رقم القيد:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

Université Ain Témouchent-Belhadj Bouchaib

كلية: الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية
مخبر: الخطاب التواصلي الجزائري الحديث

أطروحة
مقدمة من أجل نيل شهادة الدكتوراه

ميدان: العلوم الاجتماعية
شعبة: علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي
من إعداد: ط/ بن حلي سعاد

العنوان:

تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة
دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق-

ناقش علنا، بتاريخ: 23 / 01 / 2025 أمام أعضاء لجنة المناقشة المكونة من :

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة	مؤسسة الانتماء
كروم موفق	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة عين تموشنت
طاشمة راضية	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة تلمسان
زاوي أمال	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة عين تموشنت
مقداد أميرة	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة عين تموشنت
مسعودي أمحمد	أستاذ التعليم العالي	ممتحنا	جامعة مستغانم
بن يحيى فرح	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة تلمسان

السنة الجامعية : 2024/2023

كلمة شكر:

بداية أحمد الله عز وجل فله الحمد والمنة على عونه وتوفيقه لإتمام هذه الأطروحة التي أرجوا أن تكون إضافة للبحث العلمي ولو بالشيء البسيط.

كما أشكر الأستاذة المحترمة – طاشمة راضية – لإشرافها على هذا العمل وحرصها على أن يخرج البحث في أحسن صورة وعلى دعمها المتواصل فقد كانت في الخدمة كلما اقتضى الأمر وأستسمحها على أي إزعاج.

ثم أشكر لجنة المناقشة رئيسا ومناقشين كل باسمه على قبولهم مناقشة البحث.

وأشكر كل أساتذتي خاصة لجنة التكوين في الدكتوراه

على رأسهم الأستاذ –موفق كروم– وجميع أساتذتي في مشواري الدراسي هذا من الابتدائي حتى الجامعة جعله الله في ميزان حسناتهم.

أتقدم بالشكر الجزيل للطواقم الإدارية والتربوية للمدارس الابتدائية التي تمت بها الدراسة الميدانية على تعاونهم واهتمامهم بموضوع البحث، ومنحي الفرصة لإتمامه وهذا رغم ضيق الوقت وانشغالهم الشديد، وبالأخص الأخت العزيزة –عبد الرحيم جويدة – مديرة مدرسة –بن سهلة بومدين– على تعاونها وصبرها وتسهيلها كافة الأمور وكذا الطاقم المرافق لها.

والشكر جزيل الشكر للتلاميذ على صبرهم وتعاونهم رغم طول الاختبار.

وفي الأخير أشكر كل من آزرني في وقت الحاجة كل باسمه، كل من شجعني سواء بكلمة طيبة أو بدعاء.

شكرا لكم

إهـداء:

بوجع وحزن يعتصر قلبي أهدي ثمرة جهدي إلى مصدر وجودي والدي الكريمين، أبي رحمه الله الذي لم أكن أتمنى أكثر من حضوره هذا اليوم لأنه صاحب الفضل الأول والأخير بعد الله عز وجل في كل شيء حققته ولكن الأجل كان أسرع مني جعله الله في ميزان حسناته ورحمه وغفر له.

إلى زوجي العزيز الذي كان وراء عودتي للدراسة بعد انقطاع دام 15 سنة، وأستسمحه على تقصيري وأشكره على صبره وتحمله لي طيلة السنين الماضية فلولا تشجيعه لي لما استطعت الوصول إلى هنا.

إلى ولدي ونور عيني وزينة حياتي وأغلى ما أملك ابنتي * **فرح الجنة*** وابني * **أحمد عبد المعزّ*** اللذان رزقت بهما خلال مشوار الدكتوراه بعد صبر 9 سنوات فقد كان حملهما وفصالهما من التحديات التي واجهتني خلال هذه المسيرة.

إلى كل عائلتي وعائلة زوجي كل باسمه.

إلى كل زملائي في هذه الدفعة.

إلى كل من يعرفني وكل من أخذ بيدي ووقف بجانبي أهدي هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة:

لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة في دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق، حيث قمنا بدراسة الفرق بين التلاميذ المصابين بالنوعين (السطحي والعميق) من الاضطراب من حيث دقة الإجابة والزمن المستغرق في القراءة، ولذلك فقد ركزت فرضيات البحث على وجود مسلك قرائي هو الأكثر تضررا لدى عينة الدراسة وهو المسلك الفونولوجي، أي أن النوع الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة هو عسر القراءة العميق، كما افترضنا وجود فروق بين النوعين وأيضا بين الجنسين في القراءة، بالإضافة إلى أخطاء شائعة مرتبطة بخصوصية اللغة العربية لدى عينة الدراسة، ولأهمية هذا الموضوع فقد خصصنا الجانب النظري منه للتعرف على مهارة القراءة في جانبيها العادي والمضطرب، أما الجانب التطبيقي ففي الدراسة الاستطلاعية تكونت العينة من 6 تلاميذ من كلا الجنسين ومن السنوات الدراسية الثلاث وهي السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، في حين كانت العينة الأساسية مكونة من 73 تلميذا أيضا من كلا الجنسين ومن المستويات الدراسية الثلاث في عينة قصدية من المقاطعة التربوية لبلدية –تلمسان– وقد استخدمنا في ذلك المنهج الوصفي واعتمدنا على اختبار Dysta ثم قمنا بتفريغ المعطيات المحصل عليها وهذا باستخدام مقياس T لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين ومعامل الارتباط بيرسون وبعد عرض النتائج قمنا بتفسيرها ومناقشتها في ظل بعض الدراسات السابقة، فبعد التحليل الاحصائي للحالات المختارة تبين أن هناك عجز مزدوج في مسالك القراءة أي أن المسار الفونولوجي والمسار البصري كلاهما متضرر ولكن بدرجات متفاوتة فالمسلك الفونولوجي هو الأكثر تضررا، كما كشفت نتائجنا أيضا أن نوع العسر القرائي الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة هو عسر القراءة العميق، أما في المقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق فقد ثبت أن هناك فرق بين النوعين في دقة وسرعة القراءة حسب نوع المهمة، وأخيرا وجود فروق بين الذكور والاناث فنسبة الانتشار كانت لصالح الذكور بنسبة بلغت الثلثين، وفي الأخير قمنا بتفصيل للأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة والتي تعود لخصوصية اللغة العربية.

Study summary:

This study aimed to identify the way to read Have students with dyslexia in a comparative study between dyslexia superficial and deep, where we studied the difference between the pupils of the type (superficial and deep) Of disorder in terms of the accuracy of the answer and the time spent in reading, therefore, focused on the premise of the research on the existence of the series of my readers is the most affected have the sample of the study is the phonology, i.e., the type most prevalent in the study sample is dyslexia deep, as we assume the existence of differences between the two species and between the sexes in reading, in addition to common errors linked to the specificity of the Arabic language and the study sample, the importance of this topic, we have allocated the theoretical side of it to the skill of reading both in normal and troubled, The application side in a survey of a sample of 6 students of both sexes and three academic years, the year third, fourth and fifth seed, while the core sample is composed of 73 pupils also of both sexes and levels of study three in a sample poem from the county soil municipal -Tlemcen - has been used in this descriptive, and I think we choose Dysta then we unload the data obtained this using the T scale to study T to study the difference between the two samples are independent and the coefficient of Pearson correlation after the presentation of the results, we interpret and discuss them in light of some previous studies, After statistical analysis for the cases selected show that there is a deficit double in the space you reading any of that track phonology and optical path are both affected, but to varying degrees touch you phonology is the most affected, as revealed Our results also kind of hard reading the most prevalent in the study sample is dyslexia deep, in the comparison between dyslexia, surface and deep it has been shown that there is a difference between the two species in the accuracy and speed of reading by the type of task, and finally the differences between males and females, the proportion of non-proliferation was in favour of males at a rate of two-thirds, At last we have detail for common errors in the reading of the individuals of the sample which date back to the peculiarities of the Arabic language.

Résumé de l'étude:

Cette étude visait à identifier d'apprendre à lire les élèves dyslexiques dans une étude comparative entre la dyslexie superficielles et profondes, où nous avons étudié la différence entre les élèves des classes de type (superficiel et profond) De désordre dans les termes de l'exactitude de la réponse et le temps consacré à la lecture, donc, axé sur le principe de la recherche sur l'existence de la série de mes lecteurs, est le plus touchés ont l'échantillon de l'étude est la phonologie, c'est à dire, le type le plus répandu dans l'échantillon de l'étude est la dyslexie profonde, que nous supposons l'existence de différences entre les deux espèces et entre les sexes en lecture, en plus des erreurs courantes liées à la spécificité de la langue arabe et de l'échantillon de l'étude, l'importance de ce sujet, nous avons attribué le côté théorique de la compétence de la lecture à la fois dans des conditions normales et en difficulté, de L'application dans une enquête auprès d'un échantillon de 6 étudiants des deux sexes et de trois années d'études, l'année de troisième, quatrième et cinquième de semences, alors que l'échantillon de base est composé de 73 élèves des deux sexes et les niveaux d'étude, trois dans un échantillon poème sur les sols du comté municipal, de Tlemcen, a été utilisée dans ce descriptif, et je pense que nous choisissons Dysta puis nous décharger les données obtenues à l'aide de cette échelle T à l'étude de la différence entre les deux échantillons sont indépendants et le coefficient de corrélation de Pearson après la présentation des résultats, nous les interpréter et de les discuter à la lumière de certaines études antérieures, Après l'analyse statistique pour les cas sélectionnés montrent qu'il existe un déficit double en l'espace de lecture de la piste à la phonologie et le chemin optique sont touchés, mais à des degrés divers, de vous toucher la phonologie est la plus touchée, comme l'ont révélé Nos résultats ont également difficile la lecture la plus répandue dans l'échantillon de l'étude est la dyslexie profonde, dans la comparaison entre la dyslexie de surface et de profondeur, il a été montré qu'il existe une différence entre les deux espèces dans la précision et la vitesse de lecture par le type de tâche, et enfin, les différences entre les hommes et les femmes, la proportion de non-prolifération a été en faveur des garçons à un taux de deux tiers, À la dernière, nous avons de détail pour les erreurs courantes dans la lecture des individus de l'échantillon qui remontent aux particularités de la langue arabe.

فـهرس المحتويات:

-شكر وتقدير.....أ

- اهداء.....ب

- ملخص الدراسة باللغة العربية.....,.....ج

- ملخص بالإنجليزية.....د

- ملخص بالفرنسية.....هـ

- فهرس المحتويات.....و

- فهرس الجداول.....ل

- فهرس الأشكال.....م

- فهرس الملاحق .....ن

- المقدمة.....1

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول: فصل تمهيدي للدراسة

1-إشكالية الدراسة.....5

2- فرضيات الدراسة.....13

3- المفاهيم الإجرائية للدراسة.....13

4- أهداف الدراسة.....14

5- أهمية الدراسة.....15

الفصل الثاني

ماهية القراءة وخصوصية اللغة العربية

1-تعريف القراءة.....17

2-أهمية القراءة في العملية التعليمية.....19

3-مراحل تعلم القراءة.....20

4- مهارات القراءة.....20
4-1- مهارة النطق.....20
4-2- مهارة فك التشفير.....21
4-3- مهارة التسمية السريعة.....22
4-4- مهارة دقة القراءة.....23
4-5- مهارة الطلاقة.....23
4-6- مهارة الفهم القرائي 24
5-العمليات المعرفية المسؤولة عن تعلم القراءة.....25
6- أساليب تعلم القراءة.....26
6-1- الأسلوب التركيبي.....26
6-2- الأسلوب التحليلي.....26
6-3- الأساليب المختلطة.....28
7- نظريات تعلم القراءة.....29
7-1- نظرية المهارات الفرعية.....29
7-2- النظرية النفس- لغوية.....29
7-3- نظرية فيكوتسكي.....30
7-4- نظرية الجيشطالت.....30
8- نماذج تعلم القراءة.....30
8-1- نموذج المسار المزدوج.....31
8-2- النموذج المرحلي.....31
8-3- نموذج الأسس المزدوجة.....33
8-4- نموذج ميكلوند وسيدنبارغ.....33
8-5- نموذج القناة المزدوجة.....33
8-6- نموذج القراءة المتعدد المسارات.....33
8-7- نموذج الطريقتين المتتاليتين.....34
9- خصوصية اللغات المختلفة.....35

9-1- اللغة الاسبانية.....36
9-2- اللغة التركية..... 36
9-3- اللغة الإنجليزية.....37
9-4- اللغة الصينية.....38
10- تعلم القراءة باللغة العربية.....39
11- خصوصية اللغة العربية.....41
12- شفافية اللغة العربية.....44

الفصل الثـالث

اضطراب عسر القراءة النمائي

1-تعريف اضطراب عسر القراءة النمائي.....47
2-اختلاف المصطلحات وتعدد المفاهيم.....51
3-التطور التاريخي لاضطراب عسر القراءة النمائي.....52
4-انتشار اضطراب عسر القراءة النمائي.....53
5-أنواع اضطراب عسر القراءة النمائي.....55
5-1-عسر القراءة الصوتي.....55
5-2- عسر القراءة العميق.....56
5-3- عسر القراءة السطحي.....57
5-4- عسر القراءة البصري.....58
5-5- عسر القراءة المختلط.....59
5-6- عسر القراءة في موضع الحرف.....60
5-7- عسر القراءة الانتباهي.....61
5-8- عسر القراءة المهمل.....62
5-9- عسر القراءة لحرف العلة..... 63
6-مقارنة بين اضطرابي عسر القراءة السطحي والعميق.....63

7-أسباب اضطراب عسر القراءة النمائي.....66
7-1-الأسباب العصبية.....66
7-2-الأسباب الوراثية.....68
7-3-الأسباب البيئية والاجتماعية والاقتصادية.....69
8-الفرضيات المفسرة لاضطراب عسر القراءة النمائي.....70
8-1-الفرضية الصوتية.....70
8-2-الفرضية الخلوية المغناطيسية.....71
8-3-الفرضية البصرية الانتباهية.....72
8-4-فرضية المخيخ.....73
8-5-فرضية العجز في المعالجة الزمنية.....74
8-6-فرضية التوازن المزدوج لنصفي المخ.....75
8-7-فرضية متلازمة عسر القراءة.....75
8-8-الفرضية المتعددة العوامل 76
9-أعراض ومظاهر اضطراب عسر القراءة النمائي.....76
9-1-الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ المصابين باضطراب عسر القراءة.....77
9-2-الخلل في العمليات المعرفية العليا.....77
9-3-خلل في الجانبية أو السيطرة المخية.....78
9-4-خلل في التسمية السريعة.....79
9-5-خلل في الوظائف التنفيذية.....79
9-6-المظاهر الاجتماعية والعاطفية.....80
10-الاضطرابات المصاحبة لاضطراب عسر القراءة النمائي.....81
11-تشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي.....83
12-علاج اضطراب عسر القراءة النمائي.....89
12-1-استخدام الاستراتيجيات التعويضية.....89
12-2-تعلم الموسيقى.....89
12-3-تنمية المهارات المستخدمة في عملية القراءة.....90

12-4-المناهج المتعددة الحواس.....90
12-5-تقنية تتبع العين.....92
12-6-الألعاب والتكنولوجيا.....92
12-7-توفير البيئة المناسبة للتعلم.....93
12-8-طريقة الحروف المعدلة.....94

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع

منهجية الدراسة وإجراءاتها

1-منهج الدراسة.....97
2 حدود الدراسة.....97
3- أدوات الدراسة.....97
4- الدراسة الاستطلاعية.....103
4-1-عينة الدراسة الاستطلاعية.....103
4-2-الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....103
4-3-معوقات الدراسة الاستطلاعية.....104
5-الدراسة الأساسية.....104
5-1-عينة الدراسة الأساسية.....105
5-2-خصائص العينة الأساسية.....107
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....108

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشة الفرضيات

1- عرض نتائج الإحصاء الوصفي..... 110
1-1-مستوى القراءة لدى أفراد العينة.....110

1-2- الفرق بين المستويات الدراسية في سرعة القراءة.....113
1-3- الفرق بين المستويات الدراسية في دقة القراءة.....113
2- عرض نتائج الدراسة.....113
2-1-المسار القرائي الأكثر تضررا لدى أفراد العينة.....114
2-2-معرفة نوع العسر الأكثر انتشارا لدى أفراد العينة.....114
2-3-المقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق.....116
2-4-العلاقة بين سرعة ودقة القراءة.....122
2-5-نسبة انتشار عسر القراءة بين الجنسين.....123
2-6-الأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة.....124
3-تفسير الفرضيات ومناقشة النتائج.....127
3-1-تفسير ومناقشة الفرضية الأولى.....128
3-2- تفسير ومناقشة الفرضية الثانية.....132
3-3- تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.....134
3-4- تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة.....137
3-5- تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة.....138
3-6-تفسير ومناقشة الفرضية السادسة.....138
4-الخلاصة.....141
5- اقتراحات وتوصيات.....142
-المراجع.....144
-الملاحق.....150

فـهـرس الجـــــداول:

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
01	نتائج الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار عسر القراءة ودرجات تقييم المعلمين لمستوى القراءة للتلاميذ العاديين	103
02	نتائج معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية	103
03	نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد الجزء الأول من الاختبار	104
04	نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد الجزء الثاني والثالث من الاختبار	104
05	قيم معامل ثبات كرومباخ للإجابات الصحيحة من الاختبار	105
06	توزيع العينة حسب متغيري السن والمستوى الدراسي.	108
07	أنواع العسر القرائي لدى أفراد العينة (توضيح من خلال مقاييس النزعة المركزية)	117
08	الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق من حيث الدقة والسرعة.	118
09	الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي المورفولوجي.	119
10	الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي المورفولوجي.	121
11	الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي الفونولوجي.	122
12	الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي الفونولوجي.	123
13	العلاقة الارتباطية بين سرعة ودقة القراءة.	125
14	الفرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة.	125
15	مثال عن الأخطاء في القراءة في الجانبين المورفولوجي والفونولوجي	127

فـهــرس الأشكال والمنحنيات:

الرقم	اسم الشكل	الصفحة
01	توزيع العينة حسب متغير الجنس.	107
02	توزيع العينة حسب متغيري السن والمستوى الدراسي.	108
03	شكل توضيحي لنسبة المعيدين	109
04	مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي.	112
05	مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة 4 ابتدائي.	113
06	مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة 5 ابتدائي.	113
07	الفرق بين المستويات الدراسية في سرعة القراءة.	114
08	الفرق بين المستويات الدراسية في دقة القراءة.	115
09	المسار القرائي الأكثر تضررا لدى أفراد العينة.	116
10	نسبة نوع العسر لدى أفراد عينة الدراسة.	117
11	نسبة انتشار عسر القراءة بين الذكور والاناث.	126

فـهــرس الملاحق:

الرقم	اسم الملحق	الصفحة
01	الفرق بين المستويات الدراسية في سرعة القراءة.	154
02	الفرق بين المستويات الدراسية في دقة القراءة.	154
04	حساب قيمة Z-score في سرعة ودقة القراءة للسنة 3 ابتدائي.	155
05	حساب قيمة Z-score في سرعة ودقة القراءة للسنة 4 ابتدائي.	157
06	حساب قيمة Z-score في سرعة ودقة القراءة للسنة 5 ابتدائي.	159
07	حساب قيمة Z-score للمهمات المورفولوجية والفونولوجية.	161
08	المسلك الأكثر انتشارا في العينة.	165
09	مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق.	166
10	الفرق بين عسر القراءة السطح والعميق في مهام الوعي المورفولوجي.	167
11	الفرق بين عسر القراءة السطح والعميق في زمن الوعي المورفولوجي.	168
12	الفرق بين عسر القراءة السطح والعميق في مهام الوعي الفونولوجي.	169
13	الفرق بين عسر القراءة السطح والعميق في زمن الوعي الفونولوجي.	170
14	الفرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة.	171
15	العلاقة بين سرعة ودقة القراءة	171
16	نموذج حالة مطبق عليها اختبار عسر القراءة (dysta)	172

المقدمة:

تعد المرحلة الابتدائية أهم مرحلة في المسار التعليمي للأفراد كونها تمثل أساس العملية التعلمية للتلميذ فبناء على الأساسيات التي اكتسبها خلال هذه المرحلة سيواصل السير نحو اكمال المجال العلمي واكتساب المعارف التي تؤهله لأن يصبح فردا فاعلا في المجتمع سواء في الحياة الأكاديمية أو المهنية مستقبلا، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي تقف في وجه هذا المسار وتعرقل المتعلم من الوصول إلى الأهداف المسطرة من طرف القائمين على العملية التعليمية، وبالخصوص ما يتعلق منها بالتلميذ نفسه كالاضطرابات النفسية واضطرابات التعلم التي أصبحت تمثل هاجسا كبيرا للمعلمين وأولياء التلاميذ خاصة وأنها مازالت تعتبر غير واضحة تماما ويشوبها الكثير من الغموض بالنظر لصعوبة تشخيص هذه الحالات والتي في كثير من الأحيان تكون حاملة لأكثر من اضطراب واحد.

حيث تعد فئة صعوبات التعلم من أكثر فئات التربية الخاصة انتشارا في شتى بلدان العالم ومن أكثرها استقطابا لاهتمام المختصين في مجالات عدة كعلم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا والطب وغيرها من المجالات التي يسعى أصحابها جاهدين للبحث فيها كل في تخصصه. (سالم، والشحات، وعاشور، 2006، ص. 144). فهذه الاضطرابات قد تتسبب في منع التلميذ من اكتساب المهارات اللازمة في عملية التعلم، ومن أهم هذه المهارات التي يجب أن يكتسبها التلميذ خلال مرحلة التعليم الابتدائي هي مهارة القراءة، حيث تعد القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة فبواسطتها يقوم الفرد باكتشاف أهم المعارف في ماضيها وحاضرها بالإضافة إلى أثرها البالغ في تكوين شخصيته الانسانية بأبعادها المختلفة وهي من أهم نوافذ المعرفة لتكوين العلماء والمبدعين والتواصل بين مختلف الأجيال التي فصل بينها الزمان والمكان فهي تنمي الثروة اللغوية وتزيد من غزارة المصطلحات واكتساب مدلولات الألفاظ وهي تعود على المجتمع ككل في تحقيق الرقي والتطور والتقدم (عينو، 2020) فاكتساب المعرفة أمر ضروري في حياة الطفل من أجل نموه وتطوره في مختلف الجوانب المعرفية والنفسية ....إلخ كما ذكرنا سابقا، إلا أن القراءة في شكلها المضطرب والمعروف باضطراب عسر القراءة النمائي هو من أكبر المشاكل المطروحة في المجالين النفسي والتربوي كما أنها تعد من أكثر اضطرابات التعلم المطروحة في الوسط المدرسي من قبل المختصين النفسيين المدرسيين والمعلمين والأولياء على حد سواء، ويرى عدد من الباحثين

أن عسر القراءة يمثل أكبر نسبة من اضطرابات التعلم شيوعا بل إن أكثر من 80 % من ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة.(عاشور، وسالم، والشحات، 2006، ص. 144) فكما أن القراءة في شكلها العادي هي أول وأهم وسيلة من أجل تحصيل دراسي جيد فاضطراب عسر القراءة النمائي أيضا يمثل عرقلة كبيرة في التعلم، خاصة وأنه قد استعصى تفسيرها وفهمها بدقة ووضوح لغير المختصين وهذا مع غياب إعاقات حسية أو عقلية، وهذا ما يؤثر على الطفل من جميع الجوانب الحياتية، وبهذا فإن الكشف المبكر والتشخيص التفريقي يعد أمر ضروري من أجل التكفل الجيد بالتلميذ ونجاح العلاج الذي في كثير من الأحيان ورغم صعوبة الاضطراب فهو يعد أمر ضروري من أجل تخطي الأثار السلبية للاضطراب، وبسبب كل هذه الأهمية التي يحوزها هذا الاضطراب في الوسط المدرسي اهتمت العديد من الدراسات بهذا الموضوع، ولكننا نجد القلة القليلة التي تحدثت عن موضوع التشخيص والتشخيص التفريقي لنوع العسر القرائي وخاصة الدراسات العربية وبالأخص في البيئة الجزائرية ولهذين السببين فقد اخترناه كموضوع لدراستنا هذه الموسومة بـتعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق، حتى نسلط الضوء على هذا الجانب الذي على حد علمنا تكاد الدراسات التي بحثت فيه تكون منعدمة فما وجدناه من قلة قليلة قد تم إدراجه في فصول البحث التي حاولنا فيها الالمام بالموضوع من شتى جوانبه فقد قسمنا هذه الدراسة إلى قسمين: قسم نظري وقسم تطبيقي حاولنا من خلالهما تحقيق الأهداف التي سطرناها منذ البداية، فأما القسم النظري من دراستنا فقد تضمن ثلاث فصول: الفصل الأول جاء على شكل فصل تمهيدي للتعريف بالدراسة حيث وضحنا فيه الإشكالية وفرضيات البحث وتعريف بالمصطلحات الإجرائية للبحث بالإضافة إلى أهداف وأهمية البحث، أما الفصل الثاني والثالث فقد عرفنا فيه المفاهيم النظرية للدراسة فخصصناهما للتعرف على مهارة القراءة في شكليها العادي والمضطرب حيث تحدثنا في الفصل الثاني عن ماهية القراءة فعرفنا مهارة القراءة وأهميتها في العملية التعليمية وذكرنا مراحل تعلمها والمهارات اللازمة لاكتسابها وطرق تعلمها والعمليات المعرفية اللازمة للقراءة وأهم النظريات المفسرة لها والنماذج التي وضعت لتفسيرها ثم عرجنا للحديث عن خصوصية اللغات المختلفة وتعلم القراءة باللغة العربية وخصوصيتها، وخصصنا الفصل الثالث للحديث عن اضطراب عسر القراءة النمائي ففي هذا الفصل عرفنا هذا الاضطراب

وفصلنا في اختلاف المصطلحات والمفاهيم وسردنا التطور التاريخي له وانتشاره وذكرنا أنواعه ثم قمنا بمقارنة بين النوعين اللذان ترتكز عليهما دراستنا وهما عسر القراءة السطحي والعميق، مع ذكر الأسباب وأهم النظريات المفسرة له والأعراض بالإضافة إلى الاضطرابات المصاحبة له والتشخيص التفريقي وأهم استراتيجيات التكفل والعلاج.

أما القسم التطبيقي من دراستنا فقد جاء أيضا في فصلين الفصل الأول كان عن منهجية الدراسة والإجراءات الخاصة بها، فعرفنا منهج الدراسة وحدودها والأدوات المستعملة في جمع البيانات، ثم عرفنا بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة فيها، والفصل الأخير خصصناه من أجل عرض النتائج ومناقشة الفرضيات، ثم قدمنا بعضا من التوصيات والاقتراحات التي اخترنا أن نختم بها هذه الدراسة والتي رأينا أنها ذات أهمية بالغة في مجال البحث العلمي المتعلق بهذا الموضوع، وفي الأخير وضعنا قائمة المراجع التي اعتمدنا عليها في بحثنا مع قائمة الملاحق.

الفصل الأول

فصل تمهيدي للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

هذا الفصل هو بمثابة فصل تمهيدي لدراستنا، حيث أننا سنقوم بادئا ببدء بعرض لأهم الدراسات السابقة التي تناولت جوانب ومختلف عناصر الموضوع قيد الدراسة كنماذج تعلم القراءة ودراسات عن أصل اضطراب عسر القراءة النمائي والاختلافات بين الدراسات في هذا المجال وخصوصية اللغة العربية ومسالك القراءة ... الخ، ومن خلال ذلك نقوم بعرض الإشكالية وطرح تساؤلات تتبعها صياغة لفرضيات الدراسة، ثم التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة يليها ذكر لأهمية وأهداف الدراسة.

1-إشكالية الدراسة:

إن موضوع تعلم القراءة هو موضوع شاسع جدا وله جوانب عدة تتعلق سواء بالمعلم أو المتعلم وكذلك بالإستراتيجيات والطرق المتبعة في العملية التعليمية، فضلا عن أن لكل فرد طريقته الخاصة في اكتساب المعلومات، وفهمها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها في الوقت والموقف المناسب، وهذا كله يخضع لعدة شروط حسب الفروق بين الأفراد وبين القدرات الخاصة بالفرد نفسه، فأي خلل في هذه القدرات يصاحبه عجز ما يؤثر بشكل أو بآخر على التعلم عامة وخاصة على تعلم القراءة التي تعتبر عملية معقدة جدا تتطور حتى تصبح عملية آلية بمعنى أن الهدف من تعلمها هو أن تصبح وسيلة لاكتساب المعارف لا هدفا في حد ذاتها.

فمن أهم الأهداف وراء تعلم القراءة خلال المرحلة الابتدائية هي الوصول بالتلميذ إلى قراءة مسترسلة ومعبرة مع تنمية الفهم العميق لما يقرأ وكل هذا من أجل استخدامها في أغراض الحياة العامة. (ركزة، الحمادي، 2018، ص.17)، والأكاديمية، فبدون إتقان القراءة لا يستطيع التلميذ فهم المواد الدراسية ولا الإجابة عن الأسئلة المطروحة، كما يرى العزاوي (2002) أن مفهوم القراءة قد تطور من التعرف والنطق والفهم والنقد ليصبح أسلوبا من أساليب النشاط الفكري في حل ا لمشكلات فهي ليست عملية متميزة بل هي نشاط فكري متكامل. (القرعان، 2018، ص. 137)، وتعتبر الكلمات المطبوعة ما هي إلا رموز للمعاني المقصودة، فيستخدمها الطفل كمفاتيح للتعرف على معنى النص، وهذا كله يتوقف على حسب خبراته اللغوية والتي تمكنه من فهم الكلام والتعبير عنه. (ياسين، شاهين، ومحمد، 2016، ص. 130)، ويمر تعلم القراءة عبر مسالك، فمن خلال الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع تمكن الباحثون من وضع عدة نماذج في هذا المجال لتعلم القراءة

وأشـهرها النموذج المزدوج ل coltheart وحسـبه أن تعلم القراءة يمر عبر مسـلكين المسـلك المعجميThe Lexical Voice أو ما يعرف بالطريقة المباشـرة The Directe Procedure أو العنونة para dressage والمسـلك الفونولوجي The Phonological Voice أو الطريقة الغير مباشـرة The Indirect Procedure أو التجميع Para Assemblies. (Totereau,2004, p.04)، وهناك نماذج أخرى كالنموذج المرحلي لفريت Frith سنة (1985) ونموذج الأسس المزدوجة لسـيمور Symour وغيرها من النماذج التي سـنطرق إليها بالتفصـيل في الفصـل النظري من دراسـتنا هذه، أما عن أصـل عسـر القراءة فغالب الدراسـات التي وجدناها تنقسـم إلى قسـمين: قسـم يرى أن سـببها هو خلل فونولوجي Phonological Disorder وهو رأي غالبية العلماء الذين قاموا بأبحاث عديدة للبرهنة والدفاع عن فرضـية العجز الصـوتي خاصـة في اللغات اللاتينية، نذكر منها دراسـة Boder (1973) حيث شـملت 100 طفل تتراوح أعمارهم بين 8 و16سـنة، في هذه الدراسـة تم عرض مجموعة من الكلمات لمدة ثانية واحدة، ثم عرض الكلمات التي لم يتم التعرف عليها لمدة 10 ثواني، حيث من المفترض أن تكون العناصـر جزءا من مفردات الطفل المرئية وتلك التي تمت قراءتها في المرحلة الثانية يفترض أنها قد تم فك شـفرتها من قبل، أما المرحلة الأخيرة فكانت عبارة عن اختبار في الكتابة على الكلمات التي تم التعرف عليها بصـريا والتي تم فك شـفرتها وجاءت نتائج الاختبار لتبين أن 60% من الحالات يعانون من اضـطرابات صـوتية انتقائية حيث أنهم يكتبون فقط الكلمات التي يعرفونها عن ظهر قلب بشـكل صـحيح، في حين أن 10% من الحالات تعاني من مشـاكل محددة في حفظ الشـكل المرئي للكلمات فهم يكتبون الكلمات كما ينطقونها، بقية الحالات كانت تعاني من اضـطرابات صـوتية وبصـرية معا، وفقا لهذه الدراسـة تم العثور على الاضـطرابات الصـوتية في غالبية حالات عسـر القراءة النمائي. (Billard, De agostini, and Barrouillet, 2017, p. 220) ، وقد كان لهذه الدراسـة أثر كبير لأنها قد أسـهمت في تطور البحث في هذا المجال ورغم ذلك فقد أعيب عليها أنها اعتمدت على مهارات الأطفال في الكتابة أي أن تحكم الطفل وتمكنه من عملية الكتابة قد كان سـببا مؤثرا على نتائج البحث، ثم جاء فيليتينو Villutino سـنة (1979) ليبين أن عسـر القراءة هو مشـكلة لغوية دقيقة لها عدة أسـباب منها عجز في الترميز الصـوتي أي عدم القدرة على تمثيل أصـوات الكلمة أو عجز في التقطيع الصـوتي أي عدم القدرة على تقطيع الكلمات إلى

مكوناتها الصـــوتية أو ضـــعف في نمو المفردات، فهي في نظره بعيدة عن كونها مشـــكلة بصرية. (العيس، ص. 30)، وفي سنة (1986) قام سيمور Symour والذي يعتبر من أكثر الباحثين المدافعين عن الفرضـية الصـوتية في عسـر القراءة بدراسـة من أجل فحص انتشـار العجز الصوتي وكذلك العجز البصري في عسر القراءة، فبدأ بفحص 21 طفلا مصابا بعسر القراءة تمت إحالتهم بسـبب مشـاكل القراءة الشـديدة إلى وكالات عسـر القراءة في منطقة تايساید باسكتلندا بناءا على معايير الاستبعاد، خضعت هذه الحالات للعديد من الاختبارات، فبعضها يهدف إلى تقييم المعالجة الصوتية والبعض الأخر المعالجة البصرية مع الأخذ بعين الاعتبار ســـرعة ودقة الاجابة، فكانت النتيجة أن 18 من الحالات كان لديهم عســـر قراءة صوتي في حين أن 03 منهم فقط كانوا يعانون من عسر القراءة البصري. . Billard, De) agostini, and Barrouillet, 2017, p. 242)، أما سـنة (2000) فقد أجرى كل من مارتن وبرات وفراســـر Martin & Pratt & Fraser دراســـة تم فيها فحص ثلاث مجموعات من المشاركين في الدراسة، المجموعة الأولى كانت مصابة بعسر القراءة النمائي، ومجموعة في نفس العمر الزمني والمجموعـة الثـالثـة كـانـت في نفس المســـتوى القرائي، عرض على المشـاركين مجموعة من الكلمات شـفهيا وبصـريا، ففي المهمة البصـرية طلب منهم حذف الحرف الأول للكلمة وقراءة الكلمة الجديدة أو كتابتها، وفي المهمة الشفوية يسمع المشاركون الكلمة بدلا من رؤيتها ويتبعون نفس التعليمات كما في الكلمات المرئية وقد أشـــارت النتائج إلى أن القراء العاديين المتطابقين مع العمر قد نجحوا في كلتا المهمتين الصـــوتية والإملائية في حين نجح القراء العاديون الأصغر سنا من المجموعة المطابقة لمستوى القراءة في المهمة الصوتية وفشلوا في الإملاء، بينما فشل ذوو عسر القراءة في المهام الصوتية خاصة عندما يتم عرض الكلمات شـفهيا. (Abou rabia, Taha, 2004, p. 653)، وهذا ما دل حينها على أن العجز الغالب لدى عينة الدراســة من المعســرين قرائيا هو عجز صــوتي، ويوجد غيرها الكثير من الدراسات خاصة التي أجريت على اللغة الإنجليزية وكذا على مزدوجي اللغة حيث اعتبرت أن القصور في القراءة ناتج عن خلل في العلاقة بين العمليات الفونولوجية الأساسية التي تدعم الوعي بارتباط الأحرف وأصـــواتها. (البحيري، طيبة، المحفوظي، إيفرات، وأبو الديار، 2014، ص. 32).

كانت أسـباب عسـر القراءة محل نقاش لفترة طويلة تراوحت النظريات من اضـطراب القراءة كونه إعاقة تعلم عالية المسـتوى من العجز الصـوتي إلى وجود خلل إدراكي بصـري، وعلى الرغم من أن غالبيتهم يعانون من مشـاكل حادة في الوعي الصـوتي إلا أنه لا يزال هناك قضـية مفتوحة للنقاش حول ما إذا كان العجز السـببي في عسـر القراءة هو بالضـرورة صـوتي. (Vidyasagar, Pammer, 2009, p 57) ، وهذا ما أكده سـالم أبو ربيعة فهو يقول بأن النظريات الحالية لتنمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية تثبت أن المعالجة الصـوتية هي الأسـاس والأكثر أهمية. (Abu-Rabia, 2006) أما في ما يخص مرحلة ما قبل المدرسـة فقد ذكر فلنتينو وسـكانتن (1987) valantino ,& scanton أن 57% من أطفال الروضـة دون المسـتوى الملائم لعمرهم في مهارة النظام الفونولوجي في مرحلة الروضـة كانوا متخلفين نصـف سـنة في القراءة بنهاية الصـف الأول ابتدائي. (البحيري، طيبة، المحفوظي، إيفرات، وأبو الديار، 2014، ص.25). بمعنى أن المهارات الفونولوجية هي أمر ضـروري في تعلم القراءة، وأن المشـاكل الفونولوجية إن لم نقل العجز الفونولوجي هي علامة منذرة بحدوث اضـطراب عسر القراءة النمائي منذ مرحلة الروضـة، كما يمكننا أن نعتبر المهارة الفونولوجية معيارا للتشخيص المبكر لهذا الاضطراب.

على النقيض من ذلك فقد جاء في آخر ورقة بحثية تحصـلنا عليها في هذا المجال تساءل فيها وورث رونارد Werth Reinhard عما إذا كان عسر القراءة النمائي هو ناتج عن خلل بصـري أم صـوتي في مقال بعنوان Is Developmenta lDyslexia Due to a Visual and Not a Phonological Impairment ? جمع في هذا المقال 289 من الدراسـات الأكثر صـلة بهذا الموضـوع على مدار 40 عاما حتى عام (2021) حيث أنه من المرجح على نطاق واسع أن عسر القراءة النمائي هو اضـطراب صـوتي يجد فيه القارئ صـعوبة في ربط الحروف المكتوبة مع الصـوتيات المقابلة وعكس ذلك تفترض نظرية الاضـطراب الخلوي أن عسـر القراءة النمائي هو اضـطراب بصـري ناتج عن خلل في المسـارات العصـبية الخلوية المغناطيسـية، تبين أن الكلمات الزائفة التي لا يمكن التعرف عليها تم التعرف عليها تقريبا بدون أخطاء عند تمديد الوقت وهذا ما يوضح أن هذا الاضطراب ناتج عن خلل في المعالجة البصـرية.(Werth, 2021, p. 01) . ومن بين الدراسـات التي تدعم هذا الطرح دراسـة هيلين روبنسـون Helen Robinson (1977) التي وضـعتها في كتابها الذي يحمل عنوان (لماذا

يفشل التلاميذ في القراءة ؟) و قد وجد في التشخيص الأولي عددا من العوامل المسببة لعسر القراءة على رأسها صعوبات بصرية بنسبة في 63% من الحالات، وصعوبات عصبية بنسبة 22%, تليها صعوبات سمعية بنسبة بلغت 13% إضافة إلى صعوبات أخرى كصعوبات الكلام والتمييز والاضطراب الهرموني ....الخ ذلك أنها قد استعانت في دراستها بعدد من المختصين في علم الأعصاب والغدد الصماء والهرمونات وأخصائي أرطفوني.(عاشور، سالم، والشحات، 2006، ص. 145)، وهذا ما أكده فراج وخضر وعبد الناصر (2002) حيث أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة بغض النظر عن جنسياتهم لديهم مشاكل بصرية ناتجة عن عجز في الجهاز الخلوي ففي الدراسة التي أجروها عن البيئة المصرية على 93 طالبا من الصف الرابع منهم 52 مصابا بعسر القراءة و41 تلميذا عاديا، أشارت النتائج إلى أن الأطفال العرب يعانون من مشاكل في القراءة ناتجة عن عجز في المسار الخلوي البصري. (Al-ghizzi, 2015, p. 51)، وفي هذا الصدد لا توجد فقط الفرضيتين الصوتية و البصرية التي تفسران مشكلة العسر القرائي بل هناك أيضا من العلماء من يتحدث عن العجز المزدوج التي تقول أن السبب في ظهور اضطراب عسر القراءة يكون مزدوجا أي صوتيا وبصريا في آن واحد، هناك ثلاث دراسات للناطقين باللغة الإنجليزية ستانوفيتش، مانيس وآخرون، كاستل وآخرون stanovith(1996) Manis et al (1993), Castles et al (1997) ودراستين للناطقين باللغة الفرنسية Seprenger-Charolles (2000) تمت مقارنة 283 معسرا قرائيا من الناطقين باللغتين الإنجليزية والفرنسية مع 401 قارئ عادي من نفس العمر الزمني و 342 من نفس المستوى القرائي فجاءت النتائج عند مقارنة المعسرين قرائيا بنفس الفئة العمرية أن هناك عجز مزدوج، ومن ناحية أخرى عند استخدام دقة الاستجابة في اللغة الفرنسية يكون العجز البصري أكبر ولكن عند الأخذ في الاعتبار دقة الاستجابة وسرعتها يكون لغالبية الحالات عجز مزدوج. (Billard, De agostini, and Barrouillet, 2017, p. 242)، ولكن يمكننا القول أن تقريبا جميع الدراسات التي دافعت عن الفرضية الصوتية قد أجريت على اللغة الإنجليزية واللغات اللاتينية فكثير من الباحثين قد تساءلوا عما إذا كان بالإمكان تعميم النظرية الصوتية على اللغات الأخرى كالعربية والعبرية والصينية إلى غير ذلك، ومن الباحثين الذين توغلوا في هذا الموضوع جاد البحيري في مقال نشره سنة (2006) مع مجموعة من الباحثين قام بطرح إشكالية ما إذا كانت المتطلبات

المعرفية لتعلم كيفية القراءة والتهجئة عالمية بمعنى أنها مستقلة عن العوامل البيئية مثل اللغة ونظام الكتابة والتهجئة والعوامل المدرسية والبيئية، وقد تحدث عن دراسة مشتركة لميشال حبيب وبولسي وغيرهم (Paulesu & Demonet & habib & cossu & Cappa & Brunswick & Chanoine & Mccrory & Fzio & Frith & Frith 2001) حيث قارنت هذه الدراسة نشاط الدماغ عند الناطقين بالإيطالية و الفرنسية و الإنجليزية لدى الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة مستخدمة تقنية التصوير المقطعيTomographie (PET)، وقد كانت لهذه الدراسة نتيجتان رئيسيتان وهي أن مهارات القراءة والصوت ضعيفة لدى جميع المجموعات مقارنة بالمجموعات الضابطة، وثانيا أنهم وجدوا نشاطا منخفضا في نفس المناطق الدماغية للمجموعات الثلاث ومع ذلك وجد اختلاف كبير في آداء القراءة حيث حقق الإيطاليون مستويات أعلى من الدقة في القراءة مقارنة مع الفرنسيون والإنجليز المصابون بعسر القراءة، وخلص البحث إلى أنه على الرغم من وجود أساس معرفي عصبي متشابه يكمن وراء اضطراب عسر القراءة النمائي في المجموعات الثلاث إلا أن الاختلافات في قواعد الإملاء للغات تؤثر على شدة عجز القراءة في كل مجموعة من المجموعات المشاركة في الدراسة. (Evratt, Reid , and Elbehiri, 2006, p. 144)، وهذا ما ينقلنا للحديث عن شفافية اللغة وأثرها على عسر القراءة، حيث يؤثر عسر القراءة على ما بين 5 و 17.5% من التلاميذ في التعليم الإلزامي ويعتمد الانتشار أيضا على شفافية أنظمة القواعد الإملائية ودقتها وهي أكثر انتشارا في اللغات غير الشفافة كالإنجليزية مقارنة باللغات الشفافة مثل الإسبانية فيمكن أن تتراوح من 3 إلى 7 % فقط من عدد التلاميذ. (International Dyslexia Association, 2017)، قدم كل من إميلكا وويمر Humelka and Wimmer (2005) دراسة حول فرضية أن الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة من غير الناطقين باللغة الإنجليزية لديهم عرض جانبي من النوع السطحي خاصة وأن حركة العين الغير نمطية التي لوحظ فيها عدد أكبر من التثبيتات ولمدة أطول بالإضافة إلى ذلك تمت ملاحظة أوجه القصور في المهام التي تنطوي على المعالجة الصوتية وبالتالي فإن هذه الفرضية القائلة أن الاضطرابات المعجمية لدى الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة من غير الناطقين باللغة الإنجليزية ترجع إلى فشلهم في حفظ الشكل العام للكلمة تبقى غامضة حيث يبقى من الصعب التوفيق بينها وبين نتائج الدراسات التي أجريت على

نصوص أبجدية مختلفة والتي تشير جميعها إلى أن عجزا صوتيا حادا في القراءة هو السمة الرئيسية لعسر القراءة النمائي بما في ذلك اللغات التي لديها تهجئة شفافة نسبيا، يظهر هذا العجز حتى في المقارنات مع الأطفال الأصغر سنا ولكن في نفس العمر القرائي. (Billard, De agostini, and Barrouillet, 2017, p.234)، وقد قدم غولادريس Goulandris (2003) مقارنة لغوية حول طبيعة اللغة ومجموعة المهارات المطلوبة للقراءة بلغات مختلفة، خلصت كلها إلى أنه من أجل تشخيص عسر القراءة في لغة معينة من الضروري فهم الخصائص اللغوية لتلك اللغة. (Evratt, Reid, and Elbehiri, 2006, p. 144). فمدى شفافية أي لغة وخصوصيتها يؤثر حتما على طريقة اكتساب المتعلم لمهارة القراءة فيها، إضافة إلى تأثير ذلك كله على ظهور اضطراب عسر القراءة لدى الفرد وزيادة شدته واستمراريته وكذا استجابته للعلاج.

أما عن البحوث والدراسات التي أجريت حول اللغة العربية بخصوص هذا الموضوع فهي قليلة جدا وبعينات صغيرة فقد أجري بحث داخل كلية المقاومة بمدينة خنيفرة المغربية تكونت عينة الدراسة فيه من 34 طالبا ينتمون إلى السنة الثانية من الكلية، من بينهم 17 من العاديين و17 من ذوي عسر القراءة واختبرت الدراسة صحة التمييز السمعي كمؤشر تشخيصي لعسر القراءة في المواد الناطقة باللغة العربية حيث أكدت النتائج أن استخدام التمييز السمعي لتشخيص عسر القراءة عند المتحدثين باللغة العربية يعد ضروريا. (El Azmy, Ahami, and Badda, 2015) بمعنى أن جميع الحالات التي تم تشخيصها والتي كانت تعاني من عسر القراءة في اللغة العربية كان لديها خلل في التمييز السمعي، في حين أن دراسة أخرى قام بها سالم أبو ربيعة سنة (2006) على عينة من 143 طفل عربي منهم 60 ذكر و83 أنثى من قرية وسط فلسطين المحتلة وكانت عينة عشوائية من أربع مدارس ابتدائية أكدت نتائجها على أن العمليات البصرية كانت أكثر تطورا من الجانب الفونولوجي ويتم الاعتماد عليها أكثر في استخراج المعنى من النصوص وهذا بسبب خصوصية اللغة العربية المميزة فهي تسهل على التلاميذ ذوي عسر القراءة الوصول إلى المعنى من خلال الشكل المرئي للكلمات.(Abu-Rabia, 2006) ، وهناك دراسة أخرى قام بها أيضا كل من ناصيري والمير بمدينة فاس المغربية حول القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية قارنت الدراسة بين جيدي وعسيري القراءة لعينة قوامها 20 تلميذا من ذوي عسر

القراءة ومثلهم من العاديين موزعين بالتساوي بين كلا الجنسين وجاءت نتائج البحث لتؤكد تأثير خصوصية اللغة العربية على تعلم القراءة عموما وعلى عسر القراءة خاصة، وفي سنة (2011) قام كل من عبودان وإيبين وبيشك والمنصوري والشامسي بدراسة على طالبات الدراسات العليا في جامعة الإمارات العربية المتحدة وكانت جميع الحالات من ثنائيي اللغة بحيث كانت لغتهم الأم هي اللغة العربية واللغة الإنجليزية هي لغة ثانية بالنسبة لهم، تشير النتائج إلى وجود عسر القراءة بين طلاب التعليم العالي وأنه يتجاوز حدود اللغة بمعنى أن الحالات المصابة بعسر القراءة لديهم مشاكل في القراءة في كلتا اللغتين. (Al-ghizzi, 2015, p. 50)، أما على البيئة الجزائرية فالدراسات حول هذا الموضوع قليلة ونادرة جدا فلم نجد سوى دراسة واحدة لحدة زدام التي سعت إلى الكشف عن اضطراب هذين المسلكين عند الطفل الجزائري المعسر قرائيا الذي يراوح سنه بين 8 و 12 سنة خلال السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي في مدينة الجزائر العاصمة خلصت الدراسة إلى أن الفرق بين التلاميذ العاديين والمعسرين قرائيا في قراءة البنود الخاصة بفحص آليات القراءة هو فرق واضح، كما أن نتائج التلاميذ المعسرين قرائيا كانت أقل بكثير من نتائج التلاميذ العادين سواء في قراءة بنود العنونة أو بنود التجميع وذلك بالنسبة لمعياري عدد الاجابات الصحيحة والزمن على حد سواء، (حدة، 2018، ص. 2009).

انطلاقا من كل ما سبق ذكره من دراسات سابقة حول موضوع تعلم القراءة وعسر القراءة وبما أن للغة العربية خصوصية كباقي اللغات سواء من الناحية الفونولوجية أو المورفولوجية، وبما أن أيضا تعلم القراءة يختلف باختلاف اللغات فمن الطبيعي أن يختلف تعلم التلاميذ ذوي عسر القراءة أيضا بما تفرضه خصوصية هذا الاضطراب من أعراض وأنواع، فقد اخترنا في دراستنا هذه أن نتكلم عن إشكالية القراءة في جانبها المضطرب وهو اضطراب عسر القراءة النمائي ومدى ارتباط ذلك بخصوصية اللغة العربية الفونولوجية والمورفولوجية مع مقارنة بين نوعين من عسر القراءة هما عسر القراءة السطحي والعميق ومن أجل ذلك جاءت إشكالية بحثنا الرئيسة كالتالي:

ما هي طريقة تعلم القراءة باللغة العربية عند التلاميذ ذوي عسر القراءة اعتمادا على المسلك المتبع في القراءة؟ وتحت هذا السؤال تندرج عدة أسئلة فرعية وهي:

- ما هو المسلك الأكثر تضررا لدى عينة الدراسة؟

- ما هو نوع عسر القراءة الأكثر انتشارا في اللغة العربية؟ هل هو عسر القراءة العميق كما تشـــير إليه أغلب الدراســـات التي أجريت على باقي اللغات؟ أم عســـر القراءة السطحي أم المزدوج؟
- هل يوجد فرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في دقة وسرعة القراءة؟
- هل يوجد فرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين متغيري الدقة والســـرعة ونوع العســـر القرائي في اللغة العربة؟
- هل هناك أخطاء مرتبطة بخصـــوصـــية اللغة العربية تشـــاهد في القراءة لدى عينة الدراسة؟

2-فرضيات الدراسة:

من خلال التساؤلات السالفة الذكر يمكن صياغة الفرضيات التالية:

- يوجد مسلك قرائي هو الأكثر تضررا لدى عينة الدراسة وهو المسلك الفونولوجي.
- يوجد نوع من أنواع عســـر القراءة هو الأكثر انتشـــارا لدى عينة الدراســـة وهو عســـر القراءة العميق.
- توجد فروق بين عسر القراءة السطحي والعميق في متغيري السرعة والدقة.
- يوجد فرق بين الذكور والاناث في عسر القراءة.
- توجد علاقة ارتباطية بين سرعة ودقة القراءة في الجانبين الفونولوجي والمورفولوجي.
- توجد أخطاء شائعة في القراءة مرتبطة بخصوصية اللغة العربية لدى عينة الدراسة.

3-التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

3-1-طريقة تعلم القراءة: هي المسلك المتبنى لتحديد ومعرفة الكلمة المكتوبة وربطها بالمعنى، وهنا نتحدث عن المسلك الفونولوجي والمسلك البصري أو المسلك المزدوج، يقاس اجرائيا بأداء التلاميذ في اختبار Dysta وتعرف هذه المسالك كما يلي:

المســلك الفونولوجي: هو مســلك غير مباشــر في القراءة تحول فيه الحروف المكتوبة إلى مقاطع صوتية مناسبة لها، فإذا كانت مخزنة في المعجم العقلي يصل القارئ إلى معناها إجرائيا ويعبر عنها بالأداء في مهام الجزء الثالث من اختبار Dysta.

المسلك البصري: هو مسلك مباشر في القراءة يصنع فيه القارئ رابط مباشر بين صورة الكلمة ومعناها بحيث يتم التعرف على الكلمة بصريا على شكلها الفونولوجي بالاعتماد على المعجم الهجائي المخزن في الذاكرة، يقاس بالأداء في مهام الجزء الثاني من اختبار Dysta .

المسلك المزدوج: هو اعتماد القارئ على المسلكين الفونولوجي والبصري معا ويقاس إجرائيا بالأداء في مهام الجزء الثاني والثالث من اختبار Dysta .

3-2-عسر القراءة النمائي: هو تدني في مستوى القراءة يظهر من خلال صعوبات واضحة في قراءة الكلمات المعزولة (بدون سياق) وفي قراءة النص ويحدد مستوى القراءة بدقة القراءة وسرعتها والتي تقاس بعدد الإجابات الصحيحة والزمن المستغرق في القراءة.

3-3-التلاميذ ذوي عسر القراءة: هم التلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية والذين يبلغ متوسط أعمارهم 11 سنة و3 أشهر يعانون من صعوبات واضحة في القراءة وينحرفون عن المتوسط ب 1.5- فما تحت من خلال الجزء الأول من اختبار Dysta

3-4-خصوصية اللغة العربية: نعني بذلك كل ما تتفرد به اللغة العربية عن باقي اللغات شكلا ونطقا أي من الناحية المورفولوجية والفونولوجية.

3-5-عسر القراءة السطحي: superficial dyslexia أو ما يعرف بعسر القراءة البصري الإنتباهي attentional visual dyslexia يرجع السبب فيه إلى خلل في النظام البصري الانتباهي بحيث يكون هناك مشكل في التعرف على الكلمات بصريا، يحدد إجرائيا بقيمةZ-Score في مهام الوعي الفونولوجي في الجزء الثاني من اختبار Dysta

3-6-عسر القراءة العميق: profond dyslexia ويعرف أيضا بعسر القراءة الفونولوجي phonological dyslexia أو الصوتي يكون المشكل فيه في عدم القدرة على التعرف على الكلمات سمعيا، وعدم القدرة على الربط بين صورة الحرف وصوته يحدد إجرائيا بقيمة Z-Score في مهام الوعي الفونولوجي في الجزء الثالث من اختبار Dysta .

3-7-عسر القراءة المزدوج: يجمع بين أعراض عسر القراءة السطحي والعميق، إجرائيا نحدده بتساوي الدرجات المعياريةZ-Score لكل من الوعي الفونولوجي والمورفولوجي.

4-أهداف الدراسة:

إن الهدف الرئيسي من دراستنا هو الكشف عن طريقة تعلم القراءة باللغة العربية عند التلاميذ ذوي عسر القراءة، وانطلاقا من هذا تسعى الدراسة للتعرف على:

- التعرف على مســـالك القراءة الأكثر اعتمادا من طرف هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من هذا الاضطراب في تعلم القراءة باللغة العربية.
- أيضا التعرف على أوجه الاختلاف بين عسر القراءة السطحي والعميق.
- الكشـف عن نوع عسـر القراءة الأكثر شـيوعا لدى التلاميذ في اللغة العربية وتحديد خصائص كل نوع.
- التعرف على خصـــوصـــية اللغة العربية الفونولوجية والمورفولوجية ومدى تأثيرها على تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.
- وأخيرا التعرف على الأخطاء الشـــائعة في القراءة باللغة العربية عند التلاميذ ذوي عسر القراءة.

5-أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسـة على حد علمنا أول دراسـة تبحث في مدى ارتباط نوع العسـر القرائي وخصـوصـية اللغة العربية الفونولوجية والمورفولوجية، بحيث اسـتخدمت أيضـا أول اختبار للتشـخيص التفريقي لعسـر القراءة في اللغة العربية، وقد تطرقت إلى عدة متغيرات وعلاقتها الارتباطية بخصـوصـية اللغة العربية التي تميزها عن باقي اللغات، هذا من الناحية الميدانية أما في الجانب النظري فقد ألمت إلماما واسـعا بالأدبيات العلمية والدراسـات السـابقة التي تتحدث عن مهارة القراءة في شكليها العادي والمضـطرب فقد حرصـنا على اسـتحضـار أهم الدراسات حول هذا المجال من مصدرها الأساسي وذلك عبر ترجمة عدد كبير من المقالات والمصـادر العلمية لنوفر أكبر قدر من المعلومات قد لا نجده في أعمال عربية أخرى خاصـة في ما يخص أنواع عســـر القراءة بحيث قمنا بجمع كل ما جاء به البحث العلمي في ذلك ومحاولة تصـنيفه وتفسـيره، لدى فقد تكون هذه الدراسـة إضـافة في مجالات البحوث النفسـية والتربوية والمعرفية، أملا في أن تساهم نتائجها في الحد من صعوبات تعلم القراءة في الوسط المدرسـي بحيث أنها تقدم مؤشـرات علمية تسـاعد على فهم هذا الاضـطراب وبالتالي اقتراح أفضـــل الطرق والاســـتراتيجيات التعليمية من أجل التكفل به، وهذا ما يفسح المجال أمام دراسات مكملة لرسم خطط علاجية قصد تقديم علاج فعال لاضطراب عسر القراءة النمائي وتوجيه الأهل والمربين إلى استخدام طرق جديدة ووقائية للتعامل مع الأطفال ذوي عسر القراءة وذلك ما سيعود بالفائدة على الطفل والأسرة والمنظومة التعليمية ككل.

