الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid جامعة أبي بكر بلقايد
Tlemcen Algérie تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم: علم النفس وعلوم التربية
تخصص: علم النفس المرضي للنمو

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علم النفس المرضي للنمو

بعنـــوان:

تكيف اختبار"L'alouette"المقتبس من البيئة الفرنسية على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (7-11 سنة) في البيئة الجزائرية.

إعداد الطالبة:

بن سعدون فتيحة

إشراف:

أ.د :مشربط علي

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د مشربط علي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا وقررا
د. بن عصمان جويدة	أستاذة محاضرة أ	جامعة تلمسان	عضوا مناقشا
د. زروالي لطيفة	أستاذة محاضرة أ	جامعة وهران	عضوا مناقشا
د. قادري حليمة	أستاذة محاضرة أ	جامعة وهران	عضوا مناقشا
د.جعدوني زهرة	أستاذة محاضرة أ	جامعة معسكر	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2015- 2016

بسم الله الرحمن الرحیم

إهـــداء

إلى أبي العزيز الذي أضاء لي دربي وطريقي الذي علمني حب العلم

والمثابرة والنجاح

إلى أمي الحنون رمز المحبة والعطاء أطال الله في عمرهما وحفظهما

إلى أهلي ،زوجي وأساتذتي وأصدقائي (ملوكي

اسمهان ،عزوز رفيقة،عشاشرة أسماء)

إلى كل من شجعني وساهم في إخراج هذا العمل.

شكـــر وتقـدير

الحمد لله عز وجل الذي وفقنا لإنجاز هذا العمل، واتمام مراحله وما كان هذا العمل أن يجز بصيغته التي هو عليها لولا وجود من كان عونا . أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أستاذي الكريم:

"**مشريط علي**" على اشرافه وحسن توجيهه لي أثناء انجاز هذه الأطروحة .

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل مدرسي ومديري ومفتشي المدارس الابتدائية التي تمّ فيها إجراء الدراسة الميدانية على المساعدات والتسهيلات، ونشكر جميع أساتذة قسم الأدب العربي وقسم الترجمة بجامعة أبي بكر بلقايد على كل ما بذلوه معنا من أجل تقييم هذا العمل .

كما أتقدم بالشكر إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الذين سيثرون هذا العمل ويقيموه من خلال ملاحظاتهم .

كما اتوجه بالشكر إلى تلاميذ عينة البحث الذين شاركوا في هذه الدراسة منذ البداية إلى نهايتها .

في الأخير أشكر كل من ساعدني ولو بنصيحة أو دعاء في ظهر الغيب، فأسئل الله أن يجزى الجميع خير الجزاء .

ملخص الدراسة باللغة العربية:

تهدف دراستنا الحالية إلى تكييف اختبار l'alouette في البيئة الجزائرية من أجل تقييم القراءة وسرعة القراءة على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الطور الابتدائي 7-11سنة .

لقد تمت ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية باستعمال طريقة الترجمة وإعادة الترجمة فيما يخص تعليمات ومؤشرات الاختبار الأصلي وبناء نص قرائي وسميت النسخة المتوصل إليها بنص القبرة والفيل.

أظهرت تحليل نتائج دراسة صدق وثبات الاختبار خصائص سيكومترية جيدة لتقييم عملية وسرعة القراءة هذا من جهة،كما أثبتت نتائج الدراسة المتوصل إليها بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في انتشار صعوبات القراءة وكذا تتطور عملية القراءة مع النمو.

كما أظهرت نتائج الخصائص السيكومترية للنسخة العربية كما سبق الذكر صدق وثبات جيد هذا ما يسمح باستخدام نسخة القبرة والفيل من طرف الأخصائيين في الممارسة الإكلينيكية والتربوية، لكن هذا لا يمنع من مواصلة دراسات طولية على عينة من تلاميذ عاديين وكذا مواصلة دراسة صدق محتوى النص من طرف أخصائيين في اللغة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، اضطرابات التعلم، عسر القراءة، الترجمة، الصدق، الثبات.

Résumé:

Cette étude a pour objectif de traduire et valider le test de l'alouette dans l'environnement algérien pour la lecture de l'évaluation et de la vitesse de lecture sur un échantillon de 200 élèves dans la phase primaire de 7-11 ans. Nous avons traduit le test en arabe en utilisant la traduction pri la re-tratraduction par rapport à l'instruction et des indicateurs de l'épreuve initiale et de construire le texte de mes lecteurs et version renommée du texte atteint à L'alouette et l'éléphant.

L'analyse des résultats de l'étude de la fiabilité et la validité de l'essai est de bonnes caractéristiques psychométriques pour évaluer le processus et la vitesse de lecture de ce d'une part ont montré, que les résultats obtenus par l'étude ont prouvé qu'il n'y a pas de différences entre les garçons et les filles dans la prévalence des difficultés de lecture, ainsi que le processus évolutif de la lecture avec la croissance.

Comme les résultats des propriétés psychométriques de la version arabe présentée comme déjà mentionné la sincérité et la bonne stabilité de c'est ce qui permet l'utilisation d'une copie l'alouette et l'éléphant par des spécialistes dans la pratique clinique et éducative, mais cela ne l'empêche pas la poursuite des études longitudinales sur un échantillon d'élèves, ainsi que plus d'examiner la sincérité du contenu du texte de spécialistes au sein du parti de la langue

Mots clés: lecture, troubles de l'apprentissage, la dyslexie ,traduction, validité, fiabilité

Abstract:

This study aims at adapting and validate the test l'aloouette in Algerian environment to evaluate the reading and the speed of reeding on a sample of 200 pupils from the primary school aged between 7-11 years. the test has been translated into Arabic using translating and re-translating the instruction and indicators of the original test and building a reading text, the reached copy was named : the text of the lark and the elephant.

The analysis of the results the study shoued the reliability and validity of the test good psychometric characteristics to evaluate the speed of reading process and that there are no differnces between boys and gires/males and female in the prevalence of reading difficulies as well as the evobing process of reading with grouth.

As the results of the psychometric properties of the Arab version shown as already mentioned the sincerity and good stability of this is what allows the use of a copy Lark and elephant by specialists in clinical and educational practice, but this does not prevent the continuation of longitudinal studies on a sample of ordinary pupils, as well as further study of the sincerity of the text content by specialists language.

Key words: Reading, Learning desordres, dyslexia , translating ,validity,reliability.

فـــهـرس الـمـحـتـــــويـات

المـــــــوضـــوع	الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	د
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	د
فهرس المحتويات	هـ- ط
فهرس الجداول	ي- ل
فهرس الأشكال	م
فهرس الملاحق	ن
مقدمة	01
الجـــانـــب الـنظـــــري	
الفصل الأول: نموذج القارئ العادي	25-05
1.مفاهيم عملية القراءة.	07-05
2.أنواع القراءة.	09-07
3.التطور التاريخي لمفهوم عملية القراءة.	11-09
4.طرق تعلم القراءة (القراءة في الجزائر)	17-12
5.آليات الادراك أثناء عملية القراءة	17

6.خصائص الحروف في اللغة العربية.	19-18
7.القدرات القرائية الماوراء اللسانية.	20
8.نمادج القراءة.	24-21
9.الوعي الفونولوجي	24
خلاصة الفصل.	25
الفصل الثاني:اضطرابات الخاصة في التعلم.	65-26
أولا: الاضطرابات الخاصة في التعلم.	26
1.مفاهيم اضطرابات الخاصة في التعلم.	27
2.أشكال اضطرابات الخاصة في التعلم.	28
3.المحكات التشخيصية لاضطرابات الخاصة في التعلم.	29
4.الادوات والاختبارات الخاصة بذوي اضطرابات الخاصة في التعلم.	31-30
5.خصائص تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.	32-31
6.الفرق بين صعوبات التعلم واضطرابات الخاصة في التعلم .	33-32
ثانيا:عسر القراءة.	33
1. مفاهيم عسر القراءة	35-33
1.1 مظاهر ومؤشرات عسر القراءة	36
2. التطور التاريخي لاضطراب العسر القرائي	39-37
3. أنواع عسر القراءة.	40-39
4. التفسيرات النظرية	43-41

5.اقتراحات التأهيل حسب l'alouette	45-43
6. الأساليب العلاجية المتداولة في البيئة العربية	46
7. صعوبات تقييم عسر القراءة في المجتمعات العربية	48-47
ثالثا :الدراسات السابقة	64-49
خلاصة الفصل.	65
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الخصائص السيكومترية للنص	81-66
1.تكييف النص القرائي	66
1.1 الثبات	66
2.1.1 مفهوم الثبات .	66
3.1.1 أنواع الثبات	67
أ.الثبات بإعادة التطبيق	67
ب.الثبات بإعادة التجزئة النصفية	68
2.1. الصدق	65
1.2.1 مفهوم الصدق	69
2.2.1 أنواع الصدق	70
1.2.2.1صدق المحتوى	70
2.2.2.1 صدق المحك	71
أ. صدق المرتبط بمحك التلازمي	71

ب. صدق المرتبط بمحك التنبؤي	71
3.2.2.1 صدق البناء	72
أ.صدق المقارنة الطرفية	72
ب. صدق المظهر	73
3.2. ترجمة النص	73
1.3.2 تقييم وتعديل الترجمة	74
3.خطوات اعداد النص	74
1.3 التجريب الاستطلاعي للنص	79-74
4. المعايرة	81-80
الفصل الرابع:منهجية الدراسة واجراءاتها	100-82
1. النتظارات	82
2. أهداف الدراسة	83
3. أهمية الدراسة	83
4. منهجية الدراسة	84
5. حدود الدراسة	84
6. التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة	87-84
7. عينة الدراسة	87
1.7 الدراسة الاستطلاعية	88
2.7 اجراءات الدراسة الاستطلاعية	88

3.7 خطوات الدراسة الاستطلاعية	88
8. الدراسة الأساسية	89
1.8المجتمع الأصلي	89
2.8 عينة الدراسة الأساسية	89
3.8 مكان الدراسة الأساسية	91
4.8 أدوات الدراسة	92
1.4.8 كيفية تصميم الاختبار	92
2.4.8 وصف الاختبار ومكوناته	97-93
9. اختبار رسم الشخص	99-98
10.الأساليب الاحصائية	99
11.صعوبات البحث	100-99
الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها	147-101
أولا: تقييم المؤشرات الكمية للنص حسب السن والمستوى الدراسي	104-101
ثانيا: تقييم المؤشرات الكيفية للنص حسب السن والمستوى الدراسي	104
1. التطبيق الأولي للاختبار	105
2. الصدق والثبات	115-105
3. اختبار قدرة النص التمييزية	122-116
4. الدرجات المعيارية والمنحنى الاعتدالي	131-123
5. عرض نتائج الأخطاء المرتكبة	134-132

6. نماذج لدراسة حالات	135-134
7. تفسير ومناقشة النتائج	147-136
8. خلاصة الدراسة ومقترحاتها	148

فـــــهـــرس الـجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب العمر والجنس	90
02	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	91
03	المتوسطات والانحرافات المعيارية للزمن المستغرق	101
04	المتوسطات والانحرافات المعيارية لعدد الأخطاء المرتكبة	101
05	المتوسطات والانحرافات المعيارية لعدد الكلمات المقروءة	102
06	المتوسطات والانحرافات المعيارية لعدد الكلمات المقروءة صحيحة	102
07	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشر الدقة	103
08	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشر السرعة	103
09	النسب المئوية لمؤشرات المقياس الكيفية حسب السن والمستوى الدراسي	104
10	تأثير عامل الجنس على عملية القراءة	105
11	التطور القرائي حسب العمر والذكاء	107-106
12	صدق مضمون النص حسب تقديرات المحكمين	107
13	صدق المحكمين (مقياس كاندل) لمؤشرات المقياس الكمية	108
14	صدق المحكمين (مقياس كاندل) لمؤشرات المقياس الكيفية	108
15	معاملات الصدق التلازمي بين درجات التلاميذ وتقديرات المعلمين	109
16	صدق المقرنة الطرفية بين الفئة العليا والدنيا لمؤشرات المقياس الكمية	110
17	صدق المقرنة الطرفية بين الفئة العليا والدنيا لمؤشرات المقياس الكيفية	111

18	معامل الارتباط بين الاقسام لمؤشرات المقياس الكمية	112
19	معامل الارتباط بين الاقسام لمؤشرات المقياس الكيفية	113
20	دراسة الفروق بين العاديين والضعفاء لمؤشرات المقياس الكمية	114
21	دراسة الفروق بين العاديين والضعفاء لمؤشرات المقياس الكيفية	115
22	الفرق بين العاديين والضعفاء لاختبار مان ويتني (إرسال حرف–صوت)	116
23	الفرق بين العاديين والضعفاء لاختبار مان ويتني (الكلمات الغريبة)	117
24	الفرق بين العاديين والضعفاء لاختبار مان ويتني(التداخل اللفظي)	119
25	الفرق بين العاديين والضعفاء لاختبار مان ويتني(التداخل الدلالي)	121
26	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ 8 سنوات	124
27	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ 9 سنوات	124
28	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ 10 سنوات	125
29	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ 11 سنة	125
30	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ 12 سنة	126
31	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ س3	126
32	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ س4	126
33	المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس لتلاميذ س5	127
34	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ 8 سنوات	127
35	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ 8سنوات	127
36	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ9 سنوات	128

37	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ 9سنوات	128
38	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ10 سنوات	128
39	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ 10سنوات	128
40	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ11 سنوات	129
41	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ 11سنوات	129
42	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ12 سنوات	130
43	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ 12سنوات	130
44	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ س3	130
45	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ س3	130
46	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ س4	131
47	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ س4	131
48	توزيع مؤشرات الدراسة بالميئينيات لتلاميذ س5	131
49	الاسلوب الاحصائي**Kolmogorov-simirnov** لتلاميذ س5	131
50	تصنيف طبيعة الأخطاء المرتكبة.	132

فـــهـــرس الأشـــكـــــال

رقم الشكل		الصفحة
01	نموذج القرائي ذو الاتجاهين	8
02	نماذج القراءة	22
03	نموذج يمثل معاملات الثبات المختلفة	67
04	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	89
05	تمثيل بياني لمستوى الذكاء حسب السن	90
06	تمثيل بياني لمستوى الذكاء حسب المستوى الدراسي	91
07	تمثيل بياني يمثل توزيع التلاميذ العاديين والضعاف(إرسال حرف–صوت)	117
08	تمثيل بياني يمثل توزيع التلاميذ العاديين والضعاف(الكلمات الغريبة)	118
09	تمثيل بياني يمثل توزيع التلاميذ العاديين والضعاف(التداخل اللفظي)	120
10	تمثيل بياني يمثل توزيع التلاميذ العاديين والضعاف(التشابه الدلالي)	121

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الملاحق	الصفحة
01	انتشار عسر القراءة	157
02	النص الأصلي l'alouette	158
03	نص القبرة والفيل	159
04	نص l'alouetteالخاص بالفاحص	160
05	نص القبرة والفيل الخاص بالفاحص	161
06	بطاقة جمع المعلومات l'alouette	162
07	بطاقة الاستكشاف المترجمة	163
08	بطاقة جمع المعلومات	164
09	رسالة موجهة للمحكمين	166-165
10	المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب السن	167
11	المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب المستوى الدراسي	168
12	التوزيع الميئيني حسب السن	169
13	التوزيع الميئيني حسب المستوى الدراسي	170
14	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ك.م) 9س	171
15	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(أخ) 9س	172
16	منحنى بيانيي خاص بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ك.م.ص)	173
17	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ز.م) 9س	174

18	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(م.د) 9س	175
19	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(م.س)	176
20	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ك.م)10	178
21	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(أخ)10س	179
22	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ك.م.ص)	180
23	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ز.م)	181
24	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(م.د)	182
25	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(اخ)11س	183
26	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ك.م.ص)	184
27	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(ز.م)	185
28	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(م.د)	186
29	منحنيات بيانية خاصة بمؤشرات المقياس الكمية والكيفية(م.س)	187
30	صدق الاتساق الداخلي لمؤشرات المقياس الكمية	188
31	**جداول تمثل مؤشرات المقياس الكمية للاختبار حسب العمر والمستوى الدراسي**	193-189
17	**جداول تمثل مؤشرات المقياس الكيفية للاختبار حسب العمر والمستوىالدراسي**	198-194

مـقـــــدمـــة:

يذهب بعض الباحثين على أن القراءة أداة من أدوات كسب المعرفة والثقافة والاتصال الاجتماعي والعلمي، فعن طريقها يشبع الفرد رغباته وينمي أفكاره ويثري خبراته. كما أن القراءة عامل جوهري في معالجة المفاهيم، وعلى مساعدة المتمدرسين في نجاحهم التعليمي وفي الحياة بوجه عام إذ تزداد أهمية القراءة بالنسبة للتلاميذ لا لكونها مادة يدرسونها فحسب وإنما لكي ينجحوا في المواد الدراسية الأخرى (شحات، 2006).وأي قصور في مهارة أو أكثر يؤدي إلى إعاقة أو أكثر من إعاقات التعلم، ويجد من خلالها المتعلم صعوبات في ترجمة اللغة إلى الفكر، أوفي التعبير عن الأفكار كتابة أو حديثا، أو في فهم معاني الكلمات المكتوبة ونظرا لأهمية القراءة جعل الباحثين يلفتون اهتمامهم حول ما يصطلح عليه بـعسر القراءةla dyslexie التي صنفت ضمن التصنيف العالمي للاضطرابات اللغة الشفوية والمكتوبة(DSM5.2013 :P66-67)، ولقد تعددت الدراسات التي حاولت الخوض في غماره إذ مند 30 سنة الأخيرة من التطورات المحققة في ميدان العلوم المعرفية وميدان علم النفس المعرفي الذي درس التطور العادي لاكتساب اللغة المكتوبة ظهرت نماذج نظرية صنفت هذه الصعوبات على أساس تطورها وأطلقوا عليها تسمية عسر القراءة النمائي وصنفت إلى نوعين (عسر القراءة نمائي بسيط والفونولوجي) وعسر القراءة النمائي العميق ويعتبر هذا الأخير ناذر الوجود وبالتالي يمكن القول أن هناك عوامل أساسية تؤثر في استعداد الطفل للقراء والتهيئة لها، فالنمو العقلي يعتمد على عاملين أساسيين وهما التدريب والخبرة التي يتعلمها في المدرسة والأسرة أمـا النضج الذاتي يدخل ضمن التكوين العصبي للطفل ويؤثر في استعداده والذي يتمثل في:

- بلوغ الطفل لعمر عقلي معين .
- قدرة الطفل على التمييز بين أوجه الشبه و الاختلاف بين الألفاظ المقروءة.
- مدى تذكر واستيعاب المادة المقروءة.
- قدرة الطفل على الربط بين المعاني.

- قدرة الطفل على التفكير التجريدي (أحمد، 1997).

ونظرا لأهمية القراءة أصبحت مهمة المدرسة الابتدائية أساسية في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ الذين يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل الدراسي، ونظرا للنقص والعجز الواضح الذي تفتقر إليه الساحة العلمية فيما يخص أدوات الاستكشاف وكذا من حيث توافر اختبارات قياس مقننة في الجزائر الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بدراستها بالكشف عن هذه الصعوبات والاضطرابات والتعرف عليها لدى الطفل منذ المرحلة الابتدائية وذلك من أجل التدخل المبكر والتمكن من العلاج فيما بعد، ولا سبيل لذلك إلا باستخدام أدوات القياس في ميدان القراءة للكشف عن صعوبات القراءة. ونظرا لضرورة أن تكون هناك أدوات قادرة على الكشف عن الاضطرابات بصورة دقيقة في البيئات المختلفة أردنا في هذا العمل تكييف اختبار l'alouette لصاحبه P. LEFAVRAIS الذي قام بتطوير هذا الاختبار في صورته الأصلية الفرنسية منذ 1962 والذي قام بتعديله في صورته الأخيرة النسخة المعدلة l'alouette-R سنة 2005 التي تعتبر من أهم المقاييس التي تكشف عن اضطرابات الخاصة في القراءة لدى التلاميذ ونظرا لأهمية وحداثة هذا الاختبار ونظرا كذلك للنقص الكبير في هذا المجال وللغياب الملحوظ للمقاييس المكيفة والمقننة على البيئة الجزائرية نريد في هذه الدراسة توفي أداة جزائرية مقننة من خلال القيام بعملية الترجمة وإعادة الترجمة للنص الفرنسي وبعد معاينة المحكمين للنص وباقتراح مختصين في قطاع التربية والتعليم وأساتذة بقسم اللغة العربية واللسانيات تم اقتراح نص القبرة والفيل والذي قمنا كذلك مع هذا الأخير بتعديلات على النص مع المختصين بما يتناسب ومؤشرات المقياس الأصلي من خلال معالجة بعض الكلمات المستهدفة.

ينقسم البحث إلى جانبين نظري ضم ثلاث فصول،الفصل الأول تناولنا فيه نموذج القارئ العادي لأنه بطبيعة الحال لا يمكن فهم الغير العادي بدون معرفة الطبيعة العادية للقارئ العادي وبعدها تناولنا اضطرابات الخاصة في التعلم كمفهوم عام وعسر القراءة كاضطراب من اضطرابات الخاصة في الاكتساب القرائي حسب الدليل التصنيفي والاحصائي الرابع DSM4وDSM5 من خلال تقديم بعض المفاهيم الخاصة

بهذا الاضطراب وكذا مختلف النظريات المفسرة له، كيفية تشخيصه وكذا بعض الدراسات السابقة التي تناولت سواءا اضطراب عسر القراءة أو الدراسات العربية التي حاولت البحث في هذا الاضطراب والاجتهاد في بناء وتكييف بعض الاختبارات كما تناولنا بعض الدراسات الخاصة بالقراءة العربية منها والأجنبية،أما عن الفصل الثالث فتطرقنا إلى الخصائص السيكومترية للنص والمتمثلة في تكييف النص القرائي من صدق وثبات كما تناولنا في هذا الفصل الترجمة وأهم الخطوات التي مرت بها الباحثة.

أما الجانب التطبيقي فتناولنا في الفصل الرابع أهداف وأهمية الدراسة والانتضارات المرجوة من وراء هذه الدراسة،وكذا منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها بداية من الدراسة الاستطلاعية إلى غاية النتائج المتوصل إليها، أما الفصل الخامس والسادس قامت الباحثة بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

تمهيد :

اهتم الباحثون بتفسير عسر القراءة انطلاقا من النموذج القرائي للطفل العادي ومن هذا الصدد تضمن الجانب النظري أهم الخطوات التي تساعد الطفل على اكتساب معارف قبلية للوصول إلى القراءة السليمة وهو عكس ما يتسم به أطفال عسيري القراءة فيما يخص معالجة المثيرات الصوتية والمرئية، ومن هنا تتجلى أهمية القراءة باعتبارها النشاط الرئيسي في المدرسة الابتدائية وفي جميع مراحل التعليم الأخرى قصد اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأساسية (القراءة، الكتابة، التواصل، الاستماع) ومن هنا تتجلى أهمية اللغة بصفة عامة في العملية التعليمية – التعلمية، حيث أنها ليست مادة دراسية فحسب ولكنها بالإضافة إلى ذلك وسيلة لدراسة مختلف الأنشطة والمواد المقررة في مختلف المراحل التعليمية.

1- مفاهيم عملية القراءة:

تعريف "zavialoff":القراءة هي القدرة على فك ترميز نص بدون خطأ وبسرعة يتم تقديرها بصفة متغيرة، إضافة إلى القدرة على إنتاج قراءة مسترسلة وفهم محتوى النص(zavialoff.n, 1990) .

كما يعرفه مركز الدراسات للبحث والتجديد في التعليم الفرنسي الذي ركز على أن القراءة هي بناء معنى على أساس مفاهيم في الذاكرة من طرف القارئ من خلال نشاطاته السابقة، أي أن هناك مرحلة سابقة لبناء المعنى و الوصول إلى عملية الفهم وهي مرحلة تعلم المفاهيم وتخزينها في الذاكرة يضاف إلى هذا التعريف كذلك إلى أنه لا يمكن للمعلومة أن تحمل معنى بالنسبة للشخص إلا إذا كانت مرتبطة بمعاشه المعرفي الوجداني النفسي والحركي والاجتماعي (غلاب،صليحة، 2013).

النشاط القرائي يحيل إلى مجموعة من العمليات العقلية التي تحدث على مستوى النظام المعرفي وتقع على البنيات الحركية والحسية للمعالجة اللغوية هذا بالنسبة لمفهوم النشاط القرائي ميز بين النشاط القرائي كما سبق تعريفه (cole, 2013 :p54) حيث نجد من الباحثين من ميز بين النشاط القرائي والكفاءة القرائية وأهداف القراءة و القدرة القرائية حيث اعتبر:

الكفاءة القرائية هي نتيجة ودرجة نجاح النشاط القرائي (Magnan, 2010)،أما **أهداف القراءة** هي فهم نص مقروء أو الوصول إلى الإحساس بجمال النص.

أما عن **القدرة القرائية** فهي مجوع الطاقات الذهنية التي يتبعها القارئ أثناء القراءة(ferrand, 2007)

تعرف القراءة حسب **"Bonnelle"**(2002) على أنها: "عملية معرفية ترتكز على تحليل رسالة مكتوبة مشفرة على شكل حروف، كلمات، جمل للوصول إلى المعنى أو الدلالة، وبالتالي الهدف من القراءة هو الفهم".

فتعلم القراءة ينطلق من التعرف على الحرف شكلا انطلاقا من عناصر تعرف عليها مرئيا ويترجمها إلى أصوات فهو يربط الإشارات والأصوات(J.C.Juhel,1998 :p112) ، بفضل التآزر السمعي البصري فالحرف يستعمل كنقطة لانطلاق ألتعلم بحيث يستوجب على الأفراد إعادة إنتاج الكل والتعرف على الكلمة المكتوبة يعني إيجاد مفردات تشبهها شكلا في الذاكرة طويلة المدى أين نجد الألفاظ التي اكتسبها مجتمعة مع كل المعلومات المتعلقة بها سوءا على المستوى الكتابي الصوتي النحوي أو الدلالي(حسني عبد الباري.1999)، وهذا ما يتم اكتسابه في السنوات الأولى من الدخول إلى المدرسة.

يعرفها **"شيلس"1998shallise**: بأنها عملية فكرية عن طريقها نبني المعنى من خلال تفاعل معلومات القارئ وماهو مطلوب في النص المقروء وبالتالي فهي ليست عملية عقلية واحدة بل تعتمد على عدة عمليات معرفية مختلفة كالتعرف على الحرف، التعرف على الكلمة،التعرف على قانون صوت الحرف، فهم الكلمة ...الخ هذه العمليات تساعد الطفل على تطوير المفردات التي تؤهله لإصدار أصوات تكون مطابقة للكلمات. (البشير، 2005-2006).

تعريف **"أجوري أغيراAjuri Aguerra"** بأن عملية القراءة لا تتمثل فقط في إدراك الحروف أو فهم معنى الكلمة بل هي كل من عمليتي التحليل والتركيب التي تعطي معنى لشكل جديد من التعبير اللساني (Muchellir.Bourcier, 1985).

ويعرفها **"ديمستر Demmester"** بأنها عملية معقدة ،تشترك فيها ميكانيزمات سمعية وأخرى بصرية ،بالإضافة إلى الميكانيزمات الحركية. التي بواسطتها يستطيع القارئ إعادة بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رمزية مكتوبة إلى ألفاظ وهو ما وصفه Content ليمكانيزمات القارئ الماهر الذي بإمكانه استخلاص رسالة انطلاقا من ورقة مكتوبة، وفهم السياقات الذهنية التي تمكنه من اكتساب القراءة والشروط التي تعيق نموها (Salbreux.R, 1995).

يعرف" **Chauveau"** القراءة العادية بأنها تلك الطريقة الخطية التسلسلية التي تشترط وظائف معرفية مهمة تنطلق من سياقات نفسية أساسية تتمثل في إدراك ودمج الحروف ثم إلى سياقات معرفية عالية وتتمثل في إنتاج المعاني وإنجاز الكلمات بطريقة صحيحة(Chauveau, 1990) .

أما (Morais, 1994) يقول بأن ترميز العلامات الخطّية يكون عاملا صعبا قد يؤدي إلى ارتكاب أخطاء تختفي تدريجيا،لأن التلميذ يكتسب القدرة على الاحتفاظ بالعلاقات الكاملة للصورة المكتوبة والملفوظة، وفي هذه الحالة يسهل عليه قراءة الكلمات المألوفة المنتظمة أفضل من الكلمات الناذرة غير منتظمة وهكذا يتشكل القاموس الشكلي للكلمات في حين يرى (Bsettit , Goulfier, 19994)القارئ الجيد لديه القدرة في قراءة نص بسهولة ويتعرف على الكلمات المألوفة والغريبة،اللاّكلمات وبالتالي يستطيع تشفير المقاطع الخطية.

فالقراءة حسب (عبيد،2009): لها عمليتان متصلتان:

العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة،و العملية الثانية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى للرمو، وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد ،فهي نتاج تفاعل عمليات عديدة من العوامل كـ : الإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة وهناك خمسة تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها :

- ✓ القراءة عملية تتصف بالطلاقة.
- ✓ القراءة عملية بنائية.
- ✓ القراءة عملية إستراتيجية.
- ✓ القراءة عملية تقوم على الدافعية.
- ✓ القراءة عملية مستمرة مدى الحياة (القمش، 2012).

في ضوء هذه التعريفات يتضح أن هناك اختلافا في وجهات النظر حول تعريفات القراءة وهذا راجع إلى عوامل كثيرة ومتباينة وتبقى نقاط التداخل حسب وجهات النظر المنظرين هو أن عملية القراءة تتم وفق عمليات جزئية متنوعة يستطيع من خلالها القارئ الوصول إلى المفهوم اللغوي والتعرف على الكلمات والنطق بها.

2- أنواع القراءة:

- **القراءة الجهرية :**

للقراءة الجهرية وظائف منها:

تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في التعرف على الكلمات الخاطئة في المراحل الأولى، كما أن القراءة الجهرية تؤدي وظيفة نفسية للمتعلم،حيث تزيد من ثقته بنفسه وتساعده على تخطي حاجز الخوف والقلق.

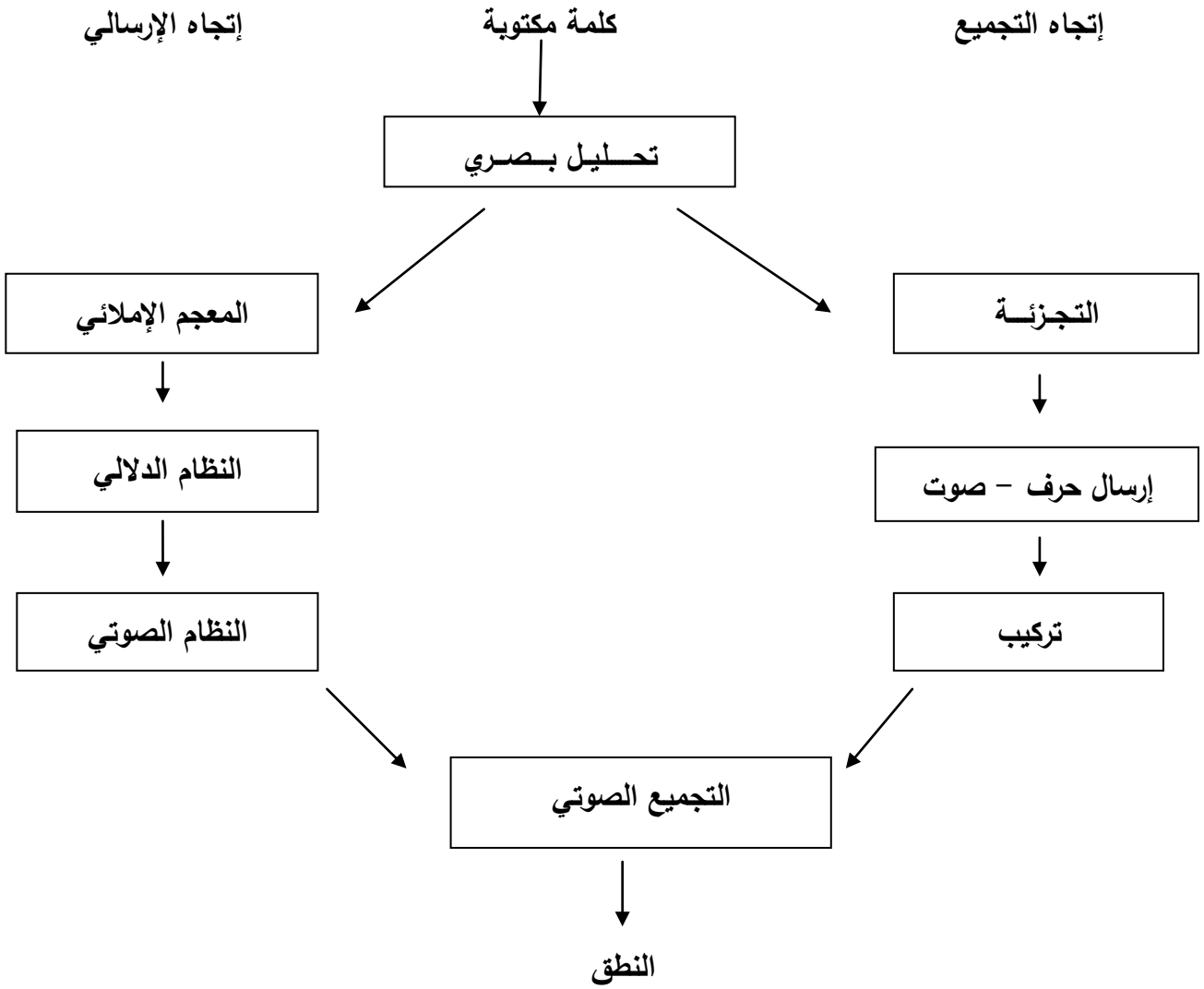
- **القراءة الصامتة :**

وتستخدم لأغراض كثيرة، فإذا كانت مهارة القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت .فإن مهارات الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم والسرعة ، لأن من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية وبناء ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها إدراك العلاقات،وتوليد واسترجاع المعاني (بدران، 2013).

➢ **لمحة حول فكرة الاتجاهين في تفسير عملية القراءة:**

في ضوء هذا النموذجين توجد طريقتين يستطيع القارئ معالجة الكلمات المكتوبة (مألوفة أو غير مألوفة) :النظام الدلالي والنظام الصوتي.

نموذج القرائي ذو الاتجاهين:



Coltheart (1978) /cité par Hebillon et launay,2002(شكل رقم:01)

وفي ضوء النموذج المعرفي لـ Morton(1969) توجد طريقتين يستطيع القارئ بها نطق كلمة مكتوبة (مألوفة أو غير مألوفة) وهما الطريق الدلالي la voie lexical والطريق الصوتيla voie phonologique.

✓ **الطريق الدلالي:**

النظام الدلالي أو كما يسمى الاتجاه المرسل أو الاتجاه المباشر.

يسمح هذا الاتجاه بالتعرف المرئي السريع على الكلمات المألوفة التي تكون مخزنة على مستوى الذاكرة فأثناء القراءة الطفل يتعرف مرئيا على الكلمة حيث يقوم بالتمثيل المعرفي لها وإعطائها معنى مناسب ومن تم نطقها(Elisabet, 2004)

✓ **الطريق الصوتي :**

أما الطريق الثاني الاتجاه الصوتي أو اتجاه التجميع أو الاتجاه غير مباشر الذي يخص الكلمات غير المألوفة فهو يسمح بتحويل الراسم (شكل الحرف) إلى صوت من خلال تجزئة الكلمة إلى وحدات صوتية ثم تحويلها إلى شكل صوت وبالتالي تركيب الأصوات ونطقها. فالطفل العادي عندما يقرأ يجسد هذا الفعل تلقائيا، وهو في نفس الوقت ينشط ثلاثة أنواع من التشفير؛ التشفير الدلالي (فهم الكلمات و الجمل المقروءة) حيث يركز هذا الإتجاه على الإدراك الجيد للقواعد، التشفير الصوتي (التعرف على الأصوات) والتشفير الكتابي أو الهجائي (الكتابة بشكل صحيح).وبالتالي يمكن القول أن هناك تكامل بين العمليات المعرفية التي تطور قدرة الطفل وسرعته في عملية الترميز ،فالقراءة السريعة تسمح للطفل بتشفير وفهم أحسن عكس القراءة المتقطعة تشوه الصورة الصوتية للكلمة من حيث التركيب والنحو(Piérart, 2005 :p99) .

3- التطور التاريخي لمفهوم عملية القراءة:

يشير (أليس، 1893) إلى أنه يرجع الفضل "لجافل" 1878 الذي اهتم بعملية القراءة حيث يرى أن أثناء هذه العملية العين لا تستمر في التمعن على الورقة المكتوبة بل تنتقل بحركات سريعة مع التوقف، والتركيز على الكلمات وادراكها، هذا الاكتشاف أدى إلى استعمال طريقة أخرى لقياس المعلومات التي يمكن أن تلتقطها سعة العين عندما تعرض الحروف أو الكلمات لفترة زمنية قصيرة، ثم مطالبة القارئ أن يتذكر الشيء المعروض وأدى هذا الاكتشاف إلى بناء برنامج يساهم في عملية القراءة (كاتل، 1886). حيث "إليس" اهتم بالزمن الرجعي أي قياس الادراك الزمني أثناء ادراك الكلمات والحروف والصور والألوان معناه قياس الزمن الذي يستغرقها القارئ خلال عرض منبه مرئي والنتائج التي توصل اليها أن ادراك الكلمات اسرع من ادراك الحروف

وتسمية الكلمات أسرع وأدق من تسمية الحروف وهذا الاكتشاف ساهم في عملية تدريس القراءة، لأن الحروف المكونة للكلمة يمكن ادراكها أسرع من ادراك الحروف منفردة، إن الكلمة المرسومة يمكن ادراكها بسرعة ككتلة موحدة تعتبر كمدخل للتعرف عليها، هذا لا يعني بأن الكلمات يمكن ادراكها اسرع من ادراك الحروف لأن هناك الكلمات المألوفة أسهل في عملية ادراكها من الكلمات غير المألوفة وهذا ما يؤدي إلى القول بأن هناك حروفا تدرك أسرع من ادراك الكلمات غير المألوفة.

أما (هيو، 1908) حسب "اليس" يرى بأن اهتماماته كانت منصبة حول الكيفية التي تتم فيها عملية ادراك الكلمات، فالقارئ يدرك الكلمة ككل لأنه يستفيد من خبراته وتجاربه الماضية التي من خلالها تحدث عملية ادراك الكلمات ما يكون الادراك كليا أي ادراك الكلمات أسرع من ادراك الحروف ولكن لا يمكن الاعتماد على هذا لأن القارئ يعتمد على ادراك الكلمات أكثر من ادراك الحروف منعزلة.

سنة 1940 ظهرت النظرية الجشطلتية التي اهتمت بموضوع الحركة الظاهرة في نطاق دراسات الادراك، والاهتمام بالنظم الكلية التي تتفاعل فيها الجزئيات تفاعلا حيويا وديناميكيا، ولا يمكن معها الاستدلال على الكل من الأجزاء والنظر إليها على انفصال كوحدات منفصلة لا يربطها بأي صيغة. حيث اهتمت بكيفية ادراك الفرد الموقف الموجود فيه وكيف يستجيب له في اطار معرفي فإن تفسير علماء الارتباطية في كيفية تعلم الارتباط بين العناصر الموجودة في الموقف من مثيرات واستجابات والاتجاه الأول ديناميكي يهتم بالكليات ألمتحدة أما الاتجاه الثاني ارتباطي ميكانيكي يهتم بمكونات اسلوك والارتباط بينهما.

هناك اختلاف واضح في تفسير كل من الاتجاهين بموضوع من الموضوعات التي تعرض اليها علماء النفس. فان نظرية الجشطلت تهتم بآثار الذاكرة التي هي عبارة عن الآثار التي تتركها الخبرات في الجهاز العصبي للفرد، وعلماء الارتباط رأي مخالف؛ الارتباطات التي تحدث بين المثيرات والاستجابات هي ارتباطات أساسا عصبية تنشأ عنها هذه الآثار أي آثار الذاكرة التي هي ليست منفصلة بل هي كليات منظمة.

في حين النظرية السلوكية ترى أن التعلم يأخذ صفة التدريج أي يحدث بعدة محاولات يتم فيها الارتباط مثير استجابة، والتعلم يحدث فجأة إذ قد يحدث في محاولة واحدة تسبقها فترة تمعن، لأن الادراك هو عبارة عن اعادة تنظيم للمجال الادراكي الذي يوجد فيه الفرد أي فهم العلاقات المنطقية بين عناصر الموقف أو على الأقل إدراك العلاقات بين هذه العناصر، فالفرد يستعمل علمية الفهم في ادراك العلاقات أثناء المواقف وبالتالي المدرسة السلوكية تقتصر فقط على مثير استجابة أي تساعد تقارب الأشياء مع بعضها البعض على ادراكها كمجموعة أو مجموعات أكثر مما تدرك على أنها وحدات أو عناصر منفصلة.

سنة 1950 ظهرت دراسة التي صب اهتمامها بالأثر والخبرة في عملية إدراك الكلمة والتي لقبت بالاتجاه الجديد أي أن الادراك متأثر بالخبرة والدوافع هذا ما جعل المختصين يهتمون بتأثير الخبرة على إدراك الكلمة وهذا لا يعني بأن التعلم لا يؤثر في عملية القراءة، في هذه الدراسة يمكن القول بأن الخبرة لها تأثير في عملية اكتساب، وجد "بوسمان" Postman في دراسته بأن الكلمات المألوفة يمكن التعرف عليها في مدة زمنية قصيرة ولا تحتاج لزمن رجعي طويل هذا ما يدعم أثر الخبرة في عملية الادراك .

جاء ميلر "Miler" 1954 بدراسة النموذج الخطي حيث توصل إلى أن الحروف التي يمكن استرجاعها هي ثمانية حروف وخاصة إذا كانت الحروف موجودة تشبه كلمة ذات معنى، حيث تدرك أسرع من الكلمات الصعبة وبدون معنى، أما "كاتلين" Catlin 1967 الذي عرف بنموذج التنبؤ حيث التعلم يؤثر في عملية الادراك وفي جميع القرارات المتخذة من طرف الفرد، حيث يرى بأن القراء لا يحتاجون إلى إدراك كل الحروف المكونة للكلمة حتى يتلفظون بها، حيث لاحظ في التجارب التي أجراها بأن القارئ الماهر يستطيع التنبؤ بالحرف الأخير رغم غياب الادراك الملائم.

كل من النموذجين السابقين يدعم الخبرة التي يكتسبها القارئ، مثلا في التنبؤ المجرد مطالب بملء الفراغ والآخر يعتمد على تفوق الكلمة وآثارها في الاجابة، لكن هذه الاقتراحات تبقى فرضية ولكن الأهم هو كيفية تأثير العمليات العقلية في اكتساب عملية القراءة.

أما "نورمان" Norman 1983 الذي عرف بنموذج الطبع والتطابق الادراكي، حسبه تكون شبكة العين ملزمة بنقل المعلومات إلى المخ ومقارنتها بنماذج مخزنة، هذه العملية تلقب بالطبع، والنماذج التي تلقب بالتطابق الادراكي والنسق الادراكي يحاول مقارنة بين الحرف والطبع الادراكي الذي يملك في حوزته كل حرف الذي يسترجعها عند الضرورة ويمنح صورة جديدة، التعرف على النموذج ناتج عن تحليل صورة النموذج، وهو عبارة عن توحيد أجزاء الصورة والحروف هي عبارة عن خطوط مستقيمة وخطوط دائرية مثلا (ب، ج، م) والجهاز العصبي المركزي يدرك تلك الصورة التي هي تمثل خطوط مختلفة ثم يحللها، وتوحيد الصورة يمكن أن تجزأ إلى صورة أخرى، وهذا انتقادا للنموذج السابق مثل حرف "ب" يمكن ادراكه رغم اختلاف شكله الخطي لأن من هنا ندرك بأن الادراك مرن ويتفاعل مع المحيط الذي يختلف في بنائه. إن الحرف "ب" يعتبر نموذجا يمثل صورة صغيرة التي تجزأ إلى أجزاء لنتمكن من إدراكها بدقه وبأقل جهد، أي النماذج التي ندركها هي عبارة عن صور موحدة ونتعرف عليها عن طريق العمليات ألمعرفية وإذا كان المنبه مألوفا تتم عملية الادراك آليا . (Habib.M, 2000)

4- طرق تعلم القراءة (القراءة في الجزائر):

القراءة عملية معقدة مركبة تتطلب عددا من العمليات المختلفة فإن الأطفال يتعلمونها بطرق مختلفة، مازالت هذه الطرق تختلف بين خبراء التربية وخبراء اللغة ويتمحور هذا الخلاف حول مدخلين:الطريقة الكلية والطريقة الجزئية.

فالاتجاه الأول يؤكد هذا أن القراءة يجب أن تكون كلية وذات معنى أما الاتجاه الثاني يؤكد على الأصوات وقواعده وتحويل الرموز المكتوبة إلى أصوات (مسعودة، 2006-2007) وعليه اقترح بعض الباحثين دمج الطريقتين حتى يستفيد الطفل أكثر وتسهيل عملية القراءة.

في حين ارتأى آخرون بأن تعلم القراءة هو أكثر من جمع هاتين الطريقتين الكلية والجزئية فحسبهم تعلم القراءة يرتكز على كيفية معالجة الطفل وتحليله للمصادر المتنوعة والمختلفة للمعلومات وكيف يجعل هذه المعلومات ذات معنى، فالقراءة الفعالة تتضمن قدرة الطفل على الادراك والانتباه للكلمات والجمل كما تتضمن الاحتفاظ بالمعلومات من أجل التذكر.لذلك لا بد من التركيز على نظرية معالجة المعلومات من احساس وانتباه إدراك، حل المشكلات اتخاذ القرار، ترميز وتخزين(Catherine Tourette, 1998) .وعليه يمكن القول أن القراءة تتطلب مهارة اكثر تعقيدا وهي التمثيل الرمزي فالطفل عن طريق التعلم واكتساب الخبرات للوصول إلى عملية التمثيل المعرفي واستخدام الرموز (الناشف، 1999).

وتبقى الطريقة المستعملة في المدرسة الجزائرية هي الطريقة التحليلية التركيبية: التي يمكن إدراجها ضمن الطريقة الكلية التي تضم أسلوبين،أسلوب الكلمة فتكون البداية من الكلمة ثم تحليلها إلى حروف وأصوات التي تمكنه من تكوين كلمات جديدة، فالبدء بالكلمة أسهل من البدء بالحرف لأنّ الكلمة لها مدلول ومعنى عكس الحرف وأنّ إدراك الكليات أسهل من إدراك الجزئيات.أما الأسلوب الثاني وهو الجملة يكون بتقديم الجملة كاملة ثم تحليلها إلى كلمات وتحليل الكلمات إلى حروفها وأصواتها، فقراءة الجمل مرة أو مرتين ويرددها التلاميذ جماعيا ثم قراءتها فرديا ويؤكد المعلم من وقوع البصر أثناء القراءة على الجملة أثناء النطق بها وتتم عملية القراءة واحدة للجملة، وتعتبر هذه الطريقة التي تندرج تحت الطريقة الكلية الأكثر استعمالا في المدرسة الجزائرية.أما الطريقة التركيبية التي تبدأ بالجزء أي بالحرف ثم ضم الأجزاء إلى بعضها البعض لنكون الكلمة ثم من الكلمات إلى الجمل القصيرة، فيبدأ بتعلم الحروف ثم المقاطع ثم الكلمات،وتندرج تحت هذه الطريقة طريقتين فرعيتين :

أ. **الطريقة الأبجدية:** يتم تعليم الطفل الحروف الهجائية بأسمائها وصورها في ترتيب الحروف وبعد استيعابها يبدأ في ضم حرفين منفصلين لتكوين كلمة ثلاثية حيث تكوين الكلمات أكبر ومنها تكوين جمل قصيرة فيما بعد ويتفرع منها:

- **طريقة الحروف(الطريقة الهجائية):** يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية، وأسماؤها وأشكالها بالترتيب الذي هي عليه ألف، باء، تاء، ثاء،...ولذلك سميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الأتي:

– ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ ويقوم التلاميذ بالترديد وراءه ويكرر ذلك عدة مرات، وقد يكتب المعلم عددا من الحروف حسب قدرة الأطفال ويقرؤها بالتسلسل ويقوم الأطفال بترديدها خلفه (أ، ب، ت، ث...) الخ) عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالها ثم يقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف ثم يسال عنها ليتأكد من معرفتهم لها.

– يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنونها.

– ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف وهكذا حتى النهاية. مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة، والأسلوب الفردي عند الكتابة.

ولقد سادت هذه الطريقة زمنا طويلا لما فيها من مزايا أهمها:

– أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدريج والانتقال في خطوات منطقية.

– أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنها تعلموا بها، ولذلك فان هؤلاء لا يتحمسون لغيرها ولا لأي تغيير عليها.

– أنها تمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلا مع المعجمات اللغوية.

– يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة، لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات وهي الحروف.

ولكن يؤخذ عليها جملة من العيوب أهمها:

– أنها تخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.

– يتعلم الطفل الحروف دون أن يدرك وظيفتها، ويطل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظا آليا.

– ان صوت الحرف أصغر من اسمه.

– تعود هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنها قائمة على التهجي حرفا حرفا، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب على هذا عدم إدراك الجمل، و العبارات إدراكا تاما.

– يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة رموزا لا معنى لها.

– يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتا طويلا.

– لا تتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب.

– ليست في هذه الطريقة مراعاة لنمو للطفل أو قدراته.

– تفرض هذه الطريقة حرية الطفل، وتحد من الطلاقة الكلامية.

– تقوي هذه الطريقة الطفل في التهجي إلا أنها لا تقدره على القراءة الصحيحة.

- **الطريقة الصوتية:**مثل الطريقة الأولى إلا إنها تبدأ تعليم الطفل أصوات الحروف بدلا من أسمائها ثم ينتقل إلى المقطع ثم إلى الكلمة، وعند تدريب الطفل على أصوات الحروف الهجائية كلها أو بعضها وأجادوا نطقها في ضبطها المختلف فتحة، الضمة، الكسرة ينتقل إلى جميع صوتين في مقطع ثم ثلاث أصوات وأربعة (هشام، 2000).

ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

يكتب المعلم الحرف الأول "أ" أمام التلاميذ، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة(الأرنب) مثلا ويقول: وهو يشير إلى الحروف: ألف همزة وفتحة "أ" والتلاميذ يرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة، ثم مجتمعه كأن يقول:

د فتحة، ر فتحة– ر، س فتحة و يقول: درس. وهذه الطريقة تتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتا، ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عددا كثيرا من الأصوات.

تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة يضاف إليها:

-أنها تربط مباشرة بين الصوت، والرمز المكتوب.

- أنها تدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.

لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضا، ويضاف إليها:

- يصيب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة الاضطراب صعوبات تعلم القراءة، وذلك في الكلمات.

- كثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات ثم تعميمها على كلمات أخرى.

- تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق كمد الحرف زيادة عن المطلوب، أو عدم التفريق بين المد وغيره.

بدلوا المربين جهودا كبيرة، حيث هناك من أخذ عن هاتين الطريقتين، فاستخدموا المكعبات التي تعبر عن الحروف، والصورة والرسوم، وطلبوا من الأطفال الكتابة على الرمل، واللعب بالصلصال، إلا أن هذا لم يغير من حقيقة أنهما ثقيلتان على المتعلم.

وتبقى الطريقة المستعملة في الجزائر هي الطريقة الكلية ولكن بدون احترام أو التطبيق الحقيقي لمبادئ هذه الطريقة (سليمة، 2003).

حاليا مع تطور المعارف في علم النفس المعرفي العصبي أصبحت بعض الدول تمنع منعا باتا إستخدام الطريقة الكلية في تعلم القراءة وأصبحت الطريقة المقطعية (التركيبية) هي الطريقة الجيدة (الصايغ، 2008).

1.4 نشاط القراءة(أداء فهم اثراء) من السنة 3 إلى 5 ابتدائي حسب الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي (وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية):

تكمن أهمية القراءة بكونها المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية إذ يعتبر نص القراءة أساس لأنشطة التعبير الشفوي والكتابي والقواعد اللغوية.

وضعية الانطلاق	مرحلة بناء التعلمات	مرحلة استثمار المكتسبات
– تحيز أسئلة وجيهة لوصول إلى موضوع الوحدة. – الإثارة إلى حدث أو مناسبة لها صلة بالموضوع. – تسمية عنوان النص وكتابته على السبورة . – فتح الكتب. – ملاحظة الصورة المرافقة إن وجدت واستنطاقها.	– القراءة الصامتة للنص. – طرح أسئلة لاختبار الفهم العام من خلال القراءة الصامتة. – القراءة النموذجية. – القراءة الفردية للنص مع تقسيمه إلى فقرات متوازنة دون تجزئة المعنى والأفكار. – تدليل الصعوبات اللفظية والمعنوية (شرح المفردات، تصحيح النطق). – تخير أسئلة دقيقة حول كل فقرة للوصول بالمتعلمين إلى الفهم واستخلاص الأفكار الأساسية. – المتابعة المستمرة لقراءات المتعلمين بالتوجيه السليم ودفعهم للتفاعل مع النص من خلال تمثل المعاني واحترام علامات الوقف ومهارات القراءة المختلفة. – اقتراح عنوان بديل للنص أو اعطاء فكرة عامة. – استخراج بعض القيم والسلوكيات الايجابية أو السلبية أو بعض الحكم والأقوال المأثورة.	– تلخيص أفكار النص. – ابداء الرأي حول مضمون النص. – القراءة الختامية للنص من طرف تلميذ أو إثنان جيدين. – استخراج بعض الظواهر النحوية أو الإملائية. –التمييز بين معاني الألفاظ ومفرداتها.

	- مطالبة المتعلمين بالقيام ببعض الألعاب القرائية: أ. إعادة قراءة نص فقرة مختارة مع تعويض بعض المفردات بمرادفاتها أو أضدادها مع تغيير ما يجب تغييره. ب. تحويل نص الفقرة من المذكر إلى المؤنث ومن الجمع غلى المفرد أو المثنى أو الجمع. ت. نسيج حوار على منوال ما ورد في النص.	

5- آليات الإدراك أثناء عملية القراء (الترميز القرائي):

1.5 الإدراك البصري:

هي عملية تعتمد على العين لمعالجة المعلومات المكتوبة ثم ترسل إلى المخ عبر الجهاز العصبي على شكل نبضات عصبية (Nicolas, 2003) حيث عندما يقرأ الفرد، فإنه يرى النص في عدد من الفقرات من اليمين إلى اليسار، وهذه الفقرات تتراوح عملية الابصار فيها من ثلاث أو أربع مرات في الثانية الواحدة وفي هذه الحركة المستمرة يعتمد إدراك الأشياء على استعداد المشاهد أكثر من طبيعة ما يتم مشاهدته ولا يستغرق تلقي المعلومات ومعالجتها أكثر من 50جزء من ألف من الثانية ويحتاج الأطفال إلى تنظيم ما يقرؤونه والتنظيم هو قدرة القارئ على فهم مجموعة من المؤشرات والتي تصبح سهلة بمجرد استيعابها ولكن قبل أن يتم ذلك تبدو والوهلة الأولى صعبة التشفير (سيديريك، 2003)، وهومايشير إليه" ferrand" هي أنه كل العمليات التي تحصل بين مرحلة الادراك البصري للكلمة والتعرف عليها فهي عمليات يتكفل بها الدماغ بفضل اليات اهتمت بدراستها الأبحاث في علم النفس المعرفي لأن عملية القراءة ما هي إلا إلتقاط معلومات حسية (حركية،بصرية) هاته الأخيرة تتطلب إدراك بصري وتحكم حركي لحركة العين واليد (ferrand,2007)، فعملية القراءة شكل من أشكال الفهم البصري للمؤشرات الهامة وبالتالي فإن التركيز القرائي يختلف من قارئ لأخر حسب مهاراته وخبراته القرائية في تحليل المعنى الكلي للجملة في ذهن القارئ بتجميع وتنسيق للمعاني الجزئية للكلمات ففي كل نقطة تركيز تقوم بها العين يضيف القارئ المعنى الجزئي السابق للمعنى الجزئي الجديد،ويسبق في ذهنه صورة

أو توقع عن المعنى الجزئي القادم قبل قراءته وهذا ما يسهل عملية القراءة وبالتالي فإن عملية إدراك المعلومات البصرية التي تلتقطها العين أثناء عملية القراءة ستحتاج إلى معلومات من نوع آخر، ولا يمكن أن يكون لها مكان غير الذاكرة وهذه المعلومات يطلق عليها **المعلومات الغير البصرية** (Serge, 1992 :p47)وبالتالي إدراك القارئ على مستوى المعجم الذهني الخاص بالقارئ للغة النص الموجود فالقواعد والنحو يساعدان في هذه العملية (العيس، ب.ت).

وما نعرفه أن اللغة العربية متنوعة المخارج والقواعد فهي تشكل صعوبة عند تلقيها من طرف التلميذ، بالإضافة إلى اختلاف نظام اللهجة التي يتكلم بها في الوسط الاجتماعي الخاص بالفرد ونظام اللغة الفصحى الذي نجده داخل القسم .

2.5 التعرف على الكلمات المكتوبة:

التعرف على كلمة مكتوبة يعني إيجاد مفردات أو كلمات تشبهها أو تماثلها شكلا في الذاكرة فعندما نقرأ فإننا نقوم بتنشيط المعجم الذهني المخزن على المستوى الذاكرة الطويلة المدى، أين نجد به كل المفردات والمعلومات و الخبرات المتعلقة بها سواءا على المستوى الكتابي أو الصوتي أو النحوي أو الدلالي، ويرى الإتجاه الكلاسيكي(علم النفس، علوم التربية، اللغة) أن تعرف الكلمة نتيجة لازمة عن التعرف على حروفها وأن الكلمات يمكن تحليلها إلى حروف، وهو ما يخالف أصحاب الإتجاه الجشطلتي أن الكل ليس فقط هو مجموع أجزائه بل هي وحدة للتواصل لا قيمة لها دون تركيب ينظمها ويعطيها معنى ودلالة (عسير، 1999).

