التشخيص العيادي لعسر القراءة الفونولوجي في الوسط المدرسي-دراسة ميدانية لـ 04 حالات من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي-

Clinical diagnosis of phonological dyslexia in the school environment - a field study of 04 cases of students in the fourth year of primary school.

Arabi nesrine [1], ould mohand lamia[2]

د.عرابي نسرين [*] ، د. ولد محند لامية [2]

[1] دكتور ، جامعة البويرة،nesrine.arabi@univ-bouira.dz

[2] أستاذ محاضر "ب" ، جامعة البويرة، l.ouldmohand@univ-bouira.dz

تاريخ الاستلام: 2024/09/27 تاريخ القبول: 2024/11/02 تاريخ النشر: 2024/12/18

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تشخيص حالات تعاني من عسر القراءة الفونولوجي في الوسط المدرسي، حيث تم الإعتماد على المنهج الإكلينيكي باستخدام أسلوب دراسةالحالة، على عينة مكونة من 4 حالات تتروح أعمارهم بين 9 إلى 12 سنة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تناول الموضوع من خلال تقسيمه إلى تناولين إجرائيين: الأول يهدف إلى ضبط كل المتغيرات التي حددها الأدب النظري حول هذا الإضطراب، أما الثاني فيهدف إلى تطبيق الإختبار التشخيصي لعسر القراءة. وبعد جمع البيانات وتحليلها كميا وكيفا أظهرت النتائج أن كل أفراد مجموعة الدراسة يعانون من اضطراب في المسار الفونولوجي أثناء القراءة، مما أثر على قراءة شبه الكلمات ، بالإضافة إلى ارتكاب العديد من الأخطاء الصوتية كالحذف، الإبدال، الإضافة والتشويه.

كلمات مفتاحية: القراءة؛ عسر القراءة؛ عسر القراءة الفونولوجي.

[*] **المؤلف المرسل:** عرابي نسرين ، **الإيميل:** nesrine.arabi@univ-bouira.dz

Abstract:

The study aimed to diagnose cases of phonological dyslexia in the school environment, where the clinical approach was adopted using a case study method, on a sample of 4 cases ranging in age from 9 to 12 years old students of the fourth year of primary school, and to achieve the objectives of the study, the topic was addressed by dividing it into two procedural approaches: The first aims to control all the variables identified by the theoretical literature on this disorder, while the second aims to apply the diagnostic test for dyslexia. After collecting and analysing the data quantitatively and qualitatively, the results showed that all members of the study group suffer from a phonological pathway disorder during reading, which affected the reading of semi-words, in addition to making many phonological errors such as deletion, substitution, addition and distortion.

Keywords: reading; dyslexia; phonological dyslexia.

Résumé :

L'étude visait à diagnostiquer les cas de dyslexie phonologique en milieu scolaire, où l'approche clinique a été adoptée en utilisant une méthode d'étude de cas, sur un échantillon de 4 cas allant de 9 à 12 ans, élèves de la quatrième année de l'école primaire, et pour atteindre les objectifs de l'étude, le sujet a été abordé en le divisant en deux approches procédurales : La première vise à contrôler toutes les variables identifiées par la littérature théorique sur ce trouble, tandis que la seconde vise à appliquer le test de diagnostic de la dyslexie. Après avoir collecté et analysé les données quantitativement et qualitativement, les résultats ont montré que tous les membres du groupe d'étude souffraient d'un trouble de la voie phonologique pendant la lecture, ce qui affectait la lecture des semi-mots, en plus de commettre de nombreuses erreurs phonologiques telles que la suppression, la substitution, l'addition et la distorsion.

Mots clés : la lecture ; la dyslexie ; la dyslexie phonologigue.

مقدمة:

تؤثر صعوبات التعلم على عدد كبير من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، ويشير هذا المصطلح إلى مجموعة الإضطرابات التي يكون مصدرها الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وبصفة عامة يكون التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات من ذوي الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، ولكن أداؤهم الأكاديمي أقل من أداء أقرانهم من هم في نفس عمرهم ومستواهم الدراسي، وتسبب هذه الإضطرابات تأخرا أو صعوبة في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية كالإنتباه، والذاكرة واللغة والتفكير، وتمس أحد أو بعض المهارات الأكاديمية كالكتابة، والحساب والقراءة.

وعليه فإن معرفة القراءة يعني استخدام التفكير واللغة للتعبير عن الأفكار، ويسعى العديد من المعلمين على تطوير هذه المهارة لدى التلاميذ وجعلها في صدارة التدريس، لأنها تحدد النجاح في باقي المواد الدراسية الأخرى، إذن فالقراءة هي أحد أهم العمليات المعرفية النفسية، التي تتم بطريقة آلية خاصة عند التلميذ المتمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، إلا أن بعض التلاميذ يلاحظ أنهم يستغرقون وقتا أطولا وجهدا مضاعفا للقيام بهذا النشاط المعرفي(القراءة) واكتساب آلياته، مما يحول دون التعرف على الكلمات المكتوبة وفك تشفيرها، وهو مايطلق عليه بالعسر القرائي. ويمس هذا الإضطراب حوالي 03 إلى 17% من تلاميذ المدارس الإبتدائية، ويعيق هذا الأخير التلميذ في تعلمه وتحصيله الدراسي، ويظهر عليه أنه طفل كسول وغير مبالي، ودائما يتعرض للتوبيخ من طرف المعلمين.

1-إشكالية الدراسة:

من أجل تعلم القراءة، يجب على التلميذ أن يقيم علاقات بين الكلمات المكتوبة ومعناها المخزن في الدماغ(الذاكرة)، لأن هذه الكلمات تمثل مجموعة من الفونيمات وتسلسلات من الفونيمات، وبالتالي يمكن التعرف على الكلمات المكتوبة من خلال تجميع شفرة صوتية تتيح الوصول إلى المعنى. ويتعرف القراء الماهرون على الكلمات المكتوبة التي لم يسبق لهم رؤيتها من قبل بفضل هذه الآلية، وبالتالي سيكون أحد أهم المهارات لتعلم القراءة هو تطوير مخزن صوتي فعال، يتضمن فهم المبدأ الأبجدي الذي ينطوي عليه نشاط القراءة، من جهة أخرى فإن الأطفال المعسرين قرائيا يعانون بشكل عام من صعوبة في قراءة الكلمات وفك تشفيرها، وقد أظهرت أبحاث كل من (Murphy, Pollatsek and wolf, 1988 ; Wolf and Obergon, 1992) أن الأطفال المعسرين قرائيا لديهم مشاكل في معالجة المعلومات الصوتية، والوصول إلى التمثيلات الصوتية الصحيحة والمخزنة في نظام الذاكرة طويلة المدى**(Alegria and Musty, 2004)** .

ويقترح نموذج المسار المزدوج لـ Coltheart(1996) أن هناك مسارين يدعمان القراءة بصوت عال وهما: المسار المعجمي المسؤول عن استرجاع المعلومات المخزنة حول الإملاء والدلالات والأصوات، بينما المسار غير المعجمي(الفونولوجي) يسمح باشتقاق أصوات الكلمات المكتوبة عن طريق الآليات التي تحول الحروف إلى مجموعة من الأصوات**(Vliet et al, 2004)**، وتتم القراءة حسب هذا النموذج عبر ثلاث مراحل: المرحلة الأولى وهي التحليل الصوتي، حيث يتم تحويل الحروف إلى سلسلة من الجرافيمات، بينما في المرحلة الثانية وهي التعيين الصوتي ، والتي تتضمن البحث في جدول التطابق بين الحروف الهجائية والفونيمية من أجل تحديد توافق كل من الفونيم والجرافيم، وهذا بتحويل سلسلة الأحرف إلى سلسلة الفونيمات، أما في المرحلة الثالثة والأخيرة، فيتم تحويل السلسلة الصوتية إلى شكل صوتي واحد موحد، وعليه فإن أي خلل في أي مرحلة من هذه المراحل يعطل قراءة غير الكلمات **(Coltheart, 1996)** ،وبالتالي سيؤدي بالضرورة إلى عسر القراءة الفونولوجي.

