

جامعة البليدة 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلم التربية والأرطفونيا

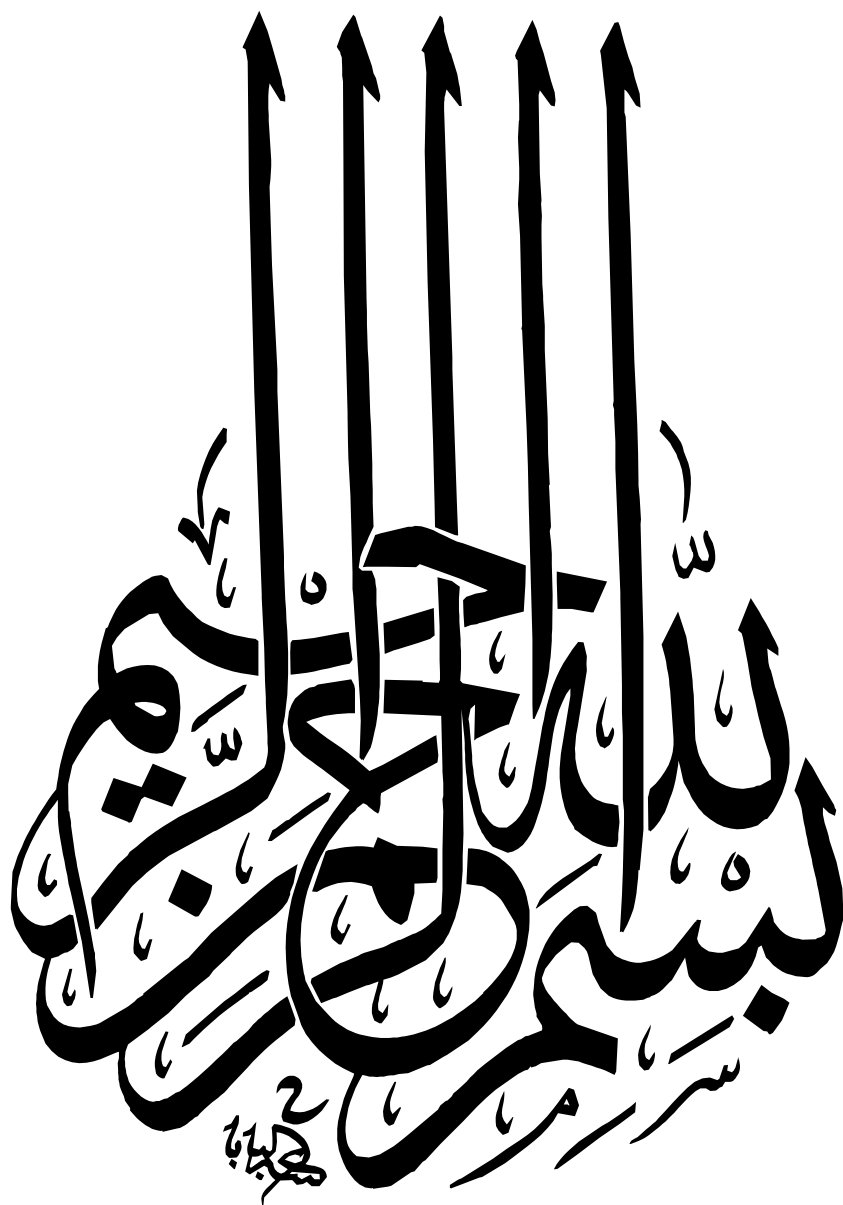
فاعلية برنامج علاجي قائم على نموذج استراتيجيات
المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تحسين الفهم
القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ
الذين يعانون من صعوبات القراءة (8-10 سنوات)

رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه علوم تخصص الأرطفونيا

إعداد الباحث
روني محمد

إشراف
أ.د. سميرة محمد ركزة
أستاذ علم النفس اللغوي

جويلية / 2024م



شكر ونفاق

بسم الله والصلاة والسلام على رسوله وعلى آله وصحبه، نحمد الله ونشكره حمداً يليق بجلاله وعظمته وسلطانه حمداً حتى يرضى وحمداً بعد الرضى، أن وفقنا لإكمال هذا العمل، متوجهاً بالشكر والعرفان للفاضلة المشرفة على هذا العمل (الأستاذة: سميرة ركزة) على دعمها المتواصل غير المنقطع في الإشراف على كل صغيرة وكبيرة من التفكير إلى التجسيد وهندسة هذا العمل بإشراف متميز لا تفيها الكلمات والعبارات، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

→ إلى الأفاضل الذين زادت فضائلهم بقراءة وتصويب هذا العمل وتحمل عناء القراءة (لجنة المناقشة الموقرة).

→ إلى الذين قدموا لي يد المساعدة في التحكيم أو تطبيق البرنامج العلاجي (الخبراء والمعلمين في الميدان التربوي والبحثي).

→ إلى الذين فسحوا لهذا العمل التطبيق التجريبي بكل تفاعل وانسجام (أعزائي التلاميذ عينة التجريب).

→ إلى من فتح لي مجال البحث والدراسة والانتماء إلى الحقل المعرفي الرائع (أسرة قسم الأروطونيا بجامعة البليدة) وأخص بالذكر الأستاذ الفاضل أمين جنان والأستاذة الفاضلة صام نادية.



فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
- شكر وتقدير	ب
- فهرس المحتويات	ج
- فهرس الجداول	و
- فهرس الأشكال	ز
- الملخص العربي	ح
- الملخص الإنجليزي	ط
- المقدمة	2
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1.1. اشكالية الدراسة	5
2.1. فرضيات الدراسة	10
3.1. أهداف الدراسة	11
4.1. أهمية الدراسة	11
5.1. مصطلحات الدراسة	12
6.1. الدراسات السابقة	14
7.1. التعقيب على الدراسات السابقة	23
خلاصة الفصل	23
الفصل الثاني: اضطراب القراءة (الديسلكيسيا)	
تمهيد	25
1.2. مدخل تعريفى عن عسر القراءة	25
2.2. العوامل المسببة لعسر القراءة	26
3.2. أنواع عسر القراءة	42

الموضوعات	الصفحة
4.2. منهجيات تشخيص عسر القراءة	47
5.2. عسر القراءة والفهم القرائي:	57
خلاصة الفصل	57
الفصل الثالث: الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي	
تمهيد	59
أولاً. الفهم القرائي	59
1.1.3. سيكولوجية القراءة	59
3.1.3. تعريف الفهم القرائي	59
3.1.3. العوامل المؤثرة في عملية القراءة	60
4.1.3. العلاقة بين اللغة والقراءة.	64
5.1.3. التطورات الفنولوجية للغة عند الطفل.	68
6.1.3. المهارات القرائية	77
7.1.3. خطوات الفهم القرائي	78
8.1.3. العوامل المؤثرة في عسر الفهم القرائي	80
9.1.3. مستويات الفهم القرائي	81
ثانياً. نضوب الأنا القرائي	93
1.2.3. ماهية الأنا	93
2.2.3. خصائص الأنا	94
3.2.3. وظائف الأنا	95
4.2.3. قوة الأنا	98
5.2.3. التفسير النظري لنضوب الأنا القرائي.	99
6.2.3. فاعلية الأنا في تحسين أداء القراءة.	100
خلاصة الفصل	101

الموضوعات	الصفحة
الفصل الرابع: إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة KWL	
تمهيد	103
1.4. الإطار المفاهيمي للبناء المعرفي في التعلم.	103
2.4. مهارات ما وراء المعرفة.	106
3.4. المواقف التجريبية لما وراء المعرفة.	107
4.4. تصنيف مهارات ما وراء المعرفة	108
5.4. مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة	108
6.4. استراتيجيات ما وراء المعرفة في الأرطوفونيا	110
7.4. استخدامات إستراتيجية K.W.L.H في الأرطوفونيا	113
8.4. علاج وتأهيل النطق بواسطة استراتيجية KWL	114
9.4. تطبيق استراتيجية KWL في البيئة العلاجية الأرطوفونية	115
10.4. برامج علاجية قائمة على (استراتيجية KWL) في تنمية الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي	123
11.4. شرح البرنامج العلاجي المُستخدم في الدراسة الحالية	129
الفصل الخامس: منهجية الدراسة وإجراءاتها	
تمهيد	130
1.5. الدراسة الاستطلاعية	130
2.5. الدراسة الأساسية	137
3.5. منهج الدراسة	137
4.5. مجموعة الدراسة	138
5.5. أدوات الدراسة	139
6.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة	143
خلاصة الفصل	144

الموضوعات	الصفحة
الفصل السادس : عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	146
1.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	146
2.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	148
3.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.	15
4.6. خاتمة واقتراحات الدراسة	156
- قائمة المراجع	158
- الملاحق	173

فهرس الجداول

الصفحة	فهرس الجداول
131	- جدول (1) يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية
138	- جدول (2) يبين عدد المجموعة التجريبية محل التجربة
139	- جدول (3) يبين طريقة تصحيح مستويات الفهم القرائي
140	- جدول (4) يبين المؤشرات القياسية لمقياس نضوب الأنا القرائي
141	- جدول (5) يبين دلالة الصدق البنائي لمقياس نضوب الأنا القرائي
143	- جدول (6) يبين خطوات تطبيق البرنامج العلاجي
146	- جدول (7) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الفهم القرائي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم النص) لدى المجموعة التجريبية.
148	- جدول (8) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات القياسين القبلي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية
150	- جدول (9) يبين عرض نتائج الفرضية العامة
152	- جدول (10) يبين دلالة الفروق بين متوسطات القياس البعدي والقياس التتابعي للمجموعة التجريبية في كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي.

فهرس الأشكال

الصفحة	فهرس الجداول
83	- شكل (1) يوضح التصنيف الأفقي لمستويات الفهم القرائي
93	- شكل (2) يوضح التصنيف الرأسي لمهارات الفهم القرائي
100	- شكل (3) يوضح البراديجم التفسيري لنضوب الأنا القرائي
137	- شكل (4) يوضح تصميم منهج الدراسة.
138	- شكل (5) يوضح تصميم قبلي-بعدي للمجموعة الواحدة.
147	- شكل (6) يوضح الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في بعد فهم الكلمة) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
148	- شكل (7) يوضح الفروق متوسطات القياسين القبلي والبعدي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي
151	- شكل (8) يوضح الانحدار الخطي لتأثير البرنامج العلاجي على كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي
151	- شكل (9) يوضح اختبار النموذج ومدى التحسن

فاعلية برنامج علاجي قائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من عُسر القراءة (8-10 سنوات)

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج علاجي قائم على نموذج استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من عُسر القراءة (8-10 سنوات)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم الدراسة وفق المنهج شبه التجريبي ذوي المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي وأُستخدم: (البرنامج العلاجي) إعداد الباحث، واختبار قبطان لقياس الفهم القرائي، ومقياس نضوب الأنا القرائي إعداد الباحث، وتم تطبيق الأدوات على عينة تجريبية (14) تلميذ يعانون من عُسر القراءة، تم تشخيصهم في المرحلة الاستطلاعية، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي لصالح القياس البعدي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى فهم الكلمة لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق دالة إحصائية في كل من مستوى فهم الجملة وفهم النص بين القياس القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من نضوب الأنا القرائي (الذهني والوجداني والموقف) لصالح القياس البعدي، كما توصي الدراسة أن يكون علاج جميع مظاهر عُسر القراءة ضمن دراسة حالة لضمان فاعلية العلاجات والتدخلات الأطفونية.

الكلمات المفتاحية: نموذج (KWL)- الفهم القرائي- نضوب الأنا- عُسر القراءة.



The effectiveness of a treatment program based on the KWL strategy model in improving reading comprehension and reducing reading ego depletion among dyslexic students (8–10 years)

Abstract:

The study aimed to determine the effectiveness of a remedial program based on the prior and acquired knowledge strategy model in improving reading comprehension and reducing reading ego depletion among students with dyslexia (8–10 years). A semi-automatic approach was used to achieve the objectives of the study. Experimental one-group experiment with pre- and post-measurement, using the treatment program prepared by the researcher, the captain's test to measure reading comprehension, and the Reading Ego Depletion Scale prepared by the researcher. The tools were applied to an experimental sample of 14 students with dyslexia who were diagnosed in the exploratory phase. The study found statistically significant differences at the 0.01 level between the pre-measurement and the post-measurement in both reading comprehension and reading ego depletion in favour of the post-measurement. There are statistically significant differences at the 0.01 level between the pre-measurement and the post-measurement in the level of word comprehension in favour of the post-measurement. There are no statistically significant differences in both the level of sentence comprehension and text comprehension between the pre- and post-measurements in the experimental sample. There are statistically significant differences at the level of 0.01 between the pre-measurement and the post-measurement in both readings of ego depletion—mental, emotional, and situational—in favour of the post-measurement. The study also recommends that the treatment of all manifestations of dyslexia be included in a case study to ensure the effectiveness of arthritic treatments and interventions.

Keywords: KWL strategy, reading comprehension, reading ego depletion, dyslexic





مقدمة الدراسة



مقدمة:

تعد عملية القراءة من أرقى العمليات الفكرية والعقلية، والنبراس لفهم المنطوق من خلال الدال والمدلول، فكانت أول آية نزلت على الرسول صلى الله عليه وسلم في سورة العلق: ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝٢ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝٣ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ كَلَّا إِنَّ الْإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنَ طَغْيَى ۝٦ أَن رَّاهُ اسْتَغْنَى ۝٧ إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الرُّجْعَى ۝٨ أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى ۝٩ عَبْدًا إِذَا صَلَّى ۝١٠ أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى ۝١١ أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى ۝١٢ أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى ۝١٣ أَلَمْ يَعْلَم بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى ۝١٤ كَلَّا لَئِنْ لَّمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ ۝١٥ نَاصِيَةٍ كَذِبَةٍ خَاطِئَةٍ ۝١٦ فليَدْعُ نَادِيَهُ ۝١٧ سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ ۝١٨ كَلَّا لَا تَطْعُهُ وَاسْجُدْ وَاقْتَرِبْ ۝١٩﴾ ويتكرر لفظ اقرأ مرة ثانية في السورة بقوله تعالى ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ﴾ وهذه دعوة مباشرة للإنسان أن يفكر ويقرأ ويستخدم العمليات العقلية والمعرفية.

إلا أن الفرد يواجه بعض المشكلات والصعوبات في التعلم، قد تكون نمائية أو أكاديمية أثناء القراءة، وتشير الإحصائيات يُعاني حوالي 1 من كل 10 أشخاص من عسر القراءة. و780 مليون شخص في العالم يعانون من عسر القراءة. حوالي 25% من البالغين يدرسون في المرحلة الابتدائية. نسبة (62%) الذين تسربوا من المدرسة بسبب صعوبات ومشاكل في القراءة.

ومن الناحية السيكلوجية فإن وجود صعوبة ونفور من المحاولات في أداء القراءة كقراءة نص جهرًا أو بطريقة صامتة يولد إحباط نفسي متكرر يتجسد في استنزاف الأنا وتشوه مفهوم الذات القرائي لدى الطفل الذي يُعاني من عُسْر قراءة نمائي، حيث تؤثر هذه الإحباطات على الصحة النفسية والمناخ التعليمي، حيث أن التلاميذ الذين هم من ذوي عُسْر القراءة تنخفض صحتهم النفسية الإيجابية، وتزداد مستويات القلق والاكتئاب ويتدنّى تقدير الذات مقارنة بأقرانهم العاديين.

للإشارة يوجد مجهود كبير من قبل الأَرطفونيين على المستوى الجزائر قاموا في سياق استباقي للدراسة الحالية بتناول موضوعات ذات صلة عسر القراءة والصعوبات معرفة القراءة والكتابة والتصورات الذاتية للأطفال والشباب، ففحوى هذه الأدبيات العلمية بينت أن الدراسات الكمية اشتغلت على دراسة صورة ومفهوم الذات لدى الذين يُعانون من

عسر في القراءة والكتابة وأن الدراسات الكيفية صب اهتمامها بالواقع الفمولوجي لهذه العينة من الناحية السيكلوجية وشكل قبول عملية التقييم الخاص باضطراب القراءة، ومجمل النتائج بينت أن عسر القراءة وصعوبات القراءة والكتابة تُعد أحد العوامل الكبرى في بناء صور ذات سلبية لدى التلاميذ، وكيف ينظر الآخرون إليهم على أنهم غير أذكىء أو عاجزين، أما من جهة كيف نبني تصورات ايجابية عندهم فقد بينت تلك النتائج أن هناك عدة عوامل منها (العلاقات الجيدة مع الأقران والآباء، والمواقف الإيجابية تجاه عسر القراءة والتنوع العصبي، والتكيف)

تأتي الدراسة الحالية لردم الفجوات العلمية بين الجانب الأطفوني والجانب السيكلوجي في ضوء مسلمة الارتباط بين الجهاز النفسي والجهاز المعرفي العصبي في سياق أطفوني علاجي متكامل.



الفصل الأول

الاطار العام للدراسة



- 1.1. اشكالية الدراسة
- 2.1. فرضيات الدراسة
- 3.1. أهمية الدراسة
- 4.1. أهداف الدراسة
- 5.1. مصطلحات الدراسة
- 6.1. الدراسات السابقة
- 7.1. التعقيب على الدراسات السابقة

1.1 إشكالية الدراسة :

يُعد الرصيد اللغوي وراثته لدى المُتعلّم بوابة المهارات الحياتية، وأي تعثر أو عسر في المدخلات القرائية يؤدي إلى شح ذلك الرصيد والثراء الواسع ضمن سلسلة التعلّمات المعرفية، فعسر القراءة هو إعاقة التعلّم مُشمّلة على العوامل البيولوجية والعصبية في الأصل وتتميز بصعوبات دقيقة، في التعرف على الكلمات وتهجئة الحروف وضعف في فك التشفير (International Dyslexia Association, 2002). حيث يُعاني التلاميذ من تدني القدرة على التهجئة والشعور بالتعقيد الصرفي، كما توجد أدلة كثيرة تشير أن التلاميذ ذوي عسر القراءة في جميع أنحاء العالم يُعانون من مشكلة التحكم في دقة قراءة الكلمات أو صعوبات حادة (Stevens & Vaughn, 2022, p:197).

ويكثر في صفوف المدارس الابتدائية العديد من مشكلات التعلّم والتعليم كعسر الكتابة وعسر القراءة، وقد تُعزى هذه المشكلات إلى عدة عوامل، ومن بينها المشكلات الأكثر شيوعاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مشكلة الفهم القرائي حيث بلغت نسبة التلاميذ الذين يعانون من هذه المشكلات من (58 %) إلى (60 %)، كما أن نسبة (51 %) من أخطائهم في القرائية تُعزى إلى تغير المعنى (الدال والمدلول).

ومن بين الأدبيات السابقة التي ركزت اهتماماتها البحثية نجد بحث " يالدريم وآخرون " Yildirim et Al (2010) والتي هدفت إلى الوقوف بدقة على مستويات الفهم القرائي والسمعي لدى تلاميذ الصف الدراسي الخامس الابتدائي في ضوء أنواع النصوص المقروءة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت الدراسة على أن التلاميذ المشاركين يفهمون النصوص السردية على نحو أفضل عندما يستمعون إليها أثناء قراءة المعلم لها. مقارنة بقراءتهم لها بشكل مستقل أو بالاستخدام النصوص المشروحة.

أما دراسة فضل الله (2001) فقد أجريت في دبي وهدفت إلى تحديد مستويات الفهم القرائي والمهارات التي يتضمنها كل مستوى، والتي يجب توافرها لدى المتعلمين بمراحل التعليم العام، للإجابة عن الأسئلة، وتصنيفها وفقاً لمستويات الفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن أن كتب اللغة العربية تستخدم أسئلة الفهم القرائي بصورة متنوعة تسمح بممارسة المتعلمين لمهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته . وفي الدراسة

التحليلية التي قام بها المالكي (2008)، وهدفت إلى التعرف على مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة ومدى مراعات النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة للمرحلة المتوسطة لتلك المهارات، والمستويات، وكشفت الدراسة عن مراعات النشاطات التعليمية، والتقويمية المتضمنة في كتب الدراسة بشكل عام لـ (35) مهارة في كل المستويات مع التفاوت فيما بينها، فقد قيس بعضها بنسب مرتفعة، وقليل منها بنسب متوسطة، وكثير منها بنسب منخفضة.

حيث تناولت العديد من الدراسات ظاهرة الفهم القرائي من الناحية العلاجية، حيث بينت العديد من هذه الدراسات القائمة على البرامج التربوية لعلاج مشكلة الفهم القرائي حيث نجد دراسة القليني (2000) وهي دراسات استهدفت بناء برنامج لتنمية الفهم القرائي والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى ثمانية مهارات تناسب تلاميذ الصف الخامس ابتدائي كما أثبتت البرامج المقترح فاعليته في تنمية تلك المهارات .

أما دراسة دير ونيل Dreyer & Neuland (2003) هدفت إلى استعراض تجربة تدريس استراتيجيات القراءة والفهم القرائي في إطار إحدى بيئات التعلم المدعومة بتكنولوجيا واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي، وأبرزت النتائج النهائية للدراسة فاعلية تدريس استراتيجيات القراءة والفهم القرائي في إطار البيئات المدعومة تكنولوجيا بأدوات التعليم الإلكتروني .

وبالاتساق مع توجه الدراسة السابقة في تفعيل دور التقنية في تدريس القراءة . أجرى العيسوي (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج العاكس الضوئي في تحسين السرعة والفهم القرائي، ووفر وقتاً في التدريس قياساً بالطريقة المعتادة وتتيح القراءة الفرص أمام القراء لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال وتقبل الخبرات الجديدة وتحقيق الثقة بالنفس، وروح المخاطرة في مواصلة البحث، وحب الاستطلاع، والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الكشف عن المجهول والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير والميل إلى البحث في الاتجاهات الجديدة، والإقدام نحو ما هو غير يقيني، وتخصص البيئة بحثاً

عن الخبرات الجديدة، والمثابرة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وليبئته (شحاتة، 1992: 55).

أما من بين المشكلات النفسية المركبة بين عسر قراءة وتكيف نفسي اجتماعي مع القراءة في الصفوف التعليمية نجد انعكاس ذلك على الأنا والذات القرائية وهذا كله يتحدد في المفهوم الذي وضعناه في الأطروحة بما يُسمى بنضوب الأنا القرائي وهو عبارة عن نمط من أنماط اللاتكيفية التي تحدث مع حالات عسر القراءة وهذا ما بينته دراسة Alyse Sukovieff, et al (2021) يعاني الأطفال (تتراوح أعمارهم من 9 إلى 12 عامًا) الذين يعانون من صعوبة في القراءة، وأن تجربة صعوبة القراءة تعتبر عامل خطر للتكيف الاجتماعي والعاطفي السلبي.

وهذا ما أشار اليه كل من Stevens & Vaughn (2022) يمكن أن تصبح القراءة تجربة محبطة للطلاب الذين يُعانون من عسر القراءة، مما يؤدي إلى نفورهم من مهام القراءة، وهذا يؤدي إلى ضعف اكتساب المعرفة الأساسية.

وينعكس عسر القراءة ومستويات الفهم القرائي على الطفل من حيث انخفاض الأنا القرائي Reading Ego Concept هو أحد أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي وناتج للعلاقات الداخلية بين ثلاثة مكونات هي: الكفاءة المدركة في أداء المهام القرائية المختلفة وإدراك الأنشطة القرائية بصفة عامة على أساس مستوى سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه المواقف القرائية. ويتضح ذلك في المثابرة والإنجاز والمجهود الواضح في القراءة، ويعد محددًا مهمًا للقدرة القرائية لدى الأفراد (Chapman & Tunme, 1997:279).

ويُعد مفهوم الأنا القرائي عنصر فعال في عمليات تعليمية لاحقة كالدافعية والتحصيل الدراسي ومن الدراسات التي وصفت ذلك فهدفت دراسة كان (Chan 1994) إلى بحث العلاقة بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي في مراحل دراسية مختلفة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود تأثير مباشر للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي عبر المراحل الدراسية المختلفة كما أسفر بحث تشيمان وتونمر (Chapman & Tunmer 1995) عن وجود ارتباط

موجب بين مفهوم الذات القرائي والتحصيل الدراسي عبر مراحل عمرية مختلفة، وأن مفهوم الذات القرائي يتأثر بدافعية الأطفال للقراءة، وكذلك نوعية الموضوعات التي يقرأونها، وبحث السرطاوى (1416هـ) إلى تعرف اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقة تلك الاتجاهات بمتغيرات الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية. وأشارت النتائج إلى أن معظم اتجاهات الطلاب نحو القراءة كانت إيجابية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة ترجع إلى الجنس والتحصيل والمرحلة التعليمية. بينما لم تظهر النتائج تغيراً دالاً في اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر المستويات الصفية في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، كما توصل تشبمان وتونمر & Chapman Tunmer (1997) إلى نموذج يجمع مفهوم الذات القرائي والدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، يتضح فيه وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات القرائي على كل من الدافعية للقراءة والتحصيل الدراسي، ووجود تأثير مباشر للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي؛ وأن جميع هذه المتغيرات تتأثر ببعض المتغيرات الثقافية والبيئية والمنزلية، وتبقى هاته الدراسات دراسات وصفية، أما دراسات التجريبية فقد أجريت العديد من الدراسات لزيادة مفهوم الذات القرائي والفهم القرائي في الكثير من الأبحاث لأهميته بمكان في السير التعليمي فقد استخدم ليو (1993)Liu أسلوب النماذج البنائية لفحص العلاقة بين الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر لمفهوم الذات القرائي على الدافعية للقراءة، ووجود تأثير مباشر لكل من الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي على التحصيل الدراسي.

وتوصل ميلر وميس Miller & Meece (1997) إلى وجود تأثير مباشر موجب لمفهوم الذات القرائية على الدافعية للقراءة، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي.

وهدف بحث وايفلد وجاثرى (1997) (Wigfield & Guthrie) إلى تعرف العلاقة بين الدافعية " الداخلية / الخارجية " للقراءة وكل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة. وأشارت النتائج إلى أن أكثر مظاهر الدافعية للقراءة انتشاراً بين التلاميذ كانت " حب الاستطلاع - التحدي - المشاركة - التعاون "، وجميعها لها ارتباطات موجبة بكل

من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو القراءة، وأن الدافعية للقراءة منبأ جيد للميول القرائية التي تتضح في نوعية ومقدار أو كمية القراءة.

وبحثت سويت وجاثرى (Sweet & Guthrie) (1998) إدراكات المعلمين لدافعية تلاميذهم القرائية، وكذلك علاقتها بالتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب بين إدراكات المعلمين لدافعية تلاميذهم القرائية ودرجة تحصيلهم الدراسي، وأن إدراك المعلمين لمظاهر الدافعية للقراءة يكون أكثر قوة ودلالة وفي الاتجاه المباشر للتلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة.

مما سبق يتضح أهمية مفهوم الأنا القرائي على ذات التلميذ، حيث يُعد تراجع مستوى الأنا القرائي إلى درجة النضوب والاستنفاد لدى ذوي صعوبات التعلم القراءة هو نتيجة للمحاولات الفاشلة والمتعثرة تُجَاه عملية القراءة على الاسترخاء الذهني أثناء القراءة ومن ثمة ظهور تشنجات وصعوبات قرائية، وهذا ما تفسره نظرية نضوب الأنا، على أن الخوف من الفشل هو السبب الرئيسي في ذلك، كما يمكن أن يضر بدوافعهم ومرونتهم النفسية، مما يؤدي إلى الأنا نضوب، إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت بعض الدراسات أن الخوف من الفشل هو العامل الأساسي كخوف التلميذ من أن يستمر الفشل في الازدياد، يتسبب في مشاعر سلبية، مثل انعدام الثقة. بناءً على نظرية نضوب الأنا، فإن المرونة المعرفية هي شرط هام في الأداء التنفيذي للتلميذ أثناء القراءة. بحيث يشير إلى قدرتهم على ضبط تفكيرهم والتغلب على أنماط التفكير التي توحى بالصعوبة والارتباك والخجل في القراءة الجهرية، والتكيف مع التعلّيمات الجديدة بدون خوف أو قلق (Zhang 2022, et al).

وحيث إن الثراء اللغوي يعتمد بصورة كبيرة على القراءة فإن تحسين مفهوم الذات القرائي يعتبر شيئاً مهماً، لأنه يُعنى بثقة الطفل في قدراته القرائية والتي تتضح في الكفاءة المدركة في القراءة، وعلى الصعيد الأروطفوني والعلاجي فإن استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) نموذج علاجي يراه الباحث جزء من الحلول العلاجية لصعوبة الفهم القرائي المرتبطة بنضوب الأنا القرائي. وهذا ما أشارت إليه دراسة Asma Alshaikh

(2023) أن هناك تأثير فعال لإستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تطوير الكفاءة الذاتية (الأكاديمية، والسلوكية، والاجتماعية).

وفي هذا الصدد تهدف الدراسة إلى اقتراح برنامج علاجي قائم على الإستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة ومدى فاعليتها في علاج عسر الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي. ومما سبق تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

السؤال الرئيسي:

هل للبرنامج العلاجي أثر في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في أبعاد الفهم القرائي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم النص) لدى المجموعة التجريبية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية؟.

2.1. فرضيات الدراسة :

أولاً : الفرضية العامة:

للبرنامج العلاجي القائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) أثر في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة.

ثانياً : الفرضيات الجزئية:

- الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في أبعاد الفهم القرائي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم النص) لدى المجموعة التجريبية.

- الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية.

3.1. أهداف الدراسة :

لكل دراسة علمية أهداف ومن بينها الدراسات الغالبة عليها الجانب التجريبي هي الدراسات الأرطفونية، وسنحاول تقديم اهداف إجرائية لعلاج مشكلة الدراسة وتحدد أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية :

- تقديم دراسة تجريبية تعطي حل عملي لعلاج المشكلات القرائية لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة.
- الكشف عن فاعلية برنامج قائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي.

4.1. أهمية الدراسة :

الدراسة تصب في البحوث التربوية التجريبية لظاهرة كانت ومازالت محل اهتمام البيداغوجيين عامة والأرطفونيين خاصة من حيث تشخيص آليات القراءة وفهمها وهذا ما تحاول الدراسة الحالية أن تقدمه من فوائد على الصعيد الأكاديمي الميداني والأرطفوني ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1- تزويد الممارسين الأرطفونيين ببرنامج علاجي قائم على السياق المعرفي يتجسد في نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة.

2- تتجلى أهمية الدراسة في كونها تتضمن جانب وصفي للمشكلة وجانب علاجي بحيث ستعالج الدراسة الحالية مشكلات لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة من زاوية علاجية تربوية.

3- كما تتوسط الدراسة وتتموضع وفق عدة اختصاصات وهي: (تخصص علم التدريس، تخصص صعوبات التعلم-تخصص الأرطفونيا- تخصص علم النفس

المعرفي-تخصص الإرشاد النفسي) وبالتالي فالدراسة تقدم علاج متعدد الاختصاصات في إطار واحد، كما تكتسي الدراسة أهمية الحداثة بحيث تعد الدراسة الأولى على حسب علمنا وفي حدود اطلاعنا.

4- تظهر أهمية الدراسة في كون أنها اهتمت بشريحة هامة وواسعة تخص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، إضافة إلى أهمية النتائج التي ستصل إليها هذه الدراسة في الأخير.

5- تظهر أهمية الموضوع من خلال استدخال مفاهيم جديدة كنضوب الانا القرائي وبناء مقياس لذلك وبناء مقياس للفهم القرائي يناسب التكفل الارطفوني الجزائري الثقافي والعملي.

5.1. مصطلحات الدراسة :

أولاً. البرنامج العلاجي :

البرنامج العلاجي هو مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة ، التي تسير وفق تسلسل منطقي، بهدف تقديم خدمة علاجية فعالة، وتتحدد خطوات أي برنامج من خلال الإطار النظري للمدرسة العلاجية التي سوف يتبعها المعالج، ويتحدد البرنامج العلاجي إجرائياً في الدراسة الحالية هي مجموعة من الخطوات المنظمة التي تهدف على علاج ببطء التعلم وفق نموذج تدريسي قائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) الذي يهدف إلى تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الانا القرائي لديهم.

ثانياً. الفهم القرائي Reading Comprehension :

يُعرف الفهم القرائي بأنه مجموعة من عمليات التفكير التي تحاول التعرف على الرموز المكتوبة والتي تبدأ بشرح الرموز المكتوبة وتنتهي بالقراءة الإبداعية (مجاور 1981، ص296) ويعرف عصر (1999) بأنه العملية التي تستخدم فيها الخبرات السابقة وملاحم المقروء لتكوين المعاني المفيدة لكل قارئ فرد في سياق معين (ص32) أما سعد (206) فيرى أنه عملية عقلية معرفية تقوم على مراقبة التلميذ لذاته ولاستراتيجياته التي

يستخدمها أثناء القراءة. ويتحدد مفهوم الفهم القرائي Reading Comprehension إجرائيًا بأنه: " تلك العملية العقلية التي يقوم بها التلميذ بالتفاعل مع موضوع القراءة و يتضمن مستويات متعددة تشمل مهارات (فهم الكلمة، فهم النص، فهم الجملة)، ويستدل على حدوث الفهم القرائي من خلال إجابات التلاميذ على الاختبار التحصيلي في مادة اللغة العربية المستخدم في الدراسة الحالية".

ثالثاً. نضوب الأنا القرائي Reading Ego Depletion :

هو عدم قدرة الفرد على ضبط مشاعر الخوف أثناء القراءة من خلال معرفته لمستواه القرائي، واحتفاظه بما يقوم بقراءته، ويتضح ذلك في استنزاف الأنا أو نضوبها Ego depletion، نتيجة صعوبة القراءة. (Chapman & Tumner, 1995). ويتحدد مفهوم نضوب الأنا القرائي Reading Ego Depletion إجرائيًا بأنه: " يُحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على أداة البحث المستخدمة في الدراسة الحالية الخاصة بتحديد مستويات نضوب الأنا القرائي والمتمثلة في نضوب الأنا القرائي الذهني والوجداني والموقفي "

رابعاً. استراتيجية نموذج (KWL) :

نموذج (KWL) طوّره دونا أوغل (Dona Ogle) عام (1986م) في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) في أمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة، يندرج هذا النموذج التدريسي تحت نماذج التعليم المعرفية. يتناول هذا النموذج تطوير القراءة النشطة (Active Reading) للنصوص المفهّرة والشارحة لمساعدة الطلبة في تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم . وهي إحدى استراتيجيات الاستيعاب القرائي والفهم القرائي.

خامساً. صعوبات القراءة :

تطورت أدبيات المفهوم بين مفهوم الصعوبة ومفهوم عسر القراءة حيث أصبح حسب الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات العقلية (DSM4) و (DSM5) يعرف بما يُسمى اضطراب القراءة (Reading Disorder) ومن أعراضه الإجرائية (صعوبة قراءة

الكلمات بشكلٍ غير دقيق أو ببطء، صعوبة في فهم معنى ما يقرأ، الصعوبات في التهجئة
صعوبات في التعبير الكتابي)

6.1. الدراسات السابقة :

أولاً. الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغير الفهم القرائي:

دراسة الزهراني (1994) بعنوان قياس مهارات الفهم في القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس في المرحلة الابتدائية لدى المملكة العربية السعودية " هدفت إلى بناء اختبار مهارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس ولتحقيق اهداف الدراسة قام الباحث ببناء إختبار مهارات الفهم في القراءة الصامتة تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (750) تلميذا وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها :ضعف الطلبة في مهارات الفهم في القراءة تسلسلا من الصف الرابع والخامس والسادس .

- دراسة جاب الله (1997) بعنوان " برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي " حيث هدفت الدراسة الى بناء برنامج لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبار موضوعي لقياس مستوى الطلاب في مهارات الفهم القرائي وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة .

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في إختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية .

- دراسة عبيد (1996) هدفت إلى تقويم أسئلة كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية في ضوء مهارات الفهم القرائي ومستوياته، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية التي ينبغي أن تعالجها كتب القراءة والأسئلة الصفية للمعلمين .

ثم خرجت الدراسة بأهم النتائج منها أن كتب القراءة لم تعالج مستويات الفهم الإستنتاجي والنقدي والإبداعي بشكل يتناسب مع الأهمية التي أعطيت له في المعيار .

دراسة المالكي (2009) هدفت إلى التعرف على مهارات الفهم القرائي، ومستوياته اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة، ومدى مراعات النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة للمرحلة المتوسطة لتلك المهارات، والمستويات، ولذلك توصل الباحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي، وقام الباحث ومختص آخر، كل على حدة، بتحليل عينة الدراسة (365) نشاطا تعليميا، وتقويميا وكان من نتائج الدراسة أنها حددت لتلاميذ المرحلة المتوسطة (45) مهارة للفهم القرائي، وكشفت عن مراعات النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة للمرحلة المتوسطة بشكل عام لـ (35) مهارة في كل المستويات مع التفاوت فيما بينها، فقد قيس بعضها بنسب مرتفعة، وقليل منها بنسب متوسطة، وكثير منها بنسب منخفضة .

دراسة عبد الوهاب (2007) هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى تحسين مستوى مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واستخدام الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين التجريبيتين ومجموعة ضابطة واحدة، بحيث تتدرب المجموعة الأولى في مجموعات تعاونية على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتتعلم المجموعة الثانية في مواقف الصف الدراسي المعتادة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مهام القراءة، وتتعلم المجموعة الضابطة مهام القراءة بالطريقة المعتادة في الصف الدراسي المعتاد وتكونت عينة الدراسة من (47) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، ثم توزيعهم على مجموعات الدراسة الثلاث . وقد استخدم الباحث أدوات الدراسة المكونة من : إختبار الذكاء غير اللغوي وقائمة التجهيز المعرفي وإختبار مهارات الفهم القرائي .

وتوصلت الدراسة إلى نتائج تشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية وفي المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي .

دراسة المنتشري (2008) توسعت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي وأعد قائمة بهارات الفهم القرائي، وصمم

إختبار قياس هذه المهارات، ثم تجريب هذه الدراسة على عينة من الطلاب بلغ عددهم (60) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط قسمت هذه العينة بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة وقد أثبتت الدراسة الأثر الإيجابي لإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهاراته على حدة .

وسعت دراسة جونج Jeong (2009)، إلى الوقوف على فاعلية استخدام استراتيجية التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (85) من تلاميذ الصف الدراسي الرابع من التعليم الملتحقين بثلاثة فصول دراسية مختلفة تتبع إحدى المدارس بكالوريا الجنوبية، ووزعت العينة على مجموعة تدرس باستراتيجيات التلخيص، ومجموعة التدريس بطريقة العرض المباشر، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، واستخدمت الاختبارات التحصيلية في الفهم القرائي للوقوف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة وأبرزت نتائج الدراسة فاعلية استخدام استراتيجية تدريس التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ المشاركين مقارنة باستخدام طريقة العرض المباشر، والطريقة التقليدية في التدريس وهدفه دراسة عبد الباري (2009) إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي، واختبار الفهم القرائي وطبق على عينة مكونة من (73) طالبا من الصف الثاني الإعدادي، ونوزعت تلك العينة على المجموعتين التجريبية، والضابطة وكشفت الدراسة عن فاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي .

دراسة Law (2011) هدفت إلى تحديد الدور الذي يلعبه الدعم المعرفي المقدم من المعلمين في زيادة دافعية تلاميذ المدارس الابتدائية للقراءة، وتعزيز مستوياتهم في الفهم القرائي واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستعانت بعينة عشوائية مؤلفة من (1056) من تلاميذ الصف الدراسي الثاني الملتحقين بإحدى عشر مدرسة ابتدائية مختلفة بهونج كونج (الصين)، وقد انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة في ضوء مقدار الدعم المعرفي (المرتفع- المنخفض) المقدم

من المعلمين، لزيادة دافعية تلاميذهم أثناء القراءة واستخدمت أدوات الإختبار التحصيلية في القراءة، واستبيان التعرف على مستويات الدافعية الداخلية والخارجية وفاعلية الذات لدى الطلاب المشاركين اعتماداً على التقارير الذاتية، واستبيان تحديد تصورات التلاميذ حول الممارسات التدريسية المستخدمة، إضافة إلى بطاقة ملاحظة الممارسات، والخبرات التدريسية للمعلمين، وما يقدمونه من دعم معرفي، وبين زيادة دافعية الطلاب، وأدائهم في الفهم القرائي .

دراسة القعطي (2002) سعت لمعرفة أثر استراتيجيات القراءة للدرس في استيعاب المقروء، وثباته لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالرياض واستخدم الباحث النهج شبه التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (18) طالبا تم اختيارهم من فصل واحد حيث أجرى عليهم أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار للإستيعاب، وآخر لمعرفة أثر إستراتيجية القراءة من أجل الدرس المعروفة ب (SQ3R) التي ابتكرها روبنسون في كتابة الدرس الفعال وقام الباحث بتدريس العينة التجريبية لمدة ثمانية أسابيع وأسفرت الدراسة في نتائجها عن فاعلية الإستراتيجية في تنمية الإستيعاب، وثباته لدى الطلاب .

دراسة ميروفورا وآخرون(2021) Myrofora,et al ، هدفت الدراسة إلى أثر اختيار النص على الفهم القرائي والشعور بالمتعة لدى الأطفال الذين يُعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) والذين لا يعانون، شملت العينة(92) من تلامذة الصف الرابع الملتحقين بالمدارس الابتدائية العادية في لندن،من الذين تتراوح أعمارهم بين(8-9)، تم إجراء المقارنة بين المجموعة التجريبية(اختيار النص) وبين المجموعة الضابطة(عدم اختيار النص)،وتم قياس الإنباه من خلال مهمة الأداء المُستمر للواقع الافتراضي(أخطاء الحذف، وزمن ردة الفعل)،وكذلك تقييمات المعلم، حيث أسفرت النتائج إلى زيادة استيعاب القراءة بشكل كبير،لايوجد أثر لإختيار النص في متعة القراءة لدى الأطفال الذين يُعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD)، وجود أثر لإختيار النص في متعة القراءة لدى الأطفال الذين لا يُعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD).

ثانياً: الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغير نضوب الأنا القرائي:

دراسة النبال (1994): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مصدر الضبط وكل من: قوة الأنا، العصابية، والانبساط، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (204) من طلاب وطالبات جامعة قطر، طبق عليهم كل من مقياس الضبط الداخلي - الخارجي لـ (روتر)، ترجمه (كفافي 1982)، ومقياس قوة الأنا لـ (بارون)، وعربه (كفافي 1982)، ومقياس العصابية والانبساط من اختبار (أيزنك 1991) للشخصية، أسفرت نتائج الدراسة عن ظهور فروق جوهرية بين عيني طلبة مصدر الضبط الخارجي في كل من قوة الأنا والعصابية، فضلاً عن ظهور فروق جوهرية بين عيني طلاب مصدر الضبط الخارجي والداخل على متغيري قوة الأنا والعصابية، وكذا ظهور فروق جوهرية بين عيني طالبات مصدر الضبط الخارجي والداخل على متغيري قوة الأنا والعصابية.

دراسة الضبع (2001): هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين المعاقين حركياً والعاديين من طلاب الجامعة في كل من متغير قوة الأنا، والمسؤولية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز، استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (164) طالبا من بينهم (82) معاقا، و(82) عاديا، طبق عليهم كل من مقياس قوة الأنا، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، واختبار دافعية الإنجاز للأطفال والراشدين لـ (عبد الفتاح)، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعاقين والعاديين في كل من متغير قوة الأنا، والمسؤولية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز لصالح العاديين.

دراسة سيشميشل وآخرون (2003) Schmeichel, et al: هدفت الدراسة إلى معرفة الأداء المعرفي ونضوب الأنا ودور الذات في التفكير المنطقي ومعالجة المعلومات الأخرى، حيث تم تناول الموضوع في ثلاث دراسات (1) و(2) و(3)، حيث بينت نتائج الدراسة الأولى أن هناك أثر لنضوب الأنا في خفض التفكير المنطقي والاستدلالي، وبينت الدراسة الثانية أن هناك أثر لنضوب الأنا في خفض مستوى الاستقراء المعرفي وفي اختبار المعرفة العامة لدى المشاركين في الدراسة، أما الدراسة الثالثة فقد بين وجود أثر

لنضوب الأنا في الحفظ واستدعاء المقاطع غير المنطقية، وكذلك هناك أثر على الفهم القرائي.

دراسة جودة وحجو (2005): هدفت الدراسة إلى التعرف على قوة الأنا لدى المرأة الفلسطينية، وتأثير بعض المتغيرات عليها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (450) امرأة، طبق عليهن مقياس قوة الأنا (فضة 2000)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في قوة الأنا تعزى لاختلاف طبيعة الدور الاجتماعي (أنسة_ متزوجة_ مطلقة)، وفروق تعزى لمتغير مكان السكن (مخيم_ مدينة_ قرية).

دراسة الشميمري (2006): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة قوة الأنا تبعا لبعض المتغيرات الشخصية (العمر - الذكاء_ التعليم_ المعاملة الوالدية_ الترتيب الميلادى)، وتبعا لبعض المتغيرات الاجتماعية (حجم الأسرة_ المستوى الاقتصادي والاجتماعي_ نوعية البيئة ريفية أو حضرية)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (120) فتاة، (60) منهن نزيلات بمؤسسة رعاية الفتيات، تتراوح أعمارهن بين (13_30)، و(60) منهن فتيات عاديات تتراوح أعمارهن بين (13_32)، طبق عليهن كل من مقياس قوة الأنا لـ (بارون 1950) وترجمه (كفاي 1982)، واختبار المصفوفات المتتابعة لـ (رافن)، ومقياس الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء لـ (صبحي 1975)، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين النزيلات والعاديات، لصالح العاديات، ولاتوجد فروق دالة إحصائيا بين النزيلات حسب متغيرات السن، ومستوى الذكاء، والترتيب الميلادى، وحجم الأسرة والمستوى الاقتصادي لها، والبيئة السكنية للنزيلة، بينما توجد فروق بين ذوات التعليم المتوسط والابتدائي، لصالح التعليم المتوسط، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا بين الاتجاهات الوالدية المنخفضة والمتوسطة، لصالح ذوي الاتجاهات الوالدية المنخفضة.

دراسة التميمي (2010): هدفت الدراسة إلى بناء مقياس قوة الأنا لدى الرياضيين، والتعرف على العلاقة بين قوة الأنا ومفهوم الذات الجسمية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل، استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية، طبقت الدراسة

على عينة يبلغ عددها (644) لاعبا من منتخبات جامعة المنطقة الشمالية، باستخدام مقياس قوة الأنا، ومقياس مفهوم الذات الجسمية (علاوي 1998)، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية مقياس قوة الأنا المبني من طرف الباحث، وكذا عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا، بين كل من متغير قوة الأنا ومتغير مفهوم الذات الجسمية لدى لاعبي منتخبات جامعة الموصل.

دراسة لعوامن (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور قوة الأنا في إزمان مابعد التناذر الصدمي لدى ضحايا حوادث المرور، استخدمت الباحثة المنهج العيادي، حيث طبقت الدراسة على ثلاث حالات، باستخدام الملاحظة والمقابلة نصف الموجهة، زيادة على تطبيق مقياس قوة الأنا لـ (بارون)، أسفرت النتائج عن أن الدرجة المنخفضة لقوة الأنا على مقياس بارون تؤدي إلى إزمان تناذر مابعد الصدمي لدى ضحايا حوادث الطرق من فئة الراشدين.

دراسة مقبل (2010): هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوافق النفسي وأبعاده وقوة الأنا، وكل من المتغيرات (عدد سنوات الإصابة بالمرض_نوع مرض السكري_مستوى الدخل_المستوى التعليمي_العمر_النوع)، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (300) مريض ومريضة، طبق عليهم كل من مقياس التوافق النفسي (شكير 2003)، ومقياس قوة الأنا (بارون) ترجمة (ناحية وموسى 1988)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوافق النفسي بأبعاده (الشخصي، الصحي، الأسري، الاجتماعي، والتوافق النفسي العام)، وبين قوة الأنا لدى مرضى السكري، وكذا عن وجود فروق دالة إحصائيا في قوة الأنا وكل من متغيرات (الدخل الشهري_المستوى التعليمي_الجنس)، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في قوة الأنا وكل من متغيري (عدد سنوات الإصابة_نوع الإصابة)، كما أسفرت عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين قوة الأنا ومتغير العمر لدى مرضى السكري.

دراسة الحياتي وصباح (2010): الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من السيطرة وقوة الأنا لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية بالأنبار، والفروق في المتغيرين تبعا لمتغير الجنس، والكشف عن العلاقة بين كل من قوة الأنا والسيطرة تبعا لمتغير الجنس،

استخدم الباحثان المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (256) مدرّسا ومدرّسة، أسفرت النتائج عن أن مستوى كل من قوة الأنا والسيطرة عال لدى كافة المدرسين، وعدم وجود فروق في كل من المتغيرين تبعا لمتغير الجنس، وكذا وجود علاقة ارتباطية طردية بين السيطرة وقوة الأنا لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية.

دراسة الخليل (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قوة الأنا واتخاذ لدى عينة من مديري القطاع الخاص والعام والمشارك في المؤسسات والشركات التابعة لوزارة الصناعة في محافظة دمشق، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (299) مديرا توزعوا بين (179) مديرا، و(120) مديرة، طبق عليهم مقياس قوة الأنا ل (بارون)، ومقياس اتخاذ القرار من إعداد الباحث، أسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس قوة الأنا ومقياس اتخاذ القرار، كما أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات العينة على المقياسين حسب متغير القطاع (خاص_عام_مشترك)، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير المؤهل العلمي.

دراسة أبو شامة (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قوة الأنا وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى المرأة العاملة وغير العاملة، وتوضيح الفروق الدالة بين المرأة العاملة وغير العاملة فيما يتصل بقوة الأنا وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (100) امرأة مقسمتين إلى مجموعتين متكافئتين بين نساء عاملات وغير عاملات، طبق عليهن مقياس قوة الأنا في الشخصية المتعدد الأوجه (1978)، ومقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة (1980) من تكييف (عبد السلام 2008)، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرأة العاملة وغير العاملة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرأة العاملة وغير العاملة على مقياس أحداث الحياة اليومية الضاغطة لصالح المرأة العاملة.

دراسة إبراهيم (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وقوة الأنا لدى عينة البحث، استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من

(60) مدرسا تم اختيارهم عشوائيا، طبق عليهم كل من مقياس جودة الحياة من إعداد الباحث، ومقياس قوة الأنا من إعداده، أسفرت النتائج عن مستوى عال من كل متغيري جودة الحياة وقوة الأنا لدى عينة الدراسة، وكذا عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المتغيرين.

دراسة العنزي (2015): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وتقدير الذات وقوة الأنا، والعلاقة بين قلق المستقبل وكل من تقدير الذات وقوة الأنا، والتعرف على الفروق التي تعزى إلى العمر، والمستوى التعليمي والاقتصادي، ونوع الجنحة، والتعرف على مستوى تقدير الذات وأبعاد قوة الأنا للتنبؤ بقلق المستقبل، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت عينة الدراسة من (120) حدثا جانحا من المجتمع الأصلي المقدر بـ (248)، طبق عليهم مقياس قلق المستقبل (فهيم 2013)، ومقياس تقدير الذات (روزنبرج) وتعريب (جرادات 2005)، ومقياس قوة الأنا (بارون) وتعريب (كفافي 1982)، أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفكير السلبي في المستقبل وبين كل من تقدير الذات وأبعاد قوة الأنا، ولا توجد فروق دالة إحصائية في كل من المتغيرات الثلاثة تعزى لمتغير العمر، والمستوى التعليمي، بينما توجد فروق في كل متغيري قلق المستقبل وتقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

دراسة أحمد والسعدون وعبد الحسن (ب س): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة مابين قوة الأنا والاستقرار النفسي لدى لاعبي منتخبات الجامعات العراقية بكرة السلة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي بأسلوب العلاقات الارتباطية، تكونت عينة البحث من (188) لاعبا، طبق عليهم مقياس الاستقرار النفسي (الشمري 2010)، ومقياس قوة الأنا (التميمي 2011)، أسفرت النتائج عن مستوى عال من كل من الاستقرار النفسي وقوة الأنا لدى عينة البحث، وكذا عن وجود علاقة إيجابية طردية بين كل من متغيري الاستقرار النفسي وقوة الأنا لدى لاعبي الجامعات العراقية لكرة السلة.

7.1. التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات السابقة والتي تناولت مستويات ومهارات الفهم القرائي، قد اختلفت وفقا لإختلاف الأهداف التي يسعى الباحثون لتحقيقها، فقد اهتم بعض تلك الدراسات بالكشف عن مدى مراعاة المناهج المدرسية بمهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة واتجه بعضها الى تفعيل دور التكنولوجيا الحديثة في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام الحاسوب وبرامجه ومن تلك الدراسات من اهتمت بالكشف على العلاقة بين الفهم القرائي وبعض المتغيرات مثل استراتيجيات ودور المعلم المعرفي والدافعية بما اتجهت جميع الدراسات المشتغلة الى تنمية مهارات الفهم القرائي بالنسبة لمستويات استخدام استراتيجية أو أكثر من استراتيجيات التدريس، إلا أننا لم نجد دراسات سابقة في البيئة الجزائرية اهتمت بدراسة نضوب الأنا القرائي- في حدود إطلاع الباحث- .

خلاصة الفصل :

لقد تطرقنا في هذا الفصل الى الاطار النظري للدراسة الذي تناول اشكالية والتساؤلات تالتي نحاول الاجابة عليها مصطلحات الدراسة، الأهمية والأهداف التي من أجلها تم القيام بهذه الدراسة بالإضافة الى الدراسات السابقة محاولة لتدعيم الدراسة الحالية من خلالها وكذا التعقيب عليها .



الفصل الثاني

اضطراب القراءة (الديسلكيسيا)



تمهيد

1.2. مدخل تعريفي عن عسر القراءة

2.2. العوامل المسببة لعسر القراءة

3.2. أنواع عسر القراءة

4.2. منهجيات تشخيص عسر القراءة

5.2. عسر القراءة والفهم القرائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

اضطراب القراءة هو أحد أكثر صعوبات التعلم شيوعًا، حيث يصيب بين سبع إلى عشرة في المئة في المجتمع وفي معظم لغات وثقافات العالم من ستة إلى سبعة عشر في المئة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا الفصل يمكن أن نتعرف على تعاريفه والعوامل المسببة له وأعراضه وأساليب التقييم الخاصة به.