6- خصائص الحروف في اللغة العربية:

تحتوي اللغة العربية على 28 حرفا هجاء، 15 منها منقطة إلى جانب ثلاثة صوائت (الفتحة،الضمة، الكسرة) هذا يعني أن الكلمة المنطوقة تتكون من أصوات مثل كلمة ذَهَبَ تتكون من ستة أصوات فإن كل حرف يمثل صوتا يسمى صامتا والحركة تمثل صوت آخر، والخلط الذي نقع فيه مردّه أن لغتنا تعتمد على رسم الصوامت فقط وتعطي الحركات تلك العلامة الصغيرة ما يميز هذه الحروف أنها تجعل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم القراءة والكتابة يجدون عوائق تعلمية يمكن إدراجها فيما يلي:

- تقارب بعض الحروف في النطق مثل (ت،ط) ، (س،ص)، (ك،ق)
- تشابه كثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي يصعب التمييز بينهما مثل:(ب،ت،ث)، (ج،ح،خ)، (د،ذ)، (ر،ز)، (ف،ق).

- تعدد أشكال بعض الحروف وتنوعها فكل حرف صورة خطية في أول الكلمة وسطها وآخرها مثل:(ك،كـ)، (ت،ة)، (ضـ،ظ)، (حـ،ح)، (نـ،ن). (حميدوش، 2003)
- إهمال الحركات يجعل النطق بالنسبة للمبتدئين صعبا.
- هناك مشكلة في الحروف التي تكتب ولا تلفظ كـالكلمات التي توجد بها حروف تكتب ولا تلفظ كالكلمات غير نظامية (Mots irréguliers)مثل واو الجماعة في ذهبوا ،(أولائك) حيث تكتب الواو ولا تنطق وحذف الألف بعد اللام مع أنها لفظت (الفتاح، 1999).
- التنوين وهو صوت ينطق ولا يرسم حيث يرسم فتحتين أو ضمتين (فتحة ونون)،(ضمة ونون) مثل:محفظةٌ،بحاراً..... (محمد، 2000).

1.6 الوحدات اللسانية في اللغة العربية حسب النظرية الخليلية الحديثة:

أساس هذه النظرية هو السماع والتحليل والقياس في تأسيس قواعد النحو العربي. وحديثا قام الباحث "عبد الرحمان حاج صالح" بتحديد استعمال هذه النظرية واعطائها صيغة حديثة تعتمد على المنطق الرياضي الحديث من جهة ومن جهة أخرى قابلية وإمكانية استغلال مفاهيم هذه النظرية في الميدان التطبيقي خاصة المجال العلاجي للغة والمعالجة الآلية للنصوص إلى غير ذلك من الاستعمالات الممكنة.

وتعتمد هذه النظرية على مفاهيم منها ما يخدم موضوع دراستنا الحالية كـمفهومي الجدر والأوزان، بحيث يتولى الجدر وضع البنية الاساسية للكلمة ويتولى الوزن وضع هيكلها العام، حيث يقوم الوزن بتوزيع الحركات على مختلف حروف الكلمة كما يقوم بتوزيع المورفيمات التي تضيف إلى مكونات الجدر بغرض توليد كلمات وتتمثل هذه المورفيمات في السوابق واللواحق والأوساط.

ومنه فالكلمات في اللغة العربية تتكون من الجدور و يعتبر الجزء الأساسي وناصر أخرى تسمى الوزن حسب النظرية الخليلية وهي كما سبق الذكر:

السابقة préfixe: وهي مورفام مقيد يسبق الجدر مثل (ال للتعريف).

اللاحقsufixe: وهي أيضا مورفام مقيد لكن يلي الجدر مثل الضمائر المتصلة.

الوسيطةinfixe: يفيد معنى أو وظيفة نحوية يسمى وسيط لأنه يظاف داخل جدر الكلمة أي على مستوى البنية الأساسية للكلمة مثل "ا"الجمع في كلمة منازل (صاري، ب.س).

7- القدرات القرائية الماوراء اللسانية:

تلعب القدرات القرائية الماوراء اللغوية دور مهم في النشاط القرائي ومن بين المهتمين بهذا الميدان نجد" J,E ,Combert "الذي صنف قدرات الطفل القرائية فيما يلي:

1.7 القدرات الماوراء المعجمي(التقارب المعجمي):

هي امكانية الفرد من عزل الكلمة والتعرف على أنها عنصر مهم من المعجم (Combert, 1993). ونضيف وجهة نظر" Kolinsty.R" الذي يقول أن قدرة التعرف المعجمي يتعلق بقراءة المكتوب وهذا بعزل الكلمات الواحدة تلوى الأخرى بصفة واضحة أي كل ماهو منطوق شفهيا يوافق مع ماهو مكتوب (Barais, 1993 :p18).

2.7 القدرات الماوراء الدلالية:

تشير نتائج الدراسات إلى دور تعلم القراءة والكتابة في معرفة تقسيم بين الدال والمدلول، فهذا التعلم يكسب مهارات عديدة كأن تكون مثلا أسماء كلمات قصيرة بالمقارنة مع شكلها ككلمة "بَيْتٌ" عدد حروفها قليل في حين أن حجم البيت كبير، كذلك بَحْرٌ...في حين نجد بعض الكلمات مثل "ضفدَعَة" عدد حروفها خمسة ولكن حجمها صغير، حيث تتوفر هذه القدرة عند الأطفال قبل تعلم القراءة تجعلهم يقومون بالتوافق بين الكلمات المكتوبة الطويلة مع الكلمات الشفوية حيث من خلالها يحدث بالتنبؤ بالمستوى اللاحق في القراءة(Guerra, 1995) .إن التحكم في ما وراء الدلالية يشترط على القارئ أن يتعرف على المصطلح من خلال نماذجه الحرفية التي توافقه اعتباطيا.

إذن من خلال ما سبق يمكن القول أن الطفل يتعلم أن كل كلمة شفوية يقابلها كلمة مكتوبة وأن لكل كلمة سواءا شفوية أو مكتوبة مميزاتها اللسانية المذكورة سابقا.

3.7 القدرات الماوراء نحوية :

تتمثل في قدرات التفكير حول المظاهر النحوية للغة بصفة واعية مع احترام استعمال القواعد اللغوية (fayol, 1992 :p25).حسب" Tunner ,W,E"التحكم الماوراء نحوي يكون بالتفاعل مع القراء لسببين:

قدرة القارئ في توجيه فهمه الحقيقي عند قراءة نص من وجهة والوجهة الثانية في حالة التعرف على الكلمات يسمح باكتشاف التطبيقات الحرفية–صوتية التي كان يجهلها وهذا التنسيق يزيد من قدرة الطفل على فك الترميز الذي يزيد من اكتساب مهارات التعرف على الكلمات.

4.7 القدرات الماوراء الفونولوجية:

تعتبر من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي أثناء الاكتساب القرائي ،فالطفل يتعلم المفهوم العام للرمز الأبجدي ثم اكتساب عدد معتبر من التطبيقات بين الحروف والأصوات ثم ينتقل إلى فك التميز التي تتطلب انتباه وتركيز من طرف الطفل ،فالتطابق حرف–صوت يكتسب بسرعة وبالتدريج يصبح آلي ويسمح له بقراءة الكلمات الجديدة .(Ibid, 1999) .

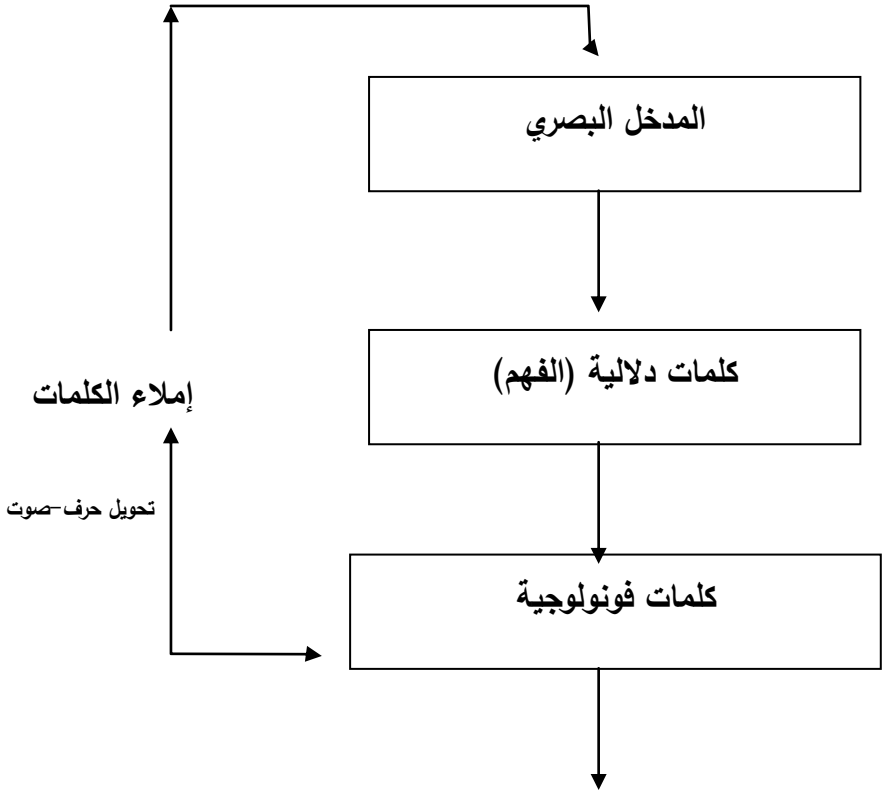
8- نـمـاذج القـراءة:

تتم عملية القراءة إنطلاقا من أشكال ورموز بصرية لها معنى لفظي والتي تظهر جليا أثناء القراءة الجهرية أو الفهم أثناء القراءة الصامتة، وعلى هذا الأساس سنتطرق إلى ثلاث نماذج التي نشرح من خلالها سير هذه العملية المعرفية:

1.8 نموذج المخرج النطقي:

بتطور علم النفس المعرفي وعلاقته بعلم النفس العصبي أقترح نموذج يبن مختلف مستويات التقدم اللازمة لتشفير المثير المقروء إلى مثير شفهي (أثناء القراءة الجهرية) ومعنى دلالي (الفهم) وكذلك تقديم الطرق والميكانيزمات التي تسمح انتقال من مستوى إلى مستوى أعلى(Inespoulous, 1998) .

مخطط لهذا النموذج نمثل من خلاله مختلف الطرق التي تمر بها المعلومات المكتوبة:



(شكل رقم:02)

من خلال هذا المخطط المعرفي الذي يوضح لنا كيفية استقبال القارئ للمعلومات التي يمثلها دلاليا ثم يقوم بتشفيرها فونولوجيا، حيث تتم هذه العملية من خلال التعرف المباشر على الشكل الفونولوجي للكلمة بعد تحليل وحداتها و بتالي فإن هذا الطريق يسمح بتحليل الوحدات الإملائية للكلمة واستخراج شكلها الفونولوجي عن طريق تحويل الراسم إلى صوت دون الحاجة إلى الإملاء المفرداتي كقراءة كلمات ليس لها معنى بصوت مرتفع.

2.8 نموذج الوساطة الثنائية:

وضع هذا النموذج مورتون (Morton) ، برون (Baron) ،كولترت (Deleplanque B, 1982)، والذي يفسر التحليل التطوري المقترح من طرف" frith" ، حيث يعتمد هذا النموذج على وسيطين هما: الوسيط الدلالي والوسيط الفونولوجي:

1.2.8 الوسيط الدلالي:

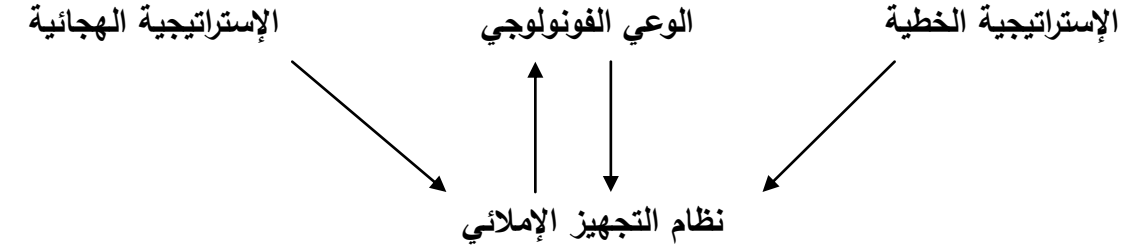
يستعمل عندما تكون كلمات المقروءة ذات معنى ووجد الباحثون بعد تتبعهم لحالات تقرئ بصوت مرتفع حيث يكون الدخول إلى معنى الكلمة المكتوبة أسبق من فونولوجيتها، يرى توماتي (Tomatis) "بأن العينين يسبقان الإنتاج الشفهي". هذا ما يوضح لماذا القارئ ينطق بكلمة صحيحة إعتمادا على سياقه.

2.2.8 الوسيط الفونولوجي :

يسمح للقارئ بقراءة اللاكلمات، ففونولوجية الكلمة لا تؤخذ من خلال المعنى كما هو الحال في الوسيط الدلالي، لكن بتجميع الوحدات بعد تقطيعها إلى وحدات إملائية (حروف،مقاطع) ثم الاحتفاظ بتلك الوحدات في فونولوجيتها المناسبة وبالتالي فإن الوسيط الأول يسمح بالتعرف على الكلمات وربطها بمعناها، وهذا قبل النطق بها ،بينما الوسيط الفونولوجي فمهمته هي تحليل رموز الكلمات وبالتالي فإن هذه المسارات يمكن أن تأخذ في آن واحد أماكن المرحلة الإملائية (تحليل الوحدات المكتوبة إلى المورفيمات).

3.2.8 نموذج البناء المزدوج:

قام "سيمور" (Seymoure) 1996(Gillet P, 2000) بجمع الإستراتيجيات الثلاث للقراءة في هذا النموذج ،حيث إعتبر المرحلتين الخطية و الهجائية موجودتين عند الطفل منذ بداية تعلم تبر هذين القراءة إذ أعتبر هذين المرحلتين كقاعدة معرفية لتحضير الإستراتيجية الإملائية حسب المخطط التالي:



تسمح هذه الإستراتيجية الخطية ببناء معجم بصري للكلمات (المفردات)،أو مقاطع بصرية للكلمات التي يعرفها الطفل، حيث في بداية تعلم القراءة يتعرف الطفل على بعض الحروف ويربطها مع أصواتها،هذه القدرة توعي الطفل بأن الكلمات تجزأ إلى وحدات صغيرة لحجم الحرف والمعجم الهجائي حيث تصبح العملية المعرفية هو الاحتفاظ بالعلاقات التي توجد بين الحرف وصوته، هذه التجهيزات المعرفية فيما يخص (الهجاء والخط) والتي تساهم في بناء النظام المركزي للتحضير الإملائي وهذا لا يحدث إلا بتجهيز الماوراء الفونولوجي جديد أو الأجزاء عن طريق الوساطة الفونولوجية بإعادة تعريف التمثيلات البصرية ككلمات المكتوبة الموجودة في المعجم الخطي.

9-الوعي الفونولوجي:

يمكن القول عن المستوى الفونولوجي على أنه جزء من اللغة الذي يشمل على القواعد التي تحدد طريقة نطقنا للكلمات أو المقاطع اللفظية وفق الأنماط المتعارف عليها بين أصحاب اللغة، أي تلك القواعد التي تظبط النظام الصوت، ولعل هذا ما جعل الباحثة تعطي لمحة حول الفونولوجيا وبعض المفاهيم المرتبطة

1.9 الفونولوجيا: يعد من أكثر المستويات اللغوية ارتباطا بمهارة القراءة ويمكن تعريفه على أنه القدرة التي تسمح للطفل من فهم لغته من خلال رمزها الأبجدي بتعرفه على كل الحروف والأصوات وفهم الكلمات المقدمة له بتطبيق قواعد حرف-صوت، علما أن الوعي الفونولوجي يتشكل من ثلاث مستويات:مستوى القافية والمقطع اللذان يكتسبهما الطفل قبل السن المدرسي عبر تجارب لغوية،أما المستوى الثالث هو الوعي بالصوت والذي يكتسبه الطفل في الدرسة خاصة في نشاط تعلم القراءة والكتابة،فالمهارات التي تظهر عند التحليل الفونولوجي يعتبر تنبؤ جيد للنجاح في القراءة(Issoufly,Mprimot,B.1999 :23)

2.9 الوعي الفونيمي:وهو الوعي بمحوتيات الكلمة من الأصوات التي تتكون منها. ويساعد هذا النوع على إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق ويعد هذا النوع جوهريا في عملية التشفير القرائي.ويشير في هذا الصدد (Williams1986) إلى المهارات الأساسية في القراءة وهي:

- إدراك العلاقة بين الحرف المكتوب والصوت المنطوق وغقتران الحاصل بنهما.
- التمييز البصري للحروف التي تتكون منها الكلمة.
- القدرة على ربط الاصوات عند قراءة الكلمات ودمج الحروف عند كتابتها.

ومن المهم في لغتنا العربية أن يتعلم التلميذ كيفية ترتيب وتسلسل الأصوات في الكلمة،ويدرك كذلك التغيير الذي يطرأعلى الكلمة عند تغيير ترتيب الأصوات.(عبد العزيز السرطاوي وآخرون،2007: 148)

3.9 الجرافيم:(graphème) يمكن تعريف الجرافيم على أنه أصغر وحدة كتابية لها صوت دال،حيث يوفر هذا النظام شكلا كتابيا(حرف) واحدللصوت الواحد.وعلى الرغم من حدوث نوع من التغيير في شكل بعض الحروف حسب موقعها في الكلمة،إلا أن هذا التغيير يعد ثابتا وهو عكس ما نجده في بعض اللغات أحرف مختلفة للفونيم الواحد مما يشكل صعوبة خاصة في القراءة.(عماد محمد،2007: 149)

خلاصة الفصل:

للقراءة أهميتها البالغة بالنسبة للمتعلم لأنها تساهم في بناء شخصية التلميذ عن طريق اكتساب المعرفة وإثراء الفكر باعتبارها أداة التعلم في الحياة المدرسية وهي بحق مفتاح التعلم إذ بواسطتها يستطيع المتعلم التقدم في جميع الأنشطة التعليمية، وبالتالي لابد من جعل المهارات القرائية هدفا تعلميا يسعى المعلم لتمكين المتعلمين بالممارسة (الاسترسال، احترام علامات الوقف، تمثل المعاني، توظيف نبرات الصوت...).

أولا: اضطرابات الخاصة في التعلم:(TSA)

إن مصطلح اضطرابات الخاصة في التعلم هو مصطلح جديد حاول العلماء استخدامه ليوضحوا إعاقة غير واضحة، حيث يصف هذا المصطلح مجموعة من الأطفال غير قادرين على مواكبة أقرانهم في التقدم الأكاديمي نظرا لأنهم يعانون من مظاهر متعددة مثل قصور في التعبير اللفظي أو النشاط الزائد أو الشرود الذهني (قيس، 2007).

اضطرابات التعلم النمائية هي مجموع صعوبات الخاصة في التعلم والتي تتمثل في تلك المشكلات المرتبطة بالنمو اللغوي اللفظي والقرائي وكذلك تتمثل في صعوبات الفهم والتواصل أثناء العلاقات الاجتماعية وهذا الاضطراب لا يمكن أن يعزى إلى إعاقة حسية أوتخلف عقلي(Inserm,2007 :p159).

وعليه فلقد ساهمت العديد من الدراسات والعلوم في تفسير وتشخيص ذوي اضطرابات التعلم (علوم الطب، الأعصاب،أخصائيين في السمع والبصر، علم الجينات، علم النفس وعلوم التربية)حيث ساهم كل اختصاص في تفسير ظاهرة صعوبات التعلم،ذهب التفسير الطبي إلى ربط الاضطراب بالأسباب المؤدية إلى مظاهر صعوبات التعلم إذ يتضمن التشخيص النفسي التربوي التركيز على قياس مظاهر تلك الحالات، خاصة منها اللغوية، والتحصيلية، الإدراكية والعمليات المعرفية (العقلية).

وبالتالي فإن ذوي اضطرابات هم الأطفال الذين يظهرون إظطرابا في واحد أو أكثر من العمليات تعلم العقلية والنفسية المتعلقة باللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تظهر بشكل واضح في مهارات الإصغاء التفكير، القراءة، الكتابة،الهجاء وحل المسائل الرياضية مما يترتب عليه قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.

كما أن الباحثين تحدثوا عن الاضطرابات التعلم الخاصة بدلا من اضطرابات التعلم لسبب تاريخي، حيث وصف (Pringle Morgan, 1896)حالة طفل عادي، ولا يعاني من إعاقة اجتماعية – ثقافية، الحالة أظهرت صعوبة واسعة وخاصة في القراءة ، حيث فسرت لأول مرة على أنها عسر قراءة نمائي. حسب تعريف" Rutter" لهذه الأخيرة على أنها: " مجموعة من صعوبات التعلم التي لا يمكن أن تنتج عن تخلف عقلي، إعاقة بدنية أو ظروف بيئية غير مناسبة " والتي تضم عسر ألقراءة عسر الكتابة وعسر الحساب عكس صعوبات التعلم التي تكون في أغلب الأحيان مرتبطة بظروف بيئية أو مدرسية،ثقافية أو نتيجة إعاقة بدنية أو حسية.

1- مفاهيم إضطرابات الخاصة في التعلم:

1. 1 التعريف الطبي :

يشير مصطلح صعوبات الخاصة في التعلم وفق النموذج الطبي إلى الأطفال في حدود المتوسط ،أو فوق المتوسط في الذكاء العام ممن لديهم صعوبات معينة في التعلم أو في السلوك والتي تشمل صعوبات في الإدراك والتخيل واللغة، الذاكرة، الإنتباه والوظيفة الحركية والتي ترتبط بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و يركز هذا التعريف على الخلل الدماغي كـــسبب لصعوبات التعلم، وهذا ماأشار إليه" Aurton" أنَّها ناتجة عن فشل في الفص الأيسر من الدماغ المسؤول عن اللغة (البطاينة، 2007).

الكثير من الدراسات الحالية أكدت وجود أطفال يعانون من صعوبات في التعلم في كل الأوساط الثقافية- الاجتماعية، بما في ذلك من لديهم قدرات معرفية عامة مرتفعة.

الرهان ليس نظري فقط، حيث أن الأعمال تشير إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم الخاصة لا يجيبون بنفس الطريقة الأطفال العاديين، وذلك في مختلف التدخلات البيداغوجية – أكثر منها تأهيلية – أين يمكنهم النجاح.

1. 2 المفهوم التطوري لذوي صعوبات الخاصة بالتعلم:

يوصف الكثيرون من ذوي صعوبات التعلم وفق المفهوم التطوري بأنهم أصغر سنا من أعمارهم الزمنية في تطورهم اللفظي والحركي والاجتماعي، حيث يفسره علم النفس التطوري بأنه تأخر بعض مجالات التطور بفعل طبيعة النظام الذي يتطور به الجهاز العصبي في سيرورته نحو النضج بمعنى يظهر عليهم تفاوتات في سرعة نمو القدرات العقلية، إذ لا يشترط في هذه الحالة أن يعانوا بالضرورة من أدى عصبي وإنما يكون ذلك نتيجة هذا التفاوت في نمو القدرات اللازمة للتعلم، فيتجسد ذلك على شكل تعلم غير واضح وتنقصه الكثير من المهارات الأكاديمية المعرفية واللفظية والحركية (راضي، 2012).

2-أشكال إضطرابات الخاصة في التعلم :

1.2 صعوبات التعلم النمائية :

ويمكن أن نرجع صعوبات التعلم النمائية كنقص في مهارات النمو في المتطلبات الأساسية، فالطفل قبل أن يتعلم القراءة يجب أن تنمو لديه القدرة على التمييز البصري والذاكرة البصرية والقدرة على إكتشاف العلاقات وتركيز الانتباه ونمو هذه القدرات يعتبر مطلب أساسي لتعلم القراءة كما تعتبر نمو مهارات لتآزر بين العين واليد والذاكرة وقدرات التتابع متطلبات أساسية للتعلم (أنيس عبد الوهاب، 2003: 113).

وعليه صعوبات الخاصة في التعلم هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية العليا والنفسية بحيث يظهر هذا النمو متأخرا مما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التعلمية التعليمية،فالطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه،التذكر الإدراك والتفكير،حل المشكلات إذ تجعل المهام التي يقوم بها أقل مما ينتظر منه فيما يلي تلك الصعوبات :

- **صعوبات أولية:** في الانتباه، الذاكرة والادراك.
- **صعوبات ثانوية:** في التفكير، الكلام، الفهم واللغة الشفهية حيت تؤثر هذه الصعوبات على مهارات النمو اللغوي، النمو المعرفي، نمو المهارات البصرية-الحركية.(صندقلي، 2008)

2.2 صعوبات التعلم الأكاديمية :

✓ **عسر القراءة:dyslexie:** يشكل الأطفال ذوي صعوبات القراءة نسبة كبيرة من الحالات الشائعة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وغالبا ما تذهب أخطاء القراءة في عدة أشكال: الإبدال-التحريف-الإضافة أو النقصان-التشفير القرائي-الوعي الصوتي.

✓ **عسر الكتابة: dysgraphie** :تعددت الدراسات التي بحثت في مجال وصف صعوبات الكتابة فمنها من تناولها باعتبارها اضطرابات في الضبط الحركي، وأخرى باعتبارها اضطرابات في الإدراك البصري، وهناك من وصف صعوبات الكتابة باعتبارها اضطراب في الذاكرة البصرية.

✓ **عسر الحساب: dyscalculie** :هو عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام والرموز الرياضية، مما يؤدي إلى عجزه عن القيام بالعمليات الحسابية البسيطة.

3-المحكات التشخيصية لاضطرابات التعلم الخاصة:

تكمن أهمية التشخيص أو الاستكشاف المبكر كما يؤكد "**فوجلر**" بقوله:"إن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضون للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى القراءة عير معروف.

ويضيف محمد منير مرسي وآخرون بقولهم: يتقرر قدر كبير من نجاح البرامج العلاجية على التشخيص الدقيق.... (جلجل، 1995: 24)

1.3 **محك التباعد:** يشير إلى وجود فروق بين أداء الأفراد في الاختبارات المتعلقة بالاضطراب والأداء الجيد للكفاءات المعرفية الأخرى (خاصة الذكاء).

2.3 **محك الاستبعاد:** هذا يعني أن الاضطراب لا يمكن أن يكون كسبب أولي للتخلف العقلي أو اضطرابات انفعالية إعاقة بدنية أو بيئة غير ملائمة (مستوى اجتماعي وثقافي غير كاف، التنوع اللغوي، عدم كفاءة التدريس)، حيث أن تعريف صعوبات الخاصة في التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم.

3.3 **محك العلامات النورولوجية:** صعوبة التعلم هي ناتجة عن خلل وظيفي في المخ والتي تنعكس في الإضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد صعوبات في الأداء الوظيفي). (بطرس، 2009: 23)

4.3 **محك عدم القدرة على التعلم بالأساليب العادية:** أي أن هؤلاء الأطفال لا يستطيعون التعلم بطرق التدريس المستخدمة في الصفوف العادية و لا يتحسن أدائهم و لايرتفع تحصيلهم الدراسي إلا إذا تلقوا خدمات التربية الخاصة (خضاونة، 2013: 80)

5.3 **الخصائص المشتركة لاضطرابات التعلم الخاصة حسب DSM4 :**

- أداء منخفض في الاختبارات الخاصة بالقراءة، الحساب، التعبير الكتابي، التي تجرى بطريقة فردية، حيث تظهر دون المستوى المتوقع مقارنة مع العمر، الأداء المدرسي، وذكاء الطفل.

- " أقل من المستوى " تعرف على أنها اختلاف يزيد عن 2 انحراف معياري بين الأداء في هذه الاختبارات وحاصل الذكاء (في بعض الحالات، الاختلاف يكون أقل أهمية وملائم ، 1 أو 1.5 انحراف معياري) .

- مشاكل التعلم يمكن أن تتداخل بشكل ملحوظ مع النجاح الدراسي أو مع نشاطات الحياة اليومية المرتبطة بالقراءة، الحساب أو الكتابة.

- إن وجد اضطراب حسي، صعوبات التعلم تكون أكبر، خاصة عندما يترافق مع هذا العجز (DSM4, 1994).

6.3 **المحكات التشخيصية المشتركة في اضطرابات الخاصة بالاكتساب الدراسي حسب CIM10:**

- الاضطراب يتداخل بصفة دلالية مع الأداء المدرسي أو نشاطات الحياة اليومية.
- هذا الاضطراب لا ينتج مباشرة عن اضطراب حسي.
- التمدرس يتم في معايير عادية.
- حاصل الذكاء أكبر أو يساوي70 (cim10, 1993)

4- الأدوات والاختبارات الخاصة بذوي اضطرابات التعلم:

يمكن قياس وتشخيص ذوي اضطرابات التعلم بعدد من الأدوات ذات العلاقة بالاضطراب والتي يمكن تصنيفها على النحو التالي:

- الأدوات الخاصة بالمقابلة ودراسة الحالة .
- الأدوات الخاصة بالملاحظة الإكلينيكية .
- الأدوات الخاصة بالاختبارات.

أ دراسة الحالة :

حيث تزود هذه الطريقة الأخصائي أوالباحث بمعلومات عن نمو الطفل (ميلاد الطفل)، مظاهر النمو الأساسية كالحركة والجلوس، مهارات الحياة اليومية، الأمراض التي أصيب بها الطفل (رياض، 2005: 102).

ب الملاحظة الإكلينيكية :

تساعد الملاحظة الإكلينيكية المعلم والأخصائيين والباحثين جمع المعلومات عن مظاهر صعوبات التعلم لدى الطفل ويمكن إجراء هذه الملاحظة في ظل ظروف معينة للضبط والتحكم في: (القسم، ساحة المدرسة ...) كما تسمح الملاحظة الإكلينيكية التعرف على المشكلات المتعلقة بالمهارات السمعية والبصرية ويمكن إدراج أهم المظاهر الرئيسية لحالات صعوبات التعلم فيما يلي :

- **الإدراك السمعي:** التي تتضمن القدرة على إتباع التعليمات اللفظية، المناقشة داخل القسم، القدرة على التذكر السمعي، القدرة على الفهم .

▪**اللغة المنطوقة:** والتي تتضمن القدرة على التعبير اللفظي الصحيح والقدرة على النطق والتذكر وربط الخبرات .

▪**التعرف على بيئة الطفل:** من خلال معرفة الظروف البيئية حيث من أهم المحكات التشخيصية لحالات ذوي صعوبات الخاصة في التعلم (لا يوجد حرمان عاطفي أو فقر في البيئة الثقافية والاجتماعية) Jean) (Pierre, 1995 :p68 إضافة إلى قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين الأشياء والقدرة على إتباع التعليمات وعلى هدا الأساس قامت الباحثة ببناء استمارة وتوزيعها على المعلمين من أجل جمع المعلومات عن التلاميذ من أجل استقصاء حالات فقر البيئة الثقافية والاجتماعية ملحق رقم: 08 وبالتالي هذا النوع من الملاحظة مفيد في الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى جمع البيانات الاولية.

▪**الخصائص السلوكية:** يمكن أن نستشف من خلال الخصائص السلوكية القدرة على الانتباه والتعاون، الإدراك والتكيف مع المواقف الجديدة والتآزر الحركي العام (حسن، 2008).

▪من وسائل التشخيص الاختبارات المقننة كاختبار الذكاء، اختبارات القدرة على القراءة حتى يمكن الوقوف على مستوى التلميذ في الفهم، السرعة، أو النطق كوضع فقرات خاصة يقرؤها التلميذ للكشف عن استعداده في هذه النواحي (سمك، 1998: 56).

▪ولخص DeMeurNavet هذه الخطوات في التقسيم التالي:

التشخيص الطبي :ويدخل في هذا الجانب كل ما يتعلق بالجانب الصحي للمعسر قرائيا حيث وجب التشخيص من الجانب العصبي وكذلك الحاسة السمعية والبصرية والصحة العامة ككل .

التشخيص اللغوي النمائي:وذلك من أجل معرفة التطور اللغوي النمائي وكذلك استخدام المعسر القرائي للغة.

التوافق:حيث وجب تشخيص الجانب التوافقي للمعسر قرائيا وتشخيص توافقه النفسي والمدرسي والأسري (DeMeurNavet, 1983) .

5.خصائص تلاميذ ذوي صعوبات الخاصة في التعلم:

يتميز ذوي صعوبات الخاصة في التعلم بعدة خصائص ومميزات تجعل الأخصائيين يميزون بينهم يمكن أن نلخص أهمها فيما يلي:

-التصور: حيث نجد لديهم مشكل في الادراك الحسي (التمييز والتفسير).

-الانتباه:صعوبة في تركيز الاهتمام على المحفزات الاكثر أهمية مما يؤثر سلبي على تعلمه وفقا لمدخلات عبر الانتباه.

-الذاكرة:نجد كذلك عجز في الذاكرة العاملة، فسعة الذاكرة هي مؤشر جيد لقدرة التلميذ على استرجاع المعلومات وهوأمر مهم للعملية التعليمية.

-سرعة المعالجة:بعض التلاميذ لايستطيعون معالجة المعلومات بكفاءة وفعالية وهو مايميزهم عن باقي أقرانهم في نفس المستوى الدراسي.

-ماوراء المعرفة:هي القدرة على ضبط أداء الاستجابة وفقا لتغير المطالب التعليمية، ومن العمليات التي تشمل على معرفة العلاقة بين الاستجابة و الاستراتيجية.

-اللغة: فنجد عند هؤلاء التلاميذ صعوبة في الأصوات،الدلالة، القواعد، المورفولوجيا وبالتالي تعتبر كلها مشاكل تؤثر في العملية التعليمية.

-الكفاءة الاجتماعية: عجز الكفاءة الاجتماعية يتضمن مجموعة من المهارات الاجتماعية فقد يسيئ فهم الاشارة الاجتماعية ،كما يجهلون كيفية تاثير تصرفاتهم على الآخرين وبالتالي فإن عجز الكفاءة الاجتماعية يؤثر على انجازات التلميذ الاجتماعية والأكاديمية.(المجيد:2011)

6. الفرق بين صعوبات التعلم واضظرابات الخاصة في التعلم وبعض المصصطلحات المتداولة:

حسب ما هو وارد في التعريفات السابقة هناك تداخل بين بين المصطلحات: صعوبات التعلم، صعوبات الخاصة في التعلم واضطرابات الخاصة في التعلم، صعوبات القراءة، عسر القراءة، وبالتالي فإن اضطرابات الخاصة في التعلم نقصد بها عسر القراءة وكذا صعوبات القراءة فهنا لها نفس المعنى حسب ماهو متداول عند أغلب المنظرين أظافة إلى اضطرابات اخرى (عسر الكتابة،عسر الحساب،التناسق الحركي، واضطرابات الانتباه TD/H) كل هذه الاضطرابات منعزلة أو مشتركة دائمة ومستمرة.

بمعنى ان اضطرابات حسب "Geregoire" الخاصة في التعلم تصيب مجال منعزل من الوضيفة العقلية وتبقى باقي المجالات محفوظة بصفة عادية(J.Geregoire.2010 :02).

فعسر القراءة هو إضطراب تعلمي يتضح بشكل أساسي كصعوبة في القراءة والهجاء وهو منعزل ومنفصل عن صعوبات القراءة الناجمة عن أسباب أخرى مثل عيوب غير عصبية الرؤية أو السمعية أو بسبب ضعف مستوى الذكاء أو عدم ملائمة تعليم القراءة وعليه يمكن القول أن اضطرابات الخاصة في التعلم هي مرتبطة بخلل عصبي وضيفي دائم كما سبق الذكر.

وبالتالي فإن تقييم عسر القراءة هو تقييم مجالات محددة في صعوبة وذلك من خلال الاعتماد على التفاوت بين القدرة على حل الرموز (قراءة الحروف والكلمات) وبين القدرة على استعاب المادة المقروءة (الفهم).

ثانيا: عسر القراءة:

1- مفاهيم عسر القراءة:

فيما يلي أهم التّعاريف النظرية لعسر القراءة لمجموعة من الباحثين:

استخدمت لفظة الديسلسكسيا اليونانية الأصل التي تعني صعوبة تحليل الكلمة المكتوبة، وكان المدخل الطبي أول من استخدمها كما سبق الذكر معتقدا أنها نتيجة لقصور عصبي وظيفي ولم يتفق الباحثين في هذا المجال على تعريف محدد لمفهوم الديسليكسيا. فكان ينظر إليها في السابق على أنها صعوبة قرائية كما أشار إلى ذلك الباحثون في الستينيات على أنها عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة جهرية أو سرية، وهناك من يعد الديسليكسيا بأنها صعوبة تعليمية ذات جذور بنيوية و البعض يرى أنها خلل عصبي (بدران، 2013).

الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لا يستطيعون المرور من الذكاء التوفيقي (syncritique) إلى الذكاء التحليلي (analytique) مما يجعلهم يقعون في صعوبات الإدماج السمعي–اللفظي (auditivo–phonotique) واللفظي الشكلي (phonitico–graphique)،إضافة إلى الإظطرابات الدلالية رؤية غير واضحة للمفردات، وعدم فهم المعطيات اللفظية المعقدة وتحكم صعب للغة . (Mazaux.J.Guegan.J, .1990)

كما يعرف علماء النفس والتربية العسر القرائي بأنه تعطل القدرة على القراءة ما يقرأ جهرا أو سرا أو عدم القدرة على الفهم، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق. (حمزة، 2008).

كما يعرفون عسر القراءة من حيث **المظاهر والتغيرات التي تحدث على مستوى الكلمة** والتي حصرت في أربع مظاهر:

التغيرات الدلالية : كأن يعوض كلمة بكلمة أخرى من حيث السياق الدلالي:

ككلمة فأر يقرأها قط.

التغيرات اللفظية والتي تشمل كل من:

الإبدال:يقرأ كلمة تشبه كلمة أخرى في ألحروف لكن ليس لديها نفس الترتيب :

مثل جُحْرٌ يقرأها حَجَرٌ.

الحذف: كأن يحذف حرف أو مقطع أو مجموعة من الحروف من الكلمة:

مثل مستنقع يقرأها منقع.

الإضافة :يضيف للكلمة حرف أو مقطع .(Brin, 2004)

كذلك ينسب عسر القراءة إلى الأداء القرائي الأقل مما هو منتظر حسب سن الفرد و ذكاؤه هذا الاضطراب يؤثر على التفوق المدرسي و الأنشطة اليومية، كما أنه لا يكون ناتج عن نقص حدة البصر أو السمع، اضطراب عصبي أو اضطراب عاطفي وعامة الأفراد لديهم حاصل ذكاء أقل من المتوسط خاصة الجانب غير اللغوي. (Pascal & Zesiger ,2004)

هو اضطراب خاص ومستمر في القراءة، التأخر في القراءة يقدر بحوالي 24 شهر، بحيث يرتبط بذكاء عادي، تمدرس ملائم، وسط اجتماعي- ثقافي يحتوي على مثيرات بالمقابل غياب الاضطرابات العصبية. عسر القراءة يتميز بصعوبة في القراءة والكتابة وضعف مهارة تفكيك الرموز(Jean, 2006) .

هو اضطراب عصبي، مستمر ووراثي، ينتج عنه مشاكل القراءة، الكتابة والإملاء، يترافق عامة بصعوبة التركيز، عدم التنظيم، واضطراب الذاكرة قصيرة المدى، كما أنه لا ينتج عن نقص في الذكاء، أو سوء في التمدرس، الوضعية العائلية الصعبة، أو نقص الدافعية التعلم.

عسر القراءة اضطراب خاص ومستمر في اكتساب و استعمال اللغة المكتوبة، فالأطفال عسيري القراءة ليس لديهم القدرة على التعرف الصحيح على الكلمات المكتوبة، كما ليس لديهم وعي للقراءة، وإنما لديهم وعي بإنتاج الكلمات على حسب معرفتهم.

كما تعرف الجمعية العالمية لـ Dyslexie (2003) عسر القراءة على أنه : صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات و التهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة، و دائما غير متوقعة عند الأفراد إذا

ما قورنت مع قدراتهم المعرفية الأخرى، مع توافر وسائل التدريس الفعالة و النتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة و الفهم و قلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها المفردات و الخبرة عند الأطفال.

وتعرفه الجمعية البريطانية للديسليكسيا (2008):هو صعوبة تعلم خاصة تؤثر على تطور القراءة والكتابة و المهارات المتعلقة بهما،وتوجد على الأرجح مع الفرد منذ الولادة وتتواصل معه طيلة حياته، ومن خصائصها: صعوبة المعالجة الصوتية، والتسمية السريعة للأشياء،الذاكرة العاملة، سرعة معالجة المعلومات،التطور التلقائي للمهارات والذي لا يتماشى مع القدرات الذهنية عند الفرد. وعادة يصعب تدريس المعسرين قرائيا بالطرائق التعليمية التقليدية،حيث يمكن تخفيف أثر عسر القراءة ببرنامج تدريس خاص (محفوظ، 2010).

نلمح إلى **أن** هناك اختلاف في ترجمة عسر القراءة بين اللغة اللاتينية إلى اللغة العربية في Dyslexie هي كلمة مركبة من Dys وهذه الكلمة في حد ذاتها مشتقة من Dysfonctionnement والتي تعني الخلل الوظيفي و lexie هو الكلام، أي خلل وظيفي في الكلام.لكن في اللغة العربية Dyslexie لها عدة تسميات مثل: عسر القراءة، صعوبة القراءة، أو خلل القراءة.

ويعرفها را يد ليون (Reid Lyon): يعد تعريف ليون لعسر القراءة من أكثر التعريفات التي أكدت بشكل واضح على الأساس اللغوي لمشكلة القراءة، فقد جاء في هذا التعريف أن عسر القراءة هو اضطراب محدد قائم على أساس لغوي يتسم بصعوبات في تفسير الرموز وعادة ما يكون هذا الاضطراب مصحوبا بعمليات لغوية غير سوية وت تمثل صعوبة حل الرموز في عدم أو ضعف القدرة على تفسير الرموز والتعرف على المفردات وعجز الطلاقة في اللغوية والكتابة وهي ليست ناتجة عن عجز حسي بل عن صعوبة في القراءة ذات صبغة تطورية، ولكونها ذات منشأ لغوي فإنها تتصف بصعوبة في المعالجة الفونولوجية كصعوبة تسلسل وترتيب الأصوات في الكلمة وفي الترميز والذاكرة القصيرة المدى (غورتاني، 2009: 135).

1.1 – مظاهر و مؤشرات عسر القراءة:

- البطيء في القراءة.
- إخفاق الطفل في إسترجاع المادة و المعلومات المقروءة (أمين، 1998).
- اللاتطابق بين مستوى الذكاء العام والمستوى في القراءة
- الاتصاف بخاصية اللجلجة والتلعثم والتقطيع.
- الإتباع بالأصبع للنص المقروء .
- عدم تطابق القواعد والمهارات المطلوبة للقراءة .
- الإضافات والحذف في النص.
- ترك الكلمات والسطور أثناء القراءة (ترك مكانه أثناء القراءة)(علي، 1998).
- ضعف في التوجه يمين يسار خلل في إستراتيجية التتبع (ملوكي، 2012: 82).
- الإفراط في تحليل ما يقرأه وذلك في :

  *تحليل ما هو مألوف.

  *إستخدام الأسلوب المجازي في التجزئة.

  *تقسيم الكلمة إلى أجزاء أكثر من اللازم (بوفلاح، 2007).
- استبدال الكلمات المتشابهة في المعنى عند القراءة بصوت مرتفع.
- صعوبة في التنسيق الحركي (حركات العين عند القارئ يجد صعوبة في الانتقال من سطر إلى السطر الذي يليه).
- صعوبة الوعي بالقافية والجناس (كلمة تتشابه في اللفظ وتختلف في المعنى أو الدلالة).
- أحيانا يقوم بعكس أو حدف أو إضافة بعض الأحرف في الكلمات عند القراءة .
- صعوبة في نطق الكلمات المتعددة المقاطع .
- ضعف في التعامل مع الكلمات بصورة عامة ولاسيما الكلمات التي لم يقابلها من قبل(الكلمات الغريبة) .
- دائما ما تميل سرعة قراءته إلى البطيء ودائما ما يبدو مترددا قليل التعبير عند القراءة.
- أخطاء في الكلمات التي بها أصوات متشابهة مثل :علبة، لعبة.
- عدم الاستخدام المنتظم لبعض الحروف الي تتشابه في النطق مثل ث و ذ، س و ز.

2-التطور التاريخي لاضطراب العسر القرائي:

أول اكتشاف لهذا الاضطراب مساهمة طبيب العيون الألماني سنة "1881 Oswold Berklan" الذي لاحظ صعوبات عند الأطفال الذكور أمام القراءة والكتابة مع غياب أي إصابة على مستوى باقي القدرات، ثم جاء الطبيب الإنجليزي" W.Pringle Morgan " الذي نشر في سنة 1896 وصف اضطراب خاص في القراءة في مقال بعنوان: du british médical journal intitulé congénital Word bendnessla cécité congénitale du mot)).

جاء طبيب الأعصاب 1929" Samuel. Orton " الذي درس بالخصوص المصابين بالصدمات الدماغية الذي اكتشف حالة فقدت القدرة على القراءة، ونعلم في الخمسينات عن فقدان القدرة عن الكلام أو كما يسمى بالأفازيا التي تحدث عنها " Poul Broca" لكن" Orton" في دراسته عن هذه الصعوبات المرتبطة خاصة بالقراءة والذي اكتشف زملة التي لا علاقة لها بالإصابة العصبية والذي سماها signes lordus وهي مرتبطة بتفكيك العلامات التي تكون في شكلها البصري والكلامي والذي يؤكد بأن هذه الصعوبة ليس بالضرورة أن تكون مرتبطة بصعوبة بصرية.

انطلاقا من هذه الأبحاث التي أكدت على تمركز اللغة في الدماغ حيث انتشرت فكرة أن هناك اختلاف بين اضطراب الأفازيا أين يفقد المصاب فيه القدرة على القراءة، وبين اضطراب اللغة عند الطفل التي لوحظت ولكنها حتى ذلك الوقت لم يتم الفصل في تشخيصها والمؤكد عليه أنها مستقلة عن إصابة دماغية (الحبسة).

وأرجع كل من "**ويلبيرت**" و "**بوتزل**" جميع التوقفات اللفظية التي تظهر أثناء القراءة لدى عسيري القراءة حيث تبدو للوهلة الأولى قراءة عادية، حيث قدم كل من "**كسمول**" و1877 و" **وشاركو**" 1887 مصطلح آخر وهو(انعدام القراءة).

في عام 1895 تشير العديد من الملاحظات الطبية التي تدخل كلها ضمن التساؤلات العلمية العصبية حول هذه الظاهرة وأهم الباحثين الذين درسوا هذا الاضطراب الإنجليزي "**جامس كير**" الذي اهتم بالصحة المدرسية حيث أشار في أعماله التي تناولت بعض المظاهر الفيزيولوجية والذهنية للتلاميذ، إلا أنه صادف اضطرابا يعاني من منه تلاميذ أذكياء ولكنهم يعانون عجزا في القراءة والكتابة بالرغم من أنهم يستطيعون وبسهولة القيام بعمليات رياضية .

بعد ذلك لاحظ "**برانجل**" و "**مورجان**" أثناء عمله بوجود طفل في الرابعة عشر ولم يتمكن من تعلم القراءة بالرغم من أن مستوى ذكاءه عادي .

وفي سنة **1906** أثار "**حاكسون**" إلى انعدام القراءة الخلقي والنمائي أي عدم القدرة على (الاكتساب القرائي).

وظهر سنة **1917 بأنجلترا** ملاحظة حول الأطفال المعسورين قرائيا بأنهم لا يستطيعون التعرف على بعض الحروف وكأنها مختارة من طرفهم، ولقد تنوعت الدراسات بفضل "**هانشلوود**" طبيب العيون حيث دقق في خصائص هذا الاضطراب، ولقد أكد غياب السوابق العصبية عند عسيري القراءة، وأضاف بأن هناك عوامل وراثية حيث أشار إلى بعض الحالات المصابة بالاضطراب في نفس العائلة، كما لاحظ بأنه ليس من الضروري أن يكون عسيري القراءة يعانون من عسر الحساب، بالرغم من أنهم يجدون صعوبة في التعرف على الحروف، هذا ما يدل على أن هناك مركزين منفصلين في الدماغ؛ منطقة خاصة بالحروف وأخرى خاصة بالأرقام وعليه استبدل مصطلح انعدام القراءة بعسر القراءة.

وفي سنة 1937 اقترح الأمريكي "**أورتن**" **Orton** نظرية مفادها أن عسيري القراءة يعاني من اضطراب الجانبية وهذا ما يحدث حسبه خلطا في الحروف المتشابهة عند عسيري القراءة .

وذهب العالم "**أوبريدان**"سنة 1937-1943 يؤكد على الاضطراب الزماني والمكاني حيث أن عسيري القراءة يجدون صعوبة في إدراج العناصر الرمزية المدركة في وحدة الكلمة والجملة.

ظهرت بعد ذلك الاختبارات المفسرة وأول اختبار ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية **1942** وهي عبارة عن اختبارات تربوية التي كانت تقيم المستوى الدراسي للتلاميذ.

وبعدها أخذت البحوث تتطور منذ**1950**، وظهرت عدة نظريات مفسرة لكل من "**بورال ميزوني**"،"**ماري دي ماستر**"،"**فرنسوار إيستيان**"،"**أجوريا جيرا** "...حيث بعد الحرب العالمية الثانية بفضل وجهود هذه الأخيرة " Jean.De Ajuria Guerra" أصبحت مصلحة مستشفى "**روسل**" متخصصة أساسا في التكفل بالحالات العصبية وحالات عسر القراءة.

وفي سنة **1963**ظهر أول اختبار بفرنسا من طرف الباحث "**لوفا فري**" **l'alouette**، والذي هو موضوع بحثنا والذي تم تعديله سنة **2005** من حيث مؤشرات القياس الكيفية حيث أن النسخة الأولى كان

يتم التقييم فقط من حيث المؤشرات الكمية وبالتالي النسخة المراجعة أصبحت تشمل قياس المؤشرات الكمية والكيفية ،من خلال هذا التسلسل التاريخي لهذا الإضطراب والتي تعددت من خلاله واختلف الباحثين في تقديم مصطلح واحد، وعليه قدمت الدراسات الأخيرة مصطلح عسر القراءة والتي تشير إلى الطفل ذوي صعوبات الخاصة في التعلم القرائي والذي تمخض عن هذا المصطلح عدة تعاريف يمكن أن ندرج أهمها في هذا الفصل.

3- أنواع عسر القراءة :

1.3عسر القراءة الفونولوجي:dyslexie phonologie

يعتبر هذا النوع الأكثر انتشارا بين الحالات، فالقارئ يستعمل الطريقة الكلية لهذا نجد صعوبات في قراءة الكلمات الجديدة واللاكلمات، وبالتالي يجد صعوبة في عملية التجميع هذا ما يؤدي إلى خطأ في عملية التحليل الفونولوجي، لكنه بإمكانه أن يقرأ الكلمات régullier –irréguliers،لكن يبطئ إلا أنه لا يقوم بأخطاء دلالية (سهام، 2006).

وقد توصل" seymour"1986من خلال دراسته، إلى أن أخطاء القلب الحرفي ليس سببه غياب لأحد الأنظمة ولكن عجزها وإصابتها فهم يستطيعون قراءة الكلمات المألوفة حتى لو كانت طويلة عكس الكلمات الغير المألوفة فلا يستطيع قراءتها بصوت مرتفع، مما يدل على وجود إظطراب في التوافق بين الشكل والصوت وكذلك الجمع بين الأصوات بمعنى آخر هناك عجز وصعوبة في استعمال الطريقة التي تتضمن وجود الترابط grapho –phonème (Seymour, 1986).

حسب "أني ديمون" هم أطفال لا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية وتصورها بإعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع (الوحدة الصوتية) و كثيرا مايصاحب هذا الإضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة. (ديمون، 2006 :66)

2.3 عسر القراءة السطحي: dyslexie de surface

ويشمل هذا الاضطراب الأطفال الذين يعانون من عيوب أولية في القدرة على إدراك الكلمات ككليات، وهم يعانون من صعوبات في نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما لو يواجهونها لأول مرة،

(سمير، 1999 :35)،فالتعرف البصري التلقائي لا يحدث لأنه ليس هناك خزان للتمثيل الكامل للكلمات المرئية (Augdal.Gillet, 1996) كما يصاحب هذا الإظطراب اضطرابات معرفية مثل:

- لا يعرفون شكل كتابة الكلمة رغم أنها مخزنة في الذاكرة .

- يكتبون كما يسمعون.

- الخلط بين الوحدات الصوتية (homophone) حيث يقرؤون بطريقة عشوائية للشكل الكتابي المقدم.

بالإضافة إلى اضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية الذي يعاني منها بعض الحالات إظطراب من بصري إنتباهي visio-attentionnel.(Vaissiére, 2006) .

3.3 عسر القراءة المختلط:la dyslexie mixte

يتميز هذا النوع على أنه اضطراب يمس الطريقتين (عسر القراءة الفونولوجي والسطحي)حيث يشمل هذا النوع الأطفال الذين يعانون من الصعوبات الصوتية أو صعوبات الإدراك الكلي للكلمات وبالتالي فهم يجدون صعوبة في إدراك الكلمات ككليات، وعليه فإن الاتجاهين الذي يستعمل فيه عملية التجميع (assemblage) والإرسال (adressage) مصابان، هذا النوع من عسر القراءة المختلط يحدث عندما تصاب الطريقتين الفونولوجية والمعجمية معا فنلاحظ مايلي:

- إصابة فونولوجية +اضطراب في الذاكرة البصرية.
- إصابة الطريقة المعجمية + اضطراب التمييز الإدراكي في القراءة و الذي يترتب عنه مايلي :

*فك الترميز حرف صوت .

*غياب التخزين البصري للكلمات .

*الفهم الشفهي منعدم.

4-التفسيرات النظرية:

1.4 النظرية البصرية- الانتباهية Théorie Visio-attentionnelle :

وضع العديد من الباحثين اقتراح حول صعوبة معالجة المستقبلات البصرية التي هي السبب الأول لعسر القراءة، وبالتالي العديد من الأطفال عسيري القراءة يرتكبون أخطاء نتيجة قصور في رؤية الحروف أو الخلط بين الحروف المتشابهة، كما تظهر صعوبة في التوجه المكاني أثناء الاستثارة غير اللفظية مثل الأشكال الهندسية.

كما يجدر الذكر إلى أن هذا الاتجاه يرتكز على نوعين من الخلايا هما؛ الخلايا الكبيرة من نوع Magnocellulaire والخلايا الصغيرة من نوع Parvocellulaire، فالنوع الأول يعمل عل توجيه المعلومات من الخلايا العقدية (cellules ganglionnaires) إلى المحيط البصري، هذه الخلايا كبيرة الحجم لها مكان لاستقبال المثيرات أكبر، وهي حساسة بشكل خاص على عكس ذلك، للمحفزات قصيرة فضلا عن التغير السريع، لأنها تعمل على تحليل الكلمات الخام بدلا من المعلومات، أما النوع الثاني، الخلايا صغيرة الحجم، فهي المسؤولة عن تفسير الاستثارات الأقل تفصيلا، البطيئة والمستمرة.

الفرضية هو أنه أثناء القراءة (حركة العين، وتثبيت النظر) جهاز الخلايا كبيرة الحجم يمنع في كل حركة للعين نشاط الخلايا صغيرة الحجم، وبالتالي الطفل عسير القراءة لا يستطيع معالجة المعلومات البصرية بسهولة إذا كانت الصورة المرئية ليست سريعة بما فيه الكفاية تمحى من طرف الصورة الموالية، والنتيجة تكون عدم الوضوح أثناء القراءة، حيث أن مشاركة الخلايا كبيرة الحجم في مراقبة حركات العين، ويتم ذلك من خلال إرسال إشارات إلى الدماغ لتوجيهه، وبالتالي عدم استقرار العين في المراقبة عند عسيري القراءة. يترتب عن ذلك تمرير الحروف والكلمات على شبكية العين أثناء القراءة إذ تجعل الدماغ يؤدي حركات ليست مستهدفة،وهذا ما يفسر سوء تتبع الكلمات. (P.Barrouillet.et al,2007).

2.4 النظرية الصوتية: la théorie phonologique

أقيمت مؤخرا، دراسات في علم النفس اللغوي أثبت فيها أن آلية القراءة لا يمكن لها أن تكتسب في حالة لم تتم توفر مكتسبات قبلية، وهذا ما يحدث قبل اكتساب اللغة المكتوبة، وهو ما يعرف بالوعي الصوتي أو الفونولوجي.المشكل الأساسي المسؤول عن عسر القراءة من النوع الفونولوجي يكون نتيجة لخطأ في إدراك الأصوات أو المعالجة غير المناسبة للأصوات، فهم يفسرون أن المراحل التلقائية للتعلم القرائي لا تكتسب في

حالة عدم قدرة العسير للوصول إلى المرحلة التمهيدية لتشفير الرموز الكتابية الصوتية. ومن هنا يكون الطفل ذو عسر القراءة غير قادر على معرفة صوت مشابه لكلمتين سواءا كان في بداية الكلمة أو نهايتها، ومن تم صعوبة التحكم في الأصوات وتقطيع الكلمات لوحدات صوتية (syllabes , phonèmes)، نطق الأصوات لكلمة غير معروفة (جديدة ، غريبة) (Bada B, 2007).

هناك دراسات ترى بأن أداء لمجموع حالات عسر القراءة يختلفون من حيث الصعوبة في قراءة الكلمات الغريبة، لأنها تعتمد على الرسائل الكتابية الصوتية التي نقر بها، وبالتالي هذه الكفاءة الصوتية تعاني من عجز الذي ينعكس على عملية القراءة.

