الجمهورية الجزائريّة الديمقراطية الشّعبيّة
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة

كليّة الآداب واللّغات
قسم الآداب واللّغة العربيّة

رقم التّسجيل:.....
الرّقم التّسلسلي:.....

مظاهر اضطرابات اللّغة والكلام في البنية الصّوتيّة
دراسة تحليليّة لظاهرة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة
في مقاطعة ابن زياد–قسنطينة

بحث مقدّم لنيل شهادة دكتوراه نظام (L.M.D، ل،م،د) في اللّغة العربيّة.
تخصّص: اللّسانيّات وتطبيقاتها

إنجاز
محمّد أنيس الطّيب

إشراف الدّكتور
زين الدّين بن موسى

أعضاء اللّجنة المناقشة:

الدكتور: محمد مشري.....جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة..... رئيسا.
الدكتور: زين الدين بن موسى...جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة.....مشرفا ومقرّرا.
الأستاذ الدكتور: صالح خديش...جامعة عبّاس لغرور–خنشلة.....عضوا مناقشا.
الأستاذة الدكتورة: ذهبيّة بورويس جامعة الأمير عبد القادر–قسنطينة...عضوا مناقشا.
الدكتور: بوزيد مومني....جامعة محمد صديق بن يحي –جيجل.....عضوا مناقشا.
الدكتورة: شهرزاد بن يونس....جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة.....عضوا مناقشا.

السّنة الجامعيّة: 2017–2018

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذه الرّسالة العلميّة إلى

كلّ محبّ للنّبي الكريم محمّد بن عبد اللّه

صلّى الله عليه وسلمّ..

مقـــدّمـــة

مقدّمة:

يلاحظ المتأمّل في علاقة اللّسانيات التّطبيقيّة ببعض العلوم الأخرى أنّها علاقة بُرّرت بطبيعة الفكر اللّساني من جهة وحاجة هذه العلوم إلى نظرة علميّة تكون اللسانيات فيها وسيلة من وسائلها لتفسّر جوانب معيّنة من قضاياها المستعصيّة من جهة أخرى. فإضفاء الطّابع العلمي الصّارم في التّعامل مع الظّواهر اللّغويّة أصبح أسمى هدف يحاول اللّسانيّون بلوغه، فمن خلال هذه العلميّة ازدادت صلة اللسانيات بمختلف العلوم؛ إذ تمثّل الأولى الرّصيد المعرفي النّظري اللّساني، وتمثّل الثّانيّة–أي العلوم– المجالات التّطبيقيّة التي تتجسّد فيها المفاهيم اللّسانية النّظريّة. وأبرز مجال تطبيقي تشتغل فيه النّظريّة اللسانيّة هو حقل التّعليميّة حيث يمثّل هذا الحقل ميدانا تتواشج فيه اللّسانيّات ومختلف العلوم الأخرى نحو: علم التّربيّة والأرطفونيا وعلم النّفس وغيرها من العلوم ذات الصلة الوطيدة بالعمليّة التّعلّميّة، تبقى اللّسانيات في هذا الحقل علما ذا أهميّة لا يقل أهميّةً عن هذه العلوم من حيث كونه علما يُعنى بدراسة اللّغة وينظر في الوسائل والإجراءات المحدّدة لكيفيّة تعلّم اللّغة ويهتمّ بالصّعوبات والعوائق التي تقف وراء تعلّمها.

وبما أنّ الاضطرابات اللّغويّة تعيق العمليّة التّعلّميّة وتؤثّر على التّحصيل الدّراسي فضّلنا إدراجها ضمن مصطلح صعوبات التّعلّم الأكاديميّة (Academic Learning Disabilities)، وهو مصطلح يشير إلى وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من الكفاءات التّعلميّة مثل: القراءة، الكتابة، العمليات الحسابيّة.. نتيجة أسباب وعوامل معيّنة يُستثنى منها التلاميذ الذين ترجع صعوبات التّعلّم لديهم إلى التّخلّف العقلي أو الحرمان العاطفي أو الإعاقة الحسيّة، خاصّة إذا علمنا بأنّ أوّل ظهور لمصطلح –صعوبات التّعلّم الأكاديميّة– كان بغرض التّفريق بين مصطلحات كثيرة في مقدّمتها مصطلح التّأخّر العقلي(Mental Retardation)، وبين صعوبات التّعلّم التي قد يعاني منها بعض التلاميذ فتؤثّر على مستوى تحصيلهم بالرّغم من تمتّعهم بقدرات عقليّة سويّة؛ فتظهر جوانب الخلل في عدم وجود توافق بين مستوى قدراتهم ومستوى تحصيلهم الدّراسي.

تعدّ صعوبات التّعلّم الأكاديميّة من أحدث المجالات التّطبيقيّة وأسرعها تطوّرا نظرا للاهتمام المتزايد من طرف الأولياء والمعلّمين بحالات التّلاميذ الذين يعانون صعوبات في التحصيل الدّراسي، والتي استُعصي تفسيرها في غياب إعاقات عقليّة أو حسّيّة يمكن أن تُعزى إليها هذه الصّعوبات، فضلا عن ذلك فإنّ صعوبات التّعلّم الأكاديميّة تعدّ من أكثر المشاكل التي تنعكس على مختلف مجالات الحياة عند الفرد. إذ تكمن خطورتها في انتشارها بشكل ملحوظ في كثير من مدارس التّعليم الابتدائي، ويزيد هذا الوضع تفاقما حينما ينعدم وعي حقيقيّ من طرف الهيئات المعنيّة بالتّربيّة والتّعليم دون محاولة منها الالتفات –بشكل جاد– إلى تكييف برامج تشخيصيّة علاجيّة تُخصّص لهذه الفئة من التّلاميذ.

وقد خصّصنا نوعا من أنواع صعوبات التّعلّم الأكاديميّة بالدّراسة، فهو اضطراب يمثّل أحد اضطرابات اللغة المكتوبة يُعرف بمصطلح عسر القراءة(Dyslexia)، إذ يُمكن أن تتجلّى فيه البنية الصّوتيّة للّغة عند عسيري القراءة أثناء أدائهم الفعلي للقراءة الجهريّة فضلا عن كون القراءة تمثّل كفاءة من الكفاءات التي تحتلّ مكانة قيّمة في العمليّة التّعلّميّة ولا تقلّ شأنا عن باقي الكفاءات اللازمة للتّعلّم، وهي وسيلة اطّلاع ونقطة التقاء بين الأجيال، إذ يستطيع الفرد من خلالها التّعرف على الخبرات الحقيقيّة للآخرين، إضافة إلى أنّها القاسم المشترك الأكثر أهميّة للتّحصيل الدّراسي في مختلف الأنشطة التي يحتويها المنهاج الدّراسي، لهذا يسجّل عسيرو القراءة فشلهم في الأنشطة الأخرى نحو الكتابة أو الجغرافيا أو الحساب..

وفي ضوء هذا الإطار المعرفي العامّ ارتأينا التّركيز على البنية الصّوتية عند فئة عسيري القراءة، وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نسلّط الضّوء على الأخطاء المسجّلة عندهم بوصفها مظاهر صوتيّة تتمثّل في مجموع التّغيّرات غير السّويّة يحدثها عسيرو القراءة في بنية الكلمة المكتوبة أو في أحد مكوّناتها ممّا يُؤثّر على طريقة نطقها وإنتاجها.

إنّ هذه الدّراسة تُلفت الانتباه –في الوقت نفسه– إلى أهميّة إعمال الجانب الصّوتي في التّعرّف على العسر القرائي عند التلميذ ولاسيما تشخيصه في وقت مبكّرة، فكثير من عسيري القراءة يمكن التنبؤ بحالتهم من خلال الوقوف على الأصوات التي يصدرونها أثناء القراءة. وذلك من خلال موضوع بحث موسوم بـ **مظاهر اضطرابات اللّغة والكلام في البنية الصّوتيّة (دراسة تحليليّة لظاهرة عسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة في مقاطعة ابن زياد–قسنطينة).**

ومن أبرز التّساؤلات التي يثيرها موضوع الدّراسة:

- ماهي المظاهر الصّوتيّة–الفنولوجيّة التي يُبديها عسيرو القراءة في السّنة الثالثة من التّعليم الابتدائي في مقاطعة ابن زياد؟
- هل تخضع هذه المظاهر لقاعدة صوتيّة ثابتة وبالتّالي يمكن تعميمها على مختلف حالات عسر القراءة؟
- ومادامت هي مظاهر صوتيّة–فنولوجيّة إلى أي مدى يمكننا الاستعانة بمفاهيم علم الأصوات في وصفها وتفسيرها وبيان أسبابها، وهل هي مفاهيم كافيّة؟

وترجع أسباب اختيارنا لهذا الموضوع إلى جملة من الأسباب نوجزها في النّقاط الآتيّة:

- نقص الدّراسات باللّغة العربيّة–في حدود معرفتنا– والتي تُفرد اهتمامها بالجانب الصّوتي لعسر القراءة عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة.
- أيعقل أن ندرس اللّغة وقواعدها ودلالات مفرداتها وأبنيتها المختلفة وأساليبها المتنوّعة وما يتعلّق بها من استعمالات وسياقات لغويّة، ونفسّر معظم أشكالها وصورها ومع ذلك كلّه لا تكون لدى اللّساني صورة واضحة عن جوانب الخلل والنّقص التي تُصيب هذه اللّغة لدى الفرد؛ وبالتّالي تكمن حاجتُنا من هذه

المحاولة العلميّة في التّعرّف على بعض جوانب الخلل والاضطراب التي تصيب لغة التّلميذ.

- حاجتنا إلى دراسة لسانيّة **صوتيّة** وصفيّة تُعمّق فهم الأخصائي الأرطفوني حول كيفيّة تجسّد البنيّة الصّوتيّة في القراءة الجهريّة عند هذه الفئة.

ونروم من خلال هذه الدّراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

- التّعريف بظاهرة عسر القراءة في السّنة الثّالثة من المرحلة الابتدائيّة بوصفها اضطرابا لغويّا يعيق التّحصيل الدّراسي عند التّلميذ.
- التّعرّف على المظاهر الصّوتيّة–الفنولوجيّة التي يُبديها عسيرو القراءة في السّنة الثّالثة من المرحلة الابتدائيّة.
- وصف البنية الصّوتيّة أثناء الحدث الفعلي للقراءة الجّهريّة عند هذه الفئة وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها بالرّجوع إلى المعطيات الصّوتيّة –قدر الإمكان–.
- لفت الانتباه إلى أهمّيّة الاعتماد على البنية الصّوتيّة في التّعرّف على حالات العسر القرائي من حيث كونُها–أي البنية الصّوتية– مؤشّرات صوتيّة من شأنها أن توحي بوجود اضطراب في قراءة التّلميذ.
- التّأكيد على أنّ عسير القراءة تلميذ سويّ ذو قدرات ذهنيّة وحسيّة سليمة.
- دحضُ التّصور السّائد في أنّ عسر القراءة تُعزى أسبابه إلى اضطرابات نطقيّة عند التّلميذ.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على جملة من الدّراسات التي كان لها قدم السّبق في تناول ظاهرة عسر القراءة، نذكر منها:

- انعكاس عسر القراءة على السّلوك العدواني لدى المعسورين، لبشير شرفوح، رسالة دكتوراه دولة، كليّة العلوم الاجتماعيّة، علم النّفس العيادي، جامعة الجزائر. أثبتت الدّراسة أنّ عسر القراءة كفيل أن يتسبب بظهور سلوكات

عدوانيّة عند التّلميذ نتيجة عدم قدرته على إثبات ذاته في نشاط القراءة، وهو عكس التّلميذ الجيد في القراءة والذي يميل إلى الشعور بالحب والطّمأنينة.

- عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري(تناول معرفي لساني في التعريف والتّشخيص والتّدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة) لصليحة غلاب، رسالة دكتوراه علوم، قسم علم النّفس وعلوم التربية والأرطفونيا،جامعة الجزائر2.
- اكتساب مفهومي الزّمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطّفل في المرحلة الابتدائيّة، لمسعودة عياد، رسالة دكتوراه علوم، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطفونيا، جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة. أوضحت الدراسّة بأنّ عسيري القراءة غالبا ما يعانون من اضطراب في مفهومي الزمان والمكان.
- اضطراب التّصوّر الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلّم القراءة والكتابة عند الطّفل(دراسة عياديّة على ستّ حالات (06) من المرحلة الابتدائيّة بولاية بسكرة) لفاطمة دبراسو، رسالة دكتوراه علوم، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطفونيا، جامعة سطيف–الجزائر–. توصّلت الدّراسة إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين اضطراب التّصوّر الجسدي وظهور صعوبات تعلّم القراءة والكتابة عند التّلميذ.
- الاضطرابات النّطقيّة عند الطّفل(دراسة صوتيّة وصفيّة في ضوء علم الأصوات النّطقي) لعادل حسن علي أبو عاصي. رسالة ماجستير في العلوم اللّغويّة–علم الأصوات، كليّة الآداب، قسم اللّغة العربيّة، الجامعة الإسلاميّة–غزّة. بيّنت الدّراسة طبيعة التّداخل والتّكامل بين العلوم المختلفة فالاضطرابات النّطقيّة لم تعد حكرا على علم دون آخر؛ بل صارت مجالا تتقاطع فيه علوم اللّغة وعلوم القرآن الكريم والعلوم الاجتماعيّة والنّفسيّة والتّربويّة وعلوم الطّبّ

والتّشريح والفيزياء. كما أبرزت نتائج الدّراسة أهمّية علم الأصوات النّطقي في مجال تصحيح النّطق ومعالجة المشاكل والاضطرابات النّطقيّة.

- عسر القراءة وعلاقته بالتّوافق النّفسي لدى عيّنة من تلاميذ السّنة الخامسة ابتدائي–بمدينة الأغواط– لتقي الدّين أحمد مرباح، رسالة ماجستير في علوم التّربيّة، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس، جامعة مولود معمّري–تيزي وزو، حيث توصّلت نتائج الدّراسة إلى عدم وجود علاقة دالّة إحصائيّا بين عسر القراءة والتّوافق النّفسي عند التّلميذ على المستوى الشّخصي والأسري والمدرسي.
- علاقة الوعي الفنولوجي باضطراب تعلّم القراءة(محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفنولوجي في اللّغة العربيّة) ليمينة لواني، رسالة ماجستير، كليّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، قسم علم النّفس وعلوم التّربيّة والأرطفونيا جامعة الجزائر، وقد توصّلت دراستها إلى أنّ الاضطراب في تعلّم القراءة هو اضطراب في الوعي الفنولوجي بالدّرجة الأولى فالتّلميذ الذي لديه القدرة على التّمييز بين الصّوت المجهور والمهموس والشّديد...من شأنه أن يساعده على التّمييز بين الأصوات المتقاربة سمعيا حيث عدّت الدراسة ذلك بمثابة المحرك الذي يقود التّلميذ نحو تعلّم سوي لكفاءة القراءة.

وإنّ ما يُلاحظ في هذه الدّراسات أنّها تناولت عسر القراءة وهو ضمن علاقته بالاضطرابات الأخرى والتي يُمكن أن تكون ذات صلة وطيدة به، حيث استفدنا منها في تعميق فهمنا بظاهرة عسر القراءة والاطّلاع على أساليب تشخيصه وبيان خصائص العيّنات التي اعتمدتها من أجل مقارنتها مع خصائص عيّنة دراستنا وذلك بغرض التّأكّد من دقّة اختيارنا للعيّنة. وما يُؤخذ على البعض منها أنّها أهملت الاهتمام بعسر القراءة في حدّ ذاته –في حدود علمنا– من حيث كونُه صعوبة أكاديميّة لها مظاهر ومؤشّرات لسانيّة صوتيّة والتي تستدعي من الباحثين أن يُعيروا اهتمامهم بدراستها من خلال الكشف عنها

ووصفها وتصنيفها بغرض توضيحها –أي المظاهر الصّوتيّة لعسر القراءة– بالدّرجة الأولى للفئات المتعاملة مع عسيري القراءة بشكل مستمر على رأسهم المعلّمين والأولياء.

اقتضت أهداف الدّراسة وطبيعة الأسئلة التي تضمّنتها إشكاليتها أن نتبع المنهج الوصفي التّحليلي بوصفه المنهج الأنسب في رصد المظاهر الصّوتيّة أو الانحرافات الصّوتيّة عند تلاميذ يعانون عسرا في القراءة أثناء الأداء الفعليّ لعمليّة القراءة الجهريّة؛ حيث يتمّ من خلال دراسة ميدانيّة الكشف الدّقيق عن هذه المظاهر الصّوتيّة (الانحرافات الصّوتيّة) المجسّدة في بنيّة القراءة (كمًّا) وتصنيفها وتحليلها(كيفًا).

وللإجابة عن التّساؤلات التي تطرحها إشكاليّة الدّراسة ومن أجل تحقيق جملة الأهداف المسطّرة سلفا، اعتمدنا في ذلك الخطّة الآتيّة:

- **مقدّمة:**

✓ **الجانب النّظري:**

- **الفصل الأوّل (التّمهيدي): طبيعة صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة:**
  - **المبحث الأوّل: التعريف بالمرحلة الابتدائيّة.**
  - **المبحث الثّاني: صعوبات التّعلّم ومعايير التشخيص.**
  - **المبحث الثّالث: أنواع صعوبات التّعلّم.**
- **الفصل الثّاني: عسر القراءة وعملية التّعرّف على الكلمة المكتوبة.**
  - **المبحث الأوّل: مفهوم القراءة وطرائق تعلّمها.**
  - **المبحث الثّاني: عسر القراءة صعوبة تعلّمّ أكاديميّة.**
  - **المبحث الثّالث: المظاهر النّاجمة عن خلل المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة.**

✓ **الجانب الميداني: المظاهر الصّوتيّة لعسر القراءة عند تلاميذ السّنة الثالثة ابتدائي في مقاطعة ابن زياد.** وجاء في مبحثين اثنين:

✓ **المبحث الأوّل: التّصميم المنهجي للدّراسة الميدانية.** تطرّقنا فيه إلى العناصر الآتيّة:

1- الدّراسة الاستطلاعيّة.

2-الحدود المكانيّة للدّراسة الميدانيّة.

3-الحدود الزّمانيّة للدّراسة الميدانيّة.

4-اختيار عيّنة الدّراسة.

5-منهج الدّراسة.

6-أدوات جمع البيانات.

7-الخطوات الإجرائيّة للدّراسة الميدانيّة.

8-مجريات أحداث الجلسة الواحدة مع كلّ تلميذ.

✓ **المبحث الثّاني: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.**

- **خاتمة:** تضمّنت أهمّ النّتائج التي توصّلنا إليها إضافة إلى توصيات.
- **ملاحق.**
- **الفهارس الفنّية:** تشكّلت من:
  - ✓ فهرس المصطلحات.
  - ✓ فهرس الجداول.
  - ✓ فهرس الرّسوم والأشكال البيانيّة.
  - ✓ فهرس المحتويات.

انتقينا مصادر البحث ومراجعه من تخصّصات متعدّدة تنوّعت بتنوع ما تتطلّبه فصول البحث وما تقتضيه مباحثه المختلفة، حيث لجأنا إلى كتب ومقالات في علم النّفس العيادي والأرطفوني والتي تتناول صعوبات التّعلّم الأكاديمي، خاصّة تلك التي عُرف أصحابُها بخبرتهم الميدانيّة في التّعامل مع فئة صعوبات التّعلّم بصفة عامّة وفئة عسيري القراءة بصفة خاصّة(استفدنا منها في كيفيّة اختيار عيّنة الدّراسة وتشخيص حالات التّلاميذ عسيري القراءة وكيفيّة تطبيق أدوات الدّراسة، إضافة إلى أنّها مصادر ومراجع عرّفتنا

-لأوّل مرّة- بحقيقة ظاهرة عسر القراءة في المرحلة الابتدائيّة). كما اعتمدنا كتبا في التّعليميّة والتي تطرّق أصحابها إلى طرائق تعليم القراءة في هذه المرحلة وكيفيّة تنميّة استعداد التّلاميذ لتعلّمها). إضافة إلى مصادر ومراجع في علم الأصوات(استعنّا بها في وصف المظاهر الصّوتيّة وتصنيفها وتحليلها). فضلا عن المعاجم اللّغويّة لبيان مفهوم بعض المصطلحات.

وأثناء نزولنا إلى الميدان ومباشرتنا التّعامل مع عيّنة الدّراسة بصفة خاصّة، صادفنا جملة من الصّعوبات أبرزها:

- صعوبة تشخيص وتحديد التّلاميذ عسيري القراءة وتمييزهم عن التّلاميذ الذين يعانون اضطرابات أخرى داخل القسم، إذ لم نعتد على الخروج إلى الميدان والتّعامل مع العنصر البشري (العيّنة) وفقا لأدوات ومقاييس علم النّفس العيادي والأرطفوني، فعمليّة التّشخيص تدخل ضمن مهامّ الأرطفوني والأخصائي النّفسي، ممّا تطلّب الأمر منّا مضاعفة الجهود من أجل التّواصل مع أصحاب الاختصاص في المجالين.
- صعوبة التّعامل مع بعض المعلّمين وخاصّة أولياء أمور التّلاميذ الذين تمّ إدراج أبنائهم ضمن عيّنة دراستنا، حيث لاحظنا تخوّفا وحرصا مفرطا من طرف الأولياء فيما يخصّ كيّفيّة تطبيق أدوات اختبار دراستنا على أبنائهم المعسورين، حيث رفض بعض الأولياء اعتماد أبنائهم ضمن عيّنة الدّراسة أو نعتهم بعسيري القراءة.

وهذه الصّعوبات وغيرها كانت هيّنة خاصّة عندما يحتكّ المرء بمن يكون سببا في تذليلها وتجاوزها؛ نقصد بذلك جهود الأستاذ المشرف على هذا البحث، الدكتور: {{زين الدّين بن موسى}} والذي احتضننا بتوجيهاته واحتوانا بنصائحه القيّمة، حيث لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نعترف له بالفضل فنتوجّه إليه بجميل الشّكر والامتنان والعرفان داعين الله تعالى أن يمدّه بالصّحة والعافيّة وأن يجزيه عنّا خير الجزاء.

كما لا يفوتنا أن نُعرّج بالشّكر للسّادة أعضاء اللّجنة المناقشة الذين منحونا الشّرف في قراءة بحثنا وتثمينه بملاحظاتهم القيّمة، سائلين المولى جلّ وعلا أن يبارك فيهم وفي جهودهم خدمة للعلم ومزيدا من العطاء.

الجانب النّظري

الفصل الأوّل(تمهيدي)

الفصل الأوّل (التّمهيدي): طبيعة صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة:

- **المبحث الأوّل: التعريف بالمرحلة الابتدائيّة.**
- **المبحث الثّاني: صعوبات التّعلّم ومعايير التشخيص.**
- **المبحث الثّالث: أنواع صعوبات التّعلّم.**

مدخل:

تعرّضنا في هذا الفصل إلى بيان طبيعة الصّعوبات التّعلّميّة التي يُعانيها التلاميذ في المرحلة الابتدائيّة، وذلك بغرض وضع القارئ ضمن الإطار العام لموضوع البحث، حيث ينقسم هذا الإطار إلى شقّين؛ يتناول الأوّل منه تعريفا بالمرحلة الابتدائيّة وفيه إشارة إلى تحديد الفئة المستهدفة من البحث –تلاميذ المرحلة الابتدائيّة– أمّا الثّاني يتمثّل في صعوبات التّعلّم بوصفها سببا يقف وراء رسوب التّلاميذ وتدني تحصيلهم الدّراسي. وبناء على هذا التّصوّر ارتأينا تقسيم الفصل الأوّل(التمهيدي) إلى ثلاثة مباحث، وهي كالآتي:

1–المبحث الأوّل: التعريف بالمرحلة الابتدائيّة.

يتناول المبحث الأوّل مفهوم المرحلة الابتدائيّة وأهمّيتها في حياة التّلميذ التّعليميّة، أضف إلى الأهداف التي يروم القائمون في ميدان التّربيّة والتّعليم تحقيقها من خلال هذه المرحلة.

2–المبحث الثّاني: صعوبات التّعلّم ومعايير التشخيص.

يتعرّض المبحث الثّاني إلى بيان مفهوم صعوبات التّعلّم، ثمّ يتطرّق إلى المعايير المعتمدة في هذا المجال من أجل تشخيص التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم مع الإشارة بالذّكر إلى قيمة التّشخيص المبكّر في الحدّ من هذه الصّعوبات واحتوائها.

3–المبحث الثّالث: أنواع صعوبات التّعلّم.

يتطرّق المبحث الأخير من هذا الفصل إلى صعوبات التّعلّم بوصفها نوعين؛ صعوبات تعلّم نمائيّة وصعوبات تعلّم أكاديميّة مع بيان مفهوم كلّ من النّوعين وتحديد العلاقة القائمة بينهما، وتجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ التّعرّض إلى أنواع صعوبات التّعلّم الأكاديميّة كان

أرضيّة انطلق منها الفصل الثّاني لهذا البحث من خلال تركيزه على نوع وحيد من الصّعوبات الأكاديميّة بالدّراسة والاهتمام–نقصد به عسر القراءة–.

المبحث الأوّل: التعريف بالمرحلة الابتدائيّة.

1–مفهوم المرحلة الابتدائيّة:

يمرّ الطّفل خلال نموّه[1] بمراحل مختلفة يمتاز في كلّ مرحلة منها بجملة من الخصائص والصّفات تمسّ جوانب مختلفة، وبالرّغم من إمكانيّة الفصل بين هذه المراحل من ناحية التسمية، تبقى استحالة الفصل بينها من النّاحيّة العمليّة نظرا لتداخلها، فضلا عن كونها تتمّ بشكل تدريجي ومتسلسل ومنتظم[2]، وبالتّالي يصعب معه ملاحظة بدقّة الفترة التي يتمّ فيها انتقاله من مرحلة ودخوله في مرحلة جديدة. وإنّ ما يعنينا من هذه المراحل هي الفترة التي يباشر فيها الطّفل تعليمه بشكل رسمي والتي تُعرف بالمرحلة الابتدائيّة.

يدلّ مصطلح المرحلة الابتدائيّة على مستوى معيّن من المدارس Primary school فهو مستوى أوّل يزاوله التّلميذ، لهذا يمكن أن نقول عنها بأنّها مرحلة تعليم أوّليّ[3] حيث يُفهم من ذلك أنّها الفترة الأولى من التّعليم العامّ، والتي تسمح للتّلميذ أن يتلقّى تعليما أوّليّا يتناول من خلاله الحدّ الأدنى من المعارف والخبرات التي تُعطيه قابليّة البدء والاستمرار في التّعلّم، كما تُؤهّله لممارسة الانتقال التّدريجي في السّلّم التّعليمي عبر مراحله المختلفة، ومن ثمّة كانت المرحلة الابتدائيّة هي قاعدة المراحل التي تُبنى عليها معطيات المراحل اللاحقة من حياة التّلميذ التّعليميّة.

---

[1]– يُعرّف النّمو بأنّه سلسلة متتابعة من التّغيّرات التي تسير نحو اكتمال النّضج بطريقة متدرجة، أي إنّه يتمّ بطريقة الانتقال من مرحلة إلى أخرى، حيث تتميّز كلّ مرحلة منها بخصائص محدّدة، وقد يكون هذا النّمو نموّا طبيعيّا أو سريعا أو بطيئاً، ولا يمكن أن نجد نموّا يحدث فجأة أو عشوائياً؛ بل يتطوّر بانتظام. ينظر:علم نفس النّمو:عبد الرحمان عيسوي،دار المعرفة الجامعيّة،الاسكندريّة–مصر ،دط،1995م،ص23.

[2]– ينظر:نموّ الطّفل ورعايته:نايفة قطامي وعالية الرّفاعي،دار الشّروق،عمان–الأردن،دط،2001م،ص 49.

[3]–ينظر:التّعليم في المرحلة الأولى واتّجاهات تطويره:عبد الغني عبود وآخرون،مكتبة النّهضة المصريّة،القاهرة–مصر ،ط2، 1997م،ص57.

والمرحلة الابتدائيّة إجباريّة في أغلب النّظم التّعليميّة، لأنّها مرحلة يحرص فيها المربّون والمعلّمون على تزويد التّلاميذ بالتّربيّة اللازمة من مبادئ أخلاقيّة وقيم ضروريّة تُسهم في بنائهم على أسس من العقيدة السّليمة وتصنع منهم أفرادا مُفعَمين بالصّلاح والمواطنة ممّا يُدعّم التّماسك الاجتماعي، فضلا عن قدرتهم على الانطلاق إلى تحصيل أوسع وفهم أعمق لأساسيّات العلم والمعرفة[1].

2-أهمّيّة المرحلة الابتدائيّة:

تحظى المرحلة الابتدائيّة بقدر كبير من الأهمّيّة في حياة التّلميذ التّعليّميّة، يرجع ذلك إلى ما تقدّمه من دور تأصيلي في بناء شخصيّته وتكوينه، ولا شكّ أنّ الحرص على نجاح تكوين التّلميذ في هذه المرحلة من شأنه أن يسهم في نهوض المجتمعات ورُقيّها، فتلميذ اليوم هو بمثابة المادّة الأوليّة التي يُصنع منها رجل المستقبل.

ولهذا فإنّ المتأمّل في سياسة التّعليم المتّبعة في كثير من الدّول المتقدّمة يُلاحظ اهتمامها إلى حدّ بعيد في تكييف امكاناتها وتجنيد وسائلها ومختلف إطاراتها في سبيل الدّعم الكمّي والنّوعي لتلميذ المرحلة الابتدائيّة. ولاشكّ أنّ ارتفاع نسبة الأمّيّة في مجتمعات الدّول المتخلّفة أو السّائرة نحو طريق النّمو يرجع في كثير من الأحيان إلى عدم اهتمام هذه الدّول بتنشئة نوعيّة لهذا الجيل الصّاعد منذ المرحلة الابتدائيّة بوصفها أولويّة ضمن متطلّبات وعوامل التّطوّر والازدهار.

وتزداد قيمة المرحلة الابتدائيّة أهمّيّة في المسار التّعليمي للتّلميذ في كونها قاعدة تُبنى عليها كفاءة التّلميذ في التّكيّف مع النّظام التّعليمي بأكمله، ولهذا فإنّ الرّداءة في نوعيّة المادّة العلمية والتّربويّة المقدّمة في هذه المرحلة أو انقطاع التّلميذ عن الدّراسة قبل اكتمال تعلّمه في هذه المرحلة، سيؤدّي إلى وجود ما يُعرف بأشباه الأميّين الذين انقطعوا عن الدّراسة

[1]-ينظر:التّعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية دراسة موضوعية كاملة:مصطفى زيدان وإبراهيم سلوم،دار الشّروق،جدّة-المملكة العربيّة السّعوديّة،دط،دت،ص جـ ، د.

أثناء هذه المرحلة أو بعدها دون أي يكتمل تحصيلهم فيها بالقدر الذي يُساعدهم على الاستمرار في تطوير ثقافتهم[1].

وإنّ للمرحلة الابتدائيّة أهميّة خاصّة فريدة من نوعها إذ لا يمكن مقارنتها بأهميّة المراحل التّعليميّة الأخرى، لأنّها فترة تتعامل مع التّلميذ بوصفه صفحة بيضاء لها قابليّة أن تُرسمَ وتُخَطّ فيها مختلف الأشكال والحروف.. أكثر من أي تلميذ آخر ينتمي إلى مرحلة أخرى، وهو ما دفع كثيرا من الدول تتفطن لقيمتها بفرضها إلزاميّة التّعليم لكلّ طفل بلغ السّنّ القانوني والشّروط اللاّزمة للالتحاق بها.

ونظرا إلى أنّ هذه المرحلة تحتلّ الصّدارة في السلّم التّعليمي فقد أكسبها ذلك اهتماما وجهدا كبيرين من قبل المربّين والمعلّمين، حيث يتمكّن التّلميذ خلالها من التّزوّد بمختلف وسائل تحصيل الخبرة والمعرفة ومن مبادئ أساسيّة في تعلّم القراءة والكتابة والحساب، فضلا عن تسلّحه بالقدرات والمهارات والاتجاهات التي تجعل منه إنسانا قادرا على أن يجد مكانه وانتماءه ضمن مجتمعه الذي يعيش فيه[2].

3-أهداف المرحلة الابتدائيّة:

يعتمد القائمون في ميدان التّربيّة والتّعليم على ثلاثة مصادر في صياغة أهداف المرحلة الابتدائيّة، تتمثّل في المجتمع وطبيعة المعرفة وخصوصيّات[3] المتعلّم، وهي مصادر

---

[1]- ينظر :المرجع السابق،ص د، هـ

[2]- ينظر :المرجع نفسه،ص51.

[3]-تشكّل خصوصيّات تلميذ المرحلة الابتدائيّة مصدرا هامّا لابد من مراعاته أثناء وضع أهداف المرحلة الابتدائيّة، وتشمل هذه الخصوصيّات الجانب الجسمي والعقلي والنّفسي... وممّا يجب مراعاته في هذا السّياق هو تصميم الكتب المدرسيّة الموجّهة إلى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة من حيث الشّكلُ والحجمُ والإخراجُ، حيث نلاحظ أنّ معظمها ذات حجم كبير ممّا يسبّب للتّلميذ مشقة في حملها، فأحيانا تكون المحفظة أثقل من جسمه، وهو ما سيؤثّر على عموده الفقري، إذ لا يتوافق ذلك مع خصائصه الجسميّة. أمّا المادّة العلميّة فهي مكثّفة وأحيانا تحتوي مصطلحات صعبة فضلا عن كونها لا تخدم محيط التّلميذ خارج المدرسة والذي يتوافق مع سنّه في تلك المرحلة، وهذا يُخالف تفكير التّلميذ-في هذه المرحلة- المادي الحسّي، كما يلاحظ عدم وضوح خطّ الكتابة ونقص الشّكل للكّلمات(الحركات الإعرابيّة) في كثير من الأحيان، فضلا عن

تختلف باختلاف البيئة والثّقافة، ومادامت هي كذلك فإنّ أهداف المرحلة الابتدائيّة هي دائمة التّغيير والتّحيين كلّما انتقلنا من بيئة إلى أخرى كله في إطار ما يتناسب مع ثقافة المجتمع وانتماءاته الدينيّة وتوجّهاته السّياسيّة ومتطلباته الاقتصاديّة، وبحسب ما يضيفه البحث العلمي والتّربوي والنّفسي من مستجدات وبحوث علميّة يمكن الاستفادة منها في هذه المرحلة[1].

ويروم التّعليم في المرحلة الابتدائيّة تحقيق جملة من الأهداف في مقدّمتها:

- الحرص على تكامل نمو التّلميذ نموا سليما من النّاحيّة الجسميّة والإدراكيّة والاجتماعيّة والنّفسيّة والرّوحيّة، وهو ما يجعله يثق بنفسه ويؤمن بوجوده وكيانه ضمن المجتمع، فضلا عن إعداده لمواجهة الحياة العمليّة داخل بيئته حتى يسهم هو الآخر في خدمتها. كما يركّز في هذه المرحلة على ضرورة تنشئة التّلميذ على الاعتزاز بوطنه وتراثه العربي والإسلامي[2].
- تمكّن التّلميذ من قراءة نصّ قراءة صحيحة معبّرة تعكس خبرته وقدرته على قراءة أيّ نصّ جديد قد يصادفه، معتمدا في ذلك على القواعد الأساسيّة التي تعلّمها أثناء مزاولته هذه المرحلة بمختلف أطوارها التّعليمية، أضف إلى ذلك تمكّنه من استيعاب ما يقرأه أو ما يسمعه مع إمكانيّة اكتسابه ثروة لغويّة تؤهلّه التّعبير على رغباته وميوله بشكل سليم وفي مواقف مختلفة[3].

استخدام لون واحد، وإن وُجدت ألوان مغايرة فطريقة توزيعها وإيحاءاتها عشوائّية لا تُراعي نفسيّته. أضف إلى الحجم الساعي فهو مكثّف ويلزمه حبيسا في مكان واحد وهذا بلا شك يفقد تركيزه، وهذا أيضا لا يراعي طبيعته التي تميل إلى كثرة الحركة والحيويّة والنّشاط.

[1]–ينظر:تعليم اللغة العربيةّ في المراحل الابتدائيّة،حسني عبد الباري عصر،الدار الجامعيّة،الاسكندريّة–مصر،دط، 1997م،ص79.

[2]– ينظر:التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية دراسة موضوعية كاملة:مصطفى زيدان وإبراهيم سلوم،ص8.

[3]–ينظر:اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،دار الشروق،عمان–الأردن،ط1، 2005م،ص71.

- تحقيق القدرة على الكتابة الصّحيحة والقدرة على التّعبير الشّفوي والكتابي والتّذوق الفنّي للنّصوص والقدرة على توظيف القواعد اللّغويّة في الحديث والكتابة والقدرة على تنمية مهارات الحساب والتّكيّف مع المصطلحات الحسابيّة فضلا عن التّعوّد على إجراء العمليّات الحسابيّة وحلّ المسائل الرّياضيّة[1].
- إتاحة فرص التّعلّم لكلّ طفل في مجتمعه بلغ السّنّ القانوني للالتحاق بالمدرسة وتوفّرت فيه الشّروط اللّازمة، فيستفيد من البيئة المدرسيّة الغنيّة بالمواقف والسّياقات التّعليميّة[2]، وذلك تأكيدا على حقّ من حقوقه وتقريرا لديمقراطيّة التّعليم وإلزاميّته ومجانيّته وعمومه لكلّ طبقات المجتمع، أضف إلى محاولة الجهات المعنية في توسيع رقعة الالتزام والاستيعاب حرصا على تقليص ظاهرة الأمّيّة من منابعها[3].

المبحث الثّاني: صعوبات التّعلّم ومعايير التشخيص.

1-مفهوم صعوبات التّعلّم:

يتطلّب قبل الشّروع في بيان مفهوم مصطلح صعوبات التّعلم(Learning Disabilities) وتحديد حقيقة الأفراد الذين تنطبق عليهم دلالته، الإشارة بالذّكر إلى أنّ المصطلح لم يظهر دفعة واحدة شأنه في ذلك شأن الكثير من المصطلحات، حيث يعدّ مصطلحا حديثا إذا ما قورن بقدم المشكلة التي يدلّ عليها، فالصّعوبات التي تواجه المتعلّم هي قديمة قدم العمليّة التّعلّميّة.

[1]- ينظر:علم نفس النّمو الطفولة والمراهقة:حامد عبد السلام زهران،عالم الكتب،القاهرة-مصر،ط5، 1995م،ص244.

[2]-إنّ تفاعل التّلميذ مع محيطه يُكوِّن له بدوره أنواعا من السّلوك والخبرات التي تنعكس على النّواحي العقليّة والنّفسيّة والرّوحيّة..ينظر:سيكولوجيا النّمو:مصطفى زيدان ومحمد الشربني،مكتبة النّهضة المصريّة،القاهرة-مصر،ط1، 1966م،ص7.

[3]- ينظر:تعليم اللغة العربيةّ في المراحل الابتدائيّة،حسني عبد الباري عصر،ص79، 80.

وقد تشكّل مصطلح صعوبات التّعلّم(Learning Disabilities) نتيجة محصّلة المحاولات التي قام بها الباحثون والهيئات المشتغلة في ميدان التربيّة الخاصّة[1]، غرضهم من ذلك هو الإشارة إلى فئة من التّلاميذ الذين يتمتّعون بقدرات عقليّة –سويّة– ولكنّهم في الوقت نفسه يعجزون عن التّعلّم مقارنة بأقرانهم على الرّغم من أنّهم لا يعانون من إعاقات عقليّة أو حسيّة جليّة تسمح للمختصّين بضمّهم إلى ذوي الإعاقة. "حيث كان نظام التّربيّة الخاصّة يهتمّ –بشكل أساسي– بالتّلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعلميّة لأسباب تعود إلى الإعاقة السّمعيّة والبصريّة والتّخلّف العقلي والاضطرابات الشّديدة أو اضطرابات التّواصل اللّساني وغيرها من الحالات الجسميّة والصّحيّة الأخرى"[2].

وُسِمت هذه المرحلة –ما قبل ظهور مصطلح صعوبات التّعلّم– بتدفق هائل من المصطلحات من بينها: مصطلح الإصابات الدّماغيّة البسيطة (Minimally Brain Injured) وبطء التّعلّم(Slow Learning) وعسر القراءة(Dyslexia)[3]... لكن سرعان ما حصل اتّفاق بين المختصّين على مصطلح صعوبات التّعلّم(Learning Disabilities) بوصفه مصطلحا يضمّ مظاهر كثيرة من المشكلات التي تعاني منها هذه الفئة، والذي اقترحه صامويل كيرك S. Kirk في اجتماع عُقد بمشاركة أولياء الأمور والمهتمّين في هذا المجال، وقد ترتّب على ذلك أيضا تكوين جمعيّة موسومة بـ الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم(Association For Children With Learning Disabilities)[4].

---

[1]–التربية الخاصّة: هي عبارة عن نظام فرعي من التّعليم العامّ أنشئ بهدف تقديم خدمات تعليميّة للتّلاميذ الذين يفشلون من الاستفادة من الخدمات التّعليميّة التي تقدّمها المدارس الحكوميّة النّظاميّة.ينظر:صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،دار الفكر،عمان–الأردن،ط3، 1429هـ–2008م،ص11.

[2]–ينظر:مواجهة التأخّر الدّراسي وصعوبات التّعلّم:محمد على كامل،مكتبة ابن سينا،القاهرة–مصر،دط،دت،ص103.

[3]–المؤشّرات الدّالة على صعوبات التّعلّم لأطفال الرّوضة دراسات تطبيقيّة:عادل عبد الله محمد،دار الرشاد،القاهرة–مصر،ط1، 1426هـ–2006م،ص21.

[4]– ينظر:صعوبات التّعلّم:عصام جدوع،دار اليازوري،عمان–الأردن،دط، 2003م،ص16.

وأورد مركز المهارات لتنميّة القدرات الذّهنيّة والعلاج النّفسي التّربوي تعريفا للجنة القوميّة المشتركة لصعوبات التّعلّم(National Joint Committee On Learning Disabilities) يَبرز من خلاله مدى اتّفاق الباحثين حول دلالة مفهوم صعوبات التّعلّم بوصفه مصطلحا عامّا يشير إلى **(مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبّر عن نفسها من خلال صعوبات دالّة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الحسابيّة، وهذه الاضطرابات ذاتيّة داخليّة المنشأ)**[1].

وهناك تعريفا يرى صعوبات التّعلّم بأنّها **(اضطراب في العمليّات العقليّة أو النّفسيّة الأساسيّة التي تشمل الانتباه والادراك وتكوين المفهوم والتّذكّر وحلّ المشكلة، يظهر صداه في عدم القدرة على تعلّم القراءة والكتابة والحساب وما يترتّب عليه سواء في المدرسة الابتدائيّة أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلّم المواد الدّراسيّة المختلفة)**[2]. حيث يشير التّعريف إلى أنّ صعوبات التّعلّم تمسّ القراءة والكتابة والحساب، وهي صعوبات أكاديمية تنشأ نتيجة خلل في الانتباه أو الذاكرة أو الإدراك تنعكس مظاهرها على تعلّم كفاءة القراءة والكتابة والحساب.

وتُعرّف الحكومة الاتّحادية الأمريكيّة (التعريف الفيدرالي) صعوبات التّعلّم بأنّها: **(قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النّفسيّة الأساسيّة التي تدخل في فهم أو استخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابيّة، وقد يرجع هذا القصور أيضا إلى إعاقة في الادراك أو إلى إصابة المخّ أو إلى الخلل الوظيفي المخّي البسيط أو إلى عسر القراءة أو حبسة الكلام ولا يشمل المصطلح الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم النّاتجة عن**

[1]– الاضطرابات اللّغويّة وعلاقتها بصعوبات التّعلّم:شريف أمين عزّام،بحث مقدّم من طرف مركز المهارات لتنميّة القدرات الذّهنيّة والعلاج النّفسي التّربوي،الجمعيّة الخليجيّة للإعاقة،18– 20 مارس 2008م،ص201.

[2]–صعوبات التّعلم والتعليم العلاجي:نبيل عبد الفتّاح حافظ،مكتبة زهراء الشّرق،مصر،دط،1418هـ–1998م،ص1.

إعاقة بصريّة أو سمعيّة أو حركية أو تخلّف ذهني أو اضطرابات انفعاليّة أو حرمان بيئي ثقافي واقتصادي)[1].

يضيف التّعريف عوامل أخرى من شأنها أن تسهم في نشوء صعوبات تعلّم عند التّلميذ متمثّلة في إصابات المخّ وحبسة الكلام[2] وعسر القراءة[3] والخلل الوظيفي المخّي. والملاحظ أنّ التّعريف عدّ عسر القراءة من أسباب صعوبات التّعلّم على خلاف التّعريف الأوّل والذي عدّه –أي عسر القراءة– مظهرا من مظاهر صعوبات التّعلّم. كما أشار التّعريف إلى أنّ مصطلح صعوبات التّعلّم بالرّغم من شموليّة دلالته على مجموعة من الاضطرابات التي تواجه المتعلّم إلا أنّه –نقصد التّعريف– يستبعد إطلاق مصطلح صعوبات التّعلّم على الأفراد ذوي الإعاقة البصريّة، والإعاقة السّمعيّة، والإعاقة الحركيّة، وذوي التّخلّف الذّهني، والاضطراب الانفعالي أو الحرمان العاطفي.

فصعوبات التّعلّم هو **(مصطلح عامّ يصف مجموعة من التّلاميذ يظهرون انخفاضا في التّحصيل الدّراسي عن زملائهم الذين في قبل عمرهم وصفّهم مع أنّهم يتمتّعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنّهم يظهرون صعوبة في بعض العمليّات المتّصلة بالتّعلّم كالفهم والتّفكير والادراك نتيجة لعوامل وراثيّة أو مرضيّة أو_بيئيّة تؤثّر على الجهاز**

[1]– صعوبات القراءة والكتابة النّظريّة والتّشخيص والعلاج:زيدان السرطاوي وأحمد عواد، دار الفكر،عمان–الأردن،ط1، 2011م،ص4

[2]– تُعرّف أيضا بالأفيزيا وهي تقابل المصطلح الأجنبي (Aphasia)، وتعني فقدان القدرة على الكلام بسبب إصابة في الدّماغ، تنتج عنها اضطرابات حسيّة أو حركيّة أو حسيّة–حركيّة معا، وهي تُطلق على مجموعة من الأعراض اللّغويّة تختلف فيما بينها في المظهر الخارجي والتأثير المباشر على الفهم والتّعبير اللّغوي.ينظر:اللغة دراسة تشريحيّة– إكلينيكيّة:عبد الفتاح بنقدور،دار أبي رقراق،الرباط–المغرب،ط1، 2012م،ص370. ونضيف أنّ الأفيزيا(Aphasia) هي أنواع تختلف بحسب تصنيفاتها وأشهرها: الأفيزيا التّعبيريّة(Expressive Aphasia) والأفيزيا الاستقباليّة(Receptive Aphasia). وقد تمّ بيان كلّ منهما بالشّرح والتّفصيل في المبحث الثّاني من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص68.

[3]– سيأتي بيانه في المبحث الثّاني من الفصل الثاني من هذا البحث،ص78.

العصبي للفرد ممّا يؤدّي إلى نقص الذّكاء وتتّضح آثارها في ضعف مستوى أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنّضج والتّعليم والتّوافق النّفسي)[1].

وهذا تعريف آخر لصعوبات التّعلّم يتّضح من خلاله أنّه جعل تدنّي مستوى التّحصيل الدّراسي لدى الفرد معيارا لمعرفة ذوي صعوبات التّعلّم، وهو معيار التّباعد بين مستوى تحصيل الفرد ومستوى تحصيل أقرانه[2]. كما نوّه إلى عامل الوراثة الذي لم تقل به التّعريفات السّابقة، وأعاد الاعتبار لعامل البيئة وعامل المرض بوصفهما عوامل تسهم في صعوبات التّعلّم والتي أبعدها التّعريف الثّاني –التعريف الفدرالي– لصعوبات التّعلم.

وممّا يلاحظ أيضا في التّعريف إعادة ذكره لعامل الذّكاء وعدّه سببا في تشكّل هذه الصّعوبات بعدما أبعده في بداية التّعريف بقوله: (يتمتّعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط) ليستدرك فيما بعد ويجعل التّلاميذ ذوي الذّكاء الضّعيف يندرجون ضمن فئات صعوبات التّعلّم ممّا يترك لبسا، وهو ما لا يتّفق مع ما ذهبت إليه معظم التّعريفات التي تناولت صعوبات التّعلّم، والتي تؤكّد على أنّ ذوي صعوبات التّعلّم هم فئة تتمتّع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط أي أنّ الأفراد ذوي الذّكاء الضّعيف لا يمكن تصنيفهم ضمن فئة صعوبات التّعلّم وإن كان يمكن تصنيفهم ضمن فئات ذوي إعاقات أخرى.

وعليه ممّا سبق إيراده من التّعريفات تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ مصطلح صعوبات التّعلم(Learning Disabilities) في هذا البحث، يشمل التّلاميذ الذين يزاولون التعلّم في مدارس ابتدائيّة نظاميّة بشكل مستمرّ، ويسجّلون مستوى تحصيليّا منخفضا مقارنة بقدراتهم واستعداداتهم من جهة وبزملائهم من هم في سنّهم من جهة أخرى، أضف إلى تسجيل خلل أو نقص في إحدى المحدّدات النّمائيّة الأساسيّة، نحو: الانتباه والإدراك والذاكرة.. أو إحدى

---

[1]– ما بين الأهل والمعلّمة وأخصائيّة التربيّة التّقويمية:الصعوبات التعليميّة وتكامل الأدوار:زينة حمودي بسطامي،ورشة الموارد الطّبيعيّة،دط،قبرص،2008م،ص4.(مجلة قطر الندى،ع12).

[2]– هي معايير يمكن الاعتماد عليها في الحكم على الحالة بأنّها تعاني صعوبات تعلّم، سيأتي بيانها في المبحث الثّاني من الفصل الأوّل من هذا البحث،ص13.

الكفاءات الأكاديمية، نحو القراءة أو الكتابة أو الحساب، في غياب لأيّ إعاقة حسيّة أو ذهنيّة. كما أنّ مصطلح صعوبات التّعلّم لا يشمل التّلاميذ الذين يعانون ذكاء ضعيفا.

2-المعايير التشخيصيّة لصعوبات التّعلّم:

يُقصد بالتّشخيص هو تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصّعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدّتها وماهي الأسباب العاملة فيها، وهو مصطلح بدأ في الطّبّ ثمّ استُخدم في العلاج والارشاد النّفسي والخدمة الاجتماعيّة والتّعليم العلاجي[1]. حيث إنّ عملية التّشخيص لها أهميّة كبيرة في النّهوض بفئات صعوبات التّعلم نحو تعلّم سويّ، حيث تَكمنُ أهمّيتها -خاصّة في الميدان التّربوي- في تحديد المشكلة بدقّة وبيان لأسبابها الرّئيسة فضلا عن اعتماد الأخصّائيّين على التّشخيص بغرض تحديد نوعيّة البرامج العلاجيّة وطريقة التّدخّل المناسبة لكلّ حالة.

يبدو إنّه لم يكن باستطاعة الباحثين آنذاك من حصر صفات فئة صعوبات التّعلّم إلى درجة تمكّن القائمين في ميدان التّربيّة والتّعليم والمختصّين من التّعرّف بدقّة على ذوي الصّعوبة المحدّدة وتشخيصها في وقت مُبكّر، ممّا يُكسب التّشخيص قيمة ودورا فعّالا في النّهوض بهذه الفئة وفي وقت مبكر.. ويُمكن أن نُرجع ذلك إلى عدم اتفاق الأخصائيّين على تعريف موحّد لفئات صعوبات التّعلّم من جهة وعدم تجانس خصائص تلاميذ صعوبات التعلّم فيما بينها؛ أي إنّها فئة لا تتمتّع بصفات ثابتة ودائمة تُميّزهم عن غيرهم من ذوي الإعاقات المختلفة من جهة أخرى.

وفي هذا السّياق نُنوّه إلى ضرورة تكوين المعلّمين وتوعيّتهم بخصائص هذه الفئة من التّلاميذ وبالكيفيّات المناسبة في التّعامل معها وإرشادهم إلى الوسائل المعتمدة في التشخيص

[1]- ينظر :صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ، ص11.

للكشف عنها في وقت مبكّر، وإنّ تكوينهم في هذا المجال من شأنه أن يجعلهم أكثر الأفراد الذين لهم القدرة على الاستجابة بفطنة لحاجات ومتطلّبات هذه الفئة من التّلاميذ.

وعليه إنّ تفاقم صعوبات التّعلّم وتأثيرها في المسار الدّراسيّ والسّلوكيّ عند التّلميذ يرجع في أغلب أحيانه إلى تعطيل عمليّات الكشف عنها في السّنوات الأولى من التحاق التّلميذ بالمدرسة الابتدائيّة[1]، ولا يتحقّق ذلك إلا عن طريق التّعرّف على نوعيّة الصّعوبة وأسبابها ثمّ إحالة صاحبها إلى المختص المناسب من أجل مساعدته على تجاوزها[2].

ويعتمد الأخصائيّون في مجال صعوبات التّعلّم على مجموعة من المعايير تساعدهم على تشخيص تلاميذ ذوي الصّعوبة التّعلّميّة، ومن بين هذه المعايير: معيار التّباعد، ومعيار الاستبعاد، ومعيار النُّضج، والمعيار العصبي..، وسنتطرّق إلى أهمّ معيارين رئيسين معتمدين بشكل مبدئي وأساسي في مجال تشخيص صعوبات التّعلّم وهما: معيار التّباعد ومعيار الاستبعاد، نظرا لإجماع أغلب الباحثين والأخصّائيين على استخدامهما، أمّا باقي المعايير فهي محلّ خلاف بينهم فضلا عن كونها صعبة الإثبات والتّجسيد في الميدان وتتطلّب أجهزة ومعدّات طبيّة متطوّرة.

2-1-معيار التّباعد:

معيار التّباعد هو أهمّ المعايير المتّبعة في تشخيص صعوبات التّعلم، إذ يتّضح مقصوده من خلال مستويين:

[1]- تبقى مشكلة التّشخيص المبكّر لصعوبات التّعلّم في كون هذه الصّعوبة لا تظهر ولا يمكن تشخيصها إلا بعد التحاق الطّفل بالمدرسة ويُمارس أنشطتَها من قراءة وكتابة وحساب.. حتّى يُبدي تحصيلا دراسيّا متأخّرا عن تحصيل أقرانه، وهذا التّأخّر هو أساس صعوبات التّعلّم .ينظر:الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم:يحي محمد نبهان،دار اليازوري،عمان-الأردن،دط،2008م،ص21، 22.

[2]-ينظر:الأسباب التي تُعزى إليها صعوبات التّعلّم:غسان الصّالح،مجلة جامعة دمشق،مجلد19،ع1، 2003م،ص13.

- **المستوى الأوّل:** يشمل التّلاميذ الذين يُلاحَظ عليهم بشكل واضح أنّ مستوى تحصيلهم التّعليمي يقلّ عن مستوى تحصيل أقرانهم –أي الأغلب من هم في عمرهم وصفّهم الدّراسي–.
- **المستوى الثاني:** ويشمل التّلاميذ الذين لا يتناسب تحصيلهم التّعليمي مع مستوى قدراتهم؛ أي عدم وجود توافق بين تحصيل التّلميذ الفعلي وبين ما يُتوقّع منه أن يُحصّله فعلا في أيّ من المجالات الأكاديميّة، بشرط أن يتلقّى خبرات تعليميّة مناسبة لعمره الزّمني وقدراته العقليّة[1] وبالكيفيّة نفسها التي يتلّقاها زملاؤه(تساوي فرص التّدريس).

ويمكن لهذا التّفاوت والتّباعد أن يأخذ صورة أخرى من شأنها أن تكون معيارا لتحديد فئة صعوبات التّعلّم، فقد يكون هناك تباينا وتباعدا شاسعا في التّحصيل التّعليمي بين أجزاء المقرّر الدّراسي الواحد أو بين مجموعة الأنشطة التي تتضمّنها مادة دراسيّة واحدة، ففي اللّغة العربيّة مثلا قد يكون التّلميذ طلق اللّسان في القراءة، جيّدا في التّعبير، ولكنّه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النّحو أو حفظ النّصوص الأدبيّة[2].

وتجدر الإشارة بالذّكر أنّ اعتماد معيار التّباعد في الحكم على حالات صعوبات التّعلّم يقتضي أن يتوافّر تباينٌ دالٌّ بين قدرة التّلميذ العقليّة وبين أدائه الفعليّ في المجالات الأكاديميّة أو مستواه التّحصيلي. وإنّ هذا التّباين يتقرّر من خلال تطبيق اختبارات قياس القدرات العقليّة –الذكاء– وتشمل أيضا الاختبارات المقدّمة للتلميذ في نهاية كل ثلاثي وملاحظات التّقييم المستمر على مدار أيام السنة الدّراسيّة.. وأشهر المجالات التي يتجسّد

[1]–ينظر:الصّعوبات الخاصّة في التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة:عبد النّاصر أنيس،دار الوفاء،الإسكندرية–مصر،دط،دت،ص61.

[2]–ينظر:الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم:يحي محمد نبهان،ص 18.

فيها التّباين: التّعبير الشّفهي، فهم واستيعاب المادّة المسموعة، التّعبير الكتابي، مهارات القراءة الأساسيّة، المهارات الأساسيّة في أداء العمليّات الحسابيّة[1].

2-2- معيار الاستبعاد:

يعدّ معيار الاستبعاد ثان المعايير المعتمدة في تشخيص حالات صعوبات التّعلّم، وهو المعيار الذي اعتُمد عليه منذ بداية الأمر في إعطاء مفهوم واضح لصعوبات التّعلّم، حيث يُعطي الاستبعاد تمييزا بين فئة التّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم وبعض الفئات التّشخيصيّة الأخرى-أي ذوي الإعاقة: البصريّة، العقليّة..- إذ يؤكّد هذا المعيار أنّ صعوبات التّعلّم ليست نتيجة أوّليّة لتلك الإعاقات. وبالرّغم من ظهور معايير جديدة أكثر إيجابيّة مثل: معيار التّباعد فقد استمرّ الأخصّائيّون في استخدامه للتّأكيد على ضرورة فصل تلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم عن باقي الفئات الأخرى[2] حيث يقوم المشخّص فيه باستبعاد جميع حالات التّلاميذ ذات:

- الإعاقة الحسيّة: ويندرج ضمنها الإعاقة البصريّة، وتشمل ضعاف البصر والإعاقة السّمعيّة-الصمّ، وتشمل ضعاف السمع.
- الإعاقة الحركيّة.
- الإعاقة الذّهنية.
- الحرمان الاجتماعي، الاقتصادي، الثقافي[3].
- الاضطراب الانفعالي الشّديد، والاندفاعيّة والنّشاط الزائد.

---

[1]-ينظر:أدوات ووسائل تشخيص وتقييم صعوبات التّعلّم لدى الأطفال:رنا عبد الرحمن قوشحة،مجلة تنمية الموارد البشريّة(عدد خاص بالملتقى الدولي الثالث:التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلّم)،ع2،ص 42،جامعة فرحات عباس سطيف،2006م.

[2]-ينظر:الصّعوبات الخاصّة في التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة:عبد النّاصر أنيس،دار الوفاء،الإسكندريّة-مصر،دت،ص63.

[3]-ينظر:صعوبات التّعلّم الخاصّة:حسين نوري الياسري،الدّار العربيّة للعلوم،بيروت-لبنان،ط1، 1426هـ-2006م،ص39.

- حالات نقص فرص التّعلّم[1].

وتبرز أهميّة استخدام معيار الاستبعاد في عزل الكثير من الحالات التي يمكنها أن تتداخل مع حالات أخرى ضمن مسمّى صعوبات تعلّم، فقد عزّز استخدامُه باقي المعايير بشكل كبير، حيث يعدّ بمثابة الفاصل الوحيد بين فئة التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم وباقي الفئات الأخرى–أي ذوي الإعاقات المختلفة–؛ ولكن مع ذلك لا يمكن الاقتصار والاعتماد عليه وحده في التّشخيص.

ونؤكّد أنّ التّشخيص عمل يقوم نجاحه على التّنسيق بين كلّ من أولياء الأمور والمعلّمين والأخصائيّين الأرطفونيين والنّفسيين واللّغويين، ويمكن أن يتعدّى ذلك إلى الأطباء من أجل تشخيص المشاكل العضويّة إن وُجدت وإجراء التّحاليل إذا استلزم الأمر ذلك.

المبحث الثّالث: أنواع صعوبات التّعلّم.

تُصنّف صعوبات التّعلّم إلى نوعين من الصّعوبات، تُعرف الأولى بصعوبات التّعلّم النّمائيّة، وتُعرف الثّانية بصعوبات التّعلّم الأكاديميّة، وعلى الرّغم من أنّ صعوبات التّعلّم عُرفت بالدّرجة الأولى باعتبارها صعوبات نمائيّة وصعوبات أكاديميّة؛ يذكر فتحي الزّيات أنّ هذا التّقسيم إلى نمائيّة وأكاديميّة يُعدّ تقسيما مرحليّا يستهدف إعمال آليّات الكشف والتّشخيص فحسب، فصعوبات التّعلّم تتعدّى كونها صعوبات نمائيّة وأخرى أكاديميّة إلى كونها أيضا صعوبات تترك آثرها في سلوك الفرد، لهذا هناك دعوى إلى الاهتمام بمثل هذه الآثار التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السّلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التّعلّم النّمائيّة والأكاديميّة على السّواء[2].

[1]–ينظر:الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم:يحي محمد نبهان،ص 18.

[2]–ينظر:قضايا معاصرة في صعوبات التّعلّم:فتحي الزّيات،دار النّشر للجامعات،القاهرة–مصر،ط1، 1429هـ–2008م،ص26.

وإنّ عدم تجانس وثبات خصائص التّلاميذ ذوي الصّعوبات التّعلميّة يطرح أساليب مختلفة في التّدخّل والعلاج من تلميذ إلى آخر، وهو سبب ساعد على الفصل بين هذين النّوعين من الصّعوبات–نمائيّة وأكاديميّة–، فاللّجوء إلى هذا التفريق ضروري من أجل تسهيل عملية دراسة كلّ ظاهرة واقتراح أساليب تشخيص وأساليب علاج تُلائم كل حالة على حدة[1].

تتعلّق صعوبات التّعلم النّمائيّة بجانب نمو قدرات التّلميذ العقليّة ومدى تناسق وظائف العمليات العقليّة فيما بينها، وهي تشمل: الانتباه، والإدراك[2]، والذّاكرة، والتّفكير، واللّغة[3]. أمّا صعوبات التّعلّم الأكاديميّة فهي اضطراب واضح في تعلّم القراءة أو الكتابة أو التّهجئة أو الحساب ترجع أسبابها إلى خلل في واحدة أو أكثر من العمليات العقليّة وهي تعدّ في حدّ ذاتها صعوبات تعلّم نمائيّة[4]. ولا شكّ إنّ فشل التّلميذ في تحصيل واحدة أو أكثر من الكفاءات الأكاديميّة –القراءة، الكتابة،..– سيؤثّر سلبا في مستوى تحصيله لباقي المواد والأنشطة التّعليميّة خلال مساره التّعليمي نظرا إلى حاجة الكثير منها إلى كفاءة الكتابة وبالأخص كفاءة القراءة والتّعرّف على الكلمات المكتوبة.

وتجدر الإشارة بالذّكر إلى وجود علاقة وثيقة بين صعوبات التّعلم النّمائيّة وصعوبات التعلّم الأكاديميّة، إذ تنجلي علاقتهما في كون التّلميذ الذي يعاني صعوبات في إحدى

---

[1]– ينظر :صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج: محمود سالم وآخرون،68.

[2]– يمثّل الإدراك المرحلة الثّانيّة التي يمرّ بها الدّماغ في معالجة المعلومات، إذ يقوم بمعالجة المعلومة التي تمّ انتقاؤها والانتباه إليها فقط، فهو عمليّة معرفيّة رئيسة يتمّ من خلالها تمثّل الأشياء في العالم الخارجي فيعطيها المعاني الخاصّة بها في الذّهن حتّى يتمكّن الفرد من فهمها والتّكيّف معها، ثمّ يشكّل خبرات منها تُخزَّنُ في الذّاكرة، يقوم الفرد باستدعائها عند الحاجة إليها. ينظر:علم النّفس المعرفي:رافع النّصير الزّغلول وعبد الرّحيم الزّغلول،دار الشّروق،عمان–الأردن،ط1، 2003م،ص111.

[3]– ينظر :صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ،ص1.

[4]–ينظر:قصور المهارات قبل الأكاديميّة لأطفال الرّوضة وصعوبات التّعلّم:عادل عبد الله محمد،دار رشاد،مصر،دط،2006م،ص47. نقلا عن: دراسة تحليليّة لأبعاد المجال المعرفي والمجال الوجداني للتّلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم بالحلقة الأولى من التّعليم الأساسي: عبد النّاصر أنيس،رسالة دكتوراه غير منشورة،كليّة التربيّة جامعة المنصورة،1992م.

العمليّات العقليّة الضّروريّة للتّعلم، نحو الانتباه أو الإدراك أو الذّاكرة من شأنها أن تؤدّي إلى نشوء صعوبات تعلّم أكاديميّة تشمل كفاءة القراءة أو الكتابة أو الحساب. وبالرّغم من أنّ الصعوبتين متلازمتان بوصف إحداهما سببا وأخرى نتيجة لها، تبقى الصّعوبات الأكاديميّة هي أكثر الصّعوبات استقطابا لاهتمام المعلّمين والأولياء في الوسط الدّراسي[1].

إنّ تغليب الاهتمام بالصّعوبات الأكاديمية على حساب الصّعوبات النّمائيّة، هي صورة تعكس في الحقيقة قلة وعي المهتمّين بحدود وحقيقة الصّعوبات التّعلميّة، أضف إلى ضعف الممارسات التّشخيصيّة التي تهتمّ فعلا وفي وقت مبكّر بالأسباب التي تقف وراء الكثير من الصّعوبات الأكَاديميّة إن لم نقل تكاد تكون منعدمة. ولا شكّ أنّ هذا التّغليب في الاهتمام بالصّعوبات الأكاديميّة على حساب الصّعوبات النّمائيّة له أسبابه وعوامله.

ومن بين أهمّ الأسباب التي وجّهت الاهتمام بصعوبات التّعلّم الأكاديميّة في ميدان التربية والتعليم، أنّ:

- (أعراض الصّعوبات الأكاديميّة أكثر حساسيّة وإثارة للانزعاج في البيت والمدرسة والمجتمع.
- صعوبات التّعلّم الأكاديميّة أكثر قابليّة للقياس والتّشخيص من صعوبات التّعلّم النّمائيّة، حيث تتداعى آثارها ومظاهرها في المدرسة)[2].
- وتعدّ الصّعوبات القرائيّة من أكثر أنواع صعوبات التّعلّم الأكاديميّة انتشارا[3] في الوسط المدرسي، تظهر في صورة عجز التّلميذ على التّعرّف على الكلمات المكتوبة وبالتّالي عدم قدرته على قراءتها بشكل سليم، تُعرف بمصطلح عسر القراءة[1](Dyslexia).

---

[1]–ينظر :قضايا معاصرة في صعوبات التّعلّم:فتحي الزّيات،ص 25، 28، 29.

[2]–المرجع نفسه،ص29.

[3]– سيأتي بيان بعض النسب الإحصائيّة التي تظهر نسبة انتشار ظاهرة عسر القراءة، في المبحث الثّاني من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص 97.

وفي بداية سنوات الثّمانينات قام المعهد الوطنيّ للصّحة بإجراء بحوث طوليّة بالتّعاون مع نفر غير قليل من باحثين متعددي التّخصّصات حول صعوبات التّعلّم بصفة عامّة وعسر القراءة بوصفه صعوبة تعلميّة أكاديميّة، وقد توصّلت العمليّة البحثية إلى جملة من المعطيات مفادها أنّ ظاهرة عسر القراءة (Dyslexia) :

- (تصيب تلميذا على الأقل من بين خمسة تلاميذ.
- تمثّل الصّعوبة الأكثر شيوعا من بين صعوبات التّعلّم.
- هي صعوبة تعلّم أكاديميّة تمثّل الموضوع الأكثر اهتماما في أعمال الباحثين ودراساتهم.
- تمسّ عسر القراءة الذّكور أكثر من الإناث.
- بعض حالات عسر القراءة ترجع أسبابها إلى عوامل وراثيّة.
- يرتبط عسر القراءة بصفة مباشرة باضطرابات وظيفيّة لنصفي الدّماغ، لهذا السبب يُصادف عسيرو القراءة صعوبات في ربط الرّمز المكتوب مع ما يمثّله من صوت في اللّغة المنطوقة.
- يُعزى عسر القراءة قبل كلّ شيء إلى قصور لغوي وبالأخص إلى صعوبات في معالجة وحدات اللّغة، وهي صعوبات لا ترتبط أساسا بضعف البصر.
- هو السبب الرّئيس وراء ارتفاع نسبة الرّسوب المدرسي)[2].

[1]– اهتمّ موضوع البحث –بالدّرجة الأولى– بالمظاهر الصّوتيّة التي يبديها تلاميذ عسيري القراءة من خلال المبحث الثّالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص

[2]–Louise Brazeau–Ward :La Dyslexie, Centre Canadien de la dyslexie,Canada.Ontario.2000,P5– P6.

الجانب النّظري

الفصل الثّاني

الفصل الثّاني: عسر القراءة وعملية التّعرّف على الكلمة المكتوبة.

المبحث الأوّل: مفهوم القراءة وطرائق تعلّمها.

المبحث الثّاني: عسر القراءة صعوبة تعلّمّ أكاديميّة.

المبحث الثّالث: المظاهر النّاجمة عن خلل المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة.

مدخل:

يركّز الفصل الثّاني من هذا البحث–بصفة خاصّة– على ظاهرة تعدّ أكثر صعوبات التّعلّم الأكاديميّة انتشارا في الوسط المدرسي، تُعرف بمصطلح عسر القراءة(Dyslexia) بوصفه اضطرابا لغويّا يمسّ كفاءة قراءة الكلمات المكتوبة عند تلميذ السنة الثّالثة من المرحلة الابتدائيّة. سنحاول بداية التّطرّق إلى مفهوم القراءة وإلى الطّرائق والأساليب المعتمدة في تعليمها في هذه المرحلة، وهذا انطلاقا من كون التّلميذ يعتمد على واحدة من هذه الطرائق لمباشرة الفعل القرائي فيتعرّف على الكلمات المكتوبة. ثمّ التّعريف بعسر القراءة بوصفه اضطرابا يمسّ كفاءة التّعرّف على الكلمات المكتوبة وطريقة فكّ شفرة رموزها، كما تطرّقنا من خلال مباحث هذا الفصل إلى المظاهر الصّوتيّة التي تتجسّد في قراءة التّلاميذ عسيري القراءة، والتي تعبّر عن خلل في المعالجة الفنولوجيّة وسوء التّعرّف على الكلمات المكتوبة أثناء الأداء الجهري لعمليّة القراءة. وفي ضوء التّصوّر المنهجي لهذا الفصل تبيّن لنا تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، يندرج ضمن كلّ مبحث منها عناصر فرعيّة، وهي على النّحو الآتي:

1- المبحث الأوّل: مفهوم القراءة وطرائق تعلّمها.

يعرض المبحث الأوّل ماهيّة القراءة وأنواعها مع التّركيز على القراءة الجهريّة من حيث كونُها حدثا وأداء لغويّا منطوقا يعتمد فيه التّلميذ على تحويل ما يراه ويدركه من رموز لغويّة مكتوبة إلى أصوات منطوقة مسموعة. كما يتناول المبحث طرائق تعليم عمليّة القراءة من خلال شرح الأساليب التي تعتمدها كلّ طريقة. أضف إلى بيان أهميّة الاستعداد القرائي مع ذكر عوامل تجسيده من الناحية الجسميّة والعقليّة والتّربويّة والنّفسيّة..

2- المبحث الثّاني: عسر القراءة صعوبة تعلّمّ أكاديميّة.

يعالج هذا المبحث ظاهرة عسر القراءة من حيث كونها اضطرابا لغويّا تؤثّر على كفاءة التّلميذ في قراءة الكلمات المكتوبة، حيث يعرض بدايات اهتمام الباحثين بالظّاهرة وملابسات استقلاليّتها بالدّراسة عن باقي الاضطرابات اللّغويّة. ويُعدّ التّطرّق إلى آليّات ووسائل تشخيص العسر القرائي أهمّ عنصر احتواه هذا المبحث، لأنّه ساعد على الاستفادة منه أثناء اختيار عينّة الدّراسة وتشخيص حالات العسر القرائي، أضف إلى عوامل نشوئه والخصائص السّلوكيّة العامّة التي تميّز تلاميذ عسيري القراءة.

3- المبحث الثّالث: المظاهر النّاجمة عن خلل المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة.

يعرض المبحث الأخير من هذا الفصل –بداية– التّقسيمات التي يخضع لها علم الأصوات، حيث اعتمد البحث على التصوّر الذي يجعل علم الأصوات فرعين: فونتيك(Phonetics) وفنولوجيا(Phonology) مع بيان مفهوم كلّ من الفرعين والوقوف على الفرق بينهما. وإنّ تبني هذا التقسيم فرض علينا التّطرق إلى تحديد مفهوم كلّ من الفونيم والجرافيم والمقطع، ارتأينا أنّها تصبّ في مجال اهتمام الفرعين–أي الفونتيك والفنولوجيا– فضلا عن كونها وحدات لغويّة اهتمّ البحث بمراقبة كيفيّة تعامل عسيري القراءة معها أثناء الفعل القرائي. إضافة إلى التّركيز على جملة المهارات الفنولوجيّة القاعديّة التي تتطلّبها عمليّة المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة، إذ لا يمكن للتّلميذ المبتدئ أن يستغني عنها أثناء تعلّم القراءة، كما إنّ الكشف عن المظاهر الصّوتيّة التي يُبديها تلاميذ عسيري القراءة في بنية الكلمة يعدّ أمرا جوهريّا يتمحور حوله موضوع البحث بفصوله المختلفة.

المبحث الأوّل: مفهوم القراءة وطرائق تعلّمها.

تعدّ القراءة كفاءة من الكفاءات التي يتوسّل بها الفرد لإشباع مختلف حاجاته الفكريّة والنّفسيّة.. في الحياة، وهي شكل[1] من أشكال مدخلات اللّغة بعد الاستماع يشعر القارئ أنّ وحدات اللغة تتركّب فيها بشكل يختلف عمّا هو مألوف في اللّغة المنطوقة؛ فإذا كانت اللّغة المنطوقة يتمّ إدراك وحدات اللّغة فيها باعتماد حاسة السّمع، فإنّ أثناء القراءة يتمّ إدراك هذه الوحدات عن طريق حاسّة البصر، ولا يكون ذلك إلا من خلال رموز مكتوبة مصطلح عليها بين أفراد المنظومة اللّغويّة الواحدة.

ونظرا إلى أنّ عملية القراءة لا تقوم إلّا على تظافر مجموعة من العمليّات العقليّة والفسيولوجية والنّفسيّة، فقد تعدّدت بذلك التّعاريف التي حاولت تبيان مفهوم عمليّة القراءة وتحديد طبيعتها؛ بل وتباينت في بعض الأحيان، وما هذا الاختلاف إلا انعكاس ما لهذه الكفاءة من جوانب عدّة تدخل في تحقيق الفعل القرائي.

وسنعرض فيما يلي لأهمّ التعريفات التي تناولت مفهوم القراءة بدءا بالمعنى المعجمي بتتبع آراء أصحاب القواميس الشّارحة لمادّة(قرأ)، ثمّ التّطرّق للمعنى الاصطلاحي من خلال مجموعة التّعريفات مع بيان خصوصيّة كلّ تعريف.

[1]– يمكن عدّها جزءا من فنون اللّغة المتسلسلة نمائيا (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) والتي تتطلّب فهم الرموز اللّغوية المكتوبة. ينظر:صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي: نبيل عبد الفتّاح حافظ، ص56.

1- مفهوم القراءة:

1-1- لغة:

جاء في القاموس المحيط للفيروزآبادي: (القرآنُ: التّنزيلُ. قرأه، قَرْءًا وقراءةً وقُرآنا: تلاه. وصحيفةٌ مَقرُوأةٌ ومقروّةٌ ومقريّةٌ. وَقَارأَهُ مُقَارأَةً وَقِرَاءً:دارسه. والقَرَّاءُ، ككتّانٍ: الحسنُ القراءةِ. وتقرّأَ: تفقَّهَ. وقَرَأَ عليه السّلام: أبلغَه، أو لا يُقالُ أقرأهُ إلاّ إذا كان السّلام مكتوباً)[1]. وورد في لسان العرب: (يسمّى كلام الله تعالى الذي أنزله على نبيّه صلى الله عليه وسلّم كتابا وقرآناً وفرقاناً، ومعنى القرآن معنى الجمع، وسُمّي قرآنا لأنّه يجمع السّور فيضمّها. قرأتُ الشّيءَ قرآنا: جمعتُه وضممتُ بعضه إلى بعض. وقرأتُ القرآنَ: لفظتُ به مجموعا. والقِردُ يَقرِي أي يجمع ما يأكل في فِيه. قال ابن الأثير: تكرّر في الحديث ذكر القراءة والاقتراء والقارئ والقرآن، والأصل في هذه اللّفظة الجمع، وكلّ شيء جمعتَه فقد قرأتَه)[2]. وجاء في الوسيط (استقرأه: طلب إليه أن يقرأ. والاستقراء: تتبّع الجزئيّات للوصول إلى نتيجة)[3].

يتّضح لنا من خلال التّعريفات السّابقة الأصولَ اللّغويّة لمادة (ق ر أ)، حيث ارتبطت بعدّة معان منها: إقراءُ السّلام، واشتُرط في ذلك أن يكون مكتوبا لا مشافهة. وجاءت بمعنى الجمع وضمّ الشّيء بعضه إلى بعض، ووردت أحيانا أخرى بمعنى تتبع التّفاصيل والجزئيات للوصول إلى نتيجة معيّنة؛ وإنّ ما نلاحظه في هذه المعاني اللّغويّة هو ارتباط بعضها ببعض ضمن سياق (تجميع الجزئيّات المكتوبة)؛ إذ يعدّ هذا السّياق اللّغوي أرضيّة انطلقت منها التّعريفات الاصطلاحية في بيان مفهوم القراءة.

---

[1]–القاموس المحيط:مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزآبادي،تح:محمّد نعيم العرقسوسي،مؤسّسة الرّسالة،بيروت–لبنان،ط8، 1426هـ–2005م،ص49.

[2]–لسان العرب:أبو الفضل جمال الدّين محمّد ين مكرم ابن منظور الافريقي المصريّ،دار صادر، بيروت–لبنان،مج1،دط،دت،ص128– 131.

[3]– المعجم الوسيط:مجمع اللّغة العربيّة،مكتبة الشّروق الدّوليّة،مصر،ط4،1425هـ–2004م،ص722.

1-2- اصطلاحا:

عُرّفت القراءة بأنّها (نشاط فكريّ وعقليّ يدخل فيه الكثير من العوامل سواء أكانت من ناحية القارئ نفسه أم من ناحيّة البيئة أم المادّة المقروءة)[1]. وقريب منه تعريف آخر يعدّ القراءة (أسلوبا من أساليب النّشاط الفكري، وهي عملية يُراد بها إيجاد الصّلة بين لغة الكلام والرّموز الكتابيّة)[2].

يُظهر التعريف الأوّل القراءة على أنّها عمليات ذهنية تحتاج إلى كثير من العوامل غير أنّه يترك تساؤلات عن طبيعة هذه العوامل وماهيتها، وبالرّغم من أنّ التّعريف يُشير إلى هذه العوامل بصفة إجماليّة إلا أنّه يركّز على العمليات العقليّة مهملا باقي العمليّات[3] التي تتطلّبها عملية القراءة، وهو أيضا تعريف غير شامل للحدود الكليّة لكفاءة القراءة. وقد حصر التعريف الثاني القراءة في كونها عملية يتمّ خلالها ربط كلّ فونيم(Phoneme) في اللّغة المنطوقة بالجرافيم(Grapheme)[4] الذي يمثّله في اللغة المكتوبة.

كما تعرّف القراءة أيضا بأنّها (عمليّة تتضمّن الأداء اللّفظيّ السّليم علاوة على فهم القارئ لما يقرأ ونقده إيّاه وترجمته إلى سلوك يحلّ مشكلة أو يضيف إلى معالم الحياة عنصرا جديدا)[5].

يضيف التّعريف السابق عناصر وجب توفّرها في القراءة أهملها التّعريفان السابقان تتمثّل في: الأداء السّليم وهو النّطق الصّحيح بأصوات الكلمة والجهر بها، فيحصل من خلالها الفهم للمادّة المقروءة والنّقد الذي يُترجِمه القارئ إلى سلوك، وهو ما يقصده عدنان

---

[1]–تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،دار المسيرة،عمان–الأردن،ط1، 1432هـ–2011م،ص22.

[2]–اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،دار الشروق،عمان–الأردن،ط1، 2005م،ص105.

[3]– أغفل التّعريف المذكور العمليات النّفسيّة، والعمليّات الفيسولوجيّة.

[4]–سيأتي بيان مفهوم المصطلحين: الفونيم(Phoneme) والجرافيم(Grapheme)، في المبحث الأخير من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص109.

[5]– تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،ص23.

عليوات بقوله: (تتحوّل تلك التّفاعلات مع المادة المقروءة إلى أنماط سلوكيّة توجّه بشكل مباشر خبرات الفرد)[1]. وإذا كان الأداء السليم يترتب عليه النّطق الصحيح بالأصوات، فالتّعريف إذن هو يخصّ القراءة الجهريّة[2] وهي نوع من أنواع القراءة، في حين يقصي القراءة الصامتة.

وهناك تعريفا آخر يضيف إلى مفهوم القراءة معان جديدة، إذ تعدّ القراءة (عمليّة فكّ الشّفرة(Decoding Process)، والتي تتضمّن عمليّة تعرّف الكلمات والرّموز وهي كذلك عمليّة فهم المعنى باعتبار أنّ الفهم عمليّة متممّة لفعل أو حدث القراءة(The Reading Act) أو أنّها إعادة بناء(Reconstruction) للمادّة المقروءة التي تظهر في صفحة مكتوبة أو مطبوعة)[3].

أشار التعريف إلى أنّ القراءة في حقيقتها عمليّة إعادة بناء الكلمة المكتوبة بعد تحليلها وتجزئتها إلى مكوّناتها الأساسيّة، وهو ما يدل عليه مصطلح فك الشفرة(Decoding Process)، فتنطلق عملية القراءة من خلال تزويد كلّ مكوّن أساسي بصّفاته الصّوتيّة ووظائفه الفنولوجيّة التي يمارسها في بنية الكلمة المكتوبة وهذا يدخل ضمن مفهوم إعادة البناء (Reconstruction). وعمليّة التّحليل هذه ضرورية في عمليّة إعادة بناء المادّة المقروءة، والتي يحصل عن طريقها الفهم، لهذا أشار التّعريف إلى أنّ الفهم هو عمليّة متمّمة لفعل أو حدث القراءة؛ أي فكّ الرّموز والتّعرّف على الكلمات.

والقراءة هي أيضا (عمليّة عقليّة تتضمّن تفسير الرّموز التي تقع عليها عين القارئ وفهم معانيها وتعدّ من حيث آليتُها عملا فكريّا يرمي إلى فهم القارئ ما يقرأه بسهولة ويسر

---

[1]–تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:محمد عدنان عليوات،داراليازوري،عمان–الأردن،دط، 2007م،ص92، 93.

[2]–سيأتي بيان أنواع القراءة بالشّرح والتّفصيل في المبحث الأوّل من الفصل الثاني من هذا البحث،ص 36.

[3]–تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية: علي جاب الله وآخرون،ص23.نقلا عن – T.G.Waller :Cognition,Metacogniton,and Reading,1984.

وما يترتّب على ذلك من اكتساب المعارف والخبرات والاطّلاع على ما ينتجه العقل الإنساني ثمّ نقد المقروء وتبيان الصّحيح والفاسد منه)[1].

وبالرّغم من كون هذا التّعريف يشبه التّعريفات السابقة لمصطلح القراءة إلّا أنّه أضاف لمفهومها إدراك الفرد للمادة المقروءة وفهمها بسهولة ويسر بوصفه شرطا أساسا لتمام عمليّة القراءة، ولا تتحقّق هذه السّهولة إلّا إذا استطاع الفرد تفسير الرّموز المكتوبة بشكل صحيح وسريع وهو ما يحقق لديه التلقائيّة في القراءة.

ومن التعريفات التي تدعّم التعريف السابق ذاك التعريف الذي نظر إلى القراءة على أساس كونها (عمليّة عقليّة تشمل تفسير الرّموز التي يتلقّاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلّب الرّبط بين الخبرة الشّخصيّة ومعاني هذه الرّموز، ومن هنا كانت العمليّة النّفسيّة المرتبطة بالقراءة معقّدة لدرجة كبيرة. وللقراءة عمليتان منفصلتان العمليّة الأولى: الشكل الأستاتيكي؛ أي الاستجابة الفسيولوجيّة لما هو مكتوب، والعمليّة الثّانيّة: عمليّة عقليّة يتمّ من خلالها تفسير المعنى وتشمل هذه العمليّة التّفكير والاستنتاج. والقراءة بهذا عمليّة تفكير معقّدة تشمل أكثر من التّعرّف على الكلمات المطبوعة)[2].

وهو تعريف يضمّ بصورة واضحة عمليّة التّعرّف على الكلمة والاستجابة الفسيولوجيّة لها؛ أي نطقها، وعمليّة استيعاب الكلمة وفهم ما ترمي إليه من معانٍ. فالقراءة بذلك عمليّة معقّدة، يكمن تعقيدها في كونها تشترك فيها مجموعة من الخطوات هي (الاستقبال الملائم، وتمييز الأصوات والألفاظ، والرّبط بين العناصر المختلفة المشتركة في عمليّة القراءة، وتذكّر

[1]–تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة:محسن علي عطيّة،دار المناهج،عمان–الأردن،ط1، 1427هـ–2007م،ص91.

[2]–كيف يتعلّم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،دار الوفاء،الاسكندريّة–مصر،ط1، 2007م،ص72.

المشاهد البصريّة والسّمعيّة وفهم المادّة، واستعمال الحقائق والمفاهيم التي سبق تعلّمها، والتّعبير المؤثّر للأفكار التي تشتمل عليها الحقائق الأساسيّة في موضوع القراءة)[1].

كما أنّ هناك تعريفا آخر يعتمد على تحليل مكوّنات عمليّة القراءة من النّاحيّة النّفسيّة واللّغويّة وهو يرى أنّ القراءة في الواقع تعدّ عمليّة مشكّلة من سبعة أجزاء، تحتوي على الخطوات الآتيّة:

أ- (المعرفة: معرفة الرّموز المكتوبة (الحروف الهجائيّة) وتبدأ هذه المعرفة قبل البدء في عمليّة القراءة الطّبيعيّة.

ب- الاستيعاب الجيّد: العمليّة الماديّة التي من خلالها ينعكس الضّوء من الكلمة وتستقبله عيناك ثمّ يتحوّل عبر العصب البصري إلى المخّ.

ت- التّكامل الدّاخلي: هو مرادف الفهم الأساسي وهو يشير إلى الرّبط بين كلّ أجزاء المعلومات المقروءة مع الأجزاء الأخرى المناسبة داخل النّص القرائي الواحد.

ث- التّكامل الخارجي: هي العمليّة التي تسترجع بواسطتها معرفتك السّابقة كلّها لما قرأت، وإتمام الرّبط الملائم فيما بينها وتحليلها ونقدها، وتقدير قيمتها مع الاختيار والرّفض في ضوئها لبعض مكوّنات النّصّ الحالي.

ج- القدرة على التّذكّر: عمليّة تخزين المعلومات، وهذا لا يكفي بل لابدّ أن يصاحبه الاستدعاء.

ح- الاستدعاء: القدرة على إعادة المعلومات التي تمّ الاحتفاظ بها من قبل عند الحاجة إليها.

خ- الاتّصال: الاستخدام الذي سيتم فيه وضع المعلومة، وهناك الاتصال المكتوب والاتصال المنطوق أو الذي سيتم التّعبير عنه بأسلوب آخر مثل: الفنّ أو القفز أو أي شكل آخر من طرائق التّعبير الإبداعيّة نحو الإشارات أو الايماءات)[1].