الفصل الثاني

ماهية القراءة وخصوصية اللغة العربية

1- تعريف القراءة

2- أهمية القراءة في العملية التعليمية

3- مراحل تعلم القراءة

4- مهارات القراءة

5- العمليات المعرفية المسؤولة عن تعلم القراءة

6- أساليب تعلم القراءة

7- نظريات تعلم القراءة

8- نماذج تعلم القراءة

9- خصوصية اللغات المختلفة

10-تعلم القراءة باللغة العربية

11-خصوصية اللغة العربية

12-شفافية اللغة العربية

إن مرحلة التعليم الابتدائي هي من أهم المراحل خلال المسار التعليمي للتلميذ فهي تعد مرحلة تأسيسية ولبنة أولى لنجاح المراحل اللاحقة لذلك نجدها تستحوذ على القدر الأكبر من الاهتمام من قبل الباحثين النفسيين والتربويين حرصا منهم على إيجاد الحلول للمشاكل التي يمكن أن تعترض سيرورة التعلم وبالتالي تعرقل نجاح التلميذ، ومن أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الطفل في هذه المرحلة هي مهارة القراءة التي تعد ضرورة ملحة من أجل إتمام عملية التعلم بنجاح، فالقراءة هي عملية معقدة تمر عبر عدة مراحل من أجل إتقانها، وتحتاج إلى عدة مهارات حتى تصبح عملية آلية تتم بسهولة ويسر، وبذلك تصبح وسيلة لاكتساب المعرفة في مختلف المجالات العلمية، ونظرا لأهميتها الكبيرة فقد قام الباحثون بعدة دراسات حولها في شقيها العادي والمضطرب ووضعوا عدة نماذج لطريقة اكتساب القراءة، وهذا يختلف باختلاف اللغات وخصوصية وشفافية كل لغة، وفي هذا الفصل سوف نتعرف على القراءة ومراحل وطريقة تعلمها والمهارات اللازمة من أجل اكتسابها وأهم النظريات التي اهتمت بتفسيرها وكذلك أشهر النماذج التي اجتهد العلماء في وضعها للتعرف على طريقة تعلمها، كما قمنا بنبذة بسيطة للاطلاع على تعلم القراءة في لغات مختلفة، زيادة على تركيز البحث على اللغة العربية وخصوصيتها ومدى شفافيتها.

1- تعريف القراءة:

إن مصطلح القراءة هو مفرد لجمع قراءات وهي تعني النطق بالكلام الذي يحتوي عليه كتاب أو نص ما، وهي تعني كذلك الضم والجمع، أي قرأ الكتاب قراءة وقرآنا أي تتبع كلماته نظرا ونطق بها.(عينو،2020 ، ص.29). أيضا يعرفها جوف Gough بأنها القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة، أما بيفرتي Pefertti فيرى أن القراءة هي الاداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة. فيما يرى المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة (National Institute of Literacy, 2003) أنها ذلك النسق المعقد الذي يمكننا بموجبه استخراج المعنى من مادة مطبوعة معينة.(ركزة، الحمادي، 2018، ص ص.7- 8).

أما في سنة (1986) اقترح كل من جوف وتونر Gough & Tunner معادلة لتوضيح ماهية القراءة وهي: L = R + C والتي تعني:

L: تمثل آداء القراءة.

R : التعرف على الكلمات.

C : تمثل الفهم. (Totereau, 2004, p. 01). وهذا معناه أن آداء القراءة تساوي التعرف على الكلمات زائد الفهم.

فيما يقول روســـنلاد Rosenblatt (1982) أن القراءة هي عملية ذات اتجاهين بين القارئ والنص الذي يحدث في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة، ويرى كل من ديميريل وســـاهنيل Dymirill & sahnil (2006) أن القراءة تعبر عن كيف يمكن للفرد أن يفهم الرموز المكتوبة، وكيف يحول الكتابة إلى صوت، و وفقا للعديد من التعريفات الأخرى تعتبر القراءة هي العملية التي تتكون من نطق الكلمات وتتطلب أيضـا من القارئ فهم معنى النص الذي تمت قراءته(Çiğdemir, & Akyol, 2022, p, 151) . في حين يرى كل من دول ودوفي ورولر وبيرسون(Dole, Duffy,Rohler,Pearson, (1991 أن القراءة هي عملية تحليلية بنائية تفاعلية، لا يقصد بها مجرد معرفة الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، ولكنها تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ والربط بينها وبين معارفه وخبارته الســـابقة، وأن يفســـر المادة المقروءة مستعينا في ذلك بقدرته على التخيل والتفكير. (المغراوي، 2017)

فيما تنقســـم القراءة إلى نوعين، النوع الأول هو القراءة الصـــامتة وهي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همهمة أو حتى تحريك للشفاه، لذلك فإن القراءة الصامتة أو السرية تقوم على عنصرين هما النظر بالعين إلى النص المقروء والنشـــاط الذهني الذي يســـتثيره المنظور إليه من تلك الرموز، وتعرف أيضـــا على أنها عملية اســـتقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناســـب والمتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة، أما النوع الثاني فهو القراءة الجهرية والتي تعني العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى الفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية وهي رؤية الرمز بالعين ونشاط الذهن في إدراك الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز. (ابراهيم، 2010، ص. 56).

بمعنى أن القراءة هي العملية التي تحدث بين المتعلم والنص الذي يواجهه والذي يتكون من رموز مكتوبة، سواء كانت صامتة أو جهرية مع فهم لمدلول هذه الكلمات والجمل، وبهذا نســـتطيع القول أن القراءة هي عملية فك الرموز المكتوبة وفهم معناها الذي كتبت من

أجله فلا يمكننا القول أن مجرد التعرف على الكلمات المكتوبة يكفي دون الوصـــول إلى فهم المعنى الذي يرمي إليه صـاحب النص كما يسـتحيل فهم معنى النص بدون فك شـفرة الرموز المكتوبـة، وهذا مـا يقودنـا إلى القول أن القراءة هي عمليـة مركبـة تحتـاج إلى تكامل بين فك الرموز وفهم المعنى حتى تكون قراءة صحيحة.

2-أهمية القراءة في العملية التعليمية:

القراءة لها أهمية كبيرة في مختلف المراحل التعليمية، وهي المحور الأساسي الذي تبنى عليه البرامج التعليمية، فهي تساهم بشكل مباشر لاحقا في التعلم الذاتي، وهي فضاء يساعد في إبراز قدرات المتعلم وإمكاناته، كما يمكن من خلالها تقويم المتعلم من أجل معرفة مدى اكتسـابه للمهارات المختلفة ومدى تطور شـخصـيته ومكتسـباته اللغوية والمعرفية، كما أنها تشـبع حاجات المتعلم النفسـية والاجتماعية فبواسـطتها يتعامل مع الآخرين ويتفاعل معهم. (بناني، 2021، ص. 366). فالهدف الجديد للطالب ليس "تعلم القراءة"، بل "القراءة للتعلم (Çiğdemir, Akyol, 2022, p, 151). بمعنى أن القراءة تصبح وسيلة للتعلم لا غاية في حد ذاتها، فالتلميذ يكتسـب مهارة القراءة حتى يسـتعملها من أجل اكتسـاب معارف جديدة في مختلف العلوم والتخصصات في المراحل التعليمية اللاحقة.

أما في المنظومة التعليمية الجزائرية فدائما تحرص هذه الأخيرة جاهدة إلى تطوير نشـاط القراءة لدى التلاميذ، فهي تسـعى لجعل المتعلم يكتسـب القراءة الواعية بحيث تصـقل قدراته على تفكيك النص إلى أفكار بحصر المعاني التي يحملها وتقسيمه إلى أفكار فرعية و أخرى رئيسـة قصـد تمكين المتعلم من الفهم والربط والتحليل للنص المقروء والتفاعل مع معانيه، هذا في ما يخص القراءة الصـامتة أما القراءة الجهرية فقد وضـعت الوزارة مجموعة من الأهداف كتطوير فنيات التواصـل والإلقاء واكتسـاب السـلاسـة في الكلام بحيث تكون القراءة معبرة ومؤثرة حسـب الشـكل التعبيري للنص، وكذا إثراء لغة المتعلم من ناحية الألفاظ والعبارات والتراكيب وتنميت الذوق الأدبي والجمالي وهذا كله من أجل بلورت لغته وصـقلها. (بناني، 2021، ص. 368) فرغم الانتقادات التي تطال المناهج التربوية الجزائرية للتعليم الابتدائي وخاصـة في مادة اللغة العربية إلا أن الجهود تبقى متواصـلة من أجل التطوير والسير نحو الأحسن في هذا المجال من أجل الوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرسومة من قبل القائمين عليها.

3-مراحل تعلم القراءة:

وتمر القراءة بمراحل عديدة، فالمرحلة الأولى وهي مرحلة الأمية أو مرحلة ما قبل القراءة، وتظهر في عمر ما قبل ست سنوات، وفيها يبدي الطفل اهتماما بالقراءة حيث يقرأ الصور والإشارات كالإعلانات واللافتات، أما المرحلة الثانية وهي مرحلة تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتظهر في عمر السادسة أو السابعة من العمر، وفيها يستطيع الطفل قراءة الحروف الهجائية أو مقاطع من الكلمات، ويحاول الربط بين الكلمات المكتوبة والمسموعة، يحاول تجربة القراءة والكتابة بالإعادة لما يسمع وما هو مكتوب، ثم تأتي مرحلة الطلاقة في القراءة، وهنا يستطيع القراءة بطلاقة ويفهم الكثير من المواد المكتوبة، ليقوم لاحقا بتوظيف القراءة في عملية التعلم، حيث يتنبأ بالأحداث في قصة ما، ويكون قادرا على قراءة النصوص بشكل جيد وأكثر سرعة ودقة، وهذا ما سيمكنه من توظيف القراءة في الحصول على المعلومات ومناقشة الأفكار، ليس فقط في الحياة الأكاديمية بل في عدد من مجالات الحياة، لسد حاجاته الشخصية، والمهنية وفهم وجهات نظر الآخرين. (عينو، 2020، ص 44-45).

هذه المراحل والخطوات في تعلم القراءة هي مرتبطة ومتكاملة فيما بينها حتى يصل التلميذ من خلالها وينتقل من كونه قارئا مبتدئا الى أن يصبح قارئا ماهرا، وكل مرحلة تمهد للمرحلة التي بعدها وهكذا إلى أن يصبح المتعلم متمكنا من فهم أي نص يصادفه خلال العملية التعليمية أو في حياته اليومية، وينتقل بالقراءة من كونها مجرد عملية فك الرموز التي أمامه إلى فهم المعنى ثم بعدها ليصبح ناقدا لما يقرأ وبهذا يستطيع مناقشة الأفكار والتعبير عن آراءه ومواقفه.

4-مهارات تعلم القراءة:

من أجل التمكن من إتقان القراءة وبالتالي إمكانية توظيفها في اكتساب المعارف وجمع المعلومات سواء في التحصيل الدراسي أو في مجالات الحياة اليومية، يجب أن تتوفر لدى القارئ عدة مهارات وهي تعد ركائز أساسية لإتمام عملية تعلم القراءة بنجاح ومن بينها نذكر:

4-1- مهارة النطق:

تمثل مهارة النطق الجانب الميكانيكي من القراءة، حيث يقوم التلميذ بتوظيف جهاز النطق وأعضاءه في عملية القراءة، لإدراك الرموز المكتوبة إدراكا منطوقا لفظيا، وهذه المهارة

تتضـــمن مجموعة من المهارات الفرعية، تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وأهمها في المرحلة الابتدائية نذكر النطق الصحيح للأصوات ومعرفة الفرق بين الأصوات قريبة المخرج، والبعد عن القراءة المتقطعة، وتنويع الصوت بحسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام، والنداء. والتعجب، والأمر، والنهي ... الخ، واســتخدام الإشــارة باليدين والرأس اســتخداما صــحيحا. (الكحالي، 2011، ص. 59).

هذه أولى مهارات القراءة حيث أن أي خلل أو قصـــور في جهاز النطق يعرقل عملية القراءة لأن سلامة جهاز التصويت هو شرط أساسي من أجل القراءة السليمة وذلك من خلال التحكم في مخارج الحروف بإعطاء كل حرف حقه ســـواء من حيث التفخيم أو الترقيق، لأن أي خطأ في مخرج الحرف قد يحولنا إلى حرف أخر مما قد يشـــوه الكلمة أو يغير معناها تماما، ولهذا يجب التأكد من سلامة جهاز النطق فيما يخص الأسنان وسقف الحلق واللسان حتى لا يحدث تشـــوه في نطق الحروف عند القراءة بما تتطلبه مخارج الحروف، لأن كل حرف له طريقة خاصة في النطق، فمثلا هناك من الحروف ما ينطق في سقف الحلق ومنها ما يســتخدم طرف اللســان أو الشــفاه، فهي عملية معقدة متكاملة تشــترك فيها عدة مناطق وأجزاء حتى نصل إلى النطق الصحيح للحرف المقروء.

4-2- مهارة فك التشفير:

ويقصـــد بمهارة فك التشــفير إدراك الرموز المكتوبة ومعرفة المعنى في الســياق الذي يظهر فيـه، وهـذا يعني وجود ارتبـاط وثيق بين التعرف على الرموز والمعنى، وفي التعرف على الكلمة يتم تعليم التلاميذ كيفية استخدام معرفتهم بالأصوات والهجاء كاستراتيجية مبدئية للتعرف على الكلمة، لتمكن التلاميذ من ترجمة حروف الكلمات المكتوبة إلى أصوات بسرعة تلقائيـة، وبـذلـك يمكنهم معرفـة الكلمـات وفهم معنـاهـا ومع اســـتمرار عمليـة القراءة وتعقد الموضـــوعات المقروءة وتمكن التلاميذ من مهارة التعرف على الكلمات، يظهر التلاميذ قدرة على نطق الكلمات الجديدة التي لم يســـبق لهم رؤيتها مطبوعة. (الكحالي، 2011، ص. 59).

توافقا مع نظرية القراءة البسيطة التي جاء بها كل من جوش وأوفر Gough & Hoover ســـنة (1990) التي تم اختيارها كإطار لتعليم القراءة والكتابة في إنجلترا منذ عام (2007)، والنماذج التنموية لاكتســـاب القراءة كنموذج Frith، فإن اكتســـاب مهارات فك التشــفير هو

العنصر الأكثر أهمية في تعلم القراءة، هذه المنطقة بالتحديد هي التي تشكل صعوبة لغالبية المتعلمين الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة النمائي، عند معالجة مثل هذه الصعوبات تركز معظم الدراسات على تنمية الوعي الصوتي والمهارات الصوتية. (Troeva, 2015, p. 65)

بمعنى أن فك التشفير يقصد به التعرف على مورفولوجية الكلمات المكتوبة، وذلك بربط كل حرف بالصوت الذي يناسبه، وبالممارسة تصبح عملية القراءة أوتوماتيكية تسمح للقارئ بفهم معنى النص، فالهدف الأول من عملية القراءة هي الوصول إلى التعرف على الحروف والكلمات، وترجمة الصورة التي تراها العين أثناء القراءة إلى الصوت المناسب لها، ففك شفرة الحرف كعملية أولية هي أساسية وضرورية للوصول للقراءة الصحيحة للنصوص التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه مهارة القراءة، إذ يجب عليه التفريق بين الحروف المتشابهة، وكذلك قراءة كل كلمة بطريقة صحيحة.

4-3- مهارة التسمية السريعة:

إن المعالجة البطيئة للكلمات تعيق فك التشفير والفهم سواء كان ذلك من حيث الدقة أو السرعة، لذلك قد يحتاج التلاميذ إلى مزيد من الوقت لإعادة قراءة النص وهذا ما ينتج عنه إما جودة العمل أو زيادة الكمية ولكن ليس كليهما، فعنصر الوقت أمر مهم في القراءة حيث يجب على المعلمين تسريع إيصال الدروس وتكرار التعليمات والسماح بوقت إضافي وإعطاء فترات راحة للتلاميذ لمعالجة المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها وليس لوم أحلام اليقظة المزعومة لأنها قد تكون استراحة لاشعورية لاستيعاب المعلومات. (Troeva, 2015, p. 67)

إن عامل الوقت هو عنصر فارق في عملية القراءة لأن البطؤ في تسمية المثيرات التي هي على شكل كلمات يعني تجزيئ الجملة و الكلمة في محاولة لفك تشفيرها بطريقة صحيحة، فهذا الوقت المستغرق هنا قد يضيع معه سياق النص وبالتالي الفهم أيضا، فالقدرة على التسمية السريعة إضافة إلى فك التشفير للحروف والكلمات قد يضمن لنا قراءة صحيحة ومنه الحفاظ على المعنى السياقي للنص المقروء، لأن البطؤ في القراءة يضيع تسلسل أفكار النص ويشتت انتباه القارئ ويجعله يركز على تهجئة النص وتقطيعه بدل الاسترسال في القراءة مما يؤثر على الفهم وحتى على جمالية النص والتفاعل معه.

4-4- دقة القراءة:

في دراسة قام بها كل من ري وبونوفي Bonnoefoy & Rey سنة (2008) للربط بين معرفة الحروف وقراءة الكلمات وتأثيرها على متغيرات السرعة والدقة بلغت عينة البحث 50 طفل متوسط أعمارهم 6 سنوات و6 أشهر، وجاءت النتائج لتبين لنا أن دقة معرفة الأحرف أو النسبة المئوية للأخطاء تفسر 24.7% من التباين في قراءة الكلمات أو الإجابات الصحيحة وتوضح سرعة تسمية الحروف 11.6% من تباين أوقات الاستجابة للكلمات المكتوبة، وبهذا فإن دقة معرفة الحروف بالإضافة إلى القدرة على تسميتها بسرعة وتلقائية هما عاملان مهمان في تعلم القراءة. (écalle, Magnan, 2021, p. 24).

لأن دقة معرفة الحروف هو متغير مهم في عملية القراءة، فأخطاء القراءة تنجم بالكامل عن عدم التعرف الدقيق على الحروف والكلمات وخاصة في الحروف المتشابهة شكلا أو نطقا كذلك عدم القدرة على التخزين الصحيح للحروف في الذاكرة السمعية والبصرية يؤثر بشكل مباشر في قدرة التعرف الدقيق على الحروف والكلمات وبالتالي على القراءة الصحيحة للنص ككل.

4-5-الطلاقة في القراءة:

أن تصبح القراءة عملية آلية تتم أوتوماتيكيا هي واحدة من المهارات الأساسية عند القارئ المتمكن، في الواقع هي لا إرادية تكاد تكون منعكسة، فقد تحدث كل من بارفتي وزونغ perfetti & zhang سنة (1995) عما يسمى منعكس stroop والذي ينتج عن التداخل بين معنى الكلمة وشكلها، وهذا عند مطالبة القارئ المتمكن بتسمية لون الحبر للكلمة المكتوبة تكون الإجابة أطول فيما إذا كانت الكلمة المكتوبة اسما لونيا لا يتطابق مع لون الحبر مما يدل على أن القارئ لا يسعه إلا أن يقرأ حتى عندما لا يطلب منه ذلك، تتيح نتائج هذا النوع من الاختبارات تحديد مستوى تلقائية القراءة. (Billard, De agostini, and Barrouillet, 2017) ، فالطلاقة هي إحدى مهارات القراءة ويقصد بها القدرة على القراءة بيسر وسهولة، وبهذا فهي ترتبط بالاتصال الشفوي، والطلاقة صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة، مع حسن نطقه للكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وزمن أقل من الزمن الذي يستغرقه القارئ العادي. (الكحالي، 2011، ص. 59).

في حين يؤكد جيســـي الجريا Jésus Alegria أنه كلما كان تحديد الكلمات آليا كلما كان أسـرع وأكثر دقة، وقد أكدت العديد من الدراسـات أن أوتوماتيكية وعمليات التعرف على الكلمات تجعل الفهم أسهل. (Totereau, 2004, p. 02).

في الواقع إن طلاقة القراءة تمثل أعلى مراتب القراءة فهي تعني قراءة سلسة ومسترسلة، كما تعني أيضـــا قراءة معبرة وذات جمالية، وفي نفس الوقت لا يمكننا القراءة بطلاقة إذا لم نتمكن من فك التشـفير الصـحيح للحروف وأيضـا تسـمية سـريعة لها، وكذا قراءة النص بدقة فعاملا الوقت والدقة هما أمر مهم في القراءة بطلاقة، فيما تعتبر الطلاقة هي نتيجة لتمكن القارئ من التعرف على الكلمات والجمل المقروءة بدون بطىء يضـيع المعنى معه أو سـرعة تضيع معها أيضا جمالية النص.

4-6- مهارة الفهم القرائي:

إن الهدف من القراءة هو فهم المعنى وذلك من خلال الربط بين خبرة القارئ والرموز المكتوبـة وهذا هو أول متطلبـات الفهم، كمـا أن الفهم قد لا يحدث من كلمـة واحدة بـل من التركيب السـياقي للكلمات فالفهم القرائي هو الربط الصـحيح بين الرمز والمعنى من السـياق واختيار المعنى المناســب لتنظيم الأفكار المقروءة، فالقصـــور في الفهم هو عدم فهم معنى الجمل وتذوق النص وعدم القدرة على اســتخلاص المعلومـات والاحتفاظ بهـا وتـذكرهـا. (عاشور، سالم، الشحات، 2006، ص. 151)، وغالبا ما ينظر إلى مفهوم فهم القراءة على أنه مهارة يمكن تحديدها باسـتخدام طريقة "W1H5" البسـيطة (من؟ ماذا؟ أين؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟). (Çiğdemir, Akyol, 2022). ، كما أنه للفهم القرائي مســـتويات تتدرج حســـب المراحل ا لتعليمية التي يمر بها المتعلم فالمستوى الأول يركز فيـه القـارئ علـى فـهـم المعنـى الظاهر أو الســطحي لرســالة النص، وهذا النوع من الفهم يكون أنســب للمرحلة الابتدائية والأسـاسـية، ثم يأتي مسـتوى الفهم الاسـتنتاجي فالتلميذ بعد سـنوات عديدة من التمرن على القراءة والمطا لعة لا شـك أنه سـوف يتطور ويتقدم وتنمو مهاراته ويتحسـن مسـتواه اللغوي وتتسـع معارفه وإدراكه للمعاني ويصـبح قادرا على إعادة تلخيص مضـمون النص بأسـلوبه الشـخصـي وبشـكل جيد وهو من دلائل تحقيق أهداف المرحلة الابتدائية، ثم ينتقل لما يعرف بالفهم التقويمي أو النقدي، ويتضـمن هـــذا المستوى قـــدرة القارئ على الحكم في الأفكار والمعلومات التي أوردها الكاتب في موضـــوعه، فتبدأ تنمو لدى التلميذ موهبة وحس النقد

للأفكار والمادة المقروءة من ناحية الظاهر اللغوي والجوهري وهذا يعتبر من أعلى مستويات الفهم القرائي. (عينو، 2020، ص 52-55).

إن هذه المهارات السابقة الذكر جميعها هي من أهم عوامل النجاح في عملية القراءة وأي خلل أو تعطل في إحداها يتسبب في عرقلة وظيفة القراءة كلية، فلا يمكننا القراءة بدون نطق سليم ولا نستطيع القراءة أيضا بدون التمكن من فك التشفير للرموز المكتوبة ولا معنى لذلك كله إذا لم نتحصل على قراءة سلسة ومسترسلة كما أن الهدف الأساسي من عملية القراءة ككل هو فهم المعنى المراد من النص المقروء، فجميع هذه المهارات وغيرها تتكامل فيما بينها وتتحد حتى يتمكن القارئ للنص من قراءته بسهولة مع فهم معناه وهنا يمكننا القول أنه قد نجح في عملية القراءة، فإذا تمكن المتعلم من قراءة النصوص التي أمامه بطلاقة واستطاع تذوقها وفهم الهدف المراد منها هنا فقط نستطيع أن نطلق عليه تسمية القارئ الماهر أو المتمكن، وهذا الأمر لا ينطبق فقط على الناحية التعليمية بل حتى في الحياة اليومية.

5-العمليات المعرفية المسؤولة عن تعلم القراءة:

من أجل تعلم واكتساب سليم لمهارة القراءة يجب توفر ثلاث من العمليات المعرفية الضرورية من أجل ذلك، وأول هذه العمليات هي الوعي الفونولوجي وهو نشاط ما وراء معرفي، يمثل قدرة القارئ على التحكم في الوحدات الصوتية للكلمة والكشف عن المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية وتجهيزها بطريقة واعية، ويقول غومبارت Gombert بأن الوعي الفونولوجي يمثل القدرة على معرفة المكونات الفونولوجية للوحدات اللغوية والتعامل معها. (طاشمة، 2022، ص. 116). والعملية المعرفية الثانية تتمثل في الادراك البصري والذي بدوره يشتمل على صعوبات في التمييز البصري خاصة بين المتشابهات والتعرف على الاختلافات بين المثيرات مع عدم وجود إعاقة بصرية، وصعوبات أيضا في الاغلاق البصري أي صعوبة في إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط لعدم القدرة على استكمال الأجزاء الناقصة من الشكل أو الكلمة وصعوبة التمييز بين الشكل والأرضية أي عدم القدرة على تمييز الشكل عن الخلفية المحيطة به مع صعوبات أيضا في إدراك العلاقات المكانية أي صعوبة إدراك وضع الأشياء في الفراغ. (عاشور، محمد، والنجار، 2014، ص، ص 80-82). أما العملية المعرفية الثالثة لتعلم القراءة فهي تمثل الذاكرة العاملة والتي تمثل

نظاما لترميز المعلومات وتخزينها ومن تم استرجاعها، فهي تمثل التخزين الفونولوجي للمعلومات وإعادة الترميز والتخزين المؤقت للفهم. (طاشمة، 2022، ص. 115) تعد هذه العمليات المعرفية الثلاث هي أساس لعملية القراءة، فأي خلل في إحداها يكون سببا في مشكلة في اكتساب لعملية القراءة.

6-أساليب تعلم القراءة:

هناك عدة طرق لتعلم القراءة نذكر منها ما وجدناه في المراجع العلمية:

6-1-الأسلوب التركيبي:

وهي أيضا تنقسم إلى قسمين الطريقة الأبجدية أو الإملائية والطريقة المقطعية تتمثل الطريقة الأبجدية في التعرف على اسم أحرف الكلمة ليتم قراءتها واحدة تلو الأخرى، وهذا هو سبب تسميتها أيضا بطريقة التدقيق الإملائي يجب على القارئ قراءة الكلمة دون المرور على المقاطع التي تشكلها، وهذا الأسلوب هو عبارة عن مزيج من الحروف الهجائية، أما الطريقة المقطعية فهي طريقة قديمة تستخدم بشكل أساسي في تعلم القراءة باللغات اللاتينية بمجرد أن يتم تعلم الحروف الأبجدية يقوم الطالب بتجميعها بالترتيب لنطق المقاطع حيث يلفظ المقاطع بدون تهجئة الحروف للقيام بذلك يحتاج إلى معرفة الحروف المتحركة والحروف الساكنة ثم يمكنه ربط حرف متحرك بحرف ساكن، مثل pa و pe و pi وهذا ما يسمى أيضا طريقة: B-A: BA. وهذه الطريقة عيبها هو أن الفهم يأتي المكان الثاني. (Audrey, 2014, p. 13)

إن الطريقة التركيبية بقسميها الأبجدي والمقطعي تهتم بجانب الدقة في القراءة دون الاهتمام بالفهم القرائي، فهي تركز على التهجئة الصحيحة للحروف وكذا المقاطع وتهمل سياق المعنى الذي هو أمر أساسي في عملية تعلم القراءة، ولكن رغم ذلك فيمكننا استعمالها في المراحل الأولى من تعلم القراءة.

6-2-الأسلوب التحليلي:

تتكون الطريقة التحليلية عموما من قراءة الكلمات مباشرة بدون تعلم قراءة الحروف والمقاطع، وهي بدورها تنقسم إلى الطريقة الكلية لديكرولي Decroly والطريقة الطبيعية لفرينيت Freinet والطريقة الأيديولوجية البصرية. فالطريقة الكلية لديكرولي Decroly تتمحور حول التعرف على الكلمات ككل بهذا الأسلوب يتعلم الطالب القراءة كلية ويتخيل

ملف كلمات. بالنسبة إلى ديكرولي Decroly، فإن القراءة وظيفة بصرية بشكل أساسي. لأن التلاميذ يتصورون الكلمات ليتمكنوا من قراءتها. يعتقد Decroly أنه يجب تعلم اللغة المكتوبة بنفس طريقة تعلم اللغة الشـــفهية انطلاقا من هذا المبدأ، باعتبار أننا نتكلم بغير حاجة لنطق الكلمات حرفا بحرف أو مقطع لفظي بمقطع لفظي، يجب أن نقرأ أيضـــا كليا، فالكلمات التي يقرأها التلاميذ هي الكلمات الأكثر مشـــاهدة مثل أســـماء زملاءهم، وأيام الأســـبوع، والكلمات المعروضـــة على اللافتات والاعلانات .... الخ. لذلك تتطلب هذه الطريقة الكثير من الحفظ. إذا هي تســـمح للتلاميذ بتطوير ذاكرتهم البصـــرية. (Audrey، 2014) 14. أما الطريقة الطبيعية لفرينيت Freinet فهي لا نستخدم الكتيبات ولكنها مبنية من النصـوص المنتجة من قبل التلاميذ يمكنهم قراءة النصـوص في ضـوء معرفتهم بها وكما في الطريقة الكلية، التلاميذ يعلمون الكثير من النصـوص عن ظهر قلب، غير أن بعض الباحثين ينتقدون هذا الأسـلوب كونه لا يســمح للتلاميذ باكتســاب المفردات فهم يقرؤون فقط النصـــوص التي يعرفونها عن ظهر قلب. وأخيرا طريقة فوكمبارت Foucambert الأيديولوجية البصـــرية وهي قائمة بشـــكل رئيسـي على معنى وسياق الجمل، لهذا يوفر المعلم الأنشـطة التي تسـتخدم الكلمات أو حتى الجمل الكاملة مما يسمح للتلاميذ بالوصول إلى المعنى من النص، وبهذا يتعلم التلاميذ إعادة صـياغة الجمل، لتكوين الفرضـيات وتحديد المعلومات والكلمات الأسـاسـية كما يرى غودمان Godmen (1967) القراءة بأنها أحجية نفســية لغوية، وهذا الأســلوب يعتمد على تصــور الكل حتى يتمكن الطالب من الوصـول إلى معنى النصـوص للوصـول إلى فهمها ولكن أيضـا في التعرف عليها وهذه الطريقة لم تكن واسعة الاستخدام لأنها لا تقدم الكثير في تعلم القراءة واكتساب مفردات جديدة.(Audrey, 2014, p. 14)

نلاحظ أن الطريقة التحليلية في تعلم القراءة بأنواعها المختلفة تنطلق من مكتســـبات التلميذ نفســه المعرفية المخزنة في ذاكرته والعمل على تطويرها وتنميتها والاســتفادة منها في عملية تعلمه للقراءة، وهذا ما جعلها عرضـــة لجملة من الانتقادات كونها تحد كثيرا من تعلم التلميذ لمفردات جديدة ولا تسمح له بتطوير قاموسه اللغوي الذي يعد أمرا ضروريا في العملية التعلمية حتى يتمكن من فهم النصوص المختلفة التي سيتلقاها خلال مساره الدراسي والمهني لاحقا.

6-3- الأساليب المختلطة:

يقول مايزونوف Maisonneuve (2002) أن جميع الطرق المختلطة تشـــتمل على أساليب تجمع بين الطريقتين التحليلية والتركيبية، إنها الطريقة شبه الكلية، تسمى هذه الطريقة أيضـا طريقة كلية في بدايتها أو الطريقة المختلطة، حيث يبدأ بممارسـة الأسـلوب الكلي في بداية التعلم أي تعلم الجرافونولوجيا (تعلم الحروف / الصـــوت)، وينص على أن تعلم القراءة يعتمد على أســـلوب كلي فقط خلال دروس القراءة الأولى، ثم يبدأ التلاميذ بتعلم الكلمات والعبارات باســـتعمال الأســـلوب التحليلي في ما بعد وهذا ما يدعم تدريجيا أســـلوب الحفظ وبالتالي كدعم لفك تشفير المقاطع والحروف والأصـوات أي دعم الأسـلوب التركيبي وهذا ما يتيح للتلاميذ اكتشـــاف مختلف حروف اللغة والصـــوتيات في النص ككل. اليوم تقدم الكتب المدرسية طريقة شبه كلية مما يجعلها واحدة من أكثر الطرق انتشارا. (Audrey, 2014, p. 16) في هذا المدخل يقـوم القـارئ بالتعويـل عـلى الأسلوبين السابقين تزامنيا، فطبقا للنماذج التفاعلية يجب أن يكون الفرد مـــــاهرا في التعرف على الكلمات، بالإضـــافة إلى الإحاطة بالمســـتويات العليا للغة والمعرفة المفاهيمية ليكون القارئ جيدا، إنها نوع من النماذج تركز على المعالجة المتزامنة. (سليمان، 2013، ص. 64).

إن جميع هذه الطرق المتبعة في تعلم القراءة بما فيها الطريقتين التركيبية والتحليلية جميعها هي فعالة في عملية التعلم واكتســـاب القراءة، ولكن يبقى لكل منها بعض النقائص التي لاقت العديد من الانتقادات من قبل كثير من الباحثين ولهذا يمكن الاســـتفادة من جميع هذه الأساليب بطريقة تكاملية تسمح لنا بتطوير الأساليب التعليمية بما يخدم العملية التعلمية فيما يخص اكتســاب القراءة، إن هذه الأســاليب جميعها هي صــحيحة وناجحة جدا في تعلم القراءة ولكن الطريقة المختلطة تبقى أفضـلها وأحسـنها، كونها تستفيد من إيجابيات كل طريقة حســـب المرحلة العمرية للتلميذ وكذلك المتطلبات التي تفرضـــها المرحلة التي وصـــل إليها التلميذ في أثناء تعلمه للقراءة، فقد اســـتخدمت الطريقة التركيبية في بداية التعلم بحيث يكون التلميذ بحاجة أكبر لفك تشـــفير الحروف والتعرف عليها وتخزينها في ذاكرته وكذلك المقاطع الصوتية وبهذا تعمل على تطوير الجانبين الفونولوجي والبصري ثم لاحقا عند تمكنه من ذلك يبدأ في تطوير جانب الفهم عن طريق الطريقة التحليلية معتمدا في ذلك على مكتســـباته المعرفية السابقة.

7- نظريات تعلم القراءة:

هناك عدة نظريات اهتمت بموضوع تعلم القراءة، فقد حرصت كلها على شرح وتفسير مداخل تعلم القراءة وماهيتها، ومتطلباتها، فكل تناول هذا الموضـــوع من وجهة نظره وتخصصه، ومن أهمها نذكر:

7-1-نظرية المهارات الفرعية:

حيث يرى أصـــحاب هذه النظرية أن القراءة هي مجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي على التلاميذ إتقانها والربط بينها، لهذا فهم يرجعون تأخر بعض التلاميذ في القراءة إلى عدم إتقانهم لهذه المهارات والربط بينها، مما يتسبب في ضـعفهم وعدم قدرتهم على فهم المقروء، ويتضـــح مما ســبق أن تدريس القراءة وفقا لنظرية المهارات الفرعية يتطلب تدريس هذه المهارات للتلاميذ، والتدريب عليها من خلال النصـــوص القرائية، ليتحقق الربط بينها. (الكحالي، 2011، ص. 64).

نظرية المهارة الفرعية تركز على المهارات اللازمة من أجل اتقان القراءة، فتعلم القراءة لا شك أنه عملية مركبة يحتاج إلى توفر عدة عوامل يجب أن تتوفر من أجل الحصول على قراءة صحيحة ومعبرة.

7-2-النظرية النفس - لغوية:

تستند هذه النظرية على مبادئ نفسية وأخرى لغوية، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها الكلام\، وأنهم عندما يقرؤون يستدعون جميع خبراتهم السابقة، وحصيلتهم اللغوية، من أجل توقع معنى المادة أو النص المطبوع. (الكحالي، 2011، ص. 64).

نجد أن نظرية المهارات الفرعية تتجه في إطار اكتساب عدة مهارات والتي لا يتم تعلم القراءة إلا بها وقد ذكرنا عددا من هذه المهارات في عنصر سابق من هذا الفصل كما أننا قد تطرقنا إلى ضـــرورة التكامل بين جميع هذه المهارات من أجل نجاح مهمة القراءة، وهي ضرورية والعمل بها يكون بصفة متكاملة من أجل الحصول على قراءة سليمة، في حين أن النظرية النفس- لغوية تتجه نحو الاعتماد على الخبرات السابقة للتلميذ من أجل تعلم القراءة فهي تربط بين تعلم القراءة وتقول بأنها نفس طريقة تعلم الكلام.

7-3-نظرية التعلم لفيجوتسكي Vygotsky :

التي حازت على أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة، ويقترح صاحب هذه النظرية توفير نوع من الإرشاد يمكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر إيجابية، وفي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوى أداء التلاميذ في القراءة، ثم يقدم لهم المساعدة من أجل أداء أفضل من الأداء الذي يقوم به التلميذ لو أدى المهمة دون مساعدة، وتكون مساعدة المعلم بتشجيع التلميذ على الأداء الجيد وتقديم إرشادات تقوده إلى اكتشاف الحل بنفسه وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلات التعاونية بين المعلم وتلميذه يرتفع مستوى أداء التلاميذ في القراءة. (الكحالي، 2011، ص، 65).

تعتمد نظرية فيجودسكي على التعلم التعاوني بين المعلم والمتعلم فهو يركز على أهمية المساعدة التي يقدمها المعلم ومع ذلك فهو يؤكد على ضرورة أن هذه المساعدة تكون إيجابية حيث تقود التلميذ لأن يكون عنصرا فاعلا في عملية التعلم.

7-4-نظرية الجشطالت Gechtalt Theory :

التي ذهبت إلى أن الإنسان يتعلم كيفية ربط مفهوم من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم. وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضفي المعني على تلك الكلمات، وتتأثر معاني الكلمات بالكلمات الأخرى الموجودة في الأنماط المختلفة للجملة والتي هي جزء منها. وأن معاني الكلمات تفهم أحسن إذا تم ربطها بسلسلة الكلمات في النص، ومن القوانين التي تستند مواقفهم عليها في عملية تعلم القراءة: قانون التشابه والتقارب وقانون الإقفال والإغلاق. (الكحالي، 2011، ص. 64).

تعتمد نظرية الجيشطالت في تعلم القراءة على سياق النص باعتباره يمثل الخلفية أو الأرضية التي تضم الجزء المتعلم أو النص المقروء والذي تمثله الكلمة المراد تعلمها، أي أن فهم المعنى العام للنص المقروء هو ضروري من أجل تعلم الكلمات خاصة الجديدة منها.

8- نماذج تعلم القراءة:

قام علم النفس العصبي بنمذجة الاداء الطبيعي للقراءة من خلال الأبحاث التي أجريت على آداء القراء العاديين وكذا البالغين الذين أصيبوا بآفات وصدمات دماغية تمكن الباحثون من خلالها من وضع عدة نماذج موضحة لكيفية تعلم التلميذ واكتسابه للقراءة ومن أشهر هذه النماذج نذكر:

8-1-نموذج المسار المزدوج لكولتر The dual-path model (1978) Coltheart:

لقد أظهرت دراسات الحالة وجود خلل مزدوج في عسر القراءة المكتسب، فبعضهم يمكنهم قراءة الكلمات العادية المنتظمة فقط وارتكاب أخطاء في قراءة الكلمات الغير منتظمة والبعض الأخر يقرأ الكلمات المنتظمة بشكل صحيح ولكن لا يستطيع قراءة الكلمات المزيفة أو Pseudo-words وقد كشفت ملاحظة هذا الخلل المزدوج عن وجود مسارين مختلفين في القراءة، فكولتر Coltheart يفترض أن المعلومات الصوتية والهجائية والدلالية للكلمات يتم تمثيلها في جزء من ذاكرتنا يسمى المعجم العقلي، ومن خلال معالجة هذه التمثيلات الرمزية (صوتيات، حروف، كتابة، أشكال) المخزنة في ذاكرتنا يمكننا قراءتها. (Cervetti, Peraldi, 2015, p. 03).

فوفقا لنموذج Coltheart تتم القراءة وفقا لمسارين هما: المسلك المعجمي The lexical way أو ما يعرف بالطريقة المباشرة The direct route وهو التعرف السريع على الكلمات المألوفة بتحديد الكلمة كشكل دقيق دون المرور بالتجميع، وتسمى أيضا بالطريقة المعجمية أو الإملائية، هناك ارتباط مباشر بين رسم الكلمة ومعناها ففي هذه الحالة يوجد شكل مرئي للكلمة مخزن في الذاكرة، وهذا ما يسمى بالعنونة يستخدم بشكل رئيسي من قبل القراء الماهرين، ولاختبار ذلك نعرض على الحالة كلمات غير منتظمة The irregular words، أما المسلك الثاني فهو المسلك الفونولوجي The phonological path way أو الطريقة الغير مباشرة The indirect route أو التجميع para assembly وهي تسمح بالتعرف على الكلمات الغير مألوفة الغير حقيقية والمعقدة، وتستخدم بالربط بين الحروف والأصوات وتقسيم الكلمات إلى وحدات صغيرة ثم تجميعها معا، هنا يتم الوصول إلى المعجم عن طريق المعلومات الصوتية، بحيث يتم الجمع بين التهجئة والكلام فيجب على القارئ ترجمة الكلمة التي تتم رؤيتها إلى مقاطع صوتية قبل تحديد معنى لها تستعمل هذه الطريقة من قبل القراء المتدربين وهي بطيئة ومكلفة.(Totereau, 2004, p p. 04-05) . وهناك عدة نماذج أسست استنادا على النموذج المزدوج المسار.

8-2-النموذج المرحلي لفريث (1985) The phased model of Frith:

تفرق فريث Frith بين ثلاث مراحل لتعلم القراءة وتبدأ بالمرحلة اللوغوغرافية The logographic phase وهي أول اتصال للطفل باللغة المكتوبة، يتعرف الطفل على الكلمات

بواسطة الشكل الكلي فلا يتم التعامل مع الكلمة على أنها سلسلة من الأحرف، وهي الكلمات التي تصـــادفه على الملصـــقات الإعلانية وغلاف المنتجات ... إلخ، في هذه المرحلة من الواضـــح أن الطفل لا يعرف كيف يقرأ لكنـه يكون قـادرا على التعرف على عدد كبير من الكلمات وهذا بمســـاعدة عدد من القرائن المرئية، يتم إعطاء الطفل وهم القراءة بالتعرف على كلمات معينة من خلال الشكل العام لها، ثم تأتي المرحلة الأبجدية The alphabetic phase حيث أنـه من مفارقات هذه المرحلة أن الكتابة هي التي تســـاعد على تطوير مهارة القراءة، فالطفل هنا بواسطة الكتابة سيطور نظاما أساسيا هو أساس القراءة وهو أوتوماتيكية الروابط بين الشـــكل المرئي للحروف والمقاطع والصـــوت المقابل لها، حيث أن الوصـــول إلى هذه المرحلـة يتطلـب ثلاث مهـارات ألا وهي إدراك الطفـل أن الكلمـة مكونـة من أحرف وهي مصـنوعة من مقاطع صـوتية وأن هناك علاقة غير عشـوائية بين الإثنين، عندما يصـادف الطفل كلمة جديدة يمكنه أن يتعرف عليها إذا كانت تتوافق مع شـكل شـفهي معروف قد تم تخزينه في المعجم الصـوتي، وهنا سيكون قادرا على تخزينها في المعجم الإملائي مصـحوبة بشكلها الشفهي والمعنى المناسب لها، وهنا يستخدم الطفل المقارنات لفك شفرة الكلمة " يبدأ مثل" أو "ينتهي مثل" وهذا باســتغلال التشـــابه الإملائي مع الكلمات الجديدة، فيلعب الوعي الصـــوتي بالأصـــوات والمقاطع دورا مهما في هذه المرحلة، أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة التهجئة The orthographic phase وهي اللحظة التي يصـبح فيها الطفل قادرا على التعرف على الكلمة ككيان، وهذا بفضـــل ما يســـمى بالمعجم الهجائي، من خلال المعالجة الإملائية تتم قراءة الكلمات الغير منتظمة تماما كما أن الكلمات العادية والمتكررة تقرأ أفضـــل من الكلمات النادرة.(Totereau, 2004, p p. 08-11)

إن الغرض من نموذج فريث Frith ليس طريقة التعرف على الكلمة المكتوبة ولكن فهم مراحل تعلم الطفل لاكتساب مهارة القراءة، وهو يعتبر نموذجا أساسيا أيضـا من أجل التعرف على المحطـات التي يمر بهـا الطفل خلال اكتســـابـه لمهـارة القراءة وهـذا حتى قبـل بـدايـة التمدرس وهذه المراحل ليســـت واحدة عند كل الأطفال أي أنه لم يراعي الفروق الفردية التي توجد لدى كل طفل من ناحية النضج اللغوي والعمليات العقلية العليا وغيرها من القدرات التي تؤثر على طريقة وســـرعة وقدرة الطفل على اكتســـاب القراءة، فالأطفال يختلفون في تطور

قدراتهم الفكرية واللغوية وبالتالي فاكتسابهم للقراءة يختلف من طفل إلى آخر كل حسب استعداداته الخاصة ومحفزات البيئة التي يعيش فيها.

8-3- نموذج الأسس المزدوجة لسيمور, The dual foundation model, seymour (1997):

هو نموذج تفاعلي لتعلم القراءة أي تفاعل بين مسارين للقراءة منذ بداية التعلم، بإنشاء رابط بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة يفترض أن القراءة هي عملية إملاء بصري مع الأخذ في الاعتبار الإشارات البصرية والصوتية.

8-4- نموذج ميكلوند وسيدنبارغ Meclelland & Seidenberg (1989)

حيث اقترحا شبكة من ثلاث وحدات إملائية وصوتية ودلالية وهذا لتحديد الكلمات المكتوبة كل من هذه الوحدات تشارك في تمثيل عدد من الكلمات المتشابهة في أحد الأبعاد وبالتالي سيكون لها نمط تنشيط متشابه نسبيا، وبتكرار التنشيط المشترك للوحدات الصوتية والإملائية والدلالية سيسمح هذا بالتعرف السريع المتزايد على الكلمات المتكررة. (Cervetti, & Peraldi, 2015, p.11).

8-5- نموذج القناة المزدوجة لسيدنبارغ وهارم Seidenberg & Harm:

يفترض نموذج القناة المزدوجة أن قناتي القراءة تعملان بالتوازي، إذا كانت الكلمة المراد قراءتها معروفة ومتكررة نسبيا، فسيتم العثور على تمثيلها الهجائي بسرعة في المعجم الإملائي وسيكون الشكل الصوتي المقابل متاحا بسرعة كبيرة حتى قبل أن يتمكن المسار الفرعي من إكمال جميع عمليات المعالجة، وعلى العكس من ذلك إذا كانت كلمة زائفة لا يمكن حفظ تمثيل معجمي لها مسبقا، فإن المسار الفرعي فقط سيسمح برد شفوي يتوافق مع الكلمة المكتوبة. (Valdois, 2010, p. 91)

8-6- نموذج القراءة متعدد المسارات المعروف ب MTM:

يشكل نوعا ثالثا من النماذج مما يجعل من الممكن التوفيق بين نقاط القوة لكل من النماذج السابقة، إنه بالفعل نموذج هجين يفترض وجود إجرائين للقراءة، كلي وتحليلي، دون افتراض نظام تحويل لوغوغرافي–صوتي خاص بمعالجة الكلمات الزائفة. تكمن أصالة هذا النموذج في الفرضية القائلة بأن المكون البصري – الانتباهي، المسمى "النافذة البصرية – الانتباهية"، يلعب دورا رئيسيا في القراءة الخبيرة وتعلم القراءة، لقد تم تنفيذ نموذج MTM في شكل شبكة اتصال تربط مكونا إملائيا ومكونا صوتيا تحدد النافذة المرئية الانتباه كمية

المعلومات الإملائية التي تتم معالجتها بواسـطة الشـبكة. (Valdois, 2010, p. 91) ، وهو ينشـئ روابط بين جودة التمثيلات الصـوتية وسـرعة التعرف على الكلمات في القراءة ولذلك يشـكل تقدما كبيرا في البحث على طرق اكتسـاب القراءة ومشـاكلها. (Cervetti, Peraldi, 2015, p.11).

8-7- نموذج الطريقين المتتـاليين: Cascading two-road model, Coltheart, Rastle, Perry, Langdon and Ziegler 2001:

يسـمى هذا النموذج نموذج المسـارين المتتاليين لأن المعلومات متتالية من مسـتوى إلى آخر يفترض وجود ثلاث مسـتويات القواعد والدلالة والصـوت فبمجرد تنشـيط المسـتوى تنتقل إلى المسـتويات الأخرى من النموذج، ثم يرتبط مسـارا القراءة ارتباطا وثيقا: Coltheart et al. افترض بالفعل ذلك تسـاهم المعلومات الصـوتية، القادمة من المسـار الفرعي، في تكوين المعاجم الصـوتية والإملائية، ضـرورية لاسـتخدام المسـار المعجمي. (Cervetti, Peraldi, 2015, p.07).

ومع ذلك فإن المرجع في هذا المجال يظل نموذج القراءة ثنائي القناة وهو أسـاس التصنيف الحالي لعسر القراءة، كما يقول فالدواز valdois (2002) نموذج المسار المزدوج هو نموذج مرجعي يصـف الآليات المعرفية للقراءة.(Cervetti, Peraldi, 2015, p.11) ، وهو من أول وأشـهر النماذج التي وضـعت في مجال تعلم القراءة بحيث يعتبر كولترColtheart من أول الباحثين الذين تكلموا عن نماذج تعلم القراءة وقد قدم لنا نموذجا للقراءة خاصـا به كما شارك في وضـع نماذج أخرى رفقة باحثين آخرين، وقد قمنا في هذا البحث بتبني نموذج المسار المزدوج لكولتر Coltheart كخلفية نظرية لدراستنا، وقد فضلنا هذا النموذج رغم وجود اختيارات عدة وهذا نظرا لأنه قد اسـتخدم كأسـاس لعدة تصـنيفات لاضـطراب عسـر القراءة خاصـة من حيث الأعراض فأشـهر تصـنيف لعسـر القراءة من حيث الأعراض قد قسـم هذا الاضـطراب إلى ثلاثة أنواع وهي عسـر القراءة السـطحي وعسـر القراءة العميق والنوع الثالث هو عسـر القراءة المختلط، وهذا اعتمادا على مسـار القراءة المعتمد من قبل القارئ المتمثل في الأسـلوب المباشـر أو أسـلوب العنونة أو الأسـلوب الغير مباشـر وهو ما يعرف بأسـلوب التجميع وبما أن موضوع بحثنا يتمحور حول موضوع تعلم القراءة في دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق فقد رأينا بأن أنسب نموذج نتبناه من أجل دراستنا هو نموذج المسار المزدوج لكولتر Coltheart كخلفية نظرية.

9- خصوصية اللغات المختلفة:

من خلال وجود المهارات المختلفة المتعلقة بتعلم القراءة، يسـمح اللقاء المتكرر بالكلمة المكتوبة بتنمية المعرفة المكتسبة دون علم الطفل أي من خلال عملية تعلم ضمنية لا واعية. وهكذا قبل بدء التعلم الرسـمي للقراءة بوقت طويل، يطور الطفل معرفة الكتابة، ولا سـيما معرفة بعض القواعد المتعلقة بالتكوينات المرئية للكلمة المكتوبة. (Magnan, écalle, 2021, p. 22). كما يمكن للطفل بعد ذلك استخدام هذه المعرفة البصـرية الهجائية أو الصـوتية أو الصـرفية، المكتسـبة ضـمنيا، للتعرف على الكلمات المكتوبة والقدرة على عمل اسـتنتاجات، عند معالجة الكلمات غير المألوفة المبادئ الأساسية لتعليم القراءة للمتعلمين المصابين بعسر القراءة. (Troeva, 2015, p. 65)

هناك اعتقاد سـائد بأن اضـطرابات القراءة أكثر شـيوعا بين المتحدثين باللغة الإنجليزية لأن قواعد الإملاء الغير المنتظمة في اللغة الإنجليزية يصـعب تعلمها، على عكس ذلك يعتقد أن عسر القراءة غير موجود فعليا في قواعد الإملاء اللفظية السهلة مثل الفنلندية والإسبانية، وبالمثل هناك اعتقاد شائع عن اللغة الصينية هو أن نصـها المنطقي يتطلب حفظا عن ظهر قلب لآلاف من الشـخصـيات الشـبيهة بالصـور، ولهذا فإن مشـاكل القراءة تختلف حسـب كل لغة، وهذا ما يشـــير إلى أمر مهم وهو أن مهارات القراءة والكتابة تتأثر بخصـــائص أنظمة الكتابة المختلفة. (Caravolas, 2008, p. 01). ففي دراسة لإلي Elley (1992) وضع سلسلة متصـــلة من 1 إلى 5 حيث تم تصـــنيف الفنلندية على أنها لغة منتظمة للغاية في الدرجة الخامســـة والإنجليزية على أنها أكثر لغة غير منتظمة أي في الدرجة الأولى وســـجلت النرويجية ثلاث درجات جنبا إلى جنب مع قواعد الإملاء الألمانية والهولندية والســـويدية والأيسلندية واليونانية بينما سجلت الدانماركية والفرنسية درجتان (Helland , Kaasa, 2005, p. 43).

إذن يختلف تعلم القراءة باختلاف اللغات، فلكل لغة خصـــوصـــيتها التي تتفرد بها عن باقي اللغات سـواء من الناحية المورفولوجية ورسـم الحروف أو التقطيع الصـوتي أو القواعد التي تضـــبطها، فكل ذلك يحكم صـــعوبة اللغة أو ســـهولتها بالنســـبة للمتعلم، كما يزيد من مشاكل القراءة، وهنا نأخذ أمثلة عن بعض اللغات لنتعرف على بعض خصوصياتها منها:

9-1- اللغة الاسبانية:

تحتوي قواعد الإملاء الإسبانية على 27 حرفا، منها خمسة أحرف متحركة و22 حرفا ساكنا، كل منها يمثل صوتا فريدا، وخمسة ديغراف (ch، ll، rr، gu ، qu) وهي يمن المتغيرات الموضعية للفونيمات r و g و k بحيث أن 88.73% من المقاطع الإسبانية لها مقطع لفظي بسيط للغاية، فالإسبانية هي مثال واضح لنظام إملائي شفاف، وبهذا فإن انتشار عسر القراءة أقل بكثير في قواعد الإملاء الشفافة عنها في الإملاء المعقد، وتعتبر سرعة القراءة والطلاقة هي المؤشر الرئيسي لسلامة القراءة في اللغة الإسبانية، في حين أن دقة القراءة سليمة نسبيا. (Morte-Soriano, Soriano Ferrer, 2017, p. 48)

وبهذا تعد اللغة الإسبانية من اللغات الشفافة ذات قواعد الشفافة والمنتظمة، وهذا بسبب دقة المراسلات بين الحرف والصوت المناسب له وأيضا قلة الاستثناءات.

9-2- اللغة التركية:

تتكون قواعد الإملاء الحديثة للغة التركية من 29 حرفا أبجديا مكونة من ثمانية أحرف متحركة و21 حرف ساكن بناء على صيغة معدلة من النص اللاتيني، في معظم الحالات يتم تمثيل صوت واحد بامتداد حرف واحد، والمراسلات من حرف إلى صوته متسقة وشفافة الاستثناءات الوحيدة هي كلمات مستعارة من لغات أخرى، وهي عادة إلى التركية مع علم الأصوات الأصلي على سبيل المثال، كلمة "katip" وهي مستعارة من العربية. يركز تعلم القراءة بشكل أساسي على مساهمة روابط القدرة الصوتية في اكتساب القراءة والتهجئة، ولذلك فقد سجل عدم وجود عسر القراءة في اللغات الشفافة مثل التركية، أو أن dyslexia باللغة التركية واللغات الشفافة الأخرى لا يمكن اكتشافه إلا من خلال مقاييس الطلاقة، وليس تحليل الخطأ. (Gu¨ven, Friedmann, 2021, p p. 02-03)

يبدو أيضا أن اللغة التركية أيضا من اللغات الشفافة ذات التهجئة المنتظمة، فرغم أنها لغة هجينة فيها العديد من الكلمات المستعارة من اللغات الأخرى إلا أن انتظام قواعدها الهجائية والاملائية قد بسهولة الوصول إلى تعلم القراءة بطريقة أسهل وبالتالي أيضا يكون وجود مشاكل القراءة أقل تسجيلا من لغات أخرى.

9-3-اللغة الانجليزية:

تعتبر اللغة الإنجليزية من أكثر الأنظمة الغير متسـقة والغير منتظمة فمثلا العلاقة بين حروف الكتابة والفونيمات غالبا ما تكون غير منتظمة فعلى سـبيل المثال لا يحتوي الحرف t في " listen " على صـوت مطابق، أيضـا العلاقة بين فونيم–جرافيم والتطابقات غير متسـقة فمثلا يحتوي حرف E على طرق نطق مختلفـة في "head" و "heal"، وعلى الرغم من أن الكلمـات "beef" و "main" و "leaf" تختلف في طريقة كتابتها إلا أنها تحتوي جميعها على نفس حرف العلة i من ناحية النطق، كما أنه توجد اســتثناءات كثيرة للأنماط الإملائية فعلى ســبيل المثـال الكلمـة التي تنتهي بـالحرف k يتم تهجئتها بـاســتخدام حروف العلـة ck. (Caravolas, 2008, p. 04).

