الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم: اللغة والأدب العربي.

الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة

مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي

تخصص: دراسات لغوية

إعداد الطالبات:

- مباركي ليندة
- عيشون نورة
- تمزي سمية

إشراف الأستاذ:

رابحي عمرو

السنة الجامعية : 2018/2017

شكر وعرفان

إنّ الشكر لله وحده لا شريك له

إن من دواعي سروري أن نتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذنا عمرو رابحي بإشرافه على مذكرتنا ولما قدمه من نصائح وتوجيهات وملاحظات طيلة مسيرة بحثنا

ولا ننسى بالذكر الأساتذة الفاضلات طايل، موساوي، والأستاذ طيبي

الذين لم يبخلوا علينا بالنصيحة والإرشاد

ولا ننسى أنفسنا القائمين على إنجاز هذا العمل الذي اتسم بالجهود الجماعية والجدية وروح التفاهم هذا ما جعلنا

إلى العمل المتواضع

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أغلى وأثمن نعمة

يمكن أن يحضى بها الإنسان والدي الكريمين

وأهدي هذا العمل إلى غالية بأسر الذي قدم لنا

الدعم المعنوي والمادي

وأهدي هذا العمل إلى أختي صبيحة ونعيمة اللتان لم

تبخلا علي بالنصائح والتشجيع

وإلى إخوتي ولكل من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم

مذكرتي

ليندة مباركي

إهداء

أهدي ثمرة جهدي للذين قال الله عز وجل فيهم:

﴿ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما﴾

والدي الكريم العزيزين أطال الله في عمركما

وأهدي هذا العمل المتواضع إلى أختي التوأم مليكة

وباقي أخواتي (حورية، صافية، سميحة، سعيدة)

كما أهدي هذه المذكرة إلى إخوتي (بلقاسم،

مصطفى، أحمد، حمزة)

دون أن أنسى الإمام العربي عبد القادر الذي طالما

ساعدني

نورة عيشون

إهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي العزيزين

أقبل جبينكما وأدامكما الله لي

كما أهدي هذا العمل إلى إخوتي (أحمد وصالح

وسفيان) الذين كانوا الدرع الواقي من الفشل

وإلى أخواتي (هاجر هدى هالة سعاد وريمة)

اللواتي طالما أغدقت منهن النصائح

دون أن أنسى صديقتي أمينة فضيلة نورة وليندة

سمية تمزي

خطة البحث

- **مقدمة**
- **الفصل الأول: الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة**
- **المبحث الأول: ماهية الوعي الصوتي (الفنولوجيا)**
  - المطلب الأول: تعريف الوعي الصوتي (الفونولوجي)
  - المطلب الثاني: أهمية الوعي الصوتي .
  - المطلب الثالث: نمو الوعي الصوتي.
  - المطلب الرابع: مستويات الوعي الصوتي ومراحل اكتسابه.
- **المبحث الثاني: العسر القرائي.**
  - المطلب الأول: تاريخ اكتشاف العسر القرائي وتعريفه.
  - المطلب الثاني: أسباب وأعراض العسر القرائي.
  - المطلب الثالث: تشخيص العسر القرائي.
  - المطلب الرابع: علاج العسر القرائي
- **المبحث الثالث: مفهوم تنمية القراءة.**
  - المطلب الأول: تعريف تنمية القراءة وأنواعها.
  - المطلب الثاني: عوامل اكتساب مهارة القراءة.
  - المطلب الثالث: طرق تعليم القراءة.
  - المطلب الرابع: الفرق بين القراءة والمطالعة والأهمية.
- **الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقية حول الوعي الصوتي وتنمية القراءة.**
  - المبحث الأول: دراسات عربية سابقة.
  - المبحث الثاني: دراسات أجنبية سابقة.
  - المبحث الثالث: الاستبيان على تلاميذ الصف الابتدائي (أسئلة موجهة للأساتذة)
  - المبحث الرابع: استنتاج والحلول المقترحة.
- **خاتمة.**

مقدمة

بما أنّ اللغة عبارة عن أصوات ورموز توجب على العلماء والباحثين تتبع هذه الرموز والأصوات من حيث ماهيتها والمعنى الذي تؤديه، وكيفية النّطق بها بالإضافة إلى التأثير الذي تتركه، وإذا أدركنا فإنّنا في حديثنا نقصد اللغة الشّفهية وليس المكتوبة لأنّ الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة؛ بل إن تكون مكتوبة لهذا وجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل المكتوب، وبما أنّ اكتساب باللغة توفر مجموعة من الخصائص والاستعدادات نذكر المهارات اللّغوية أو ما يسمى بفنون اللغة الربع المتمثلة في الاستماع، التحدث والقراء والكتابة، هذه المهارات تعتبر الأساس المنهجي الذي يقوم ويبني استعداد الفرد لتكلم اللغة، فالكفاية اللغوية تظهر في مهارة شفوية ترتكز على سماع الصوت أو المنطوق، وأداءه ومهارة اكتسابه تقوم على قراءة الرموز والأرقام قراءة سليمة استوفت شروطها ومن ثم التركيز على العادات الكتابية، ذلك لأنّ اللغة في تطورها التاريخي ومسارها التحويلي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

اكتساب اللغة والتمكن منها وإجادتها يحتم علينا تفصيل مهارة القراءة عن المهارات الأخرى، وهذا يعني أنّها بلا فائدة بل هي تعتبر الأساسات التي تمهد للمتعلم الطريق السوي لتعلم القراءة وامتلاكها وهي من أهم المهارات التي تقدمها المدرسة للتلميذ، إذ تعد مفتاح كل العلوم وأساس كل المعارف والخبرات لذلك فهي كنشأة لغوي فقد اعتمد من طرف المدارس لتعليم الأطفال مختلف المواد الدراسية والتعريف على الأجناس الأدبية والعلمية واكتساب العلم والمعرفة باعتبار أنّ قيمة الأمم والشّعوب

أصبحت تقاس بعلمها وهي حياة أخرى تمنح للإنسان، فالشخص الذي ر يقرأ لا يفهم اللغة والعبارات المكتوبة أو الكلام مع الآخرين بلغتهم أو حتى استيعاب وفهم العبارات والأقوال التي تقال له لذلك فقد انهالت الدراسات من شتى الميادين سواء اللغوية أو الثقافية أو الاجتماعية أو حتى العلمية والرياضية لتقديم تعريف محدّد للقراءة الذي هو بشكل عام سلسلة من المهارات تقوم على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، كذلك من حيث تدرسيها وإكسابها للمتعلمين منذ امتلاكه القدرة على الكلام فقد رأى علماء اللغة أنّ القراءة كل متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية.

نظرًا للأهمية التي تعني بها القراءة أنها ضرورة ووسيلة تواصل وتحكم في مجريات الأحداث التي تجري عبر العالم، وأداة التحصيل الدراسي والاستزادة بالمعلومات والخبرات باعتبارها الوسيلة الوحيدة والطريقة المثلى لاكتساب المعرفة والتطور الفكري والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فإنّ دراستها أمر حتمي ودراسة العراقيل والصعوبات للتعلم التي يواجهها التلاميذ داخل الصف المدرسي فهي من المشكلات التربوية التي يصعب علاجها، لكونها صعوبات مخفية لا تظهر معالمها بعد الفشل الدراسي وتعتبر اللغة بمشكلاتها المختلفة من المجالات التي تتطلب الدراسة والبحث فيها خاصة، وأن التلاميذ يظهرون نقصًا ملحوظًا في الجوانب الأكاديمية والحركية والانفعالية وتشكل صعوبة القراءة وانطلاقًا من هذه النقطة كان موضوع بحثنا "الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة"، فالعسر القرائي أو كما يسمى الديسلكسي

يعتبر أحد المحاور الأساسية والهامّة لصعوبات التعلم الأكاديمية التي تهدد مستقبل الطفل من حيث تحصيله اللغوي والدراسي فقد حاول التربويون وعلماء النّفس الوقوف على مسبباتها والتّعرف عليها وبالتالي إيجاد حلول جذرية لهذه الظاهرة، فما هو الوعي الصوتي؟ وما هي صعوبات تعلّم القراءة؟ وكيف يمكن تحديد تشخيص للعسر القرائي؟ وهل يمكن معالجته؟ وما هي الحلول المقترحة لذلك؟

وتتمثل الأسباب التي جعلتنا نختار هذه الموضوع هي قلّة القراءة في مجتمعنا ووضعها المزري، وتراجع المهرجانات الخاصة بالقراءة والكتاب أمام التطور العلمي والتكنولوجي وإقبال الأطفال على الشبكة العنكبوتية بنسب هائلة، وغياب الوعي بمشكلات القراءة وصعوبات التعلّم في المدارس.

وللإجابة على الإشكاليات السابقة نتبع في هذا العمل المنهج الوصفي التحليل معتمدين على إبراز أهمية الوعي الصوتي في تنمية ومستوى مهارة القراءة للتلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، وبناءً على هذا يتوزع مضمون هذه الدراسة إلى فصلين يتمثل الفصل الأول في الجانب النّظري الذي يشمل ثلاثة مباحث المبحث الأول نتحدث فيه عن الوعي الصوتي بصفة عامة، والمبحث الثاني فيتخصص عن العسر القرائي أسبابه وطرق علاجه، والمبحث الثالث للحديث عن القراءة وكيفية تنميتها لدى التلاميذ

أمّ الفصل الثاني في الجانب التطبيق الذي قمنا به في أحد المدارس الابتدائية من خلال إجراء استبيان تكون من عدّة أسئلة وجهت للمعلمين.

وفي الخاتمة سنذكر أهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

وقد واجهتنا عدّة صعوبات في انجاز هذا البحث أولا وقبل كل شي نذكر المعاملة السيئة من طرف عمال المكتبة فهم لم يسيرو خدمات المكتبة بصفة تليق بالطلبة بالإضافة إلى قلّة المراجع نوعا ما التي تتناول الوعي الصوتي إلاّ أنّ هذا زادنا عزيمة وإصرار ورغبة في إتمام عملنا في أحسن صورة، وما زاد لنا القوة والتشويق حقًا هو عنوان بحثنا فأردنا أن نتعمق في عالم المرحلة الابتدائية ونتعايش مع واقع التلاميذ والمعلمين.

ومن أهم المراجع التي اغترفنا منها في إعداد بحثنا، نذكر على سبيل المثال لا الحصر: "علي بن هادية وآخرون قادمون جديد للطلاب"، "نادية بعيبع مجلة العلوم الإنسانية" و"نصرة محمد عبد المجيد جلجل العسر القرائي" و"مجلة نافذة على التربية".

الفصل الأول:

الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة

- ماهية الوعي الصوتي (الفنولوجيا)
- العسر القرائي.
- مفهوم تنمية القراءة.

المبحث الأول: ماهية الوعي الصوتي (الفنولوجي)

المطلب الأول: تعريف الوعي الصوتي (الفنولوجي)

الوعي الفنولوجي هو ميكانيزم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام الأبجدي، ثم يكتسب عدد كاف من المتطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق حرف، صوت يبدأ بسرعة وتدريجيا يصبح آلي[1].

الوعي الصوتي هي قدرة الأفراد على تمييز مختلف مكونات الكلام والوعي بالأجزاء في أبعاد مختلفة والتعامل بوحدات فونولوجية، فهو ليس فطري أو عفوي، أنّما يظهر مع تعلم القراءة وينمو في شكل تفاعلي معها[2].

هناك تعريف آخر يقول: « أنّ الوعي الصوتي قابلية في إدراك وإنتاج وتمثل الوحدات التقطيعية عبر الدلالية للغة الشفوية كالمقاطع، القافيات الأصوات»[3].

ونجد تعريف آخر الوعي الصوتي هو القدرة على تقديم اللغة كسلسلة من الوحدات الصوتية من طرف الأشخاص[4].

---

(1) –ZORMAN M (1999) "évaluation de la conxiena phonologique et entrainement des pomologique rn grand mateamelle" réduction orthophonique N^0 197, p 139.

(2) –ISSOUFALY M.PRIMOT (1999) "nétreiel d' entrainement de la compétemce metophonologique " réduction orthophonique N^0 197, p 95.

(3) – ZORMAN M (1999) "évaluation de la conxiena phonologique et entrainement des pomologique rn grand mateamelle" réduction orthophonique N^0 197, p 140.

(4) – BARIS WA (1993) l'homme cognitif, PUF, p 313.

وعليه فالوعي الصوتي يعني امتلاك القدرة على معرفة أماكن الإنتاج الصوت اللغوي، وكيفية إخراج هذه الأصوات والكيفية التي تتشكل فيها الأصوات مع بعضها لتكوين الكلمات الجمل والألفاظ مع القرة على إدراك التشابه والاختلاف بين هذه الأصوات سواء كانت هذه الأصوات مفردة أو في الكلمات والتعابير اللّغوية المختلفة.

أمّا علميًا يمكن أن نقول أنّ الوعي الفنولوجي الصوتي يعني امتلاك الطفل لقدرات تتجاوز اللغة إلى ما وراء اللغة، بمعنى قدرة الطفل على التنغيم، تقسيم الجمل إلى كلمات والكلمات إلى المقاطع والمقاطع إلى أصوات إضافة إلى مزج الأصوات لتكوين الكلمات .

يمكن القول أنّ تعريف الوعي الصوتي هو مقدرة الطفل على تحليل الوحدات الصوتية التي تكون منها الكلمة أو تكوين كلمة من وحدات صوتية مختلفة أو متشابهة، حذف، تبديل وحدات صوتية في الكلمة.

المطلب الثاني: أهمية الوعي الصوتي:

عند تحليل القرائي المبكرة دائما ما نلجأ إلى الوعي الصوتي نظرًا للأهمية الأساسية في ذلك، فالخبرة بنشاطات الوعي الصوتي لها أثر بارز في القراءة والتجزئة الكلامية عند النطق بها، فهناك علاقة سببية بين القدرة القرائية والوعي الصوتي فهو ركن رئيسي للنمو القرائي، وبالتالي الأساس الذي تبنى عليه مهارات القراءة.

فبدون الوعي الصوتي يظل اكتساب المتعلمين للوعي بوحدات الصوتية محدود بدرجة كبيرة، كما يعتبر أنّ بعض الجوانب الوعي بالأصوات الكلام يتطور بصورة مستقلة عن التعليم القرائي، ولها أثر على القدرة القرائية، فالوعي الصوتي مظهر من مظاهر النضج للقدرات الذهنية للأطفال.

ومن هنا يمكن استنتاج أهمية الوعي الصوتي فيما يلي:

- تطور القراءة والكتابة يعتمد على مهارات لغوية وذهنية المتمثلة في الوعي الصوتي أي معرفة الحروف وتركيب الأصوات مع القدرة على التعرف السريع على الكلمات المكتوبة.

- تتألف اللغة المحكية من مجموعة من الأصوات هذه الأصوات تؤلف مقاطع لتصبح كلمت، وبالتالي نستطيع بهذه الكلمات تركيب الجمل.

- الوعي الصوتي هو القدرة على فهم أنّ الكلمة المحكية هي مجموعة من الأصوات وهي القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب بالأصوات.

- للوعي الصوتي أهمية بالغة في القراءة والكتابة وتعتبر من الأسس لتعلم اللغة المكتوبة.

- يمر الطفل بعدّة مراحل لذلك عليه أن يدرك أن الجمل تتألف من كلمات وأنّه يستطيع تفكيك الكلمات إلى مقاطع ومن ثم إلى أصوات، وأي خلل على هذا المستوى يؤدي إلى صعوبات قراءة الكلمات البسيطة.

للتوضيح والشرح: عندما نطرح على أي شخص كلمة جديدة فهو يقوم بتهجئتها ليتمكن من أخذ الاعتبار بجميع الأحرف الذي تؤلف الكلمة وتحويل هذه الرموز إلى أصوات قبل التمكن من قراءتها كاملة على عكس ما نفعله عندما تقرأ الكلمات المألوفة حيث تكون صورة الكلمة جاهزة في الذاكرة.

عند بداية تعلم الطفل للقراءة تعتبر كل الكلمات جديدة حتى تتكرر أمامه وتصبح صورة في دماغه يستطيع قراءتها في برهة.