[1]-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

فالجزء الأوّل من عمليّة القراءة حسب التّعريف السّابق يمثّل مرحلة التّعرّف على الجرافيمات(Gaphemes) وقدرة الفرد على ربطها بفونيماتها(Phonemes)[2]، وهي خطوة يتدرّب عليها التلميذ في مرحلة ما قبل المدرسة. في حين يمثّل الجزء الثّاني منه عمليّة انتقال الرّسالة التي تلتقطها الحواس عبر العصب البصري فتتمّ معالجتها في الدّماغ ولهذا عدّها بعضهم عمليّة عقليّة. أمّا الجزء الثّالث فهو عمليّة الرّبط بين الوحدات اللّغويّة وتحديد العلاقات التي تحكمها داخل بنية المادّة المقروءة. حيث "تتحدّد قيمة كلّ وحدة لغوية مع ما يقابلها من الوحدات الأخرى"[3]. ويتعلّق الجزء الخامس من عملية القراءة بكيفيّة جعل المادّة المقروءة معيارا للتّمحيص والمعالجة للمعلومات السّابقة والمخزّنة في الذّهن.

ويمكن دمج الجزأين الخامس والسّادس مع بعضهما، لتعلّقهما بعمليّة تخزين المعلومات والقدرة على استرجاعها عند الحاجة إليها أثناء القراءة؛ بمعنى إقامة علاقات بينها وبين المادة المقروءة، حيث (يستخدم القارئ الرّموز لتوجيه استعادة المعلومات من ذاكرته فيستخدم لاحقا هذه المعلومات لعمل تفسير منطقي لرسالة الكاتب)[4].ويعرض الجزء الأخير لعمليّة القراءة وهو الجزء السابع طريقة الاستفادة من المادّة المقروءة–المعلومة–.

كما عرّف المعهد القومي للقراءة والكتابة القراءةَ معتمدا فيه على الجمع بين عمليتي التعرّف على الكلمة والفهم والاستيعاب، بأنّها نسق مطبوع يمكن من خلاله استخراج معنى معيّن، لكنّه يضع لذلك شروطا ومكوّنات هي:

---

[1]–تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،ص24.نقلا عن: Tony Buzan :Une Tête – Bien Faite :la lecture rapide.

[2]– سيأتي بيان مفهوم الفونيم(Phoneme) والجرافيم(Grapheme) في المبحث الثّالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص 109.

[3]–ينظر :مبادئ في اللّسانيّات العامّة:خولة طالب الإبراهيمي،دار القصبة،الجزائر ،دط، 2000م،ص16.

[4]–كيف يتعلّم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،ص72. نقلا عن: G .caroline ,1996 :11. A Studies in language Testing :The devlepement of IELTS A study of the effect of background knowledge on reading comprehension, combridge ,locale examinations syndicate.

أ- وجود مهارات تيسّر عمليّة الربط بين الفونيمات والجرافيمات.

ب-إمكانيّة التّعرّف على الكلمات الجديدة.

ت-القدرة على القراءة بطلاقة.

ث-توفّر رصيد كاف من المعلومات يساعد على فهم ما يتمّ قراءته.

ج- لا وجود لقراءة دون وجود الاهتمام والدافعيّة.

ح- المهارات والمعارف اللّازمة لفهم تلك الكيفيّة التي ترتبط بموجبها الفونيمات والأصوات الكلاميّة بالمادّة المقروءة[1].

والملاحظ في تعريف المعهد القومي الأمريكي للقراءة والكتابة أنّه أضاف لمفهوم القراءة شرطين أهملتهما التّعاريف السّابقة، يتمثّل الشّرط الأوّل في كون القراءة مجموعة من المهارات لابد أن يمتلكها التلميذ، ويتمثل الشّرط الثّاني في توافر التلميذ على عنصر الرغبة ومدى اندفاعه لممارسة عمليّة القراءة. لتصبح القراءة بهذين الشّرطين مجموعة من المهارات العقليّة والفسيولوجيّة تتطلّب من الفرد رغبة ودافعيّة[2].

وعليه فإنّ المتأمّل في جملة التّعريفات السّابقة على اختلاف مضامينها وطرائقها في تعريف القراءة تكاد تُجمع على أنّ القراءة ترتكز على جانبين: يمثّل الجانب الأوّل عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة من حيث كونها مادّة مكتوبة مدركة بصريّا مع ربط كل جزء منها بما يمثّله من فونيم؛ أمّا الجانب الثاني فيتعلّق بترجمة المادّة المكتوبة إلى معان يحصل بها الفهم والاستيعاب، ولهذا لا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين.

---

[1]-ينظر:صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلّم العلاجي:دانيال هالاهان وآخرون،ترجمة:عادل عبد الله محمد،دار الفكر،عمان-الأردن،ط1، 1428هـ-2007م،ص517.

[2]-إنّ الحديث عن اهتمام التّلميذ بالقراءة يشترط مدى قدرة البرامج التّعليمية على إثارة رغبته وتحفيزه لها، وهو ما يجب مراعاته أثناء صياغة المادّة التّعليميّة خاصّة تلك الموجّهة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

والتّعريف الإجرائي الذي يعتمده البحث الحالي يرى القراءة نشاطا فسيولوجيا عقليا وحسيّا لغويّا، يُظهر التلميذ من خلاله قدرته على التّعرّف على الكلمات التي لم يصادفها من قبل وذلك عن طريق حاسّة البصر، ويقوم بفكّ شفرة رموزها ويحقّق علاقة بينها وبين أصواتها، يعتمد في ذلك على توظيف المهارات الفنولوجية القاعديّة التي تتطلّبها عمليّة القراءة بغرض الحصول على معلومة أو معنى تضمنه تآلف الرّموز المكتوبة فيما بينها.

2- **مكانة القراءة وأهمّيتها:**

تحتلّ كفاءة القراءة أهمّية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، فلا ترى مجالا من مجالات الحياة إلّا وتستدعي بعض جوانبه إلى استخدام عملية القراءة، ولهذا حظيت باهتمام وعناية الباحثين فانكبّوا على دراسة طرائق تعلّمها وكيفيّات ممارستها والاستفادة منها. وأكثر مجال تتجلّى فيه قيمة هذه الكفاءة هو مرحلة التعليم الابتدائيّة.

فلا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتجاهل العلاقة القائمة بين التلميذ والقراءة، وذلك لما تقدّمه له من منافع كثيرة خاصّة مع تطوّر العلم الحديث وتنوع الوسائل التكنولوجيّة التي تفرض على مستعمليها أن يكونوا على دراية وعلم، ليس بكيفيّة استعمالها فحسب بل قادرين على قراءة وفهم ما تحتويه هذه الوسائل من رموز لغويّة تظهر في شاشة هذه الأجهزة والوسائل.

والقراءة هي عمليّة تؤدَّى في أغلب حالات استعمالها بشكل فردي، وبالتّالي يجد الفرد نفسه في حاجة إليها لا يمكن أن ينوب عنه غيره في أدائها في كثير من الحالات، وعلى هذا الاعتبار فإنّ القراءة مهمّة في حياة الفرد لأسباب منها:

أ- "إنّها تساعد الفرد على تأصيل قواعد رصينة لبناء شخصيّة متّزنة واضحة الاتجاهات والانتماءات.

ب- تجعل الفرد يجول العالم بفكره، ويعيش مع عظمائه من ذوي الخبرة والاطلاع في الحياة، فيستفيد من مواقفهم ويرشف من علمهم دون حواجز المكان ولا الزّمان.

ت- القراءة وسيلة ضروريّة وجب حضورها في كلّ عمليّة تعلميّة، إذ تمثّل الوعاء الذي يحفظ المعرفة والمعلومات، والنّاقل الأمين لها مهما اختلفت الأزمنة وتباعدت.

ث- وهي وسيلة تعلي من شأن الفرد وترفع من قيمته داخل المجتمع، فكثيرهم الأفراد الذين ارتقوا وتبوّؤا أسمى المنازل الاجتماعيّة بسبب ملازمتهم الكتب ونهلهم من فيض مادّتها العلميّة"[1].

ونظرا لتلك الأهميّة الجمّة والحاجة القصوى للقراءة فقد كانت عناية المشتغلين في ميدان التربية والتعليم بالقراءة أكثر عناية، فهذا حسن عثمان مثلا يعدّها المحور الذي تلتقي حوله موادّ اللّغة العربية وأنشطتها المختلفة، إذ لا تكاد تجد نشاطا تعلّميّا إلا ويحتاج إلى القراءة في صياغة تعليماته، وهو ما يتطلّب من التّلميذ فكّ شفرة رموزها المكتوبة حتى يتمكّن من فهم التّعليمة ومن ثمّ امكانية الاستجابة لها وتطبيقها[2].

وما يجعل القراءة ذات أهمّية وأبعاد تعلّميّة في إطار التّحصيل العلمي أنّها تمكّن التلميذ من التّحكّم في المادّة العلميّة داخل القسم وتجعله متمرّسا ماهرا في تداول المعرفة بينه وبين غيره من خلال مطالعاته المختلفة، "فالقراءة هي النّافذة التي يطلّ التلميذ منها إلى باقي

[1]-ينظر:المهارات اللّغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم:زين كامل الخويسكي،دار المعرفة الجامعيّة،الاسكندرية-مصر،دط، 1429هـ-2008م،ص112، 113.

[2]-ينظر:طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسّطة والثانويّة: حسن ملاّ عثمان،دار عالم الكتب،المملكة العربية السعوديّة،ط2، 1423هـ-2002م،ص158.

العلوم والمعارف، وأيّ صعوبة تصادفه من شأنها أن يعيق بلا شكّ تقدّمه العلميّ خاصة إذا تعلّق الأمر باكتساب المعرفة عن طريق اللّغة المكتوبة"[1].

3- أهداف القراءة:

سبق وأن تمّ الإشارة بالذّكر إلى أهميّة القراءة في حياة الفرد، وكما أنّ للقراءة أهميّة وقيمة لاشكّ أنّ هناك أهدافا يروم كل معلّم تحقيقها من خلال تعليمه القراءة، وهي أهداف تختلف باختلاف المرحلة الدّراسيّة التي تُعلّم فيها هذه الكفاءة. وانطلاقا من كون القراءة عمليّة معقّدة تتدخل في ممارستها الكثير من الجانب سواء أكانت نفسيّة أم فيسيولوجيّة أم عقليّة، فإنّ أي القراءةَ تسعى من خلال أنواعها ومواضيعها المختلفة إلى تحقيق كفايات النفس والعقل والذات بشكل عامّ.

فمن النّاحيّة الأدائيّة يمكن أن يحقّق المعلّم عن طريق القراءة جملة أمور منها:

أ- تمكين المتعلّم المبتدئ على النّطق الصّحيح لمختلف الأصوات، كما تدّربه القراءة على إجادة منح كلّ حرف الصّفات المميّزة له، بعد التّمكّن من مخرجه وهذا لن يتأتّى له إلّا إذا أكثر المتعلّم من ممارسة القراءة بشكل مستمّر. والقراءة تعوّد المتعلّم ربط الحروف مع ما يناسبها من أصوات.

ب- من خلال القراءة يتمكّن المتعلّم المبتدئ من رؤية مختلف أشكال الحروف التي سبق أن تناولها معزولة عن سياقاتها، فيركّب منها مقاطع وكلمات وجمل.

ولاشكّ أنّ القراءة تختلف أهدافها أيضا باختلاف أنواعها، فأهداف القراءة الجهريّة تختلف عن أهداف القراءة الصّامتة وهلّم جرّا..

[1]-ينظر:كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،ص78.

4- أنواع القراءة:

تعدّ القراءة عمليّة أدائيّة يمارسها الفرد من أجل تحقيق غايات كثيرة، ومادامت هي أداء فهي تنقسم من حيث الأداء إلى نوعين لكلّ منهما مزايا ومآخذ ومجالات يستخدم فيها كلّ نوع:

4-1- القراءة الجهريّة:

تعدّ القراءة الجهريّة(Oral Reading) أكثر أنواع القراءة استخداما في المرحلة الابتدائيّة، لأنّها وسيلة مناسبة لتدريب المتعلّمين على النّطق والإفصاح والمواجهة في تلك المرحلة، حيث يعرّف هذا النّوع من القراءة بأنّه "قراءة الكلمات المكتوبة والجهر بها بصوت مسموع بحسب ما تقتضيه قواعد اللّغة العربيّة ودون إخلال بسلامة الكلمات؛ يشمل تحقيق أصواتها من مخارجها الصّحيحة والحفاظ على صفاتها النّطقيّة مع مراعاة تمثيل المعنى"[1].

وعليه فإنّ ترجمة المكتوب إلى ما هو مسموع يقتضي رؤية العين للرّمز المكتوب، والنّطق بالصّوت المناسب للرّمز، مع وجود نشاط ذهنيّ يقوم على توجيه آليات الرّبط بين الرّمز المكتوب والصّوت المخزّن له في الذّهن[2]. لهذا فإنّ القراءة الجهريّة تجمع بين العمليات الذّهنيّة المتمثّلة بالخصوص في الادراك البصري والسّمعي، وبين التّعرّف البصري الذي يشمل التقاط العين للرّموز المكتوبة[3]، أضف إلى ذلك الدور الذي تقوم به أعضاء النّطق في التّصويت والجهر، فالنّطق فيها عنصر أساس، وقد سمّيت بالقراءة الجهريّة نسبةً إلى النّطق.

وللقراءة الجهريّة مزايا وفوائد كما لها عيوب ومآخذ:

---

[1]-ينظر:اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،ص116.

[2]-ينظر:كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،ص79.

[3]-ينظر:اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،ص116.

4-1-1- مزايا وفوائد القراءة الجهرية:

أ- إنّ من مزايا القراءة الجهريّة والتي تعود على المتعلم بالفائدة أنّها وسيلة من وسائل التدريب على سلامة النّطق، وجودة الأداء وحسن الإلقاء، وهي وسيلة يعتمدها المعلّم من أجل معرفة مستوى متعلّميه، فتجعله يقف على العيوب النّطقيّة لديهم[1].

ب- معروف أنّ أعضاء النّطق لدى تلميذ المرحلة الابتدائيّة غير متمرّنة بعد على تأديّة الكلام ونحوه تأديّة صحيحة خاليّة من الأخطاء النّطقيّة، لهذا تمثّل القراءة الجهريّة المجال الذي تحظى فيه أعضاء النّطق بفرصة للتّدريب والتمرّن من أجل الحصول على الطّلاقة والتّلقائيّة في القراءة.

ت- "يُنصَح المتعلّمون الذين يغلب عليهم الخجل والخوف بهذا اللّون من القراءة، إذ من شأن القراءة الجهرية أن تبعث فيهم الثّقة بالنّفس خاصّة إذا لقوا قبولا وتشجيعا من غيرهم ووجدوا من يستحسن قراءتهم"[2].

ث- تسمح القراءة الجهريّة للمتعلّم يتجسيد القواعد النّحوية ووضعها موضع التّطبيق، ومن خلالها يمكن للمعلّم أن يدرك جوانب الضّعف التي تعتري المستوى النّحوي لدى متعلّميه.

ج- "تظهر الأساليب الإنشائيّة والخبريّة التي تضمّنها المقروء جليّة وواضحة من خلال الجهر بالقراءة، حيث يوجد كثير من العبارات المكتوبة لا يمكن إدراك غرض الكاتب منها إلا من خلال التّصويت بها وتمثيل معانيها من خلال التّنغيم والنّبر، كالاستفهام والتّعجّب والتّرجي.."[3]

---

[1]-ينظر :المرجع السابق،ص 117.

[2]-ينظر :المهارات اللّغوية الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم:زين كامل الخويسكي،ص120.

[3]-ينظر :المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

4-1-2- مآخذ وعيوب القراءة الجهريّة:

أ- صعوبة تطبيقها في قاعات الدّرس إذ لا يتّسع لها الوقت المخصص للحصّة لاسيما إذا كان اكتظاظ في عدد المتعلّمين حينها لا يحظى كثير منهم بفرصة لتطبيق هذا النوع من القراءة.

ب- قد يهتم المعلّم بالمتعلّم الذي يقرأ دون باقي المتعلّمين الذين قد يشرد ذهنهم نتيجة طول انتظار دورهم في القراءة، كما يصعب على المعلم أيضا التنبّه إليهم ومتابعتهم جميعا.

ت- ويرى محسن عطيّة أنّ القراءة الجهرية "قد تبعث الملل والضّجر في نفسيّة المتعلّمين نتيجة تكرار نص القراءة من متعلّم لآخر، إضافة إلى أنّ القراءة الجهريّة قد تشغل المتعلّم عن محاولة فهم ما يرمي إليه مقصد الكاتب نتيجة اهتمامه بكيفيّة التعرّف على الكلمات المكتوبة والنّطق بها"[1].

4-2- القراءة الصامتة:

لا تختلف القراءة الصامتة عن القراءة الجهريّة من حيث المبدأ، غير أنّها تعدّ أكثر أنواع القراءة استعمالا في الحياة اليوميّة، إذ يميل الكثير من الناس إلى قراءة الصحف والمجلاّت والإعلانات بطريقة صامتة.

ويعرّف زين الخويسكي القراءة الصّامتة بأنّها (تفعيل للخبرات السابقة وربطها بالمعاني الجديدة الناتجة عن فك رموز الكلمات المكتوبة لكن دون استخدام في ذلك أعضاء النّطق)[2]؛

[1]-ينظر:تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة:محسن علي عطيّة،ص 97، 98.

[2]-ينظر:المهارات اللّغويّة الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم:زين كامل الخويسكي،ص116.

أي أنّ القارئ يقوم بترجمة ما تقع عينه عليه من رموز مكتوبة مع تفعيل مناطق الإدراك البصري دون أن يهمس بصوت أو يحرّك شفتيه بالصّوت[1].

وفي هذا الصّدد يشير زكريا أبو الضبعات إلى أنّ (اتقان المتعلّم للقراءة الصامتة يعتمد على مدى عدم التلفظ بالصّوت والجهر به، إذ من شأن ذلك أن يجعل الكلمات تدخل مباشرة إلى الذّهن، لأن القارئ هنا يتحرّر من قيود النّطق والوضعيّات التي تُفرض على أعضاء النّطق القيام بها)[2].

وإنّ أهمّ أمر تشدّد عليه القراءة الصّامتة من خلال تعريفاتها المختلفة، والذي يعدّ العنصر الأساس في عمليتها، هو عدم الجهر بأصوات الرّموز المكتوبة، بل إنّ تحريك الشّفتين أثناء القراءة ولو كان ذلك بشكل يسير يعدّ من الأخطاء الشّائعة عند كثير من ممارسي هذا النّوع من القراءة، لأنّ العقل في هذه الحالة لم يتحرّر بعد من آليات النّطق بالحروف، فالنّطق فيها عملية معرقلة لمهام القراءة الصامتة.

إنّ القراءة الصّامتة هي فرصة المتعلّم لمحاورة آراء الكاتب وإدراك مقاصده لأنّها تحرّر المتعلّم من قيود النّطق بأصوات الكلمة المكتوبة والجهر بها ممّا يُشتّت انتباهه ويُقلّل تركيزه ويمنعه من تذوّق المعاني[3]. وتعدّ السرعة والفهم أهمّ وسيلتين في تحقيق القراءة الصّامتة، وهما بدورهما تعتمدان على مدى تمكن المتعلّم من القراءة الجهريّة إذ تعدّ مطلبا أساسيا سابقا للقراءة الصامتة، ولولاها لتحولت القراءة الصّامتة إلى مجرد نظر عشوائي في المادة المقروءة[4].

وللقراءة الصّامتة مزايا وفوائد كما لها عيوب ومآخذ:

---

[1]– ينظر :تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة:محسن علي عطيّة،ص98.

[2]– ينظر :طرائق تدريس اللّغة العربيّة:زكريا إسماعيل،دار الفكر،الاسكندرية–مصر،ط1، 2007م،ص112.

[3]–ينظر :تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،ص90.

[4]–ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة:محمد عدنان عليوات،ص102، 103.

4-2-1- مزايا وفوائد القراءة الصامتة:

أ- هي أكثر أنواع القراءة استعمالا وأوسعها شيوعا بين الطّلبة والباحثين لما توفّره من وقت في استنباط الأفكار بمجرّد النّظر إلى الكلمات المكتوبة.

ب- "تبعث القراءة الصامتة في النّفس التّأمل وتحقق خلوتها مع المقروء، فتخلق جوّا من الطّمأنينة والهدوء النّفسي. كما يمكن أن تبقى المعلومات المقروءة منها طيّ السّرّ إذا أريد حفظها أو عدم البوح بها"[1].

ت- "تحرّر القارئ من مرحلة النّطق وتحقيق الشكل والإعراب، حيث توفّر الجهد وتحقق المقصد من القراءة بصفة عامة وهو الفهم والاستيعاب المقروء وتحصيل المعارف المختلفة منها"[2].

ث- تزيد من ثراء الألفاظ وتنمّي البنية الفكرية واللّغوية لدى المتعلّم.

ج- إنّ لهذا النّوع من القراءة أهمّية كبيرة في المجال العلمي، أين يجد المتعلّم نفسه في كلّ وقت وحين بحاجة إليها وذلك لسهولة استخدامها وفاعليتها في تحصيل المعلومات والمعارف في وقت وجيز؛ (لذلك فقد اتّجهت النّظرة التربويّة إلى وجوب العناية بالقراءة الصّامتة من بداية المراحل التّعليميّة وهي تصبح أهمّ في المرحلة الثّانوية والمراحل التي تليها)[3].

4-2-2- مآخذ القراءة الصّامتة:

أ- لا يستطيع المعلّم الوقوف على الصّعوبات التي يواجهها المتعلّم في القراءة.

ب- "لا تمكّن القراءة الصامتة المعلّمَ من تشخيص اضطرابات النّطق لدى المتعلّم. وهي لا تدرّبه على صحّة النّطق والاسترسال وحسن الإلقاء. كما أنّ المعلّم لا يستطيع مراقبة كيفيّة ممارستها عند المتعلّم، أضف إلى ذلك عدم توفيق الكثير

---

[1]-ينظر :طرائق تدريس اللّغة العربيّة:زكريا إسماعيل،ص112، 113.

[2]-ينظر :اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،ص115.

[3]- المرجع نفسه،ص171.

من المتعلّمين في ممارستها ممّا قد يفقدها فوائدها والغرض الجوهري منها"[1]، ولهذا فهي تحتاج إلى عناية وتوجيه كبيرين حتى لا يختلط على المتعلّم الفرق بينها وبين القراءة الجهريّة.

ت- قد لا يحسن البعض استخدامها فيمارسونها بأسلوب الجهريّة ممّا يفقدها فاعليتها وفوائدها.

ث- هي لا تشجّع المتعلّمين على مواجهة الجماهير فقد تجعل من المتعلّم شخصا انطوائيّا خجولا منغلقا على نفسه.

5- **طرائق تعلّم القراءة:**

ليس تعلّم القراءة بالعملية السهلة البسيطة، وإنّ إمعان النّظر في الجوانب التي ترتبط بها كفاءة القراءة وما تفرضه من قدرات ومهارات وجب توفّرها في المتعلّم، يتمّ إدراك من خلال ذلك أنّ طريقةَ تعلّم القراءة تحتاج فعلا إلى جهد وعناية كبيرتين وتتطلّب مناهج وأساليب مختلفة. وما يجعلها عمليّة معقّدة هو كون المتعلّم يتعامل في بداية تعلّمه مع بنية لغويّة غير مألوف نظامُها وتراكيبُها بالنّسبة إليه تمثّل أبسط صورة لها الجرافيمات(Graphemes) والكلمات المكتوبة.

ويوصي القائمون على تعليم كفاءة القراءة أن لا تخرج جهود المتعلّم عن إطار الأبعاد الثّلاثة لكفاءة القراءة، تتمثّل في التّعرّف الآلي على الكلمات المكتوبة، تعلّم كيفيّة فهم واستيعاب ما تدلّ عليه الكلمات من معاني ثمّ كيفيّة استكشاف العالم الخارجي من خلال

[1]-ينظر :تدريس اللّغة العربية في ضوء الكفايات الأدائيّة: محسن علي عطيّة،ص98، 99.

النّصوص المقروءة؛ إذ يجب على المتعلّم أن يتجاوز ذهنه قيود فكّ رموز الكلمة من أجل أن يُحرّر انتباهه ويكرّسه لمهمّة الفهم والاستيعاب[1].

وفي ظل خصوصيّة هذه الكفاءة يلاحظ المعلّم في البداية عزوفا ونفورا من المتعلّم كلّما طلب منه أن يقرأ كلمة أو عبارة وذلك لما فيها من رموز وأشكال مكتوبة لا يعي المتعلّم كنهها بعدُ؛ في حين تجده يميل إلى حبّ الرّسم والتّشكيل. وفي هذا الصّدد يرى سعيد لافي (أنّ طرائق التّعليم للمهارات القرائيّة كفيلة أن تبعث في نفسيّة المتعلّم الدّافعيّة والميل، وهذا يعتمد على تنويع طرق التّعلّم من حين إلى آخر، فهناك طريقة تجعل المتعلّم يدرك من خلالها أنّ القراءة هي تنقيب عن الأفكار والمعاني، في حين توجد طريقة تُظهر القراءة على أنّها تعرّف على الكلمات والرّموز المكتوبة، وهلّم جرّا)[2].

وعليه ومن خلال ما سبق ذكره فإنّ غرس كفاءة القراءة وتمكينها عند المتعلّم يعتمد نجاح ذلك على مدى التوفيق في اختيار الطّريقة المناسبة في تعليمها، وهو يقوم بدوره على فهم واع لطبيعة القراءة ودراية دقيقة بمتطلّباتها من مهارات وتفعيل للمكتسبات، حتّى يتمكّن المعلّم من تأهيل متعلّمه للتّعرّف على الكلمات المكتوبة نطقا وربطا وفهما[3].

ويعتمد القائمون في مجال تعليم كفاءة القراءة طريقتين تضمّ كلّ طريقة منهما أسلوبين، تُعرف الأولى بالطّريقة الجزئيّة أو التّركيبيّة وتُعرف الثّانيّة بالطّريقة الكليّة أو التّحليليّة، وقد نجم عن تمازج الطّريقتين طريقة ثالثة استفادت من نقاط قوّة كلّ من الطّريقتين

[1] –L'apprentissage De La Lecture à L'école Primaire(Rapport a Monsiuer le Ministre de L'Education Nationale de L'Enseignement Superieur et de La Recherche, Novembre, 2005,P18– 19.(http/Onl.inrp.Fr/ONL/garde/rapport).

[2] –ينظر :القراءة وتنميّة التّفكير :سعيد عبد الله لافي،دار عالم الكتب،القاهرة–مصر،ط1، 1426هـ–2006م،ص21.

[3] –ينظر :الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة:محمود جلال الدّين سليمان،عالم الكتب،القاهرة–مصر،ط1، 2012م،ص18.

عُرفت بالطّريقة المزدوجة أو التّوليفيّة[1]، وفيما يلي بيان هذه الطّرائق وأهمّ الأساليب التي تعتمدها، مع ذكر مزايا ومآخذ كلّ طريقة.

5-1- الطّريقة الجزئيّة (التركيبيّة):

وتسمّى أيضا بالطّريقة التّركيبيّة، وذلك لما يحصل إثرها من تركيب وتجميع للحروف المكتوبة بالإضافة إلى تركيب كلمات وجمل قصيرة؛ أي تجعل الجزء قاعدة ومنطلقا نحو الكلّ، وتعتمد هذه الطّريقة أسلوبين:

أوّلهما: الأسلوب الأبجدي.

ثانيهما: الأسلوب الصّوتي.

5-1-1- الأسلوب الأبجدي.

يعدّ الأسلوب الأبجدي من الأساليب الأقدم والأكثر انتشارا في المدارس الابتدائيّة، إذ يعتمد هذا الأسلوب على تلقين الطّفل الحروف الهجائيّة بأسمائها وربطها بصورها المكتوبة، فيقال هذا ألف، وهذه باءٌ، وهذه تاءٌ، وهلّم جراّ. وبعد أن يحفظ الطّفل تلك الحروف بمسمّياتها ينتقل به المعلّم إلى تعليمه كيفيّة بناء مقاطع من هذه الحروف التي تمّ حفظها، "فعمليّة التّركيب في هذا الأسلوب التّعليمي تنطلق من أصغر اجتماع يمكن أن يحصل بين حرفين منفصلين يمكن أن تتألّف منهما الكلمة، فالألف تُضم إلى الخاء لتكوّن كلمة (أخ) ثمّ يتدرّج بالطّفل إلى كيفية التعامل مع ثلاثة أحرف فيتدرّب الطّفل من خلالها على تكوين الكلمات الثّلاثيّة مثل: أكل، خبز.. ثمّ ينتقل معه إلى صياغة كلمات أكبر منها حتّى يصل إلى مرحلة تكوين جمل مختلفة[2].

---

[1]- ينظر :القراءة وتنميّة التّفكير :سعيد عبد الله لافي،ص27.

[2]-ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص 67.

وكما هو معلوم فإنّ الحرف العربي في صورته المكتوبة–أي الجرافيم(Grapheme)– يُكتب مقترنا بحركة إمّا فوقه أو تحته تحدّد الوضعيّة المناسبة التي يتخذها الفم وتبيّن طريقة نطقه. فالحركات ضروريّ حضورها مع الحرف في الكلمة فهي توجّهه وتقود نطقه؛ لهذا نجد أنّ الأسلوب الأبجدي يعتمد طريقة تعليم الحروف والحركات مصاحبة لبعضها البعض، وعادة ما يبدأ بتعليم الحركات المفتوحة ثمّ المضمومة ثمّ المكسورة، وأحيانا يهتمّ بالحرف الواحد مع حركاته الثّلاث في الوقت نفسه.

ويُؤكّد في هذا الشّأن على ضرورة تناول الحركات (بحسب خفّتها وثقلها في النّطق، فيكون البدء بالفتحة أوّلا ثمّ الكسرة ثمّ الضّمّة)[1]؛ أضف إلى (أهمّيّة تعليم الحروف المتشابهة في الشّكل بعضها تلو الآخر حتّى يتمكّن المتعلّم من إدراك وحصر المتشابه وغير المتشابه من الحروف وبيان الفروق بينها كما قد يتمّ الاعتماد على ترتيب الحروف بحسب مخارجها سواء كان ذلك من أقصى الحروف مخرجا إلى الفم أو العكس. وقد يعتمد أيضا على تناول الحروف بالتّرتيب الأبجدي المعروف أبجد، هوز..)[2]

كما يُقترح أثناء تناول الحركات أن يتمّ تنبيه المتعلّم على وجود حركات طويلة تدخل على الحرف بأنواعها الثّلاث (الألف، والواو، والياء)، حيث يُشرَع للمعلّم –في هذه الخطوة– أن يشير إلى الفرق الموجود بين (الواو) مثلا بوصفه صوتا صائتا وبين (الواو) التي تمثّل صامتا، ويركّز من حين إلى آخر على بيان طريقة نطق كلّ منها في الكلمة من خلال أمثلة توضيحيّة تكتب في السّبورة يتمّ قراءتها وتكرارها من طرف المتعلّم. فمن خلال معاينة حالات كثيرة من المتعلّمين تمّ الوقوف على حالات لا تفرّق في قراءتها بين الواو مثلا في كلمة (يوم) وبينها في كلمة (غفور) وكذلك الحال مع بقيّة المدود الطّويلة.

[1]– ينظر :المرجع السابق،ص 68.

[2]–المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ويحسن للمعلّم أن ينتقل بالمتعلّم لمعرفة الأصوات المشدّدة وكيف يتمّ إدغام صوتين ليصيرا صوتا واحدا مشدّدا يمثّلهما معا، وماهي العلامة التي تدلّ على الشّدة في الحرف، وأين يكون موضعها منه. وفي حال وجد المعلّم فهما جيّدا واستيعابا واضحا من المتعلّم يُستحسن في الخطوات السّابقة أن يتطرّق إلى بيان التنوين بأنواعه الثلاثة والتدريب عليه.

5-1-2- الأسلوب الصّوتي:

يندرج الأسلوب الصّوتي ضمن الطريقة الجزئيّة أيضا في تعليم القراءة، وهو يتّفق مع الأسلوب الأبجدي من حيث المبدأ، فكلاهما ينطلق من الجزء وصولا إلى الكلّ؛ بل إنّ الأسلوب الصّوتي يعدّ "جزءا من الأسلوب الأبجدي أو إنّ أحدهما ناتج عن تطوّر الآخر، حيث ينقل الأسلوب الصّوتي المعلّم من الاهتمام بأسماء الحروف إلى الاهتمام بأصواتها وكيفيّة النّطق بها، ومراعاة كيفيّة تجميعها ضمن مقاطع صوتيّة"[1].

ويبدو أنّ الأسلوب الأبجدي لم يسلم من النّقد، فاعتماده تعليم أسماء الحروف بدلا من أصواتها من شأنه أن يترك عادة سيّئة عند المتعلّم أثناء نطق الحرف فيعتاد المتعلّم على تسمية الحرف وينطقه أثناء تهجئته للكلمة المكتوبة بالطّريقة نفسها، وهو ما قد يعيق المتعلّم في محاولته تحليل الكلمة والنّطق بها[2]. ولا شكّ أنّها إشارة مهمّة تتمثّل في ضرورة تقديم الحروف بأصواتها كما تنطق داخل الكلمة فعلا حتى لا ينشغل المتعلّم عن الاستعمال الفعلي لصّوت الحرف، ثمّ يقوم بعدها بالتّدرّج به حتّى يتمكّن من نطقه ووصله مع أصوات الكلمة المجاورة.

[1]–ينظر :تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،ص242، 243.

[2]–ينظر :القراءة وتنمية التفكير سعيد عبد الله لافي،ص22.

ويندرج ضمن اهتمامات الأسلوب الصّوتي اهتمامه بتشكيل المقاطع الصّوتيّة[1] حيث تطوّر هذا الأسلوب التعليمي حتى نُعت بالطّريقة المقطعيّة، والتي تعتمد تهجئة الكلمة اعتمادا على تقسيمها إلى مقاطع مستقلّة، مثل كلمة: أرنب تقسّم إلى مقطعين (أر/ نب) وغيرها من الكلمات التي تتنوع وتختلف مقاطعها بحسب طول الكلمة وقصرها[2].

فلابد على المعلّم أن ينتبه في تقديم المقاطع من أقصرها إلى أطولها حيث يجمع صوتين في مقطع واحد ثمّ ثلاثة أصوات ثمّ أربعة، كما يُشرع للمعلّم أن يتدرّج في هذا الأسلوب فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها مثل: أخ، أمّ، زرع.. ثمّ ينتقل إلى كلمات تتّصل ببعض أحرفها مثل: قرأ، عرف..، ثمّ ينتقل إلى كلمات تتّصل جميع حروفها مثل: كتب، جلس، شكر..، ويلاحظ أنّ غالبيّة هذه الكلمات مفتوحة الحروف وعلى المعلّم أن يمرّن الطّلاب بعد ذلك على النّطق بأصوات الحروف مكسورة أو مضمومة على النّطق السّابق مثل: زُرِعَ، كُتِبَ.. ثم ينتقل إلى كلمات أكبر منها ثمّ إلى جمل[3].

وتجدر الإشارة بالذّكر إلى أهميّة اختيار الكلمات التي يسهل للمتعلّم في هذه المرحلة إدراك معانيها بحواسه وهذه مسألة ذات أهميّة بالغة، "إذ يُستحسن أن يستعين المعلّم ببعض الصّور التّوضيحيّة حتى لا تبقى الكلمات مجرّدة من معانيها ومدلولاتها في ذهن المتعلّم، ولا بأس أن يمزج المعلّم بين تلقين نطق الحرف وكيفيّة كتابته، فمن شأن ذلك أن يرسّخ صورته في ذاكرته، وقد يلجأ المعلّم إلى تدريب المتعلّمين حديثي السّنّ على تشكيل الحروف وصنعها من الورق المقوّى أو الصّلصال"[4].

---

[1]–سيأتي تفصيل هذه المسألة في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص 115.

[2]–ينظر:تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،ص242، 243.

[3]–ينظر:تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص 69، 70.

[4]–ينظر:مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها:سعدون الساموك وهدى الشّمري،دار وائل،عمان–الأردن،دط، 2005م،ص174، 175.

5-1-3- مزايا الطّريقة الجزئيّة:

أ- ما يميّز الطّريقة الجزئيّة هو سهولة تطبيقها بالنّسبة للمعلّم، فلا يحتاج فيها إلى وسائل أو إمكانات متطوّرة إذ يكفيه قطعة من الطّباشير لكتابة الحروف على السّبورة بشكل يتسنّى للمتعلّمين رؤيته بوضوح، وأفضل ما يمكن أن تقدّمه الطّريقة للمتعلّم هو الإحاطة بالمكوّنات الأساسيّة للّغة وهي الحروف، ومعرفة أسمائها وأشكالها ومواضع تغيّر كلّ حرف في الكلمة فيدرك من خلال هذه الطّريقة المتشابه من الحروف في الرّسم ومعرفة الفروق بينها، فيسهل عليه حفظها وأن يربط بينها وبين أصواتها.

وتتيح الطريقة الجزئيّة للمتعلّم أيضا معرفة المخرج الحقيقي لأصوات الحروف وصفاتها النّطقيّة، ويكون ذلك إمّا بنطقه إيّاها أو بسماعها، فيكتسب المتعلّم تدريجيّا الكيفيّة الصّحيحة في نطق الأصوات ويعطيها حقّها من المخرج ومستحقّها من الصّفة، كما تمكّنه أن يدرك حالات التّأثّر والتّأثير الحاصلة بين الأصوات فيمزج بينها ويتعلّم طريقة الانتقال من صوت إلى صوت آخر. (فاللّغة العربيّة تُوصف بأنّها لغة أصوات تأتي كلماتُها في الغالب الأعمّ معبّرةً عن حركات مدلولاتها، يُزاد على ذلك أنّ هذه الطّريقة تُنمّي القدرات البصريّة والسّمعيّة لدى المتعلّم وتبعث فيه الحركة والنّشاط وإنّها تتّفق مع ميول الصّغار في أسلوب النّطق وطريقته)[1].

ب- تُسهم الطريقة الجزئيّة في تصحيح طريقة الكتابة والدّقة في رسم الكلمات رسما صحيحا. كما تتدرّج الطريقة بالمتعلّم تدرّجا طبيعيّا يتوافق مع استعداده النفسي تُجاه القراءة.. من السّهل إلى الصّعب ومن البسيط إلى المعقّد، ومن الحروف إلى الكلمات ثمّ الجمل وهي تمكّنه أيضا من اتقان الحروف منذ البداية وبذلك تضع

[1]-اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،ص107.

الأساس الذي يساعد القارئ على تعرّف أيّ كلمة تقابله، وبالتّالي توفّر عليه الوقت والجهد فيما بعد في تعرّف الكلمات التي لم تمر به من قبل.. [1]

5-1-4- مآخذ الطّريقة الجزئيّة:

أ- من مآخذ الطّريقة الجزئيّة في تعليم القراءة أنّها تبدأ بتعليم الجزئيّات وهي طريقة تخالف عمليّة سير الإدراك عند التّلميذ خاصة في هذه المرحلة والتي يقوم فيها بإدراك الكلّيات قبل الجزئيّات. كما أنّ القاعدة الصّحيحة في التّعليم هي البدء بالمعلوم ثمّ الانتقال إلى المجهول، والطّريقة الجزئيّة تعتمد تعليم الحروف وأصواتها وهي وحدات لا معنى لها مستقلّة[2]، فهي تركّز على تعليم النّطق وكيفيّة التّهجئة بالحروف والأصل هو الفهم، ممّا تبعث في نفس المتعلّمين الملل جرّاء ترديدهم وحفظهم أشياء لا تعني شيئا عندهم وهو ما يؤّثر في دافعيّتهم نحو القراءة[3]. فالبدء في تعليم ما لا معنى له أصعب من تعليم ما له معنى، كما أنّ الأشياء المبهمة في ذهن المتعلّم هي سريعة النّسيان والاضمحلال[4].

ب- تُربّــي في المتعلّم عادة القراءة البطيئة فلا يتمكّن من الوصول إلى مرحلة التّلقائيّة في القراءة لأنّه من خلال هذه الطّريقة سيوجّه جهده إلى تهجئة الكلمة وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة كلمة[5].

ت- إنّ الاهتمام بالجزئيّات يرسّخ لدى المتعلّم التّعود على رؤية أجزاء الكلمة منفصلة ممّا قد يشوّه بنية الكلمة فلا يستقيم لها شكل في ذهن المتعلّم.

---

[1]- ينظر :القراءة وتنميّة التفكير :سعيد عبد الله لافي،ص22، 23.

[2]-ينظر : تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص70،71.

[3]- ينظر :مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها:سعدون الساموك وهدى الشمّري،ص176.

[4]- ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص 71.

[5]- ينظر : المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

ث- "والأسلوب الأبجدي الذي تعتمده الطّريقة الجزئيّة، له مآخذ تقلّل من صرامته ودقّته في تعليم الحروف، لأنّه يركّز على نطق الحروف بطريقة تجعل أسماء الحروف ليست هي التي ينطق بها حين يقرأها مجتمعة داخل الكلمة، فاسم الحرف في اللّغة العربيّة أعمّ من صوته بمعنى أنّه يشتمل على الصّوت مضاف إليه عدّة أصوات أخرى لا علاقة لها بعمليّة التّهجي وإنّما تدخل في تسميته فحسب، فحرف السين مثلا يشتمل على الأصوات (س، ي، ن) وهذا ما قد يدفع المتعلّم للوقوع في اللّبس أثناء القراءة، فقد يقرأ المتعلّم مثلا كلمة: فأس، فاء ألف سين.."[1]

ج- وقد يترك الأسلوب الصّوتي عادات سيّئة في النّطق ومن ذلك مدّ الحروف دائما، ممّا ينجرّ عنه تشويه واضح أثناء قراءة الكلمة وهو أسلوب يعتمد بالدّرجة الأولى على المقاطع فيؤدّي إلى تعثّر المتعلّم في قراءة الكلمات والجمل فضلا عن وجود حروف في اللّغة العربيّة تكتب ولا تنطق مثل اللّام الشّمسيّة والواو في كلمة (عمرو) وغيرها من الكلمات[2].

5-2- الطّريقة الكليّة(التّحليليّة):

تعدّ الطّريقة الكليّة عمليّة عكسيّة للطّريقة الجزئيّة، فإذا كانت الطريقة الجزئيّة تنطلق في تعليم القراءة من أصغر جزء مكوّن لها ممثّلة في الحروف، فإنّ الطريقة الكليّة تنطلق من أكبر الوحدات ممثّلة في الكلمات وصولا إلى الحروف.

وهي تُسمّى أيضا بالطريقة التّحليليّة، لأنّها تقوم على مبدأ تحليل الكلمة إلى مكوّناتها الأساسيّة، واهتمامها في تعليم القراءة بالكلّ دون الجزء، هو مستمدّ من اعتقاد سائد في علم

[1]- ينظر :المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[2]-ينظر :اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،ص107.

النّفس أنّ المتعلّم في مرحلة التّعليم الابتدائي يُدرك الأشياء إدراكا كليّا ثمّ ينتقل إلى الجزئيّات[1]. وتضمّ الطّريقة الكليّة هي الأخرى أسلوبين في تعليم القراءة:

أوّلهما: أسلوب الكلمة.

ثانيهما: أسلوب الجملة.

5-2-1- أسلوب الكلمة.

إنّ الأساس في هذا الأسلوب هو البدء في تعليم القراءة بالكلمة أوّلا ثمّ الانتقال بالمتعلّمين من خلال تحليلها إلى الحروف والأصوات تحليلا مفصّلا وتكوين كلمات جديدة من هذه الحروف والأصوات[2]. يبدو أنّ هذا الأسلوب هو مشابه إلى حدّ بعيد ما تحدّث عنه أندريه مارتني A.Martinet من خلال فكرة التّقطيع المزدوج(Double Articulation) والتي تعتمد على تحليل الكلام إلى مكوّناته الأساسيّة وصولا إلى أصغر مكوّن وهو الوحدات الصّوتيّة[3].

والخطوات المعمول بها في هذا الأسلوب هو أن تُقدَم للمتعلّم مجموعة من الكلمات المفردة مصحوبة كلّ كلمة بصورة تمثّل جزءا من معانيها لتكوّن عاملا يساعد المتعلّم على إنشاء ترابطات ذات دلالة في ذهنه بين الصّورة والكلمة، حيث يقوم المعلّم بتكرار قراءة الكلمة مع عرض صورتها من حين إلى آخر حتى ترسخ في ذهن المتعلّم، ثمّ يبدأ المعلّم في إغناء المتعلّم عن الصّورة بشكل تدريجيّ، لينتقل معه إلى تحليل الكلمة ومعرفة أجزائها المكوّنة لها[4].

---

[1]-ينظر :القراءة وتنميّة التّفكير :سعيد عبد الله لافي،ص24.

[2]-ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص79.

[3]-ينظر :مبادئ في اللسانيات العامة:أندريه مارتني،ترجمة سعدي زبير ،دار الآفاق،الأبيار-الجزائر ،دط،دت،ص18، 19.

[4]-ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص81، 82.

5-2-2- أسلوب الجملة.

يتّفق أسلوب الجملة مع أسلوب الكلمة من حيث المبدأ وهو أسلوب يعتمد التّركيز على مستوى أعلى من الكلمة وهو الجملة، وذلك انطلاقا من مسلّمة مفادها أنّ القراءة هي بحث عن الأفكار، ومادامت هي كذلك فالأَوْلى أن يهتمّ المعلّم في تعليم القراءة بالوحدة الفكريّة، إذ "لا يستقيم المعنى من خلال كلمة واحدة أو مجموعة من الكلمات المتناثرة؛ بل لابد من اتّحادها لتشكّل وحدة كليّة عبر نسق يسمّى الجملة لأنّ الكلمة لا تدلّ على معنى معيّن إلا من خلال اتّحادها مع مجموع الكلمات.." [1]

وفي هذا السياق يؤكّد سعيد لافي ما سبق بقوله: (تزداد قناعة أنصار هذا الأسلوب في أهمّية تعليم القراءة اعتمادا على الجملة من حيث كونها تمثّل وحدة طبيعيّة للفكرة في معظم اللّغات، خاصة إذا كان الغرض الأساس من القراءة هو استنباط المعاني ونقل الأفكار، وهذا يوافق التّسلسل المنطقي المعروف والذي يقوم بدءا على تحليل الفكرة من الجملة، ثمّ تتبعها في الكلمة ثمّ في الأدوات الحاملة لها ممثّلة في الأصوات والحروف)[2].

وأشهرُ خطوات هذا الأسلوب أن يقوم المعلّم بعرض مجموعة من الجمل على المتعلّمين من خلال كتابتها على السّبورة يجمع بين هذه الجمل ارتباط في المعنى، ثمّ يقرأ المعلّم كلّ جملة على حدة قراءة جهريّة عدّة مرّات ويردّدها المتعلّمين أفرادا وجماعات مرّات كافيّة حتّى يتأكّد من ثبات صورة هذه الجمل في أذهانهم ليقوموا بتحليلها إلى كلمات ثمّ تحليل الكلمات إلى حروف بعدها يتدرّب المتعلّمون بعد ذلك على بناء جمل أخرى يعتمدون في ذلك على مستخلصات التّحليل السّابق للجمل..[3]

---

[1]-ينظر:أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق:راتب عاشور ومحمد الحوامدة،دار المسيرة،عمان-الأردن،ط2، 1427هـ-2007م،ص73 .

[2]- القراءة وتنمية التفكير:سعيد عبد الله لافي،ص25، 26.

[3]- ينظر:أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتطبيق:راتب عاشور ومحمد الحوامدة،ص73.

وعليه يستحسن أن يشجع المعلّم تلاميذه على إنشاء جمل يشترط فيها أن تكون متقاربة المعنى ممّا يجعل كل متعلّم يبني جملته على أساس الجمل السّابقة لزملائه، وهو أدعى لثباتها في الذّهن وأرسخ، حتى إذا جاءت مرحلة تحليل هذه الجمل يقوم كل متعلّم بإعادة تجزئة جملته إلى وحدات صغرى كما بدأ تكوينها أوّل مرّة.

5-2-3- مزايا الطّريقة الكليّة:

أ- يعدّ اهتمام الطّريقة الكليّة بالمعنى قبل النّطق في تعليم القراءة من المزايا التي تضاف إلى هذه الطّريقة، وهي تعوّد المبتدئ على البحث عن المعنى منذ البدء في تعلّم القراءة، وهذه هي الطّريقة التي سيتبعها كلّ إنسان فيما بعد لأنّه عندما يقرأ ينظر إلى الكلمة أو العبارة دفعة واحدة دون الالتفات إلى عناصرها المكوّنة لها بدليل أنّه أحيانا يقرأ كلمة محرفّة نتيجة أخطاء مطبعيّة طالت بعض حروفها قراءةً صحيحة دون أن يشعر بذلك[1]، ذلك أنّ المتعلّم عالج الكلمات معالجة كليّة شاملة.

ب- تمكّن هذه الطّريقة المتعلّم من الوصول بقراءته إلى مرحلة التّلقائيّة وهي مرحلة يصل فيها المتعلّم إلى قراءة مجموعة من العبارات بشكل سريع فيتحرّر من قيود النّطق والتّهجئة للأصوات.

ت- ويضاف إلى تلك المزايا أنها "تتوافق مع معتقدات علم النّفس في كيفيّة ادراك الإنسان للأشياء في المرحلة الابتدائيّة والتي تقوم على البدء بالكليّات ثمّ الانتقال إلى الجزئيات"[2].

ث- "اعتماد الطريقة الكليّة على المعنى بوصفه وسيلة جوهريّة في تعليم القراءة من شأنه أن يثري القاموس اللّغوي للمتعلّم"[3].

---

[1]-ينظر :القراءة وتنمية التفكير :سعيد عبد الله لافي،ص 26.

[2]-ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص85.

[3]-ينظر :القراءة وتنمية التفكير :سعيد عبد الله لافي،ص 26.

5-2-4- مآخذ الطّريقة الكليّة:

أ- أوّل ما يؤخذ على هذه الطّريقة أنّها لا تعير اهتماما لأساليب التّهجئة الصّحيحة للكلمة المكتوبة، وهو ما يحتاجه المتعلّم المبتدئ في هذه المرحلة بالذّات، ضف إلى ذلك أنّ المتعلّم إذا وفّق إلى معرفة الكلمات التي أدرك معناها فكيف به مع الكلمة التي لم يصادفها من قبل وهو ما يكرّس لديه التّخمين في مواجهة الكلمات المكتوبة[1] ويجد نفسه بعد ذلك فقيرا من المهارات القاعديّة اللازمة في تحليل الكلمات ومعالجتها معالجة فنولوجيّة[2].

ب- ينجم عن اعتماد الطّريقة الكليّة أيضا من النّاحيّة الآليّة لعمليّة القراءة تعوّد المتعلّم على تحريك عينيه نحو اتجاهات خاطئة، وهو ما يترتّب عليه ارتباطات خاطئة على مدى أوسع من الذي يحدث في أسلوب الكلمة، لأنّ المتعلّم تمّ تدريبه على قراءة الجملة عن طريق إدراك صورتها العامّة ككلّ في حين يُفرض أن يعتمد على الرّبط الذي يتكوّن في ذهنه بين الأصوات المنطوقة والرّموز المكتوبة[3].

ت- تتعطّل عمليّة الفهم جراء القراءة المتقطّعة كلمة كلمة، وتأخر الفهم يحصل بسبب التّخمين والحيرة في التّعرّف على الكلمات خاصّة المتشابهة منها في الشّكل العام نحو: قام، نام؛ ناهيك عن كون الطّريقة الكليّة تحتاج إلى معلّم أخذ تكوينا خاصّا ودُرّب تدريبا كافيا على استعمالها ليتمكّن من التّعليم على نهجها، إذ من الضّروري أن يكون المعلّم ملمّا بالأسس والخطوات التي تتّبعها، والوسائل والإمكانات التي تتطلّبها خطواتها، لهذا فهي ليست في متناول كلّ المعلّمين[4].

---

[1]- ينظر :المرجع السابق،ص 27.

[2]-سيأتي تفصيل هذه المسألة في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص 132.

[3]-ينظر :القراءة وتنمية التفكير :سعيد عبد الله لافي،ص 27.

[4]- ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص82، 83.

5-3- الفرق بين الطّريقة الجزئيّة والطّريقة الكلّيّة:

من خلال العرض السّابق لكلّ من الطّريقة الجزئيّة والطّريقة الكليّة وبعد مناقشة مزايا ومآخذ كلّ طريقة منهما، يبدو أنّ هذه النّظرة في تعليم القراءة لدى أصحاب الطّريقة الجزئيّة تعود إلى مفهوم القراءة عندهم والذي يركّز على الجانب الآلي فيها، والقائل بأنّ القراءة هي عمليّة تقتصر على تعرّف الحروف أو فكّ شفرة رموزها المكتوبة، فالمتعلّم عندهم لابدّ له من أجل تعلّم القراءة أن يبدأ بأصغر الوحدات المكوّنة لبنية المقروء حتّى يصل إلى أكبر الوحدات؛ أي الانطلاق من الجزء إلى الكلّ، بذلك يصبح الفهم عندهم عمليّة لاحقة بعد عمليّة التّعرّف .

وبالرّجوع إلى أُسلُوبَيْ الطّريقة الجزئيّة نجد أنّ الواقع في تعليم القراءة بالمدارس الابتدائيّة أنّ المعلّمين لم يتمكّنوا من الفصل بين الأسلوبين الأبجدي والصّوتي فصلا كليّا، فالقناعة في نجاعة الأسلوبين لم تخلق بينهم خلافا في أيّ الأسلوبين أنجع وأفضل استخداما؛ "بل كان الخلاف قائما حول الأسلوب الأولى أن يُبتدأ به في تعليم الحروف – الأسلوب الصوتي أم الأبجدي– وهو ما جعل أكثر المعلّمين يمزجون بين الأسلوبين من حين إلى آخر بقدر ما يتطلّبه الموقف التعليمي"[1].

وترجع جذور الطّريقة الكليّة عند أنصارها إلى اعتمادهم على الجانب الإدراكي أو الذّهني الذي يقول به أكثر من مفهوم للقراءة، حيث يؤكّد هذه النّظرة هالاهان وكوفمان Hallahan & kauffman بقولهما: (هم يفترضون أنّ القارئ الطّليق ينظر إلى الصّفحة المطبوعة كما يفعل بالنّسبة للجوانب الأخرى التي يتضمّنها العالم المرئي، ويأخذ عيّنات منه

[1]–ينظر:تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسيّة والتربوية،محمد رضوان،مكتبة مصر،القاهرة–مصر،دط، 1973م،ص83.

تعتمد على الانتقائيّة من بين تلك الإشارات العديدة التي تتاح أمامه، ويعمل على تطوير توقّعات معيّنة للكلمات أو المعاني ويبحث على تأكيد تلك التّخمينات التي تصدر من جانبه ويستفيد على كافة المستويات من مهاراته اللّغويّة والعقليّة والإدراكيّة)[1].

وإذ أردنا أن نبحث في طبيعة الفرق بين الطّريقة الجزئيّة والطّريقة الكليّة في تعليم القراءة، وفي أساليب كلّ منهما، نلاحظ أنّ الطّريقة الجزئيّة تؤكّد على الفنولوجيا وآليات القراءة ومدى مقدرة المتعلّم في تكييف وعيه الصّوتي مع رموز اللّغة المكتوبة، وهي تحاول تمكين المتعلّم من إدراك الجزئيّات، فالمتعلّم أثناء التّهجئة لا يدري مسبقا معنى المقروء إلا بعد انتهائه من معالجة الحروف والرّموز المكتوبة معالجة فنولوجيّة[2]؛ أي يتمّ اشتقاق المعنى من الرّبط الدّلالي بين الحدّ الأدنى من العناصر، وهي وجهة نظر تُصوّر المتعلّم على أنّه مستنتج للمعنى من بالاعتماد على العلاقات القائمة بين الجزئيّات[3].

في حين تقوم الطّريقة الكليّة أنّ القراءة بمثابة حلّ لمشكلة معيّنة أكثر من كونها انتقال متعثّر أو صعب خلال الفنولوجيا، فإدراك المعنى ومنه إدراك الكليّات عند أنصار الطّريقة الكليّة يشكّل أساسا ينطلق منه المتعلّم حتّى يصل إلى التّفاصيل المتضمّنة في الرّسالة المطبوعة، وهي وجهة نظر تصوّر المتعلّم على أنّه مكتشف و هي تعتمد في ذلك بدرجة أكبر على الدّلالات اللّفظيّة والتّراكيب اللّغويّة أو النّحويّة؛ أي العنصر الاستيعابي في القراءة[4].

[1]– صعوبات التعلم:دانيال هالاهان وآخرون،ص518، 519.

[2]– سيأتي الحديث عن المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة في المبحث الثّالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص120.

[3]– ينظر :صعوبات التعلم:دانيال هالاهان وآخرون،ص518.

[4]– ينظر :المرجع نفسه،ص519.

5-4- الطّريقة المزدوجة:

لا يمكن أن ننكر تمتّع الطّريقة الجزئيّة وكذا الطّريقة الكليّة بمزايا يمكن أن يستفاد منها في تعليم القراءة، إلا أنّنا نرى أنّ الطّريقة الجزئيّة قد تحقّق مستوى تعليم لا بأس به عند فئة معيّنة من المتعلّمين، كما يتبيّن في الوقت نفسه أنّ استخدام الطّريقة نفسها قد يسجّل عجزا في تعليم بعض المهارات لدى فئة أخرى من المتعلّمين ممّا يتطلّب الاستعانة أو الاعتماد في هذه الحالة على الطّريقة الكليّة، والعكس قد يحصل بالنّسبة للمتعلّمين الذين طبقت عليهم الطّريقة الجزئيّة فقد لا تصلح معهم الطّريقة الكليّة؛ حيث "يستحيل تعميم أيّ طريقة على جميع فئات المتعلّمين، فما يصلح مع حالة قد لا يستقيم مع حالة أخرى، لهذا فالمعلّم الكفؤ هو الذي لا يبقى حبيس استخدام طريقة وحيدة؛ بل يجمع بين أكثر من طريقة في تعليمه"[1].

ومن أجل تفادي حصول مثل هذه الفجوات في تطبيق الطّريقتين، اقترح الدّارسون إنشاء تكامل وتداخل بينهما ضمن طريقة واحدة تعرف بالطّريقة المزدوجة.

تعرف الطّريقة المزدوجة أيضا بالطّريقة الجامعة بين الجزء والكلّ إذ تعدّ من الطّرائق التي يمكن القول بأنّها استفادت من نقاط قوّة الطّريقة الجزئيّة والطّريقة الكليّة متفاديّة نقاط الضّعف فيهما، فضلا عن اعتمادها على جملة من الأسس النّفسيّة واللّغوية يلخّصها كل من راتب عاشور ومحمد الحوامدة في العناصر الآتية:

أ- "القراءة عمليّة التقاط بصري للرّموز المكتوبة لا يمكن أن نتفادى هذا الأساس فيها إذ يعتمد عليها في تجسيد المعاني، كما أنّها ليست عمليّة قائمة على التّخمين أو التّخيّل من الذّاكرة.

ب- وحدة المعنى هي الجملة، وأنّ أصغر وحدة معنويّة هي الكلمة.

ت- إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء.

[1]- ينظر :سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا):عبد الكريم حمزة،دار الثقافة،عمان-الأردن،ط1، 2008م،ص35.

ث- الوقت الذي يستغرقه الالتقاط البصري لحرف واحد، هو الوقت نفسه الذي يستغرقه الالتقاط البصري للكلمة كاملة استنادا لما تثبته التّجارب"[1].

يتّضح من خلال هذه الأسس أنّ كلّ طريقة تتبنّى جزءا منها -أي من هذه الأركان- في إجراءاتها العمليّة في تعليم القراءة، فالأساس الأوّل تتبنّاه الطّريقة الجزئيّة وهو ضروري في عمليّة القراءة، والأساس الثّاني والثّالث نجدهما مجسّدين في الطّريقة الكليّة، أمّا الأساس الأخير فهو مشترك يجمع مبادئ الطّريقتين.

6- الاستعداد القرائي وعوامله:

إنّ الاهتمام بالاستعداد القرائي وعوامله هو ضرورة تتطلبها الطّبيعة التّعلّمية لكفاءة القراءة وتفرضها البرامج التّعليمية المختلفة التي تُتّبع من أجل تحسين مستوى القراءة لدى المتعلّمين. إذ تكمن أبعاد الحاجة إلى الاستعداد قبل البدء في تعلّم القراءة إلى كون نظام اللّغة العربيّة له حيثيات خاصّة تتطلّب من المتعلّم العربي الإحاطة بها قبل البدء في القراءة.

من هنا نجد أنّ المتعلّم العربي هو في أمسّ الحاجة إلى هذه المرحلة قبل أن يشرع في التّعلّم المباشر للقراءة، أو يبدأ في التعامل مع الرموز المكتوبة لها، إذ يُرجع عبد المنعم سيد عبد العال أسباب تأخّر القراءة عند المتعلّم العربي وعوامل انصرافه عنها إلى فقدانه نوع من البرامج في تعليمه والتي من شأنها أن تهيئه وأن تنمّي استعداده حتى يصبح قادرا على تعلّم مبادئ القراءة[2].

ويجدر الإشارة بالذّكر أنّ عمليّة الاستعداد هي مرحلة تُغتنم فيها الفرص من أجل تنمية شاملة لحواس التلميذ وقدراته ومهاراته وميوله واتّجاهاته، وتعدّ مرحلة رياض الأطفال الفترة

[1]- ينظر:أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق:راتب عاشور ومحمد الحوامدة،ص74.

[2]- ينظر:طرق تدريس اللّغة العربيّة:عبد المنعم سيد عبد العالي،دار غريب،القاهرة-مصر،ط1، 2002م،ص 66، 67.

المناسبة لتهيئته للمرحلة الابتدائيّة عموما، فتنبّه فيها حواسّه وتحصل له خلالها تنمية عقليّة وانفعاليّة واجتماعيّة وتزوّده بالخبرات الأساسيّة المناسبة[1].

وهذا يعني أنّ نضج القدرات المختلفة للمتعلّم تكون في مرحلة سابقة لعملية تعلّم القراءة ممّا يؤهّله للممارسة الفعليّة للقراءة بسهولة ويسر، وهذا النّضج يفتح –بلاشكّ– للمتعلّم إمكانيّة إدراك حقيقة المقروء وتفسير مادّته التي تبدأ من فكّ شفرة رموزه وفهم طريقة تركيبها وما تدلّ عليه.

نستنتج ممّا سبق أن تعليم المبادئ الأساسيّة للقراءة يرتكز بالدّرجة الأولى على معرفة قابليّة التّلميذ ومدى تحمّله واستيعابه لما يُعطى له، شريطة أن يكون ذلك بالتّدرّج شيئا فشيئا، "فكثير من الدّراسات تؤكّد –من بين الجوانب المختلفة– على أهميّة نضج الجانب العقلي لدى التلميذ؛ ليس بوصفه عاملا وحيدا يجب توافره لتحقيق الاستعداد لتعلّم القراءة ولكن لأهمّيته ودوره الفعّال في هذه المرحلة، دون إهمال الاهتمام بعمر التّلميذ وحالته النّفسيّة والاجتماعيّة"[2].

ويعرّف كلّ من محمد القضاة ومحمد الترتوري الاستعداد بقولهما: (هو المهارات والمتطلّبات المسبقة التي يجب على التّلميذ أن يتعلّمها قبل البدء بالقراءة الفعليّة، مثل: مهارة التّمييز البصري، ومهارة التّمييز السّمعي، ومهارة التّذكّر سواء البصري أو السّمعي، ومهارة الفهم والمعلومات والتي تمكّن التّلميذ من النّجاح في القراءة واتقانها سواء أكان ذلك بفعل النّضج، أم التّدريب المناسب، أم بهما معا)[3].

---

[1]– ينظر :تهيئة الطّفل للقراءة برياض الأطفال:فهيم مصطفى،مكتبة الدار العربيّة،القاهرة–مصر،ط1، 2002م،ص15.

[2]–ينظر :الطفل والقراءة: فهيم مصطفى،مراجعة وتقديم:حسن عبد الشاني،الدار المصرية،مصر،دط، 1994م،ص33.

[3]–تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة:تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة:محمد القضاة ومحمد الترتوري،دار الحامد،عمان–الأردن،ط1، 2006م ،ص117.

وعليه نخلَص إلى أنّ الاستعداد مرحلة مهمّة في حياة التلميذ، تعتمد أساسا في التّركيز على تكوين جوانب أربعة لديه، وهي جوانب ضروريّة من شأنها أن تنمّي قدراته على القراءة؛ بل إنّ عدم اكتمال نضجها أو إهمال الالتفات إليها قد يؤدّي إلى صعوبات في عمليّة القراءة، وهي مجموعة عوامل تتمثّل في: الاستعداد الجسمي والاستعداد التّربوي والاستعداد العاطفي والاستعداد العقلي.

6-1- الاستعداد الجسمي:

يشكّل الاستعداد الجسمي لبنة أساسيّة يُتطلّب توافرها في كلّ نشاط إنساني فالرّياضي مثلا لابد له من سلامة أعضاء جسمه من أيّ إعاقة حتّى يستطيع ممارسة حركاته الرّياضيّة، وكما أنّ هذه السّلامة العضويّة هي ضروريّة في أداء الأنشطة الرياضيّة، فإنّها تعدّ أيضا من أكثر المتطلّبات التي تحتاجها عمليّة تعلّم القراءة، وذلك بالنّظر إلى طبيعة عمليّة القراءة التي تختلف عن أيّ نشاط من حيث كون هذه العمليّة يتعامل فيها المتعلّم مع جزئيات دقيقة ترتبط بمادّتها والتي تتمثّل في الحروف والأصوات وعلاقة بعضها ببعض في تنوع أشكالها وتعدّد طرائق نطقها وقراءتها.. وهو الأمر الذي يفرض على المتعلّم أن يكون ذا استعداد من الناحية الجسميّة كشرط أساسي في بداية ممارسته أو تعلّمه للقراءة.

ومن جملة العناصر التي تدرج ضمن الاستعداد الجسمي، والتي يجب على كلّ راغب في تعلّم القراءة أن تتوافر لديه والتي وجب أيضا على المعلّم أن يراعيها وينتبه لها عند متعلّميه ما يأتي:

- الحالة الصّحيّة الجيّدة لا تتحقق إلا بالغذاء الصّحي ذي العناصر المتوازنة، إضافة إلى شروط النّظافة والرّاحة وغيرها من العوامل التي تقف بوصفها شرطا في تحقيق الصّحة الجيدة للأبناء. وعليه فالمعلّم مطالب هو الآخر في حالة ملاحظته لأيّ

عرض من الأعراض المرضية أن ينصح تلاميذه ويوجّههم إلى مراجعة طبيب مختصّ أو إعلام ذوي الأمر بذلك[1].

- وبما أنّ القراءة تعتمد على ما تلتقطه العين من رموز مكتوبة وما تستقبله من عناصر خطيّة[2]، فإنّه من الأهميّة أن يتمتّع التلميذ بسلامة حاسّة البصر، كما أنّ هذه السّلامة لا تنحصر في الرؤية والاستقبال فحسب؛ وإنّما تشمل معرفة المتعلّم بكيفيّة انتقال عينيه ضمن المحور التّركيبي للمقروء، وقدرته على المحافظة على الاتّجاه الصّحيح[3] للقراءة[4].
- إضافة إلى سلامة حاسة البصر، فالتلميذ مطالب في عمليّة القراءة أن يترجم رموزها المكتوبة –والتي تمّ التقاطها عن طريق العين– إلى أصوات منطوقة؛ وهذا يحتاج إلى سلامة حاسّة السّمع لديه، لأنّ العجز في ترجمة الرموز المكتوبة إلى أصوات منطوقة يكون في غالب الأحيان نتيجة عدم قدرة المتعلّم على تمييز الأصوات سماعا[5].

وممّا لاشكّ فيه أن ضعف السّمع –أي عدم التقاط الأصوات بشكل واضح– لدى التلميذ يؤثّر في قراءته وخاصّة في عمليّة تحقيق الأصوات من حيث مخرجُها وصفاتُها النّطقيّة، فضعيف السّمع أصواته مشوّهة نتيجة عدم التقاط أذنه لها التقاطا واضحا ممّا يجعله عاجزا عن تشكيل الصّورة الحقيقية لكلّ صوت.

---

[1]– ينظر :الطفل والقراءة:فهيم مصطفى،ص34، 35.

[2]– يمكن أن تحصل القراءة بحاسة اللمس عند المكفوفين، وهذه القراءة لها نظام خاص وتؤدّى بوسائل مختلفة عن القراءة بالبصر.

[3]– يُقصد بالاتجاه الصحيح للقراءة أمور محدّدة منها، الاتجاه الصّحيح الذي يفرضه نظام القراءة في لغة معيّنة، فالحفاظ على القراءة من اليمبن إلى اليسار هو نظام معتمد في اللغة العربيّة، أمّا من اليسار إلى اليمين فهو المعتمد في اللغات اللاتينيّة عموما، كما يقصد بالاتجاه الصّحيح أيضا انتقال العين من رمز إلى آخر ومن مقطع إلى آخر دون تقديم أو تأخير أو قفز بين الأسطر ممّا يجعل العين تلتقط بشكل عشوائي العناصر الخطيّة.

[4]– ينظر :الطفل والقراءة: فهيم مصطفى،ص34، 35.

[5]–ينظر :المرجع نفسه،الصفحات نفسها.

- أضف إلى ذلك النّطق الصّحيح، وهو لا يتأتّى لدى المتعلّم إلا إذا تمتّع بجهاز نطق سليم. والنّطق الصّحيح هو مطلوب حينما تكون القراءة جهريّة[1]حتى يفهم السّامع ما ينقله المتعلّم إليه أثناء قراءته. ذلك أنّ الجهر هو خاصيّة من خواص القراءة الجهريّة وهي نوع من أنواع القراءة تعتمد على نطق الأصوات وتجسيدها بشكل يحفظ معه المخرج الصّحيح للصّوت وصفته. لهذا فإنّ أيّ خلل قد يمسّ عضوا من الأعضاء المسؤولة عن النّطق يؤدّي إلى صعوبة في تعلّم القراءة. وعليه فإنّه يجب على المعلّم أن ينتبه لنطق متعلّميه أثناء القراءة وأثناء الحديث معهم من أجل أن يحدّد الاضطراب كي يحال المضطرب للعلاج أو التّدخل المبكّر.

ويلخّص عدنان عليوات الحيّز الذي يشمله الاستعداد الجسمي في سلامة الحواس المستخدمة في تعلّم القراءة والتي تجعل من التلميذ فردا قادرا على أن يرى ويسمع وينطق بشكل صحيح[2]. غير أنّ الجدير بالتّدقيق في هذا السياق أنّ التلميذ لا تكفيه السّلامة العضويّة للحواس التي أشار إليها عليوات آنفا؛ وإنّما مفهوم السلامة أعمق من ذلك، حيث تكمن أبعاده في انسجام وظائفها فيما بينها واتّساق عملها أثناء الممارسة الفعليّة لعملية القراءة.

[1]–سبق بيان هذا النّوع من القراءة في المبحث الأوّل من الفصل الثاني من هذا البحث،ص 36.

[2]– ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة:محمد عدنان عليوات،ص 94.

6-2- الاستعداد التّربوي:

ويقصد بالاستعداد التّربوي تزويد المتعلّم بمعطيات تربويّة بيداغوجيّة قبل المباشرة في تعليمه القراءة، والتي من شأنها أن تعزّز لديه الدّافعيّة إلى القراءة وفهم طبيعتها وإدراك قيمتها في الحياة، فتُغرَس فيه تلك الأفكار التي تجعله ينظر إلى القراءة نظرة إيجابيّة، وهو ما يجعل التلميذ يبقى على صلة وطيدة ومستمرّة مع الكتاب[1].

ومن فوائد التّوجيه التّربوي قبل الممارسة الفعليّة للقراءة، أنّه يكفل تكوين خبرات متنوّعة لدى التلميذ يرتكز عليها في تعزيز صلته بالقراءة، فتصبح لديه قدرة على التّعامل مع ما يصادفه من رموز مكتوبة قد تبدو له غريبة وغير مألوفة في بادئ الأمر، حيث إنّ (خبرات التلميذ الشّخصيّة هي الوسيلة الأساسيّة التي يستطيع أن يدرك بواسطتها كلّ شيء يراه ويسمعه ويحسّه، وخبرة التلميذ هي الأساس الذي يستند إليه في بناء مفاهيمه ومعانيه ومعارفه)[2]. هذا يعني أنّ التلميذ في هذه الحالة سيلجأ إلى تفسير ما يدركه في محيطه بالرّجوع إلى قاعدة من المعلومات التي شكّلها من خلال الخبرات التي منحتها إيّاه بيئته.

والحديث عن الخبرات وبنائها عند التلميذ يظهر ما للبيئة من دور مهمّ في هذا المجال، إذ تتكفّل الأسرة بتكييف التلميذ مع أصوات لغته وهي في شكلها المكتوب ممّا يساعده فيما بعد على أن تفكيك رموزها أو على الأقل أن يألف صورتها، كما تعمل على تزويده ببعض القيم الاجتماعيّة والمفاهيم الأخلاقيّة لتُعزّز هذه القيم عند الطّفل أثناء مصادفته لها في القراءة. يشير إلى ذلك بشكل صريح عدنان عليوات بقوله: (إنّ خبرات التلميذ السّابقة تتأثّر

---

[1]- تعدّ التوجيهات التربوية الخاصة بتهيئة الطفل للقراءة ضرورية في عصرنا الحالي، والذي عرف عزوفا كبيرا عن القراءة والمطالعة من طرف الكثيرين حيث يكاد ينعدم إقبال الناس على المكتبات وتناول الكتب وتصفّحها، نتيجة الاستعمال المفرط للوسائل التّكنولوجيّة خاصّة الهواتف الذكيّة التي حلّت محلّ الكتاب بشكل رهيب.

[2]- تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة: محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري،ص122. نقلا عن: Heilman,D :Principles and Practices in Teaching Reading

بشكل مباشر بالبيئة المنزليّة التي يعيش فيها وما توفّره الأسرة له من فرص تحقّق له خبرات لازمة لتعلّمه القراءة واللّغة..)[1]

يتبيّن ممّا سبق ضرورة الالتفات إلى التلميذ ومنحه دورا مشاركا بين أفراد أسرته، هذا من شأنه أن يخلق معه مواقف تواصلية مختلفة، مثل مشاركته في الأحداث اليوميّة فيتعلّم تسميّة الأشياء التي يراها، وقد يبدأ المحاولة من خلال فهم ما تشير إليه اللافتات الإشهاريّة التي يصادفها في الطريق وقراءتها أو ربطها بالكلمات المناسبة لها أيضا، وكذا فتح باب المناقشة معه في برامج التلفزيون التي شاهدها والمواقف التي تأثّر بها.. وتبقى الممارسة الفعليّة للقراءة من طرف الكبار أمام مرأى ومسمع أبنائهم هي خير تقنية من شأنها أن يعزّز قيمة هذه الكفاءة لديهم فيجنحون إلى التّقليد والمحاكاة.

إنّ حقيقة الاستعداد التربوي للقراءة تكمن في وضع الطّفل في المسار الصّحيح لتعلّم القراءة وهو تهيئته تهيئة تربويّة تنقله من السلوك العشوائي الذي مارسه في رياض الأطفال إلى النّشاط المحكم والموجّه نحو تعلّم القراءة، معنى ذلك أنّ التلميذ قد هُيِّئَ مسبقا وفق طرائق متعددة لكي يتمكّن من ممارسة هذا الفعل–أي فعل القراءة–، فتزوّده البيئة بمجموعة من التّوجيهات التّربويّة التي تكوّن لديه مهارات أساسيّة يستفيد منها من خلال تطويرها واستخدامها في المراحل القادمة.

ويلخّص فهيم مصطفى جملة هذه الخبرات حيث جعل في مقدّمتها في مقدّمتها الخبرات اللّغوية التي لها صلة مباشرة بعمليّة تعلّم القراءة والاستعداد لها، وتتمثّل في: "تنميّة قدرة التلميذ على التعبير الشّفوي عن حاجاته ورغباته، تنمية مهارة الاستماع، استيعاب التلميذ لما يسمع، وتدريبه على النّطق الواضح والسّليم، وكذا مساعدته على الرّبط بين صورة الشيء والكلمة الدّالة عليه حتى يزداد وعيه من خلال ربط المحسوسات باللّغة المسموعة

[1]– تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة:محمد عدنان عليوات،ص41.

تمهيدا لربط الصّوت برمزه المكتوب، أضف إلى ذلك تنمية حب القراءة لديه وتذوق المعرفة وربطه بالكتاب[1].

6-3- الاستعداد النّفسي:

يقصد بالاستعداد النّفسي بمفهومه العامّ التّهيئة النّفسيّة للتلميذ لمواجهة أي موقف تعليمي، أما التّهيئة المقصودة في هذا السّياق فهي تشمل كل المواقف والوضعيات التي يخضع لها التلميذ والتي من شأنها أن تبث روح المحبة في نفسيّته تجاه القراءة، إذ يتكفّل الكبار بإنشاء هذه العلاقة الحميمية بين التلميذ والكتاب، ولعلّ علاقة الاستعداد النفسي بالاستعداد التربوي –السابق ذكره– وتداخل طرقهما ممّا يجعل أحدهما يكمّل الآخر، هي أهمّ ملحوظة يمكن تسجيلها في هذا السياق، إذ تعدّ التوجيهات التربويّة في أحسن صورها من أهم الطرائق التي يمكن للآباء اعتمادها والتي من شأنها أن تخلق لدى التلميذ ميولا نحو القراءة.

ولا شكّ أنّ الميول القرائيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة يرتبط تحقيقها في نفسيّة التلميذ بالأسرة وكيفيّة تعزيزها حبّ القراءة فيه، إضافة إلى عامل آخر يستند على مدى توافر المادة المقروءة على عامل التّشويق، ومدى مناسبتها مع قدرات التلميذ وميوله ورغباته[2].

والعوامل السّابقة الذكر في مجملها تجعلنا ندرك أنّ الميول القرائيّة ليست فطريّة تولد مع الإنسان بقدر ما هي شعور يُكتسب بحسب توافر عوامل الميل التي تحسن الأسرة توفيرها بطريقة فطنة وذكيّة.. وخاصّة إذا شعر التلميذ أيضا بكون القراءة تحقّق له الانسجام النّفسي والاتّزان والرّاحة النّفسيّة ممّا يجعله يُقبل عليها بشكل مستمر.

---

[1]– ينظر :تهيئة الطّفل للقراءة برياض الأطفال:فهيم مصطفى،ص35.

[2]– ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة:محمد عدنان عليوات،ص41.

ومن جملة السّلبيات التي يمكن أن تنتج عن عدم تقدير الذّات؛ الخوف والخجل الذي يحول دون أن يوظّف الطّفل ما تعلّمه من مبادئ أساسيّة في القراءة، خوفا أو خجلا من انتقاد غيره له بالتّصحيح؛ بل قد ينظر إلى عمليّات تصحيح أخطائه وتصويبها على أنّها انتقاص منه فينتج عنه شعور بضعف حبّ الاستمرار في تعلم القراءة، ويقلل مستوى الميل عنده ويزيده نفورا من القراءة خاصة إذا بدأ التلميذ يعتقد أنّ القراءة هي مصدر انتقاد له وأنّها سبب في لفت الانتباه نحوه، لهذا يتطلّب النضج العاطفي نموا في رغبات التلميذ وميوله تجاه القراءة وهو ما جعلنا نشير آنفا إلى دور الأسرة في تكوين الميل القرائي عند التلميذ بقولنا أنّ ذلك يعتمد على الذكاء والفطنة.

والواقع أنّ النّضج العاطفي تتحكّم فيه البيئة التي نشأ فيها كلّ التلميذ ، لهذا نلمس اختلافا كبيرا في الحالة العاطفيّة التي تميّز كلّ تلميذ من التلاميذ، فالمدلّلون منهم قد يشعرهم دلاهم بصعوبة تعلّم القراءة فيجدونها ثقيلة على أنفسهم بحيثياتها الدّقيقة؛ في حين قد نجد نوعا آخر من التلاميذ اعتادوا على بيئة يسودها الحزم والمتابعة والاهتمام وهو ما يساعدهم على النضج الوجداني فينسجمون مع زملائهم ولا شكّ أنّهم أكثر الأطفال الذين سيسجلون نجاحا في تعلّم القراءة[1].

7- الاستعداد العقلي:

إنّ أكثر العوامل التي يُنظر إليها في الاستعداد العقلي هو ذكاء الطّفل في مرحلة معيّنة من عمره، ومدى موافقة مستوى ذكائه مع عمره الزّمني، وهو أمر ضروري "فبلوغ التلميذ مرحلة من الذّكاء تجعله قادرا على البدء بتعلّم القراءة، فكلّما ارتقى التلميذ في نموّه ازداد استعداده لتعلّمها"[2].

[1]–ينظر:طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم:غافل مصطفى،دار أسامة،عمان–الأردن،دط، 2005م،ص44، 45.

[2]– ينظر:تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائيّة: محمد عدنان عليوات،ص94.

وهذا يعني أنّ نسبة كبيرة من نجاح عملية تعلّم القراءة تعتمد على مدى ذكاء التّلميذ في تطوير المهارات الأساسيّة التي يتعلّمها، لكن في الوقت نفسه وبالرّغم من أهميّة الذّكاء في نجاح كثير من الأنشطة، نجد أنّ الأخصائيين في مجال عسر القراءة لا يعتدّون بعامل الذّكاء كسبب من أسباب عسر القراءة، نتيجة ما تثبه كثير من حالات العسر القرائي التي تمّ تشخيصها والتي يتم تسجيلها عند تلاميذ بالرّغم من تمتعهم بذكاء عادي أو متوسط[1].

وعليه تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ ما ذكره كل من حسين راضي وزايد عبد الرحمن، من كون الاستعداد العقلي يمكن أن يعبّر عنه بوسيلتين، تتمثّل إحداهما في العمر العقلي، والأخرى في نسبة الذّكاء. غير أنّه في عمليات تشخيص عسر القراءة لا ينظر المشخّصون إلى نسبة الذّكاء، وإنّما يكتفون فقط بالتّركيز على العمر العقلي للتّلميذ[2].

ومن المؤشّرات المهمّة التي يجب أن يؤخذ بها في مرحلة الاستعداد هي ضرورة مراعاة طبيعة النّمو العقلي للتّلميذ، والتي تقرّر بأنّ التلميذ في هذه السّنّ لا يتلقى معلوماته عن طريق التّلقين، وإنّما يتوصّل إليها عن طريق الممارسة العمليّة والخبرة المباشرة والنّشاط التّلقائي الذي يتيح للتلميذ أن يجرّب بنفسه ويتوصّل إلى الحقائق والاستنتاجات وفقا للأسلوب العلمي في التّفكير[3].

ويبقى اختلاف الباحثين في مقدار هذا النّضج العقلي قائما؛ أي نسبة العمر العقلي المطلوب توافّره في التّلميذ ليكون مستعدّا للبدء بتعلّم القراءة، إضافة إلى اختلاف

---

[1]– سيأتي بيان كيفيّة تشخيص عسر القراءة في المبحث الثاني من الفصل الثاني من هذا البحث،ص86.

[2]–ينظر :طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة:حسين عبد الرحمن وزايد مصطفى،دار الكندي،الأردن،دط،دت،ص 24.

[3]–ينظر :تهيئة الطّفل للقراءة برياض الأطفال: فهيم مصطفى،ص16.

نمو النّضج العقلي بين التّلاميذ حتى وإن كانوا في سنّ واحدة وهو ما يجب الأخذ به، ممّا يجعلهم مختلفين في استعدادهم العقلي لتعلّم القراءة[1].

وفي ختام حديثنا عن الاستعداد القرائي نخلص إلى أنّ مرحلة رياض الأطفال فترة مسبقة من حياة التلميذ التّعليميّة وهي الفترة المناسبة حيث يتمّ خلالها اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضّعف التي تعتري قدراته، فيتمكّن المشخّص في هذه المرحلة من فحص العمليات العقليّة الأساسيّة والنّفسيّة قبل التحاق التلميذ بالمدرسة، ولا شكّ أنّ أي خلل في إحدى هذه العمليّات العقليّة الأساسيّة وكذا النّفسيّة كالانتباه والادراك والذّاكرة.. من شأنه أن يكون متنبّأ واضحا في أن يصادف التّلميذ مشاكل قرائيّة مستقبليّة تحول دون تعلّمه بشكل سوي.

واستنادا إلى ذلك لابدّ أن تُتَّخذَ مختلف الأنشطة الترفيهيّة للتلميذ في مرحلة رياض الأطفال بوصفها وسيلة تساعد على تطوير حواسّه، وتنميّة مختلف قدراته الإدراكيّة، وتعليمه وإكسابه المهارات الأساسيّة للتّعلّم الأكاديمي، وكذا تزويده بنظرة إجماليّة عن طبيعة الأشكال والرّموز التي سيصادفها في المادّة المقروءة. ويكون ذلك بشكل تدريجي من أجل مساعدته على ألفة الرّموز المكتوبة قبل وصوله إلى المرحلة الابتدائيّة شيئا فشيئا؛ كلّها ممارسات يستفيد منها التّلميذ في مرحلة الاستعداد الفعلي لتعلّم القراءة من أجل تجنّب مختلف الصعوبات القرائيّة.

المبحث 2: عسر القراءة صعوبة تعلّميّة أكاديميّة.

1- بداية الاهتمام بعسر القراءة:

لم يكن اهتمام الباحثين بعسر القراءة في البداية اهتماما مستقلا قائما بذاته، وإنّما كان هذا الاضطراب يُعالَجُ ضمن مجال اضطرابات اللّغة والكلام بصفة عامّة، حيث كانت نظرة الباحثين إلى الصعوبات القرائية من حيث كونها اضطرابا لغويّا له أسباب مشتركة لا تختلف

[1]–ينظر :طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم:غافل مصطفى،ص48، 49.

عن الاضطرابات اللّغويّة الأخرى، حيث "إنّ إصابات الدّماغ كانت السّبب الرّئيس الذي يقف وراء الصّعوبات في تعلّم القراءة ممّا جعل اهتمام الباحثين ينصب عليها في فترة طويلة من الزّمن[1].

فالتّعامل مع الاضطرابات اللّغويّة وربطها بإصابات الدّماغ هو ما ميّز هذه الدّراسات في فترة معيّنة، فقد كان يغلب عليها الطّابع الطبّي أثناء تناولها وتفسير معظم مظاهرها. ويبدو أنّ سبب ذلك يعود إلى اعتقاد الباحثين –في بداية الأمر– بإمكانيّة عزو أسباب هذه الاضطرابات إلى خلل عضويّ محدّد في جزء من أجزاء الدّماغ.

ويبرز من بين المحاولات الطبيّة في هذا المجال، العمل الذي قام به الطبّيب الفرنسي بولس بروكا B.Broca سنة 1861م، والذي أجرى فحوصات طبيّة –تشريحيّة– على مجموعة من الأفراد يعانون من اضطرابات أثناء الكلام. وقد قام الطبيب بولس بروكا B.Broca بتشريح دماغ أحد المصابين بالشّلل النّصفي جعله يفقد القدرة على الكلام؛ حيث وجد بولس بروكا B.Broca فجوة بها التهابات حادّة تظهر فيها تخثّرات دمويّة تقع في النّهاية الخلفيّة للتّلفيف الجبهي الثّالث السفلي الأيسر من الدّماغ[2]. فهذه العمليّة أوصلت بروكا إلى نتيجة مفادها أنّ هذه المنطقة العصبيّة هي المسؤولة عن التّحكم في حركة أعضاء النّطق، ليكتشف من خلال ذلك المنطقة التي كانت –حسب رأيه– مسؤولة عن اضطراب الكلام لدى الشّخص، عرفت منذ ذلك الحين بمنطقة بروكا(Broca's area) [3].

وعليه ظلّ الاعتقاد سائدا أنّه في حال أصيبت هذه المنطقة بأي خلل، قد يتعرض الفرد من خلالها إلى عجز في حركة أعضاء النّطق عن تأديّة الوضعيّات والحركات المناسبة

[1]–ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،دار وائل،عمان–الأردن،ط1، 2009م،ص105.

[2] –ينظر:اللغة واضطرابات النّطق والكلام:فيصل محمّد خير الزراد،دار المريخ،الرياض،دط،دت،ص 119.

[3] –ينظر:اللّغة دراسة تشريحية–إكلينيكية:عبد الفتاح بنقدور،ص317.

لأداء عمليّة الكلام، ومنها القدرة على القراءة هذا بالرّغم من عدم وجود خلل في مستوى استجابة الفرد لما يطلب منه وفهم ما يقال له.

ومن خلال نتائج الأبحاث التي قام بها بولس بروكا B.Broca تمّ الاصطلاح على أعراض هذه الإصابة الدّماغيّة باسم الأفيزيا التّعبيريّة (Expressive Aphasia) أو الأفيزيا الحركيّة (Motor Aphasia)، وقد تطوّرت الأبحاث في ذلك سعيا لإيجاد السبب الحقيقي وراء هذه الإصابة، والتي أكّدت على العامل الوراثي والولادة العسيرة وإصابات الرّأس المباشرة بوصفها عوامل رئيسة من شأنها أن تقف وراء هذا الاضطراب[1].

