

تأثير الرسم في تحسين الأداء القرائي من خلال تحسين القدرة

الفونولوجية لدى الأطفال عسيري القراءة

وهيبة جنون، وحدة تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف2

ملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية نشاط الرسم في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا من الذين يعانون اضطراب عسر القراءة تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8-12) سنة ونسب ذكائهم من 90 فما فوق متمدرسين بصفة عادية، سالمين من أي اضطراب حسي أو عضوي أو نفسو-اجتماعي أو بيداغوجي. استخدامنا التصميم التجريبي لمجموعة واحدة. وابتاع القياس القبلي والبعدي للمجموعة. وتم فيها الاستعانة بمجموعة من الأدوات والاختبارات التي تقيس مختلف القدرات المعرفية الداخلة في عملية القراءة وكذا الوظيفة الفونولوجية، ولقد أسفرت النتائج إلى فعالية نشاط الرسم المستخدم في هذه الدراسة وقدرته على تحقيق الهدف منه وهو تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية.

Summary:

The current study aimed to verify the effectiveness of the drawing activity to improve performance in reading among children who have difficulties.

A sample of the study was composed of 30 children their age is between 8-12 years old, their intelligence rate is 90 and over, go to school and suffer dyslexia, don't have any organic, psycho-social or pedagogical troubles.

Our use of the experimental design in one group of them, the measurement taken before and after, and by making training classes and materials available is to measure the cognitive abilities in the learning process and the phonological fonction.

The result ends up in the effectiveness of the drawing activity used in the study and its ability to improve the reading among children who suffers dyslexia.

مقدمة:

يمر نمو الفرد بمراحل متعددة متتالية متكاملة ومتناسقة، بمعنى أن كل مرحلة تعتمد في نضجها على نضج المرحلة التي سبقتها، ويُعتمد على نضجها نضج المرحلة الموالية. اهتم العديد من الباحثين ومن بينهم بياجيه بدراسة مراحل نمو الطفل، خاصة منها النمو المعرفي فحدد أربع مراحل لنموه (المرحلة الحسية الحركية، المرحلة ما قبل العمليات "قبل الإجرائية" مرحلة العمليات الحسية "الإجراءات المادية"، مرحلة العمليات الصورية "الإجراءات الشكلية") وتعتبر المرحلة الممتدة من 18-24 شهر والتي أطلق عليها بياجيه اسم "مرحلة الذكاء التصوري" مرحلة مهمة جداً لأنها مرحلة انتقالية بين التفكير الحسي ومرحلة العمليات العقلية التي تتميز بالتفكير الرمزي.

تعتبر اللغة بنوعها (الشفوي والكتابي) مظهر من مظاهر الوظيفة الرمزية، وهي تمثل أحد أطوار نمو التعبير الخطي، وتمثل القراءة أرقى أشكاله (التعبير الخطي) فهي تعتبر نشاط معرفي معقد، "تبدأ من المستوى الإدراكي وتنتهي بمستوى المفاهيم وقد ذكروا أن القراءة هي وظيفة لغوية يجردها الطفل فيها المقومات الأساسية في القطعة ويغفل الخصائص غير

المناسبة وبالتدرج يبدأ في تصفية وتهذيب الأفكار التجريبية المناسبة والمتصلة بالموضوع وهذه هي مرحلة التكامل والدمج في القراءة" (مراد علي سعد، 2006، ص79)، فهي تعنى بمعالجة نظام من الوحدات الخطية، إلا أنه وكما هو الشأن لأي وظيفة أو نشاط، قد يعرقل اكتساب هذه العملية (القراءة) صعوبات ناجمة عن "خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية (الوحدات الخطية) والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظرا لطابعها الاعتباطي بالدرجة الأولى" (إسماعيل لعيس، 2004).

استقطب موضوع صعوبات تعلم القراءة الكثير من الباحثين ولقد تعددت وتباينت الدراسات التي تناولته كل من وجهة نظر مختلفة، فاختلفت بذلك التوجهات النظرية محاولين البحث عن سبب الاضطراب وتفسيره واختلفت معها الأساليب المقترحة في تشخيصه والطرق المستعملة في علاجه وهذا حسب مبادئ كل توجه. ورغم هذا الاختلاف في الطرق العلاجية المقترحة من طرف هذه النماذج النظرية التفسيرية، وبالرغم من أنها تساهم في بعض الأحيان في تحقيق نتائج ايجابية غير أنه تبقى غير كافية بالنظر إلى اقتصار كل توجه على مظهر أو مجموعة مظاهر من نفس الطبيعة من صعوبة تعلم القراءة حيث يبني عليه تفسير الاضطراب مع إهمال تضافر العوامل مع بعضها البعض" من المؤكد أن سيرورة اكتساب القراءة هي وظيفة بشرية معقدة، تعتمد على عدد كبير من العوامل، قد يكون التركيز المقتصر على متغيرات مفردة ومعزولة هو تناول مبسط للموضوع، حتى يكون التناول أكثر ديناميكية يجب أن يأخذ في الحسبان النواحي المركبة من

القدرات البيولوجية، المعرفية، اللسانية، التربوية، الاجتماعية والثقافية" (Jacobson.C, Lundberg.I, 2000, P294) وبالنظر إلى حجم المشكلة التي بقيت مطروحة إلى الآن (إسماعيل لعيس، 2004).

كما سبق وأشرنا، اهتم التوجه المعرفي بالوظيفة الرمزية، والتي تتمثل حسب "بياجيه" في القدرة على تمثيل الشيء أو "المدلول" أي كان: شيء حدث، صورة مفاهيمية، ..الخ، وذلك بواسطة دال "مميز" أي يختلف في الشكل عما يمثله، ولا يؤدي إلا هذا التمثيل. هذه الوظيفة ذات طبيعة متطورة مع التقدم في السن حيث تظهر خلال السنة الثانية من حياة الطفل وتتجلى باستعمال وسائل مختلفة تؤدي فرص التمثيل. (نفس المرجع السابق). ومن بين أشكال الوظيفة الرمزية (السيمولوجية) نجد اللغة اللعب الرمزي أين يندرج الرسم، حيث يعتبر "بياجيه" الرسم "ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية، ويندرج في منتصف الطريق بين اللعب الرمزي والصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى تقليد الواقع" (Piaget.J, 1966) من هنا نجد بعض الباحثين اعتمدوا على أحد أشكال هذه الوظيفة كأداة لعلاج اضطراب تعلم القراءة، فهناك من درس علاقة اللعب الرمزي وعملية القراءة لدى الأطفال العاديين والمعسورين ووجد أن هذه الفئة الأخيرة والمتمثلة في المعسورين أقل فعالية في ممارسة هذا النشاط " نشاط اللعب" مقارنة بالعاديين كما أظهرت النتائج فعالية اللعب الرمزي في تحسين القدرة القرائية لديهم وهذا من خلال تحسين رصيدهم اللغوي (المفرداتي). (www.ma-classe.com).

كذلك الأمر بالنسبة للرسم، حيث تعتبر دراسات Galaburda (1987) حول "المهارات المكانية" المنطلق الأساسي للبحث في موضوع القدرات المعرفية لدى المعسور من خلال الرسم.

وباعتبار الرسم من المكتسبات الأولية للكتابة، ومرحلة تطويرية أولية للنشاط الخطي فهو كذلك_ كما أشرنا سابقا_ لأن بعض القدرات المطلوبة والمكتسبة من خلال نشاط الرسم تصبح أسس يعتمد عليها في اكتساب اللغة الكتابية. فإنه اعتمد عليه (الرسم) في دراسة صعوبات تعلم القراءة ومنه في العلاج، كما هو الحال بالنسبة لـ: Mavrommati.T et Miles.T (2002) اللذان وضعوا "الطريقة الصورية" (Méthode pictographique) لاكتساب وتعلم اللغة الكتابية اليونانية. كما نجد الباحث Delpch.D (2001) وهذا في الكتاب La conscience phonologique, test, éducation et rééducation " وفي الفصل الخاص بالعلاج La rééducation أنه اعتمد على الرسومات في تحسين الوعي الفونولوجي الذي يعتبر أحد الوظائف المهمة في اكتساب القراءة والتي تتمثل في استعمال التحويل الحرفي الصوتي لدى المعسورين انطلاقا من زيادة القدرة على الانتباه خاصة منه البصري ومن خلاله تحسين القدرة على التخزين والاستدعاء (أي الذاكرة خاصة البصرية)، أما بالنسبة للرسم كمنتج إننا نجد معظم الدراسات في هذا المجال اقتصرت على استخدامه كأداة للكشف كمهمة إعادة انجاز أشكال هندسية معقدة لـ Rey الصورة المعقدة المعدلة لـ Rey et Osterrieth أما في ما يخص مهمة رسم موضوع مقترح بنفس الشيء استخدم كأداة للكشف حيث نجد الباحث Critchley.M وهذا في مهمة رسم موضوع مقترح يتعلق بـ"رسم دراجة" والذي يسمح في نظره

بالكشف عن اضطراب "مكاني بنائي كامن". وفي نفس السياق نجد دراسة الباحث إسماعيل لعيس 2004، في الكشف عن صعوبات القراءة وذلك بالاهتمام بالنظام السيميولوجي الأولى عند الأطفال المعسرّين مقارنة بالأطفال العاديين وهذا من خلال نشاط الرسم، وتوصل إلى أن الأطفال المعسرّين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث تغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيميولوجية، فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين، كما وجد أن لدى القارئ قدرة سيميولوجية - تتأسس في سن أربع سنوات- لها دور أساسي في اكتساب القراءة وسيورتها هذه الأهمية تتصل بكون هذه الوظيفة تتضمن نظاما لمعالجة الرموز الخطية، استيعابها وإنتاجها، سماه "المنظم السيميولوجي الخطي" (حيث يعتبر أحد أدوات الوظيفة الرمزية) الذي ينشأ أثناء معالجة رموز اللغة الكتابية في عملية القراءة، وهو يعتبر المسؤول عن تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، فهو إذن يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، كما اعتبره مصدر الخلل في صعوبة تعلم القراءة لدى الأطفال المعسرّين (إسماعيل لعيس، 2004). ومن هذه الفكرة وباعتبار أن جميع الوظائف الداخلة في عملية القراءة تتطور قبل وأثناء مرحلة اكتسابها (القراءة) ومن هنا فهي ذات علاقات تفاعلية مع بعضها البعض وباعتبار أن إحدى هذه الوظائف الوظيفية الرمزية وأن الرسم يمثل أحد أطوارها التطورية اعتمدناه في بحثنا هذا كطريقة لتحسين الأداء

القرائي لدى المعسورين وهذا من خلال تحسين تلك الوظائف المسؤولة عن عملية القراءة (القدرة السيميولوجية، القدرة الفونولوجية، الانتباه البصري الذاكرة البصرية، وباقي الكفاءات المعرفية.....)

تحديد المشكلة:

القراءة عملية مرتبطة ومتعكسة مع الكتابة وأي اضطراب يمس احدهما يؤثر على الآخر، تمثل الكتابة مظهر متطور للوظيفة الرمزية، ومن مكتسباتها الأولية نجد الرسم (الخرشة هي مرحلة من مراحل الكتابة) ويعتبر بياجيه الوظيفة الرمزية الوسيلة الرئيسية للمعرفة فهي تساعد على تطوير التفكير ولذلك استعمل (الرسم) كأداة لقياس الذكاء، مثل اختبار رسم رجل، اختبار رسم عائلة الخ. أجمع العلماء على أن الأطفال عسيري القراءة لديهم مستوى ذكاء عادي، ضف أن بعض الدراسات بينت أن لهم القدرة على تمثيل الأيقونات ولا يختلفون في ذلك عن العاديين، (إسماعيل لعيس، 2005)، والهدف من الرسم هنا هو تعويد التلاميذ (عسيري القراءة) على التفكير، فالتلميذ لا يتعلم الرسم بقدر ما يتعلم الملاحظة ولفت النظر بغية تنمية قدراته- خاصة منها تلك التي تساهم أثناء القراءة- فهو بالتالي ليس بحاجة إلى نظريات ومبادئ الرسم بل هو أحوج ما يكون إلى المحادثة والتشجيع ليتعلم الطفل كيف يفكر ويبتكر، ونحن خلال الحصة نلاحظ رسمه دون المساس المباشر من خلال المناقشات والتدخلات من حين لآخر وانطلاقا من هذه الطريقة ومن المعطيات النظرية السابقة أليس من الممكن لنشاط الرسم أن يساعد على تطوير القدرة على التمثيل الأيقوني لدى هذه الفئة من التلاميذ (ذوي صعوبة القراءة) لتصل إلى مستواها الأعلى أي

القدرة على التمثيل المجرد شيئا فشيئا حتى تصل إلى القدرة السيميولوجية (القدرة الرمزية)؟.