ويعد عسر القراءة الفونولوجي أحد أشهر أنواع العسر القرائي المنتشر في الوسط المدرسي، والذي يؤثر على قراءة غير الكلمات (شبه الكلمات) أو الكلمات الزائفة، وقد توصلت Friedman (1995) أن عسر القراءة الصوتي ناتج عن خلل في مسار القراءة الشفوية من الهجاء إلى الصوتيات، أو اضطراب في المعجم الصوتي. كما أن المصابين بهذا النوع من العسر القرائي يجدون صعوبة في إنشاء تطابق بين الوحدات الجرافيمية والوحدات الفونيمية خاصة إذا كانت الحروف متشابهة بصريا مثل (ب و ت)، (د وذ)، (ط وظ)، بالإضافة إلى تعقيد الحروف الجرافيمية (مكونة من عدة حروف)، والإرتباط بين أسماء الحروف ونطقها خاصة في اللغات الأجنبية مثل: P–[Pe] ، m–[em] **(Desrochers et al, 2009).**

ومن خلال احتكاكنا بمعلمي الطور الإبتدائي، وجدنا أنهم يشتكون من مجموعة من التلاميذ، الذين يرتكبون أخطاء كثيرة في نشاط القراءة خاصة القراءة الجهرية، مما يحول دون تحقيق معنى وفهم المادة المقروءة. وعليه جاءت الدراسة الحالية لتسلط الضوء على أحد أنواع العسر القرائي المنتشرة بكثرة بين التلاميذ المتمدرسين وهو عسر القراءة الفونولوجي، وقد وقع اختيارنا على تلاميذ قسم السنة الرابعة ابتدائي، لأنه وفي هذه المرحلة يكون التلميذ قد طور كل من المعرفة المعجمية والصوتية، وأصبح قادرا على القراءة بطريقة آلية من خلال إقامة علاقات بين الجرافيمات والفونيمات.

ولتناول الموضوع ارتأينا طرح التساؤلين الآتيين:

- هل يعاني المتمدرس في قسم السنة الرابعة من اضطراب في المسار الفونولوجي؟

- هل يؤثر اضطراب المسار الفونولوجي على قراءة شبه الكلمات (الكلمات الزائفة)، بالإضافة إلى أخطاء الإبدال، الإضافة، الحذف والتشويه لدى المتمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

2-فرضيات الدراسة:

- يعاني المتمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي من اضطراب في المسار الفونولوجي.
- يؤثر اضطراب المسار الفونولوجي على قراءة شبه الكلمات، بالإضافة إلى أخطاء الإبدال، الحذف، الإضافة والتشويه لدى المتمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

3-أهداف الدراسة وأهميتها:

-نهدف من خلال الدراسة الحالية إلى تقديم تشخيص للتلميذ المصاب بعسر القراءة الفونولوجي، وذلك بفحص اضطرابات المسار الفونولوجي أثناء القراءة، ومعرفة تأثير هذه الإضطرابات على قراءة شبه الكلمات، وكذا طبيعة الأخطاء المرتكبة (الإبدال، الإضافة، الحذف والتشويه).

-وتبرز أهمية الدراسة من خلال العينة المستهدفة (المعسرين قرائيا)، والمستوى الدراسي (الرابعة ابتدائي)، ومساعدة المعلمين على معرفة الأسباب الكامنة وراء عسر القراءة الفونولوجي.

4-تحديد المفاهيم:

4-1-عسر القراءة:

تعرف بأنها إعاقة في التعلم، مصحوبة بنقص كفاءة آليات التعرف على الكلمات المكتوبة أو التهجئة، وتحدث دون إصابات في الدماغ، أو أمراض، وسلامة الحواس، والتمتع بدرجة ذكاء متوسطة أو عالية، بالإضافة إلى الفرص الإجتماعية والتعليمية والثقافية الملائمة (Habib and Pottuz, 2008) .

إجرائيا يقصد بالتلميذ المعسر قرائيا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها في الإختبار التشخيصي لعسر القراءة من إعداد عبد الحفيظ شلابي في كل من البعد الصوتي واللغة الشفهية، وضبط كل المتغيرات النظرية حول هذا المفهوم.

4-2-عسر القراءة الفونولوجي:

يضم الأطفال الذين يعانون من العيوب الصوتية dysphonitéques ، الذي يظهر فيه عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف، ويعاني هؤلاء الأطفال من عجز في قراءة الكلمات وهجائها. بالإضافة

إلى صعوبات كبيرة في فك الترميز بالنسبة للكلمات ذات المستوى الأعلى من سن الطفل للقراءة، ويلاحظ أيضا إضافة أو حذف مقاطع بأكملها (زادم، 2023).

إجرائيا هي عدد الأخطاء المرتكبة في قراءة شبه الكلمات مقارنة بالكلمات المنتظمة وغير المنتظمة وهذا في اختبار قراءة الكلمات، وكذا أخطاء الحذف، الإضافة، التشويه، والإبدال في اختبار النص القرائي على إختبار تشخيص عسر القراءة لنفس الباحث.

5-إجراءات الدراسة الميدانية:

5-1-منهج الدراسة: تم الإعتماد على المنهج العيادي (الإكلينيكي)، باستخدام أسلوب دراسة الحالة، لأننا بصدد تشخيص كل حالة على حدى.

5-2-مجموعة الدراسة: تمثلت مجموعة الدراسة في 04 تلاميذ من قسم السنة الرابعة ابتدائي، يترواح سنهم بين 09 إلى 12 سنة، تم اختيارهم بمراعاة مجموعة من الشروط نذكرها فيما يلي:

-العمر بين 09 إلى 12 سنة ويتمدرسون في قسم السنة الرابعة ابتدائي،

-مستوى الذكاء متوسط أو فوق المتوسط،

-سلامة الحواس وعدم الإصابة بأي أمراض، بالإضافة إلى عدم تعرض المتمدرس لأي إصابات على مستوى الدماغ،

-التمتع بظروف إجتماعية وإقتصادية وثقافية وتعليمية ملائمة. والجدول التالي يوضح خصائص أفراد مجموعة الدراسة.

الجدول رقم(01): خصائص أفراد مجموعة الدراسة.

الحالة	الجنس	القسم	الملاحظة
(ا.ه)	09 سنوات و6 أشهر	أنثى	الرابعة ابتدائي	ضعيفة جدا
(ش.ن)	09 سنوات و3 أشهر	ذكر	الرابعة ابتدائي	ضعيفة جدا
(ذ.ن)	09 سنوات و5أشهر	أنثى	الرابعة ابتدائي	ضعيفة جدا
(ا خ)	12سنة وشهر	أنثى	الرابعة ابتدائي	ضعيفة جدا

يلاحظ من الجدول الموضح أعلاه أن كل الحالات أظهرت مستوى ضعيف جدا في القراءة وهذا حسب ملاحظات معلمة الصف.

3-5-زمان ومكان إجراء الدراسة: تم إجراء الدراسة الحالية بداية من شهر أكتوبر 2023 إلى غاية منتصف شهر ديسمبر 2023، بالمدرسة الإبتدائية مالكي لكحل بولاية البويرة.

4-5- أدوات الدراسة: تم الإستعانة بمجموعة من الأدوات والتي تحقق أهداف الدراسة نذكر منها:

1-4-5-المقابلة: قامت الباحثتان باجراء مقابلة مع كل من معلمة صف الرابعة ابتدائي، بهدف مساعدتنا على تحديد التلاميذ الذين تظهر عليهم مظاهر الإصابة بالعسر القرائي، أما المقابلة الثانية فكانت مع أولياء التلاميذ، والتي هدفنا من خلالها الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الحالات التي تم إحالتها للتشخيص الدقيق، كما قمنا بتمرير كل من الميزانية النفسية العصبية، واستمارة المستوى الثقافي والإجتماعي والإقتصادي عليهم.

2-4-5-الملاحظة: اعتمدنا في الدراسة الحالية على الملاحظة المباشرة لأفراد مجموعة الدراسة وهم التلاميذ المتمدرسين في قسم السنة الرابعة ابتدائي، وتقديم وصف دقيق سواء للجانب السلوكي أو الأكاديمي وذلك في وضعيات مختلفة كالقسم، الساحة، حصة الرياضة...إلخ.