وفي سياق الجهود التي لم تكن بمنأى عن الجانب الطّبّي في معالجتها لموضوع الاضطرابات اللّغويّة، نجد أيضا الطّبيب الألماني كارل فرنيكيC.Wernike والذي انصبت جهوده هو الآخر على أولئك الأفراد الذين كانوا يعانون اضطرابات لغويّة؛ فإذا كانت جهود الطبيب بولس بروكا B.Broca قد انصبت على تفسير سبب عدم قدرة بعض الأفراد على إصدار الأصوات وتشكيل المفردات والنّطق بها، فإنّ اهتمامات الطبيب كارل فرنيكي C.Wernike كانت تحاول تفسير سبب عدم فهم بعض الأفراد للكلام الذي يستقبلونه. وهذا النّوع من الاضطراب قد عرف باسم الأفيزيا الحسّيّة أو الاستقباليّة (Receptive Aphasia)[2]

ومن خلال معاينة الطبيب كارل فرنيك C.Wernike لأفراد الأفيزيا الاستقباليّة، لاحظ هو الآخر أنّ حالات منها تتعامل مع أصوات لغتها ومفرداتها التي يستقبلها كأنّها مفردات غريبة لأول مرّة تقوم بسماعها. الأمر الذي جعل الطبيب يعزو سبب ذلك إلى احتمال خلل في حاسّة السمّع؛ لكن بعدما تأكّد من سلامة هذه الحاسّة لديها، افترض وجود منطقة مسؤولة على تكوين الصّورة السّمعيّة للكلمات التي تستقبلها الأذن، والتي يمكن أن تقف وراء

[1]– ينظر:اللغة واضطرابات النّطق والكلام:فيصل محمّد خير الزراد،ص120.

[2] – ينظر:اللّغة دراسة تشريحية–إكلينيكية:عبد الفتاح بنقدور،ص379.

هذا الاضطراب. غير أنّ كارل فرنيكيC.Wernike سرعان ما استطاع أن يبرهن على وجودها في الفصّ الصّدغي من الدّماغ، وذلك بعد إجرائه لأبحاث تشريحيّة عليه سنة 1874م، ليكتشف أنّ أي إصابة تكون على مستوى هذه المنطقة ستؤدّي إلى ما أطلقه عليه بالصّمم الكلامي (Word deafness)، وهو شكل من أشكال الأفيزيا الاستقباليّة حيث يفقد السّامع معنى المفردات بالرّغم من سلامة حاسة السّمع لديه[1].

لا يمكن أن نغفل قيمة الجهود الطّبيّة في مجال الاضطرابات اللّغويّة وبالأخص جهود أهمّ طبيبين كان لهما قدم السّبق في إرساء قواعد متينة في هذا المجال، حيث كانا سببا في إدخال الجانب العضوي في تفسير معظم الاضطرابات اللّغويّة في تلك الفترة، حيث استطاع كلّ من بولس بروكاB.Broca وكارل فرنيكيC.Wernike من خلال أبحاثهما التّشريحيّة التّدليل على دور الجانب العضوي في تقييم سلامة اللّغة عند الفرد. وهو ما يجب على مشخّص الاضطرابات اللّغويّة اليوم الانطلاق منه وأخذه في الحسبان أثناء تشخيص مناطق الضّعف في لغة الفرد.

يبدو أيضا أنّه من خلال اعتماد الجانب العضوي في مجال الاضطرابات اللّغويّة، أمكن القول إنّ هناك اضطرابات لغويّة عضويّة المنشأ، وأنّ المشخّص استطاع أن يتحرّر من التّفسيرات التي تعزو بعض الاضطرابات اللّغويّة إلى أسباب نفسيّة. هذا السّبب النّفسي الذي لا يقوم في بعض أحيانه على أسس علميّة دقيقة ولا يخرج عن إطار الاجتهادات غير المثبتة علميّا وعمليّا، في حين يمكن أن يكون الاضطراب اللّغوي نتيجة خلل عضوي يجهله المشخّص في غالب الأحيان.

كما تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ اكتشافات كل من بولس بروكاB.Broca وكارل فرنيكيC.Wernike يكمّل بعضها الآخر، فاستخدامات اللّغة عند الإنسان محدّدة من

[1] – ينظر:اللغة واضطرابات النّطق والكلام:فيصل محمّد خير الزراد،ص208، 209.

خلال جانبين، يتمثّل الأوّل في كيفيّة إنتاج أصواتها وبالتّالي معالجة كيفيّة إعمال أعضاء النّطق حتى تتخذ الوضعيات والحركات المناسبة في ذلك، ويتمثّل الثاني في معالجة عمليّة استقبال هذه الأصوات وكيفيّة فهم مدلولات تراكيبها؛ وهو ما تمّ الاعتناء به من خلال الجهود الطّبيّة السالفة الذّكر.

ومن الجهود الطّبيّة التي كانت تعزو الاضطرابات اللّغويّة إلى الإصابات الدّماغيّة أيضا، نذكر دراسة الطبيب المدرسي البريطاني برانكل مورجان P.Morgan والتي كشفت عن أوّل حالة عسر قراءة سنة 1896م، تمثّلت في تلميذ مراهق بلغ من العمر(14سنة). وإنّ ما تمّ إثارته حول هذا التّلميذ على لسان أستاذه أنّه من أحسن التلاميذ عنده في القسم وذلك عندما تجري أحداث العمليّة التّعلمية مشافهة؛ أي أنّ التلميذ لا يملك صعوبة في استعمال اللّغة الشّفويّة، في حين يسجّل فشلا في تعلّم أبجديّات اللّغة المكتوبة[1].

وقد أجرى أطباء الأطفال وأطباء الأعصاب في تلك الفترة مقارنات بين أعراض العسر القرائي المكتسبة نتيجة إصابات في الدّماغ وأعراض العسر القرائي النّمائية، إذ لا فرق بينها؛ وبما أنّ الحالة التي تناولها برانكل مورجان P.Morgan لم تسجّل أي تاريخ مرضي من قبل أو إصابة في الدّماغ يمكن عزو إليها هذه الصّعوبة، وبالتّالي أدّت إلى عدّ حالة هذا التلميذ صعوبة خلقيّة نمائية[2].

إنّ ما أشار إليه برانكل مورجان P.Morgan في دراسته لحالة ذلك التلميذ من كونه يعاني صعوبة شديدة في تعلّم مهارات القراءة، مع تمتّعه بقدرات عقليّة عالية من الأهميّة بمكان، إذ يعدّ ذلك خير دليل على أنّ عسر القراءة يمكن أن توجد لدى الفرد في ظلّ

[1] –Rubrique dirigée par G.Dehanene–Lambertz :Apprentissage de lecture et dyslexie, revue medecine et enfants, avril 2003,p250.

[2] – ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص 106.

ظروف عقليّة سليمة، وهذا بمثابة تصحيح للمعتقد السّائد عند من يصنّفون تلاميذ عسيري القراءة ضمن المتخلّفين ذهنيّا.

وبالرّغم من عدم إمكانيّة تحديد الفترة الّتي تمّ فيها استقلال عسر القراءة بالاهتمام والدراسة عن باقي الاضطرابات اللّغويّة، ظلّ عسر القراءة يُعالَج ضمنها بشكل عام، لكن مع تطوّر حاجات الإنسان وبعد أن تعالت أصوات المنادين بضرورة الاهتمام بالقراءة بوصفها متطلّبا بإمكانها أن تصبح مفتاحا لأكثر حاجات الإنسان لا تُقضى إلا بها، بدأت تظهر قيمة الاهتمام بالصّعوبات التي تعيق تعلّم القراءة عند التلاميذ في مختلف المجتمعات، وقد كان ذلك سببا وراء تدفّق العديد من المصطلحات التي تدور في سياق المعنى الذي يوحي به مصطلح عسر القراءة، في مقدّمتها: مصطلح عمى الكلمة الخلقي (Word Blindness) الذي ركّز عليه طبيب العيون الإنجليزي جايمس هنشيلود J. Hinshelwood في دراسته[1] أثناء اهتمامه بالصّعوبات القرائيّة، حيث يعدّ هذا الطبيب أوّل من قام بدراسة منهجيّة موثّقة حول القراءة وذلك في عام 1917م[2].

نلاحظ من خلال الجهود السابقة التي بُذلت في مجال اضطرابات اللغة والكلام، أنّ مفهوم العسر القرائي أخذ يتشكّل ويستقل شيئا فشيئا عن باقي الاضطرابات اللغويّة التي كانت معروفة في أوساط الباحثين آنذاك خاصة حينما أشار إليه الطبيب جايمس هنشيلود J. Hinshelwood بمصطلح عمى الكلمة الخلقي(Word Blindness)، فقد توجّهت أنظار الباحثين فيما بعد إلى دراسة الصّعوبات التي تمسّ مستوى القراءة عند التلاميذ.

ولا شكّ أنّ ما ساعد على توحيد اهتمامات أولئك الباحثين بالعسر القرائي هو استفادتهم ممّا توصّل إليه الأطباء من خلال التّشريحات الدّماغيّة، فأكثر الباحثين قد تمكّنوا من تكوين قاعدة معرفيّة حول بنية الدّماغ وتركيبته عند فئات عسيري القراءة استمدت من

---

[1]– الدراسة موسومة بـ: – Congenital Word Blindness,London,Lewis,1917.

[2]–ينظر :صعوبات التعلّم النّظري والتطبيقي:راضي الوقفي،دار المسيرة،عمان–الأردن،ط1، 1430هـ–2009م،ص384.

الجهود الطّبيّة التي تمّ ذكرها آنفا، ناهيك عن تركيزهم في البحث عن المنطقة الدّماغيّة التي يمكن أن تكون مسؤولة عن عسر القراءة[1].

وقد سبقت الإشارة بالذّكر إلى أنّ ظاهرة عسر القراءة وُسِمت بمصطلحات كثيرة أشهرها مصطلح عمى الكلمة الخلقي(word blindness)، إذ يتبادر إلى ذهن السامع لهذا المصطلح –لأوّل مرّة– أنّ المقصود به هو حالة العمى المعروفة التي تصيب حاسة البصر، غير أنّ الأمر الذي قصده جايمس هنشيلود J. Hinshelwood كان عكس ذلك تماما، حيث أشار إلى أنّ مشكلة الصّعوبة عند هؤلاء لا تكمن في الخلل في حاسة البصر وإنّما قد ترجع إلى مستوى الإدراك البصري في الدّماغ [2].

وبما أنّ القراءة عمليّة معقّدة تتطلّب من القارئ سلامة حواسّه، فضلا عن ذلك يضيف جايمس هنشيلود J. Hinshelwood شرط سلامة الإدراك البصري في الدّماغ[3] والذي يتمّ خلاله تحليل الرّموز أو الرّسائل التي تلتقطها العين لترسلها إلى الدّماغ عبر العصب البصري ليتمّ تحليلها في المنطقة المسؤولة عن الادراك البصري وإعطاءها المعنى المخزن في الذّاكرة.

ولعلّ ما يهمّ من جهود الطبيب جايمس هنشيلود J. Hinshelwood هي التّوصيات التي وجّهها إلى القائمين على تعليم مهارات القراءة لتلاميذ عسيري القراءة، والتي ركّز فيها

---

[1]–ينظر :صعوبات التّعلّم الاستراتيجيات التدريسيّة والعلاجيّة:فتحي الزيات،ص160.

[2] –ينظر :مقدمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص107.

[3]– أشار راضي الوقفي إلى أنّ هنشيلود Hinshelwood أخطأ في استخدام مصطلح عمى الكلمة الخلقي عند إشارته إلى مفهوم عسر القراءة. حيث يرى الوقفي أنّ العين مجرّد مستقبل حسّي للمنبهات فقط وأنّ القراءة لا تتحقّق بالعين وإنّما بالدّماغ. ينظر :الديسليكسيا صعوبات التعلّم في اللغة:راضي الوقفي،كليّة الأميرة ثروت،عمّان–الأردن،ط1، 2008م،ص7. وأثناء العرض لما ذهب إليه هنشيلود Hinshelwood من خلال مصطلحه نرى المقصود منه لا يتعارض مع ما يراه الوقفي في أنّ القراءة في الحقيقة تكون في الدّماغ وليست في العين، وهو ما أشار إليه هنشيلود Hinshelwood في أنّ الخلل يمكن أن يعود إلى منطقة الإدراك البصري عند فئة عسيري القراءة. ولا ندري أين وجه الخطأ في ذلك بالرّغم من أنّ هنشيلود Hinshelwood وضّح مقصده من المصطلح كما تمّ بيانه آنفا.

على عدم النّظر إليهم نظرة المعاقين ذهنيّا، مؤكّدا على ضرورة وإمكانية تدريبهم المهارات القاعديّة للقراءة[1].

ولا شكّ أنّ هذه التّوصيات ترسم لنا نظرة الواقع إلى ظاهرة عسر القراءة في الفترة التي عاش فيها جايمس هنشيلود J. Hinshelwood وهي لا تكاد –في الحقيقة– تختلف عن النّظرة السّائدة اليوم، وذلك بعد أن تعالت الأصوات بنعت فئة التلاميذ الّذين يعانون عسرا في القراءة ضمن المعاقين ذهنيّا نتيجة تسجيلهم لفشل في ممارسة عمليّة القراءة أو نتيجة عدم فهم هؤلاء للسّبب الحقيقي وراء هذه الصّعوبة.

وخلال النّصف الأوّل من القرن 20م، عرفت الدّراسات التي اهتمّت بعسر القراءة تطوّرا كبيرا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة وأوروبا وحصريا في الدّول الاسكندنافيّة وبالأخص في الدانمارك، أين تمّ إنشاء أوّل مركز يُعنَى بتشخيص حالات عسيري القراءة ويتكفّل تعليمهم المهارات القاعديّة لعمليّة القراءة. ومن بين الباحثين الأكثر شهرة ونفوذا في تلك الفترة هو عالم الأعصاب الأمريكي صامويل أورتون S.Orton .[2]

ويعدّ أهمّ ما قدّمه هذا الطبيب نظريّة بناها على افتراض وجود صراع على المعلومات بين النّصف الأيمن والنّصف الأيسر من الدّماغ أثناء معالجة رموز اللغة المكتوبة، فمن المسلّم به اليوم أنّ النّصف الأيسر من الدّماغ هو المسؤول الوحيد عن معالجة رموز اللغة عند معظم الأشخاص، غير أنّ ما يحدث عند حالات عسيري القراءة –حسب افتراض صامويل أورتونS.Orton – هو تدخّل النّصف الأيمن في معالجة رموز اللّغة أثناء قيام النّصف الأيسر بذلك، ممّا ينتج عنه من مظاهر الخلط والعكس للحروف وقلبها. وهذه المعالجة المشتركة للرّموز اللغوية بين نصفي الدّماغ تجعل الدّماغ يتعامل مع صورتين

[1] –ينظر: مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص107.

[2] – Rubrique dirigée par G.Dehanene–Lambertz :Apprentissage de lecture et dyslexie, revue medecine et enfants, avril 2003,p250.

معكوستين للحرف الواحد أو الكلمة الواحدة، حيث يشبّه صامويل أورتونS.Orton هذه الحالة بانعكاس صورة الحرف في المرآة فيرى التلميذ مثلا الحرف (b) على أنّه(d)، وقد استخدم صامويل أورتونS.Orton مصطلح الرّموز الملتوية(Strephosymabolia) للإشارة إلى هذه الحالة[1].

إنّ ما أضافه صامويل أورتونS.Orton من سيطرة النّصف الأيمن من الدّماغ في معالجة الرّمز المكتوب للّغة قد يفسّر إلى حدّ ما بعض الأعراض التي تبدو في قراءة أفراد عسيري القراءة، وخاصّة مظاهر القلب والإبدال والتّشويه التي تحدث في مستوى الوحدات الصّوتيّة أثناء محاولة عسير القراءة التّعرّف على الكلمات، ولا شكّ أنّه تفسير يمكن أن يعتدّ به في كثير من حالات العسر القرائي إلى حدّ كبير. "بالرّغم من أنّ صامويل أورتون S.Ortonقد خالف من سبقه إلا أنّ نظرته هذه أخرجت عسر القراءة من كونه ناتجا عن إصابات مناطق الادراك البصري في الدماغ، ليصبح سببه في الهيمنة غير الطبيعيّة لنصفي الدّماغ عند عسيري القراءة وهو سبب تعطيل إدراك الكلمات المكتوبة"[2].

كما تجدر الإشارة بالذكر إلى أنّ مصطلح الرّموز الملتوية(Strephosymabolia) الذي أطلقه صامويل أورتونS.Orton للإشارة إلى حالة الرّؤية المعكوسة للحروف التي تحدث عند الأطفال ذوي عسر القراءة، بالرّغم من مخالفته لما أشار إليه جايمس هنشيلود J. Hinshelwood بمصطلح عمى الكلمة الخلقي(word blindness)، فكلا المصطلحين يضعان مفهوم عسر القراءة ضمن علاقة وطيدة بالوظائف التي تحدث في الدّماغ.

إنّ ما قدّمه صامويل أورتونS.Orton في هذا الحقل يعدّ محطّة مهمّة في حياة مفهوم عسر القراءة، حيث ساعدت جهوده العلميّة في لفت انتباه الدّارسين إلى هذا اللّون من

[1] –ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص 108.

[2] –G.Racle :La véritable dyslexie,un probleme neurologique.In communication et langages ,n° 67,1er trimestre 1986,p45.

الصّعوبات التّعلميّة. وبالرّغم من محاولة مفهوم عسر القراءة الاستقلال والانفراد بنفسه بوصفه اضطرابا خاصّا مستقلا عن المجال العامّ لاضطرابات اللغة والكلام، يلجأ صامويل أورتونS.Orton إلى إعادة ربط عسر القراءة بهذه الاضطرابات والتّأكيد على العلاقة بين عسر القراءة والاضطرابات اللّغويّة، فهو يرى أنّ التلاميذ الذين يعانون عسرا قرائيّا يسجلون مشاكل تمسّ اللّغة الشّفويّة[1]، أو إنّ لديهم تاريخا مرضيا سابقا أثناء المراحل الأولى من تطوّر ونمو اللّغة[2].

ومن بين الجهود التي قام بها صامويل أورتونS.Orton في حقل البحث عن حلول لانتشال هذه الفئة من التلاميذ هو محاولته تكييف برامج تعليميّة علاجيّة خاصّة بحالات عسر القراءة، عمل خلالها على تدريبهم مهارات القراءة القاعديّة باعتماد الطّريقة الصّوتية[3]؛ من أجل ضمان أن يتمكّن هؤلاء التلاميذ –أي عسيري القراءة– من تحقيق العلاقة بين الصّوت والحرف المكتوب الذي يدلّ عليه –الرّبط بين الفونيم والجرافيم–، ثمّ الانتقال بهم إلى مرحلة توظيف الفونيمات في تركيب كلمات وجمل مفيدة؛ أي الانتقال من الجزء إلى الكلّ[4].

[1]– غير أنّ ما وقفت عليه من حالات عسيري القراءة في كثير من المدارس الابتدائيّة بولاية قسنطينة هو سلامة اللغة الشّفوية لديهم، وعدم تسجيلهم لأي اضطراب في السنوات الأولى من حياتهم، حيث تم استبعاد من عينة الدراسة الحالات التي تسجل اضطرابا في النّطق. وما جعلني أستخدم أداة اختبار رقم 1 في الجانب التّطبيقي، إلا بغرض عزل التلاميذ الذين لديهم اضطرابا نطقيّا أو خلل في التعرّف على مستوى الحرف الواحد معزولا، لأنّ مثل هذه الحالات لا يتم التّدخل فيها بوصفها حالات عسر قراءة وإنّما تعالج ضمن حالات اضطرابات النّطق. ولمزيد من الإيضاح لهذه المسألة، فقد تطرّقنا إليها بالشّرح والتفصيل من خلال المبحث الثالث، ص 120، وهامش الصفحة 123 من الفصل الثاني من هذا البحث.

[2]– ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص 108.

[3]– سبق التّطرق لهذه الطريقة بالشّرح والتّفصيل في المبحث الأوّل من الفصل الثاني من هذه الرّسالة،ص45.

[4]– ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص 109.

ويضاف في هذا السّياق إلى ما سبق أنّ صامويل أورتونS.Orton اعتمد على استخدام الحواس المختلفة وربط بين اللّمس[1] والبصر والسّمع في التّعليم لمهارات القراءة عند فئة عسيري القراءة، وذلك من خلال برنامجه التعليمي الذي قام بتطويره بالاشتراك مع زميلته آنا جلنجهام A.Gillingham وهو من الأساليب التي لازالت متّبعة إلى الوقت الحالي[2].

ومن ثمّة فقد توالت عمليات البحث المستمر عن السّبب الحقيقي لعسر القراءة، والتي تنمّ عن زيادة اهتمام الباحثين ورغبتهم في تفسير هذه الظاهرة. وهو ما أسفر عن ظهور العديد من النّظريات، حيث لا يمكن أن نتجاهل جهود دايفد باتيمانD.Bateman والذي أدخل في مجال تشخيص حالات العسر القرائي معيارا يعرف بمعيار [3]التّباعد[4]، دون ما إغفال أيضا كوكبة من الباحثين أمثال: جولد ستاينGoldstein، وستروسStrauss، وويرنرWerner والذين استطاعوا أن يبرهنوا على قيمة الإدراك البصري في عمليّة القراءة؛ بل إنّ أي إصابة في هذه المنطقة –أي الإدراك–من شأنه أن يكون عاملا في نشوء عسر القراءة عند التلميذ[5].

2- مفهوم عسر القراءة:

يعدّ مصطلح العسر من المصطلحات التي استُخدمت بشكل متناوب مع مصطلحات أخرى وهي مضافة إلى كلمة القراءة مثل: عسر القراءة، اضطراب القراءة، صعوبات القراءة، التّخلّف القرائي، التأخّر القرائي.. وإنّ ما يجمع جملة هذه المصطلحات هو

---

[1]– لا يُعلَم لم أدخل صامويل أورتون S.Orton حاسّة اللّمس في تعليم مهارات القراءة بالرّغم من أنّ هذه الحاسّة يعتمدها المكفوفون في القراءة بالدرجة الأولى، كما لا يُعلَمُ أيضا ما حاجة التّلاميذ إلى حاسة اللّمس في القراءة أو تعلّم مهاراتها بالرغم من أنّهم يتمتّعون بسلامة حاسة البصر !

[2]– ينظر :الديسلكسيا صعوبات التّعلّم في اللّغة:راضي أحمد الوقفي،ص8.

[3]–سبق الحديث عن معيار التّباعد في المبحث الثاني من الفصل الأوّل من هذه الرّسالة،ص 14.

[4]– ينظر :مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص110.

[5]– ينظر :الديسلكسيا صعوبات التّعلّم في اللّغة:راضي أحمد الوقفي،ص8.

استعمالها في مجال صعوبات التّعلّم الأكاديميّة[1] للإشارة إلى فئة من التّلاميذ الذين يسجّلون مشكلة واضحة أو صعوبة جليّة في تعلّم كفاءة القراءة أو في جانب معين من جوانبها تعيق ممارستهم فعل القرائي. ومن خلال تتبّع درجة استخدام كل مصطلح من المصطلحات السابقة نلاحظ أنّ مصطلح عسر القراءة يعدّ أكثر المصطلحات شيوعا في مدوّنات الباحثين في هذا الميدان.

وتجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ مصطلح عسر القراءة جاء نتيجة ترجمة المصطلح الأجنبي(Dyslexia)، حيث يرجع هذا المصطلح إلى أصل إغريقي، وهي كلمة تتكوّن من مقطعين؛ يمثل المقطع الأول منها: (dys) والذي معناه سوء أو عسر أو عجز، ويمثل المقطع الثاني: (lexia)؛ المفردات أو الكلمات (words or vocabulary of language) ومن ثمّ يحصل لدينا من خلال اجتماع المقطعين معنى: عسر أو صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة[2].

عرّفت ظاهرة عسر القراءة بأنّها: **(قصور نوعي ذو أساس لغوي يعبّر عن نفسه في صعوبات حادّة في ترميز وقراءة الكلمات المفردة single word ويبدو في قصور التّجهيز والمعالجة الصّوتيّة)**[3].

إنّ المتأمّل في التّعريف السابق يلتمس أنّه حصر المشكلة في عمليّة التّعرّف على الكلمة وما يشمل ذلك من فكّ شفرة رموزها، إذ أرجع هذا القصور إلى المحاولات الفاشلة التي يقوم بها التّلميذ من أجل التّعرّف على الكلمة وإلى كيفيّة تجهيز ومعالجة أصواتها، وهي مظاهر نوعيّة لقصور ذي أساس لغوي. تبدو صورة هذه الصّعوبة للدّارس بوصفها **(قدرة**

[1]– سبق بيان مفهوم صعوبات التّعلّم الأكاديميّة وكذا إبراز موقعيّتها ضمن مجال صعوبات التّعلّم بصفة عامّة، في المبحث الأخير من الفصل الأوّل من هذه الرسالة،ص 17.

[2]–ينظر قضايا معاصرة في صعوبات التعلّم:فتحي الزيات،ص213.

[3]–صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية:فتحي الزيات،دار النشر للجامعات،مصر،ط1، 1429هـ–2008م،ص 162.

مختلفة على التّعلم معرّضة لأن تصبح صعوبة تعلميّة تحول دون التّعلم إذا لم تُشَخَّص)[1]؛ أي إنّ عدم تشخيصها في وقت مبكر هو ما يجعلها تتفاقم لتصبح عسرا قرائيّا.

كما عُرِّفَ عسر القراءة بأنّه: **(عجز جزئي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم بقراءته الفرد قراءة صامتة أو جهريّة)**[2]. فالتّعريف يعتريه بعض الغموض حول طبيعة هذا العجز المُشار إليه في التّعريف إذ تحتاج العبارة فيه إلى زيادة تفصيل وبيان حتى تتّضح الجوانب المختلفة لهذه المشكلة. غير أنّ التّعريف أشار إلى أنّ العسر يشمل جانب التعرّف على الكلمة وجانب الفهم والاستيعاب.

وهناك تعريفا آخر يرى بأنّ عسر القراءة هو **(اضطراب نمائيّ لغوي يؤثّر في قدرة الفرد على اكتساب مهارات قراءة الكلمة المفردة، بمعنى آخر التّعرّف على الكلمة، يعاني صاحبه من مشكلات الاستدعاء الآلي للكلمات ولذلك فإنّه لديه صعوبة في الإملاء والتّهجئة)**[3] . حيث أضاف التّعريف دور الذّاكرة وعمليّة الاستدعاء الآلي السريع للخبرات السّابقة، وهو يشير إلى أهميّة المهارات القاعديّة للقراءة سيما مهارات التّعرّف على الكلمة[4] والتي كما أشار التعريف قد تكون من بين الأسباب التي تقف وراء مشكلة القراءة في حال عدم تمكّن الفرد منها.

ويعرّف عسر القراءة أيضا بأنّه **(حالة يواجه فيها الفرد صعوبة بالغة في الرّبط بين الأصوات والحروف التي تمثّلها الكلمات المكتوبة بسهولة)**[5]. وهو تعريف يظهر المشكلة على أنّها تكمن في صعوبة تحقيق العلاقة بين الرّمز والصّوت أثناء القراءة لدى الفرد. والتي

---

[1]–مقدّمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص111.

[2]–صعوبات التعلّم:عصام جدوع،ص125، 126.

[3]–كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،دار الوفاء،الاسكندرية–مصر،ط1، 2007م،ص173.

[4]–سيأتي بيان مهارات التّعرّف على الكلمة المكتوبة في المبحث الأخير من الفصل الثاني من هذا البحث،ص129.

[5]–صعوبات التّعلم النّظري والتطبيقي:راضي الوقفي،ص 386.

أصبحت من المسلّمات التي يمكن اعتمادها بوصفها منفذا مهمّا لتفسير الكثير من مظاهر عسر القراءة؛ أي اتّخاذ البنية الصّوتيّة في القراءة بمثابة مؤشّرات على وجود هذه الصّعوبة لدى التّلميذ أو انعدامها.

إنّ ما يلاحظ في جملة التّعاريف السّابقة هو اعتمادها في تعريف عسر القراءة على مقدرة التلميذ في التّعرف على الكلمة بشكل آليّ وسريع، كما تشير في مجملها إلى وجود قدرة لديه لم تبلغ به بعد مستوى التّكيّف مع بنية المقروء ومدى تحكّمه في المهارات الأساسيّة للقراءة من أجل معالجة بنيته معالجة صحيحة.

وبإعادة النّظر في مفهوم مصطلح عسر القراءة(Dyslexia) في هذا السّياق لابد من التّذكير بأنّه على الرّغم من تعدّد التّعريفات التي حاول أصحابها من خلالها أن يقرّبوا حقيقة هذه الصّعوبة، فإنّ معظمها لم يخرج في استخدامه للمصطلح عن إطار الإشارة إلى **(فئة من التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في تعلّم واكتساب واحدة أو أكثر من المهارات اللّازمة للقراءة أو في تطبيق هذه المهارات في عمليّة القراءة)**[1].

والتّعريف الإجرائيّ المعتمد في هذا البحث يعدّ عسر القراءة(dyslexia) بأنّه:

صعوبةٌ يعاني منها تلميذ المرحلة الابتدائيّة تحول دون قدرته على القراءة بشكل صحيح يوافق أقرانه، بالرّغم من توافّره على ذكاء وظروف اجتماعيّة وبيئة ملائمة، وفي غياب أيّ إعاقة عقليّة أو حسيّة، حيث تتجلّى الصّعوبة في شكل عدم قدرة التّلميذ على تحقيق العلاقة بين الرّمز المكتوب –الجرافيم(Grapheme) والفونيم(Phoneme) أثناء محاولته التّعرّف على الكلمة المكتوبة.

[1]–مقدّمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السّرطاوي وآخرون،ص60.

3- عوامل مرتبطة بعسر القراءة:

3-1- عجز في حاسة السمع والبصر والمناطق الإدراكيّة لكلّ منهما:

بما أنّ القراءة عمليّة لا تقوم إلا على تظافر مجموعة من الحواس في مقدّمتها حاستي السّمع والبصر، حيث يعتمد على البصر في التّعرّف على شكل الرّموز اللّغويّة وطريقة انتظامها ضمن سلسلة الرّموز المكتوبة، وحاسّة السّمع التي تمكّن القارئ من استقبال الصّوت وتذوّقه حتّى يستطيع النّطق به وربط كلّ صوت بما يقابله من رمز مكتوب. لهذا يشترط على ممارسي القراءة أن تتوافّر لديهم السّلامة العضويّة لهاتين الحاسّتين، وإنّ أيّ نقص يمسّهما سيكون بلا شكّ سببا في حدوث هذه الصّعوبة[1].

تتحدّد وظيفية العين والأذن في استقبال الصّورة البصريّة والصورة السّمعيّة للرّموز اللّغويّة، فالجانب العضويّ لهما هو بمثابة القناة التي تُنقل خلالها ما يتمّ استقباله إلى الدّماغ، وبالتّالي لابدّ من التّفريق بين هذه الوظيفة-أي الاستقبال والنّقل- وبين وظيفة الدّماغ أين يتمّ تحليل هذه الصّور وتفسيرها في المناطق الخاصّة بالإدراك[2].

إنّ التّفريق بين وظيفة كل من العين والأذن ووظيفة الدّماغ هو إشارة صريحة إلى أهمّيّة المراكز الإدراكيّة وسلامتها في عمليّة تحليل الصّورة السّمعيّة والبصريّة، إذ لا تكفي السّلامة العضوية لحاستي السّمع والبصر فحسب بقدر ما يجب أن تكون هناك سلامة عضويّة ووظيفيّة على مستوى مناطق الإدراك البصري والإدراك السّمعي.

---

[1]-ينظر:صعوبات التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة:فتحي الزّيات،دار النّشر للجامعات،مصر،ط1، 1998م،ص424.

[2] -ينظر:صعوبات التّعلّم النّظريّة والممارسة:أسامة البطاينة وآخرون،دار المسيرة،عمان-الأردن،ط1، 1425هـ-2005م،ص137.

يعدّ الخلل في عمليات الادراك البصري والادراك السمعي من أكثر العوامل التي يمكنها أن تقف وراء عسر القراءة عند التلاميذ بالرّغم من تمتعهم بحاستي بصر وسمع سليمتين، لهذا أصبح من الضّروري قبل تعليم القراءة أن يُدعَّم المتعلّم بأنشطة مختلفة من شأنها أن تعزّز وتنشّط مناطق الإدراك البصري والإدراك السّمعي لديه[1]. وهو ما أكّده في وقت سابق طبيب العيون الإنجليزي جايمس هنشيلود J. Hinshelwood من خلال معاينته لبعض التّلاميذ بالرغم من سلامتهم العضوية لحاستي السمع والبصر إلا أنّه تمّ تسجيل لديهم الكثير من مظاهر العسر القرائي[2].

3-2- الجانب الوراثي:

إنّ ما أدّى إلى عدّ الجانب الوراثي بوصفه عاملا من العوامل التي تقف وراء ظاهرة عسر القراءة هو وجود انتشار ملحوظ لمختلف مظاهر العسر القرائي بين كثير من أفراد العائلة الواحدة[3]. ومادام علم الأعصاب يُثبت أنّ الاضطرابات في الوظيفة العصبيّة للخلايا المسؤولة عن التّعلّم هي قابلة للتّوارث والانتقال من جيل إلى آخر، تبقى احتماليّة الأخذ بالجانب الوراثي في الحسبان[4].

يُلاحَظ من خلال إضافة الجانب الوراثي في تفسير عسر القراءة أنّه بإمكان تدعيمه اليوم بأدلّة فيسيولوجيّة وبيولوجيّة نتيجة تطوّر العلم وتنوّع وسائله التي استطاعت أن تكشف عن بنية الدّماغ وعن وظائف المكوّنات الأساسيّة التي ترتبط بالتّعلّم وبالجينات الوراثيّة؛ فمعرفة هذه المكوّنات يساعد إلى حدّ كبير في عمليّات التّدخّل العلاجي.

---

[1]–يفضّل أن يكون ذلك في مرحلة الاستعداد القرائي وهو ما يندرج ضمن التّهيّئة الجسميّة للتلميذ، وقد سبق التفصيل في هذه المسألة في المبحث الأوّل من الفصل الثاني من هذا البحث،ص 57.

[2]–سبق بيان هذه الجزئيّة بالشّرح والتّفصيل في المبحث الثّاني من الفصل الثاني من هذه الرّسالة،ص 137.

[3]–ينظر :صعوبات التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة:فتحي مصطفى الزّيات،ص424.

[4]–ينظر :صعوبات التّعلّم النّظريّة والممارسة:أسامة البطاينة وآخرون،ص137.

3-3- اضطراب العمليّات المعرفيّة:

تعدّ المادّة المقروءة مساحة واسعة تجد العين فيها حرية الانتقال بين أجزائها. وبالنّظر إلى بنية المادة المقروءة وطبيعتها فهي تحتوي على الكثير من الجزئيّات وعلى العديد من التفاصيل التي لابد من القارئ أن يركّز انتباهه عليها وأن يحصر ذهنه حتى يستطيع أن يلتقط العناصر الخطيّة وينتقي من بينها ما يمكن ترجمته إلى منطوق وتحصل به عمليّة القراءة.

وإنّ عدم قدرة التلميذ على تركيز انتباهه على الجرافيمات(Graphemes) سيتعذّر عليه أن يقوم بعمليّة الانتقاء هاته، ممّا يؤثّر ذلك على باقي عمليات النّشاط العقلي التي تصاحب القراءة، ولهذا تشكّل عمليّة الانتباه أهميّة كبيرة. ومن بين مظاهر الاضطراب في الانتباه لدى التّلميذ؛ هو صعوبة الفهم والفجوات الزّمنيّة التي تحصل جراء الانقطاع بين الكلمات، وتجزئة الكلمة بشكل تفقد معه الكلمة بنيتها ومعناها إضافة إلى القفز العشوائي بين الأسطر[1].

كما يمثّل الادراك مرحلة مهمّة في عمليات تجهيز ومعالجة ما تلتقطه الأعضاء الحسيّة، حيث تجدر الإشارة أنّ القراءة هي من أكثر الكفاءات حاجة إلى الادراك بنوعيه السّمعي والبصري. لأنّ القارئ يلتقط العناصر الخطيّة أثناء القراءة فيحتاج إلى ترجمتها وفهم معانيها وتنظيمها في إطار المعلومات السّابقة والخبرات المخزّنة في ذاكرته. هذه العمليّة لا تتمّ إلا بتوافّر سلامة وظائف هذه المراكز الادراكيّة عند التّلميذ.

وعلى ذكر الخبرات المخزّنة تلعب الذّاكرة أيضا دورا فعّالا في عمليّة القراءة، فمكانتها لا تقل أهمّيّة عن باقي العمليات المعرفيّة كالانتباه والادراك، حيث تكمن العلاقة بين عسر القراءة والذّاكرة في كون عسيري القراءة يعجزون عن تذّكر واسترجاع تتابع

[1]-ينظر :صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص149.

الجرافيمات(Graphemes) وتسلسلها الخّطي الذي تقوم العين بالتقاطه أثناء عمليّة القراءة، أضف إلى ذلك تسجيلهم نتائجا منخفضة في اختبارات الذّاكرة البصريّة[1].

3-4- الفروق الثقافيّة واللّغويّة:

وممّا يجب الانتباه إليه أنّ التلاميذ أثناء التحاقهم بالمدرسة يختلف رصيدهم اللغوي من تلميذ إلى آخر، وهذا يعكس اختلاف استعداد كلّ تلميذ في تلقي المهارات القاعديّة للقراءة[2]، وهو ما يشكّل في المجمل فروقا لغويّة مع تلاميذ آخرين. حيث تتمثّل هذه الفروق على سبيل المثال دون الحصر في عدد الكلمات التي يمتلكونها أو في كيفيّة النّطق بأصواتها أو في مدى استيعابها أو في القدرة على توظيفها أو في القدرة على الربط بين الجرافيمات وفونيماتها..

لهذا فإنّ عسر القراءة قد يرجع إلى تدهور في النّمو اللّغوي عند التلاميذ والذي من شأنه أن يخلق بينهم فروقا لغويّة. ونظرا إلى ذلك فمن الضروري الاستعانة باختبارات تشخيصيّة تساعد على تقييم قدرتهم اللّغويّة وتقف على الفروق اللّغويّة بينهم في الإنتاج والفهم وفي مختلف المكوّنات الأساسيّة التي تتطلّبها عمليّة القراءة، ويشمل ذلك تقييم الجانب الصّوتي والفونولوجي-كيفيّة النّطق-، وجانب التراكيب..، في مقدّمتها اختبار النّمو اللّغوي[3](TOLD)[4] .

---

[1]-ينظر :صعوبات التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة:فتحي الزّيات،ص431.

[2]- سيأتي بيان هذه المهارات في المبحث الأخير من الفصل الثاني من هذا البحث،ص129.

[3]- الاختبار موسوم بـ: The test of language development أعدّه كل من نيوكمر و هاميل Newcomer & hammill.

[4]-ينظر :صعوبات التعلّم التشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص149.

ويكمن تفسير تأثير للفروق اللّغويّة في كفاءة التلميذ على القراءة؛ أنّ هذه الفروق[1]لا تمكّن جميع التّلاميذ من التّجاوب الإيجابي أثناء تعلّم المهارات الأساسيّة للقراءة بشكل متساو ومتكافئ. وعليه فإنّ تدرّج المعلّم في تلقين هذه المهارات واسترساله دون مراعاة لهذه الفروق ينتج عنه وجود فئتين من التلاميذ؛ فئة مكّنها استعدادها اللّغوي من التّجاوب مع هذه المهارات فتظهر في قراءتها علامات القدرة على القراءة والتّحسّن، أمّا الفئة الثانية فيحصل لديها تأخّر في تعلّمها للمهارات نتيجة النّمو اللغوي غير السّليم، هذا التأخّر يحصل معه التّهميش لها من طرف بعض المعلمين دون الفئة الأخرى فتبدأ أعراض عسر القراءة عندها بالظّهور والتّفاقم.

وهنا يأتي دور العائلة ومستواها الثقافي في بناء رصيد التلميذ اللّغوي وشحن استعداده للقراءة، فالتلميذ الذي اعتادت عائلته معايشة الكتب وواظبت على المطالعة، لا شكّ أنّ هذا يزرع عنده فضول القراءة طمعا هو الآخر في خوض المناقشات ومسايرة أفراد عائلته وتناول الكتب ومحاولة تهجئة ما فيها. وخير دليل على ما سبق هو ميل عسيري القراءة إلى قراءة الصّور دون الاهتمام بالكلمة المكتوبة، وهو ما يفسّر أيضا ضعف الثروة اللّغويّة لدى هذه الفئة أثناء التحاقهم بالمدرسة[2].

[1]– لا يمكن للمناهج التّعليميّة أن تحقّق النّجاح في مجال الاصلاح التّربوي والتّعليمي إلا إذا قامت بمراعاة الفروق الفرديّة وانتبهت لما يمتاز به كلّ تلميذ من مواهب واستعدادات وما له من خصائص تفصله عن الآخرين سواء في الجسم أو العقل أو التّجاوب. ينظر:منهج المرحلة الابتدائيّة:عبد اللّطيف حسين فرج،دار الرّاية،الأردن،ط1، 2008م،ص46.

[2]–ينظر:التأخّر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:علي تعوينات،ديوان المطبوعات الجامعيّة،بن عكنون–الجزائر، ط1، 1983م،ص ص 83، 94.

4- تشخيص عسر القراءة:

إنّ الشّروع في بيان ما يتعلّق بتشخيص عسر القراءة من إجراءات وأدوات اختبار يلزم التّذكير ببعض القضايا القيّمة التي تعدّ بمثابة المبادئ الأساسيّة التي تقوم عليها عمليّة الكشف عن عسري القراءة وتشخيصهم.

وتتمثّل جملة هذه المبادئ في أنّ التّشخيص في مجال صعوبات التعلّم بصفة عامّة لابد فيه من مراعاة أمرين اثنين: يتمثّل الأوّل في طبيعة الفئة الموجّه إليها التّشخيص ويتمثّل الثّاني في الغرض أو الهدف من التّشخيص في حدّ ذاته. فالتشخيص الموجّه لأطفال ما قبل المدرسة يكون بغرض الكشف المبكّر من أجل اتخاذ الإجراءات الوقائيّة والاحتياطات المناسبة؛ أمّا التّشخيص الموجّه للتّلاميذ المتمدرسين يكون بغرض تحديد فئات صعوبات التّعلّم التي تتطلّب وضعيتهم الاستفادة من عمليات الاستدراك والمعالجة وإعادة متابعة[1].

ولا شكّ أنّ فئة التلاميذ التي تزاول الدّراسة في مدارس ابتدائيّة نظاميّة(حكوميّة) هي الفئة المستهدفة في حديثنا عن التشخيص، وهذا التّحديد تفرضه طبيعة ظاهرة عسر القراءة والتي لا يمكن الكشف عنها عند التّلميذ إلا بعد دخوله المدرسة وتلقّيه المبادئ الأساسيّة لعمليّة القراءة، وبالتّالي يعدّ من الصعب تشخيص عسر القراءة قبل هذه المرحلة-أي رياض الأطفال-، والجزم بأنّ تلميذا ما سيعاني مشاكل قرائيّة في المستقبل.

فحسب المشّخّص في مرحلة متقدّمة من عمر الطفل -أي قبل دخوله المدرسة- أن يقوم ببعض عمليات التّقييم التي تتعلّق بقابليّة الطّفل في تعلّم المهارات القاعديّة للقراءة، ويشمل ذلك في تقييم اللّغة الشّفويّة والنّمو اللّغوي عنده باستخدام اختبارات وأدوات مناسبة لهذا الغرض. ومع ذلك لا يمكن أن نهمل قيمة التشخيص المبكّر ومحاولة الكشف عن

[1]-ينظر :صعوبات التّعلّم:عصام جدوع،ص43، 44.

المظاهر الأوّليّة لهذه الصّعوبة ودوره في عمليّة التّدخّل المبكّر والتّقليل من تفاقم حدّة عسر القراءة.

والتّشخيص بحسب الغرض أو الهدف منه، يأخذ خمسة أنواع: التشخيص بهدف الفرز أو الإحالة أو التّصنيف أو إعداد برامج تربويّة أو تحديد تقدّم التلميذ.

ويقصد بالهدف الأوّل هو عمليّة انتقاء سطحيّة لتلاميذ يشكّ الفاحص في احتمال وجود مشاكل قرائيّة عندهم، ويكون هدف الفاحص من انتقائها هو إخضاعها لتقييم شامل. ويقصد بالهدف الثاني –الإحالة– هو توجيه التّلميذ إلى الكشف والمعاينة من مستوى يتولّاها أخصائيّون يمثّلون تخصّصات متنوّعة بغرض جمع بيانات إضافيّة حول حالته والتي بإمكانها أن تفيد في عمليات التّقييم الشّامل[1].

إنّ عمليّة الإحالة لا تتمّ إلا بعد عمليّة الانتقاء، أضف إلى أهميّة الإحالة هو إمكانيّة الوقوف على عوامل أخرى وحصرها قدر الإمكان في أقل الأسباب ممّا يساعد في عمليّة التّدخّل والعلاج، تكشفها وسائل وإجراءات تتبناها مختلف التّخصصات المعنيّة، مثل: علم النّفس، واللّسانيات التّطبيقيّة، والأرطفونيا، وطبّ الأطفال بتخصّصاته..

ويقصد بالتصنيف هو ترتيب التلاميذ بحسب العوامل أو المظاهر أو نوع الصّعوبة أو نوع العلاج التّربوي المقترح؛ وهذا التّصنيف هو يساعد –في الحقيقة– على تحديد كيفيّة التّعامل مع كلّ حالة. أمّا التّشخيص بهدف إعداد البرامج التّربويّة فيتيح إعداد خطّة علاجيّة يقترحها المشخّص يستند فيها على بيانات يستخلصها من عمليّة التّشخيص. والنّوع الأخير من التّشخيص فهدفه بيان مدى تجاوب التّلميذ مع مهارة معيّنة من مهارات القراءة وتقييم تحصيله لها مع مرور الزّمن[2].

[1]–ينظر :تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،دار وائل،عمان،ط1، 2009م،ص16، 17.

[2]–ينظر :المرجع نفسه،الصفحات نفسها.

وعليه تعدّ عمليّة التّشخيص عنصرا ضروريّا تتطلّبه العمليّة التّعلميّة، إذ يترتب على المعلّم أن يقوم من حين إلى آخر بمراقبة تحصيل تلاميذه ومدى استيعابهم لما يتناولونه من مبادئ أساسيّة تتعلّق بمهارات القراءة. وإنّ تقييم المعلّم لنقاط الضّعف والقوة في قراءته يساعده بلا شكّ على تكوين قاعدة بيانيّة يعتمد عليها في وضع خطّة علاجيّة، وهو أهم غرض يُرجَى تحقيقه من إجراء عمليّة التّشخيص[1].

وبما أنّ المعلّم يُعدُّ أكثر الأشخاص المتعاملين مع التلميذ في المدرسة وأقربهم إليه، فلا شكّ أنّه أوّل من سيقف على العلامات الأولية لعسر القراءة التي تظهر عنده في المدرسة؛ وبالتّالي فإنّ أوّل مكان ينطلق منه المشخّص هو القسم حتّى يستفيد من ملاحظات المعلّم التي أثارت انتباهه هو الآخر في قراءة التلميذ داخل القسم. كما يعدّ من الضّروري الاتّصال بأوليائه من أجل الاطّلاع على سلوكه وكيفيّة تعامله داخل المنزل[2].

وعلى الرّغم من أنّ المشخّص يستعين بملاحظات أولياء التّلميذ ومعلّميه بوصفها وسيلة يعتمدها في انطلاق عمليّة التّشخيص، تبقى هذه الوسيلة غير كافية في الوقوف بدقّة على الصّعوبة لذلك يلجأ المشخّصون في حقل صعوبات التّعلّم بصفة عامة وعسر القراءة بصفة أخص إلى استخدام مجموعة من الاختبارات من أجل تحديد بدقّة العوامل التي تقف وراء هذه الصّعوبة، والجوانب التي تأثّرت بها في قراءة التلميذ والتي تحول دون تمكّنه من القراءة بشكل سليم يتوافق مع زملائه.

واستنادا لطبيعة الاختبارات المستخدمة في تشخيص عسر القراءة، ونظرا لاختلاف أنواعها وتنوّع الجوانب التي تُشخّصها هذه الاختبارات، ينقسم التشخيص بحسب استخدام هذه الاختبارات إلى قسمين: تشخيص رسمي وتشخيص غير رسمي.

---

[1]–ينظر :صعوبات التعلّم النّظري والتّطبيقي:راضي الوقفي،ص397.

[2]–ينظر :صعوبات التّعلّم النّظريّة والممارسة:أسامة البطاينة وآخرون،ص145.

4-1- التّشخيص الرّسمي:

يُقصد بالتشخيص الرّسمي هو (استخدام اختبارات مقنّنة ذات معايير مرجعيّة لتقويم قدرة التلميذ الكافيّة على القراءة ومستوى التّحصيل فيها)[1]. يتبيّن أنّ المقصود بالرّسميّة في هذا السّياق أن يكون الاختبار قد مرّ بمراحل عدّة تفرضها شروط بناء الاختبارات التّشخيصيّة المعروفة، من بينها أن يكون الاختبار مكيّفا مع بيئة التلميذ وأن يكون مقنّنا[2] فضلا عن مصادقة الخبراء والمختصين على الاختبار قبل وبعد تطبيقه ومن ثمّة تعميمه.

والاختبارات الرّسميّة ثلاثة أنواع، يُطلق على النّوع الأوّل منها بالاختبار المسحي والذي يُعنى بقياس مستوى تحصيل التلميذ العامّ في القراءة، ويطلق على النّوع الثاني بالاختبار التّشخيصي، والذي يكشف بصورة دقيقة مواطن الصّعوبة التي تعتري قراءة التلميذ أمّا النّوع الأخير فهو بطاريات الاختبار الشّاملة، تحتوي على مجموعة اختبارات تُستخدم للقياس في مجالات متعدّدة[3].

ونذكر على سبيل المثال من بين الاختبارات التي يعتمدها المشخّصون في التّشخيص الرّسمي:

- اختبار دورين Doren، والذي يركّز على قياس مهارات التّعرّف على الكلمة ويشمل مهارات التّعرّف على الحروف، التّعرّف على أصوات النّهايات والبدايات، إيقاع الأصوات، التّهجي، المزج الصوتي...[4]

---

[1]–صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص 153.

[2]–وأكثر ما يراعيه الخبراء أثناء تقنين الاختبارات هو صدق الاختبار؛ أي مدى قدرة الاختبار على قياس ما يراد قياسه. ولمزيد من الإيضاح فيما يخص معايير التّقنين لأدوات الاختبار التّشخيصّية، ينظر:الاختبارات والمقاييس:ليونا أ.تايلر،ترجمة:سعد عبد الرحمان،مراجعة:محمد عثمان نجاتي،دار الشروق،القاهرة–مصر،ط3، 1989م،ص50.

[3]–ينظر:صعوبات التّعلّم الأسس النّظرية والتّشخيصيّة والعلاجيّة:فتحي الزيّات،ص469.

[4]–ينظر:صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص 153.

- (اختبار الفهم القرائي لوايدرهولت Wiederholt والذي يقيس مهارات تتعلّق بالفهم القرائي، وتشمل: معاني المفردات العامّة، المتماثلات، فقرة قرائيّة، بالإضافة إلى اختبارات أخرى تتمثّل في: المفردات الرّياضيّة، ومعاني المفردات الاجتماعيّة، ومفردات علميّة...)[1]

إنّ الملاحظ في هذين الاختبارين الرّسميين يتبيّن له أنّهما يهتمّان بالدّعامتين اللّتين تقوم عليهما عمليّة القراءة، فالاختبار الأوّل يمسّ في قياسه الجانب الآلي للقراءة وما يتعلّق بمستوى فكّ شفرة الرّموز والتّعرف على الكلمات. والاختبار الثّاني يمسّ في قياسه الجانب الإدراكي الذّهني وما يتعلّق بمستوى الفهم. وتجدر الاشارة إلى أهميّة اعتماد هذين الاختبارين في آن واحد أثناء التّشخيص خاصة إذا تأكّد أنّ أحدهما يكمّل الآخر أثناء عمليّة التّشخيص. (فضعاف القراءة الذين يؤدّون على نحو ضعيف في اختبارات تعرّف الكلمات واختبارات الفهم القرائي، يكونون ضعافا في مكوّنيْ القراءة، ومن ثمّة فهم بحاجة إلى تدريب على مهارات حلّ التّرميز والفهم القرائي)[2].

وفي الوطن العربي هناك بعض الاختبارات التي تُستعمل في التّشخيص الرّسمي لعسر القراءة، من بينها:

- اختبار القدرات اللّغويّة النّفسيّة: لهدى برادة وفاروق صادق، 1980م.
- اختبار مفهوم تعلّم القراءة: لغسان خالد بادي، 1990م ويقيس المحتويات والميول والمهارات القرائيّة وينظر للقراءة كوسيلة للتّواصل في ضوء تكاملها مع المقرّرات الدّراسيّة الأخرى التي يتضمّنها المنهج.
- مقياس القدرة على القراءة الصّامتة: يوسف عبد الصّبور وسلمى الأنصاري 1988م.

[1]–صعوبات التّعلّم الاستراتيجيات التّدريسيّة والمداخل العلاجيّة:فتحي الزيات،ص471.

[2]–المرجع نفسه،ص213.

- استبيان تشخيص صعوبات التّعلّم في اللّغة العربيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيّة: أحمد عواد 1995م، ويقيس عسر القراءة والنّطق والتّهجي والكتابة والإملاء والتّعبير –القدرة اللّغويّة–[1].
- الاختبار التّشخيصي لمادة القراءة والكتابة، 2007م، والذي قام بإعداده مجموعة من المعلّمين لذوي صعوبات التّعلّم بوزارة التّربيّة والتّعليم–المملكة العربيّة السعوديّة– بإشراف مشرف التّربيّة الخاصّة: عبد اللّطيف الجعفري وعبد الله السند، ومدير التّربيّة الخّاصة: محمد بن سلمان الأحمد. يعمل هذا الاختبار على تشخيص المهارات الأساسيّة للقراءة والتي أطلق عليها في هذا الاختبار مصطلح مهارات الحدّ الأدني[2] (Minimum Skills)، وهو يمسّ جوانب كثيرة من المهارات التي تتطلّبها عمليّة القراءة انطلاقا من قراءة الحروف الهجائيّة إلى تركيب جملة من كلمات[3].

إنّ الاختبارات الرّسميّة كثيرة ومتعدّدة يصعب مع ذلك حصرها جميعا، ويبدو أنّ هذا التّنوّع كان نتيجة تفاقم ظاهرة عسر القراءة وانتشارها على نطاق واسع في الأواسط المدرسيّة ممّا جعل الباحثين يهرعون في إنجاز الاختبارات المتنوعة لتشخيصها وبيان حقيقتها. وممّا يجدر الإشارة إليه بالذّكر أنّ الاختبارات على كثرتها وتنوّعها، منها ما يركّز في التّشخيص على جوانب قد أهملها اختبار آخر، وبالتّالي يكون من المستحسن استخدام أكثر من اختبار أثناء التّشخيص وذلك يعتمد على محتوى الاختبار والجوانب التي يعمل على تشخيصها، حتى يكون التّشخيص شاملا لجميع جوانب المشكلة.

[1]–ينظر :صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح،ص62.

[2]– أشار البحث إلى هذه المهارات بمصطلح: المهارات الفنولوجيّة القاعديّة، وهي مهارات تتطلّبها عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة، سيأتي بيان هذه المهارات بالتّفصيل في المبحث الأخير من الفصل الثاني من هذا البحث،ص 129.

[3]–ينظر الاختبار التّشخيصي لمادة القراءة والكتابة،إدارة التّربيّة الخاصة،وزارة التربية والتّعليم،المملكة العربية السعودية،1428هـ.

وفي سياق الاختبارات التي يعتمدها الأخصائيّون في الوطن العربي لتشخيص عسر القراءة نذكر اختبارا مهمّا ما زال ذا صيت كبير في أواسط الأخصائيين في مجال تشخيص الصعوبات القرائيّة؛ يدعى هذا الاختبار بـ (L'alouette) للباحث (Lefavrais, 1965)، حيث يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى القراءة عند تلاميذ المدرسة الابتدائيّة وبالأخص الطورين الأوّل والثّاني، وقد تمّ تطبيق الاختبار على عيّنة جزائريّة من طرف الباحثة: صليحة غلاب من خلال رسالة مقدمة استكمالا لنيل شهادة الماجستير بعنوان: اضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية، سنة 1997م)، حيث قامت الباحثة بتعديله وتكييفه مع ما يتوافق والبيئة الجزائريّة وخصوصيّة اللّغة العربيّة ليصبح أكثر وضوحا مع إضافتها تعديلات فرضتها حيثيّات التّكييف، وذلك من خلال أطروحة مقدّمة استكمالا لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري، سنة 2013م[1].

4-2- التّشخيص غير الرسمي:

إذا كان التّشخيص الرّسمي يعتمد على اختبارات رسميّة مقنّنة تخضع لمعايير صارمة، فإنّ التّشخيص غير الرّسمي هو تشخيص لا يشترط في إجراءاته أن تُستخدم اختبارات رسميّة، وإنّما تكفيه بعض الإجراءات وإن كانت تبدو في ظاهرها لدى البعض سطحيّة قد لا توصل المشخّص إلى نتائج موضوعيّة في بعض الأحيان غير أنّها ضروريّة لابد أن يعتمدها المشخّص بوصفها وسائل مساعدة تضاف إلى التّشخيص الرّسمي لعسر القراءة.

ويقترح التربويّون التّشخيص غير الرّسمي في بعض الأحيان نتيجة ما يتطلّبه التّشخيص الرّسمي من إنفاق للجهد والمال والوقت، حيث تتمثّل سهولة استخدام التّشخيص غير الرّسمي في أنّه لا يشترط فيمن يقوم بتطبيقه أن يكون مختصّا في مجال معيّن بالضّرورة، إذ يمكن للمعلّم نفسه أن يطبّقه داخل قسمه وهي إحدى أهمّ مميزاته، أضف إلى

[1]–سيتم التطرّق لهذا الاختبار بالوصف الدقيق في الفصل الخاصّ بالتّصميم المنهجي للدّراسة الميدانيّة،ص 175.

ذلك "فالتّشخيص غير الرّسمي يسمح للمعلّم باعتماده على مدار أيّام الدّراسة؛ أي إمكانيّة أن يصبح التلميذ خاضعا لعمليّة التّشخيص من طرف معلّمه بشكل مستمر، وهذا يعطي المعلّمَ بلا شك قابليّة إحصاء معظم البيانات والمعطيات التي تظهر في الفعل القرائي عند التلميذ[1].

وإنّ من بين الوسائل التي يُعتمد عليها بكثرة في هذا النّوع من التّشخيص هو دقّة ملاحظة المعلّم للأداء التّلميذ في القراءة؛ أي ملاحظة كيفيّة تعامله مع المادّة المقروءة المقدمة له، إذ لن يتمكّن المعلّم من وضع خطّة علاجيّة إلا بعد أن يقوم بالتّشخيص وهو ما يعتمد فيه أساسا على ما لاحظه في قراءة تلميذه من مظاهر غير سويّة[2]. وتشمل ملاحظات المعلّم بداية الوقت المستغرق في القراءة، سرعة القراءة وبطئها، عدد الأخطاء المرتكبة ونوعها، إضافة إلى تصنيف الأخطاء بحسب نوع الخطأ، وغيرها من المظاهر التي يمكن للمعلّم أو المشخّص ملاحظتها[3].

ويُضاف إلى ما سبق من الوسائل الملاحظة بوصفها أيضا وسيلة أساسيّة في التّشخيص، فلابد للمشخّص أو المعلّم إذا اعتمد التّشخيص غير الرّسمي أن يلجأ إلى معايير أخرى من شأنها أن تساعده على تشخيص تلاميذ العسيري القراءة الذين يضمّهم قسمه ومادام أنّ عسر القراءة يشكّل أكثر الصّعوبات الأكاديميّة انتشارا في حقل صعوبات التّعلّم يمكن للمعلّم في إطار تشخيص عسر القراءة أن يستعين بمعايير تشخيص صعوبات التّعلّم[4] وهذه المعايير –في الحقيقة– يمكن أن يعتمدها المعلّم خاصّة إذا تعذّر عليه تطبيق أحد الاختبارات الرّسميّة.

---

[1] –ينظر:صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ،ص62.

[2]–سيأتي بيان هذه المظاهر بالشّرح والتّصنيف في المبحث الأخير من الفصل الثاني من هذا البحث،ص 137.

[3]–ينظر:صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التّشخيص والعلاج: صلاح عميرة علي،مكتبة الفلاح،عمان–الأردن،ط1، 1426هـ–2005م،ص60.

[4]–سبق الحديث عن المعايير المعتمدة في تشخيص صعوبات التعلّم في المبحث الثّاني من الفصل الأول من هذا البحث،ص13.

وعليه يجدر التّذكير بأنّ تشخيص عسر القراءة تتدخّل فيه مجموعة من التّخصّصات يُبنى عادة على فحوصات طبيّة، ونفسيّة، وأخرى أرطفونيّة ولغويّة. وإجراءات التّشخيص –في الحقيقة– تتطلّب من المشخّص وقتا وجهدا معتبرين، لكن بالرّغم من ذلك على المشخّص أن يأخذ الوقت اللازم حتّى يتمكّن من فهم هذه الصّعوبات والوقوف على تفاصيلها بدقّة من أجل تقديم التّدخّل المناسب لها. وإنّ نجاع عسير القراءة في المدرسة يعتمد على نوعيّة التّعليم ومدى اهتمام الوالدين ودعمهم له من خلال محاولتهم اكتساب الفهم الصحيح لهذه المشكلة حتى يتمكّنوا من مرافقة أبنائهم في مرحلة تعلّمهم[1].

وعليه من خلال ما سبق طرحه في ما يتعلّق بتشخيص عسر القراءة والإجراءات المعتمدة في ذلك، أشير في الأخير إلى أنّ نجاعة التّشخيص تعتمد على حنكة المشخّص وذكائه من جهة وكفاءة الاختبار من جهة أخرى؛ فالأوّل لابد أن يكون المشخّص على دراية بحقيقة ما يقوم بالكشف عنه ويُفضّل أن يكون مختصّا إذا تعلّق الأمر بتطبيق الاختبارات الرّسميّة، أمّا الثّاني فلابد للمشخّص أن يحرص فيه على شمولية الاختبار وإمكانيّة أن يمسّ الجوانب المختلفة لعمليّة القراءة مع مراعاة الدّقة والموضوعيّة.

5- الخصائص السلوكية العامّة لتلاميذ عسيري القراءة:

يتميّز تلاميذ عسيري القراءة بكثير من الخصائص السّلوكيّة يمكن للمعلّم أن يلاحظها داخل القسم، كما يعدّ الآباء والأمّهات أكثر الأفراد الذين بإمكانهم أيضا أن يلاحظوا سلوكات غير عادية عند أبنائهم، وأن يميّزوا ما يظهر عليهم من تصرفات قد يعدّها أهل الاختصاص –علم النّفس السّلوكي– ضمن السلوكيات غير العاديّة من شأنها أن تكون مؤشرا واضحا على وجود الصّعوبة والتي بإمكانها أن تقف وراء تدني التّحصيل الدّراسي.

[1] – Dyslexie : Centre Jacques-Cartier-Saint-Brieuc,Janvier,2011,P13.

ومن جملة الخصائص السّلوكيّة لفئة عسيري القراءة؛ هو إفراطهم في الحركة والنشاط الزائد مع قلّة التّنظيم وتكرار ارتكابهم لسلوكيات غير اجتماعيّة، كما قد يتميزون بتشتّت الانتباه وسرعة الانفعال والتّذمّر وقد تسّجل أيضا بعض المشكلات الحركيّة والتي تتمثّل في كيفيّة مسك القلم أو استعمال المقص أو ربط الحذاء أو استخدام الأزرار، وصعوبة التنسيق بين حركتين في آن واحد، إضافة إلى صعوبة في التفريق بين اليمين واليسار وتحديد الاتّجاهات، وبطء شديد في الكتابة وقلة الدّقة أثناء نقل المعلومات من السّبورة..[1]

ومن الخصائص أيضا هو ضعف التلميذ في تحديد مصدر الصوت المسموع، مع صعوبة في تمييزه أو تحليله بدقّة. وإذا تعلّق الأمر بالتّوافق الاجتماعي فإنّ عسيري القراءة يلجأون عادة إلى العزلة وعدم قدرتهم على التكيّف مع زملائهم[2]. ويبدو أنّ سبب هذه العزلة والانطواء على النفس هو عدم قدرتهم على إثبات أنفسهم في المجالات التي يعانون فيها الصّعوبة، فاختاروا العزلة عن الآخرين كموقف دفاعي ووقائي حتى يخفوا مواطن الضّعف لديهم ويتفادوا بذلك ازدراء زملائهم لهم.

وإذا نظرنا إلى فئة عسيري القراءة من حيث توافقهم الاجتماعي ومدى توفيقهم في إنشاء علاقات صداقة فإنّهم يجدون صعوبة في التّأقلم مع من هم في سنّهم لهذا تجدهم عادة يميلون إلى تمضية الوقت مع أطفال أقل سنّا نظرا لبساطة لغتهم[3]. وربّما يعود ذلك إلى أنّ ضعف القاموس اللّغوي عند عسير القراءة يجعله ميّالا إلى الأطفال الأصغر منه سنّا والذين تتميّز لغتهم بالبساطة والعشوائيّة في غالب الأحيان ويغلب عليها لغة الجسد والحركات

---

[1]–ينظر :تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم:بطرس حافظ بطرس،دار المسيرة، ،عمان–الأردن،ط1، 1430هـ–2009م،ص33.

[2]– ينظر :صعوبات التّعلّم التشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص29.

[3]–ينظر :أطفالنا وصعوبات التّعلّم، أهميّة الكشف المبكّر لصعوبات التّعلّم لأطفال ما قبل سنّ المدرسة:هدى العشاوي،دار الشجرة،الرياض–السعوديّة،ط1، 2004م،ص128.

والصّراخ. "أضف إلى ما سبق أنّ عدم استيعاب المادة المعرفيّة المحصّلة في القراءة هو ما يجعل عسيري القراءة يقلّ ميولهم تجاه القراءة فيشعرون بالتّوتر وعدم الراحة أثناء القراءة[1].

كما يسجّل عسيرو القراءة تحصيلا دراسيّا متدنّيا في المادة التي تشكّل صعوبة لهم(كفاءة القراءة)، وهي خاصّية يمكن للمعلّم ملاحظتها بوضوح. غير أنّ ما يلاحظه أكثر المعلّمين عند هذه الفئة أنّهم لا يسجّلون اخفاقا دراسيّا في مادة بعينها فقط كما هو الحال في باقي أنواع صعوبات التّعلم والذين قد يخفقون في مادة الرياضيات مثلا ويتفوّقون في مواد أخرى.

وبما أنّ عسيري القراءة تكمن صعوبتهم في قراءة الكلمة؛ أي عمليات فكّ شفرة الرّموز المكتوبة والتّعرّف على الكلمات المكتوبة وقراءتها وبالتّالي صعوبة فهمها، فمن الطبيعي أن تؤثّر صعوبة التّعرف على الكلمة في المواد التي تعتمد معظم أنشطتها على القراءة، وقد يمسّ ذلك حتى العمليات الحسابيّة، فالتلميذ يُنجز العمليّة الحسابيّة اعتمادا على قراءته التّعليمة ومدى فهمه لها.

ومن خلال التّأمل في هذه الخصائص السلوكية تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّه لا يمكن الاعتماد عليها وحدها بشكل مطلق في تحديد حالات العسر القرائي، فلا يمكن التّنبؤ من خلال فرط النّشاط عند التلميذ مثلا، أو انعزاله عن زملائه أنّه يعاني أو سيعاني من عسر في القراءة[2].

وأضف إلى ذلك أنّ الخصائص السّلوكيّة تختلف من تلميذ إلى آخر من حيث حدّتُها ونوعُها وكثرتُها، كما أنّه لا يُشترط وجودها مجتمعة عند تلميذ واحد، فمن شأن سلوك واحد فقط أن يعيق التّحصيل الدّراسي فينتج عنه صعوبات كثيرة. ويمكن أن يرجع سبب عدم

[1]–ينظر :المرجع نفسه،ص125.

[2]–ينظر :صعوبات التّعلّم التشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص33، 34.

الاتّكال على هذه الخصائص السّلوكية بوصفها معيارا وحيدا في التنبؤ عن حالات عسر القراءة إلى كون هذه الخصائص قد نصادف بعضها عند التلميذ السّوي وبالتّالي يمكن استبعادها أحيانا[1].

أي إنّ الحديث عن خصائص وسلوكيات عسيري القراءة، لابد فيه من التّركيز على السّنّ أو المرحلة العمريّة والسنة الدّراسيّة التي تظهر فيها هذه السّلوكيات، إذ قد يصادف المعلّم بعضا منها في قراءة تلميذه فيعده أمرا عاديا في مرحلة عمريّة متقدّمة يمكن إدراجها في إطار الأخطاء القرائيّة المتوقّعة لأنّ التّلميذ في مرحلة تعلّم. لكن إذا استمرّ ظهور هذه المؤشّرات بعد الفترة النّمائيّة العاديّة حينها يمكن التّنبؤ باحتمال تسجيل صعوبات معينة في كفاءة القراءة.

ونشير بالذّكر في الأخير أنّ الغرض الأساس من معرفة الخصائص التي تميّز عسيري القراءة هو الاعتماد عليها بوصفها مؤشرا إضافيّا في التّعرّف هذه الفئة، وهي تساعد المعلّم في تمييز التلميذ ذي الصّعوبة عن غيره، كما تجعل المعلم يعير انتباهه إلى التّلميذ ويراقب كلّ تصرّفاته داخل القسم، ولا شكّ أنّ أوّل سلوك يستدعي الملاحظة والمراقبة –في الحقيقة– هو طريقة تعامل التلميذ مع المادة المقروءة حينما يطلب منه قراءة نص معين، وبما أنّ عسيري القراءة يسجّلون خصائص في سلوكاتهم اليوميّة داخل القسم وخارجه، كذلك تظهر في قراءتهم مظاهر[2] تميّز قراءتهم عن قراءة غيرهم.

6- حجم عسر القراءة ونسبة انتشارها:

لم تكن فئة صعوبات التّعلّم بصفة عامّة تصنّف ضمن الفئات التي يرى الأخصائيّون أنّها يجب أن تخضع لخدمات التربيّة الخاصّة[3]؛ بل كانت تزاول مشوارها التّعليمي في

---

[1]–ينظر :صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التّشخيص والعلاج:صلاح عميرة علي،ص 53.

[2]–سيأتي بيان هذه المظاهر بالشّرح والتّصنيف في المبحث الثالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص137.

[3]–تطرّقنا إلى مفهوم التّربية الخاصّة في هامش المبحث الثاني من الفصل الأوّل من هذا البحث،ص9.

المدارس النّظاميّة(الحكوميّة) وهو المعمول به اليوم في أكثر المدارس الابتدائيّة. وربّما يعود ذلك إلى عدم وعي الهيئات الرّسميّة بحقيقة صعوبات التّعلّم بوصفها مشكلة قائمة بذاتها لابد أن تخضع حالاتُها لعناية ومعالجة خاصّة من جهة، ومن جهة أخرى عدم قبول أولياء أمور تلاميذ صعوبات التعلّم فكرة أن يخضع أبناؤهم للتّربيّة الخاصّة بحجّة الاعتقاد السائد بأنّ من يتم إحالتهم إلى مثل هذه المؤسّسات يصنفون ضمن ذوي الإعاقة أو التّخلّف الذّهني.

يبدو أنّ هذه العوامل في تنوعها وتراكمها يمكن أن تكون السبب في عدم الحصول على احصاءات جادّة تبرز من خلالها واقع صعوبات التّعلّم من حيث العدد وحجم الخدمات المقدّمة ومدى اهتمام المؤسّسات الحكوميّة بهذه الفئة، إذ لم يكن من الجهود المبذولة في هذا السياق إلا بعض التّقديرات الفرديّة والجهود الشّخصيّة التي قام بها أكثر من باحث مشتغل في هذا المجال –يأتي بيانها لاحقا–.

وإنّ ما يميّز العمليّة الإحصائيّة الفرديّة المبذولة من طرف هؤلاء هو اختلاف نسب التّقدير من باحث إلى آخر ومن منطقة إلى أخرى، إذ "يرجع سببه إلى اختلاف معايير التّقييم وتباين معايير التّشخيص التي اعتمدتها هذه البحوث الفرديّة في مجال تحديد حالات صعوبات التّعلّم[1]. ومن الأسباب أيضا هو عدم استقرار المختصّين في هذا الحقل المعرفي على تعريف موحّد لصعوبات التّعلّم، مع اختلاف المستويات الدّراسيّة؛ أي أعمار التّلاميذ من مرحلة دراسيّة إلى أخرى[2].

ولا شكّ أنّ اختلاف المعايير المعتمدة في إحصاء صعوبات التّعلّم بين المختصّين أيضا قد لا يكتفي بإحداث صعوبات في تحديد حجم هذه الفئة فحسب؛ بل قد يطرح مشكلة أخرى تتمثّل في صعوبة قراءتها بطريقة علميّة وإجراء مقارنات دقيقة فيما بينها من أجل الكشف عن أوجه التّوافق والاختلاف بين الحالات المختلفة، وبالتّالي لن تُتاح فرصة

[1]–ينظر :الصّعوبات الخاصّة في التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة:عبد النّاصر أنيس،ص81.

[2]–ينظر :صعوبات التّعلّم الخاصّة:حسين نوري الياسري،ص30.

تصنيفها بحسب نوع الصّعوبة التّعلميّة أو أسبابها أو بحسب نوع التّدخل والعلاج مثلا؛ كما قد يؤثّر ذلك حتّى في مصداقيّة النّتائج ومدى مطابقتها للواقع وإمكانيّة تعميمها، خاصّة مع عدم تجانس حالات صعوبات التّعلّم فيما بينها أحيانا، فضلا إذا علمنا أنّ عدد أفراد صعوبات التّعلّم في تزايد مستمّر.

وهناك دراسة أجراها كلّ من مايكلوبوست وبوشيسMyklebust & Boshes,1969 وهي من الدّراسات المبكّرة في هذا المجال إذ قاما الباحثان بدراسة شاملة عبر أربعة مدارس تمّ استخدام فيها اختبارات نفسيّة وتربويّة، لمجموعة كبيرة من تلاميذ الصّفّين الثّالث والرّابع، تمّ التمييز خلالها بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلّم والذين لا يعانون منها، ثمّ انتقلا الى اختبار المجموعتين طبيّا وعصبيّا وبصريّا وسمعيّا...ليخلصا إلى نسبة التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلّم تقدّر بـ 7% من العدد الإجمالي للمدارس الأربعة[1].

إنّ نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم في تضاعف مستمر وهو ما يعكس في بعض الأحيان رداءة الممارسات التّشخيصيّة المتّبعة في الوقت الرّاهن، أضف ذلك المبالغة في نعت التلاميذ بالصعوبة حيث يتسرّع كثير من المعلّمين في الحكم على التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعلّم بسيطة على أنّهم من ذوي صعوبات التّعلّم، بدلا من التّدقيق في احتمال أن تعود تلك المشكلات الدّراسيّة إلى عوامل أخرى[2]. وقد تفاقم الأمر حينما تعدّى ببعض المعلّمين في كثير من المدارس الابتدائيّة إن لم نقل معظمهم إلى نعت فئة صعوبات التّعلّم بالتّخلف العقلي أو بأوصاف أخرى نتيجة الجهل بحقيقة هذه الصّعوبة، وشتّان بين الصنفين[3].

---

[1]–ينظر:المرجع السابق،ص30، 31. نقلا عن: Myklebust & Boshes,B :Minimal Brain Damage In Children.finale report,1969.

[2]–ينظر:قصور المهارات قبل الأكاديميّة لأطفال الرّوضة وصعوبات التّعلّم:عادل عبد الله محمد،ص49.

[3]– تثير هذه الفكرة أسئلة جوهريّة كثيرة فيما يخصّ ردّة فعل المعلّم إذا ما صادف تلميذا من حالات صعوبات التّعلّم في قسمه، حيث يقوم بنعته بمسميّات وألقاب تسيئ إليه؛ ومن بين هذه الأسئلة: ماهي المعايير التي اعتمدها المعلّم فتسمح له

وعليه فلقد قرّرت اللّجنة الاستشاريّة للأطفال المعوقين التّابعة لدائرة التّربية في أمريكا في عام 1968م، أنّ الرّقم النّهائي للتلاميذ المصنّفين ضمن حالات تعاني من صعوبات التّعلّم، لا يمكن تحديده مالم تتوافر إجراءات تشخيصيّة ومعايير مناسبة، فالصّعوبات ربّما تتراوح بين الدّرجة الخفيفة والحادّة، فالدّرجات الخفيفة لصعوبات التّعلّم ربّما يمكن إصلاحها بوساطة معلّمة الصفّ، أمّا الحالات الأكثر حدّة فتتطلّب إجراءات علاجيّة متخصّصة. لكن تبقى تخمينات يمكن أن تعدّ نسبة 1-3% هو الحدّ الأدنى ونسبة 7% هو الحدّ الأعلى وهو أفضل تخمين تمّ في سنة 2006م للتلاميذ الذين يحتاجون إلى العلاج التّربوي الخاصّ[1].

كما تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ معظم الإحصاءات أخذت في الاعتبار عامل انتشار صعوبات التّعلّم بين الجنسين، حيث يعود هذا التّفاوت بينهم إلى وجود أخطاء في الإحالات الطّبيّة يتمثّل معظمها في التّحيّز، حيث يشهد الواقع أنّ الصّعوبات الأكاديميّة المختلفة لا تنتشر بين جنس دون آخر، وإنّما تنتشر بين أعضاء الجنسين على السّواء، لكن من المحتمل أن يكون السّبب في أنّ الذّكور هم أكثر الجنسين توجيها إلى التّربية الخاصّة عندما تواجههم بعض الصّعوبات الأكاديمية النّاتجة عن بعض السّلوكيات والتي تمثّل إزعاجا لمعلّميهم نحو: فرط النّشاط، سوء السّلوك في القسم وغيره من السّلوكيات التي تصدر من الذّكور دون الإناث بحكم الذّكوريّة -الذّكور يثيرون المشاكل أكثر من الإناث-، إلا أنّ البحوث التي تمّت في هذا الإطار لم تقدّم نتائجا حاسمة في هذا الأمر وهو ما يدلّ على وجود بعض التّحيّز في تغيير الحقيقة[2]. وهذا ربما من بين الأسباب التي جعلت الإحصاءات

بالحكم على تلميذ ما بأنّه متخلّف عقليّا مثلا؟ وماهي الجوانب التي اعتمدها المعلّم في تشخيص هذه الصّعوبة؟ يعني كيف عرف أنّها تخلّف عقليّ أو شيئ آخر؟ وما التّكوين الذي حظي به هذا المعلّم أو ذاك حتّى يؤهّله أن يلصق هذه العاهة بالتلميذ؟

[1]-ينظر:صعوبات التّعلّم الخاصّة:حسين نوري الياسري،ص31، 32.

[2]-ينظر:قصور المهارات قبل الأكاديميّة لأطفال الرّوضة وصعوبات التّعلّم:عادل عبد الله محمد،ص50، 51.

تشير إلى أنّ نسبة صعوبات التّعلّم إذا ما وزّعت بين الجنسين، يسجّل الذّكور أكبر نسبة من الإناث.

ولا شكّ أنّ الجهود التي بُذلت في مجال إحصاء صعوبات التّعلم بصفة عامة قد أخذت ضمنها بعين الاعتبار عسر القراءة بشكل أخص نظرا لانتشاره بشكل كبير مقارنة بباقي الصّعوبات وموقعيّته المهمّة في مجال صعوبات التعلم وذلك لاعتبارات عديدة.

ومن جملة هذه الاعتبارات أنّ صعوبات التّعلّم في القراءة تنتشر بدرجة كبيرة نسبيّا، فهي نمط من الصّعوبة تؤثّر على ما بين 15- 20% أو أكثر من التلاميذ[1]، (فنتيجة التّطور التكنولوجي وتنوع وسائل الاتصال الحديثة هو ما زاد حاجة الفرد إلى تعلّم القراءة، حيث أصبح اليوم يقدّر نجاح الفرد بمدى اتّساع امكانيّاته القرائيّة وتنوع مجالات اطلاعه)[2].

ويمكن أن تكون صعوبات تعلّم القراءة السّبب الأساسي وراء إخفاق التلميذ في باقي المواد الدّراسيّة، نظرا لحاجة تلك المواد إلى فعل القراءة في أغلب أنشطتها التّعلميّة، كما أنّ هذه الصّعوبة تؤثّر بشكل مباشر في صورة التّلميذ لذاته حيث إنّ عدم قدرته على القراءة بشكل سليم تجعله ينظر لنفسه بانتقاص فتتراجع الدافعيّة لديه في تعلّم القراءة ويقلّ حماسه من جهة وينقص اهتمامه بالأنشطة التعليميّة التي تتطلّب القراءة من جهة أخرى؛ حيث تشكّل صعوبات القراءة نسبة 80% من المعدل الإجمالي لصعوبات التّعلّم[3].

وتجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ الكيفيّة المعمول بها في تحديد عسر القراءة وطريقة انتقاء عيّنات الدّراسة من أجل تحديد نسب ومعدّلات الانتشار، كلّها متغيّرات وعوامل تتحكّم

---

[1]–ينظر:صعوبات التّعلّم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي:دانيال هالاهان وآخرون،ترجمة:عادل عبد الله محمد،دار الفكر،الأردن،ط1، 2007م،ص544.

[2]–صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص 144.

[3]–ينظر:اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النّفس العصبي المعرفي الإكلينيكي:غادة محمد عبد الغفّار،مطابع الدار الهندسيّة،القاهرة–مصر،ط1، 2008م،ص35. وينظر:أدوات ووسائل تشخيص وتقييم صعوبات التّعلّم لدى الأطفال:رنا عبد الرحمن قوشحة،ص45.

في نوعيّة الإحصاء ومدى دقّته، وهي المتغيّرات نفسها التي تؤثّر في تحديد نسبة انتشار صعوبات التّعلّم بصفة عامة[1]. والمتتبّع للجهود الإحصائيّة لعسر القراءة في دول الوطن العربي تبيّن له مدى قلّتها مقارنة بضخامة المشكلة وحدّة تأثيرها في الوسط المدرسي، فهناك قصور في إجراء المسوح الميدانيّة لتعرّف حجم مشكلّة عسر القراءة في المجتمع العربي، فلا توجد إحصاءات دقيقة يمكن الاعتماد على نتائجها لمعرفة نسبة أو عدد المصابين بها عبر مختلف الفئات العمريّة[2].

لكن بالرّغم من ذلك لا يمكن أن نتجاهل بعض الدراسات التي أجريت في أكثر من بلد، نذكر على سبيل المثال في مصر حيث أجريت دراسة أظهرت نسبا لتلاميذ يعانون صعوبات تعلّميّة توزعت نسبها ما بين 26% في القراءة، و 28.4 % في الكتابة. وفي السّعوديّة أُجريت دراسة سنة1989م أشارت إلى 22.7% تمثّل صعوبات الانتباه والفهم والذّاكرة، و 20.6% تمثّل صعوبات في القراءة والكتابة والتّهجئة. وفي دولة الإمارات العربيّة المتّحدّة سنة 1991م أشارت إلى 13.71% منهم 15.14% ذكور و11,8% إناث. وفي دراسة أخرى أجريت في مصر سنة1992م على تلاميذ المدارس الابتدائيّة أشارت إلى 46,28% [3].

وهناك إحصائيّات تدرج ضمن الجهود الفرديّة المبذولة لها قيمتها المعتبرة من حيث كونها مبادرة محمودة وجريئة، تتمثّل في الجهود التي قامت بها مفتشة التّربية والتّعليم بالمرحلة الابتدائيّة وبالتّعاون مع أخصائيّة في علم النّفس الإكلينيكي، وأخرى في الأرطفونيا وهما تابعتان لوحدة الكشف والمتابعة بالطبّ المدرسي، إضافة إلى المديرين والطّاقم التّربوي. حيث قام الفريق بمسح شامل لتلاميذ المدارس الابتدائيّة التابعة للمقاطعة الثّانية عشر ببلدية

[1]–ينظر:صعوبات التّعلّم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي:دانيال هالاهان وآخرون،ص544.

[2]–ينظر:سيكولوجية عسر القراءة:أحمد عبد الكريم حمزة،ص19.

[3] –ينظر:صعوبات التّعلّم الخاصّة:حسين نوري الياسري،ص32.

ابن زياد بولاية قسنطينة، وقد أفرزت العمليّة (101) تلميذا يعاني صعوبة تعلمية، حيث يشكّل (90) منها تلاميذ يعانون مشاكل قرائيّة[1].

وقد كان من بين الأسباب التي دفعت إلى الاهتمام بهذه الفئة من طرف مفتشة التربية: هو تهميش هذه الفئة من قبل الكثير من المعلّمين، والمحاولات المعتبرة من طرف هذه الفئة من التلاميذ لتفادي الإحساس بالنقص والاختلاف مقارنة بأقرانهم، وإرضاء المحيط المدرسي والأسري والتي كانت غير مجديّة في كثير من أحيانها لأنّها لم تجد من يحتضنها ويأخذها بعين الرّعاية والاهتمام. وإضافة إلى الأسباب السالفة أيضا هو رغبة المفتشة في تثمين الذكاء والقدرات العقليّة التي تتمتّع بها هذه العيّنة من التلاميذ.

ويجدر التّنويه إلى أنّ هذه المبادرة رامت تحقيق جملة من الأهداف أهمّها:

أ- توعية الأولياء وتنبيههم إلى ضرورة مساعدة أبنائهم تفاديا للتسرب المدرسي والانحراف، وذلك من خلال برمجة الكثير من النّدوات المتكررة لأولياء أمور التّلاميذ حتى يتمّ وضعهم في الصورة الحقيقية للمشكلة التي يعاني منها أبناؤهم وكيفيّة التّعامل والتّكيّف معها.

ب- توعية المعلمين وتنبيههم لهذه الحالات وتمكينهم من بعض العمليّات الإجرائيّة لمعرفة هذه الحالات داخل القسم بغرض التنسيق مع المختصة بصفتها نقطة وصل بينهم وبين الأولياء لمساعدة هؤلاء التلاميذ، وكان ذلك من خلال أيام تكوينية وندوات متواصلة.

ت- التقدم بطلب لمديرية التربية لفتح قسم مكيّف خاص بهذه الفئة، مع الرغبة في محاولة تعميم العملية على جميع تراب الولاية.

[1]-تمثّل مقاطعة ابن زياد المجال المكاني الذي اعتمدناه في دراستنا الحاليّة لعسر القراءة، بوصفها-أي المقاطعة- أرضيّة انتقينا منها عيّنة الدّراسة، سيأتي بيان لتفاصيل العملية الإحصائية التي قام بها الفريق بالوصف الدقيق في الفصل الخاص بالتّصميم المنهجي للدّراسة الميدانيّة،ص 158.

ث- إعادة تفعيل المناشير والتعليمات الوزارية التي تخوض في هذا الموضوع.

ج-التجسيد الميداني للدّراسات والبحوث المنجزة خاصّة من طرف وزارة التربية ومعاهد البحث التّابعة لها. وقد استقطب هذا المشروع اهتمام الكثير من الباحثين الذين هم بصدد إنجاز بحوث تهتّم بمشكلة عسر القراءة في المرحلة الابتدائيّة[1].

وعليه إنّ ما يهمّنا من هذه الإحصاءات عموما هو زيادة الوعي بحقيقة هذه الظّاهرة حيث إنّ فئات صعوبات التّعلّم تمثّل أكبر فئات التّربيّة الخّاصّة عددا، وأنّ أكثر من نصف تلاميذ التّعليم العامّ في حاجة إلى أن يلتحقوا بمراكز التّربية الخاصّة [2].

هذا ونأمل أن تكثّف جهود الباحثين بالتّعاون مع الهيئات الحكوميّة المعنيّة من أجل القيام بإحصاءات جادّة لفئات صعوبات التّعلّم وبالأخص ظاهرة عسر القراءة في الجزائر يمكن من خلالها إدراك حجم المشكلة بين تلاميذ المدارس عامّة وتدارك هذه الفئات بالتربية الخاصّة، بدلا من استمرارهم في مزاولة التّعلّم بالمدارس العاديّة فيفشلوا في استيعاب المنهاج الموجّه للتلاميذ العاديين ممّا ينتج عنه التّسرّب المدرسي فضلا عن مشاكل أخرى متعدّدة.