3.4 النظرية العضوية البيولوجية :

هناك خصائص أو مظاهر تشريحية ملموسة تميز النصفيين الكرويين للمخ لدى هؤلاء التلاميذ ذوي عسر القرائي مقارنة بأقرانهم العاديين في نفس المرحلة العمرية معهم ،ومن هذه المظاهر:

- اللاتماثل داخل منطقة اللغة في النصفيين الكرويين.
- وجود تغيرات فيزيولوجية تشكل أنماطا مختلفة كيفيا لوصلات الخلايا التي تشكل بنية المخ.

وتنقسم العوامل البيولوجية والعضوية إلى مايلي:

أ. عوامل تتعلق بالسيادة المخية الجانبية مع تقدم العلم نشط العلماء لدراسة وتخطيط المخ لذي صعوبات الخاصة في القراءة باستخدام مختلف الطرق والأجهزة والتقنيات المختلفة مثل التشريح وصور الرنين المغناطيسي.

إضافة على ذلك عندما يكون النصف الكروي الأيسر أكبر لدى الشخص العادي تكون السيطرة على النظام اللغوي و تعرف مفرداته ومعالجتها أكبر بينما يصعب على التلميذ عسيري القراءة أو من صعوبات في القراءة من السيطرة على النظام اللغوي لتساوي نصفي المخ فضلا عن صغر منطقة اللغة في النصف الأيسر منه وقلة عدد الخلايا مقارنة بالمنطقة المشابهة لها في مخ الأفراد العاديين.

ب. عوامل تتعلق باضطراب عصبي وظيفي يعتري الوصلات العصبية، ويمكن تفسير هذه العوامل من خلال منهجين على النحو التالي:

- تأثير الوصلات العصبية التي تربط بين العين والمراكز البصرية في القشرة المخية لدى تلاميذ عسر القراءة ينتج عنها بطء عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات البصرية.

وهناك تأثير مماثل لمراكز التجهيز السمعي في القشرة المخية لدى هؤلاء التلاميذ وقرر بعض الباحثين أن ذوي صعوبات التعلم القرائي (عسر القراءة) يعانون من صعوبات في الإدراك البصري والإدراك السمعي، وبالتالي يترتب عنه بطء عمليات التجهيز، وتأخر الاستجابة للمثيرات البصرية كما تتمثل في قراءة الكلمات والحروف.

- عدم استجابة الشبكة التي تتقاطع فيها الوصلات العصبية أو عدم إستخدام أو استثارة تلك الوصلات يمكن أن يسبب صعوبات تعلم عامة وصعوبات القراءة خاصة. (بدران، 2013).

5-اقتراحات التأهيل حسب اختبار-R-l'alouette:

بناءا على الصعوبات التي تم تحديدها يمكن اقتراح الاستراتيجيات التالية:

1.5 عسر القراءة الصوتية Dysphonétique

التأهيل يكون حول تطوير التحليل الإدراكي من خلال العديد من التمارين ما وراء الصوتية حول اللغة المنطوقة والعلاقة بين الرمز المنطوق والرمز المكتوب ومختلف أنواع التمارين يمكن عرضها كالآتي:

- تقسيم الكلمة في الجملة من خلال مطابقة الكلمات وإعادة استعمالها في جملة أخرى.
- مطابقة مقاطع الكلمات مع تمارين الإيقاع، أو مع تطبيقات حركية عامة بحيث يقترح المعالج مجموعة من الكلمات ويطلب من الطفل ايجاد كلمات تبدأ متشابهة أو تنتهي متشابهة وفي الأخير يطلب منه تحديد الصوت الدخيل.
- التمييز السمعي للكلمات المزدوجة، مع تحديد الكلمات المتداولة والعربية منها.
- تحديد معظم الاشارات البصرية لمطابقة الكلمات: تعليم الحروف المتحركة، تقارير عن طول انبعاث صوت الكلمة وطول الكلمة المكتوبة (الخطية).
- تحديد أهمية التتبع على مستوى الكلمات في الجملة ثم الحروف في الكلمة ثم الأصوات في المقطع، في حالة اضطراب التتبع غالبا ما يكون من المفيد القيام بعمل على مستوى التوجه المكاني والتتبع بوسائل غير لغوية (بالاشارات).
- العمل على الذاكرة قصيرة المدى (العمل).

- استئناف الحديث حرف–صوت مع دعم حركي وبصري متزامن مع القراءة والكتابة، حيث في البداية تكون مصورة في بطاقة ثم تكتب من قبل الطفل.
- تعزيز استعمال الاتجاه الدلالي من خلال تدريب على الكلمات القصيرة المستعملة أو الكلمات الغريبة (غير منتظمة).
- المعجم الهجائي: زيادة في عدد الكلمات وتحسين في نوعية التمثلات.

2.5 عسر القراءة Dyséidétique

لا توجد صعوبة كبيرة في الاتجاه الصوتي، لكن يوجد قصور بصري – شكلي، وعليه يمكن اقتراح التمارين اتالية:

- دعم الاتجاه الدلالي وذلك بتطوير الاشارات البصرية بدءا بوسائل غير لغوية ثم الكلمات.
- تدريب الطفل على التعرف على الكلمات المتداولة والغريبة منها التي تشكل جزء من المخزون البصري لذلك يجب التوجه نحو مقاربة أقل تحليلا في القراءة.
- استعمال الاشارات السياقية.
- تطوير المعارف الصرفية التي تساهم في تحفيز الاشارات البصرية.
- العمل على تقنية القراءة السريعة.

هناك نوع آخر من عسر القراءة يمس بالدرجة الأولى الأطفال الذين يظهرون صعوبة في الانتباه.

3.5 عسر القراءة البصري – الانتباهي:

يمكن اقتراح التمارين التالية:

- العمل في البداية على الانتباه والادراك والتخزين البصري بوسائل غير لغوية.
- وضع استراتيجيات لعلاج المعلومات البصرية على مستوى الملاحظة، المسح، أخذ الاشارات المناسبة، مقاربة الخطوط البصرية، التنظيم.
- البحث عن استراتيجيات مراقبة الاندفاعية.
- البحث عن الدخيل البصري في كل الألعاب أو التتابع الخطي في الوسائل اللفظية.
- التخزين في الذاكرة قريبة المدى (ذاكر العمل) الأشكال المكتوبة ويطلب منه استحضارها من الذاكرة طويلة المدى.

- تطوير الدلالة البصرية للكلمات : العمل على حفظ المعلومة في الذاكرة من اجل الفهم التي تتم من خلال البدء بنصوص قصيرة ثم زيادة في عدد الكلمات (نصوص طويلة)، كذلك العمل على الربط بين عناصر النص.
- البحث عن استراتيجيات التعويض لتحسين الفهم (وضع عنوان للنص، التسطير تحت كلمات في النص.....) .

إعادة تأهيل الأطفال عسيري القراءة والكتابة دائما تأخذ مدة طويلة لتنظيم واستعمال المكتسبات القبلية، كما أن التقدم والتحسن لا يكون فوري داخل القسم لأننا قد نكون أمام عدم وجود دافعية لدى الطفل وعائلته وبالتالي تبقى النتائج الدراسة منخفضة، وعلى اثر هذا يجب اشراك وإعلام الطفل ووالديه بنتائج إعادة التأهيل والسهر على تعميم المكتسبات.

– تكرار المهارات كالتجزئة الصوتية (التقطيع الصوتي).

– تدعيم العمليات المسؤولة عن ارسال حرف – صوت .

– تبسيط وتكرار المعنى الدلالي .

– تطوير البناء البصري الاملائي.

– بناء نماذج إعادة تأهيل مناسبة.

– تكامل الوظائف المتعلقة بالذاكرة حيث تعد أهم مرحلة لمعالجة انتاج الكلمة المكتوبة، استراتيجيات إعادة التأهيل يجب ان تمس معالجة القدرات المعرفية المختلة.

بعيدا عن معالجة الصعوبات يجب جعل الطفل مستقل وإعطاءه استراتيجيات تدفعه لإيجاد وسائل التعويض المستعملة في العملية العلاجية(Lefavrais, 2005 :p35-36) .

6- الأساليب العلاجية المتداولة في البيئة العربية:

الأساليب العلاجية المتداولة حسب الأعراض: (مصطفى، 2000: **97-98-99)**

الأعــراض	الأساليـب العلاجـية
التعثر في النطق: حيث يكون هناك خلط في نطق الحروف والأصوات المتشابهة.	-التدريب على التحدث وذلك عن طريق قوائم الكلمات المتشابهة. -العلاج: ويكون شفهيا وبصريا. -التدريب على التعرف على الحروف عند رؤيتها وعند نطقها. -التدريب على تحليل الكلمات.
القراءة العكسية	-التركيز على اتجاه اليمين أثناء القراءة، وذلك بإتباع تدريبات تتضمن تتبع الحروف، الاشارة بالأصبع وضع خط تحت الحروف أثناء قراءتها.
التكرار	-التدريب على معرفة كلمات جديدة . -تشجيعه على التروي و الهدوء أثناء القراءة. -القراءة الجهرية الجماعية في وقت واحد
التداخل الدلالي	أللعب بالكلمات يتوفر فيها عنصر التحليل الصوتي -استخدام مادة قرائية سهلة -تزويد التلميذ بقاموس لغوي أكبر عن طريق تعدد النشاطات .
اضافة كلمات غير موجودة أو حدف كلمات موجودة	-التركيز على المعنى . -استخدام بطاقات تحتوي على جملة ناقصة وأخرى كاملة من أجل الموازنة -القراءة الجماعية مع الأستاذ
اغفال سطر أو عدة أسطر	-استخدام مادة قرائية بين أسطرها مسافات واسعة

	-وضع خط تحت السطر أثناء القراءة
توقف وترددات أثناء القراءة	-مساعدة التلميذ على الحد من القلق و الاجهاد. -التدريب على رؤية الكلمات غير مؤلوفة(الغريبة)
القراءة المتقطعة	-استعمال مادة قرائية أسهل . -التركيز على المعنى وذلك بإثارة دافع حافز للقراءة
صعوبة في التذكر	-التدريب على التركيز. -استخدام مادة أسهل
العجز عن القراءة السمعية	-التدريب على التصفح السريع:العثور على كلمة معينة في الجملة أو فقرة و يكون ذلك شفهيا.
صعوبة ملاحظة التفاصيل عند وصف شيء من الأشياء	-استخدام تدريبات تكملة الجمل -وضع خطوط تحت الاجابات الصحيحة -إنشاء أسئلة مستقاة من فقرة تعطى للتلميذ لكي تضمن ألفة أكثر للكلمات.

7-صعوبات تقييم عسر القراءة في المجتمعات العربية:

تعد عملية القياس والتقييم حجر الزاوية في التعرف بشكل دقيق على الأطفال ذوي عسر القراءة، وبالتالي إتاحة المجال أمامهم لتلقي الخدمات التربوية والعلاجية الملائمة. وفي بلادنا العربية يمكننا القول بأن عملية تقييم ذوي صعوبات القراءة وغيرهم من الصعوبات التعلم يكنفها الكثير من الصعوبات والمعيقات حيث يواجه المختصون في مجال تقييم وعلاج صعوبات القراءة أو صعوبات التعلم بشكل عام الكثير من المشاكل و التي يمكن اجمالها فيما يلي:

1.7 عدم وجود اختبارات مقننة ذات مرجعية معيارية تتناسب مع البيئة المحلية ومخصصة لتقييم مهارة القراءة بشكل عام أو تقييم جوانب معينة من هذه المهارة وذلك على عكس ما نجده في الكثير من البلدان الغربية،ومن المعروف أن لكل لغة طبيعة وسمات تختلف عن اللغات الأخرى لذلك يصعب الاستعانة

باختبارات غير مطورة أصلا للغة العربية وذلك نظرا لكونها لم تأخذ بعين الاعتبار طبيعة اللغة العربية وطبيعة النظام الكتابي المستخدم في هذه اللغة.

2.7 ندرة الاختبارات النفسية وخاصة اختبارات الذكاء ومقاييس السلوك التكيفي المصممة خصيصا للمجتمعات العربية، ونظرا لأهمية الاختبارات النفسية في تقييم عسر القراءة ،فإن الاختبارات المتوفرة في البيئة العربية في الوقت الحالي هي اختبارات مترجمة عن اختبارات أجنبية كاختبار وكسلر واختبار ستانفورد بينيه وغيرها من الاختبارات التي تم ترجمتها وتعديلها كي تتناسب مع البيئة العربية ورغم من اجراءات التعديل المتبعة ودقتها إلا أن طبيعة اللغة ومقتضياتها تحدد نوعا ما من دقة النتائج المترتبة على استخدام مثل تلك الاختبارات.

3.7 ندرة المختصين والمؤهلين بشكل جيد لتقييم وعلاج اضطرابات القراءة .

4.7 غياب اختبارات اللغوية المصممة لاختبار الأطفال الناطقين باللغة العربية وإن كانت هماك محاولات في بعض البلدان العربية لتصميم مثل تلك الاختبارات، إلا أنها لم تصل إلى حد تقييم جوانب دقيقة في اللغة كـــالوعي الفونولوجي أو الذاكرة الفونولوجية أو مستويات اللغة العليا.و التي تعبر من الشروط الاساسية من اجل التقييم اللغوي الشامل عند تقييم عسر القراءة . كما تكمن الأهمية الضرورية لمعرفة المستوى اللغوي عند عسيري القراءة بهدف التمكن من تصميم البرامج التربوية والعلاجية الملائمة والتي تركز على تطوير مجالات معينة في اللغة.

5.7 ندرة المراكز التي تعني بدراسة وعلاج عسر القراءة في معظم البلدان العربية،وذلك عكس ما نجده في البلدان الغربية والتي تعني دائما على توفير الاختبارات المقننة وتطوير أساليب التقييم والعلاج. (عبد العزيز السرطاوي،2009: 68).

ثالثا: الدراسات السابقة:

اتضح للباحثة من مجموع الدراسات السابقة المحصل عليها تعدد أهدافها رغم موضوعها الواحد حيث لكل دراسة هدفها الخاص ومحاولة منا لتنظيم عرض الدراسات السابقة عمدت لتصنيفها حسب مضمون كل دراسة والتي تندرج من خلاله مجموعة من الدراسات:

1)الدراسات التي اهتمت بتشخيص حالات اضطرابات التعلم :

دراسة **"تيتر1980Teeter** "بعنوان:الكشف عن القدرة التمييزية للمداخل التشخيصية في تحديد ذوي صعوبات الخاصة في التعلم فيما يخص:

- التباعد بين نسبتي الذكاء اللفظي والعملي على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.
- التباعد بين التحصيل والعمليات المعرفية العليا وتحليل لقدرات التجهيز البصري.

حيث أجريت هذه الدراسة على عينة من المجموعات:

أ. مجوعة من الأطفال المحرومين من التمدرس وعددهم 189طفل .

ب. مجموعة من الأطفال المعاقين وعددهم113طفل .

ت. مجوعة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتشمل 150 طفل .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

إستخدام معيار التباعد اتضح أن 50 من العينة الكلية يندرجون في نطاق المستوى للتباعد لتشخيص حالات صعوبات التعلم حيث تشير هذه النتيجة إلى أن دقة التصنيف بناءا على معيار التباعد تعد طفيفة. كما أظهرت النتائج أيضا أن التباعد بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي في مقياس وكسلر لـ ذكاء الأطفال لا يتسم بالثبات في عملية التشخيص، في حين يعد إختبار بندر جشطلت البصري الحركي كمدخل أحادي البعد في التشخيص لحالات خاصة دوي صعوبات التعلم ،حيث اتضح أن قدرات التجهيز الإدراكي تميز بصورة متسقة بين المجموعات الثلاثة، وعلى هذا فقد أكدت هذه الدراسة ضرورة إستخدام مدخل تشخيص متعددة الأبعاد عند تصنيف أو تحديد التلاميذ دوي صعوبات التعلم أكثر من الاعتماد على المداخل التشخيصية أحادية البعد.

أما دراسة "الساكت"2004 والتي كانت بعنوان: درجة التوافق في تشخيص صعوبات خاصة في التعلم على عينة من الأطفال الأردنيين، حيث هدفت الدراسة استقصاء درجة التوافق في تشخيص صعوبات

التعلم باستخدام مقاييس التقدير ومؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي والمتوقع، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم إستخدام هذين طريقتين في التعرف على الأطفال الذي يشك بأن لديهم صعوبات في التعلم .

يتألف مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الرابع، تكونت عينة الدراسة 100 تلميذ وتلميذة من مدارس تم اختيارها عشوائيا، وطبق عليهم اختبار القراءة العربية وإختبار للحساب وإختبار للحساب وإختبار الذكاء غير اللفظي، وذلك لغرض استخراج العلاقة الارتباطية والانحدارية بين الذكاء والتحصيل وقد أصبح عدد أفراد العينة 76تلميذ وتلميذة بعد استبعاد الحالات المتطرفة، أما العينة الثانية فتكونت من 120 تلميذ وتلميذة من ذوي التحصيل المرتفع والمتدني، وبذلك تكونت هذه العينة من 84 من ذوي التحصيل المتدني و36 من ذوي التحصيل المرتفع.ثم استخدم مقياس التقدير الخصائص السلوكية وإختبار القراءة العربية وهو إختبار متعدد المستويات لقياس مهارات القرائية الأساسية وإختبار الرياضيات المحدد للصف الرابع وإختبار الذكاء المصور غير اللفظي والذي يعتمد على مهارة حل المشكلات من خلال التعرف على العلاقة بين الأشكال المجردة.

ولاستخراج العلاقة الارتباطية والانحدارية بين الذكاء التحصيل حسب معمل الارتباط بين كل من إختباري القراءة والحساب وبين إختبار الذكاء غير اللفظي في العينة الأولى، وتم تصحيح القيم الناتجة لأثر ضيق المدى في العينة ثم حساب معمل الإنحدار للقراءة والحساب بإعتبار درجة الذكاء متغيرة النبؤ في معادلة الانحدار وكذلك تم حساب الخطأ المعياري في التقدير عند التنبؤ بدرجات القراءة أو درجات الحساب من درجة الذكاء.

وللتأكد من ثبات المقياس التقدير، فقد تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات مستقلة لمعلمين لمجموعة من الطلبة ذكور وإناث فكان (0.97%) للدرجة الكلية،و(0.95%) للاختبارات اللفظية و(0.92%) لاختبارات غير اللفظية و(0.76%) لاختبار السلوك الشخصي والاجتماعي، وتم استخراج صفحة نفسية تمثل أداء التلاميذ على على المقياس وتبين حالات صعوبات التعلم وذلك بعد تحويل الدرجات الخام على مقياس التقدير إلى درجات معيارية تائية.

أشارت نتائج أدوات القياس المطبقة على عينة الدراسة البالغة (120) تلميذ إلى أن مقاييس التقدير قد شخص (73) تلميذ أي نسبة (60.8%) و(69%) حالة من عينة متدني التحصيل البالغة 84حالة، وشخص المقاييس أربع حالات من عينة مرتفعي التحصيل البالغة حالة ،أما الحالات التي شخصت باستخدام مؤشر الفارق بين التحصيل الفعلي و المتوقع فقد بلغت (31)حالة بمستوى ثقة (95%) من عينة

الدراسة البالغة 120حالة أي ماينا سب (25.8%) و (60)حالة بمستوى ثقة (47) حالة باعتبار مدى الثقة (68%) أما عدد الحالات المشخصة حسب مؤشر الفارق فهي(31) حالة باعتبار مدى الثقة (95%) و60 حالة باعتبار مدى الثقة (68%) وعدد الحالات المشخصة حسب التقدير (73) حالة.

وبذلك تكون نسبة التوافق منسوبة إلى الحالات المشخصة حسب مؤشر الفارق (95%) و(80.6%) وباعتبار مدى الثقة (68%) هو (78%) ونسبة التوافق منسوبة إلى الحالات المشخصة حسب مقياس التقدير باعتبار مدى الثقة (95%)و(34%) و باعتبار مدى الثقة (68%)هو (64%).

وتدل هذه النتائج على إمكانية اعتماد مقياس التقدير كأداة تساعد في التعرف على الأطفال الذي يشك بأنهم حالات ذوي صعوبات خاصة في التعلم والعمل على وضع الإستراتيجيات الفاعلة للتدخل المناسب.

كما قام "فيصل خير الزاد"1991 بدراسة تحت عنوان: صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دول الامارات المتحدة (دراسة مسحية تربوية نفسية) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة ذوي صعوبات التعلم وتحديد الصعوبات النمائية والأكاديمية في اللغة العربية والحساب، بلغت عينة البحث 500 تلميذ وتلميذة مستبعدين في ذلك الاعاقات الحسية والحركية وضعاف العقول والمضطربين انفعاليا ونفسيا بلغت بعدها عينة البحث الاساسية بعد عملية الاستقصاء 365 تلميذ وتلميذة طبق عليهم اختبار الذكاء واختبار التحصيل في اللغة العربية والحساب، توصلت نتائج الدراسة إلى مايلي:

- نسبة الذكور من ذوي صعوبات التعلم **15**.64% في حين الاناث11.28 %.

نسبة انتشار صعوبات التعلم يزداد بزيادة العمر الزمني .

- ترتيب الصعوبات الاكاديمية كالأتي(اللغة والكلام،المدركات الحسية،الحركية،الانتباه والذاكرة، المعرفة و التفكير).

أما عن الصعوبات الاكاديمية كان ترتيبها كالأتي(الحساب،الكتابة،القراءة) (جلجل، 1995: 60).

2) الدراسات السابقة المرتبطة بالتفسير المعرفي لصعوبات القراءة:

تناولت هذه الدراسة لـ"سيمون كامني" Simmons Kaneeniu "**1990** تحت عنوان قياس الفروق بين ذوي الصعوبة والعاديين في معرفة المفردة Vocabulary khowledge بالولايات المتحدة الأمريكية " على عينة قوامها 48 طفل تم تقسيمهم إلى 4 مجموعات فرعية:

- 12 طفل من العاديين متوسط عمرهم عشرة سنوات .
- 12 طفل من ذوي الصعوبة في التعلم عمرهم عشر سنوات.
- 12 طفل من العاديين متوسط عمرهم الزمني 12 سنة.
- 12 طفل ذو صعوبة في التعلم متوسط عمرهم 12 سنة.

أدوات الدراسة: تم استخدام مستويين من مهام معرفة المفردة باستخدام الإنتاج الملمح Umpromped production واستجابة الإختيار الملمح Prompted choice Repenses، أسلوب تحليل التباين Anova، اختبار (كا^2). وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

يوجد فروق بين أطفال صعوبات التعلم (10 سنوات) وأقرانهم من العاديين في دقة الاستجابة لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين ذوي الصعوبات و العاديين من عمر 12 سنوات في معرفة المفردات.

قام أيضا "هنشو" (1992) "Henshow" بدراسة تحت عنوان أثر استخدام السياق "Context cues " في التعرف على الكلمة باختلاف مستوى القراءة، على عينة تتكون من 52 طفل متوسط عمرهم الزمني 11 سنة و6 أشهر تم تقسيمهم إلى 3 مجموعات فرعية.

- مجموعة الجيدين في القراءة.
- مجموعة المتوسطين في القراءة.
- مجموعة الضعاف في القراءة.

تم استخدام 3 نصوص تختلف في قراءتها Readability طبقا لمؤشر Mugford، يبلغ طول كل نص 300 كلمة في كل نص 20 كلمة صعبة، كما تم استخدام أسلوب تحليل التباين للمقارنة بين متوسط عدد الأخطاء، و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق بين الجيدين والضعاف في دقة التعرف على الكلمة لصالح الجيدين.
- لا توجد فروق بين الجيدين والمتوسطين في عدد الأخطاء بالنسبة النصوص الثلاثة.

- توجد فروق بين الضعاف والمتوسطين في دقة الاستجابة لصالح المتوسطين.(عبد الحميد سليمان السيد ، 2005)

أيضا نجد دراسة "جرارد شوفو" (2002) "Gerard Chauveau" أقيمت هذه الدراسة بفرنسا تحت عنوان أسس معرفة القراءة على عينة مكونة من أطفال الطور الابتدائي، تتراوح أعمارهم بين 6 و7سنوات،استعمل اختبار فهم القراءة الصامتة واختبار الجمل الناقصة مثل: الديك يغني ...الساحة...، يطلب من الطفل قراءة الجملة بصمت ثم إيجاد تخمين للكلمة الناقصة.

وخلصت الدراسة إلى أن كل القراء الجيدون توصلوا للكلمة الناقصة التي هي "في"، بالمقابل شكلت هذه الكلمة صعوبة لأغلبية الأطفال الذين لديهم ضعاف في القراءة، كما أكدت نتائج الدراسة كذلك أن القراء الجيدون من 6-7 سنوات يتحكمون على الأقل في معرفة الجملة المكتوبة و معالجة جوانبها المكتوبة Syntaxique و الدلالية Sémantique، استعمال السياق اللغوي Le context linguistique، توقع كلمات غير مفهومة، الربط بين مجموعة من الكلمات أو جزأين من جملة(Chauveau,2002 :p139)

كما أجريت دراسة بفرنسا من قبل **INSS** نشرت سنة 2004-2005، حيث قامت بقياس العلاقة بين صعوبة القراءة والفهم عند المتمدرسين من جهة، وعلاقة صعوبة القراءة وأثرها على تعلم الحساب وحل المشكلات.

فكانت النتائج كما يلي: صعوبة في القراءة لها أثر على الفهم، فاختبار الفهم الموجه إلى الحالات أظهر أن الحالات التي لها صعوبة في القراءة تحصلت على أداء ضعيف في اختبار الفهم؛ 25% منهم تحصلوا على إجابة صحيحة في الفهم، بينما 75% من التلاميذ الذين ليس لديهم صعوبة في القراءة تحصلوا على نتيجة مرتفعة في الفهم.في المقابل تحصلت الحالات التي لديها صعوبة في القراءة على 32% على إجابات خاطئة في الفهم، و 2 % بالنسبة للعاديين.

وبالتالي صعوبة القراءة لها أثر على الحساب وحل المشكلات.

3)التفسير العصبي لعسر القراءة:

دراسة تحت عنوان عسر القراءة و الاختلال العصبي لـ " لونجر و آخرون " (2012) " K. Lehongre" بفرنسا، خلصت نتائج هذه الدراسة إلى ملاحظة الموجات الكهربائية الناتجة عن كل نصف كروي دماغي في استجابته للأصوات المختلفة، فعند الأطفال العاديين القشرة الدماغية لنصف

كروي الأيسر يستجيب للأصوات من خلال إرسال موجات كهربائية بإيقاع 30 هرتزHertz في الثانية. أما عند الأطفال عسيري القراءة فيستجيب دماغهم بتردد من 50 إلى 60 Hertz، أي أنه لا يتطابق مع إيقاع الوحدات الصوتية، في المقابل القشرة الدماغية اليمنى المسؤولة عن السمع ترسل 30 Hertz في الحالات العادية، وأثناء إدراك اللغة، نصف الدماغ الأيسر يرسل موجات كهربائية بإيقاع 30 Hertz ونصف الدماغ الأيمن يرسل موجات كهربائية بإيقاع 5Hertz.من جهة أخرى، تحليل المعطيات الصوتية بهذه الكمية يشبع ذاكرة العمل عند أطفال ذوي القراءة المضطربة لأنها تقطع ذهنيا أصوات الكلام، هذا الخلل يمكن أن يكون ذو أصل وراثي، كما أثبتت الدراسات التشريحية للدماغ لوجود تشوه في القشرة للنصف الكروي الأيسر لما قبل شق سيلفوس .(K, Lehongre et al ,2012)

ويرى في نفس السياق "ديديه بورو"أن خلل القرائب سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكروي حيث يشكل تراخي النشاطات الادراكية البصرية مع سلامة سيكولوجية اللغة (ديديه ترجمة أنطوان الهاشم،2000 :52).

أما بالنسبة لـ "بندر"قدم نمودجا لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج،وهو عبارة عن بطئ نمو بعض المراكز الخاصة في المخ والمتضمنة لعملية القراءة،بينما ينمو بقية المخ نموا طبيعيا (كاكل محمد علي،2003: 73- 74).

وكذا دراسة "إبراهيم"2007 الذي قام الباحث بدراسة التغيرات العصبية في مرحلة التطور الجنيني وتنتهي بعملية الميلاد حيث اشتملت الدراسة على 137 طفل وأظهرت الدراسة أن هناك خللا في النشاط الدماغي عند الأطفال المصابين بعسر القراءة وأشار أيضا إلى أن الخلل الوظيفي قد يصيب بعض أجزاء الدماغ الأيسر والتي تعتبر المسؤولة فسيولوجيا عن عملية تحليل اللغة والإشارات العصبية والبصرية (إبراهيم، 2011).

4)**التفسير الجيني:**

لقد أجرى كل من "ديكر وديفرز"DECHER and DEFRIES1980-1981: دراسة أسرية لذوي صعوبات في القراءة بجامعة كولورادو الأمريكية ،إذ طبق عليها بطارية من اختبارات القراءة والاختبارات السيكومترية على 125 طفل ممن يعانون من صعوبات القراءة، وكذلك الأباء والإخوة، وعلى عينة ضابطة تتألف من 125 أسرة .

فحصل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة على درجات منخفضة بدرجة دالة عن الأطفال في المجموعة الضابطة ليس فقط على اختبارات القراءة لكن أيضا على اختبارين من إختبارات القدرة المعرفية (الإستدلال المكاني،سرعة المعالجة الرمزية) وقد إستنتجا الباحثان بأن البيانات توضح وتبرهن بشكل حاسم الطبيعة الأسرية لصعوبة القراءة (الصرطاوي، 2012).

5)دراسات سابقة حول أدوات تقييم العسر القرائي:

دراسة "نصرة محمد عبد المجيد جلجل"1993 بعنوان: تشخيص عسر القراءة غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، تهدف الدراسة إلى :

- كيفية التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي .
- إعداد إختبار تشخيص العسر القرائي ويتضمن مهارتي القراءة الصامتة و الجهرية
- التأكد من فعالية البرنامج للقدرات المذكورة لتحسين مستوى الاطفال من ذوي عسر القراءة.

واشتملت عينة الدراسة على 388 منها 183 ذكور،203 إناثا وتراوحت أعمارهم من 7.4-12.4 بمتوسط قدره 9 سنوات وثلاثة أشهر. وقد اشتملت عينة الدراسة على الأدوات التالية :

- أدوات لقياس النضج العقلي للتلاميذ (إختبار وكسلر لذكاء الأطفال).
- أدوات لقياس الأداء الأكاديمي المتمثل في تشخيص مهارات القراءة وتضم :

اختبار القراءة الصامتة ، اختبار تشخيص العسر القرائي، استمارة تحليل الأخطاء.

- أدوات لقياس الجوانب العصبية ،الانفعالية ، الاجتماعية والأسرية.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية :حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي فقد طرأ تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يخص التعرف وفهم الكلمة وكذا القراءة الجهرية والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء كـالحدف، الاضافة، الإبدال ....

طرأ تحسن بالنسبة لجميع مهارات القراءة الصامتة والمتمثلة في التعرف على الكلمات فهم الكلمات، فهم الجملة ....وكذا القراءة الجهرية (جلجل، 1995).

كما تبنى "علي تعوينات" بالجزائر1982 دراسة تحت عنوان : التأخر في القراءة والتأخر الدراسي، رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس وعلوم التربية حيث اشتملت عينة البحث على 15 صفا من

الطور الثالث،خمسة صفوف من السنة السابعة، خمسة صفوف من السنة الثامنة،خمسة صفوف من السنة التاسعة.ومن خلال تحليله لاختبار القراءة، واختبار التحصيل في اللغة العربية ومقياس الاضطرابات العاطفية والعائلة حيث استنتج الباحث أن صعوبات تعلم القراءة التي يعاني منها تلاميذ الطور الثالث نجدها تنتشر في السنة الرابعة وتقل نوعا ما في السنة الثامنة والتاسعة، حيث اتضح أن مستوى القراءة المقاس بالدرجات ينخفض في السنة السابعة، أما عن مستوى الفهم المقروء فقد اتضح أن أغلب الحالات لا يفهمون المقروء إلا فهما سطحيا وهذا في المستويات الثلاث لكل سنة (البشير، 2006).

كما قام كذلك "نصرة محمد عبد المجيد جلجل"(2011) باختبار تشخيص العسر القرائي الذي يهدف إلى تشخيص بعض الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بالنسبة للقراءة الصامتة والجهرية من خلال التعرف على جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ، حيث انتقت الباحثة مادة الاختبار من خارج المقررات الدراسية الصف الرابع ابتدائي .

يتكون الاختبار من 80 عبارة موزعة على أربع أبعاد أساسية :

البعد الأول: التعرف على المفردات وتحتوي على 40 عبارة.

البعد الثاني: فهم المفردات وتحوي على 10 عبارات.

البعد الثالث: فهم الجملة ويحتوي على 10 عبارات.

البعد الرابع: قطع القراءة و يحتوي على 20 عبارة مقسمة على 5 قطع.

للقراءة الصامتة كل فقرة تحتوي على 4 عبارات خاصة بها، وتعطى كل اجابة صحيحة عن كل عبارة درجة واحدة وللإجابة الخاطئة تعطى (0)، ويتم تفسير الدرجة على الاختبار في ضوء جدول معايير الأداء الخاص بكل صف دراسي من الصفوف الدراسية التي يطبق عليها الاختبار.

طبق الاختبار في صورته النهائية على 80 تلميذ وتلميذة وبعد ذلك تم حساب الثبات والمعايير الخاصة بالزمن والأداء على الاختبار، كما طبق الاختبار على عينة من التلاميذ قدرها 50 تلميذ وتلميذة حيث بلغت قيمة الارتباط 0.25 فيما يخص صدق المحك الخارجي أما الثبات قامت الباحثة بحسابه عن طريق اعادة التطبيق Test-Retest كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وتحصلت على

0.82 وكذلك الاتساق من خلال حساب معاملات الارتباط للأجزاء الفرعية للاختبار للتأكد من الصدق الداخلي. (المجيد، 2011)

تهدف الدراسة الحالية لـــ "ميسر نصر إبراهيم الفراني"(2011) إلى بناء اختبار تشخيصي لذوي اضطرابات الخاصة في تعلم المواد الأساسية القراءة والكتابة والحساب ولقد قامت الباحثة ببناء ثلاث أدوات وهي:

1. اختبار صعوبات تعلم القراءة الصف الخامس ابتدائي.
2. اختبار صعوبات تعلم الكتابة الصف الخامس ابتدائي.
3. اختبار صعوبات تعلم الحساب الصف الخامس ابتدائي.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي و المنهج البنائي، وقامت بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من التلاميذ قوامها (1000)تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس في مدارس شمال غزة من أجل تقنين الاختبارات الثلاثة، ولقد تأكدت الباحثة من صدق وثبات الادوات من خلال صدق المحكمين، إعادة تطبيق الاختبار، معامل ألفا، معامل التجزئة الصفية، حساب قيمة المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين ومعامل الالتواء، معامل التفلطح، التمثل البياني للمنحنى الطبيعي، الدرجات المعيارية، الدرجة التائية والمئينية، وصدق المقارنة الطرفية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم القراءة:

*نطق الكلمات

* نطق تشكيل الكلمات .

* نطق طول الحرف المناسب لحروف المد.

* التمييز بين أحرف الكلمات المتشابهة.

* التمييز عند نطق الكلمات بين اللام الشمسية واللام القمرية.

- أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم الكتابة :

* الكلمات الثلاثية .

* الكلمات التي بها مد الألف .
* الكلمات التي تراعي وضع الفتحة .
* الكلمات التي تراعي تنوين الفتح .
* الكلمات التي تراعي الهمزات .
* إسقاط اللام الشمسية أثناء الكتابة.

- أبعاد الاختبار التشخيصي لذوي صعوبات تعلم الحساب:

* مفاهيم الأعداد .
* العمليات على الأعداد.
* خوارزميات الأعداد.
* مفاهيم هندسية .
* تطبيقات هندسية . (الفراني، 2011)

دراسة "ستانوفيتش وسيجل"Stanovich and Siegel"1994 : هدفت هذه الدراسة إلى قياس الفروق في الترميز الصوتي وترجمة الكلمات إملائيا، أجرت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ ذوي صعوبات خاصة في تعلم القراءة وتلاميذ عاديين تتراوح أعمارهم ما بين (7–16) سنة، تم تقسيمهم طبقا للتباعد بين الذكاء والتحصيل، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة بين صعوبات تعلم القراءة والعاديين في دقة الأداء على اختبارات التعرف على الكلمة لصالح العاديين، أما الفرق في الأداء على اختبارات التهجئة فقد كانت لصالح ذوي صعوبات التعلم. من جانب آخر أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق في الأداء على اختبار الكلمات المتشابهة وكذلك الاختبار التجريبي للتعرف على التهجي، هذا وقد أشارت الدراسة إلى أن ضعف التعرف على الكلمة لذوي صعوبات التعلم إنما يرجع إلى ضعفهم في التجهيز الصوتي الترميز الصوتي وتركيزهم في التجهيز على الترميز الإملائي للكلمات، وتجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة جاءت مناقضة للدراسة السابقة التي تشير إلى أن ذوي الصعوبة يعتمدون على التجهير الصوتي أكثر من اعتمادهم على التجهيز الإملائي في التعرف على الكلمة. (Stanovich, 1994).

أيضا نجد دراسة "Bada Benaissa" وآخرون2007: أقيمت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ المغربيين متمدرسين في الطور الابتدائي بهدف تحديد مهارات القراءة والتأكد من نمو أداء هؤلاء التلاميذ حسب المستويات الدراسية من جهة ومن جهة أخرى هدفت الدراسة إلى تحديد ومقارنة إستراتيجيات التعلم بين بين الجيدين والضعاف في القراءة.

لتقييم هذه المهارة استعمل الباحث اختبار جماعي للتعرف على الكلمات باللغة العربية وهي الصورة المكيفة لاختبار الباحث **"Kaomsi** "بالفرنسية .

توصلت نتائج البحث إلى التأكيد على قدرة التعرف على الكلمات باللغة العربية حيث أنها تنمو مع تقدم المتعلمين في الأطوار الدراسية وهذا يخص الكلمات المشكلة والكلمات غير مشكلة، حيث تؤكد النتيجة الأولى لهذه الدراسة عن وحدة أكبر هي النص القرائي مما جعل فرضية البحث تقول أن عدد الكلمات المقروءة صحيحة يزيد كلما تقدم المتعلم في التمدرس.

أما النتيجة الثانية التي توصل إليها تتعلق بأن النجاح في التعرف على الكلمة مرتبط بعدد المورفيميات الصامتية المخزنة في الذاكرة.

أما النتيجة الثالثة يرى أن الأطفال الضعاف في القراءة يهملون الحركات أي (الصوامت) أثناء القراءة ويعتمدون في التعرف على الكلمة المكتوبة باللغة العربية على الهيكل الصامتي هذا من جهة ومن جهة ثانية المقارنة لم تجد اختلاف بين الجيدين في القراءة والضعاف فكلهم قادرون على القيام بتحليل المورفولوجي يسمح له بالتمييز بين المورفيمات الصائتية والجدر الصامتي للكلمة.

أما النتيجة الرابعة فتتعلق بنوع الإستراتيجيات المتبناة من طرف عينة الضعاف في القراءة بحيث حددها الباحث بأنها من نوع التماثل الذي يرتكز على الشكل العام للكلمة مع ملاحظة وتسجيل إستراتيجيات من نوع التحليل كلما تقدم المتعلم في أطوار التعليم، كما وضح الباحث أن الأطفال يستعملون الإستراتيجيات مختلفة حسب مستواهم في القراءة بحيث يستعملون الجيدون في القراءة ابتداءا من المستوى الثالث إبتدائي استراتيجيات إملائية للتعرف على الكلمة المكتوبة بينما الاستراتيجيات المستعملة من طرف الضعاف هي استراتيجيات لوغوغرافية ترتكز أساسا على المؤشرات البصرية الفونولوجية. (صليحة، 2013-2014).

أما دراسة "Senechal&Kearnan " 2006 في (Rey.V, 2007 :p32)حيث تمثلت هذه الدراسة في مقارنة نتائج العديد من الدراسات التي امتدت من سنة 1970إلى غاية2006 وشملت ما يقارب 2021

طفل وتوصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين الوعي المورفولوجي والقدرة على العلاقة هي علاقة ذات دلالة. بالإضافة إلى هذه النتيجة وجدت الدراسة أن الاطفال الذين يتمتعون بوعي مورفولوجي جيد هم الأقدر والأسرع في تطوير المخزون اللفظي حيث برهنت الدراسة على ارتباط الوعي المورفولوجي بحجم المفردات التي يمتلكها ويتحكم في استعمالها الطفل، هذا بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية متبادلة بين الوعي المورفولوجي والوعي الفونولوجي بحيث خلص الباحثان إلى أن الأطفال الذين لديهم استعداد جيد في التقطيع الفونولوجي يتعاملون بسهولة مع الكلمات والعكس صحيح فالقدرة على التقطيع المورفولوجي وتحديد الوحدات المورفولوجية داخل الكلمة تنمي القدرة الفونولوجية والمورفولوجي للغة الشفوية وبالتالي فالتصور الأنسب لتعلم القراءة حسب هذه الدراسة هو تصور ثنائي القطب يعتمد على تنمية المستويين السابقين(الفونولوجي والمورفولوجي).

وكذا دراسة "سالم" 1991: الموسومة بـــ: تشخيص صعوبات التعلم النفس اللغوية لدى الطلبة الأردنيين في المرحلة الابتدائية .

استهدفت الدراسة تشخيص القدرات النفس اللغوية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم اللغوية في المرحلة الابتدائية في منطقة عمان الكبرى باستخدام اختبار" الينوي " للقدرات النفس اللغوية (الصورة الأردنية) –يعتبر من الاختبارات في ميدان صعوبات التعلم،إذ يستخدم هذا الاختبار لقياس المظاهر المختلفة لصعوبات التعلم وتشخيصها وقد صمم هذا الاختبار من قبل "كيرك"وآخرون يحتوي المقياس من 12اختبار فرعي تغطي طرق الاتصال ومستوياتها العملية،النفسية والعقلية– حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

*هل تميز الصورة الأردنية المعدلة للقدرات النفس اللغوية بين الطلبة العاديين الذين لايعانون من صعوبات التعلم و ذوي صعوبات التعلم .

*هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرات النفس اللغوية للطلبة دوي صعوبات الخاصة في التعلم في الفئات العمرية (9–10) و (10–11) على الصورة الأردنية المعدلة لاختبار" الينوي " للقدرات النفس اللغوية في الاختبارات الإثنيي عشر.

وتكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة موزعين في عينتين :

العينة ألاستطلاعية: تألفت من (50) تلميذ وتلميذة منهم (25) من العاديين و (25) من ذوي صعوبات التعلم للفئة العمرية (9–10) من تلاميذ الصف الثالث والرابع إبتدائي لإستخدامها في صدق وثبات الصورة

الأردنية لإختبار " الينوي " للقدرات النفس اللغوية اما العينة الأساسية فبلغ عددها (50) تلميذ وتلميذة عن ذوي صعوبات (25) من (9-10) و(25) من عمره (10-11) من تلاميذ الصف الرابع ابتدائي وقامت الباحثة بإعداد صورة الأردنية المعدلة " الينوي " للقدرات النفس اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم لاستخدامها كأداة للبحث وتحليل النتائج إحصائيا حيث استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الاحادي و توصلت الدراسة إلى أن الاختبارات التالية (اختبار الاستقبال السمعي، اختبار الترابط السمعي، اختبار التذكر السمعي المتسلسل و اختبار الإكمال القواعدي) يتأثر الأداء عليها حسب متغير العمر وعند مستوى دلالة (0.05) (حسن ا.، 2009).

6)دراسات سابقة حول عملية القراءة:

أما عن الدراسات التي تناولت عملية القراءة فنجد دراسة لدولنغ ولاشمان(Dooling/Lachman,**1971**) تحت عنوان مدى تأثير المعرفة السابقة من خلال تقديم نص قرائي بعنوان حيث تأيدت هذه النتائج بأن العنوان يقدم مضمونا يسمح للمستمع بربط المعلومات الجديدة بالسابقة.

وتوحي دراسة **"ماركس ودوكتر"** 1975 Wattroch ,Marks,Doctrow أن الأفراد يحاولون أن يجدو عناصر مألوفة في النص،مثلا طلب من الأفراد أن ينصتو لنصوص أو يقرأوها ثم اخضعوا لاختبار التذكر وكتب النص للمجموعة الأولى من المشاركين بكلمات مألوفة بينما كتب نفس النص للمجموعة الثانية بكلمات غير مألوفة .

وقد تبين أن الأفراد الذين سمعوا الجمل ذات الكلمات المألوفة تذكروها بمعدل يبلغ ضعف الذين سمعوا الجمل غير مألوفة، ويبدو أن الكلمات غير المألوفة منعت الأفراد من ايجاد المخططات المناسبة أو المضمون المناسب لتفسير القصة (الحمداني، 2004 :99).

لذلك جاءت صيغة التذكر معتمدة على المعلومات التي جاءت في النص اضافة لمنظور القارئ.
ونضيف حسب دراسة(Bowers,1995) أن صعوبة القراءة يمكن أن تكون على مستوى زمن التعرف حيث برهنت الدراسات الطولية 1983-2003 التي قام بها الباحث على أهمية سيرورات التعرف على الكلمات أثناء القراءة والدور التي تمتاز به المؤشرات السياقية أثناء التعرف على الكلمة ومن بين الدراسات كذلك؛ دراسة'Zesiger&Content بأن آليات التعرف على الكلمة هي آليات سريعة وتعتبر منبع معلومات مباشر

لترجمة معنى النص المكون للكلمات،ولقد أكدت بعض الدراسات على وجود صعوبات على مستوى معالجة الكلمات المعزولة عند أغلب التلاميذ الذين يعانون من تأخر في اكتساب القراء(Rondal, 2003:p837)

دراسة "عمار2002": تحت عنوان " الاستراتيجيات المستعملة في نشاط التعرف على الكلمة المكتوبة والقراءة بصوت مرتفع ومقارنتها بين الجيدين في القراءة، حيث يرى الباحث أن التعرف البصري على الكلمات يبنى على أساس صامتات غامضة في جدر الكلمة (كلمة غريبة)، لأن الأطفال أثناء القراءة يستعملون استراتيجيات التجميع الفونولوجي التي تتم على مستوى جدر الكلمة ق/ب/ر/ة وهذا انطلاقا من عملية التفكيك الفونولوجي،وذلك لأنه عن طريق تحليل الكلمات إلى جدور ومورفيمات وتمثلات املائية تحدث عن طريقها استرجاع الكلمات التي تتقاسم مع الكلمة المراد قراءتها،وبما أن عملية فك الترميز على مستوى شكل الكلمة يتطلب جهد معرفي لأن ضعفي القراءة يكون غير قادر على اعطاء انتباه اضافي للحركات. ولقد فسر الباحث التفاوت في مهارة القراءة بين الجيدين والضعاف خلص ألى أن الجيدين تمكنوا من التحكم في النظام الأبجدي للتعرف على الكلمات المتشابهة في حين فسر نتائج الضعاف في القراءة على أساس عدم فعالية استراتيجيات التعرف وذلك بقصور في فك الترميز وتفسيرا لأخطاء القراءة على مستوى الحركات أكد الباحث أن الكلمة التي تحملها الحركة لا يتم تجاهلها أثناء القراءة الجهرية عكس التعرف البصري بل يتم استعمالها لنطق شبه الكلمات التي تم تشويه بنيتها على مستوى الصامت(الحركة).

التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق لمجوع الدراسات السابقة ترى الباحثة أن جل الدراسات التي عرضت اهتمت بمايلي:

ركزت البعض منها على الأسباب التي تؤدي إلى عسر القراءة سواءا كانت عصبية أو جينية وانعكاسها السلبي على العمليات المعرفية والتي يترتب عنها فشل في المواد الدراسية من جهة، كما تبين من جهة أخرى بعض الدراسات أن هناك من يفسر أن عسر القراءة له تأثير سلبي على المهارات اللغوية مما ينعكس سلبيا على الجانب الشخصي والانفعالي والاجتماعي للمظطرب وهو ما ما تداوله الباحثة(نصرة محمد عبد المجيد جلجل(1993)، وهناك دراسات أخرى من حاولت البحث في مجال الفروق بين العاديين والعسيرين في ايجاد المفردة أثناء عملية القراءة وهذا محاول البحث عليه في دراسة: عمار(2002) وهنشو (1992) وسرعة الاستجابة أثناء عملية القراءة التي كانت لصالح العاديين مقارنة مع الضعفاء وتظيف إلى ذلك دراسات وبحوث المعهد الوطني للتأمين الاجتماعي(INSS) التي ترى أن صعوبات القراءة لها أثر كبير في عملية الفهم.

اما دراسة Bada Benaissa (2007) فأكدت على أنه النجاح في التعرف على الكلمة مرتبط بفرضيتين الأولى، يكون فيها النجاح مرتبط بعدد المورفيمات الصامتة المخزنة في الذاكرة، إلا أن الباحث في هذه الدراسة لم يقم بتحليل الاخطاء على المستوى الصرفي،وبالتالي فإن الأخطاء تسجل على المستوى المقطع وعلى المستوى الصرفي التراكيبي،أما عن ماخلص إليه في الفرضية التي يرى فيها أنه لاتوجد فرق بين العاديين والعسيرين فيما يخص التحليل المورفولوجي هو عكس ما تثبته جل الدراسات وما فنده الباحث عمار(2002) في دراسته التي يرى فيها أن تحليل الكلمات إلى جدور مورفيمات وتمثلات املائية يتطلب من خلالها جهد معرفي لأن ضعيف القراءة يكون غير قادر على على اعطاء انتباه اضافي للحركات وفي هذه النتيجة يمكن القول بأن الباحث تقاسم فكرته مع" Benaissa"لأن هنا تكون معالجة الكلمات تسجل على المستوى الصرفي و التراكيبي،وفي دراسات أخرى تم تحليل أخطاء القراءة تحليلا فونولوجيا بهدف اجاد الأخطاء الاكثر انتشارا والتي استندت عليها في بناء النص القرائي والتي تعتبر من أهداف الدراسة الحالية في عملية المعايرة، والتي من خلالها تم تحليل أنواع الأخطاء المرتكبة ولقد تبين من خلال جل الدراسات التي تناولت عملية القراءة على أن هذه الأنواع تنطبق على القراءة في اللغة العربية والتي تشمل(الحدف، القلب،الاضافة والابدال)(Guellab-Kezadri,1997) واهم مايمكن أن أذكره من خلال ما تداوله الباحثون في اطار التناول المعرفي للتعرف على الكلمات أجمعوا أن البنية المورفولوجية للكلمات تؤثر حتما على نوع العمليات المعرفية كـــ التمثيل والترميز واسترجاع الكلمات بمفهومها العام .

في حين نجد دراسات أخرى رغم قلتها في مجال تداول موضوع عسر القراءة بالتحديد حاولت الاجتهاد في بناء أدوات واختبارات على البيئة العربية من أجل الكشف المبكر والتشخيص كدراسات فيصل خير الزاد،علي تعوينات بالجزائر،الفرانيى(2011)،دراسة سالم(1991) هذا الأخير الذي قام بتعديل اختبار "الينوي" للقدرات النفس اللغوية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم رغم ذلك كما سبق الذكر تبقى دراسات غير معمقة في تصنيف الأخطاء تصنيفا لغويا دقيقا يمكن الاستناد إليها فجلها دراسات تناولت المعالجة الكمية في دراسة الأخطاء،وعليه يمكن أن نستنتج من خلال معظم الدراسات أن هناك فرق بين العاديين والضعفاء في القراءة والتي يمكن تصنيفها فيما يلي:

- نجد ذوي عسر القراءة لديهم صعوبات في العمليات التي تتطلب السرعة والدقة.
- المعسورين أقل انتباها أثناء قيامهم بالنشاطات التي تتطلب التركيز والانتباه .
- صعوبات في التذكر، الذاكرة العملية محدودة أثناء عملية القراءة مقارنة مع العاديين.

- عدم القدرة على تذكر نمادج الحروف .
- كما تبين من خلال بعض الدراسات بأن هناك فروق بين الذكور والإناث في المهارات القرائية.

مما تقدم كذلك من الدراسات المتداولة يتضح أن عسر القراءة هو اضطراب يؤثر في التعلم وكذا التحصيل الأكاديمي للمتعلم وهو اضطراب ناتج عن أسباب متعددة منها أسباب ناتجة عن خلل وظيفي بالمخ بمنطقة سيلفيوس بالنصف الكروي الأيسر للمخ، ومن أهم خصائص المعسر قرائيا كذلك مايلي:

- وجود فروق جوهرية بين مستوى ذكاءه ومستواه في القراءة .
- صعوبات في التهجئة والتعرف على الحروف والكلمات وفهم الجمل.
- كما تظهر الصعوبات القرائية على شكل اظطرابات إدراكية أو مشكلات في تكوين المفاهيم أو في القدرة على تحقيق التتابع أو التنسيق التآزر الحس–حركي.
- صعوبات في الادراك البصري .
- اظطراب في التمييز السمعي لاسيما تتابع الكلمات مع صعوبات في دمج الأصوات و تنخفض مهاراته في التعرف عليها و تمييزها .
- ضعف في الطلاقة اللفظية نتيجة صعوبات في عملية التذكر.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى عسر القراءة التي تعد من أهم مواضيع اضطرابات الخاصة في التعلم حيث حاولت الباحثة إعطاء بعض التعريفات كما تطرقنا إلى التطور التاريخي لهذا الاضطراب والمراحل والتطورات والانجازات العلمية المتوصل إليها، كما تطرقنا إلى مظاهر ومؤشرات هذا الاضطراب التي تظهر واضحة في البطيء في القراءة وأخطاء في القراءة الجهرية كـالحدف، الاضافة والقلب، الابدال... والمتمثلة في دراستنا الحالية في مؤشر التشابه اللفظي والإبدال والمتمثلة في التداخل الدلالي، كما تطرقت الباحثة إلى أنواع عسر القراءة ومن بينها عسر القراءة الصوتي الذي ينتج عن وجود خلل وظيفي صوتي أثناء عملية القراءة، والسطحي الذي يرجع إلى الضعف البصري الانتباهي والعميق الذي يظهر في عدم القدرة على قراءة الكلمات الجديدة و ارتكاب أخطاء دلالية و عسر القراءة المختلط يتمظهر في خلل بصري–انتباهي كما تناولت الباحثة أهم النظريات المفسرة لهذا الاضطراب وعرجت الباحثة على التأهيل العلاجي كما تداوله صاحب المقياس (l'alouette(lefavrais,2005 :P35–36 وكذا بعض الطرق العلاجية المتداولة في البيئة العربية،وفي الأخير عرضنا أهم الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية.

1-تكييف النص القرائي:

تمهيد:

يؤكد علماء القياس على أن خاصية الصدق والثبات من أهم خصائص أداة القياس الجيدة وسماتها، فبدونهما لا يمكن الوثوق في قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه ولا بدقة النتائج المتحصل عليها عند استخدامها لقياس مختلف القدرات. (رجاء، 1987)

وهذا لا يعني اهمال الخصائص والسمات التي يجب أن تتمتع بها أداة القياس فهي إضافة على ذلك يجب أن تكون:

- شاملة وممثلة لجميع مكونات القدرة أو الخاصية المطلوب قياسها.
- تحليل وبناء المعطيات وعدم تدخل العوامل الذاتية، وعلى هذا الأساس تبقى درجات الفرد كما هي باختلاف المصحح.
- أن تكون مفردات الأداة متصلة بالموضوع المراد قياسه اتصالا جيدا مما يؤدي إلى ايجاد مدى واسع مع انتشار الدرجات حول الدرجة المتوسطة وهذا ما يجعل الأداة مناسبة للعينة من حيث درجة الصعوبة والسهولة. (الرحمن، 1997)

ونظرا لصفتي الصدق والثبات على اعتبار أنهما الشرط الضروري في أداة القياس فسوف يتم تناولها فيما يلي:

1.1 الثبات:

2.1.1 مفهوم الثبات نظريا وإحصائيا:

يقصد بالثبات مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج القياس لو طبقت أداة القياس مرتين فأكثر على نفس الأفراد لقياس خاصية ما.

والثبات باختصار: ضمان الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيق الاختبار على نفس الفرد أو نفس المجموعة من الأفراد، وهذا يعني قلة تأثير عوامل الصدفة على نتائج الاختبار لأن عامل الصدفة من أخطر العوامل التي قد تؤدي إلى اختلاف الدرجات في المواقف الاختبارية .