1.2. مدخل تعريفي عن عسر القراءة:

تنوع تعاريف الدسليكسيا راجع الى الكم الهائل من الدراسات والبحوث على فئة ذوي العسر القرائي عبر مراحل النمو والتطور والتدريس، سنتطرق فيما يلي الى اهم واحدث التعريفات الخاصة بمنظمات وجمعيات دولية مهمتها الأساسية التكفل بهذه الفئة: - هي صعوبات محددة ومستمرة في تعلم القراءة (فك التشفير)، الإملاء (التشفير) هذه الصعوبات غالبا ما تتناقض مع التعلم المدرسي العادي في مجالات أخرى. ولا يجوز الخلط بين عسر القراءة والضعف الفكري. وما يسمى العوامل البيئية، مثل النفسية واللغوية، الاجتماعية والثقافية، إلخ. بمعنى ان عسر القراءة ليس وليد هذه الاضطرابات، غير ان اجتماعها مع عسر القراءة يجعلها اسوء (Grammaticos et Hallet 2020)

- هو عجز تعليمي محدد وهو عصبي في الأصل. يتميز بصعوبات في التعرف على الكلمات بشكل دقيق و/ أو بطلاقة وضعف القدرات الإملائية وفك الشفرة. عادة ما تنتج هذه الصعوبات عن عجز في المكون الصوتي للغة والذي غالبا ما يكون غير متوقع فيما يتعلق بالقدرات المعرفية الأخرى وتوفير تعليم فعال في الفصل الدراسي. قد تشمل العواقب الثانوية مشاكل في فهم القراءة وتقليل تجربة القراءة التي يمكن أن تعوق نمو المفردات والمعرفة الخلفية (International Dyslexia Association.2017).

- هو خلل يظهر في شكل صعوبة في تعلم القراءة، رغم توفر تعليم نظامي، وذكاء عادي وفرص اجتماعية وثقافية مناسبة، كما يتعلق عسر القراءة بعجز معرفي أساسي ذي أصل تكويني (Pascalecolé,2012).

- هو اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو العصبية، وتوفر المناخ المدرسي الملائم" (Vanhout, 2001)
- هو اضطراب عصبي يتميز بعجز حاد في القراءة، وانخفاض مستويات طلاقة القراءة، وضعف الأداء الإملائي، على الرغم من الذكاء الكافي إنه عجز طويل المدى يستمر فيه مرحلة البلوغ على الرغم من أن التعويض الكامل عن ضعف القراءة المبكر، أمر نادر للغاية أفادت التقارير وأن ما يقرب من 3.2% من يتمكن الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة في المملكة المتحدة من إجراء دراسات جامعية وبالتالي فإن هذه الفئة من البالغين ذوي الإنجازات العالية الذين يعانون من عسر القراءة تعتبر مثيرة للاهتمام لدراسة استراتيجيات القراءة التي ربما طورها المصابون بعسر القراءة للتعويض لإعاقاتهم المعروفة في القراءة (Cavalli, E., Colé, P., Brèthes, H. et al, 2019)

2.2. العوامل المسببة لعسر القراءة:

1.2.2. العوامل الوراثية المسببة لعسر القراءة :

هناك حالات أسرية وراثية متفاوتة في آلياتها الجينية. ويرجع بعض الاشكال الموروثة منها إلى جينات في الكروموسومين 15، 6 هذه الجينات المنتجة للديسلكسيا تتفاعل مع الهرمون الجنسي (Lubs et al, 1991).

الأدلة التي أثبتتها جامعة كولورادو الامريكية شملة توائم أربعمئة أسرة، حول عسر القراءة لأسباب جينية، اسفرت نتائجها أن الارتباط بين الترميز الصوتي والتعرف على الكلمة يعود للتأثيرات الوراثية، في حين أن العلاقة بين الترميز الكتابي والتعرف على الكلمة ترجع مبدئيا إلى تأثيرات بيئية، وأن حوالي 20% من الأسر يوجد فيها بشكل واضح جين سائد لنقل عسر القراءة يتصل بالكروموسوم 15 ولكن ليس الكروموسوم 6. غير أن شواهد أخرى تشير إلى رد هذا الجين في أسر أخرى إلى الكروموسوم 6 وليس 15 . ومهما يكن من أمر، فإن الشواهد بمجملها تشير إلى إمكان رد هذا الجين السائد في نقل العسر القرائي المحددة إلى الجبين 6 و15. (Smith, 1991)

وقد لوحظ أن حوال 90% من ذوي الديسلكسيا يتصلون بقربى لفرد أعسر أو ثنائي اليدوية حتى لو كان الطفل نفسه أيمن اليد. ويقصد بالفرد القريب أفراد الأسرة المباشرين، ومن يمدون بصلة قربي للوالدين كوالديهما أو إخواتهما (Hornsby, 1995).

3.2.2. العوامل العصبية المسببة لعسر القراءة:

يؤيد أصحاب المنظور النيورولوجي الدراسات التي تربط العسر القرائي بقيام المخ بوظيفته بالهيمنة المخية الجانبية، مثلما يفضل الطفل استخدام إحدى اليدين أو إحدى العينين على الأخرى على أن يتصف هذا التفضيل بالديمومة والثبات.

وتؤكد بعض الدراسات التي تختار فيها العينات من ذوي الحالات المتقدمة في العسر القرائي ارتباط هذه الصعوبات بظاهرة الهيمنة الجانبية (Bond et al, 1979)

وقد وجد (Galaburda, 1987) أن النصف الايمن من أدمغة ذوي الديسلكسيا يحتوي على أكثر مما ينبغي من الخلايا الدماغية نتيجة تدخل متغير ما بعملية التكوين الطبيعية هذه، ثم عاد إلى القول بأن الفص الصدغي في نصف الدماغ الايسر في أدمغة ذوي الديسلكسيا أكبر منه في ادمغة الأسوياء، أي أن ثمة اختلالاً في عدد العصابين واتصالاتها يصيب شبكة العصابين في حين ينبغي أن يتوافر تطابق قوي بين أعداد العصابين والاتصالات بينها في الشبكة العصبونية لإنتاج سلوك معين. ومن هنا فإن الزيادة أكثر مما ينبغي أو النقص أكثر مما ينبغي في التطابقات العصبونية يمكن أن يكون مؤدياً لتطور المهارة. وقد افترض أن العصابين المعنية ليست موقعة توقعياً غير صحيح وحسب، ولكن القشرة الدماغية المتأثرة أيضاً تختلف بهندستها الخلوية والاتصالية بحيث ينجم عنه اختلاف في هندستها الوظيفية كذلك.

وقد انتهت دراسات متعددة إلى وجود صلة من نوع ما بين الديسلكسيا وعدم سواء الوظيفة العصبية أو بالتأكيد اختلافها عما هي عليه بين الأسوياء. فأسلوب تعلم الفرد يتأثر بقوة بالنصف السائد من الدماغ، وقد ظهرت اختلافات في الأمواج الكهربائية الدماغية بين القراء المتفوقين والضعاف، إذ ظهر وجود نشاط كبير في مواضع متماثلة من النصفين لدى القراء الجيدين في أثناء أداء مهمة تعليمية في حين أن حجم الأمواج كان أقل بشكل ذي دلالة لدى القراء الضعاف (Klorman, 1991).

وظهر كذلك لدى القراء الضعفاء اعتماد أكبر على احد النصفين من الآخر، فإذا كان هذا الاعتماد على النصف الأيمن مال الاطفال إلى مواجهة عسر في القراءة والتهجئة وحفظ الحقائق وإجراء الحسابات الرياضية والإنشاء. إذ يرى هؤلاء الطلاب الكلمات ككل ويقل انتباههم إلى التفاصيل حيث تظهر الكلمات المتشابهة في الشكل متماثلة. أما إذا كان الإعتماد الأكبر على النصف الأيسر فينزع الأطفال إلى معالجة الكلمات بشيء من البطء كما يبطؤ مستوى معرفتهم الآلية الكلمات. كما يمكن أن يعانون مشكلات في المستويات العليا من التفكير الرياضي وتعرف الإichاءات الانفعالية وكف قدرتهم على التكيف الإجتماعي. آية ذلك أن نصفي الدماغ ينبغي أن يفعلا معا الوصول إلى الحالة السوية للتعلم، ويؤكد هنا على مفهوم الوظيفة لا على فروق تشريحية. وقد تعزى صعوبات الديسلكسيا إما إلى اختلال في النصف الايسر أو ربما إلى نوع من الإنقطاع بين المعالجة السوية للحاسة السمعية والمعالجة غير السوية للحاسة البصرية. هذا ويتحدث البعض عن عامل لا يمكن تجاوزه وهو الجانب الخلفي في أداء النصف الأيسر من الدماغ لوظيفته اللغوية.

وانتهت دراسات أخرى إلى القول بأن الزيادة في الوصلات العصبية التي تنتج في أثناء تطور الدماغ الإنساني تخضع إلى عملية حذف أو تلاش بفعل عملية الانتقاء الطبيعية الناتجة من تأثيرات العوامل الكيميائية والخبرية والبيئية وقد خص من العوامل الكيميائية هرمون التستوستيرون (هرمون الجنس الذكري) على أساس أنه يؤثر على هجرة الخلايا إلى أجزاء معينة من قلب الجنين ودماغه فيما بين الاسبوعين السادس عشر والعشرين من عمر الجنين بحيث يؤدي ذلك إلى إعادة نظام هندسة بناء الدماغ قد ينتج معها أنماط من المواهب والإستعدادات أو مناخ غير ملائم للغة. وتكمن هذه الأنماط من هندسة الدماغ ظهور حالات لا تتصل ببعضها البعض كالأعسرية، واضطرابات التعلم وأمراض نقص المناعة، وبعض أمراض القرح المعدية وأنماط محددة من الصرع (Vail, 1989).

وقد انتهت دراسة بحثت قصور أداء الوظيفة الدماغية الذي ينتج عندما يحدث خلل في دوائر كهربائية دماغية متعددة، نتيجة لتغيرات في القشرة الدماغية لأدمغة ذوي

الديسلكسيا عائدة إلى رض بؤري في الدماغ الآخذ في التطور في فترة الحمل أو بعيدها، إلى القول بأن الحوادث الرضية خلا التطور العصبي المبكر تؤدي إلى الشذوذ التنظيمي للدارات الكهربائية الموضعية في أجزاء الدماغ المسؤولة عن الوظيفة اللغوية لدى ذوي الديسلكسيا (Cotman & Lynch, 1988).

ولهذا ما يراه هذان الباحثان فإن أي أذى خلال الفترة الحرجة- وهي الفترة المبكرة من الحياة- سواء قبل الولادة أو في أثنائها أو بعدها في السنوات المبكرة يمكن أن يحدث سلسلة من الحوادث ويؤدي إلى ظهور شذوذ في الدوائر الكهربائية. ويتوقف هذا الأذى على موضع ومدى الرض، وعمر الطفل عند الإصابة، وطبيعة ومدى الجهود الموجهة نحو إعادة تدريب الدماغ.

ويمكن للرضوض التي تصيب نظام الذاكرة الحافية في هذه المرحلة مثلا أن تؤدي إلى إخلال لا يلحق بوظيفة المعالجة المعرفية وحسب، ولكنه يلحق بالتطور السوي للأهداف والاتجاهات والتلويح الإنفعالي للخبرات التي تعد من وظائف الجهاز الحافي.

ويجدر التذكير بأن الأسباب السابقة لا تتضمن أي شكل من أشكال تلف الدماغ وإنما تشير إلى الفروق الفردية في تنظيم الدماغ وأدائه لوظيفته، بمعنى أن رضوض الدماغ لا تعد السبب الوحيد لصعوبات التعلم، فبعض الاطفال بولدون بأدمغة غير نمطية في أنسجتها وداراتها النووية والكهربائية أو ترتيبها. ومن الأسباب المحتملة لهذا الشذوذ توضعات الجينات، أو الضغوط الامية عند الولادة، أو تناول المخدرات أو العقاقير أثناء الحمل أو الإلتهابات أو الإنسمامات. فقد ظهر من تشريح الجثث لذوي الديسلكسيا وجود شذوذات في نصف الدماغ الايسر ظهرت كتجمعات عصبونية أو تواصلات خلوية في أماكن لم يظهر مثلها لدى الأسوياء من الراشدين (Galaburda, 1991) مما دعا هذا الباحث للقول بأن الدارات الكهربائية لذوي الديسلكسيا ليست مربوطة ربطا مثاليا لمواجهة متطلبات تعلم القراءة.

4.2.2. العوامل المعرفية المسببة لعسر القراءة:

ما تزال المعلومات التي تتناول الفروق الفردية في تطور الوظائف المعرفية المعقدة غير كافية لتحديد سبب معين يكمن وراء هذه الفروق بين الأطفال. ومع ذلك فالشواهد الاختبارية (الأكلينيكية) تدعم بقوة الاستنتاج الذي يرى انه بصرف النظر عن السبب الكامن وراء الصعوبات القرائية (حيث يحتمل وجود أكثر من سبب) فإن أكثر الاسباب شيوعا وأكثرها صلة بما يظهر على الأطفال ذوي العسر القرائي تخلف في تطور مهارات إدراكية تحليلية اساسية معينة و/ أو قدرات لغوية أساسية.

ولا يقصد روزنر (Rosner, 1993) بهذا القول ظهور خلل في المهارات الإدراكية و/ أو اللغوية على جميع الأطفال من ذوي صعوبات التعلم، وإنما يقصد به أن معظم الأطفال من هذه الفئة الذين يظهر عليهم خلل في واحدة من هاتين المهارتين أو كليهما في اثناء سنوات ما قبل المدرسة وسنوات المدرسة الابتدائية سيصفون في نهاية المطاف كذوي صعوبات تعليمية.

كما أنه يذهب إلى الافتراض بأن معظم الاطفال ذوي صعوبات التعلم يبدءون المدرسة بمهارات إدراكية بصرية و/ أو سمعية و/ أو مهارات لغوية ضعيفة، مما يجعلهم يفشلون في تحقيق تقدم مقنع. وقد يحدث مع الزمن أن تتطور مهاراتهم وتتحسن ولكن ضعفهم التربوي يستمر. ولعل هذا هو السبب في قلة شيوع ضعف الاستعداد الأساسي بين طلبة المرحلة الثانوية، إذ يتجاوزون المشكلة الأساسية ولكنهم يستمرون ينزفون تحت وطأة آثارها. ويقصد بالاستعداد الأساسي للتعلم تلك المهارات الإدراكية التي تتطور ف العقد الاول من العمر تطورا قابلا للتنبؤ. وهذا الاستعداد هو الذي يساعدنا على تعرف النظام والتناسق في محيطنا الحسي واستنتاج الأنظمة الماثلة فيما نرى نسمع.

غير أن الاسباب السابقة التي تشير إلى نوع ما من الصعوبات البصرية الإدراكية أو السمعية الإدراكية تتعرض الآن إلى النقد من القائلين بالمنظور المعرفي شأنها شأن الأفكار عن الصعوبات التي تحدث في التناسق البصري الحركي ومشكلات التكامل بين الحواس وبخاصة ما كانت تستتجه الدراسات المبكرة في هذا الصدد.

فقد انتهت الدراسة إلى الاستنتاج بأن بعض الطلاب الذين يعانون مشكلات تطويرية في اللغة والقراءة يظهرون نقصا حادا في معالجة العناصر القصيرة من المعلومات (كصور الحروف أو أصواتها) التي تدخل الجهاز العصبي بتوال سريع مصحوب بنقص حركي في تنظيم الناتج الحركي السريع التابع (Tallal et al, 1993). وقد ظهر عند دراسة إدراك الأمور غير اللفظية، والصوتية، والكلام وإنتاجها بسلسلة من الاختبارات لتقييم القدرة على الاكتشاف والتمييز والسلسلة وسرعة المعالجة والذاكرة التسلسلية للأصوات أن مقدار الزمن اللازم للأطفال من عمر بين 6 و9 سنوات من ذوي الإصابات اللغوية حتى يستجيبوا استجابة صحيحة لاختبارات المعالجة السمعية يزيد عن الزمن اللازم لغيرهم من الأسوياء. بمعنى انه عند تقديم المادة بسرعة مناسبة كان يظهر على الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية مستوى سوي في قدرتهم على الفترات الزمنية بين تقديم المنبهات كان أداء هؤلاء الطلاب ينحدر إلى مستوى الصدفة.

وقد انتهت دراسة أخرى إلى أن الديسلكسيا ناتجة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي يرجع في الأساس إلى القصور الوظيفي للعصبونات أو الواصلات العصبية، وأن مسببات الديسلكسيا يمكن أن تتدخل في سرعة المعالجة ويمكن أن تؤدي إلى مشكلات في القدرة على تعلم الترابط وبالتالي على تعلم المهارات الصوتية (Linaz, 1993).

وقد ظهر أن الاطفال ذوي الديسلكسيا يظهرون ملامح شاذة في مولدات شبكات معينة من القشرة الدماغية في المعالجة قبل الانتباهية المعلومات وأن هذه المنطقة هي نفسها التي تقوم بوظائف الانتباه المكاني والقدرة الحركية، وهذا يعني أن أي اختلال في المعالجة قبل الانتباهية يمكن اعتباره ذا صلة بإنتاج الديسلكسيا (stoitsis et al, 2008) لما يتركه هذا الإختلال في المعالجة من اختلالات تصيب الإدراك.

وظهر عند مقارنة أدمغة خمسة من المصابين بالديسلكسيا مع خمسة أدمغة الأسوياء وجود اختلافات خلوية في طبقة الجزء الجانبي من المهاد (الثلاموس) وهو الجزء من الدماغ المسؤول عن إيصال المعلومات البصرية إلى القشرة المخية، حيث ظهرت أجسام الخلايا بشكل عام أصغر وأكثر تنوعا في الحجم والشكل، أما العصابين

في وسط الثلاموس المسؤولة عن نقل الرسائل الصوتية إلى القشرة الدماغية فتقل عددا عند الديسلكسيا عن غيرهم من الأسوياء (Galaburda & Living stone, 1993).

وتفيد الدراسات التي جرت على حركة العين أن حركة العين وصعوبات تسلسل هذه الحركات تعد ثانوية نسبة إلى مشكلة تحليل الدماغ للرموز البصرية وتحويلها إلى أصوات أي عملية القراءة نفسها، فالعين هي مجرد مستقبل لا يتعدى عملها جهاز التصوير.

ومع ذلك هناك قدر غير يسير من الشواهد تشير إلى صعوبات في تدريب المهارات وبخاصة مهارة تحليل الأصوات، وأن هذه الصعوبات تتصل عادة بنوع ما من مشكلات الذاكرة القصيرة (Thomson & Watkins, 1993).

أولاً : عامل الذاكرة:

من المعلوم أن التعلم يحدث إذا كان التلميذ قادراً على أن:

- ينتبه إلى المنبه المطروح.
- يرمز المعلومات الخاصة بذلك المنبه.
- يكمل المعلومات الجديدة مع القديمة ويخزنها في الذاكرة.
- يسترجع المعلومات عند الحاجة.
- لاشك بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى واحدة أو أكثر من هذه القدرات ثمة شواهد يعتد بها تدل على وجود نوع ما من الضعف في الذاكرة في حالة ذوي الصعوبات والقراءة.
- غير أن هذا الضعف في سعة الذاكرة الطويلة لدى هؤلاء لا يعد عاملاً جوهرياً وقلما توجد شواهد بحثية عليه، إذ أن أكثر الشواهد تشير إلى وجود ضعف في استراتيجيات الذاكرة القصيرة، فكثيراً ما يقرأ المعلم عبارة ضعف في الذاكرة القصيرة.

في التقارير التي تعطى لذوي عسر القراءة، إذ يعد عدم القدرة على تكوين صور عقلية للكلمات والحروف والأرقام كقصور في الذاكرة القصيرة. ويبين البحث في الذاكرة والديسلكسيا (Thomson, 1990) أنه لا توجد مشكلة رئيسية بين الأطفال ذوي الديسلكسيا في حالة الذاكرة الطويلة والذاكرة الحسية (بالرغم من وجود نوع من الصعوبة في تذكر الأسماء بشكل صحيح كتذكر أسماء الحروف مثلاً) وكل ما يحتاجونه هو مزيد

من الوقت لاستعادة ما سبق خزن في الذاكرة الطويلة، وقد حسب أحد الباحثين (Manis, 1985)، أنهم يحتاجون إلى 300 جزء من ألف من الثانية أطول مما يحتاجه الأسوياء لتذكر كلمة معروفة لديهم ويحتاجون إلى أطول من ذلك لتصنيف المهام. ومن الجدير بالذكر أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم إذا منحوا وقتاً غير محدود ليعرضوا ما يعرفون فإنهم في بعض الأحيان يتمثلون في الأداء مع زملائهم الأسوياء (Rynyan, 1991)، وعلى هذا فإنه يمكن القول بأن الشواهد المتواترة لا تشير إلا إلى وجود ضعف في الذاكرة القصيرة حيث يواجه ذوو الديسلكسيا صعوبات في تذكر أنماط الحرف والصلة الأساسية بين الحرف (الرمز) والصوت. ويظهر أن المشكلات هنا تتراءى في ضعف فدرة الذاكرة القصيرة على تذكر الأصوات وتسلسلها مدة تكفي لمزجها مع وتشكيل كلمات منها، فمجموعة الحروف التي تعلم في اليوم الذي يليه مما يشكل إحباطاً قوياً للمعلم.

وهنا محل للتساؤل كم مرة ينبغي أن يتعرض الفرد للمعلومة حتى يحفظها ؟ لاشك بأن الأفراد يتفاوتون في ذلك تفاوتاً واسعاً، فالطفل المتوسط يحتاج لأن يتعرض للمعلومة 22 مرة ليحفظها، أما بالنسبة للطفل ذي صعوبة التعلم وذي الضعف في الذاكرة القصيرة فإنه يحتاج إلى أكثر من ذلك أو يحتاج إلى تكتيك مختلف.

كأن تعزز المعلومات في الذاكرة القصيرة وتحيلها إلى ذاكرة عاملة وذلك بإثارة دافعية الطفل أو بيان حاجته إلى المعلومة مما يساعد على حفظها في الذاكرة الطويلة (Harwell, 2001) وتخفي هذه الصعوبة في الذاكرة القصيرة مجالا آخر من الضعف هو عدم الوعي على موقع الصوت في اللغة المكتوبة في عملية الترميز الصوتي، فالوعي الصوتي أو ما يسمى المعالجة الصوتية

تلعب دوراً هاماً في الديسلكسيا بما في ذلك ترجمة الرموز البصرية في الذاكرة القصيرة إلى مكافئاتها الصوتية والقدرة على السيطرة على هذه الرموز وسلسلتها بشكل يمكن من مزج الأصوات لتكوين كلمات وجمل منها، إذ يبدو أن ذوي الديسلكسيا لا يعانون في المعالجة اللفظية العامة أي القدرة على فهم أو استعمال اللغة بقدر ما يعانون صعوبات تتصل بترجمة المدخلات البصرية إلى (شيفرة) صوتية أو لفظية كما يظهر أنهم يعانون من صعوبات في مجالات التجزئة، أي تجزئة الكلمات إلى مقاطع وحروف،

وترجمة الرموز البصرية إلى رموز صوتية وربما في ترجمة الرموز البصرية إلى نوع ما من الرموز الشفوية. وهذا ما يدعو إلى القول بأن الإدراك والوعي الصوتي والذاكرة تتداخل فيما بينها في عملية القراءة فتيسرها أو تجعل منها صعوبة تحتاج للمعالجة. ويظهر ذلك التداخل من البحوث الحديثة (Kibby et al, 2004) التي تستقرا من تصوير الدماغ والتي تفيد بأن المخزن الصوتي يتموضع إلى يسار المنطقة الخلفية حول الشق الوحشي Perisylvion وهي منطقة كثيرا ما وجدت غير سوية في اضطرابات القراءة التطورية، وما يواكبها من سعة ذاكرة لفظية منخفضة. وتؤيد أبحاث راموس وزملائه (Ramus et al, 2003) هذه الفرضية حيث كانوا يجدون اختلالات لغوية لدى كثير من الراشدين ذوي الصعوبات اللغوية مقترنة بمشكلات في الذاكرة اللفظية القصيرة وأن هذه الاختلالات ترتبط بتطور غير سوي في المنطقة المحيطة بالشق الوحشي في الدماغ.

ثانياً. عامل اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

يعرف الإنتباه بشكل عام بأنه القدرة على تركيز العقل في شئ أو حس أو انفعال أو فكرة. والإنتباه يسبق التعلم ويعد شرطاً قبلياً له لأنه لا يحدث تعلم أو لا يحدث إلا القليل منه في لحظات التشتت أو إنصراف الإنتباه. ولما كان الهدف الرئيسي من القراءة كما هو معروف هو تحصيل الماعني التي يوردها النص الكتابي، فإنه لابد من أن ينبري المتعلم لهذه الغاية مسلحاً بسلسلة من المهارات القرائية من جهة.

وبقدرة جيدة على توجيه انتباه اختياري إلى الجوانب الأساسية من المنبهات سمعية كانت أو بصرية وإهمال ما عداها مما ليس له علاقة بها أو داعياً إلى الإنصراف عنها. ومن المعروف أن القدرة على التحكم في الانتباه تتطور مع النضج والتعلم، وعلى هذا فإن أي عقبة تعترض سبيل هذا التطور يمكن أن تترك أثراً هاماً على تقدم الطفل في القراءة والكتابة. ويعد العرض الأساسي في اضطراب

نقص الانتباه ذلك المقدار الثابت أو المستمر من عدم الانتباه و/ أو النشاط المفرط والاندفاعية التي تلاحظ بشكل أكثر تكراراً وحدة مما يلاحظ عادة على الأفراد الذين يمرون بمرحلة التطور العمري نفسها يعد اضطراب نقص الانتباه أخطر الأعراض

في هذا المجال فهو يصرف الطفل عن التركيز الانتباه لفترات طويلة يحتاجها التعلم حيث يصبح بعد فترة وجيزة ملولا أو مضطربا وقلما ينهي واجباته.

او المهام التي يقوم بها. ويلاحظ عليه كذلك كثرة النسيان وسوء التنظيم وضعف في مهارة الاستماع وقلة الإنتباه إلى التفاصيل وفقد ممتلكاته الشخصية أو ممتلكات غيره. وينظر إليه من زملائه كشريك غير مرحب به اجتماعيا الامر الذي يجعله مهملا او منبوذا منهم.

كيلا كثير من الباحثين للتعبير عن هذا الاضطراب بأنه نقص في ضبط الذات، فالأطفال والكبار لا يعانون نقصا في مصادر الانتباه وإنما يعانون نقصا في موضعه او توظيف مصادر الإنتباه وهذا ما يجعل المشكلة المعروفة بنقص الانتباه والحركة المفرطة كما يراه علماء النفس المرضي مشكلة اضطراب في "التنفيذ الوظيفي" يتموضع بالنسبة لموضعه الانتباه وتوظيفه على شكل نوع من الضبط المعرفي بينما ترجع اختلالات ضبط الذات التي تتمظهر على شكل حركة مفرطة واندفاعية إلى نوع اضعف في الضبط الاجتماعي الانفعالي (Harwell, 2003) علما بأن لا علاقة ذات دلالة تقوم بين التنفيذ الوظيفي والذكاء فقد وجدت أحد الدراسات (Shuck etal, 2005) أن الارتباط بين

التنفيذ الوظيفي ونسبة الذكاء لا يكاد يذكر. وأن متوسط ذكاء ذوي اضطراب الانتباه والحركة الزائدة كما جاء في دراسة حديثة موسعة أجراها "المعهد الوطني للصحة العقلية" في الولايات المتحدة عام 1999 قد بلغ 100,9 بمقياس ويكسار Wisc- # وهذه النسبة لا تختلف عن متوسط الذكاء في المجتمع عامة. ووجدت دراسة أخرى (Doly etal, 2000) ان متوسط ذكاء هذه الفئة بلغ 107,1 بانحراف معياري مقداره 16,7 ومثل هذا المتوسط بعد تعديله يقارب متوسط المجتمع عامة.

ومن المعروف أن ذوي صعوبات التعلم يشتركون مع ذوي اضطراب الانتباه والحركة المفرطة في قصور القدرة على التنفيذ الوظيفي وهو ما يفسر التداخل والارتباط الذي يقوم في أحيان كثيرة بين صعوبات التعلم واضطراب نقص الانتباه والحركة المفرطة.

ويرتبط بهذا الاضطراب حركية مفرطة قوامها سلوك غير هادفي وعدم مكوث الطفل جالسا في مقعده والتنقل السريع من فعالية إلى أخرى دون إكمال أي منها فضلا عن

انصرافه عن الاستماع إلى التعليمات وغالبا ما يصنف من الآخرين بأنه "صانع مشكلا". ويرتبط بهذه الصفة التسرع وعد القدرة على كبح السلوك دونما تحسب حيال نتائج هذا السلوك ودون تفكير مترو في الإجابة ومقاطعة الآخرين وعدم التقيد بالدور أو "الاستئذان للحديث".

ومع أن وجود اضطراب نقص الانتباه والنشاط المفرط الذي يرتبط به لا يعد سببا لصعوبات القراءة المحددة ولا هو نتيجة لها إلا أنه كثيرا ما يكون مصاحبا لها. وقد وجد أن الطلاب الذين يعانون من هذا الاضطراب أميل لأن يحصلوا على كلاما في الموضوعات الأكاديمية واختبارات القراءة والرياضيات تقل عن زملائهم الأسوياء، وأن أكثر من 80% من الأطفال بعمر الحادية عشرة مصابين بهذا الإضطراب كانوا يتخلفون بمستوى سنتين على الأقل في القراءة أو التهجئة أو الحساب أو العمل الكتابي، وأن أكثر من ثلثهم يفشلون في إنهاء المدرسة الثانوية، وإنهم في المدارس العادية يتسربون بمعدل 32 أضعاف زملائهم الأسوياء ممن يكافئونهم في المستوى الذكائي (Zentall, 1993).

يشارك ذوو نقص الانتباه في قصور التنفيذ الوظيفي عند معالجة المعلومات بصفته يضبط مجرى التفكير ويدير العمليات المعرفية في أثناء التعلم.

ومن المعلوم إن البحث لم يسفر بعد عن معرفة أسباب هذا الاضطراب إلا أن ثمة شواهد قوية على الأثر الوراثي أو عدم اتزان كيميائي أو قصور في نواقل عصبية معينة في الدماغ تضبط الانتباه وكف السلوك والاندفاعية وفرط الحركة، ولا شواهد تشير إلى أسباب ترجع إلى التغذية أو الاسهامات البيئية أو ضعف المعاملة الوالدية.

ثالثاً. عامل التصلب المعرفي والعجز المكتسب:

قد يظهر نتيجة لعامل أو أكثر من العوامل السابقة على الكثيرين من ذوي عسر القراءة المحددة تصلب معرفي وبطئ في تذكرهم للمعلومات، يوقفهم عن إعطاء استجابات مناسبة ويثبتهم على أنماط معينة من الاستجابات يكون أغلبها غير فعال في التأثير على أحوالهم. فنتسرب إلى نفوسهم حالة من اليأس تتراكم وتتعمق عندما يرون باستمرار صعوبة في أداء ما يؤديه غيرهم بسهولة وإن محاولاتهم للتعلم لا توفق ولا بد لذلك من أن تأتيمهم المساعدة من الغير ويتعلمون أن "مركز الضبط" أو مصدر القدرة خارجي عنهم،

وذلك بخلاف غيرهم من الطلبة الأسوياء الذين يتسمون القدرة في نفوسهم وينطلقون من "مركز ضبط" داخلي عماده الاعتماد على الذات والإيمان بالقدرة على مواجهة المواقف التعليمية بنجاح.

وعلى هذا يمكن القول بأن المواقف الحياتية تعزز كفايات ذوي مركز الضبط الداخلي بينما تعلم ذوي مركز الضبط الخارجي اليأس الذي تقل معه الدافعية والتدني في تقدير الذات وبذل الجهد مع ما ينتجه ذلك من ضعف احتمالات النجاح الأكاديمي حاضرا ومستقبلا، واستمرار فقر القاعدة المعرفية، والفشل في إتقان المهارات الأساسية.

3.2. مظاهر وأعراض عسر القراءة:

تظهر على الفرد المصاب بعسر القراءة مجموعة من المظاهر والاعراض تختلف باختلاف العمر الزمني للمصاب ومستواه الدراسي وحدة العسر عنده.

حدد (الوقفي، 2009) مجموعة من المظاهر للعسر القرائي يمكن اختصارها في ما يلي:

- فجوة ظاهرة بين مهارات القراءة والذكاء.
- تأخر وضعف في القراءة والتهجئة.
- صعوبات إدراكية.
- صعوبات في التسلسل .
- ضعف في مهارات الذاكرة القصيرة / العاملة
- ضعف الانتباه والحركة المفرطة.
- ضعف القدرة على التخطيط أو التنبؤ.
- صعوبة في التكيف مع المواقف الجديدة.

كما اشارت الجمعية الدولية للديسلكيسيا (IDA. Hend book) انه لا يمكن اعتبار كل من يظهر عليه عرض من المظاهر في مراحل نموه مصاب بعسر القراءة، حيث

نبتت الى ضرورة استمرار مجموعة من الاعراض عند الفرد مع مرور الوقت اين تتداخل مع تعلمه ليصنف ضمن هذه الفئة، وهي كالتالي :

- التعلم المتأخر للتحدث
- صعوبة نطق الكلمات
- صعوبة اكتساب المفردات أو استخدام قواعد اللغة المناسبة للعمر
- صعوبة اتباع التوجيهات
- الارتباك مع قبل / بعد، يمين / يسار، فوق / تحتالخ
- صعوبة تعلم الحروف الأبجدية أو أغاني الأطفال التعليمية
- صعوبة فهم المفاهيم والعلاقات
- صعوبة استرجاع الكلمات أو مشاكل التسمية

يعتبر تحديد مظاهر واعراض عسر القراءة من خلال تقسيمات تخضع لعامل العمز الزمني والمستوى الدراسي احسن من حيث التسلسل كما تساعد الاخصائي على ضبط جدول الاعراض للمصاب بالعسر او من يحتمل اصابته من خلال التنبؤ الذي يستند على عدد معتبر من الاعراض القبلية .

أطفال من قبل سن المدرسة:

قبل التمدرس يكون من الصعب تشخيص الدسليكسيا، غير ان العديد من الأفراد المصابين لديهم تاريخ من الصعوبات التي بدأت قبل الروضة. وعليه فان الأطفال الذين تظهر عليهم مجموعة الأعراض الآتية يواجهون مخاطر أكبر من غيرهم:

- التأخر في تعلم التحدث.
- يتعلم كلمات جديدة ببطء.
- لديه صعوبة في تقفية الكلمات كما هو الحال في قوافي الحضانة.
- التأخر في إنشاء جهة مهيمنة.

أطفال في سن المدرسة الابتدائية :

- صعوبة تعلم الأبجدية.
- صعوبة في الربط بين الأصوات والحروف التي تمثلهم (مرسلات الصوت- الرمز).
- صعوبة تحديد أو توليد كلمات مقفية، أوعد المقاطع في الكلمات (الوعي الصوتي).

- صعوبة تجزئة الكلمات إلى الأصوات الفردية، أو مزج الأصوات لعمل كلمات (الوعي الفونيمي).
- صعوبة استرجاع الكلمة أو مشاكل كل التسمية.
- صعوبة في تعلم فك شفرة الكلمات.
- الخلط بين قبل (بعد، اليمين، اليسار، فوق، تحت).
- صعوبة التمييز بين أصوات مماثلة في الكلمات، خلط الأصوات في نطق كلمات متعدد المقاطع (التمييز السمعي).
- كما يضيف NCLD المركز الوطني الكندي لصعوبات التعلم مجموعة علامات التحذير الشائعة الخاصة بعسر القراءة لتلاميذ من الصف الثالث إلى الصف الثامن أهمها :

علامات تحذير خاصة باللغة تشمل اضطرابات في النقاط الآتية:

- فهم التعليمات أو التوجيهات.
- تكرار ما قيل للتو بالتسلسل الصحيح.
- البقاء في الموضوع (التعثر في التفاصيل).
- تسمية الأشخاص والأشياء.
- التحدث بلغة دقيقة، وقواعد صحيحة، ومفردات متنوعة.
- التمييز بين الكلمات التي تبدو متشابهة.
- نطق الكلمات بشكل صحيح.
- التحدث بسلاسة، دون توقف أو استخدام "حشو" الكلمات ("مثل" um "كقافية).
- فهم الدعابة والتعابير المجازية.

علامات تحذير خاصة بالقراءة تشمل اضطرابات في النقاط الآتية:

- قراءة المحتوى المناسب للعمر بطلاقة جيدة.
- القراءة بصوت عالٍ أو بصمت مع فهم جيد.
- الشعور بالثقة والاهتمام بالقراءة.
- تذكر الكلمات التي يُبصرها وغيرها من الكلمات المطبوعة.
- تعلم وتذكر المفردات الجديدة.

- تحليل الكلمات غير المألوفة بدقة (يميل إلى التخمين من حين الى آخر).
- قراءة الكلمات والحروف بالترتيب الصحيح، أو عكسها أو تخطيها.
- فهم الكلمات في الرياضيات.
- علامات تحذير خاصة بالكتابة تشمل اضطرابات في النقاط الاتية :
 - إتقان قواعد التدقيق الإملائي
 - تهجئة نفس الكلمة باستمرار وبشكل صحيح
 - كتابة الحروف والأرقام والرموز الصحيحة
- علامات تحذير خاصة بالجانب الاجتماعي والعاطفي تشمل اضطرابات في النقاط الاتية :
 - المشاركة في مجموعة الأقران والحفاظ على الإيجابية في الحالة الاجتماعية
 - تفسير الإشارات غير اللفظية للناس "لغة الجسد" المزاج ونبرة الصوت
 - التعامل مع ضغط الأقران والإحراج والغموض
 - التعبير عن المشاعر بشكل مناسب
 - تحديد أهداف اجتماعية واقعية
 - الحفاظ على الثقة بالنفس الإيجابية حول التعلم والانسجام مع الآخرين
 - الحفاظ على الثقة في "التلاؤم" مع نظيره زملاء الدراسة وأقرانهم
 - تطبيق المهارات من موقف إلى آخر
 - تعلم ألعاب جديدة وإتقان الألغاز
- تلاميذ المدارس المراهقون:
 - القراءة البطيئة أو غير الدقيقة.
 - هجاء، فقير جدا.
 - صعوبة في مراعاة الوقت، ومفهوم الوقت.
 - صعوبة في مهارات التنظيم.
 - بسبب الخوف من التحدث بشكل غير صحيح، ينسحب بعض الأطفال ويصبح خجول أو يخاف منه عدم قدرتهم على فهم الإشارات الاجتماعية في بيئتهم.

- صعوبة فهم التعليمات السريعة، اتباع أكثر من أمر واحد في وقت واحد أو تذكر تسلسل الأمور.
- إنعكاسات للحروف (بي/دي) وعكس كلمات (قال/لاق) هي عادة بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في القراءة، على الرغم من أن هذه الإنعكاسات شائعة بين أطفال في سن 6 سنوات أو أصغر، لكن مع وجود عسرا لقراءة تستمر هذه الانعكاسات ولا تختفي.
- قد يفشل الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في رؤية وأحيانا سماع أوجه التشابه والاختلاف في الحروف والكلمات، فقد لا يتعرف الطفل على المسافات بين الكلمات التي تنظم الحروف إلى كلمات منفصلة، وربما يكون غير قادر على لفظ النطق السلم لكلمة غير مألوفة.

يفصل (جمال بن عمار الأحمر الجزائري) في أنماط عسر القراءة ويرجعها الى ضعف الإدراك البصري و ضعف التمييز البصري حيث يعجز ذوي عسر القراءة على التمييز بين الحروف والكلمات وبين الحروف المتشابهة في الشكل (ن، ت، ب، ث، ج، ح) وبين الكلمات المتشابهة أيضا (عاد، جاد). إضافة الى ضعف الإدراك السمعي أي صعوبة تحديد مصدر الصوت وصعوبة الوعي بمركز الصوت واتجاهه وضعف التمييز السمعي بمعنى نقص القدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه، وصعوبة التمييز بين الأصوات اللغوية وغيرها من الأصوات، وتشتمل هذه القدرة أيضا على التمييز بين الأصوات الأساسية (الفونيمات) وبين الكلمات المتشابهة والمختلفة.

إضافة الى ضعف الذاكرة السمعية التتابعية وضعف تمييز الصوت عن غيره من الأصوات الشبيهة وضعف المزج السمعي وصعوبة تكوين المفهومات الصوتية بمعنى نقص القدرة على تمييز أنماط الأصوات المتشابهة والمختلفة وصعوبة تمييز تتابع الأصوات الساكنة والتغيرات الصوتية التي تطرأ على الأنماط الصوتية، زاد على ذلك صعوبة التمييز السمعي أي عدم قدرة ذوي العسر القرائي على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية، إضافة الى مزج الأصوات: يقصد بمزج الأصوات القدرة على تجميع الأصوات مع بعضها البعض لتكوين كلمات كاملة. فالطفل الذي لا يستطيع ربط

الأصوات معا لتشكيل كلمات لا يستطيع جمع أصوات (ر، أ، س) لتكوين كلمة "رأس" على سبيل المثال، إذ تبقى هذه الأصوات الثلاثة منفصلة.

وقد لاحظ أن ضعف مهارة الذاكرة من أهم ميزات الأفراد الذين يعانون من عسر في القراءة إضافة الى القراءة العكسية للكلمات والحروف وضعف في مهارات تحليل الكلمات والكلمات المألوفة، كما أشار الى صعوبات في الاستيعاب حددها بصعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفي وصعوبة في مهارات الإستيعاب التفسيري الذي يشمل أولاً عدم القدرة على الإستنتاج والتنبؤ وتكوين الآراء وثانياً عدم القدرة على الإحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص والأهم هو عدم فهم تلك الأفكار بسبب الإنصراف إلى التعرف إلى الكلمة نفسها.

وأخيراً ضعف في مهارات الاستيعاب النقدي الذي يضم الحكم على دقة المعلومات. واستخلاص النتائج، إضافة الى التمييز بين الرأي والحقيقة. وتقييم آراء الكاتب ومعتقداته.

3.2. أنواع عسر القراءة:

أولاً. الديسلكسيا النمائية الفونولوجية:

عسر القراءة الفونولوجي، هو النوع الأكثر شيوعاً، وهو صعوبات كبيرة في التحويلات الجرافيكية الصوتية. حيث لا يستطيع الطفل تحليل اللبنة الأساسية للكلمة. مع العلم انه يستطيع قراءة الكلمات المعروفة على غرار الكلمات غير المألوفة التي يقرؤها بشكل سيئ باستخدام التقريب البصري. السعة التخزينية للكلمات الجديدة تتأثر بسعة التخزين المنخفضة وفك رموز الجرافيك الصوتي. (GERENTES.2003)

هنا يمكن للشخص قراءة الكلمات المألوفة باستخدام طريق الكلمة ككل لكنه يواجه صعوبة "نطق" الكلمات الجديدة أو مشكلات التوفيق بين الحروف والأصوات (نصرة عبد المجيد جمل 2003).

ثانياً. الديسلكسيا النمائية السطحية:

يمكن للشخص قراءة الكلمات صوتياً لكنه يواجه مشكلات في التعرف على الكلمة ككل.

يعتمد المصابون بالديسلكسيا السطحية المكتسبة بصورة كبيرة على إجراءات تحويل الحروف إلى أصوات عند محاولة القراءة بصوت مرتفع.

وكننتيجة لذلك، فهم يقرءون الكلمات المنتظمة بصورة جيدة لكنهم يميلون إلى تنظيم الكلمات غير المنتظمة (فعلي سبيل المثال، لاحظ هولمز Holmes 1973-1978 أخطاء تنظيمية مشابهة لدى أربعة مصابين بالديسلكسيا النمائية، وفكر في إمكانية وجود تشابهات ممكنة بين الديسلكسيا النمائية والديسلكسيا السطحية المكتسبة (نصرة عبد المجيد جلجل 2003).

ثالثاً. ديسليكسيا التهجية:

وفيها يمكن للشخص قراءة الحروف الفردية التي تؤدي إلى قراءة الكلمات إذا أعطي الشخص الوقت الكافي لقراءتها لكنه يواجه مشكلات إدراك الكلمة ككل وإدراكها صوتياً.

رابعاً. الدسلكسيا المباشرة:

حيث يمكن للشخص القراءة بصوت مرتفع دون فهم وهي الحالة التي تشبه أفازيا فهم الحديث مثل الانوميا.

ولأن جمع الأفراد الذين يعانون من الدسلكسيا لا يظهرون نفس الأعراض فقد اقترح (Ingram 1964) تقييم الديسلكسيا إلى ثلاث فئات:

- صعوبات بصرية مكانية.
- صعوبات كلامية صوتية.
- صعوبات إرتباطية.

فالأفراد الذين يعانون من الصعوبات البصرية المكانية لا يستطيعون التعرف على مجموعات الحروف، وقد يميلون إلى تخمين الكلمات بالشكل وليس بالسياق.

كما أن الافراد الذين يعانون من هذا الشكل من أشكال الدسلكسيا قد يخلطون بين الحروف القابلة للقلب، ويغيرون مواضع الحروف في المقاطع والمقاطع في الكلمات والكلمات في العبارات ويواجهون صعوبة في إعادة إنتاج الحروف من خلال الكتابة وقد يخلطون بين ترتيب الحروف، والمقاطع، والكلمات. كما أنهم أيضاً قد يقرأون الكلمات من الخلق للأمام.

أما هؤلاء الذين يعانون من الصعوبات الكلامية الصوتية فإنهم يواجهون مشكلات في فهم اللغة المنطوقة، حيث تظهر الصعوبة في تقسيم الكلمات إلى مقاطع وفي تكوين الجمل. وبالنسبة لهؤلاء الذين يعانون من المشكلات الارتباطية فإنهم يعجزون عن إيجاد الأصوات المناسبة للحروف الفردية والأصوات في الكتابة (ويمكن رؤية ذلك بصورة شائعة في حالة الكلمات ذات المقطع الواحد).

خامساً - تصنيفات أخرى للديسلكسيا (راضي الوقفي، 2008)

تصنيف SNOWLIN Margaret, 1972:

الاختلال الوظيفي في نموذج القراءة والتهجئة لبودر:

قامت Boder بإعداد أداة مسحية تشخيصية للديسلكسيا النمائية والتي من خلالها تقسم الديسلكسيا إلى ثلاث أنواع فرعية:

الاختلال الصوتي:

هو أكبر الفئات الثلاث، وينظر إلى هذا الإحتلال على أنه يتمثل في عدم القدرة على ربط الرموز بالأصوات، والتهجيات الخاطئة التي تميز هذا الاضطراب غير دقيقة من الناحية الصوتية. وتعتبر القراءات الخاطئة إستبدالات تعتمد على التلميحات الصغيرة، كما تعتمد أيضا على المعنى.

الاختلال البصري:

وتعاني هذه المجموعة من قصور في رؤية وتذكر أشكال الحروف والكلمات، حيث يعجز الشخص عن تطوير رؤية للمفردة أو للكلمة ومع ذلك يمتلك هؤلاء الأفراد القدرة على إكتساب معارات صوتية مناسبة.

العمى القرائي أو الاضطراب الصوتي البصري:

وتجمع هذه المجموعة اضطرابات المجموعتين السابقتين. ويعاني الشخص في هذه الفئة من العجز في كل رؤية الكلمات والمهارات الصوتية. والأفراد الذين يعانون من هذا النوع من الديسلكسيا يعجزون عادة عن القراءة أو التهجئة.

التصنيف البصري والسمعي (Johnson - Myklebust 1967):

قام الباحثان بتقنين اختبارات القراءة وأيضا الاختبارات الخاصة بتشخيص القراءة

كما قاما أيضا بتحديد الأنواع الفرعية للديسلكسيا وفقا لمايلي:

الديسلكسيا البصرية:

لا يستطيع الاشخاص الذين يعانون من هذا النوع عادة تعلم الكلمات كمكون كلي أو كوحدة كلية، حيث يواجه الشخص مشكلات في التمييز البصري، تذكر التراكيب وترتيب الكلمات، ومن الصفات الشائعة أيضا عكس الكلمات أو الحروف عند القراءة والكتابة والتهجئة.

الديسلكسيا السمعية:

لا يستطيع هؤلاء الذين يعانون منها ربط المعنى السمعي للكلمة بالمكون البصري.

7- تصنيف باتمان Batman:

المتعلمون البصريون، المتعلمون السمعيون، جوانب القصور البصرية والسمعية. قام (Batson 1968) بتحديد ثلاث فئات اعتماداً على إختبار إلينوي للقدرة النفسية اللغوية وهي:

- التذكر البصري الجيد لكن التذكر السمعي ضعيف.
- التذكر السمعي الجيد لكن التذكر البصري ضعيف.
- التذكر السمعي والبصري الضعيف. وفي هذه الحالة تكون اضطرابات القراءة حادة ويصبح من الصعب علاجها.

تصنيف Smith's:

تعتمد النماذج الثلاث لسميث على اختبار وكسلر لنكاء الأطفال Wisc واختبار Wais. وقد جاءت استنتاجاته متشابهة لإستنتاجات Border حيث قام بتصنيف المصابين بالديلكسيا إلى ثلاث نماذج.

- الذين يملكون قدرة مكانية قوية لكنهم يسجلون درجات منخفضة في معالجة الرموز والترتيب.
- الذين يواجهون مشكلات في التنظيم المكاني والتنظيم الإدراكي كما يعانون أيضا من قصور في التناسق البصري الحركي.

- الذين يعانون من الإضطرابات وأوجه القصور التي تميز النموذج.

تصنيف RAPIN و FRENCH و MATTIS :

مجموعة الإضطراب اللغوي، مجموعة إختلال التناسق، مجموعة الإضطراب البصري المكاني الإدراكي.

قام هؤلاء بإجراء دراسة على 113 طفل لدراسة أسباب الديسلكسيا. حيث قاموا بإختبار جميع الأطفال في الذكاء، والرؤية، السمع، وحالتهم الأكاديمية، وقسموا الأطفال إلى ثلاث مجموعات.

الأعراض الأولى: الاضطراب اللغوي:

وتتميز بالأنوميا، قصور، الفهم، الخلط في محاكاة الكلام والتمييز بين الكلام والصوت، لكن يكون التناسق البصري والحركي طبيعياً.

الأعراض الثانية، إحتلال التناسق اللفظي والحركي الخطي:

يعانون من إضطرابات في التناسق الحركي العام والدقيق كما أنهم يعانون من ضعف التناسق الحركي الخطي واللفظي.

الأعراض الثالثة، الاضطراب البصري المكاني الإدراكي:

يسجل هؤلاء الأطفال عشرة نقاط في إختبار الذكاء اللفظي أكثر من درجتهم على إختبار الذكاء العملي، حيث يعانون من ضعف شديد في الإدراك البصري المكاني، كما يعانون من ضعف قدرتهم على تخزين واسترجاع المثيرات الصوتية.

4.2. منهجيات تشخيص عسر القراءة:

لتشخيص عسر القراءة نكون بحاجة لعدد من الاختبارات المتخصصة، لكن قبل المرور لنوع الاختبارات وكيفية تطبيقها، نحن بحاجة للتعرض للنقطة الأهم وهي الإجابة على يد من يشخص عسر القراءة ؟ او بصيغة أخرى من هو المسؤول عن الكشف عن هذا الاضطراب ؟

إذا اشتبه المعلم في أن الطفل يعاني من عسر القراءة، فستكون هناك فحوصات أكثر تخصصاً.

مطلوبة، لكن أولاً، يتحدث المعلم عن شكوكه لإدارة المدرسة ووالدي الطفل، ثم يحول الى مركز الفحص لتمرير المقاييس العرفية والوجدانية إضافة الى استكمال التقييم النفسي بفحص عصبي كما تتمثل مهمة طبيب الأطفال، في إحالة الطفل ووالديه الى فحوص إضافية اذا استدعت الضرورة الى ذلك مثل فحص النطق والفحص النفسي الحركي وفحص نظري وفحص السمع . (Grammaticos et Halle 2020 بتصرف)

يجدر الإشارة الى ان التشخيص تسبقه عملية فحص وتقييم يتدخل فيها عدد من الاختصاصيين كل اختصاصي يقوم بفحص الطفل وفق ما يسمح له حيز تخصصه، يتكون فريق الفحص والتقييم من:

- الأخصائي الارطفوني: أو ما يعرف باخصائي علاج امراض اللغة والتواصل مهمته فحص مستوى اللغة الشفوية والمكتوبة حيث يقوم الاختصاصي بتقييم مهارات الطفل والصعوبات المتعلقة باللغة.
- الأخصائي النفسي: يفحص معدل الذكاء طبيعي، إضافة إجراء تقييم سلوكي أو نفسي-عاطفي كما سيسعى التقييم أيضاً إلى اكتشاف مهارات الطفل
- طبيب الأنف والأذن والحنجرة: للكشف عن مشاكل السمع.
- طبيب العيون: من أجل تقييم رؤية المفحوص اذا كانت سليمة أو بحاجة الى تصحيح.
- طبيب الأعصاب أو طبيب أعصاب الأطفال: يسمح بتحديد فعالية الوظائف العقلية للطفل، أي الذاكرة، الانتباه، المهارات الحركية، ... يمكن لطبيب أعصاب الأطفال إجراء التصوير بالرنين المغناطيسي أو التصوير المقطعي إذا اشتبه في تلف الدماغ إضافة لفحص المهارات الحركية للعيون للطفل الذي يعاني من حركات العين غير المنتظمة والارادية.

التقييم النفسي الحركي من أجل تحديد صعوبات التنسيق الحركي التي قد تكون تعيق تحركاته في الفضاء وكذلك عند الرسم والكتابة والتركيب بالنسبة لأنواع الاختبارات التي تستخدم في تشخيص الديسلكسيا، توضح (جلجل، 2005) بأنه لا يوجد اختبار واحد فقط بفردته يمكن إستخدامه حيث يجب إستخدام بطارية اختبارات، وينبغي اختيار

الإختبارات على أساس خصائص القياس الخاصة بها ومدى قدرتها على قياس الموضوعات ذات الصلة. وقد يتم إجراء اختبارات مختلفة لكن مكونات القياس الجيد تظل ثابتة. ويجب إجراء الإختبارات التي تقيس لغة التعبير الشفهي، لغة التعبير التحريري، استقبال اللغة الشفهية، استقبال اللغة التعبيرية، أداء الوظائف العقلية التجهيز المعرفي والتحصيل الأكاديمي.

وينبغي أن يقوم المقيم الجيد بإجراء تقييم شامل لتحديد ما إذا كانت مشكلات التعلم التي يعاني منها الفرد متصلة بغيرها من الاضطرابات أم لا. حيث تعتبر اضطرابات النشاط الزائد وقصور الانتباه.

والاضطرابات العاطفية (القلق - الاكتئاب) واضطرابات التجهيز السمعي المركزي والاضطرابات النمائية والضعف البدني أو الحسي أسباب لمشكلات التعلم والتي يجب على المقيم المتمكن أخذها بعين الاعتبار عند تشخيص الديسلوكسيا

- التاريخ النمائي، الطبي، السلوكي، الأكاديمي، والأسرى.

