الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين-سطيف 2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية — قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: PSY/015/02/10

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه العلوم في فرع: أرطوفونيا

تخصص: أرطوفونيا

بعنوان:

تأثير نشاط الرسم كمظهر سيميولوجي في تحسين القراءة لدى التلاميذ عسيري القراءة

إعداد الطالبة:

وهيبة جنون

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
د. آيت مجبر بديعة	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	رئيسا
أ.د هدى خرباش	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	مشرفا ومقررا
أ.د بوفولة بوخميس	أستاذة التعليم العالي	جامعة باجي مختار عنابة	عضوا مناقشا
أ.د عواشرية السعيد	أستاذة التعليم العالي	جامعة الحاج لخضر باتنة 1	عضوا مناقشا
د.حمايدية علي	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	عضوا مناقشا
د. قاسمي أمال	أستاذ محاضر "أ"	جامعة بلقاسم سعد الله الجزائر2	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2017/ 2018م

شكر وعرفان

أشكر الله العليّ القدير الذي أنعم عليَّ بنعمة العقل والدين. القائل في محكم التنزيل **"وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ "سورة يوسف آية 76** ....صدق الله العظيم.

وقال رسول الله (صلي الله عليه وسلم":(**من صنع إليكم معروفاً فكافئوه، فإن لم تجدوا ما تكافئونه به فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه".**

أتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذا البحث إلى حيز التنفيذ، إلى كل من كان سببا في تعليمي وتوجيهي ومساعدتي.

ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة

الأستاذة الدكتورة هدى خرباش

التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذا البحث.

وأخيراً لابد من كلمة شكر ومحبة وامتنان إلى كل من شدَّ من أزري، وكل من ساندني في عملي وأعطاني القدرة والإصرار في تحقيق هدفي حتى لو كان بكلمة تشجيع واحدة.

جزاهم الله خير الجزاء.

ملخص الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى إظهار أهمية نشاط الرسم كنشاط معرفي يروم إلى تحسين القراءة، وهذا من خلال تحسين أهم العمليات المعرفية المتدخلة فيها: الوعي الفونولوجي والمعالجة البصرية والذاكرة العاملة والقدرة السيميولوجية، بالنظر لكون نشاط الرسم الذي يعتبر شكل من أشكال التعبير الفني من المنطلقات الأساسية في تعلم القراءة والكتابة. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميم مجموعة واحدة قياس قبلي وبعدي، تمثلت عينة الدراسة في تسع حالات تعاني من اضطراب عسر القراءة، استخدمت الدراسة عدة أدوات تمثلت في أدوات المعاينة التي اشتملت على شبكة الملاحظة واستمارتان موجهتان للأسرة وأخرى للفريق البيداغوجي واختبارا كلومبيا للذكاء والقراءة للعيس، وأدوات لجمع البيانات تمثلت في اختبارات: الوعي الفونولوجي لأزداو والذاكرة العاملة لبادلي والمعالجة البصرية لفالدوا وآخرون والقدرة السيميولوجية للعيس والكتابة لغلاب، وكذا برنامج الرسم من إعداد الباحثة، بالإضافة لأدوات التناول الإحصائي والمتمثلة بصورة خاصة في اختبار **T-test**. وأهم ما توصلت إليه الدراسة هو: للرسم دور في تحسين القراءة لدى الأطفال عسيري القراءة وهذا بالنسبة لميكانيزما القراءة معا –الفهم والتعرف على الكلمة–

الكلمات المفتاحية: الرسم – القدرة السيميولوجية – القراءة –الفهم – التعرف على الكلمة – الوعي الفونولوجي – المعالجة البصرية – الذاكرة العاملة – الكتابة – عسر القراءة.

Abstract:

The present study seeks to demonstrate the importance of drawing as a knowledge activity that aims at improving reading, by improving the most important cognitive processes involved: phonological awareness, visual processing, working memory and semiological capacity, considering that drawing activity, which is a form of artistic expression, is one of the reading and writing basic principles. The study is based on the experimental method in which a single pre and post-measurement group was designed. The study sample consists of nine cases of dyslexia. It uses many tools; sampling ones which includes: the observation network, two family-oriented questionnaires, a questionnaire for the pedagogic staff, and Layes' Columbia test for intelligence and reading; data collection tools which includes the following tests: Azadaou's phonological awareness, Baddeley's working memory, Valdua's & al. visual processing, Layes' semiological capacity and Ghaleb's reading as well as the drawing program prepared by the researcher; statistical processing tools in particular the T-test The most important point of the study is: drawing plays a role in improving reading in dyslexic children as far as both the reading mechanisms (understanding and word recognizing) are concerned.

Keywords: Drawing - Semiological Capacity - Reading - Understanding - Word Recognition - Phonological Awareness - Visual Processing - Working Memory – Writing- dyslexia .

فهرس الدراسة

كلمة شكر
ملخص الدراسة.....III
فهرس الموضوعات.....IV
فهرس الجداول.....VIII
فهرس الأشكال.....XI
قائمة الملاحق.....XII
مقدمة 1
الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها 6
تمهيد: 7
1-1 الإشكالية..... 7
2-1 الفرضيات..... 14
3-1 أهمية الدراسة: 14
4-1 أهداف الدراسة: 15
5-1 تحديد المفاهيم: 16
6-1 الدراسات السابقة: 19
7-1 التعقيب على الدراسات السابقة..... 47
خلاصة..... 54
الفصل الثاني: السيميولوجيا والرسم 55
تمهيد 56
1-2 السيميولوجيا 57
2-1-1 ماهية السيميولوجيا 57
2-1-2 العلامة:..... 59
2-1-3أقسام السيميولوجيا:..... 65
4.1.2. السيميولوجيا واللغة:..... 66
5.1.2. السيميولوجيا والمعالجة المعرفية: 69
6.1.2. السيميولوجيا والرسم: 70
2.2. الرسم..... 71

1.2.2. مفهوم الرسم: 71
2.2.2. مراحل تطور الرسم لدى الطفل: 73
3.2.2. الرسم كشكل من أشكال الوظيفة التمثيلية:..... 83
4.2.2. الرسم والعمليات المعرفية: 85
5.2.2. الرسم واللغة المكتوبة:..... 90
خلاصة الفصل: 95
الفصل الثالث: القراءة وصعوبتها 96
تمهيد 97
1.3. القراءة 97
1.1.3. مفهوم القراءة 97
2.1.3. مكانزمات القراءة ونماذجها 100
3.1.3. نماذج اكتساب القراءة: 110
4.1.3. القراءة وأهم العمليات المعرفية المتدخلة: 115
5.1.3. خصائص اللغة المكتوبة وتأثيرها على الاكتساب لدى الطفل.....124
2.3. اضطرابات التعلم الخاصة: عسر القراءة 125
1.2.3. مفهوم عسر القراءة.....126
2.2.3. تصنيفات عسر القراءة 128
4.2.3.أهم النظريات المفسرة لعسر القراءة 133
5.2.3.عسر القراءة وأهم الاضطرابات المعرفية 142
6.2.3. تشخيص عسر القراءة.....149
7.2.3. أهم البرامج المستخدمة في التكفل باضطراب عسر القراءة 150
خلاصة الفصل: 159
الفصل الرابع: مجتمع الدراسة وإجراءاتها 160
4-1: الدراسات الاستطلاعية.....161
4-1-1مجالات الدراسة الاستطلاعية: 161
4-1-1-1- المجال المكاني: 161
4-1-1-2- المجال الزماني: 161
4-1-1-3- المجال البشري:.....161
4-1-2-المنهج المستخدم في الدراسات الاستطلاعية 162
4-1-3-أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية 162

4-1-4-معالجة نتائج الدراسات الاستطلاعية.....164
4-1-4-1-معالجة نتائج الخصائص السيكومترية للاختبارات: 164
4-2 معالجة نتائج الخصائص السيكومترية للاستمارات وبرنامج الرسم المقترح في الدراسة.....168
4-1-5-استنتاج عام من الدراسة الاستطلاعية: 176
4-2-1-منهج الدراسة 176
4-2-2-عينة الدراسة:.....177
4-2-2-1-شروط ومواصفات العينة:.....177
4-2-2-2-خطوات اختيار العينة:.....179
4-2-3- أدوات الدراسة:.....180
4-2-3-2-عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول: أدوات المعاينة.....190
خلاصة: 195
4-2-3-3-التناول الإجرائي الثاني: أدوات جمع البيانات 195
خلاصة: 214
4-2-3-التناول الإحصائي: 228
خلاصة الفصل 234
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها 235
تمهيد: 236
5-1-عرض نتائج الفرضيات: 236
عرض نتائج الفرضية العامة:.....236
عرض نتائج الفرضية الأولى: 238
عرض نتائج الفرضية الثانية: 239
عرض نتائج الفرضية الثالثة: 241
عرض نتائج الفرضية الخامسة:.....243
5-2-تفسير نتائج الفرضيات على ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة.....246
تفسير النتائج:.....246
تفسير النتائج.....247
خـاتمـة 264
المراجع المعتمدة.....267
الملاحق.....283

فهرس الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المدارس المختارة	160
02	يبين قائمة المحكمين للاستمارات وبرنامج الرسم	161
03	بين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة.	163
04	يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي	163
05	يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الفدرة السيميولوجية	164
06	يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة	165
07	يبين النتائج الخاصة بالخصائص السيكومترية لاختبار المعالجة البصرية	165
08	يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة	166
09	درجات الصدق من حيث الميزات العامة للأداة	167
10	نتائج صدق المحكمين بالنسبة لشبكة الملاحظة	167
11	نتائج صدق المحكمين بالنسبة للاستمارة الموجهة لأولياء الأمور	168
12	نتائج صدق المحكمين بالنسبة لاستبيان المقابلة النصف موجهة الموجه للمدير والمعلم	169
13	نتائج صدق المحكمين بالنسبة لاستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	172
14	نتائج صدق المحكمين بالنسبة لاستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	173
15	يمثل توزيع التلاميذ في المدارس المختارة	178
16	الأصناف اللسانية لمفردات نص القراءة	185
17	يمثل نتائج أفراد العينة فيما يخص شبكة ملاحظة التلميذ –الفهم والتعبير الشفهي–	189
18	يمثل نتائج أفراد العينة فيما يخص شبكة ملاحظة التلميذ –الفهم والتعرف على الكلمة–	189
19	يمثل نتائج أفراد العينة فيما يخص شبكة ملاحظة التلميذ –الكتابة والخط–	189
20	يبين نتائج المقابلة بالنسبة للمدير والمعلمة	190

21	يبين نتائج الاستمارات الموجهة للأسرة	190
22	يبين نتائج أفراد العينة على اختبار الذكاء	191
23	يبين نتائج أفراد العينة على اختبار القراءة	191
24	يمثل ملخص مواصفات عينة الدراسة.	194
25	يمثل معاملات الارتباط بين التمرير الأول والتمرير الثاني لمهام الوعي الفونولوجي	200
26	عناصر موضوع الرسم المقترح	201
27	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية قبل ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة	209
28	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية قبل تطبيق نشاط الرسم على اختيار الوعي الفونولوجي	209
29	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية قبل ممارسة نشاط الرسم لاختبار القدرة السيميولوجية	209
30	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية قبل ممارسة نشاط الرسم على ومهمة الإملاء	210
31	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية قبل ممارسة نشاط الرسم لأهم العمليات والكفاءات المعرفية	210
32	يمثل سير الحصص	220
33	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بعد ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة	223
34	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية بعد تطبيق نشاط الرسم على اختيار الوعي الفونولوجي	223
35	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بعد ممارسة نشاط الرسم لاختبار القدرة السيميولوجية	224
36	يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية بعد ممارسة نشاط الرسم على ومهمة الإملاء	224
37	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بعد ممارسة نشاط الرسم لأهم العمليات والكفاءات المعرفية	224

38	نتائج الأداة الاحصائية Swekness	227
39	نتائج اختبار ولموجروف سميرنوف	228
40	يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسن بين القياسين القبلي والبعدي	229
41	يمثل نتائج التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص الاختبارات المطبقة في الدراسة	230
42	يبين الإطار المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير ويوضح قيمة حجم الأثر d وr.	231
43	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى التعرف على الكلمة	234
44	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الفهم	235
45	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الوعي الفونولوجي	236
46	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى القدرة السيميولوجية	238
47	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى البنائي والمستوى السيميولوجي	238
48	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى التعرف على للكتابة	239
49	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى المعالجة البصرية	240
50	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الذاكرة العاملة	241
51	يوضح قيمة "t" ودلالة الفروق بين درجات المجوعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم على اختبار الذاكرة العاملة	242
52	يبين قيم حجم الأثر ومستوى التأثير لكل من متغيرات الدراسة	243

قائمة الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة المحكمين	284
02	شبكة الملاحظة	285
03	دليل المقابلة للفرق البيداغوجية	287
04	الاستمارات	295
05	اختبارالذكاء كولومبيا	303
06	اختبار القراءة	312
07	اختبار الوظيفة السيميولوجية	314
08	اختبار الوظيفة الفونولوجية	315
09	اختبار الذاكرة العاملة	322
10	اختبار الأجراس	336
11	اختبار الكتابة لغلاب	338
12	النتائج الاحصائية	341
13	البرنامج	345

فهرس الأشكال

رقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	يمثل مختلف استراتيجيات الكتابة وأمثلة لها نقلا عن (Magali Noyer-Martin ,René Baldy, 2008)	41
02	النموذج البارتي المطور عن أنموذج هيلمسليف	71
03	اسقاط أنموذج هيلمسليف على الرسم	71
04	يوضح الوظيفة الدلالية حسب فيراري أزفالدو ورناتو	85
05	يمثل سيرورة اكتساب الكتابة قبل التعلم الشكلي	91
06	يمثل مخطط مكانزمات القراءة حسب Marc Delahaie	100
07	يمثل السيرورة الفونولوجية أثناء التعرف على الكلمة المكتوبة وتكييفه على اللغة العربية	103
08	يمثل نموذج التعرف على الكلمة المكتوبة	104
09	يوضح النموذج المعاصر للفهم القرائي لـ Giasson	109
10	يمثل مخطط للنموذج الوراثي لـ "Frith	110
11	لمدى الادراكي ومنطقة النقرة والحدود المجاورة لها (الراشد والطفل)	117
12	يوضح مخطط سيرورة عملية القراءة العادية وموقع الخلل السيميولوجي في صعوبة تعلم القراءة عند الطفل	148
13	يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار القراءة (جانب التعرف على الكلمة والفهم)	235
14	يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على جميع بنود اختبار الوعي الفونولوجي	236
15	يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار الوعي الفونولوجي ككل	237
16	يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار الاملاء	240
17	يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار الاجراس	241
18	يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على جميع بنود اختبار الذاكرة العاملة	242

قائمة الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة المحكمين	
02	شبكة الملاحظة	
03	دليل المقابلة للفرق البيداغوجية	
04	الاستمارات	
05	اختبارالذكاء	
06	اختبار القراءة	
07	اختبار الوظيفة السيميولوجية	
08	اختبار الوظيفة الفونولوجية	
09	اختبار الذاكرة العاملة	
10	اختبار الأجراس	
11	اختبار الكتابة	
12	النتائج الاحصائية	
13	البرنامج	

مقدمة

مقدمة

استقطب موضوع الرسم اهتمام العديد من الباحثين ما جعله موضع العديد من الأبحاث والدراسات خصوصا في ميدان علم النفس، ففي سنوات 1950، قام (Philippe Wallon) بوضع لائحة بها ثلاث قوائم لطرق دراسة وتحليل الرسم، الأولى ظهرت في بدايات القرن العشرين وتتمثل في طريقة القياس النفسي التي تسعى إلى تحديد المستوى النفسي للطفل، بعدها وبعد الحرب العالمية الثانية، أصبح التحليل وفق طريقة الاسقاط، هذا الأخير يعتمد بصورة خاصة على التحليل النفسي، وأخيرا وخلال سنة 1970 أصبحت الدراسات حول الرسم بطريقة تطورية التي تسمح بربط أنماط مختلفة للرسم بمرحلة معينة من العمر.

هذا وقد بينت (Picard, 2015) خلال دراسة مسحية أن عدد المقالات العلمية باللغة الانجليزية التي تناولت الرسم في ميدان علم النفس خلال الموسم 2011-2013 قد وصل إلى 128 مقال وهذا بالنسبة لأهم المجلات الأمريكية المختصة، وقد يرجع ذلك إلى كون الرسم أساسي وخاص بالمعرفة البشرية، فدراسة الرسم ستسمح بتوضيح الطبيعة البشرية وكذا توظيفها، فبالنسبة لـ (Karmiloff-Smith, 1992) "تُولِد العديد من المخلوقات تمثيلات ذهنية، ولكن نلاحظ شيء خاص ومميز في هندسة الفكر البشري، الذي يسمح للأطفال – وحتى الراشدين– من إنتاج تدوينات خارجية، بمعنى ترك أثر بصورة قصدية لنشاطاتهم المعرفية والتواصلية باستخدام أدوات ثقافية"، فمنذ القدم والرسم يستخدم من طرف الإنسان كوسيلة للتواصل، وقد تم ادراجه كأداة بيداغوجية بفرنسا سنة 1791، وفي 1879 أصبحت كمادة إجبارية.

حاليا، يعد الرسم كأداة تعليمية أساسية من أجل نجاح وسير جيد للتعليم في العديد من دول العالم، وهو يستخدم بطرق مختلفة تبعا ومستوى الطفل (العمر وكذا المستوى العقلي)، خصوصا في المرحلة الابتدائية إذ يستعين به المعلم في جميع المواد والمقررات من أجل تمثيل وتوضيح المعلومات وجعلها أكثر بساطة، ومنه تمكين الطفل من الولوج إليها بسهولة. فهو وسيلة تعليمية كثيرا ما يستخدمها الطفل وبالتالي تساعده في التطور والنمو بسهولة. ويسمى استخدام الرسم في برامج التربية العامة بالتعليم بواسطة الرسم (Pédagogie par le dessin) ويُفضَّل هذا النوع من التعليم لدى الأطفال حيث يساعد في نمو وتطوير قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم العامة. كما يطلق عليه (G. Luquet) بالتعليم الجذاب بمعنى أن هذا النوع من التعليم يجعل الطفل يشعر بأنه يلعب أكثر من أنه يتعلم، على أن يكون تطبيق هذا النوع من التعليم بصورة موازية لأشكال أخرى من التعليم بحيث لابد من تنويع أساليب التدريس للوصول إلى نتائج جد مرضية، والهدف من تطبيق هذا النوع من التدريس "التعليم الجذاب "يكون من أجل تحفيز وزيادة رغبة الطفل للذهاب إلى المدرسة للتعلم، وحسب (D. Widlöcher) لا يعتبر الرسم شكل من أشكال الترفيه فحسب وإنما يعتبر أيضا وسيلة للتعلم.

كما ويعتبر الرسم إحدى الأنظمة الرمزية، حيث بين (Howard Gardner, 1997) سبعة أنظمة رمزية تتمثل في اللغة، ألعاب التمثيل (Simulation) الاسقاط ثلاثي الأبعاد (التركيب modelage) التعبير الجسدي، الموسيقى، الرقم والاسقاط ثنائي الأبعاد (المخطط، الرسم). **(éduscol, 2015, p.4)**

ومنه يعد الرسم نشاطا تعبيريا له قيمة إسقاطية، يعمل على إيصال شيء ما أو قيمة رمزية وفقا لدلالة التي يمنحها الرسام لخطوطه. وبالتالي فهو نسق ونظام شأنه في ذلك شأن اللغة، فحسبDeleau ومن خلال بعض الدراسات التتبعية لأطفال في سن 3 سنوات إلى 7 سنوات، أكد بعض الباحثين أن للغة الشفوية تأثير على مختلف كيفيات إنجاز الأشكال الخطية وتنظيمها وكذا الدلالات التي ترتبط بها. فرغم أن "سيرورات التشكيل الخطي وسيرورات الدلالات مختلفة عن بعضها البعض، لكن يظهر أن هذه الأخيرة توجه تنظيم الأولى، وذلك في بداية تطور النشاط الخطي على الأقل" (Deleau. M ,p.15). نقلا عن (**لعيس، 2005، ص.115**)، وهذا ما أكدته حنان محمود أحمد الزيات 2003 خلال دراستها حول العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم. فكانت النتائج المتوصل إليها في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات اللغة اللفظية ودرجات اللغة الشكلية. ومنه نجد أن الرسم يتكون من دال والمتمثل في الرموز الخطية ومدلول بمعنى الصورة الذهنية وكذا مرجع وهذا وفق سيرورة معرفية إدراكية بالدرجة الأولى، ومن هنا فهو نشاط يشتمل على الشروط الواجب توفرها في العلامة السيميولوجية. هذه الأخيرة تمثل دراسة كل أنظمة العلامات مهما كانت مادتها وحدودها: الصور، الحركات، الأصوات النغمية، الأشياء، التركيبات المختلفة التي نجدها في الطقوس، البروتوكولات والحفلات، ببساطة اللغات كأنظمة للدلالة"، وفي هذا الإطار يعد الإنسان كعنصر فعال في محيطه الاجتماعي وليس كمرسل أو مستقبل بسيط منعزل عن بقية العالم. (**Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.6**)

وبذلك يعتبر الرسم شكلا من أشكال اللغة إلى جانب شكليها المنطوق والمكتوب، والكل يمثل مظهر من مظاهر الوظيفة السيميولوجية، وأي خلل على مستواها يؤدي إلى اضطراب في بقية المظاهر. حيث وحسب ما توصل إليه لعيس خلال دراسته موضع الخلل لدى الأطفال عسيري القراءة يكمن في المنظم السيميولوجي، هذا الأخير الذي يتدخل من بداية عملية القراءة، كونه يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، ومنه فالقراءة هي تلك العملية المعقدة التي تتطلب التنسيق بين مختلف السيرورات المعرفية لمعالجة سلسلة من الوحدات الخطية الرمزية (التعرف على الكلمات) للوصول إلى المعنى انطلاقا من الخبرات السابقة (الفهم) والتي تحدث في مرحلة محددة من النمو (النمو اللغوي والوظيفية الرمزية والوظائف المعرفية). وتعتمد على النضج العقلي الحسي وسلامة العضو والاستقرار النفسو–اجتماعي. ومن هنا نستنتج أن لعملية القراءة مكانزمان أساسيان هما الفهم والتعرف على الكلمات المكتوبة.

كما أكدت الدراسات في المجال النفسي العصبي والمعرفي (Content ; Morais ; Alegria ; Bertelson, 1986) أن هناك وظيفتين ذهنيتين متضمنتين في القراءة وظيفة فونولوجية تتمثل في استعمال التحويل الحرفي الصوتي، ووظيفة مفرداتية أو معجمية عن طريق التعرف البصري للوحدات المكتوبة، وبالتالي فإن كلتا الوظيفتين ضروريتين منذ المراحل الأولى لاكتساب القراءة (Content ;Morais ;Alegria ;Bertelson,1986)،

ويتضح من هذا أنه يشترط لتحقيق هاتين الوظيفتين سيرورة معرفية متكاملة، أهم مكوناتها نجد المعالجة البصرية وكذا الذاكرة العاملة.

بالنسبة للمعالجة البصرية فعملية القراءة تتوقف أولا وقبل كل شيء على مجموعة النشاطات البصرية الحركية والمعرفية التي تقود انطلاقا من استخراج المعلومات الخطية، إلى فهم بيان معين بوصف النشاط البصري الحركي على أنه تتابع تنقلات سريعة (ارتجاجات)، ووقفات أو تثبيتات بصرية (**رولان دورون وآخرون، د.ت، ص.639**)، لتتم فيما بعد المعالجة المعرفية للمعلومة البصرية على مستوى المفكرة البصرية الفضائية المسؤولة على الاحتفاظ والمعالجة المؤقتة للمعلومات ذات الطبيعة البصرية الفضائية (A.BADDELEY.1993)، والتي تعتبر إحدى مكونات الذاكرة العاملة التي تشكل الذاكرة الوحيدة التي تقوم بمعالجة معرفية بصورة مستمرة من ترميز وتحليل وتفسير حتى تصبح المعلومات في قالب يسمح بتخزينها في الذاكرة طويلة المدى أو الاستجابة الفورية .(**عبد الكريم بلحاج، 2009، ص.92**). ومنه يتم ربط المعلومة المعالجة بصريا ومطابقتها بالشكل اللفظي المستدعى من الذاكرة طويلة المدى ومعالجته على مستوى الحلقة الفونولوجية أين يتم اكتشاف العلاقة بين الوحدات الفونولوجية (الفونيمات والمقاطع والقافية) والوحدات الإملائية التي تقابلها (الحروف ومجموع الحروف). إذ إن تعلم هذه المتطابقات الأولى تسمح بتموضع إجراءات فك الترميز التي تكون في المرحلة الأولى بطيئة لأنها تتطلب من الطفل عمل واعي وطوعي إضافة للانتباه، وهذا من خلال الإداري المركزي.

وفي وصف اشتغال الحلقة الفونولوجية (Baddeley, 1986-1993)، اعتبر بادلي أن الكلمات المقدمة بصريا ترمز فونيتكيا قبل تخزينها، كما أوضح (Murray ,1965) أن العناصر المقدمة شفويا تَنفُذُ مباشرة إلى الجهاز الفونولوجي، في حين أن العناصر المقدمة بصريا تحول إلى رمز شفوي عبر وساطة الحلقة الفونولوجية. وبذلك، تفيد هذه الدراسات أن الترميز يكون بالأحرى بصريا أو سمعيا في ذاكرة العمل، وفيما يتم الربط بين الصور البصرية للكلمات (أو الحروف) ومقابلاتها الصوتية (Baddeley ,1996). ولم يكن بادلي وحده من اعتمد هذا التقسيم، بل نجد أيضا (Paivio) و(Desrochers .1980) يعتبران أن النفاذ إلى المخزون الدلالي يتم عبر طريق مزدوج، إما عبر الصورة أو القناة اللفظية، كما نجد التقسيم السالف معتمدا في أنموذج المسير المزدوج للنفاذ إلى المعجم الذهني لدى كل من (McClelland 1989 et Seidenberg). (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص. ص.47-48**).

ومن هنا يتضح أن فعل القراءة والذي يشتمل على مكانيزم الفهم وكذا مكانيزم التعرف على الكلمة المكتوبة يتوقف على مجموعة من الوظائف والعمليات المعرفية والمتمثلة في الوظيفة السيميولوجية والفونولوجية وكذا المعالجة البصرية والذاكرة العاملة. كما ترتبط القراءة بالكتابة فهما وجهان لعملة واحدة، فحسب العديد من الدراسات منها دراسة (Traynelis, 1994) فإن هناك علاقة بين التحصيل في القراءة والقصور في القدرة الحركية الدقيقة خلال عملية الكتابة، فإذا ما تكلمنا عن القراءة، فإننا نقرأ ما هو مكتوب سواء كانت كلمة أو نص أو شعر، فنقول أن أهمية الكتابة لا يمكن أن تكون مستقلة عن القراءة، ويحتوي المكتوب في النظام الأبجدي في الترميز الشفوي، والذي يتحقق عن طريق "وساطة الحروف" (Graphème) (Benfadhel.S, 1998, P213) أو عن

طريق تعلم المكتوب، حيث يفرض على الطفل التعود المبكر وبناء المعارف والمهارات عبر وضعيات اجتماعية لاسيما العائلية، فتدرك القراءة والكتابة من هذا المنظور على أنهما تطبيق اجتماعي يتمثل في السياق أين يشارك الطفل بصفة فعالة، حيث يبدأ بصفة مبكرة جدا قبل الدخول المدرسي ليبدأ في التفكير وطرح الأسئلة حول ما هو مكتوب بل نجده في عديد من الأحيان له بعض المحاولات الكتابية أو الخربشة على الورق أو يعلمه فرد من العائلة الكتابة (**Guhmard.PH ,1994,P469**)، لكن في البداية تكون كتابات الطفل غير مقروءة فهي عبارة عن خلط من الخربشات (Gribouillis)، أحرف (Lettres)، رسومات (Dessins)، أرقام، خطوط مائلة ودوائر تشبه النظام الكتابي، ويعتبر أن الطفل خلال هذه المرحلة ليست لديه أي فكرة حول القرافيمات التي تشكل الكلمات ولا عن العلاقات الموجودة بين الوحدات الفونولوجية والمقاطع الخطية. ومن هنا يتضح أن نشاط الخربشة (الخط) الذي يربط الرسم بالكتابة الذي لهما نفس الأساس الجسدي يساهم ويساعد مرور الطفل من التمثيل الصوري إلى التمثيل اللفظي (اللغوي) (**Marcilhacy, C. 2011, p.15**)، بحيث هناك العديد من الباحثين والاكلينيكيين يعتبرون نشاط الرسم والتخطيط كدليل وأداة للتوظيف الذهني.

ويعتبر "نشاط التخطيط أي الرسم هو أولا وقبل كل شيء كل أثر تركه الجسم أو اليد على دعائم متنوعة باستخدام أدوات خاصة، وبالاعتماد على تمارين متخصصة، ووظيفية ومسجلة ضمن نشاطات هادفة تساعد الطفل على تحسين حركته الدقيقة، بمعنى يتعلم كيفية تحريك يده بصورة مرنة وهذا من خلال القبض الجيد والملائم لأدوات التخطيط، واستكشاف مختلف متطلبات الدعائم. وبالاعتماد على مختلف الألعاب، يستكشف الطفل الفضاء الخطي وسجل مختلف الآثار –التخطيطات– ومن هنا نستنتج أن هدف النشاطات الخطية ليس فقط تعلم الكتابة وإنما أيضا اكتساب مجموع القدرات –المعرفية بصورة خاصة– وهذا ما أكده لونفيلد وبريتن (Lowenfeld .V and Brittainm 1982) أن الطفل كائن دينامي ويمثل الفن بالنسبة إليه "لغة تفكير" وتعبير بداخله، ومع نموه يتغير التعبير عن الأفكار والمشاعر والاهتمامات، كما تظهر المعرفة بالبيئة في تعبيراته الابداعية ورسوم الأطفال يمكن النظر إليها بوصفها ذات فوائد ارتقائية وعلاجية وفنية وتربوية، حيث يمكن أن نتعرف من خلالها على الارتقاء الانفعالي والإدراكي والعقلي والاجتماعي والجسمي "الحسي–حركي" (**Lowenfeld. V. and Brittain. W.L, 1982, p.326**) نقلا عن (**إيمان السعيد السعيد التهامي، 2012، ص.29**).

ومن منطلق أن نشاط الرسم هو وسيلة تعليمية ناجعة وجذابة، وكذا لكونه أداة يعتمد عليها المختصين في علاج مختلف الأمراض النفسية والتكفل بمختلف الاضطرابات اللغوية، ومنها تلك المرتبطة باللغة المكتوبة حيث يقترح كل من (Heiman et Kqriv, 2004) أنه بإمكان توجيه الأطفال عسيري القراءة نحو مجالات مثل الرياضة، علوم الحاسوب، التصميم التصويري (Graphic design) أي الرسم من أجل تحسين التعلم الفعال وتطور من تقدير الذات. (**Muzaffer Corlu, Oğuzhan Özcan and Ümran Korkmazlar, 2009, p.150**)

من هنا حاولنا من خلال هذا البحث التأكد من تأثير نشاط الرسم باعتباره مظهر من مظاهر الوظيفة السيميولوجية في تحسين القراءة لدى الأطفال عسيري القراءة.

تنقسم هذه الدراسة إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: تناولنا فيه المشكلة واعتبارتها حيث قمنا بصياغة الإشكالية وتحديد أبعادها وجوانبها المختلفة، حيث تطرقنا إلى تساؤلات الدراسة والأهمية والأهداف وتحديد مفاهيم الدراسة وأخيرا الدراسات السابقة التي تناولت محورين اشتملتا على متغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: يتناول السيميولوجيا والرسم من حيث الإطار النظري إذ نتطرق فيه إلى ماهية السيميولوجيا والعلامة باعتبارها محور الدراسة في السيميولوجيا، كما سنتناول علاقة هذه الأخيرة بأهم العمليات المعرفية وكذا علاقته بالرسم.

الفصل الثالث: يحتوي على القراءة بجانبها السوي والمضطرب.

الفصل الرابع: نتناول فيه مجتمع الدراسة وخصائصه انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وصولا إلى الدراسة التجريبية، مرورا بخطوات بناء برنامج الرسم المقترح لتحسين القراءة لدى أفراد العينة.

الفصل الخامس: سنعرض في هذا الفصل نتائج الفرضيات ومناقشتها على ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

لنختم الدراسة بخلاصة عامة لاهم ما توصلنا إليه. معتمدين في هذا كله على مجموعة من المراجع العربية والأجنبية.

الفصل الأول: المشكلة واعتباراتها

تمهيد

1-1: الإشكالية

1-2: الفرضيات

1-3: أهمية الدراسة

1-4: أهداف الدراسة

1-5: تحديد المفاهيم

1-6: الدراسات السابقة

1-7: التعقيب على الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

لما كان كل بحث وليد مشكلة معينة، وبالتالي فهي منبع أهميته وأهدافه، وهي التي تربطه بأمثاله من البحوث، ولما كانت بوابة العلوم مصطلحاتها وهي المؤدية إليها، لما كان كل ذلك فإنه من الضروري أن يتضمن هذا الفصل، تحديد الإشكالية والفرضيات وتحديد المفاهيم وأهمية الموضوع وأهدافه وكذلك أهم الدراسات التي تناولته.

1-1. الإشكالية

تعتبر اضطرابات التعلم الخاصة (TSA: Troubles spécifiques des apprentissages) من أخطر الاضطرابات لأنها تمتد من اضطرابات على مستوى القدرات الحركية حتى اضطراب اللغة والكلام (Lyon, 1996). ويعد مفهوم اضطرابات التعلم الخاصة من المفاهيم الصعبة التعريف بحيث نجد اختلاف في التعريفات المقدمة له هذا راجع بصورة كبيرة الى تطور واختلاف نتائج الدراسات والأبحاث في هذا الميدان، إلا أننا نجد أن أغلب التعريفات الواردة في مختلف التصنيفات تعتبرها كمجوعة من اضطرابات في عملية التعلم والتي لا يمكن إرجاعها لا إلى تخلف ذهني ولا إلى إعاقة حسية، ولا حتى إلى ظروف محيطية غير ملائمة، إذن هذه الصعوبات غير متوقعة بالنظر إلى بقية القدرات النمائية. كما أنها تظهر مبكرا وتأثر في الاندماج المدرسي والاجتماعي وهي مستمرة حتى مرحلة الرشد. **(Chokron. S, 2010, p.9)** وأكثر هذه الاضطرابات ارتباطا بالمكتسبات المدرسية هي تلك الخاصة بالقراءة والحساب وكذا اضطرابات الكتابة.

كما ويعتبرها المعلمون كاضطرابات يواجهها الطفل في الوسط المدرسي، أي خلال السيرورات التعلمية المدرسية **(Isabelle Poulet, 2013, p.21)**. لكن الملاحظ للاضطرابات التي وردت في معظم التعريفات المقدمة لاضطرابات التعلم نجدها تشتمل على المشاكل التي تواجه الطفل قبل الدخول إلى المدرسة كتأخر النمو اللغوي (Dysphasie) وكذا عسر الحركة (Dyspraxie) ونلاحظ أن هذه القدرات (اللغة والحركة) تنمو لدى الطفل قبل دخوله إلى المدرسة بل تتطور لديه خلال المراحل الأولى من حياته، وقد فسرت الباحثة (Isabelle Poulet .2013) ذلك بقولها "إن اعتبارنا لاضطرابات اللغة الشفهية كشكل من أشكال اضطرابات التعلم نظرا للانعكاسات الخطير التي تظهر في المدرسة "**(Isabelle Poulet, 2013, p.22)**، أي أن التنسيق الحركي واللغة تعد من المكتسبات الأولية للسيرورة التعلمية المدرسية.

فبالنظر إلى النظريات المفسرة لنمو الطفل، نجد أغلبها يؤكد على أن سيرورة النمو لدى الطفل تبدأ بالنمو الحركي وصولا إلى النمو الشكلي التجريدي، إذ نجد بياجيه قد جعل من الفعل والحركة المنطلق الفعلي لنمو وبناء المعارف عند الطفل، وانتقالها من الفعل (Faire) إلى المعرفة (Connaissance). **(إسماعيل علوي، 2015، ص.74)**، كما نجد كايز (Case .1985) يتفق وبياجيه أن النمو التدريجي للبنيات المعرفية من البساطة إلى التعقيد، ومن الفعل الحركي إلى العمليات القائمة على المعرفة المجردة (التفكير المجرد)، يعتبر الوسيلة الملائمة لتفسير الاشتغال الذهني عند الطفل أي أن النمو المعرفي واللغوي وبصورة خاصة كيفية نشوء التمثيلات الذهنية

عند الطفل يتبع مسار داخلي يشهد فيه تحول الأفعال من المجال الخارجي إلى مجال داخلي بمعنى أخر من الفعل إلى الفكر (Nadine.G.G, 1981, p.83)، غير أن الاضافة المهمة التي قام بها (Case, 1985) هي أن القدرة على المراقبة تكون حاضرة في جميع مراحل النمو لدى الطفل بما في ذلك النمو اللغوي وهو ما أطلق عليه مصطلح بنيات المراقبة التنفيذية (Structures de contrôles exécutif) في حين نجد بياجيه يؤكد على البداية غير الواعية للنشاط المعرفي لدى الطفل (**إسماعيل علوي، 2015**).

وتعد اللغة أهم بناء معرفي يتشكل عند الطفل، فحسب (H.Wallon, 1879-1962) تظهر بوادر التمثيل الذهني لدى الطفل عندما ينتقل من مرحلة الذكاء العملي إلى الذكاء الحواري الذي يتميز بظهور اللغة كنشاط رمزي، وهذا يعني أن النمو اللغوي لدى الطفل يعتمد بصورة كبيرة على النمو الحركي وبصورة أخص التنسيق الحركي، بمعنى اندماج المستوى الحسي حركي في اللغة **(Marcilhacy. C, 2011, p.15)** ويقر برونر (Bruner, 1983) أن أول ما يكتسب في اللغة هي المظاهر غير اللفظية ويعتبر اللغة كأداة للتفاعل وللتواصل بين الطفل والمحيطين وأول مظاهرها هي التعيين باستخدام الإشارة وهي تعتبر مرحلة مهمة في تطور اللغة عند الطفل (P.Binisti, 2010)، تتجلى هذه التفاعلات بوضوح خلال تمكن الرضيع من الإشارة بالإصبع (السبابة) نحو الشيء المرغوب فيه، إذ تعتبر هذه الإشارة لغة أولية.

وفي هذا الإطار، تستحضر (Lescroart, 2004) فرضية عالمة الأنثروبولوجيا (Annick Jouanjean) التي اعتبرت أن الإشارة بالإصبع أول حركة سيميوتيقية، هذا وقد درست (Anne Robichez-Dispa) كيف تنشأ هذه الحركة. وأوضحت وظيفتها في الاستعداد لاكتساب الكلمات مستقبلا. مادام أن الحيوانات لا تشير بالإصبع (**بنعيسى زغبوش، د.ت، ص.1**) وانطلاقا من أن الإشارة بالإصبع (السبابة) حركة سيميوتيقية (سيميولوجية).

ويقصد بحركة سيميوطيقية أنها حركة تحيل إلى معنى معين، أي أنها شكل من أشكال السميوزيس (Simiosis) الذي يعتبر وحدة الدراسة في علم العلامات السيميولوجيا أو السيميوتيك، وأول من استخدم هذا المصطلح –السيميوتيك أو السيميولوجيا – هو الفيلسوف (John Locke, 1632-1704) للدلالة على معرفية العلامات (Connaissance des signes) مبينا أهمية العلم الذي يهتم بهذه المعرفة لفهم العلاقة بين الإنسان والعالم قائلا: "يمكننا تقسيم العلم إلى ثلاث أنواع أو أقسام... الثالثة يمكن تسميته السيميوتيك أو معرفية العلامات، ويستخدم لمعرفة طبيعة العلامات التي يستخدمها العقل من أجل معرفة أو سماع الأشياء أو نقل المعارف إلى الآخر..." (J.C Domenjoz ,1998,P02)، ويعتبر دي سوسير السيميولوجيا كعلم أشمل من اللسانيات بمعنى أن اللسانيات ليست سوى جزء من علم السيميولوجيا. ولعل ما يؤكد ذلك النتائج التي توصلت إليها الباحثة الأنثروبولجية (Annick Jouanjean) بمعنى أسبقية السيميولوجيا في الظهور عن اللغة.

فالسيميولوجيا هو علم العلامات أو الإشارات أو الدلائل اللغوية وغير اللغوية أو الرمزية سواء أكانت طبيعية أو اصطناعية ويعني هذا أن العلامات إما يضعها الانسان اصطلاحا عن طريق اختراعها والاتفاق مع أخيه الانسان على دلالتها ومقاصدها مثل اللغة الإنسانية لغة إشارات المرور...إلخ، أما الطبيعية فهي التي

أفرزتها بشكل عفوي وفطري لا دخل للإنسان في ذلك كأصوات الحيوانات وأصوات عناصر الطبيعة. وكما هو متفق عليه، فإن ما يتم التواصل به عبارة عن إشارات وعلامات وصور ورمز **(بنعيسى زغبوش، د.ت، 11)**.

ومن أنواع أو أقسام السيميولوجيا نجد تلك التي تهتم بالأيقونات والرموز والإشارات التي تستخدم للتواصل بين الأفراد سواء اتعلق الأمر بالرمز اللغوي أو مظاهر التواصل غير اللفظي الإيماءات وكذا الإشارات. ويعتبر هذا الكلام كتأكيد لتعريف علم السيميولوجيا وكإثبات أن التنسيق الحركي أو الإشارة كسلوك يحمل دلالة واللغة بمختلف أشكالها من المواضيع التي تتناولها السيميولوجيا بالدراسة، وفي هذا المجال، بينت عديد الدراسات وخاصة تلك التي وضعها (David McNeil) أن هناك ترابطا بين مراكز ترميز وتهيئ وإنتاج السلوك على المستوى العصبي سواء اللفظي أو الحركي وهذا ما أكدته الدراسات التي أقيمت حول لغة الإشارة التي يستخدمها الصم أثناء تواصلهم واللغة المنطوقة التي يستخدمها الأفراد السامعون أن السلوك اللغوي والحركية هما موضوع ترميز وتهيء موحد على مستوى الدماغ وهذا ما يؤكد ما ذكره (Gorballis) بأن الحركية تشكل نقطة الانطلاق التي تطورت من خلالها اللغة. **(بنعيسى زغبوش، د.ت، 26-27)**.

وعليه نستنتج أن المناطق الخاصة بالمعالجة اللغوية وتلك الخاصة بالمعالجة الحركية (الإشارية) هي نفسها بمعنى مترابطة لاعتبارهما كشكل من أشكال القدرة السيميولوجية وأي خلل في إحداها (الحركة واللغة باعتبارهما شكل من أشكال التواصل السيميولوجي) سيؤثر بالضرورة على الأخرى، وهذا للتداخل الحاصل بينها، ولقد حاولت معظم النماذج النظرية تفسير الاضطرابات المتداخلة (Nicolson et Fawcett .2007 ;Ullman et Pierpont .2005). **(J.M.Albaret. P. DeCastelnau .2009, pp.9-10)**.

كما يعتبرها –الاضطرابات المتداخلة– البعض سببا لحدوث الاضطراب عند الأطفال، ومن هذه الاضطرابات نجد اضطراب التنسيق الحركي، إذ إن تواجدها يزيد من إمكانية الاصابة باضطرابات التعلم والأمراض النفسية (Cantell et Kooistra .2002, Losse .Henderson, Elliman .Hall .Knight et Jongmans, 1991. Rasmussen et Gillberg, 2000. Sigurdsson. Vanos et Fombonne, 2002. Skinner et Piek, 2001)، ومن بين هذه النماذج يقترح كل من (Ullman et Pierpont, 2005) نموذج يفسر تزامن الاضطرابات اللغوية بالاضطرابات غير اللغوية لدى حالات التي تعاني من اضطراب اللغة الشفهية الخاصة والذي أطلق عليه اسم فرضية الخلل الإجرائي (Déficit procédural) (Procedural Deficit Hypothesis) والذي يركز على عدم القدرة على تعلم واستخدام مجموعة من القواعد أو القوانين في مجال اللغة وكذا في مجال الحركة.

هذا العجز ناتج عن خلل في تطور الأبنية العصبية المكونة لنظام الذاكرة الإجرائية (Procédurale) التي تتدخل أثناء تعلم مهارات جديدة أو "المعرفة الفعلية (Savoir-faire)" وكذا التحكم في المهارات الحركية والمعرفية المكتسبة منذ فترة والتي تملك نسبة من الآلية كالمشي مثلا، ويرجع (Ullman et Pierpont, 2005) اضطرابات اللغة الخاصة واضطرابات التنسيق الحركي إلى إصابات على مستوى الحلقة القشرية للجسم المخطط، في حين ترتبط اصابة الحلقة القشرية المخيخية بالإضافة إلى بعض أشكال اضطرابات التنسيق الحركي نجد اضطراب

فرط النشاط دون اضطراب الانتباه واضطراب عسر القراءة. **(Jean-Michel Albaret. Pascale de Castelnau. 2009, p.8-9).**

هذا الأخير يعد من أكثر الاضطرابات انتشارا في الأوساط المدرسية حيث بينت الدراسات نسبة 25% من مجتمع الأطفال المتمدرسين (Inizian.A.1998)، هذا ما أدى إلى كثرة الدراسات والأبحاث حول سبل العلاج بالمقارنة واضطرابات التعلم الأخرى (Habib.M, 2003).

ويعرف عسر القراءة التطوري أو صعوبة خاصة في تعلم القراءة اضطراب خاص غير متوقع يتصف بالديمومة والاستمرارية لدى طفل ذو ذكاء عادي ومتمدرس بصورة طبيعية مع غياب لاضطرابات حسية (بصرية أو سمعية) وكذا أمراض نفسية أو عصبية أو الحرمان العاطفي حاد. ويعد هذا التعريف المعتمد من طرف أهم التصنيفات العالمية للأمراض المتمثلة في: دليل تشخيص واحصاء الأمراض الذهنية المنشور في واشنطن من طرف الجمعية الأمريكية للمختصين في أمراض الأعصاب (A.P.A, 1994) والتصنيف العالمي للأمراض المنشور بجنيف من طرف المنظمة العالمية للصحة. (W.H.O. 1993). **(Chaix. Y, Trabanino. M, Taylor. M, Demonet. M. F, 2005, pp.73-74)**

وهو اضطراب تطوري تمتد جذوره إلى اضطرابات اللغة الشفهية (CATTS, 1989) **(HABIB. M. 2000, p.29)** حيث غيرت النماذج المعرفية الحديثة للقراءة وتلك المفسرة لعملية النمو عند الطفل – والتي تعتبر في تغير وتطور مستمر خلال 25 سنة الماضية– مبادئ تقييم القراءة بحيث لا تعد عملية القراءة كمعرفة فعلية (Savoir faire) مكتسبة بواسطة نظام تربوي مناسب وإنما تعتبر كمجموعة متداخلة من القدرات المعقدة والتي تتقاسمها واللغة الشفهية (B.Piérart . F.Estienne .2010: 13)، بل تمثل اللغة المكتوبة المرحلة المتطورة للغة الشفهية بمعنى أنها امتداد لها. فاللغة المكتوبة، باعتبارها إنتاجا ثقافيا أو ذاكرة خارجية كما باصطلاح (Donald. 1999) تشتغل وفقا لثوابت اللغة المنطوقة حسب تصور (Dehaene .2007)، وهو ما يفيد التحول الآلي للمعطيات اللغوية المقروءة إلى معطيات لغوية منطوقة ذهنيا، أو ما يسميه (Ziegler .2009: 77) نقلا عن (بنعيسى زغبوش .2015: 48) "الصوت الصغير "الذي يسمعه البعض أثناء القراءة الصامتة، وبذلك نسجل أن استقرار اللغة المنطوقة وضبطها ضروري لتعلم اللغة المكتوبة(بنعيسى زغبوش .2015: 48). وهذا بالاعتماد على ما يسمى بالوساطة الفونولوجية (Médiation phonologique) (Segui .1992) ومفادها إن الأطفال الذين يتعلمون القراءة يتوفرون مسبقا على تمثلات فونولوجية للكلمات، ونتيجة لذلك سيكون استعمال هذا المفتاح للنفاذ إلى هذه التمثلات أكثر اقتصادا من بناء تمثلات جديدة، ذات طبيعة أخرى (إملائية). **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.50).**

هذا وقد تعددت التوجهات النظرية المفسرة لاضطراب عسر القراءة نجد من بينها التوجه المعرفي، الذي هو الأخر تباينت فيه وتغايرت وجهات النظر المفسرة له، ففي بداية الدراسات، كانت اضطرابات تعلم القراءة مرتبطة بالدرجة الأولى باضطراب المعالجة البصرية Traitement visuel **(S. Valdois, 2010, p.91)**، حيث

يفترض العديد من الباحثين (Lovegrove et Stein Pringle Morgan ,Orton) أن عسيري القراءة يعانون من عدم استقرار في التثبيت البصري (Fixation oculaire) والتي تؤدي إلى اختلالات حركية خاصة واضطراب تموضع الحروف والكلمات، في حين نجد البعض الآخر يؤكدون على أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من صعوبات كبيرة في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى (Shankweiler, Liberman, Mark, & Fowler, 1979). ويظهر هذا من خلال اختبار ذاكرة الأرقام الذي يستلزم الاحتفاظ لفترة التمثيلات الفونولوجية للأرقام من أجل امكانية استرجاعها، كما يستدل عليها من خلال اعادة الكلمات، وسلسلة من اللاكلمات، وقد بينت الدراسات أن جميع أشكال المعالجة (السمعية والبصرية) تتم على مستوى جهاز يدعى بذاكرة العمل أو الذاكرة العاملة، التي يعتبرها Baddeley مخزن مؤقت ومحدود السعة للمعلومات، كما أنه نظام لمعالجة المعلومات يؤدي وظائف عديدة، فبالإضافة إلى أنه يقوم بترميز المعلومات ويعيد ترميزها وتمثيلها، فإنه يعالج هذه المعلومات سواء كانت ممثلة على شكل رموز سمعية، لفظية أو بصرية مكانية، كما يقوم هذا النظام بالاستيعاب وحل المشكلات والاستدلال (**الزغلول، 2003، ص.168**)، وهي تتكون من المنظم المركزي والسجل الفضائي البصري والحلقة الفونولوجية، هذه الأخيرة تلعب دورا هاما في قيام عدد من العمليات المعرفية كتعلم القراءة، في حين نجد رواد النظريات المعرفية المعدلة Modularistes وحتى الترابطية Connexionnistes يحصرون اضطرابات القراءة بصفة عامة إلى عجز يمس فك الترميز الكلمات، ومنه عجز يمس معالجة الفونيمات .M.Plaza. 1995) Le traitement du phonéme (P19 أي خلل في الوعي الفونولوجي.

في نفس السياق المعرفي نجد دراسة إسماعيل لعيس) 2005)، في الكشف عن صعوبات القراءة وذلك بالاهتمام بالنظام السميولوجي الأولى عند الأطفال المعسرين مقارنة بالأطفال العاديين وهذا من خلال نشاط الرسم، وتوصل إلى أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث يغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيمولوجية.

فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين كما وجد أن لدى القارئ قدرة سيميولوجية لها دور أساسي في اكتساب القراءة وسيرورتها هذه الأهمية تتصل بكون هذه الوظيفة تتضمن نظاما لمعالجة الرموز الخطية، استيعابها وإنتاجها، سماه "المنظم السيميولوجي الخطي "(حيث يعتبر أحد أدوات الوظيفة الرمزية) الذي ينشأ أثناء معالجة رموز اللغة الكتابية في عملية القراءة، وهو يعتبر المسئول عن تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، فهو إذن يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، كما اعتبره مصدر الخلل في صعوبة تعلم القراءة لدى الأطفال المعسورين (**إسماعيل لعيس، 2005**)، ومنه فهو يفسر اضطراب عسر القراءة كاضطراب يمس الوظيفة السيميولوجية بالدرجة الأولى، وهذا التفسير ليس ببعيد عما قدمه عالم الأعصاب البريطاني M.Head الذي أرجع اضطراب الحبسة إلى اضطراب فيما سماه بالعمليات الرمزية Les opérations symboliques إذ بين أن

الاضطرابات المعرفية لدى المصاب بالحبسة تتعدى مجال اللغة أو ما سماه الباحث (M.E.Cassirer, 1929) في مقال نشره في مجلة "دوريات في علم النفس (Journal de psychologie) بـ "اضطرابات الوعي الرمزي، مشكلة الرمز في تاريخ نظريات الحبسة". ويعتبر الرمز شكل من أشكال السيميوز.

وتتمثل الوظيفة الرمزية –باعتبارها شكل من أشكال الوظيفة السيميولوجية–حسب "بياجيه" في القدرة على تمثيل الشيء أو "المدلول" أي كان: شيء، حدث صورة مفاهمية...إلخ، وذلك بواسطة دال "مميز" أي يختلف في الشكل عما يمثله، ولا يؤدي إلا هذا التمثيل. هذه الوظيفة ذات طبيعة متطورة مع التقدم في السن حيث تظهر خلال السنة الثانية من حياة الطفل، وتتجلى باستعمال وسائل مختلفة تؤدي فرص التمثيل (إسماعيل لعيس، 2005).

ومن بين أشكال الوظيفة الرمزية (السيميولوجية) نجد اللغة، اللعب الرمزي أين يندرج الرسم حيث يعتبر "بياجيه" الرسم "ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية، ويندرج في منتصف الطريق بين اللعب الرمزي والصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى تقليد الواقع" (Piaget. J. 1966)، ويعد التعبير بالرسم، لغة تتأسس على عناصر صغرى، لخلق موضوع أعم. وهو ما يسمح لنا باستخلاص أنها ميكانيزمات معرفية كونية ومشتركة بين الأفراد، تسمح لهم بتطوير بعض القدرات المعرفية، التي توظف في الرسم واللغة أيضا (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.41**). وتتمثل الوظيفة التركيبية لعناصر صغرى في التعبير عن موضوع أعم، هو ما دفع (Cohen .2012) إلى التساؤل عن علاقة الرسم باللغة، إذ حاول إثبات أن الجهاز المعرفي للرسم مشابه للغة، فمقاربة (Cohen. 2012) توضح التوازي بين الرسم وقدرات تعبيرية أخرى، خصوصا اللغة في صيغتيها اللفظية والكتابية، وبذلك تعتبر نظريته أن الرسم يعد بؤرة للقدرة المعرفية، أكثر منه قدرة طرفية لها، وهو ما يفيد وجود تواز في تعلم الرسم والكتابة. وبذلك، يكون "الجهاز المعرفي للرسم مشابها للغة" (Cohen. 2012: 188) نقلا عن (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.42**).

كما ترى (Marcilhacy, 2011) أن هناك العديد من الباحثين والاكلينيكيين يعتبرون نشاط الرسم والتخطيط كدليل وأداة للتوظيف الذهني، هذا وتعد الخربشة (الخط) التي تربط الرسم بالكتابة اللذان لهما نفس الأساس الجسدي ستساهم وتساعد مرور الطفل من التمثيل الصوري إلى التمثيل اللفظي (اللغوي) (**Marcilhacy. C, 2011, p.15**).

ويعرف الرسم حسب (Baldy .2001) لغة مؤسسة على دوال رسومية متعددة المعاني، ومنظمة وفق رموز رسمية ثقافية، يمكن تتبع تكونها نمائيا (الخطوط المتعرجة والدوائر في ثلاث سنوات، المربع في أربع سنوات، ثم المثلث والصليب بعد ذلك) .إنها أوليات، أو عناصر رسومية معيارية، حسب تسمية (Van Sommers.1984)، يستطيع الطفل التركيب بينها، للتعبير عن وحدات أكبر، تناط بمعنى معين. وعليه فالأطفال، أثناء التعبير بالرسم، يستعملون وحدات صغرى، ثنائية الأبعاد، لبناء وحدات أكبر، من مثل اعتماد خطوط هندسية: دائرة

وخطوط مستقيمة (أفقية عمودية، مائلة) لرسم ما يمكن اعتباره انسانا، أو لتشكيل صورة تعبر عن تمثلات الطفل الذهنية للواقع أو لعالمه الداخلي (معرفي وجداني). (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.41**).

لقد حظي الرسم بمكانة هامة، سواء في دراسة نمو القدرات الإدراكية للطفل وعلاقاتها بالعمليات الفكرية، من خلال دراسة "رسم الرجل" كشاهد على النمو الذهني (Martin Hanz Luquet, 1932-1913)، سواء كمؤشر على النضج الإدراكي عن طريق التخطيط الجسدي. في هذا الإطار يندرج اختبار (Goudenough. F) والأعمال الملحقة به، هذا التناول يتوافق مع التصور المعرفي "لبياجي" الذي يقر بأن معرفة الجسم ترتبط بـ "القوانين العامة "للتعرف والتمثيل لكل الموجودات والأشياء. كما أن الرسم يستدعي أنماطا أخرى من الوظائف الإدراكية، المتعلقة بالإدراك البصري والإدراك الحسي–حركي اللذان يضمنان مراقبة النشاط الخطي والخاصة بتمثيل الشيء. وهكذا فإن تطور التمثيل يترجم حتما بدرجة "كمالية" الرسم الذي يندرج ضمن حيز ثقافي (رمزي) وسيميولوجي (**Cambier. A, 1990, p.27**).

كما ويرتبط الرسم بالكتابة بحيث يشتركان في البدايات الأولى لاكتساب هذا من ناحية وكما يرتبطان من حيث المفهوم والمبدأ فالكتابة حسب (Ajurria, 1989) نشاط رمزي يتمركز في إطار العين وحسب معايير ومقاييس معينة كما تتطلب نموا حركيا معرفيا وعلائقيا معاينا (**J.AJURRIA,1989, p.7**) شأنه في ذلك شأن الرسم.

ومن خلال ما سبق ذكره من طرح نظري ينبثق التساؤل التالي:

–هل هناك اختلاف في ميكانزما القراءة (التعرف على الكلمة والفهم) لدى التلاميذ عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟

ويندرج تحت هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- **هل هناك اختلاف في المستوى السيميولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هل هناك اختلاف في الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هل هناك اختلاف في المعالجة البصرية لدى لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هل هناك اختلاف في الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هل هناك اختلاف في الكتابة لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**

2.1. الفرضيات

1- الفرضية العامة:

- **هناك اختلاف في ميكانزما القراءة** (التعرف على الكلمة والفهم) **لدى التلاميذ عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**

2- الفرضيات الإجرائية:

- **هناك اختلاف في المستوى السيميولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هناك اختلاف في الوعي الفونولوجي لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هناك اختلاف في المعالجة البصرية لدى لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هناك اختلاف في الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**
- **هناك اختلاف في الكتابة لدى الأطفال عسيري القراءة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم؟**

3.1. أهمية الدراسة:

تعتبر اللغة وبصورة خاصة المكتوبة منها من الوظائف التي يعتمد عليها الفرد بصفة عامة والطفل بصفة خاصة للحصول على المعرفة...، ولكي يتم اكتسابها وجب أن يتعلم الطفل القراءة هذه الأخيرة تعدت مجرد التعرف، فهم وتحويل الرموز الكتابية إلى أصوات مرافقة له، إلى اعتبارها مظهر من مظاهر الارتقاء المعرفي، فهي تمثل مجموع التغيرات في تلك العمليات التي يقوم بها الفرد للحصول على المعرفة، فالفرد في موقف قراءة يكون في وضعية معالجة المعلومات (معرفية) التي تتضمن عمليات وسيرورات تعمل في تناسق وانسجام معتمدة في ذلك على المعارف السابقة. إلا أن هناك من الأطفال من يعانون من عجز في اكتساب هذه العملية، ولقد تعددت التوجهات النظرية التفسيرية لكل منها مسلماتها الخاصة، من بينها نجد التوجه المعرفي الذي يرجع صعوبة تعلم القراءة إلى خلل في الآليات أو العمليات المسؤولة على معالجة المعلومات القرائية، نذكر منها: ضعف القدرة الفونولوجية، الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، بالإضافة إلى بطء التسمية (**Snawling.M.J .2000, in Ramus.F.2003**) والوظيفة السيميولوجية (لعيس، 2005). كما حاول هذا التوجه بناء استراتيجيات لمساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبة تعلم القراءة منها المعرفية ومنها الحول معرفية. (**Martina.J.P, 2004**)

من بينها تلك التي تعتمد على الطرق البصرية، حيث توجه اهتمام الباحثين إلى تطوير القدرات الانتباهية البصرية والحركية البصرية من أجل التكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلم القراءة، إذ تم اعداد تدريبات خاصة بهذه القدرات مثلا: (Attention mes yeux): لـ (Carret Goutte-Broze, Derrier-Coulougnon & Icher-Poulaillon, 2005) والتكفل المعرفي للقراءة (Rééducation cognitive de la lecture) لـ (Bois-Parriaud .2006) الانتباه والذاكرة (attention et mémoire) لـ (Boutard & Bouchet, 2008) والنافذة

الانتباهية (Fenêtre attentionnelle) لـ (Basset–Reyne, Metral & Pinazo, 2007) ومهام انتباهية (Taches attentionnelle) لـ (Cornu-Leyrit & Ruiz-Reixs, 2008) **(S.Ducrot, 2014, p.7)**.

وتقترح هذه التقنيات وسيلة لعب تسهل عملية تخزين شكل الكلمات المكتوبة وهي تقنيات مشوقة.
وبالاعتماد على نفس المنطلق سنحاول اقتراح نشاط رسم لتحسين القدرة السيميولوجية ومنه الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية.

4.1. أهداف الدراسة:

3- يتمثل هدف الدراسة الحالية في تحسين القدرة السيميولوجية المسؤولة على عملية القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة من منطلق أن اضطراب القراءة يرجع بصورة أساسية إلى اضطراب فيما أسماه لعيس (2005) "المنظم السيميولوجي"، والذي يتدخل في معالجة الوحدات الخطية أثناء عملية القراءة وذلك من خلال نشاط رسم قصة موضوع القراءة، ذلك أن هذه القدرة تتوسط الرسم والرموز الكتابية عند الطفل.

4- ومن أهداف الدراسة أيضا تحسين الوظيفة الفونولوجية الذي يتم بتحسين الوظيفة السيميولوجية التي تساعد على " تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف عليها من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية". **(إسماعيل لعيس. 2005)**

5- كما هو معروف يستلزم نشاط القراءة صنفين من الاستجابات البصرية المتناوبة والمسترسلة، قفزات تكون عبارة عن سلسلة من حركات العين في زمن قصير، وتكون مهمتها استقبال جزء من النص المقروء في الحقل البصري المركزي، ثم تثبيتات قصيرة تفصل بين القفزات، تكون وظيفتها تتبع المعالجة البصرية **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.55)**. كما وتعتبر عملية القراءة عملية معرفية يتوقف تعلمها التنسيق بين مختلف المعالجات المعرفية وبصورة خاصة الذاكرة العاملة، الذي تعتبر حسب النماذج المعرفية الحديثة موضع معالجة المعلومات بصفة عامة والمعلومات المكتوبة بصورة خاصة ومنه ومن أجل تحسين القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات على مستواها لابد من التكفل بهذه العمليات المعرفية منها المعالجة البصرية والذاكرة العاملة بالدرجة الأولى، ومنه ومن خلال هذه الدراسة سنحاول إظهار دور الرسم كنشاط معرفي وانطلاقا من كون "الجهاز المعرفي للرسم مشابها للغة." **(Cohen, 2012, p188)** في تحسين المعالجة البصرية والذاكرة العاملة باعتبارهما عمليتين ضروريتين في عملية القراءة.

6- وبصورة عامة يسعى هذا البحث إلى إظهار أهمية نشاط الرسم كنشاط معرفي يروم إلى تحسين القراءة باعتبارها من أرقى العمليات المعرفية وكذا بالنظر لكون نشاط التخطيط الذي يعتبر شكل من أشكال التعبير الفني من المنطلقات الأساسية في تعلم القراءة والكتابة.

5.1. تحديد المفاهيم:

- **الرسم:** بالنسبة للباحثة (Liliane Lurçat) ينتج التعبير الخطي أو النشاط الخطي ومنه الرسم من خلال الربط بين الوظائف الداخلية والتي تحدث خلال ثلاث مستويات للنشاط: الحركي الإدراكي والتمثيلي.
- **نشاط الرسم:** وهو مجموع مواضيع الرسم المتضمنة في البرنامج والمقترحة لأفراد العينة.
- **القدرة السيميولوجية:** القدرة المتواصلة والتدريجية على تمثل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتباطية من منظور علاقة الدال بالمرجع. **(إسماعيل لعيس، 2005)**.

التعريف الاجرائي: تعرف في هذه الدراسة بالقيمة التي يتحصل عليها أفراد المجموعة وذلك في اختبار رسم موضوع مقترح لـ لعيس (2005)

- **القراءة:** يمثل نشاطا معقدا يستدعي قدرة التنسيق الإدراكي–الحركي ويتضمن عمليات حسية–حركية معقدة. **(EE.H.A.Colomb, 1990, p.56)**.

التعريف الاجرائي: تعرف في هذه الدراسة بالقيمة التي يتحصل عليها أفراد المجموعة وذلك في اختبار القراءة لـ لعيس (2005)

- **القدرة الفونولوجية:** وتعتبر كقدرة ما وراء لسانية (Métalinguistique) والمتمثلة في استكشاف الوحدات المكونة لكلمات اللغة الشفهية. **(Sophie Briquet-Duhazé, 2013, p.9)** كما يشير مفهوم الوعي الفونولوجي إلى القدرة على إدراك ومعالجة أصوات الكلمات المنطوقة من خلال الفونيم الصوتي الواحد أو الكلمات أو المقاطع الصوتية للكلام المسموع **(Bennett, 1998, p...)** نقلا عن **(لعريبي نورية، 2015، ص.23)**. ونقصد بالقدرة الفونولوجية هنا هو المعرفة الواعية والواضحة بأن كلمات اللغة المكتوبة تتألف من وحدات صغرى أي مقاطع والفونيمات، والقدرة على التحكم فيها.

التعريف الاجرائي: تعرف في هذه الدراسة بالقيمة التي يتحصل عليها أفراد المجموعة وذلك في اختبارالوعي الفونولوجي لـ أزداو شفيقة (2012)

- **المعالجة البصرية:** حسب غلاب (2012) يفسر التقاط المعلومة البصرية من خلال الخصائص الفيسيولوجية التشريحية للعين، كما يمكن تفسير العملية من خلال المسارات الإدراكية والإنتباهية بحيث تكون بعض مظاهرها خاصة بمعالجة الرموز المكتوبة. كما برهنت دراسات أخرى على أن قدرات الانتباه خاصة البصري تتفاعل مع قدرات أخرى كالقدرات الفونولوجية وقدرات التمييز التي لها علاقة مباشرة بالانتباه **(Roche. Chanquoy, 2004)** نقلا عن **(غلاب، 2013، ص.74)**. وكما نحتاج أثناء القراءة إلى ما يعرف بالانتباه الانتقائي (Attention Sélective)، وهو النوع الذي يسمح للقارئ بالتعرف على أفكار نص وفهم المعنى مع الاحتفاظ في الذاكرة على تسلسل العناصر المكونة للنص. وصعوبات الانتباه تظهر أثناء القراءة في شكل صعوبة التركيز على عناصر أساسية للوحدة المكتوبة. بينما هذه

الصعوبات لا تؤثر على سرعة القراءة لأن البطء في القراءة له علاقة بصعوبة التخزين على مستوى ذاكرة العمل. **(غلاب، 2012، ص.74)** ونقصد هنا بالمعالجة البصرية كل من عمليتي الانتباه والإدراك البصريين المتدخلتين في عملية القراءة.

التعريف الاجرائي: تعرف في هذه الدراسة بالقيمة التي يتحصل عليها أفراد المجموعة وذلك في اختبار الأجراس المستمد من بطارية Bale –Bilan Analytique du Langage- والتي قامت بانجازه مجموعة من الباحثين المتمثلين في .Jaquer ROX et Sylviane VALDOIS وآخرون (2007).

- **الذاكرة العاملة:** تمثل الذاكرة العاملة المكوِّن المعرفي العملياتي الأكثر تأثيراً في تنشيط المعلومات داخل الذاكرة الإنسانية والاحتفاظ بها للقيام بالعديد من الاستخدامات المعلوماتية لاسيما التحصيلية، ويتم ذلك من خلال النظم المعرفية المتصلة بها. ويشير باديلي (Baddeley.1996) إلى الدور الوظيفي للذاكرة العاملة في المهام المعرفية الخاصة بالتعلم والتفكير المنطقي والفهم (Baddeley.1996). نقلا عن **(مسعد أبو الديار. 2012. ص.11)**.

وقد توصلت الأبحاث الفرعية لصعوبات التعلم أن العجز في الذاكرة العاملة يكمن وراء الصعوبات التي تواجه الطلاب الذين يعانون صعوبات القراءة والرياضيات (Hitch & Bull & Johnston, 1997; McAuley. 1991; Siegel & Ryan. 1989; Swanson. 1993) نقلا عن **(مسعد أبو الديار، 2012، ص.11)**، وتعتبر الذاكرة العاملة نظام محدود القدرة، يسمح بتخزين المعلومات تخزيناً مؤقتاً ويعالجها. **(Baddeley, 1986)** ليتم تعريفها فيما بعد من طرف نفس الباحث (Baddeley, 1992) على أنها مخزن مؤقت لكمية محددة من المعلومات مع إمكانية تحويلها واستخدامها في إصدار وإنتاج استجابات جديدة وذلك من خلال وجود مكونات مختلفة تقوم بوظيفتي التخزين والمعالجة معا. **(أحمد حسن محمد عاشور، د.ت، ص.07)**

التعريف الاجرائي: نقصد بالذاكرة العاملة في دراستنا تلك القدرة الذهنية التي تقوم بمعالجة وتحليل وتخزين لفترة محددة المعلومات البصرية والمتمثلة في القرافيمات والحروف وإعادة تجميعها وفق تسلسلها المنطقي واعطائها معنى بالرجوع إلى الخبرات المخزنة سابقا.

وتعرف في هذه الدراسة بالقيمة التي يتحصل عليها أفراد المجموعة وذلك في اختبار الذاكرة العاملة لـ (Baddly & Gathercole 1982) و (Yuill & all 1989).

- **الكتابة:** يمكن دراسة نشاط الكتابة من خلال جانبين: يتناول الجانب الأول الكتابة كنشاط أساسي، في حين الثاني كنشاط نهائي، حيث يهتم الجانب الأول بالإنتاج والتحكم الحركي وكذا الكتابة في حد ذاتها التي نميزها من خلال معايير الشكلية (الطول، المدة، السرعة، المرونة...) أو من خلال تحليل الأثر

الناتج عن هذه الحركات (نوعية المنتوج الخطي)، أما الجانب الثاني فيتناول الكتابة كنشاط رمزي بنائي، يحمل رسالة، ومنه يهتم بالقواعد وإنتاج النصوص.

ترتبط الكتابة كنشاط حركي بالرسم في العديد من النقاط، حيث ينبثق النشاطين من نفس نظام الاستجابة وهذا من ناحية التخطيط والتنفيذ الجسدي. **(E. CHARTREL, A.VINTER, 2004 : 174)**، حيث يعرفها (Estienne, 2006) على أنها عبارة عن أليات إدراكية وحسوحركية تتدخل في إنشاء الحركة التي تسير وسيلة الكتابة (القلم)، والتي تسمح بتخطيط الحروف. **(سميرة ركزة، 2016، ص.48)**

تعتبر الكتابة كأداة للتمثيل خطيا ومنه بصريا لغة ما، بواسطة رموز أو علامات مرسومة على دعائم، وتمثل أيضا، من وجهة نظر دلالية، الإنتاج الشخصي والطريقة الخاصة بكل فرد في ربط الكلمات فيما بينها من أجل إنتاج وتكوين جمل وإضفاء معنى لإنتاجاته الخطية اللغوية. **(Jules CURIEN, 20014, p.5)** كما يعرفها (Albert, 2004) على أنها حركة معقدة وشكل للتعبير اللغوي على تدوين فكرة أو معلومة على وثيقة دائمة باستعمال عدد محدد من الإشارات وتنظيمها داخليا، وتسمح الكتابة بالحفاظ على المعلومات في الذاكرة وتنظيم الفكر والنجاح في الدراسة، وعدم استطاعة الكتابة يعتبر إعاقة اجتماعية رغم أن اللغة الكتابية أقل وسائل الاتصال استعمالا **(سميرة ركزة، 2016، ص.48)**.

وهنا يمكن اعتبار الكتابة مظهر سيميولوجي بحيث يتمثل في إنتاج خطي أو رسم سلسلة من الرموز خاصة بنظام لغوي معين، وتركيبها وفق قواعد هذا النظام بحيث تشكل رسالة تحمل معنى معين، وهذا وفق سيرورة معرفية حسوحركية عصبية معقدة.

التعريف الاجرائي: تعرف في هذه الدراسة بالقيمة التي يتحصل عليها أفراد المجموعة وذلك في اختبار الكتابة لـ غلاب (2013).

- **عسر القراءة:** بشكل عام، ومنذ أكثر من قرن، لاحظ العديد من الباحثين **(Hallgren, 1950; Orton, 1937; Pringle-Morgan, 1896; Stephenson, 1907)**. تواجد حالات من الأطفال يعانون من اضطراب حاد في تعلم القراءة بالرغم من تمتعهم بذكاء عادي، سالمين من الناحية الحسية، وكذا يعيشون في وسط عائلي واجتماعي ملائم ومشجع لعملية التعلم، كما تلقوا تعليم مناسب، هذا الاضطراب الذي ضل لزمن بعيد غير معروف أطلق عليه مصطلح عسر القراءة التطورية أو عسر القراءة وهذا لتشابهه واضطراب تعلم القراءة المكتسب نتيجة إصابة عصبية التي اكتشفت في وقت سابق بقليل (Déjerine, 1891)).

التعريف الاجرائي: يعرف عسر القراءة في هذه الدراسة على أنه اضطراب سيميولوجي يتجلى بصورة واضحة في عدم القدرة على معالجة الرموز الكتابية والتعرف عليها ومن ثم فهم المقروء، من منطلق أن القدرة القرائية تبنى بشكل أساسي على نمو القدرة السيميولوجية الخطية التي تتجلى في مظاهر نمو

التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية، حيث تتجلى هذه القدرة السيميولوجية في القدرة المتواصلة والتدريجية على تمثل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتباطية من منظور علاقة الدال بالمرجع. **(لعيس .2005)**

6.1. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة سندا عمليا للدراسات السوسيولوجية الميدانية، حيث تفيد الباحث في تحديد وتوجيه وتدعيم مسارات بحثه العلمي، كما أنها تؤكد له بأنها لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد بحثها من نفس الزاوية ولا بالمنهج نفسه وبالتالي فالدراسات السابقة تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم الإجرائية والإصلاحية التي يحتاجها، وهكذا يستفيد من ايجابيات مناهجها ويتجنب سلبياتها **(فضيل دليو وآخرون، د.ت، ص.104)**. ولقد تم تقسيم هذه الدراسات إلى محورين:

المحور الأول: تمثل في الدراسات التي تناولت العسر القرائي.

المحور الثاني: تمثل في الدراسات التي تناولت نشاط الرسم.

1- دراسات حول العسر القرائي:

1) **دراسة جوزيف (Joseph, 1984):** حول تأثيرات القراءات المتكررة وتركيز الانتباه على طلاقة القراءة والفهم. ويحاول الباحث في هذه الدراسة أن يوضح دور تركيز الانتباه والمقدرة على معدل عملية القراءة والفهم، وتشير هذه الدراسة على أن السرعة الشديدة في التعرف على الكلمات تسمح للقارئ بتحويل انتباهه من فك رموز الكلمة إلى الفهم، وقد خصصت الدراسة الحالية لاختبار تأثيرات ممارسة محتوى من خلال القراءات المتكررة وتركيز الانتباه على معدل القراءة والفهم، كما تشر نتائج الدراسة إلى أن كلا من الطلاقة والفهم يزيد بزيادة عدد القراءات المتكررة، بالإضافة إلى زيادة عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة إلا أن التقدم الذي تم إحرازه بالنسبة للفهم كان أقل مما هو متوقع، وقد استخلص الباحث من هذه الدراسة عددا من التطبيقات النظرية العلمية.

2) وقد تركزت دراسة **بدرية سعيد الملا** (1985) على محاولة معرفة أهم جوانب التأخر في القراءة عند تلامذة الصف الرابع من التعليم الابتدائي بهدف بناء برنامج لعلاج بعض مظاهر هذا الاضطراب. كان من أهم ما خلصت إليه الدراسة أن أكثر أنماط أخطاء القراءة شيوعا بين الأفراد ما يتعلق بالتعرف على الكلمة والإضافة والحذف بنسبة 98-99%.

3) وفي دراسة قام بها "**كاتز 1986**" بين أن أطفال الصف الثالث من ذوي صعوبات القراءة هم أقل وعيا بطول الكلمة من القراء العاديين، طلب في هذه الدراسة من الأطفال تحديد فيما إذا كانت أسماء الأشياء والصور التي عرضت عليهم متساوية من حيث عدد المقاطع، وكانت هذه الأسماء تتكون عادة من مقطع أو ثلاثة، أستخدم اختبار بعدي للتسمية من أجل إدراك الفروق بين المجموعتين في القدرة على التسمية، بينت النتائج

أنه بالرغم من تعرض الأطفال ذوي صعوبات القراءة لأسماء الأشياء فإنهم كانوا أقل قدرة من العاديين في إصدار أحكام تتعلق بطول هذه الأسماء. **(حمدان علي نصر، شفيق فلاح علاونة، د.ت، ص.117)**.

4) **دراسة أوبرين وآخرون (Obrien et al, 1988): حول** العلاقة بين قدرات الإدراك البصري الحركي، وكان الهدف منها الكشف عن قدرات الإدراك البصري الحركي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (22) تلميذا يعانون من صعوبات التعلم، و(22) تلميذا لا يعانون من صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين (5-8) سنوات. أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم في قدرات الإدراك البصري لصالح العاديين على الرغم من عدم وجود فروق دالة بين ذوي صعوبات التعلم الذين يتميزون بالأداء الحركي المتقن والتلاميذ الذين ليست لديهم صعوبات تعلم في تلك القدرات.

5) **دراسة موراى (Murray, 1990)** حول أثر استخدام اختبارات الإدراك الحسي لرفع مستوى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. كان الهدف منها محاولة التعرف على مستوى أداء ذوي صعوبات التعلم في اختبارات الإدراك الحسي. تكونت عينة الدراسة من 21 طفلا لديهم صعوبات تعلم و18 عاديين تتراوح ما بين 5-8 سنوات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم كان أداؤهم منخفضا بشكل دال عن العاديين في ستة اختبارات التكامل الحسي التي تقيس إدراك الشكل في الفراغ والبناء البصري.

6) **دراسة سيزولسكي (Szeszulski, 1990)** تحت عنوان التشابه العائلي لمجموعات فرعية من المعسورين. تهدف هذه الدراسة إلى التركيز على الأنواع الفرعية لعسر القراءة عن طريق دراسة إذا ما كان الأفراد من ذوي عسر القراءة وآبائهم يظهرون بوضوح العجز في عملية التعرف على الكلمة ويرتبط بالدراسة جانب آخر هو الاقتراض بأن مهارة التعرف على الكلمة تعتمد على نمو مكانزمات الترميز الكتابي والصوتي، ومن ثم فإن الفشل في تنمية مهارة التعرف على الكلمات قد ينتج من النمو الخاطئ لإحدى أو كلتا مكانزمات التشغيل الكتابي والصوتي، وقد تكونت عينة الدراسة من 40 من الأفراد المعسورين تتراوح أعمارهم من 8 سنوات إلى 22 سنة، وتتراوح أعمارهم البيولوجية من 30 سنة إلى 59 سنة، وبلغ عدد الأفراد العاديين 105، تراوحت نسبة ذكاء العينة التجريبية من 91-129 بمتوسط 105.5، نسبة ذكاء المجموعة الضابطة من 91-135 بمتوسط 105.5 ونسبة ذكاء الوالدين 92-146 بمتوسط 121.1 واشتملت أدوات الدراسة على: اختيار الذكاء وكسلر (المفردات، المتشابهات، المكعبات وتكميل الصور). اختيار التمكن من القراءة واستخدام اختبارات لقياس المهارات الصوتية والكتابية في التعرف على الكلمة، والهجاء واللغة بالنسبة للأطفال البالغين.

ويتضح من نتائج الدراسة أنه بخصوص المقارنات العائلية فإن أحد الوالدين على الأقل يعاني من عيب صوتي، وتؤكد النتائج أن هذا العيب الصوتي يظهر على وجه الخصوص في مجال إصدار اللغة الشفهية،

وأن هذا يعكس بصورة قوية أن كل أفراد العائلة يشتركون في شيء وراثي يتسبب في المعالجة الصوتية الخاطئة للكلمات.

7) **دراسة شيماء محمد الدياسطى 1991:** حول أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات. حاولت الدراسة التعرف على مدى فاعلية برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة وأثره لدى أطفال الحضانات. تكونت عينة الدراسة من أطفال حضانتي الأنوار المحمدية وفاطمة الزهراء من حضانات شرق القاهرة للشؤون الاجتماعية وكان الحجم الكلى لأفراد العينة 136 طفل وقد راعت الباحثة التكافؤ بين أفراد المجموعة الأولى والمجموعة الثانية من حيث العدد والجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والذكاء. كما استخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس لقياس الذكاء، استمارة جمع بيانات عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة إعداد وفاء سلامة، برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري لدى أطفال الحضانات من إعداد الباحثة. أسفر البحث عن النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال الذكور والأطفال الإناث للاستعداد القرائي وذلك لصالح الأطفال الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال من ذوي الأعمار الزمنية (4-5) (5-6) سنوات وذلك لصالح الأطفال الأكبر سنا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال العينة ككل قبل وبعد التطبيق.

8) وتناول **(محمد هويدي 1993)** دراسة العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تهدف معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي، لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث بدولة البحرين، وقد أشارت النتائج التي توصل إليها الباحث ضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية البصرية والسمعية. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الصفين الثاني والثالث ابتدائي، وكشف التحليل العاملي لمصفوفة العلاقات الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية عن وجود ثلاث عوامل هي:

- ✓ عامل صعوبات القراءة.
- ✓ عامل التصور الإدراكي (البصري، السمعي).
- ✓ عامل التذكر السمعي.

9) واهتم **خالد مطحنة (1994)** بدراسة تهدف لوضع برنامج مقترح للعلاج يقوم على نظرية "معالجة المعلومات "اشتملت الدراسة على عينة من 52 تلميذ متى الصف الرابع الابتدائي، وطبقت عليهم بطارية "كوفمان" لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، واختبار للقراءة من إعداد الباحث، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار فك الترميز والفهم.

10) **دراسة (Monique plaza, 1995)**

لقد تابعت هذه الباحثة لمدة ثلاث سنوات حالة طفلة تعاني من عسر قراءة تطوري حاد وفي سن 8 سنوات و9 أشهر لم تكن (S.D) تقرأ إلا بعض الكلمات التي خزنت أشكالها العامة، أما عجزها الكبير فكان يخص القدرات ما قبل الفونولوجية.

ولاختبار آليات القراءة عند هذه الطفلة قامت الباحثة بفحص قدرات (S.D) المتعلقة بالروابط (حرف–صوت) كذلك قدرتها على قراءة الكلمات غير الحقيقية فكانت النتائج المتحصل عليها في الفترة ما بين 8 سنوات و8 أشهر (جانفي 91) و9 سنوات و8 أشهر (جانفي 92) فيما يخص الروابط (حرف–صوت) تتراوح ما بين 13 و14 /42، أما الكلمات غير الحقيقية 20/0 وهذا في المستوى الأول للقراءة أي أن نسبة الأخطاء الفونولوجية (14 بند) تصل 72%، لتصل لنتائج في الفترة الممتدة ما بين 11 سنة وشهر (ماي 93) و11 سنة و5 أشهر (نوفمبر 93) فيما يخص الروابط (حرف–صوت) إلى 42/32 أما الكلمات غير الحقيقية فتراوحت ما بين 15-20/18 في مستوى سنة أولى / ثانية للقراءة أي انخفضت سنة الأخطاء الفونولوجية ما بين 58% إلى 36% لتواصل في الانخفاض حتى تصل في القترة 11 سنة و11 شهر (جوان 94) إلى 29% -14% .

فاستنتجت الباحثة أنه رغم العجز الفونولوجي الأولي لهذه الطفلة إلا أنها استطاعت تعلم قراءة بعض الكلمات في السنة الأولى (cp) وذلك باستعمال طريقة بصرية، بالنسبة لبعض الباحثين هذه الطريقة توافق الطور اللوغوغرافي وهو أول طور في تعلم القراءة.

ولكن حسب (Monique Plaza) يمكننا اعتبارها استراتيجية تعويضية ليستعملها الطفل عندما لا يتحكم في قواعد الربط (حرف–صوت)، فهذه الطفلة استعملت استراتيجية لوغوغرافية لقراءة بعض الكلمات التي خزنت أشكالها فقط ولم تستعمل الطريقة المعجمية التي تتطلب مستوى عال من المعالجة والتخزين وبالتالي فهي تعتمد على معجم لفظي وليس كتابي.

11) وفي دراسة أخرى أجريت في جمهورية مصر العربية عام 1996 على 290 تلميذ في الصف الرابع ابتدائي بينت النتائج يكون 9,8 % يعانون من أخطاء في القراءة (السيد، 2000)، كما أجريت دراسة في الأردن عام 1987 على بعض مدارس المرحلة الابتدائية حيث بينت النتائج أن 21% من العينة يعانون من صعوبات تعلم اللغة العربية.

12) دراسة **(S. casalis)** و**(spranger charolles)** سنة **1996**.

قامت الباحثتان بدراسة كيفية التعرف على الكلمات عند الأطفال المصابين بعسر القراءة التطوري وذلك بالاعتماد على النماذج الكلاسيكية التي تميز بين استراتيجيتان: استراتيجية الوساطة الفونولوجية والتي تعمل وفق قواعد الربط (حرف–صوت) والتي تمكننا من قراءة الكلمات غير الحقيقية والاستراتيجية الإملائية أو

طريقة التعرف المباشر على الكلمات فهي تفترض وجود "معجم كتابي" وتسمح بقراءة الكلمات غير المضبوطة كتابيا.

فالنماذج المعروفة الخاصة بتعلم القراءة ترىّ أن هناك طريقتان تكتسبان تدريجيا لكن الطريقة الفونولوجية تسبق الطريقة لإملائية.

ولتقويم فرضية الانحراف "المفسرة لاضطراب عسر القراءة" التي ترى أن الأطفال المصابين باضطراب عسر القراءة يعانون خاصة من عجز كبير في الوساطة الفونولوجية لذلك يلجؤون إلى الطريقة الإملائية، وكذا فرضية التأخر التي ترى أن الوساطة الفونولوجية وكذلك الطريقة الإملائية مختلتين معا عند هؤلاء الأطفال، قامت الباحثتان بمقارنة قدرات الأطفال المصابين بعسر القراءة مع قدرات أطفال عاديين من نفس المستوى الدراسي، ولقد تم اختيار الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة تبعا لمعايير مختلفة هي:

- مستواهم القرائي أقل بسنتين من سنهم الحقيقي الزمني وذلك باستعمال اختبار (l'alouette)
- مستوى الأطفال يكون متوسط أو أعلى في اختبار **(Raven, PM47)** للذكاء، كما أن مستواهم عادي في الفهم الشفهي (Ecosse, le cocp 1996) بالإضافة إلى عدم إصابتهم بمشاكل عصبية أو حسية أو نفسية.
- الوسط اللساني: اللغة الفرنسية بالإضافة إلى خلوهم من المشاكل الاجتماعية البيداغوجية تعلموا القراءة بالطريقة المزدوجة وكان عددهم 31 طفلا موزعين على مجموعتين:
- المجموعة الأولى: تضم أطفال في السنة التحضيرية الأولى (cp) يعانون من تأخر مداره سنتين و9 أشهر مقارنة مع سنهم الحقيقي (9 سنوات وشهرين في المتوسط).
- أما المجموعة الثانية: فتضم أطفال يدرسون في السنة الثانية (ce1) مستوى تأخرهم يقارب أربع سنوات وأربع أشهر مقارنة مع سنهم الزمني (11 سنة و11 أشهر).

أما الأطفال العاديين هم أيضا مقسمون إلى قسمين: قسم السنة الأولى (cp) وقسم السنة الثانية (ce1) مستواهم المعرفي متوسط حسب اختيار (Raven) تعلموا جميعا القراءة بالطريقة المزدوجة وتم اختيارهم بنفس معايير التي اختير بها الأطفال المضطرين سوى أنهم لا يعانون من تأخر في القراءة، فسنهم في لقراءة يوافق سنهم الزمني وطبقتا اختيار التعرف على الكلمات المكتوبة مع الأخذ بعين الاعتبار عدد الإجابات الصحيحة وزمن الإجابة.

وتوصلتا أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من عجز كبير في طريقة الوساطة الفونولوجية، فقد أظهرت نتائج الدراسة تبيانا كبيرا بين قدرات هؤلاء الأطفال وقدرات الأطفال العاديين، كما وحدت الباحثتان تباينات داخل عينة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مما يؤكد وجود ليس شكل واحد بل أشكال من عسر القراءة.

13) **دراسة أمينة إبراهيم شلبي (2000)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتباط الذاكرة العاملة بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (236) تلميذا وتلميذة منهم (134) من الذكور و(102) من الإناث من تلاميذ الصف الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي تم اختيارهم عشوائيا، واعتمدت الدراسة على مقياس الذاكرة العاملة كأداة للدراسة وهو من إعداد الباحثة.

دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من المهام اللفظية، المهام البصرية المكانية، المهام اللفظية العددية والدرجة الكلية لصالح مجموعة التلاميذ العاديين، وهو ما يعني ارتفاع مستوى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة لدى التلاميذ العاديين عن ذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة. وقد أكدت الدراسة على إسهام متغير (مستوى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة) في تفسير صعوبات التعلم.

14) أما دراسة كل من **(الفاطمي وآخرون في دولة الكويت، فبراير 2004)** فتؤكد أن مشكلة صعوبات التعلم من المشاكل الأساسية التي تواجهها كثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبتها ما بين 12 إلى 15 % من أفراد المجتمع **(الخطيب، 1997)**، وقد قامت الرابطة الكويتية لعسر القراءة بالتعاون مع وزارة التربية في عمل دراسة حديثة على عينة عشوائية من مخرجات المرحلة الابتدائية (الأول متوسط) شملت 1754 تلميذ وتلميذة (644 تلميذ و1110 تلميذة) حيث توصلت الدراسة إلى أن صعوبات القراءة والكتابة معا كان 6,29 من العينة الإجمالية للدراسة وهذا مؤشر على أن 110,33 تلميذ يعانون عسر القراءة والكتابة.

15) تناولت دراسة **جيفيرز وإيفيرت** (Jeffries et Everatt, 2004) الذاكرة العاملة ودورها في عسر القراءة وصوعوبات التعلم المتعددة، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (64 طفلا بواقع 21 معسرا قرائيا، و28 من الأطفال العاديين، و17 طفلا متعدد الصعوبات) وتم تطبيق اختبار الذاكرة العاملة واختبار تشخيص عسر القراء، وأظهرت النتائج أن المعسرين قرائيا وذو الصعوبات المتعددة أقل أداء على مهام الذاكرة العاملة لا سيما المكانية والبصرية وذلك مقارنة بالأطفال العاديين.

16) وقد أشارت دراسة **هيلن ايكسفير** (Helena et Xavier, 2006) إلى أن هناك علاقة بين النجاح المدرسي وبين سعة الذاكرة العاملة واللفظية والذاكرة العاملة البصرية والمكانية، وأن هناك علاقة بين الذاكرة العاملة وقدرة الطفل المتعلم، وتكونت عينة الدراسة من (51 طفلا 28 ذكور، 24 إناث) تتراوح أعمارهم بين 11 سنة و9 أشهر إلى 12 سنة و3 أشهر، وطلب من المشتركين لقياس سعة الذاكرة العاملة أداء مهام لتخزين معلومات لفظية، وبصرية مكانية واستدعائها بالإضافة إلى اختبارات في اللغة الإنجليزية، والحساب، والعلوم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين النجاح المدرسي وبين سعة الذاكرة العالمة اللفظية والذاكرة العاملة البصرية والمكانية.

17) وقد أجرى **محمد المغربي** دراسة عام (2006) لمعرفة أثر سعة الذاكرة العاملة ومستويات تنشيطها في الاستدعاء المباشر لبعض مهام الحروف والأعداد وتكونت عينة الدراسة من 99 طالبا والمهام المعطاة

للطلبة هي سلاسل أعداد وحروف يستمع إليها المفحوص من خلال جهاز تسجيل ويقوم أفراد العينة باستدعائها بالترتيب نفسه وثم استخدام المنهج التجريبي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن سعة الذاكرة العاملة تؤثر على استدعاء الأعداد والحروف.

18) وهدفت دراسة **عبد الفتاح مطر، وواصف العايد** (2009) إلى التعرف على فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة وطبق البحث على عينة قوامها (32) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني ابتدائي ذوي صعوبات تعلم القراءة والملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في محافظ الطائف، وتم تقسيم عينة الدراسة العشوائية إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية وعددها (16) منهم ثمانية ذكور وثمانية إناث، والمجموعة الثانية ضابطة (16) منهم ثمانية ذكور وثمانية إناث واشتملت الدراسة الحالية على مقياس الوعي الفونولوجي، ومقياس للذاكرة العاملة، مقياس للمهارات اللغوية (الاستقبالية – التعبيرية) وبرنامج تدريبي باستخدام الحاسوب للوعي الفونولوجي (30 جلسة) وجميعها من إعداد الباحثين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الوعي الفونولوجي والذاكرة العاملة والمهارات اللغوية في اتجاه المجموعة التجريبية كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي مما يدل على استمرارية أثر البرنامج في تحسين الوعي الفونولوجي وأثره الإيجابي على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية.

19) تناولت دراسة **وولف وآخرين** (Wolf et al.,2010) الأسس العصبية الوظيفية ودورها في ضعف الذاكرة العاملة اللفظية وتكونت العينة من مجموعة من الأطفال المعسرين قرائيا (ن=34) ولتحقيق ذلك تم تطبيق اختبار لفظي للذاكرة العاملة وجهاز تصوير الرئتين المغناطيسي، واسفرت النتائج عن وجود خلل في مهام الذاكرة لدى أفراد العينة وتبين أن هذا الخلل ناتج عن وجود ضعف في وظيفة الاتصال بشبكة الدماغ، كما أن الاتصال الوظيفي أقوى في أماكن أخرى مرتبطة بدقة الذاكرة العاملة ومسئولة عن أخطاء الأرقام أثناء اختبار الهجاء.

20) أما عن دراسة: **مصطفى كامل:** فتركز الاهتمام على البحث في علاقة الأسلوب المعرفي (التريث والاندفاع) لكل من فرط النشاط وبصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة من 208 أفراد، بواسطة تطبيق اختبار للقراءة، اختبار القدرة العقلية العامة، اختبار (Bender) جشطلت (البصري، الحركي) خلصت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى نشاط التلميذ وصعوبة القراءة والكتابة كما أن التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يتصفون بتشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز والاندفاعية.

21) **دراسة: أزداو شفيقة (2012)** حول الوعي الفونولوجي سيرورات اكتساب القراءة عند الطفل وهي دراسة طولية تتبعية من بداية السنة الأولى ابتدائي إلى بداية السنة الثانية ابتدائي على عينة نكونت من 103 طفلا متمدرسا في السنة أولى ابتدائي منهم 54 إناث و49 ذكور عمر الأطفال في بداية التمدرس 6

سنوات (+، −) 6 أشهر من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية المعينة حسب (المستوى التعليمي والفئة المهنية للأولياء وعدد الإخوة والأخوات) واللغوية (أحادي اللغة ومزدوجي اللغة).

وقد اعتمدت الدراسة على استمارة موجهة للأسرة وعلى بناء اختبار يقيس الوعي الفونولوجي، اعتمدت الدراسة على 10 أساتذة لحساب الصدق كما اعتمدت على طرقة الاختبار وإعادة الاختبار لقياس ثبات الأداة.

وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة بين الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة التي تظهر من خلال التطور الواضح بين فترة الأولى (قبل التعلم الرسمي للقراءة) والفترة الثانية (التعلم بعد سنة) لآراء الأطفال في اختبار الوعي الفونولوجي وخاصة فيما يتعلق بالوعي الفونيمي.

كما سجلت تفوق عينة الدراسة في مستوى معالجة القافية مقارنة بالمقطع في الفترة الأولى وهذا عكس ما أكدته الدراسات السابقة. كما توصلت إلى الدور الإيجابي لعامل الازدواجية اللغوية في نمو القدرات الميتافونولوجية ومنه الوعي الفونولوجي بالإضافة إلى تأثير مهنة الوالدين في نمو الوعي الفونولوجي عند عينة الدراسة قبل وبعد الاحتكاك باللغة المكتوبة.

22) وفي دراسة أجراها **جرومان** **(Groman, 2012)** أثر تنمية حجم المفردات في تحسين مهام الذاكرة، والوعي الفونولوجي لدى الناطقين باللغة الاسبانية واللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (25) طفلا من أطفال الروضة من الناطقين باللغتين الإنجليزية والاسبانية، وتم تطبيق اختبارات تبين الذاكرة العاملة واختبارات الوعي الفونولوجي، وبعد استخدام المنهج التجريبي، تبين أن ارتباط التحسن في مهام الذاكرة العاملة بطريقة عرض المفردات الفونولوجية، والتي اعتمدت على الطريقة المصورة (البصرية)، كما تبين وجود فروق بين الناطقين باللغة الإنجليزية والناطقين باللغة الاسبانية في التحسن للبرنامج المستخدم في اتجاه الناطقين باللغة الإنجليزية.

23) وهدفت دراسة **باني وآشر** **(Banni et Ahissar 2012)** التعرف على العلاقة بين الذاكرة العاملة والعسر القرائي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبا بالمرحلة الابتدائية وتم تطبيق اختبارات الذاكرة العاملة واختبار تشخيصي للعسر القرائي واستخدم المنهج الوصفي، وأسفرت النتائج إلى أن عجز الذاكرة العاملة يعد جانبا واحدا من صعوبة عسر القراءة الفونولوجية، كما تبين أن تعزيز الأداء في المهام الادراكية والمكانية للذاكرة العاملة على حد سواء، هو عامل حاسم في قدرة الطالب على إجادة اللغة الشفوية والكتابية.

24) **دراسة مسعد نجاح أبو دينار** حول برنامج تدريبي لتنمية العمليات الفونولوجية في تحسين مكونات الذاكرة العاملة لدى عينة من الأطفال المعسرين قرائيا. وكان هدف الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية العمليات الفونولوجية في تحسين مكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال المعسرين قرائيا بالمرحلة الابتدائية. أما فيما يخص منهج الدراسة وإجراءاتها: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (30) تلميذا من المعسرين

قرائيا بالمرحلة الابتدائية، بمتوسط عمري (10.35 ± 2.85). وتم تطبيق اختبارات المعالجة الفونولوجية، واختبار الفهم القرائي، واختبار الذاكرة العاملة بجانب بعض أدوات تحقيق التكافؤ بين أفراد العينة.

نتائج الدراسة: تشير إلى وجود فروق دالة في متوسطات درجات الذاكرة العاملة بين التطبيقين البعدي أعلى، كما أسارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق البرنامج) للمجموعة التجريبية في متوسطات درجات الذاكرة العاملة.

2- دراسات حول الرسم وأهم القدرات المعرفية:

25) أعمال الأنثروبولوجي **(Leroi-Gourthan, 1964)** و**(Goody, 1978)** اللذين بيّنا أهمية الكتابة في نمو وتطور التفكير المنطقي، هذا الأخير ركز على تأثير الكتابة كعملية تمثيلية –تصويرية (Visualisation)– للكلام تسمح بتكوين الجداول ومعاجم توضح المصطلحات الصعبة، العمليات التصنيفية والتفكير المنطقي والتي بدورها تدعم عملية الكتابة. وفي نفس السياق نجد أبحاث (Netchine-Grynberg et Netchine, 1991) حول الورقة، واحدة من أهم التكوينات السيميولوجية الأساسية للغة المكتوبة، بحيث تمثل وحدة جوهرية للسيرورة القراءة وكذا الكتابة: هي بناء سيميولوجي، أداة معرفية تكتسب لدى الطفل خلال 3-5 سنوات. مثلا تتشكل الحافة السفلى تدريجيا كمكان مفضل ويصبح بذلك خط مبدئي. ومنه تدريجيا الرقعة تأخذ مكان الصفحة، واجهة خطية، محددة ولا مركزية أي بناء فيزيائي تراجعي للورقة (أبعاد، اتجاهات) التي تسمح باستدلال بناء سيميولوجي ثابت.

26) **دراسة (Wim Huysecom, 1976)** حول "واقع تعليم الفن التشكيلي" وهي دراسة بجامعة كونكورديا (Concordia Canada) بحيث تتكون عينة الدراسة من 1500 تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم الزمنية 11-12 سنة وقد طلب منهم رسم موضوع مقترح "رسم مقيد بتعليمة" بحيث يشترط في التعليمة أن تحتوي على جميع العناصر: شخص، شجرة ومنزل وبعدها قام بتحليل إنتاجات الأطفال وفق الجدول الذي وضعه (Lowenfeld) الذي يبين خصائص نمو الخط. ولاحظ إذا ما كان التلاميذ الذين يظهرون نموا عاديا ودرسوا الفن التشكيلي لسنوات في المدرسة يكون نموهم العقلي يتوافق ونموهم الخطي، وتوصل فيها الباحث أن 28% فقط من الأطفال من عينة الدراسة تتوافق مرحلة نمو الخط لديهم وسنهم العقلي أما أغلبية المتبقين فقد تم تسجيلهم في المرحلة التخطيطية ومنه متخلفين عن عمرهم العقلي. هذه النتيجة جعلت الباحث يتساءل حول إذا ما كان هناك اختلاف بين إنتاجات الأطفال تبعا لاختلاف المدارس أين يكون تدرس الفنون التشكيلية بها من طرف مدرس مختص وتلك التي يكون تدريس الرسم بها من طرف معلم عام.

دراسة جديدة قام بها على عينة متكونة من 1200 تلميذ من 6-8 و11 إلى 12 سنة وقد بينت الدراسة أنه لا توجد فروق بالنسبة لمجموعة أطفال 6 سنوات سواء أكان مدرس الفنون التشكيلية مختص أم لا، في حين يؤثر نوع التدريس على إنتاجات الأطفال بالنسبة لبقية المجموعات، بصفة عامة، في المدارس التي يسجل فيها غياب مدرس رسم مختص يكون نمو الرسم بها بين سن 6 إلى 8 سنوات بعدها يتم تسجيل توقف في

سيرورة النمو. عكس المدارس التي يكون فيها تدريس الرسم من طرف معلم مختص فيسجل نمو تلقائي وعادي من 6 إلى 12 سنة. لخلص الباحث إلى إجبارية تدريس الرسم من طرف معلم مختص في جميع المدارس خصوصا بالنسبة للفترة الممتدة من 8 إلى 12 سنة.

27) **دراسة دايفيد ساباتينو، سيدني ميلر (1977):** حول تأثير التدريب على تمييز الإدراك البصري في رسومات الأطفال، الدراسة تحاول تحدد التأثير التجريبي لعلاج الإدراك البصري على الرسم. اشتملت عينة الدراسة أطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في سن المرحلة الابتدائية ويرمز لهم إس. إس. 34 من الفتيات و78 من الصبيان كلهم نسبة ذكاءهم متوسطة ونصف عينة إس. إس. تم قياس معانتها من صعوبة في الإدراك البصري. وطبقت الدراسة اختبار بندر جشطلت البصري الحركي. وتمثلت الاجراءات في كل مجموعة تجريبية تلقى 14 من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الإدراك البصري و14 من الذين لا يعانون من صعوبات في الإدراك البصري تعليما علاجيا باستخدام مواد متاحة لعلاج القصور في الإدراك البصري. المجموعة الضابطة المكونة 28 لم تتلقى أي تدريب خاص، تم جمع رسومات المجموعة التجريبية قبل بدء التدريب وبعد 12 أسبوع من التدريب عن طريق خمسة خرجين من كلية التربية الفنية تم تحليل الاختلاف وحدد تأثيرات البرنامج على 7 من أنماط الوصف محدد لسلوكيات الرسم. وفي الأخير توصلت النتائج إلى إظهار نمط وصفى واحد نتائج دالة إحصائيا، ولم يكن هناك فروق بين المجموعات التي لا تعاني من صعوبات الإدراك والأخرى التي تعاني من صعوبات الإدراك في أي من مهام الرسم.

28) **دراسة نانسي وود (Nancy E, Wood, 1977):** عنوانها الفن الموجه والإدراك البصري وصعوبات التعلم. كان الهدف منها دراسة الإدراك البصري كما يقيسه برنامج فروستج لتنمية الإدراك البصري. وقد تم تطبيق اختبار فروستج للإدراك البصري. حيث تلقى ثمانية أطفال أنشطة فنية موجه لتنمية الاتساق الحركي البصري من خلال عمل المكرميات والعرائس والحياكة، ودرجة الإدراك من خلال رسم الصور وعمل الألغاز، وثبات الشكل هن خلال كتابة الكلمات لإظهار معانيها والقيام بالفنون التصويرية، والخبرة البصرية والسمعية عن طريق الرحلات والتعرف على طمس وقوام الأشياء وصورة الجسم عن طريق مناقشة أشكال العظام وتتبع الخطوط الأساسية، والتقريب من خلال قطع الورق المطبق لعمل أشكال الثلج. فأظهرت نتائج اختبار فروستج للإدراك البصري وجود نقص عند 7 أطفال من مجموع 8 أطفال. وبعد ثمانية أسابيع من التدريب على برنامج فروستج ظهرت فروق واضحة في "ثبات الشكل"، كما أظهرت مقاييس فروستج الأخرى تقدما، كما تم الإشارة إلى العلاقات بين النتائج وتعلم القراءة.

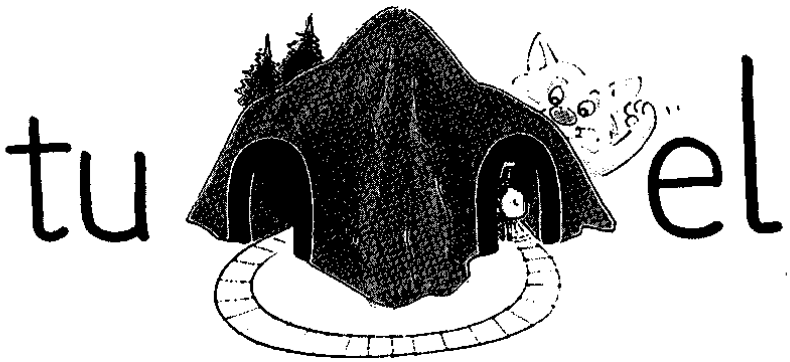
29) ونجد **(J-Barr, 1986)** تفحص بدوره أثر الرسومات أو الشكل الصوري في القراءة لدى الأطفال المعسورين، حيث يتعلم هؤلاء الأطفال القراءة بمساعدة دليل مدرسي يتناسب مع مستواهم الدراسي، وذلك وفق نشاط قراءة موجهة، فتبين من خلال تحليل النتائج الاختبار البعدي، أن هذه الأخيرة أحسن من تلك المحصل عليها في الاختبار القبلي فيتعلق الأمر حسب الباحث بأثر إيجابي للرسومات ودليل على فعاليتها.

30) **دراسة (France Cloutier, 1989)** "دراسة وصفية لخصائص مراحل نمو الرسم لدى مجموعة من الأطفال من 11-12 سنة داخل ورشة رسم في القسم"، وقد تمت الدراسة على عينة متكونة من 26 تلميذ تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 11-12 سنة ويدرسون في مستوى السنة السادسة ابتدائي.

الهدف من الدراسة هو معرفة تموضع الأطفال من سن 11-12 سنة في اكتسابات مراحل نمو الرسم وكذا استكشاف المميزات الخاصة التي يستخدمها من أجل رسم صورة، من جهة أخرى حاول الباحث إظهار دور التنظيم المادي المناسب والمتمثل في ورشة رسم في تسهيل الرسم في القسم. وقد اعتمد الباحث على أعمال كل من (Luquet, Lowenfeld, Stern et Ozinga) لإعداد شبكة تحليل المستخدمة في الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى بروز خصائص التي تتميز بها مرحلة نمو الرسم الخاصة بقبل المراهقة وقد تم ملاحظة هذه الخصائص في تمثيلهم للشخص، حيوان، شمس، سحب قوس قزح، منزل، شجرة، استخدام الألوان، والتنظيم الفضائي للورقة. كما تبين من خلال هذه الدراسة أهمية التنظيم الفيزيائي للولوج الجيد لورشة الرسم في القسم.

31) **دراسات حول تطبيقات الطريقة البصرية الدلالية (La mèthode visio-sèmantique)**

هذه التقنية تم إعدادها من طرف (Partz, Seron et Vander Linden, 1992) وتجريبها على حالة تعاني من إصابة عصبية (راشد) وكان الهدف من هذه الدراسة هي محاولة إعادة تعليم الحالة البالغة من العمر 25 سنة والتي تعاني من إصابة عصبية المصطلحات الخطية (الكتابة)، بالنظر إلى أن هذه الحالة تعاني من صعوبة حادة تثبيت المعلومات اللفظية في الذاكرة طويلة المدى من جهة ويحتفظ بقدرات عادية للتعلم البصري–المكاني من جهة ثانية، لهذا حاول الباحثون إعادة تعليم الحالة معلومات لفظية باستخدام الترميز البصري، وتمثلت الاستراتيجية في ربط رسم بالخصائص الخطية المميزة والتي عادة ما تعاني الحالة من كتابتها بصورة صحيحة، العلاقة بين الرسم والكلمة المكتوبة هي ثنائية: يمثل الرسم مدلول الكلمة بمعنى يرتبط الرسم الممثل بمعنى الكلمة المكتوبة من جهة، ومن جهة ثانية يدمج (الرسم) ضمن شكل الحروف التي تتمثل الميزة الخطية للكلمة مثال: كلمة نفق بالفرنسية:



Tunnel

انطلاقا من أن الحالة تعاني من مشاكل في الذاكرة (اللفظية)، كان لهذه التقنية الفضل في السماح للحالة إيجاد المعلومة اللفظية (المميزات الخطية للكلمة) انطلاقا من المعلومة المصورة وهذا بربطها بمعنى الكلمة. خلال هذه الدراسة التمهيدية، طلب من الحالة في البداية نقل الكلمة والرسم المدمج بعدها درَب على إعادة كتابة ورسم الكلمة انطلاقا من استدعائها من الذاكرة بثواني، وحتى مرحلة ثالثة على الحالة كتابة الكلمة مرفقة بالرسم وهذا عن طريق إملاءها عليه. استرجاع الكلمات تم خلال فترات مختلفة من الزمن، في نهاية الحصة بعد يوم، 4 أيام، 15 يوم. وقد بينت النتائج أن التحسين الحاصل لا يعكس فعالية التدريب فقط وإنما أيضا فعالية الاستراتيجية التصويرية، حيث أن الدراسة تبين أن فعالية التدريب على كتابة كلمات مع حامل بصري (تدعيم بالصور)، يحتفظ بها بصورة دالة أكثر (72 من الكلمات المكتوبة الصحيحة خلال القياس البعدي) مقارنة بالنتائج المتحصل عليها بالتدريب خلال نفس الفترة وهذا باستخدام اللفظة الكلاسيكية (47% من الإجابات الصحيحة).

كما بينت الدراسة أن الحالة ستتوصل إلى نفس النتائج في حالة ما إذا كانت الحالة نفسها هي من تقوم بابتداع الرسومات المدمجة والممثلة للكلمات، وهذه الملاحظة تؤكد استخدام التقنية لمدة طويلة من الزمن، إذ يمكن للحالة أن تنتج رسومات خاصة بها واستخدامها دون مساعدة من الفاحص.

كما أوضحت الدراسة أن نتائج التكفل تكون ثابتة، حيث تم قياسها بعد 6 أشهر من توقيف عملية التكفل (يعني أنه وبعد 6 أشهر من إيقاف التكفل تحصل الباحثون على نفس النتائج أثناء مرحلة التكفل).

أدى النجاح العلاجي الذي حققته التقنية البصرية–الدلالية إلى استخدام هذه التقنية في الحالات المرضية المكتسبة أو التطورية الناتجة عن إصابات أم لا لنمو المعجم الكتابي، حيث قام الباحثون (Valdois. Seron...) بتمثيل حوالي 200 كلمة يمكن اعتمادها كقاعدة للتكفل العلاجي. تم التحقق من الهدف التقنية لدى طفل يعاني من عسر الكتابة تطوري سطحي (**Dubois, 2001**).

لقد تم تطبيق هذه التقنية على حالة واحدة بطريقة منظمة وهذا من طرف الباحث (Dubois, 2001) وهو طفل يبلغ من العمر 11 سنة وستة أشهر يعاني من عسر كتابة وعسر قراءة حاد، بحيث يعاني من اضطراب في كتابة وقراءة الكلمات الشاذة بالنسبة لقدراته المتعلقة بالوعي الفونولوجي فهي عادية أو أحسن من العادي وقد تم تشخيص الحالة على أنها تعاني من اضطراب في الانتباه البصري، الطريقة المستخدمة بالاعتماد على الصور الذهنية تمثلت في قائمة تحتوي على 25 كلمة بالإضافة إلى قائمتين تمثلت القائمة الأولى والمتكونة أيضا من 25 كلمة في قائمة ضابطة والقائمة الثالثة والمتمثلة في 25 كلمة والتي اعتمدت على التدريب الشفهي الكلاسيكي بالتهجئة، وقد استمر التدريب لمدة 10 حصص وقد بينت النتائج أن الحالة سجلت نتائج جيدة بالنسبة للتدريب بالاعتماد على طريقة الصور الذهنية (80% من الإجابات الصحيحة) بالمقارنة مع نتائج طريقة التهجئة (56% من الإجابات الصحيحة) وبالمقارنة مع نتائج القائمة الضابطة (28% من الإجابات الصحيحة) بعد شهرين تم إعادة تقييم الحالة وقد سجل تراجع في القدرات ولكن تم تسجيل أن أحسن مقاومة للنسيان هذه طريقة التي

اعتمد فيها على الصور الذهنية، حيث أن الأخطاء التي ارتكبها تمثلت في الكلمات التي لم يستطع الطفل تذكر الصور التي تمثلها.

32) **دراسة سلوى عثمان مصطفى عثمان (1993):** حول برنامج مقترح في مجال التربية الفنية لتنمية القدرة على التفكير ألابتكاري لطفل رياض الأطفال. وكان الهدف من هذه الدراسة إعداد برنامج يساعد أطفال الرياض على تنمية قدراتهم من خلال عدد من الأنشطة الفنية المتنوعة، وإتاحة الفرصة لهم لكي يمارسوا أنشطة البرنامج والتعرف على أثره في نمو قدراتهم على التفكير الابتكاري وتكونت عينة الدراسة من رياض الأطفال وتتراوح أعمارهم ما بين 5-6 سنوات تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، قسمت إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وتتكون كل منهما من 20 طفلا وطفلة، تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، كما تم تطبيق البرنامج المقترح، وكذا الملاحظة الفردية على أطفال المجموعة التجريبية أثناء ممارسة الأنشطة الفنية للبرنامج وتم تقويم الإنتاج الفني لهم عن كل نشاط، توصلت الدراسة إلى أن:

1. البرنامج المقترح قد توافرت فيه الأنشطة المناسبة التي توفر الخبرات الفنية المتنوعة التي ساعدت على نمو القدرات الابتكارية للأطفال.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية واضحة بين متوسطات درجات الأطفال في كل من المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار تورانس للتفكير الابتكاري.
3. وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين درجات الأطفال التي حصلوا عليها هن الإنتاج الفني ودرجاتهم عند تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري.

33) **دراسة (Chan Lily, Loui Lobo, 1993)**، كان موضوع الدراسة: الاتجاهات التنموية بين الأطفال الصينيين "تطور مهارة الرسم والكتابة". وهدفت الدراسة إلى تحليل الاتجاهات التنموية بين الأطفال الصينيين وأثرها على تطور مهارة الرسم والكتابة. كان أفراد العينة من الفئة العمرية 2-6 سنوات. بينت الدراسة أن مقدرة الطفل الصيني على الرسم والكتابة بصفة مستقلة أو فردية رهن تقدم السن ومتغيرات اجتماعية وأسرية عديدة.

34) **دراسة أمل عبد الفتاح أحمد سويدان (1994):** حول برنامج مقترح في مجال الرسم عن طريق توليف الخامات المستهلكة وأثره على تنمية الرؤية الفنية والقدرة الابتكارية عند تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. حاولت الدراسة معرفة مدى تأثير استخدام خامات بديلة غير تقليدية من الخامات المستهلكة في مجال التعبير المسطح (الرسم) على نمو الرؤية الفنية والقدرة الابتكارية بالمقارنة مع الخامات التقليدية (الفلوماستر). اختيرت عينة الدراسة من بين تلاميذ الصف السابع من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (ثانية إعدادي) تجمع بين البنين والبنات وعددهم 32، منهم عدد 18 تلميذ وعدد 14 تلميذة تتراوح أعمارهم بين 12-14 عاما تقريبا. كما تم في الدراسة إعداد استمارتين (1) لتقدير الرؤية الفنية، (2) لتقدير القدرة الابتكارية تم تقدير الصدق والثبات. واعتمدت أيضا على الاساليب الاحصائية:

- اختبار (ت) test-T للعينات المرتبطة لتقدير الدلالة الإحصائية.
- اختبار (ت) test-T للعينات غير المرتبطة لتقدير الدلالة الإحصائية
- معامل ارتباط الرتب بمعادلة سبيرمان لتقدير الدلالة الإحصائية.

توصلت الدراسة إلى:

- ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في كل من الرؤية الفنية والقدرة الابتكارية في صالح التعبير باستخدام خامة قصاصات القماش بالمقارنة بالتعبير باستخدام خامة الفلوماستر عند مستوى 0,05.
- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في جميع عناصر كل من الرؤية الفنية والقدرة الابتكارية في صالح التعبير باستخدام خامة قصاصات القماش بالمقارنة بالتعبير باستخدام خامة الفلوماستر عند مستوى دلالة 0,05.
- لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الدرجة الكلية عند التعبير باستخدام كل من خامة قصاصات القماش وخامة الفلوماستر.
- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في صالح البنات عند التعبير باستخدام خامة قصاصات القماش بالنسبة لعنصر اللون وبنوده مقارنة عند مستوى دلالة 0,05.
- ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في صالح البنين عند التعبير باستخدام خامة الفلوماستر للبند الثاني للمرونة (التنوع في اختيار عناصر العمل الفني والتعبير بها) والبند الأول الأصالة (استخدام الخامة بطريقة تعبر عن ذاتيته بعيدا عن التقليد.
- ظهرت علاقة ارتباطية سالبة عند المقارنة بين ترتيب عناصر الرؤية الفنية حسب أهميتها لكل من الخامتين، حيث جاء ترتيبها تنازليا في حالة التعبير باستخدام خامة الفلوماستر على النحو التالي: (الخط ثم المساحة ثم اللون ثم الملمس)، وجاء ترتيبها تنازليا في حالة التعبير باستخدام خامة قصاصات القماش على النحو التالي (الملمس ثم المساحة ثم اللون ثم الخط).
- ظهرت علاقة ارتباطية موجبة عند المقارنة بين ترتيب عناصر القدرة الابتكارية حسب أهميتها لكل من الخامتين.

35) **دراسة (Traynelis, 1994): كان** موضوع الدراسة تنمية المهارات الدقيقة لطلاب المرحلة الأولية من خلال اختبارات طبية معلوماتية. هدفت الدراسة إلى: تحديد أي المعلومات الطبية التي يمكن استخدامها في تطوير المهارات الدقيقة. معرفة هل توجد علاقة ارتباطية بين قدرة الحركات الدقيقة والتحصيل في القراءة. تكونت عينة الدراسة من 164 طفلا وطفلة في مرحلة رياض الأطفال من ثلاث ولايات مختلفة. من خلال تطبيق اختبار يقيس الحركات الدقيقة والتحصيل (الكتابة). توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين التحصيل في القراءة والقصور في القدرة الحركية.

36) تهدف دراسة (**المسيقح، 1996**) إلى معرفة أثر الرسوم والصور في الكتاب المدرسي على التعلم عن طريق القراءة لدى عينة عددها 80 تلميذا من تلاميذ السنة الثانية بالمرحلة المتوسطة، وقد أظهرت النتائج أن الصور والرسوم لا سيما الملونة منها في الكتاب المدرسي كان لها أثر بالغ الأهمية في تشويق التلاميذ وإثارة انتباههم وزيادة استيعابهم وتثبيت المعلومات لديهم.

37) لقد بين (**Darras, 1996**) أنه بالنسبة للطفل الرسم يتمثل في نشاط متعدد الوسائط (Multimédia) حيث أن الطفل يعبر عن معنى رسمه للراشد، أو حتى أقرانه الذين عادتا ما يقومون بسؤاله عن ماهية الرسمة التي قام بها، ومنه فالتحدث –شكل من أشكال المسرحة التواصلية– الذي يسمح للطفل توصيل مضمون أو معنى رسمه للمحيطين والحصول على جائزة .إذ التفاعل اللفظي يسمح باختبار مصداقية علاقة الموضوع الرسم، ومناقشتها وحتى تصحيحها، وفي نفس السياق نذكر الفتاة (4-5 سنوات)التي قامت برسم شكل يشبه إلى حد كبير الدينصور وعندما سئلت عن دلالة رسمها أجابت "أترى، إنه حصان" ولكن وبطبيعة الحال عندما لاحظت موقفنا المشكك (الارتياب) صححت وقالت "في الواقع، إنه حصان مسن جدا جدا" وفي الأخير بينت الباحثة تأثير التماثل (Prototypes) والنماذج (Typicalités) على التمثيلات الخطية لدى الطفل.

38) كما درست (**B. Darras**) ما أسمته بالتصوير القاعدي (Imagerie initiale) بحيث طلبت من مجموعة تكونت من 20 تلميذ في المدرسة الابتدائية (9-10 سنوات)، ومجموعة شملت 30 معلما في مرحلة التكوين المتواصل تمثيل خطي (رسم) لنص يحتوي على مجموعة من الأشياء في حقل، بعدها تم جمع الرسومات ومزجها، وطلب من حاكمين (راشدين) إعادة تصنيفها، من أجل فصل إنتاجات الطفل عن إنتاجات المعلمين، فكانت إلا 05 رسومات فقط صنفت بصورة صحيحة على أنها تخص المعلمين، في حين 15 رسمة صنفت ضمن رسومات الأطفال، أما 10 الأخيرة فلم يتم تصنيفها ضمن أي مجموعة "غير محددة". رفض الباحث اعتبار هذه النتيجة كمؤشر نقص لدى الراشدين وكذا انخفاض مستوى الإبداع لديهم، وقام بدراسة وتتبع أصل عائلة الأشكال انطلاقا من التصوير البدائي ومنه من تشكلها (تطور الشكل أو البنية): بدءا من صورة الحركة إلى صور الأشياء وصولا إلى صور العالم. فاستنتج أن سيرورة إنتاج الصور تنتج عن شكلين مختلفين من التفكير

1- من جهة التفكير البصري حيث التجارب البصرية والمشاهدة يمثلان طريقة أو شكل ظاهرتي (Phénoménologique) للولوج إلى المعلومة وفق سيرورة معالجة وتوظيف معرفية.
2- التفكير الشكلي –التصويري– والذي يتوقف بالدرجة الأولى على أداة إدراكية ولكن مشكل بسيرورة معرفية مختصرة حيث يقول "التفكير البصري يشكل شبكته انطلاقا من مراجع، ومراقبة وتجارب وأدلة في المجال البصري للتجارب البصرية، في حين التفكير الشكلي يقوم ببناءها من خلال شبكة وأنظمة التصنيف.