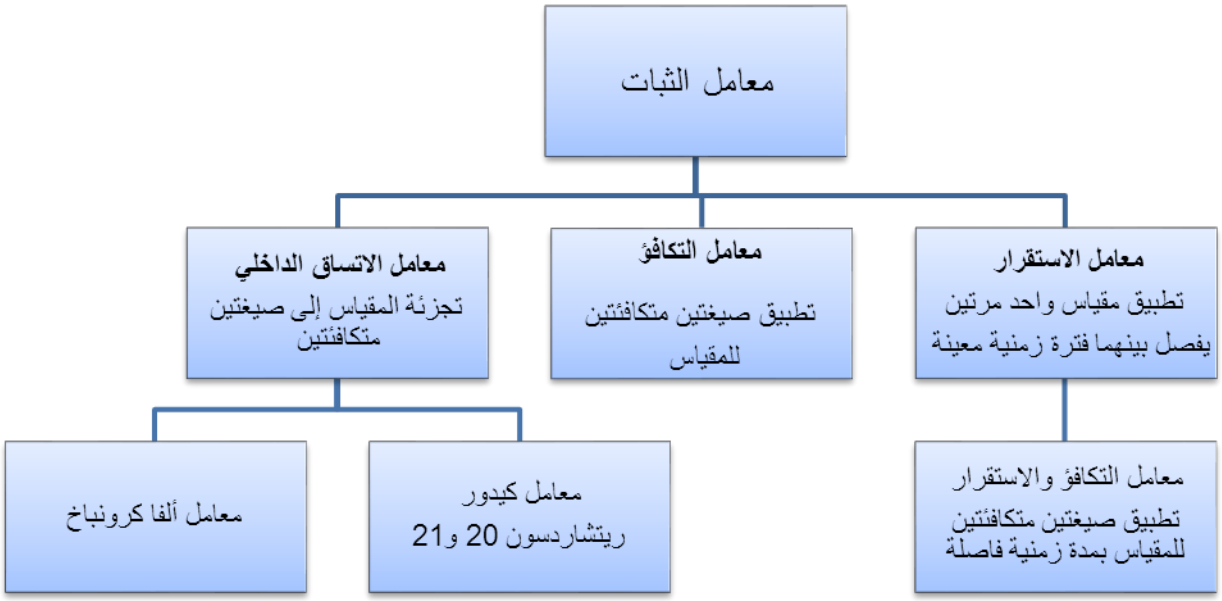
3.1.1 أنواع الثبات:

يشير ثبات الاختبار إلى الاتساق والدقة وإمكان استخراج نفس النتائج بعد اجراءات التطبيق لأكثر من مرة. (الحفيظ، 1993)أو بلغة بسيطة هو مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، بينما يخبرنا الصدق عن العلاقة بين نتائج الاختبار وجوانب خارجية مرتبطة به، فإن الثبات يخبرنا عن علاقات داخل الاختبار، إذ يبين إلى أي مدى تتحرر الدرجات من تأثير الصدفة.

ويوجد أكثر من طريقة لحساب معامل الثبات التي تعتمد بدورها على طبيعة الاختبار وأغراض استخدام نتائجه، ويمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي:

1.3.1.1 طرق حساب الثبات:

أ. **الثبات بإعادة تطبيق الاختبار (معامل الاستقرار عبر الزمن):**



نموذج يمثل معاملات الثبات المختلفة (محمود ع.، 2000) (شكل رقم:03)

تعبر معاملات ثبات الاستقرار عبر الزمن من أهم طرق حساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين، وفي هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يعاد التطبيق عليهم مرة أو أكثر الاختبار نفسه في ظروف مشابهة تماما للظروف التي سبق اختبارهم فيها، ثم حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في

المرتين، ويعتبر معامل الارتباط الذي يستخرج عن ثبات الاختبار، ومعامل الارتباط المناسب للاستعمال يختلف باختلاف مستوى القياس(بشير معمرية، ص:267)، وعلى هذا الأساس يقوم الباحث من أجل الحصول على عينة من أداء مجموعة من الأفراد، وبعد مضي فترة زمنية معينة يعود للحصول على عينة جديدة من أداء الأفراد أنفسهم في الاختبار نفسه ويقدم معامل الارتباط بين الأدائين تقديرا لمدى استقرار استجابات الافراد عبر الزمن، ومصدر الخطأ في الدرجة التي يحصل عليها الفرد وفقا لمعامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار هو التغيرات عبر الفترة الزمنية الفاصلة بين الأدائين، ويشير الباحثون إلى أن الفترة الزمنية بين الاختبارين ينبغي ألا تقل عن أسبوع وان لا تزيد عن ستة أشهر.

ويحدد مضمون الاختبار وخصائص العينات المستعملة في الدراسة مدة الفترة الزمنية، فمن حيث المضمون هناك اختبارات تتأثر كثيرا بالتذكر أو بالألفة بين بنودها، فمن الأفضل أن تطول الفترة الزمنية بين الأدائين ولعل ما جعل الباحثة عند تطبيق النص القرائي تحدد الفارق الزمني بمدة شهر حتى لا يدخل عامل التذكر

ب. الثبات بالتجزئة النصفية:

تستعمل هذه الطريقة عندما يتعذر استعمال طريقة التطبيق واعادة التطبيق أو اعداد صورتين متكافئتين، وبينما يقدم أسلوب إعادة التطبيق تقديرا لثبات الأداء عبر فترة زمنية وتأثيراتها، ويقدم أسلوب الصورتين المتكافئتين تقديرا لكل من اتساق مادة الاختبار و الاتساق في الأداء عبر مدى زمني معين، توفر أساليب التجزئة أو التصنيف تقديرا لثبات الأداء على الاختبار كله، أي تقدير الاتساق بين بنوده.

وتوجد عدة طرق لحساب الثبات بالتجزئة أو التصنيف، وتختلف هذه الطرق في أسلوب تصنيف الاختبار، ولكنها تتفق في المنطق السيكومتري القائم خلفها ومن أهم أساليب التصنيف:(التجزئة النصفية: الفردي والزوجي، تقييم الاختبار).

2.1 الصدق:

إن دراسة الصدق تعتبر أهم خطوة من خطوات تقنين الاختبارات، إذ يرى كرونباخ Cronbach (1960) أنه بقدر ما يكتمل تفسير درجة المقياس للسمة المعنية والثقة في هذا التفسير بقدر ما يكتمل صدق المقياس وهو بذلك يربط بين الدرجة على المقياس وقدرتها التفسيرية، ولهدا يعد الصدق أكثر المفاهيم الأساسية أهمية في مجال القياس النفسي إن لم يكن أهمها على الإطلاق (معمرية، 2011:ص179) .

1.2.1 تعريف الصدق:

يعرفه الطريري (1997) حسب ما ورد في معايير (1985) APA ,AERA هو أن أداة القياس صادقة بالدرجة التي تكون الاستنتاجات المبنية عليها مناسبة وذات دلالة وفائدة، وهذا يعني أننا عندما نقول صدق المقياس فإننا نقصد صدق تفسير الدرجة لمستوى الخاصية أو السمة أو القدرة المراد قياسها.

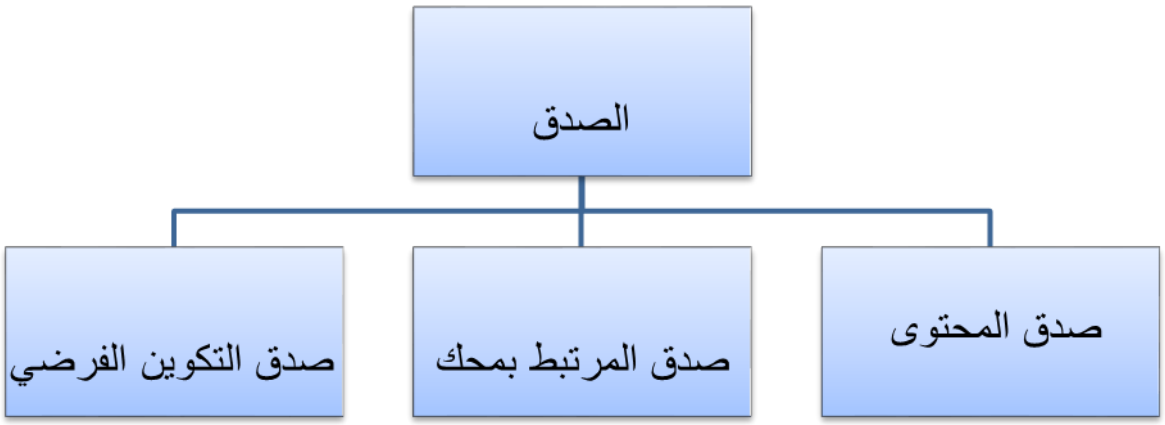
وانطلاقا من هذا التعريف هناك 03 مفاهيم أساسية تتعلق بصدق الاختبار بمعنى أنه لا يكون الاختبار صادقا إلا إذا توفر على مايلي:

- أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه: أي أن تكون بنود الاختبار على علاقة وثيقة بالخاصية التي نقيسها.
- أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه فقط: أي أن يكون الاختبار قادرا على أن يميز بين الخاصية التي يقيسها والخصائص الأخرى التي يمكن أن ترتبط بها.
- أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها: لأي أن يميز بين الأداء القوي والأداء الضعيف لدى أفراد العينة.

هذه المفاهيم الأساسية الثلاثة لصدق الاختبار وهي أيضا الأسس التي يمكن أن نشير منها إلى أنواع الصدق والطرق المختلفة لحسابه.

2.2.1 أنواع الصدق:

هناك عدة أنواع للصدق، إلا أن الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والجمعية الامريكية للبحث التربوي (AERA) (1954) صنفته إلى ثلاثة أنواع رئيسية:



1.2.2.1 صدق المحتوى: Validité de contenu

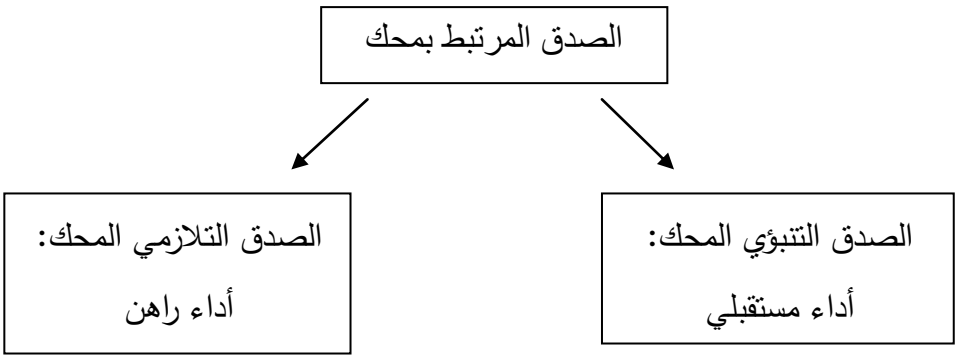
هو أن يقوم أخصائي القياس بفحص مبدئي لمحتويات الاختبار لمعرفة ما إذا كانت فقرات الاختبار متصلة جميعها بالصفة المطلوب قياسها لتحديد ما إذا كان يشتمل على عينة ممثلة لميدان السلوك الذي يقيسه كما هو الحال في الاختبارات معيارية المرجع أو يحتوى على معظم أو جميع جوانب السلوك كما هو الحال في الاختبارات محكية المرجع.

ويؤكد عبد الرحمن (1997) بأن محتوى المقياس يكون صادقا طالما أنه يشمل جميع عناصر القدرة المطلوب قياسها ويمثلها .

ولهذا فإن تقدير صدق المحتوى يتطلب أدلة منطقة وليست احصائية حيث يتم التحليل المنطقي لمحتويات القياس ومطابقتها مع محتويات الجانب السلوكي المقاس من قبل المحكمين ويفضل الاعتماد على أكثر من حكم للحصول على تقديرات متجانسة و منسقة. (عبدالحفيظ، 2003).

2.2.2.1 صدق المحك: la validité de convergente

يدل الصدق المرتبط بالمحك على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ سلوك المفحوص في مواقف معينة وينقسم هذا النوع من الصدق إلى صدق تنبؤي وصدق تلازمي، وتعتمد على معامل ارتباط بيرسون لتقدير معامل الصدق في كلا النوعين.



أ. الصدق المرتبط بمحك التلازمي:

يقوم هذا النوع من الصدق على مقارنة درجات الأفراد على المقياس بدرجاتهم على مقياس آخر (محك) معترف بع ويقيس القدرة نفسها ويطبق في الوقت نفسه تقريبا (متلازمين) أي أن حساب الصدق التلازمي، نقوم به حين نكون بصدد قياس خاصية سلوكية قائمة، يتزامن فيها حصولنا على درجات الاختبار ودرجات المحك مثل: أن نقيس التحصيل الدراسي في مادة اللغة باختبار تحصيلي تم اعداده لهذا الغرض، ونحصل في نفس الوقت على محك خارجي لمستويات أدائهم في مادة اللغة من معلهم، كما هو معمول به في دراستنا الحالية (الغامدي، 2003. ص29)

ب. **الصدق المرتبط بمحك التنبؤي:**

وهو عبارة عن قدرة مقياس ما وفعاليته في التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل وذلك بمقارنة بين درجات المفحوصين في المقياس ودرجاتهم في مقياس آخر (محك) للأداء اللاحق للفرد.

وتشير أنستازي "A. Nastazi" إلى أن التمييز المنطقي بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي لا يقوم على الفروق الزمنية بين الاختبار والمحك، ولكن على الهدف من الاختبار. (فرج، 1989)

3.2.2.1 صدق البناء أو التكوين (المفهوم) la validité de construit

كانت حركة القياس النفسي مهتمة بالصدق التنبؤي وصدق المحتوى وهذا النوع من الصدق تفيد في علم النفس التطبيقي. أما مشكلات البحوث الأساسية في علم النفس لا تكفي هذه الأنواع في الصدق ولا تخدمها تماما.

ويقصد بصدق البناء أو صدق المفهوم مدى صدق الاختبار في قياس الخاصية التي يفترض وجودها، ظهر صدق البناء لأول مرة في تقرير اللجنة القومية الامريكية لمعايير الاختبارات التي شكلتها الجمعية الأمريكية لعلم النفس 1954. وصدق المفهوم يركز على ثلاث جوانب أساسية هي درجة المقياس ومدى علاقتها بالتكوين الفرضي إلى جانب تركيزه على السمات المراد قياسها وهذا مرتبط بتفسير هذه الدرجة وأخيرا فهو يركز على هذا يقيس المقياس من وجهة نظر القائم على إعداده، أي أنها تركز على كل من: (التكوين الفرضي، والتفسير، والنظرية). هناك عدة مقاربات من أجل حساب سمة والبناء كالآتي:

أ- **الصدق المقاربات الطرفية** la validité discriminante

الصدق التمييزي يقوم على أحد مفاهيم الصدق وهو قدرة الاستبيان على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها(Angoff & W.H, 1988) ، ونحسب القدرة التمييزية للبند من خلال نسبة المفحوصين الذين يجيبون اجابة صحيحة، وهذا الاجراء تستعمل عادة المجموعات المتعارضة أو المتطرفة في حساب صدق البند فيحسب صدق البند بحساب قدرته التمييزية بين أعلى نسبة من المجموعة "X" واقل نسبة من المجموعة " Y" المتعارضة معها في الخاصية محل القياس، وبقدر تعارض المجموعتين تقدر حدة التمييز الذي يتم التوصل إليه بعد ترتيب الدرجات ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ويقسم التوزيع على طريق الوسيط إلى مجموعتين متساوتين (مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا)، ثم تؤخذ من كل مجموعة نسبة معينة من الأفراد، وتختلف هذه النسبة تبعا للحجم الكلي للعينة ويمكن أن تتراوح هذه النسبة بين 25% بالنسبة للعينات الكبيرة إلى 33 % بالنسبة للعينات الصغيرة، إلا أن النسبة الشائعة التي اقترحها كيلي Kelly (1939) وهي أخذ أعلى وأدنى 27 % من طرفي التوزيع للعينة الكلية باعتبارهما المجموعتين المتطرفتين وهذا الأخير هو المعمول به في دراستنا الحالية (معمرية، 2011: ص239).

ب- **صدق المظهر: la validité apparente**

ويشتمل على المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية من حيث نوع المفردات و كيفية صياغتها ومدى وضوح هذه المفردات .(Fermania, 1996) ويتناول كذلك تعليمات الاختبار ومدى دقتها وموضوعيتها، وكذلك مدى مطابقة اسم الاختبار على الموضوع الذي يقيسه .(Pready, 2010)

وهنا ينبغي ان لا يكون الخلط بين صدق المظهري وصدق المحتوى، فصدق المحتوى هو المحك الذي يقدر وفقا له الصدق المظهري إلا أن هذا الاخير لا يعد محكا لصدق المحتوى ولا يحسن تمثيل البنود للخاصية موضع القياس (مقدم، 2003: 150).

3.2 ترجمة النص :

هناك أساليب عديدة لصدق ترجمة الاختبارات الي تنقل من اللغة الأصلية التي تم اعدادها إلى لغة أخرى وهي الخطوات التي اجريت في البحث الحالي والتي سنعرض أهم الخطوات التي قمنا بها فيما يلي.

1.3.2 الترجمة:

ومن خلالها يتم اعداد ترجمة الاختبار من اللغة الأصلية التي كتب بها لأول مرة إلى اللغة المستهدفة التي يراد قيام الدراسة عليها كما هو في الترجمة رقم 01 .

- **الترجمة الأولية:** وأهم ما يتصف في الخبراء:

– يجب أن يكون المترجمين يتمتعون بازدواجية اللغة (فرنسية – عربية كما هو معمول به في دراستنا). أن تكون لغتهم الأم من الأفضل اللغة المستهدفة (اللغة العربية).

– أن يكون مترجمين الأداة مستقلين عن بعضهم البعض.

– لابد من اطلاع مترجمين الأداة من اللغة الأصلية إلى اللغة المستهدفة على علم بأداة البحث وأهداف الدراسة.

– اشراك المترجمين المؤهلين بمستويات دراسية وتخصصات متنوعة من أجل تجنب عامل التحيز الثقافي في علم النفس واستعمال المصطلحات من أجل الوصول إلى مشكلة البحث. (Guillemin, 1993)

2.3.2 تقييم وتعديل الترجمة:

في هذه المرحلة وبالتنسيق مع مجموع المترجمين والخبراء الذي قاموا بترجمة الاداة، تناقش تنوع الترجمات المتحصل عليها والمقترحة لمعادلة المفاهيم القياسية (موضوع القياس)،وفي الأخير مراجعة مدى معادلة النسخة الأصلية مع النسخة المراد تكييفها من حيث:

المعادلة المفرداتية: مراجعة بعض المفردات المترجمة لغويا إذا كانت تحمل نفس التمثل داخل الوسط الثقافي للغة المستهدفة وكذا المعادلة الدلالية والاصطلاحية (Beaton, 2000) .

وبالتالي هذه الحوصلة تسمح بمتابعة من أجل الحصول على نسخة حديثة متفق عليها ومعتمدة في اللغة المستهدفة.

3.3.2 اعادة الترجمة (التجريب الاستطلاعي): والتي تتمثل في اعادة ترجمة الأداة من اللغة المستهدفة إلى اللغة الأصلية والمرتبط هنا بسيرورة الرقابة على نوعية الترجمة الأولية. هذه المرحلة تسمح بتعديل العبارات الغامضة في الترجمة (DanyLaveault,2014) كما سبق الذكر تعاد ترجمته مرة أخرى من اللغة العربية إلى لغة الاختبار الأصلية كما هو موضح في إعادة الترجمة رقم 02 ثم تعرض الترجمتان على الخبراء في اللغتين لتقييمها، إلا أنه بعد عرض الترجمتين على المحكمين والخبراء لم تلقى الترجمتين صدى لدى المحكمين نظرا إما لغياب النسق النصي للترجمة وكذا المصطلحات الغير المناسبة سواءا على البيئة الجزائرية أو على المستوى الدراسي وكذا المرحلة العمرية ..

3. خطوات إعداد النص:

1.3 التجريب الاستطلاعي للنص:

وعليه وبعد المرور مع كل هذه المراحل لم تحظى الترجمة قبول من طرف المحكمين والخبراء وبإقتراح من طرف بعض مفتشين اللغة العربية اقترح علينا نص القبرة والفيل من قصة كليلة ودمنة "لابن المقفع" في نسخته الأصلية نص رقم03 و بعد عرضه على الخبراء في قسم اللغة وكذا خبراء في اللسانيات من أجل تقييم بعض المصطلحات حسب ما يتطلبه المقياس من كلمات مستهدفة لعملية تقييم القرائي خرجنا بالنص رقم 04 وبعد عرضه على مفتشين اللغة العربية وكذا خبراء آخرون قمنا ببعض التعديلات بما يتناسب والمرحلة العمرية وكذا المستوى الدراسي وكذا البيئة الثقافية وكخطوة موالية لهذه العملية قامت الباحثة بعملية التجريب وهو عرض النص على عينة من

التلاميذ العادين والجيدين والضعاف من أجل التأكد من مستوى التلاميذ من خلال قراءة النص فلاحظنا أن جل التلاميذ تمسكوا بمستواهم القرائي الضعيف بقي في المستوى الضعيف والجيد كذلك ونفس الأمر بالنسبة للعاديين.

الترجمة الأولية للنص من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية:

طائر القبّرة

تحت رغوة النبات أو على الأسطح

داخل الحويضات أو شجرة البلوط المتشعبة

وضع الربيع أوكاره، للربيع أوكاره في الغابة

آني الصديقة، للتجديد الزمن الحلو

الصديقة آني ، في الغابة الجميلة تداعب البلبل

بين أشجار البقس تأوى غزالة، مغنية في الغابة

آني، آني، صاحبة الأمل الجميل ، وردة برية تترك دما

وعند نهاية زمن السحر ، يحل السأم

تضع القبرة ألعابها ، تصنع عقدة بقليل من التب

صغيرة السنونو يزقزق على منحدر شجرة الباردو، و طائر أبو زريق

حفيف و سعيد، وعلى شجر القضبان يحل سعيفة دوم

وفي الجنة المثمرة، مغمورة بشمس صباحة، تقتطر مدخلة ذاب

جليدها نرى مناقرا لامعا يصدر منه بدون هوان نوطات واضحة

على أغصان العنب المتدلية من قضايين تاريخية

نفاجئ مشاجرات العصافير

في جنات الخضر تصطف، الخيوط، شجرة الصنوبر حزينة في الافق

كما هو بطيء و ثقيل، طيران الغراب

ترمي البحيرة شواطئها الهادية ، وعند الغروب

تعكس مياهها سمّ الغرارة

عند هذا ، عندما يداعب إحمرار السماء

تحمر مياهها بتأثير السماء

على مرآب الماء يتمايل ظل الصخرة

كل شيء صراخ ! وكل شيء ضجيج ! ! !

تنتزع سلسلة بحار ..... ينيد زورق ..... ويرمي البحارة قبعاتهم على الشاطئ.....

كل شيء صراخ ! وكل شيء ضجيج ! ! !

على ضوء القمر صديقي " بيارو".....

على ضوء القمر صديقتي "انى"

على ضوء القمر صديقي " بيارو"، أعرني قلمك لأكتب كلمة

إعادة ترجمة النص من اللغة اللغة العربية إلى الفرنسية:

ALLOUETTE.....

Sous la mousse ou sur le toit.....

Entre les branches épineuses et le chêne.....

Le printemps est de retour .....

Et les oiseaux couvent.....

« Annie » mon amie, combien est agréable le retour du printemps .....

« Annie » mon amie, sur le bois agissant tel un pinson .....

Entre les buis niche une biche .....

« Annie », « Annie », le beau doigt se fait couper par la jonquille.....

Et même durant la matinée la lassitude se fait sentir.....

L'alouette se hâte à jouer et alla faire un nœud avec un brin de paille.....

L'hirondeau gazouilla sous les tuiles penchants énergiquement et gaiement.....

Le geai promène un brin d'osier sur l'écaille argentée du bouleau.....

Dans le jardin, sous le soleil matinal s'étendent la beauté et la splendeur.....

Distinguant un bec luisant agençant des notes éperdument, et dans les feuillages dorés accrochés à la grille antique, on surprend la querelle des moineaux.....

Dans le verger s'alignent les cordes et l'if par l'envol des corbeaux est affligé à l'horizon.....

Les eaux du lac aux rives paisibles s'étendent, et quand le soir descend la glace des eaux reflète les poissons félons, et le soir venu s'amuse avec le pourpre du couchant, le ciel rougit ses eaux.....

Hurlement et cris !.....

Les marraines descendirent l'ancre, et le bateau amerrit et bagage sur le rivage fut getter.....

Chahuts et cris emplirent les lieux !.....

Au claire de la lune mon ami « Pierrot ».....

Au claire de la lune mon amie « Annie ».....

Au claire de la lune mon ami « Pierrot » prête moi ta plume pour écrire un mot.....

13 OCT 2013

Traduction Conforme à l'Original
Le :
Valable uniquement à l'étranger

DROIT DE TIMBRE
PERÇU
SUR ETAT

Cachet rectangulaire portant en caractères arabes : le traducteur – Rachid BENKHENAFOU – Professeur chercheur au département de traduction – Université de Tlemcen – République Algérienne – 10 juin 2013.

Cachet rectangulaire portant en caractères arabes : Traduction du français.

Traduction faite à partir d'une photocopie légalisée.
Mairie de Tlemcen, le 13 octobre 2013.

P / le P. APC. Signature et griffe de l'officier de l'état civil par délégation, Monsieur ABDERRAHMANE Abdelkrim.

Sceau portant en caractères arabes : Wilaya de Tlemcen – Mairie de Tlemcen – Annexe El Emir Abdelkader.

13 OCT 2013

Me OUAHAB
Traducteur
Officier
Agréé près
Rue de la Révolution
TEL : 043 34 43

النسخة الأولية للنص المقترح القبرة والفيل:

القُبَرَةُ والفيل

حُكِيَ أنّ قُبَرَةً اتّخَذَت حُفْرَةً في الأرْض تَضَعُ فيها بَيْضَهَا، وبَاضَتْ عَلَى طَرِيق الفيل الَّذي كَانَ يَمرُّ إلى مَشْربٍ يَتَرَدَّدُ إلَيْه.

فَلمَّا رَأَت مَا حَدَثَ، عَلِمَتْ أنَّ مَا أصَابَهَا من الفيل لَا مِن غَيْره. فَطَارَتْ وَحَطَّتْ عَلَى رَأْسه بَاكيَةً، ثم قَالَتْ: ''أيُّهَا الملك! لِمَ هَمَشْتَ بَيْضي وَقَتَلْتَ فرَاخي؟ هَلْ فَعَلْتَ هَذاَ اسْتصْغَارًا لأَمْري واحْتقَارًا لشَأني؟

قَالَ: "نَعَمْ... ذاَكَ هُوَ الَّذي حَمَلَني عَلَى ذَلك" .

فَتَرَكَتْهُ وَذهَبَتْ إلىَ جَمَاعَة الطَّيْر، فَشَكَتْ إلَيْهنَّ مَا نَالَهَا من الفيل، فَقُلْنَ لَهَا: وَمَاذَا نَسْتَطيع أَنْ نَعْمَلَ لهُ وَنَحْنُ طُيُورًا، لَا حَوْلَ وَ لاَ قُوَّةَ لَنَا!؟

فَقَالَتْ للعَقَائق وَللغربان: ''أُحبُّ منْكُنَّ أَنْ تَأْتينَ مَعي إلَيْه فَتَفْقَأْنَ عَيْنَيْه، وَبَعْدَ ذَلكَ أَحْتَالُ لَهُ بحيلَةٍ أُخْرَى''. فَأَجَبْنَهَا إلَى ذَلكَ، وَذَهَبْنَ إلَى الفيل، فَلَمْ يَزَلْنَ يَنْقُرْنَ عَيْنَيْه حَتَّى ذَهَبَتْ بهما، وَبَقيَ لاَ يَهْتَدي إلَى طَرِيق مَطْعَمه وَمَشْربه إلاَّ مَا يَجدُهُ عَلَى وَجْه الأَرْض قَريبًا منْهُ .

ولَمّا صَارَ عَلَى هَذه الحَال، جَاءَتْ القُبَرَةُ إلى غَديرٍ فيه ضَفَادعُ كَثيرَة فَشَكَتْ إلَيْهنَّ مَا نَالَهَا من الفيل قَالَتْ الضَّفَادعُ : مَا حيلَتُنَا نَحْنُ أمَامَ عِظَمِ الفيل؟ وَأَيْنَ نَبْلُغَ منه ؟

قَالَتْ: أُحبُّ منْكُنَّ أَنْ تَذْهَبْنَ مَعي إلى حُفْرَة قَريبةٍ منْه، فَتُنَقْنِقْنَ فيها وَتُضْجِجْنَ، فَإنَّهُ إذا سَمعَ أَصْوَاتُكُنَّ لَمْ يَشُك في المَاء، فَيَهْوي فيه.

فَأَجَبْنَهَا عَلَى ذَلك، وَاجْتمَعْنَ في الحُفْرَة. وَسَمعَ الفيل نَقيقَ الضَّفَادعَ وَقَدْ اسْتَبَدَّ به العَطَشُ، فَأَقْبَلَ، فَوَقَعَ في الحُفْرَة، وَأَشْرَفَ عَلىَ الهَلَاك.جَاءَتْ القُبَرَةُ تُرفْرفُ عَلَى رَأْسه، وَقَالَتْ: ''أَيُّهَا الطَّاغي المُغْتَرّ بقُوَّته، المُحْتَقرُ لأَمْري! كَيْفَ رَأَيْتَ عَظْمَ حيلَتي مَعَ صغَر جُثَّتي عنْدَ عظَم جُثَّتكَ وَصغَر همَّتكَ؟'' .

النسخة المعدلة لنص القبرة والفيل:

القُبَّرَةُ وَ الفيلُ

يُحْكى أنَّ قُبَّرَةً اتَّخَذَتْ حُفْرَةً فِي الأَرْضِ تَضَعُ فِيهَا بَيْضَهَا، وبَاضَتْ عَلَى طَرِيقِ الفِيلِ الَّذِي كَانَ يَمُرُّ إِلَى مَشْرَبٍ يَتَرَدَّدُ إِلَيْهِ ،وَفِي أَحَدِ الأَيَّامِ حَطَّمَ الفيلُ العُشَّ وَ قَتَلَ فِرَاخَهَا.

حَزِنَتْ القُبَّرَةُ حُزْنًا شَدِيدًا لَمَّا عَلِمَتْ أَنَّ مَا أَصَابَهَا مِنَ الفِيلِ لاَ مِنْ غَيْرِهِ، فَطَارَتْ وَحَطَّتْ عَلَى رَأْسِهِ بَاكِيَةً وَقَالَتْ لَهُ :هَلْ فَعَلْتَ هَذَا اسْتِصْغَارًا لِأَمْرِي وَاحْتِقَارًا لِشَأْنِي؟ قَالَ :نَعَمْ ...

فَتَرَكَتْهُ وَذَهَبَتْ إِلَى جَمَاعَةِ الطَّيْرِ، فَشَكَتْ إِلَيْهِنَّ عُدْوَانَ الفِيلِ عَلَى عُشِّهَا وَقَتْلِ فِرَاخِهَا وَطَلَبَتْ مِنْهُنَّ أَنْ يَفْقَأْنَ عَيْنَيْهِ، فَفَعَلْنَ ذَلِكَ ،وَبَقِيَ لاَ يَهْتَدِي إِلَى طَرِيقِ مَطْعَمِهِ وَمَشْرَبِهِ إِلاَّ مَا يَجِدُهُ عَلَى الأَرْضِ قَرِيبًا مِنْهُ .

ثُمَّ جَاءَتْ القُبَّرَةُ إِلَى غَدِيرٍ فِيهِ ضَفَادِعُ كَثِيرَةٌ ،فَشَكَتْ إِلَيْهِنَّ مَنَاكَهَا مِنَ الفِيلِ و قَالَتْ: أَطْلُبُ مِنْكُنَّ أَنْ تَنْزِلْنَ فِي وَادٍ عَمِيقٍ وَ تَتَّخِذْنَ فِي النَّقِيقِ وَ الضَّجِيجِ ،فَفَعَلْنَ ذَلِكَ، وَ لَمَّا عَطِشَ الفِيلُ ظَنَّ أَنَّ فِي مَكَانِ نَقِيقِ الضَّفَادِعِ مَاءٌ ،فَجَرَى نَحْوَ الصَّوْتِ، فَوَقَعَ فِي الوَادِي، وأشرف على الهلاك.

فَطَارَتْ القُبَّرَةُ تُرَفْرِفُ فَوْقَ رَأْسِهِ ،وَقَالَتْ : أَيُّهَا الفِيلُ الظَّالِمُ ،إِنَّكَ احْتَقَرْتَنِي ، وَظَلَمْتَنِي ، وَلَكِنَّنِي رَغْمَ صِغَرِ جُثَّتِي فَإِنِّي أَعْظَمُ مِنْكَ حِيلَةً وَأَوْسَعُ عَقْلًا.

4. المعايرة:

لا يكون للدرجة الخام التي يحصل عليها الفرد في أحد الاختبارات دلالة في حد ذاتها بل تحتاج إلى معيار يعطيها معنى تفهم في اطاره، وأن تتميز هذه المعايير أو الوحدات بمايلي:

- أن يكون للدرجة الواحدة من اختبار لآخر معنى موحد حتى توفر أساسا يمكن أن نقارن من خلاله الدرجات التي يحصل عليها المفحوصين.

- أن تكون الوحدات متساوية، بحيث أن العدد المعين من الوحدات وليكن 5 درجات مثلا على جزء من الاختبار يدل على نفس الشيء الذي تعنيه 5 درجات على جزء آخر من نفس الاختبار.

- وجود نقطة الصفر حقيقية بحيث نستطيع ان نقول بان الدرجة ضعف درجة اخرى .

- أن تكون اجراءات إعداد الاختبار وصياغة بنوده، وطريقة تقديمه وأسلوب تصحيحه موحدة في كل المواقف بحيث تكون تدخلات الفاحص في أضيق الحدود، ومن المعايير المستخدمة لتفسير درجة الفرد والتي اعتمدنا عليها في دراستنا الحالية مايلي:

1.4 معايير الأعمار:يستخدم هذا النوع من المعايير في حالة ماإذا كانت الخاصية من النوع الذي يقدر أنه يظهر نمو متصلا ومنتظما نسبيا مع الزيادة في العمر، وعليه كان من المناسب أن يحول الدرجة إلى ما يكافؤها عمرا كنوع من المقياس العام للدرجات أو المكافئ العمري هو متوسط الدرجة التي يحصل عليها أفراد فئة عمرية معينة.

إذن معايير الأعمار تنسب درجة الفرد إلى متوسطات درجات أقرانه في نفس المرحلة العمرية.

2.4معايير الصف الدراسي: تستخدم كمعيار للسمات التي تبدي تزايدا مطردا ومنتظما نسبيا من مستوى الصف الدراسي أللى الصف الذي يليه .ومعيار الصف بهذا المعنى هو متوسط الدرجات التي يحصل عليها أفراد ذلك الصف و تتضمن اعطاء الاختبار لمجموعة ممثلة من التلاميذ في كل صف من الصفوف المتتالية،ونحسب بذلك متوسط الدرجات في كل مستوى والقيم المكافئة للدرجات الواقعة بين هذه المتوسطات .

ومعنى ذلك أن أي درجة يحصل عليها التلميذ تنسب إلى متوسطه تحصيل فرقته الدراسية.

3.4 المعايير الميئينية: تزودنا الميئينيات بصور صادقة عن ترتيب الفرد بالنسبة لأفراد جماعته، ويمكن استخدامها عندما نريد الحصول على مجموعة معيارية مناسبة لنعتمد عليها كمجموعة قياسية .

فالميئينيات عبارة عن نقطة معينة في توزيع مستمر أو تسبقها نسبة مئوية من المجموعة التي نتعامل مع درجاتها وبالتالي فالرتبة الميئينية للفرد هي مكان الفرد على تدرج100 تؤهل له الدرجة التي يحصل عليها في التوزيع.

وتتميز الميئينيات أنها وسيلة مبدئية وبسيطة لبيان رتبة الفرد بين أفراد عينة التقنين،كذلك تعطي متسع يسمح بالتمييز بين الأفراد.

4.4 الدرجات المعيارية:هي الطريقة الشاسعة استعمالا لتحويل الدرجات الخام إلى درجات متكافئة تقوم بتوضيح مركز الفرد بالنسبة للمجموعة حيث يعتمد على استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كأساس للمعايرة،فالدرجات السالبة تدل على أداء أدنى من المتوسط والدرجة الموجبة تدل على أداء أعلى منه و الدرجة الخام التي تساوي المتوسط.

خلاصة الفصل:

تناولت الباحثة في هذا الفصل أهم الخصائص السيكومترية التي اعتمدتها في تكييف النص القرائي (الثبات والصدق)، فعرضت أهم الخطوات التي قمت بها من الترجمة وإعادة الترجمة إلى غاية إعداد النص القرائي وأهم التعديلات التي أجريتها من أجل تحقيق نص مناسب كأداة قياس في صورته النهائية ثم تطرقت للخطوة الموالية وهي المعايرة من أجل إعطاء معنى تفهم في اطاره هذه الدراسة.

تمهـــيـــد

تكتسي طبيعة الإجراءات المتبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع ما أو وصفه أهمية كبيرة، فعليها تتوقف نتائج الدراسة ومدى صدقها وصحتها لذا كان من الضروري اتباع الاجراءات المناسبة للدراسة وبالتالي إن إعداد المقاييس والاختبارات مهمة تحتاج إلى متسع من الوقت والجهد العلمي والعملي من أجل إجراء التعديلات اللازمة لتصبح أكثر ملائمة للمجتمع الذي سيطبق عليه من أجل الوصول إلى عملية التقنين.

01. الإنتظارات المرجوة من وراء هذه الدراسة :

يعتبر اختبار l'alouette لتقييم العسر القرائي لدى الأطفال من الاختبارات التي تستخدم في الكشف عن الاضطرابات الخاصة بالقراءة ونظرا لأهمية هذا الاختبار كان لابد من الاستفادة منه في البيئة الجزائرية والاجتهاد من أجل إعداد نسخة معَربة وإخضاعها للدراسة والتجريب.

وفي غياب أداة مقننة للدراسة لاستكشاف التلاميذ ذوي الاضطرابات التعليمة الخاصة في القراءة وتمييزها عن الاضطرابات اللغوية الأخرى، كان من الضروري الاجتهاد في توفير أداة لاستكشاف هذا الاضطراب من أجل التدخل المبكر .

- النقص الذي يعاني منه الميدان (أخصائي نفسي ،مربي ،معلم ...) من أجل استكشاف هؤلاء التلاميذ ووضع برامج تعليمية حسب احتياجات التلاميذ.
- توفير أداة في الوسط الجزائري لتقييم المستوى القرائي على تلاميذ الطور الابتدائي وتعييرها على البيئة الجزائرية لإعطائها المصداقية العلمية.
- تقييم مهارات القراءة من خلال الوقوف بدقة على طبيعة الصعوبات التي يواجهها الطفل في هذه المهارة وملاحظة المهارات التي اكتسبها في القراءة أو مدى تطور هذه المهارة لديه.
- تقييم المستوى القرائي عند التلاميذ الطور الابتدائي والاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة(حل الرموز).

02. أهــداف الدراســة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

– توفير أداة قياس في البيئة الجزائرية.

– توفير أداة تسهل عملية الكشف والتعرف على التلاميذ الذين لديهم صعوبة في المعالجة القرائية .

– التدخل المبكر من أجل وضع برامج وخطط تربوية تعليمية مناسبة لذوي الاضطرابات الخاصة في التعلم وبالخصوص ذوي العسر القرائي .

03.أهمية الدراسة :

تتدرج الأهمية كذلك في أن عسر القراءة يعتبر أكثر انتشارا حيث تعادل نسبة انتشار عسر القراءة حسب(Apeda,2010) "أكثر من 6 ملايين شخص يصاب منها مليون طفل من 6 إلى 16 سنة وتظيف كذلك (Marie Coulon,2013 :p09)أن نسبة الانتشار بين المتمدرسين تتراوح بين 08إلى10% ونظرا للانعكاسات السلبية المترتبة على التحصيل الدراسي وكذا الشخصي للتلاميذ كان لابد من البحث على حلول من أجل تفادي انتشاره بدءا من الكشف المبكر بواسطة أداة مقننة ولعل هذا من اهتمامات الباحثة هو تكييف اختبار alouette’اعلى البيئة الجزائرية؛ مقارنة مع عسر الحساب ليليه عسر الكتابة كما تشير أغلب الدراسات إلى أن عسر القراءة يترتب عنه عسر الحساب والكتابة وغيرها من مهارات التعلم الاساسية وبالتالي كان لابد من البحث على حلول من أجل تفادي انتشاره بدءا من الكشف المبكر عن حالات اضطرابات الخاصة في القراءة بواسطة أداة مقننة ولعل هذا من اهتمامات الباحثة هو تكييف اختبار alouette’اعلى البيئة الجزائرية .

كما أن الباحثة انتقت عينة البحث تلاميذ قسم السنة الثالثة ابتدائي حيث تمثل هذه المرحلة نهاية الطور الأول من المرحلة الابتدائية وفيه يتم اكتساب مهارات القراءة الأساسية.

04.منهجية الدراسة:

وضعت الباحثة مجموعة من الأهداف لهذه الدراسة وأهمها هو عملية التقييم القرائي لدى التلاميذ حيث أرادت الباحثة أن تحدد أهمية المعايير التي يتم على أساسها تقييم القراءة باللغة العربية وذلك من خلال عملية الترجمة واعادة الترجمة ثم بناء نص قرائي معتمدين في ذلك على الخصائص السيكومترية للنص القرائي "القبرة والفيل" تناولنا فيه كل من الصدق والثبات، كما قمت بدراسة مقارنة بين متوسط انحراف مؤشرات المقياس الكمية والكيفية. كما وضعت فرضية مفادها مدى قدرة النص التمييزية بين الضعاف والعاديين في عملية القراءة وبالتالي فيما يخص هذه النقطة تم تطبيق المنهج الوصفي معتمدين في ذلك تحليل محتوى تصنيف أخطاء القراءة عند التلاميذ وخلصنا في الأخير بدراسة حالة لبعض التلاميذ.

05.حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بموضوعها وهو "تكييف اختبار l'alouette المقتبس من البيئة الفرنسية والتي شملت عينة من الذكور وإناث الطور الابتدائي تراوحت أعمارهم من 7-12سنة، كما تتحدد بإطارها المكاني والذي تمثل في مجموعة من مدارس ولاية تلمسان،كما تتحدد بإطارها الزماني والذي خصص جزء منه للإطار النظري وتكوين الرصيد المعرفي للبحث من أجل وضع تصور عام للبحث و خطته المنهجية،والجزء الآخر خصص للجانب التطبيقي والذي ضم الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية ومعالجة النتائج المتحصل عليها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة كما تتحدد بالأدوات المستخدمة فيها والأساليب الاحصائية المعتمد عليها.

06.التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.6 نشاط القراءة:

هو مجموعة من المسارات المعرفية التي تحول المعلومة البصرية لكمات النص الى تمثلات معرفية تشترك فيها المعارف المقروءة والمعارف المخزنة من طرف القارئ، لهذا أردنا أن تكون المقارنة على مستوى الكلمة كوحدة أساسية معنية بدقة التعرف وكذا معنية بالزمن المستغرق لعملية التعرف.

2.6 مفـــهـــــوم التـــقـنـــيـن:

هو تطبيق الاختبار وفقا لشروط محددة و ضبط العوامل المؤثرة فيه، ووضع تعليمات الإجراء والتصحيح واستخدام النتائج والمعايرة (الكريم، 1996)، ولتقنين الاختبار يجب أن يطبق على عدد كبير من الأفراد في ظروف موحدة وفق تعليمات ثابتة وطرق تصحيح خاصة وتحليلية بطرق إحصائية دقيقة وثابتة إذا أعيد تطبيقها صادقة فيما وضعت لقياسه والوصول في النهاية إلى معايير نستطيع من خلالها التعرف على مستوى أداء الأفراد في الاختبار (غانم، 1401 :53)

3.6 مفهـــوم الثـــبـــات:

هو الاتساق والدقة في القياس (محمود، 2000)، بمعنى أن الاختبار يعطي تقديرات ثابتة ومتسقة في حالة تكرار عملية القياس أي استقرار الدرجة عند تكرار عملية القياس.

4.6 مـــفـهوم الصـــدق:

صدق الاختبار نقصد به صدق تفسير الدرجة لمستوى الخاصية أو السمة أو القدرة المراد قياسها (الرحمان، 1997)، كما تكمن أهميته في الكشف عن محتويات المقياس الداخلية ومدى قدرته في قياس ما وضع لقياسه (السيد، 1978).

فالصدق إذا يتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة ولهذا فهو يعتبر من أهم الخصائص الاختبار الجيد على الإطلاق.

5.6 المعـــايـــــرة:

هي الإطار المرجعي الذي نستطيع من خلاله تفسير الدرجة الخام وذلك حين ننسبها إلى مجموعة من نوع معين كمعايير الصف أو كمعايير العمر أو المعايير العشرية أو الميئينية (الدرجة المعيارية).

6.6 المـــرحلة الابتدائية:

✓ **تنظيم أطوار مرحلة التعليم الابتدائي بالجزائ:**

تشكل مرحلة التعليم الابتدائي ذي الخمس سنوات وهي المرحلة الأولى من التعليم الأساسي الإجباري مرحلة اكتساب التلاميذ المعارف الأساسية وتنمية الكفاءات القاعدية في مجالات التعبير الشفهي والكتابي والقراءة والرياضيات.

فالتعليم الابتدائي هو بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئي(التحضيري) وبين التعليم الثانوي و يبدأ غالبا انطلاقا من السن السادسة أو السابعة، يكتسب فيها الأطفال المعارف الأساسية (اليونيسكو).

ومرحلة التعليم الابتدائي منظمة في ثلاث أطوار منسجمة تراعي متطلبات العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ في هذه المرحلة من العمر وهي :

***الطور الأول:**

طور الايقاظ و التعلمات الأولية: ويشمل السنتين الأولى و الثانية:

في هذا الطور يشحن التلميذ و يكتسب الرغبة في التعلم والمعرفة كما يجب أن يمكن من البناء التدريجي لتعلّماته الأولية عن طريق:

- اكتساب مهارة العربية المتواجدة في قلب التعلّمات (التعبير الشفهي/القراءة/الكتابة) إذ تشكل كفاءة عرضية أساسية تبنى تدريجيا من خلال مختلف الأنشطة و المواد.
- بناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.
- اكتساب المنهجيات والطرائق (كفاءات عرضية) إضافة إلى المعارف الخاصة بكل المواد مثل حل المشكلات التعداد، معرفة الأشكال والعلاقات الفضائية واكتشاف عالم الحيوان و النبات والأشياء التقنية البسيطة...

***الطور الثاني:**

طور تعميق التعلّمات الأساسية: ويشمل السنتين الثالثة والرابعة.

إنّ تعميق التحكم في اللغة العربية عن طريق التعبير الشفهي و فهم المنطوق و المكتوب والكتابة يشكل قطبا أساسيا لتعلّمات المرحلة كما يعني هذا التعمق أيضا مجالات المواد الأخرى كـالرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية والتربية الإسلامية...

***الطور الثالث:**

طور التحكم في اللغات الأساسية: ويخص السنة الخامسة ابتدائي.

إن تعزيز التعلّمات الأساسية–خاصة التحكم في القراءة و الكتابة و التعبير الشفهي باللغة العربية و في المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى (الرياضات والتكنولوجية ...) تشكل الهدف الرئيسي للمرحلة والذي يمكّن بواسطة كفاءات ختامية واضحة من إجراء تقويم ختامي للتعليم

الابتدائي(امتحان نهاية المرحلة) لذا من الضروري أن يبلغ المتعلم في نهاية المرحلة درجة من التحكم في اللغات الأساسية . (حثروبي، 2012)

وستتم هذه الدراسة على الطور الثاني و الثالث المتبع في نظام التعليم بالجزائر.

07.عينة الدراسة:

هي مجموعة من الأفراد مختارة من مجتمع البحث على أسس علمية ولها أشكال مختلفة بناءا على نوعية و ظروف البحث، وتستخدم لتسهيل البحث العلمي.

تضم مديرية التربية والتعليم لولاية تلمسان 1627 تلميذ موزعين على جميع مقاطعات المدارس الابتدائية للولاية حيث نريد في هذه الدراسة تطبيق اختبار l'alouette النسخة المترجمة إلى اللغة العربية من خلال بناء نص قرائي على عينة قدرها 200 تلميذ و تلميذة إذ تتمثل خصائص هذه العينة فيما يلي:

- تتراوح أعمارهم بين 8سنوات و12سنة .
- نسبة الذكاء تكون متوسطة أو فوق المتوسط .
- قمنا باستخدام الطريقة العشوائية كأسلوب في اختيار المدارس والتلاميذ .
- هذه المدارس الابتدائية مختلطة وهو مايسمح بتنوع متغير الجنس.

- كما يجب التأكد من العينة لتكون مناسبة لموضوع الدراسة باستعمال محكات التعرف التالية:

1. محك الاستبعاد: نستبعد حالات التخلف العقلي من خلال تطبيق اختبارات الذكاء حيث نستبعد الحالات التي لها حاصل الذكاء أقل من 80 درجة .
2. حالات الإعاقات : نستبعد تلاميذ ضعاف البصر وضعاف السمع تمت هذه العملية من خلال الاطلاع على الملفات الطبية للتلاميذ واستنادا إلى المعلومات التي نأخذها من معلم القسم .

1.7 العينة الاستطلاعية :

وبالتالي تم تطبيق النص في المرحلة الأولى على عينة استطلاعية الذي بلغ عددها 30 تلميذ وتلميذة للتحقيق للفئات العمرية حسب مراحل عمرية مابين 8 سنوات و 11 سنة ومستويات دراسية مختلفة (السنة الثالثة ،الرابعة ،الخامسة) إذ تم التطبيق بشكل فردي والهدف من العينة الاستطلاعية :

- التعرف على الميدان والصعوبات التي من المحتمل مواجهتها و تقدير الزمن اللازم لإجراء الدراسة .
- تعديل أداة الدراسة وتغيير الدراسة الإحصائية بما يتفق مع الدراسة .
- تعديل مؤشرات الدراسة .
- تجريب النص في نسخته النهائية بعد عرضه للخبراء للكشف عن النقائص و معرفة ما هو ما مقبول من طرف التلميذ.

2.7 مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدارس الابتدائية لولاية تلمسان وكان ذلك من شهر مارس وأفريل وماي 2014. وكان عدد التلاميذ 30 تلميذ وتلميذة .

3.7 خطوات الدراسة الاستطلاعية:

- **الخطوة الأولى:**

-الاتصال بمدراء المدارس الابتدائية من أجل السماح لنا بالحضور مع المعلمين في الأقسام من أجل توزيع النص في نسخته الأولى .

-إجراء مقابلات مع المعلمين من أجل مساعدتنا في توزيع النص على قدر أكبر من التلاميذ.

-الاتصال المباشر بالتلاميذ.

-تجريب النص في نسخته الأصلية .

- **الخطوة الثانية:**

- تطبيق النص على التلميذ و أخذ بعين الاعتبار ردود أفعالهم تجاه مصطلحات النص و طريقة استجابتهم مع النص كليا .
- التواصل مع التلاميذ ومحاولة التعرف على الصعوبات التي يواجهونها حسب الأطوار الدراسية من أجل تعديل مصطلحات النص.

- **الخطوة الثالثة:**

- التأكد من سلامة النص و تناسبه مع المستوى الدراسي و العمري و المعرفي .
- التأكد من صدق و ثبات الاختبار.

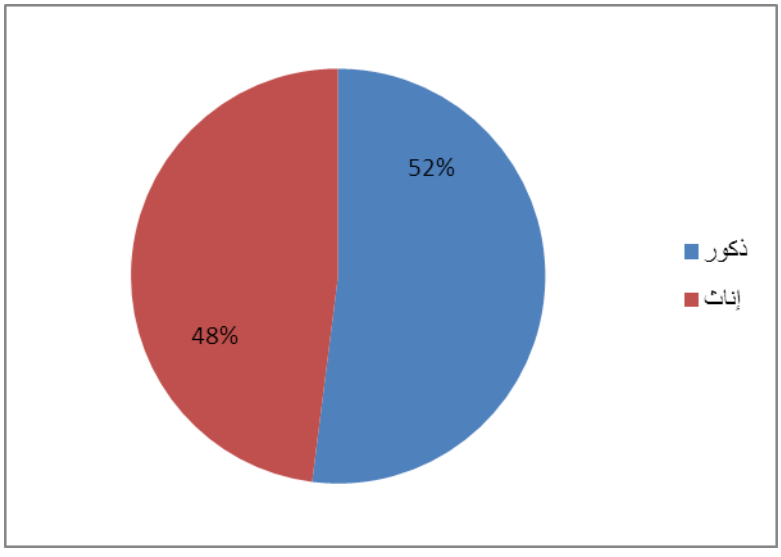
08.الدراسة الأساسية :

1.8 المجتمع الأصلي:

ويقصد به المجتمع الذي يأخذ منه الباحث عينة بحثه، الذي يكون موضوع الاهتمام في البحث والدراسة (بوعلاق، 2009)، ويشمل المجتمع الأصلي الذي أخذنا منع عينة بحثنا كما سبق الذكر 1627 تلميذ وتلميذة .

2.8 عينة الدراسة الأساسية:

طبق الاختبار على عينة دراسة قدرها200 تلميذ وتلميذة في مرحلة عمرية (8 سنوات إلى 12 سنة)،عدد الذكور 104 نسبة 52% و 96 أنثى بنسبة 48% كما هو موضح في الشكل التالي:

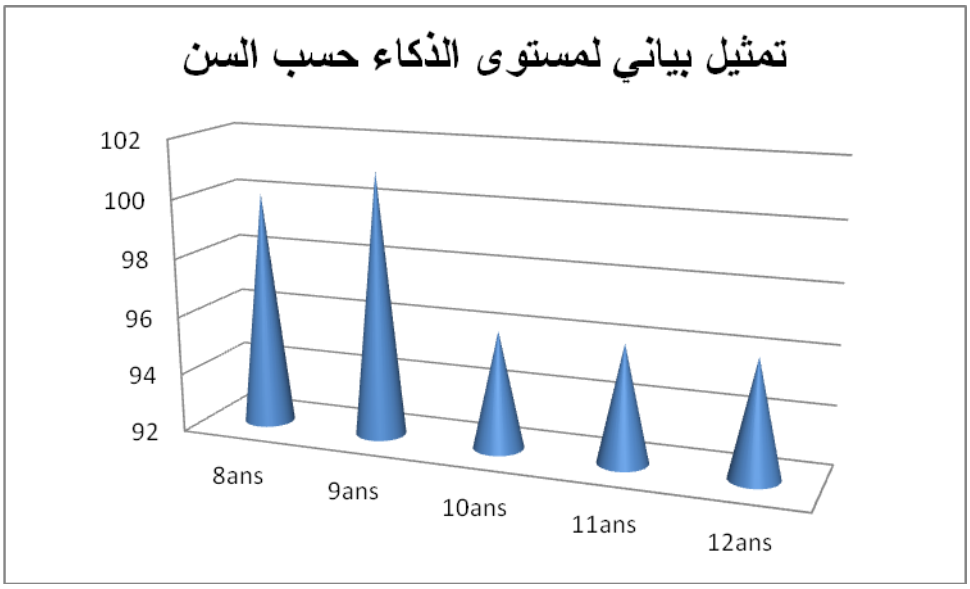


الشكل رقم:04 يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

ما يميز هؤلاء التلاميذ القدرة على عملية القراءة والجدول رقم: 01 يمثل تركيبة عينة الدراسة من العمر والجنس و الجدول رقم: 02 يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

السن	العدد	الجنس	
		ذكر	أنثى
8	40	21	19
9	66	31	35
10	61	34	27
11	25	16	09
12	08	02	06
المجموع	200	104	96

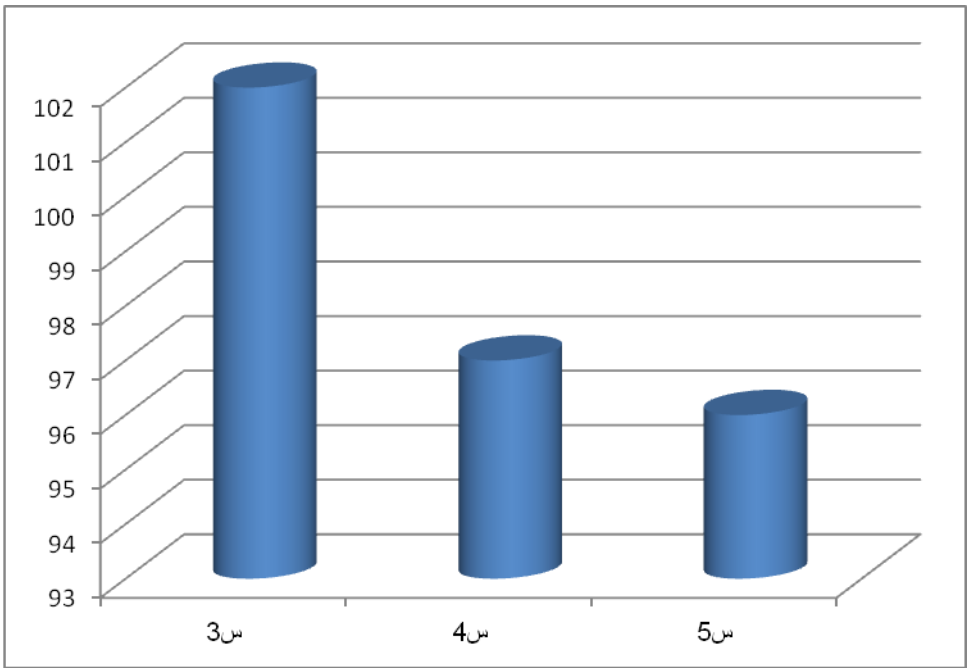
الجدول رقم:01 يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن والجنس.



شكل رقم:05

المستوى العمري	العدد	متوسط العمر	الانحراف المعياري	السن الأقصى(الشهور)	السن الأدنى(الشهور)	المجموع الذكور	المجموع الإناث
السنة الثالثة	84	8	1	132	96	43	41
السنة الرابعة	60	10	1	144	108	27	33
السنة الخامسة	56	11	1	144	108	34	22
المجموع	200					104	96

الجدول رقم: 02 يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.



الشكل رقم:06 تمثيل بياني يوضح مستوى الذكاء حسب المستوى الدراسي

3.8 مكان الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الخطوات الأولى نصل في الأخير إلى التطبيق على عينة الدراسة النهائية أو عينة التقنين الذي بلغ عددها200 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة و الرابعة و الخامسة موزعين على المدارس الابتدائية لولاية تلمسان التالية:

اسم المدرسة	عدد التلاميذ
طبال احمد	50 تلميذ وتلميذة
حسناوي أحمد	30 تلميذ وتلميذة
الاخوة قيرية	20 تلميذ وتلميذة
العربي التبسي	30 تلميذ وتلميذة
مماش نذير	20 تلميذ وتلميذة
العيسوف بومدين	10 تلميذ وتلميذة
بن سهلة بومدين	25 تلميذ وتلميذة
بن بوبكر علي	20 تلميذ وتلميذة
بلحجار العربي	15 تلميذ وتلميذة

وبالتالي تهدف الدراسة الحالية إلى تكييف وتقنين اختبار l'alouette لتحليل القراءة والعسر القرائي لدى الأطفال الجزائريين وفق مرحلة عمرية من 8 سنوات إلى 12 سنة من الطور الابتدائي .

