ملخص رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراة في الأرطوفونيا بعنوان: " كفاءة القراءة في المدرسة الابتدائية دراسة تشخيصية وتقويمية: تصميم اختبار تشخيصي لمستوى القراءة، واقتراح نموذج علاجي لصعوبات تعلّم كفاءة القراءة عند القارئ الضعيف " دراسة ميدانية من إعداد الأستاذة **صيام كريمة**، عضو مخبر تعليم تكوين تعليمية بالمدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.

مقدمة:

اعتبرت القراءة كفاءة متحللة إلى كفاءات ثانوية، تشتمل على المقاربة اللغوية والإثراء اللغوي والنحوي الذي يتم في سلسلة تجمع هذه الكفاءات تدعى بفهم المكتوب، ومنذ سنة 1980 أصبح ينظر إلى القراءة على أنها عملية معرفية بالدرجة الأولى، وعملية فعالة وتفاعلية، وبناءة للمعنى وتواصلية. وكفاءة القراءة عملية إنمائية تنمو وتنضج خلال التعليم التحضيري والتعليم الابتدائي، ويتم تحديد مستوى التلاميذ في التعلم من خلال دراسة المؤشرات الدالة على نموها، وتنمو هذه الكفاءة لدى التلاميذ خلال سنوات التعلم بواسطة الخصائص المرتبطة بالنصوص والمهمات المطلوبة ودرجة استقلالية القارئ، ويتجلى نمو القراءة من خلال الصعوبة المتدرجة في النصوص التي يتمكن القارئ من فكّ رموزها، ومع نهاية التعليم الابتدائي، يتمكّن المتعلم من تناول النصوص أكثر تعقيدا من حيث طول النصّ ومفرداته وبناء جمله ومحتواه ، ويحدث التدرج في النمو على النحو الأتي:

- من النصوص القصيرة إلى النصوص الطويلة،
- من البنية البسيطة للنصّ إلى البينة المعقّدة،
- من المواضيع المألوفة إلى المواضيع غير المألوفة،
- من العدد المحدود للنصوص إلى التنّوع الواسع في النصوص.

وقد نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعّرفها ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة مجرد عملية آلية بسيطة تهدف إلى

التعّرف على الحروف والكلمات والنطق بها دون الاهتمام بالفهم. ونتيجة لشيوع الأخطاء القرائية مع كثرتها، أخذت القراءة مفهوما جديدا يرتبط في الأساس بعملية فهم المقروء، والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من أفكار ومعاني، وأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم، وقد امتدّ هذا المفهوم ليشمل المادة المقروءة والقارئ معا، وظهر هنا مفهوما جديدا على ضوء التطورات الحاصلة في ميدان البحث التربوي وظهور الاحتياجات الخاصة بالقارئ الذي يمثل الاهتمام به الجانب التقدمي في العملية التربوية والمتمثل في" **نشاط القارئ**" و"**التفاعل بين القارئ والنص المكتوب**".

فالقارئ ليس متعلما سلبيا مستقبلا لما يقرأ وإنما يتفاعل مع المادة المقروءة ويتدخل فيها تدخلا واعيا موجّها، وبهذا تكون القراءة عملية عقلية فكرية تشتمل على نطق الرموز، وفهمها ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، ولم يتوقف مفهوم القراءة عند هذا الحدّ، بل تطوّر ليشتمل على توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه ممّا يقرأ في التغلب على المشكلات أو مواجهتها، ويستند هذا المفهوم إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة وربطها بحياة القارئ اليومية، فظلا عن ظهور احتياجات نفسية متعددة جعل الباحث في هذا المجال يركز على الجوانب الانفعالية المؤثّرة في عملية القراءة، وبهذا أضيف إليها معنى الاستمتاع بالقراءة، مما جعل المهتمين بالبحث في عملية التعليم والتعلم يتحدثون عن عوامل عاطفية ترتبط بعملية القراءة كالميل والرغبة والدافعية، وعلى هذا الأساس أصبحت القراءة عملية عقلية انفعالية دافعية تشتمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني وربطها بالخبرات السابقة والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

وانتهت هذه المفاهيم بتحديد مستويين من المهارات القرائية وهي:

- مستوى المهارات العقلية الدنيا المرتبطة بفك الرموز والتعّرف على الكلمات.

– مستوى المهارات العقلية العليا المرتبطة بالفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم.

وتعتبر هذه المهارات بنائية تراكمية تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة وتتطوّر تبعا للمراحل العمرية، بحيث يتدرج في تناول هذه المهارات وإكساب المتعلم ما يلزم منها وفق احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية.