[1]-استقينا جملة هذه الأهداف من خلال مقابلاتنا المتكرّرة مع مفتشة التربية الوطنية لمادة اللغة العربيّة مقاطعة ابن زياد- لولاية قسنطينة- (السيدة: نسيمة مسكين).

[2]-ينظر:قصور المهارات قبل الأكاديميّة لأطفال الرّوضة وصعوبات التّعلّم:عادل عبد الله محمد،ص49.

المبحث 3: المظاهر النّاجمة عن خلل المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة.

1- علم الأصوات وفروعه:

تلتقط الأذن البشريّة أصواتا كثيرة تتنوّع بتنوع واختلاف مصدر الصّوت، فهناك أصواتا تصدرها الحيوانات والطّيور، وهناك أصواتا تصدر عن هبوب الرّياح وهطول الأمطار وتدفّق البحار، وأصواتا تنتج عن اصطدام وسقوط الجمادات وغيرها من الأصوات التي تمدّ بها الطّبيعة من مختلف أرجائها ونواحيها.

كما لا يمكن إغفال ما يصدره الإنسان أيضا من أصوات وهي بلا شك أصوات تختلف عن باقي الأصوات المذكورة من حيث كونُها تخضع لنظام وقانون محكم (فهي أصوات تجسّد الجانب الفعلي والعملي للّغة التي يستعملها الإنسان والتي تمثّل الوسيلة المشتركة في التّواصل بين بني جنسه)[1]. وهذه النّظرة إلى الأصوات لا تخرج عن الحدود التي رسمها ابن جنّي (ت392ه) في تعريفه للّغة؛ فاللّغة عنده هي (أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم)[2].

ومن هذا المنطلق يصطلح على الصّوت الإنسانيّ بالصّوت اللّغويّ، وإذا كانت باقي الأصوات تقع ضمن اهتمامات تخصّصات معيّنة، كعلم الحيوان وعلم البحار والمحيطات مثلا؛ فإنّ الصّوت اللّغويّ يندرج ضمن اهتمام علم يعرف بعلم الأصوات.

إنّ الأصوات اللّغويّة التي يصدرها الإنسان إنّما تكون عن إرادته وباستخدام أعضاء يطلق عليها مجازا بأعضاء النّطق[3]، حيث تخضع هذه الأعضاء في حركاتها وسكناتها وفي

---

[1]- ينظر :دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر،عالم الكتب،القاهرة-مصر،دط،1418ه-1997م،ص13.

[2]- الخصائص:ابن جنّي أبو الفتح عثمان،تح:عبد الحميد الهنداوي،دار الكتب العلميّة،بيروت،دط، 2003م،ج1،ص 87.

[3]- فأعضاء النّطق جعلت وظيفتها الأساسيّة لتؤدي أغراضا بيولوجيّة في ظاهرها، فالأسنان مثلا لمضغ الطعام وتقطيعه، واللسان لتقليبه وتهيئته في الفم، وغيرها من الأعضاء، غير أنّ هذه الأعضاء تؤدّي في الوقت نفسه وظيفة أخرى تتمثّل في النّطق والتّصويت من خلال مواضع معيّنة في الحلق واللهاة والفم وبالتّالي فهي أعضاء تعدّ مسؤولة عن النّطق أيضا.

وضعياتها للأوامر التي يمليها العقل البشري. وإنّ حصر اللّغة في كونها أصواتا يُبعد بلا شكّ: الصّورة، واللّون، والرّائحة، الإشارة.. من حيّز اللّغة، "فالأشكال المذكورة آنفا لا يمكن عدّها لغةً، لأنّها غير قابلة للتّحليل إلى وحدات أصغر منها يمكن أن يوجد لها وظيفة أخرى في خطاب تبليغي آخر[1]. كما هو الحال في الأصوات اللّغويّة التي لها قابليّة التّجميع والتّفكيك بحسب ما تقتضيه المواقف التّواصليّة والتّبليغيّة المختلفة.

كما تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ علم الأصوات هو فرع[2] من فروع علم اللّغة وهو يخضع لتقسيمات عديدة حيث يمثّل التّقسيم الأوّل منه؛ النّظرُ إلى الأصوات المنطوقة من حيث كونُها مادّة تنتقل من مرسل إلى مرسل إليه، وهذه النّظرة تفرز بدورها ثلاثة تقسيمات لعلم الأصوات هي: علم الأصوات النّطقي، وعلم الأصوات الفيزيائي، وعلم الأصوات السّمعي، ويضاف قسما رابعا يهتم بإخضاع النّتائج المتحصّل عليها من الأقسام الأربعة للتّجريب ويُسمّى بذلك علم الأصوات التّجريبي[3].

وحين ننعم النّظر في التّقسيم السابق نلاحظ أنّ الدّارس بإمكانه أن يلجأ إلى هذه التّقسيمات الأربعة عندما تكون الحاجة من الدراسة هو مراقبة الصّوت اللّغوي ضمن موقف تواصلي معيّن يتكوّن من مرسل ومرسل إليه ورسالة تنتقل بينهما عبر قناة (الهواء)؛ أي مراقبة حالة الصّوت اللّغوي في كلّ عنصر من عناصر التّواصل اللّساني، وبالتّالي فإنّ الدّارس –من هذا المنظور– لا يخرج عن إطار مراقبة كيفيّة النّطق بالصّوت وإنتاجه، وكيفيّة انتقاله في الهواء، وكيفيّة تأثيره في أذن السّامع.

---

[1]– ينظر:مبادئ في اللّسانيّات:خولة طالب الإبراهيمي،ص23.

[2]–يعد هذا الفرع أكثر الفروع تطورا من حيث المناهج والوسائل الحديثة المعتمدة مقارنة مع باقي فروع علم اللّغة. ينظر:دراسة الصّوت اللغوي:أحمد مختار عمر،ص14.

[3]– ينظر:علم الأصوات:كمال بشر،دار غريب،القاهرة–مصر،دط، 2000م،ص8.

ولمّا كان اهتمام موضوع البحث بالصّوت اللّغوي من حيث كونه مادة منطوقة لها جانب وظيفيّ تؤدّيه في الكلمة فقد تمّ تبني التّقسيم الذي يجعل علم الأصوات قسمين: فونتيك(**Phonetics**) وفنولوجيا(**Phonology**) .

2- الفرق بين الفونتيك والفنولوجيا:

2-1- الفونتيك (Phonetics):

يرى إبراهيم أنيس أنّ هذا الفرع يُعنى بتحليل الأصوات ودراستها وإخضاعها للتّجربة دون اعتبار لانتماءات الصّوت إلى لغة معيّنة، أو ما يتركه الصّوت من تأثير في نفسيّة السّامع أو المتلقّي، فهو فرع يدرس الصّوت من حيث كونه ظاهرة نطقيّة تختص بالإنسان فحسب ومادامت هي كذلك فالصّوت ظاهرة عالميّة عنده[1]؛ أي يشترك فيها معظم البشر.

فالفونتيك(**Phonetics**) هو دراسة الصّوت مجرّدا خارجا عن البنيّة اللّغويّة، ويكون ذلك من حيث طريقة التّصويت به، والمواضع المختلفة المسؤولة عن النّطق والصّفات النّطقيّة المصاحبة له والوضعيّات التي تتخذها أعضاء النّطق في إنتاج الأصوات[2].

وباختصار يوجد اتفاق واضح بين علماء الأصوات على أنّ الفونتيك (**Phonetics**) هو التّعامل مع الصّوت اللّغوي من حيث كونه حدثا منطوقا يخضع لعوامل فيزيولوجيّة تتحكّم في النّطق والأداء وتشمل مخرج الصّوت وصفاته النّطقيّة.

---

[1]–ينظر :الأصوات اللّغويّة:ابراهيم أنيس،مكتبة نهضة مصر،دط،مصر،دت،ص 3.

[2]–محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة:نعمان بوقرة،منشورات جامعة باجي مختار،دط،عنابة–الجزائر،2006م،ص13.

2-2- الفنولوجيا (Phonology).

هو الفرع الثاني من فروع علم الأصوات في إحدى تقسيماته[1]؛ فإذا كان الفونتيك(Phonetics) يتناول الصّوت كفعل إنساني وحركة تصدر عن أعضاء النّطق، فإنّ الفنولوجيا (Phonology)تنظر إلى الصّوت اللّغوي من حيث كونه جزءا من بنية صوتيّة، "فمادام أنّ الفنولوجيا(Phonology) ينظر إلى اللّغة على أنّها تنظيم قائم بذاته، فإنّه لا يمكن فأيّ حال من الأحوال أن نتناول الصّوت خارج هذا التنظيم"[2].

كما يُعرَفُ هذا النّوع من الدّراسَة بعلم وظائف الأصوات أو علم الأصوات الوظيفي، حيث يشير المصطلح إلى النّظرة الوظيفيّة التي تخضع لها الفونيمات(Phonemes) داخل هذا العلم. فهو "العلم الذي يدرس الصّوت من خلال وظيفته في الكلمة، وهذه الوظيفة مرهونةً قيمتُها بمدى تأثّر الصّوت وتأثيره مع الأصوات المجاورة له ضمن المحور التّركيبي، كما تدرس الفنولوجيا(Phonology)علاقة الصّوت بما يؤدّيه من معان داخل الكلمة[3]. أضف إلى كون الفونيم يدخل في تركيب بنية الكلمة[4].

وبالرّغم من أنّ الفروق بين الفونتيك(Phonetics) والفنولوجيا(Phonology) واضحة من حيث القضايا التي يهتمّ بها كل فرع منهما، لكن مع ذلك يصعب على الدّارس إلى حدّ ما أن يجعل بينهما حدودا واضحة المعالم، لأنّهما ينتميان إلى علم واحد، أضف إلى ذلك حاجة الدّارس في ميدان علم الأصوات إلى كليهما، إذ لا يمكن أن يكتفي بأحدهما دون

---

[1]- نقصد بها تقسيمات علم الأصوات وفروعه، والتي سبق بيانها في المبحث الثّالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص105.

[2]-ينظر:من صعوبات التعلم(الديسليكسيا):هناء ابراهيم صندقلي،دار النهضة العربية،بيروت-لبنان،ط1، 1428هـ-2008م،ص15.

[3]- ينظر:محاضرات في المدارس اللسانية العامة:بوقرة نعمان،ص13.

[4]-ينظر:الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص3.

الآخر، حيث يؤكّد أحمد مختار عمر على ذلك بقوله: (يوجد من اللّغويين من رفض الفصل بين ماهو فونتيكي وماهو فنولوجي، لأنّ أبحاث كلّ منهما تعتمد على الأخرى)[1].

3- علاقة الفونيم(Phoneme) بالجرافيم(grapheme):

3-1- الفونيم(Phoneme):

إنّ المتأمّل في الألسنة البشريّة يتبيّن له أنّها تضمّ عددا محدودا من الفونيمات(Phonemes) التي تتشكّل فيما بينها بطرائق مختلفة وتتراصّ عبر المحور التركيبي بغرض إنشاء الوحدات اللّغويّة التي تتطلّبها السّلسلة الكلاميّة وفقا لأغراض المتكلّم الخطابيّة؛ أي إنّها تخضع لقانون التّرتيب الذي يتوافق مع الخبرة المراد تبليغها، إذ يمكن التّعبير بها عن اللامتناهي من الأفكار واستنباط من خلالها مختلف أنواع الخطابات[2].

واستنادا إلى ذلك يعدّ الفونيم (Phoneme) المادّة الخامّ التي يقوم عليها بناء الكلمة في اللّغة المنطوقة، "فالمادّة الأساسيّة للّغة هي الفونيم(Phoneme)، كالحجارة واللّبنة في البناء، وإنّ أكثر ما يميّز الإنسان عن غيره من الكائنات هو حصوله على جهاز يعد مسؤولا عن التّصويت والنّطق بالأصوات المختلفة"[3].

وبالتّالي يعدّ الفونيم(Phoneme) أصغر وحدة مجرّدة عديمة الدّلالة ينتهي إليها التّحليل اللّساني ويُبنى عليها مختلف أنواع الكلمات؛ أي إنّه وحدة لغويّة صوتيّة غير قابلة للتّجزئة أو التّحليل إلى وحدات أصغر منها، يتمّ دراستها ضمن المستوى الصّوتي للغّة.

---

[1]– دراسة الصّوت اللّغوي:أحمد مختار عمر،ص14.

[2]– ينظر:المعجمية العربيّة في ضوء مناهج البحث اللّساني والنّظريات التربويّة الحديثة:ابن حويلي الأخضر ميدني،دار هومه،الجزائر،دط، 2010م،ص135.

[3]–ينظر:خصائص العربيّة والإعجاز القرآني في نظريّة عبد القاهر الجرجاني اللّغويّة:أحمد شامية،ديوان المطبوعات الجامعيّة،الجزائر،دط ،1995م،ص47.

وتجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ مصطلح فونيم (Phoneme) بوصفه نسقا لغويّا قد تعدّدت ترجمته إلى عدّة مقابلات في اللّغة العربيّة، من بينها: (صوتون، صوت مجرد، مستصوت، صوت)[1] وأشهر المصطلحات وأكثرها شيوعا هو الفونيم(Phoneme). وفيما يخصّ طبيعة مدلول المصطلح وأيّ التّحديدات الأنسب له، فهناك اختلافا بين الباحثين بحسب ما يبنيه التّصوّر وما تمليه النّظرة اللّغويّة الخاصّة بكلّ باحث، حيث عُدّ البحث عن (Phoneme) وطريقة تحديده في اللّسان البشري من أعقد ما واجهه اللّغويون من مصطلحات.

ويذكر عبد الصبور شاهين في هذا الصّدد أنّ الصّعوبة في ذلك تكمن عندما يلجأ اللّغويّون إلى البحث عن الأساس الذي تقوم عليه هذه الوحدة الصّوتيّة، حيث تتعدّد هذه الأسس وتتفرّق بين جوانب متعدّدة؛ الجانب العضوي أم النّطقي أم السّمعي أم الوظيفي أم النّفسي أم يمكن اعتمادها جميعا في تحديد طبيعة الفونيم(Phoneme) مادام يصعب التّفريق بينها بشكل دقيق من النّاحيّة العمليّة[2].

وعليه دار جدل كبير بين الباحثين في تحديد ماهيّة الفونيم (Phoneme) والأساس الذي يقوم عليه، إذ يُرجعه البعض إلى الجانب العضوي، والبعض الآخر إلى الجانب السّمعي وغيرها من التّحديدات التي تدلّ على حدّة الاختلاف بين اللّغويين حول المعيار

[1]– يشير أحمد مختار عمر إلى أنّ هذه المصطلحات معيبة ومن شأنها أن توقع الباحث في اللُّبس، فبعضها يصعب تصريفه وإخضاعه للمقاييس الصّرفية في اللغة العربيّة، وبعضها الآخر قد يحتوي أكثر من كلمة واحدة.. وبالتّالي لا ترقى هذه المصطلحات لتكون مقابلا دقيقا للمصطلح الأجنبي (Phoneme). ينظر:دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر،ص165).

[2]–ينظر:في علم اللغة العام:عبد الصبور شاهين،مؤسسة الرّسالة،بيروت،ط7، 1416هـ–1996م،ص115.

المناسب لتحديد مفهوم الفونيم(Phoneme)، حيث يصوّر روبنز R.H. Robins حدّة هذا الخلاف بقوله: (كميّة كبيرة من المداد قد استُخدِمت في الجدل حول وداخل نظريّة الفونيم)[1].

وما يهمنا من هذا الطّرح كلّه ليس الوقوف على وجهات النّظر التي خاضت في الفونيم(Phoneme) بوصفها نظريّة قائمة بذاتها بقدر ما نحن في حاجة إلى الوقوف على مفهوم واضح للمصطلح في حدّ ذاته يُهتدى به في جوانب هذا البحث.

وعليه فالفونيم هو (الحدث اللّغوي المنطوق على نحو ما والمسموع على النّحو المألوف لدى أبناء الجماعة اللّغويّة الواحدة بحيث لا تُخفي موارد السياق شيئا من خصائصه)[2]. والمتأمّل في المبدأ الذي ارتكز عليه التّعريف السابق يُلاحظ أنّ له جذورا تعود إلى النّظرة التي تبنّها دي سوسير F.De Saussure تجاه الفونيم(Phoneme)، فالفونيم له جانب منطوق وجانب مسموع، حيث عدّه وحدة مركّبة لها جذر في السلسلة المنطوقة وجذر في السلسلة السّمعيّة فكلا الجانبين ضروريّ في إعطاء مفهوم الفونيم(Phoneme). إذ لا يمكن الاعتماد على الجانب النّطقي في تمييز الأصوات عن بعضها البعض، حيث يستحيل أن تضع حدودا لكلّ صوت ضمن السّلسلة النّطقيّة؛ فعند النطق بكلمة (الخير) مثلا يعجز المرء عن معرفة من أين يبدأ كلّ صوت في هذه الكلمة وأين ينتهي لأنّه يصعب معه تمييز حركات أعضاء النّطق أثناء النطق بكلّ صوت؛ هنا تظهر الحاجة في الاعتماد على الانطباعات السّمعيّة فهي وحدها بإمكانها أن تنقل الفرق بين (ص، س) مثلا، أمّا إذا أُرِيد وصف هذه الأصوات فالحلّ الأنسب يكمن في إعادة الاعتبار إلى الجانب النّطقي لأنّه يُمَكّن من تذوّق الصّوت وبالتّالي يساعد على وصف الصّوت بأنّه مهموس أم مجهور، أسناسي أم شفوي.. وكذا تمييزه عن باقي الأصوات الأخرى.

---

[1]–دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر،ص166. نقلا عن: Robins,r .h :Generale linguistics, G.B,1966

[2]–اللسانيات(المجال والوظيفة والمنهج):سمير إستيتيّة،عالم الكتب الحديث،الأردن،ط1، 2005م،ص67.

ويُعرّف الفونيم(Phoneme) أيضا بأنّه: (أصغر وحدة صوتيّة عن طريقها يمكن التّفريق بين المعاني)[1]. يبدو أنّ التّعريف قد تناول الفونيم(Phoneme) من حيث كونه عنصرا وظيفيا في الكلمة. وهو بهذا المعنى كلّ صوت لغويّ قادر على إحداث تغيير في دلالة الكلمة، إمّا بتغيير موقع الفونيم(Phoneme) في الكلمة، مثل: (نساء/سناء)، فالنّون والسين يعدّان فونيمين مختلفين لأنّ لديهما قابليّة التبادل بين المواقع داخل الكلمة. وتعدّ الكاف والفاء فونيمين أيضا إذا حصل تغيير للمعنى من جرّاء حذف أحدهما واستبداله بالآخر مثل: (كأس/فأس). وهذا الاختلاف في المعنى الذي يحدثه تغير الفونيم الواحد مع فونيم آخر ما هو إلا سبب في أن الفونيم(Phoneme) هو صوت مخالف لأي فونيم آخر داخل اللّغة الواحدة.

وأمّا إذا حافظت الكلمة على معناها بالرّغم من تغير الصّوت فيها، فلا يعد ذلك فونيما، ويمكن أن يمثّل على ذلك بـ (R) في اللّغة الفرنسيّة والذي ينطق تارة /غينا/ وتارة أخرى /راءً/ كما في كلمة: (pour) دون أن يتغيّر معناها؛ في حين أنّ /غ/ و /ر/ يعدّان فونيمين مختلفين في اللّغة العربيّة. وهنا استنتاج مفاده أنّ ما يمكن عدّه فونيما في لغة ما، قد لا يعدّ فونيما في لغة أخرى والأمثلة في ذلك كثيرة.

وعليه لابد من التّذكير أنّ البحث قد تناول الفونيمات(Phonemes) من حيث كونها وحدات تؤدّي وظيفة في الكلمة، وإن كانت وظيفتها تكمن في تحديد معنى الكلمة التي تحتوي عليها؛ فإنّ الوظيفة المقصودة هنا هي من حيث كون الفونيم(Phoneme) يفرّق بين الكلمة–التي تحتوي عليه– والكلمات التي يمكن أن تكون شبيهة بها[2]؛ أي يساعد على تمييز

---

[1]–دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر،ص179.نقلا عن: Lyons,John :New horizons in linguistics,P80

[2]– يشير جوسيف فاتشيك J.Vachek إلى أنّ الفونيم يمتلك وظيفتين: وظيفة إيجابيّة تتمثل في أنّه يدخل في تحديد معنى الكلمة، والوظيفة السلبيّة تتمثّل في كونه يدخل في تركيب اللغة والحفاظ على أشكال كلماته. ينظر:دراسة الصّوت اللّغوي:أحمد مختار عمر،ص180، 181.نقلا عن: Vachek.J :Phonemes and Phonological Units,in A– Prague School Reader in Linguistics,Indiana,1967 .

الكلمات والحفاظ على أشكالها، وغير بعيدة هذه النظرة إلى الفونيم عمّا تبنّته مدرسة (لننجراد) من خلال تقديم تعريف للفونيم بأنّه: (النّماذج الصّوتيّة التي لها قدرة على تمييز الكلمات وأشكالها)[1].

وبالتّالي فإنّ عدم قدرة عسير القراءة على التّحكّم في الفونيمات (Phonemes)، يدفعه ذلك إلى أن يحدث تغييرا في بنية الكلمات المقروءة، فتفقد شكلها المألوف فضلا عن فقدان معناها، وهو تغيير يُظهر إخفاق هذه الفئة من التلاميذ في إعطاء كلّ فونيم وظيفته في الكلمة –يبدأ في التعرف على رمزه المكتوب–الجرافيم– ونطقه بشكل صحيح–، ممّا ينجم عنه أخطاء في القراءة الجهريّة يعدّها البحث مظاهر فنولوجيّة.

1- الجرافيم(Grapheme):

إذا أمكن القول بوجود أصغر وحدة صوتيّة في اللّغة المنطوقة تمّ الاصطلاح عليها بالفونيم(Phoneme)، فهناك أيضا ما يمثل تلك الوحدة المنطوقة في اللغة المكتوبة خاصة لما ازدادت حاجة الإنسان إلى التّواصل بالكتابة، وقد تمّ الاصطلاح على أصغر وحدة فيها بمصطلح الجرافيم (Grapheme)، وهو يقابل ما اصطلح عليه القدامى بمصطلح الحروف(lettres).

غير أنّ التّمييز بين الحرف والجرافيم يتأسّس على اعتبارات المجانسة والمماثلة وهذا التّمييز هو شبيه باستخدام علماء الأصوات لمصطلح فونيم(Phoneme) في مقابل الصّوت، حيث يُعرّف الجرافيم(Grapheme) بوصفه وحدة مجرّدة من خلال مكانتها

[1]– دراسة الصّوت اللغوي:أحمد مختار عمر،ص180. نقلا عن:.Kramsky,Jiri :The Phoneme, P127

وموقعيتها في النّظام الأبجدي إضافة إلى علاقتها مع وحدة من وحدات النّظام الفنولوجي – أي الفونيم–)[1].

ويمكن تعريف الجرافيم(Grapheme) بأنّه أصغر وحدة مكتوبة لها صوت تدلّ عليه، وبتعبير آخر الجرافيم هو رمز كتابيّ يمثّل فونيما معينا في اللغة المنطوقة[2]. مثلا كلمة(علِم) مكوّنة من ستة جرافيمات(ع/ َ / ل/ ِ /م/ً)؛ فالجرافيم(Grapheme) هو عبارة عن رمز يُكتب وبالتّالي يمكن إدراكه عن طريق البصر، حيث تمّ الاصطلاح على شكله وعلى ما يدلّ عليه من فونيمات بين أفراد المنظومة اللّغويّة الواحدة لتكون هذه الجرافيمات بديلا عن الفونيمات عندما يقتضي التّواصل استخدام اللغة المكتوبة.

وبالرّغم من أنّ الجرافيم(Grapheme) يمكن عدّه بديلا خطيّا للفونيم(Phoneme) لابد من الأخذ بعين الاعتبار أنّ بعض الفونيمات لا تملك أحيانا تمثيلا جرافيميا في الكلمة المكتوبة، أي ليس لها بديل مكتوب يمكن إدراكه بصريّا في الكلمة، ومثاله في اللغة العربية اسم الإشارة: (ذلك)، حيث يتمّ النّطق بصائت طويلة بعد الذال مباشرة، وهذا الصّائت هو فونيم غير أنّه لا يملك جرافيما يمثّله في اللّغة المكتوبة –في هذه الكلمة– ولو تجسّد الفونيم (الصائت الطّويل) لكانت الكتابة بهذا الشّكل (ذالك).

وفي إطار هذا المعنى للجرافيم أمكن القول أيضا أنّ رسم الحركات المعروف من فتحة وكسرة وضمّةَ(َ ، ُ ، ِ) هي جرافيمات في اللّغة العربيّة لأنّ كلّ تمثيل لحركة منها هي بديل خطّيّ عن فونيم في اللّغة الشّفويّة، وكما أنّ استبدال فونيم مكان فونيم آخر في الكلمة من شأنه أن يغيّر معناها؛ فكذلك الحال بالنّسبة للحركات فاستبدال حركة مكان أخرى يغيّر أيضا

[1] –Christian Touratier: Les lettres du latin : description sémiologique, fonctionnelle et graphématique », in : Revue de Linguistique Latine du Centre Alfred Ernout De lingua Latina ISSN 1760-6322, n° 2, septembre 2009, p12.

[2]–ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص 69.

من معنى الكلمة، مثال: كلمة (ضَرب) إنّ تغيير حركة الضاد من فتحة إلى ضمّة سيقود الكلمة إلى معنى آخر، لهذا فتمثيل الحركة كتابة يعدّ جرافيما.

ومن المميّزات التي تختص بها نظام تجسيد الأصوات في اللغة العربيّة والتي يمكن أن تضاف إلى رصيد إجابياته هو أنّ اللغة العربيّة لا تطرح صعوبة كبيرة فيما يخص التّطابق بين الفونيم(Phoneme) والجرافيم(Grapheme)، فلا يوجد في اللّغة العربيّة فونيما له جرافيمين مختلفين كما هو الحال في باقي اللّغات، فكلّ فونيم يقابله جرافيم واحد.

4- مفهوم المقطع الصّوتي وأشكاله في اللّغة العربيّة:

تميل طبيعة الإنسان إلى حبّ التّعبير عن المشاعر ونقل الأفكار والانطباعات، ولو أنّه خُيّر أثناء تواصله مع غيره بين استخدام أصوات لغته أو وسائل أخرى لتبليغها-أي الأفكار- كالحركات والإشارات مثلا، لفضّل الاستعانة بالأصوات اللّغويّة نظرا لما توفّره له من جهد وكفاءة في تحقيق الغاية القصوى للتّبليغ.

وإنّ اجتماع الأصوات اللّغويّة فيما بينها ضمن حزم هو ما يساهم في بناء مختلف أجزاء الكلام، تُعرف هذه الحزم بالمقاطع الصّوتيّة(Syllables)، ولا شكّ إنّ المتعامل مع المستوى الصّوتي في دراسة اللّغة، لا يمكنه أن يهمل أهمّيّة وقيمة هذه المقاطع التي تتشكّل منها كل لّغة إنسانيّة.

ويذهب أحمد مختار عمر إلى عرض مجموعة من الأسباب يراها كفيلة في أن تجعل المقطع الصّوتي ذا أهمّيّة أثناء دراسة المستوى الصّوتي للّغة من حيث كون المقطع هيكلا وقالبا تتركّب فيه وحدات اللّغة؛ يُقصد بها الفونيمات(Phonemes).

ومن جملة هذه الأسباب أنّ النّبر ورفع الصّوت وتخفيضه وإطالته في الكلمة؛ كلّها طرائق تتخذ من المقطع مجالا للتّنفيذ من شأنها أن تعدّل أصوات الكلمة، ومن ثمّة تؤدّي إلى تغيير معنى الكلمة، أضف أنّ الانسان لا يستطيع أن يعبّر عن أفكاره أو ينقل مشاعره

من خلال فونيمات معزولة متناثرة، وإنّما يلجأ إلى تجميعها وتنظيمها وفقا للخبرة المراد تبليغها، كما أنّ المقطع يشكّل مرحلة محدّدة ضمن السّلم التّرتيبي في بناء الكلمة والذي يتّخذ الفونيم(Phoneme) قاعدة له مرورا في التشكيل بالمقطع ثمّ إلى الكلمة[1].

وإذا أردنا أن نُدلي بتعريف دقيق يُوضّح مفهوم المقطع يتبيّن أنّه لم يسلم من موجات الخلاف بين اللّغويين شأنه في ذلك شأن الخلاف الذي دار حول نظرية الفونيم، فقد لجأ علماء الأصوات إلى بيان مفهوم المقطع معتمدين على الجانب المادي الصّوتي المحض وعلى الجانب الوظيفي له من حيث كونه يدخل في تركيب الكلمة داخل منظومة لغويّة معيّنة[2].

ولكن ما يهمّنا في هذا السّياق من هذه النظرة المزدوجة لمفهوم المقطع هو الجانب الوظيفي منه، وهذا لا يعني الإهمال أو الاستغناء التّام عن الجانب الصّوتي؛ وإنّما ذلك من باب الاقتصار على ما يخدم الدّراسة التي بين أيدينا وما يُلبّي مقتضيات الاستعانة بالمقطع في هذا المقام.

وعليه يشير كمال بشر إلى أنّ التّعرّف على المقطع من المنظور الفنولوجي –الوظيفي– يقوم على أمرين؛ أوّلهما لابد من النّظر في المقطع من حيث تشكيله وطبيعة مكوّناته وطريقة تتابع هذه المكوّنات داخل المقطع الواحد؛ وثانيهما يتمثّل في ضرورة إعمال المعايير السابقة بحسب كلّ لغة نظرا للخصوصيات التي تميّز لغةً عن أخرى في كيفيّة تتابع فونيماتها داخل كلّ مقطع[3].

---

[1]– ينظر :دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر ،ص281، 282.

[2]– سبق بيان مفهوم النّظرة الماديّة للصوت وكذا النظرة الوظيفيّة في المبحث الثالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص105.

[3]–ينظر :علم الأصوات:كمال بشر ،ص505.

نلاحظ ممّا سبق قضيّة مهمّة تتمثّل في أنّ المقطع لا يمثّل وحدة صوتيّة عالميّة تشترك فيها مجموع اللّغات[1]؛ فإذا كان الصّوت اللّغوي يمكن أن تشترك فيه أغلب اللّغات من حيث جانبُه المادّي، فإنّ المقطع يُنظر إليه من حيث كونُه وحدة صوتيّة تختلف من لغة إلى أخرى، هذا يعني أنّ ما يعدّ مقطعا في لغة ما قد لا يستقيم عدّه مقطعا في لغة أخرى نظرا لتباين خصوصيّات تجّمع المقاطع وتكوينها بين لغتين مختلفتين.

ويمكن ضرب المثال بكلمة (Problem) في اللّغة الانجليزيّة والتي يعدّ الفونيم /P/ فيها مقطعا بذاته، وهو ما يتعارض مع خصوصيّة اللّغة العربيّة التي لا تعتدّ بالمقطع إلا إذا كان مكوّنا من فونيمين فأكثر، ولا شكّ أنّ هذا التّعارض بين اللّغتين يفرض منح مفهوم خاص للمقطع داخل كلّ لغة على حدة حيث يؤكّد أحمد مختار عمر ذلك بقوله: (لا يوجد تعريف فنولوجي عامّ للمقطع، وإن حصل أن وجد مثل هذا التّعريف فذلك سيتعارض بلا شكّ مع الحقيقة القائلة بأنّ لكلّ لغة نظامها المقطعيّ الخاص بها)[2].

ولكن بالرّغم من عدم استقرار علماء الأصوات على تعريف واضح للمقطع من شأنه أن يمثّل أو يجمع وجهات النّظر التي يتبنّاها كلّ طرف، يمكن القول أنّ وجهات النّظر هذه في تعدّدها تكاد تتّفق على أنّ المقطع من حيث بنيتُه وتركيبُه يمثّل شكلا وسطا بين الفونيم(Phonem) والكلمة(Word)؛ أي أنّ المقطع هو أكبر من الفونيم وأصغر من الكلمة[3].

وتجدر الإشارة بالذّكر أنّ اللُّبس قد لا يقع في التّفريق بين الفونيم والمقطع فالحدود بينهما تظهر جليّة من خلال النّطق والسّمع لكليهما؛ غير أنّ ما يمكن أن يلتبس على

[1]– كما هو الحال بالنسبة للصوت إذا ما نظر إليه اللّغوي من حيث كونه مادّة منطوقة تنتج عن أعضاء النّطق يشترك فيها جميع النّاطقين مهما اختلفت جنسياتهم وتباعدت أقطارهم.

[2]–دراسة الصّوت اللّغوي:أحمد مختار عمر،ص 286.

[3]– ينظر:علم الأصوات:كمال بشر،ص503.

السّامع هو كيفيّة تحديده للمقطع ضمن السلسة الصّوتيّة والتّمييز بينه وبين الكلمة. وفي هذا السّياق يرى إبراهيم أنيس أنّ "الكلام العربي يمكن تقسيمه إلى مجموعة من الكلمات؛ فالكلمة هي جزء من الكلام ولا يمكن تمييزها إلا من خلال المعنى المستقل الذي تدلّ عليه في كل لغة، غير أنّ الأذن الموسيقيّة[1] يمكنها أن تقسّم الكلام العربيّ أيضا إلى مجموعة من المقاطع الصّوتيّة حتّى ولو كان السامع يجهل معاني ما يسمعه"[2].

يظهر ممّا سبق أنّ طريقة تقسيم الكلام التي أشار إليها إبراهيم أنيس هي السبب الذي جعل مصطلح الكلمة (Word) ظلّ حاملا دلالات نحويّة، وذلك بسبب إقحام المعنى بوصفه شرطا أساسيا في تمييز الكلمة عن غيرها من الكلمات ضمن السلسلة الكلاميّة؛ في حين يبدو أنّ المقطع يعتمد تمييزه على إدراك الكيفيّة التي تنتظم خلالها الحزمة من الفونيمات داخل لغة معيّنة، ممّا يجعل مصطلح المقطع صالحا أن يمثّل وحدة فنولوجيّة؛ وبالتّالي فإنّ إدراك الكلمة بهذا المفهوم يقوم على اعتبار المعنى، أمّا المقطع فيقوم على اعتبارات صوتيّة.

سبق الإشارة بالذّكر أنّ لكلّ لغة نظامها المقطعي، هذا يعني احتمال أن ينفرد كلّ مقطع بخصائص معيّنة داخل اللغة الواحدة، ومن الخصائص التي تميّز المقطع في اللغة العربية، كما يذكر كمال بشر هو استحالة وجود مقطع في اللغة العربية مكوّنا من فونيم

[1]– أصاب إبراهيم أنيس إلى حدّ ما عندما أشار إلى أنّ السامع يمكنه الوقوف على الحدود التي تفصل بين كلمة وأخرى باعتماده على إدراك المعنى الذي تشير إليه كلّ كلمة، هذا يعني أنّ معرفة حدود الكلمة ضمن السلسلة اللّغويّة مرتبط بمدى معرفة السّامع وإحاطته بمعاني الكلمات داخل اللّغة الواحدة، في حين لا يمكن تعميم ما ذهب إليه في كون الأذن الموسيقيّة بإمكانها أن تقسّم الكلام إلى مجموعة من المقاطع لأنّ ذلك لا يشمل كلّ أذن وإنّما يقتصر على الأذن التي ارتشفت الفصاحة وتشبّعت من كلام العرب، وهذا الكلام لا ينطبق على مستعملي اللّغة العربيّة في عصرنا والتي انحصرت حدود استعمالها في بعض المناسبات الرسميّة فقط وهو ما يضعف الأذن الموسيقيّة جرّاء هذا الاستعمال المحدود.

[2]–ينظر :الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص90.

واحد، بل يتكوّن على الأقل من فونيمين فأكثر، حيث يشترط في أحدهما أن يكون صوتا صامتا والآخر صوتا صائتا[1].

وهذا يدلّ على أنّ الصّفة المقطعيّة هي نتاج اجتماع الفونيمات وترابطها فيما بينها، ولا يمكن أن تكون صفة خاصّة بفونيم وحيد مستقل-يخص اللغة العربيّة- (المقطع هو بمثابة النّواة التي تستقطب من حولها مختلف الأصوات حسب ما تمليه القواعد الصّوتيّة)[2].

ويُضاف من الخصائص المقطعيّة في اللغة العربيّة أنّ المقطع لا يبتدئ بصوت صائت، ولا بصوتين صامتين إذ يجب أن يفرّق بينهما صوت صائت واحد على الأقل، أمّا انتهاء المقطع بصوتين صامتين فلا يكون ذلك إلا في حالات معيّنة يفرضها السياق كحالات الوقف أو عدم اعتماد قواعد الإعراب، مثل: هامْ= (CVVCC). أضف إلى الخصائص السابقة ألا يتعدّى عدد الوحدات الصّوتيّة داخل المقطع الواحد أربع وحدات، حيث يؤخذ الصّائت الطّويل بمثابة الوحدة الواحدة[3].

وإنّ المتأمّل في المقاطع من حيث أشكالُها يلاحظ أنّها تختلف أيضا من لغة إلى أخرى، ذلك أنّ كلّ لغة تختار ما يتناسب من المقاطع مع نظامها الصّوتي وخصوصيتها المقطعيّة، غير أنّ الشكل المقطعي الذي يتكوّن من (صامت+ صائت) يعدّ أكثر الأشكال تداولا في أغلب اللّغات تقريبا[4].

واستنادا إلى الخصائص السّابقة يختار النّظام المقطعي للّغة العربيّة ستّة أشكال من المقاطع تختلف فيما بينها من حيث القلّة والكثرة في الاستعمال لكنّها متداولة بشكل عام.

---

[1]- ينظر: علم الأصوات: كمال بشر، ص509.

[2]- مدخل إلى الصّوتيات: محمد إسحاق العناني، دار وائل، عمان-الأردن، ط1، 2008م، ص83.

[3]- ينظر: علم الأصوات: كمال بشر، ص509، 510.

[4]- ينظر: دراسة الصّوت اللّغوي: أحمد مختار عمر، ص ص 299-301.

وقد قسّم علماء الأصوات المقاطع إلى نوعين: نوع أوّل بحسب الانفتاح والانغلاق، ونوع ثان بحسب الطّول والقصر.

ويقصد بالمقطع المفتوح هو ما انتهى آخره بصوت صائت قصير كان أم طويل، أمّا المقطع المغلق هو ما انتهى آخره بصوت صامت[1]. ويضاف إلى الانفتاح والانغلاق معيار الطول والقصر وهما يتعلّقان بالمدّة الزّمنيّة لنطق المقطع فينشأ من خلال هذا التّحديد أنواع المقاطع في اللغة العربية الآتيّة:

أ- **المقطع القصير المفتوح:** يتكوّن من (صامت + صائت) (CV).

ب- **المقطع المتوسط:** ينقسم إلى نمطين:

- **متوسط مغلق:** يتكوّن من (صامت + صائت + صامت) (CVC).
- **متوسط مفتوح:** يتكوّن من (صامت+ صائت+ صائت) (CVV).

ت- **المقطع الطّويل:** ينقسم إلى ثلاثة أنماط:

- **طويل مغلق:** يتكوّن من (صامت +صائت+ صامت+ صامت) (CVCC).
- **طويل مغلق:** يتكوّن من (صامت+ صائت+ صائت+ صامت+ صامت) (CVVCC).
- **طويل مغلق:** يتكوّن من (صامت + صائت +صائت+ صامت) (CVVC)[2].

5- المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة:

تعدّ المعالجة الفنولوجية(Phonological processing) خطوة أساسيّة في عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة، فالقارئ قبل أن يصل إلى مستوى الفهم للمادة المقروءة فإنّه

[1]- ينظر:الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص87.

[2]- ينظر:علم الأصوات:كمال بشر،ص509. وينظر:دراسة الصّوت اللّغوي:أحمد مختار عمر،ص301.

يقوم بعمليات في المستوى الفنولوجي للكلمة تساعده على إخراج الكلمة في شكلها المنطوق؛ أي نقل جرافيمات(Graphemes)[1] الكلمة من صورتها البصريّة والمكتوبة إلى صورتها السّمعيّة والمنطوقة.

والمتأمّل في مصطلح المعالجة الفنولوجيّة(Phonological processing) يلتمس فيه إشارة واضحة إلى أنّ المتعلّم يستعين بالبنية الصّوتيّة للّغة المنطوقة في التّعامل مع اللّغة المكتوبة، وهي عملية ذهنيّة تشمل أساسا الوعي الصّوتي(Phonological awareness)، والذّاكرة الصّوتيّة(Acoustic memory)، وسرعة استدعاء المعلومات الصّوتية الخاصّة بالكلمة[2].

وعليه فإنّ القارئ لا يتأتّى له معالجة الكلمة المكتوبة معالجة فنولوجيّة إلا إذا تمكّن من الإحاطة بالمعلومات الصّوتيّة المستخدمة في الكلام، ويشمل ذلك معرفته بمختلف الصّور الصّوتيّة التي تتطابق مع الجرافيمات(graphemes)، فضلا عن وعيه أنّ هذه الصّور الصّوتيّة للجرافيم غير ثابتة وبإمكانها أن تتغيّر بتغيّر سياقاته في الكلمة[3].

وبالتالي لا يمكن فأي حال من الأحوال أن نتجاهل الدّور الذي يلعبه تزويد التلميذ بالمعلومات الصّوتيّة، لهذا فإنّ الخلل في مستوى كفايات المعالجة الصّوتيّة من شأنه أن يعيق نمو وتطوّر المهارات الفنولوجيّة القاعديّة[4] وهو ما يشكّل أحد الأسباب المبدئيّة التي يمكن أن تقف وراء ظاهرة عسر القراءة عند التّلاميذ[5].

وإنّ ما يجدر الإشارة إليه بالذّكر أنّ القارئ يمرّ بمراحل ثلاثة أثناء تعامله الفنولوجي مع الكلمات المكتوبة، تتمثّل المرحلة الأولى في عمليّة استحضار أصوات الكلمة المكتوبة،

---

[1]– سبق بيان مفهوم مصطلح الجرافيم(Graphemes) في المبحث الثّالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص107.

[2]– ينظر :صعوبات التّعلّم النظري والتّطبيقي:راضي الوقفي،ص378، 379.

[3]– ينظر :الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة(منظور لغوي تطبيقي):محمود جلال الدّين سليمان،ص12.

[4]–سيأتي بيان هذه المهارات الفنولوجيّة القاعديّة في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص129.

[5]–ينظر :صعوبات التّعلّم النظري والتّطبيقي:راضي الوقفي،ص377.

وتتمثّل الثّانيّة في توحيد الأصوات وتركيبها ضمن سلسلة صوتيّة تحكمها القواعد الصّوتيّة في اللّغة، فينجم عنه المقطع ليصل إلى المرحلة الثالثة والتي تتمثّل في التنسيق بين المقاطع وتوحيدها لتتكوّن منها الكلمة[1].

يبدو إنّ عمليّة المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة ليست بهذه البساطة، وإن كانت هذه العمليّة تحتاج فعلا إلى المراحل السّابق ذكرها، إلاّ أنّ الأمر يبدو أعقد من ذلك، فضلا أنّ القارئ قبل أن يقوم بعمليّة استحضار الأصوات لاشكّ أنّه في حاجة إلى عملية تحليل الكلمة المكتوبة إلى مكوّناتها الأساسيّة ويتطلّب منه بعدها معالجة كلّ مكوّن أساسي–أي الجرافيم– على حدة، فيتعرّف عليه ويربطه بصوته الذي يمثّله في اللّغة الشفويّة، وهي مرحلة ضروريّة أساسيّة تقوم عليها عملية التّعرف على الكلمة وتسبق مرحلة تجميع الأصوات.

وفي سياق ربط الجرافيمات(Graphemes) بما يمثّلها في اللّغة الشّفويّة من فونيمات(Phonemes) يتجلّى الدّور الذي تلعبه اللّغة الشّفويّة في عمليّة المعالجة للكلمة المكتوبة عند التّلميذ، فلا يمكن بأيّ حال من الأحوال أن نتجاهل العلاقة القائمة بين تعلّم القراءة وبين اكتساب اللّغة وتطّورها انطلاقا من علاقة قائمة بينهما تخضع لأسس لغويّة لها قابليّة النّمو والتّطوّر[2].

أضف إلى ذلك إنّ (القراءة[3] تلتقي مع اللّغة الشفويّة من حيث كونُهما نشاطا ظاهرا قابلا للملاحظة)[4]، ولعلّ المقصود بالجانب الظّاهر فيهما والذي يمكن إدراكه بالملاحظة هو المادّة الصّوتيّة التي يحتويها كلّ منهما. واستنادا إلى هذه العلاقة يلجأ كثير من الباحثين في تناول المظاهر اللّغويّة غير السّويّة في قراءة التلميذ للكلمات المكتوبة بالرّجوع إلى مراقبة

[1]– ينظر: مقدمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص 17.

[2]– المقصود أنّ مهارات القراءة عند التلميذ هي قابلة للنمو تبعا لتطّور ونمو قدراته اللّغويّة في اللغة الشّفويّة، بالأخص اكتمال النّضج في استخدام أصوات اللّغة الشفويّة وتطور عمليّة المطابقة بين الفونيمات والجرافيمات التي تمثّلها في القراءة.

[3]– ينطبق ذلك على القراءة الجهريّة، والتي تعتمد على أعضاء النّطق.

[4]– تنميّة مهارات القراءة والكتابة:حاتم حسين البصيص،الهيئة العامّة السوريّة للكتاب،دمشق–سوريا،دط، 2011م،ص51.

طريقة تكلّمه، والتّقنيات التي يستخدمها في النّطق بالكلمة أثناء تواصله –أي أثناء استخدام الكلام–.

فالتّلميذ في بداية مراحل اكتسابه اللّغة يلجأ إلى معالجة الكلمة التي يودّ نطقها بطريقة خاصّة، فيُحدِث تغييرا في بنيتها حتّى يتمكّن من تخفيف ثقل أو يتجاوز عجزا قد يعانيه أثناء نطق الكلمة، وهذا التّغيير يبدو جليّا في التّشكيل الصّوتي للكلمة، حيث يظهر في فترة محدّدة فقط من المراحل الأولى من اكتسابه اللّغة، وإنّ استمراره مع التّلميذ قد يصبح صعوبة أو اضطرابا لغويّا سينعكس في تعلّمه لكثير من الكفاءات اللّغويّة وبالأخصّ كفاءة القراءة[1].

وعليه يجدر الإشارة إلى ضرورة التّفريق بين تلاميذ يُسَجل عندهم صعوبات على مستوى المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة، وبين تلاميذ يسجلون اضطرابا في مستوى نطق الكلمة أثناء عمليّة الكلام(التحدث والتواصل مع الآخرين)؛ هذا يعني إذا صادفنا مثلا تلميذا يسّجل أخطاءً معيّنة أثناء القراءة لا يجب أن نتسرّع في الحكم عليه بأنّه من فئة عسيري القراءة، فقد تكون هذه الأخطاء راجعة إلى عدم تمكّنه من التّخلّي عن المعالجة النّطقيّة الخاطئة للكلمة في كلامه والتي كان يلجأ إليها أثناء المراحل الأولى من اكتسابه اللّغة والتي تمّ الإشارة إليها من قبل[2].

[1]–ينظر :مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص 18.

[2]– المقصود من ذلك أنّ التّلميذ الذي لم يتخلّ عن النّطق الخاطئ للأصوات في كلامه، فمن الطبيعي أن ينعكس ذلك على طريقة نطقه للكلمة المكتوبة في القراءة، وبالتّالي لا يمكن إدراج مثل هذه الحالة تحت مسمّى عسر القراءة، لأنّ الخلل يكمن في اللغة الشّفويّة والتي تحتاج عنده إلى تدخّل على مستوى النّطق للأصوات أوّلا؛ أي تصحيح نطق الأصوات من حيث المخرج والصّفة، ذلك أنّ المشهور عند حالات عسيري القراءة –والواقع الميداني يثبت ذلك– أنّ مشكلتهم لا تكمن في عمليّة تحقيق الأصوات مخرجا وصفة، وإنّما يكمن الخلل عندهم في طريقة الرّبط بين الصّورة الجرافيم والفونيم، أضف إلى خلل أيضا في مزج الصّوت وإدخاله ضمن تشكيل صوتي لتتكوّن منه بنية الكلمة المكتوبة؛ أي قراءته ضمن مقاطع صوتيّة، وما دام أنّ التّعامل مع الصّوت في هذه الحالة يتمثّل في خلل توظيفه ومنحه قيمة معيّنة مع الأصوات المجاورة له في الكلمة، وبالتّالي لابد من الإشارة إلى أنّ المتعامل في هذا المجال تنحصر حدود اهتماماته مع حالات عسيري القراءة ضمن المستوى الفنولوجي(Phonology) للكلمة وليس المستوى الفونيتيكي(Phonetics) الذي يهتمّ بالصّوت من حيث كونه مادّة نطقيّة لها مخرج وصفة معينة.

ومادام الحال كذلك، فإنّ الأمر يتطلّب وقفة يتمّ تدارك من خلالها جانبا مهمّا يخصّ عمليّة التّشخيص لحالات عسيري القراءة[1]، يتمثّل في ضرورة تشخيص سلامة نطق الأصوات المعزولة عند التّلميذ (مخرجا وصفة) أوّلا قبل تشخيصها ومراقبتها في حالة القراءة –أي مزج الصوت مع الأصوات الأخرى في الكلمة–؛ بل وقبل إخضاع التّلميذ إلى الاختبارات التّشخيصيّة التي تتعلّق بالكشف عن عسر القراءة، أو على الأقل إمكانيّة توافر هذه الاختبارات على أداة اختبار نطق الأصوات معزولة عند التلميذ.

وبالتّالي إنّ عدم الانتباه إلى الاختلاف الدّقيق بين حالات ذوي الاضطراب النّطقي وحالات ذوي العسر القرائي، يؤدّي بلا شكّ إلى الخلط في التّعامل بين الحالتين، ممّا يجعل عمليّات التّدخل العلاجي فاشلة في أغلب الحالات؛ فالاضطراب النّطقي يتمّ التّدخل فيه على مستوى الوضعيات الحركيّة التي تتخذها أعضاء النّطق، ويتمّ خلاله الاهتمام بالصّوت اللّغوي معزولا من حيث المخرج والصّفة فقط، في حين يكمن خلل المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة في مستوى التّعرّف على الجرافيم(Grapheme) وعمليّة ربطه بالفونيم(Phoneme) المناسب له[2].

وهنا تجدر الإشارة بالذّكر أيضا إلى أنّ التّدخل العلاجي في الاضطراب النّطقي يندرج ضمن اهتمام الفونيتيك(Phonetics)؛ ومادام أنّ الصّعوبة في القراءة تقوم على خلل في عمليات المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة والتي تتناول الفونيم(Phoneme) ضمن تشكيل فنولوجي، هذا يندرج ضمن اهتمام علم وظائف الأصوات أو ما يعرف بالفنولوجيا(Phonology). ولكن بالرّغم من هذا الفصل بين الفونتيك والفنولوجيا تبقى القراءة

[1]– سيق بيان كيفيّة تشخيص عسر القراءة والوسائل اللازمة للكشف عن حالات التلاميذ العسيرين في الميحث الثاني من الفصل الثاني من هذا البحث،ص86.

[2]– ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص20.

الجهريّة في حاجة إلى كليهما وهو تفريق منهجيّ فحسب يخضع للتّقسيم الذي يفرضه علماء الأصوات في هذا المجال.

وعليه فإنّ التّغيير الصّوتي الذي يُحدثه التلميذ في بنية الكلمة المكتوبة ينمّ عن وجود معالجة فنولوجيّة خاطئة أثناء التّعامل معها، حيث يُخضع الكلمة إلى عمليات قابلة للملاحظة من طرف المعلّم وتظهر جليّة أثناء التّشخيص تتمثّل هذه العمليات في الحذف، والإبدال، والإضافة، والتقديم والتّأخير يمسّ ذلك مستوى الفونيمات(Phonemes) في الكلمة وقد يتعدّى ذلك فتمسّ مستوى المقاطع(Syllables) في الكلمة، وهي تعدّ في مجملها مظاهر يمكن تسجيلها عند تلاميذ عسيري القراءة[1].

6- أهمّيّة التّعرف على الكلمة المكتوبة في فعل القراءة:

تقوم القراءة بداية على عمليّة التّعرّف على الكلمات المكتوبة (Recognition of words)، فالكلمة تشكّل لبنة أساسيّة للمادة المقروءة، يرتكز القارئ عليها في بناء المعنى الذي تحقّقه العلاقات القائمة بين الكلمة والكلمات المجاورة لها من جهة، والمعنى الحاصل أيضا من اجتماع الرّموز المكتوبة فيما بينها-الجرافيمات- داخل الكلمة الواحدة من جهة أخرى، ولعلّ فكّ شفرة هذه الرّموز يعدّ أهمّ خطوة تقود إلى تحقيق فعل القراءة.

ويرى فتحي الزيات أنّ التّعرّف على الكلمة يتطلّب قدرة معيّنة لنطق الكلمة المكتوبة واستنباط دلالاتها، وهي عمليّة حاصلة من خلال تحويل الحروف من شكلها المدرك بصريّا إلى صورة منطوقة بشكل سليم، يتجسّد ذلك من خلال عمليتي معالجة الكلمات[2]، وفكّ شفرة ترميزها[3]. لهذا فإنّ عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة يعدّ من القضايا التي أثارت انتباه

[1]-سيأتي بيان هذه المظاهر بالشّرح والتّفصيل في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص137.

[2]-سبق بيان ما يتعلّق بالمعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة في المبحث الثّالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص125.

[3]- ينظر:قضايا معاصرة في صعوبات التّعلّم:فتحي الزيات،ص218.

الكثير من الباحثين في مجال البحث عن سرّ عمليّة القراءة وكيف يمكن لتلميذ ما التّعرف على مجموعة من الرّموز المكتوبة وقراءتها.

ولا شكّ أنّ هناك أسبابا مختلفة جعلت من عمليّة التّعرف على الكلمة قضية هامّة في مجال دراسة عسر القراءة. يلخّصها لوك ساندريان L. Sindirian في ثلاثة أسباب تتمثّل في أنّ:

- التّعرّف على الكلمة يشكّل بدقّة الجانب المهم الذي تقوم على أساسه عمليّة القراءة.
- عملية التعرف على الكلمة تمثّل نقطة هامة في عملية تعلّم القراءة.
- بعض نماذج تعليم القراءة تأخذ بعين الاعتبار العمليات العقلية والنفسيّة التي تتطلّبها علمية التعرّف على الكلمة المكتوبة[1].

وبما أنّ القراءة عمليّة معقّدة تتجلّى في أنّ كثيرا من التلاميذ قد يعانون صعوبات في تعلّمها، كما أنّ هذه الصّعوبات تختلف في مظاهرها وحدّتها من تلميذ إلى آخر خاصّة في المرحلة الابتدائيّة؛ فقد اختلفت النّظريات في تفسير هذه الصّعوبات وتحديد أسبابها، حيث تبقى صعوبة تحقيق العلاقة بين الفونيم ورمزه المكتوب داخل الكلمة –تمثّل أولى خطوات قدرة التلميذ في التّعرّف على الكلمات بشكل عامّ– من أكثر المنافذ قبولا والتي يمكنها أن تقف ورآء معظم مظاهر عسر القراءة[2].

كما أكّد المجلس الصّحي بهولندا عام 1997م أنّ الخلل في نمو العمليات المسؤولة عن التّعرّف على الكلمة أو إذا كان نموّها غير آلي أو غير متكامل من شأنه أن يكون سببا

[1] –Luc Sindirian: Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP,CE1 et CE2.revue française de pedagogie,1992,P16.

[2]–سيأتي بيان هذه المظاهر بالشّرح والتّفصيل في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص137.

من أسباب عسر القراءة[1]. حيث يشمل ضمن هذه العمليات الأخذ في الاعتبار الجانب الفنولوجي في الكلمة.

ولهذا فإنّ تمكين التّلميذ من أن يألف النّسيج الصّوتي الذي تتشكّل منه لغته من شأن ذلك أن يجعله قادرا على ممارسة عمليّات التّحليل والتّأليف وخاصة القدرة على مطابقة الجرافيم بالفونيم[2]، ومنه التمكّن بدوره من قراءة الكلمة والتّعرّف عليها، وذلك انطلاقا من تطوير طريقة التّهجئة لديه[3] وتعليمه المهارات اللازمة للتّعرّف على الكلمة[4].

وهذا يعني أيضا أنّ طريقة التّعرّف على الكلمة تتطلّب من القارئ إعطاء كل فونيم(Phoneme) مكوّن للكلمة وظيفته التي يؤدّيها مع الفونيمات الأخرى المجاورة له، وهذا انطلاقا من أنّ الفونيم يدخل في تركيب فنولوجي مع مجموعة من الفونيمات تقوم على تبادل الوظائف فيما بينها داخل الكلمة الواحدة، وهو ما يدخل ضمن نطاق المعالجة الفنولوجيّة للكلمة.

تُعدّ عمليّة الرّبط بين الجرافيم والفونيم أُولَى المهارات الفنولوجيّة القاعديّة[5] التي تتطلّبها عمليّة التّعرّف على الكلمة والتي يكون من المفترض على التلميذ المبتدئ في تعلّم القراءة

---

[1]–ينظر:العمليات الفنولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة:مسعد أبو الديار وآخرون،مركز تعليم وتقويم الطّفل،الكويت،ط1، 2012م،ص25.

[2]– سبق بيان مفهوم كل من الفونيم والجرافيم بالشّرح والتّفصيل في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص107.

[3]– هناك طريقة أخرى في عملية تهجئة الكلمات تعتمد على المقطع في الكلمة، وهي طريقة مهملة في المدارس، سيأتي بيانها في المبحث الثالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص137.

[4]–ينظر:الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة:محمود جلال الدين سليمان،ص13.

[5]–هي مهارات فنولوجية تتطلبها عملية التعرف على الكلمة، سيأتي بيانها في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص129.

أن يتدرّب على كيفية توظيفها أثناء مرحلة الاستعداد القرائي[1]، فتمرنه على هذه المهارات وممارسته لها باستمرار في مرحلة الاستعداد من شأنه أن ينمّي لديه وعيا بأصوات لغته.

وفي سياق التّعرّض للوعي اللّغوي بصفة عامة، نشير بالذّكر أنّ الوعي هو (عمليّة مستمرّة من التّغيّر في النّضج اللّغويّ عند التلميذ، تبدأ بسماع الكلام كأمواج عامّة غير متمايزة وتنتهي بتمييزها ككلمات منفصلة عن بعضها البعض، وأنّ هذه الكلمات تتكوّن من أصوات متمايزة، وإنّ الكلمة المنطوقة يمكن تجسيدها في كلمة مكتوبة)[2].

وعليه يُفهم من ذلك أنّ الوعيّ اللّغويّ هو معرفة واعية لدى الفرد بحقيقة البنية التي تشكّل لغته؛ ولاشك أنّ هذه المعرفة لها دور كبير يساعد على الاستثمار الفعليّ لوحدات اللّغة في عمليّة التّواصل. وإذا كان هذا الوعي له دور فعّال في اللّغة الشّفويّة، فإنّ حضوره يكون أكثر ضرورة أثناء الانتقال في التّعامل مع وحدات اللّغة المكتوبة، (فالوعي اللّغوي شرط أساسيّ من شروط الانتقال من اللّغة الشّفويّة إلى اللّغة الكتابيّة)[3].

ويعني أيضا أنّ الوعي اللّغوي هو عمليّة تنمو وتتشكّل بصورة عفويّة ومتزامنة مع النّمو الطّبيعي للّغة الشّفويّة لدى الفرد[4]؛ ولمّا كان انتظام الوحدات اللّغويّة في اللغة الشّفويّة يختلف عنه في اللّغة المكتوبة –الدال صار يمثّل برموز بصريّة– لابد أن ينجم عنه وعيّ بكيفيّة ربط كلّ صوت بما يمثّله رمزه المكتوب والوضعيات المختلفة والأشكال المتنوعة التي

---

[1]–سبق بيان عوامل الاستعداد القرائي في المبحث الأوّل من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص57.

[2]–صعوبات التّعلّم النّظري والتّطبيق:راضي الوقفي،ص378. نقلا عن: Van kleek,A.Metalinguistic skills :Cuting across spoken and written language and problem-solving abillities. In G.P Wallach & K.G. Butler(Eds).

[3]–صعوبات التّعلّم النّظري والتّطبيق:راضي الوقفي،ص378. نقلا عن: Van kleek,A.Metalinguistic skills :Cuting across spoken and written language and problem-solving abillities. In G.P Wallach & K.G. Butler(Eds).

[4]– أي لا تدخل إرادة الفرد في تشكيلها ونموها وتطوّها فهو وعي يكتسب بشكل فطري مع اكتساب اللغة. والمقصود باللغة الشفويّة هي الكلام، فهو الأداء الفعلي والاستخدامات المختلفة لوحدات اللغة، والتي من خلاله تصير قابلة للملاحظة.

يتّخذها الرّمز في الكلمة وما يترتّب على كل وضعيّة وشكل من عمليّات فنولوجيّة مناسبة تساعد في التّعرّف على الرّمز وإدراكه.

وبالتّالي نلاحظ أنّ التلميذ في بداية تعامله مع رموز اللّغة المكتوبة هو في الحقيقة أصبح يتعامل مع نظام لغوي جديد لم يألفه بعدُ، وهو يختلف عنه عمّا ألفه في اللّغة الشّفويّة. هذا الأمر يتطلّب من الفرد تكييف وعيه اللغويّ مع نظام اللّغة المكتوبة، فيُدرك أنّ لها بنية خاصّة وعناصر مكوّنة لها تربط بينها علاقات تحدّد نوعيتها أنظمة خاصّة تفرضها اللّغة المكتوبة.

7- مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة:

لا تتوقّف عمليّة القراءة عند حدّ فكّ رموز الكلمات المكتوبة وكيفيّة الجهر بها ضمن السّلسلة الصّوتيّة، حيث لا يمكن إغفال التعريفات الكثيرة التي تنظر إلى القراءة على أنّها مادّة لها جانب يفهم ويستوعب أيضا، لكن بالرّغم من ذلك وفي ظلّ الصّعوبات القرائيّة المسجّلة عند كثير من التلاميذ يمكن القول أيضا أنّ فشلهم في التّعرّف على الكلمة المكتوبة يعدّ من أهمّ العوامل التي تقف وراء الصّعوبات القرائيّة.

لهذا أصبح اليوم من الضّروري إعادة الاعتبار لأهميّة عمليّة التّعرّف على الكلمة وفكّ رموزها، والاهتمام بها بوصفها مرحلة ضروريّة في تعلّم القراءة خاصّة لدى المبتدئين من التلاميذ. وما يجعلها عمليّة معقّدة هو حاجة القارئ إلى جملة من المهارات القاعديّة تيسّر له مبدأ التّعامل مع الكلمة المكتوبة، حيث تكمن قيمة هذه المهارات في أنّها "تقود التلميذ وتهيئ قدراته وتطوّرها نحو الامتلاك الفعليّ لمهارة الانطلاق في القراءة ومن ثمّة تساعده على فهم واستيعاب المادة المقروءة"[1].

[1]-ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص 106، 107.

وقبل التّطرّق إلى المهارات التي تتطلّبها القراءة يجدر التذكير ببعض الجوانب التي تناولها التّعريف الإجرائيّ للقراءة المتبنّى في هذا البحث، بغرض ربط فحواه بالمفاهيم اللاحقة، وذلك نظرا للعلاقة المباشرة التي تربط بعض جوانب التّعريف بما سيتمّ تناوله فيما يتعلّق بالمهارات التي تتطلّبها عملية القراءة.

نصّ التّعريف الإجرائيّ على أنّ القراءة نشاط فسيولوجي[1] عقلي[2] حسيّ[3] لغوي[4]، يُظهر الفرد من خلاله قدرة في التّعرّف على الكلمات المكتوبة عن طريق حاسّة البصر ويقوم بفكّ شفرة رموزها ويحقّق علاقة بينها وبين أصواتها، يعتمد على الاستفادة من المهارات التي تتطلّبها عمليّة القراءة. وذلك بغرض الحصول على معلومة أو معنى تضمنّه تآلف الرّموز المكتوبة فيما بينها[5].

وإنّ المتأمّل في التّعريف الإجرائي يلاحظ أنّه أعطى أولويّة وأهميّة كبيرة للجانب الآلي في القراءة قبل جانب الفهم والاستيعاب الحاصل لمادّتها، حيث تتمثّل آليّة القراءة في فكّ شفرة رموز الكلمة المكتوبة، وهي مرحلة إجرائيّة وعمليّة في غاية الأهميّة اهتم بها موضوع البحث بالدرجة الأولى والتي لابد أن تأخذ كفايتها من التدريب والتمرين ضمن المنهاج الخاص بتعلّم كفاءة القراءة.

---

[1]– يقصد به الوظائف التي تؤدّيها أعضاء النّطق أثناء القراءة، وهو إشارة صريحة إلى أنّ الدراسة تستهدف القراءة الجهريّة دون الأنواع الأخرى للقراءة.

[2]– يقصد به أنّ عمليّة القراءة تخضع لعمليات عقليّة معقّدة تتداخل وظائفها فيما بينها وهي ضروريّة تتطلّبها عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة على وجه الخصوص، وهي تشمل الادراك البصري والسمعي والانتباه والذّاكرة.

[3]– يقصد به دور حاسة البصر وحاسّة السّمع في القراءة والتي تعتمد أساسا على ما تنقله حاسة البصر من معلومات خطيّة. والتّأكيد على الجانب البصري هو يعزل في الحقيقة القراءة الحاصلة من خلال حاسّة اللّمس عند المكفوفين. كما أنّ اعتماد الجانب الحسي يدخل السّلامة العضويّة والوظيفيّة لكلّ من السّمع والبصر بوصفه شرطا في عمليّة القراءة.

[4]– القراءة نشاط لغويّ من حيث كون القارئ يتعامل مع رموز مكتوبة خطيّة ذات أساس لغوي، يفرض تعامله معها أن يتدرّب على جملة من المهارات لها علاقة باللّغة الشفوية.

[5]– سبق إيراده في المبحث الأوّل من الفصل الثاني من هذا البحث،ص32.

وفي ذات الإطار الذي يشمل تعليم القراءة وإبراز ما لهذه المهارات من قيمة يؤكّد أحد وزراء التّربيّة والتّعليم بالقاهرة أنّه يجب أن يهدف التّعليم الحديث إلى إكساب التلاميذ المهارات القاعديّة التي تعينهم على القراءة الجيّدة، وتشمل القدرة على التّعرّف والتّحليل، والفهم، وحلّ المشكلات.. كلّ هذه المهارات هي مهارات تشكّل قاعدة البناء لكلّ عمليّة قراءة يجب أن يتمّ تدعيمها لدى الجيل القادم[1].

كما أنّ إجراء مقارنات بسيطة بين جملة التّعريفات التي تناولت عسر القراءة[2] يتبيّن أنّ معظمها يشير في تناول أسبابه إلى خلل في قدرة التّلميذ في التّعرّف على الكلمة المكتوبة بشكل آلي وسريع، وهي قدرة لم تبلغ به مستوى التّكيّف بعدُ مع بنية المادة المقروءة تبدو في قصور تحكّمه في المهارات الفنولوجيّة التي تساعد في التّعرّف على الكلمة.

وعليه يجدر الإشارة بالذّكر أنّ القراءة تتطلّب نوعين من المهارات؛ قسم منها يشمل مهارات الفهم القرائي واستيعاب معنى المقروء فيحصل بها الهدف النّهائي من القراءة؛ وقسم يشمل مهارات التّعرّف على الكلمة من خلاله يتمكّن المتعلّم مباشرة احتكاكه بالكلمة المكتوبة. وسيتم التّركيز على القسم الخاص بمهارات التّعرّف على الكلمة والتّأكيد على المهارات التي تقوم أساسا على المستوى الفونولوجي، والتي من شأنها أن تعين التّلميذ المبتدئ على التّكيّف مع النّظام الصّوتي الذي يحكم العلاقات بين الرّموز المكتوبة داخل الكلمة.

[1]– ينظر:مهارات القراءة قياس وتقويم:فهيم مصطفى،مكتبة الدار العربيّة للكتاب،القاهرة–مصر،ط1، 1999م،ص8.

[2]– سبق بيان مفهوم عسر القراءة في المبحث الثّاني من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص77.

8- المهارات الفنولوجيّة القاعدية لعمليّة التعرّف على الكلمة المكتوبة:

تنتظم وحدات اللّغة في القراءة عبر رموز مكتوبة تشكّل من خلال تآلفها بنية الكلمات، حيث يتمّ التقاطها عن طريق حاسّة البصر، والتّعرف عليها إنّما يتطلّب من التّلميذ اعتماد مهارات قاعديّة يستخدمها أثناء بدايات تعامله مع الكلمة المكتوبة. "فالمهارات القرائيّة إنّما ترتبط في نموّها ببعدين رئيسيين: البعد الفونيمي، وبعد التّمييز بين الكلمات بصريّا"[1].

ويتمثّل البعد الفونيمي لهذه المهارات في أنّ العين تلتقط رموزا مكتوبة لها القابليّة أن تُترجم إلى صورة منطوقة من خلال إعطاء كلّ رمز مكتوب وظيفته التي يؤدّيها داخل الكلمة ضمن المستوى الصّوتي، لهذا هي مهارات ذات أساس فنولوجي؛ أمّا البعد البصري للكلمة فهو بعد إدراكيّ في حقيقته، حيث يعطي أثناء الفعل القرائي الحدودَ البصريّة لكلّ رمز مكتوب في الكلمة كما لو كان مجرّدا معزولا عن باقي الرّموز المكتوبة ومن ثمّة التعرّف عليه، وربطه بما يمثله من صوت في اللغة الشّفويّة. ومن خلال هذين البعدين تتحقق شرعيّة العلاقة القائمة بين المهارات الفنولوجيّة للقراءة والصّورة البصريّة لهذه الرموز.

وإنّ المهارات التي يتطلّبها الفعل القرائي يحصل بينها تنسيق في الوظيفة التي تؤدّيها كلّ مهارة مع وظائف المهارات الأخرى، تبعا لجوانب القراءة التي تستخدم فيها وذلك من خلال عمليّات فرعيّة[2]. ولا شكّ أنّ جزءا كبيرا من هذه العمليّات الفرعيّة يتعلّق بكيفيّة التّنسيق بين مجموعة من المهارات الفونولوجيّة (التي لها ارتباط بالمستوى الفنولوجي) واستثمارها في عمليّات التّعرّف على الكلمة ممّا يجعلها تبدو بمثابة المهارة الواحدة أثناء القراءة.

---

[1]- ينظر:الوعي الصّوتي وعلاج صعوبات القراءة:محمود جلال الدين سليمان،ص23.

[2]- ينظر:كيف يتعلّم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،ص75.

وإنّه من خلال تصوّر لهذه العمليّات الفرعيّة وكيفيّات التّنسيق بين المهارات المختلفة، يظهر ما للقراءة من عمليّات فرعيّة معقّدة تفسّر سبب عدم قدرة بعض التّلاميذ في التّعرف على الكلمة، حيث إنّ "ضعف المهارات الفنولوجيّة يمكن أن يعرقل الاستراتيجيّات المسؤولة عن فكّ رموز الكلمة والذي من شأنه أن يعدّ سببا رئيسا لعسر القراءة"[1]. كما أنّ المجلس الصحي بهولندا قام بإنشاء علاقة وطيدة بين نشأة المهارات الفنولوجيّة والتّعريفات المتنوّعة لعسر القراءة، وهو إشارة واضحة إلى أهميّة المهارات الفنولوجيّة في علاقتها بالصعوبات القرائيّة[2].

ولمّا كان أمر القراءة يتعلّق بضرورة الأخذ بيد التّلميذ المبتدئ وتمرينه على المهارات الفنولوجيّة القاعديّة، كان لزاما أن يتمّ تزويده بنظرة إجماليّة عن طبيعة الأشكال والرّموز التي سيصادفها في المادّة المقروءة وذلك بشكل تدريجي من أجل مساعدته على ألفة الرّموز المكتوبة[3].

وفي هذا السياق توجد جملة من المفاهيم التي يجب ترسيخها لدى التّلميذ في مقدمتها، وعيُه أنّ الأشياء الموجودة في العالم الخارجي يمكن تمثيلها كتابة من خلال رموز، وأنّ هذه الرّموز لها صورتها المنطوقة في اللّغة الشّفويّة(الكلام)، ويمكن لهذه الرّموز المكتوبة وهي مجتمعة أن تقود إلى معنى[4]. أضف إلى ذلك ضرورة تعويد التّلميذ في مرحلة متقدّمة من عمره على الطّريقة الصّحيحة في إمساك القلم وتمرينه على تقنيّات تشكيل الحروف وكتابتها حتىّ يألف صورتها، وإن كانت هي خطوة تدخل في نطاق تعليم مهارات الكتابة، إلا أنّ

---

[1]– ينظر :قضايا معاصرة في صعوبات التّعلّم:فتحي الزيات،ص218.

[2]– ينظر :العمليات الفنولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة:مسعد أبو الديار وآخرون،ص 25.

[3]– وهي ممارسة يستفيد منها التّلميذ في مرحلة الاستعداد الفعلي للقراءة، سبق بيانها في المبحث الأول من الفصل الثاني من هذا البحث،ص57.

[4]– ينظر :صعوبات التّعلّم النّظري والتّطبيقي:راضي الوقفي،ص371.

محاولات التّلميذ المستمرّة في كتابة الحروف وكثرة تعرّضه لها من شأنه أن يرسّخ صورتها الشّكليّة في ذهنه.

والسّؤال الذي يمكن طرحه من خلال ما سبق؛ ما الذي يفرض تعليم التّلميذ وتدريبه على مهارات معيّنة حتى يصبح قارئا متمرّنا ويتمكّن من إدراك الكلمات المكتوبة والتعرّف عليها؟ وإنّ الاهتداء إلى الجواب حاصل من خلال التّأمّل في خصوصيّة النّظام العربي الذي تعتمده اللغة المكتوبة وكيفيّة تجسيد أصواتها عبر رموز مكتوبة الجرافيمات(Graphemes)، فضلا عن التّأمّل في المظاهر غير السّويّة التي تسجّل عند تلاميذ عسيري القراءة.

هذا يعني أنّ طريقة تجسيد الأصوات في اللغة العربيّة تفرز بعضا من الصّعوبات[1] ولا شكّ أنّها تشكّل عائقا في تعلّم القراءة تتطلّب من التّلميذ المبتدئ تجاوزها من خلال التّدرّب على مهارات مختلفة، كما أنّها (إنّها مشكلات يعدّ إدراكها جزءا من المهارات الأساسيّة التي ينبغي أن يتناولها أي منهاج في تعليم القراءة والكتابة العربيّة)[2].

وفي ظلّ هذه الخصوصيّة لا غرابة إذن أن يواجه بعض التّلاميذ صعوبة واضحة تُخرجهم عن المسار الطّبيعي لتعلّم القراءة، إذا أهمل المعلّم تزويدهم بجملة من المهارات القاعديّة والتي من شأنها أن تعزّز فهمهم لخصوصيّة الرّموز المكتوبة التي هم بصدد قراءتها، وتجاوز ما يصادفهم من صعوبات ناتجة عن خصوصيّة هذا النظام المكتوب.

وإضافة إلى ما سبق أيضا يمكن القول إنّ دراسة بعض المظاهر التي يسجّلها الأخصائيّون عند عسيري القراءة، قد يقود الباحث إلى استنتاج مفاده أنّ الخلل والعجز في

[1]–سيأتي بيان مختلف المشكلات التي يُفرزها تجسيد الأصوات في اللغة العربية والتي لها علاقة بتعلم القراءة عند التّلميذ في المبحث الثالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص148.

[2]– طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة:هشام الحسن،دار الثّقافة،عمان–الأردن،ط1، 2007م،ص62.

إحدى المهارات القاعديّة للقراءة من شأنه أن يقف وراء ضعف قدرة التّلميذ في التّعامل مع أشكال الرّموز المكتوبة.

وانطلاقا من المشكلات النّاتجة عن خصوصيّة تمثيل أصوات اللّغة العربيّة كتابة، يمكن حصر أهمّ المهارات الفنولوجية الأساسيّة التي تتطلّبها عمليّة التعرّف على الكلمة المكتوبة في القراءة، وهي:

1- مهارة التعرّف على الرّمز المكتوب وربطه بالصّوت الذي يمثّله في اللغة المنطوقة، مع مراعاة مخرج الصّوت وصفته النّطقيّة.
2- مهارة قراءة المقاطع الصّوتيّة باختلاف أنواعها والطلاقة في القراءة.
3- مهارة التّمييز بين أشكال الحرف الواحد بحسب موقعه في الكلمة.
4- مهارة التّمييز بين الحروف المتشابهة في الشّكل.
5- مهارة التّمييز بين الحروف المختلفة في الشّكل المتقاربة في الصّوت.
6- مهارة التّمييز بين الحركات المختلفة إضافة إلى التنوين بأشكاله الثلاثة.
7- مهارة التّمييز بين (الواو، الياء، الألف) التي تنطق كصوامت، وبين التي تنطق كصوائت طويلة في الكلمة[1].

وتجدر الإشارة بالذّكر أنّ طبيعة هذه المهارات تفرض على المعلّم التّدرج في تدريب متعلّميه بدءا بالمهارة القاعديّة صعودا إلى المهارة الأعلى، وإنّ الخلل في المهارة السّابقة سيؤثّر في المهارة التي تليها، لأنّ متطلّبات المهارة اللاحقة يعتمد على ما حصّله التّلميذ من المهارة السابقة، وكلّ هذه المهارات تتظافر من أجل تحقيق مهارة الانطلاق في القراءة وحصول الفهم وهو المقصد الكليّ من التّدريب على هذه المهارات[2].

[1]–ينظر :تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائيّة:محسن علي عطيّة،ص 94، 95.

[2]–ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص106، 107.

وبالنّظر إلى الطّبيعة الهرميّة لهذه المهارات يترتّب على التّلميذ أن (يُحكِم السيطرة على كلّ مستوى من مستويات التّسلسل الهرمي الإدراكي، حيث إنّ الفشل في إكتساب كفاءة واحدة من هذه المهارات يكون سببا من أسباب عسر القراءة وصعوبة الفهم، ويجب أن نضع في الحساب أنّ هذا البناء الهرمي لا يعني وجود نظريّة محدّدة ولكن يساعد على رؤية العلاقة بين المهارات المختلفة بعضها مع البعض الآخر)[1].

ويجدر التّذكير أيضا أنّ مهارات القراءة كثيرة ومتنوّعة، وأنّ المهارات السابق ذكرها هي تتعلق بشكل مباشر بعمليّة التّعرف على الكلمة، وإنّما جعلت مهارات فنولوجيّة لأنّها تساعد التّلميذ المبتدئ على تحديد الوظيفة المناسبة للفونيم(Phoneme) داخل الكلمة. وعليه من الأهمية أن يجري تدعيمه لتعلّم المهارات الفنولوجيّة بالتّركيز على العناصر الآتيّة:

أ- التّعرف على المكوّنات الخامّ للكلمة أو المقطع؛ وهو الصّوت الواحد (مخرجا وصفة) معزولا ومجرّدا عن سياقاته، وهو أصغر وحدة صوتيّة يمكن أن ينتهي إليها التّحليل اللّساني.

ب- تحديد البنيّة المقطعية للكلمة والوعي بحدود المقطع، وهي مهارة تدرج ضمن مهارات الوعي الفنولوجي، حيث يشرح الوقفي معنى ذلك بقوله: (إنّ المعلّم عليه أن ينقل انتباه التّلميذ أثناء بدايات تعامله مع الكلمة وتهجئتها من معنى اللّغة إلى شكل اللّغة)[2].

[1]-كيف يتعلّم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،ص84. نقلا عن: دراسة تجريبية لمدى فاعليّة التّدريب على حبّ الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال:خيري المغازي بدير،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة طنطا،1993م،ص58.

[2]- صعوبات التعلم النظري والتطبيقي:راضي الوقفي،ص374.

ولاشكّ أنّ دعم التّلميذ وتطوير معرفته عن شكل اللغة أثناء تعلّم القراءة يمكّنه من تحسين التّهجئة لجرافيمات الكلمة، خاصّة في المراحل الأولى من التّعامل مع الرّمز المكتوب، ويمكن تحقيق التّهجئة عبر مستويين:

- المستوى الأوّل: التّهجئة تكون في مستوى الفونيم الواحد داخل المقطع الواحد، ويقوم فيها التّلميذ بتهجئة كلّ فونيم على حدة، وهو أشهر الحالات المعتمدة في التّهجئة، مثال كلمة:

مستشفى (المكوّنة من ثلاثة مقاطع) تُقرأ: مستشفى = مـــُ/ / سـ /تَ/ / شـ/ ـفـَ/ / ـــى (انقطاعات بين كلّ فونيم).

- <u>المستوى الثّاني</u>: وتكون التّهجئة في مستوى المقطع الواحد مع المقاطع المجاورة له، وهي طريقة تهجئة يبدو أنّها مهملة في تعليم القراءة في المدارس الابتدائيّة أو في الممارسات الفعليّة لتعليم القراءة، فمثال كلمة:

مستشفى = مُسْ / تَشْ /فَى (انقطاعات بين كلّ مقطع cvc/cvc/cvv). وهي طريقة يدعّم أهمّيتها ماريوباي بقوله إنّ: (المقطع أساسي لاكتساب طريقة النّطق المطابقة لنطق أصحاب اللّغة، وأحسن طريقة للتّعود على النّطق الصّحيح للنّغمات الصّوتيّة، وللوقفات الموجودة في لغة أجنبيّة هي نطق الكلمات أو مجموعة الكلمات ببطء مقطعا مقطعا، مع الوقفات الصّحيحة لكلّ مقطع)[1].

ت- التّكيّف مع حالات تأثّر الفونيم الواحد شكلا ونطقا أثناء مجاورته لفونيمات أخرى: فالفونيم لديه رمزه المكتوب والذي يتغير شكله بحسب تغيّر موضعه في الكلمة[2]. كما إنّ الفونيم تتغيّر طريقة نطقه بحسب مجاورته للفونيمات في الكلمة.

---

[1]- أسس علم اللغة:ماريوباي،ترجمة:أحمد مختار عمر،عالم الكتب،القاهرة-مصر،ط8، 1419هـ-1998م،ص97.

[2]- تغيّر الرسم الخطي للفونيم بحسب موقعه في الكلمة يعدّ من المشكلات التي يطرحها نظام الكتابة في اللّغة العربيّة، سيأتي بيانها في المبحث الثالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص 148.

9- المظاهر الصّوتيّة لعسر القراءة:

سبق الإشارة بالذّكر إلى الخصائص السّلوكيّة العامّة التي قد تميّز تلاميذا عسيري القراءة؛ فعلى الرّغم من أنّ هذه الخصائص يتمّ رصدها وملاحظتها ووصفها، فإنّ اللّجوء إليها في تفسير بعض مظاهر العسر عند التّلميذ واعتمادها معيارا وحيدا في التّشخيص يبقى غير كاف في تحديد حالات عسيري القراءة[1].

وعليه فالمشخّص نفسه في حاجة إلى معلومات تكون أكثر صلة وارتباطا بالفعل القرائي لدى التلميذ، تساعده أن يقيم عليها أحكامه وأن يحدّد من خلالها أساليب التّقييم وأن يُعِدّ الاختبارات التّشخيصيّة والعلاجيّة المناسبة لها، وذلك من خلال ملاحظة وتتبع أدائه القرائي، فيسجّل أهمّ المظاهر غير السّويّة التي تشكّل في مجملها مؤشرات تدلّ على وجود عسر قراءة.

ومن خلال المعاينة الفعليّة لنشاط القراءة عند كثير من حالات عسيري القراءة من طرف الباحثين والأخصائيين والمعلّمين الذين اهتمّوا بمتابعة صعوبات التّعلّم الأكاديميّة[2] عند التلاميذ لسنوات عديدة؛ هذه الجهود في مجملها مكّنت اليوم من الوقوف على كمٍّ من المظاهر غير السّويّة التي يحتمل تسجيلها من خلال الأداء القرائي لتلاميذ يعانون صعوبات في تعلّم القراءة، والتي يمكن أن تؤخذ بمثابة المؤشرات ذات العلاقة المباشرة بعسر القراءة.

ومن بين أهمّ المظاهر التي يجب على المشخّص الانتباه إليها قبل التّعامل مع أيّ فئة تحت مسمّى عسر قراءة مظهرين؛ (يتمثل الأوّل في عدم وجود توافق في التّحصيل القرائي

[1]- سبق الإشارة بالذّكر إلى الأسباب التي تمنع الاقتصار على الخصائص السلوكيّة واعتمادها معيارا وحيدا في التّشخيص لحالات عسري القراءة، وذلك في المبحث الثاني من الفصل الثاني من هذا البحث،ص34.

[2]- سبق بيان مفهوم صعوبات التّعلّم الأكاديميّة مع ذكر أنواعها في المبحث الثّالث من الفصل الأول من هذا البحث،ص8

مع القدرات العقليّة وعدد سنوات مزاولة الدّراسة، ويتمثّل الثّاني في عدم تسجيل ضعف في الحواس أو تلف في منطقة من مناطق المخ)[1].

وإنّ المتأمّل في المظهرين السّابقين يلاحظ أنّهما قد ارتكزا على المعايير[2] التي يتمّ اعتمادها في تشخيص صعوبات التّعلّم بصفة عامّة، إذ لا مناص أن يتم تناول عسر القراءة بعيدا عن المعطيات التي يمدّ بها مجال صعوبات التّعلّم، والتي قام الباحثون بعدّها مقاييسا يمكن من خلالها التّمييز بين فئة صعوبات التّعلّم وفئة ذوي الإعاقات الأخرى.

وأكثر ما يلاحظ في المظهرين السابقين، أنّ المظهر الأوّل اعتمد على معيار التّباعد أو التّباين بين المستوى العقلي ومستوى التّحصيل القرائي؛ والمظهر الثّاني اعتمد على معيار الاستبعاد الذي يقوم على عزل الفئات الأخرى[3] والتي يمكن أن تسّجل لديها تدنٍ في التّحصيل الدّراسي، لكن لا يمكن أن تُدرج ضمن مصطلح صعوبات التّعلّم[4].

وعليه يجدر التّذكير في سياق تحديد المظاهر التي تميّز أداء عسيري القراءة أنّ استعمال مصطلح عسر القراءة لا ينطبق على فئة التّلاميذ الذين يعانون قصورا في حاستي السّمع أو البصر، إضافة إلى عدم وجود خلل في القدرات العقليّة، هذا ما يجمع عليه معظم الأخصائيّين في هذا المجال[5]، وهو ما يدفع إلى استنتاج مفاده أنّ عدم تسجيل خلل في القدرات العقليّة، إضافة إلى سلامة حاستي السّمع والبصر لدى التّلميذ مع وجودٍ في الوقت

---

[1]–ينظر:صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج:صلاح عميرة علي،ص 52. نقلا عن: Thompson,L.J.& Marsland : Reading Disability :Developmental dyslexia.springfiled illinois,charles C.Thomas publishers,1966.، وينظر أيضا:صعوبات التعلّم الأكاديميّة بين الفهم والمواجهة:محمد علي كامل،مركز الاسكندرية للكتاب،الاسكندرية–مصر،دط، 2003،ص68.

[2]– سبق بيان معايير تشخيص صعوبات التّعلّم الأكاديمية في المبحث الثالث من الفصل الأوّل من هذا البحث،ص13

[3]– تشمل هذه الفئة ذوي الإعاقة العقليّة وذوي الضعف الحسي نحو: السمع والبصر..

[4]– سبق بيان مفهوم صعوبات التّعلّم في المبحث الثّاني من الفصل الأوّل من هذا البحث،ص8.

[5]–ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص 117.

نفسه مشاكل في القراءة وتدن في العلامات المحصّلة في القراءة يعدّ ذلك أهمّ مظهر يميّز هذه الفئة.

وإنّ المتأمّل في بعض المراجع[1] التي تناولت مظاهر عسر القراءة، يهتدي إلى أنّ الكثير منها يعرض هذه المظاهر على اختلافها وتنوّعها جملة واحدة ضمن عنوان مشترك، في حين أنّ طبيعة المظاهر تفرض تصنيفها بحسب ما تدلّ عليه من الصّعوبة، لهذا يُستحسن أن تحصر المظاهر ضمن مجالات محددة.

ويمكن حصر المظاهر في ثلاثة مجالات، مظاهر تُدرج ضمن العادات القرائيّة عند التّلميذ، ومظاهر ناتجة عن أخطاء تمسّ الكلمة، ومظاهر تشمل الخلل في القدرة على الاستيعاب والفهم القرائي[2].