حســب دراســة قام بها كل من ســنولنغ وغلاغر وفريت Gallagher ،Snowling ، & Frith سنة (2003) تتضمن بروفيلات مهارات القراءة والكتابة للمتحدثين باللغة الإنجليزية الذين يعانون من عســر القراءة عادة مهارات التعرف على الكلمات غير الدقيقة والبطيئة الناتجة عن الصــعوبات في فك تشــفير الكلمات، وقد أظهرت هذه الدراســة وجود عجز في مرحلة ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة المبكرة في معرفة الحروف، وهي مهارة أساسية لمحو الأمية الأبجدية، بالإضـافة إلى ذلك يعاني المصـابون بعسـر القراءة الناطق باللغة الإنجليزية من صــعوبات في تحويل ترميز phoneme-grapheme. (Caravolas, 2008, p. 07)، كما يشــير عدد متراكم من الدراســات إلى أن تعلم قراءة اللغة الإنجليزية صــعب، وربما يختلف نوعيا عن تعلم قراءة اللغات الأوروبية الأخرى، في دراســة قام بها مجموعة من العلماء الأوروبيين لمقارنة أداء القراءة بالكلمات وغير الكلمات بعد السنة الأولى من تعليم القراءة في 13 دولة أوروبية أظهرت نتائج عديدة منها أن دقة قراءة الكلمات والكلمات المزيفة كانت حوالي 40% فقط للأطفال الإنجليز في نهاية الصــف الأول. وفي المقابل كانت دقة قراءة الكلمات في معظم قواعد الإملاء الأوروبية الأخرى قريبة من السقف بحوالي 95%، باستثناء فرنسا والدنمارك والتي كانت حوالي 75% تشير هذه النتائج إلى أن الأطفال الإنجليز يعانون من صعوبات محددة في القراءة، وهو اكتشاف يثير الشكوك حول ما إذا كانت دراسات عسر القراءة تجرى في الغالب في اللغة الإنجليزية. (Audrey, 2014). يعتمد تعلم القراءة على شفافية اللغة أو الغرافونيمي هي عالية جدا في بعض اللغات مثل الإسبانية ومنخفضة جدا

في لغات أخرى كالإنجليزية مع احتلال اللغة الفرنسية لمكانة متوسطة في الواقع. (Billard, De agostini, and Barrouillet, 2017)

وبهذا تعتبر اللغة الإنجليزية من اللغات الغير الشـــفافة وذلك نظرا لقواعدها الهجائية الصعبة والمعقدة وكذلك الاستثناءات الكثيرة خاصة في الأفعال الغير منتظمة فكل هذا يجعل من اللغة الإنجليزية لغة صـعبة التعلم مما يزيد من مشاكل وصـعوبات تعلم القراءة للمتعلمين لهذه اللغة.

9-4- في اللغة الصينية:

تستخدم أنظمة الكتابة المنطقية باللغتين الصـينية واليابانية، والتي تتوافق مع الأشكال أحادية المقطع فشخصـياته المعقدة بصـريا هي عبارة عن رسوم تصـويرية أو إيديوغراما مثل الأيقونات تمثل أشـــياء أو مفاهيم على ســـبيل المثال تبدو شـــخصـــية المطر مثل المطر المتساقط وهذه الشخصيات تمثل حوالي 18% من اللغة الصينية وفقا لــزو Zhou (1978) وما يقرب من 80 % إلى 90 % من الأحرف عبارة عن مركبات دلالية – صـــوتية تتكون من عنصـر يسمى الجذور الدلالية التي تعطي معلومات حول المعنى، وعنصـر لفظي والذي يعطي معلومات حول نطق الكلمة وبالتالي من الممكن اســـتخلاص إشـــارات من معظم الحروف الصـينية حول معنى الكلمة، وحسـب أندرسـون وزو Anderson & Shu (1997) قد تكون القدرة على اسـتخلاص المعلومات الدلالية مفيدة وبالتالي فإن الطبيعة المتجانسـة للغة المنطوقة قد تحفز ضـمنيا الأطفال على الاهتمام بالبنية الداخلية للشـخصـيات من المراحل المبكرة لتطور القراءة، في مواد القراءة للأطفال الصـــينيين توفر مـا يقرب من 30% من المكونات الصوتية معلومات لا لبس فيها حول نطق الحرف أي يتم نطق الكلمة بنفس طريقة نطق مكونها الصـــوتي، وقد وجد شـــو وآخرون أنه في الصـــفوف الأولى من منهج القراءة الصـيني يتعلم الأطفال بشكل أسـاسـي شـخصـيات غير منتظمة أي بشكل عام شـخصـيات بسـيطة بصـريا عالية التردد مع مكونات صـوتية بينما في الصـفوف اللاحقة يتعلمون بشـكل متزايد شـخصـيات أكثر انتظاما (Caravolas, 2008, p. 08). فالأطفال الصـينيين يميلون إلى الاعتماد بقوة أكبر على المهارات البصـــرية في المراحل الأولى من تعلم القراءة، ويبدو أنهم يعتمدون بشكل متزايد على المهارات الصـوتية مع تطور مهارات القراءة لديهم (Caravolas, 2008, p.20).

هناك أكثر من 400 نظام كتابة حول العالم (Brunswick, Mcdougall, and Davies, 2010, p. 22)وهذا يعني وجود المئات من أشكال التهجئة والاملاء، ووجود المئات أيضا من الاختلافات في أنظمة القواعد الكتابية والصوتية تتميز بها كل لغة عن اللغات الأخرى، فهناك لغات قد اشتركت سواء في رسم الحرف أو أصوات الحروف أو في اتجاه الكتابة فمنها ما يكتب من اليمين إلى اليسار كالعربية والعبرية والفارسية أما اللغات التي تعتمد الحرف اللاتيني فجميعها يكتب عكس ذلك، فيما تكتب الصينية واليابانية بشكل عمودي، فاللغات الأوروبية جميعها تقريبا اتخذت من اللغة اللاتينية أساسا لها كالإنجليزية والفرنسية والاسبانية والإيطالية وغيرها كلها قد اشتركت في الرسم اللاتيني في كتابتها لكنها قد اختلفت في قواعدها الاملائية، نجد أيضا اللغة الصينية التي تعتبر مميزة أيضا في مورفوروجيتها كونها تحتوي على صورة تمثل الكلمة وهي أساس أيضا للغات الشرق الأدنى كاليابانية والكورية، أما اللغة العربية فقد أثرت و تأثرت بلغات عدة خاصة الفارسية والتركية، نجد أن هناك اختلافات عدة تميز كل لغة وخاصة في علاقة الحرف بالصوت الذي يمثله وهذا ما يسمى بشفافية اللغة وهي أيضا بدورها تختلف من لغة إلى أخرى.

10- تعلم القراءة باللغة العربية:

اللغة العربية هي لغة سامية يتحدث بها ملايين الأشخاص من آسيا إلى المحيط الأطلسي ولكن بشكل أساسي في شبه الجزيرة العربية والهلال الخصيب وشمال إفريقيا، كما تم اعتماد الأبجدية العربية من قبل عدة لغات مثل الأردية والفارسية والعبرية والتركية والسلافية والإسبانية والماليزية والبربرية والسواحيلية والسودانية وغيرها، وفي عالم المودم تأتي الأبجدية العربية في المرتبة الثانية بعد اللاتينية من حيث استخدامها. (Taouk,, Coltheart, 2004, p. 30). فهي تعد من بين أكثر اللغات استخداما قراءة وكتابة حول العالم فهي من أقدم اللغات وأكثرها عراقة.

ففي اللغة العربية المنطوقة هناك 29 حرفا ساكنا و8 أحرف متحركة 3 أحرف متحركة قصيرة و3 أحرف متحركة طويلة و2 diphthongs تنوين أو إدغام، فإن غالبية الحروف العربية تختلف في الشكل اعتمادا على موضعها في الكلمة وهذا يعتمد على ما فإذا كانت تظهر في البداية أو الوسط أو النهاية. (Taouk, Coltheart, 2004, p. 30)

تتمثل المهمة الرئيسية للقارئ المبتدئ في رياض الأطفال والصف الأول باللغة العربية في تعلم التعرف على الحروف بشكل عام في أشكالها المعزولة وتذكر أسمائها وأصواتها حرفا واحدا في كل مرة، وعلى الرغم من وجود أشكال مختلفة لبعض الحروف زيادة على الشكل المعزول إلا أن هذه الأشكال المختلفة في المواقف تعامل كأحرف مستقلة جميعها تتوافق مع نفس الصوت في البداية يتم تعليم الأطفال نطق الحروف الساكنة باستخدام هذه الأصوات وتدريجيا يتم بعد ذلك تدريس كل حرف في سياق أصوات الحروف المتحركة مع المد والحركة، مع عدم وجود صوت حرف العلة، علامات التشكيل هي العلامات الثلاثة ذات الحروف القصيرة (التي يتم تدريسها في نهاية رياض الأطفال) قد يواجه الأطفال بعض الصعوبة في التعامل مع حروف العلة الطويلة ولكن التركيز الرئيسي في الصف الأول هو فهم أصوات الحروف المتحركة القصيرة واستخدام السكون، وفي الصف الثاني يتم إيلاء المزيد من الاهتمام لإتقان أحرف العلة الطويلة(Taouk, Coltheart, 2004, p. 34) كما يتم تعليم الأطفال التعرف على كل حرف وكتابته على حدة في أشكاله الأولية والوسطى والنهائية، ويتعرضون للكلمات التي يظهر بها الحرف بشكل عام في شكله الأولي. والغرض الرئيسي من ذلك هو تطوير الوعي الصوتي أي الوعي بوجود صوت معين في الكلمات، وتعريفهم بمظهر الحرف المقابل في الكلمات ويتم تسهيل قراءة هذه الكلمات وفهمها من خلال الصور الرسومية وحفظها عن ظهر قلب، وتتضمن كتابة ونسخ الكلمات نفسها بشكل متكرر بصرف النظر عن تعليمهم أسماء الحروف وأصوات الحروف في آن واحد، فإن الحروف التي يسهل تمييز صوتياتها نسبيا عن الأصوات الأخرى يتم تدريسها أولا، وتلك الحروف التي يصعب تمييزها نسبيا عن الصوتيات الأخرى يتم تدريسها لاحقا في الصف الأول. (Taouk, Coltheat, 2004, p. 34)

تنقسم اللغة العربية إلى قسمين إلى العربية الفصحى واللهجات المنطوقة مع وجود اختلافات بين اللهجات على الرغم من أن اللغة العربية المكتوبة الحديثة تستند إلى القرآن الكريم لكن توجد اختلافات طفيفة في المفردات والنحو في البلدان المختلفة بينما تختلف اللغة العربية المستخدمة في المحادثة اليومية تماما عن الشكل المكتوب في الأصوات والقواعد والمفردات. وفقا لكوهين (1970) فإن طبيعة النص العربي تجعل الإملاء إيديوغرافيا وبالتالي تتطلب تفسيرا من قبل القارئ (Azzam, 1993, p. 359)، أي أن فهم معنى

النص المقروء يتضـح تماما من سـياقه. لكن رغم أن العربية الفصـحى تعد لغة التعلم إلا أن الاسـتعمال الأول هو للعربية الدارجة وعليه فهي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم فهي لغة ثانية يبدأ اكتســـابها مع التمدرس، فرغم التناغم بينها وبين الدارجة إلا أن هناك فوارق هامة بينهم.(أحرشاو، 2015، ص. 60)

تعد اللغة العربية الفصـــحى هي اللغة الرســمية الأولى في التعلم لكن في الاســتعمال اليومي تطغى الدارجة أو اللغة العامية كما يطلق عليها وهي الشـــكل الهجين للغة العربية حيث تعتبر خليطا من العربية الفصـــحى ولغات أخرى كالإنجليزية في دول المشـرق العربي والفرنسية في المغرب العربي إضـافة إلى ما تم إدخاله من التركية والفارسية والبربرية وغيرها فتعامل العرب مع الأعراق المختلفة قد أثر كثيرا على لغتهم الأم لدرجة أنه قد تطورت لهجة عامية هجينة من مجموعة لغات مختلفة وتختلف من بلد إلى آخر حســـب الفترات التاريخية التي تعاقبت عليها وقد احتلت مكانة كبيرة في التعاملات اليومية للســـكان العرب فيما اقتصرت اللغة العربية على الحياة الأكاديمية والتعاملات الإدارية فقط.

11- خصوصية اللغة العربية:

للغة العربية خصـائص ومميزات تتفرد بها عن باقي لغات العالم نذكر منها على سـبيل المثال لا الحصر:

أن هناك أربع علامات قراءة تميزها وهي السـكون حيث تشـير هذه العلامة إلى عدم وجود حركة تتبع الحرف وأيضـا الشـدة وهذه العلامة مكتوبة فوق حرف سـاكن للإشـارة إلى مضـاعفة الحرف، والمدة وهي علامة مكتوبة فوق الحرف السـاكن "أ" للإشـارة إلى مضـاعفة هذا الحرف، وأخيرا الهمزة هذه العلامة تعني توقف المزمار أو صـــوت الحرف، وباســـتثناء الهمزة فإن علامات القراءة هذه في حد ذاتها ليس لها قيمة صوتية إنها مجرد تعليمات للقارئ لمعالجة سلسلة الحروف بطريقة معينة. (Taouk, Coltheat, 2004, p. 31) وهذه العلامات تختص بها اللغة العربية دون غيرها من اللغات وقد وضـعت من أجل تسـهيل القراءة خاصـة للقراء المبتدئين.

فاســتعمال التشــكيل في الكتابة باللغة العربية من عدمه يختلف حســب الفئة العمرية ودرجة اكتساب مهارة القراءة، لأن استعمال النصوص الكاملة التشكيل يكون عادة في بداية المرحلة التعليمية وهذا حتى يتمكن التلميذ من الربط الجيد بين الحرف وصـــوته كون أن الكلمات والجمل الخالية التشــكيل قد لا يصــل الطفل إلى قراءتها قراءة صــحيحة، فقد نجد الكثير من الكلمات في اللغة العربية التي تتشــابه في الشــكل ولكنها تختلف في المعنى ولا يمكننا فهم معناها إلا من خلال ســياق النص مثال: عِبرة" و عبرة" ...إلخ (elbehiri, everatt, and reid, 2006, p. 149),

في دراسة لجاد البحيري يتحدث أيضا عن الخط العربي بخصوصيته التي تتميز بكون الحروف متصــلة ببعضــها البعض، حيث تم ربط الحروف عن طريق وصــلات الربط مما يؤدي إلى أن أشكال الحروف في النص تختلف عن شكلها المعزول، و يتكون النص العربي من17 شكل ومع إضافة النقاط أعلى أو أسفل أحرف مختلفة تشكل ال28 حرفا لذلك تعتبر النقاط مهمة للغاية وتختلف في عددها (واحد أو اثنان أو ثلاثة) وفي موضــعها (أســفل أو أعلى الحرف)، وتعدل الحروف العربية شكلها وفقا لموضعها داخل الكلمة (الوسطي، النهائي أو المعزول) بينما يتم استخدام بعض الأحرف الإضافية في اللغة العربية عند كتابة أسماء الأماكن أو الكلمات الأجنبية التي تحتوي على أصوات لا يتم تمثيلها بحرف في اللغة العربية الفصحى الحديثة ،مثلp أوg. (elbehiri, everatt, and reid, 2006, p. 149),

كما يتم تقسيم الأحرف إلى فئات وفقا لأشكال الحروف الأساسية، والفرق بينها هو عدد النقاط الموجودة على الحرف أو داخله أو تحته فتظهر النقاط مع 15 حرفا، 10 منها بها نقطة واحدة وثلاث منها تحتوي على نقطتان واثنتان منها على ثلاث نقاط، والكلمات في اللغة العربية هي مزيج من الحروف الساكنة والمتحركة. (Abu rabia, Taha, 2004, p. 658)

توجد فروق طفيفة بين أشــكال الحروف المطبوعة والمكتوبة بخط اليد تســتخدم اللغة العربية المطبوعة أسلوب النسخ، وتستخدم الكتابة اليدوية اليومية أسلوب الرقعة، تشترك بعض الأحرف في الشكل الأساسي كما تعتبر علامات التشكيل في البرنامج النصي بشكل عام غريبة عن أصل الكلمة، وهي لا تستخدم إلا في القواميس وأيضا في القرآن الكريم وكتب الأطفال لضمان القراءة الصحيحة وكذلك لأغراض التدريس. فمن المهم ملاحظة أن علامات

التشـكيل لا توفر إشـارات صـوتية فحسـب، بل تعمل أيضـا كحروف متحركة ولها وظائف نحوية عادة ما يتم تقسيم علامات التشكيل إلى حروف العلة القصيرة الضمة والفتحة والكسرة والمدة، وعلامات إملائية وهي السكون والشدة، ويتم كتابتها أعلى أو أسفل الحروف الساكنة. (Azzam, 1993, p. 357)

أما فيما يخص نظام الكتابة فلا يمكن تصـنيف الكتابة العربية بشـكل واضـح على أنه مقطعي أو أبجدي في شـكله المكتوب لأن نظام الكتابة العربية الحديث يشـبه نظام الكتابة الإنجليزية الذي هو نظام أبجدي أي أنه نظام يسمح بالقراءة والكتابة على مستوى الصوت، لأن الحروف الفردية لنظام الكتابة العربية تتوافق مع الصـوتيات، ومع ذلك إذا اعتبرنا علامات التشـكيل المسـتخدمة لتحديد حروف العلة في اللغة العربية هي جزء من الأحرف السـاكنة التي تتوافق معها، فمن الممكن أن نعتبر أن نظام الكتابة العربية مقطعيا، على عكس اللغة الإنجليزية.(Taouk, Coltheart, 2004, p. 34)

نلاحظ أيضا أن الحقيقـة الدامغـة الـتـي لا يجحدها مبصر هي أن السياق ضامن للمعنى، ولا يمكن بأي حال من الأحـوال الوقوف على المعنى الدقيق للمفردة إلا من خلال السياق الحامل لها من خلال مـا يسبقها من كلمات وما يليها فمفردة مثل:" جلل" وهي كلمـة تستخدم في الأمر الخطير والهين، تجدها في عبارة مثل: "هذا أمر جلل" تأتى بمعنى الأمر العظيم. وإذا وردت في عبارة مثل كل مصيبة تخطئك جـلـل فهي هنا تعني الأمر الهين فهي تحتمل المعنيين، ويسمى هـذا الأمر بالتضاد في اللغـة، واللغة العربية تفوق كل لغات العالم في ذلك، ومن أمثلة التضـاد في اللغـة كثير مثل: " المسـجور" الذي يطلق على المملوء والفارغ، و " الزاهق " الذي يطلـق على المتناهي في السمن وعلى شديد الهزال. (سليمان، 2013، ص. 47).

فاللغة العربية تتميز بخصـوصـيتها عن باقي اللغات سـواء من ناحية رسـم الحروف والكلمات أي الجانب المورفولوجي لها أو من ناحية الأصـوات فهي لغة غنية تحتوي تقريبا على جميع الأصـوات التي يمكن أن ينتجها جهاز التصـويت، كما أنها تختلف كثيرا في الجانب الاملائي وكذا القواعد الخاصة بها.

12- شفافية اللغة العربية:

إن شـفافية اللغة تعني الارتباط بين الرموز المكتوبة وأصـواتها بحيث يحتوي البرنامج النصـي الشـفاف على علاقة بسـيطة رأس برأس، في حين أن النصـوص الأقل شـفافية مثل اللغة الإنجليزية لها علاقة أكثر تعقيدا بكثير بين الحروف والأصـوات. فقد وجدت دراسـات عدة أن قراء اللغة الإنجليزية يرتكبون أخطاء في القراءة أكثر من اللغات الأخرى في حين أن قواعد الإملاء الشـفافة مثل الإيطالية والإسـبانية واليونانية تشـكل مشـاكل أقل للقراء المبتدئين مقارنـة بالقواعد الإملائية غير المتسـقة والمبهمة مثل الإنجليزية والفرنسـية. (elbehiri, everatt, and reid, 2006, p. 145) ففي معظم النصوص اللاتينية تكون العلاقة بين الحروف والأصـوات معقدة، فعدة صـور من الحروف تنطق صـوتا واحدا مثل الحرف O يكتب بعدة صـور au, eau في اللغة الفرنسية يوجد 37 صـوتا، يقوم النظام الأبجدي بنسـخها باسـتخدام 26 حرفا فقط وهو نظام غير منتظم للكتابة.(Totereau, 2004, p. 03) .

فاللغة العربية لها شـكلين مختلفين في الكتابة وهذا ما يؤثر على تشـخيص مهارة القراءة وخاصـة على شفافية اللغة التي تكون عالية عندما تكون الحروف كاملة التشكيل وهذه الطريقة تستخدم مع الأطفال في مراحل التعليم الأولى في حين أن النص الخالي من التشكيل يكون أقل شـفافية(أبو الديار، البحيري، طيبة، المحفوظي، وافرات، ص. 36) كما يتحدث البحيري في دراسته عن خصـوصـية اللغة العربية أنها غير نمطية في شفافيتها. (elbehiri, everatt, and reid, 2006) وهذا لأن شفافيتها تزيد إذا كانت النصوص مشكلة وتقل عند عدم وجود التشكيل.

ففي اللغة العربية إذا كان لكلمتين نفس النطق فيجب أن يكون لهما نفس التهجئة، على عكس اللغة الإنجليزية هناك مجموعات الكلمات الغير منتظمة التي تكون متطابقة في النطق ولكنها مختلفة في التهجئة وهناك مجموعة من الكلمات المتطابقة في التهجئة ولكنها مختلفة في النطق والمعنى، (Taouk, Coltheart, 2004, p. 31). كما جاء في دراسـة مصـطفى بوعناني وفاطمة بولوحش التي كانت حول 15 حرفا من أحرف اللغة العربية وهي: السـين والشـين والطاء و الظاء والضـاد والصـاد والحاء والجيم والخاء والقاف والكاف والثاء والراء والعين، وجاءت نتائج الدراسة لتبين أن متعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لا يميزون سـواء سـمعا أو نطقا بين الصـوامت المتقاربة على مسـتوى الموضـع النطقي كعدم التمييز

مثلا: بين الضـــاد والدال والظاء والذال...،بالإضـــافة إلى عدم التمييز بين القطع الصـــوتية المتشـــابهة على مســـتوى التمثيل الخطي مثل القاف والفاء ويمكن تفســـير هذه الأخطاء بأن المتعلمين يجدون صـــعوبة في العمليات الفونولوجية التي تدعم اســـتراتيجيات الوعي بارتباط الغرافيم بالفونيم في اللغة العربية.(المغراوي،2017، ص. 25).

إذن فاللغة العربية تعتبر من اللغات الشـفافة نسـبيا وتزداد شـفافيتها إذا كانت الحروف كاملة التشكيل فهنا تكون نسبة المطابقة بين شكل الحرف وصوته عالية جدا، وهذا ما يجعل تعلم القراءة لـدى تلاميـذ التعليم الابتـدائي أمرا غير معقد مقارنـة مع بـاقي اللغـات الأجنبيـة خاصة كالإنجليزية والفرنسية وهما اللغتان الأجنبيتان الأكثر استعمالا في البلدان العربية.

إلى هنا نكون قد توسـعنا في موضـوع القراءة بما تقتضـيه متطلبات دراسـتنا، فنكون قد أنهينا فصلنا هذا الذي خصصناه لتعلم القراءة في شكلها العادي أما الفصل الثاني من البحث فقد تطرقنا فيه للقراءة في شكلها المضطرب أو ما يعرف باضطراب عسر القراءة النمائي.

الفصل الثالث

اضطراب عسر القراءة النمائي

1- تعريف اضطراب عسر القراءة النمائي

2- اختلاف المصطلحات وتعدد المفاهيم

3- التطور التاريخي لاضطراب عسر القراءة النمائي

4- انتشار اضطراب عسر القراءة النمائي

5- أنواع اضطراب عسر القراءة النمائي

6- مقارنة بين اضطرابي عسر القراءة السطحي والعميق

7- أسباب اضطراب عسر القراءة النمائي

8- الفرضيات المفسرة لاضطراب عسر القراءة النمائي

9- أعراض ومظاهر اضطراب عسر القراءة النمائي

10-تشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي

11-علاج اضطراب عسر القراءة النمائي

إن القراءة هي عملية معقدة وهي من المهارات اللغوية الهامة في العملية التعليمية خاصة في المرحلة الابتدائية، ولكن التلميذ قد يجد بعض المشاكل التي تعيق عملية اكتساب القراءة ومن بين أهم هذه المشاكل التي قد تجعل من عملية القراءة مهمة صعبة ومتعبة هي اضطراب عسر القراءة النمائي، الذي يعد في حد ذاته أحد اضطرابات التعلم الأكثر انتشارا بين تلاميذ الابتدائي والتي تحتاج إلى تدخل وتكفل من طرف كل القائمين على المنظومة التربوية، وفي هذا الفصل حاولنا ولو بصفة مختصرة الالمام بهذا الجانب المضطرب من القراءة من التعريف بعسر القراءة وجانب من تاريخه إلى عملية التشخيص والعلاج مرورا بالأنواع والأسباب والنظريات المفسرة له إلى غيرها مما وجدناه خلال بحثنا بين أدبيات هذا الاضطراب.

1-تعريف اضطراب عسر القراءة النمائي:

لقد نشأ اسم "عسر القراءة" من الكلمة اليونانية Dyslexia والتي تنقسم إلى قسمين "dys" (غير ملائم أو فقير) و "lexis" (لغة أو كلمات) (Hettiarachchi, 2021, p. 03) وقد استحوذ هذا الموضوع على اهتمام العلماء والباحثين منذ عدة عقود من الزمن، فجاءت العديد من الدراسات والأبحاث التي قدمت لنا عدة تعاريف لاضطراب عسر القراءة النمائي سواء من باحثين أو منظمات عالمية نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر تعريف بيرنارد جومال Bernard Jumel الذي يعتبر أن عسر القراءة يعد اضطرابا في القراءة يحدث على الرغم من الذكاء الطبيعي والتعليم المناسب والفرص الاجتماعية والثقافية الكافية، علاوة على ذلك فإنه يعتمد على اضطراب في المهارات المعرفية الأساسية في كثير من الأحيان، أما آني دونوت Annie Dumont فتقول أن عسر القراءة هو الصعوبة الدائمة في تعلم القراءة واكتساب آليتها لدى الأطفال الأذكياء، مع عدم وجود أي نوع من الاضطرابات الحسية والاضطرابات النفسية.(Juliette, 2020, p. 12) كما يتسم هذا الاضطراب النمائي في القراءة بصعوبات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية الخاصة بالقراءة مثل دقة قراءة الكلمات والطلاقة والفهم وينتج عنه تدن أقل بكثير مما هو متوقع بالنسبة للعمر الزمني ومستوى الأداء الفكري والأكاديمي أو المهني للفرد، وهذا لا يرجع إلى اضطراب في النمو الذهني أو ضعف حسي أو حركي أو عدم توفر التعليم أو الافتقار إلى الكفاءة في لغة الدراسة الأكاديمية أو اضطراب نفسي اجتماعي (الحمادي،2021، ص. 88). كما أشار

الباحثان باســـكال لوفيبر وبريجيت ســـتانك Pascale Lefebvre & Brigitte Stanke إلى اضطراب عسر القراءة على أنه من الاضطرابات ذات الاصل العصبي بدون سبب واضح والتي تعيق بشـــكل خاص تعلم مهارات التعرف على الكلمات بالرغم من كفايتها وبالتالي يفترض كل من ســـتانك و ليفبر Stanke & Lefevber هذا الارتباط من خلال تســـمية هذا الاضـطراب بمصـطلح "عسـر القراءة النمائي"، ويعرفه جيروم بيسـاك Jérôme Bessac على أنه اضـــطراب يحدث أثناء النمو الدماغي في الأطفال ذوي الذكاء الطبيعي والذين يتلقون تعليما مناسبا ويستفيدون من فرص اجتماعية وثقافية كافية مع عدم وجود صدمات أو عجز حسـي (سـمعي أو بصـري) أو علامات نفسـية مرضـية. (Juliette, 2020, p p. 12-14) كما يتميز عســـر القراءة عادة بتوازن غير عادي في المهارات فهو متلازمة أي مجموعة من الخصـائص المرتبطة التي تختلف في الدرجة ومن شـخص لآخر فهي لا تشـمل مجموعات مميزة من المشـاكل فحسـب، بل أيضـا مواهب مميزة في بعض الأحيان، فهي إعاقة تعلمية محددة من أصل عصبي لا تعني ضعف الذكاء أو ضعف الإمكانات التعليمية، وهي مستقلة عن العرق والخلفية الاجتماعية. (Ebere, 2016, p. 01) فعســـر القراءة النمائي هو أكثر إعاقات التعلم شـيوعا لدى الأطفال في سـن المدرسـة، وهو اضـطراب جيني في الأصـل مع ركيزة بيولوجية عصـــبية، يتميز بضـــعف ملحوظ في تنمية مهارات القراءة ويؤثر على عدد كبير من الأطفال. (Vlachos, Avramidis, 2020, p. 02)

في عام (1968) اقترح الإتحاد العالمي لطب الأعصـــاب تعريفا لعســـر القراءة مما يجعل من الممكن إنشـــاء تشـــخيص عن طريق الاســـتبعاد، فعرف عســـر القراءة على أنه اضـــطراب بيولوجي يتجلى من خلال صـــعوبات في القراءة و/أو الكتابة و/أو التهجئة على الرغم من التعليم المنتظم والذكاء الطبيعي والبيئة الاجتماعية والثقافية التي تتوفر على التعلم وتطوير القراءة، وفي سـنة (1970) أضـاف كريتلز Critchelez معايير أخرى مثل اسـتمرار الاضـــطراب وقتا طويلا وطبيعة الأخطاء.(Cervetti, Peraldi, 2015, p. 16) أما ســـنة (2003) فقد اقترح ليون Lyon تعريفا تبنته بعدها الرابطة الدولية لعســـر القراءة وهو تعريف إيجابي يساعد في وضـع معايير التشـخيص للاضـطراب، فالاضـطراب هو تعلمي له أصـل عصـبي، يتميز بصـعوبات الدقة والسـرعة في التعرف على الكلمات المكتوبة وصـعوبات في فك التشـفير والهجاء، غالبا ما تكون هذه الصـعوبات التي لها أصـل صـوتي، نظرا للمهارات

المعرفية لحالات عسر القراءة والتعليم الذي تلقوه، يواجهون صعوبات في فهم النصوص المكتوبة، بالإضافة إلى ذلك فإن خبرتهم المحدودة في القراءة تعيق تطوير مفرداتهم ومعرفتهم العامة. (Cervetti, Peraldi, 2015, p. 17) كما يشير تعريف EDA وهي الجمعية البريطانية لعسر القراءة إلى أن عسر القراءة قد يكون ناتجا عن مجموعة من الصعوبات في المعالجة الصوتية والذاكرة العاملة والتسمية السريعة والتسلسل والتلقائية للمهارات الأساسية. (Mathe, White, and Youman, 2020)

كما تعرفها منظمة الصحة العالمية في إصدارها الذي مازال قيد الاعداد icd-11 *على أنه اضطراب للتعلم النمائي يتميز بصعوبات كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات الأكاديمية، والتي قد تشمل القراءة أو الكتابة أو الحساب. أداء الفرد في المهارات الأكاديمية المتأثرة أقل بشكل ملحوظ مما هو متوقع للعمر الزمني والمستوى العام للأداء الفكري، ويؤدي إلى ضعف كبير في الأداء الأكاديمي أو المهني للفرد. يظهر اضطراب التعلم النمائي أولا عندما يتم تدريس المهارات الأكاديمية خلال سنوات الدراسة المبكرة. لا يرجع اضطراب التعلم النمائي إلى اضطراب في النمو العقلي أو ضعف حسي (الرؤية أو السمع)، أو اضطراب عصبي أو حركي أو نقص في التعليم أو عدم إتقان لغة التدريس الأكاديمي أو المعاناة النفسية الاجتماعية.* (José, Valenzuela, and Ruiz, 2021, p. 13)

على العموم فإن الإطار المرجعي لتعريف وتشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي يستمد في الغالب من التصنيفان الدوليان الرئيسان DSM-5 و ICD-11 الذي لا يزال قيد الإعداد وهما يحتويان على تعريفات واضحة نسبيا ومتشابهة عالميا تتضمن عددا من المعايير كاكتساب القراءة مقارنة بأداء الأفراد العاديين في اختبارات القراءة الموحدة والذي له تأثير مهم في التحصيل الدراسي والأكاديمي واستخدام القراءة في الحياة اليومية، وأخيرا الحالة الطبيعية للذكاء وغياب الأمراض الأخرى التي تتداخل مع عملية التعلم، فعسر القراءة النمائي، أو اضطراب التعلم النوعي للقراءة المشار إليه فيما بعد باسم "عسر القراءة" هو الشكل الأكثر شيوعا لاضطراب التعلم النوعي. (Habib, 2021, Review the neurologiczle basis of devlopmentale deslexia and related disorders a reappraisal of the tomporal hypothesis, twenty on, p. 02) حيث جاء DSM-5 بوصف لعسر القراءة وعسر التهجئة والتعبير الكتابي وعسر الحساب فيما يسمى باضطراب النمو العصبي، وذلك من خلال عدة معايير فالمعيار الأول الذي يعتبر شرطا أساسيا لكنه غير كافي لتشخيص اضطراب عسر

القراءة، ويتحدث عن أن صـــعوبات التعلم يجب أن تكون في واحد على الأقل من مجالات القراءة والكتابة أو الحســـاب مع مشـــكل في التعرف الســـريع والدقيق على الكلمات، مع صـعوبات في الفهم بشـكل ثانوي لعدم القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة، هذه الصـعوبات يجب أن تستمر لمدة 6 أشهر على الأقل على الرغم من التعليم المناسب، أما المعيار الثاني فهو أن هذه المهارات الأكاديمية هي أقل بكثير من المتوقع بالنســـبة للعمر الزمني للفرد مع تأثيرها الكبير على الأداء الأكاديمي والمهني ومختلف الأنشـــطة اليومية والذي يظهر من خلال المقاييس المعيارية الفردية، والمعيار الثالث هو أن هذه الأعراض تظهر خلال سـنوات التعليم الأولى، والمعيار الأخير هو أن هذه الصـعوبات تبدأ خلال سـن المدرسـة كما أنها لا تكون نتيجة لوجود إعاقة ذهنية أو حسية سمعية أو بصرية أو اضطرابات نفسية أو عصبية أو مشـــاكل نفســـية أو اجتماعية أو عدم التمكن من لغة التعليم أو عدم كفاية التوجيهات التعليمية، وجميع هذه المعايير يجب أن يســـتند وجودها إلى تاريخ النمو والتاريخ الطبي والأسـري وتقارير المدرسـة والتقييم التربوي والنفسـي. (الحمادي، 2015، ص، ص. 84-85). في الطبعة الأخيرة من DSM-5 يقتم قبول فكرة التشـــخيص المتأخر لأن هناك أفراد لديهم قدرة على إخفاء الاضطراب، وهذا الأمر هو شائع بين الأشخاص الذين تم تشخيصهم على أنهم موهوبين أو ذوي إمكانيات عقلية عالية والذين يكونون قادرين على الأداء المدرسي بالاعتماد على استراتيجيات تعويضية خاصة بهم. (Launay, 2018, p . 71)

كل هذه التعريفات التي أوردناها حول اضـطراب عسـر القراءة وغيرها كثير قد وضـعت بين أيدينا توضيحا وشرحا مفصـلا لمفهوم عسر القراءة سواء من ناحية أصله الذي اجتمعت أغلب التعريفات على أنه من أصـل عصـبي، كما قدم لنا البعض منها بعضـا من علامات ومظاهر الاضطراب، فهناك من وضع تعريفا شاملا ودقيقا لعسر القراءة وهناك من تخصص في جانب واحد كتركيزه فقط على الأســـباب واهماله للمظاهر، حيث أجمعت أغلب البحوث على اسـتخدام محكات الاسـتبعاد خاصـة الاعاقات الحسـية والذهنية ونقص فرص التعليم والمشـاكل الاجتماعية والاقتصـادية والاضـطرابات النفسـية، وهذا ما عرض العديد من هذه التعريفات للكثير من النقد، ولكن رغم ذلك نقول بأن جميعها قد قدمت إسـهاما كبيرا في إتاحة المجال لمزيد من البحث في هذا المجال من خلال إثارة عدة نقاط تسـتحق البحث والدراسـة في موضوع عسر القراءة.

2-اختلاف المصطلحات وتعدد المفاهيم:

قد يكون الضـعف أو القصـور في القراءة هي حالة تأخر أو تخلف دراسـي ناتجة عن أسـباب خارجية وقد يكون ناتج عن إعاقة سـمعية أو بصـرية، فقد أشـار الإتحاد العالمي للأعصاب بأن هناك حالات عديدة من الضعف القرائي ولكن لأنها لا ترجع لأسباب داخلية فهي ليست حالات دسلكسيا.(سليمان، 2013، ص .56) . فطبيعة الصعوبة واستمرارها وكذلك شدة التأخر ونوع الأخطاء ليس لها القدرة الكافية على التشخيص التفريقي بين الأفراد الذين يعانون من عسـر القراءة والمتأخرين قرائيا، وهذا ما يتماشـى مع دراسـة سـتانوفيتش و سـيجل سـنة (1994) sygle & sthanovich اللذان يظهران أن أوجه القصـور في تحديد الكلمات المكتوبة لها نفس الطبيعة في المجموعتين، فكلاهما لديهما آداء ضـعيف في تحديد الكلمات، ونقيس عل ذلك أن وجود قلبا أو خلطا في الحروف ليس مؤشـرا لصـالح عسـر القراءة، و أيضا بالنسبة لشدة المشكل فقد يكون التأخر في القراءة شديدا وعسر القراءة أكثر اعتدالا، أيضـا أن الرأي القائل بأن التأخر في القراءة يمكن تداركه بينما يكون الاضـطراب دائم هي نظرية صـحيحة لكن هنا يتم إغفال القدرات المعرفية والبيئية للشـخص المصـاب بالاضـطراب، فقد بينت دراسـة بروك Bruck سـنة (1994) أن التلاميذ الذين يعانون من عسـر القراءة وقد عوضـوا عجزهم في التعرف على الكلمات بالفهم الجيد قد كان لديهم معدل ذكاء مرتفع ومستوى مفردات أعلى. (Launay, 2018, p .80)

لقد استمر البحث حول عسر القراءة على أساس أنه كان صعوبة تعليمية محددة بمعنى أنه لا يمكن تفسـير هذه الصـعوبة من حيث الأسـباب الواضـحة مثل المشـكلات الحسـية أو صـعوبات التعلم العامة (انخفاض معدل الذكاء). ومع ذلك فإن الفشـل في العثور على الاختلافات النوعية في القراءة، والمهارات الصـوتية بين الأطفال الذين يعانون من عسـر القراءة والأطفال الذين يعانون من مشـاكل تعلم أكثر عمومية، أدى إلى هذا النوع من "التناقض" في تعريفها. (Hulmeb, Margaret, andSnowling, 2020, p. 12) . فعلى الرغم من اسـتخدام عسـر القراءة وإعاقة القراءة كمرادفين إلى حد كبير في الأدبيات العلمية، يعتقد على نطاق واسع أن عسر القراءة يجب أن يكون مصطلحا مخصصا للاستخدام مع مجموعة فرعية للذين يعانون من مشـكلة في فك التشـفير، في حين يجادل البعض بأن عسـر القراءة هو حالة منتشرة يجب تشخيصها على أساس العمليات المعرفية المختلفة، هذا المنظور سائد

بشـكل خاص في الجامعات البريطانية يعني إلى أي مدى ينبغي اعتبار عسـر القراءة مرادفا لإعاقة القراءة، حالة يعاني منها فقط بعض الأشـخاص الذين يعانون من إعاقة في القراءة أو حالة تغطي نطاقا أوسـع من الثقافات. (Elliott, Simon, Gibbsa, and Julian, 2020, p. 489). يعتبر Eliott من أهم المدافعين عن فكرة أن لا فرق بين المصـطلحات كون أنهم مترادفين ويمثلون المعنى نفسـه معتبرا أن عسـر القراءة كاضـطراب عصـبي لا وجود له وأن الحالة فقط تعاني من عدم ملائمة أسـاليب التدريس لها وهذا ما يعطينا تأخرا في القراءة، في الوقت نفسـه نقول بأن هذا الاختلاف في حد ذاته يعد محفزا لمزيد من البحوث في هذا المجال.

3-التطور التاريخي لاضطراب عسر القراءة:

يعد اضـطراب عسـر القراءة موضـوعا شـائكا اختلف فيه الباحثون خاصـة في وضـع تعريف محدد له فقد تم استخدام مصطلح عسر القراءة لأول مرة في عام (1872) من طرف الطبيب رودولف برلين (Rudolf Berlin) وقد استخدم المصطلح لوصف حالة شخص بالغ بعد إصـابة دماغية فقد بعدها قدرته على القراءة. (Juliette, 2020, p. 11)كما لاحظ أن بعض مرضاه البالغين يواجهون صعوبات في القراءة بينما لديهم رؤية طبيعية. وعزا التغيرات العضـوية في الدماغ كسـبب لذلك، ثم حدد أدولف كوسـماول Adolf Kussmaul (1822-1902)، أستاذ الطب الألماني، الصـعوبات في التعرف على الكلمات التي أسـماها Word blindheit (عمى الكلمة).(Hettiarachchi, 2021, p. 20) فيما وصـف كل من برينجل ومورجان (1896) Pringle & Morgan وكير (1897) kyr صعوبات القراءة لدى الأطفال لأول مرة، وأطلق عليها اسم عسـر القراءة بسـبب أوجه التشـابه مع فقدان القدرة على القراءة بعد إصابة الدماغ لدى القراء البالغين المهرة سابقا. (Peterson, & Pennington, 2015, p. 289) فنشر أول تقرير لحالة طفل يعاني من عسر القراءة النمائي. وصف الطفل البالغ من العمر 14 عاما بيرسـي ف Percy F، بالطفل الذكي والذي كان جيدا جدا في الألعاب ولكن كان يعاني من صـعوبات شـديدة في القراءة. (Hettiarachchi, 2021, p. 20). وفي الوقت نفسـه سـيطرح نورمان هينشـل Norman Hinshel فكرة أن الاضـطراب ناتج عن عدم القدرة على تخزين معلومات حول الحروف ولا كلمات في الذاكرة البصـرية (Juliette, 2020, p. 11) . وخلال النصـف الأول من القرن العشـرين ركز صـموئيل أورتن (1925-

1937) samouyl orton على أخطاء عكس الحرف والكلمة التي تظهر بشكل شائع عند الأطفال المصابين بعسر القراءة (Peterson & Pennington, 2015, p. 289). فيما جاء مختصون آخرون كهينشلود وجيمس كير Hinshelwood & James kerr بمصطلح الكسيا Alexia أو عمى الكلمات، وأجمعوا على أن عمى الكلمات منذ الولادة ما هو إلا نتاج مشكلة في المعالجة البصرية للمعلومات وليس مشكل عقلي معرفي. (أبو الديار، البحيري، إفرات، ومحفوظي، 2012، ص. 18). وكان لأعمال الطبيب الأمريكي صموئيل أورتن samuel Orton خاصة كتابه الذي كان بعنوان القراءة والكتابة والكلام عند الأطفال Reading, Writing and Speech in children أثر كبير على البحث العلمي في هذا المجال، حيث جاء بمصطلح "نمائي" الذي قد يشمل العوامل البيئية والوراثية بدل من مصطلح "منذ الولادة". (أبو الديار، البحيري ، إفرات، ومحفوظي، 2012) فحتى ستينيات القرن الماضي كان الأطفال الذين لم يتمكنوا من تعلم القراءة والكتابة كما هو متوقع منهم ينظر إليهم على أنهم حالات شاذة إما كإعاقة تطورية أو أنهم متأخرين من الناحية التعليمية وفي التسعينيات تم تبني تقنيات جديدة في أبحاث الدماغ القياسات الكهربائية (EEG) ومسح الدماغ (MRI) (Helland, 2022, p. 02)فقد ساهمت التكنولوجيا الحديثة في الكشف عن العديد من المسائل التي ظلت مبهمة لوقت طويل حول اضطراب عسر القراءة خاصة في المجال العصبي، وقد ذكرنا عددا منها في جوانب مختلفة في بحثنا هذا، كما ساهمة التكنولوجيا أيضا في المجال العلاجي لعسر القراءة خاصة برامج التعليم المحوسب، والألعاب الالكترونية التي تعمل على تنمية مختلف المهارات التي يحتاجها المتعلم في اكتساب القراءة من خلال تنمية الذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي والادراك البصري وغيرها ، وهذا كله سنتطرق إليه بالتفصيل في عناصر لاحقة من هذا البحث.

4-انتشار اضطراب عسر القراءة:

إن الاحصائيات والدراسات المسحية التي أجريت حول التعرف على مدى انتشار اضطراب عسر القراءة حول العالم هي قليلة جدا، لكن قد ذكرت جمعية Dyslexia International أن انتشار عسر القراءة لا يقل عن 10% في أي مجموعة سكانية كانت. (Ng Li Mun, Jumadi, 2020, p. 01). وتشير التقديرات إلى أن 4% من سكان العالم يعانون من عسر القراءة الشديد و6% يعانون من عسر القراءة الخفيف إلى المتوسط.

(Chai, Chen, 2017, p. 27)، فإن أرقام انتشار عسر القراءة النمائي هي بين 3 و5%، أو ما يقرب من طفل واحد لكل فصل وبين 5 و10% في الأطفال في سن المدرسة من 8 إلى 12 سنة، وبين 5 و15% إذا أقررنا بوجود تداخل مع الاضطرابات المصاحبة، أما في فرنسا فنقدر نسبتها ما بين 6 و8%. (Fonseca, 2018, p. 111) كما يتراوح معدل انتشار القراءة في هونغ كونغ من 9.7% إلى 12.6% وفقا لمسح أجري سنة (2007) في دراسة على الأطفال المصابين بعسر القراءة النمائي الذي تم إجراؤها في قوانغتشو الصينية، وفي عام (2019)، كان معدل الانتشار المبلغ عنه 4.9% في الصين، وكان لدى الأولاد معدل أعلى من عسر القراءة من الفتيات. (Hung, he, and Annali, & Lin, & Zhing, wu, 2020, p. 02). حيث تبلغ نسبة انتشار عسر القراءة حسب الجنس 3/1 أي فتاة واحدة بين ثلاثة أولاد وقد فسر ذلك باعتبار أن الذكور قد يتم تشخيصهم في الغالب لأنهم يصابون باضطراب مصاحب آخر كفرط الحركة، وبالاعتماد على معايير DSM-5 فالنسبة يجب أن تكون أعلى بكثير أي في حدود 12% إلى 15%.(Habib, 2018, p. 02). فيما يعاني ما يقرب من 5% إلى15% من أطفال المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية من عسر القراءة، وفي ألمانيا تقدر أيضا نسبة طلاب الصف الرابع المصابين بعسر القراءة بحوالي 15% ,Werth, 2019) (p. 592. أما في إسبانيا فيتراوح معدل الانتشار المقدر لعسر القراءة النمائي من 3.2% إلى 5.9% بين تلاميذ المدارس الابتدائية، ومن 3.5% إلى 5.6% في المدارس الثانوية. (Morte-Soriano, Soriano-Ferrer & Manuel R, 2017, p.48).

أما بالنسبة للبلدان العربية ففي دراسة فتحي الزيات على المجتمع السعودي على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الثالثة حتى الأولى متوسط على عينة قوامها 344 تلميذا وتلميذة فقد بلغت صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة ما نسبته 20.6% من أفراد العينة. (عاشور، وسالم، والشحات، 2006، ص. 33). وفي عام (2002) أجرت الجمعية الكويتية للدسلكسيا مسحا لمدة عامين على طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الكويتيين وجد أن 6.29% منهم لديهم عسر القراءة النمائي.(Al-ghizzi, 2015, p. 54) . أما في الجزائر فمن الدراسات التي وجدناها نذكر دراسة جعرير سليمة لتشخيص العسر القرائي وتحديد نسبة انتشاره لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية الشلف سنة (2019) على عينة عشوائية من 10 ابتدائيات على تلاميذ السنة الرابعة

ابتدائي، باستخدام عدة مقاييس منها المقياس التقييمي التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة لفتحي الزيات واختبار تشخيص صعوبات القراءة، حيث بلغت عينة الدراسة 21 تلميذا منهم 12 ذكرا، حيث بلغت نسبة انتشار اضطراب عسر القراءة النمائي 16.15% من عينة الدراسة مع عدم وجود فروق بين الجنسين. إن الدراسات المسحية قليلة جدا في البلدان العربية وكذا الافريقية فلا توجد نسبا واضحة أو دراسات رسمية اهتمت بموضوع انتشار عسر القراءة.

5- أنواع اضطراب عسر القراءة النمائي:

لقد أثار موضوع أنواع اضطراب عسر القراءة اهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال وهذا نظرا لغنى الحالات وتفردها في كثير من الأحيان خاصة من ناحية الأعراض والمظاهر، وقد كان بودور Boder (1973) من أوائل الباحثين الذين حاولوا الإجابة على هذا الموضوع، فميز بين من يعانون من عسر القراءة الذي أسماه بضيق الصوت أو خلل النطق dysphonétic dyslexia أي يظهرون عجز ذو طبيعة صوتية و dyseidetic dyslexics الذي يكون عجزه ذو طبيعة بصرية. وفقا لهذا لتصنيف، فإن 67% من المصابين بعسر القراءة النمائي هم من النوع الصوتي و10% من النوع "dyseidetic"أو البصري. (Lacert, Béchennec, Colé, Serniclaes, and Sprenger, 2001, p. 02)

ومن بين أهم الأنواع التي تم وصفها حسب الدراسات التي عثرنا عليها في بحثنا هذا نذكرها فيما يلي:

5-1-عسر القراءة الصوتي Developmental phonoloigical dyslexia:

الذي سماه بودر Boder عام (1973) بخلل النطق أوdysphonétic dyslexia ، في هذه الحالة يكون الأداء ضعيفا نسبيا في قراءة الكلمات العادية والكلمات الزائفة أو Pseudo-words وكذلك الكلمات التي تمت مواجهتها لأول مرة، يتم ملاحظة أنواع معينة من الأخطاء بشكل متكرر عند القراءة بصوت عال، فتتأثر البنية الصوتية بسبب حذف أو إضافة أو استبدال أو قلب الأصوات، مع أخطاء معجمية حيث يتم استبدال الكلمة الزائفة بكلمة قريبة منها بصريا وتنتمي حقا إلى المعجم.(Cervetti, Peraldi, 2015, p. 20) ومن خلال العديد من الدراسات المستقلة باستخدام التصوير الوظيفي للدماغ تشير النتائج التي تم الحصول عليها إلى وجود خلل وظيفي في النصف الأيسر من الدماغ بما في ذلك منطقة بروكا في الفص

الأمامي الخلفي السفلي ومنطقة Geschwind عند التقاطع الصدغي الجداري الأيسر وكلاهما يظهر بشكل أفضل عند الأفراد المصابين بعسر القراءة سواء لدى الأطفال الصغار أو البالغين، وبتعبير أدق يمكن النظر إلى عسر القراءة الصوتي على أنه فشل محدد في المنطقة الأمامية السفلية اليسرى لاستخدام معلومات سليمة من الصوتيات المخزنة، وبالتالي تتسبب في نوع من الفصل بين الإدراك الصوتي والإنتاج الصوتي. (Habib, Review the neurologiczle basis of devlopmentale deslexia and related disorders a reappraisal of the tomporal hypothesis, twenty on ., 2021, p. 07) في حين أن النتائج التي تم التوصل إليها بشأن بعض المهام البسيطة (خاصةً إدراك الكلام الفئوي) كانت غير متسقة، حيث أظهر بعض العلماء أن مشاكل إدراك الكلام ترتبط ارتباطا واضحا بالذكاء العاطفي أكثر من ارتباطها بعسر القراءة. (Peterson, Pennington, 2015, p. 290).

فالأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الصوتي يواجهون صعوبات انتقائية في قراءة الكلمات الزائفة، بينما يتم الاحتفاظ نسبيا بقراءة الكلمات الغير المنتظمة حيث يكون الأداء ضعيفا جدا في قراءة الكلمات الزائفة بينما قراءة الكلمات غير المنتظمة هي ممتازة. كما لوحظت أخطاء معجمية تتكون من إنتاج كلمة حقيقية قريبة بصريا بدلا من الكلمة الزائفة المقدمة هناك أيضا العديد من الأخطاء الناتجة عن تشويه الكلمة عن طريق الحذف أو الإضافة أو الاستبدال أو الإزاحة لبعض العناصر المكونة للكلمة أو الكلمة الزائفة. (barrouillet, billard, de agostini et all, 2017, p. 196).

5-2-عسر القراءة العميق Developmental deep Dyslexia:

يتميز عسر القراءة العميق في المقام الأول بالأخطاء الدلالية في القراءة وكذلك بسبب الأخطاء المورفولوجية والبصرية، وهو عجز شديد في قراءة الكلمات الوظيفية ينتج عنه إما استبدال كلمة دالة أخرى أو عدم قدرة كاملة لقراءتها، قراءة أفضل للأسماء من الأفعال والصفات وقراءة أفضل للكلمات الواقعية والمتخيلة مقارنة بالكلمات المجردة، تمت دراسة عسر القراءة العميق بشكل مكثف في شكله المكتسب، ولكن العديد من الدراسات أبلغت أيضا عن حالات عسر القراءة العميق مع أنماط قراءة مماثلة لتلك التي تم الإبلاغ عنها لعسر القراءة العميق المكتسب، ولأن القراء الذين يعانون من عسر القراءة العميق يقرؤون عبر المسار الدلالي فإن قراءة الكلمات التي لا تحمل محتوى دلالي دقيق مثل الكلمات الوظيفية والكلمات المجردة ضعيف بشدة. وبالفعل تم وصف العديد من الحالات في

الأدبيات على أنها تقدم عسـر القراءة النمائي العميق مثل دراسـات كل من (Jorm، 1979؛ Stuart, Howard1995 Siegel,1985Temple, 1988, 1983, Johnston,). يتميز هذا النوع من عسـر القراءة بقراءة شـبه مسـتحيلة للكلمات الزائفة وتأثير ملموس في قراءة الكلمات المعزولة، كذلك الكلمات الملموسـة مثل "طاولة" أو "سـيارة" أو "شـجرة" أو "أنف" تقرأ بشـكل أفضـل من الكلمات المجردة مثل "الخوف أو القلق أو الفضـول"، كما يعد الإنتاج المتكرر للأخطاء الدلالية (على سبيل المثال: "النمر" يقرأ "الأسـد") عند قراءة الكلمات المنفصـلة أحد العلامات الأساسية لعسر القراءة العميق في شكله المكتسب. ومع ذلك فإن وجود هذا النوع من عسر القراءة في سياق نمائي يظل موضـع شك. barrouillet, billard, de agostini et all, 2017, p. 196).

خلال بحثنا بين الأدبيات التي تناولت اضـطراب عسـر القراءة النمائي وجدنا أن هناك من يفرق بين هذين النوعين من عسـر القراءة وهما عسـر القراءة الصـوتي أو الفونولوجي وعسـر القراءة العميق، بحيث أن عسـر القراءة الصـوتي يقدم لنا عجزا أكبر في الوعي الصـوتي والادراك والتمييز السـمعي والذاكرة الفونولوجية بينما عسـر القراءة العميق يتميز أساسـا بالأخطاء الدلالية والأخطاء في استخدام الكلمات المجردة، وكأنه يعاني من صـعوبة في الفهم للنصوص التي تتحدث عن أشياء أو صفات مجردة تحتاج إلى ربط وتحليل متقدم، ومن هنا أخذ هذا الاسم، لأن أعراضـه تمس جانبا من الفهم السياقي للنص المقروء، لكن في نفس الوقت الفئة العظمى من الباحثين يجمعون بين عسـر القراءة الصـوتي والعميق في نوع واحد، وخاصـة أنصـار النموذج المزدوج في القراءة والذي شـرحناه بالتفصـيل في الفصـل السـابق من هذا البحث، لأن ما لا يختلف عليه اثنان أن الأعراض التي ذكرناها في كلا النوعين هي متداخلة إلى حد كبير.

