

الآليات المعرفية في كفاءة القراءة دراسة مقارنة بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف في الوسط المدرسي الجزائري

أ. صيام كريمة

أستاذة مساعدة قسم (أ)

المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Key words: Reading Competence, Good/Bad Reader, Cognitive Processes

ABSTRACT :

On the one hand, the reading competence is considered as a cognitive competence, which is produced through a number of performance determining a set of internal and personal capacities, which in turn, permit the learner to deal with written texts and construct sense in an efficient way.

On the other hand, reading has a crucial role in the success of learner. It is the way towards the acquisition of the subjects taught. In spite of the efforts made in this domain to elaborate teaching methods and the conception of programs founded on modern teaching/learning theories of reading, a great number of learners still show weaknesses in fail to acquire competence in writing. Their competence lag behind the required level.

This study aims at identifying the factors meant to acquire the reading competence, and looks for the cognitive mechanisms for during the reading process and this through a comparative study between the bad and the good reader.

مقدمة:

يعد نشاط القراءة من أهم الناشطات التربوية في حياة المتعلم التي تبنى على أساسها جميع الأنشطة التعليمية الأخرى ، فبتعلم القراءة يتفتح عقل الطفل المتعلم على الحضارة الإنسانية، حيث أكد ذلك غستون ميلاري (G. Mialaret, 1968, p. 4) " أن الطفل الذي يعرف القراءة يدخل عالم الحضارة، كالحوان الصغير الذي يدخل في عالم الإنسان". ويؤكد أيضا أنه " بامتلاك القراءة ، فإن الأفاق العقلية للطفل

تتوسع إلى ما لا نهاية ، و قبل تحكم الطفل فيها كان مجرد عبد للغة المنطوقة ، وكان لا يستطيع الدخول في تواصل متبادل إلا مع أشخاص ينتمون إلى محيط أقرب لمحيطه". ولقد اعتبرت الكفاءة القرائية مقدرة معرفية غير مرئية، فهي تتحقق من خلال عدد من الأداءات ، ولهذا الغرض قدرت بمجموعة من القدرات الداخلية و الذاتية هذا من جهة، و من جهة أخرى يعتبرها علماء النفس مجموعة من قدرات الشخص التي تسمح له بالاستجابة الأولية نحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط، أما علماء اللسان فيعتبرونها مجموعة من المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلم بفهم و إنتاج عدد غير متناهي من الجمل.

ويظهر نشاط القراءة في حياة الطفل عندما يبدأ هذا الأخير بالاهتمام بالصور والرسوم التي تنشرها المجلات و الكتب المصورة ثم تتطور إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بالأشكال حتى يصل إلى القراءة الفعلية ، وتقوم هذه الكفاءة أثناء تطورها على الفهم اللغوي و التدريب الجسمي الحركي للمهارات المرتبطة بالقراءة و إدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف و إدراك التماثل والتشابه اللغوي. و يبدو جليا أن القراءة الفعلية تبدأ مع دخول الطفل مرحلة التعليم الابتدائي حتى تتوفر لديه الخبرات و المهارات المؤهلة للقراءة الواعية التي تمكنه من فهم ما يقرأ، و لما كانت القراءة مفتاح سحري ونشاط عقلي معقد كما يؤكد ذلك (J.JAIMES) في نص رسالته الموجهة إلى المربين" يجب ألا تعليم الأطفال القراءة بسهولة تامة بحيث لا ينسوها أبدا مدى الحياة وفي أي كتاب ، فعيونهم لا تتوقف عند أي حاجز. فمعرفة القراءة فعلا وبدون تردد، كما تقرا أنت وأنا، فهي مفتاح كل شيء" (G.MIALARET.1968 P.3, 4).

ونظرا لكون القراءة الركيزة الأساسية لنجاح المتعلم في كل المعارف المدرسية، فيجب العناية بتعليمها عناية خاصة حتى يتمكن كل المتعلمين من تحصيلها بكيفية جيدة، ورغم العناية التي تخصصها لها وزارة التربية في برامجها التربوية وفي طرائق تعليمها، إلا أن عددا من المتعلمين لا ينجحون في تطوير مهارتهم القرائية في هذه الكفاءة، ويجدون صعوبات كبيرة في فك رموز النصوص المقدمة إليهم، لهذا السبب فقط اختارنا هذا الموضوع و ذلك للكشف عن العوامل المرتبطة باكتساب هذه الكفاءة والبحث عن الآليات المعرفية المستخدمة لدى المتعلم أثناء قيامه بهذا النشاط وفق دراسة مقارنة بين القارئ الضعيف والقارئ الكفء، محاولة منا البحث عن الفروق الفردية في الآليات المعرفية المستخدمة لدى كل واحد منهما وهذا بهدف وضع خطة علاجية للذين يعانون من صعوبات في اكتساب كفاءة القراءة، لأن قدرة القراءة تعمل على توسيع الآفاق العقلية للمتعلم بصورة لا حدود لها .

الإشكالية:

يميل المتعلم خلال نشاط القراءة إلى تقطيع الكلمة حتى يتمكن من قراءة الأشكال المكتوبة (الحروف)، ثم يقوم بربطها معا ليتمكن من بناء صورة إجمالية للحرف أو للمقطع أو للكلمة. في حين أن تعلم اللغة المكتوبة عن طريق النقل يستلزم استعمال دقة الملاحظة البصرية على حساب الملاحظة السمعية، فالكتابة بواسطة الإملاء تتطلب الدمج بين النشاط البصري و النشاط السمعي، فالمتعلم يعمل على تجنيد قدرته على استدعاء الصور العقلية (بصرية وسمعية) المخزنة في الذاكرة، فتتذكر المعارف والمعلومات المخزنة ينبه القدرة على التخيل والتصور و القدرة على التفكير والتخمين والقدرة على

الإدراك. ويتميز القارئ الجيد بقدرته على التعرف على الرموز المكتوبة : وهي القدرة على ربط الصوت بالشكل الكتابي، والقدرة على استدعاء الصور العقلية، ولهذا فإنّ تعلّم القراءة والكتابة يعتمد بالدرجة الأولى على تطبيق ما يسمى بمعرفة التعلّم الذي يحدث إصلاح للاستراتيجيات المعرفية الجيدة لمعالجة المعرفة.

و قد أثبتت العديد من البحوث أنّ عسر القراءة سببه اضطرابات فونولوجية وتأخر في اللغة الشفوية ، فدراسة فالدوى (Sylviane in2005.Valdois ، 10p) أوضحت أنّ عينة الأطفال المصابين بالدسلكسيا غير متجانسة إلى حد بعيد، وبعض الحالات ليست مصابة باضطرابات فونولوجية، فهذه الدراسة تثبت أنّ التحليل البصري للكلمة يتطلب توزيع الانتباه بشكل متجانس على مجموع الكلمة ثمّ تحديد هوية كلّ الحروف بشكل متتالي و تجزئته حتى يتمكن من القدرة على تخزينه. وتفترض فالدوى (S. Valdois ، 2005, ONL in، 10.p) أنّ الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب في الانتباه البصري، ممّا يؤدي إلى عجزهم عن القيام بإحدى العمليتين أو كلاهما وهذا يتسبب في عدم قدرة الطفل على استنكار المقاطع الإملائية للكلمات".

خلال تعلم القراءة، يتعلم الطفل وضع علاقات ارتباطية لثلاثة أنواع من المعلومات وهي:

- معلومات متصلة بالشكل المكتوب للكلمة،
- معلومات متصلة بالشكل السمعي،
- معلومات متصلة بمعنى الكلمة.

إنّ أهمية نوعية التمثيلات الفونولوجية في هذا التعلم، قد تمّ إثباته على نطاق واسع، فتعلم القراءة من منظور التعليمي يعتمد في الأساس

على وضع العلاقة بين الحروف والأصوات و على هذا الأساس يتوجب على الطفل أن يجزئ في آن واحد الكلمة المكتوبة إلى حروف وأن يعرف من شكلها الصوتي (اللغة المنطوقة) حيث تواجد الأصوات. وقد أثبتت فالدوى (Valdois، 2005، p.6) أن النظرية الفونولوجية تعتمد على مجموع البحوث المقارنة لدارسة أداء الأطفال المصابين بعسر القراءة والأطفال العاديين في القراءة من نفس السن، فقد لاحظت عند المجموعتين صعوبات في الاختبارات الآتية:

- تكرار الكلمة المستعارة (الشكل الجديد).
 - قراءة الكلمة المستعارة (كلمة غير معروفة من طرف القارئ).
 - التسمية أو التعريف بالصور.
 - تسمية عدد من الكلمات مكونة من صوت معين مثل صوت الباء (ب).
 - ما وراء الفونولوجية (لعب التعرف على الأصوات مثل : التلفظ بكلمة مع نسيان الصوت الأول).
 - الذاكرة قصيرة المدى: (تكرار في ترتيب ما لسلسلة الأعداد).
- وتبقى القراءة الموضوع الأول والسبب الأساسي في صعوبات التعلم، كما يؤكد ذلك اتوماتس (A.Tomatis، 1982، p.12) : " لا تصبح القراءة أبدا لعبة عند الطفل، وهذا رغم المجهود الذي تبذله التربية للتحفيف من هذا العبء الأولي. "ونحن نرى أن كفاءة القراءة تولد مع الرغبة في تعلم القراءة ودافعية وجدانية وواعية، وحسب اتوماتس (A.Tomatis، 1982، p.13) "أن المعلم يبحث في إنارة عقل التلميذ عندما يكون هذا الأخير قد تعلم الحرف، ولتعليم التلميذ الحرف هناك اتجاهين تربويين، فالأول مرجعه التقنيات القديمة في التقدم التركيبي ويعتبر عنصر أساسي في التعلم، والثاني تحليلي يعتمد على التقنيات

المعاكسة، فالأولى تفكر في السعي نحو التخفيف وذلك بتجنيب الطفل مسلك المغامرة الذي ينطلق من الفكرة إلى الحرف ومن الكلام إلى الكتابة. بينما أصحاب التقنية الثانية يفكرون في تقليص المسار الطويل الغامض الذي من خلاله يفقد الطفل الأمل في لقاء الفكر والقدرة الخفية التي تحرك الحرف".