4.8 أدوات الـــدراسة:

- بيار لوفافري (1965) P.LEFAVRAIS ، اختبار القبرة: اختبار التحليل القرائي وعسر القراءة، فرنسا، مركز علم النفس التطبيقي.
- بيار لوفافري (2005)-P.LEFAVRAIS-R، اختبار القبرة "النسخة المراجعة" ، اختبار التحليل القرائي وسرعة القراءة للنص، فرنسا، مركز علم النفس التطبيقي.
- اختبار رسم الرجل.

1.4.8 كيفية تصميم الاختبار l'alouette-R-2005:

أردنا في هذه الدراسة توفير أداة تقييم المستوى القرائي باللغة العربية وكان الغرض الأول من هذه الدراسة هو عملية الترجمة كما سبق الذكر في السابق ترجمة النص القرائي(ترجمة وإعادة الترجمة)، حيث عرضنا الاختبار على مجموعة من المحكمين في صورته الأصلية باللغة الفرنسية ليترجم إلى اللغة العربية ومن أجل التحقق من مصداقية الترجمة قمنا بإعادة الترجمة باللغة الفرنسية من أجل إخضاع النص القرائي في الأخير للمطابقة بين الترجمتين للتأكد من اتساق الترجمة مع الأصل الأجنبي الذي أخذت منه.

كما ننوه في الأخير أن هاته الخطوات في عملية الترجمة تمت من طرف أساتذة مختصين بقسم الترجمة واللغات. إلا أنه النص لم يكن في المستوى المطلوب حسب لجنة التحكيم من جهة كون نسق النص لا يرتقي للعرض القرائي نفس الشيء بالنسبة للخبراء في قطاع التربية و التعليم الابتدائي (مفتشين اللغة ألعربية ومعلمين مدراء)، وعليه تم اقتراح نص القبرة و الفيل من طرف مفتشين التربية والتعليم في اللغة العربية للطور الابتدائي وتم عرضه كذلك على مجموعة من المفتشين و المعلمين والأساتذة بقسم الأدب العربي وبعد التعديلات التي أجريت على النص من طرف هؤلاء الخبراء مع الحفاظ على جميع معايير القياس والتقييم كما هي في الاختبار الأصلي L'alouette تم الوصول إلى النسخة النهائية لنص **القبرة والفيل "لإبن المقفع"**.

وعليه يعتبر النص وسيلة للاتصال وبما أن النص هو عبارة عن قصة مما يساعد على وجود جو مريح من جهة ومن جهة ثانية معرفة علاقة بعض المفاهيم والمصطلحات لدى الطفل ذو اضطرابات الخاصة في القراءة. وأضيف على ذلك في اختيارنا للنص على شكل قصة بصور باعتبارها وسيلة اتصال يسهل العمل مع الاطفال الذين يجدون صعوبة في الاتصال ويعانون من فشل في التعلم القرائي.

2.4.8 وصف الاختبار ومكوناته:

صمم هذا الاختبار لأول مرة من طرف الباحث "لوفافري" (LEFAVRAIS,1963) وتم مراجعته من طرف نفس الباحث سنة 1965 ونظرا لأهمية هذا الاختبار تم تعديله سنة 2005 حيث تم مراجعة أسلوب التنقيط الكمي، أما فيما يخص النص القرائي وتعليمات التقديم لم يتم تغييرها بقيت كما جاء به في النسخة المراجعة l'alouette-R-2005 اختبار تقييم القراءة وسرعة في القراءة انطلاقا من النص المقروء.

وبالتالي صمم هذا الاختبار كأداة تحليلية للتعرف على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في مجال القراءة ومعالجة النصوص القرائية،وهذه الصعوبات حددها الباحث في النسخة المراجعة 2005 على مستويين (المستوى الكمي، والنوعي).

إن الهدف من هذه النسخة "l'alouette-R- 2005 " هي بناء معايير جديدة لأفراد المجتمع المدروس، بالإضافة إلى تكييف الأداة مع نظام الترميز الجديد (التقييم الكمي و الكيفي لمؤشرات المقياس) الذي يسمح لنا بدراسة أكثر دقة لصعوبات الخاصة في التعلم القرائي.

إن ما يميز نص القبرة والفيل هو اقتراح قراءة كلمات تكوّن لنا نصا وتكون القراءة بصوت مرتفع وليس على شكل كلمات منتظمة وغير منتظمة، هو موجه للأطفال الذين تعلموا القراءة (السن الثامنة)، أما بالنسبة للأطفال الأصغر سنا والذين هم في صدد تعلم القراءة فإن هذا النص الذي نتحدث عنه يحتوي على كلمات صعبة تفوق المستوى المعجمي لديهم مما قد يسبب وضعية حصر وتوقف أثناء القراءة البسيطة للمقاطع اللفظية. وإن الهدف من وراء قراءة هذا النص هو اعطاء إشارة حول سرعة قراءة الطفل وهذا المؤشر الجديد في النسخة المراجعة–L'alouette–R إذ يأخذ بعين الاعتبار الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة وعدد الأخطاء المرتكبة من قبل الطفل كما يكمل هذا العمل بمعلومات نجمعها من التحليل النوعي لأنواع الأخطاء المرتكبة من قبل الطفل وذلك لمحاولة تحديد استراتيجية القراءة المسيطرة لنتمكن من تحديد وتوجيه نوعية البرنامج التأهيلي للطفل(pierre, 2005) .

أ . **مكوناتـــه:**

- دليل الفاحص.
- نص قرائي .
- ورقة التصحيح الخاصة بالفاحص(تحتوي على نص لجمع الأخطاء التي سجلها عن المفحوص).
- ورقة جمع المعلومات الخاصة بالمفحوص.
- ميقاتيه.

ب . **طريقة التقديم :**

- تجهيز الأدوات ومن بينها إعداد الميقاتية قبل حضور الطفل (من الأفضل ألا يشعر المفحوص بتشغيل الميقاتية).
- وضع الطفل في الجانب اليساري للفاحص (من الأحسن أن يكون التلميذ على جنب مع الفاحص وليس مقابل له حتى لايرتبك).
- تأمين العوامل الفيزيقية ومن بينها الإضاءة لابد أن تكون عادية حتى لايتشوش المفحوص أثناء عملية القراءة (ظروف فيزيقية مناسبة).
- أن يلتزم الفاحص الصمت عند البدء لا يقيد المفحوص بأي طريقة معينة أثناء عملية القراءة .
- نترك الحالة في وضعية راحة نتكلم فقط في الوهلة الاولى من أجل جمع بعض الملاحظات في بطاقة جمع المعلومات في حالة كان هناك إظطراب كلامي ...

ج. **تنظيم وضعية القراءة:**

- على الفاحص في هذه المرحلة أن ينظم عملية القراءة (وضع ورقة النص أمام الحالة) مع الالتزام دائما بالصمت.إلا في حالة رفض الحالة للقراءة بعد 10 ثواني إلى 15 ثانية أو إذا كان يبدي لا اهتمام وغير مبالي بالمادة المقدمة إليه هنا يحاول الفاحص تشجيعه بأن هذا النص لك ونحرك ورقة النص ونطلب منه أن يمسك الورقة وتفضل اقرأ.
- الخطوة الموالية بعد عملية تقديم المادة هي استدعاء الحالة للقراءة بقول الفاحص:

امسك واقرأ النص كله وبالقلم يلمح الفاحص لعملية القراءة إنطلاقا من عنوان النص إلى النهاية.

د. **إدارة التنقيط :** تحوي بطاقة جمع المعلومات الفردية على مؤشرات كمية وكيفية نذكرها كالآتي:

المؤشـرات الكمـية :

الزمن المستغرق في القراءة (بالثواني)T.L(ز.م):

الوقت المستغرق لقراءة هذا النص حسب المتوسط الحسابي لتلاميذ عينة التحقيق للمراحل الدراسية و المستوى العمري المطبق عليهم اختبار" نص القبرة و الفيل " هو 199 ثانية أي ثلاثة دقائق و19 ثانية، وبالتالي الوقت الإجمالي لقراءة النص بأكمله لابد لا يتجاوز الوقت المحدد.

عدد الكلمات المقروءة M(ع.ك.م):

هو العدد الإجمالي الكلمات المقروءة حسب الوقت المطلوب والمذكور آنفا ،ومن أجل جمع عدد الكلمات المقروءة نلجأ إلى ورقة جمع المعطيات في نهاية كل سطر، لا تحسب الكلمات التي تجاوز سطرها وانتقل إلى السطر الموالي.

وبالتالي عدد الكلمات المقروءة نقصد بها مجموعة الكلمات المقروءة بطريقة حسنة، بطريقة ضعيفة والكلمات التي لم يستطع قراءتها .

أكبر نسبة قد يصل إليها القارئ هي **178 كلمة** .

عدد الأخطاء E(أخ):

قراءة كلمة بطريقة غير صحيحة، كلمة مصححة من طرف القارئ (الترددات)، لايقرأ كلمة وينتقل إلى الكلمة الموالية.

ملاحظة :

- ✓ خطأ من نوع اضطراب كلامي لا يحسب.
- ✓ في حالة ما القارئ انتقل للسطر الموالي ولم يقرأ السطر السابق في حدود الوقت المطلوب وأنهى قراءة النص، في هذه الحالة نحسب فقط عدد الأخطاء المرتكبة ضمن الوقت الإجمالي المستغرق في قراءة النص (3دو19ثا) أي (**199 ثا**).

عدد الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة C (ك.م.ص):

هي عدد الكلمات المقروءة بطريقة جيدة حسب الوقت المطلوب C=(M−E) .

مؤشر السرعةC.T.L: يعتبر هذا المؤشر مكمل واقترح من أجل معرفة الكفاءة القرائية عند الأطفال أثناء قراءة نص القبرة والفيل حسب الوقت المطلوب ويحسب هذا المؤشر انطلاقا من المعادلة التالية:

$$\text{م س} = \frac{\text{ع ك م ص}}{\text{ز م}} \times 199$$

مؤشر الدقة C.M(م.د): يحسب هذا المؤشر إنطلاقا من المعادلة التالية :

$$\text{م د} = \frac{\text{ع ك م ص}}{\text{ع ك م}} \times 100$$

المؤشرات الكيفية:

الكلمات الغريبة B(ك.غ):

هي كلمات مستهدفة وغريبة عن القاموس اللغوي للطفل القارئ تحوي عل على إثنين أو ثلاث صوائت غير مألوفة التي تشكل كلمات غير متداولة أو كلمات دخيلة كذلك في هذه الحالة الطفل لا يدرك

حيث يكون غير واعي بالخطأ المرتكب أثناء عملية القراءة، وربما لا يقرأه وفي أغلب الأحيان تكون هذه الأخطاء مرتبطة بقراءة اللاكلمات مثل: القبرة (البقرة)، جثتي (جسدي).

- **إرسال حرف – صوت C.G.P :**

هذا النوع مرتبط بالأخطاء المرتكبة ناتجة عن ضعف استعمال القواعد اللغوية من أجل إعطاء كل حرف صوته المناسب لإنتاج كلمة مع خلط سمعي بصري، نقص المعرفي لقواعد الحروف المعقدة والصعبة، الخلط في الأصوات السمعية مثل (س،ص) .

وفي أغلب الأحيان يكون هذا النوع من الأخطاء في بداية قراءة الكلمة أي الحرف الأول للكلمة وهذا ما يدل على ضعف استعمال التراكيب اللغوية .

ويمكن القول أن المفحوص يجد صعوبة في اتقان عملية الدمج النغمي على مستوى الكلمة أو الجملة أو تمثيل نص.

- **التداخل اللفظي P.V (ت.ل):**

تكون طبيعة الأخطاء في مثل هذا النوع هو استحضار كلمة تتقارب بصريا مع الكلمة المقروءة في النص، هذا المؤشر يقدم مقاربة تركز على الشكل الخطي للكلمة في حرف أو مجموعة حروف ، تتقارب بصريا مع الحروف والذي يغير من خلاله القارئ الشكل البصري للخط (الراسم) الذي يستبدل من خلاله كذلك القارئ الكلمة الهدف بكلمة أخرى تابعة لنفس العائلة الجدرية مثل:احتقرتني (حرقتني) ، ظلمتني (ظلمني) .

ملاحظة: الكلمات العربية ذات تقارب لفظي نغمي و شكل صوري و بالتالي المعالجة النغمية الجزئية مع المعالجة الصورية تحتم الوصول إلى قراءة مورفولوجية .

- **التداخل الدلالي P.S (ت.د):**

هنا يستحضر القارئ أثناء عملية القراءة كلمة تقارب الكلمة الموجودة في النص من حيث المعنى وبالتالي تكون بنفس المعنى للكلمة المستهدفة أو يحاول تقديم تقارب يصل إلى نسق النص بشكل سليم وبالتالي يستعمل القارئ كلمة من قاموسه اللغوي بدلا من الكلمة المكتوبة في النص ، كما يقدم الطفل كلمة لها نفس الوظيفة مثال : أن (بأن) ، لا (ليس) ،على (فوق) .

09. اختبار رسم الشخص test du bonhomme de Goodenough

هو اختبار إسقاطي، يستعمل لقياس الذكاء والقدرات العقلية، وضع على يد الباحثة الأمريكية "فلورونس جود إنف" Florence Goodenough" سنة 1926، تطور فيما بعد على يد الباحثة "كارين ماكوفر" Karen Machover" سنة 1949، حيث أن تعبير الطفل عن نفسه يمثّل تطور لقدراته العقلية، فالطفل عندما يرسم فهو يعبر عن أفكاره. يستدعي هذا الاختبار وجود مكان مناسب للرسم، تقديم ورقة بيضاء قلم الرصاص و يطلب من المفحوص أن يرسم شخص إذا لم يفهم التعليمة يطلب منه رسم رجل، امرأة أو طفل .

- **صدق وإختبار النضج العقلي:**

تشير **(م تيوتن1982)** في التي أجريت في المدارس بمدينة (برميكهام البريطانية) حيث أثبت أن مقياس رسم الرجل يمكن أن يستعمل في تحديد نسبة الذكاء عند الأطفال ويشير **عبد الوهاب كامل 1990** إلى ثبات الاختبار بالنسبة للفترة العمرية بين 3 سنوات و 14 سنة و أنه في إحدى الدراسات التتبعية شملت 60 مفحوص تم تطبيق المقياس عليهم في في السنة الخامسة ثم أعيد التطبيق عليهم في السنة السادسة حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.74 و0.77) أما عن الصدق فقد وجد معاملات ارتباط عالية بين التحصيل لأفراد العينة، كما أن المقياس قد كشف عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختلف الفئات في المجتمع فيما يخص نسب ذكائهم، و أيضا بين أطفال الريف والمدينة.

ونظرا لضيق الوقت وبما أن عملية الصدق والثبات تمت على مستوى البيئة الجزائرية اكتفينا بدراسة الباحث "مرباح أحمد تقي الدين"(2015) تيزي وزو الذي قام بتطبيقه على مجموعة من التلاميذ في بداية الدراسة الاستطلاعية ولاحظ أن المقياس كشف عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختلف فئات المجتمع فيما يخص نسب ذكائهم حيث تم حسا معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق الاختبار وتحصل على معامل الارتباط بيرسن 0.99 المحسوبة عند مستوى الدلالة 0.01 والمصحح بمعادلة سبيرمان برون 0.99 وهي درجة عالية من الثبات .

أما الصدق فتم حساب الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية) بعد تطبيق اختبار (T) تحصلنا على (ت) المحسوبة 8.25 و (ت) الجدولية 2.84 عند مستوى دلالة 0.01و بدرجة حرية 20 و بما أن (ت) المحسوبة أكبر من (ت) الجدولية فالاختبار يتمتع بدرج عالية من الصدق (المرباح، 2015: 106–107).

10.الأساليب الاحصائية:

قمنا بإدخال البيانات لعينة التقنين في برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.19) من أجل القيام بالتحليلات الاحصائية التالية:

- **معامل الثبات باستخدام :**
  - طريقة إعادة التطبيق.
- **ايجاد دلائل الصدق بإستخدام:**

- صدق البناء،صدق المظهر،الصدق التمييزي،الصدق التلازمي،صدق المضمون.

- **النسب المئوية:** تم حساب مؤشرات الدراسة الكيفية كما هو متداول في l'alouette النسخة المرجعية وحسبنا النسب المئوية بالطريقة التالية:**التكرار÷مجموع التكرارات*100** (محمد خليل،2007: 293).
- **المتوسط الحسابي:**هو حساب لدرجات أفراد العينة على بنود الاختبار أو المقياس ويعد من مقاييس النزعة المركزية الذي يوضح مدى تقارب الدرجات مع بعضها،واقترابها من المتوسط .
- **الانحراف المعياري:** هو الجدر التربيعي لمتوسط مجموع انحرافات القيم عن وسطها الحسابي (أبوزينة، وآخرون 2006: 301).

11. صعوبات البحث:

أثناء الشروع في ترجمة وتطبيق النسخة العربية واجهت الباحثة مجموعة من الصعوبات نذكر أهمها:

- رفض المختصين والخبراء الأكاديميين في عملية الترجمة لولا الالحاح والإسرار المستمرمن طرف الباحثة على الخبراء.
- رفض النص المترجم من طرف المحكمين نظرا للمصطلحات التي لا تتماشى والمستوى الطلوب مع نسق النص من جهة مما دفع الباحثة إلى بناء نص قرائي والقيام بمراطون آخر من أجل معالجة

المصطلحات ومؤشرات المقياس بما يتناسب مع موضوع القياس من طرف أساتذة بقسم الأدب العربي واللسانيات ومعلمين اللغة العربية والمفتشين ومختصين أرطفونيين.

- عينة الدراسة كبيرة وقمت بالتطبيق فرديا.
- غياب دراسات سابقة الخاصة بعملية استكشاف حالات صعوبات القراءة وهنا طرح الاشكال فيما يخص المعالجة المصطلحاتية في اللغة العربية .

أولا: تقييم المؤشرات الكمية حسب السن و المستوى الدراسي

1- الزمن المستغرق في القراءة Temps de lecture (TL) :

Âge	Moyen	Ecartype	N . S	Moyen	Ecartype
08	199	00	3ème année	199	00
09	199	00			
10	151	46	4ème année	173	50
11	176	54			
12	150	42	5ème année	143	40

الجدول رقم: 03 يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للزمن المستغرق في القراءة

الوقت المستغرق أثناء عملية القراءة ينخفض مع زيادة العمر والمستوى الدراسي،حيث يوجد بعض التلاميذ الذين استطاعوا قراءة النص في فترة زمنية أقل من 3 دقائق، في حين بعض تلاميذ السن 8 و9 سنوات استغرقوا فترة زمنية أطول لكن بالنسبة لتلاميذ.

السنة الرابعة والخامسة فكان الوقت المستغرق أقل مقارنة مع السن (العمر8-9) باستثناء تلاميذ باستثناء تلاميذ السنة الثالثة، أما بالنسبة للفئة العمرية 11 سنة استغرقت وقت أطول هذا راجع إلى نقص عدد أفراد العينة لهذا المستوى العمري ويمكن الإشارة هنا إلى أفراد العينة لهذه المرحلة العمرية 11 و 12 سنة كان أقل مقارنة مع باقي المراحل العمرية (أنظر الجدول رقم01).

2- عدد الأخطاء(E) Nombre d'erreurs :

Âge	Moyen	Ecartype	N . S	Moyen	Ecartype
08	33	10	3ème année	32	10
09	28	09			
10	22	09	4ème année	24	10
11	23	09			
12	21	11	5ème année	21	07

الجدول رقم: 04 يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعدد الأخطاء

حسب التقدير الكمي لاحظنا تراجع في عدد الأخطاء المرتكبة عند عينة الدراسة ما عدا تلاميذ السن 11سنة حيث كان هناك ارتفاع في عدد الاخطاء المرتكبة مقارنة مع السن الذي يليه (12 سنة)وهذا كما

سبق ذكره راجع إلى نقص أفراد العينة لهذه المرحلة العمرية ،و عليه يمكن القول أنه إنطلاقا من الأخطاء المرتكبة وعدد الكلمات المقروءة يمكن لنا استخراج الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة من أصل العدد الإجمالي لكلمات النص المقدم وهذا جد مهم في التقدير الكمي لوصف طبيعة الأخطاء لكل فرد من أفراد العينة .

3- عدد الكلمات المقروءة Nombre de mots lus (M) :

Âge	Moyen	Ecartype	N . S	Moyen	Ecartype
08	175	6	3ème année	175	5
09	176	4			
10	177	2	4ème année	175	6
11	176	35			
12	171	14	5ème année	177	1

الجدول رقم: 05 يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعدد الكلمات المقروءة.

ما لاحظناه في الجدول أن تلاميذ 10 سنوات نجحوا في قراءة كلمات النص،أما بالنسبة لباقي المراحل العمرية فكانت عدد الكلمات المقروءة متفاوتة بكلمة واحدة باستثناء تلاميذ 12 سنة الذين عرفوا انخفاضا ملحوظا مقارنة مع المستوى الدرسي وهذا راجع إلى حجم أفراد العينة لهذه المرحلة العمرية،أما إذا لاحظنا في الجدول بالنسبة للمستوى الدراسي فكان عدد الكلمات القروءة بالنسبة لمستوى الدراسي السنة الثالثة والرابعة (175 من أصل 178 كلمة بالنسبة للنص المقدم) أما بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة فلقد زاد عدد الكلمات المقروءة 177كلمة من أصل 178 كلمة مقدمة وهذا يدل على أنهم أخفقوا في قراءة كلمة واحدة فقط .

4- عدد الكلمات المقروءة صحيحة Nombre de mots corrects (C) :

Âge	Moyen	Ecartype	N . S	Moyen	Ecartype
08	141	13	3ème année	144	12
09	148	11			
10	155	10	4ème année	151	12
11	153	11			
12	149	17	5ème année	156	8

الجدول رقم: 06 يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعدد الكلمات المقروءة صحيحة

متوسط عدد الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة 155 كلمة من أصل 178 كلمة مقدمة في النص بالنسبة للمرحلة العمرية 10 سنوات حيث لاحظنا أن هناك ارتفاع في عدد الكلمات الصحيحة أما بالنسبة للمراحل العمرية 8– 9 سنوات باستثناء المرحلتين العمريتين 11– 12 سنة، أما بالنسبة للمستوى الدراسي (N.S) فكان ارتفاع في عدد الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة في جميع المستويات .

5- مؤشر الدقة Indice de précision (CM) :

Âge	Moyen	S	N . S	Moyen	S
08	81	6.12	3ème année	82	5.90
09	84	5.62			
10	88	4.95	4ème année	86	5.93
11	87	5.22			
12	88	7.76	5ème année	88	4.01

الجدول رقم: 07 يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمؤشر الدقة .

نلاحظ في الجدول اعلاه أن هناك ارتفاع في النتائج المتحصل عليها حسب التقدم في السن.

6–مؤشر السرعة Indice de vitesse (CTL) :

Âge	Moyen		N . S	Moyen	S
08	132	44.22	3ème année	127	44.94
09	148	64.36			
10	222	65.69	4ème année	189	59.13
11	195	56.51			
12	216	68.20	5ème année	235	62.95

الجدول رقم: 08 يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمؤشر السرعة.

يعتبر هذا المؤشر مكمل لمؤشرات الدراسة و الذي يأخذ بعين الاعتبار الزمن المستغرق أثناء قراءة النص مقارنة مع الوقت المحدد الذي هو 3دقائق و19 ثانية أو"199ثا"والتي نتحصل عليها من خلال المعادلة التالية : م س=ع ك ص*180/ زم، ويتماشى هذا الزمن مع التدرج العمري والمستوى الدراسي بمعنى أن التلاميذ الذين في مستوى عمري متقدم لهم القدرة في قراءة النص في مدة 199 ثا أو أقل حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه .

قيم المتوسطات لهذا المؤشر (م س) فيما يخص السن و المستوى الدراسي يتوزع مع باقي مؤشرات الدراسة و نلاحظ التطور كما سبق الذكر مع التقدم في السن . كما ننوه أن هذا المؤشر يحدد عدد الكلمات المقروءة الصحيحة في النص كما هو موضح في الجدول رقم:06 .

ثانيا: تقييم المؤشرات الكيفية حسب السن والمستوى الدراسي:

Âge	B	CGP	PV	PS	N.S	B	CGP	PV	PS
08	1	11	9	3	3ème année	1	10	4	2
09	1	9	8	2					
10	1	7	8	1	4ème année	1	8	3	1
11	1	3	7	2					
12	1	7	6	1	5ème année	1	7	2	1

الجدول رقم: 09 يمثل تقييم المؤشرات الكيفية حسب السن والمستوى الدراسي

.

ما نلاحظه في هذا الجدول هو التغير الذي يحدث على طبيعة الأخطاء المرتكبة فيما يخص الأربع مؤشرات لعينة الدراسة سواء بالنسبة للسن أو المستوى الدراسي باستثناء مؤشر واحد الذي هو الكلمات الغريبة B) الذي حافظوا على نفس الدرجة المئوية فيما يخص السن والمستوى الدراسي .

أما بالنسبة لمؤشر C.G.F ،فنلاحظ أن النسبة المئوية عالية لتلاميذ السنة الثالثة بنسبة 10%، والسن 8 سنوات بنسبة 11% وتنخفض النسب المئوية مع التقدم في السن لتصل في سن 11 سنة إلى 3%،أما فيما يخص تلاميذ 12 سنة فهذا راجع لقلة أفراد العينة في هذا السن.

أما بالنسبة للتداخل اللفظي P.V فنلاحظ كذلك أن التلاميذ 8 سنوات والذي يقابله مستوى السنة الثالثة ابتدائي حافظوا على نفس الدرجة مئوية 4% ونلاحظ أن الدرجة تنخفض مع التقدم في السن والمستوى الدراسي لتصل إلى 3% بالنسبة للسن 11 سنة و 2%بالنسبة للسنة خامسة ابتدائي.

أما فيما يتعلق بمؤشر P.S فكانت الدرجة المئوية 3% بالنسبة لسن 8 سنوات و تراوحت النسب المئوية في هذا المؤشر بين 2% و1% لجميع الأعمار الأخرى،أما عن المستوى الدراسي بالنسبة للسنة الثالثة انخفضت النسبة إلى 1% بالنسبة للسنة الرابعة.

1. التطبيق الأولي للإختبار pretest:

بعد عرض نص الاختبار في صورته الأولية على عينة من التلاميذ قدرها 30 تلميذ وتلميذة على أقسام دراسية السنة الثالثة والرابع والخامسة ابتدائي في مرحلة عمرية بين 8 سنوات و11 سنة لاحظنا أن هناك بعض المصطلحات صعبة إضافة إلى نسق النص يحتاج إلى نوع من التبسيط وعليه تم عرض النص في نسخته الأصلية على مجموعة من المختصين في الطور الابتدائي من مفتشين ومعلمين من أجل مراجعة النص حسب المرحلة العمرية لعينة الدراسة والمحتوى وكذا من حيث الصياغة من أجل تقييم مؤشرات المقياس بماوضع لقياسه لنخرج بالنسخة النهائية المراجعة لنص القبرة والفيل.

2. الصدق والثبات :

✓ صدق البناء:

❖ للجنس:

	مجموع (N)	الكلمات المقروءة (M)		الأخطاء (F)		الكلمات المقروءة صحيحة (C)		الزمن(T)		مؤشر الدقة (cm)		مؤشر السرعة (ctl)	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
ذكور	104	176	4	27	11	150	13	300	87	85	7	174	70
إناث	96	176	4	26	10	150	11	197	84	85	6	178	72
P		0.36		0.68		0.94		0.74		0.70		0.70	
T		0.90		0.412		−0.07		0.32		−0.38		−0.37	
نسبة الثقة95%	العليا	1.55		3.54		3.24		27.77		1.37		16.05	
	الدنيا	−0.57		−2.32		−3.49		−19.87		−2.03		−23.61	

الجدول رقم: 10 يمثل تأثير عامل الجنس على عملية القراءة

بعد تطبيق الاختبار على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة (104 ذكور و96 إناث) أرادت الباحثة معرفة ما مدى تأثير عامل الجنس في عملية القراءة فيما يخص المؤشرات الكمية لإختبار القبرة والفيل فتبين من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أن قيمة p>0.05 ودرجة حرية198 وهذا يعني أنه لاتوجد فروق بين الذكور والاناث أي عامل الجنس لا يؤثر وهو ما توصل إليه الباحث "Lefavrais" في اختبار L'Alouette .

❖ **العمر والذكاء :**

	العمر	الذكاء
الكلمات المقروءة (M)		
معامل الارتباط بيرسون	0.18*	−0.32
قيمة (P) Valeur	0.01	0.658
المجموع (N)	200	200
الأخطاء (F)		
معامل الارتباط بيرسون	0.339**	−996**
قيمة (P) Valeur	0.001	0.00
المجموع (N)	200	200
الزمن المستغرق(T)		
معامل الارتباط	0.38**	145*
قيمة (P)	0.001	0.040
المجموع(N)	200	200
مؤشر السرعة CTL		
معامل الارتباط	0.43**	0.9
قيمة(p)	0.001	0.19
المجموع(N)	200	200
مؤشر الدقة(CM)		
معامل الارتباط	0.34**	−0.21
قيمة (P)	0.001	0.76

المجموع(N)	200	200
الكلمات المقروءة صحيحة (C) **معامل الارتباط بيرسون** **قيمة (P) Valeur** **المجموع N)**	**0.351**** **0.00** **200**	**-0.027** **0.705** **200**

الجدول رقم: 11 يمثل التطور القرائي حسب العمر والذكاء

****درجة الارتباط دالة عند مستوى 0.01.**

***درجة الارتباط دالة عند مستوى 0.05.**

أما فيما يخص العمر والذكاء فيوجد فرق لأن العقل ينمو مع العمر و بالتالي فقد كان إنتقاء المؤشرات يتفق مع مبدأ الصعوبة المتدرجة ،كما تبين أن الاختبار يقيس قدرة عقلية تزيد مع العم.

✓ صدق المضمون:

جوانب التحكيم / المحكمين	الصياغة			المحتوى			الملائمة للمرحلة العمرية		
	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	%	العدد	الموافقين	%	العدد	الموافقين	%
معلمين	08	07	88	08	08	100	08	07	88
مفتشي اللغة العربية	10	09	90	10	08	80	10	08	80
أساتذة جامعيين بقسم الأدب العربي	06	04	67	06	05	83	06	05	83

الجدول رقم: 12 يمثل صدق مضمون النص حسب تقديرات المحكمين .

✓ **صدق المحكمين:**

الجدول يمثل صدق المحكمين للمؤشرات الكمية باستخدام مقياس(**كاندل**):

عدد المحكمين	درجة الحرية DDL	معامل كاندل W	X2 المحسوبة	X1 عند مستوى الدلالة 0.005
09	08	0.47	25.38	5.99

الجدول رقم: 13 يمثل صدق المحكمين للمؤشرات الكمية للمقياس

بما أن قيمة كاندل تختلف عن (0) و قيمة X2 المحسوبة 25.38 أكبر من قيمة X1 الجدولية 5.99 ودالة إحصائيا عند درجة الحرية 02 وعند مستوى دلالة 0.005 ، وبالتالي يمكن القول أن هناك إتفاق بين الخبراء على مؤشرات المقياس.

صدق المحكمين للمؤشرات الكيفية:

عدد المحكمين	درجة الحرية DDL	معامل كاندل W	X2 المحسوبة	X1 عند مستوى الدلالة 0.005
09	08	3.14	207.24	7.82

الجدول رقم: 14 يمثل صدق المحكمين للمؤشرات الكيفية

بما أن قيمة كاندل تختلف عن (0) و قيمة X2 المحسوبة 207.24 أكبر من قيمة X1 الجدولية 7.82ودالة إحصائيا عند درجة الحرية 03 وعند مستوى دلالة 0.005، وبالتالي يمكن القول أن هناك اتفاق بين الخبراء على مؤشرات المقياس الكيفية.

✓ **صدق المظهر:**

والذي يشمل على المظهر العام للاختبار والصورة الخارجية من حيث نوع المفردات والرسومات المشكلة في ورقة النص ومدى تناسبها مع محتوى النص وكذا المرحلة العمرية والثقافية وما مدى مطابقة الاختبار في صورته النهائية على الموضوع المراد قياسه من وهو ما توصلت إليه الباحثة لأنه من المظاهر

الخارجة التي ترفع من الصدق المظهري للاختبار (الرسومات،اللعب أو أشياء تجدب اليها المفحوصين وخاصة الأطفال) وهو ما اكده المحكمين سواءا من حيث محتوى المؤشرات وكذا من خلال المظهر الخارجي من حيث تطابق الرسومات مع مضمون النص وتأثيرها على جدب انتباه الأطفال للقراءة وباعتبار صدق المحتوى هو الصدق الذي يقدر وفقا له صدق المظهر(بشير معمرية،2011).

من جهة أخرى فيما يخص الزمن المستغرق لتطبيق الاختبار كان جد متقارب 3 دقائق النسخة الفرنسية و3 دقائق و19 ثانية النسخة المعربة بفارق زمني قدره 19 ثانية.

✓ **صدق التلازمي:**

من خلال النقاط المتحصل عليها من طرف المعلمين:

السـن	مؤشرات المقياس	تقدير المعلم	الزمن
9-8	**الكلمات المقروءة صحيحة ن:200**	0.67**	0.50**
10-9	**الكلمات المقروءة ن:200**	0.75**	0.80**
11-10	**الأخطاء ن:200**	0.82**	0.72**
12-11	**مؤشر الدقة ن:200**	0.87**	0.75**

معامل الارتباط دال احصائياعند مستوى0.01**

الجدول رقم: 15 يوضح معاملات الصدق التلازمي بين درجات التلاميذ على الاختبار وتقديرات المعلم في القراءة .

أظهرت نتائج التحليل بأن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مستوى0.01و قد تراوحت درجاتهم بين اختبار القبرة والفيل وتقديرات المعلمين بين (0.67و0.87) وهذه القيم تعتبر قيم مقبولة كمعيار التحقق من الاختبار التلازمي.

✓ الصدق التمييزي(صدق المقارنة الطرفية):

المؤشرات الكمية:

يتم من خلالها مقارنة الثلث الأعلى من الثلث الأدنى للاختبار بحيث يتم ترتيب درجات الاختبار ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثم نأخذ 27% من طرفي العينة 200 تلميذ وتلميذة أي (200*0.27) فصارت لدينا مجموعتان متطرفتين متناقضتين تساوي كل منهما 52 تلميذ وتلميذة ونقارن درجات العينة العليا مع درجات الفئة الدنيا عن طريق تطبيق مقياس T لدراسة الفروق.

مؤشرات المقياس	العينة العليا (ن)		العينة الدنيا (ن)		معامل التمييز T	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
ك.م.ص	164	6	134	8	**21.31**	**0. 01**
ز.م	309	80.03	117	12.34	**17.41**	**0. 01**
أخ	44.72	5.51	11.27	3.99	**55.53**	**0. 01**
كـ. م	178	.000	170	3	**11.17**	**0.01**
م.د	94.96	2.76	75.15	2.60	**12.70**	**0.01**
م.س	68.54	13.92	13.65	5.09	**27.26**	**0.01**

الجدول رقم: 16 يمثل درجة التمييز بين الفئة الدنيا والفئة العليا لمؤشرات المقياس الكمية.

قامت الباحثة من صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب التلاميذ تصاعديا وتمت المقارنة بين المجموعتين من خلال حساب مقياس T فكانت قيمة هذه الأخيرة بالنسبة لمؤشرات الاختبار الكمية دالة إحصائيا عند 0.01 كما هو موضح في الجدول أعلاه مما يدل على أن المقياس قدرة تمييزية على الحاصلين على درجة مرتفعة وبين الحاصلين على درجة منخفضة في نص القبرة والفيل وبالتالي المقياس صادق.

المؤشرات الكيفية:

مؤشرات المقياس	العينة العليا (ن)		العينة الدنيا (ن)		معامل التمييز T	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري		
الكلمات الغريبة	4.96	1.22	.00	.000	**21.06**	**.000**
ارسال حرف صوت	27.73	4.006	5.58	1.77	**39.22**	**.000**
التشابه اللفظي	10.69	1.289	2.12	1.87	**37.31**	**.000**
التداخل الدلالي	7.31	1.320	.00	.000	**28.23**	**.000**

الجدول رقم: 17 يمثل درجة التمييز بين الفئة الدنيا والفئة العليا لمؤشرات المقياس الكيفية.

نفس العملية السابقة من صدق المقارنة الطرفية تم ترتيب التلاميذ تصاعديا وتمت المقارنة بين المجموعتين من خلال حساب مقياس T فكانت قيمة هذه الأخيرة بالنسبة لمؤشرات الاختبار الكيفية دالة إحصائيا عند 0.01 كما هو موضح في الجدول أعلاه مما يدل على أن المقياس قدرة تمييزية على الحاصلين على درجة مرتفعة وبين الحاصلين على درجة منخفضة في نص القبرة والفيل وبالتالي المقياس صادق.

❖ الثبات:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق :

✓ إعادة التطبيق :test-retest

تم تطبيق الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره 3 أسابيع على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي و بلغ عددها 30 تلميذ و تلميذة تم من خلالها حساب معامل الارتباط بين الأقسام (Coefficients corrélation intra classe) بين درجات التطبيق الاول والثاني.

الثبات للمؤشرات الكمية : (Coefficients corrélation intra classe)

مؤشرات المقياس	معامل الارتباط بين الأقسام C.C.I	درجة الحرية Ddl	الدلالة Sign	مجال الثقة 95%من الفرق	
				الدنيا	العظمى
عدد الكلمات المقروءة (M)	0.81	28	.000	0.63	0.90
الأخطاء (F)	0.83	28	.000	0.68	0.92
الكلمات المقروءة صحيحة (MC)	0.87	28	.000	0.75	0.94
مؤشر الدقة (CM)	0.86	28	.000	0.72	0.93
مؤشر السرعة (CTL)	0.87	28	.000	0.75	0.94

الجدول رقم: 18 يمثل معامل الارتباط بين الأقسام للمؤشرات الكمية

من خلال الجدول يتضح أن معاملات الارتباط فيما يخص المؤشرات الكمية للمقياس موجبة وهذا يعني أن الاختبار بأجزائه الفرعية قد أثبت قدرا مناسبا من الثبات بحيث يمكن الاعتماد عليه.

الثبات T1 –T2 للمؤشرات الكيفية : Conficients corrélation intra classe):

مؤشرات المقياس	معامل الارتباط بين الأقسام C.C.I	درجة الحرية Ddl	الدلالة Sign	مجال الثقة 95%من الفرق	
				الدنيا	العليا
الكلمات الغريبة (B)	0.81	28	.000	0.64	0.90
إرسال حرف صوت (C.G.F)	0.97	28	.000	0.95	0.99
التداخل اللفظي (P.V)	0.94	28	.000	0.88	0.97
التداخل الدلالي (P.S)	0.96	28	.000	0.91	0.98

الجدول رقم: 19 يمثل معامل الارتباط بين الأقسام للمؤشرات الكيفية.

كما هو موضح كذلك في الجدول أعلاه تبين أن جل النتائج المتحصل عليها موجبة وبالتالي يمكن القول أن المؤشرات الكيفية لاختبار القبرة والفيل موجبة وبالتالي هو اختبار ثابت.

❖ **مقارنة بين الأطفال العاديين والضعاف في عملية القراءة:**

المؤشرات الكمية:

مؤشرات الدراسة		المجموع (ن)	م	ع	T	درجة الحريةddl	مستوى الدلالة
ك.م	العاديين	121	177	2	4	198	0.001
	الضعاف	78	174	6			
أخ	العاديين	121	21	7	13	198	0.001
	الضعاف	78	35	9			
ك.م.ص	العاديين	121	15	7	12	198	0.001
	الضعاف	78	14	10			
ز.م	العاديين	121	177	70	-4	198	0.001
	الضعاف	78	233	95			
م.د	العاديين	121	88	4	12	198	0.001
	الضعاف	78	79	5			
م.س	العاديين	121	200	70	7	198	0.001
	الضعاف	78	136	51			

الجدول رقم: 20 يمثل الفرق بين العاديين والضعفاء في القراءة فيما يخص المؤشرات الكمية.

بعد تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ العاديين والضعفاء توصلت الباحثة من خلال نتائج المتحصل فيما يخص مؤشرات المقياس الكمية عليها في الجدول أعلاه يتضح أن هناك فرق بين العاديين والضعفاء وفرق دال عند مستوى دلالة 0.001.

المؤشرات الكيفية:

مؤشرات الدراسة الكيفية		المجموع (ن)	م	ع	T	درجة الحريةddl	مستوى الدلالة
الكلمات الغريبة	العاديين	121	0.86	0.92	-4.58	198	0.001
	الضعاف	78	1.54	1.08			
التداخل اللفظي	العاديين	121	1.31	2.85	-7.2	198	0.001
	الضعاف	78	1.47	4.29			
التداخل الدلالي	العاديين	121	1.40	1.10	-6.18	198	0.001
	الضعاف	78	1.54	1.36			
إرسال حرف– صوت	العاديين	121	6.58	2.80	9.17	198	0.001
	الضعاف	78	11.21	3.83			

الجدول رقم: 21 يمثل الفرق بين العاديين والضعفاء في القراءة فيما يخص المؤشرات الكيفية

بعد تطبيق الاختبار على عينة من التلاميذ العاديين والضعفاء توصلت الباحثة من خلال نتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح أن هناك فرق بين العاديين والضعفاء وفرق دال عند مستوى دلالة 0.001.

3.اختبار قدرة الأداة التمييزية على عينة من التلاميذ:

بعد تجريب الأداة ووضع خصائصها السيكومترية تحققنا من صدق وثبات النص القرائي محل القياس أي ما وضع لقياسه فيما يخص مؤشرات المقياس الكمية والكيفية،أرادت الباحثة في هذا الجزء معرفة: مامدى قدرة النص في التمييز بين الضعاف والعاديين في عملية القراءة

ومن أجل التحقق من قدرة النص القرائي على التمييز بين العاديين والضعاف حاولت الباحثة تطبيق اختبار **Mann Whitney(U)** وصياغة التساؤلات التالية:

-هل للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر إرسال حرف-صوت؟

-هل للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر الكلمات الغريبة؟

-هل للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر التداخل اللفظي؟

-هل للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر التداخل الدلالي؟

وعليه تبقى صياغة الفرضيات كإجابة مؤقتة عن التساؤلات المطروحة كما يلي:

للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر إرسال حرف-صوت.

للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر الكلمات الغريبة.

للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر التداخل اللفظي.

للاختبار قدرة تمييزية بين الضعاف والعاديين أثناء القراءة فيما يخص مؤشر التداخل الدلالي.

وعليه قامت الباحثة بعملية قياسية لاختبار "**مان ويتني**" وهوما سنوضحه في الجداول التالية:

جدول رقم22: إختبار مان ويتني يمثل الفرق بين العاديين والضعاف في عملية القراءة لمؤشر **إرسال حرف-صوت.**

التلاميذ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	U	قيمةP	ألفا∞
العاديين	37	23	5.32	40	15	12	0.0001	0.05
الضعاف	47	14	4.67	25	4			

P<0.0001*

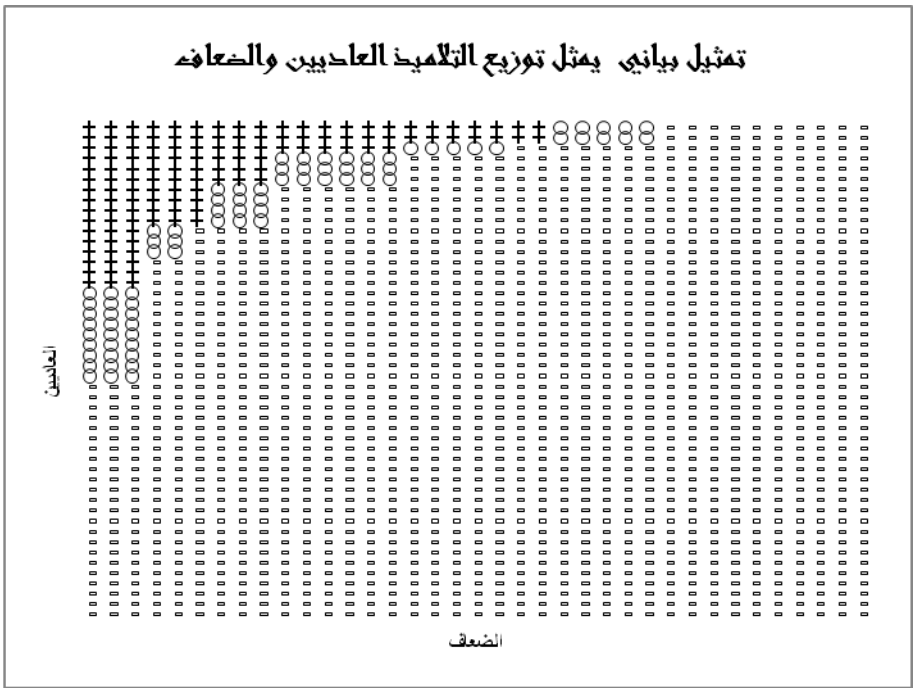
التعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن :

الفرض الصفري(H0): الفرق لتموضع العينة يساوي 0 .

الفرض البديل(Ha):بالنسبة لتموضع العينة يختلف عن 0.

وبالتالي فإن قيمة P المحسوبة أقل من مستوى دلالة ألفا 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفريH0 ونقبل الفرض البديلHa.



جدول يمثل **جدول رقم23:** إختبار" **مان ويتني** "يمثل الفرق بين العاديين والضعاف في عملية القراءة لمؤشر **الكلمات الغريبة.**

التلاميذ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	U	قيمةP	ألفا∞
العاديين	37	4.91	1.63	6	00	4	0.0013	0.05
الضعاف	47	2.08	1.56	6	00			

P<0.0001*

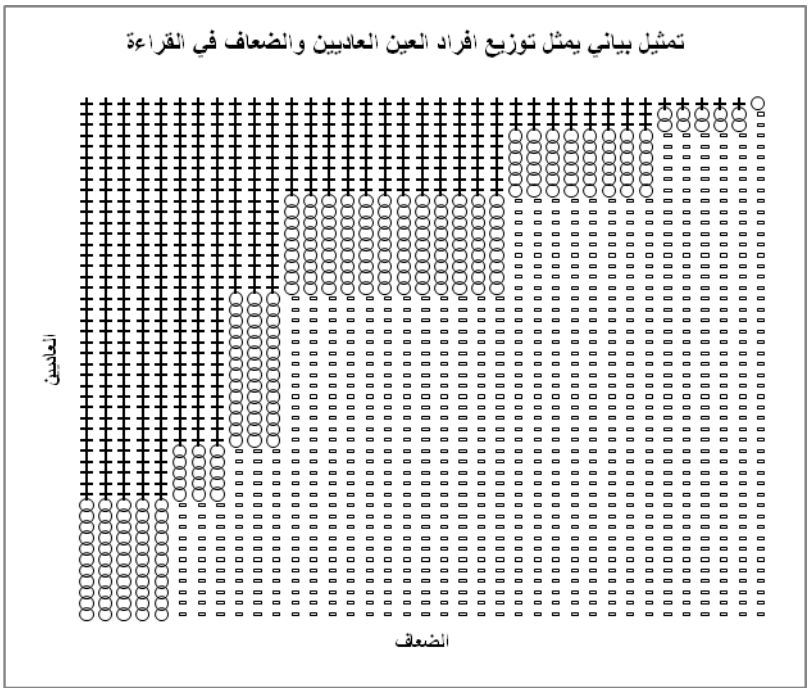
التعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن :

الفرض الصفري(H0): الفرق لتموضع العينة يساوي 0 .

الفرض البديل(Ha):بالنسبة لتموضع العينة يختلف عن 0.

وبالتالي فإن قيمة P المحسوبة أقل من مستوى دلالة ألفا 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفريH0 ونقبل الفرض البديلHa.



جدول رقم24 يمثل إختبار مان ويتني يمثل الفرق بين العاديين والضعاف في عملية القراءة لمؤشر **التداخل اللفضي.**

التلاميذ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	U	قيمةP	ألفا∞
العاديين	37	4.91	1.63	6	00	4	0.0013	0.05
الضعاف	47	2.08	1.56	6	00			

***P<0.0001**

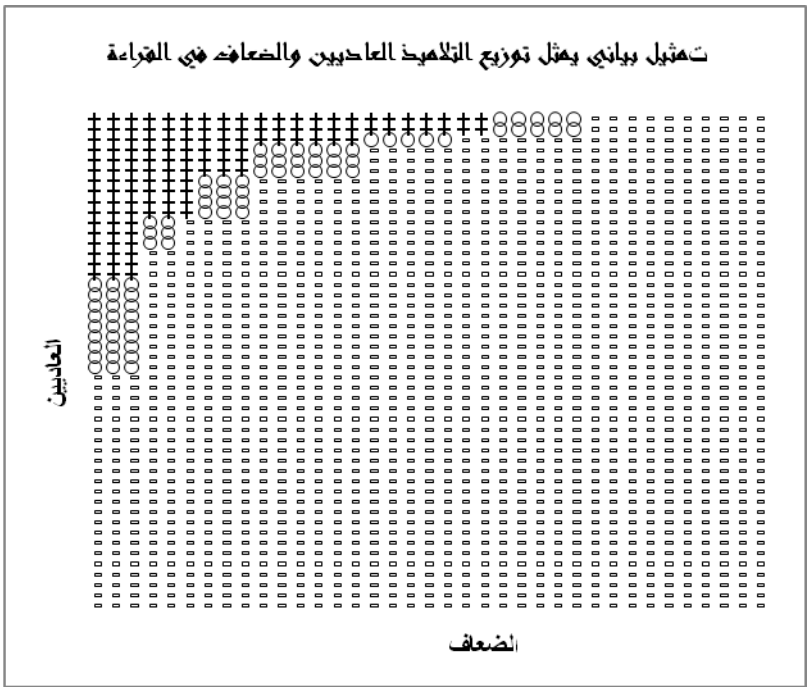
التعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن :

الفرض الصفري(H0): الفرق لتموضع العينة يساوي 0 .

الفرض البديل(Ha):بالنسبة لتموضع العينة يختلف عن 0.

وبالتالي فإن قيمة P المحسوبة أقل من مستوى دلالة ألفا 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفريH0 ونقبل الفرض البديلHa.



جدول رقم25 يمثل إختبار مان ويتني يمثل الفرق بين العاديين والضعاف في عملية القراءة لمؤشر **التداخل الدلالي.**

التلاميذ	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة العليا	الدرجة الدنيا	U	قيمةP	ألفا∞
العاديين	37	4.56	1.93	10	1		0.18	0.05
الضعاف	47	3.95	2.20	9	00			

P<0.0001*

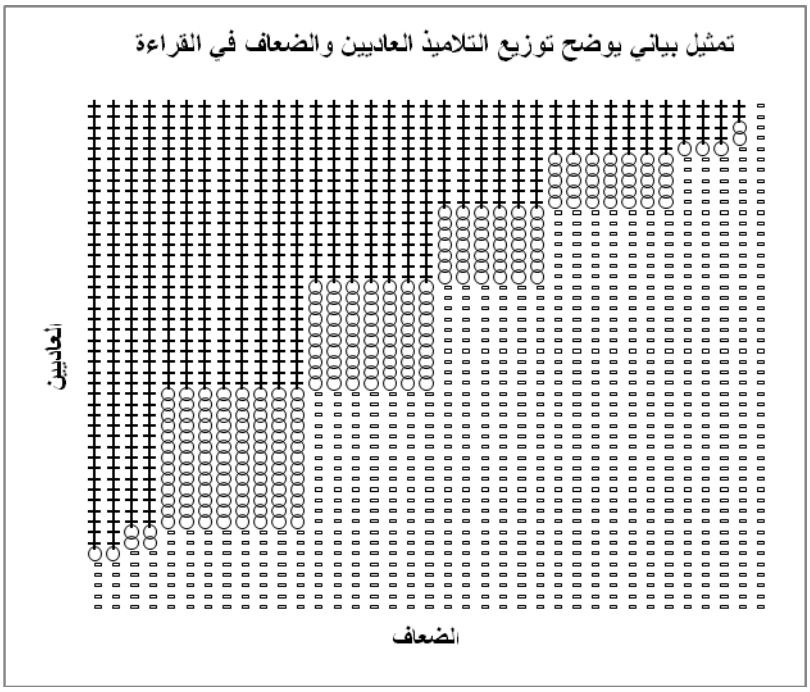
التعليق:

من خلال النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن :

الفرض الصفري(H0): الفرق لتموضع العينة يساوي 0 .

الفرض البديل(Ha):بالنسبة لتموضع العينة يختلف عن 0.

وبالتالي فإن قيمة P المحسوبة أكبر من مستوى دلالة ألفا 0.05 وبالتالي نقبل الفرض الصفريH0


تمثيل بياني يوضح توزيع التلاميذ العاديين والضعاف في القراءة
العاديين
الضعاف

من خلال ما توصلنا إليه من نتائج كما هو موضح في الجداول الخاصة باختبار **مان ويتني Mann "whitny"**اللابرمتري بحكم أفراد العينة يحتوي على التلاميذ العاديين والغير العاديين وكان الهدف من وراء اختيارنا لهذا الاختبار كذلك أنه يقدم ترتيب كل فرد من أفراد العينة حسب مستواه القرائي في عملية القراءة، وبالتالي تحققت لدينا الفروض المصاغة بأن هناك فرق بين العاديين والضعفاء في عملية القراءة باستثناء فرض التداخل الدلالي الذي لم يظهر الفرق وهذا راجع بالدرجة الأولى إلى المستوى اللغوي للتلاميذ لأن مرحلة الطور الابتدائي خاصة في الطور الأول لم ينضج المستوي اللغوي لديهم بعض ومن جهة أخرى راجع إلى مشكل عملية تقييم المعلمين للتلاميذ لان تقييم عملية القراءة في المدرسة الجزائرية لايخضع إلى مراقبة موضوعية بل مدرسية فقط من خلال ملاحظات المعلمين لنشاط القراءة في القسم وبالتالي هناك أخطاء في عملية التشخيص فبعض الحالات ليس لدها أي صعوبات ربما تكون فقط نتيجة مشكلات معينة كالخوف أو الخجل وهو ما لاحظناه منذ بداية هذه الدراسة فبمجرد أن تقدم للتلاميذ بعض التحفيزات والحوار الأولي الذي يفتح مجال الثقة بين التلميذ والفاحص إلى أن لا حظنا أن بعض من التلاميذ الذين قدم لهم النص للقراءة أن قراءتهم كانت جيدة عكس ما أدل به المعلم وعلى انهم مصنفون ضمن التلاميذ الضعفاء وهذه هي الأخطاء التي تواجهها مدرستنا الجزائرية بدون تقييم موضوعي .

كما اعتمدنا في دراسة الفروق فقط على المؤشرات الكيفية بحكم أنها تفسر لنا عملية القراءة من حيث الجانب التنظيري سواءا ما تنادي به النظرية الفونولوجية أو النظرية الانتباهية البصرية فإذا أخذنا النظرية الفونولوجية الذي نلاحظ فيها عملية القراءة مجزأة(التقطيع) ونلاحظ هذا المشكل فيما يسمى بمؤشر إرسال حرف–صوت نتيجة صعوبة التوافق بين الشكل والصوت أما عن مؤشر الكلمات الغريبة كما هو متداول في أغلب النظريات فإن تلاميذ ذوي اضطرابات التعلم فنجد لديهم صعوبة في ادراك الكلمات الغريبة.

4.الدرجات المعيارية والمنحنى الاعتدالي:

طبقت الصورة المعربة و المعدلة لإختبار L'alouette لتقييم القراءة وسرعة القراءة على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي 8-12 سنة 200 تلميذ وتلميذة، وتم الحصول على درجات خام لكل فرد من أفراد العينة حتى نستطيع من خلال هذه الدرجات أن نتعرف على مستوى كل تلميذ ومدى تفوقه أو اخفاقه لدى يصبح استعمال الدرجات المعيارية(المئينيات والمتوسطات والانحرفات المعيارية)حيث قمنا بتحويل الدرجات الخام إلى درجات اخرى نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص مع باقي التلاميذ الذي طبق عليهم المقياس ولهذا أصبح ضروريا عندما يكون الهدف الأساسي هو تفسير درجة فرد واحد وفقا لأداء عينة كبيرة، لهذا تستخدم عينات كبيرة وممثلة للمجتمع الاختبارات الأخرى ذات الاستعمال الواسع التي يرجع إليها لتحديد مستوى أداء فرد معين لأغراض اكلينيكية أو تربوية أو مهنية.

وعند استعمال عينات ممثلة للمجتمع ذات حجم كبير يفترض عادة اعتدالية توزيع درجات العينة، إذ أحسن اختيار أفرادها وروعيت في تصميمها الاعتبارات الاحصائية الهامة من عشوائية وحسن تمثيل على مستوى المجتمع الأصلي، وعندما نرغب في تمثيل المتوسط الحسابي الحقيقي لمجتمع معين وانحرافه المعياري على نموذج المنحنى الاعتدالي، فإننا نضع المتوسط الحسابي الذي حصلنا عليه في نقطة الصفر على قاعدة المنحنى، أي في المتوسط الحسابي المعياري، ونضع الانحراف المعياري الذي تم حسابه مضافا للمتوسط الحسابي في نقطة الانحراف المعياري الإيجابي للمنحنى الاعتدالي، أي على يمين المتوسط الحسابي، وكذلك المتوسط الحسابي الناقص الانحراف المعياري في نقطة الانحراف المعياري السلبي، أي على يسار المتوسط الحسابي.