5-3- عسر القراءة السطحيDevelopmental Surface Dyslexia:

يتميز هذا النوع بالتداخل الانتقائي للمسـار المعجمي الذي يجعل من الصـعب إن لم يكن من المسـتحيل قراءة الكلمات الغير منتظمة، ومن ناحية أخرى يتم الحفاظ على الأداء الجيد في قراءة الكلمات العادية والزائفة نسـبيا، غالبا ما يرتكب الأطفال المصـابون بعسـر القراءة السـطحي أخطاء تنظيمية، كالخلط بين الأحرف القريبة شـكلا، مع صـعوبة القراءة بالمخاطبة، فالطفل ملزم بفك جميع الكلمات التي تعرض عليه وهنا تصـبح القراءة بطيئة

ومتعبة من الناحية المعرفية ومن تم يمكن تعطيل الوصول إلى المعنى. (Peraldi, Cervetti, 2017, p. 19)

تم تحليل مثل هذا الخطأ في الانتباه في عملية القراءة على أنه إما خلل أو بطىء في فك الارتباط أثناء العرض السريع لتتابع الحروف، أو على أنه انخفاض في مدى الانتباه البصري، وهذا ما يسمى بالقراءة السطحية، حيث تكون القراءة بطيئة للغاية ومترددة وإن كانت مع أخطاء قليلة ومجهدة بشكل خاص مما يولد قدرا كبيرا من التعب المعرفي الذي من المحتمل أن يضعف النشاط الدراسي ككل (Habib, Review the neurologiczle basis of devlopmentale deslexia and related disorders a reappraisal of the tomporal hypothesis, twenty on ., 2021, p. 07) فالأفراد الذين يعانون من عسر القراءة السطحي يقرؤون عن طريق تحويل حروف الكتابة إلى صوت، ويرتكب الأفراد المصابون بعسر القراءة السطحي أيضا أخطاء في قراءة الكلمات غير النظامية أكثر من أقرانهم في نفس عمرهم الزمني، فمن المرجح أن يقرؤوها بشكل غير صحيح لأن القراءة الدقيقة لمثل هذا الكلمات تتطلب المعرفة الخاصة بالكلمة الموجودة في المسار المعجمي وعلى وجه التحديد في قاموس الإدخال الإملائي. (Friedmann, Haddad-Hanna, 2014, p. 138)

5-4-عسر القراءة البصري Developmental Visual Dyslexia:

قراءة النص تكون بطيئة وفواصل الأسطر متكررة وتتميز قراءة الكلمات المنعزلة بالإنتاج الحصري تقريبا للأخطاء المرئية، والتي تتكون من إنتاج كلمة أخرى قريبة إملائيا من الكلمة المقدمة الأخطاء الناتجة لا تحافظ على ارتباط دلالي مع الهدف وتؤدي إلى إضافات أو حذف أو استبدال أو إزاحة الأحرف التي لا تؤثر بشكل خاص على بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها عندما لا يتم التحكم في وقت العرض، لا يتأثر أداء القراءة أيضا بالمتغيرات مثل تكرار الكلمات أو الانتظام الذي قد يشير إلى وجود عجز في العمليات المركزية في مهمة نسخ متأخرة للكلمات والكلمات الزائفة المقدمة في أوقات محدودة. (barrouillet, billard, and de agostini et all, 2017, p. 196). ص: 194.

فعسر القراءة البصري هو عجز في مرحلة التحليل الإملائي البصري الذي يتسبب في حدوث أخطاء سوية في القراءة، الأخطاء المرئية هي بدائل وإغفالات وإضافات للحروف. كما يحتوي عسر القراءة البصري على نوعين فرعيين أحدهما ناتج عن عجز في نظام التحليل الجرافيكي- البصري الذي يعيق بشكل انتقائي القدرة على ترميز النص. أما النوع

الثـاني هويــة الحرف، والتي تنتج عن عجز في إخراج المحلــل البصـــري الهجـائي. (Friedmann, Haddad-Hanna, 2014, p. 133)

أيضـا كما ذكرنا سابقا بالنسبة لعسر القراءة الصـوتي والعميق نفس الشـيء ينطبق عل عسـر القراءة البصـري وعسـر القراءة السـطحي اللذان يعتبرهما الكثير من الباحثين نوع واحد بما في ذلك الذين يميلون لاسـتخدام نموذج المزدوج المسـار في القراءة، وهذا أيضـا بسـبب تداخل الأعراض وتشـــابهها في كلا النوعين، فكلاهما يظهر خللا في الادراك البصـــري المكاني والانتباه البصـري والتسـمية السـريعة وعدم القدرة على قراءة الكلمات الغير منتظمة، في حين هنـاك من البـاحثين من يفرق بين الأعراض وبين النوعين لكن الفرق بينهمـا يبقى دقيقا للغاية وهذا إن لم نقل أنه فقط من حيث الشـدة فعسـر القراءة السـطحي يبقى أكثر حدة من عســر القراءة البصــري، فالقراءة في هذا النوع تكون متعبة وشــاقة جدا، ولهذا نجد أن الغالبية من الباحثين يجمعون بين هذين النوعين من عسـر القراءة في نوع واحد فقط كون أن الفواصل بينهما تكاد تكون منعدمة من ناحية الأعراض.

5-5- عسر القراءة المختلط Developmental Mixed Dyslexia :

يقال إنه مختلط لأنه يجمع بين العجزين الســابقين، وتتجلى الأخطاء في قراءة الكلمات الغير نظـامية والكلمـات الزائفة معـا. (Peraldi, Cervetti, 2017, p. 19). ويقصـــد هنـا بالنوعين السابقين هما عسر القراءة الصوتي و البصري أو السطحي والعميق لأنه كما ذكرنا سابقا أن الغالبية من الباحثين يقسمون اضطراب عسر القراءة النمائي حسب مسارات القراءة إلى ثلاث أقسام رئيسية وهي عسر القراءة السطحي أو البصري والذي يتميز بعجز في قراءة الكلمات الغير منتظمة مع مشـاكل في التسـمية السـريعة للحروف ومشـاكل أيضـا في الإدراك والانتباه البصــري، والنوع الثاني هو عســر القراءة الصــوتي أو العميق والذي يتميز بعجز فونولوجي في كل من الذاكرة الادراك والتمييز الســمعيين إضــافة إلى عدم القدرة على قراءة الكلمات العادية والزائفة، أما النوع الأخير من أنواع اضطراب عسر القراءة النمائي فهو عسر القراءة المختلط الذي يجمع بين الاثنين، فتكون العجز بصـريا فونولوجيا في نفس الوقت وهو أكثر أنواع عسر القراءة من حيث الشدة.

5-6-عسر القراءة في موضع الحرف أو عسر القراءة الانتقائي Developmental Letter Position Dyslexia :

إن المرحلة الأولى من قراءة الكلمات هي التحليل الهجائي البصـري، هذه المرحلة قابلة لترميز هوية الحروف المجردة ولترميز الموضـــع النســـبي للأحرف داخل الكلمات ولربط الحروف بالكلمات، تظهر من خلال ضبط نافذة الانتباه التي تسمح بتخصيص الانتباه لكلمة واحدة والعجز في كل من هذه الوظائف الثلاث تسـبب نوعا مختلفا من عسـر القراءة. ينتج عن أوجه القصـــور في ترميز هوية الحرف وهو عســـر القراءة المرئي في التعرف على الحروف وهذا النوع يتميز باستبدال الحروف وإغفالها حيث يتم إعاقة ترميز هوية الحرف فقط عند الوصول إليه من الصورة المرئية كما يطلق عليه "العمى البصري للأحرف". وهذا العجز يؤدي إلى خلل في ترميز ترتيب الحروف النسبي داخل الكلمات وهذا يمثل العرض الأساسي لهذا النوع من عسر القراءة.

تم التعرف عن عسـر القراءة في موضـع الحرف لأول مرة في شـكله المكتسـب باللغة العبرية في دراســة فريدمان وجفيون (2001) Friedmann & Gavion . أظهر عجزا انتقائيا في ترميز موضـــع الحرف، دون عمليات الترحيل بين الكلمات وبدون أخطاء في هوية الحرف، كان ترحيل الحروف داخل الكلمات و حدثت الأخطاء بشـــكل شـــبه حصـــري في الأحرف الوسطى، بينما بقي الحرف الأول والأخير في موضعهما الأصلي، الأخطاء حدثت بشـــكل رئيســـي في كلمات "قابلة للترحيل"، أي في الكلمات التي تم تبديل موضـــعها من الأحرف الوسطى خلقت كلمة أخرى موجودة لم يرتكب المرضـى هذه الأخطاء في تسلسل الرموز أو الأرقام، وهو موجود بشـــكل واضـــح في اللغة العربية، فهو ناتج عن عجز في المحلل البصـــري الهجائي، في وظيفة ترميز موضـــع الحرف، وذلك من خلال خصـــائص التهجئة العربية. (Friedmann, Haddad-Hanna, 2014, p. 121)

5-7- عسر القراءة الانتباهي Developmental Attentional Dyslexia :

يســـمى أيضـــا عســـر القراءة المتعمد وهو عجز في القراءة حيث تنتقل الأحرف بين الكلمات المجاورة أثناء القراءة، ولكن يتم تحديدها بشكل صحيح مع الاحتفاظ بموقعها النسبي الصـــحيح في الكلمة، هناك نوع آخر من الأخطاء يحدث بشـــكل متكرر في عســـر القراءة المتعمد وهو إغفال إحدى الحروف التي ظهرت في نفس الموضـــع في الكلمتين، الأخطاء

الإضـــافية التي تحدث بشـــكل أقل تكرارا من الخطأين المذكورين أعلاه هي إزاحة أو ترحيل حروف كلمة لم تعد موجودة في المجال البصـــري أو ما اصـــطلح عليه بعمليات "ترحيل المخزن المؤقت"، وتداخلات الحروف من كلمة مجاورة إلى المو ضـــع المقابل دون مســـح الحرف الأصـلي. وصـف عسـر القراءة المتعمد باللغتين العبرية والإنجليزية تشـير إلى ذلك تقريبا تحافظ جميع عمليات الترحيل على الموضـــع النسـبي لحرف الترحيل داخل الكلمة أي أن الحرف الأخير من كلمة واحدة ينتقل إلى الموضـع النهائي في الكلمة الأخرى، يشـير هذا إلى أنه يمكن إقران الموضـــع بين الكلمات بينما يظل ترميز الموضـــع داخل الكلمة سـليما. تهاجر الحروف على حد سواء أفقيا ورأسيا أي من الكلمات أعلى وأسفل إلى اليسار وعلى يمين الكلمة المستهدفة. (Friedmann, Haddad-Hanna, 2014, p. 132)

من أنواع اضطراب عسر القراءة النمائي التي وجدناها أيضا خلال بحثنا أيضا في هذا الموضوع عسر القراءة الانتباهي أو المتعمد وعسر القراءة في موضع الحرف، وهذان النوعان أيضـا هما متشـابهان لأن كلاهما من أعراضـهما الإبدال والإزاحة للحروف، إلا أن الاختلاف بينهما هو اختلاف جوهري، فعسر القراءة الإنتباهي تتنقل الحروف فيه بين الكلمات المجاورة مع الإبقاء على نفس الموقع من الكلمة الأصـــلية، أي أن الأحرف تنتقل من كلمة إلى أخرى عبر الأسطر والجمل، بينما في عسر القراءة في موضـع الحرف يكون ترحيل الحروف داخل الكلمة الواحدة دون ترحيل بين الكلمات وغالبية الأخطاء تكون وســـط الكلمة، هذان النوعان من اضـطراب عسـر القراءة النمائي هما متميزان بأعراضـهما عن باقي الأنواع الأخرى، لكن في الوقت نفسه نجد أن كثيرا من الباحثين يدرجونهما كنوع فرعي من عسر القراءة البصري.

5-8-عسر القراءة المهمل Developmental Neglect Dyslexia:

يتسم هذا النوع من عسـر القراءة بالأخطاء التي تتعلق باسـتمرار بجزء معين من الكلمة في غالب الأحيان في الجزء الأيسر من الكلمة، تم وصـف حالة واحدة فقط من عسر القراءة النمائي بسـبب الإهمال أو الاغفال في جزء من الكلمة، لطفل يبلغ من العمر 9 سـنوات وهو طفل أعسر يعاني من اضـطراب اكتسـاب القراءة باللغة العبرية على الرغم من الذكاء العادي وغياب أي تلف في الدماغ، يتميز اضـطراب القراءة لدى الحالة بأخطاء تتعلق بشـكل كبير بأحرف الكلمات الأخيرة أي الحروف اليسـرى، باعتبار أن اتجاه القراءة يكون من اليمين إلى اليســار في العبرية، في قراءة الكلمات القصــيرة المعزولة أعطت الحالة 50% من الإجابات

الصـــحيحة و96% من الأخطاء التي لوحظت تتعلق بالأحرف الأخيرة، وتمت ملاحظة نفس الشـــيء في قراءة الكلمات الزائفة والأخطاء الاملائية التي كانت أغلبها في معالجة الحروف النهائية، علاوة على ذلك لم تبدي الحالة أي علامة إكلينيكية على إهمال مكاني أحادي الجانب، كما أنه عندما يطلب منه معالجة كلمتين مقدمتين في وقت واحد على يمين ويســار نقطة التثبيت فإن الأخطاء دائما تتعلق بنهايات الكلمتين المقترحتين وليس من حذف الكلمة الموجودة على اليسار ككل. يتم الحصول على نفس النمط في قراءة الجمل مع وجود أخطاء متكررة في الجزء الأخير من الكلمات دون إغفال الجزء الأيســـر من الجملة، كما يلاحظ الاضـــطراب فقط عندما يتم عرض الكلمات أفقيا، فيما تقرأ 90% من الكلمات المعروضـــة عموديا مقابل 45% فقط في العرض الأفقي أما في الكتابة تحت الإملاء 15% فقط من الكلمات مكتوبة بشكل صحيح وتكون الصعوبات أكثر وضوحا في الأحرف الأخيرة كما هو الحال في القراءة، كما يتحســـن في القراءة عندما يتم جذب انتباه الحالة إلى نهاية الكلمات باســتخدام إما إشــارة ضــوئية أو أحرف ملونة. barrouillet, billard, de agostini et all, 2017, p,p. 192-195).. أما في اللغة العربية التي تتمتع بخصوصية في اتجاه القراءة لأنها تقرأ من اليمين إلى اليسار بحيث أن هذا النوع من عسر القراءة تظهر عادة على اليسار من الكلمات، ســـيؤثر على نهاية الكلمات باللغة العربية وليس بدايتها أظهرت إحدى الحلات المدروسة في القراءة العربية كانت طفلة تبلغ من العمر 10 سنوات في الصف الرابع قامت بالكثير من الاخطاء البصـــرية في قراءتها كالابدالات وحذف الحروف والإضـــافات داخل الكلمات. لم ترتكب أخطاء دلالية إلا أن أخطائها كلها تقريبا حدثت على الجانب الأيسر من الكلمات بنســـبة 77%، فلم تحذف الحالة الكلمات الموجودة على الجانب الأيســـر بل فقط الأحرف الموجودة على الجانب الأيســـر من الكلمات المقروءة وبالتالي فإن عســـر القراءة الإهمال النمائي موجود أيضـــا في اللغة العربية نظرا إلى اتجاه القراءة باللغة العربية، عندما يؤثر هذا الضـــعف على الجانب الأيســـر من الكلمات أي في نهاية الكلمات وليس بدايتها (Friedmann, Haddad-Hanna, 2014, p. 136)

عسر القراءة المهمل أو عسر القراءة الإهمال هو من أنذر أنواع اضطراب عسر القراءة النمائي، فقليلة هي الحالات التي درســـت من قبل الباحثين في هذا النوع، فلم نجد ســـوى حالتين وهما في اللغتين العربية والعبرية نظرا لأن كلتا اللغتين يكتبان من اليمين إلى اليسار،

فيما أن عسر القراءة المهمل من أعراضه حذف الحرف الأخير من الكلمة أي الجهة اليسرى، أي في قوافي الكلمات بالنسبة للغات التي تكتب من اليمين.

5-9-عسر القراءة لحرف العلة Developmental Vowel Dyslexia:

وهو يعرف أيضا بعسر القراءة المتحرك، الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة بحرف العلة يقومون بحذف واستبدال وإضافة في أحرف العلة، فعسر القراءة المتحرك كان في اللغة العربية واحدا من أكثر أنواع عسر القراءة شيوعا، ففي دراسة فريدمان وحنا شملت العينة 13 مشاركا، كانت أخطاء حرف العلة بنسبة 15.7% تمثل الاضافات، و14.9% تمثل الابدال في حرف علة، و13.2% حذف حرف العلة. (Friedmann, Haddad-Hanna, 2014, p. 137)

يوجد عسر القراءة النمائي في ثلاثة أشكال مميزة، رئيسية ومتفق عليها وهي عسر القراءة السطحي وعسر القراءة العميق وأخيرا عسر القراءة المختلط، ويؤثر على وجه التحديد في قراءة الكلمات و النصوص وجود مسارين وفقا للمسار المزدوج للقراءة الذي تبنيناه في دراستنا كما ذكرناه سابقا، أي مساري التجميع والعنونة، فالتجميع الذي يطلق عليه أيضا المسار الصوتي أو الأسلوب غير المباشر، الذي هو إجراء معرفي يتكون من تحويل الحروف إلى أصوات، ثم تجميع الأصوات لبناء الشفرة الصوتية الكاملة للكلمات، أما مسار العنونة المسمى أيضا بالطريقة المعجمية أو الأسلوب المباشر، وهو أيضا يمثل عملية معرفية تحدد الكلمة والحرف على أنها شكل دقيق ومميز ذو هوية خاصة ومستقلة دون المرور عبر مسار التجميع، بل ترتبط مباشرة بالمعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى.

6-مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق من حيث الالية والمظاهر:

في دراسة لإلدر وروزنهاوس Elder & Rosenhouse سنة (2000) بهدف اكتشاف خصائص عسر القراءة لدى ثلاثة فئات من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة بلغت عينة الدراسة 261 تلميذا حيث قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى عددها 100 تلميذ من الذين يعانون من صعوبة في الإدراك السمعي، والمجموعة الثانية بلغ عددها 100 تلميذ لديهم صعوبة في الإدراك البصري، أما المجموعة الأخيرة فاحتوت على 61 فردا يعانون من إعاقات سمعية حادة وقد تم التركيز في هذه الدراسة على أنواع الأخطاء القرائية مثل التصحيح الذاتي أثناء القراءة, سرعة القراءة تأثير النص ذات

المعنى في مقابل النص عديم المعنى على كمية الأخطاء أثناء القراءة....الخ وتوصلت نتائج الدراسة عن تماثل أخطاء القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الإدراك السمعي وإعاقات سمعية حادة بينما تختلف طبيعة الأخطاء القرائية لدى هاتين الفئتين مقارنة بفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الإدراك البصري.(سليمان، ص. 104). وهذه الدراسة هي بمثابة دليل قاطع بما لا يدع مجالا للشك على أن اضطراب عسر القراءة النمائي هي إعاقة تعلم حقيقية، وهذا لأن المجموعة التي تعاني من مشاكل في الادراك السمعي قد تساوت من حيث الأخطاء مع مجموعة المعاقين سمعيا، هذا إضافة إلى أنها توضح لنا اختلاف الأخطاء المرتكبة بين المجموعتين الأولى والثانية أي الذين يعانون من العجز البصري والعجز السمعي هذا يثبت أن هناك اختلافات كبيرة جدا بين كلا النوعين.

نشأ عسر القراءة الصوتي من النظرية الصوتية حيث تنص على أن الشخص يميل إلى الفشل في القراءة بسبب نقص المهارة في تقسيم الأصوات في كلمة ما للتواصل مع مكمل الحرف المرئي الخاص بها وهذا ما يعرف بالوعي الصوتي، كما يعاني الأفراد المصابون بعسر القراءة من هذا النوع من ضعف في الإدراك الصوتي، بينما تعتبر التسمية السريعة أيضا إحدى المشكلات التي يواجهها الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة السطحي حيث لا يمكنهم تسمية الأحرف أو الأرقام في إطار زمني قصير محدد، ويتميز عسر القراءة السطحي بالخلل في قراءة الكلمات ذات الهجاء غير المنتظم، على عكس الكلمات العادية، مما يجعلهم يرتكبون أخطاء في التنظيم لأنهم يعتمدون أكثر على المطابقات الصوتية. (Ng Li Mun، 2020). كما يعاني الأشخاص المصابون بعسر القراءة الصوتي أيضا من عجز في الذاكرة السمعية ويعانون أيضا من صعوبات في تخزين العناصر الصوتية واسترجاعها أو تكرارها على الفور، يمكن للصعوبات في الذاكرة الصوتية أن تبرر المشاكل في المعرفة الصوتية من أجل الوعي وترابط الحروف الصوتية، الأمر الذي يتطلب الاحتفاظ بالمعلومات الصوتية واسترجاعها. تحدث هذه النواقص في الغالب في اللغات ذات التعقيد المورفولوجي. (Martín-Ruiz, González-Valenzuela, 2021, p. 08)

أما عسر القراءة البصري فأحد المظاهر المعرفية التي قد يعاني منها هو العجز في المعالجة الإدراكية البصرية، فغالبا ما تتجلى مشاكل الإدراك البصري من حيث الصعوبات في التمييز بين المنبهات المقدمة بالتتابع على فترات زمنية قصيرة، لذلك قد يواجه الشخص

مشـــاكل في التمييز بين المنبهات المقدمة بصـــريا، حيث تتداخل المحفزات المختلفة مع بعضـها البعض ولا تتم معالجتها بشكل منفصـل، وقد يحدث العجز الإدراكي البصـري أيضـا بسبب الصـعوبات في معالجة التسلسل الزمني السريع في حكم الترتيب الزمني–Martín) Ruiz, González–Valenzuela, 2021, p. 06) . فمن أوجه القصـور الأخرى التي يعاني منها الأشـخاص الذين يعانون من عسـر القراءة البصـري عادة أن لديهم أوقات تنفيذ أطول في مهام المعالجة الإدراكية المرئية، لأنها أبطأ وتتطلب مزيدا من الوقت للحصـــول على المعلومات أثناء تثبيت الرؤية. ميزة أخرى هي أنهم يحتاجون إلى فجوات زمنية أكبر بين المنبهات البصرية، هناك عجز مميز آخر يتمثل في صـعوبة معالجة الموضـع في تباعد الكلمات من اليسار إلى اليمين، وفي الجزء الأول من الكلمة وفي الأحرف التي تبدو متشابهة بصريا (على سبيل المثال m-n ؛ F-E). إن أوجه القصور التي يقدمها الأشخاص المصابون بعسـر القراءة في المعالجة البصـرية لا تنشـأ عن مشـاكل الانتباه بشـكل عام، ولكن من العمليات الإدراكية. أما بالنسـبة لعسـر القراءة الصـوتي فتتجلى أوجه القصـور في المعالجة الإدراكية السمعية والتمييز الكلامي، فالأشخاص المصابون بهذا النوع لديهم أيضا صعوبات في التمييز التلقائي بين الصـوتيات المعروضـة بالتتابع، كما يعانون من صـعوبة في التمييز بين ترددات معينة للأصـوات ضـمن نغمة واحدة يتم تقديمها بشكل متسلسل ومنفصـلة على فترات زمنية قصـيرة. على سـبيل المثال لديهم صـعوبات في المنبهات السـمعية المتشـابهة صـوتيا (da-ba)، لكنهم لا يمثلون عجزا عندما يتعلق الأمر بفونيمات مختلفة تماما (ba-sa). أخيرا يجب التأكيد على أن هذه الصـــعوبات ســتكون مرتبطة بالعجز في الذاكرة الصـــوتية والوعي الصوتي. (Martín-Ruiz, González-Valenzuela, 2021, p. 07) .

يؤدي عســـر القراءة الصـــوتي إلى ظهور أعراض كثيرة منها: الخلط بين الأصـــوات المتشـــابهة، ونســـيانها أو إبدالها، أو حذف الأحرف في الكلمات، أو حتى عكس تســـلســـل الحروف، لذلك فإن مسـار التجميع هو الذي يطرح مشـكلة في حالة عسـر القراءة الصـوتي، فيلجأ المصـاب بعسـر القراءة الصـوتي إلى مسـار العنونة أو الأسـلوب المباشـر، أما بالنسـبة لعسـر القراءة السـطحي فتتجلى الصـعوبة فيه في التعرف على الكلمات والحروف المتشـابهة مورفولوجيا أو شـكلا، فهو يلجأ إلى تحويل صـور الحروف والكلمات إلى أصـوات لأنه يعجز عن تخزين صـورة الكلمة في الذاكرة طويلة المدى واسـترجاعها عند الحاجة، خاصـة الكلمات

التي لا ينطبق شـــكلها المرئي على الصـــوت الذي تقرأ به، ولهذا فقد يجد عرقلة في قراءة الكلمات الغير منتظمة، فلا يسـتطيع التحديد المباشـر للكلمة مما يحتم على الفرد المصـاب بهذا على المرور بشكل منهجي عبر مسار التجميع.

7-أسباب اضطراب عسر القراءة النمائي:

تتعدد أسـباب اضـطراب عسـر القراءة وتختلف من حالة إلى أخرى، كما تتعدد أيضـا الدراســات والأبحاث التي أجريت من طرف الباحثين المهتمين بهذا النوع من الاضــطرابات التعلمية سـعيا منهم للكشـف عن علة وجودها، وهذا لأن ذلك قد يسـاهم بشـكل مباشـر في التحكم في وجود هذا الاضـطراب أو على الأقل إيجاد أفضـل الحلول من أجل تكفل أحسـن والحد من أثره وخاصـة على التحصـيل الدراسـي للتلميذ، وقد قسـمنا الأسـباب إلى ثلاث أنواع وهذا حسب الدراسات التي تمكنا من جمعها في بحثنا هذا على النحو التالي:

7-1-الأسباب العصبية:

على المستوى التشريحي العصبي، هناك انخفاض في حجم المادة الرمادية في مجالين من المجالات المتعلقة بالقراءة وهما المنطقة الأمامية والمنطقة الصدغية الجدارية، بالإضـافة إلى ذلك يظهر التصوير بالانتشار ضـعف اتصـال المادة البيضـاء أسفل المناطق الصـدغية الجدارية في الأشخاص المصـابين بعسر القراءة.(Ramus, 2008, p. 11) فكثير من الباحثين يؤمن بأن السبب الكامن وراء اضطراب عسر القراءة هو سبب عصبي بحث سواء في الدماغ أو في الجهاز العصبي خاصة البصري ومن الأسباب المذكورة نجد:

7-1-1-خلل المخيخ ومشاكل البصر:

تفترض نظرية العجز الخلوي المغناطيســي أن هناك عيوبا فسـيولوجية وتشــريحية في النظام المغناطيسي الخلوي للمصاب بعسر القراءة، هذه البنية مسؤولة عن المعالجة السريعة للمعلومات المرئية (الإدراك المكاني والاختيار والتخطيط والتنســيق بين اليد والعين). وهو يلعب دورا مهما في المعالجة الإملائية ويمكن أن يكون سببا لضـعف القراءة أو عسر القراءة البصري.(Martín-Ruiz, González-Valenzuela, 2021, p.15) .

فبعض المصـــابين بعســـر القراءة لديهم تثبيتات أطول وأقل انتظاما في العين.(Brun-Henin, Velay, Beecham, and Cariou, 2012, p. 12) . هناك مشـكلة أخرى قد تحدث مع عسـر القراءة وهي الحسـاسـية الاسـكتلندية، أو متلازمة إيرلن – Irlen Syndrome هي

وجود عيب بصـري يمكن معالجته يتمثل في صـعوبات في مواجهة مصـدر الضـوء والوهج وتباين الأسود والأبيض يمكن تخفيف هذه الصـعوبات لدى بعض الأفراد باستخدام النظارات الملونة، ومع ذلك يقول سـانغليتون Singleton (2009) أن الإجهاد البصـري ليس مرتبطا عصبيا بعسر القراءة.(Troeva, 2015, p. 68). ولكن القائلين بهذه الأسباب هم كثر ولهم من الحجج والبراهين الشيء الكثير وهذا ما سنذكره لاحقا في شرحنا للنظريات المفسرة لاضطراب عسر القراءة.

7-1-2-استخدام النصف الأيمن من المخ في القراءة:

لقد لعب نصـف الكرة المخية الأيمن دورا مثيرا للجدل في عملية تعلم القراءة ومسـببات عسـر القراءة، حيث أن والدي وآخرون Weldy & all (2013)، من جامعة أوكلاند في نيوزيلندا. قدموا لنا مقالا بعنوان "القراءة بطريقة خاطئة بنصـف الكرة الأيمن"، في دراسـة كانت عينتها تتكون من 12 فردا يعانون من عسـر القراءة مقابل 16 من العاديين وجميعهم من البالغين من كلا الجنسين من نفس الفئة العمرية تقريبا، طلب من المشاركين في الدراسة قراءة كلمات منتظمة وغير منتظمة مع تسـجيل متزامن لنشـاط الدماغ من خلال التصـوير بالرنين المغناطيسـي الوظيفي، حيث لوحظ أن القراء العاديين أظهروا نشـاطا في النصـف المخي الأيسر وأن هذا بالنسبة للقراء الذين يعانون من عسر القراءة يحدث هذا النشاط في الغالب في نصف الكرة المخية الأيمن، يبدو تنشيط النصف المخي الأيمن سببا وليس نتيجة لمشـاكل القراءة.(Hakvoort, Bakker, 2020, p. 30) . ولهذا الطرح أيضـا مؤيدوه الذين يجعلون من هذه النقطة انطلاقة في البحث عن علاج لهذا الاضطراب.

7-1-3-خلل في تكوين الدماغ خلال فترة الحمل:

حيث وجد اضـطراب في هجرة الخلايا العصـبية، وهي عملية تكوين الدماغ التي يعود تاريخها إلى فترة الحمل. هذا العمل القديم بالفعل لم يتم تأكيده ومع ذلك فإن البيانات الجينية الحديثة أعادت الحديث عنه. (Ramus, 2017, p. 50). حيث تمكن بعض الباحثين من تشريح أدمغة المصابين بعسر القراءة بعد الوفاة، ولاحظوا وجود عدد من التشوهات الدقيقة على سطح القشرة الدماغية. هذه الاضطرابات في هجرة الخلايا العصبية والتي تحدث في الاسبوع 16 إلى 24 من الحمل في الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة الذين تمت دراستهم على الرغم من أن هذه الاضـطرابات في انتقال الخلايا العصـبية غير مرئية في

تصـــوير الدماغ، إلا أنه يمكن افتراض أنها الســـبب المباشـــر لعســـر القراءة، فيما أن هذه الدراسات تبقى محدودة بسبب تغطيتها عددا صغيرا من الأفراد (8 مرضى عسر القراءة و10 أفراد مثلو المجموعة الضابطة)، وأن هذا العمل لم يتكرر أبدا من قبل فريق مستقل. (Ramus, 2008, p. 11). ولكن رغم ذلك تبقى دراســـة جديرة بالاهتمام كونها قد أثبتت وبالدليل صـــحة هذا الادعاء.

7-2-الأسباب الوراثية:

هناك من يعزو ظهور اضطراب عسر القراءة لدى أفراد معينين دون غيرهم إلى أسباب وراثية وجينية محضـــة، فالدراســـات التي تدافع عن هذا الطرح هي كثيرة ســـنحاول أن نســـرد قسما منها هنا مثل:

7-2-1-السوابق العائلية:

تشير بعض الدراسات إلى أن نسبة حدوث عسر القراءة من عامل وراثي قد تصل من 6.5% إلى 18%، وربما إلى ثمانية أضـــعاف عندما يكون أحد الوالدين مصـــابا بعســـر القراءة، وأكثر منه إذا كان الأب والأم يعانيان من عســـر القراءة، في المقابل ينخفض هذا الاحتمال إلى 5% عندما لا يكون لدى الوالدين تاريخ مرضـي من عسـر القراءة (Martín-Ruiz, González-Valenzuela, 2021, p.09). كما عرف منذ أكثر من ثلاثين عاما أن اضطرابات التعلم لها سبب وراثي بسبب الحتمية الجينية، بينما قد تكون نسبة الإصابة من 20% إلى 30% إذا أصـــيب أحد الإخوة بينما الولدين لا يظهران الاضـــطراب، ورغم هذه النسب الكبيرة إلا أن الدليل التشخيصي الخامس للاضطرابات النفسية لم يأخذ العامل الوراثي كمعيار تشخيصي بينما ال Neurodys الأوروبية سنة (2013) قد تحدثت عن علاقة العديد من الجينات التي تتفاعل مع العوامل البيئية وتؤثر على احتمالية الإصـــابة بالاضـــطراب. (Launay, 2018, p. 82) أما الدراسات التي أجريت على التوائم والأطفال المتبنين من خلال فصل السبب الجيني والسبب البيئي دعمت الفرضية القائلة بتورط جينات معينة في الإصابة بهذا الاضطراب بنسبة تصل إلى حوالي 50 %. (Ramus, 2017, p. 50)

7-2-2-الكروموزومات:

لقد أتاح تسـلسـل الجينوم البشـري ودراسـات علم الوراثة الجزيئي على مدى السـنوات العشـــر الماضـــية اكتشـــاف خلل في عدد من الجينات هي DYX1C1 أو KIAA0319 أو

ROBO1 أو حتى DCDC2 أدى إلى طفرات نادرة داخل عائلات معينة انتشر بها اضطراب عسر القراءة. (Ramus, 2017, p. 50). يشارك الكروموسوم 1 في عجز المعالجة البصرية، وبشكل أكثر تحديدا في سرعة المعالجة، وهو ما يبرر مشاكل معرفة القراءة والكتابة. وبالمثل أظهر البحث أيضا أن الكروموسومات 13 و7 (ذراع قصير) مسؤولة عن المعالجة اللغوية، وسيؤدي تحورها إلى عجز صوتي متعلق بالذاكرة العاملة اللفظية. يرتبط الكروموسوم 6 وخاصة الجينات DCDC2 و KIAA0319 ، الموجودة في المنطقة DYX2 ، بتطور القشرة الدماغية الصدغية والتلفيف الحزامي. وظيفتها غير معروفة، ولكن يبدو أنها تشارك في الهجرة العصبية يبدو أن الكروموسوم 3 وخاصة الجين ROBO1، الموجود في المنطقة DYX5 هو مرتبط بتطور القشرة الدماغية ونمو المهاد وأصل عسر القراءة. يشارك في نمو المحاور العصبية والهجرة العصبية، وعلى وجه التحديد يرتبط جين ROBO1 باضطرابات الكلام والمعالجة الصوتية للأصوات. القراءة-Martín- Ruiz, & González) Valenzuela, 2021, p.10). وقد أكد ذلك وجود اضطراب عسر القراءة لدى عائلات بعينها مما رجح فرضية أن هناك صلة كبيرة بين الإصابة باضطراب عسر القراءة ووجود جينات معينة، وهذا سبب آخر يجعل من هذا الاضطراب دائما وغير قابل للعلاج القطعي.

7-3-الأسباب البيئية الاجتماعية والاقتصادية:

في هذا السياق ينظر إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي على أنه عامل خطر يجب أخذه بعين الاعتبار للوصول إلى أحسن النتائج للقراءة والكتابة، في دراسة لعينة من الأطفال الذين تم اختبارهم في القراءة في بداية المدرسة الابتدائية، حيث أظهر الأطفال من المناطق المحرومة تأخرا كبيرا في القراءة، وتتراوح نسبة الانتشار من 3.3% في المستويات العليا إلى 24.2% في مدارس المناطق الأكثر حرمانا، وذلك بسبب الكشف والتدخل المبكر. (Fonseca, 2018, p. 113). وهناك العديد من عوامل الخطر البيئية المحددة لعسر القراءة فلا يمكن اكتساب القراءة كمرحلة نمو معزولة، فمن الصعب ترسيم الحدود بين القراءة المسبقة والقراءة بعد التمدرس، وتشير الدراسات إلى أن "بيئة محو الأمية في المنزل" أي المواقف والتحفيز المتعلقة بمحو الأمية التي يتلقاها أطفال ما قبل المدرسة في المنزل يمكن أن تكون عاملا محددا لنجاحهم في المستقبل كقراء مهرة. فبيئة محو الأمية في المنزل هي مجموعة من المواقف والمعتقدات والممارسات داخل البيت، والتي تعمل على مستويات مختلفة من

نمو الطفل، فهي عملية ثنائية الاتجاه على سبيل المثال إذا كان الطفل يستمتع بالقراءة ومشاركا جيدا، فمن المحتمل أن يكون الوالد المستجيب هو الدافع لقراءة المزيد مع هذا الطفل، كما يتنبأ الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة أيضا بمواقف الوالدين تجاه القراءة وأنواع التفاعلات بين الوالدين والطفل واهتمام الأطفال المبكر بالكتب، فقد اقترحت الدراسات ارتباطا أقوى بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي العالي والمفردات لدى الطفل، قد يتداخل مستوى الضغوطات الأسرية ومرونة الأسرة تجاه الضغوط وممارسات والانضباط في المنزل مع نمو الطفل بطرق متعددة.(Hettiarachchi, 2021, p. 530).

فكل هذه الأسباب وغيرها كثير التي جاءت نتيجة بحوث وتجارب للباحثين قد ساهمت مساهمة كبيرة في اكتشاف الكثير من الخبايا حول حالات مصابة بعسر القراءة وخاصة مع التطور التكنولوجي ووسائل الكشف والتشخيص.

8-الفرضيات المفسرة لاضطراب عسر القراءة النمائي:

لقد أورد نايت وهند Knight & hynd أن القراءة عملية معقدة للغاية تتضمن التعامل مع المعلومات المستقاة من الحواس والمعلومات الفونولوجية والكتابية، وهذه الطبيعة المعقدة للقراءة هي ما أدى إلى زيادة النظريات المفسرة لها. (البحيري، إيفرات، محفوظي، وأبو الديار، 2009، ص. 59). كما اختلفت أيضا النظريات المفسرة أيضا لاضطراب عسر القراءة أيضا فقد تناولها كل من مجال تخصصه، حيث أن نتائج البحوث تلعب دورا أساسيا في توجيه الرؤى حول جانب معين والايمان به، وقد حاولنا جمع ما استطعنا حول الفرضيات التي جاءت لتفسر لنا اضطراب عسر القراءة كالتالي:

8-1- الفرضية الصوتية:

هذه الفرضية لها جذورها في الملاحظات السريرية طويلة الأمد، ويمكن القول إنها تبدأ بأورتن (1937) Orton وتستمر مع باناتين (1974) Panatin، الذي لاحظ وجود صعوبات في التسلسل السمعي، والتمييز السمعي، وربط الرموز السمعية بتسلسل الرموز المرئية، ومنذ ذلك الحين اهتم عدد كبير من الأبحاث بطبيعة المشكلات السمعية في عسر القراءة، (Margaret, Snowling, Hulmeb, and Nationc, 2020, p. 504)، فهذه النظرية تفترض وجود عجز صوتي في أصل عسر القراءة، وهي أكثر فرضية شيوعا حتى الآن، وفقا لهذا الطرح فإن عسر القراءة يفسر بشكل أساسي بضعف مهاراتهم الصوتية بصرف

النظر عن القراءة، كقدرات التحليل الصوتي والذاكرة الصوتية قصيرة المدى، والدقة والسرعة حيث تعتبر هذه المهارات من المتطلبات الأساسية لتعلم القراءة وكمؤشرات على مستوى القراءة لاحقا.(Cervetti, Peraldi, 2015, p. 22). فعلى المستوى المعرفي يعتبر الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون عجزا في نظام التمثيل العقلي والمعالجة المعرفية لأصوات الكلام، مما يضعف تعلم المراسلات الحرفية / الصوتية، يمكننا التمييز بين ثلاث قدرات صوتية رئيسية متأثرة وهي الوعي الصوتي الذي يمثل القدرة على فهم أن الكلام يتكون من وحدات أولية ومقاطع صوتية، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وهي القدرة على حفظ الكلام بإيجاز كرقم هاتف أو سلسلة من الحروف، وأخيرا الانتعاش المعجمي وهو القدرة على استعادة الصيغة الشفوية للكلمة من معناها أو شكلها البصري.

يتم دعم فرضية التحدي الصوتي من خلال مجموعة كبيرة من المعطيات والتي تظهر الصعوبات الكبيرة التي يواجهها الأطفال المصابون بعسر القراءة في المهام الصوتية مقارنة بالأطفال من نفس العمر ونفس مستوى القراءة. (Ramus, 2008, p. 10) وتعتبر الفرضية الصوتية من أشهر الفرضيات التي وضعت لتفسير عسر القراءة ولها العديد من المدافعين عنها، وكثيرة هي التجارب والدراسات التي أتت نتائجها داعمة لهذا الطرح.

8-2- الفرضية الخلوية المغناطيسية Magnocellular Hypothesis :

وفق هذه الفرضية يرجع عسر القراءة إلى تلف الجهاز البصري الخلوي، حيث أن هذا الجهاز يشارك في سرعة معالجة المعلومات البصرية، وإدارة حركة العين، فالأشخاص الذين يعانون من هذا الاضطراب يواجهون صعوبة في معالجة التناقضات المرئية الضعيفة أي التي تسمح بإجراء تحليل تقريبي للمثيرات البصرية. (Cervetti, Peraldi, 2015, p. 22). فقد اقترح شتاين نظرية خلوية مغناطيسية تجمع بين النظريات البصرية والسمعية والحركية، وافترض وجود شذوذ عصبي واحد واضطرابات صوتية ثانوية (عن طريق اضطرابات السمع) واضطرابات حركية (عن طريق القشرة الجدارية والمخيخ.(Vernhes, Suau, 2012, p. 190) . في بعض الحالات قد يمثل الخلل العصبي الحركي لجهاز العين سببا في عسر القراءة مع مشاكل في تتبع العين أو عوامل أخرى تؤثر على حركة العين أثناء القراءة كجزء من ضعف التنسيق العام، في هذه الحالات قد يؤدي تقويم البصر إلى تحسين القراءة بشكل ملحوظ، على الرغم من ذلك فانه ليس من الواضح ما إذا كانت هذه المشكلات الحركية للعين مرتبطة

سببيا بصعوبات القراءة أم أنها تساهم فقط في تلك المشكلات. (Habib, 2021, p. 02). وقد اهتمت هذه النظرية بدراسة الخلايا الممغنطة للعين والمشاكل التي يسببها الخلل فيها وأثر ذلك كله في الإصابة باضطراب عسر القراءة كون العين تعد المدخل الأساسي الذي يستقبل المعلومات والصور للنص المقروء.

8-3- الفرضية البصرية الانتباهية: The Visual Attentional Hypothesis

في هذه الفرضية ينصب التركيز على ضعف الانتباه البصري كسبب معقول لعسر القراءة، اذ تعاني بعض الحالات من خلل في الانتباه البصري مما يؤدي إلى تعطيل القراءة على مستويات مختلفة، وحسب الأبحاث التي أجراها كل من فالدواز وتنتيري وبوس Valdoise & taintiurier, Bosse سنة (2007) فالانتباه البصري يتداخل مع المعالجة الانتقائية والمتتالية لكل كلمة، وبالتالي فإن النظرية البصرية لعسر القراءة والتي تم تجاهلها لفترة طويلة لصالح النظرية الصوتية الوحيدة تشهد اهتماما متجددا. (Cervetti, Peraldi, 2015, p. 22). فالنتائج الحديثة تدعم وجهة النظر القائلة بأن اضطراب عسر القراءة النمائي ناتج عن اضطراب المعالجة البصرية وليس انخفاض القدرة على ربط سلسلة من الحروف مع سلسلة من الأصوات. في دراسة وجدت أن سبب عسر القراءة النمائي هو ضعف البصر لدى جميع الأطفال البالغ عددهم 356 الذين شاركوا في هذه الدراسة وحصلوا على تشخيص عسر القراءة، على الرغم من أن حدة البصر كانت طبيعية ولم يكن هناك اضطراب حركة العين. وبدلا من ذلك كانت الإعاقات البصرية تتألف من زيادة وقت التثبيت المطلوب والقدرة الضعيفة على التعرف على سلسلة من الحروف في وقت واحد، تتناقض هذه النتائج مع الفرضية القائلة بأن عسر القراءة هو ناتج عن اضطراب صوتي وتشير إلى ضعف المعالجة البصرية.(Werth, 2021, p. 02) ، إن فكرة أن السبب البصري الخفي الذي قد يعيق تعلم القراءة هي قديمة جدا، ومع ذلك فإن البيانات التجريبية تتباعد، وحتى الآن يبدو من المعقول أن أقلية من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم اضطرابات بصرية وليست صوتية، ومع ذلك لا تزال طبيعة الاضطرابات غير مفهومة جيدا والقوة التفسيرية للافتراضات البصرية ليست ثابتة.(Ramus, 2017, p. 10). تركز الفرضية البصرية الانتباهية على أن الخلل في الادراك والانتباه البصريين هما السبب المباشر لظهور عسر القراءة، وهذا طبقا

للنتائج التي جاءت بها دراســـة الحالة التي أجريت على عدد من الأفراد في مراحل عمرية مختلفة والتي ذكرنا عددا منها في دراستنا.

8-4- فرضية المخيخ:

يشـــارك المخيخ كما ذكرنا ســـابقا في التحكم في الوضـــع وحركات العين والاهتمام البصـــري المكاني واكتشـــاف الأخطاء وكذلك في عمليات إدارة الوقت. . ,Brun-Henin) Velay, Beecham, and Cariou, 2012, p. 12) ، تحاول هذه الفرضية وصف الآليات التي يمكن أن يؤدي من خلالها المخيخ إلى صـعوبات في تعلم القراءة من خلال دور المخيخ في التعلم الإجرائي بما في ذلك تحويل الحروف من الكتابة إلى أصـوات حيث أظهرت دراســة أجراها نيكولسون Ncolson ضـعف في التحكم الحركي وتنشـيط المخيخ عند البالغين الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة مع المجموعة الضابطة للدراسة في مهام التحكم الحركي التي تتضـمن حركات أصـحاب اليد اليسـرى في حين كشـفت دراسـة أخرى عن وجود اختلافات محددة بين 29 طفلا يعانون من عســر القراءة مقارنة مع 27 قارئا نموذجيا حيث وجدت أن ذوي عســر القراءة لديهم تباين أكبر في المســالك التي تربط المخيخ بالمناطق الصــدغية الأمامية مقارنة بالقراء العاديين. (Habib, 2021, p. 10)

كشف نيكولسون(2011) Nicolson عن وجود علامات عصبية خفيفة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والذين يبدو أنهم أقل أداء من الأشـخاص الخاضـعين للمراقبة في المهام الحركية التي تتطلب تنظيما زمنيا ســريعا أو متســلســلا وكذلك في تعلم المهام الحركية الجديدة. في سلسلة من الدراسات كشف نيكولسون وفوسيت Nicolson & fossit في ســنوات (1990، 1992 ، 1996 ، 1999) خلال بحثهما وجود خلل وظيفي في المخيخ يظهر في التحكم في التوازن وتعلم التسـلسـل الحركي ومهام التعلم الإجرائي في نسـبة عالية من البالغين والأطفال المصـــابين بعســـر القراءة، دعمت هذه الفرضـــية ببيانات الرنين المغناطيســي الوظيفي، تم العثور على نتائج مماثلة في دراســات أخرى لإيفيرســن Iversen (2005) ومو نيلســـن Moe-Nilssen (2005)؛ ســـتودلي Stoodley، (2005). هذه الفرضية لها ميزة السعي لشرح جميع الاضطرابات التي لوحظت في عسر القراءة، بالإضافة إلى ذلك فمعظم الأطفال الذين يعانون من اضـــطرابات التنســـيق عادة ما يظهرون أيضـــا مشاكل في الكتابة والإدراك البصري والتكامل الحركي. . ,Brun-Henin, Velay, Beecham)

(and Cariou, 2012, p. 12) . إن فرضية دور المخيخ في الإصابة باضطراب عسر القراءة النمائي تعد من أقوى الفرضيات كونها قد دعمت بنتائج الرنين المغناطيسي الوظيفي الذي مازال يعتبر أقوى أدوات الكشف عن نشاط الدماغ والجهاز العصبي ككل وكذلك في الكشف أيضا عن أي خلل وظيفي في أي منطقة منه.

8-5- فرضية العجز في المعالجة الزمنية Deficit in Temporal Processing:

هذه الفرضية اقترحها قاسوامي Goswami حيث يقول بأن هذه العملية معطلة بسبب ضعف أخذ عينات من إشارة الكلام وبالتالي خلل في التزامن مع أصوات الكلام وهذا ما يفسر التطور الصوتي غير الطبيعي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة في مختلف اللغات. (Habib, 2021, p. 20). كما اقترحت باولا طلال Paula tallal (1980) بأن فرضية اضطراب الحكم الزمني قادرة على أن تكون أصل اضطرابات اللغة الشفوية وعسر القراءة، فهؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات في إدارة الجوانب الزمنية المرتبطة بأداء أعمال الحياة اليومية وإدراك المدة أو التمييز بين الأحداث الموجزة، وبالتالي سيجد الشخص المصاب بعسر القراءة صعوبة في معالجة محفزات بيئته التي تتميز بقصرها وتعاقبها السريع، وقد أظهرت الدراسات الحديثة وجود علاقة كبيرة بين هذا العجز والاضطراب الصوتي، فضلا عن قياس الحكم لمدة التحفيز السمعي، وبالتالي فإن الشخص المصاب بعسر القراءة يعاني من عجز زمني في المعالجة يتطلب تجميع المعلومات التي تصل إلى الدماغ من خلال وسائط حسية مختلفة. (Brun-Henin, Velay, Beecham, and Cariou, 2012, p. 06) .

حتى أن شتاين shtyn أشار إلى التزامن فالأفراد الذين يعانون من عسر القراءة في هذه الحالة، لديهم خلل في عدم التزامن في فهم اللغة، مما يؤدي إلى تباطؤ وزيادة عدد أخطاء الفهم.(Paul, 2020, p. 03)

تربط فرضية خلل المعالجة الزمنية بين الوسائط الحسية خاصة السمعية والبصرية وبين الأحداث ذات التسلسل السريع، فهي تفترض أن اضطراب عسر القراءة النمائي ينتج عن خلل في فهم وتفسير المعلومات والمعطيات التي تأتينا عن طريق المداخل الحسية وخاصة التي تحتاج إلى تتابع أو تكرار سريع كالقراءة التي تحتاج إلى معالجة بصرية سريعة لسلسة من الأحرف والكلمات، فهذا الخلل تكون نتائجه سيئة أكثر على الفهم الذي يضيع مع بطيء القراءة.

8-6- فرضـــية التوازن المزدوج لنصـــفي المخ The Hypothesis of Bilateral Balance of the Hemispheres of the Brain:

قد يتوقع المرء أنه خلال مسـار التعليم الابتدائي بأكمله سـوف يتطور النصـف المخي الأيسر ليصبح الخادم الأساسي للقراءة، في الدراسة التي أجراها بورتا وآخرون سنة (2010) Porta et al وجدو بالفعل أن القراءة الأولية الصحيحة مرتبطة بنشاط النصف المخي الأيمن والقراءة أكثر تقدما مع نشاط النصف المخي الأيسر (Hakvoort, Bakker, 2020, p. 30) ، تشـير الدراسـات الحديثة في علم الأعصـاب إلى أن القراء الذين يعانون من عسـر القراءة يستخدمون المزيد من مناطق الدماغ اليمنى بدلا من أولئك الذين لا يعانون من عسر القراءة والذين يسـتخدمون نظام الدماغ الأيسـر للقراءة، وهذا يفسـر الصـعوبة التي يواجهونها مع الطلاقة. (Adubasim, & Nganji, 2017, p. 03) لقد وجد هولمز Holms (1982) وكذا ليخت وآخرون Likht & al (1988) أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و6 سنوات في بداية تعلمهم القراءة ينشطون آليات نصف الكرة المخية الأيمن، ومع تقدم الأطفال في السن يبدؤون في القراءة عن طريق تنشيط آليات النصف المخي الأيسر ثم يتم إنشاء تعاون بين نصفي الكرتين المخيتين.(Antonis, 2021, p. 09)

إن فرضية الخلل المزدوج لنصفي المخ تعتبر أن ظهور اضطراب عسر القراءة النمائي هو نتيجة لفشل في توازن استخدام جانبي المخ في عملية القراءة، باعتبار أن نتائج الدراسات التي أجريت على القراء العاديين قد أثبتت أنه في السنوات الأولى من تعلم القراءة يتم تنشيط نصـف الكرة المخية الأيمن ثم مع مرور الوقت يسـتبدل بالجانب الأيسـر من الدماغ، وهذا التوازن في اسـتخدام نصـفي الكرتين المخيتين هو ضـروري في عملية القراءة وأي خلل في ذلك يكون سبب في إعاقتها.

8-7-فرضية متلازمة عسر القراءة The Developmental Dyslexia Syndrome Hypothesis:

ظهرت هذه الفرضية منذ سنوات عدة ومن بين أنصارها فيلايتنو (1979) Vellutino. الذي يعتبر عسر القراءة النمائي أنه متلازمة تشمل الصفات المتشابهة التي تتضمن معوقات الكلام والخرق في الحركة وعرض نقص الانتباه وفرط النشـاط وعيوب اللغة واسـتعمال اليد اليسرى والمشكلات ذات الصلة كما اقترح أن المتلازمة ما هي إلا نتيجة لتوجه ضمني تجاه النمو العضـلي البطيء، وأحد أعراض متلازمة عصـر القراءة هو الخلط بين اليمين واليسـار

في حركة العين لدى المعسـر قرائيا وخلل القراءة، في هذه الحالة من المتوقع أن يكون نتيجة الارتباك بين حركات اليمين واليسـار لدى العين التي تحدث على فترات غير منضـبطة في حين يـرى بعض الباحثين أن الخلل في حركة العين ضـمن المعسـرين قرائيا يمكن أن يعد نتيجة للمعالجة الخطأ للمعلومات اللفظية وأيد مايلز ومايلز (1999) Miles & Miles. هذه النظرية وعدوا أن سبب عسر القراءة النمائي يكمن في النمو غير الملائم لوظيفة الاتجاه التي تعد شـكلا من أشـكال خلل الاتجاه المتعلق بمعرفة التوجه الصـحيح لاتجاه الجسـم. وكنتيجة لهذا الخلل، تصـبح مفاهيم الاتجاه غير محددة. (البحيري، إيفرات، محفوظي، وأبو الديار، 2009، ص. 105).

8-8- الفرضية المتعددة العوامل The Multifactorial Hypothesis:

وتشـمل العوامل الوراثية والبيولوجية العصـبية والمعرفية والبيئية، التي كشـفت بواسـطة طرق التصوير الهيكلي ودراسات ما بعد الوفاة على بنية الدماغ، كما تتمثل الآليات الرئيسية النفسية المسببة لعسر القراءة في نقاط الضـعف في الوعي الصـوتي والتسمية الآلية السريعة والمعالجة الزمنية على أنها عوامل سببية، بالإضـافة إلى العوامل الوراثية حيث أظهرت الأدلة المتراكمة ارتباطا بالعديد من جينات عسـر القراءة المرشـحة عند النظر في عوامل الخطر الجينيـة والبيئيـة لعسـر القراءة، من المهم جدا التركيز على الارتبـاط بين الجينـات والبيئـة لجينـات الوالدين التي تعمل من خلال البيئـة، فليس من المسـتغرب أن يرتبط النمط الجيني للوالد بكل من النمط الجيني للطفل (خطر وراثي) وبيئة محو الأمية السـيئة بسـبب ضـعف مهارات القراءة لدى الوالدين (Hettiarachchi, 2021, p. 531)

إن فرضـية العوامل المتعددة تعتبر أن ظهور اضـطراب عسـر القراءة هو نتيجة تظافر العديد من العوامل بما فيها الجانب الوراثي والعصـبي وكذلك الجانب البيئي، فهذه الفرضـية تؤمن بأن المصـاب باضـطراب عسـر القراءة النمائي في الغالب يكون لديه اسـتعداد وراثي جيني مع وجود خلل وظيفي عصـبي يعززه الوسـط البيئي الذي يعتبر عامل خطر وأيضـا عاملا مساعد لظهور الاضطراب وتفاقمه.

9-مظاهر وأعراض اضطراب عسر القراءة النمائي:

استنادا لما سبق ذكره في دراستنا من تعريفات واضطرابات مصاحبة لاضطراب عسر القراءة النمائي سنقوم الآن بإجمال وتوضيح لأهم أعراض هذا الاضطراب في الآتي:

9-1-الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ المصابين باضطراب عسر القراءة:

إن أهم عرض أو مظهر لعســـر القراءة هي مجموع الأخطاء التي يرتكبها التلميذ أثناء القراءة، فنجده يميل إلى حذف الكلمات أو أجزاء منها أثناء القراءة، كما أنه قد يدخل إلى سـياق النص كلمة غير موجودة، أو يسـتبدلها بكلمة أخرى، أيضـا يلجأ أحيانا إلى التكرار خاصـــة إذا صـــادف كلمة جديدة أو لم يتعرف عليها، كما قد يعكس الكلمات عند قراءتها، نلاحظ أيضـا القراءة السـريعة ذي الأخطاء الكثير أو القراءة البطيئة (كلمة- كلمة) لمحاولة فك تشفيرها مما قد يؤثر على الفهم (عاشور، سالم، والشحات، 2006، ص. 155)، فكل معسري القراءة يقرؤون بصعوبة وبشكل ملموس، هذا يعني أنه بالمقارنة مع القيم المعيارية فإن ســـرعة القراءة هي أبطأ بمرتين إلى ثلاث مرات، لذلك يجب عليهم تكريس المزيد من الوقت والطاقة لهذا النشاط، فعندما تركز على فك تشفير الكلمات يفقد التلميذ مسار ما قرأه. (Dubois, Roberge, 2010, p p. 14-15)

9-2-خلل في العمليات المعرفية العليا:

إن العمليات المعرفية هي وظائف عقلية تتداخل مع بعضـــها البعض، وأي خلل في واحدة منها يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ، فقد أظهر نتائج الدراسات أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون في قصور في الانتباه أكثر من غيرهم من العاديين، بل أن مشكلة الانتباه تعد هي السبب الرئيسي لها، أما بالنسبة للإدراك فعلى سبيل المثال لا الحصر في دراســـة قام بها برينير وآخرون Brenner & al (1967) على 810 من الأطفال أعمارهم تتراوح بين 8 و9 سنوات بلغت نسبة الاضطرابات الادراكية 6.7% من عينة الدراسة، فيما يؤكد سـوانيون (1994) Souanion وجورم (1983) Djourm على وجود علاقة إيجابية بين الذاكرة وعملية القراءة التي هي نتيجة طبيعية لعدم قدرة الذاكرة على آداء وظيفتها. (عاشور، محمد، والنجار، 2014)

إن الاضـــطراب في الوظائف المعرفية العليا يســـهم بشـــكل كبير في صـــعوبات تعلم القراءة، فالانتباه الذي هو عملية معقدة ومركبة تشـــمل التركيز العقلي والانتقاء والتهيؤ وتبدو أعراض الخلل في الانتباه الانتقائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في القراءة كلمة كلمة وعدم الربط بين المعنى وتواصـــل الحروف والحذف بينما يؤثر الادراك بشـــقيه الســـمعي والبصـري في قدرة الفرد على القراءة، فقد أثبتت الدراسـات أنهم يجدون صـعوبة في التمييز

بين الحروف والكلمات المتشـابهة شـكلا وملاحظة التفاصـيل الداخلية للكلمة وكذلك الادراك السمعي فهم لا يستطيعون قراءة المتشابهات في البدايات أو قوافي الكلمة كما لا يستطيعون تقطيع الكلمة إلى مقاطع صـوتية متصـلة، وأيضـا صـعوبات في الذاكرة بكل أنواعها فيجب على الطفل تذكر المثيرات الجديدة سواء كانت سمعية أو بصـرية لأنها تلعب دورا مهما في عملية القراءة. (عاشـور، سـالم، والشـحات، 2006، ص. 150). توجد أيضـا مشـاكل في الإدراك والفهم السمعي والتعبير الشفهي فالأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يفتقرون إلى الوعي بـالإدراك أو الوعي بـالتراكيب اللغويـة حيث يكونون غير قادرين على تجميع المفردات أو فصـلها أو الوقوف عندها بما يتطلبه المعنى الكامن في النص موضـوع القراءة. (ياسـين، شاهين، ومحمد، 2016، ص. 131).