فتعلم كفاءة القراءة يصبح فعالا إذا كانت النتيجة تسمح بنجاح 95% من مجموع القسم الخاص بسن معين، فنشاط القراءة لا يعبر عنه بربط صور مكتوبة للكلمات و بيانها العقلي والصوتي والمعاني التي تحملها، وليس هو نفس الشأن بالنسبة للطرائق الطبيعية المستوحاة من طريقة Freinet الذي يقلص نشاط القراءة والكتابة في تطبيق عام يتم بواسطة المحاولة التجريبية دون الرجوع إلى التحليل والتركيب المنسق. فالقدرة على تعلم اللغة المكتوبة تمثل انتقالا حقيقيا في حياة الطفل، بحيث يبدأ في استكشاف نفسه و موضعها و بناء تعلمه من خلال تعلم تدرجي لإعادة بناء مستمر لعلاقته بالأشخاص والأشياء، فبواسطة اكتشافه للكلمة المكتوبة يتمكن الطفل من تعلم علاقة جديدة مع لغته والتعامل معها عن بعد. فالتعلم الأول ذو أهمية بالغة، والتحكم في اللغة بصفة عامة يؤدي بالضرورة إلى النجاح في المسار الدراسي وإلى نمو وتفتح الطفل على المستوى المعرفي، و عليه يعتبر التعلم الأولي استكشافا تدرجيا للرموز المكتوبة، والذي يتمّ تعلّمه خلال السنوات الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.

فتعلم القراءة يعتمد أساسا على استراتيجيات معالجة المعرفة التي تدمج بطريقة آلية وظيفة وتشمل على الاكتساب أو الاستيعاب والإدماج و إعادة استعمال للمعارف التي تُبنى تدريجيا، فالمتعلم يعالج مجموعة من المعارف المختلفة: (المعرفة العاطفية: وهي الهدف

المتبع في المهمة الجديدة ، و القيمة المقدمة لهذه المهمة وإدراك التحكم الممكن في النجاح ، فهو يعالج معارف معرفية : فيربط معارفه الجديدة بمعارفه السابقة، و يختار الاستراتيجيات التي يعتبرها مناسبة للنجاح في المهمة ، كما يعالج أيضا معارف ما وراء المعرفة (métacognitive) أي الشعور بالوعي المثابر اتجاه الاستراتيجيات المعتمدة من قبله والإصرار على العمل، وهكذا فإن معالجة المعرفة تتطلب أساسا عمل الذاكرة التي تقوم على تخزين المعارف على شكل: مدخلات (in put) معالجة (traitements) ومخرجات (out put).

فالمدخلات هي عملية استقبال واستيعاب المعارف أما المعالجة المعرفية، فهي عملية تخزين المعرفة وإجراءات التعديل على المعرفة نفسها وتشمل : (عملية إضافة ودمج أو حذف)، في حين أن المخرجات هي الاستجابات الناتجة عن المادة المخزنة أو المعالجة (إيجاد علاقات بين عناصر وضعية التعلم، و هذا يعني إيجاد الارتباطات التي تطابق وضعية التعلم (الاستيعاب والملائمة) (assimilation, accommodation). فتعلم القراءة يبدأ في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وهذا من خلال اكتشاف الأصوات وربطها بالحروف، وتبدأ هذه المرحلة بالتعرف والتمييز بتحديد هوية صوت/حرف والتعرف عليه في مختلف الكلمات وفي مختلف المواقع من الكلمة، واستيعابها يتم عبر ثلاثة مراحل:

- التمييز والتعرف السمعي التعليمية : (حوط على الصوت /ب/ كلما سمعته في الكلمات).
- تحديد الهوية والتعرف البصري التعليمية : (حوط على الصوت /ب/ كلما وجدته في الكلمات التالية : (بيت - كتاب- بوبي).

- تقطيع الكلمات وتجزئها إلى مقاطع ثم تركيبها. يقوم المعلم بهذه المراحل من خلال نشاط ألعاب القراءة أو ألعاب الكلمات، بتسجيل نموذج من الجمل على السبورة، ثم يوزع نفس النموذج على التلاميذ على شكل شريط مكتوب، ويطلب منهم تقطيع الجملة بالمقص، ثم يقوم التلاميذ بخلط الحروف وإعادة تركيبها حسب النموذج المسجل على السبورة، وعندما تتركب الجملة تثبت بالغراء على كراس المحاولة، وفي النهاية يقوم كل تلميذ بقراءة ما أنجزه. فهذا التعلم أساسه تعلم آلي يعتمد على التقليد البصري وتخزين النموذج في الذاكرة دون استعلاء معرفي، فالمتعلم غير واع بهذا الاستيعاب، فهو يتعلم تنفيذ المهمة المسندة إليه بطريقة آلية، ويعد هذا سببا في بقاء وظيفة إستراتيجية ما وراء المعرفة غير نشطة لدى المتعلم. ونحاول من خلال تناول هذا الموضوع الإجابة عن بعض التساؤلات، بهدف مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم القراءة على تجاوز مشكلاتهم ومساعدتهم على الاستمتاع عند مواجهة عالم الرموز المكتوبة هذا من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة المعلم والمربي والمختص في العلاج النفسي والارطفوني بتصميم برنامج علاجي للذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

1.1 تساؤلات البحث:

يتمثل التساؤل الرئيسي لبحثنا في إمكانية تحديد القارئ الكفاء من القارئ الضعيف مع تحديد الفروق في الآليات المستخدمة في كفاءة القراءة لدى كل من القارئ الكفاء والقارئ الضعيف.

1- هل هناك فروق واضحة في الزمن المستغرق في القراءة بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

- 2- هل هناك فروق واضحة في القدرة على التعرف الصوتي وتحديد هوية الحروف بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟
- 3- هل هناك فروق واضحة في الذاكرة اللفظية البصرية والسمعية بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟
- 4- هل هناك فروق واضحة في المستوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟
- 5- هل هناك فروق واضحة في فهم محتوى النص بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف؟

2.1 الفرضيات:

- 1- يوجد فروق واضحة في الزمن المستغرق في القراءة بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.
- 2- يوجد فروق واضحة في القدرة على التعرف الصوتي وتحديد هوية الحروف بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.
- 3- يوجد فروق واضحة في الذاكرة اللفظية البصرية والسمعية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.
- 4- يوجد فروق واضحة في المستوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.
- 5- يوجد فروق واضحة في فهم محتوى النص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

3. أهداف البحث: ويمكن تلخيص أهداف البحث الحالي في النقاط الآتية:

- تحديد المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة و تدل على مستوى القراءة ونوع القراءة لدى القارئ الجزائري.

- إمكانية معرفة خصائص آليات القراءة المستخدمة من طرف القارئ الضعيف، والقارئ الكفء
- إمكانية الاستفادة من البحث الحالي في مجال التقويم والتشخيص والعلاج العيادي.

4. أهمية البحث: تعد الدراسة الحالية من الدراسات ذات الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة وكيفية تشخيصها للتمكن من علاجها لدى أطفال المدارس الابتدائية، وعليه فإن أهمية البحث تتجلى في النقاط التالية:

- أهمية كفاءة القراءة كنشاط تعليمي وتعليمي، لأن نشاط القراءة ليس فقط عبارة عن جمع للمعلومات وفك للرموز المكتوبة وإنما هو عملية استخلاص المعنى وإعادة بنائه عند القارئ الجيد، معتمدا في ذلك على مؤشرات من النص المقروء، كما أكد ذلك (Gaonach.Daniel، 1991.p159).

- أهمية تشخيص وتقويم كفاءة القراءة كنشاط تعليمي، إن الآليات العقلية التي تتدخل في عملية القراءة لا يمكن ملاحظتها بالعين المجردة، لهذا السبب قام علماء النفس اللغويين بوضع تقنيات تسمح بقياس الأداء لدى القراء على مستوى السلوك، وتتمثل هذه المقاييس في تسجيل الزمن المستغرق في الاستجابة و الأخطاء المسجلة أثناء نشاط القراءة ، ويطلق على هذا النوع من القياس بقياس الزمن العقلي chronométrie mentale ، كما توجه علم النفس العصبي المعرفي إلى دراسة القراءة عند الأشخاص الذين يعانون من إصابات على مستوى الدماغ بفضل المصورة العصبية cérébrale Imagerie التي تعمل على قياس النشاط الكهربائي لقشرة الدماغ أو قياس نبض الدموي عند القارئ ، بالإضافة إلى دراسة القراءة بمقاربة الارتباط

التي تتطلب تقديم نماذج واستثارة للأداء عند القراءة باستخدام المعالجة بالحاسوب وهذا بغرض التشخيص وتحسين الأداء القرائي لدى القارئ الضعيف.

- أهمية تحديد مؤشرات صعوبة القراءة أو ما يدعى بمفهوم صعوبات تعلم القراءة، والتي ترتبط أساسا بالحواجز التي تمنع المتعلم من الانتقال إلى مستوى القارئ الخبير والتي تشمل عدة عوامل منها ما يرتبط بالحالة النفسية، الاجتماعية والمدرسية للقارئ وقدراته المعرفية واللغوية وخصائص اللغة المكتوبة التي يتعلمها، والتي تعرف في الدول الفرونكوفونية "dyslexie" أي عسر القراءة وفي الدول الناطقة باللغة الانجليزية "Reading disability".

- أهمية المقاييس النفسية في عملية تقويم وتشخيص الأداء القرائي، فمن المعقول أن تقويم القراءة لا يجب أن يشمل فقط عملية التفسير وإنما يجب أن يعتني أيضا بالفهم، ومن الملاحظ أنه هناك نقص كبير في أدوات القياس التشخيصي على المستوى العيادي رغم توفر العديد من المقاييس التشخيصية للقراءة باللغة الفرنسية إلا أنها غير كافية من حيث صدق تطبيقها ونذكر منها:

- (Burion, 1960)Emile, René
- L'ALOUETTE (Lefavrais,1967)
- Le Poucet de Simon réétalonnée par Limbosch et al, 1968)
- Jeannot et Georges (Hermabessière Sax, 1972)
- Marie C

تتجلى أهمية هذا البحث لما قد يضيفه من مساعدة للمربي والمختص الأرطوفوني والمختص في علم النفس العيادي من تحديد الآليات المعرفية المعطلة والأخطاء المرتكبة لدى القارئ الضعيف

بهدف وضع برنامج علاجي معرفي لصعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم القارئ الضعيف، ويسمح هذا البحث بإمكانية تصنيف القراء حسب نوعية القراءة لدى القارئ وهذا من خلال المتغيرات التي نتناولها وهي خصائص القارئ الجيد أو الكفاء وخصائص القارئ الضعيف. والنتائج التي قد تسفر عن هذه الدراسة، يمكن أن تسهم في وضع بعض المقترحات والحلول التي قد تساهم في وضع برنامج علاجي للحدّ من مشكلات تعلم القراءة لدى التلاميذ القراء في الوسط التعليمي الجزائري.

5. تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

1.5 مفهوم كفاءة القراءة:

يعرف مفهوم الكفاءة في قاموس الموسوعة للجميع "بإستعداد الشخص على اتخاذ القرار وهي القدرة التي تظهر في مادة من المواد". (petit la rousse en couleurs, paris 1986) غير أنّ الدراسة التي قامت بها بيسا PESA سنة 2000 والتي شملت 32 دولة تعرف كفاءة القراءة "بالقدرة على فهم واستعمال النصوص المكتوبة وكذلك التفكير الخاص، فهذه القدرة تسمح لكل فرد بتحقيق أهدافه وتنمية معارفه وجهده وفعاليته في المجتمع". و حسب برنار ويماجي (Bernard Wemagie، 2007) فكفاءة القراءة هي عنصر أساسي يسمح بالمشاركة الكاملة في نشاط:

- قراءة الجمل والفقرات،
- وضع معلما على المعلومات في النص،
- استخراج المعنى العام للنص،
- قراءة النص كاملا للفهم والتعلم و النقد والتقويم،

- دمج وتركيب المعلومة المستوحاة من منابع مختلفة في نص طويل ومعقد.

غير أن لفناكس (L.Lavnax, 2007) يؤكد على أنّ القراءة نشاط معرفي يتطلب تحليل الرسالة المكتوبة و المرمزة بالحروف والكلمات و الجمل للعبور إلى المعنى وهذا حسب الشكل التالي:

$$L = R \times C / ق = ت \times ف.$$

L= compétence de lecture

R= reconnaissance des mots isolés

C= compréhension orale sémantique et syntaxique

ق = كفاءة القراءة.

ت = التعرف على الكلمات المفردة.

ف = الفهم الشفوي الدلالي والنحوي.

ونلاحظ أن الكفاءة اعتبرت كمقدرة معرفية غير مرئية وحسب هذا المنظور، فالكفاءة تتحقق من خلال عدد من الأداءات، ومنه فإنّ هذا المفهوم يعتبر كمجموعة من القدرات الداخلية والذاتية. وحسب قاموس علم النفس ((Larousse, 2010) فمفهوم كفاءة القراءة مزدوج المعنى: حيث يخص المعنى الأول ميدان علم النفس النمو ويعتبر الكفاءة مجموعة من قدرات الشخص تسمح له بالاستجابة الأولية نحو مختلف المنبهات الموجودة في المحيط. أما المعنى الثاني فيتواجد ضمن سيكولوجية علوم اللسان فهو يندرج ضمن ميدان علم النفس اللغوي و يشير إلى مجموع المعارف اللسانية التي تسمح للمتكلم بفهم وإنتاج عدد غير متناهي من الجمل.

أما في قاموس Foulqué dictionnaire de la langue pédagogique (1971)، فكلمة كفاءة مشتقة من فعل « compéter » الذي يعني الذهاب بشيء ما . وهذا القاموس يعتبر الكفاءة كقدرة (سواء كانت مهنية أو عدلية)

التي تسمح للفرد بإنجاز بعض الوظائف والنشاطات والأعمال، وهكذا نجد أن قاموس التقويم والبحث في التربية (Landscheere, 1978) يركز على المعنى الذي استخدمه Chomsky الذي اعتبر الكفاءة قدرة الفرد على إنتاج وفهم الجمل. غير أن غستون ميالاري G. Mialaret، اعتبر كلمة الكفاءة مشتقة من كلمة لاتينية *compétentia* والتي تعني العلاقة الصحيحة. فهي ميزانية الاستعدادات والقدرات التي تشير على أن كل ما هو ذاتي وشخصي يغطي طبيعة سيكولوجية، في حين أن القدرة أو الاستعداد تعبر عن مجموع المؤثرات المدرسية بصفة خاصة.

ومن خلال هذه التعريفات، نصل إلى التمييز بين القدرة والكفاءة: مفهوم الكفاءة يعني بالنسبة لأغلب الباحثين الاستعداد أو القدرة الخفية والتي يمكن أن تكون ذات طبيعة معرفية أو سيكولوجية، والتي بواسطتها يستطيع الفرد ممارسة قدرته في المحيط، ونشاطه في المحيط يوصف بالأداء الذي يشمل عدد من المعارف المعرفية وبعض الاهتمام النفسي الذي يسمح بحل المشكلات التي يواجهها في المحيط لتحقيق الأهداف.

وخلاصة القول فإن الأداء يشكل الكفاءة، في حين أن القدرة تعني مجموعة من الاستعدادات ذات استجابات أولية اتجاه مختلف المنبهات الموجودة في المحيط، فيمكن أن تكون إذا مجموع المعارف التي تشمل عوامل مادية و روحية ومعرفية و نفسية، فهذه القدرة تعني نشاط الفرد اتجاه المحيط، فهي إذ تتأثر به. وتعرف كفاءة القراءة إجرائيا في البحث الحالي، على أنها مجموع القدرات والاستعدادات المعرفية التي تسمح بإنتاج وفهم النصوص المكتوبة.

5.2 مفهوم القارئ الجيد أو القارئ الكفء:

هو ذلك القارئ الذي يتميز بقراءة سريعة ومسترسلة دون أخطاء مع القدرة على استخلاص المعنى العام للنصوص، كما يؤكد ذلك كل من (Régine Pierre José MORAIS, 2003, p. 5) في قولهما "أن القارئ الكفء يستطيع في آن واحد أن يقرأ ويفهم، بينما يحدث العكس لدى المتعلم القارئ". ولقد أثبتت الدراسات أن التعرف على الكلمة المكتوبة بصفة كلية أو بواسطة التحليل، لا يؤدي ذلك بالضرورة وبصفة آلية إلى التمثيل الدلالي، فيمكننا التعرف على الكلمة دون الوصول إلى المعنى، كما قد نتعرف على مدلول الكلمة الشفوية دون الوصول إلى التعرف الآلي على رسم الكلمة كتابيا، إذا لم نصادف هذه الكلمة في صورتها المكتوبة وهذه هي حالة المتعلم القارئ.

5.3 مفهوم القارئ الضعيف:

لقد دلت دراسة كل من (RIVIERE, GOMBERT, DE LA HAYE, 2009) والتي شملت ثمانية مائة ألف شاب وشابة، والتي أجريت سنة 2008 على أن القارئ الضعيف تكون معرفته اللغوية قليلة وقد يتمكن من التعويض للوصول إلى فهم النصوص، بينما القارئ الضعيف جدا لديه قدرات لغوية جيدة ولكن آليات القراءة لديه تبقى عاجزة، ويختلف عن القارئ الذي يعاني من صعوبات حادة عند المباشرة في قراءة المكتوب، والقارئ العاجز الذي يتميز بعدم القدرة على التعرف على الكلمات المكتوبة و عدم المعرفة اللغوية لمعاني الكلمات. في نفس السياق دلت دراسة (GOMBERT et al 2004) على أن القارئ الضعيف يتميز بقراءة بطيئة وغير متمكنة ويعاني من صعوبات الفهم، بينما القارئ الجيد قد يكون بطيئا ومتمكنا أو سريعا ومتمكنا. ويؤكد كل

من (Lobro, 1973) و (Piérart, 1988) أن القارئ الضعيف يقرأ ببطء ويرتكب عدة أخطاء أهمها:

- قلب وارتباك سمعي حيث يخلط بين الحروف والأصوات،
- ارتباك بصري بحيث يخلط بين الحروف والأشكال المجاورة لها،
- أخطاء على مستوى الأصوات المعقدة ،
- حذف وإضافة.

وتتبنى الباحثة في البحث الحالي، مفهوم القارئ الضعيف في حالة القراءة البطيئة غير المسترسلة والتي تتميز بضعف في الفهم مع ارتباك الأخطاء المشار إليها سابقا. القارئ الجيد أو الكفء هو ذلك الشخص الذي يتميز بقراءة سريعة مسترسلة بدون أخطاء وفهم جيد للنص أو قراءة متوسطة السرعة مسترسلة بدون أخطاء مع فهم جيد للنص.

4.5 مفهوم الآليات المعرفية:

نقصد بالآليات المعرفية مجموع القدرات المعرفية التي يسخرها القارئ لفك الرموز المكتوبة، حيث بينت الباحثة جوسلين جياسون J.GIASSON (2005, p.6) على أن القراءة عملية معرفية نشطة بنائية، تنمو خلال مراحل التعليم التحضيري والابتدائي، ويستخدم المتعلم خلال هذا التعلم مجموعة من القدرات والاستراتيجيات التي تمكنه من فكّ وفهم المكتوب. والقراءة لا نكتسبها وإنما نتعلمها في وضعيات أوجدها المحيط ، وحتى تتمّ هذه العملية بسلام يتوجب على القارئ أن يكون في حوزته مجموعة من الكفاءات والمعارف القبلية التي تسمح بوضع آليات تتدخل في نشاط القراءة وترتبط بوضعيات التعلم التي تقترحها على المتعلم ، و يرى كل من (Gaonac'h et Golder, 1998. 10p-14) أن

نشاط القراءة ينشط مجموعة من الكفاءات المعقدة، التي تستخدم كآليات لمعالجة الرموز المكتوبة ومنها:

- التعرف على حدود الكلمة وحركات العينين.
- التنسيق بين الرموز المكتوبة و الأصوات ووظيفة النظام الفونولوجي.
- التعرف على الكلمات من خلال بناءها و دور النظام الإملائي.
- التعرف على الكلمات من حيث دلالتها ودور سياق النص.
- التخزين والتذكر وعملية الفهم.

6. الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.6 المنهج المتبع في الدراسة :

المنهج المتبع في هذه الدراسة ، هو المنهج الوصفي وقد تم اختياره نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذا البحث، و الذي يعتبر دراسة وصفية لتقييم مستوى القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، حيث ضمت هذه الدراسة 50 طفلا متواجدين بالمدرسة أين تمت الدراسة الميدانية ، إضافة إلى استخلاص 11 تلميذا من هذه العينة يعانون من صعوبات تعلم القراءة بعد تجريب المقياس عليهم وحساب الصدق والثبات وذلك للمقارنة بين نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف لاستخلاص الفروق بينهما.