تعتبر القراءة عملية معقدة تتطلب التنسيق بين مجموعة من القدرات الحسية والمعرفية المختلفة، وتتطلب تعلم نوعي وخاص، ومن بين هذه القدرات القدرة الفونولوجية التي تسمح بمعالجة الرموز الكتابية والتعرف عليها ومن ثم فهم المقروء، كما تتمثل (القدرة الفونولوجية) في استعمال التحويل الحرفي الصوتي وبالتالي أي خلل في هذه الوظيفة يؤدي إلى صعوبة تعلم هذه المهارة وبالإضافة إلى هذه القدرة نجد أيضا الانتباه، الذاكرة سرعة التسمية وباقي الكفاءات المعرفية الأخرى، وإضافة إلى دوره في تنمية التفكير، للرسم "دور في تنمية القدرة على الملاحظة والرؤية الدقيقة" (رياض بدري مصطفى، 2005) خصوصا إذا مثلنا المدلول في الدال فهذا سيساعد في زيادة الانتباه البصري (Sylviane valdois , 2005) مثلا نكتب كلمة " كرة " ونرسم التاء المربوطة على شكل كرة في تعليمة موضوع الرسم المقترح مع دعم الطفل أثناء الرسم بخبرات لفظية التي تربط بين الرمز واللفظ، وهي بذلك تسهل الانتباه، الاكتساب والتخزين، ومن ثم تسهل عملية الاستدعاء، هل لا حقا سيساعد هذا النشاط من تنمية تلك القدرات (كالانتباه والإدراك البصريين للكلمات ومن ثم تخزينها والاحتفاظ بها) وبذلك الزيادة في الوظيفة الفونولوجية؟ وهل لمستوى الرسم لدى الطفل علاقة بمستوى القراءة والقدرة الفونولوجية؟

2-فرضيات الدراسة:

أ-الفرضية العامة :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء القرائي بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم.

ب- الفرضيات الفرعية:

1-يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهم القدرات المعرفية (السميولوجية والفونولوجية) لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم.

2-هناك علاقة بين الرسم والأداء القرائي قبل وبعد المعالجة.

3-هناك علاقة بين الرسم والقدرة الفونولوجية قبل وبعد المعالجة.

3- أهمية الدراسة:

تعتبر القراءة من الوظائف التي يعتمد عليها الفرد للحصول على المعرفة إلا أنه قد يعترض بعض الأطفال صعوبات في تعلمها ويعتبر هذا الاضطراب أكثر الاضطرابات انتشارا في الوسط المدرسي ومن أخطره. لأنه يؤثر على المكتسبات المدرسية الأخرى فقد يؤدي بالبعض إلى الفشل المدرسي.

ومع غياب الوعي بالمشكل وكيفية التصدي له خاصة في الوسط المدرسي والأسري على حد سواء. نجد في أغلب الأحيان أن الفشل يتكرر ومنه يكون مصير التلميذ هو الشارع والحرمان من حق التعلم.

لذا سنحاول في بحثنا هذا أن نقدم برنامجا يساعد في تحسين الأداء القرائي لدى هذه الفئة التي تعاني من صعوبة تعلم القراءة وذلك بتطوير الوظيفة السيميولوجية ومنه الوظيفة الفونولوجية وذلك من خلال نشاط الرسم.

4- أهداف الدراسة:

يسعى هذا البحث إلى تحسين القدرات المعرفية المسؤولة على عملية القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة وتتمثل بصورة خاصة في القدرة السيميولوجية وذلك من خلال نشاط رسم قصة موضوع القراءة، ذلك أن هذه القدرة تتوسط الرسم والرموز الكتابية عند الطفل فهي بذلك تساعد على معالجة سلسلة الرموز الكتابية والتعرف عليها ومن ثم فهم المقروء، ضف إلى ذلك تحسين الوظيفة الفونولوجية الذي يتم بتحسين الوظيفة السيميولوجية التي تساعد على " تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف عليها من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية" (إسماعيل لعيس، نفس المرجع)

والهدف من تحسين القدرتين هو الزيادة من فعالية الأداء القرائي لدى فئة الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة.

5- مصطلحات الدراسة:

فعالية: الفرق الدال إحصائيا بين متوسط درجات أفراد مجموعة الدراسة على اختبار الأداء القرائي.

القراءة: يتمثل في معالجة سلسلة الرموز الكتابية والتعرف عليها (التعرف على الكلمات المكتوبة) واستخلاص معناها (الفهم).

نشاط الرسم: هو ممارسة فعل الرسم (رسم موضوع مقترح) من طرف أفراد العينة.

الرسم: تمثيل الأشياء على سند معين بواسطة أداة خطية، هذا التمثيل الخطي يسمح للطفل بإقران دلائل أو وحدات خطية بعناصر مرجعية من أنماط مختلفة (أشياء، أشخاص، أحداث، إلخ) واقعية أو متخيلة. فالرسم كمنتوج هو صورة العنصر المرجعي، ويندرج من بين وسائل متعددة للوظيفة السيميولوجية. ومن بين أنماط الرسم المختلفة حسب الهدف المراد، فإننا نعتمد على "رسم موضوع مقترح"، وهو النمط الأكثر استعمالاً في قياس القدرات الذهنية، حيث تنقل مدلولات بصورة شفوية إلى الطفل تتعلق بمجموعة عناصر تجمعها علاقات محددة تستدعي الاحتفاظ بها وإنجازها. وبواسطة يعتبر المرحلة الأولى للوظيفة الرمزية، وبالتالي فهو نشاط معرفي ذهني، يعتمد عليه اكتساب التعبير الرمزي (اللغة).

الأداء القرائي: يتمثل في العمل المنسق بين مجموع القدرات والعمليات المعرفية والحسية المختلفة وذلك أثناء معالجة نظام من الوحدات الخطية (الرموز الكتابية) والتعرف عليها، للوصول للمعنى المقصود (الفهم).

صعوبات قرائية: هي كل اضطراب يمس إحدى القدرات و/أو العمليات المسؤولة عن القراءة.

الوظيفة الرمزية: هو القدرة على تمثيل الأشياء والأحداث غير المدركة آنيا وغير الحاضرة من منظور وعلاقة الدال بالمدلول

- الوظيفة السيميولوجية: يمكن أن يطلق عليها كذلك الوظيفة "الرمزية" وتمثل القدرة على تمثيل الشيء أو "المدلول" أي كان: شيء، حدث، صورة مفاهيمية، إلخ، وذلك بواسطة دال "مميز" (différencié)، حسب تعبير Piaget، أي يختلف في الشكل عما يمثله، ولا يؤدي إلا هذا التمثيل. هذه الوظيفة ذات طبيعة متطورة مع التقدم في السن حيث تظهر خلال السنة الثانية من حياة الطفل، وتتجلى باستعمال وسائل مختلفة تؤدي فرص التمثيل.

وتماشيا مع ميدان السيميولوجية نحتفظ بلفظ "سيميولوجي" لما هو غير لفظي، كون هذا المظهر الأخير يندرج في ميدان اللغة واللسانيات.

- الإيقونة: تحليل الإيقونة حسب Peirce إلى العنصر الذي تعينه وفق الخصائص المكونة له، أو بعض هذه الخصائص. فهي دليل (Signe) يقوم على الشبه أو التماثل مع الشيء (J. Rey. Debove. ص 75). وتنضم الإيقونة إلى ثلاثية Peirce في تصنيف الدلائل: الإيقونة، الإشارة والرمز، المبني على أساس العلاقة القائمة بين الدليل والعنصر المرجعي، وقد تأخذ الإيقونة، حسب Eco، طابعا مرثيا، سمعيا أو حركيا، لكنها ذات طبيعة خطية في بحثنا. القدرة الفونولوجية: هي القدرة على تحليل مكونات الكلام (كلمات، أصوات فونيمات) وإخضاعها إلى العديد من العمليات المعقدة.

6- مجتمع الدراسة وإجراءاتها:

1- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي الذي يعتمد على تصميم مجموعة واحدة خضعت لقياس قبلي وبعدي وذلك للتأكد من فعالية نشاط الرسم لتحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

* متغيرات مستقلة: وتتمثل في نشاط الرسم ودوره في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية.

* متغيرات تابعة: وتتمثل في المتغيرات الناتجة عن نشاط الرسم في تحسين الأداء القرائي، القدرة الفونولوجية كما تقاس بالاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية.

2- خطوات اختيار العينة:

سارت عملية اختيار العينة الكلية للدراسة وفقا لعدد من الخطوات الإجرائية التي يتم توضيحها فيمايلي:

اختيار المدارس التي طبقت بها الدراسة.

اختيار الأطفال بهذه المدارس.

1-2: اختيار المدارس التي طبقت بها الدراسة

طبقت الدراسة في كل من أربعة مدارس، مدرستين تمت فيها الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى التحقق من ثبات الاختبارات المستخدمة في الدراسة وهما: مدرسة "بوشلاغم الطاهر" والواقعة بحي (1014) مسكن ومدرسة "برارمة لخضر" الواقعة بحي (دلاس) وذلك بولاية سطيف، لكن ولعدم وجود التجانس بين تلاميذ المدرستين انتقلنا إلى مدرسة "حشي حسين" و "ميدني الشريف" المتجاورتين الواقعتين بنفس الحي ولقد كان وراء اختيار هذه المدارس حتى تطبق بها الدراسة العديد من الأسباب والاعتبارات التالية:

* تواجدها بمناطق شعبية.

* توافر شروط ومواصفات العينة بهذه المدارس فيما يتمثل بالعمر الزمني المستوى اللساني، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.... وغيرها.

* احتوائها على حالات تعاني صعوبات قرائية لا بأس بها.

* موافقة إدارة المدارس للقيام بدراساتها وتسهيل البحث فيها.

كما أن مدرسة "حشي حسين" سبق وأن أجرينا بها دراسة في نفس المجال وذلك بغرض الحصول على شهادة الليسانس والمعونة بـ "علاقة الجانبية بظهور عسر القراءة".

المدرسة الأولى هي إبتدائية "حشي حسين" التي تقع في حي حشي ولاية سطيف تأسست في عام 1985، فتحت أبوابها سنة 1986/09/01 عدد الأقسام بها 14 حجرة تربوية يضم كل قسم 34 تلميذ إضافة إلى الإدارة، عدد المعلمين

هو 14 معلم، معلمين للفرنسية واثنا عشر معلم للعربية من بينهم سبع معلمات يقدر عدد التلاميذ بها 459 تلميذ، تعمل بنظام الدوام الواحد.

المدرسة الثانية فهي مدرسة "ميدني الشريف" التي تقع في حي حشي ولاية سطيف تأسست سنة 1987 فتحت أبوابها سنة 1989، يعمل بها 15 معلم من بينهم معلمين للفرنسية، يبلغ عدد التلاميذ 400 تلميذ.

جدول رقم (I) جدول يمثل توزيع التلاميذ في المدارس المختارة.

عدد التلاميذ	الدراسات الاستطلاعية		الدراسة التجريبية		المجموع
المدارس	برامة لخضر	بوشلاغم الطاهر	حشي حسين	ميدوني الشريف	04
عدد التلاميذ	19	51	15	15	100

2-2 معايير اختيار التلاميذ لهذه المدارس:

لقد روعي في اختيار مجموعة الدراسة ضبط مجموعة من المتغيرات الدخيلة لاستبعاد تأثيرها على نتائج الدراسة الحالية وتتمثل في:

أ- مستوى القراءة:

أن يكون أفراد العينة يعانون من عسر القراءة وانطلاقا من هنا كان لا بد من القيام بتشخيص فارقي لأنه وحسب بعض الباحثين يعتبر عسر القراءة هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة عند طفل ذو ذكاء عادي متمدرس سليم

من أي اضطرابات حسية (Debray. F.J, Debray. P,1997 ,P 14)

أ-1 الديمومة الاستمرارية: أي استمرار الصعوبة في تعلم القراءة إلى ما بعد العام الثاني من التمدرس أي يتراوح مستواهم الدراسي بين السنة الثالثة (الطور الأول) والرابعة والخامسة (الطور الثاني).

أ-2 الذكاء: استبعاد كل التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني، حيث لا بد أن يكون معدل الذكاء يساوي أو يفوق 90، وذلك بتطبيق اختبار رسم رجل لجودانق هاريس على التلاميذ عينة الدراسة.

أ-3 الاضطرابات الحسية الحركية: لا بد من استبعاد كل الحالات التي تعاني من اضطرابات حسية (سمعية، بصرية... الخ) وكذا من أي اضطرابات عضوية وهذا بالاطلاع على ملفاتهم الصحية على مستوى المدرسة ومن خلال الاستعلام من المعلمين.

ب- العمر الزمني/الجنس: تم تحديد العمر الزمني ما بين (8-12 سنة) وذلك من الجنسين (ذكور وإناث).

ج- الوسط اللساني: كل الأطفال ينتمون إلى وسط لساني واحد أين اللغة الأم هي العربية وتعرف على ذلك من خلال الاستمارة الموجهة للأسرة.

د- الوسط الاجتماعي الاقتصادي الثقافي: هناك من يرجع عسر القراءة إلى إعاقة اجتماعية ثقافية اضافة إلى صعوبات مادية للأسرة (Gresas، 1978) بالإضافة إلى:

استبعاد كل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية: فرط النشاط الحركي، التبول اللاإرادي... الخ. وكذا التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات

بيداغوجية وذلك من خلال التغييب المستمر، وهذا بالإطلاع على ملفاتهم المدرسية.

3- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة عددا من الأدوات التي وقع عليها الاختيار ويمكن تقسيمها إلى أدوات ضبط المتغيرات وأدوات لجمع البيانات، وأدوات التناول الإحصائي.

أ-التناول الإجرائي الأول: أدوات ضبط المتغيرات بعد مقابلة المدير والمعلمين وكذا التعرف وملاحظة التلاميذ والاطلاع على ملفاتهم الصحية والمدرسية قمنا بإجراء اختبار القراءة وذلك لضبط المتغيرات والتأكد من أن الأطفال يعانون من عسر القراءة، كما اختبرنا كذلك مستوى الذكاء عن طريق اختبار رسم رجل للتأكد من أن الأطفال المجموعة لا تعاني من أي اضطراب عقلي أي يتمتعون بذكاء عادي.