3-4-5-الميزانية النفسية العصبية: بما أننا بصدد تشخيص أحد الإضطرابات الأكاديمية فقد تم الإعتماد على الميزانية النفسية العصبية، لأنها تتضمن وصف وتحليل دقيق وشامل للطفل منذ أشهر الحمل حتى فترة التمدرس كون العينة المستهدفة هي التلميذ في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

4-4-5-إستمارة المستوى الإجتماعي والإقتصادي والثقافي: صممت هذه الاستمارة من طرف الباحث بشير معمرية منذ حوالي 12 سنة، وبما أن الأوضاع تغيرت وتطورت نوعا وكما، أجريت على الإستمارة تعديلات حتى تواكب نسبيا التغيرات الإجتماعية والإقتصادية والثقافية للمجتمع الجزائري، وصارت تتكون من سبعة أبعاد وهي: مستوى المهنة أو الوظيفة، مستوى الدخل والحالة الإقتصادية للأسرة، مستوى الممتلكات المادية الخاصة بالأسرة، مستوى الحي السكني ونوع السكن وحجم الأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، مستوى الممتلكات الثقافية الخاصة بالأسرة، وأخيرا مستوى قضاء أوقات الفراغ والعطلات .

5-4-5-إختبار الذكاء: يتمثل في اختبار رسم الرجل لـ **Gooddenough**، وهو من مقاييس القدرة العقلية، يطبق هذا الاختبار على الأطفال من 03 إلى 14 سنة، وسنطبقه في الدراسة الحالية من أجل معرفة درجة ذكاء التلاميذ المعسرين قرائيا واستبعاد الحالات التي تعاني من تأخر في القدرات العقلية.

6-4-5-الإختبار التشخيصي لعسر القراءة:

تقديم الإختبار: قام الباحث شلابي عبد الحفيظ بتصميم هذا الإختبار في عام 2017 ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه، ويكشف هذا الإختبار عن التلاميذ المعسرين قرائيا. يتكون الاختبار من سبعة اختبارات فرعية والاعتماد على اختبارات فرعية من اختبار Odedys. وفي الدراسة الحالية تم الإعتماد فقط على كل من اختبار قراءة الكلمات واختبار النص القرائي لتقييم البعد الصوتي واللغة الشفهية.

تعليمات وشروط تقديم الإختبار:

-إختبار قراءة الكلمات:

نعطي للطفل بطاقة قراءة الكلمات تتكون من ثلاث أعمدة، ونشرح له أن عليه قراءة الكلمات الموجودة في كل عمود بأكبر سرعة ممكنة دون محاولة فهم معناها، مع تشغيل الكرونومتر في بداية قراءة كل عمود وتوقيفه في نهاية قراءة العمود، وفي الأخير تُسجل الأخطاء لكي يتم تحليلها لاحقا وفقا لطبيعتها (التنظيم، خطأ صوتي، خلط بصري، التبسيط...إلخ).

التنقيط: النتيجة .../20 في كل عمود.

-إختبار النص القرائي:

هو عبارة عن نص قرائي تم إعداده من طرف الباحث، يحتوي على 85 كلمة مألوفة لدى الطفل والمناسبة لعمره الزمني والمعرفي واللغوي.

- يطلب من الطفل قراءة النص بصوت مرتفع قدر الإمكان ومدة القراءة لا تتجاوز 03 دقائق،

- يبدأ العد بالكرونومتر عند بداية القراءة، ويتوقف عند الإنتهاء من القراءة أو عند إنتهاء 3 دقائق، كما يتم تسجيل أين توقف الطفل، إذا توقف في الكلمة أكثر من 5 ثواني نطلب منه الإنتقال إلى الكلمة التي بعدها.

-كما يجب تسجيل الكلمات التي لم يقرأها، السطور التي تجاوزها، الكلمات المشوهة، أما الكلمات التي أخطأ في قراءتها ويصححها ذاتيا فلا تعتبر خطأ.

التنقيط: يؤخذ بعين الإعتبار مايلي:

-العلامة الإجمالية: هي عدد الكلمات الصحيحة التي تم قراءتها في 3 دقائق،

-وقت القراءة: إذا كان أقل من 3 دقائق،

-عدد الأخطاء: الكلمات المشوهة، الكلمات التي لم يقرأها، الكلمات التي بقي فيها أكثر من 5 ثواني.

وفي الأخير يتم حساب عدد الأخطاء على الدرجة الكلية لكل اختبار فرعي.

6-عرض، تحليل ومناقشة النتائج:

بهدف تشخيص عسر القراءة الفونولوجي، قمنا بتقسيم الدراسة إلى تناولين إجرائيين: التناول الإجرائي الأول يهدف لضبط كل المتغيرات النظرية حول هذا المفهوم، والتناول الإجرائي الثاني يهدف إلى تطبيق الإختبار التشخيصي لعسر القراءة(اختبار الكلمات والنص القرائي).

6-1-التناول الإجرائي الأول: ضبط المتغيرات النظرية حول عسر القراءة الفونولوجي

6-1-1-عرض وتحليل نتائج الميزانية النفسية العصبية: بعد تطبيق الميزانية النفسية العصبية وانطلاقا من نتائج المقابلة سنقوم بتقديم الحالات:

تقديم الحالة الأولى: (و. ب) تلميذة تبلغ من العمر 9 سنوات و6 أشهر متمدرسة في قسم السنة الرابعة ابتدائي، وحسب نتائج المقابلة مع أم الحالة فهي لاتعاني من أي مشكلات صحية أو حسية أو إصابات على مستوى الدماغ، وليس لديها أي مشكلات نفسية، ولم تتعرض لأي صدمات في مرحلة الطفولة المبكرة، كما أن النمو الحسي الحركي للحالة كان طبيعيا دون حدوث أي مشاكل تذكر، بالنسبة للنمو اللغوي كان عادي. الحالة (و. ب) تلميذة خجولة ومهذبة ولكن يلاحظ عليها أنها كثيرة الحركة والكلام سواء داخل القسم أو خارجه، أما من الناحية الأكاديمية فالحالة غير منظمة وهذا مالاحظته الباحثة من خلال كراريس القسم، كما أنها متسرعة وإندفاعية في إجاباتها ودائما ما تتلقى توبيخات من طرف المعلمة، كما أن الحالة (و. ب) تعاني من مشكلات في الإنتباه، مشكلات في الكتابة، ومشكلات في التذكر والتخطيط وحل المشكلات، بالإضافة إلى مشكلات الحساب والرياضيات.

تقديم الحالة الثانية: (ص.ه) يبلغ من العمر 9 سنوات و3 أشهر يدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، يعاني من صعوبات في القراءة وهذا حسب ملاحظات الأستاذة، الحالة لاتعاني من أي مشاكل صحية وهذا بعد الإطلاع على الدفتر الصحي له، وحسب نتائج المقابلة مع الأم فالحالة (ص.ه) لايعاني من أي مشكلة حسية (سمعية أو بصرية)، كما أنه لم يتعرض لأي إصابة على مستوى الدماغ، ولم يتعرض لأي مشكلة نفسية وخاصة في فترة التمدرس. بالنسبة للنمو اللغوي والحسي الحركي كان طبيعيا، الحالة (ص.ه) تلميذ مهذب وهادئ وقليل الكلام سواء داخل القسم أو خارجه، كما أنه قليل الحركة ولم يسبق له أن أعاد السنة، ولكنه مهمل كثيرا وغير منظم وهذا حسب تقرير معلمة الصف، وملاحظة الباحثة لكراريس القسم حيث أنه لايكمل كتابة دروسه دائما وتفتقر كتابته للتنظيم، ودائما مايتلقى إنذارات من طرف المعلمة خاصة ماتعلق بجانب التنظيم، الحالة (ص.ه) تعاني أيضا من مشكلات في الفهم، القراءة، الكتابة، الحساب، الإنتباه، التذكر وحل المشكلات.