كلما كان الطفل حساسًا أكثر للأصوات التي تؤلف الكلمات كلما تمكن من توسيع دائرة رصيد اللغة المكتوبة وبالتالي تزيد سرعته في القراءة، أمّا لأطفال الذين لديهم صعوبات في الوعي الصوتي فسيواجهون صعوبات في تحليل الكلمات مما يؤدي إلى بطء في القراءة وإلى قراءة الكلمات بدقة وسرعة تعتبر عامل أساسي في هم المقروء .

القراءة هي تحليل الرموز الكتابية وربطها بأصواتها المناسبة لإصدار الكلمات وفهمها، أمّا الكتابة هي استقبال لوحدات الكتابة، إذن القراءة والكتابة يحتاجان إلى إدراك، تميز ، ذاكرة، انتباه بصري وسهل جديد.

إنّ الوعي الصوتي يستوجب تدريبا خاصًا ومجهود مقصود من أجل التمكن منه وعمل به على مستوى القراءة والكتابة.

إنّ الصعوبات على مستوى الوعي الصوتي من الممكن أن تنبئ بصعوبات على مستوى القراءة والكتابة لاحقًا لذلك لا يجب إهمالها.

المطلب الثالث: نمو الوعي الصوتي:

إنّ بداية نمو الوعي الصوتي يكون بداية مع نشاطات وتمارينات لغوية التي تجعل طفل يكتسب حقيقة الأصوات اللغوية هذا ما يجعله أيضًا يميز بين الأصوات الفنولوجية المقصودة وغير المقصودة وبالتالي تظهر هذه النتائج على الطفل أثناء الأداة الشفاهية سواء في المدرسة أو مع أصدقائه لكن تكون جديدة في المدرسة أكثر.

إذن يمكن القول أنّه لا بد على الطفل اكتساب الوعي والمعرفة بالأصوات الفنولوجية غير المقصودة والتي تعني بها النظام الذي يعتمد على الحدس وليس على التفكير فتقطيع اللغوي يُكسب الطفل معرفة غير واعية لبعض مظاهر اللغة والتي تسمح له بتنظيم أجزاء الفنولوجية بصفة ضمنية وعند اكتسابها تلقائيا تساهم في ظهور النشاطات ما وراء الفنولوجية اللاحقة والتي تكون متتالية للوعي الصوتي، ثم تتجسد إمكانية في مراقبة مظاهر الفنولوجية بالقصد فتكون مبكرًا وبفاعلية أكثر، وكلما نمى الطفل كلما زاد وعيه بالأصوات واستطاع القراءة والكتابة بشكل جيد فيتطور الوعي الصوتي بتدريج لدى الأطفال.

أمّا المدرسة الكلاسكية فترى أنّ لاكتساب نمو الوعي الصوتي يجب اكتساب ثلاث أشياء نمو الوعي بالقافية، نمو الوعي بالمقطع ونمو الوعي بالأصوات.

1- نمو الوعي بالقافية: نلاحظ القافية في مراحل مبكرة جدا من اكتساب القراءة هي نتيجة لدراسة تمت مع أطفال المدارس التحضيرية وفي تجربة أثبت المؤلف v.grosmani أنّ الأطفال ذوي السن الخامسة أو الرابعة أشهر قادرين على استخراج جزء من التمثلات عندما يتعلّق الأمر بالقافية[1].

كما لوحظ عند أغلبية الأطفال من خلال استعمال (منطلق القافية) في تمرينات اللّغوية العقوبة فإنّ بعض الأطفال ذي أربع سنوات قادرين على التعرف بالقافية[2].

لهذا يمكن أن نستنتج أنّ النمو الوعي بالقافية يكون قبل الدخول إلى المدارس وتكتسب عبر تمارين لفظية عفوية وتجارب لغوية مع محيط الطفل.

2-نمو الوعي بالمقطع: يعتبر المقطع بنية فنولوجية تدليلية وهو متكون من مكونين أساسين المنطلق والقافية فنمو الوعي بالمقطع ينمو مثلما ينمو الوعي بالقافية من خلال تجارب لغوية متنوعة كما يمكن اكتسابها قبل الدخول المدرسي[3].

يعرف "lumbrey" على أنّه عبارة عن تأليف أصوات بسيط تتكون منه الكلمة واحة أو أكثر، الكلمات المتفق على إيقاعها التنفسي الطبيعي ومع نظام اللغة مع صيغ مفردة، لذلك فالإدراك الوعي بالمقطع يتم التعرف عليه قبل السن المدرسي وترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل نقطي موحد مع سهولة عزله أو ما دام المقطع وحدة

---

(1)- SPRENGER-CHARILLES, l.CAALIS .s (1996) "lire lecture et écriture acquisition et troubles du développement " PUE, p 20.

(2)- ZORMAN M (1999) "évaluation de la conxiena phonologique et entrainement des pomologique rn grand mateamelle" réduction orthophonique N^0 197, p 141.

(3)- ZORMAN M (1999) p 413.

صوتية مستقرة على المستقرة على المستوى الإيقاعي ما يجعل الوعي بهذه الوحدة يتطور مبكرًا.

المقطع يعتبر أصغر وحدة تركيبية في الكلمة أو أصغر كتلة يمكن أن يقف عليها المتكلم ويتكون من عدد الصوامت والصوائت مصحوبة بظواهر صوتية أخرى كالنبر والتنغيم[1].

3- نمو الوعي الأصوات: إنّ التحليل الصوتي في غالب يتطور بالاحتكاك بالنظام الأبجدي الذي يؤدي إلى تطور هذه المهارة[2].

فالصوت هو الجوهر الذي يقوم التقطيع به التأليف ولن تكون لحركات اللسان لفظًا ولا كلامًا موزنا ولا منثورًا إلاّ بظهور الصوت[3].

المطلب الرابع: مستويات الوعي الصوتي (الفنولوجي)ومراحل اكتسابه.

أولا: مستويات الوعي الصوتي (الفنولوجي)

- الوعي بالسلاسل الفنولوجية: les consoucomece des chaine phonologique يظهر الوعي لدى الطفل عندما يحاول ترديد الكلمات التي يسمعها بطريقة صحيحة أو عندما يحتج على تقليديا له، ويتطلب التركيز على كيفية النّطق وعلى الوحدات المدركة بصورة بارزة كالقافية والمقاطع ويرى كل من "morais"

---

[1]- ميهوبي ش، المقطع الصوتي وبنية الكلمة "مجلة العلوم الإنسانية"، عدد 14، 2000م، 168.

[2]- CARALIS.S (1995) "lecteur et dyslexie de l'enfant préss universitaire, p 68.

[3]- منفي بن عيسى، محاظرات في علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980م، ص 27.

موريس "contcnt" كونت "alegrai" أنّ مثل هذا الوعي لا يتطلب من الطفل تصور الكلام على أنّه سلسلة من العوامل المجردة.

- **الوعي الصوتي: la conxience phonétique** يدرك الكلام على أنّه سلسلة من المقاطع الصوتية بمعنى الوحدات الدنيا التي تسمح بالتميز الصوتي حيث يبدأ الطفل في التحكم في مبدأ قابلية التقسيم الجزئي، لكن الظواهر المصاحبة للنطق تؤثر على أحكامهم يشير "chinney" إلى أنّ الأطفال قبل وفي بداية تمدرسهم يخضعون قدراتهم التميزية إلى الخصائص الصوتية النطقية للصوامت وإلى الظروف اللفظية التي تتواجد بها الصوامت وإلى نسب ثبات الأجزاء حيث يتم التعرف على الصوامت ومنه تحليل الأجزاء يتم عن طريق تعرف إلى الصوامت وبالتالي تحليل الأجزاء لا يخضع إلى العوامل السطحية.

- **الوعي الحرفي:** لم تعد الاختلافات في طريقة النطق أو كيفية الإدراك والفهم هو الشيء المهم فقط بل الاختلافات الفردية هي أيضًا تلعب دورًا هامًا في هذا المستوى فعكس التصورات الصوتية فإنّ التصورات الخاصة بالحروف لا يمكن أن تنتج عن مجرد ملاحظة الإنتاجات[1] الصوتية المدركة أو من الصور العقلية الخاصة بالسلاسل الفنولوجية لعلامات النطق، حيث لا يمكن لنا الحصول عليها إلاّ عند تهميش تغيرات

[1]– أنظر:

le cocq, paierre (1991) APR remtissage de la lecteur et dhlescie edutiot margorla . P 58

الصوتية (حسب دراسات موريس) إذن فالوعي الصوتي يستدعي تجربة خاصة تعمل على تسهيل هذا التجريد ولا شك في أنّ قراءة تعتبر تجربة خاصة.

ومن البديهي للأطفال يستطيعون أولا تحقيق بعض المهمات التي تستدعي قدراتهم التحليلية في معالجة الكلام ويستدعي هذا الأمر مهمات عديدة (عد الكلمات، المقاطع، الأصوات، وتجزئة الكلمات إلى وحدات صغيرة فاصغر ثم إلى عوامل التعرف على القافية وإجمال العوامل المقدمة بطريقة منفصلة[1].

ثانيا: مراحل اكتساب ونمو الوعي الصوتي (فنولوجي)

1- التمييز المبكر بين الأصوات اللغوية والأصوات الغير لغوية:

أ- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة تدريبية حيث تتم فيها عرض الأصوات على الأطفال وعلى الأطفال أن يقرروا إن كانت صوت لغوي أولا.

ب-**المرحلة الثانية:** وهي مرحلة التجريبية مماثلة للمرحلة السابقة، إلا أنّها تتميز بغياب التغذية الرجعية التصحيحية وكانت نتائج أطفال العينة الذين تحصلوا على سبعة وستين بالمائة للأطفال ذوي خمس سنوات بصفة عالية ودلالية على الإجابات أمّا الإجابات المبنية على صفة تراوحت ما بين ستة وخمسين بالمائة إلى أربعين بالمائة أمّا الأطفال أقل من خمس سنوات تحصلوا على 28% إجابة صحيحة[2].

(1) -le cocq, paierre (1991) APR remtissage de la lecteur et dhlescie edutiot margorla. P (58)

(2) -comberte.J.E (1990) le développement métalinguistique étlution. PUF, p 92.

2- التعرف على المقاطع: إنّ أكثر الدراسات التي اهتمت بالتّعرف على المقاطع هي تلك المتعلقة بالتعرف المبكر على القافية من طرف الطفل وهي سلوك لساني ملاحظ في حياتنا اليومية مثل: شرب، هرب، ذهب، هما كلمتان متناغمتان لهما نفس القافية "رب".

ومن بين الدراسات نجد تلك الدراسة التي قام بها "content" حيث اعتمد على تقنية الاختبار المجبر لدراسة قدرة على التّعرف على الكلمات التي لها نفس القافية عند الأطفال الذين يتراوح سنهم بين أربع سنوات مثال على الطفل الذي يذكر أي كلمتين كرسي (chair) علم (flag) يتناسب مع كلمة (pair) وفي المرحلة التجريبية التي تتبع ست محاولات مع التغذية الرجعية التصحيحية وكانت نتائج الإجابات التصحيحية كالتالي:

- 77% بالنسبة للفئة العمرية (أربع سنوات).
- 83% بالنسبة للفئة العمرية (خمس سنوات).
- 87% بالنسبة للفئة العمرية (ست سنوات)[1].

3- التعرف على الحروف: إنّ صعوبة التعرف تزداد حدّة عند الانتقال من المقطع الذي يعتبره العديد من المؤلفين الوحدة الطبيعية لتقطيع الخطاب إلى الحروف الذي يفترض تقسيم هذه الوحدة حيث تجدر الإشارة إلى الدراسة التي قام بها كل من "coll"

[1] -comberte.J.E (1990) le développement métalinguistique étlution. PUF, p 96-92.

و"viberani" ومجموعة من الباحثين عام 1914م، حيث استعملوا نفس الطريقة لدراسة إمكانيات الطفل على التمييز الواعي للحروف موازنة مع عدة مقاطع المكونة للكلمات ويتعلق الأمر بإعادة النطق بالمقطع أو بكلمة أحادية المقاطع من طرف الأطفال يبلغون ن عمر خمس سنوات، سبع سنوات، ثم الضرب على الطاولة بمقدار عدد الحروف الموجودة في المقطع المعروض (من واحد إلى ثلاث أحرف)، ومهما كان سن المفحوص فإنّه لم يوجد مفحوص واحد استطاع النجاح مباشرة في محاولات السنة الأولى، ويتمثل متوسط عدد المحاولات للنجاح في ستة وعشرون محاولة سواء بالنسبة لسن الساسة أو السابعة[1].

المبحث الثاني: العسر القرائي:

المطلب الأول: تاريخ اكتشاف عسر القراءة:

عام 1896 نشرت المجلة الطبية البريطانية مقالة الطبيب المختص في أمراض العيون "بريجل مورجان Poingolle Morgane" ذكر فيها أنّه: « بعدما شخّص حالة طفل يدعى بيرس البالغ من العمر أربعة عشر سنة وجد أنّه يعاني من صعوبة في تعلم القراءة من الناحية الشفوية رغم أنّ الطفل يمتلك ذكاءً عالٍ ومستوى دراسي جيد»[2].

---

[1]– comberte.J.E (1990) le développement métalinguistique étlution. PUF, p 03-09.

[2]– نادية بعيبع، عسر القراءة أو فشل مدرسي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 17، جوان، قسنيطنة، الجزائر، 2002م، ص 106.

وفي عام 1906 قدم "ديبرون debron" بحثه المعنون بـ "سيكولوجيا القراءة" ممّا أدى إلى ظهور موجة من الاهتمام من دراسات ومحاولات في مجال القراءة وعسرها ومن أبرزها:

- عام 1908 نشر "هبوي" كتابه المعنون "سيكولوجيا تعلم القراءة".
- عام 1925 أدخل "أورتو نجليجهام orthoneilinfham" نظرية الهيمنة الدماغية غير التامة، حيث أحدثت ضجة كل من "مونرو monro" و"فونرالد fonrald" و"بندر bender" يتابعون عمل "أوتون" طيلة ثلاثين سنة من البحث والدراسة إلى أن توصلوا إلى نتيجة تقوم على أنّ سبب عدم القدرة يعود إلى تأخر النّضج[1].

وأورد كل نم "هاريس harris" و"سيباي sipay" انضمت عام 1918 إلى عام 1925 أنّ المحللين فسروا عدم القدرة على القراءة على أنّه عرض من أعراض الاضطراب الانفعالي وأنّ العلاج هو الطريقة الناجحة[2].

ذلك أنّ الطفل عند دخوله المدرسة فإنّه من بيئة إلى أخرى، حيث أنّه يبتعد عن المحيط الأسري الدافئ، ويدخل عالم جديد، يؤثر على حالته النفسية، وبذلك يكون من الضروري اللجوء إلى مختص نفسي.

---

[1]– نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي ديسلسكيا (دراسة تشخيصية علاجية)، ط1، النهضة المصرية، القاهرة، ص 25.

[2]– المرجع نفسه، ص 29.

تعاريف عسر القراءة:

بعد أعوام منه البحوث والدراسات توصل الباحثون إلى تسمية عسر القراءة التي كانت صعوبة الطفل في القراءة وتمخض عن هذا تعريفات كثيرة ذكر منها: « عسر القراءة أو ديسكيلسيا la dyslexie كلمة يونانية مكونة من شقين "دس pys" وتعني الصعوبة "rexie" وتعني الكلمة فتصبح بذلك صعوبة الكلمات»[1].

وعرّف عسر القراءة بأنّه: « اضطراب القراءة النهائية الذي نجده منتشر بين فئات أطفال المرحلة التعليمية الابتدائية»[2].

أمّا موسوعة مكميلان الأسرية: « فإنّ العسر القرائي هو ضعف بسيط أو كلي في القدرة على القراءة وفهمها، تعود أسبابه إلى قصور تكويني أو جرح بالمخ، واشار المختصون بالعسر القرائي النوعي للأشخاص الذي يتراوح نسبة ذكائهم من متوسط على مرتفع، يعانون من عسر القراءة لا تعود أسبابه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي»[3].

وعند "لند جرين laindgrene": « فإن العسر القرائي اضطراب له تأثيرات خطيرة على الجانب النفسي والاجتماعي، وكذا المستوى التعليمي والدراسي

---

[1]– علي تعوينات، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، ص 03.