9-3-خلل في الجانبية أو السيطرة المخية:

التي يقصد بها تفضيل استخدام جانب على آخر من الجسم في آداء المهام الحركية أو المعرفيـة أما مع غياب هذا الأمر فهذا ما يعرف بالسـيطرة المختلطـة التي ترتبط بمفهوم الارتباك الاتجاهي في معرفة اليمين واليسار فقد دلت البحوث الى أنه هناك علاقة بين القدرة على القراءة والسيطرة الجانبية، فالقارئ المتمرس لديه يد مسيطرة كما أن القارئ الضعيف هو قارئ متردد ومرتبك بين اليمين واليسـار. (عاشـور، سـالم، والشـحات، ص. 148). كما أن مشـاكل الجانبية هي ملحوظة قبل المدرسـة لدى الأطفال ذوي عسـر القراءة والتي تشـمل صـعوبة في التفضـيل اليدوي، والارتباك المسـتمر مع اليسـار واليمين، وصـعوبة إعادة إنتاج الإيقاعات أو اتباع أغاني الأطفال البسـيطة، وصـعوبة في معرفة الوقت من اليوم. (Adubasim, Nganji, 2017, p. 03) وهكـذا في كثير من الأحيـان يظهر الأطفـال الـذين يعانون من صـعوبات في القراءة أيضـا مشاكل في التوجه إلى أعلى أو أسفل ويعتبر تفضـيل اليد وتنظيم الدماغ وعلاقتهما بعسـر القراءة مشـاكل مهمة لعلم النفس العصـبي وعلم اللغة العصـبي فهناك جدل بين تفضـيل اليد وتنظيم الدماغ وعلاقتهما بعسـر القراءة. (Antonis, 2021, p. 10)

يعتبر خلل الجانبية والسـيطرة الدماغية من المشـاكل العصـبية الشـائعة بين الأطفال، وفي الوقت نفسـه هي من الأعراض المهمة لاضـطراب عسـر القراءة النمائي وأكثر من ذلك

فهناك من يعتبرها علامة منذرة تسمح لنا بالتشخيص المبكر في سن ما قبل المدرسة من أجل الكشف المبكر وبالتالي التدخل في الوقت المناسب.

9-4-خلل في التسمية السريعة:

تعتبر التسمية التلقائية السريعة متغيرا آخر حيث يعاني المصابون بعسر القراءة من عجز في كثير من الأحيان تظهر هذه الصعوبات عندما يطلب من الأشخاص تسمية سلسلة من العناصر المتكررة بشكل سريع والتي يمكن أن تكون ألوانا أو أشياء غير أبجدية أو أحرف وأرقام، مع ملاحظة عجز أكبر في هذه الأخيرة، يجب على الأشخاص الوصول إلى علامة صوتية من رمز رسومي لذلك يمكن أن تشير هذه القدرة إلى كل من المهارات الصوتية وغير الصوتية، حيث يحتاجون إلى الوصول إلى المعلومات ذات الطبيعة البصرية أي الكشف عن السمات البصرية وتمييزها، وكذلك الصوتيات بواسطة تكامل المعلومات المرئية مع الأنماط الصوتية المخزنة واسترجاع تسميات صوتية.

بالإضافة إلى ذلك يجد بعض المصابين بعسر القراءة صعوبة في حفظ التسلسلات مهما كانت. ومن ثم فإنهم يجدون صعوبة في تذكر الترتيب الأبجدي – مع العواقب التي قد تترتب على ذلك عند البحث في فهرس أو قاموس – وقد يضطرون إلى التفكير قليلا قبل العثور على ترتيب أشهر السنة، وحتى ترتيب الفصول. يمكن أن يكون وضع التسلسل الزمني للقصة أيضا مشكلة بالنسبة للبعض، مما يجعل الأمر صعبا للغاية بالنسبة لهم عند إجراء اختبار قراءة أو كتابة ملخص، كما لا يزال البعض الآخر يجد صعوبة في استرجاع المفاهيم والكلمات فضعف الذاكرة هو الذي يجعل من الصعب عليهم التذكر. بسبب توترهم عند القراءة. (Dubois, Roberge, 2010, p p. 14-15)

9-5-خلل في الوظائف التنفيذية:

يعاني المصابون بعسر القراءة أيضا من عجز خطير في الوظائف التنفيذية من شأنه أن يبرر الصعوبات التي يواجهونها في القراءة والكتابة، وأكثر أوجه القصور ذات الصلة هي في الذاكرة العاملة والتخطيط والتنظيم وتبديل الانتباه. كما أن هناك عجزا في تثبيط المشتتات وفي تسلسل العناصر، ونواقص في مرونة الفكر، فضلا عن صعوبات في الإنتاجية والطلاقة اللفظية.(Martín- Ruiz, González-Valenzuela, 2021, p. 08) .

9-6-المظاهر الاجتماعية والعاطفية:

الأشـخاص المصـابون بعسـر القراءة لديهم أيضـا مظاهر إكلينيكية اجتماعية وعاطفية أخرى مثل مشـــاكل القلق والاكتئاب وأنماط الإحالة غير القادرة على التكيف، وتدني إدراك الذات واحترام الذات، فضــلا عن الدافعية المنخفضــة، فهؤلاء الأشــخاص هم أكثر عرضــة للإصــابة بالقلق وهو أكثر شـيوعا بين الأولاد منه لدى الفتيات وفي المواقف التي يكون فيها الضـغط أكبر مثل الاختبارات، على وجه الخصـوص غالبا ما يقدم عسـر القراءة أنماطا غير قادرة على التكيف. القراءة(Martín- Ruiz, González-Valenzuela, 2021, p.08) . حيث أظهر تقرير صـــدر عام (2019) عن الجمعية البريطانية لعســـر القراءة (BDA) أن الآباء أبلغوا عن الآثار التالية لملف عســـر القراءة لدى أطفالهم: 82% يحاولون إخفاء معاناتهم، 88% يعانون من ضـــعف احترام الذات و84% يعانون من القلق. 52% يحاولون تجنب المدرسـة، 78% يشـعرون بالحرج. 48% تعرضـوا للتنمر و95% أصـيبوا بالإحباط، 58% تجنبوا مناقشـــة عســـر القراءة لديهم و82% حاولوا إخفاء الصـــعوبات المتعلقة بعســـر القراءة (Falzon, 2020, p. 06)، فمن الواضــح أن عدم علاج عسـر القراءة يمكن أن يؤدي إلى ضـــعف الأداء الأكاديمي، ويمكن أن يؤدي الفشـــل الأكاديمي المطول وتقدير الذات المتدني إلى زيادة مخاطر القلق والاكتئاب، لذلك من الممكن أن يتم تشــخيص الاضــطراب الاكتئابي لدى طفل يعاني من عسـر القراءة غير المشـخص، والذي قد يكون سـابقا ومسـببا، قد يسـاهم عسـر القراءة في رفض الأطفال للمدرسـة لأن تجربتهم المتعلقة بالأداء الأكاديمي الضــعيف يمكن أن تجعل من المدرســة مكانا غير مريح، فيما قد يشــعر بعض المصــابين بعسر القراءة بالخوف من الفشل وهذا يؤدي إلى تجنب القراءة وتفاقم المشكلة، وهذا ما يعرف ب "تأثير ماثيو للقراءة Matthew effect of reading". كما أن الأطفال الذين يعانون من عســـر القراءة هم أقل عرضـــة لإكمال المدرســـة والالتحاق بالتعليم العالي، أيضـــا أظهر المـ راهقون المصـــابون بعســـر القراءة معدلات متزايدة من العدوانية والســـلوك المنحرف على أقرانهم ذوي القراءة العادية. علاوة على ذلك فهم أكثر عرضـــة للانخراط في نظام قضـــاء الأحداث بحيث أن حوالي 28-45% من الشـباب المسـجونين يعانون من إعاقة في التعلم. (Hettiarachchi, 2020, p. 531)، إن أعراض اضطراب عسر القراءة النمائي ظاهرة جدا ولا يمكن إخفاءها أو تجاهلها لأنها تمثل عجزا كبيرا يؤثر على التحصـــيل الدراســـي للتلميذ في

بداية مشـــواره الأكاديمي، فتعثره وعدم اكتســـابه لمهارة القراءة يتماشـــى طرديا مع تقدمه في المواد الأخرى، وهنا قد يدخل التلميذ في حلقة مفرغة من الإخفاقات في تعلم القراءة تتبعها مشاعر سبية نحوها وهذا ما قد يقوده إلى الرفض المدرسي إن لم يتلقى التشخيص المناسب وأكثر منه الدعم والتكفل المناسبين.

10-الاضطرابات المصاحبة لاضطراب عسر القراءة النمائي:

كثيرا ما تشترك اضطرابات التعلم النمائية مع بعضها البعض فناذرا ما نجد حالة تعاني من اضطراب واحد، فقد قدم سنولينغ Snowling تعريفا لعسر القراءة على أنه صعوبة تعلم في اكتساب اللغة ومعالجتها والتي تتجلى عادة في عدم الكفاءة في القراءة والتهجئة والكتابة. هذا يعني أن عســـر القراءة هو إعاقة قراءة وتهجئة وكتابة، أي أن بعض الأشـــخاص الذين يعانون من عســـر القراءة نادرا ما يكونون ممتازين في المهام التي تنطوي على الكتابة والتهجئة إضـــافة إلى القراءة. (Adubasim, Nganji, 2017, p. 02) ، حيث يعاني حوالي 40% من الأطفال الذين يعانون من اضـــطراب عســـر القراءة النمائي من اضـــطراب آخر أيضا. (Margaret, Snowling, Hulmeb, and Nationc, 2020)

في هذا المجال أجريت ثلاث دراسات والتي وثقت للاضطرابات المصاحبة، وهي دراسة ل 209 طفل تتراوح أعمارهم بين 5 و15 سنة أدت إلى تشخيص 502 اضطراب، تشمل إضافة إلى عسر القراءة عسر الحساب، وعسر الكتابة واضطراب نقص الانتباه مع أو بدون فرط النشاط وعسر الكلام، وأجريت دراسة ثانية في فرنسا في قسم بالمستشفى مع 173 طفلا تتراوح أعمارهم بين 4 إلى 9 سنوات، أدى التقييم متعدد التخصصات إلى 327 تشخيصا بما في ذلك اضطرابات لغوية (شديدة أو متوسطة) واضطراب اكتساب التنسيق الحركي وعسر القراءة (شـديد أو متوسـط)، إضـافة إلى عجز ذهني واضـطرابات نفسـية، من النتائج التي جاءت بها هذه الدراسة أن ثلثي الأطفال الذين شخصوا أن لديهم عسر قراءة كان لديهم أيضا اضـطرابات في اللغة الشـفهية، في حين أنه هناك طفلان فقط منهم عانوا من عسـر القراءة بدون خلل في الكتابة، وكان نصفهم مصابا أيضا بخلل في الكتابة، دراسة ثالثة تلقي الضوء على مسألة خصوصية تشخيص عسر القراءة، حيث أظهرت عينة مكونة من 80 طفلا كانوا يترددون على مركز لاضطرابات اللغة أن 60% من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يظهرون أعراضـا نفسـية ثانوية لاضـطرابات التعلم، و40% منهم يظهرون أعراضـا نفسـية

مرضية بما في ذلك 30% من المشاكل العصابية و10% من الحالات الحدية. (Fonseca, 2018, p. 112)

أيضا غالبا ما يعاني التلاميذ المصابون باضطراب عسر القراءة النمائي صعوبات في الكتابة بالإضافة إلى عسر الكلام، حيث أفاد آباء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة أن تعلم الكتابة كان صعبا ومتعبا، مع صعوبة في الإملاء وتوتر أثناء الكتابة حتى عند كتابة أشياء بسيطة مثل شيك مصرفي، في هذا السياق لا يمكن استخدام الكتابة كلغة وكوسيلة للتواصل، هذا الارتباط بين الاضطرابات الحركية واضطرابات القراءة بالإضافة إلى استخدام أدوات مثل الرنين المغناطيسي الوظيفي هو ما جعل من الممكن إطلاق نقاش نظري حول أصل بيولوجي عصبي مشترك لجميع اضطرابات النمو. (Brun-Henin, Velay, Beecham, and Cariou, 2012, p. 06)، وعلى الرغم من أن الصعوبات في قراءة الكلمات الدقيقة بطلاقة هي جوهر تعريف عسر القراءة النمائي، فإن هذا الأخير ليس مجرد اضطراب في القراءة، بل يمثل أيضا اضطراب في الكتابة بسبب الأخطاء الإملائية التي تظهر مع إنتاج النصوص المكتوبة ومع ذلك فإن مشاكل الكتابة في عسر القراءة النمائي لا تزال غير معترف بها وغير معالجة. (Vlachos, Avramidis, 2020, p. 02)

كما يعد اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هو الأكثر شيوعا لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة في حين أن معدل انتشار الحالتين هو ما يقرب 7.5% إلا أن ما بين 15 إلى 40% من المصابين بعسر القراءة يستوفون معايير اضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، وقد ثبت أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات القراءة لديهم خطر أكبر بخمس مرات لإظهار السلوك المعادي للمجتمع عن بقية الأطفال، بينما كشفت الدراسات الحديثة عن وجود اضطراب عسر القراءة لدى مجموعات من الجانحين والأطفال الذين يعانون من اضطرابات السلوك. (Habib, 2018, p. 04)

أيضا يصاحب عسر القراءة اضطرابان آخران في تطور اللغة، وهما اضطراب خلل النطق Speech Sound Disorder وهو عجز في القدرة على إنتاج أصوات لغته الأم بدقة ووضوح، واضطراب ضعف اللغة Language Impairment Disorder الذي يمثل المشاكل في تطوير اللغة البنيوية بما في ذلك بناء الجملة (القواعد) والدلالات (المفردات). (Peterson, Pennington, 2015, p. 288). وإجمالا يعاني ما يقرب من 50% من الأطفال

الذين يعانون من عسر القراءة من اضطرابات لغوية. نظرا لأن مشاكل الكلام واللغة عادة ما تسبق مشاكل القراءة، فيمكن اعتبارها علامة حمراء لعسر القراءة. (Hettiarachchi, 2020, p. 530) ، لا تعد اضطرابات اللغة هي الاضطرابات الوحيدة التي تصاحب عسر القراءة فهناك أيضا تداخل بين عسر القراءة والاضطرابات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية والمشكلات الداخلية مثل القلق والاكتئاب، فلا ينبغي النظر إلى أي من هذه الأمراض المصاحبة على أنها سمات أساسية لعسر القراءة، لكنها يمكن أن تعقد من أعراضها والاستجابة للتدخل. (Margaret, Snowling, Hulmeb, and Nationc, 2020). ولأن الدراسات جميعها قد اتفقت على أن عسر القراءة غالبا ما يصاحبه اضطراب آخر سواء كان خفيا أم ظاهرا حسب الأعراض وحسب درجة سيطرة أحدهما على الآخر فهذا ما يجعل خطأ التشخيص واردا جدا، كاضطرابات التعلم الأخرى مثل عسر الكتابة وعسر الحساب بالإضافة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة والاضطرابات النفسية والسلوكية، والتي أثبتت الدراسات أيضا أن وجودها إلى جانب اضطراب عسر القراءة النمائي ليس فقط عرضا من أعراضها أو مظهرا ملازما لها وإنما هي اضطراب أخر قائم بذاته يأتي مصاحب لاضطراب عسر القراءة، قد يشتركان في أعراض معينة وقد يداخلان في أخرى وقد يطغى أحد منهما ويغطي على الأخر، ولكن يبقى لكل منهما خصوصية تميزه عن الأخر، وهذا هو دور التشخيص الفارقي الذي يضع لنا حدودا للاضطرابات ويفصل بينها ويبرز لنا أعراضها بدقة ووضوح ويحدد لنا شدتها ومدى تأثيرها على الحالة المدروسة وكذا تأثيرها أيضا على الاضطرابات المصاحبة لها أيضا، وفيما يلي نقدم عرضا ولو بإيجاز لتشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي.

11-تشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي:

عملية التشخيص هي في حد ذاتها عملية معقدة ودقيقة للغاية وهي تحتاج لوسائل وأدوات حتى يمكننا أن نصل على تشخيص دقيق لاضطراب ما، وفي أي اضطراب كما في عسر الفراءة يعد التشخيص المبكر أمر بالغ الأهمية، حيث يمكننا من التنبؤ بوجود أي اضطراب خاصة عبر علامات الخطر التي تبدأ بالظهور باكرا لتمهد لظهور الاضطراب الرئيسي.

إن تشخيص اضطراب عسر القراءة هي عملية ديناميكية تجمع المعلومات التي تخص آداء الأفراد أو سلوكهم على عينة مختارة من الاختبارات، وتختلف هذه الأخيرة في المهارات والقدرات التي تهدف لقياسها، وبشكل عام تجمع الجانب العقلي للفرد، بالإضافة إلى قياس مدى قدرة الفرد على التحصيل التربوي والأكاديمي، والمهارات ذات الصلة بالخلل الكامن لدى التلاميذ الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة (البحيري، إيفرات، محفوظي، وأبو الديار، ص. 115). ففي معظم البلدان يشخص عسر القراءة في الصف الدراسي الثاني أو الثالث أو ما بعده، وبحلول وقت تشخيصهم يكونون قد فشلوا بالفعل في تعلم القراءة على مدى فترة طويلة وتخلفوا عن أقرانهم أكاديميا، أن برنامج الانتظار حتى الفشل هذا يمكن أن يؤخر بدء التدخلات خلال الفترة الأكثر فاعلية للتدخلات والتي تعتبر روضة أطفال والسنة الأولى من الدراسة أفضل وقت لها، فعواقب عسر القراءة غير المعالج يمكن أن يؤثر بشكل خطير على جوانب مختلفة من الأطفال مثل التواصل والتعليم والوظيفة والصحة العقلية. (Hettiarachchi, 2020, p. 531). ذكر فلنتينو وسكارلون valantino ,& scanton (1987) أن 57% من أطفال الروضة دون المستوى الملائم لعمرهم في مهارة النظام الفونولوجي في مرحلة الروضة كانوا متخلفين نصف سنة في القراءة بنهاية الصف الأول ابتدائي. (أبو الديار، البحيري، طيبة, المحفوظي، و افرات، 2014، ص.25) . وفي دراسة قامت بها مراكب مفيدة سنة 2010 التي كان هدفها للبحث في إمكانية الكشف المبكر عن مدى وجود اضطراب عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي كإجراء تربوي وقائي، وذلك من خلال الكشف عن القصور في أحد السيرورات المعرفية التي يبدو أنها ستعيق العملية التعليمية والمتمثلة في الجوانب الثلاث التي تمثل الإدراك البصري والذاكرة العاملة ومهارة الوعي الفونولوجي، واعتبارها مؤشرات للتنبؤ بصعوبات القراءة، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة بين المهارات المعرفية الثلاث واضطراب عسر القراءة. (عزيبي، 2019، ص . 299) ، يمكن أيضا أن تكون بيئة محو الأمية في المنزل مؤشرا جيدا لتنمية مهارات القراءة المبكرة، نظرا لارتفاع نسبة العامل الوراثي، فيتم تحديد تاريخ العائلة كعامل خطر رئيسي، نجد أيضا أن الارتباط القوي بين عسر القراءة واضطرابات اللغة قد يعطينا مؤشرا مبكرا عن إمكانية حدوث اضطراب عسر القراءة النمائي، ونفس الشيء بالنسبة للمعالجة البصرية السريعة للمنبهات المتسلسلة، فقد أظهرت دراسة إيطالية أن ضعف الانتباه المكاني البصري لدى أطفال رياض

الأطفال هو مؤشر على ضعف القراءة لاحقا، كما يعتبر الذكاء غير اللفظي مؤشرا لتحديد وتشخيص اضطراب عسر القراءة، ومن المثير للدهشة أن بعض الدراسات الجديدة أظهرت ارتباطا وراثيا أقوى بين صعوبات القراءة وارتفاع معدل الذكاء، وتم اقتراح أن معدل الذكاء يمكن أن يكون عاملا وقائيا لعسر القراءة الذي يمكن علاجه بنجاح، فيما تشارك الذاكرة العاملة في التخزين والمعالجة النشطة للمعلومات الجارية، يتم تحديد الذاكرة العاملة أيضا على أنها مؤشر ضعيف ولكن لا يزال جديرا بالملاحظة للقراءة. (Hettiarachchi, 2020, p. 531).

فلتشخيص اضطراب عسر القراءة نستخدم محكات الاستبعاد كمحك التربية الخاصة مثل الإعاقة الذهنية والحسية، وأيضا استبعاد الاضطرابات الانفعالية والسلوكية والمشكلات الطبية والعوامل الاجتماعية والثقافية، أيضا نقوم بقياس لقدرات الذكاء باستخدام اختبارات ادائية محضة كاختبار الذكاء المصور واختبار كاتل لتقييم القدرات العقلية، ثم تقييم مستوى القراءة بواسطة اختبارات معيارية تشمل كل من دقة القراءة وسرعة القراءة والفهم القرائي، بحيث تكون نسبة الانحراف أقل من المتوسط بانحرافين معياريين، بالإضافة إلى تحديد نوع العسر القرائي باستخدام بنود فرعية في مقاييس مقننة. (راضية، 2022، ص. 128).

أما عن الاختبارات الرسمية التي وضعت لتشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي فمن أهم الاختبارات المسحية نذكر: اختبار Gates-Mas G Initie واختبار Mtropolition للتحصيل، واختبار التحصيل واسع المدى وسلسلة اختبارات القراءة أو التحصيل (S-R-A)، أما الاختبارات التشخيصية فنذكر منها: اختبارات تحليل القراءة، واختبار التقييم التشخيصي للقراءة باستخدام استراتيجية المعلم (D-A-R-T-T-S)، وكذلك تحليل ديبريل لمشكلات القراءة، واختباري جيتس وستانفورد لتشخيص القراءة واختبار ودكوك للتمكن من القراءة، أما فيما يخص بطاريات الفهم فنذكر منها بطارية برجنس لتشخيص المهارات الأساسية، وبطارية كوفمان للتحصيل التربوي، واختبار بوبودي الفردي للتحصيل، وأخيرا اختبار ودكوك للتحصيل الذي يستخدم من سن الحضانة حتى البلوغ. (بن بردي, دبار، استراتيجيات ووسائل التشخيص والتكفل بذوي صعوبات واضطرابات التعلم في الوسط المدرسي، 2019، ص, 13). أما في اللغة العربية فقليلة هي اختبارات عسر القراءة والتي تم تقنينها بشكل كامل نذكر منها: اختبار نصرة عبد المجيد جلجل (1994) كانت الدراسة على عينة قوامها

388 تلميذا وتلميذة منهم 185 من الذكور، حيث بحثت في بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي وقامت الباحثة بإعداد اختبار تشخيصي لمهارتي القراءة الصامتة والجهرية مع وضع برنامج علاجي وقد أسفرت نتائج البحث عن حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي فقد تحسنت القراءة الصامتة عند الأطفال في التعرف وفهم المقروء، وكذلك تحسن آداء التلاميذ في القراءة الجهرية والذي انعكس في قلة الأخطاء في الأداء البعدي. (الكحالي، 2011، ص, 88).

بينما تضمن اختبار مؤشر عسر القراءة في الإمارات (EDIT)، والذي تم تصميمه خصيصا كأداة فحص لعسر القراءة في جامعة الإمارات العربية المتحدة، خمسة مؤشرات. كانت المؤشرات التي استخدمت فقط لتحديد الطلاب الإماراتيين الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة وتسليط الضوء على أولئك الذين يحتاجون إلى مزيد من التقييم هي: التعرف على الحروف وتحديد الأرقام، ذاكرة التسلسل، وكذا قياس الجمع والطرح والضرب والقسمة وتحديد الاتجاه وشملت التدابير الإضافية ما يلي: الملف الشخصي الأكاديمي الذي تضمن قياس الأداء في اختبار موقف التعلم وقياس المواقف تجاه تعلم متعة القراءة، وقياس الاستمتاع بالقراءة بالإضافة إلى التهجئة والكتابة، تم تطوير (EDIT) للسكان العرب ثنائيي اللغة في الخليج على أساس أداة تشخيص معامل نجاح القراءة مع إضافة مؤشر الاتجاه تم اختيار المقاييس المستخدمة لتوفير مؤشرات عسر القراءة بناء على الفهم العام للمظاهر المرتبطة بعسر القراءة في البالغين. مع الإشارة إلى كل من اللغة العربية كلغة أولى والإنجليزية كلغة ثانية. (Aboudan, Bayshak, Al-Mansouri, and Al-Shamsi, 2011, p. 67). لكن تبقى أحد أهم العراقيل المهمة في عملية تشخيص اضطراب عسر القراءة كما يرى ميلز 1994 Miles هو غياب معايير متفق عليها موحدة. (أبو الديار، البحيري، إيفرات، ومحفوظي، 2011، ص. 117).

أما بالنسبة للتشخيص التفريقي فهناك نوعان من عسر القراءة، وهما عسر القراءة المكتسب والنمائي، نجد عسر القراءة المكتسب لدى البالغين ويؤدي إلى فقدان القدرة على القراءة وهو يتعلق باضطرابات القراءة التي تظهر عند البالغين نتيجة لتلف الدماغ، لذلك يجب تمييزه عن عسر القراءة النمائي والذي يصيب الأطفال الذين بدأوا تعليمهم ويعرفون بصعوبات في عملية اكتساب القراءة على الرغم من التعليم المناسب. (Juliette, 2020, p.

(13 . أما في حالة الطفل الذي يعاني من صـــعوبات في القراءة أو الكتابة، قد يكون من الصعب تحديد المشكلة بالضبط. يمكن تعريف خلل الكتابة النمائي على أنه فشل في التطور الطبيعي لمهارات الكتابة. مهارات الكتابة أقل من تلك المتوقعة لعمر الشـــخص أو قدرته، على الرغم من التعليم المناسب. قد تساهم بشكل كبير في صعوبة تعلم الطفل أو إعاقة التعلم وهي مسألة ذات أهمية تعليمية وطبية. (Avramidis, Vlachos, 2020, p. 02)

كما أن DSM-5 في نسـخته عن التشـخيص التفريقي فهو يفرق بين اضـطرابات التعلم المحددة التي تتميز بصـعوبات في التعلم واسـتخدام المهارات الاكاديمية مثل القراءة والتهجئة والحساب والتفكير الرياضـي وبين عدد من المشاكل والاعاقات والاضـطرابات التي يمكن أن تلبس علينا عملية التشـــخيص الدقيق لاضـــطرابات التعلم كالاختلافات الطبيعية في الأداء المدرســي بين التلاميذ فهي تخضــع للفروق الفردية بينهم، وكذلك ضــعف الاداء الاكاديمي الناتج عن قلة الفرص أو ســـوء التدريس أو اللغة الثانية فهي تمثل عوامل خارجية عن الشـخص وليس خلل وظيفي داخلي، أيضـا في نفس السـياق نجده أيضـا يسـتثني الاعاقات السـمعية والبصـرية والذهنية من هذا التشـخيص بالإضـافة إلى اضـطراب طيف التوحد واضـطرابات التواصـل والاضـطرابات العصـبية الناتجة عن فقدان المهارات المكتسـبة سـابقا ومرض الفصام.(Crocq, Morari, 2016, p p. 171-172)

إذا تحدثنا عن آخر نقطة قد يصـل إليها اضـطراب عسـر القراءة النمائي أي عن المآل الذي يمكن أن يصـل إليه هذا الاضـطراب والشـخص الذي يعاني منه، فقليلة هي الدراسـات الطولية التي أكملت في هذا المجال، حيث نذكر من بينها: دراســـة تتبعية لمدة 13 عاما لعينة تم اختبارها في سن 10 و 16 و 23 سنة، والتي كشفت عن مدى الإجهاد الذي حدث أثناء حياتهم الدراسـية وعدم الثقة أو حتى رفض العودة إلى تجارب التعلم الصـعبة، يتناقض ذلك مع قدرة هؤلاء الشـباب على مواجهة مواقف الحياة، وبالمثل تظهر دراســة الفهم القرائي للطلاب الذين يعانون من عســر القراءة ويســتخدمون الكتب الإلكترونية أن لديهم فهما جيدا وأن رغبتهم في النجاح في حياتهم الجامعية تســـاعدهم في التغلب على العديد من العقبات التي يواجهونها، ص: 130. الدراســات تشــير بالفعل إلى أن النجاح في التعليم العالي ليس مستحيلا بالنسبة للتلاميذ المصابين بعسر القراءة ولكنه قد يكون أكثر صعوبة، حيث ذكر أن حوالي 20% من طلبة الجامعات الســويديين المصــابين بعســر القراءة قد احتاجوا إلى وقت

إضـــافي لإكمال شـــهاداتهم، بينما تمكن آخرون من التقدم بوتيرة طبيعية. وأن ما يقرب من 40% من خريجي المملكة المتحدة الذين يعانون من عسر القراءة حصلوا على مرتبة الشرف من الدرجة الأولى أو الدرجة الثانية. (Falzon, 2020, p. 08). فمن الممكن أن يمتد تأثيره في مراحل مختلفة من حياة الشخص، ويشار إليه على أنه إعاقة في التعلم لأن عسر القراءة يمكن أن يجعل من الصـــعب جدا على الطالب أن ينجح أكاديميا في البيئة التعليمية النموذجية، وفي أشـــكاله الأكثر حدة ســـوف يؤهل الطالب للتربية الخاصـــة و / أو الدعم الإضـــافي. (International Dyslexia Association, 2017, p. 03). فعســـر القراءة هو اضطراب طويل الأمد دائم لا يمكن علاجه فعليا، ومع ذلك من الممكن مساعدة كل شخص يعاني من عســـر القراءة في اكتســـاب مهارات القراءة والكتابة الوظيفية، وقد يتابع البعض تعليما عاليا، ببذل جهد كبير بالنسبة للحالات الشديدة سيكون من الضروري إجراء تشخيص طبي دقيق بالإضـــافة إلى إعادة التأهيل الفردي بناء على تدريب القدرات المعرفية الناقصـــة. (Ramus, 2017, p. 50). كما يلاحظ مايلز Mils أن معظم الدراســـات التي أجريت حول اكتساب معرفة القراءة والكتابة والصعوبات الصوتية المصاحبة لها أجريت باللغة العامية الأمريكية أو البريطانية من قبل باحثين أمريكيين أو كنديين أو اسكندنافيين أو بريطانيين. كانت غالبية الأشـخاص المشـاركين في مثل هذه الدراسـات أحاديي اللغة يتحدثون اللغة الإنجليزية، وقد تم وضـع افتراضـات حول طبيعة عسـر القراءة "التي تعتمد على السـمات المعقدة لتلك اللغة. (elbehiri, everatt, and reid, 2006, p. 143)

نقول أنه من أهم النقاط المختلف عليها فيما يخص اضطراب عسر القراءة النمائي هي مسـألة التشـخيص، وهذا بسـبب تفرد الحالات التي تعاني من هذا الاضـطراب، فاختلاف الأســباب الكامنة وراء كل حالة واختلاف الأعراض التي تظهر في المواقف المختلفة وكذلك الاضـــطرابات المصـــاحبة لها ســـواء كانت خفية أم ظاهرة كلها عوامل تجعل من عملية التشـخيص أمرا في غاية الصـعوبة والتعقيد، وما يزيد الطين بلة هو اختلاف المادة المقروءة أو اختلاف اللغة المسـتخدمة، وهذا سـبب عدم وجود اختبار موحد يقيس عسـر القراءة لأن أغلب الاختبارات هي باللغة الإنجليزية وهي تحتاج إلى تكييف، خاصـــة اللغة العربية التي تعاني إجحافا كبيرا في هذا المجال.

12-علاج اضطراب عسر القراءة النمائي:

هناك اختلافات فردية في مدى استجابة الأفراد المصابين بعسر القراءة للعلاج، حيث حافظ حوالي نصف الأطفال الذين تم علاجهم بنجاح على مكاسبهم لمدة عام إلى عامين على الأقل.(Pennington, Peterson, 2015, p. 299) ، فعدم تجانس الحالات في اضطراب عسر القراءة النمائي يفرض عدم توحيد طريقة العلاج واستخدام خطة علاجية مختلفة مع كل حالة لوحدها، نظرا لعدم تجانس الحالات سواء من ناحية الأعراض والمسببات، ومن بين أهم أساليب العلاج المستخدمة نذكر في بحثنا هذا على سبيل المثال عددا منها:

12-1- استخدام الإستراتيجيات التعويضية:

لوحظ وجود عجز في القراءة الفونولوجية في أكثر من حالات عسر القراءة عندما تعتمد التحليلات على كل من الدقة والسرعة فبعض الحلات يفضلون الدقة على السرعة والبعض الآخر يفضل الإستراتيجية المعاكسة. (barrouillet, billard, and de agostini et all, 2017, p. 249). لتعويض النقص في المهارات البصرية وبالمثل لوحظ تأثير الامثلية في قراءة الكلمات الزائفة في 11 حالة ممن يعانون من عسر القراءة الصوتي مما يشير إلى أنهم عندما يكون ذلك ممكنا فإنهم يستخدمون معرفتهم المعجمية لقراءة الكلمات الزائفة وهذا لتعويض مهاراتهم الصوتية، جميع الحالات التي قدمها سيمور Symour والتي كانت تعاني من عجز صوتي أغلبها قد تغلب عليه على الأرجح بفضل الإستراتيجيات التعويضية. (barrouillet, billard, and de agostini et all, 2017, p. 249).. إن استخدام الاستراتيجيات التعويضية في القراءة يلجأ إليه التلميذ المصاب باضطراب عسر القراءة من أجل النقص الذي يسببه الاضطراب فإذا كان العجز بصريا فانه يستخدم مهارته الفونولوجية في القراءة والعكس صحيح، فيحاول استخدام الكلمات التي تخدم نفس المعنى من قاموسه الخاص، مع أن التطور التكنولوجي وبرامج الحاسوب قد قدمت الكثير من الخدمات في هذا المجال.

12-2- تعلم الموسيقى:

حيث قارنت دراستان مختلفتان الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة مع أو بدون خبرة في الممارسة الموسيقية والبالغين غير المصابين بعسر القراءة حيث وجد أن الموسيقيين الذين يعانون من عسر القراءة يتفوقون على غير الموسيقيين الذين يعانون من عسر القراءة في العديد من مهارات القراءة والذاكرة الصوتية وبشكل عام يرتبط التدريب الموسيقي بتحسين

المهارات المعرفية المتنوعة بالإضـافة إلى التحصـيل الدراسـي، اقترح أوفري overy نشـاطا موسـيقيا للأطفال الذين يعانون من عسـر القراءة خلال 15 أسـبوعا أظهرت النتائج تحسـنا ملحوظا خاصـة في المعالجة الصـوتية ومهام النسـخ الكتابي. (Habib, 2021, p. 23). وهي تعد من أهم الطرق العلاجية التي يتم اسـتخدامها حاليا في علاج اضـطراب عسـر القراءة النمائي، والتي اعتمدت من طرف علم النفس العصبي وهذا بتنشيط الفص الدماغي المسؤول عن اللغة والذي وجد أنه نفسـه يسـتعمل في تعلم الموسـيقى، ونجدها إحدى الطرق الممتعة خاصـة للأطفال، والتي أتت بثمارها سـواء من ناحية التحصـيل الدراسـي أو من الناحية النفسية.

12-3- تنمية المهارات المستخدمة في عملية القراءة:

لتسهيل الفهم غالبا ما يتم اختصار الجمل الطويلة وتبسيط المفردات ومع ذلك لا ينبغي أن يؤدي هذا إلى الإفراط في استخدام الكتب المبسطة، فقد يؤدي التبسيط المستمر للنصوص إلى تعطيل اكتسـاب المتعلمين لمفردات أكثر تعقيدا، لذلك يوصـي ريد وغرين (2007) Reid & Green بتشـجيع الأطفال الذين يعانون من عسـر القراءة على قراءة كتب أعلى من مستواهم بشكل فردي أو مع كتاب صـوتي من أجل تعزيز مهارات الفهم وتنشـيط المفردات. (Troeva, 2015, p. 66). ولأن مهارة الفهم القرائي هي من أهم مهارات القراءة كما ذكرناه في فصـل سـابق، فأهم هدف من أهداف القراءة هو الفهم الصـحيح للمادة المقروءة، كما يجب تقوية الذاكرة طويلة المدى، فيتحتم إثارة اهتمام التلاميذ ووضـع روابط قوية وواضـحة مع المعرفة السـابقة وتشـجيع المراقبة والتصـحيح الذاتي حيث يحتاج التلاميذ إلى التأكد من أنهم يتقنون مستوى واحدا قبل الانتقال إلى المستوى التالي والتعرف على أسلوب التعلم المفضـل لديهم والاسـتراتيجيات التي يمكنهم تطبيقها عند مواجهة صـعوبات القراءة خارج الفصـل الدراسي.(Troeva, 2015, p. 66) .

12-4- المناهج متعددة الحواس:

يمكن تطبيق مبدأ الحواس المتعددة من خلال إشـراكها أثناء تقديم المعلومات الجديدة وتعزيزها، فالمعينات البصـرية تدعم الذاكرة حيث يوصـى باسـتخدام الرسـوم التوضـيحية والمخططات والرسـوم البيانية والخرائط الذهنية وتسـجيلات الفيديو نظرا لأن المتعلمين الذين يعانون من عسـر القراءة غالبا ما يعانون من ضـعف في الذاكرة السـمعية، فيجب توفير مادة

جديدة في شكل مرئي مثل الوسائل البصرية والإيماءات واستعمال المنشورات المطبوعة على مطالبة التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة بالنسخ من السبورة لأنهم غالبا ما يستغرقون وقتا أطول من غيرهم وهذا ما قد يمنحهم إحساسا بالفشل، يمكن تمييز الكلمات الرئيسية بالألوان أو بالخط العريض، لعب الأدوار والتمثيل الصامت والإيماءات، مع المتعلمين الأصغر سنا، ويمكن استخدام حاسة اللمس من خلال التعامل مع المصنوعات اليدوية على سبيل المثال أشكال الحروف، أو عن طريق بناء الأشياء وفقا لمبدأ "العمل أفضل من الاستماع إليه ".(Troeva, 2015, p. 68) .

تعتمد الاستراتيجيات المتعددة الحواس على استخدام عدة حواس لتعليم القراءة وتسمى (VAKT) وتعني الحواس المختلفة الرؤية Visual ، السمع Auditory الإحساس بالحركة Kin Testhetic يشير إلى اللمس Toctile وهذه الطريقة تعتمد على أسلوبين: الأسلوب الأول وهو أسلوب فرنالد Fernald ويستخدم مع الأطفال الذين لهم تحصيل منخفض، حيث ينطق الأطفال الكلمة وفي هذا يستخدم الطفل الحاسة السمعية، ويشاهدونها على السبورة أو الكتاب وهنا يستخدم الطفل الحاسة البصرية، ثم يتبعون الكلمة بأصابعهم وهنا يستخدم الطفل حاسة اللمس، ثم يكتب المعلم الكلمة على السبورة أو على الورقة، ويتبعها الطفل بأصبعه كل جزء فيها ويكرر هذه العملية حتى يستطيع أن يكتبها من الذاكرة بعد مسحها، أما الأسلوب الثاني فهو أسلوب جلينجهام Gillingham ويتم استخدامه مع الأطفال الذين لا يقدرون على تفسير رموز الكلمات وقراءتها بالطرق العادية، وتقوم على التعامل مع الحروف الهجائية بكتلبة الكلمات وقراءتها بالطرق العادية، وعلى التعامل مع الحروف الهجائية كوحدات صوتية أيضا بالطريقة الهجائية، وتبدأ بتعليم الحروف ثم الكلمة كما تسمى بالطريقة الترابطية لأنها تعتمد على: ربط الرمز البصري مع أسم الحرف ومع صوت الحرف . (بن بردي، دبار، أساليب التكوين النفسي والبرامج التربوية الحديثة لذوي صعوبات التعلم، 2019). وأخيرا طريقة هيبج وكيرك egg Kirk وتعتمد على ما يسمى بالتعلم المبرمج حيث تجزأ المادة فيه إلى أجزاء صغيرة مبنية بطريقة منظمة بحيث لا يستطيع فيها الطالب أن يجيب مثلا على السؤال التالي دون إجابته للسؤال الأول وهكذا. (بن بردي، دبار،2019، ص. 10).

12-5- تقنية تتبع العين:

تعد تقنية تتبع العين طريقة غير مباشـرة لتحسـين عملية التعلم للمتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة. العديلي وآخرون سنة (2013) صمم نظام فحص لعسر القراءة باستخدام تقنية تتبع العين تسمى "Dyslexia Explorer". يهدف إلى مساعدة المتخصصين في تحليل الأنماط المرئية للقراءة وتجميع مقاييس كثافة وأنماط نظرة العين أولا يلتقط Dyslexia Explorer حركة العين عندما يقرأ المتعلم بعض النصوص، بعد ذلك يتم استخدام خوارزمية ترشيح التثبيت من قبل النظام لتصفية قراءات النظرة إلى التثبيتات، أخيرا يحلل النظام مدة التثبيت والتوزيع المكاني، ومن ثم فإن تقنية تتبع العين تمكن المتخصصين من تحديد مشاكل القراءة والصعوبات الصوتية لا سيما لغرض تصميم برامج علاجية فعالة للمتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة.

أيضا في الدراسة التي أجراها حبيب وآخرون. (2012)، يتم استخدام جهاز تتبع العين لتسجيل حركة عين المشاركين أثناء تفاعلهم مع نظام التعلم الافتراضي وجلسة المقابلة. يسهل عملية مراقبة الباحثين. في دراسة تجريبية أخرى بواسطة تم استخدام متتبع العين (Tobii T50) للتسجيلات عندما قرأ المشارك المقاطع بصمت. ثم تم تحليل بيانات تتبع العين باستخدام Tobii Studio والبرنامج الإحصائي R 2.14.1. أخيرا، تم تحديد متوسط مدة التثبيت وعدد التثبيتات. بشكل عام، ساهمت تقنية تتبع العين بشكل غير مباشر في عملية تعلم المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة. (Chai, & Chen, 2017, p. 36)

12-6- الألعاب والتكنولوجيا:

قدم ريلو وآخرون سنة (2014) Rello & all لعبة تحت اسم DysEggxia ، وهي لعبة مصممة لتحسين مهارات التهجئة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، وتم استخدام أخطاء الكتابة الموجودة في النصوص المكتوبة من قبل الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لإنشاء تمارين تدريبية قبل الدمج، يحتوي DysEgxia على 5000 تمرين بمستويات مختلفة من الصعوبة للأطفال المصابين بعسر القراءة، أظهرت دراسات عدة أن مهارات القراءة والكتابة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يمكن تحسينها من خلال الخضوع للتدريب باستخدام لعبة كمبيوتر تتضمن مهمة تمييز الصوتيات السمعية والبصرية مع الوحدات الصوتية المقدمة في وقت واحد مع الوحدات الإملائية. أيضا يسمح برنامج "الكتاب

الناطق" المحوسب (كتاب ناطق متحرك متعدد الوسائط) المستخدم في الدراسة للأطفال بقراءة النصوص على شاشة الكمبيوتر مع ملاحظات الكلام، تستخدم التكنولوجيا المساعدة القائمة على الألعاب أيضا في التعليم العالي لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة. (Chai, Chen, 2017, p. 37). كما يحتاج الطلاب إلى التنقل بسهولة عبر الصفحة. عبر تنظيم أوراق العمل بمعلومات متباعدة جدا وطباعة أكبر فعادة ما تكون الخطوط الملائمة لعسر القراءة هي Times New Roman و Century Gothic و Comic Sans، والخط المصمم خصيصا للقراء الذين يعانون من عسر القراءة وقابل للتنزيل مجانا هو خط Dyslexie Font.(Troeva, 2015, p. 68)

12-7- توفير البيئة المناسبة للتعلم:

إذا كان التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من عجز في الذاكرة فإنهم يكونون أكثر عرضة للأصوات المشتتة للانتباه فهم يجدون صعوبة في تصفية الضوضاء الخلفية ونتيجة لذلك فهم يتلقون معلومات خاطئة أو غير كاملة في الذاكرة قصيرة المدى، عادة ما يتعلمون بشكل أكثر فاعلية إذا كانوا يجلسون في المقدمة، بجانب زميل دراسي متحمس جدا، مع تحكم أكبر في مشتتات الانتباه، كما يجب منحهم فرصا للتعبير عن تفضيلهم للبيئة التي يشعرون براحة أكبر للعمل فيها خاصة فيما يتعلق بالضوء ودرجة الحرارة والصوت وترتيب قاعة الدراسة.(Troeva, 2015, p. 69) كذلك من بين أهم الطرق المستخدمة في العلاج اكتشاف نقاط القوة عندهم، حيث يعد تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم عاملا مهما في عملية التعلم ونتائجها. يقترح كل من غرين وريد Reid & Green (2007) أنه نظرا لأن الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة غالبا ما يصابون بما يسمى العجز المكتسب فإنه يمكن منحهم فرصا أكبر من خلال إشراكهم في الأنشطة التي لا تتطلب قدرا كبيرا من القراءة مثل: صنع الملصقات والعصف الذهني والفيديو ولعب الأدوار والعمل الميداني والعروض الشفوية، والتعلم في أزواج ورسم صور وأعمال كمبيوتر وأغاني وقصائد، غالبا ما يكون المتعلمون الذين يعانون من عسر القراءة مبدعين وفضوليين ومفكرين جانبيين جيدين وماهرين في التصميم والتكنولوجيا والدراما والرياضة.(Troeva, 2015, p.70)

12-8-طريقة الحروف المعدلة Modified Alphabet Method :

تنقسم هذه الطريقة إلى أسلوبين وهما أسلوب التعلم البدائي للحروف ويعتمد هذا الأسلوب على نطق حرف أو كلمة واحدة على التلاميذ وهذا يمنعهم من الارتباك أو عدم الانتظام في الهجاء ثم ينتقل التلاميذ بعد ذلك إلى القراءة بالطريقة العادية، ويرى كثير من العلماء أن هذه الطريقة تعتبر مفيدة في تعلم كثير من مبادئ القراءة، إلا أنه تؤخذ عليها أن المعلم يحتاج إلى كتب خاصة، كما يجد التلاميذ صعوبة بالغة عند التحول للقراءة بالطرق العادية، والأسلوب الثاني هو أسلوب نظام التمييز وهذه الطريقة تعتمد على تمييز الحروف المتحركة والغير منطوقة مثل حروف المد في أول الكلمة ووسطها وأخرها. (عاشور، سالم، والشحات، 2006) وطريقة التآزر البصري، وتعتمد هذه الطريقة على ربط المعلم بالتلميذ عن طريق نطق وتكرار الكلمات بطريقة سريعة ومتكررة بدون الاهتمام بالصوتيات أو مدى تعرفه على الكلمة، بعدها يردد المعلم خلف التلميذ وذلك حتى تتحسن طلاقة التلميذ في القراءة، تستعمل هذه الطريقة ابتداء من سن 10 سنوات، بطريقة المفردات البسيطة ذات المعنى الهام وتستخدم هذه الطريقة مع الطلاب الأكبر سنا ممن يعانون من اضطراب عسر القراءة، ولأن كتبهم المدرسية لا تتناسب مع قدراتهم القرائية فيقدم لهم كتبا ذات مفردات بسيطة. (عاشور، سالم، والشحات، 2006)

أخيرا نقول إن هناك العديد من الأساليب العلاجية التي استخدمت في علاج اضطراب عسر القراءة النمائي والتي أثبتت فعاليتها وأتت بثمارها سواء في التخفيف من شدة الاضطراب أوفي تقوية الجوانب الضعيفة المسببة لهذا الاضطراب، وكل اختصاص يحاول من جهته أن يسخر تدخلاته من أجل خدمة البحث العلمي للوصول للعلاج المناسب لهذا الاضطراب.

لقد حاولنا في هذا الفصل إجمال الحديث عن اضطراب عسر القراءة النمائي والالمام قدر الإمكان بمختلف الجوانب المتعلقة به بداية من تقديم عدة تعاريف ثم فصلنا في اختلاف العلماء حول مفهوم عسر القراءة مع استعراض لأهم المحطات التاريخية التي مر بها حتى السنوات الأخيرة وكذا بعض الاحصائيات حول نسب انتشاره مع ذكر لأنواعه وأسبابه وأعراضه وأهم الفرضيات المفسرة له وصولا إلى التشخيص والعلاج وعناصر أخرى، حولنا في كل مرة أن ندعم المعلومات المقدمة بدراسات علمية تحصلنا عليها خلال بحثنا.

في هذا الفصـل والفصـل الذي سـبقه قدمنا قاعدة نظرية لبحثنا وهذا من خلال التعرف على عملية القراءة وكذا اضـــطراب عســـر القراءة النمائي، وهذا كله حتى نقدم خلفية نظرية ترسم لنا طريق العمل التطبيقي الذي سنقوم به في الميدان من أجل اختبار فرضـيات البحث والتحقق من صحتها ومناقشة نتائجها.

الجانب التطبيقي للدراسة

الفصل الرابع

منهجية الدراسة

واجراءاتها

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- الدراسة الاستطلاعية

5- الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد انتهائنا من الجانب النظري للبحث والذي قدمنا فيه متغيرات الدراسة بحيث تحدثنا عن عملية القراءة بشقيها العادي والمضطرب بالتفصيل، وبعد هذا كله نحاول من خلال الجانب الميداني لهذا البحث الذي اخترناه حول طريقة تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة في اللغة العربية وذلك مع دراسة مقارنة بين نوعين من أنواع عسر القراءة ألا وهما عسر القراءة السطحي والعميق، ومن أجل الإجابة على الإشكالية المطروحة والتحقق من صحة الفرضيات قمنا بهذا البحث الميداني الذي سنفصل أيضا فيه في فصلين الفصل الأول نتعرف فيه على منهجية الدراسة واجراءاتها أما الفصل الأخير فنستعرض فيه النتائج المحصل عليها مع تفسيرها والتحقق من صحة الفرضيات.

1-منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي، فمن أجل تحقيق الأهداف التي سطرناها من خلال اختيارنا لهذا الموضوع وتحديدنا للجوانب والنقاط التي تستوجب الدراسة منه فقد وجدنا أن المنهج الوصفي هو أنسب منهج بين المناهج المستخدمة في العلوم الاجتماعية والإنسانية وعلم النفس بالخصوص الذي يستطيع أن يمكننا من الإجابة على الإشكالية واختبار صحة الفرضيات وكذا تحقيق الأهداف المرجوة من هذا العمل ككل الذي نتمنى أن يكون بمثابة إضافة للبحث العلمي في هذا المجال.

2-حدود الدراسة:

لقد جرت الدراسة بشقيها الأساسية والاستطلاعية على مستوى ولاية تلمسان وبالضبط بالمقاطعة التربوية لبلدية تلمسان وامتدت خلال فصول السنة الدراسية 2023/2022 أي من شهر أكتوبر حتى شهر ماي من نفس السنة الدراسية، وشملت عدة مدارس ابتدائية من المقاطعة حسب عدد الحالات المطلوبة وهذا حسب الحالات التي شخصت من طرف الأخصائيين النفسيين لوحدة الكشف والمتابعة التابعة للمقاطعة التربوية بمتوسطة باستور للبنين.

3-أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذه الدراسة على أداتين من أجل استكمال العينة المطلوبة وهما الملف المدرسي للتلميذ واختبار التشخيص التفريقي لعسر القراءة Dysta:

3-1-الملفات المدرسية للتلاميذ:

اطلعنا على الملف الطبي المدرسي الخاص بكل تلميذ قد تم تشخيصه على أنه يعاني من اضطراب عسر النمائي من طرف الأخصائيين النفسيين لوحدة الكشف والمتابعة، وهي تشتمل على البيانات الشخصية للتلميذ، الجانب الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي للأسرة والتاريخ المرضي والوضع الصحي والجانب التحصيلي للتلميذ وكذا المستوى العقلي، وبهذا قد تم استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات عقلية أو حسية سواء سمعية كانت أم بصرية أو اضطرابات لغوية إضافة إلى التأكد أيضا من تمتع جميع أفراد العينة المختارة بالاستقرار النفسي والعاطفي الأسري إلى حد ما والذي يسمح بتوفير جو يسمح للتلميذ بمزاولة دراسته في ظروف عادية، وقد تم التأكد من جميع هذه المعلومات عن أفراد العينة من خلال المقابلات مع معلمة الحالة نفسها.

3-2-اختبار تشخيص عسر القراءة:

لقد استخدمنا في دراستنا هذه اختبار Dyslexia test arabic (dysta) لتشخيص اضطراب عسر القراءة لصاحبته طاشمة راضية (2022)، فالهدف الرئيسي من تطبيق الاختبار هو التشخيص التفريقي لنوع العسر القرائي (سطحي أو عميق) فإضافة إلى تشخيص وجود الاضطراب من عدمه فهو أيضا يقيس الوعي الفونولوجي والمورفولوجي لدى الحالة مما يمنحنا تقييما دقيقا لقدرات الحالة في القراءة ومعرفة نوع العجز الذي تعاني منه سواء كان سطحيا أم عميقا أم مختلطا.

3-2-1-وصف الاختبار:

إن اختبار dysta هو اختبار تشخيصي لعسر القراءة يهدف إلى تقييم القراءة من ناحية الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي، وهو ينقسم إلى ثلاث أجزاء أساسية، كل جزء يحتوي على مجموعة من المهام:

الجزء الأول من الاختبار يهدف إلى التقييم الأولي للقراءة وهو يسمح بإمكانية اكتشاف وجود صعوبات في القراءة. يتضمن هذا الجزء مهمتين:

1- مهمة قراءة الكلمات المعزولة (بدون حركات وبدون سياق) وتحتوي هذه المهمة على 60 كلمة.

2- مهمة قراءة نص (وجود حركات فوق الحروف مع سياق) أي نص مشكول بعنوان -أجمل اللغات- وهو عبارة عن حوار بين طفلين حول جمال اللغة العربية، يحتوي النص على حوالي 80 كلمة.

أما الجزء الثاني فيتعلق بتقييم الوعي المورفولوجي ويحتوي على المهام البصرية، وعلى أساس الدرجة التي يتحصل عليها القارئ في هذا الجزء نشخص نوع العسر إذا كان من النوع البصري (السطحي)، حيث يتوفر هذا الجزء على 6 مهام وهي:

1-مهمة التسمية السريعة وتحتوي على 3 مهمات فرعية للأرقام والحروف والأشياء.

2-مهمة اغلاق الكلمة (هجوم الكلمة) نقدم للحالة 20 كلمة ناقصة ويطلب منها تكملتها.

3-مهمة اختيار الكلمة الصحيحة تحتوي أيضا على 20 كلمة مكتوبة بشكلين مختلفين وعلى الحالة اختيار الكلمة المكتوبة بشكل صحيح.

4-مهمة البحث عن الحرف حيث نطلب من الحالة البحث عن حرف الصاد وسط مجموعة من الحروف مع التعرف على مدى انتظام مسار القراءة.

5-مهمة تهجئة الكلمات وتحتوي بدورها على مهمتين فرعيتين وهما مهمة الهجاء (أ) والمطلوب هنا هو تهجئة 10 كلمات، والمهمة الثانية هي مهمة الهجاء (ب) وهنا يطلب من الحالة تكملة الحرف الناقص في الكلمات العشر.

6-مهمة قراءة الكلمات غير المنتظمة وعددها أيضا 10 كلمات.

وفيما يخص الجزء الثالث من الاختبار فيهدف إلى تقييم الوعي الفونولوجي في القراءة ويحتوي على المهام الصوتية ويسمح بتشخيص إن كان نوع العسر من النوع الفونولوجي. ويحتوي هذا الجزء على 6 مهام وهي كالتالي:

1-مهمة معرفة القافية أو اكتشاف الكلمة الشاذة سمعيا ل 10 كلمات.

2-مهمات حذف الصوت وتحتوي على ثلاث مهمات فرعية بحذف الصوت الأول والأوسط والأخير، وكل منها تحتوي على 10 كلمات.

3-مهمة جمع الأصوات في كلمة وتحتوي على 20 كلمة مقطعة إلى أصوات.

4-مهمة الاملاء أيضا تحتوي على 20 كلمة.

5-مهمة قراءة اللاكلمة أيضا يطلب من الحالة قراءة 20 كلمة مزيفة.

6-مهمة الاغلاق الشفوي والطلوب هنا هو سماع الجمل وتكملت الكلمات الناقصة فيها، وعددها 17 جملة.