2.6 التعريف بمجتمع ومكان الدراسة:

اخترت الباحثة مجتمع البحث من تلاميذ المدرسة الابتدائية وذلك من أقسام الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي بمدرسة القنادسة المتواجدة بمقاطعة الجزائر شرق، وقامت بتطبيق الأداة على أقسام الرابعة والخامسة بعد التأكد من صدقها وثباتها على فئة أقسام الثالثة ابتدائي، التي شملت تلاميذ من مستوى تحصيلي يتراوح من ممتاز إلى دون

الوسط ، وقد بلغ عدد الأقسام التي أجريت عليها الدراسة ستة أقسام من كل مستوى قسمين، وقد تم تطبيق الأداة خلال الموسم الدراسي 2011-2012 على 50 تلميذ وتلميذة مقسمة حسب المستوى الدراسي وهي موزعة كالتالي:

1- المجموعة الأولى: وتمثل أطفال القسم الثالث ابتدائي عددهم 15 حالة

2- المجموعة الثانية: وتمثل أطفال القسم الرابع وعددهم 18 حالة - المجموعة الثالثة: وتمثل أطفال القسم الخامس وعددهم 17 حالة و تم اختيار مجموعة رابعة من بين الثلاث مجموعات، هي المجموعة التي لا تعاني من صعوبات التعلم وتتكون من 12 تلميذ وتلميذة ممن تحصلوا على درجات عالية في اختبار القراءة وهي مجموعة القارئ الجيد، ومجموعة القارئ الضعيف التي تعاني من صعوبات التعلم، وهي المجموعة التي فشلت على سلم درجات المقياس أي تحصلت على درجات أقل من المتوسط، وتشمل هذه المجموعة على إحدى عشرة حالة تتكون من حالتين من السنة الثالثة و أربع حالات من السنة الرابعة وخمس حالات من السنة الخامسة، كان الهدف منها هو إجراء مقارنة بين نتائجها ونتائج مجموعة القارئ الجيد.

3.6 أدوات البحث والتشخيص والتقويم:

لقد لجأنا إلى تصميم وإعداد اختبار لتقييم القراءة خاص باللغة العربية والهدف منه هو تقييم وتشخيص مستوى القراءة حسب أربعة معايير وهي السرعة و الدقة والتعرف على الحروف الهجائية و التشفير الفونولوجي وفهم النص . لقد تم اختيار نص لهذا الغرض، حيث تم استخراجه من كتاب السنة الثالثة للتعليم الابتدائي تحت عنوان

"منى مريضة" من كتاب "رياض النصوص" للسنة الثالثة و هو نص متوسط الطول مألوف ، يعود سبب اختيار "منى مريضة" لكون منى طفلة صغيرة وتحب اللعب خارج البيت، فهي في الحقيقة تعكس شخصية الطفل المحب لنشاط اللعب، واخترنا موضوع المرض لأنه يمثل خبرة من خبرات الطفل السابقة و هو يعكس حياة الطفل اليومية، ولهذا رأينا أن الموضوع مألوف لدى الطفل مما يؤدي إلى سهولة فهمه من طرف جميع الأطفال.

4.6 الوسائل الإحصائية المستخدمة في جمع وتحليل البيانات وتفسيرها :

لقد استعنا بمعادلة $kr20$ لحساب معامل الثبات للمقياس و معادلة Alpha بالإضافة حساب الخطأ المعياري، كما قمنا بحساب معامل الصدق الداخلي بواسطة قياس صدق المحتوى بحساب العلاقات الارتباطية فيما بين البنود . كما قمنا بحساب معامل الارتباط PERSON لدراسات العلاقات الارتباطية واستخدمنا اختبار (T) للمقارنة بين المجموعات والتأكد من الفرضيات.

5.6 الخصائص السيكومترية للمقياس:

1-الصدق: تم تطبيق المقياس ضمن دراسة استطلاعية على 18 تلميذ من الجنسين وذلك بهدف تعيين صدق المقياس بحساب معامل الارتباط لتأكد من صدق البناء حساب الخطأ المعياري وحساب معاملات الارتباط بحساب صدق المحتوى ، وقد اعتمدت الباحثة على حزمة SPSS في تحليل كل المعطيات والبيانات.

2-الثبات: تم تعيين الثبات بعد تطبيق المقياس الحالي مرتين بعد شهر على عينة مكونة من 18 تلميذا من مستوى السنة الثالثة

ابتدائي وهذا باستخدام معادلة ألفا α crombach ومعادلة Kurder Richardson (kr-20) كما يظهر ذلك من الجدول رقم 1.

الجدول رقم 1 : ملخص الاختبارات السيكمترية على عينة الصدق والثبات.

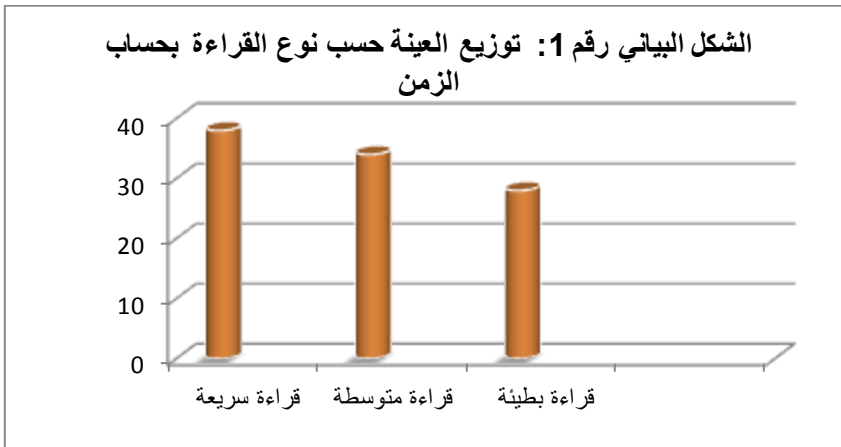
الاختبار	الدرجة	الدلالة
الثبات الاتساق الداخلي: معامل α crombach	(عينة ما قبل التجربة 1 = 0.940) (عينة ما قبل التجربة 2 = 0.936) ما بين الأول والثاني = 0.938	عالية
معادلة Kurder Richardson kr-20	0.64	عالية

ونستنتج مما سبق أن أداة الدراسة أوفت بالشروط السيكمترية للاختبار الجيد وإنها تفي بأغراض الدراسة.

7. عرض نتائج الدراسة و مناقشتها :

بعد التأكد من الخصائص السيكمترية لاختبار القراءة، وبعد تطبيقه على ثلاثة فئات من التلاميذ لمستويات دراسية وأعمار مختلفة، خلصت هذه الدراسة بتصنيف ثلاثة مجموعات من القراء وهي كالآتي:

- مجموعة القارئ بطيء وهو القارئ الضعيف،
 - مجموعة القارئ السريع المتمكن و هو القارئ الجيد،
 - مجموعة القارئ المتوسط والمتمكن من القراءة و هو قارئ جيد
- أيضا كما هو موضح على الشكل البياني رقم 1.



1.7 توزيع عينة القارئ الجيد (القارئ الكفاء) حسب الجنس:

تتكون عينة القارئ الجيد من اثنتى عشرة تلميذ من مستويات دراسية وأعمار مختلفة وتتكون عينة القارئ الضعيف من إحدى عشرة تلميذ من مستويات دراسية و أعمار مختلفة كما هو موضح على الجداول الآتية:

الجدول رقم 2: توزيع أفراد عينة القارئ الجيد (القارئ الكفاء) حسب الجنس

الجنس	Effectifs العدد	Pourcentage النسبة المئوية
Fille إناث	6	50,0
Garçon ذكور	6	50,0
Total المجموع	12	100,0

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن عينة القارئ الجيد تتكون من 12 فردا وهم ممن تحصلوا على الدرجات العليا على سلم جميع بنود مقياس القراءة، وتتكون العينة من 6 إناث و 6 ذكور بنسبة 50 بالمائة لدى الجنسين.

2.7 توزيع عينة القارئ الضعيف (القارئ غير الكفء) حسب الجنس:

الجدول رقم 3 : توزيع أفراد عينة القارئ الضعيف حسب الجنس.

الجنس	Effectifs العدد	Pourcentage النسبة المئوية
Fille إناث	3	27,3
Garçon ذكور	8	72.7
Total المجموع	11	100

نلاحظ من خلال هذا الجدول، أن عينة القارئ الضعيف تتكون من 11 فردا، وهم ممن تحصلوا على الدرجات الدنيا على سلم مقياس القراءة و يمثلون 3 إناث بنسبة 27.3 بالمائة و 8 ذكور بنسبة 72.7 بالمائة، ومن الملاحظ أن نسبة الذكور عالية في هذه الفئة لأن الذكور هم الأكثر عرضة لصعوبات تعلم القراءة، ولقد لاحظت الباحثة من خلال النتائج التي تم تقديمها للعينات الثلاثة أن الإناث أقل عرضة لصعوبات تعلم القراءة، وهن يتميزن بكفاءة جيدة في قراءة وفهم النصوص المكتوبة إذا ما قرنوا بالذكور وهذا ما يفسر قلتهن في هذه الفئة.