ويظهر نشاط القراءة في حياة الطفل عندما يبدأ هذا الأخير بالاهتمام بالصوّر والرسوم التي تنشرها المجلات والكتب المصورة ثم تتطور إلى التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بالأشكال حتى يصل إلى القراءة الفعلية، وتقوم هذه الكفاءة أثناء تطورها على الفهم اللغوي والتدريب الجسمي الحركي للمهارات المرتبطة بالقراءة وإدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف وإدراك التماثل والتشابه اللغوي. ويبدو جليًا أنّ القراءة الفعلية تبدأ مع دخول الطفل مرحلة التعليم الابتدائي حتى تتوفر لديه الخبرات والمهارات المؤهلة للقراءة الواعية التي تمكنه من فهم ما يقرأ، ولما كانت القراءة مفتاح سحري ونشاط عقلي معقد كما يؤكد ذلك (J.JAIMES) في نص رسالته الموجهة إلى المربين" يجب أولا تعليم الأطفال القراءة بسهولة تامة بحيث لا ينسوها أبدا مدى الحياة وفي أي كتاب، فعيونهم لا تتوقف عند أي حاجز. فمعرفة القراءة فعلا وبدون تردد، كما تقرا أنت وأنا، فهي مفتاح كل شيء" (4، P.3 G.MIALARET.1968). وقد أكد أيضا (حاتم حسين البصيص، 2011، ص.52-53-54) على "أن القراءة احتلت مكانة متميزة على سّلم الأوليات المعرفية والنفسية"، وهذا ما جعل علماء النفس والباحثين في التربية يهتمون بميدان تدريسها واكتساب مهاراتها كونّها المهارة الأولى في التعليم، والتي يستقبل من خلالها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية في اللغة وفي غيرها من المواد الدراسية.

ونظرا لكون القراءة الركيزة الأساسية لنجاح المتعلم في كل المعارف المدرسية، فيجب العناية بتعليمها عناية خاصة حتى يتمكن كلّ المتعلمين من تحصيلها بكيفية جيّدة ، ورغم العناية التي تخصصها لها وزارة التربية في برامجها التربوية وفي طرائق تعليمها، إلاّ أنّ عددا من المتعلمين لا ينجحون في تطوير مهارتهم القرائية في هذه الكفاءة، ويجدون صعوبات كبيرة في فكّ رموز النصوص المقّدمة إليهم، وقد اخترنا هذا الموضوع و ذلك للكشف عن العوامل المرتبطة باكتساب هذه الكفاءة والبحث عن الآليات المعرفية المستخدمة لدى المتعلم أثناء قيامه بهذا النشاط وفق دراسة مقارنة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية من مختلف المستويات، محاولة منّا البحث عن الفروق الفردية في الآليات المعرفية المستخدمة لدى كل فئة، وهذا بهدف وضع خطة علاجية للذين يعانون من صعوبات في اكتساب كفاءة القراءة، لأنّ إمكانية القدرة القرائية في توسيع الآفاق العقلية لدى المتعلم لا حدود لها.

ومن أهمّ الأسئلة التي تراود الباحث والمعالج في ميدان التربية والتعليم، هو كيف يمكن تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وكيف يمكن تحديد حجمها وخصائصها حتى يتمكّن من اقتراح نموذج علاجي. ومن هذا المنطلق، يعتبر تصميم مقياس تشخيصي تقومي لمستوى القراءة لتلاميذ المدارس الابتدائية الهدف الأساسي لبحثنا هذا، وذلك بتسليط الضوء على أهمية بناء مقياس تشخيصي تقومي لمستوى القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، ويمكن تلخيص أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

– تحديد المتغيرات التي تتدخل في نشاط القراءة، بتصميم مقياس تشخيصي لمستوى القراءة باللغة العربية يقدم نتائج يمكن أن تدل على مستوى القراءة ونوع القراءة لدى القارئ الجزائري بالمدرسة الابتدائية.

– إمكانية التعّرف على نمو وتطور لآليات المعرفية المستخدمة في القراءة لدى أطفالنا في مختلف الأعمار والسنوات الدراسية.

– إمكانية المقياس من تحديد القارئ الجيد من القارئ الضعيف وخصائصهما.
– اقتراح تصميم برنامج علاجي استناد للنتائج المستخلصة من تطبيق المقياس التشخيصي، وذلك بمعرفة طبيعة المشكلة لدى القارئ الضعيف حتى نتمكن من وضع الخطوات العلاجية المناسبة.
– إمكانية معرفة خصائص آليات القراءة المستخدمة من طرف القارئ الضعيف.
– إمكانية الاستفادة من البحث الحالي في المجال التقويم، والتشخيص والعلاج العيادي.