* قياس الأداء العقلي العام.

- المعلومات الخاصة بالتجهيز المعرفي (الأداء اللغوي، الذاكرة، التجهيز السمعي، التجهيز البصري، التناسق البصري الحركي، القدرات العقلية)

- الإختبارات الخاصة بمهارات اللغة الشفهية النوعية والمرتبطة بالنجاح في القراءة والكتابة والتي تضم اختبارات التجهيز الصوتي.

الإختبارات التعليمية لتحديد مستوى الأداء في المجالات المهارية الرئيسية كالقراءة والتهجئة واللغة المكتوبة والحساب، وينبغي أن تضم اختبارات القراءة والكتابة المقاييس التالية:

- فك شفرة الكلمات المفردة سواء كانت كلمات حقيقية أو كلمات ليس لها معنى.
- القراءة الجهرية والصامتة من خلال السياق (معدل التقييم السرعة، الفهم، الدقة).
- فهم المادة المقروءة.
- اختبار التهجئة الإملائية.

- التعبير التحريري (كتابة الجمل إلى جانب كتابة القصة أو المقال).
- الخط.

- الملاحظة التي تجري داخل حجرة الدراسة.

بعد إجراء مثل هذا التشخيص، يتم مناقشة الإختبارات مع الفرد الذي أجرى تلك الإختبارات. وينبغي أن يكون هناك تقرير مكتوب يحتوي على كل من درجات الاختبارات بالإضافة إلى تفسير نتائج هذه الإختبارات.

وينبغي تحديد الاختبارات التي تم إجراؤها كما ينبغي تفسير جوانب القوة والضعف لدى الفرد وتوضيحها تماما، ثم بعد ذلك يتم وضع توصيات محددة. وفي حالة التلاميذ الذين هم في سن المدرسة، ينبغي إجراء مقابلة جماعية مع الأفراد الذين أجريت عليهم الاختبارات. وينبغي أن يقدم التقرير توضيحات مقترحة خاصة بأساليب محددة للتدخل. وينبغي تقديم هذا التعليم بواسطة معلمين ذوي مهارات عالية، تم تدريبهم خصيصا على برامج اللغة والتعليم متعدد الحواس.

أما بالنسبة للكبار الذين يعانون من الدسلكسيا، فينبغي أن يتلقوا مقترحات محددة تتعلق بالاستراتيجيات العلاجية المطلوبة للتغلب على تلك الصعوبات. ويمكن أيضا التفكير في مساعدة إضافية لتنفيذ هذه الاستراتيجيات والتوصيات. وإذا كانت الاختبارات قد تم إجراؤها بالارتباط مع مشكلة مهنية حالية، ينبغي أن يشمل التقرير على مقترحات محددة.

وبالنسبة للوقت أو المدة التي يستغرقها تطبيق بطارية اختبارات متوسطة يمكن ان تأخذ ثلاثة ساعات تقريبا. وأحيانا يكون من الضروري إجراء الاختبارات في أكثر من جلسة واحدة، وخاصة في حالة الأطفال الصغار ذوي الانتباه القصير جدا. ويتوقف المدى الزمني الذي يأخذه التقييم على الحكم الإكلينيكي على الإحالة.

فصل (تعوينات، 2017) في أسلوب وكيفية تشخيص ذوي العسر القرائي، اين حدد ان عملية التشخيص معناها تقييم مجموعة من الأبعاد هي: الذكاء القدرة الإدراكية، التحصيل الأكاديمي، النمو السلوكي والنمو الانفعالي/ الاجتماعي، لذا نجد أن عدة تخصصات تشترك بمقاربات مختلفة في هذه العملية منها الطبية، النفسية والمعرفية

والنفس-عصبية والتربوية، ولكل منها وسائلها وأدواتها، لكن عملية التشخيص بصفة عامة تشمل إجراء تقييم شامل ويتطلب هذا الإجراء مجموعة من الأدوات والوسائل تسمح بجمع البيانات اللازمة منها:

تاريخ الحالة:

تسمح للأخصائي بمعرفة التلميذ والصعوبة التي يعاني منها بشكل جيد وذلك من خلال جمع بيانات ومعلومات متنوعة من محيطه العائلي والمدرسي تتعلق بنموه، صحته، وإذا ما واجه مشكلات فيهما أو مر بأحداث غير عادية في طفولته أو عنده في محيط الأسرة مشكلات خاصة تعيقه عن تحصيل العلمي. والإطلاع على فحوصه التحليلية للعين والأذن ومعرفة المفضلة له عند الحاجة إليها للتأكد من عدم وجود مشكلات في السمع والنظر. أو معاناة من أمراض مزمنة تؤثر على تحصيله العلمي .

الملاحظة:

ملاحظة الاخصائي للتلميذ أثناء الفعل القرائي، خاصة إذا كان مكون في مجال صعوبات التعلم وملم بالسلوكيات والتصرفات التي يمكن أن تصدر عن عسير القراءة مثل حركة الرأس والعينان، استعمال الإصبع لتتبع الأسطر، وضعية الجسم وطريقة الإمساك بالنص بالإضافة إلى سرعة القراءة ونوع الأخطاء المرتكبة يمكن أن توفر العديد من المعلومات التي تسمح لوحدها بتشخيص هؤلاء التلاميذ.

إجراء التقييم الشامل:

يسمح بتحديد نقاط القوة والضعف لدى عسير القراءة لتحديد مجالات القصور، وذلك من خلال تحديد مستوى أدائه على مهام مختلفة، وتتطلب هذه الخطوة إخضاع التلميذ إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة تقيس قدراته العقلية ووظائفه المعرفية، والتي يمكن تصنيفها إلى أربع فئات تتمثل الأولى في مجموعة اختبارات القدرة العقلية والثانية في مجموعة اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم والثالثة في الاختبارات الأكاديمية (التحصيلية) والرابعة في أحكام وتقديرات المدرسين.

قام (تعوينات، 2017) بشرح البعض من أهم وسائل وأدوات التقييم الشامل المستعملة في الوسط الجزائري في النقاط التالية :

اختبارات القدرة العقلية:

- يمكن لاختبارات الذكاء أن تتواجد في شكل اختبار واحد أو مجموعة من الاختبارات المتكاملة والمتوافقة أي بطارية اختبارات أهمها:
- مقياس Stanford-Binet ستانفرد بينيه: يكون في شكل بطارية اختبار يتم تطبيقها فرديا
 - مقياس "وكسلر" Wechsler لذكاء الأطفال: يتكون من مجموعة من الاختبارات الفرعية، يطبق فرديا ويعتبر أكثر الاختبارات استعمالا في مجال تشخيص ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة خاصة .
 - اختبار الذكاء المصور: هو اختبار واحد يطبق فرديا أو جماعيا .
 - اختبار رسم الرجل لـ "جودانوف": وهو من اختبارات الورقة والقلم يمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً. بالإضافة إلى مجموعة أخرى من الاختبارات التي تقيس القدرة العقلية مثل بطارية Kaufman لتقييم الأطفال، بطارية Woolcock-Johnson-III، اختبارات الذكاء غير اللفظي.

الاختبارات التحصيلية:

تنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين يتمثل الأول في اختبارات التحصيل المقننة وهي الأكثر استعمالا في مجال تشخيص عسيري القراءة، نذكر منها:

- Wechsler Individual Achievement Test-II (WIAT-II)
- Woodcock Johnson-III Tests of Achievement
- Kaufman Test of Educational Achievement-II (KTEA-II)
- Peabody Individual Achievement Test-Revised (PIAT)

اختبارات التحصيل غير المقننة: وهي تلك التي يقوم الاختصاصي بتصميمها بنفسه ويضع لها معيارا معينا يقارن من خلاله أداء التلميذ بمستوى إتقان معين مما يسمح له بتقييم التلميذ من حيث اكتسابه أو لا لمهارة القراءة ومن ثم يحدد مستواه التحصيلي الفعلي والحالي.

وفي هذه الاختبارات التحصيلية يتم تقييم القراءة لرؤية مدى دقة الطفل في قراءة كل كلمة منفصلة على حدة، ثم قراءة الفقرات وإعطاء المعنى الإجمالي للفقرة. ومن الأساسيات في الاختبارات التي تستخدم في تقييم الأطفال الذين يعانون عسر القراءة ما يأتي:

- التعرف على الحروف (تسمية الحروف الأبجدية).
- معرفة أصوات الحروف.
- الذاكرة اللفظية (إعادة سرد قصة فوراً)
- التسمية السريعة لمجموعة من: الأشكال، والأدوات، والألوان المألوفة.

وعند تشخيص مهارات القراءة يجب مراعاة ما يأتي:

- مدى الضعف القرائي.
- طبيعة الضعف القرائي.
- الأسباب المحتملة للضعف القرائي.

اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلم: مثل

- اختبار الاتجاهات المشوشة Direction At Confusion test Annet
- اختبار للمتتاليات Sequence Test
- اختبار لمعرفة إدراكه السمعي والبصري Perception of Sight And Sound Test
- اختبار لمعرفة التناسق البدني.

إمكانية العلاج:

أساليب إعادة التأهيل والتدريب مستخلصة من نظريات عسر القراءة المختلفة التي اقترحها عدد من العلماء والباحثين في هذا المجال، جل هذه الأساليب خاضع لتقييم علمي مسبق قبل اعتمادها كبرامج علاجية، غير ان هناك برامج علاجية تكون عبارة عن اجتهداد من الأخصائي الذي يقوم ببناء خطة علاجية بعد فحص المصاب وتقييم مهاراته واضطراباته من خلال اختبارات ومقاييس متخصصة وبعد التشخيص النهائي يكون الاخصائي قد حدد الاعراض التي تظهر على مفعوصه على أساسها يبني برنامجه العلاجي والأكيد ان الاخصائي شخص مدرب ولديه خلفية نظرية وميدانية لأساليب التكفل .

يتدخل في عملية العلاج او إعادة التأهيل عدد من الأخصائيين يمكن تلخيص نوع التدخل وأسلوب التكفل في ما سوف يرد أدناه دون ان يكون للترتيب الرقمي معنى حقيقي لأن المعروف ميدانيا ان الأخصائيين يعملون في مجموعة متعددة التخصصات للتكفل بهذا النوع من الاضطراب وفق برنامج زمني مسطر ومتفق عليه

أولا : إعادة تأهيل أخصائي أمراض اللغة والتواصل (المختص الارطفوني):

يطور الاخصائي برنامج إعادة تأهيل ذوي عسر القراءة بناءً على تقييم دقيق لمهارات الطفل ونقاط ضعفه، يكون التكفل فردي في قاعة العلاج في ظروف مثلى، يستند هذا البرنامج على النقاط التالية:

- تدريب المهارات الصوتية للطفل.
- إعادة تعليم القراءة بأساليب تختلف تماما عن المقدمة داخل قسمه كون الارطفوني يعتمد أسلوب التعليم العلاجي.
- تنفيذ إستراتيجيات التعويض وهذا ليتمكن الطفل من تجاوز محدوديته وعجزه.
- التدريبات المعتمدة من طرف الأخصائي تكون بمرجعية في علم الأصوات والكلام والقراءة واللغة الشفوية والمكتوبة والتي تلقى فيها الأخصائي تكوين جامعي نظري وميداني كافي، الجلسات العلاجية تكون في مدة زمنية تتراوح بين 45 دقيقة وساعة حسب قدرت الطفل على التحمل والاستيعاب والانتباه.
- يحتاج ذوي عسر القراءة الى كثافة معينة في عدد الحصص العلاجية لتحقيق الفعالية المرجوة وعليه تكون الحصص بين 4 و 5 جلسات أسبوعيا هذه الأخيرة تحقق نتائج جيدة في عملية إعادة التأهيل مقارنة بالجلسات المتباعدة وتشتمل على ما يلي :
- التدريب على التعرف السمعي البصري من خلال المقاطع الشفوية والمكتوبة.
- الاستعانة بالبرامج الحاسوبية في تطوير التمييز السمعي والبصري.
- التدريب المورفولوجي باستخدام رمز الجرافيك الصوتي في القراءة لتمييز الأصوات.
- تأهيل المعالجة السمعية الزمنية.
- التدريب على التعرف السمعي البصري المقاطع الشفوية والمكتوبة.
- التدريب المورفولوجي.

- التدريبات السمعية وتشمل تأهيل المعالجة السمعية الزمنية وطريقة Tomatis وطريقة شبه مهاتفة) أو طريقة (Lexiphone) .
- التدريبات البصرية وتشمل استعمال سداة على عين واحدة والعدسات والنظارات والورق الشفاف الملون.
- تدريبات التحفيز النصف كروي المحدد.
- إعادة التأهيل السمعي البصري غير اللغوي.
- إعادة التأهيل الحركي أو الحسي.
- إعادة تأهيل المهارات الحركية والتوازن.
- إعادة تأهيل المنعكسات القديمة.
- إعادة تأهيل الإدراك الحسي.

ثانيا : العلاج الطبي والمكملات الغذائية

تمت دراسة العديد من الأدوية والمكملات الغذائية في التجارب السريرية على الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. غير ان هذا النوع من العلاج يستدعي أكبر قدر من الحذر فيما يتعلق بجميع العلاجات الموصى بها نخص بالذكر العقاقير التي لم يتم تقييمها علميا كعلاج لعسر القراءة، نذكر فيما يلي بعض منها:

- Méthylphénidate

المشار إليه حاليا لاضطرابات الانتباه وفرط النشاط، كما كان موضوع العديد من التجارب السريرية على الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. لم يظهر تأثير إيجابي على الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة دون نقص الانتباه أو اضطراب فرط النشاط (Gittelma ,et al.1983)>

- Antihistaminiques

استنادًا إلى نظرية عسر القراءة الدهليزي المخيخي (Levinson, 1988) وقد اقترح أن أدوية الدوخة وافتقار التوازن يمكنها علاج عسر القراءة (مضادات الهيستامين) غير ان التجارب السريرية لم تؤكد هذه الفرضية أي تأثير المكولوزين, (Fagan et coll., Piracétam 1988).

ينتج عنها بالفعل تأثير إيجابي كبير على الأداء المعرفي، مثل العديد من المنشطات النفسية التي تنتج هذه الآثار عند معظم الناس لكن بشكل مؤقت فقط، لذلك لا يمكن أن يكون يعتبر علاجًا لعسر القراءة Acides gras polyinsaturés يخفف من اعراض عدم الانتباه وفرط النشاط.

ثالثا : العلاج النفسي:

يهتم الاخصائي النفسي بعلاج الاضطرابات النفسية المرتبطة بعسر القراءة وليس علاج عسر القراءة كاضطراب منفصل، فحسب نظريات عسر القراءة التي سبق تناولها في هذا الفصل لم يتم تحديد كل من القلق، أو الاكتئاب أو الاضطرابات السلوكية كسبب للعسر غير ان مصاحبة هذه الاضطرابات النفسية للاضطراب الأصل عسر القراءة يزيد من حدتها وعليه فان تشخيص هذه الاضطرابات والتكفل بعلاجها ضرورة حتمية لضمان فعالية البرنامج العلاجي لعسر القراءة يجب بالطبع تشخيصها والعناية بها إضافة الى:

- الارشاد الاسري.
- والدمج والمتابعة الذي يتكفل به أخصائي علم النفس الاجتماعي.
- غرف المصادرة او ما يعرف بالدعم التربوي والتربية العلاجية داخل المدرسة.
- ارشاد أولياء الأطفال ذوي عسر القراءة :

الجمعية البلجيكية لأولياء أطفال صعوبات التعلم 2020 اقترحت مجموعة من الإرشادات لأولياء ذوي عسر القراءة تتمثل في :

- قم بتخفيف الواجبات المنزلية، دون التردد في إعطاء تمارين صعبة.
- مساعدة أو الحصول على مساعدة من أحد الرفاق في حفظ دفاتر الملاحظات ومذكرات.
- الصف الدراسي.
- إتاحة الوقت لنسخ الواجبات المنزلية وتقديم التفسيرات اللازمة.
- تجنب إعطاء تمارين صيغة مسائل كتابية، يفضل إعطاء تمارين مثل استكمال النصوص أو الكلمات مع ضرورة ترك مساحة كافية للإجابة.
- تكييف العمل مع الأهداف المحددة للطالب.

- قبول الواجبات المنزلية منسوخ من قبل شخص بالغ أو يؤدي على جهاز الكمبيوتر (حدد تعليمات وحدود للآباء).
- مساعدة الطالب على تنظيم عمله (الرموز والألوان .. الخ).
- قدم مسبقا النص الذي سيتم استخدامه في الفصل من خلال رابط الأسرة - المدرسة أو غيرها.
- إعداد مشروع شخصي وشرحه للآباء.
- إقامة علاقة ثقة متبادلة مع الأسرة للحفاظ على اتساق التعلم والمراجعة بانتظام مع الأسرة من خلال الملاحظات اليومية والاتصال بالعائلة و/ أو معالج النطق باستخدام جهاز كمبيوتر محمول، على سبيل المثال.
- يدعم البرامج التي تم تكييفها لذوي عسر القراءة.
- يتبع برنامج العلاج الذي يكون له طرق محددة اعتمادًا على أهداف مسطرة من طرف المعالج الذي يقترح برنامج تعويضي مع إمكانية وقف الاختبارات أو التقييمات التي تقدم لزملائه الاسوياء.
- القراءة بصوت عالٍ (صوت اصطناعي) للنصوص المعروضة على الشاشة مثل معالج النصوص على الانترنت، أو المستندات مثل أوراق الدورة أو الكتب، الممسوحة ضوئيًا بصفة مسبقة أو مع تقديم الدروس. هذا يسمح للطفل باستخدام نفس الشيء مع المواد الأخرى داخل الصف المدرسي، مما يجعل الحاجة أقل لتكييف النصوص مع ما يتمشى وعسره القرائي .
- إمكانية التتبع المرئي وإضافة الملاحظات والتسجيل كملفات mp3.
- الاستعانة بمساعدات الكتابة كأن يسمع الطفل الحروف والكلمات والجمل أثناء كتابتها ويساعده مدقق إملائي أو نحوي أو أسلوب يقترح التنبؤ بالكلمات الممكنة في مفردات الطفل، أثناء الكتابة، وكذلك القواعد والتعريفات الخاصة بالطفل.
- يسمح بالاستعانة ببرنامج التعرف على الكلام للأطفال الأكبر سنا لإملاء النص، حيث يقوم البرنامج بكتابة الكلام المسموع .

5.2. عسر القراءة والفهم القرائي:

يعتبر عسر القراءة بمثابة قراءة تعتمد على الصوتيات وهو عبارة عن اضطراب يتم فيه إعاقة العلاقة بين قواعد الإملاء وعلم الأصوات، وليس سببها بسبب نقص الذكاء أو

التعليم (ليون وآخرون، 2003). يبقى فك التشفير أمرًا مجهّدًا، وتبقى سرعة القراءة بطيئة. قد يكون لمشاكل فك التشفير تأثير شديد على فهم القراءة لدى الطلاب (Lyon et al., 2003; Roitsch Katzir-Cohen, & Wolf; Smythe, 2005). كما يعتبر فك غير فعال لها تأثير سلبي على المصادر المتاحة لفهم النص (Smythe, 2005). يمكن أن يتعرض فهم القراءة للخطر، لأنه يمكن للطالب معالجة كمية معينة فقط من المعلومات في وقت واحد. فالطلاب الذين يُعانون من عسر القراءة ويميلون أيضًا إلى استخدام استراتيجيات أقل في فهم القراءة واستخلاص النقاط الرئيسية من النص مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من عسر القراءة مما قد يشير إلى مشاكل في استخدام استراتيجيات القراءة الانتقائية (Grammaticos et Hallet 2020).

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى كل ماله صلة بعسر القراءة، وتعريفها، والعوامل المسببة لحدوث الديسلوكسيا وطرق التقييم والتشخيص، وأخير العلاقة بين عسر القراءة والفهم القرائي كنقطة يمكن الانتقال بها إلى الفصل اللاحق عن الفهم القرائي والنضوب القرائي.



الفصل الثالث

الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي



تمهيد

أولاً. الفهم القرائي

- 1.1.3. سيكولوجية القراءة
- 3.2.1. تعريف الفهم القرائي
- 3.1.3. العوامل المؤثرة في عملية القراءة
- 4.1.3. العلاقة بين اللغة والقراءة.
- 5.1.3. التطورات الفنولوجية للغة عند الطفل.
- 6.1.3. المهارات القرائية
- 7.1.3. خطوات الفهم القرائي
- 8.1.3. العوامل المؤثرة في عسر الفهم القرائي
- 9.1.3. مستويات الفهم القرائي

ثانياً. نضوب الأنا القرائي

- 1.2.3. ماهية الأنا
- 2.2.3. خصائص الأنا
- 3.2.3. وظائف الأنا
- 4.2.3. قوة الأنا
- 5.2.3. التفسير النظري لنضوب الأنا القرائي.
- 6.2.3. فاعلية الأنا في تحسين أداء القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

الفهم القرائي هو أساس عملية القراءة، وهو أهم ميزاتها ومهاراتها، ولا قيمة للقراءة بلا فهم ولذلك تسعى دراسات كثيرة الى تنمية مهاراته المتعددة بأساليب وطرق مختلفة، وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة، والتي يتم تناول الفهم القرائي في هذا الفصل منها من حيث مفهومه، فالعوامل المؤثرة في عملية القراءة والعلاقة بين القراءة واللغة، التطورات الفونولوجية للغة، المهارات القرائية، خطوات الفهم القرائي، ثم العوامل المؤثرة في الفهم القرائي ومستوياته.

أولاً. الفهم القرائي:

1.1.3. سيكولوجية القراءة:

تعرف بأنها عملية عضوية (بصرية) عقلية يراد بها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان وأفكار (الخليفة، 1424هـ، ص120) كما تم تعريفها بأنها عمل فكري غرضه الأساسي أن يفهم القارئ ما يقرؤه في سهولة ويسر ما يتبع ذلك من اكتساب المعرفة والتلذذ بطرائق ثمرات العقول ثم تنمية ملكة النقد والحكم والتمييز بين الصحيح والفاقد (أبو مغلي سميح، 1424هـ، ص34).

ويرى آدلر ودورن (1925) أنها "العملية التي يعمل بها الذهن على حروف مادة مقروءة دون مساعدة من خارج المادة المقروءة ويرمي بها الذهن من خلال قواه الذاتية" (ص22).

وتعرف القراءة في هذه الدراسة بأنها تلك العملية العقلية المركبة التي يمكن التلميذ بها من فك الرموز وفهمها والتفاعل معها بما يساعده على ترجمة خبراته القرائية إلى سلوك يمثلها ويساعده في المواقف المختلفة وفي مواجهة المشكلات.

2.1.3. تعريف الفهم القرائي :

تعددت التعريفات الفهم القرائي وتدرجت بحسب التناول المفاهيمي لها فقد عرفه (Good) بأنه إدراك المعنى الرئيس للكلمة والعبارة والجملة ويرى النل بأنه: محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى خلفيته المعرفية وعرفه شحاتة بأنه عملية تعرف الكلمات المكتوبة ثم تكوين صورة واضحة في الذاكرة عن المقروء.

كما يُعد فهم القراءة مهارة حاسمة لنجاح التلاميذ في المدرسة ويلعب دورًا أساسيًا في مزيد من مظاهر التطور الأكاديمي، كما يُعد الفهم القرائي هو نتاج فهم اللغة وفك رموزها. مع مرور الوقت، يصبح الأطفال أكثر كفاءة في فك التشفير، ويمكنهم تكريس المزيد من الاهتمام للفهم. يشتمل الفهم القرائي على فهم الكلمات في سياق الجملة وفهم هذه الجمل في من أجل الحصول على معلومات جديدة. ومن ثم يتم البناء العقلي لمعنى النص، ويتم الحصول على معلومات جديدة من المقاطع التي تتم قراءتها، كما يُمكن تعريف الفهم القرائي على أنه القدرة على بناء المعنى (Knoop-van Campen, C.A.N., ter Doest, D., Verhoeven, L. et al.2022).

3.1.3 العوامل المؤثرة في عملية القراءة:

(أ) **العوامل الانفعالية والبيئية والتربوية:** وتتمثل هذه العوامل في الأسرة وما يتهيأ للطفل فيها مناخ صحي للقراءة، إضافة إلى عوامل تعليمية تتطلب إيجاد الوسائل المناسبة لعملية القراءة، بما يلاءم الحاجات الفردية لتعليم، والكتاب المدرسي، وما يتضمنه من معلومات واتجاهات وقيم وأساليب وموضوعات تتناسب اهتمامات التلاميذ وتراعي واقعهم الاجتماعي وعمرهم العقلي، والمدرسة وما يتهيأ فيها من بيئة تمكن التلاميذ من تعلم القراءة وما يتركه من أثر سلبي أو إيجابي في هذا المجال.

(ب) **العوامل الفسيولوجية:** وتتعلق بالقدرات البصرية والقدرات السمعية وقدرات النطق والكلام والسلامة من المشكلات الصحية والسلامة من مشكلات الجهاز العصبي والقدرات العقلية، إضافة إلى استخدام اليد اليسرى وعلاقته بالفهم والقراءة.

ويشير أحمد ومحمد (1987، ص 37-40) إلى أن العوامل المؤثرة في عملية القراءة تتمثل في الذكاء، الطلاقة اللغوية، القدرة البصرية، القدرة السمعية، المؤثرات البيئية، والعوامل الانفعالية التي تؤثر في تعلم القراءة وتتكون من عاملين هما: الاتجاه نحو القراءة والمشكلات الشخصية العامة.

وتتناول هذه العوامل يكشف بأن نجاح تعليم القراءة والوصول إلى أهدافها المنشودة هو نتاج سلسلة من العوامل المتشابكة التي يتداخل فيها الجانب الشخصي، ومع الجانب الأسري والاجتماعي، مع الجانب التربوي والتعليمي، كما أن تسليط الضوء على مثل هذه

العوامل وتلمس مدى مراعاتها أثناء الممارسات التعليمية لمادة القراءة يظهر عدم إعطائها عناية كافية في مدارسنا ويثير العديد من التساؤلات التي تتعلق بمدى توافرها وعن دور المعلم والمرشد الطلابي فيها، فضلاً عن توفير الإمكانيات المعينة على التحقق من ذلك واعتماد الإجراءات والأساليب الإدارية المناسبة مع الاستفادة من التجارب والخبرات في هذا الشأن. واستخدام هذه الدراسة للنشاطات في تدريس القراءة يؤدي إلى تحقق بعض هذه العوامل وخصوصاً ما يتعلق منها بتوفير البيئة المناسبة لتدريسها والاهتمام بالدوافع ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

4.1.3. العلاقة بين اللغة والقراءة :

إن اكتساب وتعلم اللغة الذي يحدث في أثناء تطور الطفل ربما يكون من أكثر علامات الذكاء الإنساني، ليس فقط لأن استخدام اللغة يمثل إحدى الخصائص الإنسانية الفريدة ولكن لأنه يخدم كعنصر أساسي في جميع مراحل الإنجاز الأكاديمي وتعتبر القدرة على اكتساب واستخدام اللغة واحدة من أكثر الملامح المميزة للإنسان، فبدون اللغة سوف يكون فهم المعاني المتبادلة والقيم والتقاليد مستحيلاً.

فاللغة كما يراها كارول (Carroll) هي «نظام من الرموز اللفظية (كلمات) يستخدمها الأفراد للتواصل فيما بينهم». وتظهر اللغة بأشكال مختلفة كالمحادثة والاستماع والقراءة والكتابة، ويعتبر الاستماع أكثر أشكال اللغة ظهوراً، ثم المحادثة ومن ثم تتراكم الخبرات لتصل إلى اللغة المكتوبة، فالخبرة اللغوية المبكرة تشكل القاعدة المتينة للقراءة، ومع تراكم الخبرة واستمرارها يتشكل لدى الطفل الألفة في البناء اللغوي، كما تتوسع دائرة مفرداته ويصبح لديه المعرفة بالأنماط المختلفة للجملة، وهكذا نجد أن تشكيل اللغة يتبع نسقاً وترتيباً معيناً يتمثل في الاستماع Listening، التحدث Conversation، القراءة Reading، الكتابة Writing (Lerner, 1992).

فالتلاميذ يتعلمون اللغة من بيئتهم بالاستماع لمن حولهم، وبالتمرن على ما استمعوا له، وعادة ما يبدؤون بتعلم اللغة من خلال مقدرتهم على نطق كلمة أو كلمتين بصورة واضحة وكافية لمعرفة معناها من قبل الوالدين، كما أن بإمكانهم أن ينفذوا طلبات بسيطة وأن يستجيبوا لبعض الأسئلة. وفي عامهم الثاني يتمكن الطفل من صياغة جمل بسيطة

مكونة من ثلاث إلى أربع كلمات، والاستجابة لطلبيين متتابعين وعادة ما تنمو لديهم المهارات اللغوية وتستمر في مرحلة الحضانة، وحتى مرحلة الروضة وبهذه الفترة يتمكن الطفل من إخبارنا بقصة ذات تسلسل منطقي، وفي حالات أفضل يتمكن من العد ومعرفة الحروف. وكما لاحظنا فإن اللغة بالنسبة للطفل في هذه الفترة مكونة من الاستماع والتحدث، وعندما يدخل الطفل المدرسة تزداد خبرته اللغوية لتشمل القراءة والكتابة (Hall , et Al, 2001)، حيث يصبح الطفل قادراً على جمع الكلمات في عبارات ذات معنى، وعندها يكون قد اكتسب الكفاءة اللغوية، حيث يقوم ببناء جمل مكونة من كلمات مرتبة بطريقة تعطي لها معنى يعبر عنها من خلال تحكمه بالأصوات الدالة عليها (Polloway & Smith, 1992).

فكلما تقدم التلميذ خلال المراحل المبكرة من التعليم فإنه يكتسب الكفاءة اللغوية إذا قام بتطوير لغته الداخلية والاستقبالية والتعبيرية، وتعرف اللغة الداخلية بأنها لغة الأفكار: حيث يقوم الطفل من خلالها ببناء جسر الأفكار واللغة المنطوقة توجهه للبيئة، وتزوده بالتصور اللفظي للكلمات والمفاهيم، ومن الممكن أن نستدل على أن الطفل اكتسب اللغة الداخلية على أساس كيفية الرموز اللغوية التي يعبر عنها أو يستقبلها بشكل واقعي، وفي أثناء اكتساب الطفل للغة الداخلية فإنه يؤسس الكفاءة اللغوية المناسبة لإتقان اللغة المنطوقة والقراءة والهجاء والكتابة وفنون اللغة الأخرى، ويشار للغة الاستقبالية بأنها قدرة الطفل على فهم الرموز المنطوقة والمكتوبة، ويشار إليها أيضاً على أنها حل للرموز اللغوية لإجراء بعض العمليات العقلية وتعتبر اللغة الاستقبالية معززة لتطور اللغة الداخلية ومتطلباً سابقاً لمهارات اللغة التعبيرية والتي يعبر عنها بالقدرة على تشفير أو نقل الأفكار والآراء من خلال الرموز المكتوبة أو المنطوقة، حيث تتطور مهارات اللغة حين يتعلم الطفل كيفية تحويل الرموز المنطوقة إلى رموز مرئية، وعندها يكون الطفل قد اكتسب مهارات الكفاءة اللغوية (Wallace, et Al, 1992).

وأشار ليرنر (Lerner, 1992) إلى أن عدم اكتساب الطفل للكفاءة اللغوية لأي سبب سوف يؤثر بشكل سلبي على التقدم في المهمات الأكاديمية المرتبطة به، فالأطفال يمكن أن يتقدموا عبر مراحل القراءة ليصبحوا قراء فاعلين إذا ما اكتسبوا مهارات ما وراء

اللغة وأتقنوا مكونات وعناصرها اللغة الأساسية.

حيث تشير مهارات ما وراء اللغة حسب فانكلريك (Vankleeck) إلى القدرة على عكس الوعي على طبيعة وخصائص اللغة، ويظهر هذا بوضوح عندما يلعب الأطفال لعبة الكلمات، حيث يستخدمون السجع أو التعرف على الجمل المركبة بشكل قواعدي غير جيد، ولذا تعتبر مهارات ما وراء اللغة أساسية لتطور اللغة المنطوقة (in Kuder, 1996, p 46).

كما قسم فانكلريك (Vankleeck) مهارات ما وراء اللغة إلى ثلاثة أقسام:

أولها المعرفة بأن اللغة نظام تحكم حيث يدرك الطفل بأن الأصوات التي يختارها المجتمع للتعبير أو الإشارة إلى كلمة هي أصوات تحكمية، فالجسم الحقيقي أو الحدث لا يرتبط بالكلمة المشار إليها بل هو مجرد اسم يطلق للتعبير والإشارة إلى الشيء المسمى. ثانيها معرفة اللغة على أساس أنها نظام قواعد محددة لربط الكلمات والأصوات، حيث يدرك الطفل بأنه عند التحدث يمكن تجزئة الكلمات وتغييرها، وأخيراً معرفة وإدراك أن اللغة وسيلة للتواصل فحساسية الطفل في مجال الرسائل تزداد حيث يبدأ بتحديد ما إذا كانت إحدى العبارات تتلاءم مع موضوع المحادثة وتتاسب المستمع أو جلسة بحد ذاتها (Ratner & Harris, 1994).

أما مكونات وعناصر اللغة الأساسية فهي تتضمن: أصوات الكلام Phonolog، التشكيل Morphology، القواعد النحوية Syntax، ومعاني الكلمات Semantics، واستخدام اللغة Pragmatic.

ويشير علم أصوات الكلام إلى أنه القدرة على معالجة النظام الصوتي للغة المنطوقة، وتشير كلمة فونيمات (Phonemes) إلى الوحدات الصوتية التي تشكل اللغة، والفونيم ليس له معنى بمفرده ولكن عند إنتاجه ودخوله في تركيب الكلمة سوف يغير من معنى الكلمة بشكل دائم، لذا على الطفل أن يتعلم أولاً كيفية تحديد الأصوات (الوعي بأصوات الكلام)، ومن ثم يتعلم مطابقة هذه الأصوات للحروف (الفونيم)، وذلك ليتمكن من إنتاج الفونيم الفردي لتطوير اللغة الطبيعية بشكل مفهوم.

ويشير علم التشكيل إلى قدرة الفرد على تجزئة اللغة إلى وحدات صوتية أي إلى مقاطع، وتعتبر القدرة على تجزئة الجمل إلى كلمات ومن ثم تجزئة الكلمات إلى أصوات عنصراً مهماً لإتقان مهارة القراءة، ويتوقع من الأطفال أن يجدوا الكلمات التي تحتوي نفس الأصوات أو الإيقاعات في تمارين القراءة المبكرة، وعن طريق فهم قواعد وأنظمة اللغة يستطيع الأطفال أداء مثل هذه المهام.

أما القواعد النحوية فهي ترتبط بترتيب الكلمات في مراحل، وجمل لها معنى، وترتيب الكلمات يمكن أن يكون له أثر كبير على معنى الجمل المعطاة، فإن إعادة تركيب الكلمات بشكل بسيط يعتبر علامة على تغير معنى الجملة الأصلية، حيث يجب على الطفل أن يتعلم أهمية الترتيب المناسب للكلمات داخل الجمل لتسهيل اللغة الاستقبالية والتعبيرية، وتلعب القواعد النحوية دوراً ضرورياً في إنتاج وفهم اللغة، وإن كان لدى الطفل صعوبة باكتساب أو استخدام قواعد النحو فإن تطور اللغة الشفهية سيبدو غير منظم، وسوف يواجه الطفل صعوبة في الفهم.

ويشير علم معاني الكلمات والجمل إلى أن المكونات الأخرى للغة تم دراستها بشكل واسع، إلا أن معاني الكلمات تلقت القليل من الانتباه، وبشكل مبدئي فإن الطفل يُكوّن الارتباطات بين الكلمات والأشياء الشائعة في البيئة والكثير من الأطفال يظهرون بسرعة معرفة معاني الكلمات عن طريق تعلم الرموز اللفظية الشائعة، أما استخدام اللغة فيشير إلى قدرة الطفل على استخدام أشكال اللغة والمحتوى، فاستخدام اللغة يعمل على توصيل معرفة كيفية أن الأشياء تصب في قلب اللغة لتتناسب مع حاجات المتكلم وأهدافه (Owens, 1999).

وبعد نمو عناصر ومكونات اللغة يصبح الطفل قادراً على استخدامها في المهارات الأكاديمية وخاصة مهارة القراءة والتعبير الكتابي.

ولذا تعتبر القراءة مهارة أساسية لجميع أفراد المجتمع ومن أعظم إنجازات الإنسان فمن الصعب أن نجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء كان هذا النشاط في المدرسة أو المنزل أو العمل أو المهن أو حتى في المجالات الترفيهية، فضلاً عن أنها تعتبر قناة مهمة للاتصال والتواصل مع العالم الخارجي، فإذا ما لاحظنا النشاط الاجتماعي للناس

ندرك الدور المهم الذي تلعبه القراءة في حياتهم وأن ما يفعلونه يعتمد على ما يقرؤونه سواء من مجلات أو صحف أو كتب أو مواد علمية، وذلك بهدف الحصول على معلومات أو متعة أو لأهداف أخرى، ولذا يمكننا القول بأن للقراءة أهمية كبيرة في النجاح الأكاديمي والمهني والاجتماعي.

وقد بدأ مفهوم القراءة في أوائل القرن العشرين على أنه عملية ميكانيكية تقوم على التعرف على الرموز والنطق بها، فمفهوم القراءة في هذه الفترة كان يهتم بالتعرف على الكلمة وأصوات حروفها ودراسة حركة العين من ناحية فسيولوجية، أما في العقد الثاني من هذا القرن اتسعت النظرة إلى عملية القراءة مما أدى إلى تطور مفهومها من حيث كونها عملية ميكانيكية بحتة إلى كونها عملية فكرية تستلزم فهم المعاني والربط بينها (سليمان وآخرون، 2003، ص123).

وهذا ما أشار إليه هاريس وسوزان (Harris & Susan, 1998) من أن القراءة "تفسير ذات معنى للرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات القارئ اللغوية، والمهارات المعرفية والمعرفة عن العالم وفي هذه الحالة يحاول القارئ فك رموز المعاني المقروءة".

في حين نظر شال (Chall, 1990) إلى القراءة على أنها "مهارة تتطور باستمرار وأن تعلمها لا يتوقف حينما يكون الطفل قادراً على حل شفرة الترميز المطبوع، فعندما يصبح الطفل قادراً على الترميز بكفاءة وسرعة ودقة تصبح القراءة أداة للتعلم والفهم"، فالقراءة قدرة تتمثل في فك رموز ثنائية تتضح أولاً في تحويل الرمز المكتوب إلى رمز منطوق أي معرفة الكلمة وتحليلها، وثانياً في معرفة معناها أي فهم واستيعاب المقروء (Polloway & Smith, 1992).

وليصبح الطفل قارئاً فعالاً لابد أن يتقن عدداً من المهارات كال التعرف على الكلمة ومهارات الاستيعاب فعلى الرغم من أن هدف القراءة هو استنتاج المعنى من الصفحة المطبوعة فإن هذا لا يمكن إتمامه إذا لم يستطيع الفرد التعرف على الكلمات التي تشكل فقرات القراءة، فهناك حاجة لمهارات التعرف على الكلمة لترجمة الحرف المطبوع ومطابقة الحروف والكلمات مع الأصوات (Wallace et al, 1992) إلى أن الفشل في القدرة على استيعاب القراءة تعتبر نتيجة ثانوية للفشل في اكتساب مهارات الترميز في المراحل

المبكرة لتعلم القراءة والتي يتم اكتسابها عن طريق التعرف على أصوات الحروف (الفونيمات الصوتية) لأسماء الأشياء واستخدام الخصائص الصوتية من الذاكرة طويلة المدى والتي تتضمن معالجة اللغة.

وميز التربويون ثلاثة مستويات لمهارات القراءة حيث يشير المستوى الأول إلى المستوى المستقل والوظيفي، وهو مستوى القراءة الأعلى الذي يقرأ فيه الطفل بسهولة وطلاقة دون مساعدة والثاني يشير إلى المستوى التعليمي الذي يقرأ فيه الطفل بشكل مُرضٍ مع المساعدة في حين يحدد المستوى الثالث مهارات الطفل القرائية وهو مستوى الإحباط وفيه يفقد الطفل على الأقل نصف المادة المقروءة (Twain, 1981).

كما حدد هاريس وسوزان (Harris & Susan, 1998) مراحل تطور مهارة القراءة بحيث تعتمد كل مرحلة على إتقان المرحلة السابقة وأولى هذه المراحل مرحلة الاستعداد للقراءة والتي تعتبر أساسية لنمو التسلسل القرائي والذي يحدث منذ الولادة وحتى عمر ست السنوات ويتضمن الاستعداد للقراءة تطور مهارات القراءة والتي تتضمن الإصغاء والكلام وتطور الحركات العامة والدقيقة والتمييز البصري والسمعي والتفكير المعرفي والقدرة على التركيز على النشاطات، وتليها المرحلة الأولية للقراءة والتي اعتبرت بداية برامج القراءة الرسمية وهي تحدث في العادة في الصف الأول الابتدائي وفيها يتعلم الطفل بناء المفردات الأساسية واستخدام العلاقة بين الحرف والصوت، وذلك لترميز الكلمة المطبوعة بالإضافة إلى تطوير الثقة في مواقف القراءة، وبداية التدريس باستخدام مهارات تحليل الكلمة المتنوعة ومرحلة التطور السريع لمهارات القراءة، وتحدث هذه المرحلة بشكل طبيعي خلال الفترة الممتدة من الصف الثاني إلى الصف الثالث وتعرف بمرحلة الوعي بتراكيب القواعد، وفيها يكتسب الطفل العلاقة من خلال الممارسة والتدريب وتعتبر هذه المرحلة أساسية لتعلم عادات ومهارات القراءة.

وتبدأ مرحلة الذاكرة العاملة عند حوالي الصف الرابع وفيها يتوقف الطفل عن تعلم القراءة، ويبدأ القراءة للتعلم، وتليها مرحلة القراءة الواسعة والتي تحدث بشكل طبيعي في أثناء الصفوف المتوسطة ويمكن ملاحظتها من خلال استخدام مدى واسع من أساليب ومواد متنوعة، كما أنها تركز على مهارات الاستيعاب وأخيرا مرحلة تهذيب القراءة والتي

تحدث خلال سنوات المرحلة الثانوية، حيث يتطور المزيد من الاستيعاب وتؤكد هذه المرحلة تزايد معدل القراءة التي لها أهداف متنوعة وبالتالي تطوير مهارة فاعلية الدراسة.

ويشير فاكويت (Facoetti, 2005) إلى أن الباحثين يجمعون على أهمية العناصر الآتية في تعلم مهارة القراءة: (أن القدرة على ممارسة العمليات اللغوية بين الحرف وصوته. لتعليم الأصوات، تعريضهم لمادة قرائية ثرية/تطوير الفهم واللغة والكتابة/ الاهتمام بالقراءة والاستماع) كما ربط الباحثين القدرة على القراءة بالخبرات التي يتم اكتسابها داخل المنزل، فقراءة القصص على مسامع الطفل يرتبط بالتطور اللغوي وباستخدام نماذج لغوية أكثر تعقيداً، فالقراءة تطور الأفكار المجردة التي تساعد الطفل على التعامل مع المعلومات التي يقرأونها بالشكل الذي يجعله يعتمد على الإشارات الرمزية المخزنة لديه، فعندما يبدأ الطفل بتخزين الكلمات يقوم بربطها بخبراته اللغوية وبما يتعرض له من مواقف، ولهذا فإن استيعاب القراءة يعتمد على الخبرات المشتركة وعلى المعرفة بالكلمات وفهم تركيب اللغة، فإن الرمز المطبوع يحتاج إلى أن يكبر ويوضع ضمن إطار كلمات أخرى داخل القطعة وأن تكون المعلومات المكتوبة متصلة بخبرات الطفل (Ratner & Harris, 1994).

وتنقسم القراءة من حيث طريقة أدائها إلى ثلاثة أنواع هي: القراءة الاستمعية، القراءة الصامتة وأخيراً القراءة الجهرية. (العوامل، 2004، ص 287).

أي أن اكتساب الطفل للغة ومعرفته بمهاراتها الأساسية التي تتمثل في علم أصوات الكلام والقواعد النحوية وعلم معاني الكلمات واستخدام اللغة والتي تعكس كفاءة الطفل اللغوية وقدرته على الترميز والاستيعاب تعتبر هي الركيزة الأولى والمطلب السابق لتعلم القدرة على القراءة وتطور مهارتها ومن ثم يمكن أن يتساءل القارئ عن:

1. طبيعة الصعوبات القرائية المرتبطة بالاضطرابات اللغوية.
 2. الخصائص والمظاهر اللغوية للطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة.
- والأوتار الصوتية وبهذا لا تدل صرخة الميلاد على أي معنى لغوي عنه العوارض الحسية البسيطة ومع ذلك قد خرج من فم الطفل المولود لأول مرة.

وعلى كل حال فإن اتصال الطفل اللغوي يبدأ من بداية الانطلاق بصرخة الميلاد ثم بأصوات البكاء والصراخ والثرثرة والابتسامات والإيماءات إلى أن يأخذ طريقه في اكتساب اللغة كأداة للاتصال ووسيلة للتعبير والتفكير تخضع للتأثير.

5.1.3. التطورات الفلوجية للغة عند الطفل:

لقد اهتم كثير من علماء اللغة وعلماء النفس بتطوير النمو اللغوي للطفل وتنوعت تقسيمات مراحل هذا النمو والتطور، ولعل أهم هذه التقسيمات هي ما يأتي:

أ) تقسيم "يسبرس"

لقد قسّم العالم اللغوي الدانمركي (يسبرس) النمو اللغوي للطفل إلى ثلاثة مراحل وهي: (مرحلة الصياح، مرحلة البأبة أو المناغاة، مرحلة الكلام).

ب) تقسيم "فيرث"

لقد قسّم الأستاذ "فيرث" مراحل النمو اللغوي للطفل إلى ما يأتي:

1. مرحلة المهد: وهي تبدأ من ولادة الطفل إلى ما قبل استطاعته الجلوس.
2. مرحلة الجلوس: وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد بدأ الكلام.
3. مرحلة الحبو: وفي هذه المرحلة يتسع عالم الطفل شيئاً ما لأن الحبو ينقله إلى أبعد من مجلسه.
4. مرحلة السير بمساعدة: وفي هذه المرحلة ينتقل الطفل إلى عالم أرحب.
5. مرحلة السير لوحده في حدود المنزل فيزداد كلامه واتصاله بالآخرين.
6. مرحلة السير خارج المنزل فيصل أقرانه وجيرانه ويزداد تمرينه بالحديث والكلام.
7. مرحلة الذهاب إلى المدرسة (الروضة والابتدائية)، وهذه المرحلة من أهم المراحل بالنسبة للطفل في تلقي اللغة.

ومما يلاحظ أن "فيرث" قد ربط النمو اللغوي للطفل بالنمو الجسمي والحركي، فكلما نما الطفل في نموه الجسمي والحركي زادت حاجته إلى استعمال اللغة إلا أنه لم يشر إلى نمط تطور النمو اللغوي، وكيفية اكتسابه اللغة في هذه المراحل مما أدى إلى عدم الاعتماد عليه لبيان التطور الطبيعي للنمو اللغوي للطفل.

أما الباحث (بامالا مينت Pamala Minet) في كتابه المعروف (رعاية الطفولة وتطورها) فقد أشار إلى المراحل التالية:

1. الرضيع حديث الولادة: حيث يستخدم الرضيع صوته للصراخ، ويحدث أصواتاً أخرى، وعند بلوغ الرضيع الشهر من العمر يقوم بأحداث القليل من الأصوات التي تصدر من حنجرته (أصوات حلقيّة) وبين الأسبوع الخامس والسادس يبدأ الرضيع باستعمال صوته للمناغاة والقرقرة استجابة لمن يتحدث إليه.
2. في عمر ثلاثة أشهر يستطيع الرضيع أن يعمل المزيد من الأصوات إذا أنه يبدأ الآن التعلم والتحكم بعضلات فكيه ولسانه وحنجرته وأنه يقرقر ويناعي مع نفسه ويجب أن يتحدث مع غيره...
3. وفي عمر ست أشهر يمكن للطفل لإحداث أنواع كثيرة من الأصوات مثل: (كو)، (در)، (اداه)، (كا)، ويقضي وقتاً طويلاً في ممارسة هذه الأصوات ويضحك الرضيع أيضاً ويقهقهه مع نفسه ويطلق صرخة طويلة مازحاً ويصرخ عندما يزعجه أمر ما...
4. في عمر تسعة أشهر يقول الطفل (داد- داد)، (مم- مم)، و(باب- باب) وغالباً ما يكرر الصوت نفسه مرات عديدة، ثم يبدأ تعلم تقليد التي يحدثها الكبار.
5. في عمر سنة واحدة: يبدأ الطفل يفهم أن بعض الأصوات لها مدلولات محددة ومن المعتاد في هذا العمر أن ينطق كلمتين أو ثلاث لها معنى مثل: (داد-داد، مم، مي، وباي باي) وعندما يبدأ الرضيع يفهم معنى الكلمات يستطيع أن يستجيب لتوجيهات بسيطة مثل "أعطه لبابا أو ماما"، وفي هذه المرحلة فإن الكلمات الأولى تشير دائماً إلى الأشخاص والحيوانات والأشياء فكلمة (كلب) مثلاً تستخدم للإشارة إلى الحيوانات كلها..
6. في عمر 18 شهراً حيث ينطق الطفل بين 6-20 كلمة.
7. في عمر سنتين يستخدم الطفل (50) خمسين كلمة أو أكثر وربما يستطيع وضع كلمتين أو ثلاثة لتكوين جملة بسيطة.
8. في عمر سنتين ونصف يستخدم الطفل الضمائر (أنا، أنت) ويطرح الأسئلة باستمرار.

9. في عمر ثلاثة سنوات يستطيع الطفل إجراء محادثة بسيطة ويتكلم على نحو متواصل.

10. في عمر أربع سنوات: في هذه المرحلة يسهل فهم كلام الطفل إلا أنه يكون قد اكتسب معظم القواعد الأساسية لتركيب اللغة.

ولعل أنسب تقسيم لمراحل النمو اللغوي عند الطفل هو تقسيم علماء اللغة المعاصرين الذين قسموا مراحل تطور النمو اللغوي إلى ما يأتي:

أ) مرحلة ما قبل اللغة: مرحلة الصراخ، مرحلة المناغاة، مرحلة الثغغة، مرحلة التقليد، مرحلة الإيماءات.

ب) مرحلة النطق أو التكلم.

ج) مرحلة الاستقرار اللغوي.

د) مرحلة جمل الطفل وتعابير عبر تطوره اللغوي.

أ) مرحلة ما قبل اللغة:

1) مرحلة الصراخ Craying:

وهي مرحلة الصراخ التي تبدأ مع صرخة الميلاد ثم تتبعها صرخات متنوعة متمثلة بالبكاء الذي يؤدي وظيفة لغوية للاتصال بأبسط صورها وقد يخرج الطفل في هذه المرحلة أربعة أنواع من الأصوات وهي:

أ) أصوات وجدانية غير إرادية: للتعبير عن الفرح والشبع أو عند الألم الجسدي أو الجوع.

ب) أصوات وجدانية إرادية: الصراخ المتعمد ابتغاء مطلب ما.

ج) أصوات إثارة سمعية: وهي أصوات فطرية غير تقليدية تصدر من الطفل في شهوره الأولى حينما يسمع بعض الأصوات.

د) أصوات تمرينات نطقية: في الشهر الخامس يبدأ الطفل يميل فطريا إلى اللعب بالأصوات وتمرين أعضاء نطقه، ويقضي وقتا طويلا في إخراجها وقد عرف هذا النوع من الأصوات بالتمرينات النطقية أو اللعب اللفظي أو اللغظ.

ومما يلاحظ أن ثثرة الطفل ومناغاته (Babbling) واللعب اللفظي قد يزداد في الشهر السادس من عمر الطفل، وقد تعرف بمرحلة الزقزقة حيث يكون عنده القدرة على إدراك اللغة اللفظية، ويشعر بلذة التمرين على الأصوات وإصدارها، لأنه ينتبه بالأصوات المحيطة به ويكون عنده القدرة على الاستمتاع بصوته ويسمع ذاته أيضاً.

ولقد درس (بترفيلد Butter Field) مجموعة من الأطفال حديثي الولادة في المستشفى فوجد أنهم ينتبهون للصوت وهذه الخطوة هي الأولى في الانتباه للغة والتقاط أولياتها.

وفي الحقيقة أن قدرة الطفل خلال السنة الأولى من عمره تزداد على التمييز الدقيق بين أصوات اللغة فقد قام (Eimase & Al) 1971 بدراسة الطفل الرضيع فوجد أن الطفل في نهاية الشهر الأول يستطيع أن يميز بين صوتي (الباء b) والباء (P) وهو فرق دقيق للغاية.

وفي الشهر السابع من عمر الطفل يستطيع أن يميز بين عبارات الحنان والتحبب والملاطفة من عبارات الغضب، وعدم الرضا ويبدأ بالبأبة الإيقاعية والتمتمة، وفي حوالي الشهر التاسع من عمره يبدأ بالتمييز بين الكلمات مألوفة مثل: ماما- بابا- دادا، ولذلك فقد اعتبر (لنبرغ Lenbreg، 1967) بأن صرخات الطفل وبكائه ما هي إلا نشاط صوتي يدوم طوال حياته ويكون لها تأثير في النمو اللغوي.

(2) مرحلة المناغاة Babbling:

وهذه المرحلة ما هي إلا امتداد للمرحلة الأولى التي تبدأ عادة من الأسبوع الثالث حتى السنة الأولى من عمر الطفل حيث يحاول الطفل باستمرار إخراج أصوات إيقاعية نتيجة نموه العضلي للفم إلا أن (لويس Lewiss) قد أكد أن أصوات الراحة هي أصوات تعبيرية وهي التي تتحول لاحقاً إلى مناغاة، أي أنها أصوات تخرج لمجرد السرور والارتياح والاستجابة لابتسامات ودغدغات ومداعبات فترة الرضاعة.

المناغاة في البداية ما هي إلا أصوات عشوائية وتمرينات نطقية أو لعب لفظي أو لغط تساعده على تمرين أعضاء النطق، فالمناغاة تتكون من أصوات لينة (حروف مد) ثم تكثر فيها بعد ذلك الأصوات ذات مقاطع (الحروف الساكنة)، وتخرج على شكل مقاطع صوتية...

وتتبع مرحلة المناغاة العشوائية مرحلة تجريبية يقوم الطفل فيها بإدراك تنوع الأصوات ومصادرهما وكيفية إخراجها والربط بينها وبين طرق إخراجها ثم سماعها وتحريك أجهزته النطقية بأشكال مختلفة وذلك في نهاية الشهر الخامس من عمره كما تم التأكيد عليه سابقاً.