3-2-2-تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار بشـــكل فردي على الحالات التي نريد معرفة ما إذا كانت تعاني من اضـطراب عسـر القراءة وأكثر من ذلك تشـخيص نوع العسـر الذي تعاني منه (سـطحي أو عميق)، فبعد أخذ البيانات الأولية للحالة المتمثلة في الاسـم واللقب وتاريخ الميلاد والمسـتوى الدراســي وغيرها، نقوم بتمرير لوحات الاختبار على الحالة الواحدة تلوى الأخرى مع حسـاب الزمن المســتغرق لكل مهمة والملاحظات المهمة والأخطاء المرتكبة وتدوينها مباشـــرة على كراسة الاختبار.

الزمن اللازم للعاديين هو متوسـط الزمن الكلي لتطبيق الاختبار وهو 22 دقيقة، أي ما بين 12 دقيقة كأدنى مدة زمنية و40 دقيقة كأقصـى مدة زمنية، وهذا بالنسـبة للأطفال الذين لا يشكون من أي اضطراب في التعلم.

3-2-3-تصحيح الاختبار:

بالنســبة لتصـــحيح الاختبار نقوم بإعطاء نقطة واحدة لكل بند من بنود الاختبار ويتم جمع النقاط، بحيث كل مهمة فرعية يكون لها نقطة معينة، وأيضـا تسـجيل الزمن المسـتغرق لكل مهمة فرعية، بعدها يتم جمع نقاط المهمتين في الجزء الأول وتكون هذه هي نقطة الجزء الأول الذي نحتاجه في التشخيص الأولي لوجود الاضطراب من عدمه، نفس الشـيء بالنسبة للمهمات المتبقية في الجزئين الثاني والثالث ، مع حسـاب الزمن في جميع المهمات، وللحكم على النتيجة المتحصـــل عليها في الأجزاء الثلاث نقارن مجموع النقاط في كل جزء بعد تحويلها إلى درجات معيارية مع النقاط المعيارية التي قدمها لنا اختبار Dysta .

3-2-4-الخصائص السيكوميترية للاختبار:

قامت الباحثة طاشمة (2022) بحساب الخصـائص السيكوميترية للاختبار على عينة قوامها 90 تلميذ يتوزعون على ثلاث مسـتويات دراسـية، تمثلت في السـنة الثالثة والرابعة والخامسة. ونوجز فيما يلي أهم مؤشرات الصدق والثبات المتحصل عليها:

أ- دراسة صدق الاختبار:

في دراسة الصدق تحصلت الباحثة على مؤشرات الصدق التالية:

*الصدق المرتبط بالمحك الخارجي:

اعتمدت الباحثة في ذلك على دراسة العلاقة الارتباطية بين درجات التلاميذ ومستواهم في القراءة المقدر من طرف المعلمين ودرجة أدائهم في الاختبار التشخيصي، وقد تحصلت على النتائج التالية:

جدول (01): نتائج الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار عسر القراءة ودرجات تقييم المعلمين لمستوى قراءة للتلاميذ العاديين

المتغيرات	افراد العينة	معامل بيرسون	P
الأداء في اختبار عسر القراءة درجات التلاميذ في القراءة	90	0.748 ***	< .001

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

تشير النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن قيمة الارتباط تشير إلى صدق الاختبار المستخدم لتشخيص عسر القراءة وفق صدق المحك الخارجي حيث أشارت قيمة الارتباط إلى 0.74 مع قوة في الارتباط.

*صدق الاتساق الداخلي:

أشارت نتائج دراسة صدق الاتساق الداخلي بين الدرجات الكلية للاختبارات الفرعية للنتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (02) يبين نتائج معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية

الاختبارات الفرعية	معامل بيرسون	P
الجزء الأول (التقييم الأولي للقراءة) الجزء الثاني (الوعي المرفولوجي)	0.54	< .001 ***
الجزء الأول (التقييم الأولي للقراءة) الجزء الثالث (الوعي الفونولوجي)	0.53	< .001 ***
الجزء الثاني (الوعي المرفولوجي) الجزء الثالث (الوعي الفونولوجي)	0.73	< .001 ***

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

من خلال النتائج السابقة يتضح تحقق الصدق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية والتي تشير إلى وجود ارتباط ذا دلالة والتي تراوحت ما بين 0.53، 0.54، 0.73 وبقيمة P أقل من 0.001 مما يعني أن الاختبار صادق وصالح لما وضع لقياسه.

*معاملات الارتباط الداخلية للأجزاء الفرعية للاختبار (الابعاد):

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد المكونة لأجزاء الاختبار الثلاثة والدرجة الكلية في كل جزء، والنتائج المتحصل عليها موضحة فيما يلي:

جدول (03) نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد الجزء الأول من الاختبار

الابعاد	درجة الجزء الأول من الاختبار	قراءة الكلمات المعزولة	قراءة النص
قراءة الكلمات المعزولة	0.90 ***		0.44 ***
قراءة النص	0.78 ***	0.44 ***	

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

تشير نتائج الارتباط الى تحقق صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد الجزء الأول من الاختبار وبينها وبين الدرجة الكلية لهذا الجزء وتتراوح ما بين 0.44 بين بعدي هذا الجزء و0.78 إلى 0.90 بين البعدين والدرجة الكلية لهذا الجزء الخاص بالتقييم الأولي لعسر القراءة.

جدول (04): نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد الجزء الثاني والثالث من الاختبار

الابعاد	الدرجة الكلية للجزء 2	الأبعاد	الدرجة الكلية للجزء 3
التسمية السريعة	0.55 ***	معرفة القافية	0.57 ***
اغلاق الكلمة	0.62 ***	مهمات حذف الأصوات	0.80 ***
اختيار الكلمة الصحيحة	0.88 ***	جمع الأصوات	0.60 ***
البحث عن الحرف والمسار	0.88 ***	مهمة الاملاء	0.69 ***
مهمة الهجاء 1و2	0.79 ***	قراءة اللاكلمة	0.57 ***
الكلمات الغير المنتظمة	0.64 ***	الاغلاق الشفوي	0.56 ***

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

تشـــير قيم الارتباط إلى ارتباط قوي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار في كل من الجزء الثاني والثالث حيث تتراوح ما بين 0.55 إلى 0.88 وبقيمة P أصـــغر من 0.001 في جميع الأبعاد، بينما تراوحت الارتباطات بين الأبعاد فيما بينها من 0.36 إلى 0.60 بقيمة P تتراوح ما بين أصغر من 0.05 إلى أصغر من 0.001. وهذه النتائج تشير صدق اتساق داخلي مقبول يجعلنا نطمئن لاستعمال هذا الاختبار التشخيصي لعسر القراءة.

ب- ثبات الاختبار:

بالاعتماد على طريقة حســاب ألفا كرونباخ تم التحقق من ثبات الاختبار، تم حســاب معادلة ألفا كرونباخ التي قدمت لنا النتائج التالية:

جدول (05): قيم ثبات معامل كرومباخ وجوتمان للاختبار

التقدير	ألفا كرونباخ (Cronbach's α)	جوتمان (Guttman's λ2)
النقطة التقديرية	0.88	0.90

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن نتيجة ألفا كرونباخ المقدرة بالقيمة 0.88 وجوتمان المقدرة بالقيمة 0.90 تشير إلى ثبات جيد للاختبار.وهذا ما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

4-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أولى الخطوات التي قمنا بها بعد قرار البدء في الجانب الميداني من الدراسة واختيار الأدوات المناسبة لذلك وهذا تمهيدا للدراسة الأساسية.

4-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

حيث طبقنا من خلالها الاختبار على عينة من التلاميذ بلغ عددها 6 تلاميذ من كلا الجنسين ومن السنوات الدراسية الثلاث وهي السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، قمنا باختيار العينة بطريقة عشوائية من مدرسة بن سهلة بومدين – فدان سبع من المقاطعة التربوية لبلدية تلمسان، وقد راعت الطالبة في ذلك تجانس العينة الاستطلاعية مع العينة الأساسية من حيث العمر والمستوى الدراسي وكذا خلوها من الاعاقات الذهنية والحسية.

4-2- الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من الدراســـة الاســـتطلاعية هو معرفة مدى مطابقة مهام الاختبار للفئة العمرية المستهدفة والتحقق من مدى فهم التلاميذ من نفس المستوى العمري والدراسي للعينة الأساسية للكلمات الواردة في مهمات الاختبار المستخدم مع العينة الأساسية.

4-3-معوقات الدراسة الاستطلاعية:

إن الدراســة الاســتطلاعية مكنتنا من التعرف على أهم المعوقات التي قد تعرقل العمل الميداني، والتي تمثلت في طول الاختبار مع كثرت مهماته فهو يتطلب وقتا طويلا، فمدة تطبيق الاختبار تفوق في كثير من الأحيان ســـاعة من الزمن مع كل حالة إذا كان التلميذ متعســـرا في القراءة وهذا ما تطلب وقتا وجهدا كبيرا من الطالبة إضـــافة إلى تعب وارهاق التلاميذ المشاركين في العينتين الاستطلاعية والأساسية ما قد يعرقل السير الحسن للدراسة لدى الحالات والمعلم أيضـا ولهذا فقد اضـطررنا في كثير من الأحيان لتقسيم الاختبار على مرحلتين.

5-الدراسة الأساسية:

بعد انتهاء الدراســة الاســتطلاعية والتأكد من مناســبة الاختبار المختار لتحقيق أهداف الدراسـة ككل كان لابد من البدء بالدراسـة الأسـاسـية واختيار العينة التي تفي بغرض البحث والتي تصلح لتطبيق الاختبار عليها وهي أهم خطوة في العمل الميداني ككل.

5-1- عينة الدراسة الأساسية:

قمنا بالدراسة الأساسية خلال السنة الدراسية 2023/2022 وقد توزع أفراد العينة عبر عدة ابتدائيات من المقاطعة التربوية لبلدية تلمسـان، وقد تم اختيار عينة الدراسـة الأسـاسـية بطريقة قصـدية وذلك لأن الهدف هنا هو وضـع تشـخيص تفريقي للحالات المشـخصـة أصـلا أنها تعاني من اضـطراب عسـر القراءة في اللغة العربية وبالتالي طريقة تعلمهم لمهارة القراءة والمسار المتبع في ذلك هل يستخدمون المسار المعجمي أم الفونولوجي، فكما ذكرنا سابقا أن هناك عدة دراســات اهتمت بهذا في عدة لغات لكن في اللغة العربية لا توجد دراســات جدية اهتمت بهذا الجانب، وبهذا فقد اتجهنا مباشـرة وبطريقة قصـدية للحالات التي تم تشـخيصـها بهذا الاضـطراب من طرف الأخصـائيين النفسـيين المدرسـيين وتم اسـتبعاد الحالات الخاصـة التي تعاني من الاعاقات الحســـية والعقلية عن طريق المعلومات التي تم اســـتخراجها من

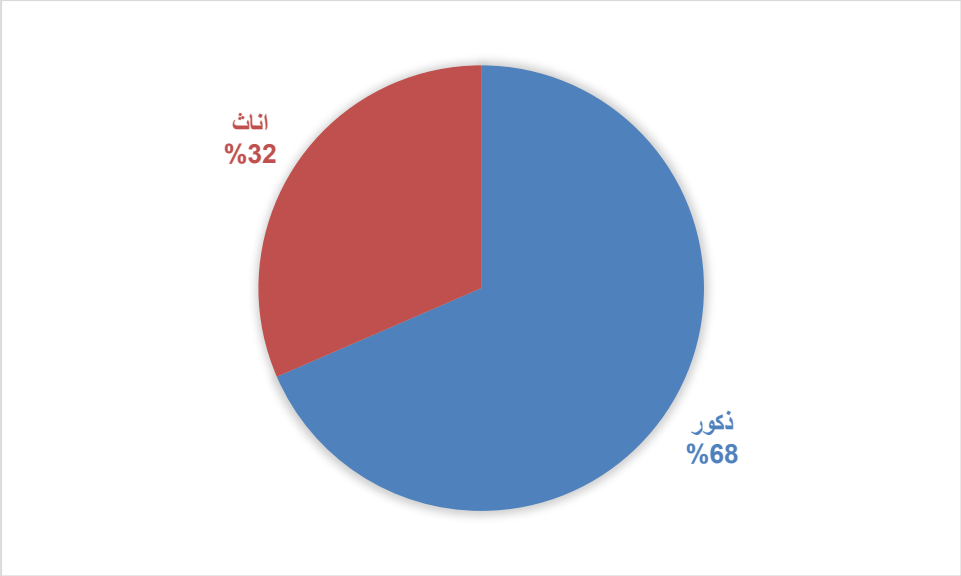
الملف الطبي والمقابلات مع المعلمين والتلاميذ أنفسهم، ثم التأكد من إصابة الحالات بالاضطراب لأنه كما ذكرنا سابقا أن الجزء الأول من الاختبار يقوم بالتشخيص الأولي لعسر القراءة، وقد بلغ عدد أفراد العينة 75 تلميذ من كلا الجنسين ومن ثلاث مستويات دراسية وهي السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي عبر ابتدائيات المقاطعة التربوية بوسط مدينة تلمسان،

5-2-خصائص العينة الأساسية:

من الخصائص التي تميزت بها العينة الأساسية التي تم اختيارها من أجل دراستنا، وهذا حسب متغيري السن والجنس ونسبة المعيدين نذكر:

5-2-3-حسب متغير الجنس:

توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس كما نلاحظ في الشكل التالي حيث بلغت نسبة الذكور في العينة 68% أما نسبة الاناث فقد قدرت ب 32% من مجموع أفراد العينة:



شكل (01): توزيع العينة حسب متغير الجنس.

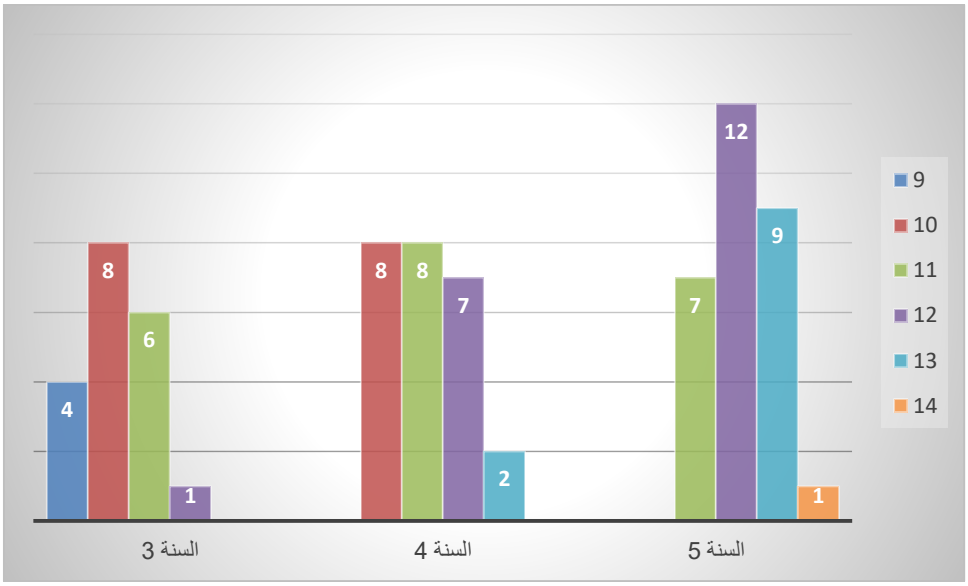
5-3-2-حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي:

كما يوضح الجدول أدناه العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة في كل مستوى دراسي، والبالغ عددها 73 تلميذا بعد استبعاد حالتين أثبت الاختبار أن درجاتهم لا تصل إلى حد الاضطراب:

جدول (06): توزيع العينة حسب متغيري السن والمستوى الدراسي.

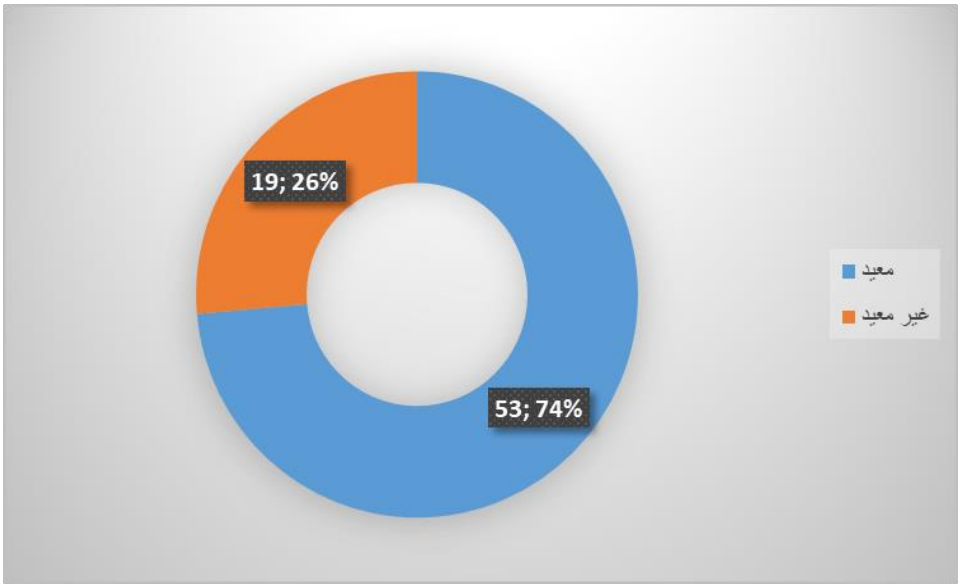
المستوى الدراسي	عمر أفراد العينة						المجموع
	9 سنوات	10 سنوات	11 سنة	12 سنة	13 سنة	14 سنة	
السنة 3	04	08	06	01	00	00	19
السنة 4	00	08	08	07	02	00	25
السنة 5	00	00	07	12	09	01	29
المجموع	04	16	21	20	11	01	73

كما تتراوح أعمار أفراد العينة بين 9 و14 سنة بمتوسط بلغ 11 سنة و3 أشهر من المستويات الدراسية الثلاث كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل (02): توزيع العينة حسب متغيري السن والمستوى الدراسي.

إننا إذا تمعنا في تعداد التلاميذ في كل سنة نجد أن غالبية أفرد العينة هم معيدين لسنة أو أكثر خلال مسارهم الدراسي، وهذا مع افتراض أن سن بداية التمدرس هو 6 سنوات، فقد بلغت نسبة المعيدين 53.74% من مجموع أفراد العينة، وهذا ما يوضحه الشكل التالي بطريقة أفضل:



شكل (03): شكل توضيحي لنسبة المعيدين.

لقد أظهر جميع العينة فشلا في مهارة القراءة وهذا ما أظهرته نقاطهم في اختبار القراءة التي تحصلنا عليها من طرف المعلمة في اختبار القراءة الملحق رقم (03) والتي جميعها دون المتوسط بالنسبة لزملائهم من نفس المستوى العمري بالرغم من تلقيهم تعليما مناسبا خلال السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وكما ذكرنا في الفصول النظرية من ذات البحث أن تلقي التعليم المناسب مع الفشل في اكتساب مهارة القراءة يعد من أهم النقاط لتشخيص اضطراب عسر القراءة النمائي.

5-3-ظروف إجراء الدراسة الأساسية وتطبيق الاختبار:

بما أن عينة دراستنا كانت عينة قصدية وبعد حصولنا على قائمة التلاميذ المعنيين والذين قد تم تشخيصهم على أنهم يعامون من اضطراب عسر القراءة النمائي من طرف الأخصائيين النفسيين لوحدة الكشف والمتابعة توجهنا مباشرة إلى المدارس حيث قمنا بالاطلاع علة الملفات الطبية للتلاميذ ونقاط القراءة من خلال المقابلة مع المعلمين، بدأنا

بتطبيق الاختبار على أفراد العينة البالغ عددها 73 تلميذا بعد استبعاد حالتين قد تبين أنهما لا تصلان إلى درجة الاضطراب، ومن الصعوبات التي واجهتنا خلال الدراسة الميدانية هي طول الاختبار مع كثرة المهمات إلا أنها كلها تعتبر ضرورية من أجل التشخيص الدقيق للحالة.

6-الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة:

استخدمنا في دراستنا هذه عدة أساليب إحصائية منها المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجات أفراد العينة، وكذلك الانحراف المعياري لأفراد العينة حسب المستويات الدراسية والجنس ونوع المسلك بالإضافة إلى مقاييس النزعة المركزية ومقياس بيرسون ومقياس T-teste والفروق بين متغيرات الدراسة، و ANOVA لتحليل التباين باستخدام برنامج ال JASP لتحليل معطيات الدراسة، وهو برنامج مجاني ومفتوح المصدر للتحليل الإحصائي تدعمه جامعة أمستردام. تم تصميمه ليكون سهل الاستخدام ومألوفا لمستخدمي SPSS، تنتج JASP بشكل عام جداول نتائج ومخططات نمط APA لتسهيل النشر.

بعد كل ما تم عرضه في هذا الفصل من دراستنا هذه الذي تمحور حول الجانب المنهجي من الدراسة واجراءاتها حيث تطرقنا فيه إلى التعريف ولو بصفة موجزة بالمنهج المتبع في الدراسة وحدودها الزمانية والمكانية والأدوات المستخدمة فيها كما تطرقنا أيضا إلى الدراستين الاستطلاعية والأساسية والتي فصلنا فيها حول خصائص العينة الأساسية من حيث متغير الجنس أي نسبة الذكور والاناث وكذلك من حيث متغيري السن والمستوى الدراسي وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة لتفريغ النتائج ودراسة العلاقات بين متغيرات الدراسة ، وصلنا إلى آخر جزء وهو عرض النتائج التي تحصلنا عليها من خلال الدراسة الميدانية ومناقشتها على ضوء الفرضيات.

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشة الفرضيات

1- عرض نتائج الدراسة

2- عرض نتائج الفرضيات

3- مناقشة الفرضيات وتفسير النتائج

4- اقتراحات وتوصيات

لقد جاء هذا الفصل وهو الأخير من دراستنا بحيث نحاول فيه عرض نتائج الإحصاء الوصفي ونتائج الفرضيات ككل ثم مناقشة فرضيات الدراسة في ظل هذه النتائج المحصل عليها لنختمه بمجموعة التوصيات والاقتراحات التي رأينا أنها تستحق الذكر ولفت النظر إليها حتى تكون تكملة واستمرارية لهذا الموضوع.

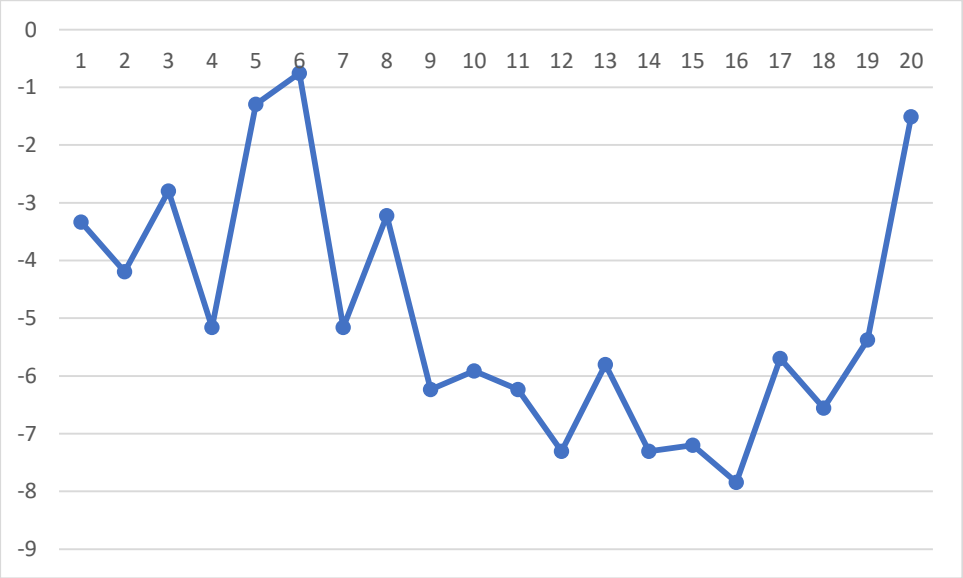
1-عرض تائج الإحصاء الوصفي:

نبدأ هذا الفصل بعرض النتائج المحصل عليها بعد تفريغ بيانات الحالات من كراسات الاختبار الذي طبقناه عليها وهي كالتالي:

1-1-مستوى القراءة لدى أفراد العينة:

بعد تصحيح الجزء الأول من الاختبار الخاص بتشخيص العسر القرائي قمنا باستخراج الدرجات المعيارية للقراءة لكل الحالات حسب المستوى الدراسي كما توضحه النتائج في الأشكال (04)، (05) و(06) أدناه، وهي مبينة بالتفصيل في الملاحق رقم(03) و(04) و(05).

1-1-1 مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

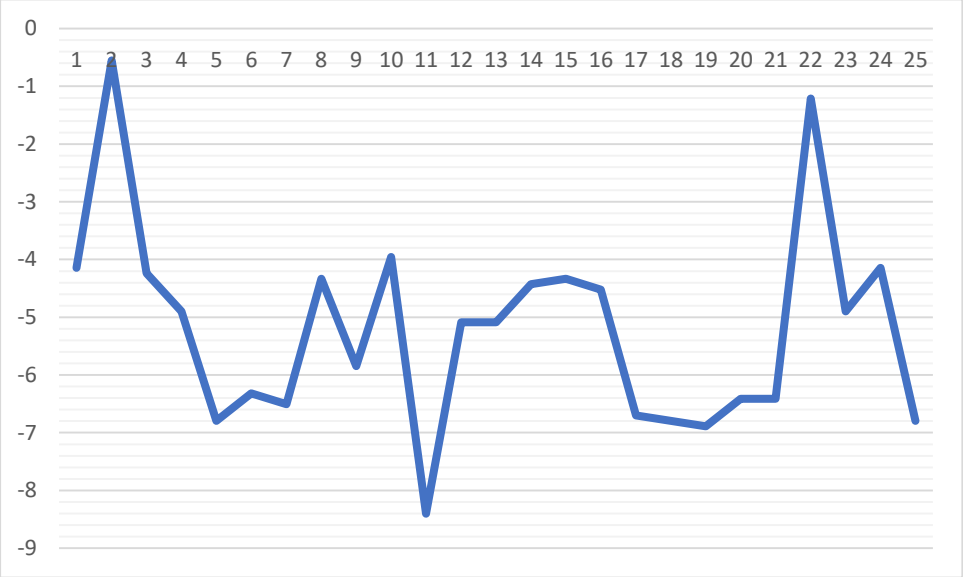


شكل (04): مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة 3 ابتدائي

المنحنى أعلاه والذي يمثل مستوى القراءة لدى تلاميذ العينة من مستوى السنة الثالثة ابتدائي والذين يبلغ عددهم 20 تلميذا من كلا الجنسين، يوضح لنا أن جميع الحالات التي تم اختيارها لديها عسر قراءة، بحيث تتراوح درجاتهم المعيارية بين 0.5- إلى 8- إلا أن

أغلب الحالات هي تحت 3- انحراف معياري وهذا يدل على أن مستوى القراءة لدى هذه العينة كان منخفضا جدا مقارنة بالمتوسط.

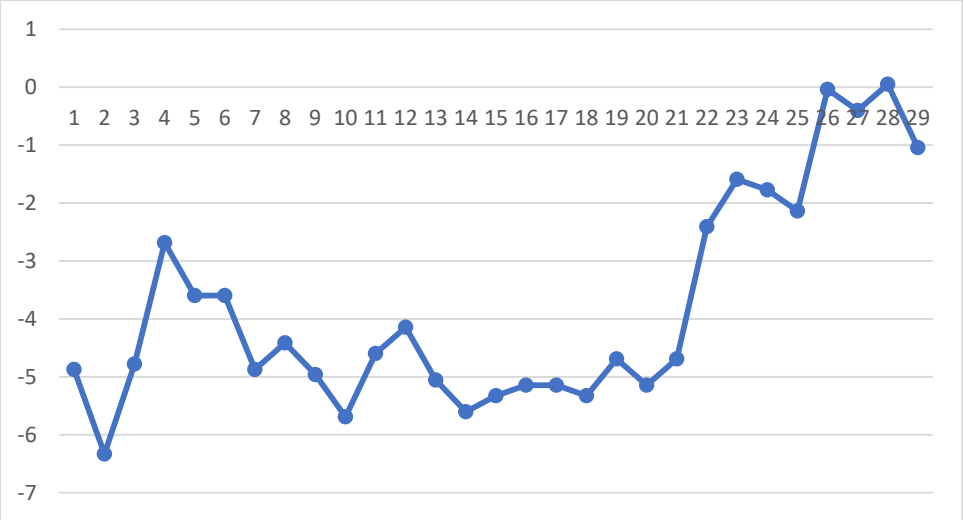
1-1-2-مستوى القراءة لدى السنة الرابعة ابتدائي:



شكل (05): مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة 4 ابتدائي.

يمثل المنحنى رقم (05) مستوى القراءة لدى تلاميذ العينة من السنة الرابعة ابتدائي والذين يبلغ عددهم 25 تلميذا من كلا الجنسين، يوضح لنا أن جميع الحالات التي تم اختيارها لديها عسر قراءة، بحيث تتراوح درجاتهم المعيارية بين 0.5- إلى 8.5- إلا أن أغلب الحالات هي بين 4- و7- انحراف معياري وهذا يدل على أن مستوى القراءة لدى هذه العينة كان منخفضا أيضا مقارنة بالمتوسط.

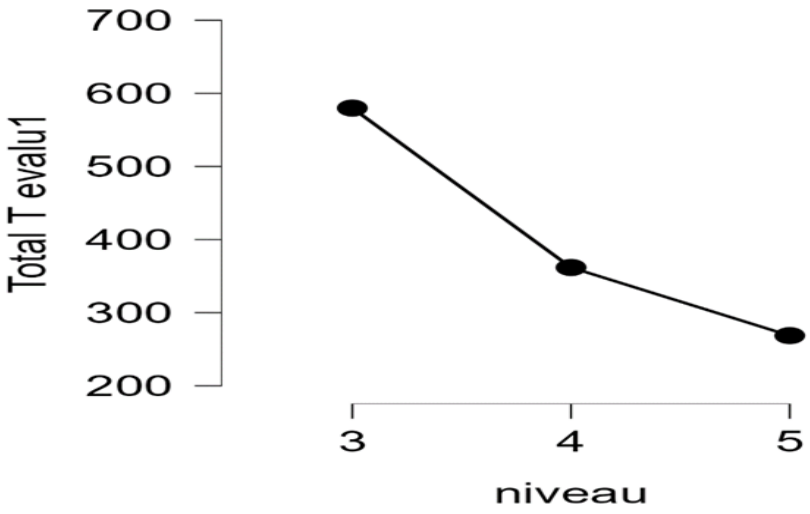
1-1-3-مستوى القراءة لدى السنة الخامسة ابتدائي:



شكل (06): مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة 5 ابتدائي.

يمثل المنحنى أعلاه أيضا مستوى القراءة لدى تلاميذ العينة من السنة الخامسة ابتدائي والذين يبلغ عددهم 29 تلميذا من كلا الجنسين، وقد حذفنا 3 حالات وهي الحالات رقم 26 و27 وأيضا الحالة رقم 28 لأن درجاتهم المعيارية لم تشر إلى وجود اضطراب عسر القراءة لديهم، لكن ما عدا هذه الحالات الثلاث التي ذكرناها فإن جميع الحالات التي تم اختيارها لديها عسر قراءة، بحيث تتراوح درجاتهم المعيارية بين 1- و 6.5- إلا أن أغلب الحالات هي تحت 2- انحراف معياري وهذا يدل على أن مستوى القراءة لدى هذه العينة كان منخفضا مقارنة بالمتوسط.

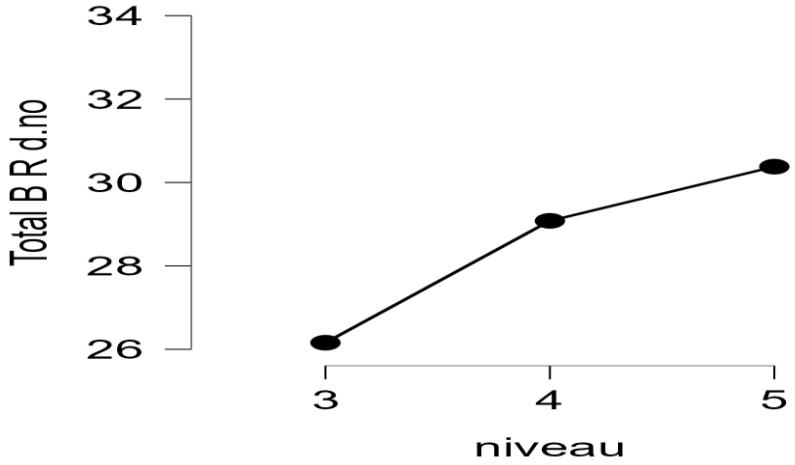
1-2- الفرق بين المستويات الدراسية في سرعة القراءة:



الشكل (07): الفرق بين المستويات الدراسية في زمن القراءة

من خلال الشكل رقم (07) يتضح لنا تفاوت المستويات الدراسية في زمن القراءة بشكل تنازلي، ونجده موضحا أكثر في الملحق رقم (01)، بحيث كلما تقدم التلاميذ في المستوى الدراسي زادت سرعة القراءة وقل الزمن المستغرق فيها، فتلاميذ السنة الثالثة يستغرقون وقتا أطول في القراءة من تلاميذ السنة الرابعة والذين بدورهم أيضا يستغرقون وقتا أطول مقارنة بتلاميذ السنة الخامسة.

1-3- الفرق بين المستويات الدراسية في دقة القراءة:



شكل (08): الفرق بين المستويات الدراسية في دقة القراءة.

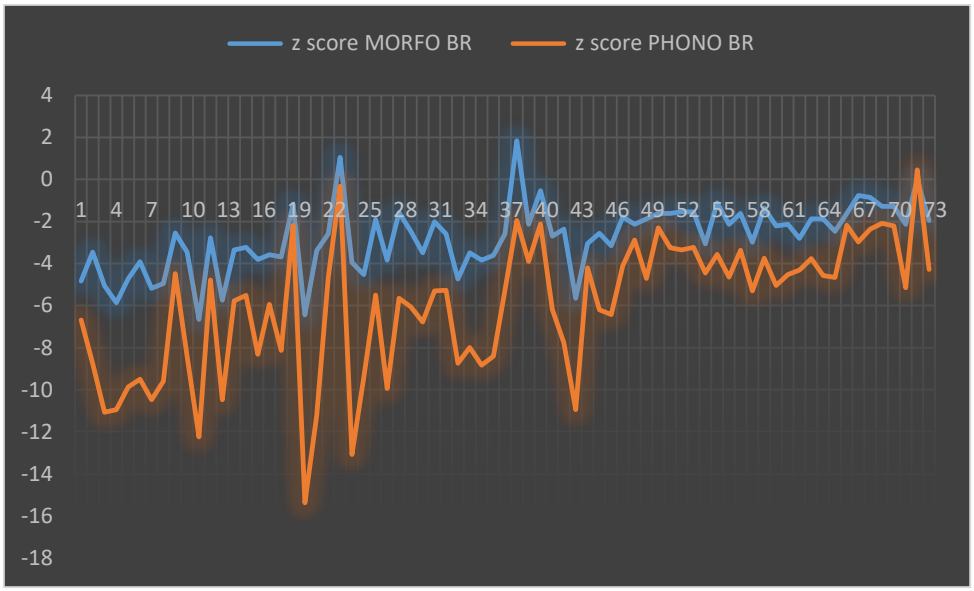
أيضـــا من المنحنى رقم (08) يتضـــح لنا تفاوت المســـتويات الدراســـية في دقة القراءة بشكل تصـاعدي، وهذا ما يظهر جليا في الملحق رقم (02) أيضـا، وقد تم تحديد دقة القراءة من خلال عدد الإجابات الصـحيحة التي قدمها أفراد العينة على مهمات الاختبار بحيث كلما تقدم التلاميذ في المســتوى الدراســي زادت الدقة وقلت الأخطاء في القراءة، بمعنى أن تلاميذ السنة الثالثة قد قدموا إجابات صحيحة أقل من تلاميذ السنة الرابعة وبالتالي كانت دقة القراءة أقل وهكذا كلما زاد المستوى الدراسي زادت دقة القراءة.

2- عرض نتائج الفرضيات:

بعد معالجة المعطيات بواســطة برنامج ال JASP من أجل اختبار الفرضــيات التي تم وضـــعها من أجل تحقيق الأهداف المســـطرة منذ بداية البحث تحصـــلنا على النتائج التي سنوضحها تحت العناوين التالية:

2-1- المسار القرائي الأكثر تضررا لدى أفراد العينة:

لقد نصـت الفرضـية الأولى على أن هناك مسـارا قرائيا هو الأكثر تضـررا لدى كل فرد من أفراد العينة وبالتالي نجد كل فرد يعتمد على مســـار قرائي واحد لأن المســـلك الثاني هو متضـــرر، فمن خلال النتائج المحصـــل عليها من تطبيق الاختبار في شـــقيه المورفولوجي والفونولوجي تم حســـاب الدرجات المعيارية لكل جزء، على الترتيب الجزء الخاص بالوعي المرفولوجي والخاص بالوعي الفونولوجي، وتحصلنا على الشكل التوضيحي التالي:

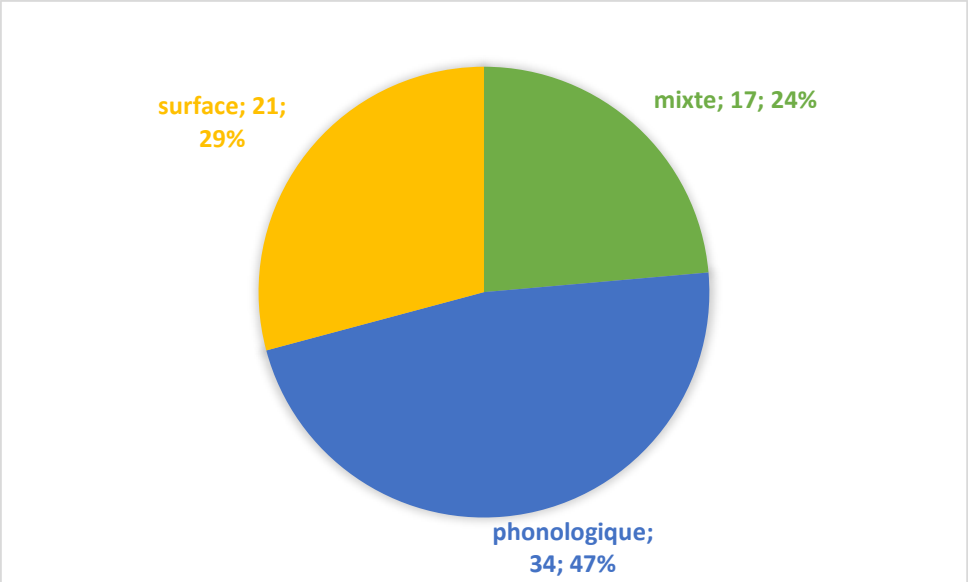


شكل (09): المسار القرائي الأكثر تضررا لدى أفراد العينة.

من خلال الشكل رقم (09) نلاحظ أن أفراد العينة ذوي عسر القراءة لديهم خلل على مستوى المسارين المرفولوجي البصري والفونولوجي، أي هناك اضطراب مزدوج للمسار القرائي، ولكن في نفس الوقت نسجل ملاحظة مهمة وهي أن المسار الفونولوجي (باللون البرتقالي) هو الأكثر تضررا كما يظهر في الدرجات المعيارية التي تظهر بانحراف معياري واضح مقارنة مع المسار المرفولوجي البصري (باللون الأزرق)، حيث تتجاوز −6 إلى −16 عند الكثير من أفراد العينة، وهذا يشير إلى شدة وعمق الاضطراب في المسار الفونولوجي.

2-2 معرفة نوع العسر الأكثر انتشارا لدى أفراد العينة:

أما الفرضية الثانية فتقول أن هنالك نوع من أنواع عسر القراءة هو أكثر انتشارا بين أفراد عينة الدراسة، من خلال قراءة تحليلية للدرجات المعيارية الخاصة بالمسارين الفونولوجي والمورفولوجي البصري تم تقسيم عسر القراءة إلى ثلاث أنواع، عسر قراءة عميق حيث يكون فيه المسار الفونولوجي أكثر تضررا، وعسر قراءة بصري أين يكون فيه المسار المرفولوجي أكثر تضررا، بينما تتساوى الدرجات المعيارية للمسارين في النوع المختلط، من هذا المنطلق تم تحديد النوع الأكثر انتشارا لدى أفراد العينة والشكل التالي يوضح النتيجة المتحصل عليها.



شكل (10): نسبة نوع عسر القراءة الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة.

من خلال قراءة الشكل رقم (10) الذي يوضح لنا النسبة المئوية لأنواع عسر القراءة بين أفراد عينة الدراسة ككل حيث احتل عسر القراءة الفونولوجي الحصة الأكبر بنسبة بلغت 47.34% ويليه عسر القراءة السطحي بنسبة 29.21% بينما بلغت نسبة عسر القراءة المختلط 24.17% من النسبة الاجمالية، وهذا يعني أنه في عينتنا يسيطر على أفرادها النوع الفونولوجي من اضطراب عسر القراءة بنسبة كبيرة وبنسبة أقل نجد عسر القراءة السطحي أما عسر القراءة المختلط فنجد أن نسبته معتبرة فهي تقترب من تمثيل ربع أفراد العينة، ولنتائج أكثر تفصيل نعرض بيانات النزعة المركزية استنادا لمعطيات الدرجات المعيارية ونجمعها في الجدول رقم (07) الموضح فيما يأتي:

جدول (07): أنواع عسر القراءة لدى أفراد العينة (توضيح من خلال مقاييس النزعة المركزية)

نوع العسر	Z-score	العدد	المتوسط	الانحراف	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى
عسر قراءة سطحي	المورفولوجي	21	-3.229	1.527	-6.658	-1.277
	الفونولوجي	21	-2.202	1.463	-5.589	-0.557
عسر قراءة عميق	المورفولوجي	34	-2.523	1.654	-6.449	1.847
	الفونولوجي	34	-4.138	1.934	-9.133	-1.371
عسر قراءة المختلط	المورفولوجي	17	-2.833	1.426	-5.653	-1.173
	الفونولوجي	17	-2.881	1.371	-5.302	-1.001

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول رقم (07) الذي يوضـــح توزيع أفراد العينة من خلال مقاييس النزعة المركزية البالغ عددهم 72 حالة بعد اســـتبعاد الثلاث حالات التي ذكرناها ســـابقا أن 34 حالة من مجموع الحالات قد أظهر الاختبار أنها تعاني من عســـر القراءة العميق، بينما يعاني 21 تلميذا من عسـر القراءة السـطحي وباقي الحالات البالغ عددهم 17 حالة يعانون من عسر القراءة المختلط.

2-3- المقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق:

نصـت الفرضـية الثالثة على وجود فرق بين عسـر القراءة السـطحي والعميق، ولدراسـة هذه الفرضـية قمنا بدراسـة الفرق بين النوعين من خلال مقياس T لدراسـة الفرق بين عينتين مسـتقلتين، وقد قمنا بدراسـة الفرق في كل من دقة القراءة وسـرعة القراءة سـواء في الوعي المرفولوجي أو الوعي الفونولوجي، النتائج المتحصل عيلها مبينة في الجدول أدناه:

جدول (08): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق من حيث دقة وسرعة القراءة

المتغيرات	النوع	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T test	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
الوعي المرفولوجي	عميق	34	73.882	14.670	1.887	53	0.065	غير دالة
	سطحي	21	66.476	13.231				
وعي فونولوجي	عميق	34	45.059	20.538	-3.423	53	0.001	دالة
	سطحي	21	64.571	20.544				
زمن وعي المورفولوجي	عميق	34	518.147	162.827	-1.193	53	0.238	غير دالة
	سطحي	21	579.905	220.137				
زمن وعي الفونولوجي	عميق	34	845.471	392.698	-0.472	53	0.639	غير دالة
	سطحي	21	896.810	389.710				

الجدول رقم (08) يوضح لنا قيمة T test في دراسة الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في الوعي المورفولوجي والفونولوجي في كل من ســـرعة ودقة القراءة، حيث أنه لا يوجد فرق بين العينتين في الوعي المورفولوجي، بينما هناك فرق في الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي عند 0.001 وهي دلالة كبيرة لصـــالح عســـر القراءة الســـطحي، أما من ناحية الزمن فهي غير دالة سواء تعلق الأمر بزمن الوعي المورفولوجي أم زمن الوعي الفونولوجي.

2-3-1 الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي المورفولوجي:

حتى نفصل أكثر في دراسة الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق قمنا بدراسة الفرق في جميع المهام الفرعية للوعي المورفولوجي البصري، نلخص النتائج فيما يأتي:

جدول (09): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي المورفولوجي.

المهمات	النوع	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T test	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
تسمية الأرقام	عميق	34	10.353	2.360	1.238	53	0.221	غير دالة
	سطحي	21	9.476	2.839				
تسمية الحروف	عميق	34	9.706	1.567	1.138	53	0.260	غير دالة
	سطحي	21	9.048	2.729				
تسمية الصور	عميق	34	9.559	1.727	2.182	53	0.034	دالة
	سطحي	21	8.333	2.436				
مجموع التسمية السريعة	عميق	34	29.618	3.534	2.367	53	0.022	دالة
	سطحي	21	26.905	4.656				
اغلاق الكلمة	عميق	34	9.824	4.338	1.354	53	0.181	غير دالة
	سطحي	21	8.238	4.011				
اختيار الكلمة الصحيحة	عميق	34	12.794	3.255	-0.929	53	0.357	غير دالة
	سطحي	21	15.952	19.490				
البحث عن الحرف	عميق	34	8.059	3.765	1.405	53	0.166	غير دالة
	سطحي	21	9.381	2.655				
مسار القراءة	عميق	34	1.706	0.462	0.300	53	0.765	غير دالة
	سطحي	21	1.667	0.483				
الهجاء1	عميق	34	3.647	2.581	2.202	53	0.032	دالة
	سطحي	21	2.238	1.758				
الهجاء2	عميق	34	5.941	2.449	-0.016	53	0.987	غير دالة
	سطحي	21	5.952	2.539				
	عميق	34	9.353	3.892	1.140	53	0.259	

مهمة الهجاء 1و2	سطحي	21	8.190	3.281				غير دالة
الكلمات الغير المنتظمة	عميق	34	2.382	1.792	-0.625	53	0.535	غير دالة
	سطحي	21	2.714	2.101				

كما يوضـــح لنا الجدول رقم (09) فقيمة T test في دراســـة الفرق بين عســـر القراءة السطحي والعميق في المهمات البصرية، حيث بلغت قيمة T 2.182 عند درجة الحرية 53 في حين بلغت قيمة P 0.034 فهي أقل من مســـتوى الدلالة 0.05 في مهمة التســـمية السريعة للصور لصالح عسر القراءة العميق بمتوسط حسابي بلغ 9.955، وأيضا في مجموع التسمية السريعة حيث بلغت قيمة T 2.367 عند درجة الحرية 53 في حين بلغت قيمة P 0.022 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 لصالح عسر القراءة العميق بمتوسط حسابي بلغ 29.518، Tأيضـــا في مهمة الهجاء (أ) التي تمثل التهجئة الصـــحيحة للكلمات بلغت 2.202 عند درجة الحرية 53 في حين بلغت قيمة P 0.032 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 لصالح عسر القراءة العميق بمتوسط حسابي بلغ 3.647، وبهذا فإنه يوجد فرق في المهمات البصرية بين عسر القراءة السطحي والعميق في كل من مهمات التسمية السريعة للصور ومجموع التسمية السريعة وكذلك مهمة الهجاء (أ) لصالح عسر القراءة العميق.

2-3-2-الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي المورفولوجي:

أيضـــا قمنا بدراســـة الفرق بين عســـر القراءة الســـطحي والعميق في زمن الوعي المورفولوجي في جميع المهام والنتائج ملخصة في الجدول التالي:

جدول (10): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي المورفولوجي.

المهمات	النوع	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T test	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
زمن تسمية الأرقام	عميق	34	27.647	16.649	-0.725	53	0.472	غير دالة
	سطحي	21	31.286	20.251				
زمن تسمية الحروف	عميق	34	15.412	8.999	-0.474	53	0.637	غير دالة
	سطحي	21	16.762	12.058				
زمن تسمية الصور	عميق	34	26.029	9.054	-3.729	53	<.001*	دالة

	سطحي	21	38.190	15.188				
زمن مهمات التسمية السريعة	عميق	34	69.206	26.125	-1.746	53	0.087	غير دالة
	سطحي	21	83.048	32.167				
زمن اغلاق الكلمة	عميق	34	88.971	54.126	-2.099	53	0.041	غير دالة
	سطحي	21	122.190	61.509				
زمن اختيار الكلمة الصحيحة	عميق	34	119.176	54.485	0.144	53	0.886*	دالة
	سطحي	21	116.524	82.055				
زمن البحث عن الحرف	عميق	34	47.206	19.317	-1.427	53	0.160	غير دالة
	سطحي	21	60.381	48.151				
زمن الهجاء1	عميق	34	64.559	30.882	-1.920	53	0.060*	دالة
	سطحي	21	85.333	49.536				
زمن الهجاء2	عميق	34	89.735	55.539	0.259	53	0.797	غير دالة
	سطحي	21	86.048	43.548				
زمن مهمة الهجاء 1و2	عميق	34	150.647	61.228	-1.213	53	0.230	غير دالة
	سطحي	21	171.381	62.122				
زمن الكلمات غير المنتظمة	عميق	34	47.294	29.578	-0.366	53	0.716	غير دالة
	سطحي	21	50.048	22.518				

يتضح من قراءتنا لنتائج الجدول رقم (10) قيمة T test في دراسة الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن المهمات البصرية، حيث بلغت قيمة T 3.729- عند درجة الحرية 53 في حين كانت قيمة P أقل من مستوى الدلالة 0.001 في زمن التسمية السريعة للصور لصالح عسر القراءة السطحي بمتوسط حسابي بلغ 38.190، كما بلغت قيمة T 1.920- عند درجة الحرية 53 في حين بلغت قيمة P 0.060 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 في زمن مهمة الهجاء (أ) في التهجئة الصحيحة للكلمات لصالح عسر القراءة السطحي بمتوسط حسابي بلغ 85.333، وزمن اختيار الكلمة الصحيحة بمتوسط بلغ119.171 لصالح عسر القراءة العميق، وبالتالي نقول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي المورفولوجي في كل من زمن التسمية السريعة للصور وزمن الهجاء (أ) أي زمن تهجئة الكلمات وهذا لصالح عسر القراءة السطحي.

2-3-3 الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي الفونولوجي:

من جهة أخرى قمنا بدراسة الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي الفونولوجي وتحصلنا على النتائج التالية:

جدول (11): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي الفونولوجي.

المتغيرات	النوع	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T test	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
معرفة القافية	عميق	34	4.618	2.487	-1.387	53	0.171	غير دالة
	سطحي	21	5.571	2.461				
حذف اصوت الأول	عميق	34	4.147	2.572	-2.709	53	0.009	دالة
	سطحي	21	6.238	3.097				
حذف الصوت الأخير	عميق	34	4.853	3.202	-1.618	53	0.112	غير دالة
	سطحي	21	6.238	2.879				
حذف الصوت الأوسط	عميق	34	4.059	2.870	-2.385	53	0.021	دالة
	سطحي	21	6.000	3.033				
مهمات حذف الأصوات	عميق	34	12.971	7.449	-2.633	53	0.011	دالة
	سطحي	21	18.524	7.840				
جمع الأصوات	عميق	34	9.176	5.149	-1.794	53	0.079	غير دالة
	سطحي	21	11.524	3.894				
مهمة الاملاء	عميق	34	6.235	5.354	-1.879	53	0.066	غير دالة
	سطحي	21	8.952	4.965				
قراءة اللاكلمة	عميق	34	5.794	4.683	-4.775	53	<.001.	دالة
	سطحي	21	12.286	5.236				
الاغلاق الشفوي	عميق	34	7.912	2.778	0.068	53	0.946	غير دالة
	سطحي	21	7.857	2.778				

يوضح لنا الجدول رقم (11) قيمة T test في دراسة الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في المهمات الفونولوجية، حيث بلغت قيمة T 2.709- عند درجة الحرية 53 في

حين بلغت قيمة P 0.009 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 في مهمة حذف الصوت الأول لصالح عسر القراءة السطحي بمتوسط حسابي بلغ 6.238، في حين بلغت قيمة T في مهمة حذف الصوت الأوسط 2.385- عند درجة الحرية 53 في حين بلغت قيمة P 0.021 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 لصالح عسر القراءة السطحي بمتوسط حسابي بلغ 6.000، أيضا بلغت قيمة T في مجموع مهمات حذف الأصوات 2.633- عند درجة الحرية 53 في حين بلغت قيمة P 0.011 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 لصالح عسر القراءة السطحي بمتوسط حسابي بلغ 18.524، كما بلغت قيمة T في مهمة قراءة اللاكلمة 4.775- عند درجة الحرية 53 في حين كانت قيمة P أقل من مستوى الدلالة 0.001 أي أنه يوجد فرق لصالح عسر القراءة السطحي بمتوسط حسابي بلغ 12.286، بمعنى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي الفونولوجي في كل من مهمة حذف الصوت الأول و الأوسط والمجموع الكلي لحذف الأصوات بالإضافة إلى مهمة اللاكلمة وهذا لصالح عسر القراءة السطحي.

2-3-4 الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن مهام الوعي الفونولوجي:

بالإضافة الى النتائج السابقة ارتأينا أن ندعمها بنتائج الفروق بين النوعين في زمن مهمات الوعي الفونولوجي وقمنا بتلخيص النتائج في الجدول التالي:

جدول (12): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن مهام الوعي الفونولوجي.

المتغيرات	النوع	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T test	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
زمن معرفة القافية	عميق	34	90.176	35.159	0.017	53	0.986	غير دالة
	سطحي	21	90.000	39.362				
زمن حذف اصوت الأول	عميق	34	48.059	30.538	-0.157	53	0.876	غير دالة
	سطحي	21	49.286	23.814				
زمن حذف الصوت الأخير	عميق	34	47.500	27.934	-0.516	53	0.608	غير دالة
	سطحي	21	51.810	33.333				

زمن حذف الصوت الوسط	عميق	34	64.088	18.738	−0.940	53	0.352	غير دالة
	سطحي	21	74.952	63.409				
زمن مهمات حذف الأصوات	عميق	34	158.176	64.538	−0.965	53	0.339	غير دالة
	سطحي	21	180.667	108.604				
زمن جمع الأصوات	عميق	34	98.676	73.850	−0.587	53	0.559	غير دالة
	سطحي	21	111.429	84.910				
زمن مهمة الاملاء	عميق	34	240.735	164.689	−0.396	53	0.693	غير دالة
	سطحي	21	257.905	140.803				
زمن قراءة اللاكلمة	عميق	34	105.588	110.559	0.300	53	0.766	غير دالة
	سطحي	21	98.333	56.257				
زمن الاغلاق الشفوي	عميق	34	152.559	47.175	−1.168	53	0.248	غير دالة
	سطحي	21	169.667	60.882				

من خلال قراءتنا للجدول رقم (12) نجد أن قيمة T test في زمن كل المهمات الفونولوجية هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي فإنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن المهمات الفونولوجية.

2-4- العلاقة بين سرعة ودقة القراءة:

نصت الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية بين سرعة القراءة ودقة القراءة والتي تحدد من خلال عدد الإجابات الصحيحة، وللتأكد من صحة هذه الفرضية استخدمنا معامل بيرسون لدراسة العلاقة الارتباطية وخلصنا إلى النتائج التالية:

جدول (13): العلاقة بين سرعة ودقة القراءة.

العلاقة بين دقة وسرعة القراءة	حجم العينة	معمل بيرسون r	قيمة P	الدلالة
في المسلك المورفولوجي	72	0.129−	0.281	غير دالة
في المسلك الفونولوجي	72	0.437− ***	< .001	دالة

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

من الجدول رقم (13) نلاحظ أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين سـرعة القراءة ودقة القراءة في المسـلك المرفولوجي، حيث تشـير قيمة P إلى 0.281 وهي نتيجة غير دالة احصـائيا. بينما توجد علاقة ارتباطية بين سـرعة القراءة ودقة القراءة في المسـلك الفونولوجي والنتيجة ذات دالة إحصائية يعبر عنها بقيمة P التي هي أصغر من0.001.

2-5- الفرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة ونسبة انتشار عسر القراءة بين الجنسين:

كما نصـت الفرضـية الخامسـة على وجود فرق بين الذكور والاناث في القراءة، ولغرض البحث في صـحة هذه الفرضـية اسـتخدمنا مقياس T لقياس الفرق بين عينتين مسـتقلتين، واقتصرنا في ذلك على الدرجات المعيارية لدقة وسرعة القراءة في كل من الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي. النتائج موضحة في الجدول الآتي:

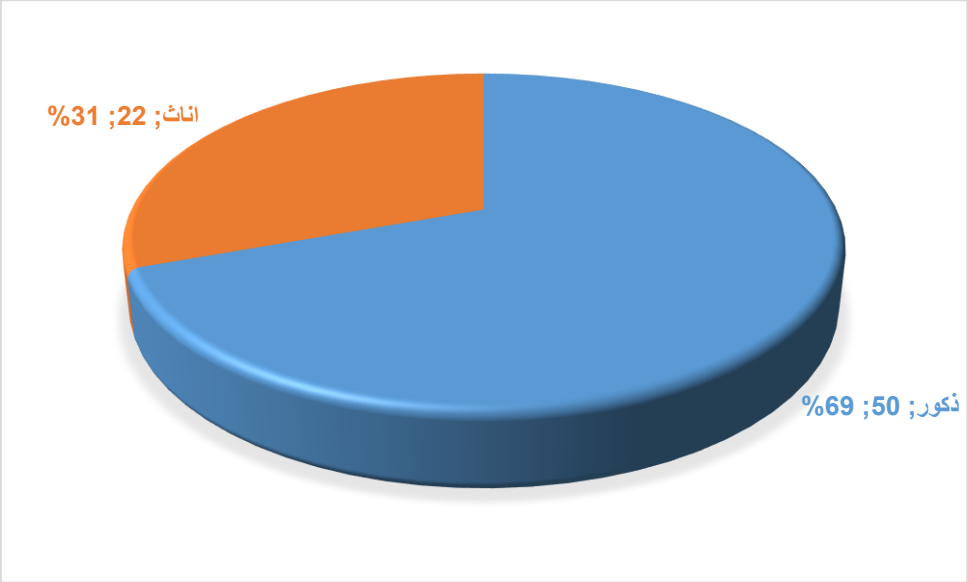
جدول (14): الفرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة.