[2]– عبد الحفيظ خوجة، مظاهر عسر القراءة في نظام الكتاب العربي لدى الأطفال الديسلكسي الناطق بالعربية، العدد 10551، 03 مارس 2012. http://www.aousat.com

[3]– مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق والبحوث التربوية، العدد 46، الجزائر، 2002م، ص 10.

للأطفال»[1].

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أنّ عسر القراءة يتراوح بين الصعوبة وعدم القدرة ذلك لوجود حواجز تمنع الطفل من ابتغاء الغاية من القراءة، وهي النطق الصحيح والكامل للمادة المطلوب منه قراءتها.

المطلب الثاني: أسباب وأعراض العسر القرائي:

1- أسباب العسر القرائي:

تعود أسباب عسر القراءة إلى مجالات متعددة لذلك نرى العلماء والباحثين قد انقسمت آراءهم فيما يخص العوامل التي تؤدي إلى ظهور الديسلكسيا التي توجز أهمها فيما يلي:

- تلف خلايا المخ أو النقص السمعي أو البصري اللذين يقفان حاجزًا أمام تعلم الطفل المبادئ الأساسية للقراءة فنشاط المخ يختلف عند العسر قرائيا على غيره من الفعل العادي.

أ- **الأسباب العضوية والعصبية:** بعد اكتشاف حالات الديسلكسيا، واكتشاف أنّ معظم الحالات خالية من أي تلف في خلايا المخ، باشر كل من "ليفنسون levinson" و"فرنك frank" بالتقصي والبحث وراء الأسباب المؤدية إلى ظهور مثل هذا الاضطراب الشديد والطويل المدى لدى الأطفال.

[1]- مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق والبحوث التربوية، ص09.

وتمثلت نتائج البحوث التي قاموا بها والتي توصل إليها من خلال: « عينة الأطفال المكونة من 2652 طفل يعانون من قصور في منطقة الأذن الداخلية والجهاز الدهليزي الذي يوصل بينها وبين المخيخ، وعليه فإنّ نتيجة الاختيار نصت أنّ عينة الأطفال لا تشكو من أي تلف في الخلايا المكونة لقشرة المخ، إلاّ أنّ نفس العينة المصابة بالقصور الوظيفي للأذن الداخلية وتنظيم C.V بيّنت أنّ هذه للعوامل المؤثرة والمسبّبة لحالات الديسلكيسيا»[1].

كما أكدت عشرات البحوث بحقيقة ما توصل إليه العام "ليفنسون" و" فرنك" التي استهدفت كل جزء من أجزاء الأذن الداخلية.

فالنقص في السمع أو أي إصابة في القنوات النصف الدائرية للأذن الداخلية، أو أية اضطرابات سمعية فيزيائية تؤدي إلى ظهور صعوبات في القراءة، فمجال السمع يمتاز بنهايات عصبية عالية تتراوح ما بين 300 و500 (هرتز H2) والأطفال المصابين في منطقة سمع الكلام أو ما يعرف بمركز السمع، يكونون عادة عرضة للإصابة بعسر القراءة[2]، كما أنّ منطقة الدهاليز لا تقتصر وظيفتها على السمع فقط بل هي مسؤولة عن التوازن البدني والإدراكي والحركي والبصري والذاكرة البصرية.

---

[1]– أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008م، ص 80، 81.

[2]– نادية بعيبع، عسر القراءة أو فشل مدرسي، ص 160، 161.

ومن هنا نستخلص أنّ عسر القراءة قد يعود على تلف خلايا المخ أو إلى النقص السمعي والضعف البصري اللذان يقفان حاجزًا أمام تعلّم الطفل لمبادئ القراءة.

ب-الأسباب الوارثية: نتيجة لانقسام الخلية الأصلية للجنس البشري، يحمل المولود على 23 كروموزم من الأب و23 آخرين من الأم، وبما أنّ الجينات هي آلية الانتساخ وانتقال الموروثات، وبما أنّ ظهور الصفات البشرية يتعلّق بسلامة المادة الحاملة للجينات لـ DNA فمن المؤكد أن يتبادر إلى ذهن الباحثين والأطباء المختصين أن يكون للوارثة صلة بظهور عسر القراءة عند الأطفال، وتعد البحوث التي قام بها "أولسن olsen" و"مايز mise" من أولى البحوث التي تؤكد على وجود أدلة تثبت الجذور الوراثية للإصابة بالديسكلسيا، حيث قام بإجراء « تحليل للمادة الوراثية DNA عند 50 زبونًا من التوائم و358 فردًا من عائلاتهم، كلهم يعانون من اضطراب عسر القراءة، وأشارت نتيجة التحليل إلى وجود سبب جيني لصعوبات القراءة على مستوى الكروموزوم رقم 6 وذات النتيجة تحصل عليها "L.rgotdon" عند 50 زوج من التوائم أحدهما أو كلاهما يعاني من عسر القراءة »[1]، فوقفنا للدراسات التي أقيمت على مستوى المجال الوراثي فإنّ لصعوبات القراءة سبب جيني يحمله أحد الكروموزومات.

ونظرًا للنتائج التي أثبتتها الاختبارات التي تمت على عينات التوائم الحقيقية وغير الحقيقية، وتأكيدها على عامل الوراثة كمسبب للإعاقة عسر القراءة فقد أظهرت نتائج

[1]- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، ص 76.

الدراسة التي قام بها كل من "هالجون halgoun" و"نوري nouri" أنّ: « مجموعة من التوائم المتكونة من 12 توأم حقيقي تأكد عندهم وجود اضطراب العسر القرائي بنسبة 100% على عكس مجموعة التوائم 33 التي ربيت منفصلة، فنسبة العسر القرائي عندهم 33% فقد رغم أنّ الشروط هي نفسها»[1].

وفي جميع الحالات فقد أصبح من المؤكد وجود أساس وراثي للديسلكسيا.

ج- الأسباب النفسية: تعد العوامل النّفسية من الأسباب التي تقف مشكلات القراءة إلى حد كبير، فالمشاكل الأسرية والمشاحنات التي تحدث بين الوالدين أو بين أفراد العائلة[2].

حيث أنّ الحرمان العاطفي وقسوة الوالدين اتجاه أطفالهم وعدم الاستقرار النفسي داخل الأسرة تؤدي إلى الفشل الدراسي لدى الأطفال، وتتعدد المشاكل النفسية سواء الأسرية أو من البيئة التي تحيط بالطفل لها تأثير على التحصيل الدراسي للطفل، وقد أثبتت الدراسات التي أقيمت في هذا الشأن أنّ للجانب المادي حصة في أن يؤثر على نفسية الطفل أثناء الدراسة فهو يتأثر بزملائه من حيث اللباس والأدوات المدرسية الفخمة التي يحظى بها بعض لزملاء مما يولد عنده نوع من العجز والانعزال وعدم المكافحة من أجل الدراسة، وفي هذا الصدد قام الباحثان "هانس hans" و"روبنسون robenson" بدراسة تمثلت في: « عينة من الأطفال تكونت من 259 السنوات الأربع

---

[1]- علي تعوينات، عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، السنة الرابعة أنموذجا.

[2]- نادية بعيبع، عسر القراءة أو فشل مدرسي، ص 161.

الأولى من التعليم الابتدائي حيث أنّ الأطفال الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية متوسطة وعالية في المجتمع كانت علاماتهم عالية بفارق كبير عن الأطفال الميسورين الحال» [1]؛ إذن انخفاض المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي للطفل وبالتالي قد يؤدي إلى تخلفه في الدراسة وإصابته بالديسلكسيا ويمكن تلخيص هذه الأسباب والعوائق التي تحول دون تعلّم الطفل للقراءة في هذه النقاط:

- قسوة الوالدين اتجاه أطفالهم أو إهمالهم وعدم الاستماع إليهم.
- كثرة المشاحنات بين الوالدين أو أفراد الأسرة وجعل الطفل شاهد عيان على المشاجرات وكل أنواع السّب والشتم.
- عدم الاهتمام بصحة الطفل ومساعدته على دروسه وحل واجبه.
- تدني المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة[2].

2-أعراض العسر القرائي:

من المعلوم أنّ لكل مرض أعراض ومؤشرات تدل على أنّ الشخص مصاب بمرض معين، كذلك لعسر القراءة علامات وأعراض تدلّ عليه سواء يلاحظها الأولياء أو المدرسون أو الطبيب.

[1]- علي تعوينات، عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، ص 73.

[2]- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية

وعند "جون كالفي" فإنّ عسر القراءة تتمثل في: « أنّ لطفل المصاب بعسر في القراءة يشعر بعجز وعلاوة على ذلك يعكس الحروف أثناء الكتابة، حتى أنّ لا يعرف يمينه من يساره، إلاّ إذا استعان بيديه»[1]، ليس ذلك وحسب فإنّ العسر القرائي مصحوب بمؤشرات وأعراض أخرى كثيرة تظهر هذا الاضطراب بصورة واضحة عند الأطفال، مما يترتب عليه من عواقب وخيمة على تحصيل التلاميذ في دراستهم، ومن هذه الأعراض نذكر:

- أن يكون الطفل متباطئ في القراءة الجهرية وهذا البطء مصحوب بأخطاء من إضافة كلمات أو حذفها وعدم نطقها بالشّكل الصحيح لعيوب صوتية.
- عدم فهم الطفل للمادة المقروءة وعجزه في استخلاص المعنى الذي يؤديه.
- فشله في استرجاع وتذكر العبارات التي سبق وأن قرأها من قبل[2].
- كذلك فإنّ علامات الطفل فيما يخص المواد الدراسية الأخرى كالحساب من جيدة إلى ممتازة على عكس القراءة فإنّه يحصل على علامات ضعيفة.
- ظهور خاصية اللجلجة والتعثلم والتقطيع وذلك لثقل في اللسان نتيجة الخوف أو التردد مما يؤدي إلى تداخل الكلام وصعوبة فهمه.
- الطفل أثناء القراءة يتعدى بعض الكلمات ويترك السطور وبذلك يضطر إلى التتبع بالأصابع أثناء القراءة.

---

[1]– أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، ص 15.

[2]– عبد المطلب أمين القريطي، صعوبات التعلم، عالم الكتاب للنشر، دط، 1998م، ص 356، 357.

- عدم وجود تطابق بين القواعد والمهارات المطلوبة في القراءة.
- التهجي في القراءة[1].

هذه الأعراض تبين بوضوح في المحيط المدرسي وداخل القسم، والمدرس وحده هو الذي يلاحظها، لأنّ الطفل يقضي معظم وقته في المدرسة، لذلك يرى "تومسون ومالاسلند" أنّ: « الأطفال المعسرين قرائيا يكون تحصيلهم في القراءة ضعيف جدًا مقارنة بغيرهم العقلي السنة الدراسية التي يدرسونها فيها، والمشكل الأساسي وراء تخفي هذه الإعاقة هو أنّ هؤلاء الأطفال الذين يفتعلون المشاكل إلاّ أنهم يظهرون ضعفًا شديد من ناحية الهجاء بالقراءة، ولا يفرّقون بين الكلمات المتشابهة على الرغم من أهم يستطيعون في بعض الأحيان التمسيع أو استرجاع كمية معينة من الكلمات المحفوظة جهازًا لمدة مختلفة من الوقت»[2].

بما أنّ الأطفال مختلفون من حيث الذكاء والقدرات العقلية والمستوى الدراسي كذلك الأعراض عندهم تختلف من تلميذ لآخر، وقد تظهر بعضها عند الطفل وكلها عند آخر، فمثلا يظهر هذا العرض عند طفل ولا يظهر عند الأطفال الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة ولهذا فقد اجمع العلماء والأطباء النفسانيين المؤشرات التي تحيل إليها بشكل عام وهي:

[1]– علي تعوينات، عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، ص 27.

[2]– أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، ص 14.

- معاناة الطفل لضعف في الذاكرة تمنعه من تخزين وفهم اللغة مثل: الأرقام الحروف والكلمات.
- الخلط بين الحروف والكلمات أو ما يسمى بالقصور اللغوي.
- نفور التلميذ من القراءة وما يصاحبه من إرهاق عند ممارستها.
- عدم فهمه لما هو مكتوب سواء في الكتاب أو السبورة، وربما يكون ذلك نتيجة بعض الكلمات الغير واضحة، كأنه يراها مزدوجة ذات ظل أو متحركة أو متداخلة أو مشوش[1].

تكرار الطفل لنفس الأخطاء لأكثر من مرة أو مرتين، وربما يكون ذلك لعدم التركيز في القراءة بينما يكون زملاءه المساوي له في العمر والذكاء قد تخطوا هذه الأخطاء ومن أمثلتها نجد:

- يعكس الطفل الحروف ويقلب الأرقام مثل:

دع س بدلا من س ع د

56 بدلا من 65

- يسقط من قراءته للكلمات مثل: على، في، إلى.
- عدم قراءته للكلمات كما هي، حيث ينقص الطفل فيها حرفًا أو يزيد عليها أو يكرر لأكثر من مرة.

[1]– فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة النهائي وعلاقة ببض المتغيرات الأخرى، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، 2005/2004، ص 154.

- لا يفرق بين الكلمات الموجودة في اللغة العامية وكلمات اللغة العربية الفصحى.

- أمّا فيما يخص المواد العلمية، فإنّ الكفل يصعب عليه حفظ واستخدام الرموز الرياضية من جمع وطرح وضرب وقسمة.

- يجد صعوبة في قراءة عقارب الساعة وفي ارتداء ملابسه وحتى ربط حذاءه.

- الحساسية الزائدة للضوء أثناء القراءة.

- ضيق مساحة الرؤية مصاحبة بحركات من الرأس وتذبذب سريع غير اعتقادي في حركية مقلة العين، بمعنى أنّه يستطيع لفظ قراءة الجزء المقابل للعين مباشرة أو بتردد أو يتوقف ويصعب عليه قراءة بعض الكلمات.

- بطء في عمليات الإدراك البصري أو السمعي حيث أنّ المخ يجد صعوبة تفكيك وتقسيم الرموز التي تأتيه مما يقرؤه أو يسمعه[1].

الطفل في مراحل تعلمه الأولى كنقطة البداية لذلك فالمدرسون والأولياء يقدمون له مختلف المهارات والتعليمات من لغة وثقافة وآداب ودين وانتقال الطفل من محيط الأسرة على محيط المدرسة تعتبر خطوة جديدة مهمّة ومحاولة توفير نفس الجوّ الذي تعوّد عليه بالإضافة إلى حاجة الطفل داخل القسم إلى الاهتمام والمراقبة المستمرة والتعليم الجيد.

[1]– أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، ص 61، 62.

المطلب الثالث: تشخيص العسر القرائي:

تعتبر عملية التشخيص من أهم العمليات وأصعبها وأدقها وللتشخيص جملة من الوسائل والخطوات التي يعتمد عليها المختص للكشف عن علّة لدى الفرد ويختلف التشخيص بحسب المرض والإعاقة التي يعاني منها الشخص.

والتشخيص في العسر القرائي يختلف عن كل التشخيصات الأخرى وأنّه يشمل خطوات محدودة منها، وهو إجراء ضروري ومهم للكشف عن حالات الديسلكسيا وإعطاء العلاج المناسب لذلك يرى "محمد منير مرسي" و"إسماعيل أبو العزايم" أنّ: « نسبة نجاح البرنامج العلاجي يتوقف عن التشخيص الدقيق»[1]، فكلما كان التشخيص منظم وشامل ودقيق كلما كان أقدر على وضع برنامج علاجي مناسب.

يتأكد ويتقرّر العلاج الصحيح والسليم لعسر القراءة على التشخيص الهاتف لذلك فإنّ التشخيص أهمية كبيرة، يؤكد على ذلك "فوجلر" وزملاءه أنّ: « الكشف المبكر عن العسر القرائي لدى الأطفال خطوة أولية هامة لتقليل الضرر الذي يمكن أن يمس الفشل الأكاديمي المنطق بالقراءة»[2]، كما تختلف التشخيصات المستخدمة عند كل طبيب، فكل يتبع طريقه وخطوات معينة يعتبرها الأنجح إلى الوصول إلى الحالة المراد للكشف عنها، إذ يرى "هاريس وسيباي" أنّ تشخيص الديسلكسيا يتمثل في الخطوات التالية:

---

[1]– نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي ديسلسكيا (دراسة تشخيصية علاجية)، ص 36.