ب-التناول الإجرائي الثاني: أدوات جمع البيانات وقد قسم إلى ثلاث مراحل: القياس القبلي، مرحلة التجريب، القياس البعدي، حيث قمنا بإجراء اختبارات لقياس القراءة، القدرة الفونولوجية و بعدها قمنا بنشاط الرسم لفترة من الزمن ثم أعدنا إجراء نفس الاختبارات السابقة لمعرفة ما إذا حصل تحسن في النتائج أم لا أي دراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

ج- التناول الإحصائي: يسمح لنا هذا التناول بمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي

لمجموع الاختبارات المختلفة في الدراسة وكذا هل هناك علاقة بين الرسم والقراءة وعلاقة بين الرسم والقدرة الفونولوجية.

4- التناول الإجرائي الأول: أدوات ضبط المتغيرات (التناول الإجرائي الأول)

أ- الملاحظة: تعتبر الملاحظة من أقدم وأكثر وسائل جمع المعلومات شيوعاً فهي تعني الاهتمام أو الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظم، عن طريق الحواس، حيث نجمع خبراتنا من خلال ما نشاهد أو نسمع عنه (جودت عطوي، 2000، ص:120) وقد قمنا بـ:

* ملاحظة مباشرة: من خلال ملاحظة سلوك الطفل في القسم (قراءة، كتابة مشاركة) بعد حضورنا لعدد من الحصص معهم.

* ملاحظة غير مباشرة: من خلال اطلاعنا على كراس القسم ودفاترهم

ب: المقابلة: تعتبر المقابلة أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية يعرفها انجلش "English" على أنها "محادثة موجهة تقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين، هدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات لاستغلالها في بحث علمي أو الاستعانة بها على التوجيه والتشخيص والعلاج" جودت عزت، 2000، ص:110 وقد قمنا بـ:

* المقابلة مع المدير: الذي عرفنا بالمدرسة وبأقسامها كما أرشدنا إلى الأقسام التي اخترنا منها التلاميذ.

* المقابلة مع المعلم: حيث تعرفنا من خلاله على مستوى كل تلميذ في الدراسة "القراءة، الكتابة، الإملاء...." وعلى سلوكه أثناء الدرس، إلى جانب الحالة النفسية والصحية لكل تلميذ.

* المقابلة مع التلميذ: حيث تعرفنا عليه جيدا من خلال تطبيق الاختبارات.

ج- استمارة جمع البيانات الأولية الخاصة بالطفل "إعدادات طلبه الشبه طبي Sache femme فرنسا، بتصرف من الطالبة" وهي استمارة تساعدنا من التعرف على الطفل، العمر الزمني، المدرسة التي يزاوّل بها دراسته، سن الالتحاق بالمدرسة، الحالة الصحية... الخ وذلك لاستبعاد كل التلاميذ الغير ملائمين للشروط اختيار العينة.

د- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي "بتصرف من الطالبة":

* وصف الأداة: تعنى الأداة لتحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التلميذ واشتملت على أهم الأبعاد التي تمثل مؤشرات أساسية تتم من خلالها التعرف على الوضع الاجتماعي والاقتصادي وكذا الثقافي للأسرة، وهي: مستوى تعليم الأب، وظيفة الأب، المرتب الشهري للأب، مستوى تعليم الأم وظيفة الأم، المرتب الشهري للأم، نوع السكن... الخ

هـ- السوابق العيادية:

من أجل وضع التشخيص الفارقي قمنا أيضا باستشارة الملفات الطبية لكل تلميذ، فلم نسجل أي اضطراب حسي بصري أو سمعي، حيث أن الرؤية عند

تلاميذ العينة حسنة ولم نسجل أي أمراض عضوية مثل الاضطرابات العقلية أو العصبية والتي يمكن أن تعرقل السير الطبيعي للتعلم عند الطفل.

و- اختبار الذكاء: "اختبار رسم رجل (هودانق هاريس 1963 , Goodenivgh harris)" تقنين محمد متولي غنيمة 1979.

* وصف الأداة:

قامت جودانف بوضع هذا الاختبار عام 1926، وقد حظي باهتمام بالغ واستخدم كمؤشر أولي للذكاء، ويعتمد منطق هذا الاختبار على أن قدرة الطفل على تكوين مفاهيم عقلية وإدراكات صحيحة تظهر في رسمه لصورة الرجل وما يتضمنه الرسم من تفاصيل "صفوت فرج 1980، ص:533".

* تعليمات الاختبار:

تتلخص تعليمات هذا الاختبار الشفوية بأن يطلب من الأطفال المراد قياس ذكائهم استبعاد كل ما قد يوجد أمامهم، ما عدا قلم رصاص، وورقة بيضاء +ويطلب من الطفل أن يرسم رجلا في الورقة البيضاء التي أمامه مع عدم استخدام الممحاة، وتجمع الأوراق بعد انتهاء الأطفال من الرسم، ويجوز استفسار الأطفال على ما تدل عليه أجزاء الرسم.

* تصحيح الاختبار:

يعطي المصحح درجة واحدة لكل مفردة من المفردات الواردة في مفتاح التصحيح وعددها ثلاثة وسبعون مفردة، بعد ذلك تجمع المفردات التي تمت الموافقة عليها للحصول على الدرجة الخام التي حصل عليها الطفل في

الاختبار ثم يتم تحويل هذه الدرجة الخام إلى نسبة ذكاء من خلال الجداول الخاصة بذلك "محمد متولي غنيمة 1976، ص: 92-185".

ي- اختبار القراءة:

*تقديم الاختبار:

طبق الاختبار من طرف الباحثة "غلاب ص: 1998" في رسالة الماجستير المعنونة: "اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية" حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 140 تلميذ وتلميذة في الطورين الأول والثاني وتمت على هذا الاختبار بعض التعديلات للغة العربية لكن لم يتم بعد تقنينه يقوم الاختبار على أساس:

رائز "L'alouette" لـ "Le favrais"

مجموعة روائز "Inizan" روائز "Suzanne Borel maisonney" ويسمح الاختبار بفحص ميكانيزمات القراءة السوية لدى الطفل الذي يعاني أو لا يعاني من اضطرابات في القراءة كما يهدف إلى:- تشخيص صعوبات القراءة.- خروج الحاكم من الأحكام الذاتية، ويكون لديه مرجع موضوعي.- تحديد مستوى القراءة عند الأطفال المتمدرسين.

*مبدأ الاختبار:

يتألف هذا الاختبار من ثلاث أقسام:

القسم الأول: سلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى "Logatomes"

ويحتوي على: - قراءة أصوات منعزلة "يبلغ عددها 12 صوتاً"

- قراءة أصوات مركبة "يبلغ عددها 6 أصوات"

- قراءة حروف متقاربة صوتاً تبلغ عددها 12 صوتاً.

- قراءة حروف متقاربة خطياً يبلغ عددها 8 أصوات.

- قراءة أصوات معقدة يبلغ عددها 30 صوتاً.

- قراءة كلمات غير حقيقية يبلغ عددها 10 كلمات

والهدف من هذه السلسلة هو التأكد من أن المفحوص يمكن له أن يتعرف على الأصوات البسيطة والمعقدة منعزلة.

القسم الثاني: سلسلة الأصوات التي تحمل معنى وتضم:

- التشابه السطحي (17 صوت).

- قراءة كلمات متنامية (09 كلمات)

- التعرف على الكلمة ضمن سلسلة من الكلمات المتشابهة (10 كلمات).

- قراءة جمل تتضمن كلمات متشابهة.

- قراءة كلمات طويلة فيها خلط (17 صوت)

تهدف هذه السلسلة إلى إظهار مدى درجة إدراك الطفل للخصائص الصغيرة المميزة للكلام، أما سلسلة الكلمات الطويلة فتسمح بالتعرف على الأخطاء ونوعية قراءة الكلمات المنعزلة.

القسم الثالث: "نص العطلة"

يحتوي النص على 4 فقرات والتي بدورها تحتوي على 299 كلمة، ولقد اعتمدنا في حساب عدد كلمات النص على الطريقة التي يؤكد عليها Andret Martinet في كتابة المعنون بـ *Elément de linguistique général* حيث أنه كل وحدة لها معنى يمكن أن تعتبر كلمة "مثل: ال التعريف" كما كتب النص بخط مختلف من فقرة لأخرى، قصد التأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغير السرعة بتغير حجم الكتابة، كما نجد النص مزين برسومات مستمدة، من الموضوع (انظر الملحق) كما نستعمل شرائط الكاسيت للتسجيل.

يهدف الاختبار إلى معرفة "حساب" الأخطاء التي يقع فيها أي طفل يعاني أم لا يعاني من مشاكل على مستوى القراءة، ويتم تصنيف الأخطاء على النحو التالي:- الالتباس البصري بين الحروف المتشابهة من ناحية الشكل والصوت.- الالتباس السمعي بين المهموس والمجهور.- حذف بعض المقاطع.- حالة القلب في التسلسل.- إضافة الحروف- تغيير مكان الحروف.- الالتباس بين الكلمات المتشابهة.- حذف الجملة.

*أدوات الاختبار:

يحتوي الاختبار على الوسائل التالية:

- ورقة تحتوي على النص المزين بالصور والرسومات، قصد جلب انتباه الطفل للقراءة وتشويقه

-أوراق تحتوي على مجموعة السلاسل (قسم 1، قسم 2)

-ساعة لحساب الزمن المستغرق أثناء عملية القراءة.

- مسجلة لتسجيل قراءات الأطفال وإعادة كتابتها صوتيا.

*الوقت اللازم لتطبيق النص: لقد حددت الباحثة الوقت اللازم بحوالي 1د و50 ثا إلى دقيقتين تقريبا.

ملاحظة: يجب تقديم النص أولا و إن لم يستطع الطفل قراءته، نقترح عليه السلاسل السابقة وهذا حسب رأي الباحثة.

التعليمة: "اقرأ النص من العنوان إلى النهاية بصوت عال" لقد قدمت التعليمة باللغة الدارجة وذلك إتباعا لشروط التطبيق المقترحة في الرسالة التنقيط: في موضوعنا هذا اكتفينا فقط: بحساب الأخطاء المرتكبة من طرف الطفل دون الاهتمام بالزمن.

*الخصائص السيكومترية لاختيار القراءة:

يحتاج الباحث أثناء الدراسة إلى التأكد من صدق وثبات المقياس الذي يعتمد عليه في دراسته، لذلك كان من الواجب قياس صدق وثبات الاختبارات التي طبقت في دراستنا، من بينها اختبار القراءة. وسبق وذكرنا أن هذا الاختيار صنفته الباحثة (غلاب صليحة، 1998) في رسالة الماجستير، وهو

مستمد من اختبار L'alouette ولكنها بصدد تقنينه وذلك في إطار دراسة الدكتوراه.

ولذلك وجب قياس ثباته وصدقه وقد اعتمدنا في دراستنا طريقة إعادة الاختيار، بمعنى قياس ثباته وصدقه وقد اعتمدنا في دراستنا طريقة إعادة الاختيار، بمعنى آخر تجربة أولى على عينة تتكون من 30 طفل (التمرير الأول) ثم أعدنا تطبيقه على نفس أفراد المجموعة (التمرير الثاني) وذلك بعد مدة تجاوزت الشهر وبذلك قمنا بحساب معامل الارتباط بين درجاتهم في التمرير الأول بدرجاتهم في التمرير الثاني فتحصلنا على 0.82 وبذلك يكون الصدق والذي تم استخراجه من الثبات 0.90 وبالتالي فهناك علاقة قوية بين التمريرين، وهذا ما يؤكد لنا صلاحية استخدام وتعميم هذا الاختيار والذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن.

5- عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول:

عرض نتائج التناول الإجرائي الأول:

أ- عرض نتائج الذكاء: "رسم رجل"

جدول رقم (3) يبين نتائج أفراد العينة على اختبار الذكاء

الأفراد	العلامة	العمر العقلي	العمر الزمني	حاصل الذكاء
01	39	153	143	106.99
02	40	156	159	98.11
03	37	147	130	113.07
04	36	132	121	109.09
05	31	129	135	95.55

109.52	126	138	34	06
106.25	144	153	39	07
106.25	144	153	39	08
104.16	144	150	38	09
100.00	122	123	29	10
100.00	126	126	30	11
103.2	125	129	31	12
95.23	126	120	25	13
104	124	129	31	14
110	120	132	32	15
106.45	124	132	32	16
98.3	122	120	28	17
95.12	123	117	27	18
104.8	123	129	31	19
101.61	124	126	30	20
96	125	120	28	21
110	120	132	32	22
99.19	124	123	29	23
97.5	123	120	28	24
91.2	125	114	26	25
93.6	125	117	27	26
1001.5	130	132	32	27
32.3	130	120	28	28
100.81	122	132	32	29
110	120	132	32	30

يظهر من خلال الجدول (3) أن نتائج المجموعة كانت جيدة حيث تمكن الأطفال من تجاوز درجة 90، هذا ما يدل على أن أفراد هذه المجموعة لا تعاني من عجز على مستوى الذكاء، حيث تم حساب نسبة الذكاء وفق القانون التالي:

نسبة الذكاء = العمر الزمني / عمر العقلي $\times 100$.