تقديم الحالة الثالثة: (ر.ه) تبلغ من العمر 9 سنوات و5 أشهر تدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، الحالة لاتعاني من أي مشكلات صحية وهذا بعد إجراء مقابلة مع الأم والإطلاع أيضا على الدفتر الصحي للحالة، (ر.ه) لاتعاني من أي مشكلات حسية (بصرية أو سمعية)، كما أن نموها الحسي الحركي والنمو اللغوي كان طبيعيا، ولم يسبق أن تعرضت الحالة لأي إصابات على مستوى الدماغ. الحالة (ر.ه) تلميذة كثيرة الحركة في القسم وكثيرة التشويش، دائما تتلقى توبيخات من طرف المعلمة فيما يخص الجانب السلوكي، حيث يؤثر هذا على تحصيلها الأكاديمي فهي نادرا ما تنتبه لشرح المعلمة وتركيزها منصب كليا على أمور أخرى، الحالة لم يسبق لها وأن أعادت السنة ولكنها تعاني من تدني التحصيل الدراسي وهذا بعد الإطلاع على المعدل العام للسنة الفارطة، كما أنها قليلة التنظيم وهذا بعد الإطلاع على كراريس القسم، الحالة (ر.ه) تعاني أيضا من مشكلات في الكتابة، الحساب، التذكر، الفهم، وحل المشكلات.

تقديم الحالة الرابعة: (ب.د) تلميذة تبلغ من العمر 12 سنة و1 شهر تدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي، الحالة تعاني من صعوبة في القراءة، وبعد الإطلاع على كشف نقاط التلميذة وجدنا أنها معيدة للسنة الثالثة مرة، وللسنة الرابعة مرة ، كما أن الحالة لا تعاني من أي مشكلات صحية وهذا بعد إجراء مقابلة مع الأم والإطلاع على الدفتر الصحي لها، الحالة (ب، د) لا تعاني من أي إعاقة أو مشكلة حسية (بصرية أو سمعية)، كما أن نموها الحسي الحركي والنمو اللغوي كان طبيعيا منذ الولادة، ولم يسبق وأن تعرضت لأي حادث أو إصابة على مستوى الدماغ. (ب.د) تلميذة هادئة وقليلة الكلام داخل القسم، ولكنها مهملة ومستواها الدراسي ضعيف جدا وقليلة التركيز حيث دائما ماتتلقى توبيخات من طرف المعلمة، كما أنها قليلة التنظيم وهذا بالرجوع إلى كراس القسم حيث وجدنا أنها لاتكتب دروسها وخطها غير مفهوم، بالإضافة إلى مشكلات في الحساب، الفهم، التذكر، حل المشكلات والإنتباه.

6-1-2-عرض وتحليل نتائج إستمارة المستوى الإجتماعي والثقافي والإقتصادي:

بعد تحليل نتائج الإستمارة وجدنا أن كل العائلات لديها مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي جيد، فأغلب الأولياء يزاولون وظيفة مقبولة ويتقاضون دخلا شهريا جيدا، بالإضافة إلى دخل إضافي من مصادر أخرى باستثناء الحالة الأولى والثالثة ، أما بالنسبة للممتلكات الإقتصادية للأسرة فيلاحظ أنهم

يملكون أراضي زراعية، بالإضافة إلى تربية الأغنام والدواجن، كما أنهم يملكون كلهم بناء وسيارة وتلفاز أو أكثر، بالإضافة إلى توفر جيمع الأسر على الأجهزة الكهرومنزلية، واشتراك شهري بشبكة الأنترنت.

أما بالنسبة للحي السكني فكلهم يقطنون في فيلا بحي راق بدرجة متوسطة، تبلغ عدد حجرات السكن من 04 إلى 06 حجرات لكل الحالات، ويتراوح عدد أفراد الأسرة من 05 إلى 07 أفراد باستثناء الحالة الثالثة الذي يتراوح بين 04 إلى 06 أفراد. بينما المستوى التعليمي فيلاحظ أن كل الأباء من مستوى تعليمي مقبول (متوسط أو ثانوي)، بالإضافة إلى مستوى ثقافي مقبول أيضا وبعض الأسر يتقن أكثر من لغة واحدة. أما قضاء أوقات الفراغ والعطل، فأغلب الحالات تقضي أوقات الفراغ في مشاهدة التلفاز والمحادثات العائلية، أما العطل فكل الأسر تقضيها في ولايات داخل ولايات الوطن.

3-1-6-عرض و تحليل نتائج إختبار الذكاء: بعد تطبيق اختبار رسم الرجل تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول أسفله

الجدول رقم(01): نتائج أفراد مجموعة الدراسة في اختبار رسم الرجل للذكاء.

الحالة	العلامة	العمر العقلي بالشهور	العمر الزمني بالشهور	حاصل الذكاء
الحالة الأولى (ب.و)	34	138	114	122
الحالة الثانية (ص.ه)	25	111	111	100
الحالة الثالثة (ر.ه)	24	108	113	100
الحالة الرابعة (ب.د)	34	138	145	95

المصدر: الباحثتان، 2023.

يلاحظ من خلال الجدول أن الحالة الرابعة (ب.د) هي أكبر الحالات من حيث العمر الزمني 145 شهرا.

يظهر من خلال نتائج الجدول رقم(01) أن مجموع النقاط للحالات الأربعة في إختبار رسم الرجل للذكاء محصورة بين 24 والتي تعتبر أضعف علامة، و34 والتي تعتبر أحسن علامة على إختبار رسم الرجل، وبعد تطبيق معادلة حساب درجة الذكاء تحصلنا على حاصل ذكاء محصور بين 95 كأدنى نسبة تحصلت عليها الرابعة، و 122 كأعلى درجة تحصلت عليها الحالة الأولى. وقدر متوسط حاصل الذكاء بـ 100.

التحليل الكيفي:

تبين الدرجات المتحصل عليها من خلال نتائج التحليل الكمي أن كل من الحالة (ص.ه) والحالة (ر.ه) والحالة (ب.د) أنها تصنف كلها ضمن درجة الذكاء العادي والذي يتراوح من (90-109)، أما

بالنسبة للحالة (ب.و) فالدرجة المتحصل عليها تصنف ضمن الذكاء العالي والذي يتراوح من (120-139). وهذا ما يسمح باختيارهم ضمن مجموعة الدراسة لأن درجة ذكائهم تفوق 90 درجة.

-تفسير نتائج أفراد مجموعة الدراسة على اختبار رسم الرجل للذكاء:

بينت نتائج التحليل الكمي والكيفي لاختبار رسم الرجل لقياس درجة الذكاء أن حاصل الذكاء لأفراد مجموعة الدراسة يقع في المستوى العادي أو فوق العادي من (90-139) وهذا حسب جدول تصنيف الذكاء. وهذا ماأكده العديد من الباحثين في تعريفهم لعسر القراءة الذي لا يعكس انخفاض في درجة الذكاء، بل ينظر إلى هذا الإضطراب أنه خلل في المعالجة داخل الدماغ، ويتميز بصعوبة في التعرف المرن والدقيق على الكلمات، ضعف التهجئة وضعف مهارة فك التشفير، وهو لايعكس عجز حسي أو إدراكي، ولايعاني الطفل من أي حرمان تعليمي أو عاطفي أو عائلي **(Bousquet , 2022)**.

ويضيف (Morgan, 1896) أنه لإجراء تشخيص عسر القراءة يجب التأكد من أن الحالة لديها ذكاء عادي، وبالتالي يمثل الذكاء مؤشرا للتباعد بين القدرة العقلية للطفل ومستواه في مادة القراءة. فالطفل العسير قرائيا ليس متخلفا عقليا، لأن أغلب المعسرين قرائيا لديهم معدلات ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة، بل إن معظمهم قد تتعدى نسبة ذكائه المعدلات الطبيعية، ولهذا يلاحظ أنهم يبدعون في مجلات عديدة.

بعد تطبيق الميزانية النفسية العصبية، وجدنا أن كل الحالات لاتعاني من أي مشكلات حسية، أوالإصابة بأحد الأمراض، وخلو الدماغ من أي إصابات ناتجة عن بعض الحوادث كالسقوط، بالإضافة إلى تمتع أفراد مجموعة الدراسة بظروف إجتماعية وإقتصادية وثقافية وتعليمية ملائمة وهذا مابينته نتائج إستمارة المستوى الإجتماعي والثقافي والإقتصادي. وبعد تطبيق اختبار رسم الرجل توصلنا إلى أن كل أفراد مجموعة الدراسة تقع ضمن فئة الأطفال ذوي الذكاء العادي أو فوق العادي، وعليه تم استبعاد كل الأسباب والعوامل المرتبطة حول مفهوم عسر القراءة الفونولوجي والتي حددها الأدب النظري حول هذا الإضطراب. وسنقوم في التناول الإجرائي الثاني من التأكد بأن العجز يكمن في إصابة المسلك الفونولوجي (غير المعجمي) أثناء القراءة.