3.7 نتائج اختبار السرعة في القراءة:

لقد أثبتت الدراسة الحالية أن الزمن المستغرق في قراءة النص عند فئة القارئ الجيد يتراوح مابين دقيقتين وسبعة ثواني إلى دقيقتين وستون ثانية ولم يتجاوز ذلك، و نجد أن متوسط السرعة في القراءة يساوي دقيقتين وتسعة وثلاثين ثانية، أما الزمن المستغرق في قراءة نفس النص لدى فئة القارئ الضعيف فيتراوح مابين 5 دقائق إلى 16 دقيقة و 35 ثانية، ومتوسط السرعة في هذه الفئة يساوي 7 دقائق 59

ثانية ، وتتميز هذه الفئة بالبطء في القراءة بينما تتميز فئة القارئ الكفء بالسرعة في القراءة، و تتوافق هذه النتائج مع نتائج جومباغ وآخرون (GOMBERT et all 2004) بتحليل معطيات لأكثر من 2000 تلميذ من ملمح السنة السادسة ابتدائي و هذا خلال دراسة وطنية تقويمية للمجتمع الفرنسي والهدف منها هو توصيف مستويات الخبرة في القراءة وذلك بتقويم آلية التعرف على الكلمات المكتوبة والتي أكدت على وجود ثلاثة أنواع من القراء من خلال قياس الاستجابات الصحيحة والسرعة وهي:

- المجموعة الأولى وتمثل 14.2 بالمائة ، وهي بطيئة وغير متمكنة وتعاني من صعوبات الفهم .
 - المجموعة الثانية وتمثل 55.5 بالمائة وهي بطيئة لكن متمكنة .
 - المجموعة الثالثة وتمثل 30.3 بالمائة وهي سريعة ومتمكنة.
- وخلصت الدراسة الحالية إلى كون أن أفراد عينة القارئ الجيد تحصلت على 3 درجات وتدل هذه الدرجة على القراءة الجيدة المسترسلة والمعبرة والمتميزة بالسرعة والوضوح دون ارتكاب أخطاء قرائية مع احترام علامات الوقف لدى الجنسين وممثلة بالمجموعة الثالثة في نتائج دراسة جومباغ (GOMBERT et all 2004). أما عينة القارئ الضعيف فتميزت بمستوى ضعيف في القراءة حيث تحصل كل أفراد العينة على درجة واحدة، وتميزت قراءتهم بالبطء والرتابة وتقطيع الكلمات إلى حروف وعدم الوضوح وكثرة الأخطاء القرائية لدى الجنسين كما يظهر ذلك على الجدول رقم 4 .

الجدول رقم 4: الأخطاء القرائية لدى عينة القارئ الضعيف.

الأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف	تفسير الخطأ
حذف الأصوات:	ترعش/ ترتعش، مقويات/قويات، وصفة/وصية، الوالد/ الولد، التالي/التي
حذف و زيادة الأصوات .	فكشفت/ كَشَفَتْها، طيبة/طبيب المشروب/الشارب، فكشفت/فكشفت، وصفة/ وصيفة هذا/ هذه، تمددت تمد، هل/لا، أغفت/أغفلت، الأقراص /قرص، مغادرة/مغدة، فغادت/فأعدت، حذاءها/ حذرها/ اخذها، جوربيها /جربها/ زواربها، تسعل/تساعد، سريره/ سريبها/سردها، تحنو/تحتوي،تحميلات /تحصينات ، الثلج/ ثلاجة ، بالسماعة/بإستماعه.
تعويض الكلمة بكلمة أخرى	الصوفية/ صيفية. صديقاتها/ أصدقائها، بالسماعة/ وسمعت، دقات/دقيقة داعب/دعلب، عينيها/ عليها ، نزول /نزول.ثيابك/ ثيابك
قلب الأصوات في الكلمة	فحصت/ فصحت، الأقراص/الأقراض
خطأ صوتي	نحوي وإفرادي ودلالي الخلط بين المؤنث والمذكر عدم التفريق بين الفعل والاسم

يقدم لنا هذا الجدول، توصيف دقيق لأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف المتمثلة في الاقتصاد اللغوي والخطأ الفونولوجي، وتأتي هذه الملاحظة مؤيدة لما أكدته كرليس (CARLISE, 1995)، وهذا ما يشرح

التقارب الشكلي بين القاعدة والمنحرف/تحنو//تحتو/ و /دقات/دقيقة/ وغيره من الأمثلة الواردة في الجدول، فيبدو أنّ أفراد عينة القارئ الضعيف تعاني من إمكانية تنمية المعارف المورفولوجية أو التحليل المورفولوجي. وجاء العديد من الدراسات ليؤكد على أنّ المصابين بعسر القراءة يعانون من اضطراب فونولوجي كبير، فهم أكثر حساسية للتحويلات الفونولوجية للقاعدة الجذرية للكلمة (radicale)، و أكدت أيضا دراسة كل من كولي و سبو كسالييس (Colé, 2004 و Casalis و Sopo) على تواجد علاقة نوعية بين الوعي الفونولوجي واستعمال المعارف الفونولوجية.

4.7 نتائج اختبار التعرف البصري والتعرف السمعي على أصوات الحروف:

لقد بينت نتائج اختبار التعرف البصري والسمعي على أنّ نتائج أفراد عينة القارئ الجيد كانت كلّها ايجابية في اختبار التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف، في حين أنّ عينة القارئ الضعيف كان مجموع درجاتها منخفض بالنسبة للقارئ الجيد ويعود ذلك لكون أفراد هذه العينة لم يتعرفوا على بعض أصوات الحروف نذكر منها على سبيل المثال ما هو موضح على الجدول رقم 5. الجدول رقم 5: صعوبات التعرف البصري والسمعي على أصوات الحروف لدى القارئ الضعيف.

صوت الحرف	نوع الخطأ	أصل الخطأ	المشكلة الصوتية
/ص//ض،/ظ/ /ط/، /ذ/ /ز/، /ل//د/، /ذ/د، ض/ذ.	تعويض الصوت بصوت آخر.	تشابه بين الصوتين في الشكل الخطي والصوت المسموع	-عدم القدرة على التمييز وإدراك الفرق من الناحية البصرية و السمعية. -تمكن من معرفة أسماء الحروف وأصواتها أثناء مراحل التعلم التحضري للقراءة

وتأتي هذه النتائج مؤيدة لدراسة دراسة كل من ليبيرمان ولكاتيلو و كارلو و شانكويلر (Lukatela و Carello و Shankweiler و Liberman 1995) والتي أثبتت أنّ الأشخاص الضعفاء في القراءة يعرفون أقل من 50 بالمائة من الحروف المعروفة ، أمّا المتوسطين في القراءة فيعرفون من 50 إلى 95 من الحروف المعروفة ، أمّا الجيدين في القراءة فيعرفون كل الحروف، وأكدت أيضا دراسة كل من (Shatsch Neidertal،2004) و (Evans وآخرون، 2006) و (2009 Biatchevrier , Ecalte et Magnan,) في كون البنية الفونولوجية لأسماء الحروف يسهل ربط الحروف بالأصوات. و يرى الباحثين أن القراء المبتدئين يعتمدون على أسماء الحروف لتمثيل البنية الصوتية لبعض الكلمات وللتعرف على كلمات بديلة مكتوبة و التي عند نطقها تحتوي على مقطع اسم للحروف، كما دلت دراسة تريمان (Treiman, 1994) على أن القراء المبتدئين يرجعون إلى أسماء الحروف لكتابة الكلمات كما هو موضح في المثال الآتي في كتابة كلمة

Hervé تكتب RV، وفي دراستنا نجد أن أفراد عينة القارئ الضعيف تستخدم نفس الإستراتيجية عند كتابة ملخص النص، وهذا نموذج لملخص نص كتب من طرف الطفل عبد الصمد البالغ 11 سنة من القسم الخامس إبدائي والكلمات التي تحتها سطر تعبر عن هذه الإستراتيجية:

" الكانة مني مريض وهي التي خرجت لتلعب مع كلب الصغر ثم مرضة مني الصغر ثم التهية قصبته وأجاء الطبة وفخضته فحزت مني - قالى التزم بلأدويه الصحية" .

ومن هذه الملاحظات، يمكننا القول أن القارئ الضعيف يلجأ إلى أسماء الحروف للربط بين الصوت والحرف وهي الإستراتيجية ذاتها المستخدمة لدى القارئ المبتدأ. فتعلم القراءة يرتبط بالقيمة التوجيهية لمعرفة الحروف، كما أوضح ذلك كل من (Share و Jarm و Mclean و Matthens 1984 و Scarborough 1998) و (Sprugevia و Haïen، 2003)، ولقد أكد هؤلاء الباحثين على أن الاختلاف في الأداء الخاص بالقراءة في السنة الأولى مرتبط بمعرفة الحروف ثم بالوعي الفونيمي (conscience phonémique)، و يرتبط الأداء القرائي في السنة الثانية بنفس المعرفة المشار إليها في السنة السابقة . فمعرفة الحروف يبدو أنها تلعب دورا هاما في نمو القراءة ، وتظهر تسمية الحروف أيضا كموجه قبلي في أداء فهم النصوص وفي أداء الإملاء اللغوي، وهذا ما خلصت إليه دراسة كل من (Foorman، و Shatshneider، Fletcher، francis، Carlson) 2004 ودراسة (Caravolas و آخرون، 2004) ويظهر هذا جليا في النموذج الكتابي المقدم عن طفل عبد الصمد، بحيث لاحظنا أخطاء إملائية تعود لنفس السبب وهو عدم التمكن من اكتساب معرفة

أسماء الحروف والربط بين الأصوات و أسماء الحروف أي الوعي الفونيمي في المرحلة التحضيرية للقراءة و التي شملت السنة الأولى والثانية من مرحلة التعليم الابتدائي، ونستنتج أن معرفة الحروف والقدرة على تسميتها بسرعة وبشكل سريع و آلي عمليين أساسيين في تعلم القراءة.

5.7 نتائج اختبار المستوى الدلالي:

دلت نتائج اختبار المستوى الدلالي أنّ كل أفراد عينة القارئ الجيد تحصلت على 3 درجات كقيمة دنيا و 5 درجة كقيمة عليا وبالتالي كانت تقديراتها على هذا سلم تتراوح ما بين الحسن إلى الجيد وكان متوسط الدرجات في هذه الفئة يساوي 4.25 أما أفراد عينة القارئ الضعيف فتراوحت درجاتها على سلم هذا الاختبار ما بين درجة واحدة إلى 3 درجات، وبلغ متوسطها 2.36 وكانت تقديراتها تتراوح ما بين ضعيف جدا إلى ضعيف أو متوسط.

وتدل هذه النتائج على تفوق أفراد عينة القارئ الجيد في المستوى الدلالي للكلمات على أفراد عينة القارئ الضعيف ، وتأتي هذه النتائج مؤكدة لدراسة (Gombert , 2003) والتي أثبتت أن للطفل جهاز معالجة اللغة الشفوية الذي يستعمل كقاعدة لتصميم جهاز معالجة المكتوب، وهذا النظام الأولي يشمل على عامل تصوري يعالج المعرفة البصرية (المنبه البصري في الكلمات المكتوبة) فيخزن تمثيل الصور ، وعامل فونولوجي يعالج المعلومات اللغوية المدركة سمعيا والمخزنة في التمثيل الفونولوجي ، وعامل خاص بمدلول الألفاظ يمهد الوصول إلى المعنى (التمثيل الدلالي) ويمكننا القول أن القارئ الضعيف يعاني من صعوبات في الوصول إلى التمثيل الدلالي للكلمات المكتوبة ومنه إلى فهم مدلول النص نتيجة عجزه للتحليل الفونولوجي .