"[…] *la pensée visuelle construit son réseau de références, de vérification et de preuves dans le domaine le plus optique de l'expérience visuelle ; alors que la pensée figurative les construit dans le réseau et le jeu des catégories*". **[Darras, 1998, p.4]**

ومنه يمكننا أن نميز بين عائلتين من التمثيل، سجلان تواصليان –وكذا سيميومعرفيان– متمايزان المتشابهات (Les Similis) والمخططات (Les Schémas) اللتان تشتملان أيضا الأيقونات (Iconotypes) البيكتوغامات (صورة –موقف) (Pictogrammes) الرسومات التخطيطية (Diagrammes)، في الحالة الثانية فتتمثل في التصنيفات والخلاصات المعرفية ودرجة تجردها بالمقارنة والمستوى القاعدي كما عرفها (Rosch, 1975) النموذجي (Typicalité) الرابط المعرفي، التشكيل والتي تلعب دورا في تمييز الأصناف التحتية للتمثيلات.

وفي نفس سياق دراسة الرسم عند الطفل، قامت (Darras) بتحليل طولي حالة الديك صاحب الأربع أرجل والذي يعد كتمثيل ليس بغريب لدى الأطفال (كانت النتائج المتحصل عليها: 8% لدى الأطفال اليابانيين 4.4% لدى المغاربة، 3% لدى الفرنسيين (Darras, 1996) وقد فسرت هذا الخرق للواقع البصري بالاعتماد على تحليل مستويات التصنيف الموجودة، في حالة ما إذا الحالة لا تملك صورة ذهنية مطابقة لها، أو قالب أو أيقونة –التي تمثل إلى تصنيفات المستوى القاعدي– فإنه سيعجز عن تمثيل الشيء المطلوب، وبالتالي سيقتبس المميزات – الخصائص– الشكلية في المستوى العالي وفي هذه الحالة المستوى الأعلى هو الذي يمثل الحيوان المرجعي الذي يملك أربع أرجل.

39) **دراسة (Melaville Atelial, Blank Martin J, 1996):** معا يمكننا تنمية مهارات أطفالنا الفنية والمهنية "تقرير خاص عن التعليم التربوي الفني للأطفال". هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على نسق التعليم الخاص بتنمية وتطوير المهارات الفنية واليدوية لدى الأطفال. التعرف على كيفية تحسين نوعية ومستوى جودة الخدمات الإنسانية المقدمة للطفل المعرض للخطر، سواء على مستوى المدرسة أو الأسرة. تكونت عينة الدراسة من أطفال مرحلة رياض الأطفال. توصلت الدراسة إلى رؤية متكاملة لإجراء تغيير اجتماعي وصحي ونفسي شامل للأطفال المعرضين للخطر أو الضرر، من خلال تنمية مهاراتهم على التعبير الفني واليدوي.

40) **دراسة (Bezruczko, Nikolous, 1997)** حول العلاقة بين النماذج اليدوية التي يصنعها الطفل والمقدرة على الانجاز والتحصيل. الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين قدرة الطفل على التحصيل العلمي والانجاز وبين ممارسة الطفل لبعض الأنشطة التعليمية، مثل: (الرسم أو النحت أو التشكيل بالطمي). تكونت عينة الدراسة من 201 طفلا من مرحلة رياض الأطفال والصف الثالث الابتدائي من أربع مناطق حضرية مختلفة. أوضحت الدراسة أن مقدرة الطفل على الانجاز والتحصيل العلمي تزداد كلما زادت ونمت لديه مهارة الفن البصري من رسم أو نحت أو تشكيل. وأهم التطورات تتمثل في المقدرة على القراءة والكتابة والمقدرة على التعبير الرمزي.

41) هذا الدور تؤكده دراسة (**K. Mokhtariet, C. Richard, 1998, p.19**) التي أظهرت فروقات واضحة من حيث عدد الكلمات، الجمل، والأفكار المكتوبة بين مجموعتين 60 فردا من التلاميذ في السنة الدراسية الثالثة، حيث يرسم الطفل موضوعا حرا ثم يعبر عنه كتابيا في المجموعة الأولى، أما المجموعة الثانية فلا يسبق الكتابة الرسم. (**اسماعيل لعيس، 2004**).

42) **دراسة أماني مصطفى محمد البساط (1998)** تمثل موضوع الدراسة في أثر استخدام المهارات اليدوية والفنية كمدخل لتعليم الطفل بعض المفاهيم العلمية في ضوء نظرية بياجيه. الهدف منها هو:

1- اختبار مدى فاعلية استخدام المهارات اليدوية والفنية كطريقة للتدريس، تعتمد على المدخل الحسي في التعلم من خلال اكتساب الطفل بعض الحقائق والمهارات والقواعد السلوكية المرتبطة ببعض المفاهيم العلمية باستخدام تلك الطريقة الحسية المقترحة، ومن خلال وحدات تعليمية معدة لذلك.
2- التعرف على نوعية المهارات اليدوية والفنية، والتي من الممكن أن يتعلمها طفل الروضة.

تتكون عينة الدراسة من 70 طفلا وطفلة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، كل مجوعة 30 طفلا، 15 ذكور، 15 إناث، تتراوح أعمارهم من 5-7 سنوات. استخدمت الدراسة:

- اختبار جودانف هاريس لتثبيت عامل الذكاء بين أطفال عينة البحث.
- استمارة المستوى الاقتصادي الثقافي الاجتماعي.
- البرنامج التعليمي "برنامج التنمية البشرية لطفل الروضة" يحتوي على وحدتين (وحدة رغيف العيش-وحدة النادي).
- اختبار قبلي وبعدي لمعرفة مدى اكتساب الأطفال المهارات المتعلقة ببعض المفاهيم العلمية على مجموعتين التجريبية والضابطة. توصلت الدراسة إلى:

1- استخدام الطرق الحسية في التعلم القائمة على المهارات اليدوية والفنية تعتبر من أفضل طرق التدريس الملائمة لطفل الروضة.
2- ممارسة المهارات اليدوية والفنية تسهم في رفع نسبة ذكاء الطفل وتنمية ابتكاره، ويساعده أيضا على التكيف والسواء النفسي.

43) **دراسة (Collado Fatima, 1999)** موضوع الدراسة دور فن الرسم في تنمية ونمو الطفل خلال سنوات حياته المبكرة. حاولت الدراسة إلقاء الضوء على أهمية الرسم كناحية فنية في التأثير على نمو الطفل النفسي والعقلي والجسدي. تمثلت عينة الدراسة أطفالا من مرحلة رياض الأطفال. أكدت الدراسة على أن الرسم يزيد من مقدرة الطفل على التخيل وتشجيع النزعة الإبداعية لديه، ويزيد من قدرات الطفل الذهنية والعقلية. كما تؤكد أيضا على أن الرسم يمكن أن يتخذ شكل منهج علمي لتنمية القدرات العقلية والنفسية للطفل بمرحلة رياض الأطفال.

44) **دراسة (O Donnell Johnson, Teresa Mary, 1999)** كان موضوع الدراسة: هل يساعد الرسم الأطفال والنشء على تأليف الحكايات والقصص؟ الغرض الرئيسي من وراء هذه الدراسة هو التيقن من مقدرة الطفل على تأليف الحكايات والقصص تزيد من خلال مهارة الرسم أو الفن لديه. تمثلت عينة الدراسة أطفالا من مرحلة رياض الأطفال. في الأخير أكدت الدراسة على أن الرسم أو الفن يعمل بصورة إيجابية على تحسين قدرة الأطفال على تأليف القصص والحكايات.

45) **دراسة (Watson Malcolm. W. Schwartz Susan, Nozyce, 2000)** حول تطور أو نمو النزعة الفردية لدى الطفل من خلال الرسم. حاولت الدراسة إلقاء الضوء على تطور ونمو النزعة الفردية لدى الطفل من خلال تنمية مهارة الرسم لديه. على عينة من أطفال من عمر 3-10 سنوات. أوضحت الدراسة أن الرسم له قدرة كبيرة على تنمية الروح الفردية والاستقلالية لدى الطفل بمرور الوقت.

46) **دراسة (Nikoltsos, Catherine, 2000):** فن تدريس التربية الفنية للأطفال. حاولت الدراسة التعرف على طرق ومناهج تدريس التربية الفنية للأطفال بالمدرسة. تمثلت عينة الدراسة أطفالا من مرحلة رياض الأطفال. استخلصت الدراسة إلى أن نوعية التعليم الفني لطفل مرحلة رياض الأطفال ذات أثر إيجابي في تنمية وتطور الروح الفنية لديه مستقبلا. وتشير أيضا إلى مقدرة وتأثير الفن للطفل على نمو الوعي الاجتماعي والتطور النفسي والجسدي للطفل.

47) **دراسة (Davison Laura. E. Thomas Glyn, 2001)** تأثير الرسم على نفسية الطفل. كان الهدف من الدراسة: تتبع أثر أو تأثير الرسم على نفسية ونمو الطفل. وفي الأخير تؤكد الدراسة على مقدرة الرسم على تحسين قدرة أو مهارة الطفل في استدعاء الأشياء أو تذكرها بصورة لفظية أو ذهنية. لا توجد فروق واضحة بين البنين والبنات عند أطفال الروضة (عينة البحث) في ممارسة نشاط الرسم، ولكن توجد فروق دالة إحصائيا بين أطفال المستوى الأول بمرحلة الروضة، وأطفال المستوى الثاني في ممارسة نشاط الرسم.

48) ومن هنا حاول بعض الباحثين من إنشاء طرق علاجية، مثل تلك الطريقة الصورية (Méthode pictogtaphique) التي تساعد في اكتساب وتعلم اللغة الكتابية اليونانية ولتي وضعت من طرف (T. Miles T. Mavrommati, 2002).

49) **دراسة حنان محمود أحمد الزيات (2003)** حول العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم. محاولتا الكشف عن العلاقة بين نمو اللغة اللفظية ونمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال. تكونت عينة الدراسة من 209 طفلا وطفلة تتراوح أعمارهم من 3-6 سنوات وقد تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات عمرية. اعتمدت الدراسة على استمارة البيانات الأولية الخاصة بالطفل. اختبار رسم الرجل لجودانف. مقياس تقدير نمو اللغتين اللفظية والشكلية للأطفال من 3-6 سنوات. فكانت النتائج:

1- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات اللغة اللفظية ودرجات اللغة الشكلية.

2- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات اللغة اللفظية ومتوسطات درجات اللغة الشكلية للمجموعات العمرية الأربع لصالح التعبير اللفظي في اختبار القدرة على التعبير اللفظي والشكلي باستخدام القصة.

50) كما نجد دراسة **اسماعيل لعيس (2005)** في الكشف عن صعوبات القراءة وذلك بالاهتمام بالنظام السميولوجي لأولى عند الأطفال المعسرين مقارنة بالأطفال العاديين وهذا من خلال نشاط الرسم، واقتراح وسيلة بيداغوجية تساهم في اكتساب اللغة الكتابية وهذا من خلال تطوير القدرة السيميولوجية الرمزية الخصبة التي تتجسد في نشاط الرسم.

وتوصل إلى أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث تغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيمولوجية فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين هذا القصور الإدراكي الذاكري لا يمكن ربطه بالإنجاز الحركي اليدوي لأن التمثيل الأيقوني لا يختلف عن الحالات العادية.

كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات التمثيل الرمزي ومستوى القدرة القرائية، كما بينت أن الأطفال عسيري القراءة يعانون قصورا واضحا في مهمة الكشف عن وحدات صوتية داخل الكلمات مقارنة مع أقرانهم القراء العاديين (ضعف القدرة الفونولوجية).

رغم أن كل هذه الدراسات لا تتأسس على نموذج نظري معين، فإنها سمحت بتوجيه الاهتمام وفتح الطريق حديثا نحو دراسة نشاط الرسم، كمؤشر على النمو المعرفي لدى القارئ العادي (Chapell J.A et Steitz P.A, 1993) والقدرة على النسق الحركي البصري (B.Bensuvet J. Eloit, 1993) الذين أكدوا الارتباط الإيجابي بين المتغيرين.

51) **دراسة سينثتا اتدريز، روزال مارسيا (Cynthia Andreas, Rosal Marcia, 2005)** حول تعزيز تطور الإدراك البصري من خلال التربية الفنية العلاجية. من أجل اختبار استخدام برنامج التدخل العلاجي بالتربية الفنية والمصمم لتنمية الخبرة الإدراكية للأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو الإدراكي البصري. بحيث خضع أربعة وسبعين طفلا من الصف الأول الابتدائي على مدار 56 أسبوع في مدرسة حكومية. تم تطبيق نموذج المهارات الفنية لتروجر كإخبار قبلي وتم التعرف على 14 طفل ممن يعانون من تأخر في نمو الإدراك البصري، وقد تم مشاركتهم في برنامج فني علاجي للإدراك البصري والمصمم لتعزيز نمو الإدراك البصري والمناسب لهذا السن. فكانت النتائج:

بعد انتهاء البرنامج العلاجي بعد 20 أسبوع خضع الأطفال لاختبار بعدي وتمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي وأظهرت تقدما في المهارات الفنية والإدراك البصري مع وجود دلالة إحصائية لصالح تلك المهارات.

قدمت البيانات الكمية والكيفية دليلا على أن هناك تقدم في المهارات الفنية لدى المشاركين في هذه الدراسة البحثية مما يشير إلى أن برنامج العلاج بالفنون يمكن أن يساهم في تنمية إدراك الأطفال الذين يعانون من تأخر في نمو الإدراك للبصري في هذه المرحلة العمرية.

52) **دراسة سهام بدر الدين سعيد (2005):** عنوانها نظرية الجشتالت كأساس لإعداد برنامج مقترح لتنمية الإدراك البصري للون والشكل لعينة من أطفال ما قبل المدرسة من (4-6) سنوات. حاولت الدراسة إلقاء الضوء على نظرية الجشطالت كأساس لإعداد برنامج مقترح لتنمية الإدراك البصري للون والشكل، وبدراسة مدى إمكانية وضع برنامج لتنمية الإدراك البصري للطفل من خلال قوانين مدرسة الجشتالت. وذلك على عينة من أطفال ما قبل المدرسة من (4-6) سنوات. وتوصلت النتائج إلى:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة القبلية والبعدية في الشكل واللون.
- هناك فروق في الدرجات لصالح المجموعة البعدية.
- نمو إدراك أطفال ثانية حضانة بالنسبة للون والشكل مرتفع عنه بالنسبة لأولى حضانة كلما تقدم الطفل في العمر الزمني والعمر العقلي ساعد ذلك على نمو إدراك جيد للون والشكل.

53) **دراسة منيرة إبراهيم راشد الدعيج (2006):** حول فاعلية برنامج في الأشغال الفنية لتخفيض حدة النشاط وزيادة تركيز الانتباه لدى عينة من الأطفال مفرطي النشاط الحركي. تهدف الدراسة إلى:

- تعديل السلوك المتمثل في إفراط النشاط الحركي للأطفال مفرطي النشاط الحركي.
- الكشف عن فاعلية برنامج في الأشغال الفنية في خفض حدة النشاط الحركي وزيادة تركيز الانتباه لديهم.

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال مفرطي النشاط الحركي من الجنسين أعمارهم (11-12 سنة) من مدرسة الجزيرة التجريبية الرسمية للغات بالقاهرة، عددهم (17) طفل. واعتمدت الدراسة على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بزيادة النشاط الحركي لدى الأطفال (إعداد السيد علي السيد أحمد)، استمارة تحكيم البرنامج. وكذا اختبار (ت) T-test للعينات المرتبطة لتقدير الدلالة الإحصائية للطرف الواحد كأداة احصائية معتمدة في الدراسة التي أشارت النتائج المتوصل إليها إلى تحقيق أهداف البرنامج المقترح للأشغال الفنية لتخفيض حدة إفراط النشاط الحركي وزيادة تركيز الانتباه لدى الأطفال مفرطي النشاط الحركي. كما سجلت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار القبلي ومتوسط درجات الاختبار البعدي لدى الأطفال مفرط النشاط الحركي لصالح الاختبار بعد تطبيق البرنامج المقترح. مع صعوبة الحصول على دلالة إحصائية واضحة للفروق بين الجنسين ولكن يوجد تأثير للبرنامج على هؤلاء الأطفال.

54) **دراسة دعاء ممدوح بدوي شعبان (2008)**، حول رسوم الأطفال كمدخل لتنمية المهارات اليدوية والفنية لدى طفل الروضة. كان الهدف من الدراسة التحقق من فعالية برنامج عن رسوم الأطفال لتنمية بعض

المهارات اليدوية والفنية لدى طفل الروضة. تكونت عينة الدراسة من 22 طفلا من أطفال المستوى الثاني رياض أطفال KG2 في محافظة الفيوم، والعينة تمثلت في مجموعة واحدة تجريبية. تمثلت النتائج في:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار هيسكي نيبراسكا لصالح التطبيق البعدي. أي أثبت برنامج رسوم الأطفال فعاليته في تنمية استعداد الطفل للتعلم على اختبار هيسكي نيبراسكا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات اليدوية والفنية لصالح التطبيق البعدي. أي أثبت برنامج رسوم الأطفال فعاليته في تنمية المهارات اليدوية والفنية المقترحة في الدراسة لدى طفل الروضة.

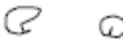
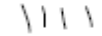
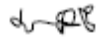
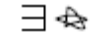
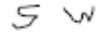
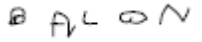
55) **دراسة (Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008)** تحت عنوان "اكتساب الكتابة لدى أطفال من 3 إلى 8 سنوات: دراسة تطورية عرضية"، كان الهدف من هذه الدراسة هو اثبات و/أو إظهار التباين من خلال دراسة طولية بين التحاليل المقدمة، وكذا مقارنة قدرات اطفال المجموعات المستقلة، ومنه تعيين مختلف الاستراتيجيات المستخدمة في الكتابة وكذا مراحل نموها بين 3-8 سنوات وذلك بتحقيق دراسة تطورية عرضية، ومنه سيرورة هذه الدراسة تتمثل في متابعة ولمدة 3 سنوات وبالاعتماد على 3 ميزانيات مختلفة في كل سنة، أربع فرق من الأفراد تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 3 إلى 6 سنوات خلال المرحلة الأولى من التحليل، ثم نعرض الاستراتيجية المعتمدة في كل مرحلة من طرف كل مجموعة، ستسمح لنا هذه الطريقة التطورية العرضية من جهة دراسة نمو الاستراتيجيات من خلال الدراسة الطولية، واثبات تباين المهارات وهذا من خلال مقارنة الأفراد من نفس الفئة العمرية والمتواجدون بفرق مختلفة من جهة ثانية.

في المرحلة الأولى من الدراسة (t1) تمثلت عينة الدراسة من 120 تلميذ وتلميذة يمينين، اللغة الأم الفرنسية مع الالتزام بشروط المنهج بمعنى التجانس بين الأفراد، قسمت إلى أربع فرق الصغيرة (3 سنوات وشهرين) المتوسطة (4 سنوات و4 أشهر) الكبار (5 سنوات و3 أشهر) والابتدائي ومن نفس المدرسة (6 سنوات وشهرين)، بالإضافة إلى 60 تلميذ يمثلون المجموعة الضابطة تتميز بنفس خصائص المجموعة التجريبية، كما تم تقسيمهم أيضا إلى 4 فرق عمرية: 5 سنوات (5 سنوات و4 أشهر) 6 سنوات (6 سنوات وأربع أشهر)، 7 سنوات (7 سنوات وشهرين) و8 سنوات (8 سنوات و3 أشهر) متمدرسين بصورة عادية في المدرسة الابتدائية.

بالنسبة للأدوات فقد تم الاعتماد على الأشكال في بناء التعليمة (دائرة وخطوط مستقيمة) وكذا الحجم (صغير، كبير) وكذا الصورة المرجع، وقد تم اختيار الصورة المرجع من خلال دراسة تمثلت في الطلب من عينة من الأطفال في سن 3 سنوات رسم: ثعبان، عصى، قلم، خبزه، كرة، وقد بينت النتائج أنه تم تحقيق رسم الكرة والقلم في صورتها المبسطة من طرف أغلبية أفراد العينة ومنها تم اعتمادها كمرجع في الاختبار المطبق في الدراسة. وكذلك الشأن بالنسبة للكلمات المختارة من أجل الاختبار، فلقد تم اختيار الكلمات التي

تمكن أغلبية أطفال القسم التحضيري من كتابتها بصورة صحيحة، يعطى لكل طفل ورقة بيضاء (A3) وقلم رصاص، ومنه كانت تعليمة الدراسة في: "ارسم كرة صغيرة هنا –ويقوم المختبر بإشارة إلى يسار الورقة– بجانب الكرة الكبيرة، قلم صغير وقلم كبير "وعند انتهاء الحالة من الرسم يطلب منه "تحت الرسم اكتب ما يمثل"، ويطلب من كل طفل من أطفال المجموعات التجريبية تنفيذ التعليمة على ثلاث مراحل بحيث يكون الفارق الزمني بين المرحلة وتلك التي تليها سنة كاملة، فمثلا الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية 3 سنوات في المرحلة الأولى ستصبح أعمارهم 5 سنوات في المرحلة الأخيرة أي (t3)، ومن أجل التحكم في متغير المكتسبات التعليمية الناتجة عن تكرار التعليمة، يتم مقارنه مهارات الأطفال المشاركين في التجربة الطولية بتلك التي يمتلكها أطفال المجموعة الضابطة بعدها يتم جمع الإنتاجات الخاصة لكل مرحلة زمنية (t1)، (t2) و(t3).

تعريف الاستراتيجيات المعتمدة في تحليل نتائج الدراسة: في الاستراتيجية التصويرية (La stratégie «Picturale») تظهر الكتابة إما على شكل خطوط مشابهة للرسم، وإما ترتبط بالرسم فضائيا. ومنه فالرسم والكتابة يمثلان نظاما تدوينيا موحدا. بالنسبة للاستراتيجية الفضائية (La stratégie spatiale) تظهر كتابات الطفل على شكل خطوط عمودية صغيرة، أو أنصاف دوائر، أو على شكل خط مستمر أفقيا. فهي بذلك تأخذ بعين الاعتبار الخصائص السطحية كالخطية (Linéarité)، في الاستراتيجية السيميولوجية (La stratégie sémiotique)، ينتج الطفل أشباه الكلمات متكونة من حروف مخترعة أو صحيحة (مع غياب العلاقة بالفونولوجيا) ممزوجة بحروف معكوسة (كتابة بصورة مرآة) أو أرقام، في الغالب لا ينتج الأطفال حروفا لها علاقة بالفونولوجيا، سوى حالتين ينتجون حروفا لها علاقة بالكلمة. وفي حالة ما إذا تم إنتاج ثلاث إلى أربع حروف لا توجد علاقة فونولوجية والكلمة المرجع فإننا نعتبر كتابتهم تعتمد على خصائص الاستراتيجية السيميوتيكية. أما بالنسبة للاستراتيجية الفونوقرافية (La stratégie phonographique) نجد الطفل ينتج واحد أو أكثر الحروف تتوافق فونيتكيا والكلمة الهدف، يمكنه إنتاج حرف من كلمة، حرف بالاعتماد على مقطع (حرف مقطع) أكثر من حرف بواسطة مقطع أو جميع العلاقات فونيم /قرافيم، اما بالنسبة للاستراتيجية الاملائية (La stratégie orthographique) فتمثل الكتابة الصحيحة للكلمة.

الاستراتيجية	التعريف	المثال
التصويرية		
–الخلط	–خطوط متماثلة بالنسبة للكتابة والرسم	
–الربط –	خطوط متمايزة ولكنها مرتبطة فضائيا	
الفضائية		
–منفصلة	–خطوط صغيرة عمودية	
– متصلة	– خطية	
السيميوتيكية		
–مخترعة	–حروف مخترعة	
–ممزوجة	– كتابة مرآة، المزج بالأرقام أو حروف (مخترعة أو صحيحة)	
–حروف	– حروف صحيحة	
الفونوقرافية		
–الاستراتيجية المقطعية	–حرف بمقطع	
–الاستراتيجية المقطعية	–الألفبائية –أكثر من حرف بمقطع	
–الاستراتيجية الالفبائية	– جميع التقابلات فونيم /قرافيم	
الاملائية	–كلمة صحيحة دون حذف أو إضافة الحروف	

الشكل رقم 1: يمثل مختلف استراتيجيات الكتابة وأمثلة لها نقلا عن (Magali Noyer-Martin ,René Baldy, 2008)

لقد بيّنت النتائج المتوصل إليها أن 99.2% يستخدمون نفس الاستراتيجية. بالنسبة للدراسة الطولية بيّنت النتائج أن نمو المهارات الخاصة بالمجموعات يمكن وصفها كالتالي:

الأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية 3 سنوات يعتمدون على الاستراتيجية التصويرية أثناء الكتابة، عند سن 4 سنوات تتباين المهارات لدى الأطفال بحيث يعتمد البعض على الاستراتيجية التصويرية والسيميوتيكية، وكذا الاستراتيجية الفضائية عند فئة قليلة من الأطفال. في 5 سنوات تتناقص الاستراتيجية التصويرية لتأخذ مكانها الاستراتيجية السيميوتيكية، غالبا ما يعتمد الأطفال في مرحلة في 6 سنوات على الاستراتيجية الفونوقرافية في الكتابة، التي تتناقص ما بين 6 إلى 7 سنوات لتفسح الطريق للاستراتيجية الاملائية. هذا كما بينت النتائج المتحصل عليها عند مقارنة نتائج المجموعات التجريبية بنتائج المجموعات الضابطة أنه لا يوجد تأثير لعامل التكرار على نتائج المجموعات التجريبية وهذا بالاعتماد على معامل الاتفاق الاحصائي لـ (Fisher) بمعنى أنه تطور استراتيجيات الكتابة لدى المجموعات التجريبية يرجع إلى عامل النمو بصفة عامة و/أو نتيجة للاكتسابات المدرسية ولا يرجع إلى تأثير تكرار التعليمة.

تحليل المسارات الفردية:

من خلال تحليل نتائج بعض الحالات سجل الباحثان أن الأطفال الذين أظهروا في سن 5 سنوات تأخرا (بحيث نجدهم يعتمدون على الاستراتيجية التصويرية أو الفضائية) قد أظهروا تأخرا أيضا عند 6 سنوات. حيث أن الأطفال الذين يعتمدون على الاستراتيجية التصويرية في سن 5 سنوات، نجدهم أيضا في سن 6 سنوات يكتبون حروفا لا علاقة لها بالكلمة المرجع. فلقد بينت التحاليل الطولية لتطور مهارات الأطفال الذين يعانون من صعوبة في سن 6 سنوات عدم تطور استراتيجية الكتابة المعتمدة خلال مرحلة 4 و5 سنوات. ومنه نستنتج أن الأطفال الذين يعتمدون على الاستراتيجية التصويرية والفضائية في سن 4 إلى 5 سنوات سيظهرون تأخرا في النمو عند سن 6 سنوات.

في الأخير تتفق نتائج الدراسة التالية ونتائج الدراسات التي قام بها (DeGoes et Martlew, 1983. Tolchinsky Landsman et Levin, 1985. Fijalkow et Levin, 1993)، بحيث بينت الدراسة الحالية أن أطفال المرحلة 3 سنوات يخلطون بين الرسم والكتابة ويعتمدون على الاستراتيجية التصويرية عند الكتابة، بحيث يستغلون الخصائص الخاصة بالرسم التي يعرفونها من أجل تطوير شكل أخر من أشكال التدوين ألا وهو الكتابة. هذه الملاحظة تأكد أهمية الرسم في اكتساب الكتابة التي أشار إليها كل من (Levin et Bus, 2003. Ferreiro, 2000 et Saada-Robert et Hoefflin, 2000). إذا كانت الاستراتيجية التصويرية مسيطرة على إنتاجا أطفال المرحلة العمرية 3 سنوات فإنه علينا انتظار سن 6 سنوات لتختفي هذه الاستراتيجية نهائيا من إنتاجات الأطفال. إذ أنه عندما يعي الأطفال العلاقة الموجودة بين الكلمة المنطوقة والكلمة المكتوبة، يختفي الربط بين الرسم والكتابة.

في سن 4 سنوات نلاحظ عدم وجود استراتيجية مسيطرة على إنتاجات الأطفال بحيث نلاحظ تباين في الاستراتيجيات المعتمدة أثناء الكتابة، فبعضهم يكتب مثلما يرسم، في حين بعض الأطفال يظهرون كتابة خطية أما البعض الأخر فنجدهم يكتبون حروف ليس لها علاقة باللغة الشفهية، هذا ما يفسر التباين المرتبط بالعامل الفروقات الفردية المرتبطة بمهارات الكتابة الملاحظة في سن 4 سنوات، مما يجعل هذه المرحلة تعتبر كمرحلة فاصلة –حدية– في اكتساب الكتابة.

في سن 5 سنوات أغلبية الأطفال يكتبون حروفا ليست لها علاقة باللغة الشفهية، وحتى بعد ظهور بعض الحروف فلقد تم تسجيل بعض الحالات التي تعاني من تأخر بحيث يواصلون في رسم من أجل الكتابة (الاستراتيجية التصويرية)، في 6 سنوات وتحت تأثير الاكتسابات المدرسية، يكتسب أغلبية الأطفال القواعد التحويلية فونيم /قرافيم وبالرغم من مواصلة بعض الأطفال في كتابة حروف لا علاقة لها باللغة المنطوقة إلى أنه قد يرجع ذلك إلى عدم اكتمال معارفهم حول النظام الألفبائي من أجل الربط بين الحروف والفونيمات. وانطلاقا من 7 سنوات يتمكن الأطفال ليس فقط من الروابط الفونوقرافية وإنما أيضا من القواعد الإملائية.

يفترض (Baldy, 2002) أن التغيير يتم على مستويين: الانتقال من استراتيجية إلى أخرى بمعنى أن الطفل يكتب بطريقة مغايرة عن تلك التي كان يعتمد علها سنة من قبل، وإما نسجل تحسن على مستوى نفس الاستراتيجية أي إضافات في نفس الاستراتيجية وقد فسر ذلك أن معارف الطفل تتطور وفقا لمتطلبات خارجية التي تشكلها، لهذا وخلال فترة محدد يصبح بروز استراتيجية جديدة أمر ضروري، تجبر هذه الاستراتيجية الجديدة بدورها الطفل إلى تجريب إشارات جديدة تكون أكثر موائمة للكتابة الجديدة، وكذا اختبار فرضية جديدة على حد تعبير (Ferreiro, 2000) فمثلا عندما تبرز الاستراتيجية الفضائية، ينتج الطفل أولا خطوط أفقية، موجات، دوائر وبعدها موجات غير منتظمة مؤلفة من سلسلة دوائر مستقيمة ومعكوسة، يصل هذا التحسن في الاستراتيجية الفضائية إلى مرحلة الضغط مما يخلق حالة عدم الرضا لدى الطفل الذي يقوم بالكتابة، هذا ما يدفعه إلى اختبار وتجريب استراتيجية جديدة (الاستراتيجية السيميوتيكية مثلا) التي تتميز بكتابة حروف أو أشباه حروف.

كما بينت النتائج التي أقيمت على حالات معينة من كل مجموعة أن هناك بعض الأطفال الذين يعانون من تأخر بحيث أنهم يستمرون في استخدام الاستراتيجية التصويرية حتى سن 4 إلى 5 سنوات وهذا التأخر يستمر حتى سن 6 سنوات أين يقومون بإنتاج حروف لا ترتبط باللغة الشفهية (الاستراتيجية السيميوتيكية) في حين أن بقية أطفال هذه المرحلة العمرية يأخذون بعين الاعتبار العلاقة بين الفونام والقرافيم (الاستراتيجية الفونوقرافية) بمعنى الأطفال الذين يظهرون خلط بين الرسم والكتابة في سن 4 إلى 5 سنوات، يواجهون صعوبات في سن 6 سنوات في إقامة الروابط بين الفونيمات وما يقابلها من قرافيمات التي تعتبر أساسية لتعلم الكتابة، ومنه لابد أن يجذب استمرار الخلط بين الرسم والكتابة انتباه المعلمين، ومنه تفترض هذه الدراسة أنه على المعلمين التدخل مبكرا من أجل مساعدة الطفل على تجاوز مرحلة التمييز رسم/كتابة حتى يتمكن الطفل من اكتساب عادي للكتابة فيما بعد، كما يعد المظهر الحركي عنصر أساسي يأخذ بعين الاعتبار من طرف المعلمين عند تعليم الكتابة، إذ تفترض الدراسة الحالية أن الصعوبات حركية التي يعاني منها أطفال في سن 6 سنوات تكون ناتجة عن نقص في التدريب على إنتاج الحروف خلال المراحل السابقة (الاستراتيجية الفضائية بصورة خاصة ما بين 4-5 سنوات) وتتفق هذه النتائج والنتائج التي توصل إليها كل من (Graham, Harris et Fink, 2000) التي بينت أهمية التدريب على الكتابة من الناحية الحركية من أجل تخطي صعوبات الكتابة، العديد من الدراسات (Page-Voth, Graham, 1999. Graham, 2000. Graham, Harris, Fink-Chorzempa, 2002) التي أقيمت على صعوبات الكتابة والقراءة لدى الطفل قامت بتحليل تأثير طرق التدريس على هذه المكتسبات ومنه ومن أجل فهم جيد لأصل هذه الصعوبات لابد من الاعتماد والبحث حول السيرورة التطورية لهذه الصعوبات المدرسية ومنه الوصول إلى طرق من أجل علاجها. (**Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008, p.p.449-459**).

56) **دراسة سامية عبد النبي عفيفي (2009):** حول أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الإدراك البصري في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من

التعليم الأساسي من خلال جلسات البرنامج المقترح. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية (60) تلميذا وتلميذه من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي صعوبات تعلم الكتابة. استخدمت الباحثة اختبار تشخيص صعوبات الكتابة، اختبار الذكاء إعداد إجلال محمد سرى، اختبار تشخيص صعوبات الإدراك البصري (إعداد الباحثة)، مقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد مصطفى كامل)، برنامج في الإدراك البصري إعداد الباحثة. كما اعتمدت على حساب المتوسط والانحراف المعياري. اختبار (T-test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات. توصلت الدراسة إلى:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات الكتابة لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

57) **دراسة مروى سالم سالم محمد (2012):** حول أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. تمثل هدف الدراسة في تحسين مهارات القراءة الجهرية ومهارات الكتابة العادية لذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال جلسات البرنامج المقترح. تكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وقد بلغت (28) تلميذا (22) من الذكور و(6) من الإناث. اعتمدت الدراسة على اختبار القدرات العقلية لأتيس لينون، اختبار القراءة الجهرية لجودن (1977) واختبار الكتابة لجودن (1977) تعريب محمود فندى العبد، أداة تشخيص الإدراك البصري للعسر القرائي والكتابي من إعداد الباحثة، البرنامج العلاجي لصعوبات القراءة والكتابة من إعداد الباحثة. فكانت النتائج:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على الاختبار الشفهي للقراءة في اتجاه القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الشفهي للقراءة في اتجاه المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على الاختبار الشفهي للقراءة.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار في اتجاه القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار الكتابي في اتجاه المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة الشفوي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لأبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار.

58) **الدراسة التي قام بها (Vaid et collaborateurs, 2011)** بالولايات المتحدة الأمريكية والتي نشرت بمجلة (Social Psychology) وكان عنوان الدراسة (Script directio, ality affects depiction of depth in representational drawing) "تأثير اتجاه الكتابة على عمق التمثيل بواسطة الرسم "والهدف من هذه الدراسة هو إظهار مدى تأثير اتجاه المهارات قراءة/كتابة على تمثيل العمق في الرسم، بحيث قام الباحثون بملاحظة مجموعتين من المراهقين (17-21 سنة) يختلفون في اتجاه اللغة المكتوبة الأم، مجموعة من القراء باتجاه يسار يمين متكونة من 146 طالب أمريكي (94 يميني و52 يساري) ومجموعة قراء من اليمين إلى اليسار تتكون من 55 طالب قطري (45 يميني و10 يساري) وتمثلت المهمة المطلوبة في تخيل منزلين، واحد يكون قريب والأخر بعيد، ومن ثم القيام برسمهما، بعدها قام الباحثون بحساب نسبة الرسومات التي كان فيها رسم المنزل القريب على يسار المنزل البعيد، وقد بينت النتائج نسبة مرتفعة بصورة دالة لدى مجموعة القراءة يسار يمين (73.8%) بالمقارنة والقراء يمين يسار (42.21%) مهما كانت الجانبية لديهم ومنه استنتج الباحثون أن عمق التمثيل بالرسم يتوقف على الميول نحو الاتجاه المكتسب ثقافيا في قراءة وكتابة اللغة.

وفي نفس الإطار نجد:

59) **دراسة (Kebbe et Vinter, 2013)** المنشورة بمجلة (Journal of Cross-Cultural Psychology) الأمريكية والمتمثلة في "كيف يؤثر العمر، الثقافة وكذا الجانبية في اتجاه رسم الأشياء بصورة جانبية" والهدف من هذه الدراسة هو اختبار اختلاف توجه الأشياء المرسومة بصورة جانبية باختلاف الثقافة (من خلال اتجاه اللغة المكتوبة) وكذا عمر الحالات. بحيث طلب الباحثون من مجموعة متكونة من 36 طفلا فرنسيا (اتجاه اللغة المكتوبة من اليسار إلى اليمين) ومجموعة من 36 طفل من سوريا (اتجاه اللغة المكتوبة لديهم من اليمين إلى اليسار) تتراوح أعمارهم الزمنية من 6، 8 و10 سنوات، رسم جانبي لعدة أشياء (مثلا مجه، طائرة، كأس، كلب) كل الأطفال يمينيين (يستخدمون اليد اليمنى) ثم قام الباحثون بحساب مؤشر التوجه من خلال تطبيق المعادلة: مجموع الأشياء المرسومة الموجهة نحو اليمين ناقص مجموع الأشياء الموجهة نحو اليسار تقسيم مجموع الرسومات الكلي، هذا المؤشر يتراوح بين -1 (توجه مطلق نحو اليسار) و+1 (توجه مطلق نحو اليمين) لقد بينت النتائج نماذج متعاكسة جانب التوجه بين الفرنسيين والسوريين، ابتداء من سن 8 سنوات فقط، بحيث يتجه الأطفال إلى رسم الأشياء متجهة نحو اليسار (مؤشر سالب) في حين يتجه الأطفال السوريين إلى رسم الأشياء متجهة نحو اليمين (مؤشر موجب). في سن 6 سنوات لم يتم تسجيل انحراف في التوجه مهما كانت ثقافة الطفل (مؤشر قريب من الصفر) ومنه استنتج الباحثان من

خلال هذه الدراسة ان هناك ارتباط بين اتجاه رسم الأشياء والمهارات الثقافية المتعلقة بالقراءة والكتابة التي تنمو بالتدريج عند الطفل، ومنه فإن اختلاف الاتجاه في رسم الأشياء الذي يظهر في سن 8 سنوات يعتبر دليل على اكتساب هذه المهارات الاتجاهية الثقافية. **(Delphine Picard, 2015, p.p.90-91)**

60) **دراسة (Garbarini et collaborateurs, 2013)** وهي دراسة منشورة بمجلة (Neuroimage) حول المكانزمات العصبية المتدخلة أثناء نشاط الرسم، وتهدف الدراسة إلى معرفة كيف تتغير الإعدادات الحركية (المسارات أثناء الرسم) والنشاط العصبي خلال استخدام اليدين معا –في نفس الوقت–في نشاطين مختلفين أثناء تنفيذ مهمات حركية حقيقية أو تخيلية، وتكونت عينة الدراسة من 20 حالة تتراوح أعمارهم الزمنية 28 سنة، وقد تم تنفيذ مهمات تخطيط مستمر مع تسجيل النشاط العصبي وذلك بالاعتماد على التصوير العصبي الوظيفي (IRM-fonctionnel) وهذا خلال ظروف تنفيذ واقعية وقد قسمت المهمات على ستة مراحل:

أ- القيام برسم خط مستقيم بواسطة اليد اليمنى اليد اليسرى في حالة سكون (حركة يد واحدة).
ب- القيام برسم خط مستقيم بواسطة اليد اليمنى وأخر بواسطة اليد اليسرى (حركة متطابقة لليدين معا)
ت- القيام برسم خط مستقيم بواسطة اليد اليمنى وبرسم الدائرة بواسطة اليد اليسرى (حركة لا متطابقة لليدين معا).

وفي حالة وضعية التخيل يقوم المشاركون بـ:

ث- القيام برسم خط مستقيم بواسطة اليد اليمنى اليد اليسرى في حالة راحة (حركة يد واحدة).
ج- القيام برسم خط مستقيم بواسطة اليد اليمنى وتخيل رسم خط أخر بواسطة اليد اليسرى (تخيل حركة متطابقة لليدين معا)
ح- القيام برسم خط مستقيم بواسطة اليد اليمنى وتخيل رسم دائرة بواسطة اليد اليسرى (تخيل حركة لا متطابقة لليدين معا).

وقد تم تحليل الخطوط المنتجة بواسطة اليد اليمنى بالاعتماد على درجة انحراف الخط المستقيم (مدى الانحراف بالمقارنة والخط العمودي النموذجي)، وقد بينت النتائج انحرف واضح في الوضعيات اللاتطابق النشاط (ت، ح) بالمقارنة ووضعية التطابق (ب، ج) وكذا الراحة (أ، ث)، في حين بينت النتائج المتحصل عليها بواسطة (IRM-fonctionnel) استثارة الباحة الحركية الثانوية (L'aire motrice supplémentaire) والباحة الحركية الأحادية اليمنى (L'aire motrice cingulaire droite) والقشرة الجدارية الخلفية في الفص الجداري العلوي وذلك خلال المهمات في حالة اللاتطابق التنفيذية (ت) والتخيلية (ح) ومنه استنتج الباحثون أن تخيل والقيام بحركات لا متطابقة بواسطة اليدين يؤدي إلى انحناء الخطوط المرسومة وكذا استثارة نفس المناطق العصبية.

61) **دراسة (Picard, 2015)** والتي بينت خلال دراسة مسحية حول عدد المقالات العلمية باللغة الإنجليزية التي تناولت الرسم في ميدان علم النفس خلال الموسم 2011-2013 قد وصل إلى 128 مقال قسمت كالتالي: 57 مقال سنة 2011، 31 مقال سنة 2012، 40 مقال في سنة 2013، وبعد الاطلاع على جميع المقالات تم تصنيفها إلى أربع محاور تمثلت في:

- محور الدراسات الإسقاطية: بحيث تناولت مقالات التي نشرت ضمن هذا المحور الرسم في مظهره الاسقاطي (علاقته والخصائص الشخصية للفرد). وعددها 20 مقالا أي بنسبة 16%.
- محور الدراسات التربوية: يضم هذا المحور المقالات التي تناولت الرسم من منظور تربوي (علاقته والمكتسبات المدرسية و/أو التقنيات التربوية) وعددها 12 مقالا أ بنسبة 9%.
- محور الدراسات المرضية: يجمع هذا المحور الدراسات التي تناولت العلاقة بين الرسم ومختلف الأمراض (الأمراض التطورية أو التي تصيب الجهاز العصبي المركزي، أو الأمراض المرتبطة بالشيخوخة) وعددها 48 مقالا أي بنسبة 37.5%.
- محور الدراسات حول المكانزمات: ويشتمل هذا المحور على المقالات التي تناولت علاقة الرسم بالمكانزمات المتدخلة في نشاط الخطي (المكانزمات العصبية، المعرفية والإدراكية–الحركية) وعددها 48 مقالا أي بنسبة 37.5%. **(Delphine Picard, 2015, p85)**

7.1. التعقيب على الدراسات السابقة

إن الدراسات التي تناولت عسر القراءة كثيرة ومتعددة ومتنوعة غير أن تلك التي تناولت الارتباط بين عسر القراءة ونشاط الرسم وبالأخص رسم الموضوع مقترح "موضوع بحثنا" تكاد تكون منعدمة –حسب علم الباحثة–، إلا أننا اكتفينا بذكر بعض الدراسات التي تخدم جوانب أخرى من بحثنا".

1- **هدف وموضوع الدراسات:**

اهتمت الدراسات العربية بوصف ظاهرة صعوبات القراءة التي بدأت بالانتشار في الدول العربية بنسبة كبيرة، وعلاقتها بظواهر أخرى كالتأخر الدراسي، فرط النشاط، الانتباه والمهارات الإدراكية البصرية والحركية والعوامل الاجتماعية والاقتصادية **(بدرية سعيد الملا، 1985. Joseph, 1984 . Obrien et al, 1988. Szeszulski 1990** والذاكرة وبصورة الخاصة الذاكرة العاملة **(أمينة إبراهيم شلبي، 2000)** أما الدراسات الأجنبية قد اهتمت أكثر بالعلاقة الارتباطية بين عسر القراءة والقدرة الفونولوجية "أي العسر القرائي وارتباطه بالعجز الفونولوجي" والذي يتمثل في خلل على مستوى الاستراتيجيات التي يعتمدها الطفل "العسير" أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة خاصة تلك التي تقوم على الوساطة الفونولوجية **(كاتز، 1986. Monique plaza، . spranger charolles.S. casalis)**. كما تناولت دراسات أخرى علاقة نشاط القراءة والانتباه، الفهم وكذا باقي المحددات والعمليات المعرفية الأخرى **(محمد هويدي 1993)**. كما اختلفت الجهود في تفسير

اضطراب عسر القراءة وبذلك اختلفت البرامج التي بنيت لعلاج بعض مظاهره (صعوبات القراءة) (Murray, 1990 . **شيماء محمد الدياسطى 1991**) **خاصة** منها البرامج المعرفية كتلك التي تقوم على نظرية "معالجة معلومات"(**خالد مطحنة، 1994**).

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت الرسم فقد تباينت الموضوعات التي تمت معالجتها، حيث تناولت بعض الدراسات واقع الرسم (**Picard, 2015. Wim Huysecom, 1976**) ومراحل نموه لدى الطفل (**France Kebbe et Vinter, 2013.Chan Lily, Loui**) وكذا العوامل المؤثرة فيه (**Darras, 1996 .Cloutier, 1989**) **Lobo, 1993. Garbarini et collaborateurs, 2013**)، وأغلب الدراسات تناولت علاقة الرسم وكذا أهميته في اكتساب أو تعلم بعض القدرات والعمليات المعرفية بحيث نجد معظم الدراسات تبين أهمية الرسم في تعلم نشاط الكتابة (**Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008 Vaid et collaborateurs, 2011.**)، محاولين بذلك توضيح مراحل نمو الكتابة وموضع الرسم منها، وبالاضافة إلى الكتابة نجد علاقته في تحسين الادراك والتمييز البصري (**دايفيد ساباتينو، سيدني ميلر، 1977. سهام بدر الدين سعيد 2005. Cynthia Andreas, Rosal Marcia, 2005**)، التفكير الابتكاري (**سلوى عثمان مصطفى عثمان، 1993. أمل عبد الفتاح أحمد سويدان، 1994**)، تنمية القدرات الحركية الدقيقة (**Traynelis, 1994**)، وكذا تخفيض من بعض المظاهر السلوكية المرضية كفرط النشاط وقلة الانتباه والتركيز (**منيرة إبراهيم راشد الدعيج، 2006**). كما تناولت دراسات أخرى دور الرسم في رفع مستوى الإنجاز (**Melaville Atelial,Blank Martin J, 1996**) والتحصيل الدراسي (**Nancy E, Wood, 1977، Partz, Seron et Vander Linden, 1992 ، Bezruczko, Nikolous, 1997**)، وهذا من خلال اعتماده كمدخل لتعليم وتنمية بعض المهارات المتدخلة لدى بعض الأطفال (**أماني مصطفى محمد البساط، 1998 . دعاء ممدوح بدوي شعبان. سامية عبد النبي عفيفي، 2009. مروى سالم سالم محمد، 2012**. وهذا من خلال اعداد برامج تدريبية وكذا تأثيره على النمو النفسي والمعرفي، والاجتماعي واللغوي (**Watson . O Donnell Johnson, Teresa Mary, 1999. Collado Fatima, 1999 Davison Laura. E. Thomas Glyn, 2001. Malcolm. W. Schwartz Susan, Nozyce, 2000** ، كما بحثت بعض الدراسات في علاقة الرسوم والصور بتعلم القراءة وكذا دورها في الكشف عن صعوباتها والتي أظهرت أن لها تأثير كبير على الأداء القرائي نظرا للارتباط القوي بين القدرة السيميولوجية الرمزية الخطية (الرسم) والأداء القرائي. (**اسماعيل لعيس، 2005**)، من بين هذه الدراسات تلك التي حاولت توضيح أهمية الرسومات في الأداء القرائي خاصة الفهم القرائي لدى لأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية (**المسيقح،** 1996**J**) (**-Barr, 1986**) (**K. Mokhtariet, C. Richard, 1998**.) والدليل على ذلك كون معظم الاختبارات التي تقيس القراءة مزودة برسومات على جانبي النص " مثلا اختبار (L'alouette)، اختبار العطلة لغلاب...إلخ"، ونظرا لأهمية الصور والرسومات في فهم القراءة ظهرت الطريقة الصورية التي تساعد في اكتساب القراءة بمعنى اعتماد الرسم كوسيلة للعلاج والتكفل بهذه الاضطرابات. ومن هنا ظهرت أهمية نشاط الرسم في تقييم وتحسين الأداء القرائي باعتبار أن الرسم مؤشرا على النمو المعرفي لدى القارئ العادي.

2- **من حيث عينات الدراسة:**

انحصرت عينات القسم الأول من الدراسات على فئة الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي وقد اختلفت الدراسات في عدد أفراد العينة من حالة واحدة إلى 1754. وبصفة عامة لقد تمت معظم الدراسات على أطفال يعانون عسر القراءة ومجموعة أطفال عاديين للكشف عن العلاقة القائمة بين صعوبة القراءة وباقي الظواهر "الانتباه، التأخر الدراسي..." (**بدرية سعيد الملا، 1985.1984 . Joseph, 1988 .Obrien et al, 1990 Szeszulski. كاتز، 1986.Monique plaza ، . spranger charolles.S. casalis. محمد هويدي 1993. Murray, 1990. شيماء محمد الدياسطى 1991 . خالد مطحنة، 1994**).

في حين تباينت عينات الدراسات التناولت نشاط الرسم بين الأطفال الذين يعانون من من اضطرابات مختلفة الادراك التمييز البصري، صعوبات التعلم، والأطفال العاديين. أغلبهم أطفال التحضيري (**Picard, 2015 Kebbe et Vinter, 2013.Chan Darras, 1996 .France Cloutier, 1989 .Wim Huysecom, 1976 Magali Noyer-Martin, René Lily, Loui Lobo, 1993. Garbarini et collaborateurs, 2013 Baldy, 2008 Vaid et collaborateurs, 2011 . دايفيد ساباتينو، سيدني ميلر، 1977. سهام بدر الدين سعيد 2005. Cynthia Andreas, Rosal Marcia, 2005. سلوى عثمان مصطفى عثمان، 1993. أمل عبد الفتاح أحمد سويدان، 1994. Traynelis, 1994، منيرة إبراهيم راشد الدعيج، 2006.,Melaville Atelial Partz, Seron et Vander Linden, 1992 ،Nancy E, Wood, 1977 Blank Martin J, 1996، Bezruczko, Nikolous, 1997، أماني مصطفى محمد البساط، 1998. دعاء ممدوح بدوي شعبان. سامية عبد النبي عفيفي، 2009. مروى سالم سالم محمد، 2012. (Collado Fatima, 1999) O Donnell . Watson Malcolm. W. Schwartz Susan, Nozyce, 2000.Johnson, Teresa Mary, 1999 . Davison Laura. E. Thomas Glyn, 2001، اسماعيل لعيس، 2005. المسيقح، 1996.J K. .-Barr, 1986 Mokhtariet, C. Richard, 1998.**) ماعدا دراسة Picard (2005) والتي تمثلت عينة الدراسة فيها عبارة عن مجموعة من المقالات المنشورة في أهم المجلات العلمية وبصورة خاصة النفسية، وكان عدد المقالات 128 دراسة .في حين نجد اختلاف عدد أفراد عينات البحث من حالة واحدة إلى أكثر من 1200 طفل .

3- **من حيث المناهج المعتمدة في الدراسات:**

لقد تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات، فبالنسبة للدراسات التي تناولت العسر القرائي نجد أن أكثر المناهج المستخدة هي المنهج الوصفي بمختلف أنواعه التحليلي (**بدرية سعيد الملا،** 1985، المقارن (**1990 Szeszulski,). (S. casalis** و(**spranger charolles**)، الارتباطي (**Obrien et al, 1988 . محمد هويدي، 1993. أمينة إبراهيم شلبي، 2000. مصطفى كامل**) كما نجد دراسات أخرى اعتمدت على المنهج التجريبي (**Joseph, 1984 . كاتز 1986 .Murray, 1990 . شيماء محمد الدياسطى، 1991. خالد مطحنة،**

1994) بحيث حاولت دراسة فعالية برامج تدريبية وتأثيرها على القراءة.كما سجلنا استخدام منهج دراسة حالة من طرف بعض الباحثين **(Monique plaza, 1995)** وهي دراسة طولية تتبعية.

أما بالنسبة للقسم الثاني من الدراسات والتي تناولت الرسم فقد اعتمد أغلب الباحثين على المنهج شبه التجريبي **(دايفيد ساباتينو، سيدني ميلر، 1977 .Nancy E, Wood, 1977 . سلوى عثمان مصطفى عثمان، 1993 . أمل عبد الفتاح أحمد سويدان، 1994 . مصطفى محمد البساط، 1998. دعاء ممدوح بدوي شعبان . Watson Malcolm. W. O. Donnell Johnson, Teresa Mary, 1999. Collado Fatima, 1999 . Cynthia Andreas, Rosal Marcia, 2005. Schwartz Susan, Nozyce, 2000 سهام بدر الدين سعيد، 2005. منيرة إبراهيم راشد الدعيج، 2006. سامية عبد النبي عفيفي، 2009. مروى سالم سالم محمد، 2012)** .بحيث دارت مواضيع أغلب الدراسات حول تأثير أو فعالية برامج تدريبية قائمة على نشاطات فنية منها الرسم على بعض الجوانب المعرفية ومنها صعوبات التعلم، كما نجد دراسات أخرى اهتمت بوصف العلاقة بين الرسم وبعض المهارات المعرفية والتعلمية **(Bezruczko, Nikolous, 1997. Traynelis, 1994 . حنان محمود أحمد الزيات، 2003.Kebbe et Vinter, 2013)**. أو المقارنة بين فئات من الأطفال في مهمات تتضمن ممارسة الرسم وأهم النشاطات المعرفية والتعلمية المختلفة **(J-Barr, 1986 . المسيقح،** 1996 . **K. Mokhtariet, C. Richard, 1998. Davison Laura. E. Thomas Glyn, 2001 . اسماعيل لعيس، 2005 . Vaid et collaborateurs, 2011)** ، ودراسات أخرى اهتمت بتحليل واقع الرسم **(Wim Huysecom, 1976 . France Melaville Atelial,Blank . Darras, 1996. Chan Lily, Loui Lobo, 1993. Cloutier, 1989 Nikoltsos, Catherine, 2000 . Martin J, 1996)**. وكذا مختلف الاستراتيجيات المعتمدة في عمليات تعلمية منها الكتابة بالاعتماد على نشاط الرسم **(Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008)** بالاضافة إلى منهج دراسة حالة في الدراسة(**Partz, Seron et Vander Linden, 1992 و Dubois, 2001)** .

كما هناك دراسة اعتمدت الطريقة العرضية في شقها الأول والطولية التتبعية في شقها الثاني (**Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008)** وكذا دراسة مسحية ل(**Picard, 2015**).

4- **من حيث الأدوات المستخدمة في الدراسات:**

تعددت وتنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات من أدوات تشخيصية وتقييمية إلى أدوات التكفل وأدوات التناول الاحصائي تبعا لطبيعة الموضوع والمنهج المستخدم.

فيما يتعلق بالأدوات التشخيصية والتقييمية المستخدمة في القسم الأول من الدراسات والتي تناولت العسر القرائي فقد اعتمد الباحثون على أدوات لقياس القدرات المعرفية وبصورة خاصة الادراك السمعي والبصري (Bender) والوعي الفونولوجي والذكاء لدى أفراد العينة من بينها نجد ,PM47 Raven، وكذا اختبارات القراءة أهمها بالنسبة للدراسات الأجنبية اختبار La l'alouette والتحصيل الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بالأدوات الاحصائية فقد تباينت بين استخدام معامل الارتباط بالنسبة للدراسات الوصفية الارتباطية وT–Test بالنسبة للدراسات الوصفية المقارنة والتجريبية كما تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية (**Monique plaza. Szeszulski, 1990**) والنسب المئوية بالنسبة للدراسات الوصفية التحليلة مثلا (**بدرية سعيد الملا،** 1985. **السيد، 2000**).

أما بالنسبة للقسم الثاني من الدراسات والتي ترتبط بالرسم فقد اعتمد أغلب الباحثين فيها على أدوات لقياس الادراك والتمييز البصري كبرنامج فروستج لتنمية الإدراك البصري، وكذا اختبارات القراءة والكتابة مثلا اختبار القراءة الجهرية لجودن (1977) واختبار الكتابة لجودن (1977) تعريب محمود فندى العبد (**مروى سالم سالم محمد، 2012**) والذكاء كاختبار جودانف هاريس واختبار القدرات العقلية لأتيس لينون (**مروى سالم سالم محمد، 2012**) . وكذا رسم موضوع مقترح من أجل تشخيص وضبط موصفات العينة بالاضافة إلى الملاحظة والمقابلة والاستمارات مثلا استمارة المستوى الاقتصادي الثقافي الاجتماعي (**أماني مصطفى محمد البساط، 1998**) والاستبينات .ليتم الاعتماد على برامج وأنشطة فنية منها الرسم في بعض الدراسات كأدوات للتكفل منها نجد نموذج المهارات الفنية لتروجر (**Cynthia Andreas, Rosal Marcia, 2005**) **وأيضا** La méthode visou-sémantique في دراسة **Partz, Seron et Vander Linden, 1992** و**Dubois, 2001** وكذا La méthode pictographique. (Miles T. Mavrommati, 2002) كما نجد دراسة اعتمدت على الأداة الطبية (IRM-fonctionnel) لـ **Garbarini et collaborateurs, 2013**.

أما فيما يتعلق بالأدوات الاحصائية فنجد أغلب الدراسات اعتمدت على اختبار T–Test لدراسة الفروق وهذا لكون أغلب الدراسات تناولت تأثير أنشطة فنية في تحسين قدرات معرفية معينة، كما نجد دراسات اعتمدت على معاملات الارتباط مثل معامل ارتباط الرتب لسبيرمان وكذا معامل بيرسن ، كما نجد دراسات اعتمدت على المتوسطات الحسابية وكذا النسب المئوية منها **Vaid et collaborateurs, 2011** و**Picard, 2015** .

5- **من حيث النتائج المتوصل إليها:**

توصلت الدراسات التي أقيمت حول العسر القرائي إلى وجود علاقة بين هذا الاضطراب ومختلف العمليات التي تمت دراستها منها الادراك السمعي والبصري وكذا الذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي، كما بينت دراسات أخرى أهمية ودور البرامج القائمة على النظريات المعرفية ومنها نظرية معالجة المعلومات وتلك التي تعتمد على الأسلوب المعرفي (التريث والاندفاع) بالاضافة إلى تلك التي تهدف إلى تحسين الادراك السمعي والبصري، في تحسين القراءة لدى الأطفال عسيري القراءة (**بدرية سعيد الملا،** 1985.1984 **Joseph,** . **spranger .S. casalis** . ، **Monique plaza.1986 ،كاتز. Szeszulski 1990** . **Obrien et al, 1988 charolles. محمد هويدي 1993. Murray, 1990** . **شيماء محمد الدياسطى 1991** . **خالد مطحنة، 1994**). بحيث يستخدمها الطفل كاستراتيجيات تعويضية خلال عملية القراءة. (**Monique plaza**) .

كما خلصت الدراسات التي تناولت الرسم إلى اعتباره مظهر سيميولوجي، يعكس التوضيف المعرفي لدى الطفل وهذا من خلال النتائج المتمثلة في وجود علاقة بين الرسم ومختلف الوظائف المعرفية من بينها اللغة اللفظية وكذا اللغة المكتوبة (**حنان محمود أحمد الزيات، 2003. لعيس، 2005**)، حيث بينت بعض الدراسات أن الرسم في شكله التخطيط يمثل مرحلة أولى من مراحل تعلم الكتابة (**Magali Noyer-Martin, René Baldy, 2008 مثلا**).كما توصلت الدراسات التي اعتمدت البرامج الفنية والتشكيلية والتي من محورها الرسم تأثير هذه الأخيرة في تحسين أهم العمليات المعرفية منها الادراك البصري وكذا الادراك الحركي وبصورة خاصة القدرات الابتكارية والعمليات التعلمية ومن بينها الكتابة والقراءة **دايفيد ساباتينو، سيدني ميلر، 1977 . Nancy E, Wood, 1977. سلوى عثمان مصطفى عثمان، 1993 . أمل عبد الفتاح أحمد سويدان، 1994. مصطفى محمد البساط، 1998. دعاء ممدوح بدوي شعبان. 1999 Collado Fatima, . O Donnell Johnson, Cynthia . Watson Malcolm. W. Schwartz Susan, Nozyce, 2000. Teresa Mary, 1999 Andreas, Rosal Marcia, 2005. سهام بدر الدين سعيد، 2005. منيرة إبراهيم راشد الدعيج، 2006. سامية عبد النبي عفيفي، 2009. مروى سالم سالم محمد، 2012).**

6- **موقع الدراسة الحالية ضمن الدراسات السابقة:**

تمثل دراسة الأستاذ لعيس (2005) المنطلق الأساسي للدراسة الحالية، حيث ومن خلال النتائج التي توصل إليها أن الأطفال عسيري القراءة يختلفون عن القراء العاديين في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، حيث يغلب لديهم النمط الإيقوني من الوحدات السيميولوجية .فكانت بذلك صعوبة تعلم القراءة تتمثل في خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية، والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظرا لطابعها الاعتباطي بالدرجة الأولى، تساءلنا حول إمكانية اعتماد نشاط الرسم في التكفل باضطراب القراءة لدى الأطفال عسيري القراءة. من منطلق أن الرسم يمثل مظهر من المظاهر الأولى للوظيفة السيميولوجية، كما اعتمدنا على اختبار القراءة الذي أعده الأستاذ لعيس (2005) وكذا اختبار القدرة السيميولوجية –رسم موضوع مقترح – في الدراسة الحالية.

في حين تم الاعتماد على اختبار الوعي الفونولوجي الذي قامت ببناءه الباحثة أزداو (2012) خلال دراساتها، وكذلك بالنسبة لاختبار الكتابة الذي استمد من دراسة غلاب (2013).

أما دراسة **Partz, Seron et Vander Linden, 1992** فلقد تم الاعتماد فيها في بناء نشاطات برنامج الرسم المقترح كأداة للتكفل باضطراب عسر القراءة في هذه الدراسة .

أما بقية الدراسات فقد تم الاعتماد عليها في بناء الاشكالية وكذا تحليل النتائج وتفسير فرضيات الدراسة.

تعليق عام

لقد ساعدت الدراسات سابقة الذكر الدراسة الحالية في:

- تدعيم الجانب النظري.
- اختيار أدوات البحث الضرورية لبحثنا وكذلك صياغة الفرضيات.
- استخدام نتائج تلك البحوث لتدعيم تحليل الدراسة الحالية، وأيضا مقارنتها بتلك التي نتوصل إليها.

وعموما تؤدي الدراسات السابقة ووظيفتين حسب "**بشاينية سعد**"

7- **وظيفة توجيهية:** من خلال المسار الذي تتبعه تلك البحوث في تحريها للحقيقة، ومعالجتها للقضايا، وكيفية تفسيرها لها، وملائمة تلك الوسائل مع القضايا التي نعالجها ونفسرها.

8- وظيفة **بنائية:** إذ نحاول تقريب بناء بحثنا بقدر الإمكان مع البناء الذي اتبعته تلك الأبحاث وربطها للمجالين النظري والميداني. **(بشاينية سعد، 2002، ص.83)**

خلاصة

تم في هذا الفصل تحديد الإطار النظري للدراسة، من تحديد الإشكالية والتساؤلات التي نحاول الإجابة عليها، وتحديد الفرضيات التي تم حصرها في فرضية رئيسية وإتباعها فرضيات فرعية انطلاقا من التساؤلات التي تم طرحها في الإشكالية، وكذا تحديد المفاهيم التي وردت في عناوين البحث أو في الجانب النظري بصفة عامة، بالإضافة إلى الأهداف التي من أجلها تم القيام بهذه الدراسة، وكذا الدراسات السابقة محاولة لتدعيم الدراسة الحالية من خلالها.

الفصل الثاني: السيميولوجيا والرسم

تمهيد

1.2. السيميولوجيا

1.1.2 ماهية السيميولوجيا

2.1.2 العلامة

3.1.2 أقسام السيميولوجيا

4.1.2 السيميولوجيا واللغة

5.1.2 السيميولوجيا والمعالجة المعرفية

6.1.2 الرسم كمظهر سيميولوجي

2.2. الرسم

1.2.2 تعريف الرسم

2.2.2 مراحل تطور الرسم لدى الطفل

3.2.2 الرسم كشكل من أشكال الوظيفة التمثيلية

4.2.2 الرسم والعمليات المعرفية

5.2.2 الرسم واللغة المكتوبة

تمهيد

يعد العالم مجموعة من العلامات المترابطة والمتصلة مشكلة سلسلة محكمة التماسك، ويعد من المهم للإنسان أن يفهم هذه العلامات، حتى يحافظ على علاقته مع العالم ومن ثم فهم العالم من حوله. والعلم الذي يهتم بدراسة هذه العلامات هو السيميولوجيا أو السيميوتيك.

يعود تاريخ السيميائيات إلى ألفي سنة مضت كما يقول إمبرتو إيكو، مؤلف رواية "اسم الوردة" وهو يتكلم عن السيميائيات القديمة بحيث أشار إلى أن الرواقيين (Stoiciens) هم أول من قال بأن للعلامة (Signe) وجهين: دال ومدلول. وارتكزت السيميائيات المعاصرة على اكتشافهم في انطلاقاتها الأولى، لتأتي بعدها مرحلة القديس أوغستين –حسب نفس الباحث – أول من طرح السؤال: ماذا يعني أن نفسر ونؤول؟ وهكذا راح يشكل نظرية التأويل النصي "تأويل النصوص المقدسة" –تشبه نظرية "فنقشتاين" عن اللغة– وتقول فريال غزول: أن أهمية القديس أوغستين (354–430)، تكمن في تأكيده على إطار الاتصال والتواصل والتوصيل عند معالجته لموضوع العلامة.

بعدها مرحلة العصور الوسطى ونذكر من أعلامها "أبيلار" واسم "روجيه بيكون" لتأتي بعدها الفترة التي نشطت فيها نظرية العلامات والإشارات مع المفكرين الألمان والإنجليز في القرن السابع عشر ويمكن ذكر اسم كتاب لـ "جون لوك" عام 1690، بعنوان "مقال حول الفهم الشفهي"، يقول حنون مبارك: وقد استعمل لوك مصطلح سيموقراطيا (Simiotics) ليعني به العلم الذي يهتم بدراسة الطرق والوسائط التي يحصل من خلالها على معرفة نظام الفلسفة والأخلاق وتوصيل معرفتها ويكمن هدف هذا العلم في الاهتمام بطبيعة الدلائل التي يستعملها العقل، بغية فهم الأشياء أو نقل معرفته إلى الآخرين. **(عز الدين المناصرة، 2008، ص. ص.26-27)**

ومنه وحسب المؤرخين يعد الفيلسوف (John Locke) (1632–1704) هو أول من استخدم مصطلح السيميوتيك للدلالة على معرفية العلامات (Connaissance des signes) مبينا أهمية العلم الذي يهتم بهذه المعرفة لفهم العلاقة بين الإنسان والعالم قائلا: "يمكننا تقسيم العلم إلى ثلاث أنواع أو أقسام... الثالثة يمكن تسميته السيميوتيك أو معرفية العلامات، ويستخدم لمعرفة طبيعة العلامات التي يستخدمها العقل من أجل معرفة أو سماع الأشياء أو نقل المعارف إلى الآخر..." ومن هنا تتجلى أهمية موضوع هذا العلم ولكن ما المقصود بـ "السيميولوجيا"؟

1.2. السيميولوجيا

1.1.2 ماهية السيميولوجيا

السيميولوجيا أو السيميوتيك تتجه أن تبنى كعلم للدلالة والذي يحاول فهم سيرورة إنتاج المعنى، وهذا في إطار تزامني. هذا الأخير يظهر كما وراء لغة (Méta Langage) بحيث لا تعرف من خلال إجراءاتها وإنما من خلال موضوعها، لأن أي حدث أو ظاهرة يمكن أن توظف كمجموعة تصورات (تشكلات) دالة ومنه داخل إطار سيميولوجي وفي هذا المستوى العالي: تعد السيميولوجيا متعددة التخصصات بالنظر إلى أن حقل دراساتها يشمل على فهم الظواهر التي ترتبط بإنتاج المعنى الذي يتحدد بعدة أبعاد معرفية اجتماعية وكذا تواصلية ومنه فإنها لا تظهر كميدان للبحث وإنما كتخصص قائم في حد ذاته له منهجية موحدة وكذا موضوع محدد. (**Jean-Claude Domenjoz, 1999, p. 8**).

كما ويطلق عليه اسم علم العلامات أو علم الدلالة، كما يطلق عليه بالعربية السيميائية أو علم الإشارات يوجه هذا العلم اهتمامه نحو دراسة مختلف أنواع العلامات اللسانية وغير اللسانية، أي أنه العلم الذي يروم دراسة العلامة بأنماطها المختلفة في حياة المجتمع أو دراسة الشفرات أو الأنظمة التي تمنح قابلية الفهم للأحداث والأدلة بوصفها علامات دالة تحمل معنى ما. (**وائل بركات، 2002، ص.2**)

في حين نجد قاموس روبير (Rober) في تعريفه للسيميائيات بأنها: "النظرية عامة للدلالة وسيرها داخل الفكر، أو نظرية للأدلة والمعنى وسيرها في المجتمع وفي علم النفس تظهر الوظيفة السيميائية في القدرة على استعمال الرموز" (**عز الدين مناصرة، 2008، ص.34**)، ومن التعريفات الهامة نجد ذلك الذي وضعه مونان إذ يحدد السيميولوجيا بأنها "العلم العام الذي يدرس كل أنساق العلاقات (أو الرموز) التي بفضلها يتحقق التواصل بين الناس" (**رضوان بلخيري، 2012، ص.10**). وهنا نجده يضيف عنصر أخر ألا وهو القصدية، ويذكر بنكراد أن السيميائية تمثل وعي معرفي جديد لا حد لامتداداته ولقد فتحت أمام الباحثين –في مجالات متعددة– آفاقا جديدة لتناول المنتوج الإنساني من زوايا نظر جديدة (**سعيد بنكراد، 2005**).

وتتمثل القضية الأهم التي تسعى السيميولوجيا إبرازها هي المعنى وكيفية توظيفه في مجالات محسوسة، وبالنظر إلى التعريفات المقدمة نجد اختلاف في التسميات لمفهوم واحد ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى اختلاف العلماء إذ نسجل قطبين أساسيين تناولا موضوع السيميولوجيا وهما:

أ- **السيميولوجيا الأوروبية: La sémiologie en Europe**

يرتبط مفهوم السيميولوجيا في أوربا باللساني البلجيكي دي سوسير (**Ferdinand De Saussure, 1857-1913**) إذ بين حقل دراستها خلال بداية القرن في محاضرات في اللسانيات العامة قائلا : "اللغة نظام من العلامات التي تعبر عن أفكار ومن هذه الناحية فهي مماثلة للكتابة وأبجدية الصم البكم والطقوس الرمزية، وصيغ الاحترام والإشارات العسكرية، ورغم هذه المماثلة، تبقى اللغة أهم الأنظمة، ولذلك يمكن أن نؤسس علما يدرس حياة

العلامات داخل الحياة الاجتماعية، فيشكل هذا العلم جزءًا من علم النفس الاجتماعي وسيطلق عليه اسم: علم العلامات أو السيميولوجيا" (**عزالدين المناصرة، 2008، ص.33**). وستعرفنا على ماهية العلامات، ما هي القوانين التي تحكمها. وبما أنها لم تظهر بعد لا يمكننا التنبؤ كيف ستكون، ولكن لها الحق في الوجود (الظهور) مكانتها محددة مسبقا. واللسانيات ما هي إلا جزء من هذا العلم العام، والقوانين التي ستطورها –تضعها– السيميولوجيا يمكن تطبيقها في اللسانيات أيضا... ومهمة اللساني هو تحديد ما الذي يجعل اللغة نظاما خاصا ضمن الظواهر السيميولوجية. (**Domend, 1998, p.05**)

وتحت تأثير أبحاث (Roland Barthes 1915-1980) فإن الأبحاث حول السيميولوجيا في فرنسا عرفت تطورا كبيرا خلال منتصف الستينيات حيث بين موضوعها قائلا: "نظريا، إن هدف السيميولوجيا دراسة كل أنظمة العلامات مهما كانت مادتها وحدودها: الصور، الحركات، الأصوات النغمية، الأشياء، التركيبات المختلفة التي نجدها في الطقوس، البروتوكولات والحفلات، ببساطة اللغات كأنظمة للدلالة"، وفي هذا الإطار يعد الإنسان كعنصر فعال في محيطه الاجتماعي وليس كمرسل أو مستقبل بسيط منعزل عن بقية العالم. **(Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.6)**

ب– السيميولوجيا الأمريكية:

بالنسبة للفيلسوف الأمريكي (Charles Sanders Peirce, 1839-1914) فقد نحا منحى فلسفيا منطقيا. وأطلق على هذا العلم الذي كان يهتم به بـ "السيميوطيقا" (Sémiotique) واعتقد تبعا لهذا أن النشاط الإنساني نشاط سيميائي في مختلف مظاهره وتجلياته. ويعد هذا العلم في نظره إطارا مرجعيا يشمل كل الدراسات. يقول وهو بصدد تحديد المجال السيميائي العام الذي يتبناه: "إنه لم يكن باستطاعتي يوما ما دراسة أي شيء– رياضيات كان أم أخلاقا أو ميتافيزيقا أو جاذبية أو ديناميكا حرارية أو بصريات أو كيمياء أو تشريحا مقارنا أو فلكا أو علم نفس أو علم صوت، أو اقتصاد أو تاريخ علوم أو ويستا (ضرب من لعب الورق) أو رجالا ونساء، أو خمرا، أو علم مقاييس دون أن تكون هذه الدراسة سيميائية. "ومنه فالسيميولوجيا هي الاسم آخر للمنطق. **المنطق الصوري للعلامات** يتمثل موضوعه في وصف بطريقة صورية مكانزمات إنتاج الدلالات وكذا وضع تصنيف للعلامات.

في هذا التوجه، السيميوتيك يمكن اعتبارها كنظرية عامة للعلامات وترجماتها في الذهن (الفكر). فمن خلال وجهة نظر بيرس فإن السيميوتيك يعتبر كفلسفة التصورات (التمثيلات) حيث يقول أمبرطو إيكو (Umberto Eco) عن بيرس محددا مضمون علمه بكل دقة ووضوح وعلاقته بعلم المنطق": لنستمع الآن إلى بيرس: "أنا، وحسب علمي، الرائد أو بالأحرى مستصلح الغابات، الذي يتمثل دوره إبراز وفتح السبل لما اسميه السيميوتيك، بمعنى المذهب الذي يدرس الطبيعة الأساسية ومختلف صور السيميوز المحتملة" ومن خلال هذا القول نستنتج أن هذا الفيلسوف يعتبر نفسه أول من استخدم مصطلح السيميوتيك وهذا لتعيين العلم الذي يدرس طبيعة وصور السيميوز (العلامات). يعتبر أيضا بيرس العلامة كعنصر في السيرورة أو العملية التواصلية ليس

بمعنى (نقل) وإنما بمعنى (كوسيلة لربط) "أقصد بالعلامة، إيصال مفهوم محدد لموضوع ما بأي صورة كان..." (**Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.4**).

(Par signe, j'entends tout ce qui communique une notion définie d'un objet de quelque façon que ce soit …)

إن هذه السيميوطيقا التي يطلق عليها بيرس في موضع آخر "المنطق" تعرض نفسها كنظرية للدلائل. وهذا ما يربطها بمفهوم "السيميوزيس" الذي يعد على نحو دقيق الخاصية المكونة للدلائل". بتعبير أخر "أعني بعلم السيمياء مذهب الطبيعة الجوهرية والتنوعات الأساسية للدلالة الممكنة". **(قدور عبد الله ثاني، 2004، ص.78)**

أما الفيلسوف المنطقي الأمريكي (Charles Morris) فيحيلنا في تعريفه لـ: السيميوتيك على ما وراء العلم (Métascience) الذي يتمثل حقل أبحاثه في دراسة العلم استنادا إلى لغة العلم **(J.C Domenjoz, 1998, p.45)** فقد بينت دراسته لأبحاث (Peirce) أن السيميوتيك هي علم من بين العلوم (علم العلامات) وكذا يعتبر أداة لبقية العلوم بالنظر إلى أن موضوع الدراسات في العلوم التجريبية والإنسانية هي الظواهر التي تتجلى في الواقع عن طريق العلامات، بمعنى كل علم يستخدم العلامات ويبرهن على نتائجه بواسطتها.

إن ما يمكن ملاحظته أن توجه كل من دي سوسير وبيرس تميل إلى إقصاء من مجال دراساتهم العمليات التواصلية التي تتم بواسطة إشارات بين مرسل ومستقبل كتلك التي تحدث بين قطبين من نوع مثير/ استجابة دون وجود عنصر وسيط (المرجع) مثال ذلك: معطيات معلوماتية (Données information) ومن هنا فإن السيميوتيك أو السيميولوجيا هي "عالم المعنى (Univers du sens)" الذي يقابل "عالم الإشارات (Univers du signal)" (Cybernétique-neuro-physiologie). إذن فما هي العلامة السيميولوجية؟

2.1.2. العلامة:

تناول العلامة ليس بالأمر السهل من حيث هي كيان نفسي وثقافي وحضاري بشكل عام **(قدور عبد الله ثاني، 2004، ص.53)**. تقع العلامة في مركز الدراسة السيميولوجية، وهي الشيء الذي يحيل إلى شيء ليس هو، أو هي البديل عن شيء أو فكرة، البديل الذي يجعل التلمس الرمزي لهذه الفكرة سهلا، إنها شيء يعادل شيء آخر مختلف عنه يقوم مقامه وينوب عنه، وتكون العلامة أداة موظفة لمعرفة الأشياء تنشأ بالتزامن مع هذه المعرفة ومع حدوث الصلة مع هذه الأشياء، ولها وظيفة أخرى تتمثل في كونها أداة التعامل مع العالم ومع الآخرين أيضا. والعلامة نوعان: لساني مجاله في اللغة، وغير لساني يظهر في الشم والذوق واللمس والإيماء والصوت واللباس والطعام وإشارات المرور والطرق وأحوال الطقس والأنظمة العسكرية وفي الآلة أيضا، وغيرها **(وائل بركات، 2002، ص.03)**

والعلامة تعتبر أيضا حقيقة ظاهرة تحيل إلى حقيقة مجردة غائبة، ويرى بعض العلماء أمثال مونان ومارتني أن العلامة تتكون أساسا من دال ومدلول وقصد ولهذا فهم يؤكدون الطبيعة التواصلية لها. بينما يركز آخرون على الجانب التأويلي لها بمعنى قابلية العلامة للتأويل الدلالي بالنسبة للمتلقي أمثال رولان بارت، نجد

كذلك الراغب الأصفهاني حيث يقول "الدلالة ما يتوصل به إلى معرفة الشيء كدلالة الألفاظ على المعنى ودلالات الإشارات والرموز والكتابة، وسواء أكان ذلك يقصد من يجعله دلالة أم لم يكن يقصد كمن يرى حركة إنسان فيعلم أنه حي". وهو بذلك يكون قد ضم أنماطا لسانية وسيميائية (الألفاظ، الإشارات، الرمز، الكتابة) وهو بذلك يؤكد قضية القصدية وعدمها في العلامة. ونجد الغزالي يؤكد على القيمة الدلالية للعلامة في النظام التواصلي حيث يقول "لا متكلم إلا وهو محتاج إلى نصب علامة، لتعريف ما في ضميره".

كما نقصد بالعلامة، بغض النظر عن طبيعتها، كل تشكيل أو تصور له مدلول (toute configuration qui signifie) هذه العلامة يمكن اعتبارها كعنصر في العملية التواصلية أو كعنصر في السيرورة الدلالية. في الحالة الأولى تعد العلامة كوحدة تستخدم لنقل المعلومات بطريقة قصدية بواسطة قناة (القصد من نقل المعلومات) (E. Jakobson, Claude, R. Shanon et Warren Weaver)، أما في الحالة الثانية، فينظر إلى العلامة انطلاقا من تأثيراتها، إذ تشكل وحدة دالة داخل سياق محدد، يمكن تسميتها سيميوزيس أو دلالة (Simiosis ou significations) العملية التي تتم بواسطتها توظيف شيء ما كعلامة بالنسبة لشخص ما. أي كل ما يمكن أن يشكل موضوع تأويلي (موضوع له عدة تفسيرات) يمكن اعتباره كعلامة.

ومنه فالعلامة من هذا المنظور هي كل ما يستدل على ظاهرة إدراكية ما من آثار أو علامات أو تجليات لوضع ما أو أي شكل من اشكال التأويلات التي يمكن أن تبرهن على وجود الحدث أو الظاهرة وهو ما عبر عنه (Morris) بقوله: "لا يمكن اعتبار شيء ما علامة إلا إذا تم تأويله كعلامة لشيء ما من طرف شخص ما". والمفهوم الأكثر عموما يعتبر العلامة على أنها وضع شيء مكان شيء آخر، المميز في العلامة هي أنها موجودة تعين أو تدل على شيء غائب سواءً أكان هذا الشيء محسوس أو مجرد ويعرفها بيترس: "شيء ما يأخذ مكان شيء آخر عند أشخاص ما حسب السياق "أي "وضع شيء ما مكان شيء ما بالنسبة لشخص ما تحت روابط أو موضوع ما أي حسب السياق". ومن هنا فالعلامة إذن هو تمثيل لشيء ما الذي يتم استدعاءه كبديل، هذا التعريف يشمل على عدة نقاط يمنح خصوصية:

- إمكانية تطبيقية على الأشياء المحسوسة (مدركة) أو مستحضرة (كالصور الذهنية)؛
- اشتمل على ديناميكية تفسيرية (تأويلية) تختلف من شخص لآخر ومن وضع لآخر؛
- يجعلنا نعتقد أن المعنى مرتبط بالمؤول أو المفسر ومنه فهو ليس مؤكد وإنما يرتبط بالمضمون (السياق)؛
- العلامة لا تمثل كل الشيء الغائب (المحسوس، المجرد) ولكن فقط عن طريق مختلف الاختبارات تتوقف على حسب بعض وجهات النظر أو بعض نقاط الاستخدام؛
- كل شيء يمكن أن يمثل علامة بالنسبة لأي شخص كلمة مطبوعة، صورة ما، شيء ما، حركة ما، موقف ما، دلالة تصور دال (العلامة) يتوقف على الخلفية الثقافية للمفسر أو المؤول بالضبط للموسوعة الخاصة بثقافة ما وكذا بسياق الذي ظهرت فيه العلامة. **(Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.p.10-11)**

فالعلامة في حقيقة أمرها تتصف بحركة متجددة تكتسب شرعيتها البلاغية والدلالية من الوسط الثقافي للمجتمع.

أ- نموذج دي سوسير حول العلامة:

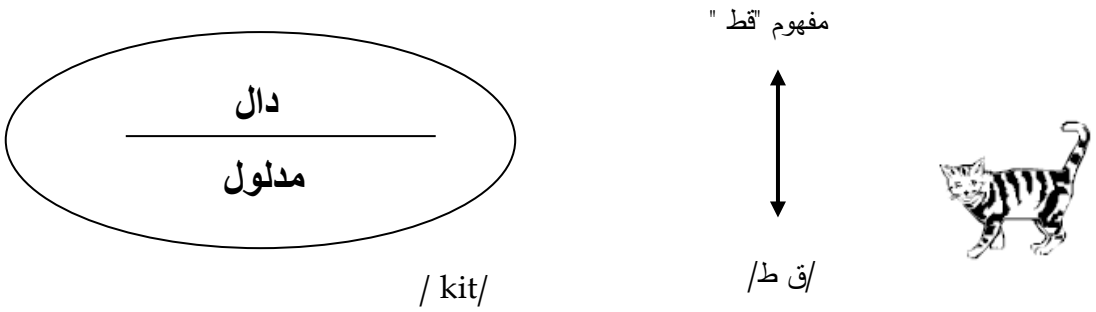
يعتبر مصطلح العلامة من أهمّ المصطلحات الّتي أذاعتها سيميولوجية دي سوسير، انطلاقاً من أنّ اللغة -حسب رأيه- هي عبارة عن منظومة من العلامات الّتي تعبّر عن فكر ما، فهي- في ذلك- "تشبه الكتابة وأبجدية الصمّ والبكم والطّقوس الرمزية، والإشارات العسكرية إلخ... إنّها، وحسب، أهمّ هذه المنظومات على الإطلاق". ولعلّ أهمية الطرح السوسيري حول العلامة اللغوية تكمن في دحضها للفكرة القائلة بأنّ الكلمات تتطابق مع الأشياء، مقرّرة أنّ الكلمات لا ترتبط بالأشياء مباشرة، وإنّما بالصورة الّتي شكّلها الذهن عنها (**سعيد بنكراد، 2008**).

فحسب دي سوسير فالعلامة اللغوية "لا تقرن شيئا باسم وإنما تقرن مفهوما بصورة سمعية، والمقصود بالصورة السمعية ليس الصوت المسموع، أي الجانب المادي بل هو الأثر النفسي الذي يتركه الصوت فينا. أو بعبارة أخرى، التصور الذي تنقله لنا حواسنا للصوت، فالنسق بين التصور والصورة السمعية هو علامة، والعلامة اللغوية هي وحدة نفسية مزدوجة، والعنصران (مفهوم-صورة سمعية) مرتبطان معا ارتباطا وثيقا، ويتطلب وجود الواحد منهما، وجود الآخر، لقد اعتدنا أن نسمي باسم "علامة": العلاقة الترابطية بين المفهوم والصورة السمعية، غير أن مصطلح علامة يشير عادة -في الاستعمال الشائع- إلى الصورة السمعية فقط، لهذا نقترح-يضيف سوسير- الاحتفاظ بكلمة علامة للدلالة على الكل، وتبديل كلمتي: تصور وصورة سمعية، بكلمتي: المدلول والدال، أما الرابط الجامع بين الدال والمدلول فهو اعتباطي، فالعلامة الألسنية اعتباطية، وذلك لتعريفنا العلامة بأنها مجموعة ما ينجم عن ترابط الدال بالمدلول، أما المبدأ الثاني فهو أن صفة الدال خطية، ولكون الدال ذا طبيعة سمعية فإنه يمتد في الزمن فحسب، متمتعا بصفاته:

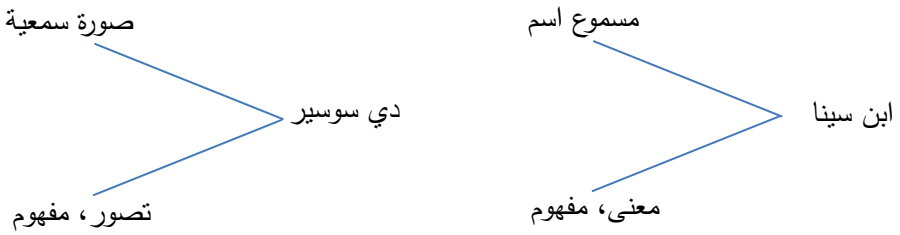
1- إنه يمثل بعدا (اتساعا)؛

2- يمكن قياسه في بعد واحد هو المنحى الخطي. (**عز الدين مناصرة، 2008، ص. ص.33-34**)

ومن هنا فالعلامة عند دي سوسير وحدة نفسية تتكون من وجهين مرتبطين لا ينفصلان دال (الأصوات، أو أحرف الكلمة المكتوبة أي الجانب المحسوس) مدلول (المفهوم أو الجانب المجرد) مثلا الحروف المطبوعة على هذه الورقة: /ق/ /ط/ دال signifiant يستدعي عند الشخص الذي يفهم اللغة العربية فكرة أو صورة قط مدلول signifié، هذا الحيوان الأليف، له شعر رطب، شنب طويل وعينين دائرتين براقتين... الدال إذن يعد كعنصر وسيط للمدلول العلاقة بين وجها (الدال والمدلول) للعلامة تمثل الدلالة



ونجد أن ابن سينا ودي سوسير يتفقان في إلغاء الواقع الخارجي بمعنى المرجع الذي تحمل إليه العلامة. إذ نجد ابن سيناء في هذا الشأن يقول "إن الإنسان أُوتِي قوة حسية ترسم فيها صور الأمور الخارجية وتتأدى عنها إلى النفس، فترسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا وإن غابت عن الحس (...)، ومعنى دلالة اللفظ أن يكون إذا ارتسام في الخيال مسموع اسم، ارتسم في النفس معنى، فيعرف النفس أن هذا المسموع لهذا المفهوم فكلما أورد الحس على النفس التفتت إلى معناه" ويمكننا من خلال ما ذكره أن نستنتج ما يلي: (**أحمد حساني، 1999، ص. ص.142-143**)



1) العلامة ليست الشيء:

يجب الإشارة إلى أن العلامة لا تمثل حقيقة مادية وإنما هي "بناء معرفي" (construction mentale)، تمثيل ناتج عن نشاط نفسي.

من جهة أخرى، العلامة ليست الشيء الممثل: (الخريطة ليست الأرضية) العلامة ليست الشيء، كما لا يمكن اعتبار عنصر يعبر عن العلامة (صوت، لون، شكل) كظاهرة فيزيائية وإنما "كتمثيل ذهني" (Une représentation mentale) التي عادة ما يتم إدراكها عن طريق المعنى، فمثلا الغيوم السوداء الكثيرة في السماء هي في حد ذاتها إلا شيء، ولكن لحظة ربط الغيوم بفكرة إمكانية نزول المطر، أو ببساطة عندما أنتبه إلى وجودها عندها ستتشكل عندي كعلامة. هذا ويبن دي سوسير أن العلامة اللسانية تربط الفكرة (مفهوم، مدلول) بصورة سمعية (دال) وليس شيء باسم.

"اللغة هي نظام من العلامات أين نجد ربط فكرة (معنى) وصورتها السمعية (Image acoustique) وأين نجد طرفا العلامة أيضا ذوا طبيعة نفسية".

ومنه لا يمكن اعتبار الدال كظاهرة فيزيائية محضة ولكن أيضا كتمثيل ذهني الذي ينتج عن نشاط إدراكي مثلا عند رؤيتي لحركة ما على التلفاز أو سماعي صوت ما فإن الدال لا يعتبر الحركة الفيزيائية او الصوت في حد ذاته وإنما هو يتمثل في "الصورة البصرية للحركة" أم "الصورة السمعية" لهذا الصوت، هذه "الصورة"

النفسية ناتجة عن معالجة، تنظيم الذي يتوقف على خصائص ومميزات القناة الإدراكية (عين، أذن) وكذا الخبرات السابقة للمؤول وهذا ما أكده (Umberto Eco) "الملفوظة لا تعكس شكل الأحداث، وإنما نحن، وباعتماد على ما تعلمناه، نفهم الأحداث في الشكل الذي وردت فيه"

لا تظهر تصورات دلالة ما منعزلة عن بقية العلامات، وإنما تتشكل: من جهة جزء من مجموعة (علامات) ومن جهة ثانية يتم ترجمتها (معالجتها) بالاعتماد على علامات أخرى، وبدورها تقوم بترجمة علامات أخرى، وبهذه الطريقة يتصور (Peirce) الحياة الذهنية: كسلسلة طويلة من العلامات التي تعمل على التدخل في الأشياء (الأحداث) وإكمال الأنشطة أو المهام.

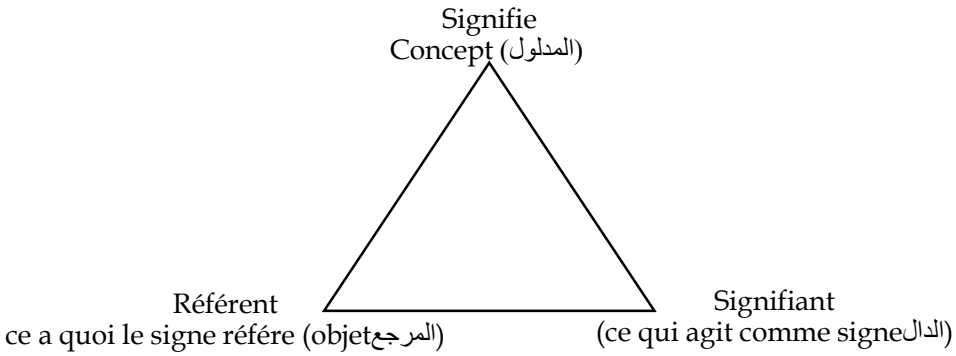
2) العلامة مقابل الإشارة Signe vs signal

نلاحظ أن كل من توجه دي سوسير وكذا (Pierce) يبعدون عن حقل دراساتهم العملية التواصلية المكونة من المرور البسيط للإشارات كشكل من أشكال النقل الفيزيائي (عادتا كالنقل الكهربائي) بين مرسل ومستقبل كحالات التي تتدخل فيها العلاقة بين قطبين (مثير، استجابة) دون وجود عناصر وسيطة. إن إنتاج المعنى يتطلب تدخل عنصر وسيط "ثلاثية" السيرورات التواصلية تتشكل من انتقال العلامات من مصدر إلى جهاز مستقبل دون اللجوء إلى عنصر وسيط يعد خارج موضوع أو حقل دراسات السيميولوجيا ومنه فالإشارات التي تحدث استجابة لا تعد علامات باعتبارها لا تتم أو لا تخضع إلى سيرورة معالجة (هذه السيرورة ليست واعية) ومثال ذلك: البصل الذي يتسبب في دمع العينين، إذا اعتبرت العلامات علامات هذا لأنها تدل على شيء ما لشخص ما كما وأنها تثير عند القارئ أو السامع انطلاقا من الوضعية الإدراكية الخاصة (صوت، مهمة) كبداية تنفيذ لسيرورة معالجة التي يسعى لإعطاء دلالة من خلال وضع روابط بين الجانب المدرك للعلامة والجانب المفاهيمي المجرد الذي يأخذ بعين الاعتبار وضعية التواصل (السياق). (**Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.12**).

هذه السيرورة التي من خلالها "شيء ما" يكتسب مفهوم عند شخص ما في سياق ما أطلق عليها اسم سيميوزيس (Simiosis).

3) النموذج الثلاثي للعلامة:

يشكل نموذج دي سوسير الثنائي فجوة بالنظر إلى أنه لا يمثل حقيقة ما وراء اللغة (Extralinguiste)، في حين أن المستقبلون لابد أن يتمكنوا من تعيين الأشياء التي تكون هذه الحقيقة وهذا من خلال "المرجع" (الوظيفة المرجعية للغة)، الأحداث، الوقائع والأشياء يمكن تعيينها بتعبير يمثل المرجع، حول ماذا نتحدث أو نتواصل؟ أو بعبارة أخرى: ماذا تحمل الرسالة؟ يتمثل في حقيقة مفاهيمية ظاهرة أم خيالية يمكن اعتبارها كتحسين للمدلول هذه السيرورة الدلالية عادة ما يتم تمثيلها على شكل مثلث يسمى المثلث السيميولوجي (Triangle sémiologie). **(Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.14)**



ونظراً لأن سيميوطيقية بيرس هي نتاج سياق فلسفي ارتبط بالرياضيات والمنطق، فإنّ موضوع العلامة عنده كان متشعّباً ومتفرّعاً إلى الحدّ الّذي قد تعسر فيه الإحاطة بكلّ جزئياته. وقد اعتبر عادل فاخوري أنّ سيميوطيقية بيرس "تستند على فلسفة شاملة للكون، تبدو –بسبب طبعها المغالي في التجريد والتعميم– موضع شكّ، لأن تكون صالحة لتأسيس نظرية المعرفة عامة والسيمياء خاصّة". ولعلّ ذلك ما تجلّى في مفهومه العلامة أو الدليل الّذي هو –حسب رأيه– "عبارة عن شيء ما يعوّض شيئاً معيّناً بالنسبة لشخص معيّن وفق علاقة معيّنة أو صفة معيّنة، إنّ الدليل موجّه إلى شخص معيّن؛ أي أنّه يخلق في ذهن هذا الشخص دليلاً معادلاً أو دليلاً أكثر يسمّيه بورس مؤوّلا (Interprétant) للدليل الأوّل. ويعوّض هذا الدليل شيئاً معيّناً هو ما يسمّيه بورس بموضوع (Objet) الدليل"، كما أن العلامات في نظر بيرس متساوية من حيث الأهمية، لذا عني باللسانية منها وبغير اللسانية.

ترتكز سيميوطيقيا بيرس على ثلاث أبعاد رئيسية هي: البعد النحوي ويسميه شارلز موريس "البعد التركيبي" أو "النظمي" والبعد الدلالي أو الوجودي، والبعد التداولي أو المنطقي، وكل واحد منهما يتضمن ثلاث علامات وفيما يأتي بيان ذلك:

البعد الأول (التركيبي): وهو بعد الممثل منظورا إليه في علاقته مع ذاته، والممثل باعتباره علامة رئيسية يتفرع إلى ثلاث علامات تبعا لعلاقته بالمقولات الفانيروسكوبية الثلاث (الأولية، الثانوية والثالثية) وذلك على النحو التالي:

- **العلامة الوصفية:** وهي الصفة التي تشكل علامة ولا يمكن أن تشتغل إلا وهي متجسدة –ماديا– في العلامة الفردية ومثال العلامة الوصفية اللون الدال على شيء ما (الأبيض للسلام)؛
- **العلامة الفردية:** ويعرفها بيرس بأنها "شيء أو حدث موجود وواقعي في شكل علامة" كما أنها "موضوع أو حدث فردي" ويمكن أن نمثل هذه العلامة بالنصب التذكاري أو بعرض داء معين؛
- **العلامة العرفية:** هي قانون أو قاعدة أو مبدأ عام في شكل علامة وتعد أنساق الكتابة الخاضعة لقواعد الصرف والنحو علامات عرفية.

البعد الثاني (الدلالي): وهو بعد الموضوع ويتعلق الأمر هنا بالعلامة منظورا إليها في علاقتها بموضوعها الذي تحيل إليه، ويتكون هذا البعد من ثلاث علامات فرعية هي:

- **الأيقونة:** وهي تشبه الموضوع الذي تمثله، يقول حنون مبارك: "إن الأيقونة صورة تستنسخ نموذجا" والصورة الفوتوغرافية مثال لهذا النوع من العلامات.
- **القرينة:** وهي تنسج علاقة مباشرة أو ملاصقة مع موضوعها، ومثالها الدخان الذي هو أمارة على وجود النار.
- **الرمز:** وهو يحيل إلى موضوعه بفضل قانون أو أفكار عامة مشتركة، وتعد كل علامة تعاقدية (اصطلاحية) رمزا، والرمز –باعتباره علامة فرعية ثالثة لبعد الموضوع– نوعان: أحدهما مجرد وهو" شكل منحل عن الرمز الذي ليس لموضوعه إلا طابع عام" والآخر متميز وهو "شكل آخر منحل عن الرمز الذي يكون موضوعه فردا موجودا"، بحيث لا يعني هذا الموضوع إلا الطبائع التي يملكها هذا الفرد".

البعد الثالث (التداولي): وهو بعد المؤول ويخص الأمر هنا العلامة منظورا إليها في علاقتها بالمؤول.

- **العلامة الاخبارية:** وهي تخبر وتعطي معلومة تتعلق بموضوع العلامة، ويعرفها **دولودال** بأنها "العلامة التي تكون بالنسبة لمؤولها علامة وجود واقعي: إنها تقدم إعلاما يتعلق بموضوعه" ويمكن أن نمثل لهذه العلامة بالجملة البيانية.
- **البرهان:** وهو علامة تشكل بالنسبة إلى مؤولها علامة قانون، ولو لم يكن للاستدلال بعد سيكولوجي سماه بيرس به، ولأن البرهان "ثالثي بسبب مبدأ "تراتبية المقولات" فإنه التعبير المختصر للعلامة التامة: أي العلامة العرفية الرمزية البرهانية". **(رضوان بلخيري، 2012، ص. ص.31-33)**

3.1.2. أقسام السيميولوجيا:

يمكن تقسيم التوجهات المختلفة من حيث الهدف إلى قطبين أساسيين: يرتبط التصور الأول بالمعرفة أين تهتم السيميولوجيا بدراسة سيرورة الدلالة (السيميولوجيا العامة Sémiologie générale). Processus de signification وتضم بصورة خاصة (الفلسفة، العلوم المعرفية، علم اللغة).

والتصور الاجتماعي الثقافي (La perspective socio-culturelle) أين تهتم السيميولوجيا بدراسة سيرورة التواصل (Processus de communication) (السيميوتيك الخاصة والسيميوتيك التطبيقية la sémiotique spécifique et la sémiotique appliquée)، ويتمثل موضوع الدراسة في هذا القطب الثقافة كشكل من أشكال التواصل وتتمثل مجالاتها في علوم الاعلام والاتصال، الأنثروبولوجيا علم الاجتماع والدراسات الأدبية.

من هنا يمكن تقسيم السيميولوجيا إلى ثلاث مستويات هي:

- ✓ **السيميوتيك العامة Sémiotique générale:** وتضم الدراسات التي تهتم ببناء نظرية عامة للفكر الرمزي (التفكير الرمزي) والكشف عن بنية العلامة علاقاتها وتأثيراتها، يرتبط هذا المستوى بنظرية المعرفة.
- ✓ **السيميوتيكات الخاصة Les sémiotiques spécifiques:** تهتم بدراسة الأنظمة الرمزية التعبيرية وأشكال التواصل الخاصة، في هذا المستوى تدرس الأنظمة اللغوية بطريقة نظرية انطلاقا من وجهات النظر حول التراكيب، الدلالة والبرغماتية، ومنه فإن هذا المستوى يدرس اللغة.

وتعد الميادين التالية كأنظمة خاصة تندرج ضمن حقل السيميوتيك حسي الحركي (La kinésique) (دراسة الإشارات، الوضعيات، والحركات الجسمية) والمكانية (دراسة التنظيم الاجتماعي للفضاء بين الأفراد) كنوع من أنواع التواصل.

- نظام الملبس والمظهر؛
- الخط Graphique: (نظرية نسخ الخطي للأنظمة أحادية الرمز)؛
- السردية (دراسة البناء القصة وأشكال السرد)؛
- سيميولوجيا الصورة الثابتة: (نظرية الدراسة بواسطة الصور)؛
- سيميولوجيا الصورة المسلسلة (الرسوم المتحركة، قصص مصورة)؛
- سيميولوجيا السينما.

- **السيميوتيك التطبيقية La sémiotique appliqué:** هو تطبيق لمنهج التحليل باستخدام مصطلحات سيميولوجية حقل دراستها يتمثل في: ترجمة مختلف الإنتاجات مثلا السيميولوجيا الصورة الثابتة أي تحليل الصورة باستخدام أدوات السيميولوجيا نجد من اهتماماتها أيضا تحليل الخطاب. (**Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.p.08-09).**

ويمكن أن ندرج موضوع بحثنا ضمن السيسيولوجيا العامة بالنظر إلى أهداف البحث والمتمثلة في محاولة الكشف عن تأثير نشاط الرسم على الأداء القرائي لدى الأطفال من منطلق نظري يتمثل في كون هذا الأخير أي الأداء القرائي يرتبط بطريقة او بأخرى بالوظيفة السيميولوجيا وهذا ما تبينه نتائج الدراسات (العيس، 2005) لأن القراءة هي في الأصل شكل من أشكال الوظيفة السيميولوجية لأن التلميذ وفي موقف قراءة أمام سلسلة من العلامات (أو الرموز الخطية) يقوم بفك رموزها وهذا لأجل استخلاص المعنى (الفهم) والقراءة من جهة ثانية هي عملية معرفية بل من أرقى السيرورات المعرفية يتطلب الوصول إليها إلى نضج تام لبقية العمليات والوظائف المعرفية من بينها الوظيفة الرمزية بل وحتى السيميولوجية.

4.1.2. السيميولوجيا واللغة:

من بين نقاط التباين بين وجهات النظر لدى العلماء، نجد فكرة السيميولوجيا واللغة، فإذا كان دو سوسير قد جعل من اللسانيات جزءاً من علم السيميولوجيا، إذ يعتبر اللغة مستودع من العلامات التي هي وحدة أساسية في عملية التواصل بين أفراد مجتمع معين وتضم شيئين أساسيين هما: الدال (Signifiant) والمدلول (Signifié)،

فإنّ رولان بارت قد خالف أستاذه في هذا الرأي، حين أكّد أنّ السيميولوجيا هي نفسها استمدّت مفاهيمها الإجرائية من اللسانيات الّتي ما لبث ينخرها التفكّك والتقوّض. هذا التقويض للسانيات هو ما دعاه بارت بالسيميولوجيا. وقد عبّر بارت صراحة عن رفضه لمقولة سوسير من خلال كتابه "مبادئ في علم الأدلّة" حيث قال: "ليست اللسانيات جزءاً، من علم الأدلّة العام، ولكنّ الجزء هو علم الأدلّة، باعتباره فرعاً من اللسانيات، وبالضبط ذلك القسم الّذي سيتحمّل على عاتقه كبريات الوحدات الخطابية الدالّة، وبهذه الكيفية تبرز وحدة البحوث الجارية اليوم في علوم الأناسة، والاجتماع، والتحليل النفسي، والأسلوبية، حول مفهوم الدلالة". **(سعيد بنكراد، 2005)**.

كما نجده يقول في موضع أخر "فلقد اعتقد دي سوسير، الذي ردد الدلائليون الرئيسيون أفكاره ونقحوها، أن اللسانيات ليست سوى قسم في علم الأدلة العام، إلا أنه من غير الأكيد قطعا، أن تكون في الحياة المجتمعية المعاصرة أنظمة أدلة غير اللغة البشرية، لما لهذه الأخيرة من سعة وأهمية"، ويعتمد بارت في فكرته هذه على قلة المجالات التي تغطيها السيميولوجيا بالقياس إلى علم اللغة العام، فهو لا يكاد يحصي إلا القليل منها، والفكرة التي يعرضها بارت هنا وتبرز فطنته وذكاءه تتبين في نظرته إلى هذه المجالات بأنها "ليست سوى شفرات غير ذات أهمية كقانون السير مثلا، إلا أنه بمجرد الانتقال إلى مجموعات لها عمق اجتماعي حقيقي نلتقي مرّة أخرى باللغة، ومما لا مراء فيه أن الأشياء والصور والسلوكات قد تدل، بل تدل بغزارة ولكن لا يمكنها أن تفعل ذلك بكيفية مستقلة إذ كل نظام دلائلي يمتزج باللغة".

كما ويؤكد بارت أن السيميولوجيا هي بحث في العلاقة بين الدال والمدلول وهما من طبيعتين مختلفتين متقابلتين لا يتصفان بالمساواة أبدا، فالدال لن يكون المدلول مطلقا، كما يميز بين العلامة اللسانية (الدليل اللساني) وبين العلامة السيميولوجية (الدليل السيميولوجي). فالعلامة اللسانية تقرن صورة سمعية أو كتابية (دال) بتصور أو مفهوم (مدلول) كوجهي ورقة، في حين أن العلامة السيميولوجية وبالرغم من أنها تتكون أيضا من دال ومدلول بيد أن دلالة العلامة السيميولوجية ترتبط بالاستعمال وفي سياق محدد **(وائل بركات، 2002، ص.9)**. ويعلن صراحة "أننا اليوم، وأكثر من أي وقت مضى، بالرغم من اجتياح الصور لحياتنا حضارة كتابة". **(وائل بركات، 2002، ص.5)**.

ومن خلال هذا الطرح نجد أن بارت لم يميز بين مفهوم اللغة كنظام وعملية التفكير، إذ لو اعتمدنا رأيه خصوصا في حديثه عن اللغة البشرية مركزا على الكتابة فإننا سنجده ينفي فئة المعاقين سمعيا هذه الفئة التي تعاني من مشكل التواصل باللغة، ولكن هذا لا يعني أنها تجد صعوبة في التواصل المتمثل لديها بلغة الإشارات، هذا من جهة؛ ومن جهة ثانية فلو لاحظنا أسبقية ظهور السيميولوجيا واللغة لدى الطفل فسوف نلاحظ أن أول ما يظهر لدى الطفل هي مظاهر سيميولوجية قبل اللغوية فمثلا رؤية الطفل لقدوم الأم أو الرضاعة ستشعره بالراحة والاطمئنان حتى قبل أن يكتسب اللغة كنظام، ضف إلى ذلك وخلال ملاحظتنا لمراحل النمو اللغوي نجد المرحلة القبل لغوية والتي تتميز بمظاهر سيميولوجية كالصراخ الذي يدل على عدم الراحة فيصبح علامة

سيميولوجية، وكذا المناغاة التي تبين شعور الطفل بالراحة ومداعبة الطفل لصوته بما ان لها دلالة على سلامة الطفل من الناحية السمعية الصوتية (La boucle audio-phonatoire) فهي علامة سيميولوجية، من منطلق أنها تشتمل على كل الشروط اللازم توفرها في العلامة السيميولوجية والتي أشرنا إليها من قبل، ولعل ما يؤيد هذه الفكرة فرضية عالمة الأثنولوجيا (Annick Jouanjean) التي اعتبرت أن الإشارة بالإصبع هي أول حركة سيميوتيقية (سيميولوجية) تظهر لدى الطفل.

كما أكدت (Anne Robichez-Dispa) ذلك بحيث أوضحت وظيفتها في الاستعداد لاكتساب الكلمات مستقبلا. مادام أن الحيوانات لا تشير بالإصبع **(بنعيسى زغبوش، د.ت، ص.1)**. والطفل لا يكتسب مدلول العلامات اللسانية المنطوقة إلا بعد أن تكتمل لديه القدرة على تكوين صورة ذهنية أو مفاهيم عن الأشياء التي تحيل عليها هذه العلامات في الواقع، وهو الأمر الذي يجعله يتحدث عن الأشياء التي يعرفها حتى وإن كانت غائبة عنه، فالطفل الذي يتلفظ بكلمة /هَوِ/ / haw/ بمعنى كلب قد أدرك العلاقة القائمة بين الصورة السمعية / haw/ ومفهوم الكلب لذلك تصبح / haw/ علامة بديلة تنوب عن الكلب الغائب عن الحضور في المحيط الحسي لدى الطفل، وهذا يدل على أن الطفل قد تكونت لديه صورة ذهنية للكلب أي أن هذا الحيوان قد تحول في خبرة الطفل من الموجود في الأعيان إلى الموجود في الأذهان **(عبد العزيز العصيلي، 2006، ص.145)**. وهو ما يعرف بمفهوم دوام الأشياء.

في حين نجد الطفل يكتسب مدلول الإشارات اليدوية كتلويح باليد قبل ذلك بكثير، هذا وكما هو معروف أن النمو يكون من العام إلى الخاص، ومن هنا فان السيميولوجيا أعم وتشمل اللسانيات، كل هذا يبين أن السيميولوجيا إن لم تكن هي نفسها اللغة، فإنها أشمل من اللغة وإنما ما تحدث عنه بارت ما هو إلا شكل من أشكال التفكير، وقد بينت الدراسات الحديثة أننا نفكر باستخدام الصور وليس اللغة ولعل ما قاله أنشتاين دليل على ذلك، إذ أقر أن نمط التفكير لديه يتم باستخدام الصور قبل الكلمات أي اللغة. وهو نفس ما قال به الغزالي الذي يرى أن الأشياء في الوجود لها أربع مراتب بحيث يقول "إن للشيء وجود في الأعيان، ثم في الأذهان ثم في الألفاظ ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ واللفظ دال على المعنى الذي في النفس والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان" وبالتالي فالغزالي قد أدرك أهمية اللغة الإنسانية التي تعكس قدرته العقلية في إبداع نظام تواصلي لتحقيق إنسانيته في الوجود، فهو يكيف تعامله مع الواقع الخارجي من خلال الكفاية العقلية التي تسمح له بإبداع النمط الترميزي الدال، وتحديده وفق ما يسمح به التطور الحسي **(أحمد حساني، 1999، ص.143)**، وما يوفره الوسط من علامات ترتبط بعالم الأشياء، وهو الأمر نفسه الذي أشار إليه كل من أُوجدن وريتشاردز (Ogden et richards) في كتابهما (معنى المعنى) (the meaning of meaning)، إذ أكدا على أهمية التحليل المزدوج الذي يتناول العلاقة بين الكلمات والأفكار من جهة، والأشياء المشار إليها من جهة أخرى.

5.1.2. السيميولوجيا والمعالجة المعرفية:

تتمثل وظيفة السيميولوجيا في دراسة العلامة دراسة علمية من خلال تحديد آليات عملها والعلاقة التي تقيمها مع المعرفة والأداء، نجد في المدرسة الأمريكية وعلى لسان ممثلها سندرس بيرس المنطق في معناه العام "سوى اسم آخر للسيميائيات، ذلك العلم الضروري والشكلي للعلامات" فالسيميائيات عنده لا تنفصل من جهة عن المنطق باعتباره القواعد الأساسية للتفكير والحصول على الدلالات المتنوعة ولا تنفصل من جهة ثانية عن الفينومينولوجيا باعتبارها منطلقا صلبا لتحديد الإدراك وسيروراته ولحظاته **(سعيد بنكراد، 2005، ص.87)**.

وفي هذا المجال نجد بيرس يدافع عن فرضية أن الدلالة تتولد ليس من الربط بين العلامة والمرجع وإنما من خلال مكانزمات الإدراك التي تؤسس نماذج إنتاج العلامة، ولعل ما يبين الأساس المعرفي للسيميولوجيا هو ما حدده كل من دي سوسير وبيرس كموضوع للسيميولوجيا، إذ نجدهما يبعدان عن مجالها كل إشارة لا تخضع لسيرورة المعالجة كالإشارات الكهربائية، هذا ما ساعد في ظهور توجه جديد أطلق عليه اسم السيميولوجيا المعرفية التي تهتم بدراسة السيرورات السيميولوجية هذه الأخيرة التي تتموضع بين الإدراك ونماذج التمثيل في الذاكرة، كما تعمل الأنظمة السيميومعرفية (Sémio-cognitifs) على تحديد طريقة الإدراك والتفكير وفهم كيفية التعرف على الأشياء بمعنى سيرورة العقلية للتعرف على الأشياء بحيث تعد أدوات وسيطية وتفاعلية بين علمنا وذواتنا بحيث تسمح لنا بالتفكير في العالم وعلاقتنا بهذا العالم. (**Peraya Daniel, Meunier Jean-Pierre, 1999, p.07**). وتتمثل مبادئ السيميولوجيا المعرفية في النقاط التالية:

- طبيعة المعارف أيقونية أي صورية تبدأ بإضعاف (نسخ) تخلقي فتقليد من أجل الوصول كما بين بياجيه إلى الصور الذهنية. بعدها تنمو وتتطور من خلال سلسة من التمثيلات الأيقونية بدأ بالأشياء الموجودة في الحيز الجسدي (المستوى القاعدي على حد تعبير Rosch Lakoff) إلى نماذج ذهنية أكثر فأكثر تجريد لكنها تبقى دائما على الأقل أيقونية؛
- المعرفة الأيقونية هي معرفة جانبية، بمعنى أي صورة أو نموذج تبرز بعض جوانب المظاهر وتمحي الأخرى؛
- يتوقف بناء النماذج على نشاط قاعدي الموائمة حسب بياجيه أو المقارنة حسب (Langacker) وتتدخل لذلك كسيرورات قاعدية الاستعارة (La métaphorisation) والتعميم أو استخلاص أجزاء مشتركة للأشياء أو المواقف المتماثلة، تستخدم هذه المخططات أو السيناريوهات فيما بعد كاستدلالات؛
- تمثل النماذج المخزنة في الذاكرة شبكة واسعة لمخططات مركبة بانتظام الواحدة داخل الأخرى ومنه يمكن أن تشترك في التخصص حيث يقول (Rumelhart et Norman): "كل معارفنا الأولية (البدائية) مركبة بانتظام داخل مخططات (Toutes nos connaissances génériques sont enchâssées dans des schémas). **(Peraya Daniel, Meunier Jean-Pierre, 1999, p.p.11-12)**

6.1.2. السيميولوجيا والرسم:

"تهتم السيميولوجيا كمجال واسع وعام باللغات القياسية (النظامية) وكذا الرموز الصورية (Signe iconique). وغالبا ما يتم تمثيل هذه الرموز الصورية باستخدام الرسم.

حيث يعتبر "بياجيه" الرسم "ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية، ويندرج في منتصف الطريق بين اللعب الرمزي والصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى تقليد الواقع". **(Piaget. J, 1966)**

من خلال هذا القول يتبين لنا أن الرسم يعد من المواضيع التي تهتم بها الدراسة السيميولوجية فهو نشاط يقوم فيه الفرد بتمثيل فكرة باستخدام رموز خطية ومن هنا فهو نشاط يشتمل على الشروط الواجب توفرها في العلامة السميولوجية، فالرسم هو استدعاء مقصود للتعبير عن صور عقلية يستنبطها ويتعامل معها **(منال عبد الفتاح الهنيدي، 2016، ص.99).**

ومنه نجد أن الرسم يتكون من دال والمتمثل في الرموز الخطية ومدلول بمعنى الصورة الذهنية وكذا مرجع وهذا وفق سيرورة معرفية إدراكية بالدرجة الأولى، بل نجد من يعتبر الرسم شكل من أشكال اللغة، إذ نجد أن العلامة في الرسم تحتوي على خصائص العلامة اللغوية فعلى سبيل المثال لو أخذنا ثنائية دي سوسير التقرير والإيحاء إضافة إلى الثنائية دال ومدلول وحاولنا اسقاطها على التعبير بالرسم، سالكين بذلك منحى رولان بارت الذي يبدوا أنه اقتبس هو الأخر الفكرة من اللساني الدانماركي لوي هيلمسليف سنجد بدورنا أن للرسم دلالة تقريرية ودلالة إيحائية أي تضمينية فعلى سبيل المثال لو أخذنا رسمة موضوع "بحر بأمواج عالية" فهذه الرسمة تعكس لدى الراسم وحتى المتلقي نظامين سيميائيين: الأول فيتمثل في التمثيل الخطي والعلاقات بين هذه الخطوط والمنحنيات، أما الثاني فيتمثل في معنى الرسمة والمتمثل في منظر أمواج البحر وهذان المركبان يمثلان النظام السيميائي الأول وهو عبارة عن تمثيل لظاهرة محسوسة وبالتالي فهو حقيقة تقريرية.

أما النظام السيميائي الثاني فيتمثل بتحويل النظام الأول بأكمله إلى دال ثان، ومنه وفي المثال السابق "بحر بأمواج عالية" يتحول إلى دال جديد ويقودنا إلى مدلول جديد كأن يعكس حالة نفسية للرسام كالغضب أو الحزن أو الانفعال أو أنه يعبر عن دلالة ثانية تعكس الحالة الجوية في تلك اللحظة التي تم فيه الفعل –الشتاء– أو البرودة عدة دلالات يمكن أن تعكسها رسمة واحدة وبالتالي فهو يحيل إلى حقيقة ضمنية. وهذا ما يطلق عليه هيلمسليف الدلالة الإيحائية، ويطلق على النظام الأول النظام التعبيري المباشر. وتمثل الخطاطة التالية حول نوع من أنواع السجائر الفرنسية النموذج البارتي المطور عن نموذج هيلمسليف:

<table>
<tr><td colspan="3">علامة ← إشارة ← رمز</td></tr>
<tr><td colspan="3">Signe Signal Symbole</td></tr>
<tr><td colspan="3">أخضر ← نعناع ← برودة (نضارة، طراوة)</td></tr>
<tr><td>دال التعيين (د1)</td><td>مدلول التعيين(مد2)</td><td rowspan="2">مدلول التضمين (مد2)</td></tr>
<tr><td colspan="2">دال التضمين (د2)</td></tr>
</table>

الشكل رقم 2: النموذج البارتي المطور عن أنموذج هيلمسليف (وائل بركات، 2002، ص.13)

وبالإسقاط على المثال السابق نحصل على الخطاطة التالية:

<table>
<tr><td colspan="3">علامة ← إشارة ← رمز</td></tr>
<tr><td colspan="3">Signe Signal Symbole</td></tr>
<tr><td colspan="3">خطوط منحنية ← أمواج ← هيجان (غضب، برودة، شتاء)</td></tr>
<tr><td>دال التعيين (د1)</td><td>مدلول التعيين(مد2)</td><td rowspan="2">مدلول التضمين (مد2)</td></tr>
<tr><td colspan="2">دال التضمين (د2)</td></tr>
</table>

الشكل رقم 3: اسقاط أنموذج هيلمسليف على الرسم (من إعداد الطالبة الباحثة)

ويعتبر بارت أن النظام الثاني تجسد النظام السيميولوجي بامتياز. **(وائل بركات، 2002، ص.13)**، وفي الأخير يعد الرسم كنشاط تعبيري ذو قيمة إسقاطية لأنه يسعى إلى توصيل شيء ما ومفهوم رمزي بالنظر إلى الدلالة التي يعطيها الشخص للخطوط. **(M. Birebent, A. Rousseau, 2005, p.06)**.

2.2. الرسم

1.2.2. مفهوم الرسم:

ما يزال الرسم الوسيلة الأساسية التي استخدمت ومازالت تستخدم في ترجمة الأفكار من عالم التصور والخيال إلى عالم الواقع الملموس، ويسمى الرسم غالبا اللغة العالمية مثل كل اللغات الأخرى حيث له رموز (خطوط وأشكال) لها معاني محددة للاستعمال فالرموز تصف الشكل بدقة (Shape) كذلك الحجم المقاس (Size)، المادة (Material) الإنجاز (Finish) والصنع والتركيب لأي جسم هندسي. هذه المصطلحات (الرموز) أصبحت لها مواصفات عالمية وهذا ما يجعل الرسومات والمخططات لها نفس الدلالة عبر مختلف دول العالم. فالرسم هو أيضا لغة الصناعة... فالتخطيطات والرسومات يمكن القيام بها يدويا على الورق أو على

فيلم باستعمال أدوات الرسم كلوحة الرسم (طاولة الرسم)، أقلام الرصاص، أقلام حبر، زوايا متغيرة إلخ. (**الإدارة العامة لتصميم وتطوير المناهج، د.ت، ص.2**)

ويعرف كل من (Delphine Picard, René Baldy, 2012) نشاط الرسم كتنفيذ لحركة اليد قصد ترك أثر مرئي على سطح الورقة، ويعتبر هذا السلوك الذي يبدوا بسيطا معقدا بحيث يتطلب تدخل عدة سيرورات حركة، معرفية وكذا انفعالية. **(Delphine Picard, René Baldy, 2012, p.46)** كما يمكن تعريف الرسم على أنه تعبير خطي لبعض الخصائص الممثلة ذهنيا لدى الفرد **(Delphine Picard, René Baldy, 2012, p.48)**، والرسم حسب (Baldy, 2001) لغة مؤسسة على دوال رسومية متعددة المعاني، ومنظمة وفق رموز رسمية ثقافية، يمكن تتبع تكونها نمائيا (الخطوط المتعرجة والدوائر في ثلاث سنوات، المربع في أربع سنوات، ثم المثلث والصليب بعد ذلك).