في هذه المرحلة يستجيب الطفل بانشرح بلغة أمه وحديثها ومحاوراتها وترنيماتها وترقيصات وأغانيتها وابتساماتها وملاعباتها ويتفاعل معها نفسياً واجتماعياً مستخدماً إصدار أصوات ومناغاة تحبها أمه وقد يكررها وبخاصة بعد استمتاعه لسماع صوته أو إدراكه الأصوات والمناغاة التي يصدرها وظل ذلك دلائل على انتقاله إلى مرحلة بدء التكلم والثغثة.

(3) مرحلة الثغثة (Lisping):

في هذه المرحلة يحاول الطفل تحويل المناغاة (Babbling) إلى "تلفظات" وأصوات وكلمات ثم القيام بتقليد الأصوات وبخاصة في بداية الشهر التاسع من العمر وإن كان هذا التقليد غير منظم ومحكم في البداية إلا أنه يكون مفهوماً وذلك بالتكرار والممارسة وإن هذه الممارسة في النطق قد تحدث تغييراً وتطوراً في لغة الطفل، أو تقرب تدريجياً إلى لغة الكبار بحيث تستعمل بعض الكلمات المألوفة بوضوح تام مثل: دادا، ماما، بابا، ولقد وجد (Ten) أن الطفل لا يكتسب الألفاظ الجديدة في هذه المرحلة عن طريق اللعب اللفظي والتمرينات اللفظية التي يقوم بها وإنما نتيجة عوامل النمو والنضج الطارئة على أجهزته النطقية إضافة إلى أن الطفل قد لا يقلد الأصوات التي ظهرت في فترة مناغاته التلقائية الأولى... وكذلك فقد أظهرت دراسات علم النفس اللغوي أن الطفل في نهاية السنة الأولى يكون مقتدرًا على تقليد أصوات البالغين المحيطين به، وهذا يتجلى في قدرته الفطرية لاكتساب لغة الأم ويكون أيضاً قادراً على تقليد مظاهر سلوك الغير وبخاصة في المجال الحركي ثم في المجال اللغوي.

ولذلك فقد تشدد (S.Trayer) على عامل النمو والنضج للأعضاء النطقية الفيزيولوجية فالتدريب يكون ذا مفعول أجدى وأقوى كلما كانت الأعضاء أكثر نمواً ونضجاً وأن نمط الاستجابة يكون مع النمو أكثر وضوحاً وتحديداً.

وفي الحقيقة أن العلاقة قوية بين الثغثة وفهم الكلام واللغة الحقيقية، والثغثة تمهيد لإظهار قدرة الطفل على نطق الكلمات ذات دلالة مثل: ماما.. وبابا.. وكذلك فإن التمييز السمعي للفهم عنصر أساسي في التقليد، وفي تمييز الكلمات ذات معنى والدلالة، كما أن هذه المرحلة بحد ذاتها خطوة نحو تعلم الطفل اللغة، إذ في هذه المرحلة يبدأ الطفل في تمرين جهازه الصوتي والسمعي على سماع الأصوات وعلى النطق بها، ولذلك فقد اعتبرت هذه المرحلة الخطوة الأولى نحو تعلم لغة الأمهات والآباء، حيث يعود الطفل جهاز النطق على أن يكون طيعاً سلساً من أجل استعماله في نطق ألفاظ جديدة سيقبل الطفل على تعلمها من محاورات أمه.

4) مرحلة التقليد Imitation:

تعد مرحلة التقليد من أهم المراحل في بناء أساس تعلم اللغة، حيث أنها تحول المناغاة (اللعب بالأصوات) إلى كلمات ذات معنى وتتناسق صوتي، ومرحلة تعد الطفل إلى تعلم لغة الأم من محيطه وذلك بتقليد بعض الكلمات وتكرارها.

ولقد أظهرت بعض الدراسات التي أجريت حول تطور لغة الطفل خلال هذه المرحلة، إن التقليد وتكرار بعض الكلمات في البداية غير محكم وغير دقيق، إلا أنها تُشعر الطفل بالزهو في أنه يتكلم كما يتكلم البالغون، وكذلك أوضحت بأن نطق الطفل خلال هذه الفترة المبكرة من التقليد كثيراً ما يكون غير مفهوم إلا في نطاق ضيق من المحيطين به.

5) مرحلة الإيماءات Gesture:

مرحلة الإيماءات مرحلة تسبق مرحلة النطق بالكلمات، أي مرحلة الكلام الحقيقي، وتظهر مرحلة الإيماءات بوضوح قبيل بلوغ الطفل عامه الأول، حيث يحاول الالتجاء إلى الإيماءات بالرضا أو الرفض فمثلاً يحاول الطفل الرضيع تحويل فمه بعيداً عن ثدي أمه أو زجاجة الرضاعة تعبيراً عن شعوره بالشبع، وكذلك ابتسامته ومد ذراعيه نحو أمه أو أحد البالغين القريب منه هي إيماءات للتعبير عن رغبة الطفل في أن تحمله الأم... وإرساله الصراخ وضرب يديه أو رجليه أثناء الاستحمام إيماءات على رفضه الاستحمام وهكذا في مواقف كثيرة التي قد يلتجأ الطفل إلى إيماءات تعبيراً عما يحس ويريد.

ب) مرحلة النطق والتكلم:

بعد اجتياز الطفل مرحلة الثغثة يحاول نطق بعض الكلمات مثل (بابا.. ماما.. دادا..). وذلك في عامه الأول، إلا أن أغلب الأطفال يكونون قد اجتازوا مرحلة الكلمة الواحدة، وذلك في منتصف العام الأول، حيث أنهم يستخدمون كلمة أو كلمتين للتعبير عن حاجاتهم و ما يريدون، و ما يفعلونه بحيث يفهم الكبار، و أنهم يبدأون بتنظيم كلامهم بشكل تعبيرى كأداة للاتصال بالبالغين...، ولقد أظهرت دراسة (ماكارثي) أن (37%) من كلام الطفل في مرحلة النطق تكون مفهومة من قبل الوالدين، وتختفي عنده الألفاظ غير المفهومة بعد أن يتلقى التدعيم والتعزيز من قبل الوالدين عند نطق كلمات جديدة، إلا أنه يظل في استعمال لغة وعبارات ركيكة وضعيفة، قد يصعب فهمها إلا من خلال إشاراته وفي بداية السنة الثانية يحاول الطفل أن يكتشف بنفسه أن كل شيء بالإمكان تسميته وإن كل شيء يمكن قوله.

إن النمو اللغوي للطفل في مرحلة النطق يتوقف على ما يأتي:

1. قدرة الطفل في التوصل والتعبير والتبادل مع الأطفال والبالغين المحيطين به.
2. قدرته على فهم معاني الكلمات ومعرفة مسميات الأشياء المحيطة به، وذلك بتأكيد البالغين ذكر المفردات أمامه.
3. زيادة مفاهيمه عما يحيط به، لأن تكوين مفاهيم الطفل وتدعيمها يساعده على تطوير نموه اللغوي.
4. الحصيلة اللغوية للطفل من مفردات مفهومة.
5. جرأة الطفل على التكلم أمام الآخرين.
6. حاجة الطفل إلى التعبير وبدافع ذاتي.

ومما يلاحظ أن فضول الطفل وحب استطلاع وحيويته يزيد من ثروته اللغوية من حيث المفردات اللغوية، والمعاني والتراكيب اللغوية، حيث أنه يستخدم اللغة باستمرار وبخاصة في فترة تمرينات اللغوية التي تؤدي إلى زيادة الحصيلة اللغوية وتراكيبه التعبيرية، مما يمكنه على تفهم استخدام الكلمات بتراكيب وجمل لغوية لم يسبق له أن تحدث بها. إن مرحلة النطق اللغوي لدى الطفل تمر بثلاث مستويات وهي:

1. **المستوى اللغوي:** حيث يتكون إدراك الطفل للمستوى اللغوي عند نطقه بكلماته ويمكن التعرف عليها في لغة محيطه وفي حديث البالغين الذين يتبادلون معه الحديث.
2. **المستوى الصوتي:** يكون الطفل قادراً على إدراك مطابقة ألفاظه المستعملة للكلمات التي يستخدمها الكبار.
3. **مستوى المضمون (الحصيلة اللغوية للطفل: السنة الأولى والثانية):** يكون الطفل قادراً على قصد المعنى الذي يرافقه مع معنى الكلمة التي يستعملها الكبار.

ج) مرحلة الاستقرار اللغوي عند الطفل:

تبدأ مرحلة الاستقرار اللغوي بعد مرور الطفل بالمراحل اللغوية الثلاث التي مر ذكرها سابقاً، وبعد أن يصل الطفل إلى عمر ست سنوات أو سبع سنوات يأخذ الطفل كفايته من التقليد والمحاكاة اللغوية والتمارين اللغوية.

وفي هذه المرحلة يتم استقراره اللغوي وتتأسس بنيته اللغوية وهي مرحلة مهمة في تمكين لسانه بأساليب صوتية معينة، وتكوين عادات كلامية ملائمة لطبيعة نضجه وتكامله وظروفه البيئية.

في هذه المرحلة يُكون الطفل أساسات لغته وتكون مطابقة كل المطابقة للغة قومه ومجتمعه، ويتأثر الطفل بالنظم والتقاليد والعادات التي يسير عليها مجتمعه وبخاصة أسرته وطريقة استخدام الكبار المفردات اللغوية والتعابير الجمالية وبطبيعة نضج أعضائه النقطية.

د) مرحلة الطفل وتعابيره عبر تطوره اللغوي:

لقد وجدنا أن الطفل يستخدم مفردات لغوية مفهوماً في نهاية عامه الأول وبداية مرحلة الكلام حيث يكون مستعداً ومهيئاً للانتقال إلى مرحلة اللغوية التامة في تعلم المفردات وتركيب الجمل بصورة مبسطة وتكون في البداية مؤلفة من لفظة واحدة قاصدة جملة كاملة أو لفظتين مثل: أشرب الماء.. أو الكرة كبيرة.. الطعام لذيذ...، ولا يكون قادراً على تكوين جمل بسيطة ما لم يُكون ثروة لغوية ومفردات لغوية مفهومة وتقدر عادة بين [100-200] كلمة.

ولأجل توضيح جمل الطفل لابد من استعراض مراحل تكوين الجمل لدى الطفل في السنوات الست الأولى، كما يأتي:

1. مرحلة الكلمة القائمة:

وتبدأ من السنة الأولى إلى السنة الثانية تقريباً، فقد يطلق كلمة وهو يقصد جملة مثل: ماء يريد أن يقول (أريد شرب الماء)، أو يقول ماما ويعني تعالي إلي يا ماما. لقد وجد (مكنيل، 1970) أن الطفل عندما ينطق بجملة ذات كلمة واحدة فهو يعرف أكثر مما يقول ويفهم الجملة الطويلة التي ينطقها الكبار حوله.

2. مرحلة الجملة المؤلفة من كلمتين:

وتبدأ من السنة الثانية إلى السنة الرابعة، وتكون هذه الجملة ناقصة ومؤلفة من كلمتين اثنتين موضوعاً بعضهما بجانب بعض من غير أن ينتج عنها جملة تامة. وقد يرى (سلوبن، 1970) أن الجملة في ذات الكلمتين تشكل تقدماً واضحاً في قدوة الطفل التعبيرية، ولكنها لا تشكل مرحلة جديدة في تفكيره ...

3. مرحلة الجملة التامة:

تبدأ هذه المرحلة لعد العام الرابع من عمر الطفل، حيث يحاول التخلص من الجمل البسيطة الناقصة والانتقال إلى استخدام الجمل التامة المعقدة التي تشمل أيضاً الصفة واسم المفعول والظرف.

وفي هذه المرحلة يكون الطفل مالكاً لتنظيماً لغوياً خاصاً به ويحاول أن يستعمل المعطيات الغوية المحدودة وينتج جملاً جديدة عبر تنظيم لغوي بسيط وليس تنظيم الطفل اللغوي في هذه المرحلة نسخة مصغرة من تنظيم محيطه اللغوي ومن هنا فقد ركزت النظرية التوليدية التحويلية على أن الطفل يبني لغته بصورة إبداعية وبالتوافق مع قدراته الداخلية فالطفل يكتسب طبيعة لغة البيئة التي يتعرّع فيها.

وأول كلمات تبدو عند معظم الأطفال هي أسماء الذوات وتظهر بعدها الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر ولا تظهر الحروف وما يشابهها من الظروف والروابط وأسماء الشرط إلا في منتصف هذه المرحلة أو أواخرها ولذلك تظهر جمل الطفل في المبدأ عارية من الضوابط والحروف لأن الطفل يسير في ارتقائه اللغوي وفقاً لارتقاء فهمه ونموه الفكري

فهو يدرك الكلمات الدالة على أمور حين يمكن أن يشار إليها، ثم يبدأ بالتدرج أدراك مدلولات الكلمات المعبرة عن أمور معنوية مثل الأفعال والصفات، ولما كانت الحروف والروابط أدق أنواع الكلمات مدلولاً لم يتح له فهمها إلا في أواسط هذه المرحلة أو أواخرها فنتأخر ظهورها تبعاً لذلك.

6.1.3. المهارات القرائية:

هناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها المتعلم في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئاً جيداً ومن الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معاني، والقدرة على القراءة مع الفهم واكتساب المهارة التي تؤهل المتعلم لقراءة نماذج متنوعة، ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المتعلم ليصبح قارئاً جيداً أن يكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معناها. وعملية تدريس القراءة يمكن أن تنقسم إلى مهارتين للقراءة هما:

أ) مهارة التعرف على الكلمة:

إن التعرف على الكلمات يعد من القدرات الخطيرة وذلك لغموض اللغة المكتوبة وإذا كانت تلك القدرة عند شخص ما تتسم بالطلاقة فإن ذلك سيمكنه من التركيز على المعنى وبدون مهارات القراءة التي تسمى مهارات (المستوى الأدنى)، فإن المهارات المعرفية العليا لم تستطع القيام بدورها، والقراء الذين يبذلون مجهوداً كبيراً في التعرف على الكلمة فإن قدرتهم على الفهم تكون قليلة.

ويشير فتحي الزيات (1998، 460-461) إلى أنه يمكن لمدرسي المتعلمين ذوي صعوبات القراءة الجمع بين الاستراتيجيات التي تقدمت أو بعضها اعتماداً على نمط الصعوبة ودرجتها أو حدثها والتداعيات التي تحدثها، والأمر الذي نؤكد عليه هنا هو استمرار عمليات ممارسة المتعلمين ذوي صعوبات القراءة في التدريب على هذه الاستراتيجيات حتى يمكن الوصول بهم إلى أن يصبحوا قراء مستقلين واكتساب المهارات اللازمة للقراءة بطلاقة.

ب) مهارة فهم القراءة (الفهم القرائي):

إن الهدف من القراءة هو الفهم وهو القدرة على استخلاص المعنى من السطور

المكتوبة، ولذا فإن تعليم القراءة يجب أن يعمل على تنمية قدرات فهم القراءة وأن كثيراً من الانتباه والتفكير في مجال القراءة يتركز حول التعرف على الكلمة ولكن المشكلات التي تتعلق بفهم القراءة أصعب من أن تحل.

ويذكر فتحي الزيات (1998، ص461) أن الفهم القرائي أكثر المشكلات تأثيراً على ذوي صعوبات التعلم، كما أنه أقلها قابلية للعلاج، فالأطفال الذين يتم تدريبهم على مهارات التعرف على الكلمات، وتعالج لديهم هذه المشكلات لا يحرزون تقدماً ملموساً أو دالاً على اختبارات الفهم القرائي، وتظل حاجاتهم إلى تعلم الاستراتيجيات الفعالة التي تساعد على الفهم والتدريب عليها قائمة. ينبغي على المعلم أن يعتني عناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب وتفسير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية، كما يجب على المعلم ألا يسمح للتلاميذ بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معناها ولا شك أن فهم واستيعاب ما يقرأ يتوقف على فهم معاني الكلمات وتفسيرها.

7.1.3. خطوات الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه، على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل وعبارات على وفق قواعد تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية يتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع.

عندما يلتقي القارئ مع النص تبدأ عملية الاستقبال أي أخذ المعنى الموجود، ومن هنا تحدث عملية التفاعل بين القارئ والنص المكتوب تتخللها عمليات من الشرح والتفسير والتحليل والاستنتاج، وذا على القارئ أن تطور مهارات الفهم المتضمنة إدراك المعاني والأفكار المعبر عنها في المادة المقروءة وربط هذه الأفكار بخبرة القارئ والتفاعل معها والحكم عليها والاستفادة منها. إن العملية القرائية تشتمل على أكثر من مستوى من مستويات النظام اللغوي وهذه المستويات هي:

- المستوى الصوتي: وهو المستوى المعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة

وتوليف المقاطع الطويلة والقصيرة التي تتكون منها الألفاظ أو المفردات.

- **المستوى النحوي:** وهو المعني بحركات وأواخر الكلمات وتراكيب الجمل مراعاة العوامل النحوية في نطق الجمل.

- **المستوى الدلالي:** وهو المعني بمعاني المفردات التي تتصل ببنية الكلمة والسياق الذي ترد وفي هذا المجال يستحضر المستوى الصرفي والكتابي.

وما يؤكد أن القراءة عملية تفاعلية بين القارئ والنص المكتوب أن القارئ ليس سلبياً بل عليه التفاعل مع ما يقرأ فالعقل مجموعة من العلاقات الفكرية المتصلة وليس مجموعة من الوحدات المنفصلة التي لا تربطها صلة.

إن الغاية الأساسية للفهم هي تطوير الثروة اللغوية بمعانيها الحرفية والمجازية، فمن دون الفهم لا يفهم المتعلم ما يقرأ، لذا فالفهم هو المهارة، الأساس للقراءة وتأتي بعده المهارات الأخرى كتحديد التفاصيل وتذكر الحقائق وتعيين الفكرة الرئيسة وفهم تنظيم وبناء النص من حيث التسلسل الموضوعي أو الزمني.

يرى بيكر وبراون (baker and brown) 1984 أن الفهم القرائي يجسد مقدرة القارئ على القيام بثلاث عمليات عقلية رئيسة هي:

1. تمييز ما يوجد في النص المدروس من أفكار ومعلومات.
2. ربط هذه الأفكار بالمعلومات والخبرات والأفكار السابقة الموجودة لديه.
3. القيام باستنتاجات تؤدي به إلى معرفة جديدة ذات معنى.

ويرى كينتس (kintsch) 1988 إن الفهم القرائي هو بناء للمعنى، وإنشاء للتمثيلات والتصورات الذهنية بشكل متماسك ومتكاملة للمعنى في ذاكرة القارئ ليفهم النص القرائي ويتعلم منه العديد من الخبرات ولذا أطلق عليه النموذج البنائي التكاملي لفهم النص.

ويعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة وهو الغاية الرئيسة منها إذ يقوم على بناء تمثيل ذهني كامل ومتسق للوضعية التي يصفها الكاتب في موضوعه على أن تشيد هذا التمثيل الذهني انطلاقاً من معلومات صريحة ذات طبيعة معجمية منتظمة في جمل

وعبارات وفق تركيبية خاصة بالنظام القاعدي أو النحوي للغة، وهذه العبارات بدورها تتراكب في متوالية تتحقق بها بنية أو بنيات النص أو الموضوع.

ولابد من التأكيد على إن الفهم القرائي ليس بالعملية السهلة أو اليسيرة التي تتوقف على التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، بل هو عملية معقدة تسير في مستويات متباعدة، وتتطلب قدرات عقلية وتحتاج إلى الكثير من المرن والتدريب وأعمال الفكر والتفسير والتحليل والموازنة والنقد ويمكن أن تتدرج جميع مهارات القراءة بحد ذاتها نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ لذا فهي تقتضي إعمال الفكر في المقروء وما خلف سطوره.

فالفهم القرائي حل للمشكلة إذ يتضمن انتقاء العناصر الصحيحة وتصنيف هذه العناصر في مجموعات ذات علاقات منطقية وتحديد حجم تأثير كل عنصر وقوته وكل ذلك بعملية عقلية لمحاولة فهم كل كلمة من الكلمات المكونة للموضوع، أي أنه عملية بناءية تفاعلية يمارسها القارئ من طريق محتوى قرائي بغية استخلاص المعنى العام للنص ويستدل على هذه العملية من طريق امتلاك لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم.

- وعليه فإن الفهم القرائي أساس القراءة وبدونه تفقد القراءة قيمتها الحقيقية، إذ تتحول من عملية عقلية معرفية إلى عملية فسيولوجية هدفها التعرف على الرموز وفك شفرات الحروف، ولذا لابد من الدعوة إلى جعل الفهم القرائي هدفاً رئيساً من أهداف تعليم القراءة وبخاصة فيما يخص تحديد السياق وتنمية مهارات النقد والتذوق والإبداع واستخلاص الأفكار والمعاني (سعد علي زائر، عهود سامي هاشم، 2016، ص 78-80).

8.1.3. العوامل المؤثرة في عسر الفهم القرائي:

من العوامل التي يمكن أن تؤثر في قدرة القارئ على فهم المقروء منها:

- ملائمة المقروء مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي.
- أسلوب عرض المقروء ومدى تلاؤمه وقدرات القارئ.
- خلو لغة المقروء من التراكيب الغامضة.
- مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.

- مستوى مقروئية المقروء وسهولة مفرداته.
- الحركة الارتدادية لعين القارئ.
- مستوى قدرة القارئ على الفهم القرائي ودرجة إتقانه مهاراته.
- مستوى نضج القارئ واستعداده القرائي (العقلي، العضوي والنفسي).
- مستوى الحشو والتكرار في المقروء
- مستوى ذاكرة القارئ.
- الغرض من القراءة (الغرض الذي يسعى إليه القارئ).
- الخبرة السابقة التي تسهل على القارئ عمليات الاستنتاج وفهم المعنى الظاهري والضمني وعملية والنقد.
- العوامل العاطفية وهي مفهوم الذات وتأثير المعلم والمادة الدراسية.
- العوامل التربوية وهي التعليم غير الملائم للقراءة والإعداد غير المناسب للمعلمين والتأكيد الزائد على مهارة واحدة من مهارات القراءة (سعد علي زابر، عهود سامي هاشم، 2016، ص90).

9.1.3. مستويات الفهم القرائي:

الفهم القرائي مهارة تتضمن العديد من المهارات، وقد قام الباحثون بالبحث عن أساليب تساعد المعلم على تنظيم تدريس هذه المهارات وصياغة الأهداف المناسبة لها واختيار الطرق والوسائل والأساليب لتنميتها، فتم توزيع هذه المهارات على المستويات التي تعددت تصنيفاتها وتقسيماتها فمنها ما تم فيه التصنيف وفقاً لحجم المادة المقروءة ومنها ما كان فيه التصنيف انطلاقاً من مستويات التفكير والتي تتضمن مستويات دنيا ومستويات عليا، وذهب بعض الباحثين إلى أهمية التركيز على تنمية المهارات في مستوى محدد من تلك المستويات، ومن الباحثين من اعترض على هذا الأسلوب من التصنيف وذهب إلى عدم الحاجة إلى تصنيف المهارات في مستويات وقام بتصنيفها على أنماط، وآخرون يكتفون بسرد تلك المهارات دون تقسيمها على مستويات.

ويرى عجاج (1998، ص92) أنّ مستويات الفهم القرائي تمثل تفسيراً آخر للتفاعلات بين عمليات الفهم القرائي، ويرى أنها تأخذ بُعدين أساسيين: بُعداً أفقياً وبعداً

رأسياً، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة والجمله والفقرة والأفكار العامة والتفصيلية، أما البعد الرأسى فيتناول مستويات الفهم المختلفة: فهم المعنى الحرفى وفهم المعنى الضمنى، وفهم ما بين السطور والاستنتاج والنقد والتفاعل والابتكار.

وبناءً على ما تقدم يمكن استعراض مستويات ومهارات الفهم القرائي، وتصنيفاتها على النحو التالي:

تصنيف مستويات الفهم القرائي أفقياً:

وفي هذا البعد يتم تدرج مستويات الفهم القرائي حسب حجم المادة المقروءة فيتناول هذا البعد فهم الكلمة وفهم الجمله وفهم الفقرة وفهم الموضوع.

حيث يشير جاب الله (1997) إلى أن الفهم القرائي ينقسم تبعاً لذلك إلى المستويات الثلاثة الآتية:

1. مستوى الكلمة: ويتضمن المهارات التالية:

- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
- تعيين مضاد الكلمة.
- إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

2. مستوى الجمله: ويتضمن المهارات التالية:

- تحديد هدف الجمله وفهم دلالتها.
- نقد ما تتضمنه الجمله من معنى
- ربط الجمله بما يناسبها من معانٍ ونصوص متشابهة.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

3. مستوى الفقرة: ويتضمن المهارات التالية:

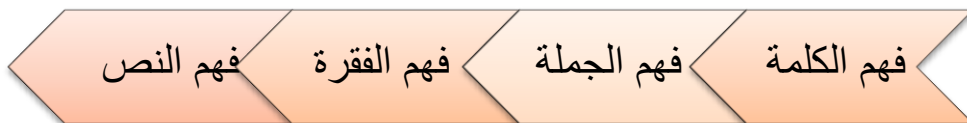
- إدراك ما تهدف إليه الفقرة.
- وضع عنوان مناسب للفقرة.
- إدراك الأفكار الأساسية للفقرة.

- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية (ص712).

ووفقاً للتصنيف الأفقي أيضاً لمستويات الفهم القرائي ومهاراته توصلت دراسة سلطان (2006، ص32) إلى مستويات ثلاثة تتفق في المستويين الأولين منهما وفي معظم مهارتهما مع تصنيف جاب الله السابق، وتستبدل مستوى فهم الفقرة بمستوى فهم النص، والذي يشمل المهارات التالية:

1. تحديد الفكرة الأساسية للنص.
2. استخلاص الأفكار الجزئية.
3. استنتاج الأفكار الضمنية الكامنة في النص (ما بين السطور).
4. التنبؤ بالأحداث (ما وراء السطور).
5. استنباط غرض مؤلف النص.
6. تحديد الرؤية الشخصية الكبرى في النص (نقد النص).
7. تطبيق الأفكار الواردة بالنص.

ويرى طعيمه والشعبي (2006، ص89) أن مستويات الفهم القرائي تنقسم إلى أربعة مستويات هي: فهم معاني الكلمات، فهم معاني الجملة، فهم معنى الفقرة، فهم معنى النص. ويستنتج مما تقدم أن هذا التصنيف الأفقي لمستويات الفهم القرائي يركز على الشكل والحجم، ولعل هذا التصنيف يتميز بوضوحه، فلا يجد المعلم صعوبة في وضع كل مهارة ضمن مستواها المحدد ولكنه في الوقت ذاته لا يمكن المعلم من الارتقاء بمهارات التلميذ إلى مستويات العليا من النقد والتذوق والإبداع، وهذا التصنيف يتضمن عدداً من المستويات والتي تراوحت بين ثلاثة إلى أربعة مستويات يرى الباحث أنه يمكن توضيحها بالشكل التالي:



شكل(1) : التصنيف الأفقي لمستويات الفهم القرائي (من إعداد الباحث).

تصنيف مستويات الفهم القرائي رأسياً:

ووفقاً للمستوى الرأسي لمستويات الفهم القرائي ومهارته نجد اختلافاً واضحاً في التصنيف بين الباحثين، فبينما يكتفي بعضهم بثلاثة مستويات يذهب آخرون إلى أبعد من ذلك فيصنفونها على أربعة مستويات أو خمسة وصولاً إلى سبعة مستويات.

فقد ذهب روث (1979) إلى أن للفهم القرائي ثلاثة مستويات: الأول منها يتطلب من المتعلم التوصل إلى المعنى الحرفي المتأني من تسلسل الكلمات، ومن العلاقات النحوية بينها وبين الجمل والفقرات، أما الثاني فيتضمن قراءة ما بين السطور، من التعرف على هدف الكاتب وأغراضه وإصدار القرارات والتمييز بين الحقيقة والرأي، بينما يتضمن ثالث تلك المستويات قراءة ما وراء السطور، ويستلزم التوصل إلى المضمون وتكوين تعميمات لم يذكرها الكاتب مما يوصل القارئ إلى المعرفة الجديدة وأعلى مستويات الفهم (أبو حجاج، 1996، ص35).

ويرى عبد الحميد (2000، ص203) أن مهارات الفهم القرائي تتدرج تحت المستويات التالية:

أ) مهارات الفهم الأساسية للقراءة، وتتضمن:

1. تحديد دلالة الكلمة.
2. تحديد الفقرة العامة للموضوع.
3. تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.
4. قراءة الأشكال والجدول والرسوم البيانية.

ب) مهارات الفهم الإستنتاجي أو الضمني، وتتضمن:

5. استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
6. استنتاج المعاني للكلمات غير المألوفة من خلال السياق.
7. استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
8. المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة.
9. التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
10. تحديد الجمل الافتتاحية.

ج) مهارات الفهم الناقد، وتتضمن:

1. اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
2. التمييز بين الحقيقة والرأي.
3. تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.
4. تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج.
5. تقييم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

وفي هذا السياق يأتي تصنيف جاد (2003، ص39)، وعطية (2006، ص175) وكذلك حافظ (2008، ص178) الذي اتفق مع ذلك إلى حد بعيد عند تحديده لمهارات الفهم القرائي ومستوياته المناسبة للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

واختلف الباحثون في هذه الدراسات الثلاث عن عبد الحميد بتسمية المستوى الأول بالمستوى الحرفي بدلاً من مهارات الفهم الأساسية، بالإضافة إلى النص على كلمة مستوى وهو ما لم يصرح به عبد الحميد وإن كان ذلك بيناً في توزيعه.

أما حبيب الله (2000، ص96) فقد توصل إلى ثلاثة مستويات للفهم القرائي في المرحلة الابتدائية هي: الفهم الحرفي، الفهم التفسيري والفهم التطبيقي والذي يتضمن مهارات النقد والإبداع وحل المشكلات.

وهذا التصنيف لا يتفق مع التصنيفات السابقة في المضمون وإن كان متشابهاً معها في عدد المستويات لأن المستوى التطبيقي يشتمل على مستويات عليا، ويحمل في مهاراته من تلك المستويات وهو ما قصرت عنه تلك التصنيفات.

وفي سياق آخر توصلت ريما الجرف (1409هـ، ص119) عند دراستها لواقع تدريس الفهم في كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلى أنّ الفهم القرائي أربعة مستويات تتمثل في: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الناقد والفهم التدقيقي.

وما تميزت به هذه الدراسة عن الدراسات التي سبقتها هو إضافتها لأحد المستويات الجديدة والذي يتجاوز المستويات التي حددها الباحثون سابقاً لمهارات الفهم القرائي.

وفي السياق ذاته توصل الزهراني (1415هـ، ص20) إلى أربعة مستويات مناسبة للمرحلة الابتدائية ومماثلة لما توصلت له ريما الجرف في الدراسة السابقة، وزاد على ذلك عندما نص على أنّ المستوى الرابع هو "الفهم التذوقي أو الابتكاري".

كما صنّف هويت Hoyt (1999، ص193) الفهم القرائي في أربعة مستويات متدرجة كما يأتي:

1. الفهم الحرفي: وهو القراءة من أجل فهم أو تذكر أو استرجاع المعلومات الواردة بأحد النصوص على نحو صريح ومباشر.
 2. الفهم التفسيري: وهو القراءة بهدف التوصل إلى المعلومات المتضمنة في النص المقروء والتي لا يتم الإشارة إليها مباشرة من خلال توظيف خبرات الطلاب ومعرفتهم بالعالم المحيط بهم.
 3. الفهم النقدي أو التقويمي: وهو القراءة بهدف المقارنة بين المعلومات الواردة بأحد النصوص وبين المعرفة والقيم الذاتية للقارئ، ويتضمن هذا المستوى المرتفع من الفهم والاستيعاب: التقويم وإصدار أحكام شخصية حول مدى دقة القيم المتضمنة وصدق ما يتم قراءته عملياً.
 4. الفهم التقديري: وهو القراءة بهدف اكتساب القدرة على إصدار استجابات وجدانية أو غير ذلك من الأنماط الأخرى للاستجابات القيمية عند التعامل مع أحد النصوص.
- وواضح أن هذا المستوى يتضمن مستويي التذوق والإبداع لأنه يطلب من القراء هنا إصدار ردود أفعال، فضلاً عن إبراز ردود أفعالهم الوجدانية والانفعالية حول النصوص المقروءة.

أما عبد الوهاب (2008، ص106) فيشير إلى أن مستويات الفهم القرائي تتمثل في:

- الفهم الحرفي: ويتعلق بفهم العناصر الصريحة والواضحة في المادة المقروءة.
- الفهم التفسيري: وهو المستوى الذي يربط فيه التلميذ بين المعلومات الجديدة وخبراته السابقة أو فهم ما وراء المادة المطبوعة.
- الفهم النقدي: ويقصد به قدرة القارئ على إصدار أحكاماً قيمية مرتكزة على اتجاهاته وخبراته.

- الفهم التقييمي: ويتضمن هذا المستوى المهارات المرتبطة بقدرة القارئ على فهم النص من أجل تقييمه وتثمينه ويتطلب تأثر القارئ بالنص وتفاعله معه.

ويشير فضل الله (1404هـ، ص65) إلى دراسة مانجري وبادر وولكر (1982)، التي تناولت مهارات القراءة في المرحلة الابتدائية وتضمنت أربعة مستويات للفهم القرائي تتمثل في: مهارات الفهم الحرفي، مهارات القراءة التفسيرية، مهارات القراءة النقدية ومهارات القراءة الابتكارية.

ورغم أن هذه الدراسة تتناول المرحلة الابتدائية إلا أنّ الجميل فيها أنها لا تتجاهل أعلى مستويات الفهم وهو المستوى الإبداعي، وإمكانية تنمية مهاراته في هذه المرحلة، وهذا أمر تغفله العديد من الدراسات دونما تبرير واضح.

وفي سياق مختلف توصلت دراسة عبيد (1996، ص196) إلى مستويات خمسة للفهم القرائي ينطوي تحت كل مستوى جملة من المهارات ومنها:

أ) مستوى الفهم الحرفي (المباشر) ويشمل المهارات التالية:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
2. تحديد مرادف الكلمة ومضادها.
3. تحديد أكثر من معنى للكلمة.
4. تحديد الفكرة العامة (المحورية) للنص.
5. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
6. تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
7. إدراك الترتيب الزمني والمكاني.

ب) مستوى الفهم الاستنتاجي ويشمل المهارات التالية:

1. استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
2. استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
3. استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
4. استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ج) مستوى الفهم النقدي، ويشمل المهارات التالية:

1. التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية.
2. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وبين ما لا يتصل به.
3. التمييز بين الحقيقة والرأي.
4. التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
5. تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

د) مستوى الفهم التدقيقي، ويشمل المهارات التالية:

1. ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
2. إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيجابية في الكلمات والتعبيرات.
3. إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
4. اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين.

هـ) مستوى الفهم الإبداعي، ويشمل المهارات التالية:

1. إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.
2. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
3. التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
4. التنبؤ بالأحداث أو حبكة الموضوع أو القصة قبل نهايتها.
5. تحديد نهاية لقصة ما لم يحدد الكاتب نهاية لها.
6. مسرحة النص المقروء وتمثيله.

وقام عيد (2007، ص37-38) بإعداد قائمة من أربعين مهارة تناسب طلاب الصف السادس الابتدائي، وزعها على خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التدقيقي ومستوى الفهم الإبداعي، وتوصل الباحث إلى أن أهم عشر مهارات في تلك الأربعين مهارة تتمثل في:

و) تحديد الفكرة الأساسية للفقرة.

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
2. استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.

3. استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
4. التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.
5. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
6. تحديد مواطن الجمال في الفقرة.
7. إدراك جو النص.
8. تحديد نهاية قصة ما.
9. تطوير أفكار جديدة من أفكار معروضة.

وفي السياق ذاته توصلت دراسة المالكي (1429هـ، ص237) إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للمرحلة المتوسطة أدرجت في خمسة مستويات تماثل المستويات عند عيد وعبيد، وكذلك يتفق مع هذا التقسيم كل من المنتشري (2008، ص171) الذي أجرى دراسته على طلاب الصف الأول المتوسط واحتوت على 38 مهارة، والعذقي (1430هـ، ص156) الذي تضمنت 38 مهارة.

وقد يعود اتفاق الكثير من الباحثين على هذا التصنيف إلى توسطه بين التصنيفات فهو لا يقتصر على تصنيفات محدودة تغفل المستويات العليا في الفهم القرائي، كما أنه لا يغالي في زيادة عدد المستويات ويتوسع فيها، فيشمل مستويات يمكن أن تدرج مهاراتها ضمن مستويات أخرى.

وتتفق سونيا قزامل (2006، ص121) مع من يقسمها في خمسة مستويات ولكنها تصنفها كالتالي:

1. الفهم الحرفي وينقسم إلى:

- التعرف: ويشمل معرفة التفاصيل، الأفكار الرئيسية، التسلسل، المقارنة، علاقات السبب بالنتيجة، سمات الشخصية.
- الاستدعاء: ويشمل استدعاء التفاصيل، الأفكار الرئيسية، التسلسل، المقارنة، علاقات السبب بالنتيجة، سمات الشخصية.

2. إعادة التنظيم: ويتطلب من التلميذ التصنيف، والإيجاز، والتلخيص والتركيز.

3. الفهم الاستدلالي: ويتطلب تفكيراً يذهب إلى ما وراء السطور لاستنتاج التفاصيل،

الأفكار الرئيسية، التسلسل، المقارنة، علاقات السبب بالنتيجة، سمات الشخصية، التنبؤ بالمرجات، تفسير جماليات اللغة.

4. **التقويم:** ويؤكد على الدقة في التمييز بين الخيال والحقيقة، والتمييز بين الحقائق والآراء، الحكم على مدى الكفاءة في الصدق، الحكم على ملائمة، الحكم على التقدير.

5. **الاستحسان:** ويتعلق بالأثر النفسي للمادة المقروءة على القارئ، وتظهر في الاستحسان، الانفعالية للمحتوى، تقمص الشخصيات والأحداث، رد الفعل تجاه استخدام الكاتب للغة والخيال.

وفي تصنيف أكثر توسعاً تذهب فائزة عبد السلام (2007، ص238) إلى تصنيف مهارات الفهم القرائي في سبعة مستويات تتمثل في: مستوى الفهم المباشر، مستوى الفهم التفسيري، مستوى الفهم الاستنتاجي، مستوى الفهم التطبيقي، مستوى الفهم الناقد، مستوى الفهم التذوقي، مستوى الفهم الإبداعي (الابتكاري).

واتفقت دراسة الفليت والزيان (2009، ص273) مع هذا التصنيف، وقد صنفت مهارات القراءة المناسبة للصف السابع بفلسطين إلى سبعة مستويات كما يلي:

أ) مستوى الفهم الحرفي: ويتضمن المهارات التالية:

1. تحديد أفكار مباشرة مصرح بها.
2. تحديد أسماء أو أعداد أو أماكن أو أزمنة تضمنها المقروء.
3. ذكر أسباب مصرح بها لأحداث ومواقف.
4. تعريف مفاهيم ومعان مقصودة وردت صريحة في المقروء.
5. وصف شخصيات أو أشياء كما وصفها المقروء.

ب) مستوى الفهم التفسيري:

1. تفسير معاني المفردات.
2. تفسير أسباب أحداث وظواهر.
3. التفريق في المعنى بين ألفاظ وعبارات.

4. توضيح أوجه التشابه والاختلاف في العبارات والأفكار.
5. استخراج ألفاظ ذات دلالات بأمور معينة.

ج) مستوى الفهم الاستنتاجي:

1. استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.
2. استنتاج العبر والدروس المستفادة.
3. استخلاص النتائج من المعلومات المقدمة.
4. استنتاج أهداف الكاتب.
5. استنتاج مواقف ومعان بالإفادة مما ورد في المقروء.

د) مستوى الفهم التطبيقي:

1. استخلاص قيمة أو عبارة من النص تتصل بحياته المستقبلية.
2. يحل مشكلة أو موقف في ضوء ما جاء في النص.
3. استخدام المعاجم في تفسير الكلمات.
4. يحاكي أساليب على أنماط معينة.
5. يوظف مفردات في جمل من تعبيره.

هـ) مستوى الفهم النقدي:

1. التمييز بين الحقائق والآراء
2. التمييز بين الأسباب والنتائج.
3. القدرة على التقويم وإصدار أحكام مبررة.
4. تكوين رأي حول أفكار وقضايا المطروحة في النص.
5. الموازنة بين مواقف تضمنها المقروء.

و) مستوى الفهم التذوقي:

1. توضيح جمال التصوير الأدبي.
2. تحديد الدلالة والفائدة البلاغية لألفاظ وعبارات.
3. إدراك أنواع الأساليب المختلفة.
4. إدراك جمال الموسيقى الداخلية والخارجية.

ز) مستوى الفهم الإبداعي:

1. اختيار عناوين جديدة للمقروء.
2. تقديم مقترحات جديدة ومتنوعة لتطوير النص.
3. تقديم حلول مبتكرة لمشكلات وردت في النص.
4. تدعيم القضية المطروحة بشواهد وأدلة لم تذكر.
5. إعادة صياغة الأفكار بأسلوب جديد.

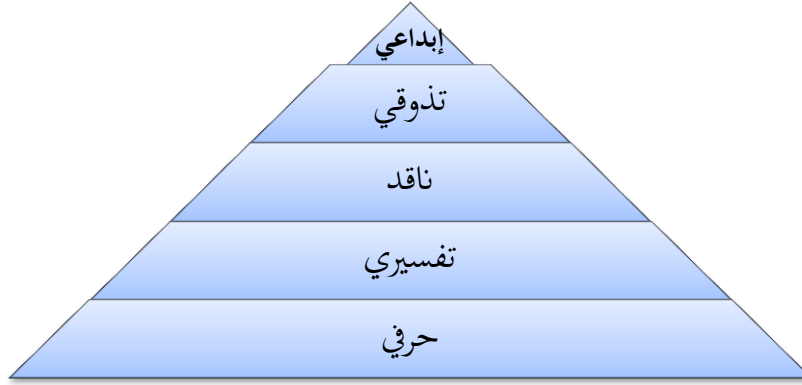
وكان التوسع الظاهر الذي اتجه إليه الباحثون في هذا التوزيع قد أدى إلى اضطراب في انتماء المهارات إلى المستوى الذي وضعت فيه، إذ أنّ بعض المهارات في المستوى التطبيقي -على سبيل المثال- يصلح أن توضع تحت المستوى الإبداعي والعكس ممكن أيضاً.

وتعدد تصنيفات مهارات الفهم القرائي على المستويات لا يعني عدم وجود الكثير من المشتركات والتشابه بين بعض هذه التصنيفات، إضافة إلى التفاوت الظاهر بين البعض الآخر منها في توزيع المهارات، وقد يعود هذا التعدد والتنوع إلى مفهوم عملية القراءة والفهم القرائي المعقدة والمركبة وطبيعتها التفاعلية وعلاقتها بالقارئ والمقروء.

وعلى الرغم من أن هذا النوع من التصنيف لمهارات الفهم القرائي قد اعتمد على محاولة تضمين كل مستوى مجموعة من المهارات المناسبة له، والمعبرة عنه إلا أنه افتقد إلى الوحدة الموضوعية في النص، وهذا ما أشار إليه بهلول (2004) بقوله: "إن هذا التصنيف أغفل مستوى الموضوع على الرغم من دوره في الربط بين كل الفقرات في نظام متناسق" ص 157.

ويتضح مما سبق أن البعد الرأسي هو الذي يعتمد تدرج مستويات الفهم القرائي فيه حسب مستويات التفكير والعمليات العقلية، فيتناول هذا البعد فهم المعنى المباشر، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والتركيز على الاستنتاج والتطبيق والنقد والتذوق والتفاعل والإبداع.

ويرى الباحث أنه يمكن تمثيل هذا البعد بمستوياته الرئيسية في شكل هرمي يشابه تصنيف بلوم كما يلي:



الشكل (02): التصنيف الرأسي لمهارات الفهم القرائي (من إعداد الباحث)

ومستويات الفهم القرائي السابقة - ببعدها الرأسي والأفقى - يوجد بينها علاقة كبيرة، فبينما يحتاج المتعلم إلى فهم الكلمات ليفهم الجمل، ومن خلال ذلك يصل إلى فهم الفقرة والنص كاملاً، فهو لا بد أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولاً ليصل إلى الفهم التفسيري وصولاً إلى المستويات العليا من المهارات الرئيسية للفهم القرائي، ومن خلال فهمه لمعنى الكلمة والجمل المفتاحية في الفقرات، وهذا يستدعي معرفة العلاقة بين الجمل وربط الأسباب بالنتائج ومعرفة هدف الكاتب وفهم ما بين السطور، ومعرفة اتجاهات الكاتب وتفسيرها ونقدها.

ثانياً. نضوب الأنا القرائي :

1.2.3. ماهية الأنا:

تحت تأثير العالم الخارجي تنمو الأنا عن طريق جهاز الإدراك الحسي والشعور تغير الجزء الخارجي من الهو، ونما نموا خاصاً، واكتسب خصائصاً معينة، وسماه سيجموند فرويد "الأنا" وهو المشرف على الحركة الإرادية، ويقوم بمهمة حفظ الذات، وهو يقبض على زمام الرغبات الغريزية المنبعثة من الهو، فيسمح بإشباع ما يشاء منها ويكبت ما يرى ضرورة كبته، وهو يراعي في ذلك كله مبدأ الواقع Reality Principle، ويمثل الأنا الحكمة وسلامة العقل على خلاف الهو الحاوي للانفعالات، وتقع العمليات النفسية الشعورية على سطح الأنا، وأما كل شيء آخر في الأنا فهو لاشعوري. (فرويد، 1981، ص 15). وتعرف الأنا بعدة تعريفات نوجزها في الآتي:

• **تعريف Freud:** "الأنا مركز الشعور والإدراك الحسي الداخلي والخارجي، والعمليات العقلية، وهو المشرف على الحركة والإدارة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى وبين الواقع، ولذلك فهو محرك منفذ للشخصية ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ الذات وتحقيقها والتوافق الاجتماعي". (لعوامن، 2010، ص 30)

• **تعريف Jung:** "هو الشعور أو العقل الواعي الذي يتكون من المدركات والذكريات والمشاعر الواعية، أي أنه مركز الجزء الشعوري من الشخصية". (زهران، 1977، ص 61)

• **تعريف حامد زهران:** "هو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي، والإدراك الحسي الداخلي، والعمليات العقلية، وهو المشرف على جهازنا الحركي الإرادي، ويتكفل بالدفاع عن الشخصية، ويعمل على توافقها مع البيئة وإحداث التكامل وحل الصراع بين مطالب الهو ومطالب الأنا الأعلى وبين الواقع، وله جانبان شعوري ولا شعوري، ووجهان، وجه يطل على الدوافع الفطرية والغريزية في الهو، وآخر يطل على الواقع الخارجي عن طريق الحواس، ويعمل في ضوء مبدأ الواقع". (زهران، 1977، ص 60)

2.2.3. خصائص الأنا:

نتيجة العلاقات التي تكون قد قامت بين الإدراك الحسي والأفعال العضلية، يأتي للأنا أن يتحكم بالحركات الإرادية. ومهمته في حفظ الذات، وهو يؤدي هذه المهمة، فيما يتصل بالعالم الخارجي، بتعلمه كيف يتعرف التنبيهات، وبمراكمتها (في الذاكرة) الخبرات التي تمدد بها هذه التنبيهات، وتحتاشيه التنبيهات المفردة في قوتها (بالهروب). ويتوصيله أخيراً إلى تعديل العالم الخارجي على نحو موافق لمصالحه (النشاط). أما في الداخل فهو يتصدى لمواجهة هذا باكتسابه السيطرة على مطالب الدوافع الغريزية، وبقريره ما إذا كان من الممكن إشباع هذه الدوافع أو ما إذا كان من الأنسب إرجاء هذا الإشباع إلى حين مؤات أو إذا ما كان من الواجب خنقها أصلاً. ويخضع الأنا في نشاطه لاعتبار التوترات الناجمة عن تنبيهات الداخل أو الخارج. فزيادة التوتر تسبب بالإجمال ألماً، ونقصانها تتولد عنه لذة. بيد أن الألم أو اللذة غير منوطين في أرجح الظن بالدرجة المطلقة للتوترات، بل بالأحرى بوتيرة تغيراتها. والأنا ينزع إلى اللذة وتحتاشي الألم. (فرويد، 1986، ص 9)

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الأنا يتميز بوظيفته المزدوجة بين العالم الخارجي والداخلي، حيث يتمركز عمله في العالم الخارجي بتعلمه كيفية استقبال التنبهات ومراكمتها في الذاكرة وبتحاشيه التنبهات المفرطة في قوتها بالهروب ومن ثم تعديل العالم الخارجي على نحو ملائم لنشاطه، أما قوته في العالم الداخلي فيتتمركز في مواجهة الهو والتصدي له وفرض السيطرة على مطالب الدوافع الغريزية والتقرير بشأن إمكانية إشباعها أو خنقها.

كما يمكن إيجاز بعض من خصائص الأنا في مايلي:

- يسيطر على الحركات الإرادية نتيجة للعلاقات السابقة التكوين بين الإدراك الحسي والفعل العضلي.
- يكتسب السيادة على مطالب الدوافع الغريزية، بأن يقرر ما إذا كان يجب السماح لها بالإشباع أو إرجائه لظروف أخرى. (أبو شامة 2012، ص 19)
- يحكم الأنا مبدأ الواقع بدلا من مبدأ اللذة.
- ينزع إلى اللذة ويسعى إلى تجنب الألم.
- بين الحين والحين يقطع روابطه بالعالم الخارجي ويخلد إلى النوم ليجري على تنظيمه تعديلا.

• يعدل العالم الخارجي على نحو يتوازى مع مصالحه. (فرويد، 1986، ص 9)

3.2.3. وظائف الأنا:

وفقا لرأي فرويد تنبغ الأنا خلال نمو الأطفال لتتحكم في تعاملاتهم اليومية مع البيئة أثناء تعلمهم أن هناك حقيقة منفصلة عن حاجتهم وعن رغباتهم، وقد كانت "الذات أو الأنا" جزء من "الهو" التي عدلت بسبب العالم الخارجي، كما أن أحد المطالب الرئيسية للأنا، هو تحديد الموضوعات الحقيقة لإشباع حاجات "الهو" وتعد أحلام اليقظة مثالا لعملية التفكير الثانوية التي توضح كيف يحيط مبدأ الواقع "بالأنا" ونادرا ما يخلط الناس بين الواقع والخيال. (أبو شامة، 2010، ص 30)

وقد حدد بلاك (I.Bellak) ولخص وظائف الأنا في اثنتي عشرة وظيفة وهي تتمثل في مايلي:

- اختيار الواقع .
- الإحساس بالواقع الخارجي.
- تنظيم الانفعالات والدوافع والتحكم فيها.
- العلاقة بالآخر
- عمليات التفكير.
- النكوص التكيفي في خدمة الذات
- الوظيفة الدفاعية
- حاجز المثبرات أو المقاومة.
- الوظيفة الذاتية.
- الوظيفة التركيبية التكاملية.
- التفوق والافتقار.
- الحكم.

3.2. الأنا ومفهوم الذات:

تعريف الذات: لقد اعتبرت الذات على أنها مجموعة من العمليات التي تعمل كمحددات للسلوك من ناحية كما اعتبرت على أنها مجموعة من الاتجاهات والمشاعر التي يكونها الفرد اتجاه نفسه من ناحية أخرى، ولقد عاد هذا المفهوم من جديد خلال السنوات القليلة الماضية، ليحتل مكان الصدارة في النظريات المعاصرة من طرف علماء كأمثال كولي، ميد، ديوي، ليكلي، بعد أن مهد وليام جيمس لذلك بالفصل الشهير الذي كتبه عن الذات، في كتابه "مبادئ علم النفس" حيث فتح الطريق للنظريات المعاصرة وللكتير ممن يكتب اليوم عن الذات والأنا. (لعوامن، 2010، ص 31)

يعرفها كارل روجرز: بأنها تنظيم عقلي معرفي منظم من المدركات والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسّمات المميزة للفرد وعلاقاته المتعددة (زغدي، 2014، ص 20)

عند Jung: هي الشعور أو العقل الواعي الذي يتكون من المدركات والذكريات والمشاعر الواعية، أي أنه مركز الجزء الشعوري من الشخصية (زهران، 1977، ص 61)

تعريف N.Sillamy: هي ضمير يعود على المخاطب وهو يعني الفرد في تكامله ووحدته وفي علم النفس الذات مرادفة دائماً لكلمة وعي أو فرد يقود إلى الحديث بطريقة موضوعية عن الفرد الواعي أو أن يحوي على مجموعة السلوكات الفردية. (لعوامن، 2010، ص 31)

تعريف James: يعرف الذات على أنها كل ماهو شخصي معبر عنه بالأنا الملكي ويضيف إلى ذلك على أنها المجموع الكلي فكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده، سماته، قدراته، وممتلكاته الفردية (لعوامن، 2010، ص 32)

إذا مما سبق يمكن القول أن الذات هي مجموع التصورات والمفاهيم التي يكونها الفرد عن نفسه، وتمثل وعيه بكيانه، وتشمل كلا من مشاعره وأفكاره ومدركاته وذكرياته، وسماته وقدراته، وكل ما يملكه من أجزاء جسمية وتنظيمات عقلية، تشكل في مجموعها كيانا منفصلاً عن العالم الخارجي له خصائصه وسماته الخاصة، ويعيها الفرد كضمير للمتكلم يشير به إلى نفسه.

تأخذ الذات اتجاهين أحدهما على أنها وحدة الفرد في كليته قبل أي احتكاك مع العالم الخارجي مزودة بالطاقة الغريزية التي تسمح لها بالنمو والتطور متماشية مع البيئة الموجودة فيها، أما الاتجاه الثاني لها فهي حصيلة ما اكتسبه الفرد من معطيات سمحت له بإدراك تميز ذاته عن الآخرين كوحدة شخصية تم صقلها بمجموعة من التغيرات والعوامل وفيما يتعلق بالأنا فهو الركن الثاني الذي ميزه فرويد في نظريته الثانية للجهاز النفسي ليأخذ بذلك مفهوما تحليليا فالأنا يكون نتيجة أنساق التماهي بالغير حيث يلاحظ على أنه موضوع للحب النرجسي لا يتكون إلا في عملية التماهيات. (لعوامن، 2010، ص 33)

4.2.3. قوة الأنا:

كان فرويد أول من تناول الأنا ضمن مكونات الجهاز النفسي للشخصية، حيث اعتبر الأنا مركز الشعور والإدراك الحسي الداخلي والخارجي، والعمليات العقلية، والمشرف على الحركة والإدارة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية، وتوافقها وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى، وبين الواقع ولذلك فهو منفذ للشخصية، ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ الذات والتوافق الاجتماعي، وعليه فإن استطاعت الأنا القيام بوظائفها والعمل على التكيف مع البيئة الخارجية، والرغبات الداخلية للفرد فهي سوية وقوية وتنمو نموا سليما ولقد اتخذ الباحثون هذه المتطلبات أساسا فسروا من خلاله ما أطلقوا عليه مصطلح قوة الأنا.