ولتناول هذا الموضوع، قمنا بتقسيم البحث إلى بابين وستة فصول وهي كالأتي:
الباب الأول يشمل الجانب النظري ويتكون من أربع فصول وهي:
– الفصل الأول: يتناول الإطار النظري للبحث ويشمل على إشكالية الدراسة، وفروضها وأهداف البحث، ومفاهيمه، والدراسات السابقة.
– الفصل الثاني: يتناول تعلم كفاءة القراءة وفق منظور نظام معالجة المعلومات.
– الفصل الثالث: يتناول نظام معالجة المعلومات وكيفية تقويم صعوبات القراءة.
– الفصل الرابع: يشمل منهجية بناء المقياس وتصميم مقياس تقويمي تشخيصي لمستوى لقراءة.

أما الباب الثاني ويشمل الجانب التطبيقي ويتكون من فصلين وهما:
– الفصل الخامس: ويحتوي على منهجية البحث وإجراءاته التطبيقية.
– الفصل السادس: يحتوي على عرض النتائج ومناقشها وتفسيرها.

وقد تمّت إجراءات البحث الميداني على تلاميذ المدرسة الابتدائية، وذلك من أقسام الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي بمدرسة القنادسة المتواجدة بمقاطعة الجزائر شرق، والتي شملت على تلاميذ من مستوى تحصيلي يتراوح من ممتاز إلى دون الوسط، وقد بلغ الأقسام التي أجريت عليها الدراسة ستة أقسام من كل مستوى قسمين وقد تم تطبيق الأداة على خمسين تلميذًا مقسمة حسب المستوى الدراسي وهي موزعة كالآتي:

- المجموعة الأولى: وتمثل أطفال القسم الثالث ابتدائي عددهم خمسة عشرة حالة.
- المجموعة الثانية: وتمثل أطفال القسم الرابعة ابتدائي وعددهم ثمانية عشرة حالة.
- المجموعة الثالثة: وتمثل أطفال القسم الخامسة ابتدائي وعددهم سبعة عشرة حالة.

وتم استخلاص من هذه العينة إحدى عشرة تلميذا يعانون من صعوبات تعلم القراءة بعد تجريب المقياس عليهم وحساب الصدق والثبات، وذلك بهدف المقارنة بين نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف لاستخلاص الفروق بينهما. واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي في دراسة الظاهرة، وعلى وسائل الإحصائية في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، نظرا لطبيعة الموضوع المعالج والذي يشمل على دراسة وصفية لتقييم مستوى القراءة لدى تلاميذ في المرحلة المدرسة الابتدائية.

1- الإشكالية:

وتظهر أهمية البحث الحالي في كون صعوبات تعلم كفاءة القراءة في المرحلة الابتدائية ترجع إلى أسباب معرفية تتمثل في استراتجيات معالجة المعرفة وإستراتجية ما وراء المعرفة. وسنحاول من خلال نتناول هذا الموضع الإجابة عن بعض التساؤلات، بهدف مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الخاصة بالقراءة على تجاوز مشكلاتهم ومساعدتهم على الاستمتاع عند مواجهة العالم الرموز المكتوبة هذا من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة المعلم والمربي والمختص في العلاج النفسي والارطوفوني وذلك بتصميم مقياس يساعد على تشخيص مستوى القراءة وتحديد آلياتها عند القارئ، ومن ثمّ تصميم برنامج علاجي للذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، وذلك بطرح التساؤلات التالية:

2-تساؤلات البحث:

يتمثل التساؤل الرئيسي لبحثنا في مدى فعالية المقياس المصمم لقياس تشخيص مستوى القراءة المبني على أسس معرفية، وإمكانيته في تحديد القارئ الجيد من

القارئ الضعيف مع تحديد الفروق في الآليات المستخدمة في كفاءة القراءة لدى القارئ الجيد والقارئ الضعيف وتتلخص تساؤلات البحث في النقاط الآتية.