إنها أوليات، أو عناصر رسومية معيارية، حسب تسمية **(Van Sommers,1984)**، يستطيع الطفل التركيب بينها، للتعبير عن وحدات أكبر، تناط بمعنى معين. وعليه فالأطفال، أثناء التعبير بالرسم، يستعملون وحدات صغرى، ثنائية الأبعاد، لبناء وحدات أكبر، من مثل اعتماد خطوط هندسية: دائرة وخطوط مستقيمة (أفقية عمودية، مائلة) لرسم ما يمكن اعتباره إنسانا، أو لتشكيل صورة تعبر عن تمثلات الطفل الذهنية للواقع أو لعالمه الداخلي (معرفي وجداني). (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.41**).

كما يعرف الرسم كنشاط خطي–حركي الذي يثير نظاما للتسجيل خارجي والذي يسمح بالتعبير على المفاهيم خطيا، ومنه يعتبر الرسم لغة متعلمة **(Baldy, 2011; Cohn, 2012; Picard et Zarhbouche, 2014)** نقلا عن **(Delphine Picard, 2015, p.84)** تتأسس هذه اللغة غير اللفظية على دوال خطية متعددة المعاني (Polysémique) (تحمل عدة دلالات فمثلا شكل دائرة تحوي على عدة خطوط مستقيمة لها عدة دلالات حسب السياق فمثلا رأس بشعر، يد بأصابع، أو شمس بأشعة) ومتعارف عليها داخل جماعة محددة –اعتباطية– (Conventionnels) (بمعنى تتقاسمها ثقافة محددة). **(Delphine Picard, 2015, p.84)**

وفي تعريف أخر، نلاحظ أن التعبير بالرسم أيضا، لغة تتأسس على عناصر صغرى، لخلق موضوع أعم. وهو ما يسمح لنا باستخلاص أنها مكانزمات معرفية كونية ومشتركة بين الأفراد، تسمح لهم بتطوير بعض القدرات المعرفية، التي توظف في الرسم واللغة أيضا. (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.41**). في حين نتكلم عن التخطيط عند إنتاج خط، بصمة، رمز (تصويري أو لا) تاركا أثرا على أي سطح. والتخطيط هو تمثيل خطي للغة الشفهية لا يشترط أن نستخدم من أجل ذلك رموز كتابية. فأي أثر ينتج بصورة إرادية مع أو دون احتواءه على رموز يمثل تخطيطا. هذا ما يساعدنا في التمييز بين وظيفتين للتخطيط: الرسم (والذي له علاقة بالصورة) والكتابة (التي لها علاقة بالإشارات والرموز). **(Hélène Decornet, 2004, p.23)**. يتمثل التخطيط في نشاط الذي بواسطة الحركة الدقيقة يترك أثر فوق سطع معين باستخدام أداة في إطار محدد. نشاط التخطيط هو في نفس الوقت نشاط ممتع، لعب وكذا تدريب. **(Hélène Decornet, 2004, p.23)** وحسب (Annick Chabert):

التخطيط هو أولا وقبل كل شيء نشاط لعب الذي يسمح للطفل باكتشاف أن يده يمكنها القيام بفعل (Sa main peut faire). إن الهدف من نشاطات التخطيط هو تحسين نوعية الإدراك وكذا التحكم في الحركية الدقيقة (Geste).

2.2.2. مراحل تطور الرسم لدى الطفل:

تختلف وجهات النظر حول مراحل نمو الرسم عند الطفل كل حسب رأيه ومنطلقه

أ- مراحل تطور الرسم لدى الطفل حسب Stern:

يعتبر (Stern) الرسم كمكمل للغة الشفهية بحيث بواسطته يمكن للطفل أن يترجم اهتماماته، تعتبر رسومات الطفل اسقاط لجسمه، مرآة لصورته الداخلية.

من أجل دراسة أشكال الرسم لدى الطفل قام (Stern) في دراسة (1963-1966) بتتبع ورشات رسم الأطفال وملاحظتهم وجمع ملفات الرسومات الخاصة بهم ثم قام بتحليلها، بعدها قام بتصنيف بعض الرموز حسب تواتر ظهورها ليخلص في الأخير بنموذج مفصل حول ما أسماه بهندسة اللغة الفنية (L'architecture du langage plastique). تتشكل هذه اللغة حسب (Stern) من صور ورموزها تتمثل الصور في الصيغة الفنية للإحساسات أما الرمز فهو المخزون، قواعد، لغة، تواصل التي تحمل إحساسات ومعارف الطفل، ينشأ فن الطفل من عاملين هما: استعداد للعب وكذا الخضوع لرغبة التعبير، هذا التعبير الذي يرضي حاجة داخلية عميقة، لتصبح ملموسة بالاعتماد على لغة شكلية وفق مكانزمات قائمة في الذهن شبيهة باللغة الشفهية وهذا حسب ثلاث فترات تعبيرية: الحاضر، الماضي القريب، الماضي البعيد، يتم تمثيل الأشكال والألوان واستخدام الفضاء ومفهوم الزمان رمزيا كإشارات وعلامات خاصة بهذه اللغة –اللغة الشكلية–.

لم يحدد (Stern, 1963-1966) مراحل لنمو الخط لدى الطفل وإنما قام بترتيب وتنظيم تدرج وارتقاء الخط لدى الطفل من خلال تشكل قواعد القن، تتكون هذه القواعد من تمثيل الأشكال القاعدية وتمثيلات الصور المتبقية.

قام (Stern) بوضع قواعد للأشكال القاعدية انطلاقا من المخططات الأولى المستخدمة غالبا لدى الطفل من أجل تمثيل معارفه حول العالم بعدها قام بوضع تدرج للمكونات التي يجربها الطفل وكذا تدرج للعلاقات بين الأشكال، لتنتج في الأخير أشكال سميت بالمشتقة أو الصور المتبقية، ومنه إثراء المعجم القاعدي واثباتات بصرية تتبني في مخيلة الطفل.

في البداية تكون حركة الرسم طبيعية، شكل من أشكال التعبير الحيوي لا تمثل الشيء ولا الفضاء، عبارة عن منحنيات تضليلات، أثار غير متحكم فيها، خطوط متوازية وغير متوازية، إنها مرحلة الشخبطة التي تساعده في وضع اللبنة الأولى للأشكال الدائرية التي تعتبر الشكل الأول الذي يتعرف عليه الطفل وبعدها وبعد التكرار والتجريب يحاول الطفل تهذيب حركته، وبعد تحكمه من الأداة –القلم– يمثل الدائرية، البيضة القطرة، أشكال

ناقصة، المربع، هذه الأشكال تعتبر القاعدة لعدد كبير من البناءات التي تتعقد مع التمرن والتكرار وكذا مع اكتساب المعارف وتجارب انفعالية.

في البداية تتطور هذه الأشكال بصورة منفصلة ومنعزلة، بعدها تتجمع بصورة متجاورة أو بصورة متداخلة طوال سيرورة التطور، لتصبح بذلك صورة للشيء أو شكل محتوي (شخص منزل) وصورة الفضاء أو شكل حاو.

بعد مرحلة الأشكال الدائرية تتشكل صور–كلمات متراصة بصورة منفصلة (غير مرتبطة) مبعثرة في كل مكان على سطح الورقة. تمثل هذه الصور انعكاس لاهتمامات الطفل الآنية.

يستمتع الطفل بإعادة رسم الأشكال البسيطة لتمثيل مختلف الأشياء مثلا الدائرة تارة تمثل شمسا تارة شخص وتارة أخرى بسكويت... ومن هنا يعي الطفل أنه يمكن لنفس الرمز تمثيل عناصر مختلفة، إذن بناء الأشكال الجديدة يتم من خلال تجميع ومقارنة العناصر، ووسائل معروفة بعناصر جديدة، هذا البناء يسميه (Stern) بالصور المتبقية، إنها تمثل فهرس الصور الابتدائية للغة الفنية، يشكل إثراء، وتنويع الأشكال القاعدية المعجم الذي سيعتمد عليه الطفل، هذا ما يفسر ثباتها واستمرارها. ومنه اكتشاف الطفل لبناء مشترك لمجموعة من العناصر، وبالتالي فهو نظام.

هذه الصور تكون متصافة في كل مكان على الورقة، تنشأ بذلك المواضيع التي يخترعها الطفل ويعطيها أبعادا زمنية (يوم، ليل، فصل، رياح) ويواصل في إثراء معارفه حول العالم مترجما ذلك بلغة الإحساس، من خلال تمثيلات للمفاهيم التي تجذبه والتي تبين بناءه الداخلي (النفسي).

يشبه (Stern) الصور الجديدة بقوله "بين الصورة المتطورة وشكلها البدائي نفس العلاقة الموجودة بين كلمة فرنسية جديدة وشكلها اللاتيني الأصلي". ومنه البناءات القاعدية تبقى ثابتة في حين الصور تتطور، الصور المتبقية هي عملية تكييف الإشارات للتعبيرات. (Les images résiduelles sont l'adaptation des signes à l'expression).

ب– مراحل تطور الرسم لدى الطفل حسب Lowenfeld:

ويقسمها إلى:

- **مرحلة الشخبطة أو بداية التعبير عن الذات (2–4 سنوات)**

يحدد (Lowenfeld) هذه المرحلة من 2 إلى 4 سنوات وأطلق عليها مرحلة الشخبطة أو التعبير عن الذات ويقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل:

– **الشخبطة غير المنظمة Gribouillage en désordre** والتي تتمثل في استكشاف الحركة نحو جميع الاتجاهات غالبا ما نسجل غياب تتبع الحركة بصريا، إنها المرحلة التي يكتشف فيها الطفل القبض على القلم ومدى حركة الذراع، التجربة حسية حركية دون توتر ولا تمثيل؛

- **الشخبطة المتحكم فيها Gribouillage controlé** وهي المرحلة التي يكتشف فيها الطفل العلاقة بين الحركة والأثر الخطي مما يؤدي إلى ضبط الرؤية على الأثر، ينوع الخطوط العمودية، الأفقية، دائرية، مستقيمة، ملتوية، منكسرة، بعدها تكرار الحركة حتى يتحكم فيها، إنها المرحلة التي نسجل فيها بدايات الميل للتعبير عن الايقاع، اكتساب التنسيق بين العين والحركة، تؤدي هذه الاكتشافات إلى الاستمرار في المحاولة، التنوع، اختيار العديد من الألوان، ملأ الورقة، ومنه يستخدم الألوان للإشارة إلى العلاقة بين الأشكال؛
- **والشخبطة المماثلة Gribouillage identifie** يظهر الطفل في هذه المرحلة الرغبة في الرسم عن طريق التعبير والوصف الشفهي، بحيث أصبح الأثر وسيلة للتواصل، انتقل من التفكير الحسي حركي إلى التفكير التصوري. بحيث يصف لنفسه ما أنجزه.

- **مرحلة ما قبل التخطيط أو المحاولات الأولى للتمثيل (4-7 سنوات):**

في هذه المرحلة، يقوم الطفل بالرسم بطريقة مختلفة. أصبح واعيا للأشكال المحيطة، وعلاقاتها بالمحيط، يمثل ما يدرك، تسمح هذه المرحلة بتهذيب التثبيت البصري، يؤدي التغير في الإحساسات والمشاعر والإدراك وطريقة التفكير إلى تغير الإنتاجات الخطية.

من أجل تنظيم رسوماته، يعتمد الطفل على ثلاث عناصر تكوينية: تمثيل الشكل، استخدام الألوان والتنظيم الفضائي، تنمو هذه المظاهر بنمو الطفل الزمني ومنه يمكن تحليل المراحل الموالية بالاعتماد على المميزات السابقة الذكر.

- **تمثيل الشكل:** يقصد بتمثيل الشكل بتمثيل شيء حي (شخصية أو حيوان) أو غير حي (شيء في المحيط) هو تطو لسلسة من الخطوط نحو تمثيل، تعريف وكذا التعرف على الأشكال والتواصل الخطي، يمثل رسم الشخص أول ما يظهر لدى الطفل بحيث يقوم برسم الرأس والأرجل بعدها يضيف الأذرع وفي الأخير الجسد. خلال 5 سنوات نميز في إنتاجات الطفل رسم رجل، منزل، شجرة، عند سن 6 سنوات يمكن التعرف على هذه الأشكال كما يقوم بربطها بعضها ببعض، لم يعد منزل وإنما منزل الشخص، وعند 7 سنوات تترسخ هذه التمثيلات.
- **استخدام الألوان: يسيطر** الاهتمام بالأشكال على الألوان، يستخدم الطفل الألوان من أجل إقامة العلاقات بين الأشكال دون وجود روابط في الواقع وإنما فقط من أجل تبادل انفعالي أو تنظيم متناغم لورقة الرسم.
- **التنظيم الفضائي:** عندما يرسم الطفل إنسان يقوم بوضع الأشياء حوله، يمكن أن تكون هذه الأشياء فوق أو تحت، الواحد بجانب الأخرى ودون علاقات مكانية بينها في الورقة، يضعها حسب تصوراته

حولها، يقوم بوضعها وفقا لموقعها بالنسبة له، كل شيء يتموضع حسب مفهومه الخاص، إنها مرحلة الفضاء الخاص (Body space).

تتميز هذه المرحلة إذن بالليونة والتغيرات في تمثيل المفاهيم. يفرض الطفل ما يدركه فيغير بذلك طريقة تمثيله وكذا تمثيله لذاته.

- **المرحلة التخطيطية أو إنتاج الأشكال (7-9 سنوات)**

يصل الطفل خلال هذه المرحلة إلى مفهوم متكامل تام للشخص، الحيوان وكذا المحيط ويترجم ذلك من خلال معارف نشطة وواعية للشيء الممثل، إنها المرحلة التي يدعم فيها الطفل الأشكال من خلال تكرار رسمها وكذا دمجها ومنه تقوية المكتسبات القبلية.

- **تمثيل الشكل:** في سن 7 سنوات، يتضمن رسم شخص: الرأس، الأيدي متمايزة، الأصابع، الأرجل متمايزة، الرقبة، الشعر، العينين متمايزتين، عن الأنف وأحيانا الملابس، يتم رسمه بصورة أمامية عند البعض وبصورة أمامية وكذا جانبية عند البعض الأخر، يمكن رسم الجسم، الأرجل، الأذرع، الملابس على شكل دائرة، مثلث، مربع، بيضوي، أو مستطيل، يعتبر هذا الرسم انعكاس لنمو الطفل المعرفي، شخصيته، من خلال تضافر عدة عوامل: سيرورات التفكير، الحساسية للمشاعر وتطور الإدراك.
- **استخدام الألوان:** في المرحلة التخطيطية، يكتشف الطفل العلاقة بين الشيء واللون، يقوم بالتصنيف، والتقسيم إلى مجموعات وكذا التعميم، السماء زرقاء، الحشيش أخضر، يجد ترتيب منطقي في العالم ويقيم علاقات قوية بين الأشياء المحيطة به، أول علاقة دالة يقيمها الطفل حول الشيء تحدد اللون الذي يستخدمه ويطوره من خلال التكرار، التوازن والعفوية، يستخدم الألوان دون تغيرات فمثلا يلون السماء باللون الأزرق حتى وإن كان المطر ينزل.
- **تنظيم الفضاء:** يعي الطفل تنظيم والعلاقات الفضائية التي يترجمها بالاعتماد على خط الأرضية الذي بواسطته يرتب الأشياء، قد يكون هذا الخط سقف، طريق الذي تتموضع فوقه الأشياء الواحدة بجانب الأخرى.

بمجرب أن يكتشف الطفل الخط المستقيم والمنحني، يستخدم الطفل نوعين من خط الأرضية، واحدة أسفل الورقة وخط السماء أعلى الورقة، كما يبالغ في رسم اكتشاف ورسم الأشياء، المسح، الفضاء بين الأرض والسماء، يظهر أيضا تجاربه الخاصة حول الفضاء من خلال مزج سطح –علية وهذا من أجل توضيح كل ما يريد وكل ما يعرف. يبين ظهور المسح نهاية ما يسمى (Seesaw itself).

في هذه المرحلة، بالإضافة إلى تمثيل الأشكال، استخدام الألوان وتنظيم الفضاء يضاف أيضا عنصر زمان–مكان الذي يمثل الميزة الخاصة لهذه المرحلة والتي تختفي في المراحل اللاحقة.

- **زمان–مكان:** يسمح هذا المفهوم للطفل التعبير عن مختلف الأزمنة لنفس المكان على نفس الورقة أو مختلف الأنشطة المتزامنة، يبرز هذا التمثيل الفضائي الزماني مع حتمية التواصل وأهمية الفعل، فمثلا نجد الطفل يرسم المنزل من الداخل والخارج معتمدا في ذلك على ما يسمى بالشفافية وهذا من أجل إظهار وضعية لا يمكن أن تشاهد في نفس الوقت لكنها مهمة بالنسبة له في الحالتين.

- **مرحلة الواقعية البصرية أو سن ظاهرة الجماعة (9-12 سنة):**

تحتل التجارب الجماعية أهمية كبيرة خلال هذه المرحلة، يدرك الطفل نفسه كعضو في المجتمع بالنسبة لاهتماماته وكذا أسراره التي يتقاسمها معهم، يتعرف على الأصدقاء كما يحاول وضع حرية اجتماعية، يظهر الذكور والإناث اهتمامات مختلفة ويندمجون داخل بناءات اجتماعية بطريقتهم الخاصة.

- **تمثيل الأشياء:** يتمايز الجنس في رسومات الأطفال خلال هذه المرحلة، بحيث تختلف الملابس باختلاف الجنس، كما نلاحظ اضافات تميز تصرفاتهم من خلال السياق والوضعية.
- **استخدام الألوان:** ينمي الطفل خلال هذه المرحلة ويهذب معارفه حول الألوان ويهتم الأن بتدرج الألوان، يبحث عن الدقة من خلال حياكة والنسج والتشكيل.
- **تنظيم الفضاء:** خط الأرضية أكثر طبيعية، منحنى ويصل إلى السماء.

- **مرحلة التفكير المنطقي (12-14 سنة):**

تعتبر هذه المرحلة جد مهمة لأن القدرات والمهارات التي طورها الطفل تؤثر على ردود أفعاله وكذا مشاعره في المراهقة، بحيث يسيطر عليه التفكير المنطقي، إنها مرحلة غنية بالانتقادات وتعتبر نهاية للمرحلة الطبيعية والنشاط العفوي والتلقائي لا يرسم ما يعرفه عن الأشياء وإنما ما يراه. أصبح الرسم مرآة تعكس ما يشاهد.

- **تمثيل الأشكال:** في هذه المرحلة نسجل تمفصل الأعضاء وكذا الاهتمام أكثر بالملابس وتسريحات الشعر.
- **استخدام الألوان:** يستخدم الألوان الفاتحة وكذا الداكنة، الظلام والأضواء.
- **تنظيم الفضاء:** التراجع في تمثيل الأبعاد، التفاصيل، الشدة في استخدام الألوان للأشياء المتباعدة ومنه يتضح أن الطفل اكتسب مفهوم العمق.

ج- مراحل نمو الرسم عند الطفل حسب (Luquet, 1967):

من جهته (Luquet, 1967) يربط مراحل نمو الرسم عند الطفل بمفهوم اكتساب الواقعية، تتجلى واقعية رسومات الطفل من خلال المواضيع التي يعالجها، وكذا طبيعة الدافع. وتمثل مجموعة من الخطوط التي تمثل شكل محدد والتي تبرهن على فطنة ودقة الملاحظة لدى الطفل.

تتمثل أهمية الرسم في القصد وتجلي التمثيلات الذهنية أكثر منه من الإنتاج في حد ذاته، يقسم هذا الباحث مراحل نمو الرسم لدى الطفل إلى أربعة مراحل: الواقعية العرضية، الواقعية الناقصة، الواقعية الذهنية أو المعرفية، الواقعية البصرية.

يخط الطفل في مرحلة الواقعية العرضية خطوط من أجل إشباع لذة الخط، بعدها ينتبه لقدرته على الرسم وبالتالي يكرر النشاط ومن هنا تبدأ قصدية الرسم، عندما يكتشف أن الخطوط التي يتركها على الورقة تحمل معنى ودلالات، ينشأ مماثلة بين الخطوط التي يرسمها والأشياء في الواقع، في البداية بطريقة لا إرادية بعدها بطريقة مستمرة، ترجمته للرسم تمثل الأفكار التي يمتلكها في ذهنه والتي يمثلها بطريقة إرادية، يمكنه إعلان ما سيقوم برسمه والمقصود منه في نهاية المرحلة.

خلال مرحلة الواقعية الناقصة، يرغب الطفل في تمثيل الشيء لكنه يواجه صعوبات في الحركة الدقيقة محدودية وتباين القدرة على الانتباه، عندما يرسم يوجه انتباهه إلى الخطوط وينسى بقية العناصر، الأهمية التي يوليها للوقت الحاضر يؤدي إلى المبالغة في زيادة أحجام الأشياء أو تصغيرها في حالة ما إذا لم يتبقى المكان الكافي لرسمها.

تتميز مرحلة الواقعية الذهنية بمحاولة الطفل لمماثلة رسمه للواقع (المطابقة) من أجل ذلك لابد أن يحتوي الشيء على جميع العناصر حتى غير المرئية، بحيث يحاول أن يمثل أيضا استخدامات الشيء، أبعاده، وأهمية الشيء بالنسبة له، يؤدي عجزه على التركيب إلى تفكيك التفاصيل التي تعتبر في الواقع مختلطة. الشفافية والمسح كلها وسائل تخطيط ملاحظة خلال هذه المرحلة.

في مرحلة الواقعية البصرية يرى الطفل الأشياء بصورة أمامية وجانبية موزعة الواحدة عن الأخرى، تتحول الشفافية إلى اللاشفافية (كثافة)، والمسح إلى مناظر، يظهر السرد الخطي في صورة عدة أشكال: مشهد أو عدة مشاهد لقصة ممثلة في نفس الرسمة أو حركة متقطعة في نفس الرسمة (تسلق شجرة).

بصفة عامة يرتبط نمو الرسم عند الطفل بنموه النفسوحركي. كما يمكن ملاحظته عبر مختلف المراحل التي سنقوم بعرضها مع الإشارة أن الفترات الزمنية المحددة لكل مرحلة تبقى معيار نسبي ذلك أنها تختلف من طفل لأخر وفقا للفروق الفردية.

- **الخربشات الأولى: 10 أشهر إلى عامين:**

تعد هذه المرحلة جد مهمة من أجل فهم التسلسل المنطقي لنمو الرسم عند الطفل. يكتسب الطفل خلال هذه المرحلة التوازن، كما تظهر الخطوات الأولى، ينطق الكلمات الأولى وفي نفس الوقت تظهر الخربشات الأولى: الشخبطة (Les gribouillis)، قام (Osterrieth) بدراسة أعمال (L. Lurçat) من أجل تحليل أشكال الشخبطة بين سن السنة والسنتين، إذ بين أن الشخبطة القاعدية عبارة عن حركة ذهاب وإياب والتي تسمى أيضا بالمسح (Balayage) تنتج عن حركة ثني ومد الساعد، بعدها تظهر الحركة الدائرية التي تتطلب التنسيق بين

تنقلات الذراع والكتف. أما فيما يخص التطور الحركي فإننا نلاحظ فيما بعد دوران المعصم وكذا ثني الابهام مما يساعد في تحقيق حركات لإنتاج الخطوط المنحنية بشكل دائري (Cycloïdes).

أولى الشخبطات تكون ذات طبيعة حركية، يقوم بها الطفل لإشباع الرغبة في حركة (pour le plaisir du geste) على حد تعبير (Florence de Meredieu) فبالنسبة للطفل يعتبر أخذ القلم والتجول به على سطح ورقة الرسم شكل من أشكال اللعب ويعد نشاطا ممتعا بعدها سيحاول توجيه حركاته، ومن هنا تظهر بوادر التحكم في العين نحو حركة اليد ((Le début du contrôle du regard (l'œil) sur le geste (la main)). وهذا ما أطلق عليه (P. Greig) مصطلح التحكم البسيط، خلال هذه المرحلة يبدأ الطفل في التحكم من نقطة بداية الرسم (نقطة انطلاق الخط)، وهذا ما سيمكنه من الربط بين خط جديد وآخر موجود من قبل.

يفسر الباحثين الانتقال من مرحلة الشخبطة إلى نشاط الرسم الرمزي بعدة طرق كل حسب توجهه. في حين يتفق (A. Cambier) و(Osterrieth) على أن الطفل يسعى إلى ترميز والتعرف وتمثيل الشيء بالاعتماد على الرسم (الخط)، بحيث يؤكدان على "أهمية ودور الوظيفة الرمزية في النشاط الخطي –الرسم– التمثيلي" (L'importance et le rôle de la fonction symbolique vers une activité graphique représentatrice) فبالنسبة لهما، في سن العامين ينتج الطفل مجموعة كبيرة من الإشارات والرموز التي تشكل ما أطلق عليه بالمعجم الخطي (vocabulaire graphique).

يميز كل من (M.Bernson et H.Wallon) مرحلة الشخبطة عن مرحلة النمو الحركي بحيث يعتقدون أن الخطوط تحدث نتيجة لاستثارة حركية بسيطة (simple excitation motrice) بينما أطلق عليها (J. Royer) بالمرحلة التمهيدية للشخبطة الحركية (stade préliminaire du gribouillis moteur) في حين تحدث (G. Luquet) عن الواقعية العرضية (réalisme fortuit) فبالنسبة له الرسومات الأولى لا تحمل أي دلالة عند الطفل وإنما هي مجرد نشاط في حد ذاته، ومع الوقت وبالصدفة يكتشف الطفل أنه يمكن للرسومات التي ينتجها أن تكون لها معنى بالنسبة له وكذا الراشدين. في حدود السنتين إلى ثلاث سنوات تظهر الرسومات الأولى لوجه رجل.

- **خلال الثلاث سنوات:**

بعدما يكتشف الطفل أهمية الكلمات واللغة، يكتشف كذلك أنه يمكنه أن يعبر عن الأشياء باستخدام الرسم، خلال هذه المرحلة، يكون التحكم تام بين العين وحركة اليد. وهذا ما سماه (P. Greig) بالتحكم المزدوج: البصر يوجه اليد والأصابع. العين تتبع بدقة اليد، ومنه يمكن للطفل تحريك يده وإيقافها أينما يشاء، ومنه يصبح قادرا على تشكيل دوائر، هذا الشكل يتطلب حركة جد دقيقة إذ لابد من ربط دقيق لنقطة البداية بنقطة النهاية، كما تعتبر الدائرة شكل مرجعي مهم في مراحل نمو الرسم عند الطفل.

خلال هذه المرحلة، يتصف الطفل بكثرة الرسم محاولا بذلك تطوير إنتاجاته الخطية، وهنا تلعب الروضة دورا مهما حيث تساعد الطفل في تعليمه عدة تقنيات من أجل الربط بين عدة أشكال، والرسم باستخدام عدة أدوات فوق عدة أسطح. مما يساهم في النمو السريع لإنتاجات الطفل الخطية.

في البداية تتصف رسومات الأطفال بميزتين تتمثل في: الأشكال المشعة (دوائر مع خطوط جانبية تشبه الشمس) والمحتواة (أشكال مغلقة تحتوي عناصر مختلفة)، كما سماها (Greig). يظهر هذان الصنفان من الأشكال لدى الطفل بمجرد أن يكتسب هذا الأخير القدرة على رسم أشكال مغلقة. وبسرعة ترتبط مع بعضها البعض في نفس الرسمة. في هذا الصنف من الأشكال، يبدأ الطفل من تعيين الأعضاء باستخدام أشعة (أذرع واقدام) أو العينين باستخدام عناصر محتواة داخل الأشكال المغلقة.

في حوالي السن 3 سنوات والنصف، نسجل ظهور الشكل الولد الذي يتطور بسرعة بحيث يجمع مختلف التفاصيل والعديد من المعلومات، إذ تبرز العينين، بعدها الأرجل، الأذرع، الشعر، الأنف، الفم، الأذنان، اليدان... لكن يبقى دائما الرجل الولد مرسوما بالاعتماد على الأشكال المشعة والمحتواة، وتعتبر هذه المرحلة بداية التمثيل.

يطلق (M. Bernson) على هذه المرحلة مرحلة التمثيل: بحيث خلال هذه الفترة تبرز الأشكال المنفصلة التي تتطلب رفع القلم من أجل رسمها. بمعنى الخط يكون متقطع –غير مستمر– أما بالنسبة لـ (G. Luquet) توافق نهاية هذه المرحلة أي في حوالي سن 4 سنوات: الواقعية الناقصة (réalisme manqué) إذ يحاول الأطفال إعادة إنتاج أشياء بالاعتماد على تمثلاتهم الخاصة، ويقومون بمجاورة (جمعها وتقريبها) العناصر دون الربط بينها.

- **خلال 4 إلى 5 سنوات:**

تتميز بظهور ما يسمى بـ "الشكل المشابه للنموذج (forme rapportée typique)" فحسب (d'Osterrieth et de Cambier) وكذلك (P. Wallon, 1987) يوافق الشكل المشابه للنموذج المرحلة التي يتمكن فيها الطفل من تمييز الجسم إلى مختلف أجزائه (الرأس، الجذع، الأعضاء)، تبين هذه المرحلة التي يمكن أن تظهر منذ حوالي الثلاث سنوات ونصف تطور تمثيل التخطيط الجسدي لدى الطفل (la représentation du schéma corporel de l'enfant)، الوجه دائما في شكل صورة محتواة (تحتوي على عينين وفم) في حين الجسم في شكل صورة ذات أشعة (من خلال الأذرع والأرجل) يرتبط هذان الجزآن، حيث أن الشكلان البيضاويان اللذان يمثلانهما ملتصقان، لكنهما متمايزان بصورة واضحة. كما نلاحظ بروز بعض التفاصيل كالجنس مثلا، هذا ما يدل على وعي الطفل بموقعه في التخطيط الجسدي.

يطلق (J. Royer) على المرحلة الممتدة من 3 إلى 5 سنوات بمرحلة الرسومات المتناثرة (stade des dessins éparpillés) إذ يبقى رسم الرجل عند الطفل أكثر تخطيطا. أما بالنسبة لـ (M. Bernson) فيعتبرها بداية

للمرحلة التواصلية (Le début du stade communicatif) إذ يرغب الطفل التواصل مع العالم الخارجي بحيث يتخيل تعليقات للرسومات التي ينتجها من نسج خياله في صورة تخطيطات متناثرة كما نجده لا يتحكم بعد في رسم الزوايا الحادة، إلى غاية سن 5 سنوات نلاحظ ظهور المربع.

بينما نجد (G. Luquet) يطلق عليها بالواقعية المعرفية (réalisme intellectuel) وبالنسبة له تمتد هذه المرحلة حتى سن 10-12 سنة. فالطفل يرسم ما يعرف وليس ما يرى. إنها المرحلة التي نلاحظ فيها ظاهرة التحويف (Le phénomène de rabattement) (لم يكتسب الطفل بعد الرسم المنظوري، بحيث كل ما يرسمه الطفل يكون حول نقطة أو محور مركزي) وكذا الشفافية (La transparence) (مثلا: يرسم الطفل البيت من الداخل ومن الخارج في نفس الوقت).

- **حوالي 6 سنوات:**

يكون الطفل خلال هذه المرحلة العمرية التي تتميز بدخوله المدرسة الابتدائية في وضعية اللاتمركز حول الذات (يتوجه نحو العالم الخارجي) كما يمكنه القيام بعمليات القولبية، يعي أنه جزء من المحيط، نلاحظ خلال هذه الفترة سيطرت التفكير المنطقي عن دوافعه الانفعالية، يبدأ بالقيام برسومات منتظمة وقريبة أكثر فأكثر إلى الواقع. تعلم المدرسة الطفل الالتزام والتقيد أكثر في إنجازاته، هذا الالتزام الذي لم يكن من قبل، حيث كان يقوم بالرسم بطريقة حرة ولم تكن كوسيلة للتعبير عما تعلمه.

بالنسبة لـ (Lowenfeld) يدرك الطفل أن الأشياء تتموضع بصورة دقيقة في الفضاء بحيث تكون متفاعلة بعضها البعض، كما يعتبر نفسه جزء من هذا الفضاء، في هذا السن، يظهر رمز جد مهم في سلسلة نمو الرسم وهو ما أسماه (Lowenfeld) "الخط القاعدي (La ligne de base)"، هذا الخط يحدد الموقع الذي تتموضع فيه الأشياء، كما يعين الحدود في بعض الحالات، بواسطة هذا الخط تبرز ظاهرة التحويف بمعنى أن الأشياء المرسومة تتموضع بصورة عمودية والخط القاعدي.

حسب (P. Wallon) فإن المظهر الأساسي للنمو يتمثل في قدرة الطفل على سرد أي قصة حول الرسم لأنه يمتلك في هذه المرحلة عدة تقنيات لتنويع المواضيع، نلاحظ في هذه الفترة استمرار الشفافية في بعض الرسومات، كما يواصل الطفل دائما في الرسم بشكل منقول، مع بداية استخدام اشكال نموذجية مستدخلة (la forme incluse typique) والتي تتمثل في تمثيل موحد للأشياء بمعنى الواحدة مستدخلة في الأخرى وليست متراصة. يفقد النظرة الشمولية والمبهمة للمحيط كما يفقد كذلك التمركز حول الذات هذا ما يسمح له رؤية الأشياء التي يقوم بها في صورة مختلفة. واكتشاف مختلف الطرق للقيام بها، مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر المحيطين به. في حين يرى (Luquet) تطور واضح للتضافر الحركي للطفل خلال هذه المرحلة، حيث يقوم بحركات دقيقة، يزيد من عدد التفاصيل وهذا من خلال التنسيق الجيد بينها، المعارف التي يمتلكها حول المحيط تكون أكثر انتظاما هذا ما يسمح له من التحليل الجيد للأشياء ومنه تمثيلها بصورة دقيقة، يستمر في استخدام التخطيط. ومنه يكتسب الطفل في سن 6 سنوات عدة مفاهيم جديدة حتى وإن كانت غير مكتملة النمو.

- **بين 7 إلى 8 سنوات:**

تعتبر هذه المرحلة همزة وصل بين المرحلة السابقة وتلك اللاحقة، حيث لا نسجل الكثير من التغييرات في نمو نشاط الرسم لدى الطفل، وإنما نجد تعمق أكثر في مكتسبات المراحل السابقة. بحيث نلاحظ تمكن الطفل من عمليات المعكوسية التي أشار إليها بياجيه، كما يصبح أكثر فأكثر براعة ومرونة، مع تطور مستمر لمعارفه هذا ما يسمح له إعطاء واقعية أكثر لرسوماته، اكتساب ترتيب الأشياء وفقا لعلاقتها بالفضاء المحيط، سواء في إنتاجاته الخطية أو حتى حياته اليومية. الابتعاد عن التمركز الذهني وكذا الاجتماعي ما يسمح له من تحسين تفكيره المنطقي؛ الاستمرار في تطبيق الشفافية.

يدرج (P. Wallon) هذه المرحلة ضمن مرحلة التصنيف (le stade catégoriel) التي تمتد حسب نفس الباحث من 6 إلى 11 سنة، وحسب (P. Wallon) يسبح الطفل في خياله إلى ما وراء الواقع بحيث يعتمد على الرسم للتعبير عن نزواته ورغباته وتخيلاته مستخدما فقط الشكل النموذجي المستدخل لأنه يفهم جيدا العلاقات الموجودة بين الأشياء، نسجل في هذه المرحلة انتقال رسم الطفل من طريقة التخطيط والهندسة إلى رسم تمثيلي بطرقة قريبة إلى الواقع والطبيعة. كما نلاحظ خلال هذه المرحلة بداية عدم اهتمام الطفل بالرسم. أما بالنسبة لـ (Luquet) تعتبر هذه الفترة نهاية لمرحلة الواقعية العقلية، بحيث يقوم الطفل بتمثيل كل ما يعرفه عن الواقع بالاعتماد على الرسم، كما بين (Luquet) أيضا أنه خلال هذه المرحلة يظهر الطفل القدرة على رسم مظهر جانبي للرجل، لكن مع تسجيل بعض أخطاء في التنسيق، بحيث غالبا ما يقوم الطفل برسم للرأس والأرجل بصورة جانبية في حين يكون الجذع بصورة أمامية.

ومنه تعتبر هذه المرحلة كمرحلة تطورية للمكتسبات القبلية مع نمو في الطرق والتقنيات المعتمدة في الرسم.

- **بين 9 إلى 12 سنة:**

تمثل هذه الفترة من العمر نهاية مرحلة الطفولة وبداية لمرحلة المراهقة، يقوم الطفل بالملاحظة والتفكير حول العالم المحيط، يشعر بالقلق حول افعاله إن كانت متوافقة، نمو ونضج العمليات الإدراكية والذهنية لديه مع ظهور التفكير التجريدي لديه.

بالنسبة لـ (P. Wallon) تعتبر هذه الفترة نهاية للمرحلة التصنيفية، تكون رسومات الطفل في هذه الفترة أقل تخطيطا بحيث نلاحظ أنها تقترب أكثر فأكثر من الرسومات التي يقوم بها الراشد، يتم الاعتماد على الخط الأفقي بدلا من الخط القاعدي الذي يستغنى عنه في هذه المرحلة، هذا ما يساهم في الحصول على رسومات ثلاثية الأبعاد، يمثل الطفل البعد بالاعتماد على تصغير حجم الأشياء، مع ظهور مفهوم التغطية البصرية (La notion de recouvrement visuel) الذي يتمثل في وجود شيء أمام أخر يغطيه، يكون الرسم بالاعتماد على طريقة توقف–استئناف (arrêt-reprise) بمعنى أن الطفل يتوقف عن الرسم في موضع ويبدأ الرسم في موضع

آخر، هذا الذي كان يجهله من قبل، كما يمنحه حرية أكثر والاعتماد أكثر على مفهوم التغطية البصرية، إلا أنه يظهر لدى الطفل شعور بعدم الرضا نتيجة لإخفاقه في إيجاد التقنية الصحيحة أو إهمال الراشدين لإنتاجاته، مما يجعل الطفل يفقد الرغبة في الرسم لأنه لا يستطيع تمثيل ما يريد. وأيضا يشعر بإهمال الآخرين لإنتاجاته الفنية.

بالنسبة لـ (Luquet) توافق هذه الفترة العمرية مرحلة الواقعية البصرية، إذ يوضح الطفل ما يراه في العالم محاولا جعل رسمه أكثر محاكاة للواقع، هذا ما يفسر غياب مفهوم الشفافية خلال بداية هذه المرحلة، في هذه الفترة يفقد الرسم قيمته التعبيرية بحيث يلجأ الطفل إلى الاعتماد على اللغة باعتبارها الوسيلة الأمثل والأحسن للتعبير عن أفكاره.

يتفق بياجيه وما ذكره (P. Wallon) حول ابتعاد الطفل عن الرغبة في الرسم خلال هذه المرحلة، إذ يجد بعض الأطفال صعوبة لتمثيل الواقع في رسوماتهم أو لا يحبذون الرسم كوسيلة للتعبير، هذا ما يؤدي إلى نقص في الإنتاجات الخطية، بينما نجد العكس عند البعض بحيث يثرون رسوماتهم ويطورونها أكثر لتعبر أحسن وهذا من خلال إضافة بعض التجريد، المشاعر، الجمالية، الكاريكاتوريا...

ابتداءا من هذه المرحلة يتوقف نمو الرسم عند الطفل، كما تنقص قيمته عما كانت عليه من قبل، بحيث يصبح الرسم كوسيلة للتعلم أكثر منه للتعبير.

ومنه تعتبر الفترة العمرية 2-12 سنة المرحلة الأمثل لدراسة نمو وتطور نشاط الرسم لدى الطفل وكذا تعتبر الفترة الأنسب لاكتشاف والولوج إلى عالم الطفل ومظاهر النمو لديه وطرق التعبير وكذا مشاكله.

3.2.2. الرسم كشكل من أشكال الوظيفة التمثيلية:

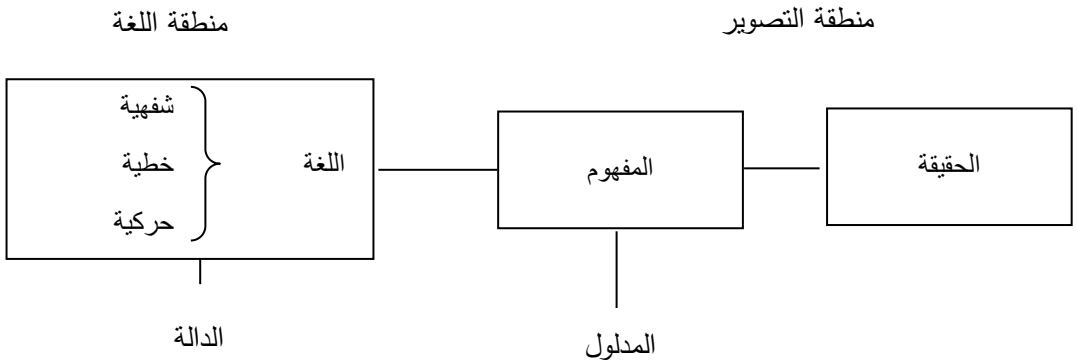
يمثل الرسم اليدوي إحدى الطرق التعبير اللغوي عند الإنسان، فالكائن البشري يتميز بقدرته على المعرفة بصياغة واستخدام اللغات مع حاجته إلى الوظائف الفكرية شديدة التعقيد. هناك شكلان من الرسم: الرسم الهندسي والرسم التصويري، هذا الأخير يشبه إلى حد كبير اللغة، يعتبر القيام بالرسم التصويري شكل من أشكال التعبير عن العالم باستخدام دوال خطية، عندما يرسم الطفل، تنتظم الأشكال (النقط، الخطوط، الدوائر، المربعات) في الفضاء خطيا مثلما تنتظم الكلمات في الخطاب، فكما تسمح لنا الكلمات التعبير عن أفكارنا بواسطة الجمل، فإن الدوال الخطية تساعدنا أيضا في التعبير عن نماذجنا الداخلية بواسطة الرسم، ومنه يمكننا أن نشبه بناء الرسم ببناء الجمل، فكما يمثل الطفل باستخدام الدوال الخطية الشمس على شكل دائرة ترتبط بها مجموعة أشعة فهو في نفس الوقت يعي أن كلمة "شمس" تمثل الشمس الموجودة في الواقع، (**Delphine Picard , René Baldy, 2012, p.49**). ومن هنا يعتبر الرسم شكل من أشكال الوظيفة التمثيلية وبالتالي فهو أيضا لغة، ومن أجل الوصول إلى فهم واضح للتطور اللغوي يبدو ضروريا تحليل مراحل هذا التطور ورؤية التركيبات الكامنة.

بداية فإن القدرات المعرفية تتمحور في إطار حس–حركي، والطفل حديث الولاة يتعرف على البيئة الخارجية وينمي عناصر الذكاء باللجوء إلى السلوك الحركي والأنشطة الإدراكية، وفي المرحلة الأولى من الحياة يكتسب الذكاء الإدراكي أو الحس حركي أهمية قصوى. فالحلول التي يتبناها الطفل على المستوى المعرفي يتم التعبير عنها من خلال مواقف إدراكية أو حركية. بعد ذلك يكتسب ذكاء الطفل قدرة وليدة، ألا وهي الوظيفة التمثيلية، ومع بزوغ هذه الخاصية فإن عناصر ذكاء الطفل تتعدى المجال الحركي أو الإدراكي ولكن، بالرغم من احتوائها على هذين العنصرين، إلا أنها تعتمد إلى حد كبير على القدرات التمثيلية.

تتكون الوظيفة التمثيلية من إمكانية استرجاع كم الخبرات السابقة عن طريق العقل، والتي لم تعد حاضرة في الإدراك، وهذه العملية تتيح إمكانية تنظيم تصورات ومفاهيم بصورة عقلية. **(فيراري أزفالدو ورناتو، 1997، ص.5)** كما يعرف التمثيل "أولا وفي المقام الأول، شيء يرمز لشيء أخر، وبتعبير أخر إنه نوعا ما من نموذج الشيء (أو الأشياء) التي يمثلها هذا الوصف، يتضمن وجود عالمين متعالقين، ولكنهما منفصلان وظيفيا: العالم الممثل، والعالم الممثَّل، ومهمة العالم الممثَّل أن يعكس بعض جوانب العالم الممثل بطريقة ما". **(بالمر، 1978، ص.262)** نقلا عن **(مونيكا شقارتس، 2015، ص.92)**. ومنه فالتمثل عبارة عن خضوع شيء أو عناصر مجموعة من الأشياء للتجريب والمعالجة والترجمة والتركيب على شكل مجموعة جديدة من العناصر بحيث يكون هناك تطابق منتظم بين مجموعة البداية ومجموعة النهاية. **(Denis, 1989, p.21)**

إن تنمية النشاط التمثيلي يكون مواكبا للنمو اللغوي **(فيراري أزفالدو ورناتو، 1997، ص.6)**، لهذا نجد أن المرء بوجه عام يفرق بين نوعين من التمثيل: التمثيل القضوي (في شكل أقوال)، والتمثيل المناظر (المصور). وتعرض التمثيلات القضوية معرفة إنسانية بطرقة مجردة للغاية، بأن تجرد من خصائص مميزة للكيفية للمعرفة المصورة، وتتكون القضية من محمول ومتغير أو عدة متغيرات. أما التمثيلات المناظرة فهي أشكال عرض تعيد تقديمها بصورة منعكسة إلى حد ما، ولذلك تسمى أيضا أشكال تمثيل مصورة، لذلك تكون صور ورسوم الواقع مناظرة، إذ إنها تعبر عن خواص إدراكية حسية معينة للواقع المصور، وتفهم تصورات مصورة تبعا لذلك، على أنها أقوال أو مشاهد عقلية تتضمن الخصائص الإدراكية للأشياء الممثلة، وبهذا المعنى توجد بين الأشياء الفيزيائية ووحدات التمثيل العقلية علاقات تماثل مورفيمي. **(مونيكا شقارتس، 2015، ص. ص.92-93)**، عكس اللغة الشفهية فإن الوحدات البصرية لا تمثل خاصية أو ميزة غامضة وإنما تظهر كمجموعة عناصر بصرية متسلسلة ومتجانسة: خطية أو شكلية، صعبة التجزؤ، ومنه فإن لابد من معرفة أن الصور تنتظم في الشكل درجات. وكلا الشكلان يعتبران لغة، فالمراد بكلمة "لغة" هو القدرة على استعمال علامة (شفهية أو مكتوبة أو مرسومة) لتحديد حقيقة يكون لها مفهوم معين عند الفرد، ثم التوصل إلى هذا المفهوم من خلال النشاط التمثيلي. **(فيراري أزفالدو ورناتو، 1997، ص.6)**

إن إعادة إرسال حقيقة يتوافر مفهومها (المدلول) عن طريق وسيلة مختلفة عنها (الدال) تشكل النواة الرئيسية للعملية الدلالية.



الشكل رقم 4: يوضح الوظيفة الدلالية حسب (فيراري أزفالدو ورناتو، 1997).

في الواقع أن كل معنى يمكن التعبير عنه من خلال شرائح مختلفة ومتعددة من حاملي المعنى (الدال). فبالتالي فإنه إذا كان المراد هو توصيل أو ترجمة المفاهيم الموجودة في أذهاننا إلى لغة فهناك إمكانية اللجوء إلى أنواع مختلفة من اللغات. ويختلف الحامل اللغوي (الدال) في كل نوع من السلوك اللغوي: فهي تتحقق عن طريق سلسلة من حركات الجسم في لغة الإشارات، وفي الرسم تتحقق على شكل خطوط كتابية **(فيراري أزفالدو ورناتو، 1997، ص.7)**

4.2.2. الرسم والعمليات المعرفية:

أكد (Cambier.A, 1999)، أن الوظائف الإدراكية تساهم في إنجاز الرسم على أكثر من صعيد، بحيث تضع هذا الأخير في المجال الفكري والمعرفي التي لا تنفصل خصائصها عن وتيرة نمو الطفل والذي يمثل بدوره انعكاس وسط ثقافي معين وتعبير عن مستواه الذهني. وتعد العلامة القياسية – الصور– تمتلك نفس خصائص الشيء الممثل هذا ما قد تم التعارف عليه سابقا لكن هل هذا التعريف يعد مغالطة؟ حيث نجد الباحث (Eco, 1979) يعتبر الدلالة تتولد ليس فقط عند الربط والمطابقة بين العلامة ومرجعها وإنما أيضا يتوقف على طبيعة المكانزمات الإدراكية التي تبني نماذج لإنتاج العلامات حيث يقول: "العلامات الصورية لا تمتلك نفس خصائص الشيء الممثل، وإنما تعيد تشكيل بعض الإدراكات المشتركة انطلاقا من الإدراكات العادية التي نستقبلها عن طريق القنوات الخاصة بالحواس وهذا انطلاقا من اختيار بعض المثيرات – إبعاد بقية المثيرات– التي تسمح لي ببناء تصور جديد. هذا البناء التصوري يتشكل انطلاقا من الخيرات السابقة نفس الدلالة الحقيقية التي تتجسد في العلامة الصورية الأولى". بمعنى إذا اشتركت العلامة بخصائص الشيء الممثل، فهذا ليس مع الشيء نفسه وإنما مع النموذج المدرك للشيء، لأن هذا الأخير يتم بناءه والتعرف عليه انطلاقا من نفس العمليات المعرفية المستخدمة لأجل بناء الصورة بعيدا عن الطريقة التي يتم بها تحقيق هذه الروابط". "ومن هنا نجد أن (Eco) يضع العلاقة القياسية ليس بين التمثيل –العلامة الصورية والشيء الممثل– الشيء الحقيقي – وإنما الصورة والنموذج المدرك للشيء، هذا ما يجعلنا نأخذ بعين الاعتبار السيرورات التي تربط بين الإدراك، التمثيل والمعرفة (Processus qui lient perception représentation et cognition) ومن هنا نجده يدخل تأثير المعرفية داخل نموذج البنائية. (Vers une sémiotique cognitive). وبالتالي تمثل العلامة التماثلية –الرسم–

ممر من الإدراك إلى المعرفة، وقد أثبت كل من (Duval, De surcroit et Darras) أن تمايز التمثيلات المتشابهة لا يتوقف على درجة التشابه مع المرجع، وإنما تمايز السيرورات السيميولوجية والمعرفية المتدخلة في التمثيلات.

في حين نجد (Biederman, 1987) يعتبر أن الأطفال والراشدين يمكنهم تعرف الأشياء المستقلة وكأنها مؤسسة على رسوم، ثنائية الأبعاد. وعند مسح محيط الرسم انطلاقا من مركز الخطوط، أو المنحنيات التي تشكل الأشياء، يمكن دائما تعرفها. بالمقابل، يتعثر تعرفها عند مسح الكمية نفسها من محيط الشكل، انطلاقا من مناطق التقاء خطين (أو أكثر) عند الزاوية. وبذلك، نلاحظ أن إدراك مختلف الأشكال، مقيد بتوفر حد أدنى من المعطيات الإدراكية الصغرى، وغير مرتبطا بإدراك صورة عامة، ما دامت هذه الأشكال معطاة في الواقع، وتبقى وظيفة الذهن هي تعرفها من خلال إعادة بنائها معرفيا. حسب خصوصياتها مكوناتها الصغرى، ومنحها دلالة معينة.

كما يعتبر (Biederman, 1987) أن النفاذ إلى التمثيلات وبنائها، يتم من خلال نوع من الحروف الألفبائية الهندسية سماها الجيونات (Géons) (اختصار أيونات هندسية Geometricions). ويعرف بيدرمان (1987-1995) الجيونات بكونها أبجدية إدراكية، تسمح لنا بتعرف الأشياء التي توجد في محيطنا، على شاكلة الأبجدية اللغوية، التي تسمح لنا بالتعرف على مكونات الكلمات. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.38)**.

إن التعرف على موضوع معين، يكمن في رصد الجيونات التي تكونه، يتم التعرف شكله وفق ثلاث مراحل: تجزئ الحقل البصري، أولا: تعرف الجيونات انطلاقا من خصائص ثابتة، ثانيا: وإقران مكوناتها، ثالثا: إنه بناء معرفي. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.39)**. سبق لكل من (Craick) و(Lokhart) أن ميزا مستويات متعددة من معالجة المعلومات أثناء استقبالها، أولا: تكمن المعالجة على مستوى السطح، وفي التحليل البسيط للخصائص المادية (خطوط شكل مرئي وزواياه...)، ثانيا: تكمن المعالجة الأعمق، في تعرف شكل الشيء أو دلالة المثير أو الحدث. وبذلك، لا يمكن إدراك الشكل العام إلا من خلال إدراك مكوناته الصغرى، وهو ما يسمح مبدئيا بالقول إن الطريقة الشمولية غير مفيدة في تعليم القراءة، ما دام الشكل العام لا يحضر إلا في مرحلة لاحقة من المعالجة. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.38)**.

كما إن دراسات سيكولوجية عديدة تدعم فرضية "التفكير بواسطة الصور" **(Weinberg, 2008a)** أو أن التفكير يكون على شكل صور ذهنية (Weil-Barais et al, 1993) نقلا عن **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.35)**. سواء تعلق الأمر بالمحسوسات، وإنما حتى التجريدية منها وكمثال على ذلك نذكر طريقة تفكير العالم أنشتاين بحيث بين أنه كان يفكر بمساعدة الصور الذهنية، فاكتشافاته كانت ترتكز على تجارب من التفكير البصري، وهذا ما أكده في قوله "إن الكلمات أو اللغة، المكتوبة منها أو المنطوقة، لا تبدوا أنها تلعب دور في آليات تفكيري (...). إن عناصر التفكير هي في حالتي، من صنف بصري "ويضيف أن الكلمات الاتفاقية المخصصة لبسط تفكيره تأتي بعد ذلك بعناء (Weinber, 2008) نقلا عن **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.35)**. وهذا ما نجد له

تأكيد في الذاكرة العاملة، إذ في أنموذج ذاكرة العمل، اقترح بادلي وآخرون (1974) جهازا يسمح ببناء الصور الذهنية ومناولتها، سماه المذكرة البصرية–المكانية (أو السجل البصري–المكاني). إنه جهاز لتخزين المعلومات البصرية وترميزها، والصور الذهنية والإحالة المكانية على الأشياء (Baddeley,1986. Logie, 1994) وعليه، فتخزين المعلومات البصرية (أو التعلم) تكون مدعومة بتوليد الصور الذهنية حسب (Logie, 1994). **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.36).** كما أنه وبالنسبة للباحثة (Liliane Lurçat) ينتج التعبير الخطي أو النشاط الخطي من خلال الربط بين الوظائف الداخلية والتي تحدث خلال ثلاث مستويات للنشاط: الحركي الإدراكي والتمثيلي **(Héléne Decornet, 2004, p.23).**

Pour Liliane Lurçat, l'activité graphique est le résultat de liaisons inter fonctionnelles qui s'établissent aux trois niveaux de l'activité : moteur, perceptif, de représentation.

وبناءً على نتائج الأبحاث السالفة وغيرها، سجلت، أن تعرف الأشياء يتم خصوصا على أساس شكلها، ابتداءً من الطفولة الصغرى ويستمر حتى سن الرشد. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.40).**

- **أهم النماذج المعرفية للرسم:**

يتمثل نموذج "الإبداع" (Paradigme «d'innovation») المقترح من طرف (Karmiloff-Smith, 1990) في طلب لأطفال الفئة العمرية من 4 إلى 10 سنوات المتمكنين من رسم الأشياء المألوفة والشائعة (منزل، شخص، حيوان) إنتاج رسم حر لهذه الأشياء وبعدها رسم نفس الأشياء خلاف ما هي موجودة عليه في الواقع، حسب الباحث، يؤكد التمكن الأدائي من وجود تصورات إجرائية فعالة وتشكل شرط أساسي لدراسة الليونة (Flexibilité) التي تعني القدرة على تغيير مخطط مرسوم، مما يساعد على الكشف حول القيود المعرفية التي تتدخل أثناء تغيير التمثيلات، يتمثل الإبداع التصوري الذي يحدثه أطفال الفئة العمرية من 4 –6 سنوات أساسا في حذف أو تعديل شكل و/ أو حجم العناصر أو الرسم ككل (تغييرات داخل الفئة) أما بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين 8–10 سنوات فينتجون إبداعات أكثر تميزا، تتمثل في تغييرات في وضعية/توجه العناصر داخل الرسمة أو من خلال استدخال عناصر جديدة داخل الرسمة سواء أكانت تنتمي لفئة الشيء المرسوم أم لا، حيث يتمثل الإبداع الأكثر تطورا في دمج في الرسم عناصر من فئات مفاهيمية أخرى (مثلا رسم منزل بأجنحة طائر) تظهر هذه الإبداعات فقط خلال 8–10 سنوات وتعكس تغيرات خارج الفئة –الصنف–.

يرجع (Karmiloff-Smith, 1990) التغييرات التي يحدثها أطفال الفئة العمرية 4 –6 سنوات إلى نهاية نشاط معين من الرسم في حين تلك التي يحدثها الأطفال الأكبر سنا فتحدث في منتصف تنفيذ النشاط، ومنه فالأطفال الأصغر سنا يظهرون صلابة إجرائية بالمقارنة وأطفال 8–10 سنوات.

يفسر (Karmiloff-Smith, 1990) النتائج المتحصل عليها إلى تحول المعارف الضمنية إلى معارف صريحة. يوافق المستوى الضمني المرحلة التي يمتلك فيها الطفل نمط خطي مستقر لرسم الأشياء المألوفة، المرونة التصويرية، كإجراء تكون بذلك جد محدودة، المعارف تتمايز على شكل إجراءات تصويرية مستقلة

ومنعزلة الواحدة عن الأخرى في النظام المعرفي. يصل الطفل إلى المستوى الصريح عندما تصبح الأنماط الخطية مرنة مما يسمح لتبادل المعارف، كما هو ظاهر خلال الإبداعات بين الصنفية المنتجة من طرف أطفال الفئة العمرية 8-10 سنوات، يتحقق الانتقال من المعرف الضمنية نحو المعارف الصريحة بواسطة سيرورة إعادة توصيف التمثيلات (La redescription des représentations (RR))، وهي سيرورة داخلية، التي تستثار عندما يظهر الطفل تمكنه الأدائي في مجال محدد، السيرورة (RR) تخفض من الضغوطات على المستوى الضمني: كضغوطات الاستقلالية بين الأنماط والضغط التعاقبي (Contrainte de séquentialité) المثبت داخل نشاط محدد. تتمثل النقطة الأساسية في نموذج (Karmiloff-Smith, 1990) في كون التغير التمثيلي يبقى محدود في حالة ما إذا لم يتم استرخاء الضغط التعاقبي بواسطة سيرورة إعادة توصيف.

من بين الأهداف المسطرة ضمن نموذج (RR) هو إمكانية تجاوز تفرع ثنائي بين الضمني/الصريح من خلال احتمال أن الطفل يمكنه إعادة استدعاء معارف مثبتة ومخزنة في الذاكرة طويلة المدى بحيث أصبحت أكثر فأكثر تصريحية، جاهزة وقابلة للمعالجة والاستعمال من طرف وبواسطة الفكر، ومنه السيرورة (RR) سيرورة تكرارية، التي تعمل على جعل المعلومات الضمنية التي انتظمت في الذهن تصريحية بالتدريج، مما يساهم في جعلها أولا في متناول النظام المعرفي في شكل معطيات (المستوى التصريحي 1) بعدها متناولة بصورة واعية (مستوى تصريحي 2)، وأخيرا جاهزة للنقل لفظيا (مستوى تصريحي 3).

يهتم نموذج (RR) لـ (Karmiloff-Smith, 1990) بنمو الليونة التصورية مع السن من خلال جعل التمثيلات الداخلية لدى الطفل أكثر تصريح متخصصة أساسا على شكل إجرائي وضمني.

بين كل من (Spensley et Taylor, 1999) أن الوعي يتكافأ ومحتوى الذاكرة العاملة التي تنمي وتطور مع نمو الزمني كمية المعلومات الضرورية التي يمكن الاحتفاظ بها في الوعي في فترة محددة، تقترح هذه النظرة الكمية لنمو المرونة المعرفية أن اتساع قدرات الذاكرة العاملة مع النمو الزمني يؤدي إلى ضغط كبير لكمية المعلومات والتي يمكن معالجتها بصورة واعية من طرف الطفل، ومنه فطفل 5 سنوات تتحدد قدراته في إحداث تغييرات موضعية في رسمته. في حين التغيرات التي يحدثها أطفال أكثر سنا تأخذ في الحسبان التمثيلات (التصور) ككل لأن المعلومات متماسكة بشكل كبير، يفترض كل من (Barlow et Coll, 2003) توجه يربط بين نموذج (RR) لـ (Karmiloff-Smith, 1990) مع نموذج يتأسس حول التغيرات الكمية أثناء معالجة المعلومات، يسمح بتفسير التغيرات التمثيلية في ميدان الرسم.

يقترح هذان الباحثان أن الاتساع الذي يحدث مع التقدم في العمر لقدرات الذاكرة العاملة يمكن أن تحدد وتفرض كمية المعلومات التي يمكن أن تعالج من طرف المسير (RR). ومن نفس المنطلق تفترض (Picard,1999. Vinter et Picard, 1996. Picard et Vinter, 1999) أن نمو الليونة التمثيلية يعكس تغيرات معرفية كمية (تغيرات على مستوى وحدات المعالجة المعرفية) يحتمل أن تكون مرتبطة بمدى اتساع المكان الجاهز في الذاكرة العاملة.

من وجهة نظر (Picard et Vinter, 1999) تعكس التغيرات التطورية الملاحظة أثناء المرونة التمثيلية في الرسم تغيرات على مستوى وحدات المعالجة المعرفية خلال مراحل عمرية مختلفة.

بالتحديد، يتكون النظام التمثيلي الذي يضم السيرورات الخطية لأطفال 5 سنوات من وحدات معرفية "أولية (Elémentaires)" بمعنى منتظمة حول عناصر ومتماسكة الواحدة بالأخرى أو متجاورة. تتحدد الطريقة التي يقطع فيها الطفل المعلومات المستدخلة وكذا تخطيط ردة الفعل –المخرجات– تبعا لهذه الوحدات الأولية، والتي تتوافق وكمية المعلومات التي يمكن معالجتها في الذاكرة العاملة لتلك المرحلة العمرية. ومنه المرونة المعرفية ممكنة لكنها لا يمكن أن تتجاوز الوحدات المعرفية المشكلة في 5 سنوات: ومنه فهي تتحدد في تغيرات العناصر المكونة للنمط، نسجل خلال الفترة 7 سنوات تغيرات كبيرة التي تنتج من اشتراك وارتباط تدريجي للوحدات الأولية السابقة الواحدة مع الأخرى حتى تتشكل وحدات "كلية (Totales)" بمعنى التي تدمج مجوعة من الخصائص وتعكس البناء الموحد للأشكال المرجعية (Mounoud, 1988). تعتبر سيرورات الدمج أو ربط الوحدات داخل النظام سيرورات معرفية عامة، من طبيعة نمائية داخلية والتي يمكن اعتبارها بطريقة ما مرتبطة بالمسير (RR) المطور من طرف (Karmiloff-Smith, 1992) لأن هذه السيرورات تقوم بتغيير التمثيلات بإعادة بنائها وليس التخلي عنها، وهذا من خلال تحويل المعلومات الضمنية الموجودة في النظام ولكن لا يمكن الوصول إليها بعد إلى معلومات تصريحية.

في هذا النموذج، لا يمكن تخصيص المعارف بطريقة ضمنية، تكون المعلومات التي يعتمد عليها الطفل من أجل التخطيط لرسمه تصريحية بالضرورة (واعية)، يمكن معالجتها بالاعتماد على سيرورات انتباهية. الطريقة التي يعتمد عليها طفل 7 سنوات في تقطيع المعلومات المستدخلة –مدخلات– وكذا التخطيط للاستجابة – المخرجات– تتمثل في وحدات مجتمعة أو كلية، تتوافق وقدرته الكبيرة لدمج المعلومات في الذاكرة العاملة. بالمقابل، تؤدي سيرورات ربط الوحدات الأساسية –لأولية– في كل متناسق إلى صلابة في مسارات الطفل التي تترجم بصعوبة إدراك الوحدة الكلية على أنها نتاج مجموع الأجزاء المختلفة. ستسمح سيرورة تحليل الوحدات الكلية إلى أجزائها المكونة تدريجيا للطفل التحكم في العلاقات الموجودة بين الأجزاء المكونة وكذا مجموع الوحدات، في هذه المرحلة التطورية لا يكون هناك نمو في سعة ومدى الوحدات المعرفية وإنما نسجل تغيرات بنائية على مستواها (بمعنى أن ما يميز هذه المرحلة هو تغيرات بنائية على مستوى الوحدات المعرفية)، بمجرد أن يكون البناء بصورة كلية بحيث يصعب تقطيعها إلى أجزائها سيسمح ذلك بتخطيط النشاط بالنظر إلى الوحدة ككل وليس من خلال الاعتماد على أجزائها، ستسمح هذه القدرات التحليلية الجديدة كل/جزء للتمثيلات الكلية الربط بين التمثيلات داخل النظام التصويري وتبادل فعال للمعارف. ومن هنا تتولد المرونة التصويرية ضمن المسارات الخطية الإبداعية لدى الأطفال. **(Delphine Picard, Annie Vinter, 2005, pp.30-32)**

5.2.2. الرسم واللغة المكتوبة:

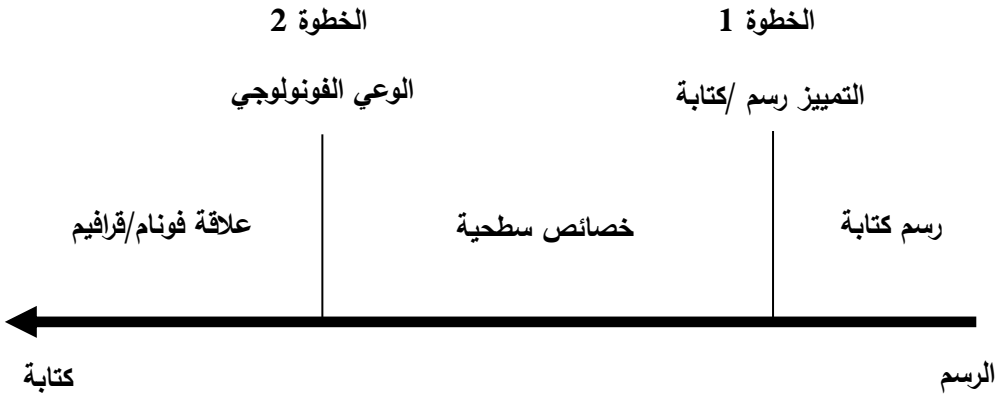
يعتبر (Deheane ,2007) أن اللغة ذاتها تحولت لتلائم ثوابت اشتغال الدماغ. ويؤكد تصوره من خلال رصد تطور الكتابة عبر التاريخ، انطلاقا من علامات تصويرية قريبة من الواقع في اللغات القديمة، وصولا إلى اللغات الألفبائية المكونة من عدد محدود من الحروف. يمكن اعتمادها لإبداع ما لا نهاية له من التراكيب اللغوية المكتوبة. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.51)**

إن بيان الاختلافات المقررة على مستوى الأشكال العامة لكتابة اللغات، لا تنفي وجود تشابهات بينها على مستوى مكونات الحروف ذاتها، فباستثناء العلامات الهيروغليفية القريبة من الواقع، تشترك كل اللغات الألفبائية الأخرى في ثوابت، تتكون من خطوط مستقيمة وأخرى معقوفة، وحسب (Deheane ,2007) في أن كل الحروف تقريبا مكونة من ثلاثة خطوط صغيرة (منحنيات يمكن رسمها دون توقف ولا رفع يد) مع تغاير ضئيل بينها. حيث يوجد مثلا في حرفي (T) و(P) خطان اثنان، وفي (F) و(N) ثلاث خطوط، وكذلك الشأن بالنسبة لبقية اللغات. بمعنى أنه يمكن تمثيلها خطيا بواسطة خطوط هندسية صغيرة. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.52)**

كما أن اللغة العربية مثل باقي اللغات تتكون من خطوط مستقيمة، وخطوط معقوفة أو مقعرة، ودوائر تامة (نقط الحروف) فالألف "أ" يتكون من خط مستقيم عمودي وخط مستقيم أفقي وخط مقعر، والباء "ب" تتكون من خط مقعر وآخر أفقي، ودائرة تامة (النقطة). كما إن وجه الشبه بين الرسم والكتابة يكمن في كون كلا النشاطين يمثل حركات منظمة تسمح بإنتاج أشكال تحمل محتوى تعبيري، تصويري أو تمثيلي. والاختلاف يكمن في الشكل وكذا تمايز الأثر. عند قيام الطفل بالتخطيط لهدف محدد يتولد لدى الطفل القدرة على التمييز بين الصورة والرمز وكما أن كلا النشاطين سيرورة نمائية مستقلة الواحدة عن الأخرى. فدلالة الرسم مرتبطة بتأويل الشخص في حين دلالة الكتابة مرتبطة بترجمة الرمز. هذا من جهة أصل الكتابة، ومن جهة ثانية نجد ومن وجهة نظر تطورية، تتجه الدراسات في علم النفس نحو منحيين: إما دراسة التواصل غير اللفظي من خلال تعابير الوضعية، الوجه، والحركة. **(Lurcat, 1973, Van der straten ,1990).**

وإما من خلال دراسة التداخل بين التواصل اللفظي وغير اللفظي كالرسم انطلاقا من اعتباره كمظهر من مظاهر الوظيفة البرغماتية والسيميولوجية بصفة عامة **(Bernicot, Marcos, 1990. Marcos, Bernicot, 1994)** أو من خلال دراسة الأشكال المختلفة التي يمكن أن يتخذها الربط بين هاتين القانتين التواصليتين خلال مراحل النمو (Bradmetz et Coll, 2000. McNeill, 1992. Goldin-Meadow, 1998) نقلا عن **(Julia Raibaud, René Baldy, 2006, p.297).**

كما يشير فيقوتسكي إلى أن ترجمة اللغة الشفهية إلى إشارات مكتوبة لا يعتبر نقطة انطلاق التعلم، وإنما هي سيرورة من العمليات كما هو موضح في المخطط، بحيث نجد في الخطوة الأولى "تمييز بين رسم /كتابة" وتتمثل ثاني خطوة في "الوعي الفونولوجي".



الشكل رقم 5: يمثل سيرورة اكتساب الكتابة قبل التعلم الشكلي

يؤدي أسبقية تجذر وكذا تطور الكتابة من الرسم إلى طرح عدة تساؤلات حول العلاقة الموجودة بين هذين النظامين التدوينيين، تفترض العديد من التوجهات النظرية حول الكتابة أن لرسم والكتابة جذور متداخلة التي تتخصص بالتدريج خلال مراحل النمو، فمن وجهة نظر النمو الحركي، يفترض (Zesiger, 1995) تخصص السيرورات المشتركة العامة من خلال بناء صور ذهنية حركية خاصة بالكتابة، ولقد أثبت هذا التخصص من خلال الدراسة التي قام بها (Adji-Japha et Freeman, 2001) التي بينت أنه في سن 4 سنوات يقوم الأطفال بالرسم والكتابة بالاعتماد على مدخل إجرائي وسيرورة مشتركة وتكون خاصة بالرسم، وعند سن 6 سنوات، تبرز السيرورة الخطية الخاصة بالكتابة وتتمايز بالتدريج مع التدريب. **(Magali Noyer, 2005, p.12)**

حيث بينت الأبحاث التي اهتمت بدراسة النمو المبكر للكتابة أنه بالإضافة إلى وجود خلط بين الرسم والكتابة، لاحظوا أيضا استمرار ودوام العلاقة بين هذان النظامان طيلة مراحل النمو، حيث أن الأطفال ينتجون كتابة صورية التي تتميز بخطوط تتشابه عند الرسم وعند الكتابة. (Buckwalter, Gloria Lo, 2002, Noyer, Baldy, 2002. Shatil, Levin, 2000)، وبسرعة يكتشف أن الرسم والكتابة نشاطان مختلفان، ومن هنا يأخذون بعين الاعتبار الخصائص السطحية للكتابة، يرتبط بعضها بالأشكال الخاصة بالعلامات الخطية والبعض الأخر بالفضاء الخطي، تسمح هذه المعارف لأطفال المرحلة العمرية 4 سنوات التعرف على الكتابة (Levin, Bus, 2003. Tolchinsky-Landsmann, Karmiloff-Smith, 1992).

وكذا الكتابة من خلال إنتاج أشباه الحروف (Fijalkaw, Liva, 1993. Saada-Robert, Hoefflin, 2000) مع عدم الخلط بينها وبين إشارات أخرى (Tolchinsky-Landsmann, Levin, 1985) مع احترام الخطية (Levin, Bus, 2003) العمودية أو الترتيب التسلسلي، ومنه يظهر الأطفال معرفة جيدة بالخصائص الإدراكية للكتابة حتى وإن كانت الإشارات المنتجة لا علاقة لها باللغة الشفهية. بحيث نجد (Tolchinsky et Teberosky, 1998) يسمونها مثلا إجبارية الكتابة بالأشكال (Ecriture contrainte par la forme)، التي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص العامة للكتابة.

بينما يتحدث (Buckwalter et Gloria Lo, 2002) عن مرحلة القبل فونيمية أين نجد الحروف لا توافق بعد الأصوات وفي نفس الوقت نجد أن الأطفال يطورون مهارات تتوافق والمهمات المطلوبة منهم وكذا والضوابط الاجتماعية والثقافية التي تميز هذان النظامان (الرسم والكتابة).

فمثلا نجدهم منتبهين ومركزين وجادين عند الكتابة في حين يكونون مسترخين أثناء الرسم، إلا أنه وحتى إن اختلفت المهارات الخاصة بالنظامين، وحتى إن اختلفت إنتاجات الأطفال الخطية فإننا نلاحظ استمرار اعتمادهم على مرجعية الصورة أثناء الكتابة بمعنى أنهم يقومون بالتصوير وليس الكتابة، حتى بعد ظهور الحروف الأولى، فالأطفال لا يقارنون الكتابات فيما بينها وإنما يتعرفون على معنى الكلمة من خلال سياق الصورة (Ferreiro,2000) فمثلا الحرف (M) يمكن أن يحمل معنى كلب في حالة ما إذا وضع بالقرب من صورة الكلب، بعدها وبالتدريج يدرك الأطفال أنه من أجل كتابة كلمات مختلفة لابد من تغيير طبيعة و/أو عدد و/أو موضع الحروف (Levin, Bus, 2003. Ferreiro, 2000) ومنه سيقومون بإنتاج عدد أكبر من الحروف لتمثيل الأشياء الكبيرة دون الأشياء الصغيرة (Ferriero, Gomez Palacio, 1988)

وكذا المزاوجة بين الكلمات المكتوبة والأشياء التي يعتبرها كمرجع بالنظر إلى خصائص أبعادها (Lundberg, Torneus, 1978)، ولقد أكدت هذه العلاقة الوثيقة بين الرسم والكتابة الدراسات التي اهتمت بالحركية المتدخلة أثناء التخطيط وفي إطار الدراسات التي انصبت حول النمو الحركي، افترض (Zesiger, 1995) خصوصية في السيرورات العامة التي تضمها مختلف الأبنية للتمثيلات الخاصة بحركات الكتابة، وقد أثبتت الدراسات التي قام بها كل من (Adi-Japha et Freeman, 2001) هذه الخصوصية بحيث بينت النتائج التي توصلوا إليها أن الأطفال وفي سن 4 سنوات يعتمدون على نفس السيرورة أثناء الرسم والكتابة وهي خاصة بالرسم، وعند سن 6 سنوات تبرز السيرورة الخطية الخاصة بالكتابة وتتمايز مع التدريب تدريجيا. وبذلك يقترحان نموذجا يتكون من نظامين من المعارف (يرتبط الأول بالرسم والأخر بالكتابة) يشتركان في بعض السيرورات، في البداية تكون المعارف مرتبطة بالرسم والكتابة تكون غير متمايزة، والسيرورة الخاصة بالرسم توجه الإنتاجات الكتابية، ولكن وعند سن 6 سنوات ومع الدخول في التعليم المنتظم، بينت التحاليل أن الحركات أصبحت أكثر مرونة بالنسبة للكتابة أكثر منها بالنسبة للرسم وكذا يؤدي استثارة النظام إلى تداخل الواحد في الأخر، حسب (Adi-Japha et Freeman, 2001) فإنه لابد من تثبيط السيرورة الخطية الخاصة بالرسم من أجل السماح للسيرورة الخطية الخاصة بالكتابة أن تنبثق، بعدها يصبح التثبيط أقل ضرورة بعد أن تتدعم السيرورة الخاصة بالكتابة، تساعد وظيفة التثبيط التي أشار إليها الباحثان في هذا النموذج تخصص نظام الكتابة المنبثق من نظام الرسم.

أما من وجهة نظر الإنتاجات، تختفي العلاقة بين الرسم والكتابة بمجرد أن يعي الطفل العلاقة بين اللغة الشفهية والمكتوبة، بحيث عندما يدرك الطفل أن الكلمة المنطوقة يمكن تقطيعها وكذا أنه يقصد بالكتابة ترميز الأصوات بواسطة علامات خاصة والتي تسمى الحروف، يمكن اعتبار الطفل أنه تمكن من فهم المبدأ

الأساسي. ولم يتبقى سوى اكتساب القواعد التي تساعد في إبراز الترميز الفونوقرافي (**Le codage phonographique**) التقطيع المقطعي (**Segmentation syllabique**) (**Tolchinsky,Teberosky, 1998**) مقطعي–ألفبائي (**Syllabico- alphabétique**) (**Ferreiro, 2000**) ألفبائي، وأخيرا إملائي (**Orthographique**) (**Fijalkow, Liva, 1993**). وبهذا يتمايز نشاط الكتابة عن الرسم.

6.2.2 – الرسم كسيرورة بنائية في عملية التعلم –تسهيل التعلم في المدرسة–.

تعتبر المدرسة مكان التعلم وتعتبر الاستريتجيات التي يعتمدها المدرسون من أجل ترغيب التلاميذ وتعزيز التعلمات أساسية للتعلم الجيد والفعال، ونجد في الثقافات الغربية الرسم إحدى هذه الاستراتيجيات الأساسية. حيث نجد **Delphine Picard ,2015** قد بينت وفي مقال حول الرسم كاستراتيجية للتعلم الفعال والجيد. تحصي عدة إيجابيات للرسم في عملية التعلم نذكر أهمها والتي أكدتها الدراسات الميدانية:

- **يساعد الرسم في تحسين الملاحظة الدقيقة لدى التلاميذ، بحيث** نجد **Dempsy et Betz (2001)** يقترحان استخدام الرسم من أجل تحسين قدرات الملاحظة الدقيقة لتلاميذ (14–15 سنة) وذلك في مادة البيولوجيا، فحسب نفس العلماء تعتبر تقنيات الرسم أدوات تسمح للتلاميذ من التقاط العناصر الدقيقة الملاحظة ومنه فهم جيد لعالم الأحياء.
- **يدعم الرسم اكتساب معارف جديدة لدى التلاميذ:** بحيث يقترح كل من **Britton et Wandersee (1997)** استخدام الرسم لتعزيز اكتساب المعارف الجديدة كالمعارف البيولوجية على سبيل المثال.
- **يحسن الرسم قدرات فهم النصوص** :بحيث يقترح **McConnell (1993)** استخدام الرسم من أجل تحسين قدرة فهم النصوص من خلال تجربة قام بها حول الغابات الاستوائية عند عينة من التلاميذ، بحيث طلب الباحث من عينة التلاميذ رسومات أولية حول الغابات الاستوائية، بعدها تمت مناقشة الرسومات من طرف المجموعة بحيث على التلاميذ التعرف على نقاط التشابه والاختلاف بين الرسومات المنتجة، وبعد هذه المرحلة على التلاميذ قراءة وبدقة نص علمي حول الغابات الاستوائية، وبعدها القيام برسم ثان للغابة الاستوائية وهذا بالاعتماد على ما تم قراءته حول الموضوع، بعدها يتم مشاركة ومناقشة المعارف الجديدة التي اكتسبها التلاميذ، كما على التلاميذ القيام بمقارنة الرسومات قبل وبعد القراءة من أجل شرح وتوضيح المعارف الجديدة المكتسبة حول الموضوع .فحسب **McConnell (1993)** تسمح هذه التقنية للتلاميذ من بناء مفاهيم من خلال قاعدة معلوماتية نصية، ومنه تحسين قدرتهم على فهم مضمون النص العلمي.
- **يحسن الرسم نوعية الكتابة لدى التلاميذ** : يقترح كل من **Moor et Caldwell (1993)** الرسم لتحسين نوعية الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن أجل ذلك قام الباحثان ولمدة 15 أسبوع بمقارنة نوعية

الانتاجات الخطية لتلاميذ استخدموا استراتيجية الرسم (يرسم التلميذ قبل كتابة النص) بانتاجات تلاميذ اعتمدوا على الطريقة الكلاسيكية، (كتابة وتصحيح النص المكتوب)، وخلال الخمس أسابيع الأولى لاحظ الباحثان اختلافات كبيرة في نوعية النصوص المنتجة وذلك لصالح التلاميذ الذين قاموا بالرسم قبل الكتابة على التلميذ الذين اتبعوا الطريقة الكلاسيكية. وبعد 15 أسبوع كانت نوعية الإنتاجات الخطية (نصوص) لتلاميذ مجموعة الرسم أحسن بكثير من مجموعة التلاميذ الذين استخدموا الطريقة الكلاسيكية. وحسب **Moor et Caldwell (1993)** فقد تبين ان استراتيجية الرسم فعالة في التحضير للكتابة، حيث قام الرسم المنتج بتسهيل تنظيم الأفكار ومنه سهولة كتابة النص من طرف التلاميذ.

هذا وقد بينت عديد الدراسات أهمية الرسم ودوره في اكتساب المعارف العميقة (الفهم والمعالجة) وليس في اكتساب المعارف السطحية (الحفظ عن ظهر قلب) (**Rasco, Tennyson et Boutwell ;2075 ,Van Essen ;2001 ,Van Meter ;1990 et Hamaker) (2015, Delphine Picard)**

وفي الأخير نجد **Delphine Picard ,2015** تلخص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات فيما يتعلق بالشروط التي تجعل من الرسم وبصورة خاصة الرسومات المسيرة من طرف المتعلم –Le dessin auto généré par l'apprenant فعالة في عملية التعلم في نقاط نذكر أهمها :

- يكون الرسم فعالا في حالة ما إذا احتوى على تعليمات تصريحية حول المحتوى المستهدف بمعنى أن الرسم يكون استراتيجية فعالة في التعلم إذا أرفق أو أطر من طرف المعلم بدلا من أن ينجز دون تعليمات خاصة.
- يكون الرسم فعالا إلا في حالة ما إذا تم اتباع وبصورة دقيقة المعلومات اللفظية الموضحة في النصوص المقدمة.
- لقد بينت الدراسات **Van Mater et Garner (2006) Van Mater ,Aleksic ,Schwartz et Garner (2005) et** أن الرسم يسمح للمتعلم بناء نماذج ذهنية (نماذج داخلية) غير لفظية للظاهرة المدروسة، ومنه استخدام النموذج كدعائم أثناء الرسم والتعلم وحسب الباحثين، تتدخل ثلاث سيرورات معرفية في بناء هذه النماذج الذهنية :سيرورة انتقاء المعلومات اللفظية المفتاحية من النص، سيرورة تنظيم العناصر المنتقاة من أجل بناء تمثيل ذهني للنص المقدم لفظيا، سيرورة تحويل وإدماج –استدخال– المعلومات اللفظية في شكل نموذج ذهني غير لفظي (بمعنى صور ذهنية)، هذا النموذج يعيد وصف المعارف والمعلومات اللفظية في شكل غير لفظي (بصري) ويربط الواحدة بأخرى مما يسمح بتوضيح (يجعلها في صورة تصريحية) الأبنية العميقة للظاهرة المدروسة.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل ماهية السيميولوجيا وأحد أهم مظاهرها الرسم .من منطلق أن مفهوم السيميولوجيا هي العلم الذي يهتم بالعلامات، ويقصد بهذه الأخيرة كل شيء يحيل إلى شيء ليس هو، كما أنها لا تمثل حقيقة مادية وإنما هي بناء معرفي وبذلك قدمنا عرض لأهم نماذج العلامة عند أهم قطبين معرفيين تناولا موضوع السيميولوجيا بالبحث –دي سوسير في أوربا وبيرس في الولايات المتحدة الأمريكية–، ولكونها تمثيلا ذهنيا، تناولنا علاقة السيميولوجيا بأهم العمليات المعرفية وكذا اللغة والرسم، هذا الأخير الذي يعد شكلا من أشكال اللغة ومنه مظهرا من مظاهر السيميولوجيا، فهو وكما بين العلماء ومن بينهم Cohn(1012) أن الإنسان يمتلك قدرة فطرية لتمثيل المفاهيم خطيا، ومنه فهو لغة. تتأسس هذه اللغة غير اللفظية على دوال خطية متعددة المعاني ومتعارف عليها داخل جماعة محددة. ومنه يتطلب تحقيقها سيرورة معرفية وتعتمد على عدة عمليات معرفية أهمها وحسب ما ذكره كل من Spensley et Taylor (1999) الذاكرة العاملة، إذ يقترح هذان الباحثان أن الاتساع الذي يحدث مع التقدم في العمر لقدرات الذاكرة العاملة يمكن أن تحدد وتفرض كمية المعلومات التي يمكن أن تعالج من طرف المسير (RR) المسؤول عن سيرورة إعادة توصيف التمثيلات La redescription des représentations (RR)، وهي سيرورة داخلية، التي تستثار عندما يظهر الطفل تمكنه الأدائي في مجال محدد ومن بين هذه المجالات الرسم، كما عرضنا بقليل من التفصيل مراحل نمو هذا النشاط عند الطفل. والذي تبين لنا من خلاله أن أقصى مراحل النمو يمثل بداية لظهور نشاط الكتابة ومنه اللغة المكتوبة بصورة عامة لدى الطفل ومن هنا يتضح لنا أن اللغة المكتوبة بوجهيها القراءة والكتابة ماهي إلا مظهر متطور من مظاهر السيميولوجيا.

الفصل الثالث: القراءة وصعوبتها

تمهيد

1.3. القراءة

1.1.3. مفهوم القراءة

2.1.3. مكانزمات القراءة ونماذجها:

3.1.3. نماذج اكتساب القراءة:

4.1.3. القراءة وأهم العمليات المعرفية المتدخلة.

5.1.3. خصائص اللغة المكتوبة وتأثيرها على الاكتساب لدى الطفل.

2.3. عسر القراءة

1.2.3. مفهوم عسر القراءة

2.2.3. تصنيفات عسر القراءة

3.2.3. أعراض عسر القراءة

4.2.3. أهم النظريات المفسرة لعسر القراءة

5.2.3. عسر القراءة وأهم الاضطرابات المعرفية

6.2.3. تشخيص عسر القراءة

7.2.3. أهم البرامج المستخدمة في التكفل باضطراب عسر القراءة

خلاصة

تمهيد

نستهل هذا الفصل ما استهل به سولسو فصل القراءة وهو قول إدموند بيرك (Edmund Burke, 1908) "إذا استطعنا أن نحلل تحليلا كاملا ما نفعله حين نقرأ، فإن هذا قد يكون قمة إنجازات علم النفس، لأنه يكون قد قدم وصفا لواحدة من أكثر الوظائف التي يقوم بها العقل الانساني تعقيدا، بالإضافة إلى أنه قد يقدم تفسيرا للقصة شديدة التعقيد لأكثر ألوان الأداء غير العادية التي تعلمتها الحضارة في كل تاريخها". **(سولسو، 2000، ص.543)** ويعد هذا القول كإثبات على تعقد تفسير فعل القراءة فبالرغم من كون اللغة المكتوبة من وضع الإنسان إلا أن هذا الأخير عجز عن تفسير كيفية اشتغال العقل البشري عند اكتسابها وكذا تأديتها وحتى تفسير اضطرابها، وهذا ما يتبين من خلال تعدد التعاريف لعملية القراءة والكتابة وتغاير وجهات النظر المفسرة لآلياتها وكذا صعوباتها.

1.3. القراءة

1.1.3. مفهوم القراءة

إن محاولة إحصاء وعرض كل التعاريف والمفاهيم المقدمة لعملية القراءة يعد أمرا صعبا إن لم نقل مستحيلا، ويستلزم فعل ذلك بحثا معمقا قد يستغرق فترة طويلة، حيث إن المتتبع لمفهوم القراءة نجد أنها في البداية كان ينظر إليها كمعرفة فعلية (Savoir faire) تكتسب عن طريق نظام تربوي مناسب، إذ أشارت الدراسات إلى أن مفهوم القراءة بدأ بشكل بسيط لا يتعدى التعرف على الحروف والكلمات المكتوبة وترجمتها إلى أصوات **(جنون وهيبة، 2010، ص.22)**، إلا أنه قد تطور مفهوم هذه العملية وأصبح ينظر إلى القراءة ليست مجرد فك للرموز المكتوبة وتحويلها إلى رموز منطوقة، بل تتعدى ذلك لكونها نشاط جد معقد تتدخل فيها مكانزمات عديدة **(محمد بوفاتح، أحمد بن عيسى، 2016، ص.247)** ما جعل التحكم في عملية تعلم اللغة المكتوبة أمرا صعبا **(C. Martinet, S. Valdois, 1999, p.578)** مما جعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم خاص بها، ويتمثل نشاط القراءة في تحليل الرسالة الكتابية لأجل استخلاص المعنى **(Milène Lang, 2005, p.33)**.

كما ويعرفها "افنيريني" قائلا "إن القول بأن فردا ما يعرف القراءة يمكن أن يترجم إلى معنيين: فهي تعني أولا أن باستطاعته أن يربط صوتا بحرف، وأن يعبر على حرف بالصوت الذي يناسبه في القراءة في هذه الحالة يمكن أن تعرف على أنها فك الرموز ويعني ثانيا أن هذا الفرد يدرك ما يقرأ ويميز بين هذا المعنى وذلك ولا يمكنه بلوغ هذه المرحلة إلا بعد أن تصبح مرحلة فك الترميز آلية والذهن مرنا بحيث يتمكن من اكتشاف المعنى من خلال الرموز التي يقرأها" **(بحرة كريمة، 2016، ص.210)**، في حين ينظر المختصون في الأرطوفونيا إلى القراءة على أنها "مجموع نشاطات المعالجة الادراكية، اللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة، كما تسمح القراءة في اللغات المكتوبة الألفبائية للقارئ بفك الترميز، فهم وترجمة الرموز الخطية لهذه اللغة. وبالاعتماد على اللسانيات وبالرجوع إلى الدراسات النفسية المعرفية يمكننا تحديد ثلاث مستويات لمعالجة المعلومة المكتوبة: الكلمة (وتتضمن مستوى معجمي، سيرورات التعرف على الكلمات المكتوبة: التجميع والعنونة) الجملة (عمليات

تركيبية ودلالية)، النص (الربط بين الجمل والتفاعل مع خبرات القارئ السابقة حول العالم) **(F.Brin-Henry. C.Courrier, E.Lederlé, V.Masy, 2012, p.155)**

هذا وتعتبر (Michèle Mazeau, 2005) التمكن من القراءة مرهون بالسنوات الأولى من التمدرس بالدرجة الأولى فالقراءة نشاط عقلي يهدف إلى إعطاء معنى لسلسلة من الرموز الخطية الاعتباطية والمتفق عليها، المرتبطة باللغة الشفهية بواسطة نظام من القواعد، ولكي يتمكن الطفل من عملية القراءة، لابد من الاعتماد على مستويين من المعالجة المتضمنة في فعل القراءة نفسه: مستوى الأداء (Niveau instrumental) ويتمثل في المعالجة البصرية للمعلومات المتشكلة من الرموز الخطية المتسلسلة وفق اتجاه محدد –من اليسار إلى اليمين بالنسبة للغة الفرنسية ومن اليمين إلى اليسار بالنسبة للغة العربية– والمتقطعة بواسطة فواصل (فراغات) ومرصوصة في أسطر متتابعة من الأعلى إلى الأسفل: يتمثل هذا النشاط في المظاهر الأدواتية. الحسية الحركية –بصرية حركية (Oculomoteurs)– للنظر أثناء القراءة ومستوى ثان ويتمثل في المستوى المفاهيمي (Niveau conceptuel)، المعالجة اللسانية للمعلومة المتكونة من فك الترميز أو ما يسمى بالعنونة (Adressage). التعرف على الكلمات المكتوبة، السيرورات العقلية العليا والتي تسمح بالولوج إلى المعنى (الكلمات، الجمل، النصوص) والتي تستثير عدة وظائف معرفية **(Michéle Mazeau, 2005, p.39)** ويتضح لنا من خلال هذا التعريف أن الباحثة ركزت في تحديد مفهوم القراءة على مستويات عملية القراءة وقسمتها إلى مستويين الأول فيزيولوجي يتمثل في حركة العين أثناء القراءة والثاني لساني معرفي ويتمثل في السيرورات المعرفية المتدخلة في مكانيزمات القراءة (التعرف على الكلمة والفهم)، إذ تعتبر القراءة في هذا المستوى كمجموعة متداخلة من القدرات المعقدة والتي تتقاسمها واللغة الشفهية **(B.Piérart, F.Estienne, 2010, p.13)**، وهي بذلك تتفق وتعريف سولسو (2000) الذي يعتبر القراءة أو اكتساب المعلومات من رموز كتابية، بأنها مهمة مركبة، تقوم بمسؤولياتها من خلال نسق (Système) وظيفته التقاط الرموز (المعالم، الحروف، الكلمات)، ونسق أخر وظيفته توجيه القراءة وإضفاء معنى (أو دلالة) وحيوية على الرموز **(سولسو، 2000، ص.543)**، إذ نلاحظ أن النسق الأول الذي تتمثل وظيفته في التقاط الرموز هو ما أطلقت عليه (Michèle Mazeau) مستوى الأداء (Niveau instrumental). أما النسق الثاني الذي تتمثل وظيفته في توجيه القراءة واضفاء المعنى للرموز نجده يوافق ما سمته (Michèle Mazeau) مستوى المفاهيمي.

أما الباحثة (Guerra) فترى أن عملية القراءة لا تتمثل في إدراك الحروف وفهم المعنى بل تحليل وتركيب معقد هدفها بلوغ معنى جديد انطلاقا من التغير اللساني اللغوي وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت هاتان العمليتان متكاملتان **(بحرة كريمة، 2016، ص.210)**، وحسب (Rieben, 1993) فالدراسات في ميدان اكتساب القراءة ساهمت في بروز ثلاثة توجهات أساسية مفسرة لعملية القراءة، تمثل التوجه الأول في "معرفي إعرابي دلالي (Cognitive componentielle)" ويبين (Rieben, 1993) حسب رواد هذا التوجه (Rieben &Perfetti, 1989. Fayol et al., 1992) أهمية الفهم الشفهي، وزيادة الرصيد المفرداتي، القدرة على تقطيع الملفوظة –سلسلة اللغة الشفهية –إلى

كلمات، مقاطع أو فونيمات، معرفة الرمز الصوتي الحرفي، مدى ووظيفة الذاكرة العاملة، التعرف على الكلمات في تعلم القراءة. (**Nathalie Niederberger, 1997, p.177**)

ومن هنا نلاحظ أن هذا التوجه يركز على أهمية اكتساب الطفل للغة الشفهية كأساس لتعلم القراءة، أما التوجه الثاني فيتمثل في البنائي "المعرفي البنائي (Cognitive constructiviste)" والذي يهدف إلى وصف مختلف مراحل بناء الطفل لمفاهيم اللغة المكتوبة والتي تسمح لهذا الأخير من اكتشاف القواعد الضمنية للنظام الكتابي ومنه اكتسابه، في هذا التوجه تتوقف القدرة على القراءة على فهم الطفل للنظام الكتابي ومنه يعد النشاط المعرفي للطفل هو أساس الاكتساب والتعلم، وتهدف عملية اكتساب القراءة وفق هذا التوجه (Ferreiro, 1988. Downing & Fijalkow, 1984. Fijalkow & Liva, 1988, 1993. BESSE, 1993). في معالجة مختلف المشاكل المتدخلة في مختلف السيرورات العامة للتجريد والتعميم والتمايز والربط. (**Nathalie Niederberger, 1997, p.177**)

ونلاحظ أن القراءة من وجهة نظر هذا التوجه تعتمد على مجموعة من السيرورات المعرفية بهدف الوصول إلى بناء مفاهيم اللغة المكتوبة للولوج إلى عمليات أكثر تعقيدا كالتجريد والتعميم والربط...، أما التوجه الأخير فيتمثل في التوجه الاجتماعي–المعرفي (Sociocognitive) وتعتبر القراءة كاكتساب ثقافي، مفاهيمي اجتماعي (Carayon, 1991. Chauveau, 1991. Preteur (Acquisition culturelle, conceptuelle et sociale) & Sublet, 1989) تهدف إلى دراسة القراءة والكتابة كشكل من أشكال الثقافة، كما تدرس تأثير الوسط المدرسي والاجتماعي على عملية تعلم القراءة، التصورات والتمثيلات التي يطورها الطفل أثناء تعلمه للقراءة والكتابة وكذا تأثير اكتساب القراءة والكتابة على هذه التصورات والتمثيلات. (**Nathalie Niederberger, 1997, p.177**) من خلال هذا التوجه الأخير تظهر القراءة كنتاج العقل البشري الجمعي بمعنى أنها منتوج ثقافي اجتماعي تؤثر وتتأثر بالوسط الاجتماعي والثقافي وحتى المدرسي للفرد.

أما (Ferrand) فقد ركز في تعريفه لنشاط القراءة على مفهوم مجموعة الأحداث التي تقع على مستوى الدماغ وفي النظام المعرفي بالإضافة إلى الأعضاء الحسية والحركية وميزه عن الأداء في القراءة أي (La Performance de Lecture) الذي يعتبر نتيجة ودرجة نجاح نشاط القراءة وعن أهداف القراءة (Les Buts de la Lecture)، وهي فهم نص مقروء أو الوصول إلى إحساس بجمال نص. كما ميزه عن القدرة على القراءة (Capacité de Lecture)، وهي مجموع الطاقات الذهنية التي يجندها القارئ أثناء القراءة وهي خاصة بالقراءة فقط أي أنها لا تستعمل في نشاطات أخرى (**Ferraud, 2007, pp.7-8**) نقلا عن (**لعريبي نورية، 2015، ص.64**)

وضمن هذا السياق يعتبر (Launay, 2008) القراءة عملية معرفية تتمثل في تحليل رسالة مكتوبة مشفرة بحروف وكلمات وجمل للوصول إلى معناها، وترجم تعريفه للقراءة على شكل معادلة وهي كالتالي:

$$L = R \times C$$

حيث :

L= المهارة في القراءة. (Performance en Lecture)

R= التعرف على الكلمات المعزولة. (Reconnaissance des Mots Isolés)

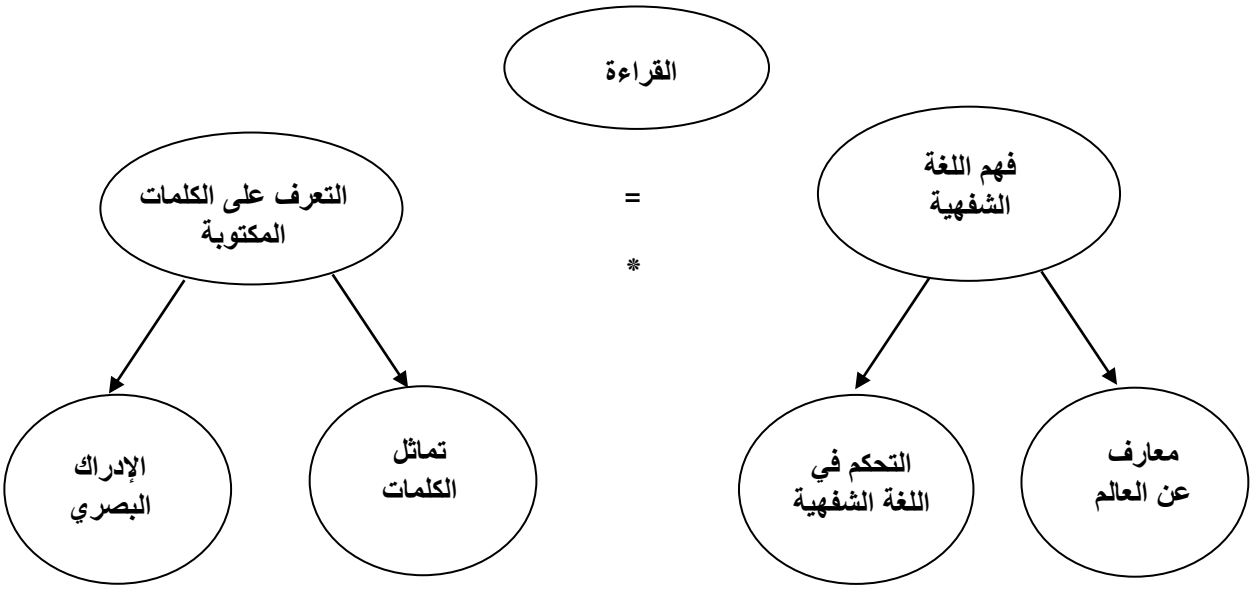
C= الفهم الشفهي الدلالي والتركيبي (Compréhension Orale Sémantique et Syntaxique) **(M.Delahaie, 2009, p.29)**

وما نلاحظه في هذه الإضافة أن الباحث ربط عملية التعرف بالكلمات المعزولة بينما عملية الفهم بالسياق التي تأتي فيه هذه الكلمات وهو ما عبر عنه بالفهم التركيبي والدلالي لأن الكلمة قد يتغير معناها ضمن الجمل المختلفة وقد تحافظ على نفس المعنى لكن مكانها في المستوى التركيبي قد يغير من معنى الوحدة الكبرى التي اندرجت ضمنها. **(لعريبي نورية، 2015، ص. ص.64-65)**.

وانطلاقا من التعاريف السابقة يمكننا اعتبار القراءة كنشاط نمائي عقلي يتطلب التنسيق بين السيروات المعرفية وكذا التنفيذية فهي عملية تحليل سلسلة الدوال الرسومية الخطية الاعتباطية المتفق عليها من طرف جماعة ما وإدراكها واعادة تركيبها ومعالجتها بالاعتماد على خبرات الشخص للوصول إلى مدلولها واستخلاص معناها، وفق سيرورة نفسولسانية معرفية وبيولوجية –عصبية.

2.1.3. مكانزمات القراءة ونماذجها

حسب (Alegria, 1995) تميز النماذج النظرية بين عنصرين في معالجة النص الكتابي: عمليات فك الترميز: التي تسمح بالتعرف على الكلمات المكتوبة انطلاقا من التحليل والمعالجة البصرية. أما عمليات الاندماج النحوي والصرفي المرتبطة بالفهم: تدخل في تركيب الوحدات اللسانية المعقدة مثل: الجملة، الفقرة والنص. تسمح هذه المكانيزمات بالتعرف على الكلمات المكتوبة المتكونة من مكتسبات التي تكون خاصة ومميزة لمعالجة اللغة المكتوبة واللغة الشفهية في جميع المجالات **(جنون وهيبة، 2010، ص.23)** والفرق الموجود بين القراء المبتدئين والقراء المتعلمين فيتعلق بالتعرف على الكلمات، فعند الفئة الأولى يكون التعرف آلي وممكن، بينما عند الفئة الثانية يتعلق الأمر بسياقات واعية ونشطة في حل المشكلات، لذا يجب أن نفرق بين السياقات التي تتدخل في الفهم وتلك التي تلعب دور في التعرف على الكلمات **(Casalis. S, 1995, p.23)**. ويمكن تمثيل عملية القراءة بمخطط الذي وضعه (M.Dalahaie, 2009):



الشكل رقم 6: يمثل مخطط مكانزمات القراءة حسب (Marc Delahaie, 2009)

أ- التعرف على الكلمات المكتوبة

إن غموض اللغة يزيد من خطورة التعرف على الكلمة المكتوبة، لأن العلاقة طردية بينها وبين التركيز على المعنى، ودون مهارة القراءة لن يستطيع القارئ القيام بالوظائف العليا. **(خيري عجاج، 1998، ص.108)**

حسب غلاب (2012) إن التعرف على الكلمة المكتوبة هي مرحلة هامة من المسارات المتدخلة في معالجة اللغة المكتوبة. فالكلمة تعتبر الوحدة الأساسية والرابط بين مسارات إدراكية من أبسط مستوى إلى مسارات معرفية من مستويات أعقد. خاصة وأن هذه الوحدة تعتبر نقطة التقاء بين مختلف مستويات التمثيلات النظرية مثل: المستوى البصري، المستوى الإملائي، المستوى الفونولوجي، والمستويات الأخرى المورفولوجية والدلالية والتركيبية، هذه المستويات يفترض تدخلها في معالجة اللغة المكتوبة. **(غلاب صليحة، 2012، ص.54)**

- **تماثل الكلمات المكتوبة L'identification des mots écrits**

حسب (Giasson, 2008) فإن تماثل الكلمات المكتوبة (L'identification des mots écrits) يسبق مرحلة التعرف على الكلمات المكتوبة (Reconnaissances des mots écrits) وتسمح للقارئ المبتدئ من فك ترميز الكلمات المقروءة بمعنى التلفظ بها.

يعد نموذج القراءة ذا المسارين (Colheart, 1978. Morton et Patterson, 1980. Petterson et Shewell, 1987. Ellis et Young, 1988) والذي يتعارض والنماذج الترابطية، أكثر النماذج المستخدمة كمرجع لوصف الميكانيزمات المعرفية المتدخلة أثناء عملية القراءة وفهم الكلمات المكتوبة.

تقوم بوصف الطريقة السليمة للقراءة الجيدة، انطلاقا من معطيات استمدت من حالات المرضية، وتصرح أن نطق الكلمة يمكن أن يتحقق بواسطة مكانيزمين مختلفين ومستقلين: سواء بمساعدة المسلك المباشر من خلال العنونة، أو بواسطة المسلك غير المباشر عن طريق التجميع.

- **السيرورة الفونولوجية (Procédure phonologique (ou par voie d'assemblage:**

تسمح لمتعلم القراءة أو القارئ المتمرن بفك الكلمات غير المألوفة النظامية، وكذا اللاكلمات وحتى الكلمات المكتوبة بصورة خاطئة وهذا بمساعدة قواعد التحويل الخطي الصوتي المتعلمة بطريقة صريحة في المدرسة. وحسب الشرح المقدم من طرف (De Partz, 2003) فإن القارئ سيقوم بتقطيع الكلمة المقروءة إلى وحداتها القرافيمية، وربط كل واحدة منها بما يقبلها من وحدة فونيمية وهذا بالاعتماد على قواعد الكتابة، ثم تجميع مختلف الوحدات الفونولوجية لتحقيق التماثل والكلمة المقروءة ومن ثمة النطق بها.

تعتمد هذه السيرورة على ما أسماه (M.Delahaie, 2009) المحول الخطي الفونيمي (Convertisseur grapho-phonémique) الذي يسمح بتقطيع الإشارة البصرية إلى وحدات قرافيمية وبعدها تحويل هذه الوحدات إلى وحدات فونيمية، يعمل المحول الخطي الفونيمي على ابقاء الصورة الفونولوجية في الذاكرة قصيرة المدى حتى برمجة نطقها **(M. Delahaie, 2009, p.37)** كما يعرف كذلك بالسياق عن طريق الوساطة الفونولوجية" هو عبارة عن إجراء غير مباشر عن طريق التجميع، إذ أن السلسة الخطية تكون متقطعة إلى مقاطع حرفية، كل قطعة توضع في توافق مع الصوت، هذه الأصوات تجمع وتمكن من نطق الكلمة حسب قاعدة الرمز الفونولوجي غير المعجمي". **(Casalis. S, Sprenger. L-Charolles, 1996, p.21)**.

- **السيرورة المعجمية (Procédure lexicale (ou voie d'adressage:**

وتستخدم من طرف القارئ المتمكن أو المتمرن، من أجل معالجة وبصورة سريعة للكلمات المألوفة والنظامية وكذلك غير النظامية وهذا من خلال الولوج مباشرة إلى التمثيلات الخطية المخزنة داخل المعجم الخطي (Lexique orthographique). تنشيط الشكل الخطي سيستثير الشكل الصوتي المطابق له والمخزن في المعجم الفونولوجي (Lexique phonologique)، ومنه معنى الكلمة المخزن في النظام الدلالي (Système sémantique). حيث أن لكل فرد معجم ذهني (Lexique mental)، ويطلق عليه أيضا مصطلح المعجم الداخلي (Lexique interne) الذي يسمح له بالتخزين في الذاكرة الشكل الخطي والصوتي للكلمات التي يعرفها وكذا المفاهيم التي ترجع لهذه الكلمات.

حسب (Content et Peereman, 2000) صمم المعجم الذهني بطريقة ثلاثية إذ يتشكل من تمثيلات خطية، فونولوجية وأيضا تركيبية دلالية (Syntaxico-sémantique) المرتبطة بالكلمة المقروءة علما أن جميع التمثيلات مرتبطة مع بعضها البعض مع ضرورة أن يكون المتعلم قد تعرض للكلمة المقروءة مرات عديدة حتى يتم تخزينها في الذاكرة. لذلك يعتبر (Giasson, 2008) عملية فك الترميز مرحلة وسيطية أساسية وضرورية للسيرورة الموالية في التعرف على الكلمات. تنتج هذه السيرورة عن طريق ألية سيرورة المماثلة بواسطة المسلك غير المعجمي –أي الفونولوجي– من جهة والتحكم في أدنى أهم الأشكال الإملائية غير النظامية من جهة أخرى، وتعد هذه السيرورة سريعة في مطابقة الكلمات المكتوبة بحيث يمكن للقارئ المتمرن أن يتعرف على 300

إلى 400 كلمة في الثانية، مما يجعلها تتصف بالاقتصاد، هذا ما يساهم في تحرير طاقة ذهنية كافية من أجل بناء معنى النص. **(M. Delahaie, 2009, p.37)**

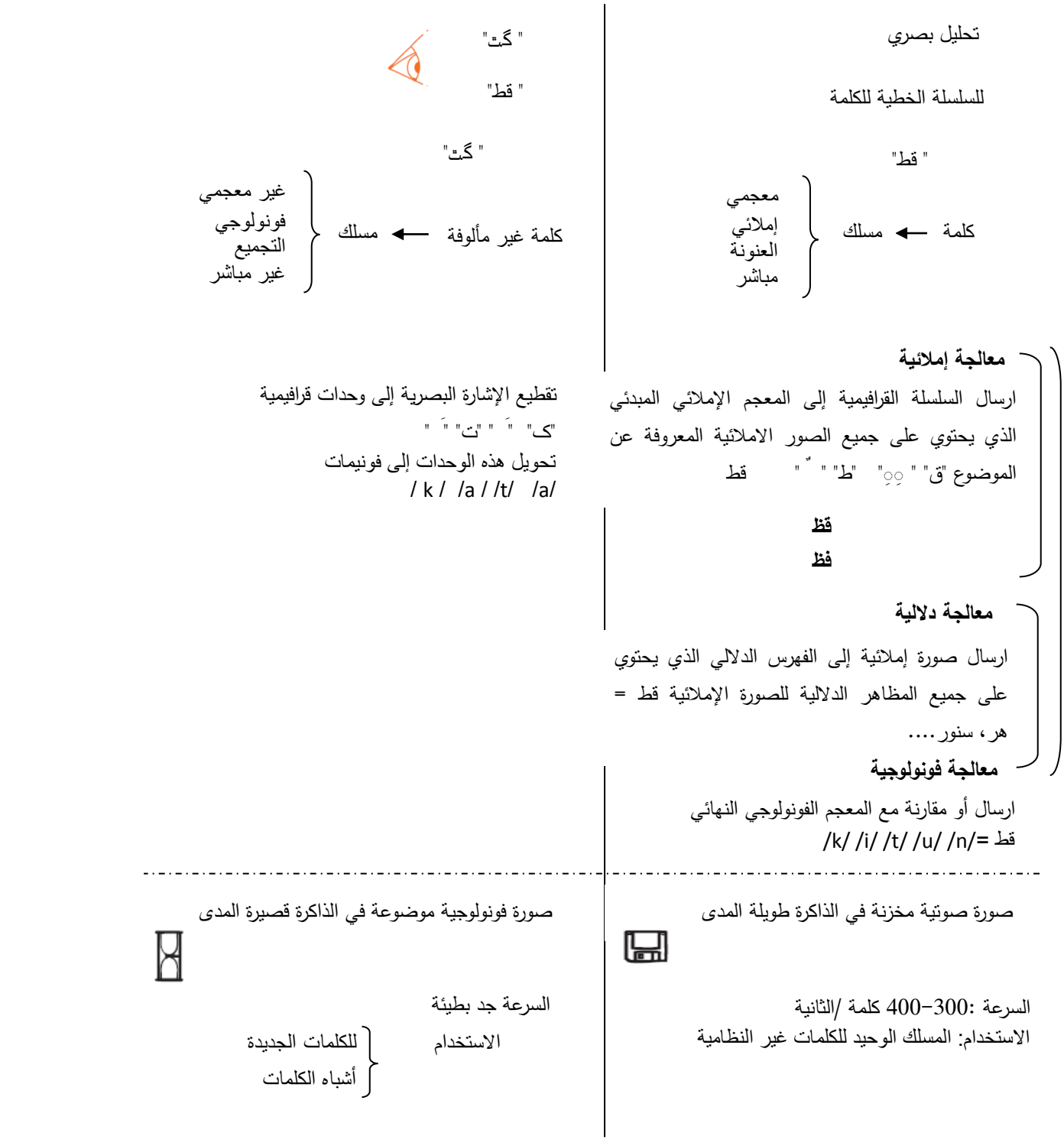
تؤكد نماذج القراءة ذات المسلكين على استقلالية سيرورة المعالجة المتدخلة للوصول إلى نطق ودلالة الكلمات المقروءة: السيرورة المعجمية والسيرورة الفونولوجية.

- **التعرف على الكلمات المكتوبة Reconnaissance des mots écrits:**

قبل الوصول إلى الهدف الأساسي لعملية القراءة والمتمثل في فهم النص، على القارئ المرور بمرحلة ضرورية للتعرف والمتمثلة في ربط الكلمة المقروءة بتمثيلاتها المعجمية المخزنة في الذاكرة.

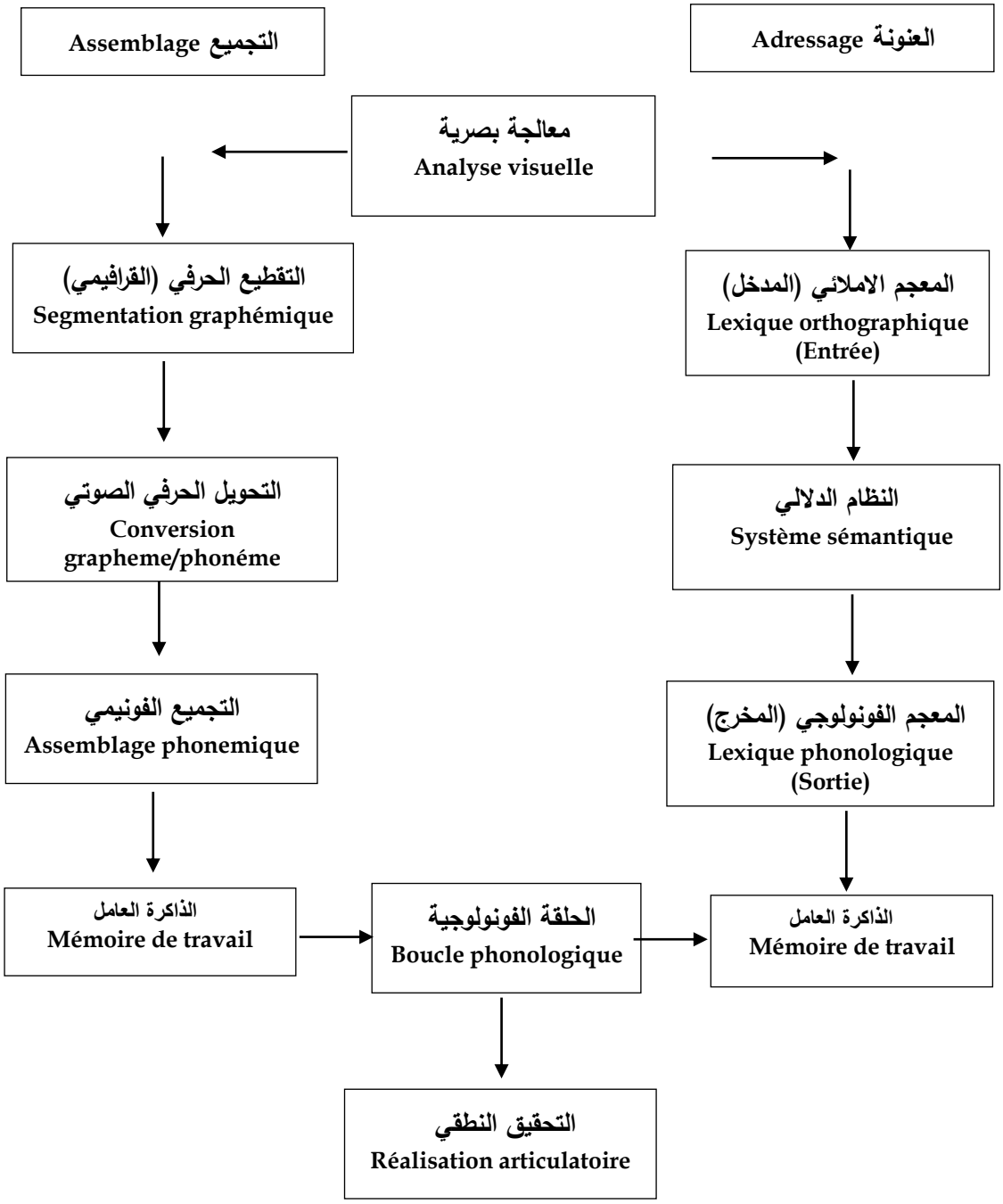
كما سبق وأشرنا، يمكن التعرف الفوري بالاعتماد على المسلك المباشر (العنونة) الذي يسمح انطلاقا من الإدراك البصري للكلمة الولوج مباشرة إلى الوحدة المعجمية الموافقة في الذاكرة وكذا دلالتها المخزنة في النظام الدلالي دون المرور بمرحلة فك الترميز الخطي الصوتي، مع الإشارة أنه يمكن للقارئ التعرف الفوري على الشكل المعجمي لكلمة دون التمكن من الوصول إلى دلالتها، هذا لأنه لا يعرفها أو لم يستطع تذكرها. حسب (Gineste et Ny, 2005) يتمكن القارئ المتمرن من استخدام مرحلة التعرف بصورة سرعة جدا وآلية ودون وعي.

في حالة المهارة، فإن السيرورات الذهنية المتدخلة في عملية التعرف المعجمي لا تستثير إلا مصادر انتباهية قليلة، مما يساعد القارئ المتمرن من التركيز أكثر على المعالجة النحوية وفهم النص المقروء. **(M. Arbitre, E. Duprat, 2012, pp.14-16).**



الشكل رقم 7: يمثل السيرورة الفونولوجية أثناء التعرف على الكلمة المكتوبة نقلا عن (Marc Delahaie, 2009p **p.38) وتكييفه على اللغة العربية**

هذا ويمكن تلخيص مختلف السيرورات المعتمدة في التعرف على الكلمات وفق المخطط الذي اقترحه كل من (Morton et Patterson) نقلا عن **(Kosir Stéphanie, 2000, p.08)**



الشكل رقم 8: يمثل نموذج التعرف على الكلمة المكتوبة (من إعداد الطالبة الباحثة)

ب-الفهم القرائي:

بعد التقاط المعلومة البصرية، ومطابقتها بالتمثيلات المعجمية في الذاكرة ومنه التعرف عليها، يمكن للقارئ عندها الوصول إلى دلالتها المخزنة بالمعجم الداخلي ومنه التمكن وبصورة تدريجية من الفهم الكلي للنص.

حسب (Gineste et Le Ny, 2005) تسمح العبارات اللغوية من نقل نوعين من المعلومات المتمايزة، ترسل من جهة المعلومات السطحية، أي المعلومة في شكلها المدرك بصريا والمرتبطة بشكل الرسالة. ومن جهة ثانية المعلومة الدلالية التي تنقلها المعلومة السطحية ولكن لابد من بنائها ذهنيا.

يحدد الباحثون أربعة أصناف من المعلومات للمعالجة في العبارات من أجل الوصول إلى الفهم: المعلومات المعجمية، القواعدية، البرغماتية والدلالية

- **المعلومة المعجمية:** هي معلومة سطحية تشبه التمثل البصري للشكل المكتوب للكلمة وتعتبر ضرورية للمطابقة ومن ثمة التعرف على الوحدة المعجمية.
- **المعلومة القواعدية:** ويمكن اعتبارها أيضا سطحية، وتهتم بالمظاهر القواعدية والكلمات الوظيفية من جهة وترتيب الكلمات في الجملة من جهة أخرى.
- **المظاهر القواعدية:** **Les marques grammaticales** وترتبط بالمستوى المورفولوجي (الصرفي) وتسمح بالاستعلام عن نوع وعدد الكلمات وكذا تصريف الأفعال، معرفة الأزمنة، الصيغ والمظاهر. كلها تظهر عند الكتابة عكس الكلام أين بعض الكلمات لها نفس طريقة النطق على الرغم من الاختلاف في الجانب الصرفي.
- **الكلمات الوظيفية:** **Les mots dits «fonctionnels»** عكس الكلمات المكتفية التي تحمل دلالة خاصة، الكلمات الوظيفية تصنف في أقسام مغلقة لكلمات تحمل وظيفية صرفية ولكن لا تملك دلالة خاصة إذ لا تحتوي على دلالة إلا عند ربطها بوحدات لغوية أخرى **(M. Arbitre, E.Duprat, 2012, p.17)** بمعنى تضم كل كلمة ليس لها معنى خاص بها كأدوات النفي، الاستفهام حروف الجر فهي تستمد معناها باقترانها بكلمات معجمية للتعبير عن العلاقات النحوية لهذه الكلمات المعجمية. **(خليفة بو جادي، ص.68)**
- **ترتيب الكلمات في الجملة:** وتتمثل الصنف الثالث من المعلومات الإعرابية وتسمح أيضا بتحديد الفعل والفاعل في الجملة ومنه يتم فهم من يقوم ماذا. يختلف معنى العبارة باختلاف مواقع الكلمات فيها، فمثلا جملة "ضرب عمر علي" عكس جملة "ضرب علي عمر".

ومنه تتمثل المعلومات المعجمية والقواعدية السطحية في معطيات لغوية متواجدة في العبارات المكتوبة والتي تساعد القارئ على الكشف والمماثلة والمعالجة وهذا لمنحها معنى وإثراء الفهم الكلي للجملة أو النص المقروء.

- **المعلومات البرغماتية:** **Les informations pragmatique** وهي معلومات سطحية تحيط بالرسالة المكتوبة، عكس المعلومات المعجمية والقواعدية المتواجدة ضمن الكلمات.

ترتبط بموضع العبارات، أي بالسياق الخارجي الذي أنتجت ضمنه العبارة، ومنه فهي تشتمل على شخصية المخاطب والمخاطب، الإطار المكاني لإعداد النص، الإطار الزماني الذي تم فيه إعداد العبارة والقصد من الرسالة المكتوبة وهذا بالنظر والمتلقي.

تسمح مطابقة السياق الذي أعدت فيه العبارة من إنتاج استدلالات من أجل تدعيم الدلالة للقارئ.