6.7 نتائج اختبار مستوى فهم النص:

أثبتت نتائج الدراسة الحالية أن كل أفراد عينة القارئ الجيد تحصلت على 5 درجات كقيم دنيا و 7 درجة كقيم عليا وبتالي كانت تقديراتها على هذا سلم تتراوح ما بين الممتاز إلى الجيد أو الحسن و كان متوسط الدرجات في هذه الفئة يساوي 5، أما أفراد عينة القارئ الضعيف فتراوحت درجاتها على سلم هذا الاختبار ما بين درجة واحدة إلى 7 درجة ، وبلغ متوسطها 4.81 وكانت تقديراتها تتراوح ما بين ضعيف جدا إلى ضعيف أو متوسط أو ممتاز ، ويبدو من هذه النتائج أن فئة القارئ الجيد قد تفوقت في النتائج على فئة القارئ الضعيف بحيث بلغ مجموع درجاتها 78، بينما بلغ مجموع درجات فئة القارئ الضعيف 53 درجة بمتوسط 4.81.

و تدل هذه النتائج على أن القارئ الضعيف لديه صعوبات في فهم النص الناتجة عن مشكلات في التحليل الفونولوجي والتعرف على هوية الحروف ومعالجة الرموز الإملائية. وقد أكدت أغلب الدراسات على أن فهم النصوص يرتبط بعملية التخزين في الذاكرة العاملة التي تعتمد بالدرجة الأولى على النظام الفونولوجي (Golder & Gaonac'h، 1998، p.40-50)، كما دلت دراسة (Golder & Gaonac'h، 1998، p.52-56) على أن التعرف المباشر على الكلمات المتكررة يعتمد على معلومات إملائية، بينما التعرف على الكلمات النادرة يعتمد على التمثيل الفونولوجي المجمع أي المتكون من تقابل حرفي فونولوجي، وهذا ما يجعلنا نعتقد أن الوصول إلى النطق ومعنى الكلمات ممكننا من خلال الكلمات المفردة العقلية المخزنة بتمثيل إملائي .

ونستطيع القول أن القارئ المتمكن يستطيع أن يفصل بين إدراك الكلمة من معالجته لها بحيث يبحث عن المعنى في المعجم العقلي وفي نفس الوقت يقوم بدمج دلالاته، بمعنى أنه يبحث عن معنى الكلمة في سياق معين، ويساعد سياق النص في التحليل والترجمة وليس في التعرف على الكلمات فقط، و بينت البحوث أن الفرق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين وإنما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم. ويمكننا أن نستخلص أن اضطراب التلقائية قد يكون أساس صعوبة التسيير لأن القارئ سوف يسخر موارده المعرفية في فك الرموز لكون هذه الأخيرة أصبحت غير ضرورية لإنجاز معالجة من مستوى أعلى تسمح بعملية الإدماج النصي، وقد يؤدي نقص المعارف السابقة إلى تشويه فك رموز الكلمات مما ينتج عنه كف في استدعاء المعارف الضرورية للفهم. و القراءة تتطلب إذا تفاعل عدة عمليات وكلها تؤثر في بعضها البعض، فكك الرموز يجب أن يكون تلقائي بفضل التدريب و التمرن والمقابلة الحرفية الفونولوجية، وهذا ما يجعل القارئ الضعيف عديم الفهم للنصوص التي يقرأها، وقد أكدت نتائج الدراسات أن التحكم في سرعة القراءة مرتبط بمستوى المعارف التصورية، و هذا يعني أنه كلما كانت لدينا معارف خاصة أو عامة حول النص كلما زادت سرعتنا في القراءة ووصلنا بسرعة إلى فهم النص المقروء، و تساعد المعارف التصورية في فهم التداخل و انتقاء المعلومات الهامة في النص التي يسهل تذكرها فيما بعد، وتساعد العناصر اللغوية في تنشيط المعارف التصورية مثل علامات الوقف، كما تساهم أدوات الربط والمحسنات البديعية من تشبيه واستعارة وكناية في تحقيق عملية الإدماج الدلالي بالإضافة إلى استراتيجيات إعادة القراءة التي

يتدرب عليها المتعلم ابتداء من تسعة إلى عشر سنوات. وقد أشار إلى ذلك كل من (Gaonac'h & Golder ، 1998 .p. 90-96)، ونظرا لكون القارئ الضعيف يتميز بقراءة بطيئة متقطعة وغير واضحة ورتيبة هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإنه يخطأ في التعرف على بعض أصوات الحروف وقراءة الكلمات ولا يحترم علامات الوقف ولا أدوات الربط مما يجعله غير قادر على الوصول إلى فهم محتوى النص .

7.7 نتائج اختبار المستوى الإفرادي والدلالي (المستوى المعجمي في اللغة الشفوية):

بينت نتائج الدراسة الحالية أنّ عينة القارئ الجيد، قد تحصلت على مجموع درجات يساوي 111 درجة بمتوسط 9.25 درجة، وكانت القيم العليا عند هذه العينة تساوي 11 درجة والقيم الدنيا تساوي 7 أي مستوى هذه العينة في اختبار المستوى الإفرادي في اللغة الشفوية يقع بين الممتاز والجيد، بينما تحصلت مجموعة القارئ الضعيف على مجموع يساوي 32 درجة بمتوسط 2.90 درجة وبلغت القيم العليا في هذه الفئة 7 درجات والقيم الدنيا درجة واحدة ، وتدل هذه النتائج على أنّ مستوى الإفرادي للغة الشفوية عند فئة القارئ الضعيف تقع بين دون الوسط إلى ضعيف جدا مقارنة بالقارئ الجيد.

وتأتي هذه النتائج مؤكدة لملاحظات (Valdois ، 2003) التي ترى أنّ القراءة تعد سهولة التعلم عندما يمتلك القارئ كفاءات لغوية ويكون لديه مستوى عالي من الناحية الإفرادية أو اللفظية في اللغة الشفوية (niveau élevé de vocabulaire oral) بحيث أثبت الباحث أنّ تعلم القراءة يتطلب في أغلب الأحيان لقاء الكلمات المعروفة شفويا ضمن المكتسبات القبلية، وما على القارئ ذو مستوى إفرادي جيد سوى

اكتساب شكلها الإملائي أو الكتابي فقط، أمّا إذا كان القارئ ذو مستوى لغوي و إفرادي ضعيف في اللغة الشفوية ، فإنّه عند التقائه بالمكتوب سوف يعمل على حفظ الشكل الإملائي (forme orthographique) وشكل الفونولوجي (forme phonologique) والشكل الدلالي معا (forme sémantique).

8.7 نتائج اختبار تجميع الحروف المبعثرة وتشكيل كلمات ذات معنى:

دلت نتائج اختبار تجميع الحروف المبعثرة، على أنّ مجموع الدرجات القارئ الجيد في اختبار تجميع الحروف المبعثرة قد بلغ 59 درجة بمتوسط 4.91 درجة على سلم الاختبار، وبلغت القيمة الدنيا 4 درجات والقيمة العليا 5 درجات وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ جيد تحصل على تقدير جيد على مستوى هذا الاختبار، بينما كان مجموع القارئ الجيد في هذا الاختبار يساوي 36 درجة بمتوسط 3.27 درجة، وبلغت القيمة العليا 5 درجات و القيمة الدنيا درجة واحدة وتدل هذه النتائج على أنّ القارئ الضعيف قد تحصل على تقدير متوسط إلى ضعيف على العموم.

و نستخلص أنّ القارئ الجيد أكثر قدرة على تجميع الحروف المبعثرة والتعرف على الكلمات التي تشكلها مقارنة بالقارئ الضعيف، حيث أكد (Seymour, 1997). أنّه قبل التمكن من إجراء التجميع (Assemblage) الذي تتصف به نماذج الراشد أي (القارئ الكفاء)، فمن الممكن أنّ نلاحظ مستويات مختلفة من التحكم في هذه القدرة لدى الطفل، فقد يجد صعوبة في اكتشاف التقطيع الصحيح للكلمة إلى فونيمات (phonèmes) فإنّ لم يصل بعد إلى اكتساب مبدأ الحرف الكامل، ولا يستطيع أيضا التعرف إلا على الأصوات الموجودة في أول

و آخر الكلمة أي الصوامت (consonnes) دون المصوتات (voyelles) ، وهذا الراجع لكون اكتساب اللغة المكتوبة يتم بشكل غير اتفاقي و لا اصطلاحي .

وقد يعتمد الطفل في التحليل واختيار الحروف المناسبة أساسا على اسم الحرف، وعندما يتمكن الطفل من إجراء تحويل الصوت إلى حرف والحرف إلى صوت ، عندئذ فقط يتمكن الطفل من المعالجة الصحيحة للكلمات، ويرتكب بعض الأخطاء التنظيمية أثناء القراءة تدعى بالأخطاء الفونولوجية ، ويبدو واضحا أن هذا الإجراء ينمو أولا مع القراءة وليس مع الكتابة كما أشار إلى ذلك (Frith, 1985) وهذا ما يفسر الأخطاء التجميعية عند القارئ الضعيف في تجربتنا على سبيل المثال سنورد هنا نماذج عن أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف وتشكيل كلمات ذات معنى (انظر الجدول رقم: 6) .

الجدول رقم 06 : نماذج من أخطاء القارئ الضعيف في اختبار تجميع الحروف وتركيب الكلمات.