ويقصد بالعادات القرائيّة هي طريقة قراءة تعوّدها التّلميذ تصاحبها سلوكات وملامح ظاهرة أثناء أدائه لعمليّة القراءة؛ وأمّا الأخطاء القرائيّة فيقصد بها التّغيرات التي يحدثها التّلميذ في بنية الكلمة وهي ناجمة عن فشله في التّعرّف على الكلمة المكتوبة، وهو ما يقود بالضّرورة إلى تسجيل مظاهر تشير هي الأخرى إلى عدم فهمه للمادّة المقروءة واستيعابه لها.

وتجدر الإشارة بالذّكر أنّ المظاهر النّاجمة عن العادات القرائيّة المتكرّرة يمكن إلحاقها بالمظاهر السّلوكيّة وبالتّالي فإنّ جزءا كبيرا منها قد تمّ التّطرق إليه أثناء تناول الخصائص السّلوكيّة العامّة لتلاميذ عسيري القراءة[3].

---

[1]–ينظر :أطفالنا وصعوبات التعلّم:هدى عبد الله الحاج،ص ص 125– 128. وينظر :صعوبات التّعلّم الأكاديميّة بين الفهم والمواجهة:محمد علي كامل،مركز الاسكندرية للكتاب،الاسكندرية–مصر ،دط،2003م،ص68، 69.

[2]–ينظر :صعوبات التعلّم النظرية والتطبيق:أسامة البطاينة وآخرون،ص147، 148.

[3]–سبق بيان الخصائص السلوكيّة العامة المسجلة عند عسيري القراءة في المبحث الثاني من الفصل الثاني من هذا البحث،ص34.

ويُضَافَ إلى العادات القرائيّة غير السّويّة أنّ عسير القراءة كثيرا ما تضيع الكلمة منه بين الأسطر أثناء القراءة فينتقل من سطر إلى آخر دون أن يشعر فيفقد معنى الكلمات، وأحيانا يكون السّبب في ذلك هو الاقتراب الشديد من المادة المقروءة ممّا يتعب العينين بشدّة فتفقد العينان تناسقهما الحركي مع السّطر واتّجاه القراءة. إضافة إلى تعوّده على تحريك رأسه واللّعب برجليه أثناء الفعل القرائي بطريقة مستمرة ومتكرّرة من شأنها أن تعيق عملية القراءة، كما يظهر عليه ارتباك في الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه[1].

وممّا يلاحظ ضمن السّلوكات القرائيّة التي اعتاد ملاحظتها عند هذه الفئة هو حبّهم للقراءة الصّامتة دون القراءة الجهرية، فالقراءة الصّامتة تمنحهم سترا منيعا للأخطاء التي يرتكبونها أثناءها، وهي ملاذهم حينما يودّون تجنّب سخرية الآخرين منهم أو توبيخ المعلّم لهم، لهذا من النّاذر أن تصادف تلميذا يعاني صعوبات في القراءة يفضل الجهر بها أمام الآخرين[2].

يظهر عسيرو القراءة عجزا في القدرة على تجسيد معنى الكلمة المكتوبة أثناء القراءة[3]، وهي طريقة في القراءة تعتمد على إخراج المقروء ضمن طبقة صوتيّة واحدة؛ أي أنّهم لا يجيدون توظيف الصّفات فوق المقطعيّة كالنّبر والتّنغيم، إذ لا تشعر في قراءتهم تمثيلا لمعنى المقروء أو تجسيدا لدلالاته المتنوّعة من استفهام أو تعجّب أو تأكيد على معنى..[4]

وبالرّغم من أهميّة النّبر والتنغيم في تجسيد المعنى، والبعد الوظيفي لهما في إعطاء معان إضافيّة قد يسعها المقروء يُستحسن أن لا يحاسب التّلميذ على مدى استخدامه لهما في

---

[1]–ينظر:صعوبات التعلّم النظرية والتطبيق:أسامة البطاينة وآخرون،ص147.وينظر:صعوبات التّعلّم:عصام جدوع،ص131، 132.

[2]–ينظر:تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص96.

[3]–ينظر:صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود عوض الله سالم وآخرون،ص154.

[4]–ينظر:تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص96.

مرحلة تعلّمه القراءة، نظرا لعدم توافقهما مع قدراته[1] في التّعامل مع المادة المقروءة فضلا عن أنّه في هذه المرحلة يكفيه أن يوجّه انتباهه ويحصر تركيزه في كيفيّة التّعرّف على الكلمة والنّطق بها بشكل صحيح.

وإنّ عدم قدرة التّلميذ على إعادة استحضار عنوان النّص الذي قرأه من أهمّ مظاهر عدم الاستيعاب، لأنّ العنوان يشير بنسبة كبيرة إلى ما يحتويه النّص من معان وأفكار، وإذا تعلّق الأمر بإعادة سرد القصّة فإنّ عسير يُخفق في الحفاظ على التّسلسل المنطقي لأحداث القصّة[2]. ويرجع سبب عدم القدرة على الفهم لما يقرأ إلى عجزه في القدرة على بناء مفاهيم خاصّة تتعلّق بما يدركه التّلميذ عن بيئته، أضف إليها أنّ المثيرات التي يتلقاها عبر بيئته وإن وفّق في تخزينها فإنّه يعجز إلى حدّ كبير على استحضارها أو ربطها بما يتلقّاه من معلومات أثناء قيامه بعمليّة القراءة[3].

كما ترجع أسباب مظاهر عدم الفهم والاستيعاب إلى خلو النّص المقروء من الرّسومات والأشكال التّوضيحيّة التي كانت تساعد التّلميذ –في مراحل تعلميّة سابقة– على تقدير المعنى الذي تحمله الكلمات المكتوبة[4]. يبدو أنّ استعانة التّلميذ بالرّسوم التّوضيحية أثناء القراءة هو ما جعله يسجل قصورا في تطوير عمليات التّعرّف على الكلمة وفك شفرة رموزها، فضلا عن إدراج رسوم مع كلمات مكتوبة في الصفحة نفسها هذا يشتّت انتباهه ويُقلّل من تركيزه تجاه التّعرف على الكلمات المكتوبة.

أضف إلى ما سبق من المبرّرات هو زيادة اللّغة تعقيدا –كلّما انتقل التّلميذ إلى مستوى تعلّمي أعلى– من حيث معناها وتراكيبها ودلالة مفرداتها، خاصّة المفردات التي يعتمد

[1]–نقصد به تلميذ المرحلة الابتدائيّة وربّما يمكن تعميمه على تلميذ المرحلة المتوسطة أو الإعداديّة.

[2]– ينظر:صعوبات التعلّم النظرية والتطبيق:أسامة البطاينة وآخرون،ص148.

[3]– ينظر:صعوبات التعلّم والتعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ،ص58.

[4]– ينظر:تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص97، 98.

معناها على فهم السّياق الذي وردت فيه، ويشمل أيضا المفردات التي تحتمل أكثر من معنى. وإنّ عدم قدرة التّلميذ في تحسين مستوى تعرّفه على الكلمات المكتوبة يدفعه إلى بذل جهد مضاعف في محاولة فك شفرة رموز الكلمة، فيضيع جلّ جهده في التّعرف عليها وينسى ربط معناها بمعان الكلمات السّابقة، حيث يعدّ ذلك من أهمّ الأسباب أيضا التي تشغل التّلميذ عن إدراك المعنى واستيعابه[1].

وبما أنّ عدم الوصول إلى مرحلة الطّلاقة والتّلقائيّة والسرعة في التّعرّف على الكلمات المكتوبة من العوامل التي تعيق التّلميذ في إدراك المعنى واستيعابه جرّاء تركيز انتباهه في عمليات التّعرّف على الكلمة المكتوبة، لذلك كان لعمليّة التّعرّف على الكلمة أهميّة كبيرة في الفعل القرائي[2].

وعليه فإنّ أيّ خلل يحدث في مرحلة التّعرّف على الكلمة ينجم عنه مظاهر تشير إلى وجود تغيير قد أحدثه عسير القراءة في بنية الكلمة أثناء النّطق بها. وهي مظاهر لها علاقة مباشرة بعمليّة القراءة ومادامت هي كذلك يمكن للفاحص أن يعتمدها بوصفها مظاهر واضحة ومؤشرات تدلّ على وجود الصعوبة في القراءة، وعليه يترتّب على الفاحص أن ينطلق في تشخيصه للصّعوبة من هذه المظاهر ومحاولة الكشف عنها وعن الأسباب التي تقف وراءها أثناء القراءة.

تتميّز أداء عسير القراءة أثناء محاولاته التعرّف على الكلمة المكتوبة، إمّا بالبطء الشّديد جرّاء طريقة تهجئة غير عاديّة تعتمد على قراءة الكلمات حرفا حرفا، إذ يستغرق وقتا طويلا في التّعرّف على الرّمز المكتوب وربطه بالرّموز المجاورة له في الكلمة، فينجم عنه ضياع المعنى في سبيل تفسير الرّموز والتّعرّف عليها؛ وإمّا قراءة الكلمات بشكل سريع والتي

[1]– ينظر :المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[2]–سبق بيان ما يتعلّق بأهميّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة في المبحث الثالث من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص125.

لا يكاد السّامع يميّز خلالها أصوات الكلمة[1]. حيث ترجع مظاهر السرعة والبطء غير العادية في القراءة إلى عجز عسير القراءة على إخضاع الكلمة المكتوبة لعمليات التّحليل البصري خاصّة الكلمات التي يصادفها للمرّة الأولى، وفي مقابل ذلك يسجل مبالغة في تحليل الكلمات المألوفة[2]. فقصور قدرته على التّعرّف التلقائي للكلمة المكتوبة بمجرد النّظر إليها يؤدّي إلى نمط قراءة جدّ بطيئة، كما أنّ انتقال العين بشكل خاطئ وسريع يؤدّي إلى نمط قراءة سريعة[3].

سبق الإشارة بالذّكر إلى صعوبة التعرّف على الكلمات التي يجري استخدامها باستمرار في المادة المقروءة مثل: حروف الجرّ وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.. والتي بالرّغم من كثرة تداولها يصعب على التّلميذ استحضار شكلها والتّعرّف عليها، وهذا فيه إشارة إلى إمكانيّة وجود خلل في مستوى الذاكرة البصريّة فضلا عن خلل في التّمييز البصري لها. حيث يمكن اعتماد ذلك تفسيرا لبعض المظاهر التي تسجّل عند عسيري القراءة أكثر من امكانيّة اعتماده مظاهر للصعوبة في حدّ ذاتها.

ولهذا أمكن القول أنّ التّلميذ من خلال القراءة البطيئة يبالغ في تحليله البصري للكلمة بشكل يجعل كل رمز مكتوب يُنطَق منفردا مع حدوث تقطّعات في النّطق بفارق زمني ملحوظ بين كلّ رمز مكتوب فتفقد الكلمة بنيتها وشكلها العامّ؛ أمّا القراءة السّريعة فتضعف التحليل البصري للكلمة وذلك جرّاء انتقال العين فوق السّطر بشكل سريع فيقل انتباهه في انتقاء الشّكل الصّحيح للرّمز المكتوب وتكثر أخطاءه القرائيّة.

---

[1]–ينظر:صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ،ص 65. وينظر:صعوبات التّعلّم:قحطان أحمد الظاهر،دار وائل،عمّان–الأردن،ط3، 2010م،ص226.

[2]–ينظر:صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود عوض الله سالم وآخرون،ص154.

[3]–ينظر:المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

ويعدّ عدم القدرة على التمييز بين اللام القمريّة واللام الشمسيّة، وضعف قدرة التّلميذ على التفريق بين الصّوائت القصيرة والصّوائت الطّويلة في الكلمة من جملة المظاهر التي لها علاقة مباشرة بالقراءة، أضف إلى فشله في التّمييز بين الهاء في آخر الكلمة(ـه) والتّاء المربوطة المتّصلة بالكلمة في نهايتها (ـة)، فضلا عن خلل في التّمييز بين الحروف المشدّدة عن غيرها، كلّها مظاهر تدلّ على وجود صعوبات في القراءة لدى التّلاميذ[1].

ويُجمع أكثر الباحثين ومعظم الأخصائيين على أنّ المظاهر التي تمس بنية الكلمة أثناء القراءة تأخذ أشكالا أكثرها: الحذف، الإبدال، القلب، الإضافة.

1- الحذف:

تشير العديد من المراجع التي تناولت هذا المظهر إلى أنّ عمليّات الحذف التي يقوم بها عسير القراءة أثناء الفعل القرائي من أكثر المظاهر بروزا، ويمكن أنّ نلمس عمليات الحذف في مستويات متعدّدة منها:

- الحذف في مستوى الفونيمات؛ وقد يمسّ ذلك الفونيم الواحد في بداية الكلمة، مثل: (سيارة–تقرأ– يارة). وقد يحذف الفونيم من وسط الكلمة، مثل: (مدرسةٌ–تقرأ– مدسةٌ). كما قد يمس نهاية الكلمة حذف في فونيمها الأخير مثل: (شجرةٌ–تقرأ– شجرَ).
- الحذف في مستوى المقاطع؛ قد يحذف التّلميذ أثناء القراءة المقطع الأوّل من الكلمة، مثل: (كتابٌ– تقرأ– تابٌ) = (cvv/cvc= cv/cvv/cvc). كما قد لا يسلم المقطع في وسط الكلمة والمقطع في نهايتها من هذا المظهر.
- وقد تشمل عمليات الحذف مستوى الكلمة في الجملة[2].

[1]– ينظر :صعوبات التّعلّم:عصام جدوع،ص131، 132.

[2]–ينظر :مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص18.

2- القلب:

يُعرف بالقلب المكاني وهو مظهر من المظاهر التي تسجّل في قراءة تلاميذ عسيري القراءة، ويقصد به تغيير يحدث في مواقع الرّموز المكتوبة داخل الكلمة، فيقرأ التّلميذ رموزها بشكل عكسي، لهذا يُشار إلى هذا المظهر في بعض المراجع[1] بمصطلح الأخطاء العكسيّة، فقد يحدث عسير القراءة أثناء النطق تقديما لفونيم أو تأخيرا لفونيم آخر، وهو تلاعب مكانيّ بالفونيمات يظهر بنية الكلمة مشوّهة بالكاد لها معان أو دلالات؛ والقراءة العكسيّة تشمل جانبين:

- قد يقرأ التّلميذ الكلمة من آخر فونيم لها رجوعا إلى أوّل فونيم؛ أي من اليسار إلى اليمين كما لو كانت كلمة من لغة أجنبيّة، مثل: (كتب تُقرَأُ بتك).
- وقد يحدث قلبا مكانيّا بين فونيمين فقط متجاورين في الكلمة، مثل: (محفظة تُقرَأُ مفحظة).[2] والقلب المكاني بهذا المعنى هو مظهر غير سويّ في قراءة التّلميذ يدلّ على وجود صعوبة في الحفاظ على التّسلسل الصّحيح للفونيمات أثناء النطق بالكلمة المكتوبة[3].

3- الإبدال:

يعدّ الإبدال مظهرا لا يقل بروزا عن باقي المظاهر في قراءة تلاميذ عسيري القراءة، وهو مظهر صوتي أيضا يوحي بوجود معالجة فنولوجيّة خاطئة للكلمة المكتوبة. وقد تتنوع مواضع الإبدال في الكلمة الواحدة شأنها في ذلك شأن مظهر الحذف الذي تم التطرق إليه

---

[1]-ينظر:صعوبات التعلم:قحطان أحمد الظاهر،ص226. وينظر: صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص155.

[2]-ينظر:ينظر:صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ،ص 65. وينظر:تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم:بطرس حافظ بطرس،ص300.

[3]-ينظر:تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص95.وينظر:أطفالنا وصعوبات التعلّم:هدى العشاوي،ص126.

آنفا. فقد يكون الإبدال في مستوى الفونيمات أو المقاطع أو إبدال كلمة بكلمة أخرى، كما قد يظهر الإبدال أيضا في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها[1].

4- الإضافة:

كثيرا ما يلجأ عسيرو القراءة إلى إحداث تغيير في بنية الكلمة المقروءة من خلال إضافة فونيمات ليس لها محل في تركيب البنية الصّوتية للكلمة، وقد تتعدّد مواضع الإضافة للفونيم في الكلمة بداية –وسط– نهاية، كما قد يدخل التّلميذ كلمة في غير سياقها، ويتمّ الإشارة إلى هذا المظهر أيضا بمصطلح الإدخال(insertion)[2].

وعليه من خلال ما سبق عرضه من المظاهر التي يمكن أن تسجّل عند تلاميذ عسيري القراءة، يجدر التّذكير أنّ البحث قد أولى اهتماما بالمظاهر التي يبديها التّلميذ في بنية الكلمة بالدّرجة الأولى وتأتي باقي المظاهر –أي الخاصة بالعادات القرائيّة وقصور الفهم– بوصفها معاييرا مساعدة في تحديد الصّعوبة القرائيّة والكشف عنها.

وفيما يتعلّق بتغيير بنية الكلمة أثناء قراءتها تجدر الإشارة بالذّكر أنّ البحث قد عدّ مظاهر ذلك من حذف، وإبدال، وقلب، وإضافة، أنّها تحوّلات فنولوجيّة غير سويّة توحي إلى وجود صعوبة في التّعرف على الرّمز المكتوب –الجرافيم(Grapheme) داخل تشكيله فنولوجيّ؛ أي فشل في إيجاد وظيفة الرّمز المكتوب في الكلمة ضمن وظائف الرّموز المجاورة له لهذا كان لزاما أن تدرج هذه المظاهر ضمن المستوى الفنولوجي.

ولاشكّ أنّ مظاهر الحذف والإبدال والإدخال للفونيمات والمقاطع والكلمات تشكّل مؤشّرات صريحة وواضحة تدلّ على عسر القراءة لدى المتعلّمين، وهي مؤشّرات يمكن

---

[1]–ينظر:مقدمة في صعوبات القراءة:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص19. وينظر:صعوبات التعلّم:قحطان أحمد الظّاهر،ص 226. وينظر:تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم:بطرس حافظ بطرس،ص300.

[2]–ينظر:صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص155. وينظر:صعوبات التعلّم النظرية والتطبيق:أسامة البطاينة وآخرون،ص147.وينظر:صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي:نبيل عبد الفتاح حافظ،ص 65.

للفاحص أن يلاحظها أثناء قراءة التّلميذ للنّص من خلال الملاحظة العاديّة أو من خلال ملاحظة دقيقة تعتمد على تطبيق أدوات اختبار تشخيصيّة. وإنّ سعي الفاحص إلى تحديد هذه المظاهر لابد له من مراعاة جملة من العناصر، من بينها أنّه:

- لا يوجد مظهر فنولوجي خاص بعينه يفترض وجوده عند عسير القراءة.
- المظاهر الصّوتيّة لعسر القراءة خير دليل على أنّ التّلميذ لديه صعوبة في التّعرّف على الكلمة.
- ليس من الضّروري أن تجتمع كل هذه المظاهر في قراءة تلميذ واحد؛ بل يكفي وجود مظهر واحد من شأنه أن يخلق صعوبة في قراءته وبالتّالي يحتاج إلى عناية واهتمام.
- تحديد هذه المظاهر يعتمد على دقة الاختبارات التّشخيصيّة والجوانب التي تركّز عليها هذه الاختبارات في التشخيص.

وممّا يمكن استنتاجه والتّأكيد عليه في الأخير، أنّ مظاهر عسر القراءة بصفة عامة تتوّزع ضمن جانبين: يمثّل الأوّل مظاهر في المادة الصّوتية للكلمة وهو نتاج عجز التّلميذ في تهجئة الكلمة بشكل صحيح؛ ويمثّل الثاني مظاهر قصور في إدراك معان الكلمات[1]؛ هذا يعني أنّ مظاهر الجانب الأول لها علاقة بعمليّة التّعرف على الكلمة، في حين تتعلّق مظاهر الجانب الثّاني بمدى فهم المقروء واستيعابه. وما يمكن ملاحظته من خلال ذلك أنّ مظاهر قصور فهم المقروء إنّما قد تكون في غالب الأحيان نتيجة أو محصّلة التّعرّف الخاطئ على الكلمة، ويشمل ذلك الخلل في المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة.

[1]–ينظر :صعوبات التّعلّم:عصام جدوع،ص128.

10- مشكلات تجسيد الأصوات في اللغة المكتوبة:

تتطلّب عمليّة القراءة من التلميذ بالدّرجة الأولى قدرة معيّنة في التّعرف على الكلمة المكتوبة؛ أي إتقان فكّ شفرة رموزها وترجمتها إلى أصوات منطوقة تؤدّي إلى معنى، وذلك من خلال ربط كلّ رمز مكتوب بصوته الذي يمثّله في اللّغة المنطوقة، والمتأمّل في نظام تجسيد رموز اللّغة العربيّة يلاحظ فيه خصوصيّة تختلف -في الغالب- عن باقي الأنظمة المكتوبة للّغات الأخرى، ممّا يجب على المعلّم أن يراعي هذه الخصوصيّة فيعمل على بناء وعي تلميذه المبتدئ وتهيئته حتى يستطيع تجاوز خصوصيّة هذا النّظام الذي تخضع له لغته.

وعليه أمكن القول أنّ اللّغة المكتوبة هي طريقة ثانيّة في وصف وإخراج اللّغة المنطوقة عن طريق رموز مكتوبة، وأكثر ما يميّز هذه الرّموز -في اللّغة العربيّة- وما يدخل ضمن خصوصيّتها هو كونها أشكالا خطيّة بصريّة -أي الجرافيمات(Graphemes) يتمّ إدراكها عن طريق البصر، وأوّل ما يلاحظ في الشّكل الخطي لها هو تشابه كثير منها فيما بينها، وهو ما قد يضع التّلميذ المبتدئ في ارتباك أثناء محاولته قراءة الكلمة المكتوبة نتيجة ما يصادفه من تشابه بين هذه الرّموز، حيث يدّعم بطرس حافظ ذلك بقوله: (إنّ كثيرا من الأطفال قد لا يملكون القدرة على تمييز الحروف خاصّة الحروف التي تتقاسم فيما بينها شكلا خطيّا واحدا مع فروق دقيقة بينها، كما يظهرون نوعا من الاضطراب بالنّسبة للكلمات التي تتقارب في شكلها العام مثل: العيب والغيب)[1].

ولا شكّ أنّ علماء اللّغة العربيّة قديما قاموا بمراعاة هذه الخصوصيّة وحاولوا تجاوزها بسبب ما قد ينتج عنها من غموض للمعنى وتحوير للمقصود، حيث كانت الحروف العربيّة

[1]- ينظر :تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم:بطرس حافظ بطرس،ص297.

مجرد رموز خطيّة تصف اللّغة المنطوقة خاليّةً من الشّكل[1] والتنقيط، فقد كان النّاس يقرأون الكلمات بشكل صحيح لأنّهم كانوا يعتمدون في ذلك على سياق الكلمة في النّص ضف إلى ذلك شدّة ارتباطهم باللّغة وكثرة صلتهم بها ولكن لمّا تداخلت الألسنة واختلط العرب بالعنصر الأجنبي وخوفا من اللّحن أن يمتدّ خاصّة إلى قراءة القرآن الكريم، عمد علماء اللغة العربيّة إلى استخدام النّقط في الرّموز المكتوبة، وهو ما يسمّى بالإعجام.

والمقصود بالإعجام هو تمييز الحروف المتشابهة رسما بوضع نقط لمنع العجمة أو اللّبس، حيث مُيّزت الذّال من الدّال بإعجام الأولى بنقطة علويّة في الحرف وإهمال الثّانية، وكذلك كان الحال مع باقي الحروف الزوجيّة المتشابهة، كالطّاء والظّاء، والرّاء والزّاي... وأمّا السّين والشّين فقد مُيّزت الشّين بثلاثة نقاط لأنّ لها ثلاث أسنان، ولو أعجمت الشين بنقطة واحدة كان قد يخيّل أن يكون الجزء تحت النّقطة نونا وباقي أجزاء الشين حرفان مستقلان عنها، أمّا الحروف الثلاثيّة المتشابهة كالباء والتّاء والثاء فقد أعجمت جميعا، ولمّا تعلّق الأمر بالحاء والخاء والجيم أهملت الحاء وأعجم كلّ من الخاء والجيم، أمّا الفاء والقاف، فقد كان القياس أن تُعامَلا معاملة الحروف الزّوجيّة؛ أي وضع نقطة فوق الفاء وإهمال الثّانيّة، غير أنّ هذين الحرفين كانا محل خلاف بين المشارقة والمغاربة، حيث رأى المشارقة أن

[1]– المقصود بالشكل هنا هو حركات الإعراب، من فتحة وضمة وكسرة، ويشير حاتم صالح الضّامن إلى سبب تسميتها بالشكل لأنّها تدلّ على شكل الحرف وصورته، كما تجدر الإشارة بالذّكر أنّ حركات الإعراب قبل أن يتم استخدام الفتحة والضمة والكسرة بشكلها المعروف كانت في بادئ الأمر عبارة عن نقط ويسمّى الشّكل بطريق النّقط، حيث توضع نقطة فوق الحرف لتدلّ على الفتحة، وتحته لتدلّ على الكسرة، وأمامه جهة الشمال للدلالة على الضّمة، ولا يضعون شيئا على الحرف السّاكن..، ولما اختلطت نقاط الشّكل مع نقاط الإعجام استُغني عن الأولى وتم استبدالها بالحركات المعروفة اليوم، وقد كانت عمليّة الإصلاح في القرن الأوّل والثاني هجريّة على أيدي علماء أمثال: أبي الأسود الدّؤلي، وتلميذيْه: نصر بن عاصم اللّيثي، ويحيى بن عمرو العدواني؛ إضافة إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي كان له الفضل في استبدال نقاط الشّكل التي وضعها أبو الأسود الدؤلي بالحركات (الفتحة والضّمة والكسرة).ينظر: فقه اللّغة:حاتم صالح الضّامن،جامعة بغداد،بغداد–العراق،دط،1411هـ–1990م،ص136.

توضع نقطة فوق الفاء ونقطتين فوق القاف، في حين ذهب المغاربة إلى نقط الفاء بواحدة من أسفل والقاف بواحدة من أعلى[1].

وإنّ المتأمّل في سياق العمليّة الإصلاحية التي قام بها القدامى في مجال تذليل حروف اللّغة العربيّة يبقى البحث فيه قائما عن المعيار الذي كان يعتمده العلماء في إعجام بعض الحروف وإهمال البعض الآخر؟ لماذا تمّ إعجام كلّ الحروف مثلا في (ب، ت، ث) في حين أهملت الحاء وأعجمت نظيرتيها (ج، خ)؟

وإنّ المتأمل أيضا في ما سبق يدرك قيمة وحقيقة ما بذله العلماء القدامى من جهود جبّارة سعيا في الحفاظ على اللّغة العربيّة ومن ثمّة الحفاظ على القرآن الكريم خوفا أن تختلط حروفه على النّاس أثناء قراءته جرّاء التّشابه الفاحش الذي كانت تتميّز به الحروف العربيّة قبل إخضاعها لعمليّة الإصلاح التي مسّت جانب الحركات الإعرابيّة، وبالأخصّ جانب التّنقيط الذي أصبح له دور عظيم في تسهيل عمليّة قراءة كلّ مادة مكتوبة.

ولكن بالرّغم من أنّ القدامى استطاعوا أن يفكّوا ذلك اللّبس الذي كان يعتري الحروف العربيّة، وقد وُفِّقوا إلى ذلك من خلال الحفاظ على الرّسم الخطّي الموروث وزيادة نقط إلى بعض الحروف وإهمال البعض الآخر[2]، هذا يعني أنّ الحروف العربية بعد عملية الاصلاح أصبحت بينها فروقا واختلافات دقيقة جدّا تتمثّل في وجود النّقط وانعدامها وموضع النّقطة فيها لهذا أمكن القول أنّ هذه الحروف لازالت تبدو متشابهة فيما بينها إلى حدّ ما بالنّسبة إلى تلميذ مبتدئ يحاول تعلّم القراءة إذ يحتاج توجيها وتدريبا وتعليما وتمرينا للمهارات

[1]–ينظر :فقه اللّغة:حاتم صالح الضّامن،ص136.

[2]– استنادا إلى هذه العمليّة ظهر مصطلحا (الحروف المعجمة والحروف المهملة) واللذان يتم استخدامهما بكثرة أثناء إملاء الحروف، إذ يتم أثناء النّطق بالكلمة الإشارة إلى وجود حرف مهمل أو معجم في الكلمة وذلك حرصا على أن يكتب الحرف بالشّكل الصّحيح، مثلا أثناء إملاء كلمة(ذكيّ)، يقال: ذكيّ بالدال المعجمة فيفهم المقصود أن تُكتَبَ بـ(الذال المنقوطة).

القاعديّة التي تتطلّبها القراءة حتى يُوَفَّق إلى إدراك ذلك الاختلاف الدّقيق الذي أصبح موجودا بين الحروف في اللّغة العربيّة[1].

وبهذا المعنى يصبح التشابه بين الحروف بعد الاصلاح أنواعا؛ فهناك تشابه من حيث التنقيط وهو نوعان : تشابه في عدد النقط مثل: (ث، ش) (ت، ق) (ز، ذ) وتشابه من حيث موضع النقطة في الرّمز المكتوب، فهناك نقط توضع فوق الرمز وهي:(ت، ث، خ، غ، ش، ز، ف، ق، ظ، ض، ذ، ن)، وهناك نقط توضع تحت الرمز وهي:(ب، ج، ي). ويوجد تشابه آخر من حيث انعدام النّقط في الحرف، إذ نجد بعض الحروف تتشابه فيما بينها من حيث كونها حروفا مهملةً أي لا يحمل رسمها الخطّي نقطا، وهي: (ء، ا، د، ح، ع، س، ص، ل، م، ط، و، ر، ه، ك)، فضلا عن التشابه بين الحروف من حيث الرسم الخطي لها (خ ح خ، ع غ...).

ويجدر التّذكير أنّ نظام القراءة في اللغة العربيّة يعتمد الاتجاه من اليمين إلى اليسار، وهو لا يختلف عن نظام الكتابة فيها. حيث يتكوّن النّظام الأبجدي للّغة العربية من 28 حرفا، ثلاثة منها تُستخدم صوائت طويلة –مدود طويلة– (ا ، و، ي) والمتبقيّة منها تعدّ صوامتا؛ غير أنّ الصّعوبة التي يصادفها التّلميذ في الصّوائت الطّويلة أنّها تحمل وظيفة مزدوجة، فالألف والواو والياء أحيانا تُستخدم في الكلمة بمثابة مدّ طويلة(صائت)، نحو: جبّار، رؤوف، خبير، وأحيانا أخرى يتمّ توظيفها بمثابة صوامت، نحو: اسطبل، يوم، يلعب، وبالرّغم من الاختلاف الموجود بين الوظيفتين فلا يوجد ما يفرّق بينهما أثناء تجسيد كلّ منهما كتابة، وهو السبب الذي يجعل تلميذا ما يخلط في القراءة.

[1]– والفكرة المراد إيضاحها هي أنّ عملية اصلاح الحروف العربية التي قام بها القدامى كانت المشكلة قبلها صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة والتي كان يُخشى أن تجعل العامة من الناس وخاصّة الأعاجم منهم ممن ليسوا بعرب في لبس وغموض؛ وأمّا بعد عمليّة الاصلاح فقد أصبحت المشكلة هي صعوبة الادراك والانتباه للفروق الدّقيقة التي أصبحت تميّز الحروف العربيّة بعدما كانت متشابهة، وهذه الصّعوبة يجدها الطّفل المبتدئ في تعلّم القراءة.

وما يمكن أن يُدرج أيضا ضمن خصوصيّات نظام الكتابة في اللّغة العربيّة، هو اختلاف صور الرّمز المكتوب بتعدّد الوظائف التي يؤدّيها في الكلمة، إذ يخضع الرّسم الخطّي للرّمز –الجرافيم (Grapheme)– لتغيّرات جليّة يتحكّم فيها موضع الرّمز في الكلمة وتنوع السياقات التي يرد فيها، ويمكن التّدليل على ذلك بحرف (العين) مثلا، حيث يُكتب في بداية الكلمة: **ع**نب، وفي وسطها: ثعلب، وفي آخرها: مستود**ع**، وهلّم جرّا في الكثير من الحروف المتبقيّة في اللّغة العربيّة، وهي خصوصيّة من شأنها أن تزيد عمليّة تعلّم القراءة عند التّلميذ أكثر صعوبة وتعقيدا.

وهناك من الخصوصيّات أيضا وجود أصوات يتمّ تحقيقها كتابة غير أنّها لا تُنطق أثناء القراءة، ومثال ذلك الواو في كلمة(عمر**و**) إذ يُخطَّأُ كلُّ من يقوم بقراءة الواو في هذه الكلمة أو ما يشبهها من الكلمات مثل الألف بعد واو الجماعة: صاموا، كما تحتوي اللّغة العربيّة كلمات تُقرأ بعضُ أصواتها من غير أن يوجدَ لها تمثيل مكتوب أحيانا، لكنّها تقدّر فقط ويستوجب نطقها وإلا اختلّت البنية الصّوتيّة للكلمة، كالألف مثلا في (هذا)، إضافة إلى وجوب نطق النّون النّاتجة من خلال تحقيق التّنوين في الحرف المنوّن، مثل: مسجدٌ والتي تنطق: مسجدُنْ[1].

تعتمد اللّغة العربيّة أيضا أصواتا تشترك كلّ مجموعة منها في المخرج، وأغلب الأصوات في اللّغة العربيّة لها رموز تمثّلها في اللّغة المكتوبة، فالسين والصّاد مثلا هما تمثيلان لصوتين لهما مخرج واحد، إذ تفرّق بينهما الصّفة النّطقيّة المميّزة لكلّ صوت والمشكلة المطروحة في هذا السّياق أنّ تجسيد الصّوتين في اللّغة العربيّة لا يأخذ في الحسبان تجسيد صفة الصّوت أيضا؛ أي لا يوجد من خلال الشكّل (ص) مثلا ما يدلّ على أنّه صوت يملك صفة التّفخيم والاستعلاء، ممّا يجعل بعض التّلاميذ وخاصّة أثناء بداية تعلّمهم القراءة يقعون في الخطأ فيقرأون الصاد سينا وربما العكس.

[1]– ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص 73.

ويبقى من خلال ما سبق التأكيد على وجود مميّزات وخصائص في اللغة العربية تميّزها عن باقي اللّغات، وإنّ الأخطاء التي يرتكبها التّلاميذ في القراءة أو الكتابة يعتمد تقويمُها على مدى الإحاطة بالخصائص التي تميّز اللّغة التي يتعاملون بها، وهو ما يجعل صعوبات القراءة عند بعض التّلاميذ تختلف من تلميذ إلى آخر ومن لغة إلى أخرى، فقد تشكّل بعض الخصوصيّات في لغة ما صعوبات معيّنة، في حين قد لا يُطرَح هذا الإشكال في لغة أخرى[1].

وعليه نستنتج أنّ نظام الكتابة الذي تخضع له الرموز المكتوبة في اللغة العربيّة، ذو خصّوصيّة جليّة قد يقف وراء معظم المظاهر غير السّويّة التي يسجّلها تلاميذ عسيري القراءة؛ ومادام أنّ التّعرف على الكلمة المكتوبة يستدعي التعرف على أجزائها المكونة لها، هذا يستلزم إدراك الرمز المكتوب المكون للكلمة أولا وهو إدراك يقوم أساسا على تمييز شكله من بين أشكال الرّموز المجاورة له في الكلمة والتي تبدو في شكلها العام متشابهة أو بالأحرى تحمل فروقا دقيقة بينها، ولهذا فإنّ التّأقلم مع هذه الخصوصيّة (لن يتأتى إلى التّلميذ إلا إذا امتلك القدرة على إدراك المؤتلف والمختلف والمتشابه وغير المتشابه من الكلمات والحروف المكتوبة)[2].

[1]– ينظر: مقدمة في صعوبات القراءة: عبد العزيز السرطاوي وآخرون،ص71.

[2]– تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص47.

الجانب الميداني

الفصل الثّالث

مدخل:

تضمّ الصّفحات الآتية من هذا الفصل جملة من الخطوات المنهجيّة التي تمّ اتّباعها في إجراء الدّراسة الميدانيّة؛ حيث تمّ التّطرّق إلى الكيفيّات والظّروف التي أُجريت خلالها الدّراسة الاستطلاعيّة ثمّ وصف عيّنة الدّراسة وطريقة اختيارها، مع ذكر الحدود المكانيّة والزّمانيّة للدّراسة الحاليّة، إضافة إلى التّعريف بالمنهج المستخدم مع تبرير سبب اختياره دون غيره من مناهج البحث المختلفة، وأخيرا عرض الأدوات التي تمّ استخدامها والتي ساعدت على جمع البيانات والمعلومات التي اقتضتها حيثيّات الدّراسة إضافة إلى تمثيل النتائج بالاعتماد على الدوائر النسبية وعرضها ومناقشتها. وبناء على هذا التّصوّر ينقسم هذا الفصل إلى قسمين: قسم يتعلّق بالتّصميم المنهجي للدّراسة الميدانيّة وقسم يتعلّق بعرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.

- ✓ المبحث الأوّل: التّصميم المنهجي للدّراسة الميدانيّة: تطرّقنا فيه إلى العناصر الآتيّة:

1- الدّراسة الاستطلاعيّة.

2-الحدود المكانيّة للدّراسة الميدانيّة.

3-الحدود الزّمانيّة للدّراسة الميدانيّة.

4-اختيار عيّنة الدّراسة.

5-منهج الدّراسة.

6-أدوات جمع البيانات.

7-الخطوات الإجرائيّة للدّراسة الميدانيّة:

8-مجريات أحداث الجلسة الواحدة مع كلّ تلميذ.

✓ المبحث الثّاني: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها، تطرّقنا فيه إلى العناصر الآتيّة:

1-عرض نتائج الدّراسة من خلال تفريغ البيانات المتحصّل عليها في جداول وتمثيلها بدوائر نسبيّة.

2-تحليل نتائج الدّراسة.

3-مناقشة نتائج الدّراسة.

التّصميم المنهجي للدّراسة الميدانيّة

1-الدّراسة الاستطلاعيّة:

تعدّ الدراسة الاستطلاعية مجموعة الخطوات السابقة لمرحلة تنفيذ الاجراءات الفعلية للدراسة الميدانيّة، حيث تُعرّف بأنّها لمحة مختصرة يُشكّلها الباحث عن طبيعة الظّروف والأحوال والملابسات التي تتعلّق بشكل مباشر بالسير الميداني لدراسته؛ فهي بمثابة التّجريب الذي يساعد على التّحقق من صلاحيّة وإمكانيّة تنفيذ الدّراسة في ظلّ ظروف معيّنة[1].

ولا شكّ أنّ أوّل ما يجب على الباحث الاستطلاع عنه في بداية هذه المرحلة هو تحديد مكان تواجد مجتمع الدّراسة، والتّأكّد من إمكانيّة انتقاء مجموعة من الحالات يُجرى عليها البحث (العيّنة) والتي يمكن أن تمثّل بصدق مجتمع الدّراسة الكلّي. "فإنّ بناء توقّعات حول ما قد يصادف الباحث من مشكلات تعيق السير المثالي للدراسة يعدّ من أساسيّات الدراسة الاستطلاعيّة"[2]، هذا على الباحث أن يأخذ في حسبانه كيفيّة تجاوز هذه المشكلات وأن يجهّز الخطط البديلة لمتابعة سير الدراسة بشكل سليم.

وعليه يُفهم من الاستطلاع هو الاستكشاف الموجّه والاستعلام الدقيق والمحدّد عن مدى موافقة ما يهدف الباحث إلى تحقيقه مع ما سيتوفّر لديه من إمكانات ماديّة وواقعيّة ومدى صلاحيّة هذه الإمكانات في تجنيدها لخدمة ما تروم إليه أبسط جزئيّات الدّراسة.

ولهذا فقد اعتنت إجراءات الدراسة الاستطلاعية بمحاولة الحصول على رؤية مبدئيّة شاملة حول طبيعة العسر الذي يصيب كفاءة القراءة عند تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائيّة؛ وبعد الحصول على رخصة من مديريّة التربية الوطنية لولاية قسنطينة، اقتضى الأمر التّوجّه إلى بعض مدارس الولاية بصفة عامّة، حيث تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ اختيار المدارس –في بادئ الأمر– كان بطريقة غير قصديّة إذ لم تُحدّدْ مدرسة بعينها،

[1]–ينظر :مناهج البحث العلمي في التربيّة وعلم النّفس:محمد بركات خليفة،دار العلم،الكويت،دط، 1984م،ص73.

[2]–ينظر :مناهج البحث في العلوم النفسية والتربويّة:رجاء محمود،دار المسيرة،عمان–الأردن،ط1، 2006م،ص92.

وما جعل الأمر أكثر صعوبة هو عدم استجابة الكثير من المعلّمين بشكل دقيق للتّساؤلات والتّعليمات التي وُجّهت إليهم فيما يخصّ كيفيّة تعيين تلميذ عسير القراءة داخل القسم فأغلب الحالات التي تمّ تعيينها من طرف هؤلاء المعلّمين لا تمتّ بصلة بمواصفات عسر القراءة، وربّما قد يعود ذلك إلى عدم وجود خلفيّة معرفيّة دقيقة حول حقيقة ظاهرة عسر القراءة عند أغلب هؤلاء المعلّمين الذين تمّ التّواصل معهم.

وفي ظلّ السّعي الحثيث والمتمثّل في البحث عن حالات من التلاميذ الذين يعانون عسرا في القراءة، تطلّب الأمر حصر حدود الدّراسة في منطقة محدّدة من مناطق ولاية قسنطينة، أين وقع الاختيار على مقاطعة ابن زياد، وذلك نظرا إلى وجود فريق من المؤطّرين[1] كان قد قضى شوطا كبيرا في الاهتمام بصعوبات التّعلّم في مقدّمتها ظاهرة عسر القراءة منذ سنة 2011م، يقوم بالإشراف عليه مفتش التربية الوطنيّة لمادة اللغة العربيّة بالمقاطعة نفسها.

ونظرا إلى أنّ أعضاء الفريق هم أكثر الأطراف معرفة بحالات التلاميذ عسيري القراءة المتواجدين بالمقاطعة، كان من الضّروري الاحتكاك بهم والاستفادة من خبرتهم الميدانيّة؛ وقد بدأ التّعامل مع الفريق بتنسيق من مفتش التربية الوطنية من خلال اجتماع استثنائي حضره أعضاء الفريق أين أُتيحت الفرصة للمرّة الأولى للتّعريف بالدّراسة الحاليّة والتّطرق للأهداف التي تسعى إليها وما تتطلّبه الدّراسة من دعم ومساندة أثناء التّطبيق الميداني، وقد حظيت إشكاليّة الدّراسة باهتمام وقبول من طرف أعضاء الفريق نظرا للتّوافق والانسجام الذي حصل بسبب ما تضيفه الدّراسة للفريق من حيث كونها بحثا أكاديميّا تُعزَّز به جهودهم العملية.

[1]–يتكوّن أعضاء الفريق من: مفتش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية، وأخصائيّة أرطوفونيّة، وأخصائيّة في علم النفس الإكلينيكي، إضافة إلى مديري مدارس المقاطعة والمعلّمين، وقد تمّ الإشارة إلى تفاصيل الجهود التي بذلت من طرف أعضاء الفريق من خلال عنصر :حجم عسر القراءة ونسبة انتشارها،الفصل الثاني،المبحث الثاني،ص97.

وفي إطار مساندة الفريق لإجراءات الدراسة، قام مفتش التربية بإجراء ندوة عامّة[1] لجميع معلمّي المدارس الابتدائيّة بمقاطعة ابن زياد–قسنطينة–، أين أُتيحت الفرصة للمرّة الثّانيّة أمام جميع المعلّمين للتّعريف بالدّراسة والاتفاق معهم على الخطوات الإجرائيّة التي سيتمّ اتّخاذها في الميدان، وكيف يمكن لكلّ معلّم أن يمدّ يدّ العون وأن يساهم في انتقاء حالات العسر القرائي في قسمه.

وتجدر الإشارة بالذّكر في هذا السياق إلى أنّ الندوة التي تمّ حضورها ركّزت فعالياتها حول كيفيّة مساعدة التلميذ عسير القراءة في فهم التعليمة التي تُقدَم له في الاختبارات حيث لاحظ المعلّمون بالمقاطعة وجود حالات من التلاميذ يخفقون في اجتياز الاختبارات نتيجة عدم قدرتهم على قراءة سؤال الاختبار، في حين تحصل الاستجابة إذا ما أعطي لهم السّؤال مشافهة، وهو ما جعل مفتش التربية يصدر قرارات استثنائيّة تتمثّل في ضرورة مساعدة التلميذ في قراءة السؤال ومتابعته أثناء اجتيازه للاختبار كمعالجة مبدئيّة للمشكلة.

قام الباحث بعدها بحضور حصص القراءة داخل القسم حتى يحظى بألفة التلاميذ له؛ وباتّفاق مسبق مع المعلّم يتمّ تحديد تلميذ عُرف بصعوبة قراءته للنّصوص، ثمّ يُعرض عليه نصّ يتمّ اختياره من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ابتدائي، يتمّ مراعاة فيه أن يكون نصّا لم يعرض على التلميذ من قبل حتّى يُستبعد أن يكون التلميذ يحفظ بعضا من أجزاء أو كلمات النّص. وقد كان الغرض من هذه العمليّة:

أ– انتقاء التلاميذ الذين يحتمل الباحث وجود عندهم عسر قراءة.

ب– الوقوف بشكل مبدئي على كيفيّة قراءة هؤلاء التلاميذ للكلمات المكتوبة وكيف يتعرفون عليها أثناء الفعل القرائي.

[1]–النّدوة بعنوان: أثر صعوبات تعلّم القراءة والكتابة على المتعلّم، وقد تمّ من خلالها التّعرّض لتقييم إحصاء حالات صعوبات التّعلّم بالمقاطعة، إضافة إلى تقييم الأساليب البيداغوجيّة المقترحة لتلاميذ ذوي صعوبات التّعلّم بصفة عامّة.

ومما يجدر التنويه إليه أنّ المرحلة السّابقة مكّنت الباحث من ضبط الكثير من المتغيّرات وإقصاء أكبر قدر من العوامل التي قد تؤثّر على أداء التّلميذ في تحقيق الفعل القرائي بشكل سليم والتي لا تدخل ضمن مواصفات العسر القرائي، مثل: إبعاد حالات ضعف الذكاء، وحالات اضطراب النّطق، وحالات الإعاقة الحسّية والذّهنيّة إن وُجدت. وقد ساعدت الدراسة الاستطلاعيّة على التّقرّب من مجتمع الدّراسة والتّأكد من وجود العيّنة التي تسمح بدراسة الظّاهرة مع اختيار الأدوات الملائمة لطبيعة وخصوصيّة العيّنة. إضافة إلى الوقوف على الصعوبات التي يتوقع الباحث مصادفتها والأخذ في الاعتبار كيفية تجاوزها.

1-الحدود المكانيّة للدّراسة:

انحصر المجال المكاني لإجراء الدراسة ضمن مجموعة من المدارس الابتدائيّة التابعة لمقاطعة ابن زياد بولاية قسنطينة. ولاشكّ أنّ اختيار المكان المناسب لإجراء أي بحث ميداني لا يخضع في ذلك للاعتباطيّة؛ فلابدّ أن تتلاءم حيثيات المكان مع ما تفرضه احتياجات الدراسة البحثيّة وخصوصيّاتها، وعليه فقد رجع سبب اختيار -مقاطعة ابن زياد- دون غيرها من المقاطعات إلى اهتمام مفتش التربية المشرف على المقاطعة وفريقه من المؤطّرين بصعوبات التعلّم بصفة عامّة وعسر القراءة بصفة خاصّة حيث تمّ الاعتماد على التجربة العملية للجهود المبذولة من طرف المفتش وجعلها أرضية ارتكزت عليها الدراسة الحاليّة. فضلا عن ذلك فقد توفّرت في المقاطعة عيّنة من التلاميذ تكاد تكون متجانسة فيما بينها من حيث الظّروف البيئيّة والمستوى الاجتماعي.

أمّا عن سبب اختيار المدرسة الابتدائيّة دون غيرها من المستويات التعليميّة فيعود ذلك إلى طبيعة الموضوع الذي يتناوله البحث، ذلك أنّ المرحلة الابتدائيّة هي فترة مهمّة من حياة التلميذ تكون مظاهر العسر القرائي فيها أكثر ظهورا ووضوحا.

1-1-التّعريف بالمدارس الابتدائيّة:

- ✓ **مدرسة حاجي ساف:**

تقع في منطقة حضريّة في شارع زندة صالح ابن زياد، تمّ بناؤها عام1981م، وفتحت أبوابها عام 1982م. تضمّ 233 تلميذا، يدرّس بها 10 معلمين وهي تمارس نظام الدّوام الجزئي. وتحتوي على فوجين سنة ثالثة، يبلغ عدد التلاميذ بهما61 تلميذا.

- ✓ **مدرسة ابن باديس:**

تقع في منطقة حضريّة في شارع جيش التّحرير ابن زياد، تمّ بناؤها عام 1989م، وفتحت أبوابها عام 1990م، يدّرّس بها 7معلّمين، وتضمّ 188 تلميذا، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، تحتوي على قسم واحد سنة ثالثة به 14تلميذا.

- ✓ **مدرسة قايدي الطّاهر:**

تقع في منطقة ريفيّة في حي عباس محمد ابن زياد، تمّ بناؤها عام 1981م وفتحت أبوابها عام 1982م، يدرّس بها 06 معلّمين، وتضمّ 60تلميذا، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة يبلغ عدد تلاميذه 14تلميذا.

- ✓ **مدرسة خلفاوي حسن:**

تقع في منطقة حضريّة في حي 8 ماي 1945م، تمّ بناؤها عام 1992م وفتحت أبوابها عام 1995م، يدرّس بها 13 معلّما، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 351 تلميذا، وهي تحتوي على فوجين سنة ثالثة مجموع التلاميذ بهما 61 تلميذا.

✓ **مدرسة دليمي السّعيد:**

تقع في منطقة ريفيّة في حي زرقين لخضر ابن زياد، تمّ بناؤها عام 1994م وفتحت أبوابها عام 1996م، وهي تمارس نظام الدّوامين، يُدرّس بها 6 معلمين. يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 93 تلميذا، تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة به 15 تلميذا.

✓ **مدرسة العنّاب:**

تقع ضمن منطقة ريفيّة في حي تليلاني عمّار، تمّ بناؤها عام 1990م وفتحت أبوابها عام 1990م، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، يُدرّس بها 07 معلمين. يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 82 تلميذا، تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة به 14 تلميذا.

✓ **مدرسة التجاني أحمد:**

تقع في منطقة ريفيّة في حي عين التراب ابن زياد، تمّ بناؤها عام1974م، وفتحت أبوابها عام 1974م. تضمّ 46 تلميذا، يدرّس بها 07 معلمين، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد. وتحتوي على فوج واحد يبلغ عدد التلاميذ به61 تلميذا.

✓ **مدرسة كعواش عزوز:**

تقع في منطقة شبه حضريّة في حي المالحة ابن زياد، تمّ بناؤها عام 1958م وفتحت أبوابها عام 1959م، يدرّس بها 07 معلّمين، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 215 تلميذا، وهي تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة مجموع التلاميذ به61 تلميذا.

✓ **مدرسة خبوط محمد الصالح:**

تقع في منطقة شبه حضريّة في حي بريد المالحة، حيث تعدّ من أقدم المدارس الابتدائيّة بالمنطقة، تمّ بناؤها عام 1898م وفتحت أبوابها عام 1907م، يدرّس بها 13

معلّما، وهي تمارس نظام الدّوامين، يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 342 تلميذا، وهي تحتوي على فوجين سنة ثالثة مجموع التلاميذ بهما 65 تلميذا.

✓ **مدرسة شرفية بوجمعة:**

تقع في منطقة ريفيّة في حي بريد المالحة قرية الفروج، تمّ بناؤها عام 1989م وفتحت أبوابها عام 1989م، يدرّس بها 07 معلّمين، وهي تمارس نظام الدّوام الجزئي، يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 64 تلميذا، وهي تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة مجموع التلاميذ به 12 تلميذا.

✓ **مدرسة شرطيوة مختار:**

تقع في منطقة ريفيّة في حي قرية باب الطّروش ابن زياد، تمّ بناؤها، يدرّس بها 07 معلّمين، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 113 تلميذا، وهي تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة مجموع التلاميذ به 15 تلميذا.

✓ **مدرسة نويوة يوسف:**

تقع في منطقة ريفيّة في حي قرية باب الطّروش ابن زياد، تمّ بناؤها عام 1992م وفتحت أبوابها عام 1993م، يدرّس بها 06 معلّمين، وهي تمارس نظام الدّوام الواحد، يبلغ عدد تلاميذها الإجمالي 43 تلميذا، وهي تحتوي على فوج واحد سنة ثالثة مجموع التلاميذ به10 تلاميذ.

تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ المعلومات السّابقة متواجدة بمصلحة البرمجة والمتابعة، مكتب الحصاء لمديريّة التربية الوطنية لولاية قسنطينة، وقد تمّ الحصول على دفتر الإحصاء الشّامل بمساعدة مفتشة التّربية الوطنية لمقاطعة ابن زياد –قسنطينة–.

والجدول رقم (1) يمثل توزيع المدارس الابتدائيّة بحسب المنطقة التي تتواجد بها والعدد الإجمالي للتلاميذ في كلّ مدرسة:

الرقم	اسم المدرسة	طبيعة المنطقة	عدد التلاميذ الإجمالي
1	حاجي ساف	حضريّة	233
2	ابن باديس	حضرية	188
3	قايدي الطّاهر	ريفيّة	60
4	خلفاوي حسن	حضرية	351
5	دليمي السعيد	ريفيّة	93
6	العناب	ريفيّة	82
7	التجاني أحمد	ريفيّة	46
8	كعواش عزوز	شبه حضرية	215
9	خبوط محمد الصالح	شبه حضرية	342
10	شرفية بوجمعة	شبه حضريّة	64
11	شرطيوة مختار	ريفيّة	113
12	نويوة يوسف	ريفيّة	43

نلاحظ أنّ المدارس بمنطقة ابن زياد تتوزّع عبر ثلاث مناطق، (3) مدارس منها في منطقة حضريّة، و(3) مدارس في منطقة شبه حضرية، و(6) مدارس في منطقة ريفيّة، حيث يظهر أنّ غالبيّة المدارس الابتدائيّة تميل في تمركزها إلى المنطقة الريفيّة.

2-الحدود الزمانيّة للدراسة:

ترجع -في الحقيقة- بداية الزيارات الأولى إلى المدارس الابتدائية من تاريخ 3 فيفري 2015م، حيث كانت عبارة عن زيارات متدبدبة غير منتظمة من مدرسة إلى أخرى نتيجة عدم استقرار الرّأي -آنذاك- على الأدوات المناسبة التي سيتم استخدامها في الدراسة من جهة، ومن جهة أخرى لم يتم التأكّد بعد من الحصول على العينة المستهدفة بالدّراسة. لكن

بعدما تمّ تحديد المكان والتّأكد من مناسبته مع الموضوع، انطلقت الدراسة الميدانيّة بشكل فعلي في بدايات الثلاثي الثّاني حتى تُؤخذ بعين الاعتبار نتائج الثّلاثي الأوّل، وذلك من تاريخ 15جانفي2016م، واستغرقت مدّة ستة أشهر تقريبا(6 أشهر) إلى غاية 30 ماي 2016م؛ أي إلى غاية نهاية الموسم الدراسي لسنة 2016م.

3-اختيار عيّنة الدّراسة:

أسفرت الدّراسة الاستطلاعيّة السّابقة عن اختيار مجموعة من التلاميذ يعانون مشاكل واضحة في كفاءة القراءة تتفاوت حدّتها من تلميذ إلى آخر؛ يتمدرسون بشكل نظامي ومستمرّ في مدارس حكوميّة، حيث بلغ عددهم (90) تلميذا يزاولون السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

ويجدر الاشارة بالذّكر إلى أنّ اختيار أفراد العيّنة في المرحلة السّابقة قد اعتمد فيه الباحث على وسائل بسيطة، غير أنها تبقى وسائل مساعدة وضروريّة لا يمكن للباحث أن يتجاهل قيمتها في هذا السّياق مثل: الملاحظة المباشرة للفعل القرائي عند التلميذ، والاطلاع على التّقويم المستمر لنشاط القراءة، إضافة إلى الاستعانة بملاحظات المعلمين وآرائهم.

قام الباحث بعدها بانتقاء (26) تلميذا فقط من المجموعة السابقة بطريقة قصدية(عيّنة مقصودة)، -كما هو مبيّن في الجدول رقم (2) الآتي- تراوحت أعمارهم الزّمنيّة ما بين(8سنوات إلى 9سنوات و8أشهر)، يمثّل عدد الذكور فيها أكبر نسبة: (20) ذكور و(06) إناث، مع العلم أنّ الدراسة لم تأخذ متغيّر الجنس بعين الاعتبار. كما توزّع أفراد العيّنة على مستوى مدارس المقاطعة والتي بلغ عددها 12 مدرسة ابتدائية. لاحظ الباحث عندهم خللا في التّعرّف على الكلمة المكتوبة أو بعضا من أجزائها بصفة جليّة، وقد تمّ مراعاة في هذا الانتقاء أن تتوافّر فيهم الشّروط الآتية:

- سلامة حاستي البصر والسمع.

- سلامة اللّغة الشفوية من الاضطراب النطقي.
- السّلامة العضوية.
- عدم وجود إعاقة ذهنية.
- توافّر لدى هؤلاء التلاميذ ظروف اجتماعية وبيئية ونفسيّة ملائمة للتمدرس.

كان الحكم على السّلامة الذهنية والحسيّة عند هؤلاء التلاميذ من خلال الاستعانة بالخلية التابعة للطبّ المدرسي والتي أكّدت عدم وجود أي خلل حسّي أو ذهني في سجّل الحالات التي تمّ انتقاؤها، كما تمّ الاطلاع على الملف المدرسي لكل تلميذ من أجل أخذ نظرة شاملة عن ظروفه الاجتماعيّة (مهنة الأب، مهنة الأم، المستوى التّعليمي،..) وأحيانا التواصل مع الأولياء مباشرة من أجل الاستفسار عن بعض الجوانب الغامضة في سلوك التلميذ –إذا اقتضى الأمر ذلك–.

أمّا عن الحالات المتبقّية من التلاميذ فقد تمّ عزلها لعدم استيفائها للشّروط السّابقة أو بعض منها، فقد لوحظ عند بعض التلاميذ نقص واضح في حاسة البصر والبعض الآخر عدم توفر لديه ظروف اجتماعيّة ملائمة للدّراسة خاصة تلك التي تتعلّق بالإهمال والتهميش المنزلي، وبعضها الآخر يتعاطى أدوية لعلاج بعض الاضطرابات والإصابات الذّهنية.

ملاحظة:

هناك فئة من التلاميذ تمّ استبعادها من عيّنة الدّراسة –أيضا– بسبب استحالة رصد الجانب الصّوتي عندها أثناء القراءة، وذلك نظرا لعدم قدرتها على قراءة الحد الأدنى من الكلمات؛ وهي فئة من التّلاميذ لا تدخل ضمن حدود واهتمام الدّراسة الحاليّة.

3-1-تقديم عيّنة الدراسة:

بيّن الجدول رقم(2) عدد أفراد عينة الدّراسة، العمر الزّمني، اسم المدرسة، حالة التّلميذ من حيث الرّسوب المدرسي.

الرقم	التلميذ	تاريخ الميلاد	السنّ بالأشهر	الجنس	المستوى الدراسي	اسم المدرسة	إعادة السنة
01	عبد الملك	2007-1-13	112	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	حاجي ساف	نعم
02	ضحى	2008-8-10	103	أنثى	السنة الثالثة ابتدائي	ابن باديس	لا
03	بدر الدين	2008-8-19	104	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	قايدي الطّاهر	لا
04	مأمون	2007-8-12	116	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	خلفاوي حسن	نعم
05	صهيب س.	2008-11-7	101	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	التجاني أحمد	لا
06	خليل	2007-1-4	111	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	حاجي ساف	نعم
07	أحمد	2008-8-4	103	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	العناب	لا
08	تقي	2007-1-23	109	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	كعواش عزوز	نعم
09	سوسن	2008-9-16	102	أنثى	السنة الثالثة ابتدائي	خبوط محمد الصالح	لا
10	نريمان	2008-9-27	105	أنثى	السنة الثالثة ابتدائي	دليمي السعيد	لا
11	مايا	13-12-2008	98	أنثى	السنة الثالثة ابتدائي	كعواش عزوز	لا

12	رحمة	2008-9-25	105	أنثى	السنة الثالثة ابتدائي	خبوط محمد الصالح	لا
13	أسامة	20-10-2008	101	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	العناب	لا
14	نجم الدين	2008-3-19	99	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	حاجي ساف	لا
15	مؤنس	2007-4-17	109	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	ابن باديس	نعم
16	صهيب ب.	10-11-2008	103	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	خبوط محمد الصالح	لا
17	شعيب	2008-8-14	106	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	شرفية بوجمعة	لا
18	شمس	208-7-10	107	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	خلفاوي حسن	لا
19	أيمن	2007-2-5	112	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	شرفية بوجمعة	نعم
20	ساجد	2007-2-28	110	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	حاجي ساف	نعم
21	مريم	2008-10-3	104	أنثى	السنة الثالثة ابتدائي	كعواش عزوز	لا
22	نوفل	2008-2-27	99	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	قايدي الطّاهر	لا
23	صلاح الدين	20-10-2008	103	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	نويوة يوسف	لا
24	عبد الرؤوف	2008-2-23	98	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	كعواش عزوز	لا
25	عبد المهيمن	2008-7-25	98	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	شرطيوة مختار	لا

26	لؤي	2008-6-15	105	ذكر	السنة الثالثة ابتدائي	قايدي الطّاهر	لا

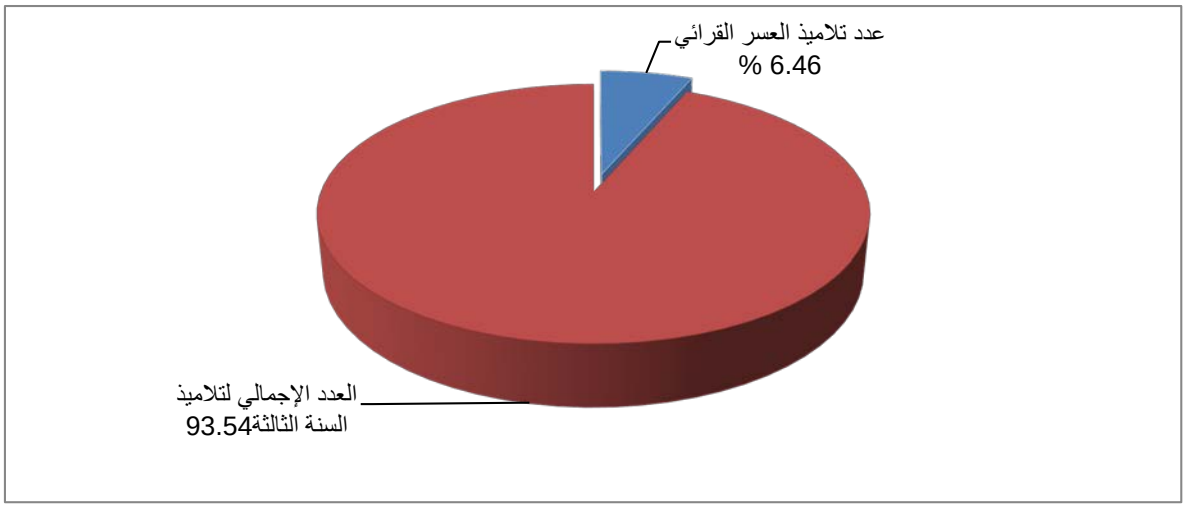
يمثّل الجدول رقم(3) توزيع عدد التلاميذ عسيري القراءة مقارنة بالعدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في كلّ مدرسة:

الرقم	اسم المدرسة	عدد أقسام السنة الثالثة	العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة	عدد تلاميذ العسر القرائي
1	حاجي ساف	2	61	4
2	ابن باديس	1	14	2
3	قايدي الطّاهر	1	14	3
4	خلفاوي حسن	2	60	2
5	دليمي السعيد	1	15	1
6	العناب	1	14	2
7	التجاني أحمد	1	61	1
8	كعواش عزوز	1	61	4
9	خبوط محمد الصالح	2	65	3
10	شرفية بوجمعة	1	12	2
11	شرطيوة مختار	1	15	1
12	نويوة يوسف	1	10	1
المجموع	12 مدرسة ابتدائيّة	15	402	26

✓ **حساب نسبة تلاميذ عسيري القراءة في أقسام السنة الثالثة ابتدائي بالمقاطعة:**

تساعد العمليّة الآتيّة من التّعرّف على نسبة انتشار ظاهرة عسر القراءة في السنة الثالثة من المرحلة الابتدائيّة بمقاطعة بن زياد:

$$\frac{\text{عدد عسيري القراءة}}{\text{العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة}} = \frac{26}{402} \times 100 = \%6{,}46$$



دائرة نسبية تُمثّل نسبة تلاميذ عسيري القراءة بالنسبة للعدد الإجمالي للتلاميذ السنة الثالثة بمقاطعة–ابن زياد–

✓ **حساب نسبة تلاميذ عسيري القراءة مقارنة مع العدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة في كلّ مدرسة: تساعد العمليّة الآتية من التّعرّف على نسبة انتشار حالات عسيري القراءة في كلّ مدرسة على حدة(بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة فقط).**

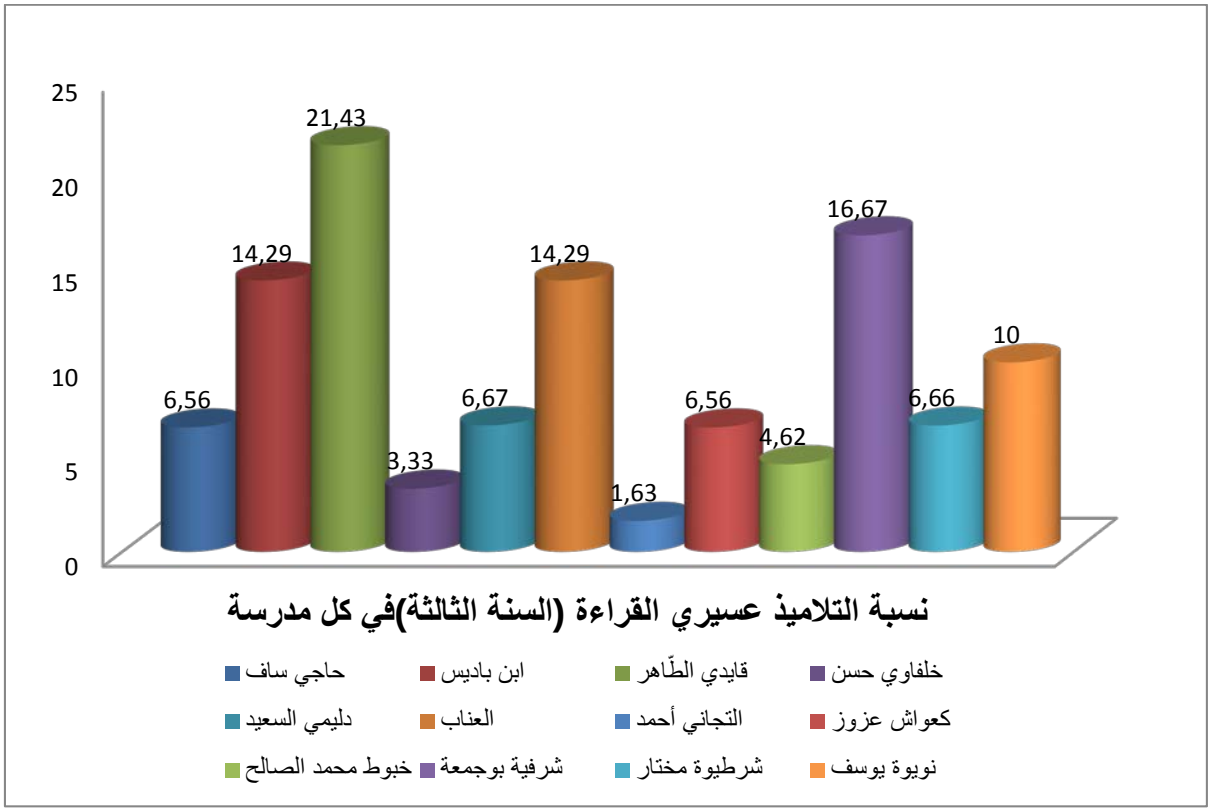
$$\frac{\text{عدد عسيري القراءة في المدرسة الواحدة}}{\text{عدد تلاميذ السنة الثالثة في المدرسة الواحدة}} \times 100$$

يوضّح الجدول رقم (4) توزيع نسب التلاميذ عسيري القراءة حسب كلّ مدرسة ابتدائيّة:

الرقم	اسم المدرســـــــة	نسبة التلاميذ عسيري القراءة
1	حاجي ساف	%6,56
2	ابن باديس	%14,29
3	قايدي الطّاهر	%21,43
4	خلفاوي حسن	%3,33
5	دليمي السعيد	%6,67
6	العناب	%14,29
7	التجاني أحمد	%1,63
8	كعواش عزوز	%6,56
9	خبوط محمد الصالح	%4,62
10	شرفية بوجمعة	%16,67
11	شرطيوة مختار	%06,66
12	نويوة يوسف	%10,00

نلاحظ أنّ أكبر نسبة من عينة الدّراسة توزّعت في مدرسة قايدي الطاهر قُدرت بـ(21,43%)، ثمّ أقلّ منها نسبة توزّعت في مدرسة ابن باديس والعناب وشرفيّة حيث

تراوحت ما بين (14,29 % إلى 16,67%)، ثمّ أصغر نسبة في باقي المدارس تراوحت ما بين (3,33% إلى 10%). وقد تحكّم في تفاوت النّسب في توزيع الحالات بين المدارس هو مدى توافر شروط الانتقاء السابقة في كلّ تلميذ[1]؛ كما كان للمساعدات والتسهيلات التي قدّمها مدير المدرسة والطاقم التربوي دور كبير في انتقاء الحالات الفعليّة الموجودة بالمدرسة والتي تخدم أهداف الدراسة.



ملاحظة:

تمثّل الأرقام السابقة نسبة التلاميذ عسيري القراءة بالنسبة للعدد الإجمالي لتلاميذ السّنة الثالثة ابتدائي سواء على مستوى المدرسة الواحدة أو على مستوى جميع مدارس المقاطعة؛ وللتّذكير فإنّ النسب المتحصّل عليها في الدراسة الحاليّة لا تمثّل الحجم الحقيقي لظاهرة عسر القراءة في المقاطعة كلّها، وذلك راجع إلى أنّ الدراسة الحالية استبعدت مجموعة التلاميذ الذين لم يستطيعوا قراءة الحد الأدنى من الكلمات واعتمدت على حالات

[1]–سبق بيان هذه الشّروط عندما تطرّقنا إلى كيفيّة اختيار عيّنة الدّراسة،ص167.

من التلاميذ عسيري القراءة (تظهر لديهم صفات صوتية معيّنة أثناء التعرّف على الكلمة المكتوبة) الذين يخدمون حدود الدراسة فحسب. إضافة إلى أنّ العمليّة الاحصائيّة لعسيري القراءة اقتصرت على أقسام السنة الثالثة فقط، وبالتّالي يمكن لهذه النسبة أن ترتفع في حالة إدراج أقسام السنة الرابعة والخامسة بالمقاطعة.

4- منهج الدراسة:

✓ **المنهج الوصفي التحليلي:**

يُعرّف المنهج بأنّه: (الطريق التي يتّبعها الباحث لدراسة مشكلات البحث)[1]؛ أي أنّ المنهج هو طريقة يتّخذها الباحث للإجابة عن الأسئلة التي تمّ طرحها في إشكاليّة البحث، توصله إلى تحقيق أهداف معيّنة.

وتختلف مناهج البحث باختلاف الموضوع الذي تتناوله الدراسة، كما نجد أنّ أهداف الدراسة وإشكاليتها تتحكّم في اختيار نوع المنهج. وبما أنّ موضوع البحث يهدف إلى رصد المظاهر الصّوتيّة أو الانحرافات الصّوتيّة عند تلاميذ يعانون عسرا في القراءة أثناء الأداء الفعليّ لعمليّة القراءة(القراءة الجهريّة)؛ حيث يتمّ من خلال دراسة ميدانيّة الكشف الدقيق عن المظاهر الصّوتيّة (الانحرافات الصّوتيّة) المجسّدة في بنيّة القراءة عند تلاميذ عسيري القراءة (كمًّا) وتصنيفها (كيفًا).

وعليه فإنّ اختيار المنهج الوصفي التّحليلي لتحقيق مثل هذه الأهداف يعدّ المنهج الأنسب في ذلك، فهو (أسلوب من أساليب البحث التي تدرس الظاهرة دراسة كيفيّة توضّح خصائصها، ودراسة كمّية توضح حجمها، وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظّواهر الأخرى)[2].

---

[1]-منهجيّة البحث العلمي تدريبات عامّة:موريس أنجرس،ترجمة:صحراوي وآخرون،دار القصبة،الجزائر دط، 2004م،ص298.

[2]-أساليب البحث العلمي:جودت عزت عطوي،دار الثقافة،عمان-الأردن،ط2، 2007م،ص173.

وإنّ ما جعل المنهج الوصفي التّحليلي هو المنهج الأنسب للدراسة من جهة أخرى هو اعتماده على خطوات تخدم أهداف الدراسة الحالية، وهي ثلاث خطوات، تمثّل الخطوة الأولى عمليّة جمع البيانات بواسطة مختلف طرق جمع البيانات، وتتمثّل الخطوة الثانية في التحليل الموضوعي لهذه البيانات، أمّا الخطوة الأخيرة فتقوم على معرفة طبيعة العلاقات التي تجمع العوامل المؤثّرة في الظّاهرة المدروسة[1].

5-الأدوات المستخدمة في الدّراسة:

تمّ الاستعانة في هذه الدراسة بمجموعة من الوسائل لجمع البيانات بطريقة علميّة ودقيقة؛ وقد تنوّعت هذه الوسائل بتنوع الغرض من استخدامها والجانب الذي تقيسه أو تكشف عنه كلّ وسيلة، فمنها ما يستخدم للتشخيص ومنها لضبط المتغيّرات ومنها ما يجيب مباشرة عن سؤال تضمّنته إشكاليّة الدّراسة.

وهي خمس أدوات يأتي بيانها بحسب تسلسل استخدامها في الدّراسة كالآتي:

5-1-المقابلة:

تعدّ المقابلة أسلوبا من الأساليب التي يلجأ إليها الباحث من أجل جمع عدد معيّن من المعلومات والبيانات التي يحتاج إلى استثمارها في حدود البحث، حيث تُعرّف المقابلة بأنّها مناقشة يُجريها الباحث مع الأطراف المساعدة أو مع الذين تربطهم صلة بجزئيّات الدّراسة بغرض تحقيق أهداف الدّراسة بصفة عامّة سواء كانت هذه الصّلة مباشرة أو غير مباشرة[2].

وعليه يجدر التّذكير إلى أنّه تمّ اللّجوء في الدّراسة الحاليّة إلى نوعين من المقابلات تمثلت الأولى في مقابلة جماعيّة مع الأفراد المؤطّرين بالمقاطعة وذلك من خلال الاجتماع الذي عقده مفتش التربية أين أُتيحت الفرصة لطرح مختلف الأسئلة كان الغرض منها معرفة طبيعة المنطقة وخصوصيّة أفرادها وأهمّ ما توصّل إليه أعضاء الفريق من نتائج الجهود

---

[1]-ينظر:منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات:محمد عبيدات وآخرون،دار وائل،عمان-الأردن،دط، 1999م،ص46، 47.

[2]-ينظر:منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات:محمد عبيدات وآخرون،ص55.

التي بذلها طيلة فترة 3سنوات تجاه تلاميذ العسر القرائي؛ أمّا المقابلة الثّانيّة تمثّلت في مقابلة فرديّة مع كلّ معلّم لديه في قسمه حالة من حالات العسر القرائي كان غرضها الاستفسار عن مختلف السلوكيات التي يُبديها التلميذ أثناء القراءة على اعتبار أنّ المعلّم هو أقرب الأشخاص تعاملا مع التلميذ.

5-2-الملاحظة:

لا يقلّ استخدام الملاحظة في الدراسة الحاليّة أهميّة عن باقي أدوات الدّراسة، بل قد كان للملاحظة دور كبير في تدارك بعض الظواهر التي لم تسنح للأدوات قياسها أو تسجيلها، حيث كانت قيمتها جليّة من خلال رصد المظاهر الصّوتيّة التي يسجّلها التلاميذ العسيرين أثناء الفعل القرائي، فضلا عن ذلك مكّنت الملاحظة من مراقبة الظّروف التي أحيطت بالتّلميذ أثناء جلسة التطبيق لأدوات الدّراسة وقد شمل ذلك ملاحظة كيفيّة جلوسه، طريقة نظره للكلمات المكتوبة، طريقة إنتاجه للأصوات، سلوكه أثناء القراءة، طريقة استجابته للتعليمات.. كلّ ذلك انطلاقا من أنّ الملاحظة هي (الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معيّنة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها)[1].

5-3-أداة اختبار نطق الأصوات المعزولة: (من اقتراح الباحث)

تقرّر في الجانب النّظري أنّ التّعرّف على الكلمة المكتوبة ومعالجة وحداتها معالجة فنولوجيّة يقتضي الاستعانة بالبنيّة الصّوتيّة للّغة الشّفويّة، حيث يقوم القارئ باستحضار المعلومات الصّوتيّة في اللّغة الشّفويّة ويُطابقها مع مختلف الجرافيمات(Graphemes) في اللّغة المكتوبة، وهو ما يجعل الباحثين قبل تناولهم للانحرافات الصّوتيّة عند عسير القراءة يرجعون إلى مراقبة طريقة تكلّمه والتّقنيات التي يستخدمها في النّطق بالكلمة أثناء الكلام[2].

واستنادا إلى ذلك تمّ اللّجوء في الدّراسة الحاليّة إلى تقييم اللّغة الشفويّة عند التلميذ قبل الشّروع في تشخيص عسر القراءة، ولا شكّ أنّ أوّل ما يستحقّ تقييمه من أجل التّحقق

[1]-مناهج البحث في التربية وعلم النّفس:سامي محمد ملحم،دار المسيرة،عمان-الأردن،دط، 2000م،ص369.

[2]- سبق التّفصيل في هذه المسألة في المبحث الأخير من الفصل الثّاني من هذا البحث،ص120.

من سلامة اللّغة الشفويّة هو مراقبة كيفيّة نطق أصوات اللّغة العربية معزولة، وتقييمها من حيث مخارجها وصفاتها النّطقيّة فمن غير المنطقي أن نتتبع حالة نطق الأصوات مجتمعة –أي داخل الكلمة– ونحن نجهل حالة نطقها وكيفيّة تحقيقها معزولة.

وفي إطار التّأكد من سلامة نطق أصوات اللّغة العربيّة معزولة تمّ الاستعانة في الدراسة الحاليّة بأداة (من إعداد الباحث بعد الاستئناس بمشورات الأخصائيين الأرطفونيين ذوي الخبرة الميدانيّة) غرضها تقييم مدى قدرة التّلميذ على مراعاة المخرج الحقيقي لكلّ صوت لغوي والحفاظ على صفاته النّطقيّة من أجل عزل الحالات التي تُعاني مشاكل في اللّغة الشفويّة، وذلك انطلاقا من أنّ قدرة التلميذ على نطق الصّوت معزولا وربطه مع ما يمثّله من جرافيم يعدّ أولى المهارات الأساسيّة التي تتطلّبها عمليّة القراءة.

- **وصف الأداة:**

هي عبارة عن ورقة تحتوي جدولا رُتّبت فيه أصوات اللّغة العربية من الأسهل إلى الأصعب؛ أي من الأصوات الشّفويّة إلى أقصى الأصوات مخرجا في الحلق، حيث يقابل كلّ صوت خانة تُسجّل فيها تقييم نطق الصّوت الواحد مخرجا وصفة. (الملحق رقم01)

- **تعليمة الأداة:**

- يطلب الفاحص من التلميذ أن ينطق كلّ صوت على حدة تبعا لتسلسل الأصوات المتّبع في الجدول.
- يضع الفاحص علامة (+) للنّطق الصّحيح وفي حالة النّطق الخاطئ يقوم المشخّص بنسخ الخطأ بدقّة كما نطق به التلميذ.

ملاحظة:

- إذا كثرت الأخطاء أثناء تطبيق الأداة، يتمّ توقيف التّطبيق واستبعاد التلميذ من عيّنة الدّراسة.

- مراعاة أن يقرأ التلميذ الصّوت كما يُنطق داخل الكلمة وليس باسمه، مثال: /ب/ وليس باءً.

- **مدّة تطبيق الأداة:**

يحرص الفاحص على ألا تتعدّى مدّة تطبيق الأداة 3 دقائق على الأكثر.

- **الهدف من الأداة:**

- التأكّد من أن التلميذ لا يعاني اضطرابا في النّطق.
- التّأكد من أنّ التلميذ بإمكانه أن يتعرّف على الجرافيمات معزولة.
- التّعرف على الكيفيّة التي ينطق بها التلميذ الصّوت معزولا.
- التّعرّف على مواطن الخلل على مستوى الصوت الواحد معزولا؛ وإذا وجدت هل تكمن في مخرج الصّوت أم في صفته، أم معاً؟
- التّعرّف على مدى قدرة التلميذ على تحويل الصّورة البصريّة إلى صورة منطوقة.

5-4-اختبار الذكاء:

تمّ في هذه الدّراسة استخدام اختبار لقياس نسبة الذّكاء وذلك لعزل الحالات التي تعاني من تدن في معامل الذكاء، حيث لا يعدّ تدن معامل الذّكاء ميزة تتّسم بها حالات عسيري القراءة، فقد كان الذكاء الطبيعي(المتوسط) شرطا أساسا في اختيار عيّنة الدّراسة.

ومن بين الأدوات التي تقيس نسبة الذّكاء هو اختبار (رسم الرّجل Le test Du Dessin D'un Bonhomme) للباحثة[1] فلورانس جودي ناف . FL GOODENOUGH، وقد وقع الاختيار عليه دون باقي الاختبارات الأخرى نظرا لكونه اختبارا غير لفظي تعتمد تقنيّة اختباره لذكاء التلميذ على الرّسم، إذ يميل تلاميذ المرحلة الابتدائيّة إلى حبّ الرّسم والتّشكيل.

[1]- ينظر: اختبار رسم الرّجل:فلورانس جودي ناف،ترجمة:كنزة بوجلال.

- **تعليمة الاختبار:**

تُعطَى للتلميذ ورقة بيضاء(غير مخططة أو مسطرة) وقلم رصاص ثمّ يطلب منه أن يرسم أحسن شكل لرجل، وأثناء الرّسم من الضّروري أن يقوم الفاحص بتشجيعه من حين إلى آخر، كما يجب أن يمنحه الوقت الكافي لإتمام رسمه.

- **تنقيط الاختبار:**

أثناء تنقيط الاختبار لابد من مراعاة أن نضع التلميذ ضمن أحد التصنيفين؛ الصنف (أ) أو الصنف (ب).

قد يستعين التلميذ في رسمه ببعض الأشكال من أجل أن يصف بعض أجزاء الرّجل، كالدائرة والمثلّث والمربّع، في هذه الحالة يطلب الفاحص من التلميذ أن يبيّن له ما العضو الذي يشير إليه رسمه.

وعليه إذا استطاع التلميذ أن يعطي قراءة صحيحة لما رسم يتمّ تصنيفه ضمن الصنف (ب)، أمّا إذا لم يستطع أن يعطي قراءة صحيحة لما رسمه في هذه الحالة يصنف التلميذ ضمن الصنف (أ).

يتمّ تنقيط كلّ عضو واضح المعالم(مشار إليه بطريقة مقصودة وموجّهة) في الرّسم بـ(1)، أمّا إذا كان العضو مرسوما بطريقة غير مقصودة(خربشة) يُنقط بـ(0).

يُحوَّلُ مجموع التنقيط إلى عمر عقلي (بالرّجوع إلى جدول تنقيط اختبار رسم الرجل) والذي يتمّ تقسيمه على العمر الزمني(بالأشهر) للتلميذ ضرب 100 لنتحصّل على معامل الذكاء (QI):

$$\text{معامل الذّكاء (QI)} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

- **تصحيح الاختبار:**

يمثّل الجدول رقم(05) الأعضاء التي يتمّ مراعاتها في التنقيط:

	الأعضاء	النقطة
1	وجود الرأس	
2	وجود الساقين	
3	وجود الذراعين	
4	وجود الجذع	
5	إذا كان طول الجذع أطول من عرضه	
6	ظهور الكتفين	
7	اتصال الذراعين والساقين بالجذع	
8	إذا كان اتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة	
9	وجود الرقبة	
10	اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع	
11	وجود إحدى العينين أو كلاهما	
12	وجود الأنف	
13	وجود الفم	
14	وضوح الأنف والفم والشفتين	
15	وجود فتحتي الانف	
16	وجود الشعر	
17	وضوح حدود الشعر	
18	وجود الملابس	
19	وجود قطعتين من الملابس	
20	تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية	
21	ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين (4قطع)	
22	إذا كانت الملابس كاملة تماما costume	
23	وجود الأصابع	
24	إذا كان عدد الأصابع صحيحا	

25	إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة	
26	إذا كان الإبهام متمايزا	
27	إذا كانت راحة اليد متمايزة و واضحة	
28	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع	
29	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم	
30	تناسب حجم الرأس مع الجسم	
31	تناسب الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول منه قليلا	
32	تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من الجذع ولا أطول منه	
33	تناسب حجم القدمين	
34	وجود الذراعين والساقين من بعدين	
35	ظهور الكعب	
36	التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة	
37	ظهور الحركة في خطوط الرسم مع نوع من الدقة	
38	وضوح خطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرقبة	
39	التوافق الحركي للجذع	
40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين	
41	وضوح تقاطعات الوجه في أماكنها الصحيحة	
42	وجود الأذنين	
43	إذا كانت الأذن في المكان الصحيح	
44	وجود الحاجب و رموش العينين	
45	وضوح جفن العين	
46	إذا كان شكل العين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها	
47	إذا كان الإبصار واضحا	
48	ظهور الذقن والجبهة	
49	بروز الذقن و وضوح تفاصيله	
50	الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي	
51	الهيئة والرسم البروفيل الكلي	

يبين الجدول رقم (06) كيفية تحويل النقاط المتحصّل عليها بعد التّطبيق إلى عمر عقلي (تنقيط رسم الرّجل).

العمر العقلي بالسنوات	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
النقاط	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38	42

- **دلالة معامل الذّكاء:**

يمثّل الجدول رقم(07) دلالة القيمة المتحصّل عليها بعد تطبيق اختبار الذّكاء.

140 فما فوق	**ذكاء جدّ مرتفع**
120- 139	**ذكاء مرتفع**
110- 119	**ذكاء مرتفع نسبيّا**
90- 109	**ذكاء متوسط**
80 – 89	**بطء الفكر، نادرا ما تقترن بالتّخلف العقلي**
70 – 79	**منطقة مهمّشة لعدم الكفاية، تحتمل بعض الأحيان حالات البطء، غالبا حالات التخلف العقلي**
69	**حدود دون المتوسط –ما تحت- تخلّف عقلي حقيقي**
50 – 68	**تخلف عقلي(خفيف، متوسط، عالي)**
20- 25 إلى 49	**غباء**
ما تحت 20 - 25	**عته**

5-5-اختبار العطلة:

إنّ الاعتماد على الملاحظة وعلامات التقويم المستمر لنشاط القراءة في تشخيص حالات عسيري القراءة يبقى غير كاف من النّاحية العملية، فالتّأكّد فعلا من وجود عسر القراءة عند تلميذ ما، يتطلّب استخدام وسائل أكثر علميّة يدعّم الباحث بها قراراته وأحكامه التشخيصيّة.

ومن أجل تحقيق ذلك فقد وقع الاختيار في هذه المرحلة من الدراسة على تطبيق اختبار العطلة للباحثة صليحة غلاب، وهو من الاختبارات الرّسميّة[1] المقنّنة والمكيّفة على البيئة الجزائرية، والتي يستعان بها في إطلاق أحكام تجاه قراءة التّلميذ، هل يُصنَّف عسير قراءة أم لا؛ فضلا عن ذلك فالاختبار يساعد الباحث في التعرّف على نوعيّة المظاهر الصّوتيّة التي يسجّلها التلميذ أثناء الفعل القرائي وتحديد مستوى القراءة لديه وتمييزه عن باقي التلاميذ.

- **الهدف من الاختبار:**

-تشخيص حالات عسر القراءة.