ويرجع الفضل إلى آيزنك الذي استنبط مفهوم قوة الأنا من سلسلة دراساته العالمية في الشخصية خصوصا ما يتعلق بالجانب المزاجي والانفعالي منها.

وقد أسهمت الدراسات العملية التي قام بها كاتل، والتي توصل من خلالها إلى وجود عدد من المحاور الأساسية للشخصية، والكشف عن وجود عامل قوة الأنا في مقابل الميل العصابي، كواحد من (16) عاملا، تشكل في مجموعها السمات الأولية للشخصية وهذه العوامل ثنائية القطب، ونظرا لتعدد الأبحاث تعددت مسميات بعد قوة الأنا فأطلق عليه آيزنك وكاتل "بعد الاتزان الانفعالي"، وآخرون أطلقوا عليه "الثبات الانفعالي"، أو حسن التوافق أو الاتزان في مقابل عدم الثبات الانفعالي أو سوء التوافق الانفعالي". (عبد ربه، 2010، ص 19)، كما يمكن تعريف قوة الأنا حسب باسمة كيال (لعوامن، 2010، ص 53): إن الفرد ذو الأنا القوي يتسم بالمرونة في حل المشكلات وينجح في التكيف والتوافق الاجتماعي مما يجعله أقل عرضة لأعراض العصاب والذهان، أما إذا كانت الأنا في حالة ضعيفة وتحت تأثير الهو، فقد ينتج عن ذلك تدهور الفرد تحت أية شدة، ولا يمكنه احتمال الكبت ويتعرض لأعراض عقلية واضطرابات في الشخصية.

تعريف ابراهيم عيد: تعتبر قوة الأنا بأنها محور الحياة النفسية ومكمن قوتها التي تقاس بالقدرة على تحمل الإحباط وتجاوزه والارتفاع فوق مشاعر الذنب والمضي قدما بالإمكانات توكيدا للذات وتحقيقا لها.

تعريف تعريف فرج عبد القادر طه: هي قدرة الشخص على أن يحقق التوافق وهذا يدل على الصحة النفسية وعلى مهارة الأنا في علاج الصراعات الشخصية والتعامل معها ومع العالم الخارجي بحيث ينتهي به الأمر إلى النجاح والسلامة. (طه، 1987، ص 370)

تعريف كمال الدسوقي: هي القوة الافتراضية للأنا كما تحددها كمية الطاقة النفسية المتاحة لها. (أبو شامة، 2010، 17)

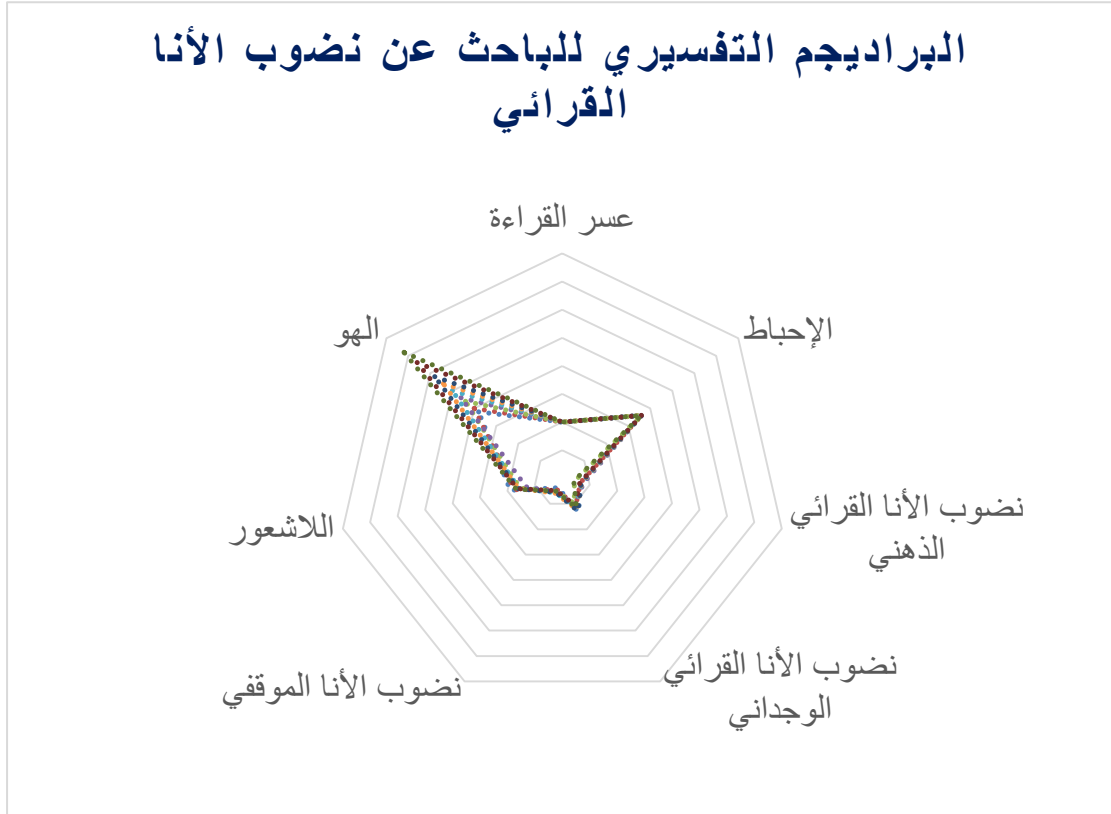
تعريف جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاي: هي قدرة الذات الشعورية على أن تحتفظ بتوازن فعال بين الدفعات الداخلية والواقع الخارجي، وبالمصطلحات الفرويدية فإن قوة الأنا هي قدرة وكفاء الأنا على التوسط بفاعلية بين الهو والأنا ومطالب الحياة، والفرد ذو الأنا القوي، يمكنه أن يتحمل الإحباط والضغط، وأن يؤجل الإشباع وأن يعدل الدوافع الأنانية حين الضرورة وأن يقضي على الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية قبل أن تؤدي إلى العصاب. (أبو شامة، 2010، 18).

5.2.3. التفسير النظري لنضوب الأنا القرائي:

يعد الجهاز النفسي حسب فرويد هو ذلك الجزء المسؤول عن وظيفة الحياة النفسية (فرويد، 1981، 15) وقد قسمه إلى موقعيتين، وضمّن في الموقعية الأولى كلا من الشعور وماقبل الشعور واللاشعور، بينما تحوي الموقعية الثانية كلا من الهو والأنا والأنا الأعلى، وهنا يرى الباحث أن نضوب الأنا القرائي هو عبارة عن إحباط ذهني ووجداني وموقفي يترسب في اللاشعور ويكون نمط لاشعوري بأن العجز القرائي موقف مؤلم يمكن إزاحته من حيز شعوري إلى الحيز اللاشعوري.

إن الموقعية الثانية بما تتضمنه من الهو والأنا والأنا الأعلى تشكل قطبين متناقضين متمثلين في الهو والأنا الأعلى، وهذا التناقض بين هذين القطبين بما يمثله الهو من رغبات ومطالب، والأنا الأعلى بما يفرضه من رقابة وحزم، يخلق حالات من اختلال التوازن، لكن وجود الأنا هو ما يسمح بإعادة التوازن والتوفيق بين متطلبات الهو ورقابة الأنا الأعلى في حدود ما يسمح به الواقع، ولعل هذا يبين أهمية الأنا كمحور أساسي في الشخصية وفي حفظ توازنها والتوافق بين مكوناتها.

ويرى الباحث أن التلميذ دائم البحث عن توازن نفسي ليرضي الأنا الأعلى نتيجة عجزه القرائي أمام المعلم والوالدين والأقران وهذا الأخير يُشكل استنزاف للأنا كلما حاول الطفل أن يتجنب صعوبة وعسر القراءة في المواقف التعليمية، ومن ثم تظهر بعض الإرسانات اللاشعورية للهو في شكل غضب وانحراف وجداني في الموقف القرائي ولست عن التلميذ. ويمكن شرح البراديجم النظري وفق الشكل التالي:



شكل رقم (03) يوضح البراديجم التفسيري لنضوب الأنا القرائي (فكرة الباحث).

6.2.3. فاعلية الأنا في تحسين الأداء القرائي:

يعتبر مفهوم قوة الأنا مؤشر عن قوة الأنا القرائي في الموقف التعليمي، والقيام بوظائفه بكفاءة، كما يشير ضعف الأنا إلى عدم القدرة على القيام بهذه الوظائف بالدرجة المطلوبة لتحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي للطفل المعسر أو الفئات التي تعاني من صعوبات تعليمية ذات السبب النمائي أو الأكاديمي، وضعف الأنا هو الذي يعبر عنه بعدم الإلتزان النفسي أثناء مواجهة هذا الطالب لموقف يشعر فيه بالعجز أو الصعوبة في نطق الكلمات والحروف بشكل صحيح، أي أن صاحب الدرجة العالية في مقياس العصابية هو صاحب الدرجة المنخفضة في قوة الأنا، يكون أكثر عرضة للاضطراب

النفسي والشعور بالإحباط وعدم كفاية الذات من الآخرين، وفي هذا الصدد يرى أحمد عبد الخالق أن أحد الخصائص الأساسية للعصاب هي ضعف الأنا ولذلك فإن الهدف الأساسي من العلاج النفسي هو إحداث تغيرات مرغوبة في الأنا، أي تقوية الأنا وحسب رأي الباحث إذا تحقق قوة في الأنا يتحسن الأداء القرائي.

كما أنه يتصف بدرجة عالية من التحكم في الذات، وتحسن استخدام مهاراته وقدراته إلى أقصى حد ممكن ويستطيع أن يواجه الضغوط في مواقف القراءة والتهجئة، وفي المقابل فإن صاحب الدرجة المنخفضة في مقياس قوة الأنا أو الدرجة العالية في مقياس العصابية يتميز بنقص القدرة على ضبط الذات وعدم الكفاءة في التعامل مع القراءة وعدم القدرة على الاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم وسيادة مشاعر الذنب والإثم والتقدير المنخفض ونضوب الأنا القرائي، ولهذا فإن تقوية الأنا تساعد الإنسان على السيطرة على البيئة وتمكنه من معالجة الضغوط البيئية بطريقة إيجابية وفعالة بعيدا عن القلق والتوتر وبالتالي فإن الركيزة الأساسية في علاج عسر القراءة التركيز على الصحة النفسية بصفة عامة للتلميذ ونضوب الأنا بصفة خاصة لما لدى الأنا من قوة وإيجابية في التعامل مع الواقع، ولقد أشار علاء الدين كفاي إلى أن قوة الأنا تمثل محور الصحة النفسية ومعظم تعريفاتها تدور حول الأنا وقدرتها على القيام بوظيفة القراءة والكتابة والعمليات التعليمية بشكل فعال.

خلاصة الفصل :

يبدو لنا من خلال هذا الفصل أن القراءة تحتاج إلى مهارة فهم المقروء حيث تعددت مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يؤثر على نضوب الأنا القرائي لديهم ومن ثم استنفاد طاقتهم وتضبيب الجوانب الفلوجية والنفسية تحتاج إلى برنامج علاجي يجمع بين الاستراتيجية النفسية والمعرفية لخفض النضوب الأنا القرائي وضمان الفهم القرائي في نفس الوقت وهذا ما سوف نقوم به في الفصل اللاحق من تخصيص فصل لشرح المقاربة التي انتهجتها الأطروحة في بناء البرنامج القائم على استراتيجيات المعرفة السابقة والمكتسبة KWL.



الفصل الرابع

استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة KWL



- 1.4. الإطار المفاهيمي للبناء المعرفي في التعلم:
- 2.4. مهارات ما وراء المعرفة:
- 3.4. المواقف التجريبية لما وراء المعرفة:
- 4.4. تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:
- 5.4. مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة
- 6.4. استراتيجيات ما وراء المعرفة في الأرطوفونيا
- 7.4. استخدامات استراتيجية K.W.L.H في الأرطوفونيا
- 8.4. علاج وتأهيل النطق بواسطة استراتيجية KWL
- 9.4. تطبيق استراتيجية KWL في البيئة العلاجية الأرطوفونية
- 10.4. برامج علاجية قائمة على (استراتيجية KWL) في تنمية الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي
- 11.4. شرح البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية.

تمهيد:

في مجال العلوم السلوكية والتربوية، يعد التعلم النشط من أبرز التوجهات التي تهدف إلى تعزيز دور الطالب في عملية التعلم، وتطوير مهارات التفكير النقدي والتحليلي لديه. وقد ظهرت العديد من الاستراتيجيات التعليمية التي تركز على إشراك الطالب بشكل فعال في عملية التعلم، ومنها استراتيجية KWL التي تُعتبر من الأدوات الفعالة في تعزيز الفهم وتنظيم المعلومات.

إذا نظرنا إلى الجانب الأروطفوني، الذي يهتم بتنمية وتحسين مهارات التواصل واللغة لدى الأفراد، سواء كان ذلك في علاج صعوبات النطق أو تعزيز القدرات اللفظية، نجد أن استراتيجية KWL توفر أداة قيمة في هذا السياق. فهي تعمل على تحفيز الطلاب على استحضار معرفتهم السابقة حول موضوع معين، وتحفزهم على طرح الأسئلة والبحث عن إجابات، وهو ما يعزز من قدراتهم على التعبير والتفاعل اللفظي.

تستهدف استراتيجية KWL بشكل خاص عملية تنشيط الذاكرة اللفظية من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ما يساعد الأفراد، وخاصة الأطفال أو الأفراد الذين يعانون من صعوبات في اللغة، على بناء أسس قوية للتعلم اللغوي. يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في جلسات العلاج الأروطفوني، حيث يمكن للمعالج أن يستخدم المراحل الثلاث للاستراتيجية (ما أعرفه، ما أريد معرفته، ما تعلمته) لتوجيه الحوار مع المرضى، وبالتالي تحسين مهاراتهم التواصلية وتطوير مفرداتهم اللغوية.

من خلال هذه الدراسة، سنستعرض كيف يمكن تكامل استراتيجية KWL مع علاج وتأهيل النطق، وأهمية تطبيق هذه الأداة في البيئة الأروطفونية لتحفيز المرضى على التفكير الذاتي، تحسين استيعابهم للغة، وتعزيز قدرتهم على التعبير الشفهي بشكل فعال.

1.4. الإطار المفاهيمي للبناء المعرفي في التعلم:

يشير مفهوم "ما وراء المعرفة" إلى الوعي النقدي والفعال الذي يمتلكه الأفراد حول عملياتهم المعرفية، ويشمل القدرة على مراقبة، تقييم، وتنظيم هذه العمليات بهدف تحسين فعاليتها في سياقات تعليمية متعددة. وقد نشأ هذا المفهوم نتيجة لأبحاث متقدمة في مجالات الذاكرة، التفكير، والمعالجة المعرفية التي قدمها العديد من العلماء. ففي دراساته

الأولى، كان فلافل (1976) من أوائل الذين استخدموا مصطلح "ما وراء المعرفة" في المجال التربوي، موضحاً أن الأفراد يمارسون نوعاً من المراقبة الذاتية لعمليات فهمهم وأنشطتهم المعرفية الأخرى. وقد أشار فلافل إلى أن هذه المراقبة تساعد الأفراد في اختيار الأهداف والاستراتيجيات المعرفية التي تنظم تعلمهم، كما تساهم في تقليل الأخطاء المعرفية التي قد تظهر أثناء عملية التعلم.

تعددت تعريفات الباحثين لهذا المفهوم، فقد أشار بوندز وبوندز (1992) إلى أن ما وراء المعرفة هي وعي الفرد بعملياته المعرفية، وهو ما يمكنه من تنظيم هذه العمليات وتقييمها، مما يعزز قدرته على التحكم في تفكيره بفعالية أكبر. في حين اعتبر ليندرستوم (1995) ما وراء المعرفة بمثابة معرفة الفرد باستراتيجياته وعمليات تفكيره، وقدرته على تنظيم وتحسين هذه العمليات بشكل نشط. بينما كان هويت (1997) يرى أن ما وراء المعرفة تمثل فهماً عميقاً لنظام الفرد المعرفي، وهو ما يسمح له بمراقبة وتوجيه سير تعلمه وتفكيره.

من ناحية أخرى، يوضح ليفينجستون (1997) أن ما وراء المعرفة هي شكل من أشكال التفكير عالي الرتبة، يشمل المراقبة النشطة للتفكير، والتخطيط للمهام، وتقويم التقدم. ويلسون (1998) يعرفها باعتبارها وعياً متزايداً لدى الفرد بعملياته واستراتيجيات تفكيره، وما يترتب على ذلك من قدرة على تنظيم هذه العمليات وتحسينها ذاتياً. أما تايلور (1999) فقد أشار إلى أن ما وراء المعرفة تعني وعياً دقيقاً بالمعرفة، يعكس الإدراك الصحيح للمهام التعليمية ويساهم في توظيف المعرفة بفعالية أكبر.

وبناءً على هذه التعريفات المختلفة، يمكن أن نستنتج أن ما وراء المعرفة تتضمن عدة أبعاد أساسية، هي:

1. الوعي بالعمليات المعرفية: حيث يدرك الفرد كيفية سير عمليات تفكيره أثناء أداء المهام المعرفية.
2. المراقبة الذاتية: وهي عملية تقييم ومتابعة هذه العمليات للتأكد من فاعليتها.
3. الضبط والتنظيم: يهدف الفرد من خلالها إلى تحسين فعالية عمليات التفكير وتوجيهها لتحقيق الأهداف المرجوة.

4. **التخطيط والتقويم:** يشمل وضع استراتيجيات تعلم محددة، ومتابعة تقدم العمل، وتقويم النتائج المحققة.

وما يميز التفكير الماوراء معرفي عن التفكير التقليدي هو أنه لا يقتصر على استخدام الأدوات المعرفية التقليدية مثل التعلم والاكتساب والإنتاج، بل يشمل التحكم النشط في هذه الأدوات ذاتها. أي أن الهدف من التفكير الماوراء معرفي ليس مجرد اكتساب المعرفة أو تطبيقها، بل هو التحكم في آلية اكتسابها وتوجيهها، مما يضمن تحسين فاعلية العمليات المعرفية بشكل مستمر.

ويرى الباحث أن في مجال الأروطفونيا، يعتبر هذا المفهوم بالغ الأهمية، حيث يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرة الأفراد على مراقبة وتنظيم عملياتهم المعرفية أثناء تعلم مهارات اللغة والنطق. وعليه، يساهم الوعي بممارسات ما وراء المعرفة في تحسين قدرة الأفراد على التحكم في استراتيجيات التعلم والنطق، مما يعزز فاعلية العلاج ويسهم في تحسين الأداء المعرفي واللغوي بشكل شامل.

ويعتبر مفهوم ما وراء المعرفة من المفاهيم المعرفية المتعددة الأبعاد، وقد اختلف العلماء في تحديد مكوناته الأساسية. ويعد فلافل (Flavell) من أبرز الباحثين الذين حاولوا تصنيف هذه المكونات، حيث قام بتحديد ثلاثة جوانب رئيسية هي: **معرفة ما وراء المعرفة، مهارات ما وراء المعرفة، وخبرات ما وراء المعرفة.** سنقوم بمناقشة كل مكون على حدة.

وتعني **معرفة ما وراء المعرفة** وعي الفرد الكامل بكيفية عمل عقله في مختلف السياقات المعرفية، ويتضمن هذا المفهوم عدة أنواع من المعرفة التي تسهم في تحسين استراتيجيات التعلم وإدارة العمليات المعرفية. ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة جوانب رئيسية:

- **معرفة الشخص:** تشير إلى معرفة الفرد حول طبيعته الشخصية ككائن معالج للمعلومات، وكيفية تعامل عقله مع المعارف. تشمل هذه المعرفة فهم الفرد لآليات تفكيره الخاصة مقارنةً بتفكير الآخرين. (Marc, 2004)

- **معرفة المهمة:** تتعلق بفهم الفرد لمتطلبات المهام المعرفية التي يواجهها، وكيفية تهيئة استراتيجيات وأدوات مناسبة لتلبية هذه المتطلبات، وهو ما يعتمد على الخبرات

السابقة التي مر بها الشخص في أداء مهام مشابهة (عصام، 2006).

- **معرفة الاستراتيجية:** تشمل معرفة الفرد بالاستراتيجيات التي تكون أكثر ملاءمة لأداء مهمة معينة مقارنة بمهمة أخرى. في هذا السياق، يعرف الفرد أي الاستراتيجيات أكثر فعالية في حل المشكلات أو تحقيق الأهداف (الزيات، 2004).

2.4. مهارات ما وراء المعرفة:

تعد مهارات ما وراء المعرفة من الركائز الأساسية التي تساهم في تفعيل عمليات ما وراء المعرفة بشكل عملي، وهي تتجاوز المعرفة النظرية لتشمل القدرة على تطبيق هذه المعرفة في سياقات متعددة. تعرف المهارة عمومًا على أنها القدرة على أداء مهمة معينة بدقة وكفاءة، سواء كانت جسدية أو عقلية (جود، 2003). وفيما يتعلق بما وراء المعرفة، فإن المهارات تتمثل في القدرة على تنفيذ العمليات المعرفية بطريقة واعية وفعالة. تتضمن مهارات ما وراء المعرفة مجموعة من الإجراءات التنفيذية التي يمكن استخدامها للتحكم في التفكير والتحقق من فعاليته خلال عملية التعلم، وتتمثل في:

- **التخطيط:** يتضمن التخطيط تحديد طبيعة المهمة، واختيار الاستراتيجيات المناسبة، وتوقع التحديات والعقبات التي قد تواجه المتعلم. كما يشمل وضع خطط للتغلب على هذه العقبات (حسين، 2007).
- **المراقبة:** تتعلق بمتابعة سير التفكير أثناء تنفيذ المهمة، ومراقبة مدى التقدم نحو الأهداف المرسومة. تشمل هذه العملية فحص ما إذا كانت الاستراتيجيات المختارة مناسبة للمهمة، وإذا كانت هناك حاجة لتعديلها بناءً على النتائج الحالية (حسين، 2007).
- **التقويم:** بعد الانتهاء من تنفيذ المهمة، يتعين على الفرد تقييم أدائه استنادًا إلى المعايير المقررة مسبقًا. يشمل التقويم مراجعة الاستراتيجيات المستخدمة، تحديد الأخطاء التي حدثت، وتقييم ما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا (خباش، 2004).

3.4. المواقف التجريبية لما وراء المعرفة:

تشير المواقف التجريبية لما وراء المعرفة إلى التجارب المتراكمة التي يكتسبها الفرد نتيجة لتوظيف معرفته في مواقف مختلفة ومهام متنوعة. تعتبر هذه الخبرات ضرورية لتعزيز وعي الفرد بقدراته المعرفية، وبالتالي تحسين التحكم في العمليات المعرفية. تتأثر هذه الخبرات بمدى قدرة الفرد على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في حل المشكلات وإنجاز المهام، مما يؤدي إلى تطوير القدرة على التنظيم الذاتي والتعلم الفعّال. ويُعتبر تراكم هذه الخبرات محركًا رئيسيًا لتوسيع معرفة الفرد بطرق تفكيره، مما يعزز من كفاءته في استخدام مهارات ما وراء المعرفة في المستقبل (أحمدي، 2011).

4.4. تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:

تتعدد التصنيفات التي قدمها الباحثون حول مهارات ما وراء المعرفة، ويمكن تلخيص أبرز التصنيفات في النقاط التالية:

- ستيرنبرغ (Stirnberg) قسم مهارات ما وراء المعرفة إلى التخطيط، المراقبة، والتقويم، باعتبارها الأبعاد الأساسية لتنظيم التفكير (سعادة، 2003).
- براون (Brown) أطلق على هذه المهارات اسم **المهارات التنفيذية**، مشيرًا إلى أنها تشكل الأساس للسلوك الذكي وتشمل التخطيط، المراقبة، التقويم، والمراجعة (2008).
- أريندز (Arends) أيضًا اعتبر مهارات ما وراء المعرفة مهارات تنفيذية تشمل التخطيط، التنظيم، والمراقبة، مع إضافة المراجعة والتساؤل كعناصر مهمة لتقييم فعالية الاستراتيجيات المستخدمة (الحارون، 2008).

من خلال ما تم عرضه، يرى الباحث أن مكونات ما وراء المعرفة تُشكل معًا شبكة متكاملة تساعد الأفراد على تحسين استراتيجيات تعلمهم وتنظيم عملياتهم المعرفية بشكل أكثر فعالية. فمن خلال معرفة ما وراء المعرفة، يتفهم الأفراد آليات تفكيرهم، في حين أن مهارات ما وراء المعرفة تمثل الأدوات التنفيذية التي تتيح لهم التحكم في هذه العمليات، بينما تساعد خبرات ما وراء المعرفة في تعزيز وعي الفرد وقدرته على تعديل استراتيجياته بناءً على التجارب السابقة.

5.4. مفهوم استراتيجيات ما وراء المعرفة:

في البداية، كان مصطلح الاستراتيجية مرتبطاً بالمجال العسكري، حيث كان يشير إلى فن إدارة العمليات الحربية بهدف تحقيق النجاح في المعركة. ومن ثم، انتقل هذا المفهوم إلى مختلف العلوم الأخرى، بما في ذلك علم النفس والتعليم، حيث أصبح يشير إلى مجموعة من الإجراءات المنظمة التي تهدف إلى تحقيق هدف محدد من خلال التحكم في العمليات المعرفية مثل التفكير، التذكر، وتنظيم المعلومات (الأحمد، 2001).

وفي مجال الأرتوفونيا، يرى الباحث أنها تشير استراتيجيات ما وراء المعرفة إلى الإجراءات والتقنيات التي يستخدمها الأفراد لتوجيه وتحسين عمليات تفكيرهم عندما يتعاملون مع مهام معقدة مثل علاج اضطرابات النطق واللغة، بالإضافة إلى قدراتهم على مراقبة هذه العمليات وتعديلها لتحقيق أفضل نتائج في العلاج. بمعنى آخر، استراتيجيات ما وراء المعرفة تمثل الوعي بالعمليات الفكرية التي يسعى الأفراد في مجال الأرتوفونيا إلى تحسينها، مثل القدرة على تحديد استراتيجيات العلاج الأنسب لمشكلة معينة مثل اضطراب النطق أو صعوبة فهم اللغة.

6.4. استراتيجيات ما وراء المعرفة في الأرتوفونيا:

أ. إستراتيجية التفكير بصوت عال:

في مجال الأرتوفونيا، تُعتبر إستراتيجية التفكير بصوت عال من الأدوات المهمة في تعزيز فهم المتعالج لعملياته المعرفية خلال جلسات العلاج. عندما يستخدم الأخصائي في العلاج النطقي هذه الاستراتيجية، يقوم بشرح عملية التفكير التي يقيمها بصوت عالٍ أثناء تطبيق تقنيات العلاج. هذه الطريقة تعتبر فعالة خاصة عندما يكون الهدف تحسين التحكم في عمليات التفكير والتواصل لدى المتعالجين الذين يعانون من صعوبات في النطق أو اللغة.

مواضع استخدامها في الأرتوفونيا:

- عندما يرغب الأخصائي في مساعدة المتعالج على فهم آلية عمله أثناء أداء مهام مثل نطق الحروف أو الكلمات.
- عندما يسعى المعالج إلى توجيه المتعالج لفهم كيف يتغلب على صعوبة معينة في النطق أو الفهم.

- عندما يريد الأخصائي تقييم مستوى الإدراك الذاتي لدى المتعالج حول تقدمه في العلاج.

مميزات استخدامها:

- تساعد المتعالج على تنظيم أفكاره وتوضيح العمليات التي يقوم بها أثناء الجلسات.
- توفر فرصة للأخصائي لمعرفة مدى وعي المتعالج بطرق العلاج ومدى تطبيقه لها.
- تمنع العشوائية في التفكير وتحسن من التركيز على أهداف العلاج.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

- يقوم الأخصائي بتوضيح الخطوات التي سيتبعها في العلاج بصوت عال، مثل تقنيات نطق الكلمات بشكل صحيح أو تحسين فهم الجمل.
- يقوم بشرح كل خطوة أثناء التنفيذ، مما يسمح للمتعالج بمتابعة الأفكار وتعديل الأساليب المتبعة حسب الحاجة.
- بعد العلاج، يطلب الأخصائي من المتعالج أن يتأمل ويعيد شرح الخطوات التي استخدمها للتأكد من فهمه الكامل للطرق العلاجية (بن بريكة، 2007).

ب. إستراتيجية التساؤل الذاتي:

إستراتيجية التساؤل الذاتي هي أسلوب مهم في الأرتوفونيا، حيث يعتمد المتعالج على طرح أسئلة على نفسه لتحفيز الوعي الذاتي حول تقدم العلاج. يتم ذلك من خلال طرح أسئلة مثل: "هل أستطيع نطق الكلمة بشكل صحيح الآن؟"، "ما هي الاستراتيجيات التي ساعدتني على فهم الجملة؟". هذا النمط من التساؤلات يسمح للمتعالج بتقييم أدائه والتحكم في تعليمه من خلال مراجعة الأساليب العلاجية المتبعة.

الأسئلة التي يطرحها المتعالج (الباحث):

1. قبل العلاج: "ما هي الكلمات التي أواجه صعوبة في نطقها؟"، "كيف يمكنني تحسين قدرتي على فهم الجمل الطويلة؟".
2. أثناء العلاج: "هل هناك استراتيجيات معينة تساعدني على تحسين نطقي؟"، "هل أستخدم الأنماط الصحيحة للتفاعل مع الآخرين؟".
3. بعد العلاج: "هل تمكنت من تحسين نطقي؟"، "ما الذي عمل بشكل جيد؟ وما الذي لم ينجح؟".

7.4. استخدامات إستراتيجية K.W.L.H في الأرطوفونيا

تُستخدم إستراتيجية K.W.L.H لتساعد المتعالج في الأرطوفونيا على ربط المعرفة السابقة بالجديدة وتحفيز التفكير النقدي. من خلال هذه الاستراتيجية، يقوم المتعالج بتحديد ما يعرفه عن مهارات النطق أو فهم اللغة (K) ، وما يود تعلمه في الجلسات القادمة (W) ، ثم يقوم بتقويم ما تعلمه (L) ويبحث في كيفية تطبيق هذه المعرفة في حياته اليومية. (H)

الخطوات الأساسية للاستراتيجية:

- K تحديد الكلمات أو الجمل التي يواجه المتعالج صعوبة في نطقها.
- W تحديد الأهداف التي يود المتعالج تحقيقها مثل تحسين نطق الأصوات أو الفهم.
- L التقييم الذاتي لمعرفة ما تم تعلمه خلال الجلسات العلاجية.
- H التفكير في كيفية استخدام ما تم تعلمه في الحياة اليومية، مثل استخدام المهارات اللغوية في التفاعل مع الآخرين.

أ. إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

في الأرطوفونيا، تُستخدم إستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة لتفعيل المعلومات التي يمتلكها المتعالج حول الكلمات أو الجمل قبل البدء في جلسات العلاج. على سبيل المثال، قد يطلب الأخصائي من المتعالج تذكر كلمات معينة أو أصوات قام بتعلمها سابقاً لمساعدته على بناء قاعدة معرفية متينة يمكن الانطلاق منها لتحسين مهاراته اللغوية أو النطقية.

تعتبر استراتيجيات ما وراء المعرفة أدوات أساسية في تعزيز وعي المتعالج في مجال الأرطوفونيا بعملياته الفكرية والنطقية خلال جلسات العلاج. من خلال استخدام تقنيات مثل التفكير بصوت عال، التساؤل الذاتي، وتنشيط المعرفة السابقة، يتمكن الأخصائي والمتعالج من تحديد ومراقبة التقدم وتحقيق أفضل النتائج في تحسين النطق واللغة.

2- استراتيجية KWL: تعزيز التفاعل والتفكير النقدي في عملية التعلم:

منذ عقود، بدأ الاتجاه التعليمي الحديث يولي اهتماماً أكبر بإشراك الطلاب في

عملية التعلم بدلاً من الاقتصار على تلقي المعلومات من المعلم. وفي هذا السياق، ظهرت العديد من استراتيجيات التعلم النشط التي تهدف إلى زيادة تفاعل الطلاب مع المحتوى وتعزيز مشاركتهم في عملية التعليم. ومن أبرز هذه الاستراتيجيات **استراتيجية KWL** التي تساهم بشكل فعال في تنظيم عملية الفهم القرائي وتحفيز التفكير النقدي لدى الطلاب.

ب- تطبيقات استراتيجية KWL في المدرسة الجزائرية:

يمكن تطبيق استراتيجية KWL في مجموعة واسعة من المواد الدراسية، مما يجعلها أداة مرنة وفعّالة. بعض التطبيقات تشمل:

- **الرياضيات:** في الرياضيات، يمكن للتلاميذ تحديد ما يعرفونه حول العمليات الحسابية مثل الجمع والطرح، ثم طرح أسئلة حول كيفية تطبيق هذه العمليات في الحياة اليومية. يساعد هذا على تحفيز فضولهم نحو تطبيقات الرياضيات في الحياة العملية.
- **العلوم:** يمكن استخدام KWL في دراسة المفاهيم العلمية مثل الخلايا أو الجزئيات. يبدأ التلاميذ بتحديد معرفتهم السابقة، ثم يطرحون أسئلة حول كيفية عمل هذه العمليات في الحياة الواقعية، وفي النهاية يقومون بتلخيص ما تعلموه.
- **التاريخ:** في دراسة التاريخ، يمكن للتلاميذ استخدام KWL لدراسة أحداث تاريخية معينة أو شخصيات بارزة. يبدأ الطلاب بتحديد معرفتهم حول هذه الأحداث، ثم يطرحون أسئلة حول تأثيرها على المجتمع.
- **اللغات الأجنبية:** يمكن تطبيق KWL في تعلم اللغات الأجنبية لتحديد المفردات التي يعرفها التلاميذ، ثم طرح أسئلة حول كيفية استخدامها في مواقف حياتية، وبعد ذلك تلخيص المفردات والجمل التي تعلموها.
- **في التعليم العالي:** قمت بتجربتها مع طلابي في الجامعة كورشة بحث لاحظت وجود فهم للمحاضرة واكتساب الرصيد اللغوي لمصطلحات المادة العلمية في جو تسوده مظاهر الدافعية.

ج- كيفية تحسين استراتيجية KWL

- هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها تحسين تطبيق استراتيجية KWL ، بما في ذلك:

- استخدام التكنولوجيا :يمكن استخدام أدوات رقمية مثل التطبيقات أو البرمجيات التفاعلية لتوثيق ما يعرفه الطلاب وما يريدون معرفته، مما يعزز من التفاعل والاندماج في عملية التعلم.
- الأنشطة التعاونية :يمكن دمج KWL مع الأنشطة التعاونية التي يشترك فيها الطلاب في طرح الأسئلة والمشاركة في العصف الذهني، مما يعزز من التفاعل الاجتماعي ويعمق الفهم الجماعي.
- التخصيص :بناءً على احتياجات الطلاب، يمكن تخصيص أسئلة مرحلة "ما أريد معرفته" لتناسب مع مستوى الطلاب، مما يساهم في تسهيل عملية التعلم وتلبية احتياجات كل طالب.

د- التحديات والمحددات في تطبيق استراتيجية KWL

- على الرغم من فاعليتها، قد تواجه استراتيجية KWL بعض التحديات التي يمكن أن تؤثر على تطبيقها في الفصول الدراسية:
- ضيق الوقت: قد يتطلب تطبيق جميع مراحل الاستراتيجية وقتاً أطول، مما يشكل تحدياً خاصة في الفصول ذات الوقت المحدود.
- التفاوت في المعرفة: قد يواجه المعلمون صعوبة في التعامل مع الطلاب الذين لديهم مستويات معرفة متفاوتة. قد يتطلب ذلك تخصيص أسئلة أو أنشطة تناسب اختلافات الطلاب.
- المشاركة غير المتوازنة: قد يجد بعض الطلاب صعوبة في المشاركة في الأنشطة الجماعية. ولذلك، يحتاج المعلم إلى استراتيجيات إضافية لتحفيز هؤلاء الطلاب على التفاعل.

هـ- استراتيجية KWL في سياقات تعليمية وثقافية متنوعة:

تستطيع استراتيجية KWL التكيف مع بيئات التعلم المختلفة، مثل:

- التعليم الإلكتروني :يمكن تطبيق KWL في الفصول الدراسية عبر الإنترنت باستخدام أدوات مثل المنتديات الإلكترونية أو التطبيقات التعليمية لتوثيق وتبادل الأفكار.

. التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة: يمكن تعديل الاستراتيجية لتلبية احتياجات الطلاب ذوي الإعاقات، مثل استخدام وسائل بصرية أو صوتية للمساعدة في تنظيم وتقديم المعلومات.

. التعليم في الثقافات المتعددة: التعليم للغة العربية في سياقات ثقافية متنوعة لغير الناطقين بها باستخدام هذه الاستراتيجية

يرى الباحث أن استراتيجية KWL تعد أداة تعليمية فعّالة لتحفيز الطلاب على المشاركة النشطة في عملية التعلم. من خلال تنظيم المعرفة السابقة، طرح الأسئلة، وتقويم الفهم، يتمكن الطلاب من تعزيز تفكيرهم النقدي وفهمهم للمحتوى. رغم وجود بعض التحديات، تظل هذه الاستراتيجية من الأساليب التعليمية التي تدعم الفهم العميق وتحفيز الفضول والتساؤل، مما يجعلها وسيلة مثالية لتحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم لدى الطلاب.

9.4. علاج وتأهيل النطق بواسطة استراتيجية KWL:

في سياق الأرطفوني الجزائري، يمكن تكامل استراتيجية KWL بشكل فعال لتحفيز ذوي صعوبات التعلم القراءة على التفكير الذاتي وتحسين قدرتهم على استيعاب اللغة وتعزيز قدرتهم على التعبير الشفهي. نظرًا لأن استراتيجية KWL تهدف إلى تعزيز التفاعل النشط مع القراءة الجهرية والصامتة وتنشيط المعرفة السابقة، فإن تطبيقها في البيئة الجزائرية ووفق ميزانية أرطفونية يمكن أن يسهم في تطوير مهارات الفهم القرائي والرصيد اللغوي واكتساب القدرة على التوليد اللغوي لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والفهم القرائي. وفيما يلي استعراض لكيفية تكامل هذه الاستراتيجية في العلاج الأرطفوني (الباحث):

1. المرحلة الأولى: ما أعرفه (K)

في هذه المرحلة، يتم تحفيز المصابين بعسر القراءة وصعوبات القراءة على استحضار معرفتهم اللغوية السابقة أو الكلمات التي يعرفونها بالفعل. هذا يساعد على تنشيط الذاكرة اللفظية وتعزيز الفهم السابق. بالنسبة للأفراد الذين يعانون من صعوبات في النطق أو اللغة، يمكن لمثل هذه المرحلة أن تكون فرصة لتقييم المفردات التي يمكنهم نطقها

واستخدامها بشكل طبيعي. من خلال التواصل مع المرضى حول ما يعرفونه بالفعل يمكن للأخصائي الأروطفوني تحديد مستوى الفهم اللغوي والتعرف على الفجوات المعرفية التي تحتاج إلى معالجة.

2. المرحلة الثانية: ما أريد معرفته (W)

خلال هذه المرحلة، يمكن بعسر القراءة وصعوبات القراءة طرح أسئلة حول الكلمات أو المفاهيم التي لا يعرفونها أو التي يجدون صعوبة في فهمها. يمكن أن يكون هذا مفيداً بشكل خاص في تحسين الفهم اللغوي وتوجيه النقاش نحو المهارات اللفظية التي تحتاج إلى تطوير. في البيئة الأروطفونية، يمكن للأخصائيين استخدام هذه الأسئلة لتحديد المواضيع التي تحتاج إلى اهتمام خاص، مثل تحسين النطق الصحيح للأصوات أو تنمية مهارات الفهم السمعي.

3. المرحلة الثالثة: ما تعلمته (L)

بعد العمل على تحسين النطق أو الفهم اللغوي خلال الجلسات، يتم تقييم ما تعلمه المريض. في هذه المرحلة، يتمكن المرضى من مراجعة وتحليل ما اكتسبوه من معلومات ومهارات، سواء كانت تتعلق بتحسين الفهم أو النطق أو التعبير الشفهي. من خلال تلخيص المعلومات واستخدام التقنيات مثل العصف الذهني، يمكن للمرضى أن يحددوا التقدم الذي أحرزوه وكيفية تطبيق هذه المهارات في حياتهم اليومية.

تاسعاً. تطبيق استراتيجية KWL في البيئة العلاجية الأروطفونية:

1. تحفيز التفكير الذاتي:

تساعد استراتيجية KWL المرضى في التفكير بأنفسهم عن ما يعرفونه وما يحتاجون إلى معرفته، مما يعزز القدرة على التحليل الذاتي. كما أن التحفيز على التفكير النقدي يمكن أن يساهم في تحسين طريقة التفكير والاستيعاب لدى المرضى.

2. تحسين استيعاب اللغة:

من خلال تنشيط المعرفة السابقة وطرح الأسئلة المناسبة، يمكن أن تساعد استراتيجية KWL المرضى في تعزيز مهارات الفهم اللغوي. وبالتالي، يمكن للأفراد الذين يعانون من تأخر لغوي أو صعوبات نطق أن يصبحوا أكثر قدرة على استيعاب وتطبيق الكلمات والمفاهيم الجديدة.

3. تعزيز التعبير الشفهي:

عند تمكين المرضى من تحديد ما يعرفونه وما يريدون معرفته، يتم تحفيزهم للتفاعل بشكل أكبر مع المحيط، مما يعزز قدرتهم على التعبير الشفهي وتكوين الجمل باستخدام المفردات التي اكتسبوها. كما أن هذه الاستراتيجية تساعد في تنظيم الأفكار وتحسين القدرة على التحدث بشكل متسلسل وواضح.

التكامل مع الأساليب العلاجية الأخرى:

تعتبر استراتيجية KWL أداة مرنة يمكن دمجها مع أساليب العلاج الألففوني الأخرى، مثل التمارين النطقية والأنشطة التفاعلية. من خلال الاستفادة من هذه الاستراتيجية، يمكن تكاملها مع التدريبات الصوتية والفهم السمعي، مما يجعل عملية العلاج أكثر شمولاً وفعالية.

بالتالي، من خلال تطبيق استراتيجية KWL ، يمكن الأخصائي الألففوني من توجيه المرضى نحو تحسين استيعابهم اللغوي وتعزيز قدرتهم على التواصل بشكل فعال، مما يؤدي إلى نتائج علاجية أفضل ويعزز ثقة المرضى في أنفسهم وفي قدراتهم اللغوية.

10.4. برامج علاجية قائمة على (استراتيجية KWL) في تنمية الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي:

1. برنامج علاجي (مقترح من الباحث: نموذج 1) قائم على نموذج إستراتيجية (KWL)

لتحسين الفهم القرائي وتقليل نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة (8-10 سنوات) (الباحث):

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
اليوم الأول	التمهيد (مراجعة الاستراتيجية)	1) مقدمة حول إستراتيجية (KWL) شرح مفهوم الإستراتيجية وأهميتها في تحسين الفهم القرائي.	10 دقائق	تأكد من أن التلاميذ يفهمون المراحل الثلاث (K, W, L) بشكل واضح.
	قبل القراءة (K)	2) مناقشة المعرفة السابقة: عرض صورة أو موضوع (مثل "الحيوانات البرية") وطلب من التلاميذ المشاركة بما يعرفونه عن الموضوع.	15 دقيقة	استخدم أسئلة موجهة لتعزيز التفكير النقدي.
	أثناء القراءة (W)	3) طرح الأسئلة: بعد مناقشة المعرفة السابقة، شجع التلاميذ على طرح أسئلة حول الموضوع. قم بتسجيل الأسئلة على السبورة.	15 دقيقة	يمكن أن تكون الأسئلة بسيطة في البداية ثم تتدرج.
	بعد القراءة (L)	4) تلخيص ما تعلمه التلاميذ: قراءة النص بصوت عالٍ مع التلاميذ ومناقشة الإجابات	20 دقيقة	شجع التلاميذ على رسم ما تعلموه أو تمثيله.

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
		على الأسئلة المطروحة. طلب منهم تلخيص ما تعلموه.		
الختام	الختام	(5) مراجعة وتحفيز: استخدام أسئلة بسيطة لتقييم الفهم. يمكن أن يكون هناك تعزيز إيجابي (مثل التقدير اللفظي أو الجوائز الصغيرة).	10 دقائق	تأكد من شعور التلاميذ بالإنجاز.
اليوم الثاني	التمهيد	(1) مراجعة اليوم الأول: إعادة التذكير بما تم تعلمه في اليوم الأول باستخدام أسئلة مراجعة قصيرة.	10 دقائق	استخدام أسئلة تشجع التلاميذ على التفكير بشكل نقدي.
	قبل القراءة (K)	(1) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعاً جديداً مثل "النحل" أو "الطعام الصحي". اطلب من التلاميذ أن يشاركوا ما يعرفونه عن الموضوع.	15 دقيقة	شجع التلاميذ على التفكير في المعرفة التي لديهم بالفعل.
	أثناء القراءة (W)	(2) طرح الأسئلة: بعد مناقشة المعرفة السابقة، اطلب من التلاميذ طرح أسئلة حول الموضوع الذي سيقروءون عنه. سجل الأسئلة على السبورة.	15 دقيقة	يمكن تعزيز الأسئلة باستخدام وسائل بصرية أو مقاطع فيديو.
	بعد القراءة (L)	(3) تلخيص ما تعلمه التلاميذ: قراءة النص مع التلاميذ، ثم ناقش الإجابات على الأسئلة واطلب منهم تلخيص النص باستخدام الرسومات أو الكلمات.	20 دقيقة	شجع الطلاب على كتابة أو رسم الأفكار الرئيسية.
	الختام	(4) مراجعة وتحفيز: تقييم الطلاب عن طريق أسئلة مفتوحة واستخدام مكافآت مثل التقدير اللفظي أو الهدايا الصغيرة.	10 دقائق	التأكيد على مشاركة الطلاب وتعزيز شعورهم بالإنجاز.
اليوم الثالث	التمهيد	(1) مراجعة شاملة: تقييم سريع لما تعلمه الطلاب في اليومين السابقين.	10 دقائق	شجع التلاميذ على طرح أي أسئلة قد تكون لديهم.
	قبل القراءة (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر نصاً أطول، مثل "الطقس" أو "العالم تحت البحر"، واطلب من التلاميذ أن يكتبوا أو يشاركوا معرفتهم السابقة عن الموضوع.	15 دقيقة	استخدم الأسئلة التحفيزية لتعزيز المشاركة.
	أثناء القراءة (W)	(3) طرح الأسئلة: اطلب من التلاميذ طرح أسئلة جديدة حول الموضوع الذي سيقروءون عنه، وناقش هذه الأسئلة معاً.	15 دقيقة	يمكن استخدام التقنيات التكنولوجية مثل العروض التقديمية لدعم النقاش.
	بعد القراءة (L)	(4) تلخيص ما تعلمه التلاميذ: دع الطلاب يقرأون النص بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة، ثم شجعهم على تلخيص الفكرة الرئيسية باستخدام خرائط ذهنية أو رسومات.	25 دقيقة	شجع على استخدام أدوات بصرية لتقليل الإجهاد العقلي وتحفيز التفاعل.
	الختام	(5) مراجعة وتحفيز: قدم ملاحظات إيجابية وشجع الطلاب على التعبير عن شعورهم.	10 دقائق	تقييم الفهم العام وتعزيز الإيجابية والإبداع.

ملاحظات إضافية:

1. التكيف مع احتياجات التلاميذ:

- يفضل تخصيص وقت إضافي لبعض التلاميذ الذين يحتاجون دعمًا أكبر.
- يمكن استخدام تطبيقات أو تقنيات تفاعلية لتقليل العبء المعرفي وتعزيز الفهم لدى التلاميذ ذوي الديسلكسيا.

2. الأنشطة التكميلية:

- يمكن دمج الأنشطة الحركية مثل تمثيل الأدوار أو الرسوم التوضيحية لتسهيل فهم النصوص المعقدة وتقليل الإرهاق العقلي.
- شجع على استخدام الوسائل السمعية مثل التسجيلات الصوتية للمحتوى القرائي، مما قد يساعد في تقليل صعوبة القراءة.

3. التقييم المستمر:

- استخدم استراتيجيات تقييم مثل الملاحظات البسيطة أو المراجعات المكتوبة لفهم مدى تطور الطلاب في الفهم القرائي وتقليل نضوب الأنا القرائي
- 2. برنامج علاجي (مقترح من الباحث: نموذج 2) قائم على استراتيجية (KWL) لتحسين الفهم القرائي وتقليل نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة (8-10 سنوات)، مع تنوع الأنشطة والتركيز على الأنماط المختلفة للتعلم (الباحث):

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
اليوم 1	التمهيد والتعريف بالاستراتيجية	1) مقدمة حول إستراتيجية (KWL) شرح مفهوم الإستراتيجية وأهميتها في تطوير الفهم القرائي. تقديم نظرة عامة حول المراحل الثلاث K: ، W، و L.	10 دقائق	توضيح كيف تساعد هذه الاستراتيجية في ربط المعرفة السابقة بالجديدة وتعزيز الفهم.
	المرحلة الأولى (K)	2) مناقشة المعرفة السابقة: عرض موضوع مثل "الفضاء الخارجي". شجع الطلاب على التفكير والمشاركة في معرفتهم الحالية عن هذا الموضوع.	15 دقيقة	استخدم صورًا أو مقاطع فيديو بسيطة لتحفيز التفاعل ورفع الحافز الذهني لدى الطلاب.
	المرحلة الثانية (W)	3) طرح الأسئلة: شجع الطلاب على طرح أسئلة حول ما يرغبون في معرفته عن "الفضاء". قم بتسجيل هذه الأسئلة على السبورة.	15 دقيقة	التأكيد على أن الأسئلة قد تكون متنوعة وتغطي الجوانب المختلفة للموضوع (فسيولوجيا الفضاء، الكواكب، النجوم...).
	المرحلة الثالثة	4) قراءة النص مع الطلاب: اقرأ نصًا	20 دقيقة	شجع الطلاب على تلخيص ما

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
اليوم 2	(L)	قصيرًا عن "الفضاء" مع الطلاب، ثم اطرح عليهم أسئلة حول النص ليروا مدى تطابق إجاباتهم مع الأسئلة التي طرحوها.		تعلموه واستخدام رسومات أو كلمات لتمثيل المعلومات.
	الختام	(5) مراجعة وتقييم: ناقش مع الطلاب المعلومات الجديدة التي تعلموها بعد القراءة. يمكن أن يتبادل الطلاب أفكارهم حول النص.	10 دقائق	تعزيز الشعور بالإنجاز باستخدام ملاحظات إيجابية.
	التمهيد	(1) مراجعة اليوم الأول: اطلب من الطلاب تلخيص ما تعلموه عن "الفضاء". استخدم أسئلة مفتوحة لاسترجاع المعلومات المكتسبة.	10 دقائق	التذكير بما تم تعلمه لتحفيز الذاكرة والمراجعة.
	المرحلة الأولى (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعًا جديدًا مثل "المحيطات". اطلب من الطلاب تقديم ما يعرفونه عن المحيطات وأهميتها.	15 دقيقة	استخدم وسائل بصرية مثل صور للمحيطات والأسماك لإثارة التفكير.
	المرحلة الثانية (W)	(3) طرح الأسئلة: اطرح على الطلاب أسئلة حول المحيطات مثل "ما هي أنواع الكائنات البحرية؟" أو "كيف تتكون المحيطات؟". سجل هذه الأسئلة.	15 دقيقة	يمكن أن تكون الأسئلة فردية أو في مجموعات صغيرة لتشجيع المشاركة الفعالة.
	المرحلة الثالثة (L)	(4) قراءة النص ومناقشته: اقرأ النص مع الطلاب عن المحيطات. بعد القراءة، اطلب منهم الإجابة على الأسئلة المطروحة ومقارنة الإجابات التي تعلموها.	20 دقيقة	تشجيع الطلاب على استخدام الخرائط الذهنية أو الرسوم البيانية لتوضيح المعلومات.
اليوم 3	الختام	(5) مراجعة وتلخيص: اطلب من الطلاب كتابة أو رسم ما تعلموه عن المحيطات. استخدم أسئلة قصيرة لقياس الفهم مثل: "ما هو الكائن البحري المفضل لديك؟"	10 دقائق	تأكيد تعزيز الملاحظات الإيجابية واستعداد الطلاب للمشاركة.
	التمهيد	(1) مراجعة شاملة: ابدأ بمراجعة سريعة حول المواضيع التي تم تناولها في اليومين الماضيين (الفضاء والمحيطات). استخدم أسئلة تحفيزية.	10 دقائق	التأكد من أن الطلاب قد استوعبوا المعلومات السابقة بشكل جيد.
	المرحلة الأولى (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعًا جديدًا مثل "الطقس". اطلب من الطلاب أن يتحدثوا عن تجربتهم مع الطقس ويفكروا في الظواهر الجوية التي يعرفونها.	15 دقيقة	استخدم مقاطع فيديو أو تجارب حية لعرض الظواهر الجوية مثل الرياح أو الأمطار.
	المرحلة الثانية	(3) طرح الأسئلة: اطلب من الطلاب طرح	15 دقيقة	يمكن تقسيم الطلاب إلى

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
	(W)	أسئلة حول الطقس مثل: "ما الذي يجعل الطقس يتغير؟" أو "كيف تتكون العواصف؟". سجل الأسئلة وناقشها مع الطلاب.		مجموعات صغيرة لمناقشة الأسئلة وتعزيز التفكير الجماعي.
	المرحلة الثالثة (L)	(4) قراءة النص مع الطلاب: اقرأ النص المتعلق بالطقس مع الطلاب. بعد القراءة، شجعهم على الإجابة على الأسئلة التي طرحوها في مرحلة (W).	20 دقيقة	التأكيد على الفهم العميق للمفاهيم العلمية المتعلقة بالطقس.
	الختام	(5) مراجعة وتلخيص: اطلب من الطلاب تلخيص ما تعلموه عن الطقس من خلال رسم مخطط للظواهر الجوية أو الكتابة عن أهم النقاط التي تعلموها.	10 دقائق	استعرض الأنشطة وتأكد من أن الطلاب شعروا بأنهم قد حققوا تقدماً في فهم الموضوعات المطروحة.
	التمهيد	(1) مراجعة شاملة: مراجع سريعة للموضوعات السابقة (الفضاء، المحيطات، الطقس). استخدم أسئلة تفاعلية لقياس الفهم.	10 دقائق	شجع التلاميذ على استرجاع المعلومات بأنفسهم وتعزيز مهارات التعبير عن الفهم.
	المرحلة الأولى (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعاً جديداً مثل "الدورة الدموية في الجسم" واطلب من الطلاب أن يشاركوا ما يعرفونه عن الجهاز الدوري.	15 دقيقة	استخدم رسوم بيانية توضح الدورة الدموية لتسهيل الفهم.
اليوم 4	المرحلة الثانية (W)	(3) طرح الأسئلة: شجع الطلاب على طرح أسئلة حول الدورة الدموية مثل: "كيف ينقل الدم الأوكسجين إلى الجسم؟" أو "ما هي مكونات الدم؟".	15 دقيقة	قدم تلميحات لتوجيه الأسئلة نحو المكونات والوظائف الأساسية للجهاز الدوري.
	المرحلة الثالثة (L)	(4) قراءة النص والمناقشة: قراءة نص عن الدورة الدموية مع الطلاب، ثم اطلب منهم شرح ما تعلموه باستخدام الرسومات أو الجمل القصيرة.	20 دقيقة	شجع الطلاب على رسم الدورة الدموية وتوضيح الأجزاء الرئيسية في الجسم.
	الختام	(5) مراجعة وتلخيص: اطلب من الطلاب تلخيص ما تعلموه عن الدورة الدموية في الجسم من خلال كتابة أو رسم.	10 دقائق	استعرض الأنشطة وشجع الطلاب على استخدام ما تعلموه في حياتهم اليومية.