الحروف المبعثرة	تشكيل الكلمة الصحيحة	تجميع الحروف وتشكيل الكلمة من طرف القارئ الضعيف
د، ا، ة، ج، جـ	دجاجة	ادججة، داججة، جدة
ت، ح، ا، فـ	تفاح	فتح، فاتح، احافت، اتفح، حفلت، تفح
ز، م، ل، نـ	منزل	مزلن، زملن
د، مـ، سـ، ر، ة	مدرسة	سمردة، سردمة، سدر
ط، ر، يـ	طير	يطر، ريط

من خلال نماذج هذه الخطاء، نؤكد على أن القارئ الضعيف لا يزال في مرحلة الأبجدية (Procédure alphabétique)، ولم ينتقل بعد إلى مرحلة الإجراء الإملائي وهذا ما يفسر هذه الأخطاء ذات طابع الفونولوجي أو المورفولوجي، بينما القارئ الجيد يلجأ في تركيب

الكلمات إلى الإجراء الإملائي (Procédure orthographique)، بحيث يلجأ القارئ إلى تخزين في ذاكراته الكتابة الإملائية الخاصة بالكلمات التي تصادفه خلال تجاربه القرائية المتكررة على شكل سلسلة من الحروف والكلمات الإملائية المعروفة لديه، ويتم معالجتها بعد ذلك على شكل وحدات، ويبدو أن هذا التمثيل الإملائي غير بصري رغم أنه مستوحى من التجربة البصرية ويتم تخزينه على شكل مجردات. وتأتي هذه النتائج مؤكدة لملاحظات كل من ليبيرت و الجيريا (1995 Leybart & Alegria) على أن القارئ بإمكانه تخزين خصائص اعتباطية لنماذج من إملاء الكلمات وكذلك قادر على اكتساب مبادئ لغوية مثل العلاقات المورفولوجية لاستخراج المشتقات الإملائية للكلمات كما هو موضح في المثال التالي: (تَفَاحٌ/ فتح، فاتح، احافت، اتفح، حفلت، تفح).

واستناداً لهذه النتائج نستطيع القول أن القارئ الضعيف يعاني من عدم تمكنه من الإجراء الإملائي وضعف وعيه الفونولوجي مقارنة بالقارئ الجيد، وهذا لكون أن آلية التعرف على الكلمات تكتسب السنوات الأولى لتعلم القراءة والكتابة تحت شرط تعليم يهدف إلى تنمية الكفاءات الحرفية، ويسمح بالتخزين والتذكر للكلمات المألوفة، وعلى العموم يمكن اعتبار أن القارئ الجيد هو الذي يصل إلى آلية جميع إجراءات التعرف على الكلمات بسرعة وبدون أخطاء وتحليل وتركيب جيد لكلمات.

9.7 نتائج اختبار الذاكرة السمعية اللفظية (سلسلة الكلمات):

إن مجموع الدرجات في اختبار الذاكرة السمعية اللفظية لدى القارئ الجيد قد بلغت 37 درجة بمتوسط 3.08 وهذا يعني أن أفراد هذه الفئة قد نجحوا على الأقل على ثلاثة سلاسل من الكلمات المتكونة من

ثلاثة كلمات إلى 5 كلمات، وكانت أعلى قيمة تحصلت عليها هذه الفئة 5 درجات وهذا يعني أن هناك من أفراد العينة الذين نجحوا على 5 سلاسل من الكلمات من أصل 9 سلاسل ، بينما بلغت القيمة الدنيا درجتين لكون بعض أفراد العينة نجحوا في سلسلتين من الكلمات . أما فئة القارئ الضعيف فقد تحصل على مجموع يساوي 27 بمتوسط 2.45 درجة، وهذا يعني أن أفراد هذه العينة قد نجحوا على الأقل في سلسلتين من الكلمات من أصل تسعة سلاسل و كانت من أعلى درجاتهم 3 وأدنى درجاتهم 2.

ومن خلال هذه نتائج يبدو أن فئة القارئ الجيد أكثر تمكنا في الذاكرة اللفظية من القارئ الضعيف، فالبحوث الحالية بينت على أن الفرق بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف لا يكمن في القدرة على التخزين و إنما في القدرة الوظيفية التي ترتبط بعملية إدماج الفهم. و تأتي نتائج البحث الحالي مؤكدة لما وصلت إليه دراسة (أمال بن صافية 2002) التي أوضحت أن الأطفال المصابين بعسر القراءة في الوسط المدرسي الجزائري يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة العاملة (Mémoire De Travail) وهذا بتطبيق وحدة الحفظ العددي على 18 حالة تعاني من عسر القراءة. و لخصت الباحثة صعوبات التذكر لدى عسير القراءة في النقاط الآتية:

- صغر وحدة الحفظ التي تتناسب مع أطفال أصغر سنا.
- وحدة الحفظ تتناسب عكسيا مع تعقيد المهام المسندة للذاكرة العاملة، فكلما زاد التعقيد المهمة نقصت وحدة الحفظ.
- مشاكل في تخزين المعلومات الآنية من المحيط الخارجي.
- معالجة غير كافية للمعلومات مما يؤثر على سرعة عملية الاسترجاع .

وقد دلت الدراسات أيضا على أن القارئ الضعيف يعاني من عدم القدرة على التركيب الصوتي في ذاكرة العمل، و هو ما يسمى بقدرة بقاء الأصوات المحللة مسبقا فعالة في الذاكرة لجمعها وتكوين الكلمة، وإعادة تركيب فعال للمعرفة الفونولوجية في ذاكرة العمل يساعد القارئ في تجنيد موارد معرفية لربط الفونيمات . ونجد أن القارئ الجيد يختلف عن القارئ الضعيف في إعادة التركيب الصوتي في الذاكرة . ولقد بينت البحوث في علم النفس المعرفي على أن تحسين التحليل والتعرف على الكلمات يؤدي إلى تحسين الفهم كما أوضح ذلك (J.Grégoire, 1999, p.136).

10.7 نتائج اختبار الذاكرة اللفظية البصرية (سلسلة الجمل).

وقد دلت نتائج اختبار الذاكرة اللفظية البصرية على أن عينة القارئ الجيد كان مجموع درجاتها يساوي 71.00 درجة بمتوسط 5.91، درجة وبلغت القيمة العليا 7 درجات والقيمة الدنيا 5 درجات وتدل هذه النتائج أن عينة القارئ الجيد كانت تقديراتها من الممتاز إلى الجيد، وأنها قد نجحت على سلم كل الاختبار، مما يميزها بذاكرة بصرية اللفظية جيدة.

أما مجموع درجات عينة القارئ الضعيف فقد بلغ 40 درجة بمتوسط 3.63 ، وبلغت القيمة العليا 6 درجات والقيمة الدنيا درجة واحدة وتدل هذه النتائج على أن أفراد عينة القارئ الضعيف قد نجحوا على الأقل في ثلاثة سلاسل من أصل سبعة سلاسل مقارنة بأفراد القارئ الجيد الذين قد نجحوا على 5 سلاسل على الأقل وسبعة سلاسل على الأكثر ويمكننا القول أن أفراد عينة القارئ الضعيف يتميزون بذاكرة بصرية اللفظية ضعيفة مقارنة بأفراد القارئ الجيد.

ومن الملاحظ أنَّ هذا لاختبار الخاص بذاكرة الجمل يعمل على تذكر ترتيب الكلمات في الجملة وتحديد موضعها والحفاظ على بنائها النحوي والدلالي، حيث دلت البحوث على أنَّ التعرف على الكلمات يعني وضع ازدواج بين الرمز الكتابي (الكلمة المكتوبة) و التمثيل الداخلي لهذا الرمز، ويفترض علماء النفس اللغويين أنَّ هذه التمثيلات الداخلية مخزنة على شكل قاموس لغوي يدعى بالقاموس اللغوي العقلي والذي يتكون تدريجيا خلال مراحل التعلم. و أكد متشال (Mitchell, 1987) على أنه يجب ربط الوحدات اللغوية فيما بينها وتحديد دورها الوظيفي (فعل، فاعل، مفعول به) وربطها بوحدات من مستوى عالي (التركيب التعبيري والجملة)، عندما يتمَّ إنهاء إجراء بنية الجملة، يقوم القارئ بحساب المعنى ودمجه مع المعارف الباقية من النص ودمجها أيضا مع مجموع معارفه وهذا حسب معارف السابقة. ولقد لاحظنا أنَّ القارئ الضعيف ينجح في تذكر الجملة القصيرة مركبة من فعل فاعل مفعول به مثل " رسم الولد وردة" ويفشل في الجمل الطويلة المركبة من حروف و أسماء مضافة وغيرها مثل " يلبس الابن معطفا في الشتاء " فغالبا ما يعوض معطفا "بمعطفه" أو "بملابس" ويحذف "في شتاء" .

و تتوافق هذه النتائج مع ما وصلت إليه نتائج دراسة (أمال بن صافية 2002) و (سلماني سعاد 2012) التي أكدت على وجود علاقة بين استعمال الذاكرة البصرية في تعلم القراءة لدى المتعلمين من الصف الرابع ابتدائي ، حيث بينت الباحثة أنَّ الذاكرة البصرية تؤثر في تعلم القراءة و بينت أنَّ الذين يتميزون بقدرة عالية في التذكر البصري يتعرفون على الكلمات بشكل أسرع ، والذين لديهم ذاكرة بصرية ضعيفة يتعرفون على الكلمات بصعوبة و بشكل أبطئ.

الخلاصة:

من خلال ما تم سرده من نتائج، يمكننا القول أنّ كل الفرضيات قد تحققت وبالتالي هناك فروق واضحة بين أداء القارئ الجيد و أداء القارئ الضعيف في كفاءة القراءة، و يبدو أن عجز القارئ الضعيف وصعوباته في أداء كفاءة القراءة يعود لعدم استخدام الآليات المعرفية بصفة جيدة الآتية:

1- المعرفة الصوتية الحرفية التي تكمن في عدم تمكن القارئ الضعيف من التعرف على أصوات جميع الحروف والربط بين الحرف وصوته.

2- سعة الذاكرة والقدرة على التخزين اللفظي السمعي والبصري و التي تتمثل في: عدم قدرة القارئ الضعيف على التخزين سواء على مستوى الذاكرة اللفظية البصرية أو الذاكرة اللفظية السمعية.

3- المعرفة الإفرادية والدلالية تتمثل في ضعف على المستوى الدلالي والمستوى الإفرادي، والمستوى الإملائي لدى القارئ الضعيف.

4- معرفة فهم النصوص وتتمثل في عدم المقدرة على فهم النصوص واستخلاص المعنى، الناتج عن عدم القدرة على تجميع الحروف وتركيبها.