- **المعلومات الدلالية L'information sémantique:** وترتبط بدلالة الرسالة المكتوبة والمرسلة إلى القارئ وهذا بالرجوع إلى مختلف المعلومات السابقة.

كان ينظر إلى الفهم القرائي سابقا على أن المعنى موجود في النص، ما على القارئ سوى استنباط المعنى المحدد مسبقا من طرف الكاتب من أجل فهم القصة المقروءة. في حين لخص (Giasson, 2008) نتائج الأبحاث الحالية والتي بينت أن القارئ هو من يبني معنى النص المقروء بالاعتماد على المعلومات النصية من جهة، ومعارفه المتدخلة والمخزنة في الذاكرة طويلة المدى من جهة أخرى، بالإضافة إلى القصد من القراءة. إذ يعتقد القارئ المتمرن أن فهم جملة أو نص مقروء لا يتطلب أي معالجة خاصة، حيث أن المعنى يظهر بسرعة. وتفسير ذلك أن السيرورات المعرفية المتدخلة في فعل الفهم تكون جد سريعة، وآلية، ودون وعي لدى القارئ المتمرن.

ولكن في الواقع، لا يكون المعنى دائما صريح في النص ويتم بناء تأويل دلالي للعبارة، وهذا ما نلاحظه عند مواجهة عبارة معقدة، فمثلا عند مواجهة نص شعري فإن المعالجة الآلية يمكن أن تخفق مما يعرقل الولوج مباشرة إلى المعنى هذا ما يستدعي بالإضافة إلى المعالجة الآلية معالجة إضافية مكملة.

- **نماذج الفهم القرائي:** تعد الدراسات التي قام بها (Giasson, 2008) المرجع النظري المناسب لمادة الفهم القرائي حاليا. وقد أكد خلال الأبحاث التي قدمها أن هناك نموذجين أساسيين يأخذون بعين الاعتبار السيرورات المتدخلة في الفهم القرائي: النموذج الترابطي، والنموذج النمطي وسنحاول عرض ووصف الأهمية التي تلعبها في نمو وتطور المكانزمات التي تسمح بالولوج إلى معنى النص لدى القارئ المبتدئ:

- **النموذج الترابطي: (Le modèle connexionniste)** والمعد من طرف (Rumelhart et McClelland, 1986) واستوحي هذا النموذج بشكل كبير من طريقة عمل المخ الإنساني، وبصورة خاصة من طريقة عمل العصبونات بهدف شرح طريقة العمل المعرفية (McClelland et al.1986. Rumelhart et al. 1986).

وتستند هذه النظرية إلى الفكرة التي تقول بأن بنية مشابهة لبنية المخ من شأنها أن تملك نفس القدرات التي يملكها المخ (O'Reilly & Manukata.2000) غالبا ما تُلقب نماذج المعالجة الموازية بالشبكات الترابطية (réseaux connexionnistes) وتتكون الشبكة الترابطية من "وحدات" (تُدعى أيضا العصبونات الشكلية)، والتي

تنسج فيما بينها "ترابطات"، وتتفاعل الوحدات فيما بينها ضمن هذه الشبكة تماما كالعصبونات الحقيقية للقيام بمهام ما. تتميز الشبكات الترابطية بقدراتها على التعلم، فهي تستفيد من الخبرات السابقة في دعم أو تغيير الترابطات الموجودة بين الوحدات وقد تم تطبيق النماذج المعالجة الموازية والموزعة في ميادين عدة كالذاكرة وتنظيم الذاكرة الدلالية (Victorri, 2008) والانتباه والتعرف على الأشياء إلا أنه كان لاضطرابات القراءة الحظ الأوفر لأن تكون محل الدراسة من قبل النماذج الترابطية. **(أسيا بومعراف، 2015، ص.29)**، وعلى حد تعبير (Denis Alamargot) خلال تعريفه للترابطية "في الواقع، يتكون النظام المعرفي من شبكة لا رمزية من الأعصاب الافتراضية... التي تشبه الأعصاب الحقيقة، وتحقق فيما بينها روابط التنشيط والتثبيط" بمعنى أن المعالجات المعرفية التي تتدخل في فعل القراءة تتفاعل الواحدة في الأخرى وتتآزر ولا يمكنها أن تتطور أو تنشط إلا في وقت واحد.

بصورة أخرى، يشرح (Gombert, 2002) أنه عندما يقوم فرد ما بقراءة كلمة، التمثلات الفونولوجية المنشطة ترسل إشارة تنشيط إلى الجهاز الدلالي لانتقاء الدلالات المناسبة وإشارة تثبيط للدلالات اللاموافقة. المعاني المستثارة تثبط بدورها التمثلات الفونولوجية اللاموافقة. في المقابل الجهاز الدلالي ينشط الجهاز السياقي الذي يرسل بدوره رسائل تنشيط الدلالات الموافقة والسياق. تسمح هذه المعالجة المعرفية مثلا للقارئ لتمييز التجانسات وهذا بانتقاء المعنى المناسب للسياق.

يسمح النموذج الترابطي بمعالجة مستويات عديدة في نفس الوقت وبطريقة لا واعية. المكانزمات المتدخلة تتفاعل فيما بينها، وتطورها يرتبط جوهريا باستثارة الأجهزة المجاورة وأيضا يتم عن طريق التدريب. يتطور النظام ككل بطريقة متوازية وكلما خضع النظام للتدريب كلما تدعمت هذه المكانزمات فهي إذن مكتسبة ومدمجة من طرف الطفل بفضل العديد من القراءات وكذا عن طريق المواجهة المستمرة للغة الشفهية والمكتوبة خلال السنوات الأولى من التمدرس.

- **النموذج النمطي (الرمزي) Le modèle modulaire (symbolique)**

عكس النموذج الترابطي الذي تكون الكلمات غير مخزنة في الذاكرة طويلة المدى وإنما يتم التعرف عليها بواسطة المسلك المعجمي، نجد النموذج النمطي يشترط وجود معجم ذهني أين يتم الدخول إليه بواسطة مسلكين: مسلك التجميع ومسلك العنونة، يرتكز النموذج النمطي المستوحى من علم نفس العصبي على فكرة أن السيرورات المعرفية جزء من شبكة نمطية، تمتلك كل سيرورة دور خاص ينبثق منه قدرة خاصة، وهو بذلك يشبه نموذج ذو المسلكين أين نمط معالجة يمكن أن يتم بطريقة منعزلة.

حسب (Rémond et al, 1993) العديد من الدراسات تمت من أجل التمييز بين القراء الجيدين والقراء الرديئين، لكن أغلبها تركز حول تحليل سيرورات "القاعدية" كتماثل والتعرف على الكلمات المنعزلة ولا تهتم بالسيرورات "العليا" أي "من المستوى الأعلى" بمعنى سيرورات الولوج إلى معنى الكلمات. في حين نجد العديد

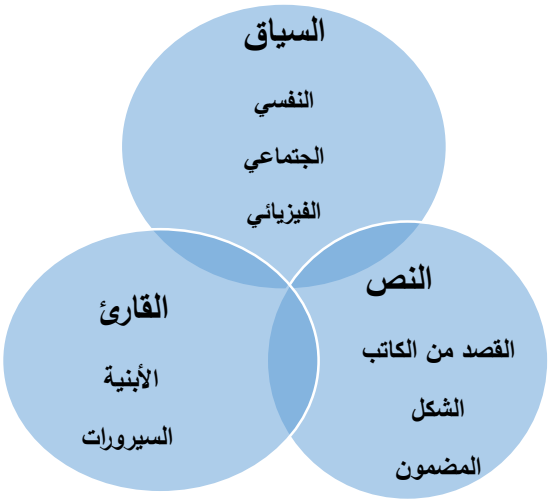
من الأطفال الذين صنفوا كقراء جيدين انطلاقا من نتائج اختبارات فك الترميز الكلمات المنعزلة إلا أنهم يخفقون في اختبارات الفهم القرائي ومنه يطلق عليهم ذوي الفهم المتدني.

حسب (Giasson, 2008) هناك ثلاث متغيرات تلعب دورا أساسيا في معالجة وفهم النص: النص، السياق، القارئ.

حيث يرجع متغير النص إلى قصد الكاتب، المادة المقروءة وكذا المضمون: قصد الكاتب والذي يمكن أن يكون محاولة إقناع أو إعلام أو حتى تحبير القارئ. في حين بناء النص يرتبط بالشكل بمعنى طريقة تنظيم الأفكار، أما المضمون فيتعلق بالمفردات والمفاهيم المستخدمة في النص. لقد بينت العديد من الدراسات كتلك التي قام بها (Diakidoy et al., 2005) أهمية التحكم في هذه المتغيرات، إذ أن البناء اللغوي والمستوى المعجمي يؤثران على طريقة الفهم.

في حين متغير السياق فيتمثل في مجموع الظروف المحيطة بالقارئ عند قراءته للنص وقد ميز (Giasson, 2008) ثلاث أنواع من السياق: السياق النفسي، الاجتماعي والفيزيائي. حيث يصف السياق النفسي "كالظروف النصية الخاصة بالقارئ نفسه، بمعنى الهدف من قراءته للنص، الدافعية وكذا درجة الانتباه "في حين السياق الاجتماعي يرتبط حسب نفس الباحث بمجموع التفاعلات التي يمكن أن تحدث خلال فعل القراءة بين القارئ والمحيطين به، إذ بينت الدراسة التي قام بها كل من (Holmes, 1985) و(Dansereau, 1987) أن الطفل الذي يقوم بقراءة نص بصوت مرتفع أمام جماعة ما يكون الفهم أقل مستوى من قرأته لنفس النص قراءة صامتة. وأخير السياق الفيزيائي ويرتبط بالظروف المادية المحيطة بفعل القراءة، كالضوضاء، نوعية طباعة النص وكذا الظروف المناخية كدرجة الحرارة في القسم مثلا. كل هذه الظروف تأثر على مستوى الفهم القرائي.

أما متغير القارئ فيعتبر المتغير الأكثر تعقيدا، إذ يرتبط من جهة بالأبنية المعرفية والتي ترتبط بمعارف الشخص حول اللغة (الفونولوجية، التركيبية، الدلالية والبرغماتية) والعالم (الخبرات السابقة) والأبنية الوجدانية للشخص (حب القراءة، درجة انجذاب القارئ للنص) -بمعنى المعارف والقدرات-، ومن جهة أخرى مختلف السيرورات المتدخلة من أجل فهم النص المكتوب. ويمكن تمثيل العناصر السابقة في الخطاطة التالية:



الشكل رقم 9: يوضح النموذج المعاصر للفهم القرائي لـ (Giasson, 2008, p.7) نقلا عن (M. Arbitre. E.Duprat, 2012, p.22)

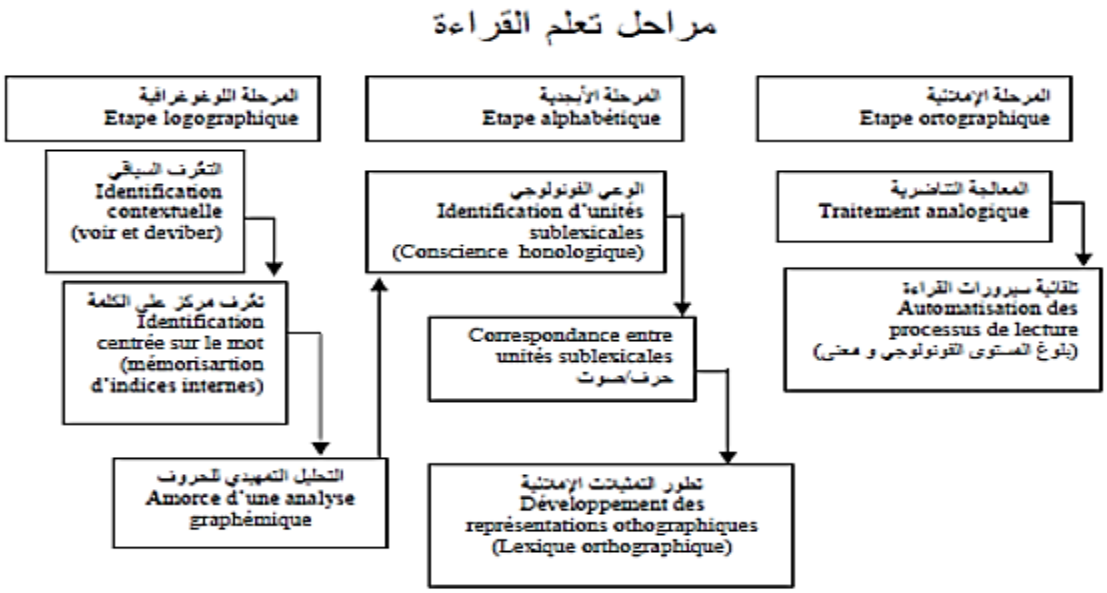
3.1.3. نماذج اكتساب القراءة:

يعد نموذج (Frith.U, 1985) من أهم النماذج المفسرة لاكتساب عملية القراءة، إذ يصف المكانزمات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من القراءة حيث يكون بإمكان الطفل أن يقوم بتطوير الجهاز المسئول عن التعرف على الكلمات المكتوبة وإتقان كل ما هو شفهي **(Lecocq, 1991)**.

- **النموذج التطوري لاكتساب القراءة (Frith.U, 1985):**

يخضع نمو القراءة لدى الطفل إلى سلسلة من المراحل تتميز كل مرحلة بمعالجة خاصة، وحسب الدارسون على الطفل أن يتمكن من المراحل الواحدة تلوى الأخرى، لا يمكنه المرور إلى المرحلة اللاحقة إلا بعد أن يتمكن من المرحلة السابقة. **(KOSIR Stéphanie, 2000, p.10)**

اتجهت النماذج التطورية نحو وصف لأنواع من الاستراتيجيات التي يجب أن يتعلمها الطفل حتى يتمكن من التحكم في القراءة، حيث نجد الباحث (Frith, 1985) الذي اقترح نموذجا يحتوي على 3 استراتيجيات مختلفة للتعرف على الكلمات المكتوبة وفق المخطط التالي:



الشكل رقم 10: يمثل مخطط للنموذج الوراثي لـ "Frith 1985" نقلا عن (لعريبي نورية، 2015، ص.147)

- **الاستراتيجية اللوغوغرافية: (Logo graphique)**

تبدأ هذه المرحلة عندما لا يتمكن الأطفال من التعرف على أي كلمة ويطلقون عليهم القبل قراء (Prés-lecteurs).

من أهم مميزات هذه المرحلة أن الطفل يعتمد على مؤشرات خطية مميزة وعلى السياق من أجل التعرف على الكلمات، ويستخدم هنا مصطلح "التعرف" على مصطلح "قراءة" لأن خلال هذه المرحلة الطفل يخمن، ومن ثم يكتسب مخزون بصري للكلمات التي يتعرض لها بكثرة، وعندما يواجه كلمة غير معروفة بمعنى لا يمتلك صورة ذهنية لها، يخمن دلالتها بالاعتماد على السياق اللغوي دون الأخذ بعين الاعتبار الشكل الخطي لهذه الكلمة. تعتبر هذه الاستراتيجية اللوغوغرافية ليست فعالة للغة المكتوبة، ولكن تعتبر حسب (Frith) خطوة أساسية للانتقال إلى المرحلة الثانية **(K. Stéphanie, 2000, p.10)**. فحسب نفس الباحث الاستراتيجية اللوغوغرافية هي التي يتم فيها عملية تخزين الشكل البصري، حيث يعتبر العنصر المسيطر في المرحة الأولى من القراءة، ليسمح بعد ذلك بتطوير المفردات البصرية. **(جنون وهيبة، 2010، ص.41)**

- **التعرف من خلال السياق Reconnaissance par contexte:** تعالج الكلمات كصور بواسطة دلالة تصويرية (Une sémantique picturale).
- **التعرف من خلال مؤشرات بصرية** Reconnaissance par indices visuels: تعد بعض الحروف وبصورة خاصة حروف البداية، أو شكل الحروف كنقاط استدلال للطفل.

ومنه، من خلال هذه الاستراتيجيات التي ترتكز على المختلف المؤشرات البصرية المستخدمة في التعرف يبني الطفل خزان مفرداتي بصري (Un stock de vocabulaire visuel) بواسطة الحفظ عن ظهر قلب الكلمات

ككل، يمكن أن يتشكل هذا المخزون من مئات الكلمات. لا يتم التعرف في هذه المرحلة إلا على الكلمات المعروفة التي اكتسبت من قبل، ومنه لا توجد معالجة عامة للوحدات الجديدة.

مع مرور الوقت، وفي حالة الطفل الذي يمتلك الدافعية والفضول، ترتفع فعالية الاستراتيجية اللوغوغرافية: تتحسن ذاكرة الصور وينتبه أكثر إلى التفاصيل هذا ما يسمح بتوسيع المخزون البصري للكلمات ويتمكن مستعمل الاستراتيجية اللوغوغرافية استخدام القواعد وتعميمها من كلمة إلى أخرى.

طرق الانتقال من مرحلة إلى أخرى غير معروفة، ولكن وحسب (Morton) يستغرق الأطفال فترة قصيرة في المرحلة اللوغوغرافية (**K. Stéphanie, 2000, p.10**). ويرى (Seymour, 1986) أن الكلمات خلال هذه الفترة لا تعالج الأشياء اللسانية وإنما تعالج الأشياء البصرية، بمعنى في هذه الاستراتيجية نعتمد على المعالجة البصرية للكلمات لهذا فالأطفال يستعينون بوجود خطوط وسمات مرئية بارزة (الحرف الأول، الهيئة العامة) دون الأخذ بعين الاعتبار ترتيب الحروف والعوامل الفونولوجية لأنه لا يزال يجهلها، بمعنى الاعتماد على السمات المرئية البارزة يجعل الطفل يختار الإجابات الأكثر منطقية. وبصورة عامة قراءة كلمة يتطلب المرور من المعالجة البصرية إلى المعالجة الصوتية ومن أجل ذلك من الضروري معرفة العلاقة بين شكل الحروف وأصواتها.

- **الاستراتيجية الحرفية: (Alphabétique):**

ترتكز على إعادة فك الترميز الفونولوجي حيث يقوم الطفل بمعالجة فونولوجية حتى يتحصل على الأصوات. تتميز هذه المرحلة بتعلم الطفل لقواعد التحويل الحرفي الصوتي وقراءة من اليسار إلى اليمين (**K. Stéphanie, 2000, p.11**) (هذا بالنسبة للغة الفرنسية أما اللغة العربية فمن اليمين إلى اليسار).

يقترح (Marsh) أن هذه المرحلة تنمو بفضل عاملين، أحدهما خارجي والآخر داخلي، يتمثل العامل الخارجي في ارتفاع الكلمات المكتوبة التي تعرف عليها الطفل، أما الداخلي فيتمثل في عامل معرفي مرتبط بنمو الطفل. عند بلوغ الطفل هذه المرحلة، يمكنه أن يربط مجموعة من الأحرف بمجموعة من الأصوات. يؤكد (Frith) على حتمية معرفة الطفل لأصوات الحروف والوعي المقطعي للكلام، العلاقة بين أصوات الكلام والكلمات المكتوبة، يتمثل الدور الأساسي لهذه المرحلة هو تعليم الطفل الروابط حروف –أصوات. (**K. Stéphanie, 2000, p.11**).

تتطلب هذه الاستراتيجية معرفة الحروف المنظمة في سلسلة مكتوبة على شكل حروف بنفس التنظيم الذي يكون عليه في الكلام أي كما نسمعها وهذه الاستراتيجية تقوم على ثلاثة مراحل هي:

- **مرحلة التحويل الخطي الحرفي:** تستعمل هذه الطريقة في فك الترميز الجزئي حرفا بحرف حيث تقوم على معالجة بنية العلاقة بين الشكل الحرفي والخطي (graphème-phonème) لهذا فهي تتطلب معرفة تقطيع الكلمات إلى حروف (الوعي الفونولوجي) ومعرفة الحروف الأبجدية (Enni, 1989).

فالمبدأ يعالج الحروف الواحد تلوى الآخر ونطقها محاولا الاحتفاظ بها أثناء معالجة الحروف الموالية ثم بعد ذلك يحاول جمع كل الحروف بطريقة تجعله يتحصل على مجموع قابل للنطق وتكوين الكلمة صحيحة.

- **مرحلة التجميع الفونولوجي:** يحدث في هذه المرحلة التجميع الفونولوجي وتعطى وحدات توسطية بين الكلمة والحرف ويتم ذلك باسترجاع المفهوم المراد من ذاكرة الكلمات المتشابهة. تحصل هذه المرحلة قبل فك الترميز لأن التحليل والتركيب يكون في الحروف الأكبر من الوحدات (infre syllabique)، إذ أن المبتدئين يحتاجون إلى مؤهلات فك الترميز حتى يتمكنوا من تطوير التماثلات الكتابية الكافية وقراءة الكلمات بالتشابه (Goswani, 1992).
- **مرحلة التماثلات الكتابية:** يتطلب اكتساب القراءة معرفة الحروف الأبجدية كونها تسمح بجمع وربط الصوت بكل حرف لكي يكون الكلمة، وهذا النوع من الربط بين الحرف والصوت يكون أسهل من الربط بين الكلمة والرمز البصري من حيث التخزين، وبالمقابل فإن كتابة الكلمات يكون بالتمثيل الحروف في الذاكرة وهذا يعني أن الكلمات المكتوبة تخزن في الذاكرة إضافة إلى أشكال الكتابية أشكال أخرى فونولوجية مفرداتية ودلالية.

يكون النظام البصري والنظام السمعي منفصلان في بعض مستويات التطور ولكن يجتمعان بمجرد تعلم الطفل فك الترميز. وبصفة عامة ففي هذه الاستراتيجية المعالجة تكون بواسطة الوساطة الفونولوجية، هذا في مرحلة أين الطفل يعالج الحروف ويربطها مع الأصوات، سيقع في مشاكل وصعوبات في الكلمات التي تحمل حروف متماثلة صوتيا. **(جنون وهيبة، 2010، ص.42)**

وحسب (Frith) تكون صعوبات تعلم القراءة ناتجة عن عدم القدرة على استعمال المعارف الصوتية الفونولوجية اللازمة لتعلم القراءة وهذه الاستراتيجية تطبق فيها القواعد الخاصة بالتحويل الخطي الحرفي وتعتمد على الرجوع إلى المعارف المعجمية لمعالجة القياس الكتابي والجمع الفونولوجي (Harris, Coltheart, 1986).

الطفل الذي يصل إلى نهاية هذه المرحلة يتمكن من فهم ما يقرأ، يتحكم جيدا بقواعد التحويل الخطي الصوتي يمكن قراءة بعض الكلمات بالاعتماد على الاستراتيجيات التماثلية (Stratégies d'analogie). بحيث تنتهي هذه المرحلة عندما يتمكن الطفل من كتابة عدد كبير من الكلمات المنطوقة وهذا بالاعتماد على عدد محدود من الرموز الخطية، كما وتعد هذه المرحلة كمرحلة انتقالية من أجل التحكم في اللغة المكتوبة، ويتم الاستغناء عنها عند قراءة الكلمات المألوفة خلال سن 7 سنوات. **(K. Stéphanie, 2000, p.12)**

- **الاستراتيجية الإملائية (Orthographique):**

بالنسبة لـ (Morton) النمو نحو المرحلة الاملائية ناتج عن التفاعلات بين القارئ والمعارف اللسانية والمعالجات المعرفية العامة. لا تسمح قواعد التحويل الخطي الصوتي دائما قراءة الكلمات اللانظامية، ومنه لابد من شكل أخر من أشكال معالجة المعلومة ومنه نقترح المرحلة الاملائية.

ومنه، التعرف على الوحدات يتم في مستوى أعلى من المستوى الحرفي، في هذه المرحلة الوحدة الأساسية هي المورفام. مع توسع مجال معالجة الوحدات الخطية، يمكن تعويض استراتيجية فك الترميز للكلمات بالولوج البصري المباشر إلى المعجم، مع إمكانية الاعتماد على فك الترميز الفونولوجي عند قراءة الكلمات الجديدة. ومنه تتميز هذه المرحلة بالتعرف الفوري للكلمات ويكمن الاختلاف بينها وبين المرحلة اللوغوغرافية في كون التعرف في هذه المرحلة لا يكون بالاعتماد على مؤشرات بصرية متميزة وإنما يعتمد على التحليل الجيد للحروف المكونة للمورفام، المهم في هذه المرحلة هو تطابق وترتيب الحروف المترابطة مشكلة وحدة دالة، إذ لا يتم استدعاء صوت الحروف وإنما صوت المورفيمات أو الكلمة بكاملها. يجب الإشارة أن انتظام الكلمة لا يتدخل في الكلمات ذات التواتر المرتفع (كثيرة الاستخدام) ولكن يؤثر التواتر على القراءة الاملائية. بعد التعرف على الكلمة يتم الولوج إلى المعنى باستخدام النظام اللفظي لا بالاعتماد على الدلالة التصويرية كما في المرحلة الأولى. **(K. Stéphanie, 2000, p.12)**. حيث يرى (Morton, 1989) أن هذه الاستراتيجية تختلف عن الاستراتيجية الحرفية في كون الوحدات الكتابية تعالج عن طريق النظام المعنوي الشفهي في المرحلة الكتابية، أما الاستراتيجية اللوغوغرافية فهي تعالج الصور عن طريق النظام المعنوي المرسوم. **(جنون وهيبة، 2010، ص.26)**

بصفة عامة، تتميز هذه الاستراتيجية بوجود ثروة لغوية واسعة وقدرة على التجميع القائمة على نظام معلوماتي أكثر تهيئة وتحضير من الأبجدية. وتكون المعرفة فيها بطريقة مباشرة دون استعمال قواعد الخط الفونولوجي، ويقصد بهذا أن معرفة الكلمات أو الأشكال الخطية تقوم على معرفة بصرية مباشرة وذلك بالرجوع إلى المظهر الكلي، حيث تكون الحروف متجمعة فيما بينهما بتكون كلمات مع السند المعنوي الشفهي. هذا لا يعني أن الاستراتيجية الكتابية تشبه الاستراتيجية الحرفية التي تقوم هي الأخرى على العامل البصري، والفرق بينهما يكمن في العلاج اللساني أي اختلاف كيفي.

وفي الأخير يؤكد (Marsh et Frith) أن جميع الأطفال يمرون بنفس المراحل وبنفس الترتيب لاكتساب القراءة في حين (Stuart et Coltheart) وأيضا (Seymour et Eider) يؤكدون على دور الفروقات الفردية وكذا تأثير طرق التدريس على مراحل تطور اكتساب القراءة.

يبين (Wimmer et Hummel) أن نموذج (Frith) تم بناءه من خلال دراسات تمت على أطفال يتعلمون اللغة الإنجليزية (إنجليزيين) وبالتالي فهي غير مقبولة لبقية اللغات أي لا يمكن تطبيقها على بقية الأطفال من أوساط لغوية غير الإنجليزية.

وفي الأخير يبين كل من (Stuart et Coltheart) و(Wimmer et Hummel) أنه يمكن للأطفال وفي ظروف محددة أن يتعلموا القراءة باستخدام قواعد التحويل الخطي الصوتي دون المرور بالمرحلة اللوغوغرافية. **(K. Stéphanie, 2000p p.12)** وبالرغم من هذه الانتقادات التي وجهت لهذا النموذج إلا أنه يبقى الأكثر اعتمادا إلى حد الساعة في إجراء البحوث والدراسات وكذا إعداد البرامج من أجل تعلم جيد للقراءة.

4.1.3. القراءة وأهم العمليات المعرفية المتدخلة:

أ- القراءة والكتابة:

تعتبر العلاقة بين القراءة والكتابة أحد أهم الإشكالات المطروحة وأصعبها في ميدان البحث الخاص باللغة المكتوبة (Tainturier & Rapp, 2001) نقلا عن (**أسيا بومعراف، 2015، ص.65**)، وقد اهتم العديد من العلماء خاصة المختصين في علم النفس المعرفي بالعلاقة الموجودة بين القراءة والكتابة، إذ أشاروا إلى أن اكتساب المكتوب يتطلب خبرات معرفية عديدة (كقدرات ما وراء الفونولوجية، الفهم الشفوي، معرفة الرمز، قدرات الذاكرة...إلخ)، والتي تكون مرتبطة ببنية المكتوب وبأنواع المهمات للتحكم، إما في القراءة أو الكتابة (**Valdois.S, 1993, p.33**). وغالبا ما تمس مسألة مدى ارتباط أو استقلالية القراءة عن الكتابة من حيث العناصر الإملائية بشكل خاص، لأنه من المعروف بأن النظام الدلالي والمعجم الفونولوجي ليسا مرتبطان بالقراءة والكتابة فحسب، بل لهما دور كبير في إنتاج اللغة الشفاهية أيضا.

لقد أوجد العلماء ثلاث فرضيات للعلاقات الرابطة بين القراءة والكتابة (1): تعتمد القراءة والكتابة على آليات مشتركة؛ (2): لا يوجد هناك شيء مشترك بين القراءة والكتابة وكل واحدة منهما تعتمد على أنظمة فهم وإنتاج مختلفة عن الأخرى؛ (3): تشترك القراءة والكتابة من حيث بعض العناصر (مثل الذاكرة الإملائية الناشطة)، في حين أنها تختلف من حيث العناصر الأخرى. (**أسيا بومعراف، 2015، ص.65**).

وعلى العموم فإن النموذج التطوري لـ (Frith, 1985) والذي يعتبر أساس تطوير معظم النماذج اللاحقة (Ehri, 1991, 1992. Seymour, 1995, etc.) أن من أهم مسلماتها أنهم يعتبرون تطور عمليتي القراءة والكتابة كمكتسبات تتم بصورة متزامنة وتتأثر وتأثر الواحدة في الأخرى. كما وضعوا فرضية تحول السيرورات بين القراءة والكتابة، إذ أن بعض الاستراتيجيات تظهر في عملية قبل أن تظهر في عملية أخرى، فمثلا الاستراتيجية الفونولوجية تتطور أولا أثناء الكتابة ولا يمكن الاعتماد عليها أو استخدامها في القراءة قبل ذلك -أي قبل اكتسابها أثناء عملية الكتابة-، عكس الاستراتيجية الإملائية (Stratégie orthographique) التي تتطور أساسا أثناء القراءة ليتم تحويلها إلى الكتابة. (**Martinet, S.Valdois, 1999, p.583**).

وحسب (Frith) بعد أن يكتسب الطفل الرموز القبل لغوية (ويقصد هنا بالرموز القبل كتابية اللغة الشفهية بمعنى فهم مصطلح "كلمة" أو "جملة") يمكن للطفل الدخول في المرحلة اللوقوقرافية. هذه الاستراتيجية التي تتطور أولا أثناء القراءة والتي تسمح بالتعرف الآني للكلمات الشائعة تظهر صعبة الوصف أثناء الكتابة (Frith, 1985) الأطفال خلال هذه المرحلة يمكنهم كتابة أو بالأحرى "رسم كلمة" مألوفة تم التعرف عليها في محيطهم أو أنها مخزنة في ذاكرتهم (المفردات البصرية الكلية Vocabulaire visuel global). وتبين كل من (Martinet ; S.Valdois, 1999) أنه من الصعب ملاحظة هذه الاستراتيجية في الكتابة، حتى أن بعض العلماء يرفضون هذه الاستراتيجية (Zesiger, 1995) حتى وأن وجدت فهي تمثل (رسم الكلمة Dessin de mot) وليس (كتابة الكلمة L'écriture de mot) مصطلح (كتابة–حرف Ecriture-orthographe) لا يظهر إلا في المراحل اللاحقة.

كما يصف العالم (Ehri) المرحلة الأولى في الكتابة كالمرحلة القبل تواصلية (Précommunicatif Ehri, 1992) أو المرحلة القبل صوتية (Préphonétique) (Ehri, 1991) والتي تتمايز قليلا عن المرحلة اللوقوقرافية. في بداية هذه المرحلة كتابات الطفل تكون غير مقروءة تشبه خلط من الخربشات (Gribouillis)، أحرف (Lettres)، رسومات (Dessins)، أرقام، خطوط مائلة، دوائر تشبه النظام الكتابي. ويعتبر أن الطفل خلال هذه المرحلة ليست لديه أي فكرة حول القرافيمات التي تشكل الكلمات ولا عن العلاقات الموجودة بين الوحدات الفونولوجية والمقاطع الخطية.

وفي الأخير فإنه وعلى الرغم من أن أغلب الدراسات تبدو لصالح فرضية العناصر المشتركة، إلا أن الإشكال المتعلق بالعلاقة القراءة بالكتابة لا يزال قائما، ويمكن لدراسات المقبلة أن تساهم في توضيح العلاقات الرابطة بين القراءة والكتابة. **(أسيا بومعراف، 2015، ص.61)**

ب-القراءة والوعي الفونولوجي:

أكدت عديد الدراسات العلاقة بين القراءة والوعي الفونولوجي باعتبار القراءة نشاط معقد يعتمد على العديد من القدرات المعرفية المتداخلة والمترابطة فيما بينها، حيث يتأثر نمو إحداها بنمو الأخرى... ومن بين هذه القدرات المعرفية نجد الوعي الحرفي والوعي الفونولوجي بحيث أن الكلمة سواءا كانت شفهية أم مكتوبة تتكون من وحدات وتتشكل من مقاطع... **(Sophie Briquet-Duhazé, 2013, pp.5-6)**، هذا وقد بينت (أزداو، 2012) أن تعلم القراءة يحتاج إلى اكتشاف العلاقة بين الوحدات الفونولوجية (الفونيمات والمقاطع والقافية) والوحدات الإملائية التي تقابلها (الحروف ومجموع الحروف). إن تعلم هذه المتطابقات الأولى تسمح بتموضع إجراءات فك الترميز التي تكون في المرحلة الأولى بطيئة لأنها تتطلب من الطفل عمل واعي وطوعي إضافة للانتباه. **(أزداو، 2012، ص.37)**.

ويعرف (Zorn et Al) سنة 1979 الوعي الفونولوجي على أنه: "القدرة على تحليل مكونات الكلام: كلمات (Mots, Rimes)، مقاطع (Logatomes)، أصوات (Sons)، ووحدات صوتية (Phonèmes)، ويتم عن طريق عمليات معقدة هذه القدرة التي تسمح خصوصا للطفل بالسيطرة على قواعد المماثلة الخطية-الصوتية، وهذا مهم جدا بالنسبة للقارئ المبتدئ فالمسلك الفونولوجي يعرف من طرف العديد من الباحثين على أنه أساس القراءة. **(C.Cheverie, M.Juan Narbona, 2000, p.328)**، وغالبا ما يميز الباحثون بين مستويين من الوعي الفنولوجي: مستوى أولي ويسميه غومبارت (Gombert, 1990-1994) مصطلح (épiphonologique)، حيث نجده يقول "إذا نحن نستعمل المصطلح (épilinguistique) لتعيين النشاطات ما وراء اللسانية غير الواعية..." **(Gombert, 1990, p.22)**.

ويعتمد هذا المستوى اعتمادا كلّيا على المؤشرات الحسية، والذي يظهر لدى الطفل قبل تعلم القراءة، ومستوى ثان ويطلق عليه مصطلح القدرات الماوراء الفنولوجية (métaphonologique) والذي يشير إلى الكلمة الإنجليزية (phonological awarness) الذي "يعتبر واعيا" يظهر بعد تمكن الطفل من الرموز الأبجدية

(Alegria & Mousty, 2004. Plaza, 1999. Gombert, 1990, Liberman, 1989) نقلا عن (**أزداو، 2012، ص. ص.40-41**)، وتعتبر (Siegel & Sperenger-Charolles, 1997) أن القدرات الفونولوجية المبكرة كالقدرة على قراءة أشباه الكلمات (Pseudo- mots) تعتبر المحدد الأكثر أهمية لمستوى القدرات اللاحقة في العملية التعرف على الكلمات المكتوبة **(M.Habib, 2010, p.32)**. وهذا ما بينته الدراسات التجريبية كالدراسة (Gombert, Baddeley, Juel, Olofsson) التي أقيمت على القراءة خلال العشرينيات الأخيرة، أوضحت أن واحد من المحددات الأساسية للتقدم التدريجي الأول في القراءة وهو في نفس الوقت وسيلة للوقاية من التسرب في تعلم القراءة وهو الوعي الفونولوجي"، لهذا أشارت أبحاث عديدة إلى وجود صلة بين تعلم القراءة وقدرة التعرف والاستعمال بطريقة مقصودة عددا من الوحدات الفونولوجية للغة الشفوية **(Zorman, M., 1999, p.37)**.

أمّا عن الدراسات التدريبية، أوضحت الدراسة التي قام بها (Bryant, P.E) أنّ هناك أطفال دربّوا على التحليل التقطيعي قبل بداية تعّلم القراءة، وتحصّلوا على نتائج جيدة في القراءة عن الآخرين، وأشاروا إلى أنّ التدريب المنظم للوعي الفونولوجي (تدريب الكلمات في نفس البنية الفونولوجية) عند الأطفال الصغار يبدو أنه مرتبط بصفة إيجابية بالقدرات اللاحقة في القراءة، وهذا التأثير يحتفظ لمدة طويلة بعد ثلاث أو أربع سنوات **(Casalis, S., 1995, p.10)**.

ج- القراءة والمعالجة البصرية (الانتباه /الإدراك البصري):

تعتبر القراءة نشاطا معقدا، يستلزم صنفين من الاستجابات البصرية المتناوبة والمسترسلة، قفزات تكون عبارة عن سلسلة من حركات العين في زمن قصير، وتكون مهمتها استقبال جزء من النص المقروء في الحقل البصري المركزي، ثم تثبيتات قصيرة تفصل بين القفزات، تكون وظيفتها تتبع المعالجة البصرية **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.55)**. ومنه يتوقف إدراك الكلمات المكتوبة والذي يعتبر الخطوة الأولى في عملية القراءة على نافذة انتباهية تدعى المدى الإدراكي (Empan perceptif)، هذا الأخير يتقلص عند نهاية السطر الذي هو بصدد القراءة ويتمدد تقريبا عند بداية الكلمة ويقدر بـ 14-15 وحدة على اليمين بالنسبة للبالغ، وحوالي 11 وحدة لدى الطفل. يكون المدى الإدراكي أكثر محدودية عند المتعلمين المبتدئين وهذا لأنهم يولون اهتمام أكبر للمعالجة المركزية (Traitement fovéal) أكثر مما يفعله المتمرنون.

تتكون هذه النافذة الانتباهية من منطقتين تختلفان عن بعضهما من حيث البنية التشريحية الوظيفية للجهاز البصري لكل منها نوع خاص من المعالجة للكلمات المكتوبة.

أمام مركز الشبكية، منطقة النقرة (la zone fovéale) مرتبطة بالخلايا المخروطية وهي خلايا ذات معالجة جد عالية، ومنه فإن حدة البصر على مستوى هذه المنطقة تكون جد مرتفعة مما تسمح بتحليل دقيق من أجل التعرف على الكلمات. حول هذه المنطقة نجد منطقة أخرى تدعى (Para fovéa) والتي ترتبط هي الأخرى بنوع آخر من الخلايا يدعى العصيات، والتي تتسم بمعالجة غير دقيقة تسمح بالتعرف على خصائص إدراكية

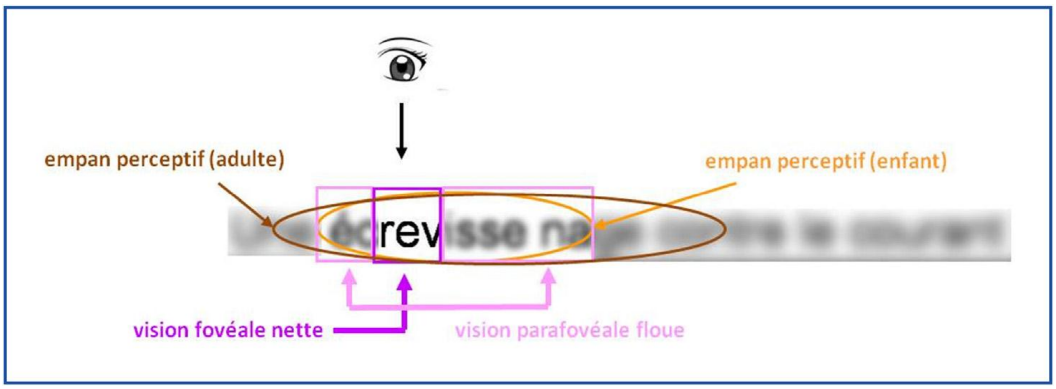
للكلمات كطول الكلمات أو الخصائص المميزة (الشدة مثلا Accents). المنطقة النقرة (fovéale) تتحدد بـ 2° درجة من زاوية الرؤية حول نقطة التثبيت، بمعنى أنها تحتوي على الأقل 10 وحدات.

يستلزم قراءة نص انتقال العين وهذا لأن مجال النقرة ضيق للتعرف على مجمل الفقرة خلال نقطة تثبيت واحدة، ومنه وخلال القراءة، تقوم العينين وبطريقة مستمرة بقفزات مفاجئة وسريعة (saccades) خلال وضعيتين ثابتتين (Fixations). الهدف من هذه القفزات البصرية هو احضار وبصورة سريعة الكلمة الموالية لمنطقة النقرة (Fovéa) يمكن مرافقة قفزة بقفزة أخرى إلى اليسار (الخلف) وهذا للتصحيح (Régression) وهذا في حالة الشعور بعدم فهم ما تم قراءته.

خلال عملية القراءة، من خصائص المدى الإدراكي، إلزام العين على القيام بمعالجة المعلومات المتلقاة، مما يستلزم قدرات حركية–بصرية (Oculomotrices) فعالة من أجل المعالجة المتسلسلة للنص محل القراءة، بالإضافة إلى ضرورة توجيه هذه المعالجة البصرية لآن معالجة كلمات النص يجب أن تكون في نفس اتجاه القراءة (من اليسار إلى اليمين بالنسبة للغة الفرنسية ومن اليمين إلى اليسار بالنسبة للغة العربية)، وهذا من أجل الوصول إلى المعنى المراد من النص.

على الطفل أن يتعلم كيف يحرك عينيه بطريقة موائمة طوال النص تسمح له بقراءته دون حذف كلمات أو حتى أسطر. فبالإضافة إلى المحددات التشريحية البصرية للمدى الإدراكي هناك محددات مرتبطة بالوسط المدرك الذي تتم فيه القراءة. عند التعرف على حرف، يكون محاط بمجموعة من الحروف، كل واحدة منها تولد تشابك مما يؤدي إلى وضعية ازدحام ادراكي (Encombrement perceptif)، هذه الوضعية ناتجة عن الاخفاء الجانبي (Masquage latéral) والمتمثل في انخفاض كلي تقريبا للقدرة على التعرف على الحرف، من أجل القراءة، على الطفل انتقاء المعلومة المرادة وهذا بمواجهة هذا السياق المزدحم الإدراكي.

لهذا ومن أجل تقليص الضغوطات التي يواجهها الجهاز البصري خلال عملية تعلم القراءة على الطفل أن يطور مهارات انتباهية بصرية تتدخل خلال مختلف مستويات النشاط القرائي. بدءا من التوجه لالتقاط المعلومة البصرية إلى مراقبة المعالجة البصرية.



الشكل رقم 11: المدى الادراكي ومنطقة النقرة والحدود المجاورة لها (الراشد والطفل).
Empan perceptif et les zones fovéale et parafovéale (adulte et enfant)

أثناء القراءة، يكون الهدف من القفزات هو نقل مركز الرؤية، من الكلمة محل القراءة إلى الكلمة الموالية، الموضع الذي تحط فيه العين بعد كل قفزة يسمى **مكان التموضع المفضل (La position préférée d'atterrissage en anglais: Preferred Viewing Location ou PVL)** تتدخل السيرورات الانتباهية البصرية في توجيه الحركات البصرية وبصورة خاصة تلك التي ترتبط بتحديد موضح الوصول في الكلمات.

في بداية تعلم القراءة، تتموضع العين على الحروف الأولى المكونة للكلمات، بعدها مباشرة وبسرعة تنتقل (PVL) إلى وسط اليسار للكلمات، بمعنى منتصف الطريق (Mi-chemin) بين بداية ومنتصف الكلمات. لا يمتلك المتعلم المبتدأ موضع (PVL) يوافق ذلك الذي لدى القارئ المتمرن إلا بعد سنتين من التعليم(Au début de CM1). بمعنى حتى يمتلك الطفل مخزن للتمثيلات المفرداتية وكذا بعد التعرض الكافي للغة المكتوبة، ويعد هذا شرطان أساسيان حتى يتمكن الطفل من التحكم وتوجيه وضعيات العينين وفق طريقة المتمرنين.

يتمكن الطفل من تحريك عينيه إلى مركز يسار الكلمات عندما تعرض بصورة معزولة بعد سنة من التعليم (Dès la fin du CP). يطلق على هذه الوضعية (وسط يسار الكلمات بالنسبة للغة الفرنسية ووسط يمين الكلمات بالنسبة للغة العربية) الوضعية الأمثل للتثبيت (La position optimale de fixation En Anglais: Optimal Viewing Position ou OVP)، لأنها تمنح العديد من المميزات للتعرف على الكلمة المكتوبة. إذ بينت الدراسات أن نسبة التراجع (Régression) وكذا مدة التثبيت (زمن التعرف على الكلمة) عند تمركز العين على مستوى هذه المنطقة منخفضة جدا، بالإضافة إلا أن درجة الدقة والوضوح (نسبة الإجابات الصحيحة) عند التعرف على الكلمة تكون مرتفعة عندما تتموضع أول نقطة تثبيت في الكلمة على مستوى (OVP). عند تثبيت الطفل للعين في المنطقة (OVP) سيساعد ذلك بتحويل المعالجة من معالجة تحليلية تسلسلية إلى معالجة متوازية للأحرف المكونة للكلمات، إذ على الطفل أن يعي بأن الحرف ليس هدف بصري منعزل وإنما هو جزء تكويني لهدف البصري أكبر أي الكلمة، وعليه لا يقوم الطفل بمعالجة الأحرف الواحدة تلوى الأخرى، وإنما سيلجأ إلى المعالجة المتزامنة والمترابطة لمجموع الأحرف المكونة للكلمة، وتعد هذه الخطوة مهمة جدا لتعلم القراءة.

ومنه وبالنظر إلى وظيفته المتمثل في تحديد مجال المعلومات التي يمكن معالجتها خلال كل مرحلة من مراحل القراءة، فإن دور المدى الانتباهي البصري يعد أساسيا خلال المراحل الأولى في اكتساب القراءة **(S.Valdois, 2010, p.111)**، وهذا ما تؤكده الأبحاث التي أقيمت حول المدى الانتباهي البصري هذه الأخيرة ترتبط بمجال النافذة الانتباهية البصرية حيث تختلف قدرة انتشارها أو عرضها حسب نوع الكلمة المعالجة. لأجل قراءة الكلمات المعروفة فإن النافذة ستتمدد لتشمل جميع مكوناتها مهما كان طولها، في حين الكلمات غير المألوفة وأشباه الكلمات فإن النافذة تتقلص لتشمل الوحدات التحتية (Sublexicales) كالمقاطع والقرافيمات. وفي كلتا الحالتين يكون توزيع الانتباه بصورة متجانسة على جميع الوحدات المتواجدة داخل هذه النافذة وهذا سيسمح للولوج وبفعالية إلى تمثيل الكلمة أو مجموعة الحروف. وكذا تعزيز وتثبيت الأثر الذاكري.

تتدخل القدرات الانتباهية البصرية في المعالجة على مستوى منطقة النقرة (Fovéa) ويتمثل دورها في تسهيل عملية الولوج إلى التمثيلات الذهنية المعجمية للكلمات المثبتة (أي الكلمات محل المعالجة على مستوى المنطقة المركزية). بحيث تؤثر على الحركات العينين والمعالجة البصرية وهذا من أجل التموضع الأفضل للعينين على الكلمات والمعالجة الجيدة للحروف المكونة للكلمة المثبتة. وبموازاة المعالجة التي تتم على مستوى النقرة هناك معالجة أولية (Prétraitement) على مستوى (Parafovéa) كما تقوم السيرورات الانتباهية البصرية بتعديل هذه الأخيرة (المعالجة الأولية على مستوى Parafovéa) بحيث تتوافق ومتطلبات عملية القراءة وتنسيقها مع المعالجة المركزية (Fovéa). حيث العديد من الباحثين حاليا يعتبرون ان نمو الطريقة المعجمية (La procédure d'adressage) خلال عملية تعلم القراءة كسيرورة ديناميكية، مرتبط وبصورة قوية بقواعد التحويل الحرفي–الصوتي التي تمثل شرط أساسي لذلك، والذي يستلزم قدرات انتباهية بصرية خاصة التي ترتبط بدورها بنوعية تعلم قواعد التحويل الخطي–الصوتي **(M.Habib, 2010, p.32)**.

- **القدرات الانتباهية البصرية على مستوى Parafovéa:**

المعالجة الأولية على مستوى (Parafovéa) تمنح مؤشرات مميزة وخاصة كطول الكلمة وشكلها وهذا لتحديد موضع التثبيت التالي. ومن هنا وابتداءً من السنة الأولى من التعليم نجد الأطفال يفضلون توجيه انتباههم إلى يمين نقطة التثبيت (بالنسبة للغات التي تكون المعالجة من اليسار إلى اليمين). ومنه فإن المعالجة الأولية (Prétraitement parafovéal) تكون على مستوى الكلمات التي تلي الكلمة المثبتة (Le mot fixé) المتواجدة على يمين في الأنظمة التي يكون فيها اتجاه القراءة من اليسار إلى اليمين، بحيث تسمح ببرمجة مكان تموضع القفزة الموالية (Le lieu d'atterrissage de la prochaine saccade)، إذن وبسرعة تقوم السيرورات الانتباهية البصرية بتوجيه المدى الادراكي إلى اليمين، بمعنى باتجاه القراءة.

في حالة توجيه السيرورات الانتباهية البصرية المعالجة البصرية إلى اليمين تتدخل بالموازاة –في نفس الوقت– في مراقبة معالجة المعلومات البصرية المتواجدة في (Parafovéa). المعالجة الأولية على مستوى (Parafovéa)، والمعالجة على مستوى (Fovéa) متكاملتان، الأولى توجه القفزات بينما تسمح الثانية بالدخول إلى التمثيلات المعجمية (Présentations lexicales). لقراءة جيدة تحتاج هاتين العمليتين المتزامنتين إلى مرشح انتباهي –مصفاة– (Filtre Attentionnel) من أجل تخفيف التداخل الناتج عن المعالجة على مستوى (Parafovéa)، ومن أجل تعرف أمثل للكلمات على مستوى النقرة، أي خلل على مستوى المرشح الانتباهي سيعيق انتظام المعالجة على مستوى النقرة والمعالجة الأولية (Parafovéal)، هذا ما قد يؤدي إلى اضطراب في تموضع العينين وكذا المعالجة البصرية أثناء التعرف على الكلمات المكتوبة مما ينتج عنها حركات بصرية متوترة بمعنى تائهة (العديد من حركات التراجع، حذف أسطر...).

ومنه تعد القدرات الانتباهية البصرية أساسية في جميع مستويات المعالجة البصرية خلال عملية القراءة، من جهة من أجل توجيه تناول الكلمات والنص ولكن أيضا تنسيق المعالجة في منطقة النقرة والمعالجة الأولية

على مستوى منطقة (Parafovéal) من خلال تخفيض شبكات الانتباهية خارج منطقة النقرة، مجموع هذه العمليات تهدف إلى تكييف المعالجة البصرية لمعالجة الكلمات من أجل قراءة أفضل.

إن الأخذ بعين الاعتبار القدرات الانتباهية البصرية سيسمح بتوضيح الرؤية أكثر فهم عملية تعلم القراءة والاضطرابات التي قد تواجهها.

لقد بينت العديد من الدراسات دور الذي تلعبه القدرات الانتباهية البصرية في عملية القراءة، بحيث توصلت إلى أنها تشكل مؤشر مهم للمهارة القرائية مستقبلا. حيث وجد (Facoetti) وزملائه (2010) بعد تقييم القدرات الانتباهية للتوجه لتلاميذ يدرسون في التحضيري، أن المهارات التي يتمتعون بها تنبؤ بمستوى القراءة لديهم بعد عامين، حيث الأطفال الذين يمتلكون قدرات ضعيفة في القراءة، منذ التحضيري يمتلكون مهارات انتباهية منخفضة بالمقارنة بتلك التي يمتلكها أقرانهم الذين طوروا قدرات قرائية جيدة. وهي نفس النتائج التي توصل إليها (Franceschini) وزملاؤه (2012) بحيث تتفق نتائجهم على أن القدرات الانتباهية تسمح بانتقاء معلومة من بين كم من المعلومات، بحيث أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية، أظهروا فيما قبل صعوبات في مهمة العراقيل (Une tache de barrage) وهذا خلال التحضيري. هذه النتائج تبين أهمية الاهتمام بالقدرات الانتباهية البصرية لدى الطفل منذ التحضيري والعمل على تطويرها. خصوصا أنّ تشكل هذه الأخيرة مؤشر للكشف عن أطفال احتمال أن يواجهوا صعوبات قرائية فيما بعد. (**Leibnitz, S.Ducrot. (M.Muneaux. J.Grainger, 2015, pp.46-48**).

د- القراءة والذاكرة العاملة:

يشترط التعلم التوفر على موارد داخلية وخارجية واجتماعية، وحسن اشتغال التخزين بالذاكرة لتحسين المكتسبات وهو ما يستلزم فهم البنيات المعرفية لمعالجة المعلومات بشكل عام، والبنيات الذاكرية بشكل خاص. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.32)**. والمنطلق أو الفكرة العامة هي أن المنبهات الداخلة تتعرض لسلسلة من التحليلات بدءا بالتحليل حسي سطحي (Shallow sensory analysis) متقدمة إلى تحليلات أكثر عمقا وتعقيدا وتجريدا واستنادا إلى المعنى **(سولسو، 2000، ص.253)**.

عند التعرف على الكلمة ففي المراحل التمهيدية قد يتم تحليل الشكل البصري وفقا لتلك المعالم الفيزيقية أو الحسية مثل الخطوط والزوايا، وتتصل المراحل التالية بمضاهاة المنبهات بالمعلومات المختزنة، معرفة أن أحد الحروف يضاهي النمط "A" وعند أعلى مستوى (من التحليل) فإن النمط الذي تم التعرف عليه قد يفجر ارتباطات وصورا أو وقائع على أساس الخبرة السابقة للمفحوص بالكلمة. **(سولسو، 2000، ص.254)** هذا من جهة، ومن جهة ثانية وكما بينت أبحاث أقيمت على أطفال المدارس التحضيرية لتوضيح العلاقة بين الذاكرة الشفوية السريعة والقراءة، أن الاحتفاظ بالأدوات الشفوية منها أصوات الحروف، المقاطع والكلمات مرتبط بالمستوى اللاحق للقراءة **(Fayoll. M. All, 1992, p.73)**. حيث أن الأطفال الذين يتعلمون القراءة يتوفرون

مسبقا على تمثلات فونولوجية للكلمات، ونتيجة لذلك سيكون استعمال هذا المفتاح للنفاذ إلى هذه التمثلات أكثر اقتصادا من بناء تمثلات جديدة، ذات طبيعة أخرى (إملائية).

وتبرهن النتائج التي يتوصل إليها (Petersons) أن بعض أجهزة الذاكرة يمكن أن يحتفظ بالمعلومات، ولكن إذا لم تحظ هذه المعلومات بالتسميع الذاتي فإنها تزول من الذاكرة. **(سولسو، 2000، ص.281)**. وهذا ما أكدته الدراسات خاصة تلك التي قام بها (Baddeley et Hitch, 1974) (2000، 2002) حيث عمل على التمييز في ذاكرة العمل، بين جزء خاص بمعالجة المعطيات اللغوية المرئية (المذكرة البصرية–المكانية) وأخر مختص في معالجة المعطيات اللغوية المسموعة (الحلقة الفونولوجية). في وصف اشتغال الحلقة الفونولوجية (Baddeley, 1986-1993)، اعتبر بادلي أن الكلمات المقدمة بصريا ترمز فونيتكيا قبل تخزينها، كما أوضح (Murray, 1965) أن العناصر المقدمة شفويا تنفذ مباشرة إلى الجهاز الفونولوجي، في حين أن العناصر المقدمة بصريا تحول إلى رمز شفوي عبر وساطة الحلقة الفونولوجية. وبذلك، تفيد هذه الدراسات أن الترميز يكون بالأحرى بصريا أو سمعيا في ذاكرة العمل، وفيما يتم الربط بين الصور البصرية للكلمات (أو الحروف) ومقابلاتها الصوتية (Baddeley, 1996).

ولم يكن بادلي وحده من اعتمد هذا التقسيم. بل نجد أيضا (Paivio) و(Desrochers, 1980) يعتبران أن النفاذ إلى المخزون الدلالي يتم عبر طريق مزدوج، إما عبر الصورة أو القناة اللفظية، كما نجد التقسيم السالف معتمدا في أنموذج المسير المزدوج للنفاذ إلى المعجم الذهني لدى كل من (McClelland, 1989 et Seidenberg). **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص. ص.47-48)**.

كما بينت الدراسات إن الطفل لا ينطلق من الصفر في تعلمه القراءة والكتابة، وإنما يستثمر رصيده اللغوي الشفوي لتعلم القراءة، ما دامت المنطقة القفوية –الصدغية حسب **(Ziegler, 2009, p.76)** تقترن مباشرة مع مناطق الدماغ التي تعالج الشكل الفونولوجي للكلمات، وأصوات الكلام ومعناها، وهو ما نجد إثباتا له في ذاكرة العمل لبادلي، سواء على مستوى دراستها تجريبيا (التمييز بين المذكرة البصرية –المكانية والحلقة التلفظية)، أو على مستوى تموضعها دماغيا، حيث تعالج المعطيات الفونولوجية في الحلقة الفونولوجية في نصف الدماغ الأيسر، من خلال تدخل منطقتي بروكا وفرنيكي وتعالج المعطيات البصرية المكانية، التي مستقرها نصف الدماغ الأيمن، ويتم الربط بينهما في منطقة أخرى متعددة الصيغ. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.50)**.

كما نجد **(M.Fayol ,all,199)** يبين أن نحو سن تسع إلى عشر سنوات القارئ العادي لا يستعين باستراتيجية الترميز الفونولوجي وهذا لنضج المسار المفضل وهو الاملائي الذي تكون القراءة فيه مباشرة لأن الكلمات المقدمة له مخزنة ومعروفة من قبل وهي كلمات مألوفة ومتكررة، ففي هذه الحالة يفسر التقليل من العلاقة بين القراءة والذاكرة قصيرة المدى لأن الشخص لا يحتاج في كل مرة تحويل حرفي –فونولوجي لتلك الكلمات التي هي معروفة مسبقا. وهنا نجد **Baddely** يقول أن ذاكرة العمل لا تتدخل في القراءة إلا في حالتين:

بعد اكتظاظ الذاكرة البصرية قصيرة المدى و/أو عندما تشترط أداة القراءة تحويل حرفي–صوتي. (**حمدوش سليمة، 2003، ص.65**)

هـ–القراءة والقدرة السيميولوجية:

يعد اكتساب القراءة في القدرة على إقامة روابط بين الرموز البصرية وتمثيلاتها اللغوية الفونولوجية (الشكل الصوتي للكلمة) والدلالية (المعنى) (**F. Ramus, 2010, p.67**)، ومنه تعتبر القراءة كسيرورة نمائية عقلية تتطلب التنسيق بين مختلف العمليات المعرفية لمعالجة سلسلة من الرموز الخطية وإعادة تركيبها ذهنيا للوصول إلى المعنى المقصود من طرف الكاتب تصريحا أو تلميحا استخلاصه، إعادة تنظيمه والاستفادة منه. إذن فالهدف الأساسي من عملية القراءة هو استخراج المعاني المتضمنة في النصوص والممثلة بواسطة رموز خطية وكما سبق وأشرنا أن عملية القراءة تعتمد وبصورة أساسية بالتمثيلات المخزنة في المعجم الذهني للفرد، ويعرف التمثل على أنه عبارة عن خضوع شيء أو عناصر مجموعة من الأشياء للتجريب والمعالجة والترجمة والتركيب على شكل مجموعة جديدة من العناصر بحيث يكون هناك تطابق منتظم بين مجموعة البداية ومجموعة النهاية. (**Denis, 1989, p.21**) نقلا عن (**Peraya, Daniel, Meunier, Jean-Pierre, 1999, p.05**).

كما أن معارفنا ترتبط بتمثيلاتنا الذهنية وكذا المادية التي يعتبرها (Duval) (التخيلات الذهنية والمادية) ذات طبيعة سيميولوجية (**Peraya, Daniel, Meunier, Jean-Pierre, 1999, p.03**) هذه الأخيرة تهدف إلى فهم عملية أو سيرورة إنتاج المعنى بمعنى أن حقل دراستها يتمثل في فهم الظواهر التي ترتبط بإنتاج المعنى في مختلف أبعاده: المعرفية، الاجتماعية والتواصلية. (**Jean-Claude Domenjoz, 1999, p.8**).

حيث يبين (Duval, 1995) أن لا وجود لنيوزيس (Noésis) والذي يعرف على أنه مجموع النشاطات المعرفية للتمييز والفهم والاستدلال دون السيميوزيس (Sémiosis) والمتمثل في وحدة الدراسة في السيميولوجيا أي العلامة السيميولوجية، إذ أن السيميوز هو الذي يحدد الشروط الممكنة لتطبيق النيوزيس. (**Peraya, Daniel, Meunier, Jean-Pierre, 1999, p.03**) وهذا يعني أن لا يمكن ممارسة الفعل القرائي بعيدا عن السيرورات السيميولوجية وهذا ما وضحه إسماعيل لعيس (2005) خلال تفسيره للعلاقة الموجودة بين القراءة والقدرة السيميولوجية إذ يقول "فعملية القراءة تتطلب إذن تنشيط مستوى عالي من الوظيفة السيميولوجية لفك الترميز الخطي، ولأدل على ذلك هو سهولة استدعاء تمثيلات الأشياء والعناصر المرجعية أي الفهم عندما يقترن السياق البصري (الصورة البصرية) بالسياق اللساني (النص). فوجود وسيطين من طبيعة مختلفة يؤدي إلى تجاوز صعوبات فك الترميز في المستوى الأول. فالقدرة القرائية تبنى إذن بشكل أساسي على نمو القدرة السيميولوجية الخطية التي تتجلى في مظاهر نمو التعبير الخطي والتي تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية، حيث تتجلى هذه القدرة السيميولوجية في القدرة المتواصلة والتدريجية على تمثل العناصر أكثر فأكثر تجريدا أي أكثر فأكثر اعتباطية من منظور علاقة الدال بالمرجع. (**إسماعيل لعيس، 2005**). وفي الأخير يمكن اعتبار اللغة المكتوبة

بصورة عامة والقراءة بصورة خاصة ليست إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية شأنها في ذلك شأن اللغة الشفهية.

5.1.3. خصائص اللغة المكتوبة وتأثيرها على الاكتساب لدى الطفل

بينت الدراسات أن نسبة انتشار اضطرابات تعلم القراءة في اللغات الشفافة أقل من نسبة انتشارها في اللغات غير الشفافة، كما وتتمثل شفافية اللغة في مدى مطابقة منطوقها إلى مكتوبها، إذ هناك لغات لكل صوت حرف خاص به، وهذه اللغات تسمى اللغات الشفافة كالإيطالية والإسبانية، في حين نجد لغات لها مميزات خاصة تجعل من عملية تعلمها أمرًا صعبا حتى بالنسبة للطفل العادي وهي ما تسمى باللغات العتماء كالإنجليزية والفرنسية، حيث أن اضطراب المسلك الفونولوجي يكون أكثر وضوحا عندما يكون الطفل أمام معالجة لغة أقل شفافية على مستوى العلاقات الحرفية الصوتية، مثلا اللغة الانجليزية بالمقارنة واللغة الفرنسية أو الإطالية. (Lindgren et coll., 1985 ; Landerl et coll., 1997 ; Paulesu et coll., 2001) في حين اللغات الشفافة يظهر هاذا الاضطراب من خلال بطئ عملية قراءة شبه كلمات (en français : Casalis, 1995 ; Sprenger-Charolles et coll., 2000 ; Casalis, 2003 ; Grainger et coll., 2003 ; en allemand : Wimmer, 1993 ; Wimmer 1995 ; Landerl et coll., 1997 ; Ziegler et coll., 2003 ; en espagnol : Jimenez- Gonzalez et Valle, 2000) وليس من خلال الآخطاء المرتكبة كما هو الحال في اللغة الانجليزية (Landerl et coll., 1997 ; Ziegler et coll., 2003). ومنه يتبين من خلال النتائج المتوصل إليها أنه في حالة الكتابة الشفافة مقارنة واللغة الشفهية، فإن الأطفال عسيري القراءة يربطون بسهولة الحرف بالصوت الموافق له. (**Expertise collective de l'INSERM, 2007, p.391**).

ومنه يتوقف اكتساب أو تعلم اللغة عند الطفل على درجة وضوح أو تعقد اللغة أي على الخصائص المميزة للغة، وفي دراسة قام بها (Thorstad, 1991) قارن فيها المهارات الكتابية للكلمات بين مجموعة من الأطفال الإيطاليين ومجموعة من الأطفال الإنجليزيين يتراوح سنهم 6 سنوات ونصف وجد أن 79% من الكلمات كتبت بصورة صحيحة لدى الأطفال الإيطاليين في حين 23% فقط بالنسبة للأطفال الإنجليزيين. ومنه تفيد المقارنة بين–اللغات بوضوح أن سرعة تعلم القراءة، تتعلق أساسا باليسر الذي يمكن به للمتعلم أن يتعلم ربط الحروف بأصواتها. (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص 45**).

أما فيما يخص اللغة العربية فقد بينت دراسة سعيدي وبوعناني (2011) أن اللاتطابق بين منطوق اللغة العربية ومكتوبها لا يمثل سوى 1.72%. (**بنعيسى زغبوش.2015: 44**) ومنه يمكن اعتبارها من اللغات الشفافة نسبيا. بحيث اننا نجد هناك خصائصها التي تميزها عن باقي اللغات والتي يعتبر بعضها مصدر صعوبة وغموض بالنسبة للقارئ المبتدئ العربي. يقول الضامن: "أن الخط العربي ليس خال من بعض العيوب التي من شأنها أن تشكل صعوبات في تعلم قراءته خاصة عند الطفل في مراحله الأولى من التعلم". (**غلاب، 2013، ص.149**)

- أنها تتكون من 28 صامتة يتغير شكل كتابتها حسب موقعها في الكلمة.
- تعتبر اللغة العربية لغة لصيقة بحيث يلتصق الضمير مع الاسم.
- التشابه الخطي لبعض الحروف مثلا (ب، ت، ث ...)
- التشابه الصوتي لبعض الحروف مثلا (ظ، ض، ذ ...)

بالإضافة إلى صعوبة يجدها في قراءة وخاصة كتابة الحركات وبصورة خاصة التنوين الذي أكد (Ammar) أنها تسبب عبئا معرفيا

- حروف تكتب ولا تنطق مثل اللام الشمسية والألف أمام واو الجماعة
- حروف تنطق ولا تكتب مثل حروف المد في كلمة "هذا" و"لكن"

2.3. اضطرابات التعلم الخاصة: عسر القراءة

تعددت التعريفات المقدمة لاضطرابات التعلم وتطورت نتيجة كثرة وتعدد الدراسات التي تناولت المفهوم حيث يعرفها (Snowling, 2000) بأنها اضطرابات خاصة في عملية التعلم تحول دون تحقيق النجاح المدرسي، يمكن أن تظهر لدى الأطفال الذين يعانون من تأخر عام، أو تكون خاصة باضطراب أحد السيرورات المعرفية **(Chokron, 2010, p.09)**، ويمكن أن تشكل اضطرابات التعلم خطورة في حالة ما إذا ظهرت مصاحبة لمختلف الاضطرابات المعرفية كالانتباه والذاكرة اللفظية الآنية، القدرات الانتباهية البصرية، ونظريا يمكن أن تصيب المكانزمات الضرورية لاكتساب اللغة الشفهية، القراءة، الكتابة، الخط، الحساب والحركية. الإصابة الخاصة لإحدى هذه السيرورات يمكن أن تعكس في شكل اضطراب يتصف بخصائص تميزه من مثل اضطراب (Des Dysphasies, Des Dyslexies, Des Dysorthographies, Des Dysgraphies, Des Dyscalculies) وحتى اضطرابات الانتباه دون أو مع فرط النشاط. **(Chokron, 2010, p.12)**

وتصفها (Mazeau, 2005) نقلا عن **(Chokron, 2010, pp.19-20)** على أنها "اضطرابات نفسية عصبية تعرقل عملية التعلم، تنتج عن حدوث أو غياب إصابة عصبية واضحة "في حالة وجود إصابة واضحة يوصف الاضطراب بـ (إصابة Lésionnel)، "أما في حالة غياب الإصابة واضحة فيعتبر اضطراب (نمائي أو تطوري Développemental)، وفي الحالة الأولى تشترط الباحثة أن تكون الإصابة مبكرة أي قبل أن يبلغ الطفل سنة من العمر (La période ante- ou péri-natale)، ومنه فإن مصطلح اضطرابات التعلم يعد مصطلح عام يضم مجموعة من الأشكال المضطربة، حيث نجد كل من (M.Habib, K.Giraud, C.Liegeois-Chauvel, 2010) يعرفونه على أنه مجموعة من الصعوبات التي تمس مجالات مختلفة للوظائف المعرفية وهو يصنف ضمن ميدان علم النفس العصبي النمائي (التطوري) **(M.Habib, K.Giraud, C.Liegeois-Chauvel, 2010, p.37)**، ولكل شكل من هذه الأشكال خصائص تميزه عن باقي الأشكال كما يمكن أن يظهر لدى الفرد الواحد شكلين أو أكثر، بالإضافة إلى إمكانية الاشتراك في أصل الاضطراب الذي يعود عادتا إلى خلل عصبي و/أو معرفي وظيفي. ومن هذه الأشكال نجد اضطرابات عسر القراءة.

1.2.3. مفهوم عسر القراءة

منذ أكثر من قرن، لاحظ العديد من الباحثين (Hallgren, 1950. Orton, 1937. Pringle-Morgan, 1896. Stephenson, 1907). تواجد حالات من الأطفال يعانون من اضطراب حاد في تعلم القراءة بالرغم من تمتعهم بذكاء عادي، سالمين من الناحية الحسية، وكذا يعيشون في وسط عائلي واجتماعي ملائم ومشجع لعملية التعلم، كما تلقوا تعليم مناسب، هذا الاضطراب الذي ضل لزمن بعيد غير معروف أطلق عليه مصطلح عسر القراءة التطورية أو عسر القراءة وهذا لتشابهه واضطراب تعلم القراءة المكتسب نتيجة اصابة عصبية التي اكتشفت في وقت سابق بقليل (Déjerine, 1891). ومن خلال هذا القول يتبين لنا أن هناك شكلان من عسر القراءة المكتسب والتطوري.

وحسب قاموس الأرطوفونيا يستخدم مصطلح عسر القراءة لغويا وكما بلغة الطب المختصة لتحديد مجموع الاضطرابات الخاصة والدائمة التي تظهر لدى الشخص (طفل/راشد) عند التعرف (تمييز) على الكلمات المكتوبة. في حين عندما يصعب على الشخص إنتاج الكلمات المكتوبة يطلق على هذا النوع من الصعوبة عسر الكتابة (Dysorthographie)، ويستحسن استخدام مصطلح اضطرابات عسر القراءة (Troubles dyslexiques) على اضطراب عسر القراءة (Dyslexie)، وهذا لاختلاف مظاهر ودرجة خطورة وانعكاسات هذه الاضطرابات على الحياة المدرسية و/أو الاجتماعية. إذ يعتبر التوجه الكلاسيكي المفسر لأعرض وخصائص اضطرابات نمو القراءة والكتابة أن اضطراب عسر القراءة/عسر الكتابة كاضطراب أحادي (Trouble unitaire) يمكن أن يرجع إلى تيارات تفسيرية: عضوية، تربوية، عاطفية (نفسية)، أو اجتماعية ثقافية، والتي كانت منطلقا لبناء برامج وأدوات للتكفل، ومنذ ثلاثين سنة وبالاعتماد على التطور الحاصل في ميدان العلوم المعرفية العصبية وكذا من خلال فهم سيرورة تعلم اللغة المكتوبة في الحالة العادية، تم بناء نماذج نظرية مرجعية تفسر آلية تعلم اللغة المكتوبة خلال نمو الطفل، والتي أعادت النظر في مفهوم الأحادية (Unitaire) لعسر القراءة، ومنذ ذلك الحين لم يعد يستخدم مصطلح عسر القراءة وإنما اتجهت الأبحاث نحو التمييز بين اضطرابات عسر القراءة التطوري واضطرابات عسر القراءة المكتسبة، وتعتبر اضطرابات عسر القراءة مستمرة.

كما تحصي منظمة الصحة العالمية (OMS) نسبة 8% إلى 12% من سكان العالم يعانون من اضطرابات عسر القراءة، هذا بالرغم من غموض مفهوم عسر القراءة واختلاف التوجهات حول أصل الاضطراب فمثلا في فرنسا ترجع أسباب اضطرابات عسر القراءة إلى عوامل بيداغوجية ونفسية اجتماعية عكس الولايات المتحدة الأمريكية التي تعتبر هذه الظروف كعوامل تزيد من حدة الاضطرابات فقط وإنما يرجع السبب الرئيسي لها إلى عوامل تكوينية أو بيولوجية بالدرجة الأولى. **(F.Brin-Henry, C.Courrier, E.Lederlé, V.Masy, 2012, p.85)** ويقدم نفس القاموس وصف لعسر القراءة التطوري على أنه "اضطرابات تمس التعلمات المدرسية" (DSM IV-R) أو كـ "اضطرابات في نمو المكتسبات المدرسية" (CIM 10) تظهر لدى طفل ذو مستوى ذكاء عادي، سليم من الناحية الحسية (السمعية والبصرية)، لا يعاني من اضطرابات عصبية حادة، متمدرس بصورة طبيعية، يعيش في

وسط اجتماعي ثقافي محفز، هذه الاضطرابات تعيق اكتساب سيرورات التعرف على الكلمات المكتوبة (التجميع والعنونة) التي تعد من اهم الشروط الضرورية للقراءة والكتابة خاصة بالنسبة للأنظمة اللغوية الألفبائية، تتمثل العناصر التي تعد من المبادئ الضرورية لاكتساب سيرورات التعرف على الكلمات المكتوبة في: ذاكرة فونولوجية جيدة، قدرة متطورة على ادراك الكلام، قدرات ميتافونولوجية مهيأة بطريقة ملائمة، القدرة على التعرف دون صعوبة على أسماء الحروف وأصوات القرافيمات، سرعة النفاذ إلى المعجم الذهني.

حاليا وبالرجوع إلى أنظمة التصنيف العالمية للمشاكل الصحية (DSM IV) في الولايات المتحدة الأمريكية، (CIM 10) في أوربا، (CFMTEA) بفرنسا]. لا يمكن تشخيص اضطرابات عسر القراءة قبل سن 8 سنوات أي بعد تسجيل تفاوت أي فرق 18 شهرا بين عمر الطفل المعجمي المتحصل عليه من خلال الاختبارات والعمر المعجمي المناسب لمستواه الدراسي(المرجعي)، وتتميز اضطرابات عسر القراءة بعدم آلية النفاذ إلى اللغة المكتوبة، بمعنى انعدام آلية الربط الحرفي الصوتي (التعرف على الكلمة) والعكس (أي الكتابة). (**F.Brin-Henry, C.Courrier. E.Lederlé, V.Masy, 2012, p.86**)

ومن خلال هذا التعريف الذي يعتمده المختصين الأرطوفونيين نلاحظ أن عسر القراءة يضم مجموعة من الأعراض ولكل عرض منها مجموعة من الخصائص والمميزات، هذا من جهة ومن جهة أخرى نجد أن التعريف يركز على أهم الشروط التي يعتمد عليها اكتساب اللغة المكتوبة كما نجد التعريف يربط اضطراب القراءة باضطراب الانتاج الكتابي أي الكتابة. أما من الناحية العيادية، فيعرف اضطراب عسر القراءة كصعوبة حادة ومستمرة عند الدخول في القراءة، يترجم بتأخر على الأقل بسنتين دراسيتين بالمقارنة والسن الزمني للطفل، ذو ذكاء عادي، متمدرس بصورة طبيعية، لا يعاني من مشاكل حسية ولا اصابات عصبية ولا اضطرابات نمائية شاملة. (**Michéle. Mazeau, 2005, p.243**)

وتعرف (Isabelle Poulet, 2013) اضطراب عسر القراءة على أنه اضطراب دائم يمس التعرف الآلي على الكلمات، حيث أن عمر المضطربين في القراءة يكون متأخر بسنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى. كما يعرف على أنه صعوبة خاصة في اللغة الكتابية ولا يعتبر تأخر بسيط في الاكتساب وإنما اضطراب تكويني ومعرفي، كما لا يعد اضطراب تواصلي أو تخلف ذهني وتضيف الباحثة (Isabelle Poulet, 2013) أنه خلل في نمو القدرة على استخدام الرمز اللغوي على المستوى المعجمي و/أو التركيبي و/أو الفونولوجي.

وتعد إعاقة دائمة ومستمرة حتى بعد التكفل إذ يشكل انحراف عن العادي، نسجل تحسن طفيف وبطيء عند التكفل المكثف مع برنامج بيداغوجي مكيف (**Isabelle Poulet, 2013, p.40**) ومنه فالباحثة (Isabelle Poulet, 2013) تصف عسر القراءة على أنه إعاقة تتميز بصعوبة التعرف على الرموز اللغوية المكونة للكلمات المكتوبة، وتعتبره اضطراب دائم ومستمر ليس تأخرا يمكن تداركه مع مرور الوقت، إذ أن العلاج لا يكون بصورة تامة وإنما يتم تسجيل تحسن طفيف وهذا بعد الخضوع للتدريب المكثف وكذا استخدام برامج وطرق

تعليمية تتماشى وخصائص الحالة، ويعرفه كليمون لوني (C. Loyny): "عسر القراءة ما هو إلا صعوبة نوعية لتعلم اللغة المكتوبة نجد هذا الاضطراب عند أطفال عاديين لا يعانون من أي خلل حركي أو حسي ولهم مستوى عقلي، وتكمن هذه الصعوبات في أخطاء التسلسل للخطوط الكتابية أو في النسخ الشكلي (**Mucchielli.R et Bourcier.A, 1979, p.19**)، ويسجل هذا التعريف ضمن التعاريف ذات محك الاستبعاد بمعنى أنه استبعد من فئة المعسورين قرائيا الحالات التي تعاني من اضطرابات حسية حركية والإعاقة الذهنية.

في حين فضل باحثون آخرون وضع الديسليكسيا في إطار شامل للوظيفة الرمزية بالمفهوم النشوئي لبياجيه حول التطور الذهني لدى الطفل. فبالنسبة لـ (Estienne. F)، فإن صعوبات "الدمج السمعي–الصوتي" (integration auditivo-phontique) و"الصوتي الخطي" التي تميز المصاب بالديسليكسيا، تنتج عن مشكل الانتقال من "الذكاء التأليفي" إلى "الذكاء التحليلي" الذي يعتبر مؤشر على دخول الطفل "المرحلة المفاهيمية" (stade du concept). **(إسماعيل لعيس، 2005، ص.55)**

بينما تتمثل الفرضية المسيطرة حاليا في اعتبار أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون خلل في جهاز التمثيل الذهني والمعالجة المعرفية لأصوات الكلام، هذا ما يعرقل تعلم قواعد التحويل الحرفي–الصوتي واستخدامها في الوقت المناسب أثناء القراءة (Snowling.200. Sprenger-Charolles & Colé. 2003) نفلا عن (**F. Ramus, 2010, p.67**) ومنه يمكن تبني تعريف "إسماعيل لعيس، 2004" كتعريف إجرائي في هذه الدراسة الذي يرى بأنّ: "صعوبة تعلم القراءة تتمثل في خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية، والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظرا لطابعها الاعتباطي بالدرجة الأولى". **(إسماعيل لعيس، 2005).**

2.2.3. تصنيفات عسر القراءة

لقد تعددت التصنيفات المقدمة لأشكال عسر القراءة ولكن المتمعن فيها سيجد أن أغلبها يكمن الاختلاف بينها في المصطلح وتتفق أغلبها في المفهوم بمعنى اختلاف التسميات لمفهوم واحد ونذكر أهم هذه التصنيفات تلك التي تعتمد على الاستراتيجيات المتبعة في عملية القراءة من طرف الطفل، وهو "النموذج ذو المسلكين" أو الطريقين في القراءة (Marshall J. Newcombe F, 1973)، والذي حسبهما يميل بعض الأفراد إلى استعمال إعادة الترميز الفونولوجي (recodage phonologique) فيتم الربط بين الحروف والفونيمات، بينما يفضل أفراد آخرون طريق التعرف على الكلمة دون اللجوء إلى إعادة الترميز، وإلا فبدرجة قليلة. نقلا عن (**إسماعيل لعيس، 2005، ص.53**) بمعنى يعتمد هذا النموذج في تصنيف اضطراب عسر القراءة على موقع الإصابة على مستوى إحدى سياقات التعرف على الكلمة (التجميع و/أو العنونة).

أ- عسر القراءة الفونولوجي

العديد من الأطفال عسيري القراءة يقرؤون بطريقة خاصة: يدركون الكلمة ككل، لا يتحكمون في قواعد التحويل الخطي الصوتي، ويجدون صعوبة حادة في فك ترميز الكلمات الجديدة واللاكلمات، تتمثل الاستراتيجية التي يعتمدون عليها أثناء القراءة بالدرجة الأولى في الاستراتيجية البصرية وكذا المعجمية، هذا النوع من الديسلكسيا يطلق عليها: Dysphoétique (Boder. 1973) أو عسر القراءة من النوع Dyslexie (Bakker. 1992) ou Dyslexie phonologique (Snowling &Hulme.1989)، وقد قدمت تفسيرات مختلفة لهذا النوع من عسر القراءة، كما طرح بعض الباحثين فرضية تأخر النمو (Frith.1985) أو اضطراب على مستوى ذاكرة العمل والنفاذ إلى المعجم الذهني (Wolf & Obregon) وتتجه الدراسات حاليا حول التأكد من فرضية الخلل الفونولوجي (Hoien. 1989. Kamhi. 1992. Katz. 1986. Lecocq. 1991. Liberman &Shankweiler. 1985. Morais. Alegria et Content. 1987. Perfetti. 1989. Siegel. 1985. Siegle et Faux. 1989. Snowling. 1989. Stanovich. 1980. 1982. 1988) نقلا عن **(Monique. Plaza, 1995, p.18)**، إذ أن الأطفال الذين يعانون من هذا الشكل من نوع عسر القراءة لديهم صعوبة في المسلك الفونولوجي (أي السيرورة التجميعية) **(F.Brin-Henry. C.Courrier. E.Lederlé. V.Masy. 2012, p.86)** يجب الإشارة إلى أن الأطفال عسري القراءة الفونولوجي لا يواجهون خلل معرفي خلال عملية المعجمية (Procédure lexicale) ومنه يمكنهم تعلم الشكل الخطي للكلمات بمساعدة مختص يوضح لهم الشكل الفونولوجي ومعنى الكلمة الواجب تخزينها (طريقة التعلم الكلية). **(Valdois. s et all. 2005, p.12)**

ب- عسر القراءة السطحي

في (1983) تحدث (Mashall) و(Temple) على هذا النوع من عسر القراءة يكون نمو المسار الفونولوجي سويا لكن المسلك المعجمي يكون مضطربا وفي هذا الجدول نجد أن الأطفال المصابين بهذا النوع من عسر القراءة يقرؤون كلمات دون معنى أي أن استراتيجية التجميع لديهم سليمة فهم يتعرفون على مكونات الكلمة يحللونها ثم يجمعونها في سلسلة، لكنهم يعانون من التعرف على الكلمات غير المنتظمة (Mots irréguliers) ويقعون في أخطاء تسمى أخطاء تنظيمية لأن الكلمة بشكلها غير المنتظم ليست مخزنة في المعجم الذهني وبالتالي لا يتمكنون من استحضارها وفي محاولة لاستعمال الاستراتيجية غير المصابة وهي التجميع يقعون في هذا النوع من الأخطاء. كقراءة كلمة Femme بالفرنسية [fè: m] عوض نطقها[fam] أو قراءة الكلمة الإنجليزية Knife [Knaif] عوض أن يقرؤوها[naif] ومثل هذه الحالات لوحظت في علم النفس العصبي العيادي، في حالة عسر القراءة المكتسب وقام بوصف هذه الحالات دائما (Newcombe) و(Marshall) في 1973. ولاحظ الباحثان صعوبة الحالة التي وصفوها في قراءة الكلمات التي يوافق نطقها كتابتها وخلص الباحثان إلى تأثير انتظام كتابة الكلمات على قراءتها من طرف هذا النوع من المصابين **(صليحة غلاب، 2013، ص.117)**.

ويعرف هذا النوع من العسر القرائي في قاموس الأرطوفونيا: "يواجه الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي صعوبة في سيرورة العنونة، صعوبة النفاذ إلى المعجم الحرفي، هذا يعني أن لديهم صعوبة قراءة الكلمات اللانظامية، حيث يمتلكون القدرة على قراءة الكلمات النظامية واللاكلمات، الأخطاء التي يواجهوا هذا النوع من العسر القرائي تسمى بأخطاء الانتظام" (Les erreurs de régularisation) **(F.Brin-Henry, C.Courrier, E.Lederlé, V.Masy, 2012, p.86)**. ومنه يظهر هؤلاء الأطفال وكأنهم لا يملكون أي معلومات خاصة بالمظهر الخطي للكلمة، ومنه لا يمكنهم كتابة أي كلمة إلا انطلاقا من المعالجة الفونولوجية. لأنهم لا يملكون أي أثر لها للشكل الخطي للكلمة في الذاكرة. **(Valdois. S et all, 2005, p.12)**

ج- عسر القراءة المختلط:

يواجه الأطفال الذين يعانون من هذا النوع من أنواع عسر القراءة اضطرابات عسر القراءة الفونولوجي وعسر القراءة السطحي، مع إصابة مسلكا القراءة (التجميع والعنونة) حيث يعاني أطفال هذا النوع من الاضطراب صعوبات فك الترميز (الخطي الصوتي) صعوبة كبيرة في بناء الذاكرة البصرية الحرفية (Le stock visuo-orthographique) وكذا صعوبات حادة في الفهم (**F.Brin-Henry, C.Courrier, E.Lederlé, V.Masy, 2012, p.86)**

3.2.3. أعراض عسر القراءة

كما سبق وأشرنا أنه قد تم الاستغناء عن استخدام مصطلح اضطراب عسر القراءة وانما اضطرابات عسر القراءة بصيغة الجمع هذا لأنه يضم عدة أشكال وكل شكل من هذه الأشكال يتمايز عن غيره بمجموعة من الأعراض ولكل عرض من هذه الأعراض خصائص، لهذا نجد (Habib, 2010) يعرض أعراض عسر القراءة في شكل ثلاث تناذرات كل تناذر يشمل على مجموعة من الأعراض وهذا من خلال مجموع الملاحظات العيادية خلال تكفله واحتكاكه بمثل هذه الحالات، حيث يتعرض المختص خلال ممارسته إلى مجموعات ومن البديهي ملاحظة فروقات واضحة في الميادين المعرفية، ومنه، وبالاعتماد على (WISC-IV) -بالرغم من غموض النتائج المتحصل عليها- في تقييم بعض الميادين المعرفية المضطربة وهذا بمقارنتها بالمستوى الذكاء العام الممثل من خلال نتائج الاختبارات الفرعية المرجعية (القياسية) -إذ يمكن مواجهة عدة أشكال من الاضطرابات المشتركة، كعسر القراءة/عسر الحساب، عسر القراءة/عسر الحركة، عسر القراءة/عسر الخط، عسر القراءة/عسر الكتابة إذ غالبا ما يظهر عسر القراءة رفقة اضطراب أخر، وقد ميز بين 3 تجمعات أطلق عليها مصطلح "كوكبة Constellation dys- dys-" وهذا خلال دراسة تمثلت في تحليل سلسلة من 207 حالة تعاني من صعوبات التعلم خلال بداية الابتدائي (Habib. 2003)، من أجل تحديد الخصائص النمطية لمختلف السيرورات المضطربة، والتي نلخصها فيما يلي:

أ- التناذر الفونولوجي Le syndrome phonologique:

ويتمثل الحالة التشخيصية الأكثر استخدما، أي أكثر الأعراض التي يتم تشخيصها من أجل الكشف عن عسر القراءة، بحيث يمكن الكشف من خلالها على عسر القراءة منذ المرحلة التحضيرية، تتزامن وسوابق مرضية للغة الشفهية التي تعتبر وبغض النظر عن درجة خطورتها كمؤشر لحدوث اضطراب عسر القراءة، إذ يسيطر هذا اضطراب على سيرورة فك الترميز مع ارتكاب أخطاء على مستوى التحويل الخطي الصوتي، ضعف أو انعدام تعلم القرافيمات المعقدة (ou, on, oi, Ail, ain...etc.) بعد سنة من التمدرس، العنصر المميز للجدول الإكلينيكي هو اضطراب الوعي الفونولوجي إذ يعد من جهة مؤشر على الاضطراب وكمظهر لآليته المتوقعة من جهة أخرى. نلاحظ في بداية مرحلة التعلم، عدم القدرة على تقطيع الكلمة الأولى إلى وحداتها الصغرى (التحت مقطعية Sublexicale) وبصورة خاصة في بداية ونهاية الكلمات (Attaque/Rime) والتي يفترض أن يتمكن منها الطفل بسهولة، مع تأخر في اكتساب التقطيع الفونيمي.

من بين هذه المظاهر الميتافونولوجية نجد التقطيع المقطعي الذي يعد (خاصة بالنسبة للغة الفرنسية) المرحلة القاعدية (المفتاحية)، بحيث يجد الطفل عسير القراءة صعوبة في تحقيق الروابط بين الصوامت والصوائت حتى في اللغة الشفهية، وبصورة خاصة تعميم هذه المكتسبات في الوضعيات المتماثلة. وفي نفس السياق، يضاف إلى الجدول الإكلينيكي اضطراب الذاكرة اللحظية السمعية اللفظية، بالإضافة إلى اضطراب سرعة التسمية الذي يعد كميزة مرضية (Pathognomonique). كما نسجل خلال الفحص النفسوعصبي للوعي الفونولوجي، تباعد بين الذكاء اللفظي والذكاء غير اللفظي، كذلك اضطراب في ذاكرة العمل دون خلل دال في الوظائف التنفيذية. في بعض الحالات يمكن تسجيل عوامل تؤدي إلى الإصابة بعسر الحساب خاصة في المظاهر التي لها علاقة بالسيرورات اللغوية والتسلسلية (العد، معارف مفرداتية رياضية، دلالة العمليات). **(M.Habib, 2010, pp.34-36).**

ب- التناذر الانتباهي البصري Syndrome visuo-attentionnel:

ويتمثل في عسر القراءة يكون فيه فك الترميز صحيح ولكن بطيء أو ممزوج بكلمات مشوهة وانحرافات /دلالية، مع حذف الكثير من الكلمات القصيرة (ضمائر، أدوات)، يفسر بنقص المعالجة البصرية للمثيرات المعروضة خاصة في حالة كثرة المثيرات وصعبة التمايز، تختلف مظاهر التطور في هذا الشكل من عسر القراءة ولكن غالبا ما تتجه إلى الاستقرار على قراءة مترددة، ومجهدة مع الاسراف في المعالجة المعرفية، هذا ما يؤدي إلى خلل في فهم النص المقروء، وكأن القارئ لا يستطيع القيام بمهمة مزدوجة القراءة والفهم في نفس الوقت.

هذا النوع من الاضطراب يمكن أن يظهر في صورتين:

- في الحالة الأولى، لا تعاني الحالة من إصابات مسبقة على مستوى اللغة الشفهية، الوعي الفونولوجي لدى الحالة عادي، يتضح من خلال التقييم النفسي عصبي اضطراب الانتباه حسب الاختبارات الخاصة، واضطراب واضح على مستوى ذاكرة العمل، اضطراب في تثبيط الاجابات الآلية كما في اختبار (Stroop) أو ما يشابهه، كما يمكن في هذه الحالة أن يصاحب اضطراب عسر القراءة اضطراب الانتباه مع أو دون فرط النشاط.
- الحالة الثانية، وهي أكثر الحالات شيوعا ويطلق عليها مصطلح عسر القراءة المزدوج، حيث يبدأ الاضطراب بخلل فونولوجي ليتطور فيما بعد إلى خلل انتباهي بصري، غالبا لا نسجل في اختبار الذكاء (WISC) التباعد بين القدرات اللفظية والمعالجة الإدراكية، اختبارات الانتباه قد تظهر مضطربة كما قد تظهر عادية، كما تكون ذاكرة العمل أكثر اضطرابا من الذاكرة السمعية–اللفظية قصيرة المدى.

ج- تناذر عسر الحركة Le syndrome dyspraxique:

في هذه الحالة لا يكون اضطراب عسر القراءة هو الاضطراب الرئيسي، الاضطراب الرئيسي والمكون للجدول العيادي لاضطرابات التنسيق الخاصة: تأخر النمو الحركي بالمقارنة والنمو اللغوي، عسر الخط، اضطراب البصري الحركي، الذي يؤدي إلى اضطراب الإدراك وإعادة إنتاج الأشكال الهندسية مما يؤدي إلى مشاكل في المعارف الفضائية عادتا ما تصاحب اضطراب عسر الحساب الفضائي، يفسر اضطراب عسر القراءة في هذه الحالة كانعكاس لصعوبات الإدراك الفضائي، المرتبط بصعوبات البصرية الفضائية. ويظهر عادة هذا الشكل من التناذر عند الأطفال ذوي الذكاء المرتفع (Précocité intellectuelle) حيث تتعدى درجة الذكاء عندهم 140 درجة على اختبارات الذكاء (WISC-IV) ينعكس هذا النوع من الاضطرابات على الكتابة أكثر (وبصورة واضحة على شكل عسر الخط) مع بطء في تنفيذ الأوامر، أما فيما يتعلق بالقراءة فعادة ما يتم استدراك جزء منها ولكن وبصورة عامة تبدو قراءة مضطربة خصوصا في جانب الليونة وغير دقيقة.

العنصران 2 و3 يضمان عادتا وحدات تصنف ضمن مصطلح اضطرابات التعلم اللالفظية (Trouble d'apprentissage non verbal) (Rourk.1989) أو تناذر الدماغ الأيمن التطوري (Syndrome hémisphérique droit développemental) (Weintraub & Mesulman, 1983. Gross-Tsur et all, 1995) الذي يشمل اضطرابات سلوكية : صعوبة الانتباه والتركيز، صعوبة التواصل مع الآخرين ينتج عنه صعوبة في التنغيم (Prosodie) صعوبة في المهمات التي تتطلب المعارف الفضائية، ومن بينها المهارات المدرسية وبصورة خاصة الرياضيات الفضائية (الهندسة).

أما فيما يتعلق بعلاقة اضطراب عسر القراءة باضطرابات عسر الحساب فقد بينت الدراسات نسبة 20 إلى 40% من الأطفال عسيري القراءة يعانون من عسر الحساب، وقد فسرت هذه النتائج إلى أن الاضطراب اللساني المؤدي إلى اضطراب عسر القراءة يمكن أن يؤثر كذلك على بعض مظاهر النمو القدرات الرياضية، وبصورة خاصة المظاهر الفونولوجية المتدخلة فيها كالنشاطات القاعدية للعد، في المقابل بينت بعض الدراسات

(Landerl et al, 2004) أن هناك اختلاف في بعض مهمات الحساب العددي بين الأطفال عسيري القراءة فقط وبين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وعسر الرياضيات معا وكذا الأطفال عسيري الحساب، هذا ما يبين استقلالية الاضطرابين من حيث الأصل.

بالإضافة إلى هذه المظاهر نجد أيضا من الأعراض التي يعاني منها عسيري القراءة اضطراب الذاكرة التطوري أو النمائي، وكذا تناذر عسر التنفيذ (Syndrome dysexécutifs) والذي يصنف عادة ضمن اضطرابات التناذر الجبهي المرضي الخاص بحيث يظهر عند الحالات التي تعاني من الصرع أو التناذرات الوراثية، والذي يمكن أن يؤدي عادتا إلى صعوبات التعلم ومنها عسر القراءة الحاد بحيث يصعب التكفل بهذه الحالات، ضف إلى ذلك قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، حيث بينت الدراسة التي قام بها (Menghini et al, 2009) على عينة كبيرة من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وأطفال عاديين أن هناك انخفاض دال لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى بعض القدرات في مختلف الاختبارات التنفيذية من بينها اختبار (Wisconsin Card Sorting Test)، أين سجل الأطفال عسيري القراءة نتائج منخفضة في الفئات. بالإضافة إلى هذه الأعراض نجد بعض الحالات من الأطفال عسيري القراءة يعانون من اضطراب الانتباه مع أو دون فرط النشاط. **(M.Habib, 2010, pp.37.38)**

4.2.3. أهم النظريات المفسرة لعسر القراءة

تعد اضطرابات عسر القراءة من الاضطرابات الأكثر انتشارا في الأوساط المدرسية ما أدى إلى استقطاب اهتمام العديد من الابحاث والدراسات العلمية العالمية خلال العشرين سنة الماضية (Habib. M, 2003)، محاولين بذلك تقديم وصف للاضطراب والبحث عن أصوله وذلك بغرض تصنيفه وتفسيره، وبذلك ظهرت عدة توجهات نظرية تفسيرية لكل منها مسلماتها الخاصة، نذكر من بين التوجهات النظرية:

أ- النظرية العصبية:

بالرغم من أن الجهود لم تتوصل بعد لتوضيح هذه الظاهرة إلى أنها سمحت لنا حاليا من اعتباره كاضطراب عصبي بالدرجة الأولى هذا الذي لم يكن قبل عشرين سنة الماضية. **(Habib. M, 2010, p.27)**، إذ انبثقت من الدراسات العصبية العديدة، عدة فرضيات تتفق معظمها على الأصل الوظيفي العصبي لاضطرابات عسر القراءة، حيث بينت العديد من الدراسات أن عسيري القراءة يعانون من نقص وظيفي على مستوى منطقة (Périsylviennes) وبالضبط في النصف الأيسر من الدماغ، وهذا ما توصل إليه (Paulesu et al, 1996)، إذ يفترض أن الخلل المسجل لدى عسيري القراءة يمكن أن يرتبط بانقطاع على مستوى الحلقة (gauche Périsylviennes).

وحسب (Chokron, 2007) فإنه انطلاقا من الأعراض المرضية التي تؤكد العجز القشري (Cécité corticale) خلال الفحص النفسي العصبي وكذا استحالة حدوث هذا الاضطراب بعيدا عن أي إصابة عصبية،

تم إجراء فحص دقيق لأجزاء في الفص القفوي، والتي بينت ليس إصابة وإنما توقف عن نمو (Agénésie) للقشرة القفوية، احتمال أن يكون نتيجة نقص الأكسجين قبل الميلاد (Episode anoxique néo-natale). (**S. Chokron, 2010, p.20**).

إن غياب إصابة عصبية واضحة لا يسمح بأي حال من الأحوال استبعاد الاصابة العصبية. (**S. Chokron, 2010, p.20**)، فحسب التعريفات يكون الاضطراب تطوريا في حالة عدم تسجيل اصابات على المستوى العصبي، أو حسي حركي وهذا باستخدام الاختبارات المكملة، مع غياب إصابات في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة، هذا التعريف يتطلب فحص مفصل وكذا الخضوع لجميع الاختبارات العصبية والحسية والحركية والنفسوعصبية ويعد هذا تطبيقيا أمرا مستبعدا، ولكون الاضطراب لا يمكن أن يظهر سوى خلال النمو يمكن تفسيره في شكلين.

- اضطراب نتج دفعة واحدة، لكن لم يتم الكشف عنه قبل ظهور الأعراض الأولى (عادة خلال 3-4 سنوات) بحيث يظهر فقط الاضطراب خلال النمو؛
- يتشكل الاضطراب تدريجيا خلال نضج بعض الوظائف التي تنمو بطريقة مختلة.

ومنه غياب اصابة واضحة باستخدام التصوير العصبي (Techniques neuro-imagerie) يمكن ارجاعه إلى عدة أسباب، إذ يحتمل أن الاختبار الاشعاعي المستخدم لا يكشف بوضوح الأبنية المصابة (كشبكة الألياف)، أو أن الخلل لا يتمثل في اصابة متمركزة وواضحة وإنما اضطراب في النمو (توقف النمو Agénésie أو ضمور Atrophie)، أو لأن الإصابات دقيقة جدا (Microscopique) وتصيب مثلا الأبنية الدماغية الدقيقة جدا (La microarchitecture cérébrale) كهجرة الخلايا العصبية (La migration neuronale) ومنه عدم وضوح الإصابة العصبية لا تعني بالضرورة غياب الإصابة. (**S. Chokron, 2010, p.21**).

ومنه يمكن افتراض ما يلي: أن اضطراب نفس السيرورة العصبية التطورية يمكن أن يكون أصل مختلف أشكال عسر القراءة، التمايز يمكن فقط أن يكون في اختلاف موقع السيرورة المضطربة، فمثلا بالنسبة لعسر القراءة الفونولوجي فتتمثل الإصابة على مستوى الحلقة المتمركزة في منطقة بروكا والمنطقة المحيطية الأمامية لشق سلفيوس (Périsylviennes postérieures) الخاصة بمعالجة المظاهر الفونولوجية للقراءة، أو سوء التنظيم التشريحي لشبكة الألياف العصبية التحتية الرابطة بين المناطق الصدغية الجدارية للفص الأيسر، وهي مناطق ضرورية في الوساطة الفونولوجية أثناء القراءة (**J-F. Démonet, M. Jucla, 2010, p.51**).

كما بينت دراسة قامت بها مجموعة البحث (L. Blomert, Maastricht) أهمية القشرة الصدغية العلوية في وظيفة التماثل الخطي الحرفي والتي تعد مرحلة ضرورية للقراءة وأظهرت أن سيرورة الربط النفسوعصبي داخل هذه المنطقة (القشرة الصدغية العلوية) تكون مضطربة لدى الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي (Blau et al. 2009) نقلا عن (**J-F. Démonet, M. Jucla, 2010, p.51**).

وأظهر (Ruff et al, 2002) أن عسيري القراءة يظهرون نقص في النشاط العصبي في المنطقة المسماة (Le gyrus supra-marginalis gauche)، وتعتبر هذه المنطقة جد مهمة خلال سيرورة الوعي الفونولوجي (Démonet et al. 1996)، أما عسر القراءة السطحي فتتمثل في إصابة متصلة بالجزء الداخلي للمسارات الخاصة بالقراءة وبالمناطق القشرية الصدغية العليا الثنائية الجانب (Centres corticaux pariétaux postérieure bilatéraux)، في حين يتمثل تناذر عسر الحركة (Syndrome dyspraxique) في خلل وظيفي على مستوى الحلقات المحيطية الجبهية المخيخية (Les circuits péri-fronto-cérébelleux) (**M. Habib, 2010, p.40**)

وفي هذا السياق نجد العديد من الأبحاث التي اهتمت بإعداد نماذج نظرية تهتم معظمها بتفسير الاضطرابات المصاحبة والتي تشتمل على اضطراب عسر القراءة (Nicolson et Fawcett, 2007. Ullman et Pierpont , 2005). (**J.M. Albaret, P. DeCastelnau, 2009, pp.9-10**)، بحيث يقترح كل من (Ullman et Pierpont, 2005) نموذج يفسر تزامن الاضطرابات اللغوية بالاضطرابات الغير لغوية والذي أطلق عليه اسم فرضية الخلل الإجرائي (Déficit procédural, Procedural Deficit Hypothesis) والذي يركز على عدم القدرة على تعلم واستخدام مجموعة من القواعد أو القوانين في مجال اللغة وكذا في مجال الحركة. فمن الناحية العصبية التشريحية، فإن النظام الاجرائي يتكون من شبكة من البنيات العصبية المتشكلة من العقد القاعدية (Ganglions de la bas)، والقشرة الجبهية (Cortex frontale) مع منطقة بروكا (L'aire de Broca) وكذا المناطق القبل حركية (Les régions prémotrices)، القشرة الجدارية (Cortex pariétal)، القشرية الصدغية العلوية والمخيخ (Cortex temporal supérieur et le cervelet). حلقتين رئيسيتين يمكن تحديدهما: الحلقة القشرية للجسم المخطط (La boucle cortico-striatale)، المتدخلة أثناء اكتساب السلاسل الحركية، والحلقة القشرية –المخيخية (La boucle cortico-cérébelleuse) المتدخلة أثناء تكييف المعرفة الفعلية والظروف المفاجئة. تعدد البنيات –المناطق– المتدخلة يفسر عدم تجانس الاضطرابات (L'hétérogénéité des troubles). بحيث أي نوع من أنواع اضطرابات اللغة –وحتى صعوبات التعلم الخاصة باعتبارها تتضمن اضطرابات اللغة كشكل من أشكالها– يمكن أن يكون مصاحب لخلل وظيفي متمركز في إحدى مناطق الحلقات.

تنقسم كل حلقة إلى قسمين بمعنى كل حلقة تنقسم إلى حلقتين تحتيتين Sous-circuits الواحدة مسؤولة عن اللغة والأخرى عن الحركة، تحتلان منطقة مركزية في النموذج التفاعلي للاضطرابات التطورية المقترح من طرف (Nicolson et Fawcett, 2007) حيث يبينان أن الاضطرابات الخاصة ترتكز على اصابة في نظام التعلم الإجرائي في حين ترتكز الاضطرابات العامة للتعلم في اصابة النظام التقريري (Déclaratif)، يرجع هذان الباحثان اضطرابات اللغة الخاصة واضطرابات التنسيق الحركي إلى إصابات على مستوى الحلقة القشرية للجسم المخطط في حين ترتبط اصابة الحلقة القشرية المخيخية باضطراب التنسيق الحركي واضطراب عسر القراءة. (**J.M.Albaret, P. DeCastelnau, 2009, pp.9-10**)

ب- النظرية المعرفية:

في الواقع، إن سيرورات النمو، ونمو جميع جوانب لدى الفرد (الجسمية، النفسية اللغوية الاجتماعية العاطفية) يتوقف ويعتمد بصفة كلية على نمو العمليات المعرفية، فحسب (Isabelle Poulet, 2013) تمثل الوظائف المعرفية كل السيرورات الذهنية التي من خلالها يتمكن الفرد من اكتساب المعلومات ومعالجتها وتغييرها ونقلها كما يعتمد عليها في انتاج النشاطات بمعنى التنفيذ **(Isabelle Poulet, 2013, p.22)**، هذا وتعتبر نفس الباحثة أن صعوبات التعلم الخاصة هي اضطرابات معرفية بالدرجة لأولى: إذ يمكن اعتبارها كأعراض أو نتيجة واضحة لاضطراب الوظائف المعرفية التحتية، والتي تنعكس بصورة واضحة خلال التمدرس **(Isabelle Poulet, 2013, p.21)**

وتضم الاضطرابات المعرفية جميع أشكال الخلل الوظيفي المعرفي قد تكون شاملة ومنه تؤدي إلى إعاقة ذهنية (التخلف العقلي) أو خاصة بوظيفة معرفية محددة كاللغة والحركة والذاكرة والانتباه **(Isabelle Poulet, 2013, p.22)**،

في نهاية القرن 19 وبداية القرن 20، افترض الأطباء الذين واجهوا حالات تعاني من صعوبات تعلم القراءة أن اضطرابات بصرية هي أصل عسر القراءة التطوري (Morgan, 1896, Hinshelwood, 1900) لذلك تم استخدام مصطلح "العمه اللفظي الولادي" وهذا لوصف حالات تعاني من صعوبات حادة أثناء تعلم القراءة مع ذكاء عادي. والفرضية التي أدت إلى ظهور عدة دراسات حول الخلل البصري لدى عسيري القراءة هي فرضية إصابة النظام البصري للمعالجة الدقيقة (Système visuel magnocellulaire)، حيث 10% من الخلايا العقدية لشبكية العين أكثر حجما من البقية كما تتميز بكثرة الميلانين وكثرة المحاور مما يسمح بانتقال سريع للمعلومات، هذه الخلايا تسمى بـ (Magnocellulaires) (Shaley et Perry, 1986) هذه الخلايا الناقلة تنشط بصورة خاصة عند معالجة المثيرات ذات التواتر المكاني المنخفض وكذا ذات التواتر الزمني المرتفع، ويتدخل هذا النظام بصورة خاصة أثناء معالجة التباينات الضعيفة مما يسمح بتحليل كلي للمثيرات (Merrigan et Maunell, 1993)

ولقد بينت الدراسة التي قام بها (Livingstone et Coll, 1991) أن عسيري القراءة التطورية يعانون من إصابة على مستوى هذا النظام، وللتأكد من النتائج المتحصل عليها قام الباحثان بدراسة خلايا دماغ خمسة أشخاص مصابين بعسر القراءة وهذا بعد وفاتهم (Post-mortem)، وقد تبين من خلال هذه الدراسة أن خلايا هذا النظام وعلى مستوى (Corps genouillé latéral) تكون أجسام الخلايا صغيرة جدا (27% صغيرة جدا) لدى عسيري القراءة بالمقارنة وأدمغة حالات لم يعانوا من عسر القراءة، لتتوالى الدراسات المؤيدة والمؤكدة لإصابة النظام البصري (Magnocellulaire) (Stein et Walsh, 1997)، وبالرغم من النجاح والأهمية التي لاقتها هذه الفرضية إلا أنها اليوم أصبحت محل جدل، حيث أكد (Skottun, 2000) أن الدراسات التي تبين غياب هذا الاضطراب لدى فئة عسيري القراءة أكثر من تلك التي تؤكدها، حيث وخلال تحليله لـ 22 دراسة حول هذه الفرضية وجد أن 04 فقط من الدراسات تؤكد إصابة النظام البصري (Magnocellulaire).

في حين 11 دراسة تعارض الفرضية وتنفي وجودها أما 07 المتبقية فقد بينت أنه لم يتم تسجيل أي فقدان للحساسية لمثيرات مهما كانت درجة تواترها المكاني أو الزماني عند الحالات التي تعاني من العسر القرائي. ثم شيئا فشيئا تطورت هذه الفرضية لتصبح الفرضية (Hypothèse d'un trouble magnocellulaire amodal) حيث يكون الاضطراب على مستوى الأنظمة الدقيقة البصرية والسمعية بحيث توصل كل من (Borsting et Coll, 1996) أن صعوبات معالجة التوترات المنخفضة المكانية والتوترات المرتفعة الزمانية تظهر فقط لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة المختلط وتتفق هذه النتائج نتائج العديد من الدراسات (Cestnik et Coltheart, 1999. Spinelli et collaborateurs, 1997)، ما أدى بـ (John Stein) إلى وضع فرضية خلل (un trouble magnocellulaire amodal) يمس الباحات السمعية والبصرية (Stein et Talcott. 1999. Stein. 2003).

ولقد توالت الفرضيات المفسرة للنظام أخرها كانت الفرضية التي تفسر العلاقة بين اضطرابات (magnocellulaire) وصعوبات القراءة والتي تفترض تدخل النظام (magnocellulaire) في توجيه الانتباه البصري الذي يتدخل بدوره في عملية القراءة ويطلق عليها (Hypothèse des troubles visuo-attentionnels)، ويشكل عامل الانتباه البصري لدى البعض أساس الاضطراب في صعوبة تعلم القراءة من النمط السطحي، وهو خلل معرفي بحت (**Valdois.S, 2003, p.565**).

حيث بين (Aghababian et Nazir, 2000) انخفاض القدرات الانتباهية حول نقاط التثبيت أثناء عملية القراءة (Aghababian et Nazir, 2004)، ولقد تأكدت هذه الفرضية خلال العديد من الدراسات التي استخدمت طريقة البحث عن هدف (Cible) بين مموهات (مثال اختبار الاجراس في بطارية Odedys)، وقد بينت هذه الدراسات أن الأطفال عسيري القراءة يواجهون صعوبات خاصة إذ يستغرقون فترة زمنية طويلة خلال مهمة البحث عن الأهداف وهذا ما تم تفسيره باضطراب على مستوى مهارات الانتباه البصري (Marendaz et Coll, 1996. Vidyasagar et Pammer, 1999. Iles et Coll, 2000. Buchholtz et McKone, 2004).

وقد توصلت الدراسات أن الاضطرابات الانتباهية البصرية تظهر فقط لدى الأطفال الذين يعانون عسر القراءة الفونولوجي (Facoetti et Coll, 2002) ما أدى إلى التساؤل حول علاقة الاضطرابات الخاصة بالنوع البصري بخلل المعالجة ذات الطبيعة السمعية وحتى اللمسية، هذا ما أدى إلى اقتراح فرضية (Hypothèse d'un trouble amodal de l'attention perceptive) حيث بين الباحثان (Facoetti et Coll, 2002) أن الأطفال عسيري القراءة الذين يعانون من خلل في الانتباه السمعي يظهرون كذلك اضطرابات في توجيه الانتباه البصري (collective de l'INSERM, 2007 Expertise). وكل هذه الصعوبات تؤدي إلى خلل المعالجة الفونولوجية **(Valdois, 2010, p.92)**

كل هذه الفرضيات تفسر عسر القراءة الفونولوجي وكذا عسر القراءة المختلط ما دفع العلماء للبحث حول أصل اضطراب عسر القراءة السطحي هذه الحالات لا تظهر صعوبات في المعالجة الفونولوجية، لتظهر بذلك فرضية المدى الانتباهي البصري (L'empan visuo-attentionnel) يقترح النموذج المتعدد الأثر (Le modèle

multi-traces) لقراءة الكلمات متعددة المقاطع (Les mots polysullabiques) لـ (Ans. Carbonnel et Valdois 1998) وجود نافذة انتباهية بصرية تقوم بالمعالجة أثناء القراءة المتمرنة وكذا أثناء تعلم القراءة. وقد تم استبدال مصطلح نافذة بما يقابله في المعجم النفسي "المدى (L'empan) وتم استخدامه من طرف (Bosse, Tainturier et Valdois, 2007).

ويقصد بالمدى (VA) كمية العناصر البصرية المتمايزة والمعروضة ضمن مجموعة عناصر والتي يتم معالجتها في نفس الوقت، ويقصد بها في مجال القراءة، مجموع الوحدات الخطية المتمايزة التي يمكن معالجتها في نفس الوقت داخل سلسلة من الحروف، بحيث لاحظ الباحثون أن أي نقص في المدى الانتباهي البصري يؤدي إلى خلل في قراءة أشباه الكلمات، إذ أن معالجة هذا النوع من الكلمات يتطلب مدى انتباهي بصري واسع من أجل الإحاطة بجميع الحروف المشكلة للوحدات التحت معجمية الخاصة باللغة، وينتج عن نقص المدى الانتباهي البصري خلل في معالجة المقاطع والقرافيمات المكونة من مجموع الحروف.

وقد بينت الدراسات استقلالية شبكة المكونات الفونولوجية والانتباهية البصرية، ومنه فإصابة شبكة المكونات الفونولوجية تؤدي إلى الاصابة بعسر القراءة الفونولوجي ولا تؤثر على وظيفة المدى الانتباهي البصري، والعكس، فإن نقص المدى الانتباهي البصري يؤدي إلى الإصابة بعسر القراءة السطحي ولا يؤثر هو الأخر في شبكة المعالجة الفونولوجية. **(Valdois, 2010, p.95)** ومنه يرتبط اضطراب عسر القراءة السطحي باضطراب المدى الانتباهي البصري.

هذا وقد بينت الدراسات أن جميع أشكال المعالجة (السمعية والبصرية) تتم على مستوى جهاز يدعى بذاكرة العمل أو الذاكرة العاملة، وهي تتكون من المنظم المركزي والسجل الفضائي البصري والحلقة الفونولوجية، هذه الأخيرة تلعب دورا هاما في قيام عدد من العمليات المعرفية كتعلم القراءة والتي أثبتتها عدة دراسات كتلك التي قام بها كل من الباحث (Mann) و(Jorm) و(Gillet) و(Billard) وغيرهم.

ومن جهة أخرى توصل الباحثون أمثال (Baddeley) و(Cathercole) إلى أنها تتدخل في عملية اكتساب مفردات جديدة، كما أنها تلعب دورا أساسيا في قيام عملية الفهم والذي أثبتته دراسة (Baddeley) و(Crain). **(خديجة حمري، 2007، ص.13)** وفي نفس السياق أوضح (Baddeley) وآخرون (1996) أن الحلقة الفونولوجية وأسماها الفرماوي الدائرة السمعية (La Boucle Phonologique)، والتي تعتبر أحد الأنظمة المكونة لنظام الذاكرة العاملة، المسؤولة عن مقارنة الكلمة المقروءة بما هو مخزن في البناء المعرفي للفرد، وأوضح أن مدة التخزين الفونولوجي هي ثانيتين وإذا لم يتم استخدام استراتيجيات الترميز تحلل الوحدات الموجودة وتتلاشي. وبالتالي فسر العجز الموجود عند المعسرين قرائيا على أنه عجزا في استخدام استراتيجيات التشفير (الترميز) المناسبة للكلمات المقروءة. وهذا يؤدي إلى تلاشي أثرها وبالتالي ضعف المخزون اللغوي. والأطفال الذين يعانون من عجز على مستوى ذاكرة العمل أثناء معالجتهم للرموز اللغوية تلاحظ لديهم عدم التمكن من تركيب كلمة بعد فك ترميز

مقطعين أو ثلاثة منها ونفس الشيء بالنسبة للكلمات دون معنى بالإضافة إلى عدم التمكن من إعادة جملة. كما يمتازون بمعجم ذهني غير كاف. **(غلاب صليحة، 2012، ص.124).**

كما توصل الباحثان (Gillef) و(Billard) في سنة 1986 إلى أن المشكل في حالة الإصابة بعسر القراءة يعود إلى إصابة على مستوى مكانزم التكرار اللفظي، في الحلقة الفونولوجية. **(خديجة حمري، 2007، ص.21)**، كما بينت نتائج الدراسات ومن بينها (Laberg & Samuel, 1984) أن مشكلة الديسلكسيا تتمثل في عدم القدرة على إيجاد التوازن بين عمليتي التشفير والفهم والقراءة، وهو ما أكدته أيضا دراسة كل من (Vellution & Denkla, 1995). **(حمدي علي الفرماوي، 2011، ص.267)**

ج- النظرية اللسانية:

تعتبر الدراسات التي قام بها (Isabelle et Alvin Liberman) القدرات الفونولوجية من أهم المحددات في عملية تعلم القراءة وكذا عسر القراءة، وبالتالي، فأي خلل على مستوى هذه القدرات سيؤثر بالضرورة على عملية القراءة، وبذلك ظهرت الفرضية الفونولوجية التي تتأسس على مبدأ أن القراءة نشاط لغوي بالدرجة الأولى وتتطور بالاعتماد على مكتسبات اللغة الشفهية، وترجع اضطرابات عسر القراءة إلى خلل في السيرورة الفونولوجية أثناء القراءة وتفسر الفرضية الفونولوجية الكلاسيكية الصعوبات الحادة والخاصة أثناء التحويل الخطي الصوتي بخلل في التحليل الفونيمي، وكذا الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى. وأيضا صعوبة التحديد وسرعة النفاذ إلى المعجم الشفهي.

وهناك من يرجعها من ناحية إلى اضطراب سمعي داخلي ومن ناحية أخرى يفسر من خلال اضطراب الإدراك الفونيمي، فبالنسبة للفرضية الكلاسيكية تفسر الصعوبات الحادة التي يواجهوها عسيري القراءة أثناء قراءة الكلمات الجديدة بضعف المهارات الفونولوجية للغة الشفهية لديهم أي ليس فقط أثناء القراءة وإنما يعانون من خلل فونولوجي للغة الشفهية، بمعنى خلل في التحليل الفونيمي وكذا الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى، حيث أي إصابة على مستوى هذه القدرات سيعيق عملية فك الترميز بالنظر إلى أنه ومن أجل القيام بهذه العملية لابد أولا من ربط الوحدات التحت معجمية للغة المكتوبة، الغرافيمات، مع الوحدات التي تقابلها في اللغة الشفهية الفونيمات، وبعدها لابد من جمع الوحدات الناتجة عن عملية فك الترميز للولوج إلى الكلمة، المرحلة الأولى تستلزم مهارات التحليل الفونيمي، أما الثانية فتتطلب الذاكرة الفونولوجية قصيرة المدى ومنه فالطفل الذي يعجز عن استخراج الفونيمات ويعاني من مشاكل النسيان سيجد صعوبة في عملية فك الترميز (Liberman et coll., 1982 ; Mann et Liberman, 1984 ; McDougall et coll., 1994 ; Scarborough, 1998).

هذا النوع من الصعوبة ينتج عن خلل معرفي خاص ذو طبيعة فونولوجية (Snowling, 2000)، وقد أظهرت العديد من الدراسات شكل أخر من الصعوبات تمثل في صعوبات التحديد وخاصة السرعة خلال النفاذ إلى المعجم الذهني لدى عسيري القراءة (Bowers et Wolf, 1993 ; Wolf et Bowers, 1999 ; Wolf et coll., 2000 ; Wolf et coll., 2002). حيث أكد بعض الباحثين على وجود مصدرين مستقلين يفسران صعوبات القراءة لدى

عسيري القراءة الأول يرتبط بقدرات التحليل الفونيمي وخلل الذاكرة الفونولوجية (يتم تقييمه عادة من خلال الدقة في الإجابة)، والأخر يرتبط بالنفاذ إلى المعجم عادة ما يتم تقييمه من خلال الزمن المستغرق عند الإجابة خلال مهمات سرعة التسمية (Rapid Automatic Naming, ou RAN) وأكثرها استخداما: صور الأشياء (طاولة، كرة) أول تسمية الألوان (أحمر، أصفر) سلسلة الأرقام أو الحروف.

وهناك برهانان تجريبيان ساهما في دعم هذه الفرضية. من جهة، يسمح النجاح في مهمات التسمية السريعة في تفسير جانب واحد من التباين في عملية القراءة، بالإضافة إلى بقية الجوانب التي تفسرها مهمات التحليل الفونيمي وكذا الذاكرة الفونولوجية ومن جهة أخرى لا ترتبط قدرات التحليل الفونولوجي والتسمية السريعة بنفس القدرات المتدخلة في القراءة فالأولى تفسر التحديد في الإجابة، أما الثانية فزمن المعالجة، كما بينت الدراسات دور القدرات الفونولوجية وبصورة خاصة القدرة على التحليل الفونيمي في ظهور عسر القراءة وهذا من خلال مقارنة مجموعة عسيري القراءة ومجموعة قراء عاديين أصغر منهم سنا ولكنهم متساوون في السن القرائي (بمعنى نفس المستوى في القراءة) وقد تبين من خلال هذه المقارنة ضعف النتائج التي سجلها عسيري القراءة في مهمات التحليل الفونيمي (en anglais: Bruck, 1992 ; Fawcett et Nicholson, 1994 ; en allemand: Wimmer, 1993).

ومنه هذا الخلل لا يمكن نسبه إلى دور القراءة في القدرة على التحليل الفونيمي، بالنظر إلى أن أفراد المجموعتين متساوون في القدرة على القراءة. بالإضافة إلى أن أغلب الدراسات الطولية بينت اضطراب التحليل الفونيمي لدى أطفال قبل تعلم القراءة والذين أصيبوا باضطراب عسر القراءة فيما بعد (en allemand: Wimmer, 1993 et 1996 ; en français: Sprenger-Charolles et coll., 2000). ومنه بينت الدراسات الطولية أن القدرات الفونولوجية وبصورة خاصة قدرة على التحليل الفونيمي كأحسن مؤشر تنبؤي لمستوى القراءة لدى الأطفال. هذا كما توصلت نفس الدراسات أن التدريب لهذه القدرات كانت له تأثيرات إيجابية على القدرة في القراءة فيما بعد.