والتوزيع الاعتدالي يتخذ شكله منحنى جرسيا (ملحق رقم14 ص168-184)حيث يتجمع أغلب الدرجات حول المتوسط الحسابي، ثم تقل تدريجيا كلما اتجهنا نحو الطرفين، ويتم تمثيل توزيع الدرجات على هذا المنحنى، بحيث يتوزع نصفها في فئات متساوية إلى يمين المتوسط الحسابي، ونصفها الآخر في فئات متساوية كذلك إلى يسار المتوسط، وتتضمن كل فئة نسبة معينة من الدرجات (خاصة بالجداول):

1.4 المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب السن:

الجدول رقم:26 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ 8 سنوات

النقطة	ز.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	83	187	13	167	93	220
+1σ	159	181	23	154	87	176
م	**199**	**175**	**33**	**141**	**81**	**132**
-1σ	199	169	43	128	75	88
-2σ	199	163	53	115	69	44

يوضح الجدول رقم:22 المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات المقياس الكمية عند عينة تلاميذ 8 سنوات فنلاحظ انه مؤشر الزمن كان ينحرف بدرجة عالية عن المتوسط الحسابي بدرجة انحرافية 40 وهذا راجع إلى الصعوبة التي واجهها التلاميذ في عملية التشفير القرائي مهملا في ذلك عامل الزمن ويظهر ذلك جليا كذلك في مؤشر السرعة الذي بلغت درجت الانحراف 44 ويظهر كذلك تزايد الانحراف فيما يخص عدد الأخطاء بمتوسط33 وانحراف معياري 10 وهو ما يؤكد على نتيجة عامل السرعة.

الجدول رقم: 27 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ 9 سنوات

النقطة	ز.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	28	184	10	170	96	276
+1σ	132	180	19	159	90	212
م	**199**	**176**	**28**	**148**	**84**	**148**
-1σ	199	172	37	137	78	84
-2σ	199	168	46	126	72	20

يتضح من الجدول أن التلاميذ لايزال في هذه المرحلة العمرية يواجه الوقت حيث بلغ المتوسط 199 وانحراف قدره 67 وهذا راجع إلى التدقيق الذي كان يبديه التلاميذ أثناء معالجة الكلمة المكتوبة من حيث الشكل والصوت من أجل تفادي الخطأ حيث بلغ متوسط الأخطاء 28 وانحراف معياري قدره 9 أما عن مؤشر السرعة فبلغ الانحراف المعياري 64 كما نلاحظ ذلك في متوسط الكلمات المقروءة الصحيحة حيث تحصلوا على نتوسط قدره 148 وانحراف معياري11.

الجدول رقم: 28 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ 10 سنوات

النقطة	ز.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	59	181	4	175	98	254
+1σ	105	179	13	165	93	188
م	**151**	**177**	**22**	**155**	**88**	**122**
-1σ	197	175	31	145	83	56
-2σ	199	173	40	135	78	00

نلاحظ كما هو موضح في الجدول أن هناك تحسن نوعا ما وفرق واضح فيما يخص متوسطات وانحرافات المعيارية فيما يخص جل مؤشرات المقياس باستثناء مؤشر الزمن ومؤشر السرعة نلاحظ الدرجات الانحرافية كانت عالية.

الجدول رقم: 29 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ 11 سنة

النقطة	ز.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	68	178	5	175	97	309
+1σ	122	176	14	164	92	252
م	**176**	**141**	**23**	**153**	**87**	**195**
-1σ	199	141	32	142	82	138
-2σ	199	106	41	131	77	81

كما نلاحظ أن هناك تزايد في انحراف المعياري فيما يخص مؤشر السرعة والزمن وهذا راجع إلى تركيز التلاميذ في عملية التشفير القرائي وإهمال عامل السرعة من أجل تجاوز ارتكاب الخطأ يقع في مشكلة البطئ في معالجة الكلمة المكتوبة وتصويتها.

الجدول رقم: 30 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ 12 سنة

النقطة	ل.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	66	199	3	183	102	360
+1σ	108	185	12	166	95	288
م	**150**	**171**	**21**	**149**	**88**	**216**
-1σ	192	157	30	132	81	144
-2σ	199	143	39	115	74	72

نفس الطرح يقال عن سن 12 سنة أن التلاميذ لايزالون يتصارعون بين الوقت والقراءة الصحيحة إلا يمكن الاشارة هنا كما سبق الذكر يمكن ارجاع السبب إلى أفراد العينة .

2.4 المتوسطات والانحرافات المعيارية حسب المستوى الدراسي:

الجدول رقم: 31 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ السنة 3

النقطة	ل.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	65	185	12	168	94	217
+1σ	159	180	22	156	88	172
م	**199**	**175**	**32**	**144**	**82**	**127**
-1σ	199	170	42	132	76	82
-2σ	199	165	52	120	70	37

نفس التعليق ينطبق على المستوى الدراسي لتلاميذ الصف الثالثة فنلاحظ أن المتوسط الحسابي كان عند أغلب التلاميذ 199 بانحراف معياري 94 أما عن متوسط الاخطاء فقدر ب32 وانحراف معياري 10 نفس الشيء ينطبق على متوسط الكلمات المقروءة صحيحة الذي قدر انحرافها المعياري12.

الجدول رقم: 32 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ السنة 4

النقطة	ل.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	73	187	4	175	98	307
+1σ	123	181	14	163	92	248
م	**172**	**175**	**24**	**151**	**86**	**189**
-1σ	199	169	34	139	80	130
-2σ	199	163	44	127	74	71

نلاحظ من خلال الجدول ان هناك تحسن ملحوظ فيما يخص مؤشر الاخطاء حيث قدر متوسط الاخطاء 24 بانحراف معياري 10 نفس التعليق ينطبق على الكلمات المقروءة صحيحة فهناك تحسن.

الجدول رقم: 33 يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لـ السنة 5

النقطة	ل.م	ك.م	أخ	ك.م.ص	م.د	م.س
+2σ	63	178	35	172	96	363
+1σ	103	178	28	164	92	299
م	**143**	**177**	**21**	**156**	**88**	**235**
-1σ	183	176	14	148	84	172
-2σ	199	175	7	140	80	107

نلاحظ كما هو موضح في الجدول أن هناك تحسن في جميع مؤشرات الدراسة وبالتالي هو ما يؤكد أغلب التفسيرات النظرية أن القراءة وسرعة القراءة تتحسن وتكون في مستوى أرقى مع النمو والتدرج التعليمي.

3.4 توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات حسب السن:

8 سنوات	المئينيات				
	10	25	50	75	90
ز	199	199	199	180	141
ك.م	166.20	173.50	177	178	178
أ.خ	48	39.75	33	27	19
ك.م.ص	122	134	142.5	148.75	158.90
م.د	73	77.25	81	84.75	89
م.س	84.80	106	121.50	150.25	200.50

الجدول رقم: 34 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات لفئة 8 سنوات.

Kolmogorov-simirnov		
Statistique	ddl	Signification
0,421	40	,000
0,320	40	,000
0,082	40	,200*
0,105	40	,200*
0,083	40	,200*
0,161	40	,011

جدول رقم:35

يتضح من جدول التوزيع الميئيني فيما يخص مؤشر الزمن أنه حوالي 10% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من 199 ثانية و90% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من 141 ثانية،أما عن الكلمات المقروءة الصحيحة فتحصل50%من التلاميذ على درجة أقل من 142.5كلمة مقروءة صحيحة و90% تحصلوا على درجة أقل من 159كـ.م.ص.وهذا ما أثبته teste de normalité kolmogrov-simirnova) نلاحظ من خلال الجدول رقم أن قيمةP<0.05 فيما يخص مؤشرات المقياس (ز.م،كـ.م،كـ.م.ص،أخ،م.س) بمعنى دالة احصائيا باستثناء مؤشر الدقة فهي غير دالة احصائيا لأن

P>0.05وهذا نظرا لعشوائية العينة وبما أن كذلك الاختبار استكشافي يقيس الفروقات الفردية بين القراء العاديين و الضعاف وبالتالي اظهر لنا بعض المؤشرات التي قد تظهر غير دالة و بالتالي يمكن القول بأن للاختبار خصائص قياسية .

9 سنوات	المئينيات					Kolmogorov-simirnov		
	10	25	50	75	90	Statistique	Ddl	Signification
ز	199	199	199	157	130	,317	61	,000
ك.م	170	176	178	178	178	,351	61	,000
أ.خ	40	33	28	22.75	12.70	,129	61	,013
ك.م.ص	134	140	149	153.75	162.30	,096	61	,200*
م.د	78	81	84	87.25	93	,137	61	,006
م.س	76.70	103.75	136.50	192.50	238	,224	61	,000

الجدول رقم: 36 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات لفئة 9 سنوات. **جدول رقم:37**

يظهر من خلال الجدول أن هناك تحسن مع تطور المرحلة العمرية فيما يخص بعض مؤشرات المقياس الكمية وهذا ما أظهرته أغلب النتائج المتوصل إليها معتدلة عند مستوى دلالة 0.05.

10سنوات	المئينيات					Kolmogorov-simirnov		
	10	25	50	75	90	Statistique	Ddl	Signification
ز	199	184	142	114	105	,158	61	,001
ك.م	175	177	178	178	178	,415	61	,000
أ.خ	32	27	22	16.6	9.80	,092	61	,200*
ك.م.ص	144	150	155	161	168	,098	61	,200*
م.د	81	85	88	9.05	94.6	,094	61	,200*
م.س	129.8	163.5	227	270.5	311.6	,103	61	

الجدول رقم: 38 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات لفئة 10 سنوات. **جدول رقم:39**

نلاحظ من خلال الجدول فيما يخص مؤشر الزمن أنه حوالي 10% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من199 و90% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من 105 ثانية ونلاحظ كذلك50 % فيما يخص مؤشرك.م.ص تحصلوا على درجة أقل من 155 كلمة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 61 ويبقى التحسن ملحوظ كلما زاد السن.

11 سنة	المئينيات				
	10	25	50	75	90
ز	199	186	163	127	112
ك.م	175	178	178	178	178
أ.خ	32	29	25	18	8
ك.م.ص	137.6	148	153	160	168.8
م.د	81	83	86	90	95
م.س	124.8	156	181	245	273

الجدول رقم: 40 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات لفئة 11 سنة.

Kolmogorov-simirnov		
Statistique	Ddl	Signification
,184	25	,029
,410	25	,000
,147	25	,200*
,170	25	,029
,137	25	,200*
,121	25	,200*

جدول رقم:41

نلاحظ من خلال الجدول فيما يخص مؤشر الزمن أنه حوالي 10% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من199 و90% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من 112 ثانية ونلاحظ كذلك50 % فيما يخص مؤشرك.م.ص تحصلوا على درجة أقل من 153 كلمة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 25 كما نلاحظ انه سجلنا انخفاضا نوعا ما فيمل يخص مؤشر الزمن و هذا راجع الى تركيز التلاميذ على شكل الكلمة المقروءة من أجل تجنب الخطأ وإهمال الوقت .

12 سنة	المئينيات				
	10	25	50	75	90
ز	199	198	131	122	104
ك.م	170	173	177	178	178
أ.خ	0	40	19	15	15
ك.م.ص	125	135	156	162	162
م.د	72	77	88.5	91.5	91
م.س	155	138	2.34	264	264

Kolmogorov-simirnov		
Statistique	Ddl	Signification
,299	8	,033
,276	8	,073
,285	8	0,56
,243	8	,000
,281	8	,061
,193	8	,200*

الجدول رقم: 42 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات لفئة 12 سنة. **جدول رقم: 43**

تشير أغلب النتائج المتوصل إليها كما هو موضح في الجدول رقم36 ان هناك تحسن في أغلب مؤشرات المقياس وتراوحت نتائج الاختبار الاعتدالي **Kolmogorov-simirnov**" مابين 0.033 و 0.05 وبمان قيمة **P<0.05** فيما يخص أغلب مؤشرات الدراسة **وبالتالي فهي دالة احصائيا.**

4.4 توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات حسب المستوى الدراسي:

السنة 3	المئينيات				
	10	25	50	75	90
ز	199	199	199	179	140
ك.م	168	175	178	178	178
أ.خ	45	38	30	27	19
ك.م.ص	130	138	145	150	159
م.د	74	78	82	84	89
م.س	73	97	120	153	199

Kolmogorov-simirnov		
Statistique	Ddl	Signification
,310	84	,000
,309	84	,000
,111	84	,013
,112	84	,012
,112	84	,012
,096	84	,054

الجدول رقم: 44 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات . **الجدول رقم: 45**

تشير أغلب النتائج المتوصل إليها كما هو موضح في الجدول رقم38 ان هناك تحسن في أغلب مؤشرات المقياس وتراوحت نتائج الاختبار **Kolmogorov-simirnova**" مابين 0.012 و 0.05 وبمان قيمة **P<0.05** فيما يخص أغلب مؤشرات الدراسة **وبالتالي فهي دالة احصائيا**.

السنة 4	المئينيات					Kolmogorov-simirnov		
	10	25	50	75	90	Statistique	Ddl	Signification
ز	199		169	131	119	,160	60	,001
ك.م	174	176	178	178	178	,323	60	,000
أ.خ	38	30	25	19	17	,113	60	,056
ك.م.ص	134	146	152	158	169	,102	60	,188
م.د	79	82	85	90	95	,089	60	,200*
م.س	117	148	169	234	268	,143	60	,004

الجدول رقم:46 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات . **الجدول رقم:47**

السنة 5	المئينيات					Kolmogorov-simirnov		
	10	25	50	75	90	Statistique	Ddl	Signification
ز	199	172	127	111	103	,180	56	,000
ك.م	176	178	178	178	178	,460	56	,000
أ.خ	30	25	20	16	13	,118	56	,052
ك.م.ص	147	152	157	162	164	,127	56	,024
م.د	83	86	89	91	93	,099	56	,200*
م.س	142	178	245	286	315	,101	56	,200*

الجدول رقم:48 يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات . **الجدول رقم:49**

نلاحظ من خلال الجدول فيما يخص مؤشر الزمن أنه حوالي 10% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من199 و90% من التلاميذ تحصلوا على درجة أقل من 103 ثانية، كما وتراوحت نتائج الاختبار الاعتدالي **Kolmogorov-simirnova**" مابين 0.024 و 0.05 وبمان قيمة **P<0.05** فيما يخص أغلب مؤشرات الدراسة **وبالتالي فهي دالة احصائيا**.

05 .عرض نتائج طبيعة صعوبات القراءة:

بعدما تم تسجيل جميع أنواع الأخطاء أو الاختلالات الناتجة عن طريقة عينة البحث للنص القرائي،تم تصنيف طبيعة الصعوبات إلى:

- **الأخطاء على مستوى الكلمة:**

الحذف omission	الاضافةaddition	الابدالsubstitution	الشكل
يحكى ← حكي	يتردد ← يترددد	القبرة ← البقرة	قبّرةً ← قبرةٌ
اتخذت ← أخذت	فراخها ← أفراخها	فشكت ← فحكت	الفيلُ ← الفيلَ
بيضها ← بيض	ضفادع ← الضفادع	إليهنّ ← إليهم	العشَّ ← العشُّ
باضت ← بيضت	قبرة ← القبرة	منهنّ ← منهم	حزنت ← حزَنت
الأيّام ← أيّام	/	يفقأن ← يفقعن	باكيةَ ← باكيةٌ
حطّم ← حطم	/	ضفادع← فضادع	ماءٌ ← ماءا
لمّا ← عندما	/	مانالها← مالانها	/
فطارت ← طارت	/	منكن ← منكم	/
قالت ← قال	/	النقيق ← النفيق	/
ستصغارا←استغارا	/	الضجيج← الضحيج	/
احتقارا ← احتقار	/	ترفرف ← تفرفر	/
لشأني ← شأني	/	احتقرتني←احقترتني	/
فتركته ← فتركه	/	/	/
يفقأن ← يفقن	/	/	/

عينيه ← عينه	/	/	/
ففعلن← فعلن← فعل	/	/	/
مطعمه ← مطعم	/	/	/
مشربه ← شرب	/	/	/
كثيرة ← كثير	/	/	/
تنزلن ← تنزل	/	/	/
تأخذن ← تأخذ	/	/	/

جدول رقم:46 يمثل تصنيف طبيعة الأخطاء المرتكبة.

❖ أخطاء على مستوى الجملة: يمكن أن نصادف أخطاء على مستوى الجملة لدى التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة و يمكن تصنيفها كما يلي:

1 – نسيان كلمة: عند قراءة جملة ينسى القارئ كلمة أو ينتقل إلى كلمة أخرى، ويمكن أن ينتقل إلى عدة كلمات متتالية مثال : حزنت القُبَّرَةُ حُزْنًا شَدِيدًا لَمَّا عَلِمَتْ أَنَّ مَا أَصَابَهَا مِنَ الفِيلِ لاَ مِنْ غَيْرِهِ ←

حزنت القبرة لمّا علمت ما أصابها.

2–إضافة كلمة: كأن يقرأ كلمة لا توجد في النص مثال :جَاءَتْ القُبَّرَةُ إِلَى غدير فِيهِ ضَفَادِعٌ كَثِيرَةٌ

← جاءت القبرة إلى غار فيه ضفادع

3 – التوقفات: يقصد بها الترددات وتكرار الكلمات، ويكون على شكل حواجز تلاحظ في قراءة الطفل وذلك عندما يتوقف بين كلمتين مغيرا بذلك نغمة الجملة (la rime de le phrase) ويمكن أن يكون هذا التوقف طويلا أحيانا.

❖ أخطاء نحوية: يمكن تصنيف الأخطاء النحوية فيما يلي:

1– يمس الخطأ كلمة لها دور الربط: فقال ← قال ، ف ← و

2- عدم قراءة التعريف: القبرة ← قبرة ، الطيور ← طيور.

3- الصرف و التحويل: تأخُذْنَ← تأخذ ،منكن ← منكم.

06. نماذج لدراسة حالة:

دراسة حالة-01-:

بشير ذو 10 سنوات متمدرس بقسم السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة طبال أحمد تلمسان،قمنا بتطبيق اختبار الذكاء97: QI قمنا باستقصاء العوامل الاجتماعية والاقتصادية وفقر البيئة الثقافية (ملحق رقم 08)،وعليه قمنا بتطبيق المقياس من أجل تقييم مستوى القراءة عند بشير

و تحصلنا على النتائج التالية في كلا المؤشرين الكمي والكيفي :

***فيما يخص المؤشرات الكمية:**

بشير قرأ 170 كلمة من أصل 178 و التي رمزنا لها (ك.م: 170) في حدود 1دو12ثا (ز.م: 132) كما سجلنا عدد الأخطاء المرتكبة 20 خطأ (أخ:20)،أما عن الكمات المقروءة بطريقة صحيحة(ك.م.ص:150)قسمة عدد الكلمات المقروءة نتحصل على مؤشر الدقة $\frac{\text{ك.م.ص}}{\text{ك.م}} * \mathbf{100}$ فتحصلنا على (م.د:88) وعليه تحصل بشير في هذه الحالة على متوسط تلاميذ معه في نفس المرحلة العمرية على (مئيني50الذي يقابله 88 في مؤشر الدقة بالنسبة للأطفال ذو 10سنوات أنظر (ملحق رقم 32) نفس الشيء بالنسبة لمؤشر السرعة (م.س:226)وعند مقارنة هذه العلامة مع جدول المئيني فكان تقديره متوسط في حدود المئيني 50 الذي يقابله 227 بالنسبة لتلاميذ10سنوات،أما عن الاخطاء كما سبق الذكر ارتكب بشير20خطأ التي تقابلها متوسط أخطاء تلاميذ 10سنوات (المئيني 50=22 بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ(ملحق رقم32).

***على المستوى الكيفي:**

فيما يخص طبيعة الأخطاء المرتكبة بالنسبة للتشابه اللفظي فكانت 5 أخطاء بنسبة 2.80% و التي تقابلها 7%بالنسبة لتلاميذ ذو 10 سنوات ،أما فيما يخص مؤشر ارسال حرف صوت فسجلت عدد الاخطاء 13 بنسبة 7.30% التي تقابلها في الجدول 7% أما فيما يخص مؤشر الكلمات الغريبة أو الغير المألوفة فلم نلاحظ أي مشكل فبشير تعرف على جميع الكلمات في النص ولا بالأخطاء المسجلة المذكورة سابقا سواءا

من حيث الحذف أو القلب والاضافة الترددات أثناء عملية القراءة صعوبات في التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة خاصة بين (غ،ح) صعوبة في تشفير بعض الحروف مثل فشكت:فحكت ،في:إلى...
وفي الأخير يمكن القول أن بشير لديه نوع من الصعوبة في التركيز والتمييز بالنسبة للحروف المتشابهة وكذا الكلمات التي تتشابه في عملية النطق،كما لاحظنا أن هذا التعثر كان نتيجة تركيز الحالة لعملية الشكل بمعنى تركيزه هو في تشفي حروف الكلمة مع ما يرافقها حرف–صوت(صامت–صائت)وعلى العموم كانت قراءة بشير في حدود العادي كما هو مصنف في جدول المعايرة.

دراسة الحالة–2–:

(ف) البالغة من العمر 9 سوات المتمدرسة بقسم السنة الرابعة ابتدائي تلمسان، تحصلت (ف) على سلم مستوى الذكاء 110: Q.I مستقصيين في ذلك فقر العوامل الاجتماعية والثقافية والاقتصادية(ملحق رقم08)،وعليه قمنا بتطبيق على الحالة نص القبرة والفيل وتحصلنا على النتائج التالية:

***المؤشرات الكمية:**

فيما يخص الكلمات المقروءة تحصلت المفحوصة (ك.م:177) في مدة زمنية قدرها(ز.م:199) اما عن الأخطاء المرتكبة (أخ:22) والصحيحة منها(ك.م.ص:155) أما عن مؤشر الدقة فتحصلت الحالة على(م.د:87) تحصلت المفحوصة على ميئيني75% بالنسبة لتلاميذ ذو 9 سنوات، أما عن مؤشر السرعة (م.س:155)وعند مقارنة هذه العلامة مع جدول الميئينيات بمعنى 50% من التلاميذ كانت اجابتهم أقل من 155، أما عن الاخطاء المرتكبة (أخ:22)وعند تفريغ هذه النتيجة في الجدول الميئيني فنلاحظ أن 75% من التلاميذ الذين كانت اجابتهم أقل من22 في هذا المستوى.

***المؤشرات الكيفية:**

أما فيما يخص طبيعة الأخطاء المرتكبة بالنسبة للكلمات الغريبة فلاحظنا أن المفحوصة لم تستطيع قراءة كلمة القبرة في عنوان النص،أما عن التشابه اللفظي فسجلنا 05أخطاء بنسبة 02% عند تلاميذ 10 سنوات، أما فيما يخص مؤشر ارسال حرف–صوت فكانت العلامة التي تحصلت عليها 08 أخطاء بنسبة04% التي تقابلها في الجدول كذلك تلاميذ 10 سنوات،أما عن التداخل الدلالي 01% تقابلها نفس النسبة في الجدول رقم بالنسبة لتلاميذ 10سنوات.

وفي الأخير يمكن القول أن الحالة رغم تسجيل بعض الأخطاء أثناء عملية القراءة،إلا أنه يمكن القول أن مستوى الحالة كان عادي وفوق العادي فيما يخص المؤشرات الكيفية حيث لاحظنا أن النتائج المتحل عليها كانت تقابل مستوى تلاميذ 10 سنوات في مؤشرات المقياس الكيفية.

ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج:

تطرقنا في الفصل السابق إلى عرض نتائج دراسة عملية التكييف والتقنين ومعايرة إختبار alouette’اعلى عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (8–12سنة)، وفي هذا الفصل سنحاول تفسير ومناقشة النتائج إنطلاقا إلى ما توصلنا إليه من خصائص سيكومترية للمقياس مع تقديم خصوصيات مظاهر صعوبات الخاصة في القراءة كما متداول في مؤشرات القياس الكمية والكيفية.

1 مناقشة النتائج الوصفية لعينة الدراسة :

1.1 خصائص أفراد العينة:

لقد طبق الاختبار وتمت عملية الفحص على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي بطريقة عشوائية، فركزنا أثناء عملية الفحص على مراعاة شروط التشخيص أو المحكات التشخيصية المتعارف عليها والمتمثلة في اختبار الذكاء (رسم الرجل) (ملحق رقم 29)من أجل تفادي الوقوع في حالات التخلف العقلي أو البطئ في التعلم أو التأخر الدراسي وهذا ماتنادي به أغلب الدراسات كدراسات **صموئيل كير ك، INSERME(2007)** بأن اضطرابات الخاصة في التعلم وبالتحديد صعوبات الخاصة في القراءة لا تعزى إلى تخلف أو تأخر بينما هو خلل وظيفي على مستوى المخ وهو ما تنادي به أيضا التصنيفات العالمية **.DSM4&CIM10**

ومن خلال تطبيق فردي مقنن فأن مستوى المفحوص يكون أقل بدرجتين للانحراف المعياري بمعنى هناك تفاوت بين المستوى التحصيلي والمستوى المتوقع وهذا ما تؤكده دراسة "الساكت" (2004) على ضرورة استخراج العلاقة الارتباطية والانحدارية بين الذكاء والمستوى التحصيلي،أو تأخر 18 شهرا منذ دخوله المدرسة مقارنة بالقيم المعيارية كما أكد عليها كل من ’’Lefavrais’’ (1967).

اضافةعلى ذلك استمارة جمع المعلومات من بناء الباحثة بن سعدون وملوكي (2012)فيما يخص استقصاء فقر البيئة الاقتصادية والثقافية من أجل تفادي الوقوع في حالت صعوبات أو مشكلات التعلم(ملحق رقم 08).

أما عن العمر الزمني لعينة البحث فطبق الاختبار وأدوا ت البحث على عينة دراسة قدرها 200 تلميذ وتلميذة في مرحلة عمرية 8 سنوات و 12 سنة بنسبة مئوية 48% اناث و 52% ذكور من مستوى

دراسي السنة الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي بمتوسط مستوى ذكاء تراوح بين 96 و102 على سلم اختبار رسم الرجل.

وعليه قامت الباحثة بمساعدة من طرف مجموعة من الأخصائيين بقسم اللغة واللسانيات ومفتشين ومعلمين اللغة العربية بالطور الابتدائي اقتراح نص **القبرة والفيل** وبناءه انطلاقا على ماوضع لقياسه حسب تعليمات الاختبار الأصلي L'alouette وماتداوله الباحث في هذا الاختبار فيما يخص مؤشرات المقياس، حيث قمنا كخطوة أولى توزيع النص على عينة مبدئية قدرها 20 تلميذ وتلميذة ونظرا لصعوبة بعض المصطلحات وطول حجم النص الذي لم يناسب هذه الفئة العمرية خاصة تلاميذ أقسام السنة الثالثة قمنا وبتصرف من طرف مفتشي اللغة العربية والخبراء بالمعالجة اللغوية من أجل استخراج نسخة لنص مكيف تحت عنوان القبرة والفيل وبعد تطبيق النص في صورته النهائية على عينة الدراسة الاستطلاعية تحصلنا على اختبار مقنن مدته لا تتجاوز 199 ثانية وهو مايسمح بحساب عدد الأخطاء وتقدير زمن سرعة القراءة لاستخراج العمر القرائي أو ماسميناه بمؤشر الدقة للمفحوص ومقارنة نتائجه بالقيم المعيارية (المتوسط الحسابي–الانحراف المعياري،الميئينيات)–ملحق رقم 10،11،12،13.

2.1.1 اجراءات التطبيق:

انطلقت الباحثة حسب ماهو متداول عند أغلب المنظرين كما تداولناه في التعريفات المقدمة التي تعد الخلفية المرجعية التي ينطلق منها أي باحث لمعالجة موضوع ما ونحن بهذا الصدد أمام مجموعة من التلاميذ العاديين نريد الحصول أو تحديد مستوى الأداء في عملية القراءة عند العادي والغير العادي حسب **Piérart''(2005)'' :**إن التقييم القرائي هو البرهنة على مستوى أداء المفحوص حسب المرحلة العمرية ومقارنته مع زملائه في نفس المستوى الدراسي ويضيف **''Piérart''** بأن هناك تقييم وصفي وتقييم معياري الأول يركز على تقييم الأعراض بالرجوع إلى الخلفيات النظرية التي بحوزة الباحث أما عن التقييم المعياري كما تطرقنا إليه في دراستنا وهو مقارنة أداء المفحوص مع أداء التلاميذ في نفس المرحلة العمرية والمستوى الدراسي هذا التقييم يسمح لنا بتحديد أداء التلاميذ في مرحلة عمرية 8–12 سنة، حيث وبعد توزيع النص في نسختة النهائية على عينة تلاميذ الدراسة لاحظنا أن هناك فرق بين التلاميذ من نفس القسم والمرحلة العمرية وهو ما سنتطرق إليه بالتفصيل في دراستنا لمؤشرات المقياس الكمية والكيفية.

فالأداة المقترحة كذلك تسمح لنا بحساب العمر القرائي انطلاقا من المتوسط المعياري لمجموعة من التلاميذ، وعليه وبعد مراجعة نص الاختبار من خلال التغييرات التي طرأت عند عرضه على عينة مبدئية

الذي لاحظنا من خلالها أن النص يحوي على بعض المصطلحات الصعبة يحتاج إلى بذل جهد يفوق مستوى التلاميذ في تلك المرحلة العمرية تم مراجعته وإحداث تغييرات على بعض المصطلحات الصعبة وحذف ما استلزم حذفه مع تلخيص النص واحترام ومراعاة شروط التقييم فيما يخص بعض المصطلحات المستهدفة للقياس وبعد النهاية من كل التعديلات المطلوبة قمنا بعرض النص على عينة الدراسة الاستطلاعية .

2.1عينة الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها:

-**العرض الأولي للنص prétest**:كما سبق الذكر بعد عرض النص في نسخته الأولية على عينة من التلاميذ لاحظت الباحثة ان هناك صعوبات أثناء القراءة لبعض المصطلحات خاصة مع تلاميذ الأصغر سنا وتلاميذ قسم السنة الثالثة هذا من جهة ومن جهة أخرى كذلك النص طويل من حيث عدد الكلمات وبالتالي كانت المدة الزمنية أثناء عملية القراءة تستغرق وقت أطول،ولعل هذا ما دفع الباحثة إلى عرض النص على أهل الاختصاص من أجل التصرف فيه واقتراح مصطلحات تتناسب مع جميع مراحل العمرية لعينة الدراسة مع الحفاظ على المصطلحات المراد الاعتماد عليها في عملية القياس هذا من جهة وتلخيص النص من جهة أخربوالتي حددت من خلالها زمن القراءة في 199ثانية.

-**التطبيق وإعادة تطبيق النص القرائي:**

بعد تعديل النص تم عرضه على عينة من التلاميذ قدرها 30 تلميذ وتلميذة تمت طريقة تطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدر بـــ 3 أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وبالتالي كانت المدة الزمنية محصورة حوالي 20 يوما وهذا راجع إلى شروط التطبيق التي تتطلبه الدراسة وهو المتعارف عليه حسب تنظيرات القياس بألا يتجاوز شهرين ولا تقل عن 17 يوما، وكان السبب في حصر المدة الزمنية في 20 يوما من أجل تفادي عامل التذكر، حيث أظهرت نتائج الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بين الأقسام بين درجات التطبيق الأول والثاني أن معاملات الارتباط فيما يخص المؤشرات الكمية والكيفية للمقياس موجبة (أنظر الجدول رقم: 18-19)، وهذا يعني أن الاختبار في أجزاءه الفرعية قد أثبت قدرا مناسبا من الثبات.

2 تفسير ومناقشة الخصائص السيكومترية للنص:

كما تمت دراسة الخصائص السيكومترية من صدق الاختبار حيث أظهرت النتائج أن الاختبار صادق في أنواع الصدق التالية:

1.2 صدق المحتوى:

بعد عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أجل تقييم الترجمة فيما يخص تعليمات الاختبار كما هو في دليل الاختبار الاصلي L'Allouette ولما وضع لقياسه فيما يخص مؤشرات المقياس من جهة وفيما يخص بناء النص من جهة أخرى ومحتواه الأصلي فيما يخص الكلمات المستهدفة للقياس، حيث أثبت لنا قدرا مناسبا من الصدق ويتناسب بدرجة عالية مع النسخة الأصلية، فكانت النسب المئوية المتوصل إليها من حيث صياغة النص تتراوح بين 67 % و 90% من درجة الاتفاق بين المحكمين، أما عن محتوى النص فكانت نسبة الاتفاق بين 83% و 100% ، أما عن مدى ملائمة النص للمرحلة العمرية فتراوحت نسبة الاتفاق بين 83% و 88% .

أما عن مؤشرات المقياس الكمية فكانت نسبة الاتفاق كبيرة (**كاندل**) كما موضح في الجدول رقم108.

نفس التفسير فيما يخص مناقشة مؤشرات الكيفية فكانت نسبة الاتفاق كذلك جد عالية.

2.2 صدق الظاهري:

فيما يخص مؤشر الزمن المستغرق لتطبيق الاختبار كانت جد متقاربة مع النسخة الأصلية 3 دقائق، أما فيما يخص النسخة المكيفة 199 ثانية. وبالتالي كان الفاصل الزمني بين النسختين هو 19 ثانية.

أما فيما يخص استمارة جمع المعلومات فلم نغير منها أي شيء بقيت كما هي في النسخة الأصلية كان هناك تطابق في الترجمة بموافقة مجموعة من الخبراء والمحكمين.

3.2 الصدق التلازمي:

وهو يمثل أحد أنواع صدق المحك والذي تم حسابه بطريقة معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في المقياس الذي نريد التحقق من صدقها ودرجاته في اختبار آخر ثبت صدقه، وهو ما يسمى كذلك بالمحك الخارجي، ومن أجل التحقق من مدى صدق الاختبار القبرة والفيل لتقييم القراءة وسرعة القراءة عند عينة تلاميذ الطور الابتدائي ونظرا لغياب أداة القياس في مجال القراءة في البيئة الجزائرية تم استخدام تقديرات

المعلمين في الحساب كمحك خارجي للصدق التلازمي، وهذا ما يتفق مع بعض الدراسات السابقة كخطوة من خطوات التشخيص التي تؤكد أهمية احالة المعلم كخطوة أولى نحو التشخيص المبدئي، كما تعتبر خطوة هامة في المجال التربوي حيث توضح مدى دور المعلم في رصد هذه الظاهرة وهذا ما تنادي به دراسة "Robert "(1983).

وقد تم تطبيق الاختبار على عينة بحث مكونة من 200 تلميذ وتلميذة من مدارس ابتدائية مختلفة وبعدها تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين في عملية القراءة ودرجاتهم في الاختبار وذلك حسب الجدول رقم: 15.

كما أثبتت هذه النتيجة كذلك أن النضج وزيادة النمو المعرفي والعقلي يؤدي إلى زيادة معامل الصدق وهوما أكدته نتائج دراستنا الحالية حيث كانت درجة الارتباط دالة عند مستوى 0.01و0.05وهو ما أثبته الباحث "سالم" (1991) في دراسته أن أداء التلاميذ يتأثر حسب متغير العمر عند مستوى دلالة (0.05).

4.2 صدق المقارنة الطرفية :

تم هذا النوع من الصدق من خلال مقارنة الثاث الأعلى من الثلث الأدنى للإختبار بحيث تم ترتيب الأفراد ترتيبا تصاعديا ثم أخذت 27% من طرفي العينة أي من 200 تلميذ وتلميذة فأصبح لدينا مجموعتان متطرفتين متناقضتان يساوي كل واحدة منهما 52 حالة وقارنت درجات العينة العليا مع درجات الفئة الدنيا عن طريق تطبيق مقياس T لدراسة الفروق حيث أثبت الجدول رقم: 16 فيما يخص مؤشرات المقياس الكمية قدرة تمييزية عند مستوى دلالة 0.01 حيث تراوحت الفروق بين (11.17 و27.26)بين الحاصلين عل درجة منخفضة و الحاصلين على درجات مرتفعة وبالتالي يمكن القول أن المقياس صادق ، نفس الشيء بالنسبة لمؤشرات المقياس الكيفية حيث تراوحت الفروق بين(21.06 و39.2).

5.2 صدق البناء:

أكدت مجموعة من الانتظارات في هذه الدراسة :

فيما يخص العمر: بحيث يتضح من خلال ماتوصل إليه الباحث Lefavraisفي اختبار L'alouetteبأن نمو العمر القرائي يتطور مع النمو وبالتالي فقد كان انتقاء المؤشرات يتفق مع مبدأ

الصعوبة المتدرجة وهذا مايتفق كذلك مع دراسة(Schveizer, 2015 :p08) والتي مفادها مراعاة التفاوت بين المستوى التحصيلي ومقارنته بالمرحلة العمرية، مستوى الذكاء والمستوى الدراسي. كما تبين أن الاختبار يقيس قدرة عقلية تزيد مع العمر كما هو موضح في الجدول رقم 11 .

فيما يخص الجنس:أما عامل الجنس فلم تظهر هناك فروق فيما يخص هذا العامل بين الذكور والاناث وهو ما توصل إليه الباحث (2005)''Lefavrais ''في إختبار l'alouette كما موضح في الجدول رقم10.

6.2 الصدق الذاتي:

يؤكد علماء القياس النفسي و التربوي بأن الصدق الذاتي هو الحد الأعلى للصدق لأنه يحدد الدرجة النهائية للصدق التجريبي والصدق العاملي "السيد"(1978) ويحدّد هذا النوع من الصدق عن طريق حساب الجدر التربيعي لمعامل الثبات على مستوى عينة الدراسة وعليه يمكن القول بأن الصدق الذاتي عبارة عن تقديرات الصدق في ضوء ثبات الاختبار.

وبالرجوع لمتوسط قيم معامل الثبات بحيث تحصلنا في مؤشرات المقياس الكمية على درجة 0.84 وبحساب الجدر التربيعي لهذه القيمة تحصلنا على قيمة معامل الصدق الذاتي 0.92 وهي قيمة عالية تؤكد بأن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق نفس التفسير فيما يخص المؤشرات الكيفية تحصلنا على درجة 0.92 و بحساب الجدر التربيعي لهذه القيمة تحصلنا على معامل الصدق الذاتي 0.95.

3 المعايرة:

طبقت الصورة المعربة والمعدلة لاختبار القبرة والفيل لتقييم القراءة وسرعة القراءة على عينة بحث قدرها 200 تلميذ وتلميذة، أين تم التوصل إلى درجات خام لكل فرد من أفراد العينة وعليه فإن أي درجة خام التي يتحصل عليها المفحوص من ادائه على اختبار من الاختبارات لا معنى لها لأن أي فاحص أو باحث لايستطيع من خلال هذه الدرجة أن يتعرف على مستوى المفحوص إن كان جيد، متوسط أو ضعيف وبالتالي كان لابد من ايجاد طريقة تفسر لنا هذه الدرجات المتوصل إليها،وهي أن ننسب هذه الدرجات الخام إلى مستوى معين من المعايير وفي دراستي الحالية اعتمدت على الميئينيات والمتوسط الحسابي،الانحرافات المعيارية بحيث قمت بتحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية كما هو موضح في الملحق رقم :10-11-12-13 التي نستطيع من خلالها مقارنة درجة المفحوص بغيره من المجموعة التي طبق عليها الاختبار

فيصبح لدينا ايطار نستطيع من خلاله مقارنة الدرجة بغيرها من الدرجات، أين اعتمدت على بناء جداول مئينية وهذا ما قام به lefavrais (2005) وهذا لسهولة استخدامها ودقتها في تحديد رتبة الفرد.

ومن مميزات سهولته كذلك حسب نفس الباحث – *أين قام بمقارنة الدرجات الخام مع المتوسطات الحسابية*– أنها عملية وسهلة الاستخدام كما أن لها دور في ترتيب المفحوصين وتحيد مستواهم في الخاصية المراد قياسها .

بمعنى أنها تحدد نسبة الدرجات التي تقل في نسبها المئوية عن درجة المفحوصين كما نستخدمها في تحديد الموقع النسبي للطفل المفحوص مقارنة مع الفئة العمرية والمستوى الدراسي.

ولعل هذا ما دفع الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى إجاد جداول خاصة بالبيئة الجزائرية نوضح من خلالها الدرجات الخام للفئة العمرية من 8 –11 سنة ومستوى دراسي من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة إبتدائي.

ويمكن استخدام هذه الجداول لتحديد الفئة العمرية للمفحوص وكذا المستوى الدراسي، وكذا الحصول على المعلومات عن الحالة من خلال بطاقة الاستكشاف(ملحق رقم06)، وانطلاقا من كل هذا يتمكن الفاحص من معرفة إذا كان المفحوص يعاني من صعوبات خاصة في القراءة أولا والكشف عنها إذا كانت الدرجة الخام تنتمي إلى تقدير لا يقل عن50 % مقارنة مع العينة الكلية هذه من جهة التقييم الميئيني ونفس الشيء بالنسبة لجداول المتوسطات الحسابية تكون الدرجة في حدود العادي إذا كانت تنتمي الدرجة للمتوسط الحسابي لأي مرحلة عملية أو مستوى دراسي أو تزيد عن المتوسط الدراسي بانحراف معياري +1أو+2 والعكس بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تنحرف عن المتوسط بـــ–1 أو–2، كما ننوه كذلك على الفاحص أن يقوم بتحديد طبيعة الأخطاء والصعوبات التي يتلقاها من المفحوص عند تطبيق الاختبار لأن من خلال هذا التطبيق يتمكن الفاحص المتتبع للمفحوص جمع العديد من المعلومات كما هو موضح في بطاقة جمع المعلومات التي تمكنه من عملية الاستكشاف الدقيق للوصول إلى عملية التشخيص الدقيق.

4 مقارنة بين التلاميذ العاديين والضعاف في عملية القراءة فيما يخص مؤشرات المقياس:

- ✓ **عدد الكلمات المقروءة صحيحة:** في **دراسة الفروق** بين الفئات العمرية الثلاثة السنة الثالثة والرابعة والخامسة فيما يخص مؤشر الكلمات المقروءة بينت نتائج التحليل أن هناك فروق فيما يخص

التلاميذ العاديين والضعاف بجميع المستويات العمرية وهذا ما لحظناه من خلال متوسط عدد الكلمات المقروءة في كل مستوى دراسي خاصة بين المستويين العمريين 8سنوات و9سنوات.

- ✓ وللتأكد من هذه النتائج تم حساب الارتباط بين السن ومؤشر الزمن القرائي وعدد الكلمات المقروءة صحيحة مع تحديد نوع العلاقة التي تربط بينهما، ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن زمن القراءة مرتبط بالسن عند مستوى دلالة 0.01 وهي علاقة عكسية بحيث كلما ارتفع السن انخفض الزمن المستغرق لعملية القراءة.
- ✓ كما أن هناك ارتباط بين السن وعدد الكلمات المقروءة صحيحة عند مستوى دلالة 0.01وهنا العلاقة طردية وليست عكسية بحيث كلما زاد السن ارتفع عدد الكلمات المقروءة،وهذه النتيجة تتفق مع ماتوصل إليه lefavrais(2005) في اختبار l'alouette أن العلاقة الارتباطية في دراسته كانت دالة عند مستوى دلالة 0.001 وهي كذلك تتفق مع ماتوصل إليه 2007(Badda)فيما يخص التعرف على الكلمات باللغة العربية التي يرى بأنها تنمو مع تقدم المتعلمين في السن وكذا الأطوار الدراسية وكذلك ماتوصلت إليه الباحثة غلاب(2013) بأن هناك علاقة عكسية فيما يخص بعدي الزمن وعدد الكلمات المقروءة وعلاقة طردية فيما يخص السن، وعملية القراءة السليمة تتحسن وتتطور مع العمر،كما أظهرت نتائج التحليلية على وجود فروق دالة بين مؤشر السرعة والسن وكانت درجة الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وهذا ان دل على شيء فإنه يدل على الارتباط الوثيق بين القراءة الصحيحة والزمن المستغرق أثناء قراءة نص حسب ماهو محدد زمنيا.

وبما أن اللغة العربية تعتبر من اللغات النظامية كما وصفتها "غلاب(2013)" و"حداد الصايغ(2008)" تشخيص عسر القراءة يعتمد على الزمن وهذا ماحاولنا التركيز عليه في دراستنا الحالية هو تقييم القراءة وسرعة القراءة التي تعتبر من المظاهر التي يعتمد عليها في عملية التشخيص وبالتالي لايمكن استبعاد هذا العامل وهذا ما لحظناه أثناء تطبيق النص القرائي على عينة الدراسة حيث صادفنا بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية والتي التمسناها من خلال عدد الاخطاء والزمن المستغرق الذي تجاوزه بعض التلاميذ المدة المطلوبة .

أما عن مؤشر الدقة لا حظنا أنه قريب من الطبيعي بمعنى انه كلما زاد العمر والمستوى الدراسي كان هناك تطور على مستوى هذا المؤشر وهذا ماتوصلت إليه معامل الارتباط في حيث أن درجة الارتباط كانت دالة عند مستوى 0.01.

أما فيما يخص الأخطاء:فإن معظم البحوث والدراسات اهتمت بمظهر أساسي في عسر القراءة والمتمثلة في الاخطاء النوعية التي يقع فيها المعسر قرائيا أثناء عملية القراءة، ويمكن اعتبار عدد الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة من المعايير الأساسية لعملية التشخيص من خلال حساب عدد الكلمات المقروءة صحيحة في المدة الزمنية المطلوبة لقراءة النص وبعدها نقوم بحساب عدد الأخطاء و طبيعة هاته الأخطاء المرتكبة بالرجوع إلى القيم المعيارية التي حددت حسب السن والمستوى الدراسي ثم تصنيف الأخطاء حسب الوحدات ف**أخطاء القلب** تصيب الصوامت ثم المقطع والمد ليليه الصائت وأخيرا الكلمة،أما أخطاء الاضافة فتصيب المورفيمات وهي العناصر الي تضاف للكلمة الأصل لتغير البنية الاعرابية أو الصرفية اما عن الابدال حسب ''Vollutino ''فتعود حسب هذا الباحث إلى مشكل الترميز الصوتي بالنسبة خاصة للكلمات الغريبة، أما عن أخطاء الحدف نلاحظ في هذا النوع من الخطأ أن نسبة حذف المورفيمات الناتج عن ادراكها بصريا فهو يضيف ويحذف بصفة عشوائية وهذا راجع حسب(1985)Cay إلى قصور في التمثيل المعرفي نتيجة فشلهم في تنظيم عملية التذكر والاستدعاء وبالتالي تكون المعالجة المعرفية حسب نفس الباحث بصفة آلية عكس التلاميذ العاديين لاحظنا أن نسبة هذه الأخطاء منخفضة وهذا راجع إلى قدرتهم على الاحتفاظ بكمية أكبر من المعلومات حيث ان هناك توافق بين استراتيجية الفرد في التخزين مع الاستراتيجية في الاستدعاء حسب "محمد قاسم عبد الله(2006)" كما يرى (1993)Escnckأنه كلما كانت المعلومات أكثر تنظيما في الذاكرة كانت أكثر قابلية للاستدعاء.أو استبدال الكلمة الهدف بكلمة أخرى تابعة لنفس العائلة الجدرية وهذا ما التمسناه في الأخطاء من نوع التشابه اللفظي مثل:بيضها← بيضت، ويضيف (عاشورمقدري،2005:76) في مقارنته مع التلميذ العادي بأن هذا الأخير لديه القدرة على ايجاد العلاقة ولفظ الصورة المناسبة له حيث يرى أن ادراك الكلمات هو أساس عملية القراءة ومن هنا نستنتج أن الكفاءة في فهم الكلمات مرتبط بعملية التعرف عليها ولعل هذا ما نجده عند بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبات في التداخل الدلالي وبالتالي انتاج خاطئ للكلمة .

فيما يخص مؤشر إرسال حرف–صوت:إن المعطيات المتاحة في علم النفس المعرفي العصبي أكدت على ضرورة الوصول إلى وضع نظرية القراءة وهذا ما يؤكده (2007)Férand على ضرورة تسمية نظرية لكل نشاط أثناء القراءة ومن بين نشاطات الأكثر دراسة **القراءة المفرداتية** تحويل الراسم المكتوب إلى منطوق من خلال وصف ميكانيزمات معالجة المعلومة تحليل،تفكيك=مكون وظيفي (Content,Pearman,2003 :36)حيث أن التلميذ في اللغة العربية حسب حداد الصايغ(2008) التي اعتبرت اللغة العربية منظومة اورتوغرافية شفافة أي أن هناك علاقة واضحة وثابتة نسبيا بين المبنى

الأرتوغرافي والمبنى الصوتي (حداد الصايغ،2008،ص19) وتضيف الباحثة وتقول بأن اللغة العربية تعتبر من اللغات الشفافة مثل الاطالية وهذا ما أكده كل من2005 Demontو2007Boninالذين اتفقوا مع الباحثة باعتبار اللغة العربية من اللغات الشفافة مثل الايطالية والروسية التي يصبح فيها التشخيص أصعب ولهذا أكدوا على أهمية تقييم سرعة القراءة في عملية التشخيص، وبالتالي هناك بعض التلاميذ ذوي صعوبات الخاصة في القراءة من وجدوا صعوبة في ارسال حرف–صوت أثناء معالجة الكلمة المكتوبة وبالخصوص المشكلة منها (صامت–صائت) وذلك نتيجة الجهد المعرفي الاضافي الذي يبدله المفحوص في معالجة الصوائت حيث لاحظنا أن التكيز كان على مستوى الصوامت وعلى هذا فسر Stanovich طبيعة الأخطاء ارسال حرف–صوت على ان التلاميذ الضعاف في عملية القراءة يعتمدون على التجهيز الصوتي اكثر من اعتمادهم على التجهيز الأرتوغرافي أثناء التعرف على الكلمة وهو مايتفق كذلك مع دراسة عمار(2008)الذي يرى بأن هذا النوع من الأخطاء هو نتيجة للصعوبة التي يواجهها القارئ في التحكم في القواعد الصرفية والنحوية الذي ينعكس أثرها السلبي أثناء التداول اللفظي (2004)Gerard,Chauveau حيث اعتبرت (حدادالصايغ،2008 :19) الكلمات المشكولة (النظامية)ذات علاقة واضحة وثابتة نسبيا بين المبنى الارتوغرافي والمبنى الصوتي ومن بين هذه الأخطاء نجدها في واو الجماعة في نهاية الكلمة مع ترددات عند التلاميذ ذوصعوبات القراءة وحسب1969(Morton)تعتبر هذه الخطوة الزامية لقراءة الكلمات، إلا أن تلاميذ الذين لديهم صعوبة فالقراءة عندهم لم تصبح بعد آلية لكي يتمكن القارئ الجمع بين الحرف وصوته المناسب ومن هنا نستنتج من خلال ملاحظاتنا لقراءة النص أن التلاميذ العاديين يتجاوزون هذه العراقيل وهذا راجع للاستراتيجية المعرفية التي يعتمد عليها القارئ الجيد وإلى القدرة الادراكية للوحدات الصوتية حيث أن الادراك البصري يكون أكثر كفاءة عند الأطفال العاديين لمعالجة النصوص القرائية(Dellantinioet all, 1998) ،وهذا يبرهن كذلك على استراتيجية التنظيم التي تساعد على الاستدعاء الحر المباشر حسب النظرية الانتباهية البصرية "عبد المجيد النشواني"(1998)وهذا أظهرته أغلب حالات العدية من حيث القدرة على عملية التشفير القرائيوهذا ما أثبتته دراسة الباحثة (بن سعدون،ملوكي،2012)بأنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.001بين التلاميذ العاديين والمعسورين في عدد الأخطاء المرتكبة،وبالتالي يمكن القول بات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة كفاءات أضعف من تلك التي لاحظنها عند القراء العاديين ويظيف في نفس السياق هونشو(1992)،كاميني(1990)بأنه توجد فروق بين العاديين وذو الصعوبات في دقة الاستجابة لصالح العاديين،كما تجلت الصعوبة عند تلاميذ ذوي صعوبات الخاصة القراءة في عدم انتباههم للمثير المعروض أمامهم وذلك لأن هذا الأخير لايثير اهتمامهم أو أنه يتجاهله

لصعوبة فهم دلالته وهذا مايثير توتر داخلي لديهم وبالتالي يؤدي إلى تشتت في الانتباه مما يترتب عليه ارتكاب أخطاء (حدف،ابدال،اضافة،تشويه،تجاوز الكلمات والأسطر)وهوما سجلناه في دراستنا الحالية (جدول رقم50).

كما نجد عند هذه الفئة صعوبة في الادراك أو التمييز البصري والذي حصرناه في الأخطاء النوعية التشابه اللفظي بتقديم مصطلح يتقارب مع المصطلح المعروض لكن يختلف تماما من حيث المعنى كقوله لمصطلح قبرة←بقرة، والتداخل الدلالي بمعنى تقديم لفظة لها نفس المعنى مع اللفظة المعروضة داخل نسق النص وبالتالي هذا لايدل على وجود مشكل في حدة البصر وإنما يفسر بأن هناك صعوبة في التعامل مع مثيرات الأشياء وأشكالها والمسافات بينها ويظهر على شكل صعوبة في عملية التشفير الصوتي حيث أغلب الحالات ذوي عسر القراءة لديهم صعوبة في التعامل مع الوحدات الصوتية سواءا كانت أحرف أو أصواتا أو قوافي،وبالتالي كما يرى الباحثين(Laurence,Stary,Faux(2005 بأن الربط بين الوحدة كشكل والوحدة كصوت مهم جدا في اكتساب القراءة و الكتابة،حيث أن الفشل في تنقية المثيرات ومداومة التركيز عليها يؤدي إلى فشله في القراءة حسب (نبيل عبد الفتاح حافظ،2004 :54)

يرون بأن التلاميذ ذوي عسر القراءة يعتمدون في القراءة على الاستراتيجية الكلية حيث يدركون الكلمات كوحدة كلية مما يجعلهم يخطئون في التحليل والتعرف على الكلمات التي لاترتبط بشكلها الصوتي،أو عكس ذلك يستخدمون الاستراتيجية التحليلية التي تقوم على ترتيب التتابعي للعناصر المكونة للكلمة عكس العاديين فإنهم يعتمدون على استخدام كلا الاستراتيجيتين بطريقة متوازية حسب عبد الحميد،سليمان السيد(2005) وحسب دراسة فرنسية Casalis,Sprenger,Charalles(1995) tColl,Craiger& coll(2003)يرون أن صعوبة القراءة تظهر بشكل واضح في قراءة الكلمات الغريبة وبالتالي هؤلاء التلاميذ يستغرقون وقتا أطول في القراءة مقارنة مع أقرانهم العاديين Pierre,Brouillet(2007)الذي برهنوا حسب الخلفية النظرية الفونولوجية بأن التلاميذ لديهم صعوبة في قراءة الكلمات الجديدة ولعل هذا ما جعل بعض البحثين يركزون على عامل الزمن أكثر إلى جانب الأخطاء في عملية تشخيص القراءة.

كما يمكن تقديم إضافة إلى هذا العمل من خلال دراستنا الميدانية وملاحظاتنا عن الاستراتيجية التي يتبعها الضعفاء مقارنة مع العاديين كانت استراتيجيات عشوائية فهؤلاء التلاميذ يفتقرون للمهارات التنظيمية

لذلك يلجئون إلى وسائل عشوائية لا ترتقي من المستوى المحسوس إلى المستوى الإدراكي المطلوب فمثلا أثناء القراءة يقرأ من الوسط تم ينتقل إلى الأخير إلى السطر الذي يليه.

وعليه يمكن القول أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة كفاءات أضعف من تلك التي لاحظنها عند القراء العاديين من نفس السن والمستوى الدراسي وهذا ما استنتجته أثناء تطبيق الاختبار القبرة والفيل لتقييم عملية القراءة من خلال التحليل الكمي والكيفي (مؤشرات المقياس الكمية والكيفية) من أجل التقييم المعياري لتحديد مستوى التلميذ مقارنة مع زملاءه من نفس السن والمستوى الدراسي.

خلاصة الدراسة ومقترحاتها:

لقد تبنت دراستنا الحالية عينة من تلاميذ الطور الابتدائي،حيث قامت الباحثة إلى الكشف عن حالات صعوبات القراءة الذي اصبح من الاضطرابات التي تشكل خطرا على المسار التعليمي بصفة عامة وعلى الأداء الدراسي أو التحصيل بصفة خاصة، وذلك كانت محاولة منا المساهمة في تكييف إختبار l'alouetteالمقتبس من البيئة الفرنسية من خلال بناء نص قرائي من أجل خلق أداة في الوسط المدرسي الجزائري من أجل الاستكشاف المبكر وهو الامر الذي نحن في أمس الحاجة إليه لأنه كلما كان الاستكشاف مبكرا لهذه الفئة حققنا عملية التدخل المبكر من أجل تجاوز الاضطرابات والصعوبات التعليمية الأخرى المترتبة عنه وكذا المشكلات النفسية والمعوقات التي تعيق التلميذ في التكيف الاجتماعي والدراسي والأسري.

وعليه تبقى نتائج الدراسة في اطار حدودها البشرية والمكانية والزمانية المشار إليها في الدراسة إلا أنها تمثل نقطة عبور هامة ومرجعا أساسيا لمزيد من الأبحاث والدراسات بإستخدام أدوات مقننة فيما يخص الاختبارات اللفظية كقدرة لغوية وعلى عينات كبيرة ومختلفة في الجنس والعمر وكذا المستويات الدراسية،وعليه تقدم الباحثة مجموعة من الاقتراحات إنطلاقا من الخبرة المهنية والبحثية:

- تقنين الاختبار على جميع الفئات العمرية من خلال عينة وطنية تمثل جميع المناطق والشرائح في الجزائر وذلك من أجل الوصول إلى معايير أداء أكثر دقة.
- إخضاع العينة لمراقبة كلية من كل جوانب النمو.
- ينبغي مواصلة العمل من خلال تطبيق الأداة على عينة من التلاميذ العاديين وبدراسة طولية.

تشجيع المهتمين بأطفال المرحلة الابتدائية على إجراء دراسات وبحوث.