ب- عرض نتائج اختبار القراءة:

جدول رقم (4) يبين نتائج أفراد العينة على اختبار القراءة

الأفراد	سلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى	سلسلة الأصوات التي تحمل معنى	النص
01	65	87	244
02	65	87	244
03	25	24	238
04	30	33	204
05	15	62	239
06	32	57	228
07	56	61	244
08	39	61	239
09	20	47	129
10	19	65	144
11	54	61	222
12	28	60	217
13	9	42	184
14	17	44	271
15	70	60	243
16	29	43	227
17	6	34	217
18	5	34	176
19	5	36	184
20	42	35	214
21	28	18	167
22	31	36	176
23	31	42	145
24	17	51	165
25	31	52	172
26	53	58	234
27	53	55	225
28	65	64	239
29	54	55	210
30	64	65	239

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أطفال هذه المجموعة ارتكبوا أخطاء كثيرة أثناء عملية القراءة مما يبين أنهم يعانون من صعوبات قرائية "عسر القراءة".

تحليل النتائج عند أفراد المجموعة:

أ- اختبار الذكاء:

من خلال تطبيق رانز رسم الرجل على أطفال المجموعة بغرض التأكد من أنهم لا يعانون من مشاكل على مستوى الذكاء قد تحصلنا على أعمار عقلية مختلفة (12 سنة، 11 سنة...) فقد حصل الذكاء من ذكاء عادي أو متوسط بنسب مختلفة (92، 100) إلى ذكاء عالي نوعا ما 100، ويظهر من خلال هذه النتائج أن التلاميذ لا يعانون من أي مشاكل ذهنية مصاحبة لاضطراب صعوبات تعلم القراءة، وهذا ما يؤكد الفكرة القائلة أو التعريف القائل بأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من صعوبات على مستوى الوظائف المعرفية ما عدا الذكاء.

ومن هنا يمكن القول أنه بالإضافة من أن الأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية لا يعانون من أي اضطراب سواء كان وظيفي أو عضوي، لا يعانون أيضا من تخلف ذهني.

ب- اختبار القراءة:

اتسمت النتائج المتحصل عليها في اختبار القراءة، والموضحة في الجدول بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- تقديم قراءات ضعيفة، ركيكة ومتقطعة وغير مترسلة وغالبا ما تكون غير مفهومة.

- عدم القدرة على ربط وتركيب الحروف في قراءة الكلمات.

- إهمال قراءة بعض الكلمات أو الحروف أو المقاطع أو حتى بعض السطور وحتى فقرات بأكملها.

- كثرة الأخطاء والتي تمثلت في مظاهر: الإبدال، الحذف، الإضافة والقلب التي تكررت في قراءاتهم، حيث لوحظ خلط في الحروف المتقاربة شكلا أو صوتا أو كذا أخطاء في الحركات خصوصا عدم التحكم في المد والتنوين (الوعي الفونولوجي) وإهمال الشدة.

- كثرة ظاهرة التصحيح الذاتي بصورة سلبية.

- عدم التحكم في ميكانيزم تحويل الحروف إلى أصوات والذي تقوم عليه طريقة الوساطة الفونولوجية.

- عجز في تسمية الحروف وهي منعزلة.

- أما فيما يخص الزمن المستغرق فقد لاحظنا أن جميع الأطفال استغرقوا وقتا طويلا بحيث تجاوز الزمن المستغرق 10 دقائق عند أغلب الأطفال هذا ما يجعل النص يفقد بنيته الكلية وكذا معناه الحقيقي والسبب في ذلك هو عجز الطفل على التحكم في الميكانيزمات والاستراتيجيات المعرفية الفعالة في القراءة.

كخلاصة يمكن القول أنه تم التأكد فعلا من أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب في تعلم القراءة، وذلك بسبب اضطراب السيرورات المعرفية المسؤولة في عملية القراءة لديهم.

خلاصة:

سمح لنا التناول الإجرائي الأول بتشخيص أطفال المجموعة وهذا بالاعتماد على مجموعة من الأدوات وباستعمال اختباري الذكاء والقراءة، حيث تحصلنا على نتائج أكدت لنا أن الأطفال يعانون من صعوبات قرائية رغم ذكائهم العادي وخلوهم من أي اضطراب حسي، عضوي، بيداغوجي، نفسوا اجتماعي.... الخ.

6- التناول الإجرائي الثاني: أدوات جمع البيانات

تمهيد:

قسم التناول الإجرائي الثاني إلى ثلاث مراحل: مرحلة القياس القبلي ومرحلة التجريب ومرحلة القياس البعدي.

1-6 مرحلة القياس القبلي:

حيث بالإضافة إلى اختبار القراءة تم تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية.

1-1-6 اختبار القدرة الفونولوجية:

*تقديم الاختبار: Fonction Phonologique

استعنا في بحثنا هذا باختبار القدرة الفونولوجية الفرنسي والمكيف من طرف الطالبة "لواني يمينه" في إطار دراسة لنيل شهادة الماجستير والمعنونة "علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة، محاولة لتكييف تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية" سنة 2007 علما بأن الاختبار الأصلي (الفرنسي) مأخوذ من كتاب الباحث "Delpch.D" تحت عنوان

" La conscience phonologique ,test, éducation et rééducation "

لسنة 2001 علما بأن أغلب بنوده، مأخوذة من كتاب الباحث "Le coq.P" تحت عنوان

" Apprentissage de la lecture et dyslexie " وبالنسبة لكل بند، نعطي مثالا واحدا للطفل، وله الحق في محاولتين قبل إجراء الاختبار الحقيقي (محترمين النموذج الفرنسي) وهذا يسمح لنا بمراقبة فهم التعليم من قبل الطفل.

*إظهار معيار صدق وثبات اختبار الوعي الفونولوجي :

قامت الباحثة "لواني يمينه" بتكييف الاختبار (اختبار الوعي الفونولوجي) والمستمد من كتاب (Delpeeh . D) ولقد توصلت بعد الدراسة التي قامت بها على عينة وتشمل 18 طفلا حيث تكونت من أطفال جيدي القراءة وآخرين متوسطي القراءة واتبعت لقياس صدق وثبات الاختبار طريقة المتوسطات والمقارنة الطرفية فتحصلت على أن أداء المجموعة (أ) أي القراء الجيدون والمتوسطون أحسن من أداء المجموعة (ب) أي القراء السيئون حيث أن المتوسط الحسابي للأولى (أ) هو $X = 5.68$ بينما المتوسط الحسابي للمجموعة

(ب) هو $X = 1.80$ F (16.1) $P = 0.5$

كما قمنا بالتأكد من صدق وثبات الاختبار بإتباعنا طريقة إعادة الاختبار بحيث طبقنا الاختبار على عينة مكونة من 30 طفلا (التمرين الأول) وبعد فترة أعدنا تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة (التمرين الثاني) فتحصلنا على معامل بيرسن $\alpha=0.86$ وهي نتيجة دالة إحصائية عند درجة حرية " $\alpha=0.05$ " وبهذه النتيجة نجد قيمة الصدق تفوق 0.90. وهذا يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن.

2-6 عرض ومناقشة نتائج القياس القبلي:

1-2-6 عرض نتائج القياس القبلي:

*عرض نتائج اختبار القراءة: سنعرض نتائج اختبار القراءة بالنسبة لكل بند.

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب

الأخطاء قبل ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة:

المجموع	النص	سلسلة الأصوات التي تحمل معنى	سلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى	
289.23	209.33	50.96	35.26	المتوسط الحسابي
57.43	36.31	16.15	20.17	الانحراف المعياري
%73.78	%85.79	%72.8	%45.20	النسب المئوية

تبين لنا من خلال نتائج الجدول (4) أن أطفال المجموعتين يعانون من صعوبات واضحة في القراءة حيث قدرت نسبة الإخفاق في اختبار القراءة (الأخطاء) بـ (%73.78)، خصوصا بالنسبة للنبد الخاص بقراءة نص والمتمثل في نص: "العطلة" حيث وصلت النسبة إلى (%85.79) لتلها نسب القسم

الخاص بسلسلة الأصوات التي تحمل معنى نسبة (72.8%) من الأخطاء وأخيرا (45.20%) بالنسبة للجزء الخاص بسلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى.

* عرض نتائج الوظيفة الفونولوجية: سنعرض نتائج القياس القبلي بالنسبة لاختيار الوعي الفونولوجي وذلك لكل نبذ.

جدول رقم (5) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المؤوية قبل تطبيق نشاط الرسم على اختيار الوعي الفونولوجي.

المتوسط الحسابي	الذاكرة قصيرة المدى	التقطيع	الوعي الفونولوجي	المجموع
8.55	0.80	13.83	23.03	
3.67	0.99	5.23	6.58	
23.40	13.33	46.1	31.54	

إن النتائج المدونة في الجدول (5) تظهر أن أطفال العينة يعانون اضطراب في القدرة الفونولوجية حيث أن نسبة (31.54%) هي بنسبة ضعيفة (تحت المتوسط)، فالبند الخاص بالتقطيع سجلنا فيه أضعف نسبة إذ لم تتجاوز (13.33%) بعدها نسبة (23.40%) الخاصة بالبند المتعلق بالذاكرة قصيرة المدى، وبلغت نسبة الإجابات الصحيحة لبند الوعي الفونولوجي ب: (46.1%).

2-2-4 تحليل نتائج القياس القبلي.

* اختبار القراءة:

اتسمت النتائج المتحصل عليها في اختبار القراءة، بالتقطيع والتردد فجاءت غير مفهومة وقد اظهر أطفال هذه المجموعة عدم القدرة على ربط

وترتيب الحروف والكلمات، بعضهم أهمل قراءة مجموعة من الكلمات والبعض الآخر سطور وفقرات بأكملها، وهناك من عجز عن قراءة عنوان النص، كما استخرجنا أخطاء الإبدال الحذف الإضافة والقلب تكررت مرارا في قراءاتهم مما أدى إلى صعوبة فهم قراءة أغلهم (صعب الفهم) وهذا ما دلت عليه نسبة الأخطاء التي بلغت 73.79%. تبين النتائج أن أكبر نسبة تمثلت في الإخفاق في قراءة النص حيث ترجمت إلى نسبة 85.75% وهي نسبة ضعيفة جدا فهناك بعض الحالات التي لم يتمكن من الوصول إلى القسم الثالث من الاختبار 'النص' واكتفت بقراءة بعض الحروف التي ليس لها معنى. بمعنى أن هناك من الحالات من استطاع قراءة أصوات وهي منعزلة، وعجز عن قراءة الكلمات وهذا ما ترجم في النسبة 45.20% التي سجلت في القسم الأول من الاختبار وهي نسبة منخفضة مقارنة بالنسبة المسجلة في القسم الثاني أي سلسلة الأصوات التي تحمل معنى وتساوي 72.8%. وتلك الخاصة بالنص 85.79% ومن هنا نستنتج أن معظم أفراد العينة يعانون من عسر القراءة الفونولوجي بحيث أنه يجد صعوبة في التجميع.

* اختبار الوعي الفونولوجي:

تظهر النتائج المتحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي الذي يعتبر من أهم المحددات لتعلم القراءة بحيث تحصلنا على نسبة كلية قدرت بـ 31.54% وهي نسبة منخفضة جدا. إن أضعف نسبة سجلت كانت في البند الخاص بالتقطيع ربما يكون السبب في عدم وعي ومعرفة الطفل بماهية المقطع رغم شرحنا له وإعطائنا أمثلة لإيصال الفكرة. إن الأطفال الذين

يعانون من اضطراب على مستوى القراءة غالبا ما يعانون من اضطراب في الذاكرة، لهذا فإن البند الخاص بالذاكرة تميزت نتائجه بالضعف، بحيث تجلت الصعوبة بصورة كبيرة على مستوى السلاسل المتواجدة وسط وآخر الاختبار، كذلك الشأن بالنسبة للجمل والأرقام علما بأن هذا القسم من الاختبار يعتمد بصورة كبيرة على الإدراك السمعي الذي هو مرتبط بالوعي الفونولوجي في غياب الحامل البصري أما بالنسبة لبند الوعي الفونولوجي فلقد كانت الصعوبة ملاحظة أكبر على مستوى بند الحكم على القوافي، بند الكلمة الدالة، بند قافية مع كلمة مقصودة، بند نفس نهاية الكلمة المقصودة، بند إزالة المقطع دون نسيان البندان الآخرين أين كانت الصعوبة أقل نوعا ما، ففي بند الحكم على القافية، بند الكلمة الدالة سجلنا نتائج ضعيفة جدا ووعيا فونولوجيا أقل بكثير إن لم نقل منعدما، كما سجلنا كذلك فهما بطيئا جدا أو فهما بعيدا عن المطلوب.

خلاصة:

إن ما يمكن أن نستنتجه من نتائج القياس القبلي هو أن اضطراب تعلم القراءة، اضطراب معرفي بالدرجة الأولى بحيث أوضحت النتائج أن أطفال العينة الذين يعانون من صعوبات في القراءة يظهرون صعوبات في معظم الكفاءات والوظائف والسيرورات المعرفية الداخلة والمسؤولة عن تعلم القراءة. كما أنه يتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في جميع الاختبارات المطبقة أن أطفال العينة يعانون من عسر القراءة الفونولوجي.