ملاحظات إضافية:

1. التكامل مع الأنشطة المتنوعة:

- يمكن دمج الأنشطة العملية مثل التجارب العلمية البسيطة أو الزيارات الميدانية (إذا أمكن) لتوسيع الفهم وزيادة التفاعل.
- استخدم التقنيات التكنولوجية مثل التطبيقات التعليمية أو العروض التقديمية التفاعلية لتقديم المعلومات بشكل ممتع.

2. التقييم المستمر:

- شجع الطلاب على التقييم الذاتي بعد كل نشاط، مما يساعد في تعزيز الشعور بالمسؤولية عن تعلمهم.
- يمكن تكليف الطلاب بمهمة تقييم صغيرة في نهاية كل جلسة لقياس تطور الفهم.

3. التركيز على الأبعاد العاطفية:

- من المهم تضمين الأنشطة التحفيزية مثل المكافآت اللفظية أو التشجيع المستمر لدعم الثقة بالنفس وتقليل الإرهاق العقلي الناتج عن عسر القراءة.

- 3- برنامج علاجي (مقترح من الباحث: نموذج 3) قائم على إستراتيجية (KWL) لتحسين الفهم القرائي وتقليل نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة (8-10 سنوات) باستخدام نصوص باللغة العربية (الباحث):

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
اليوم 1	التمهيد والتعريف بالاستراتيجية	1) مقدمة حول إستراتيجية (KWL) تعريف التلاميذ باستراتيجية (KWL) عبر مثال بسيط مثل "النباتات" أو "الفصول الأربعة" من خلال حديث بسيط.	10 دقائق	يجب التأكيد على أهمية ربط المعرفة السابقة بالجديدة وتعزيز الفهم القرائي.
	المرحلة الأولى (K)	2) مناقشة المعرفة السابقة: عرض صور أو مقاطع فيديو حول "النباتات" وتوجيه أسئلة للتلاميذ حول ما يعرفونه عن النباتات وأماكن نموها.	15 دقيقة	استخدم أسئلة مفتوحة مثل: "أين تنمو النباتات؟" أو "ما هي أنواع النباتات التي تعرفها؟" لتشجيع التفكير.
	المرحلة الثانية (W)	3) طرح الأسئلة: شجع التلاميذ على طرح أسئلة حول "النباتات" مثل: "كيف تنمو النباتات؟" أو "ماذا تحتاج النباتات لكي تنمو؟". سجل الأسئلة على السبورة.	15 دقيقة	شجع التلاميذ على التفكير النقدي وطرح أسئلة ترتبط بموضوع الدرس.
	المرحلة الثالثة (L)	4) قراءة النص والمناقشة: اقرأ نصًا عن "النباتات" مع التلاميذ، ثم ناقش الإجابات على الأسئلة المطروحة وتحقق من مدى تطابق المعرفة المكتسبة مع الأسئلة.	20 دقيقة	استخدم وسائل بصرية مثل الرسوم التوضيحية التي تبين أنواع النباتات وطرق نموها.
	الختام	5) مراجعة وتلخيص: اطلب من التلاميذ تلخيص ما تعلموه عن النباتات عبر رسمها أو كتابة جمل قصيرة تشرح كيفية	10 دقائق	تأكد من أن التلاميذ يشعرون بأنهم قد أنجزوا شيئًا وأنهم تعلموا معلومات جديدة.

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
		نموها.		
اليوم 2	التمهيد	(1) مراجعة سريعة: مراجعة الأسئلة والإجابات من اليوم الأول حول "النباتات".	10 دقائق	استخدام أسئلة مفتوحة مثل: "ماذا تعلمت عن النباتات؟" لمراجعة المعلومات.
	المرحلة الأولى (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعاً جديداً مثل "الطيور" واطلب من التلاميذ أن يشاركوا ما يعرفونه عن الطيور وأنواعها.	15 دقيقة	استخدم مقاطع فيديو أو صور لأنواع مختلفة من الطيور لتوسيع المعرفة.
	المرحلة الثانية (W)	(3) طرح الأسئلة: اطلب من التلاميذ طرح أسئلة حول الطيور مثل: "كيف تطير الطيور؟" أو "ما هي أنواع الطيور التي تعرفها؟". سجل هذه الأسئلة على السبورة.	15 دقيقة	شجع الطلاب على طرح أسئلة علمية وفضولية حول الطيور.
	المرحلة الثالثة (L)	(4) قراءة النص والمناقشة: اقرأ نصاً عن الطيور مع التلاميذ، ثم اطلب منهم أسئلة لفحص مدى تطابق الإجابات مع الأسئلة التي تم طرحها.	20 دقيقة	ركز على جوانب مثل كيف تطير الطيور، وأين تعيش.
	الختام	(5) مراجعة وتلخيص: اطلب من التلاميذ تلخيص ما تعلموه عن الطيور من خلال رسم أو كتابة نقاط مهمة، مثل "أين تعيش الطيور؟" أو "ما هي الأطعمة المفضلة لها؟".	10 دقائق	شجع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم باستخدام الرسم أو الكتابة.
اليوم 3	التمهيد	(1) مراجعة سريعة: استرجاع المعلومات من اليومين السابقين حول "النباتات" و"الطيور". طرح أسئلة بسيطة مثل: "ما هي النباتات التي تفضلها؟"	10 دقائق	استخدم أسئلة تحفيزية لربط المعلومات السابقة مع المفاهيم الجديدة.
	المرحلة الأولى (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعاً جديداً مثل "الأنهار" واطلب من التلاميذ أن يشاركوا ما يعرفونه عن الأنهار وأهميتها.	15 دقيقة	استخدم صور أو خرائط توضح الأنهار في العالم لتوسيع النقاش.
	المرحلة الثانية (W)	(3) طرح الأسئلة: اطلب من التلاميذ طرح أسئلة حول الأنهار مثل: "من أين يأتي النهر؟" أو "ما هي الحيوانات التي تعيش في الأنهار؟". سجل هذه الأسئلة على السبورة.	15 دقيقة	شجع الطلاب على طرح أسئلة استكشافية حول موضوع الأنهار.
	المرحلة الثالثة (L)	(4) قراءة النص والمناقشة: اقرأ نصاً عن الأنهار مع التلاميذ، ثم ناقش معهم كيف تطابق الإجابات مع الأسئلة التي تم طرحها سابقاً.	20 دقيقة	قدم تفسيراً مبسطاً للمفاهيم مثل مصادر الأنهار وفوائدها.

اليوم	المرحلة	النشاط	المدة	التطبيقات
	الختام	(5) مراجعة وتلخيص: اطلب من التلاميذ تلخيص ما تعلموه عن الأنهار باستخدام جمل بسيطة أو رسم خريطة نهريّة توضح أهم الأنهار في العالم.	10 دقائق	قدم تشجيعاً قوياً على المشاركات الفعالة والفهم العميق.
اليوم 4	التمهيد	(1) مراجعة شاملة: اطلب من التلاميذ تلخيص المعلومات عن "النباتات"، "الطيور"، و"الأنهار". استخدم أسئلة تفاعلية مثل: "كيف تختلف النباتات عن الأنهار؟".	10 دقائق	شجع التلاميذ على التفاعل مع بعضهم البعض وتبادل الأفكار.
	المرحلة الأولى (K)	(2) مناقشة المعرفة السابقة: اختر موضوعاً جديداً مثل "الدورة المائية" واطلب من التلاميذ أن يشاركوا ما يعرفونه عن كيفية دورة المياه في الطبيعة.	15 دقيقة	استخدم رسوم بيانية توضح الدورة المائية لتوضيح الفكرة.
	المرحلة الثانية (W)	(3) طرح الأسئلة: اطلب من التلاميذ طرح أسئلة حول الدورة المائية مثل: "كيف تتحول المياه من سائل إلى بخار؟" أو "ما هي أجزاء الدورة المائية؟".	15 دقيقة	شجع الطلاب على طرح أسئلة علمية ومفصلة حول الدورة المائية.
	المرحلة الثالثة (L)	(4) قراءة النص والمناقشة: اقرأ نصاً عن الدورة المائية مع التلاميذ، ثم اطلب منهم الإجابة على الأسئلة التي طرحوها في مرحلة (W).	20 دقيقة	استخدم رسومات تفاعلية لشرح دورة المياه بشكل عملي.
	الختام	(5) مراجعة وتلخيص: اطلب من التلاميذ تلخيص ما تعلموه عن الدورة المائية في الطبيعة باستخدام الجمل والرسومات التوضيحية.	10 دقائق	تقديم ملاحظات إيجابية وتوجيه التلاميذ للتطبيقات الحياتية للمعلومات المكتسبة.

ملاحظات إضافية:

1. الأنشطة المتنوعة:

- التعلم عبر اللعب: يمكن إضافة نشاطات حركية مثل تمثيل الأدوار (مثال: تمثيل دورة المياه أو تمثيل طيور وحيوانات) لتحفيز التفاعل.
- الأنشطة التكنولوجية: يمكن استخدام العروض التقديمية أو مقاطع الفيديو لتوضيح المفاهيم المعقدة مثل الدورة المائية أو نمو النباتات.

2. التقييم المستمر:

- التقييم الذاتي: شجع الطلاب على ملء أوراق تقييم صغيرة بعد كل جلسة لتقييم مدى فهمهم للدرس.

- المراجعة اليومية: قد تتضمن المراجعة اليومية أسئلة تطلب من الطلاب ربط ما تعلموه في اليوم الحالي مع المعلومات السابقة.

3. الدعم العاطفي:

- قدم دعمًا عاطفيًا لتعزيز الثقة بالنفس، وخاصة مع الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة، مع التأكيد على أن التقدم مهم أكثر من الكمال.

11.4. شرح البرنامج العلاجي المستخدم في الدراسة الحالية:

الهدف من البرنامج هو تحسين الفهم القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة في الفئة العمرية (8-10 سنوات)، من خلال استخدام إستراتيجية (KWL) التي تعتمد على تنشيط المعرفة السابقة وإثراء المعرفة الجديدة، مع تقليل ظاهرة نضوب الأنا القرائي التي قد يعاني منها هؤلاء التلاميذ. هذه الاستراتيجية تهدف إلى زيادة مشاركة التلاميذ وتعزيز ثقتهم بأنفسهم أثناء التعلم.

اليوم	المرحلة	الأنشطة والشرح التفصيلي	المدة
اليوم 1	التشخيص (قياس قبلي)	(1) تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم القرائي) و(مقياس نضوب الأنا القرائي). (2) اختبار تشخيصي: تم اختيار نص قصير بسيط مع أسئلة تركز على فهم المعاني ومهارات الاستنتاج. تلاميذ قرأوا النص (قراءة جهرية) أولاً ثم أجابوا على الأسئلة . (3) تحليل الأخطاء: من خلال الإجابات، حددت نوع الأخطاء مثل صعوبة الفهم الجملة أو الكلمة أو نطق الحرف أو الجملة أو الكلمات.	1 ساعة
ليوم 2-6	المعالجة بالتغذية الراجعة	(1) التدريب الأول: قرأ التلاميذ نصًا جماعيًا وتناقشوا حول الأخطاء في النطق والفهم. (2) التدريب الثاني: قرأوا النصوص فرديًا، مع التركيز على تصحيح الأخطاء بأنفسهم . (3) التدريب الثالث: قدمت نصًا جديدًا مع أسئلة تركز على الفهم والاستنتاج. كان هناك تفاعل بين الطلاب لتعزيز فهم النصوص.	5 حصص (1 ساعة لكل حصّة)
اليوم 7-9	المعالجة بالتكرار أو الأنشطة التكميلية	(1) التدريب الأول: مراجعة النصوص السابقة مع تمارين إضافية تتعلق بمعاني الكلمات وشرح العبارات. (2) التدريب الثاني: تدريبات على المفردات الجديدة وتمارين كتابة باستخدام الكلمات المستهدفة.	4 حصص (1 ساعة لكل حصّة)

اليوم	المرحلة	الأنشطة والشرح التفصيلي	المدة
		(3) التدريب الثالث: تمارين فهم النصوص مع أسئلة استنتاجية وتحليلية.	
الأسبوع 5-2	اعتماد إستراتيجيات تعليمية جديدة باستخدام KWL	(1) المرحلة الأولى: (K) التلاميذ قدموا ما يعرفونه عن الموضوع المختار، وهو "النص الذي تم اختياره من قبل معلمة اللغة العربية". استخدمنا أسئلة لتحفيز التفكير المسبق . (2) المرحلة الثانية: (W) طرح الطلاب أسئلة حول ما يريدون تعلمه حول النص. (3) المرحلة الثالثة: (L) قرأ التلاميذ النص، ثم ناقشوا الإجابات بناءً على ما تعلموه.	4 أسابيع
اليوم 11-10	إجراء تغييرات في العوامل الأساسية	(1) النشاط الأول: نظمت ورشة عمل تفاعلية للمحاكاة حيث قرأ التلاميذ النصوص مع المعلم وتبادلوا الأدوار لتقديم أفكارهم . (2) النشاط الثاني: جلسات حوارية عن التحديات القرائية وكيفية التعامل معها، لتعزيز الثقة والتفاعل بين التلاميذ.	2 حصتان (2 ساعة لكل حصة)
اليوم 12	التقويم النهائي (قياس بعدي)	(4) تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم القرائي) و(مقياس نضوب الأبناء القرائي). (1) الاختبار التحصيلي: تم اختبار التلاميذ باستخدام نصوص أطول (ويطلب منهم قراءة جهرية) مع أسئلة متنوعة حول الفهم والاستنتاج . (2) تحليل النتائج: مقارنة الأداء مع القياس القبلي لرصد التحسن. قدمنا ملاحظات فردية للتلاميذ حول التقدم الذي أحرزوه في مهارات الفهم القرائي، وخفض نضوب الأبناء القرائي.	1 ساعة
القياس التتبعي بعد أسبوع			

الشرح التفصيلي للبرنامج:

المرحلة 1: التشخيص (قياس قبلي)

الأنشطة:

1. تطبيق أدوات الدراسة (اختبار الفهم القرائي) و(مقياس نضوب الأبناء القرائي).

2. الاختبار التشخيصي: تم إعداد اختبار تقييمي يحتوي على نص بسيط بالاستشارة مع معلمة اللغة العربية، مع مجموعة من الأسئلة التي تقيس قدرة التلميذ على فهم النصوص. الأسئلة كانت تغطي جوانب الفهم اللغوي، الفهم التفصيلي، واستنتاج المعاني.

3. تحليل النتائج: من خلال ملاحظاتي أثناء إجابة التلاميذ على الأسئلة، استطعت تحديد نوع الأخطاء التي يواجهها كل طالب (مثل الأخطاء في نطق الكلمات، صعوبة في ربط الأفكار، أو عدم فهم المفردات)، ومن الناحية نضوب الأنا القرائي الخوف والملل والشهور بالإجهاد أثناء القراءة الجهرية للنص.

التطبيق:

- أعطيت التلاميذ وقتًا كافيًا لقراءة النص بطريقة جهرية. ثم أجابوا على الأسئلة فرديًا.
- كان التفاعل بين التلاميذ خلال الإجابات مفيدًا لتحفيزهم على تصحيح أنفسهم. بعد ذلك، قمت بتوزيع تغذية راجعة مبدئية تتضمن ملاحظات حول أخطائهم.

المرحلة 2: المعالجة بالتغذية الراجعة

الأنشطة:

1. التدريب الأول: قمت بقراءة النص مع التلاميذ بشكل جماعي، حيث تم توقيفهم بعد كل جملة أو فقرة لشرح معاني الكلمات الصعبة وتصحيح الأخطاء في النطق. كنت أطرح عليهم أسئلة أثناء القراءة لزيادة فهمهم.
2. التدريب الثاني: في هذه المرحلة، قرأ التلاميذ النصوص بشكل فردي وأجروا تصحيحًا ذاتيًا للأخطاء التي لاحظوها بأنفسهم. كان المعلم يقدم المساعدة فقط عندما يحتاج التلميذ إلى توجيه.
3. التدريب الثالث: تم تقديم نص جديد لقراءة مع أسئلة فهم وتقويم، وناقشنا الأخطاء التي قد تحدث وأسبابها.

التطبيق:

- في بداية كل جلسة، شجعت الطلاب على التفكير حول النصوص من خلال طرح أسئلة مثل: "ما هو المعنى الذي فهمته؟" و"هل هناك كلمات تحتاج توضيحًا؟".
- استخدمت تمارين تفاعلية مثل الألعاب اللغوية لتحفيز الطلاب على المشاركة في تصحيح أخطائهم.

المرحلة 3: المعالجة بالتكرار أو الأنشطة التكميلية الأنشطة:

1. التدريب الأول: قمت بمراجعة النصوص التي قرأها التلاميذ مسبقًا وأعطيتهم تمارين إضافية لفهم معاني الكلمات. استخدمت أدوات تعليمية مثل الصور التوضيحية لشرح المعاني.
2. التدريب الثاني: تم تدريبات على المفردات الجديدة التي ظهرت في النصوص، مثل كتابة جمل جديدة باستخدام الكلمات التي تعلموها.
3. التدريب الثالث: قمت بتقديم نصوص جديدة، وتم إعداد تمارين تتعلق بفهم الفكرة العامة والنقاط المهمة في النص.

التطبيق:

- استخدمت أساليب متنوعة مثل البطاقات التعليمية وألعاب الذاكرة لتعزيز الفهم والتذكر.
- كان هناك تركيز على التكرار لزيادة الفهم وتقوية الذاكرة القرائية.

المرحلة 4: اعتماد إستراتيجيات تعليمية جديدة باستخدام (KWL) الأنشطة:

1. المرحلة الأولى: (K) في بداية كل حصة، طرح التلاميذ ما يعرفونه عن موضوع الدرس. على كل نص قرائي، كانوا يشيرون إلى المعلومات التي يعرفونها بالفعل عن النص المختار.
2. المرحلة الثانية: (W) طلبت من التلاميذ طرح أسئلة حول ما يريدون معرفته عن الموضوع.
3. المرحلة الثالثة: (L) قرأ التلاميذ نصًا ثم ناقشنا ما تعلموه مقارنة مع ما كانوا يعرفونه في البداية.

التطبيق:

- استخدمت وسائل بصرية مثل الصور التوضيحية والمقاطع المصورة لجعل المعلومات أكثر وضوحًا.

- كان هناك تفاعل مستمر بين التلاميذ ومعلمة اللغة العربية، حيث كانت الأسئلة والتحليل جزءًا أساسيًا من عملية التعلم.

المرحلة 5: إجراء تغييرات في العوامل الأساسية الأنشطة:

1. **النشاط الأول:** تنظيم أنشطة لعب أدوار حيث يتبادل التلاميذ الأدوار مع المعلمة لقراءة النصوص أو مناقشة الأفكار. كان هذا النشاط يساعد في إزالة التوتر وجعلهم يشعرون براحة أكبر أثناء القراءة.
2. **النشاط الثاني:** تم تنظيم جلسات حوارية حول صعوبات القراءة ومشاركة التلاميذ تجاربهم في التغلب على صعوبة القراءة.

التطبيق:

- تم تشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم تجاه القراءة والتغلب على أي إحباط قد يشعرون به.
- تم استخدام أنشطة تحفيزية مثل توزيع مكافآت بسيطة للمشاركة في الأنشطة.

المرحلة 6: التقويم النهائي (قياس بعدي) الأنشطة:

1. **اختبار الفهم القرائي:** تشخيص بعدي لمدى فهم التلاميذ للنصوص مع أسئلة فهم واستنتاج تتماشى مع مستوى التلاميذ الحالي.
2. **تطبيق مقياس نضوب الأنا القرائي:** للتأكد البعدي من الحالة الوجدانية أثناء القراءة الجهرية ودرجة التحست بعد تطبيق البرنامج
3. **تحليل النتائج:** مقارنة الإجابات مع الاختبار القبلي لتحديد مدى تحسن
4. **القياس التتبعي:** للتأكد أن البرنامج له تأثير مستمر.

خلاصة الفصل:

تناول الفصل استراتيجية KWL كأداة تعليمية فعّالة تهدف إلى تحسين الفهم وتنظيم المعرفة لدى المتعلمين من خلال ثلاث مراحل أساسية هي: "ما أعرفه (K)"، "ما أريد معرفته (W)"، و"ما تعلمته (L)". تم تطوير هذه الاستراتيجية في عام 1986 بواسطة الباحثة دواين أوجل، وهي تُستخدم لتحفيز الفضول والتساؤل لدى الطلاب، وتنشيط معرفتهم السابقة، وتعزيز تفكيرهم النقدي. تعتبر استراتيجية KWL أداة قوية في مجال التعلم النشط، حيث تساهم في زيادة تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي وتشجيعهم على تحديد الأهداف ومعرفة فجواتهم المعرفية. تسهم هذه الاستراتيجية في تحسين الفهم القرائي وتطوير مهارات التفكير، ما يجعلها مناسبة لتطبيقها في مجالات مختلفة مثل الرياضيات، العلوم، التاريخ، واللغات الأجنبية. في سياق الأَرطفونيا، يمكن لتطبيق استراتيجية KWL أن يلعب دوراً مهماً في تحسين مهارات التواصل لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات لغوية أو نطقية، حيث تساعد هذه الاستراتيجية في تنشيط الذاكرة اللفظية، وتحفيز القدرة على التعبير الشفهي، وتطوير مفردات اللغة. من خلال هذه الاستراتيجية، يستطيع المتعلم أو المريض في مجال الأَرطفونيا تنظيم معرفته اللغوية بشكل منهجي، مما يعزز مهاراته في التفاعل والتواصل بفعالية. رغم الفوائد العديدة لاستراتيجية KWL، إلا أن هناك بعض التحديات في تطبيقها، مثل الحاجة إلى وقت أطول لتغطية جميع مراحلها، واختلاف مستويات المعرفة بين الطلاب، والتي قد تتطلب تخصيص الأنشطة لتلبية احتياجات كل فرد. على الرغم من هذه التحديات، تظل استراتيجية KWL أداة تعليمية قوية يمكن تكاملها مع العديد من الأساليب العلاجية، بما في ذلك العلاج الأَرطفوني، لتحسين القدرات اللغوية والتواصلية.



الفصل الخامس

منهجية الدراسة واجراءاتها



تمهيد

1.5. الدراسة الاستطلاعية

2.5. الدراسة الأساسية

3.5. منهج الدراسة

4.5. أدوات الدراسة

6.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد :

تضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة الميدانية التي تم اتباعها من قبل الباحث لتحقيق أهداف هذه الدراسة وتشتمل هذه الإجراءات على منهج الدراسة والدراسة الاستطلاعية وأدوات جمع المعلومات ومجتمع الدراسة وعينته، إضافة إلى المعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج .

1.5. الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراسة الاستطلاعية هي تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة بجمع المعلومات والبيانات عنها مع التعرف على الظروف التي تحيط بها ومعرفة ميدان البحث واختيار العينة.

أولاً. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

1. الإطلاع على واقع عُسر القراءة بالمدرسة الجزائرية إمبريقياً.
2. التعرف على الصعوبات الميدانية التي ممكن تواجها في تطبيق التجربة.
3. أخذ على طبيعة وخصائص عينة الدراسة في أماكنها الطبيعية من حيث عدة مؤشرات ومتغيرات تُهم الدراسة الحالية من حيث الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي.
4. ضبط وتجريب أدوات الدراسة والتأكد من خصائصها السيكمترية.
5. ملاسة الطريقة المثلّي لتحديد الجلسات العلاجية للبرنامج.
6. إجراء بعض المقابلات والملاحظات التشخيصية المبدئية عن العينة.
7. التشخيص الفارقي لتحديد العينة التي تعاني من عسر القراءة.

ثانياً. منهج الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم الاعتماد على المنهج المنهج العيادي/ طريقة دراسة الحالة والذي يُعد الأنسب في الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى تشخيص عينة الدراسة.

ثالثاً. حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة بمدرسة ابتدائية سعد شيكوش بولاية المسيلة وشملت عينة الدراسة الاستطلاعية (31) تلميذ من التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية البالغين من العمر (8-10) سنوات تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات ضعيف. متمدرسون بمدرسة سعد شيكوش بولاية المسيلة.

رابعاً. عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول 1: يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	السن	الجنس	المستوى الدراسي
01	9	ذكر	الرابعة ابتدائي
02	10	ذكر	الخامسة ابتدائي
03	10	أنثى	الخامسة ابتدائي
04	10	أنثى	الخامسة ابتدائي
05	9	ذكر	الثالثة ابتدائي
06	8	أنثى	الثالثة ابتدائي
07	10	أنثى	الخامسة ابتدائي
08	10	أنثى	الرابعة ابتدائي
09	9	ذكر	الرابعة ابتدائي
10	10	ذكر	الرابعة ابتدائي
11	8	ذكر	الثالثة ابتدائي
12	10	ذكر	الخامسة ابتدائي
13	9	ذكر	الرابعة ابتدائي
14	9	ذكر	الثالثة ابتدائي
15	10	ذكر	الثالثة ابتدائي
16	10	ذكر	الرابعة ابتدائي
17	10	أنثى	الرابعة ابتدائي
18	9	ذكر	الرابعة ابتدائي
19	8	أنثى	الرابعة ابتدائي
20	10	أنثى	الثالثة ابتدائي
21	10	ذكر	الثالثة ابتدائي
22	9	أنثى	الثالثة ابتدائي
23	10	ذكر	الرابعة ابتدائي
24	8	ذكر	الرابعة ابتدائي
25	10	ذكر	الرابعة ابتدائي
26	9	ذكر	الخامسة ابتدائي
27	9	ذكر	الرابعة ابتدائي
28	10	ذكر	الخامسة ابتدائي
29	10	أنثى	الخامسة ابتدائي
30	10	أنثى	الخامسة ابتدائي
31	9	أنثى	الثالثة ابتدائي

خامساً. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1. **الملاحظة:** بعد حصولنا على إذن من طرف مديرة المدرسة وشرحنا لها أهداف الدراسة الإستطلاعية سمحت لنا بالمباشرة وذلك بالتوجه إلى حجرة الدراسة وملاحظة التلاميذ أثناء قيامهم بالقراءة.
2. **الاختبارات التشخيصية:** تم تطبيق اختبارات تشخيصية مقننة على عينة الدراسة الاستطلاعية وتمثلت في: (اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، لإلغاء عامل التأخر الذهني في عينة الدراسة/ واختبار عسرة القراءة للباحثة حدة زدام (2017)).

سادساً. وصف اختبارات الدراسة الاستطلاعية:

1- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح :

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولى، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد. يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور والأشكال وكل مجموعة تتكون من (5) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفحة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة .

تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص :

- قبل البدء بالاختبار يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتاريخ الميلاد للمفحوص .
- المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة ثم يضع علامة X داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار .
- يمكنك أن تساعد المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومن ثم لا تتم المساعدة له على الإطلاق .
- يجب عليك ألا تجيب على تعليقات المفحوص بما يخص وضوح الصور والأشكال.

- يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص حتى ولو لم يكن قد أنهى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ومن ثم نقوم بحساب درجاته التي حصل عليها .

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص :

- على الفاحص أن يقول للمفحوص :”بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي :
- أن تعمل بدقة وبسرعة وألا ترتكب الأخطاء، ولا تضع وقتا طويلا في سؤال واحد، فالوقت المسموح لك للإجابة عن 60 سؤالاً هو 15 دقيقة فقط.
- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطاً أن تجيب عنها جميعاً.
- استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز X في الإجابة عن الأسئلة ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار.
- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.
- التزم بالوقت المحدد لك وضع القلم حين يطلب منك ذلك.
- لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يسمح لك بذلك (أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبار لتنتقل إلى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك) عامل خاص .

ثبات وصدق المقياس :

- لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية، إذ تراوحت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75-0.85) كما تأكد أيضاً صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي

نظام التصحيح:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة على الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص 1 درجة، والذي لم يجب عنه يوضع له 0.
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص

وهي مرفقة بهذه الكراسة.

- ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

حساب نسبة الذكاء :

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب إلى (قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) مرفقة مع هذه الكراسة لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.
- فلو كان عمر المفحوص 11 عام وحصل على في اختبار الذكاء المصور على 38 درجة، فإن نسبة ذكائه Q هي 127 درجة، وبالرجوع إلى قائمة تصنيف نسب الذكاء وهي مرفقة مع الكراسة، سنجد أنه ضمن فئة (الذكي جدا).

2- اختبار عسر القراءة:

اختبار عسر القراءة هو اختبار معياري أعدته الباحثة (حدة زدام 2017) في إطار أطروحة دكتوراه علوم في تخصص الارطوفونيا بجامعة الجزائر. وقد اعتمدت في بناءه على نموذج للمسارين Le Modeled a double voie أو ما يعرف اختصارا (Dual DRC route Cascaded model) الذي يسلم بوجود إجراءات خاصين بالتعرف ومعالجة الكلمات المكتوبة : الإجراء الفونولوجي (التحليلي أو المسلك غير المباشر أو بالتجميع) والإجراء المعجمي (الإملائي أو المسلك المباشر) . وعليه فالاختبار المصمم في هذه الدراسة، يقيس القدرة على القراءة باللغة العربية، ويشخص العجز على مستوى هذين الإجراءين، وبالتالي يسمح بتحديد نوع عسر القراءة النمائي عند تلميذ المرحلة الابتدائية، أما من الناحية صدق الاختبار فقد تم تطبيق الاختبار على (510) تلميذ لاستخراج الخصائص السيكومترية حيث بلغت معاملات صدق الاتساق الداخلي بين (0.42) و (0.80) وهي دالة عند مستوى (0.01) وبالنسبة للثبات فقد بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.81) (زدام، 2017).

تعليمات الاختبار:

قبل أن تطلب الباحثة من الطفل أن يقرأ، شرحت له أن الأمر لا يتعلق باختبار في القراءة، فالباحثة لن تعطيه علامة ولن تقول له إن كان يقرأ بطريقة صحيحة أم

خاطئة. هي تريد فقط أن تتعرف على قدرات التلاميذ في القراءة . لذلك وضحت الباحثة للطفل أن عليه أن يقرأ كما يعرف وكما هو مكتوب وحسب التشكيل. وأن يترك ما لا يعرف قراءته. وعليه تضع الباحثة البند من القراءة أمام الطفل للحظات ثم تطلب منه القراءة بصوت عال. بعد أن تقوم بالإشارة بالأصبع إلى أول نقطة يبدأ منها الطفل القراءة إلى آخر وحدة، على أن تسمح الباحثة بكف اليد على كل البند حتى يفهم الطفل أن عليه قراءة كل محتوى ذلك البند، من أوله إلى آخره .

كيفية تطبيق الاختبار :

- يطبق الاختبار فرديا بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل، حتى يتسنى له تسجيل كل ملاحظاته اثناء الاختبار إن وجدت وكذا أخطاء القراءة وزمن القراءة مستعينا بجهاز ميقات Un chronomètre في يده اليسرى، يشغله بمجرد ان يشرع الطفل في القراءة ويوقفه بتوقف الطفل عن القراءة .
- كتب الاختبار بخط سميك على ورق مقوى، حتى يرى الطفل بكل وضوح كل وحدة من الاختبار . حيث تقدم المقاطع بشكل متتالي ثم بعدها تقدم الكلمات البند تلو البند وفي الأخير النصوص تباعا .
- هذا بالنسبة للطفل أما بالنسبة للفاحص فقد أعدت الباحثة كراسا للفحص والتنقيط، يسجل فيه الفاحص أولا معلومات عن الطفل خاصة باسمه ولقبه واسم مدرسته والسنة التي يدرس فيها وتاريخ ميلاده وتاريخ اليوم (يوم اجراء الاختبار)، كل ذلك ضمن درشة يتعرف الفاحص من خلالها على الطفل ويجعله يطمئن لأجواء الاختبار.
- يطبق الاختبار في قاعة هادئة تتوفر على كل الشروط الفيزيائية المناسبة، من إنارة جيدة وتدفئة، بعيدا عن ضوضاء الشارع أو الاقسام الأخرى . حتى لا ينتشتت تركيز الطفل ويستطيع الفاحص الاستماع إلى صوت الطفل وتتبع قراءته

تصحيح الاختبار:

تمنح نقطة (1) لكل اجابة صحيحة و(0) عن كل اجابة خاطئة وبالتالي يتحصل الطفل إن كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية:

- بالنسبة لبند المقاطع : 40 نقطة .

- بالنسبة لبند المقاطع بدون معنى : 20 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات المألوفة : 50 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات غير المألوفة : 60 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات المضبوطة : 19 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات غير المضبوطة : 20 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات الحقيقية : 19 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات غير الحقيقية : 19 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات البسيطة : 20 نقطة .
- بالنسبة لبند الكلمات المعقدة : 20 نقطة .
- بالنسبة للنص الخالي من المعنى الذي تبلغ عدد كلماته 192 كلمة وعليه يتحصل الطفل على 192 نقطة إن قرأ كامل النص بدون اخطاء .
- بالنسبة للنص بمعنى توجد 272 كلمة إن قرأها الطفل بشكل صحيح يتحصل الطفل على 272 نقطة كاملة .
- بحساب كل هذه النقاط نجد ان مجموع الاجابات الصحيحة في قراءة المقاطع والكلمات والنصوص تصل إلى 751 نقطة .

سابعاً. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

وقد تمكنا من جمع الملاحظات التالية:

- تشخيص عينة الدراسة من حيث الأخطاء في حركات الكلمات
- عدم التفرقة بين الشمسية والقمرية
- عدم التفرقة بين الفعل والاسم
- ضعف في فهم الوحدات الأكبر كالعبرة والجملة والفقرة.
- ضعف في فهم المعاني المقصودة للكلمة.
- عدم القدرة على تصنيف الجمل
- ضعف في ربط الجملة بما يناسبها من معاني.
- إحباط نفسي نتيجة صعوبة فهم الكلمة او الجملة.
- نزوب للانا القرائي واستنفاد للطاقة نتيجة ضعف دافعية للقراءة والفشل فيها وللوصول

إلى الأهداف المرجوة قمنا ببناء اختبار تحصيلي لمادة اللغة العربية وذلك بمساعدة المعلمين.

- تم التحقق من الخصائص السيوكمتريّة لأدوات الدراسة.

2.5. الدراسة الأساسية:

أولاً: حدود الدراسة الأساسية:

1. المجال الزمني: تم إجراء التجربة في العام الدراسي (2021/2022).
2. المجال المكاني: تم إجراء الدراسة بمدرسة ابتدائية سعد شيكوش بولاية المسيلة
3. المجال البشري: شملت التجربة (14) البالغين من العمر (8-10) سنوات يعانون من اضطراب عسر القراءة. تم تشخيصهم في المرحلة الاستطلاعية .

3.5. منهج الدراسة:

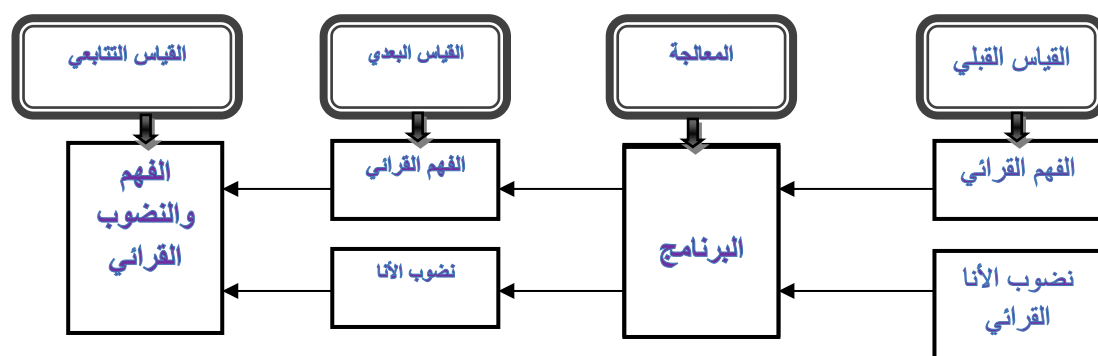
بما أن الدراسة الحالية تحاول معرفة أثر برنامج علاجي قائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، مع غياب التكافؤ والضبط والعشوائية فإن المنهج الأنسب هو التصميم الشبه التجريبي وتصميمات الشبه التجريبية متنوعة (رجاء أبو علام، 2011). فقد انتهجت الدراسة الحالية مايلي:

- نوع التصميم (One group Befor-After-Pretest-Posttest) التصميم القبلي-البعدي للمجموعة الواحدة وهو إجراء عملية ملاحظة أو قياس للمفحوصين قبل تقديم المعالجة لهم، وبعد تقديم المعالجة يتم ملاحظة أو قياس المفحوصين في المتغير التابع مرة ثانية والشكل التالي يوضح ذلك هذا التصميم (حمدي، 2012) :

قياس قبلي	معالجة	قياس بعدي
O1	T	O2

شكل رقم (4) يوضح تصميم منهج الدراسة.

لذلك إختار الباحث التصميم الشبه التجريبي للمجموعة المتجانسة إذ يعتمد هذا التصميم على مجموعة شبه تجريبية واحدة مع قياس قبلي وبعدي وتعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل " البرنامج العلاجي " وننتظر أثره على المتغيرات التابعة" الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي " ويتضح التصميم التجريبي في الشكل (5) الاتي:



شكل رقم (5) يوضح التصميم قبلي-بعدي للمجموعة الواحدة.

4.5. مجموعة الدراسة:

- أ - تكونت مجموعة الدراسة من 14 حالة، البالغين من العمر (8-10) سنوات يعانون من اضطراب عسر القراءة. تم تشخيصهم في المرحلة الاستطلاعية.
- ب - **ضبط التجربة:** بعد تشخيص مجموعة الدراسة في المرحلة الاستطلاعية تم الإتفاق مع إدارة المدرسة لتطبيق عليها البرنامج العلاجي القائم على المعرفة السابقة والمكتسبة (kwl). كما هو موضح في الجدول (5).

جدول رقم (02) يبين عدد المجموعة التجريبية محل التجربة

المتغير المستقل	المتغيرات	عدد المجموعة التجريبية
البرنامج العلاجي	الفهم القرائي	14
	نضوب الانا القرائي	

5.5. أدوات الدراسة:

أولاً. (اختبار مستويات الفهم القرائي):

وصف الاختبار:

الاختبار من إعداد الباحثة "قبطان زوبيدة" (2017) المقدم في رسالة ماجستير في الأرطوفونيا، وهو اختبار يهدف لمعرفة مستويات الفهم القرائي عند الأطفال المصابين بعرض داون المتمدرسين تتراوح أعمارهم من 13 إلى 16 سنة .

يحتوي هذا الاختبار على نص مكتوب يدور حول قصة وتليه مجموعة من الأسئلة، نضع أمام السؤال عدة اقتراحات ونطلب من التلميذ اختيار واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة لقياس مستويات الفهم القرائي ثم تقسيمه إلى أربعة مستويات يقيس كل واحد منها مهارة معينة، يندرج من المستوى البسيط إلى المستوى المعقد.

كيفية تطبيق الاختبار:

لقد تم تشكيل النص والأسئلة تشكيلا تاما، كما كان أن الخط كبير وواضح لتسهيل عملية القراءة، وذلك لكي لا يستهلك وقتا طويلا في فك التركيز، قمنا بتطبيقه فرديا كل طفل على حدى.

طريقة تصحيح الاختبار:

تمنح درجة للإجابة الصحيحة وتمنح درجة. للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو فيها أكثر من اختيار، في المرحلة الأولى نحسب عدد الإجابات الصحيحة أو الخاطئة الخاصة بكل تلميذ ونضع النتيجة النهائية في أسفل الورقة، وفي المرحلة التالية نقوم بحساب الإجابات حسب المستويات الأربعة ونرمز للمستويات كما يلي:

جدول رقم (03) طريقة تصحيح مستويات الفهم القرائي:

المستويات التقييمية	الحروف
المستوى الحرفي	حرف (ح)
المستوى الإستنتاجي	حرف (س)
المستوى التقييمي	حرف (ت)
المستوى الإبداعي	حرف (ب)

وبذلك يصبح لكل تلميذ درجة لكل مستوى، ثم مقارنتها لمعرفة مستواه من بين المستويات الأربعة للفهم القرائي .

زمن الاختبار :

يقوم هذا الاختبار على تسجيل زمن أسرع تلميذ وزمن أبطئ تلميذ ثم قسمته على 2 فأصبح: زمن الاختبار = [(زمن أسرع تلميذ + زمن أبطئ تلميذ) / 2]

وبعد تطبيق المعادلة أصبح زمن تطبيق الإختبار هو 60 دقيقة .

ثانيًا. الخصائص السيكومترية اختبار مستويات الفهم القرائي:

1. صدق الإختبار : حسبت الباحثة ومصممة الإختبار قطبان زبيدة 2017 وصلت

إلى صدق الإختبار فوجدته يساوي 0,72 وهي درجة مقبولة تدل على أن الإختبار صادق.

2. ثبات الإختبار : وجدت الباحثة قطبان زبيدة 2017 أم ثبات الاختبار يساوي

0.80 وهو معامل الارتباط دال عند مستوى 0,01 مما يدل على ثبات الاختبار.

ثالثًا-مقياس نضوب الأنا القرائي :

تم بناء مقياس نضوب الذات القرائي وفق ماجادت به الدراسات والتراث النظري التحليلي ويصب المقياس في المنحى التحليلي لنضوب الأنا من خلال الرسم والذي يكون مناسب للأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة (8-10) سنوات.

جدول رقم (04) يبين المؤشرات القياسية لمقياس نضوب الأنا القرائي:

أبعاد نضوب الأنا القرائي	البند
- البعد الأول: نضوب الأنا القرائي الذهني	3-2-1
- البعد الثاني: نضوب الأنا القرائي الوجداني	6-5-4
- البعد الثالث: نضوب الأنا القرائي الموقفي	9-8-7

رابعًا. الخصائص السيكومترية لمقياس نضوب الأنا القرائي:

1- الصدق: تم حساب صدق المقياس بطريقتين وهما (صدق المحتوى) و(الصدق

البنائي) وذلك للتأكد من صلاحيته للتطبيق والممارسة بالنسبة للصدق المحتوى فقد

تم عرضه على عدة خبراء ومحكمين للتصويب وإبداء الرأي وقد لقي هذا الاختبار

القبول بعد عرضه على خمسة خبراء ومحكمين وكانت نسبة القبول (85%) من

خلال صدق المحكمين، أما الصدق البنائي فقد تم حساب العلاقة الارتباطية بين

كل محور والمتوسط الكلي للاختبار والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم (05) يبين دلالة الصديق البنائي لمقياس نضوب الأنا القرائي:

الأبعاد	الدلالة الإحصائية
- البعد الأول: نضوب الأنا القرائي الذهني	0.836**
- البعد الثاني: نضوب الأنا القرائي الوجداني	0.814**
- البعد الثالث: نضوب الأنا القرائي الموقفي	0.878**

** (دال عند مستوى: 0.01)

2- الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين وهما (التطبيق وإعادة التطبيق) و(معامل ألفا كرونباخ)، حيث بلغ معامل ثبات التطبيق وإعادة التطبيق للمقياس ككل (0.83) وهو دال عند مستوى (0.01)، أما معامل ثبات المقياس ككل ألفا كرونباخ فقد بلغ (0.85) وهو دال عند مستوى (0.01).

خامساً- البرنامج العلاجي:

1-الخلفية النظرية للبرنامج:

المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) نموذج تدريسي طوّره دونا أوغل (Dona Ogle) عام (1986م) في الكلية الوطنية للتعليم في (إيفانستون) في أمريكا ضمن برنامج التخرج للقراءة وفنون اللغة، يندرج هذا النموذج التدريسي تحت نماذج التعليم المعرفية. يتناول هذا النموذج تطوير القراءة النشطة (Active Reading) للنصوص المفسّرة والشارحة لمساعدة الطلبة في تفعيل معرفتهم السابقة من أجل فهم النص وتوظيفه بشكل ينسجم مع البناء المعرفي للمتعلم، حددت أوغل (Ogle) أهداف نموذجها يكمن في إدخال الطلبة في عملية القراءة النشطة والفاعلة التي تعنى بطرح الأسئلة والتفكير بالمفاهيم، وتعزيز كفاية الطلبة في وضع أهداف للقراءة، وجمع المعلومات من النصوص وتأليف خطوط عريضة للأفكار الواردة، وكتابة ملخصات تركز على تلك الخطوط العريضة، ولا شك أن نموذج (KWL) التدريسي يأخذ أهميته من أهمية القراءة والاستيعاب القرائي نفسه.

2- الأهداف العامة للبرنامج:

- تحدد الأهداف العامة لهذا البرنامج فيما يلي:
- القضاء على الاضطرابات المصاحبة لصعوبات القراءة من تدني الفهم القرائي وحدوث مشكلة نضوب الأنا القرائي من خلال رفع المهارات القرائية لديهم.
 - تنمية الفهم القرائي لدى المجموعة التجريبية.
 - خفض من نضوب الأنا القرائي لدى المجموعة التجريبية.
 - تنمية التحصيل اللغوي في مادة اللغة العربية لدى عينة دراسة بعامة.

3- الأهداف السلوكية الإجرائية للبرنامج:

- تم وضعها في البداية وتم تخطيط لها:
- قابليتها للقياس والملاحظة
 - وضوح الهدف وقابليته للتطبيق.
 - أن يتضمن كل هدف ناتجا تعليميًا واحدًا.

4- الأساس النفسي الذي يقوم عليه البرنامج:

قمنا بدمج الأساس المعرفي الأرطفوني مع الأساس الوجداني في تطبيق البرنامج من خلال التركيز على المهارات الفوق معرفية مع دعم نفسي بيداغوجي في آن واحد.

5- صدق البرنامج العلاجي:

إن الاطلاع على أدبيات الدراسة تفيد لأهمية بعض الاستراتيجيات ونجاعتها والكثير من الباحثين يؤمن بعرض البرنامج للتحكيم، فالدراسة الحالية قمنا بالاعتماد على صدق الخبرة الكيفي للبرنامج (حكم المعلمين على مناسبته للعينة التجريبية).

6- خطوات تطبيق البرنامج العلاجي:

سيتم تنظيم البرنامج وفق معالجة دوكتيل وباكاي (Leopold Paquay & Catherine 1991) نقلا عن أحمد الله اجبارة (2014) والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (06) يبين خطوات تطبيق البرنامج العلاجي

م	عنوان المعالجة	الهدف من العلاج	المدة الزمنية
1	التشخيص	- تقويم تشخيصي قياس قبلي - اختبار تشخيصي-مقاييس.	حصة 1 سا
2	المعالجة بالتغذية الراجعة	- المعالجة عن طريق تصحيح أخطاء التلميذ من طرف المعلم أو عن طريق التصحيح الذاتي. - التدريب الأول - التدريب الثاني - التدريب الثالث	5 حصص
3	المعالجة بالتكرار أو بالأنشطة التكميلية	- المعالجة بمراجعة جزء من المادة المعنية، تمارين إضافية. - التدريب الأول - التدريب الثاني - التدريب الثالث	4 حصص
4	اعتماد استراتيجيات تعليمية جديدة	- نهج طرق جديدة في التدريس (KWL)	4 أسابيع
5	إجراء تغييرات في العوامل الأساسية	- تجويد المناخ التربوي عن طريق الأنشطة اللاصفية النص يكون في شكل حوار لعلاج الإحباط والشعور بالعجز القرائي.	حصتان 2 سا
6	تقويم نهائي	- تقويم بعدي-قياس بعدي - اختبار تحصيلي-مقاييس.	حصة 1 سا

6.4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- تمت معالجة البيانات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية إحصائياً بالاعتماد على الأساليب التالية:
- التكرارات والنسب المئوية.
- مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.
- اختبارات لعينتين مرتبطتين T.test. لاختبار الفرضيات البحثية.
- معادلة (كوهين) لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو : البرنامج العلاجي على المتغيرات التابعة وهي : الفهم القرائي-مفهوم الذات القرائي.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل الى أهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي وسنقوم في الفصل التالي بعرض وتفسير النتائج التي حصلنا عليها .



الفصل السادس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة



- 1.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
- 2.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
- 3.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة
- 4.6. خاتمة واقتراحات الدراسة.

تمهيد :

يتناول هذا الفصل عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها. في ضوء التحليل الاحصائي وبعض ووصولا لخلاصة النتائج.

6. عرض ومناقشة النتائج :

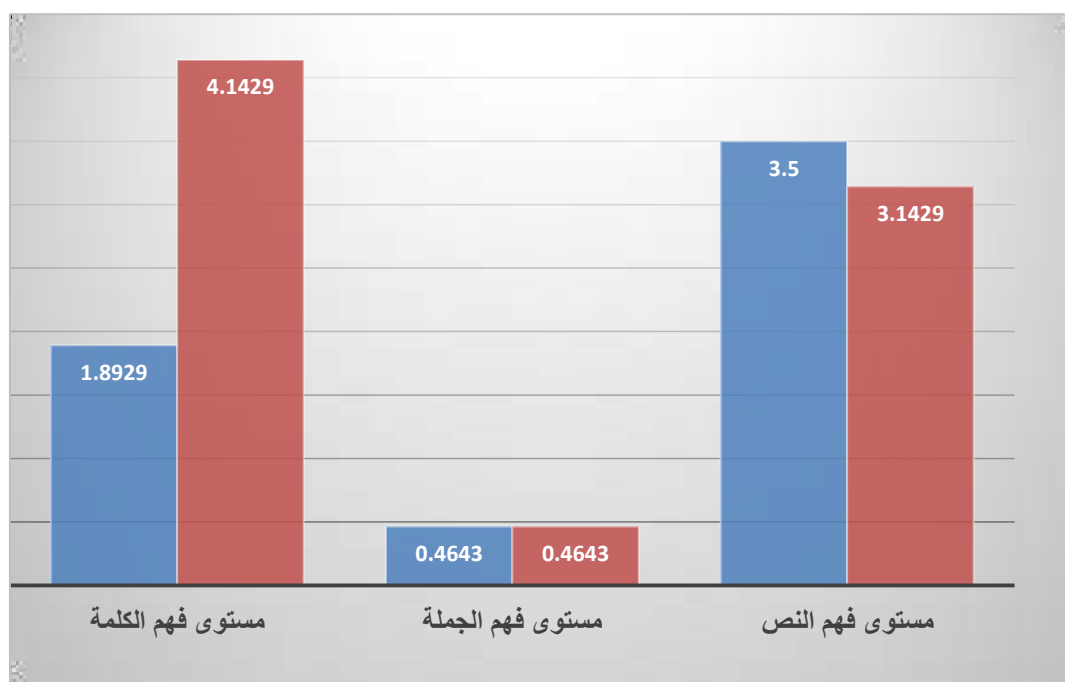
1.6. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في أبعاد الفهم القرائي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم النص) لدى المجموعة التجريبية.

جدول (7) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في أبعاد الفهم القرائي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم النص) لدى المجموعة التجريبية. (ن=14)

أبعاد الفهم القرائي	القياسات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ف)	قيمة (ت)
مستوى فهم الكلمة	القياس القبلي	1.8929	0.97918	5.713	**7.741
	القياس البعدي	4.1429	0.37614		
مستوى فهم الجملة	القياس القبلي	.4643	0.66403	0.658	0.000
	القياس البعدي	.4643	0.84271		
مستوى فهم النص	القياس القبلي	3.5000	0.85485	2.494	1.43
	القياس البعدي	3.1429	0.53452		

** (دال عند مستوى 0.01)



شكل رقم (06): يوضح الفروق بين متوسطات القياسين القبلي والبعدي في بعد فهم الكلمة لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

يتضح من جدول (7) والشكل رقم (6) عدم وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في كل من فهم الجملة والنص، عدا بعد الفهم القرائي الخاص بفهم الكلمة حيث بلغت قيمة (ت) (7.741) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، ومنه فإن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت جزئياً. ولعل ذلك يرجع لما لاحظته الباحثة أثناء التطبيق من كون معظم التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم القراءة النمائية وليست الأكاديمية التي تحتاج متابعتهم كل حالة بمفرده وليس علاجاً جماعياً. وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد عدة دراسات تفسر هذه النتيجة التي تؤثر بشيوع هذا النوع من الصعوبات في القراءة بشكل عميق وتتفق مع دراسة الزهراني (1994) التي بينت هناك ضعف لدى الطلبة في مهارات الفهم في القراءة تسلسلاً من الصف الرابع والخامس والسادس، كما يرجع إلى فجوة التفاوت في مستويات الفهم القرائي وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة المالكي (2009) التي بينت أن مراعات النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة في كل المستويات مع التفاوت بينها، فقد قيس بعضها بنسب مرتفعة، وقليل منها بنسب متوسطة، وكثير منها بنسب منخفضة.