- إجراء مسح عام لقياس مدى انتشار إضطراب عسر القراءة لدى التلاميذ في الاوساط التعليمية.
- إعداد برامج علاجية للذين يعانون من صعوبات في القراءة انطلاقا من نتائج الاختبار المتوصل إليها من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف مما يساعد على إعداد برامج تربوية وعلاجية مناسبة من خلال تدعيم نقاط القوة عندهم و معالجة جوانب القصور والضعف لتحسين أدائهم.

المراجع

قائمة المراجع بالعربية:

أبوزين،فريد .(2006) . *مناهج البحث العلمي،الاحصاء في البحث العلمي* .عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أحمد، فهد،مصطفى .(1997) . *.الطفل ومشكلات القراءة* .لبنان :الدار المصرية اللبنانية.

إبراهيم .(2011) .سلسلة العلوم الانسانية .*مجلة جامعة الأزهر* .

إسمهان ملوكي،بن سعدون فتيحة .(2012) .*تشخيص عسر القراءة في أقسام التعليم المكيف* .تلمسان الجزائر :كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

البشير، شرفوح .(2006–2005) .إنعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين ,.قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر.

البطاينة، أسامة .محمد .(2007) .*علم النفس الطفل غير عادي* .الأردن :دار الميسرة للنشر و التوزيع والطباعة.

الحفيظ، مقدم .(1993) .*الاحصاء والقياس النفسي والتربوي* .الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية .

الحمداني،الموفق .(2003) .*علم النفس اللغة من منظور معرفي* .عمان :دار الميسرة للنشر و التوزيع.

الحمداني،الموفق .(2004) .*علم النفس اللغة من منظور معرفي* .عمان :دار اليسرة للنشر و التوزيع .

الرحمان،الطريري .(1997) .*القياس النفسي والتربوي* .الرياض :مكتبة الرشد.

السيد،فؤاد .(1978) .*علم النفس الاحصائي* .القاهرة :دار الفكر العربي.

الصايغ،حداد .(2008) .*التحديات اللغوية في اكتساب و تطور القراءة* .الاكاديمية الوطنية للعلوم.

الصرطاوي .(2012) .S. A ,*صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية* .عمان الأردن :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

العيس. (ب.ت) .*اللغة عند الطفل* .الجزائر :المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد.

المراجع

الغامدي،سعد،حسن،عبد الفتاح .(2003) .*اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تغاير عدد بدائل الاستجابة و المرحلة الدراسية* .المملكة العربية السعودية :كلية التربية.

الفتاح،عبدو (1999) .*أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة* .دار الفكر للطباعة والنشر.

الفراني،ميسر نصر ابراهيم (2011) .بناء إختبار تشخيصي لفئة صعوبات التعلم في المواد الأساسية : القراءة ، الكتابة، الحساب .غزة ,كلية علم النفس ,فلسطين .

القمش،مصطفى نور (2012) .*الموهوبون ذوي صعوبات التعلم* .عمان الأردن :دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكريم،حبيب مجدي (1996) .*التقويم والقياس في التربية في علم النفس* .مكتبة دار النهضة.

المجيد،جلجل محمد (2011) .*اختبار تشخيص العسر القرائي* .القاهرة :المكتبات الكبرى بالقاهرة.

المرباح،أحمدتقي الدين (2015) .*عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي* .الجزائر :كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية.

الناشف،هدى محمد (1999) .*إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة* .القاهرة :دارالفكر العربي.

أمين،القريطي عبد المطلب (1998) .*صعوبات التعلم* .مصر :عالم الكتاب للنشر.

أنيس عبد الوهاب ,عبد الناصر (2003) .*الصعوبات الخاصة في التعلم –الأسس النظرية و التشخيصية* .– مصر :دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

بدران،قيس نعيم عصفور (2013) .*الموهوبين ذوي إضطرابات التعلم* .الأردن.

بدران، قيس نعيم عصفور (2013) .*صعوبات التعلم الأكاديمية* .عمان الأردن :دار الفكر للنشر و التوزيع.

بطرس،بطرس حافظ (2009) .*تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم* .عمان :دار وائل للنشر و التوزيع.

بوعلاق محمد (2009) .,*الموجه في الاحصاء الوصفي و الاستدلالي في العلوم النفسية و التربوية والاجتماعية* .الجزائر :دار الأمل للطباعة للنشر و التوزيع.

المراجع

بوفلاح كريمة (2007) .*دراسة و تحليل استراتيجية التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة* .جامعة الجزائر :رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي و اللغوي .

جلجل نصرة محمد (1995) .*العسر القرائي* .القاهرة :النهضة المصرية.

حثروبي (2012) .*الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي* .الجزائر :دار الهدى للطباعة و النشر والتوزيع.

حسن ايمان، عباس هناء (2009) .*صعوبات التعلم* .عمان الأردن :دار المناهج للنشر و التوزيع.

حسن ايمان عباس (2008) .,*صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق* .عمان–الأردن :دار المناهج للنشر والتوزيع.

حمزة،أحمد اسماعيل (2008) .*سيكولوجية عسر القراءة)الديسليكسيا* .*(*عمان :دار الثقافة.

حميدوش،سليمة (2003) .*دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدي القراءة* . الجزائر :قسم علم النفس والأرطوفونيا.

خضاونة،محمد أحمد (2013) .*صعوبات التعلم النمائية* .عمان الأردن :دار الفكر للنشر و التوزيع.

ديمون،آني (2006) .*الديسليكسيا إضطراب اللغة عند الأطفال* .د.ب :مجلس الأعلى للثقافة.

راضي الوقفي (2012) .*صعوبات التعلم بين النظرية و التطبيق* .عمان الأردن :دار الميسرة للطباعة والنشر.

راعي ,أ (2006) .*الديسليكسي اظطراب اللغة عند الأطفال* .ب.ب.

رجاء،محمد أبوعلام (1987) .*قياس وتقويم التحصيل الدراسي* .الكويت :دار القلم للنشر و التوزيع.

رياض بدري مصطفى (2005) .*صعوبات التعلم* .عمان :دار صفعاء للنشر و التوزيع.

سليمة، حمدوش (2003) .*دراسة الوعي الفونولوجي ضمن نشاط تعلم القراءة عند الأطفال الجيدي القراءةمن السنة الرابعة* .جامعة الجزائر :قسم علم النفس.

المراجع

سمك محمد صالح (1998) .*فن التدريس للتربية اللغوية* .القاهرة :دار الفكر العربي.

سمير فتحي (1999) .*سيكولوجية الأطفال غير عاديين و استراتيجيات التربية الخاصة* .الكويت :دار القلم.

سهام دحال (2006) .*دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة.* الجزائر :قسم علم النفس.

سيديريك،كولينجفورد (2003) .*تعلم القراءة عند الأطفال –رؤية علاجية* .–القاهرة :مجموعة النيل العربية.

شحات،مجدي محمد (2006) .*صعوبات التعلم* .الأردن :دار الفكر.

صاري محمد .(ب.س) .*المفاهيم الأساسية في النظرية الخليلية* .عنابة :قسم اللغة العربية و آدابها.

صليحة غلاب (2014–2013) .عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري :تناول معرفي لساني في التعريف و التشخيص و التدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة و اقتراح برنامج للفحص و التدريب على القراءة .الجزائر ,كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ,الجزائر .

صندقلي،هناء ابراهيم (2008) .*من صعوبات التعلم* .لبنان :دار النهضة العربية.

عبدالحفيظ،مقدم (2003) .*الاحصاء والقياس النفسي والتربوي* .الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

عسير،ح (1999) .*تعلم القراءة من منظور علم النفس اللغوي* .الإسكندرية :المكتب العربي الحديث.

علي تعوينات (1998) .*صعوبات تعلم اللغة العربية المكتوبة* .مصر :عالم الكتاب للنشر.

غانم العبيدي (1401) .*القياس و التقويم في التربية و التعليم* .القاهرة :دار الفكر العربي.

غورتاني،حسناء طيبي (2009) .*مقدمة في صعوبات القراءة* .عمان :دار وائل للنشر والتزيع.

فرج صفوت (1989) .*القياس النفسي* .ط2. القاهرة :مكتبة الأنجلو مصرية.

قيس عصفور (2007) .*المشكلات السلوكية الشائعة لدى أطفال غرفة المصادر وفعالية أسلوبي التعاقد السلوكي و التعزيز التفاضلي في معالجتها* ، .عمان :الجامعة الأردنية .

المراجع

محفوظ عبد الستار (2010) .*استراتيجيات نمودجية لتدريس مهارة القراءة* .الكويت :مركز تقويم وتعلم الطفل.

محمد خليل، ع (2007) .*مدخل إلى مناهج البحث في التربية و علم النفس* .عمان–الأردن :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

محمد، م (2006) ..*صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب و التدخل السيكولوجي* .الرياض :دار الطلائع للنشر.

محمد هناء (2000) .*طرق تعلم الأطفال القراءة والكتابة* .الأردن :دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

محمود، ع (2000) .*القياس والتقويم التربوي والنفسي* .القاهرة :دار الفكر العربي ..

مسعودة عيادة (2007–2006) .*اكتساب مفهوم الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة* .قسنطينة : علم النفس والأرطوفونيا.

مصطفى، أ (2000) .*الطفل و المشكلات القرائية* .القاهرة :الدار المصرية اللبنانية.

معمرية بشير (2011) .*أساسيات القياس النفسي و تصميم أدواته* .الجزائر :دار الخلدونية للنشر و التوزيع.

مقدم،عبد المجيد (2003) .*الاحصاء و القياس النفسيو التربوي* .الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

هشام (2000) .*طرق تعلم الأطفال والقراءة والكتابة* .الأردن.

المراجع

قائمة المراجع الأجنبية:

Angoff, & W.H. (1988). *Validity:An evolving concept.* NJ:Lawrence Erlbaum.

Association, A. P. (1994). *Diagnostic and statistical manualo of mental disorder. DSM-4-.* Washington: DC:American Psychiatric Association.

Augdal.Gillet, M. (1996). *Approche cognitive des trouble de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte.* Marseille: ed ,solal.

Bada B, A. (2007). *dépistages des difficultés d'apprentissage de lecture en francais.* Maroc: Cahiers de psychopédagogie curative et intelectuelle vol1-2,391-417-48.

Barais, W. (1993). *L'homme cognitif.* France: P.U.F.

Beaton, D. (2000). *Guidelinesforthe processe of Cross-cltural Adaptation of self report measures.* Spine: 25(24)3186-3191.

Brin, C. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie.* france: 2°eme edition.

Brin, M. (2004). *Dictionnaire orthophonie.* france.

Bsettit .Goulfier, a. (19994). *le psychologue ,l'école et l'enfant.* paris: Dunod.

Catherine Tourette, M. G. (1998). *introduction à la psychologie du developpementdu bébé à l'adolescent.* paris: Armand Colin.

Chauveau, G. (1990). *Les procéssus intéractifs dans le savoir lire de base.* paris: Revue francaisede pédagogie,n°90,23-30.

cim10. (1993). *clasification internationaledes trouble mentauxte des troubles des comportement.* paris: Masson.

cole, S.-C. (2013). *lecture et dyslexie:approche cognitive.* Paris: dunod.

Combert. (1993). *le developpement metalinguistique.* PARIS: P U F.

DanyLaveault, J. G. (2014). *introduction aux théoriesdes tests.* Paris: de boeck.

Deleplanque B, M. (1982). *trouble du langage, diagnostic et eéeducatoin.* Bruxelle: ed Mardaga.

المراجع

DeMeurNavet. (1983). *methode pratique de rééducation de la lectureet de l'orthographe.* Bruxelle: de Boeck.

difficultés en lecture à la dyslexie, problèmes d'évaluation et de diagnostic.

Elisabet, D. E. (2004). *L'apprentissage de la lecture : évaluation des procédures et apprentissage implicite.* France.

Fayol, M. (1992). *Psychologie cognitive de la lecture* . P.U.f.

Fermania. (1996). *Evaluer correctement la validité d'une echelle : les nembreux bieges à éviter* . Revue b'épidémologie et de santé public .

ferrand. (2007). *psychologie cognitive de la lecture :reconnaissancedes mots écrits.* Bruxuelle.

Gillet P, H. C. (2000). *neuropsychologie de l'enfant.* Marseille: ed . salal.

Guerra, A. (1995). *les dyslexie,décrire,évaluer,expliquer,traiter.* paris: Ed Masson.

Guillemin, F. D. (1993). Crss-cltural adaptation of healph-related qualityof life measures:literature rview and proposed guidelines. *Journal Clin Epidemiol* , 46(46)1417-1432.

Habib.M, R. (2000). *Dyslexies,depistage,rémidiation et intégration.* Marseille: Publication de université de provence.

Inespoulous. (1998). *les dyslexies aquises.* Paris: rééducation orthophonique,ed,L'A.R.P.L.O.E.V.

Jean Pierre, F. (1995). *troubles de l'apprentissage scolaire.* France: Amazon.

Jean, E. (2006). *difficultés en lecture à la dyslexie, problèmes d'évaluation et de diagnostic.* France: Glossa n°07.

Lefavrais, p. (2005). *Alouette-R-.* Paris: les editions du centre de psychologie appliquée.

Magnan, E. &. (2010). *l'apprentissage de la lecture et ses défficultés.* DUNOD.

Mazaux.J.Guegan.J. (1990). *La lecture.* paris: ed Harmatton.

Morais. (1994). *l'art de lire* . paris: odile jacob.

Mucchelli.Bourvier. (1985). *la dyslexie maladie du ciècle.* ede EFS.

المراجع

Nicolas, S. (2003). *la psychologie cognitive* . armand colin.

Noel. *la dyslexie en pratique éducative.* Paris: ed PUF.

P, l. (1963). *test d'analyse de la lecture et de la dyslexie.* france: centre de psychologie appliquée.

Piérart, B. (2005). *le langage de l'enfant:Comment l'évaluer*. Bruxelles: DeBock.

pierre, l. (2005). *l'alouette-r-*. france: les editions du centre de psychologie appliquée.

Pierre, l. (1963). *test d'analyse de la lecture et de la dyslexie.* france: centre de psychplogie appliquée.

Pready, V. R. (2010). *Handbook of disease burdens and quality of life measures* . New York.

Rondal, J.-A. (2003). *toubeles du langage:bases théoriqueset rééducation.* Belgique: Mardaga.

Salbreux.R. (1995). *Lire.écrire et compter ajourd'ui.* paris: ESF éditeurs.

Serge, D. G. (1992). *lecture,compréhension de text et sciences ccognitives.* Pais: P.U.F.

Seymour, p. (1986). *cognitive analysis of dyslexia.* london.

Stanovich, K. &. (1994). *phenotypic perfermance profile of children with reading disabilities : Agression - Based test of the phonological - core variable- Eifference model* . J of educational psychology .

Vaissiére, J. (2006). *La phonétique.* paris: P.U.F.

zavialoff.n. (1990). *la lecture de la neurobiologie à la péd* n.*agogie.* paris: harmatto.

الملاحــق

ملحق رقم :01 الجدول يمثل نسبة انتشار حالات صعوبات في القراءة

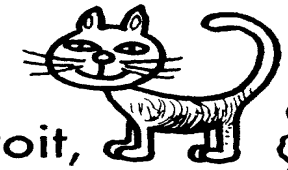
السنة الدراسية	عدد التلاميذ المفحوصين	عدد التلاميذ المدمجون	عدد أقسام التعليم المكيف	النسب المئوية %
2012 – 2011	200	10	14	%5
2013 - 2012	265	13	14	%4.90
2014 - 2013	280	15	15	%5.35
2015 – 2014	285	17	15	%5.96
2016 - 2015	295	27	16	%9.15

مديرية التربية والتعليم–مركز التوجيه والارشاد المدرسي والمهني تلمسان2015–2016.

الملاحــق

ملحق رقم02: نص القبرة الفرنسي

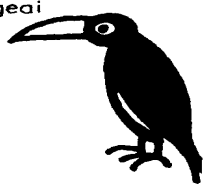
L'alouette.



Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.

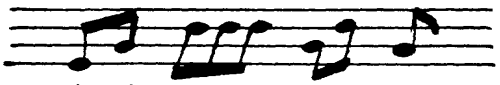
Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.
Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
au bout du temps des féeries viendra l'ennui.

L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
on surprend des rixes de moineaux.
Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste à l'horizon
et lourd et lent l'envol des corbeaux.



Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
le ciel rougit ses eaux.
Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
Tout est cris! Tout est bruits!

Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
jettent leurs cassettes sur le rivage...
Tout est cris! Tout est bruits!
Au clair de la lune mon ami Pierrot...
Au clair de lune mon amie annie...
Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.



o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi

الملاحــق

ملحق رقم 03: نص القبرة والفيل الصورة المعدلة

القُبَّرَةُ وَالفِيلُ

يُحْكَى أَنَّ قُبَّرَةً اتَّخَذَتْ حُفْرَةً فِي الأَرْضِ تَضَعُ فِيهَا بَيْضَهَا، وبَاضَتْ عَلَى طَرِيقِ الفِيلِ الَّذِي كَانَ يَمُرُّ إِلَى مَشْرَبٍ يَتَرَدَّدُ إِلَيْهِ،وَفِي أَحَدِ الأَيَّامِ حَطَّمَ الفِيلُ العُشَّ وَ قَتَلَ فِرَاخَهَا.

حَزِنَتْ القُبَّرَةُ حُزْنًا شَدِيدًا لَمَّا عَلِمَتْ أَنَّ مَا أَصَابَهَا مِنَ الفِيلِ لاَ مِنْ غَيْرِه، فَطَارَتْ وَحَطَّتْ عَلَى رَأْسِهِ بَاكِيَةً وَقَالَتْ لَهُ :هَلْ فَعَلْتَ هَذَا اسْتِصْغَارًا لِأَمْرِي وَاحْتِقَارًا لِشَأْنِي !؟ قَالَ :نَعَمْ ...

فَتَرَكَتْهُ وَذَهَبَتْ إِلَى جَمَاعَةِ الطَّيْرِ، فَشَكَتْ إِلَيْهِنَّ عُدْوَانَ الفِيلِ عَلَى عُشِّهَا وَقَتْلِ فِرَاخِهَا وَطَلَبَتْ مِنْهُنَّ أَنْ يَفْقَأْنَ عَيْنَيْهِ، فَفَعَلْنَ ذَلِكَ، وَبَقِيَ لاَ يَهْتَدِي إِلَى طَرِيقِ مَطْعَمِهِ وَمَشْرَبِهِ إِلاَّ مَا يَجِدُهُ عَلَى الأَرْضِ قَرِيبًا مِنْهُ.

ثُمَّ جَاءَتْ القُبَّرَةُ إِلَى غَدِيرٍ فِيهِ ضَفَادِعُ كَثِيرَةٌ،فَشَكَتْ إِلَيْهِنَّ مَانَالَهَا مِنَ الفِيلِ و قَالَتْ: أَطْلُبُ مِنْكُنَّ أَنْ تَنْزِلْنَ فِي وَادٍ عَمِيقٍ وَ تَأْخُذْنَ فِي النَّقِيقِ وَ الضَّجِيجِ ،فَفَعَلْنَ ذَلِكَ، وَ لَمَّا عَطِشَ الفِيلُ ظَنَّ أَنَّ فِي مَكَانِ نَقِيقِ الضَّفَادِعِ مَاءً، فَجَرَى نَحْوَ الصَّوْتِ، فَوَقَعَ فِي الوَادِي، وَهَلَكَ.

فَطَارَتْ القُبَّرَةُ تُرَفْرِفُ فَوْقَ رَأْسِهِ،وَقَالَتْ : أَيُّهَا الفِيلُ الظَّالِمُ،إِنَّكَ احْتَقَرْتَنِي، وَظَلَمْتَنِي، وَلَكِنَّنِي رَغْمَ صِغَرِ جُثَّتِي فَإِنَّنِي أَعْظَمُ مِنْكَ حِيلَةً وَأَوْسَعُ عَقْلًا.

الملاحــق

ملحق رقم :04 نص القبرة والفيل(الخاص بالفاحص)

Test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un texte

الاسم:.....

اللقب:..... **تاريخ الفحص:** - - / - - / - -

القُبَّرَةُ وَالفيلُ

يُحْكى أنَّ قُبَّرَةً اتَخذَتْ حُفْرَةً فِي الأَرْضِ تَضَعُ فِيهَا بَيْضَها وبَاضَتْ عَلَى طَرِيقِ الفِيلِ الَّذِي 16
كَانَ يَمُرُّ إلَى مَشْرَبٍ يَتَرَدَّدُ إلَيْهِ، وَفِي أَحَدِ الأَيَّامِ حَطَّمَ الفيلُ العُشَّ وَقَتَلَ فِراخَهَا. 32
حَزِنَتْ القُبَّرَةُ حُزْنًا شَدِيدًا لَمَّا عَلِمَتْ أَنَّ مَا أَصَابَهَا مِنَ الفِيلِ لاَ مِنْ غَيْرِهِ، فَطَارَتْ وَحَطَّتْ 49
عَلَى رَأْسِهِ باَكِيَةً وَقَالَتْ لَهُ:هَلْ فَعَلْتَ هَذَا اسْتِصْغَارًا لِأَمْرِي وَاحْتِقَارًا لِشَأْنِي !؟ قَالَ:نَعَمْ ... 65
فَتَرَكَتْهُ وَذَهَبَتْ إلَى جَمَاعَةِ الطَّيْرِ، فَشَكَتْ إلَيْهِنَّ عُدْوَانَ الفِيلِ عَلَى عُشّهَا وَقَتْلِ فِرَاخِهَا 79
وَطَلَبَتْ مِنْهُنَّ أَنْ يَفْقَأْنَ عَيْنَيْهِ، فَفَعَلْنَ ذَلِكَ،وَبَقِيَ لاَ يَهْتَدِي إلَى طَرِيقِ مَطْعَمِهِ وَمَشْرَبِهِ 94
إلاَّ مَا يَجِدُهُ عَلَى الأَرْضِ قَرِيبًا مِنْهُ ثُمَّ جَاءَتْ القُبَّرَةُ إلَى غَدِيرٍ فِيهِ ضَفَادِعٌ كَثِيرَةٌ ،فَشَكَتْ 111
إلَيْهِنَّ مَنالَهَا مِنَ الفِيلِ وقَالَتْ: أَطْلُبُ مِنْكُنَّ أَنْ تَنْزِلْنَ فِي وَادٍ عَمِيقٍ وَتَأْخُذْنَ فِي النَّقِيقِ 128
وَالضَّجِيجِ، فَفَعَلْنَ ذَلِكَ، وَلَمَّا عَطِشَ الفِيلُ ظَنَّ أَنَّ فِي مَكَانِ نَقِيقِ الضَّفَادِعِ مَاءٌ، فَجَرَى 144
نَحْوَ الصَّوْتِ، فَوَقَعَ فِي الوَادِي، وأشرف على الهلاك فَطَارَتْ القُبَّرَةُ تُرَفْرِفُ فَوْقَ رَأْسِهِ، 158
وَقَالَتْ: أَيُّهَا الفِيلُ الظَّالِمُ،إنَّكَ احْتَقَرْتَنِي، وَظَلَمْتَنِي، وَلَكِنَّنِي رَغْمَ صِغَرِ جُثَّتِي فَإِنَّنِي 173
أَعْظَمُ مِنْكَ حِيلَةً وَأَوْسَعَ عَقْلًا. 178

الملاحـق

ملحق رقم: 05 نص L'Alouette الخاص بالفاحص)

L'Alouette-R

Test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un texte

Feuille de protocole

Nom : ----------

Prénom : ----------

Date : --/--/--

Sous la mousse ou sur le toit, dans les haies vives ou le chêne fourchu, le printemps a mis 19
ses nids. Le printemps a nids au bois. Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps. 35
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson. Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant. 52
Annie ! Annie ! au doigt joli, une églantine laisse du sang : au bout du temps des féeries 68
viendra l'ennui. L'alouette fait ses jeux, alouette fait un nœud avec un rien de paille. 83
L'hirondeau piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai, sur l'écaille argentée 99
du bouleau, promène un brin d'osier. Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe 114
dégelée. On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires et, dans les 129
pampres d'or que suspend la grille antique, on surprend des rixes de moineaux. Au 143
potager s'alignent les cordeaux ; l'if est triste à l'horizon et lourd et lent l'envol des 158
corbeaux. Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend, le miroir de ses eaux 175
reflète les poisons des brignoles perfides. Et, quand descend le soir, quand joue la 189
pourpre du couchant, le ciel rougit ses eaux. Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un 205
écueil. Tout est cris ! Tout est bruits ! Une amarre est décochée...une barque est arrimée... 220
des matelots jettent leurs cassettes sur le rivage... Tout est cris ! Tout est bruits ! Au clair 236
de la lune mon ami Pierrot... Au clair de lune mon amie Annie... Au clair de la 253
lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot. 265

(Si moins de 3 mn, Temps = ⬭)

o u e i a
le la les un dans des do ti pu mi

ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE, 25 rue de la Plaine 75980 Paris Cedex 20
Copyright © 1965, 2005 by ECPA
TOUS DROITS RÉSERVÉS

الملاحـق

ملحق رقم 06:بطاقة الاستكشاف الأصلية

L'Alouette-R

Test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un texte

Fiche récapitulative individuelle

Nom : ----------

Prénom : ----------

Date : - - / - - / - -

Date de naissance : - - / - - / - -

Age : .....

Classe : .....

Sexe : .....

Renseignements sur la vision : .....Lunettes : .....Depuis quand?.....

I. Observations en cours d'épreuve

Troubles de la parole : - persistant pendant la lecture
- apparus pendant la lecture

Modes de défense (bégaiement de lecture, doigt curseur, inspirations, expirations, chantonnements, spasmes).

Remarques sur la promenade oculaire : .....

Remarques sur les capacités attentionnelles : .....

Comportement général pendant l'épreuve : .....

.....

II. Résultats

Indices quantitatifs

- Temps de Lecture (en secondes) **(TL) = ...**
- Nombre de Mots lus **(M) = ...**
- Nombre d'Erreurs **(E) = ...**
- Nombre de mots Correctement lus **(C) = ...**
- Indice de précision **(CM) = ...**
- Indice de vitesse **(CTL) = ...**

Indices qualitatifs

Catégories d'Erreurs les plus fréquentes :

- Barbarismes **(B) = ...**
- Correspondances Graphèmes - Phonèmes **(CGP) = ...**
- Paralexies Verbales **(PV) = ...**
- Paralexies Sémantiques **(PS) = ...**

Rappel :

$$CM = \frac{C}{M} \times 100 \qquad CTL = \frac{C \times 180}{TL}$$

III. Conclusion

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

ÉDITIONS DU CENTRE DE PSYCHOLOGIE APPLIQUÉE, 25 rue de la Plaine 75980 Paris Cedex 20
Copyright © 1965, 2005 by ECPA
TOUS DROITS RÉSERVÉS

الملاحــق

ملحق رقم: 07 بطاقة الاستكشاف المترجمة

Test d'analyse de la vitesse en lecture à partir d'un texte
بطاقة جمع المعلومات عن الحالة

الإســـم :..... **تـــاريخ الفحـص : - - / - - / - -**
اللـــقـب :.....

تـاريخ المـيلاد : **- - / - - / - -** السـن :.....
القـسـم : ..... الجـنس :.....

معلومات حول البصر(الرؤية) :.....يضع النظارات:..... في أي سن؟.....

I. ملاحظات أثنـاء عمليـة الفحـص :

إضطرابات الكلام : - التردد في القراءة
- الملامح التي تظهر أثناء القراءة
الأشكال الدفاعية (التأتأة القرائية،التتبع بالأصبع،الشهيق و الزفيرأثناء القراءة، الضغط على الحروف)
مـلاحظات حول التتبع البصري:.....
مـلاحظات حول القدرات الانتباهية:.....
السلوكات التي يبديها المفحوص أثناء الاختبار:.....
.....

II. الـنـتـــائــج :

المؤشرات الكمية:

- الزمن المستغرق أثناء القراءة (ز.م).....
- عدد الكلمات المقروءة (ع.ك.م).....
- عدد الأخطاء (ع.أخ).....
- عدد الكلمات المقروءة بطريقة صحيحة(ع.ك.م ص)....
- مؤشر الدقة(ع.ك.م،ع.ك.م.ص) .....
- مؤشر السرعة(ع.ك.م ص،ز.م) .....

المؤشرات الكيفية:
<u>طبيعة الأخطاء المرتكبة</u>

- الكلمات الغريبة:
- إرسال حرف-صوت:
- التشابه اللّفظي :
- التداخل الدلالي :

$$م د = \frac{ع ك م ص}{ع ك م} \times 100 \qquad م س = \frac{ع ك م ص}{ز م} \times 199$$

III. الحوصلة :

.....
.....

الملاحــق

ملحق رقم:08 بطاقة جمع المعلومات

استمارة المعلومات الخاصة بالحالة

الاسم: اللقب: الجنس:

تاريخ الازدياد: السن (بالأشهر) : تاريخ إجراء الفحص:

مدرسة: القسم:

مهنة الأب : مهنة الأم :

الوضعية العائلية للأبوين :

زوج الأم ☐ متزوجين ☐ مطلقين ☐ الأب متوفى ☐ الأم متوفاة ☐ زوجة الأب ☐

البنية العائلية:

الأسرة النووية ☐ العائلة الكبيرة ☐

عدد الإخوة:

0 – 1 ☐ 2 – 3 ☐ 4 – 6 ☐ 6 + ☐

ترتيب الحالة بين الإخوة :

البكر ☐ الأوسط ☐ الأصغر ☐

مكان الإقامة:

كراء ☐ شقة ☐ منزل ☐ فيلا ☐

المستوى الدراسي للوالدين :(الأب و الأم)

أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

اللغة المتداولة في البيت :

الدارجة الجزائرية ☐ العربية الفصحى ☐ الفرنسية ☐

السوابق العائلية :

هل يعاني أحد الوالدين أو الإخوة من صعوبات في التعلم ؟ نعم ☐ لا ☐

الفحص الطبي:

اضطراب حسي ☐ اضطراب حركي ☐ اضطراب عصبي ☐

الملاحــق

ملحق رقم:09 رسالة التحكيم

جـــامـــعـــة أبوبـكـر بـــلـقـايـد تـــلـمـســان
كـلـيـــة العـلـــوم الإنـسـانـيـــة والاجـتـــمـاعـيـة
قـــســـم عـــلـــم النـــفـــس
تـخـصـص الـنـمـــو الســوي واللاسـوي
الـطـالبـــة : فـتـيـحـة بن سـعـدون
لتـــحـضـير أطـــروحـــة الدكتـوراه

إلـى الأسـتـاذ(ة) :.....

الموضوع : إبداء رأي بالموافقة وتقييم النص من خلال المؤشرات المراد قياسها في اختبار l'alouette .

في إطار تحضير أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس النمو السوي واللاسوي عند الطفل و تحت إشراف الأستاذ:" **مشربط علي**"،ارتأينا تكييف اختبار " **l'alouette**"المقتبس من البيئة الفرنسية على تلاميذ الطور الابتدائي(8 –11 سنة)على البيئة الجزائرية لتقييم العسر القرائي :

test d'analyse de la vitesse En lecture à partir d'un texte

الرجاء من حضرتكم الإطلاع على النَص من أجل تقييمه، مع تسجيل الاقتراحات والتغييرات التي تتناسب مع مؤشرات الاختبار الأصلي بهدف قياس النقاط التالية :

تحكيم النص من حيث الصياغة و المحتوى و مدى ملائمته للمرحلة العمرية

Barbarisme: كلمات غير مألوفة.

PARALEXIE VERBALE :(**الماوراءاللّفظية،التّشابه اللّفظي**) كلمات تتشابه بصريا من حيث الراسم (الحرف).

الملاحــق

PARALEXIE SEMANTIQUE :(**المورراء الدلالية،التداخل الدلالي**)كلمات تتشابه من حيث الدلالة أو المعنى.

الوصول إلى معرفة المعنى من خلال سياق النص المقترح .

الوقت القياسي الذي قد يستغرق من طرف التلميذ في قراءة هذا النص.

عدد كلمات النص:

الإمضاء

الملاحــق

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات الدراسة حسب السن: **ملحق رقم:10**

		ز	ك.م	أ.خ	ك.م.ص	م.د	م.س
8 سنوات	+2s	199	178	13	167	93	220
	+1s	199	178	23	154	87	176
	م	**199**	**175**	**33**	**141**	**81**	**132**
	-1s	199	169	40	128	75	88
	-2s	199	163	53	115	69	44
9 سنوات	+2s	199	178	10	170	96	276
	+1s	199	178	19	159	90	212
	م	**199**	**176**	**28**	**148**	**84**	**148**
	-1s	199	172	37	137	78	84
	-2s	199	168	46	126	72	20
10 سنوات	+2s	59	178	4	175	98	254
	+1s	108	178	13	165	93	188
	م	**151**	**177**	**22**	**155**	**88**	**122**
	-1s	197	175	31	145	83	56
	-2s	199	173	40	135	78	0
11 سنة	+2s	68	178	5	175	97	309
	+1s	122	178	14	164	92	252
	م	**176**	**176**	**23**	**153**	**87**	**195**
	-1s	194	141	32	142	82	138
	-2s	199	106	41	131	77	81
12 سنة	+2s	66	178	3	183	102	360
	+1s	108	178	12	166	95	288
	م	**150**	**171**	**21**	**149**	**88**	**216**
	-1s	192	157	30	132	81	144
	-2s	199	143	39	115	74	72

الجدول يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات الدراسة حسب السن.

الملاحــق

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات الدراسة حسب المستوى الدراسي: **ملحق رقم:11**

		ز	ك.م	أ.خ	ك.م.ص	م.د	م.س
السنة 3	+2s	199	178	12	168	94	217
	+1s	199	178	22	156	88	172
	م	**199**	**175**	**32**	**144**	**82**	**127**
	-1s	199	170	42	132	76	82
	-2s	199	165	52	120	70	37
السنة 4	+2s	73	178	04	175	98	307
	+1s	231	178	14	163	92	248
	م	**173**	**175**	**24**	**151**	**86**	**189**
	-1s	199	169	34	139	80	130
	-2s	199	163	44	127	74	71
السنة 5	+2s	63	178	07	172	96	363
	+1s	103	178	14	164	92	299
	م	**143**	**177**	**21**	**156**	**88**	**235**
	-1s	183	176	28	148	84	172
	-2s	199	175	35	140	80	107

الجدول يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات الدراسة حسب المستوى الدراسي

الملاحــق

توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات حسب السن: **ملحق رقم:12**

		ز	ك.م	أ.خ	ك.م.ص	م.د	م.س
8 سنوات	90	141	178	19	159	89	200
	75	180	178	27	149	89	150
	50	199	177	33	142	81	121
	25	199	173	39	134	77	106
	10	199	166	48	122	73	85
9 سنوات	90	130	178	12	162	93	238
	75	157	178	22	153	87	192
	50	199	178	28	149	84	136
	25	199	176	33	140	81	103
	10	199	170	40	134	78	76
10 سنوات	90	105	178	9	168	94	311
	75	114	178	16	161	90	270
	50	142	178	22	155	88	227
	25	184	177	27	150	85	163
	10	199	175	32	144	81	129
11 سنة	90	112	178	8	168	95	273
	75	127	178	18	160	90	245
	50	163	178	25	153	86	181
	25	186	178	29	148	83	156
	10	199	175	32	137	81	142
12 سنة	90	104	178	15	178		
	75	122	178	15	162	91	264
	50	131	177	19	156	88	234
	25	198	173	40	135	77	138
	10	199	170	2	125	72	115

الجدول يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات .

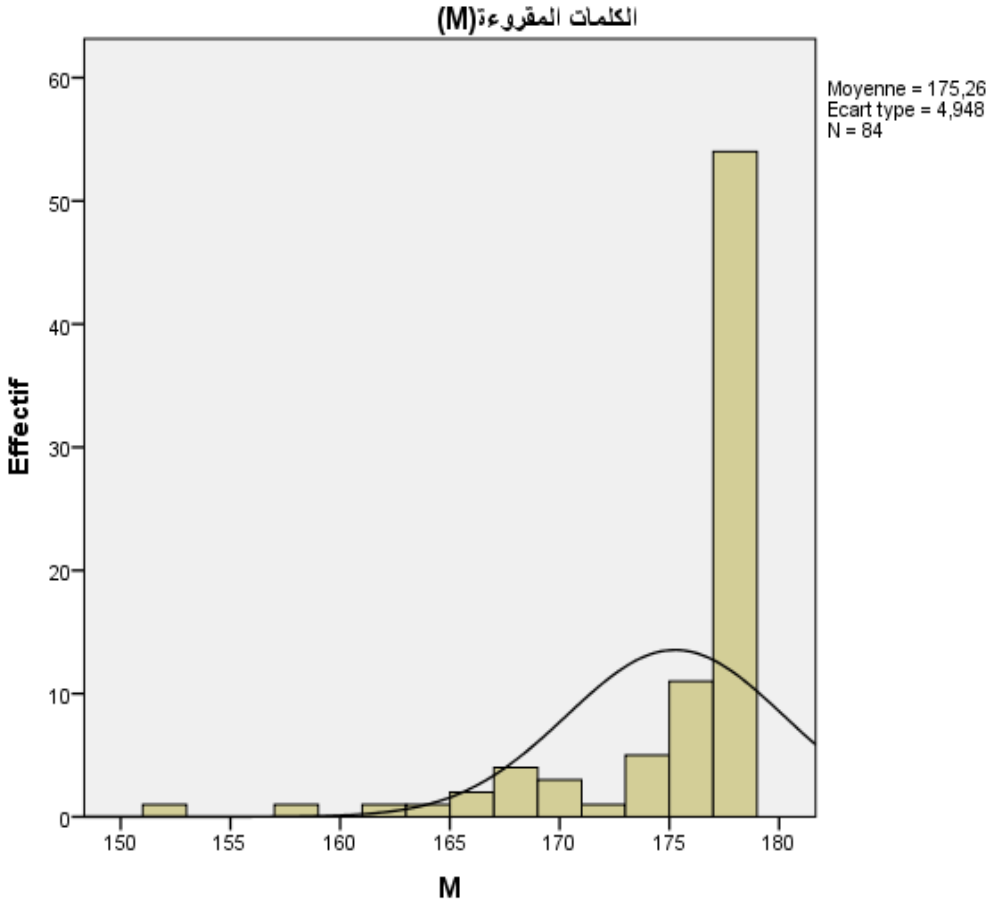
الملاحــق

توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات حسب المستوى الدراسي: **ملحق رقم:13**

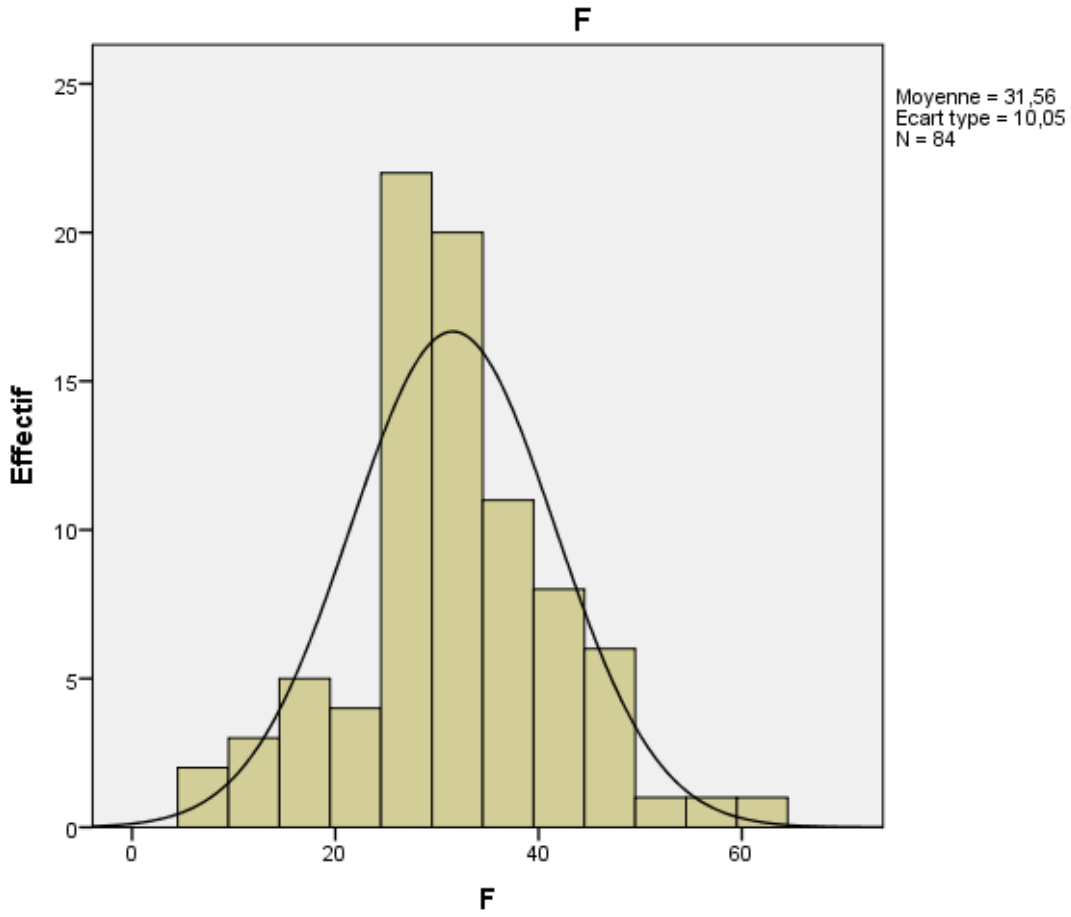
		ز	ك.م	ك.م.ص	أ.خ	م.د	م.س
السنة 3	90	140	178	159	19	89	199
	75	179	178	150	27	84	153
	50	199	178	145	30	82	150
	25	199	175	138	38	78	97
	10	199	168	130	45	74	73
السنة 4	90	119	178	169	17	95	268
	75	131	178	158	19	90	234
	50	169	178	152	25	85	169
	25	199	176	146	30	82	148
	10	199	174	134	38	79	117
السنة 5	90	103	178	164	13	93	315
	75	111	178	162	16	91	286
	50	127	178	157	20	89	245
	25	172	178	152	25	86	178
	10	199	176	147	30	83	142

جدول يمثل توزيع مؤشرات الدراسة بالمئينيات .

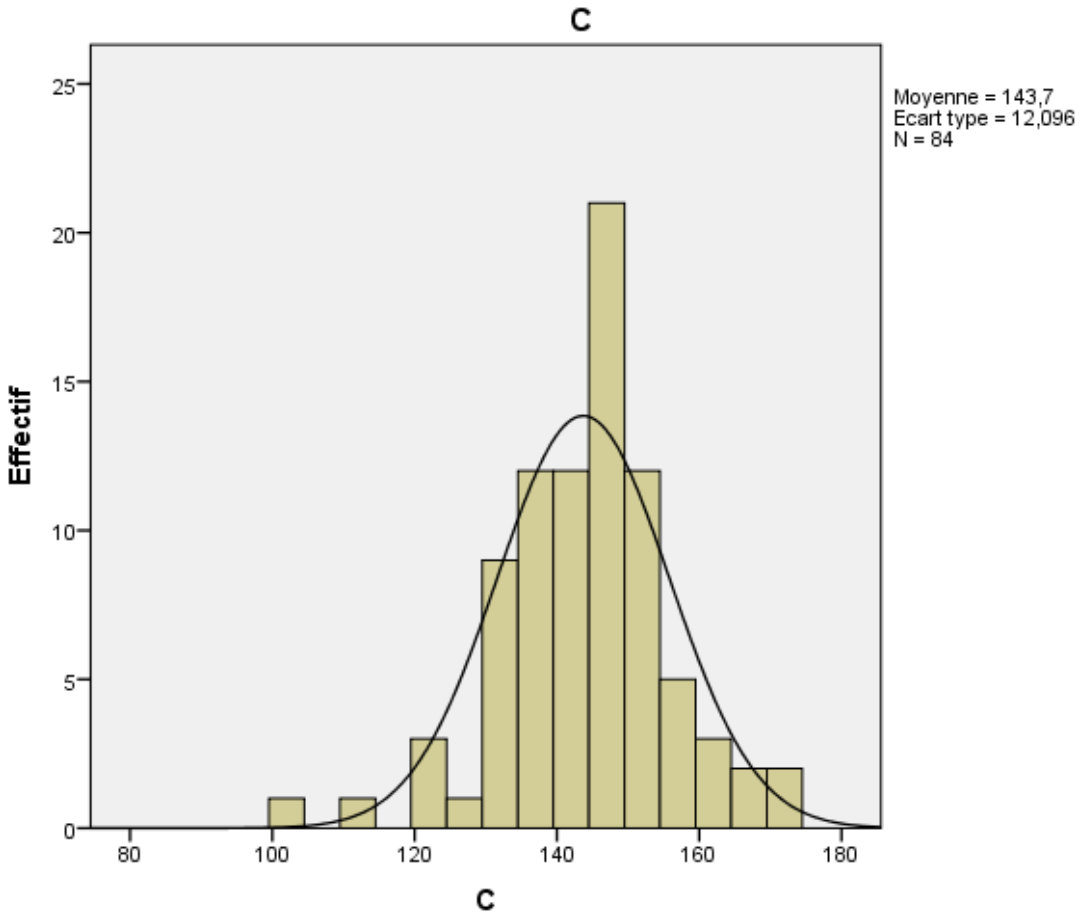
ملحق رقم:14 تمثيلات بيانية لمؤشرات المقياس الكمية والكيفية.



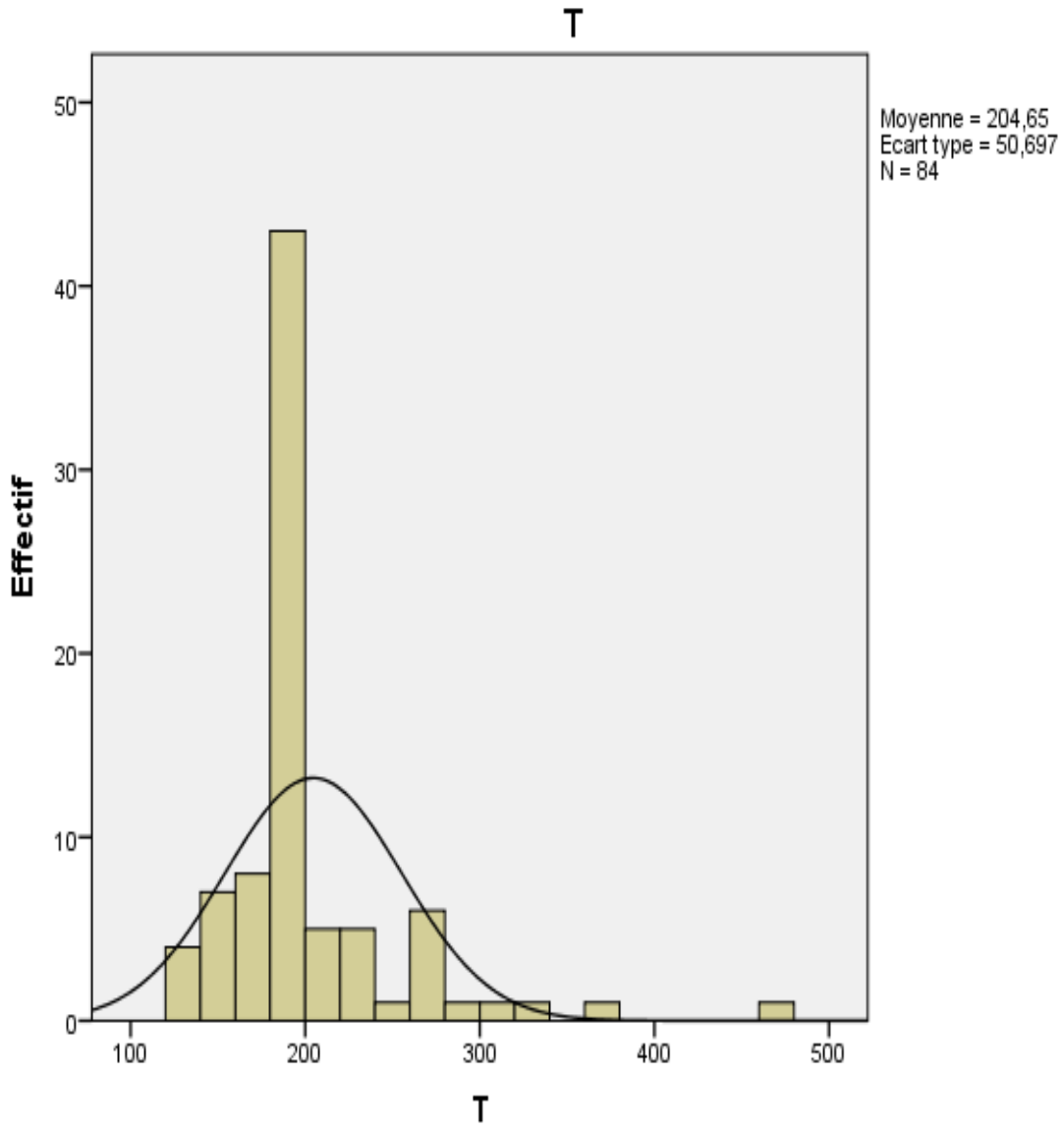
تمثيل بياني لمؤشر الكلمات المقروءة عند تلاميذ 9سنوات



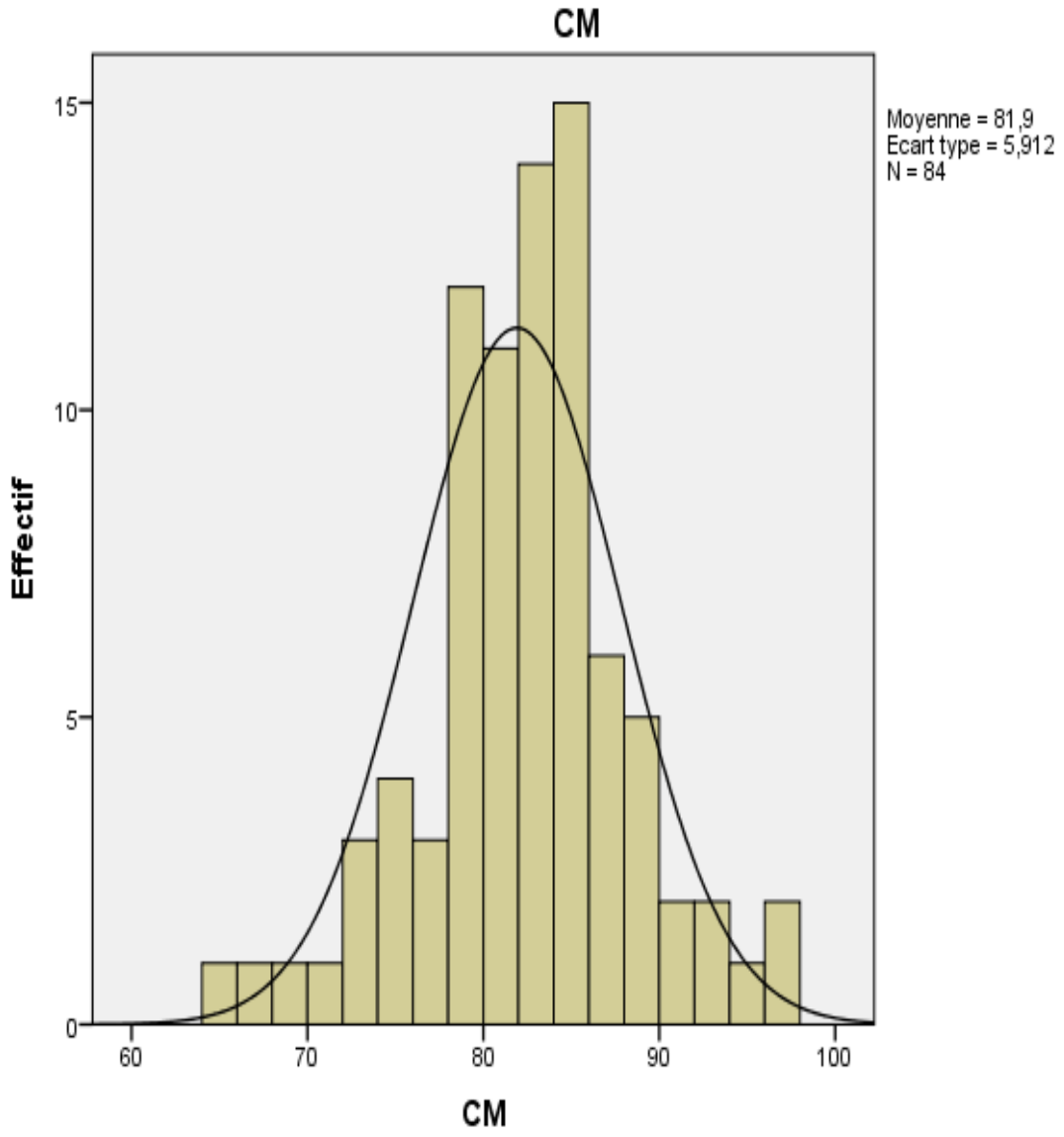
تمثيل بياني لمؤشر الأخطاء عند تلاميذ 9سنوات



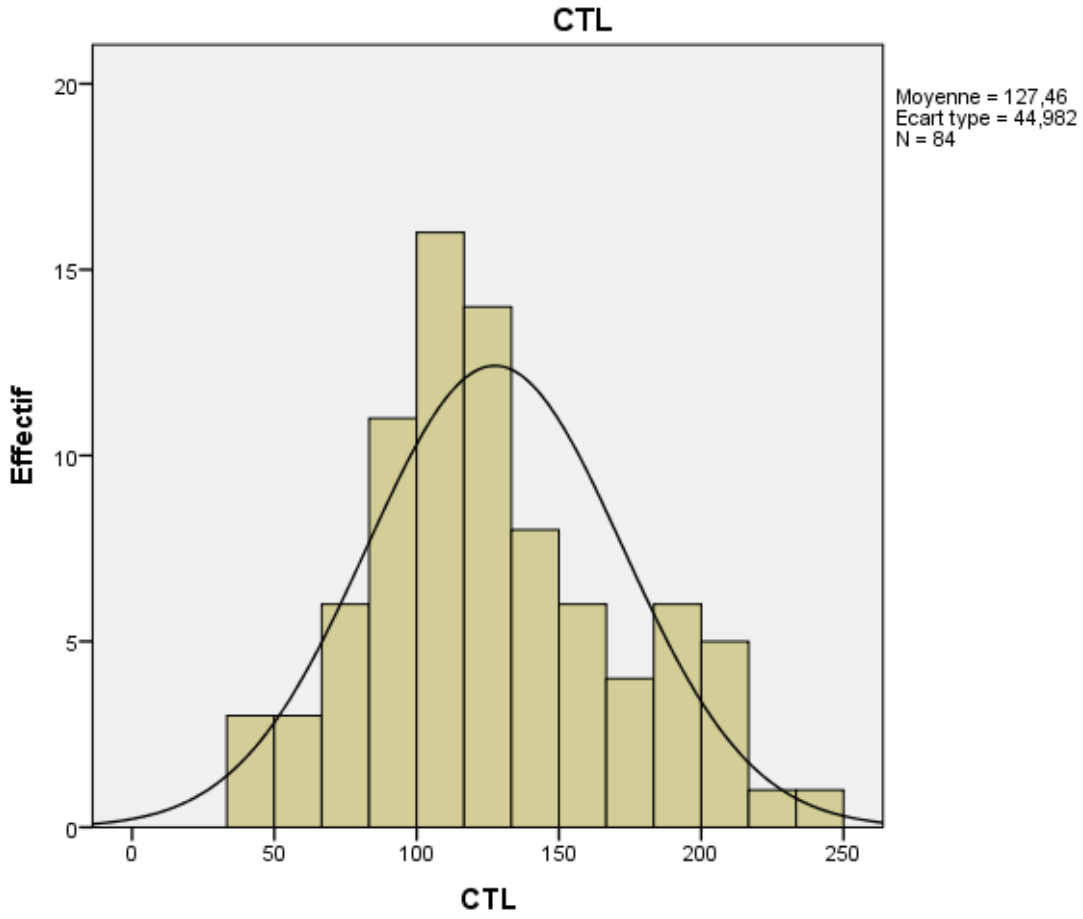
تمثيل بياني لمؤشر الكلمات المقروءة صحيحة عند تلاميذ 9سنوات