7- الدراسة التجريبية:

1-1 رسم موضوع مقترح:

الرسم كالكلام وسيلة للتعبير عن النفس، فالطفل عندما يرسم فهو يعبر عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته وميوله، بل ويستطيع الطفل أن يقول بالرسم ما لا يستطيع أن يقوله بالكلام، ويستخدم الأخصائيون النفسيون رسوم الأطفال في التعرف على مستوى تفكيرهم ونموهم العقلي وفي التعرف على طريقتهم في التفكير ومشاعرهم وانفعالاتهم وميولهم، كما تدل رسوم الأطفال على خصائص النمو العقلي، ولاسيما في الخيال عند الطفل، بالإضافة إلى أنها عوامل التنشيط العقلية والتسلية وتركيز الانتباه وتساعد رسوم الأطفال على تنمية ذكاء الطفل وذلك عن طريق تنمية العوامل الابتكارية عن طريق اكتشاف العلاقات (خاصة بين الدال والمدلول) وإدخال التعديلات.

وتعتبر عالمة فلورونس كود إنف (Florence Goodenough 1926) صاحبة الفضل في تكوين أول اختبار مقنن لقياس ذكاء الأطفال من خلال رسومهم وقد استنتجت من خلال أبحاثها، وأبحاث من سبقها أن هناك علاقة وثيقة بين تكوين المفاهيم المستنبطة من رسومات الأطفال وبين ذكائهم العام فالرسم بالنسبة للطفل الصغير وسيلة للتعبير، ولغة للتفاهم أكثر مما هو فن لإظهار الجمال، ولذلك نجد صغار الأطفال يرسمون ما انطبع في ذهنهم من مفاهيم عن الأشياء، لا يشاهدونها أمامهم (من هذه الأشياء)، وتكمن أهمية رسومات الأطفال في التعبير عن النفس وتفريغ الانفعالات وصقل المهارات الحركية عند الطفل، تنمية التأزر البصري الحركي تنمية مهارات

الطفل على الكتابة، ومن هنا فإن المقدرة على الرسم تتماشى مع التطور الذهني والنفسي للطفل وتؤدي إلى تنمية تفكيره وذكاءه. بمعنى أننا نستطيع أن نقيس مستوى ذكاء الطفل عن طريق الرسوم، حيث أن الرسم أحد الأساليب الأدائية لقياس الذكاء كما يرتبط الرسم بقدرة الطفل على التحصيل والملاحظة وهذا لارتباطه به (أي بذكائه ونضجه النفسي والاجتماعي).

فالاختبار (الرسم) يقيس المفاهيم العينية التي تعكس تفاعل الفرد الإدراكي مع بيئته ويتضمن عمليات عقلية مثل الإدراك والتصميم والتجريد... بكل ما في هذه المفاهيم من عمليات معقدة مثل نسبة الرسوم كمية التفاصيل المواضع، الأحجام، الرسوم المسطحة والمجسمة، التنظيم الإدراكي للأشياء التعبير عن الكليات.."(عبلة حنفي) وتضيف "إن رسوم الأطفال أحد أشكال بناء النفس في المجال المعرفي والعقلي والمزاجي والوجداني، فهي ليست مجرد تخطيطات عديمة المعنى، بل تعني الكثير للطفل أو لمن يهتم به، فهو يستنبط من خلال رسومه كل ما يعتريه من آمال ومخاوف وأفكار ومفاهيم، ولذا لا يكون اهتمامنا منصبا على النواحي الجمالية وإنما يتسع، ليكشف الصلة بين خصائص النمو الفني ونواحي النمو الأخرى" وخصوصا نمو الوظيفة الرمزية (اللغة) ومن ثم اكتساب اللغة الكتابية لدى الطفل، باعتبار الرسم من المكتسبات الأولية للكتابة، هذا من جهة، ومرحلة تطويرية أولية للنشاط الخطي، لأن بعض القدرات المطلوبة والمكتسبة من خلال الرسم تصبح أسس يعتمد عليها في اكتساب اللغة الكتابية ومن جهة أخرى يعتبر ذو أهمية كبرى حيث أنه يمثل وجها للقدرة الرمزية التي يبني عليها اكتساب واستعمال

اللغة (بوجهيها الشفوي والكتابي) بحيث نجد دراسات تناولت دور "الصورة الخارجية" للولوج إلى معنى النص (اللغة الكتابية) وكذا كمساعد على التذكر سواء عند القراء العاديين أم المعسورين، (إسماعيل لعيس، 2004) كما نجد دراسة المسيقع 1996 التي تهدف إلى معرفة أثر الرسوم والصور في الكتاب المدرسي على تعلم القراءة، ولقد أظهرت النتائج أن الصور والرسوم لاسيما الملونة منها في الكتاب المدرسي كان لها أثر بالغ الأهمية في التعلم لدى الطفل.

أما بنسبة لعلاقة النص بالرسم كمنتوج مثل رسم موضوع مقترح فنجد قلة الدراسات التي تناولته، بحيث نجد مهمة إعادة انجاز أشكال هندسية معقدة مثل الصورة المعقدة لـ Rey والصورة المعقدة المعدلة لـ Osterrieth et Rey

كما نجد دراسة الدكتور "إسماعيل لعيس" (2004) الذي درس دور الرسم (رسم موضوع مقترح) في الكشف عن صعوبات القراءة وقد أظهرت النتائج أن فئة الأطفال المعسرين أكثر ميلا لاستعمال الأيقونات في نشاطهم الخطي وهذا باعتبارها عناصر تتشابه مع مرجعها في الواقع، أي أنها أشكال ثابتة ونمطية من جهة ومن جهة أخرى فهم أقل ميلا لاستعمال الرموز التي تجسد تمثيل الخصائص والصفات (الألوان) والعلاقات بين الأشياء كأشكال خطية تعبيرية اتفافية، هذه الأشكال يعتمد انجازها على قدرة تعبيرية فكرية وذهنية ... بمعنى أن الطفل يعاني اضطراب أو تأخر في نمو الوظيفة الرمزية والتي تعتبر أحد الجوانب المعرفية المهمة أثناء تعلم القراءة حيث تعد دعامة أساسية لها، فمن هنا نحاول التحقق من إمكانية تحسين القدرة على القراءة

وذلك بتحسين القدرة الرمزية لدى الطفل العسير وهذا من خلال نشاط
رسم موضوع مقترح.

2-7 رسم موضوع مقترح:

*طبيعة المهمة:

هو عبارة عن قصص بسيطة معاشة من طرف الطفل، بمعنى أن تكون
عناصرها المرجعية معروفة لدى الطفل " الصورة الذهنية" بحيث يحتوي
الموضوع "القصة" على العناصر التالية: الأشخاص، الأشياء أو الموجودات
علاقات زمنية، مكانية علاقات تفاعلية، (فعل/رد الفعل) السن، الجنس
الحركة، قيم واقعيةالخ. إذ تمثل هذه العناصر مكونات سيميولوجية
من طبيعة مختلفة منها ما يرتبط بالعنصر الممثل بعلاقة شبيهة ومنها ما
يحول إليه رمزيا. (إسماعيل لعيس، 2004). ويمكن تحليل التعليم إلى
أصناف المفاهيم التالية:

جدول رقم (6): يوضح العناصر المكونة للرسومات.

مكونات سيميولوجية						أيقونات	
قيم واقعية	الفعل/رد الفعل	الجنس	السن	علاقات زمانية	علاقات مكانية	أشياء	أشخاص /حيوانات

نكتب في كل مرة التعليم على ورقة كبيرة وبخط كبير وواضح وتعلق أمام
الطفل على الصبورة، بحيث في البداية يكون موضوع الرسم يتضمن بعض
الرسومات ثم يتناقص تدريجيا، كما تقرأ التعليم ويطلب من الطفل إعادة
قراءتها وكذا توضيحها إذا تطلب الأمر ذلك، ثم يقدم للطفل ورقة بيضاء

(27/21سم) قلم رصاص وعلبة ألوان ونطلب منه الرسم بطريقة فردية دون تحديد الوقت.

في البداية يمكن للفاحص أن يتدخل ويكشف النقائص في رسومات الأطفال خاصة تلك المرتبطة بالمكونات السيميولوجية عند الانتهاء من الرسم مباشرة نطلب من الطفل وضع الأقلام جانبا بعيدا عن متناولهم. ونباشر بعدها في طرح بعض الأسئلة حول موضوع الرسم، ورسوماتهم مثلا: هل يوجد النهار في رسوماتكم أم لا؟ ثم يوضح في الصبورة وهكذا في كل مرة حتى يتحقق وعي وتحكم أكثر بالمكونات السيميولوجية لدى الطفل وتحسن رسوماتهم.

3-7 عرض وتحليل نتائج مرحلة التجريب (الرسم):

*عرض نتائج الرسم:

بعد ممارسة عدة حصص من نشاط الرسم (رسم موضوع مقترح) والتي تراوح عددها 17 حصة تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات الرسم

الرسومات الأخيرة			الرسومات الأولى			المتغيرات
المجموع	السميولوجي	البنائي	المجموع	السميولوجي	البنائي	
15.70	6.58	9.06	7.28	1.51	5.8	المتوسط
5.12	3.41	2.70	3.43	1.49	2.57	الانحراف
%52.33	%43.2	%59	%24.26	%9.86	%38.66	النسب

يتضح لنا من خلال الجدول الموضح أعلاه أن النتائج المتحصل عليها خلال الحصة الأولى من نشاط الرسم (الرسومات الأولى) كانت منخفضة حيث

سجلنا نسبة كلية بلغت 24.26% بحيث تحصلنا على نسبة 9.86% بالنسبة للمستوى السميولوجي، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنتيجة التي تحصلنا عليها فيما يخص المستوى البنائي والتي كانت 38.66% وبعد عدد من الحصص تحصلنا على نسبة كلية بلغت 52.33% حيث سجلنا 59% بالنسبة للمستوى البنائي و 49.2% بالنسبة للمستوى السميولوجي.

* تحليل نتائج رسم موضوع مقترح:

خلال الحصص الأولى من ممارسة نشاط رسم موضوع مقترح لاحظنا نقص في تمثيل العناصر المطلوبة في التعليمات (المواضيع) الموجهة إليهم، ويظهر ذلك من خلال نقص استعمال الأيقونات بشكل كافٍ وهذا على المستوى البنائي، كما لوحظ غياب استعمال الرموز بحيث سجلنا عدم تناسق المناظر وكذا عدم تجانس الألوان وفي بعض الأحيان غياب استخدامها، كما لوحظ غياب تمثيل الزمان والمكان....الخ. هذا بالنسبة للمستوى السميولوجي، كما وجدت رسومات لاحظنا من خلالها خروج الطفل عن إطار التعليم، الموجهة إليه بحيث أنها لم تتعدى سوى خريشات لا تمتد بصلة ومضمون التعليم، وبعد قضاء ما يقارب 08 حصص لا حظنا تحسن في معظم الرسومات بحيث بدأ الأطفال بالتقيد بالتعليم، وكذا لاحظنا استخدام الألوان وبشكل مقبول نوعاً ما، ومحاولة تمثيل المكان والزمان والجنس وإدراك العلاقات بين الأشياء وتجسيدها في الواقع عن طريق تنسيق وتنظيم رموز معينة، أي العناصر السميولوجية. بصفة عامة حدث تحسن سواء على المستوى البنائي وذلك من خلال تمثيل كافٍ للعناصر المطلوبة في التعليمات الموجهة إليهم

وكذا بالنسبة للمستوى السميولوجي بمعنى سجلنا تحسن في قدرة الطفل
على تمثيل و الترميز.

8-مرحلة القياس البعدي:

1-8 عرض وتحليل نتائج القياس البعدي.

1-1-8 عرض نتائج القراءة. سنعرض نتائج القياس البعدي لاختبار القراءة وذلك لكل أقسامه

جدول(8) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المؤوية بعد ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة

المجموع	النص	سلسلة الأصوات التي تحمل معنى	سلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى	
252.33	186.60	42.03	25.13	المتوسط الحسابي
64.81	35.54	17.57	16.32	الانحراف المعياري
%64.36	%76.47	%60.04	%32.21	النسب المئوية

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها والمدونة في الجدول (8) أن أطفال المجموعة تحسنوا في القراءة مقارنة بالقياس القبلي حيث انخفضت نسبة الإخفاق في اختبار القراءة إلى (%64.36). فبلغت النسبة (%76.47) بالنسبة للبند الخاص بقراءة النص و(%60.04) بالنسبة للقسم الخاص بقراءة سلسلة الأصوات التي تحمل معنى و(%32.21) بالنسبة للقسم المتعلق بسلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى.

2-1-8 عرض نتائج الوظيفة الفونولوجية

سنعرض نتائج الوعي الفونولوجي بالنسبة لكل بند.

جدول (9) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المؤوية بعد
ممارسة نشاط الرسم على اختبار الوعي الفونولوجي

المتوسط الحسابي	الذاكرة قصيرة المدى	التقطيع	الوعي الفونولوجي	المجموع
11.73	2.43	18.53	33.20	
3.90	1.71	4.45	6.22	
31.70%	40.5%	61.76%	45.47%	

تبين النتائج الموضحة في الجدول (9) نتائج القياس البعدي للوعي الفونولوجي وقد سجلنا نسبة كلية للاختبار بلغت (45.47%) وتمثلت النتائج الخاصة لكل نبد على حدا في (31.70%) بالنسبة للبند الخاص بالذاكرة قصيرة المدى (40.5%) للبند المتعلق بالتقطيع لتصل إلى (61.76%) للبند المرتبط بالوعي الفونولوجي.