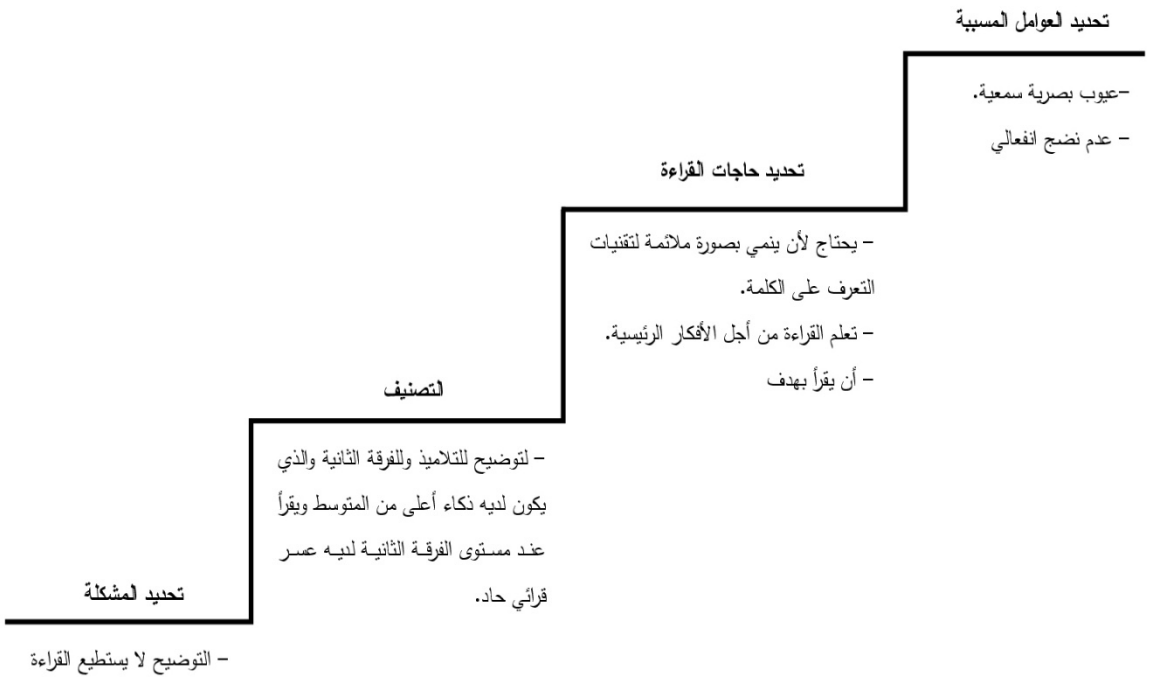
[2]– المرجع نفسه، ص 37.

- إجراء اختبار لمعرفة مستوى الطفل في القراءة.
- الكشف عن نقاط القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.
- تحديد العوامل والأسباب التي تقف دون تعلم الطفل في هذه المرحلة.
- تقليل هذه العوامل إن أمكن ضبطها وتصحيحها قبل وأثناء العلاج.
- انتقاء الطرق الناجحة والتي لها تأثير قوي لتدريس المهارات اللازمة الاستراتيجيات.
- تدريس المهارات المطلوبة إلى حين التأكد من أنّ الطفل يحسن استخدامها وأنّها مناسبة له[1].

والشكل التخطيطي التالي يوضح الخطوات الإجرائية للتشخيص عند "ماك غيتيس وسميث"[2]:

[1]– أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، ص 59.

[2]– نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي ديسلسكيا (دراسة تشخيصية علاجية)، ص 38.



الإجراءات والوسائل المستخدمة لتشخيص عسر القراءة:

إنّ عملية فرز حالات ذوي صعوبات القراءة من أهم المراحل التشخيصية التي يركز عليها العلاج، وهذا يقودنا إلى حين استخدام الأدوات التشخيصية الملائمة لجمع البيانات اللازمة للتمكن من القول أنّ هذا عسر قرائي.

ومن هذه المراحل نذكر:

- **تاريخ الحالة:** من خلالها يتمكن الأخصائي من معرفة شخصية التلميذ والصعوبة التي يعاني منها كذلك يقوم بإجراء فحوصات عامة للصّحة الجسدية والعقلية

ما يتعلّق بحاستي السمع والبصر[1]؛ ذلك لمعرفة المشاكل التي تعيقه عن التحصيل العلمي.

- **الملاحظة:** يتعقب المعلّم التلميذ أثناء قراءته، حيث يكون متيقن بصعوبات التعلم خاصة عسر القراءة، ويلاحظ التصرفات التي يعاني منها التلميذ المعسر قرائيا ومن حركة الرأس والعينين ووضعية الجسم نوع الأخطاء المرتكبة[2]؛ طريقة الملاحظة تسمح بتشخيص عسر القراءة لأنّها تسمح بتسجيل المعلومات اللازمة عن كثب وساعة حدوثه.

- **إجراء تقييم تربوي شامل:** يسمح التقييم بمعرفة مواطن القوّة والضّعف عند التلاميذ المعسرين، ومعرفة أين يمكن القصور بالضبط، وذلك بمجموعة من الاختبارات المعمقة التالية:

- اختبارات القدرة العقلية.
- الاختبارات التحصيلية.
- اختبارات العمليات المعرفية (النفسية) المرتبطة بالتعلّم[3].

- **أحكام وتقديرات المدرسين:** يقوم المدرس بمراقبة التلميذ المعسر قرائيا، والتتبع

---

[1]- شرفوح البشير، انعكاس عسر القراءة على السلوك العواني لدى المعسرين، أطروحة دكتورة دولة، جامعة الجزائر، 2000م، ص 138.

[2]- المرجع نفسه، ص 139.

[3]- شرفوح البشير، انعكاس عسر القراءة على السلوك العواني لدى المعسرين، ص 139.

الآلي لخصائصها السلوكية من حيث العدوان، والانعزال، العناد...[1]، خاصة إذا استعان المعلمون بمقاييس تشمل الخصائص السلوكية والدراسية التامة باضطراب عسر القراءة.

المطلب الرابع: علاج العسر القرائي:

علاج عسر القراءة أو الديسلكسيا مسؤولية يتقاسمها الجميع، أين يكون التنسيق بين الطبيب المختص والأسرة والمدرسة، ذلك لوضع خطة علاجية تتناسب مع الأسباب الدفينة وراء الدسيلكسيا، كما أنّ العلاج يختلف من طفل لآخر حسب شدة الاضطراب والمرحلة العمرية، ونحن في هذا الصّدد سنقدم مجموعة من الأساليب والبرامج المتخذة في العلاج:

1- برنامج دسيتار distar للقراءة: هذا البرنامج وضعه "أنجلمان دسيتار وبرونر bruner، يعتمد هذا البرنامج على ثلاثة مستويات يختار المعلم هذا البرنامج ويحدّد حصة القيام به ثم يتّسع التلاميذ إلى أفواج متكونة من 05 تلاميذ يجلسون مشكلين ربع دائرة، حيث يعمل المستويين الأوليين على التأكد أنّ الطفل يحسن استخدام المهارات الأساسية في القراءة وبعد التأكد في انتقائها ينتقل المعلم إلى مرحلة أخرى تتضمن الواجبات المنزلية والكتب العملية التي تحتوي على التمارين التالية:

- ألعاب لتعليم المهارات والاتجاه من اليسار إلى اليمين.

[1]- تشخيص عسر القراءة، نشر في 25 جوان 2016، www.educapsy.com

- دمج أو مزج الكلمات لتعليم التلاميذ تهجئة الكلمات بالأصوات بطريقة بطيئة مريحة.
- تدريب التلاميذ على الإيقاع لتعليمهم التفريق بين أصوات الكلمات[1].

يركز المستوى الثالث في هذا البرنامج على تعليم التلميذ الربط بين القطع المكتوبة والأصوات، والتمييز بين الكلمات واستيعابها وهنا يركز المدرس بتصحيح أخطاء التلاميذ ومراجعتها بطريقة منظمة كما أنّه يقدم معلومات في العلوم والدراسات الاجتماعية والآداب واللغة[2].

2- **طريقة ريموس:** تعتمد هذه الطريقة إلى استخدام صور الكلمات بدلا من رسمها (كتابتها) تحتوي هذه الطريقة على أربعة كتب هي:

- ثلاثة كتب الأولى تتضمن أشكال وصور لحيوانات، أشياء... وغيرها التي يقوم التلميذ بتسميتها بالقلم الرصاص، وكل كتاب يحوي (384) شكلاً، وحتى يتمكن التلميذ من الانتقال إلى الأشكال الأخرى أن يعطي الإجابة الصحيحة[3].

وبعد نجاح التلميذ في الكتب الأولى ينتقل إلى الكتاب الرابع الذي هو عبارة عن:

- قاموس يتكون من جزأين: جزء يحتوي كلمات موسومة، وجزء آخر يتضمن

---

[1]- محمد عوض الله سالم، صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)، ص 157.

[2]- المرجع نفسه، ص 157.

[3]- أحمد تقي الدين مرياح، عسر القراءة وعلاقة بالتوفيق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، 2015/2014، ص 66.

كلمات معقدّة ورسمها[1].

3- أسلوب "أوتونجليزجهام": يتبع هذا الأسلوب طريقة الصوتيات والنّطق الصحيح للكلمات، كما يتيح للتلاميذ معرفة الحروف الثانية، التي يضعها في بطاقات مثقبة للحروف الثابتة والحروف المتحركة يضعها في بطاقات ملونة، ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاث طرق:

- يكرّر التلميذ الحرف بعد المدرس، وفي بطاقات يقدها المدرس لهم يتعرف التلاميذ على ذلك الحرف.
- ثم يتعرّف التلاميذ على الحروف دون استخدام البطاقات وذلك بسماع صوت الحرف.
- يكتب المعلم الحروف حتى يتمكن التلاميذ من رؤيتها وكتابتها في الذاكرة[2].

المبحث الثالث: مفهوم تنمية القراءة:

المطلب الأول: تعريف تنمية القراءة:

تعدّدت المحاولات لتحديد مفهوم شامل ووافٍ للقراءة ، فهي ليست مجرد رموز وحروف نتعلمها من أجل التواصل والتفاعل إنّما هي عملية عقلية معقّدة تحتاج إلى تعليم واكتساب واجتهاد، فهي من أهم المهارات التي تكسب الفرد خبرات ومعارف.

---

[1]-أحمد تقي الدين مرياح، عسر القراءة وعلاقة بالتوفيق النفسي، ص 66.

[2]- عمر محمد الخطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011م، ص 128.

إذ لا بد لنا في هذا الفصل الوقوف على مختلف المفاهيم وتبسيط تعريف القراءة التي تشترك في القيام بها عدّة عوامل وطرق لتدريسها واكتسابها بالإضافة إلى إبراز الأهمية البالغة لهان ناهيك عن الأهداف التعليمية والمعرفة الموجودة منها.

تعاريف القراءة:

القراءة مهارة يتعلّم الطفل من خلالها كيف يتعلّم "كيف يفكر" "كيف يقرأ"، وقد نزل الوحي كله على قاعدة (إقرأ) قال تعالى: ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) ﴾ [سورة العلق/1-5] .

القراءة مصدر الفعل الماضي قرأ، وهو قراءة الكتاب عن طريق تتبع كلماته بالقطر والنطق بها وهي ما يسمى بالقراءة الجوهرية، أمّا ما إذا لم ينطق بالكلمات فهي قراءة صامتة، وقرأنا الشيء: جمعه وضم بعضه على بعض، والقراءة هي النطق بالمكتوب، أو إلقاء النظر عليه أو مطالعته...[1]؛ بمعنى أنّ القراءة حلقة وصل بين ما هو مكتوب ومؤلف على الورق وما هو ملفوظ ومنطوق سواء بشكل سري أو علني.

وقد عرّفت القراءة على أنّها: « تعبر عن اللغة تقوم على كشف العلاقة بين لغة الكلام والرموز الكتابية، وذلك عن طريق روية الكلمات المكتوبة وإدراك معناها لفهم

[1]- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1999م، ص 823، 824.

المضمون الذي ترمي إليه لكي يعمل مقتضاها»[1]؛ وذلك أنّ القراءة تساعد على تقوية الحواس والذاكرة والعقل للحصول على الكثير من المعرفة.

كما أنّ القراءة تنطوي على الانتباه والإدراك والتذكر والفهم والتذوق والانفعال لذلك عرّفت على أنّها: « عملية انفعالية دافعية يتم فيها ترجمة الرموز والرسوم والكلمات والضبط عن طريق العين مع فهم المعاني كما أنّها تشمل الاستنتاج والنقد والحكم والتفسير وحل المشكلات»[2].

إذن القراءة عملية ديناميكية تسود في المجتمعات تقتضي الصحة النفسية الجسمية للقيام بها، وأي إصابة للفرد على المستوى النفسي والبدني يؤدي إلى خلل فيها[3]؛ بمعنى أنّ القراءة عملية ميكانيكية تقوم بها العين بالنظر إلى مجموعة من الرموز والحروف والأرقام التي تكون مع بعضها مجموعة من التراكيب ويقوم جهاز النطق بإخراجها بصوت مجموع ومفهوم وواضح.

والقراءة تتضمن استحضار المعنى المناسب لها مكتوب مقروء وذلك عن طريق ربط المعلومات والخبرات السابقة وما لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات وحل المشكلات[4]؛ إذن عملية فكرية ترمي إلى الفهم الصحيح للمقروء، ممّا يسمح

---

[1]– نبيل الهادي وآخرون، بطء التعلم وصعوباته، دار ،ط1، عمان، 2000م، ص 162.

[2]– حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2000م، ص 105.

[3]– أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2000م، ص 34.

[4]– محمد عودة الريماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق، ط1، عمان، 1992م، ص 327.

باستخلاص الأفكار والمعلومات والانتفاع بها وزيادة الثروة اللّغوية والوصول إلى المعرفة والدراسة باللّغة والثّقافة.

نجد الغرب يعرفون القراءة أنّها: « عملية تتكون من عنصرين أساسين يتمثل العنصر الأول في التعرف على الرموز المطبوعة والثاني فهم لتلك الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع»[1]؛ أي أنّ القارئ يتعرف على أشكال الحروف والأرقام التي تقع عليها العين، ثم يقوم الدماغ باستيعابها عن طريق تحليل الكلمات وفهم معانيها الصريحة والضمنية.

ويعرف "هاريس وسيباي haris et sipay" القراءة بأنّها: « تفسير ومعنى الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تمثل اللغة، تحد نتيجة التفاعل وإدراك هذه الرموز، أين يحاول القارئ رموز معاني التي يقصدها الكاتب»[2]، فيما تحدث من خلال تفسير معاني الأحرف وتفكيك الرموز من أجل الفهم والقدرة على إبقاء فكرة عامة على الموضوع المقروء.

ممّا سبق نستنتج أنّ القراءة فهل بصري صوتي أو صامت تقوم على تحليل وتفكيك الرموز والأحرف، وقراءتها بصورة مفهومة وواضحة، إلاّ أنّ القراءة أعمق بكثير من أن تكون ضم حرف إلى حرف.

---

[1]– علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م، ص 10.

[2]– نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي ديسلسكيا (دراسة تشخيصية علاجية)، ص 08.

أنواع القراءة:

تعتبر القراءة من أهم الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، حيث أنّها تعد من أكثر مصادر العلم والمعرفة، وهي نشاط لغوي يعود عليه الطفل منذ مراحل تعلّمه الأولى وعندما تقول لفظة (القراءة) يتبادر إلى أذهاننا من ماذا نقرأ؟ وكيف نقرأ فجواب السؤال الأول أنّنا نقرأ كل ما يقع عليه بصرنا من أرقام ورموز وكلمات سواء في الكتب أو المجلات، أو الجرائد ... إلخ ، أمّا إذا أردنا الإجابة على السؤال الثاني، فإنّنا نذهب إلى أنواع القراءة فهي متعدّدة بحسب المواضيع والمواد قراءتها، إلاّ أنّنا يمكن حصرها في نوعين أساسين يعتبران الأكثر استخدامًا عند الفرد، وخاصة المؤسسات التعليمية باعتبار أنّهما الأنسب لتعليم القراءة لأطفال المواصل الأولى من الدراسة هما:

أ-**القراءة الصامتة:** « يمكن تعريف القراءة بأنّها استقبال الرّموز المطبوعة وأعدادها للمعنى المناسب وعقد المقارنات بينها وبين الرموز السابقة عند القارئ لتكوين خبرات ومعاني جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق»[1]؛ بمعنى أنّ القراءة الصامتة هي مرور العينين على الأحرف والكلمات والجمل والتمعن في العبارات والتراكيب، ودون استخدام أجهزة النطق، حيث يحصل القارئ على المعاني والأفكار من الرموز المكتوبة دون الاستعانة بعنصر الصوت.