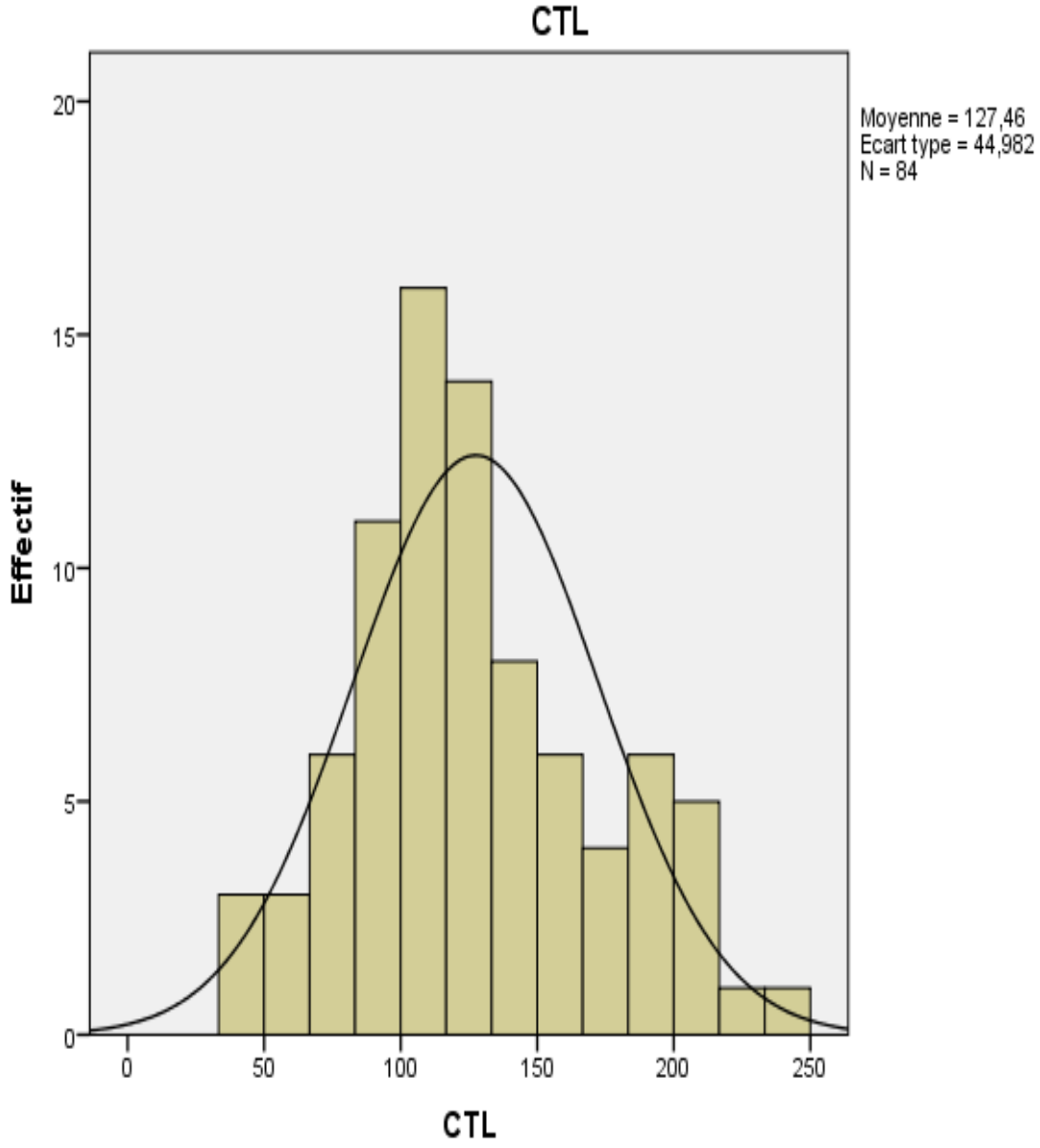


تمثيل بياني لمؤشر السرعةعند تلاميذ 9سنوات

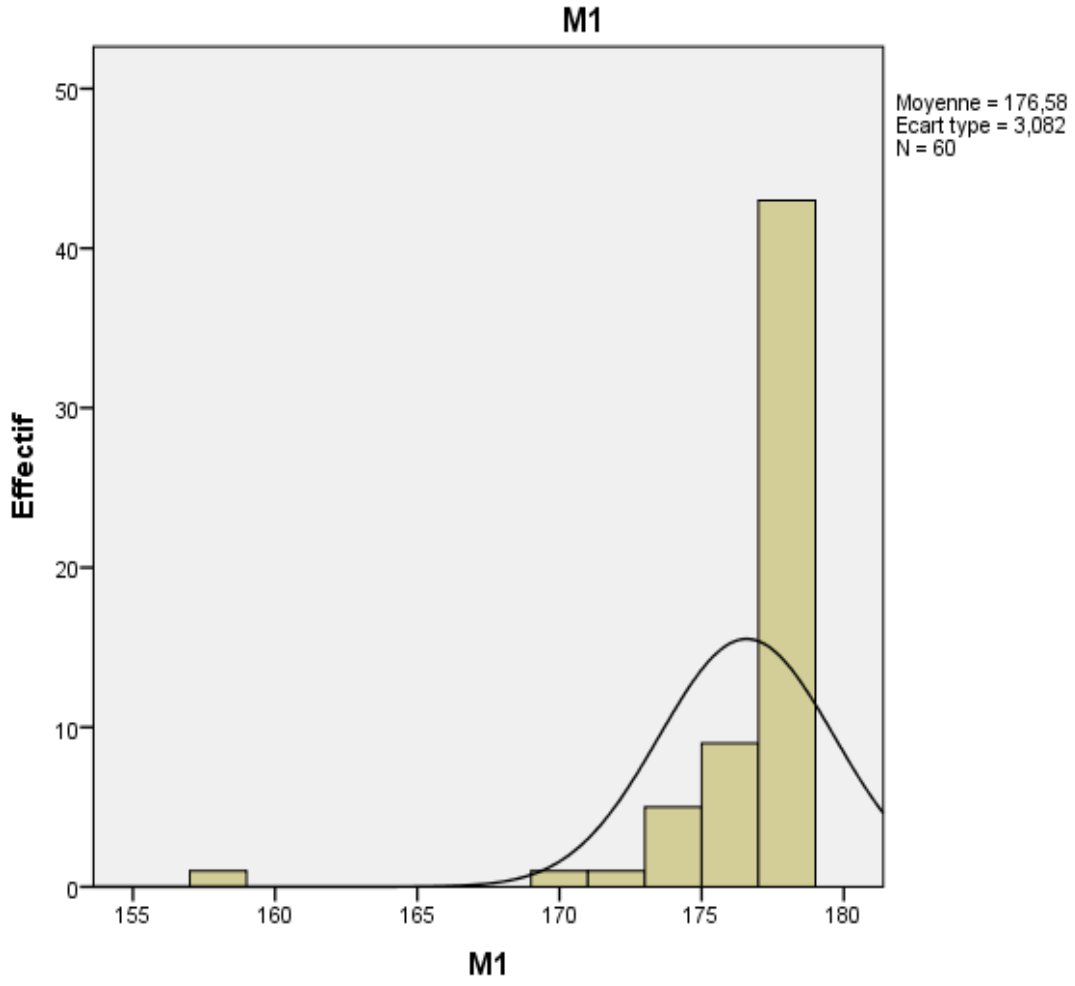


تمثيل بياني لمؤشر الدقة عند تلاميذ 9سنوات

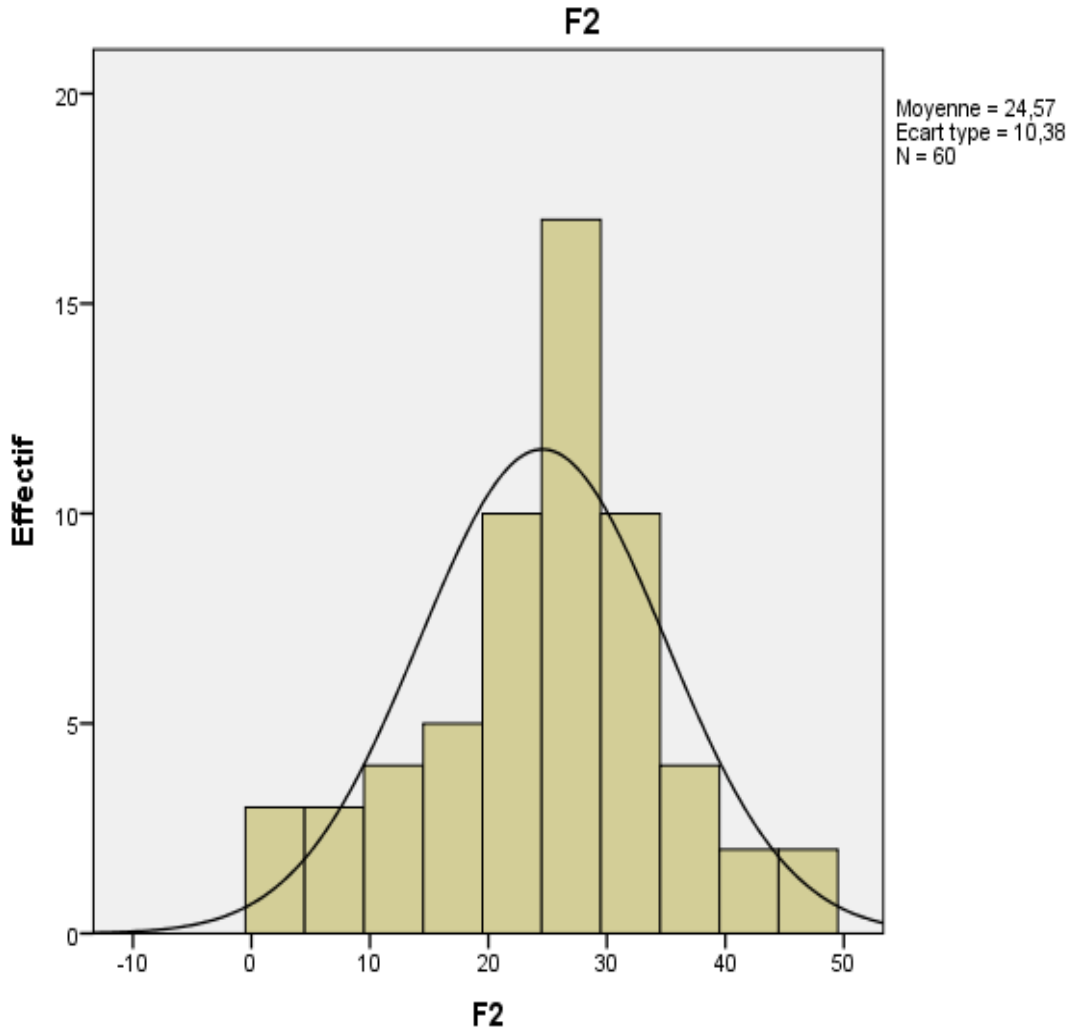

CTL
Moyenne = 127,46
Ecart type = 44,982
N = 84
Effectif
20
15
10
5
0
0
50
100
150
200
250
CTL



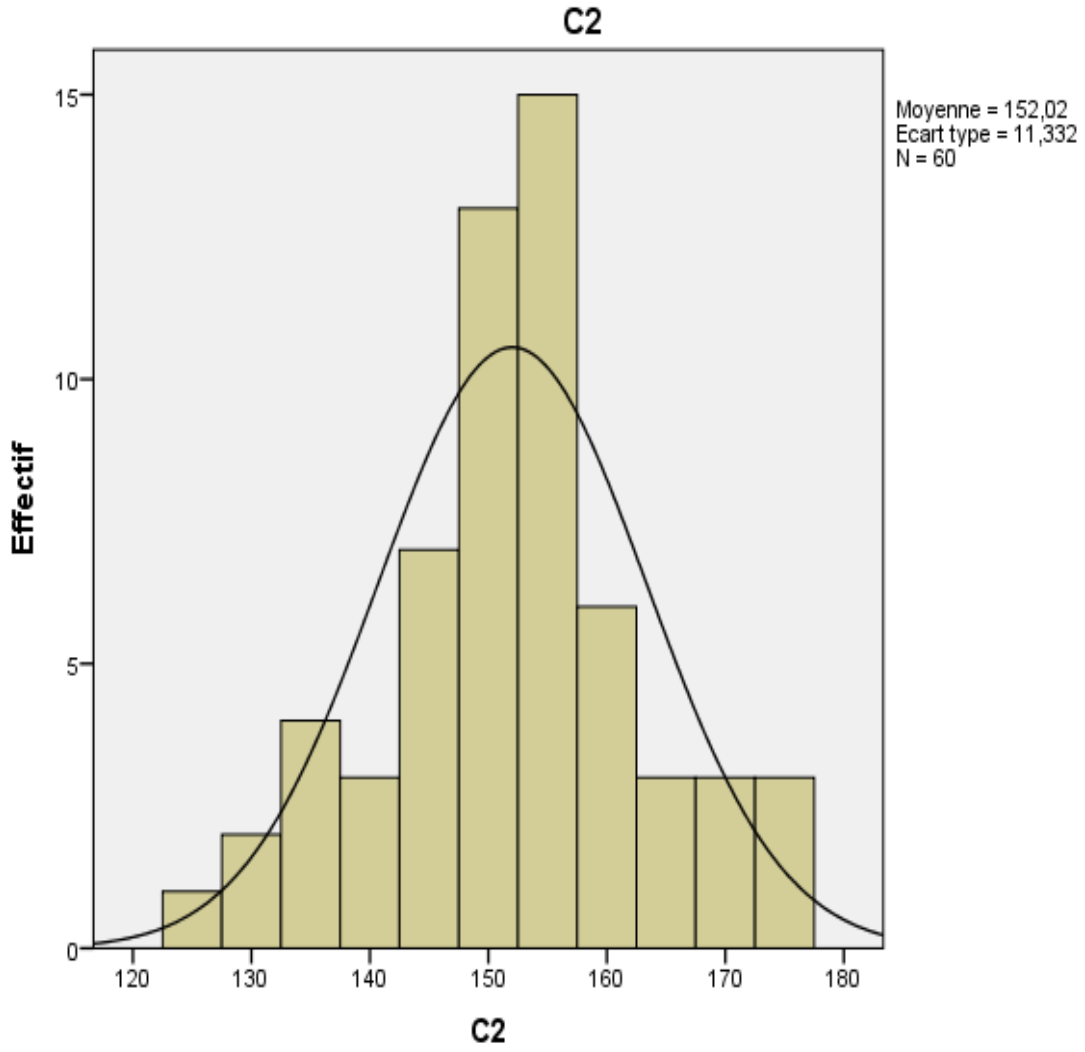
تمثيل بياني لمؤشر السرعةعند تلاميذ 9سنوات



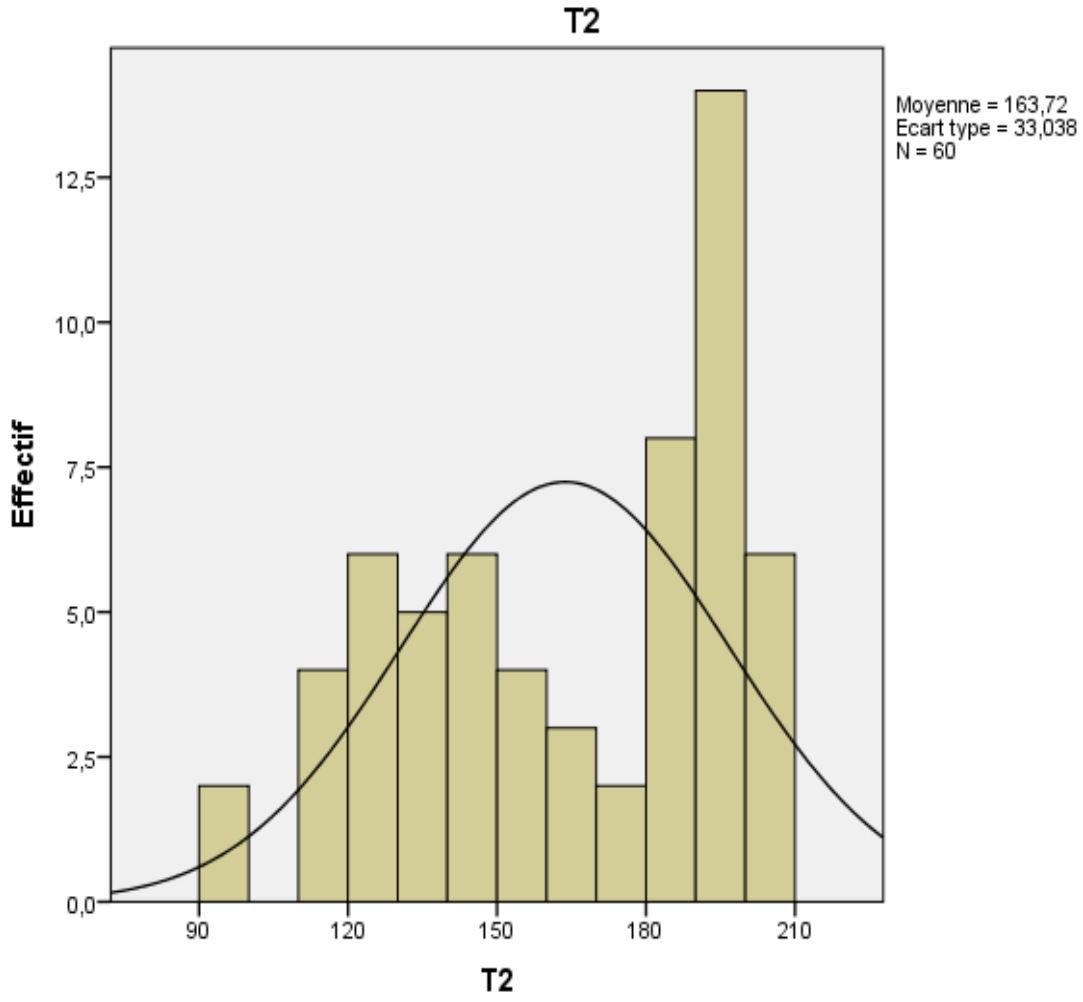
تمثيل بياني لمؤشر الكلمات المقروءة عند تلاميذ 10سنوات



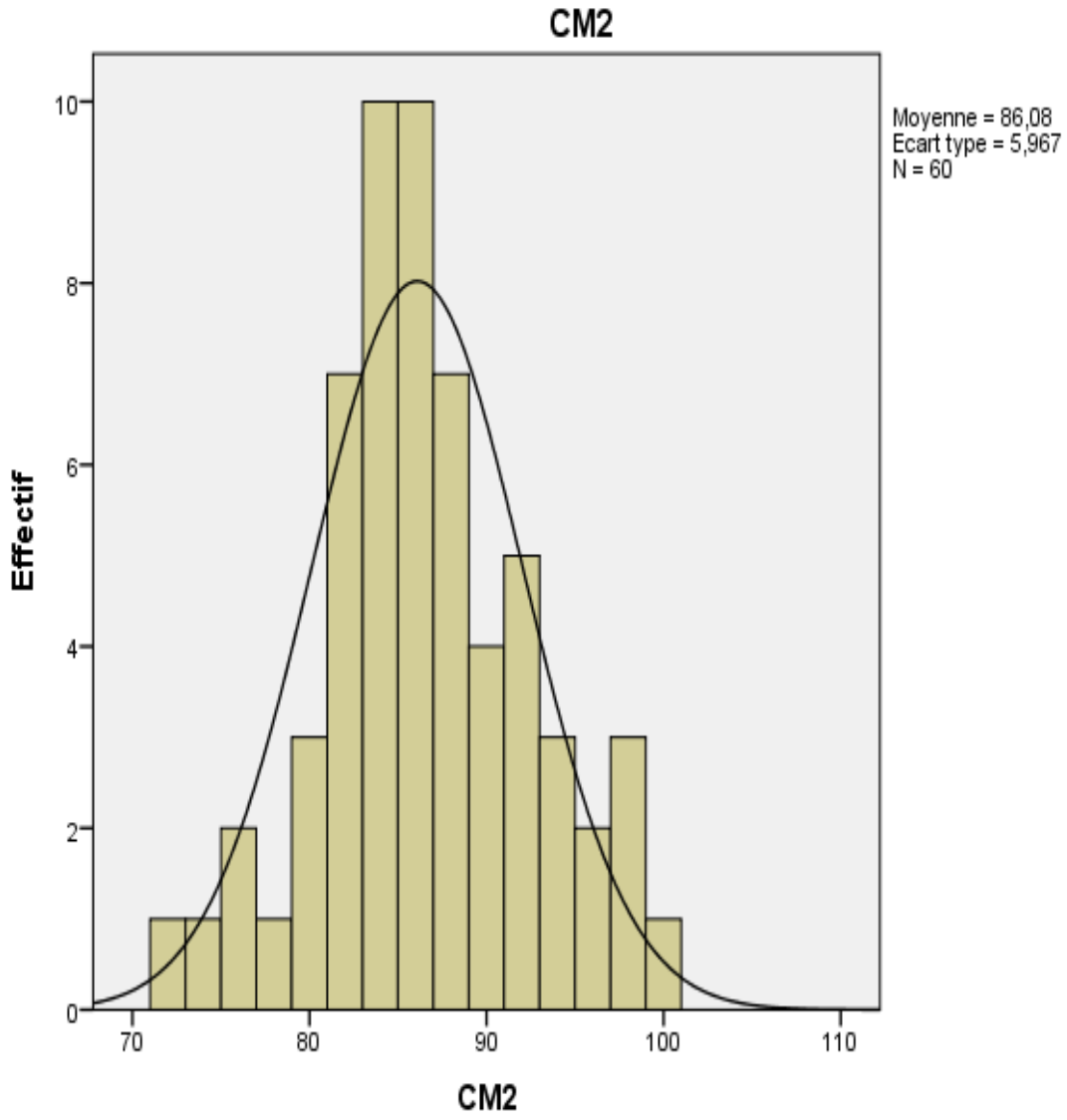
تمثيل بياني لمؤشر الأخطاءعند تلاميذ 10 سنوات



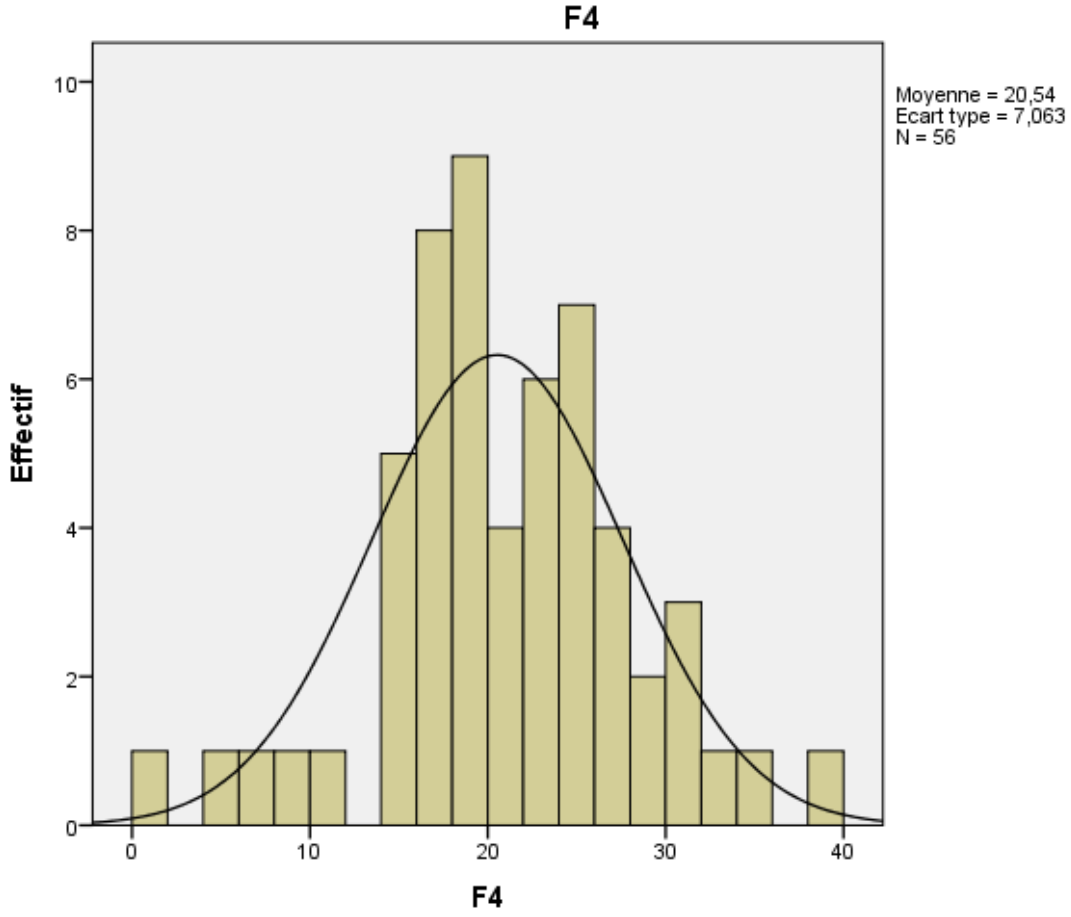
تمثيل بياني لمؤشر الكلمات المقروءة صحيحةعند تلاميذ 10 سنوات



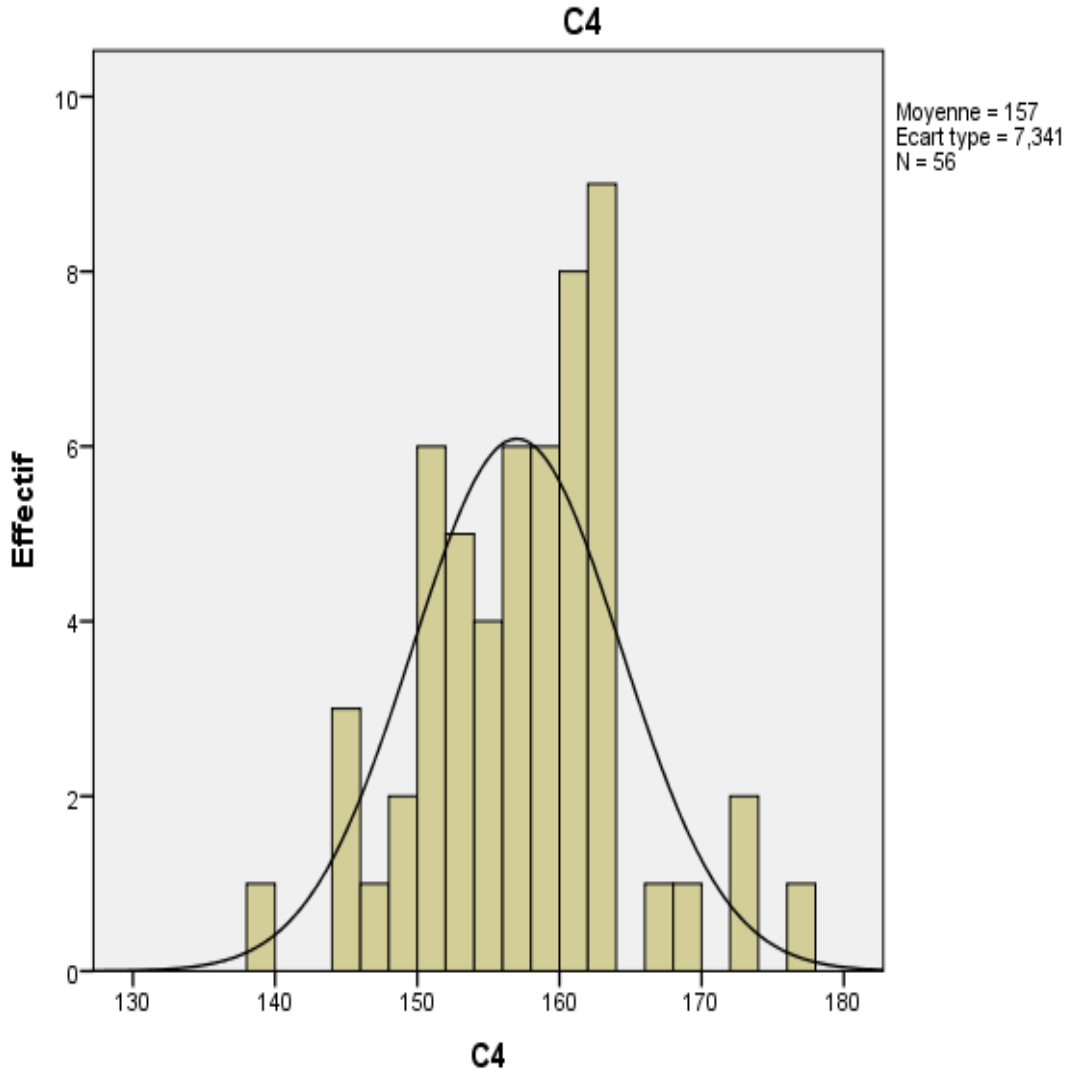
تمثيل بياني لمؤشر الزمن عند تلاميذ 10 سنوات



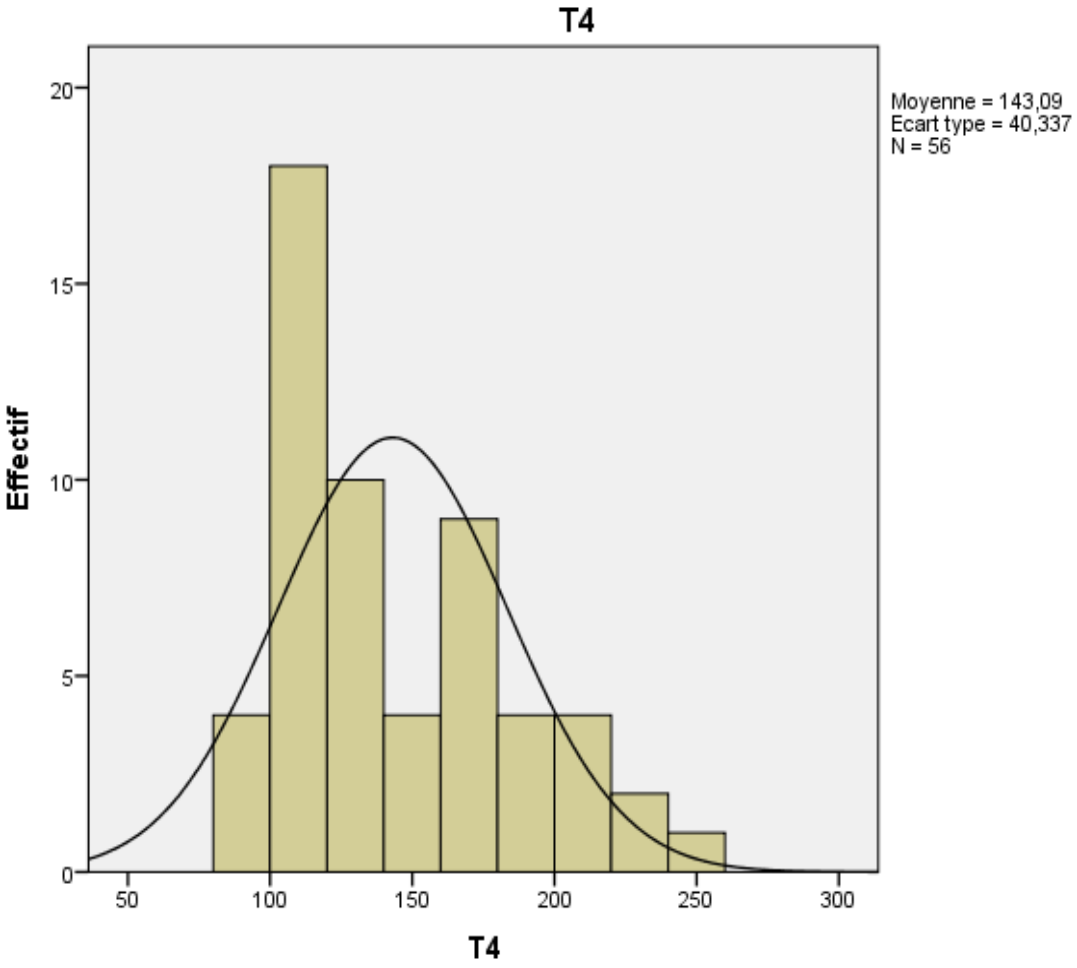
تمثيل بياني لمؤشر الدقة عند تلاميذ 10 سنوات



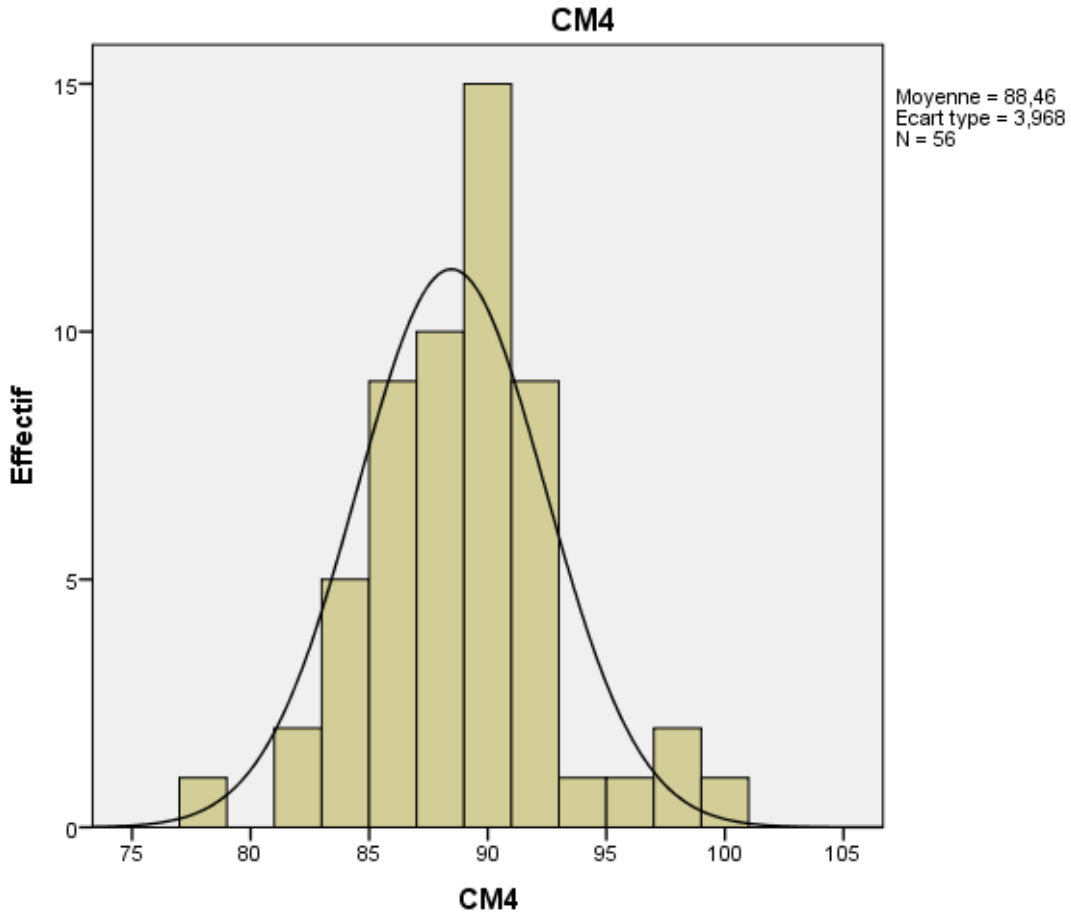
تمثيل بياني لمؤشر الأخطاءعند تلاميذ 11 سنوات



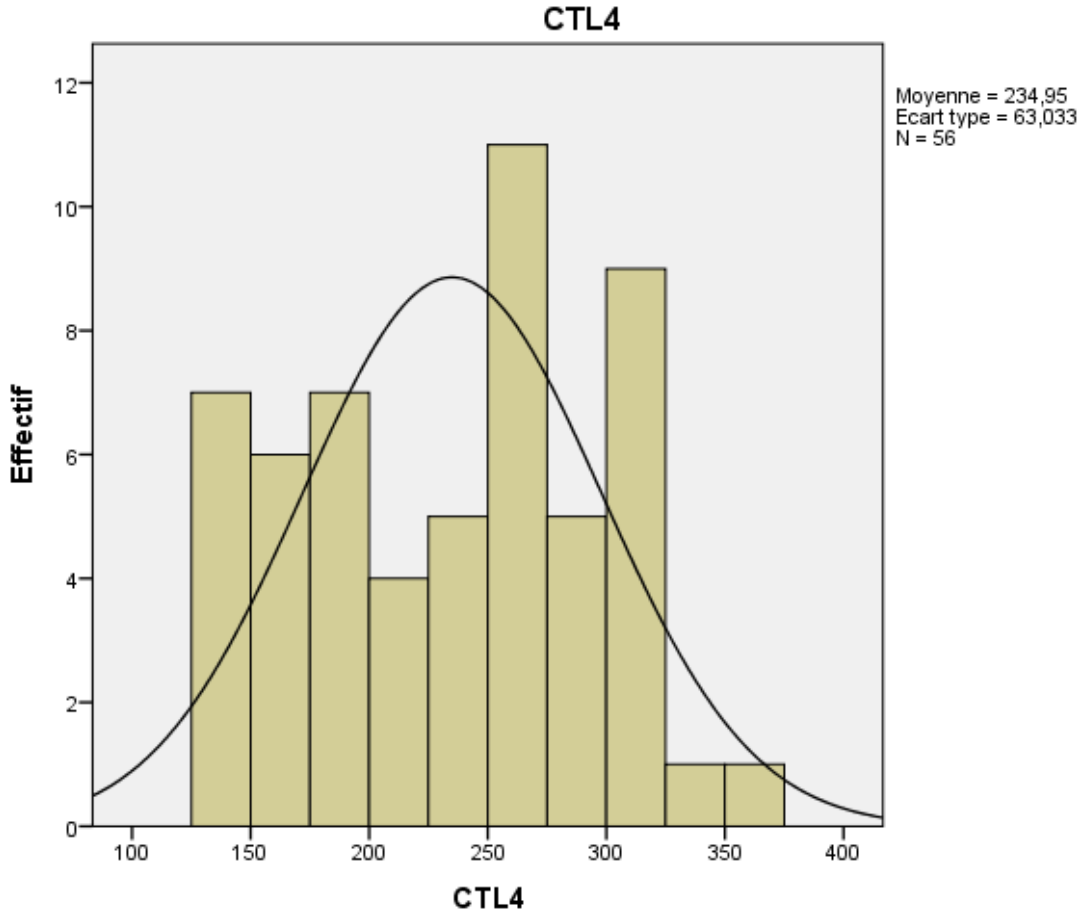
تمثيل بياني لمؤشر المقروءة صحيحة عند تلاميذ 11 سنوات



تمثيل بياني لمؤشر الزمن عند تلاميذ 11 سنوات



تمثيل بياني لمؤشر الدقة عند تلاميذ 11 سنوات



تمثيل بياني لمؤشر الأخطاءعند تلاميذ 11 سنوات

الملاحــق

ملحق رقم: 15 يمثل الجدول صدق الاتساق الداخلي لمؤشرات المقياس الكمية

		المقروءة	الأخطاء	الصحيحة	_الزمن المستغرق	الدقة _ مؤشر	السرعة مؤشر_
المقروءة	Corrélation de Pearson	1	−,266**	,546**	−,273**	,339**	,278**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
الأخطاء	Corrélation de Pearson	−,266**	1	−,953**	,406**	−,996**	−,569**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
الصحيحة	Corrélation de Pearson	,546**	−,953**	1	−,439**	,972**	,582**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
_الزمن المستغرق	Corrélation de Pearson	−,273**	,406**	−,439**	1	−,423**	−,862**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	200	200	200	200	200	200
الدقة_مؤشر	Corrélation de Pearson	,339**	−,996**	,972**	−,423**	1	,580**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	200	200	200	200	200	200
السرعة_مؤشر	Corrélation de Pearson	,278**	−,569**	,582**	−,862**	,580**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	200	200	200	200	200	200

** la corrélation significative au niveau0.01(bilatéral)

* la corrélation significative au niveau0.05(bilatéral)

الملاحــق

ملحق رقم :16 يمثل الجدول نتائج المؤشرات الكمية للإختبار حسب العمر والمستوى الدراسي.

السن	المستوى الدراسي	عدد الكلمات المقروءة "M"	عدد الأخطاء "F"	عدد الكلمات المقروءة صحيحة "C"	الزمن المستغرق T	مؤشر الدقة C.M	مؤشر السرعة C.T.L	حاصل الذكاء Q.I
9	س3	178	29	149	140	84	212	114
9	س3	178	33	145	150	81	192	100
8	س3	168	48	120	260	71	92	114
9	س3	178	40	138	180	78	153	109
8	س3	173	33	140	220	81	127	115
9	س3	178	40	138	179	78	153	133
9	س3	178	47	131	130	74	201	100
9	س3	178	45	133	315	75	84	114
8	س3	152	50	102	320	67	63	87
8	س3	166	44	122	121	73	201	109
8	س3	178	33	145	260	81	111	101
8	س3	178	48	130	270	73	96	112
8	س3	178	13	165	165	93	199	97
9	س3	178	34	144	291	81	98	106
9	س3	176	28	148	368	84	80	105
9	س3	177	25	152	244	86	124	87
8	س3	173	25	148	120	86	245	100
9	س3	177	13	164	275	93	119	125
9	س3	158	28	130	524	82	49	85
8	س3	178	10	168	183	94	183	91
9	س3	167	35	132	460	79	57	127
9	س3	170	60	110	589	65	37	97
9	س3	166	28	138	280	83	98	97
9	س3	176	28	148	228	84	129	87
8	س3	162	29	133	164	82	161	91
8	س3	176	30	146	274	83	106	117
8	س3	176	33	143	240	81	119	105
9	س3	172	32	140	266	81	105	93
8	س3	178	33	145	141	81	205	104
8	س3	168	35	133	255	79	104	129
8	س3	176	38	138	260	78	106	106
9	س3	177	7	170	170	96	199	131
8	س3	173	32	141	231	82	121	127
9	س3	175	25	150	174	86	172	121
9	س3	170	30	140	402	82	69	125

125	140	87	202	142	22	164	3س	8
87	134	78	200	135	38	173	3س	9
102	120	74	207	125	44	169	3س	8
96	145	68	165	120	57	177	3س	8
93	91	80	296	135	33	168	3س	9
89	151	89	210	159	19	178	3س	9
90	133	85	228	152	26	178	3س	9
88	122	83	240	147	30	177	3س	8
87	165	84	181	150	28	178	3س	9
87	141	88	220	156	22	178	3س	9
87	115	85	259	150	27	177	3س	8
91	97	84	305	149	29	178	3س	8
77	113	87	265	151	23	174	3س	9
87	139	79	200	140	38	178	3س	8
120	133	85	225	150	26	176	3س	8
91	102	83	290	148	30	178	3س	11
93	68	81	422	145	33	178	3س	9
129	82	79	341	140	37	177	3س	9
128	122	77	222	136	40	176	3س	8
89	225	83	128	145	30	175	3س	8
92	196	83	150	148	30	178	3س	9
87	114	84	259	148	28	176	3س	8
89	188	84	158	149	29	178	3س	9
132	108	86	283	153	25	178	3س	8
100	103	82	279	145	32	177	3س	9
100	175	77	156	137	41	178	3س	9
87	106	78	258	138	40	178	3س	9
85	122	74	214	131	45	176	3س	8
132	63	82	464	146	32	178	3س	9
84	152	77	179	137	40	177	3س	8
85	173	84	173	150	28	178	3س	8
87	49	73	525	130	48	178	3س	8
100	109	84	272	149	29	178	3س	9
112	133	84	225	150	28	178	3س	9
102	110	84	272	150	28	178	3س	9
101	88	89	360	159	19	178	3س	9
93	83	80	340	142	36	178	3س	9
97	138	78	200	139	39	178	3س	9
100	104	83	284	148	30	178	3س	9
112	199	84	150	150	28	178	3س	9
100	106	78	262	139	39	178	3س	8
91	133	83	220	147	31	178	3س	8

101	143	90	223	160	18	178	س3	9
89	78	79	359	141	37	178	س3	8
116	97	96	350	171	7	178	س3	9
86	93	89	340	159	19	178	س3	8
87	84	80	340	143	35	178	س3	8
91	210	89	150	158	20	178	س3	8
103	142	90	225	160	17	177	س3	8
91	169	88	183	155	22	177	س4	10
91	161	91	200	162	16	178	س4	9
85	117	90	275	161	17	178	س4	10
100	234	86	130	153	25	178	س4	9
75	325	89	95	155	20	175	س4	10
79	272	98	128	175	3	178	س4	10
87	160	87	190	153	22	175	س4	10
102	153	85	196	151	27	178	س4	9
101	248	96	137	171	7	178	س4	9
104	200	88	155	156	22	178	س4	9
81	163	93	202	165	13	178	س4	10
111	240	98	145	175	3	178	س4	10
111	159	82	183	146	32	178	س4	10
100	255	89	121	155	20	175	س4	10
100	107	84	279	150	28	178	س4	9
92	224	81	127	143	33	176	س4	10
89	240	99	146	176	2	178	س4	11
100	227	87	136	155	23	178	س4	10
123	89	87	346	155	23	178	س4	11
105	231	85	130	151	27	178	س4	10
98	138	86	220	153	25	178	س4	9
88	290	95	116	169	9	178	س4	9
90	360	94	90	163	11	174	س4	9
100	230	93	140	162	12	174	س4	9
95	117	91	270	159	15	174	س4	10
112	269	91	120	162	16	178	س4	9
122	252	86	121	153	25	178	س4	9
100	274	97	125	172	6	178	س4	10
111	194	88	160	156	22	178	س4	9
120	228	92	142	163	14	177	س4	10
114	233	85	130	152	26	178	س4	10
111	200	82	145	146	32	178	س4	9
120	263	85	115	152	26	178	س4	10
122	207	84	144	150	28	178	س4	10
98	161	82	180	146	32	178	س4	9

85	133	84	225	150	28	178	س4	9
103	122	83	241	148	30	178	س4	10
89	107	79	260	140	38	178	س4	8
111	149	84	200	150	28	178	س4	11
99	175	86	174	153	25	178	س4	11
106	253	85	119	151	27	178	س4	11
92	212	92	152	162	15	177	س4	11
76	161	84	182	147	29	176	س4	9
85	120	83	241	145	30	175	س4	9
92	148	84	201	149	28	177	س4	9
78	135	79	196	133	36	169	س4	9
117	185	89	168	156	20	176	س4	10
110	167	88	185	155	22	177	س4	10
74	181	80	154	140	36	176	س4	11
94	158	83	186	148	30	178	س4	11
100	124	74	208	130	45	175	س4	12
80	124	82	226	141	32	173	س4	10
93	115	72	216	125	48	173	س4	12
106	154	82	168	130	28	158	س4	11
77	145	77	182	133	39	172	س4	10
120	158	76	170	135	43	178	س4	10
80	158	83	186	148	30	178	س4	11
90	148	81	194	144	34	178	س4	10
72	170	75	157	134	44	178	س4	11
88	256	86	119	153	25	178	س4	10
101	314	88	99	156	22	178	س5	9
99	162	85	185	151	27	178	س5	10
106	169	84	174	148	29	177	س5	10
92	140	83	210	148	30	178	س5	11
76	125	84	239	150	28	178	س5	10
85	313	91	103	162	16	178	س5	10
92	143	87	215	155	23	178	س5	10
78	177	83	163	145	30	175	س5	10
117	132	82	220	146	32	178	س5	9
110	268	81	107	144	34	178	س5	10
74	288	91	112	162	16	178	س5	10
94	247	87	124	154	24	178	س5	11
100	188	78	147	139	39	178	س5	10
80	174	92	186	163	15	178	س5	10
93	303	97	113	172	6	178	س5	10
106	201	92	161	163	15	178	س5	10
77	304	90	104	159	17	176	س5	12

120	306	95	110	169	9	178	5س	10
80	191	90	167	160	18	178	5س	10
90	305	90	105	161	17	178	5س	10
72	127	90	250	160	18	178	5س	10
132	320	99	110	177	1	178	5س	10
120	254	86	120	153	25	178	5س	10
100	217	90	147	160	18	178	5س	10
100	257	85	116	150	26	176	5س	10
100	214	90	150	161	17	178	5س	10
111	255	92	127	163	15	178	5س	11
88	269	85	111	150	27	177	5س	10
93	371	91	87	162	16	178	5س	10
95	320	89	99	159	19	178	5س	10
80	345	88	90	156	22	178	5س	10
90	280	89	113	159	19	178	5س	10
75	268	87	115	155	23	178	5س	10
99	267	90	120	161	17	178	5س	10
89	264	87	116	154	24	178	5س	11
100	318	94	104	166	10	176	5س	11
98	243	88	128	156	22	178	5س	11
122	255	92	127	163	15	178	5س	12
96	266	89	118	158	20	178	5س	10
85	268	92	121	163	15	178	5س	12
82	287	88	108	156	22	178	5س	10
101	283	91	114	162	16	178	5س	10
86	240	88	130	157	21	178	5س	10
105	147	86	203	150	25	175	5س	11
99	226	88	132	150	20	170	5س	12
101	173	89	183	159	19	178	5س	11
87	287	86	106	153	25	178	5س	11
117	242	89	131	159	19	178	5س	12
111	141	83	205	145	30	175	5س	10
79	181	86	168	153	25	178	5س	12
85	189	89	165	157	20	177	5س	10
100	173	86	176	153	25	178	5س	11
98	164	85	185	152	26	178	5س	10
83	208	90	153	160	18	178	5س	11
113	195	90	163	160	18	178	5س	11
88	193	97	178	173	5	178	5س	11

الملاحــق

ملحق رقم:17 يمثل تقييم المؤشرات الكيفية حسب السن والمستوى الدراسي.

السن	المستوى الدراسي	الكلمات الغريبة B	ارسال حرف صوت C.G.F	التدخل اللفظي P.V	التداخل الدلالي P.S
9	س3	4	19	4	2
9	س3	2	20	7	4
8	س3	8	26	6	8
9	س3	5	22	7	6
8	س3	4	22	4	3
9	س3	4	25	8	3
9	س3	6	26	9	6
9	س3	3	29	8	5
8	س3	5	31	8	6
8	س3	3	25	10	6
8	س3	3	19	6	5
8	س3	5	24	11	8
9	س3	0	9	3	1
9	س3	4	17	6	7
9	س3	3	15	6	4
9	س3	3	14	4	4
8	س3	2	11	9	3
9	س3	2	6	3	2
9	س3	0	19	5	4
9	س3	0	8	2	0
9	س3	4	20	6	5
9	س3	0	40	15	5
9	س3	4	10	8	6
9	س3	2	12	8	6
9	س3	3	17	5	4
8	س3	2	15	8	5
8	س3	4	17	9	3
10	س3	2	17	10	3
8	س3	0	16	8	9
8	س3	4	15	8	8
8	س3	2	25	3	8
9	س3	0	5	2	0
8	س3	1	19	8	4
9	س3	3	16	2	4
9	س3	6	13	6	5
10	س3	4	12	2	4

5	10	19	4	س3	9
6	11	22	5	س3	8
10	13	31	3	س3	8
6	8	15	4	س3	9
3	4	12	0	س3	9
4	10	9	3	س3	9
3	6	19	2	س3	8
3	5	15	5	س3	9
3	7	10	2	س3	9
5	8	14	0	س3	8
4	10	13	2	س3	8
3	6	12	2	س3	9
4	11	20	3	س3	8
3	4	15	4	س3	8
4	10	15	1	س3	11
9	10	12	2	س3	9
5	7	22	3	س3	9
3	10	25	2	س3	8
6	8	15	1	س3	8
3	4	20	3	س3	9
6	5	15	2	س3	8
3	5	18	3	س3	9
3	7	15	0	س3	8
1	8	20	3	س3	9
7	10	20	4	س3	9
1	8	30	1	س3	9
6	8	28	3	س3	8
5	9	13	5	س3	9
5	9	23	3	س3	8
4	6	15	3	س3	8
6	8	30	4	س3	8
3	7	17	2	س3	9
3	3	20	2	س3	9
4	8	14	2	س3	9
0	0	19	0	س3	9
4	6	25	1	س3	9
7	13	16	3	س3	9
3	7	20	0	س3	9
5	7	15	1	س3	9
7	7	22	3	س3	8
4	6	20	1	س3	8
3	5	7	3	س3	9

2	10	25	0	س3	8
0	3	4	0	س3	9
1	6	9	3	س3	8
0	10	25	0	س3	8
2	4	14	0	س3	8
3	3	10	1	س3	8
2	6	11	3	س4	10
2	5	8	1	س4	9
2	5	8	2	س4	10
5	5	13	2	س4	9
3	5	9	3	س4	10
0	1	2	0	س4	10
5	6	6	5	س4	10
6	4	15	2	س4	9
1	1	5	0	س4	9
2	4	13	3	س4	9
2	5	6	0	س4	10
0	0	2	1	س4	10
5	6	22	0	س4	10
0	3	14	3	س4	10
5	6	15	2	س4	9
1	6	25	0	س4	10
0	0	2	0	س4	11
0	6	17	0	س4	10
5	8	10	0	س4	11
3	5	17	2	س4	10
3	7	15	0	س4	9
1	3	3	2	س4	9
1	4	6	0	س4	9
4	3	3	2	س4	9
0	7	8	0	س4	10
2	3	11	0	س4	9
3	6	14	2	س4	9
2	2	2	0	س4	10
1	8	12	1	س4	9
2	3	6	3	س4	10
3	5	13	5	س4	10
0	11	17	4	س4	9
3	9	11	3	س4	10
0	12	16	0	س4	10
6	10	13	3	س4	9
8	6	10	4	س4	9

5	5	15	5	س4	10
4	8	22	4	س4	8
6	8	8	6	س4	11
0	5	14	6	س4	11
3	5	16	3	س4	11
0	2	13	0	س4	11
2	5	18	4	س4	9
5	6	16	3	س4	9
3	11	13	1	س4	9
3	8	25	0	س4	9
5	6	9	0	س4	10
1	7	14	0	س4	10
3	10	22	2	س4	11
2	3	25	0	س4	11
2	5	10	0	س4	12
3	10	17	2	س4	10
5	7	32	4	س4	12
6	8	14	0	س4	11
3	11	25	0	س4	10
1	10	32	0	س4	10
3	8	14	5	س4	11
5	6	21	1	س4	10
0	4	36	0	س4	11
2	5	16	2	س4	10
6	6	8	0	س5	9
8	5	18	2	س5	10
9	7	13	4	س5	10
10	6	17	0	س5	11
7	8	12	2	س5	10
3	4	5	4	س5	10
6	5	8	4	س5	10
6	7	11	6	س5	10
3	8	17	2	س5	9
5	9	14	6	س5	10
3	5	8	0	س5	10
5	6	13	0	س5	11
4	4	26	5	س5	10
0	6	7	2	س5	10
0	0	6	0	س5	10
0	4	11	0	س5	10
0	5	8	4	س5	12
0	3	4	2	س5	10

0	5	10	3	س5	10
4	6	7	0	س5	10
2	4	9	3	س5	10
0	0	1	0	س5	10
3	6	13	3	س5	10
0	0	14	4	س5	10
1	0	25	0	س5	9
1	5	11	0	س5	10
3	6	6	0	س5	11
5	7	15	0	س5	10
0	5	8	4	س5	10
1	4	14	0	س5	10
2	8	10	2	س5	10
0	0	19	0	س5	10
0	8	14	0	س5	10
3	6	8	0	س5	10
5	7	9	3	س5	11
2	3	6	0	س5	11
4	6	8	4	س5	11
2	3	3	0	س5	12
0	4	16	0	س5	10
1	6	7	0	س5	12
4	4	12	2	س5	10
1	5	10	0	س5	10
0	5	16	0	س5	10
3	9	9	4	س5	11
0	7	13	0	س5	12
3	5	11	0	س5	11
3	5	17	0	س5	11
3	6	9	1	س5	12
1	4	19	6	س5	10
2	3	20	0	س5	12
0	6	14	0	س5	10
0	7	16	0	س5	11
1	5	20	0	س5	10
1	4	13	0	س5	11
3	6	9	0	س5	11
0	2	3	0	س5	11

ملخص :

تهدف دراستنا الحالية إلى تكييف اختبار l'alouette في البيئة الجزائرية من أجل تقييم القراءة وسرعة القراءة على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الطور الابتدائي 7-11سنة .

لقد تمت ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية باستعمال طريقة الترجمة وإعادة الترجمة فيما يخص تعليمات ومؤشرات الاختبار الأصلي وبناء نص قرائي وسميت النسخة المتوصل إليها بنص القبرة والفيل.

أظهرت نتائج الخاصة بدراسة صدق وثبات الاختبار خصائص سيكومترية جيدة لتقييم عملية وسرعة القراءة هذا من جهة،كما أثبتت نتائج الدراسة المتوصل إليها بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في انتشار صعوبات القراءة وكذا تتطور عملية القراءة مع النمو.

كما أظهرت نتائج الخصائص السيكومترية للنسخة العربية كما سبق الذكر صدق وثبات جيد هذا ما يسمح باستخدام نسخة القبرة والفيل من طرف الأخصائيين في الممارسة الاكلينيكية والتربوية، لكن هذا لا يمنع من مواصلة دراسات طولية على عينة من تلاميذ عاديين وكذا مواصلة دراسة صدق محتوى النص من طرف اخصائيين في اللغة.

الكلمات المفتاحية: القراءة، اضطرابات التعلم،عسر القراءة،الترجمة،الصدق،الثبات.

Résumé:

Cette étude a pour objectif de traduire et valider test l'alouette dans l'environnement algérien pour la lecture de l'évaluation et de la vitesse de lecture sur un échantillon de 200 élèves dans la phase primaire de 7-11 ans. Nous avons été traduit en arabe en utilisant un moyen de traducteur et re-traducteur par rapport à l'instruction et des indicateurs de l'épreuve initiale et de construire le texte de mes lecteurs et version renommée du texte atteint à L'alouette et l'éléphant.

L'analyse des résultats de l'étude de la fiabilité et la validité de l'essai est de bonnes caractéristiques psychométriques pour évaluer le processus et la vitesse de lecture de ce d'une part ont montré, que les résultats obtenus par l'étude ont prouvé qu'il n'y a pas de différences entre les garcons et les filles dans la prévalence des difficultés de lecture, ainsi que le processus évolutif de la lecture avec la croissance.

Comme les résultats des propriétés psychométriques de la version arabe présentée comme déjà mentionné la sincérité et la bonne stabilité de c'est ce qui permet l'utilisation d'une copie Lark et l'éléphant par des spécialistes dans la pratique clinique et éducative, mais cela ne l'empêche pas la poursuite des études longitudinales sur un échantillon d'élèves, ainsi que plus d'examiner la sincérité du contenu du texte de spécialistes au sein du parti de la langue

Mots clés: lecture, troubles de l'apprentissage, la dyslexie ,traduction, validité, fiabilité

Abstract:

This study aims at adapting and validate the test l'aloouette in Algerian environment to evaluate the reading and the speed of reeding on a sample of 200 pupils from the primary school aged between 7-11 years. the test has been translated into Arabic using translating and re-translating the instruction and indicators of the original test and building a reading text, the reached copy was named : the text of the lark and the elephant.

The analysis of the results the study shoued the reliability and validity of the test good psychometric characteristics to evaluate the speed of reading process and that there are no differnces between boys and gires/males and female in the prevalence of reading difficulies as well as the evobing process of reading with grouth.

As the results of the psychometric properties of the Arab version shown as already mentioned the sincerity and good stability of this is what allows the use of a copy Lark and elephant by specialists in clinical and educational practice, but this does not prevent the continuation of longitudinal studies on a sample of ordinary pupils, as well as further study of the sincerity of the text content by specialists language.

Key words: Reading, Learning desorderes, dyslexia ,translating,validity,reliability.