2-6 تحليل نتائج القياس البعدي:

*اختبار القراءة:

سمحت النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي والمدونة في الجدول (25) باستنتاج أن مستوى الأطفال في القراءة قد تحسن نوعا ما وذلك من خلال ما لاحظناه أثناء نشاط القراءة حيث سجلنا متوسط للاختبار الكلي بلغ نسبة 64.36% حيث انخفضت مظاهر التردد والانقطاع كما سجلنا تحسن على مستوى قراءة سلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى بحيث انخفضت نسبة الإخفاق إلى 32.21% نفس الشيء بالنسبة للقسم الخاص بقراءة سلسلة الأصوات التي تحمل معنى لتصبح النسبة 60.04%. ورغم أننا لم نلمس كثيرا التحسن على مستوى زمن القراءة حيث تجاوز الوقت المحدد

بـ2 دقيقة إلا أن نسبة الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة نص "العطلة" انخفضت نوعا ما لتصل 76.47%.

*اختبار الوعي الفونولوجي:

إن النتائج المتحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي عند القياس البعدي تبين التحسن الحاصل في هذه الوظيفة، بحيث بلغت نسبة النجاح للاختبار الكلي إلى 45.47%. ارتفعت نسبة النجاح بالنسبة للبند الخاص بالذاكرة قصيرة المدى لتبلغ 31.70% بمعنى أن هناك تحسن على مستوى الذاكرة خاصة تلك المتعلقة بذاكرة الجمل والأرقام. بينما سجل نسبة 40.50% بالنسبة للبند الخاص بالتقطيع وهذا يعني تحسن ووعي الطفل بالكلمة ومكوناتها وقدرته في التحكم في أقسامها (أقسام الكلمة)، وتعتبر أحسن نتيجة سجلت تلك الخاصة بالوعي الفونولوجي

وبذلك نخلص إلى أن هناك وعيا بالعلاقة المتواجدة ما بين وحدات السلسلة الكلامية، وإدراك لمعنى التقطيع والقافية، فإذا عدنا إلى البنود الخاصة بالحكم على القافية، الكلمة الدالة، قافية مع كلمة مقصودة، نفس نهاية الكلمة المقصودة، فهذه البنود زيادة على أنها تقيس الوعي الفونولوجي مباشرة إلى أنها تهدف كذلك إلى قياس الذاكرة النشيطة واختبارها، وبذلك سجلنا تحسنا ملحوظا في هذا البند خاصة وفي الاختبار ككل عامة.

خلاصة عامة:

لاحظنا تحسنا نسبيا مس كل من الوعي الفونولوجي، ميكانيزمات القراءة (الفهم، التعرف)، وهذا ساعد على تحسين الأداء القرائي بصفة عامة.

7-التناول الاحصائي:

لقد اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS.15) في التناول الإحصائي.

استخدمنا في هذه الدراسة طريقتين إحصائيتين في تحليل المعطيات وذلك حسب طبيعة هذه المعطيات:

فمن اجل التحقق من الفروض التي تنص على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم، وذلك على درجات الاختبارات المستخدمة في الدراسة استخدمنا اختبار T.Test وذلك لتحديد وجهة ودلالة هذه الفروق وهي الفرضية العامة والفرضية الأولى. أما من أجل التحقق من الفروض التي تنص على وجود علاقة دالة إحصائية بين نشاط الرسم وبنود الاختبارات التي طبقت في الدراسة وهذا قبل وبعد المعالجة استخدمنا معامل الارتباط بيرسن لقياس هذه العلاقة والتعرف على مدى قوتها ونوعيتها.

9- عرض وتحليل نتائج الفروض:

1-9 عرض نتائج الفروض:

* عرض نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على انه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة قبل وبعد المعالجة وذلك على درجات اختبار القراءة المستخدمة في الدراسة لصالح القياس البعدي. ويوضح الجدول رقم (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار القراءة. جدول رقم (10): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة.

بنود القراءة	القياس القبلي		القياس البعدي		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
سلسلة الأصوات التي لا تحمل معنى	35.26	20.17	25.13	16.32	-7.28	0.000
سلسلة الأصوات التي تحمل معنى	50.96	16.15	42.03	17.57	-5.14	0.000
النص	209.33	36.31	186.60	35.54	-3.51	0.001
الاختبار ككل	289.23	57.43	252.33	64.81	-5.43	0.000

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) ما عدا البند الخاص بالنص فهو دال إحصائيات عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وذلك بين متوسطات درجات أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، على جميع بنود القراءة وذلك لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن ممارسة أفراد العينة لنشاط الرسم ساعد في تحسين

القراءة لديهم بحيث انخفضت درجات الأخطاء عندهم، مما يظهر فعالية نشاط الرسم لإكساب أطفال المجموعة القدرة على القراءة.

* عرض نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول من فروض الدراسة على انه بوجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة قبل وبعد المعالجة وذلك على درجات اختبار الوعي الفونولوجي المستخدم في الدراسة وكذا القدرة السيميولوجية لصالح القياس البعدي. ويوضح الجدول رقم(II) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمته "ت" ودلالة الفروق بين درجات المجموعة قبل وبعد ممارستهم لنشاط الرسم على اختبار الوعي الفونولوجي والقدرة السيميولوجية.

جدول رقم (II): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ودلالة الفروق بين الدرجات المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم على اختبار الوعي الفونولوجي والقدرة السيميولوجية

بنود الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
القدرة الفونولوجية	الذاكرة ق.م	80.66	3.67	11.73	3.97	0.000
	التقطيع	0.80	0.99	2.43	6.62	0.000
	الوعي الفونولوجي	13.83	5.23	18.53	4.45	0.000
	الدرجة الكلية	23.03	6.58	33.20	6.22	0.000
القدرة السيميولوجية	البنائي	5.8	2.57	8.85	2.70	0.000
	السيميولوجي	1.48	1.49	6.48	3.41	0.000
	المجموع	7.28	3.43	15.70	5.12	0.000

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.001) وذلك بين متوسطات درجات أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، على جميع بنود اختبار الوعي الفونولوجي وكذا بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار وكذا بين متوسطات نتائج أفراد المجموعة للحصص الأولى من نشاط الرسم ومتوسطات درجات أفراد المجموعة للحصص الأخيرة لنشاط الرسم وذلك لصالح القياس البعدي، وهذا يعني أن ممارسة أفراد العينة لنشاط الرسم ساعد في تحسين وزيادة القدرة السيميولوجية وكذا الوعي الفونولوجي لديهم مما يظهر فعالية نشاط الرسم في تحسين وعي الطفل الفونولوجي والقدرة السيميولوجية.

*عرض نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائية بين الرسم والقراءة قبل وبعد المعالجة. ويلخص الجدول التالي النتائج التي تم توصل إليها:

جدول رقم (12): يمثل معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين الرسم والقراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم.

القياس البعدي		القياس القبلي		المتغيرات
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
0.26	- 0.40*	0.00	- 0.85**	الرسم
				القراءة

****الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01، * الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.05.**

يتضح من خلال النتائج في الموضحة في الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الرسم والقراءة وذلك قبل وبعد المعالجة، وهذا يعني أن الزيادة في درجات (الصحيحة) الرسم يتبعها نقصان في درجات (الأخطاء) القراءة.

حيث وصلت قيمة الارتباط قبل المعالجة إلى (-0.85^{**}) وهي دالة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.01)$ أي بنسبة ثقة تقدر بـ(99%). بينما بلغت قيمة الارتباط بعد المعالجة إلى (-0.40^{*}) وهي دالة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$ أي بنسبة تقدر بـ(95%).

*** عرض نتائج الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على وجود علاقة دالة إحصائية بين الرسم والقدرة الفونولوجية وذلك قبل وبعد المعالجة. ويلخص الجدول التالي النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (13): يمثل معاملات الارتباط والدلالة الإحصائية بين الرسم والقدرة الفونولوجية قبل وبعد المعالجة.

القياس القبلي		القياس البعدي		المتغيرات
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
0.72**	0.00	0.57**	0.01	
				الرسم
				القدرة الفونولوجية

****الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.**

تظهر النتائج الموضحة في الجدول أعلاه أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الرسم والقدرة الفونولوجية قبل وبعد المعالجة وهذا يعني أن الزيادة في درجات الرسم يتبعها زيادة في الدرجات الصحيحة لاختبار القدرة الفونولوجية.

فقد بلغت قيمة الارتباط بين الرسم والوعي الفونولوجي قبل المعالجة بـ (0.72^{**}) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ أي بنسبة ثقة تقدر بـ (99%) . بينما بلغت قيمة الارتباط بين الرسم والوعي الفونولوجي بعد المعالجة بـ (0.57^{**}) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة $(\alpha=0.01)$ أي بنسبة ثقة تقدر بـ (99%) .

2-1 تحليل نتائج الفروض:

*مناقشة النتائج:

انطلاقاً من اعتبار أن القدرة القرائية تبنى بشكل أساسي على نمو القدرة السيميولوجية الخطية، التي تتجلى في مظاهر النمو التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر النمو القدرات المعرفية وانطلاقاً من أن الأطفال عسيري القراءة يختلفون عن القراء العاديين في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، حيث يغلب لديهم النمط الإيقوني من الوحدات السيميولوجية. فكانت بذلك صعوبة تعلم القراءة تتمثل في خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية، والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظراً لطابعها الاعتباري بالدرجة الأولى. اعتمدنا على نشاط رسم موضوع مقترح بهدف تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال

الذين يعانون صعوبات قرائية وهذا من خلال تحسين معظم القدرات المعرفية الداخلة في عملية القراءة، انطلاقاً من القدرة السيميولوجية.

1-2-1 الفرض الأول:

كان الفرض الأول من فروض الدراسة والمتمثل في وجود فرق ذو دلالة في القدرة السيميولوجية والقدرة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم وذلك لصالح القياس البعدي، على أساس أن تكرار وتنوع مواضيع الرسم المقترحة سيؤدي بالتلميذ إلى الوعي والتحكم أكثر في القدرة السيميولوجية، فحسب ثرونديك فإن التكرار سيساعد في التعلم ومنه الاستيعاب والوعي فالتحكم، خصوصاً وأن هذه الأخيرة (الوظيفة السيميولوجية) ذات طابع تطوري وكذلك الأمر بالنسبة للرسم فهو يكتسي هو الآخر تدرجاً لدى الطفل مظهراً ديناميكياً من خلال التجارب والتمارين (تكرار ممارسة نشاط الرسم) التي تسمح له بأداء أفضل للأدوات والركائز ومن خلاله تحسين وتطوير الوظيفة السيميولوجية التي تمثل أحد أشكالها وبذلك تحسين القدرة الفونولوجية من خلال اعتبارها مظهر آخر للقدرة السيميولوجية المتعلق بجانب فك الترميز أي فهم العلاقة المجردة بين الممثل و أصوات الممثل (إسماعيل لعيس، 2004)، ومنه تحقق الفرض الأول و الذي يتمثل في وجود فرق في القدرة السيميولوجية والقدرة الفونولوجية لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم وذلك لصالح القياس البعدي.

تعتمد القدرة الفونولوجية بصورة خاصة على الذاكرة، كما تعتمد على القدرة السيميولوجية، فكلتاها تشتركان في كونهما تتطوران لدى الطفل قبل اكتساب القراءة من جهة وكذا كون الوظيفة السيميولوجية وخلال سن 04 سنوات ستطور نظاما يعمل على تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة أخرى ويظهر ذلك جليا من خلال أبحاث "Delpch.D" حيث نجده اعتمد على الرسومات كوسيلة لعلاج اضطراب الوعي الفونولوجي حيث نجد في الفصل الخاص بالعلاج La rééducation و هذا في الكتاب La conscience phonologique, test, éducation et rééducation " اعتمادا وبشكل كبير على الرسومات، انطلاقا من فكرة أن الرسم يساعد الطفل على تخزين المعلومات واستيعابها بشكل سليم، و منه فإن الوظيفة السيميولوجية ومن خلال أحد أشكالها الرسم يمكن أن تحسن من القدرة الفونولوجية لدى الطفل خصوصا إذا كان الرسم من إنتاج الطفل نفسه فهذا سيساعده أكثر على التعلم فكما هو معروف التطبيقي خير من النظري وحده.

1-2-2 الفرض الثاني والثالث:

يتمثل الفرض الرابع والخامس من فروض الدراسة في علاقة الرسم بكل من القراءة والقدرة الفونولوجية وذلك قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم.

إن كلمة الرسم هنا يقصد بها القدرة السيميولوجية بمعنى علاقة هذه الأخيرة والقدرة القرائية وكذا القدرة الفونولوجية. لقد سبق وذكرنا أن جميع

الوظائف تتطور قبل وأثناء مرحلة اكتساب القراءة، كما أنها ذات علاقات تفاعلية مع بعضها البعض، كما أن الدراسات المذكورة سابقا لدليل على وجود علاقة بين الرسم وباقي القدرات المعرفية. ومنه تحقق الفرض الرابع والخامس من فروض الدراسة، بمعنى هناك علاقة بين الرسم والأداء القرائي وكذا القدرة الفونولوجية وهذا قبل وبعد المعالجة.