-الاستعانة بنص العطلة وجعله أرضيّة لحصر وجمع المظاهر الصّوتيّة التي يبديها التلميذ عسير القراءة.

- **وصف الاختبار:**

تمّ تصميم الاختبار من طرف الباحث لوفافري le Favrais,1965، عنوانه: (L'alouette)، تُرجِمَ إلى اللغة العربية وتمّ تعديله وتكييفه على البيئة الجزائريّة من طرف الباحثة صليحة غلاب من خلال دراسة قدمتها استكمالا لنيل متطلّبات شهادة الدكتوراه في علوم التربية والأرطوفونيا، موسومة بـ: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي، تناول

[1]-سبق بيان هذا النوع من الاختبارات التّشخيصيّة في المبحث الثاني من الفصل الثّاني من هذا البحث، ص86.

معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة.

يضمّ الاختبار نصّا قصيرا باللّغة العربيّة عنوانه: **العطلة**. يتجسّد النّص في أربع فقرات كُتبت كل فقرة منها بخطّ مختلف الحجم، حيث يصبح الخطّ أصغر حجما تدريجيّا كلما انتقل القارئ من الفقرة الأولى إلى الفقرة الأخيرة، وقد كان الغرض من ذلك هو التأكّد من سلامة البصر عند التلميذ.

يحتوي النّص على مجموعة من الرسومات التّوضيحيّة موزّعة في جوانب مختلفة من النّص، غرضها هو مساعدة التلميذ القارئ للنّص على تصوّر الإطار الذي تدور حوله فقرات النص، وعلى إدراك المعنى الذي ترمي إليه المادة المقروءة، وتتمثّل هذه الصّور في: صورة غراب، كثبان رمليّة، زوبعة رملية، نخيل، شاطئ، صحن به تمر، طفلان يتحدثان، كوخ صغير.

يركّز اختبار العطلة في تشخيصه لعسر القراءة على مراقبة عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصحيحة ومقارنتها بالزمن المستغرق أثناء القراءة؛ وهي معادلة تفرضها معايير القراءة الجيّدة، أو هي تُدرج ضمن خصائص ومميّزات القارئ الجيّد؛ فالقارئ الجيّد يتمكّن من التّعرّف على أكبر قدر من الوحدات اللّغويّة بشكل صحيح كما يستطيع قراءتها في وقت وجيز. (الملحق رقم03)

ملاحظة:

قام الباحث قبل تقديم نص الاختبار للتلاميذ بضبط الحركات الإعرابيّة لكلماته وإعادة شكلها والتأكد من عدم وجود أخطاء فيها، كما قام الباحث بإعادة طباعة النص وإخراجه في أحسن صورة ليكون أكثر وضوحا حتى يبعث في نفسيّة التلميذ انشراح الصّدر والدّافعيّة والرّغبة في القراءة.(الملحق رقم03).

وممّا يندرج ضمن التّعديلات التي قمنا بها في الاختبار هو حذف الصّور التّوضيحيّة التي احتوى عليها النّص الأصلي، وذلك لسببين:

- يتمثّل الأوّل في كون الصور وُضعت لتساعد التلميذ على تصوّر المعنى الذي يدور حوله النّص، في حين أنّ حدود الدراسة الحاليّة لا تهتمّ بما يتصوّره التلميذ من معنى أكثر من اهتمامها بما يُترجمه وينتجه من أصوات بالاعتماد على الوحدات اللّغويّة للنّص–أي طريقة التعرّف على الكلمة–.
- كذلك إنّ وجود هذه الصّور في الصفحة نفسها بجانب المادّة المقروءة يجعل التلميذ ينتقل أثناء القراءة بعينه تارة من الرّموز اللّغوية إلى الصّورة وتارة أخرى من الصّورة إلى الرّموز وهذا بلا شكّ سيؤثّر في زمن قراءة النص من جهة، ويُضعف انتباهه في التّعرف على الكلمات من جهة أخرى، ومن أجل تفادي هذا الأمر تمّ حذف هذه الصور التّوضيحيّة.

وهناك تعديلا آخر لحق بعض المصطلحات المستخدمة في ورقة تحليل المدونة المرفقة مع الاختبار (الملحق رقم03)، شمل ذلك مصطلح (**الكلمة**) ومصطلح (**الأخطاء**) اللّذين استخدمتهما الباحثة صليحة غلاب:

1- مصطلح الكلمة غير واضح المعالم حيث تمّ استبداله بمصطلح الوحدة اللّغويّة[1] ، ونعني بها أصغر وحدة ينتهي إليها التّحليل اللّساني لها شكل صوتي وتدلّ على معنى[2] .

2-أمّا مصطلح الأخطاء فهو عامّ وشامل لا تتحدّد منه نوعيّة الخطأ؛ فالخطأ قد يكون صرفيا أو نحويّا أو لغويّا..، لهذا تمّ استبداله بمصطلح المظهر

[1]– صار مصطلح الكلمة(Word) مبتذلا عامّا بسبب فقدانه صفة الصّرامة وحمله معان متشعّبة لدى أمسى هذا المصطلح غير صالح للتّعبير عن مقتضيات البحث اللّغوي المعاصر، ينظر:المعجميّة العربيّة في ضوء البحث اللّساني والنّظريات التّربويّة الحديثة:ابن حويلي الأخضر ميدني،ص 124.

[2]– ينظر:مبادئ في اللّسانيّات العامّة:أندريه مارتني،ص18، 19.

الصّوتيّ، حيث عَدَّت الدّراسة الحاليّة الأخطاء التي يرتكبها التلميذ عسير القراءة أثناء القراءة مظاهر صوتيّة غير سويّة(انحرافات صوتية) تمسّ البنية الصّوتية أثناء قراءة الوحدات اللّغويّة المكتوبة للّغة.

- **مرفقات الاختبار:**

تعدّ مرفقات الاختبار وسيلة مساعدة تقوم بتنظيم عمليّة إنجاز الاختبار واستخراج نتائج التطبيق، وهي عبارة عن ثلاث ورقات: ورقة الفحص، ورقة التنقيط، ورقة تحليل مدونة.

- **ورقة الفحص:** وهي عبارة عن صورة طبق الأصل لنص العطلة، يستعين بها المشخّص ليتابع القراءة مع التلميذ أثناء قراءته للنّص، تساعد المشخّص على تقييد المظاهر الصّوتيّة التي يتمّ رصدها عند التلميذ ونسخها تحت كل كلمة في النّص، كما تسمح ورقة الفحص بتعيين الموضع الذي بلغه التلميذ في القراءة مع الزمن الذي استغرقه.
- **ورقة التنقيط:** وهي عبارة عن صورة طبق الأصل لنص العطلة أيضا، تمّ تجزئة النص فيها إلى أصغر الوحدات اللّغوية التي تحمل معنى، ويرافق كلّ وحدة لغويّة رقم يمثّلها بين جميع الوحدات، يتم استخدامها في تنقيط الاختبار وتفريغ محتواه في ورقة تحليل مدونة، وقد بلغ عدد وحدات النص (256) وحدة لغويّة.
- **ورقة تحليل مدوّنة:** وهي عبارة عن جدول يتم تحليل فيه العدد الكلي للوحدات اللغوية المقروءة في 3د، واستخراج عدد الوحدات اللغويّة المقروءة الصحيحة، وتسجيل عدد المظاهر الصّوتيّة التي تمّ رصدها في قراءة التلميذ، وعدد الوحدات المقروءة في الزمن الأوّل(الدقيقة الأولى)، وعدد الوحدات في الزمن الثاني(الدقيقة الثانية)، وحساب سرعة القراءة في الزمن الأوّل والزمن الثاني، وحساب تسارع

القراءة بين الزمنين، إضافة إلى مؤشر القراءة السّليمة، وعدد محاولات التّصحيح الذّاتي ومقارنتها بعدد المظاهر المسجّلة[1].(الملحق رقم 03)

- ساعة لقياس الزمن.

6-الخطوات الإجرائيّة للدّراسة الميدانيّة:

تمّ إجراء الدّراسة الميدانيّة ضمن خطوتين متتاليتين فرضتهما نوعية الأدوات المستخدمة، وطريقة استخدامها من حيث مدّة تطبيق الأداة أو من حيث أسبقيّة تطبيق أداة على أخرى. وقد تمثّلت الخطوة الأولى من الدّراسة في إجراء مقابلات شخصيّة مع معلّمي السنة الثالثة من التعليم الابتدائي -بمقاطعة ابن زياد- الذين توفّرت أقسامهم على حالات من التلاميذ يعانون مشكلات في كفاءة القراءة، حيث تمّ طرح عليهم مجموعة من الأسئلة التّمهيديّة ومن أهمّها ما يلي:

- هل يحتوي قسمك تلاميذا لديهم مشكلات في القراءة؟ كم عددهم؟
- منذ متى وهم يعانون من هذه المشكلة؟
- هل يمكن أن تعيّن لنا تلميذا بعينه؟
- هل تمّ التواصل مع أوليائه من أجل فهم السبب الحقيقي لهذه المشكلة؟
- هل يعتني أولياؤه به في تعليمه القراءة داخل البيت؟
- كيف ترى سلوكه داخل القسم؟
- ما مستواه الدراسي في باقي الأنشطة خاصّة في الرّياضيّات؟
- هل يمتلك لغة شفويّة سليمة أم لا؟

وعليه فقد كان الغرض من هذه الأسئلة هو أخذ فكرة تقديريّة حول شخصيّة التلميذ الذي سيتمّ التعامل معه من حيث سلوكه أثناء الفعل القرائي أو من حيث تعامله مع محيطه

[1]- تمّ إدراج مرفقات الاختبار في قسم الملاحق.

بصفة عامّة، إضافة إلى التّعرف على مدى توفر شروط انتقاء حالات العسر القرائي عند التّلميذ[1]، فضلا عن الحرص على إيجاد طريقة ذكيّة في التّعامل مع التلميذ أثناء تطبيق أدوات الدّراسة خاصّة إذا كان من النّوع الخجول أو الذي يمتنع عن التعامل مع الغرباء أو المنطوي..، إذ تعدّ استجابة التلّميذ لتعليمة الأداة بشكل سلس وليّن جزءا هامّا من نجاح تطبيق الأدوات في حدّ ذاتها.

وقد تمثّلت الخطوة الإجرائيّة الثانية من الدراسة الميدانيّة في مباشرة تطبيق أدوات الدراسة على تلميذ يتمّ اختياره بطريقة مقصودة وذلك بعد أن ينتقيه المعلّم ويقدّم له نصّا من كتاب القراءة للسنة الثالثة[2] ويطلب منه قراءته بصوت مرتفع داخل القسم مع زملائه، أين كان الباحث جالسا في آخر القسم ليستمع إلى قراءة التلميذ ويدوّن أهمّ النّقاط التي لاحظها في قراءته، ولاشكّ أنّ طول الوقت المستغرق في قراءة جزء قصير من النصّ مع كثرة الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة يعدّ ذلك من أهم المؤشّرات الأوليّة التي توحي بوجود عسر قرائي عند التلميذ.

كما يجدر التّنويه إلى أنّ الباحث في الخطوة الثّانية اهتمّ أن يشرف شخصيّا على تطبيق أدوات الدراسة والوسائل المعتمدة بنفسه بشكل فردي مع كلّ تلميذ، وذلك حرصا منه على تحقيق الملاحظة الفعليّة لحدث القراءة والالتزام قدر الإمكان بالبحث عن الظّروف الملائمة لنجاح التّطبيق. وقد دامت مدّة التّطبيق للجلسة الواحدة مع التلميذ الواحد من1ساعة إلى ساعة و15د، حيث تمّ استغلال الفترة الصباحية والفترة المسائيّة أثناء إجراء الممارسة الميدانيّة، والتي امتدّت من الساعة 8:30سا صباحا إلى السّاعة 14:30سا بعد الزوال، وهذا بمعدّل ثلاثة أيام في الأسبوع، وقد تحكّم في مدّة التّطبيق مدى تجاوب التلميذ

[1]– تمّ الإشارة بالذّكر إلى هذه الشروط أثناء التّطرّق إلى الدراسة الاستطلاعيّة،ص159.

[2]– تمّ مراعاة أن يقرأ كل تلميذ نصا من الكتاب المدرسي للسّنة التي يزاولها وذلك بغية ربط التّلميذ وابقائه على صلة بنصوص المقرّر الدّراسي لتلك السّنة.

مع التعليمة التي تضمنتها أداة الدراسة ومدى فهمه لما يطلب منه القيام به، إضافة إلى مدى توافر الجلسة على الراحة النّفسية للتّلميذ أثناء التّطبيق.

7-مجريات أحداث الجلسة الواحدة مع كلّ تلميذ:

يعتمد نجاح تطبيق أدوات الدّراسة وتحقيق الأهداف المرجوة على مدى استجابة التلميذ للتعليمات التي تحتويها كلّ أداة، ولهذا فإنّ مراعاة رغبة التلميذ ودافعيّته للمشاركة في التّطبيق كان من أساسيّات نجاح الجلسة الواحدة مع كلّ تلميذ، حيث لم يتم إجبار أي تلميذ في خوض مراحل تطبيق أدوات الدراسة.

وفي إطار مراعاة تحقيق الراحة النّفسيّة للتلميذ تمّ الحرص على أن يأخذ كلّ تلميذ استراحة بين تطبيق الأداة الأولى والأداة التي تليها ضمانا أن لا يملّ التّلميذ من التّعليمات التي تحتويها أدوات الدراسة ممّا قد يؤثر على نتائج التّطبيق، هذا الأمر هو ما جعل جلسة التطبيق تطول أحيانا.

وقد كانت مجريات أحداث الجلسة الواحدة تسير بشكل فردي مع كلّ تلميذ على حدة، فبعدما يتم اختيار التلميذ الذي توافّرت فيه الشروط اللازمة مع المكان المناسب، تبدأ الجلسة باختبار كيفيّة نطق التّلميذ لأصوات اللغة العربيّة كاملة(الأداة الثّالثة) بعدها تُعطَى له ورقة بيضاء وقلم رصاص ويُطلَب منه رسم رجل يتخيّله في ذهنه (اختبار الذكاء) (الأداة الرّابعة)؛ وبعد التّأكّد من سلامة النّطق والتّحقق من عدم تدن مستوى الذكاء لديه، يتمّ الانتقال معه إلى مرحلة تشخيص العسر القرائي، حيث يتم إعطاؤه نص (العطلة) ويطلب منه قراءته بصوت جهري مسموع (الأداة الخامسة). وبعد تحليل نتائج اختبار العطلة يتمّ الحكم على التّلميذ هل يعاني عسرا في القراءة، وذلك انطلاقا من عدد الأخطاء المرتكبة في القراءة ونوعيتها والزمن الذي استغرقه في قراءة النّص.

ونؤكّد على أنّ تناول أدوات الدّراسة كان عبر مراحل مختلفة فرضتها خصوصيّة ونوعيّة الأداة المستخدمة في كلّ مرحلة، وبالتالي فلا يمكن تقديم مرحلة على أخرى إذ لا يستقيم مثلا المباشرة في تشخيص العسر القرائي قبل التأكد من سلامة نطق الأصوات معزولة عند التّلميذ وعزل باقي العوامل الخارجيّة، كما أنّه لا يستقيم تشخيص العسر قبل قياس نسبة الذّكاء وهلّمّ جرّا...

عرض النّتائج وتحليها ومناقشتها

تمهيد:

سيتم من خلال الصّفحات الآتية عرض النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحالية من خلال تفريغ البيانات وتصنيفها في جداول حتى يسهل قراءتها، ومن ثمّة تحليلها ومناقشتها بما يتناسب مع أهداف الدّراسة وإشكاليتها المطروحة.

سجّل أفراد عينة الدّراسة أثناء قراءتهم لنصّ العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة، تنوّعت هذه المظاهر وتعدّدت في كمّها ونوعها بين مظاهر الحذف والإضافة والإبدال والقلب المكاني؛ وفيما يلي بيان لنسبة هذه المظاهر على مستوى جميع أفراد العينة:

يمثّل الجدول رقم(08) توزيع عدد تكرارات المظاهر الصّوتيّة عند كلّ تلميذ.

العدد	المظاهر الصوتية / الحالات	الحذف	الإبدال	الإضافة	القلب
1	عبد الملك	7	4	8	0
2	ضحى	11	7	11	1
3	بدر الدّين	4	7	8	2
4	مأمون	2	5	7	0
5	صهيب. س	17	9	14	1
6	خليل	21	9	18	1
7	لؤي	6	4	3	2
8	أحمد	4	13	2	2
9	تقي	12	8	9	3
10	سوسن	2	6	6	1
11	نريمان	1	11	3	0

12	مايا	14	1	4	1
13	رحمة	5	3	5	0
14	أسامة	5	6	3	1
15	نجم الدّين	7	11	2	0
16	مؤنس	8	19	5	5
17	صهيب. ب	3	5	1	1
18	أيمن	4	7	3	2
19	شمس	10	12	2	2
20	أيمن	9	1	4	0
21	ساجد	10	7	9	3
22	مريم	7	4	11	1
23	نوفل	7	9	8	1
24	صلاح الدّين	8	2	9	2
25	عبد الرؤوف	9	5	5	2
26	عبد المهيمن	15	10	6	1
مجموع تكرارات كلّ مظهر		208	185	166	35
المجموع الكلّي للمظاهر الصّوتيّة		594			

- نلاحظ أنّ أكبر عدد للحذف تكرّر عند(خليل) بـ(21 مرة) في حين أقل عدد سجّلناه عند(نريمان) بـ(مرة واحدة).
- نلاحظ أنّ أكبر عدد للإبدال تكرّر عند(مؤنس) بـ(19مرة) في حين أقل عدد سجّلناه عند(أيمن ومايا) بـ(مرّة واحدة).
- نلاحظ أنّ أكبر عدد للإضافة تكرّر عند(خليل) بـ(18مرة) في حين أقل عدد سجّلناه عند(صهيب.ب) بـ(مرّة واحدة).

- نلاحظ أنّ أكبر عدد للقلب المكاني تكرّر عند(مؤنس) بـ (5 مرات) في حين أقل عدد سجّلناه عند(عبد المهيمن، نوفل، مريم، صهيب.ب، أسامة، مايا، سوسن، خليل، صهيب. س، ضحى) بـ(مرّة واحدة).

✓ **حساب نسبة المظهر الصّوتي الواحد الذي سجّله أفراد العينة بالنسبة للعدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية عند أفراد العينة:** تساعد العمليّة الآتية من التّعرّف على المظهر الصّوتيّ الأكثر انتشارا في قراءة نص العطلة على مستوى العدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية[1].

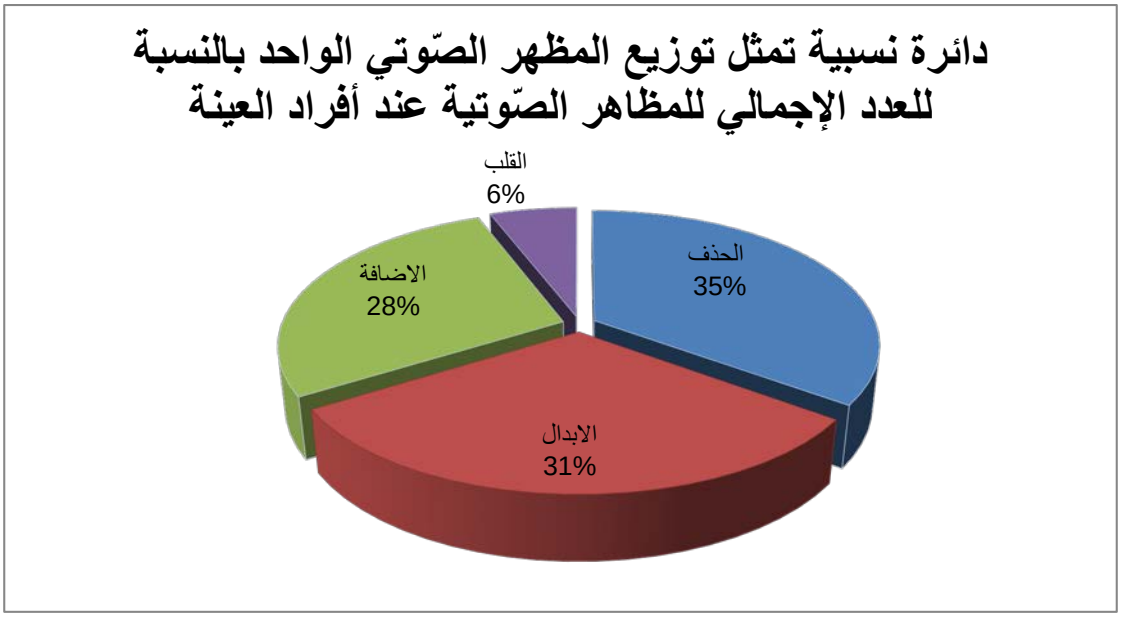
$$\frac{\text{مجموع الحذف}}{\text{العدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية}} = \frac{208}{594} \times 100 = \%35{,}01$$

$$\frac{\text{مجموع الإبدال}}{\text{العدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية}} = \frac{185}{594} \times 100 = \%31{,}15$$

$$\frac{\text{مجموع الإضافة}}{\text{العدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية}} = \frac{166}{594} \times 100 = \%27{,}95$$

$$\frac{\text{مجموع القلب}}{\text{العدد الإجمالي للمظاهر الصوتية}} = \frac{35}{594} \times 100 = \%5{,}89$$

[1]– نشير في هذا السياق إلى وجود دراسة بعنوان:(علاقة الوعي الفنولوجي باضطراب تعلّم القراءة،لواني أمينة،رسالة ماجستير)، قامت الباحثة بحساب عدد المظاهر الصّوتية بالنسبة لعدد كلمات النص، لكن ما قمنا به هو حساب نسبة المظهر الصّوتي الواحد بالنسبة للعدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية غرضنا من ذلك هو معرفة المظهر الأكثر انتشارا من بين المظاهر الأخرى.



نلاحظ أنّ مظهر الحذف أثناء القراءة يشكّل أكثر المظاهر الصّوتيّة انتشارا عند أفراد عينة الدراسة وذلك بنسبة (35,01%)، وهي نسبة متقاربة مع مظهر الإبدال والذي كانت نسبته عند أفراد العينة(31,15%) ثمّ مظهر الإضافة بنسبة(27,95%) أمّا مظهر القلب المكاني للأصوات فقد كان أقل المظاهر انتشارا بنسبة (5,89%).

وسنقوم فيما يلي بعرض نتائج تطبيق أدوات الدّراسة عند كلّ حالة على حدة، بغرض الوقوف على خصوصيّة كلّ تلميذ وكيفيّة تعامله مع تعليمات أدوات الدّراسة.

الحالة رقم1: (ضحى)

تقديم الحالة:

تبلغ (ضحى) من العمر 8سنوات و7 أشهر، وهي تزاول الدراسة في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، تتمتّع بلغة شفوية سليمة أثناء تواصلها مع الآخرين، نجحت في نطق جميع الأصوات التي عُرِضت عليها في أداة اختبار النطق، كما أنّها لا تُعاني من أيّ مشاكل حسّية أو خلل في القدرات الذّهنية. تنتمي إلى عائلة متوسطة الدخل الاجتماعي، تحتل المرتبة الثانية بين أربعة إخوة. لديها مشاكل في القراءة والتعرّف عل الكلمات

المكتوبة بشكل عامّ؛ تذكر معلّمتها أنها تلميذة نشطة في القسم كثيرة الحركة، تحبّ المشاركة في مختلف الأنشطة داخل القسم وهي ليست بالخجولة أو المنطوية.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّنت (ضحى) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم تسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(الملحق رقم 01).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (ضحى)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(09) نسبة الذّكاء عند (ضحى).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
ضحى	38	103	144	139	ذكاء مرتفع

3-نتائج اختبار العطلة:

- **التحليل الكمّي:**

يبين الجدول رقم(10) نتائج قراءة (ضحى) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة:

(الملحق رقم03)

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار[1]
- السن بالأشهر	103	
- زمن القراءة الكلي	303ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللغوية المقروءة في 3د الأولى.	185	256
- عدد الوحدات اللغوية المقروءة الصّحيحة.	158	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية.	30	8
- عدد الوحدات اللغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	69	109
- عدد المظاهر الصّوتية في 60ثا الأولى.	13	
- عدد الوحدات اللغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	50	114
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الثانية.	7	
- السرعة الأولى V1	1,15	1,81
- السرعة الثانية V2	0,83	1,9
- التسارع V2 -V1	-0,31	+0,9
- التصحيح الذاتي	4	
- مؤشر القراءة	0,85	

لاحظنا من خلال قراءة (ضحى) لنصّ العطلة، أنّ قراءتها كانت سريعة في 60ثا الأولى(1,15ك/ثا) وأخذت سرعتها في التناقص في 60ثا الثانية(0.83 ك/ثا). حيث قرأت(ضحى) في مدة 3د: 185 وحدة لغوية من أصل 256 وحدة، سجلت منها 30مظهرا صوتيا؛ أي ما يقارب ربع عدد الوحدات المقروءة، إضافة إلى (4) محاولات تصحيح ذاتي.

[1]- تمّ الحصول على معايير القراءة من أطروحة دكتوراه، بعنوان: عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة، لصليحة غلاب،الملحق رقم 4، 2012-2013م،قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا،جامعة الجزائر2.

ما يلاحظ أيضا أنّ عدد المظاهر الصّوتية في 60ثا الثانية قد تناقص إلى نصف عددها في 60ثا الأولى، وذلك راجع إلى تناقص سرعة القراءة والتي كانت سببا في عدم التّركيز الجيّد على الجرافيمات. بلغ مؤشر القراءة عند (ضحى) 0,85.

يمثّل الجدول رقم (11) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (ضحى) لنص العطلة:

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
ضحى	11	7	11	1	30

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

تساعد العمليّة الآتية من التّعرف على المظهر الصّوتي الأكثر انتشارا في قراءة كل تلميذ على حدة.

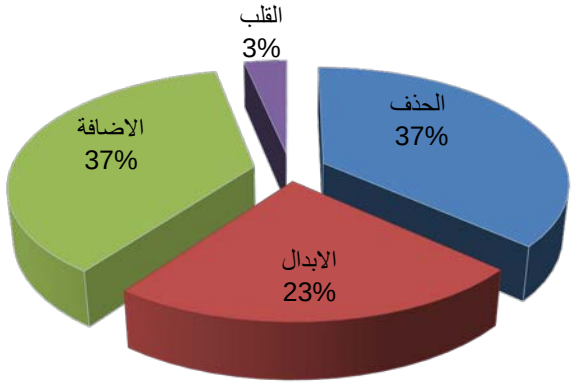
1-الحذف: $\frac{\text{مجموع مظاهر الحذف}}{\text{المجموع الكلي للمظاهر}} \times 100 = \frac{\mathbf{11}}{\mathbf{30}} = \mathbf{\%36,66}$

2-الابدال: $\frac{\text{مجموع مظاهر الابدال}}{\text{المجموع الكلي للمظاهر}} \times 100 = \frac{\mathbf{7}}{\mathbf{30}} = \mathbf{\%23,33}$

3-الاضافة: $\frac{\text{مجموع مظاهر الاضافة}}{\text{المجموع الكلي للمظاهر}} \times 100 = \frac{\mathbf{11}}{\mathbf{30}} = \mathbf{\%36,66}$

4-القلب: $\frac{\text{مجموع مظاهر القلب}}{\text{المجموع الكلي للمظاهر}} \times 100 = \frac{\mathbf{1}}{\mathbf{30}} = \mathbf{\%3,33}$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية في قراءة التلميذة (ضحى)



سجّلت (ضحى) أثناء قراءتها لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث يبرز مظهر الحذف والإضافة كأكبر نسبة قدرت بـ(37%)، كما قدّرت نسبة الإبدال بـ(23%)، في حين سجّل مظهر القلب أقلّ نسبة قدرت بـ(3%).

الحالة رقم2: (أسامة)

تقديم الحالة:

يبلغ (أسامة) من العمر 8سنوات و5 أشهر، ينتمي إلى عائلة تتكوّن من أربعة أفراد يحتل المرتبة الثانيّة بين إخوته، أبوه موظّف وأمّه ربّة بيت وهي من تتولّى مساعدته في تحضير ومراجعة دروسه، لا يعاني من أي إعاقة حسيّة أو ذهنيّة، لغته الشّفويّة سليمة يبدو ذلك من خلال التّواصل معه، وتذكر معلّمته بأنّه خجول ومنطو على نفسه، وهو قليل التّفاعل مع زملائه كما أنّه لا يبدي اهتماما ببعض الأنشطة التي تمارس داخل القسم. سجّل علامات متدنيّة في نشاط القراءة حيث يرجع ذلك إلى صعوبة تعرّفه على الكلمات المكتوبة بسهولة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (أسامة) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(الملحق رقم01).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (أسامة)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(12) نسبة الذّكاء عند (أسامة).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
أسامة	35	101	132	130	ذكاء مرتفع

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(13) نتائج قراءة (أسامة) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة: (الملحق رقم03)

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	101	
- زمن القراءة الكلي	323ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	69	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	60	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	9	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	24	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	2	

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	19	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	2	
– السرعة الأولى V1	0,4	1,81
– السرعة الثانية V2	0,31	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,08	+0,9
– التصحيح الذاتي	4	
– مؤشر القراءة	0,86	

قرأ (أسامة) في مدّة 3د (69) وحدة لغويّة، أحدث منها (9) مظاهر صوتيّة، وهو عدد قليل مقارنة بعدد الوحدات المقروءة الصّحيحة(60 و/ل). سجّل تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,08–ك/ثا) بين السرعة في الدقيقة الأولى والسرعة في الدقيقة الثانية، ويظهر ذلك من خلال تراجع عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثانية مقارنة بعدد الوحدات في الدقيقة الأولى. كما نلاحظ أنّ عدد المظاهر الصّوتيّة المسجّلة في الدقيقة الأولى تساوى مع عدد المظاهر في الدقيقة الثانية. سجّل (4) محاولات تصحيح ذاتي، ومؤشّر قراءة 0,86.

يمثّل الجدول رقم(14) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (أسامة):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
اسامة	5	6	3	1	15

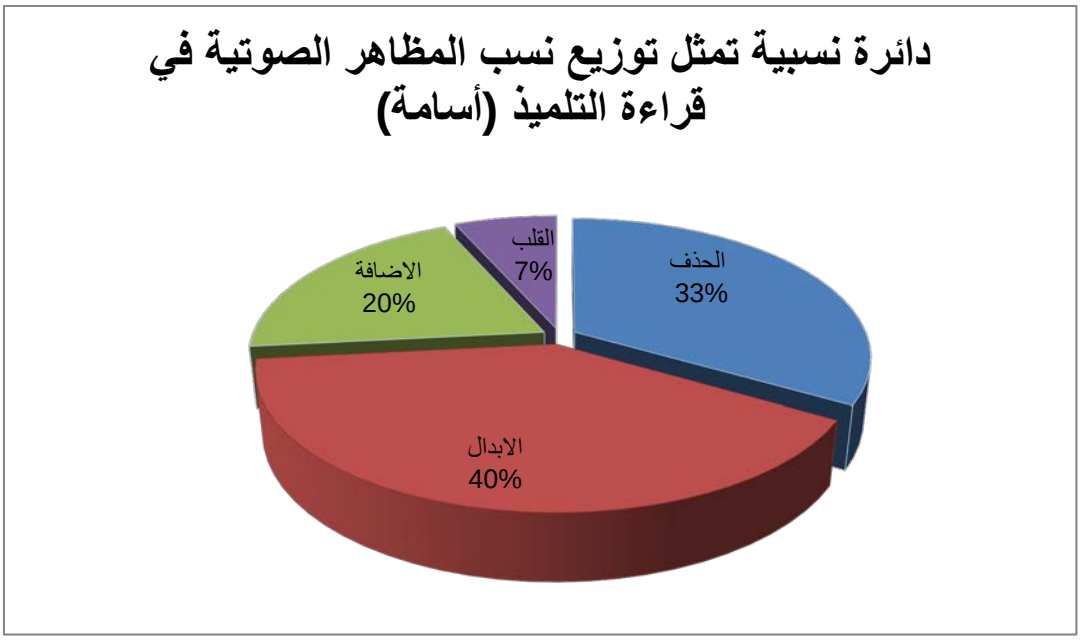
✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

1–الحذف: $\frac{5}{15} = 33,33\%$

2–الابدال: $\frac{6}{15} = 40\%$

3–الاضافة: $\frac{3}{15} = 20\%$

4–القلب: $\frac{1}{15} = 6,66\%$



سجّل (أسامة) أثناء قراءته لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث يشكّل مظهر الابدال أكبر نسبة قدرت بـ(40%) ثم مظهر الحذف بنسبة (33%)، ثمّ مظهر الإضافة بنسبة (20%)، ثمّ مظهر القلب بأقل نسبة قدرت بـ(7%).

الحالة رقم3: (نريمان)

تقديم الحالة:

تبلغ (نريمان) 8سنوات و9 أشهر، وهي تنحدر من عائلة ذات مستوى معيشي لا بأس به، وهي أخت لخمسة أفراد تحتل المرتبة الأخيرة بينهم، لاحظت معلّمتها عندها مشاكل في القراءة، وهو ما انعكس سلبا في قراءتها للتّعليمات التي تقدّم إليها في الاختبارات ممّا جعلها تسجّل علامات متدنيّة. في مقابل ذلك إنّها لا تعاني من أي مشاكل في لغتها الشفويّة. تذكر معلّمتها أنّها تلميذة هادئة، لديها رغبة كبيرة في الدّراسة حيث تستجيب بسهولة لما يطلب منها إنجازه.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّنت (نريمان) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم تسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(الملحق رقم01).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (نريمان)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. (الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(15) نسبة الذّكاء عند (نريمان).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
نريمان	32	105	120	114	ذكاء مرتفع نسبيّا

3-نتائج اختبار العطلة:

4-التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(16) نتائج قراءة (نريمان) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة: (الملحق رقم 03)

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	105	
- زمن القراءة الكلي	310ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	52	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	38	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	14	8

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	20	109
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	3	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	16	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	3	
– السرعة الأولى V1	0,33	1,81
– السرعة الثانية V2	0,26	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,06	+0,9
– التصحيح الذاتي	4	
– مؤشر القراءة	0,73	

قرأت (نريمان) في مدّة 3دقائق (52) وحدة لغوية، سجّلت منها (14) مظهرا صوتيا؛ أي ما يفوق نصف عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة(38 و/ل). أخذت سرعتها بالتناقص في الدقيقة الثّانية حيث انخفض عدد الوحدات المقروءة من (20) إلى (16 و/ل) ، كما نلاحظ تساوي في عدد المظاهر المسجّلة بين الدقيقة الأولى والدقيقة الثانية. قامت (نريمان) بـ (4) محاولات تصحيح ذاتي. بلغ مؤشّر القراءة عندها 0,73.

يمثّل الجدول رقم(17) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (نريمان):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
نريمان	1	11	3	0	15

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

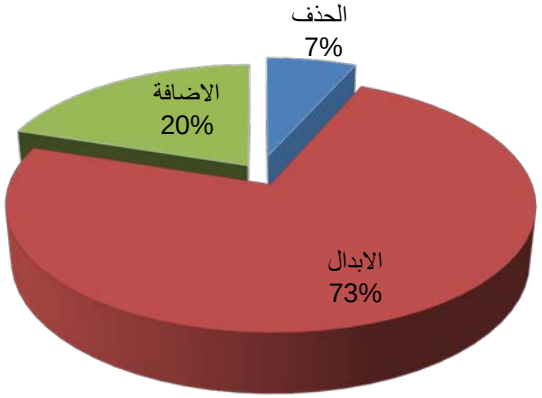
1-الحذف: $\frac{1}{15} = \%6,66$

2-الابدال: $\frac{11}{15} = \%73,33$

3-الاضافة: $\frac{3}{15} = \%20$

4-القلب: $\%0$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (نريمان)



لم تسجّل (نريمان) أي مظهر من مظاهر القلب، في حين يغلب في قراءتها مظهر الابدال لمختلف الأصوات بنسبة(73%)، كما برز مظهر الإضافة بنسبة (20%)، ومظهر الحذف بأقل نسبة قدرت بـ(7%).

الحالة رقم4: (مايا)

تقديم الحالة:

تبلغ (مايا) من العمر 8سنوات و2شهر، التحقت بالمدرسة القرآنية وهي تزاول السنة الثالثة من التعليم الابتدائي يمارس أبوها التّجارة الحرّة وأمّها ماكثة في البيت. تحتل المرتبة الثالثة بين خمسة أفراد، وهي لا تعاني من أي مشاكل حسيّة أو ذهنيّة فضلا عن تمتّعها بسلامة في اللّغة الشّفويّة، حيث نجحت في اجتياز اختبار نطق الأصوات المعزولة. يذكر معلّمها أنّها تلميذة مجتهدة في القسم تحبّ المشاركة تنجح في تنفيذ التّعليمات التي تقدّم إليها مشافهة في حين تتردّد في قراءة الكلمات المكتوبة في السبورة أو أثناء نشاط القراءة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّنت (مايا) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم تسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته. (الملحق رقم01).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (مايا)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. (الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(18) نسبة الذّكاء عند (مايا).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
مايا	31	98	120	122	ذكاء مرتفع

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(19) نتائج قراءة (مايا) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة: (الملحق رقم 03)

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	98	
- زمن القراءة الكلي	340ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	90	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	70	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	20	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	28	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	6	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	24	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	5	
- السرعة الأولى V1	0,46	1,81
- السرعة الثانية V2	0,4	1,9

- التسارع V2 –V1	−0,06	+0,9
- التصحيح الذاتي	3	
- مؤشر القراءة	0,77	

قرأت (مايا) في زمن 3د (90) وحدة لغويّة. أحدثت (20) مظهرا صوتيا خلال المدّة نفسها. كانت قراءتها سريعة في الدقيقة الأولى(0,46ك/ثا) قرأت خلالها(28و/ل)، ثمّ أخذت بالتّناقص في الدقيقة الثانيّة(0,4ك/ثا) قرأت خلالها(24و/ل). سجلت تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,06−). نلاحظ انخفاضا في عدد المظاهر الصّوتية المسجّلة في الدقيقة الثانية مقارنة بالدّقيقة الأولى. قامت (مايا) بـ (3) محاولات تصحيح ذاتي، مع مؤشر قراءة بلغ 0,77.

يمثّل الجدول رقم(20) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة(مايا):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
مايا	14	1	4	1	20

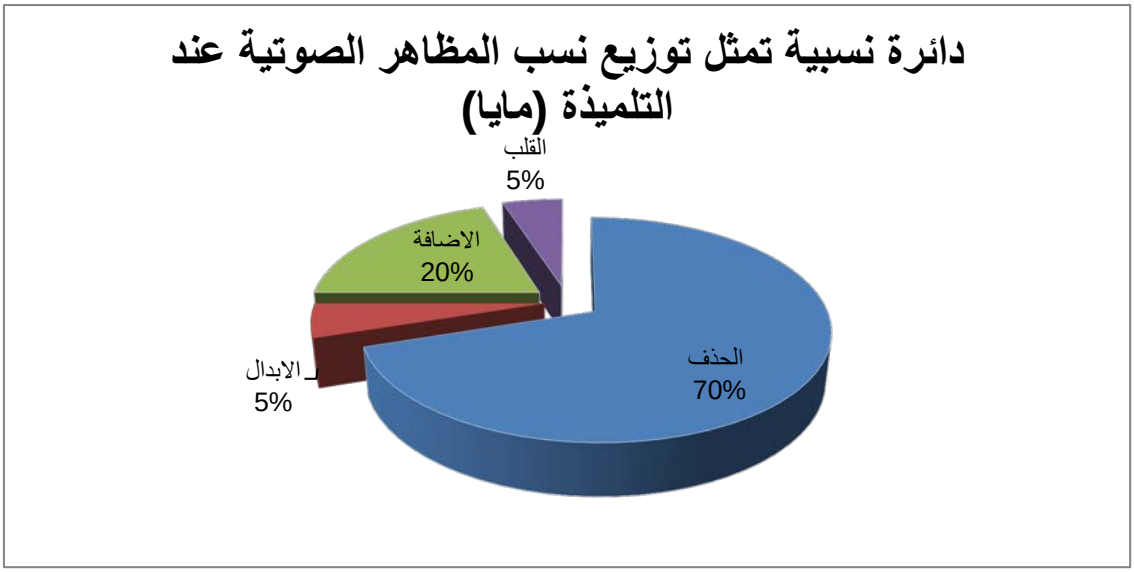
✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

1-الحذف: $\frac{14}{20} = 70\%$

2-الابدال: $\frac{1}{20} = 5\%$

3-الاضافة: $\frac{4}{20} = 20\%$

4-القلب: $\frac{1}{20} = 5\%$



يبرز في قراءة (مايا) مظهر الحذف بأكبر نسبة تقدّر ب(70%)، ثمّ مظهر الإضافة بنسبة(20%)، أمّا مظهر الابدال والقلب فقد مثّلا المظهر الأقل بروزا بنسبة (5%).

الحالة رقم5: (سوسن)

تقديم الحالة:

تبلغ (سوسن) من العمر 8سنوات 6أشهر، التحقت بالقسم التّحضيري، وهي تنتمي إلى عائلة متوسطة الدّخل الاجتماعي، يتكوّن عدد الإخوة بها 4أفراد وهي تلّي الأخ البكر، وهي لا تعاني من أي مشاكل صحيّة ذهنيّة كانت أو حسيّة، يتولّى كلّ من الأب والأم متابعتها في تحضير الدّروس وإنجاز الواجبات المنزليّة. يذكر معلّمها بأنّها كثيرة الشّرود والحركة في القسم وقليلة الانتباه أثناء ممارسة الأنشطة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّنت (سوسن) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم تسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (سوسن)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. (الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(21) نسبة الذّكاء عند (سوسن).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
سوسن	33	102	132	129	ذكاء مرتفع

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(22) نتائج قراءة (سوسن) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة: (الملحق رقم 03)

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	102	
- زمن القراءة الكلي	332ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	90	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	75	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	15	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	26	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	2	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	31	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	6	
- السرعة الأولى V1	0,43	1,81
- السرعة الثانية V2	0,51	1,9

- التسارع V2 –V1	0,08	+0,9
- التصحيح الذاتي	3	
- مؤشر القراءة	0,83	

أحدثت (سوسن) (15) مظهرا صوتيّا من أصل (90) وحدة لغويّة مقروءة في زمن 3د. سجّلت تسارع قراءة متزايدا بفارق (0,08ك/ثا) مع تزايد في عدد المظاهر الصّوتية في الدقيقة الثانية مقارنة بعدد المظاهر في الدقيقة الأولى. قامت بـ (3) محاولات تصحيح ذاتي، كما تحصّلت على مؤشر قراءة مرتفع بلغ 0,83.

يمثّل الجدول رقم(23) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة(سوسن):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
سوسن	2	6	6	1	15

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

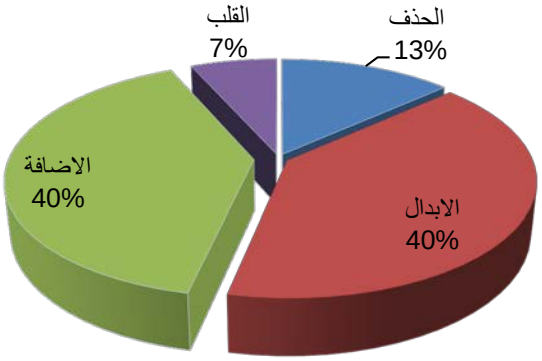
1-الحذف: $\frac{2}{15} = 13,33\%$

2-الابدال: $\frac{6}{15} = 40\%$

3-الاضافة: $\frac{6}{15} = 40\%$

4-القلب: $\frac{1}{15} = 6,66\%$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (سوسن)



يمثّل مظهر الابدال والاضافة أكثر المظاهر انتشارا في قراءة (سوسن)، حيث تساوت نسبة انتشارهما بنسبة(40%)، في حين قدّرت نسبة الحذف بـ (13%)، ومظهر القلب بـ(7%) كأقل نسبة.

الحالة رقم 6: (تقي)

تقديم الحالة:

يبلغ (تقي) من العمر 9سنوات و1شهر، يدرس في السنة الثّالثة ابتدائي، ينتمي إلى عائلة متوسّطة الدّخل الاجتماعي وهو يتلقّى عناية حسنة في المنزل، لكن بالرّغم من عناية والديه به في المنزل بالمراجعة وتحضير الدروس أعاد السنة الثّالثة مرة واحدة، حيث تعدّ المشاكل التي يعانيها في كفاءة القراءة أحد الأسباب الرّئيسة في إخفاقه للانتقال إلى السّنة الرّابعة، كما أنّه لا يسجّل أي قصور حسّي أو ذهني إضافة إلى تمتّعه بطلاقة في اللّغة الشّفويّة. تذكر معلّمته أنّه كثير الحركة في القسم مع زملائه وهو مشاغب يتسبب في إحداث المشاكل أحيانا.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (تقي) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (تقي)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(24) نسبة الذّكاء عند (تقي).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
تقي	28	109	108	90	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(25) نتائج قراءة (تقي) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	109	
- زمن القراءة الكلي	340ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	114	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	82	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	32	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	32	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	9	

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	38	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	5	
– السرعة الأولى V1	0,53	1,81
– السرعة الثانية V2	0,63	1,9
– التسارع V2 –V1	0,1	+0,9
– التصحيح الذاتي	3	
– مؤشر القراءة	0,71	

استطاع (تقي) في زمن 3 دقائق أن يقرأ (114) وحدة لغويّة، أحدث منها(32) مظهرا صوتيّا وهو عدد يفوق ربع عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة. كان تسارع القراءة لديه متزايدا بفارق(0,1) بين السرعتين في د1 ود2، ولكن بالرّغم من ذلك نلاحظ أنّه سجّل تراجعا في عدد المظاهر الصّوتيّة المسجّلة في الدقيقة الثّانية مقارنة بعددها في الدقيقة الأولى. قام بـ(03) محاولات تصحيح ذاتي، وقد بلغ مؤشر القراءة عنده 0,71.

يمثّل الجدول رقم(26) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ(تقي):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
تقي	12	8	9	3	32

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

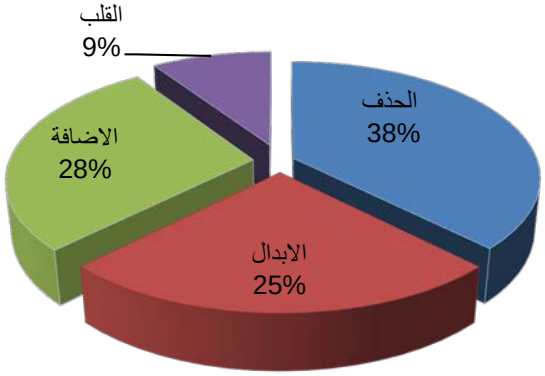
1–الحذف: $\frac{12}{32} = 37,5\%$

2–الابدال: $\frac{8}{32} = 25\%$

3–الاضافة: $\frac{9}{32} = 28,12\%$

4–القلب: $\frac{3}{32} = 9,37\%$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (تقي)



يكثر في قراءة (تقي) مظهر الحذف بنسبة (38%)، ثمّ مظهر الاضافة والابدال بنسبة متقاربة بين(25% و 28%)، في يحين يمثّل مظهر القلب أقلّ نسبة من بين جميع المظاهر قدّرت بـ(9%).

الحالة رقم7 : (أحمد)

تقديم الحالة:

يبلغ (أحمد) 8سنوات و 7أشهر، يزاول السنة الثالثة ابتدائي، يتمتّع بصحة جيّدة سواء من الجانب الحسيّ أو الذّهني، وهو لا يعاني مشاكل جليّة في لغته الشّفويّة ينتمي إلى عائلة متعلّمة يتكوّن أبناؤها من ثلاثة إخوة وهو يحتلّ المرتبة الأخيرة بينهم، يذكر معلّمه بأنّه كسول ولا يكاد يُسمع صوته داخل القسم، كما أنّه قليل التّواصل مع زملائه، وأكثر ما يثير الاهتمام فيه هو استطاعته حلّ بعض المسائل الرّياضيّة التي يعجز باقي زملائه عن حلّها، في حين لا يجيد التّعرّف على الكلمات المكتوبة بسهولة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (أحمد) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (أحمد)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(27) نسبة الذّكاء عند (أحمد).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
أحمد	28	103	108	104	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(28) نتائج قراءة (أحمد) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة:

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	103	
- زمن القراءة الكلي	346ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	37	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	16	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	21	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	16	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	8	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	10	114

– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	7	
– السرعة الأولى V1	0,26	1,81
– السرعة الثانية V2	0,16	1,9
– التسارع V2 – V1	−0,09	+0,9
– التصحيح الذاتي	0	
– مؤشر القراءة	0,43	

نلاحظ من خلال قراءة (أحمد) أنّ عدد المظاهر الصّوتيّة التي سجّلها (21) قد فاق عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة (16و/ل). حيث قرأ في زمن 3د (37و/ل). وسجّل تسارع قراءة متناقصا بين السّرعة في الدقيقة الأولى والسرعة في الدقيقة الثانيّة بفارق (0,09–ك/ثا). وقد تساوى عدد المظاهر الصّوتية المسجلة بين الدققتين. لم يقم بمحاولات تصحيح ذاتي. تحصّل على مؤشّر قراءة ضعيف مقارنة بالحالات السابقة (0,43).

يمثّل الجدول رقم(29) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ(أحمد):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
أحمد	4	13	2	2	21

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

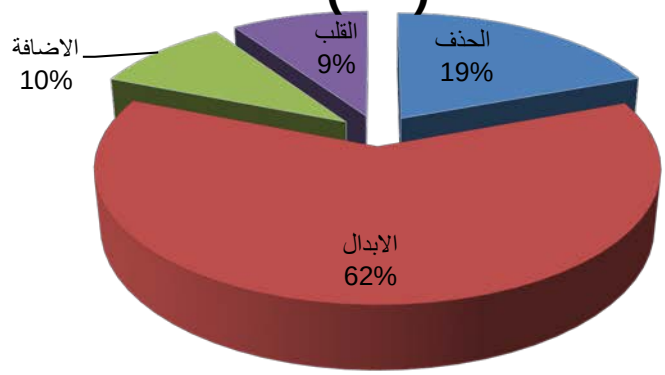
1–الحذف: $\frac{4}{21} = 19,4\%$

2–الابدال: $\frac{13}{21} = 61,90\%$

3–الاضافة: $\frac{2}{21} = 9,52\%$

4–القلب: $\frac{2}{21} = 9,52\%$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (أحمد)



يمثّل مظهر الابدال أكثر المظاهر انتشارا في قراءة (أحمد) بنسبة قدرت بـ(62%)، ثمّ مظهر الحذف بنسبة (19%)، في حين شكّل مظهر الاضافة والقلب أقل نسبة بمقدار متقارب بينهما قدّر ما بين (9% و 10%).

الحالة رقم8 : (لؤي)

تقديم الحالة:

يبلغ (لؤي) من العمر 8سنوات و9أشهر، يحتلّ المرتبة الرابعة بين خمسة إخوة، في عائلة متوسّطة الدّخل الاجتماعي، يتولّى أخوه الأكبر مساعدته في مراجعة دروسه علما أنّ الوالدين لديهما مستوى تعليمي ثانوي. يتمتع بلغة شفويّة سليمة وصحة جيّدة. تذكر معلمته بأنّه تلميذ لا يهتمّ بالمشاركة في الأنشطة، في حين يطلق تعليقات عشوائيّة بعيدة عن الموضوع المتناول داخل القسم. إضافة إلى مشاكل في الكتابة حيث لا يفصل بين الكلمات.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (لؤي) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01)**.

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (لؤي)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.

يبيّن الجدول رقم(30) نسبة الذّكاء عند(لؤي).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
لؤي	27	105	108	102	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(31) نتائج قراءة (لؤي) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	105	
- زمن القراءة الكلي	346ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	77	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	64	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	15	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	22	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	4	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	20	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	3	
- السرعة الأولى V1	0,36	1,81
- السرعة الثانية V2	0,33	1,9

- التسارع V2 –V1	−0,02	+0,9
- التصحيح الذاتي	6	
- مؤشر القراءة	0,83	

استطاع (لؤي) أن يقرأ في 3دقائق (77) وحدة لغويّة، أحدث خلال هذه المدّة (15) مظهرا صوتيا مسّ مختلف الوحدات اللّغوية، نلاحظ عدم وجود فروق في عدد الوحدات المقروءة خلال الدقيقة الأولى والثّانية، كما تساوى تقريبا عدد المظاهر الصّوتية بين الدقيقة الأولى والدقيقة الثانية. سجل أيضا تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,02−). تحصّل على مؤشر قراءة مرتفعا قدّر بـ (0,83). قام بـ(6) محاولة تصحيح ذاتي.

يمثّل الجدول رقم(32) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (لؤي):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
لؤي	6	4	3	2	15

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

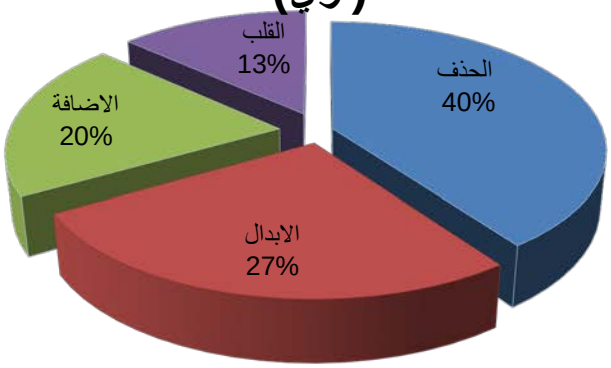
1-الحذف: $\frac{6}{15} = 40$

2-الابدال: $\frac{4}{15} = 26,66$

3-الاضافة: $\frac{3}{15} = 20$

4-القلب: $\frac{2}{15} = 13,33$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (لؤي)



يغلب في قراءة (لؤي) مظهر الحذف بنسبة (40%)، ثمّ مظهر الإضافة والابدال بنسب متقاربة تقدّر ما بين (20% و27%)، أمّا فقد كان أقل المظاهر انتشارا قدرت نسبته بـ(13%).

الحالة رقم9 : (خليل)

تقديم الحالة:

يبلغ (خليل) من العمر 9سنوات و3 أشهر، وهو معيد للسّنة الثّالثة. يمارس أبوه الفلاحة وأمّه ماكثّة في البيت، وهي من تتولّى متابعته. يتمتّع بلغة شفويّة سليمة كما أنّه لا يعاني من أي قصور حسّي أو ذهني في حين يعاني من صعوبات في القراءة. وممّا تمّ ملاحظته في قراءته للنّصوص من طرف معلّمه هو غلبة حفظه لمجمل الكلمات التي يتكوّن منها النّص، وذلك نتيجة للتلقين المتكرّر الذي أخذه في المنزل. كما يغلب على سلوكه الخجل والانطواء.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (خليل) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم 01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (خليل)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم02)

يبيّن الجدول رقم(33) نسبة الذّكاء عند (خليل).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
خليل	28	111	108	97	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(34) نتائج قراءة (خليل) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	111	
- زمن القراءة الكلي	377ثا	136
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	87	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	38	260
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	49	7
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	54	120
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	10	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	55	118
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	16	
- السرعة الأولى V1	0,9	2
- السرعة الثانية V2	0,91	1,97

- التسارع V2 –V1	0,01	−0,03
- التصحيح الذاتي	11	
- مؤشر القراءة	0,43	

سجّل (خليل) تسارع قراءة متزايدا بفارق(0,01ك/ثا)، وهو ما جعل عدد المظاهر الصّوتيّة التي تم تسجيلها يتزايد في الدقيقة الثّانية، حيث بلغ عددها (49) مظهرا صوتيا خلال 3د. وهذا يفوق عدد الوحدات اللغوية المقروءة الصحيحة. قام بـ(11) محاولات تصحيح ذاتي، وقد تحصّل على مؤشر قراءة منخفض جدا مقارنة ببعض الحالات السابقة(0,43).

يمثّل الجدول رقم(35) توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (خليل):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
خليل	21	9	18	1	49

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

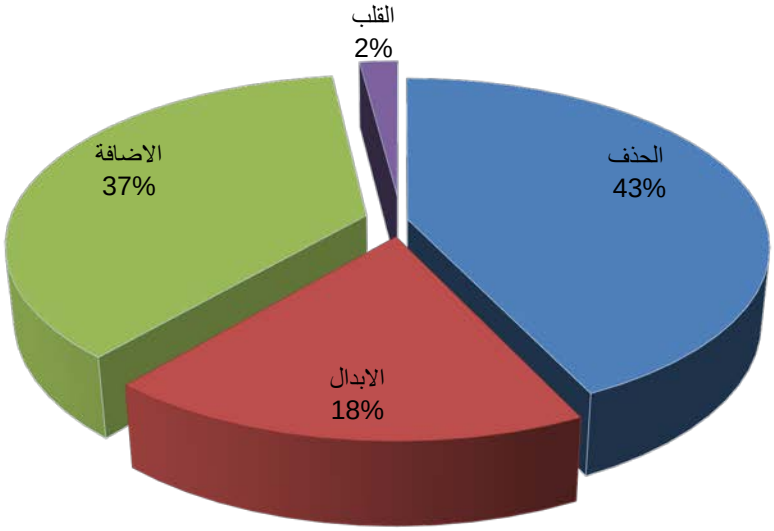
1-الحذف: $\frac{21}{49} = 42,85$

2-الابدال: $\frac{9}{49} = 18,36$

3-الاضافة: $\frac{18}{49} = 36,73$

4-القلب: $\frac{1}{49} = 2,04$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (خليل)



تنتشر في قراءة (خليل) مظاهر الحذف بنسبة (43%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الإضافة في المرتبة الثانية بنسبة (37%)، ثمّ مظاهر الابدال بنسبة (18%)، أما القلب فقد مثّل أقلّ نسبة قدرت بـ(2%) فقط.

الحالة رقم 10: (صهيب. س)

تقديم الحالة:

يبلغ (صهيب.س) من العمر 8 سنوات و5 أشهر، ينتمي إلى عائلة ذات مستوى معيشي لا بأس به، يُشكّل الأخ الثّاني ضمن السلّم التّرتيبي بين إخوته، تقوم عائلته ببرمجة حصص تدعيميّة لمساعدته على المراجعة وتدعيم معلوماته التي يتلقّاها في المدرسة، ومما تفيد به معلّمته من خلال المقابلة التي أجريناها معها، هو معاناته في التّعرّف على الكلمات المكتوبة، حيث يستصعب تهجئتها والجهر بها خاصّة أمام زملائه، حيث تضيف المعلّمة بأنّه كثير الخجل والانطواء على نفسه، ولا يحبّ المشاركة في أغلب الأنشطة التي يمارسها التّلاميذ داخل القسم، سيما التي تتعلّق بقراءة الكلمات المكتوبة من السبورة على مسمع جميع التّلاميذ.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (صهيب.س) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01).**

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (صهيب.س)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. **(الملحق رقم 02)**

يبيّن الجدول رقم(36) نسبة الذّكاء عند(صهيب.س).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
صهيب.س	29	101	120	118	ذكاء مرتفع نسبيّا

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(37) نتائج قراءة (صهيب.س) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	101	
- زمن القراءة الكلي	370ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	199	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	158	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	41	8

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	72	109
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	9	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	67	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	14	
– السرعة الأولى V1	1,2	1,81
– السرعة الثانية V2	1,11	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,08	+0,9
– التصحيح الذاتي	9	
– مؤشر القراءة	0,79	

استطاع (صهيب.س) أن يقرأ (199) وحدة لغوية في زمن 3د، سجّل منها (41) مظهرا صوتيّا وهو عدد يفوق ربع عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة. نلاحظ تراجعا في عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثّانية نتيجة انخفاض سرعة القراءة، حيث سجّل (صهيب.س) تسارع قراءة متناقصا بين السرعتين في الدقيقة الأولى والدقيقة الثانية بفارق (0,08−) في حين نجد ارتفاعا ملحوظا في عدد المظاهر الصّوتيّة في الدقيقة الثانية مقارنة بعددها في الدقيقة الأولى. قام (صهيب.س) بـ(9) محاولات تصحيح ذاتي، وقد بلغ مؤشر القراءة لديه 0,79.

يمثّل الجدول رقم(38) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (صهيب,س):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
صهيب.س	17	9	14	1	41

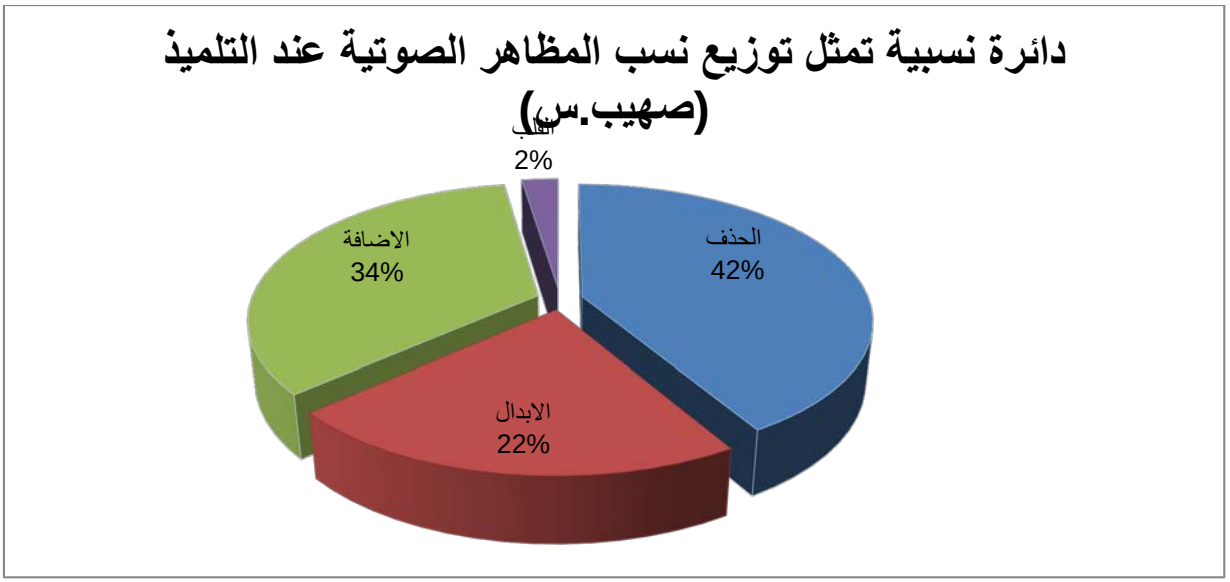
✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

1-الحذف: $\frac{17}{41} = 41,46$

2-الابدال: $\frac{9}{41} = 21,95$

3-الاضافة: $\frac{14}{41} = 34,14$

4-القلب: $\frac{1}{41} = 2,43$



تنتشر في قراءة (صهيب.س) مظاهر الحذف بنسبة (42%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الإضافة في المرتبة الثانية بنسبة (34%)، ثمّ مظاهر الابدال بنسبة (22%)، أمّا القلب فقد مثّل أقلّ نسبة قدرت بـ(2%).

الحالة رقم11 : (مأمون)

تقديم الحالة:

يبلغ (مأمون) من العمر 9سنوات و8أشهر، التحق بالقسم التّحضيري وأعاد السّنة الثالثة مرة واحدة، وهو ينتمي إلى عائلة متوسطة الدخل الاجتماعي تتكوّن من (6) أفراد يحتل (مأمون يد السنة. تذكر معلّمته أنّه كثير اللّعب في القسم ينشغل بأتفه الأمور فهو قليل الانتباه كما) المرتبة الثالثة بين إخوته، ومن خلال المقابلة التي تمّ إجراؤها مع والدته أكدت أنّ التلميذ كان يعاني من صعوبات في قراءة الكلمات منذ التحاقه بالسنة الأولى وقد تفاقمت هذه الصعوبات وأصبحت أكثر بروزا في السنة الثالثة والتي كانت من بين الأسباب

التي جعلت التلميذ يعيد السنة الدراسية أنّه لا يستجيب بسرعة للتعليمات التي توجّه إليه، كما تبدو عليه صفات العناد والانفعال الشديد كثيرا ما تحدث مناوشات بينه وبين زملائه.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (مأمون) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01)**.

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (مأمون)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02).

يبيّن الجدول رقم(39) نسبة الذّكاء عند(مأمون).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
مأمون	**29**	**116**	**120**	**103**	**ذكاء متوسّط**

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(40) نتائج قراءة (مأمون) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	116	
- زمن القراءة الكلي	388ثا	136ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	52	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	38	260

– العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	14	7
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	21	120
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	5	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	15	118
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	2	
– السرعة الأولى V1	0,35	2
– السرعة الثانية V2	0,25	1,97
– التسارع V2 –V1	−0,1	−0,03
– التصحيح الذاتي	4	
– مؤشر القراءة	0,73	

سجّل (مأمون) من خلال قراءته لنص العطلة (14) مظهرا صوتيا؛ أي ما يقارب نصف عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة(38 و/ل)، حيث يمثّل (52) العدد الكلي للوحدات اللغوية المقروءة في زمن 3د. كان تسارع القراءة لديه متناقصا (−0,1) وقد لاحظنا انعكاس ذلك على المظاهر الصّوتية المسجّلة في الدقيقة الثانية والتي تراجع عددها بفارق 3 مظاهر. بلغ مؤشّر القراءة لديه (0,73) وسجّل (4) محاولات تصحيح ذاتي.

يمثّل الجدول رقم(41) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (مأمون):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
مأمون	2	5	7	0	14

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

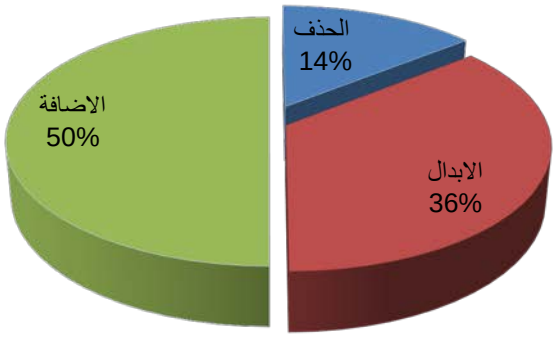
1-الحذف: $\frac{2}{14} = 14,28$

2-الابدال: $\frac{5}{14} = 35,71$

3-الاضافة: $\frac{7}{14} = 50$

4-القلب: $\frac{0}{14} = 0$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (مأمون)



لم يسجّل (مأمون) أي مظهر من مظاهر القلب، في حين اتّخذت مظاهر الإضافة حيّزا كبيرا بنسبة (50%)، كما برزت مظاهر الابدال بنسبة (36%)، ومظاهر الحذف بأقل نسبة قدرت بـ(14%).

الحالة رقم12 : (بدر الدين)

تقديم الحالة:

يبلغ (بدر الدين) من العمر 8 سنوات و8 أشهر، التحق بالمدرسة القرآنية وهو من عائلة ذات مستوى معيشي مرموق، يحتلّ المرتبة الرّابعة بين إخوته، تعتني أمّه بمراقبته ومساعدته في تحضير دروسه ومراجعتها علما أنّ مستواها التّعليمي لا يتعدّى المرحلة الثانويّة. لم يسجّل أي اضطرابات ذهنيّة أو حسيّة، كما أنّ لغته الشفوية سليمة. ومن خلال المقابلة مع معلّمه أفاد أنّ (بدر الدين) يمتلك ذكاء متميّزا يبدو جليّا من خلال أنشطة الرّياضيّات، غير أنّه يعاني مشاكل في التّعرّف على الكلمات المكتوبة بشكل آلي كما يرتكب أخطاء كثيرة في نشاط القراءة، ويضيف معلّمه بأنّه كثير الحركة ذو شخصيّة اجتماعيّة محبوبة من طرف معلّمه وبعض زملائه.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (بدر الدين) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(الملحق رقم01).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (بدر الدّين)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم02)

يبيّن الجدول رقم(42) نسبة الذّكاء عند (بدر الدّين).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
بدر الدّين	28	104	108	103	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(43) نتائج قراءة (بدر الدّين) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	104	
- زمن القراءة الكلي	356ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	162	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	141	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	21	8

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	61	109
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	7	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	29	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	5	
– السرعة الأولى V1	1,01	1,81
– السرعة الثانية V2	0,48	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,53	+0,9
– التصحيح الذاتي	3	
– مؤشر القراءة	0,87	

استطاع (بدر الدين) قراءة (162) وحدة لغوية في زمن 3د. أحدث خلالها (21) مظهرا صوتيا وهو ما يقلّ عن ربع عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة والذي قدّر بـ(141و/ل). وقد سجّل تسارع قراءة متناقصا (0,53−) بين السرعتين في الدقيقة الأولى والدقيقة الثانية. نلاحظ أنّ انخفاض سرعة القراءة في الدقيقة الثانية كان عاملا جليّا في تراجع عدد المظاهر الصّوتية المسّجلة. كما قام بـ(3) محاولات تصحيح ذاتي وتحصّل على مؤشّر قراءة مرتفع مقارنة بالحالات السابقة بلغ 0,87.

يمثّل الجدول رقم (44) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (بدر الدين):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
بدر الدين	4	7	8	2	21

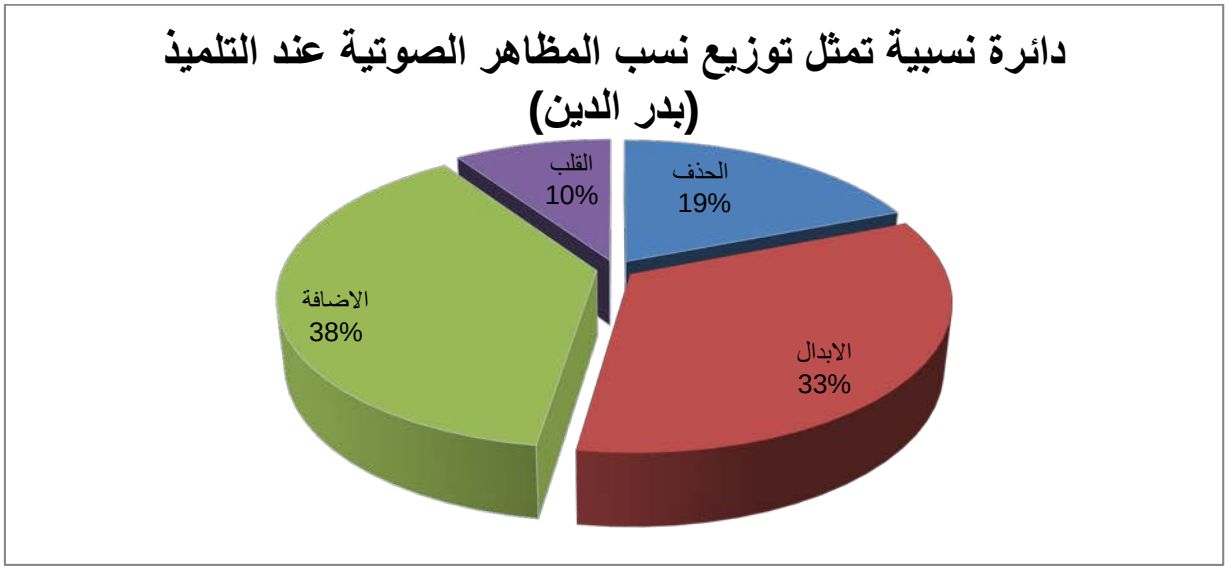
✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

1–الحذف: $\frac{4}{21} = 19,04$

2–الابدال: $\frac{7}{21} = 33,33$

3–الاضافة: $\frac{8}{21} = 38,09$

4–القلب: $\frac{2}{21} = 9,52$



تنتشر في قراءة (بدر الدين) مظاهر الإضافة بنسبة (38%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الابدال في المرتبة الثانية بنسبة (33%)، ثمّ مظاهر الحذف بنسبة (19%)، أمّا القلب فقد مثّل أقلّ نسبة قدرت بـ(10%).

الحالة رقم13 : (عبد الملك)

تقديم الحالة:

يبلغ (عبد الملك) من العمر 9سنوات و4 أشهر، مارس المرحلة التحضيريّة. يزاول السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. ينتمي إلى عائلة متوسطة الدخل الاجتماعي. أبوه وأمّه موظّفان في مؤسسات حكوميّة. يحتلّ المرتبة الأخيرة بين ثلاثة إخوة، تتولى أمّه الاهتمام به في مراجعة الدّروس خاصّة في نشاط القراءة، فضلا عن تظافر أخوه الأكبر في مساعدته من حين إلى آخر، لكن بالرّغم من ذلك مازال يعاني من مشاكل ظاهرة في قراءة الكلمات المكتوبة خاصّة الكلمات التي يُصادفها أوّل مرّة، هذا الأمر جعله لا يفهم ما يطلب منه أثناء الاختبارات المكتوبة ممّا أدى ذلك إلى رسوبه في السّنة الثالثة. وتذكر معلّمته بأنّه نشيط في القسم ويُجيد إجراء العمليّات الحسابيّة على السّبورة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (عبد الملك) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01).**

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (عبد الملك)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. **(الملحق رقم 02)**

يبيّن الجدول رقم(45) نسبة الذّكاء عند(عبد الملك).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
عبد الملك	37	112	144	128	ذكاء مرتفع

3-نتائج اختبار العطلة:

4-التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم (46) نتائج قراءة (عبد الملك) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	112	
- زمن القراءة الكلي	369ثا	136ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	137	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	118	260
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	19	7

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	47	120
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	2	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	39	118
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	9	
– السرعة الأولى V1	0,78	2
– السرعة الثانية V2	0,65	1,97
– التسارع V2 –V1	−0,13	−0,03
– التصحيح الذاتي	6	
– مؤشر القراءة	0,86	

قرأ (عبد الملك) في زمن 3د الأولى من القراءة (137) وحدة لغويّة، أحدث منها (19) مظهرا صوتيا. سجّل تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,13−) بين السرعتين من الدقيقة الأولى والثانية. نلاحظ أنّه على الرّغم من تراجع سرعة القراءة في الدقيقة الثانية نلاحظ ارتفاعا في عدد المظاهر الصّوتية في الدقيقة الثانية مقارنة بعددها في الدقيقة الأولى. قام بـ(6) محاولات تصحيح ذاتي وقد تحصّل على مؤشّر قراءة متقارب مع مؤشر الحالة التي سبقته بلغ 0,86.

يمثّل الجدول رقم(47) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (عبد الملك):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
عبد الملك	7	4	8	0	19

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

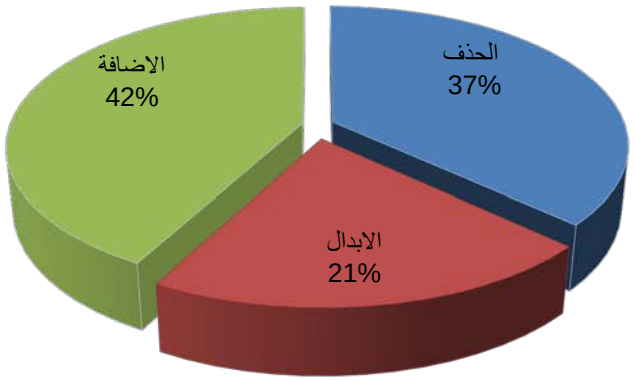
1–الحذف: $\frac{7}{19} = 36,84$

2–الابدال: $\frac{4}{19} = 21,05$

3–الاضافة: $\frac{8}{19} = 42,1$

4–القلب: $\frac{0}{19} = 0$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (عبد الملك)



لم يسجّل (عبد الملك) أي مظهر من مظاهر القلب، في حين يغلب في قراءته مظاهر الاضافة بنسبة(42%)، كما برزت مظاهر الابدال بنسبة (21%)، ومظهر الحذف بأقل نسبة قدرت بـ(37%).

الحالة رقم14 : (عبد الرؤوف)

تقديم الحالة:

يبلغ (عبد الرؤوف) من العمر 8سنوات و2 أشهر، التحق بالمدرسة القرآنية ثمّ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ينتمي إلى عائلة محافظة تهتم بالعلم والتعلّم وهي متوسّطة الدّخل الاجتماعي، تتكون من خمسة أفراد يحتل (عبد الرؤوف) بين أخوته المرتبة الثانية، هو مدلّل في بيته، يتشارك أفراد العائلة في مساعدته على مراجعة دروسه وتحضيرها. تذكر معلّمته بأنّه هادئ وبشوش ويعتريه بعض الخجل أحيانا، متفوق في أغلب المواد التّعلّميّة، لكنّه يسجّل تحصيلا دراسيّا متدن في نشاط القراءة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (عبد الرؤوف) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01).**

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (عبد الرّؤوف)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم02)

يبيّن الجدول رقم(48) نسبة الذّكاء عند (عبد الرّؤوف).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
عبد الرّؤوف	**30**	**98**	**120**	**122**	**ذكاء مرتفع**

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(49) نتائج قراءة (عبد الرؤوف) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	98	
- زمن القراءة الكلي	380ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	96	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	75	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	21	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	28	109

– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	7	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	33	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	6	1,81
– السرعة الأولى V1	0,46	1,81
– السرعة الثانية V2	0,55	1,9
– التسارع V2 –V1	0,09	0,9
– التصحيح الذاتي	6	
– مؤشر القراءة	0,78	

نلاحظ في قراءة (عبد الرؤوف) لنص العطلة أنّه قد أحدث (21) مظهرا صوتيا من أصل (96) وحدة لغويّة في زمن قدّر بـ 3دقائق، حيث فاق عدد المظاهر ربع عدد الوحدات المقروءة الصحيحة. وقد سجّل تسارع قراءة متزايدا هذا ما جعل عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثانية أكثر من عددها في الدقيقة الأولى مع تساوي في عدد المظاهر المسجّلة في الدقيقتين الأولى والثانية. قام بـ (6) محاولات تصحيح ذاتي وقد تحصّل على مؤشر قراءة بلغ 0,78.

يمثّل الجدول رقم(50) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (عبد الرّؤوف):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
عبد الرؤوف	9	5	5	2	21

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

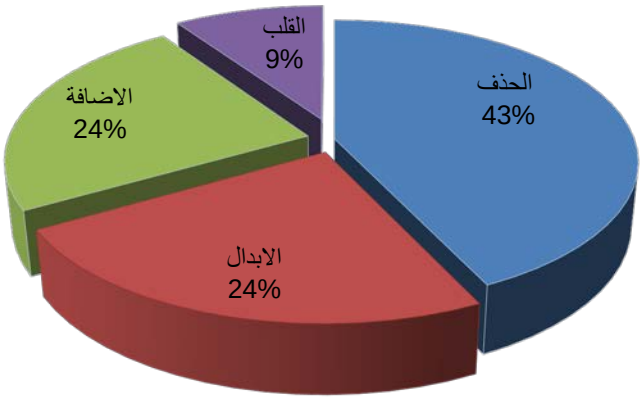
1–الحذف: $\frac{9}{21} = 42,85$

2–الابدال: $\frac{5}{21} = 23,81$

3–الاضافة: $\frac{5}{21} = 23,81$

4–القلب: $\frac{2}{21} = 9,52$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (عبد الرؤوف)



تساوت نسبة انتشار كل من مظاهر الابدال والاضافة بـ(24%)، كما شكّلت مظاهر الحذف أكبر نسبة قدّرت بـ(43%)، في حين شكّلت مظاهر القلب أقلّ نسبة مقارنة بالمظاهر الأخرى حيث قدرت بـ(9%).

الحالة رقم 15: (صلاح الدين)

تقديم الحالة:

يبلغ **(صلاح الدين)** من العمر 8سنوات و7 أشهر، التحق بالمدرسة القرآنيّة بعد سنتين انتقل إلى السنة الأولى من التّعليم الابتدائي مباشرة. يزاول الآن السنة الثّالثة، ينتمي **(صلاح الدين)** إلى عائلة متوسطة الدخل الاجتماعي، وهو وحيد أبويه يتناوب كل من الأب والأم في مساعدته على تحضير دروسه في المنزل، ومن خلال المقابلة التي أجريت مع معلّمته أفادت بحسن سلوكه داخل القسم، وهو مهذّب وخجول، كما لا تظهر لديه أية اضطرابات حسيّة كانت أم ذهنيّة، تبقى مشكلته في عدم قدرته على قراءة الكلمات المكتوبة بشكل صحيح فكثيرا ما كان يتحصّل على علامات جدّ متدنّيّة سواء في نشاط القراءة أو في باقي الأنشطة التّعليميّة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (صلاح الدين) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (صلاح)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة(صلاح الدّين). (**الملحق رقم 02)**

يبيّن الجدول رقم(51) نسبة الذّكاء عند(صلاح الدّين).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
صلاح	28	103	108	104	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(52) نتائج قراءة (صلاح الدّين) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	103	
- زمن القراءة الكلي	355ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	110	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	91	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	21	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	36	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	6	

– **عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.**	30	114
– **عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.**	7	
– **السرعة الأولى V1**	0,6	1,81
– **السرعة الثانية V2**	0,5	1,9
– **التسارع V2 –V1**	−0,1	0,9
– **التصحيح الذاتي**	5	
– **مؤشر القراءة**	0,82	

قرأ (صلاح الدين) (110) وحدة لغويّة في ظرف 3 د ، أحدث خلالها (21) مظهرا صوتيا. لاحظنا أنّ عدد الوحدات المقروءة قد تناقص في الدقيقة الثانية مقارنة بعدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الأولى، وهذا راجع إلى تناقص سرعة القراءة في الدقيقة الثانية، حيث سجّل (صلاح الدين) تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,1−). قام بـ (5) محاولات تصحيح ذاتي، كما تحصّل على مؤشّر قراءة بلغ 0,82.

يمثّل الجدول رقم(53) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ(صلاح الدين):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
صلاح الدين	8	2	9	2	21

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

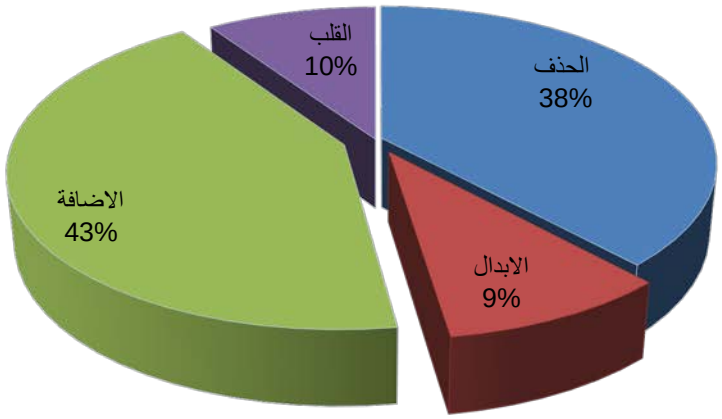
1–الحذف: $\frac{8}{21} = 38,09$

2–الابدال: $\frac{2}{21} = 9,52$

3–الاضافة: $\frac{9}{21} = 42,85$

4–القلب: $\frac{2}{21} = 9,52$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (صلاح الدين)



سجّل (صلاح الدّين) أثناء قراءته لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث تشكّل مظاهر الاضافة أكبر نسبة قدرت بـ(43%) ثم مظاهر الحذف بنسبة (38%)، ثمّ مظاهر الابدال بنسبة (9%)، ثمّ مظهر القلب بأقل نسبة قدرت بـ(10%).

الحالة رقم 16: (نوفل)

تقديم الحالة:

يبلغ (نوفل) من العمر 8سنوات و3أشهر، وهو الطّفل الوحيد لأبويّه، أمّه ماكثة في البيت وأبوه يعمل بشكل منتظم في التّجارة الحرّة، ممّا جعل مدخوله يفي لسدّ ضروريّات الحياة. يعتمد(نوفل) على أبيه الذي يتكفّل بمساعدته لمراجعة وأداء واجباته المدرسيّة، لأنّ أمّه بالكاد تجيد القراءة والكتابة. تقول معلّمته أنّ لديه إمكانات تعلّميّة يُعيقها انطواؤه ونوع من الخوف، وهو ما يجعله ينسى تذكّر بعض الحروف ويخلط فيما بينها أثناء القراءة بالرّغم من تحصّله على علامات جيّدة في باقي الأنشطة التّعلّمية، كما أنّه يحب الرّسم بشكل كبير.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (نوفل) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (نوفل)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. (الملحق رقم 02).

يبيّن الجدول رقم(54) نسبة الذّكاء عند (نوفل).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
نوفل	28	99	108	109	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(55) نتائج قراءة (نوفل) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	99	
- زمن القراءة الكلي	367ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	75	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	50	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	25	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	10	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	3	

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	13	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	3	
– السرعة الأولى V1	0,16	1,81
– السرعة الثانية V2	0,21	1,9
– التسارع V2 –V1	0,05	0,9
– التصحيح الذاتي	2	
– مؤشر القراءة	0,66	

أحدث (نوفل) (25) مظهرا صوتيا من أصل (75) وحدة لغوية مقروءة في زمن 3دقائق، حيث بلغ عدد المظاهر الصّوتيّة نصف عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة (50و/ل). نلاحظ تزايدا في عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثانية مقارنة مع عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الأولى، وهذا راجع إلى تزايد سرعة القراءة في الدقيقة الثانية، حيث سجّل تسارع قراءة متزايدا بفارق (0,05) مع تساوي عدد المظاهر المسجّلة بين الدقيقتين الأولى والثّانيّة. قام بمحاولتين تصحيح ذاتي وتحصّل على مؤشّر قراءة بلغ 0,66.

يمثّل الجدول رقم(56) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (نوفل):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
نوفل	7	9	8	1	25

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

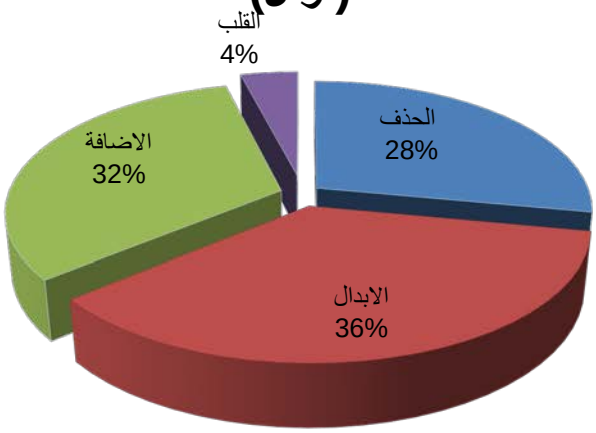
1–الحذف: $\frac{7}{25} = 28$

2–الابدال: $\frac{9}{25} = 36$

3–الاضافة: $\frac{8}{25} = 32$

4–القلب: $\frac{1}{25} = 4$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (نوفل)



تنتشر في قراءة (نوفل) مظاهر الابدال بنسبة (36%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الإضافة في المرتبة الثانية بنسبة (32%)، ثمّ مظاهر الحذف بنسبة (28%)، أما القلب فقد مثّل أقلّ نسبة قدرت بـ(4%) فقط.

الحالة رقم17 : (ساجد)

تقديم الحالة:

يبلغ (ساجد) من العمر 9سنوات و2أشهر، يزاول السنة الثّالثة ابتدائي ينتمي إلى عائلة تحترم العلم وتهتمّ في الدّرجة الأولى بتعليم أبنائها، يمتلك كلّ من الأب والأم مستوى جامعي، يتكوّن عدد أفرادها من (4) أفراد، يحتل (ساجد) بين إخوته المرتبة الثّانية. ومن خلال المقابلة التي تمّ إجراؤها مع أمّه أكّدت على أنّ نموّه الحسي والذّهني كان طبيعيا كما أنّه لم يعاني من أي اضطرابات في كلامه، غير أنّها لاحظت عند قراءته للنصوص كثيرا ما يحذف أصواتا ويبدلها بأصوات أخرى، وعليه فهو يسجّل علامات متدنيّة في نشاط القراءة. وتذكر معلّمته أنّ رسوبه في السنة الثالثة كان بسبب عدم قدرته على قراءة تعليمات الاختبارات وترجمتها إلى سلوك. وتضيف المعلّمة أنّه كثير الخجل والانطواء ويبدو ذلك جليا عندما يطلب منه قراءة جملة أو نص.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (ساجد) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (ساجد)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم02)

يبيّن الجدول رقم(57) نسبة الذّكاء عند (ساجد).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
ساجد	**26**	**110**	**108**	**98**	**ذكاء متوسّط**

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(58) نتائج قراءة (ساجد) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	110	
- زمن القراءة الكلي	360ثا	136ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	232	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	203	260
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	29	7
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	65	120
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	9	

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	67	118
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	11	
– السرعة الأولى V1	1,08	2
– السرعة الثانية V2	1,11	1,97
– التسارع V2 –V1	+0,03	−0,03
– التصحيح الذاتي	3	
– مؤشر القراءة	0,87	

استطاع (ساجد) قراءة (232) وحدة لغويّة في زمن 3دقائق. أحدث منها (29) مظهرا صوتيا. نلاحظ أنّ عامل السّرعة قد أثّر في تسجيل مظاهر صوتية حيث تزايد عددها في الدقيقة الثانية، كما سجّل تسارع قراءة بفارق (0,03+) بين السّرعتين في الدقيقة الأولى والثانية. قام بـ(3) محاولات تصحيح ذاتي وتحصّل على مؤشّر قراءة قدّر بـ 0,87.

