	ذكر للأحداث حسب تسلسلها الزمني			
	ذكر الحقائق كما وردت في النص			
الاستنتاجي	استخراج التفاصيل الداعمة			
	استخراج اوجه الشبه و اوجه الاختلاف			
	استخراج الصفات المميزة للشخصيات في النص			
	استنتاج العلاقة بين السبب و النتيجة			
	تفسير عبارات النص			

	استخراج هدف الكاتب			
التقييمي	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ولا يتصل به			
	اصدار الاحكام على الظاهرة او الشخصية او الافكار			
	التمييز بين الافكار الثانوية و الافكار الرئيسية			
الابداعي	التنبؤ بالنتائج			
	وضع عنوان جديد للنص			
	اقتراح حلول للمشكلات المعروضة بالنص			
	كيفية التصرف في المواقف الجديدة			

جدول رقم (6) مستويات ومهارات اختبار الفهم القرائي للنص

المستويات	العبارات المناسبة	رقم الاسئلة
المستوى الحرفي	-ذكر الحقائق كما وردت في النص(1-6) -التعرف على الافكار الرئيسية و الافكار الفرعية(10) -ذكر تسلسل الاحداث حسب تسلسها الزمني(8)	10-8-6-1
المستوى الاستنتاجي	-تفسير عبارات النص(2) -استخراج هدف الكاتب(7) -استخراج اوجه التشابه و الاختلاف في النص(-استنتاج العلاقة بين السبب و النتيجة(3-9)	9-7-3-2
المستوى التقييمي	-التمييز بين الحقيقة و الرأي الخاص(4) -اصدار احكام نعلى الظاهرة .افكار او على النص(5-13) -التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا علاقة له.(11)	13-11-5-4
	-محاولة اعطاء عنوان اخر للنص.(15)	

المستوى الابداعي	-اقتـــــراح حلـــــول للمشـــــكلات المعروضة في النص.(14) -اعطـــــاء رأى خـــــاص بـــــالفكرة الاساسية في النص .(14) -تـــــدخل خبـــــرات ســـــابقة فـــــي الاجابة.(16) -تنبؤ بالنتائج.(12) -كيفيـــــة التصـــــرف فـــــي مواقـــــف جديدة.(12)	16-15-14-12
المجموع		16

فأر المدينة و فأر القرية

ذهب ذات مرَة فأر يسكن بمدينة من المدن لزيارة صديق له , كان يسكن بالقرية , فرحَب به وأعد له اطباقا لذيذة من قمح و حليب و خضر .

لما داق فأر المدينة اطباق الأكل , فسأله فأر القرية ما المشكلة يا صديقي؟

فقال له كيف ترضى بهده المعيشة, إنها معيشة الفقراء؟

فقال له انا أعيش حياة الأغنياء ,إن أتيت معي سأعَد لك عشاء فيه أطباق لذيذة ومتنوعة أحسن من أطباقك .

اقتنع فأر القرية بكلام صديقه , و دهب معه إلى المدينة وأثناء التجوَل في شوارعها , اعجب بالحياة فيها , ثم دخل الفأران بناية كبيرة , أين يسكن صديقه , و هناك أعدَ له أطباقا لذيذة فيها الكعك, العسل والجبن و الخبز , أكل فأر القرية بشدة وقال ما ألذَ هده الأطعمة وفجأة تسلَل قطَ إلى الغرفة , فلما راه فأر المدينة صرخ محذرا صديقه اهرب ,اهرب يا صديقي . ذهب الفأران إلى حفرة {جحر} قريب اختبأ فيه و كاد القطَ أن يمسك فأر القرية بأظافره.

التفت فأر القرية و قال كيف ترضى بالحياة في المدينة مع كل هدا الخوف و الرَعب.

الأسئلة

1)ما هي الحيوانات المذكورة في النص ؟

ا–البطة

ب–الخروف

ج–البقرة

د–الفأر و القط

2) لماذا ذهب فأر المدينة إلى القرية

ا–ليعيش فيها

ب–لشراء مأكولاته

ج–لزيارة صديقه

د–لقضاء عطلته

3)لماذا توقف فأر المدينة عن الأكل الدي قدَمه إياه صديقه؟

ا–لأنه ساخن

ب–لأنه شبعان

ج–لأنه أكل الفقراء

د–لأنه لا يحب القمح و الخضر

4)ماذا كان يقصد فأر المدينة بمعيشة الفقراء؟

ا–الأكل بسيط

ب–الأكل قليل

ج–الأكل غير متنوع

د – أ – ب – ج

5) ما الذي أعجب فأر القرية في المدينة؟

ا–الناس

ب–الشوارع والبنايات

ج–الحافلات

د – أ – ب – ج

6) ماذا أعد فأر المدينة لفأر القرية من مأكولات؟

ا–كعك وحلويات

ب–لحوم مشوية

ج–قهوة

د – أ . ب . ج

7)لماذا هرب الفأران بعد الأكل؟

ا– لأنهما شبعا من الأكل

ب– لأنهما دهبا لنوم

ج– لأنهما خافا من الظلام

د– طردهم القط و حاول الإمساك بهما

8) من حاول الإمساك بالفأرين؟

ا–الكلب

ب–القط

ج–الأرنب

ج–الخروف

9)هل أمسك القط بالفأرين؟

نعم

لا

10)أين اختبأ الفأران؟

ا–داخل الخزانة

ب–تحت الطاولة

ج–داخل الثلاجة

د–داخل حفرة

11) لماذا قرر فأر القرية العودة إلى قريته؟

ا–لأنه خاف من سكان المدينة

ب–لأنه أراد العيش في أمان

ج–لأنه خاف من القط

د – ب . ج

12) في رأيك هل كانت الحياة في المدينة سعيدة؟

نعم

لا

لماذا؟

13) ما يقصد فأر القرية بقوله { كيف ترضى بالحياة في المدينة مع كل هدا الخوف ...} ؟

ا–لم تعجبه المدينة

ب–لأنه خائف

ج–لم يعجبه الأكل

د–يحب قريته

14)لو كنت فأر أين تفضل العيش؟

ا–في القرية

ب–في المدينة

ج–الجبل

د–الصحراء

15)أعطي مرادفات الكلمات التالية:

معيشة الأغنياء

شهية

تسلل

معيشة الفقراء

16)أعطي عنوانا أخر للنص؟

وتكون الاجابات الصحيحة موضحة في الجدول كما يلي:

جدول رقم (7) مفتاح الاجابات للاختبار.

الاسئلة	الاجوبة
1	ب
2	ج
3	د
4	د
5	ب
6	ا
7	د
8	ا
9	ب

10	د
11	د
12	ب
13	ا
14	د
15	د
16	د