المتغيرات	النوع	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	T test	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
مج إجابات الوعي المور	ذكور	50	51.520	21.657	-1.271	70	0.208	غير دالة
	إناث	22	58.364	19.534				
مج زمن الوعي المور	ذكور	50	879.800	388.594	1.728	70	0.088	غير دالة
	إناث	22	726.455	221.119				
مج إجابات الوعي الفونو	ذكور	50	68.620	13.890	-2.056	70	0.044	دالة
	إناث	22	75.727	12.589				
مجموع زمن الوعي الفونو	ذكور	50	546.580	161.421	1.757	70	0.083	غير دالة
	إناث	22	470.182	188.235				

من خلال قراءتنا للجدول (14) الذي يوضـح لنا الفرق بين الذكور والاناث في الجانبين البصـري والفونولوجي من جانب الدقة والسـرعة في القراءة حيث بلغ عدد الذكور 50 أما

الاناث فقدر عددهن ب 23 بنتا، وقد استخدمنا T test في دراسة الفرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة في الجانبين المورفولوجي والفونولوجي، حيث بلغت قيمة T 2.056- في حين بلغت قيمة P 0.044 فهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 في مجموع إجابات الوعي الفونولوجي لصالح الاناث بمتوسط حسابي بلغ .75.727

أما عن نسبة انتشار عسر القراءة بين الذكور والاناث فالنتيجة المبينة في الشكل التالي:



شكل (11): نسبة انتشار عسر القراءة بين الذكور والاناث.

قراءتنا للشكل السابق تحيل إلى أن الذكور المصابين بعسر القراءة في أفراد العينة ضعف عدد الاناث المصابين بعسر القراءة، حيث بلغت نسبة الذكور حوالي 69.50% من مجموع أفراد العينة المصابين باضطراب عسر القراءة في حين بلغت نسبة الاناث 31.22% يمكن القول بأن نسبة الذكور تمثل ثلثي عدد الحالات التي تعاني من اضطراب عسر القراءة النمائي مقارنة بنسبة الاناث.

2-6-الأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة:

فيما يلي نقدم مثالا عن الأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة في الجدول التالي:

جدول (15): مثال عن الأخطاء في القراءة في الجانبين المورفولوجي والفونولوجي.

الاختبار	المهمة	القراءة الخاطئة	قراءتها الصحيحة	نوع الخطأ
الجانب المورفولوجي	التسمية السريعة للأرقام	981 19 1020	991 9 120	إبدال إضافة حذف
	التسمية السريعة للحروف	ذ ض لا	ن د ل	أخطاء متعلقة بمورفولوجية الحرف
	التسمية السريعة للأشياء	سباط مشطة نافذة	حذاء مشط طاقة	استعمال كلمة من اللهجة العامية
	مهمة إغلاق الكلمة	مسا / مسلسل يست / يئس وضو / وضع	مسافر يستعمل وضوء	خطأ في معرفة موضع أو تسلسل الحروف
	مهمة اختيار الكلمة الصحيحة	بوحيرة هديت جالسن	بحيرة هدية جالس	أخطاء إملائية
	مهمة الهجاء (أ)	ي س ه م ب خ ر و ع ل	ي س ا ه م ا ل ب ا خ ر ة ع ل ى	أخطاء في تسلسل الحروف

	مهمة الهجاء (ب)	مسباح يرفظ اقتزب	مصباح يرفض اقترب	أخطاء في الحروف المتشابهة في الشكل
	مهمة قراءة الكلمات الغير منتظمة	الشهادة لعبوا مريض	أشهادة العبو مرت	أخطاء في قراءة الكلمات الشاذة
الجانب الفونولوجي	مهمة معرفة القافية	فيض قال نام	فريد ساد صعد	أخطاء في التعرف على قافية الكلمات
	مهمة حذف الصوت الأول	سلالم / لسلال نزهة / ززار تفريق / فريق	لالم زهة فريق	خطأ في التحكم في تسلسل الحروف
	مهمة حذف الصوت الأخير	لحاف / لحاق تعالى / تعال مكتبي / مكتب	لحا تعا مكت	خطأ في التحكم في تسلسل الحروف
	مهمة حذف الصوت الأوسط	طلب / قب سفح / سيف فصاحة / فاحة	طب سح فحة	خطأ في التحكم في تسلسل الحروف
	مهمة جمع الأصوات في كلمة	تحفة موسيقى	تفاح موقاسي	أخطاء لغوية وصرفية

	مكاتب	مكتب	
مهمة الاملاء	لؤلؤ شحناة مستاشار	لألأ شاحنات مستشار	أخطاء املائية
مهمة قراءة اللاكلمة	متلم توطيج فاخبات	مستلم توقيع فخبت	حذف ابدال إضافة
مهمة الاغلاق الشفوي	يستعمل الفلاح المحراث لحرث **الفواكه** تصنع الحلويات والخبز من **الفرن** راح الفلاح يبذر بذوره ذات **يوم** وذات الشمال	الأرض الطحين اليمين	أخطاء دلالية واستعمال كلمة في غير محلها الصحيح

في الجدول أعلاه قدمنا أمثلة بسيطة عن الأخطاء المرتكبة من طرف أفراد العينة في القراءة التي دارت معظمها حول الابدال كإبدال حرف أو حركة والحذف كحذف حرف أو مقطع أو إضافة حرف أو قلبه، واستعمال كلمة في غير محلها.

3-تفسير الفرضيات ومناقشة النتائج:

انطلاقا من موضـوع دراسـتنا الذي اخترناه حول تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسـر القراءة دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق، ومن نتائج البحث الوصفية التي تم عرضـها سابقا نحاول في هذا الإطار تفسيرها ومناقشتها في ظل الفرضـيات والأهداف التي سـطرناها منذ البداية وهذا على ضـوء الأدبيات العلمية وبعض من الدراسـات السـابقة التي أجريت في نفس الإطار، فكانت عينة بحثنا عينة قصـــدية والتي بلغ عددها 72 تلميذا من المسـتويات الدراسـية الثلاث وهي السـنة الثالثة والرابعة والخامسـة من التعليم الابتدائي على عدة مدارس ابتدائية من المقاطعة التربوية لمدينة تلمســان طبقنا من خلالها اختبار dysta وهو اختبار الغرض منه وضـع تشـخيص تفريقي للحالات التي تعاني من اضـطراب عسـر القراءة النمائي من أجل معرفة نوع العســر الذي تعاني منه، وفي ما يلي ســنحاول تفســير النتائج التي توصلنا إليها:

3-1-تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أن هناك مسارا قرائيا هو الأكثر تضررا من بين المسارين الفونولوجي أو البصري لدى أفراد عينة الدراسة، فهنا نبحث عن المسلك المتضرر لدى أفراد العينة، وبتعبير آخر المسـلك أو المسـار المتبع في القراءة لديهم والذي يقودنا بالطبع للطريقة الأكثر انتشـــارا في تعلم القراءة المتبناة من طرف التلاميذ ذوي عســـر القراءة، وقد اتخذنا المسـلك المزدوج ل Coltheart كما ذكرنا سـابقا كخلفية نظرية لدراسـتنا والذي يحتوي على مسلكين كما يدل عليه الاسم وهما على التوالي: المسلك الفونولوجي أو الصـوتي وهو مسلك غير مباشر تتم القراءة عبره من خلال تحويل صورة الحرف أو الكلمة إلى الصوت المناسب لها، وبعد التعرف على الكلمة المقروءة يتم تخزينها في المعجم الصــوتي للذاكرة العاملة ومن تم اسـتعمالها لاحقا من طرف الذاكرة الإجرائية بحيث تصـبح القراءة عملية آلية، أما المسـلك الثاني فهو المسـلك البصـري وهو مسـلك مباشـر بحيث يربط القارئ مباشـرة الشـكل المرئي

للكلمة بمعناها دون المرور على الشكل الفونولوجي لها ومن ثم تخزينها في المعجم الاملائي واستعمالها لاحقا بطريقة إجرائية عند القراءة.

في حين أن الخلل في المسلك الفونولوجي يسبب عجزا في قراءة الكلمات المألوفة أو المنتظمة وكذا الكلمات الزائفة أو الكلمات بدون معنى، و قد قمنا باختبار ما إذا كان عسر القراءة لدى أفراد العينة هو من أصل صوتي عن طريق قراءة الكلمات المنتظمة وكذلك الكلمات الزائفة خاصة وهي كلمات لا توجد داخل المعجم أي لا يمكن تخزينها، وأيضا عن طريق اختبار معرفة الكلمات الشاذة سمعيا، وحذف الأصوات في مواضع مختلفة من الكلمة بالإضافة إلى مهمة جمع الأصوات في كلمة ومهمة الاملاء عن طريق المعجم الصوتي ومهمة الاغلاق الشفوي فالفشل في هذه المهمات يعني وجود عجز فونولوجي، أما إذا تكلمنا عن المسلك البصري فهو بشكل أساسي يشكل عجزا في قراءة الكلمات الغير منتظمة والذي قمنا باختباره عن طريق مهمات التسمية السريعة والاغلاق البصري والبحث عن الحرف وكذلك اختيار الكلمة الصحيحة ذات الحروف المتشابهة بصريا بالإضافة إلى مهمة التهجئة.

وبالرجوع إلى نتائج التي تحصلنا عليها من دراستنا والتي هي موضحة في الشكل رقم (08) نلاحظ نقطتين مهمتين تستحقان الوقوف عندهما، أولهما هي تضرر كلا المسارين الفونولوجي والبصري لدى عينة الدراسة والذي تحصلنا عليه من خلال حساب الدرجات المعيارية للجزئين الثاني والثالث من اختبار dysta أي أن جميع أفراد العينة يظهرون عجزا مزدوجا في كلا المسلكين أي عجزا صوتيا وبصريا في آن واحد وقد جاءت هذه النتيجة موافقة للدراسة الوحيدة التي تحصلنا عليها والتي قام بها سليم أبو ربيعة في اللغة العربية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقات بين القدرة على القراءة والمهارات الصوتية والدلالية والإملائية والنحوية في اللغة العربية. كان عدد أفراد العينة 143 طفلا تتراوح أعمارهم بين 8 و11 سنة في قرى عربية في وسط فلسطين المحتلة. تم إجراؤها على الذاكرة العاملة واختبارات الادراك البصري والصوتي والتهجئة والهجاء واختبارات هجوم الكلمات، وأظهرت النتائج أن اختبار التعرف على الكلمات كان وثيق الصلة بالمهارات الصوتية وأظهر القراء المعسرين تأخرا كبيرا في تطوير هذه المهارات، وكانت المشكلات أكثر أهمية على

المستوى الصوتي والدلالي وأقل أهمية على المستوى البصري. (Abu-Rabia, 2014, p. 361).

أما في اللغات الأجنبية فقد جاءت دراستنا موافقة للنتائج المحصل عليها في الدراسات السابقة فمثلا سبرنجر وكارولز واخرون سنة (2000) Sprenger- Charolles et al في دراسة طولية لأطفال بين 10 و13 سنة، قد بينت أن 80% من الحالات التي تم فحصها تظهر في هاتين الفترتين على أنها تعاني عجزا مزدوجا. أيضا مع الأطفال الناطقين بالفرنسية هناك دراسة أخرى لجينارد وآخرون Génard سنة (1998) بلغت نسبة العجز المزدوج فيها 68%، أما في اللغة الإنجليزية ففي الدراسة التي قام بها كل من كاستل وكولتر Castles & Coltheart سنة (1993) بلغت نسبة العجز المزدوج حوالي 60%، أما الدراسة التي قام بها مانيس وآخرون Manis et al سنة (1996) فقد قدرت نسبة العجز المزدوج في عينة الدراسة 76%، وأخيرا دراسة ستانوفتش وآخرون Stanovich et al سنة (1997) التي بلغت فيها أيضا نسبة العجز المزدوج 75%. (Sprenger-Charolles, & Lacert, & Béchennec, & Cole, & Serniclaes, 2001 p. 121) وفي دراسة ولف وباورز Wolf & Bowers سنة (2000) في كل من كندا وبوسطن. وقد قسما عينة البحث في الدراستين إلى أربع مجموعات رئيسة وفقاً لأنواع الخلل الموجودة لديهم. فالمجموعة الأولى تكونت من القراء العاديين، أما المجموعة الثانية والثالثة فتكونت من الأفراد الذين يعانون الخلل الفونولوجي والخلل بصري. والمجموعة الرابعة تكونت من الأفراد الذين بدا عليهم علامات الخلل في المجالين خلل في المعالجة الفونولوجية للمعلومات وخلل في التسمية السريعة للأشياء. وقد لاحظ ولف وباورز Wolf & Bowers أن المجموعة الرابعة كانوا هم أكثر المشتركين الذين يعانون ضعف القراءة وأنهم كانوا يعانون خللا التسمية السريعة للأشياء، وخللا في المعالجة الفونولوجية، خلصت ولف (1999) Wolf إلى أن الميزة الرئيسة لنظرية الخلل المزدوج هو أنها تركز تركيزا متساويا على كل من سرعة التعامل مع المعلومات والوعي الفونولوجي. (البحيري، إفرات، عبد الستار، وأبو الديار، 2012، ص. 10).

أما النقطة الثانية التي تظهر جليا من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في دراستنا هذه هي أنه برغم العجز المزدوج الذي تظهره الحالات التي شـملتها الدراسـة غير أنه يبدو جليا تضـرر المسـار الفونولوجي والذي يوضـحه الشـكل (08) باللون البرتقالي أكثر من المسـار البصـري باللون الأزرق والذي تحصـلنا عليه أيضـا من خلال حساب الدرجات المعيارية لكل مسـلك، فبينما يتراوح الانحراف المعياري للخلل البصـري بين 2- و7-، فإن الانحراف المعياري للخلل الفونولوجي قد وصـل من 2- إلى 16-، وهنا نقول أن الفرضـية الأولى قد تحققت بوجود مسـار أكثر تضـررا من المسـارين وهو المسـار الفونولوجي، أي أنه لدى عينة من تلاميـذ المرحلـة الابتـدائيـة في اللغـة العربيـة وبعـد تفريغ النتـائج تبين لنـا أن الجـانـب الفونولوجي كان أكثر تضـررا من الجانب البصـري، وقد وافقت هذه النتائج الدراسـات التي سـبقتها في هذا المجال وخاصـة الدراسـة الطولية التي قامت بها سـبرنجر وكارولز واخرون سـنة (2000) Sprenger- Charolles et al وهذا ما أكدت عليه في التقرير النهائي للدراسـة التي قامت بها حيث أكدت أيضـا أن نتائجها جاءت مطابقة للدراسـات الأربع التي سـبقتها باللغتين الفرنسية والانجليزية و هي لكل من جينارد وآخرون Génard سنة (1998) ودراسة كاستل وكولتر Castles & Coltheart سنة (1993) وأيضـا دراسة مانيس وآخرون Manis et al سنة (1996) ، وأخيرا دراسة ستانوفتش وآخرون Stanovich et al سنة (1997) والتي أكدت جميعها على أن العجز الصـوتي للأطفال المصـابين بعسـر القراءة هو أكثر حدة من عجزهم الهجائي. (Sprenger-Charolles, 2004, p. 09)

كما يؤكد ميشال حبيب على أن التجربة السريرية تميل إلى إظهار أن عسر القراءة البصري يعد نادرا في شكله النقي، ولكنه غالبا ما يرتبط باضطراب صوتي، فيما سيكون عسر القراءة دائما ذا طبيعة صـوتية. (Habib, 2021, p. 07). ووفقا لنموذج سـيمور (1990) قد يبدأ المبتدئ بالقراءة المرئية أو القراءة الصـوتية، ولكن في النهاية كلا الاسـتراتيجيتين مطلوبتان لتطوير المعجم المنطقي وبمجرد اكتمال هذا المعجم تتم معالجة الكلمات وغير الكلمات عبر قناتين مختلفتين. (Abu-Rabia, Taha, 2004, p.652). وهذا ما أكده أيضـا لينوكس وسـيجل Lennox and Siegel (1998) في أن الأطفال يتعلمون التهجئة باسـتخدام الاسـتراتيجيات

الصـــوتية والإملائية، أي أن المتكلمين المهرة يســتخدمون الرموز الصـــوتية وكذلك الرموز المرئية بشــكل فعال في عملية التهجئة. (Abu-Rabia, Taha, 2004, p. 653). وهنا ما يتم عند القارئ العادي عبر كلا المسلكين لكن القارئ المصـاب بعسـر القراءة ونظرا للخلل الذي يصيب أحد المسلكين أو كلاهما فنجده يستخدم مسارات القراءة بطريقته الخاصة حسب حالته ودرجة الضـرر الذي لحقت به، كما يقول سـالم أبو ربيعة يبدو أن القراء المعسـرين في اللغة العربية يواجهون صـــعوبات مماثلة لتلك التي يواجهها نظرائهم في اللغة الإنجليزية وهذا على الرغم من الطبيعة المختلفة للغات. (Abu-Rabia, 2014, p. 376).

3-2-تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

أما الفرضـــية الثانية فقد نصـــت على أن هناك نوع من أنواع عســـر القراءة هو الأكثر انتشارا بين أفراد العينة، فكما قدمنا سابقا في القسم النظري من بحثنا حسب النموذج المزدوج في تعلم القراءة ل Coltheart والذي يعتبر أســاســا نظريا للعديد من الدراســات التي اهتمت بموضوع القراءة في شكليها العادي والمضطرب فقد قسم اضطراب عسر القراءة النمائي إلى ثلاثة أقسام حسب نوع العجز الذي يصيب مسارات تعلم القراءة وهي كالتالي: عسر القراءة الفونولوجي والذي يسـببه الخلل في المسـار الفونولوجي لتعلم القراءة وعسـر القراءة البصـري وسببه هو خلل في المسـار البصـري، أما القسم الثالث فهو عسـر القراءة المختلط وهو خلل في المسارين البصري والفونولوجي معا.

فبالرجوع إلى نتائج دراســتنا وبعد تفريغ النتائج التي تحصـــلنا عليها من تطبيق اختبار dysta على عينة البحث التي اخترناها فقد جاءت النســب المئوية لأنواع العســر القرائي لدى أفراد العينة متفاوتة حسب نوع الخلل، حيث أن عسر القراءة الفونولوجي قد شكل أكبر نسبة بين أفراد العينة فقد بلغ 34.47% أما النوع البصـــري فكانت نســـبته 21.29% فيما بلغت نسـبة عسـر القراءة المختلط 17.24%، أي أن النوع الأكثر انتشـارا من اضـطراب عسـر القراءة النمائي بين تلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة العربية هو عســـر القراءة الفونولوجي، وبهذا تتحقق الفرضـية الثانية التي كانت موافقة لما جاءت به الدراسـات السـابقة التي اهتمت بمجال التشـخيص التفريقي لأنواع عسـر القراءة وخصـوصـية اللغات كدراسـة كاسـتل وكولتر

Castles & Coltheart سـنة (1993) على الأطفال الناطقين بالإنجليزية لعينة متوسـط أعمارها 11 سـنة حيث بلغت فيها نسـبة عسـر القراءة الفونولوجي 55% أما نسـبة عسـر القراءة البصـري 30%، وفي دراسـة أخرى ل مانيس وآخرون Manis et al سـنة (1996) لعينة متوسط أعمارهم 12 سنة و6 أشهر للأطفال الناطقين بالإنجليزية فقد بلغت فيها نسبة عسـر القراءة الفونولوجي 33% أما عسـر القراءة البصـري فقد مثلت 30%، وهناك دراسـة أخرى باللغة الإنجليزية لعينة متوسط أعمارها 9 سنوات ل ستانوفتش وآخرون Stanovich et al سنة (1997) كانت نسبة العسر الفونولوجي في حدود 25% أما النوع البصري فقد كان بنسبة 22%، أما في اللغة الفرنسية ل سبرنجر وكارولز واخرون سنة (2000) Sprenger-Charolles et al فقد جاء عسـر القراءة الفونولوجي بنسـبة 52% أما عسـر القراءة البصـري فقدرت نسـبته حوالي 32%، وكل هذه الدراسـات قد بينت أن النوع الفونولوجي من عسـر القراءة هو النوع الأكثر انتشـارا بين التلاميذ المصـابين بعسـر القراءة. (Sprenger-Charolles, Lacert, Béchennec, Cole, and Serniclaes, 2001)

في حين يرى الكثير من المهتمين بهذا المجال ومنهم فانديموسـتن آخرون (2014) Vandermosten et al، وبنينكتون وآخرون (2006) Pennington et al وأيضـا كوتس وبيتشـر (2022) Catts & Petscher وغيرهم كثير بأن التركيز على اضـطراب واحد أمر غير صحيح، وأن عسر القراءة لا ينبغي اعتباره حالة منفصلة وينتقد كوتس وبتشر (2022) Catts & Petscher نهج السـبب الفردي ويقترح أنه عند تقييم شـدة عسـر القراءة يمكن أن تكون هناك عدة وجوه، فقد يظهر العرض العام بوضوح إلا أن القراء الذين يعانون من عسر القراءة يمكن أن يواجهوا مشـاكل مختلفة بما في ذلك المهام البصـرية والمهام الصـوتية فلا يوجد نهج واحد يمكنه شرح جميع البيانات المتاحة إذا كان عسر القراءة هو بالفعل اضطراب متعدد الأوجه(Kristjansson, Sigurdardottir, 2023, p. 13).. وفيما يخص مجال البحث في عسـر القراءة ترى نظرية النموذج الثنائي أن اللغات التي تتميز بشـفافية أسـلوب الكتابة يظهر فيها غالباً نوع واحد من أنواع عسـر القراءة (عسـر القراءة الفونولوجي/ الصـوتي) أما

اللغات الأقل شفافية فتتميز بظهور أنواع من عسر القراءة السطحية بالإضافة إلى عسر القراءة الفونولوجية. (البحيري، إفرات، عبد الستار، وأبو الديار، 2012، ص.(128.

إذا عدنا إلى نتائج دراستنا نجد في نفس الوقت أن هذه النسب ليست نقية تماما لأن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة الصوتي والذين من المفروض أن يكون لديهم خلل في النظام الفونولوجي قد أظهروا أيضا خللا في النظام البصري الانتباهي بدرجات متفاوتة حسب كل حالة والعكس صحيح بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من الشكل البصري لعسر القراءة أيضا قد أظهروا خللا فونولوجيا متفاوتا في الدرجة حسب كل حالة وهذا الأمر يظهر جليا في الشكل رقم (08)، ولكن النسب المئوية التي تحصلنا عليها تبين لنا نوع العسر الأكثر بروزا حسب الأعراض السائدة والأكثر شدة وأيضا حسب الدرجات المعيارية لكل حالة بالنسبة للمسارين المعتمدين في القراءة، أما المجموعة الثالثة التي صنفناها ضمن عسر القراءة المختلط فهي فئة قدمت عجزا مزدوجا في كلا المسارين بصفة متقاربة إن لم نقل متساوية في الدرجات المعيارية لكل مسار من المسارات القرائية، فقليلة جدا هي الحالات التي أظهرت نوعا صافيا تماما من العسر القرائي لأن الغالبية العظمى تعاني عجزا مزدوجا في المسارين ولكن بنسب متفاوتة أي أننا نجد نوعا سائدا وواضح الأعراض لدرجة أنه يشكل إعاقة واضحة للقارئ يخفي وراءه نوعا ثانويا قد لا تظهر أعراضه تماما خاصة إذا كان عجزا خفيفا أو أن الحالة قد تغلبت عليه باستخدام إحدى الاستراتيجيات التعويضية أو العلاج والتكفل الصحيح بها.

3-3-تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

أما بالنسبة للفرضية الثالثة والتي تقول بأنه يوجد فرق بين عسر القراءة السطحي والعميق من حيث دقة وسرعة القراءة، فكما ذكرنا سابقا أن عسر القراءة السطحي هو نوع من العسر القرائي الذي يكون فيه الخلل أساسا في الجانب البصري الانتباهي يؤدي أيضا إلى عجز في المسار البصري لتعلم القراءة، وبهذا نجد القارئ المصاب بهذا النوع من عسر القراءة يتجه أكثر نحو القراءة اعتمادا على المسار الفونولوجي الغير مباشر، أما عسر القراءة

العميق فهو نوع من أنواع عسر القراءة يكون الخلل فيه أساسا في الجانب الصوتي مما يؤدي إلى خلل في المســـار الفونولوجي للقراءة، فنجد هنا القارئ الذي يعاني من هذا الخلل يتجه للقراءة عبر المسار البصري المباشر دون المرور على الجانب الفونولوجي للكلمة المقروءة.

وبالعودة إلى النتائج التي تحصـــلنا عليها من خلال المقارنة بين هذين النوعين من اضطراب عسر القراءة النمائي لدى أفراد العينة الذين بلغ عددهم 34 حالة من الحالات التي تبين أنها تعاني من عسر قراءة عميق و21 حالة تعاني من عسر القراءة السطحي في حين تم استبعاد 17 حالة ثبت انتمائها إلى عسر القراءة المختلط، حيث قمنا بالمقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق من ناحية سرعة ودقة القراءة اللذان يعتبران أهم عاملين لتحديد مدى تحكم القارئ في مهارة القراءة ككل، فهما شـرطان ضـروريان من أجل نجاحها والخلل فيهما يؤدي مباشرة إلى خلل واضطراب في تعلم واكتساب مهارة القراءة، ولهذا يرى ماكبرايد تشانغ وهو(2000) Mcbride-Chang & Ho أن الســرعة التي تمثل الأســلوب المباشــر والوعي الفونولوجي عاملان تنبؤيان في القراءة، وأن البطء في تســـمية الأشـــياء قد ارتبط بالانتباه البصري الضعيف. (البحيري، إفرات، عبد الستار، وأبو الديار، 2012، ص. 101). ومن أجل المقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق فقد قمنا باستخدام مقياس T لدراسة الفرق بين عينتين مســـتقلتين، ففي الجدول رقم (03) الذي يبين لنا الفرق بين العينتين من ناحية الدرجة الكلية في الجانبين المورفولوجي والفونولوجي، حيث كشفت النتائج عن وجود فرق بين عسـر القراءة السـطحي والعميق في الدرجة الكلية للوعي الفونولوجي لصـالح عسـر القراءة السطحي بمتوسط بلغ 64.57 في حين بلغ متوسط عسر القراءة العميق45.05 بمعنى أن التلاميذ المصـابين بعسـر القراءة السـطحي يتبعون المسـار الفونولوجي (الغير المباشـر) أي أنهم يعتمدون على دقة القراءة وبهذا تحصـلت هذه العينة على نتائج أكبر في عدد الإجابات الصـــحيحة وعلى العكس من ذلك فإن العينة التي تمثل عســـر القراءة العميق فهم يتبعون المسار البصري (المباشر) أي أنهم يقرؤون بسرعة على حساب دقة القراءة والتي تتمثل في عدد الإجابات الصـحيحة.يرى جاد البحيري أن هذا الضـعف في سـرعة القراءة قد يعود إلى سـرعات أبطأ في التعامل مع المعلومات. فإذا كان نظام التعامل مع المعلومات أبطأ وتكون

سرعة القراءة أيضاً أبطأ، وقد يؤدي ذلك إلى بطء في تعلم القراءة والكتابة والتهجئة وضعف حصيلة الكلمات وقلة الاهتمام بتعلم القراءة والكتابة والتهجئة. (البحيري، إفرات، عبد الستار، وأبو الديار، 2012، ص. 105).

أيضا من ناحية دراسة الفرق بين عينتي عسر القراءة السطحي والعميق في مهمات الوعي المورفولوجي، فكما أظهره الجدول رقم (04) فهناك فرق لصالح عسر القراءة العميق في مهمة التسمية السريعة للصور ومجموع التسمية السريعة وكذا مهمة الهجاء (أ)، وهذا لأن التلاميذ المصابين بعسر القراءة العميق والذين لديهم خلل في المسار الفونولوجي الغير المباشر نجدهم يتبعون المسار البصري المباشر الذي يتميز بالسرعة وبذلك فهم يكونون أحسن في الجانب البصري المورفولوجي، كما جاء في دراسة فيمر (1993) Wimmer أنه ضمن الأطفال الألمان، كان البطء في تسمية الأشياء إحدى العلامات المميزة للمعسرين قرائيا من الأطفال الألمان رغم أنهم في يؤدون أداء جيدا في مقاييس دقة القراءة وفي دراسة لاندرل(2001) Lander التي كانت أيضاً على الأطفال الألمان، وجد أن مهام التسمية السريعة للأشياء قد انتجت علاقات أقوى بكثير مع مقاييس سرعة القراءة. (البحيري، وآخرون، 2012، ص. 224).

أما من حيث الزمن فهناك فرق لصالح عسر القراءة السطحي في مهمتين وهما مهمة تسمية الصور ومهمة الهجاء (أ) في زمن الوعي المورفولوجي بمتوسط حسابي كبير على حساب عسر القراءة العميق أي أنهم يستغرقون وقتا أطول في القراءة وذلك لأنهم يتبعون الأسلوب الغير مباشر في القراءة.

كذلك في الجانب الفونولوجي أظهرت النتائج التي تحصلنا عليها وجود فروق دالة إحصائيا في المهمات الفونولوجية لصالح عسر القراءة السطحي في دقة القراءة ممثلة في عدد الإجابات الصحيحة في كل من مهمة حذف الصوت الأول والصوت الأوسط ومجموع حذف الأصوات وكذلك مهمة قراءة اللاكلمة، ونفسر ذلك بأن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة السطحي يتبعون المسار الفونولوجي في القراءة وهو أسلوب غير مباشر يعتمد على

دقة القراءة أي أنهم يتحصـــلون على عدد إجابات صـــحيحة أكبر من عينة عســـر القراءة العميق، أما من حيث زمن الوعي الفونولوجي فلا يوجد فروق دالة إحصائيا بين عسر القراءة السطحي والعميق وهذا لأن قراءة المهمات الفونولوجية لا تعتمد على السرعة وإنما على دقة الإجابة، وبهذا فقد تحققت الفرضـــية الثالثة وذلك بوجود فرق بين عســـر القراءة الســـطحي والعميق في كل من دقة وسرعة القراءة، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها.

3-4-تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة:

نصـــت الفرضـــية الرابعة من دراســـتنا على أنه توجد علاقة ارتباطية بين دقة القراءة وسرعة القراءة، فبينما تتمثل دقة القراءة في عدد الإجابات الصحيحة المقدمة من قبل الحالة فإن ســـرعة القراءة تمثل الزمن المســـتغرق في القراءة من طرف الحالة ويعبر عنها أيضـــا بسرعة التسمية للكلمة أو النص المقروء، ولدراسة هذه العلاقة داخل عينتنا استخدمنا معامل بيرسون حيث وجدنا أن هناك علاقة ارتباطية دالة احصـائيا بين سـرعة القراءة ودقة القراءة في المسلك الفونولوجي، وهذا يعني أنه في المسلك الفونولوجي لا يحتاج القارئ فقط إلى دقة الإجابة فقط ولكن السرعة أو الزمن المستغرق في القراءة يلعب دورا مهما أيضـا وهذا موافق تماما لما تراه كل من سـبرنجر كارولز و كزاليس Casalis (Sprenger- Charolles, 2023) (2017)، حيث تقول أنه قد يتجلى العجز الصوتي أكثر من خلال الاستجابة البطيئة أكثر من الدقة: وبالتالي يمكن للطفل أن يقرأ بدقة ، ولكن ببطء شديد.

(Sprenger- Charolles, 2023, p. 165) بحث كومبتون و دوفري وأولســـون" (2001) Compton, & Defries & Olson,العلاقة بين الدقة والتسـمية السـريعة للأشـياء عند 476 طفل بين أعمار 8 إلى 18 ســنة وتوصـــلوا إلى أن للوعي الفونولوجي والتســـمية الســـريعة للأشـــياء تأثيرا إضـــافيا على مقاييس القراءة والتهجئة في حين ترى نظرية الخلل المزدوج أن الأفراد المعسـرين قرائيا يعانون خللا في التسـمية السـريعة بالإضـافة إلى خلل في المعالجة الفونولوجية للمعلومات، وتقترح النظرية أن التسـمية السـريعة والخلل في المعالجة الفونولوجية هي مصـــادر مختلفة لصـــعوبات القراءة. (البحيري، و إفرات، وعبد الســـتار، وأبو الديار،

2012، ص. 101). وبهذا فقد تحققت الفرضـــية الخامســـة التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين سرعة ودقة القراءة وهو ما أثبتته نتائج الدراسة.

3-5-تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

كما نصـــت الفرضـــية الخامســـة على وجود فروق بين الذكور والاناث في القراءة، وقد اختبرنا الفرق بين العينتين في الدرجات المعيارية لدقة وســـرعة القراءة في كل من المهمات البصرية والصوتية، وفي نسبة الانتشار بين الجنسين، وكانت النتائج دالة لصالح الاناث في الوعي المورفولوجي، بمعنى أن الاناث أحســـن من الذكور في المهمات البصـــرية والتســـمية الســـريعة، أما عن نســـبة انتشـــار نســـبة العســـر بين الجنســـين فقد كشـــفت النتائج عن نســـبة 69.50% لدى الذكور بينما بلغت نســـبة الاناث 31.22%، أي بما يقارب ثلثي أفراد العينة من الذكور وهو نفسه ما جاء ميشال حبيب في دراسته التي قال عن هذا المتغير أنه عامل اختلاف معترف به عالميا، حيث تبلغ نســـــب الجنس 1: 3 (بنت واحدة لكل 3 فتيان) في المتوســـط، فيما تم اقتراح أرقام أعلى قد تصـــل إلى ســـتة ذكور لفتاة واحدة ، للإحصـــاءات المتعلقة بالأطفال الذين تمت إحالتهم للاستشارة. (Habib, 2018) وبهذا تتحقق هذه الفرضية بوجود فروق بين الجنسين في اضطراب عسر القراءة.

3-6-تفسير ومناقشة الفرضية السادسة:

أما فيما يخص الفرضـية الأخيرة من دراسـتنا فقد نصـت على وجود أخطاء شـائعة لدى التلاميذ المعســرين قرائيا والتي هي متعلقة بخصــوصــية اللغة العربية، وقد قدمنا ســابقا في عرض النتائج مثالا توضـيحيا عن الأخطاء الشـائعة في القراءة في كلا الجانبين الفونولوجي والمورفولوجي المرتكبة من طرف أفراد العينة.

، وقد صـنفت هذه الأخطاء من أخطاء التسـلسـل الصـوتي في عسـر القراءة يمكن أن تكون طبيعة العيوب الصـوتية التي تحدث مع عسـر القراءة واضـحة ففي دراسـة لبيتر وآخرون بحث فيها العمليات الصـوتية في اللغة الشـفهية عند البالغين الذين يعانون من عسـر القراءة مقارنة بمجموعة ضـابطة مطابقة للعمر، كانت الأخطاء الصـوتية أكثر وضـوحا في عمليات

تكرار اللاكلمة، تم تصنيفها على أنها إما أخطاء في التسلسل الصوتي (الاستيعاب، الهجرة، التبادل، والحذف، والإدخال) أو أخطاء الهوية الصوتية (الاستبدال). (Salah, Adel)

ففي دراستنا قد تراوحت أخطاء القراءة بين الأخطاء الاملائية والصرفية وكذلك الأخطاء النحوية والدلالية، وهذا ما يدل أيضـــا على جهل كبير بقواعد اللغة العربية وعدم إلمام بأهم الأساسيات التي ترتكز عليها القراءة الصحيحة لدى أفراد العينة، فقد وضحنا بعض الأمثلة في الجدول الســـابق عن الأخطاء المرتكبة في القراءة كقراءة اللاكلمة على أنها كلمة بتغيير في بعض الحروف أو في موضـــعها، إضـــافة بعض الكلمات أو الأدوات الغير موجودة في النص أو حذفها مثل حروف الجر والضـــمائر وغيرها، وقد يســـتبدل كلمة من النص بكلمة أخرى لها تقريبا نفس المعنى مثل (كبيرة بدل عظيمة) وأيضـــا قد يلجأ التلميذ إلى تعويض جملة كاملة بجملة مثل (لغتنا هي أجمل لغة بدل لغتنا من أجمل اللغات)، وقد يســـتبدلها بكلمة لها نفس الحروف ولكن ليس نفس المعنى مثل (نحفظ بدل نحافظ)، كما قد يقرأ الكلمة كما يتحدث بها في الدارجة مثل (ودنين بدل أدن)، وكانت أهم الصعوبات التي تقصيناها من خلال مقابلتنا للحالات في القراءة لمهمات الاختبار والتي تخص خصوصية اللغة العربية في الجانبين المورفولوجي أو الجانب الفونولوجي نذكر:

1- تشابه بعض الحروف من حيث الشكل مثل (ب-ت-ث) و(ر-ز) و(ذ-د) وكثيرة هي الحروف التي يلتبس فيها الأمر على القارئ لأن الاختلاف الوحيد فيها يكون في عدد النقاط أو موضـعها، وهو ما يجعل من القارئ الذي يعاني من عسـر القراءة البصـري يخطأ في قراءتها أو يعجز عن التعرف عليها وهنا يقع القارئ في خطأ اســـتبال الحروف بحروف مشابهة لها بصريا.

2- فيما تتشـــابه بعض الحروف من حيث النطق مثل (ط / د) و(خ/غ) و (س/ص) وغيرها أيضـــا وهي حروف متشـــابهة صـــوتيا ولها تقريبا نفس المخرج في جهاز التصـــويت، فنجد القارئ الذي يعاني من عســـر القراءة الفونولوجي يعجز عن التمييز الســـمعي لهذه الحروف وبهذا أيضا يستبدلها بحروف مشابهة لها سمعيا.

3- نجد أيضا من خصوصيات اللغة العربية أن هناك حروفا تكتب ولا تنطق وحروف تنطق ولا تكتب، فمن الحروف التي تكتب ولا تنطق نذكر مثلا اللام الشمية والألف بعد واو الجماعة وغيرها، ومن الحروف التي تنطق ولا تكتب نذكر مثلا الألف في كلمة (هذا) و(لكن) فهذا يولد ارباكا لدى القارئ خاصة الذي يعاني من عسر القراءة السطحي الذي لا يستطيع الاحتفاظ بصورة الكلمة في الذاكرة البصرية.

4- أيضا الحروف الشمسية والقمرية فرغم أن قراءة حرف شمسي على أنه قمري والعكس لا يضر بمعنى الكلمة ولكنه ينقص كثيرا من جمالية النص ويعرقل طلاقة القراءة.

5- من خصوصيات اللغة العربية والتي تنقص من شفافيتها أيضا تغير شكل الحرف وفق تغير موضعه في الكلمة فمثلا حرف الجيم يكتب منفصلا وفي آخر الكلمة (ج) وفي أول الكلمة (جـ) وفي الوسط (ـجـ)، حرف (الكاف) يكتب منفصلا (ك) وفي أول الكلمة أو وسطها (كـ) أيضا حرف (الهاء) يكتب في أول الكلمة ووسطها (هـ) وفي آخرها (ه)، فهذا التغيير في موضع الحرف أيضا يربك القارئ.

6- أيضا من خصوصيات اللغة العربية أن هناك كثيرا من القواعد الاملائية التي تستند عليها، مثل التاء المربوطة والمفتوحة، والألف المقصورة والممدودة وكذلك اللام المزدوجة، بالإضافة إلى كتابة الألف التي تختلف حسب كل كلمة (ؤ/أ /ئ/ء) وجميعها من الحالات التي يجب على القارئ إدراكها جيدا والتي نجد أن عدم معرفتها والتحكم فيها بشكل صحيح يجعل القارئ يرتكب أخطاء كثيرة سواء كتابة أو قراءة، وهذا يوافق ما جاء به أبو ربيعة في دراسته التي كانت عبارة عن استقصاء لأخطاء القراءة والهجاء لدى قراء اللغة العربية الذين يعانون من عسر القراءة مقارنة بمجموعتين من القراء العاديين مجموعة القراء التي معها إما من ناحية العمر أو مستوى القراءة، حيث كشف تحليل الأخطاء الإملائية أن نوع الخطأ السائد كان في الغالب لفظيا بسبب المعجم الإملائي المحدود بالإضافة إلى ذلك ساهمت قواعد الإملاء العربية أيضا في ذلك نظرا لوقوع العديد من الأخطاء الإملائية بسبب ضعف المعرفة بقواعد الإملاء (Abou-rabia, Taha, 2004, p. 651)

7- التشكيل أو الحركات التي تزين حروف وكلمات اللغة العربية والتي تتميز بها عن سائر اللغات وهي الفتحة والضمة والكسرة إضافة إلى التنوين والشدة تعتبر كلها علامات مساعدة على القراءة الصحيحة مع الحفاظ على المعنى والمساعدة على الطلاقة، وما يؤيد كلامنا هذا هو ما جاءت به دراسة سالم أبو ربيعة (1997) تأثير حروف العلة العربية القصيرة على دقة القراءة لـ 39 من ذوي عسر القراءة و70 قارئا ماهرا أظهرت النتائج أن أحرف الحركات كانت مهمة في تسهيل التعرف على الكلمات لجميع أفراد العينة. خصوصية اللغة العربية أكد أبو ربيعة (1997) أنه حتى يتمكن المتخصصون من استخدام قوائم الكلمات (بدون سياقات) ستكون هذه القوائم بلا معنى للقراء العرب سواء كانوا يعانون من عسر القراءة أم لا لأن العديد من الكلمات العربية ستكون متطابقة بصريا ويمكن أن يكون لها نطق مميز وفقا لمعانيها. أيد هذه الفرضية من خلال إجراء ثلاث دراسات (1996، 1997 و1998). (Al-ghizzi, 2015, p. 51) كما نجد دراسة للبحيري وايفرات (2008) والتي أجريت على تلاميذ السنة الرابعة والخامسة بمصر تدعم وجهة النظر القائلة بأن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في اللغة العربية يعانون من ضعف في مجال المعالجة الصوتية. ولكن تنظر هذه الدراسة إلى أن العلاقة بين المهام الصوتية وتعلم القراءة باللغة العربية هي أكثر تعقيدا من اللغات الأخرى، ذلك أنها ترتبط بعوامل أخرى كوجود الحركات أو غيابها في الكلمات أو النص الخصائص المورفولوجية وسياق النص والفروق الفردية بين المتعلمين العرب. (راضية، يمينة، غنية، 2022، ص. 93)

ومن كل ما سبق ذكره نجد أنه هناك أخطاء مرتبطة بخصوصية اللغة العربية قد ثبت وجودها لدى عينة الدراسة، وبهذا قد تحققت الفرضية السادسة والأخيرة لدراستنا.

4-الخلاصة:

كخلاصة أو استنتاج عام لدراستنا التي كانت بعنوان تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق، ومن أجل تحقيق أهداف البحث وضعنا ستة فرضيات قمنا باختبارها من خلال الجانب التطبيقي للبحث حيث قمنا باختيار عينة قصدية، طبقنا عليها اختبار Dysta وهو اختبار تشخيصي لاضطراب عسر

القراءة يقدم لنا التشـخيص الفارقي بين عسـر القراءة السـطحي والعميق، وبالعودة إلى نتائج الدراسة فقد ثبت أن هناك عجز مزدوج في مسالك القراءة أي أن المسار الفونولوجي والمسار البصري كلاهما متضرر ولكن بدرجات متفاوتة إلا أن المسلك الفونولوجي هو الأكثر تضررا بمعنى أن أنه في اللغة العربية يتبع التلاميذ ذوي عسـر القراءة القراءة بالمسـارين الفونولوجي والبصـري حسـب درجة العجز التي يعانون منها، كما كشـفت نتائجنا أيضـا أن نوع العسـر القرائي الأكثر انتشـارا لدى عينة الدراسـة هو عسـر القراءة الفونولوجي، أما في المقارنة بين عسـر القراءة السـطحي والعميق فقد ثبت أن هناك فرق بين النوعين في دقة القراءة لصـالح عسر القراءة السطحي، كما ثبت أن هناك فرق لصـالح عسر القراءة العميق في دقة القراءة ولصـالح السطحي في الزمن للمهمات المورفولوجية أما بالنسبة للجانب الفونولوجي فقد وجدنا أن هناك لصـالح عسر القراءة السطحي في دقة القراءة، بالإضـافة إلا وجود علاقة ارتباطية بين دقة وسـرعة القراءة لصـالح الجانب المورفولوجي، والنتيجة الأخيرة التي تحصـلنا عليها هي وجود فروق بين الذكور والاناث في الجانب المورفولوجي لصـالح الاناث مع أن نسـبة الانتشـار كانت لصـالح الذكور بنسـبة بلغت الثلثين، وفي الأخير قمنا بتفصـيل للأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة والتي تعود لخصوصية اللغة العربية.

5-الاقتراحات والتوصيات:

وفي ختام دراستنا هذه وجدنا أن هناك بعضا من التوصيات والاقتراحات التي رأينا أنها تسـتحق الذكر حتى تكون دراسـتنا حلقة وصـل من أجل تسـليط الضـوء أكثر على هذا الاضطراب ومنها نذكر:

-من الناحية النظرية لمسـنا قلة البحوث خاصـة باللغة العربية التي اهتمت فعلا بهذا الموضـوع فأغلبها يركز على البرامج الارشـادية بدل التركيز على علاقة الاضـطراب بخصوصية اللغة العربية.

- المعلومات المتوفرة عن اضـطراب عسـر القراءة باللغة العربية قديمة وسـطحية نظرا لنقص الأبحاث التي تعمقت في هذا الموضوع.

-أيضـا هناك جانب آخر يسـتحق البحث هو جانب الاختبارات التشـخيصـية التي تشخص بدقة هذا الاضطراب والاضطرابات المصاحبة له.

– القيام بدورات تكوينية للمعلمين خاصة والقائمين على العملية التعليمية ككل من أجل التعريف بهذه الفئة أكثر، وهذا حتى نتعامل مع هذا الاضـــطراب على أنه إعاقة تعلمية بما تحمله الكلمة من معنى، لأنه ومن خلال نزولنا للميدان اكتشــفنا الجهل الكبير للمعلمين بهذا الاضـطراب، بل وهناك من لم يسـمع حتى به فكيف يسـتطيع التعامل مع التلميذ الذي يعاني منه.

– تنمية الوعي المعرفي للآباء وأولياء الأمور أيضـا والقيام بحملات تحسـيسـية وبرامج ارشــادية لاطلاعهم على أكثر على هذا الاضــطراب واســتراتيجيات التعامل مع الطفل حتى نتجنب الأثر النفسـي للاضـطراب داخل الأسـرة، بدل الضـغط عليه من أجل جمع النقاط في الاختبارات المدرسية.

– تفعيل دور وحدات الكشف والمتابعة في الصحة المدرسية أكثر والعمل بالتنسيق مع الطاقم التربوي للمؤسسات التربوية لأنها تعد الحلقة الأولى في كشف واستقصاء الاضطرابات التي يعاني منها التلميذ.

– تزويد المؤسسـات التربوية بأخصـائيين نفسـيين مدرسـيين وإخضـاعهم لدورات مكثفة حول الاضطرابات المنتشرة بين الأطفال ومعرفة الجديد الذي جاءت به الدراسات العلمية من أجل تشخيص دقيق للحالات والتكفل الصحيح بها.

– تفعيل دور الأقسـام المكيفة والتي أصـبحت مجرد أقسـام شـكلية لا تقدم شـيء سـوى القلة القليلة في حين أن دورها جد مهم في عملية التكفل بهذه الفئة.

المراجـــع

أحرشاو، أ. (2015). خصوصيات اللغة العربية و إكرامات تدريسها. *العربية وعلوم النفس*. الرباط: مؤسسة العلوم العربية والنفسية، 1-5.

البحيري، ج. إيفرات، ج، محفوظي، ع، وأبو الديار، م. (ط 2؛ 2012). *الديسلكسيا دليل الباحث العربي*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيري، ج. إيفرات، ج، محفوظي، ع، وأبو الديار، م. (2009). *الديسلكسيا دليل الباحث العربي* . الكويت: مركز تعليم وتقويم الطفل.

البحيري، ج. طيبة، ن. المحفوظي، ع. افرات، ج. وأبو الديار، م. (2014). *العمليات الفونولوجية وصعوبة القراءة والكتابة*. الكويت : مكتبة الكويت.

بناني، أ. (2021). مواجهتها, صعوبات تعلم القراءة في المنظومة التربوية الجزائرية وآليات. *مجلات إشكالات في اللغة والأدب*، 362-377.

بوعكاز، ي، العيس، ا. (2020). طبيعة اضطراب الوعي الفونولوجي (سمعي، بصري) وعلاقته بالذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي عسر القرءاة . *مجلة الباحث في العلوم الاجتماعية والانسانية*، 227-244.

حدة، ز. (2018). تشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية. *اللسانيات*، 200-231.

الحمادي، أ. (2015). *خلاصة الدليل التشخيصي والاحصائي الخامسللاضطرابات العقلية -DSM 5*. الدار العربية للعلوم ناشرون: لبنان.

الحمادي، أ. (2021). *الاضطرابات العقلية و السلوكية في التصنيف الدولي للأمراض11-ICD*.

دبار، ح، بن بردي، س. (2019). أساليب التكوين النفسي والبرامج التربوية الحديثة لذوي صعوبات التعلم . *الملتقى التكويني الأولحول: استراتيجيات التكفل ووسائل التشخيص والتكفل بذوي صعوبات واضطرابات التعلم في الوسط المدرسي*. جامعة الوادي.

دبار، ح، بن بردي، س. (2019). استراتيجيات ووسائل التشخيص والتكفل بذوي صعوبات واضطرابات التعلم في الوسط المدرسي. *الملتقى التكويني الأول* (الصفحات 1-18). جامعة الوادي.

ركزة، فايزة، ص. الحمادي. (2018). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات*. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.

سالم، م.ع، الشحات، م. م، وعاشور، أ.ح. (2006). *صعوبات التعلم التشخيص و العلاج*. عمان الاردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سعاد، ب. وطاشمة. (2022). عسر القراءة بين تعدد المفاهيم وصعوبة التشخيص. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية*، 259-277.

سليمان، ا. ع. (2013). *صعوبات القراءة ماهيتها و تشخيصها*. مصر : عالم الكتب.

طاشمة، ر (2022). *اضطرابات التعلم من المفهوم إلى التعليم العلاجي*. الجزائر: البدر الساطع للطباعة والنشر.

طاشمة، ر ، مدوري، ي، ، وبوعناني، غ.(2022). أثرالسياق علىمهارةالقراءةلدى التالميذ العاديين وذووعسرالقراءة. *IJAZARABI: JournalofArabicLearni ng*، *5*، (1) 90 -114.

طاشمة، ر(2022). Dsleyxia test arabic (dysta). جامعة تلمسان: منشورات مخبر البحث في الاضطرابات النمائية العصبية والتعلم.

عاشور، أ. ح، سالم، ع. س، الشحات، م. م. (2006). *صعوبات التعلم التشخيص و العلاج*. الأردن: دار الفكر.

عاشور، أ. ح، محمد، م. م، والنجار، ح. ز. (2014). *صعوبات التعلم النمائية- الصعوبات الأولية والثانوية-اضطرابات تجهيز المعلومات-التطبيقات التشخيصية والعلاجية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الواحد، س، إبراهيم، يوسف. (2010). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعيةوالانفعالية*. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

علي، م، عزيبي، م. (2019). *فعالية استراتيجيات التعليم للأطفال ذوي صعوبات القراءة -دراسة تطبيقية على عينة من الأطفال بمنطقة جازان*. مصر: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

العيس، ا. (بلا تاريخ). علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الإبتدائي. *مجلة الطفولة العربية*،(38)، 46-28.

عينو، عبد الله. (2020). *صعوبات القراءة التشخيص والعلاج*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

القرعان، أ.م . (2018). مهارات القراءة لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات القراءة (الديسلكسيا) في الصف الرابع في المدارس الحكومية في المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحات و الدراسات التربوية والنفسية، المجلد :09- العدد: 25*، 137-149.

الكحالي، س. ب. (2011). *صعوبات تعلم القراءة تشخيصها وعلاجها*. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

المغراوي، ع. (2017). صعوبات القارءة والكتابة وعلاقتهما بالتحصيل الدارسي نحو مقاربة حديثة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد: 25*، 18-27.

ياسين، ح. م، شاهين، هـ. ص، محمد، ع. ف، ح، م . (2016). تنمية الكفاءة اللغوية لخفض صعوبة المسائل اللفظية لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي. *مجلة البحث العلمي في التربية* (17)، 129-158.

Aboudan,R, Bayshak, M, Al-Mansouri, M , & Al-Shamsi, M .(2011) .Dyslexia in the United Arab Emirates University – A Study of Prevalence in English and Arabic . *International Journal of English Linguistics*. 67-72.

Abou-Rabia, S .(2006) . Learning To Read In Arabic, Reading eading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally acheving and poor arabic reading,. hiaifa: 351-394.

Abu-Rabia, S .(2014) Learning To Read In Arabic, Reading eading, syntactic, orthographic and working memory skills in normally acheving and poor arabic reading,.. hiaifa

Adel, A, Saleh, M. M .(بلا تاريخ) .Phonological Deficit Traits in Verbal Language of Dyslexis .

Ahmed, O.T, Ahami, Badda,B , El Azmy, J .(2015) .La Discrimination auditive comme indicateur de diagnostic de dyslexie chez les sujets arabophones . *International Journal of Innovation and Applied Studies.* 196-190.

Al-ghizzi, T. M .(2015) .Dyslexia in the Arab World . *International Journal of Languageand Literature,* 49-53.

Anida, N, & Ng, j, & Mun, L .(2020) .A Comparative Classification Models Study for Development of Early Dyslexia Screening System . *Universal Journal of Educational Research 8(3B).* 1-15.

Antonis, T .(2021) .Dyslexia and cerebral dysfunction . *International Journal of Research in Medical Science,* 9-11.

Audrey, G .(2014) .La dyslexie : connaissances et pratiques des enseignants *: .Education des jeunes enfants*. 1-80.

Avramidis, E, Vlachos, F .(2020) .The Difference between Developmental Dyslexia and Dysgraphia: Recent Neurobiological Evidence . *International Journal of Neuroscience and Behavioral Science. 1-5*.

Billard, C, de agostini , M , & Barrouillet, P .(2017) .*dyslexie dysorthographie dyscalculie bilan des données scientifique* .paris: INSEM.

Brun-Henin, Velay, J , Beecham, Y , & Cariou, S. (2012) .Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale.

Brunswick, N, & Mcdougall, S, & Davies, P .(2010) .*Reading and dyslexia in different Orthographies* .East Sussex: psychology Press.

Caravolas, M .(2008) .*The Nature and Causes of Dyslexia in Different Languages*.33-1 .

Cervetti, N, Peraldi, L .(2015) .*étude des performances d,identification des mots& crits chez l,enfant normolecteure de CM2* .paris: HAL.

Chai, J . T, & Chen, C. J .(2017) .A Research Review: How Technology Helps to Improve the Learning Process of Learners with Dyslexia . *COGNITIVE SCIENCES AND HUMAN DEVELOPMENT* . 26-46.

Coltheart, M, & Taouk, M .(2004) .The cognitive processes involved in learning to read in Arabic .*Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*, 27-57.

Corinne Totereau .(2004) .La approche cognitive de la lecture .*Animation pédagogique cluses, IUFM Bonnrville*.

Crocq, M.A, & Morari, R, M .(2016) .*DSM-5 Diagnostics différentiels* .Prais: Elsevier Masson.

Dubois, M, & Roberge, J .(2010) .Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep .*CCDMD*. 1-27.

Ebere, C. S .(2016) .Understanding Dyslexia .*ResearchGate.* 1-16.

Everatt, J, reid, R, & Elbehiri, G .(2006) .deslexia assessement in arabic .*Journal of Research in Special Educational Needs* ، 143- 152.

Falzon, R .(2020) .*Dyslexia and Academic Life .* Intechopen.

Fonseca, P .(2018) .Les enfants dys, *Elsevier Massan.* France.