يمثّل الجدول رقم(59) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (ساجد):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
ساجد	10	7	9	3	29

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

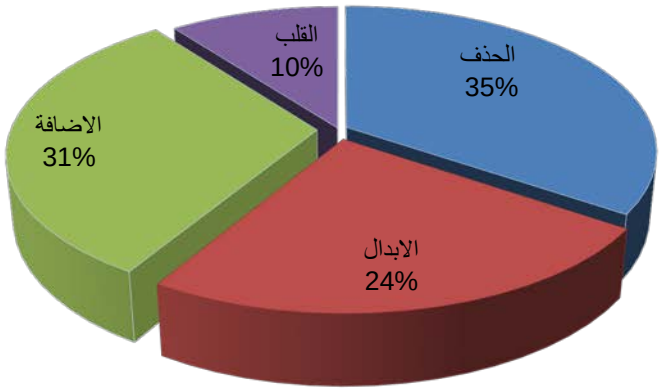
1-الحذف: $\frac{10}{29} = 34,48$

2-الابدال: $\frac{7}{29} = 24,18$

3-الاضافة: $\frac{9}{29} = 31,03$

4-القلب: $\frac{3}{29} = 10,34$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (ساجد)



تنتشر في قراءة (ساجد) مظاهر الحذف بنسبة (35%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الإضافة في المرتبة الثانية بنسبة (31%)، ثمّ مظاهر الابدال بنسبة (24%)، أما القلب فقد مثّل أقلّ نسبة قدرت بـ(10%).

الحالة رقم18 : (مريم)

تقديم الحالة:

تبلغ (مريم) من العمر 8سنوات و8أشهر، هي وحيدة أبويها تتكفّل أمّها بمتابعة شؤونها المدرسيّة، تتمتّع (مريم) بصحّة جيّدة سواء أكانت من النّاحيّة الحسيّة أو الذّهنية فضلا عن طلاقة لسانها وسلامة لغتها الشّفويّة، تشيد معلّمتها بذكائها وبسرعة البديهة في الاستجابة للتّعليمات، غير أنّ معاناتها تكمن في نشاط القراءة والكتابة، حيث لا تُحسن قراءة الكلمات المكتوبة ولا تجيد كتابتها بشكل سليم.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّنت (مريم) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم تسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (مريم)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.

يبيّن الجدول رقم(60) نسبة الذّكاء عند (مريم).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
مريم	27	104	108	103	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول (61) نتائج قراءة (مريم) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	104	
- زمن القراءة الكلي	383ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	75	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	53	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	23	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	24	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	5	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	19	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	8	
- السرعة الأولى V1	0,4	1,81
- السرعة الثانية V2	0,31	1,9
- التسارع V2 -V1	-0,08	0,9

- **التصحيح الذاتي**	2	
- **مؤشر القراءة**	0,70	

استطاعت (مريم) خلال 3دقائق أن تقرأ (75) وحدة لغوية، أحدثت منها (23) مظهرا صوتيا؛ أي ما يقارب نصف عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة(53و/ل). نلاحظ انخفاضا في عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثانية مقارنة بعدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الأولى، في حين نجد أن عدد المظاهر الصّوتية قد تزايد في الدقيقة الثانية إذا ما قورن بعددها في الدقيقة الأولى هذا على الرغم من انخفاض سرعة القراءة في الدقيقة الثانية، حيث سجّلت (مريم) تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,08-). قامت بمحاولتين تصحيح ذاتي وتحصلت على مؤشر قراءة بلغ 0,70.

يمثّل الجدول رقم(62) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (مريم):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
مريم	7	4	11	1	23

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

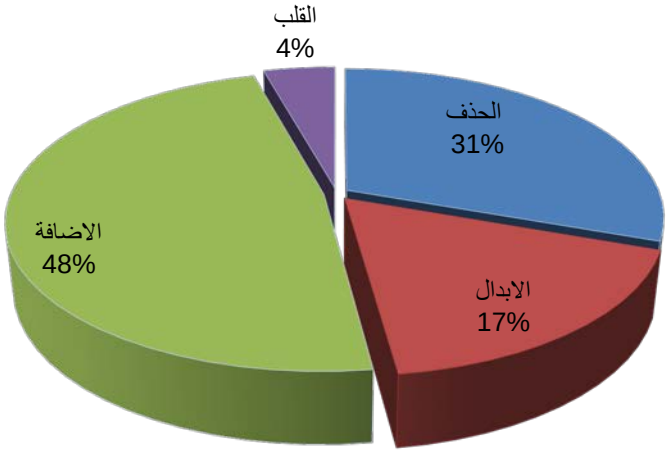
1-الحذف: $\frac{7}{23} = 30,43$

2-الابدال: $\frac{4}{23} = 17,39$

3-الاضافة: $\frac{11}{23} = 47,82$

4-القلب: $\frac{1}{23} = 4,34$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (مريم)



سجّلت (مريم) أثناء قراءتها لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث يشكّل مظهر الاضافة عندها أكبر نسبة قدرت بـ(48%) ثم مظهر الحذف في المرتبة الثانية بنسبة (31%)، ثمّ مظهر الابدال بنسبة (17%)، ثمّ مظهر القلب بأقل نسبة قدرت بـ(4%) فقط.

الحالة رقم 19: (أيمن)

تقديم الحالة:

يبلغ (أيمن) من العمر 9سنوات و4 أشهر، وهو من عائلة تتكون من سبعة أفراد يحتل المرتبة الثانية بين إخوته، أبوه موظّف وأمّه معلّمة إذ هي من تتولى مساعدته في تحضير ومراجعة دروسه، يتمتّع بسلامة ذهنيّة وحسيّة كما أنّ لغته الشفوية سليمة يبدو ذلك من خلال التواصل معه. تذكر معلّمته أنّه كان خجولا في بداية دراسته السنة الأولى لكنه تحرر من خجله في السنة الثانية والثالثة؛ بل أصبح جريئا يتفاعل مع زملائه ويهتمّ بكل الأنشطة التي تُمارس داخل القسم. يحاول (أيمن) فرض نفسه في أخذ الكلمة كلّ مرة للإجابة عن الأسئلة، غير أنّه في نشاط القراءة يتعثر في التّعرّف على الكلمات ويعتمد

على حفظها وقد تنبهت معلّمته لذلك عندما لاحظت أنّه يستبدل كلمة بكلمة ترادفها في المعنى وعند تنبيهه يتعرّف على الكلمة ببعض الصعوبة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (أيمن) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01).**

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (أيمن)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(63) نسبة الذّكاء عند(أيمن) .

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
أيمن	28	112	108	96	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

4-التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(64) نتائج قراءة (أيمن) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	112	
- زمن القراءة الكلي	396ثا	136ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	52	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	39	260

– العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	13	7
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	18	120
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	3	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	21	118
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	7	
– السرعة الأولى V1	0,3	2
– السرعة الثانية V2	0,35	1,97
– التسارع V2 –V1	+0,05	0,03
– التصحيح الذاتي	4	
– مؤشر القراءة	0,75	

قرأ (أيمن) خلال مدة 3د (52) وحدة لغوية، أحدث منها (13) مظهرا صوتيّا؛ أي ما يقارب نصف الوحدات المقروءة الصحيحة والتي قدّرت بـ(39و/ل) سجّل تسارع قراءة متزايدا بفارق (0,05+)، حيث نلاحظ أنّ سرعة القراءة ساهمت في ارتفاع عدد المظاهر الصوتية خاصّة في الدقيقة الثانية. قام بـ (4) محاولات تصحيح ذاتي، وقد تحصّل على مؤشر قراءة بلغ 0,75.

يمثّل الجدول رقم(65) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (أيمن):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
أيمن	9	1	4	0	14

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

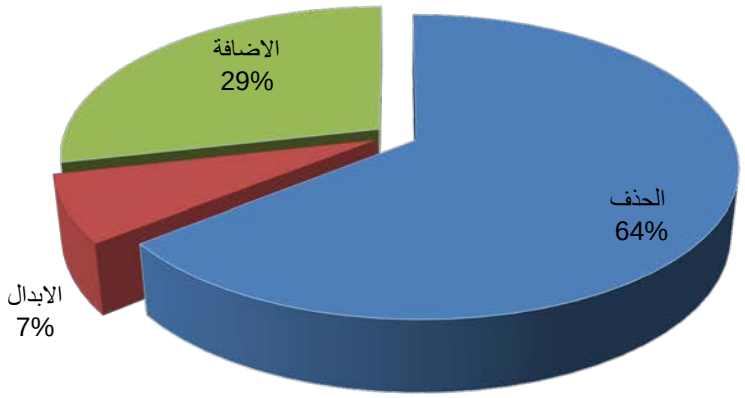
1-الحذف: $\frac{9}{14} = 64,28$

2-الابدال: $\frac{1}{14} = 7,14$

3-الاضافة: $\frac{4}{14} = 28,57$

4-القلب: $\frac{0}{14} = 0$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (أيمن)



الحالة رقم20 : (شمس)

تقديم الحالة:

يبلغ (شمس) من العمر 8سنوات و11أشهر، وهو الأخ الأصغر بين إخوته الثّلاث، ينحدر من أسرة ذات دخل جيّد، أبوه أستاذ جامعيّ وأمّه جامعيّة ماكثة في البيت، وهذا ما جعله ينشأ في بيئة مثقّفة. يتميّز (شمس) –حسب ما أفاد به معلّمه– بسرعة بديهة في إنجاز العمليات الحسابيّة، أمّا إذا تعلّق الأمر بتهجئة الحروف وقراءة الكلمات فكثيرا ما يُبدي إخفاقا واضحا مقارنة بأقرانه. كما أنّه تلميذ مندفع، مشاغب، وكثير الحركة داخل القسم.

1–نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (شمس) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2–نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (شمس)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(66) نسبة الذّكاء عند (شمس).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
شمس	28	107	108	100	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(67) نتائج قراءة (شمس) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	107	
- زمن القراءة الكلي	397ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	43	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	17	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	26	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	14	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	8	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	11	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	5	
- السرعة الأولى V1	0,23	1,81
- السرعة الثانية V2	0,18	1,9
- التسارع V2 -V1	-0,04	0,9
- التصحيح الذاتي	5	
- مؤشر القراءة	0,39	

نلاحظ في قراءة (شمس) انخفاضا في عدد الوحدات المقروءة خلال 3د مقارنة مع أغلب الحالات السابقة، حيث قرأ (43) وحدة لغوية، أحدث منها (26) مظهرا صوتيا؛ أي ما يفوق عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة، والتي بلغت (17و/ل). نلاحظ أيضا انخفاضا واضحا في عدد المظاهر الصّوتية في الدقيقة الثانية مقارنة بعددها في الدقيقة الأولى، في مقابل ذلك نلاحظ تراجعا في سرعة القراءة، حيث سجّل تسارع قراءة متناقصا قدّر بفارق (0,04−). قام ب(5) محاولات تصحيح ذاتي، وتحصّل على مؤشّر قراءة بلغ 0,39.

يمثّل الجدول رقم(68) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (شمس):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
شمس	10	12	2	2	26

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

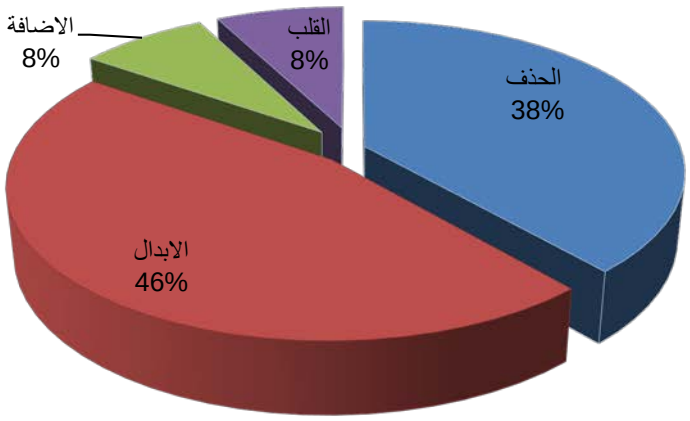
1-الحذف: $\frac{10}{26} = 38,46$

2-الابدال: $\frac{12}{26} = 46,15$

3-الاضافة: $\frac{2}{26} = 7,69$

4-القلب: $\frac{2}{26} = 7,69$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (شمس)



تنتشر في قراءة (شمس) مظاهر الابدال بنسبة (46%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الحذف في المرتبة الثانية بنسبة (38%)، في مقابل ذلك نلاحظ تساو في نسبة كلّ من مظهري القلب والاضافة، حيث قدّرت بـ(8%) وهي أقلّ نسبة مقارنة بالمظهرين السابقين.

الحالة رقم 21: (شعيب)

تقديم الحالة:

يبلغ (شعيب) من العمر 8سنوات و10أشهر، يعيش في أسرة يعدّ فيها أصغر ثلاثة أطفالها، تتمتّع بحالة معيشيّة ميسورة، فأمّه جامعيّة وأبوه إداريّ، حيث تتكفّل أمّه بمتابعة تطوّر أدائه الدّراسي في البيت بمساعدة أخته الكبرى، فقد أفادت معلّمته أنّ لدى (شعيب) قابليّة كبيرة للتّعلّم فهو اجتماعي يكوّن صداقات بسرعة، وتعدّ الصّعوبة في القراءة مشكلته الوحيدة التي تعترضه، إذ لا يتمكّن من الحفاظ على تتابع حروف الكلمة أثناء محاولته قراءتها، فكثيرا ما يتحصّل على علامات متدنيّة في نشاط القراءة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (شعيب) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.**(الملحق رقم01)**.

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (شعيب)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. **(الملحق رقم 02)**

يبيّن الجدول رقم(69) نسبة الذّكاء عند(شعيب).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
شعيب	25	106	108	101	ذكاء متوسّط

3-نتائج اختبار العطلة:

4-التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(70) نتائج قراءة (شعيب) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	106	
- زمن القراءة الكلي	356ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	36	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	20	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	16	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	13	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	5	

– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	7	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	2	
– السرعة الأولى V1	0,21	1,81
– السرعة الثانية V2	0,11	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,09	0,9
– التصحيح الذاتي	4	
– مؤشر القراءة	0,55	

قرأ (شعيب) خلال 3د (36) وحدة لغوية. أحدث خلالها (16) مظهرا صوتيا؛ أي ما يفوق نصف عدد الوحدات المقروءة الصّحيحة والتي قدّرت ب(20و/ل). نلاحظ أنّ عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثانية قد تقلّص إلى نصف عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الأولى. كما تقلص أيضا عدد المظاهر الصوتية في الدقيقة الثانية مقارنة بعدد المظاهر في الدقيقة الأولى بفارق (3) مظاهر. قام ب(4) محاولات تصحيح ذاتي وتحصّل على مؤشّر قراءة بلغ 0,55.

يمثّل الجدول رقم(71) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (شعيب):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
شعيب	4	7	3	2	16

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

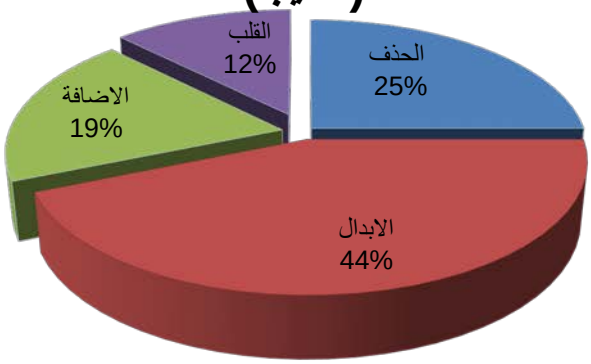
1-الحذف: $\frac{4}{16} = 25$

2-الابدال: $\frac{7}{16} = 43,75$

3-الاضافة: $\frac{3}{16} = 18,75$

4-القلب: $\frac{2}{16} = 12,5$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (شعيب)



سجّل (شعيب) أثناء قراءته لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث يشكّل مظهر الابدال عنده أكبر نسبة قدرت بـ(44%) ثم مظهر الحذف بنسبة (25%)، ثمّ مظهر الإضافة بنسبة (19%)، ثمّ مظهر القلب بأقل نسبة قدرت بـ(12%).

الحالة رقم22 : (صهيب. ب)

تقديم الحالة:

يبلغ (صهيب.ب) من العمر 8 سنوات و7 أشهر، وهو وحيد أبويه، يعيش في عائلة متوسّطة الدّخل الاجتماعي، لا يعاني من إعاقات حسّيّة ولا ذهنيّة كما أنّ لغته الشّفوية سليمة من أي اضطرابات نطقيّة. يفيد معلّمه من خلال مقابلتنا إياه أنّ (صهيب.ب) تلميذ ذو تحصيل دراسي متوسّط وبإمكانها تحسين مستواه في حالة استطاع تجاوز الصّعوبات التي يواجهها في قراءة الكلمات المكتوبة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (صهيب.ب) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (صهيب.ب)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(72) نسبة الذّكاء عند(صهيب.ب).

التلميذ	النقاط المحصلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
صهيب.ب	32	103	120	116	ذكاء مرتفع نسبيّا

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(73) نتائج قراءة (صهيب.ب) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	103	
- زمن القراءة الكلي	397ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	36	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	26	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	10	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	13	109

– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	2	
– عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	5	114
– عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	2	
– السرعة الأولى V1	0,21	1,81
– السرعة الثانية V2	0,08	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,12	0,9
– التصحيح الذاتي	2	
– مؤشر القراءة	0,72	

سجّل (صهيب) (10) مظاهر صوتية من أصل (36) وحدة لغوية خلال زمن قدر بـ3 دقائق؛ أي ما يقارب نصف عدد الوحدات المقروءة الصحيحة والمقدّرة بـ(26و/ل). نلاحظ تقلّصا في في عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثّانية مقارنة بعددها في الدقيقة الأولى بفارق (8) وحدات لغويّة؛ أي ما يفوق النّصف. يرجع ذلك إلى تسجيل تسارع القراءة متناقصا بفارق (0,12−) بين السرعتين في الدقيقة الأولى والدقيقة الثانية.قام بـ(2) محاولات تصحيح ذاتي وتحصّل على مؤشر قراءة بلغ (0,72).

يمثّل الجدول رقم(74) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (صهيب.ب):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
صهيب.ب	3	5	1	1	10

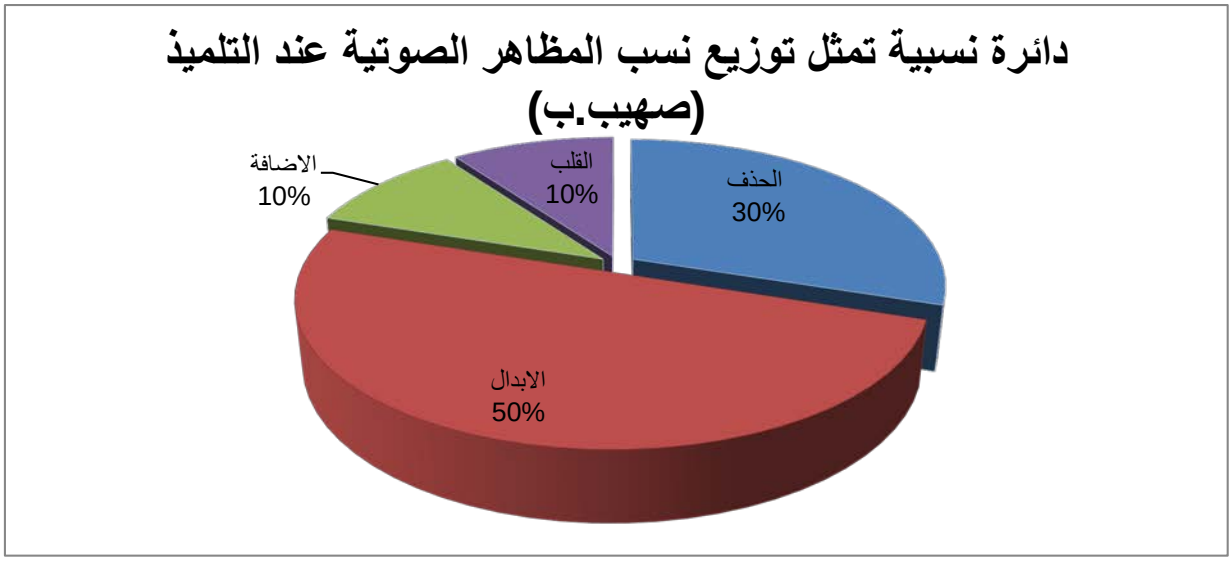
✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

1-الحذف: $\frac{3}{10} = 30$

2-الابدال: $\frac{5}{10} = 50$

3-الاضافة: $\frac{1}{10} = 10$

4-القلب: $\frac{1}{10} = 10$



سجّل (صهيب.ب) أثناء قراءته لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث يشكّل مظهر الابدال أكبر نسبة قدرت بـ(50%) ثم مظهر الحذف بنسبة (30%)، في حين نلاحظ تساو بين نسبة القلب والاضافة قدرت بـ(10%).

الحالة رقم23 : (مؤنس)

تقديم الحالة:

يبلغ (مؤنس) من العمر 9سنوات و1 أشهر، يحتلّ المرتبة الوسطى بين شقيقتيه، يتمتّع بصحة جيّدة من النّاحيّة الحسيّة والذّهنيّة، تذكر أمّه أن نموّ لغته كان بطيئا فقد تأخّر في إجادة الكلام حتى سنّ الرّابعة، لكنّ لغته الشّفويّة بعد دخوله المدرسة أخذت في التّحسّن. يذكر معلّمه بأنّه تلميذ كثير الحركة قليل الانتباه، تكمن جلّ معاناته في كيفيّة قراءة الكلمات بشكل صحيح وفهم مدلولاتها إذ وصف مستواه في نشاط القراءة بالضّعيف.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (مؤنس) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (مؤنس)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. **(الملحق رقم 02)**

يبيّن الجدول رقم(75) نسبة الذّكاء عند أفراد العيّنة(مؤنس).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
مؤنس	28	109	108	99	ذكاء متوسط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(76) نتائج قراءة (مؤنس) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	109	
- زمن القراءة الكلي	346ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	112	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	75	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	37	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	34	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	9	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	24	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	12	
- السرعة الأولى V1	0,56	1,81

– السرعة الثانية V2	0,4	1,9
– التسارع V2 –V1	−0,16	−0,9
– التصحيح الذاتي	4	
– مؤشر القراءة	0,66	

استطاع (مؤنس) أن يقرأ خلال زمن 3د (112) وحدة لغوية، أحدث خلالها (37) مظهرا صوتيا؛ أي ما يعادل مصف عدد الوحدات المقروءة الصحيحة (75و/ل). سجّل تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,16−)، لكن بالرغم من انخفاض سرعة القراءة في الدقيقة الثّانية نلاحظ ارتفاعا في عدد المظاهر الصّوتية المسجّلة في الدقيقة الثانية إذا ما تمّ مقارنتها بعدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الأولى بفارق (4) مظاهر. قام ب(4) محاولات تصحيح ذاتي، كما تحصّل على مؤشّر قراءة بلغ 0,66.

يمثّل الجدول رقم(77) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (مؤنس):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
مؤنس	8	19	5	5	37

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

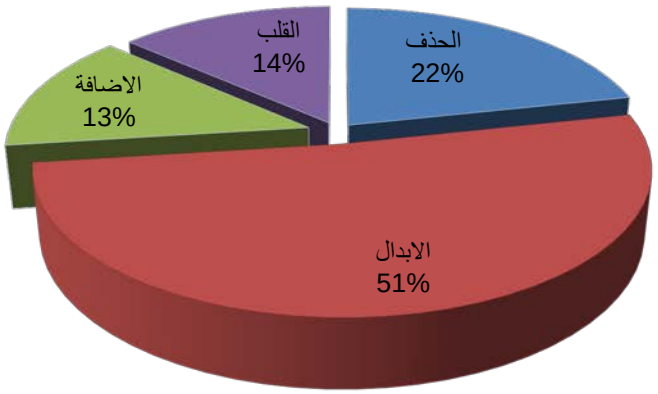
1-الحذف: $\frac{8}{37} = 21,62$

2-الابدال: $\frac{19}{37} = 51,35$

3-الاضافة: $\frac{5}{37} = 13,51$

4-القلب: $\frac{5}{37} = 13,51$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (مؤنس)



سجّل (مؤنس) أثناء قراءته لنص العطلة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة مسّت بنية الكلمات المقروءة، حيث يشكّل مظهر الابدال أكبر نسبة قدرت بـ(51%) ثم مظهر الحذف بنسبة (22%)، ثمّ مظهر الإضافة بنسبة (13%)، ثمّ مظهر القلب بأقل نسبة قدرت بـ(14%).

الحالة رقم24 : (نجم الدين)

تقديم الحالة:

يبلغ **(نجم الدين)** من العمر 8 سنوات و3أشهر، ينتمي إلى عائلة تتكون من خمسة أفراد يحتل المرتبة الأخيرة بين إخوته الثلاثة. أبوه ميكانيكي وأمّه ربة بيت، لا يتولى أحد مساعدته في تحضير ومراجعة دروسه ويظهر ذلك من خلال إهماله للواجبات المنزلية. يتمتّع **(نجم الدين)** بلغة شفويّة خالية من الاضطرابات النّطقيّة كما أنّه لا يعاني من أي إعاقة حسية أو ذهنية. هو خجول لكنه يتفاعل مع زملائه بشكل عادي يميل إلى الخمول ولا يُظهر اهتماما بأغلب الأنشطة داخل القسم خاصة في نشاط القراءة، إذ يجد صعوبات بالغة في قراءة الكلمات المكتوبة والتعرف على مختلف الحروف داخل الكلمة.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (نجم الدين) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (نجم الدّين)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة. **(الملحق رقم 02)**

يبيّن الجدول رقم(78) نسبة الذّكاء عند(نجم الدّين).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
نجم الدّين	20	99	96	96	ذكاء متوسط

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(79) نتائج قراءة (نجم الدّين) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	99	
- زمن القراءة الكلي	355ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	48	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	28	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	20	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	18	109

– **عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.**	6	
– **عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.**	30	114
– **عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.**	5	
– **السرعة الأولى V1**	0,3	1,81
– **السرعة الثانية V2**	0,5	1,9
– **التسارع V2 –V1**	0,2	−0,9
– **التصحيح الذاتي**	7	
– **مؤشر القراءة**	0,58	

قرأ (نجم الدين) في مدّة 3د (48) وحدة لغوية. أحدث منها (20) مظهرا صوتيا وهو ما يقارب نصف عدد الوحدات اللّغوية المقروءة الصّحيحة(28و/ل). وبحساب تسارع القراءة سجّل (نجم الدّين) تسارع قراءة متزايدا بفارق (0,2ك/ثا) بين السرعتين في الدقيقة الأولى والثانية، حيث يظهر ذلك جليا من خلال ارتفاع عدد الوحدات المقروءة في الدقيقة الثانية مقارنة بعددها في الدقيقة الأولى وذلك بفارق (12و/ل). كما نلاحظ أنّ عدد المظاهر الصّوتية المسجلة قد تساوى تقريبا خلال الدّقيقتين الأولى والثانية. قام بـ(7) محاولات تصحيح ذاتي وتحصّل على مؤشّر قراءة قدّر بـ 0,58.

يمثّل الجدول رقم(80) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (نجم الدين):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
نجم الدين	7	11	2	0	20

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

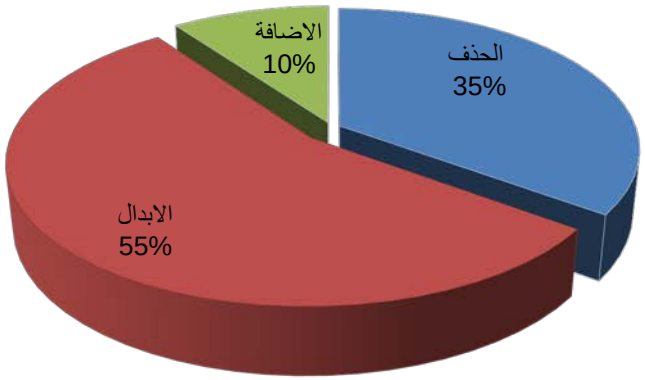
1–الحذف: $\frac{7}{20} = 35$

2–الابدال: $\frac{11}{20} = 55$

3–الاضافة: $\frac{2}{20} = 10$

4–القلب: $\frac{0}{20} = 0$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (نجم الدين)



لم يسجّل (نجم الدين) أثناء قراءته لنص العطلة أي مظهر من مظاهر القلب، في مقابل ذلك سجّل أكبر نسبة في مظاهر الابدال قدرت بـ(55%)، ثمّ مظهر الإضافة بنسبة (10%)، وهي أقلّ نسبة مقارنة بباقي المظاهر.

الحالة رقم 25: (رحمة)

تقديم الحالة:

تبلغ (رحمة) من العمر 8سنوات و9 أشهر، تحتلّ المرتبة الثانيّة بعد أخيها، تعيش في عائلة غنيّة تتكفل في توفير لها جميع متطلّبات الدّراسة والتّحصيل، حيث خصّص لها أبوها معلّمة تقوم على شؤونها الدّراسية داخل البيت، وعلى الرّغم من توافر الظّروف الملائمة والضّروريّة للتّحصيل تسجّل (رحمة) معاناة في كفاءة القراءة فعلامتها جدّ ضعيفة ممّا انعكس ذلك سلبا على بعض المواد الأخرى.

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّنت (رحمة) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم تسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (رحمة)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم02)

يبيّن الجدول رقم(81) نسبة الذّكاء عند (رحمة).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
رحمة	30	105	120	114	ذكاء مرتفع نسبيّا

3-نتائج اختبار العطلة:

4-التحليل الكمّي:

يبين الجدول الآتي نتائج قراءة (رحمة) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة (الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	105	
- زمن القراءة الكلي	370ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	39	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	26	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	13	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	8	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	1	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	11	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	2	
- السرعة الأولى V1	0,13	1,81

– السرعة الثانية V2	0,18	1,9
– التسارع V2 –V1	+0,05	−0,9
– التصحيح الذاتي	2	
– مؤشر القراءة	0,66	

قرأت (رحمة) (39) وحدة لغويّة خلال مدّة 3د. أحدثت منها (13) مظهرا صوتيا وهو ما يعادل نصف عدد الوحدات المقروءة الصحيحة. سجّلت تسارع قراءة متزايدا بفارق (0,05+) بين السرعتين في الدقيقة الأولى والدقيقة الثانية. نلاحظ أنّها سجلت مظهرا صوتيا واحدا في الدقيقة الأولى ومظهرين في الدقيقة الثانية في حين توزّعت باقي المظاهر الصّوتية في الدقيقة الثالثة. قامت ب(2) محاولات تصحيح ذاتي وتحصّلت على مؤشّر قراءة قدّر بـ 0,66.

يمثّل الجدول رقم(83) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (رحمة):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
رحمة	5	3	5	0	13

✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

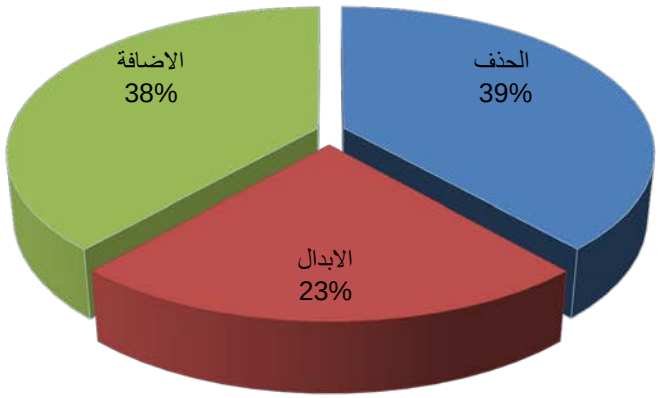
1–الحذف: $\frac{5}{13} = 38,46$

2–الابدال: $\frac{3}{13} = 23,07$

3–الاضافة: $\frac{5}{13} = 38,46$

4–القلب: $\frac{0}{13} = 0$

دائرة نسبية تمثل توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (رحمة)



لم تسجّل (رحمة) أثناء قراءتها لنص العطلة أي مظهر من مظاهر القلب، في مقابل ذلك نلاحظ انتشارا كبيرا في مظاهر الحذف والاضافة بنسبة متساوية قدّرت ما بين(38% و39%)، أمّا الابدال فقد مثّلت نسبته أقل نسبة مقارنة بالمظهرين السابقين قدرت بـ(23%).

الحالة رقم 26: (عبد المهيمن)

تقديم الحالة:

يبلغ (عبد المهيمن) من العمر 8سنوات و2أشهر، ينتمي إلى عائلة تتكون من ستة أفراد يحتل المرتبة الأولى بين إخوته، أبوه حرفيّ وأمه ماكثة بالبيت. يُظهر جميع أفراد العائلة اهتماما به من خلال مرافقته وحل مشاكله مع زملائه ومراجعة دروسه. لا يعاني من أي إعاقة حسية أو ذهنية كما أنّ لغته الشفوية سليمة. تذكر معلمته بأنه تلميذ جريء يميل إلى الشّغب والعراك المتواصل فضلا عن أنّه كثيرا ما يتهرب من واجباته المنزلية، وهو قليل النّشاط داخل القسم لكنه يُحاول المشاركة في بعض الأنشطة من حين إلى آخر، وفي المقابل بقيت علامته متدنية في القراءة وسبب ذلك أنه لا يتمرن عليها بشكل منتظم ويلجأ

إلى حفظ النّص إذ يتمتع بملكة قويّة في الحفظ والتّذكّر هذا ما جعله يعتمد عليها في معالجة نصوص القراءة؛ أما إذا قُدم له نص جديد فإنّه يجد صعوبة في قراءتها,

1-نتائج تطبيق أداة اختبار النّطق:

تمكّن (عبد المهيمن) من نطق جميع أصوات اللّغة العربيّة بشكل سليم حيث لم يسجّل أي اضطرابات على مستوى مخرج الصّوت أو صفته.(**الملحق رقم01**).

2-نتائج اختبار الذّكاء:

سنقوم بعرض نتائج اختبار الذّكاء عند (عبد المهيمن)، من خلال جدول نذكر فيه العمر الزّمني للحالة، عمرها العقلي، معامل الذّكاء المتحصل عليه بالنّسبة المئويّة، ثمّ تأويل معامل الذّكاء وإعطاؤه دلالة.(الملحق رقم 02)

يبيّن الجدول رقم(84) نسبة الذّكاء عند(عبد المهيمن).

التلميذ	النقاط المحصّلة	عمره الزّمني(بالأشهر)	عمره العقلي(بالأشهر)	معامل ذكائه	تأويل معامل الذّكاء
عبد المهيمن	25	96	108	112	ذكاء مرتفع

3-نتائج اختبار العطلة:

أ- التحليل الكمّي:

يبين الجدول رقم(85) نتائج قراءة (عبد المهيمن) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة(الملحق رقم 03):

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
- السن بالأشهر	96	
- زمن القراءة الكلي	377ثا	153ثا
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 3د الأولى.	111	
- عدد الوحدات اللّغويّة المقروءة الصّحيحة.	79	259
- العدد الكلي للمظاهر الصّوتية	32	8
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الأولى.	41	109
- عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الأولى.	12	
- عدد الوحدات اللّغوية المقروءة في 60ثا الثانية.	24	114
- عدد المظاهر الصّوتيّة في 60ثا الثانية.	8	1,81
- السرعة الأولى V1	0,68	1,9
- السرعة الثانية V2	0,4	-0.9
- التسارع V2 -V1	-0,28	
- التصحيح الذاتي	3	
- مؤشر القراءة	0,71	

استطاع (عبد المهيمن) قراءة (111) وحدة لغوية خلال 3د. أحدث منها (32) مظهرا صوتيا؛ وهو ما يقارب نصف عدد الوحدات المقروءة الصحيحة(79و/ل). سجّل تسارع قراءة متناقصا بفارق (0,28-) بين السرعتين في الدقيقة الأولى والثانية. نلاحظ تراجعا في عدد المظاهر الصّوتية المسجّلة حيث تقلّص عددها في الدقيقة الثانية -تقريبا- إلى نصف عدد المظاهر في الدقيقة الأولى. قام بـ(3) محاولات تصحيح ذاتي، كما تحصّل على مؤشّر قراءة 0,71.

يمثّل الجدول رقم (86) توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (عبد المهيمن):

التلميذ	الحذف	الابدال	الاضافة	القلب	المجموع
عبد المهيمن	15	10	6	1	22

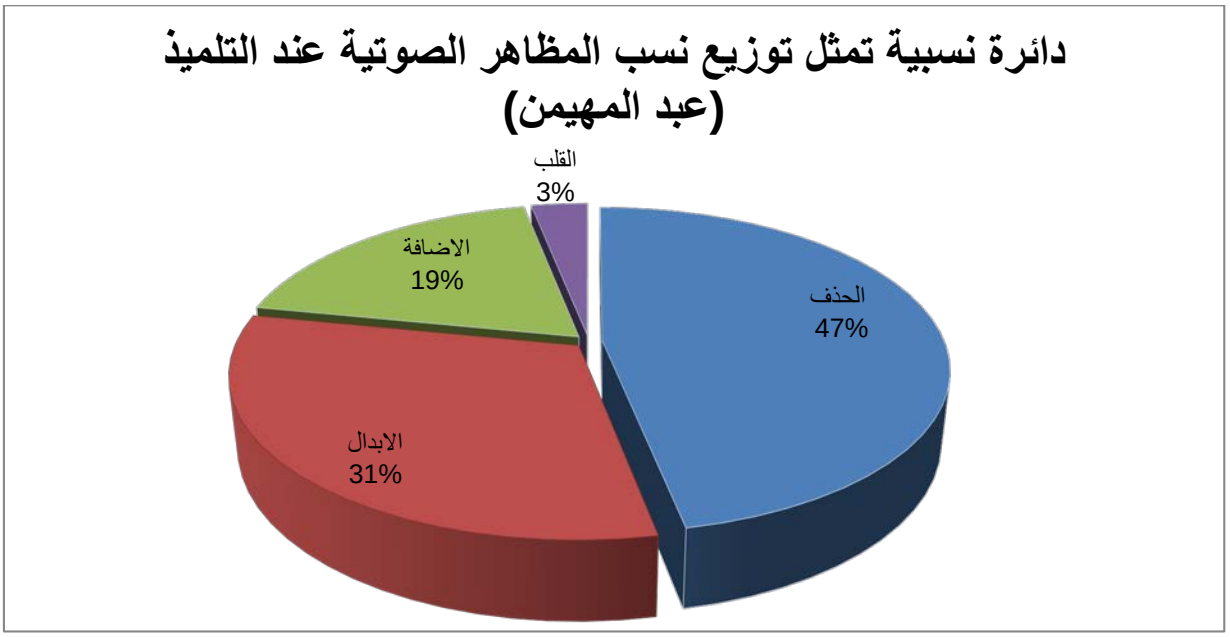
✓ **حساب النسبة المئويّة لكلّ مظهر صوتي:**

1-الحذف: $\frac{15}{22} = 68,18$

2-الابدال: $\frac{10}{22} = 45,45$

3-الاضافة: $\frac{6}{22} = 27,27$

4-القلب: $\frac{1}{22} = 4,54$



تنتشر في قراءة (عبد المهيمن) مظاهر الحذف بنسبة (47%) كأكبر نسبة، ثمّ تأتي مظاهر الابدال في المرتبة الثانية بنسبة (31%)، ثمّ مظاهر الاضافة بنسبة (19%)، أما القلب فقد مثّل أقلّ نسبة قدرت بـ(3%) فقط.

ملاحظة:

- أشارت الباحثة صليحة غلاب في أنّ الحكم على القراءة السليمة يكون بالرّجوع إلى القيمة المتحصّل عليها في مؤشّر القراءة، فكلّما اقتربت هذه القيمة من(1) يحكم على القراءة بأنّها سليمة وكلّما ابتعدت عن(1) يحكم عليها بعكس ذلك[1]. وأثناء موازنة ما تحصّلنا عليه من مؤشّرات مع ما أشارت إليه الباحثة نخلص إلى أنّه لا يمكن الاعتماد على مؤشّر القراءة وحده في الحكم على سلامة القراءة عند التّلميذ، فقد لاحظنا من خلال التّحليل الكمّي أنّ أغلب أفراد العيّنة بالرّغم من أنّهم تحصّلوا على مؤشّرات قراءة يقترب أغلبها من(1) إلا أنّهم سجّلوا أخطاء تدلّ من حيث نوعيتها وعددها على وجود صعوبات في القراءة.

2- التّحليل الكيفي:

2-1- تصنيف المظاهر الصّوتيّة وتحليلها عند أفراد عينة الدّراسة:

قمنا من خلال ما سبق بعرض نتائج اختبار النطق، واختبار الذكاء واختبار القراءة لكلّ تلميذ على حدة، غير أنّ ما يجدر التذكير به فيما يتعلّق بتطبيق اختبار القراءة، والذي أشرنا إليه أثناء عرضنا للتصميم المنهجي للدراسة الميدانيّة، إنّ اللّجوء إلى استخدام اختبار القراءة(العطلة) كان لغرضين؛ تمثّل الغرض الأوّل في تشخيص حالات عسيري القراءة والتّأكد بطريقة علميّة مقنّنة من وجود عسر قرائي عند أفراد العيّنة؛ وتمثّل الغرض الثاني في اعتماد نص العطلة أرضيّة ننتقي منها المظاهر الصّوتيّة التي يسجّلها أفراد العيّنة أثناء قراءاتهم للنّص. وفيما يلي سيتم استخراج هذه المظاهر وجمعها وتصنيفها بحسب نوعها وتحليلها ومناقشتها.

[1]- ينظر:عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة،صليحة غلاب،رسالة دكتوراه،ص184.

تميّزت قراءة أفراد العيّنة بالبطء الشّديد مع تقطّعات بين فونيمات الكلمة وأحيانا قراءة سريعة جدّا مع إسقاط لأجزاء الكلمات، كما سجّل عسيرو القراءة أثناء قراءتهم الجهريّة لنص العطلة مجموعة من الأخطاء مسّت بنية الكلمات المكتوبة، حيث تعدّ هذه الأخطاء بمثابة المظاهر الصّوتيّة التي من شأنها أن تؤكّد على وجود خلل في عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة عند هذه الفئة من التلاميذ. وقد تنوّعت المظاهر الصّوتيّة المسجّلة عند أفراد العيّنة –بصفة عامّة– بين حذف وإضافة وإبدال وقلب مسّ بنية الصّوتيّة للكلمة وتشكيلها المقطعي.

يمثّل مظهر الحذف أكثر المظاهر انتشارا في قراءة أفراد العيّنة مقارنة مع المظاهر الأخرى، حيث قُدّرت نسبته بـ(35,01%). ويعدّ مظهر الابدال ثان المظاهر كثرة وانتشارا من حيث الترتيب بعد مظهر الحذف، قدرت نسبته بـ(31,15%)، ثمّ مظهر الإضافة بنسبة قدّرت بـ(27,95%)، أمّا المظهر الأخير والذي تمثّل في القلب المكاني للأصوات كان أقلّ المظاهر بروزا عند أفراد عينة الدّراسة قدّرت نسبته بـ(5,89%).

إنّ النسب المسجّلة للمظاهر الصّوتيّة على تفاوتها، تُعطي للدّارس انطباعا حول كيفيّة تعامل عسيري القراءة مع الكلمات المكتوبة، وعن مدى الصّعوبات التي تواجههم في التّعرّف على الكلمة المكتوبة وفكّ شفرة رموزها، ممّا تجعلهم –أي الصّعوبات– يلجأون إلى التحوير في بنية الكلمة عن طريق الحذف والإضافة والإبدال والقلب..

وسنقوم فيما يلي بتصنيف المظاهر الصّوتيّة بحسب الوحدات اللّغويّة التي تجسّد فيها كلّ مظهر:

1- **مظاهر الحذف:** مسّ مظهر الحذف مستويات متعدّدة من الكلمة، تمثّلت في:

1-1-حذف ألف ولام التعريف (أل)، في (34) موضعا، مثل: (الصباح= صباح)، (الجنوب=جنوب)، (الجولات=جولات)، {الخارج=خارج}، {الحركة=حركة}،

{الواسعة=واسعة}، {الصحراء=صحراء}، {الكثبان=كثبان}، {الطبيعة=طبيعة}، {الناس=ناس}، {الأيام=أيام}.

1-2-حذف الصّوامت في (23) موضعا دون حساب الشّدّة نظرا لسقوطها وحذفها المستمر في القراءة، ومن الصّوامت التي تجسّد فيها مظهر الحذف، ما يلي:

- **حذف الفونيم /هـ/ (ضمير المفرد الغائب)**= هو صوت رخو، مهموس[1]، مستفال[2]. يخرج من (أقصى الحلق بعد مخرج الهمزة)[3]، ومثاله: (صديقه= صديقـ)، (رفقته=رفقتـ)، (فيه=فيـ).
- **حذف الفونيم /ر/ في بداية الكلمة وفي وسطها** = هو صوت (مكرّر، مجهور، يُسمع نتاج طرق خفيف متكرّر بطرف اللّسان على حافّة الحنك الأعلى ممّا يلي الثنايا العليا)[4]. ومثاله: (رُفقته=فَقَتُهُ)، (فَارتَجَفَتْ= فَتَجِفُّ).
- **حذف الفونيم /ت/ في بداية الكلمة وفي وسطها، وتاء التّأنيث السّاكنة في آخر الكلمة والتاء المربوطة في آخر الكلمة** = والتّاء صوت (شديد، مهموس، تخرج عند التقاء طرف اللّسان بأصول الثّنايا العليا)[5]، ومثاله: (تَعرَّف=عَرَفَ)، (فارتَجَفَتْ=فَرَجَفَتْ)، (فارتجفت=تَجِفّ)، (الواسعة=الواسعَ/ القويّة= القويِّ/ عنيفة=عنيف).
- **حذف الفونيم /ف/ في آخر الكلمة وفي وسطها**= وهو صوت (رخو، مهموس، يخرج من التقاء الشفة السفلى بأطراف الثنايا العليا)[6]، ومثاله: (تعرّف=تَعَرْ)، (رفقته=رُقَتَه).

---

[1]-الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص76.

[2]-التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،تح:علي حسين التواب،مكتبة المعارف،الرياض-السّعوديّة،ط1، 1985هـ،ص157.

[3]-المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[4]-الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص57.

[5]- المرجع نفسه،ص61.

[6]- المرجع نفسه،ص48.

- **حذف الفونيم /ل/ في وسط الكلمة=** وهو صوت (مجهور، متوسط بين الشدة والرخاوة، يخرج من طرف اللسان وأصول الثنايا العليا)[1]، ومثاله: (رملية=رميّة)، (عطلة=عُطَّةَ).
- **حذف الفونيم /د/ في وسط الكلمة:** وهو صوت (شديد، مجهور)[2]، (منفتح، مستفال، مقلقل)[3]. يخرج من (التقاء طرف اللّسان بأصول الثنايا التقاء محكما، وتباعدهما بشكل مفاجئ فيتولّد صوتا انفجاريّا شديدا)[4]، ومثاله: (تمرّدت= تمرّت).
- **حذف الفونيم /ـيـ/ الصامتة في وسط الكلمة=** هو صوت (مجهور، رخو، منفتح، مستفال جدا)[5]، (يخرج بين وسط اللّسان ووسط الحنك)[6]، مثل: (رياح=راح).
- **حذف الفونيم /ث/ في وسط الكلمة=** هو صوت (رخو، مهموس، يخرج بين طرف اللسان والثنايا العليا)[7]. ومثاله: (الكثبان=الكبّان).
- **حذف الشّدّة في مواضع كثيرة.**

1-3-حذف الصائت الطويلة في (70) موضعا، شمل ذلك الصوائت الطويلة الثلاث؛ الألف، والواو، والياء، ومن أمثلتها:

- **حذف الألف الصائتة:** في المواضع الآتيّة: (المنازل=المنزل)، (تمايلت=تميّلت)، (زال=زلّ)، (قام=قمّ)، (تطايرت=تطيّرت).
- **حذف الواو الصائتة:** في: (الجنوب=الجنب)، (تخوض=تخضّ)، (سقوف=سقف).
- **حذف الياء الصائتة:** في: (عنيفة=عنفة)، (النّخيل=النّخل)، (في= فَ).

---

[1]- المرجع السابق،ص56

[2]- المرجع نفسه،ص51

[3]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص130.

[4]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص51.

[5]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص162.

[6]- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،دار عمّار،عمّان-الأردن،ط3، 1417هـ-1996م،ص179.

[7]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص50.

1-4- حذف المقاطع:

- **حذف المقطع المتوسط المفتوح في بداية الكلمة(CVV) ، ومثاله:**

(ناعبة= عبة) = **(cvv/cv/cv/cvc= cvc/cv/cvc)**

- **حذف المقطع المتوسط المفتوح في وسط الكلمة(CVV)**، ومثاله:

(الصّحْرَاءِ= الصّحرِ)= (cvc/cvc/cvv/cv = cvc/cvc/cv)

- **حذف المقطع المتوسط المفتوح في آخر الكلمة(CVV)** ، ومثاله:

(غَضَبُهَا= غَضَبُ) = (cv/cv/cv/cvv = cv/cv/cv)

(إنّها= إنَّ)= (cvc/cv/cvv = cvc/cv)

- **حذف المقطع المتوسط المغلق في بداية الكلمة(CVC)**، ومثاله:

(فارتجفت= تَجَفَتْ) =**(cvc/cv/cv/cvc= cv/cv/cvc)**

- **حذف المقطع المتوسط المغلق من وسط الكلمة وآخرها**(CVC)، ومثاله:

(رَمْلِيّة= رَمُلِ) = (cvc/cvc/cv/cvc = cvc/cv).

ملاحظة: يدلّ الرّمز (C) على صوت صامت، والرّمز (V) على صوت صائت.

2- **مظاهر الإبدال:** وقد مسّ مظهر الإبدال مستويات متعدّدة من الكلمة، تمثّلت في الآتي:

2-1- على مستوى الفونيم:

2-1-1-مستوى الصّوامت: تمّ تسجيل إبدالا بين الفونيمات التي تتشابه جرافيماتها في (12) موضعا، وأمثلتها الآتي:

- قراءة الفونيم /ق/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ف/، ومثاله: (عنيفة= عنيقة).
- قراءة الفونيم /ع/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /غ/، ومثاله: (يغضب= يعضب).
- قراءة الفونيم /نـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /بـ/، ومثاله: (الربيع= الرنيع).

- قراءة الفونيم /ـتـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـبـ/، ومثاله: (الربيع= الرتيع).
- قراءة الفونيم /ـتـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـنـ/، ومثاله: (الجنوب= الجتوب) (أبناء=أبتاء).
- قراءة الفونيم /ـنـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـبـ/، ومثاله: (بها=نها).
- قراءة الفونيم /ـتـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـيـ/، ومثاله: (رياح=رتاح).
- قراءة الفونيم /ـه/ في آخر الكلمة بدلا من الفونيم /ـة/، ومثاله: (صديقه=صديقة).
- قراءة الفونيم /ـشـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـسـ/، ومثاله: (تسلّق= تشلق).
- قراءة الفونيم /ي/ في آخر الكلمة بدلا من فونيم(الألف المقصورة) /ـى/، ومثاله: (سوى=سويْ)، (على= عليَ).
- قراءة الفونيم /ـجـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـخـ/، مثل: (النخيل=النجيل)، والعكس ومثاله: (فارتجفت=فارتخفت).
- قراءة الفونيم /ـحـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـخـ/، ومثاله: (فخفّت= فحفّت).

2-1-2- مستوى الصّوامت: على أساس اعتبارات صوتيّة: حدث إبدال فونيم مكان فونيم آخر في الكلمة، وذلك في (19) موضعا، ومن أمثلة ذلك:

- قراءة الفونيم /ت/ في بداية الكلمة بدلا من الفونيم /ز/، ومثاله: (زوبعة=توبعة).
- قراءة الفونيم /ح/ في بداية الكلمة بدلا من الفونيم /ه/، ومثاله: (هدأت=حدأت).
- قراءة الفونيم /خ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /غ/، ومثاله: (مغيب=مخيب).
- قراءة الفونيم /ط/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ع/،ومثاله: (الواسعة=الواسطة).
- قراءة الفونيم /ك/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـه/، ومثاله: (منازلهم=منازلكم).
- قراءة الفونيم /ـحـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ـعـ/، ومثاله: (الواسعة=الواسحة)، (لعب=لحب).
- قراءة الفونيم /ـمـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /ب/، ومثاله: (ناعبة=ناعمة).

- قراءة الفونيم /ـسـ/ في وسط الكلمة بدلا من الفونيم /د/،ومثاله: (تمرّدت=تمارست).
- قراءة الفونيم /ط/ في آخر الكلمة بدلا من الفونيم /ف/، ومثاله: (سقوف=سقوط).

2-1-3- مستوى الصّوائت الطويلة: أحدث عسير القراءة إبدالا على مستوى الصّوائت الطّويلة، وذلك في (24) موضعا، من أمثلتها:

- **قراءة الواو الصامتة بدلا من الواو الصائتة، مثل:** (سقوف= سقوَف)، (تخوض= تخوّض)، (يثور= يثوَر)، (جلول=جلوَل)، (جنوب=جنوَب). وعكس ذلك مثاله: (تعوَّد= تعُود) (الجوْلات=جُولاتْ).
- **قراءة الياء الصامتة بدلا من الياء الصائتة، مثاله:** (مدينة=مدْيَنة)، (التِي= التِيَ)، (مغِيب= مغْيَب).

2-2- على مستوى الكلمات: تمّ تسجيل إبدالا في (35) موضعا، ومن أمثله الآتي:

- (فارس=فرسان)، (سقوف=السقف)، (مدن=مدينة)، (الجنوب=جانب)
(الأشجار=الشجر)، (النّخيل=النخلة)، (رملية=الرمال)، (رياح=الريح)
(الأيام=اليوم)، (السفن=السفينة)، (الجنوب= الجواب)،(صديقه= أصدقاء)
(صداقتها=أصدقاءه)، (يهدأ=أيها)، (الجولات=تجوّل)، (الواسعة=ساعات)
(لعب=ألعاب).

3- مظاهر الاضافة: مسّ مظهر الحذف مستويات متعدّدة من الكلمة، تتمثّل في الآتي:

3-1- إضافة ألف ولام التعريف (أل)، في (33) موضعا، ومن أمثلتها الآتي: (رياح= الرياح)، (مدينة= المدينة)، (أشجار=الأشجار)، (منازلهم= المنازلهم)، (تسلّق=التسلّق)، (تعرّف=التعرّف)، (أبناء=الأبناء)، (أحد=الأحد)...

3-2- إضافة الصّوامت في (39) موضعا من دون حساب الشّدّة نظرا لإضافتها المستمرة في القراءة، ومن الصّوامت التي تجسّد فيها مظهر الإضافة، ما يلي:

- إضافة الفونيم /ع/ في وسط الكلمة، وهو صوت مجهور، مستفال يتوسط بين الشّدّة والرّخاوة[1]، وهو يخرج من القسم الثاني للحلق قبل مخرج الحاء[2]. مثل: (فارتجفت=فارعتجفت)..
- إضافة الفونيم /ج/ في وسط الكلمة، وهو صوت مقلق[3]، شديد، مجهور، يخرج جرّاء التقاء وسط اللّسان مع وسط الحنك الأعلى[4]. ومثاله: (زوبعة=زوجبعة)..
- إضافة الفونيم /ل/ في وسط الكلمة، وهو صوت مجهور، متوسط، منفتح، مستفال[5]، وهو يخرج جرّاء اتصال طرف اللّسان بأصول الثنايا العليا، فيتسرّب الهواء من جانبي اللّسان[6]. ومثاله: (الجولات=الجلولات)، (تمايلت=تلْمايلت)..
- إضافة الفونيم /ت/ في وسط الكلمة وآخرها. وهو صوت شديد، مهموس، يخرج عند التقاء طرف اللّسان بأصول الثّنايا العليا وتباعدهما بشكل مفاجئ[7]. ومثاله: (تعوّد=تعوّدت)، (صديقه=صديقته)..
- إضافة الفونيم /ـه/ في آخر الكلمة. وهو صوت مهموس، رخو، منفتح، مستفال، يخرج من وسط الحلق[8]. ومثاله: (عطلة=عطلته)، (أحبّ=أحبّه)، (هناك=هناكه)..

---

[1]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص 146.

[2]- المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[3]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص123.

[4]-الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص70.

[5]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص152.

[6]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص56

[7]- المرجع نفسه،ص61.

[8]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص157.

- إضافة الفونيم /ف/ في بداية الكلمة، وهو صوت رخو، مهموس، يخرج من التقاء الشفة السفلى بأطراف الثنايا العليا[1]، ومثاله: (قضى=فقضى)..
- إضافة الفونيم /د/ في بداية الكلمة، وهو صوت شديد، مجهور[2]، منفتح، مستفال، مقلقل[3]. يخرج من التقاء طرف اللّسان لأصول الثنايا التقاء محكما، وتباعدهما بشكل مفاجئ فيتولّد صوتا انفجاريّا شديدا[4]. مثل: (هبّت=دهبت)..
- إضافة الفونيم /ي/ في آخر الكلمة، وهو صوت يخرج من وسط اللّسان بينه وبين وسط الحنك[5]، وهو مجهور، رخو، منفتح، مستفال جدا[6]. مثل: (العاليّة=العاليتُيْ)..
- إضافة واو العطف.
- إضافة الشدّة.

3-3- إضافة الصائت الطويلة: شمل ذلك الصوائت الطويلة الثلاث، الألف، والواو، والياء، من أمثلتها:

- إضافة الواو(17 مرة) الصائتة في آخر الكلمة، ومثاله:(تعرّف=تعرّفو)، (تسلّق=تسلّقو) (أحبّ=أحبو). كما أضيفت الواو في وسط الكلمة، ومثاله: (المدينة=المودينة)..
- إضافة الألف الصّائتة(51 مرة) في وسط الكلمة، ومثاله: (فدبّت=فدابت)، (فخفّت=فخافت)، (هدأت=هادأت)، (عنيفة=عنيافة)... كما أضيفت في آخر الكلمة، ومثاله: (شواطئه=شواطئها)، (أمواجه=أمواجها)، (رفقته=رفقتها)، (صديقه=صديقها)...

---

[1]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص48.

[2]- المرجع نفسه،ص51.

[3]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص130.

[4]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص51.

[5]- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،ص179.

[6]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص162.

- إضافة الياء الصّائتة (15 مرة) في وسط الكلمة، ومثاله: (رمليّة=رمِيليّة)، (تسلّق=تساليقَ)، (زوبعة=زوبيعة)، (تمرّدت=تمريدات)، وأضيفت أيضا في آخر الكلمة، مثل: (مدن=مديني)..

3-4- إضافة المقاطع: (7 مرات)

- إضافة المقطع المتوسط المغلق(CVC) في آخر الكلمة، مثل:

{ أحد=أحدهم } =(cvcvcv= cvcvcvcvc)

- إضافة المقطع المتوسط المفتوح(CVV) في آخر الكلمة، مثل:

{ بعض=بعضها} =(cvc/cv= cvc/cv/cvv)

{ أحبّ=أحبّها} =(cv/cvc/cv/cvv)

{ أشجار=أشجارها} =(cvc/cvv/cv = cvc/cvv/cv/cvv)

{ عند=عندما} =(cvc/cv= cvc/cv/cvv)

{ سوى=سواها} =(cv/cvv= cv/cvv/cvv)

- إضافة المقطع القصير(CV) والمقطع المتوسط المفتوح(CVV) في آخر الكلمة، مثل:

{ أحبّ=أحبّوه} = (cv/cvc/cvv/cv =cv/cvc/cv).

4- **مظاهر القلب:** مسّ مظهر القلب بصفة أخص مستوى الصوامت والصّوائت الطّويلة في الكلمة دون غيرها من المستويات، وكان ذلك في (23) موضعا، ومن أمثلته الآتي:

- تقديم الفونيم /ب/ وهو صوت شفويّ، شديد، مجهور[1]، مقلقل[2]. يخرج جرّاء التدافع الشّديد للهواء المنحبس عند الشّفتين بعد تباعدهما بشكل مفاجئ[3]. وتأخير الفونيم /ث/ وهو صوت رخو[4]، مهموس، منفتح، مستفال[5]. يخرج ما بين طرف اللّسان والثّنايا العليا[6]، مثل: (الكثبان=الكبثان).
- تقديم الفونيم /م/ وهو صوت متوسط، مجهور، منفتح، مستفال[7]. ينتج من خلال جريان الهواء في التجويف الأنفي حينما يُمنع عن الخروج من الشفتين، فيُسمع له حفيف يسير من الخيشوم[8]؛ وتأخير الفونيم /س/ وهو صوت مهموس، رخو، منفتح، مستفال، صفيري[9]. يخرج من التقاء طرف اللسان قريبا من أصول الثنايا العليا مع تقارب أسنان الثنايا العليا بأسنان الثنايا السفلى حتى لا يترك-أي هذا التّقارب- إلا فجوة صغيرة يخرج منها صوت السين[10]، ومثاله: (السماء=المساء).
- تقديم الفونيم /ر/ وهو صوت مجهور، مكرّر[11]، متوسّط، يخرج نتيجة طرق متكرّر لطرف اللّسان على حافة الحنك الأعلى ممّا يلي الثّنايا العليا؛ وتأخير الفونيم /ح/ وهو صوت مهموس، مستفال، رخو، منفتح، يخرج من وسط الحلق[12]، ومثاله:(الصحراء=الصرحاء).

---

[1]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص46.

[2]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص117.

[3]- ينظر:الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص47.

[4]- المرجع نفسه،ص50.

[5]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص122.

[6]- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،ص223

[7]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص46. التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص 155.

[8]-ينظر:الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص 46.

[9]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص137

[10]- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص68.

[11]- الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،ص195.

[12]- التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص125.

- تقديم الفونيم /ب/[1]. وتأخير الفونيم /ط/ وهو صوت مقلق[2]، مجهور مستعل، مطبق[3]، يخرج جرّاء ارتفاع طرف اللسان وأقصاه نحو الحنك الأعلى متخذا شكلا مقعّرا[4]، ومثاله:(الطبيعة=البطيعة).
- تقديم الفونيم /ح/[5]؛ وتأخير الفونيم /ص/ وهو صوت مهموس، مطبق، مستعل، صفيريّ[6]،رخو[7] يخرج من التقاء طرف اللسان قريبا من أصول الثنايا العليا مع تقارب أسنان الثنايا العليا بأسنان الثنايا السفلى حتى لا تترك إلا فجوة صغيرة يخرج منها صوت الصاد مع ارتفاع طرف اللّسان نحو الحنك الأعلى[8]، مثل:(الصحراء=حصراء).
- تقديم الفونيم /ب/[9]؛ وتأخير الفونيم /ع/، وهو صوت مجهور، مستفال، يتوسط بين الشّدّة والرّخاوة[10]. يخرج من القسم الثاني للحلق قبل مخرج الحاء[11]؛ أي وسطه. مثل: (ناعبة= نابعة)، (لعب=لبع).
- تقديم الفونيم /ف/ وهو صوت رخو، مهموس، يخرج من التقاء الشفة السفلى بأطراف الثنايا العليا[12]؛ وتأخير الفونيم /ج/ وهو صوت شديد، مجهور، يخرج من التقاء وسط اللّسان بوسط الحنك الأعلى التقاء محكما[13]. مثاله: (فارتجفت=فارتفجت).

---

[1]– تقدّم بيان مخرجه وصفاته النّطقيّة،ص 286.

[2]– التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص143.

[3]–التحديد في الاتقان والتّجويد:أبو عمرو عثمان بن سعيد الدّاني الأندلسي،تحقيق:غانم قدوري،دار عمّار،عمّان–الأردن،ط1، 1421هـ–2000م،ص137.

[4]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص53.

[5]–تقدّم بيان مخرجه وصفاته النّطقيّة،ص 286.

[6]– الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،ص215.

[7]– الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص68.

[8]– المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[9]– تقدّم بيان مخرجه وصفاته النّطقيّة، ص 286.

[10]– التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص 146.

[11]– المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

[12]– الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص48.

[13]– المرجع نفسه،ص70.

- تقديم الفونيم /ح/[1]، وتأخير الفونيم /ب/[2] . مثاله: (يسبح=يسحب)

3- مناقشة المظاهر الصّوتية:

- كثُرت في قراءة أفراد العيّنة مظاهر الحذف والإضافة، إذ تمثّل نسبة(35,01%) مظهر الحذف، وتمثّل(27,95%) نسبة انتشار مظهر الإضافة، وهما مظهران مسّا بنية الكلمة المكتوبة، كما شملا مختلف مستويات الكلمة، وإنّ ما دفعنا إلى الجمع بين المظهرين هو ما لاحظناه من أنّ عمليات الحذف كانت متلازمة ومترابطة مع عمليات الإضافة بشكل عكسي، لهذا صادفنا أنّ عدد تكرار حالات الحذف قد تساوى تقريبا مع عدد حالات الإضافة وبالأخص في مستوى الصّوائت الطّويلة وألف ولام التّعريف، حيث تُحذف ألف ولام التّعريف في موضع وتُضاف في موضع آخر وكذلك الحال بالنّسبة للصّوائت الطويلة.
- ويمكن أن نُرجع عمليّات الحذف والإضافة التي قام بها أفراد العيّنة في بنيّة الكلمات المكتوبة إلى السّرعة أثناء القراءة، ممّا يُقلّل انتباه عسير القراءة ويُضعف تركيزه على المكوّنات الفعليّة للكلمة؛ فالسّرعة أثناء القراءة تؤدّي إلى عدم حصول توافق زمني لحركة العين –أثناء النّظر إلى جرافيمات الكلمة– مع الوضعيات التي تتخذها أعضاء النّطق –أثناء إنتاج فونيماتها– وهو ما يجعل أعضاء النّطق تتسارع في تحقيق مخارج أصوات الكلمة المكتوبة تبعا لحركة العين السّريعة على السّطر واستجابة للعدد الكبير من الصّور التي تلتقطها العين، فيحذفون بعض الأصوات ويضيفون بعضها الآخر. وتشير دراسة أجراها محمد الحوامد موسومة بـ(أخطاء القراءة الجهريّة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيّرات) أفادت الدّراسة أنّ أخطاء الحذف والإضافة هي دليل

[1]– تقدّم بيان مخرجه وصفاته النّطقيّة،ص 286.

[2]– تقدّم بيان مخرجه وصفاته النّطقيّة،ص286.

على أنّ القارئ يفتقد إلى المفاتيح اللّغويّة التي تتصل بمعنى الكلمة وتركيبها، وإنّ عدم اعتماده على المعنى في التّعرّف على الكلمة يجعله لا يُدرك التّغيير الذي أحدثه في بنية الكلمة من حذف أو إضافة فيقلّل من عمليّات التّصحيح الذّاتي.

- وتعود عمليّات الحذف أيضا إلى أنّ عسير القراءة يستثقل نطق الكلمة ضمن سلسلة من الكلمات فيلجأ إلى تقليل الجهد وتسهيل النّطق عن طريق عمليّة الحذف وهو ما يؤّكّد قول محمد كشاش في أنّ اللّسان (عضو عامل شأنه في ذلك شأن أي عضو من أعضاء المجتمع، فهو حين يشعر بثقل في عمله يميل نحو الرّاحة عن طريق الاتّجاه إلى ما يحتاج جهدا أقلّ)[1]. غير أنّ المتأمّل في الفونيمات التي حُذفت يلاحظ أنّها تنوّعت بين الشّديدة والرّخوة وبين المجهورة والمهموسة –أي بين القويّة والضّعيفة–، ولو أنّ عسيري القراءة اكتفوا بحذف الفونيمات الشّديدة المجهورة (فيها قوة) فحسب لأمكن عزو سبب ذلك إلى مبدأ تقليل الجهد وهو ما جعلنا نتحفّظ أثناء الرّجوع إلى هذا الاعتبار في تفسير مظاهر الحذف عند أفراد العيّنة.
- ويمثّل مظهر الابدال ثان المظاهر الصّوتيّة انتشارا بعد مظهر الحذف عند أفراد العيّنة حيث قُدّرت نسبته بـ (31,15%)، وقد تنوعت أشكاله في الكلمة الواحدة بتنوّع الوحدات اللّغويّة التي حدث على مستواها إبدال شأنها في ذلك شأن مظهر الحذف. حيث مسّ مظهر الإبدال مستوى الفونيمات بنوعيها الصامتة والصّائتة، سواء كان ذلك في أوّل الكلمة أو في وسطها أو في آخرها، إضافة إلى إبدال كلمة بكلمة أخرى تحكّمت فيه عوامل متعددة نبيّنها في مايلي.
- حدث إبدال على مستوى الفونيمات (الصوامت) في (20) موضعا، شمل مختلف أجزاء الكلمة المكتوبة، ومن أمثلته:

[1]–علل اللّسان وأمراض اللّغة وانعكاساتها الاجتماعيّة (رؤية لغويّة إكينيكيّة):محمد كشاش، المكتبة العصريّة،بيروت–لبنان،ط1، 1998م،ص60.

(هدأت=حدأت)، (منازلهم=منازلكم)، (سقوف=سقوط)، (الواسعة=الواسحة)، (لعب=لحب)، (ناعبة=ناعمة)، (زوبعة=توبعة)، (مغيب =مخيب)، (تمرّدت=تمارست).

- وقد تمّ اللّجوء إلى تفسير مظهر الابدال بإخضاع كلّ موضع من مواضعه إلى السّياقات الصّوتيّة الفنولوجيّة التي تحيط بالفونيم والتي يمكن أن تقف وراء هذا المظهر الصّوتي عند عسيري القراءة، فضلا عن عدم وجود علاقة تربط بين الفونيمين المُبدَلين من حيث الشّكل، إذ لا تتقاسم جرافيماتُهما شكلا متقاربا يدفعنا إلى عزو سبب الإبدال إلى اعتبارات تخصّ الادراك البصري مثلا أو عمليات التّحليل والتّمييز البصريين.
- ومن مظاهر الإبدال التي تمّ تسجيلها على مستوى الفونيمات (الصوامت)، نجد ابدال الفونيم/هـ/ مكان الفونيم /ح/، في بداية الكلمة (**هدأت= حدأت**)، وما قد يفسّر هذا المظهر الصّوتي في هذا الموضع، أنّ /هـ/ صوت يخرج من (أقصى الحلق قريب من مخرج الهمزة وما بعدها)[1]، ومادامت هي قريبة من مخرج الهمزة، كان يُفترض أن يتمّ استبدال الهاء بالهمزة، وقد امتنع حصول ذلك هو كراهة التقاء همزتين في كلمة واحدة وهو ما يزيد الكلمة ثقلا أكثر ممّا كانت عليه (**هدأت= أدأت**). وبالتالي تأخّر المخرج–أي مخرج الهاء– قليلا إلى وسط الحلق فتمّ النّطق بالحاء بدلا من الهاء (**هدأت=حدأت**)، فبالرّغم من اشتراك الهاء معها في الصفة، إلا أنّ مخرج الحاء من وسط الحلق جعل النّطق أو الابتداء بها أسهل مقارنة بصوت الهاء؛ وذلك لما في الحاء من بحَّة يحسن أن يُرتكز عليها في النّطق لقول الخليل:".. ولولا بحة في الحاء .."[2]. إضافة إلى ما تتطلّبه الهاء من جهد، فهي تحدث –حسب ما يراه ابن سينا– (عن الضّغط الشديد للحجاب الحاجز على الرّئتين

[1]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص157.

[2]–العين:أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي،تح:مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي،دار الهلال،دم،دط،ج1،دت،ص57.

ممّا ينتج عنه اندفاع الهواء، يعادل في ذلك مقدار الاندفاع ما يُعطى للهمزة من قوة وشدّة كمّا وكيفا)[1]. ممّا جعل النطق بها صعبا خاصة مع وقوعها في بداية الكلمة. كما أنّ صفات الرخاوة والهمس[2] والاستفالة[3] في الهاء جعلتها خفيّة، وعليه جاء التّشديد في بيانها أثناء النّطق بها ضمن السلسة الصّوتية.

- وفي موضع آخر تمّ إبدال الفونيم /هـ/ بالفونيم /ك/ في وسط كلمة **(منازلهم=منازلكم)**، فالكاف لا يختلف عن الهاء من حيث الصفة إلا في كون /ك/ (صوتا شديدا)[4]؛ أي أنّ مجرى الهواء يضيق في الكاف أكثر منه في الهاء وهو ما جعلها أقوى الصّوتين. وإذا كان النّطق بالهاء في بداية الكلمة –كما مرّ في المثال السابق– صعبا ويجعلها خفيّة، فإنّ وقوعها بين مجهورين /ل/ و/م/ يجعلها بلا شكّ أكثر خفاء وأكثر ضعفا، وذلك لما فيها من الهمس والرخاوة، حيث حُفّز النّطق بالكاف بدلا من الهاء نظرا لقرب مخرج الكاف من مخرج اللام التي قبلها من جهة، ولما في الكاف من شدّة تجعل النّطق به بين مجهورين أكثر بروزا وأحسن ارتكازا من جهة أخرى.
- ومن المواضع أيضا إبدال الفونيم /ط/ مكان الفونيم /ف/ في كلمة(سقوف=سقوط). فالفاء صوت (رخو، مهموس، يخرج من التقاء الشفة السفلى بأطراف الثنايا العليا)[5]، وقد تمّ إبداله بصوت الطاء وهو (مجهور، مستعل، مطبق)[6]، (شديد، مقلقل)[7] يخرج

---

[1]–ينظر:رسالة أسباب حدوث الحروف:الرّئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا،تح:محمد الطّيان ويحي علم،مطبوعات مجمع اللّغة العربيّة،دمشق–سوريا،دط،دت،الفصل الرابع،ص114.

[2]–الأصوات اللغويّة:إبراهيم أنيس،ص76

[3]– التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص157.

[4]–المرجع نفسه،ص150.

[5]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص48.

[6]–التحديد في الاتقان والتّجويد:أبو عمرو عثمان بن سعيد الدّاني الأندلسي،ص137.

[7]–التمهيد في علم التّجويد:ابن الجزري،ص143.

من (ارتفاع طرف اللّسان وأقصاه نحو الحنك الأعلى متّخذا شكلا مقعّرا في الفمّ)[1]. وما يُلاحظ في هذا الموضع من الإبدال أنّه لا توجد قواسم مشتركة بين الفونيمين /ط/ و/ف/ تجعل أحدهما يستدعي الآخر، سواء كان ذلك في الصّفة أو المخرج سوى في اعتماد الثّنايا العليا لإنتاج جزء معيّن من الصّوتين، ولكن بالرّغم من ذلك تمّ استبدال أحدهما بالآخر؛ ولعلّ ما حفّز استحضار الطاء مكان الفاء هو التّأثّر بطريقة نطق القاف التي وقعت قبلها في كلمة (سقوف)، فالقاف صوت يخرج من (أوّل مخارج الفم من جهة الحلق من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى)[2] بما فيه اللّهاة[3]، ولا شكّ أنّ وضعيّة اللّسان للنّطق بالقاف وارتفاعه نحو الحنك الأعلى هو ما هيّأ للنّطق بالطاء مخرجا، وخاصّة إذا علمنا أنّ جملة كبيرة من الصفات التي ميّزت الطاء تمتاز بها القاف نحو (الجهر والشّدة والاستعلاء والقلقلة..)[4] وما جعل القاف تؤثّر فيما بعدها هو قوّتها في اجتماع جملة الصّفات السابقة إضافة إلى اعتمادها على صائت طويلة ممّا زاد من مقدار اعتمادها في النّطق (فعلى قدر ما في الحرف من الصفات القوية كذلك قوته، وعلى قدر ما فيه من الصّفات الضعيفة كذلك ضعفه)[5].

- وهناك موضعا حدث فيه إبدال فونيم /ع/ بفونيم /ح/ في كلمة (**الواسعة= الواسحة**). فالعين صوت يخرج (من القسم الثاني للحلق قبل مخرج الحاء)[6]؛ أي وسطه. وهي صوت (مجهور، مستفال، يتوسط بين الشّدّة والرّخاوة)[7]، أمّا الحاء

---

[1]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص51.

[2]– التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص149.

[3]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص72.

[4]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص149.

[5]–الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،ص118.

[6]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص146.

[7]– المرجع نفسه،الصفحة نفسها.

فهي صوت (رخو، مهموس، مستفال، منفتح)[1]، ومادام أنّ الصّوتين متقاربان في المخرج قربا شديدا،–على حدّ قول الخليل– (ولولا بحة في الحاء لأشبهت العين لقرب مخرجها من العين)[2]. فلا عجب أن يتأثّر أحدهما بالآخر لقرب مخرجيهما. أمّا من حيث الصفة فقد تمّ استبدال صوت مجهور متوسط /ع/ بصوت رخو مهموس /ح/، ولعلّ السبب في ذلك هو وقوع العين بين صوتين مهموسين /س/ و/ت/ في (الواسعة) إضافة إلى ثقل الانتقال من الهمس إلى الجهر ثمّ من الجهر إلى الهمس، نظرا لما ينجم عن الجهر من اهتزازات في الوترين الصّوتيين.

- وعكس عملية الابدال في الموضع السابق، هناك إبدالا لفونيم /ح/ مكان الفونيم /ع/ أيضا في كلمة(لعب= لحب)، لكن ضمن سياق صوتي يختلف عن السياق الصّوتي في المثال السّابق. فإذا كان سياق الابدال بين الفونيمين /ع/ و/ح/ في المثال السابق وقع بين مهموسين/س/ و/ة/، فإنّ في المثال (لعب=لحب) نلاحظ أنّ الابدال وقع بين مجهورين/ل/ و/ب/، ويمكن توضيح الفرق بين السياقين اللّذين حدث فيهما الإبدال كالآتي:

المثال1: **(واسعة= واسحة)**.

تغيّر السياق الصوتي من: مهموس+ مجهور+مهموس إلى مهموس+ مهموس+مهموس عن طريق إبدال الصوت المجهور الوسط بصوت مهموس، فتوالت في الكلمة ثلاثة أصوات مهموسة، وبالتالي التّخلص من صوت مجهور بين مهموسين وإبداله بصوت مهموس بغرض تفادي ثقل الانتقال من الهمس إلى الجهر ثمّ من الجهر إلى الهمس،(يكون الوتران في حالة سكون ثمّ يهتزان ثمّ يعودان إلى حالة سكون).

---

[1]–المرجع السابق،ص125.

[2]–العين:أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي،تح:مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي،دار الهلال،دط،ج1،دم،دت،ص57.

المثال2: **(لعب=لحب)**.

تغيّر السياق الصوتي من: مجهور+مجهور+مجهور إلى مجهور+مهموس+مجهور. عن طريق ابدال الصوت المجهور الوسط بصوت مهموس. وذلك بغرض تخفيف توالي الجهر واستمرار اهتزاز الوترين بصوت مهموس في الوسط، (فالتقاء المهموسين أخف من التقاء المجهورين)[1]، فما بالك بالتقاء ثلاثة أصوات مجهورة على التوالي.

- كما أُبدل الفونيم /ب/ بالفونيم /م/ في كلمة**(ناعبة= ناعمة)**. فالباء صوت (شديد، مجهور)[2](منفتح، مستفال، مقلقل)[3]. ينتج عن انفراج الهواء العالق عند انطباق الشفة العليا على الشفة السفلى انطباقا محكما فيسمع صوت انفجاري شديد نتيجة تباعد الشفتين وانفتاحهما بشكل مفاجئ[4]. أمّا الميم فهي صوت (متوسط، مجهور، منفتح، مستفال)[5]. ينتج من خلال (جريان الهواء في التجويف الأنفي حينما يمنع عن الخروج من الشفتين، فيسمع له حفيف يسير من الخيشوم)[6]. نلاحظ أنّه لا تختلف الميم عن الباء سوى في صفات التوسط والغنة التي في الميم، والشدة والقلقلة التي في الباء، غير أنّ كليهما صوتا مجهورا، منفتحا، مستفالا. فقد عدّ ابن الجزري (الميم أخت الباء)[7]، نظرا لاشتراكهما في العضو الفاعل لهما وهو الشّفتان حيث لا ترى فرقا في الوضعيّة التي تتّخذها الشّفتان أثناء النّطق بهما. وقد أبدل عسير القراءة الباء ميما في كلمة (ناعبة) فصارت الكلمة (ناعمة)، وذلك لاشتراك

---

[1]–المقتضب:أبو العبّاس محمّد بن يزيد المبرد،تحقيق:محمد عضيمة،لجنة إحياء التراث الإسلامي،مصر،دت،ج1،ص226.

[2]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص 46.

[3]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص 117.

[4]–ينظر الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص46. ينظر:رسالة أسباب حدوث الحروف:الرّئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا،ص83.

[5]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص 46. التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص 155.

[6]–ينظر: الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص46.

[7]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص 155.

الصّوتين في المخرج وتقاربهما في كثير من الصّفات من جهة، ومن جهة أخرى يبدو أنّ ما حفّز هذا الإبدال الصّوتي واستحضر صوت الميم هو بروز صوت النّون في الكلمة والذي اعتمد على الصّائت الطّويلة بعده في الكلمة، حيث تشترك النّون والميم في الغنّة؛ فصادف صوتا شديدا –أي الباء– فأُبدلت ميما لقرب مخرجها من الباء وانسجام غنّتها ونغمتها مع النّون. يقول ابن الجزري في هذا الصدد:(والميم مؤاخية للنّون للغنّة التي في كلّ منهما تخرج من الخيشوم)[1].

- وفي موضع آخر تمّ إبدال الفونيم /ز/ بالفونيم /ت/ في كلمة (زوبعة= توبعة). فالزّاي صوت (مجهور، رخو)[2]، (مستفال، صفيري، يخرج من طرف اللّسان فويق الثنايا السفلى)[3]. أمّا التّاء فهي صوت (شديد، مهموس، يخرج عند التقاء طرف اللّسان بأصول الثّنايا العليا)[4]، وعن وضعية اللسان أثناء النطق بالزّاي يشير ابن سينا (أنّ طرف اللسان يكون أخفض أي أقرب إلى الثنايا السفلى وما بعده؛ أي وسط اللسان أرفع إلى سطح الحنك وهو ما يولّد اهتزازات على سطح اللّسان وسطح الحنك)[5] ولا شكّ أنّ المتأمّل في مخرج كل من التاء والزاي يلمس تقاربا خفيّا بينهما؛ إذ يشترك طرف اللسان مع الثنايا العليا لإنتاج التاء، وطرف اللسان فويق الثنايا السفلى لإنتاج الزاي، فطرف اللسان عنصر ليّن وانسيابي بين المخرجين(الثنايا السفلى والثنايا العليا). وبالرّغم من أنّ التاء صوت شديد، يبقى ضعيفا إذا ما قورن بصفات الزاي لما فيها من جهر وصفير، وهو ما أكسبها قوّة جعلت الناطق بها في هذا الموضع ينفر من جهرها وصفيرها إلى صوت يقربها مخرجا لكنّه مهموس، وهو صوت التّاء. ويبدو أنّ ما حفّز استحضار التاء فأُبدل

---

[1]– المرجع السابق،الصفحة نفسها.

[2]– الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص68.

[3]– التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص135، 136.

[4]– الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص61.

[5]–ينظر:رسالة أسباب حدوث الحروف:الرّئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا،ص77.

مكان الزّاي، هو انحناء طرف اللسان نحو الثنايا العليا بدلا من انحنائه نحو الثنايا السّفلى. كما أنّ التاء التي ننطق بها اليوم ليست التّاء كما هي عند القراء المجيدين، وإنّما هي تاء يُخالطها صفير قليل–التاء كما يلفظها أهل مدينة قسنطينة– والصفير العارض بها جعلها شبيهة بالصفير الذي في الزاي. فضلا عن أنّ (صفير الزاي يكون من تسرّب الهواء في خلل الأسنان)[1] ممّا زاد من احتمال استحضار صوت التاء أكثر من غيره، فبالرّغم من تقاسم السين والصاد مخرجا مشتركا مع الزاي إلا أنّ صفة الصفير فيهما حالت من استحضار إحداهما مكان الزاي لما في الصفير من قوّة، وبالتّالي سبقتهما التاء لما فيها من همس وضعف.

- وفي موضع مغاير تمّ إبدال الفونيم /س/ في كلمة (تمرّدت=تمارست) مكان الفونيم /د/. فالدّال صوت (شديد مجهور)[2]، (منفتح، مستفال، مقلقل)[3]. وهو يخرج من (التقاء طرف اللّسان بأصول الثنايا التقاء محكما، وتباعدهما بشكل مفاجئ فيتولّد صوتا انفجاريّا شديدا)[4]. أمّا السين فهو صوت (مهموس، رخو، منفتح، مستفال، صفيري)[5]. يخرج من (التقاء طرف اللّسان قريبا من أصول الثّنايا العليا مع تقارب أسنان الثنايا العليا بأسنان الثنايا السفلى حتى لا تترك إلا فجوة صغيرة يخرج منها صوت السين)[6]. ولا شكّ أنّ الابدال الذي حصل بين الفونيمين /د/ و/س/ تفسّره القواسم المشتركة بينهما من حيث المخرج؛ فكلاهما يعتمد على الثنايا العليا مع اختلاف في الكيفيّة، فضلا عن استخدام طرف اللّسان الذي يمثّل عضوا محوريّا إمّا عند ارتفاعه نحو أصول الثنايا العليا ليلتصق بهما التصاقا كليّا محكما فينتج صوت

[1]–ينظر:رسالة أسباب حدوث الحروف:الرّئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا،ص78.

[2]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص51.

[3]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص130.

[4]–الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص 51.

[5]–التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص137.

[6]– الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص68.

الدّال؛ وإمّا عند ارتفاعه وثباته قُريب الثّنايا العليا مع تقارب الثنايا العليا نحو الثنايا السفلى لينشأ عنه صوت السين بصفيرها. وإضافة إلى التقارب البائن بين مخرجي كلّ من الدال والسين، هناك عاملا آخر ساهم في هذا الإبدال يتمثّل في ثقل النّطق بصوت الدّال(صوت مجهور) مع وقوعه بعد صوت الرّاء المشدّدة، والتي تعدّ –أي الرّاء– صوتا (مكرّرا، مجهورا، يُسمع نتاج طرق خفيف متكرّر بطرف اللّسان على حافّة الحنك الأعلى ممّا يلي الثنايا العليا)[1]، ولا شكّ أنّ صفة التّكرارية والجهر في صوت الرّاء زيادة على وروده في الكلمة مشدّدا، قد استهلك معظم حركات طرف اللسان في هذا الموضع فزادها اهتماما واعتناء عند النّاطق فكان من باب تخفيف النّطق أن يتمّ إبدال صوت الدال الشديد، المجهور بصوت السين الرخو المهموس. وما يلاحظ أيضا في السياق الصّوتي الذي ورد فيه إبدال السين مكان الدال (تمرّدت) هو اجتماع جميع مخارج أصوات الكلمة في الفمّ واقترابها الشديد فيما بينها فجعل القارئ للكلمة يضيف صائتا طويلة(الألف) في وسط الكلمة(تمارست) لزيادة مدّة النّطق بالصوت–أي الميم– وللتّخفيف من حدّة ازدحام أصوات الكلمة لما في الصائت الطويلة من تطويل لحركة الصّوت وتمديد له وزيادة في مدّة نطقه[2].

- وقد أُبدل الفونيم/غ/ في كلمة (مغيب = مخيب) بالفونيم /خ/، فالغين صوت (رخو، مجهور، منفتح، مستعل)[3]، يخرج من (أدنى الحلق إلى الفم وهي تشترك مع الخاء في كلّ شيء سوى أنّ الخاء صوت مهموس)[4]. وما دامت هي كذلك فقد أبدلت

---

[1]– المرجع السابق،ص57.

[2]– ندعمّ ذلك بقول لابن سينا في وصفه مدّة الصّائت الطويلة: (أعلم يقينا أنّ الألف الممدودة المصوّتة تقع في ضعف أو أضعاف زمان الفتحة، وأنّ الفتحة تقع في أصغر الأزمنة التي يصحّ فيها الانتقال من حرف إلى حرف، وكذلك نسبة الواو المصوّتة إلى الضّمة، والياء المصوّتة إلى الكسرة). رسالة أسباب حدوث الحروف:الرّئيس أبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا،ص85.

[3]– التمهيد في علم التجويد:ابن الجزري،ص147.

[4]– الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،ص75.

الخاء مكان الغين للقرب الشديد بين المخرجين لدرجة أنّ إبراهيم أنيس عدّهما من مخرج واحد، على خلاف مكي الذي يرى أنّ الغين (تخرج من مخرج الخاء وبعدها)[1]، ويضاف من مسوّغات إبدال الخاء مكان الغين في موضع (مغيب = مخيب)، هو استثقال النطق لمجهورين متتاليين(الميم والغين)، يعتمد ثانيهما على صائت طويلة فأُبدلت الثانية (الغين) إلى (خاء) لما في الخاء من همس، كما أنّ مسافة المخرج بين الميم والخاء أبعد وأوسع من المسافة بين مخرج الميم والغين، إذا أخذنا برأي (مكي) أنّ الغين تخرج بعد مخرج الخاء –باعتبار اتّجاه اندفاع الهواء من الرئتين–.