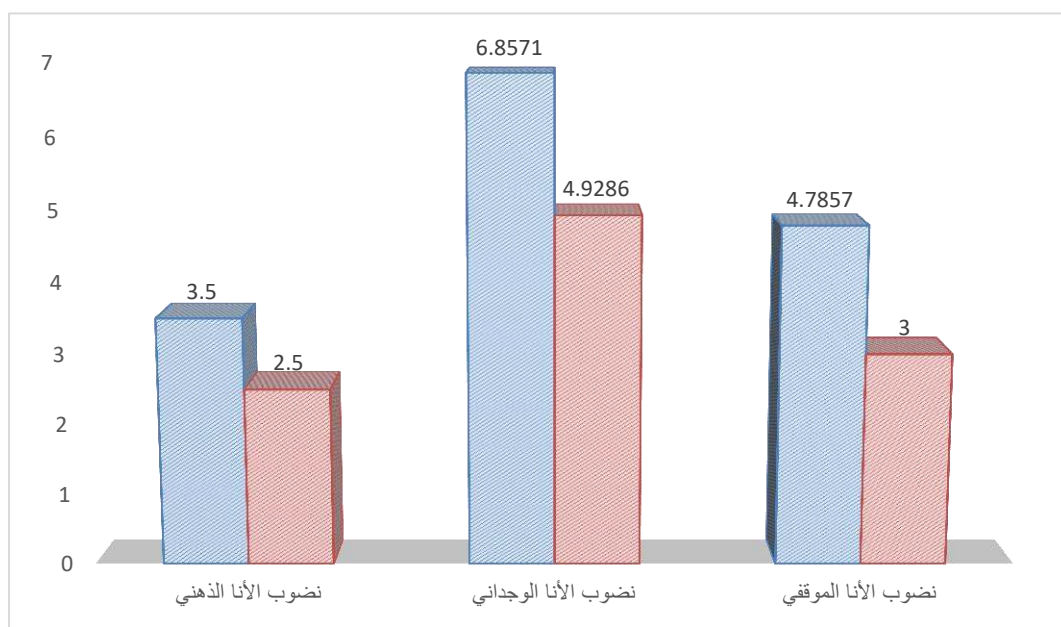
2.6. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

تتص الفرضية الجزئية الثانية على توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية، واختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين.

جدول (8) نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات القياسين القبلي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية (ن=14)

أبعاد النضوب القرائي	القياسات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ف)	قيمة (ت)
نضوب الأنا الذهني	القياس القبلي	3.5000	3.20456	6.468	**4.177
	القياس البعدي	2.5000	1.45444		
نضوب الأنا الوجداني	القياس القبلي	6.8571	3.79994	0.68	**4.170
	القياس البعدي	4.9286	3.40733		
نضوب الأنا الموقفي	القياس القبلي	4.7857	2.88707	4.514	**3.702
	القياس البعدي	3.0000	2.03810		

** (دال عند مستوى 0.01).



شكل رقم (07): يوضح الفروق متوسطات القياسين القبلي والبعدي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في أبعاد النضوب الأنا القرائي: (الذهني، الوجداني، الموقفي) لدى المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) لبعد النضوب الذهني (4.177) وبلغت قيمة (ت) لبعد النضوب الوجداني (4.170) وبلغت قيمة (ت) لبعد النضوب الموقفي (3.702) وهي كلها قيم دالة عند مستوى (0.01)، ومنه فإن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت كلياً. ولعل ذلك يرجع لما وقع في نفسية التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة من اهتمام وخفض التصورات الذاتية السلبية أثناء تطبيق البرنامج وعلاج بعد الارتباك النفسي الذي كان يستنزف ذواتهم ذهنياً ووجدانياً وموقفياً باعتبارهم مجموعة متجانسة تحتاج تعليم خاص وعلاج خاص، وترجع النتيجة إلى اكتساب العينة التجريبية لمصدر الضبط والتحكم من خلال البرنامج وهذا ما يتفق مع دراسة النيال (1994) وجود فروق جوهرية بين عيني طالبات مصدر الضبط الخارجي والداخلي في قوة الأنا والإلتزان الإنفعالي ويرجع ذلك أيضاً إلى اكتسابهم مهارة تحمل المسؤولية التي جعلت من الأنا قوي في مواقف ذهنية ووجدانية أثناء القراءة وهذا ما يتفق مع دراسة الضبع (2001) التي بينت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المعاقين والعاديين في قوة الأنا، والمسؤولية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز لصالح العاديين، وزيادة التحكم وتحمل المسؤولية له علاقة ارتباطية بقوة الأنا وهذا ما بينته دراسة الحياتي وصباح (2010) وجود علاقة ارتباطية طردية بين السيطرة وقوة الأنا، ودراسة الخليل (2011) التي بينت وجود علاقة دالة إحصائية بين قوة الأنا واتخاذ القرار، كما ترجع النتيجة الحالية إلى تفسير مفاده الألفة في التدريس والتحرر من الخوف القرائي الذي استنزف الأنا وشعرت العينة التجريبية بنوع من الاستقرار والجو النفسي وجودة الحياة التعليمية وهذا ما بينته دراسة أحمد والسعدون وعبد الحسن التي بينت عن وجود علاقة إيجابية طردية بين كل من متغيري الاستقرار النفسي وقوة الأنا، ودراسة دراسة إبراهيم (2013) بينت وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة وقوة الأنا، يرتبط رجوع الأنا إلى قوته بمجرد تلقي البرنامج العلاجي إلى المرحلة العمرية بحيث أثبتت عدة دراسات أن الأنا يكون قابل للتغير الإيجابي بسرعة حسب العمر وهذا ما بينته دراسة مقبل (2010) والتي أسفرت عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائية بين قوة الأنا ومتغير العمر.

3.6. عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض العام:

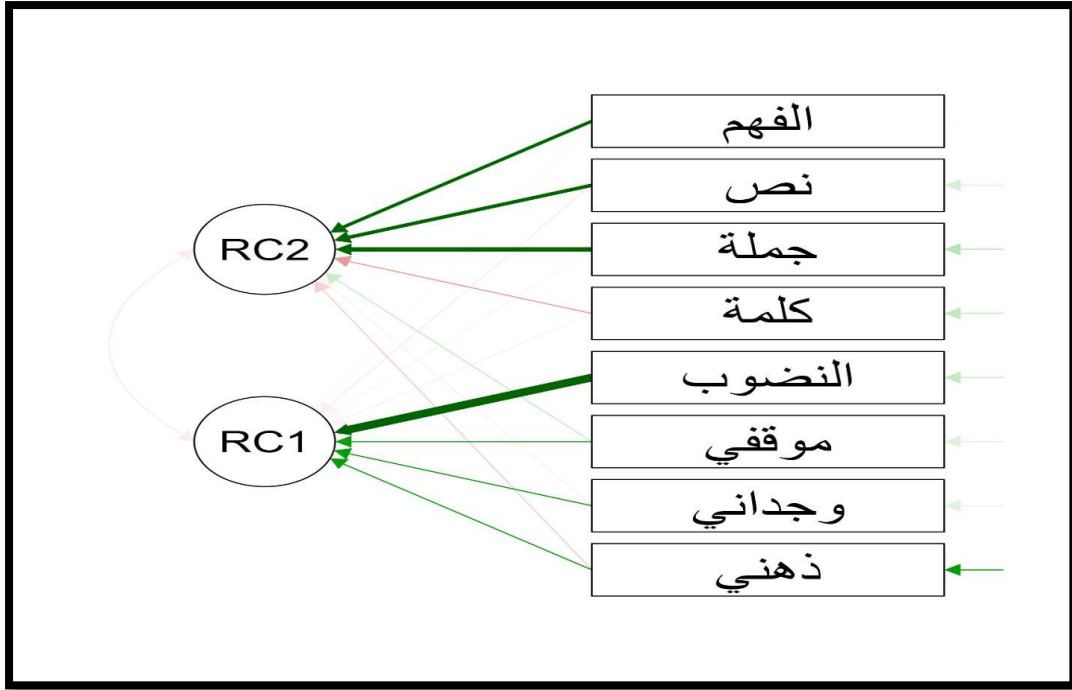
ينص الفرض العام على أن للبرنامج العلاجي القائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) أثر في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة، واختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، وحساب معامل حجم الأثر.

جدول رقم (9) يبين عرض نتائج الفرضية العامة

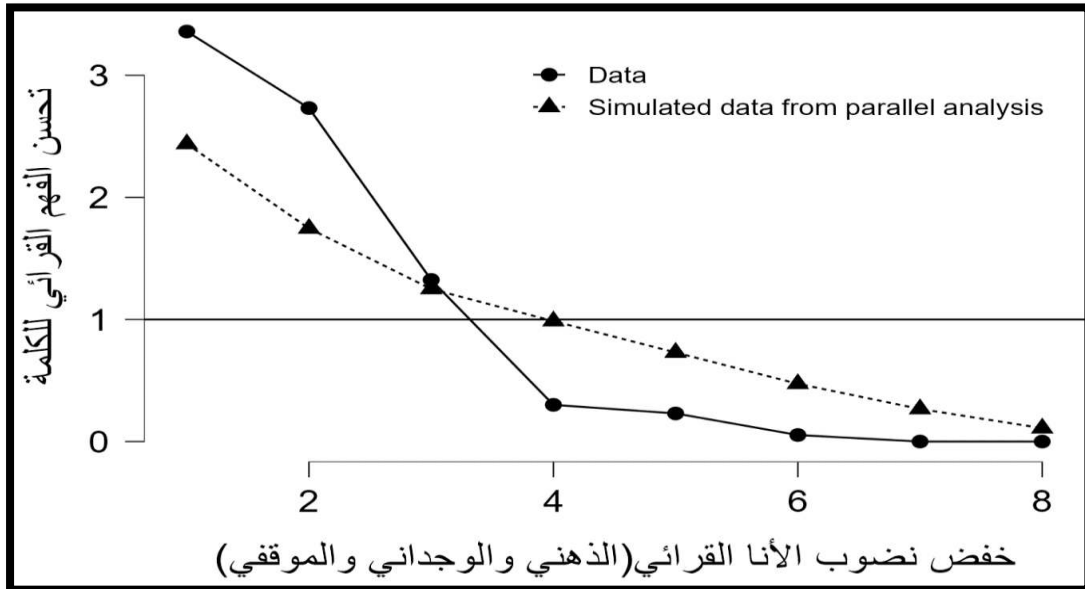
فاعلية البرنامج العلاجي	القياسات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	حجم الأثر	مستوى الأثر
الفهم القرائي	القياس القبلي	5.8571	2.11386	**2.814	2.19	كبير
	القياس البعدي	7.7500	1.25576			
نضوب الأنا القرائي	القياس القبلي	16.8571	9.43689	**4.868	1.90	كبير
	القياس البعدي	10.4286	6.06014			

** (دال عند مستوى 0.01) / (دال عند مستوى 0.05) / حجم الأثر (Cohen, d): [صغير 0.2 / متوسط 0.5 / كبير 0.8 / كبير جدًا 1.3] (Lakens, 2013).

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة بين القياس القبلي والبعدي في الدرجة الكلية على اختبار الفهم القرائي وفي الدرجة الكلية على مقياس نضوب الأنا القرائي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (ت) للفهم القرائي (2.814) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وبجزم أثر كبير، وبلغت قيمة (ت) لنضوب الأنا القرائي (4.868) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وبجزم أثر كبير، ومنه فإن الفرضية العامة قد تحققت وأن للبرنامج العلاجي القائم على نموذج إستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (KWL) أثر في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات القراءة.



شكل رقم (08): يوضح الانحدار الخطي لتأثير البرنامج العلاجي على كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي



شكل رقم (09): يوضح اختبار النموذج ومدى التحسن

وللتأكد من استمرار أثر البرنامج تم قياس دلالة الفروق بين متوسطات القياس البعدي والقياس التتابعي للمجموعة التجريبية في كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا

القرائي، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (10) يبين دلالة الفروق بين متوسطات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي

فاعلية البرنامج العلاجي	القياسات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الفهم القرائي	القياس البعدي	7.7500	1.25576	1.15	غير دال إحصائياً
	القياس التتبعي	7.6800	1.15354		
نضوب الأنا القرائي	القياس البعدي	10.4286	6.06014	1.17	غير دال إحصائياً
	القياس التتبعي	10.1321	6.02021		

اتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فروق بين متوسطات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في كل من الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي ؛ ويشير ذلك إلى استمرارية فاعلية البرنامج العلاجي المقدم للمجموعة التجريبية في تحسين الفهم القرائي وخفض نضوب الأنا القرائي.

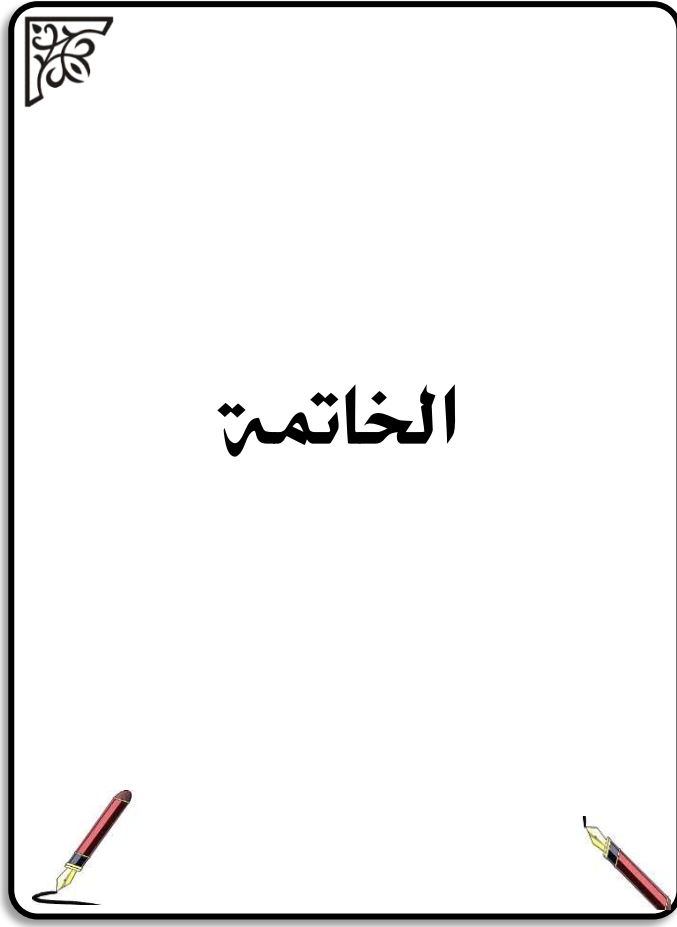
3.6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

يتبين من خلال الجدول (9) والجدول (10) أن للبرنامج العلاجي المقترح وفق نموذج (KWL) قد ساهم في تحسين الفهم القرائي وخفض النضوب الأنا القرائي بحجم تأثير كبير، كما دلت النتائج استمرارية العلاج في القياس التتبعي، وهذا ينطبق مع عدة دراسات بينت أن تطبيق بعض الاستراتيجيات يساهم في الحلول العلاجية دراسة دير ونيل Neuland & Dreyer (2003) التي بينت فاعلية تدريس استراتيجيات القراءة والفهم القرائي في إطار البيئات المدعومة تكنولوجياً بأدوات التعليم الإلكتروني، واتفقت كذلك نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة القليني (2000) والتي بينت هناك أثر للبرنامج المقترح في تنمية الفهم القرائي والتعبيري والتعبير الكتابي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة جاب الله (1997) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية،

واختلفت مع نتيجة دراسة عبيد (1996) التي بينت أن كتب القراءة لم تعالج مستويات الفهم الإستنتاجي والنقدي والإبداعي بشكل مناسب، كما نتيجة الدراسة الحالية مع عدة دراسات منها دراسة عبد الوهاب (2007) والتي توصلت إلى نتائج تشير إلى الأثر الإيجابي للتدريس القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية وفي المواقف الصفية المعتادة في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة المنتشري (2008) التي أثبتت الأثر الإيجابي لإستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهاراته على حدة، ودراسة جونج Jeong (2009)، التي بينت فاعلية استخدام استراتيجية تدريس التلخيص في تنمية الفهم القرائي، والتلخيص الكتابي لدى التلاميذ المشاركين مقارنة باستخدام طريقة العرض المباشر، والطريقة التقليدية في التدريس، ودراسة عبد الباري (2009) التي أقرت بفاعلية إستراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي، ودراسة القعطي (2002) التي بينت أن هناك أثر لإستراتيجية القراءة للدرس في استيعاب المقروء، وثباته، ودراسة Law (2011) التي توصلت إلى أن الدعم المعرفي يزيد من دافعية تلاميذ المدارس الابتدائية للقراءة، وتعزيز مستوياتهم في الفهم القرائي وهذا الأخير استطاع أن يتفاعل في علاج النضوب القرائي بشكل دائري متبادل التأثير والتأثير كما هو موضح في الشكل (8) والشكل (9) وهذا بينته دراسة تشبمان وتونمر Chapman & Tunmer (1997) بأن هناك تأثير مباشر لكل من الدافعية للقراءة ومفهوم الذات القرائي على التحصيل الدراسي. ودراسة ميلر وميس Miller & Meece (1997) التي توصلت إلى وجود تأثير مباشر موجب لمفهوم الذات القرائية على الدافعية للقراءة، وكذلك وجود تأثير مباشر موجب للدافعية للقراءة على التحصيل الدراسي، ودراسة ميروفورا وآخرون (2021) Myrofora, et al، وجود أثر لإختيار النص في متعة القراءة لدى الأطفال الذين لا يُعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD) حيث أثبت البرنامج فاعليته وأثر في علاج التصورات السلبية عن الذات التي حذرت منه عدة دراسات سابقة على أساس أن معيثر لعملية القراءة وتآزمها مثل دراسة Alyse Sukovieff, et al (2021) أن تجربة صعوبة القراءة تعتبر عامل خطر للتكيف الاجتماعي والعاطفي السلبي.

ودراسة Stevens & Vaughn (2022) التي أشارت أنه يمكن أن تصبح القراءة تجربة محبطة للطلاب الذين يُعانون من عسر القراءة، مما يؤدي إلى نفورهم من مهام القراءة، وهذا يؤدي إلى ضعف اكتساب المعرفة الأساسية. ودراسة سيشميشل وآخرون (2003) Schmeichel,et al التي بينت وجود أثر لنضوب الأنا في خفض التفكير المنطقي والاستدلالي، ومستوى الاستقراء المعرفي ومستوى المعرفة العامة ووجود أثر لنضوب الأنا في الحفظ واستدعاء المقاطع غير المنطقية وكذلك هناك أثر على الفهم القرائي.





4.6. خاتمة واقتراحات الدراسة :

القراءة من المهارات الحياتية الضرورية في كل زمان ومكان، التي يجب أن يتعلمها الفرد ويجيدها لإعتماد المعرفة عليها ولذا فإنه لفهم ما يقرأ يجب توفر شروط التعلم (الإستعداد للقراءة، المحاولة والخطأ، التعزيز) مع ضرورة تحديد الأهداف والكفاءات المرجوة منها، فلم يعد الأفراد في حاجة الى القراءة فحسب، بل ازدادت حاجتهم الى فهم ما يقرأون وصولاً الى تعزيز مهارات الاتصال الشفوية والتحريرية، لكي يتمكن القارئ من استخراج المعنى الكلي للمقروء والاستفادة منه، وذلك بإتباع الاستراتيجيات اللازمة سواء المعرفية أو الميتماعرفية مع إيجاد الوسيلة التي تسمح بتطبيقها بطريقة مرنة، فيمكن البدء من الهدف النهائي للقارئ، ثم تحدد فيما بعد الشروط المسبقة التي تسمح ببلوغ هذا الهدف والمتمثل في فهم النص المقروء والوصول إلى حل المشكلات المتعلقة به والإستفادة منه في المستقبل.

فالفهم القرائي هو الغاية المنشودة من القراءة والهدف الذي يسعى اليه كل معلم لتنمية مهاراته ومستوياته المختلفة لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم التلميذ بكثير من العمليات العقلية، فبمقدار ما يقرأ الفرد يسمو فكره، وتظهر موهبته، وتتسع آفقه، وتبرز إبتكاراته، فارتقاء الانسان لم يعد متوقفاً على كمية المقروء فقط بل على أسلوب القراءة نفسه، واستثماره للمقروء وسيلة لهذا الارتقاء .

مقترحات :

- تعزيز الفهم القرائي لكل صف دراسي وتطوير المناهج، وإختيار البرامج الأرتقونية لتعزيز القراءة.
- إعادة النظر في طرق التقويم للمعلم والمتعلم في تعليم اللغة العربية ليشمل تنمية الشخصية الإيجابية والابتعاد عن أساليب تعليمية تقويمية تعزز ظهور النضوب القرائي لدى التلاميذ.
- تدريب المعلمين على استراتيجيات الدعم الأكاديمي ومنح الإهتمام الكافي لزيادة دافعية القراءة .
- إبتكار مقاييس خاضعة للذكاء الاصطناعي لتشخيص الفهم القرائي ونضوب الأنا القرائي في البيئة الجزائرية.
- ضرورة ان يهتم المعلمون وأولياء الأمور بإثارة دافعية القراءة وتنمية جوانب الفهم القرائي لدى تلاميذهم وأبنائهم في جميع المراحل التعليمية .



المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع:

1. إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، اضطرابات الكلام واللغة - التشخيص والعلاج، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
2. أبو مغلي، سميح، سلامة، عبد الحافظ (2003م)، أساليب تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع .
3. أحمد الله اجبارة(2014)، استراتيجيات المعالجة التعليمية والمعالجة الأولية الأساس والتعثر الدراسي، مجلة عالم التربية، ع25، المغرب.
4. أحمد عبد الله أحمد ومحمد فهم، مصطفى (1997م)، الطفل ومشكلات القراءة، القاهرة الدار المصرية اللبنانية.
5. أحمدي، خولة (2011). علاقة استراتيجيات ما وراء المعرفة و توجهات أهداف الانجاز (أهداف الاتقان، أهداف الاداء) بالفاعلية الذاتية الاحصائية لدى عينة من طلبة السنة الاولى علوم الاجتماعية بالمركز الجامعي بالوادي، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البليدة.
6. الأغا مراد هارون(2009)، أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر، مذكرة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين مجاور،
7. آمال عبد القادر جودة ومسعود عبد الحميد حجو(2005)، قوة الأنا لدى المرأة الفلسطينية في محافظات غزة، جامعة الأقصى، فلسطين.
8. أمل الأحمد (2001). بحوث ودراسات في علم النفس، ط1، مؤسسة الرسالة. بيروت.
9. بهلول إبراهيم أحمد (2004م): "اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس كلية، التربية ع20، ص 157 194
10. تشارلز فيرست، ترجمة سيد رصاص محمود، (1993)الدماغ والفكر، ط2، دار المعرفة دمشق سوريا.

11. تعوينات علي (1983). التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية. ديوان المطبوعات الجامعية.
12. جاب الله، علي سعد. (1997). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة كلية التربية، عدد خاص، 695 - 739. مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1030>
13. جابر عبد الحميد، علاء الدين كفاقي (1990)، معجم علم النفس، الجزء الثالث، دار النهضة العربية القاهرة.
14. جاد محمد لطفي (2003م) "فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، " مجلة القراءة والمعرفة القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص 17 46
15. جمال بن عمار الأحمر الجزائري، عسر القراءة الديسليكسيا. المكتبة الالكترونية، stes.google.com
16. الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2000). الدليل الاحصائي والتشخيصي للإضطرابات العقلية (DSM4)، (ترجمة تيسير حسون)، الطبعة 4، (د.ن).
17. الجمعية الأمريكية للطب النفسي (2013). الدليل الاحصائي والتشخيصي للإضطرابات العقلية (DSM5). (ترجمة أنور الحمادي). (د.ن).
18. جهاد محمد خمدان وموسى محمد عمايرة، (2009)، الاضطرابات النطقية والفونولوجية، ط1، دار وائل للنشر، عمان الأردن.
19. جودت أحمد سعادة (2003). تدريس مهارات التفكير. ط1، دار الشروق. عمان.
20. جوليان روتر (1948)، علم النفس الإكلينيكي، ترجمة عطية محمود هنا، محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط2.
21. حامد عبد السلام زهران (2005)، أسس الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط4.
22. حبيب الله محمد (2000م) أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق، المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم، الطبعة الثانية، عمان، دار عمار

23. حدة، زدام(2023)، الخصائص السيكومترية لاختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المجلد 16، العدد 1، الصفحة 462-480، جامعة غردادية، الجزائر.
24. حسن سيد شحاته .(1981) .تطر مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، جامعة عين شمس..
25. حسن، ع، س " (2002) استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات التعلم. " ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان "الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها . "دائرة محو الأمية والتربية الخاصة .مسقط.
26. حمد يوسف القطامي (2002) . الديسليكسيا .صعوبات التعلم الخاصة. الطبعة الأولى الكويت.
27. حمدان علي نصر، وشفيق فلاح علاونة (1998). صعوبات القراءة . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة الثقافة دمشق
28. حمدي أبو الفتوح عطيفة(2012)، منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر.
29. حمدي علي الفرماوي(2002)، نيوروسيكولوجيا - كعاجة اللغة واضطرابات التخاطب، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية.
30. حنورة مصري وهشام عبد الله (1989). " السلوك الإبداعي ونشاط نصفي المخ لدى مجموعة من طلبة وطالبات المدارس الثانوية بالكويت دراسة عاملية "مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، الجزء(1).
31. حورية باي (2002) ،علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عندأطفال المدارس العادية، دار القيم للنشر والتوزيع ،الامارات العربية المتحدة .
32. خيرى، فيصل الزاد (1991)، صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الامارات العربية المتحدة ، العدد38
33. راضي الوقفي،(200، 4) أساسيات التربية الخاصة - جهينة للطبع والنشر عمان - الأردن.

34. رجاء محمود أبو علام(2012)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة مصر .
35. ركزة سميرة،(2013). المقاربة النفسية العصبية للانفعالات مجلة دراسات نفسية، مركز البصيرة للبحوث وللإستشارات والخدمات التعليمية، العدد (8).
36. رواشدة ابراهيم، نوافلة وليد، العمري علي،(2008). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء، مجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد (6) العدد(4).
37. الزغلول عماد عبد الرحيم،(2007). مقارنة بين مستخدمي اليد اليمنى واليد اليسرى في إدراك المعاني والأشكال والعلاقات الرياضية، مجلة العلوم التربوية كلية التربية جامعة قطر العدد(12).
38. الزهراني متعب بن محمد علي(1997م) "بناء اختبارات الفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، " رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
39. زوبيدة، قبطان (2007): دراسة الفهم القرآني لنص المكتوب لدى الأطفال المصابين بعرض داوون المتمدرسين تتراوح أعمارهم بين 14 إلى 16 سنة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الأطفونيا، جامعة الجزائر2.
40. الزيأت فتحي مصطفى (1995)، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط2 مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
41. الزيأت فتحي مصطفى (1998م)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعة
42. الزيأت، فتحي مصطفى " : (1988) دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مكة المكرمة
43. زيدان محمد مصطفى(1976)، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني والتربوي، القاهرة، مكتب غريب

44. سالم أماني سعيدة سيد(2007).، تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من إستراتيجية المعدلة KWLH وبرنامج دافعية الالتزام وأثره على التحصيل لدى الأطفال في ضوء نظرية المستند إلى الدماغ ونظرية الهدف، معهد الدراسات النفسية، جامعة القاهرة، مصر، مجلة العلوم التربوية، العدد (12).
45. سعاد، أحمد علي،(2008) الفرق بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي.
46. سعدي زاير عهود سامي هاشم(2016)، كيف نصل للفهم القرائي القراءة المطالعة الفهم القرائي، نماذج الفهم القرائي، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن
47. سلطان صفاء عبد العزيز (2006م) "أثر بعض العمليات الذهنية المصاحبة للتعرف في استيعاب المقروء لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفي تعبيرهم الكتابي، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، حلوان: جامعة حلوان، كلية التربية
48. السويدي، وضحي على (1995). القراءة الحرة. كيف ننميها لدى الأطفال، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد (115)، ص 178-182
49. سيجموند فرويد (1981)، الأنا والهو، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، ط4.
50. سيجموند فرويد (1986)، مختصر التحليل النفسي، ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة، ط4.
51. السيد عبد الرحمن(1976م) دراسات في الصحة النفسية والتربوية، ط1، جدة، دار الشروق للنشر والتوزيع.
52. السيد، عبد الهادي وعثمان، فاروق (1995). سيكولوجية القراءة، القاهرة، دار المعارف.
53. شحاتة، حسن (1992). قراءات الأطفال، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
54. شخص، عبد العزيز (1997) اضطرابات النطق واللغة، عمان الأردن

55. الشريف نادية (1993) "السيادة المخية النصفية وعلاقتها بالأساليب المعرفية الإدراكية" مجلة التربية والتنشئة، القاهرة، العدد (2) .
56. الشيخ محمد محمود (1998)، العلاقة بين أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على أفضلية استخدام نصفي الدماغ والتآزر الحركي-البصري المنفرد والثنائي، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (52).
57. صالح بن عبد العزيز النصار محمد محمد سالم والسيد محمد أبو هاشم (2012)، الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، ج(4)، عين شمس، مصر.
58. صبري بردان الحياتي، حسين صالح صباح (2011)، السيطرة وقوة الأنا لدى مدرسي المرحلة الإعدادية، جامعة الأنبار.
59. الضبع (2001)، الفروق بين المعاقين حركيا والعاديين من طلاب الجامعة في كل من متغير قوة الأنا، والمسؤولية الاجتماعية، ودافعية الإنجاز.
60. عبد الحميد أماني حلمي (2005م): فاعلية استخدام المناهج المسرحية على تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (50) الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ص 53 17.
61. عبد الرحمان بن بريكة (2007). العلاقة بين الوعي بالعمليات المعرفية ودافع الإنجاز الدراسي، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر.
62. عبد المطلب أمين القريطي (1998) . صعوبات التعلم، دار عام الكتاب للنش، القاهرة
63. عبد المنعم الدردير (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، ط2، عالم الكتب القاهرة، مصر
64. عبد الودود احمد وحמיד احمد السعدون ومهند عبد الحسن (2011)، قوة الأنا وعلاقتها بالاستقرار النفسي لدى لاعبي منتخبات الجامعة العراقية بكرة السلة، العراق.
65. عبد الوهاب جلال (1987م)، النشاط المدرسي مفاهيمه ومجالاته وبحوثه، الكويت، مكتبة الفلاح.

66. عبید حسین راضی (1999م)، طرق التدريس والنشاط الصيفي في ضوء تدني مستوى الأداء اللغوي لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية، وزارة المعارف، مركز التطوير التربوي
67. عجاج ، خيرى، المغازي (1998م)، صعوبات القراءة والفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، "رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
68. عصام علي الطيب، ربيع عبده أحمد رشوان (2006). علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات، ط1، عالم الكتب. مصر.
69. علي صالح مهدي التميمي (2010)، قوة الأنا وعلاقتها بمفهوم الذات الجسمية لدى لاعبي منتخب جامعة الموصل، جامعة الموصل، العراق.
70. علي، قزامل سونياهاشم (2006م) "فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لمادة الدراسات الاجتماعية"، مجلة القراءة والمعرفة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السادس (من حق كل طفل أن يكون قارئاً متميزاً) المجلد الثالث (ص114 146)
71. عيد أيمن عيد بكري محمد (2007م)، معدل سرعة القراءة الجهرية وتتميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية، مجلة القراءة والمعرفة، مصر ع72 ص 68,14.
72. فاروق عبد السلام(1979)، التنظيم المعرفي للشخصية عند روكيش.ط5، دار الثقافة للطباعة والنشر. القاهرة. مصر.
73. فاطمة علي أبو شامة (2010)، قوة الأنا وعلاقتها بأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى المرأة العاملة وغير العاملة، جامعة بنها، مصر.
74. فايول م. مونتييل، ترجمة بن عيسى زيغوش (2005). استراتيجيات التعلم وتعلم الإستراتيجيات، مجلة دفاتر، العدد3. المغرب.
75. فتحي مصطفى الزيات (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط1، دار النشر للجامعات. مصر.

76. فضل الله محمد رجب (1990م)، "تنمية الميول القرائية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بأسوان، جامعة أسيوط : أسوان
77. فهم مصطفى محمد (1988). الطفل ومشكلات القراءة.الدار اللبنانية المصرية.القاهرة.
78. الفيت جمال كمال الزيان ماجد محمد(2009م)، تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطيني ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية المؤتمر العلمي التاسع، (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقراض والإخراج)، مصر، هج 1 ص 258 281
79. لعوامن حبيبة (2010)، قوة الأنا وإزمان ما بعد التناذر الصدمي، جامعة فرحات عباس، الجزائر.
80. المالكي، حسن بن محمد بن راجح(2008) "تقويم النشاطات التعليمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى.
81. مایسة، أحمد النیال (1994)، مصدر الضبط وعلاقته بكل من قوة الأنا والعصابية والانبساط لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة بدولة قطر، جامعة قطر، قطر.
82. مجاهد، سالم محمد (1998). "أنماط السيادة النصفية ومركز التحكم وعلاقتها بالإنجاز لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بليبيا" مجلة كلية التربية جامعة الفاتح، ليبيا، العدد(22).
83. مجاور، محمد صلاح الدين (1981)، تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة، دار المعارف، الطبعة الثانية .
84. محمد عبد الفتاح (2007)، الصحة النفسية، دار اليقين، المنصورة، ط2.مصر.
85. محمد عبيد (1996): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير

- منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
86. محمد عبيد (1996): تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس
87. محمد علي إبراهيم (2013)، جودة الحياة وعلاقتها بقوة الأنا لدى مدرسي التربية الرياضية، جامعة ديالى، العراق.
88. محمود فندي العبد الله . (2007) أسس تعليم القراءة لذوي الصعوبات القرائية، جدار للكتاب العلمي، ط1، اربد الأردن
89. مرفت عبد ربه عايش مقبل (2010)، التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا لدى مرضى السكري، الجامعة الإسلامية، غزة.
90. مصلح بن عبيد عشبان العنزي (2015)، قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات وقوة الأنا لدى الأحداث الجانحين، جامعة نايف، السعودية.
91. نجم الدين على مردان (2005)، النمو اللغوي وتطويرة في مرحلة الطفولة المبكرة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات.
92. نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي (السلكسيا) التشخيص العلاج، الطبعة الثالثة 2005- القاهرة مكتبة النهضة المصرية مراجع غير مباشرة
93. الهاشمي، أحمد (2009)، معوقات القراءة في الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية والحلول المقترحة، معهد البحوث العلمية، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.
94. هدى، بنت صالح بن عبد الرحمن الشميمري (2006)، قوة الأنا تبعا لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، جامعة أم القرى، السعودية.
95. هشام خباش (2004). نحو منظور تعددي لنمو المعارف واشتغالها، مجلة الطفولة العربية، المجلد6، العدد21، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. الكويت.
96. وافي، محمد خليل (2011)، قوة الأنا وعلاقتها باتخاذ القرار، جامعة دمشق، سوريا.

المراجع الأجنبية:

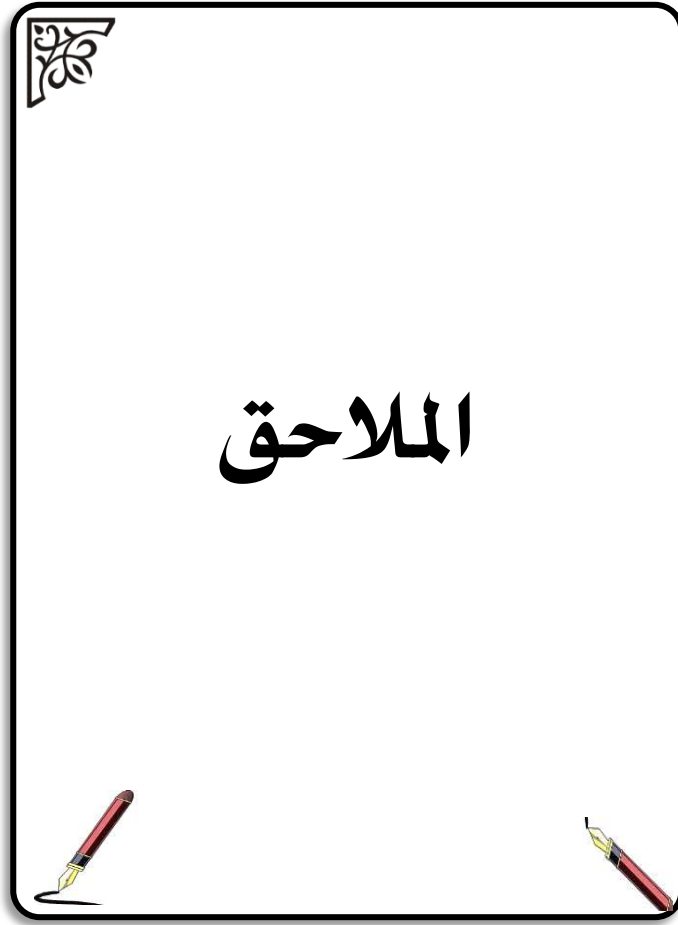
1. Akens D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: a practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in psychology*, 4, 863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00863>.
2. Al-Biali.M, (1993)"Thinking style Gender and Academic major among united arab emirates college students,preceptual and motorskills.
3. Alshaikh, Asma. (2023). "The Impact of KWL Plus Strategy on the Development of Perceived Self-Efficacy among Students in the Biology Department at Prince Sattam bin Abdul-Aziz University (PSAU)—Al-Kharj Governorate." *The International Journal of Pedagogy and Curriculum* 30 (1): 37-53. doi:10.18848/2327-7963/CGP/v30i01/37-53.
4. Alyse Sukovieff & Richard S. Kruk | Tina C. Montreuil (Reviewing editor) (2021) Reading difficulty and socio-emotional adjustment: Internalizing patterns depend on age of identification, *Cogent Education*, 8:1, DOI: 10.1080/2331186X.2021. 1910162.
5. Boswell,s. (2004). A study of effectiveness of summer activities on reading comprehension scores for third-fourth and fifth-grade students.Ed.D. dissertation, University of central Florida. United states—florida. Retrieved from proquest dissertations & theses: full text. (publication No. AAT 3391449).
6. Carroll,g.b (1983),the analysis, of reading com prehension instrection : perspectives from psychology and linguistics. In e.r. hilgard, (ed) theories of reading instruction. 63rd yearbook,i, ness. Chicago: University of chicago press. 336-363.
7. Cavalli, E., Colé, P., Brèthes, H. et al (2019). E-book reading hinders aspects of long-text comprehension for adults with dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 69, 243–259 <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00182-w>.
8. Christian Bréchet (2007). Bilan des données scientifiques.l’InsermDyslexie, dysorthographe, dyscalculie Les éditions Inserm101 rue de Tolbiac, 75013 Paris.
9. Dreyer,C, &Nel, C. (2003).teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning

- environnement.System.31.349-365.
10. Elini Grammaticos et Marianne Hallet (2020). Le petit guide des dyslexiques, Comment les dépister et les aider en classe
 11. FRITH, U. (1981). Experimental approaches to developmental dyslexia; An introduction. *Psychological Research*,43, 97-109.
 12. Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B.K. & Wright, S. Dyslexia, Literacy Difficulties and the Self-Perceptions of Children and Young People: a Systematic Review. *Curr Psychol* 40, 5595–5612 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>
 13. Good, carter V, dictionary of education , ed , McGraw-hill , book – company , inc U.S.A , 1973.
 14. Harris, t.l.(1969). Encyclopedia of edecational research. New york.Macmillan publishing co.inc.p.1075
 15. Harrison and barmson R (1982) Style of thinking Strategies for asking question Making decision and solving problem. NY.Anchou press
 16. Hoyt,L. (1999). Revisit, reflect, retell strategies for improving reading comrehension. Portsmouth, NH: heinemann.
 17. Ihbour, S., Anarghou, H., Boulhana, A., Najimi, M., & Chigr, F. (2021). Mental health among students with neurodevelopment disorders: case of dyslexic children and adolescents. *Dementia & neuropsychologia*, 15(4), 533–540. <https://doi.org/10.1590/1980-57642021dn15-040014>.
 18. Illustré par Diane Brison. APEDA Asbl Association belge de parents d'enfants en difficulté d'apprentissage.
 19. International Dyslexia Association. (2002). Defnition of dyslexia. <https://dyslexiaida.org/defnition-ofdyslexia/>
 20. Kakoulidou, M., Le Cornu Knight, F., Filippi, R., & Hurry, J. (2021). The Effects of Choice on the Reading Comprehension and Enjoyment of Children with Severe Inattention and no Attentional Difficulties. *Research on child and adolescent psychopathology*, 49(11), 1403–1417. <https://doi.org/10.1007/s10802-021-00835-8>.
 21. Knoop-van Campen, C.A.N., ter Doest, D., Verhoeven, L. *et al.* (2022) The effect of audio-support on strategy, time, and performance on

- reading comprehension in secondary school students with dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 72, 341–360. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00246-w>
22. Law, Y. (2011). The role of teachers' cognitive support in motivating young Hong Kong chinese children to read and enhancing reading comprehension. *Teaching and teacher education* ,27,73-84.
23. LIBERMAN, I., and SHARKWEILER, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read and write. *Remedial and special education*,6,8-17.
24. Liu, S (1993) . Familial And Psychological Effect On Students Reading Achievement, *Diss. Abs. Inter.*, Vol.53, No.7, P. 2301.
25. Liu, S (1993). Familial And Psychological Effect on Students Reading Achievement, *Diss. Abs. Inter.*, Vol.53, No.7, P. 2301.
1. Mark Elias (2023), 21 Dyslexia Statistics & Facts: How Common Is It?(<https://www.discoveryaba.com/statistics/dyslexia>).
26. Michel GERENTES.2003 La dyslexie -Une synthèse proposée à partir de l'ouvrage« Neuropsychologie de l'enfant – Troubles développementaux et de l'apprentissage » de F. Lussier et J. Flessas
27. Michel Habib & Barbara Joly-Pottuz.2008 Dyslexie, du diagnostic à la thérapeutique: un état des lieux.*Revue de Neuropsychologie* 2008, Vol. 18, n° 4, pp. 247-325
28. Parker, randall. increasing faculty Use of technology in teaching and teacher education .*journal of technology and teacher education*, 1997.
29. Richard c. Anderson. (1993) : the future of reading research , in Judith Anderson and anne p. sweet , ed . new jersy , lourance erlboum associates . pp 24: 25 .
30. Richard c. Anderson. (1993) : the future of reading research , in Judith Anderson and anne p. sweet , ed . new jersy , lourance erlboum associates. pp 24: 25.
31. Schmeichel, B. J., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2003). Intellectual performance and ego depletion: role of the self in logical reasoning and other information processing. *Journal of personality and social psychology*, 85(1), 33–46. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.33>

32. SHANKWEILER, D., and Crain,S.(1987). Language mechanisms and reading disorders: A modular approach. In P. bertelson (ed), the onset of literacy. Cambridge, MA: MIT Press.
33. SMITH, D(2004) introduction to special education :teaching a age of oppotrinity .Bo
34. STANOVICH, K.(1986a). cognitive processes and the reading problems of learning-disabled children: Evaluating the assumption of specificity. In J. TORGESEN and B, Wong (Eds), Psychological and educational perspectives on learning disabilities, 87-131. New York: Academic Press.
35. Stevens, E.A., Hall, C. & Vaughn, S. (2022). Language and reading comprehension for students with dyslexia: An introduction to the special issue. Ann. of Dyslexia 72, 197–203 <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00260-6>
36. Sweet, A & Guthrie, J and Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation, Journal Of Educational Psychology, Vol. 90, No. 2, PP. 210-223.
37. Sweet, A & Guthrie, J and Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation, Journal of Educational Psychology, Vol. 90, No. 2, PP. 210-223.
38. TALLAL, P. (1980). auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities Tarver,S. hallahan, D. Kauffman,J., and Ball, D.(1976). Verbal rehearsal and selective attention in children with learning disabilities: A development lag. Journal of experimental child psychology,22,375-385.
39. Thompson, Ruby, Mixon, Gloria A. (1995). Factors Influencing the Reading Status of Inner-City, African – American Children. Perspectives in Reading Research No. 8. Clark Atlanta University, National Reading Research Center, Athens, G.A., USA.
40. Thompson, Ruby, Mixon, Gloria A. (1995). Factors Influencing the Reading Status of Inner-City, African – American Children. Perspectives in Reading Research No. 8. Clark Atlanta University, National Reading Research Center, Athens, G.A., USA.

41. TORGESEN, J. (1985). Memory processes in reading disordered children. *Journal of learning Disabilities*,18,350-357.
42. TORGESEN, J., and GOLDMAN, T.(1977). Verbal rehearsal and short-term memory in reading disabled children. *Child development*,48,56-60.
43. TORGESEN,J.and HOUCK,D.(1980). Processing deficiencies of learning-disabled children who perform poorly on the digit span test. *Journal of educational psychology*,72,141-160.
44. Vanhout A, Estienne F. (2001), « LES DYSLEXIES- Décrire, Evaluer, Expliquer Traiter », Masson, France
45. Wigfield, A & Guthrie, J (1997). Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 26, No. (3&4), PP. 233-261
46. Wigfield, A & Guthrie, J (1997). Relation of children's motivation for reading to amount and breadth of their reading, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 26, No. (3&4), PP. 233-261
47. Wigfield, A, (1997), Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational psychologist*,32 (2),59-68 .
48. Wilmot A, Hasking P, Leitão S, Hill E, Boyes M. Understanding Mental Health in Developmental Dyslexia: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023; 20(2):1653. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021653>
49. Wood,S.E?Wood,E.G.&Boyd ,D.(2007).The world of psychology :Social & applied psychology .Rolling Meadows :IL/:Riverside
50. Zhang, Yan & Bai, Xinwen & Yang, Wanyi. (2022). The Chain Mediating Effect of Negative Perfectionism on Procrastination: An Ego Depletion Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19. 9355. 10.3390/ijerph19159355.
51. Zhang, Yan & Bai, Xinwen & Yang, Wanyi. (2022). The Chain Mediating Effect of Negative Perfectionism on Procrastination: An Ego Depletion Perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19. 9355. 10.3390/ijerph19159355
52. Romainville, Marc (2004): Savoir parler de ses méthodes, métacognition et performance à l'université. Belgique: de Boeck.



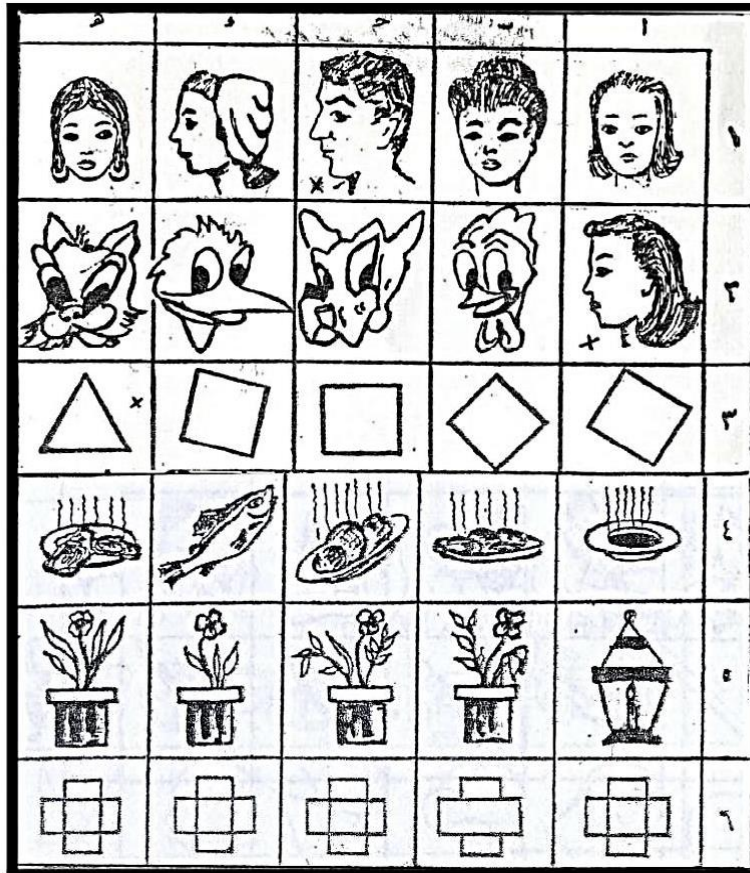
ملحق رقم (1)

اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

كراسة الاختبار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

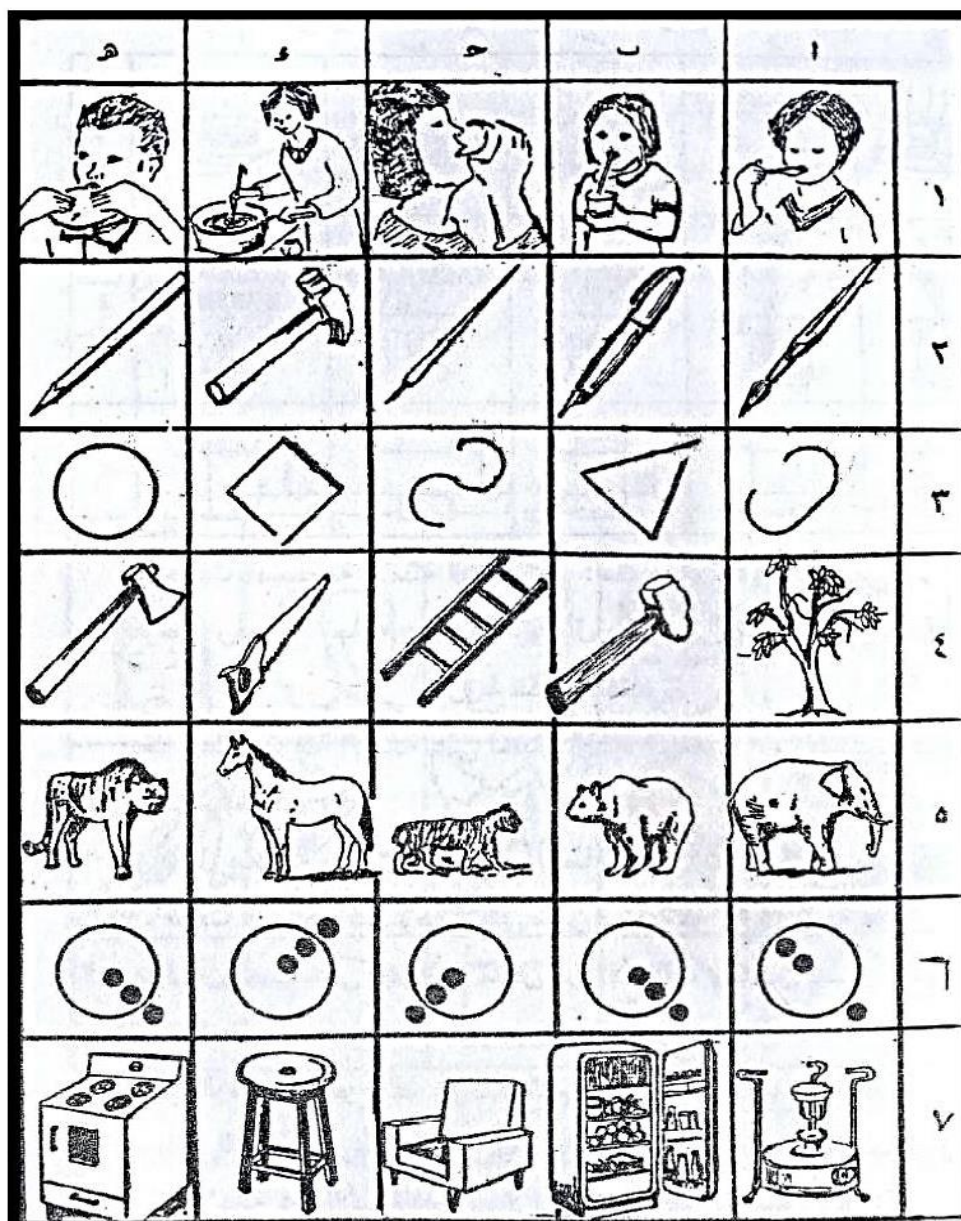
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل.