وبعد هذا الاستنتاج توالت الدراسات حول البحث عن أصل هذه الاضطرابات، ومنه افترض العديد من الباحثين أن أصل الاضطرابات الفونولوجية لدى الأطفال عسيري القراءة هو خلل في سرعة المعالجة الإدراكية السمعية، سواء أتعلق الامر بالإدراك اللغوي أم لا، هذا الخلل يعيق معالجة الأصوات القصيرة والانتقالات الزمنية السريعة. فقد توصل (Tallal, 1980) خلال دراسة قام بها تكونت العينة من 20 حالة عسيري القراءة تتراوح أعمارهم الزمنية من 8-12 سنة، قاموا بمهمة تمييز الأصوات الغير لغوية بحيث على الطفل أن يحدد إن سمع نفس الصوت أم لا، وبأي ترتيب عرضت (مهمة الحكم على الترتيب الزمني)، وقد تمثلت المثيرات في مجموعة أصوات قصيرة وكذا طويلة، وتمايزت المدة الزمنية الفاصلة بين المثيرات من المتقاربة إلى المتباعدة زمنيا، وتمت مقارنة النتائج المتوصل إليها مع نتائج المجموعة الضابطة والمتمثلة في قراء عاديين يتراوح معدل أعمارهم 8 سنوات و5 أشهر، وكانت نتائج عسيري القراءة في مهمة الحكم على التسلسل الزمني منخفضة مقارنة ونتائج العاديين عندما يكون الفارق الزمني قصير، ونفس النتائج تم تسجيلها بالنسبة لمهمة التمييز.

ولأجل التأكد من أن أصل هذا الاضطراب راجع إلى خلل معجمي، تمت اختبار العلاقة بين النتائج الصحيحة المتحصل عليها في اختبار التمييز في الظروف السريعة ونتائج اختبارات القراءة، وقد توصل تحليل هذه النتائج أن هناك علاقة ارتباطيه دالة تراوحت بين 0.85 و 0.81 حسب نوع الاختبار، في حين لا توجد علاقة بين قدرات التمييز ومستوى الذكاء أو سن الأطفال. إلا أن هذه الدراسة لا ترجح فرضية الخلل السمعي لدى عسيري القراءة، كما لا تؤكد ارتباط الخلل السمعي بالمعالجة السمعية السريعة.

وكما تعارضت نتائج هذه الدراسة والدراسة الطولية التي قام بها (Share et coll, 2002) اللذين توصلا إلى أن عسيري القراءة يعانون من اضطراب في مهمة الحكم على الترتيب الزمني لفارق الزمني الأطول، ومنه هذه النتائج لا تفسر أن اضطراب المسلك الفونولوجي لدى عسيري القراءة أثناء القراءة راجع إلى خلل في سرعة المعالجة الزمنية، وخلال دراسة قام بها كل من (Mody et coll, 1997)، تبين أن الأطفال عسيري القراءة يعانون من اضطرابات التمييز الفونيمي وليس اضطراب المعالجة الزمنية، كما تبين أن الاضطراب خاص بمعالجة أصوات الكلام دون غيرها من الأصوات، أي أن الخلل يكمن في إدراك أصوات الكلام بحيث أظهرت نتائج الدراسات (Serniclaes et coll., 2001). أنه في حالة ما عرض على الحالات نفس الأصوات لكن في الجزء الأول من التجربة عرضت على شكل أصوات لا تنتمي إلى مجال الكلام (Situation non-parole) بحيث يكمن الاختلاف في الخصائص الفيزيائية، وفي الجزء الثاني تم عرض نفس الأصوات لكن في وضعية كلام (Condition parole)، فتبين من خلال النتائج المتوصل إليها أن الحالات تعاني من خلل المعالجة الادراكية لأصوات الكلام، بمعنى أن عسيري القراءة يعانون من خلل الادراك الفونيمي (Schulte-Körne et coll., 1998 et 1999 ; Rosen et Manganari, 2001).

وفي نفس السياق تبين أن الاختلاف يكمن في كون الأصوات تتغاير أيضا من الناحية العصبية بحيث لا تستثير نفس الشبكات القشرية. (Dehaene-Lambertz et coll., 2005) أي أن الأصوات اللغوية تستثير مناطق عصبية مختصة غير المناطق المستثارة في الأصوات غير اللغوية، ففي نصف الدماغ الأيسر نجده متخصص في المعالجة فونولوجية، دلالية ومعجمية بمعنى المعالجة اللغوية، في حين نصف الدماغ الأيمن فهو متخصص في تردد الصوت وارتفاعه (La hauteur tonal)، كما يتدخل في النغمة واللحن الصوتي، وتكييف الصوت على حسب الانفعال بمعنى المعالجة الفيزيائية (**Elizabeth Frésnel-elbaz, 1990, pp.44-46**).

لكن وكما فسرت الدراسات أن اضطراب الوعي الفونولوجي يؤدي إلى اضطراب في عملية القراءة، فإنها بينت من جانب أخر أن العلاقة بين القراءة والقدرات السمعية ضعيفة (4,2%, Ramus et coll., 2003b) أو غير دالة (Chiappe et coll: 2002. White et coll). كما بينت الدراسة التي قام بها (Share et coll, 2002) أن تقييم القدرات السمعية المبكرة لا تعد كمؤشر تنبئي للضعف القرائي مستقبلا. ومنه فإن الخلل السمعي لا يفسر الاضطراب الفونولوجي للأطفال عسيري القراءة.

وقد توالت الدراسات الفونولوجية لتفسير اضطرابات عسر القراءة من وجهة نظر لسانية لتفترض أن الأطفال الذي يواجهون صعوبة في سيرورة اختيار وكذا إعادة بناء الفئات الفونيمية الأولى للغة الأم سيواجهون صعوبات في عملية القراءة لاحقا، إذ حسب علماء اللغة يولد الطفل في حمام لغوي بمعنى أنه مزود بجميع الأنظمة الفونولوجية العالمية وهذا ما يفسر ميزة العالمية في اللغة (Universel)، ولكنه وخلال تفاعلاته الصوتية واللغوية مع المحيطين به، يقوم الطفل باختيار الوحدات الصوتية الموجودة في نظامه الفونولوجي والاستغناء عن بقية الوحدات التي لا تنتمي إلى النظام الفونولوجي الخاص بمحيطه اللغوي، وبالتالي يقترح بعض العلماء أن الفئات الفونيمية لم تتمايز لدى الأطفال عسيري القراءة بنفس الطريقة والأطفال العاديين، فهم يجدون صعوبة في تمييز فونيمات مختلف الفئات هذا من جهة.

ومن جهة أخرى يدركون بصورة أفضل من العاديين بعض الاختلافات البين فونيمية، ومنه لا يمكن إرجاع هذا الخلل إلى اضطراب في الميكانيزمات السمعية (Mody et coll., 1997 ; Schulte-Körne et coll., 1998 et 1999 ; Rosen et Manganari, 2001 ; Serniclaes et coll., 2001). ومنه فقد بينت الدراسات أن الأطفال عسري القراءة لديهم نقص في إدراك الفئات الفونيمية (déficit de perception catégorielle) مقارنة بالعاديين.

5.2.3. عسر القراءة وأهم الاضطرابات المعرفية

أ- علاقة عسر القراءة بعسر الكتابة

غالبا ما يصاحب عسر الكتابة عسر القراءة، وزيادة على ذلك غالبا ما يكون هذا الاضطراب من نفس النوع، على سبيل المثال غالبا ما ترتبط الاضطرابات الانتقائية التي تمس قراءة الكلمات الزائفة باضطراب كتابة هذا النوع من الكلمات (Roeltgen, 1985) وبصورة مشابهة غالبا، ما تظهر الاضطرابات الانتقائية التي تمس قراءة الكلمات الشاذة بصورة متزامنة مع اضطرابات مشابهة على مستوى كتابتها (Baxter & Warrington, 1987. Behrmann & Bub, 1992). كما لوحظت ترابطات مماثلة بين عسر القراءة العميق وعسر الكتابة العميق (Marshall, 1987 Coltheart, Patterson &) نقلا عن (**أسيا بومعراف، 2015، ص.65**).

حيث من خلال ملاحظة أشكال عسر الكتابة سوف ندرك أنها تتقارب وبشكل كبير إلى أشكال عسر القراءة: إذ يواجه الأطفال الذين يعانون من عسر الكتابة الفونولوجية صعوبات في كتابة الكلمات الجديدة وأشباه الكلمات ولكن لديهم القدرة عل كتابة الكلمات الشائعة بصورة صحيحة، وذلك نتيجة لسوء تحليل السلسلة الفونولوجية أثناء عملية الإملاء أو لعدم معرفة قواعد التحويل الفونيمي القرافيمي أو للسببين معا، ويظهر هذا الاضطراب لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة الفونولوجية ويواجهون اضطرابات في الوعي الفونولوجي (La conscience phonologique)، وبذلك تؤدي صعوبات تحليل السلسلة الفونيمية للكلمة إلى مشاكل أو خلط خطي فونيمي (Paragraphies phonémiques)، ويتجلى ذلك في مظاهر: كالحذف، تغيير (حرف مكان حرف آخر)، إضافة قلب لبعض عناصر السلسلة كما يمكن ملاحظة أخطاء ناتجة عن الخلط بين الفونيمات المهموسة بالمجهورة.

كما بينت بعض الدراسات أن بعض الحالات التي تعاني من اضطرابات عسر الكتابة الفونولوجي لديها القدرة على كتابة الكلمات حتى المعقدة (Campbell.Butterworth.1985.Howard et Best. 1996. Snowling et Hulm. 1996. Martinet. Boss. Valdois et Tainturier. 1999) في حين أظهرت دراسات أخرى اضطرابات مصاحبة في الكتابة المألوفة (Orthographe d'usage) (Temple et Marshall. 1983. Temple. 1986. Funnell et Davison.1989.Manis.Custodio et Szeseulski. 1993. Hanley et Gard.1995.Sprenger-Charolles. Colé. Lacert et Serniclas. 200) حيث أن أثر التعقيد الخطي يظهر لدى حالات عسر القراءة الفونولوجي. ومنه فإن الأخطاء المرتكبة عادة ما قد تكون ليست ذات طبيعة فونولوجية، بمعنى أن السلسلة الخطية لا تتوافق والشكل الفونيمي للكلمة التي أمليت، وفي المقابل نلاحظ مؤشرات خطية مميزة في الناتج الخاطئ، أي أن الكلمة المكتوبة تحوي على بعض الخصائص الخطية التي تدل على تخزين على الأقل جزئي للشكل الخطي للكلمة، وهذه الصعوبات تظهر أكثر خلال عملية إملاء أشباه الكلمات. بمعنى أن الأخطاء المرتكبة لا تكون ذات طبيعة فونولوجية أو لسبب التحليل السيئ للسلسلة الفونولوجية وإنما لخلل أثناء عملية التخزين لشكل الكلمة.

وقد بينت الدراسات الحديثة أنه قد ترجع سبب الصعوبات في الكتابة المألوفة إلى اضطراب سيرورة أو عملية التحليل أثناء القراءة. حسب الفرضية التي وضعها شار (share, 1995-1999) حول التعلم الذاتي (Auto-Apprentissage)، فإن عملية فك الترميز التي يقوم بها الطفل لكلمة مكتوبة في سياق دال تؤدي إلى استثارة شكلها الفونولوجي وكذا معناها، خلال عملية المعالجة، الشكل الخطي للكلمة سيخزن داخل الذاكرة وهذا من خلال الربط بين المعلومة ذات الطبيعة الخطية (الشكل الخطي للكلمة)، والشكل الفونولوجي الموافق لها وكذا معناها (بمعنى استدخال معلومة معجمية).

وفي حالة ما إذا كان الطفل عسير القراءة الفونولوجي كما يعاني من مشاكل في عملية التحليل، فإن اكتساب المعجم الخطي من خلال التعليم الذاتي سيكون مضطربا. في حين عسر القراءة السطحي (La dysorthographie de surface) فإن أطفال هذا النوع يكتبون الكلمات كما تنطق، بغض النظر عن خصائصها الخطية مثلا (كتبٌ تكتب كتبن)، وكلما كانت الكلمات معقدة كلما زادت شدة الاضطراب، في حين نجد أن قدراتهم على كتابة الكلمات التي لا تحمل معنى وكذا أشباه الكلمات جيدة، إلا أن هذا لا يلغي احتمال ارتكاب أخطاء أثناء كتابتها وهذا بسبب عدم احترام قواعد الإملاء، وكذا عدم احترام قواعد التحويل الصوتي الخطي، خصوصا بالنسبة للأصوات المعقدة كتابيا (مثلا ph-f أو H الصامتة) التي عادة ما يجهلها الأطفال.

هذا النوع من الاضطراب يظهر لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي، أي الأطفال الذين يعانون من اضطراب خاص بقراءة الكلمات غير القياسية (Irréguliers)، ويرتكبون بصورة خاصة أخطاء في الانتظام (ينطقون الكلمات كما هي مكتوبة)، ومنه يظهر هؤلاء الأطفال وكأنهم لا يملكون أي معلومات خاصة بالمظهر الخطي للكلمة، ومنه لا يمكنهم كتابة أي كلمة إلا انطلاقا من المعالجة الفونولوجية. لأنهم لا يملكون أي أثر لها للشكل الخطي للكلمة في الذاكرة. ومنه يمكنهم كتابة نفس الكلمة بأشكال خطية مختلفة أثناء عملية الإملاء وهذا خلال حصص متتالية (ocèan: osseeo eaussèan ocean)، كما يجدون صعوبة في إيجاد المعنى

الخاص للكلمات المتشابهة صوتيا والمختلفة من حيث الشكل الخطي أثناء تقديمها كتابيا (champ chant)، وخلال مهمة تحديد الشكل الخطي الصحيح لكلمة داخل سلسلة من الكلمات المتشابهة صوتيا (homo phones) والتي تعرض عليه كتابيا (eg: ocèen'eaussèan'ocèan'ocèaut...) غالبا ما يصعب عليهم تعيين الشكل الخطي الصحيح للكلمة والإنتاج الخطي لأغلب الأطفال عسري القراءة السطحي فونولوجية لا يحترمون عادة خصائص أو مؤشرات خطية خاصة.

يؤدي عدم قدرتهم على تخزين الأشكال الخطية للكلمات إلى الإصابة بعسر كتابة حاد ودائم إلى غاية الرشد حتى عندما يتخلص الفرد من اضطراب عسر القراءة. وقد بينت الدراسات أن الأطفال كلا الاضطرابين عسري القراءة/عسيري الكتابة السطحية لا يظهرون اضطرابات في الذاكرة وبصورة خاصة الذاكرة البصرية وإنما الصعوبات التي يواجهونها في تكوين معلومات معجمية خاصة تكون ناتجة عن عدم القدرة على التحليل البصري لمجموع السلسلة الخطية للكلمة ومنه المعالجة الكلية. **(Valdois. s et all, 2005, p.12)**

زيادة ذلك، تمنح الدراسات الخاصة بتعميم علاج اضطرابات القراءة على الكتابة، حيث تبين بأنه وجدت آثار على تعميم علاج كلمات معينة لدى أشخاص مصابين بإصابات مكتسبة، بحيث أن التدريب الحاصل على مستوى القراءة سوف تكون له آثار إيجابية على كتابة الكلمات المتدرب عليها ولكن ليس الكلمات غير المتدرب عليها (Hillis, 1993. Weeks & Coltheart, 1996). لقد وجدت نتائج مشابهة حتى لدى الأشخاص العاديين، حيث إن آداءات هؤلاء الأشخاص على مستوى مهمة إتخاذ القرار المعجمي لبعض الكلمات كانت بطيئة وغير صحيحة في بعض الأحيان، وبصورة مماثلة وجد الأشخاص العاديون صعوبة في كتابة هذه الكلمات أيضا (Holmes & Carruthers, 1998. Burt & Tate, 2002). نقلا عن **(أسيا بومعراف، 2015، ص.65)**

ب- اضطراب الوعي الفونولوجي وعسر القراءة:

حتى نهاية القرن 19 وبداية القرن 20 كانت الاضطرابات البصرية تعتبر أصل اضطراب عسر القراءة التطوري، وحتى ذلك الوقت كانت تعد الفرضية الأكثر قبولا في الوسط البحثي، إلا أن جاءت أبحاث (Vellutino, 1979) الذي نفى وجود اضطرابات بصرية لدى الأطفال عسيري القراءة وأكد بصورة مطلقة وبقوة الأصل الفونولولوجي لاضطراب عسر القراءة، ومنذ ذلك الحين وخلال 25 سنة الأخيرة العديد من الدراسات والأبحاث (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004. Valdois, Colé & David, 2004) أكدت هذه الفرضية **(S. Valdois, 2005, p.267)**. ومنه يقر (Ramus, 2001) أن اضطراب المهارات الفونولوجية يعد الاضطراب الأكثر تواجدا وبصورة دائمة كأصل لصعوبات اكتساب اللغة المكتوبة لدى الأطفال (**C.Billard, M.Pagnard, M.Touzin, V.Leroy-Malherbe, M.E.Baralle,C.Galbiatti, F. Pinton, 2005, p.301**)، بحيث بين (Ramus) وأخرون (2003) وهذا خلال دراسة قاموا بها من أجل التأكد من الفرضيات الموضحة سابقا (اضطرابات بصرية واضطراب الوعي الفونولوجي) كسبب لاضطراب عسر القراءة، توصل إلى أن اضطراب عسر القراءة ناتج عن اضطراب فونولوجي بالدرجة الأولى، كما أن اضطراب البصري (Magnocellulaire) لا

يمس إلا نسبة جد محدودة من الأشخاص ويمكن اعتباره كعامل يزيد من حدة الاضطراب، ولكن مع غياب علاقة مباشرة مع اضطراب عسر القراءة. **(S. Valdois, 2005, p.273)**.

هذا، وقد بين الباحثون أمثال (Haith, 1990. Snowling, 2000. Stanovich & Siegel, 1994. Penninngton, Van Orden, Smith, Green &) أن العديد من الأطفال الديسلكسيين يعجزون عن تقطيع الكلمات إلى فونيمات أو مقاطع ومنه لا يمكنهم فهم قواعد التحول الحرفي–الصوتي. هذه الصعوبة والتي تتمثل في اضطراب الوعي الفونولوجي تعد السبب الرئيسي في عسر القراءة التطورية (M.Jucla, 2010, p.315)، كما أن النظرية الفونولوجية ترتكز على توضيح بأن أطفال عسيري القراءة يعانون من نقص التمثيل الذهني والمعالجة المعرفية لأصوات الكلام هذا يسيئ تعلم المماثلة الخطية–الصوتية أي سيطرتهم على القراءة. (**F. Ramus, 2005, p.24**).

كما نجد رواد النظريات المعرفية النمطية (Modularistes) وحتى الترابطية (Connexionnistes) يحصرون اضطرابات القراءة بصفة عامة إلى عجز يمس فك الترميز الكلمات، ومنه عجز يمس معالجة الفونيمات (Le traitement du phonème) **(M. Plaza, 1995, p.19)**. هذا كما وجد الباحث (Casalis) خلال دراسة مقارنة قام بها على مجموعتين من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة ومجموعة من الأطفال القراء العاديين أن مهارات الأطفال عسيري القراءة فيما يخص مهام الوعي الفونولوجي والمورفولوجي كانت منخفضة مقارنة بنتائج أقرانهم (من حيث السن الزمني) من المجموعة الثانية (القراء العاديين normo-lecteurs). (**M. Jucla, 2010, p.337**).

وأوضحت العديد من الدراسات أن عسيري القراءة لهم صعوبة في اكتشاف القوافي، تقطيع الكلمات إلى مقاطع، إضافة أو حذف مقطع أو وحدة صوتية في السلسلة الكلامية، قلب المقاطع أو الأصوات. (**S. Raynand, M. Palza, 2006, p.43**). وأقر الباحثون في هذه الدراسات على أن سيطرة على الوعي الفونولوجي ضروري لاكتساب القراءة، وبأن الاضطراب الفونولوجي هو أصل عسر القراءة التطوري، فالسيطرة الفونولوجية بالنسبة للقارئ المبتدئ تظهر كنقطة تثبيت للاندماج إلى النظام الهجائي. (**S. Raynand, M. Palza, 2006, p.44**).

أما (Sylviane Valdois) فهي تعرض دراسات لبعض الباحثين تقرّ أن عسيري القراءة لهم نتائج ضعيفة فيما يخص تكرار شبه كلمات في قراءة الأصوات، في التسمية، وفي المهمات الحول الفونولوجية واضطرابات على مستوى الذاكرة الشفوية قصيرة المدى. **(S. Valdois, 2004, p.5)**. إلا أن كل هذه الدراسات التي تؤكد الأصل الفونولوجي لاضطراب عسر القراءة نجد من جانب أخر هناك من يفترض أن الطرق السيئة لتعلم القراءة تسبب اضطرابات في القراءة وليس اضطراب في المكونات الفونولوجية لمعالجة المعلومة اللسانية (**Fayol et Gombert, 1992, p.213**). إلا أن البعض يرفض هذه الفرضية ويعلل ذلك بكون اضطراب الوظيفة الفونولوجية

سابق لصعوبات تعلم القراءة لدى المعسورين في حين يكون الخلل كنتيجة لنقص تعلم القراءة لدى فئة ضعاف القراءة. (F.Ramus, 2004)

ج- عسر القراءة والمعالجة البصرية (اضطراب الانتباه /الإدراك البصري):

في بداية الدراسات، كانت اضطرابات تعلم القراءة مرتبطة بالدرجة الأولى باضطراب المعالجة البصرية (Traitement visuel) **(S.Valdois, 2010, p.91)**، حيث وفي الميدان البصري، تقليد بعيد يعود إلى (Pringle Morgan et Orton)، واعتمده فيما بعد (Lovegrove et Stein) حيث يفترضون أن عسيري القراءة يعانون من عدم استقرار في التثبيت البصري (Fixation oculaire) والتي تؤدي إلى اختلالات حركية خاصة واضطراب تموضع الحروف والكلمات، عديد الأبحاث والدراسات تفترض أن هذا الاضطراب يرجع إلى خلل وظيفي في مسارات الخلايا المعالجة البصرية للمثيرات الآنية والسريعة (Voies magnocellulaires) على مستوى الجهاز البصري، ومنه فالاضطراب البصري يمثل سبب مستقل لاضطراب القراءة وهذا بعد الاضطراب الفونولوجي مباشرة (F.Ramus, 2002) بحيث يشكل عامل الانتباه البصري لدى البعض أساس الاضطراب في صعوبة تعلم القراءة من النمط السطحي، ويعد خلالا معرفيا بالدرجة الأولى **(S. Valdois, 2003, p.565)**.

ولقد بينت الدراسات التي أقيمت حول حالات يعانون من عسر القراءة خلل في المدى الانتباهي البصري (Empan visuo-attentionnel) المصطلح الذي استخدم ليعوض المصطلح النافذة الانتباهية البصرية (La fenêtre visuo-attentionnel) لدى هذه الفئة، وهذا ما أكدته الدراسات التي أقيمت على مجموعات من عسيري القراءة وهذا من أجل تحديد نسبة انتشار هذا الاضطراب لدى هذه الفئة من الأطفال، وكذا مدى ارتباط هذا الاضطراب باضطرابات المعالجة الفونولوجية وعلاقته بقراءة الكلمات **(S.Valdois, 2010, p.99)** بحيث بينت الدراسات (Pynte & Billard, 2003, Ducrot, Lété, Sprenger-Charolles Geiger & Lettvin, 2000. Geiger Lettvin & Zegarra Moran, 1992) عدم تمكن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الديسلكسيا من مراقبة توزيع انتباههم باستخدام استراتيجية كتلك التي يعتمد علها القارئ المتمرن وهذا من أجل التحكم في حصر الشبكات الانتباهية في الرؤية المحيطية، مما يؤدي إلى خلل في المرشح الانتباهي خارج المنطقة المركزية.

إن عسير القراءة يوجه انتباهه بطريقة غير عادية إلى المنطقة المحيطية، من هنا نجد المعالجة الجيدة للمنطقة المحيطية ستؤدي إلى التعرف على الكلمة الموجودة بهذه المنطقة مما يؤدي إلى التداخل بينها وبين الكلمة المعالجة في المنطقة المركزية، هذا ما يفسر الأخطاء التي يقع فيها عسير القراءة من نوع التداخل كلمتين (maiman /provenant de /maison/et /maman) يعتبر اضطراب المرشح الانتباهي الفرضية المحتملة لتفسير الحساسية المفرطة للتراكم الادراكي لدى هذه الفئة من الأطفال (Leibnitz, S.Ducrot. M.Muneaux. J.Grainger.2015. 48).

بالموازاة نجد عديد الدراسات السابقة قد توصلت إلى نتائج تؤكد ما تم ذكره، نذكر الدراسات التي قام بها (Biscaldi, Gezerck & Stuhr, 1998. Hutzler & Wimmer, 2004. Rayner, 1986) والتي اهتمت بدراسة

الحركات البصرية لأطفال عسيري القراءة أثناء القراءة، والذين أظهروا أن الحركات البصرية لدى البعض منهم أثناء مهمات قراءة الكلمات المعزولة وكذا أشباه الكلمات وحتى الجمل تختلف بالمقارنة وتلك التي سجلها أقرانهم من القراء العاديين حيث تميزت بطول فترات التثبيت وكثرتها، قفزات قصيرة، نسبة التراجع مرتفعة وكذا سجلت اختلالات أثناء الانتقال الى السطر الموالي. **(S. Ducrot, 2014, p.5).**

وحسب العديد من العلماء (Facoetti, Zorzi, Cestnick, Lorusso, Molteni, Paganoni et al.2006) تؤدي اضطرابات المعالجة الانتباهية البصرية إلى اضطرابات في قراءة أشباه الكلمات (Pseudo-mots) وكذا إلى خلل في تقطيع القرافيمات خلال معالجة المهام الفونولوجية. هذا ما أدى إلى التخلي عن فرضية الانتقال الانتباهي (Déplacement attentionnel) لتحول بعدها إلى فرضية إصابة (Magnocellulaire) والتي تفترض خلل في وظيفة الفص الجداري (كذلك الجزء الأيمن) للاضطراب **(S. Valdois, 2010, p.93).**

كما لوحظ عند الأطفال عسيري القراءة صعوبات في تنسيق القفزات والتثبيتات وهذا خلال تحليل الرسومات (Kapoula, Bucci, Ganem,Poncet, Daunys & Brémond-Gignac, 2008. Kapoula, Bucci, Jurion, Ayoun, Afkhami & Brémond-Gignac, 2007) ومؤخرا أثناء القراءة. (Jainta & Kapoula, 2011).

د- عسر القراءة واضطراب الذاكرة العاملة:

يعاني الأطفال من ذوي صعوبات التعلم من اضطرابات على مستوى ذاكرة العمل (MDT) (Pickering et Gathercole, 2004)، حيث يمثل اضطراب الذاكرة العاملة نسبة 10% من الأطفال المتمدرسين (Gathercole et Alloway, 2008)، ومن بين صعوبات التعلم نجد الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة النمائي، الذين عادة ما يظهرون اضطرابات في الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة السمعية اللفظية (Nicolson. Fawcett & Baddeley. 1992). كما بينت العديد من الدراسات أن هناك عدة اضطرابات الذاكرة العاملة اللفظية في حين نسجل سلامة الذاكرة العاملة البصرية الفضائية لدى نفس المضطربين (De Jong. 1998. Kibby. 2009) نقلا عن (G.Bussy: 31). حيث تبرهن النتائج التي يتوصل إليها (Petersons) أن بعض أجهزة الذاكرة يمكن أن تحتفظ بالمعلومات، ولكن إذا لم تحظ هذه المعلومات بالتسميع الذاتي فإنها تزول من الذاكرة **(سولسو، 2000، ص.281).**

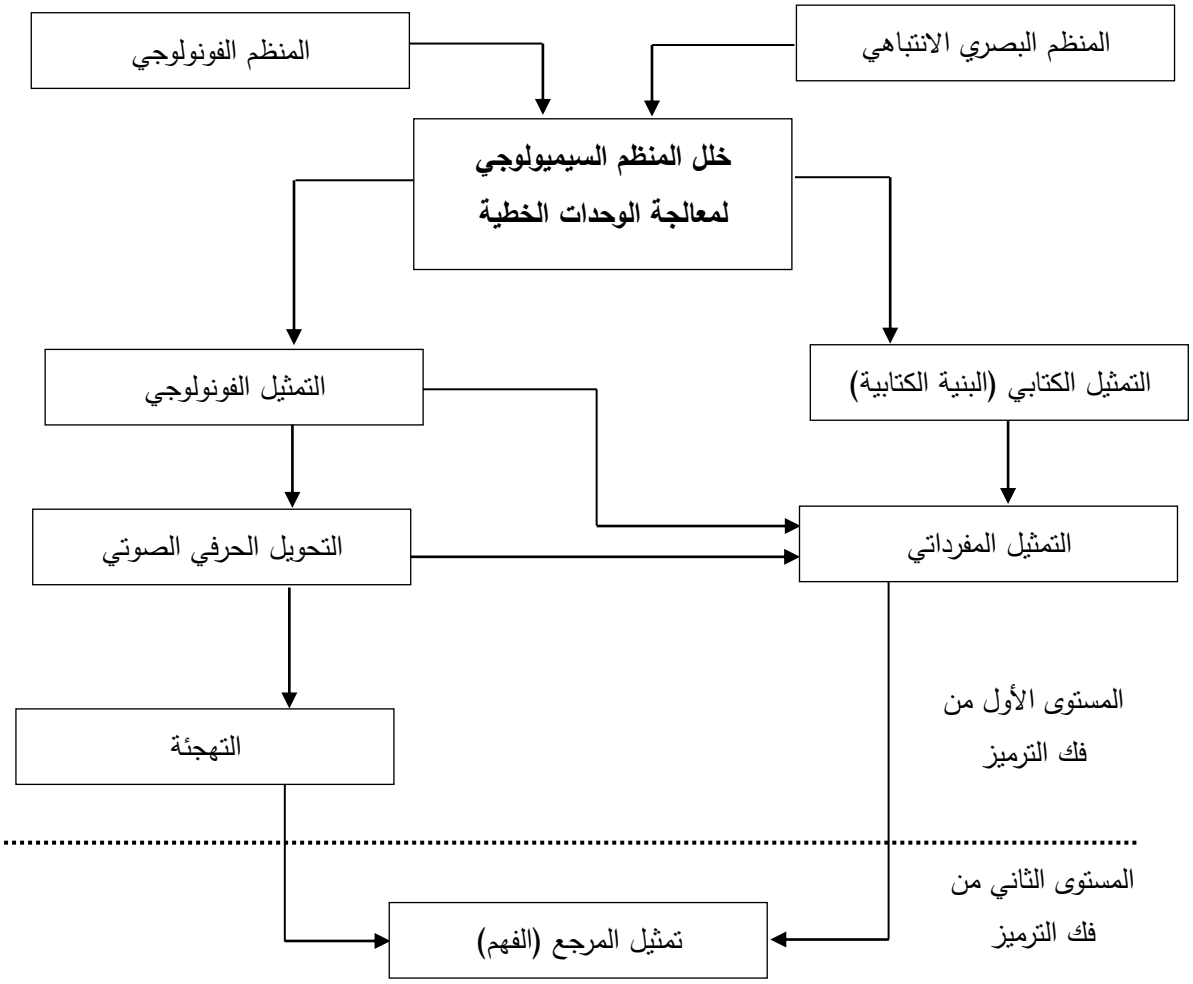
فالذاكرة العاملة يبدو أنها تعمل بواسطة شفرة سمعية حتى إذا ما تم الكشف عن المعلومات من خلال شفرة غير سمعية–بصرية مثلا. ورغم أن أدلة حديثة برهنت على وجود بعض التداخل في الشفرات، فإن الترميز السائد للمعلومات في الذاكرة العاملة يبدو أنه ذو طبيعة سمعية **(سولسو. 2000، ص.286)**، وهذا ما أكده كل من (Kappa et Gillet) فالأطفال الذين يعانون من العسر القرائي لديهم تأخر في النمو البنيوي والوظيفي للحلقة الفونولوجية، فهما بذلك يتفقان والنتائج التي توصل إليها (Baddeley, 1986) الذي أقر أن محدودية الذاكرة العاملة السمعية تؤدي إلى صعوبات في المعالجة الفونولوجية **(Monique Plaza,1995, p.25)**، وهذا ما بينته (Touzin, 2000) أن الأطفال عسيري القراءة يفشلون في روائز السعة الإدراكية وذاكرة العمل وهذا النوع من الاضطرابات قد اتفق عليه معظم الباحثين كما جاء في أدب الموضوع أن الضعاف في القراءة لهم صعوبة في

ترميز المعلومة الفونولوجية في الذاكرة قصيرة المدى وأيضا في استرجاع معلومة تم ترميزها فونولوجيا في الذاكرة طويلة المدى وفي استعمال استراتيجيات للتنظيم الفعال لعدد من المعلومات في ذاكرة العمل. ومن البديهي أن تكون لهؤلاء صعوبات في القراءة لأن الذاكرة قصيرة المدى لها دور ذاكرة العمل في القراءة فهي النظام الذي يعتمد عليه للاحتفاظ بأثر ترتيب الكلمات في الجملة مثلا.

تقول (Touzin) أن "الصعوبات في الذاكرة قصيرة المدى تجعل الأطفال المعسرين قرائيا يحتفظون بكلمات تم فك ترميزها جزئيا ليتم مقارنتها بصور نطقية مخزنة في الذاكرة طويلة الأمد. فهم يعتمدون على الترميز الإملائي بينما القارئ العادي يعتمد على الترميز الفونولوجي (Touzin, 2000, p.35) نقلا عن (**غلاب صليحة، 2013، ص.124**)، كما نجد في أنموذج ذاكرة العمل، اقترح بادلي وآخرون (1974) جهازا يسمح ببناء الصور الذهنية ومناولتها، سماه المذكرة البصرية–المكانية (أو السجل البصري–المكاني). إنه جهاز لتخزين المعلومات البصرية وترميزها، والصور الذهنية والاحالة المكانية على الأشياء (Baddeley. 1986. Logie. 1994) وعليه، فتخزين المعلومات البصرية (أو التعلم) تكون مدعومة بتوليد الصور الذهنية حسب (Logie, 1994). (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.36**). وقد بينت الدراسات أن اضطراب الانتباه البصري لدى عسيري القراءة يعيق بناء التمثيلات الحرفية داخل الذاكرة قصيرة المدى. **(M.Habib, 2010, p.32)**

هـ- عسر القراءة والقدرة السيميولوجية:

لعل أفضل ما يفسر العلاقة بين عسر القراءة واضطراب القدرة السيميولوجية الدراسة التي قام بها لعيس (2005)، بحيث تمت الدراسة على أطفال عاديين ومجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية فتوصل إلى أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث تغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيمولوجية فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين هذا القصور الإدراكي الذاكري لا يمكن ربطه بالإنجاز الحركي اليدوي لأن التمثيل الأيقوني لا يختلف عن الحالات العادية. ومنه اعتبر أن صعوبة تعلم القراءة تكمن في وجود خلل على مستوى الوظيفة السيميولوجية وبالضبط على مستوى المنظم السيميولوجي الذي يلعب دورا هاما في عملية القراءة، فهو المسؤول عن تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف، من جهة، على التمثيلات الكتابية (structure orthographique) للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، وهما الطريقان اللذين تتم بهما عملية القراءة. ومنه فهو يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية. (**جنون وهيبة، 2010، ص.82**) وفيما يلي النموذج المقدم من طرف "إسماعيل لعيس، 2005" والذي يمثل سيرورة عملية القراءة عند العاديين وموضع الخلل السيميولوجي لدى الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.



الشكل رقم 12: يوضح مخطط سيرورة عملية القراءة العادية وموقع الخلل السيميولوجي في صعوبة تعلم القراءة عند الطفل (إسماعيل لعيس، 2005)

6.2.3. تشخيص عسر القراءة

يتشابه تشخيص اضطراب عسر القراءة وتشخيص صعوبات التعلم الخاصة، ومن أهم المعايير المميزة لهذه الصعوبات (سواء أتعلق الأمر بصعوبة تعلم القراءة و/أو الكتابة و/أو الرياضيات) تلك التي حددت مؤخرا في التصنيف العالمي للأمراض (CIM-10) وكذا (DSM-IV) وهي:

- مفهوم التناقض (Notion de discordance): ويقصد به التناقض بين النتائج المسجلة في مختلف الاختبارات التي تقيس الاضطرابات المحددة ومستوى الذكاء الحسن.
- معيار الاستبعاد (Critère d'exclusion) ويقصد استبعاد التخلف العام، الاعاقة الحسية، الحرمان التربوي (Carence éducative) الصعوبة اللغوية، الاضطرابات الذهنية الحادة كسبب رئيسي للاضطراب.

- معيار التضمين (Critère de l'inclusion) بمعنى أن الاضطراب راجع إلى عوامل خاصة بالطفل ومحددة بصعوبات عصبية بيولوجية (Neurobiologiques) أو عصبية تطورية (Neuro-développementales) (**Chokron. S, 2010, p.11**).

7.2.3. أهم البرامج المستخدمة في التكفل باضطراب عسر القراءة

ومن بين أهم البرامج والتي تم الاعتماد عليها في بناء برنامج الرسم المعتمد في الدراسة الحالية نجد:

أ- حذاري عيناي Attention mes yeux

وهي أداة معدة من طرف مجموعة من المختصين الأرطفونيين المتكونة من Catherine CARRET - COUITE-BROZE, Catherine DERRIER-COULOUGNON et Nocole ICHER POULAILLON (2012) بهدف التكفل بالمجال البصري الوظيفي مع انتظام الاستراتيجيات .

1- الخلفية النظرية للأداة :

حسب Blanche Ducarne تتطلب القراءة، مستوى فونولوجي، إدرك أولي جيد، نوعية جيدة من الانتباه البصري فهم تام للأشكال وكذا تنظيم فضائي جيد، كل هذه الوظائف تتداخل الواحدة في الأخرى.

يواجه العديد من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي صعوبات مترابطة مشكلة عامل مفاقم لاضطرابات تعلم اللغة المكتوبة :

- اضطرابات التنظيم البصري الفضائي.
- اضطرابات الانتباه البصري.
- اضطرابات الوظائف التنفيذية.
- اضطرابات الحركية البصرية (التي تستلزم تدخل مختص في طب العيون).

حسب التعريف المقدم في قاموس Petit Robert يتمثل الانتباه في سيرورة معرفية لاستثارة الطاقة الذهنية، إنه انتقاء معلومة محددة للمعالجة من بين عدد كبير من المعلومات المهمة جدا، بالاضافة إلى الإحتفاظ بها في الوعي وضمن السياق مما يسمح بتطوير المحتوى، فهي نشاط منعكس ومكيف حسب الوضعية .يدخل الانتباه تغييرات نوعية على المعلومة أو على العمليات الذهنية المحدثة، يتحدد هذا الانتقاء على مستوى الوظائف التنفيذية وهذا بمساعدة الاداري المركزي (أحد مكونات الذاكرة العاملة)، نسجل عدة درجات في الانتباه :الانتقائي، الموزع، القيصري .

لقد أثبتت العديد من الدراسات حول عسر القراءة صعوبات معرفية تتعلق بالمهام التي تتطلب تدخل وتوظيف الأنظمة البصرية Magnocellulaire و Parvocellulaire ، بحيث نلاحظ لدي عسيري القراءة السطحي (يظهرون اضطرابات الانتباه البصري) اضطرابات معالجة توزيع الانتباه بطريقة غير منتناسقة على مجموع

سلسلة الحروف المكونة للكلمة المقروءة، حيث يقر كل من S.valdois ,M.Mazeau et M.Touzin تفوق غير طبيعي للمعالجة المحيطية (Parafoveal) على حساب المعالجة المركزية (Fovéal) (اضطراب التثبيط مع تأثير الحاجب الجانبي Masquage lateral) ترتبط هذه الصعوبة بخلل في توزيع البؤرة الانتباهية (النافذة الانتباهية ضيقة أو غير منتظمة). ومنه وحسب S.Valdois ,Geiger et al يعجز عسيري القراءة السطحي من القيام بالمعالجة المتزامنة للكلمات ومجموع الحروف المكونة لهذه الكلمات. إذن، اضطراب المعالجة الكلية للمعلومة البصرية مع اضطراب التثبيط للمعالجة المركزية.

كل هذه المظاهر التي يعاني منها عسيري القراءة وبصورة خاصة عسر القراءة السطحي دفعت بمجموعة من مختصين أرطفونيين إلى التفكير في أداه للتكفل بهذا الاضطراب، مقترحين بذلك مجموعة من الأنشطة والتمارين التي تسمح ومع مرور الوقت بتدريب وتطوير قدرات الانتباه وكذا استراتيجيات الاستدلال، والاستكشاف البصري وتجريبيها ولعدة سنوات على عينة من المضطربين.

تم بناء هذه التمارين بصورة تتماشى واستراتيجيات القراءة: العمل على التنظيم الخطي لسلسلة البصرية، تدريب منتظم للرؤية على الخطوط الأفقية (في حركة- القراءة باللغة الفرنسية- من اليسار إلى اليمين وهذا لتفادي النكسات اللارادية وغير متحكم فيها، المتداخلة) أو عمودية (تلاحق الرؤية من الأعلى إلى الأسفل من أجل تغيير الأسطر). مع مراعاة تكرار وثبات التمثيلات التي تساعد على استباق الفرد.

حتى تتأكد فعالية هذا البرنامج، لابد من اشراكه ببرامج أخرى للتكفل بالاسترتيجيات الذهنية. على المختص الأرطفوني مساعدة الفرد من اكتشاف سيروراته الذهنية الخاصة من خلال القيام بالعديد من المهام، التعلم، الانتباه، الملاحظة، الاستماع، الاستحضار، التخزين... قبل أي تمرين تكون الحالة في وضعية "مشروع استحضار «Projet d'évocation الرموز، الحروف، أشباه الكلمات، كلمات مدركة، التمييز، التحليل ضمن مختلف التكوينات المورفولوجية وهذا من أجل تمثيلها ذهنا. ستساعده على تركيز انتباهه حول مختلف العناصر المكونة للسلاسل، من القيام في الأخير بحوصلة، من خلال الربط بين جميع الوحدات، ومنه يحضر الفرد للاستباق Anticipation، التنظيم، التخطيط للمهام الأساسية.كما يساعد ذلك في التخفيض من الاندفاعية وكذا اضطرابات التثبيط التي تميز الحالات التي تعاني من الاضطرابات الانتباهية البصرية.

يساهم التوقيت للتمارين Chronométre في التحكم في سرعة المعالجة البصرية، هذه الأخيرة تكون في البداية أكثر بطء لأن سرعة التحليل تتزايد بالتدريج حتى تصبح أكثر سرعة من أجل معالجة أكثر تركيبا (كلية)، ومنه زيادة سعة النافذة الانتباهية.

لاحظ المختصون خلال هذا التدريب الخاص، انخفاض في اضطرابات الانتباهية البصرية، مع تحسن في القدرات البصرية الفضائية وانخفاض في التوقفات وهذا في القراءة بصوت مرتفع وأيضا القرار أو الاستجابة المعجمية Décision lexicale.

2- أقسام الأداة:

تتكون الأداة من خمسة أقسام أو مراحل:

أ- استراتيجيات الاستكشاف البصري : Les stratégies d'exploration visuelle

و يتكون هذا الجزء من 20 بطاقة .

- ✓ الهدف العلاجي: الاستكشاف البصري، التركيز البؤري Focalisation، الانتباه القيصري والتثبيط.
- ✓ التمارين: التناوب المنتظم بين التركيز البؤري والتثبيط مع التمسك باستراتيجية واعية ومعكوسة Réfléchie. تمارين المسح البصري . والاستباق:

- البحث عن أهداف ضمن مموهات متشابهة بصريا، احتواء الأداة على جانبين لغوي وغير لغوي، تمارين الحواجز (التشابه المورفولوجي، صد لا شعوري Scotomisation للسمات أو المعالم المتوافقة، القلب...)
- تمارين التمييز والتعرف على العناصر المعزولة (البحث عن عدة أهداف) مع تغيير بؤرة الانتباه من أجل استبعاد التكرار الألي Pérséviration (الليونة العصبية).

ب-معالجة السلاسل : Traitement des séquences

وتشتمل على البطاقات من 21 إلى 38.

- ✓ الهدف العلاجي :الوصول إلى توزيع جيد للبؤرة الانتباهية من خلال الزيادة التدريجية لسعة النافذة الانتباهية.
- ✓ التمارين :تتمثل في الاستكشاف بالترتيب ومقارنة السلاسل متدرجة الطول، الرسومات الرموز وكذا الحروف، التعرف على الكلمات أو أشباه الكلمات متشابهة من الناحية المورفولوجية :
  - تمثيل أفقي.
  - تمثيل داخل جداول (تدريب نصف المجال البصري)

بعض التمارين يمكن الاعتماد على الاستحضار :مما يتطلب تدخل الادراك، الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة.

ت-تحليل القراءة الأفقية: Analyse de lecture horisontale

وتتمثل في البطاقات من 39 إلى 53.

- ✓ الهدف العلاجي: الزيادة في مخزون المعجم الخطي

- التعرف على الكلمات الهدف المنعزلة.
- التعرف على الكلمات الدالة داخل سياق دال أو غير دال (سلسلة من الحروف) دون مؤشرات حول بداية ونهاية الكلمة –كلمات تحتوى على صوت متهدف (المجال الفونيمي).
- كلمات تنتمي إلى مجال دلالي أو معجمي
- كلمات البناء
- كلمات تحتوي على قرافيمات ضمن سياق له معنى.

تساعد الاطالة في هذه التمارين تعلم املائي للكلمات الموجودة، البحث عن الأصناف النحوية ، الجنس والعدد، تخزين الكلمات....

ث-الاستكشاف النظامي للعناصر المعزولة الممثلة بطريقة مبعثرة وسلاسل عمودية وأفقية داخل مصفوفة Repérage systématique d'éléments isolés présentés de façon aléatoire et de séquences verticales et horizontales dans les matrices.

وتتمثل في البطاقات 54 إلى 70.

✓ الهدف العلاجي: التنظيم البصري الفضائي والبصري الانتباهي مع البحث عن استراتيجيات ذهنية مستخدمة، التحليل والتركيب البصري ، يمكن لهذه التمارين أن تستخدم للتكفل بحالات غياب نصف المجال البصري Héminégligents .

- البحث عن عناصر ناقصة.
- البحث عن عناصر مختلفة: لعبة الأخطاء (وجود أو غياب، استبدال، أحجام، أشكال، اتجاهات، ألوان مختلفة)
- البحث عموديا أو أفقيا عن رسومات، سلاسل، رموز، أشباه كلمات، أو كلمات مدمجة في مصفوفة).

ج-اذهب /لا تذهب GO/NO GO

وتتمثل في البطاقات من 71 إلى 76.

✓ الهدف العلاجي: المعالجة الأنية للمعلومة والتي تتطلب تدخل :

- الانتباه القيصري، الانتقائي والموزع.
- الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة والتمثيلات الذهنية.
- بعض الوظائف التنفيذية (الاستثارة، التثبيط، الليونة الذهنية، التنظيم...).

أ- الكتابة مزودة بالرسومات:

الطريقة البصرية الدلالية (visio-semantique) هي تقنية قام بوضعها مجموعة من الباحثين في علم النفس وعلم النفس العصبي المعرفي من أجل اكتساب وإعادة اكساب الكتابة والقراءة المألوفة لدى الطفل والراشد، وهي تهدف إلى تسهيل عملية التخزين للخصائص المميزة للكلمات المكتوبة وهي أداة مقوية للذاكرة البصرية وكذا الدلالية لدى الطفل وتقترح هذه التقنية وسيلة لعب تسهل عملية تخزين شكل الكلمات المكتوبة وهي تقنية مشوقة.

الأدوات: يقترح "الكتابة الممثلة" 200 كلمة ممثلة (مزودة برسومات تدل عليها) منها 70 كلمة متشابهة صوتيا مختلفة كتابيا (خطية) مرتبة ترتيبا ألفبائيا ووفق خصائص.

- **سيرورة التعليم Procedure D'apprentissage**
- **استثارة الصور الذهنية Sensibilisation à l'imagerie mentale**

تطبق هذه التقنية على حالات (أطفال و/أو راشدين) لا يعانون من اضطراب الذاكرة البصرية، للتأكد من قدرة الطفل على تذكر الرسومات المدمجة في كل كلمة وذلك بصورة سهلة لابد من تعويده على إنتاج وتخزين التمثيلات الذهنية الصور الأشياء وخلال عدة حصص أولية. هذا التدريب مقتبس من تقنية إعادة التربية باستخدام الصور الذهنية للباحث (Vander Linden et Vander kaa, 1989) للحالات المصابة بفقدان الذاكرة والتي يمكن تقسيمها إلى مرحلتين:

- **المشاهدة المباشرة Visualisation directe**

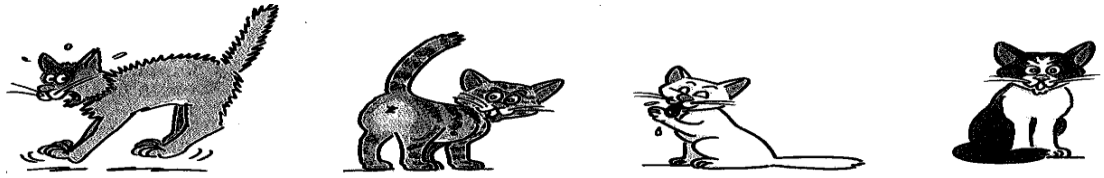
تدريب الطفل على بناء صورة ذهنية للشيء (أو صورة له) المعروضة عليه

"أنظر جيدا لهذا الشيء، عندما أخفيه حاول استحضار ما أمكن من أجزاءه وهذا بعد إغماض عينيك"

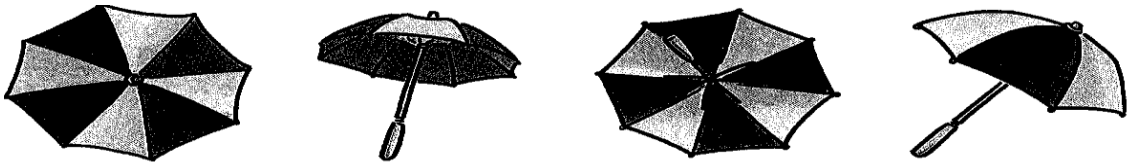
على المعالج اقتراح أشياء متدرجة التعقيد، من البسيطة التي تحوي على عدد قليل من المميزات أو الخصائص (مثلا تفاحة) بعدها المعقدة التي تحتوي على عدد كبير من المميزات ومختلف (مثلا سيارة). من أجل تدريب الطفل على توضيح تمثيلاته الذهنية نقوم بطرح مجموعة من الأسئلة حول المميزات (البصرية، المكانية Visuo- Spatiales) للشيء المعروض. مثلا (ما لون السيارة التي هي بمخيلتك، هل تملك بابين أم أربعة، هل بداخلها سائق أم لا...إلخ).

في حالة ما إذا الطفل لم يفهم التعليمة أو واجهة صعوبات، يمكن أن تطلب منه رسم الشيء مع أكبر قدر ممكن من التفصيل. تتمثل المرحلة الأولية في معرفة ما إذا توصل الطفل إلى تمثيل أو رسم النموذج بصورة جيدة. في حالة ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة في التعبير أو صعوبة في الرسم وهذا عند طرح الأسئلة حول التمثيلات البصرية أو رسوماته تكون صعبة المعالجة، هنا يمكن اللجوء إلى طريقة التعرف على

النموذج وهذا بعرضه بين أشياء مختلفة (Procedure de reconnaissance à choix multiples) في هذه الطريقة: يطلب الفاحص من الطفل حفظ صورة لتمثيلها ذهنيا (مثلا قط) عندما يصرح الطفل أنه قد نجح في بناء صورة واضحة للرسم، يعرض عليه 04 رسما تمثل إحداها الرسمة التي قام ببناء صورة ذهنية لها وهذا من أجل التأكد من نوعية الصورة التي اكتسبها.



في هذه الطريقة، لابد من إعداد جيد للأداة بحيث يسمح للطفل من التركيز على مختلف الخصائص والمميزات الصورة. في البداية، تعرض على الطفل صورة تكون متباعدة مع الصورة الهدف بعدد معتبر من الخصائص البصرية: طريقة عرض الصورة، اللون، الحجم، التوجه...إلخ بحيث تسهل على الطفل التعرف على الصورة الهدف. بعدها، ومن خلال مجموعة منتظمة وخاصة من التمرينات يمكن التركيز أكثر على خاصية واحدة من هذه الخصائص، واحدة تلوى الأخرى مثلا عرض صورة مضلة وتعيينها بين 04 مضلات تكون من نفس الشكل لكن مختلفة من حيث التوجه.



أو عرض سيارة ثم تعيينها بين 04 سيارات من نفس النوع ولكن تختلف في اللون...إلخ.

لابد من التأكد من تخزين الصورة في الذاكرة طويلة المدى، ولهذا فإن أغلب تمارين التدريب يمكن إعدادها عن طريق مراعاة التباعد بين زمن عرض الرسم ومرحلة التعرف عليه، الإجابة على الأسئلة الشفهية التوضيحية أو إعادة الرسم. في حالة ما إذا واجه الطفل صعوبات حادة في هذه المرحلة هنا يمكن اللجوء إلى الطريقة المسماة (الاسترجاع المتباعد Récupération espacée) المتمثلة في التباعد التدريجي بين زمن العرض (النموذج) وزمن التعيين (Vander Linde, Coyette et Seron, 2000)، خلال سيرورة استثارة الصورة الذهنية لابد من مراقبة عدم تسريع سيرورة المعالجة البصرية للصور وبناء الصور الذهنية. خلال مرحلة مراقبة وتحليل (معالجة) الصورة يمكن توجيه شفهيا عملية تحليل الطفل وهذا لفت انتباهه وتركيزه لخصائص معينة باستخدام أسئلة (عند إغماض عينيك، هل يمكنك رؤية لون القط؟ هل هو في وضعية الجلوس، نائم أو واقف، اتجاه رأسه إلى اليسار أم اليمين أو الأمام...الخ)

- **المشاهدة غير المباشرة Visualisation indirecte**

نفس المبادئ السابقة نجدها خلال هذه المرحلة، الاختلاف الوحيد هو غياب النموذج. بحيث على الطفل بناء صورة ذهنية انطلاقا من كلمة مقدمة إليه شفهيا. مثلا "حاول استحضار كلب، كما لو أنك تراه وعيناك مغمضتان" كما في المرحلة السابقة، يمكن مساعدة الطفل خلال محاولة بناء صورته الذهنية وهذا باقتراحات خلال بناءه ذهنيا وهذا من أجل تطوير وتنمية الخصائص البنائية للصورة. مثلا "نطلب منه إن كان الكلب الذي يراه كبيرا أم صغيرا، شعره طويل أم قصير..." من المستحسن أن نبدأ هذا التعليم الخاص بالمشاهدة غير المباشرة ببناء الطفل لصور أشياء أو أشخاص يعرفهم من قبل (دراجته، دميته، أخته الكبرى، سريره...) بعدها يمكننا إدخال تمرينات على عناصر ترتبط بطريقة غير مباشرة والتجارب الخاصة، كما لابد من طرح أسئلة أكثر خصوصية للشيء المطلوب وهذا للتأكد من أن الطفل قد تكونت حقا لديه صورة ذهنية صحيحة واضحة للشيء الهدف.

ب- تعلم الكلمات المكتوبة المزودة بالرسومات المدمجة

عند التأكد من إمكانية الطفل بناء صور ذهنية واضحة للكلمات، ينتقل بعدها إلى استخدام الطريقة المسماة (Orthographe illustrée) لتسهيل عملية التعلم يمكن تقسيم الأداء إلى مراحل كما يمكن تقسيم الكلمات التي تستخدم تدريب الطفل عليها إلى عدد محدد في كل حصة، ويختلف عدد الكلمات المقدمة لكل حالة باختلاف القدرات التي يتمتع بها هذه الأخيرة بمعنى يتحكم في ذلك الفروق الفردية لكل طفل، بمعنى أن كل حصة تحتوي على عدد من الكلمات تتناسب وقدرات الخاصة لكل طفل.

تتمثل الخطوة الأولى في إملاء مجموعة الكلمات (القائمة) التي نود تعليمها للطفل وهذا من أجل معرفة إذا ما كان يرتكب أخطاء أم لا (ما هي الحالات التي يرتكب فيها الأخطاء) وفي حالة إملاء الكلمات المتشابهة صوتيا تختلف كتابيا لابد من توضيح معنى الكلمة للطفل جيدا. عند تحديد الكلمات التي يخطأ فيها الطفل (يجب إعادة الإملاء هذا لأن بعض الأطفال ما يكتبون نفس الكلمة بأشكال مختلفة كما هناك من الأطفال من قد يكتبها صحيحة وهذا صدفة فقط) توضع في قائمة التدريب. هذا بالنسبة للكلمات التي تكتب بأشكال مختلفة وتنطق بنفس الصورة حيث لابد من ربط الكلمة بالمعنى، أما بالنسبة للكلمات الشاذة أي صعبة الكتابة هنا لابد من إتباع 04 خطوات:

- **نقل الكلمة والرسمة مع رؤية النموذج:** تعرض كل كلمة لوحدها على الطفل بعدها تبين الخصائص المميزة لكل كلمة، كما نذكره بمعناها بعدها نريه الكلمة مكتوبة مزودة برسم يدل على معناها، بعدها نطلب منه إعادة كتابتها مع الرسمة بعد رسمها نطلب منه وصف الرابط الموصول بين الكلمة والرسمة. في حالة ما إذا اهتم الطفل ببعض العناصر الإضافية الموجودة، لا يجب تشويشه لأنها قد تساعده فيما بعد على الاسترجاع والتذكر بحيث يمكن استخدامها كمؤشر يساعد على الاحتفاظ الجيد بصورة الكلمة

ومن ثمة الاسترجاع الجيد لها من الذاكرة، كما لابد من لفت انتباه الطفل إلى أن نفس الحرف يمكن كتابته بصورة مختلفة.

- **النقل المباشر للكلمة والرسمة مع غياب النموذج:** نعرض على الطفل الرسمة وبعد ملاحظتها نخفي النموذج ونطلب من الطفل إعادة رسمها، وفي حالة ما إذا أخطأ الطفل هنا نرجع إلى المرحلة السابقة بمعنى يقوم بكتابة والرسم والنموذج موضوع أمامه. في حالة ما إذا لاحظنا أن الطفل قد تسرع في مشاهدة النموذج علينا من تحذيره وتوجيهه لتدقيق والتركيز.
- **نقل الكلمة والرسمة بعد مدة:** بعد التمكن من رسومات القائمة خلال المرحلتين الأوليتين، نطلب من الطفل إعادة رسم وكتابة الكلمة وذلك خلال فترات متباعدة بعد 10 دقائق من رؤية النموذج، 30 دقيقة، ساعة في نهاية الحصة. وفي حالة الخطأ يتم عرض النموذج مرة أخرى.
- **نقل الكلمة دون الرسمة:** في هذه المرحة، تعرض الكلمة على الطفل شفهيا، وعليه استحضار الكلمة المزودة بالرسمة ذهنيا، بعدها عليه كتابتها، في بداية على الطفل أن يستحضر الكلمة ذهنيا قبل كتابتها.

ت- مراقبة التعلم Contrôle de l'apprentissage

- **التقييم الآني (Evaluation immediate)** قبل بداية التعلم، لابد من إعداد قائمتين A و B من الكلمات التي تسمح لنا بمراقبة تأثير التدريب ومنه معرفة الفرق الذي أحدثه طريقة البصرية الدلالية لدى الطفل. القائمة A هي التي تكون موضوع التعليم في حين القائمة B ستكون قائمة للمراقبة (ضابطة)، عند نهاية تعليم القائمة (A) الكلمات المدونة يتم دمجها مع تلك التي لم يخضع للتدريب ثم يتم إملاءها جميعا على الطفل. إذا كانت الكلمات المدربة أحسن من تلك التي لم تدرب فهذا يعني أن التدريب قد نجح، لابد من السؤال حول الصورة التي تمثل كل كلمة كتبت بصورة سليمة، كذلك بالنسبة للكلمات المدربة والتي تم ارتكاب الخطأ فيها، في حالة ما إذا لا حظنا أن الطفل لم يستطيع استدعاء الصورة الممثلة لها، هذا لابد من إعادة عملية التدريب.
- **الحفظ لمدة طويلة:** لابد من التأكد من الحفظ لمدة طويلة وهذا من خلال إعادة استحضارها وهذا على مراحل متفاوتة من أجل التأكد من الاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة المدى. على المعلم وخلال الخوض في قائمة جديدة من الكلمات الطلب من الطفل استرجاع القوائم السابقة وهذا خلال عملية الإملاء مع استحضار الصور المرفقة لكل كلمة.

ث- التدريب على تحويل التعليم

- **مختلف نشاطات الكتابة:** وتتمثل هذه النشاطات في الإملاء والنقل، من المستحسن الطلب من الطفل مختلف النشاطات الكتابية كالتعبير الكتابي، التلقائي...الخ أو تعيين الكلمات التي تم تعلمها.

- **الأشكال المشتقة:** خلال التدريب، يمكن تدريب الطفل على استخدام رسمة واحدة لكلمات مشتقة مورفولوجيا (حرفيا) مثلا صورة أو رسمة أسنان بالنسبة للأسنان، طبيب أسنان.

ج- التدريب على التصوير الآلي Entrainment à l'auto imageries

إن الهدف من هذه الطريقة هو ربط الصورة الخطية للكلمة بالمعنى. وهنا تقوم الحالة بكتابة الكلمات ووضع رسومات من إنتاج خياله أي تكون من صنعه الخاص. هذه التقنية بطبيعة الحال لا تقوم بتصحيح جميع الأخطاء.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق للإطار النظري حول القراءة وصعوباتها وبصورة خاصة العسر القرائي، مقتصرين على أهم الجوانب التي تخدم بحثنا، بحيث تناولنا أهم المفاهيم المقدمة للقراءة باعتبارها مظهرا من مظاهر السيميولوجيا من جهة وكذا كعملية معرفية نفسوعصبية من جهة أخرى، تتشكل من ميكانيزمين أساسيين متكاملين ومتداخلين في نسق معقد من الناحية المعرفية وكذا العصبية ما أدى إلى تعدد وتباين النماذج المفسرة لهما والمتمثلان في ميكانيزم التعرف على الكلمة وكذا الفهم، كما يتحدد الجانب النفسو معرفي في كون القراءة سيرورة معرفية تتدخل وتتشابك فيها العديد من العمليات المعرفية، فهي عبارة عن معالجة بصرية لسلسة من الدوال الخطية، ومنه تتمثل في استدخل معلومة بصرية ومن ثم معالجتها بصريا وفق تسلسلها المكاني على مستوى المفكرة البصرية الفضائية وتحويلها من الصورة البصرية إلى صورة لفظية ومعالجتها وفق تسلسلها الزمني وتحليلها وكذا إعادة تركيبها ويتم هذا على مستوى الحلقة الفونولوجية، وربطها بمدلولها وهذا من خلال استرجاعه من الذاكرة طويلة المدى هذا بالنسبة للكلمات المؤلوفة أما تلك غير المألوفة –الجديدة – فيتم إرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى وتخزينها داخل المعجم الذهني في صورتيها الخطية وكذا الفونولوجية وكل هذا بالاعتماد على الإداري المركزي، وتشكل مواضع المعالجة السابقة الذكر مكونات الذاكرة العاملة. التي تعتبر أهم العمليات المعرفية المتدخلة في أي سلوك يقوم به الفرد ومنه المعالجة اللغوية وبصورة خاصة القراءة.

وفي نفس الفصل تعرضنا لأهم وأخطر الصعوبات التي قد يواجهها الطفل أثناء تعلم القراءة، ويعتبر اضطراب عسر القراءة مهما بالنظر إلى الإحصائيات التي تبين نسبة انتشاره في الوسط المدرسي، كما تكمن خطورة الاضطراب في كونه اضطراب نمائي وبالتالي صعوبة التخلص منه بصورة نهائية هذا من جهة، وكذا غموض السبب الرئيسي للاضطراب هذا ما يفسره تعدد النظريات التي تناولته، ونجد من أهمها النظرية العصبية واللسانية وكذا المعرفية هذا من ناحية أخرى، بالاضافة إلى عدم تواجده في شكل موحد وإنما يظهر لدى الفرد الواحد في ما أسماه Habib .2010 بالكوكبة من الأعراض، هذا ما دفع بالعلماء تفضيل استخدام مصطلح اضطرابات عسر القراءة عوض اضطراب القراءة، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الأعراض المصاحبة لكل شكل من أشكاله، وقد اقتصرنا في بحثنا على تناول علاقة هذه الاضطرابات باضطراب أهم العمليات المعرفية، وهذا من منطلق أن من أهم أشكاله نجد عسر القراءة الفونولوجي (اضطراب الوظيفة الفونولوجية) عسر القراءة السطحي (اضطراب المعالجة البصرية) عسر القراءة المختلط، وكذا من منطلق ما سبق ذكره في كون القراءة عبارة عن تمثيل المدلول باستخدام دوال رسومية خطية (الكتابة) ومن هنا تتجلى عناصر السيميوز (الوظيفة السيميولوجية) والكل يتم معالجته على مستوى نظام واحد ألا وهو نظام الذاكرة العاملة التي تعتبر مقر المعالجة المعرفية بصورة عامة. وفي الأخير عرضنا أهم البرامج التي تستخدم في التكفل بهذه الاضطرابات والتي اعتمد عليها في بناء برنامج الرسم المقترح في الدراسة الحالية.

الفصل الرابع: مجتمع الدراسة وإجراءاتها

تمهيد

1.4. الدراسة الاستطلاعية

1.1.4. مجالات الدراسات الاستطلاعية

2.1.4. المنهج المستخدم في الدراسات الاستطلاعية

3.1.4. أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية

4.1.4. معالجة نتائج الدراسات الاستطلاعية

5.1.4. استنتاج عام من الدراسة الاستطلاعية:

2.4. الدراسة التجريبية

1.2.4. منهج الدراسة

2.2.4. عينة الدراسة:

3.2.4. أدوات الدراسة:

4-1: الدراسات الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة لأي بحث علمي، تمكن الباحث من المعرفة الأولية لمكان البحث وكذلك تساعد في تحديد الأدوات التي يراها مناسبة لإجراء الدراسة، فهي أساس المرحلة التحضيرية من البحث، إنها مرحلة البحث عن الفرضيات الممكنة

وتمثلت دراستنا الاستطلاعية في:

1- خطوات إعداد نشاط الرسم المقترح
2- التحقق من الخصائص السيكومترية للاختيارات المطبقة في الدراسة.

4-1-1 مجالات الدراسة الاستطلاعية:

4-1-1-1- المجال المكاني:

تم إجراء هذه الدراسة في ثلاث مدارس على مستوى مدينة سطيف وهم: "بوشلاغم الطاهر" و"حشمي حسين"، و"ميدوني شريف ".

4-1-1-2- المجال الزماني:

بدأت هذه المرحلة من الدراسة الميدانية 21 أكتوبر 2013 وانتهت في 21 مارس 2016.

الجدول رقم 1: يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المدارس المختارة

المدارس / نوع الدراسة	بوشلاغم الطاهر	حشمي حسين	ميدوني الشريف	المجموع
الدراسة الاستطلاعية	08	14	18	40

4-1-1-3- المجال البشري:

لما كان الهدف من الدراسة ككل هو الوقوف على مدى مساهمة نشاط الرسم في تحسين القراءة من خلال تحسين أهم القدرات المعرفية المتدخلة فيها (عملية القراءة) لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة عامة ومن العسر القرائي بصورة خاصة، كان لزاما علينا في البداية التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبارات التي تقيس الجوانب التي درست في بحثنا والمطبقة في الدراسة، ولهذا الغرض تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم من (10 إلى 12 سنة)، وقد تكونت عينة الدراسة من 40 تلميذا وتلميذة اختيرت بصورة عشوائية.

كما استعننا كذلك بآراء 11 أساتذة ومختص في ميدان التعليم والأرطوفونيا (معلمين ومختصين أرطفونيين) وهذا من أجل تحكيم برنامج الرسم وكذا الاستمارات المطبقة في الدراسة.

4-1-2- المنهج المستخدم في الدراسات الاستطلاعية

تم اعتماد المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة الظاهرة، كما توجد في الواقع فيصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا.

4-1-3- أدوات جمع بيانات الدراسة الاستطلاعية

وقد تمثلت في مجموع الاختبارات المطبقة من أجل قياس متغيرات الدراسة وكذا الاستمارات ومجموع أنشطة الرسم المكونة للبرنامج المقترح.

اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على مجموعة من الخطوات تمثلت في:

1) اختيار 40 تلميذ بصورة عشوائية وذلك لقياس الخصائص السيكومترية للاختبارات التالية:
   - ✓ اختيار لعيس "القراءة".
   - ✓ اختيار الوعي الفونولوجي
   - ✓ اختبار القدرة السيميولوجية
   - ✓ اختيار الكتابة.
   - ✓ اختيار المعالجة البصرية.
   - ✓ اختيار الذاكرة العاملة.
2) اختيار 11 محكم تمثلوا في: اساتذة جامعيين في تخصص الأرطفونيا وكذا علوم التربية، ومعلم ومختص في الأرطفونيا من أجل حساب صدق المحكمين.

الجدول رقم 2: يبين قائمة المحكمين للاستمارات وبرنامج الرسم

المحكمين	العدد
أساتذة جامعيين –تخصص أرطفونيا–	03
أساتذة جامعيين –تخصص علوم التربية –	04
معلمين–مرحلة ابتدائية–	02
مختصين أرطفونيين	02

أما بالنسبة للأدوات الإحصائية فتختلف باختلاف الأداة وتمثلت في:

- **بالنسبة للاختبارات المطبقة في الدراسة:**

لقد اعتمدنا في استخراج الثبات والصدق على:

الثبات: قمنا في كل مرة بتوزيع الاختبار على عينة الأطفال المختارة، وللتأكد من ثبات الاختبار نقوم بتمرير الاختبار للمرة الأولى على الأطفال ونسجل النتائج المتحصل عليها في التمرير الأول ثم نعيد تمرير الاختبار في مدة تعدت 03 أشهر على نفس عينة الأطفال لكي نسجل النتائج المتحصل عليها في التمرير الثاني، ثم

نقوم بحساب معامل الارتباط مرتين (لتمريرين الأول والثاني) للتأكد من وجود علاقة دالة بين التمريرين وبالتالي إمكانية تعميم الاختبار على عينة البحث.

الصدق: قمنا باستخراجه من الثبات وذلك وفق العلاقة التالية الصدق= $\sqrt{\text{الثبات}}$

وتمثلت الاختبارات في:

- ✓ اختيار "القراءة".
- ✓ اختيار الوعي الفونولوجي
- ✓ اختيار الإملاء.
- ✓ اختيار المعالجة البصرية.
- ✓ اختيار الذاكرة العاملة.
- ✓ اختيار القدرة السيميولوجية.

- **بالنسبة للاستمارات وبرنامج الرسم المقترح في الدراسة:**

لقد اعتمدنا للتحقق من الخصائص السيكومترية للاستمارات المطبقة في الدراسة وكذا الانشطة المقترحة في برنامج الرسم على:

الصدق: قمنا باستخدام صدق المحكمين واعتمدنا في ذلك على طريقة لاوشي لحساب معامل الاتفاق بين المحكمين وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\mathbf{CVR}= \frac{ne-N/2}{N/2}$$

حيث أن: CVR = نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio

ne = عدد المحكمين الذين اتفقوا على الفقرة الأساسية في قياس المجال الذي تندرج تحته.

N = العدد الكلي للمحكمين.

واستهدف التحكيم ما يلي:

- وضوح عبارات المقياس وكذا الاستمارات وقياسها لما وضعت لأجله.
- معرفة مدى ملائمة النشاطات والموضوعات للأهداف المرجوة.
- مدى مناسبة الزمن لتطبيق أنشطة البرنامج.
- ملائمة الأنشطة والأدوات المعتمدة في البرنامج وسن التلاميذ.
- اضافات ممكنة تخدم البرنامج والبحث بصفة عامة.
- تحديد المدة اللازمة لتطبيق برنامج الرسم المقترح.

وتمثلت الاختيارات أو البدائل في:

- عبارة جوهرية
- عبارة مفيدة وليست جوهرية
- عبارة غير جوهرية (**بلقيدوم بلقاسم، 2013 ، ص233**)

4-1-4- معالجة نتائج الدراسات الاستطلاعية

4-1-4-1- معالجة نتائج الخصائص السيكومترية للاختبارات:

أ- الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

تم إعداد هذا النص من طرف إ. لعيس إسماعيل (2005) انطلاقا واستلهاما من اختبار القراءة من طرف (J.Zwoboda) .

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار القراءة لعيس (2005):**

خلال الدراسة الحالية، وبعد تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة (40 تلميذ) وإعادة تطبيقه للمرة الثانية (التمرير الثاني) وذلك بعد 3 أشهر من التمرير الأول تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 3: يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة.

اختبار القراءة	الخصائص السيكومترية
معامل الارتباط R	0.82
الصدق	0.90

اتضح من خلال النتائج المعروضة على الجدول أن معامل الارتباط بيرسن قدر بـ R=0.82، هذا ما يفسر لنا الارتباط القوي عند درجة حرية α =0.05 حيث توجد علاقة قوية بين التمرير الأول للاختبار والتجربة الثانية التي تعتبر كمرحلة ثانية لتمرير الاختبار على نفس الأطفال، مما يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمتعامل الارتباط بيرسن وقيمة الصدق.

ب- الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي

قامت بتكييفه وتقنينه في إطار شهادة الدكتوراه الباحثة (أزداو، 2012)

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار الوعي الفونولوجي المتحصل عليها من طرف أزداو (2012):**

قمنا بالتأكد من صدق وثبات الاختبار المكيف من طرف الباحثة أزداو (2012) بإتباعنا طريقة إعادة الاختبار بحيث طبقنا الاختبار على عينة متكونة من 40 طفلا (التمرين الأول) وبعد فترة أعدنا تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة (التمرين الثاني) تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول الموالي:

الجدول رقم 4: يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي الفونولوجي.

اختبار الوعي الفونولوجي	الخصائص السيكومترية
معامل الارتباط R	0.86
الصدق	0.92

يتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها والمدونة في الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بيرسن R=0.86، وهذا ما يفسر لنا الارتباط القوي عند درجة حرية α=0.05 بمعنى توجد علاقة قوية بين التمرير الأول للاختبار والتمرير الثاني له على نفس أفراد العينة، كما تحصلنا على قيمة الصدق تساوي 0.92 أي نسبة 92% وهي نسبة قوية، وهذا ما يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن وكذا نسبة الصدق.

ج- الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة السيميولوجية لـ "لعيس (2005)":

هو اختبار قام بإعداده الباحث إسماعيل لعيس (2005) ويهدف إلى تحديد خصائص التمثيل الخطي لدى الأطفال بصورة خاصة الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة، من خلال رسم موضوع مقترح.

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار القدرة السيميولوجية المتوصل إليها:**

للتأكد من صدق وثبات هذا الاختبار على أطفال عينة البحث، قمنا بحساب الخصائص السيكومترية لنفس الاختبار على عينة تتكون من 40 طفل وتحصلنا عند تطبيقنا للاختبار على العينة في التمرير الأول وكذا في التمرير الثاني وذلك بعد 3 أشهر على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم 5: يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار القدرة السيميولوجية.

اختبار القدرة السيميولوجية	الخصائص السيكومترية
معامل الارتباط R	0.59
الصدق	0.76

يتبين لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط R=0.59 وهذا ما يفسر الارتباط عند مستوى دلالة α=0.05 وهذا يعني أنه توجد علاقة بين التمرير الأول والتمرير الثاني لنفس الاختبار على نفس أفراد المجموعة، كما تحصلنا على الصدق وذلك باستخراجه من الثبات على نتيجة 0.76 ومن خلال هذه النتائج المتحصل عليها تأكد لنا صلاحية تعميم الاختبار على عينة البحث.

د- الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة لغلاب (2013):

طبق الاختبار من طرف الباحثة "**غلاب، 2013**" في رسالة الدكتوراه المعنونة: "عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري –تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة–واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة". حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 39 تلميذ وتلميذة.

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار الاملاء لغلاب (2013):**

قمنا بتطبيق مهمة الإملاء على أفراد العينة وبعد 3 أشهر أعدنا تطبيق إملاء نفس النص على نفس أفراد العينة فتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 6: يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة

مهمة الكتابة	الخصائص السيكومترية
معامل الارتباط	0.82
الصدق	0.90

يتضح لنا من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه أن معامل الارتباط R=0.82 وهذا ما يفسر لنا الارتباط القوي عند مستوى دلالة α=0.05 حيث توجد علاقة قوية بين التمرير الأول للاختبار والتمرير الثاني له لنفس أفراد العينة، كما تحصلنا على نتيجة الصدق 0.90 وهذا ما يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن وكذا نتيجة الصدق المسجلة.

هـ- الخصائص السيكومترية لاختبار المعالجة البصرية:

واعتمدنا في ذلك على اختبار الأجراس وهو اختبار مقتبس من بطارية (Bale -Bilan Analytique du Langage) والتي قامت بإنجازه مجموعة من الباحثين التابعين إلى أكاديمية قرونبل "Académie de Gronoble" والمتمثلين في .Jaquer ROX et Sylviane VALDOIS وآخرون.

- **إظهار معيار صدق وثبات الاختبار:**

إن اعتمادنا على اختبار الأجراس كان بسبب أن هذا الأخير بسيط وسهل التنفيذ لكل الأطفال في العالم حيث أنه اختبار عملي عكس البند الأول الذي هو لفظي وبالتالي فإن تطبيقه كان سهلا، غير أن هذا لم يمنع من التأكد من ثبات الاختبار بحيث تم تطبيقه على عينة مكونة من 40 طفل (التمرين الأول) وبعد مدة أعدنا تطبيقه على نفس أفراد العينة وقمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات التمرير الأول ودرجات التمرير الثاني فتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 7: يبين النتائج الخاصة بالخصائص السيكومترية لاختبار المعالجة البصرية

اختبار الأجراس	الخصائص السيكومترية
معامل الارتباط R	0.82
الصدق	0.90

نستنتج من خلال النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط R=0.82 وهذا ما يفسر العلاقة القوية (الارتباط القوي) عند مستوى دلالة α=0.05 حيث توجد علاقة قوية بين التمرير الأول للاختبار والتمرير الثاني لنفس الاختبار وذلك على نفس أفراد العينة كما استنتجنا قيمة الصدق والتي وصلت إلى 0.90، ويؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط α وقيمة الصدق.

و- الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة العاملة:

يشمل هذا التناول مجموعة اختبارات تقيس قدرة نظامي الذاكرة النشيطة (المفكرة البصرية – الفضائية والحلقة الفونولوجية) والمصممة من طرف (Baddly & Gathercole 1982) و(Yuill & all 1989)، والتي تم تكييفها على الواقع الجزائري من طرف (قاسمي أمال 2001) بالإضافة لاختبارات (Siegel R.S & Rayan 1989) المكيفة من طرف (سعيدون سهيلة 2004).

- **إظهار معيار الصدق والثبات لاختبار الذاكرة العاملة لبادلي Baddely:**

لقد تم تطبيق الاختبار على عينة متكونة من 40 طفلا وبعد 3 أشهر قمنا بإعادة التمرير (تجربة ثانية) نفس الاختبار على نفس أفراد العينة، وبعد حساب معامل الارتباط بيرسن بين درجات التمرير الأول الخاص بالتجربة الأولى ودرجات التمرير الثاني والخاص بالتجربة الثانية تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 8: يبين نتائج الخصائص السيكومترية لاختبار الذاكرة.

اختبار الذاكرة لـ Baddeley	الخصائص السيكومترية
معامل الارتباط R	0.52
الصدق	0.72

اتضح من خلال النتائج المعروضة على الجدول أن معامل الارتباط قدر بـ R=0.52 هذا ما يفسر لنا الارتباط عند مستوى α=0.05 حيث توجد علاقة بين التجربة الأولى والتي تتمثل في تمرير الاختبار للمرة الأولى والتجربة الثانية التي تعتبر كمرحلة ثانية لتمرير الاختبار على نفس الأطفال كما تحصلنا على قيمة الصدق التي قدرت بـ 0.72، وهذا يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن وكذا قيمة الصدق.

4-2 معالجة نتائج الخصائص السيكومترية للاستمارات وبرنامج الرسم المقترح في الدراسة

- **بالنسبة للاستمارات المطبقة في الاختبار:**

وهي عبارة عن مجموعة استمارات تم الاعتماد عليها من أجل تشخيص التلاميذ الذين يعانون من العسر القرائي وهي:

- ✓ استمارة شبكة الملاحظة
- ✓ استمارة المقابلة
- ✓ استمارة جمع البيانات موجهة للأولياء
- ✓ استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

وقد تم الاعتماد في بنائها على مجموعة من الاستمارات والأدوات وكذا التراث النظري حول اضطراب العسر القرائي بالإضافة إلى أراء الأساتذة والمعلمين والمختصين في الأرطفونيا وكذا في ميدان التربية والتعليم وبناء المناهج والتقويم التربوي. ففيما يخص الاستمارات الموجهة للأولياء وكذا الفريق البيداغوجي فقد اعتمدنا بصورة خاصة على الاستمارة التي أعدها لعيس (2005) وقد قام بتقييم قائمة الأسئلة وتنقيط العبارات من حيث محتواها وملائمتها للموضوع المدروس ووضوحها وسلامة لغتها، وذلك بإعطاء نقطة على سلم من 10 نقاط. وتم حساب درجة الصدق بطريقة معادلة "لوتشي": ص م$=\frac{\text{ن و} - \text{ن}/2}{\text{ن}/2}$

بعد تطبيق المعادلة على كل سؤال من أسئلة الاستمارة، تبين أنها صادقة (ص م أكبر أو تساوي 0.5 في كل سؤال) عدا ثلاثة أسئلة تم حذفها نهائيا من طرف الباحث.

الجدول رقم 9: درجات الصدق من حيث الميزات العامة للأداة

ميزات المقياس	الدرجة
علاقته بالموضوع	0.7
الوضوح اللغوي	0.9
المدة الزمنية لإجرائه	0.7
سهولة التصحيح	0.6

أما من حيث ثبات الأداة، فكانت نتائج إعادة التطبيق مقاربة من نتائج التطبيق الأول بحيث تحصلنا على قيمة مرتفعة لمعامل الارتباط لـ Pearson (0.63). (إ. **لعيس، 2005، ص. ص.118-119**)

كما اعتمدنا كذلك في بنائها على مظاهر اضطراب العسر القرائي وأراء المختصين الأرطفونيين وبصورة خاصة المختص الأرطفوني:(Philippe Mouchnino, 2015). أما استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة فقد تم تكييف استمارة الباحث عبد العزيز السيد الشخص. بعد عرض الاستمارات على عينة المحكمين المختصين تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 10: نتائج صدق المحكمين بالنسبة لشبكة الملاحظة:

لقد أسفرت المعالجة الاحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما هو موضح في الجدول المبين أدناه:

الأبعاد	البنود	معامل صدق المحتوى
الفهم الشفهي	يرد استجابة لما يسمعه	1.00
	يتفاعل مع النص المنطوق	1.00
	يقيم مضمون النص المنطوق	1.00
	يفهم الحديث	1.00
التعبير الشفهي	يتواصل مع الغير	1.00
	يقدم ذاته ويعبر عنها	1.00
	الاتصال البصري	1.00
	توظيف المعارف المكتسبة	1.00
	احترام زمن العرض	1.00
	مستويات الصوت مناسبة للمقام	1.00
	سلامة اللغة من حيث البنية والتوظيف	1.00
	الإشارات والايماءات	1.00
القراءة (الفهم والتعرف على الكلمة)	يفهم ما يقرأ	1.00
	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب	1.00
	يعيد انتاج المعلومات الواردة في النص المكتوب	1.00
	يستعمل استراتيجية في القراءة ويفهم مضمون النص	1.00
	مستويات النص مناسبة للمقام	1.00
	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل	1.00
	نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق	1.00
	استخدام التنغيم بطريقة صحيحة	1.00
	السرعة مناسبة	1.00
	مراعاة علامات الوقف	1.00
الكتابة والخط	يتعرف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة	1.00
	يتحكم في مستويات اللغة المكتوبة	1.00
	رسم خطوط وأشكال ممهدة للكتابة	1.00
	خط الحروف منفردة مع احترام مقاييس الكتابة	1.00
	استعمال سليم لحركات المد والتنوين والشدة	1.00
	كتابة سليمة للكلمات أثناء الاملاء	1.00
	المحافظة على البعد بين الكلمات عند النسخ	1.00
	استعمال علامات الوقف	1.00

	اكمال جملة تبين رأيه حول موضوع أو شخصية ما	1.00
	ترتيب عدة صور مزودة بأحداث خطيا تعبر عن قصة وإعادة نسخها	1.00
	جمالية الخط	1.00

الجدول رقم 11: نتائج صدق المحكمين بالنسبة للاستمارة الموجهة لأولياء الأمور:

لقد أسفرت المعالجة الاحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما هو موضح في الجدول المبين أدناه:

الأبعاد	البنود	معامل صدق المحتوى
معلومات خاصة بالحالة	أسئلة عامة حول الطفل	1.00
معلومات حول الأسرة	أسئلة عامة حول اسرة الطفل	1.00
معلومات حول الولادة	معلومات عن ظروف الحمل	1.00
	معلومات حول الولادة	1.00
	معلومات بعد الولادة	1.00
التاريخ الطبي للحالة	الأمراض التي يعاني منها الطفل	1.00
	الاعاقات التي يعاني منها الطفل	1.00
	الحوادث التي تعرض لها الطفل	1.00
	الأدوية التي تناولها الطفل	1.00
النمو الحسوحركي	طريقة التواصل التي يستخدمها الطفل	1.00
	اسئلة حول النمو الحس حركي للطفل	1.00
	اسئلة حول الحركة العامة للطفل	1.00
	اسئلة حول الحركة الدقيقة للطفل	1.00
	الجانبية عند الطفل	1.00
النمو اللغوي للحالة	أسئلة حول مرحلة الصرخات عند الطفل	1.00
	أسئلة حول مرحلة المناغاة	1.00
	أسئلة حول ظهور الكلمات عند الطفل	1.00
	أسئلة حول ظهور الجملة عند الطفل	1.00
	طريقة التواصل	1.00
	تنفيذ الأوامر البسيطة	1.00
	تنفيذ الأوامر المعقدة	1.00
	نوعية الكلام عند الطفل	1.00
	النطق عند الطفل	1.00
الجانب السلوكي للطفل	المظاهر السلوكية في مرحلة الرضيع	1.00
	سلوكات أثناء اللعب	1.00
	سلوكات الطفل مع بقية الأطفال	1.00
	المظاهر السلوكية في مراحل الطفولة	1.00

تاريخ العائلة	الوضعية العائلية	1.00
	السوابق العائلية	1.00
	المستوى العلمي والثقافي للعائلة	1.00
	كيفية تعامل العائلة مع الطفل	1.00

الجدول رقم 12: نتائج صدق المحكمين بالنسبة لاستبيان المقابلة النصف موجهة الموجه للمدير والمعلم:

لقد أسفرت المعالجة الاحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما هو موضح في الجدول المبين أدناه:

الأبعاد	البنود	معمل صدق المحتوى
معلومات حول المؤسسة التعليمية	عدد التلاميذ بالمدرسة	0.63
	نظام التدريس بالمدرسة (الساعي)	0.81
	عدد الأقسام بالمدرسة لكل مستوى	0.63
	عدد الأساتذة بالمدرسة	0.63
اسئلة حول المعلم	حضور المعلم	1.00
	الطريقة المستخدمة في التدريس من طرف المعلم	1.00
	سلوك المعلم في المدرسة مع الزملاء	0.63
	سلوك المعلم في المدرسة مع التلاميذ	0.81
معلومات خاصة بالتلميذ	المستوى الدراسي	1.00
	منذ متى وأنت تعرف الطفل	0.81
	متوسط العمر في القسم	0.63
	هل يتلقى الطفل مساعدة في المدرسة	0.81
	اللغة المستخدمة في القسم	1.00
	اللغة التي يفضل استخدامها الطفل	1.00
	سبب التكفل	1.00
	هل يحضر الطفل	1.00
	سبب الغياب أو التأخر	1.00
	هل أعاد السنة	1.00
	السنة المعادة	1.00
	المظهر الخارجي	0.81
	سبب الغياب أو التأخر	1.00
الجانب الحسو حركي	المشي	1.00
	الجري	1.00
	القفز	1.00
	الصعود والنزول	1.00
	الألعاب الحركية الكرة مثلا	1.00

	يقوم بنشاط التركيب (puzzle legos)	1.00
	استخدام أدوات التنظيم	1.00
	الحركية الكتابية الرسم النسقي	1.00
	لديه خط سيئ	1.00
	يرتجف أثناء عملية القص	1.00
	يجد صعوبة في الجانبية	1.00
اللغة والتواصل	المفردات	1.00
	تراكيب الجمل/ القواعد	1.00
	وضوح التعبير (النطق، الصوت)	1.00
	يأخذ الكلمة، يقوم بتوجيه الحوار	1.00
	يعبر عن أفكاره	1.00
	يتأتئ أو يتمتم	1.00
	التعبير الكتابي	1.00
	الأسئلة	1.00
	التعليمات	1.00
	القصص	1.00
	مفاهيم درست بالقسم	1.00
	تعليمات كتابية	1.00
الانتباه والتركيز	أسئلة استبيان كانرز 20 بند	1.00
المستوى التعليمي للطفل وبصورة خاصة القراءة	تتبع الحالة موضوع الحوار	1.00
	يبحث عن الكلمات، ينسى تسمية بعض الأشياء	1.00
	يقدم إجابات خارج الموضوع	1.00
	ينظر إلى ردة فعل قبل تنفيذ التعليمة أو تكملة التعليمة	1.00
	يستطيع سرد حادثة أو قصة بصورة صحيحة	1.00
	يمكنه إعادة صياغة جملة	1.00
	نقص الرصيد المفرداتي	1.00
	يخلط بين مصطلحات لغوية	1.00
	يقوم الطفل بمجهود في القسم	1.00
	القراءة	1.00
	الفهم القرائي	1.00
	الرياضيات	1.00
	اللغة المكتوبة	1.00
	بقية المواد	1.00
	التواصل مع الكبار	0.81
	مع الأطفال	1.00

	الاندماج داخل المجموعة	0.81
	الاستقلالية /التبعية في النشاطات الحرة	0.81
	الاستقلالية والتبعية في النشاطات الموجهة	0.81
	يقرأ بمتعة واهتمام	1.00
	يقرأ ببطء	1.00
	عند استرجاع قصة قراءها يسردها بتسلسلها الزمني	1.00
	عند استرجاع قصة قرئت عليه يسردها بتسلسلها الزمني	1.00
	يفهم النص المقروء عليه	1.00
	يفهم النص الذي يقرؤه	1.00
	يقوم بالتصحيح في حالة عدم الفهم أو التوقف	1.00
	يحترم علامات الوقف لفهم الفكرة	1.00
	يرتكب الكثير من الأخطاء عند القراءة	1.00
	يتعرف على شكل الكلمة (الطريقة الكلية)	1.00
	يتحكم في قواعد التحويل الحرفي الصوتي	1.00
	يجد صعوبة في كتابة الكلمات المألوفة	1.00
	متمكن من المفاهيم الأساسية للرياضيات (القيم، الاتجاهات، التحليل)	1.00
	يجد صعوبة في قراءة الأرقام	1.00
	يجد صعوبة في كتابة الأرقام	1.00
الوظائف الاجتماعية والسلوكية للطفل داخل المحيط المدرسي	في حالة الاحباط (الاخفاق)	0.81
	قدرات تتبع قواعد سلوكية	0.81
	القدرة على التحكم في نفسه (انتظار دوره /يتحكم في تصرفاته	0.81
	القدرة على مواجهة صعوبات علائقية (انفصال عن زميل مقرب)	0.81
	القدرة على مواجهة مواقف وأحداث جديدة (خرجات/انضمام زميل جديد)	0.81
	العدوانية	1.00
	نقص النضج	1.00
	نقص الثقة	1.00
	درجة النشاط	1.00
	المزاج	0.81
	سلوكات استثنائية:	1.00
	البكاء	0.81
	أحلام اليقظة نعم	0.81
	الحركات لا إرادية	0.81
	انسحابي	1.00
	قضم أظافر بالأسنان	1.00

	اندفاعي	1.00
	مص الأصبع	0.63

الجدول رقم 13: نتائج صدق المحكمين بالنسبة لاستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:

لقد أسفرت المعالجة الإحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما هو موضح في الجدول المبين أدناه:

الأبعاد	البنود	معامل صدق المحتوى
المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة	وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل	1.00
	المرتب الشهري لرب الأسرة بالتقريب	1.00
	مستوى تعليم رب الأسرة	1.00
	وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل	1.00
	المرتب الشهري لربة الأسرة	1.00
	مستوى تعليم ربة الأسرة	1.00
	مصادر أخرى لدخل الأسرة	1.00
	إجمالي دخل الاسرة في الشهر	1.00
	عدد أفراد الأسرة	1.00
	مقر السكن (حضري، شبه حضري، ريفي)	1.00
	طبيعة السكن (منزل خاص، شقة، كراء)	1.00
	قرب مكان العمل عن السكن	1.00
	مصاريف إضافية	1.00
	دخل الفرد في الشهر	1.00

- **بالنسبة لأنشطة الرسم المقترحة كبرنامج للتكفل بالعسر القرائي:**

عبارة عن مجموعة من المواضيع للرسم تقدم لتلاميذ يتراوح سنهم ما بين 9-11 سنة يعانون من اضطراب عسر القراءة.

أما فيما يخص الخطوات والإجراءات المتبعة في اعداد نشاطات الرسم فلقد تمثلت في:

- ✓ الاطلاع على الخلفية النظرية لدور الرسم في نمو وتطور الطفل النفسي والمعرفي وهذا من خلال أهم النظريات المعرفية وبصورة خاصة نظرية بياجيه حول النمو المعرفي.
- ✓ تفقد عدد من الكتب المدرسية وكتب الدعم وبصورة خاصة كتب القراءة والأنشطة الجزائرية والمغربية وكذا الفرنسية.
- ✓ الاطلاع على عدد من برامج الرسم التشخيصية والعلاجية، مركزين على الأنشطة والبرامج التي تعتمد بصورة خاصة على نشاطات الرسم.

الجدول رقم 14: نتائج صدق المحكمين بالنسبة لاستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة:

لقد أسفرت المعالجة الاحصائية لصدق المحتوى عن النتائج المتعلقة بمؤشر اتفاق المحكمين عن صدق المفردات كما هو موضح في الجدول المبين أدناه:

أنشطة الرسم	معامل صدق المحتوى بالنسبة لكل من					
	طبيعة النشاط	صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج	ارتباط المحتوى بالأهداف المسطرة	سلامة الصياغة اللغوية لأنشطة الرسم	وضوح عبارات مواضيع الرسم	تماشي المدة الزمنية وطبيعة النشاط والاهداف المسطر له
رسم حر	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
التخطيط	1.00	0.81	1.00	1.00	1.00	1.00
التنقيط	1.00	100	1.00	1.00	1.00	1.00
تكملة الرسم	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
الحواجز	1.00	0.81	1.00	1.00	1.00	1.00
الرموز	1.00	0.81	1.00	1.00	1.00	1.00
المتشابهات	1.00	0.81	0.81	1.00	1.00	1.00
المتاهات	1.00	0.81	0.81	1.00	1.00	1.00
الاستكشاف	1.00	0.81	0.81	1.00	1.00	1.00
المسارات	1.00	0.81	0.81	1.00	1.00	1.00
رسم الفصول الأربعة	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
الرسومات المدمجة	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.81
مواضيع للرسم	1.00	1.00	0.81	1.00	1.00	1.00

من خلال توزيعنا للاستمارات وكذا برنامج نشاط الرسم المقترح على الأساتذة والمختصين المحكمين تم تسجيل بعض التغييرات وتعديل بعض البنود وكذا الأنشطة وهذا تبعا للتوجيهات المقدمة من طرف المحكمين نذكر أهمها:

- ✓ تغيير الفئة العمرية للدراسة إلى (9 إلى 11 سنة) بحيث كانت في البداية من (8 إلى 12 سنة) وذلك وحسب ما ذكره الأساتذة المحكمين ومن منطلق الدراسات النفسية (علم النفس النمو للطفل بصورة خاصة) والبيداغوجية تتموضع المرحلة الأولى أي من 8 إلى 12 سنة بين الفترات الانتقالية للنمو النفسي وكذا المعرفي للطفل وهي مرحلة انتقالية (حدية) تعتبر فترة حرجة في النمو، كما يختلف معدل نمو (من حيث الخصائص) أطفال 8 سنوات عن أطفال 12 سنة. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى وبعد الاطلاع على الاطار النظري حول القراءة والميكانيزمات المتدخلة فيها تبين وكما أشرنا سابقا أنه وحسب ما ذكره (**M.Fayol ,all,199**) نحو سن تسع إلى عشر سنوات القارئ العادي لا يستعين باستراتيجية الترميز الفونولوجي وهذا لنضج المسار المفضل وهو الاملائي الذي تكون القراءة فيه مباشرة لأن الكلمات المقدمة له مخزنة ومعروفة من قبل وهي كلمات مألوفة ومتكررة.
- ✓ تغيير اتجاه الأنشطة حيث كان في البداية من اليسار إلى اليمين نحو الاتجاه المعاكس وذلك بالنظر إلى خصوصية كتابة اللغة العربية التي يكون اتجاهها من اليمين إلى اليسار ومنه لتفادي الخلط في

التوجه المكاني وتنمية الوعي بالتوجه المكاني وكذا الجانبية ومنه تفادي الخلط وكذا التقليل مما يطلق عليه في علم النفس المعرفي الازدحام المعرفي.

- ✓ تغيير بعض الرموز المستخدمة في الأنشطة وخصوصا تلك المستمدة من برنامج Attention mes yeux وذلك لعدم وجودها في الوسط الاجتماعي الثقافي للطفل كسيارة الاسعاف التي كانت ممثلة بسيارة بها إشارة ✚تم تعويض الإشارة بشكل هلال ☾(كما هي ممثلة في بيئة الطفل).
- ✓ الاستغناء عن بعض الأنشطة لعدم وضوحها وبالتالي صعوبة تنفيذها من طرف الطفل.
- ✓ الضبط اللغوي لبعض المصطلحات، وكذا التصحيح اللغوي لبعض التعليمات المقدمة للطفل حتى يتمكن من فهمها جيدا.
- ✓ إدراج نشاطات تمس الجانب اللغوي بحيث في البداية اقتصرت النشاطات المقترحة في البرنامج على رسومات لأشياء، وبعد عرض البرنامج على الأساتذة اقترحوا إدراج نشاطات تمس الجانب الخطي اللغوي كالنشاط الذي يطلب من الطفل وضع دائرة على الكلمات التي تبتدئ بالحرف /ج/ /ǧ/.

4-1-5- استنتاج عام من الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم في هذا العنصر التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في البحث، وقد ساعدتنا الدراسة السابقة من تحديد أهم المتغيرات التي يمكن لها أن تتدخل وتؤثر في نتائج الدراسة وبالتالي العمل على ضبطها أثناء القيام بالدراسة.

4-2- الدراسة التجريبية

يتناول الجزء الحالي منهج الدراسة الميدانية وإجراءاتها حيث يتم تحديد المنهج المتبع وعرض عينة الدراسة ومواصفاتها ثم الأدوات المستخدمة في الدراسة وتحديد المعالجة الإحصائية ثم الخطوات الإجرائية.

4-2-1- منهج الدراسة

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

- متغيرات مستقلة: وتتمثل في نشاط الرسم ودوره في تحسين الأداء القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية.
- متغيرات تابعة: وتتمثل في المتغيرات الناتجة عن نشاط الرسم في تحسين الأداء القرائي التعرف على الكلمة، الفهم، القدرة الفونولوجية، الانتباه البصري، الذاكرة العاملة، القدرة السيميولوجية كما تقاس بالاختبارات المستخدمة في الدراسة الحالية.

4-2-2- عينة الدراسة:

يمكن توضيح كافة المعلومات المتعلقة بعينة الدراسة على الوجه التالي:

- شروط ومواصفات العينة.
- خطوات اختيار العينة.

4-2-2-1- شروط ومواصفات العينة:

حسب ما ورد في الطبعة الرابعة من دليل تشخيص وإحصاء اضطرابات العقلية (DSM IV) فإنه يمكن وضع تشخيص لاضطرابات صعوبات التعلم عندما تكون قدرات الحالة حسب النتائج المتحصل عليها في الاختبارات المقننة والمقدمة بصورة فردية والمرتبطة بالقراءة أو الحساب أو التعبير الكتابي، تحت المستوى المفروض، مع الأخذ بعين الاعتبار متغير السن والمستوى الدراسي وكذا درجة الذكاء. وحسب فلتشر وآخرون (Fletcher et al, 2004) نستخدم مصطلح "الخاصة" (Spécifique) عند توفر معيارين:

- معيار عام Critère général: ويتمثل في غياب التخلف الذهني (وهذا حسب نتائج اختبارات الذكاء الكلاسيكية QI)
- معيار الاستبعاد Critère d'exclusion: أي استبعاد التأخر العام، والاعاقات الحسية، والظروف المحيطية غير المشجعة كأسباب أولية للاضطرابات. **(Chokron .S, 2010, p.10)**

هذا من جهة ومن جهة ثانية وانطلاقا من تعريف اضطراب عسر القراءة الذي وضعته المنظمة العالمية للصحة (OMS) والتي تعتبر اضطراب عسر القراءة "كصعوبة دائمة للمرور للغة المكتوبة. وهو اضطراب نمطي يحدث عند طفل ذكاءه عادي لا يشكو من اضطرابات حسية، ولا يعاني من مشكل اجتماعي عائلي أو تربوي أو وجداني ولا يعاني من حرمان ثقافي أو بيداغوجي يمكن تفسير الاضطراب على أساسه". **(Cheminal, Brun, 2002, p.1)** ويعد هذا التعريف حسب غلاب (2013) هو الأكثر استعمالا خاصة في المجال البحثي وهو التعريف الذي تدرجه المنظمة ضمن الجدول الخاص بالاضطرابات النمطية في القدرات المدرسية" التي تحوي بدورها ثلاثة فصول هي اضطراب القراءة النمطي واضطراب الضبط الإملائي النمطي وأخيرا اضطرابات الكفاءات الحسابية النمطية **(Sauvageot ; Metellus, 2002, p.14)** نقلا عن **(غلاب، 2013، ص.105)**. وهو بدوره يعتمد على نفس المعايير التي حددها (Fletcher et al, 2004) بحيث لابد من غياب الإعاقة الذهنية، وكذا استبعاد أسباب أولية قد تؤدي إلى صعوبة في اكتساب القراءة، كالإعاقات الحسية أو أسباب أخرى بيئية عاطفية وتربوية. ومنه، ومن خلال ما تم ذكره كان علينا مراعاة ضبط عدد من المتغيرات الوسيطة والدخيلة في اختيار أفراد مجموعة الدراسة لاستبعاد تأثيرها على نتائج الدراسة الحالية ويتمثل في:

- أن يكون أفراد العينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات قرائية، تمس جانبي التعرف على الكلمة وكذا الفهم، ومن أجل تحديدهم اعتمدنا على اختبار القراءة للعيس (2005) المستمد من اختبار زوبادا (J. Zwobada, 1975-1979) وهذا لكونه يقيس جانبي الفهم والتعرف على الكلمة.
- أن تكون نسبة الذكاء لديهم 90 فما فوق وهذا وفقا لاختبار كلومبيا.
- أن يكون أفراد العينة من الأطفال الذين تمدرسوا لمدة عامين فما فوق أي أن يكون مستواهم الدراسي بين السنة الثالثة والرابعة ابتدائي وذلك لأنه "من وجهة نظر علمية فإننا نميز أي طفل أنه يعاني من عسر القراءة" إذا أظهر تأخر في القراءة على الأقل بعامين ذكاءه عادي، كما يمكن إلغاء الأسباب العضوية والوظيفة أثناء التشخيص". **(Cosalis.S, Gharolles, Sprenger, 1996, pp.145-146)**
- أن يتراوح العمر الزمني لأفراد العينة ما بين (9–11) سنة تقريبا.
- استبعاد كل الحالات التي تعاني من اضطرابات حسية (بصرية، سمعية...إلخ) وكذا سلوكية وذلك بالاطلاع على الملف العيادي للتلميذ، وبالاعتماد على الاستمارة المستخدمة في البحث.
- أن يكون المستوى الاجتماعي والاقتصادي بين أفراد العينة متقارب، لذا قمنا بالاعتماد على استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.

حيث بينت كل من دراسة فلاش (Fluss & al, 2009) أن المستوى التعليمي عامل يميز بين ضعاف القراءة والقراء العاديين وكذا دراسة زرمان (Zorman, 1999) التي أظهرت أثر المستوى التعليمي والمهني للوالدين على المهارات الما وراء الفونولوجية عند الطفل، ودراسة (Brainant & Gerard,1996) التي أكدت على عامل مهنة الأب في تحديد مستوى القراءة عند الطفل عموما، مهما كان العامل الاجتماعي فالأطفال الذين ينتمون إلى محيط لا يوفر التحفيزات الضرورية والتي تشكل القاعدة الضمنية للتربية الرسمية (l'éducation formelle) تكون المهارات الفونولوجية لديهم ضعيفة (Lonigan, Bergess & Anthony, 2000) ومنه على القراءة. وهي نفس النتائج التي توصلت إليها الباحثة أزداو خلال دراستها. **(أزداو، 2012، ص.12)**

- تساو المستوى اللساني أي أن كل الأطفال ينتمون إلى وسط لساني واحد أي لغة الأم هي العربية "الدارجة". حيث أن الدراسات تباينت حول أثر الازدواجية اللغوية على تعلم القراءة تشير دراسة (Perregaux, 1994) ودراستي ليزو وسييجل (Leseaux & Siegel, 2003) وكامبل وسايس (Campbell & Sais, 1995) المذكورتين من طرف باس ومارائ بروتون وديمون (Besse, Marec-Breton & Demont, 2010) إلى تفوق مزدوجي اللغة على أحادي اللغة في الأقسام التحضيرية، لم تجد لوران (Laurent, 2006) أي فروق في النتائج بينهما. **(أزداو، 2012)**
- أن يكون أفراد العينة من الجنسين أي ذكور وإناث.

4-2-2-2- خطوات اختيار العينة:

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

- اختيار المدارس التي طبقت بها الدراسة.
- اختيار الأطفال بهذه المدارس.

أ- اختيار المدارس التي طبقت بها الدراسة

طبقت الدراسة في كل من ثلاث مدارس تم اختيارها بطريقة عشوائية، وهي: مدرسة "بوشلاغم الطاهر" والواقعة بحي (1014) مسكن بولاية سطيف، مدرسة "حشمي حسين" التي تقع في حي حشمي ولاية سطيف تأسست في عام 1985، فتحت أبوابها سنة 1986/09/01، تعمل بنظام الدوام الواحد. و"ميدني الشريف" التي تقع في حي حشمي ولاية سطيف تأسست سنة 1987 فتحت أبوابها سنة 1989. وسجلنا فيها:

- توافر شروط ومواصفات العينة بهذه المدارس فيما يتمثل بالعمر الزمني، المستوى اللساني، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة.... وغيرها؛
- احتوائها على حالات تعاني صعوبات قرائية؛
- موافقة إدارة المدارس للقيام بدراساتها وتسهيل البحث فيها.

الجدول رقم 15: جدول يمثل توزيع التلاميذ في المدارس المختارة.

المدارس / نوع الدراسة	بوشلاغم الطاهر	حشمي حسين	ميدوني الشريف	المجموع
الدراسة الاستطلاعية	08	14	18	40
الدراسة التجريبية	02	03	04	9

ب- معايير اختيار التلاميذ لهذه المدارس:

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

1) مستوى القراءة:

أن يكون أفراد العينة يعانون من عسر القراءة وانطلاقا من هنا كان لابد من القيام بتشخيص فارقي لأنه وحسب بعض الباحثين يعتبر عسر القراءة هي صعوبة دائمة في تعلم القراءة عند طفل ذو ذكاء عادي متمدرس سليم من أي اضطرا بات حسية. **(Debray. F.J, Debray. P,1997 , P 14)**

- **الديمومة الاستمرارية:** أي استمرار الصعوبة في تعلم القراءة إلى ما بعد العام الثاني من التمدرس أي يتراوح مستواهم الدراسي بين السنة الرابعة والخامسة (الطور الثاني).

- **الذكاء:** استبعاد كل التلاميذ الذين يعانون من تخلف ذهني، حيث لابد أن يكون معدل الذكاء يساوي أو يفوق 90، وذلك بتطبيق كلومبيا التلاميذ عينة الدراسة.
- **الاضطرابات الحسية الحركية:** لابد من استبعاد كل الحالات التي تعاني من اضطرا بات حسية (سمعية، بصرية...إلخ) وكذا من أي اضطرابات عضوية وهذا بالاطلاع على ملفاتهم الصحية على مستوى المدرسة ومن خلال الاستعلام من المعلمين وهذا بالاعتماد على الاستمارات الموجهة للمعلمين والأولياء وكذا من خلال الاطلاع على ملفاتهم الصحية.

2) **العمر الزمني/ الجنس:**

تم تحديد العمر الزمني ما بين (9-11 سنة) وذلك من الجنسين (ذكور وإناث).

3) **الوسط اللساني:**

كل الأطفال ينتمون إلى وسط لساني واحد أين اللغة الأم هي العربية ونتعرف على ذلك من خلال الاستمارة الموجهة للأسرة.

4) **الوسط الاجتماعي الاقتصادي الثقافي:**

هناك من يرجع عسر القراءة إلى إعاقة اجتماعية ثقافية اضافة إلى صعوبات مادية للأسرة. **(1978، Gresas)** وهذا بالاعتماد على استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، بالإضافة إلى:

- استبعاد كل الأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية: فرط النشاط الحركي، التبول اللاإرادي...إلخ.
- وكذا التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات بيداغوجية وذلك من خلال التغيب المستمر، وهذا بالاطلاع على ملفاتهم المدرسية وكذا بالاعتماد على الاستمارة المطبقة في الدراسة.

4-2-3- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة عددا من الأدوات التي وقع عليها الاختيار ويمكن تقسيمها إلى أدوات المعاينة (لضبط المتغيرات) وتعتبر مرحلة التناول الاجرائي الأول، وأدوات لجمع البيانات وهي مرحلة التناول الاجرائي الثاني، وأدوات التناول الإحصائي.

4-2-3-1- التناول الإجرائي الأول: أدوات المعاينة (ضبط المتغيرات)

تقدم في هذا العنصر محتوى الأدوات والاختبارات الخاصة بضبط المتغيرات وكذا النتائج المتحصل عليها.

1) **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من أهم وسائل جمع البيانات والمعلومات، وتعرف على أنها عملية مراقبة ومشاهدة السلوك للظواهر والمشكلات والأحداث، ومتابعة سيرها واتجاهها، ودراسة سلوك الأفراد في مواقف

معينة، كما تمكننا الملاحظة من الكشف عن خصائص التلاميذ موضوع الدراسة (**فاطمة عوض صابر، ميرفت علي فاجة، 2002، ص.147**) وقد قمنا بـ:

- **ملاحظة غير مباشرة:** من خلال اطلاعنا على كراس القسم ودفاترهم
- **ملاحظة مباشرة:** من خلال ملاحظة سلوك الطفل في القسم (قراءة، كتابة، مشاركة) بعد حضورنا لعدد من الحصص معهم. وهنا اعتمدنا على شبكة ملاحظة تم بناءها بالاعتماد على الدراسات السابقة حول مظاهر عسر القراءة وكذا بالاعتماد ونموذج تم وضعه من طرف اللجنة الوطنية للمناهج وبصورة خاصة اللجنة المتخصصة للغة العربية، وهي شبكة ملاحظة خاصة بالتلميذ، تتميز بكونها وسيلة فحص تبرز مدى اكتساب وتحكم التلميذ (المتعلم) للموارد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد (اللجنة الوطنية للمناهج .05) وما يهمنا في بحثنا هذا ميدان اللغة الشفهية والمكتوبة. وقد اعتمدناها في بحثنا هذا كأداة لتشخيص أفراد العينة من أجل ضبط جيد لموصفات العينة.
- **مكونات شبكة الملاحظة:** تتكون هذه الشبكة من أربع ميادين والمتمثلة في ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي والقراءة والفهم القرائي والكتابة والخط، وكل ميدان من هذه الميادين ينقسم إلى عدد من المعايير والمؤشرات خاصة بكل ميدان، تحتوي على ثلاث بدائل: سليم، لديه مشاكل، مضطرب.

وقد تم الاعتماد على هذه الأداة من أجل اختيار أفراد العينة والمتمثلة في تلاميذ يعانون من عسر القراءة ومنه تم الاعتماد على مظاهر الاضطراب لبناء شبكة الملاحظة.

2) **المقابلة:** تستخدم المقابلة كثيرا في البحوث والدراسات، فهي تمكن الباحث من جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات، كما يستطيع أن يلاحظ استجابات المفحوص على الأسئلة، ومدى انفعاله وتفاعله. (**عبد الرحمان العيسوي، 1996، ص.87**)

كما أنها عبارة عن حوار يدور بين الفاحص والمفحوص، حيث تبدأ بحوار أين يضمن الحد الأدنى من التعاون من طرف المفحوص، والتي تهدف إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الحالة. (**ربحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم، 2000، ص.105**) وقد قمنا بـ:

- **المقابلة مع المدير**: الذي عرفنا بالمدرسة وبأقسامها كما أرشدنا إلى الأقسام التي اخترنا منها التلاميذ. وكذا الحجرة التي أقوم فيها بتطبيق الاختبارات واجراءات الدراسة؛
- **المقابلة مع المعلم:** حيث تعرفنا من خلاله على مستوى كل تلميذ في الدراسة "القراءة، الكتابة، الإملاء...." وعلى سلوكه أثناء الدرس إلى جانب الحالة النفسية والصحية لكل تلميذ؛
- **المقابلة مع التلميذ:** حيث تعرفنا عليه جيدا من خلال تطبيق الاختبارات.

- **استمارة المقابلة نصف الموجهة:**

وهي أداة استخدمت لغرض التشخيص الدقيق لحالات عسر القراءة وكذا التحقق من التجانس بين أفراد العينة. ومن أجل التعرف على بعض الخصائص المرتبطة بالمحيط المدرسي للطفل، قمنا بإجراء مقابلة مع

المدير وأيضا المعلمين ولأجل ذلك أعددنا قائمة للأسئلة الموجه لهم، وهذا من أجل استبعاد العامل البيداغوجي الذي يتعارض والمعايير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية بصفة عامة وتعلم القراءة بصفة خاصة وقد تم الاعتماد في بناء الأداة وكذا على الاستمارة الموجهة للفريق البيداغوجي للمختص الأرطفوني (Philippe Mouchnino, 2015). وكذا على استمارة المعدة من طرف الباحث (Canners).

وقد قسم الاستبيان إلى قسمان:

قسم خاص بالمدراء واحتوى على محورين:

- المحور الأول: اشتمل على معلومات حول المؤسسة التعليمية التي يديرها.
- المحور الثاني: اشتمل على أسئلة حول المعلم (المعني).

أما القسم الثاني فهو خاص بالمعلمين، واحتوى على 6 محاور تمثلت في:

- معلومات خاصة حول التلميذ.
- الجانب الحسو حركي:
  - الحركية العامة
  - الحركية الدقيقة
- اللغة والتواصل.
- الانتباه والتركيز وفي هذا المحور اعتمدنا على استمارة المعدة من طرف الباحث (Canners) الموجه للمعلمين: وأسئلة هذا الاستبيان مبينة على الطرق العلمية المستخدمة في المراجع والمراكز التخصصية الأمريكية، وهي تعتمد على وجود ثلاثة أعراض قياسية ليتم تشخيص أن الطفل مصاب بالاضطراب من عدمه... ويتم إعداد الاستبيان بالتعاون بين الوالدين من جهة وبين المدرسة بمساعدة الأستاذ المشرف على الطفل... كما يجب الإشارة إلى أنه في العادة لا يتم تشخيص حالة (ADHD) إلا بعد سن السادسة أو السابعة... وفي الأخير يتبقى لدى طبيب الأطفال أو المختص النفسي أسئلة مهمة حتى يحاول التعرف على الأسباب المحتملة والتي قد تكون هي من أدت إلى الإصابة بالاضطراب...

- **الأعراض القياسية التي يتم بموجبها تشخيص الطفل:**

1. أعراض ضعف الانتباه (Attention Deficit Symptoms)
2. أعراض فرط الحركة (Hyperactivity Symptoms)
3. أعراض الاندفاعية (Impulsively Symptoms)

تنقسم أسئلة الاستبيان لقسمين رئيسين هما:

- استبيان الأسرة (Parents Questionnaire): هي أسئلة خاصة بالأسرة يشترك كلاّ من الأب والأم في الإجابة عليها مع الالتزام بالتركيز الشديد وعدم خلط تصرفات وسلوكيات الطفل ونسبها لعوامل تربوية.

- استبيان المدرسة (Schools Questionnaire): يقوم المعلم (أو المعلمة) المشرف على الطفل بالإجابة على اسئلة هذا الاستبيان مراعيا الدقة والموضوعية وهذه الأسئلة تتحرى سلوك وعقلية الطفل في المدرسة ومع اقرانه التلاميذ. وما يهمنا في دراستنا تلك الخاصة بأسئلة الموجهة للمعلمين حول الانتباه لدى الطفل وفي هذه الدراسة تم الاعتماد فقط على القسم الثاني أي الأسئلة الموجهة للمعلمين.
  - التعليم وبصورة خاصة القراءة.
  - الوظائف الاجتماعية والسلوكية المرتبطة بالطفل داخل المحيط المدرسي.

د-استمارة جمع البيانات موجهة للأولياء:

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة الهدف منها التعرف على الطفل وكذا تشخيص الحالة. وتشتمل الاستمارة على المحاور التالية:

- معلومات خاصة بالحالة.
- معلومات حول الأسرة.
- معلومات قبل وأثناء وبعد الولادة.
- التاريخ الطبي للحالة.
- النمو الحسو حركي للحالة
- النمو اللغوي للحالة.
- الجانب السلوكي للطفل.

وتم الاعتماد في بناء أسئلة الاستبيان على استمارة الخصائص اللغوية والاجتماعية للأستاذ لعيس (2005) انطلاقا من أن المقاربة العائلية المحيطية للحالة تأخذ بعين الاعتبار أساسا للعناصر التالية:

- تتأثر القراءة بصعوبات التكيف في وسط اجتماعي جديد لدى سيئ القراءة ونقص المصادر المحيطية التي تسمح بتطوير القدرة القرائية، وذلك بالمقارنة مع القراء العاديين؛
- تأثير ازدواجية اللغة المبكرة، في الوسط العائلي، لدى الأطفال سيئ القراءة على تعلم القراءة، بالمقارنة مع القراء العاديين؛
- تأثير المستوى الثقافي الاجتماعي والاقتصادي للوسط العائلي على تعلم القراءة في حالة صعوبة تعلم القراءة.

إن مقارنة درجة الاضطرابات اللغوية وأهم مظاهر عدم التكيف بين القراء العاديين وسيئ القراءة، يسمح بتقييم أهمية تأثير هذه العوامل وتدخلها في صعوبة تعلم القراءة.

أما المعلومات التي تؤدي إلى ثبات وجود اضطرابات نفسية ذهنية واضحة أو صعوبات تعلم عامة، فإنها تؤدي إلى استبعاد الحالة من الدراسة لأنها تندرج خارج إطار صعوبة تعلم القراءة كاضطراب مميز أو نوعي (Trouble spécifique).

ونظمت العبارات وفق المحاور التالية:

1-المستوى الثقافي الاجتماعي للمحيط الأسري الذي يعيش فيه الطفل؛

2-مدى اهتمام الراشدين بموضوع القراءة عند الطفل؛

3-مظاهر النمو اللغوي عند الطفل؛

4-مظاهر الاضطرابات الممكنة في الوظيفة اللغوية (النطق، الكلام واللغة). (**لعيس .2005**)

وصف الأداة: تشتمل استمارة الأسئلة جزأين: جزء يتعلق بالظروف العائلية المعاشة والانتماء الثقافي الاجتماعي، والتي استلهمنا بنودها من مقياس تحديد الانتماء السوسيو-ثقافي لـ (Warner, 1984) كونه كيف في الوسط الجزائري. أما الجزء الثاني من الاستمارة فيضم أسئلة حول جوانب النمو اللغوي ومظاهره بناءً على الأسئلة التي يتضمنها الفحص الأرطفوني للنمو اللغوي.

- **استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:**

إن المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة من العوامل التي تؤثر على تحصيل الأطفال وتعلمهم، فهو يؤثر على نتائج الدراسات المتعلقة بالنعيم للأطفال.

وتضم الاستمارة أسئلة مرتبطة بالظروف العائلية المعاشة والتي لها تأثير على دخل الأسرة والمستوى الاقتصادي لها وقد تم استلهام بنودها من استمارة الباحث عبد العزيز السيد الشخص الذي قسم المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة إلى خمسة مؤشرات تتمثل في:

- مستوى تعليم الجنسين.
- مستوى المهنة أو الوظيفة (للجنسين).
- متوسط دخل الفرد في الشهر.
- ونضيف: الوظيفة الاجتماعية للأسرة

هـ-السوابق العيادية:

من أجل وضع التشخيص الفارقي قمنا أيضا باستشارة الملفات الطبية لكل تلميذ، فلم نسجل أي اضطراب حسي بصري أو سمعي، حيث أن الرؤية عند تلاميذ العينة حسنة ولم نسجل أي أمراض عضوية مثل الاضطرابات العقلية أو العصبية والتي يمكن أن تعرقل السير الطبيعي للتعلم عند الطفل.

و-اختبار الذكاء: اختبار كولومبيا (Colombia)

وهو سلم النضج العقلي، يقيس النمو المعرفي العقلي وهو رائز غير لفظي. إنّ اختبار النضج العقلي "كولومبيا" هو اختبار فردي لتقييم القدرات العقلية لدى الأطفال في سلسلة من الاختبارات المتجانسة لا يحتاج إلى إجابة لفظية ويتطّلب نشاط حركي بسيط وضع هذا الرائز بين سنتي (1947-1999) في جامعة كولومبيا بنيويورك (New York) من طرف (Blesie Burgeneisterm Lucille Halawder Blum et Luring Lorje.): يتكوّن هذا الاختبار من 100 لوحة كارتونية بحجم، 15 و 50سم، على كلّ لوحة توجد رسومات يتزايد عددها من 3 إلى 4 ثم 5، منها ما هو ملوّن يتعرّف على هذه الأشياء وحتى وإن كانت خبرته بالحياة والعالم الخارجي محدودة، فوضوح الرسومات وكبر حجمها ووضوح ألوانها يجعل معظم الأطفال يدركونا بسهولة. إنّ ثمة شروط لتطبيق هذا الاختبار. وتتمثل هذه الأخيرة فيما يلي:

- مراعاة وجود الفاحص والمفحوص لوحدهما يعملان في ظروف جدّ عادية في قاعة مضيئة جدا لا تدخلها الأصوات غير مكتظة بالأدوات وكل طاولة فارغة؛
- يجلس الطفل بارتياح مقابل الفاحص ويقوم هذا الأخير بوضع اللوحات واحدة تلو الأخرى فوق الطاولة بطريقة لا يمكن للطفل أن يرى اللوحات التي سبق استعمالها والتي لم يشاهدها بعد. ومن الأحسن أن تستعمل مجموعة من 30 لوحة مقلوبة، وتسحب الأولى ثم نضعها ونغطيها بالتي هي قبلها.