6-2-التناول الإجرائي الثاني: تطبيق الإختبار التشخيصي لعسر القراءة

يهدف هذا التناول لإجراء تقييم اضطرابات كل من المسلك المعجمي وغير المعجمي أثناء القراءة. وبعد تطبيق الإختبار التشخيصي لعسر القراءة (اختبار الكلمات والنص القرائي) على كل حالة تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (03): نتائج الحالة الأولى في إختبار عسر القراءة.

إختبار قراءة الكلمات	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة			عدد الأخطاء			عدد الكلمات غير المقروءة	الوقت المستغرق		
	شبه الكلمات	الكلمات المماثلة	غير المماثلة	العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث		العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث
	20/12	20/11	20/14	08	09	06	0	36 ثانية	51 ثانية	55 ثانية

إختبار النص القرائي	عدد الكلمات المقروءة	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة	عدد الأخطاء	عدد الكلمات غير المقروءة	الوقت المستغرق
	49	49/22	20	07	3 دقائق

المصدر: الباحثتان، 2023.

تبين النتائج أن أداء الحالة (ب.و) في قراءة الكلمات المتماثلة وشبه الكلمات كان سيئا مقارنة بقراءة الكلمات غير المتماثلة من حيث عدد الأخطاء، أما من حيث الوقت فقراءة شبه الكلمات كان سريعا نوعا ما حيث قدر ب (36ثا) مقارنة بزمن قراءة الكلمات غير المتماثلة الذي قدر ب (55ثا). أما زمن قراءة الكلمات المتماثلة فقد إقترب من زمن قراءة الكلمات غير المتماثلة حيث قدر ب (51ثا)، وهذا يعكس فشل الحالة في إستخدام المسار غير المعجمي(الصوتي) في قراءة شبه الكلمات وتعويضه بالمسار المعجمي، ولهذا لاحظنا أن الحالة قامت بقراءة شبه الكلمات على أنها كلمات موجودة و لها معنى في المعجم الدلالي لها، أما من حيث طبيعة الأخطاء فيلاحظ أن الحالة إرتكبت العديد من الأخطاء المعجمية في قراءة شبه الكلمات مثل: جل— جمل، داس— درس، قر— قارة، كاب— كوب،

بالإضافة إلى بعض أخطاء التبديل مثل، صه—حه، ياض—ياص. أما في قراءة الكلمات المتماثلة فيلاحظ أن الحالة إرتكبت أخطاء صوتية مثل: ملك—مك، آثار—آثر، أو أخطاء في كتابة الهمزة مثل: إرث—أرث، أو أخطاء نطق الحركات مثل: ذِئْبٌ—ذَئِبْ، أما بالنسبة للكلمات غير المتماثلة فيلاحظ أن الحالة إرتكبت أخطاء صوتية مثل:جنديا—جندي، حار—حلر، القرآن—القرن، أب—أبي، شجرة—سجرة، أو أخطاء نطق الحركات مثل: مُعَلِمٌ—مَعْلَمٌ.

أما في اختبار قراءة النص فقد سجلت الحالة أداء سيئا من حيث عدد الكلمات المقروءة في مدة 3 دقائق حيث قدرت ب (49) كلمة مقروءة منها (22) كلمة مقروءة غير صحيحة، 22 كلمة صحيحة مقروءة، و7 كلمات غير مقروءة، ويرجع هذا إلى بطئ الحالة في التعرف على الكلمات خاصة الكلمات غير المألوفة(الجديدة)، بحيث كانت تهجئ كل حرف على حدى ومن ثم تنطق الكلمة ككل ولكنها فشلت في مطابقة الحرف مع الصوت المقابل له وتجميع تلك الأصوات مما أدى إلى إرتكاب العديد من الأخطاء الصوتية، والجدول التالي يوضح ذلك:

أخطاء الحذف	أخطاء الإضافة	أخطاء الإبدال	أخطاء أخرى
المعلم— العلم	حول— حاول	الأبناء—الإبنة	حياته— هيته
أبي— بي	بين— بينو	المعلم— العلم	رعايتك— يعتق
المهذب— الهذب		يحرص— يحرض	سأل— سلل
تعلمك— تعلم		على— عليك	كان— أنا
المعلمين— العمين		نفعك— نفعل	
		طاعتك— طاعته	
		يبذلون— يتبادلون	
		حول— جزيرة	
		أطراف— الطرف	
		أبوه— أبي	

يلاحظ من الجدول أن أخطاء الإبدال جاءت في المستوى الأول ثم أخطاء الحذف، بعدها أخطاءأخرى كالتشويه والأخطاء المعجمية وعدم إحترام علامات الترقيم وعدم احترام الحركات. بعدها تأتي أخطاء الإضافة، وكلها أخطاء تمس الجانب النحوي الذي يتمثل في إضافة وحدات صوتية، إبدال الحروف، أو حذف بعض الحروف، أو تشويه الكلمات، وهذا يعكس فشل الحالة في تطبيق قواعد المراسلات جرافيم-فونيم

الجدول رقم(04): نتائج الحالة الثانية في اختبار تشخيص عسر القراءة.

إختبار قراءة الكلمات	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة			عدد الأخطاء			عدد الكلمات غير المقروءة	الوقت المستغرق	
	شبه الكلمات	الكلمات المماثلة	غير المماثلة	العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث	02	العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث
	20/12	20/07	20/10	08	12	09		113 ثانية	129 ثانية	175 ثانية
إختبار النص القرائي	عدد الكلمات المقروءة		عدد الكلمات الصحيحة المقروءة	عدد الأخطاء		عدد الكلمات غير المقروءة	الوقت المستغرق		
	22		22/10	08		04	3 دقائق		

المصدر: الباحثتان، 2023.

تبين نتائج التحليل الكمي أن أداء الحالة (ص.ه) في قراءة الكلمات المماثلة وغير المماثلة كان سيئا من حيث عدد الأخطاء المرتكبة مقارنة بشبه الكلمات، أما من حيث زمن القراءة فقراءة الكلمات غير المتماثلة كان بطيئا جدا حيث قدر بـ(175ثا)، يليه زمن قراءة الكلمات المماثلة الذي قدر بـ(129ثا)، أما زمن قراءة شبه الكلمات فقد كان محفوظا نوعا ما (113ثا)، وهذا يعكس الخلل في المسار غير المعجمي (الفونولوجي)، ومن حيث طبيعة الأخطاء فيلاحظ أن الحالة سجل العديد من الأخطاء المعجمية في قراءة شبه الكلمات مثل: جل—خال، ساس—سأل، ياض—رياض، قار—قال، داس—دلس، وهي كلها كلمات موجودة في المعجم الدلالي للحالة، أما في قراءة الكلمات المماثلة فقد إرتكب الحالة العديد من الأخطاء الصوتية كالإضافة مثل: صوت—صوات، توت—توات، قوت—قوات، موت—موات، أخطاء الإبدال مثل: آثار—أثر، أخطاء الحذف مثل: يسار—يسر، سرير—سرر، وأخطاء أخرى تتعلق بطريقة نطق الحركات مثل : يَذُوبُ—يَذْوَبُ، ذِئْبٌ—ذَئَبَ، سَرِيرُ—سَرْيَرٌ، كما يلاحظ العديد من الأخطاء في قراءة الكلمات غير المماثلة مثل: جنديا—جدايا، النحل—النخل، الطبيب—الطالب،

القطار—القطر، حرف—حرفن، القراءة—القارءة، القرآن—القرأن، أسبوع—أسبوع، وكلها إما أخطاء صوتية أو خلط بصري بين الحروف.