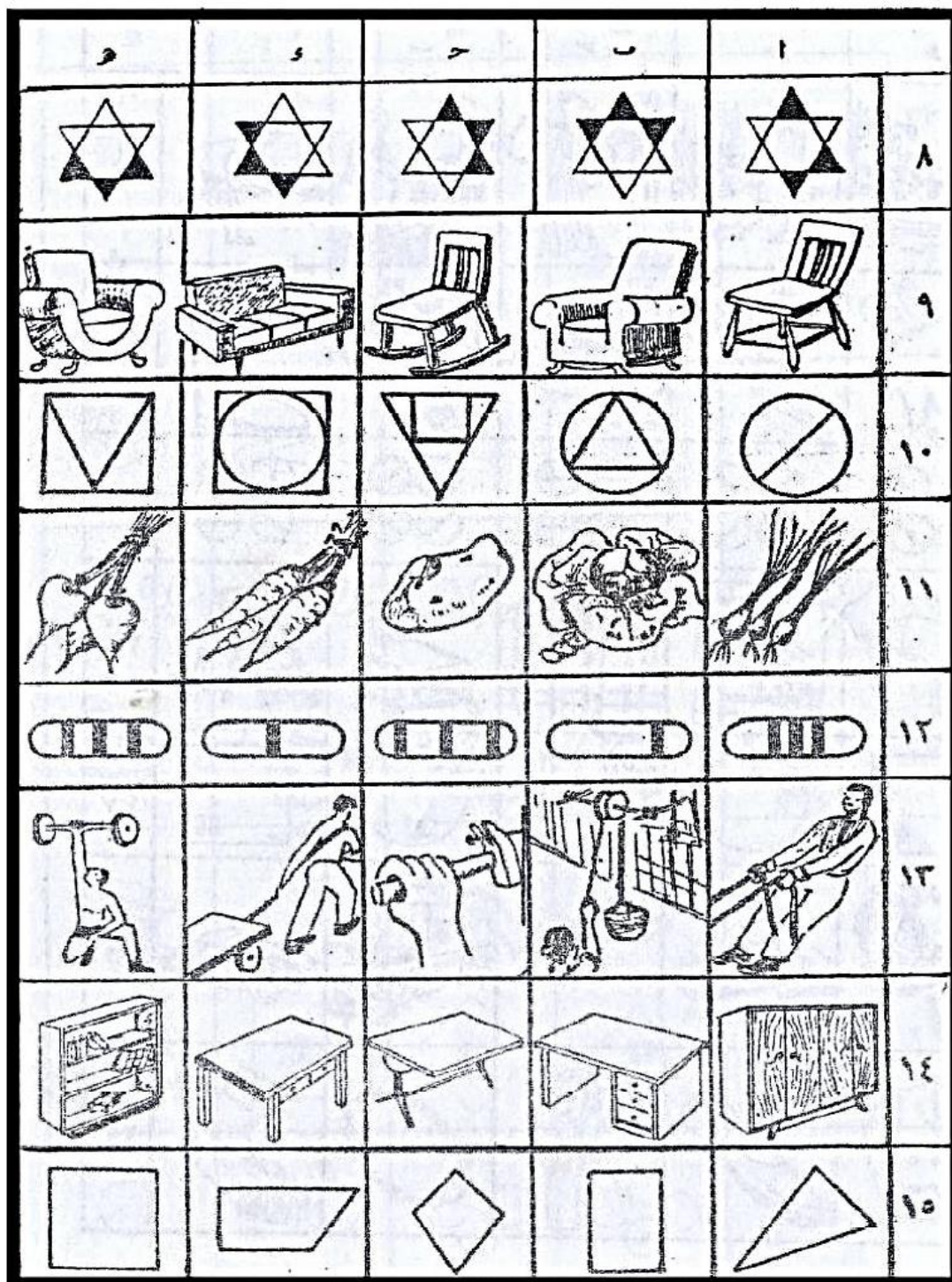
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

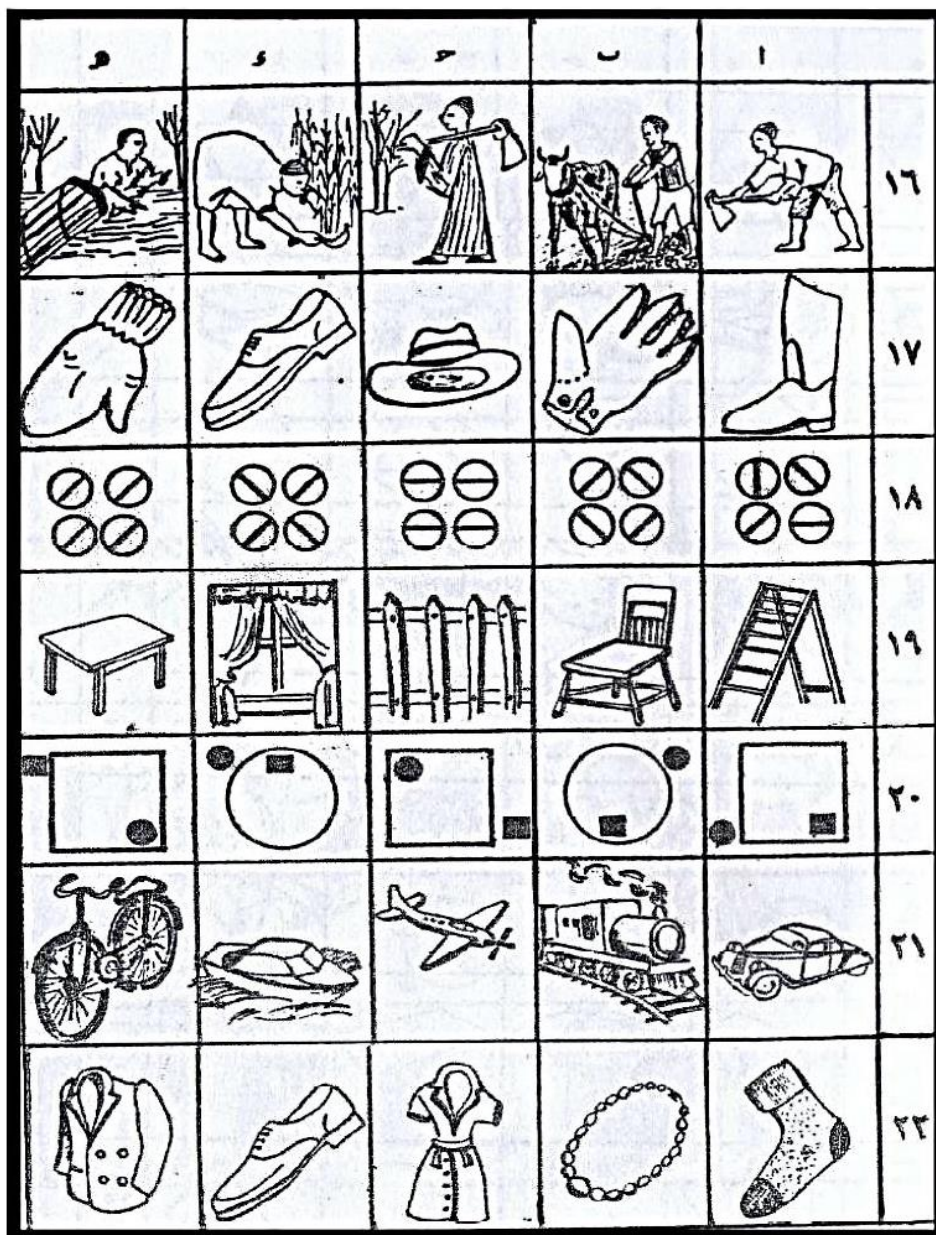
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ)، لماذا؟

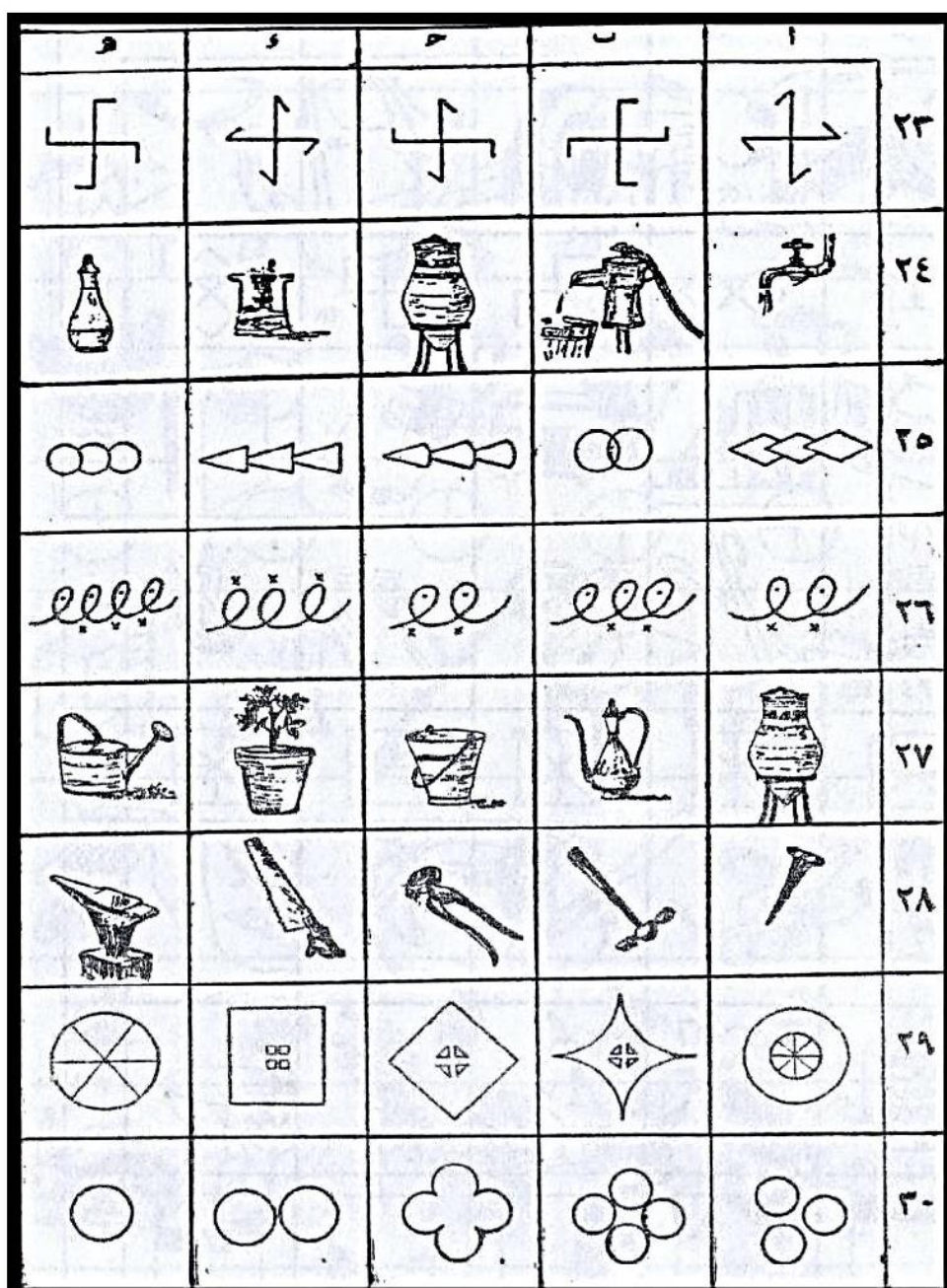
وبالأمثلة رقم (4)، (5)، (6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

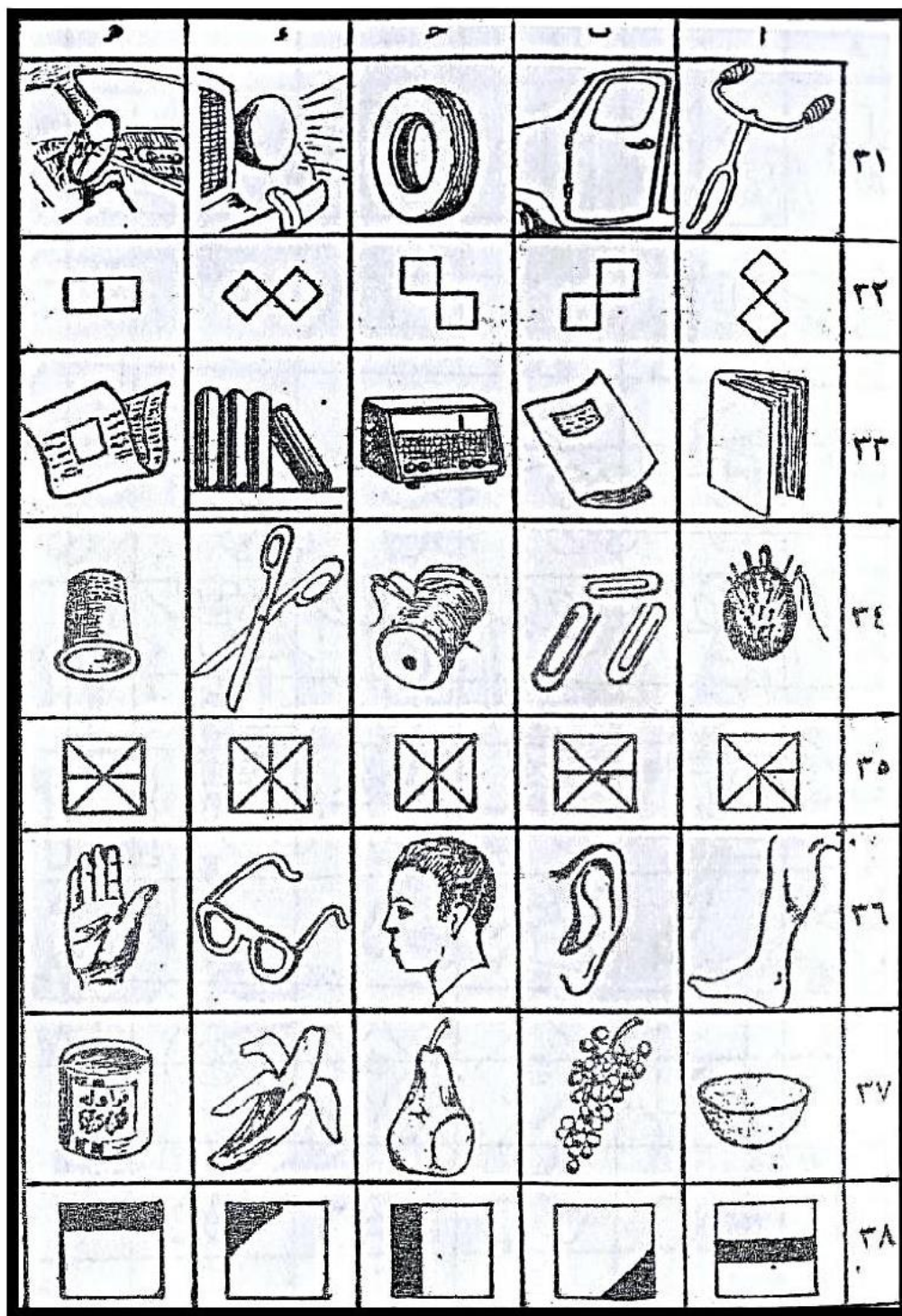
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

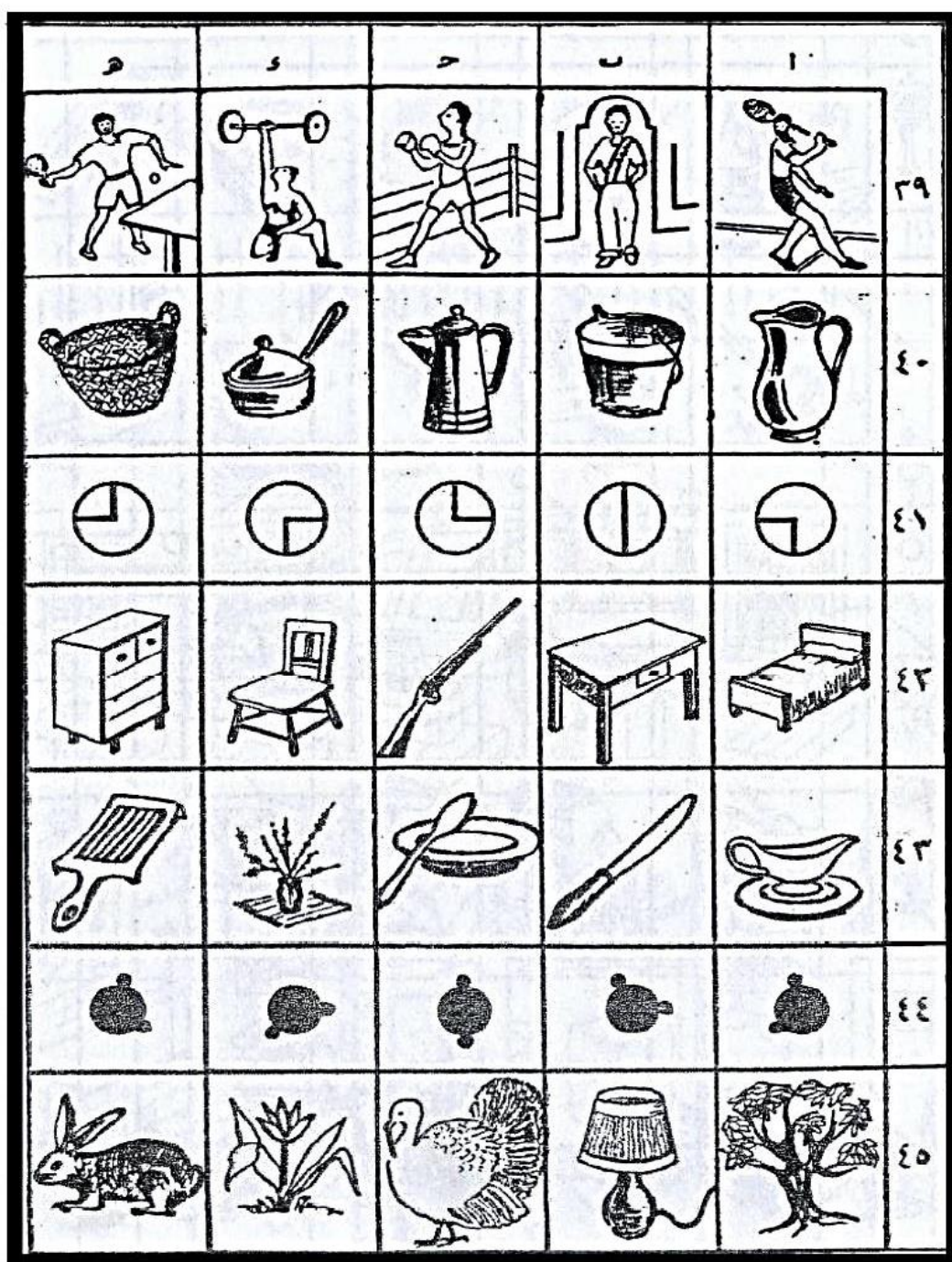




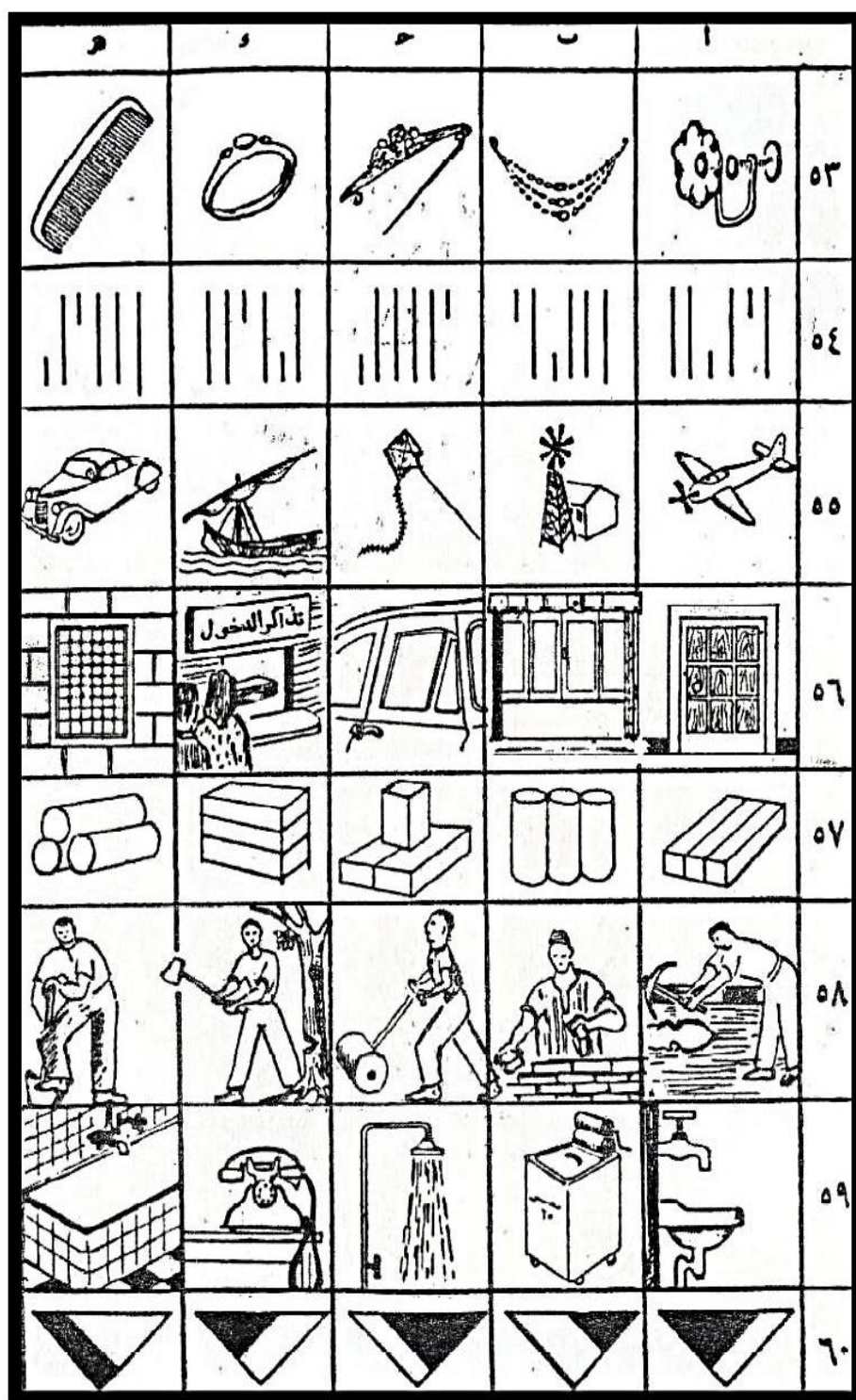












ملحق رقم (2)

اختبار عسر القراءة حدة زدام (٢٠١٧)

اختبار العسر القرائي

د. حدة زدام

كراس الفحص والتنقيط

الاسم :

اللقب :

المدرسة :

المستوى الدراسي :

تاريخ الميلاد :

تاريخ الفحص :

ملاحظات أثناء الفحص :

.....

.....

.....

البند 1: المقاطع

ءَ	عَ	بُ	نُ	دُ	كُ
مُ	هَ	قَا	فَا	لَا	أَا
وُ	وُ	عُو	غُو	ثِي	تِي
رِي	زِي	طَا	ظَا	هَ	هَ
دُ	ذُ	صِ	ضِ	سِ	شِ
تُ	يُ	خُ	جُ	حُ	حُ
جُ	حُ	هَ	هَ		

/40

الزمن:

البند 2: المقاطع بدون معنى

مَادُو	أَبْفَا	فَايُ	وُهَا
نَعُ	مَانَّةُ	مَجْمُو	ظَنِيْقُ
بِسُرُ	جَاءَةُ	ذَاشَا	ثَفِ
رِيصَةُ	مُتَسَا	يَضُ	ثَاتُ
ثَمَرُ	ذِنُ	لَاثَةُ	مَاطُو

20/

الزمن:

البند 3: الكلمات المألوفة

صَغِيرٌ شَجَرَةٌ طِفْلٌ عَصْفُورٌ وَلَدٌ جَمِيلَةٌ وَقْتُ
مَدِينَةٍ عَمَلٌ دُبٌّ سَحَابَةٌ عِيدٌ طَوِيلٌ فَرَحَةٌ
حُقُولٌ سِرْوَالٌ حَوْضٌ فَرَّاشَةٌ كَبِيرٌ طَائِرَةٌ شَيْءٌ
رِيَاضَةٌ آلَةٌ أَحَدٌ كَثِيرَةٌ بَلَدٌ قَرْيَةٌ مَكَانٌ مَنَازِلُ
قَوِيٌّ حَيَاةٌ إِنَاءٌ جَزَائِرٌ أَخٌ
يَوْمٌ مَاءٌ أَرْضٌ رَجُلٌ ابْنٌ حَيَوَانَاتٌ بَعْضُ
أَقْمَارٌ بَحْرٌ طَرِيقٌ تِمَسَاحٌ أُمٌّ بَعِيدٌ خَالَةٌ عَرُوسٌ إِنْسَانٌ
ز: 50/

البند 4: الكلمات غير المألوفة

جَدْبَاءُ خُمْ زَعْفَرَانٌ صَقِيعٌ قَسْطَلٌ نَعْمَانٌ حَمِيمٌ جَرْدَاءُ
مُتَلَاظِمَةٌ وَجْنَتَيْنِ شَقَائِقُ كَوْمَةٌ مَهْلَهَةٌ أَثْلَامٌ مُتَحَضِّرٌ مَنٍ
بَرْغٌ مُرْزُكْشَةُ نَفْتٌ شَاهِقَةٌ مُخَاطٌ حَفِيفٌ رُبُودٌ ضَامِرٌ
غَابِرَةٌ جَوْقٌ زَعَمٌ تَارَزٌ ثَاغِيَا خَرِيرٌ دَامِسٌ شَدَى
فَوَاقِعٌ كُرُومٌ صَدْفِيَّةٌ طُغْيَانٌ مَعَشَرٌ مَهْشَمٌ وَتْرِيَّةٌ مَنَكُوبَةٌ
أَشْمٌ رَذَاذٌ رَحِيمٌ صَقِيلٌ سَعْفٌ كَوَّةٌ شَطَايَا أَرْجُوزَانَةٌ أَهَازِيحٌ زَنَابِقُ
مِيزَابٌ قَوَارِيرٌ فَتَّاكٌ شَدَقَيْنِ مَدْعُورٌ وَبَاءٌ مُوحِشٌ وَكْرٌ فِفَاقٌ عَارِمَةٌ
ز: 60/

البند 5: الكلمات المضبوطة

الْقَمَرُ الفَنَاءُ الغَابَةُ الحُرُوفُ الْأَرْزَبُ الهَوَاءُ زَرَعَ
لَأَلِي هَاتَانِ أَشْفَقَ هُنَاكَ الْمَلِكَةُ عَجِيبَانِ لَهُمَا يَدَيْنِ
أَمَامَ جَمَعَ لَيْسَ لَوْلَاكَ ز:..... 19/

البند 6: الكلمات غير المضبوطة

الشَّمْسُ الدَّفْتَرُ الطَّاولَةُ الصَّابُونُ الضَّوُّ النَّجَارُ الَّذِينَ كَذَلِكَ
هَكَذَا لَكِنَّ هَؤُلَاءِ أَوْلَيْكَ إِلَهٌ أَيْقَنُوا الرَّحْمَنُ الرَّبُّ
مَائَةٌ اسْتَعِدُّوا تَمَرَّدُوا تَشَجَّعُوا
ز:..... 20/

البند 7: الكلمات الحقيقية

صَدِيقٌ تَلَامِيذٌ جَوٌّ دَوَاءٌ سُلْحَفَاءٌ نَهْرٌ مَرْجَانِيَّةٌ
أَزْهَارٌ حَدَائِقُ رَسَائِلُ أَحْدِيَّةٌ بَاخِرَةٌ غَزَالٌ رَأْسٌ بُرْتُقَالِي
زُجَاجٌ سَفِينَةٌ مُعَلِّمُونَ مِغْنَاطِيْسِيَّةٌ
ز:..... 19/

البند 8: الكلمات غير الحقيقية

ذَقَائِقُ رَفِيٌّ كَرَاوِيلُ أَصْرَةٌ عَلَانَاتٌ تَيْبٌ أَسْجَارٌ رَوَائِقُ
وَطْلٌ مَزَامَةٌ ضَرْصٌ زَنَابٌ هَزِينَةٌ أَنْيَرُ إِحْتِمَالَاتٌ دَمْعُونٌ إِسْتِنَاغِيَّةٌ
ز:..... 19/

البند 9: البند الكلمات البسيطة

سَطْحٌ خَبْرٌ شَفَتَيْنِ مَدْرَسَةٌ رَسَمَ بَقَرَةٌ صَوْتُ لُعَبٌ أُذُنَيْنِ مُرْتَجِفَةٌ
هَلَكَ يَتَشَابِهَانِ غَزِيرٌ فَسِيحٌ شَهْرٌ كَوَكَبٌ بَنَفْسَجٌ مُسْتَهْلِكٌ أَرْمَلَةٌ مُحَاوَلَاتٌ
ز:
20/

البند 10: الكلمات المعقدة

ضَارًا ضَبِيقٌ حَدِيدِيٌّ مُمَرِّضُونَ مُضْطَرَّةٌ تُزْفِرُ حَتَّى
رَايَاتٍ رَيْسِيَّةٌ كِيمِيَائِيُونَ تَحَسَّسَ مُسَمِّمَةٌ تَزْحَزَحَا سَارًا
تُعَشِّشُ حَيْثَانٌ جَرَارَاتٌ تَقْلِيدِيَّةٌ إِصْطَحَبَ الْحَجِيجُ
ز:
20/

البند 11 : النص غير المفهوم

الأصدقاء الثلاثة

في الزَّمنِ الماضي ، كان يعيش ثلاثة أصدقاء ، عامرٌ وثامرٌ وسامرٌ. ذات يوم غابَ والدَا مَنِي ومُنيرٌ عَنِ
الْمَنْزِلِ ، وَبَقِيَ الطِّفْلَانِ وَحْدَهُمَا فَتَسَاءَلَ مُنِيرٌ: مَاذَا سَنَفْعَلُ يَا مَنِي ؟
قَالَ مَاتَانِدَا فِي نَفْسِهِ: سَتَكُونُ مَاسَاكَ أَحْسَنَ زَوْجَةٍ لِابْنِي الْأَكْبَرِ. رَدُّوْا عَلَيْهِ: وَصَبَّاحُكَ أَجْمَلُ أَهْلِي
السَّيِّدِ. عَادَ الرَّجُلُ يَسْأَلُ: أَخْبِرُونِي ، هَلْ تَعْمَلُونَ شَيْئًا ؟ . فَقَالَتْ مَنِي : فَلَنَنْظِفَ الْمَنْزِلَ إِذَا.
خَرَجَ الْإِخْوَةُ الثَّلَاثَةُ وَسَارَ كُلُّ وَاحِدٍ فِي طَرِيقٍ بَعْدَمَا اتَّفَقُوا عَلَى أَنْ يَلْتَقُوا فِي الْمَكَانِ الَّذِي انْطَلَقُوا
مِنْهُ. تَوَجَّهَتْ مَنِي بَعْدَ ذَلِكَ إِلَى دُرْجِ الْأَخَذِيَّةِ وَطَلَبَتْ مِنْ أَحْمَدَ أَنْ يُسَاعِدَهَا فِي تَلْمِيعِهَا.

كَانَ الْأَخُ الْأَوْسَطُ بُوتَانَجَا يَبْحَثُ أَيُّضًا عَنْ شَيْءٍ عَجِيبٍ مُفِيدٍ ، وَفِي طَرِيقِهِ وَجَدَ طَائِرًا جَرِيحًا يَوْشِكُ أَنْ يَمُوتَ. اخْتَارَ ثَامِرُ أَنْ يَزْرَعَ أَرْضَهُ بِالْفَاكِهَةِ ، أَمَّا عَامِرُ فَاخْتَارَ أَنْ يَزْرَعَهَا بِأَشْجَارِ الزَّيْنَةِ وَالْوَرُودِ لِيَسْتَمْتَعَ بِمَنْظَرِهَا. وَصَلَ الْوَالِدَانِ فَتَسَابَقَ مِنْبِرُومَنِي إِلَيْهِمَا. ذَهَبَ الْإِخْوَةُ إِلَى أَبِيهِمْ وَحَكَّوْا لَهُ مَا حَدَثَ فَتَحَيَّرَ، لِأَنَّ كُلَّ الْأَشْيَاءِ الَّتِي جَاءَ بِهَا أَبْنَاؤُهُ عَجِيبَةٌ وَمُفِيدَةٌ. فِي لَيْلَةٍ مِنَ اللَّيَالِي رَأَى سَامِرُ فِي مَنَامِهِ أَنَّ الرَّجُلَ الْعَجُوزَ يُؤَبِّخُهُ عَلَى كَسَلِهِ وَإِهْمَالِهِ لِلْأَرْضِ الَّتِي أَعْطَاهَا إِيَّاهُ. وَابْتَعَدَ عَنْهُ قَائِلًا: مَنْ زَرَعَ حَصَدَ وَمَنْ سَارَ عَلَى الدَّرَبِ وَصَلَ.

الزمن: / 192

البند 12 : النص المفهوم

الاختراع العجيب

جهاز التِّلْفَازِ اختراعٌ حديثٌ جدًّا ، حَيْثُ لَمْ يَظْهَرْ إِلَّا فِي الْقَرْنِ الْعِشْرِينَ. وَلَقَدْ أَحْدَثَ هَذَا الْاِخْتِرَاعُ ثَوْرَةً فِي مَيْدَانِ الْاِتِّصَالِ بَيْنَ الشُّعُوبِ إِذْ قَرَّبَ الْمَسَافَاتِ الْبَعِيدَةَ ، وَلَمْ يَعُدِ الْإِنْسَانُ بِحَاجَةٍ إِلَى السَّفَرِ لِكَيْ يُشَاهِدَ بَلَدًا مَا وَيَرَى آثَارَهُ. فَقَدْ أَصْبَحَ يُتَابِعُ كُلَّ مَا يَحْدُثُ فِي الْعَالَمِ عَلَى شَاشَتِهِ الصَّغِيرَةِ ، وَيَطْلُعُ عَلَى كُلِّ أَحْدَاثِ وَطَنِهِ وَيَتَابِعُ الْمُبَارَاةَ الرِّيَاضِيَّةَ فِي بِلَادٍ تَبْعُدُ عَنْهُ بِأَلْفِ الْكِيلُومِترَاتِ كَمَا لَوْ أَنَّهُ جَالِسٌ فِي الْمَلْعَبِ الَّذِي تُقَامُ فِيهِ هَذِهِ الْمُبَارَاةَ. كَمَا يَرَى الْعُرُوضَ الثَّقَافِيَّةَ وَالْمُسْرَحِيَّةَ وَ الْحَفَلَاتِ الْمَوْسِيقِيَّةَ وَالتَّرْفِيهِيَّةَ وَالسِّيَاحِيَّةَ وَبَرَامِجَ أُخْرَى كَثِيرَةً. وَأَصْبَحَ بِإِمْكَانِ كُلِّ مَنْ يَمْلِكُ جِهَازَ تِلْفَازٍ أَنْ يَرَى كُلَّ جُزْءٍ مِنَ الْعَالَمِ وَهُوَ جَالِسٌ فِي مَنْزِلِهِ. يَحْدُثُ الْبَثُّ التِّلْفِزِيُّونِي مِنْ خِلَالِ الْأَقْمَارِ الْاصْطِنَاعِيَّةِ ، وَهِيَ أَجْهَزَةٌ كَبِيرَةٌ مُزَوَّدَةٌ بِوَسَائِلَ قَوِيَّةٍ تَنْقُلُهَا الصَّوَارِيخُ وَتُطْلِقُهَا فِي الْفَضَاءِ فَتَدُورُ كَالْقَمَرِ.

تَسْتَقْبِلُ الْأَقْمَارُ الْأَصْطِنَاعِيَّةُ الْإِشَارَاتِ التِّلْفِزِيُونِيَّةَ وَتُرْسِلُهَا مِنْ مَكَانٍ إِلَى آخَرَ كَمَا حَدَثَ فِي كَأْسِ الْعَالَمِ .
فَقَدْ جَلَسَ الْمَلَائِكُ مِنَ الْمُتَفَرِّجِينَ الَّذِينَ يُحِبُّونَ كُرَّةَ الْقَدَمِ أَمَامَ شَاشَتِهِمِ الصَّغِيرَةِ يَنْتَظِرُونَ أَنْ تَقُومَ
الْأَقْمَارُ الْأَصْطِنَاعِيَّةُ بِنَقْلِ هَذِهِ الْمُبَارَاةِ .
رَغْمَ مَا اكْتَشَفَهُ الْإِنْسَانُ وَاخْتَرَعَهُ قَبْلَ التِّلْفَازِ مِثْلَ السَّيَّارَةِ وَالْهَاتِفِ وَالتِّلْغَرَفِ وَالطَّائِرَةِ وَالرَّادِيُو
كَامِيرَاتِ التَّصْوِيرِ لِأَنَّ التِّلْفَازَ كَانَ لَهُ أَثَرٌ كَبِيرٌ وَلَمْ يَتَفَوَّقْ عَلَيْهِ إِلَّا الْحَاسُوبُ فِيمَا بَعْدَ .
وَالْحَاسُوبُ هُوَ ذَلِكَ الْجِهَازُ الصَّغِيرُ الْعَجِيبُ الَّذِي يُعَلِّمُ أَطْفَالَنَا اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ وَأَسْرَارَ جِسْمِ الْإِنْسَانِ وَ
يَأْخُذُهُمْ إِلَى غَابَاتٍ كَثِيفَةٍ تَعِيشُ فِيهَا الْعَصَافِيرُ وَالْأَرَانِبُ وَالثَّعَالِبُ وَالسَّنَاجِبُ وَالْقُرُودُ وَالْأَسُودُ . وَ
يَحْصُلُونَ مِنْ خِلَالِهِ عَلَى الْكَثِيرِ مِنَ الْأَلْعَابِ الْإِلِكْتُرُونِيَّةِ الْمُسَلِّيَةِ .
لَقَدْ أَصْبَحَ الْعَالَمُ كُلُّهُ الْيَوْمَ بِفَضْلِ الْأَنْتَرْنَتِ قَرِيَّةً صَغِيرَةً ، يَعْرِفُ أَهْلُهَا بَعْضُهُمْ بَعْضًا عَنْ قُرْبٍ شَدِيدٍ .
الزمن: /272/

تعليمية الاختبار:

قبل أن تطلب الباحثة من الطفل أن يقرأ ، شرحت له أن الأمر لا يتعلق باختبار في القراءة ، فالباحثة لن تعطيه علامة ولن تقول له إن كان يقرأ بطريقة صحيحة أم خاطئة . هي تريد فقط
أن تتعرف على قدرات التلاميذ في القراءة . لذلك وضعت الباحثة للطفل أن عليه أن يقرأ كما يعرف وكما هو مكتوب وحسب التشكيل . وأن يترك ما لا يعرف قراءته .
وعليه تضع الباحثة البند من القراءة أمام الطفل للحظات ثم تطلب منه القراءة بصوت عال . بعد أن تقوم بالإشارة بالأصبع إلى أول نقطة يبدأ منها الطفل القراءة إلى آخر وحدة .
على أن تسمح الباحثة بكف اليد على كل البند حتى يفهم الطفل أن عليه قراءة كل محتوى ذلك البند ، من أوله إلى آخره .
وعليه كانت التعليمية المعطاة للطفل في كامل الاختبار هي التالية :

/eqra bsurt 3a:li menna hatta lahna /

كيفية تطبيق الاختبار:

يُطبق الاختبار فردياً بحيث يجلس الفاحص على يمين الطفل ، حتى يتسنى له تسجيل كل ملاحظاته أثناء الاختبار إن وجدت وكذا أخطاء القراءة وزمن القراءة مستعيناً بجهاز ميقات **Un chronomètre** في يده اليسرى ، يشغله بمجرد أن يشرع الطفل في القراءة ويوقفه بتوقيف الطفل عن القراءة .
كتب الاختبار بخط سميك على ورق مقوى ، حتى يرى الطفل بكل وضوح كل وحدة من الاختبار . حيث تقدم المقاطع بشكل متتالي ثم بعدها تقدم الكلمات البند تلو البند وفي الأخير النصص
تباعاً .
هذا بالنسبة للطفل أما بالنسبة للفاحص فقد أعدت الباحثة كراساً للفحص والتنقيط ، يسجل فيه الفاحص أولاً معلومات عن الطفل خاصة باسمه ولقبه واسم مدرسته والسنة التي
يدرس فيها وتاريخ ميلاده وتاريخ اليوم (يوم إجراء الاختبار) ، كل ذلك ضمن درشة بتعرف الفاحص من خلالها على الطفل ويجعله يطمئن لأجواء الاختبار . (الملحق رقم 3)
يطبق الاختبار في قاعة هادئة تتوفر على كل الشروط الفيزيائية المناسبة ، من إنارة جيدة وتدفئة ، بعيداً عن ضوضاء الشارع أو الأقسام الأخرى . حتى لا يشتت تركيز الطفل ويستطيع
الفاحص الاستماع إلى صوت الطفل وتبني قراءته .

تصحيح الاختبار:

تمنح نقطة (1) لكل اجابة صحيحة و (0) عن كل اجابة خاطئة وبالتالي يتحصل الطفل إن كانت قراءته صحيحة على النقاط التالية :

بالنسبة لبند المقاطع : 40 نقطة .

بالنسبة لبند المقاطع بدون معنى : 20 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات المألوفة : 50 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات غير المألوفة : 60 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات المضبوطة : 19 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات غير المضبوطة : 20 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات الحقيقية : 19 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات غير الحقيقية : 19 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات البسيطة : 20 نقطة .

بالنسبة لبند الكلمات المعقدة : 20 نقطة .

بالنسبة للنص الخالي من المعنى الذي تبلغ عدد كلماته 192 كلمة وعليه يتحصل الطفل على 192 نقطة إن قرأ كامل النص بدون اخطاء .

بالنسبة للنص بمعنى توجد 272 كلمة إن قرأها الطفل بشكل صحيح يتحصل الطفل على 272 نقطة كاملة .

بحساب كل هذه النقاط نجد ان مجموع الاجابات الصحيحة في قراءة المقاطع والكلمات والنصوص تصل إلى 751 نقطة .

الجدول رقم (1): يمثل المعايير المئينية للدرجات الكلية لبنود الاختبار لدى عينة الدراسة الكلية

جدول رقم (1): يمثل المعايير المئينية للدرجات الكلية لبنود الاختبار لدى للعينة

Les percentiles المئينيات							البند
1	5	10	25	50	75	95	
19.00	19.00	19.00	19.00	19.00	19.00	19.00	01
19.00	19.00	19.00	19.00	19.00	19.00	19.00	02
49.00	48.00	48.00	48.00	45.00	42.00	38.00	03
53.00	51.00	51.00	51.00	42.00	34.00	27.00	04
18.00	18.00	18.00	18.00	15.00	11.00	9.00	05
19.00	18.00	18.00	18.00	14.00	11.00	8.00	06
19.00	19.00	19.00	19.00	16.00	15.00	12.00	07
17.00	16.00	16.00	16.00	13.00	10.00	7.00	08
20.00	20.00	20.00	20.00	17.00	14.00	11.00	09
17.00	16.00	16.00	16.00	12.00	9.00	6.00	10
181.00	178.90	178.90	178.90	166.00	155.00	140.10	11
260.00	256.00	256.00	256.00	237.00	218.00	196.00	12

المرضي (الاضطراب في القراءة أو العسر القرائي)
الصعوبة في القراءة
المتوسط أو العادي وهو المرجع
فوق المتوسط أو الحسن في القراءة
الجيد أو الممتاز في القراءة

الجدول رقم (2): يمثل المعايير المئينية للدرجات الكلية لبنود الاختبار لدى عينة السنة الثالثة

Les percentiles المئينات							البند
95	90	80	50	30	10	5	
39.45	39.00	33.00	36.00	33.00	29.00	24.10	01
19.00	18.00	11.00	16.00	14.00	11.00	9.00	02
49.00	48.00	43.00	44.00	41.00	35.10	31.00	03
54.00	51.00	42.00	40.50	30.75	22.00	19.55	04
18.00	18.00	12.00	13.00	10.00	8.00	7.00	05
18.00	17.00	12.00	13.00	10.00	7.00	5.55	06
19.00	18.90	12.00	16.00	13.00	11.00	8.00	07
17.00	16.00	13.00	12.00	9.00	7.00	6.00	08
20.00	19.00	11.00	16.00	12.75	10.00	8.00	09
17.00	15.90	13.00	11.00	7.75	4.00	3.00	10
176.45	174.90	168.00	159.50	142.00	129.10	121.65	11
251.45	247.90	240.00	224.00	195.75	171.10	155.00	12

الجدول رقم (3): يمثل المعايير الميثيائية للدرجات الكلية لبنود الاختبار لدى عينة الس

المئينيات Les percentiles							البند
5	10	25	50	75	90	95	
29.45	39.00	37.00	37.00	34.00	30.10	29.00	01
19.00	19.00	16.00	16.00	14.00	12.00	11.00	02
48.00	48.00	45.00	45.00	43.00	39.10	37.00	03
51.00	50.00	41.00	41.00	35.00	28.00	21.55	04
19.00	18.00	15.50	15.50	11.00	9.00	8.00	05
19.00	18.00	14.50	14.50	11.00	9.00	7.00	06
19.00	19.00	16.00	16.00	14.75	12.00	9.55	07
16.00	16.00	12.00	12.00	10.00	7.00	5.00	08
20.00	19.00	17.00	17.00	14.00	11.10	10.00	09
16.00	15.00	12.00	12.00	9.00	6.00	5.00	10
179.45	177.00	166.00	166.00	157.00	145.10	138.55	11
260.00	255.90	237.00	237.00	223.00	205.10	196.00	12

الجدول رقم (4): يمثل المعايير الميثيائية للدرجات الكلية لبنود الاختبار لدى عينة الس

المئينيات Les percentiles							البند
5	10	25	50	75	90	95	
39.00	39.00	37.00	37.00	34.00	28.10	26.55	01
19.00	19.00	16.00	16.00	15.00	12.00	10.00	02
49.00	49.00	45.00	45.00	44.00	41.00	38.00	03
53.00	51.00	43.00	43.00	36.00	29.00	27.00	04
18.00	18.00	16.00	16.00	12.00	10.00	9.00	05
19.00	18.00	16.00	16.00	13.00	10.00	8.55	06
19.00	19.00	17.00	17.00	16.00	14.00	13.00	07
16.45	16.00	13.00	13.00	11.00	8.00	6.00	08
20.00	20.00	17.00	17.00	15.00	13.00	11.00	09
17.00	16.00	13.00	13.00	10.00	7.00	5.55	10
183.45	181.00	170.50	170.50	163.00	151.30	145.55	11
262.45	258.90	246.00	246.00	234.00	221.00	214.00	12

الجدول رقم (5): يمثل المعايير الميئنية للدرجات الكلية لبنود الاختبار لدى عينة الدراسة الكلية التي من المستغنة، فـ القاعة /

Moyenne pondérée (Définition 1)	itemtemps1	niveau	Percentiles					
			1	5	10	50	70	90
	itemtemps1	3ème années	25.5	25.5	25.5	66.50	72.25	91.90
		4ème année	25.5	25.5	25.5	64.00	72.00	85.90
		5ème année	25.5	25.5	25.5	60.00	70.00	84.45
	itemtemps2	3ème années	25.5	25.5	25.5	66.00	72.25	82.90
		4ème année	25.5	25.5	25.5	65.00	72.25	82.90
		5ème année	25.5	25.5	25.5	60.00	70.00	84.45
	itemtemps3	3ème années	25.5	25.5	25.5	71.00	74.25	120.00
		4ème année	25.5	25.5	25.5	62.00	78.00	94.00
		5ème année	25.5	25.5	25.5	57.00	72.25	90.00
	itemtemps4	3ème années	25.5	25.5	25.5	160.00	205.25	258.40
		4ème année	25.5	25.5	25.5	138.50	176.25	224.50
		5ème année	25.5	25.5	25.5	125.50	159.25	212.90
	itemtemps5	3ème années	25.5	25.5	25.5	35.00	44.25	63.90
		4ème année	25.5	25.5	25.5	31.00	42.25	59.25
		5ème année	25.5	25.5	25.5	28.50	35.25	54.00
	itemtemps6	3ème années	25.5	25.5	25.5	46.00	56.25	83.60
		4ème année	25.5	25.5	25.5	39.00	47.25	70.00
		5ème année	25.5	25.5	25.5	34.00	41.25	66.70

itemtemps7	3ème années	25.5	25.5	25.5	38.00	50.00	64.00	75.00
	4ème année	25.5	25.5	25.5	32.00	42.00	46.90	56.00
	5ème année	25.5	25.5	25.5	26.00	35.00	40.00	41.00
itemtemps8	3ème années	25.5	25.5	25.5	57.00	72.25	101.00	135.00
	4ème année	25.5	25.5	25.5	53.00	61.00	79.90	90.90
	5ème année	25.5	25.5	25.5	47.50	58.00	71.00	77.90
itemtemps9	3ème années	25.5	25.5	25.5	43.00	55.00	69.00	77.35
	4ème année	25.5	25.5	25.5	38.50	47.00	56.90	66.90
	5ème année	25.5	25.5	25.5	35.00	43.00	49.90	54.00
itemtemps10	3ème années	25.5	25.5	25.5	60.00	78.25	98.90	129.45
	4ème année	25.5	25.5	25.5	55.00	68.00	89.80	107.00
	5ème année	25.5	25.5	25.5	50.50	60.25	74.80	81.45
itemtemps11	3ème années	25.5	25.5	25.5	117.50	122.25	414.00	461.45
	4ème année	25.5	25.5	25.5	177.50	130.25	291.90	387.05
	5ème année	25.5	25.5	25.5	144.00	187.25	228.80	261.90
itemtemps12	3ème années	25.5	25.5	25.5	355.00	405.25	648.10	749.60
	4ème année	25.5	25.5	25.5	312.00	367.25	587.60	648.35
	5ème année	25.5	25.5	25.5	262.50	349.25	499.80	579.45

ملحق رقم (3)

اختبار الفهم القرائي قبطان زوبيدة (٢٠١٧)

فأر المدينة وفأر القرنة

ذَهَبَ ذَاتَ مَرَّةٍ فَأَرِ يَنْسُكُنَ بِمَدِينَةٍ مِنَ الْمَدَنِ لِزِيَارَةِ صَدِيقٍ لَهُ ، كَانَ يَنْسُكُنُ بِالْقُرْنَةِ فَرَحَّبَ بِهِ وَأَعَدَّ لَهُ أَطْبَاقًا لَذِيذَةً مِنْ قَمْحٍ وَحَلِيبٍ وَخَضِرٍ .

لَمَّا ذَاقَ فَأَرِ الْمَدِينَةَ إِطْبَاقَ الْأَكْلِ ، فَسَأَلَهُ فَأَرِ الْقُرْنَةَ مَا الْمُسْكِلَةُ يَا صَدِيقِي ؟
فَقَالَ لَهُ : كَيْفَ تَرْضَى بِهَذِهِ الْمَعِيشَةِ ، أَنَّهَا مَعِيشَةُ الْفُقَرَاءِ .

فَقَالَ لَهُ : أَنَا أَعِيشُ حَيَاةَ الْأَغْنِيَاءِ ، إِنْ أَتَيْتَ مَعِيَ سَاعِدَكَ فِيهِ إِطْبَاقَ لَذِيذَةٍ وَمَتَنُوعَةٍ أَحْسَنُ مِنْ أَطْبَاقِكَ .

إِفْتَتَحَ فَأَرِ الْقُرْنَةَ بِكَلَامِ صَدِيقِهِ وَذَهَبَ مَعَهُ إِلَى الْمَدِينَةِ وَأَتَى الشُّجُولَ فِي شَوَارِعِهَا ، أَعْجَبَ بِالْخَيَاةِ فِيهَا ، ثُمَّ دَخَلَ الْفَارَانَ بِثَابِتِهِ كَبِيرَةٍ ، أَيْنَ يَنْسُكُنُ صَدِيقِهِ ، وَهَنَكَ أَعَدَّ لَهُ أَطْبَاقًا لَذِيذَةً فِيهَا الْكُفْكَ ، الْعَسَلُ وَالْجُبْنُ وَالْخُبْزُ ، أَكَلَ فَأَرِ الْقُرْنَةَ بِشِدَّةٍ وَقَالَ لَهُ مَا أَلَذُّ هَذِهِ الْأَطْعِمَةِ وَفَجَاءَ تَسْلُلُ فُطً إِلَى الْغُرْفَةِ فَلَمَّا رَأَى فَأَرَ الْمَدِينَةَ صَرَخَ مُخَذَّبًا صَدِيقِهِ : أَهْرَبْ ، أَهْرَبْ يَا صَدِيقِي .

ذَهَبَ الْفَارَانُ إِلَى خُفْرَةٍ قَرِيبَةٍ إِخْتَبَأَ فِيهَا وَكَادَ الْفُطُّ أَنْ يُعْصِكَ فَأَرِ الْقُرْنَةَ بِأُظْفَارِهِ .

الْتَمَتَ فَأَرِ الْقُرْنَةَ وَقَالَ : كَيْفَ تَرْضَى بِالْخَيَاةِ فِي الْمَدِينَةِ مَعَ كُلِّ هَذَا الْخَوْفِ وَالرُّعْبِ .

4- ماذا كان يقصد فأر المدينة بمعيشة الفقراء ؟

أ- الأكل بسيط

ب- الأكل قليل

ج- الأكل غير متنوع

د- أ-ب- ج

5- ما الذي أعجب فأر القرية في المدينة ؟

ج- الأكل غير متنوع

د- أ-ب- ج

5- ما الذي أعجب فأر القرية في المدينة ؟

أ- الناس

ب- الشوارع والبنيات

ج- الحافلات

د- أ-ب- ج

6- ماذا أعد فأر المدينة لفأر القرية من مأكولات ؟

أ- كعك وحلويات .

ب- لحوم مشوية

ج- قهوة

د- أ-ب- ج

7- لماذا هرب الفأران بعد الأكل ؟

أ-لأنهما شَبَعَا مِنْ الْأُكُلِ

ب-لأنهما ذَهَبَا لِلنَّوْمِ .

ج-لأنهما خَافَا مِنَ الظَّلَامِ

د-طردهم أَلْقَطَ وَحَاوَلَ الْإِمْسَاكَ بِهِمَا

(8)-مَنْ حَاوَلَ الْإِمْسَاكَ بِالْفَارِينَ ؟

أ-الكلب

ب-القط

ج-الأرنب

د-الخروف

(9)-هَلْ أَمْسَكَ الْقِطُّ بِالْفَارِينَ ؟

أ-نعم

ب-لا

(10)-أَيْنَ اخْتَبَأَ الْفَارِينَ ؟

أ-داخل الْخِرَازَةِ

ب-تحت الطَّاوِلَةِ

ج-داخل الثَّلَاجَةِ

د-داخل حُفْرَةِ

(11)-لِمَاذَا قَرَّرَ فَارُ الْقَرْيَةِ الْعُودَةَ إِلَى قَرْيَتِهِ ؟

أ-لأنه خَافَ مِنْ سُكَّانِ الْمَدِينَةِ

ب-لأنه أَزَادَ الْعَيْشَ فِي أَمَانٍ

ج-لأنه خَافَ مِنَ الْقِطِّ

د-ب-ج

12- في رَأْيِكَ هَلْ كَانَتْ الْحَيَاةُ فِي الْمَدِينَةِ مَعِيْدَةً ؟

أ-نعم

ب-لا

لِمَاذَا ؟

13- مَا يُقْصَدُ فَأَرْ الْقَرْيَةِ بِقَوْلِهِ (كَيْفَ تَرْضَى بِالْحَيَاةِ فِي الْمَدِينَةِ مَعَ كُلِّ

هَذَا الْخَوْفِ . . .)

أ-لَمْ تُعْجِبْهُ الْمَدِينَةُ

ب-لأنه خَافَ

ج-لَمْ يُعْجِبْهُ الْأَكْلُ

د-سحب قَرْيَتَهُ

14-لَوْ كُنْتَ فَأَرْ أَيْنَ تَعْطِلُ الْغَيْشَ ؟

أ-في الْقَرْيَةِ

ب-في الْمَدِينَةِ

ج-الْجَبَلِ

د-الصحراء

15-أَعْطِي مُرَادِفَ الْكَلِمَاتِ التَّالِيَةِ :

مَعِيْشَةُ الْأَغْنِيَاءِ

شَهِيَّةٌ

مَعِيْشَةُ الْفُقَرَاءِ

16-أَعْطِي غُنْوَانًا آخَرَ لِلنُّصِّ ؟

ملحق رقم (4)

مقياس نضوب الأنا القرائي إعداد الباحث (٢٠٢٣).

مقياس نضوب الأنا القرائي عند الأطفال (8-10) سنوات

اسم الطفل:

العمر:

الرقم	الملاحظة أثناء القراءة الجهرية	يظهر عليه بشكل خفيف	يظهر عليه بشكل متوسط	يظهر عليه بشكل كبير
1	يشعر بالعجز المعرفي لصعوبة قراءة الحرف			
2	يشعر بتعب نفسي أثناء لصعوبة قراءة الكلمة			
3	يشعر بتشتت ذهنه لصعوبة قراءة الجملة.			
4	تقديره لذاته ضعيف أثناء قراءة النص			
5	يتدهور أدائه القرائي بسبب الشعور بصعوبة في القراءة			
6	شعوره بصعوبة القراءة يؤدي به إلى الغضب			
7	يشعر بإجهاد نفسي أثناء القراءة			
8	يحد نفسه محبطاً وهو يشعر بصعوبة في القراءة (استنزاف نفسي)			
9	يعجز نفسياً عن تصحيح الأخطاء في القراءة الشفوية			

ملحق رقم (5)

قائمة بأسماء السادة المحكمين للمقياس

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
1	الأستاذ الدكتور بن قطاف محمد	علم النفس اللغوي	جامعة المدية الجزائر
2	الأستاذ الدكتور الحميدي ضيدان	علم النفس	جامعة المجمعـة-السعودية
3	الدكتور بلحسن عبد الرحيم	علم النفس التربوي	جامعة عجمان-الإمارات
4	الأستاذ الدكتور ناجي تمار	علوم التربية	المدرسة العليا للأساتذة الجزائر
5	الدكتور علي بلداوي	علم النفس	جامعة البويرة-الجزائر