[1]- مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط2، الإسكندرية، 2000م، ص 28.

أو هي « استقبال الرموز المطبوعة وإدراك لمعانيها، بناءً على الخبرات السابقة والتفاعل مع المادة المقروءة، والقراءة الصامتة عملية عقلية ذهنية، حيث تنتقل العيون فوق الكلمات بسهولة ويسر، وتلتقط الرموز يقوم العقل بترجمتها، وهي تفتقد إخراج أي صوت سواء مرتفع أو منخفض ولا يقوم بتحريك شفتيه..»[1]، إذ يتم فيها التعرف على الأشكال والحروف وأصواتها ويصاحب ذلك نشاط ذهني لترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعان ومن ثم فهمها دون النطق بها.

أي أنّ البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أداء القراءة الصامتة، فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه اهتمامه إلى فهم ما يقرأ، والقراءة الصامتة تستخدم في جميع مراحل التعليم، وتسمى أيضًا بـ (القراءة البصرية).

ب- القراءة الجهرية: تشمل القراءة الجهرية على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية وإدراك على مدلولاتها ومعانيها، ويضاف إليها التعبير الشفوي عن تلك المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها وقد عرفت القراءة الجهرية علي أنّها: « القراءة التي يتراجع فيها القارئ الرموز الكتابية والألفاظ إلى أصوات مسموعة مختلفة المخارج»[2]، إذ يمكن القول أنّ القراءة الجهرية في فن اِلتقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ ثم الجهر بها بإضافة أصوات

---

[1]- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتسمية التفكير، علم الكتب، ط2، القاهرة، 2006م، ص 25.

[2]- محمد جهاد وسمر روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، ط3، الإمارات العربية المتحدة، 2004م، ص 101.

واستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا.

حيث أنّها تقتضي التعبير الصوتي عن المعاني المقروءة والنطق بالحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة دون أية أخطاء مع مراعاة الضبط الصحيح لحركات الإعراب والأداء بطريقة سليمة والتحكم في السرعة المناسبة لعملية الفهم والإفهام والملاحظ في هذه القراءة أنّه ليس بالسهلة إذ أنّ ممارستها تتطلّب مراعاة أحكام عدّة مثل: الوقف الصحيح والملائم، الالتزام بحركات الإعراب خاصة الحروف بطريقة سليمة.

كما وقد عرفتها "كريمان بيير وأميلي صادق" بأنّها: « قراءة الكلمات والجمل بصوت مسموع وسليم، دون إبدال أو تكرار أو حذف أو إضافة للحروف أو الكلمات، بالإضافة إلى مراعاة صحة الضبط النّحوي»[1]؛ أي أنّ الشيء الأساسي في هذه القراءة هو التعبير بصوت مرتفع وسليم عن المعاني والأفكار التي تحملها الحروف والأشكال والصور، حيث أنّها تساهم في تنمية مهارات الإلقاء عند الطفل وحسن إخراج الحروف والكلمات، كما أنّا مناسبة لكي يتغلّب الطفل عن خوفه وخجله وتردده، فهي أيضًا تسمح للمدرس بكشف الأخطاء اللّغوية والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة الجهرية، ممّا يسمح بتدارك المشاكل المستقبلية بمساعدة التلميذ على رفع المستوى الدراسي.

[1]– سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الثمانية والأكاديمية والاجتماعية، مكتبة مصرية، ط1، القاهرة، 2010م، ص 300.

المطلب الثاني: عوامل اكتساب مهارة القراءة:

تعلّم القراءة ليس بالأمر الهين، فينبغي أن تتوفر لدى الطفل عوامل وشروط تحوله من اكتساب القراءة وأسسها وإمكانية استخدامها لاكتساب المعارف والخبرات التعليمية عبر المراحل التعليمية التي يمرّ بها الطفل في مساره الدراسي وتتمثل العوامل التي تساعد الطفل على اكتساب القراءة في النقاط التالية:

أ- **العوامل الجسمية:** يحتاج الطفل في تعلّمه القراءة أن يكون سليما من حيث الصحّة الجسدية، ونضج حواسه، ذلك فالجسد السليم من حث البصر والسمع والنطق يمكن القدرة على التعلم[1]، ذلك وجب التأكد من هذه الاستعدادات قبل الشروع في تعليمه.

❖ **استعداد البصر:** حاسة البصر من الحواس التي لا يمكن أن يستغني عنها الإنسان ففعلها يؤدي مختلف الوظائف وحاجته الماسة للبصر من أجل القراءة في مراحل بحثه عن المعرفة والتعلم؛ لأنّ « عملية القراءة تتطلّب رؤية الكلمات بوضوح وملاحظة ما بينها من اختلاف، وهي متطلبات يمنعها البصر السوي الذي يعد ضرورة لنجاح تعلم القراءة»[2].

---

[1]- محمد أحمد السيد، علم النفس اللّغوي، منشورات جامعة دمشق، ط1، سوريا، 1995/1996، ص 139.

[2]- هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1999م، ص 33.

إلاّ أنّه لا يمكن اعتبار البصر وحده كاف لتعلم القراءة لأنّ البصر دون إدراك وفهم ما يقرأ لا يمكن للطفل استخلاص المعنى والأفكار التي يستخدمها في إنجاز واجباته وفروضه المدرسية، « فالنّضج البصري هو سلامة العين من أي عاهات أو أمراض، مع ضرورة اكتساب الطفل للحركات البصرية المعقدة مثل تتبع الأسطر وتمييز الحروف فيما بينها من خلال كمال منسق بين عضلات العين»[1].

وبذلك فإنّنا نستخلص أنّ القراءة تتطلب قوة الإبصار المناسبة ليستطيع بها التلميذ رؤية الأشكال المرسومة والمفردات والجمل، ثم يتعرف عليها فيدركها ويقرؤها.

❖ **السّمع:** حاسة السمع من الحواس التي لا تتوقف عن العمل، فقد يتوقف البصر بمجرد غلق العينين، إلاّ حاسة السمع فهي نشاط دائم، لذلك « فإنّ الطفل الغير القادر على السمع الحيض أثناء القراءة سيجد صعوبة في ربط الأصوات المسموعة بالكلمات المرتبة التي تقدم له كمادة للقراءة»[2].

ذلك لأنّ القدرة على السمع تتيح للطفل التمييز بين الأصوات المتقاربة في أشكالها ومخارجها قدرة الطفل على الاستماع الجيد عند قراءة المعلمة للكلمة أو الجملة تسعفه في قراءة ما استمع إليه قراءة صحيحة خالية من الخطأ « فسلامة السمع تؤمن الدورة السمعية السليمة أثناء القراءة التي تسمح بمراقبة الطفل لصوته بنفسه والتصحيح

[1]– إسماعيل لعيس، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، دت، ص 92.

[2]– هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص 94.

الذاتي»[1]، وتعتبر حاسة السمع شرط القراءة الجيدة.

عملية تعلم القراءة لا تعتمد فقط على البصر والسّمع لاكتسابها بل هي تحتاج إلى نضج جهاز النطق لدى التلميذ حتى يستطيع نطق الأصوات والمفردات نطقًا صحيحًا يشعره بالثّقة ويجنيه المشكلات التي قد يسببها عدم النضج في جهاز النطق أو وجود خلل معين فيه، وقد أكدت دراسة "جراي" أنّ « عدم انتظام حركات النظر والسمع تؤدي إلى صعوبة لاكتساب القراءة عند الطفل، وأنّه لا يعد مهما لتعلم القراءة إذا لم يستطع أن يميز بدقة بين الحروف»[2].

ب-العوامل العقلية: يبدي الطفل رغبته في التعلم من خلال إعادة كلمات الأغاني وتكرار ما يقوله الكبار ويظهر ميله للقراءة من خلال تفحص صفحات وصور الكتب أو المجلات وغيرها، ومن هنا ندرك أنّ الطفل دخل مرحلة التعلم، وأنّ نموه العقلي آل إلاّ أن يكتمل إذ « يحكم على نضجه العقلي أو قياس مستوى ذكائه الذي يفوق سنه حيث بلوغ الطفل عمر الست أو السبع سنوات بالإضافة إلى عوامل أخرى مساعدة تعينه على التأقلم مثل: جو حجرة الدرس، مهارة المعلم في التدريس، عدد التلاميذ في الصف، بالإضافة إلى المنهج المقرر لتعليم القراءة والعناية بعلاج الصعوبات الجسمية من سمع وبصر وغيرها من العوامل التي تؤثر في اكتساب القراءة بصورة جيدة»[3].

---

[1]- إسماعيل لعيس، اللغة عند الطفل، ص 92.

[2]- محمد أحمد السيد، علم النفس اللّغوي، ص 140.

[3]- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة، ص

يحتاج الطفل لتعلّم القراءة واكتسابها إلى تعارف حواسه وجانبيه العقلي والفيزيائي إذ أنّ غياب عامل واحد قد يؤدي إلى فشل الطفل في القراءة، لذلك يتوجب التأكد من قدرات وسلامة الطفل الجسمية والعقلية للبدء في أولى مراجل تعليمية القراءة فالجهاز العصبي الذي يمتلك قدرة فيزيولوجية من حيث النصوص ومراكز التخزين ومعالجة المعلومات واكتساب اللغة بالإضافة إلى وجود قدرة وظيفية من حيث نضج هذه المراكز وقيامها بوظائفها، حيث أنّ عمليات الإدراك والذكاء والتفكير الاستيعاب ...إلخ تشترط هذا النّضج ومرحلة متقدّمة من النمو حتى يكون الطفل مؤهلا لتعلم القراءة والمهارات التي تصاحبها كالكتابة والحساب»[1].

ج- **العوامل الاجتماعية والاقتصادية:** يؤدي العامل الاجتماعي والاقتصادي دورًا كبيرا في حياة الأسرة التي لها أطفال، فالوضع الاجتماعي الغير مريح من حيث العلاقات داخل الأسرة وتعامل الأولياء مع أطفالهم يؤثر كثيرًا في عملية تعلم الطفل، فإذا كان الوالد قاسٍ اتجاه أبناءه فإنّ ذلك يولد نوع من الخوف والتردد اتجاه القراءة إذ يرى في المعلم صفة الأب القاسي الذي سيعاقبه إن أخطأ، بالإضافة إلى المشاحنات بين الوالدين التي فيها الطفل شاهد عيان.

كما أنّ للمستوى الاقتصادي للأسرة يؤثر سلبا أو إيجابيا على تعلم الطفل للقراءة، فإذا كان الوضع الاقتصادي للأسرة مرتفع مما يساهم في حصول الطفل على كل

[1]- هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، ص 33.

رغباته من أدوات مدرسية فائقة وعالية، وتردده إلى أماكن الترفي والتسلية بالإضافة إلى الراحة التي يفرها الأهل تساعد بشكل كبير على تعلم الطفل القراءة واكتسابها يكون مضمون، أمّا الأطفال الذين يعود المستوى الاقتصادي للأسرة متدني فإنّهم محرومون من اقتناء متطلبات ومستلزمات الطفل الدراسية والمعيشية، وبذلك تكون نسبة اكتساب الطفل للقراءة منخفض « وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها "جيلي gilly" التي تقر بأنّ أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الأطفال الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتدني الذي يحرم عليهم إثراء القراءة بنجاح»[1].

المطلب الثالث: طرق تعليم القراءة:

إنّ أول التعليم هو تعليم الطفل القراءة، فهو في عمر الخامسة يكون قد دخل مرحلة جديدة من حياة، وهي مرحلة التعليم، والقراءة عملية مهمتها إيجاد الرابط ما بين الرموز الكتابية ولغة التحدث لذا فإنّ طرق تعليم القراءة مختلفة ومتعددة وهي تعتمد على طبيعة الطفل العقلية وقدرته على الحفظ والتركيز.

لذلك قمنا باختيار ثلاث طرق لتعليم الطفل القراءة، فإذا لم تنجح طريقة يكون هناك بديل لها:

[1]– محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، ص 142.

1- الطريقة التركيبية (الجزئية): هناك طريقتان تندرجان تحت ما يسمى بالطريقة التركيبية، هما:

أ- **الطريقة الهجائية:** تقوم هذه الطريقة على تعليم الطفل أسماء الحروف مثل: ألف، باء، تاء... مفتوحة أو مضمومة، مكسورة أو مشدودة فإذا استوعبها، بدأ يضع حرفين منفصلين ليلف كلمته، ثم ثلاثة أحرف ليكون كلمته ثلاثية، وبعد ذلك إلى تشكيل كلمات أكبر ثم جمل قصيرة.

فالمعلم « يقوم بتعليم الأطفال نطق الحرف الواحد مع الحركات الإعرابية المختلفة، فمثلا: الباء الفتحة، ثم الكسرة، ثم مع الضمة وبعدها يعلمهم مواضع الشّدة والسكون، وحروف المد بالإضافة إلى التنوين وأل الشمسية والقمرية... »[1]، هذه الطريقة تتبع بالتقسيط أي بتقسيم الحروف إلى دفعات حتى يتمكن الطفل من تعلم جميع الحروف ولتسهيل عليه العملية ليتمكن في الأخير من تشكيل كلمات وجمل واللعب بالحروف كما يشاء.

ب- الطريقة الصوتية: يتبع في هذه الطريقة بتعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها، فمثلاً عوض أن يقول الطفل حرف (الميم) ينطق صوته (م) أو ذكر حروف الكلمة منفصلة بالنّطق بأصواتها مثل: قرأ ، يقرأها: ق، ر، أ، ثم ينطق الكلمة موصولة كاملة دفعة واحدة مع إيجاد الحركات الإعرابية، يجمع كل صوت مع صوت

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 148.

آخر ملائم له يشكل كلمة ذات معنى ثم يندرج إلى ثلاثة أصوات ثم أربعة...إلخ، ممّا يسهّل عليه تأليف كلمات وجمل، وفي هذا مصادفة أنّ الطفل من خلال تعلمه القراءة يتعلم الكتابة. « هذه الطريقة تتفق مع الطريقة الهجائية، فكلاهما تهدف إلى تعليم الحروف وكيفية كتابتها، عن طريق البدء بالجزء، إلاّ أنّها تختلفان في أنّ الطريقة الهجائية تعمد إلى أسماء الحروف كأن يقول الطفل الحروف (ألف، باء...) على عكس الطريقة الصوتية التي ترى أنّ تعليم الطفل الحروف وفن الطريقة الهجائية يحد من تعلم الطفل عملية تركيب الكلمات والنطق بها»[1].

وما نستنتجه من هذه الطريقة أنّها تعتمد على مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.

2- الطريقة التحليلية (الكلية): مقارنة بمثيلتها السابقة هذه الطريقة أيضا تنقسم إلى طريقتين، هما:

أ- **طريقة الكلمة:** أساس هذه الكلمة يعتمد على طريقة (أنظر وكل) وهي « تبدأ بالكلمة قبل الحرف»[2]، حيث يقوم المعلم بانتقاء الكلمات السهلة ويكتبها على السبورة مرفقة بالصورة التي تعطي معنى لها، ذلك أنّ الطفل يحب الرسومات والصور والكلمة تبقى راسخة في دماغه، عندما يراها مرة أخرى سيتذكرها بسرعة، ويقرأها بكل سهولة.

---

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 149.

[2]- عبد العزيز السرطاوي، تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين، مجلة الطفولة العربية، العدد 38، ص 13.