أما في بعد النص القرائي فيلاحظ أن الحالة سجل أداءا ضعيفا من حيث عدد الكلمات المقروءة الذي قدر ب (22) كلمة، عدد الكلمات الصحيحة المقروءة الذي قدر ب(10)، عدد الأخطاء(08)، وعدد الكلمات غير المقروءة(04) كلمات، في زمن قدر ب (3) دقائق، أما من حيث طبيعة الأخطاء فالجدول التالي يوضح ذلك:

أخطاء الحذف	أخطاء الإضافة	أخطاء الإبدال	أخطاء أخرى
يتبادلون—لون أطراف—طرف ياأبي—يا بي أبوه—أوه	الحديث—الحديثي بينك—بيانك	جالسين—جلسوا	المُعَلِمُ—المَعْلَمُ

يبين الجدول أن أخطاء الحذف تأتي في المستوى الأول، بعدها أخطاء الإضافة ثم أخطاء الإبدال وأخطاء أخرى متعلقة بطريقة نطق الحركات، وكلها أخطاء نحوية إما بحذف بعض الأصوات، أو إضافة بعض الحروف، أو إبدال حرف بحرف آخر أو كلمة بأخرى، أو أخطاء عدم إحترام علامات الوقف وقواعد نطق الحركات.

الجدول رقم (05): نتائج الحالة الثالثة في اختبار تشخيص عسر القراءة.

إختبار قراءة الكلمات	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة			عدد الأخطاء			عدد الكلمات غير المقروءة	الوقت المستغرق		
	شبه الكلمات	الكلمات المماثلة	غير المماثلة	العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث		العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث
	20/08	20/08	20/10	12	12	09	01	144 ثانية	84 ثانية	64 ثانية

إختبار النص القرائي	عدد الكلمات المقروءة	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة	عدد الأخطاء	عدد الكلمات غير	الوقت المستغرق
	36	17	17	المقروءة 02	3 دقائق

المصدر: الباحثتان، 2023.

تبين نتائج التحليل الكمي أن أداء الحالة (ر.ه) كان سيئا في قراءة شبه الكلمات والكلمات المتماثلة من حيث عدد الأخطاء، حيث سجلت الحالة (12) خطأ في قراءة شبه الكلمات، (12) خطأ في قراءة الكلمات المتماثلة و (9) أخطاء في قراءة الكلمات غير المتماثلة، أما من حيث الزمن فقد كانت قراءة شبه الكلمات بطيئ جدا حيث قدر ب (144ثا)، في حين أن زمن قراءة الكلمات المتماثلة كان محفوظا نوعا ما حيث قدر ب(84ثا)، أما زمن قراءة الكلمات المتماثلة فكان جيدا نوعا ما حيث قدر ب(64ثا)، وهذا يعكس العجز في المسار الفونولوجي وتعويضه بالمسار المعجمي بحيث قام بقراءة شبه الكلمات على أنها كلمات لها معنى في المعجم الدلالي، وإذا قمنا بتحليل طبيعة الأخطاء فيلاحظ أن الحالة (ر.ه) قد إرتكبت العديد من الأخطاء المعجمية في قراءة شبه الكلمات مثل: كاب—كلب، جر—جرو، يم—يوم، أس—أسد، لح—حاء، قار—قط، أما بالنسبة لقراءة الكلمات المتماثلة وغير المتماثلة فيلاحظ أن الحالة إرتكبت أخطاء صوتية كالإضافة مثل: كبير—كبيرة، صغير—صغيرة، أخطاء الحذف مثل: أكل—كل، الإبدال مثل: سار—صار، سرير—صرير، ذئب—ذهب، قوت—قوة. أما بالنسبة للنص القرائي فيلاحظ أن أداء الحالة كان سيئا من حيث عدد الكلمات المقروءة في زمن (3) دقائق حيق قدرت ب(36) كلمة، عدد الكلمات الصحيحة المقروءة قدر ب(17) كلمة، عدد الأخطاء(17) كلمة، أما من حيث طبيعة الأخطاء فالجدول التالي يوضح ذلك.

الحذف	الإضافة	الإبدال

والدهم—دهم	حول—حوالا	جالسين—جالسون
أحدهم—أحد	أطراف—الأطراف	أباه—أبناؤهم
قال—قل	سأل—سألهم	بينك—بينكم
رعايتك—رعيتك	المهذب--المهذبين	حياته—حياتها
المعلمين—المعلم		التلميذ—التلاميذ

يلاحظ من خلال الجدول أن أخطاء الحذف والإبدال تأتي في المستوى الأول بعدها أخطاء الإضافة، وكلها أخطاء نحوية، وهذا يعكس فشل الحالة في تطبيق قواعد التحويلات جرافيم فونيم، وتجميع الأصوات للتعرف على الكلمة ككل.

الجدول رقم(06): نتائج الحالة الرابعة في اختبار تشخيص عسر القراءة.

إختبار قراءة الكلمات	عدد الكلمات الصحيحة المقروءة			عدد الأخطاء			عدد الكلمات غير المقروءة	الوقت المستغرق		
	العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث	العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث		العمود الأول	العمود الثاني	العمود الثالث
	20/11	20/13	20/14	09	06	06	01	33 ثانية	38 ثانية	30 ثانية
إختبار النص القرائي	عدد الكلمات المقروءة		عدد الكلمات الصحيحة	عدد الأخطاء			عدد الكلمات غير	الوقت المستغرق		
	85		المقروءة 85/35	49			المقروءة 01	3 دقائق		

المصدر: الباحثتان، 2023.

تبين نتائج التحليل الكمي أن أداء الحالة (ب.د) في قراءة الكلمات المتماثلة والكلمات غير المتماثلة جيدا مقارنة بقراءة شبه الكلمات، حيث سجلت الحالة (6) أخطاء في قراءة كل من الكلمات المتماثلة وغير المتماثلة، في حين سجلت(9) أخطاء في قراءة شبه الكلمات، أما من حيث الزمن فقد كان وقت قراءة الكلمات المتماثلة متوسطا وقدر ب(38ثا)، في حين قدر زمن قراءة الكلمات غير المتماثلة ب(30ثا)، كما أن زمن قراءة شبه الكلمات يقترب من زمن قراءة الكلمات المتماثلة حيث قدر ب(33ثا)، ويرجع هذا

الزمن الطويل بالنسبة لقراءة شبه الكلمات إلى فشل الحالة في استخدام المسار غير المعجمي في قراءة شبه الكلمات لأنها كلمات زائفة وليس لها معنى، مما أدى إلى تعويضه بالمسار غير المعجمي(الصوتي) وبهذا أصبح لهذه الكلمات معنى ودلالة لدى الحالة والأخطاء التالية توضح ذلك: كب—كلب، داس—درس، تام—أكمل، ، طلا—صلى، قار—قرأ، بالإضافة إلى أخطاء الحذف مثل: ياض—يض، لح—ح، ساه—سه، أما في قراءة الكلمات المتماثلة فيلاحظ أنها كلها أخطاء إما لغوية مثل: قُوتٌ—قَوَاتٌ، أو خلط بصري مثل: ملك—ملاك، يسار—يسير، سار—صار، أما في قراءة الكلمات غير المتماثلة فيلاحظ أن الحالة إرتكبت العديد من الأخطاء الصوتية مثل: القطار—القصار، حروف—حروف، القراءة—القرآن، الكتابة—الكتب، النحل—الناحل، وهذا يعكس عجز الحالة عن إستخدام المسار المعجمي للتعرف على الكلمة ككل، وتعويضه بالمسار الصوتي ولكن دون إحترام قواعد التحويلات جرافيم فونيم وهذا ما إنعكس سلبا على قراءة الكلمات غير المتماثلة(غير المنتظمة).

أما في بعد النص القرائي فيلاحظ أن الحالة تمكنت من قراءة كل النص في مدة (3) دقائق، ولكنها إرتكبت العديد من الأخطاء حيث قدرت ب(49) خطأ من مجموع 85 كلمة، في حين أن عدد الكلمات الصحيحة المقروءة قدر ب(35) كلمة، وهذا يرجع لتركيز الحالة على إكمال النص في المدة المحددة وليس القراءة الصحيحة للكلمات، أما من حيث طبيعة الأخطاء فالجدول التالي يوضح ذلك.