يتطّلب هذا الرائز قدرة كبيرة على التمييز وذلك للتعرف على الرسم الذي لا يشبه الآخرين وبالتالي الكشف عن مبدأ تنظيم الرسومات التي تسمح بكشف وإسراج رسوم واحد فقط.

في اللوحات الأولى يكون التمييز سهل، والعناصر أو الرسومات الموجودة على اللوحة تكون سهلة الإدراك، بخلاف تشابهها ماعدا رسم واحد.

بعد ذلك يتعقد النشاط أكثر فأكثر ويجب على الطفل اكتشاف مبدأ التجمّع كوجود مجموعة الأشياء تتشابه في مجال استعمال الانتماء إلى نفس العائلة وهذا ما يسمح باستخراج رسم دخيل واحد فقط.

وحسب الباحثين فإنّ هذا النوع من التمرينات يقيس فعلا القدرات العقلية للطفل، فهو اختبار يلتمس خاصّة الفكر التصّوري أو الفئوي الذي بحث فيه عّدة باحثين أمثال فيقوتسكي (Vigatsky) وقولدستان (Coldstein) وكذلك بياجيه (Piaget) **(Dacde.P. Garellim, A, p.p.8-10)**. نقلا عن **(لعريبي نورية، 2015، ص 328)**

- **كيفية تطبيق الاختبار:**

الاختبار يتكوّن من 100 لوحة، مرقمة من 1 إلى 100، قامت الباحثة بتقديمها على أفراد العينة، بدأت الباحثة بتطبيق الاختبار مع الأطفال كانت تأخذ كل طفل على حدا، نحاول أن تفهم الطفل على أّنه هناك رسم واحد من بين البطاقات لا يتوافق مع الرسومات الأخرى، وعليه أن يتعرف بالإشارة إليه.

- فتقوم بتطبيق، أو تقديم هذه اللوحات بطريقة مستقيمة أين يكون ترقيمها مقابلا للفاحص وغير قابل للقراءة بالنسبة للطفل.

- ونقدّم له الرسومات من اليسار إلى اليمين.
- وبعد هذا، أي بعد التطبيق، والحصول على إجابة الفاحص أي التلميذ، تقوم الباحثة بوضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة، وإذا كانت الإجابة خاطئة نضع رقم الشكل أمامها.
- فيما يخص تعليمات الرائز، يستوجب تقديم أمثلة قبل بداية الاختبار.

تقوم الباحثة بتقديم (6) لوحات الأولي، فإذا نجح فيها تمر الباحثة إلى اللوحة رقم (31) فإذا نجح الطفل في اللّوحة رقم (31) تعتبر أنه نجح في اللوحات المرقمة من (6) إلى (31) أمّا إذا أخفق فيها فتعود إلى اللوحة رقم (20)، إذا قدم الطفل إجابة صحيحة عن اللوحة رقم (20) تكمل اللوحات إلى غاية اللوحة (31).

أمّا إذا أخفق فيها فتعود الباحثة إلى اللوحة رقم (6)، فتكمل بعدها لواحدة تلو الأخرى، ويمكن أن تتوقف الباحثة عن إكمال الاختبار في حالة ما قدم الطفل (12) إجابة خاطئة من بين (16) لوحة مقدمة، وفي كل مرة تسجل الإجابات على ورقة التنقيط، وبعدها تقوم الباحثة بالعمليات الحسابية لاستخراج حاصل الذكاء Q، حسب الجداول، بدليل استعمال (Manuel) **(لعريبي نورية، 2015، ص329)** أنظر الملحق رقم (04).

ي-اختبار القراءة:

- **تقديم الاختبار:**

تم إعداد هذا النص من طرف ا.لعيس إسماعيل (2005) انطلاقا واستلهاما من اختبار القراءة من طرف (J.Zwoboda) سنة 1975 في بناء اختبار القراءة باللغة العربية لتلاميذ الوسط الجزائري.

•**وصف الاختبار:** تتمثل هذه الأداة في نص بسيط للقراءة والفهم بالنسبة لتلاميذ في مستوى بداية السنة الثالثة، ينقسم النص الذي يروي أحداث قصة قصيرة إلى ثلاث فقرات كل منها تتألف من ثلاثة إلى أربع أسطر، وذلك يتفق مع مستوى قدرة انتباه والتذكر لهذا السن، وعدد كلمات النص (125) مفردة دون حساب أدوات الربط المتكررة بكثرة مثل: (و .إلى...) إلا مرة واحدة لكل منها، مع الأخذ بعين الاعتبار التدرج في صعوبة المفردات، حيث يكون ظهورها في النص من الأصناف المختلفة (أسماء، أفعال، صفات) ظهورا تتابعيا من بداية النص إلى نهايته حسب درجة استعمالها وتداولها ويتفق هذا المعيار في غالب الأحيان مع درجة السهولة والصعوبة في الجانب المورفولوجي للكلمات ذاتها. ومفردات النص استخرجت من نصوص القراءة للمستوى التعليمي الأول، ونظمت بالاستناد إلى المعايير المستعملة بصورة خاصة في بناء اختبار القراءة باللغة العربية في الجزائر للباحثة (J.Zwoboda). والجدول التالي يوضح الأصناف اللسانية لنص القراءة. **(إ. لعيس، 2005)**

الجدول رقم 16: الأصناف اللسانية لمفردات نص القراءة

مفردات العلاقات	الضمائر	أفعال الحركة	الأفعال المجردة	مفردات معتادة	مفردات أكثر صعوبة
نحو	ـه	يذهب	أراد	الصباح	زيادة
على	ها	جمع	ظهر	واحد	الأقارب
أن	هم	يأخذ	كان	بعض	حقيبة
مع	هما	خرج	يحرص	ملابس	المحطة
ثم	منه	أغلق	بحث	رحلة	شخصان

بـ		أتجه	وجد	البيت	الأول
من		صعد	تسود	الباب	السلم
و		فتح	ذهلت	داخل	النافذة
إلى		دخل	يتصل	وقت	الاثنان
الآن		أخذ	يبلغ	دخول	قيمة
في		يضع		سرقة	الكيس
بعد		رجع		الأول	الأشياء
لما		عمل		الآخر	أدراج
كل				أشياء	الخزانة
أي				آخر	الفوضى
بينما				النهار	سماعة
أما				الهاتف	الشرطة
				قصير	الحادث

- **كفاءة الاختبار**: يتأسس صدق الأداة حسب الباحثة على ما يلي:

- الخبرة الإكلينيكية من حيث التعرف على درجة السهولة والصعوبة في قراءة نص بالنسبة لمثل هذه السن؛
- أراء ومساعدة المعلمين في تحديد الكلمات المتداولة في نصوص القراءة في المستويات الدراسية المدروسة؛
- التدرج في سلم صعوبة الكلمات الممثلة لنص القراءة، كلمات أساسية (كلمات العلاقات والضمائر)، كلمات معتادة (أفعال الحركة، كلمات سهلة)، كلمات ومجموعة كلمات صعبة (من حيث مكوناتها من الصوامت والفهم).

في هذا الإطار، بالنسبة لنا وعلى مستوى التعرف على الكلمات المتضمنة في النص تمت مراعاة أهم استراتيجيات القراءة المعتمدة عليها في نماذج اكتساب القراءة الإحالة (L'adressage)، والتجميع (L'assemblage)، وذلك من خلال:

- قراءة الكلمات الأساسية التي تتطلب عملية تعرف كلي (أدوات الربط والضمائر)؛
- قراءة كلمات معتادة وسهلة القراءة والفهم والتي تتطلب كنتيجة لذلك بدورها استراتيجية التعرف الكلي، وهي الكلمات الدالة عل الأفعال والأسماء المعتادة.
- قراءة كلمات ومجموعة كلمات أكثر صعوبة، أو غير معتاد عليها في نصوص القراءة سواء على مستوى التعرف على مجموعة الوحدات الصوتية المكونة لها، أو على مستوى الفهم (درجة التجريد)، وهو ما يتطلب استراتيجية التجميع. (إ. **لعيس، 2005**)

- **طريقة إجراء اختبار القراءة:**

قبل طلب الشروع في القراءة، وضحنا لكل فرد أن الأمر يتعلق بمحاولة إجراء قراءة بالصورة الأكثر سلامة ممكنة، وليست الأكثر سرعة، وأننا سنحصي الأخطاء المرتكبة من طرفه. كذلك، تمت صياغة تعليمة الاختبار الموجهة للمفحوص على النحو التالي:

"ستقرأ هذه القصة بوضوح وتبحث هنا عن الصورة التي رسم فيها ما قرأت، اقرأ إلى غاية هنا".

بالنسبة للفرد، تتمثل المهمة في قراءة النص المعروض أمامه بصوت مسموع، حيث تتم قراءة النص بصفة فردية دون حضور أي شخص آخر ودون تحديد الزمن مسبقا، حيث للطفل إمكانية التصحيح الذاتي كما يتلقى التشجيع على المواصلة في حال الشعور بصعوبة أثناء القراءة أو التعثر فيها.

وتم الاعتماد على اختيار صورة من بين مجموعة صور تمثل كل منها المشهد المعبر عنه في كل فقرة، للاطلاع على مستوى الفهم، بحيث يعين الطفل الصورة المناسبة عند الانتهاء من قراءة كل فقرة.

و- تقييم مستوى القراءة:

يتم حساب درجة قراءة النص لكل فرد بقسمة عدد الأخطاء على عدد الكلمات المقروءة (Lefavrais, 1967)، كون معيار درجة الأخطاء في القراءة يعد أكثر المعايير استعمالا في هذا المجال. **(1976, 1972, Inizan ; 1972, Chassagny)**. يقابلها مستوى الفهم بواسطة تعيين الصورة المناسبة، بوضع علامة (0) للإجابات الخاطئة أو عدم تقديم إجابة (1) للإجابات الصحيحة المترددة و(2) للإجابات الصحيحة المباشرة، بعد قراءة الفقرة. **(لعيس، 2005، ص.126)**.

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار القراءة لعيس (2005):**

إن هذا النص ليس هدفه تحديد المستويات المختلفة للقدرة على القراءة، من حيث تحديد "سن القراءة " (âge lexique) بالمقارنة مع السن الحقيقية أو بالنسبة لمستوى التعليم كما في "مقاييس" القراءة. وحتى بالنسبة لهذه الأخيرة فإن "الخصائص السيكومترية لم تحظى دائما باهتمام مؤسسي هذه الاختبارات". **(B. ,1998, p97 Pierart)**

فالهدف الأساسي هنا، هو التمييز بين مجموعتين طرفيتين من القراء في عينة الدراسة، بتوضيح فارق ذو دلالة بين هاتين المجموعتين، فاختبار القراءة في هذا الإطار يندرج ضمن توجه الاختبارات التي تسعى لتحديد "مؤشرات" حول القدرة على القراءة، اعتمادا على معايير الأخطاء والسرعة **(Dubosson، 1957)**.

ولقد قام الأستاذ لعيس (2005) بحساب الخصائص السيكومترية وقد تحصل على النتائج التالية:

فبالنسبة لجانب الصدق اعتمد لعيس على مراعاة الصدق المرتبط بالمحك أو الميزان في نص القراءة، والذي "يدل على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوصين في مواقف محددة أو تشخيص ذلك السلوك... ويعتبر الصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصدق، ذلك أن المحكات التي يمكن أن

تمثل الاستعداد أو الخاصية في الواقع الخارجي تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار" **(مقدم. ع. ح، 1993، ص147)**. نقلا عن لعيس 2005.

وإذا كان الصدق التلازمي أحد نوعي الصدق المرتبط بالمحك، إلى جانب الصدق التنبؤي، فإنه يعتبر الأنسب هنا كون الأمر لا يتعلق هنا بالتنبؤ بسلوك أو قدرة معينة وإنما بالكشف عن "العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المحك في نفس الوقت تقريبا. إن الصدق التلازمي يستعمل للتشخيص...". **(مقدم، 1993، ص148)**

ونجد من بين أهم أنواع المحكات الفروق في العمر، الذي يستعمل في الاستعدادات والقدرات، ذلك أن "القدرات العامة والخاصة تتزايد وتتقدم بوجه عام كلما تقدم السن، فيمكن اتخاذ مدى تغير متوسط درجات الاختبار تبعا لتغير متوسط أعمار العينة كمحك خارجي لصدق الاختبار". **(Stazy.A,1961)**. وخلال الدراسة تحصل الباحث على نسبة الارتباط بين درجات القراءة والسن لعينة متكونة من 31 تلميذ تتراوح عمارهم ما بين 8–10 سنوات على قيمة R=0.9 وقيمة المتوسط الحسابي يقدر بـ 7.9 هذا بالنسبة للصدق التلازمي.

أما بالنسبة لحساسية الأداة، التي يعبر عنها "بالقدرة التمييزية" بين الأفراد، فإنه على غرار بعض اختبارات القراءة (Le Favrais, 1969)، فإنها ترتبط هنا بدرجة سهولة النص، بالنظر إلى سن أفراد الدراسة الاستطلاعية؛ ومن جهة ثانية يمكن حساب الصدق التمييزي لنتائج هؤلاء الأفراد.

في هذا الإطار فإن متوسط عينة الدراسة الاستطلاعية، يعتبر بالنسبة لنا كقيمة مرجعية بحيث أن انحراف درجة أي فرد يزيد عن القيمة (2-) يدل على حالة صعوبة القراءة، لأن القيمة بين (1-) و(2-) فيها نوع من الصعوبة في تصنيف الأفراد **(Piérart,1998, p103)**. وقد قدرت قيمة الانحراف المعيار بـ: 2.87.

أما بالنسبة لثبات الأداة، فإنه يمكن اعتبار، مع "كوتون" أن "الصدق مظهر الثبات" أي أن المقياس الصادق يكون ثابتا لكن العكس ليس بالضرورة صحيح.

ومن ناحية ثانية فإن قيمة الالتواء الخاص بتوزيع درجات القراءة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تقترب كثيرا من الصفر أي من التوزيع الاعتدالي، وهو من أهم المؤشرات على ثبات الاختبار، حيث اعتمد الكثير من الباحثين في إعداد قوانين الثبات وحسابه على معيار التشتت. **(Gilford, 1974)**

فقيمة معادلة الالتواء: 3 (المتوسط – الوسيط) / الانحراف المعياري

3 (7.90-7.83) /2.87 = 0.07 (إ. لعيس، 2005، ص 109-111)

وخلال الدراسة الحالية، وبعد تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة (40 تلميذ) وإعادة تطبيقه للمرة الثانية (التمرير الثاني) وذلك بعد 3 أشهر من التمرير الأول تحصلنا على معامل الارتباط بيرسن قدر بـ R=0.82، هذا ما يفسر لنا الارتباط القوي عند درجة حرية α =0.05، بينما كانت قيمة الصدق 0.90 مما يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمتعامل الارتباط بيرسن وقيمة الصدق.

4-2-3-2- عرض وتحليل نتائج التناول الإجرائي الأول: أدوات المعاينة

أ- عرض نتائج التناول الإجرائي الأول:

1) عرض نتائج الملاحظة:

لقد تم الاعتماد على الشبكة من أجل تشخيص تلاميذ يعانون من عسر القراءة لذلك وفيما يخص ميدانا الفهم والتعبير الشفهي تم اختيار التلاميذ الذين تكون اجاباتهم ما بين العادي والمتوسط في حين ميدانا القراءة والكتابة فقد تم الاحتفاظ بالتلاميذ الين أظهروا اضطرابا حادا.

يوضح لنا الجدول رقم (19) نتائج شبكة الملاحظة المطبقة في الدراسة، حيث تحصلنا على النتائج المبينة في الجداول أدناه:

الجدول رقم 17: يمثل نتائج أفراد العينة فيما يخص شبكة ملاحظة التلميذ –الفهم والتعبير الشفهي-

البنود	فهم الشفهي				التعبير الشفهي							
	يرد استجابة لما يسمع	يتفاعل مع النص المنطوق	يقيم مضمون النص المنطوق	يفهم الحديث	يتواصل مع الغير	يقدم ذاته ويعبر عنها	الإتصال البصري	توظيف المعارف المكتسبة	احترام زمن العرض	مستويات الصوت مناسبة للمقام	سلامة اللغة من حيث البنية والتوظيف	الإشارات والإيماءات
التلاميذ	سليم	سليم	سليم	سليم	سليم	متوسط	سليم	متوسط	متوسط	سليم	سليم	سليم

الجدول رقم 18: يمثل نتائج أفراد العينة فيما يخص شبكة ملاحظة التلميذ –الفهم والتعرف على الكلمة-

	القراءة (الفهم والتعرف على الكلمة)										
	يفهم ما يقرأ	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب	يعيد انتاج المعلومات الواردة في النص المكتوب	يستعمل استراتيجية في القراءة ويفهم مضمون النص	مستويات النص مناسبة للمقام	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل	نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق	استخدام التنغيم بطريقة صحيحة	السرعة المناسبة	مراعاة علامات الوقف
التلاميذ	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب

الجدول رقم 19: يمثل نتائج أفراد العينة فيما يخص شبكة ملاحظة التلميذ –الكتابة والخط–

الكتابة والخط											
التلاميذ	يتعرف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة	يتحكم في مستويات اللغة المكتوبة	رسم خطوط وأشكال ممهدة للكتابة	خط الحروف منفردة مع احترام مقاييس الكتابة	كتابة الحروف في مختلف الوضعيات مع احترام مقاييس الكتابة	استعمال سليم للحركات المد والتنوين والشدة	كتابة سليمة للكلمات أثناء الإملاء	المحافظة على البعد بين الكلمات عند النسخ	استعمال علامات الوقف	اكمال جملة تبين رأيه حول موضوع أو شخصية ما	ترتيب عدة صور تعبر عن قصة كتابيا	جمالية الخط
مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب	مضطرب

2) عرض نتائج المقابلة:

يوضح لنا الجدول رقم (22) نتائج المقابلة بالنسبة للمدير والمعلمة، حيث قمنا بتطبيق استبيان المقابلة وتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول أدناه:

الجدول رقم 20: يبين نتائج المقابلة بالنسبة للمدير والمعلمة

البنود	نظام التدريس بالمدرسة	حضور المعلم في التدريس	الطريقة المتبعة	الجانب الحسو حركي	اللغة والتواصل	الانتباه والتركيز	التعليم وبصورة خاصة القراءة	الوظائف الاجتماعية والسلوكية للطفل
مدرسة ميدوني شريف	دوام واحد	منتظم	الطريقة الكلية	عادي	عادي	طبيعي	مضطربة	عادي
مدرسة حشمي حسين	دوام واحد	منتظم	الطريقة الكلية	عادي	عادي	طبيعي	مضطربة	عادي
مدرسة بوشلاغم الطاهر	دوام واحد	منتظم	الطريقة الكلية	عادي	عادي	طبيعي	مضطربة	عادي

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن جميع أفراد العينة عاديين بحيث لا يعانون من مشاكل لا بيداغوجية ولا حسية حركية ولا اجتماعية سلوكية سوى كونهم يعانون من اضطراب في القراءة.

3) عرض نتائج الاستمارات الموجهة للأسرة (جمع البيانات /المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة)

يوضح لنا الجدول رقم (23) حوصلة حول النتائج المتحصل عليها من خلال الاستمارات الموجهة للأولياء وذلك بهدف جمع معلومات حول الطفل وكذا المحيط الذي نشأ فيه، وبتطبيقنا للاستمارات تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم 21: يبين نتائج الاستمارات الموجهة للأسرة

البنود	ظروف الحمل والولادة	السوابق المرضية	النمو الحس حركي	النمو اللغوي	الجانب السلوكي	الوضعية الاجتماعية	مستوى تعليم الوالدين	متوسط دخل الأسرة	السوابق العائلية	سلوك الأولياء اتجاه الطفل
اسرة الطفل	عادية	غائبة	عادي	عادي	عادي	اسرة صغيرة/مسكن خاص	ثانوي /جامعي	متقارب	غائبة	حسن إلى جيد

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن جميع الأطفال من أسر صغيرة ومتقاربة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية.

4) عرض نتائج الذكاء: "رسم رجل"

يوضح لنا الجدول رقم (24) نتائج اختبار الذكاء بالنسبة لأفراد المجموعة، حيث قمنا بتطبيق اختبار كلومبيا وتحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

الجدول رقم 22: يبين نتائج أفراد العينة على اختبار الذكاء

الأفراد	حاصل الذكاء
01	106.99
02	105.52
03	106.25
04	103.2
05	95.23
06	98.3
07	95.12
08	104.8
09	102

يظهر من خلال الجدول (24) أن نتائج المجموعة كانت جيدة حيث تمكن الأطفال من تجاوز درجة 90، هذا ما يدل على أن أفراد هذه المجموعة لا تعاني من عجز على مستوى الذكاء، حيث تم حساب نسبة بالاعتماد على دليل الاختبار.

5) عرض نتائج اختبار القراءة:

الجدول رقم 23: يبين نتائج أفراد العينة على اختبار القراءة

الأفراد	درجة القراءة	الفهم	الفرق بين درجات القراءة وقيمة المتوسط المعيارية
1	2.5	2	-5.4
2	3.75	3	-4.15
3	0.43	0	-7.47
4	3.94	2	-3.96
5	1.83	1	-6.07

6	2.66	2	-5.24
7	4.75	4	-3.15
8	3.65	3	-4.25
9	0.62	0	-7.28
المجموع	**24,13**	**18**	
المتوسط الحسابي	**2,68**	**2**	
الانحراف المعياري	**1,50**	**1,58**	
النسبة المئوية	**%34.44**	**%24.16**	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أعلاه أن نتائج أفراد العينة ضعيفة جدا في عملية القراءة سواءً تعلق الأمر بجانب الفهم وحتى التعرف على الكلمة، ومنه فإن الأطفال يعانون من صعوبة عميقة في عملية القراءة.

ب-تحليل نتائج أدوات المعاينة عند أفراد المجموعة:

1) تحليل نتائج شبكة الملاحظة والمقابلة:

من خلال النتائج المتحصل عليها بالاعتماد على شبكة الملاحظة:

بالنسبة لميدان الفهم والتعبير الشفهي نلاحظ أن أفراد العينة يتمتعون بفهم شفهي عادي بحيث أنهم يقدمون استجابة لما يسمعونه كما يتفاعلون مع المتحدث وهذا يبن أن لديهم فهم عادي خلال الوضعية التواصلية، كذلك بالنسبة للتعبير بحيث نجد أن أفراد المجموعة يعبرون عن أنفسهم باستخدام لغة سليمة من حيث البناء كما أن التواصل البصري طبيعي ولا يواجهون صعوبة في التواصل مع الغير سواء الزملاء وكذا المعلم.

أما فيما يخص اللغة المكتوبة فقد ركزنا على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات حادة في الفهم وكذا التعرف على الكلمة وذلك أثناء القراءة، بحيث تميزت قراءاتهم بكثرة الأخطاء المرتكبة وهذا يرجع بصورة أساسية إلى عدم تمكن الطفل من الاستراتيجية السليمة في القراءة ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى عدم تحكم التلميذ من قواعد التحويل الخطي الصوتي، وكذا طول زمن القراءة بسبب بطيء العملية واضطراب في استخدام علامات الوقف، مما أدى إلى صعوبة فهم المادة أو النص المقروء.

أما فيما يتعلق بالإنتاج الخطي فلقد لاحظنا على أفراد العينة اضطراب واضح في عملية الكتابة يتجلى في الأخطاء المرتكبة سواء أثناء عملية الاملاء وإنما أيضا خلال عملية النسخ، مما يبين عدم تحكم التلميذ لضوابط وقواعد الكتابة كما لاحظنا في انتاجاتهم الخطية عدم احترام المسافات وكذا مقاييس الكتابة وانعدام المحافظة على البعد بين الكلمات مما أثر على جمالية الخط.

أما فيما يتعلق باستمارة المقابلة فلقد تم اختيار أفراد العينة متقاربين من حيث نظام الدوام وكذا طريقة التدريس بحيث جميع المعلمين يعتمدون على الطريقة الكلية في عملية التدريس، كما اقتصرنا على التلاميذ

الذين يبدون سلوكات عادية في الوسط المدرسي بحيث تم استبعاد الحالات التي تعاني من اضطراب الانتباه وكذا فرط النشاط مركزين بذلك على أن يكون لأفراد العينة اضطراب عسر القراءة دون وجود اضرابات خصوصا البيداغوجية منها مصاحبة.

2) الاستمارات الموجهة للأسرة:

لقد حاولنا من خلال الاعتماد على الاستمارات الموجهة للأسرة اختيار تلاميذ يكون نموهم الحس الحركي وكذا اللغوي عادي ومتقاربين في الجانب الاجتماعي الثقافي وكذا الاقتصادي للأسرة ساعين بذلك تحقيق التجانس بين أفراد العينة قدر المستطاع. بحيث كان جميع الأفراد ينتمون إلى وسط اجتماعي ثقافي اقتصادي حسن إلى الجيد.

أ-اختبار الذكاء:

من خلال تطبيق اختبار كلومبيا على أفراد العينة وهذا من أجل استبعاد عامل الاعاقة الذهنية الذي يؤثر في عملية القراءة لدى الأطفال ومنه التأكد من أن أفراد العينة لا يعانون من انخفاض على مستوى الذكاء بحيث كانت النتائج المتوصل إليها تبين أن حاصل ذكاء المجموعة يتباين من ذكاء عادي أو متوسط بنسب مختلفة (92، 100) إلى ذكاء عالي نوعا ما 108، ويظهر من خلال هذه النتائج أن افراد العينة لا يعانون من أي مشاكل في الذكاء.

ب-اختبار القراءة:

تميزت النتائج المسجلة في اختبار القراءة، والمبينة في الجدول بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

- تقديم قراءات ضعيفة، ركيكة ومتقطعة وغير مسترسلة وغالبا ما تكون غير مفهومة؛
- صعوبة التعرف على الكلمات تجلت من خلال الخلط بين الحروف وأصواتها؛
- حذف بعض الكلمات أو الحروف أو المقاطع أو حتى قفز بعض السطور وحتى فقرات بأكملها؛
- تم تسجيل مختلف مظاهر الأخطاء: الإبدال، الحذف، الإضافة والقلب التي تكررت في بصورة واضحة، حيث لوحظ خلط في الحروف المتقاربة شكلا أو صوتا أو كذا أخطاء في الحركات خصوصا عدم التحكم في المد والتنوين (الوعي الفونولوجي) وإهمال الشدة؛
- كثرة ظاهرة التصحيح الذاتي بصورة سلبية؛
- اضطراب الية التحويل الحرفي الصوتي والذي تعتمد عليه طريقة الوساطة الفونولوجية؛
- أما فيما يتعلق بالزمن المستغرق فقد لاحظنا أن جميع الأطفال استغرقوا وقتا طويلا بحيث تجاوز الزمن المستغرق 10 دقائق عند أغلب الأطفال هذا ما يجعل النص يفقد بنيته الكلية وكذا معناه الحقيقي؛
- اتسمت قراءة الأطفال في كونها قراءة دون هدف بحيث أنه تم تسجيل نتائج ضعيفة جدا في الفهم تبين ذلك من خلال عجزهم من الربط بين كل فقرة والصورة الموافقة لها.

كخلاصة يمكن القول أنّه تم التأكد فعلا من أن هؤلاء الأطفال يعانون من اضطراب في تعلم القراءة، يمس الجانبين معا الفهم والتعرف على الكلمة.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها والمتمثلة في كون جميع أفراد العينة لا يعانون من إعاقة ذهنية كما أنهم يواجهون صعوبات قرائية عميقة يتبين لنا أن أفراد هذه المجموعة يعانون من اضطراب عسر القراءة.

الجدول رقم 24: جدول يمثل ملخص مواصفات عينة الدراسة.

مواصفات العينة	مستوى القراءة	درجة الذكاء	العمر الزمني	الوسط اللساني	الوسط الاجتماعي الاقتصادي الثقافي	السلوك	مستوى الدراسة		الظروف الحسية المعنوية	الجنس		المجموع
							الرابعة	الخامسة		ذكور	إناث	
التلاميذ	عسيري القراءة	90 درجة فما فوق	9–11 سنة	العربية	متساوي ومتوسط	عادي	4	5	عادية	06	03	9

خلاصة:

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

4-2-3-3- التناول الإجرائي الثاني: أدوات جمع البيانات

قسم التناول الإجرائي الثاني إلى ثلاث مراحل: مرحلة القياس القبلي ومرحلة تطبيق برنامج أنشطة الرسم المقترح ومرحلة القياس البعدي.

أ- مرحلة القياس القبلي:

حيث خضعت مجموعة الدراسة إلى مجموعة من الاختبارات التي تقيس الأداء القرائي، حيث بالإضافة إلى اختبار القراءة تم تطبيق:

1- اختبار القدرة الفونولوجية؛
2- اختبار القدرة السيميولوجية؛
3- اختبار الأجراس (المعالجة البصرية)؛
4- اختبار الذاكرة العاملة؛
5- اختبار الإملاء

1) اختبار الوعي الفونولوجي:

- **تقديم الاختبار:**

استعننا في بحثنا هذا باختبار القدرة الفونولوجية الفرنسي وقد تم تكييفه أولا من طرف الطالبة "لواني يمينه" في إطار دراسة لنيل شهادة الماجستير والمعنونة "علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة، محاولة لتكييف تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية" سنة 2007 ثم بعدها قامت بتكييفه وتقنينه في إطار شهادة الدكتوراه الباحثة) أزداو، 2012) علما بأن الاختبار الأصلي (الفرنسي) مأخوذ من كتاب الباحث "Delpch.D" تحت عنوان " La conscience phonologique ,test, éducation et rééducation" لسنة 2001 علما بأن أغلب بنوده، مأخوذة من كتاب الباحث "Le Cocq. P" تحت عنوان "Apprentissage de la lecture et dyslexie" وبالنسبة لكل بند، نعطي مثالا واحدا للطفل، وله الحق في محاولتين قبل إجراء الاختبار الحقيقي (محترمين النموذج الفرنسي) وهذا يسمح لنا بمراقبة فهم التعليمة من قبل الطفل. قامت (أزداو، 2012) بإعداد سبعة (7) مهام.

- **عناصر بناء اختبار الوعي الفونولوجي:**

لإعداد هذه المهام، حرصت الباحثة (أزداو) على أخذ الاحتياطات التالية:

- استعمال الكلمات المعروفة لدى الطفل، وذلك لسببين:

أولا: لأنّ المهام الفونولوجية تتطلّب معالجة معرفية، خاصّة إذا ما أخذ بعين الاعتبار الصفة السمعية للمهام المقترحة.

ثانيا: أنّ الاستعمال المكرّر للكلمات بلغة الطفل هو أساس تطوير انتباهه لبعض الصّفات الفونولوجية، كالانتباه، مثلا إلى كلمتين تنتهي بنفس الصّوت.

وقصد التعرّف على الكلمات المألوفة لدى مجموعة البحث، قامت (أزداو) باختبار قبلي المتمثل في تمرير "كتاب صوري" يكوّن من 1000 كلمة، يحتوي على 996 شيء للتسمية، وهو معدّ للأطفال من عمر سنتين أو أكثر، مصوّر من طرف (لاثاي) (Lattay, 1997).

يتعلق الأمر بكلمات مستعملة في الحياة اليومية موضحة، برسومات وصور، وهي مصنفة حسب ثمانية (8 موضوعات) (الطبيعة، الحيوانات، الغذاء، جسم الإنسان، الملابس، الأنشطة والترفيه، المنزل، الأشياء، المدينة، ووسائل النقل). **(أزداو، 2012، ص 102)**

- **شكل الاختبار:**

يتضمن الاختبار في محتواه الأصلي ثلاثة أقسام أساسية وهي كالتالي:

- **الذاكرة قصيرة المدى: Mémoire à court Terme**

يسمح لنا البند بتقدير "الشبر الذاكري السمعي L'oempem mnésique" هذه القدرة تظهر على أنها مرتبطة بالمكانية التي بواسطتها يكون الفرد قادرا على الوصول إلى مرحلة إعادة الترميز الصوتي للمعلومة، ويحتوي على ثلاثة بنود:

1-الاحتفاظ بالإيقاعات Rétention de Rythmes : يضم هذا البند 21 سلسلة إيقاعية، تتدرج من السلسلة البسيطة إلى غاية السلسلة المعقدة، هذا البند مأخوذ من تمارين "Mira Stamback" مدة الاختبار 03 دقائق. يجب إخفاء اليد تحت الطاولة عند تطبيق القطعة الموسيقية، من أجل إبعاد حامل بصري (Support visuelle) يمكن أن يكون كمساعد للطفل وبالتالي نكون قد راقبنا فهم التعليمة بإعطائنا مثالين.

2-الاحتفاظ بالجمل Rétention de Phrases : يضم هذا البند جملتين مقسمة كل واحدة منهما إلى سبعة أفواج، مدة الاختبار دقيقة واحدة.

3-الاحتفاظ بالأرقام Rétention de Chiffres : يحتوي هذا البند على سلسلتين من الأرقام كل واحدة تتكون من خمس أرقام تتراوح ما بين 1 إلى 9، مدة الاختبار (45) ثانية.

- **تقطيع الكلمات Décomposition de mots:**

ويحتوي على بندان، البندان المقترحان على الطفل مهمان جدا، لأنهما يسمحان بمعرفة هل الطفل واع بأن الكلمة الواحدة يمكن لها أن تقسم إلى أجزاء لها معنى تعرف بالمقاطع والتي تختلف من حيث طولها...إلخ ويضم:

1-التقطيع المقطعي Découpage Syllabique: يضم هذا البند كلمات متعددة المقاطع من السهل إلى الصعب أي من المقاطع القصيرة إلى غاية المقاطع الطويلة، حيث يعطى للطفل خمس (5) كلمات تحتوي على مقاطع يتراوح عددها من مقطعان إلى أربع مقاطع ويطلب من الأطفال تقطيع الكلمات إلى مقاطع، يجب التأكد من أن الطفل قد فهم المعنى المقصود من "المقطع" حيث نقوم في البداية بإعطاء شرح دقيق وكاف لماهية المقطع على أنه قطعة من الكلمة نطلب منه تقطيع الكلمات إلى مقاطع.

قبل التطبيق الفعلي لهذا البند، يقترح على الطفل مثالان أين نوقع باستعمال إشارة باليد لكل مقطع، وبهذه الطريقة نتأكد من أن التعليمة مفهومة لدى الطفل. مدة الاختبار 30 ثانية.

2-التقطيع الفونيمي Découpage Phonémique: يسمح لنا كذلك بمعرفة هل هؤلاء الأطفال يملكون وعيا بالأصوات الممدودة ويأخذونها في الحسبان عند حساب عدد فونيمات الكلمة، حيث نقترح للطفل خمسة (5) كلمات أيضا للتقطيع. مدة الاختبار 20 ثانية.

- **الوعي الفونولوجي Conscience Phonologique :**

يسمح لنا هذا القسم من تحديد وبصورة كبيرة الصعوبة التي يعاني منها الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في القراءة على مستوى الكفاءات الفونولوجية، فعلى الطفل اختيار إجابة معطاة من قبل في صميم الاختبار والقيام فيما بعد بإنتاج هذه الأخيرة، وذلك بعد الرجوع إلى المعجم المفرداتي، أو اللغوي الذهني لديه، أو هو إنتاج نتيجة لعمليات مجراة على مستوى الذاكرة العاملة ويحتوي على ثمانية بنود:

1- الحكم على القوافي Jugement de Rimes؛
2- الكلمة التي تقفي Mot-Rime؛
3- قافية مع كلمة مقصودة (دالة) Rime avec Cible؛
4- نفس نهاية الكلمة المقصودة (الدالة) Même fin Mot Cible؛
5- إزالة المقطع Suppression de la Syllabe.

هذا البند ينقسم إلى ثلاثة بنود فرعية:

- حذف المقطع الأوّل.
- حذف المقطع الأخير.
- حذف المقطع الأوسط.

6- إزالة المقطع الأوّل Supprimer 1er Phonème؛
7- تعويضه الحرف الأوّل Remplacer 1er Phonème؛
8- الصوّت الناقص Son Manquant.

وفي بحثنا هذا سنعتمد على الاختبار الذي قامت بتكييفه (أزداو، 2012) وهذا لأنها لم تقم بتكييف القسمين الأوّليين للاختبار ضمن بحثها في إطار الدكتوراه .وهذا لأنّ البحث يقيس مستوى الوعي الفونولوجي المحض لدى الأطفال وليس الجوانب الأخرى، وهذا ما يخص وما يهم البحث الحالي.

- **التقديم النهائي لاختبار الوعي الفونولوجي المكيف من طرف (أزداو).**

مهام الوعي الفونولوجي عددها سبعة (07)، كل واحدة من هذه المهام تحتوي على ثلاث (03) بنود، ما عدا الخامسة التي تنقسم إلى ثلاث مهام جزئية، التي بدورها تحتوي كل منها على ثلاثة بنود.

1- البند الأول :الحكم على القوافي:

يجب على الطفل ان يقرر إذا كانت أزواج الكلمات تقفي مثلا:

[hagar] / [baqar]

(بقر) / (حجر)

2- البند الثاني :إنتاج كلمة ثقفي مع الكلمة المقصودة.

يجب على الطفل أن يبحث في قائمته المعجمية على كلمة تقفي مع الكلمة المقترحة مثلا:

[yad]، [xad]، [gad]، [mad]

(يد) (خد) (جد) (مد)

3- البند الثالث :اختيار كلمة ثقفي مع الكلمة المقصودة:

يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة مثلا:

[saɛr]، [miqas] ، [bahr] ، [waraq]

(شعر) (مقص) (بحر) (ورق)

البند الرابع :اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار من بين ثلاثة كلمات مقترحة، الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة مع الكلمة المقصودة مثلا:

[basal]، [ra:s] ، [ragal] ، [kalb]

(بصل) (راس) (رجل) (كلب) .

4- البند الخامس :حذف المقاطع.

تنقسم إلى ثلاثة مهام جزئية.

في الأولى (5a): يجب على الطفل أن يحذف المقطع الأول ويتلفظ بما تبقى من الكلمة، مثلا في كلمة "بقرة "يجب على الطفل أن يحذف [ba] ثم يتلفظ بما تبقى [qara].

في الثانية (5b): يحذف المقطع الأخير [ra]، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [baqa].

في الثالثة (5c): يحذف المقطع الأوسط [qa]، ثم يتلفظ بما تبقى من الكلمة [bara].

5- البند السادس :الصوت الناقص:

تسمع للطفل كلمتين، بحيث الكلمة الثانية تتكون من الكلمة الأولى مع حذف المقطع الأول، يجب على الطفل أن يجد ما هو الصوت المحذوف مثلا:

[daba:b] / [ba:b]

(ضباب) (باب)

6- استبدال الفونيم الأول:

يتعلق الأمر بحذف الصوت الأول للكلمة واستبداله بآخر بشكل يمكنه من تشكيل كلمة جديدة مثلا:

[qu:t] [hu:t] / [tu:t]

(قوت) (حوت) (توت)

ملاحظة: تذكر الباحثة (أزداو) أنه بسبب التركيبة المرفولوجية اللغة العربية التي ترتكز على الجذر القائم على الصوامت (Fleish, 1968) تم حذف واحدة من المهام والمتمثلة في (حذف الفونيم الأول)، المتواجدة في اختبار: (Delpech, George & Nok,2001) لأنه لا يمكن أن نجد في اللغة العربية كلمة تبدأ بصائته.

- **نظام تنقيط اختبار الوعي الفونولوجي:**

تذكر الباحثة وتقول أنّه بناء على الإجابات الصحيحة ولإخضاع كل النتائج للمعالجة الإحصائية، ثم تنقيط كل واحدة من المهام على ثلاثة (03) نقاط كحد أقصى حسب عدد البنود إذ تم منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وهو نظام التنقيط المستعمل في الاختبار الأصلي، ما عدا" حذف المقاطع "المهام (5) التي وصل مجموعها إلى (9) نقاط كحد أقصى بنظام ثلاث نقاط لكل واحدة من المهام الجزئية الثلاثة، ويكون بذلك المجموع الكلي 27 نقطة.

- **كيفية إجراء الاختبار:**

اعتمدنا على نفس الاجراءات المتبعة من طرف الباحثة أزداو (2012) بحيث:

- تم تطبيق الاختيار بصفة فردية، وذلك خلال الفترة الصباحية؛
- مدة اجراء الاختبار كان تقريبا ما بين 25 إلى 35، حسب الحالات؛
- كانت التعليمات تقدم بالعربية العامية، وهذا لتسهيل عملية فهم الطفل للتعليمة؛
- تجنب استخدام كلمات مثل (قافية، مقطع، فونيم) إذ هي ليست معروفة لدى الأطفال؛
- تسجل إجابات الحالات في أوراق خاصة بالتنقيط، وكانت تسجل إجابتهم مهما كانت، صحيحة أو خاطئة.

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار الوعي الفونولوجي المتحصل عليها من طرف أزداو (2012):**

قامت الباحثة "لواني يمينه، 2007" بتكييف الاختبار (اختبار الوعي الفونولوجي) والمستمد من كتاب (Delpech. D) ولقد توصلت بعد الدراسة التي قامت بها على عينة وتشمل 18 طفلا حيث تكونت من أطفال جيدي القراءة وآخرين متوسطي القراءة واتبعت لقياس صدق وثبات الاختبار طريقة المتوسطات والمقارنة الطرفية فتحصلت على أن أداء المجموعة (أ) أي القراء الجيدون والمتوسطون أحسن من أداء المجموعة (ب) أي القراء السيئون حيث أن المتوسط الحسابي للأولى (أ) هو X=5.68 بينما المتوسط الحسابي للمجموعة (ب) هو:

$$0.5\ P960.6 = (16.1)\ F\ .1.80=X$$

كما قامت الباحثة "أزداو شفيقة، 2012" بتكييف نفس الاختبار حيث اعتمدت على أراء المحكمين من أجل التأكد من صدق الاختبار وصلاحية البنود الموضوعة، حيث عرضت الباحثة على عشرة أساتذة (10) من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعتي "الجزائر 2" و"سعد دحلب" بالبليدة، وأربعة باحثين بمركز البحث العلمي والتقني من أجل تطوير اللغة العربية بمخبر اضطرابات اللغة بجامعة بوزريعة الاختبار ومن خلال

ملاحظات المحكمين قامت الباحثة ببعض التعديلات. أما بالنسبة لحساب ثبات الاختبار فاعتمدت الباحثة على طريقة اعادة الاختبار حيث طبقت الاختبار على عينة من ثلاثون (30) طفلا يدرسون السنة الأولى ابتدائي، وبعد فترة زمنية قدرت بـ 15 يوما أعادت تطبيق الاختبار على نفس الأطفال، وتم حساب معامل الارتباط بين التمريرين الأول والثاني وتوصلت إلى النتائج التالية:

الجدول رقم 25: يمثل معاملات الارتباط بين التمرير الأول والتمرير الثاني لمهام الوعي الفونولوجي

الفترة	أزواج المهام	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التمرير الأول X التمرين الثاني	م1	30	0.72	0.01
	م2	30	0.21	0.26
	م3	30	0.65	0.01
	م4	30	0.44	0.01
	م5أ	30	0.73	0.01
	م5ب	30	0.61	0.01
	م5ج	30	0.35	0.05
	م6	30	0.75	0.01
	م7	30	0.47	0.01

بحيث (م 1) يمثل الحكم على القوافي، (م 2) إنتاج القوافي، (م 3) اختيار الكلمة التي تقفي مع الكلمة المقصودة، (م 4) اختيار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة، (م 5أ) حذف المقطع الأول، (م 5ب) حذف المقطع الأخير، (م 5ج) حذف المقطع الأوسط، (م 6) الصوت الناقص، (م 7) استبدال الفونيم الأول. (أزداو، **2012**، **ص.107**). ومنه تبين نتائج اختبار بيرسون والمبينة في الجدول أعلاه على وجود علاقات ارتباطيه موجبة متوسطة إلى قوية في معظمها ما بين التمرير الأول والتمرير الثاني وهذا بالنسبة لمهام اختبار الوعي الفونولوجي، ما عدا المهمة الثانية (انتاج القوافي) التي سجلت أضعف معامل ارتباط بين التمريرين ($R = 0.21$) وهي قيمة غير دالة احصائيا. ولتدعيم النتائج قامت الباحثة بحساب اختبار (ت) للدلالة على الفروق بين أزواج متوسطات الدرجات المحصل عليها على التمريرين (الأول والثاني) للوعي الفونولوجي، وأظهرت النتائج أن قيم (ت) المحسوبة ليست دالة بالنسبة لمجموع المهام ما يؤكد ثبات الاختبار. (أزداو، **2012**، **ص109**)

كما قمنا بالتأكد من صدق وثبات الاختبار المكيف من طرف الباحثة أزداو (2012) بإتباعنا طريقة إعادة الاختبار بحيث طبقنا الاختبار على عينة متكونة من 40 طفلا (التمرين الأول) وبعد فترة أعدنا تطبيق نفس الاختبار على نفس العينة (التمرين الثاني) تحصلنا على قيمة معامل الارتباط بيرسن R=0.86، وهذا ما يفسر لنا الارتباط القوي عند درجة حرية $\alpha=0.05$ كما تحصلنا على قيمة الصدق تساوي 0.92 أي نسبة 92% وهي نسبة قوية، وهذا ما يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن وكذا نسبة الصدق.

ج- اختبار القدرة السيميولوجية:

- **تقديم الاختبار:**

هو اختبار قام بإعداده الباحث إسماعيل لعيس (2005) ويهدف إلى تحديد خصائص التمثيل الخطي لدى الأطفال بصورة خاصة الذين يعانون صعوبة تعلم القراءة، من خلال رسم موضوع مقترح، وذلك بالنسبة لأطفال أسوياء في القراءة من نفس السن. هذه الخصائص تصف لنا في الأخير نمط معين من التمثيل، المبنى هنا على ثنائية ايقوفي/رمزي، أي تقابل نمطين رئيسيين من الوحدات السيميولوجية حسب طبيعة العلاقة بين الدال والمرجع. ويهدف تحديد هذه الخصائص إلى التعرف على مستوى القدرة السيميولوجية أو الرمزية الخطية لدى الأطفال (إ. **لعيس، 2005، ص 20**)

- **طبيعة المهمة:**

يتمثل الموضوع المقترح للرسم في موضوع بسيط معاش من طرف الطفل، وعناصره المرجعية موضوع معرفة مسبقة من خلال قصص نصوص القراءة منذ السنة الأولى من التمدرس.

يتضمن الموضوع العناصر التالية: الأشخاص، الأشياء أو الموجودات، علاقات زمانية مكانية، علاقات تفاعلية (فعل/ رد فعل)، إلخ. على اعتبار أن هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمال وحدات سيميولوجية من طبيعة مختلفة، منها ما يرتبط بالعنصر الممثَّل بعلاقة شبيهة ومنها ما يحيل إليه رمزيا (الرموز). وعليه فإن اختيار هذه العناصر كان بهدف الحصول على هذا التنوع في الوحدات السيميولوجية وفتح الطريق لظهورها. ويمكن تحليل التعليمة إلى أصناف المفاهيم التالية:

الجدول رقم 26: عناصر موضوع الرسم المقترح

أشخاص	أشياء	علاقات مكانية	علاقات زمنية	فعل/رد فعل	قيم واقعية
ولد بنت	عناصر الحديقة أو الطبيعة	التقابل، المحاذاة، إلخ	قبل/بعد	نشاط اللعب	الألوان الجنس السن، إلخ

يقدم للطفل ورقة بيضاء (27/21 سم)، قلم رصاص وعلبة 6 أقلام ملونة، ونطلب منه الرسم بطريقة فردية دون تحديد الوقت مسبقا، وفق التعليمة التالية: "ارسم ولدا وأخته الكبيرة يلعبان الكرة في الحديقة أثناء النهار".

أ- طريقة تحليل الرسم

يتم تصنيف الوحدات، بعد التعرف عليها والكشف عنها، في المستوى البنيوي وفقا للعناصر التي تتضمنها التعليمة، والمشار إليها سابقا (جدول 5)، والتي تتطلب لأجل تمثيلها خطيا استعمال الأيقونات بشكل خاص: أشخاص، الأشياء، التنظيم المكاني بين الشخصيات. أما المستوى السيميولوجي، فيتضمن العناصر التي يتطلب تمثيلها خطيا، استعمال الرموز بصورة خاصة: كبير /صغير، فعل/رد فعل، القيم الواقعية.

التنقيط: يكون التنقيط في مهمة الرسم على النحو التالي:

- كل عنصر مطلوب في التعليمة = 1 نقطة

- كل عنصر إضافي = ½ نقطة
- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار القدرة السيميولوجية المتوصل إليها:**

لقد قام صاحب الاختبار لعيس (2005) بحساب الصدق التلازمي بين درجات الوحدات السيميولوجية الخطية في الرسم والسن وتوصل إلى معامل ارتباط متوسط قدر بـ 0.48 وهذا ما يبين صدق الأداة. **(إ. لعيس، 2005، ص.117)**

للتأكد من صدق وثبات هذا الاختبار على أطفال عينة البحث، قمنا بحساب الخصائص السيكومترية لنفس الاختبار على عينة تتكون من 40 طفل وتحصلنا عند تطبيقنا للاختبار على العينة في التمرير الأول وكذا في التمرير الثاني وذلك بعد 3 أشهر فيتبين لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط R=0.59 وهذا ما يفسر الارتباط عند مستوى دلالة α=0.05، كما تحصلنا على الصدق وذلك باستخراجه من الثبات على نتيجة 0.76 ومن خلال هذه النتائج المتحصل عليها تأكد لنا صلاحية تعميم الاختبار على عينة البحث.

ب-اختبار الأجراس:

واعتمدنا في ذلك على اختبار الأجراس وهو اختبار مقتبس من بطارية Bale –Bilan Analytique du Langage- والتي قامت بإنجازه مجموعة من الباحثين التابعين إلى أكاديمية قرونبل "Académie de Gronoble" والمتمثلين في .Jaquer ROX et Sylviane VALDOIS وآخرون.

تتكون هذه البطارية من 40 بند لقياس اللغة الشفهية، القراءة، الإملاء، الذاكرة، القدرات الميتا فونولوجية، والمعالجة البصرية، فهو بذلك يعتبر وسيلة معرفية للكشف، وقد تم اقتباس مجموعة من الاختبارات للكشف عن حالات عسر القراءة ونشرت في كتاب بعنوان "ODEDYS" 2007 "Outil de Dépistage des Dyslexies" ويضم بدوره مجموعة من البنود تمثلت في اختبار القراءة L'alouette، الذاكرة، اختبار الإملاء، اختبار القدرات الميتافونولوجية، اختبارات بصرية الذي ينقسم بدوره إلى قسمين: القسم الأول تمثل في بند لمقارنة مجموعات من الحروف دون معنى " Epreuve de comparaison de séquences de lettres sans signification أما القسم الثاني فتمثل في اختبار الأجراس.

- **تقديم الاختبار:**

هو اختبار لـ Gauthier, De haut et Joanette 1989 طبق لتقييم القصور البصري لدى الراشدين المصابين على مستوى الدماغ. وهنا استعمل من طرف الباحثين لقياس القدرات البصرية الانتباهية Visio Attentionnelles لدى الأطفال في إطار اختبار البحث عن أهداف (الأجراس) داخل مجموعة من المموهات.

- **مبدأ الاختبار:**

يتمثل الاختبار في تقديم ورقة بها 112 رسم لأشياء مختلفة (تفاح، حصان، سيارة، سحب...إلخ) من بينها 35 جرس وتتمثل مهمة الطفل في تشطيب أكبر عدد ممكن من الأجراس في مدة لا تتجاوز الدقيقتين، مع الأخذ بعين الاعتبار استراتيجية المسح البصري المعتمدة من طرف الطفل.

- **أدوات الاختبار:**

لابد من الحصول على ساعة Chronomètre لقياس الزمن، وتزويد الطفل بقلم مبري جيدا وورقة الاختبار.

- **التعليمة:**

أبدأ بشطب بخط مستمر كل الأجراس التي تراها في الورقة بعد البدء بقياس الزمن مباشرة.

التنقيط:

لابد من تسجيل الوقت المستغرق من طرف الطفل إذا تجاوز دقيقتين.

لا بد من تسجيل الاستراتيجية المتبعة من طرف الطفل وذلك بالاعتماد على ورقة الوضعيات الخاصة بالأجراس وذلك باستخدام قلم

تسجيل عدد الأجراس المشطبة من طرف الطفل من أصل 35 جرس

- **ملاحظة:**

في بحثنا اعتمدنا فقط على حساب عدد الأجراس دون الاهتمام بالوقت المستغرق. **(جنون وهيبة، 2010، ص)**

- **إظهار معيار صدق وثبات الاختبار:**

إن اعتمادنا على اختبار الأجراس كان بسبب أن هذا الأخير بسيط وسهل التنفيذ لكل الأطفال في العالم حيث أنه اختبار عملي عكس البند الأول الذي هو لفظي وبالتالي فإن تطبيقه كان سهلا، غير أن هذا لم يمنع من التأكد من ثبات الاختبار بحيث تم تطبيقه على عينة مكونة من 40 طفل (التمرين الأول) وبعد مدة أعدنا تطبيقه على نفس أفراد العينة وقمنا بحساب معامل الارتباط بين درجات التمرير الأول ودرجات التمرير الثاني فتحصلنا على معامل الارتباط $R=0.82$ وهذا ما يفسر العلاقة القوية (الارتباط القوي) عند مستوى دلالة $\alpha=0.05$ حيث توجد علاقة قوية بين التمرير الأول للاختبار والتمرير الثاني لنفس الاختبار وذلك على نفس أفراد العينة كما استنتجنا قيمة الصدق والتي وصلت إلى 0.90، ويؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط α وقيمة الصدق.

ج- اختبار الذاكرة العاملة:

اختبارات Baddly

يشمل هذا التناول مجموعة اختبارات تقيس قدرة نظامي الذاكرة النشيطة (المفكرة البصرية – الفضائية والحلقة الفونولوجية) والمصممة من طرف (Baddly & Gathercole 1982) و(Yuill & all 1989)، والتي تم تكييفها على الواقع الجزائري من طرف (قاسمي أمال 2001) بالإضافة لاختبارات (Siegel R.S & Rayan 1989) المكيفة من طرف (سعيدون سهيلة 2004).

تشمل هذه الاختبارات في:

1. اختبار المفكرة الفضائية البصرية

أ. تعريف الاختبار

اختبار مصمم من طرف (Baddly & Gathercole) سنة 1982 يحتوي هذا الاختبار

على خمس سلاسل من الجداول ابتداءً من سلسلة ذات جدولين إلى غاية خمس جداول، ثلاث محاولات لكل سلسلة، هناك 27 جدول يحتوي على 42 شبكة.

ب -كيفية تطبيق الاختبار

يطبق هذا الاختبار وفق الشروط التالية:

التعليمة

عليك أن تشير بإصبعك الى الخاتمة التي توضح فيها النقطة الثالثة لكي تشكل المستقيم، ويجب عليك تتكر مكان ولون المستقيم وتعيد تشكيله بواسطة الشرائط الملونة على الشبكة الفارغة.

الوسيلة:

نستعمل جداول تحتوي على 3x3 خانات وكل جدول في صفحة نقطتان كافيتان لتعريف المستقيم الواحد بالإضافة إلى الألوان المختلفة اللون الأحمر للشبكة الأولى الأزرق للشبكة الثانية الأخضر للثالثة الأصغر للرابعة والبرتقالي للخامسة.

طريقة التطبيق:

نستهل الاختبار بتمرين يتكون من سلسلة جدولين يقدمها الفاحص للطفل، يحتوي كل جدول على نقطتين من لون واحد وعلى الطفل أن يشير بإصبعه إلى موضع النقطة الثالثة لتشكيل المستقيم.

عند بدأ الاختبار نطلب من الطفل أن يرى لون وضعية المستقيمات في سلسلة الجداول يحتفظ بها وفي النهاية يعيد ترتيبها في جدول ثالث يقدم فارغ للطفل ولأجل ذلك تقدم الأشرطة غير مرتبة وملونة للطفل يعادل

لونها وعددها المستقيمات السابقة التي ظهرت في السلسلة وعليه وضع الأشرطة على الجداول باحترام الوضعية الخاصة بها وترتيبها حسب اللون.

تصحيح وتنقيط الاختبار:

يراعي الفاحص في التصحيح لون ووضعية المستقيم فتعطى نقطة واحدة لكل مستقيم مشكل بنفس الوضعية ونفس اللون.

تقديم اختبارات الحلقة الفنولوجية:

1- اختبار الحلقة الفونولوجية – جمل – :

أ-تعريف الاختبار:

صمم هذا الاختبار من طرف (Siegel R.S & Rayan F.B, 1989) وطبق من طرف (Seigneric A, 1998)، يحتوي هذا الأخبار على خمس سلاسل من الجمل ابتداء من سلسلة جملتين إلى غاية سلسلة خمس جمل، ثلاث محاولات لكل سلسلة.

ب-كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار وفق الشروط التالية:

التعليمة:

سوف أقدم لك سلسلة من الجمل كل جملة تشمل كلمة ناقصة عليك أن تجدها وتتلفظ بها بصوت مرتفع ثم تحتفظ بها في ذاكرتك لكي تعيد تذكرها بالترتيب بمجرد أن انتهي من عرض السلسلة.

الوسيلة:

أربع سلاسل تحتوي على 42 جملة تضم كلمات معروفة ومتداولة.

طريقة التطبيق:

تبدأ بتمرين يتكون من سلسلتين حيث يتم تقديم الجمل الواحدة تلوى الأخرى وندع الطفل ليكمل الكلمة الأخيرة لكل جملة بصوت مرتفع، فإذا تمكن الطفل من النجاح في التمرين نقوم بتقديم السلاسل الجُملية بنفس الطريقة وعلى التلميذ أن يحتفظ بالكلمات المتلفظة ليعيد استرجاعها في نهاية كل سلسلة.

ج-التصحيح والتنقيط:

نقطة لكل كلمة مسترجعة ومرتبة.

2-اختبار الحلقة الفونولوجية – كلمات –:

أ-تعريف الاختبار:

هذا الاختبار مصمم من طرف (Siegel R.S & Rayan F.B, 1989) وطبق من طرف (Siegel R.S & Rayan F.B, 1989) يحتوي هذا الاختبار على أربع سلاسل من المجموعات ابتداء من سلسلة مجموعتين من الكلمات إلى غاية خمس مجموعات وكل مجموعة تحتوي على أربع كلمات حيث ثلاث منها لها نفس الدلالة أما الرابعة فهي كامة دخيلة –أي ليس لها نفس الدلالة مع الكلمات الأخرى.

كيفية تطبيق الاختبار:

يطبق الاختبار وفق الشروط التالية:

التعليمة:

سوف أعرض عليك مجموعة من الكلمات وعليك أن تجد الكلمة الدخيلة من بين الكلمات الأخرى التي لا تربطها أي علاقة مع الكلمات الأخرى وتحتفظ بها في ذاكرتك وفي نهاية كل سلسلة عليك تذكر الكلمات الدخيلة بالترتيب.

الوسيلة:

كلمات متداولة لها نفس المعنى أو الدلالة وكلمات أخرى دخيلة ليس لها دلالة مع الكلمات السابقة.

طريقة التطبيق:

نبدأ الاختبار بتدريب الطفل على سلسلة مجموعتين بمحاولة واحدة، حيث نقدم له مجموعة من الكلمات ونطلب منه التعرف على الكلمة الدخيلة التي لا تربطها علاقة دلالية مع الأخرى والتلفظ بها بصوت مرتفع وعليه أن يحتفظ بالكلمات الدخيلة تذكرها بالترتيب في نهاية كل سلسلة.

التصحيح والتنقيط:

نقطة واحدة لكل كلمة دخيلة مسترجعة ومرتبة.

3- اختبار الحلقة الفنولوجية – أرقام –

أ-تعريف الاختبار:

استعمل هذا الاختبار من طرف بول وشركاته يحتوي الاختبار على 42 مجموعة من الأرقام مقسمة الى سلاسل مختلفة الطول ابتداءً من سلسلة مجموعتين إلى غاية سلسلة خمس مجموعات ثلاث محاولات لكل سلسلة.

ب-كيفية تطبيق الاختبار:

التعليمة:

سوف أقدم لك مجموعة من الأرقام وعليك التلفظ بالأرقام الأخيرة من كل مجموعة وتحتفظ بها كي تتذكرها عند نهاية كل سلسلة.

الوسيلة:

خمس سلاسل من مجموعات من الأرقام من 1 إلى 9، حيث كل مجموعة تتكون من ثلاث أرقام.

طريقة التطبيق:

نبدأ الاختبار بتدريب الطفل على محاولة من سلسلة مجموعتين حيث تقدم السلسلة للطفل ويطلب منه قراءة المجموعة الأولى والاحتفاظ بالرقم الأخير أيضا بالنسبة للمجموعة الثانية ثم يحتفظ بالرقمين ليقوم بتذكرها بالترتيب عند نهاية كل سلسلة.

ج-التصحيح والتنقيط:

تعطى نقطة واحدة لكل رقم صحيح مسترجع ومرتب.

- **إظهار معيار الصدق والثبات لاختبار الذاكرة العاملة لبادلي Baddely:**

لقد تم تطبيق الاختبار على عينة متكونة من 40 طفلا وبعد 3 أشهر قمنا بإعادة التمرير (تجربة ثانية) نفس الاختبار على نفس أفراد العينة، وبعد حساب معامل الارتباط بيرسن بين درجات التمرير الأول الخاص بالتجربة الأولى ودرجات التمرير الثاني والخاص بالتجربة الثانية واتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أن معامل الارتباط قدر بـ R=0.52 هذا ما يفسر لنا الارتباط عند مستوى α=0.05، كما تحصلنا على قيمة الصدق التي قدرت بـ 0.72، وهذا يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن وكذا قيمة الصدق.

5) اختبار الاملاء لغلاب (2013):

طبق الاختبار من طرف الباحثة "**غلاب، ص 2013**" في رسالة الدكتوراه المعنونة: "عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري –تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة– واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة". حيث تمت هذه الدراسة على حوالي 39 تلميذ وتلميذة.

ولكي يتسنى للباحثة الفحص المعمق للحالات المرضية والبحث عن التفسيرات الممكنة لصعوبات هؤلاء في القراءة وحتى تتمكن من مقارنة القدرة على تمثيل الكلمة وترميزها إملائيا بالقدرة على قراءتها تم الاعتماد على الوحدات المحتواة في نص اختبار العطلة كوحدات تشكل اختبار الإملاء المقترح على أن تقدم الكلمات

بصورة عشوائية وليس كما جاء ترتيبها في النص. وعددها 45 وحدة. هذا من جهة ومن جهة أخرى ولكي تتمكن الباحثة من التأكد أن الوحدات المملاة مناسبة لحالات الدراسة تم تطبيق اختبار الإملاء على كل أفراد القسم الذي تنتمي إليه الحالات وتم حساب نسبة الكتابة السليمة لكل كلمة ومتوسط مؤشر الإملاء السليم لإفراد العينة المرجعية والذي قدر بـ 0.74 (الملحق رقم 6) .تطبيق اختبار الإملاء على أفراد العينة المرجعية كان بصفة جماعية دون تحضير مسبق.

- **أدوات الاختبار وظروف التطبيق:**

تم توزيع ورقة بيضاء لكل الأفراد وتم التأكد من خلو الطاولة من أي أدوات أخرى والتعليمة كانت": سأملي عليكم مجموعة من الكلمات كلمة، كلمة سأنطق الكلمة مرتين فقط بصوت مرتفع وواضح. أثناء الإملاء لا تتكلموا ولا تتحدثوا مع زملائكم ولا تحاولوا الاستفسار عن أي كلمة من زميلكم فقط أكتبوا ما تسمعوا حاولوا التركيز واعلموا أن هذا ليس امتحان فلن تعطى لكم نقاط بعد هذا النشاط". **(غلاب، ص، 2013، ص167)**

طريقة حساب مؤشر الإملاء:

يتم حساب مؤشر الاملاء بالمعادلة التالية:

$$\text{مؤشر الاملاء} = \frac{\text{عدد اللكمات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي للكلمات}}$$

بعدها يتم حساب الفرق بين النتيجة المتحصل عليها والنتيجة المعيارية أي متوسط مؤشر الإملاء السليم لإفراد العينة المرجعية والذي قدر بـ 0.74.

- **إظهار معيار صدق وثبات اختبار الاملاء لغلاب (2013):**

من أجل التعرف على الخصائص السيكومترية للاختبار وكذا من أجل استخراج القيمة المعيارية أي مؤشر الاملاء المعياري قامت الباحثة بتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية المتكونة من 39 تلميذ وتلميذة، وباتباع طريقة تمرير واعادة التمرير من أجل استخراج الثبات والذي قدر بـ: أما الثبات فقد اعتمدت الباحثة على حساب الصدق الذاتي وتحصلت على النتيجة.

ولأجل التأكد من صلاحية الأداة قمنا بتطبيق الاختبار على عينة متكونة من 30 طفلا وبعد شهر قمنا بإعادة التمرير (تجربة ثانية) نفس الاختبار على نفس أفراد العينة، وبعد حساب معامل الارتباط بيرسن بين درجات التمرير الأول الخاص بالتجربة الأولى ودرجات التمرير الثاني والخاص بالتجربة الثانية تحصلنا على النتيجة التالية: $R=0.82$ هذا ما يفسر لنا الارتباط القوي عند درجة حرية $\alpha=0.05$ حيث توجد علاقة قوية بين التجربة الأولى والتي تتمثل في تمرير الاختبار للمرة الأولى والتجربة الثانية التي تعتبر كمرحلة ثانية لتمرير الاختبار على نفس عينة الأطفال، كما تحصلنا على نتيجة الصدق 0.90 وهذا ما يؤكد لنا صلاحية تعميم الاختبار الذي تحقق من خلال هذه الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط بيرسن وكذا نتيجة الصدق المسجلة.

❖ **عرض وتحليل نتائج القياس القبلي:**

أ- عرض نتائج القياس القبلي:

- **عرض نتائج اختبار القراءة:**

سنعرض نتائج اختبار القراءة بالنسبة لكل بند.

الجدول رقم 27: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية قبل ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة:

	الفهم	التعرف على الكلمة
المتوسط الحسابي	2.07	2.76
الانحراف المعياري	1.32	1.27
النسبة المئوية	%24.16	%34.44

تبين لنا من خلال نتائج الجدول (27) أن أطفال المجموعة يعانون من اضطراب في القراءة حيث قدر المتوسط الحسابي لدرجات القراءة (القراءة السليمة) بـ (2.76)، أما بالنسبة لجانب الفهم فقد قدر لديهم بـ: 2.07 وهي كما نلاحظ قيم ضعيفة.

- **عرض نتائج الوظيفة الفونولوجية:**

سنعرض نتائج القياس القبلي بالنسبة لاختيار الوعي الفونولوجي وذلك لكل نبذ.

الجدول رقم 28: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية قبل تطبيق نشاط الرسم على اختيار الوعي الفونولوجي.

	الوعي الفونولوجي
المتوسط الحسابي	6.73
الانحراف المعياري	4.25
النسب المئوية	%24.93

إن النتائج المدونة في الجدول (28) تظهر أن أطفال العينة يعانون اضطراب في القدرة الفونولوجية حيث أن نسبة (24.93%) هي نسبة ضعيفة (تحت المتوسط).

- **عرض النتائج الخاصة بالقدرة السيميولوجية.**

سنقوم بعرض نتائج القدرة السيميولوجية والمتمثلة في مستويي البنيوي والسيميولوجي.

الجدول رقم 29: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية قبل ممارسة نشاط الرسم لاختبار القدرة السيميولوجية

	القدرة السيميولوجية
المتوسط الحسابي	7.96
الانحراف المعياري	3.63

تبين النتائج الموضحة في الجدول (29) أن أطفال العينة يعانون صعوبة في القدرة السيميولوجية حيث بلغ المتوسط الحساب لقيم الأفراد بـ 7.96 فقط.

- **عرض النتائج الخاصة بمهمة الاملاء**

سنعرض فيما يلي النتائج المتحصل عليها من طرف أفراد العينة في مهمة الإملاء.

الجدول رقم 30: يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية قبل ممارسة نشاط الرسم على ومهمة الإملاء

	الإملاء
المتوسط الحسابي	0.16
الانحراف المعياري	0.093
النسبة المئوية	22.79

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول (30) النسب المرتفعة والتي تمثل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ بحيث سجلنا نسبة قيمة المتوسط الحسابي لمؤشر الاملاء بـ (0.16) وهي قيمة ضعيفة.

وهذا يوضح الصعوبات التي تعاني منها أفراد العينة أثناء الإملاء واضطرابات في التسمية.

- **عرض النتائج الخاصة بأهم العمليات المعرفية في القراءة:**

لنقوم بعرض نتائج أهم العمليات والكفاءات المعرفية المسؤولة في عملية القراءة.

الجدول رقم 31: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية قبل ممارسة نشاط الرسم لأهم العمليات والكفاءات المعرفية.

	المعالجة البصرية	الذاكرة العاملة
المتوسط الحسابي	8.73	35,31
الانحراف المعياري	2.84	35,31
النسبة المئوية	%24.95	%42,03

يتضح لنا من خلال النتائج المدونة في الجدول (31) انخفاض مستوى الذاكرة العاملة حيث سجلنا نسبة (42.03%) بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة بحيث كانت نسبة النجاح بالنسبة للحلقة الفونولوجية تقدر بـ (40.11%) أما البند الخاص بالمفكرة البصرية الفضائية فقد سجلنا نسبة (43.96%) كما سجلنا انخفاض في نسبة اختبار الأجراس الخاص بالمعالجة البصرية حيث تحصلنا على (24.95%).

ومن هنا يتضح لنا أن الأطفال الذين يعانون صعوبات قرائية يعانون من اضطراب في المعالجة البصرية والذاكرة العاملة.

ب- تحليل نتائج القياس القبلي.

- **اختبار القراءة:**

لاحظنا خلال تطبيق اختبار القراءة على أفراد العينة أن أغلبية أفراد العينة كانت قراءاتهم متقطعة وغير مترابطة ولاحظنا توقفات عادتا ما تكون طويلة أثناء القراءة، كما اتسمت قراءات البعض منهم في عدم قراءة كلمات أو التخلي عن قراءة أسطر بكاملها، كما سجلنا عند 03 حالات التوقف النهائي عن القراءة في منتصف الفقرة الثانية تقريبا، وكانت طبيعة الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة تتنوع من الابدال إلى القلب إلى الحذف هذا من جانب نوعية القراءة أما من حيث مدة القراءة فقد كانت الفترة طويلة جدا وهذا ما ترجم بنسبة درجة القراءة 34.93% بالنسبة للتعرف على الكلمة أما جانب الفهم فإن مظاهر الخلط والحذف والابدال الملاحظة أثناء القراءة وكذا القراءة المتقطعة وغير المسترسلة أثرت في عملية الفهم وأدت إلى صعوبة الولوج إلى معنى كل فقرة وهذا ما ترجم بنسبة 25.87% فقط.

- **اختبار الوعي الفونولوجي:**

تظهر النتائج المتحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة اضطراب على مستوى الوعي الفونولوجي الذي يعتبر من أهم المحددات لتعلم القراءة بحيث تحصلنا على نسبة كلية قدرت بـ 24.93% وهي نسبة منخفضة جدا.

إن أضعف نسبة سجلت كانت في البند الخاص باستبدال الفونيم الأول ع ربما يكون السبب في عدم وعي ومعرفة الطفل بماهية الفونيم رغم شرحنا له وإعطائنا أمثلة لإيصال الفكرة وتتفق هذه النتيجة وما توصلت إليه الباحثة (أزداو، 2012) بحيث توصلت إلى نتائج ضعيفة في الوعي الفونيمي **(لعريبي، 2015، ص 36)**. علما بأن هذا القسم من الاختبار يعتمد بصورة كبيرة على الإدراك السمعي الذي هو مرتبط بالوعي الفونولوجي في غياب الحامل البصري ليأتي بعدها اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة فبند اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، بند حذف المقاطع وبصورة خاصة في وسط الكلمة، بند الصوت الناقص، بند إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة وفي الأخير بند الحكم على القوافي أين كانت الصعوبة أقل نوعا ما.

- **الاختبار الخاص بالقدرة السيميولوجية:**

يقصد بالقدرة السيميولوجية: القدرة على تمثيل الشيء أو "المدلول" أي كان: شيء، حدث، صورة مفاهيمية، إلخ، وذلك بواسطة دال "مميز" (Différencié)، حسب تعبير Piaget، أي يختلف في الشكل عما يمثله، ولا يؤدي إلا هذا التمثيل. هذه الوظيفة ذات طبيعة متطورة مع التقدم في السن حيث تظهر خلال السنة الثانية من حياة الطفل، وتتجلى باستعمال وسائل مختلفة تؤدي فرص التمثيل **(لعيس، 2005، ص22)**، ويشتمل هنا على مستويين المستوى البنيوي والذي يتطلب من أجل تمثيله خطيا استعمال الأيقونات بشكل خاص ومستوى سيميولوجي والذي يتطلب من أجل تمثيله خطيا استعمال الرموز ولقد أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يعانون

من صعوبات تعلم القراءة أخفقوا في تمثيل الرمزي وهذا يعني أن الأطفال لديهم اضطراب على المستوى السيميولوجي (**لعيس، 2005**)، حيث سجلنا قيم يقدر متوسطها الحسابي بـ 2.4، في حين سجلنا نتيجة 5.56 بالنسبة للمستوى البنيوي وهي كذلك تعتبر قيمة منخفضة.

- **اختبار الإملاء:**

تمثلت النتائج المتحصل عليها من طرف أفراد العينة بالضعيفة ففيما يخص مهمة الإملاء لم تختلف النتائج المتحصل عليها مقارنة مع نتائج اختبارات القراءة والوعي الفونولوجي وتبين هذا من خلال تطبيق نص الإملاء، إذ أنهم ارتكبوا أخطاء تمثلت في نفس المظاهر الملاحظة في القراءة: الحذف، الإضافة وكذلك القلب والإبدال، وبالتالي فالأطفال الذين يعانون صعوبات في القراءة لديهم صعوبات على مستوى الإملاء (من نفس النوع). وهذا يتفق وما توصلت إليه الأبحاث أن عسر القراءة غالبا ما يكون مصحوبا باضطراب عسر الكتابة (الإملاء) وإضافة إلى أننا تأكدنا من خلال تطبيقنا لمهمة الإملاء من أن هؤلاء الأطفال لم يكتسبوا الوعي الفونولوجي ويتجلى ذلك في الأخطاء المرتكبة، لاحظنا أيضا اضطراب الخط عند غالبية الأطفال (رسم الحروف جيدا، الكتابة على السطر...). هذا واستغرقت مدة الاملاء فترة طويلة. هذا ما يبين صعوبة قيام أفراد العينة بمهمة الإملاء بسبب عجز الأطفال من استراتيجية التحويل الصوتي الخطي عكس استراتيجية التحويل الخطي الصوتي الملاحظة أثناء القراءة.

- **الاختبارات الخاصة بأهم العمليات المعرفية في عملية القراءة: (المعالجة البصرية والذاكرة العاملة)**

اعتمدنا هنا على اختبار الأجراس لقياس المعالجة البصرية واختبار بادلي لقياس الذاكرة العاملة كعمليتين ضروريتين لتعلم القراءة والكتابة. اتسمت النتائج المتحصل عليها بانخفاض نسبة النجاح فيما يخص اختبار الأجراس بحيث تحصلنا على نسبة 24.95% (وسطية) ونسبة إخفاق مرتفعة فيما يخص الذاكرة البصرية يصل متوسط النسبة إلى 85%.

إن أول فرضية وضعت لتفسير عسر القراءة تمثلت في اضطراب بصري، ولقد بينت الدراسات العلاقة الموجودة بين المعالجة البصرية والقراءة (Stein,1993) ولقد بينت النتائج تلك العلاقة بحيث لاحظنا وجود خلل على مستوى الانتباه البصري لدى أفراد العينة سواء كان ذلك في قلة الأجراس التي شطبت من طرف كل فرد, كذلك في الاستراتيجية المستخدمة أثناء المسح البصري بحيث لاحظنا فوضى في عملية التشطيب وذلك بسبب تشتت انتباههم وعدم تركيزه، لتطبيق العملية الموجهة إليه، بحيث عوض أن يقوم بتشطيب الأجراس كان يمعن النظر في الصور (المموهات)، وهذا ما يؤكد على أن للمعالجة البصرية دور في عملية القراءة (**جنون، 2010، ص 176**) خاصة الانتباه البصري ضف إلى ذلك خلل في الذاكرة العاملة بحيث أن جميع أفراد العينية لم يسترجعوا القوائم التي عرضت عليهم بل حتى لم يحتفظوا بها بشكل جيد ليتم استرجاعها، وهذا ما يفسر الصعوبات التي يعانونها في القراءة إذ يكمن الخلل في صعوبة استرجاع الرموز البصرية (المفكرة البصرية الفضائية) وكذا

السمعية (الحلقة الفونولوجية) الموجودة في الذاكرة، وذلك بسبب سوء معالجتها بصريا وكذا سمعيا ومنه نستنتج أن عسيري القراءة يعانون من اضطراب في الإدراك والذاكرة البصرية وكذا السمعية.

وبصورة عامة فإن أطفال ذوي صعوبات القراءة يعانون من صعوبات في أهم العمليات المعرفية التي تمثل من أهم الشروط اللازم توفرها لتعلم القراءة، وتمثلت في خلل في المعالجة البصرية وكذا سوء الإدراك والتميز والذاكرة السمعية وكذا البصرية.

خلاصة:

بينت نتائج القياس القبلي أن اضطراب تعلم القراءة، اضطراب معرفي بالدرجة الأولى بحيث أوضحت النتائج أن أطفال العينة يعانون من عسر القراءة ويظهرون صعوبات في معظم الكفاءات والوظائف والسيرورات المعرفية الداخلة والمسؤولة عن تعلم القراءة، كما أنه يتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها في جميع الاختبارات (بصورة خاصة اختباري الوعي الفونولوجي والمعالجة البصرية) المطبقة أن أطفال العينة يعانون من عسر القراءة البعض من النوع السطحي (02 حالات) وأغلبهم بين الفونولوجي والمختلط.

ب-المرحلة التجريبية:

1) الخلفية النظرية للبرنامج:

هناك مثل إفريقي يقول "إن تنشئة طفل يتطلب جهد قرية"، وهذا لما له من مسؤولية.

ذكر العديد من العلماء والكتاب ومن بينهم طلعت منصور 1989 أن نشاط اللعب مدخل أساسي في نمو الكلام لدى الطفل وفي التعبير الرمزي، وفي تكوين مهارات الاتصال الكلامي ففي اللعب يتعرف الطفل على الأشياء وفرزها وتصنيفها ومن ثم تعلم مفاهيمها والتعميم بينها على أساسي لفظي لغوي ومن بين أشكال اللعب التي يعتبرها بياجيه أساسا مهما لاكتساب اللغة عند الطفل نجد اللعب الرمزي أين يندرج الرسم حيث يعتبره بياجيه "ليس إلا شكلا من أشكال الوظيفة السيميولوجية ويندرج في منتصف الطريق بين اللعب الرمزي والصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى تقليد الواقع **(Piaget, 1966)** ومن هنا فإن الرسم نوع من أنواع اللعب الرمزي إذ يحدث في الرسم ما يحدث في اللعب الرمزي فقد يحدث الطفل نفسه خاصة في السنوات الأولى بأنه سيقوم برسم "بابا" ويرسم دائرة تحتها خط ويقول هذا "بابا" وهو يشبه في ذلك وضع الطفل عندما يحمل قلما ويلوح به في الأفق ويقول هذه طائرة، ومنه فالرسم هنا يشبه اللعب الرمزي من حيث أن الطفل يتصور لرسمه على أنها صورة حية ناطقة يداعبها ويحدثها (Doutup).

وقد بين العلماء بأن رسومات الأطفال تحمل دلالات عديدة وتعكس مستوى نمو مختلف الجوانب المعرفية والعقلية والنفسية وحتى الاجتماعية إذ نجد بياجيه يقول بأن الطفل يرسم ما يعرفه لا ما يراه، كما يستخدم الأخصائيون النفسانيون رسوم الأطفال في التعرف على مستوى تفكيرهم ونموهم العقلي، وتعتبر العالمة فلورنس

كودانف (Florence Goodenough, 1866) صاحبة الفضل في تكوين أو اختبار مقنن لقياس ذكاء الأطفال من خلال رسومهم، وقد استنتجت من خلال أبحاثها وأبحاث من سبقها أن هناك علاقة وثيقة بين تكوين المفهومات المستنبطة من رسومات الأطفال وبين ذكائهم: لتظهر بعدها مجموعة من الاختبارات الاسقاطية كاختبار رسم الشجرة، اختبار رسم العائلة...إلخ. ومن هنا نلاحظ أن الرسم استخدم كأداة لتشخيص الأمراض النفسية، ليظهر بعدها أتباع النظرية التحليلية التي تعتبر الرسم وسيلة علاجية في الوقت ذاته إذ بالإضافة إلى استخدامها كأداة اسقاطية تشخيصية تساعد المختصين في مختلف المجالات النفسية التربوية، الاجتماعية في الكشف على مختلف الصراعات التي تواجه الفرد والمشاكل التي يعاني منها يمكن استخدامها أيضا كوسيلة للتكفل بهذه المشاكل أو الصعوبات التي قد يتعرض لها الفرد بصفة عامة والطفل بصفة خاصة. وحسب فرويل فإن الرسم يعتبر من الوسائل الضرورية الفعالة لتعليم الإنسان عامة لأن الرسم يتطلب وضعا خاصة. ولا يستمر ذلك إلا إذا أخذ الجسم وضعا مريحا والجسم والعقل يؤثر كلاهما في الآخر، ويمكن اعتباره نوع من أنواع التعلم بالاستكشاف والذي يعرفه أوزبل (Ausubel) وذلك الموقف التعليمي في بنيته المعرفية وهذا يعني أن على المدرس أن يتجنب عرض مواد التعلم على الطفل في صورتها النهائية فالطفل من وجهة نظر أولمان "كائن محاط بالمعلومات والمعارف والمهارات المتباينة والتي تشكل المادة الخام للخبرة التعليمية وتعتبر في حكم مدخلا للتعلم، فإذا استقبل الطفل هذه المعطيات كما هي بدون إيجابية من جانبه أصبح أسلوبا استقباليا أو ما تسمى (التعلم بالتلقي) وأصبح الطفل مجرد مستقبل للمعلومات المعطاة أما إذا كان الطفل إيجابيا وكانت المعطيات تتطلب البحث والتدقيق وأعمال العقل والجهد فإن أسلوبه يصبح أكثر إيجابية وفعالية ويصبح الطفل عندئذ مستكشفا.

بالنظر إلى ما أشرنا إليه سابقا وباعتبار أن الرسم يعد أهم مرحلة يمر بها الطفل تساعده في بناء الصور الذهنية وتجسيدها واقعيا وهذا من خلال ميكانزيم استحضار الغائب هذه الخاصية التي تعد أساس لاكتساب اللغة بوجهيها (الفهم والتعبير) وشكليها المنطوق والمكتوب، هذه الأخيرة التي يتجلى فيها دور الرسم بصورة واضحة بحيث حسب (Lurçat,1974) تمكن من تحليل القدرة على التحكم والمراقبة في النشاط الخطي بداية من الخربشة إلى الكتابة وفق ثلاث مستويات: مستوى حركي، إدراكي، وتمثيلي. **(لعيس، 2005)**

و انطلاقا من الدراسة التي قام بها الباحث إسماعيل لعيس 2004، حول الكشف عن صعوبات القراءة وذلك بالاهتمام بالنظام السميولوجي الأولى عند الأطفال المعسرين مقارنة بالأطفال العاديين وهذا من خلال نشاط الرسم ,والتي توصل فيها إلى أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث تغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيمولوجية, فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين ,كما وجد أن لدى القارئ قدرة سيميولوجية –تتأسس في سن أربع سنوات– لها دور أساسي في اكتساب القراءة وسيرورتها هذه الأهمية تتصل بكون هذه الوظيفة تتضمن نظاما لمعالجة الرموز

الخطية, استيعابها وإنتاجها, سماه "المنظم السيميولوجي الخطي" (حيث يعتبر أحد أدوات الوظيفة الرمزية)الذي ينشأ أثناء معالجة رموز اللغة الكتابية في عملية القراءة, وهو يعتبر المسؤول عن تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة , وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية,فهو إذن يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية,كما اعتبره مصدر الخلل في صعوبة تعلم القراءة لدى الأطفال المعسورين(**إسماعيل لعيس,2004**).و من هذه الفكرة وباعتبار أن جميع الوظائف الداخلة في عملية القراءة تتطور قبل وأثناء مرحلة اكتسابها (القراءة) ومن هنا فهي ذات علاقات تفاعلية مع بعضها البعض وباعتبار أن إحدى هذه الوظائف الوظيفة الرمزية وأن الرسم يمثل أحد أطوارها التطورية، فهو مظهر من مظاهر الوظيفة السيميولوجية ويعد أداة للتشخيص وكذا التكفل ووسيلة للتعليم، سنحاول في دراستنا هذه اعتماد برنامج تعليمي علاجي يتمثل في اقتراح مجموعة من المواضيع للرسم تقدم لتلاميذ تتراوح سنهم ما بين 9-11 سنة يعانون من اضطراب عسر القراءة.

2) برنامج نشاط الرسم المقترح:

تتضمن موضوعات الرسم المقترحة مجموعة من العناصر التي تساهم في تطوير وتحسين رسومات التلاميذ من جهة وكذا تنمية التمثلات الأيقونية بالإضافة إلى العلامات السيميولوجية لتكون بذلك مدخلا لتحسين بعض القدرات المعرفية خاصة تلك التي لها دور في الأداء القرائي.

3) هدف البرنامج:

تعتبر النظرية التحليلية أن الأنشطة الفنية بصفة عامة والرسم بصفة خاصة وسيلة علاجية يمكن للمختصين من مختلف المجالات الاعتماد عليها في التكفل بالعديد من الاضطرابات والصعوبات، ومن هنا كان الهدف من هذا البرنامج استخدامه (الرسم) كمدخل أو كوسيلة لتنمية أو لتحسين الأداء القرائي لدى (الأطفال) التلاميذ الذين يعانون صعوبات قرائية وبصورة خاصة العسر القرائي وهذا من خلال تنمية مجموعة من العمليات المعرفية التي لها دخل في الأداء أو الفعل القرائي ومنه كان الهدف من هذا البرنامج:

- تنمية الإدراك وبصورة خاصة الادراك البصري؛
- تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة؛
- مساعدة التلميذ إلى سرعة النفاذ إلى المعجم الذهني وهذا من خلال العمل على تصحيح وتوضيح الصور الذهنية لديه وترسيخها بصورة جيدة؛
- تحسين الكتابة لدى هذه الفئة من التلاميذ باعتبار أن اضطراب عسر القراءة وعسر الكتابة اضطرابين متلازمين من جهة وتعد الكتابة مرحلة متقدمة ومتطورة للرسم من جهة أخرى.

4) لمن يقدم البرنامج:

تم وضع هذا البرنامج كوسيلة لتحسين القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة من الفئة العمرية (9-11 سنة) بحيث يجب مراعاة خصوصيات هذه المرحلة العمرية حيث يشير (Picard, Delpine, 2005) في دراسة إلى أن قدرة الطفل على التعبير بالرسم خصوصا المجسم ترتبط بتقدم السن لديه.

5) شروط تطبيق النشاط:

- ✓ نجد العالمة ماريا منتيسوري تقول أن: أفضل شيء يمكن تحقيقه هو تجهيز بيئة جميلة لهم وكذا تزويدهم بأفضل المواد والابتعاد عن طريقهم، ومن هنا نجد أنه لابد من توفير جو مناسب لقيام التلميذ بنشاطه وكذا تزويده بأدوات ووسائل آمنة الاستخدام.
- ✓ من أهم الأشياء التي يمكننا منحها للطفل هي احترام تركيزه، لأن التحميد أو تقديم المساعدة أو حتى نظرة منا قد تكون كافية لمقاطعة الطفل أو تدمير النشاط، يبدو غريبا قول ذلك، لكن قد يحدث هذا بمجرد وعي الطفل بأنه مراقب في النهاية نحن أيضا نشعر بعدم القدرة على الاستمرار في بعض الأحيان إن قام شخص بمراقبة ما نفعله؛
- ✓ ومنه لابد من ترك الطفل بممارسة نشاطه بمفرده بكل حرية دون الإحساس أنه مراقب؛
- ✓ يقول سنينيشي سوزوكي "كل ما لا يتواجد في البيئة الثقافية للطفل لن يتطور في داخل الطفل" ومنه لابد أن تمثل موضوعات الرسم المقترحة ما هو معاش وموجود في بيئة الطفل "علينا التأكد من أن الكتب (الرسومات المقترحة) تمثل الواقع لأن الأطفال في هذا السن يحاولون فهم البيئة والحياة من حولهم ما من شيء أكثر روعة واستمتاعا من حياتنا اليومية الخيال يأتي فيما بعد تجربة الواقع واستيعابه"؛
- ✓ تنويع المثيرات للتلميذ وتكرار تدريبه عليها حتى يكتسب الخبرة المطلوبة؛
- ✓ لابد من مراعاة قواعد الترتيب من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن التقليد إلى الابتكار.

في الأخير: مناقشة موضوعات الرسم جماعيا وبعدها توضيح النقاط الإيجابية وكذا السلبية في كل رسمة على حدا وفرديا بأسلوب لطيف وبناء ودون استخدام ألفاظ تجرح شعور واحساس التلميذ وكذا دون إشعاره بالفشل أو عدم النجاح لأن كل إنتاج فني هو في الواقع انجاز متميز.

6) محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على 43 حصة لنشاط الرسم وقد تم تقسيم البرنامج إلى ثلاثة أقسام:

- **القسم الأول:** ويمثل رسم حر بحيث يطلب من التلميذ رسم ما يريد رسمه، وهذا من أجل خلق جو الاطمئنان والراحة للتلاميذ هذا من جهة وكذا تدريبه على استخدام الأدوات وإعداده للمراحل الموالية من النشاط من جهة أخرى.

ويبلغ عدد الحصص: حصتين بمعنى مدة أسبوع.

- **القسم الثاني:** ويمثل رسم شبه مقيد وهذه المرحلة قسمت هي الأخرى إلى ثلاثة أقسام:

الجزء الأول: يطلب من الطفل القيام بمجموعة من النشاطات مأخوذة من سلسلة تسمى حذاري عيناي: (Attention mes yeux) وهي مجموعة من التمارين لتصحيح اضطرابات الانتباه البصري (Visuo-attentionnel) والاضطرابات البصرية الفضائية (Visuo-spatiaux) وهي معدة من طرف فرقة من المختصين الأرطفونيين (Catherine Carret Goutte-Broze, Catherine Derrier-Coulougnon, Nicole Icher-Poulaillon, 2005)، وهذه التمارين موجهة إلى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي وكذا الراشدين الذين يعانون اصابات عصبية ومنه فإن هذه التمارين موجهة إلى الأشخاص الذين يتراوح سنهم من 6 إلى 99 سنة، ونحن في برنامجنا كان الهدف من هذه التمارين تنمية الانتباه والإدراك والذاكرة البصرية، الحركية الدقيقة.

الجزء الثاني: وهي عبارة على رسومات ناقصة يطلب من الطفل إكمالها والهدف منها تنمية التعرف والإدراك والتمييز. وهذا الجزء يخدم بصورة خاصة تصحيح الصور الذهنية لدى التلميذ وكذا التدريب على سرعة النفاذ إلى المعجم الذهني لهذا الأخير.

الجزء الثالث: يطلب من الطفل رسم حر للفصول الأربعة وهذا من أجل تنمية مفهوم الزمان والمكان وزيادة الرصيد الذهني للطفل. وتتراوح فترة هذا القسم من 6 أسابيع بمعنى 12 حصة.

- **القسم الثالث:** ويمثل رسم مقيد أي رسم موضوع مقترح ومقيد بتعليمة محددة يشرط أن تكون واضحة بسيطة متنوعة سهلة وممثلة لجميع العناصر البنائية والسيميولوجية وتضم على جميع المفاهيم والمكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب اللغة بصفة عامة والقراءة والكتابة بصورة خاصة. كما كانت بعض مفردات التعليمة تحوي صورة الشيء الذي تحيل إليه بمعنى تمثيل المدلول في الدال فهذا سيساعد في زيادة المعالجة البصرية (Sylviane valdois ,2005)، مثلا نكتب كلمة " كرة" ونرسم التاء المربوطة على شكل كرة في تعليمة موضوع الرسم المقترح. وهي فكرة مستوحاة من طريقة البصرية الدلالية (Méthode visuo-attentionnel) أو ما يسمى أيضا بالكتابة المزودة برسومات (Orthographe illustrée) وهي طريقة تم وضعها مجموعة من الباحثين (Partz Seron et Van der liden,1992,) من أجل إعادة تعليم حالة تبلغ من العمر 25 سنة وتعاني من إصابة عصبية وكان الهدف منها هو تسهيل عملية تخزين الخصائص المميزة للكلمات المكتوبة (**Valdois .S et all, 2005, p.12**) كما يشترط أن تتضمن المواضيع العناصر التالية : الأشخاص، الأشياء أو الموجودات، علاقات زمانية مكانية، علاقات تفاعلية (فعل/رد فعل)، إلخ. على اعتبار أن هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمال وحدات سيميولوجية من طبيعة مختلفة، منها ما يرتبط بالعنصر الممثَّل بعلاقة شبيهة ومنها ما يحيل إليه رمزيا (الرموز). (**لعيس، 2005**)

7) الأدوات المستخدمة:

يقدم للطفل ورقة بيضاء (29/21 سم)، قلم رصاص وعلبة أقلام ملونة، ونطلب منه الرسم بطريقة فردية دون تحديد الوقت مسبقا.

8) مدة البرنامج:

يستغرق تطبيق البرنامج 43 حصة، بمعدل حصتين في الأسبوع، تستغرق الحصة الواحدة مدة ساعة من الزمن.

9) الأهداف الإجرائية للبرنامج:

وفق منهج المقاربة بالكفاءات فإن الأهداف المسطرة تتكون من العناصر التالية:

أ-البعد المعرفي. ب-المعرفة الفعلية. ج-البعد الوجداني.

أ-الأهداف المعرفية:

- ✓ بناء تصور للفراغ ومنه بناء العلاقات الفراغية؛
- ✓ تنمية الادراك بالأشكال؛
- ✓ تنمية الإدراك أن كل نقطة جزء من كل لا يمكن تجاوزه أو الاستغناء عنه (خصوصا وأن نظام اللغوي للعربية يعتمد على النقطة وعلى الربط والاستمرار)؛
- ✓ تنمية الإبداع لدى الطفل؛
- ✓ استدعاء الطفل للصور الذهنية من خياله (ذاكرته)؛
- ✓ التعرف على الألوان واستخدامها؛
- ✓ تدريب الطفل على سرعة النفاذ إلى معجمه الذهني وذلك من خلال تجسيد التعليمة اللغوية إلى صورة أو رسمة من إنتاجه الخاص وذلك في مدة زمنية محددة؛
- ✓ تنمية أسلوب التحليل لدى الطفل وهذا من خلال عملية تحليله لتعليمة موضوع الرسم المقترح؛
- ✓ تدريب الطفل على بناء تنظيمات بصرية حركية حسية؛
- ✓ العمل على زيادة الانتباه وخصوصا البصري والتركيز مما يساعد على وضوح المدركات وبالتالي سهولة التخزين ومن ثم إمكانية الاسترجاع عند الحاجة بصورة تلقائية؛
- ✓ زيادة الرصيد اللغوي والمعرفي للطفل؛
- ✓ المساهمة في التحكم في الحركات الدقيقة وهذا بفعل التدريب؛
- ✓ مساعدة الطفل في اكتساب المفاهيم الأولية والتمييز بينها:
  - مفاهيم الزمان: ليل، صباح...
  - مفاهيم المكان: فوق، تحت...
  - مفاهيم الجانبية: على اليمين، على اليسار...

- مفاهيم الصورة الجسمية: رأس، ذراع، قدم...
- الألوان، والأشكال...إلخ، والتي تعتبر ضرورية لبقية الاكتسابات الأخرى ومنها اللغة وبصورة خاصة المكتوبة منها.

✓ اكتساب الطفل أنماط جديدة ومتنوعة خاصة بالانتباه والتعرف والتذكر والتعبير وإدراك العلاقات والتخيل والابتكار.

✓ مساعدة التلميذ على تحسين قدرته على التذكر والاستدعاء.

ب-الأهداف الفعلية:

✓ تمكين التلميذ من الاستغلال الجيد للورقة أثناء الرسم (حدود الورقة)؛

✓ مساعدة التلميذ على حسن استخدام الأقلام والألوان؛

✓ تكوين التلميذ أشكالا مختلفة؛

✓ تجسيد الطفل لصورة كامنة في ذهنه؛

✓ تدريب التلميذ على تقنية التلوين الصحيحة (دون الخروج عن الحدود)؛

✓ تدريب الطفل على التحكم الجيد في القلم ومساره أثناء الرسم خصوصا رسم الخطوط المستقيمة والمنكسرة والمنحنية؛

✓ تدريب الطفل على التحكم في حركة اليد-العين؛

✓ التمييز بين الألوان الداكنة والفاتحة واستخدامات كل نوع؛

✓ تنمية مهارة الرسم لديه؛

✓ تنمية قدرة الطفل على التحكم على نفسه وتقويم نشاطه وعمله.

جـ-الأهداف الوجدانية:

✓ يحرص التلميذ على إنهاء رسمه وبصورة جيدة؛

✓ ينفس التلميذ عن نفسه باعتبار الرسم نشاط محبب لدى الأطفال بنفس هذا السن؛

✓ شعوره بالسعادة عند إنهاءه لرسمة؛

✓ يعتبر الرسم وسيلة يستخدمها المختصون في علم النفس كأداة لتفريغ التلميذ للمشاعر السلبية في داخله كالعدوانية...إلخ؛

✓ ضبط سلوك التلميذ وهذا بانهماكه في نشاط الرسم (النشاط الزائد)؛

✓ زيادة الثقة بالنفس الذي ينتج عند الشعور بالعمل الفعال الناتج عن الحركة الحرة ومنه الزيادة في تقدير الذات لدى التلميذ؛

✓ إن قيام التلميذ بإتمام دورة النشاط سيشعر برضا عظيم وكبير، وكثيرا ما يكون مستعدا لإعادة تكرار النشاط؛

✓ تجاوز الطفل مشاعر الخوف وبناء علاقة جيدة علاقة (معلم-متعلم)؛

- ✓ بناء علاقات مع زملاءه وهذا من خلال النشاط الجماعي؛
- ✓ المساهمة في بناء أسس كاملة لشخصية وسلوكه الاجتماعي.

جدول رقم (32) يلخص مواصفات انشطة الرسم

الحصص	المدة	الأقسام		المواضيع (المحتوى)	الهدف
2	2 سا	القسم 1		رسم حر	خلق جو الاطمئنان والراحة مع التدريب على استخدام الأدوات والاعداد للمراحل الموالية
19	5 سا	القسم 2	الجزء 1	التخطيط	تدريب على بناء تنظيمات بصرية حركية حسية
				التنقيط	المساهمة في التحكم في الحركات الدقيقة لليد
				تكملة الرسم	تنمية التعرف والادراك والتمييز – تصحيح الصور الذهنية – التدريب على سرعة النفاذ إلى المعجم الذهني
	6 سا		الجزء 2	الحواجز Barrages الرموز Codes المتشابهات Jumeaux المتاهات Labyrinthes استكشاف Repérages المسارات Trajets	توسيع المجال البصري للطفل – تنمية الانتباه والادراك والذاكرة البصرية – تنمية الحركة الدقيقة (عين/يد) – تنمية أسلوب التحليل – بناء تصور للفراغ ومنه بناء العلاقات الفراغية –تصحيح الوعي الفونولوجي
	8سا		الجزء 3	رسم حر للفصول الأربعة	مساعدة الطفل في اكتساب المفاهيم الأولية (الزمان والمكان)
15	15 سا	القسم 3		مواضيع مع رسومات مدمجة	تسهيل عملية تخزين الخصائص المميزة للكلمات المكتوبة – الربط بين الصور المكتوبة والصور الذهنية
				مواضيع دون رسومات	ترسيخ المكتسبات السابقة

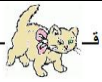
10) سير حصص التدريب:

لقد كان سير الحصص على النحو التالي:

الجدول رقم 32: يمثل سير الحصص

رقم الحصة	طبيعة النشاط	موضوع النشاط	أهم اهداف النشاط
الحصة الأولى	**رسم حر**	ارسم ما تشاء	خلق جو الاطمئنان والراحة مع التدريب على استخدام الأدوات والاعداد للمراحل الموالية
الحصة الثانية			
الحصة الثالثة	**التخطيط**	أتم رسم الأشكال وفق المثال المبين في الخانة على اليمين	تدريب على بناء تنظيمات بصرية حركية حسية
الحصة الرابعة		أتم رسم الأشكال وفق المثال المبين في الخانة على اليمين محترما المساحة المخصص لذلك	
الحصة الخامسة		أكمل رسم الأشكال داخل المربعات الكبيرة حسب الأشكال الموجودة في المربعات الصغيرة الملتصقة بها	
الحصة السادسة	**التنقيط**	أكمل رسم الدوائر والخطوط متبعا اتجاه السهم	المساهمة في التحكم في الحركات الدقيقة لليد
الحصة السابعة		أكمل الرسم وفق المثال المبين على اليمين وكذا متبعا اتجاه الأسهم	
الحصة الثامنة		أكمل رسم الحلزون بتتبع النقاط	
الحصة التاسعة		أكمل الرسم بتتبع النقاط ومحترما المساحة المحددة لذلك.	
الحصة العاشرة		أتم رسم السمكة متبعا نفس الأشكال المبينة في كل سطر قم بتزيين السمكة باستخدام أشكال مختلفة في كل سطر	
الحصة الحادية عشر		انقل الرسومات الموجودة بالبيضة الأولى إلى البيضة الثانية، ثم قم بتلوين البيضتين معا –أكمل الرسومات المبينة داخل الأجراس، بعدها قم بنقلها إلى الأجراس الموجودة في أسفل الورقة، وقم بتلوين الأجراس	
الحصة الثانية عشر		أكمل رسم القصر كل جزء حسب ما يقابله أكمل رسم الشكل بتتبع النقاط للحصول على الأرجوحة –أكمل ملأ مقطورات القطار متبعا النموذج	
الحصة الثالثة عشر		قم بتتبع النقاط للحصول على الشكل المراد وقم بتلوين وتسمية الشكل المتحصل عليه (6 أشكال)	
الحصة الرابع عشر		قم بتتبع النقاط للحصول على الشكل المراد وقم بتلوين تسمية الشكل المتحصل عليه (6 أشكال)	
الحصة الخامسة عشر		قم بتتبع النقاط للحصول على الشكل المراد وقم بتلوين وتسمية الشكل المتحصل عليه (7 أشكال)	
الحصة السادسة عشر		قم بتتبع النقاط للحصول على الشكل المراد وقم بتلوين وتسمية الشكل المتحصل عليه (8 أشكال)	
الحصة السابعة		قم بربط الأرقام حسب ترتيبها تصاعديا للحصول على الشكل المراد	

عشر		(03 أشكال)	
الحصة الثامنة عشر		قم بربط الأرقام حسب ترتيبها تصاعديا للحصول على الشكل المراد (03 أشكال) ثم قم بتلوين وتسمية الشكل المتحصل عليه	
الحصة التاسعة عشر	**تكملة الرسم**	أكمل الرسم وفق الشكل النموذج المبين ثم قم بتلوين الشكلين (03 أشكال)	تنمية التعرف والادراك والتمييز – تصحيح الصور الذهنية – التدريب على سرعة النفاذ إلى المعجم الذهني
الحصة العشرون		أكمل الرسم وفق الشكل النموذج المبين ثم قم بتلوين الشكلين (03 أشكال)	
الحصة الواحدة وعشرون		أكمل الرسم الشكل الناقص للحصول على شكل كامل (03 أشكال)	
الحصة الثانية وعشرون		أكمل الرسم الشكل الناقص للحصول على شكل كامل (03 أشكال)	
الحصة الثالثة والعشرون		أكمل رسم الأجزاء الناقصة للحصول على صورة انسان (03 أشكال)	
الحصة الرابعة والعشرون	**الحواجز**	ارسم دائرة حور الرمز (04 رموز)	توسيع المجال البصري للطفل – تنمية الانتباه والادراك والذاكرة البصرية – تنمية الحركة الدقيقة (عين/يد) – تنمية أسلوب التحليل – بناء تصور للفراغ ومنه بناء العلاقات الفراغية –تصحيح الوعي الفونولوجي
الحصة الخامسة والعشرون	**الرموز**	أكمل الخانات باتباع نفس الرموز المبينة في الشكل الأول (نشاطين)	
الحصة السادسة والعشرون		أكمل الخانات باتباع نفس الرموز المبينة في الشكل الأول (نشاطين)	
الحصة السابعة والعشرون	**المتشابهات**	اربط بين الأشكال المتشابهة (05 أشكال)	
الحصة الثامنة والعشرون	**المتاهات**	جد المسار من النقطة "أ" إلى النقطة "ب"	
الحصة التاسعة والعشرون		جد الطريق الصحيح من بين الطرق الموجودة في الشكل (04 أشكال)	
الحصة الثلاثون	**استكشاف**	ارسم دائرة حول السلاسل المشابهة للسلسلة المبينة في النموذج (03 نشاطات)	
الحصة الواحد والثلاثون	**المسارات**	أعد رسم المسار باستخدام قلم ملون (03 نشاطات)	
الحصة الثانية والثلاثون	**رسم للفصول الأربعة**	ارسم منظر لفصل الربيع	مساعدة الطفل في اكتساب المفاهيم الأولية (الزمان والمكان)
الحصة الثالثة وثلاثون		ارسم منظر لفصل الصيف	
الحصة الرابعة والثلاثون		ارسم منظر لفصل الخريف	
الحصة الخامسة وثلاثون		ارسم منظر لفصل الشتاء	

الحصة السادسة والثلاثون	مواضيع مع رسومات مدمجة	وضع عمر الكرة أمامه في منتصف الم لعب و عمر يقف وراءه	تسهيل عملية تخزين الخصائص المميزة للكلمات المكتوبة – الربط بين الصور المكتوبة والصور الذهنية
الحصة السابعة والثلاثون		اختبأ مصطفى وراء ا ـــــشجرة الكبيرة في ا لحدي ـــقة	
الحصة الثامنة والثلاثون		يحب أنيس و أخوه الكبير فريد مشاهدة غروب الش ـس على شاط ئ البحر	
الحصة التاسعة والثلاثون		اختبأت قـ  ـــة أمير في غرفة الجلـــ ـــوس	
الحصة الأربعون	مواضيع دون رسومات	ليلى في حديقة المنزل تحمل باقة زهور حمراء كبيرة في يدها اليمنى وباقة زهور صفراء في يدها اليسرى.	ترسيخ المكتسبات السابقة
الحصة الواحدة والأربعون		في ليلة العيد دخل الأب إلى غرفة نوم امين وقدم له قميصا أسود	
الحصة الثانية والأربعون		قضت سلمى عطلة الصيف مع عائلتها على شاطئ البحر	
الحصة الثالثة والأربعون		يوجد على طاولة المطبخ مزهريتان وسلة بها فواكه متنوعة	

❖ **عرض وتحليل نتائج القياس البعدي:**

أ- **عرض نتائج القياس البعدي:**

- **عرض نتائج اختبار القراءة:**

سنعرض نتائج اختبار القراءة بالنسبة لكل بند.

الجدول رقم 33: يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بعد ممارسة نشاط الرسم على اختبار القراءة:

	الفهم	التعرف على الكلمة
المتوسط الحسابي	2.53	2.93
الانحراف المعياري	1.59	1.15
النسبة المئوية	%37.08	%36.62

تبين لنا من خلال نتائج الجدول (33) أن أطفال المجموعة يعانون من اضطراب في القراءة حيث قدر المتوسط الحسابي لدرجات القراءة (القراءة السليمة) بـ (2.53) أي بنسبة قدرها 36.62%، أما بالنسبة لجانب الفهم فقد قدر لديهم بـ: 2.07 بنسبة قدرت بـ **37.08%** وهي كما نلاحظ قيم تحت المتوسط.

- **عرض نتائج الوظيفة الفونولوجية:**

سنعرض نتائج القياس البعدي بالنسبة لاختيار الوعي الفونولوجي.

الجدول رقم 34: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية بعد تطبيق نشاط الرسم على اختيار الوعي الفونولوجي.

	الوعي الفونولوجي
المتوسط الحسابي	6.93
الانحراف المعياري	4.51
النسب المئوية	%25.67

إن النتائج المدونة في الجدول (34) تظهر أن أطفال العينة يزالون يظهرون اضطراب في القدرة الفونولوجية حيث أن النتائج المتحصل عليها قدرت بـ (25.67%) هي نسبة لا تزال ضعيفة (تحت المتوسط).

- **عرض النتائج الخاصة بالقدرة السيميولوجية.**

سنقوم بعرض نتائج القدرة السيميولوجية والمتمثلة في مستويي البنيوي والسيميولوجي.

الجدول رقم 35: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بعد ممارسة نشاط الرسم لاختبار القدرة السيميولوجية

	القدرة السيميولوجية
المتوسط الحسابي	8.8
الانحراف المعياري	2.25

قدرت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة على اختبار القدرة السيميولوجية بـ 8.8 وهذا بعد القيام بنشاطات الرسم.

- **عرض النتائج الخاصة بمهمة الاملاء.**

سنعرض فيما يلي النتائج المتحصل عليها من طرف أفراد العينة في مهمة الإملاء.

الجدول رقم 36: يمثل المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية بعد ممارسة نشاط الرسم على ومهمة الإملاء

	الإملاء
المتوسط الحسابي	0.17
الانحراف المعياري	0.093
النسبة المئوية	%23.69

نلاحظ من خلال النتائج الموضحة في الجدول (36) النسب المرتفعة والتي تمثل نسبة النجاحات المحققة من طرف التلاميذ بحيث سجلنا نسبة قيمة المتوسط الحسابي لمؤشر الاملاء بـ (23.69%) وهي قيمة تحت المتوسط.

- **عرض النتائج الخاصة بأهم العمليات المعرفية في القراءة:**

لنقوم بعرض نتائج أهم العمليات والكفاءات المعرفية المسؤولة في عملية القراءة.

الجدول رقم 37: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية بعد ممارسة نشاط الرسم لأهم العمليات والكفاءات المعرفية.

	المعالجة البصرية	الذاكرة العاملة
المتوسط الحسابي	9.6	35,76
الانحراف المعياري	1.24	35,76
النسبة المئوية	%27.42	%42.57

يتضح لنا من خلال النتائج المدونة في الجدول (37) ارتفاع نسبة الإخفاق بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة حيث سجلنا نسبة (85%) بالنسبة لاختبار الذاكرة العاملة كما سجلنا انخفاض في قيمة المتوسط الحسابي بالنسبة لاختبار الأجراس الخاص بالمعالجة البصرية حيث تحصلنا على (27.42%).

ب- تحليل نتائج القياس البعدي:

- **اختبار القراءة:**

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي والمدونة في الجدول (37) أن مستوى الأطفال في القراءة قد تحسن نوعا ما وذلك من خلال ما لاحظناه أثناء نشاط القراءة حيث سجلنا نسبة جانب التعرف على الكلمة أي فك الترميز 37.08% حيث لاحظنا نقص مظاهر التردد والانقطاع لدى البعض من الحالات كما سجلنا تحسن على مستوى الفهم حيث بلغت النسبة 36.62%. ورغم أننا لم نلمس كثيرا التحسن على مستوى زمن القراءة حيث تجاوز الوقت المحدد بـ 2 دقيقة إلا أن نسبة الأخطاء المرتكبة أثناء قراءة النص انخفضت نوعا ما بالمقارنة والقياس القبلي لدى عدد من أفراد العينة.

- **اختبار الوعي الفونولوجي:**

إن النتائج المتحصل عليها في اختبار الوعي الفونولوجي عند القياس البعدي، تبين التحسن طفيف في هذه الوظيفة، بحيث بلغت نسبة النجاح للاختبار الكلي إلى 25.67%.

إلا أن الملاحظ خلال القياس البعدي أن هناك بنود لم نسجل فيها تحسنا بحيث لم تتغير نسبة كالبند الأول: الحكم على القافية بنسبة 35.55%، والثالث: اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة بنسبة 22.22%، والخامس: حذف المقاطع 22.96% والسادس: الصوت الناقص 31.11%، كما سجلنا نقص في نسبة النجاح في البند السابع: استبدال الفونيم الأول بنسبة قدرت بـ 13.33% في القياس البعدي في حين كانت النسبة في القياس القبلي تقدر بـ 15.55% وللإشارة يعتبر البند الذي سجلت فيه أضعف نسبة في القياسين القبلي والبعدي، أما التحسن فقد تم تسجيله في البندين الثاني: إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة بنسبة قدرت بـ 37.77%، والرابع: اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة 24.44%. وفي الأخير سجلنا تحسنا بسيط في الاختبار ككل عامة بالمقارنة والقياس القبلي.

- **الاختبار الخاص بالقدرة السيميولوجية:**

تبين من خلال النتائج المتحصل عليها في القياس البعدي والمدونة في الجدول (37) أن مستوى الأطفال في القدرة السيميولوجية قد تحسن نوعا ما وذلك من خلال ما لاحظناه أثناء نشاط الرسم حيث سجلنا قيمة قدرت بـ 6.2 في المستوى البنيوي في القياس البعدي مقابل القيمة 5.56 في القياس القبلي أي بتحسن قدر بـ 0.64، أما المستوى السيميولوجي فقد سجلنا قيمة 2.6 في القياس البعدي مقابل القيمة 2.4 في القياس القبلي أي بفارق قدر بـ 0.2 فقط وهي قيمة ضعيفة وعموما فقد توصلنا إلى نتيجة قدرت بـ 8.8 بالنسبة للاختبار ككل وبتحسن قدرت قيمته بـ 0.84 فقط ومن هنا نلاحظ أن الرسم يساعد في تحسين الجانب الأيقوني أكثر من الجانب الرمزي.

- **اختبار الاملاء:**

سجلنا تحسنا في القياس البعدي بالنسبة لاختبار الإملاء ارفعت نسبة الكلمات الصحيحة بالنسبة لمهمة الإملاء إلى 23.69% في القياس البعدي في حين كانت تقدر بـ 22.79% في القياس القبلي أي كانت نسبة التحسن تقدر بـ 0.9% فقط إلا أن الملاحظ في إنتاجات الأطفال أن التحسن مس أكثر الانتاج الخطي بالمقارنة والانتاج الاملائي حيث كان أكثر وضوحا وانتظاما مما تم ملاحظته في القياس، بصفة عامة هناك تحسن فيما يخص الشكل بصورة أفضل من المضمون.

- **الاختبارات الخاصة بأهم العمليات المعرفية في القراءة (المعالجة البصرية والذاكرة العاملة):**

تعتبر نتائج المعالجة البصرية والذاكرة العاملة والمسجلة في القياس البعدي نتائج مرتفعة مقارنة بسابقتها في القياس القبلي، حيث سجلنا نسبة نجاح مرتفعة نسبيا بلغت 27.42% وهذا يدل على تحسن الطفل في التحكم في عملية المسح البصري، بحيث لاحظنا استخدام الطفل لاستراتيجية المعالجة البصرية بصورة أكثر تنظيما من المرة السابقة بحيث كانت إنتاجات بعض الأطفال أكثر وضوحا من سابقتها بالإضافة إلى زيادة عدد الأجراس المشطبة من طرف أفراد المجموعة، كما ارتفعت نسبة الإجابات الصحيحة في اختبار الذاكرة العاملة إلى 42.57%، إلا أن التحسن مس بصورة واضحة نتائج البند المرتبط بالمفكرة البصرية الفضائية بفارق قدر بـ 0.27 في حين كان الفرق بالنسبة للحلقة الفونولوجية 0.18. هذا يعني زيادة في الانتباه والتركيز البصري مكاني وهذا ما ساعد على حسن التخزين وبالتالي سهولة الاستدعاء عند الحاجة.

خلاصة:

لاحظنا تحسنا نسبيا مس كل من الوعي الفونولوجي، ميكانزمات القراءة (الفهم، التعرف)، أهم المحددات المعرفية في عملية القراءة (الإملاء، التسمية) وكذا أهم العمليات المعرفية المسؤولة عن عملية القراءة (الإدراك والذاكرة البصريتين والسمعيين، الانتباه...)، وهذا ساعد على تحسين الأداء القرائي بصفة عامة.

4-2-3- التناول الإحصائي:

لقد اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS.v22) في التناول الإحصائي.

استخدمنا في هذه الدراسة طريقة إحصائية في تحليل المعطيات وذلك حسب طبيعة هذه المعطيات:

فمن أجل التحقق من الفروض التي تنص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم، وذلك على درجات الاختبارات المستخدمة في الدراسة استخدمنا اختبار T.Test وذلك لتحديد وجهة ودلالة هذه الفروق. ولكن قبل ذلك لابد من التأكد من توفر شروط تطبيق الأداة نذكر أهمها:

- الاعتدالية
- العلاقة بين القياسين والتي لابد أن تكون موجبة وأكبر من الصفر.
- التجانس بين أفراد العينة

وفي حالة عدم تحقق هذه الشروط فسنلجأ إلى الاختبار الاحصائي اللابرامتري WILCOXON .

الإعتدالية: وللتأكد من الاعتدالية اعتمدنا على الأداة الاحصائية Swekness، وكذا على اختبار ولموجروف سميرنوف، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجداول أدناه:

الجدول رقم 38: نتائج الأداة الاحصائية Swekness

	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة SWEKNESS
الوعي الفونولوجي–قبل–	13	00	5,88	4,96	0,259
الوعي الفونولوجي –بعد–	14	00	6,44	5,52	0,270
التعرف على الكلمة –قبل–	4,75	0,43	2,68	1,50	-0,371
التعرف على الكلمة –بعد–	4,80	0,60	2,98	1,39	-0,307
الفهم –قبل–	4	00	2,00	1,58	0.296
الفهم–بعد–	5	1	2,77	1,56	0,468
الكتابة–قبل–	0,37	0,04	0,16	0,10	0,860
الكتابة–بعد–	0,40	0,06	0,18	0,11	0,921
المعالجة البصرية–قبل–	13	4	8,22	3,27	0,022
المعالجة البصرية–بعد–	13	7	9,66	2	0,469
القدرة السيميولوجية –قبل–	13	3	7,22	3,41	0,246
القدرة السيميولوجية –بعد	12	5	8,50	2,62	0,033
الذاكرة العاملة –قبل–	41,50	33,50	36,69	2,71	0,697
الذاكرة العاملة –بعد–	43,50	33,75	37,69	3,13	0,673

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن جمع قيم تنتمي إلى المجال [3–،3+] ومنه نستنتج أن جميع القيم موزعة بطريقة اعتدالية.

الجدول رقم 39: نتائج اختبار ولموجروف سميرنوف:

بالاعتماد على برنامج الرزنامة الاحصائية SPSS 22 تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه:

	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار كولموجروف سميرنوف	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي–قبل–	13	00	5,88	4,96	0,68	0.73
الوعي الفونولوجي –بعد–	14	00	6,44	5,52	0,70	0.70
التعرف على الكلمة –قبل–	4,75	0,43	2,68	1,50	0,55	0.91
التعرف على الكلمة –بعد–	4,80	0,60	2,98	1,39	0,52	0.94
الفهم –قبل–	4	00	2,00	1,58	0,67	0.75
الفهم–بعد–	5	1	2,77	1,56	0,73	0.64
الكتابة–قبل–	0,37	0,04	0,16	0,10	0,47	0.97
الكتابة–بعد–	0,40	0,06	0,18	0,11	0,67	0.74
المعالجة البصرية–قبل–	13	4	8,22	3,27	0,58	0.88
المعالجة البصرية–بعد–	13	7	9,66	2	0,55	0.91
القدرة السيميولوجية –قبل–	13	3	7,22	3,41	0,48	0.97
القدرة السيميولوجية –بعد	12	5	8,50	2,62	0,48	0.97
الذاكرة العاملة –قبل–	41,50	33,50	36,69	2,71	0,57	0.89
الذاكرة العاملة –بعد–	43,50	33,75	37,69	3,13	0,44	0.98

نلاحظ من خلال نتائج الجدول رقم (39) أعلاه أن معظم قيم قيمة الخاص بالكشف عن اعتدالية التوزيع محصورة بين (0.44) و(0.87) وما بين مستوى دلالة (0.70) و(0.98) وهما قيمتين أكبر من مستوى الدلالة المحدد سلفا (α 0.05) وعليه نقر أن توزيع بيانات المجتمع الذي سحبت منه العينة يتبع خصائص التوزيع الطبيعي ومنه نستنتج أن جميع القيم موزعة بطريقة اعتدالية مما يسمح لنا بأجراء المعالجة الإحصائية باستخدام اختبارt لدلالة الفروق في حالة عينتين مرتبطتين.

- ✓ **العلاقة بين القياسين:** ولأجل معرفة العلاقة بين القياسين اعتمدنا على معامل الارتباط بيرسن فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم 40: يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسن بين القياسين القبلي والبعدي

	أعلى قيمة	أدنى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسن	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي–قبل–	13	00	5,88	4,96	0,99**	0,000
الوعي الفونولوجي –بعد–	14	00	6,44	5,52		
التعرف على الكلمة –قبل–	4,75	0,43	2,68	1,50	0,97**	0,000
التعرف على الكلمة –بعد–	4,80	1,60	3,11	1,17		
الفهم –قبل–	4	00	2,00	1,58	0,94**	0,001
الفهم–بعد–	5	1	2,77	1,56		
الكتابة–قبل–	0,37	0,04	0,16	0,10	0,99**	0,000
الكتابة–بعد–	0,40	0,06	0,19	0,10		
المعالجة البصرية–قبل–	13	4	8,22	3,27	0,87**	0,002
المعالجة البصرية–بعد–	13	7	9,66	2		
القدرة السيميولوجية –قبل–	13	3	7,22	3,41	0,91**	0,001
القدرة السيميولوجية –بعد	12	5	8,50	2,62		
الذاكرة العاملة –قبل–	41,50	33,50	36,69	2,71	0,91**	0,001
الذاكرة العاملة –بعد–	43,50	33,75	38,05	3,41		

****دال عند مستوى دلالة(0.01).**

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (40) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط بيرسن كلها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (**α= 0.01**) حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (**0,87**) و(**0,99**) وهذا ما يؤكد وجود أن هناك علاقة قوية وموجبة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي بالنسبة لجميع الاختبارات موجبة وأكبر من الصفر.

- ✓ **التجانس:** لحساب التجانس بين أفراد العينة نطبق القانون التالي:

$$t = \frac{(\mathrm{F}-1)\sqrt{\mathrm{n}-2}}{2\sqrt{\mathrm{F}(1-\mathrm{r}^2)}}$$

حيث

$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$ **أو** $F = \frac{S_2^2}{S_1^2}$ **(بمعنى التباين الأكبر على التباين الأصغر)**

و

$$S^2 = \frac{n.\sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

ويقصد ب $\mathbf{r^2}$ مربع قيمة الارتباط بين القياسين القبلي والبعدي وهذا بالنسبة لجميع الاختبارات.

و **n** عدد أفراد العينة ويقدر هنا بـ n= 9 .

$\sum x^2$ مجموع مربع القيم التي تحصل عليها أفراد العينة في كل اختبار.