- كما سجّل عسيرو القراءة جملة من الإبدالات على مستوى الفونيم في ما يقارب (12) موضعا، لكنّ الابدال في هذه المواضع بالرّغم من كونه قد أصاب مستوى الفونيمات أيضا إلا أنّ ما يميز الفونيمات المبدلة هو تشابه جرافيماتها؛ أي تجمعها وحدة الشكل والرّسم الخطي، فتتطلّب من التلميذ أن يُميّزها ويدرك الفروق الدقيقة بينها. وقد انحصرت مظاهر الإبدال المسجّلة على مستوى الصوامت المتشابهة أشكالها(الجرافيمات) بين الفاء والقاف مثاله: (عنيفة=عنيقة)، وبين العين والغين مثل: (يغضب=يعضب)، وبين الباء والنّون مثاله: (الربيع=الرنيع)، وبين الباء والتاء مثل: (الربيع=الرتيع)، وبين النون والتاء مثاله: (الجنوب= الجتوب)، وبين الياء في وسط الكلمة والتاء مثل: (رياح=رتاح)، وبين السين والشين مثل: (تسلق=تشلق)، وبين الخاء والجيم مثل: (فارتجفت=فارتخفت)، وبين الخاء والحاء مثل: (فخفّت= فحفّت). وأمّا باقي الجرافيمات المتشابهة مثل: (الراء والزاي/ الضاد والصاد/...) فلم يتم تسجيل أي مظهر إبدال على مستواها.

[1]– الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التّلاوة:أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي،ص169.

- لم يختلف أيضا تعامل عسيري القراءة مع الصّوائت الطويلة عمّا صادفناه من مظاهر الإبدال على مستوى التّشابه الشّكلي للفونيمات، فقد كشفت مواضع الابدال التي سجّلناها في قراءة أفراد العيّنة على مستوى الصّوائت الطويلة، أنّ عسيري القراءة لم يحسنوا توظيف الصّوائت الطويلة في الكلمة، حيث يلاحظ أنّ أغلب الحالات لم تتمكّن من التّعرّف على الصوائت الطويلة وقراءتها بشكل سليم، نظرا إلى أنّ الجرافيم(graphème) الذي يمثّل الصائت الطويلة في اللّغة المكتوبة تراه يحمل وظيفة مزدوجة، فالألف والواو والياء تُستخدم في الكلمة أحيانا بمثابة صائت طويلة(مدّ)، وأحيانا أخرى يتمّ توظيفها بمثابة صامت، وهو ما جعل عسيري القراءة يبدلون الصائت الطويلة إلى صامت والعكس. وبالرّغم من الاختلاف الموجود بين الوظيفتين–أي الصّائت الطويلة– إلا أنّه لا يوجد ما يفرّق بينهما أثناء تجسيد كلّ منهما كتابة، وهو السّبب الذي جعل عسير القراءة يخلط بينها أثناء القراءة[1]، وقد سجّلنا أمثلة كثيرة لهذا النّوع من الإبدال تكررت في أكثر من (24) موضعا، توزّعت بين الصائت الطويلة (الواو) و(الياء) فقط، ولم نسجّل أي إبدال على مستوى الصائت الطويلة (الألف). نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- **الياء:** (مدينة=مدْيَنة)، (التِي= التِيَ)، (مغِيب= مغْيَب).
- **الواو:** (سقوف= سقوَف)، (تخوض= تخوّض)، (يثور= يثوَر)، (جلول=جلوَل)،(جنوب=جنوَب). والعكس (تعوَّد= تعُود) (الجوْلات=جُولاتْ).

- وإنّ ما توصّلنا إليه من خلال مظهر الإبدال يدعّم رأي (بطرس حافظ) في أنّ كثيرا من التلاميذ قد لا يتمتّعون بقدرة تؤهلهم للتّمييز بين الجرافيمات التي تتقاسم فيما بينها شكلا خطيّا واحدا، وبالتّالي لا يستطيعون –أيضا– أن يميّزوا ما بينها من الفروق، إضافة إلى أنّهم يُظهرون نوعا من الاضطراب بالنّسبة للكلمات التي

[1]– سبق بيان هذه الجزئيّة بالتّفصيل في المبحث الثالث من الفصل الثاني من هذا البحث،ص148.

تتقارب في شكلها العام مثل: العيب والغيب[1] –كما سيأتي بيانها–. ويؤكّد هذا النّوع من الإبدال مدى تأثير النظام المكتوب للغة العربية في تعلّم القراءة من خلال استعماله رموزا لغوية يتقارب رسمها الخطّي فيما بينها، بوصفها عاملا من العوامل التي تساهم في طرح صعوبات جليّة تعيق تعلّم المهارات الأساسيّة لعمليّة القراءة، وهذا يدعم ما يراه عدنان عليوات في ضوء تكيّف التلميذ مع هذه الرّموز اللّغويّة أنّ ذلك لن يحصل له إلا إذا امتلك القدرة على إدراك المؤتلف والمختلف والمتشابه وغير المتشابه من الكلمات والحروف المكتوبة[2].

- كثرت أبضا مظاهر إبدال الكلمة بكلمة أخرى في قراءة أفراد العينة، والملاحظ في أغلب الكلمات المتحصّل عليهانتيجة الإبدال(الجديدة)، أنّها لا تبتعد كثيرا في شكلها العام عن الكلمات الأصليّة التي اعتُمِدت في النّص، والقاسم المشترك بينهما هو تشابههما فيما تحتويه بنية كل منهما من فونيمات؛ أي أنّ القارئ احتفظ ببعض فونيمات الكلمة الأصليّة واستثمرها في بناء كلمة أخرى وهو ما جعلها تبدو شبيهة لها أيضا من حيث التناغم الموسيقي لفونيماتها فضلا عن التشابه من حيث الشكل. ولا شكّ أنّ هذا النوع من الإبدال على مستوى الكلمات، يصرف النّظر إلى الكيفيّة التي قد يعالج بها عسير القراءة الكلمة المكتوبة، فهو لا يعتمد على محاولة فكّ جرافيمات الكلمة وربطها بما يمثّلها من فونيمات ومن ثمّ إعطاء كلّ فونيم وظيفته التي يمارسها داخل الكلمة؛ وإنّما يعتمد على مطابقة الكلمة الأصليّة مع كلمة مخزونة في ذاكرته تجمع بينهما وحدة الجرافيمات المكوّنة للكلمة المكتوبة أو تقاربها في الشكل العامّ. وقد توافق مع ما ذهب إليه محمود السالم وآخرون في أنّ (عسيري القراءة ليست لديهم القدرة على إخضاع الكلمة المكتوبة لعمليات التّحليل البصري

[1]– ينظر :تدريس الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم:بطرس حافظ بطرس،ص297.

[2]–ينظر :تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:عدنان عليوات،ص47.

خاصّة الكلمات التي يصادفها للمرّة الأولى)[1]. ويبدو أنّ ما قد يُضعف هذا التحليل البصري هو القراءة السّريعة جرّاء انتقال العين فوق السّطر بشكل سريع فتتقلّص مدّة ثبوت العين(الرؤية) على جرافيمات الكلمة –فتصبح طريقة النّظر إلى الكلمة بمثابة فلاشات سريعة–، ومن ثمّ يكون الانطلاق في نطق الكلمة في هذه الحالة يعتمد على التنبؤ بصورتها النّطقيّة والتي تعتمد على الملامح المخزّنة في الذاكرة والشبيهة بالكلمة الأصليّة وليس على ما تمّ التقاطه وإدراكه فعلا فتضعف عمليّة التحليل البصري للكلمة وتكثر بذلك الأخطاء القرائيّة عنده. وعليه فإنّ هذا المظهر الابدالي بين الكلمات يوافق إلى حدّ بعيد ما يراه (تومسن ومارزلاند Thompson,L.J.& Marsland) أنّ عسيري القراءة (يظهرون صعوبة كبيرة في تذكّر نماذج الكلمة كاملة، ويميلون لإحداث نوع من الاضطراب بالنّسبة للكلمات التي تتشابه في الشّكل العامّ)[2].

- إنّ هذا النّوع من الابدال على مستوى الكلمات يعطينا انطباعا عن الطريقة التي تمّ استثمارها في تعليم التلاميذ القراءة، حيث نلاحظ مدى تأثير الطريقة الكليّة على كيفيّة تعلّم التّلميذ عمليّة تعرّفه على الكلمة المكتوبة، فهو عندما يقرأ ينظر إلى الكلمة دفعة واحدة دون الالتفات إلى عناصرها المكوّنة لها، ودون إعارة اهتمامه إلى أساليب التهجئة الصّحيحة، أضف إلى ذلك أنّ الخلل في التعرف السليم على مكوّنات الكلمة راجع إلى تعوّد التلميذ على تحريك عينيه نحو اتّجاهات مختلفة محاولا من خلالها انتقاء بعض المعلومات التي تخصّ الكلمة ثمّ يقوم بتفعيل

[1]–ينظر :صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،ص154

[2]– ينظر :صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج:صلاح عميرة علي،ص 52. نقلا عن: Thompson,L.J.& Marsland : Reading Disability :Developmental dyslexia.springfiled illinois,charles C.Thomas publishers,1966.

توقّعاته حولها فيعطيها قراءة معيّنة بالرّجوع إلى مكتسباته القبليّة، وهذه الكيفيّة في التعرّف على الكلمة نرى بأنّها نتاج كرّسته الطريقة الكليّة في تعليم القراءة[1].

- كما سجّل عسيرو القراءة مجموعة من المظاهر الصّوتيّة تمثّلت في تقديم وتأخير في المواضع المكانية للفونيمات(Phonemes) أثناء قراءة الكلمة المكتوبة وهو ما يُعرف بالقلب المكاني؛ حيث يتجسّد القلب من خلال صورتين، تتمثّل الصورة الأولى في قراءة الكلمة المكتوبة من آخر فونيم لها رجوعا إلى أوّل فونيم؛ أي من اليسار إلى اليمين كما لو كانت الكلمة من لغة أجنبيّة، وهذه الصورة للقلب المكاني انعدم حضورها في نتائج الدراسة الحالية؛ وتتمثّل الصورة الثانيّة في القلب المكاني لفونيمين فقط متجاورين في الكلمة، وهو ما وأسفرت عنه نتائج الدّراسة الحاليّة بنسبة قُدّرت بـ(5,89%) مقارنة بباقي المظاهر الصّوتيّة. وما يُلاحظ في هذا المظهر الصّوتي أنّ عسير القراءة يقوم بالمحافظة على فونيمات الكلمة دون أن يُحدث في الكلمة إضافة أو حذفا، وإنّما يقوم بتسبيق فونيم وتأخير فونيم آخر أثناء قراءته لها والتّلفظ بها، في حين تحتلّ جرافيمات(Graphemes) هذه الفونيمات ترتيبا مكانيّا في اللّغة المكتوبة مغايرا لما تلفّظ به، ومن أمثلته؛ تقديم الباء على الثاء في (**الكثبان= الكبثان**)، تقديم الميم على السين في (**السماء= المساء**)، تقديم الراء على الحاء في (**الصحراء= الصرحاء**) وغيرها..
- وإنّ المتأمّل في طبيعة الأصوات التي حصل بينها تقديم وتأخير من حيث صفاتُها النّطقيّة وبالأخص من حيث قوّتُها وضعفُها، يتبيّن له أنّ الأصوات التي تقدّمت نحو: الميم والباء والراء لها صفة الجهر والتي تأخّرت نحو: الثّاء والسين والحاء– على التوالي– لها صفة الهمس، وإذا أخذنا بمبدأ التأثر والتأثير بين الأصوات من حيث الصّفةُ أمكن القول أنّ المجهور أثّر في المهموس في هذه المواضع بالذّات؛

[1]– تطرّقنا في الجانب النّظري إلى طرائق تعليم القراءة، منها الطريقة الكلّية بأسلوبيها في المبحث الأوّل من الفصل الثاني من هذا البحث،ص41.

ممّا جعل عسير القراءة يُؤْثِر في قراءته للكلمة الصّوت المجهور فيقدّمه على صوت مهموس قبله وذلك لقوّة المجهور وشدّة بروزه في الكلمة من الصّوت الذي قبله.

- وفي موضع آخر حدث قلب بين الفونيمين، /ب/ و/ط/، فكلاهما صوت شديد، مجهور، مقلقل. وبالرّغم من أنّ كلا منهما يمتاز بشيء من القوّة، إلا أنّ انفراد صوت /ط/ بصفتي الاطباق والاستعلاء جعلته صوتا أقوى من صوت /ب/، فتأخّر صوت /ط/ وتقدّم على حسابه صوت /ب/ كما في كلمة: **(الطبيعة=البطيعة)**. ويبدو أنّ تقدّم صوت /ب/ في هذا الموضع راجع إلى ضعفه مقارنة بصوت/ط/، أضف إلى سهولة إنتاجه من حيث كونه صوتا شفويّا.
- وهناك موضعا آخر أين تقدّم صوت/ب/ أيضا على صوت /ع/، فبالرّغم من كون /ب/ صوتا أكثر قوّة وشدّة مقارنة بصوت /ع/ من حيث الصّفة، تبقى سهولة النّطق بصوت /ب/ من الشفتين عاملا قويّا يجعل القارئ يميل إلى نطقه على حساب غيره باعتباره صوتا شفويّا، وإلى وكراهة النّطق وثقله من وسط الحلق باعتبار/ع/ صوتا حلقيّا مثاله في كلمة: **(ناعبة=نابعة)**.
- حدث قلب أيضا بين الصّوتين /ح/ و/ص/ فهما يشتركان في كونهما صوتا رخوا، مهموسا، وكلاهما يمتاز بشيء من الضّعف والخفاء، غير أنّ صفات الاستعلاء والاطباق والصّفير في صوت /ص/ جعلت صوت /ح/ أقلّ ضعفا من صوت /ص/، فتقدّم صوت /ح/ لشدّة ضعفه مقارنة بصوت /ص/ مثل: **(صحراء =حصراء)**.
- كما حدث قلب بين الصّوتين /ب/ و/ح/، حيث تقدّم الصّوت /ح/ وتأخّر الصّوت /ب/ بالرّغم من رخاوة وهمس الأوّل وشدّة وجهر الثاني كما في كلمة: (يسبح=يسحب). وفي موضع مغاير (فارتجفت=فارتفجت) تمّ تقديم الصّوت /ف/ وتأخير الصّوت /ج/، فضلا عن ضعف صوت/ف/ من حيث الصّفة إلا أنّ

الوضعيّة التي تتخذها أعضاء النّطق في إنتاج صوت /ف/[1] أيسر وأسهل منه في إنتاج صوت /ج/[2].

- وانطلاقا مما سبق تجدر الإشارة بالذّكر إلى أنّ المواضع السابقة لمظهر القلب استطاعت أنّ تتحمّل تفسيرا منطقيّا –إلى حدّ ما– يخضع لمعايير صوتيّة فنولوجيّة استُنبطت من خلال الرّجوع إلى تحليل أصوات الكلمة وتتبع كيفيّة تدافع صفات الأصوات وتأثّر بعضها ببعض، ليظهر ذلك في صورة تقديم لفونيم وتأخيره على حساب فونيم آخر. إلاّ أنّ بعض المواضع الأخرى بالرّغم من المحاولات المتكرّرة في تفسيرها –مثل ما فعلنا في المواضع السابقة– وجدناها غير قابلة لتحمّل هذا المعيار الصّوتي، ومن أمثلتها:

(فارس=فراس)،(عنيفة=عينفةْ)،(تطايرت=تطاريت)،(الغربان=الغروبن)،(تعوّد=تدعو)، (الكثبان=الكثيبن)،(سقوف=سوقف)،(الخارج=الخروج)،(ساحة=حاسة)،(تمايلت=تماليت)

- وفي إطار البحث عن مسوّغات علميّة أخرى لتفسير هذا التغيير الذي يحدثه عسيرو القراءة بين فونيمات الكلمة من تقديم وتأخير، نصادف الكثير من الدّراسات السابقة التي تناولت ظاهرة عسر القراءة في علاقته باضطرابات أخرى قد تكون مصاحبة له أو سببا في حدوثه؛ ومن بينها تلك الدّراسات التي تحاول أن تُثبت مدى ارتباط عسر القراءة باضطراب مفهوم الصورة الجسميّة عند التّلميذ. إذ يُعرّف هذا المفهوم بأنّه: "هيكل ذهني عقلي يبنيه الانسان ويصوّره عن جسمه؛ الجانب الخارجي منه والداخلي، ويشمل هذا التّصّور أيضا توقعات يبنيها الإنسان عن مدى قدرة أعضاء جسمه على تأدية الوظائف والحركات المناسبة في ظروف مختلفة"[3].

---

[1]–تقدّم بيان مخرجه وصفاته النطقيّة،ص284.

[2]– تقدّم بيان مخرجه وصفاته النطقيّة،ص283

[3]–ينظر :الشخصية السويّة والمضطربة:زينب محمود شقير،دار النهضة،القاهرة–مصر،ط3، 2005م،ص304.

ومادامت هذه الصورة هي هيكل ذهني يتمّ تصوّره في الذّهن وبالتّالي فهو يملك نظيره الواقعي الذي يشغل حيزّا ضمن مكان وزمان معيّنين، ومن خلال هذا النّظير يجد الفرد موقعه ضمن الموجودات التي تحيط به، ولهذا أشار(P.Schlider) إلى (الأهميّة النفسيّة لجميع المنافذ الخاصّة بالجسم فبواسطة هذه المنافذ نكون على صلة بالعالم الخارجي)[1]؛ أي استخدام الفرد لحواسّه، فيحدّد موقع جسمه بالنسبة للموجودات التي تحيط به أو موقع هذه الموجودات بالنسبة إلى جسمه، ويميّز بذلك بين مختلف الاتجاهات من يمين ويسار وتحت وفوق..

- وانطلاقا من هذا التّصور يرسخ عند التّلميذ أنّ كلّ ما يحيط به يخضع لترتيب وتسلسل معيّن تفرضه عليه أنظمة معيّنة في العالم الخارجي، ومن جملة هذه الأنظمة هو النظام الذي يحكم عمليّة ترتيب الجرافيمات(Graphemes) داخل الكلمة ضمن لغة ما–اللغة العربيّة– والذي يفرض على القارئ أن يلتزم في قراءته للكلمة المكتوبة باتّجاه معيّن، كما يمنعه في –الوقت نفسه– أن يحيد عن الاتجاه الصّحيح إلى اتجاهات مغايرة تخالف القوانين التي تعارف عليها مستخدمو هذا النظام. وبالتّالي نستنتج ممّا سبق أنّ غياب التّصور الذّهني عند عسير القراءة لصورته الجسميّة أو إنّ عدم اكتمال نضجها عنده، سينعكس على قدرته في إدراك المكان الذي تشغله الأشكال وكيفيّة انتظامها وتسلسلها فيما بينها نظرا لارتباط التّصور الجسمي بمفهوم المكان؛ أي أنّ اضطراب التّصوّر الجسمي سيكون سببا في عدم مقدرة التلميذ على تحديد المواقع والأماكن التي تحتلّها الأشياء في الفضاء. هذا ما تدعّمه دراسة قامت بها الباحثة فاطمة دبراسو موسومة بـ (اضطراب التّصوّر الجسدي وعلاقته بصعوبة تعلّم القراءة والكتابة عند الطّفل، 2014م)، شملت الدّراسة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تبلغ أعمارهم 8سنوات، حيث أكّدت نتائجها

[1]– اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائيّة: مسعودة عياد،رسالة دكتوراه، 2007م،ص72. نقلا عن:.J.Defontaine :Manuel de rééducation psychomotrice –

وجود علاقة بين مجموعة من الاضطرابات تشمل التّصوّر الجسدي والتّوجه المكاني، والجانبيّة، والتناسق الحركي من جهة وعلاقة هذه الاضطرابات بظهور عسر القراءة عند تلميذ المرحلة الابتدائيّة من جهة أخرى. فالتلميذ إذن يدرك ترتيب هذه الأشكال مقارنة بموقع جسمه؛ ويمكن شرح ذلك لو أنّ أحدا جلس على طاولة ووضع أمامه كتابا مفتوحا ثمّ ترك الكتاب على حاله وانتقل بجسمه إلى الجهة المقابلة من الطاولة، وأثناء إعادة النّظر إلى الكتاب سيلاحظ أنّ كلماته صارت تبدو مشوّهة وبالكاد قراءتها، فالكلمات التي كانت على يمين الصفحة صارت على يسارها والعكس، والكلمات التي كانت في أعلى الصفحة صارت أسفلها والعكس؛ وهذا الموقف الافتراضي يُعطينا تصوّرا مبدئيا عن الكيفيّة التي يستخدمها عسير القراءة في التقاط بعض كلمات المادّة المقروءة، في ضوء عدم تمكّنه من إدراك الأماكن الحقيقيّة التي تحتلّها الجرافيمات داخل الكلمة المكتوبة، وهو ما يجعله يحدث فيها قلبا مكانيّا فتظهر أصوات الكلمة مشوّهة، وقد وافق هذا التّفسير ما ذكره راضي الوقفي عند حديثه عن صعوبات التّوجّه المكاني، مفيدا "أنّ عسير القراءة لا يمتلك مفاهيم عن اليمين واليسار في المكان(الفضاء) مع صعوبة حفاظه على تسلسل الأشكال ومنها الجرافيمات والمقاطع التي تحتويها الكلمة، وهو ما يجعله يتيه في توجّهه أثناء القراءة والكتابة وغيرها من الأنشطة الحركيّة، لهذا تراه يعكس اتجاه بعض الجرافيمات أو يؤخّر فونيما في الكلمة ويقدّم آخر أو لا يتقن الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه"[1]. فهناك دراسة أجرتها الباحثة مسعودة عياد موسومة بـ (اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائيّة، 2007م). انطلقت من تساؤلات تبحث في العلاقة التي تربط اضطراب مفهومي الزمان والمكان بظاهرة عسر القراءة عند تلاميذ

[1]–ينظر :صعوبات التّعلّم النّظري والتّطبيق:راضي الوقفي:ص390، 391.

المرحلة الابتدائيّة بلغت أعمارهم ما بين (7سنوات إلى 14 سنة)، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى التأكيد على وجود علاقة تربط بين اضطراب مفهومي الزمان والمكان وعسر القراءة، لكن ليس إلى حد القول أنّ اضطراب مفهومي الزمكان هما السبب الوحيد والمباشر في ظهور عسر قراءة–حسب رأي الباحثة– نظرا إلى أنّ عسر القراءة هو اضطراب شامل قد يمسّ مختلف الجوانب عند التلميذ؛ كما وجدت الباحثة أنّ حدّة الاضطراب في هذين المفهومين تميل إلى الانخفاض والزوال كلما انتقل عسير القراءة من مستوى تعليمي إلى مستوى أعلى منه. إنّ ما توصّلت إليه الدراسة السابقة يمكن الاستعانة به في إثبات أنّ مظهر القلب المكاني للأصوات الذي تمّ تسجيله عند أفراد العينة يمكن أن تعود أسبابه إلى عدم نضج مفهوم المكان عند عسير القراءة ما دام الدراسة السابقة تثبت أنّ اضطراب هذا المفهوم يأتي في الغالب مصاحبا لعسر القراءة، واستنادا إلى ذلك فإنّ نضجه–أي مفهوم المكان– وزوال اضطرابه عند عسير القراءة يعطينا احتمالا في أن يُقلل ذلك من تسجيل مظاهر القلب للأصوات عند عسير القراءة.

- كما يُحتمل أن ترجع أيضا أسباب مظهر القلب المكاني للأصوات الذي يسجّل عند تلاميذ عسيري القراءة إلى اضطراب في السيّادة المخيّة لنصفي الدّماغ عندهم، وهو ما افترضه صامويل أورتون S.Orton في وجود صراع على المعلومات بين النّصف الأيمن والنّصف الأيسر من الدّماغ أثناء معالجة رموز اللغة المكتوبة، ممّا ينتج عنه من مظاهر الخلط والعكس للحروف وقلبها، ولاشكّ أنّ هذه المعالجة المشتركة للرّموز اللغوية بين نصفي الدّماغ تجعل الدّماغ يتعامل مع صورتين معكوستين للحرف الواحد أو الكلمة الواحدة، وهي شبيهة بحالة انعكاس صورة الحرف في المرآة.

خـــاتـــــمة

خاتمة:

تناول موضوع الدّراسة ظاهرة عسر القراءة عند تلاميذ السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم الابتدائي، بوصفه اضطرابا لغويّا يُصنّف ضمن اضطرابات اللّغة المكتوبة ويشكّل أكثر صعوبات التّعلّم انتشارا مقارنة مع باقي الصّعوبات التّعلّميّة، وقد ركّزنا من خلال دراستنا على جانب مهمّ لهذا الاضطراب اللّغوي، يتمثّل في المظاهر الصّوتيّة التي يُخلّفها عسر القراءة أثناء القراءة الجهريّة للنّصوص، حيث تعدّ المظاهر الصّوتيّة بمثابة المؤشّرات الأوّليّة البارزة والتي تعطي للدّارس انطباعا بوجود صعوبات تعتري قراءتهم أثناء محاولتهم التّعرّف على الكلمات المكتوبة ممّا تستدعي حالتهم عناية واهتماما كبيرين.

تمّ الحصول على المظاهر الصّوتيّة بالاعتماد على عيّنة من التّلاميذ وقع اختيارنا عليها بطريقة قصديّة ضمن مراحل متعدّدة، ثمّ إخضاعها لعمليّة التّشخيص المعمول بها في تحديد فئات عسر القراءة، حيث لجأنا إلى تطبيق أداة مقنّنة ومعتمدّة بكثرة في هذا المجال تمثّلت في اختبار العطلة، كان الغرض منها تحديد حالات التّلاميذ عسيري القراءة من جهة، والاعتماد على نص الاختبار في جمع المظاهر التي تُسجّل أثناء قراءتهم للنّص من جهة أخرى، ومن ثمّة وصفها إحصائها وتصنيفها ومناقشتها في ضوء ما تتيحه مفاهيم علم الأصوات.

اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، ارتأينا أنّه يخدم بصفة مباشرة ما نروم تحقيقه، حيث ساعدنا هذا المنهج على رصد المظاهر الصّوتيّة والتّعرّف على حالاتها أثناء الحدث القرائي وتتبّع طريقة تجسّدها في بنية الكلمات ومدى ارتباطها بعوامل أخرى.

وقد خلصنا من خلال الدّراسة إلى جملة من النتائج، أهمّها:

1- إنّ عسيري القراءة كثيرا ما ينجحون في نطق جميع أصوات اللغة العربية في حالتها المعزولة أو أثناء تواصلهم مع الآخرين، دون أن يسجّلوا اضطرابات واضحة على

مستوى مخرج الصّوت أو صفاته النّطقيّة، وهذا دليل على أنّ عسيري القراءة لا يعانون بالضّرورة من اضطراب نطقيّ، فهم تلاميذ أسوياء ذوو قدرات ذهنية ونطقيّة سويّة غير أنّ معاناتهم تكمن في صعوبات التّعرّف على مكوّنات الكلمات المكتوبة وكيفيّة تجزئتها وتحليلها وإعادة بنائها ومعالجتها لتخرج في صورتها المنطوقة؛ أي يخفقون في التّعرّف على الجرافيم(Grapheme) ضمن سلسلة من الجرافيمات وربط كلّ واحد منها بالفونيم(Phoneme) الذي يمثّله في اللغة المنطوقة، وبالتّالي عدم قدرتهم على إعطاء كلّ فونيم وظيفة داخل الكلمة المكتوبة. وهي نقطة جوهريّة تُعدّ بمثابة تصحيح للتّصوّر السّائد عند الكثيرين عن طبيعة عسر القراءة في كونه اضطرابا يأتي نتيجة فشل التّلاميذ في إنتاج ونطق الأصوات، وهو ما لاحظناه عند أفراد عيّنة الدّراسة إذ يتمتّع جميعهم بلغة شفويّة سليمة.

2-تكمن مظاهر العسر القرائي في البنية الصّوتيّة أثناء الجهر بالكلمة المكتوبة(القراءة الجهريّة)، في مظاهر أربع تمثّلت في مظهر الحذف، مظهر الإضافة، مظهر الإبدال، مظهر القلب المكاني لأصوات الكلمة؛ حيث تجسّدت المظاهر الأربع في مختلف مستويات الكلمة سواء كان ذلك على مستوى الفونيمات(الصوامت والصّوائت الطويلة والقصيرة) أو على مستوى المقاطع أو على مستوى الكلمة.

3-لم تُسفر الدّراسة عن مظهر التّعويض[1]الذي تمّ تسجيله في دراسة سابقة(دراسة شرفوح البشير)، ويرجع سبب ذلك إلى اختلاف سنّ العيّنة المعتمدة في كل من الدّراستين، حيث إنّ الدّراسة السابقة والمشار إليها اعتمدت عيّنة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي إذ يعدّون أكثر التلاميذ تقدّما من حيث فهمُ واستيعابُ مدلولات الكلمات من غيرهم من

[1]-مظهر التّعويض هو وهو نوع شبيه بالإبدال على مستوى الكلمة غير أنّه يقوم على اعتبار المعنى، حيث يعوّض عسيرو القراءة كلمة يجهلون كيفيّة قراءتها أو يستصعبون طريقة نطق أصواتها بكلمة أخرى ترادفها معنى وأسهل نطق، ومثاله تعويض كلمة عبور بكلمة مرور.

هم في سنّ أقل–نقصد تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائيّة الذين مثّلوا أفرد عينة دراستنا–.

4- لم تُسفر دراستنا أيضا عن مظهر التّكرار للأصوات إلا في موضع وحيد(مدن=مدد)، وهو مظهر يتجلّى بكثرة عند حالات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النّطق أثناء الكلام، وإنّ انعدامه في دراستنا يؤكّد ما خلصنا إليه سابقا في أنّ أفراد العينة التي اعتمدناها في هذا البحث تتمتّع بسلامة في لغتها الشّفويّة.

5- رأينا أنّه لا يمكن أن نلجأ إلى الاعتبارات الصّوتيّة في تفسير جميع المظاهر الصّوتيّة، فبعضُ المواضع استطاع أن يتحمّل تفسيرا منطقيّا بالرّجوع إلى السّياقات الصّوتيّة التي تجسّد فيها المظهر الصّوتي من خلال الاستعانة بمخارج الأصوات وصفاتها النّطقيّة، وذلك من أجل التّعرّف على الكيفيّة التي حصل عن طريقها تأثّر الأصوات بعضها ببعض، هذا التّأثر كان سببا –في كثير من أحيانه– في بروز بعض المظاهر الصّوتيّة وبالأخص بعض مظاهر الإبدال والقلب المكاني؛ أمّا المظاهر التي لم تتحمّل تفسيرا بالاستناد إلى السّياقات الصّوتيّة، ألزمتنا اللّجوء إلى دراسات سابقة بغرض تفسير ما استشكل علينا من مظاهر، وهي دراسات تناولت ظاهرة عسر القراءة في علاقتها باضطرابات أخرى، نحو علاقة عسر القراءة بالتّوجه المكاني أو علاقة عسر القراءة بعمليّة الإدراك البصري، ممّا جعلنا نُخضع باقي المظاهر المسجّلة في دراستنا أثناء تفسيرها إلى واحدة من هذه الاضطرابات التي يمكن أن تكون ذات صلة سببيّة بعسر القراءة.

6-إنّ المظاهر الصّوتيّة التي أسفرت عنها دراستنا هي مظاهر ناتجة عن صورة أدركها عسيرو القراءة بصريّا، ومادامت هي كذلك تبقى سلامة العمليّات الإدراكيّة عندهم شرطا أساسا –تؤكّد عليه دراستنا– في نجاح عمليّة التّعرّف على الكلمة

المكتوبة وقراءتها بشكل سليم، وقد تجسّد ذلك بكثرة أين أخفق عسيرو القراءة في التّعرّف على الجرافيمات المتشابهة والكلمات التي تتشابه في شكلها العامّ.

7-أحدث عسيرو القراءة تغييرا بين أصوات الكلمة في مواضع كثيرة من المادة المقروءة، وعند إخضاع بعض هذه المواضع التي حدث فيها التّغيير إلى جملة من المعايير الصّوتيّة لاحظنا الطّريقة التي تقدّم بسببها صوت وتأخّر على حسابه صوت آخر مجاور له داخل الكلمة، ومن جملة هذه المعايير هو تتبع صفات ومخارج الصّوتين اللذين حصل فيما بينهما التّقديم والتّأخير، حيث أسفرت العملية عن ملاحظة مفادها؛ إنّ سهولة النّطق بالصّوت مخرجا إضافة إلى ضعفه صفةً مقارنة بالصّوت الذي قبله أعطى له عسيرو القراءة أولويّة داخل الكلمة فيقدّمونه في القراءة على حساب الصّوت الذي قبله حتى لو تشوّهت بنية الكلمة وفقدت معناها نتيجة هذا التّقديم، ومثاله: (الطبيعة=البطيعة)، (فارتجفت=فارتفجت)، (صحراء=حصراء)، في حين لاحظنا أنّ عسيري القراءة يؤثرون أحيانا في مواضع أخرى تقديم الصّوت القوي على الصوت الضّعيف من حيث الصّفة فحسب ومثاله: (الكثبان= الكبثان)، (السماء= المساء)، (الصحراء= الصرحاء)، (ناعبة=نابعة). واستنادا إلى ذلك خلصنا إلى أنّ المظاهر الصّوتيّة التي يُبديها عسيرو القراءة لا تخضع لقاعدة صوتيّة ثابتة بدليل ما توصّلنا إليه من خلال تحليل المظاهر الصّوتيّة.

8-إنّ النّتائج التي خلصت إليها دراستنا تختص بعيّنة من التّلاميذ عسيري القراءة في منطقة ابن زياد-قسنطينة وهي غير قابلة للتعميم على جميع حالات العسر القرائي.

وأخيرا يجدر التّذكير أنّ ظاهرة عسر القراءة مازالت ملتبسة وغامضة إلى حدّ ما عند الكثيرين في مدارسنا الابتدائيّة سواء تعلّق الأمر بالمعلّمين أو أولياء التلاميذ. لهذا فالظّاهرة تحتاج إلى جهد وعناية كبيرين من أجل إبراز حقيقتها لدى القائمين على تعليم تلاميذ هذه

المرحلة، خاصّة عندما نصادف بعضا من معلّمي مدارسنا الابتدائيّة إن لم نقل معظمهم في كثير من المناطق، باتوا ينعتون هذه الفئة من التلاميذ بالكسل والحمق والغباء وبالتالي هم لا يصلحون –في نظر بعض المعلّمين– لمزاولة التعلّم؛ بل قد وصل الأمر ببعضهم إلى نعتهم بالتّخلف الذّهني أو الإعاقة الذّهنيّة وغيرها من الألقاب والمسمّيات التي باتت تثقل كاهل أوليائهم؛ وهي نعوت لا علاقة لها بالمفهوم الصّحيح لعسر القراءة. وهذا الواقع يعكس في حقيقة الأمر وجهات نظر وآراء تسود في مدارسنا وتُظهر عدم فهم هؤلاء لحقيقة هذه الصّعوبة الأكاديمية أو بالأحرى عدم توافرهم على معطيات دقيقة تساعدهم على تغيير تصوّرهم فتبعث فيهم روح المسؤوليّة للتّصدي للظاهرة بالمعالجة والاهتمام والتّقدير.

واستنادا إلى ذلك يترك البحث جملة من التّوصيات الآتيّة:

- ✓ لابدّ من إدراج ضمن برنامج تكوين معلّمي المرحلة الابتدائيّة مفاهيم تتعلّق بصعوبات التّعلّم الأكاديميّة يتناولونها في إطار سياسة التّوعيّة وتوسيع خبرتهم المهنيّة في هذا المجال خاصّة المعلّمين الملتحقين الجدد.
- ✓ أصبح من الضّروري –في ظلّ تفاقم الظّاهرة– أن تحتوي كلّ مدرسة على فريق من المختصّين يقوم بإعمال التّشخيص المبكّر لحالات العسر القرائي بصفة خاصة وصعوبات التّعلّم بصفة عامّة، ويجب أن يكون الفريق متكاملا يضمّ أخصائيين في ميادين مختلفة على رأسها: لساني، أرطفوني، أخصائي نفسي، طبيب..
- ✓ ضرورة أن تلتفت الهيئات الحكوميّة بشكل جاد تجاه فئة عسيري القراءة، إذ تقترح مفتّشة التربية الوطنيّة لمقاطعة ابن زياد أن يتمّ إنشاء قسم خاصّ في كلّ مقاطعة يُعتنَى فيه بتدريس هذه الفئة بما يتوافق مع حاجياتها ويتناسب مع صعوباتها، ممّا يفتح المجال لتفعيل الكفاءات العلميّة من خريجي الجامعات.
- ✓ تقترح الدّراسة أن يتمّ إخضاع أفراد العيّنة لاختبارات الادراك البصري، اختبار التّوجه المكاني والزّماني، اختبار الوعي الفنولوجي.

ملاحق

خاتمة:

تناول موضوع الدّراسة ظاهرة عسر القراءة(Dyslexia) عند تلاميذ السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم الابتدائي، بوصفه اضطرابا لغويّا يُصنّف ضمن اضطرابات اللّغة المكتوبة ويشكّل أكثر صعوبات التّعلّم انتشارا مقارنة مع باقي صعوبات التّعلّم الأكاديميّة، وقد ركّزنا من خلال دراستنا على جانب مهمّ لهذا الاضطراب اللّغوي، يتمثّل في المظاهر الصّوتيّة التي يُخلّفها عسر القراءة أثناء القراءة الجهريّة للنّصوص، حيث تعدّ المظاهر الصّوتيّة بمثابة المؤشّرات الأوّليّة البارزة والتي توحي بوجود عسر قرائي عند التّلاميذ، والتي تدلّ أيضا على وجود صعوبات تعتري قراءتهم أثناء محاولتهم التّعرّف على الكلمات المكتوبة ممّا تستدعي حالتهم عناية واهتماما كبيرين.

تمّ الحصول على المظاهر الصّوتيّة من خلال عيّنة من التّلاميذ وقع اختيارنا عليها ضمن مراحل متعدّدة، إضافة إلى إخضاعها لعمليّة التّشخيص المعمول بها في تحديد فئات عسر القراءة، حيث لجأنا إلى تطبيق أداة مقنّنة ومعتمدّة بكثرة في هذا المجال تمثّلت في اختبار العطلة، كان الغرض منها تحديد حالات التّلاميذ عسيري القراءة من جهة، والاعتماد على نص الاختبار في جمع المظاهر التي تُسجّل أثناء قراءتهم للنّص ومن ثمّة وصفها وإحصائها وتصنيفها ومناقشتها في ضوء ما يتاح من مفاهيم صوتيّة.

اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي، ارتأينا أنّه يخدم بصفة مباشرة ما نروم تحقيقه، حيث ساعدنا هذا المنهج على رصد المظاهر الصّوتيّة والتّعرّف على حالاتها وتتبّع طريقة تجسّدها في بنية الكلمات ومدى ارتباطها بعوامل أخرى.

وقد خلصنا من خلال الدّراسة إلى جملة من النتائج، أهمّها:

1- أنّ عسيري القراءة كثيرا ما ينجحون في نطق جميع أصوات اللغة العربية في حالتها المعزولة أو أثناء تواصلهم مع الآخرين، دون أن يسجّلوا اضطرابات واضحة على

مستوى مخرج الصّوت أو صفاته النّطقيّة، وهذا دليل على أنّ عسيري القراءة لا يعانون بالضّرورة من اضطراب نطقيّ[1]، فهم تلاميذ أسوياء ذوو قدرات ذهنية ونطقيّة سويّة غير أنّ معاناتهم تكمن في صعوبات التّعرّف على مكوّنات الكلمات المكتوبة وكيفيّة تجزئتها وتحليلها وإعادة بنائها ومعالجتها لتخرج في صورتها المنطوقة؛ أي يخفقون في التّعرّف على الجرافيم(Grapheme) ضمن سلسلة من الجرافيمات وربط كلّ واحد منها بالفونيم(Phoneme) الذي يمثّله في اللغة المنطوقة، وبالتّالي عدم قدرتهم على إعطاء كلّ فونيم وظيفة داخل الكلمة المكتوبة. وهي نقطة جوهريّة تُعدّ بمثابة تصحيح للتّصوّر السّائد عند الكثيرين عن طبيعة عسر القراءة في كونه اضطرابا يأتي نتيجة فشل التّلاميذ في إنتاج ونطق الأصوات، وهو ما لاحظناه عند أفراد عيّنة الدّراسة إذ يتمتّع جميعهم بسلامة لغتهم الشّفويّة.

2-تكمن مظاهر العسر القرائي في البنية الصّوتيّة من خلال النّطق بالكلمة المكتوبة(القراءة الجهريّة)، وقد أسفرت الدّراسة عن مظاهر أربع تمثّلت في مظهر الحذف، مظهر الإضافة، مظهر الإبدال، مظهر القلب المكاني لأصوات الكلمة؛ حيث تجسّدت المظاهر الأربع في مختلف مستويات الكلمة سواء كان ذلك على مستوى الفونيمات(الصوامت والصّوائت الطويلة والقصيرة) أو على مستوى المقاطع، أو على مستوى الكلمة.

---

[1]-يعرّف الاضطراب النّطقي بأنّه التباس أو خلل يمسّ طريقة النّطق بأصغر وحدة لسانيّة وهي الفونيم، وتعود أسبابه إلى عوامل عضويّة أو عوامل وظيفيّة.ينظر:علاج اضطرابات اللّغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العاديّة:حورية باي،دار القلم،الإمارات العربيّة المتّحدة،ط1، 2002م،ص32. وهو ما انعدم حضوره عند أفراد عيّنة الدّراسة ممّا جعلنا ننفي وجود اضطراب نطقي عندها، إضافة إلى أنّ هذا الحكم بنيناه بالاعتماد على نتائج الأداة (اختبار النّطق) المعتمدة في الجانب الميداني.

3- لم تُسفر الدّراسة عن مظهر التّعويض[1]الذي تمّ تسجيله في دراسة سابقة(دراسة شرفوح البشير)، ويرجع سبب ذلك إلى اختلاف سنّ العيّنة المعتمدة في كلي الدّراستين، حيث إنّ الدّراسة السابقة والمشار إليها اعتمدت عيّنة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي إذ يعدّون أكثر التلاميذ تقدّما في فهم واستيعاب مدلولات الكلمات من غيرهم من هم في سنّ أقل-نقصد تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الابتدائيّة الذين مثّلوا أفرد عينة دراستنا-.

4- لم تسفر دراستنا أيضا عن مظهر التّكرار للأصوات إلا في موضع وحيد(مدن=مدد)، وهو مظهر يتجلّى بكثرة عند حالات التّلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في النّطق أثناء الكلام، وإنّ انعدامه في دراستنا يؤكّد ما خلصنا إليه سابقا في أنّ أفراد العينة التي اعتمدناها في هذا البحث تتمتّع بسلامة في لغتها الشّفويّة.

5- رأينا أنّه لا يمكن أن نلجأ إلى الاعتبارات الصّوتيّة في تفسير جميع المظاهر الصّوتيّة، فبعضُ المواضع استطاع أن يتحمّل تفسيرا منطقيّا بالرّجوع إلى السّياقات الصّوتيّة التي تجسّد فيها المظهر الصّوتي من خلال الاستعانة بمخارج الأصوات وصفاتها النّطقيّة من أجل التّعرّف على الكيفيّة التي حصل عن طريقها تأثّر الأصوات بعضها ببعض، هذا التّأثر كان سببا -في كثير من أحيانه- في بروز بعض المظاهر الصّوتيّة وبالأخص بعض مظاهر الإبدال والقلب المكاني؛ أمّا المظاهر التي لم تتحمّل تفسيرا بالرّجوع إلى السّياقات الصّوتيّة، دفعتنا إلى اللّجوء إلى دراسات سابقة تناولت ظاهرة عسر القراءة في علاقتها باضطرابات أخرى، نحو علاقة عسر القراءة بالتّوجه المكاني أو علاقة عسر القراءة بعمليّة الإدراك البصري،

---

[1]-مظهر التّعويض هو وهو نوع شبيه بالإبدال على مستوى الكلمة غير أنّه يقوم على اعتبار المعنى، حيث يعوّض عسيرو القراءة كلمة يجهلون كيفيّة قراءتها أو يستصعبون طريقة نطق أصواتها بكلمة أخرى ترادفها معنى وأسهل نطق، ومثاله تعويض كلمة عبور بكلمة مرور.

ممّا جعلنا نُخضع بعض المظاهر المسجّلة في دراستنا في تفسيرها إلى واحدة من هذه الاضطرابات التي يمكن أن تكون ذات صلة سببيّة بعسر القراءة.

6-إنّ المظاهر الصّوتيّة التي أسفرت عنها دراستنا هي مظاهر ناتجة عن صورة أدركها عسير القراءة بصريّا، ومادامت هي كذلك تبقى سلامة العمليّات الإدراكيّة عندهم شرطا أساس -تؤّكّد عليه دراستنا- في نجاح عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة وقراءتها بشكل سليم.

7-أحدث عسيرو القراءة تغييرا بين أصوات الكلمة في مواضع كثيرة من المادة المقروءة، وعند إخضاع بعض هذه المواضع التي حدث فيها التّغيير إلى جملة من المعايير الصّوتيّة لاحظنا الطّريقة التي تقدّم بسببها صوت وتأخّر على حسابه صوت آخر مجاور له داخل الكلمة، ومن جملة هذه المعايير هو تتبع صفات ومخارج الصّوتين اللذين حصل فيما بينهما التّقديم والتّأخير، حيث أسفرت العملية عن ملاحظة مفادها؛ إنّ سهولة النّطق بالصّوت مخرجا إضافة إلى ضعفه صفةً مقارنة بالصّوت الذي قبله أعطى له عسيرو القراءة أولويّة داخل الكلمة فيقدّمونه في القراءة على حساب الصّوت الذي قبله حتى ولو تشوّهت بنية الكلمة وفقدت معناها نتيجة هذا التّقديم، ومثاله: (الطبيعة=البطيعة)، (فارتجفت=فارتفجت)، (صحراء=حصراء)، في حين لاحظنا أنّ عسيري القراءة يؤثرون أحيانا في مواضع أخرى تقديم الصّوت القوي على الصوت الضّعيف من حيث الصّفة فحسب ومثاله: (الكثبان= الكبثان)، (السماء= المساء)، (الصحراء= الصرحاء)، (ناعبة=نابعة). واستنادا إلى ذلك خلصنا إلى أنّ المظاهر الصّوتيّة التي يُبديها عسيرو القراءة لا تخضع لقواعد صوتيّة ثابتة بدليل ما توصّلنا إليه من خلال تحليل المظاهر الصّوتيّة.

حيث نخلص إلى أنّ الصّوت الذي يتمّ تقديمه يكون إمّا سهلا يسيرا من حيث المخرج وضعيفا من حيث الصفة مقارنة مع الصّوت الذي تمّ تأخيره؛ أو ضعيفا من حيث الصّفة فقط ولا اعتبار بالمخرج.

8-أمّا مظاهر الإبدال لاحظنا

إبدال صوت من أقصى الحلق بصوت من وسطه نظرا لتقارب مخرجيهما واشتراكهما في الصّفة(هـ/ح).

ابدال صوت من أقصى الحلق بصوت من المخرج الثامن من مخارج الفم، ومن الرخاوة إلى الشّدة(هـ/ك)

ابدال صوت بصوت آخر من المخرج نفسه، مع تقارب صفتيهما(ب/م)

- إبدال صوت من أقصى الحلق بصوت من وسطه نظرا لتقارب صفتيهما(هدأت=حدأت) يشترك الفونيمان المبدلان في الصفة، ويتقاربان في المخرج، فتأخّر المخرج من أقصى الحلق إلى وسط الحلق.(الهاء والحاء)

(منازلهم= منازلكم) استبدل صوت مهموس رخو/ه/ بصوت مهموس شديد /ك/ يعني تغيير في الصفة من الرخاوة إلى الشّدة.(الهاء والكاف)= تأخير المخرج من أقصى الحلق/ه/ إلى المخرج الثامن من مخارج الفم بعد القاف/ك/

(سقوف=سقوط)لا يوجد تقارب بين /ف/ و/ط/ في الصفة ولا المخرج سوى الثنايا العليا= تقديم المخرج والانتقال من نطق الفاء إلى الطاء. أثرت القاف

((**ناعبة= ناعمة**).)اشتراك في المخرج(الشفتان)، تقارب الصفات= اعتماد صوت من نفس المخرج

(زوبعة= توبعة). قرب المخرج، اختلاف الصفة(من الجهر الى الهمس) = تغير من الجهر الى الهمس، ومن القوة الى الضعف و تخفيف الاهتزازات على سطح اللسان والحنك، مع عدم اهتزاز الوترين.

(تمرّدت= تمارست)) قرب مخرج الدال مع السين= أدى الى التأثر في الصفة، ابدال الصوت الشديد المجهور بالصوت الرخو المهموس مع إضافة صائت طويل لتوسعة الازدحام بين الأصوات المتقاربة المخرج.

(مغيب= مخيب)القرب الشديد للمخرج، واختلاف في صفة واحدة فقط(الجهر والهمس)=تقديم المخرج

-

- **(الطبيعة=البطيعة): تقدّم الباء لأنه أضعف صفة وأسهل مخرجا من الطاء. (مخرجا وصفة)**
- (فارتجفت=فارتفجت): (ضعف الفاء صفة وسهولة نطقه مخرجا)
- **(ناعبة=نابعة). تقدّم الباء لأنّه أقوى من العين(أقوى صفة وأسهل مخرجا)**
- **(صحراء=حصراء). (التقدم حصل بسبب ضعف الصّفة، والحاء اسهل مخرجا من الصّاء لما في الصاد من استعلاء وصفير)**
- (يسبح=يسحب): (تقدّم الحاء بسبب ضعف الصفة بالرّغم من ان الباء اسهل مخرجا)

كما لاحظنا

ثبت المصادر والمراجع

1/ المصادر والمراجع باللّغة العربيّة:

(أ)

- الاختبارات والمقاييس:ليونا أ.تايلر،ترجمة:سعد عبد الرحمان،مراجعة:محمد عثمان نجاتي،دار الشروق،القاهرة–مصر،ط3، 1989م.
- أساليب تدريس اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق:راتب عاشور ومحمد الحوامدة،دار المسيرة،عمان–الأردن،ط2، 1427هـ–2007م.
- أسس علم اللغة:ماريوباي،ترجمة:أحمد مختار عمر،عالم الكتب،القاهرة–مصر،ط8، 1419هـ–1998م،ص97.
- الأصوات اللّغويّة:إبراهيم أنيس،مكتبة نهضة مصر،دط،مصر،دت.
- اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النّفس العصبي المعرفي الإكلينيكي:غادة محمد عبد الغفّار،مطابع الدار الهندسيّة،القاهرة–مصر،ط1، 2008م.
- الاضطرابات اللّغويّة وعلاقتها بصعوبات التّعلّم:شريف أمين عزّام،بحث مقدّم من طرف مركز المهارات لتنميّة القدرات الذّهنيّة والعلاج النّفسي التّربوي،الجمعيّة الخليجيّة للإعاقة،18– 20 مارس 2008م.
- أطفالنا وصعوبات التّعلّم، أهميّة الكشف المبكّر لصعوبات التّعلّم لأطفال ما قبل سنّ المدرسة:هدى العشاوي،دار الشجرة،الرياض–السعوديّة،ط1، 2004م.

(ت)

- التأخّر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:علي تعوينات،ديوان المطبوعات الجامعيّة،بن عكنون–الجزائر ط1، 1983م
- تدريس اللّغة العربيّة في ضوء الكفاءات الأدائيّة:محسن علي عطيّة،دار المناهج،عمان–الأردن،ط1، 1427هـ–2007م.
- تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها:عبد العزيز السرطاوي وآخرون،دار وائل،عمان،ط1، 2009م.

- التّعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية دراسة موضوعية كاملة:مصطفى زيدان وإبراهيم سلوم،دار الشّروق،جدّة–المملكة العربيّة السّعوديّة،دط،دت.
- التّعليم في المرحلة الأولى واتّجاهات تطويره:عبد الغني عبود وآخرون،مكتبة النّهضة المصريّة،القاهرة–مصر،ط2، 1997م.
- تعليم اللغة العربيةّ في المراحل الابتدائيّة،حسني عبد الباري عصر،الدار الجامعيّة،الاسكندريّة–مصر،دط، 1997م.
- تعليم القراءة للمبتدئين أساليبه وأسسه النفسيّة والتربوية،محمد رضوان،مكتبة مصر،القاهرة–مصر،دط، 1973م.
- تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية:محمد عدنان عليوات،داراليازوري،عمان–الأردن،دط، 2007م.
- تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية:علي جاب الله وآخرون،دار المسيرة،عمان–الأردن،ط1، 1432هـ–2011م.
- تنميّة مهارات القراءة والكتابة:حاتم حسين البصيص،الهيئة العامّة السوريّة للكتاب،دمشق–سوريا،دط، 2011م.
- تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة:تنمية مهارات اللّغة والاستعداد القرائي عند طفل الرّوضة:محمد القضاة ومحمد الترتوري،دار الحامد،عمان–الأردن،ط1، 2006م.
- تهيئة الطّفل للقراءة برياض الأطفال: فهيم مصطفى،مكتبة الدار العربيّة،القاهرة–مصر،ط1، 2002م.

(خ)

- الخصائص:ابن جنّي أبو الفتح عثمان،تح:عبد الحميد الهنداوي،دار الكتب العلميّة،بيروت،دط، 2003م،ج1.
- خصائص العربيّة والإعجاز القرآني في نظريّة عبد القاهر الجرجاني اللّغويّة:أحمد شامية،ديوان المطبوعات الجامعيّة،الجزائر،دط ،1995م.

(د)

- دراسة الصوت اللغوي:أحمد مختار عمر،عالم الكتب،القاهرة-مصر،دط،1418هـ-1997م.
- الديسليكسيا صعوبات التعلّم في اللغة:راضي الوقفي،كليّة الأميرة ثروت،عمّان-الأردن،ط1، 2008م.

(س)

- سيكولوجيا النّمو:مصطفى زيدان ومحمد الشربني،مكتبة النّهضة المصريّة،القاهرة-مصر،ط1، 1966م.
- سيكولوجية عسر القراءة(الديسلكسيا):عبد الكريم حمزة،دار الثقافة،عمان-الأردن،ط1، 2008م.

(ص)

- صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية:فتحي الزيات،دار النشر للجامعات،مصر،ط1، 1429هـ-2008م.
- صعوبات التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة والعلاجيّة:فتحي الزّيات،دار النّشر للجامعات،مصر،ط1، 1998م.
- صعوبات التّعلّم الأكاديميّة بين الفهم والمواجهة:محمد علي كامل،مركز الاسكندرية للكتاب،الاسكندرية-مصر،دط،2003م.
- صعوبات التّعلّم التّشخيص والعلاج:محمود سالم وآخرون،دار الفكر،عمان-الأردن،ط3، 1429هـ-2008م.
- صعوبات التّعلّم:عصام جدوع،دار اليازوري،عمان-الأردن،دط،2003م.
- صعوبات تعلّم القراءة والكتابة التّشخيص والعلاج: صلاح عميرة علي،مكتبة الفلاح،عمان-الأردن،ط1، 1426هـ-2005م.
- صعوبات التعلم مفهومها طبيعتها التعلّم العلاجي:دانيال هالاهان وآخرون،ترجمة:عادل عبد الله محمد،دار الفكر،عمان-الأردن،ط1، 1428هـ-2007م.
- صعوبات التّعلّم مفهومها طبيعتها التعليم العلاجي:دانيال هالاهان وآخرون،ترجمة:عادل عبد الله محمد،دار الفكر،الأردن،ط1، 2007م.

- صعوبات التّعلّم النّظريّة والممارسة:أسامة البطاينة وآخرون،دار المسيرة،عمان-الأردن،ط1، 1425هـ-2005م.
- صعوبات التعلّم النّظري والتطبيقي:راضي الوقفي،دار المسيرة،عمان-الأردن،ط1، 1430هـ-2009م.
- صعوبات التّعلم والتعليم العلاجي:نبيل عبد الفتّاح حافظ،مكتبة زهراء الشّرق،مصر ،دط،1418هـ-1998م.
- الصّعوبات الخاصّة في التّعلّم الأسس النّظريّة والتّشخيصيّة:عبد النّاصر أنيس،دار الوفاء،الإسكندرية-مصر ،دط،دت.
- صعوبات القراءة والكتابة النّظريّة والتّشخيص والعلاج:زيدان السرطاوي وأحمد عواد، دار الفكر ،عمان-الأردن،ط1، 2011م.

(ط)

- طرائق تدريس اللّغة العربيّة:زكريا إسماعيل،دار الفكر،الإسكندريّة-مصر ،ط1، 2007م.
-طرق تدريس اللّغة العربيّة: عبد المنعم سيد عبد العالي،دار غريب،القاهرة-مصر ،ط1، 2002م.
- طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسّطة والثانويّة: حسن ملاّ عثمان،دار عالم الكتب،المملكة العربية السعوديّة،ط2، 1423هـ-2002م.
- طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة:حسين عبد الرحمن وزايد مصطفى،دار الكندي،الأردن،دط،دت.
- طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة:هشام الحسن،دار الثّقافة،عمان-الأردن،ط1، 2007م.
- طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التّعلّم:غافل مصطفى،دار أسامة،عمان-الأردن،دط، 2005م.
- الطفل والقراءة: فهيم مصطفى،مراجعة وتقديم:حسن عبد الشاني،الدار المصرية،مصر ،دط، 1994م.

- علم الأصوات:كمال بشر،دار غريب،القاهرة–مصر،دط، 2000م.
- علل اللّسان وأمراض اللّغة وانعكاساتها الاجتماعيّة(رؤية لغويّة إكينيكيّة):محمد كشاش،المكتبة العصريّة،بيروت–لبنان،ط1، 1998م.
- علم النّفس المعرفي:رافع النّصير الزّغلول وعبد الرّحيم الزّغلول،دار الشّروق،عمان–الأردن،ط1، 2003م.
- علم نفس النّمو:عبد الرحمان عيسوي،دار المعرفة الجامعيّة،الاسكندريّة–مصر،دط،1995م.
- علم نفس النّمو الطفولة والمراهقة:حامد عبد السلام زهران،عالم الكتب،القاهرة–مصر،ط5، 1995م.

- الفروق الفرديّة وصعوبات التّعلّم:يحي محمد نبهان،دار اليازوري،عمان–الأردن،دط،2008م.
- فقه اللّغة:حاتم صالح الضّامن،جامعة بغداد،بغداد–العراق،دط،1411هـ–1990م.
- في علم اللغة العام:عبد الصبور شاهين،مؤسسة الرّسالة،بيروت،ط7، 1416هـ–1996م.

- قصور المهارات قبل الأكاديميّة لأطفال الرّوضة وصعوبات التّعلّم:عادل عبد الله محمد،دار رشاد،مصر،دط،2006م.
- قضايا معاصرة في صعوبات التّعلّم:فتحي الزّيات،دار النّشر للجامعات،القاهرة–مصر،ط1، 1429هـ–2008م.
- القراءة وتنميّة التّفكير:سعيد عبد الله لافي،دار عالم الكتب،القاهرة–مصر،ط1، 1426هـ–2006م.

(ك)

- كيف يتعلّم المخ ذو صعوبات القراءة والعسر القرائي:مراد عيسى ووليد خليفة،دار الوفاء،الاسكندريّة–مصر،ط1، 2007م.

(ل)

- اللغة دراسة تشريحيّة–إكلينيكيّة:عبد الفتاح بنقدور،دار أبي رقراق،الرباط–المغرب،ط1، 2012م.
- اللسانيات(المجال والوظيفة والمنهج):سمير إستيتيّة،عالم الكتب الحديث،الأردن،ط1، 2005م.
- اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها:علي الدليمي وسعاد الوائلي،دار الشروق،عمان–الأردن،ط1، 2005م.
- اللغة واضطرابات النّطق والكلام:فيصل محمّد خير الزراد،دار المريخ،الرياض،دط،دت.

(م)

- المؤشّرات الدّالة على صعوبات التّعلّم لأطفال الرّوضة دراسات تطبيقيّة:عادل عبد الله محمد،دار الرشاد،القاهرة–مصر،ط1، 1426هـ–2006م.
- مبادئ في اللسانيات العامة:أندريه مارتني،ترجمة سعدي زبير،دار الآفاق،الأبيار–الجزائر،دط،دت.
- مبادئ في اللّسانيّات العامّة:خولة طالب الإبراهيمي،دار القصبة،الجزائر،دط، 2000م.
- مدخل إلى الصّوتيات:محمد إسحاق العناني،دار وائل،عمان–الأردن،ط1، 2008م.
- معجم علم اللّغة التّطبيقي(إنكليزي–عربي):محمد علي الخولي،مكتبة لبنان، بيروت–لبنان،ط1، 1986م.
- المعجمية العربيّة في ضوء مناهج البحث اللّساني والنّظريات التربويّة الحديثة:ابن حويلي الأخضر ميدني،دار هومه،الجزائر،دط، 2010م. محاضرات في المدارس

اللسانية المعاصرة:نعمان بوقرة،منشورات جامعة باجي مختار،دط،عنابة-الجزائر،2006م.
- المقتضب:أبو العبّاس محمّد بن يزيد المبرد،تحقيق:محمد عضيمة،لجنة إحياء التراث الإسلامي،مصر،دت،ج1.
- مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها:سعدون الساموك وهدى الشّمري،دار وائل،عمان-الأردن،دط، 2005م.
- من صعوبات التعلم(الديسليكسيا):هناء ابراهيم صندقلي،دار النهضة العربية،بيروت-لبنان،ط1، 1428هـ-2008م.
- منهج المرحلة الابتدائيّة:عبد اللّطيف حسين فرج،دار الرّاية،الأردن،ط1، 2008م.
- مهارات القراءة قياس وتقويم:فهيم مصطفى،مكتبة الدار العربيّة للكتاب،القاهرة-مصر،ط1، 1999م.
- المهارات اللّغوية الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنميّة المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم:زين كامل الخويسكي،دار المعرفة الجامعيّة،الاسكندرية-مصر،دط، 1429هـ-2008م.
- مواجهة التأخّر الدّراسي وصعوبات التّعلّم:محمد على كامل،مكتبة ابن سينا،القاهرة-مصر،دط،دت.

(ن)

- نموّ الطّفل ورعايته:نايفة قطامي وعالية الرّفاعي،دار الشّروق،عمان-الأردن،دط،2001م.

(و)

- الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة:محمود جلال الدّين سليمان،عالم الكتب،القاهرة-مصر،ط1، 2012م.

2/ المقالات:

- أخطاء القراءة الجهريّة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف الثّالث الأساسي في محافظة إربد وعلاقتها ببعض المتغيّرات:محمد الحوامدة، المجلة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، العدد2، المجلّد6، 2007م.
- أدوات ووسائل تشخيص وتقييم صعوبات التّعلّم لدى الأطفال:رنا عبد الرحمن قوشحة،مجلة تنمية الموارد البشريّة(عدد خاص بالملتقى الدولي الثالث:التكفل العلاجي بذوي صعوبات التعلّم)،ع2، ،جامعة فرحات عباس سطيف،2006م.
- الأسباب التي تُعزى إليها صعوبات التّعلّم:غسان الصّالح،مجلة جامعة دمشق،مجلد19،ع1، 2003م.
- ما بين الأهل والمعلّمة وأخصائيّة التربيّة التّقويمية:الصعوبات التعليميّة وتكامل الأدوار :زينة حمودي بسطامي،ورشة الموارد الطّبيعيّة،دط،قبرص،2008م.(مجلة قطر الندى،ع12).

3/ المعاجم والقواميس:

- القاموس المحيط:مجد الدّين محمّد بن يعقوب الفيروزآبادي،تح:محمّد نعيم العرقسوسي،مؤسّسة الرّسالة،بيروت–لبنان،ط8، 1426هـ–2005م.
- لسان العرب:أبو الفضل جمال الدّين محمّد ين مكرم ابن منظور الافريقي المصريّ،دار صادر، بيروت–لبنان،مج1،دط،دت.
- المعجم الوسيط:مجمع اللّغة العربيّة،مكتبة الشّروق الدّوليّة،مصر،ط4،1425هـ–2004م.

3/ المراجع باللّغة الأجنبيّة:

- Louise Brazeau-Ward :La Dyslexie, Centre Canadien de la dyslexie,Canada.Ontario.2000.
- Luc Sindirian: Analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de CP,CE1 et CE2.revue française de pedagogie,1992.
- L'apprentissage De La Lecture à L'école Primaire(Rapport a Monsiuer le Ministre de L'Education Nationale de L'Enseignement Superieur et de La Recherche, Novembre, 2005.(http/Onl.inrp.Fr/ONL/garde/rapport).
- Christian Touratier: Les lettres du latin : description sémiologique, fonctionnelle et graphématique », in : Revue de Linguistique Latine du Centre Alfred Ernout De lingua Latina ISSN 1760-6322, n° 2, septembre 2009.
- Dyslexie : Centre Jacques-Cartier-Saint-Brieuc,Janvier,2011.
- G.Racle :La véritable dyslexie,un probleme neurologique.In communication et langages ,n° 67,1er trimestre 1986.
- Rubrique dirigée par G.Dehanene-Lambertz :Apprentissage de lecture et dyslexie, revue medecine et enfants, avril 2003.

قائمة المصطلحات العلمية الواردة في البحث

المصطلحات باللغة العربية	المصطلحات باللغة الإنجليزية
اختبار النّمو اللّغوي	Test of Language Development(TOLD)
الإدخال	insertion
الأفيزيا الاستقباليّة	Receptive Aphasia
الأفيزيا الحركيّة	Motor Aphasia
بطء التّعلّم	Slow Learning
التّأخّر العقلي	Mental Retardation
التّقطيع المزدوج	Double Articulation
جرافيم	Grapheme
حدث القراءة	The Reading Act
الذّاكرة الصّوتيّة	Acoustic memory
الرّموز الملتوية	Strephosymabolia
صعوبات التّعلّم الأكاديميّة	Academic Learning Disabilities
صعوبات التّعلّم	Learning Disabilities
عمى الكلمة الخلقي	word blindness
عسر القراءة	Dyslexia
عملية فكّ الشّفرة	Decoding Process
فونتيك	Phonetics
فنولوجيا	Phonology
فونيم	Phoneme
القراءة الجهريّة	Oral Reading
الكلمة المفردة	single word
المرحلة الابتدائيّة	Primary school
المعالجة الفنولوجية	Phonological processing
المقاطع الصّوتيّة	Syllables
منطقة بروكا	Broca’s area
مهارات الحدّ الأدنى	Minimum Skills
الوعي الفنولوجي	Phonological awareness

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوانه	الصفحة
01	يمثل توزيع المدارس الابتدائيّة بحسب المنطقة التي تتواجد بها والعدد الإجمالي للتلاميذ في كلّ مدرسة	166
02	يمثل عدد أفراد عينة الدّراسة، العمر الزّمني، اسم المدرسة، حالة التّلميذ من حيث الرّسوب المدرسي	169
03	يمثل توزيع عدد التلاميذ عسيري القراءة مقارنة بالعدد الإجمالي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في كلّ مدرسة	171
04	يمثل توزيع نسب التلاميذ عسيري القراءة حسب كلّ مدرسة ابتدائيّة	173
05	يمثّل الجدول الأعضاء التي يتمّ مراعاتها في التنقيط	181
06	يمثل كيفية تحويل النقاط المتحصّل عليها بعد التّطبيق إلى عمر عقلي (تنقيط رسم الرّجل)	183
07	يمثل دلالة القيمة المتحصّل عليها بعد تطبيق اختبار الذّكاء.	193
08	يمثل توزيع عدد تكرارات المظاهر الصوتية عند كل تلميذ	197
09	يبيّن نسبة الذّكاء عند ضحى	198
10	يبين نتائج قراءة (ضحى) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	199
11	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (ضحى) لنص العطلة	201
12	يبيّن نسبة الذّكاء عند (أسامة).	201

13	يبين نتائج قراءة (أسامة) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	202
14	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (أسامة)	204
15	يبيّن انسبة الذّكاء عند (نريمان).	204
16	يبين نتائج قراءة (نريمان) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	205
17	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (نريمان)	207
18	يبيّن نسبة الذّكاء عند (مايا)	207
19	يبين نتائج قراءة (مايا) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	208
20	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة(مايا)	210
21	يبيّن نسبة الذّكاء عند (سوسن).	210
22	يبين نتائج قراءة (سوسن) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	211
23	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة(سوسن)	213
24	يبيّن نسبة الذّكاء عند (تقي)	213
25	يبين نتائج قراءة (تقي) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	213
26	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ(تقي)	214

27	يبيّن نسبة الذّكاء عند (أحمد)	216
28	يبين نتائج قراءة (أحمد) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	216
29	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ(أحمد)	217
30	يبيّن نسبة الذّكاء عند (لؤي)	219
31	يبين نتائج قراءة (لؤي) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	219
32	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (لؤي)	220
33	يبيّن نسبة الذّكاء عند (خليل)	222
34	يبين نتائج قراءة (خليل) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	222
35	يمثّل توزيع عدد التكرارت لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (خليل)	223
36	يبيّن نسبة الذّكاء عند (صهيب.س).	225
37	يبين نتائج قراءة (صهيب.س) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	225
38	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (صهيب.س)	226
39	يبيّن نسبة الذّكاء عند (مأمون)	228
40	يبين نتائج قراءة (مأمون) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	228
41	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (مأمون)	229

42	يبيّن نسبة الذّكاء عند (بدر الدّين)	231
43	يبين الآتي نتائج قراءة (بدر الدّين) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	231
44	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (بدر الدين)	232
45	يبيّن نسبة الذّكاء عند (عبد الملك)	234
46	يبين نتائج قراءة (عبد الملك) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	234
47	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (عبد الملك)	235
48	يبيّن نسبة الذّكاء عند (عبد الرؤوف)	237
49	يبين نتائج قراءة (عبد الرؤوف) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	237
50	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (عبد الرّؤوف)	238
51	يبيّن نسبة الذّكاء عند (صلاح الدّين)	240
52	يبين نتائج قراءة (صلاح الدّين) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	240
53	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ(صلاح الدين)	241
54	يبيّن نسبة الذّكاء عند (نوفل)	243
55	يبين نتائج قراءة (نوفل) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	243
56	يمثّل الجدول رقم (56) الآتي توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (نوفل)	244

57	يبيّن نسبة الذّكاء عند (ساجد)	246
58	يبين نتائج قراءة (ساجد) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	246
59	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (ساجد)	247
60	يبيّن نسبة الذّكاء عند (مريم)	249
61	يبين نتائج قراءة (مريم) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	249
62	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (مريم)	250
63	يبيّن نسبة الذّكاء عند (أيمن)	252
64	يبين نتائج قراءة (أيمن) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	252
65	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (أيمن)	253
66	يبيّن نسبة الذّكاء عند (شمس)	255
67	يبين نتائج قراءة (شمس) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	255
68	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (شمس)	256
69	يبيّن نسبة الذّكاء عند (شعيب)	258
70	يبين نتائج قراءة (شعيب) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	258
71	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (شعيب)	259

72	يبيّن نسبة الذّكاء عند (صهيب.ب).	261
73	يبين نتائج قراءة (صهيب.ب) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	261
74	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (صهيب.ب)	262
75	يبيّن نسبة الذّكاء عند (مؤنس)	264
76	يبين نتائج قراءة (مؤنس) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	264
77	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (مؤنس)	265
78	يبيّن نسبة الذّكاء عند (نجم الدين)	267
79	يبين نتائج قراءة (نجم الدّين) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	267
80	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (نجم الدين)	268
81	يبيّن نسبة الذّكاء عند (رحمة)	270
82	يبين نتائج قراءة (رحمة) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	270
83	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذة (رحمة)	271
84	يبيّن نسبة الذّكاء عند (عبد المهيمن)	273
85	يبين نتائج قراءة (عبد المهيمن) من خلال ورقة تحليل نصّ العطلة	273
86	يمثّل توزيع عدد التكرارات لكلّ مظهر صوتي في قراءة التلميذ (عبد المهيمن)	274

فهرس الرّسوم والأشكال البيانيّة

الشكل البياني رقم	عنوان الشكل البياني	الصفحة
01	توزيع المظهر الصّوتي الواحد بالنسبة للعدد الإجمالي للمظاهر الصّوتية عند أفراد العينة	196
02	توزيع نسب المظاهر الصوتية في قراءة التلميذة (ضحى).	200
03	توزيع نسب المظاهر الصوتية في قراءة التلميذ (أسامة).	203
04	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (نريمان).	206
05	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (سوسن).	212
06	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (تقي).	215
07	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (أحمد).	218
08	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (لؤي).	221
09	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (خليل).	224
10	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (صهيب).	227
11	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (مأمون).	230
12	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (بدرالدين).	233
13	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (عبد الملك).	236
14	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (عبد الرؤوف).	239
15	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (صلاح الدين).	242
16	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (نوفل).	245
17	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (ساجد).	248
18	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (مريم).	251

19	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (أيمن).	254
20	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (شمس).	257
21	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (شعيب).	260
22	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (صهيب.ب).	263
23	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (مؤنس).	266
24	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ(نجم الدين).	269
25	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذة (رحمة).	272
26	توزيع نسب المظاهر الصوتية عند التلميذ (عبد المهيمن).	275

خطّة البحث:

الجانب النظري:

مقدّمة:..... .....(أ- ر)

الفصل الأوّل(تمهيدي): طبيعة صعوبات التّعلّم في المرحلة الابتدائيّة:.....ص2

مدخل.....ص3

المبحث الأوّل: التعريف بالمرحلة الابتدائيّة.....ص4

1-مفهوم المرحلة الابتدائيّة.....ص4

2-أهمّيّة المرحلة الابتدائيّة.....ص5

3-أهداف المرحلة الابتدائيّة.....ص6

المبحث الثّاني: صعوبات التّعلّم ومعايير التشخيص.....ص8

1-مفهوم صعوبات التّعلّم.....ص8

2-المعايير التشخيصيّة لصعوبات التّعلّم.....ص13

2-1- معيار التّباعد.....ص14

2-2- معيار الاستبعاد.....ص16

المبحث الثّالث: أنواع صعوبات التّعلّم.....ص17

الفصل الثّاني: عسر القراءة وعملية التّعرّف على الكلمة المكتوبة..... ..ص22

مدخل.....ص23

المبحث الأوّل: مفهوم القراءة وطرائق تعلّمها.....ص25

1-مفهوم القراءة.....ص26

1-1- القراءة لغة.....ص26

1-2- القراءة في الاصطلاح.....ص27

2-مكانة القراءة وأهمّيتها.....ص33
3-أهداف القراءة.....ص35
4-أنواع القراءة.....ص36
4-1- القراءة الجهريّة.....ص36
4-1-1- مزايا وفوائد القراءة الجهريّة.....ص37
4-1-2- مآخذ وعيوب القراءة الجهريّة.....ص38
4-2- القراءة الصّامتة.....ص38
4-2-1- مزايا وفوائد القراءة الصّامتة..... ص40
4-2-2- مآخذ وعيوب القراءة الصّامتة.....ص40
5-طرائق تعلّم القراءة.....ص41
6-الاستعداد القرائي وعوامله.....ص57
6-1- الاستعداد الجسمي.....ص59
6-2- الاستعداد التّربوي.....ص62
6-3- الاستعداد النّفسي.....ص64
6-4- الاستعداد العقلي.....ص65

المبحث الثّاني: عسر القراءة صعوبة تعلّمّ أكاديميّة.....ص67

1-بداية الاهتمام بعسر القراءة.....ص67
2-مفهوم عسر القراءة.....ص77
3-عوامل مرتبطة بعسر القراءة.....ص81
4-تشخيص عسر القراءة.....ص86
5-الخصائص السّلوكيّة لتلاميذ عسيري القراءة.....ص94
6-حجم عسر القراءة ونسبة انتشاره.....ص97

المبحث الثّالث: المظاهر النّاجمة عن خلل المعالجة الفنولوجية للكلمة المكتوبة.....ص105

1-علم الأصوات وفروعه.....ص106
2-الفرق بين الفونتيك والفنولوجيا.....ص107
3-علاقة الفونيم بالجرافيم.....ص109
4-مفهوم المقطع الصّوتي وأشكاله في اللغة العربيّة.....ص115
5-المعالجة الفنولوجيّة للكلمة المكتوبة.....ص120
6-أهمّيّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة في فعل القراءة.....ص125
7-مهارات التعرف على الكلمة المكتوبة.....ص129
8-المهارات الفنولوجيّة القاعدية لعمليّة التعرّف على الكلمة المكتوبة..ص132
9-المظاهر الصّوتيّة لعسر القراءة.....ص138
10- مشكلات تجسيد الأصوات في اللّغة المكتوبة.....ص149

الجانب الميداني:

الفصل الثالث: المظاهر الصّوتيّة لعسر القراءة عند تلاميذ السنة الثّالثة ابتدائي في مقاطعة ابن زياد.....ص155

مدخل..... ص156

✓ المبحث الأوّل: التّصميم المنهجي للدّراسة الميدانية..... .ص158
1- الدّراسة الاستطلاعيّة.....ص159
2-الحدود المكانيّة للدّراسة الميدانيّة.....ص162
3-الحدود الزّمانيّة للدّراسة الميدانيّة.....ص166
4-اختيار عيّنة الدّراسة.....ص167
5-منهج الدّراسة.....ص175
6-الأدوات المستخدمة في الدّراسة.....ص176
7-الخطوات الإجرائيّة للدّراسة الميدانيّة.....ص188
8-مجريات أحداث الجلسة الواحدة مع كلّ تلميذ..... ص190

✓ **المبحث الثّاني: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها.....ص 192**

- **خاتمة: تضمّنت أهمّ النّتائج التي توصّل إليها البحث.....ص309.**
- **ملاحق.**
- **الفهارس الفنّيّة**
- **فهرس المصطلحات العلميّة**
- **فهرس الجداول.**
- **فهرس الرسوم والأشكال البيانيّة.**
- **ثبت المصادر والمراجع.**
- **فهرس المحتويات.**

ملخّص:

يندرج موضوع عسر القراءة ضمن مجال اضطرابات اللّغة المكتوبة وبصورة أدقّ ضمن صعوبات التّعلّم الأكاديميّة، وهي صعوبة يمكن تسجيلها عند تلميذ المرحلة الابتدائيّة، تحول دون قدرته على ربط الجرافيمات مع ما يمثّلها من فونيمات وقراءتها مع الفونيمات المجاورة لها في الكلمة، ممّا يمنع التّلميذ من التّعرف على الكلمات المكتوبة بشكل سليم يتوافق مع أقرانه بالرّغم من توافره على ذكاء طبيعي وظروف مدرسيّة وبيئيّة واجتماعيّة ملائمة في غياب أيّ إعاقة ذهنيّة أو حسيّة (البصر والسمع).

ارتأينا التّركيز على البنية الصّوتية أثناء القراءة الجهريّة عند هذه الفئة من التّلاميذ، إذ تنظر دراستنا إلى الأخطاء المسجّلة بوصفها مظاهر صوتيّة تتمثّل في مجموع التّغيّرات غير السّويّة التي يحدثها عسيرو القراءة في بنية الكلمة المكتوبة أو في أحد مكوّناتها ممّا يُؤثّر على طريقة نطقها. وذلك انطلاقا من أنّ القراءة نشاط فيسيولوجي حسيّ عقليّ لغويّ يُبدي التّلميذ من خلاله قدرة في التّعرّف على الكلمات المكتوبة التي لم يصادفها من قبل حيث يقوم بفكّ شفرة رموزها التي تتلقاها حاسة البصر ويعتمد في ذلك على توظيف جملة من المهارات الفنولوجيّة القاعدية التي تتطلّبها عمليّة التّعرّف على الكلمة المكتوبة.

يكمن هدفنا من خلال هذه المحاولة العلميّة أن نسلّط الضّوء على مظاهر العسر القرائي في البنية الصّوتيّة للكلمة المكتوبة عند تلميذ عسير قراءة (أنموذجا) باعتبار البنية الصّوتيّة جانبا من الجوانب المساعدة في التّشخيص، وذلك من خلال وصفها وتحليلها وإعطائها قراءة علميّة مستفيدا من مفاهيم علم الأصوات الحديث.

اعتمدنا في الإجابة عن أسئلة الدّراسة على الوسائل والأدوات الآتية:

- اختبار نطق الأصوات المعزولة,
- اختبار الذكاء (اختبار رسم الرَّجل).
- اختبار العطلة (Lefavrais, 1965)، تم تكييفه مع البيئة الجزائرية، وهو معتمد بكثرة في أواسط الأخصائيين الأرطفونيين، وهو اختبار غرضه تشخيص حالات عسر القراءة وتحديد المستوى القرائي عند التّلاميذ المتمدرسين.

الكلمات المفتاحيّة: اضطرابات اللّغة المكتوبة، صعوبات التعلّم الأكاديميّة، عسر القراءة، المظاهر الصّوتيّة.

Abstract :

The Dyslexia is a matter or rather subject That goes under the folds of the written language's bumps More specedicaly under academic's learning difficulties That is a hardship that can be noted down in primary school students Which transformes his abilities to link between graphs and what is represented by phonemes With his reading of other neighboring phonemes .therefore it hinders the student's ability to recognize the words written correctly On pare with his peers even though he has naturel intelligence And appropriate school and social conditions in case there was Any disability Be it mental or sensory(vision and hearing) During reading prep , as in reading out lowd,with this category of students We focused mainly on voice infrastructure. Our study considering the mistakes recorded,describes them as voice Manifestations that represent an amount of abnormal changes Those in able to read Make in the infra-structure of the written words On one of its components.that aim return Affects how they are pronounced.that is based on that reading is a phsiological Affects how they are pronounced.that is based on that reading is a phsiological sensory mental Linguistic ability which shows the student , though it, how to indentify the written words Linguistic ability which shows the

student , though it, how to indentify the written words he has never seen before as he deripheres its components that his sense of vision receives. Therefore he relies on using a set of basic phonological skills The proces of identifying written words acquires.

To answer the questions of this study, we relied on these tools:

- Pronunciation of isolated voices test

-IQ Test (Draw a person test)

- The Holiday test (Lefavrais, 1965) It was changed to fit the Algerian environment. It frequently used in Orthophonian specialist's mediums. It is a test used to diagnose the cases of reading inability and to pinpoint reading's level of the students.

Keywords: Disorders of Written Language, Academic Learning Difficulties, Dyslexia, Phonetics Manifestations.

Resumé

La dyslexie est une matière ou plutôt un sujet qui va sous les plis des bosses de la langue écrite Plus spécifiquement sous les difficultés d'apprentissage académique C'est une difficulté qui peut être noté chez les élèves du primaire qui transforme ses capacités à relier les graphiques et ce qui est représenté par phonèmes Avec sa lecture d'autres phonèmes voisins, par conséquent, il empêche l'étudiant de reconnaître les mots écrits correctement avec ses pairs même s'il a une intelligence naturelle et des conditions scolaires et sociales appropriées au cas où il y aurait un handicap mental ou sensoriel (vision et ouïe). en lisant lowd, avec cette catégorie d'étudiants Nous nous sommes concentrés principalement sur l'infrastructure vocale.

Notre étude considérant les erreurs enregistrées, les décrit comme des Manifestations vocales qui représentent une quantité de changements anormaux Ceux qui sont capables de lire Faire dans l'infra-structure des mots écrits Sur l'un de ses composants.qui vise à affecter la façon dont ils sont prononcés qui est basé sur cette lecture est un effet physiologique qui est basé sur cette lecture est une capacité linguistique mentale sensorielle physiologique qui montre à l'étudiant, bien que, comment identifier les mots écrits capacité linguistique qui montre l'étudiant, bien que il, comment identifier les mots écrits qu'il n'a jamais vu auparavant comme il déforme ses composants que son sens de la vision reçoit, il s'appuie donc sur l'utilisation d'un ensemble de compétences phonologiques de base. Le processus d'identification des mots écrits acquiert.

Pour répondre aux questions de cette étude, nous nous sommes appuyés sur ces outils:

- Prononciation de test de voix isolées

-IQ Test (Dessine un test de personne)

- The Holiday test (Lefavrais, 1965) It was changed to fit the Algerian environment. It frequently used in Orthophonian specialist's mediums. It is a test used to diagnose the cases of reading inability and to pinpoint reading's level of the students.

Mots-clés: troubles du langage écrit, difficultés d'apprentissage académique, dyslexie, manifestations phonétiques.

ملحق اختبار النّطق

-الملحق رقم01-

أداة اختبار على مستوى الأصوات المعزولة

أصوات اللغة العربية		طريقة النّطق		
		المخرج	الصفة	ملاحظات
ء				
هـ				
ع				
ح				
غ				
خ				
ق				
ك				
ج				
ش				
ي				
د				
ط				
ت				
س				
ص				
ز				
ض				
ل				
ر				
ن				
ذ				
ظ				
ث				
ف				
ب				
م				
و				

التّعليمة:

1- يقوم التّلميذ بقراءة كلّ رمز على حدة.

2- يكون التّرتيب عشوائيا للرّموز.

3- توضع علامة (+) للقراءة الصّحيحة، وفي حال القراءة الخاطئة يقوم المشخّص بنسخ الخطأ بدقّة كما نطق به التّلميذ.

الملاحظة:

- إذا كثرت الأخطاء أثناء تطبيق الأداة، يتمّ توقيف التّطبيق واستبعاد التّلميذ من عيّنة الدّراسة.
- مراعاة قراءة الرّمز بصوته كما ينطق داخل الكلمة وليس باسمه، مثال: /ب/ وليس باءً.

مدّة تطبيق الأداة:

يحرص المشخّص على ألا تتعدّى مدّة تطبيق الأداة 5 دقائق على الأكثر.

ملحق اختبار الذّكاء (رسم الرّجل)

-الملحق رقم02-

ملحق اختبار العطلة

-الملحق رقم03-

ورقة تحليل مدونة (اختبار العطلة)

الأبعاد	نتائج التّطبيق	المعيار
– السن بالأشهر		
– زمن القراءة الكلي		
– عدد الوحدات اللغوية المقروءة في 3د الأولى.		
– عدد الوحدات اللغوية المقروءة الصّحيحة.		
– العدد الكلي للمظاهر الصّوتية.		
– عدد الوحدات اللغوية المقروءة في 60ثا الأولى.		
– عدد المظاهر الصّوتية في 60ثا الأولى.		
– عدد الوحدات اللغوية المقروءة في 60ثا الثانية.		
– عدد المظاهر الصوتية في 60ثا الثانية.		
– السرعة الأولى V1		
– السرعة الثانية V2		
– التسارع V2 – V1		
– التصحيح الذاتي		
– مؤشر القراءة		

الفهارس الفنيّة

ملاحق

نص العطلة قبل التعديل

قَضَى فَارِسٌ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلاَتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ.لَعِبَ عَلَى الكُثْبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:

إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتْ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغِرْبَانُ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتْ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتْ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.

لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ الْقَوِيَّةِ لأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:

لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْعِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ حُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جَلُّول لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ الْجَمِيلَةِ وَ الاِسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.

نص (العطلة) بعد التّعديل:

قَضَى فَارِسُ عُطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الجَنُوبِ فِي مَدِينَةٍ مِنْ مُدُنِ الصَّحْرَاءِ الوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جَلُّولَ، أَحَبَّ كَثِيرًا الجَوْلَاتِ التِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَبْنَاءِ المَدِينَةِ. لَعِبَ عَلَى الكُثُبَانِ الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ العَالِيَّةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَّتْ رِيَاحٌ عَنِيفَةٌ، فَارْتَجَفَتْ سُقُوفُ المَنَازِلِ وَتَمَايَلَتْ الأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتْ حَبَّاتُ الرِّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ، إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ ! سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الخَارِجِ سِوَى الغِرْبَانُ نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.

فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا، فَدَبَّتِ الحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ المَدِينَةِ. لَمْ يَخَفْ فَارِسُ مِنْ تِلْكَ الرِّيَاحِ القَوِيَّةِ، لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ البَحْرِ فِي الشِّمَالِ؛ لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى البَحْرِ عِنْدَمَا يَثُورُ وَيَغْضَبُ فَيُرْغِي وَيُزْبِدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتِ العُطْلَةُ. عَادَ فَارِسُ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالْتَحَقَ بِالمَدْرَسَةِ، وَفِي فِنَائِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَن رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحراءِ. عندَ حُلولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسُ صَدِيقَهُ جَلُّولَ لِقَضَاءِ العُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ البَحْرِ الجَمِيلَةِ وَالاسْتِمتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.