أخطاء الحذف	أخطاء الإضافة	أخطاء الإبدال	أخطاء أخرى
عندما—عند	كان—كانوا	جالسين—جلسنا	الحديث—حيثية
يتبادلون—يتبادل	بين—بينه	أطراف—أصراف	سأل—سللوا
أحدهم—أحده	مثل—مثله	ياأبي—إلى	شبه—شجا
لرعايتك—رعيتك	الفضل—الفضلكم	أبوه—أبوها	إفادتك—إفضلك
تربيتك—تربك	بينك—بينكم	من—في	المهذب—المهاذ
كما—كم	يعرف--يعرفون	حياته—حيث	لأبيه—مبنيا
إليكم—ليكم		يطيع—يصيع	
خدمة—خدم		طاعته—ظاعته	
مستقبلكم—		للوالدين—الولد	
مستقبل		يبذلون—يبلع	
الأبناء—البناء		يحترمهم—غحترم	
فالمعلمون—فالمعلم		جهودهم—جهدا	
		من أجل—الرجل	

		وتعلمك—وتعليم نصائحهم—نظرته عليه--عليكم	

يلاحظ من خلال الجدول أن أخطاء الإبدال تأتي في المستوى الأول، ثم أخطاء الحذف، بعدها أخطاء الإضافة والتشويه. وهذه الأخطاء كلها تمس الجانب النحوي الذي يتمثل في إضافة وحدات صوتية، إبدال صوت أو حرف بصوت آخر، أو أخطاء الإبدال، وهذا يعكس عجز الحالة عن تجميع الأصوات للتعرف على الكلمة ككل، وتعويضه بالمسار المعجمي خاصة في قراءة الكلمات غير المنتظمة.

7-تفسير ومناقشة النتائج:

نصت الفرضية الأولى على : يعاني التلميذ في قسم السنة الرابعة ابتدائي من اضطراب في المسار الفونولوجي، وللإجابة عليها تم صياغة فرضيةثانية تنص على: يؤثر اضطراب المسار الفونولوجي على قراءة شبه الكلمات، بالإضافة إلى أخطاء الإبدال، الحذف، الإضافة والتشويه لدى المتمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي.

وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها في الإختبار التشخيصي وجدنا أن معظم الحالات إستغرقت وقتا طويلا في قراءة الكلمات غير المتماثلة باستثناء الحالة الرابعة التي كانت قراءتها سريعة نوعا ما، كما أن زمن قراءة شبه الكلمات والكلمات المماثلة أيضا كان بطيئا مع إرتكاب العديد من الأخطاء المعجمية بالنسبة لقراءة شبه الكلمات. وهذا يفسر إضطراب كفاءة المسار غير المعجمي (الفونولوجي) في قراءة الكلمات الزائفة، أي الكلمات التي ليس لها معنى وتعويضه بالمسار المعجمي بحيث أصبحت لهذه الكلمات معنى في المعجم الدلالي للطفل، ولهذا لوحظ أن معظم الحالات قامت بتحويل شبه الكلمات إلى كلمات موجودة ولها معنى ودلالة مثل: جل—خال، داس—درس، قار-قرأ، كاب—كلب، طلا—صلى، حيث يؤكد Charolles أنه يتم تشخيص كفاءة قراءة الكلمات الزائفة Psudo-mots والكلمات غير الموجودة من خلال كفاءة المسار غير المعجمي(الصوتي)، ونظرا لاضطراب هذا المسار لدى المعسرين قرائيا، فإنهم يقومون بتعويض هذا المسار بالمسار المعجمي(المباشر)، بحيث يقومون بقراءة شبه الكلمات(الكلمات الجديدة) على أنها كلمات لها دلالة ومعنى في المعجم الدلالي للطفل، أي أن الطفل المعسر قرائيا يقوم بالتعرف البصري على الشكل الكلي للكلمة وإعطائها معنى

دون المرور بتقطيع الكلمة إلى وحدات خطية، وتحويلها إلى وحدات صوتية ليتم في الأخير تجميع الوحدات لإيجاد معنى الكلمة (مراكب، 2010).

كما لوحظ أيضا أن زمن قراءة الكلمات غير المنتظمة كان بطيئا أيضا عند معظم الحالات ويرجع ذلك إلى بطئ مهارة فك التشفير لدى الحالات، وهذا يعكس إضطراب المسار الصوتي(غير المباشر)، مما يجع الطفل العسير قرائيا عاجزا عن الربط بين الوحدات المكتوبة (الجرافيمات) وما يقابلها من وحدات منطوقة(فونيمات)، ويسمح المسار التحليلي بتعلم قراءة جميع الكلمات التي تحتوي على مراسلات منتظمة بين الجرافيمات والفونيمات مثل الكلمات المنتظمة (CHarolles, 2003) ، وهذا يفسر إرتكاب الحالات للعديد من الأخطاء عند قراءة الكلمات غير المنتظمة، ووفقا للمسار المزدوج للقراءة فإن الكلمات التي تطبق عليها قواعد القراءة إستنادا إلى المراسلات الصوتية من خلال التعرف على الصوتيات في الكلمة وربطها معا، وتكوين المقاطع ودمجها لشكيل الكلمة وقراءتها هي الكلمات المنتظمة، ولكن إذا ماتم تطبيق هذه القاعدة مع الكلمات غير المتماثلة فإنها ستؤدي إلى إرتكاب العديد من الأخطاء في القراءة. وهذا يفسر عجز الحالات في قراءة العمود الخاص بالكلمات غير المتماثلة في حين كانت قراءة الكلمات المتماثلة جيدة نوعا ما عند معظم الحالات.

وقد اقترح Wybrow and Hanley (2015) أن القارئ الذي يعاني عجزا في المسار المعجمي فسيؤدي ذلك إلى إلى أخطاء في قراءة الكلمات غير المنتظمة، وهذا ما لاحظناه عند معظم الحالات، حيث قامت بتعويض المسار المعجمي بالمسار الغير معجمي في قراءة الكلمات غير المنتظمة مما أدى إلى إرتكاب العديد من الأخطاء الصوتية، ويرى Malhier et al (2019) أن العجز في هذين المسارين (المسار المعجمي والمسار الصوتي) يكون مصحوبا بالعديد من الأخطاء سواء الدلالية، الصوتية، البصرية، أخطاء التنظيم...(ALnatour et al, 2022) . وهذا مايفسر فشل الحالات في قراءة كل من شبه الكلمات والكلمات غير المنتظمة. كما لوحظ أيضا أن معظم الحالات لم تنهي قراءة النص باستثناء الحالة الخامسة، وتم توقيفهم عند نهاية الوقت المحدد (3 دقائق)، وهذا يرجع إلى قصور في كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات، حيث أشار **فتحي الزيات (1998)** أن المعسرين قرائيا يفشلون في إحداث ترابطات معرفية بين المفاهيم المكتسبة ويجدون صعوبة في توظيف إستراتيجيات تمكنهم من إستيعاب وتنظيم وتذكر واسترجاع المعلومات (الزيات وآخرون، 2017).

وبعد تحليل الأخطاء أثناء القراءة لدى أفراد مجموعة الدراسة ، وجدنا أنها كلها أخطاء نحوية، والمتمثلة في إضافة وحدات صوتية، إبدال الحروف، تشويه كلمات، عدم إحترام علامات الوقف،

وعدم إحترام قواعد نطق الحركات، فالبنسبة لأخطاء عدم إحترام علامات الوقف ونطق الحركات فذلك راجع إلى خلل في الإدراك البصري المسؤول عن التمييز بين الحروف المكتوبة والكلمات وعلامات الترقيم، وكذا تفسير المعلومات وإعطائها معنى، هذا بدوره إنعكس سلبا على مهارة المعالجة السمعية التي تتطلب ربط أصوات اللغة المنطوقة بأشكالها المكتوبة **(Cayir, 2017)**. أما بالنسبة للأخطاء الصوتية فهذا يعكس وجود اضطراب في المسار الفونولوجي(التجميع)، ويقول Ammar أن التجميع الفونولوجي أثناء القراءة باللغة العربية يتمثل في ترميز الصامتات التي تمثل جذر الكلمة **(شلابي، 2017)**. ولهذا لوحظ أن معظم الحالات قرأت جذر الكلمة بشكل صحيح ولكن ارتكبت العديد من الأخطاء الصوتية في قراءة الزيادات واللواحق إما بالحذف مثل: أحدهم—أحد، المهذب—الهذب، عندما—عند، أو الإبدال مثل: نفعك—نفعل، يبذلون—يبدلون، بينك—بينم، أو الإضافة مثل: بين—بينه، مثل—مثله، الفضل—الفضله، سأل—سألهم، كما ارتكبوا العديد من الأخطاء التركيبية لكلمات لها نفس الجذر مثل: الأبناء—البناء، بالإضافة إلى قراءة بعض الكلمات حسب السياق مثل: أطراف—الطفولة، ياأبي—إلى، حياته—حيث، نصائحهم—نظرته، التفت—تفتح، الأب—الباب، ياأبي—يأتي.