$(\sum x)^2$ مربع مجموع القيم التي تحصل عليها أفراد العينة في كل اختبار.

وبعد تطبيق العلاقة على جميع الاختبارات تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه

الجدول رقم 41: يمثل نتائج التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية فيما يخص الاختبارات المطبقة في الدراسة

	S_1^2	F	r	t المحسوبة	tالمجدولة	مستوى الدلالة
الوعي الفونولوجي–قبل–	24,61	1,24	0,99**	0,29		0,05
الوعي الفونولوجي –بعد–	30,52					
التعرف على الكلمة –قبل–	2,25	1,93	0,97**	0,90		0,05
التعرف على الكلمة –بعد–	1,93					
الفهم –قبل–	2,50	1,02	0,94**	0,11		0,05
الفهم–بعد–	2,44					
الكتابة–قبل–	0,011	1,09	0,99**	0,20	1,86	0,05
الكتابة–بعد–	0,012					
المعالجة البصرية–قبل–	10,69	2,67	0,87**	0,65		0,05
المعالجة البصرية–بعد–	4,00					
القدرة السيميولوجية –قبل–	11,63	1,69	0,91**	0,40		0,05
القدرة السيميولوجية –بعد	6,87					
الذاكرة العاملة –قبل–	7,37	1,33	0,91**	0,21		0,05
الذاكرة العاملة –بعد–	9,85					

نلاحظ من خلال النتائج رقم (41) أن جميع قيم t المحسوبة أقل من قيمة t المجدولة (t=1,86) وذلك عند مستوى دلالة 0,05=& ودرجة الحرية 9= df ومنه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري وبالتالي نستنتج أن هناك تجانس بين أفراد العينة وذلك بالنسبة لجميع الاختبارات .

ومنه ومن خلال النتائج المتحصل عليها يتبن لنا جليا أن الأسلوب الاحصائي المناسب لهذه الدراسة هو اختبار T لعينتين مرتبطتين.

حساب حجم الأثر كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضيات الاحصائية:

هو مجموعة من الأساليب الاحصائية التي يمكن استخدامها طبقا للنوع الاحصائي الذي يستعين به الباحثون للوصول إلى النتائج لمعرفة حجم الفروق أو حجم العلاقة بين متغيرين أو أكثر لتحديد ما إذا كانت تلك الفروق أو العلاقة تعود للصدفة أم أنها حقيقية تعود لمتغيرات الدراسة أو البحث.

ويشير حجم التأثير إلى قوة العلاقة بين متغيرين، أو دليل للأثر الفعلي للمتغير المستقل على المتغير التابع. **(عنانة، 2000، ص.33)**

- حساب حجم الأثر باستخدام معادلة " cohen's d " في حالة عينتين مرتبطتين يتبعان التوزيع الإعتدالي:

$$d = \frac{Moyenne}{SD}$$

حيث: **Moyenne** هو المتوسط الحسابي.

SD الانحراف المعياري (Ecart type).

- حساب حجم الأثر في حالة عينتين مرتبطتين لا يتبعان التوزيع الاعتدالي:

$$r = \frac{z}{\sqrt{N}}$$

حيث: **Z المتحصل عليها من اختبار ويلكوكسن**

N: حجم عينة الدراسة.

عند إيجاد قيمة d أو قيمة r نقارن النتائج المتحصل عليها في الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير مع العلم أن الإشارة السالبة أو الموجبة لاتخذ بعين الاعتبار وتهمل كما يوضحه الجدول رقم ():

الجدول رقم 42: يبين الإطار المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير ويوضح قيمة حجم الأثر d وr.

حجم الأثر	قيمة r	قيمة d
صغير	0.10	0.20
متوسط	0.30	0.50
كبير	0.50	0.80

خلاصة الفصل

قمنا في هذا الفصل بعرض الدراسة الحقيقية بحيث بينا المنهج والأدوات المطبقة على المجتمع الحقيقي للدراسة وكذا عرضنا وحللنا نتائج المحصل عليها في القياس القبلي والبعدي وكذا نتائج المعالجة وأخيرا بينا الطريقة الاحصائية التي اعتمدناها في الإحصاء.

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد

5-1: عرض نتائج الفرضيات

- **عرض نتائج الفرضية العامة**
- **عرض نتائج الفرضية الأولى**
- **عرض نتائج الفرضية الثانية**
- **عرض نتائج الفرضية الثالثة**
- **عرض نتائج الفرضية الرابعة**
- **عرض نتائج الفرضية الخامسة**

5-2: مناقشة نتائج الفرضيات في ضوء الدراسات السابقة

❖ **مناقشة النتائج**

- **مناقشة الفرضية الأولى المرتبطة بالوعي الفونولوجي**
- **مناقشة الفرضية الثانية الوظيفة السيميولوجية**
- **مناقشة الفرضية الثالثة الكتابة**
- **مناقشة الفرضية الرابعة: المرتبطة بالسيرورات البصرية**
- **مناقشة الفرضية الخامسة الذاكرة العاملة**

5-3: استنتاج عام

تمهيد:

تهدف الطالبة الباحثة في هذا الفصل إلى عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، والتعليق عليها وتفسيرها في ضوء الفرضيات ونتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، ثم الخروج باستنتاج عام ووضع توصيات الدراسة.

5-1- عرض نتائج الفرضيات:

- **عرض نتائج الفرضية العامة:**

تنص الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى درجات اختبار القراءة (جانبي الفهم والتعرف على الكلمة)، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت" (t.test) للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم () : يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى درجات اختبار القراءة جانب التعرف على الكلمة.

الجدول رقم 43: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى التعرف على الكلمة.

المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي للتعرف على الكلمة	2,68	1,50	2,75 -	0.02
نتائج القياس البعدي للتعرف على الكلمة	2,98	1,39		

يتبين من الجدول رقم (43) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **التعرف على الكلمة** كانت (2,68) وبانحراف معياري (1,50) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **للتعرف على الكلمة** حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (2,98) وبانحراف معياري (1,39) وقد بلغت قيمة اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (2,75 -) عند مستوى دلالة (0.02) وهي قيمة أصغر مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة دالة مما يؤكد قبول الفرضية الجزئية السادسة أي أنه هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.

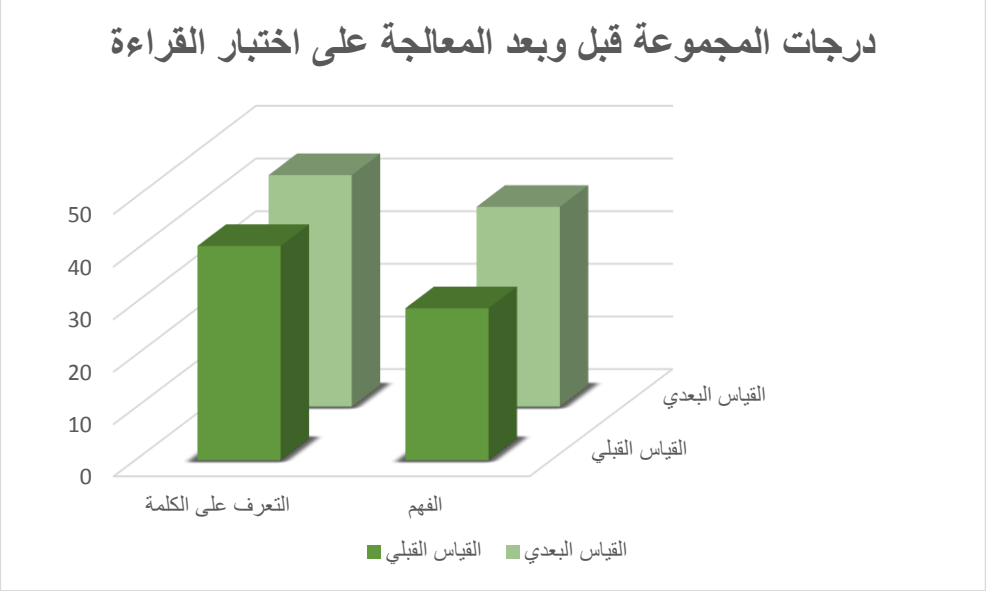
أما فيما يخص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى الفهم القرائي، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت" (t.test) للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم

(44): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى درجات اختبار القراءة جانب الفهم.

الجدول رقم 44: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الفهم.

المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي للفهم القرائي	2.11	1.53	,00 4 -	0.04
نتائج القياس البعدي للفهم القرائي	2.77	1.56		

يتبين من الجدول رقم (44) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير الفهم القرائي كانت (2.11) وبانحراف معياري (1.53) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **الفهم القرائي** حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (2,77) وبانحراف معياري (1,56) وقد بلغت قيمة اختبار **(t)** لعينتين مرتبطتين **(4,00 -)** عند مستوى دلالة (0.04) وهي قيمة أصغر مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة دالة مما يؤكد قبول الفرضية الجزئية السادسة أي أنه هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.



الشكل رقم 13: يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار القراءة (جانب التعرف على الكلمة والفهم).

يظهر لنا جليا من خلال المخطط وجود فرق بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة ولكن فرق طفيف لا يرقى إلى مستوى الدلالة إحصائيا وذلك بالنسبة جانبي الفهم والتعرف على الكلمة وذلك لصالح القياس البعدي. وحسب المخطط فإن الفرق واضح في جانب الفهم أكثر منه في الجانب التعرف على الكلمة.

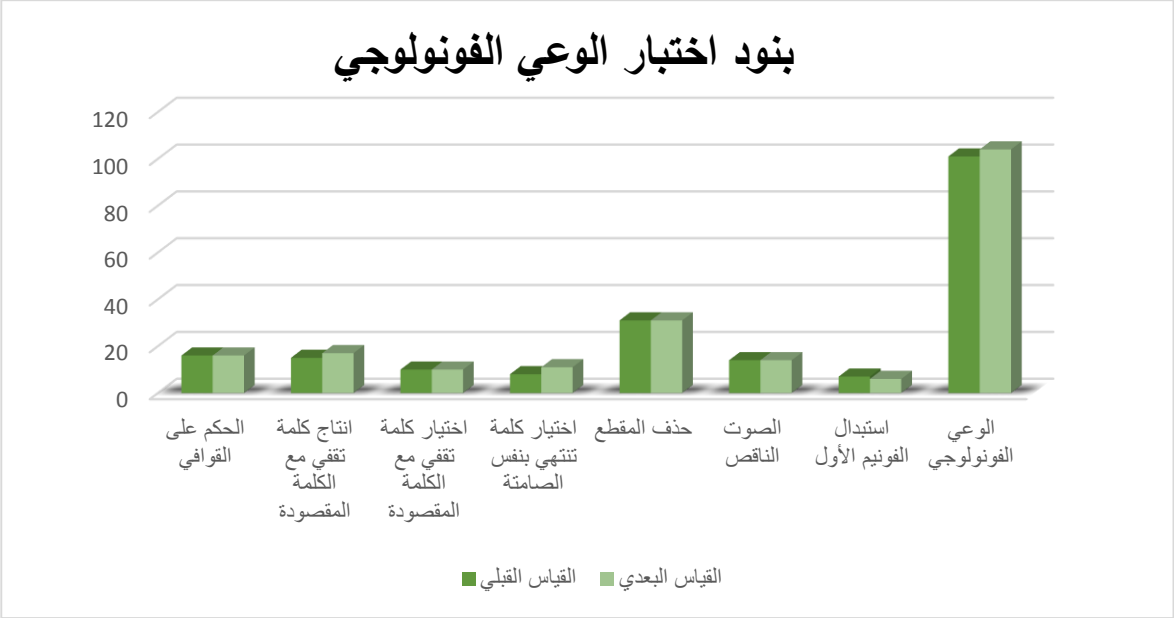
- **عرض نتائج الفرضية الأولى:**

تنص الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى الوعي الفونولوجي، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت" (t.test) للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم (44): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الوعي الفونولوجي.

الجدول رقم 45: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الوعي الفونولوجي.

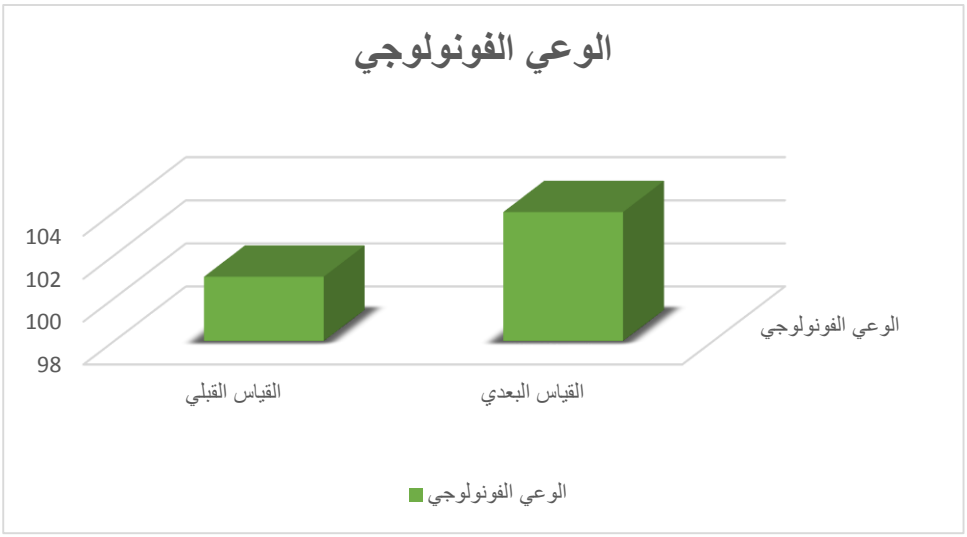
المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي للوعي الفونولوجي	5,88	4,96	- 2,29	0,05
نتائج القياس البعدي للوعي الفونولوجي	6,44	5,52		

يتبين من الجدول رقم (45) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير الوعي الفونولوجي كانت (5,88) وبانحراف معياري (4,96) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير الوعي الفونولوجي حيث كانت قيمة المتوسط (6,44) وبانحراف معياري (5,52) وقد بلغت قيمة اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (2,29 .) عند مستوى دلالة (0.05) وهي قيمة تساوي مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة غير دالة مما يؤكد رفض الفرضية الجزئية الثانية أي أنه ليس هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.



الشكل رقم 14: يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على جميع بنود اختبار الوعي الفونولوجي

يظهر لنا من خلال المخطط انعدام تام للتحسن بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة وهذا بالنسبة للبند الخاص الحكم على القوافي، اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، حذف المقطع، الصوت الناقص ولكن فرق طفيف لا يرقى إلى مستوى الدلالة إحصائيا وذلك بالنسبة جانبي الفهم والتعرف على الكلمة وذلك لصالح القياس البعدي.، كما سجلنا نقص في قيمة البند السابع :استبدال الفونيم الأول، بالإضافة إلى أنه البند الذي سجلت فيه أضعف نتيجة وهذا في القياسين معا القبلي والبعدي، أما التحسن بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة فقد تم تسجيله في البندين الثاني : إنتاج كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، والرابع :اختيار كلمة تنتهي بنفس الصامتة. وعموما نلاحظ من خلال مخطط الأعمدة تحسنا بسيط في الاختبار ككل. يبدو أكثر وضوحا في مخطط الأعمدة الموضح أدناه:



الشكل رقم 15: يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار الوعي الفونولوجي ككل

يظهر لنا جليا من خلال المخطط وجود فرق بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة ولكن فرق بسيط لا يرقى إلى مستوى الدلالة إحصائيا وذلك بالنسبة لاختبار الوعي الفونولوجي ككل.

- **عرض نتائج الفرضية الثانية:**

تنص الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى القدرة السيميولوجية، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت (t.test) " للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم (45): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى القدرة السيميولوجية.

الجدول رقم 46: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى القدرة السيميولوجية.

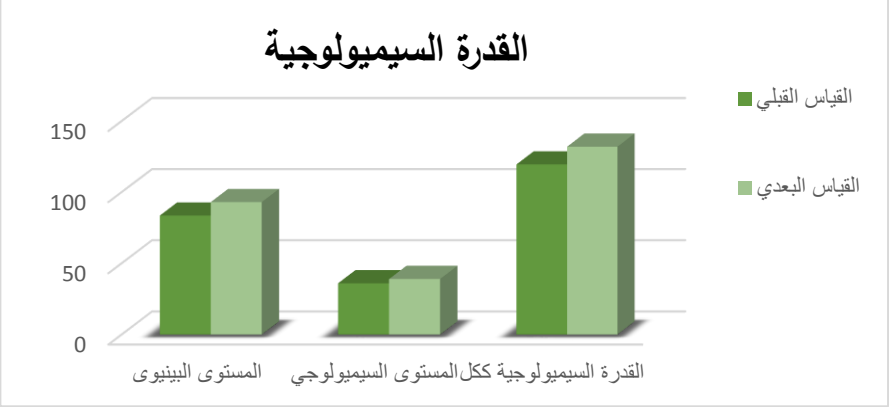
المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف لمعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي للقدرة السيميولوجية	7,22	3,41	2,58 -	0.03
نتائج القياس البعدي للقدرة السيميولوجية	8,50	2,62		

يتبين من الجدول رقم (46) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير القدرة السيميولوجية كانت (7,22) وبانحراف معياري (3,41) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير القدرة السوسيولوجية حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (8,50) وبانحراف معياري (2,62) وقد بلغت قيمة اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (2,58 -) عند مستوى دلالة (0.03) وهي قيمة أصغر مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة دالة مما يؤكد قبول الفرضية الجزئية الخامسة أي أنه هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.

الجدول رقم 47: يوضح قيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى البنائي والمستوى السيميولوجي

	المستوى البينيوي	المستوى السيميولوجي	القدرة السيميولوجية ككل
قيمة t	-3,162	-1,664	-2,588
مستوى الدلالة	0.013	0,135	0.032
القرار	**دالة**	**غير دالة**	**دالة**

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.005) وذلك بين أفراد المجموعة بالنسبة للمستوى البينيوي حيث بلغت قيمة (t) 3,162-، وهذا يعني أن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل بمعنى توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم في المستوى البينيوي، أما المستوى السيميولوجي يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، أما بالنسبة للنتيجة الكلية لاختبار القدرة السيميولوجية، فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بمعنى توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم في القدرة السيميولوجية ككل.



يظهر لنا من خلال المخطط تحسن واضح بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة بالنسبة للمستوى البينيوي، في حين سجلنا تحسنا بسيط في المستوى السيميولجي وكذا نتيجة الاختبار ككل.

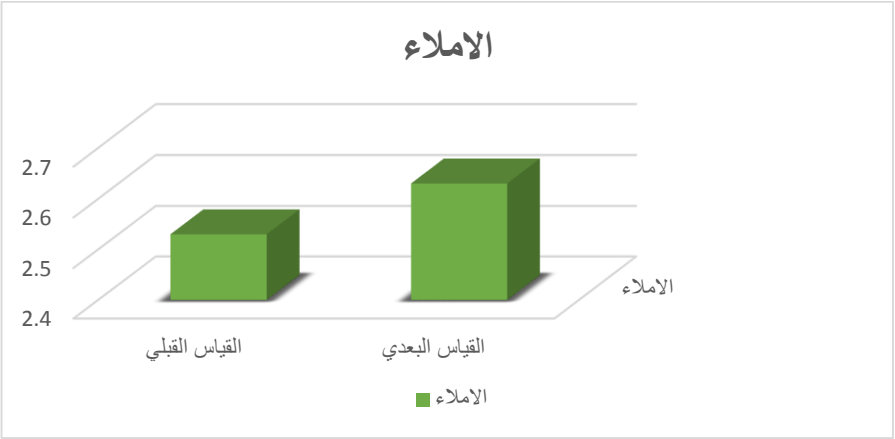
- **عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى الكتابة، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت" (t.test) للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم (47): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "t"ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الكتابة.

الجدول رقم 48: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الكتابة.

المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي في اختبار الكتابة	0,16	0,10	-3,60	0,00
نتائج القياس البعدي في اختبار الكتابة	0,18	0,11		

يتبين من الجدول رقم (47) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير**الكتابة** كانت (0,16) وبانحراف معياري (0,10) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير**الكتابة** حيث كانت قيمة المتوسط (0,18) وبانحراف معياري (0,11) وقد بلغت قيمة اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (3,60 -.) عند مستوى دلالة (0.00) وهي قيمة أصغر مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة دالة مما يؤكد قبول الفرضية الجزئية الثالثة أي أنه هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.



الشكل رقم 16: يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار الاملاء

يظهر لنا جليا من خلال المخطط وجود فرق بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة ولكن فرق بسيط لا يرقى إلى مستوى الدلالة إحصائيا وذلك بالنسبة لاختبار الاملاء.

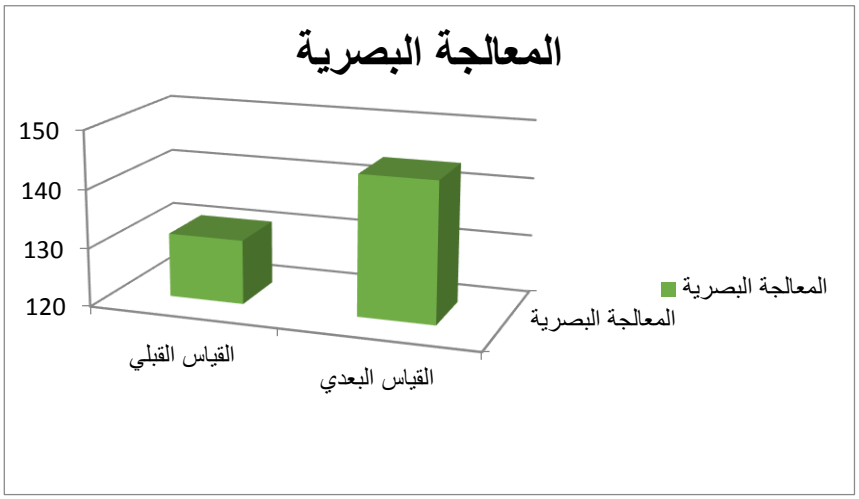
- **عرض نتائج الفرضية الرابعة:**

تنص الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على المعالجة البصرية، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت" (t.test) للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم (48): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى المعالجة البصرية.

الجدول رقم 49: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى المعالجة البصرية.

المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي المعالجة البصرية	8,22	3,27	−2,39	0,04
نتائج القياس البعدي المعالجة البصرية	9,66	2,00		

يتبين من الجدول رقم (48) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **المعالجة البصرية** كانت (8,22) وبانحراف معياري (3,27) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **المعالجة البصرية** حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي (9,66) وبانحراف معياري (2,00) وقد بلغت قيمة اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (2,39 ـ) عند مستوى دلالة (0.04) وهي قيمة أصغر مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة دالة مما يؤكد قبول الفرضية الجزئية الرابعة أي أنه هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.



الشكل رقم 17: يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على اختبار الاجراس

يظهر لنا جليا من خلال المخطط وجود فرق بين درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة بالنسبة للمعالجة البصرية، ولكن فرق بسيط لا يصل إلى مستوى الدلالة إحصائيا وذلك بالنسبة لاختبار الأجراس.

- **عرض نتائج الفرضية الخامسة:**

تنص الفرضية على أنه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين لدى الأطفال عسيري القراءة على مستوى الذاكرة العاملة، وللتحقق من هذا الفرض قامت الطالبة الباحث باستخدام اختبار "ت" (t.test) للعينتين المرتبطتين، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى متغيرات الدراسة، والجدول رقم (49): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الذاكرة العاملة.

الجدول رقم 50: يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار"t" ودلالة الفروق بين درجات أفراد عينة الدراسة على مستوى الذاكرة العاملة.

المعالجة الإحصائية / متغيرات الدراسة	الإحصاء الوصفي		اختبار "ت" Test. t	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
نتائج القياس القبلي الذاكرة العاملة	36,69	2,71	-2,29	0,05
نتائج القياس البعدي الذاكرة العاملة	37,69	3,13		

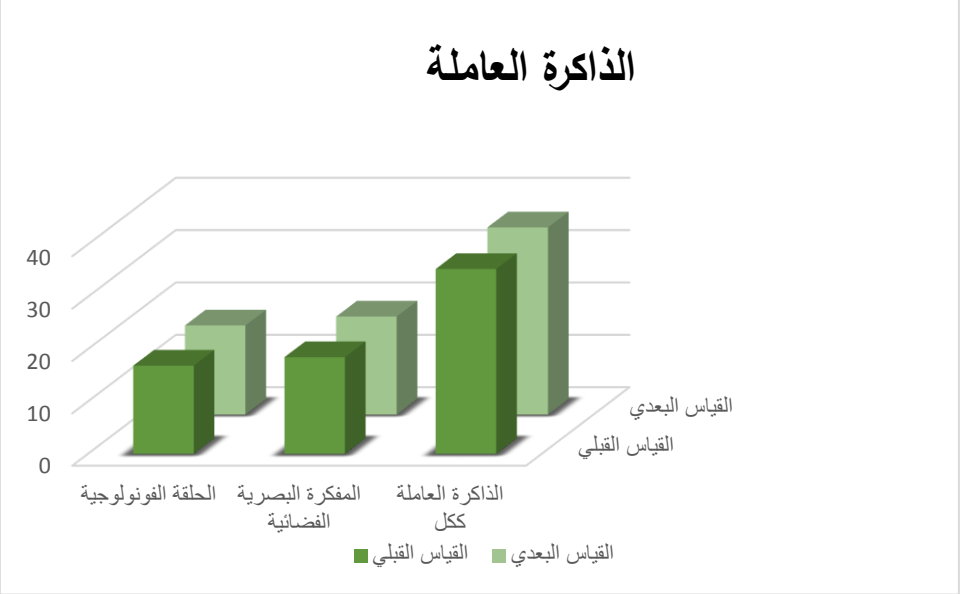
يتبين من الجدول رقم (49) أن قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **الذاكرة العاملة** كانت (36,69) وبانحراف معياري (2,71) وهي قيمة أصغر قيمة المتوسط الحسابي لنتائج أفراد العينة على مستوى القياس القبلي لمتغير **الذاكرة العاملة** حيث كانت قيمة المتوسط (37,69) وبانحراف معياري (3,13) وقد بلغت قيمة اختبار (t) لعينتين مرتبطتين (2,29 .) عند مستوى دلالة (0.05) وهي

قيمة تساوي مستوى الدلالة المحدد سلفاً (0.05) وهي قيمة غير دالة مما يؤكد رفض الفرضية الجزئية الأولى أي أنه ليس هناك فروق بين نتائج القياس القبلي والبعدي.

الجدول رقم 51: يوضح قيمة "t" ودلالة الفروق بين درجات المجوعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم على اختبار الذاكرة العاملة

	الحلقة الفونولوجية	المفكرة البصرية الفضائية	الذاكرة العاملة ككل
قيمة t	−0,878	−2,948	−2,299
مستوى الدلالة	0,406	0,021	0,051
القرار	**غير دالة**	**دالة**	**غير دالة**

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة α=0.05 وذلك بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم على بند الحلقة الفونولوجية وكذا اختبار الذاكرة العاملة ككل، وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى لا توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم أما فيما يتعلق بند المفكرة البصرية الفضائية فلقد سجلنا نتيجة دالة ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل بمعنى توجد فروق دالة احصائيا بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم.



الشكل رقم 18: يمثل درجات المجموعة قبل وبعد المعالجة على جميع بنود اختبار الذاكرة العاملة

يتضح من خلال المخطط وجود فروق واضحة بالنسبة لجميع بنود الاختبار وهذا لصالح القياس البعدي وتبدو الفروق أكثر وضوحا بالنسبة لبند المفكرة البصرية الفضائية.

- **حساب حجم الأثر كأسلوب إحصائي مكمل لفحص الفرضيات الإحصائية:**

حساب حجم الأثر باستخدام معادلة (Cohen's d) في حالة عينتين مرتبطتين يتبعان التوزيع الاعتدالي، وعليه يكون عرض نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول رقم (51):

الجدول رقم 52: يبين قيم حجم الأثر ومستوى التأثير لكل من متغيرات الدراسة.

المعالجة الإحصائية / المتغيرات	حجم العينة	قيمةd	حجم التأثير
الذاكرة العاملة	9	0.76	كبير
الوعي الفونولوجي	9	0.76	كبير
الكتابة	9	1	كبير
المعالجة البصرية	9	0.79	كبير
القدرة السيميولوجية	9	0.85	كبير
التعرف على الكلمة	9	0.90	كبير
الفهم القرائي	9	1.16	كبير

من خلال نتائج الجدول رقم (51): نلاحظ أن قيمة حجم التأثير d لمتغير الذاكرة العاملة ومتغير الوعي الفونولوجي (0.76) وهذا يعني أن المتغير المستقل له تأثير على المتغير التابع بدرجة كبيرة وفيما يخص متغير الكتابة فقد بلغت قيمة d (1) وهذا يعني أن المتغير المستقل له تأثير كبير على المتغير التابع بدرجة كبيرة أما فيما يخص متغير المعالجة البصرية فقد بلغت قيمة d (0.79) وهذا يعني أن المتغير المستقل له تأثير كبير على المتغير التابع، في حين بلغت قيمة حجم الأثر لكل لمتغير القدرة السيميولوجية والتعرف على الكلمة والفهم القرائي على التوالي (0.85) و(1.16) و(0.77) وهي قيم مرتفع مما يدل على أن تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كان كبير.

5-2- تفسير نتائج الفرضيات على ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة

❖ **تفسير النتائج:**

انطلاقا من اعتبار أن اللغة شكل من أشكال القدرة السيميولوجية، وانطلاقا من كون الرسم شكل من أشكال اللغة شأنها في ذلك شأن اللغة الشفهية والمكتوبة بحيث تتأسس هذه اللغة الغير لفظية –الرسم –على دوال خطية متعددة المعاني Polysémique (تحمل عدة دلالات فمثلا شكل دائرة تحوي على عدة خطوط مستقيمة لها عدة دلالات حسب السياق فمثلا رأس بشعر، يد بأصابع، أو شمس بأشعة) ومتعارف عليها داخل جماعة محددة –اعتباطية Conventionnels– (بمعنى تتقاسمها ثقافة محددة). **(Delphine .Picard.2015 :84)**

ويصب الكل في مفهوم واحد والمتمثل في القدرة على استعمال علامة (شفهية أو مكتوبة أو مرسومة) لتحديد حقيقة يكون لها مفهوم معين عند الفرد، ثم التوصل إلى هذا المفهوم من خلال النشاط التمثيلي. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن أول مظاهر نمو القدرة السيميولوجية تتمثل في النشاط الحركي وأرقى مظاهر نمو هذا الأخير يتمثل في التحكم الجيد في حركة الأطراف، وبصورة خاصة الأصابع وكذا التنسيق الجيد للحلقة اليدوية البصرية الذي يعتبر شرط ضروري لتعلم الكتابة والقراءة. حيث نجد الطفل وفي المراحل الأولى من تعلم القراءة يتبع حركة البصر بحركة اليد على طول السطر أثناء عملية القراءة، ومن ناحية أخرى نجد أن ما يساعد على نمو الجانب الحركي وكذا التنسيق اليدوي الحركي هو إتاحة الفرصة للطفل للقيام بالتصوير والتخطيط على مساحة ما، وتكون إما بقلم الرصاص أو بالريشة أو بالفرشاة أي الرسم، ومنه ومن المنطلق أن الرسم يعد من المكتسبات الأولى للغة المكتوبة، حيث تتمثل وظيفته الأساسية بغض النظر إلى الجانب الصوري لها هو السماح بالانتقال من حالة رمزية إلى حالة رمزية أخرى أكثر تعقيدا أي اللغة المكتوبة، لهذا هناك من يعتمد عليها كأداة تعليمية أساسية من أجل نجاح وسير جيد للعملية التعليمية، بحيث يسمى استخدام الرسم في برامج التربية العامة بالتعليم بواسطة الرسم (Pédagogie par le dessin) ويفضل هذا النوع من التعليم لدى الطفل حيث يساعد في نمو وتطوير قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم العامة. حيث نجد العديد من الباحثين يعتبرون أن الرسم يعد بؤرة للقدرة المعرفية، أكثر منه قدرة طرفية لها، وهو ما يفيد وجود تواز في تعلم الرسم والكتابة. وبذلك، يكون "الجهاز المعرفي للرسم مشابها للغة". **(Cohen, 2012, p.188)** نقلا عن **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.42).**

من هنا كانت دراستنا حول ما إذا يسمح نشاط الرسم في مساعدة الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في تحسين أهم العمليات المعرفية المتدخلة في عملية القراءة وكذا على تعلم القراءة؟ بحيث يعرف العسر القرائي على أنه صعوبة تعلم القراءة تتمثل في خلل في سيرورة استدعاء مختلف التمثيلات التي تحيل إليها الرموز الكتابية، والتي تتصف بمستوى كبير من التجريد نظرا لطابعها الاعتباطي بالدرجة الأولى" **(إسماعيل لعيس، 2005)**. وحسب نفس الباحث يرجع السبب إلى ذلك في وجود خلل على مستوى الوظيفة السيميولوجية.

❖ **تفسير النتائج**

- **تفسير الفرضية الأولى الوظيفة السيميولوجية:**

يتمثل الفرض الأول من فروض الدراسة في وجود فرق ذو دلالة احصائية في القدرة السيميولوجية لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، وقد توصلنا خلال الدراسة إلى وجود فرق بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم في هذه العملية. كما توصلنا خلال الدراسة أن التحسن كان في الجانب البنائي –الأيقوني–أكثر منه من الجانب السيميولوجي ويمكن ارجاع ذلك إلى أثر التدريب التمرن والتكرار وكذا مع اكتساب المعارف وتجارب انفعالية على الرسم والتخطيط من الناحية الادراكية الحركية حسب ما بينه كل من (Graham ,Harris et Fink, 2000).

كما يؤكد الباحثين حاليا في ميدان السيميولوجيا المعرفية عدم إمكانية ممارسة الفعل القرائي بعيدا عن السيرورات السيميولوجية، لذلك نجد الباحث إ.لعيس (2005) خلال دراسته يفسر اضطراب عسر القراءة في وجود خلل على مستوى الوظيفة السيميولوجية وبالضبط على مستوى المنظم السيميولوجي الذي يلعب دورا هاما في عملية القراءة، فهو المسؤول عن تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف، من جهة، على التمثيلات الكتابية (structure orthographique) للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، وهما الطريقان اللذين تتم بهما عملية القراءة. ومنه فهو يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، هذا كما توصلت أبحاث (Netchine-Grynberg et Netchine, 1991) حول الورقة، على أنها واحدة من أهم التكوينات السيميولوجية الأساسية للغة المكتوبة، بحيث تمثل وحدة جوهرية للسيرورة القراءة وكذا الكتابة: هي بناء سيميولوجي، أداة معرفية تكتسب لدى الطفل خلال 3-5 سنوات. مثلا تتشكل الحافة السفلى تدريجيا كمكان مفضل ويصبح بذلك خط مبدئي. ومنه تدريجيا الرقعة تأخذ مكان الصفحة، واجهة خطية، محددة ولا مركزية أي بناء فيزيائي تراجعي للورقة (أبعاد، اتجاهات) التي تسمح باستدلال بناء سيميولوجي ثابت.

ومن هنا يحدد كل من (Peraya, Daniel, Meunier, Jean-Pierre, 1999) مبادئ السيميولوجيا المعرفية من أهمها نجد أن طبيعة المعارف أيقونية أي صورية تبدأ بإضعاف (نسخ) تخلقي فتقليد من أجل الوصول كما بين بياجيه إلى الصور الذهنية. بعدها تنمو وتتطور من خلال سلسة من التمثيلات الأيقونية بدأ بالأشياء الموجودة في الحيز الجسدي (المستوى القاعدي على حد تعبير Rosch. Lakoff) إلى نماذج ذهنية أكثر فأكثر تجريد لكنها تبقى دائما على الأقل أيقونية. وهذا ما بينه العديد من الباحثين بحيث إن دراسات سيكولوجية عديدة تدعم فرضية "التفكير بواسطة الصور "(Weinberg, 2008a) أو أن التفكير يكون على شكل صور ذهنية (Weil-Barais et al, 1993) نقلا عن (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.35**). سواء أتعلق الأمر بالمحسوسات أو حتى التجريدية منها، وكمثال على ذلك نذكر طريقة تفكير العالم أنشتاين بحيث بين أنه كان يفكر بمساعدة الصور الذهنية، فاكتشافاته كانت ترتكز على تجارب من التفكير البصري، وهذا ما أكده في قوله "إن الكلمات أو اللغة، المكتوبة منها أو المنطوقة، لا تبدوا أنها تلعب دور في آليات تفكيري (...). إن عناصر التفكير هي في حالتي،

من صنف بصري"، ويضيف أن الكلمات الاتفاقية المخصصة لبسط تفكيره تأتي بعد ذلك بعناء (Weinber, 2008) نقلا عن (**بنعيسى زغبوش، 2015، ص.35**).

من هنا يتضح أن السيميولوجيا تهتم كمجال واسع وعام باللغات القياسية (النظامية) وكذا الرموز الصورية (Signe iconique). وغالبا ما يتم تمثيل هذه الرموز الصورية باستخدام الرسم بمعنى أن الوظيفة السيميولوجية تقوم على الجانب التمثيلي في المقام الأول، هذا الأخير الممثل في هذه الحالة بالرسم يعد من بين الوسائط التي تساعد في بناء تقابل بين الدال والمدلول، ومن الناحية التطورية، أول مظهر يفصل الوظيفة الرمزية بدرجة كبيرة عن المظهر الحركي، كونه يتبع اللعب الرمزي ليليه "بناء الصور الذهنية" حسب (Piaget) (لعيس، 2005) لهذا نجده ساهم في تحسين القدرة السيميولوجية لدى الأطفال عسيري القراءة باعتبار أنهم يعانون من خلل في القدرة السيميولوجية.

- **تفسير الفرضية الثانية المرتبطة بالوعي الفونولوجي:**

يتمثل الفرض الثاني من فروض الدراسة في وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الوعي الفونولوجي لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، وقد توصلنا خلال الدراسة إلى عدم وجود فرق بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم في القدرة الفونولوجية. حيث أن أغلبية البنود كانت النتائج المتحصل عليها في القياسين متساوية ويتعلق الأمر بالبنود الحكم على القوافي، اختيار كلمة تقفي مع الكلمة المقصودة، حذف المقطع، الصوت الناقص. بل سجلنا تراجعا في نتائج البند السابع المتمثل في استبدال الفونيم الأول، وهذا في القياس البعدي والذي يعتبر البند الذي وجد فيه الأطفال صعوبة في تقديم الاجابة، ولعل السبب في ذلك كون اختبار الوعي الفونولوجي هنا يعتمد وبصورة كبيرة على الجانب السمعي وليس على الجانب البصري ولا حتى الحركي، وكون أغلب حالات المتناولة في الدراسة الحالية يعانون من عسر القراءة الفونولوجي، فالمعالجة السمعية تتداخل مع الوعي الفونولوجي للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ويتم في هذا النوع من المعالجة الّتركيز على صوت الكلمات وعمليّة ترميزها .ويتم تمثيل المعلومات فيها على نحو سمعيّ من خلال تشكيل آثار الأصوات المسموعة وفقا لخصائص الصّوت كالإيقاع والشدة ودرجة الّترديد. (**الزغول، 2003**).

وحسب (Ramus et al, 2003) يعد اضطراب المعالجة السمعية المفسر الأساسي لصعوبات المعالجة الفونولوجية لدى عسيري القراءة **(Valdois. S, 2010, p.92)**. ويمكن تفسير التحسن في القدرة الفونولوجية بعد ممارسة نشاط الرسم بما فسرت Monique Plaza (1995). حيث استنتجت الباحثة أنه رغم العجز الفونولوجي الأولي للطفلة إلا أنها استطاعت تعلم قراءة بعض الكلمات في السنة الأولى (cp) وذلك باستعمال طريقة بصرية، بالنسبة لبعض الباحثين هذه الطريقة توافق الطور اللوغوغرافي وهو أول طور في تعلم القراءة. واعتبرتها (Monique Plaza) استراتيجية تعويضية يستعملها الطفل عندما لا يتحكم في قواعد الربط (حرف–صوت)، فالطفلة التي قامت بتتبعها لمدة 03 سنوات استعملت استراتيجية لوغوغرافية لقراءة بعض الكلمات التي خزنت أشكالها فقط ولم تستعمل الطريقة المعجمية التي تتطلب مستوى عال من المعالجة والتخزين وبالتالي فهي تعتمد

على معجم لفظي وليس كتابي. وأيضا بكون كلا النشاطين يعتبران شكل من أشكال الوظيفة السيميولوجية حيث توصل الباحث اسماعيل لعيس (2005) في دراسته إلى أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث تغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيمولوجية، فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين، هذا القصور الإدراكي الذاكري لا يمكن ربطه بالإنجاز الحركي اليدوي لأن التمثيل الأيقوني لا يختلف عن الحالات العادية. وقد فسر ذلك في كون الوظيفة السيميولوجية وخلال سن 04 سنوات ستطور نظاما يعمل على تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف من جهة على التمثيلات الكتابية للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة أخرى، وبالتالي فالعمل على تحسين على القدرة السيميولوجية من خلال نشاط الرسم سيساهم بالضرورة من تحسين الوعي الفونولوجي لدى التلاميذ عسيري القراءة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى يقصد بالوعي الفونولوجي القابلية لإدراك، إنتاج وتمثيل الوحدات التقطيعية غير الدلالية للغة الشفهية كالمقاطع، القافيات، والأصوات. **(M.Zorman, 1999, p.140).**

كذلك الأمر بالنسبة للرسم فالطفل يقوم بإنتاج مجموعة كبيرة من الإشارات والعلامات التي تشكل ما أطلق عليه (A. Cambier) و(Osterrieth) بالمعجم الخطي، حيث خلال المرحلة الأولى تكون حركة الرسم طبيعية، شكل من أشكال التعبير الحيوي لا تمثل الشيء ولا الفضاء، عبارة عن منحنيات تضليلات، أثار غير متحكم فيها، خطوط متوازية وغير متوازية، إنها مرحلة الشخبطة التي تساعده في وضع اللبنة الأولى للأشكال الدائرية التي تعتبر الشكل الأول الذي يتعرف عليه الطفل وبعدها وبعد التكرار والتجريب يحاول الطفل تهذيب حركته، وبعد تحكمه من الأداة –القلم– يمثل الأشكال الدائرية، البيضة القطرة، أشكال ناقصة، المربع، هذه الأشكال تعتبر القاعدة لعدد كبير من البناءات التي تتعقد مع التمرن والتكرار وكذا مع اكتساب المعارف وتجارب انفعالية، في البداية تتطور هذه الأشكال بصورة منفصلة ومنعزلة، ثم تأتي مرحلة موالية تتمثل في إدراك الطفل أن هذه العلامات والرموز تتموضع بصورة دقيقة في الفضاء بحيث تكون متفاعلة بعضها البعض، إذ تتجمع بصورة متجاورة أو بصورة متداخلة طوال سيرورة التطور، لتصبح بذلك صورة للشيء ومنه فإن الوظيفة التركيبية لعناصر صغرى في التعبير عن موضوع أعم، هو ما دفع (Cohen, 2012) إلى التساؤل عن علاقة الرسم باللغة، إذ حاول إثبات أن الجهاز المعرفي للرسم مشابه للغة، فمقاربة (Cohen, 2012) توضح التوازي بين الرسم وقدرات تعبيرية أخرى، خصوصا اللغة في صيغتيها اللفظية والكتابية **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.42)**

ولعل ذلك راجع لكون هناك شكلان من الرسم: الرسم الهندسي والرسم التصويري، وكلاهما وبصورة خاصة الشكل الأخير يشبه إلى حد كبير اللغة، بحيث يعتبر القيام بالرسم التصويري شكل من أشكال التعبير عن العالم باستخدام دوال خطية. عندما يرسم الطفل، تنتظم الأشكال (النقط، الخطوط، الدوائر، المربعات) في الفضاء خطيا مثلما تنتظم الكلمات في الخطاب، فكما تسمح لنا الكلمات التعبير عن أفكارنا بواسطة الجمل، فإن

الدوال الخطية تساعدنا أيضا في التعبير عن نماذجنا الداخلية بواسطة الرسم، ومنه يمكننا أن نشبه بناء الرسم ببناء الجمل، فكما يمثل الطفل باستخدام الدوال الخطية الشمس على شكل دائرة ترتبط بها مجموعة أشعة فهو في نفس الوقت يعي أن كلمة "شمس" التي تتكون من القرافيمات "ش" "م " "س" تمثل الشمس الموجودة في الواقع، ومن هنا يعتبر الرسم شكل من أشكال الوظيفة التمثيلية وبالتالي فهو أيضا لغة **(Delphine Picard , René Baldy, 2012, .p49)**

بحيث نجد أن الطفل يستمتع بإعادة رسم الأشكال البسيطة لتمثيل مختلف الأشياء مثلا الدائرة، تارة تمثل شمسا تارة شخص وتارة أخرى بسكويت... كما قد تمثل الحرف /O/ ومن هنا يعي الطفل أنه يمكن لنفس الرمز تمثيل عناصر مختلفة، إذن بناء الأشكال الجديدة يتم من خلال تجميع ومقارنة العناصر، ووسائل معروفة بعناصر جديدة، هذا البناء يسميه (Stern, 1963-1966) بالصور المتبقية، إنها تمثل فهرس الصور الابتدائية للغة الفنية، يشكل إثراء. ويشكل تنويع الأشكال القاعدية المعجم الذي سيعتمد عليه الطفل، هذا ما يفسر ثباتها واستمرارها. ومنه اكتشاف الطفل لبناء مشترك لمجموعة من العناصر، وبالتالي فهو نظام. (**France Cloutier, 1989, p.26)**

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن الطفل المبتدئ في عملية الكتابة يقوم برسم الحروف مجزئة (الحروف عبارة عن سلسلة من الدوائر والأعمدة والمنحنيات) دون روابط محددة، لا تمثل علامة إلا عندما يتمكن الطفل من ربط الأجزاء لتشكيل حرف ككل، ومنه عند ترابط أجزاء الحرف يكتسب هذا لأخير الميزة الصوتية اللغوية، عند تكون الحرف، تترابط الحروف الواحدة تلوى الأخرى محتفظة بميزتها الصوتية الخاصة لتكون كلمة. وهي مرحلة جد مهمة لأنه وخلال هذه المرحلة يعي الطفل أن الكلمة هي الأخرى تتكون من عدة عناصر تتمثل في الحروف مترابطة الواحدة تلوى الأخرى، فالحرف وهو منعزل لا يحمل معنى وبينما الكلمة فلها معنى في اللغة ومنه فإن الترابط بين الحروف لتشكل كلمات ما يمنح لهذه الحروف الصبغة الرمزية اللغوية **(Marcilhacy. C et al, 2012, p.116)** أي أن الحرف لا يحمل معنى إلا وهو داخل كلمة وهنا لا يصبح حرفا وإنما قرافيما، كما بين الباحثين أن كل اللغات الألفبائية الأخرى تشترك في ثوابت، تتكون من خطوط مستقيمة وأخرى معقوفة.

وحسب (Deheane, 2007) في أن كل الحروف تقريبا مكونة من ثلاثة خطوط صغيرة (منحنيات يمكن رسمها دون توقف ولا رفع يد) مع تغاير ضئيل بينها، ومن هنا يتبن لنا أن اللغة وبصورة خاصة المكتوبة مثل الرسم يعتمدان أشكالا هندسية أولية لتركيبها في عناصر أكبر، وشحنها بدلالة معينة. ويشير (Yopp. 2009) إلى ضرورة أن تكون الأنشطة المستخدمة في تعليم مهارات الوعي الفونولوجي للأطفال تعتمد على المرح والمتعة واستخدام الأغاني والألعاب والقصص والكتب والتدريب على السجع حتى يتحقق الفهم الكامل للوعي الفنولوجى.

ومن بين النشاطات التي تتوفر فيها الشروط التي أوردها هذا الباحث نجد نشاط الرسم الذي يعتبر شكل من أشكال اللعب الرمزي وعلى الرغم من عدم وجود دراسات تناولت دور نشاط الرسم كمنتوج في تحسين الوعي

الفونولوجي لدى الأطفال المتمدرسين –على حد علم الباحثة –، إلا أن أغلب برامج التدريب التي أعدت لتحسين الوعي الفونولوجي نجدها تركز وبصورة واضحة خلال نشاطاتها على استخدام الصور "رسومات" لتدعيم اللفظة، وتسهيل عملية الفهم للطفل، ومنه تنمية قدرة الوعي الفونولوجي لدى الطفل ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة (برادلي وبريان) (Bradley & bryant, 1983) اللذان قاما بتدريب مجموعة من الأطفال تحصلوا على نتائج ضعيفة في اختبار التقطيع الفونيمي ما ينبئ بصعوبات تعلم القراءة في المستقبل، وقد تمثل برنامج التدريب على معالجة القوافي والجناس (allitérations)، حيث طلب من الأطفال إيجاد ما بين ثلاثة أو أربعة كلمات، الكلمة التي لا تقفي مثل (/sir/ pin-win-sir/)، أو التي ليس لها نفس البداية مثل (/bir/ ;/bus, rug, bir/) مع الملاحظة أن هذه الكلمات تعرض شفويا على شكل رسومات من قبل المجرب، وبصفة موازية تم تتبع مجموعة ثانية تحصلت نتائج مماثلة وفي نفس الظروف، لكن برنامج التدريب لهذه المجموعة تمثل في عمليات التصنيف المعجمي للكلمات.

النتائج المحصل عليها في اختبارين للقراءة واختبار في الاملاء بينت تفوق المجموعة الأولى أي التجريبية على المجموعة الضابطة، ومنه الأثر الإيجابي للتدريب باستخدام الرسومات على تحسين الوعي الفونولوجي ومنه على تعلم القراءة. من جهة أخرى ويظهر ذلك جليا من خلال أبحاث (Delpch.D) حيث نجده اعتمد على الرسومات كوسيلة لعلاج اضطراب الوعي الفونولوجي حيث نجد في الفصل الخاص بالعلاج (La rééducation) وهذا في الكتاب (La conscience phonologique, test, éducation et rééducation) اعتماده وبشكل كبير على الرسومات، انطلاقا من فكرة أن الرسم يساعد الطفل على تخزين المعلومات واستيعابها بشكل سليم. **(جنون وهيبة. 2010)** وهذا ما نجد له تأكيد في أبحاث (Biederman, 1987) حيث يعتبر أن النفاذ إلى التمثيلات وبنائها، يتم من خلال نوع من الحروف الألفبائية الهندسية سماها الجيونات (Géons) (اختصار أيونات هندسية Geometricions).

ويعرف بيدرمان (1987–1995) الجيونات بكونها أبجدية إدراكية، تسمح لنا بتعرف الأشياء التي توجد في محيطنا، على شاكلة الأبجدية اللغوية، التي تسمح لنا بالتعرف على مكونات الكلمات. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.38).**

ونجد الباحثة (أزداو، 2012) خلال بناءها لاختبار الوعي الفونولوجي للغة العربية اعتمدت كخطوة أولى على كتاب صوري من 1000 كلمة يحتوي على تسع مئة وستة وتسعون (996) صورة للتسمية وهو معد من طرق (Lattay ;1997) للأطفال من عمر السنتين فأكثر، وهي عبارة عن كلمات مقتبسة من محيط الطفل موضحة بصور ورسومات ومصنفة حسب ثمانية موضوعات (الطبيعة، الحيوانات، الغذاء، جسم الانسان، الملابس، الأنشطة والترفيه، المنزل، الأشياء، المدينة ووسائل النقل). **(أزداو، 2012، ص.102).**

ومن هنا نلاحظ مدى أهمية الرسومات وكذا الصور في تنمية قدرات الطفل المعرفية واللغوية ومنها الوعي الفونولوجي باعتبار أن البوابة الأولى للمعرفة لدى الطفل هي العمليات الحسية الحركية لذلك نجد بياجيه وخلال

تصنيفه لمراحل النمو المعرفي نجده يطلق على المرحلة الأولى اسم المرحلة الحسية الحركية ومن أهم العمليات الحسية نجد تلك التي تعتمد على العامل البصري. وبالإضافة إلى توصل إليه (Eheriel, 2001) أن تنمية القراءة يكون أحسن مرتين إذا استعمل في التدريب مادة تتكون من حروف مكتوبة من تلك المقدمة شفويا تم إضافة جانب لغوي في النشاط من خلال البحث عن كلمات تحتوي على حروف محددة أو البحث عن حروف ضمن سلسلة منها وهذا لتمكين الطفل من إدراك ووعي أن الحرف الواحد يمكن أن يكون عدة كلمات ومنه وعي الطفل أن الكلمات ما هي إلا مجموعة من الحروف المركبة وكل حرف يقابله صوت محدد ومنه تنمية الوعي الفونولوجي لديه.

- **تفسير الفرضية الثالثة المرتبطة بالسيرورات البصرية:**

يتمثل الفرض الثالث من فروض الدراسة في وجود فرق ذو دلالة احصائية في المعالجة البصرية أثناء عملية القراءة لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، وقد توصلنا خلال الدراسة إلى وجود فرق بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم في المعالجة البصرية.

لقد سبق وأشرنا أن القدرة السيميولوجية تمثل أهم مظاهر نمو القدرات المعرفية، وأن جميع هذه القدرات ذات علاقات تفاعلية مع بعضها البعض وفي دراستنا هذه تحقق الفرض الخامس من فرضيات الدراسة، يظهر ذلك جليا من خلال مخطط الأعمدة حيث تبين أن هناك تحسن في المعالجة البصرية لدى أفراد العينة بعد ممارسة نشاط الرسم، لقد بينت الباحثة (S.Valdois) خلال الدراسات التي قامت بها أن للرسومات والصور دور جد هام في التكفل باضطرابات القراءة وبصورة خاصة عسر القراءة السطحي حيث اعتبرت أصل اضطراب عسر القراءة هو اضطراب في المعالجة البصرية، ولهذا نجدها من المشاركين في بناء اختبار (ODEDYS, 2007) الذي يعتبر أداة للكشف عن صعوبات القراءة لدى الأطفال، ويشتمل على اختبار الأجراس والذي يتمثل في مجموعة من الرسومات منها المموهة كما تتضمن مجموعة من الأجراس (الأهداف). هذا كون القراءة والرسم يشتركان في البعد الأساسي ويتمثل البعد الأساسي للنشاط الخطي الحركي في نوعية التحكم البصري الذي يعتمد عليه الطفل.

إذا اعتبرنا أن الحركة أمر ضروري للتخطيط فيجب الأخذ بالاعتبار أن التحكم في الحركة التخطيطية يتوقف بالدرجة الأولى على النظام البصري المحيطي الذي يؤمن تنظيم التوتر العضلي خلال وضعية الجسم (Tonico-posturale) أثناء الارتكاز (الضغط على الأداة للترك الأثر) من جهة، وديناميكية الحركة، بحيث يستلزم تحليل الخط معالجة بصرية مركزية، يتمثل في معالجة تأثير الفضاء على الحركة، هذا يتطلب من النظام البصري معالجة العلاقات الفضائية، والانتقال من نقطة تثبيت إلى نقطة تثبيت من خلال سلسلة من القفزات تبعا للنشاط. يسمح الاهتمام بالفضاء التحكم الجيد في الخط المرسوم ولكن لا يسمح التحكم بالحركة في حد ذاتها. يجب على الطفل في وضعية الكتابة أو الرسم الربط بين مكونين: التحكم في الحركة وتأثيره في الفضاء. خلال هذه المرحلة الحرجة في تشكيل الحركة الخطية الحركية (Graphomoteur) تجعل التعليمات المقدمة

تحليل الصورة في مقدمة اهتمامات الطفل في تسيير الحركة، هذا الذي يعجز النظام البصري فعله، تكون الحلقة البصرية–اليدوية التي تتطلب معالجة مركزية بطيئة مؤقتا لضبط وترتيب الحركات والسماح لليونة الحركة.

هذا النوع من التحكم يستلزم تثبيتات للنظر على المقاطع المرسومة وكذا التخطيط للتثبيتات المركزية الموالية. خلال هذه الفترة تواصل اليد الممسكة لأداة التخطيط مسارها إلى خارج المجال المركزي أين تتوقف اليد، ترتفع الخضربة العضلية مع تسجيل ضغط على أداة التخطيط وبالتالي عدم ليونة الحركة والتخطيط يعكس هذه التوقفات وإعادة توجيه المضطرب الصعوبة التي يواجهها الطفل. في حين يكون هذان الشكلان من التحكم مرتبطان بصورة جيدة لدى الراشد الذي شكل مهارة خطية حركية. **(André Bullinger, 2005, pp.95-96)**

وتتفق نتائج الدراسة الحالية والعديد من الدراسات خصوصا تلك التي تناولت المهارات الإدراكية الحركية وبصورة خاصة البصرية لدى الأطفال من فئة ذوي صعوبات التعلم منها العسر القرائي نذكر منها دراسة (Nancy E. Wood, 1997) عنوانها: الفن الموجه والإدراك البصري وصعوبات التعلم. كان الهدف منها دراسة الإدراك البصري كما يقيسه برنامج فروستج لتنمية الإدراك البصري. وقد تم تطبيق اختبار فروستج للإدراك البصري، حيث تلقى ثمانية أطفال أنشطة فنية موجه لتنمية الاتساق الحركي البصري من خلال عمل المكرميات والعرائس والحياكة، ودرجة الإدراك من خلال رسم الصور وعمل الألغاز، وثبات الشكل هن خلال كتابة الكلمات لإظهار معانيها والقيام بالفنون التصويرية، والخبرة البصرية والسمعية عن طريق الرحلات والتعرف على طمس وقوام الأشياء وصورة الجسم عن طريق مناقشة أشكال العظام وتتبع الخطوط الأساسية، والتقريب من خلال قطع الورق المطبق لعمل أشكال الثلج. فأظهرت نتائج اختبار فروستج للإدراك البصري وجود نقص عند 7 أطفال من مجموع 8 أطفال. وبعد ثمانية أسابيع من التدريب على برنامج فروستج ظهرت فروق واضحة في "ثبات الشكل"، كما أظهرت مقاييس فروستج الأخرى تقدما، كما تم الإشارة إلى العلاقات بين النتائج وتعلم القراءة.

وكذا دراسة (Cynthia Andreas, Rosal Marcia, 2005) حول تعزيز تطور الإدراك البصري من خلال التربية الفنية العلاجية. من أجل اختبار استخدام برنامج التدخل العلاجي بالتربية الفنية والمصمم لتنمية الخبرة الإدراكية للأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو الإدراكي البصري، فكانت النتائج بعد انتهاء البرنامج العلاجي بعد 20 أسبوع خضع الأطفال لاختبار بعدي وتمت مقارنة نتائج الاختبار القبلي والبعدي، وأظهرت تقدما في المهارات الفنية والإدراك البصري مع وجود دلالة إحصائية لصالح تلك المهارات. كما قدمت البيانات الكمية والكيفية دليلا على أن هناك تقدم في المهارات الفنية لدى المشاركين في هذه الدراسة البحثية مما يشير إلى أن برنامج العلاج بالفنون يمكن أن يساهم في تنمية إدراك الأطفال الذين يعانون من تأخر في نمو الإدراك للبصري في هذه المرحلة العمرية.

ومن هنا نجد العديد من الباحثين الذين يؤكدون ضرورة التكفل باضطراب المعالجة البصرية لدى المعسورين قرائيا حيث أن تطوير أدوات تقييم ومعالجة القدرات الحركية البصرية والانتباهية –البصرية سيسمح بإتمام قائمة اختبارات الكشف وأدوات تشخيص اضطرابات عسر القراءة، إذ نجد حاليا العديد من الاختبارات

التقييمية للقدرات الفونولوجية المتدخلة ي عملية القراءة مثلا (NEEL) لـ (Chevrie-Muller & Plaza,2001) و(BILO) لـ (Khomsi ,Pasquet & Barbeau-Gueno ,2007) و(L2MA2) لـ (Chevrie-Muller, Maillart ,Simon & Fournier، 2010).

بالمقابل لا نجد سوى القليل من الاختبارات المرتبطة بالقدرات البصرية وتلك التي تتعلق بالاختبارات الولوج إلى الكتابة، كبعض البنود التي نجدها في الاختبارات العصبية النفسية (Tests neuropsychologiques) كتقييم نوعية المعالجة البصرية للأشياء (DTVP-3) لـ (Hamill, Pearson & Voress. 2013) والتعرف على الأشكال في (KABC-II) لـ (Kaufman & Kufman, 2008) وتعيين النقاط أو الصور في (CMS) لـ (Cohen, 2001) وكذا ذاكرة الأشكال في (NEPSY-II) لـ (Korkman, Kirk & Kemp, 2012) هذه الاختبارات لا تتعلق بصورة خاصة بالموضوع البصري المتمثل في العلامة اللغوية.

غير أن بدأ الاهتمام باضطرابات الحركة البصرية والذي أطلق عليه (Mazeau) مصطلح اضطرابات النظر (Troubles de regard) بفرنسا حيث تم اعداد بطاريات تشخيصية الهدف منها الكشف المبكر في سن 4 سنوات لهذه الاضطرابات (Cavézian, Vilayphonh, DeAgostini, Vasseur, Watier, Kazandjian, Laloum & Chokron ,2010)، بعدها توجه اهتمام الباحثين إلى تطوير القدرات الانتباهية البصرية والحركية البصرية وهذا في عملية التكفل بالأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعلم القراءة، بحيث تم إعداد تدريبات خاصة بهذه القدرات مثلا (Attenetion mes yeux) لـ (Carret Goutte-Broze ,Derrier-Coulougnon & Icher-Poulaillon, 2005) والتكفل المعرفي للقراءة (Rééducation cognitive de la lecture) لـ (Bois-Parriaud ,2006) الانتباه والذاكرة (attention et mémoire) لـ (Boutard & Bouchet ,2008) والنافذة الانتباهية (Fenêtre attentionnelle) لـ (Basset –Reyne, Metral & Pinazo,2007) ومهام انتباهية (Taches attentionnelle) لـ (Cornu-Leyrit & Ruiz-Reixs, 2008).

كل هذه الأدوات تحتوي عادة على أهداف بصرية مختلفة عن العلامات اللغوية تعتمد بصورة خاصة على التمثيلات البصرية أهمها الرسومات والصور الأيقونية وكذا الرمزية ومثال ذلك صورة لوجه يبتسم ويكتب أسفل البطاقة "سعيد" أي أن الابتسامة ترمز إلى الشعور بالسعادة...إلخ. هذا وأشارت (S.Ducrot. 2014) أن البرنامج المدرسي للمكتسبات الأولية للقراءة في الأقسام التحضيرية يحتوي على تمارين تدريبية للقدرات الفونولوجية، ولو تدعمت هذه الأدوات بأخرى تخص القدرات الحركية البصرية والانتباهية البصرية سيساعد ذلك الأطفال المتمدرسين في التمكن من اللغة المكتوبة.

إن الأطفال الذين يعانون من اضطراب عسر القراءة السطحي والذي يطلق عليه أيضا مصطلح عسر القراءة الانتباهي البصري نادرا ما يظهر هذا الاضطراب بصورة معزولة، بل يصاحبه اضطرابات من نوع الديسبركسيا البصرية المكانية (La dyspraxie visuospaciale) بحيث تعاني الحالات من صعوبات تمس قدرات التنظيم، بناء وكذا تمثيل الفضاء والتي تظهر بصورة خاصة خلال نشاطات الرسم والكتابة والبناء. إن التكفل

بهذا النوع من الاضطراب يستلزم الأخذ بعين الاعتبار التكفل بالانتباه البصري الفضائي (L'attention visuospatiale) وهذا من خلال تمارين وألعاب الاستكشاف البصرية: البحث عن أهداف (الأجراس مثلا) داخل مجموعة من المموهات مرسومة على ورقة، تعيين الحرف الأول أو المقطع الأول من كلمة من أجل توجيه النظر إلى بداية الكلمة، مقارن سلاسل من الحروف المكتوبة...إلخ **(M.Delahaie, 2009, pp.78-79)**، القيام بتمارين الحركة الدقيقة التي تستلزم تدخل كل من اليد والبصر كنشاط الرسم مثلا.

- **تفسير الفرضية الرابعة المرتبطة بالذاكرة العاملة:**

يتمثل الفرض الرابع من فروض الدراسة في وجود فرق ذو دلالة احصائية في الذاكرة العاملة خلال عملية القراءة لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، وقد توصلنا خلال الدراسة إلى عدم وجود فرق بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم في الذاكرة العاملة، كما تبين من خلال النتائج المتحصل عليها في عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في مكون الحلقة الفونولوجية في حين هناك فرق ذو دلالة احصائية بالنسبة لمكون المفكرة البصرية الفضائية. إلا أن مخطط الأعمدة يبين وجود تحسن بالنسبة للمكونين معا ومنه الذاكرة العاملة ككل وإنما التحسن لم يصل مستوى الدلالة الاحصائية، ويمكن تفسير ذلك في كون الذاكرة العاملة من أهم العمليات المعرفية باعتبارها موضع المعالجة المعرفية بجميع مداخلها وبصورة خاصة السمعية والبصرية وكما أنها تعد المنسق لبقية السيرورات المعرفية وكذا مختلف أشكال الذاكرة، ومنه فهي تتدخل في أي عملية يقوم بها الفرد وتنمو وتتطور قدرتها مع نمو الطفل.

فحسب (Baddely. A, 1993) تعتبر الذاكرة العاملة نظام معقد ومرن، حيث افترض وجود نظام أساسي مسئول عن التحكم بجميع مكونات الذاكرة العاملة وسماه المسير المركزي (المنفذ المركزي) ونظامين متتابعين هما الحلقة الفونولوجية والمفكرة البصرية الفضائية. حيث يتمثل دور الحلقة الفونولوجية في فهم الجمل المسموعة والمقروءة ومعالجتها من حيث خصائصها المسموعة، خاصة إذا كانت هذه الجمل طويلة ومعقدة، وهو جهاز لتخزين المعلومة الشفهية بطريقة منظمة، بينما يتمثل دور المفكرة البصرية الفضائية في الاحتفاظ ومعالجة المعلومة البصرية والمعلومة المكانية. وحسب نفس الباحث المجال البصري الفضائي هو المسئول على معالجة المعلومة البصرية والمعلومة المكانية، كما يعتبر المسئول على معالجة الصور الذهنية، هذه الصور الذهنية تتكون من جانب بصري وجانب مكاني، فالجانب المكاني يعالج المشاكل المتعلقة بالتموضع (Localisation).

أما الجانب البصري فمتعلق بنظام الصور (Paramètre des images) (Baddely, A, 1993)، والطفل أثناء عملية الرسم يكون في وضعية إعادة إنتاج صور خطية لأشياء تمت معالجتها، ولعل ما يؤكد تدخل الذاكرة العاملة أثناء نشاط الرسم هو النموذج المعرفي المفسر لهذا النشاط لـ (Barlow et Coll, 2003) الذي يربط نمو الرسم بنمو قدرات الذاكرة العاملة بحيث يفترض كل من (Barlow et Coll, 2003) توجه يربط بين نموذج (RR) لـ (Karmiloff. Smith, 1990) مع نموذج يتأسس حول التغيرات الكمية أثناء معالجة المعلومات، يسمح بتفسير

التغيرات التمثيلية في ميدان الرسم. يقترح هذان الباحثان أن الاتساع الذي يحدث مع التقدم في العمر لقدرات الذاكرة العاملة يمكن أن تحدد وتفرض كمية المعلومات التي يمكن أن تعالج من طرف المسير (RR).

ومن نفس المنطلق تفترض (Picard, 1999. Vinter et Picard, 1996. Picard et Vinter, 1999) أن نمو الليونة التمثيلية يعكس تغيرات معرفية كمية (تغيرات على مستوى وحدات المعالجة المعرفية) يحتمل أن تكون مرتبطة بمدى اتساع المكان الجاهز في الذاكرة العاملة هذا من جهة. ومن جهة أخرى بينت عديد الدراسات دور الذاكرة العاملة أثناء عملية القراءة خصوصا أنا هذه الأخير يتوقف نجاحها على المعالجة الفعالة والتنسيق الجيد للمدخلات السمعية وكذا البصرية وكذا الخبرات السابقة، ومنه يشترط التعلم التوفر على موارد داخلية وخارجية واجتماعية، وحسن اشتغال التخزين بالذاكرة لتحسين المكتسبات وهو ما يستلزم فهم البنيات المعرفية لمعالجة المعلومات بشكل عام، والبنيات الذاكرية بشكل خاص. **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.32)**

ويرجع ذلك لكون كل من الرسم والقراءة من أشكال الوظيفة السيميولوجية إذ لكل منهما رموز وعلامات وكما سبق وأشرنا إلى أن العلامة لا تمثل حقيقة مادية وإنما هي "بناء معرفي" (construction mentale)، تمثيل ناتج عن نشاط نفسي وبالتالي فكلاهما يخضعان لسيرورة المعالجة والتي يطلق عليها في هذه الحالة بالسميوزيس، هذه السيرورة التي من خلالها "شيئ ما "يكتسب مفهوم عند شخص ما في سياق ما. حيث يبين (Duval, 1995) أن لا وجود لنيوزيس (Noésis) والذي يعرف على أنه مجموع النشاطات المعرفية للتمييز والفهم والاستدلال دون السيميوزيس (Sémiosis)، إذ أن هذا الأخير هو الذي يحدد الشروط الممكنة لتطبيق النيوزيس. **(PERAYA, Daniel, MEUNIER, Jean-Pierre, 1999, p.03)** حيث نجد لعيس 2005 توصل إلى أن الأطفال المعسورين يختلفون عن القراء العاديين حسب السن في القدرة على التمثيل الخطي للرموز في رسم موضوع مقترح، بحيث تغلب لديهم الطابع الأيقوني من الوحدات السيمولوجية، فالتمثيل الذي يعتمد على إعادة تكوين صورة ذهنية خاصة بعنصر مرجعي معين لا يتم بنفس المهارة كما عند القراء العاديين هذا القصور الإدراكي الذاكري لا يمكن ربطه بالإنجاز الحركي اليدوي لأن التمثيل الأيقوني لا يختلف عن الحالات العادية وباعتبار أسبقية ظهور الرسم لدى الطفل قبل القراءة من جهة وكما يعتبر الرسم من المكتسبات الأولية للكتابة ومنه القراءة، ومن منطلق أن الرسم أكثر تمثيلا للرموز الأيقونية اعتمد في كثير من الدراسات كوسيلة للتكفل بالاضطرابات المعرفية التي تصاحب اضطراب عسر القراءة ومنها الذاكرة العاملة ومن هذه الدراسات التي تتفق ونتائج الدراسة الحالية دراسة (Bernard. M.R, 1990b) حول كيف يستفيد أطفال سيئو القراءة من اقتران "مؤشرات تيبوغرافية" (indices typographiques) بقراءة نص وإعادته من الذاكرة، وذلك بالمقارنة مع قراء عاديين.

فتوضح للباحث الأثر الإيجابي لهذه المؤشرات التيبوغرافية في هذا النشاط، حيث لعب دور المنظم الخطي في النص. دفعت هذه النتائج بالبعض إلى إنشاء طرق علاجية، كما هو الحال بالنسبة لـ (T.Mavrommati et T.Miles, 2000) اللذان وضعا "الطريقة الصورية " (Méthode Pictographique) لاكتساب

وتعلم اللغة الكتابية اليونانية، أو (Picto Méthode). هذا وقد بين **جرومان (Groman, 2012)** وخلال الدراسة التي قام بها ارتباط التحسن في مهام الذاكرة العاملة بطريقة عرض المفردات الفونولوجية، والتي اعتمدت على الطريقة المصورة (البصرية)، كما تتفق نتائج الدراسة الحالية والدراسة التي تمت من طرف (Partz. Seron et Vander Linden, 1992) الذين قاموا بإعداد الطريقة البصرية الدلالية (La méthode visou-sémoutique) وتجريبها من على حالة تعاني من إصابة عصبية (راشد) وكان الهدف من هذه الدراسة هي محاولة إعادة تعليم الحالة البالغة من العمر 25 سنة والتي تعاني من إصابة عصبية المصطلحات الخطية (الكتابة). انطلاقا من أن الحالة تعاني من مشاكل في الذاكرة (اللفظية)، كان لهذه التقنية الفضل في السماح للحالة إيجاد المعلومة اللفظية (المميزات الخطية للكلمة) انطلاقا من المعلومة المصورة وهذا بربطها بمعنى الكلمة.

وقد بينت النتائج أن التحسين الحاصل لا يعكس فعالية التدريب فقط وإنما أيضا فعالية الاستراتيجية التصويرية، حيث أن الدراسة تبين أن فعالية التدريب على كتابة كلمات مع حامل بصري (تدعيم بالصور)، يحتفظ بها بصورة دالة أكثر (72 من الكلمات المكتوبة الصحيحة خلال القياس البعدي) مقارنة بالنتائج المتحصل عليها بالتدريب خلال نفس الفترة وهذا باستخدام اللفظة الكلاسيكية (47% من الإجابات الصحيحة).

كما بينت الدراسة أن الحالة ستتوصل إلى نفس النتائج في حالة ما إذا كانت الحالة نفسها هي من تقوم بابتداع الرسومات المدمجة والممثلة للكلمات، وهذه الملاحظة تؤكد استخدام التقنية لمدة طويلة من الزمن، إذ يمكن للحالة أن تنتج رسومات خاصة بها واستخدامها دون مساعدة من الفاحص. وأوضحت الدراسة أن نتائج التكفل تكون ثابتة، حيث تم قياسها بعد 6 أشهر من توقيف عملية التكفل. أدى النجاح العلاجي الذي حققته التقنية البصرية–الدلالية إلى استخدام هذه التقنية في الحالات المرضية المكتسبة أو التطورية الناتجة عن إصابات أم لا لنمو المعجم الكتابي، حيث قام الباحثون (Valdois. Seron...) بتمثيل حوالي 200 كلمة يمكن اعتمادها كقاعدة للتكفل العلاجي. تم التحقق من الهدف التقنية لدى طفل يعاني من عسر الكتابة تطوري سطحي (Dubois, 2001).

تم تطبيق هذه التقنية على حالة واحدة بطريقة منظمة وهذا من طرف الباحث (Dubois, 2001) وهو طفل يبلغ من العمر 11 سنة وستة أشهر يعاني من عسر كتابة وعسر قراءة حاد، بحيث يعاني من اضطراب في كتابة وقراءة الكلمات الشاذة بالنسبة لقدراته المتعلقة بالوعي الفونولوجي فهي عادية أو أحسن من العادي وقد تم تشخيص الحالة على أنها تعاني من اضطراب في الانتباه البصري، الطريقة المستخدمة بالاعتماد على الصور الذهنية تمثلت في قائمة تحتوي على 25 كلمة بالإضافة إلى قائمتين تمثلت القائمة الأولى والمتكونة أيضا من 25 كلمة في قائمة ضابطة والقائمة الثالثة والمتمثلة في 25 كلمة والتي اعتمدت على التدريب الشفهي الكلاسيكي بالتهجئة، وقد استمر التدريب لمدة 10 حصص وقد بينت النتائج أن الحالة سجلت نتائج جيدة بالنسبة للتدريب

بالاعتماد على طريقة الصور الذهنية (80% من الإجابات الصحيحة) بالمقارنة مع نتائج طريقة التهجئة (56% من الإجابات الصحيحة) وبالمقارنة مع نتائج القائمة الضابطة (28% من الإجابات الصحيحة).

بعد شهرين تم إعادة تقييم الحالة وقد سجل تراجع في القدرات ولكن تم تسجيل أن أحسن مقاومة للنسيان هذه طريقة التي اعتمد فيها على الصور الذهنية، حيث أن الأخطاء التي ارتكبها تمثلت في الكلمات التي لم يستطع الطفل تذكر الصور التي تمثلها. هذا ما يفسر التحسن الدال في مكون المفكرة البصرية، هذا وقد بينت دراسة **باني وآشر (Banni et Ahissar 2012)** أن تعزيز الأداء في المهام الادراكية والمكانية للذاكرة العاملة على حد سواء، هو عامل حاسم في قدرة الطالب على إجادة اللغة الشفوية والكتابية. باختصار كون نشاط الرسم هو بالدرجة الأولى له جانب إدراكي (بصورة خاصة البصري والفضائي) وحركي يتصل كل منهما بقدرات خاصة، ويشكلان موضوعات مستقلة في البحث: الإدراك والذاكرة البصريين، من خلال إعادة نماذج خطية (Bender. L, 1938. Bourdier, 1964, A.Ray, 1946 Goodnough. F, 1977. Ph.Wallon, 1987) والتنفيذ الحركي للرسم في حد ذاته نقلا عن **(لعيس، 2005، ص.88)**. ويؤكد هذه النتائج الدراسات التي قام بها كل من **Van Mater, Van Mater et Garner (2005) et Aleksic, Schwartz et Garner (2006)** بحيث توصلو ا إلى أن الرسم يسمح للمتعلم ببناء نماذج ذهنية (نماذج داخلية) غير لفظية للظاهرة المدروسة، ومنه استخدام النموذج كدعائم أثناء الرسم والتعلم وحسب الباحثين، تتدخل ثلاث سيرورات معرفية في بناء هذه النماذج الذهنية :سيرورة انتقاء المعلومات اللفظية المفتاحية من النص، سيرورة تنظيم العناصر المنتقاة من أجل بناء تمثيل ذهني للنص المقدم لفظيا، سيرورة تحويل وإدماج –استدخال– المعلومات اللفظية في شكل نموذج ذهني غير لفظي (بمعنى صور ذهنية)، هذا النموذج يعيد وصف المعارف والمعلومات اللفظية في شكل غير لفظي (بصري) ويربط الواحدة بأخرى مما يسمح بتوضيح (يجعلها في صورة تصريحية) الأبنية العميقة للظاهرة المدروسة. **(Delphine Picard, 2015, P15)**

- **تفسير الفرضية الخامسة الخاصة بالكتابة:**

يتمثل الفرض الخامس من فروض الدراسة في وجود فرق ذو دلالة إحصائية في عملية الكتابة لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، وقد توصلنا خلال الدراسة إلى وجود فرق بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم في هذه العملية. كما قال (M. Pulver) "كتابة واعية، هي رسم دون وعي. «Ecrire consciemment, c'est se dessiner inconsciemment».

هناك من لا يعتبر الكتابة رسما (Dessin) ولا تمثيلا خطيا (Graphisme) بل الكتابة تحمل معنى ولها قواعدها الوظيفية الخاصة وتحولاتها الخاصة Conventions (Tonelli, L, 2010). في حين نجد من يقول أن الكتابة تعني الرسم، لكن الرسم لا يعني كتابة، الكتابة هي اضافة الكلام للرسم، لأن الرسم لا يمكنه قول كل شيء، يصطدم بالتجريد، اللاتمثيل، هنا حيث الصورة "تصمت" الكتابة تدخل إمكانية قول ما لم نتمكن من تمثيله، فهي تسميه **(Zali ,1997, p.20)** نقلا عن **(Claude Mesmin, 2005, p59)**".

بصورة عامة يجمع أغلب العلماء على اعتبار وظيفة الرسم الأساسية، بغض النظر إلى الجانب الصوري لها، هو السماح بالانتقال من حالة رمزية إلى حالة رمزية أخرى أكثر تعقيدا. فالرسم هو في الأخير شكل من أشكال الكتابة **(Widlocher, 1975, p.74)** نقلا عن **(Claude Mesmin, 2005, p59)**. بما أن الكتابة تتولد من خلال التقاء الشيء المرسوم بالكلمة. ومنه وبالرغم إلى ما توصلت إليه (M.T. Zerbato-Poudou) من خلال الدراسة من أن القرافيزم لا يساعد في تعلم الكتابة إذ يمكن الاستغناء عنه. نجد (Tonelli. L. 2010) يؤكد أن (Graphisme) القرافيزم والمتمثل في عمل أشكال هندسية (خطوط أفقية، عمودية، دائرية...) لها دور أساسي بحيث يهدف تكوين مهارات حركية في جميع الاتجاهات. ومنه فإن هذا النشاط يساهم في التحكم في اليد.

وعموما فإن لهذا النشاط دورين إدراكي وحركي بحيث يساهم في تطوير التنسيق البصري اليدوي، حيث إن الأثر (Trace) هو عبارة عن شكل ويحمل أيضا صفة الصورة، إن أي خط مستقيم أو منحني، يمثل صورة شكلية (Une image formelle).

وفي الكتابة أيضا فإن الحروف لديها أيضا شكل خاص بها، بمعنى هي أيضا عبارة عن أشكال متمايزة ومن أجل أن تكتسب القيمة الرمزية للغة يتم تحويل الميزة الشكلية للحرف إلى صفة رمزية، بحيث يصبح الحرف علامة لها دلالة في لغة ما، بحيث الصورة الملتقطة للشكل بصريا تستدعي الصوت الذي يقابلها سمعيا. عندما تصبح علامة–صوت مرتبط بلغة ما فإن الحرف سيفقد صفة شكل –صورة للصوت المكتوب ويكتسب الصوت المرتبط به في اللغة، رسم الحروف لا يعني كتابة. من أجل التوصل إلى الكتابة على الطفل القيام بعمليات تحويلية تعتمد على مجموعة من السيرورات المعرفية والنفسية وكذا الرمزية. (**Marcilhacy. C. et al, 2012, p.116**).

هذا وقد بينت النتائج التي أقيمت على حالات محددة في دراسة (Magali Noyer-Martin ,René Baldy, 2008) تحت عنوان "اكتساب الكتابة لدى أطفال من 3 إلى 8 سنوات :دراسة تطورية عرضية " تم التوصل أن هناك بعض الأطفال الذين يعانون من تأخر بحيث أنه يستمرون في استخدام الاستراتيجية التصويرية حتى سن 4 إلى 5 سنوات وهذا التأخر يستمر حتى سن 6 سنوات أين يقومون بإنتاج حروف لا ترتبط باللغة الشفهية (الاستراتيجية السيميوتيكية) في حين أن بقية أطفال هذه المرحلة العمرية يأخذون بعين الاعتبار العلاقة بين الفونام والقرافيم (الاستراتيجية الفونوقرافية) بمعنى الأطفال الذين يظهرون خلط بين الرسم والكتابة في سن 4 إلى 5 سنوات، يواجهون صعوبات في سن 6 سنوات في إقامة الروابط بين الفونيمات وما يقابلها من قرافيمات التي تعتبر أساسية لتعلم الكتابة، ومنه لابد أن يجذب استمرار الخلط بين الرسم والكتابة انتباه المعلمين، ومنه تفترض هذه الدراسة أنه على المعلمين التدخل مبكرا من أجل مساعدة الطفل على تجاوز مرحلة التمييز رسم/كتابة حتى يتمكن الطفل من اكتساب عادي للكتابة فيما بعد، كما يعد المظهر الحركي عنصر أساسي يأخذ بعين الاعتبار من طرف المعلمين عند تعليم الكتابة، إذ تفترض الدراسة أن الصعوبات حركية التي يعاني منها أطفال في سن 6 سنوات تكون ناتجة عن نقص في التدريب على انتاج الحروف خلال المراحل السابقة (الاستراتيجية الفضائية

بصورة خاصة ما بين 4-5 سنوات) وتتفق هذه النتائج والنتائج التي توصل إليها كل من (Graham, Harris et Fink, 2000) التي بينت أهمية التدريب على الكتابة من الناحية الحركية من أجل تخطي صعوبات الكتابة، كما نجد كل من (1993) Moor et Caldwell يقترحان الرسم لتحسين نوعية الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن أجل ذلك قام الباحثان ولمدة 15 أسبوع بمقارنة نوعية الانتاجات الخطية لتلاميذ استخدموا استراتيجية الرسم (يرسم التلميذ قبل كتابة النص) بانتاجات تلاميذ اعتمدوا على الطريقة الكلاسيكية، (كتابة وتصحيح النص المكتوب)، وخلال الخمس أسابيع الأولى لاحظ الباحثان اختلافات كبيرة في نوعية النصوص المنتجة وذلك لصالح التلاميذ الذين قاموا بالرسم قبل الكتابة على التلميذ الذين اتبعوا الطريقة الكلاسيكية. وبعد 15 أسبوع كانت نوعية الإنتاجات الخطية (نصوص) لتلاميذ مجموعة الرسم أحسن بكثير من مجموعة التلاميذ الذين استخدموا الطريقة الكلاسيكية. وحسب (1993) Moor et Caldwell فقد تبين ان استراتيجية الرسم فعالة في التحضير للكتابة، حيث قام الرسم المنتج بتسهيل تنظيم الأفكار ومنه سهولة كتابة النص من طرف التلاميذ. العديد من الدراسات (Page-Voth, Graham,1999. Graham, 2000. Graham, Harris, Fink-Chorzempa, 2002) التي أقيمت على صعوبات الكتابة والقراءة لدى الطفل قامت بتحليل تأثير طرق التدريس على هذه المكتسبات ومنه ومن أجل فهم جيد لأصل هذه الصعوبات لابد من الاعتماد والبحث حول السيرورة التطورية لهذه الصعوبات المدرسية ومنه الوصول إلى طرق من أجل علاجها.

كما تتفق ونتائج دراسة **سامية عبد النبي عفيفي 2009** حول أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الإدراك البصري في تنمية مهارات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال جلسات البرنامج المقترح. وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات الكتابة لصالح القياس البعدي. وأيضا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

في الأخير خلصت أغلب الدراسات أنه من المؤسف أن النظام التربوي يجهل أهمية نشاط الرسم كعنصر أساسي وضروري –لا يمكن الاستغناء عنه –في تعليم الكتابة لدى الطفل (Tisseron, S, 1987) وهذا باعتبار الرسم وسيط بين الفعل والفكر (Un médiateur de l'acte à la pensée) **(Tisseron, S, 2011, .p13)**، بل هناك دراسات تفرض نوع خاص لتدريس الرسم لدى الطفل كدراسة (Wim Huysecom, 1976) أين توصل الباحث أنه في المدارس التي يسجل فيها غياب مدرس رسم مختص يكون نمو الرسم بها بين سن 6 إلى 8 سنوات بعدها يتم تسجيل توقف في سيرورة النمو. عكس المدارس التي يكون فيها تدريس الرسم من طرف معلم مختص فيسجل نمو تلقائي وعادي من 6 إلى 12 سنة. ليخلص الباحث إلى إجبارية تدريس الرسم من طرف معلم مختص في جميع المدارس خصوصا بالنسبة للفترة الممتدة من 8 إلى 12 سنة.

5-3- استنتاج عام

تمثلت الفرضية العامة في الدراسة الحالية في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القراءة لدى أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة نشاط الرسم، وقد توصلنا خلال الدراسة إلى وجود فرق بين أفراد المجموعة قبل وبعد ممارسة لنشاط الرسم في القراءة

من منظور سيميومعرفي، وانطلاقا من فكرة أن موضوع السيميولوجيا الرئيسي والأساسي هو العلامة حيث أنها تعرف كعلم يهتم بدراسة أنظمة العلامات، اللغات، أنظمة الإشارات، التعليمات...إلخ، ويؤكد هذا ما أقره "بورس "الذي يزعم أن بناء سيميائيات دقيقة، لا يقتصر على الطريق المنطقي فقط، وإنما قد يتأتى من سبل أخرى إذا كان مبتغاها الوصول إلى النسق" (C.S.Peirce, 245). هذا التحديد يجعل اللغة جزءا من السيميولوجيا، وباعتبار اللغة كنسق من العلامات وكقدرة على استعمال علامة (شفهية أو مكتوبة أو مرسومة) لتحديد حقيقة يكون لها مفهوم معين عند الفرد بمعنى دلالة، ونجد (A.J. Greimas) يقول أن "بإمكان الدلالة أن تختفي وراء كل الظواهر الحسية، إنها خلف الأصوات والصور والروائح، إلخ" ومنه بالإضافة إلى اللغة اللسانية والتي تم تأكيدها على أنها من مظاهر الوظيفة السيميولوجية –دي سوسير– نجد كذلك الرسم مظهر اخر لها، فحسب (Stern, 1963-1966) يتشكل الرسم من مجموعة من الأشكال البسيطة التي تمثل فهرس الصور الابتدائية للغة الفنية، يشكل إثراء، وتنويع الأشكال القاعدية المعجم الذي سيعتمد عليه الطفل، هذا ما يفسر ثباتها واستمرارها. ومنه اكتشاف الطفل لبناء مشترك لمجموعة من العناصر، وبالتالي فهو نسق، ومن هنا وانطلاقا من كون كلا النظامين يعتمدان أشكالا هندسية أولية لتركيبها في عناصر أكبر، وشحنها بدلالة معينة. بحيث اللغة المكتوبة أيضا تتمثل في إنتاج و/أو ترجمة خطوط مستقيمة وأخرى معقوفة، فحسب (Deheane, 2007) فإن كل الحروف تقريبا مكونة من ثلاثة خطوط صغيرة (منحنيات يمكن رسمها دون توقف ولا رفع يد) مع تغاير ضئيل بينها.

ومن خلال ما ظهر في نفس السياق (سيميومعرفي)، من دراسات حول موضوع عسر القراءة حيث نجد بعضها يبين أن أصل الاضطراب هو اضطراب في الوظيفة السيميولوجية، بحيث نجد الباحث لعيس 2005 توصل خلال دراسته إلى الأطفال الذين يعانون من العسر القرائي يواجهون صعوبات في التمثيل السيميولوجي خلال رسم موضوع مقترح، حيث بين أنه في سن 3 سنوات تقريبا تظهر لدى الطفل قدرة سيميولوجية. هذه الأخيرة سيكون لها الدور الأساسي في اكتساب القراءة وسيرورتها، والتي تطور نظاما يسمى "بالمنظم السيميولوجي" الذي يتولى في عملية القراءة، مسؤولية تنشيط واستدعاء التمثيلات الكتابية مما يمكن من التعرف، من جهة، على التمثيلات الكتابية (structure orthographique) للكلمات المقروءة، وعلى التمثيلات الفونولوجية للمكونات الحرفية من جهة ثانية، وهما الطريقان اللذين تتم بهما عملية القراءة. من هذا المنطلق، فإن المنظم السيميولوجي يتدخل من بداية عملية القراءة، كونه يمثل مصدر وذاكرة التمثيلات الخطية، ويمثل في ذات الوقت مصدر الخلل في صعوبة تعلم القراءة مهما كان نوعها على اعتبار أن معظم أفراد مجموعة عسيري القراءة من النوع المختلط (Dyslexie mixte). (إسماعيل لعيس، 2005).

هذا ما يفسر النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة وهذا بالنسبة لمكانزمات القراءة معا أي التعرف على الكلمة والفهم القرائي بحيث ترى بعض الأبحاث أن القراءة هي نتاج نوعين من العمليات، النوع الأول وهو التعرف على الكلمات المكتوبة، والنوع الثاني يتمثل في عملية الفهم، هاتين العمليتين تعتبران مكانزمان هامان في عملية تعلم القراءة (Content, 1990. Gombert, 1992. Lecocp, 1992).

تتفق نتائج الدراسة الحالية ونتائج التي توصلت إليها دراسة نانسي وود (Nancy E. Wood, 1977) حول الفن الموجه والإدراك البصري وصعوبات التعلم، حيث تلقى ثمانية أطفال أنشطة فنية موجه لتنمية الاتساق الحركي البصري من خلال عمل المكرميات والعرائس والحياكة، ودرجة الإدراك من خلال رسم الصور وعمل الألغاز، وثبات الشكل من خلال كتابة الكلمات لإظهار معانيها والقيام بالفنون التصويرية، والخبرة البصرية والسمعية عن طريق الرحلات والتعرف على طمس وقوام الأشياء وصورة الجسم عن طريق مناقشة أشكال العظام وتتبع الخطوط الأساسية، والتقريب من خلال قطع الورق المطبق لعمل أشكال الثلج.

لقد أظهرت نتائج اختبار فروستج للإدراك البصري وجود نقص عند 7 أطفال من مجموع 8 أطفال. وبعد ثمانية أسابيع من التدريب على برنامج فروستج ظهرت فروق واضحة في "ثبات الشكل"، كما أظهرت مقاييس فروستج الأخرى تقدما، كما تم الإشارة إلى العلاقات بين النتائج وتعلم القراءة. كما هدفت دراسة تيربز (Turner-Joy, 1982) إلى توضيح برنامج مونتسوري الذي يتضمن ملامح عديدة تساعد نمو الإبداعي، وأشارت الدراسة إلى نواحي القصور لأفكار واتجاهات مونتسوري بشأن دور الفن في تعليم الأطفال الصغار، وأيضا تناولت دراسة سموث (Smouth-Beth) كيفية تعليم القراءة والكتابة عن طريق مفاهيم الرسم وأوضحت كيفية إسهام التعبير الفني في تنمية المهارات التي تساعد على كيفية حل المشكلات أثناء ممارسة الأنشطة العلمية واكتساب المادة العلمية عن طريق الرسم. **(إيمان السعيد السعيد التهامي، 2012، ص.21)**

وفي نفس السياق نجد دراسة مروى سالم سالم محمد 2012 حول أثر تدريب الإدراك البصري في تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. تمثل هدف الدراسة في تحسين مهارات القراءة الجهرية ومهارات الكتابة العادية لذوي صعوبات تعلم القراءة من خلال جلسات البرنامج المقترح.

لقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على الاختبار الشفهي للقراءة في اتجاه القياس البعدي. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار القراءة الشفهي للقراءة في اتجاه المجموعة التجريبية. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، على جميع أبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار في اتجاه القياس البعدي. وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار الكتابي

في اتجاه المجموعة التجريبية. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لاختبار القراءة الشفوي. عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي لأبعاد الاختبار الكتابي والدرجة الكلية للاختبار. وهي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة **المسيقح** (1996) والتي تهدف إلى معرفة أثر الرسوم والصور في الكتاب المدرسي على التعلم عن طريق القراءة والتي أظهرت أن الصور والرسوم –لا سيما الملونة منها في الكتاب المدرسي كان لها أثر بالغ الأهمية في تشويق التلاميذ وإثارة انتباههم وزيادة استيعابهم وتثبيت المعلومات لديهم. وتتفق نتائج الدراسة الحالية وماتوصل إليه **McConnell (1993)** بحيث يقترح استخدام الرسم من أجل تحسين قدرة فهم النصوص من خلال تجربة قام بها حول الغابات الاستوائية عند عينة من التلاميذ، بحيث طلب الباحث من عينة التلاميذ رسومات أولية حول الغابات الاستوائية، بعدها تمت مناقشة الرسومات من طرف المجموعة بحيث على التلاميذ التعرف على نقاط التشابه والاختلاف بين الرسومات المنتجة، وبعد هذه المرحلة على التلاميذ قراءة وبدقة نص علمي حول الغابات الاستوائية، وبعدها القيام برسم ثان للغابة الاستوائية وهذا بالاعتماد على ما تم قراءته حول الموضوع، بعدها يتم مشاركة ومناقشة المعارف الجديدة التي اكتسبها التلاميذ، كما على التلاميذ القيام بمقارنة الرسومات قبل وبعد القراءة من أجل شرح وتوضيح المعارف الجديدة المكتسبة حول الموضوع .فحسب **McConnell (1993)** تسمح هذه التقنية للتلاميذ من بناء مفاهيم من خلال قاعدة معلوماتية نصية، ومنه تحسين قدرتهم على فهم مضمون النص العلمي. كما نجد (J-Barr, 1986) تفحص بدوره أثر الرسومات أو الشكل الصوري في القراءة لدى الأطفال المعسورين، حيث يتعلم هؤلاء الأطفال القراءة بمساعدة دليل مدرسي يتناسب مع مستواهم الدراسي، وذلك وفق نشاط قراءة موجهة، فتبين من خلال تحليل النتائج الاختبار البعدي، أن هذه الأخيرة أحسن من تلك المحصل عليها في الاختبار القبلي فيتعلق الأمر حسب الباحث بأثر إيجابي للرسومات ودليل على فعاليتها. كل هذه الدراسات تؤكد الدور الفعال لنشاط الرسم في تحسين القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة ومنه عسر القراءة. هذا ما دفع بالعديد من الباحثين ومنهم والكر الذي أكد خلال دراسته على أهمية إدخال الفنون والتربية الفنية في المناهج لتحسين تحصيل الأطفال في القراءة والكتابة ويرجع ذلك لاشتراك كلا النظامين في الأصل، هذا ما يؤكد ما توصلت إليه الدراسة التي قامت بها دراسة حنان محمود أحمد الزيات (2003) حول العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم. فكانت النتائج المتوصل إليها في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات اللغة اللفظية ودرجات اللغة الشكلية. وكما سبق وأشرنا فإن للغة الكتابية تجذر في اللغة الشفهية حيث نسجل أن استقرار اللغة المنطوقة وضبطها ضروري لتعلم اللغة المكتوبة **(بنعيسى زغبوش، 2015، ص.48)** ومنه فالعلاقة متعدية والكل يعد مظهر من مظاهر الوظيفة السيميولوجية.بحيث أوضحت دراسة (Bezruczko, Nikolous, 1997) أن مقدرة الطفل على الانجاز والتحصيل العلمي تزداد كلما زادت ونمت لديه مهارة الفن البصري من رسم أو نحت أو تشكيل. وأهم التطورات تتمثل في المقدرة على القراءة والكتابة والمقدرة على التعبير الرمزي.

خـــــاتمـــة

خاتمة

بين (Cohn, 1012) أن الإنسان يمتلك قدرة فطرية لتمثيل المفاهيم خطيا، ويعتبر الرسم ضروري للنمو المعرفي لدى الإنسان، إلى جانب بقية الوظائف المركزية كالنظام اللساني اليدوي والشفهي، إنه وسيلة أخرى لتمثيل المفاهيم، كما تساعد الدراسات حول هذا النشاط فهم التواصل البشري، المعرفة البشرية والطبيعة البشرية. (Claude Mesmin, 2005, p.69). وقد بين العديد من العلماء من بينهم (Wilson & Wilson, 1977) أن الناس يخزنون مئات الآلاف من النماذج الخطية الذهنية في الذاكرة طويلة الأمد ثم يجمعون هذه الأجزاء لخلق ما يبدو على العموم أنه صورة جديدة أو تمثيل جديد ونتيجة لذلك، يصبح الرسم مشابها للغة (Cohn, 1012) من حيث أنه يستخدم "معجم" من النماذج التخطيطية المخزنة في الذاكرة التي تجمع بين أجيال لخلق أحداث رواية لا حصر لها، ومن هنا يتضح أن الرسم شأنه شأن اللغة يعتبر ملكة ويشترك معها في مختلف السيرورات والعمليات المعرفية، ومن هذا المنطلق يؤكد (Cohn, 1012) الرسم يشبه اللغة في الوظيفة والشكل والتطور ومنه فإن نمو الرسم عند الطفل يتبع النمو اللغوي.

يتضمن الرسم العديد من المكونات المتفاعلة، بما في ذلك النظام الإدراكي، والمهارات الحركية الدقيقة والعامة، وردود الفعل الإدراكية، والتفاعل مع رسومات الثقافية، والتفاعلات الاجتماعية والاندفاعية، والتكافؤ العاطفي، وغيرها. وبصفة عامة ومن من منظور سيميومعرفي يعتبر كل من الرسم واللغة مظهران أساسيان من مظاهر السيميولوجيا، إذ لكل منها أدوات أو رموز تترابط أو تتشكل وفق ترتيب معين بحيث تؤدي معنى أو دلالة محددة.

كل هذا يفسر إمكانية تزامن اضطرابات اللغة باضطراب الرسم، وبصورة خاصة اللغة المكتوبة باعتبار أن الرسم هو في الأخير شكل من أشكال الكتابة (Widlocher ,1975, p.74) نقلا عن (Claude Mesmin, 2005, p.59). بما أن الكتابة تتولد من خلال التقاء الشيء المرسوم بالكلمة. كما بين الباحثون أن عملية القراءة وكذا الرسم يستلزمان معالجة بصرية مركزية، يتمثل في معالجة تأثير الفضاء على الحركة، هذا يفترض من النظام البصري يمكنه معالجة العلاقات الفضائية، والانتقال من نقطة تثبيت إلى نقطة تثبيت من خلال سلسلة من القفزات تبعا للنشاط. كما لوحظ عند الأطفال عسيري القراءة صعوبات في تنسيق القفزات والتثبيتات وهذا خلال تحليل الرسومات (Kapoula, Bucci, Ganem,Poncet, Daunys & Brémond-Gignac, 2008 ; Kapoula, Bucci, Jurion, Ayoun, Afkhami & Brémond-Gignac, 2007) ومؤخرا أثناء القراءة. (Jainta & Kapoula, 2011).

ومن هنا فإن المصابون بعسر القراءة "يواجهون صعوبات شديدة في الكتابة، والقراءة، والتعبير اللفظي، والرسم. (**شايويتز وشايويتز، 2005**). هذا ما يفسر النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية التي تمثلت في التعرف على تأثير نشاط الرسم في تحسين القراءة، بحيث سجلنا تحسنا وبصورة خاصة في المعالجة البصرية وكذا المفكرة البصرية الفضائية التي تعتبر أحد مكونات الذاكرة العاملة، ويمكن تفسير ذلك من خلال ما توصل

إليه الباحثون (**e.g., Morra, 2002; Morra, Angi, & Tomat, 1996; Mor- ra, Moizo, & Scopesi, 1988**) بحيث بينوا أن الأطفال الذين لديهم قدرة أكبر على الذاكرة العاملة يرسمون الأجسام بشكل أكثر دقة على أنها مغلفة، بدلا من الاحتفاظ بها كأشياء منفصلة لأنهم أكثر قدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة لتصوير علاقاتهم المكانية. بالإضافة إلى تحسن في عملية الفهم القرائي، أما بقية القدرات والمتمثلة في الوعي الفونولوجي والحلقة الفونولوجية فقد كان التحسن طفيفا بحيث لم يرقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية ولقد أشارت الدراسات إلى أن لكل طفل معجم الغرافيمات يشبه إلى حد بعيد المعجم اللغوي ولقد أطلق عليه (**Cohn, 1012**) "البنود المعجمية للرسم"، يجب أن يتضمن المعجم غرافيمات الفردية التي تشكل أجزاء الرسم الأساسية للتمثيل (أي النقاط والخطوط والمنحنيات والدوائر والمربعات، وما إلى ذلك) – "أوليات الصورة" (أي النقاط أو خطوط أو المناطق) التي تدل على حواف، زوايا، وجوه من الكائنات المشار إليها. وكما يبدأ الأطفال يتحدثون عن طريق اللعب بالأصوات أثناء الكلام، يبدأ الأطفال الرسم عن طريق الخربشة، التي قيل بأنها البنيةالأساسية لإنتاج الرسوم البيانية (**Golomb, 1992; Kel-logg, 1969; Kindler & Darras, 1997; Matthews, 1983**) كما تتضمن بنية الرسم الجوانب التوافقية لتصوير الصور، وتشمل قواعد مثل المجاور والانسداد، وقواعد تنظيم حجم لتصوير العمق، وقواعد للجمع بين مخططات مختلفة معا (مثل ربط مخططات اليد إلى مخططات الذراع). على سبيل المثال، وقد شرحت (**Willats, 1997**) بعناية الطرق التي تلتصق بها الخطوط في تقاطعات على شكل حرف (T) لتصوير انسداد، تقاطعات على شكل (Y) لإظهار الزوايا، وتقاطعات على شكل حرف (L) لإظهار الحواف. تحدث الصور غير المنتظمة عندما، بدلا من استخدام تقاطع على شكل حرف (T) من خطوط متقاطعة، (Y–) أو تقاطعات على شكل زائد جعل انسداد مستحيل (**Huffman, 1971; Willats, 1997**). تختلف هذه الأنواع من التجانس بين الخطوط بين مجرد رسم خطوط متجاورة، بل تحدث في وقت لاحق بكثير في اكتساب قدرات الرسم (**Willats, 2005**). هذا الجانب أو المظهر من الرسم يرتبط ببناء الجملة من حيث الربط بين المخططات مثل الربط بين مكونات الجملة. ولقد بين أن البناء أو المستوى الصوتي أقرب المستويات اللسانية إلى الرسم من قواعد مستوى الجملة (**as was also argued by Willats, 1997**).

أما بالنسبة للكتابة فقد لاحظنا تحسنا على مستوى الانتاج الخطي بينما جانب الأخطاء القرافيمية فقد كان التحسن طفيفا، وبصورة عامة كان للرسم دور في تحسين عملية القراءة وكذا أهم العمليات المعرفية المتدخلة فيها وهذا لدى الأطفال عسيري القراءة. ومن خلال النتائج المتحصل عليها ممكن أن يكون للرسم دور في تحسين اضطراب التنسيق الحركي لدى الأطفال الذين يعانون من الديسبراكسيا وبصورة خاصة الديسبراكسيا البصرية الفضائية وكذا الديسبراكسيا الفكرية.

المراجع المعتمدة

المراجع المعتمدة

أولا: المراجع باللغة العربية

1- إبراهيم عبد الله فرج الزريقات، (2005)، **اضطرابات الكلام واللغة**، (ط1)، دار الفكر، الأردن.

2- أزداو شفيقة. (2012). الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل. أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

3- إسماعيل علوي. (2015). **التربية المعرفية والتعلم المعرفي. الأسس النظرية والإمكانات التطبيقية.** (ط1). التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية. من رصد كفايات التعليم معرفيا إلى أجرآتها ديداكتيكيا. الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن. (71-92)

4- إسماعيل لعيس (2005): **دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة من حلال رسم موضوع مقترح _دراسة تخليلية مقارنة لأطفال في سن 8-12 سنة**، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.

5- أمال قاسمي. (2014). الذاكرة الدلالية عند الطفل الأصم –دراسة تشخيصية مع اقتراح برنامج تدريبي. أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

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

7- بركات، وائل. (2002). السيمولوجيا بقراءة رولان بارت. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 18، العدد الثاني.

8- بن صافية، آمل. (2001-2002). **الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة** (تناول نفس معرفي من خلال نموذج بادلي BADDLEY للذاكرة العاملة)، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

9- بنعيسى، زغبوش. (2009). السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي: نموذج اللغة المنطوقة ولغة الإشارة. **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة ظهر المهراز –فاس، العدد 16.

10- بنعيسى، زغبوش. (2009). أهمية اللغة والتواصل في تطوير البنية المعرفية للطفل الأصم. **مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية**، جامعة ظهر المهراز –فاس، العدد 16.

11- بنعيسى، زغبوش. (2015). **سيرورات التعليم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومتغيراتها نموذجا.** (ط1). التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية. من رصد كفايات التعليم معرفيا إلى أجرآتها ديداكتيكيا. الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن. (31-70)

12- بوعناني، مصطفى. بنعيسى، زغبوش. (2009). التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية. منشورات مختبر العلوم المعرفية، سلسلة 1، جامعة ظهر المهراز –فاس.

13- جلال شمس الدين، (2003)، علم اللغة النفسي، مطبعة الانتصار، الإسكندرية، مصر.

14- حمدي علي الفرماوي. (2011). **معالجة اللغة واضطرابات التخاطب الأسس النفسية العصبية.** (ط1). مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. مصر.

15- حنان نصار. (2008). **اللون والصورة في تعلم الأطفال.** مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

16- خيري محمد (د.ت)، **الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، د ط، مطبعة التأليف بالمالية، مصر.

17- دعاء ممدوح بدوي شعبان. (2008). **رسوم الأطفال كمدخل لتنمية المهارات اليدوية والفنية لدة طفل الروضة.** مذكرة ماستر – منشورة– جامة طنطا، كلية التربية. مصر.

18- رضوان بلخيري، (20012)، سيميولوجيا الصورة بين النظرية والتطبيق، (ط1)، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

19- روبرت سولسر. (1996)، **علم النفس المعرفي**، (تر: محمد نجيب الصبورة وآخرون)، الطبعة الأولى، دار الفكر، الكويت.

20- رياض بدري مصطفى. (2005): **الرسم عند الأطفال**، (ط1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

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

22- سعيد بنكراد، (2005)، **السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها**، (ط2)، دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

23- صلاح الدين محمود علام، (2004)، **الأساليب الإحصائية الاستدلالية**، (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة

24- عبد العزيز بن ابراهيم العصيلي. (2006)، **علم اللغة النفسي**، (ط1)، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، السعودية.

25- عبد المنعم أحمد الدريدير، (2005)، **الاحصاء البارامتري واللابرامتري**، (ط1)، عالم الكتاب، القاهرة.

26- عبيدة سبطي، نجيب بخوش، (2009)، **الدلالة والمعنى في الصور**ة، دار الخلدونية، (ط1)، الجزائر.

27- عزالدين المناصرة، (2008)، **السيميائيات، الأصول، القواعد، والتاريخ**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

28- عواطف ابراهيم محمد، منال عبد الفتاح الهنيدي. (2014). المهارات اليدوية والفنية بين النظرية والتطبيق. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

29- غادة محمد عبد الغفار. (2008). **اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفس العصبي المعرفي الاكلينيكي**. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع. (ط1). القاهرة. مصر.

30- غلاب صليحة. (2013). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري. تناول معرفي لساني في التعريف والتشخيص والتدريب من خلال تعيير اختبار تقييم القراءة واقتراح برنامج للفحص والتدريب على القراءة. أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

31- فضيل دليو وآخرون (د.ت). **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

32- قدور عبد الله ثاني، (2005)، **سيميائية الصورة**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر

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

34- لعريبي نورية. (2015). الوعي الفونولوجي وعلاقته بالقراءة عند الأطفال الصم الحاملين للزرع القوقعي والمجهزين كلاسيكيا والأطفال العاديين –دراسة مقارنة–. أطروحة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

35- محمد النوبي، محمد علي. (2011). **صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات**، (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

36- مركز جيل للبحث العلمي. (2016)، **صعوبات التعلم**. مجلة علمية دولية محكمة. العام الثالث. العددين 17-18 مارس 2016. لبنان: طرابلس.

37- مروى سالم سالم. (2012). **صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية واللامعرفية –دراسة مقارنة–**. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

38- مصطفى محمد عبد العزيز. (2014). **سيكولوجية التعبير الفني عند الأطفال**. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

39- منال عبد الفتاح الهنيدي. (2016). **التربية الفنية لطفل الروضة**. دار الميسرة للطباعة والنشر والتوزيع. (ط4). عمان. الأردن.

40- منير حسن جمال خليل، أمل محمود السيد الدوه. (2010). **مقدمة في التعلم العلاجي من المنظور المعرفي لذوي الحاجات الخاصة**. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

41- وائل بركات. (2002). **السيميولوجيا بقراءة رولان بارت**. مجلة جامعة دمشق. المجلد 18. العدد الثاني.

42- يمينه لواني. (2007): **علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة: محاولة تكييف اختبار تقييمي في الوعي الفونولوجي للغة العربية**، رسالة ماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

43- Adams.Mj, Star.Bj. (1982). Les modèles de lecture : Bulletin de psychologie, N°356.

44- Alegria et Coll. (1995). Lire, écrire et compter aujourd'hui, édition : E.S.F éditions.

45- Alegria.J, et Mousty.Ph et Lebeart. J. (2001). Acquisition de la lecture et troubles associes, in Grégoire.J et Pierart.B, Eds : Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, Paris : Edition De-Boeck université

46- Amélie Mathieu. (2001). ***Etude comparative des performances graphiques des enfants limites exposés et non exposés à la violence conjugale***. Mémoire de maitrise en psychologie. Université du Québec. Canada.

47- Amélie Mathieu. (2005). ***Etudes comparative des performances graphiques des enfants exposer et non exposer à la violence conjugale***, France.

48- Amélie, Mathieu. (2005). ***Etudes comparative des performances graphiques des enfants exposer et non exposer à la violence conjugale***. Mémoire de maîtrise en psychologie, université du Québec, Canada.

49- Ammar, M. (1997). Les stratégies d'identification de mots écrits en arabe, thèse de doctorat, psychologie sciences de l'éducation, paris.

50- André Bullinger. (2005). ***Après-propos : quelques soubassements de l'activité graphomotrice***. Enfance/1. (Vol 57), p. 95-97.

51- Bailly, Antoine Sylvain. (1990). ***Les représentations de la distance et de l'espace : mythes et constructions mentales***. no 2, pp. 265-270. Université de Genève.

52- Barrouillrt.P, Billard.C, Demonet.J.F, Fayol .M, Gombert.J.E, Habib.M, Le normand.M.T, Ramus.F, Sprenger-Charolles.L, Valdois.S, (2007). Dyslexie, Dysorthographie, Dyscalculie : Bilan des données scientifiques, Les éditions Inserm, Paris.

53- Beatrice Boudin. (2007). ***Du codage visuel au codage verbal*** : le rôle de l'apprentissage de la lecture. Enfance/2 (Vol. 59), p. 145-159.

54- Bernard, Darras. Anna, M. Kindler. (1997). ***L'entrée dans la graphosphère : Les icônes de gestes et de traces. Approche sémiotique et cognitive***. Mei : Méditation et information, n°6.

55- Bernard. Darras. (1996). ***Au commencement était l'image. Du dessin de l'enfant à la communication de l'adulte.*** Paris : ESF éditeur, Coll. « Communication et complexité. 320p.

56- Berquin P. Querné L. & Vernier-Hauvette M-P. (2010). Dyspraxies et troubles d'acquisition de la coordination. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 189-197). France. Paris : Solal édition.

57- Casalis.S ,.(1995) . Lecture et dyslexie de l'enfant, Paris : Presse universitaire.

58- Cécile Lefevre ,.(2007).Reproduction d'une figure complexe par enfants d'âge préscolaire, France.

59- Cécile Lefèvre. (2007). ***Reproduction d'une figure complexe par enfants d'âge préscolaire,*** Enfance/2 (Vol. 59), p. 127-143.

60- Charlotte, Marcilhacy. (2011). ***Le dessin et l'écriture dans l'acte clinique***. ***De la trace au code.*** France : Elsevier, MASSON.

61- Chartrel, E. Vinter, A. (2004). ***L'écriture ; une activité longue et complexe à acquérir***. France : A.N.A.E (Vol 78), p. 174-180.

62- Cheminal.R et Brun.V ,.(2002) . Les dyslexies, Paris : Masson.

63- Chevrie-Miller. C, Plaza. M, N-EEL ,.(2001) . Les Nouvelles épreuves pour l'Examen du Langage, Paris : Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.

64- Chokron, S. (2010). ***Approche neuropsychologique et troubles spécifiques des apprentissages***. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 9-26). France. Paris : Solal édition.

65- Claude Mesrrin. (2005). ***Au commencement était le dessin. Immigration et témoignages graphiques.*** Enfance/1 (Vol. 57), p. 57-72

66- Claude Simonnet ,.(1975). La droite et la gauche dans le dessin de l'enfant et de l'adulte , France.

67- Combert, Fayol ,.(1990) . Le développement métalinguistique : édition P.U.F.

68- Combert.J.E ,.(1999) . Le rôle des capacités méta linguistique dans l'acquisition de la langue écrite : revue, repères N°83.

69- Debray .P et Debray.F.J ,.(1979). Comment dépister une dyslexie chez un petit écolier, France : édition Fernand Nathan.

70- Delahaie. M. **(**2009**).** ***L'évolution de langage de l'enfant –De la difficulté au trouble : Guide de ressources pour les professionnels-*** (2ème éd). France : Saint-Denis. Inpes éditions.

71- Delphine Picard , Annie Vinter ,. (2005). Activités de dessin et flexibilité représentationnelle, France.

72- Delphine Picard , René Baldy. , (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique, paris .

73- Delphine Picard. (2013). ***La recherche sur le dessin : quelle question se pose –t-on actuellement en psychologie ?*** Développement (n° 16-17). p.83-93.

74- Delphine Picard. Annie Vinter. (2005). ***Activités de dessin et flexibilité représentationnelle.*** Enfant/1. (Vol.57), p. 24-33.

75- Delphine Picard. B. Zarhbouch. (2014). ***Le dessin comme langage graphique.***

76- Delphine Picard. René Badly. (2012). ***Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique.*** Développements/1 (n° 10), p. 45-60.

77- Démonet, J. F. et Jucla. M. (2010). Approche neurologique des dyslexies de développement. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 47-66). France. Paris : Solal édition.

78- Demont Elisabeth.,(2015). Les jeux symboliques, France

79- Demont, Elisabeth. Botzung A. (2003). Contribution de la conscience phonologique de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : Etude auprès d'enfants et apprentis lecteurs. In : L'année psychologique, (Vol 103, n°3) pp. 377-409.

80- Denise, Chanvel. (2004). ***Du graphisme a l'écriture***, France : Edition Retz.

81- Depech. D ,.(2001) . La conscience phonologique : Test, éducation, et rééducation, édition : collection d'orthophonie.

82- Dias.B, Gristin.F ,.(septembre 1980) . Principes psychologiques sous-jacents à la progression de l'apprentissage de la lecture dans les méthodes analytiques et synthétique, revue : rééducation orthophonique, Vol : 18.

83- Duval. R. (1993*).* ***Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée***. Annales de didactique et de science cognitives. IREM de STRASBOURG.

84- E.Chartrel, A.Vinter .,(2004).L'écriture une activité longue et complexe a acquérir .france .

85- Eco Umbreto. (1970). ***Sémiologie des messages visuels***. In : Revue communication, n° 15 l'analyse des images, pp. 11-51. https://www.persee.fr/web/revues /home/ prescript/article/comm_0588-8018_1970_num_15_1_1213.

86- Eduscol. (2015). ***Les jeux symboliques : Ressources maternelle. Jouer et apprendre***. France.

87- Ellis.W.A. Lecture, écriture et dyslexie, une approche cognitive, Paris : édition Delachaux et Niéstlé.

88- Estienne.Fr ,.(1998) . Méthode d'entraînement à la lecture et dyslexie : les stratégies du lire , Paris :Masson.

89- Expertise collective de l'INSERM. (2007). **Dyslexie, dysorthographie, dyscalculie : Bilan des données scientifiques.** Paris : Editions INSERM. Téléchargeable sur http://ist.inserm.fr/basisrapports/dyslexie.html.

90- F.RAMUS ,.(2005). Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. In Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL).

91- Fayol.M ,.(1992) . Comprendre ce qu'on lit, de l'automatisme au contrôle, in Fayol.M, Combert, P. le cocp, L.sprenger-charolles et Zagar, D. Psychologie cognitive de la lecture, Paris, édition : PUF.

92- Fayol.M et Al. (1992) . Psychologique cognitive de la lecture : P.U.F.

93- Filjakow. J ,.(1995) . L'acquisition de la langue écrite : Glossa, Unadrio, N°48.

94- Florence Bara et al. (2004). ***Les effets des entrainements phonologiques destines à favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants***. Enfance/4 (Vol. 56), p. 387-403.

95- France Cloutier. (1989). ***Etude descriptive des caractéristiques des stades graphiques d'un groupe d'enfants de 11-12 ans ayant accès à un atelier de peinture dans la classe***. CANADA : Université du Québec à Chicoutimi.

96- Franck Ramus. (2005). ***Nouvelles perspectives sur la neurobiologie de la dyslexie développementale***.

97- Françoise Estienne. (2010). ***Adolescents, dyslexie et difficultés scolaire : réflexions et actions. Quand la théorie sait que rien ne fonctionne !*** Développements/1 (n° 4), p. 37-44.

98- Gérald BUSSY. (S.A). ***La mémoire de travail à l'école. Pour comprendre et Accompagner au quotidien***. Editions Remédiacog

99- Ghesquière-Dierichx. B. (1961). ***Comment dessinent les enfants ; évaluation du dessin selon l'âge***. In: Encance, tome 14, n°2, pp 179-183. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1961_num_14_2_2261.

100- Guillaumin, Jean. (1961). ***Quelques faits et quelques réflexions à propos de l'orientation des profils humains dans les dessins d'enfants***. In : Enfance, tome 14, n°1, pp. 57-75. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1961_num_14_1_2252.

101- Guillemette Bertin, Isabelle Retailleau, Sybille Gonzalez,. (mars 1999) . Approche rééducation de la conscience phonologique auprès d'une enfant présentant une dysphasie et une dyslexie : revue rééducation orthophonique N°197.

102- Habib .M, Dyslexie . Le cerveau singulier, 2éme édition : Masson.

103- Habib M. (2010). ***Approche neuropsychologique de la dyslexie de developpement***. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 27-46). France. Paris : Solal édition.

104- Habib.M, Rey.V ,.(2000) . Dyslexie, dyslexies : dépistage, remédiassions et intégration :Publication de l'université de Provence.

105- Helene, Decornet. (2004). ***L'apprentissage de l'écriture en grand section de maternelle et au cours préparatoire***. Rapport de recherche bibliographique France : Edition Enssib.

106- Issoufaly.M, Primot.B ,.(1999) . Panorama, matériel d'entraînement de la compétence méta phonologique : revue rééducation orthophonique N°197.

107- J.A.Rondal, et X.Seron,. (1982). Troubles du langage diagnostique et Rééducation, 2eme édition, paris: Mardaga.

108- J.M.NŒL,. (1976). La dyslexie en pratique éducative.

109- Jean Claude, Domenjoz. (1996). ***L'approche sémiologique***. Contribution présentée dans le cadre de la session I du dispositif de formation « catégories fondamentales du langage visuel ». Ecole des arts décoratifs. Suisse.

110- Jean Michel Albaret,. (2009). Place des trouble de la motricité dans les trouble spécifiques du langage oral, France.

111- Jean-Claude Quentel. (1992). ***Le dessin chez l'enfant. Tétralogiques***. Presse universitaire de Rennes pp.81-97. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-009496614. (Submited on 19 Feb 2014).

112- Jean-Michel Albaret. Pascale de Castelnau. (2009). ***Place des trouble de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral***, Développements/1 (n° 1), p. 5-13.

113- Jucla. M. (2010). Actualités et exemples de protocole multimodele dans la prise en charge de la dyslexie. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 47-66). France. Paris : Solal édition.

114- Jules Curien. (2013-2014) ***L'influence de l'écriture artistique sur des adolescents porteurs de troubles de langage écrit, Des jeux d'écriture à visée poétique pour une amélioration du rapport à l'écrit***. Mémoire de certification de capacité d'orthophoniste. Université de Lorraine. France.

115- Julia Raibaud. René Badly. (2006). ***Verbalisation et gestuelle lors de la description d'un dessin chez les enfants de 5 ans, 7 ans et 9 ans***. Bulletin de psychologique/3 (n° 493), p. 297-310.

116- Julia Sifferien Blanc. Florence George. (2010). ***L'orthographe lexicale.*** Développements/1 (n° 4), p. 27-36.

117- Laboratoire de psychologie et neurocognition. (2005). ***Odédys : Outil de Dépistage des Dyslexies***. Version 2. Université Pierre Mendes France.

118- Laurence, Tonellii. (2009-2010). **D*essin Graphisme écriture à l'école Maternelle***. Animation pédagogique.

119- Le cocp. P. (1991) . Apprentissage de la lecture et dyslexie :édition Mardaga.

120- Lefavrais. P. (1967). Manuel du test de l'Alouette : test d'analyse de la lecture et de la dyslexie, Paris : ECPA.

121- Leibnitz. L., Ducrot. S., Muneaux. M,. Grainger.J.,(2015).Spécificité des capacités Visio-attentionnelles et lecture chez l'enfant. Revue francophone d'orthoptie : Elsevier Masson

122- Leibnitz. L., Ducrot. S., Muneaux. M. Grainger. (2015). **Spécificité des capacités Visio-attentionnelles et lecture chez l'enfant**. Revue francophone d'orthoptie. Elsevier Masson SAS. (8, 45-49).

123- Lucat Liliane. (1983). Le graphisme et l'écriture. In : Revue française de pédagogie. (Vol. 65), pp. 7-18. http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num_65_1_1598.

124- M. Prudhommeau ,.(1984). Dessin et écriture chez l'enfant, France.

125- Magali Noyer ,.(2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 a 8 ans, France.

126- Magali Noyer –Martin ,René Baldy., (2008). L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans ;étude évolutive transverse : Bulletin de psychologie.