يطلب المعلم من التلميذ النطق بالكلمة دفعة واحدة، ثم يتبعه على تجريد الكلمة من حروفها يبقى الحرف المراد تعلمه متفرد، ويشترط في هذه الطريقة أن يكون الحرف المراد تعليمه ليس مشابها ولا متقارب المخرج مع صوت الحروف الأخرى حتى لا يتعذر على الطفل نطقها مثل: (س، ص، ت، ط...) فيقوم الطفل بحفظ ذلك الحرف كتابته، في دفتره ما يسمح لها بتشكيل رصيد لغوي، يستطيع من خلاله في ذاكرته من إنشاء كلمات وجمل جديدة إلى جمل طويلة، هذه الطريقة تستخدم بكثرة في المدارس لما لها من تأثير في الطفل.

ب-طريقة الجملة: قاعدة هذه الطريقة جملة انطلاق قائمة على فكرة، والمبدأ الملاحظ في تدريس القراءة هنا هو أنّ المعنى يرتبط بالجملة كلّها وأنّ اللغة تخضع لهذا المبدأ، ومن المسلم به أنّ الأفكار في علاقاتها الكاملة تغذي الطفل وتزوده بالمعرفة المراد الوصول إليها، وما يوجد الجملة هي الفكرة لذلك ينبغي أن نسلم بأنّ الجملة هي وحدة التعبير، أمّا المبدأ الثاني فهو أجزاء الشيء، لا يتضح معناها إلاّ باكتمالها وانتمائها إلى الكل[1].

تستهدف هذه الطريقة الجملة كمنطلق لها، تعبّر عن موقف يتلاءم مع المستوى العقلي والإدراكي للتلميذ، وهذه الجمل إمّا يختارها المعلّم أو تكون جمل قصيرة سهلة من اختيار التلميذ في النصوص أو القصص، مرفقة بالصور، كما هو الحال في

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 152.

الكتاب المدرسي، المشاهد... وغيرها، يتدرب الطفل على قراءة الجمل دون ارتباطها بصورها وفي حال لم يتعرف عليها يطلب منع تكوين جمل شبيهة لها انطلاقًا من الصور المرفقة لها سابقً، ثم يساعد المدرس التلميذ على تفكيك وتحليل تلك الجمل إلى كلماتها، ومن ثم إلى حروفها، حتى يصل إلى الحرف المستهدف بالتعلم وعزله ومعالجته من شتى الوجوه، النطق، الصورة الحركات الإعرابية الكتابية... إلخ في الأخير يكون التلميذ قد فهم المعنى وتعرف على الكلمات الأساسية المكونة للجملة، ليتمكن من التعبير عنه وتجسيده في جمل وصور.

3- الطريقة التوليفية: هذه الطريقة تجمع بين الطريقتين السابقتين (الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية) يجمعها في طريقة واحدة تعتمد على تعلم الحرف وصوته والمعنى منه، وتنقسم هذه الطريقة إلى أربع مراحل:

أ- **مرحلة التهيئة والإعداد:** هي مرحلة إعداد الطفل لتعلّم القراءة حيث يختبر المعلم القدرة الصوتية للتلميذ عن ريق تقليد أصوات الحيوانات، ثم يعلمهم نطق الحروف، وإعطاء معناها ليترسخ في أذهانهم، ثم يرد له ، كما يدربهم على التفريق بين الأضداد وقراءة القصص وتمثيلها مسرحيا، كما يعرفهم بأسماء المرافق الموجودة في المدرسة والتعرف على أسماء زملائهم، بالإضافة إلى أنّ بعض المعلمين في نهاية كل حصة يقومون بسرد قصة على تلاميذتهم، كما يقدمون لهم أحاجي بسيطة ويطلبون

منهم فك اللغز كما يطلق المدرس الأمثال والحكم على كل واقعة، مع تعويدهم على الدقيقة الملاحظة للتفريق بين الأشياء المتشابهة.

ب- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل: مرحلة مواجهة الطفل للغة المكتوبة، بعرض الرمز المكتوب على الطفل، والنطق به أين يقوم المعلم بتعليم وتحفيظ الكلمات السهلة، بعرض الصورة الخطية لها والنطق بها، مع إضافة كلمات جديدة في كل مرة، ويجب على المعلم في اختياره هذه الكلمات عدّة مرات سواء شفويًا أو باستخدام البطاقات واللوحات... وغيرها، حتى يتمكن من تكوين جمل من الألفاظ المتعلمة، أو استخدام في جمل مختلفة المواقف.

ت-مرحلة التحليل والتجريد: « يفقد بالتحليل تجزئة كلمات الواحدة إلى أصوات الحروف»[1]، أمّا التجريد فيراد به « اقتطاع صوت الحرف المكرر في كل كلمة من لجملة، والنطق به منفرد، ليعرف التلميذ ملامحه من لاسمه ورمزه الكتابي، ويترسخ في نظر وعقل التلميذ الدارس»[2]، يساعد المعلم التلميذ على تحليل وتجريد الجمل والعبارات معروفة لدى التلاميذ مقتطفة من الكتاب المدرسي؛ أي من نص قراءة أو عبارات مكتوبة في اللافتات، مع إضافة كلمات جديدة خطوة بخطوة.

ث-مرحلة التركيب وتكوين الكلمات من الجزئيات: هذه المرحلة عكس المرحلة السابقة؛ أي أنّ كل ما فكّكه وحلّله التلميذ وجرّده، يعيد تركيبه من جديد من خلال

---

[1]- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتسمية التفكير، ص 30.

[2]- المرجع نفسه، ص 30.

استغلال مكتسباته السابقة من تركيب وتحليل للجمل المألوفة ومحاولة تكوين جمل في نفس الكلمات السابقة.

المطلب الرابع: الفرق بين القراءة والمطالعة والأهمية:

1- **الفرق بين القراءة والمطالعة:** تعتبر القراءة مهارة أساسية لجميع أفراد المجتمع إذ بفضلها يتمكن الإنسان من الاتصال والتواصل مع العالم الخارجي وقد بدأ مفهوم القراءة في أوائل القرن العشرين، وتدافعت حولها الدراسات، حيث قدمت الكثير من التعريفات لها وتبلور عن هذا وجود أقسام القراءة وأنواع لها من قراءة صامتة وجهرية ومطالعة أو ما يسمى بالقراءة الاستماعية، ويتمثل الفرق بينهما:

- القراءة الاستماعية مرتبطة بقضاء أوقات الفراغ، فالطفل يقبل في بادئ الأمر على الاهتمام بهذا النوع من القراءات عن طريق مطالعة القصص الخرافية والصور الطريفة مع بلوغه في السن ينتقل إلى الكتب والروايات.

- ويقصد بالقراءة الصامتة تلك القراءة التي تقوم على عرفة الكلمات والجمل وفهمها دون النطق بأصواتها، أو تحريك الشفتين أو الهمس مع مراعاة سرعة الفهم ودقّته، وإثراء المادة اللغوية، وهي بذلك تكون عملية فكرية[1].

[1]- لينا عمر صديق، صعوبات التعلم وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية، مجلة الطفولة العربية، العدد 36، ص 86.

- أما القراءة الجهرية فهي تتميز باستخدام الصوت في التعبير، ممّا يساعد على ضبط الإعراب والانتباه إلى علامات التوقيع مع مراعاة سلامة النطق، وعدم الإبدال أو التكرار، الحذف أو الإضافة وبذلك تزيد عند القارئ مهارة الخطابة»[1].

2- أهمية القراءة: تعتبر القراءة القناة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها للاتصال مع عالم يتّسع باستمرار وفقا لما أكده "فوجل vogel" فإنّ: « المتخلف الحقيق هو الشخص الذي لا يقرأ لأنّ القراءة ضرورية للأمان الفيزيقي للفرد، والتعلم المدرسي، كما أنّها تحقق الاستقلال الاقتصادي والقراءة تزيد من نمو الخبرة كذلك النمو الانفعالي والعقلي»[2].

يمكن أن نستكشف الأهمية الخالصة للقراءة في النقاط التالية:

- القراءة أساس تحقيق الاستقلال الاقتصادي.
- تساهم في انجاز عملية التعلم في المدرسة.
- تساهم في النمو العقلي والانفعالي للإنسان.
- القراءة تنمي خبرة الطفل في الحياة وتثري خياله.
- ترفع نسبة ذكائه وتساهم في رفع مستواه الدراسي.

---

[1]- الشيح علي حازم، تعريف المطالعة وتقسيماتها، نشر في 23 أفريل 2012.
www.aisheihalikhazen.blogspot.com/

[2]- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، ص 13.

فهي بهذا تستطيع فتح آفاق أوسع وأشمل للإنسان، حيث أنّه لا يتعلم من دون أن يقرأ ، لذلك ترى علماءنا الأوائل كثيرون منهم بسلك المكتبات، تحتوي على مئات الكتب في المجالات، كما أنّ القراءة تؤدي عدة وظائف نذكر أهمها:

أ- **الوظائف المعرفية:** تشبع القراء ة الإنسان في حاجة إلى اكتشاف ومعرفة عوالم كانت مجهولة أمام ناظره وحقائق كانت غير معلومة، وبذلك تتسع معارفه وخبراته.

ب-الوظائف النفسية: تشبع حاجات الفرد النفسية كما تساعده على التكيف النفسي في مواجهة الصراع في حالات الإعاقة أو القصور الذي يمنعه من تحقيق الأهداف، كذلك في تنمية ميوله واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ والاستمتاع بها.

ت-الوظائف الاجتماعية: تحقق الاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم كما تمكن الفرد من الاستقلال عن نفسه ووالديه ومدرسيهن كما تساعده على التكفل الاجتماعي والتبادل الثقافي بين الشعوب[1].

تكمن أهمية القراءة وبشكل رئيس في كونها الطريقة الوحيدة التي يمكن للإنسان بها أن يكتسب المعرفة وبشكل متصل غير منقطع إذ أنّ أهميتها كانت منذ الأول وتظهر في « أول كلمة خاطب بها الله رسوله محمد عليه الصلاة والسلام هي كلمة إقرأ»[2].

---

[1]- محمود أحمد السيد، علم النفس اللغوي، ص 117.

[2]- علي عويدات، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط مدرسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1983م، ص 03.

3- أهداف القراءة: للقراءة عدّة أهداف يلقيها المدرس أمام في عملية تعليم القراءة إذ هي تعتبر الغاية من التعلم ولها عدة أهداف أهمها ما يلي:

- تنمية المهارات الأساسية للقراءة.
- التعرف على الكلمات والمعاني والتأكد منها وتفسيرها، وفهم العلاقات بينها.
- تحقيق القراءة الصامتة للاقتصاد في الجهد والوقت، أمّا القراءة الجوهرية فتحقق وصحة وسلامة النطق.
- الاستخدام الصحيح والجيد للكتب ومصادر المعلومات الأخرى.
- اكتساب التلميذ الخبرات الغنية من خلال الاستمرار في القراءة.
- الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف، حيث يختار التلميذ والمواد الجيدة التي يمكن أن يقرأها.
- تنمية الميول القرائية لدى التلميذ التي تعد من عوامل التقدم في القراءة واكتساب لمهاراتها.
- إثراء الرصيد اللغوي من مفردات وتراكيب وأساليب ومعاني وأفكار... إلخ
- تدريب التلاميذ على أن يستفيدوا بما قرؤوا في حياتهم الدراسية والعلمية والشخصية[1].

[1]- فهيم مصطفى مهارات القراءة (قياس وتقويم)، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، 1999م، ص 39، 40.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى القراءة التي تعدّ من أهم المهارات الناجحة على المرء تعلمها واكتسابها، حيث قمنا ببعض التعريفات لها وأعطينا بعض عوامل اكتسابها وإتقانها كما تطرقنا إلى تدريسها للمتمثلة في الطريقة الجزئية والطريقة الكلية والتوليفة التي تعتبر من أكفء الطرق لتعليم الطفل القراءة.

كما تكلمنا عن الأهمية الكبرى للقراءة التي تتمثل في أنّها مفتاح كل العلوم والمعارف أساس النجاح الدراسي للطفل في مختلف مراحل التعليم بدون نسيان الهدف منها حيث تعد القراءة وسيلة من وسائل التطور الحضاري والاقتصادي والهدف منها تربية جيل قارئ عارف لكل المجالات الحياتية.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية تطبيقية حول الوعي الصوتي وتنمية القراءة

- دراسات عربية سابقة
- دراسات أجنبية سابقة.
- الاستبيان على تلاميذ الصف الابتدائي (اسئلة موجهة للأساتذة)
- استنتاج والحلول المقترحة.

تمهيد:

يعد الجانب التطبيقي مكملاً للجانب النظري، لأنّ كل دراسة تبدأ على شكل فرضيات ومسلمات ومجموعة من الدراسات النظرية المعتمدة، إذ يجمع الباحث مختلف المعلومات عن موضوع يريد دراسته، ويعرضها على شكل قوانين ونقاط ثم ينتقل إلى تطبيق الدراسات السابقة.

ونحن في دراستنا اعتمدنا على الجانبين النظري والتطبيقي ويتمثل الجانب التطبيقي في:

- أولا: عرضنا دراسات سابقة واخترنا الدراسات العربية لأنّها تقارب من مجتمعاتنا ومن اللغة العربية.
- قمنا بجمع المعلومات حول الوعي الصوتي وأثره على تنمية مهارة القراءة وثم طرح سبع أسئلة.
- مر الاستبيان بمراحل تعديل في المسودة قبل كتابته بصيغته النهائية.
- كتابة الاستبيان وطباعته وألقينا نظرة عليه قبل توزيعه على الأساتذة الابتدائية.
- قمنا بتوزيع مدرستين ابتدائيتين.
- عرفنا بأنفسنا وقدمنا الاستبيان وشرحنا الأسباب وراء قدومنا كما قدمنا تعريف لموضوع بحثنا من خلال بعض المعلومات التي احتاجت للتفسير ليفهمها الأساتذة

التلاميذ، خاصة أنّ هناك من الأساتذة من لم تكن له دراية بالوعي الصوتي واضطرابات العسر القرائي.

- تركنا الحرية للأساتذة ليجيبوا على أسئلتنا وعدنا بعد أسبوعين حيث تحصلنا على الإجابات.

- احتوى الاستبيان على بعض الأسئلة المختلقة وبعضها أسئلة مفتوحة كما أنّ هناك أسئلة اتسمت بالطابعين معًا مغلقة ومفتوحة.

المبحث الأول: دراسات عربية سابقة:

أهم الدراسات التي قام بها العلماء العرب حول تنمية مهارة القراءة:

1- دراسة محمد 2008 - المملكة العربية السعودية:

عنوان الدراسة: فعالية برنامج التعليم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي.

هدف الدراسة: تقديم برنامج تعليم علاجي لتلاميذه صعوبات الفهم القرائي من مستوى الصف السادس الابتدائي لتنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات واختبار فعاليته لدى أفراد المجموعة التجريبية.

عيّنة الدراسة: تألفت العيّنة من عشرة طلاب ذكور في الصّف السادس ابتدائي يعانون من صعوبات تعلم في الفهم القرائي وليس لديهم أي مشاكل أخرى، وقسمت العينة لمجموعتين متجانستين من جميع النواحي واحدة ضابطة والأخرى تجريبية.

نتائج الدراسة: استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: اختبار ستا لفورد بينية للذكاء استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، اختبار المسح النيولوجي للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، مقياس التحليل المعرفي للمعلومات، اختبار الفهم القرائي، برنامج التعليم العلاجي، وبينت النتائج فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات والفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

2- دراسة نهاية 2011 – العراق:

عنوان الدراسة: أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلبة الصف الثاني المتوسط بمحافظة بابل.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها من تلاميذ الصف الثاني متوسط بمحافظة بابل، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين 20 تجريبي درست وفق إستراتيجية التساؤل الذاتي بالإضافة إلى 30 ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية.

نتائج الدراسة: قام الباحث بإعداد قائمة تضمنت مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها، تضمنت خمس مهارات رئيسية تتدرج تحت مهارة مجموعة من المهارات الفرعية وهذه المهارات هي: الفهم الحرفي تضم ثلاث مهارات، الفهم الاستنتاجي تضم أربع مهارات، الفهم التذوقي تضم ثلاث مهارات، الفهم الإبداعي تضم مهارتين.

كما أعدّ الباحث اختبار لمهارات الفهم القرائي وهو اختبار تحصيلي لقياس تحصيل التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، تكون من 50 سؤلا والعلامة القصوى للاختبار هي 100 درجة، وبينت النتائج وجود فروق في التحصيل البعدي لمهارات الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي والفهم الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، ممّا يشير إلى فاعلية إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي بالطريقة التقليدية[1].