كما لوحظ أن معظم الحالات لم تبدي أي حماس للنص المعروض أمامها إما لأنه لايثير إهتمامهم، أو لأنهم يتجاهلونه لصعوبة الفهم، مما أدى إلى تشتت إنتباه معظم الحالات ووقوعها في أخطاء الحذف، أو الإضافة أو الإبدال. وبهذا يعتبر الإنتباه مهما جدا للتعرف على الكلمات المكتوبة وقراءتها، فإذا ما تشتت انتباه التلميذ اختل إيقاع القراءة، إضافة إلى وجود عدم التناسق في عملية تجميع الحروف، فيقع الطفل في مشكلة حذف الحروف، إضافة المقاطع، أخطاء التشكيل، وعدم إحترام علامات الوقف **(فاطنة، 2016)**.

ويؤكد (Valdoise et al, 2004) أن تشتت الإنتباه يؤثر على السرعة في المعالجة المتوازية مما يؤدي إلى أخطاء في تسلسل الحروف والخلط بين الكلمات المتشابهة بصريا، وهذا ما لاحظناه على أفراد مجموعة الدراسة. وترى Content أن قدرة التحليل الصوتي (فك التشفير) مرتبطة بالتعرف على التطابق الحرفي_الصوتي) ولهذا يظهر على المعسرين قرائيا صعوبة في التعامل مع الوحدات الصوتية سواء كانت حروفا، أو أصوات أو قوافي، وفشلهم في الربط بين شكل الوحدة وصوت الوحدة مما يجعل القراءة غير آلية **(زكزة والحمادي، 2017)**، كما يلاحظ أن بعض الحالات تجاوزت قراءة بعض الكلمات

خاصة الجديدة، وفي هذا الصدد يرى (Barrouill et al, 2007) أن الأطفال المعسرين قرائيا يعجزون عن قراءة الكلمات الغريبة مقارنة بالأطفال العاديين، لأنها ليست مخزنة في نظام الذاكرة طويلة المدى. ويضيف (Ehrk, 2005) أن الأطفال الذين لديهم مهارات أبجدية كافية يمكنهم قراءة الكلمات بكل سهولة، ويستطيعون إضافة أي كلمة جديدة إلى المعجم، كما أن القراءة تكون تلقائية وبطلاقة، أما في عسر القراءة الصوتي فإن العجز الصوتي يعيق تكوين المعجم الإملائي، لأن الكلمات المشفرة لاتعكس التمثيل الصوتي الصحيح مما ينتج عنه هذه الأخطاء، وهذا يعكس إضطراب الوعي الصوتي، فالمعسرين قرائيا يرتكبون أخطاء معجمية (تحويل شبه الكلمات إلى كلمات معروفة مما يعكس إستخدام المعرفة المعجمية لمعالجة التسلسل المراد قراءته، يتميز هذا العجز في تمثيل وتخزين وإسترجاع المقاطع الصوتية، وبالتالي فإن هؤلاء الأطفال لايعرفون فك التشفير نظرا لعدم توفر المهارات الصوتية اللازمة.

وهذه النتائج التي تحصلنا عليها تؤكد تحقق فرضيات الدراسة أي أن التلميذ المتمدرس في قسم السنة الرابعة ابتدائي يعاني من اضطراب في المسار الفونولوجي، وهذا الإضطراب يؤثر على قراءة شبه الكلمات، بالإضافة إلى ارتكاب العديد من الأخطاء الصوتية والمتمثلة في: الحذف، الإبدال، الإضافة والتشويه.

خاتمة:

يعاني الكثير من التلاميذ المتمدرسين في الطور الإبتدائي من صعوبات في التعلم الأكاديمية، وغالبا مايتم تجاهل مشكلاتهم أو لايتم التعرف عليهم لأن أغلب المعلمين لايملكون معلومات كافية لهذه الصعوبات في الوسط المدرسي، مما يجعل الكثير من التلاميذ يخفقون في مسارهم التعليمي ويحصلون نتائج متدنية في بعض أو كل المواد الدراسية، ويعد عسر القراءة أحد هذه الصعوبات التي تؤرق كل من التلميذ، والأسرة والمعلم وذلك في غياب التشخيص الملائم، وخاصة في المراحل الأولى لتعلم القراءة، ويمثل عسر القراءة الفونولوجي أحد أنواع العسر القرائي المنتشر بكثرة في التعليم الإبتدائي، حيث يجد التلميذ صعوبة في فك تشفير الأصوات وتجميعها للتوصل إلى معنى المادة المقروءة، مما يستلزم تقديم التكفل المناسب حسب طبيعة ودرجة الإضطراب المشخص. وعليه ننوه الأولياء و القائمين على العملية التعليمية التعلمية بضرورة:

-التشخيص المبكر لكل المشكلات القرائية، وخاصة في المراحل المبكرة للتمدرس،

-إحالة الحالات التي تظهر عليها مشكلات في نشاط القراءة إلى أخصائيين لغرض تقديم التشخيص الدقيق بالإستعانة بمجموعة من الإختبارات والروائز،

-توفير المقاييس والإختبارات التشخيصية لكل الصعوبات الأكاديمية في المدارس الإبتدائية، والتدريب المناسب للمعلمين على كيفية تطبيقها، وتحليلها لتصنيف نوع الصعوبة المشخصة عند التلميذ،

-إعداد بعض البرامج العلاجية والتدريبية والتي تهدف لتحسين وتنشيط المسار غير المعجمي(الفونولوجي) أثناء القراءة،

-وفي الأخير التأكيد على ضرورة التواصل الفعال بين كل من أسرة التلميذ والمدرسة، من أجل تبادل المعلومات حول وضعية هذا الأخير.

قائمة المراجع:

1) الزيات، فتحي مصطفى وآخرون، (2017). **أثر طريقة عرض المعلومات على التمثيل المعرفي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات فهم العلوم من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي**. مجلة التربية الخاصة، 6(21).

2) -زادم، حدة. (2023). عسر القراءة الفونولوجي عند تلميذ المرحلة الإبتدائية.مجلة آفاق فكرية، 11(1)، 694-711.

3) -شلابي، عبد الحفيظ. (2017). اختبار لعسر القراءة لأطفال المرحلة الإبتدائية. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر.

4) ضيف، فاطنة، (2016)**. الإنتباه والذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة**. مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، 01(5)، 210-231.

5) مراكب، مفيدة، (2010)**. الكشف المبكر عن صعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية النموذج صعوبات التعلم _ مقاربة معرفية _ تربوية**. رسالة ماجستير منشورة، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

6) - Alegria J. et Mousty P.(2004).**Les troubles phonologiques et métaphonologiques chez l'enfant dyslexique**, Enfance, 56, p. 259-271.

7) Al-Natour, M., Al-Mashayek, F. & Alkhamra, H. A. (2022). **Analyzing reading errors among dyslexic students according to the dual-route model.** International Journal of Instruction, 15(3), 137-152.

8) -Bouquet,O.(2022). **Les dernières découvertes sur la dyslexie**, Aix-Marseille université :Paris

9) Çayir,A. (2017). **Analyzing the reading skills and visual perception levels of first grade students**. universal journal of educational research, 05(7), 1113-1116.

10) -Coltheart,M. (1996**). Phonological Dyslexia: Past and Future Issues**, Cognitive Neuropsychology, 13(6), 749- 762.

11) -Desrochers, A., Kirby, J. R., Thompson, G. L. & Fréchette, S. (2009). **Le rôle de la conscience phonologique dans l'apprentissage de la lecture**. Revue du Nouvel-Ontario, (34), 59–82.

12) Habib, M. Joly. Pouttuz, B. (2008). **Dyslexie, du diagnostic à la thérapeutique: un état des lieux**. Revue de Neuropsychologie, 18(4), 247-325.

13) Sprenger-Charolles, L. (2003). **La dyslexie repensée**. Sciences Humaines. N°134. 22-22. 10.3917/sh.134.0022.