127- Magali Noyer. (2005). ***Ecrire avant de savoir écrire.*** Enfance/1 (Vol. 57), p. 11-23.

128- Magali Noyer. Martin, René Baldy, (2008). ***L'acquisition de l'écriture chez les enfants de 3 à 8 ans ; étude évolutive transverse***. Bulletin de psychologie (Numéro 497). p.449-459.

129- Maneva Foucher. (2013). ***Les facteurs pouvant influencer l'évaluation du dessin du bonhomme chez les élevés de maternelle*** .Education. HAL Id : dumas-01090569. http://dumas.ccds.cnrs.fr/dumas-01090569.

130- Maneva Foucher. , (2013). Les facteurs pouvant influencer l'évaluation du dessin du bonhomme chez les élevés de maternelle, France.

131- Marc, Delahaie. (2009). ***L'évolution du langage de l'enfant : De la difficulté au trouble, guide ressources pour les professionnels***. Saint-Denis : Edition INPS.

132- Martinet Catherine, Valdois S. (1999). L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface. In : L'année psychologique. vol. 99. (n°4). p. 577-622.

133- Martinet Catherine. Valdois, S. (1999). ***L'apprentissage de l'orthographe d'usage et ses troubles dans la dyslexie développementale de surface***. In : L'année psychologique (vol. 99, n°4), pp. 557-622. http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1999_num_99_4_28496.

134- Mazeau .M. (1995) .Déficits visuo-spatiaux et dysphasies de l'enfant : de trouble à la rééducation, Paris : Masson.

135- Mélanie Gentric Guerin. (2014). ***Réflexion sur les pré-requis à l'apprentissage de l'écriture : Comment aider le jeune enfant à relever les défis de l'acquisition du geste graphique ?*** Mémoire en vue de l'obtention de diplôme d'Etat de psychomotricien. Université de Toulouse, Faculté de médecine et de Toulouse Ranguell. France.

136- Michéle MAZEAU. (2003). Conduite du bilan neuropsychologie chez l'enfant, l'adapt –ordener, Paris : Masson.

137- Michèle Mazeau. (2005). ***Neuropsychologie et troubles des apprentissages –Du symptôme à la rééducation–***. Paris : Masson.

138- Mohamed Ammar. (2002). ***L'assemblage phonologique : sa nature et son fonctionnement chez des enfants lecteurs en arabe.*** Enfance/2 (Vol. 54), p. 155-168.

139- Monique PLAZA,.(1995). Evolution de la lecture chez une petite fille dyslexique- Des défaillances modulaires à l'expérience de l'enfant paris : Glossa, N°48.

140- Mousty. P, Leybaert. J, Alegria. J, Content A, Morias. J,. (1994) . BELEC : batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In : évaluer les troubles de la lecture :

les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. GREGOIRE J, PIERART B :(eds) De Boeck-Université, Bruxelles.

141- Mucchelli .R et Bourcier. A,. (1979). La dyslexie maladie de siècle, Paris : les éditions ESF.

142- Muneaux M, Ducrot S. (2014). **Capacités oculomotrices, visuo-attentionnelles et lecture : un autre regard sur la dyslexie. (129 : 137-46)**

143- Muzafter Corlu. Oguzhan Ozcan. Umran Korkmazlar. (S.A). ***The meaning of dyslexics' drawing in communication design.*** Psychatry Department, Istanbul University, Turkey.

144- N. H. Freeman. (2005). ***Motricité de dessin et motricité d'écriture,*** Enfance/1 (Vol. 57), p.5-10.

145- Neil. Cohen. (2012). ***Explaining "I can't draw": Parallels between the Structure and Development of language and Drawing***. Human Development, (55), p. 167-192. USA : Karger Ag. Basel.

146- Pascale Zesiger. (2002). ***Acquisition et trouble de lecture***. Enfance/1 (Vol. 55), p. 56-64.

147- Peraya, Daniel, Meunier. (1999). **Vers une sémiotique cognitive**. *In Cognito*, (Vol. 14). p.1-16.

148- Peraya, Daniel. (1995).***Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles***. No 4, p. 119-157. Université Genève.

149- Peraya, Daniel. (1998). ***Image et cognition : présentation du dossier***. No 10, p. 7-19. Université Genève.

150- Peraya, Daniel. Meunier. Jean-Pierre. (1998). ***Sémiotique et cognition : voyage autour de quelques concepts***. No 16, p. 16-27. Université Genève.

151- Perfetti.C.A,. (1989) . Représentation et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture, in Rieben.Let Perfetti.C, L'apprenti lecteur, édition : Delachaux et Niéstlé.

152- Phlilppe WALLON,. (mai 1990). Comprendre la dynamique du dessin, le journal des psychologies, juin 1989, N°68.

153- Billard, C. Pagnard M. Touzin. M. Leroy-Malherbe, V. Baralle, E. Galbiatti, C. et Pinton, F. (2005). Dyspraxies et dyslexies : apropos de cinq cas. Developpement :

neuropsychologie de l'enfant de troubles de développement (pp. 301-324). France : Edition Solal.

154- Chaix, Y. Trabanino M. Taylor M. Demonet J-F. (2005). Dyslexie développementale : apport récent de la génétique et le neuroimagerie. Developpement : neuropsychologie de l'enfant de troubles de développement (pp. 73-104). France : Edition Solal.

155- Dehaene-Lambertz. G. (2005). Bases cérébrales de l'acquisition du langage et apport de la neuroimagerie. Developpement : neuropsychologie de l'enfant de troubles de développement (pp. 59-72). France : Edition Solal.

156- Piaget. J, Inhelder. B ,.(1959) . La genèse des structures logiques élémentaires, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.

157- Pialoux.P,. (1975) . Précis d'orthophonie, Paris : Masson.

158- Piérart B. Estienne, F. (2012). ***Lec et LO : Lecture et langage oral. Une épreuve de lecture de texte en appui sur la psycholinguistique***. Développements/2 (n° 5), p. 5-20.

159- Piere .F. Estienne ,.(2010). Lecture et langage oral , France .

160- Poulet .I . (2013).Les troubles spécifiques des apprentissages à l'école et au collège. chronique sociale .Lyon .France.

161- Prudhommeau, M. (1984). ***Dessin et écriture chez l'enfant***. In : Enfance, tome 1, n° 2, pp. 117-125. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1948_num_1_2_1073.

162- Pulido Loic .,(2004). Le dessin dans le développement de l'enfant a l'école primaire, France.

163- Ramus, F. (2005) . Aux origines cognitives, neurobiologiques et génétiques de la dyslexie. In Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Actes des Journées de l'Observatoire National de la Lecture (ONL).

164- Ramus. F. (2010). Génétique des la dyslexie développemetale. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 67-90). France. Paris : Solal édition.

165- Raynaud. S et Plaza. M. (2006). Dyslexie développementales et représentation sensorimotrice du phonème : Le système alphabétique ne représente pas seulement la dimension sonore de la parole : Glossa, n°97

166- René Baldy. (2005). ***Dessin et développement cognitif***. Enfance/1 (Vol. 57), p. 34-44.

167- René pry. (2005). ***Comment les enfants avec syndrome d'asperger dessinent***, Enfance/1 (Vol. 57), p. 93-94.

168- Rondal.J et Seron ,.(1988) . Trouble du langage diagnostique et rééducation, 3eme édition, Bruxelles : Mardaga.

169- Rousseau Aurélie. Birebent Mathieu. (2004-2005). ***Le dessin dans le développement de l'enfant à l'école primaire***. Licence 3, parcours pluridisciplinaire. p 3-14.

170- Roux.J.M, Valdois.S et Zorman.M ,.(mars 2002) . ODEDYS : Outil de DÉpistage des DYSlexies, laboratoire cogni-sciences, Grenoble : IUFM.

171- S.RAYNAUD et M. PLAZA ,.(2006). Dyslexie développementales et représentation sensorimotrice du phonème : Le système alphabétique ne représente pas seulement la dimension sonore de la parole :Glossa, n°97.

172- S.WIDLOCHER ,.(1975). L'interprétation des dessins d'enfants, desart et nardaja, Bruxelles.

173- Samir, Badir. (2001). ***Sémiologie selon L.J. Prieto***, Editeur : Université Paris Ouest– département Science du langage. Linx [En ligne]. 44. Url : http://linx.revues.org/1034

174- Simounet Claude. (1975). La ***droite et la gauche dans le dessin de l'enfant et de l'adulte.*** In : Enfance, tomme 28, n° 1, pp. 47-69. https://www.persee.fr/doc /enfan_0013-7545_1975_num_28_1_2588.

175- Société française de pédiatrie, Le soutien de la direction générale de la santé. (2009). **Difficultés et troubles des apprentissages chez l'enfant à partir de 5 ans**. Guide pratique.

176- Sprenger Charolles.L ,.(1992) . L'évolution des mécanismes d'identification des mots, in Fayol.M, Combert, P. le cocp, L.sprenger-charolles et Zagar, D.Psychologie cognitive de la lecture, Paris, édition : PUF.

177- Sprenger, Charolles.L, S.Casalis. (1996). Lire : lecture et écriture : acquisition et troubles du développement, Paris : P.U.F.

178- Sprenger, Charolles.L. (1986). Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologique dans la lecture et son apprentissage pratique, N°52.

179- sylviane, Valdois. Marie-Pierre De Partz. Xavier, Seron. Michel Hullin**. (S.A)** ***L'orthographe illustrée…*** Edition ortho. France.

180- Tsao Raphaele, Daneil Miller,.(2005) . Planification et contrôle du geste graphique chez l'enfant avec trisomie 21, France.

181- Tsao Raphaele. Daniel Miller. (2005). ***Planification et contrôle du geste graphique chez l'enfant avec trisomie 21***. Enfance/1 (Vol. 57), p. 73-82.

182- Valdois S. (2005). Traitement vusioelle et dyslexies développemetales. Developpement : neuropsychologie de l'enfant de troubles de développement (pp. 267-300). France : Edition Solal.

183- Valdois, S. (2005). Traitements visuels et dyslexies développementales. In Hommet, C., Jambaque, I.,Billard. C., Gillet P, (Eds), Neuropsychologie de l'enfant et troubles du développement, Marseille ,éditions : Solal.

184- Valdois. S,. (1996) . Approche cognitive des troubles de la Lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte, Marseille , édition : solal.

185- Valdois. S. (2010). Trouble de l'empan vusio-attentionnelle dans les dyslexies développemetales : de la théorie à la pratique clinique. Neuropsychologie (édition spéciale) (pp. 91-116). France. Paris : Solal édition.

186- Virginie, Vermeulen. (2012). ***Du dessin à l'écriture : comment appréhender l'écriture par le dessin au cycle 1***, Education. HAL ID. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00742720.

187- Weil Pierre Gilles. (1950). ***Caractéristique du développement du dessin par groupe d'âges. Selon divers auteurs.*** In : Enfance, tome 3, n° 1, pp. 221-226. https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1950_num_3_1_2187.

188- Yves Gendron. (1981). ***L'évaluation graphique d'enfants âgés de six à douze ans en fonction de divers niveaux socio-économiques***. Mémoire de maitrise en psychologie. Université du Québec. Canada.

189- Zerbato, Poudou. (2010). ***Graphisme et écriture en Maternelle***. Quels dispositifs pour optimiser et donner du sens à l'enseignement de l'écriture à l'école Maternelle ? Grâces (n° 22)….

الملاحق

الملحق -1-

قائمة المحكمين

رقم	الأستاذ المحكم	الدرجة
01	أ. د. خرباش هدى	أستاذة التعليم العالي
02	أ. د.بغول زهير	أستاذ التعليم العالي
03	أ.د. عياد مسعودة	أستاذة التعليم العالي
04	أ.د.حسيني محمد أوبلقاسم	أستاذة التعليم العالي
05	د. نويوة صالح	أستاذ محاضر
06	د. أحميد حسينة	أستاذة محاضرة
07	د. ستر الرحمان نعيمة	أستاذة محاضرة
08	أ.سماي فايزة	أستاذة مساعدة "أ"
09	أ.بوفاسة صفية	أستاذة مساعدة "أ"
10	ريما صفران	المختصة الأرطوفونية
11	فرجيوي أمال	معلمة ابتدائية

الملحق -2-

شبكة الملاحظة

الأبعاد	البنود	المؤشرات		
		سليم	لديه مشاكل	مضطرب
الفهم الشفهي	يرد استجابة لما يسمعه			
	يتفاعل مع النص المنطوق			
	يقيم مضمون النص المنطوق			
	يفهم الحديث			
التعبير الشفهي	يتواصل مع الغير			
	يقدم ذاته ويعبر عنها			
	الاتصال البصري			
	توظيف المعارف المكتسبة			
	احترام زمن العرض			
	مستويات الصوت مناسبة للمقام			
	سلامة اللغة من حيث البنية والتوظيف			
	الإشارات والايماءات			
القراءة (الفهم والتعرف على الكلمة)	يفهم ما يقرأ			
	يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب			
	يعيد انتاج المعلومات الواردة في النص المكتوب			
	يستعمل استراتيجية في القراءة ويفهم مضمون النص			
	مستويات النص مناسبة للمقام			
	التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل			
	نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق			
	استخدام التنغيم بطريقة صحيحة			
	السرعة مناسبة			

	مراعاة علامات الوقف			
الكتابة والخط	يتعرف على مختلف أشكال الحروف وضوابط الكتابة			
	يتحكم في مستويات اللغة المكتوبة			
	رسم خطوط وأشكال ممهدة للكتابة			
	خط الحروف منفردة مع احترام مقاييس الكتابة			
	استعمال سليم لحركات المد والتنوين والشدة			
	كتابة سليمة للكلمات أثناء الاملاء			
	المحافظة على البعد بين الكلمات عند النسخ			
	استعمال علامات الوقف			
	اكمال جملة تبين رأيه حول موضوع أو شخصية ما			
	ترتيب عدة صور مزودة بأحداث خطيا تعبر عن قصة وإعادة نسخها			
	جمالية الخط			

الملحق -3-

دليل المقابلة للفريق البيداغوجي

اسم الطفل	اسم المعلم
التاريخ الحالي	منذ متى وأنت تعرف الطفل
المستوى الدراسي	متوسط العمر في القسم
عدد التلاميذ بالقسم	هل يتلقى الطفل مساعدة في المدرسة

اللغة المستخدمة في القسم.....

اللغة التي يفضل استخدامها الطفل.....

سبب التكفل.....

هل حضور الطفل مستمر ☐ متوسط ☐ كثير الغياب ☐

سبب الغياب أو التأخر.....

هل أعاد السنة.....

السنة المعادة.....

المظهر الخارجي نظيف ☐ متوسط ☐ الاهمال ☐

ضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة:

الحركة العامة	أكثر من متوسط	عادي بالمقارنة وأقرانه	يجد صعوبات	لا يقوم بالفعل
المشي				
الجري				
القفز				
الصعود والنزول				
الألعاب الحركية الكرة مثلا				

إضافات أخرى.....

الحركة الدقيقة	أكثر من متوسط	عادي بالمقارنة وسنه	يجد صعوبات	غياب النشاط
يقوم بنشاط التركيب (puzzle legos)				
استخدام أدوات التنظيم				
الحركية الكتابية الرسم النسقي				

إضافات أخرى.....

مؤشرات عصبية حركية:

لديه خط سيئ	غالبا	☐	قليلا	☐	نادرا	☐	
يرتجف أثناء عملية القص	غالبا	☐	قليلا	☐	نادرا	☐	
يجد صعوبة في الجانبية	غالبا	☐	قليلا	☐	نادرا	☐	
يجد صعوبة في التوجه	غالبا	☐	قليلا	☐	نادرا	☐	
المكاني – الفضائي							
يجد صعوبة في التوجه الزماني	غالبا	☐	قليلا	☐	نادرا	☐	

اللغة والتواصل:

التعبير	أكثر من متوسط	عادي بالمقارنة وسنه	يجد صعوبة	غياب الفعل
المفردات				
تراكيب الجمل/ القواعد				
وضوح التعبير (النطق، الصوت)				
يأخذ الكلمة، يقوم بتوجيه الحوار				
يعبر عن أفكاره				
يتأتئ أو يتمتم				
التعبير الكتابي				

إضافات أخرى.....

الفهم	أكثر من متوسط	عادي بالمقارنة وسنه	يجد صعوبة	لا يقوم بالفعل
الأسئلة				
التعليمات				
القصص				
مفاهيم درست بالقسم				
تعليمات كتابية				

إضافات أخرى.....

الانتباه والتركيز: استمارة: "canners " للمعلمين:

أسئلة هذا الاستبيان مبينة على الطرق العلمية المستخدمة في المراجع والمراكز التخصصية الأمريكية، وهي تعتمد على وجود ثلاثة أعراض قياسية ليتم تشخيص أن الطفل مصاب بالاضطراب من عدمه... ويتم إعداد الاستبيان بالتعاون بين الوالدين من جهة وبين المدرسة بمساعدة الأستاذ المشرف على الطفل... كما يجب الإشارة إلى أنه في العادة لا يتم تشخيص حالة (ADHD) إلا بعد سن السادسة أو السابعة... وفي الأخير يتبقى لدى طبيب الأطفال أو المختص النفسي أسئلة مهمة حتى يحاول التعرف على الأسباب المحتملة والتي قد تكون هي من أدت إلى الإصابة بالاضطراب...

الأعراض القياسية التي يتم بموجبها تشخيص الطفل:

4. أعراض ضعف الانتباه (Attention Deficit Symptoms)
5. أعراض فرط الحركة (Hyperactivity Symptoms)
6. أعراض الاندفاعية (Impulsively Symptoms)

تنقسم أسئلة الاستبيان لقسمين رئيسين هما:

1) استبيان الأسرة (Parents Questionnaire): هي أسئلة خاصة بالأسرة يشترك كلاّ من الأب والأم في الإجابة عليها مع الالتزام بالتركيز الشديد وعدم خلط تصرفات وسلوكيات الطفل ونسبها لعوامل تربوية.
2) استبيان المدرسة (Schools Questionnaire): يقوم المعلم (أو المعلمة) المشرف على الطفل بالإجابة على اسئلة هذا الاستبيان مراعيا الدقة والموضوعية وهذه الأسئلة تتحرى سلوك وعقلية الطفل في المدرسة ومع اقرانه التلاميذ. وما يهمنا في دراستنا تلك الخاصة بأسئلة الموجهة للمعلمين حول الانتباه لدى الطفل

استبيان المدرسة (المعلم) Schools Questionnaire

أعراض ضعف الانتباه لدى الطفل (Attention Deficit Symptoms)

الرقم	بنود الاستبيان	نادرًا	قليلاً	غالبًا	دائما
1	ضعف مدى الانتباه				
2	يحتاج إلى جهد للانتباه إلى تعليمات المعلم				
3	يعاني من الذهول والحيرة أو الارتباك				
4	الفشل في اتمام المهام أو الانشطة التي يبدأ لها				
5	انتقال الطفل من شيء لآخر أو من شاط لآخر بشكل مزعج وغير هادف				
6	لا يصفي او يستمع للآخرين				
7	ليس لديه القدرة على متابعة التفاصيل				
8	ليس لديه القدرة على الفهم والاستيعاب وإدراك العلاقات				
9	ليس لديه القدرة على التركيز				
10	يعاني من تخلف دراسي أو صعوبة في مجال التعلم				
11	يعاني من الشرود وأحلام اليقظة				
12	كثير ما ينشغل بذاته				
13	تشتت انتباهه بسرعة بفعل المثيرات وبشكل غير عادي				
14	ينسى الأشياء الهامة لإنهاء المهام				
15	يفشل في تنظيم المهام وتنفيذها				
16	يفشل في متابعة التعليمات التي توجه إليه				
17	يتجنب المهام التي تتطلب جهدا عقليا وانتباها وإدراكا وغير ذلك				
18	التعرض للحوادث بسبب نقص الانتباه				
19	يفقد بعض الأشياء والأدوات				
20	عدم الاهتمام أو اللامبالاة بعملية التعلم.				

علامات لغوية:

تتبع الحالة موضوع الحوار غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

يبحث عن الكلمات، ينسى تسمية بعض الأشياء غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

يقدم إجابات خارج الموضوع غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

ينظر إلى ردة فعل قبل تنفيذ التعليمة أو تكملة التعليمة غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

☐ ☐

يستطيع سرد حادثة أو قصة بصورة صحيحة غالبا ☐ أحيانا نادرا

يمكنه إعادة صياغة جملة غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

نقص الرصيد المفرداتي غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

يخلط بين مصطلحات لغوية غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

التعلم	سيئ	قليلا	متوسط	حسن	جيد	التفصيل
يقوم الطفل بمجهود في القسم						
القراءة						
الفهم القرائي						
الرياضيات						
اللغة المكتوبة						
بقية المواد						

تفاصيل أخرى.....

الوظائف الاجتماعية، السلوكية:

التواصل مع الآخرين	عادي	قليلا ما يتواصل	يجد صعوبة في التواصل	لا يتواصل
مع الكبار				
مع الأطفال				

	مندمج	قليلا ما يندمج	يفضل البقاء لوحده	مرفوض
داخل المجموعة				

الاستقلالية /التبعية	مستقل	عموما مستقل	يحتاج للمساعدة	لا يمكن لوحده
في النشاطات الحرة				
في النشاطات الموجهة				

القراءة:

يقرأ بمتعة واهتمام نعم ☐ لا ☐

يقرأ ببطء نعم ☐ لا ☐

عند استرجاع قصة قراءها يسردها بتسلسلها الزمني	نعم	☐	لا	☐
عند استرجاع قصة قرئت عليه يسردها بتسلسلها الزمني	نعم	☐	لا	☐
يفهم النص المقروء عليه	نعم	☐	لا	☐
يفهم النص الذي يقرؤه	نعم	☐	لا	☐
يقوم بالتصحيح في حالة عدم الفهم أو التوقف	نعم	☐	لا	☐
يحترم علامات الوقف لفهم الفكرة	نعم	☐	لا	☐
يرتكب الكثير من الأخطاء عند القراءة	نعم	☐	لا	☐
يتعرف على شكل الكلمة (الطريقة الكلية)	نعم	☐	لا	☐
يتحكم في قواعد التحويل الحرفي الصوتي	نعم	☐	لا	☐
يجد صعوبة في كتابة الكلمات المألوفة	نعم	☐	لا	☐
متمكن من المفاهيم الأساسية للرياضيات (القيم، الاتجاهات، التحليل)	نعم	☐	لا	☐
يجد صعوبة في قراءة الأرقام	نعم	☐	لا	☐
يجد صعوبة في كتابة الأرقام	نعم	☐	لا	☐

	رد فعل مثير للشفقة	عدوانية	عادتا يتحكم في الموقف	جد مستقر
في حالة الإحباط (الاخفاق)				

	بصعوبة كبيرة	بصعوبة	عادتا ما ينجح	لا يواجه مشاكل
قدرات تتبع قواعد سلوكية				
القدرة على التحكم في نفسه (انتظار دوره /يتحكم في تصرفاته				
القدرة على مواجهة صعوبات علائقية (انفصال عن زميل مقرب)				
القدرة على مواجهة مواقف وأحداث جديدة (خرجات/انضمام زميل جديد)				

السلوك	عادة	أحيانا	نادرا
العدوانية			
نقص النضج			
نقص الثقة			

إضافات أخرى.....

درجة النشاط: جد نشط. ☐ نشط ☐ خمول ☐

المزاج حزين أو مكتئب ☐ عادة مسرور/متوازن ☐ متقلب المزاج ☐

سلوكات استثنائية:

البكاء نعم ☐ لا ☐ أحلام اليقظة نعم ☐ لا ☐

الحركات لا إرادية نعم ☐ لا ☐ انسحابي نعم ☐ لا ☐

قدم أظافر بالأسنان نعم ☐ لا ☐ اندفاعي نعم ☐ لا ☐

مص الأصبع نعم ☐ لا ☐ الخوف نعم ☐ لا ☐

الضحك دون سبب نعم ☐ لا ☐

مؤشرات: اتجاهية تركيزية وسلوكية سوية

يترك بسرعة لعبة أو نشاط ما غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

ينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

يجد صعوبة في إنهاء مهمة بدأ فيها غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

يتأقلم والتغيرات المحيطية غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

يجد صعوبة في احترام التوجيهات غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

متوتر وكثير الحركة غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

متسرع ومندفع غالبا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

☐ ☐

☐ ☐

يشرد بسرعة ويجد صعوبة في التركيز غالبا أحيانا نادرا ☐

سريع تقلب المزاج غالبا أحيانا ☐ نادرا

الملحق -4-

الاستمارات

استمارة موجهة للأولياء

معلومات خاصة: Identification

تاريخ ملأ الاستمارة: / / .

اسم ولقب الطفل: ..... تاريخ الازدياد: / / .

السن الحالي: ..... الجنس: .....

اسم ولقب الأم: ..... اسم ولقب الأب:.....

رقم الهاتف الخاص: ..... رقم الهاتف الخاص:.....

رقم هاتف المنزل:..... رقم هاتف المنزل:.....

رقم هاتف مكان العمل:..... رقم هاتف مكان العمل:.....

العنوان الشخصي: .....

العنوان الالكتروني (إن وجد) .....

هل سبق الاتصال بمختص الأرطفوني نعم ☐ لا ☐ في حالة الإجابة بنعم

اسم المختص الأرطفوني.....

مكان عمل المختص الأرطفوني.....

سبب الاتصال به والنتائج المتوصل إليها.....

التكفل الحالي وفي وقت مضى: أرطفوني ☐ نفسي☐ نفسو -حركي☐ بيداغوجي ☐

هل يقوم أحد بالعناية بطفلكم (روضة، عائلة ما): نعم ☐ لا ☐ في حالة الاجابة ب نعم

حدد من يقوم بذلك: .....

معلومات قبل / أثناء وبعد الولادة:

- **الحمل:**

سوابق حول الإجهاض أو الولادة المبكرة نعم ☐ لا ☐ في حالة الاجابة بنعم :متى

هل الحمل مرغوب فيه: نعم ☐ لا ☐

طبيعة الحمل : عادي ☐ مرضي ☐ طريحة الفراش ☐

هل أصيبت الأم بأمراض في فترة الحمل: نعم ☐ لا ☐

هل تناولت الأم أدوية أو عقاقير أثناء فترة الحمل: نعم ☐ لا ☐

الولادة:

هل كانت الولادة: طبيعية ☐ صعبة ☐ باستخدام ملاقط ☐ باستخدام عملية قيصرية ☐

هل كانت الولادة: متأخرة ☐ في وقتها ☐ مبكرة ☐

حالة الطفل بعد الولادة:

صعوبة في التنفس: نعم ☐ لا ☐

وجود اليرقان : نعم ☐ لا ☐

صرخة الميلاد : نعم ☐ لا ☐

الوزن أثناء الولادة.....

اللون أثناء الولادة.....

حجم الرأس أثناء الولادة.....

صعوبات أخرى.....

التاريخ الطبي:

هل تعرض الرضيع لأمراض الحنجرة و الرئة: نعم ☐ لا ☐

هل تعرض للعديد من الالتهابات الأذن: نعم ☐ لا ☐

☐

هل استشار طبيب ORL أنف أذن الحنجرة: نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم لأي سبب.....

هل قام بعملية على مستوى الأذن (للتخلص من السوائل المتواجدة بداخلها) : Myringotomie

نعم ☐ لا ☐ متى.....

هل قام بعملية استئصال اللوزتين: نعم ☐ لا ☐ متى.....

هل قام بعملية على مستوى الزوائد اللحمية :(Végétation) :نعم ☐ لا ☐ متى.....

المكوث بالمستشفى Hospitalisation : نعم ☐ لا ☐ متى.....

سبب المكوث بالمستشفى :.....

هل قام بقياس السمع: نعم ☐ لا ☐ في حالة الإجابة بنعم:

تاريخ الاختبار القياس السمعي..... النتائج المتحصل عليها .....

.....

هل تحتفظ بنسخة من نتائج القياس السمعي: نعم ☐ لا ☐

هل يستخدم الطفل نظارات : نعم ☐ لا ☐ السبب.....

هل يعاني من الحساسية: نعم ☐ لا ☐ السبب.....

هل تعرض إلى حوادث: نعم ☐ لا ☐ السبب.....

هل عانى من ارتفاع درجة الحرارة: نعم ☐ لا ☐ السبب.....

أمراض أخرى (مع التحديد).....

فحوصات أخرى (مع التحديد) .....

هل يتناول الأدوية معينة : نعم ☐ لا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما نوعها.....

تاريخ النمو الحركي:

كيفية التواصل مع رضيعكم : النظرة ☐ الابتسامة ☐ البكاء ☐ غياب التواصل ☐

أخرى : .....

كم كان عمر الطفل عند الجلوس.....

كم كان عمر الطفل عند الحبو.....

كم كان عمر الطفل عند المشي.....

كم كان عمر الطفل عندما اكتسب النظافة بالنهار..... بالليل.....

هل يجد صعوبة عند القيام بحركات كالقفز، صعود الدرج ، ركوب الدراجة : نعم ☐ لا ☐

بالمقارنة وأقرانه هل يجد صعوبات بالقيام بالحركات الدقيقة (استخدام أقلام التلوين، الرسم، القص، قفل الأزرار، ضبط الحذاء) : نعم ☐ لا ☐

هل يضع أشياء بفمه (أصبعه مثلا) : نعم ☐ لا ☐

هل يعاني من مشاكل في النوم : نعم ☐ لا ☐

هل يعاني من مشاكل أثناء الأكل (الاختناق، التقيؤ، سيلان اللعاب) : نعم ☐ لا ☐

هل يجد صعوبة في التعرف على أجزاء جسمه: نعم ☐ لا ☐

الجانبية : اليد ☐ الرجل ☐

النمو اللغوي:

ردت فعله اتجاه الأصوات : نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

هل ظهرت المناغاة في وقتها : نعم ☐ لا ☐

هل يقلد الطفل الأصوات من حوله : نعم ☐ لا ☐

هل ظهرت الكلمات الأولى في وقتها : نعم ☐ لا ☐

هل ظهرت الكلمات المتتالية في وقتها : نعم ☐ لا ☐

هل ظهرت الجملة في وقتها : نعم ☐ لا ☐

طريقة التواصل: لغة شفهية ☐ إشارات ☐ التعيين ☐

الصراخ ☐ النظر ☐ أخرى ☐

تنفيذ الأوامر البسيطة: أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

تنفيذ الأوامر المعقدة : أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

كلام مفهوم من طرف العائلة أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

كلام مفهوم من طرف الآخرين أبدا ☐ أحيانا ☐ دائما ☐

هل وجد أو مازال يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات نعم ☐ لا ☐ ما هي.....

المظاهر السلوكية للطفل:

رضيع هادئ نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

رضيع ناشط نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

سلوكات مميزة ملاحظة:

المحافظة على الانتباه: نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

سلوكات أثناء اللعب:

امتلاكه للعبة مميزة: نعم ☐ لا ☐

الألعاب الرمزية: نعم ☐ لا ☐

الألعاب الخيالية أو الاستكشافية نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

اللعب مع الآخرين نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

يتقبل قوانين اللعب نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

يقوم باللعب بنف الطريقة (النمطية) نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

الألعاب المفضلة لديه.....

هل يهتم بمشاهدة الرسومات نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

هل يحب تقليد فعل الكتابة نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

هل يهتم بمشاهدة ما تحتويه الكتب : نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

هل يتعامل طفلكم مع بقية الأطفال : نادرا ☐ أحيانا ☐ غالبا ☐

يتصف طفلكم ب :

إرادي نعم ☐ لا ☐

☐

☐

☐

ييأس بسرعة	نعم		لا	☐
متفاعل	نعم		لا	☐
هادئ	نعم	☐	لا	
خجول	نعم	☐	لا	☐
الثقة بنفسه	نعم	☐	لا	☐
متسرع	نعم	☐	لا	☐
بطيء	نعم	☐	لا	☐
يقضم أظافره بأسنانه	نعم	☐	لا	☐
حركات لا إرادية	نعم	☐	لا	☐
اجتماعي	نعم	☐	لا	☐
عاطفي	نعم	☐	لا	☐
غيور	نعم	☐	لا	☐

أخرى .....

تاريخ العائلة:

الوضعية العائلية : عائلة كبيرة☐ عائلة صغيرة ☐

متزوجان ☐ الطلاق☐ الوفاة (أحد الوالدين)☐ تعدد الزوجات ☐

عدد الأفراد المتواجدون بالمنزل.....

عدد الأبناء:.....

اسم و سن الأبناء بالترتيب :

.....

.....

.....

هل يملك الطفل الغرفة : لوحده ☐ مشتركة ☐

كيف هي العلاقة بين الطفل وبقية الأبناء : جيدة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐ لا وجود لعلاقة ☐

اللغة المستخدمة بالبيت .....

السوابق العائلية :

هل هناك من يعاني من أمراض وراثية : نعم ☐ لا ☐

نوع المرض :.....

درجة القرابة : .....

هل تتواجد بالوسط العائلي اضطرابات في:

القراءة نعم ☐ لا ☐

الكتابة نعم ☐ لا ☐

الحساب نعم ☐ لا ☐

اضطرابات لغوية نعم ☐ لا ☐

التأتأة نعم ☐ لا ☐

تأخر اللغة نعم ☐ لا ☐

اضطرابات النطق نعم ☐ لا ☐

التوحد نعم ☐ لا ☐

فرط النشاط نعم ☐ لا ☐

اضطرابات معرفية نعم ☐ لا ☐

اضطرابات عصبية نعم ☐ لا ☐

اضطرابات النمو نعم ☐ لا ☐ ما هي

اضطرابات سلوكية نعم ☐ لا ☐ ما هي

أخرى.....

هل توجد مكتبة بالبيت : نعم ☐ لا ☐

هل يمارس الأولياء القراءة و المطالعة: نعم ☐ لا ☐

هل يساعد الأولياء الطفل في أداء الواجبات المدرسية : نعم ☐ لا ☐

هل تتوفر دائما الكتب الخاصة بالأطفال : نعم ☐ لا ☐

هل يهتم الطفل بما يقرأه الكبار: نعم ☐ لا ☐

هل تقدم مكافئات للطفل عند حصوله على نتائج جيدة في الدراسة : نعم ☐ لا ☐

هل يتم معاقبة الطفل عند إخفاقه في الدراسة : نعم ☐ لا ☐

درجة قرابة المضطرب:

إستمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة:

- الاسم واللقب:
- المدرسة:

وظيفة رب الأسرة أو مهنته بالتفصيل :

المرتب الشهري لرب الأسرة بالتقريب :

مستوى تعليم رب الأسرة :

وظيفة ربة الأسرة أو مهنتها بالتفصيل :

المرتب الشهري لربة الأسرة :

مستوى تعليم ربة الأسرة :

مصادر أخرى لدخل الأسرة :

إجمالي دخل الاسرة في الشهر:

عدد أفراد الأسرة :

مقر السكن (حضري، شبه حضري، ريفي) :

طبيعة السكن (منزل خاص، شقة، كراء) :

قرب مكان العمل عن السكن :

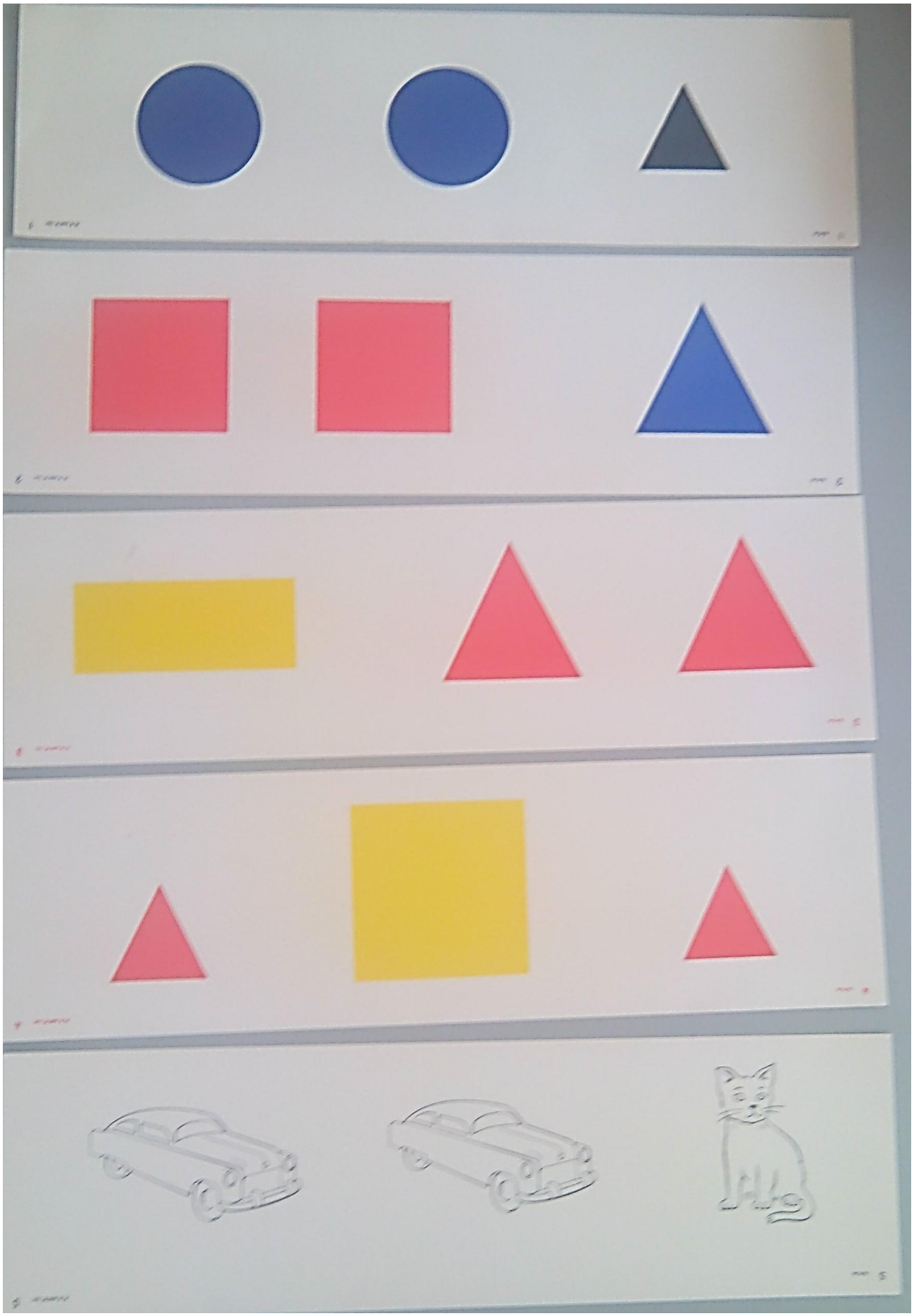
مصاريف إضافية :

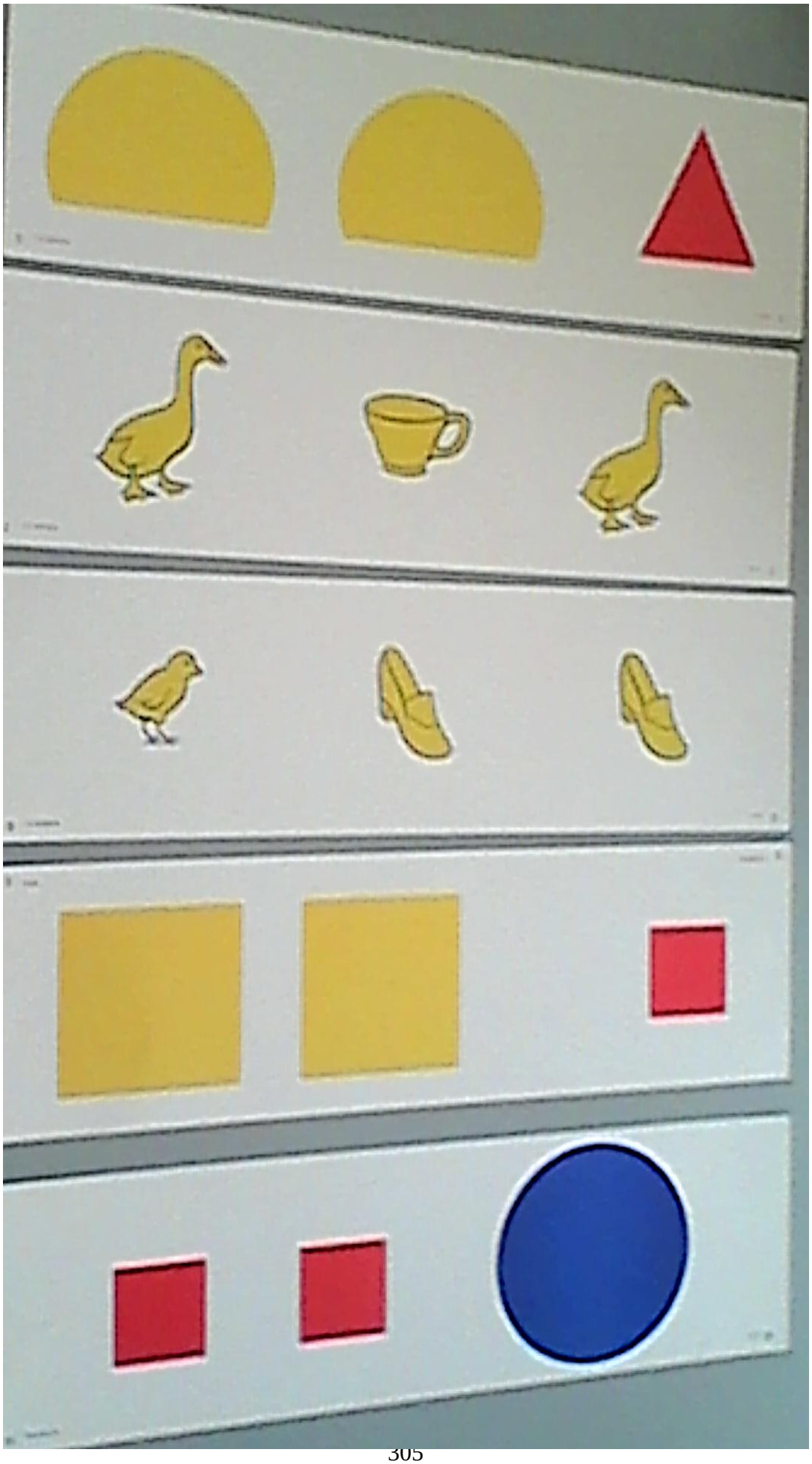
دخل الفرد في الشهر:

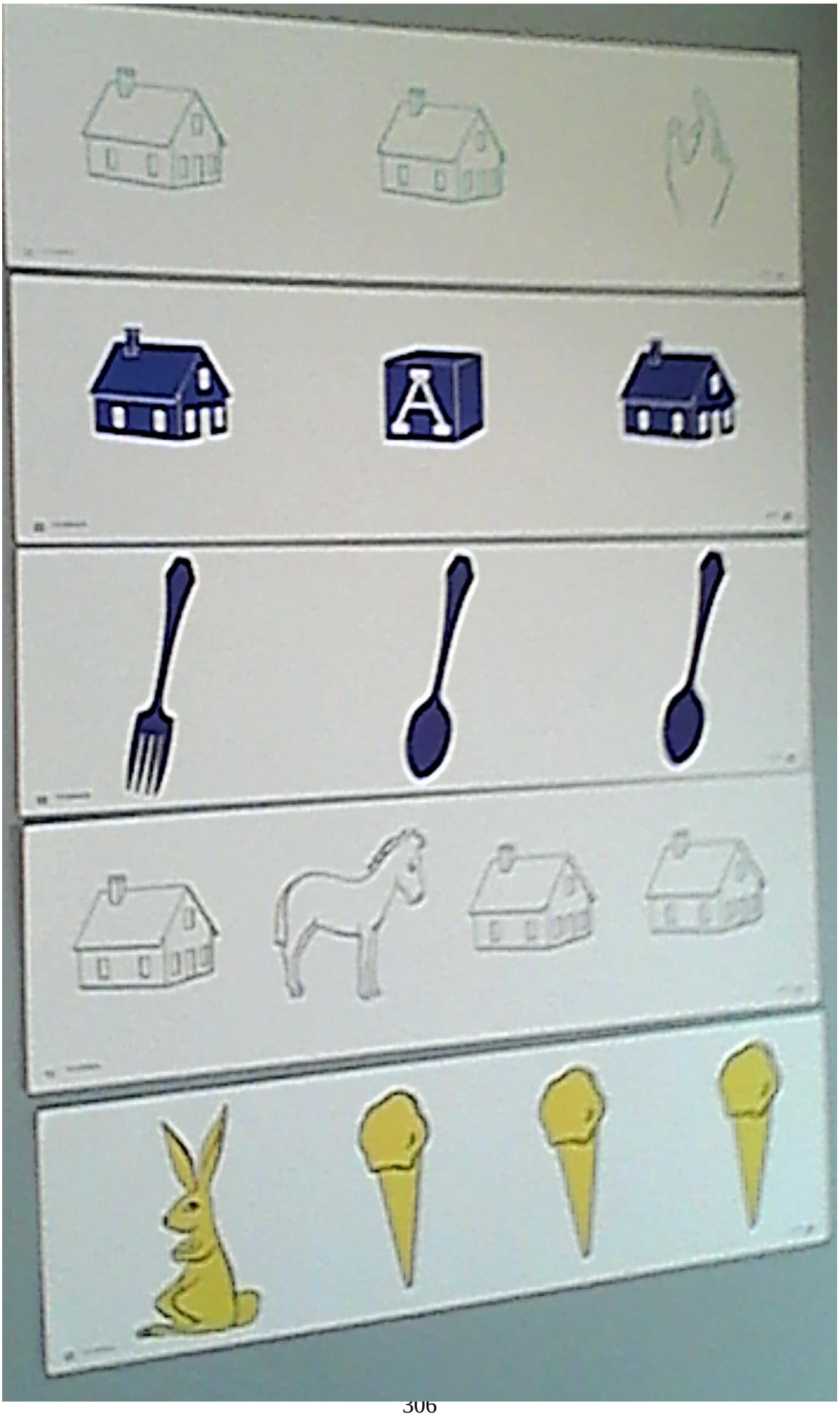
" تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط "

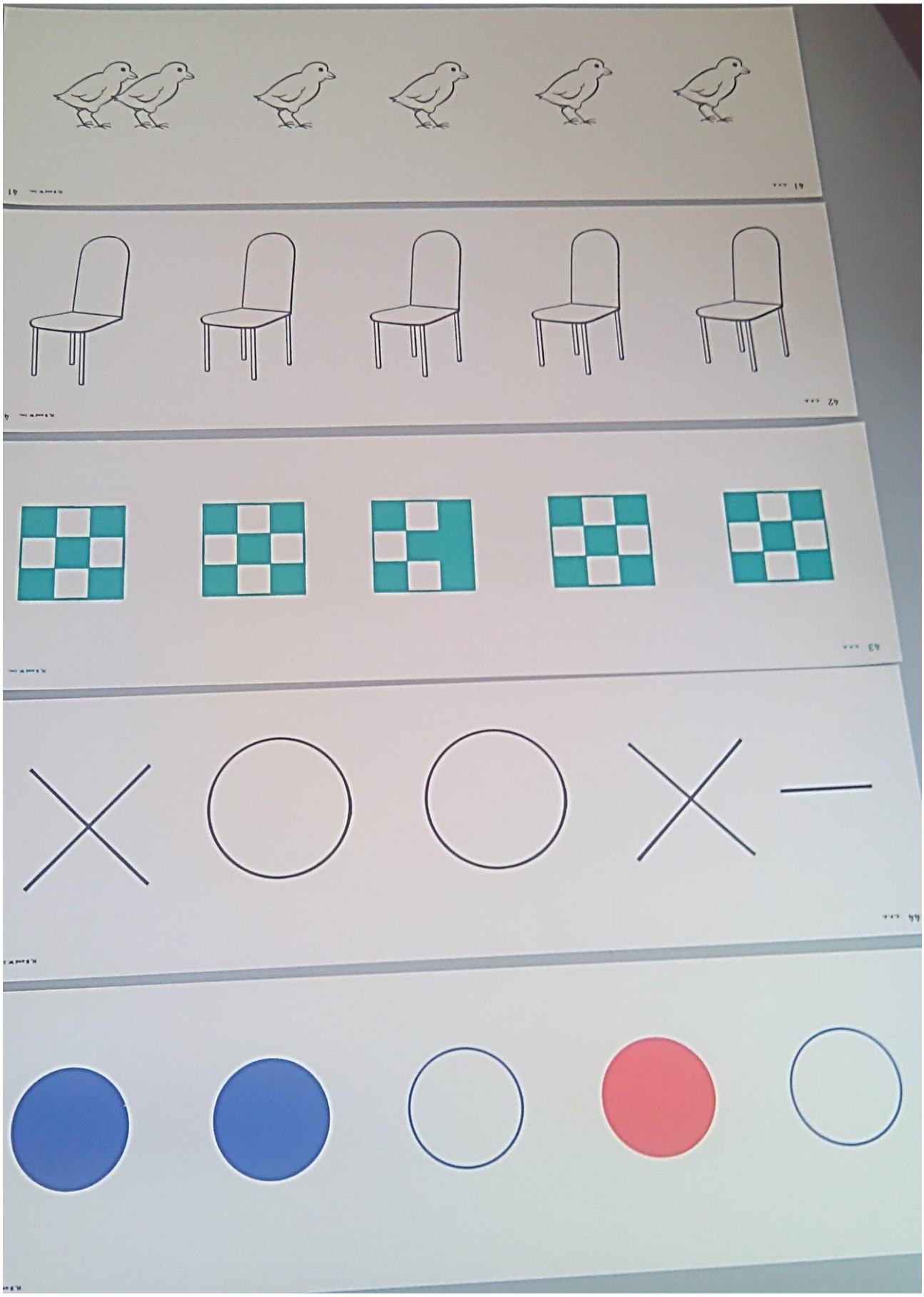
الملحق -5-

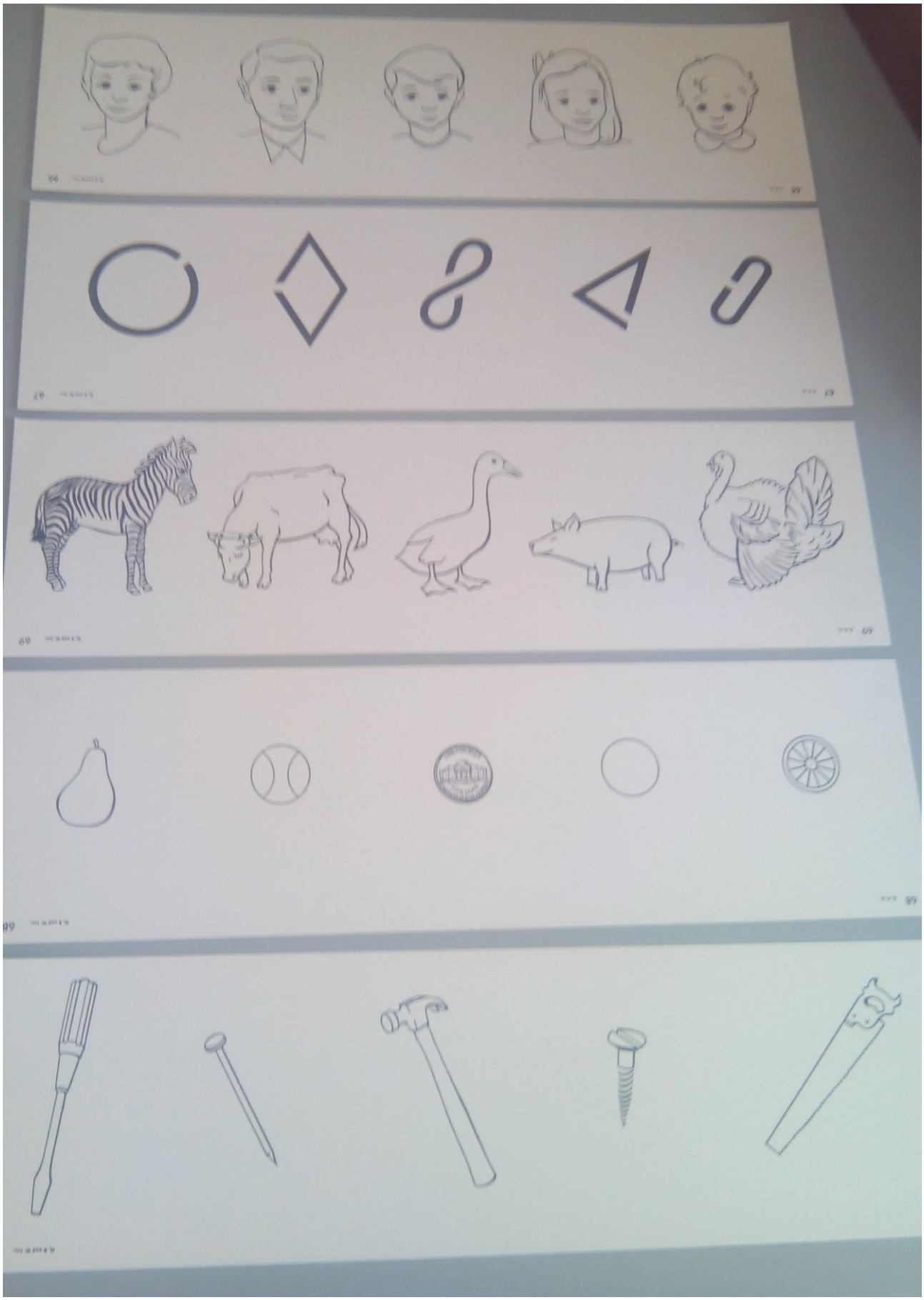
اختبار الذكاء كولومبيا

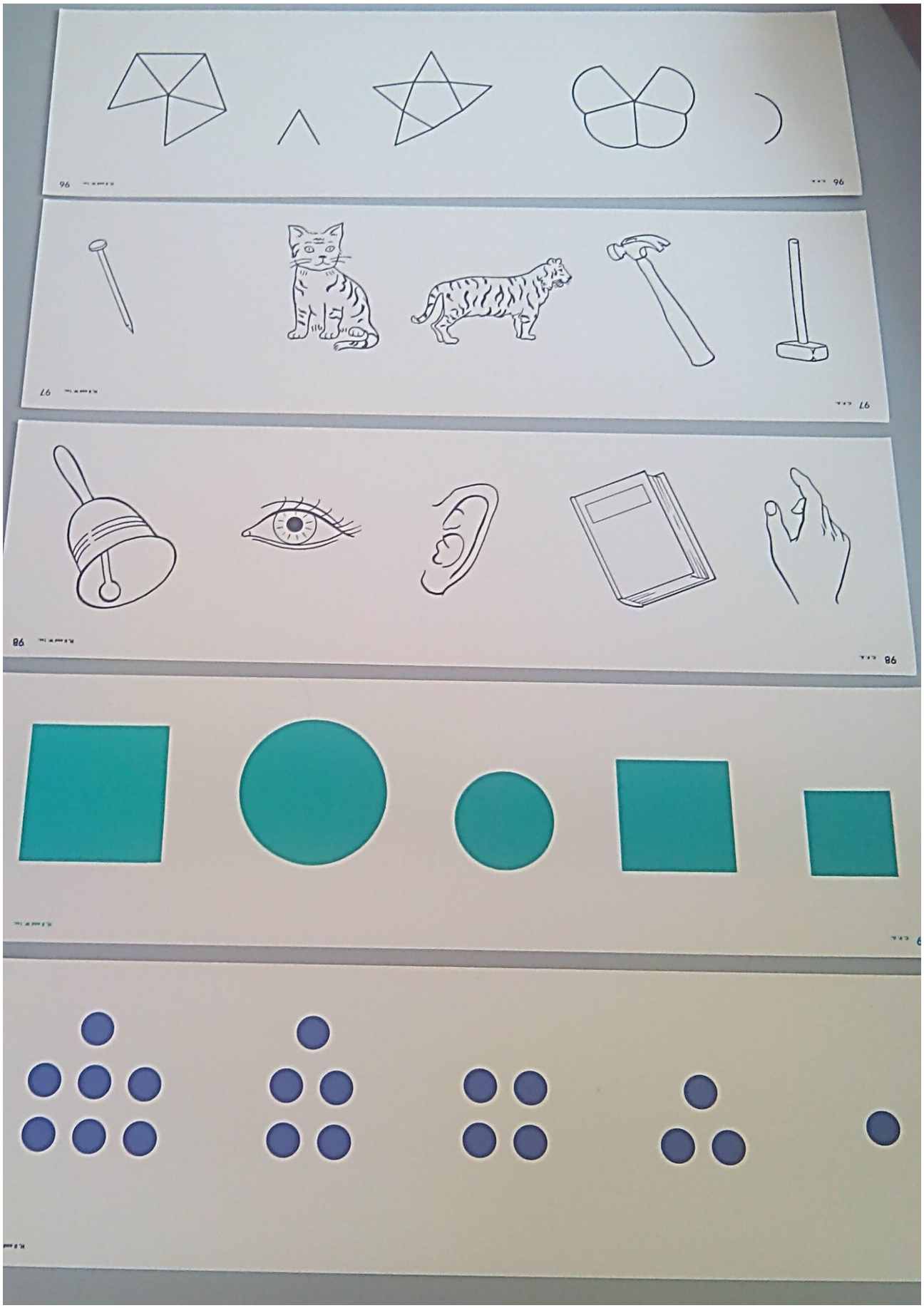





A







ECHELLE DE MATURITE MENTALE DE COLUMBIA

FEUILLE DE NOTATION

Nom : .....
Etablissement : ..... Prénom : ..... Sexe : G F
Adresse des parents : ..... Classe : .....
Date de l'examen : .....
Date de naissance : ..... Note : ..... Quartile : .....
Age à l'examen : ..... A. M. : ..... Classe normalisée : .....
Q.I. : ..... Q.I. standard : .....

N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R
1	(1)		21	(1)		41	(5)		61	(1)		81	(3)	
2	(1)		22	(2)		42	(5)		62	(5)		82	(3)	
3	(3)		23	(3)		43	(3)		63	(2)		83	(4)	
4	(2)		24	(3)		44	(1)		64	(4)		84	(2)	
5	(1)		25	(4)		45	(2)		65	(3)		85	(3)	
6	(1)		26	(3)		46	(4)		66	(1)		86	(1)	
7	(2)		27	(3)		47	(5)		67	(3)		87	(1)	
8	(3)		28	(2)		48	(4)		68	(5)		88	(3)	
9	(3)		29	(2)		49	(5)		69	(5)		89	(1)	
10	(1)		30	(3)		50	(5)		70	(1)		90	(1)	
11	(3)		31	(2)		51	(2)		71	(5)		91	(2)	
12	(1)		32	(4)		52	(1)		72	(5)		92	(4)	
13	(2)		33	(4)		53	(3)		73	(3)		93	(4)	
14	(1)		34	(4)		54	(4)		74	(1)		94	(4)	
15	(1)		35	(1)		55	(2)		75	(1)		95	(4)	
16	(2)		36	(1)		56	(2)		76	(5)		96	(5)	
17	(1)		37	(2)		57	(3)		77	(4)		97	(5)	
18	(3)		38	(4)		58	(4)		78	(4)		98	(1)	
19	(1)		39	(4)		59	(1)		79	(5)		99	(2)	
20	(2)		40	(3)		60	(4)		80	(5)		100	(3)	

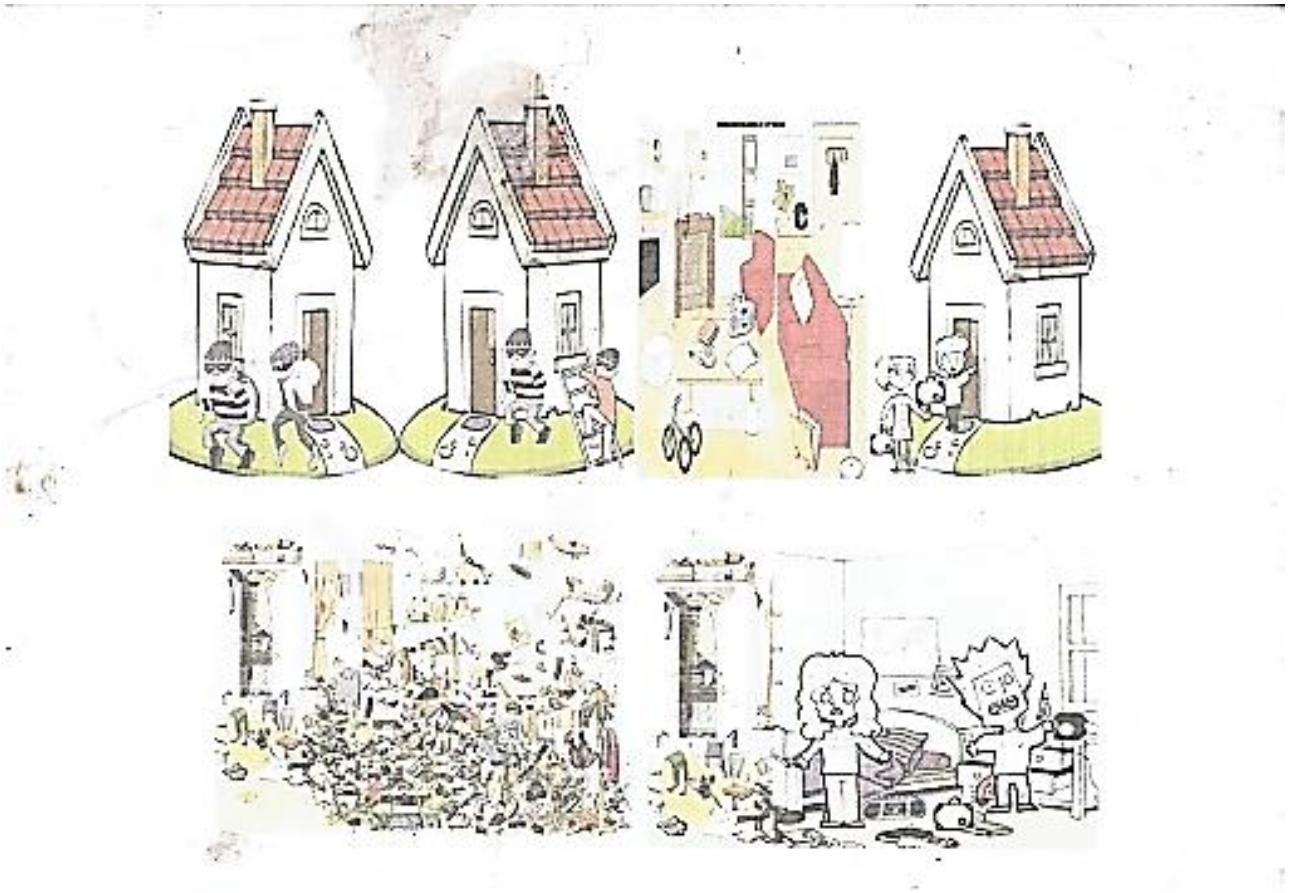
Handicap : .....

Observations : .....

Examinateur : .....

الملحق -6-

اختبار القراءة



• نص القراءة :

أَرَادَ فَرِيدُ وَ مَرْيَمُ أَنْ يَذْهَبَا فِي زِيَارَةٍ إِلَى أَحَدِ الأَقَارِبِ. فِي الصَبَاحِ، جَمَعَ كُلُ وَاحِدٍ بَعْضَ مَلاَبِسِهِ فِي حَقِيبَتِهِ لِيَأْخُذَهَا مَعَهُ فِي رِحْلَتِهِ، ثُمَ خَرَجَا مِنَ البَيْتِ وَ أَغْلَقَ فَرِيدُ البَابَ، وَ اتَجَهَا نَحْوَ المَحَطَةِ. لاَ أَحَدَ دَاخِلَ البَيْتَ الآنَ.

بَعْدَ وَقْتٍ قَصِيرٍ ، ظَهَرَ شَخْصَانِ يُرِيدَانِ دُخُولَ البَيْتِ لِسَرِقَةِ أَشْيَاءَ مِنْهُ صَعَدَ الأَوَلُ عَلَى السُلَمِ وَ فَتَحَ النَافِذَةَ، وَ بَيْنَمَا كَانَ الآخَرُ يَحْرُسُهُ، ثُمَ دَخَلَ الإِثْنَانِ دَاخِلَ البَيْتِ وَ أَخَذَ كُلُ وَاحِدٍ مِنْهُمَا يَبْحَثُ عَنْ أَيِ شَيْءٍ لَهُ قِيمَةٌ وَ يَضَعُهُ فِي الكِيسِ ، ثُمَ خَرَجَا .

فِي آخِرِ النَهَارِ، رَجَعَ فَرِيدُ وَ مَرْيَمُ إِلَى البَيْتِ وَ لَمَا فَتَحَا البَابَ وَجَدَا الأَشْيَاءَ مُتَنَاثِرَةً عَلَى الأَرْضِ، وَ أَدْرُجُ الخِزَانَةِ مَفْتُوحَةٌ، وَ الفَوْضَى تَسُودُ كُلَ البَيْتِ. فَذُهِلَتْ مَرْيَمُ أَمَا فَرِيدُ فَحَمَلَ سَمَاعَةَ الهَاتِفِ لِيَتَصِلَ بِالشُرْطَةِ وَ يُبْلِغَهُمْ بِالحَادِثِ.

الملحق -7-

اختبار الوظيفة السيميولوجية

يقدم للطفل ورقة بيضاء (27/21 سم)، قلم رصاص وعلبة 6 أقلام ملونة، ونطلب منه الرسم بطريقة فردية دون تحديد الوقت مسبقا، وفق التعليمة التالية: "ارسم ولدا وأخته الكبيرة يلعبان الكرة في الحديقة أثناء النهار".

الملحق -8-

اختبار الوعي الفونولوجي المكيف على اللغة العربية لـ أزداو، 2012

1- الحكم على القافيات:

يجب على الطفل أن يقرر إن كانت أزواج الكلمات تقفي أو لا تقفي

التعليمة:

« fi kul merra naɛtilek zuð kelmet, wenta lazem tasmaɛ mlih wetqulli ida kanu yaxlasu kifkif wella maši kifkif »

"في كل مرة نعطيلك زوج كلمات،و انت لازم تسمع امليح اذا كانوا يخلاصوا كيف كيف ولا ماشي كيف كيف".

المثال:	حجر - بقر	[žaðar] – [baqar]
المحاولات:	قطة – بطة	[qitta] – [batta]
	قسم – ظفر	[qism] – [dufr]
الإختبار النهائي:	طبيب – حليب	[tabib] – [žalib]
	خبز – خيط	[xubz] – [xayt]
	شمعة - دمعة	[šamɛa] – [damɛa]

2- كلمة قافية:

يجب على الطفل أن يبحث في قائمة مفرداته كلمة لها نفس القافية مع الكلمة المقترحة.

التعليمة:

« smaɛ mliž lelkelma lli naɛtihalek u hawassɛla kelma wahduxra taxlass kifkif kima hijja, yaɛni lazam ikun essut kifkif fellaxxar »

"اسمع مليح للكلمة الي نعطيها لك او حوس على كلمة وحدة اخرى تخلاص كيف كيف كيما هي،يعني لازم يكون الصوت كيف كيف فللخر.

المثال: يد(جد – خد) [yad] – [xad - ðad - mad]

المحاولات: نار [na:r]

جبل [ðabal]

الإختبار النهائي: راس [ra :s]

علم [ɛalam]

قلب [qalb]

3- قافية مع كلمة مقصودة:

يجب على الطفل ان يختار ما بين هذه الكلمات الثلاثة، الكلمة التي لها نفس القافية.

التعليمة:

« naɛtilak fellawell kelma, baɛdha telt kelmet wahduxrin, binathum Ważda taxlas kifkif kimalkalma llawla lazem tqulli ama hiya »

"نعطيلك فللول كلمة، بعدها تلت كلمات واحد اخرين، بيناتهم وحدة تخلاص كيف كيف كيما الكلمة اللولى، لازم تقللي اما هي" .

المثال: شعر: مقص – بحر – ورق [šaɛr] /[miqas]_ [bažr] _[waraq]

المحاولات: رمال: حمام – وجوه – جمال Rima:l / žama:m-wuðu:h-ðima:l

عظم : ملح – ولد – لحم ɛadm / milž- walad- lažm

الإختبار النهائي:

قهوة: دودة- حلوى- باب [qahwa] / [du:da]- [ã a:ba]-[žalwa]

أصبع: مربع – مسطرة – سروال [usbuɛ] / [murabar]-[mistara]- :[serwa:l]

عصافير: دراهم – طباشير – أعلام [ɛasa:fir]/ [dara:him]- [taba:šir]- [aɛla:m]

4 – الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة:

يجب على الطفل أن يختار الكلمة التي تنتهي بنفس الصامتة للكلمة المقصودة.

التعليمة:

« durk qrib kif kif, bessaž essut li nesamɛuh fillexar elkelma lazem talqah sghir bezzaf yaɛni qsir »

درك قريب كيف كيف، بصاح الصوت الي نسمعوه في آخر الكلمة الي لازم نلقاها صغيربزاف، يعني قصير"

المثال: بصل: راس – رجل – كلب [basal] / [raas] – [riðl]- [kalb]

المحاولات: خاتم : معلم – كيس – ساعة [xatam] /[muɛallim] – [kabš]- [saɛa]

حطب: دواء – ثلج – كتاب [hatab] : [dawaa]- [talð]- [kitab]

الإختبار النهائي:

عنب: ليل – جيب – شمس [ɛinab] /[layl]- [ðayb]- [šams]

ظهر: عين – شتاء – سكر [dahr] : [ɛayn]- [šitaa]- [sukkar]

طفل: غزال – دواء – كراس [tifl]- [ã azal]- [dawaa]-[kurras]

5 – حذف المقطع:

هذا الاختبار مجزء الى ثلاثة مهام: في الأولى، المقطع الذي يجب نزعه يوجد في بداية الكلمة، في الثانية في نهاية الكلمة و في الثالثة في وسط الكلمة.

التعليمة:

« taaraf elbaqara andha ras, gism u raglin (en designant ces parties), ism elbaqara kifkif : andna lawwal elism, wasat el ism u laxxar elism »

- "nabdaw ennahu lawwal alism wensuf was yabqa (qara)"

- "ennahu laxxar el ism wensuf was yabqa (baqa)"
- "ennahu masat el ism wansufu wach yabqa (bara)"

"تعرف " البقرة" عندها راس (نعين راسنا)، جسم (نعين جسمنا) و رجلين (نعين رجلنا)
" اسم "البقرة"كيف كيف" عندنا اول الاسم (نعين راسنا)، وسط الاسم (نعين الجسم)، ولخر الاسم (نعين الرجلين"

– "نبداو انحوا اول الاسم ونشوف واش يبقى (قرة)"

ب – "انحوا لخر الاسم يقعد (بق)"

ج – "فللخر انحو وسط الاسم، يبقالنا اللول واللخرديالو(برة)"

المثال: بقرة [baqara]

المحاولات: فراشة [faraša]

مسطرة [mistara]

الإختبار النهائي:

زربية [zarbiyya]

مفتاح [mifta:h]

عصفور [ʕusfu :r]

6 – الصوت الناقص :

نقدم للطفل كلمتين، الكلمة الثانية تمثل الكلمة الأولى بعد أن يحذف لها المقطع الأول ، يجب على الطفل أن يجد هذا الأخير.

التعليمة :

« asmaa amlih fi kull merra taɛtili zug kelmet elkalma etanya gebnaha melkelma elawla menbaad manahina essut elewel qulli skun huwa »

اسمع مليح في كل مرة نعطيلك زوج كلمات، الكلمة الثانية جيناها من الكلمة الأولى من بعد ما نحينا الصوت اللول، قل لي شكون هو.

المثال: ضباب/باب [daba :b] / [ba :b]

المحاولات: تفاح/فاح [tuffa :ž] / [fa :ž]

قطار/طار [qita :r] /[ta :r]

الإختبار النهائي:

سماء/ ماء [samaa] / [maa]

تراب/ راب [tura :b], [ra :b]

حجارة/ جارة [žigara] / [ðara]

7– تعويض الحرف الأول :

التعليمة :

« kima qbil , naɛtik kelma, wenta tnaži ssout llawal li tessamɛu, bessah hna natlab menek tzid tbadlu bwahdaxur bas ikun 3andna kalma gdida »

" كيما اقبيل، نعطيلك كلمة أنت تنحي الصوت اللول اللي تسمعو، بصاح هنا نطلب منك تزيد تبدلو بواحد آخر باش يكون عندنا كلمة جديدة.

المثال: توت – حوت	[tut] / [žu :t – qu :t – u :t……..]
المحاولات: عم(فم– دم)	[3am]/[fam – dam – šam – yam ……..]
رمل(نمل–حمل)	[raml] / [naml - žaml ……]

الإختبار النهائي:

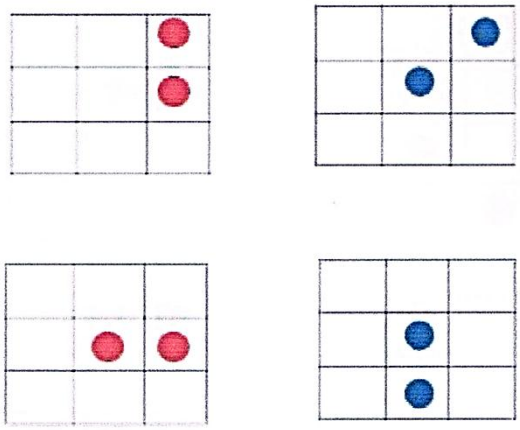
طريق	[tari:q]
جسم (قسم–إسم)	[ðism]
كلب	[kalb]

الملحق -9-

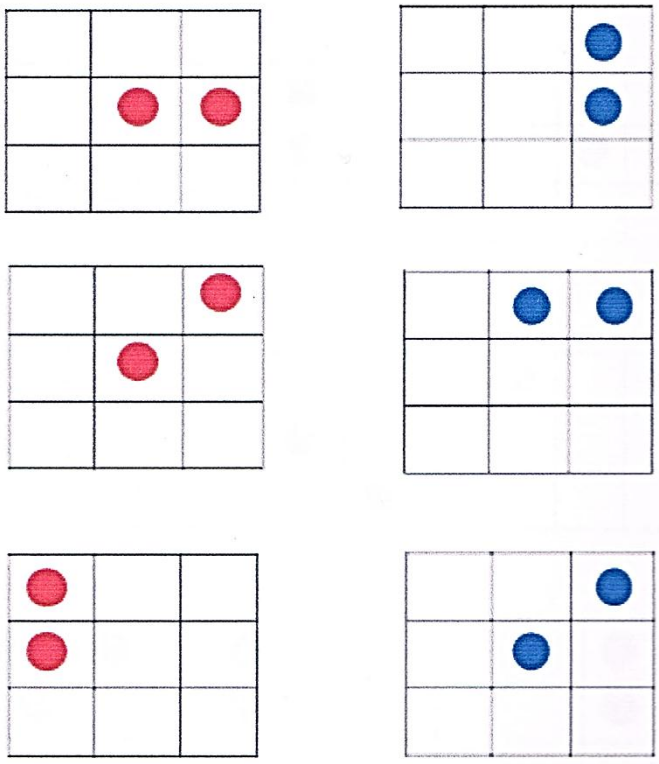
اختبار الذاكرة العاملة

a. Test du calepin Visio-spatial :

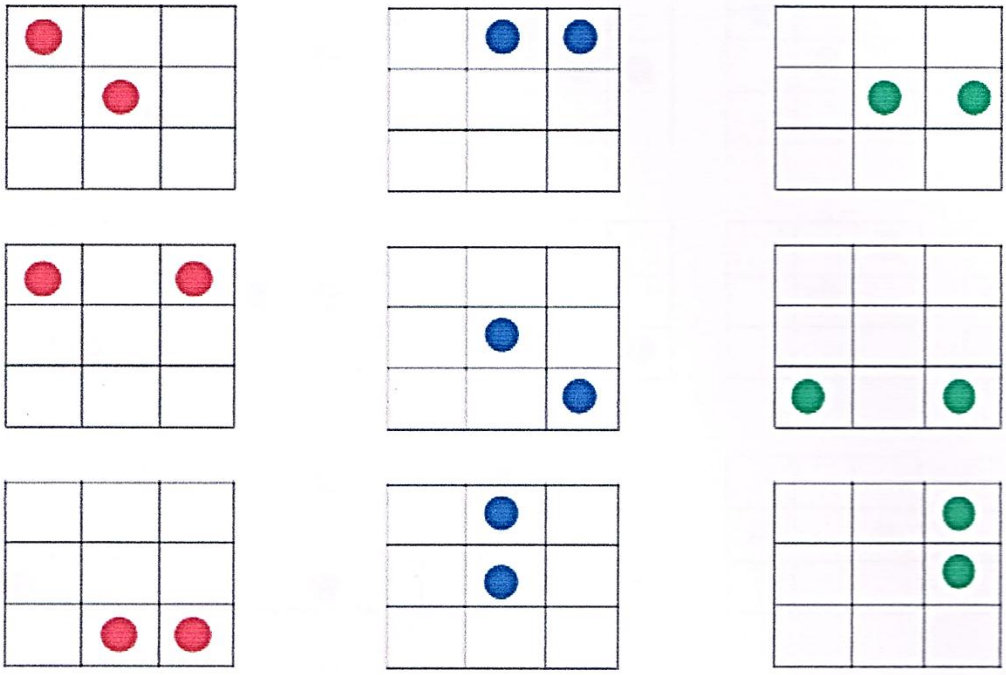
Série d'entrainement:



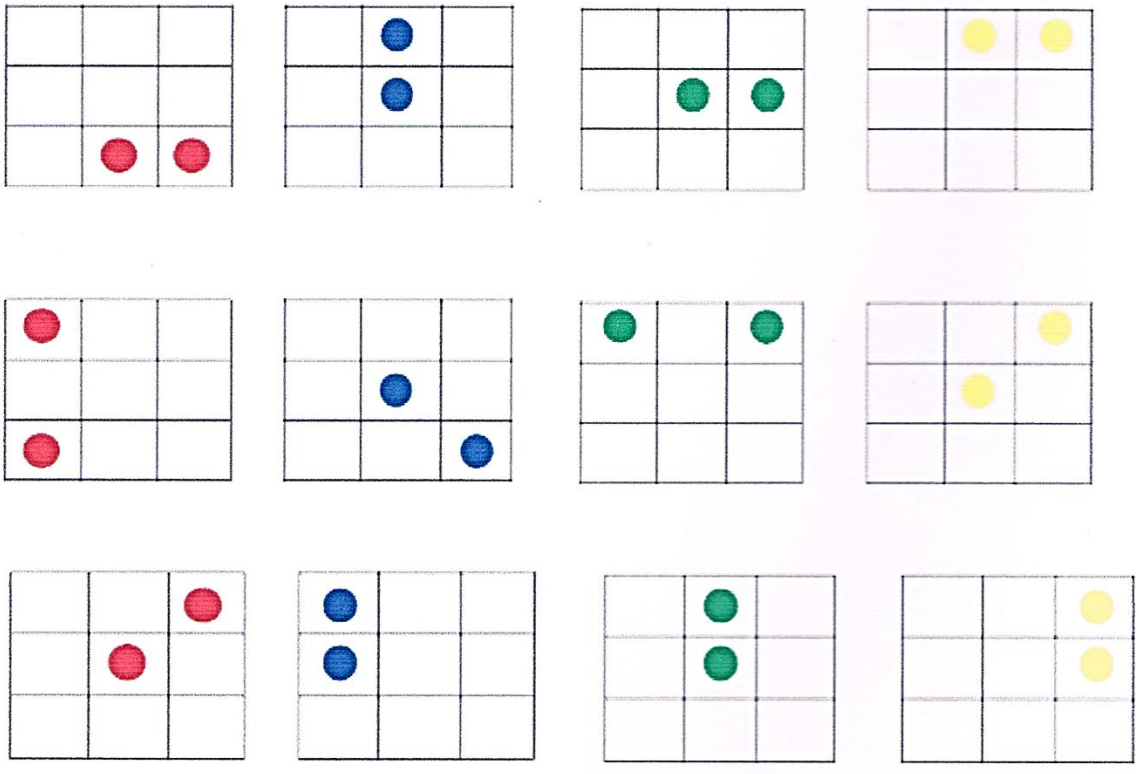
Série de 02 tableaux:



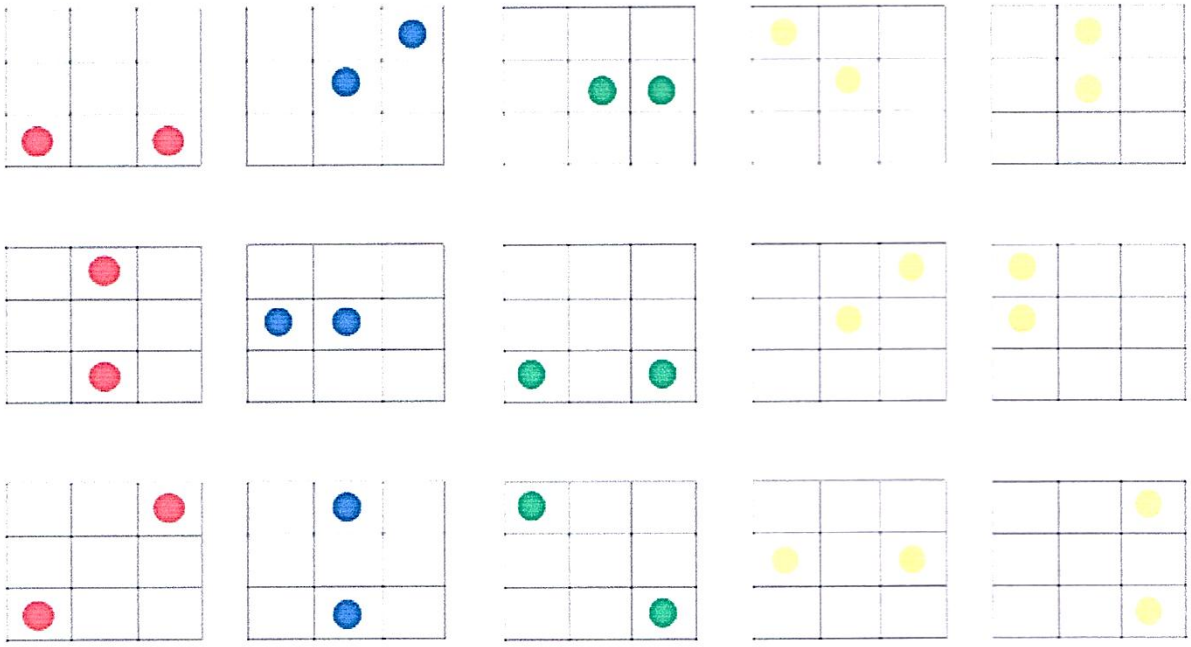
Série de 03 tableaux:



Série de 04 tableaux:



Série de 05 tableaux:



b. Test de la boucle phonologique:

- اختبار الحلقة الفونولوجية –كلمات–

سلسلة تدريب:

ملك	مروج	فارس	أمير
حمام	نسر	سبورة	سنونو
كرة المضرب	شاحنة	كرة السلة	كرة القدم
شارب	صخرة	حصى	حجر

سلسلة من مجموعتين:

ثعبان	حصان	مطرقة	زرافة
كراس	خزانة	مكتب	قطار
قمر	شمس	نجمة	وسادة
سيارة	دراجة	غابة	قطار

سدادة	حندي	بحار	طيار
إملاء	ستار	حساب	قراءة

سلسلة من 3 مجموعات:

مخدة	إزار	مصباح	غطاء
طبيب	حديقة	مُمرضة	مريض
مكنسة	ساعة	ساعة حائط	رقاص الساعة

خال	مشبك	حدة	عم
طماطم	ثوم	سفر	بصل
شتاء	رصيف	صيف	ربيع

مربع	دائرة	حمار	مثلث
حوت	فحم	قرش	دلفين
محبرة	سيالة	قلم	قفل

سلسلة من 4 مجموعات:

ساعة	دقيقة	ثانية	شمعة
زربية	قبعة	سجادة	بساط
بندقية	مسدس	شريط	مدفع
رسم	مشمش	فراولة	عنب
آلة	جذع	غصن	ورقة
كعكة	فلان	رقائق	متراس
أب	أم	طابع	بنت
لبن	قطن	عصير	ماء
دركي	شرطي	إطفائي	ثعبان
عين	فم	منبه	أنف
حاتم	دخان	عقد	سوار

ورقة	مزمار	قيثارة	كمان

سلسلة من 5 مجموعات:

صنوبر	بلوط	كرمة	شوكة
شمال	جنوب	جريدة	غرب
صيني	صاروخ	إيطالي	روسي
بستان	حقل	باحرة	مزرعة
الرعد	أغنية	العاصفة	البرق
كرسي	طاولة	أغنية	كرة
الخميس	الثلاثاء	مضرب	الأحد
فطور	طوق	غداء	عشاء
نهر	واد	حديقة	بحيرة
أذن	مهرج	لاعب	بهلوان

الفول	البازلاء	الجزر	خضبة
ثلج	صابون	مطر	برد
منزل	لحام	خباز	بقال
سنة	عربةطفل	أسبوع	يوم
جسر	نفق	سلحفاة	طريق

- **اختبار الحلقة الفونولوجية –جمل–**

تدريب:

في الخريف تفقد الأشجار.....(أوراقها)

يباع الخبز عند.....(الخباز)

التفاح لونه أحمر، و الموز لونه.....(أصفر)

ظهر الجمل به إثنان من.....(الحدبات)

الفول	البازلاء	الجزر	خضبة
ثلج	صابون	مطر	برد
منزل	خام	خباز	بقال
سنة	عربةطفل	أسبوع	يوم
جسر	نفق	سلحفاة	طريق

- اختبار الحلقة الفونولوجية –جمل–

تدريب:

في الخريف تفقد الأشجار.....(أوراقها)

يباع الخبز عند.....(الخباز)

التفاح لونه أحمر، و الموز لونه.....(أصفر)

ظهر الجمل به إثنان من.....(الحدبات)

سلسلة من جملتين:

في المسبح نتعلم.....(السباحة)

نتناول الحساء باستعمال.....(الملعقة)

1،1،2،3 هي أرقام، و أ،ب،ج هي.....(حروف)

نغسل أيدينا بماء و.....(الصابون)

من فضلك إعطني ورقة و.....(قلما)

في يوم الجمعة كل المحلات.....(مغلقة)

سلسلة من ثلاث جمل:

هناك غيوم، عن قريب سوف.....(تمطر)

عندما لا نرى جيدا يجب أن نلبس.....(النظارات)

الأصفر لون فاتح، و البني لون.....(داكن)

سنذهب إلى البحر لكي نصطاد.....(السمك)

السلحفاة بطيئة و الأرنب.....(سريع)

عندما تكون الغرفة غير مرتبة لابد من.....(ترتيبها)

لكي يخرج الصوص من البيضة، عليه أن يكسر.....(القشرة)

قبل أن أبعث رسالة، ألصقت عليها.....(طابعا)

الفول السودانيطعمه مالح و العسل طعمه.....(حلو)

سلسلة من أربع جمل:

بعد الخروج من المدرسة، يرجع الأطفال إلى.....(بيوتهم)

نقطع اللحم باستعمال.....(السكين)

الرجل كبير و الطفل.....(صغير)

بعد أن أغتسل أجفف جسمي باستعمال.....(المنشفة)

نحلق شعرنا عند.....(الحلاق)

نستعمل السيال لكي نكتب، و قلم الراص لكي.....(نرسم)

عندما تكسر رجلنا نمشي باستعمال.....(العكاز)

بعد إلقاء القبض على السارق، تم وضعه في.....(السجن)

القط يموء و الكلب.....(ينبح)

في لعبة التنس، يقذف اللاعبون الكرة باستعمال.....(المضرب)

داخل القصر المهجور، تسكن.....(الأشباح)

نثبت المسمار باستعمال.....(المطرقة)

سلسلة من خمسة جمل:

أحيانا لا يرجع الأطفال إلى منازلهم للغداء، بل يتغدون في.....(المطعم)

إذا أردنا أن تكون رائحتنا طيبة نستعمل.....(العطر)

لكي تقبض الشرطة على القاتل عليها القيام بـــ.....(البحث)

تقرأ الأخبار في.....(الجريدة)

عندما نأكل كثيرا.....(نسمن)

نرمي الفضلات و الأوراق القديمة في.....(المزبلة)

نقطف التمر من.....(النخلة)

يأتي موزع البريد صباحا ليوزع.....(الرسائل)

أدفع 100 دينار على شكل قطعة نقدية أو على شكل.....(ورقة)

في الدقيقة 60.....(ثانية)

في المحطة نركب القطار، و في المطار نركب.....(الطائرة)

نشتري اللحم من عند.....(الجزار)

تمشي السيارات على الطريق، و المارة على.....(الرصيف)

عندما تفرغ القارورة نقوم بـــ.....(ملئها)

حتى أستيقظ باكرا في الصباح أستعمل.....(منبها)

اختبار -أعداد - الحلقة الفونولوجية

تدريب

أ /-3 - 0 – 2 .

8 - 5 - 7

ب /5 – 6 -3 .

4 - 2 – 2.

سلسلة من مجموعتين

أ/ 2 – 5 – 7 .

4- 3 -8 .

ب/ 1 -7 -3 .

0 – 4 – 8 .

ج/ 7 – 4 – 6 .

1- 9 – 3 .

سلسلة من ثلث مجموعات

أ/ 5 – 4- 8 .

4 – 3 – 4 .

9 – 8 – 4 .

ب/ 6- 1 – 2 .

0 -2- 8 .

7 – 9 -5 .

ج/ 5- 4 -8 .

9- 4 – 8 .

8 – 2 -4 .

سلسلة من أربع مجموعات

أ/ 4 -0-6 .

7 – 5 – 8.

. 1 – 3 - 4
. 4 – 2 - 9
ب/ 9 – 6 -- 0.
. 1 – 0 – 8
. 7 – 2 – 0
. 2 – 0 – 9
ج / 9 – 6 – 4 .
. 3 – 2 – 0
. 6 – 8 - 5
. 9 – 7 – 6

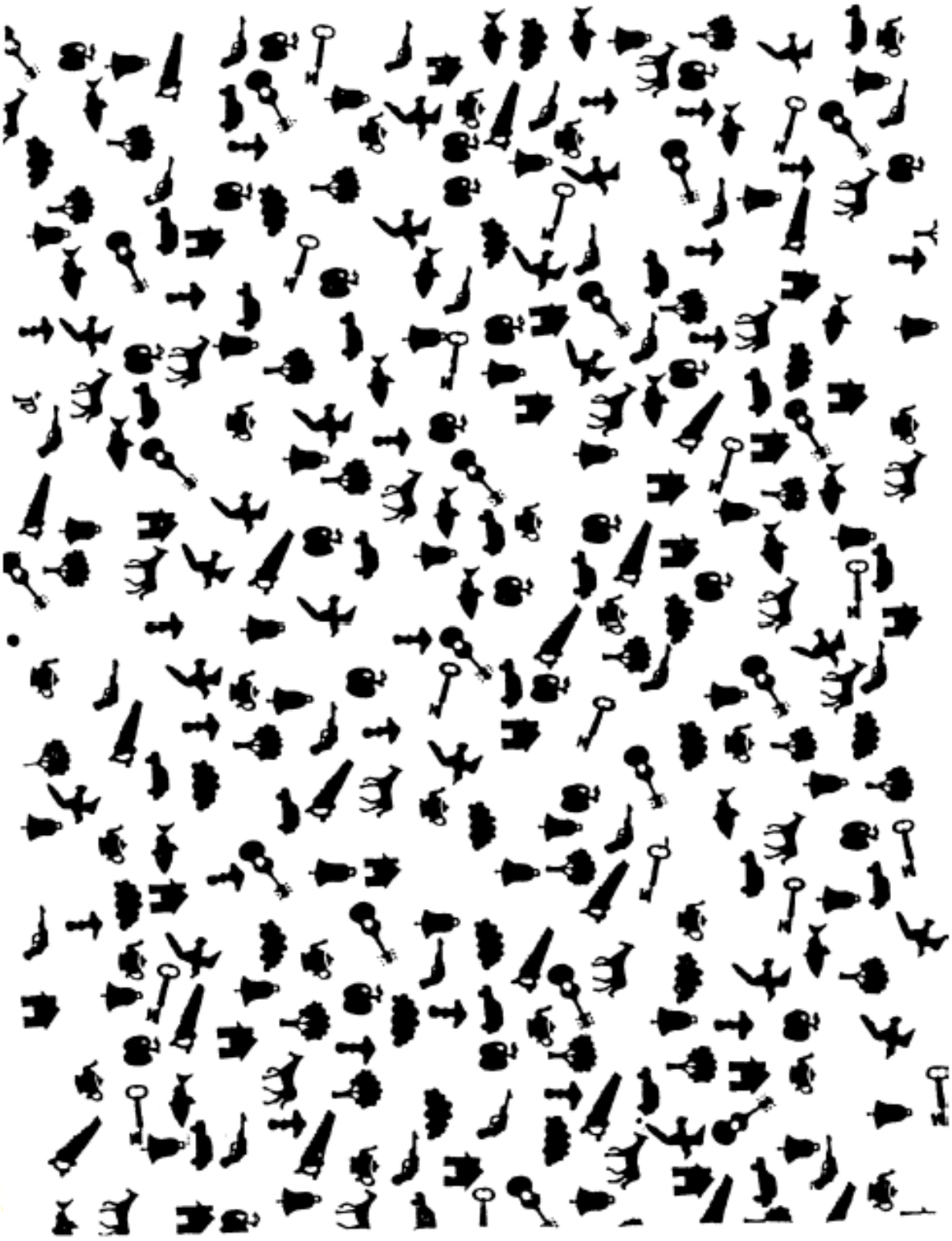
سلسلة من خمس مجموعات

أ/ 9 – 6 -1 .
. 9 – 6 – 4
. 7 – 8 – 6
. 4 – 7 -4
. 2 – 4 – 5
ب / 2 - 4 – 6 .
. 2 – 8 – 1
. 8 – 6 – 4
3 – 8 – 2
. 6 – 1 - 6
ج/ 5 – 3 -8 .
. 8 – 9 – 5
. 1 – 7 – 2
. 1 – 7 – 2
. 3 – 2 – 9
. 7 – 3 - 7

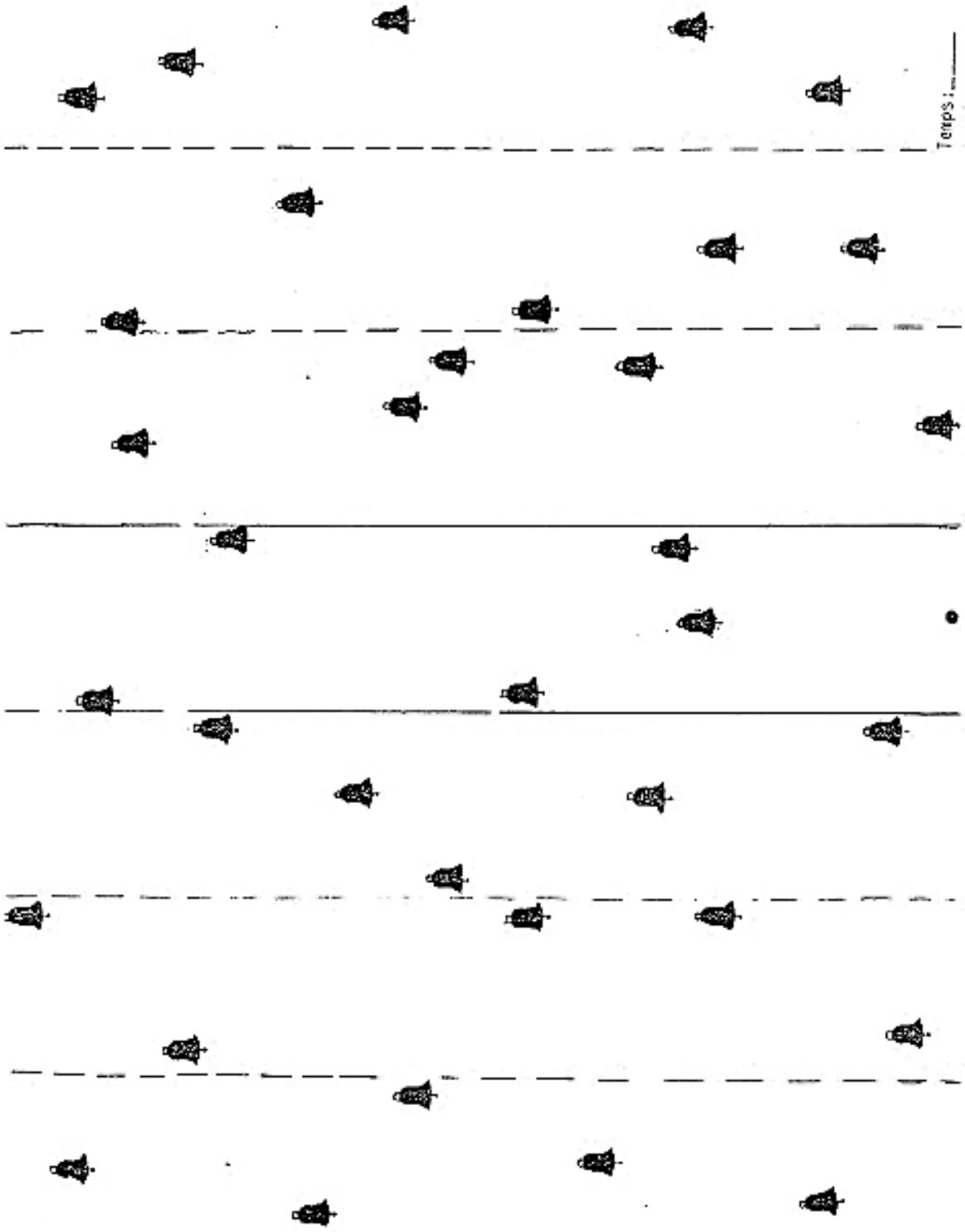
الملحق -10-

اختبار الأجراس

Test des Cloches



Stratégie de recherche des cloches



الملحق -11-

اختبار الكتابة لغلاب (2012)

قائمة الكلمات المملاة ونسب الكتابة السليمة لكل كلمة عند العينة المرجعية:

الوحدة المملاة	نسبة النجاح	الوحدة المملاة	نسبة النجاح
قضى	82%	مدينة	94%
الجنوب	79%	القوية	91%
الصحراء	88%	قرب	94%
صديقه	79%	تعوّد	91%
أحب	97%	يغضب	64%
الجولات	79%	يرغي	82%
رفقته	94%	يزبد	85%
الكثبان	88%	عاليا	61%
تسلق	88%	مطواعا	58%
النخيل	82%	السفن	88%
مغيب	79%	باطمئنان	26%
تمردت	88%	فارس	94%
عنيفة	82%	التحق	82%
فارتجفت	5,88%	حكى	70%
تمايلت	55%	رحلته	88%
تطايرت	67%	دعا	17%
الرمال	85%	جلول	73%
زوبعة	88%	الصيفية	70%
منازلهم	70%	الإستمتاع	73%
خفت	85%	بزرقة	58%
سوى	58%	مياهها	73%
ناعبة	44%	حُلول	70%
الطبيعة	79%		
فدبت	82%		

1

تحليل نتائج إملاء الوحدات على العينة المرجعية :

عدد الأفراد : 34

الأفراد	مؤشر الدقة	عدد الأخطاء	عدد الكلمات الصحيحة إملائيا
1	0,73	12	33
2	0,82	8	37
3	0,73	12	33
4	0,86	6	39
5	0,95	1	44
6	0,93	3	42
7	0,86	6	39
8	0,84	7	38
9	0,59	19	26
10	0,91	4	41
11	0,95	2	43
12	0,6	18	27
13	0,68	14	31
14	0,84	7	38
15	0,6	18	27
16	0,77	10	35
17	0,88	5	40
18	0,84	7	38
19	0,88	5	40
20	0,93	3	42
21	0,46	24	21
22	0,82	8	37
23	0,93	3	42
24	0,82	8	37
25	0,88	5	40
26	0,86	6	39
27	0,57	19	26
28	0,93	3	42
29	0,88	5	40
30	0,55	25	25
31	0,17	8	8
32	0,75	34	34
33	0,55	25	25
34	0,53	24	21

2

جدول خاص بالقيم المعيارية لإختبار الإملاء:

متوسط الكلمات الصحيحة إملائيا	34,4117
الإنحراف المعياري	8,1431
متوسط الأخطاء	10,7058
الإنحراف المعياري	8,3176
متوسط مؤشر الدقة	0,7614
الإنحراف المعياري	0,1768

الملحق -12-

النتائج الإحصائية

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	قبلي الفونولوجي الوعي	5,8889	9	4,96096	1,65365
	بعدي الفونولوجي الوعي	6,4444	9	5,52519	1,84173
Paire 2	قبلي الكلمة على التعرف	2,6811	9	1,50082	,50027
	بعدي الكلمة على التعرف	2,9800	9	1,39069	,46356
Paire 3	قبلي القرائي الفهم	2,1111	9	1,53659	,51220
	بعدي القرائي الفهم	2,7778	9	1,56347	,52116
Paire 4	القبلي الاملاء	,1678	9	,10462	,03487
	البعدي الاملاء	,1856	9	,11013	,03671
Paire 5	القبلي البصرية المعالجة	8,2222	9	3,27024	1,09008
	البعدي البصرية المعالجة	9,6667	9	2,00000	,66667
Paire 6	قبلي السيميولوجية القدرة	7,2222	9	3,41056	1,13685
	بعدي السيميولوجية القدرة	8,5000	9	2,62202	,87401
Paire 7	قبلي العاملة الذاكرة	36,6944	9	2,71506	,90502
	بعدي العاملة الذاكرة	37,6944	9	3,13941	1,04647

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	بعدي الفونولوجي الوعي & قبلي الفونولوجي الوعي	9	,996	,000
Paire 2	بعدي الكلمة على التعرف & قبلي الكلمة على التعرف	9	,977	,000
Paire 3	بعدي القرائي الفهم & قبلي القرائي الفهم	9	,948	,000
Paire 4	البعدي الاملاء & القبلي الاملاء	9	,992	,000
Paire 5	البعدي البصرية المعالجة & القبلي البصرية المعالجة	9	,873	,002
Paire 6	بعدي السيميولوجية القدرة & قبلي السيميولوجية القدرة	9	,912	,001
Paire 7	بعدي العاملة الذاكرة & قبلي العاملة الذاكرة	9	,911	,001

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	الفونولوجي الوعي - قبلي الفونولوجي الوعي بعدي	-,55556	,72648	,24216	-1,11398	,00287	-2,294	8	,051
Paire 2	الكلمة على التعرف - قبلي الكلمة على التعرف بعدي	-,29889	,32609	,10870	-,54955	-,04823	-2,750	8	,025
Paire 3	بعدي القرائي الفهم - قبلي القرائي الفهم	-,66667	,50000	,16667	-1,05100	-,28233	-4,000	8	,004
Paire 4	البعدي الاملاء - القبلي الاملاء	-,01778	,01481	,00494	-,02916	-,00639	-3,600	8	,007
Paire 5	البصرية المعالجة - القبلي البصرية المعالجة البعدي	-1,44444	1,81046	,60349	-2,83609	-,05280	-2,393	8	,044
Paire 6	السيميولوجية القدرة - قبلي السيميولوجية القدرة بعدي	-1,27778	1,48137	,49379	-2,41646	-,13910	-2,588	8	,032
Paire 7	بعدي العاملة الذاكرة - قبلي العاملة الذاكرة	-1,00000	1,30504	,43501	-2,00314	,00314	-2,299	8	,051

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type	Asymétrie	
	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Statistique	Erreur std
قبلي الفونولوجي الوعي	9	,00	13,00	5,8889	4,96096	,259	,717
بعدي الفونولوجي الوعي	9	,00	14,00	6,4444	5,52519	,270	,717
قبلي الكلمة على التعرف	9	,43	4,75	2,6811	1,50082	-,371	,717
بعدي الكلمة على التعرف	9	,62	4,80	2,9800	1,39069	-,307	,717
قبلي القرائي الفهم	9	,00	4,00	2,1111	1,53659	,296	,717
بعدي القرائي الفهم	9	1,00	5,00	2,7778	1,56347	,468	,717
القبلي الاملاء	9	,04	,37	,1678	,10462	,860	,717
البعدي الاملاء	9	,06	,40	,1856	,11013	,921	,717
القبلي البصرية المعالجة	9	4,00	13,00	8,2222	3,27024	,022	,717
البعدي البصرية المعالجة	9	7,00	13,00	9,6667	2,00000	,469	,717
قبلي السيميولوجية القدرة	9	3,00	13,00	7,2222	3,41056	,246	,717
بعدي السيميولوجية القدرة	9	5,00	12,00	8,5000	2,62202	,033	,717
قبلي العاملة الذاكرة	9	33,50	41,50	36,6944	2,71506	,697	,717
بعدي العاملة الذاكرة	9	33,75	43,50	37,6944	3,13941	,673	,717
N valide (listwise)	9						

Corrélations

		الوعي الفونولوجي قبلي	الوعي الفونولوجي بعدي	التعرف على الكلمة قبلي	التعرف على الكلمة بعدي	الفهم القرائي قبلي	الفهم القرائي بعدي	الاملاء القبلي	الاملاء البعدي	المعالجة البصرية القبلي	المعالجة البصرية البعدي	القدرة السيميولوجية قبلي	القدرة السيميولو جية بعدي	الذاكرة العاملة قبلي	العاملة الذاكرة بعدي
الوعي الفونولوجي قبلي	Corrélation de Pearson	1	,996**	,842**	,781*	,969**	,915**	,717*	,763*	-,622	-,206	-,545	-,336	,211	,511
	Sig. (bilatérale)		,000	,004	,013	,000	,001	,030	,017	,073	,595	,129	,376	,586	,160
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
الوعي الفونولوجي بعدي	Corrélation de Pearson	,996**	1	,853**	,799**	,980**	,939**	,696*	,745*	-,650	-,245	-,566	-,358	,158	,463
	Sig. (bilatérale)	,000		,003	,010	,000	,000	,037	,021	,058	,525	,112	,344	,685	,210
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
على التعرف قبلي الكلمة	Corrélation de Pearson	,842**	,853**	1	,977**	,838**	,901**	,776*	,826**	-,398	,042	-,246	-,026	,323	,513
	Sig. (bilatérale)	,004	,003		,000	,005	,001	,014	,006	,289	,914	,524	,948	,397	,158
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
على التعرف بعدي الكلمة	Corrélation de Pearson	,781*	,799**	,977**	1	,779*	,873**	,731*	,796*	-,469	-,062	-,302	-,063	,226	,386
	Sig. (bilatérale)	,013	,010	,000		,013	,002	,025	,010	,202	,873	,429	,873	,558	,305
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

القرائي الفهم قبلي	Corrélation de Pearson	,969**	,980**	,838**	,779*	1	,948**	,717*	,757*	-,652	-,271	-,530	-,295	,062	,390
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,013		,000	,030	,018	,057	,480	,142	,441	,875	,299
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
القرائي الفهم بعدي	Corrélation de Pearson	,915**	,939**	,901**	,873**	,948**	1	,746*	,785*	-,649	-,267	-,540	-,305	,122	,417
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,001	,002	,000		,021	,012	,058	,488	,133	,425	,755	,264
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
القبلي الاملاء	Corrélation de Pearson	,717*	,696*	,776*	,731*	,717*	,746*	1	,992**	-,367	,050	-,221	,064	,466	,675*
	Sig. (bilatérale)	,030	,037	,014	,025	,030	,021		,000	,331	,899	,568	,870	,206	,046
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
البعدي الاملاء	Corrélation de Pearson	,763*	,745*	,826**	,796*	,757*	,785*	,992**	1	-,434	-,008	-,280	,009	,432	,636
	Sig. (bilatérale)	,017	,021	,006	,010	,018	,012	,000		,243	,985	,466	,982	,246	,066
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
المعالجة القبلي البصرية	Corrélation de Pearson	-,622	-,650	-,398	-,469	-,652	-,649	-,367	-,434	1	,873**	,931**	,751*	,368	,144
	Sig. (bilatérale)	,073	,058	,289	,202	,057	,058	,331	,243		,002	,000	,020	,330	,711
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
المعالجة البعدي البصرية	Corrélation de Pearson	-,206	-,245	,042	-,062	-,271	-,267	,050	-,008	,873**	1	,874**	,799**	,618	,509
	Sig. (bilatérale)	,595	,525	,914	,873	,480	,488	,899	,985	,002		,002	,010	,076	,161
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
القدرة السيميولوجية قبلي	Corrélation de Pearson	-,545	-,566	-,246	-,302	-,530	-,540	-,221	-,280	,931**	,874**	1	,912**	,231	,061
	Sig. (bilatérale)	,129	,112	,524	,429	,142	,133	,568	,466	,000	,002		,001	,550	,876
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
القدرة السيميولوجية بعدي	Corrélation de Pearson	-,336	-,358	-,026	-,063	-,295	-,305	,064	,009	,751*	,799**	,912**	1	,182	,114
	Sig. (bilatérale)	,376	,344	,948	,873	,441	,425	,870	,982	,020	,010	,001		,639	,770
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
العاملة الذاكرة قبلي	Corrélation de Pearson	,211	,158	,323	,226	,062	,122	,466	,432	,368	,618	,231	,182	1	,911**
	Sig. (bilatérale)	,586	,685	,397	,558	,875	,755	,206	,246	,330	,076	,550	,639		,001
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
العاملة الذاكرة بعدي	Corrélation de Pearson	,511	,463	,513	,386	,390	,417	,675*	,636	,144	,509	,061	,114	,911**	1
	Sig. (bilatérale)	,160	,210	,158	,305	,299	,264	,046	,066	,711	,161	,876	,770	,001	
	N	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon

		الوعي الفونولوجي قبلي	الوعي الفونولوجي بعدي	التعرف على الكلمة قبلي	التعرف على الكلمة بعدي	الفهم القرائي قبلي	الفهم القرائي بعدي	الاملاء القبلي	الاملاء البعدي	المعالجة البصرية القبلي	المعالجة البصرية البعدي	القدرة السيميولو جية قبلي	القدرة السيميولو جية بعدي	الذاكرة العاملة قبلي	الذاكرة العاملة بعدي
N		9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Paramètres normaux[a,b]	Moyenne	5,8889	6,4444	2,6811	2,9800	2,1111	2,7778	,1678	,1856	8,2222	9,6667	7,2222	8,5000	36,6944	37,6944
	Ecart-type	4,96096	5,52519	1,50082	1,39069	1,53659	1,56347	,10462	,11013	3,27024	2,00000	3,41056	2,62202	2,71506	3,13941
Différences les plus extrêmes	Absolue	,228	,234	,185	,174	,224	,246	,158	,226	,196	,186	,161	,163	,192	,150
	Positive	,228	,234	,137	,135	,210	,246	,158	,226	,196	,186	,161	,163	,192	,150
	Négative	-,182	-,176	-,185	-,174	-,224	-,145	-,111	-,127	-,151	-,101	-,146	-,131	-,160	-,104
Z de Kolmogorov-Smirnov		,684	,702	,555	,522	,672	,738	,475	,677	,588	,558	,483	,489	,575	,449
Signification asymptotique (bilatérale)		,738	,709	,917	,948	,758	,647	,978	,749	,880	,914	,974	,970	,896	,988

a. La distribution à tester est gaussienne.

b. Calculée à partir des données.

الملحق -13-

برنامج نشاط الرسم المقترح

تتضمن موضوعات الرسم المقترحة مجموعة من العناصر التي تساهم في تطوير وتحسين رسومات التلاميذ من جهة وكذا تنمية التمثلات الايقونية بالإضافة إلى العلامات السيميولوجية لتكون بذلك مدخلا لتحسين بعض القدرات المعرفية خاصة تلك التي بها دور في الأداء القرائي.

الهدف من هذا البرنامج:

- تنمية الإدراك وبصورة خاصة الادراك البصري.
- تنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال عسيري القراءة.
- تحسين الكتابة لدى هذه الفئة من التلاميذ باعتبار أن اضطراب عسر القراءة وعسر الكتابة اضطرابين متلازمين من جهة وتعد الكتابة مرحلة متقدمة ومتطورة للرسم من جهة أخرى.
- تحسين القدرة السيميولوجية والوظيفة الفونولوجية لدى الأطفال عسيري القراءة.

وكل هذا من اجل تحسين عملية القراءة لدى هذه الفئة من الأطفال (عسيري القراءة).

لمن يقدم البرنامج:

تم وضع هذا البرنامج كوسيلة لتحسين القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون عسر القراءة من الفئة العمرية (8-12 سنة) بحيث يجب مراعاة خصوصيات هذه المرحلة العمرية حيث يشير **(Picard, Delpine, 2005)** في دراسة إلى أن قدرة الطفل على التعبير بالرسم خصوصا المجسم ترتبط بتقدم السن لديه.

شروط تطبيق النشاط:

- ✓ من أهم الأشياء التي يمكننا منحها للطفل هي احترام تركيزه، لأن التحميد أو تقديم المساعدة أو حتى نظرة منا قد تكون كافية لمقاطعة الطفل أو تدمير النشاط.
- ✓ ومنه لابد من ترك الطفل بممارسة نشاطه بمفرده بكل حرية دون الإحساس أنه مراقب.
- ✓ يقول سنينيشي سوزوكي "كل ما لا يتواجد في البيئة الثقافية للطفل لن يتطور في داخل الطفل" ومنه لابد أن تمثل موضوعات الرسم المقترحة ما هو معاش وموجود في بيئة الطفل "علينا التأكد من أن الكتب

(الرسومات المقترحة) تمثل الواقع لأن الأطفال في هذا السن يحاولون فهم البيئة والحياة من حولهم ما من شيء أكثر روعة واستمتاعا من حياتنا اليومية الخيال يأتي فيما بعد تجربة الواقع واستعابه".

- ✓ تنويع المثيرات للتلميذ وتكرار تدريبه عليها حتى يكتسب الخبرة المطلوبة.
- ✓ لابد من مراعاة قواعد الترتيب من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد ومن التقليد إلى الابتكار.

في الأخير: مناقشة موضوعات الرسم جماعيا وبعدها توضيح النقاط الإيجابية وكذا السلبية في كل رسمة على حدا وفرديا بأسلوب لطيف وبناءو دون استخدام ألفاظ تجرح شعور واحساس التلميذ وكذا دون إشعاره بالفشل أو عدم النجاح لأن كل إنتاج فني هو في الواقع انجاز متميز.

محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على 18 أسبوع بمعدل حصتين في الأسبوع، تستغرق الحصة الواحدة مدة ساعة من الزمن.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

وفق منهج المقاربة بالكفاءات فإن الأهداف المسطرة تتكون من العناصر التالية:

أ-البعد المعرفي. ب-المعرفة الفعلية. ج-البعد الوجداني.

أ-الأهداف المعرفية:

- ✓ بناء تصور للفراغ ومنه بناء العلاقات الفراغية؛
- ✓ تنمية الادراك بالأشكال؛
- ✓ تنمية الإدراك أن كل نقطة جزء من كل لا يمكن تجاوزه أو الاستغناء عنه (خصوصا وأن نظام اللغوي للعربية يعتمد على النقطة وعلى الربط والاستمرار)؛
- ✓ تنمية الإبداع لدى الطفل؛
- ✓ استدعاء الطفل للصور الذهنية من خياله (ذاكرته)؛
- ✓ التعرف على الألوان واستخدامها؛
- ✓ تدريب الطفل على سرعة النفاذ إلى معجمه الذهني وذلك من خلال تجسيد التعليمة اللغوية إلى صورة أو رسمة من إنتاجه الخاص وذلك في مدة زمنية محددة؛

- ✓ تنمية أسلوب التحليل لدى الطفل وهذا من خلال عملية تحليله لتعليمة موضوع الرسم المقترح؛
- ✓ تدريب الطفل على بناء تنظيمات بصرية حركية حسية؛
- ✓ العمل على زيادة الانتباه وخصوصا البصري والتركيز مما يساعد على وضوح المدركات وبالتالي سهولة التخزين ومن ثم إمكانية الاسترجاع عند الحاجة بصورة تلقائية؛
- ✓ زيادة الرصيد اللغوي والمعرفي للطفل؛
- ✓ المساهمة في التحكم في الحركات الدقيقة وهذا بفعل التدريب؛
- ✓ مساعدة الطفل في اكتساب المفاهيم الأولية والتمييز بينها:
  - مفاهيم الزمان: ليل، صباح...
  - مفاهيم المكان: فوق، تحت...
  - مفاهيم الجانبية: على اليمين، على اليسار...
  - مفاهيم الصورة الجسمية: رأس، ذراع، قدم...
  - الألوان، والأشكال...إلخ، والتي تعتبر ضرورية لبقية الاكتسابات الأخرى ومنها اللغة وبصورة خاصة المكتوبة منها.
- ✓ اكتساب الطفل أنماط جديدة ومتنوعة خاصة بالانتباه والتعرف والتذكر والتعبير وإدراك العلاقات والتخيل والابتكار.
- ✓ مساعدة التلميذ على تحسين قدرته على التذكر والاستدعاء.

ب-الأهداف الفعلية:

- ✓ تمكين التلميذ من الاستغلال الجيد للورقة أثناء الرسم (حدود الورقة)؛
- ✓ مساعدة التلميذ على حسن استخدام الأقلام والألوان؛
- ✓ تكوين التلميذ أشكالا مختلفة؛
- ✓ تجسيد الطفل لصورة كامنة في ذهنه؛
- ✓ تدريب التلميذ على تقنية التلوين الصحيحة (دون الخروج عن الحدود)؛
- ✓ تدريب الطفل على التحكم الجيد في القلم ومساره أثناء الرسم خصوصا رسم الخطوط المستقيمة والمنكسرة والمنحنية؛
- ✓ تدريب الطفل على التحكم في حركة اليد-العين؛
- ✓ التمييز بين الألوان الداكنة والفاتحة واستخدامات كل نوع؛

- ✓ تنمية مهارة الرسم لديه؛
- ✓ تنمية قدرة الطفل على التحكم على نفسه وتقويم نشاطه وعمله.

جـ-الأهداف الوجدانية:

- ✓ يحرص التلميذ على إنهاء رسمه وبصورة جيدة؛
- ✓ ينفس التلميذ عن نفسه باعتبار الرسم نشاط محبب لدى الأطفال بنفس هذا السن؛
- ✓ شعوره بالسعادة عند إنهاءه لرسمة؛
- ✓ يعتبر الرسم وسيلة يستخدمها المختصون في علم النفس كأداة لتفريغ التلميذ للمشاعر السلبية في داخله كالعدوانية...إلخ؛
- ✓ ضبط سلوك التلميذ وهذا بانهماكه في نشاط الرسم (النشاط الزائد)؛
- ✓ زيادة الثقة بالنفس الذي ينتج عند الشعور بالعمل الفعال الناتج عن الحركة الحرة ومنه الزيادة في تقدير الذات لدى التلميذ؛
- ✓ إن قيام التلميذ بإتمام دورة النشاط سيشعر برضا عظيم وكبير، وكثيرا ما يكون مستعدا لإعادة تكرار النشاط؛
- ✓ تجاوز الطفل مشاعر الخوف وبناء علاقة جيدة علاقة (معلم-متعلم)؛
- ✓ بناء علاقات مع زملاءه وهذا من خلال النشاط الجماعي؛
- ✓ المساهمة في بناء أسس كاملة لشخصية وسلوكه الاجتماعي.

محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على 36 حصة لنشاط الرسم وقد تم تقسيم البرنامج إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول:

الموضوع: ويمثل رسم حر بحيث يطلب من التلميذ رسم ما يريد رسمه،

الهدف منه: وهذا من أجل خلق جو الاطمئنان والراحة للتلاميذ هذا من جهة وكذا تدريبه على استخدام الأدوات وإعداده للمراحل الموالية من النشاط من جهة أخرى.

المدة: ويبلغ عدد الحصص: حصتين بمعنى مدة أسبوع.

القسم الثاني:

الموضوع: ويمثل رسم شبه مقيد وهذه المرحلة قسمت هي الأخرى إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: وهي عبارة على رسومات ناقصة يطلب من الطفل إكمالها والهدف منها تنمية التعرف والإدراك والتمييز.

الهدف منه: يخدم هذا الجزء بصورة خاصة تصحيح الصور الذهنية لدى التلميذ وكذا التدريب على سرعة النفاذ إلى المعجم الذهني لهذا الأخير.

الجزء الثاني: يطلب من الطفل القيام بمجموعة من النشاطات مأخوذة من سلسلة تسمى حذاري عيناي: Attention mes yeux وهي مجموعة من التمارين لتصحيح اضطرابات الانتباه البصري Visuo-attentionnel والاضطرابات البصرية الفضائية Visuo-spatiaux وهي معدة من طرف فرقة من المختصين الأرطفونيين-Catherine Carret Goutte-Broze, Catherine Derrier-Coulougnon, Nicole Icher Poulaillon (2005)، وهذه التمارين موجهة إلى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة السطحي وكذا الراشدين الذين يعانون اصابات عصبية ومنه فإن هذه التمارين موجهة إلى الأشخاص الذين يتراوح سنهم من 6 إلى 99 سنة.

الهدف من هذا الجزء: في برنامجنا كان الهدف من هذه التمارين تنمية الانتباه والإدراك والذاكرة البصرية الحركية الدقيقة.

الجزء الثالث: يطلب من الطفل رسم حر للفصول الأربعة.

الهدف من هذا النشاط: ويتمثل الدف منه تنمية مفهومي الزمان والمكان وزيادة الرصيد الذهني للطفل. **المدة:** تتراوح فترة هذا القسم من 6 أسابيع بمعنى 12 حصة.

القسم الثالث: ويمثل رسم مقيد أي رسم موضوع مقترح ومقيد بتعليمة محددة يشرط أن تكون واضحة بسيطة متنوعة سهلة وممثلة لجميع العناصر البنائية والسيميولوجية وتضم على جميع المفاهيم والمكتسبات الأولية الضرورية لاكتساب اللغة بصفة عامة والقراءة والكتابة بصورة خاصة. كما كانت بعض مفردات التعليمة تحوي صورة الشيء الذي تحيل إليه بمعنى تمثيل المدلول في الدال فهذا سيساعد في زيادة المعالجة البصرية (Sylviane valdois ,2005) مثلا نكتب كلمة " كرة" ونرسم التاء المربوطة على شكل كرة في تعليمة موضوع الرسم المقترح. وهي فكرة مستوحاة من طريقة البصرية الدلاليةMéthode visuo-attentionnel أو ما يسمى أيضا بالكتابة المزودة برسومات Orthographe illustrée وهي طريقة تم وضعها مجموعة من الباحثين(1992) Seron et Van der liden, Partz من أجل إعادة تعليم حالة تبلغ من العمر 25 سنة وتعاني من إصابة عصبية وكان الهدف منها هو تسهيل عملية تخزين الخصائص المميزة للكلمات المكتوبة **(Valdois. S et all. 2005. p12)** كما يشترط أن تتضمن المواضيع العناصر التالية : الأشخاص، الأشياء أو الموجودات، علاقات زمانية مكانية، علاقات تفاعلية (فعل/رد فعل)، إلخ. على اعتبار أن هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمال وحدات سيميولوجية من طبيعة مختلفة، منها ما يرتبط بالعنصر الممثَّل بعلاقة شبيهة ومنها ما يحيل إليه رمزيا (الرموز). (إ. **لعيس، 2005**).

الهدف من هذا النشاط: يتمثل الهدف منه في

- تحسين الصور الذهنية لدى الطفل
- تحسين الذاكرة وبصورة خاصة الذاكرة العاملة وهذا من خلال المساعدة في المعالجة الذهنية للمعلومات من جهة وكذا تسهيل عملية التخزين ومنه عملية الاسترجاع عند الحاجة.

المدة: تتراوح مدة هذا النشاط في 15 حصة.

الأدوات المستخدمة:

يقدم للطفل ورقة بيضاء (29,7/21 سم)، قلم رصاص وعلبة أقلام ملونة، ونطلب منه الرسم بطريقة فردية دون تحديد الوقت مسبقا.