Frans, P. J, & Dirk, H, Bakker, J .(2020) .Dyslexia according to the Balance Model: Research 2000 – 2020 . *ResearchGate*1-24.
Gibbsa, j. s, &. Elliott, j. G .(2020) .The dyslexia debate: life without the labe .*Routiedge*. 487-500.
Habib, M .(2018) . Dyslexie de dyvloppoment .*Elsevier Masson SAS*.
Habib, M .(2021) .The Neurological Basis of Developmental Dyslexia and Related Disorders: A Reappraisal of the Temporal Hypothesis, Twenty Years on .france: *brain science*.
Haddad-Hanna, M , & Friedmann, N .(2014) .*Types of Developmental Dyslexia in Arabic* , . Handbook of Arabic Literacy.
Helland, T .(2022) .Trends in Dyslexia Research during the Period 1950 to 2020—Theories, Definitions, and Publications .*Brain Science.* 1-27.
Helland, T, & R, Kaasa .(2005) .Dyslexia in English as a Second Language . *Published online in Wiley InterScience*. 41-60.
Hettiarachchi, D .(2021) . An overview of dyslexia . *Sri Lanka Journal of Child Health*-529 . 534.
Hulmeb, C, Nationc, K, Margaret, J. Snowling, a .(2020) .Defining and understanding dyslexia: past, present and future . *Oxford review of education , 49, (4) . 501-513.*
Hung, Y, he, M, A , Lin, Y, & Zhing, U, & wu, K .(2020) .Personality, Behavior Characteristics, andLife Quality Impact of Children with Dyslexia .*International journal of Environmental Research and Public Health*. 1-14.
International Dyslexia Association .(2017) .*Dyslexia in the classroom-what every teacher needs to know* .cobright.
José, M, & Valenzuela, G, Martín-Ruiz, I.(2021) .Neuropsychological Perspective on Dyslexia .*Intechopen*. 1-30.
Juliette, D .(2020) .*L'apprentissage de la lecture chez les élèves dyslexiques* .université de franche.
Kristjaansson, A, Sigurdardottir, H .M .(2023) .The Role of Visual Factors in Dyslexia . . *Journal of Cognition.* 1-28.
Lacert, p , & Béchennec, D, 1, & Colé, P, & Serniclaes, w , & Sprenger-Charolles .(2001) . Stabilité dans le temps et inter-langues des sous-types de dyslexie développementale . *Approches Neuropsychologiques des Apprentissages de l'Enfant (ANAE).* 115-128.
Launay, L .(2018) .Du DSM-5 diagnostic orthophonique: élaboration dun arbre décisionnel . *Rééducation orthophonique.*
Mathe, N, & White, J, & M, Youman .(2020) .Dyslexia Around the World: A Snapshot . *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal* . 1-17.
Nganji, A .(2017) .Dyslexia-A Learning Difference . *Autism Open Access, an open access journal*. 1-7.
Paul, E.(2020) .Developmental Dyslexia: Where Do We Go from Here ?*Brain Sciences*. 1-8.
Peterson, R, & Pennington, B, F .(2015) .Developmental Dyslexia .*Annuel Revews Further* , 183-307.
Ramus, F .(2008) .Génétique de la dyslexie développementale1 .*F. RAMUS* 9-14.
Ramus, F .(2017) .Dyslexie DES CAUSES MULTIPLES .*ERES, L'école des parents. 48-50.*
Seval, H. A. (2022). The Relationship Between Environmental Factors and Reading Comprehension .*International Journal of Progressive Education, 18,* (3).167-150 ،
Soriano-Ferrer, M & Morte-Soriano, M .R .(2017) .Developmental Dyslexia in Spain .*in Tech*.60 -47 ،
Sprenger- Charolles , (2004), Rapport de fin de recherche cogi129 Déficit dans la perception d'événements acoustiques complexes et type de dyslexie développementale (dyslexie phonologique ou de surface): *études longitudinales Responsable scientifique* .UMR 8606 (LEAPLE) et Université R. Descartes.

Sprenger- Charolles .(2023) .La dyslexie chez les enfants bilngues arabio-francais une étude de cas multiples . *Université Paul Valéry Montpellier 3, France*.

TAHA, H, & ABU-RABIA, S .(2004) .Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers .*Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 17*, 651-689.

Troeva, B .(2015) .HalpingLearners With Dyslexia Read in English . *english Studies at UBU.* 63-71.

Uk Gu¨ven, S, Friedmann, N .(2021) .Vowel dyslexia in Turkish: A window to the complex structure of the sublexical route *.plos one.* 1-39.

Valdois, S .(2010) .Evaluation des difficultés d'appretissage de la lecture .*Crain*, 89-103.

Vernhes, S, Suau, L .(2012) .Le diagnostic de « Dyslexie » et ses effets sur le sujet The Diagnosis of "Dyslexia" and its Effects on the Subject .*Recherches en Psychanalyse – Research in Psychoanalysis, 188, 198.*

Vidyasagar, T. R. Kristem Pammer .(2009) .Dyslexia: a deficit in visiuo-spatial attention, not in phonological processing .*cell press.* 57-63.

Werth, R .(2019) .What causes dyslexia? Identifying the causes and effective compensatory therapy .*Restorative Neurology and Neuroscience 37* , 591-608.

Werth, R .(2021) .Is Developmental Dyslexia Due to a Visual and Not a Phonological Impairment . *brain sciences*1-33.

الملاحـــق

ملحق (01): الفرق بين المستويات الدراسية في زمن تقييم القراءة:

ANOVA - Total T evalu1

Cas	Somme des carrés	l	Moyenne des carrés	F	p
Niveau	$1.127\times10^{+6}$		563398.067	18.161	.001
Residuals	$2.172\times10^{+6}$	70	31023.053		

Note. Somme des carrés de type III

Tests post-hoc

Standard

Comparaisons post-hoc - niveau

		Différence moyenne	ES	T	p_{tukey}
3	4	218.055	53.607	4.068	< .001
	5	311.240	51.986	5.987	< .001
4	5	93.185	48.070	1.939	0.136

Note. Valeur p ajustée pour comparer une famille de 3

ملحق (02): الفرق بين المستويات الدراسية في دقة القراءة:

Comparaisons post-hoc - niveau

		Différence moyenne	ES	T	p_{tukey}
3	4	-2.922	1.221	-2.393	0.050
	5	-4.221	1.184	-3.564	0.002
4	5	-1.299	1.095	-1.186	0.465

Note. Valeur p ajustée pour comparer une famille de 3

ملحق (03): حساب قيمة z- score في سرعة ودقة القراءة للسنة 3:

sexe	niveau	Total Tevalu1	z-score	T-score	Total BRevalu1	z-score	T-score
1	3	556	2,437607 77	136,564117	97	-3,3329753	50,0053706
1	3	944	5,958798 44	189,381977	89	-4,1922663 8	37,1160043
1	3	572	2,582811 51	138,742173	102	-2,7959183 7	58,0612245
1	3	805	4,697340 96	170,460114	80	-5,1589688 5	22,6154672
2	3	795	4,606588 62	169,098829	116	-1,2921589 7	80,6176155
2	3	700	3,744441 42	156,166621	121	-0,7551020 4	88,6734694
2	3	800	4,651964 79	169,779472	80	-5,1589688 5	22,6154672
1	3	315	0,250476 45	103,757147	98	-3,2255639 1	51,6165414
1	3	361	0,667937 2	110,019058	70	-6,2330827 1	6,5037594
1	3	721	3,935021 33	159,02532	73	-5,9108485 5	11,3372718
1	3	390	0,931118 98	113,966785	70	-6,2330827 1	6,5037594
2	3	356	0,622561 03	109,338415	60	-7,3071965 6	-9,60794844
1	3	1062	7,029676 01	205,44514	74	-5,8034371 6	12,9484425
2	3	544	2,328704 96	134,930574	60	-7,3071965 6	-9,60794844

1	3	347	0,54088393	108,1132593	61	-7,19978518	-7,99677766
1	3	192	-0,86577729	87,0133406	55	-7,84425349	-17,6638024
1	3	558	2,45575824	136,836374	75	-5,69602578	14,5596133
1	3	300	0,11434794	101,715219	67	-6,55531686	1,67024705
1	3	498	1,91124421	128,668663	78	-5,37379162	19,3931257
1	3	700	3,74444142	156,166621	114	-1,50698174	77,3952739

ملحق (04): حساب قيمة z- score لزمن ودقة القراءة سنة 4:

niveau	Total T evalu1	z- score	T-score	Total B R evalu1	z-score	T-score
4	720	5,50921763	182,638264	84	-4,14380322	37,8429518
4	445	2,41794065	136,26911	122	-0,5487228	91,769158
4	307	0,86668165	113,000225	83	-4,2384106	36,4238411
4	200	-0,33610612	94,9584083	76	-4,90066225	26,4900662
4	396	1,86713129	128,006969	56	-6,79280984	-1,89214759
4	356	1,41749101	121,262365	61	-6,31977294	5,20340587
4	276	0,51821043	107,773156	59	-6,5089877	2,36518448
4	191	-0,43727518	93,4408723	82	-4,33301798	35,0047304
4	356	1,41749101	121,262365	66	-5,84673605	12,2989593
4	201	-0,32486511	95,1270234	86	-3,95458846	40,6811731
4	197	-0,36982914	94,4525629	39	-8,40113529	-26,0170293
4	301	0,79923561	111,988534	74	-5,08987701	23,6518448
4	265	0,39455935	105,91839	74	-5,08987701	23,6518448
4	264	0,38331835	105,749775	81	-4,42762535	33,5856197

4	187	-0,48223921	92,7664119	82	-4,33301798	35,0047304
4	219	-0,12252698	98,1620953	80	-4,52223273	32,166509
4	365	1,51866007	122,779901	57	-6,69820246	-0,4730369
4	350	1,35004496	120,250674	56	-6,79280984	-1,89214759
4	415	2,08071043	131,210656	55	-6,88741722	-3,31125828
4	468	2,67648381	140,147257	60	-6,41438032	3,78429518
4	395	1,85589029	127,838354	60	-6,41438032	3,78429518
4	277	0,52945144	107,941772	115	-1,21097446	81,8353832
4	633	4,53125	167,96875	76	-4,90066225	26,4900662
4	331	1,13646583	117,046987	84	-4,14380322	37,8429518
4	931	7,88107014	218,216052	56	-6,79280984	-1,89214759

ملحق (05): حساب قيمة z- score زمن ودقة القراءة سنة 5:

niveau	Total T evalu1	z- score	T-score	Total B R evalu1	z- score	T-score
5	253	0,64516129	109,677419	76	-4,86964448	26,9553327
5	401	2,00533039	130,079956	60	-6,32816773	5,07748405
5	344	1,48148148	122,222222	77	-4,77848678	28,3226983
5	356	1,59176546	123,876482	100	-2,68185962	59,7721057
5	163	-0,18196857	97,2704715	90	-3,59343665	46,0984503
5	297	1,04953589	115,743038	90	-3,59343665	46,0984503
5	161	-0,20034923	96,9947615	76	-4,86964448	26,9553327
5	134	-0,44848819	93,2726771	81	-4,41385597	33,7921604
5	224	0,37864167	105,679625	75	-4,96080219	25,5879672
5	325	1,30686518	119,602978	67	-5,69006381	14,6490428
5	198	0,13969304	102,095396	79	-4,59617138	31,0574294
5	360	1,62852679	124,427902	84	-4,14038286	37,8942571
5	270	0,80139693	112,020954	74	-5,05195989	24,2206016
5	230	0,43378366	106,506755	68	-5,59890611	16,0164084
5	243	0,55325797	108,29887	71	-5,325433	20,118505
5	218	0,32349968	104,852495	73	-5,14311759	22,8532361
5	189	0,05698006	100,854701	73	-5,14311759	22,8532361
5	316	1,22415219	118,362283	71	-5,325433	20,118505
5	335	1,3987685	120,981527	78	-4,68732908	29,6900638

5	313	1,1965812	117,948718	73	-5,14311759	22,8532361
5	182	-0,00735227	99,889716	78	-4,68732908	29,6900638
5	134	-0,44848819	93,272 6771	103	-2,40838651	63,8742024
5	123	-0,54958184	91,756 2724	112	-1,58796718	76,1804923
5	93	-0,82529179	87,620 6231	110	-1,77028259	73,4457612
5	141	-0,38415587	94,237 662	133	0,32634458	104,895169
5	254	0,65435162	109,81 5274	106	-2,1349134	67,976 299
5	236	0,48892565	107,33 3885	129	-0,03828624	99,425 7065
5	632	4,12829703	161,92 4455	125	-0,40291705	93,9562443
5	318	1,24253286	118,63 7993	130	0,05287147	100,793072
5	489	2,81407959	142,21 1194	118	-1,04102097	84,3846855

ملحق (06): حساب قيمة z– score للمهمات الفونولوجية والمورفولوجية.

niveau	TotalBR Cmorpho	z score MORFO BR	Total TCmorpho	z score MORFO T	Total BRC Phono	z score PHONO BR	Total TCphono	z score PHONO T
3	53	- 4,830	838	2,649	67	- 1,861	1641	5,428
3	65	- 3,458	696	1,622	19	- 5,302	2655	11,340
3	51	- 5,058	444	- 0,201	9	- 6,019	1038	1,912
3	44	- 5,858	464	- 0,056	22	- 5,087	1197	2,839
3	54	- 4,715	712	1,737	21	- 5,158	1448	4,302
3	61	- 3,915	488	0,117	15	- 5,589	888	1,037
3	50	- 5,173	546	0,537	19	- 5,302	694	- 0,094
3	52	- 4,944	509	0,269	28	- 4,657	1070	2,098
3	73	- 2,544	730	1,868	66	- 1,933	945	1,369
3	65	- 3,458	901	3,104	24	- 4,943	1490	4,547
3	37	- 6,658	153	- 2,305	15	- 5,589	2098	8,092
3	71	- 2,773	394	- 0,562	65	- 2,004	551	- 0,928
3	45	- 5,744	980	3,675	27	- 4,728	1209	2,909
3	66	- 3,344	673	1,455	59	- 2,434	897	1,089
3	67	- 3,230	476	0,031	61	- 2,291	709	- 0,007
3	62	- 3,801	464	- 0,056	30	- 4,513	568	- 0,829
3	64	- 3,573	506	0,248	60	- 2,363	761	0,296
3	63	- 3,687	675	1,470	31	- 4,442	724	0,081
3	85	- 1,173	432	- 0,288	79	- 1,001	960	1,457
4	41	- 6,449	387	- 0,483	8	- 8,931	868	1,325

4	68	- 3,381	421	- 0,258	19	- 7,823	715	0,471
4	75	- 2,585	641	1,198	76	- 2,077	712	0,454
4	107	1,051	418	- 0,278	83	- 1,371	563	- 0,378
4	63	- 3,949	853	2,602	6	- 9,133	1002	2,073
4	58	- 4,517	468	0,053	48	- 4,899	690	0,331
4	81	- 1,903	455	- 0,033	61	- 3,589	746	0,644
4	64	- 3,835	473	0,086	36	- 6,109	736	0,588
4	84	- 1,563	630	1,126	56	- 4,093	778	0,822
4	76	- 2,472	522	0,411	61	- 3,589	734	0,577
4	67	- 3,494	462	0,014	64	- 3,286	649	0,102
4	80	- 2,017	604	0,953	64	- 3,286	1153	2,916
4	75	- 2,585	464	0,027	70	- 2,681	716	0,476
4	56	- 4,744	603	0,947	57	- 3,992	689	0,326
4	67	- 3,494	533	0,484	52	- 4,496	794	0,912
4	64	- 3,835	248	- 1,403	47	- 5,000	830	1,113
4	66	- 3,608	506	0,305	49	- 4,798	740	0,610
4	75	- 2,585	344	- 0,767	70	- 2,681	889	1,442
4	114	1,847	617	1,040	59	- 3,790	895	1,476
4	79	- 2,131	1061	3,978	79	- 1,774	943	1,744
4	93	- 0,540	464	0,027	81	- 1,573	623	- 0,043
4	74	- 2,699	946	3,217	62	- 3,488	697	0,370
4	77	- 2,358	385	- 0,496	43	- 5,403	507	- 0,690
4	48	- 5,653	552	0,609	44	- 5,302	738	0,599
4	71	- 3,040	416	- 0,291	85	- 1,169	739	0,605
5	69	- 2,553	532	1,327	37	- 3,653	785	1,607

5	62	- 3,149	700	2,738	43	- 3,274	879	2,230
5	78	- 1,787	498	1,042	58	- 2,326	759	1,434
5	74	- 2,128	427	0,445	83	- 0,747	606	0,420
5	77	- 1,872	393	0,160	50	- 2,831	639	0,639
5	80	- 1,617	515	1,184	84	- 0,684	805	1,739
5	80	- 1,617	402	0,236	69	- 1,631	617	0,493
5	81	- 1,532	345	- 0,243	66	- 1,821	569	0,175
5	81	- 1,532	427	0,445	68	- 1,694	604	0,407
5	63	- 3,064	755	3,200	73	- 1,378	993	2,986
5	86	- 1,106	375	0,009	56	- 2,452	709	1,103
5	74	- 2,128	465	0,765	55	- 2,515	712	1,123
5	80	- 1,617	444	0,588	67	- 1,757	662	0,791
5	64	- 2,979	323	- 0,428	58	- 2,326	548	0,035
5	83	- 1,362	420	0,387	57	- 2,389	642	0,659
5	73	- 2,213	446	0,605	50	- 2,831	587	0,294
5	74	- 2,128	311	- 0,529	57	- 2,389	419	- 0,820
5	66	- 2,809	542	1,411	71	- 1,505	947	2,681
5	77	- 1,872	466	0,773	65	- 1,884	756	1,415
5	77	- 1,872	524	1,260	52	- 2,705	885	2,270
5	70	- 2,468	541	1,403	60	- 2,200	769	1,501
5	80	- 1,617	371	- 0,025	86	- 0,557	435	- 0,714
5	90	- 0,766	300	- 0,621	60	- 2,200	615	0,480
5	89	- 0,851	297	- 0,646	71	- 1,505	443	- 0,661
5	84	- 1,277	551	1,487	82	- 0,810	532	- 0,071
5	84	- 1,277	759	3,233	80	- 0,936	876	2,210

5	74	- 2,128	580	1,730	47	- 3,021	868	2,157
5	99	-	562	1,579	102	0,454	497	- 0,303
5	76	- 1,957	410	0,303	58	- 2,326	622	0,526

ملحق (08): المسلك الأكثر انتشارا في العينة.

Statistiques descriptives

	Valide	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
TotalBRCmorpho	72	70.792	13.817	37.000	114.000
TotalBRCphono	72	53.611	21.134	6.000	86.000
z score MORFO BR	72	-2.802	1.574	-6.658	1.847
z score PHONO BR	72	-3.276	1.871	-9.133	-0.557

Statistiques descriptives

		Valide	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
z score MORFO BR	Mixte	17	-2.833	1.426	-5.653	-1.173
z score MORFO BR	phonologique	34	-2.523	1.654	-6.449	1.847
z score MORFO BR	surface	21	-3.229	1.527	-6.658	-1.277
z score PHONO BR	Mixte	17	-2.881	1.371	-5.302	-1.001
z score PHONO BR	phonologique	34	-4.138	1.934	-9.133	-1.371
z score PHONO BR	surface	21	-2.202	1.463	-5.589	-0.557

ملحق (09): مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق:

Test t pour échantillons indépendants

Test t d'échantillons indépendants

	T	dl	p
TotalBRCphono	-3.423	53	0.001
TotalBRCmorpho	1.887	53	0.065
TotalTCmorpho	-1.193	53	0.238
TotalTCphono	-0.472	53	0.639

Note. Test t de Student.

Descriptifs

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
TotalBRCphono	phonologique	34	45.059	20.538
	Surface	21	64.571	20.544
TotalBRCmorpho	phonologique	34	73.882	14.670
	Surface	21	66.476	13.231
TotalTCmorpho	phonologique	34	518.147	162.827
	Surface	21	579.905	220.137
TotalTCphono	phonologique	34	845.471	392.698
	Surface	21	896.810	389.710

Test t pour échantillons indépendants

ملحق (10): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي المورفولوجي.

Test t pour échantillons indépendants

Test t d'échantillons indépendants

	T	dl	p
BRd.nonum.ros	1.238	53	0.221
BRd.nolettres	1.138	53	0.260
BRd.noimages	2.182	53	0.034
TotalBRd.no	2.367	53	0.022
FermerlemotBR	1.354	53	0.181
BRChoixduMC	-0.929	53	0.357
CHEL	0.300	53	0.765
BRCHEL	-1.405	53	0.166
BROrtho1	2.202	53	0.032
BROrtho2	-0.016	53	0.987
BROrtho12	1.140	53	0.259
BRMirregu	-0.625	53	0.535

Note. Test t de Student.

Descriptifs

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
BRd.nonum.ros	phonologique	34	10.353	2.360
	surface	21	9.476	2.839
BRd.nolettres	phonologique	34	9.706	1.567
	surface	21	9.048	2.729

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
BRd.noimages	phonologique	34	9.559	1.727
	surface	21	8.333	2.436
TotalBRd.no	phonologique	34	29.618	3.534
	surface	21	26.905	4.959
FermerlemotBR	phonologique	34	9.824	4.338
	surface	21	8.238	4.011
BRChoixduMC	phonologique	34	12.794	3.255
	surface	21	15.952	19.490
CHEL	phonologique	34	1.706	0.462
	surface	21	1.667	0.483
BRCHEL	phonologique	34	8.059	3.765
	surface	21	9.381	2.655
BROrtho1	phonologique	34	3.647	2.581
	surface	21	2.238	1.758
BROrtho2	phonologique	34	5.941	2.449
	surface	21	5.952	2.539
BROrtho12	phonologique	34	9.353	3.892
	surface	21	8.190	3.281
BRMirregu	phonologique	34	2.382	1.792
	surface	21	2.714	2.101

ملحق (11): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي المورفولوجي:

Test t d'échantillons indépendants

	T	Dl	P
Td.nonum.ros	-0.725	53	0.472
Td.nolettres	-0.474	53	0.637
Td.noimages	-3.729	53	< .001 [a]
TotalTd.no في	-1.746	53	0.087
FermerlemotT	-2.099	53	0.041
TChoixduMC	0.144	53	0.886 [a]
TCHEL	-1.427	53	0.160
TOrtho1	-1.920	53	0.060 [a]
TOrtho2	0.259	53	0.797
TOrtho12	-1.213	53	0.230
TMirregu	-0.366	53	0.716

Note. Test t de Student.

[a] Le test Brown-Forsythe est significatif (p < .05), suggérant une violation de l'hypothèse d'égalité des variances

Descriptifs

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
Td.nonum.ros	phonologique	34	27.647	16.649
	surface	21	31.286	20.251
Td.nolettres	phonologique	34	15.412	8.999
	surface	21	16.762	12.058
Td.noimages	phonologique	34	26.029	9.054

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
	surface	21	38.190	15.188
TotalTd.no	phonologique	34	69.206	26.125
	surface	21	83.048	32.197
FermerlemotT	phonologique	34	88.971	54.126
	surface	21	122.190	61.509
TChoixduMC	phonologique	34	119.176	54.485
	surface	21	116.524	82.055
TCHEL	phonologique	34	47.206	19.317
	surface	21	60.381	48.151
TOrtho1	phonologique	34	64.559	30.882
	surface	21	85.333	49.536
TOrtho2	phonologique	34	89.735	55.539
	surface	21	86.048	43.548
TOrtho12	phonologique	34	150.647	61.228
	surface	21	171.381	62.122
TMirregu	phonologique	34	47.294	29.578
	surface	21	50.048	22.518

ملحق (12): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في مهام الوعي الفونولو

Test t d'échantillons indépendants

	t	dl	P
BRrime	-1.387	53	0.171
BRSupson1	-2.709	53	0.009
BRSupson2	-1.618	53	0.112
BRSupson3	-2.385	53	0.021
BRSupson123	-2.633	53	0.011
BRrassemsyll	-1.794	53	0.079

Test t d'échantillons indépendants

	t	dl	P
BRdict.e	-1.879	53	0.066
BRpseudom	-4.775	53	< .001
BRcloorale	0.068	53	0.946

Note. Test t de Student.

Descriptifs

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
BRrime	phonologique	34	4.618	2.487
	surface	21	5.571	2.461
BRSupson1	phonologique	34	4.147	2.572
	surface	21	6.238	3.097
BRSupson2	phonologique	34	4.853	3.202
	surface	21	6.238	2.879
BRSupson3	phonologique	34	4.059	2.870
	surface	21	6.000	3.033
BRSupson123	phonologique	34	12.971	7.449
	surface	21	18.524	7.840
BRrassemsyll	phonologique	34	9.176	5.149
	surface	21	11.524	3.894
BRdict.e	phonologique	34	6.235	5.354
	surface	21	8.952	4.965
BRpseudom	phonologique	34	5.794	4.683
	surface	21	12.286	5.236
BRcloorale	phonologique	34	7.912	2.778
	surface	21	7.857	3.087

ملحق (13): الفرق بين عسر القراءة السطحي والعميق في زمن الوعي الفونولوجي.

Test t d'échantillons indépendants

	T	Dl	P
Trime	0.017	53	0.986
TSupson1	-0.157	53	0.876
TSupson2	-0.516	53	0.608
TSupson3	-0.940	53	0.352 [a]
TSupson123	-0.965	53	0.339
Trasssyll	-0.587	53	0.559
Tdict.e	-0.396	53	0.693
Tpseudom	0.300	53	0.766
Tcloorale	-1.168	53	0.248

Note. Test t de Student.

[a] Le test Brown-Forsythe est significatif ($p < .05$), suggérant une violation de l'hypothèse d'égalité des variances

Descriptifs

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
Trime	phonologique	34	90.176	35.159
	surface	21	90.000	39.362
TSupson1	phonologique	34	48.059	30.538
	surface	21	49.286	23.814
TSupson2	phonologique	34	47.500	27.934
	surface	21	51.810	33.333
TSupson3	phonologique	34	64.088	18.738

Group Descriptives

	Groupe	N	Moyenne	ET
	surface	21	74.952	63.409
TSupson123	phonologique	34	158.176	64.538
	surface	21	180.667	108.604
Trasssyll	phonologique	34	98.676	73.850
	surface	21	111.429	84.910
Tdict.e	phonologique	34	240.735	164.689
	surface	21	257.905	140.803
Tpseudom	phonologique	34	105.588	101.559
	surface	21	98.333	56.257
Tcloorale	phonologique	34	152.559	47.175
	surface	21	169.667	60.882

ملحق (14): الفرق بين الذكور والاناث في دقة وسرعة القراءة.

Test t d'échantillons indépendants

	t	dl	p
z score MORFO BR	-1.987	70	0.051
z score PHONO BR	-1.719	70	0.090
TotalBRCphono	-1.271	70	0.208
TotalTCphono	1.728	70	0.088
TotalBRCmorpho	-2.056	70	0.044
TotalTCmorpho	1.757	70	0.083

Note. Test t de Student.

Descriptifs

GROUP DESCRIPTIVES

	Groupe	N	Moyenne	ET
Z SCORE MORFO BR	1	50	-3.042	1.597
	2	22	-2.258	1.408
Z SCORE PHONO BR	1	50	-3.524	1.974
	2	22	-2.713	1.502
TOTALBRCPHONO	1	50	51.520	21.657
	2	22	58.364	19.534
TOTALTCPHONO	1	50	879.800	388.594
	2	22	726.455	221.119
TOTALBRCMORPHO	1	50	68.620	13.890
	2	22	75.727	12.589
TOTALTCMORPHO	1	50	546.580	161.421
	2	22	470.182	188.235

ملحق (15): العلاقة بين سرعة القراءة ودقة القراءة.

Pearson's Correlations

		n	Pearson's r	P
TotalBRCmorpho	- TotalTCmorpho	72	-0.129	0.281

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Pearson's Correlations

		n	Pearson's r	P
TotalBRCphono	- TotalTCphono	72	-0.437***	< .001

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

اختبار عسر القراءةعربي

Dysta

كراسة التصحيح

اسم ولقب الحالة:.....

سن الحالة (تاريخ الميلاد):..... 01-04-2013

المستوى الدراسي:..... الثالثة ..... معدل القراءة 03

المؤسسة التعليمية:..... خليل عبد السلام (الهوار الجميل)

تاريخ تقديم الاختبار:..... 12-03-2023

- دقيقة الرياضيات : 09
- " الإسلامية : 03
- " اللغة : 05

الجزء الأول: التقييم الأولي للقراءة

I. مهمة قراءة الكلمات المعزولة

التعليمة: اقرا ما يلي

-- يمكن تسجيل فقط الأخطاء

الكلمة/ قراءتها	الكلمة/ قراءتها	الكلمة/ قراءتها	الكلمة/ قراءتها
وقف/ وقفت	سَبَعَ/	يداعب/	مستشفى/
تحت/	قلّ/ قُلْ	منهمكا/	حبيبات/
شأن/	صيد/ صيدة	شجاع/	الاختلاف/
حاز/	جلس/	بطيء/	مجانيّة/
نال/	أعرج/ أعرجُ	شهاب/	الملصقة/
دون/	غرّد/	حضور/	قلادة/
أقل/	تراه/	ظلام/	مشترك/
ظلّ/	تغوص/	وجود/	تحطّمت/
حلو/	شارع/	محبة/	الخصام/
هطل/	رواق/	ضخم/	مغرور/
تعب/	قناع/	بنادق/	خاطبني/
يقع/	أمسى/	مزهرية/	طمأنينة/
دب/	عامّة/	تمساح/	منخفضات/
عال/	يتمعّن/	ملعبان/	ضوضاء/
نار/	تبضّع/	صناديق/	الفاكهة/

عدد القراءات الصحيحة	زمن القراءة
10/60	3.58ثا

2. مهمة قراءة النص

التعليمة: اقرأ النص التالي

أَجْمَلُ/ اللُّغَاتِ
اللغة

قَالَتْ/عَبِيرُ :/ سَمِعْتُ /أَنَّ/ لِلُّغَةِ/ العَرَبِيَّةِ/ قِيمَةً/عَظِيمَةً/؛ فَهِيَ/ لُغَةُ/ القُرْآنِ/ الكَرِيمِ /
عابر سبيل ... اللغة ... قيمة ... X ...

وَلُغَةُ/ التَّوَاصُلِ/وَالتَّفَاهُمِ/بَيْنَ /أَبْنَاءِ/الأُمَّةِ/ العَرَبِيَّةِ،/ومِنْ/ عَوَامِلِ/الوَحْدَةِ/العَرَبِيَّةِ./
1 الموصل ... عظيم ... أمة ... X ... عامل ...

وَهِيَ/مِنْ/ أَقْدَمِ/ اللُّغَاتِ/ الَّتِي/ مَا زَالَتْ/ تَتَمَتَّعُ/ بِمَزَايَاهَا/ مِنْ /أَلْفَاظٍ/ وَمَعَانٍ،/ وَقُدْرَتِهَا/
X ... أحوال ... الأمة ... حالت ... X ... مزايا ... X ... معاني ... جدوتها

عَلَى/اسْتِيعَابِ/ كُلِّ/ مَا هُوَ/ جَدِيدٌ/ مِنْ/ عُلُومٍ/ وَمُخْتَرَعَاتٍ؛/لِذَا/ عَلَيْنَا/ أَنْ/ نَعْتَزَّ/ بِهَا/
X ... X ... X ... عالم ... مخترعة ... نعبر ...

وَنُحَافِظَ /عَلَيْهَا.
X ... نحفظها ...

قَالَ/ مَاهِرُ/: وَكَيْفَ /نُحَافِظُ/ عَلَى/ اللُّغَةِ/ العَرَبِيَّةِ/ يَا عَبِيرُ؟ / ابْتَسَمَتْ/ عَبِيرُ/ وَقَالَتْ:/
... مهير ... نحفظ ... اللغة ... X ... عابر ... ابتسمت ... عابر ... عال

نُحَافِظُ/عَلَيْهَا/يَا مَاهِرُ/ بِأَنْ/ نَتَعَلَّمَ/ إِمْلاَءَهَا/ وَقَوَاعِدَهَا،/ وَنَتَحَدَّثَ/ اللُّغَةَ/ العَرَبِيَّةَ/
نحفظها ... مهير ... نتعلم ... قاعدها ... يحدث ...

الفَصِيحَةَ/ وَنَتَبَاهَى/ بِهَا،/ فَلُغَتُنَا/ مِنْ/ أَجْمَلِ/ اللُّغَاتِ/.
الفصحة ... نباهي ... اللغة ...

ملاحظات (قراءة بطيئة/ تعب/ توقف/ انزعاج/ الاخطاء؟؟؟...): ... بطيء ... تهجئة ... مجهود كبير ... القراءة

زمن قراءة النص/ثا	عدد الأخطاء	النتيجة= 80 – عدد الأخطاء
4.20	46	34

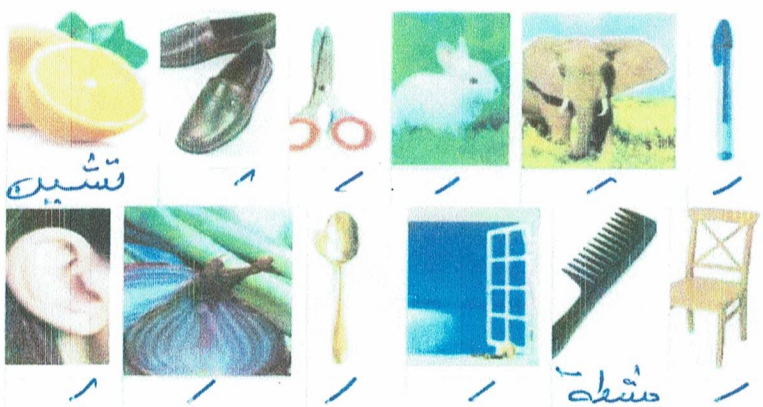
الجزء الثاني: المهمات البصرية (الوعي المورفولوجي)

1. مهمة التسمية الآلية السريعة:

– التعليمة: سمّي (اقرأ) ما يلي/ التصحيح: سجل القراءة والمدة الزمنية لكل عمود

5	7	80	19	103	25	63	254	72	981	1020	599
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

ف	ي	لا	ذ	س	ض	ط	هـ	ز	ج	ح	غ
✓	✓	ل	ن	✓	د	✓	✓	✓	✓	✓	✓



تسمية الأرقام (عدد الاجابات الصحيحة، الزمن)	تسمية الحروف (عدد الاجابات الصحيحة، الزمن)	تسمية الأشياء (عدد الاجابات الصحيحة، الزمن)	النتيجة الكلية (مجموع الاجابات الصحيحة، الزمن)
12/.11	12/.9	12/.10	36/30
35 ث..	16 ث..	18 ث..	79 ث..

2. مهمة اغلاق الكلمة (هجوم الكلمة)

–التعليمة: أكمل المقاطع التالية لتحصل على كلمة

–التصحيح: سجل الاستجابة، ان كانت موجودة في الامثلة عيّنها، للخطأ ضع×

ملاحظة: احتمال وجود أكثر من اجابة صحيحة لكل كلمة

غَرْ... غرفة	قَا... قلم	مُسَا...	رَسَّا...
غرس– غرق –غرب	قادم – قائم – قائد	مسافر –مساعد– مسالم	رسام – رسائل
..... ✗	..... ✗	..... ✗	..... ✗ .....
تَوَقِّ... حلوق	أَوْ...	كَلَا...	تِمْسَا...
توقيت –توقيف	أولاد – أوتاد – أوتار	كلام	تمساح – تمقاد
..... ✗	..... ✗	.....	.....
مِسْمَ...	وَرَ...	مَصْ...	هَاتِ...
مسمار	وَرَقة – ورد	مصنع– مصل–مصدر	هاتف –
.....	.....	.....	.....
يَسْتَ...	مَعَا...	بَرْمَ...	حِجَ...
يستعمل– يستعد	معادن– معامل	برمائي– برمجة	حجارة– حجاب
.....	.....	.....	.....
إِسْ... أسكاذة	وُضُو... وضعية	مُسْتَ...	الْخَ... خاص
اسلام– اسعاف	وضوء–وضوح	مستيقظ – مستعد	الخريف–الخميس
..... ✗	..... ✓	..... ✗	.....

الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
20/.01	3,18 ث..	بصعوبة

3. مهمة اختيار الكلمة الصحيحة

–التعليمة: اختر الكلمة المكتوبة بشكل صحيح (**قراءة صامتة**/ الاشارة للكلمة الصحيحة)

–التصحيح: ضع × امام اجابة المفحوص

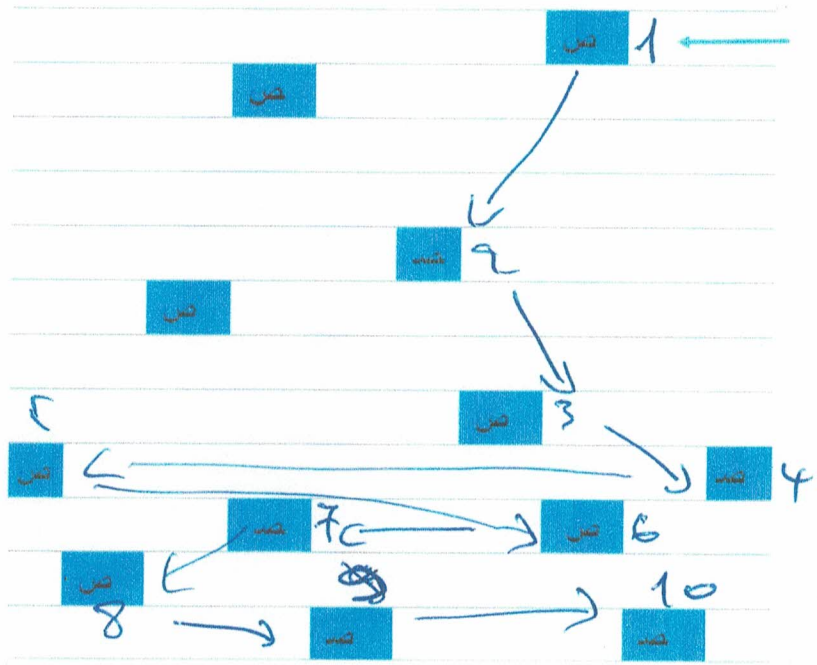
بوحيرة – بحيرة	ملعت – ملعب
سافرت – صافرت	حيٌّ – حين
هديّت – هديّة	مصطتيل – مستطيل
هاذا – هذا	يستخم – يستحم
سعيد – سعيض	نملاة – نملة
استيقض – استيقظ	هؤلاء – هاؤلاء
اشترا – اشترى	بستانن – بستان
كُتبة – كتبت	مسلم – موسلم
جالسن – جالس	يستئدن – يستأذن
باءع – بائع	بارض – بارد

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
20/11	ث..3	....

4. مهمة البحث عن الحرف

– التعليمة: ابحث عن الحرف (صـ – حـ – ص) (البدء من اليمين)

–التصحيح للفاحص: سجل استراتيجية الانتقال رقم كل حرف بالترتيب مع حساب الزمن المستغرق في المهمة، البدأ من اليمين إلى اليسار عند البحث عن عدد الحرف " ص" في المصفوفة.



عدد الحروف التي اشار اليها	زمن المهمة	استراتيجية التنقل
12/..10	ث..1,17	منتظمة= 1 نقطة ..... غير منتظمة= 0 نقطة .....

النتيجة= .....11..... 13/..... (عدد الحروف ص + استراتيجية التنقل)

5. مهمة التهجئة

أ- مهمة الهجاء أ

التعليمة: قدم التهجئة الصحيحة للكلمات التالية:

مثال: البيت تهجئتها الف- باء- ياء -تاء او: البيت= أ ل ب ي ت

-التصحيح للفاحص: ضع دائرة على الحرف الذي لا يذكره

بَرْدٌ	✓	باء -راء -دال أو ينطقها ب – ر – د
يُسَاهِمُ	حذف الألف	ياء – سين- الف – هاء -ميم
فَلاَّحٌ	حذف الألف	فاء – لام -الف- حاء
البَاخِرَةُ	حذف ال	الف- لام – باء -الف- خاء – راء -تاء
عَلَى	حذف الألف المقصورة	عين – لام – ألف
تُصْدِرُ	✓	تاء – صاد – دال – راء
بِيئَةٌ	✓	باء – ياء -ألف- تاء
مُعَلِمِي	✓	ميم -عين -لام -ميم -ياء
سُفُنٌ	✓	سين – فاء – نون
هَذَا	حرف الألف	هاء -ذال -الف

عدد الاجابات الصحيحة(أ)	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/.5	ث.40	.....
		.....

ب- مهمة الهجاء ب

التعليمة: قم بتكملة الكلمة بالحرف الصحيح، (أشر الى الحرف الصحيح)

-التصحيح للفاحص: ضع دائرة على الحرف المختار (ركز على الأخطاء)

مِـ..بَاحٌ	س – (ص) – ض	X
دَرَّا..ةٌ	ح – خ – (ج)	✓
مَدْرَ..ة	ص – ش – (س)	✓
أَعْمِـ..ةٌ	ذ – (د) – ض	✓
ثُـ..احٌ	ق – (ف) – م	✓
شَارِ..	غ – ج – (ع)	✓
اكْتَـ..فَ	س – (ش) – ث	✓
يَزْفُـ..	ظ – (ض) – ط	✓
أَ..امٌ	ت – ب – (ي)	✓
اقْتَـ..بَ	ز – (ر) – د	X قرب

عدد الاجابات الصحيحة (ب)	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/.8	ث.143	.....
عدد الاجابات الصحيحة الهجاءأ+ب	زمن المهمة الهجاءأ+ب	ملاحظات؟
20/.13	ث.143	.....
		.....

الجزء الثاني: الوعي الفونولوجي

1. مهمة معرفة القافية (اكتشاف الكلمة الشاذة سمعيا)

التعليمة: سأقرأ لك مجموعة من الكلمات المطلوب منك معرفة ما هي الكلمة المختلفة (الغريبة) عن الكلمات الأخرى.

مثال: ذهب- نام – نهب (الكلمة الغريبة هنا هي نام).

-التصحيح للفاحص: ضع دائرة صغيرة على اجابة المفحوص

فيض – بيض – فريد

مال – قال – ساد – جال

تُساعد – تُباعد – تقاسم

اشتدّ – اعتدّ – سأل – أمتدّ

باع- بار – بئر – بات

قام- صعد- نام – حام

زار – دار – فار – نال

حمامة- فراشة- قمامة

دجاجة- زجاجة- أرجوحة

حفيف- نحيف -خفيف – حزين – خريف

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/08	1,150ث	.....

6. مهمة قراءة الكلمات غير المنتظمة

-التعليمة: اقرأ ما يلي:

- التصحيح: ضع× أمام القراءة الخاطئة

قُرَى	قُرا	
وُلِدْتُ	وَلِتُّ	×
اضطر	اطرَّ	×
مائة	مئة/مائَة	×
استيقظوا	استيقظُو	×
الشّهادة	أشّهادة	×
اشترى	اشترا	×
العبوا	إلعبو	×
مؤمنين	مُؤْمِنين	×
مَرِضتُ	مَرِتُّ	×

قراءة الآلف الكبيرة
ال ..
اشتري
لعبوا
مؤمن
مريضن

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/01	2,22ث	.....

2. مهمات حذف الصوت

أ- **مهمة حذف الصوت الأول من الكلمة**

-التعليمة: سوف أعطيك كلمة وأطلب منك قراءتها مع حذف الصوت الأول. مثال: ذهب بعد حذف الصوت الاول تقرأ هب (تأكد من فهم التعليمة)

-التصحيح للفاحص: ضح× أمام الاجابة الخاطئة

جَدّي	×	دّي	زدي
سَلاَلِمْ	×	لالِم	سلال
تَفْرِيقْ	×	فْرِيق	فريق
لِبَاسْ		باس	
تَسَامُحْ	×	سامح	سعول
صَفَّارَةْ		فّارة	
خَبِيرْ		بير	
نُزْهَةْ	×	زهة	
سَنَدْ		نَد	
مُجَفِّفْ	×	جفف	جفريف

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/04	54 ث	.....

ب- مهمة حذف الصوت الأخير من الكلمة

-التعليمة: سوف أعطيك كلمة وأطلب منك قراءتها مع حذف الصوت الأخير . مثال1: سَجَدَ بعد حذف الصوت الأخير تقرأ سَجَ . مثال2: تمادى تصبح تما (تأكد من فهم التعليمة)

- التصحيح للفاحص: ضح× أمام الاجابة الخاطئة

تَفَضَّلْ	تفضّ	
تَعَالَى	تعا	
لِحَافْ	لِحا	×
مُسْتَعْمِرْ	مستعمِ	
تَوْسِيعْ	توسي	
نَالَ	نا	×
حُوتْ	حو	×
مُسْتَشْفَى	مستشْ	
مَنَازِلْ	منازِ	
مَكْتَبِي	مَكْتَ	

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/07	01'14	.....

ت- مهمة حذف الصوت الأوسط من الكلمة

-التعليمة: سوف أعطيك كلمة وأطلب منك قراءتها مع حذف الصوت الذي احدده لك. مثال:

مربع (اقرأها مع حذف الصوت الباء) فتقرأ: مرع (تأكد من فهم التعليمة)

- التصحيح للفاحص: ضح× أمام الاجابة الخاطئة

رَسَمْتُ	(اقرأها مع حذف الصوت السين)	رَمْتَ	
طَلَبَ	(حذف اللام)	طَبَ	×
جِسْمُكَ	(حذف الميم)	جِسْكَ	
اِسْتَعْمِلْ	(حذف العين)	اِسْتَمِلْ	
نَافِعٌ	(حذف الفاء)	نَاعٌ	
ضَحِكَّاتٌ	(حذف الحاء)	ضَكَاتٌ	
أَكَلَ	(حذف الكاف)	أَلَ	
سَفْحٍ	(حذف الفاء)	سَحٍ	×
فَصَاحَةٌ	(حذف صا)	فَحَةٌ	×
مُدَّخَنَةٌ	(حذف الجيم)	مُدَّنَةٌ	×

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
10/..06	1'30 ثا	.....

نتيجة الوعي في حذف الصوت

الاجابات الصحيحة أ+ب+ت	زمن المهمة أ+ب+ت	ملاحظات؟
30/..17	2'09 ثا..	.....

3. مهمة جمع الأصوات في كلمة

-التعليمة: انظر إلى مجموعة الأصوات التالية اجمعها لإعطاء كلمة صحيحة (الإجابة شفويا)

- التصحيح للفاحص: ضح× أمام الاجابة الخاطئة

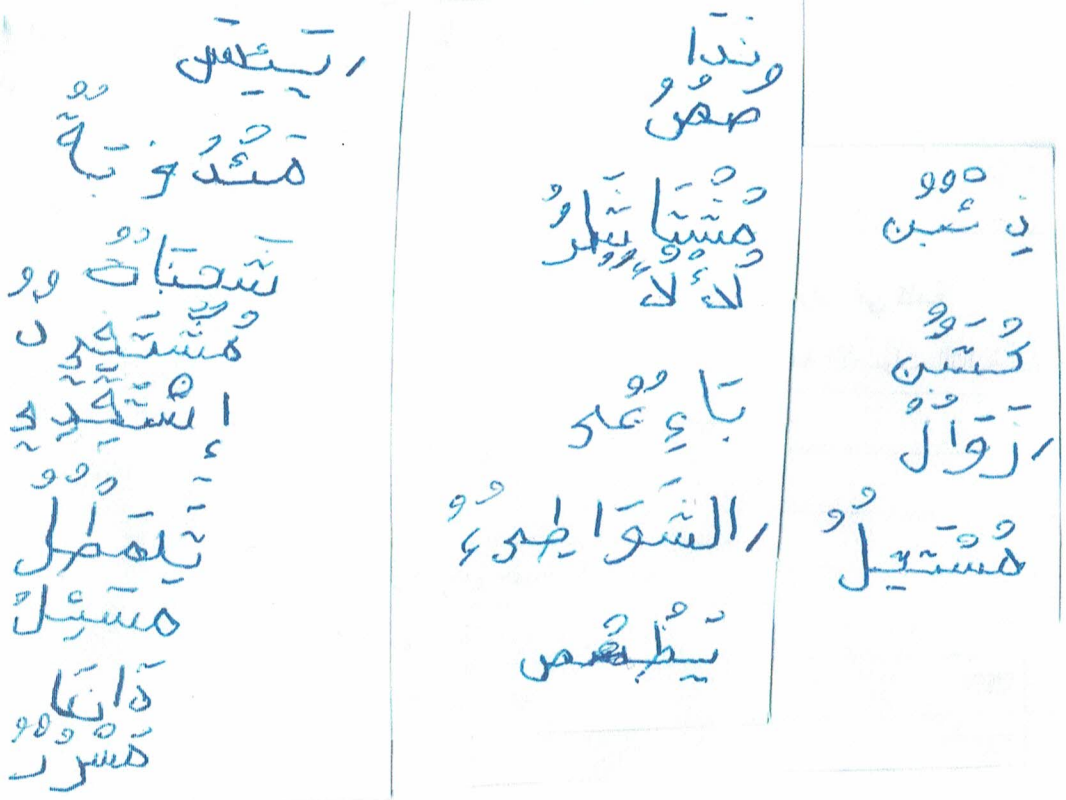
ضف – د –ع		ضَفْدع	
تم – ثا – ل		تمثال	
ت – فا –ح	تفاح	×	تحفة
د – بّو – ر	دبّور	×	جرّة
اس– تأ – ذ– ن	استأذن	×	
اس – ت – را – ح – ة		استراحة	
تو – بي – خ	توبيخ	×	تدخ
مو – سي – قى	موسيقى	×	موقاه
أن – شو – د – ة	أنشودة	×	أشودة
ح –ذا –ء	حذاء	×	حذة
ش –هي –د	شهيد	×	شهد
ب –ط – ة	بطة	×	طاية
ما – ما		ماما	
مس– تش –ف– يا – ت	مستشفيات	×	مسرشل
السّ – نا – ب – ل	السنابل	×	اسطبل
حا – سو – ب	حاسوب	×	حسوب
مس– ت – طي – ل	مستطيل	×	مساطل
أو – را – ق		أوراق	
م – كا – ت – ب	مكاتب	×	مكتب
نا – ف – ذ – ة	نافذة	×	نوفخة

الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
20/..5	4'15 ثا..	.....

4. مهمة الاملاء

–التعليمة: سوف أملي عليك بعض الكلمات، حاول كتابتها بشكل صحيح

– التصحيح: صحح عدد الكلمات المكتوبة بشكل خاطئ.



عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
20/...3	...ث 532	.....

5. مهمة قراءة اللاكلمة / الكلمة المزيفة

–التعليمة: حاول قراءة الكلمات التالية بسرعة وبصوت مسموع

– التصحيح للفاحص: ضح× أمام الاجابة الخاطئة مع كتابة القراءة الخاطئة

مُتَلَّمٌ ..X..	فَقَّ ..✓..	بَانِرَةَ ..✓..	يَسْأَفُ ..X..
لِذَامَانْ ..X..	بِرْفَمَنَةِ ..X..	قَسَمُعَ ..X..	تَغْتِدّ ..X..
فُنْسَمَّلُ ..X..	تَوْطِيجَ ..X..	فَاخِبَاتٌ ..X..	بَنَعَ ..X..
تَقَرْتَ ..X..	أَمَغْ ..X..	قَشْطِيَّةٌ ..X..	رَابِتْ ..X..
بَرِيظٌ ..X..	تَمَقَّضَ ..✓..	إِعَاطَةٌ ..✓..	بِسَفْكَرَ ..✓..

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
20/...14	...ث 2,20	.....

6. مهمة الاغلاق الشفوي

–التعليمة: أكمل الجمل الناقصة شفهيا – حاول أن تقدم الاجابة بأقصى سرعة./ مثال: أغلق الباب بـ..... – الجواب: بالمفتاح (أي كلمة أخرى تعطي المعنى الصحيح تحتسب صحيحة)

– التصحيح للفاحص: ضح× أمام الاجابة الخاطئة

نكتب بـ.القلم..	القلم
يستعمل الفلاح المحراث لحرث.....	الأرض/التربة
ينزل المطر من	السماء/ الغيوم
تعيش الأسماك في	الماء/البحر
يذهب المصلون إلى ..... للصلاة	المسجد/ المصلى
يستعد التلاميذ كل يوم للذهاب إلى.....	المدرسة/الدراسة
تصنع الحلويات والخبز من	الطحين/ الدقيق
تحب الخراف أكل .....في المرعى	الحشيش/العشب
يعيش الجمل في	الصحراء
راح الفلاح يبذر بذوره ذات.....وذات الشمال	اليمين
يفرح المعلمون بـ..... تلاميذهم	نتائج/نقاط
العيد هو يوم المودة يتصالح فيه.....	المتخاصمون
احس العامل بـ.....فجلس ليرتاح	التعب/الارهاق
تصنع العصى من.....	الخشب/ الحطب
نسافر في..... بالسفينة	البحر
يكتظ المسجد بـ.....في صلاة الجمعة	المصلين/المسلمين
تقدم الثعلب الماكر.....الارنب لالتهامه	نحو/ باتجاه

عدد الاجابات الصحيحة	زمن المهمة	ملاحظات؟
17/..12	..ثا..2'15	.....

نتيجة التشخيص

	مجموع الدرجات	المدة الزمنية الكلية	ملاحظات متكررة هامة
التقييم الأولي للقراءة	140/..144..	..ثا..1'38...	....

ملاحظة: التقييم الاولي للقراءة = الكلمات المعزولة+ قراءة النص

	مجموع الدرجات	المدة الزمنية الكلية	ملاحظات متكررة هامة
مهمات الوعي المورفولوجي	119/...67	..ثا...1'55	....

ملاحظة: مجموع الدرجات والمدة الزمنية يكون للمهمات 1+2+3+4+5(أ، ب)+ 6.

	مجموع الدرجات	المدة الزمنية الكلية	ملاحظات متكررة هامة
مهمات الوعي الفونولوجي	117/..49..	..ثا..1'30	....

ملاحظة: مجموع الدرجات والمدة الزمنية للمهمات 1+ 2(أ،ب،ت)+ 3+4+5+6

	الوعي المورفولوجي	الوعي الفونولوجي
الدرجة المعيارية	.....	.....

الاستنتاج: .....
.....
.....
.....

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة في دراسة مقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق، حيث قمنا بدراسة الفرق بين التلاميذ المصابين بالنوعين (السطحي والعميق) من حيث دقة الإجابة والزمن المستغرق في القراءة، فقد خصصنا الجانب النظري منه للتعرف على مهارة القراءة في جانبيها العادي والمضطرب، أما الجانب التطبيقي فكانت العينة الأساسية مكونة من 73 تلميذا من كلا الجنسين ومن المستويات الدراسية الثلاث في عينة قصدية من المقاطعة التربوية لبلدية –تلمسان– وقد استخدمنا في ذلك المنهج الوصفي واعتمدنا على اختبار Dysta لصاحبته طاشمة راضية (2023)، فبعد التحليل الاحصائي للحالات المختارة تبين أن هناك عجز مزدوج في مسالك القراءة أي أن المسار الفونولوجي والمسار البصري كلاهما متضرر ولكن بدرجات متفاوتة فالمسلك الفونولوجي هو الأكثر تضررا، كما كشفت نتائجنا أيضا أن نوع العسر القرائي الأكثر انتشارا لدى عينة الدراسة هو عسر القراءة العميق، أما في المقارنة بين عسر القراءة السطحي والعميق فقد ثبت أن هناك فرق بين النوعين في دقة وسرعة القراءة حسب نوع المهمة، وأخيرا وجود فروق بين الذكور والاناث فنسبة الانتشار كانت لصالح الذكور بنسبة بلغت الثلثين، وفي الأخير قمنا بتفصيل للأخطاء الشائعة في القراءة لدى أفراد العينة والتي تعود لخصوصية اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية:

تعلم القراءة– التلاميذ ذوي عسر القراءة– خصوصية اللغة العربية– عسر القراءة السطحي– عسر القراءة العميق.

Study summary:

This study aimed to identify the way to read Have students with dyslexia in a comparative study between dyslexia superficial and deep, where we studied the difference between the pupils of the type (superficial and deep) in terms of the accuracy of the answer and the time spent in reading, we have allocated the theoretical side of it to the skill of reading both in normal and troubled, The application, while the core sample is composed of 73 pupils also of both sexes and levels of study three in a sample poem from the county soil municipal -Tlemcen - has been used in this descriptive, and I think we choose Dysta test by its author Tachema Radia (2023), then after the presentation of the results, After statistical analysis for the cases selected show that there is a deficit double in the space you reading any of that track phonology and optical path are both affected, but to varying degrees touch you phonology is the most affected, as revealed Our results also kind of hard reading the most prevalent in the study sample is dyslexia deep, in the comparison between dyslexia, surface and deep it has been shown that there is a difference between the two species in the accuracy and speed of reading by the type of task, and finally the differences between males and females, the proportion of non-proliferation was in favour of males at a rate of two-thirds, At last we have detail for common errors in the reading of the individuals of the sample which date back to the peculiarities of the Arabic language.

Keywords :

Learning to read- Dystexic students- Specificity of the arabic language- Superficial dyslexia- Profound dyslexia.

Résumé de l'étude:

Cette étude visait à identifier d'apprendre à lire les élèves dyslexiques dans une étude comparative entre la dyslexie superficielles et profondes, où nous avons étudié la différence entre les élèves des classes de type (superficiel et profond) dans les termes de l'exactitude de la réponse et le temps consacré à la lecture, donc, nous avons attribué le côté théorique de la compétence de la lecture à la fois dans des conditions normales et en difficulté, alors que l'échantillon de base est composé de 73 élèves des deux sexes et les niveaux d'étude, trois dans un échantillon ciblé sur les sols du comté municipal, de Tlemcen, a été utilisée dans ce descriptif, et nous nous sommes appuyes sur le test Dysta de Tachema Radia (2023), Après l'analyse statistique pour les cas sélectionnés montrent qu'il existe un déficit double en l'espace de lecture de la piste à la phonologie et le chemin optique sont touchés, mais à des degrés divers, de vous toucher la phonologie est la plus touchée, comme l'ont révélé Nos résultats ont également difficile la lecture la plus répandue dans l'échantillon de l'étude est la dyslexie profonde, dans la comparaison entre la dyslexie de surface et de profondeur, il a été montré qu'il existe une différence entre les deux espèces dans la précision et la vitesse de lecture par le type de tâche, et enfin, les différences entre les hommes et les femmes, la proportion de non-prolifération a été en faveur des garçons à un taux de deux tiers, À la dernière, nous avons de détail pour les erreurs courantes dans la lecture des individus de l'échantillon qui remontent aux particularités de la langue arabe.

Mots-clés :

Apprendre à lire- Les élèves dyslexiques- Spécificité de la langue arabe- Dyslexie superficielle- Dyslexie profonde.