وقد خلصت الدراسة بالتوصيات الآتية:

- يتميز القارئ الضعيف بقراءة بطيئة رتيبة ومتقطعة غير واضحة المعنى وكثيرة الأخطاء القرائية، مع شعور القارئ بالإجهاد ، و لهذا ننصح تدريب القارئ الضعيف على نصوص قصيرة وسهلة من حيث الألفاظ و ذات مواضيع هادفة و مألوفة .

- تدريب القارئ الضعيف على تنمية ذاكرته اللفظية السمعية عن طريق الحفظ الصوتي وتسميع المفردات الجديدة وذلك بهدف توسيع وإثراء القاموس اللغوي العقلي لديه.
- تدريب القارئ الضعيف لذاكرته اللفظية البصرية باستعمال المفردات المكتوبة و استنكار شكلها الإملائي حتى يتسنى له من الاحتفاظ بشكلها الإملائي على مستوى القاموس اللغوي العقلي، مما يساعده على تنمية التعرف التلقائي على الكلمات أثناء قراءة النص وتسهيل عملية الوصول إلى المعنى.
- تنمية المستوى الدلالي عن طريق تدريب القارئ الضعيف على التعرف على الكلمات الجديدة ومدلولاتها واستخدام السياق وتخزينها في القاموس اللغوي العقلي، وهذا لتمكينه من الوصول إلى فهم النص المكتوب بسهولة بواسطة تمرنه على لعبة تركيب الكلمات عن طريق تجميع الحروف المبعثرة أو ملاً الكلمات بالحروف المحذوفة.
- تدريب القارئ الضعيف على تلخيص النص وذلك لتنمية قدرته على استنباط المعنى و الكتابة الصحيحة و السليمة بواسطة السفر الخيالي.

قائمة المراجع:

- المراجع بالغة العربية المعجم العربي الأساسي(1989). المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم .
- الفتلاوي سهيلة محسن (2003)كفايات التدريس ' دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن.
- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ' المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.
- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (2004)، وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

- ابن المنظور لسان العرب ' طبعة بيروت ' المجلد الثالث
- أحمد زكي بنوي (1980)، معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة. دار الفكر العربي
- بارة سيد أحمد (2009-2010) تصميم اختبار نفسي لغوي لقياس الاكتسابات اللغوية عند الطفل : دراسة سيكومترية للقدرات اللغوية السردية عند التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي جامعة الجزائر 2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.
- بن صافية أمال (2001-2002) الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناول نفسي معرفي من خلال تطبيق نموذج بادلي للذاكرة العاملة، مذكرة الماجستير الجامعية، جامعة الجزائر 2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.
- دليل المعلم لكتاب التلميز لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي (2006)، وزارة التربية الوطنية مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.
- توما جورج خوري (2002)، الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع لبنان، بيروت.
- حاتم حسين البصيص (2011) تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات ممتدة للتدريس والتقويم، مكتبة الأسد، دمشق سورية.
- السيد السابق (1938). فقه السنة. دار الكتاب العربي .
- سيد محمد خير الله و محمد زيدان (1996) . القدرات ومقاييسها. القاهرة. الانجلو مصرية.
- شيخ بلاد حنان (2010-2011) تفسير عسر القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته بتطبيق رائر الاختبارات البصرية والفضائية ، مذكرة الماجستير في الأرطوفونيا، إشراف نصيرة زلال جامعة الجزائر 2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية .
- الطاهرة احمد الطحان (2003). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع. عمان، الأردن (344 ص).
- عبد الفتاح حسن البجة (2002) تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان الأردن.
- فريد حاجي (2005) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ' المركز الوطني للتوثيق الجزائر

- فتحي علي يونس و آخرون (1986). طرق تعليم اللغة العربية .مطابع القاهرة .
مجموعة شركات الهلال .
- فواد الباهي السيد(1975).الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة .
القاهرة. دار الفكر العربي.
- مريم سليم .(2004-2005) علم النفس التعلم ، بيروت لبنان ، دار النهضة العربية
، 645ص
- منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي(2004) وزارة التربية الوطنية مديرية
العليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج.
- محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود (2006) المقاربة بالأهداف والمقاربة
بالكفاءات المشايخ وحل المشكلات. الجزائر. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي
التربية وتحسين مستواهم.
- مروى سالم (2012) صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية
دراسة مقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر .
- ماريو منرو (1961). تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد.القاهرة.دار المعرفة.

المراجع باللغة الأجنبية :

- ALEGRIA, J.LEYBAERT, J. & MOUSTY, PH. (2003) Acquisition de la lecture et troubles associés: Evaluation remédiation et théorie, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (pp105-126), Bruxelles, Ed De Boeck ALTET, M. (1997) Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, presse universitaire de France, 126p
- Allal. L. (1993) Evaluation formative des processus d'apprentissage : Le rôle des régulations métacognitives .In R Hivon .Ed .L 'évaluation des apprentissages Sherbrooke : Edition du L.R
- ANDERSON, HIRVING AND DEARBORN, WALTER. The psychology of teaching reading .New York .the Renald Press Company. BARRON .R.W (1986) word recognition in early reading: A Review of the direct and access hypotheses. Cognition 24, 93-11.
- BROWN.A.L (1980) Metagonitive developpement and reading in R.J Spiro.B. C. BRUCE& W.F BEWER (EDS). Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology.
- CRAHAY, M&DUTREVIS, (2010) Psychologie des apprentissages scolaires .Bruxelles .Ed De Boeck Université (pp205-230).
- DE LA HAYE, F., GOMBERT, J.F., &RIVIERE, J.P. (2009) Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appelle de préparation à la défense (année2008), Note d'information 09-19. MEN-DEPP, JUILLET 2009.
- DEMONT, E. & GOMBERT, J.E. (2004).L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, Enfance, 56(3) ,245

- DEJONG-ESTIENNE, f. (2003) L'examen de la lecture et sa problématique : Réflexion d'une praticienne. IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (p95-102), Bruxelles, Ed De Boeck.
- ECALLE, J.& MAGNAN, A. (2010) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris, Dunod, 246P.
- Ecalle, J. Magnan, A. (2010).L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Ed.
- ECALLE, J.& MAGNAN, A. (2007).Development of phonological skills and learning to read in french. Euro-pean Journal of Psychology of Education, 22(2) ,153-167
- ECALLE, J.& MAGNAN, A(2002) L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : A, Colin.
- EHRI, I.C(1989) Apprendre à lire et à écrire les mots In L.Riebeb & C.A. Perfetti (Eds).L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implication pédagogiques (pp.102-127).Paris : Delachaux & Niestlé
- Ferrand, L Ayora, P (2009) Psychologie cognitive de la lecture reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles. ED De Boeck université. (p158).
- GIASSON, J. (2007).La compréhension en lecture. Bruxelles. ED De Boeck université. (p255).
- GOLDER.C et GAONACH.D(1998) Lire et comprendre psychologie de la lecture. Hachette éducation01 Baumes les dames France.
- GREGOIRE, J. (1999). Evaluer l'apprentissage (les apports de la psychologie cognitive), paris, Bruxelles, Ed Perspectives en éducation .241p
- GREGOIRE, J. & PIERART, B. (2003) Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, Ed De Boeck Université, 272p.
- GIASSON.J(2005) La lecture. De la théorie à la pratique, Bruxelles, Ed Groupe De Boeck s.a, 402 p.
- CLAXTON.G (1980) Cognitive psychologie. London. BOUSTON, Henley. Ed Routledge& Kegan Paul.
- GOLDER. C & GAONACH. D(1998) Lire et comprendre, Psychologie de la lecture. Hachette éducation 01. Baume les dames. France
- GOMBERT, J.E., BONJOUR, E. & MAREC-BRETON, N. (2004).Processus implicites et traitement intentionnels dans l'apprentissage de la lecture, In M. NMetz-Lutz, E. Demont, M. de Agostini & N.Bruneau, Ed, Développement Cognitif et troubles apprentissages : Evaluer, comprendre rééduquer et prendre en charge, pp175-192. Marseille
- HACENE Leila(2012) L'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture Comme activité de déchiffrage en FLE. Cas des apprenants de la 4ème année primaire à Khelif Mohamed- M'lili-

- Biskra mémoire de mastère en didactique des langues et la culture.
Université Mohamed khider, Biskra, ALERIE.
- JOLIBERT.DE&ROMIAN. H(1976) Pour une autre pédagogie de lecture .Tournai Belgique. Casteman. S.A.
 - LAVEAULT, D, Grégoire, J (2008).Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation. Bruxelles. Ed de Boeck Université. (p. 377)
 - LEMAIRE, P. (1999) psychologie cognitive .Bruxelles : De Boeck. Ouvertures psychologique.
 - GOLDER, C. & GAONAC'H, D.(1998) Lire et comprendre : Psychologie de la lecture , Paris , Ed Hachette.
 - MOUSTY, PH .LEYBAERT, J. ALEGRIA, J. CONTENT, A. MORAIS, J (20 BELEC, Une Battrie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leur implication diagnostique, (pp127-144) Bruxelles, Ed De Boeck.
 - Morais., Robillard. (1998).Apprendre à lire, Paris : Odile Jacob, CNDP.
 - Oléron, P (1978). Le langage et développement mental .Bruxelles Liège .Ed P. MARDAGA..
 - ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE(1996) Regard sur la lecture et ses apprentissage. Paris: MEN-ESR.
 - ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (février 2005) Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Paris: MEN-ESR.
 - PIAGET, J(1947) La psychologie de l'intelligence, Paris. Ed Armand Colin. 8ème édition
 - PIAGET, J. (1974) La prise conscience .Paris .Ed PUF
 - MIALARET .G(1968) L'apprentissage de la lecture, Ed P.U.F, Paris, France (116p).
 - SEYMOUR, P.H.K. (1995) Implication of cognitive models for education of reading (in childhood dyslexia) Paper presented at the Neuropsychology conference, Paris.
 - SPRENGER CHAROLLES, I, et all (1998) Reading and spelling in French: the role of phonological mediation and orthographic factors. Journal of experimental child psychology, 68(2) ,134-165
 - SYLVIANE VALDOIS (3 et 4 décembre 2003) Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Http : www.bienlire.education.fr
 - TOMATIS , A.A. (1983) Education et dyslexie , Paris, Ed E S F , 207p
 - WALLAN, H. (1942) De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée, Paris, Fammarrion, 250 p.
 - FOULQUE (1971) dictionnaire de la langue pédagogique,
 - PETIT LAROUSSE de la psychologie 2010.