3- دراسة 2009 – السليمان – البحرين:

عنوان الدراسة: أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس ابتدائي.

هدف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج تدريسي علاجي (قراءة استراتيجيات التفكير) الذي يقوم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم والوعي القرائي لدى عينة من تلميذات صعوبات الفهم القرائي من الصف السادس ابتدائي في دولة البحرين.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 23 تلميذة من ذوات صعبات الفهم القرائي أعمارهن بين 11 إلى 12 سنة من مستوى الصف السادس إبتدائي من

[1]– ياسمين عبد الكريم الديري، فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في فهم قرائي، جامعة دمشق، كلية تربية قسم التربية خاصة، 2001/06/20، ص 75.

منطقة مدينة حمد بدولة البحرين، وتم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة).

نتائج الدراسة: استخدمت الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة واختبار تحصيلي في القراءة الصامتة واختبار المهارات السابقة للفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي على المجموعة الضابطة، كما أظهرت فروق بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق في المجموعة الضابطة على مقياس الوعي القرائي[1].

هدف الدراسة: استخدام اختبارين للفهم القرائي لها شهرة واسعة لتصيف اسئلة تتطلب توليد الاستدلال، والتحقق من الأداء ذي الصلة (الفهم، الاستيعاب) لدى تلاميذ مهرة وتحليل المهارة في الأسئلة لتعيين نماذج مختلفة من الاستدلال.

عينة الدراسة: تمت مقارنة أداء عشرة مهرة في (الفهم والاستيعاب) من عمر متوسط (06، 110 شهر) وذات العدد من أقرانهم ذوي صعوبات التعلم بعمر متوسط (78، 112 شهر) بتطبيق اختبارين للفهم القرائي.

[1]– ياسمين عبد الكريم الديري، فعالية برنامج تدريبي، ص 76.

نتائج الدراسة: تم تطبيق اختبار نايل لمهارات القراءة التحليلية النسخة الثانية (The Neale Analysis Of Reading Ability – Nara2) والاختبار الفرعي لفهم الكلمة، إذا كان اختبار (NARA2) معتمدا بشكل كبير على توليد الاستدلالات المبنية على المعرفة، بينما كان الاختبار الفرعي لفهم الكلمة يميل لكشف الاحتفاظ بالمعلومات الحرفية، وكان أداء الأطفال الذين تم تشخيصهم وفق اختبار (NARA2) ضمن المعدل الطبيعي لفهم الكلمة، أمّا أداء ذوي الصعوبات الفهم فكان ضعيفا في الأسئلة التي تتطلب استدلالات موسعة ومبنية على المعرفة، وعمومًا فقد كان هؤلاء الأطفال قادرين على الإجابة عن الأسئلة التي تسلتزم انتباها للمعلومات الحرفية، أو استخدام أدوات منسجمة عند مستوى مشابه للقراء العاديين، كما حدّدت تلك أنواعًا مختلفة من مهارات الاستدلال أثناء القراءة[1].

المبحث الثاني: دراسات أجنبية:

1- دراسة "سولان" وآخرون solan af 2003 الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة: أثر معالجة الانتباه المهم القرائي effect of attention on reding comprehension.

هدف الدراسة: تعرف فاعلية وتأثير معالجة الانتباه البصري على الفهم القرائي لدى أطفال الصف السادس ذوي صعوبات القراءة المتوسطة في حال علاج خاص للقراءة.

[1]– ياسمين عبد الكريم الديري، فعالية برنامج تدريبي، ص 78، 79.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 30 تلميذ من مستوى الصف السادس الذين حولوا إلى صفوف خاصة لدوي الصعوبات التعلم في مدارس مدنية نيويورك، شخصوا باستخدام اختبارات مقننة للفهم القرائي، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين 15 تجريبية 15 ضابطة.

نتائج الدراسة: تم تطبيق بطارية مقننة للانتباه وفق التقييم الإدراكي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تلقت المجموعة التجريبي 12 حصة تدريبية خلال 12 أسبوع، مدة كل منها ساعة واحة وفق برنامج علاجي للانتباه معتمد على الحاسوب ويعتمد النظام الذاتي، أمّا المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب، وبالنسبة لأطفال المجموعة التجريبية ذوي صعوبات الفهم القرائي عدم الانتباه لديهم ونتائج تطبيق اختبارات القراءة فرضية أنّ الانتباه البصري مر من خلال الجلسات العلاجية، وأنّ علاج الانتباه البصري أثر مهم على مهارات الفهم القرائي، كما لوحظ خلال متابعة الحصص التدريبية لعلاج الانتباه، وأنّ الدرجة الكلية لاختبار المقنن قد تحسنت لدى أفراد المجموعة التجريبية من جلسة تدريبية لأخرى.

2- دراسة "بوير كراين وستولينغ" bouyor crane and snoling 2005 بريطانيا:

عنوان الدراسة: تقييم تولد الاستدلال لدى الأطفال، ما الذي تقييمه اختبارات الفهم القرائي؟

Assessing children's inference generation/ what do tests of reading comprehension ?

3- دراسة "غونغورة أشيكغو" gunugor actez 2005 تركيا:

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تعرف على أثار كل من التعليم التعاوني والطرق التقليدية على الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 57 تلميذ من مرحلة الابتدائية يعانون مستويات مختلفة من صعوبات الفهم القرائي، قسموا على مجموعتين 30 للمجموعة التجريبية تلفت تعلمها بالطريقة التعاونية، إضافة إلى 27 للمجموعة الضابطة تعليمًا بالطريقة التقليدية.

نتائج الدراسة: تم جمع بيانات الدراسة من تطبيق عدّة اختبارات الفهم القرائي (اختبار من متعدد نصوص قرائية من مقالات) واستمر تطبيق التجربة مدة 30 جلسة تدريبية وخلال 30 يومًا مدة كل جلسة ساعة كاملة وكانت نصوص الفهم القرائي موحدة لكلا المجموعتين (التعليم التعاوني، التعليم التقليدي) وفي مجموعة التعليم التعاوني استخدمت مهام تعليمية (التوضيح، شجرة القصة، الاستنتاجات الإنصات ثم تعلمه، التلخيص، كتابة القصائد، كلمات الأغاني، صياغة الأسئلة) والتي تبيّنت أنّها أكثر فاعلية في تجاوز صعوبات فهم القرائي وفي إنجاز مهام الفهم القرائي باللغة التركيبية مقارنة بالتعليم التقليدي يتصف يتواصل المعلم مع عدد محدود

من التلاميذ من خلال النشاط الفهم القرائي، إذ كان التلاميذ يجيبون عن أسئلة النصوص كما لم ينتقدوا يسألوا عن تلك الأفكار كونهم فقط يتبعون الدرس سلوك سلبي (غير فاعل) حيث شعر أفراد المجموعة الضابطة بالملل اتجاه نشاطات الفهم القرائي المقدمة بشكل رتيب غير مشوق وبالنتيجة لم تؤد نشاطات الفهم القرائي أي أهداف مرغوبة وعلى عكس ذلك كان تلاميذه مجموعة التعليم تعاوني يشاركون في النشاطات ويتفاعلون مع الأهداف المرغوبة ومن أقرانهم، ويسألون عن أفكار النصوص القرائية ويقومون بالاستدلال وإعادة صياغة معلومات النصوص، كما حقّقوا انجازا وتقدما ملحوظًا في مجالات الفهم والاستمتاع والكتابة والتحدث[1].

المبحث الثالث: الجانب الميداني تطبيق الاستبيان على تلاميذ الصف الابتدائي.

التحليل:

السؤال رقم 01: هل عدد حصص اللّغة العربية كافية لتخطي صعوبات الوعي الصوتي والقرائي لدى الأطفال؟ (سؤال موجه للأساتذة)

احتمالات العينة	التكرارات	النسبة
نعم	15	%75
لا	05	%25
المجموع	20	%100

[1]– ياسمين عبد الكريم الديري، فعالية برنامج تدريبي، ص 79.

يتبين من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 75% من الأساتذة يرون أنّ عدد حصص اللغة العربية كافية لتخطي صعوبات الوعي الصوتي والقرائي التي يواجهها التلاميذ لتعلمهم، في عين أنّ النسبة 25% فقط من الأساتذة يرون عكس ذلك فبالنسبة إليهم فإنّ عدد الحصص اللغة العربية مقررة في التوقيت الأسبوعي غير كافية لتخطي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ وهي نسبة جد ضئيلة مقارنة بالأولى، نستنتج في الأخير أنّ معظم أساتذة تساعد التلاميذ على تجاوز صعوبات الوعي الصوتي والقرائي التي يواجهها في عملية التعلم، إلاّ أنّ لبعض الآخرين وهم قلة قليلة لا يجدون فرصة في إلقاء الدروس ومساعدة تلاميذ على تخطي تلك صعوبات أثناء التعلم في آن واحد.

السؤال رقم 02: ما هي حصص التي يميل إليها تلاميذ أكثر؟

تنوعت إجابات الأساتذة حول ميولات التلاميذ بحسب المادة الدراسية المقدمة لهم وذلك من خلال ملاحظتهم لتفاعلات التلاميذ اتجاه المواد والنشاطات الممارسة في قسم ممّا يسمح للمدرس يتقرب من تلاميذ وتعديل سلوكه وتذليل الصّعاب عليه من خلال المادة أو النشاط الذي يميل إليه كما يتمكن من توصيل المعنى وإيضاحه أكثر، فمن خلال عملية الملاحظة التي قام بها المعلمون حول ميولات التلميذ تحصلنا على النتائج التالبية:

المواد	التكرار
القراءة	09
المطالعة	08
الإملاء	06
الكتابة	05
قواعد نحوية	04

ما يلاحظه من جدول أنّ ميولات التلاميذ يتراوح بين القراءة لانبهاره بتلك التعابير والعبارات الغنية بالصور والبيانية والتشبيهات والجماليات، ثم يصلون إلى المطالعة نظرًا أنّها تشبه نوعا ما القراءة وتطبيق ما تم دراسته من قراءة النصوص وغيرها بينما نلاحظ أنّ الإملاء والكتابة وقواعد نحوية أخذت نسبة قليلة نظرًا لصعوبتها بالنسبة إليهم فالتلميذ يجد صعوبة في التأقلم مع ظواهر اللغوية المصاحبة للقراءة.

السؤال رقم 03: ما هي نسبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات فهم اللغة العربية؟

احتمالات العينة	التكرارات	النسبة
كبيرة	01	%05
متوسطة	12	%60
قليلة	05	%25
ضعيفة	02	%10
المجموع	20	%100

من خلال الجدول نلاحظ نسبة 60% تصدر القائمة ممّا يدل أنّ السّبب وراء تراجع التلاميذ في دراستهم وتخلفهم في تنمية مهارة القراءة راجع إلى عدم قدرتهم على فهم اللغة العربية مقارنة مع النسب الأخرى المتبقية فقد كان من المتوقع أن تكون نسبة التراجع بين القليلة التي تمثلت فقط في 25% والضعيفة المقابلة نسبة 10% إلاّ أنّنا فوجئنا بأنّ معظم التلاميذ لا يفهمون المعاني والأفكار التي ترمي إليها الجمل والعبارات والرموز المكتوبة أو حتى المقولة باللغة العربية مما يؤدي بهم إلى تراجع في مواد الدراسية الأخرى وعواقب وخيمة أخرى.

سؤال رقم 04: هل تلاحظون الأعراض التالية على بعض التلاميذ في القسم؟

احتمالات العينة	التكرارات	النسبة
التلميذ يعكس الحروف أثناء القراءة	09	%45
افتقار التلميذ للرغبة في القراءة والشعور	11	%55
امتلاكه لخط رديء مشوش تصعب قراءته	13	%65
ميل السطر إلى أعلى وأسفل	06	%30
عدم تمييز بين الحروف المتشابهة شكلا مثل (س ش/ ج، خ، ج...)	10	%50
عدم قدرة التلميذ على متابعة قراءة والمعلم أو الزميل صعوبة التمييز بين الأصوات الذي يؤدي إلى نطق الغير الصحيح للكلمات.	08	%40

يتبين من خلال الجدول أنّ المعلمون لاحظوا وجود الأعراض السالفة الذكر عند بعض التلاميذ في القسم وقد تكرّر كل عرض أكثر منذ أربع مرات ممّا يتقرّر أنّ

اضطرابات الديسلكسيا ذو تأثير جاء على التلميذ يضرب مناطق النطق والفهم والكتابة إذ أنّه قبل حركة التلميذ ويشعر بالفشل وعدم الرغبة في مواصلة القراءة أو الصعود نحو الصبورة، أو حتى محاولة فهم المعنى المراد في المادة الدراسية القادمة.

سؤال رقم 05: من خلال الأعراض السالفة الذكر، كم من التلاميذ يعانون من عسر القراءة بنظركم؟

العينة	العدد الإجمالي	النسبة
01	22	4,54%
06	38	15,78%
08	29	27,58%
08	27	29,62%
05	31	16,12%

يتبين من خلال الجدول أنّ هناك نسب متقاربة ومتزايدة للتلاميذ الذي تبت عندهم العسر القرائي فمن أصل 147 تلميذ وجدنا نسبة 93,64% وهي نسبة جد عالية مقارنة لـ 100% مما يستدعي التدخل الفوري من طرف الأساتذة.

السنوات الثالثة:

العينة	العدد الإجمال	النسبة
08	28	28,57%
03	18	16,66%
04	13	30,76

08	24	33,33%
03	22	13,63%

يتبين لنا من خلال الجدول أنّه كلما اكتظت الأقسام كلما زاد عدد التلاميذ المصابين بعسر القراءة وهذا ما نلاحظه في العينة الأولى أين أنت عدد المعسرين قرانين 08 بالنظر إلى العدد الإجمالي 28 مما يجعل النسبة ترتفع لتصل إلى 28,57% كذلك الأمر في العينة الرابعة حيث أنّ نسبة المئوية 33,33% تعبر عن إصابة 08 تلاميذ بإعاقة في القراءة من أصل 24 تلميذ ممّا يدل أنّ هذا الاضطراب ذو صفة دائمة عند الفرد مصاب به.

السنوات الخامسة:

العينة	العدد الإجمالي	النسبة
05	30	16,66%
06	36	16,66%
07	33	21,21%
0	33	0%
06	21	28,57%

من خلال الجدول يتبين لنا أنّ العسر القرائي دائما ما يأخذ عينة الـ 7 والـ 6 من تلاميذ لكل قسم، كذلك النسب تتمركز بين 16% و30% وهي نسب ليست تعليلية ويمكن أن تأخذ مسار الارتفاع إذ لم يتم التدخل فما لاحظناه هو اكتظاظ الأقسام مما يعزل التلاميذ المعسرين قرائيا عن الجو الدراسي وعن التفاعل مما يعزل التلاميذ

المعسرين قرائيا عن الجو الدراسي وعن التفاعل مما يزيد هذا الوضع سواء على التلميذ وعلى المعلم الذي يكشف الحالة متأخرة.

سؤال رقم 06: ما الذي تقوم به عادة عندما يبدأ التلاميذ في التأخر في القراءة؟

الاحتمـــالات	التكرارات	النسبة
انتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن	05	%25
أمضى وقت أطول في القراءة الفردية مع تلاميذ	13	%65
أطلب من الأولياء تلاميذ مساعدة أثنائهم في القراءة	16	%80

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم الأساتذة يختارون طريقة القراءة الفردية رغبة منهم في معرفة مواطن النقص والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ أثناء القراءة هذا ما بينته نسبة 65% كما يشيرون إلى ضرورة تدخل الأسرة في تقديم الدعم المعلمين فيما يخص الأساليب والعلاجات التي يتخذونها وإعطائهم مختلف المعلومات عن أبنائهم، كذلك تكملة العلاج المقرر من المختص أو حتى المدرسين أنفسهم في البيت كي لا يتأخر أو ينقطع الطفل عن التعلم.