كما أظهرت دراسة إسماعيل لعيس (2004) هذه العلاقة بحيث خلص في النهاية إلى أن اضطراب القراءة مرده الأساسي هو خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية، والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظرا لطابعها الاعتباري بالدرجة الأولى، بمعنى خلل في القدرة

السيمولوجية، كما توصل إلى أن اضطراب القدرة الفونولوجية ما هو إلا نتيجة لاضطراب القدرة السيمولوجية، وهذا يبين الارتباط بين القدرة القرائية والقدرة الفونولوجية بالقدرة السيمولوجية، كما بينت العديد من الدراسات الدور الذي تلعبه الرسومات (رسم شكلي أو واقعي، صورة فوتوغرافيةالخ) للولوج إلى معنى النص وكذا تساعد في عملية التذكر الآني والبعدي للنص المقروء لدى القارئ العادي (Strenes,1986.Anglin .G.J, 1976).Arnold.D.J et Brooks.P.H ولدى المعسور (Barr.J, 1986). وكما أن اعتماد على الرسم في كثير من الدراسات كطريقة للعلاج ونذكر على سبيل المثال الطريقة التي اعتمدت في علاج القدرة الفونولوجية والتي بينها Delpch.D " في كتابه

" La conscience phonologique, test, éducation et rééducation " لدليل على
العلاقة الموجودة بين الرسم والقدرة الفونولوجية والأداء القرائي.

خلاصة عامة:

تمثلت الفرضية العامة في الدراسة الحالية في مدى فعالية نشاط رسم
موضوع مقترح في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من
صعوبات قرائية، بعبارة أخرى: وجود فرق دال إحصائيا في الأداء القرائي
لدى أفراد المجموعة قبل و بعد ممارسة نشاط الرسم لصالح القياس
البعدي.

من منظور معرفي، وانطلاقا من فكرة أن الرسم نشاط ذهني يعتمد بالدرجة
الأولى على الترميز والقدرة التمثيلية، وإدراك العلاقات بين الأشياء وتجسيدها
في الواقع عن طريق تنسيق وتنظيم رموز معينة. ومن خلال ما ظهر في نفس
السياق (المعرفي)، من دراسات حول موضوع صعوبات تعلم القراءة وعلاقته
بالعمليات المعرفية نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: التعرف على
الكلمات، الفهم، الذاكرة، الانتباه...الخ

بينت الدراسات النظرية الحديثة التداخل بين هذه العمليات المعرفية
والتأثير المتبادل الواحدة على الأخرى. مما أدى إلى حدوث تغيرات في طريقة
تناول هذا النشاط المعرفي (سواء من جانبه العادي أو المرضي) فأصبحت
عملية القراءة تدرس في علاقتها مع بقية النشاطات المعرفية الأخرى.

كرس البحث في علم النفس المعرفي للقراءة اهتمامه بشكل خاص "لإعداد
نماذج لتوظيف العمليات المعرفية الخاصة بالقارئ الماهر، هذه النماذج

تصف مختلف مراحل المعالجة التي تجمع إدراك الحركة الكتابية بالتعرف على الكلمات" (Keysser.D, Houdé.O et Gombert.J.E, 1998, P238)

وحسب (Le coep.P, 1991) "فإن من أهداف علم النفس المعرفي المعاصر هو إعداد نموذج للعمليات العقلية التي تتدخل أثناء قراءة نص ما، والهدف الثاني يتعلق بمحاولة فهم لماذا بعض الحالات تحقق أحسن من الأخرى هذا النوع من النشاط" (Le coep.P, 1991, P35) كما أن النماذج التي عرضت في مجال هذه الأبحاث أصرت بصفة خاصة على أهمية استحضار سياقات المعالجة عند أخذ المعلومة الحسية حتى الوصول إلى المعجم والتعرف على الكلمة. كما نجد (Valdois .S) وآخرون يرون بأن مختلف المراحل والسياقات المعرفية التي تشمل القراءة يجب أن تتموضع عند الطفل أثناء التعلم. وحسب Sprenger-Charolles.L, 1996 "فإن معظم أجزاء النماذج التطورية للقراءة تقترح بأن القراء المبتدئين يمرون بسلسلة من الأطوار، كل واحدة منهم متميزة بتبني إجراء خاص لمعالجة الكلمات. إن ترتيب هذه المراحل يكون ثابت وجد متماثل عند كل الحالات، حيث لا يمكن تفادي أي مرحلة من هذه المراحل: وللوصول إلى المرحلة اللاحقة يجب قطعاً أن تكون الكفاءات الخاصة بالمرحلة السابقة متحكم فيها جيداً" (Sprenger-Charolles.L, 1996, P22)

ضف أن هذه الدراسات أعطت نتائج هامة عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة، حيث أظهرت وجود ميكانيزم أدنى يسمح بالتعرف على الكلمة، التي من خلالها يقوم الطفل بتجميع الأصوات لتكوين الإشارات الكتابية، ليتم بعدها تشكيل الكلمة، وميكانيزم أعلى هو الفهم الكلي للكلمة

الذي يؤدي إلى فهم النص، كل هذا يسمح للطفل بالقيام بالنشاطات اللغوية، وكذا القيام بعملية الترميز والمعالجة الفونولوجية، وعلى هذا ترى بعض الأبحاث أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات، النوع الأول وهو التعرف على الكلمات المكتوبة، والنوع الثاني يتمثل في عملية الفهم، هاتين العمليتين تعتبران ميكانيكيزمان هامين في عملية تعلم القراءة (Content, 1990, Gombert, 1992, Lecocp, 1992) كما أن عدم تحكم الطفل في إحدى ميكانيكيزمات القراءة يرجع إلى تأخر أو عدم اكتساب الطفل إستراتيجية من استراتيجيات اكتساب القراءة وحسب العالم (Frith, 1985) إن اضطراب المرحلة الأولى (الحرفية) تؤدي إلى اضطراب المراحل الباقية، والطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم القراءة ليس بإمكانه التعرف على الحروف وبالتالي لا يمكنه القيام بعملية التجميع ليصل إلى الكلمة وبعدها إلى الجملة، وهذا ما يمنع الطفل للوصول إلى استعمال استراتيجيات الفهم وعدم الوعي بالعمليات المعرفية. ومنه فإن الأعمال المنجزة في مجال علم النفس المعرفي تدل بشكل واضح بأن النقائص عند القراء الغير أسوياء تكمن أولاً على مستوى التعرف على الكلمات المكتوبة، وبالتحديد، فإن الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم صعوبات للوصول إلى بعض المعلومات الصوتية الفونولوجية (Le cocp.P, 1991, P94)

كما أظهرت الدراسات أن التعرف اليسير للكلمات، يستلزم استحضار قدر معين من الوسائل الانتباهية التي تمكن من المعالجة الصحيحة للوحدات المكونة لها، هذه الوسائل الانتباهية أثناء استعمال سياق الانتباه الاختياري -الذي يعالج معلومة معينة على غرار المعلومات الأخرى- تمكن الطفل في

مرحلة الاكتسابات من التعرف السوي على الوحدات الخطية المعروضة أمامه (Mazeau.M, 1993)، وفي هذا السياق نجد عدد من الباحثين الذين اهتموا بتحديد المشاكل الناجمة عن التناول السيئ لعمليات الانتباه البصري، أثناء التعرف المباشر على وحدات خطية، وهذا عند الأطفال الذين يعانون من عجز في نظام التعرف الانتباهي للكلمات، حيث بينت أنه أثناء التعرف يستعمل الطفل المسلك المباشر للوصول إلى الكلمة المكتوبة، هذا المسلك يستعمل بدوره عن طريق السياق الكتابية، الذي يسمح بتوافق مباشر بين الكلمة المكتوبة وكلمة من المعجم الكتابي (Casalis.S,Sprenger-Charolles.L,1996, P21) حيث أن التمثيلات المعجمية للكلمات المألوفة تصبح مباشرة سهلة للوصول إليها، والطفل يتعرف إليها من خلال قطعها الكتابية حيث يجد مباشرة عن طريق تعنون (Adressage) الشكل الفونولوجي المقابل له (Ellis.W.A,1989,P53)

وفي دراسات تجريبية (Cpmbert, Bradley, Juel, Olofsson) أقيمت على القراءة خلال العشرينات الأخيرة أوضحت أن "واحد من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأولي في القراءة وهو في نفس الوقت وسيلة للوقاية من صعوبات تعلم القراءة هو الوعي الفونولوجي " لهذا أشارت أبحاث عديدة إلى وجود صلة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف والاستعمال بطريقة مقصودة عدد من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية". (Zorman.M, 1999, P141) ويقول Comtent.A أن قدرة التحليل الواضح للصوت تبدو مرتبطة بالتعرف التطابق الحرفي-الفونولوجي الذي يلعب بدون شك دور جد مهم في اكتساب القراءة

(لفك ترميز الكلمات الجديدة) ومنه ذلك الخاص بالتعرف على الكلمات من طرف القارئ الماهر (Combert.J.E, 1990).

كما نذكر دراسات Mecclelland et Jackson.M.D التي أقيمت على المهمات التي تتطلب فحص في الذاكرة الذين أشاروا إلى أن القراء الجيدين يختلفون عن القراء الآخرين في إعطائهم للإجابة الصحيحة والسريعة وبيننا أيضا أن الاختلافات بين الأفراد في قدرة القراءة مرتبطة جدا بالسرعة التي يصل بها الأفراد إلى الرموز البصرية في الذاكرة، ويمكن أن نستنتج من هذه الدراسة الاختلاف بين القراء الجيدين وغيرهم ممن يعانون من عسر القراءة في وجود نقص أو خلل آلي في استرجاع الرموز التي ترمز للنماذج البصرية الموجودة في الذاكرة (Le coep.P, 1991).

ونشير أيضا إلى نتائج دراسة أقيمت على أطفال القسم التحضيري مكون من فوجين يضم أحدهما أطفال عاديين ويضم الآخر أطفال يعانون من عسر القراءة تم تتبعهم لمدة ثلاث سنوات وأجروا اختبارات التسمية المختلفة (الحروف، الأرقام، الألوان، الرسوم) واختبارات الذكاء، بالإضافة إلى اختبارات في القراءة وهذا طوال السنة الدراسية وبالخص في نشاط القراءة، وفي نهاية السنة الثانية اختبر الفوجين على أساس مستواهم في القراءة، فتوصلوا في أن كلا الفوجين يسترجعون بسرعة كبيرة أسماء الرموز الآلية (الحروف الأعداد) لأن هذه الرموز لا تتغير مهما تغيرت الوضعيات المقدمة فيها عن تلك الرموز غير الآلية (الألوان، الرسوم) التي تتغير من وضعية إلى أخرى حسب أشكالها وألوانها (Fayol.M et All, 1992). خلال التجارب العديدة نستنتج أن القراء الجيدين يتميزون بالوصول السريع إلى الذاكرة وهذا

لاسترجاع التمثيلات الرمزية التي توافق النماذج البصرية المتمثلة في الكلمات والحروف، كما أن عسيري القراءة يتميزون ببطء نوعي في استرجاع المعلومات الرمزية من الذاكرة ويرجع ذلك في الآلية أي في كيفية أو عملية تخزين المعلومات في الذاكرة والصعوبة التي يجدونها فيما بعد عند محاولتهم لاسترجاعها عندما يطلب منهم ذلك. (Le coop.P, 1991).

كما أوضح Le coop.P et Casalis. S أربعة أنواع من الإصابات التي تميز الأطفال المصابين بعسر القراءة (Fayol.M ، Combert.J.E, 1990,P23) : الأطفال "غير القراء"، الأطفال المصابين "بعسر القراءة - الفونولوجي"، الأطفال المصابين "بعسر القراءة - المورفيقي"، الأطفال المصابين "بعسر القراءة عن طريق توقف النمو": حيث أن بعض الأطفال يعانون لا من عجز خاص ولكن تخلف شامل في الاكتساب، ومن بين مراحل النمو المهمة في تعلم القراءة والكتابة نجد مرحلة مهمة جدا لأنها مرحلة انتقالية بين التفكير الحسي ومرحلة العمليات العقلية التي تتميز بالتفكير الرمزي. أين تظهر بدايات الوظيفة الرمزية والتي تمثل أحد أطوار نمو التعبير الخطي، ومن بين أشكال الوظيفة الرمزية (السيمولوجية) نجد الرسم، حيث يعتبر "بياجية" الرسم "ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيمولوجية، ويندرج في منتصف الطريق بين اللعب الرمزي و الصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى تقليد الواقع" (Piaget.J, 1966) ومنه كانت صعوبة القراءة تتمثل في "خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية (الوحدات الخطية) والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظرا لطابعها الاعتباطي بالدرجة الأولى" (إسماعيل لعيس، 2004). فالقدرة القرائية تبنى

إذن بشكل أساسي على نمو القدرة السيميولوجية الخطية التي تتجلى في مظاهر نمو التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية، حيث تتجلى هذه القدرة السيميولوجية في القدرة المتواصلة والتدرجية على تمثيل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتباطية من منظور علاقة الدال بالمرجع. (إسماعيل لعيس، 2004).

ومنه ومن خلال هذه الدراسات، حيث بينا من خلالها ماهية الأداء القرائي و الذي يتجلى في تفاعل كل العمليات المعرفية أثناء نشاط القراءة، وانطلاقا من النتائج التي توصل إليها الدكتور "إسماعيل لعيس" وانطلاقا من النتائج التي ناقشناها سابقا (نتائج فرضيات الدراسة) تبين لنا فعالية نشاط الرسم في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة. وبذلك تأتي نتائج الدراسة الحالية لتؤكد ما توصل إليه الدكتور "إسماعيل لعيس" في دراسته، والتي تظهر أن لدى الطفل قدرة سيميولوجية تظهر في سن 3 سنوات تقريبا. هذه الأخيرة سيكون لها الدور الأساسي في اكتساب القراءة وسيرورتها، والتي تطور نظاما يسمى "بالمنظم السيميولوجي" الذي يتولى في عملية القراءة، مسؤولية تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف، من جهة، على التمثيلات الكتابية (structure orthographique) للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، وهما الطريقتان اللذين تتم بهما عملية القراءة. من هذا المنطلق، فإن المنظم السيميولوجي يتدخل من بداية عملية القراءة، كونه يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، ويمثل في ذات الوقت مصدر الخلل في صعوبة

تعلم القراءة مهما كان نوعها على اعتبار أن معظم أفراد مجموعة عسيري القراءة من النوع المختلط (dyslexie mixte) . (إسماعيل لعيس، 2004).

قائمة المراجع باللغة العربية:

إسماعيل لعيس (1997): اللغة عند الطفل، المطبعة الجزائرية للمجلات والجرائد، الجزائر.

إسماعيل لعيس (2004): رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

اوسفالدور تاتمبراري ترجمة فوزي عيسى (1997): ترجمة رسومات الأطفال دار الفكر العربي، القاهرة.

المشيقيح، محمد سليمان (1996): الرسوم و الصور في الكتاب المدرسي و أثرها في التعليم من القراءة في المملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية بالرياض، جامعة الملك عبد العزيز، الرياض.

الملا، بدرية سعيد (1989): التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه و علاجه، طبعة واحد، دارعالم الكتب للنشر والتوزيع، الرياض.

بوند، جاي وتنكر، مايلز وواسن، بار بارا (1984): الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه، ترجمة محمد منير مرسى وإسماعيل أبو العزائم، علم الكتاب القاهرة.

بيران، دونالد (1990): القراءة الوظيفية، ترجمة محمد قدري لطفي، مكتبة مصر، القاهرة.

جبرل كالفي ترجمة طارق الأشرف (1995): سيكولوجية طفل الروضة، الفكر العربي، القاهرة.

جلجل نصرة (1994): العسر القرائي "الديسلكسيا" دراسة تشخيصية علاجية مكتبة النهضة، القاهرة.

حسن. ع. س(2002): استراتيجيات تعليم ذوي صعوبات التعلم، ورقة عمل مقدمة في دورة تدريبية بعنوان " الكشف المبكر عن صعوبات التعلم وسبل علاجها"، دائرة محو الأمية والتربية الخاصة، مسقط.

حسن سيد شحاته (1981): تطور مهارات القراءة الجهرية في مراحل التعليم العام في مصر، جامعة عين شمس...

حسن سيد شحاته(1992): تعليم اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

حمدي خميس(1965): طرق تدريس الفنون لدور المعلمين والمعلمات.

حمودي لعوامن(2003):المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية : مقارنة بواسطة تحليل لساني لمدونات قرائية لعينة من تلاميذ السنة الرابعة أساسي، رسالة ماجستير في الارطفونيا غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

خيري المغازي عجاج (1998): صعوبات القراءة والفهم القرائي (التشخيص والعلاج)، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

رياض بدري مصطفى(2005): الرسم عند الأطفال، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سعد بشاينية،(2002). تنظيم القوى العاملة في المؤسسات الصناعية الجزائرية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

سمك، محمد صالح(1995): فن التدريس للتربية اللغوية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

طعيمة، رشدي أحمد (1984): اختبار التنمية وتعليم العربية كلغة ثانية،مجلة معهد اللغة العربية العدد (2)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

طعيمة، رشدي أحمد(1987): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية-أسسه- استخدامه، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الحميد سيد احمد، زكريا أحمد الشيريني(1998): علم النفس الطفولة دار الفكر العربي، القاهرة.

عدنان عارف(1990): التربية في رياض الأطفال، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

عصر، عصر حسني عبد الهادي(1992): القراءة طبيعتها – مناشط تعليمها- وتنمية مهاراته، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.

علي تعوينات (1981-1982): التأخر في القراءة والتأخر الدراسي، مذكرة لنيل دبلوم للدراسات المعمقة.

علي تعوينات(1987): صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي.

قوليتينوف.ر(1987): عسر القراءة، مجلة العلوم، المجلد الثالث، العدد السادس، الكويت.

كريمة بوطلاح(2006): دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة، رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، جامعة الجزائر.

كزيما بدير، أملي صادق (2000): تنمية المهارات اللغوية للطفل، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.

لحسن بوعبدالله، إسماعيل لعيس(2004): صعوبات التعلم: صعوبة تعلم القراءة من المنظور المعرفي السيميولوجي، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد الأول، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

محمد البسيوني(1985): سيكولوجية رسوم الأطفال، دار المعارف.

محمد رضا البغدادى(2001): الأنشطة الإبداعية للأطفال، دار الفكر العربي القاهرة.

محمد منير مرسي(1984): الضعف في القراءة:علاجه وتشخيصه، القاهرة.

مصطفى فهميم (1998): الطفل والقراءة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية، القاهرة.

مصطفى فهميم(2001): مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

نبيل عبد الفتاح حافظ(1998): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، دار الفكر العربي، القاهرة.

نبيل عبد الهادي (1999): النمو المعرفي للطفل، دار وائل للنشر.

نعيم عطية (1982): ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.

هدى محمود الناشق(1995): رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.
يمينه لواني(2007): علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة: محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا جامعة الجزائر.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 1- Adams.Mj, Star.Bj (1982) : Les modèles de lecture, Bulletin de psychologie, N°356.
- 2- Alegria et Coll (1995) : Lire, écrire et compter aujourd'hui, édition E.S.F éditions.
- 3- Alegria.J, et Mousty.Ph et Lebeart .J (2001) : Acquisition de la lecture et troubles associés, in Grégoire.J et Pierart.B, Eds : évaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Edition De-Boeck université, Paris.
- 4-Ammar, M. (1997) : Les stratégies d'identification de mots écrit en arabe, thèse de doctorat, psychologie sciences de l'éducation, paris.

- 5- Barrouillrt.P, Billard.C, Demonet.J.F, Fayol .M, Gombert.J.E, Habib.M, Le normand.M.T, Ramus.F, Sprenger-Charolles.L, Valdois.S (2007) : Dyslexie, Dysorthographe, Dyscalculie : Bilan des données scientifiques, Les éditions Inserm, Paris.
- 6- Casalis.S (1995) : Lecture et dyslexie de l'enfant, Press universitaire, Paris.
- 7- Cheminal.R et Brun.V (2002) : Les dyslexies, Masson, Paris.
- 8-Chevrie-Miller. C, Plaza. M, N-EEL (2001) : les Nouvelles épreuves pour l'Examen du Langage, Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- 9- Combert, Fayol (1990) : Le développement métalinguistique, édition P.U.F.
- 10- Combert.J.E (1999) : Le rôle des capacités méta linguistique dans l'acquisition de la langue écrite, revue, repères N°83.
- 11- Debray .P (1970) : La dyslexie de l'enfant, 2eme édition, Masson.
- 12- Debray .P et Debray.F.J (1979) : Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier, édition Fernand Nathan, France.
- 13- Depech.D (2001) : La conscience phonologique : Test, éducation, et rééducation, édition : collection d'orthophonie.
- 14-Dias.B, Gristin.F (septembre 1980) : Principes psychologiques sous-jacents à la progression de l'apprentissage de la lecture dans les méthodes analytiques et synthétique, revue : rééducation orthophonique, Vol : 18.
- 15- Ellis.W.A, Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive, édition Delachaux et Niestlé, Paris.
- 16- Estienne.Fr (1998) : Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie : les stratégies du lire, Masson, Paris.
- 17- Fayol.M (1992) : Comprendre ce qu'on lit, de l'automatisme au contrôle, in Fayol.M, Combert, P. le coep, L.sprenger-charolles et Zagar, D.Psychologie cognitive de la lecture, édition : Paris, PUF.
- 18-Fayol.M et All (1992) : Psychologique cognitive de la lecture, P.U.F.

- 19- Filjakow. J (1995) : L'acquisition de la langue écrite, Glossa, Unadrio, N°48.
- 20-Firth (1985) : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading, édition : london.
- 21- Ghellab. S (1998) : Trouble de l'apprentissage de la lecture à l'école fondamentale: Elaboration d'un test en langue avale, Thèse de magistère. Institut de psychologie et des sciences de l'éducation universitaire d'Alger
- 22- Guillemette Bertin, Isabelle Retailleau, Sybille Gonzalez, (mars 1999) : Approche rééducation de la conscience phonologique auprès d'une enfant présentant une dysphasie et une dyslexie, revue rééducation orthophonique N°197.
- 23-Habib.M, Rey.V (2000) : Dyslexie, dyslexies : dépistage, remédiation et intégration, Publication de l'université de provence.
- 24-Habib .M, Dyslexie : Le cerveau singulier, 2ème édition, Masson.
- 25- Harris.M et colheart.M (1986) : Langage processing in children and adults, London.
- 26- Issoufaly.M, Primot.B (1999) : Panorama, matériel d'entraînement de la compétence méta phonologique, revue rééducation orthophonique N°197.
- 27- Jakobson.R (1980) : Langage enfantin et Aphasie, édition : de minint, Paris.
- 28- J.M.NEL (1976) : La dyslexie en pratique éducative.
- 29- Khomsi. A (1987) : Evaluation de la compréhension et rappel de récit chez l'enfant. Question de logopédie, 15, 107-132.
- 30- Le cocp.P (1991) : Apprentissage de la lecture et dyslexie, édition Mardaga.
- 31-Lefavrais. P, (1967) : Manuel du test de l'Alouette : test d'analyse de la lecture et de la dyslexie, ECPA, Paris.
- 32- Marie Dominique Gineste, Jean François le ny (2002) : psychologie cognitive du langage, édition Dunod, Paris.

- 33- Mazeau .M (1995) : Déficits visuo-spatiaux et dysphasies de l'enfant : de trouble à la rééducation, Masson, Paris.
- 34-Mousty. P, Leybaert. J, Alegria. J, Content A, Morias. J (1994) : BELEC : batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In : évaluer les troubles de la lecture les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. GREGOIRE J, PIERART B (eds) De Boeck-Université, Bruxelles.
- 35-Mucchelli .R et Bourcier. A (1979) : La dyslexie maladie de siècle, les éditions ESF, Paris.
- 36- Perfetti.C.A (1989) : Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture, in Rieben.Let Perfetti.C, L'apprenti lecteur, édition : Delachaux et Niestlé.
- 37- Piaget. J, Inhelder. B (1959) : La genèse des structures logiques élémentaires. Delachaux &Niéstlé, Neuchâtel.
- 38- Piaget.J (1963) : Le jugement et le raisonnement chez l'enfant, édition Debachaux et Niéstlé.
- 39- Pialoux.P (1975) : Précis d'orthophonie, Masson, Paris.
- 40- Plaza.M (1995) : évaluation de la lecture chez une petite fille dyslexique, revue : Glossa, N°48.
- 41- Ramus, F (2002) : Dyslexie: la cognition en désordre? La recherche, Hors-Série, 9.
- 42- Ramus, F (2005) : Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. In Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL).
- 43- Raynaud.S et Plaza.M (2006) : Dyslexie développementales et représentation sensorimotrice du phonème : Le système alphabétique ne représente pas seulement la dimension sonore de la parole, Glossa, n°97
- 44-Rondal.J et Seron (1988) : Trouble du langage diagnostique et rééducation, 3eme édition, Mardaga, Bruxelles.

- 45- Roux.J.M et Zorman.M (septembre 1999) : Vision et lecture : fondements scientifiques, Les éditions de la Cigale, Grenoble.
- 46- Roux.J.M, Valdois.S et Zorman.M (mars 2002) : ODEDYS : Outil de DÉpistage des DYSlexies, laboratoire cogni-sciences IUFM, Grenoble.
- 47-Santos.R (1999) : La conscience phonologique, réflexions, Glossa, N°69.
- 48- Segui. J (1992) : Le composant cognitives de la lecture, inp. le coq (Eds). La lecture : processus, apprentissage, troubles,Lille, presses université de Lille.
- 49- Seymour. P et Elder.c (1986) : Beginning reading without phonology, cognitive neuropsychology N°3,1-36.
- 50- Sillamy.N (1989) : Dictionnaire de la psychologie, Larousse, Canada.
- 51- Sillamy.N (1996) : Dictionnaire encyclopédique de psychologie, Larousse, Canada.
- 52- Sillamy.N (2000) : Dictionnaire de la psychologie, Larousse, France.
- 53-Sindirian.L (1992) : L'analyse segmentale de la parole et apprentissage de la lecture chez des élèves de C.P, CE1, CE2, revue pédagogique.
- 54- Sprenger, Charolles.L (1986) : Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologique dans la lecture et son apprentissage pratique, N°52.
- 55-Sprenger Charolles.L (1992) : L'évolution des mécanismes d'identification des mots, in Fayol.M, Combert, P. le coq, L.sprenger-charolles et Zagar, D.Psychologie cognitive de la lecture, édition : Paris, PUF.
- 56-Sprenger, Charolles.L, S.Casalis (1996) : Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement, P.U.F, Paris.
- 57- Valdois. S (1996) : approche cognitive des troubles de la Lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, édition : solal, Marseille, 1996.
- 58- Valdois, S. (2005). Traitements visuels et dyslexies développementales. In Hommet, C., Jambaque, I.,Billard. C., Gillet P, (Eds), Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement, éditions Solal, Marseille.