سـؤال رقـم 07: كم عدد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دروس علاجية أثناء القراءة؟

السنوات الثانية	30
السنوات الثالثة	25
السنوات الرابعة	26
السنوات الخامسة	25

ما قام به الأساتذة في إحصاء التلاميذ الذين هم بحاجة إلى دروس علاجية في القراءة أنهم لم يقصروا على المعسرين قرائيا، بل أنّهم شملوا حتى التلاميذ الذين يسكون من تأخر في القراءة أو شكوا أنهم أصيبوا بالديسلكسيا ولم تظهر عليهم الأعراض لشدّة ذكائهم في المواد الدراسية الأخرى مثلما ما هو الحال لعدد من تلاميذ في السنة الثانية الذي يبلغ عددهم 30 تلميذ، أمّا في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة فعددهم زادتهم نقص ربما لتحقق المدرسين من سلامة باقي التلاميذ.

سؤال رقم 08: هل يعاني من مشاكل أخرى لها علاقة بعسر القرائي مثل صعوبة تسمية الألوان والأشياء؟

الاحتمالات العينة	التكرارات	النسبة
نعم	02	% 10
لا	09	%45
أحيانا	09	%45
المجموع	20	%100

يتبين من خلال الجدول أنّ معلمو الأقسام الابتدائية جزء منهم يرى أنّ التلاميذ المعسرين قرائيا لا تصاحبهم اضطرابات أخرى مع اضطرابات الديسكلسيا وتمثل رأيهم

النسبة التي وصلت 45% أنّ نصف الثاني يساوي الأول 45% في رأي منهم أنّ هناك بعض الاضطرابات التي تظهر على التلاميذ الذين يعانون من مشكل عسر القراءة إلاّ أنّها لا تأخذ أمدا إلا وتزول مع العلاج والتتبع الجيد للحالات، ونسبة 10% هي المدرسين الذين أجابوا بعدم وجود اضطرابات يعاني منها التلميذ غير عسر القراءة.

سؤال رقم 09: أي نوع من العلاج يمكن أن يتبعه كل مدرس إذا لاحظ حالات لعسر القراءة لدى بعض التلاميذ؟

من خلال هذا السؤال تحصلنا على مجموعة من الطرف التي يتبعها الأساتذة لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذهم وتنمية مهارة القراءة لدى تلاميذهم وكذلك الطرف التي يتبعونها في تدريس القراءة واللغة العربية، وكذلك علمنا مدى إلهامهم بوضوح عسر القرائي وصعوبات التعلم لدى تلاميذهم وخبرتهم في التعليم، بالإضافة فقد قدرنا مدى عمق العلاقة بين المدرس والتلميذ ومدى استجابة الأخير لتعلمات المعلم.

المبحث الرابع: الاستنتاج والحلول المقترحة:

ومن العلاجات والأساليب التي يتبعونها لحالات عسر القرائي وتنمية المهارة القراءة نذكر:

- استخدام القراءة كنشاط يومي، أن يقرأ التلميذ المعسر قرائيا فقرة كل يوم في القسم وأن تقدم له تلك الفقرة على شامل واجب منزلي ينبغي كتابتها.

- تقديم الدعم والتشجيع سواء من طرف المعلم باستخدام عبرات (أحسنت، جيد، واصل...) لرفع معنويات التلميذ، تقديم جوائز رمزية من الحين إلى الآخر، كذلك عدم توبيخه أنّ خطأ بل يقوم المعلم بمساعدته يوضح له الخطأ ومن قم يفهم التلميذ معنى الذي قرأه، كذلك على الأسرة أنّ تتعاون من الأستاذ بأخذ بعض الإرشادات في كيفية التعامل من ابنهم في المنزل ذلك لتقديم له المدرس.

- جعل التلميذ يقوم بواجبه في القسم حتى يتمكن من القيام له على أكمل وجه تحت إشراف الأستاذ، كي لا يتهرب من الإجابة أو أن يقوم به بإهمال لتفادي العقاب.

- أن تكون إرادة التلميذ في تخطي المشكل والرقي بالقراءة قبل كل شيء.

- إعداد كراس خاص لكتابة الحروف يوميا كواجب أو عفوية منزلية حتى يترسخ في ذهن التلميذ شكل الحروف وكيفية كتابته فإذا رآه تعرف عليه وسهلت عليها كتابته.

- الإكثار من حصص المعالجة وتشجيع التلاميذ على المطالعة سواء الموجهة أو الذاتية.

- استعمال السبورة في القراءة عن طريق وضع بطاقات مشوشة يبحث التلميذ على تسلسلها ليكون عبارات وجمل ذات معنى.

- الاستعانة بمختص في العلوم النفسانية.

- إبداء معاملة خاصة للفئة المعسرة قرائيا، وتدريبهم على القراءة بشكل مستمر وغير منقطع.

- استعمال الألوان للحروف التي يجد صعوبة في قراءتها.

- القيام بتنبيه التلميذ إلى الفراق بين الحروف أثناء قراءته لحرف معين لتبين الفرق في النطق والرسم، وكذلك تقديم جمل تشتمل على ذلك الحرف.

- استخدام المحور التدريجي أي التدرج من الكل إلى جزء.

- استدعاء الأولياء بين الحين والآخر والتشاور معهم حول سلوكات التي يلاحظها الأستاذ على أبنائهم، وإعطائهم بعض الطرف التي يتبعونها معه، أو طلب الحالة التلميذ الذي يعاني من مشاكل أثناء القراءة إلى مختص إن اقتضى الأمر.

- اقحام التلميذ في المشاركات حتى لو كان بكلمة أو كلمتين في اليوم.

- نشر روح المنافسة بين تلميذ ذلك يجعل جوائز لأحسن أحسن قراءة أحست تلميذ فهم المعنى...

- مساعدة التلميذ في النطق الصحيح للحروف ذلك بإخراجها من مخارجها صحيحة للانتقال إلى الكلمات.

خاتمة

كان موضوع دراستنا يتمحور حول أثر الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة ممّا يعني كلما كان مستوى الوعي القرائي ضعيف ومتدني والقراءة كلما ظهرت مشكلة العسر القرائي وبعد عرضنا لمفهوم الوعي الصوتي والقراءة وكذلك الصعوبات التي ويواجهها التلاميذ أثناء تنمية مهارة القراءة تطرقنا إلى الجانب الميداني وقد استخلصنا من دراستنا ما يلي:

- التأكد من أهمية الوعي الصوتي سواء لتنمية مهارة القراءة أو لمعالجة مشاكل صعوبة القراءة.
- غياب الوعي بمشكلات وصعوبات التعلم.
- التأكد من وجود صعوبة القراءة صعوبة القراءة في مراحل الابتدائية وبشكل ملحوظ.
- عسر القراءة اضطراب يمثل جوانب عديدة وكثيرة وحتى أنّه يشكل نقطة استفهام.

- **القرآن الكريم**

I. المراجع باللغة العربية:

1- أحمد عبد الكريم حمزة، سيكولوجيا عسر القراءة (الديسليكسا)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008م.

2- أحمد عبد الله أحمد، فهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلات القراءة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2000م.

3- إسماعيل لعيس، اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، دت.

4- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2000م.

5- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتسمية التفكير، علم الكتب، ط2، القاهرة، 2006م.

6- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم الثمانية والأكاديمية والاجتماعية، مكتبة مصرية، ط1، القاهرة، 2010م.

7- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم، المرجع في صعوبات التعلم النهائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية

8- شرفوح البشير، انعكاس عسر القراءة على السلوك العواني لدى المعسرين.

9- عبد المطلب أمين القريطي، صعويات التعلم، عالم الكتاب للنشر، دط، 1998م.

10-علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000م.

11-علي تعوينات، عسر القراءة وأثره على التحصيل الدراسي في التعليم الابتدائي، السنة الرابعة أنموذجا.

12-علي عويدات، التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط مدرسة ميدانية، ديوان المطبوعات الجامعية، دط، الجزائر، 1983م.

13-عمر محمد الخطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011م.

14-فهيم مصطفى مهارات القراءة (قياس وتقويم)، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، 1999م.

15-محمد أحمد السيد، علم النفس اللّغوي، منشورات جامعة دمشق، ط1، سوريا، 1996/1995.

16-محمد جهاد وسمر روحي الفيصل، مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار الكتاب الجامعي، ط3، الإمارات العربية المتحدة، 2004م.

17-محمد عودة الريماوي، في علم نفس الطفل، دار الشروق، ط1، عمان، 1992م.

18-محمد عوض الله سالم، صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج).

19-مراد علي عيسى سعد، الضعف في القراءة وأساليب التعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط2، الإسكندرية، 2000م.

20-منفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980م.

21-نبيل الهادي وآخرون، بطء التعلم وصعوباته، دار، ط1، عمان، 2000م.

22-نصرة محمد عبد المجيد جلجل، العسر القرائي ديسلسكيا (دراسة تشخيصية علاجية)، ط1، النهضة المصرية، القاهرة.

23- هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، دار الفكر العربي، دط، القاهرة، 1999م.

24-هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة.

- **المعاجم والقواميس:**

1- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر، 1999م.

- **المجالات والدوريات:**

1- الشيح علي حازم، تعريف المطالعة وتقسيماتها، نشر في 23 أفريل 2012.

2- عبد العزيز السرطاوي، تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين، مجلة الطفولة العربية، العدد 38.

3- لينا عمر صديق، صعوبات التعلم وعلاقتها بالاضطرابات اللغوية، مجلة الطفولة العربية، العدد 36.

4- مجلة نافذة على التربية، المركز الوطني للوثائق والبحوث التربوية، العدد 46، الجزائر، 2002م.

5- ميهوبي ش، المقطع الصوتي وبنية الكلمة "مجلة العلوم الإنسانية"، عدد 14، 2000م.

6- نادية بعيبع، عسر القراءة أو فشل مدرسي، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 17، جوان، قسنيطنة، الجزائر، 2002م.

- **الرسائل الجامعية:**

1- أحمد تقي الدين مرياح، عسر القراءة وعلاقة بالتوفيق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، 2015/2014، ص 66.

2- شرفوح البشير، انعكاس عسر القراءة على السلوك العواني لدى المعسرين، أطروجة دكتورة دولة، جامعة الجزائر، 2000م.

3- فاطمة الزهراء حاج صابري، عسر القراءة النهائي وعلاقة ببض المتغيرات الأخرى، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، 2005/2004.

4- ياسمين عبد الكريم الديري، فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات المعرفية في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم في فهم قرائي، جامعة دمشق، كلية تربية قسم التربية خاصة، 2001/06/20.

- **المواقع الإلكترونية:**

1- تشخيص عسر القراءة، نشر في 25 جوان 2016، www.educapsy.com

2- عبد الحفيظ خوجة، مظاهر عسر القراءة في نظام الكتاب العربي لدى الأطفال الديسلكسي الناطق بالعربية، العدد 10551، 03 مارس 2012. http://www.aousat.com

II. المراجع باللغة الفرنسية

1- BARIS WA (1993) l'homme cognitif, PUF.

2- CARALIS.S (1995) "lecteur et dyslexie de l'enfant préss universitaire.

3- COMBERTE.J.E (1990) le développement métalinguistique étlution. PUF.

4- ISSOUFALY M.PRIMOT (1999) "nétreiel d' entrainement de la compétemce metophonologique " réduction orthophonique N0 197, p 95.

5- Le Cocq, Paierre (1991) APR remtissage de la lecteur et dhlescie edutiot margorla.

6- SPRENGER-CHARILLES, l.CAALIS .s (1996) "lire lecture et écriture acquisition et troubles du développement " PUE.

7- ZORMAN M (1999) "évaluation de la conxiena phonologique et entrainement des pomologique rn grand mateamelle" réduction orthophonique N0 197.

الملاحق

الإستبيان

1- ملاحظات:

نرجو وضع علامة (×) أمام الإجابة المرغوب فيها.

بإمكان المستجوب الإجابة باللغة التي يحسنها العربية أو الفرنسية

2-الأسئلة:

جنس الأشخاص المعنيين بالاستبيان:

ذكر / أنثى

1) كم عدد تلاميذ هذا القسم؟

أكتب عددا

2) كم عدد الإناث والذكور؟

عدد الإناث: عدد الذكور

3) بناء على خبرتك كيف تصف مستوى القراءة لدى التلاميذ؟

- أعلى من المقبول ☐
- مقبول ☐
- ☐

- متوسط
- ضعيف ☐

4) ما هو عدد حصص اللغة العربية في الأسبوع؟

الساعات ☐ الدقائق ☐ في الأسبوع ☐

أو

كل يوم ☐

ثلاثة أو أربعة أيام في الأسبوع ☐

أقل من ثلاثة أيام في الأسبوع ☐

5) هل عدد حصص اللغة العربية كافية لتخطي صعوبات التلميذ؟

- نعم ☐
- لا ☐
- لماذا؟

.....

.....

.....

6) ما هي الحصص التي يميل إليها التلاميذ أكثر؟

.....

7) ما هي نسبة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في فهم اللغة العربية؟

- كبيرة ☐
- متوسطة ☐
- ضعيفة ☐

8) هل تلاحظون الأعراض التالية على بعض التلاميذ في القسم؟

- أن تلاميذ يعكس الحروف أثناء القراءة ☐
- افتقار التلاميذ للرغبة في القراءة وشعوره بالإرهاق عند ممارستها ☐
- امتلاك التلميذ لخط رديء مشوش تصعب قراءته ☐
- ميل السطر إلى أعلى أو أسفل ☐
- عدم التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا مثل: (ح،ج، خ/ س، ش.../) ☐
- عدم قدرة التلميذ على متابعة قراءة المعلم أو الزميل ☐
- صعوبة التمييز بين الأصوات الذي يؤدي إلى النطق الغير الصحيح للكلمات ☐

9) من خلال الأعراض السابقة الذكر، كم من التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة بنظركم؟

أكتب عددا: .....

10) ما الذي تقوم به عادة عندما يبدأ أحد التلاميذ في التأخر في القراءة؟

- انتظر لأرى إذا كان الأداء سيتحسن ☐
- امضي وقتا أطول في القراءة الفردية مع التلميذ ☐
- أطلب وقتا أولياء الأمور مساعدة التلميذ في القراءة ☐

11) كم عدد التلاميذ الذين يحتاجون إلى دروس علاجية في القراءة؟

أكتب عددا:.....

12) هل يعاني التلاميذ من مشاكل أخرى لها علاقة القراءة مثل صعوبة تسمية الألوان والأشياء والحروف؟

- نعم ☐
- لا ☐
- أحيانا ☐

لماذا ؟

.....

.....

.....

13) أي نوع من العلاج يمكن أن يتبعه كل مدرس، إذا لاحظ حالات لعسر القراءة لدى بعض التلاميذ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

- **شكر وعرفان**
- **مقدمة** .....أ

I. **الفصل الأول: الوعي الصوتي وأثره في تنمية مهارة القراءة**

- **المبحث الأول: ماهية الوعي الصوتي (الفنولوجيا)**.....06
  - المطلب الأول: تعريف الوعي الصوتي (الفونولوجي)..... 06
  - المطلب الثاني: أهمية الوعي الصوتي 07
  - المطلب الثالث: نمو الوعي الصوتي.....10
  - المطلب الرابع: مستويات الوعي الصوتي ومراحل اكتسابه. 12
- **المبحث الثاني: العسر القرائي**.....16
  - المطلب الأول: تاريخ اكتشاف العسر القرائي وتعريفه.....16
  - المطلب الثاني: أسباب وأعراض العسر القرائي.....19
  - المطلب الثالث: تشخيص العسر القرائي. 28
  - المطلب الرابع: علاج العسر القرائي 32
- **المبحث الثالث: مفهوم تنمية القراءة.** 34
  - المطلب الأول: تعريف تنمية القراءة وأنواعها. 34
  - المطلب الثاني: عوامل اكتساب مهارة القراءة. 41
  - المطلب الثالث: طرق تعليم القراءة.....45
  - المطلب الرابع: الفرق بين القراءة والمطالعة والأهمية. 51

II. **الفصل الثاني: دراسة ميدانية تطبيقية حول الوعي الصوتي وتنمية القراءة.**

- المبحث الأول: دراسات عربية سابقة. 58
- المبحث الثاني: دراسات أجنبية سابقة. 62
- المبحث الثالث: الاستبيان على تلاميذ الصف الابتدائي (أسئلة موجهة للأساتذة).....65
- المبحث الرابع: استنتاج والحلول المقترحة. 73

- **خاتمة**. 77
- **قائمة المصادر والمراجع**. 79

الملاحق.....86