1- هل هناك فروق واضحة في القدرة على التعرف الصوتي وتحديد هواية الحروف بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

2- هل توجد فروق واضحة في آليات القراءة بين المتعلم القارئ الجيد والمتعلم القارئ ضعيف؟

3- هل هناك فروق جنسية في آليات القراءة عند المتعلم القارئ الجيد والمتعلم القارئ الضعيف؟

4- هل هناك فروق واضحة في الذاكرة اللفظية البصرية والسمعية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

5- هل هناك فروق واضحة في المستوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

6- هل هناك فروق واضحة في فهم محتوى النص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف؟

7- هل أن القارئ الضعيف يعاني من سوء وظائفي في آليات معالجة المعرفة؟

8- هل اتجاهات القارئ الضعيف سلبية نحو القراءة وثقته في قدراته النفسية ضعيفة بالمقارنة بالقارئ الجيد؟

9- وهل بإمكاننا أن نطور استراتجيات معالجة المعرفة لدى القارئ الضعيف لمساعدته على حل مشكلاته؟

نحاول من خلال هذه الدراسة البحث عن وسيلة تشخيصية وطريقة علاج ناجحة لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة على تجاوز مشكلاتهم وذلك باقتراح أداة اختبار لتشخيص مستوى القراءة بالمدارس، واقتراح

نموذج علاجي يعتمد على تطوير استراتجيه معالجة المعرفة وإستراتجية ما وراء المعرفة سمينها العلاج المعرفي لمشكلات القراءة.

3. فرضيات البحث

3.1الفرضيات الخاصة بالتشخيص:

1- توجد فروق واضحة في القدرة على التعرف الصوتي وتحديد هواية الحروف بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

2- يوجد فروق واضحة في آليات القراءة بين المتعلم القارئ الجيد والمتعلم القارئ ضعيف.

3- يوجد فروق جنسية في آليات القراءة عند المتعلم القارئ الجيد والمتعلم القارئ الضعيف.

4- يوجد فروق واضحة في الذاكرة اللفظية البصرية والسمعية بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

5- يوجد فروق واضحة في المستوى اللفظي والمعجمي بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

6- يوجد فروق واضحة في فهم محتوى النص بين القارئ الجيد والقارئ الضعيف.

7- يوجد فروق واضحة بين اتجاهات المتعلم القارئ الضعيف بالقارئ الجيد نحو القراءة.

3.2الفرضيات الخاصة بالبرنامج العلاجي

1- أن تطوير استراتجيات معالجة المعرفة لدى القارئ الضعيف يساعده على حل مشكلاته التعليمية.

2- إن جعل المتعلم واعيا بقدراته العقلية يسمح بتحسين نوعية معالجة المعلومات.

3- الوعي بسياق التعلم يؤدي إلى تحسين الأداء الخاص بكيفية معالجة المعلومات المعرفية في نشاط القراءة.

4- اكتشاف العلاقة بين الحروف وتحركاتها في الكلمة والجملة يسمح للطفل بتنظيم معرفته بشكل فعال وتحسين أدائه في عملية التخزين.

5- التعلم الكلي للكلمة يسمح للطفل بتخزين الكلمة وليس الحروف، والنشاط يتم تفعيله من خلال توظيف وتنمية التخيل واستدعاء الكلمات والجمل حسب أشكالها الكتابية.

6- تنمية المعنى لدى الطفل يعني ربط الدال بالمدلول، فهذه القدرة في لاستدلال عن المعنى للرموز المكتوبة تنمى عن طريق القدرة على الملاحظة: (تحسين الملاحظة البصرية) وهذا بتنبيه إستراتجية ما وراء المعرفة حيث يؤدي ذلك إلى تحسين مراقبة المعارف القبلية وهذا من خلال تنمية التقويم الذاتي.

7- تنمية القدرة الاستماعية بتنبيه الإدراك السمعي يؤدي إلى تحسين قدرة معالجة المعلومات في اللغة المكتوبة.

8- إن تنمية الاهتمام بالرموز المكتوبة يتم بتنبيه الرغبة في الاكتشاف التي تؤدي بدورها إلى تنظيم جيد للمعرفة ومعالجة أفضل.

9- التحكم الجيد في اللغة المكتوبة، يتطلب بالفعل اكتشاف القواعد المنطقية التي تربط مختلف الحروف، فهذا يجعل المتعلم الذي يعاني صعوبات تعلم القراءة يعتمد على المعالجة المعرفية معتمدا في ذالك على المعرفة الخوارزمية من نوع أ+ ب= أب و س+ا=سا. فمعرفة هذه القواعد المكتوبة لطرائق معالجة المعرفة المناسبة يسمح بتخزين فعال ومنظم بشكل جيد مع معرفة أفضل للرموز المكتوبة (إعادة استعمال هذه المعارف عند الحاجة إليها).

4. المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج المتبع في هذه الدراسة، هو المنهج الوصفي، وقد تمّ اختياره نظرا لطبيعة الموضوع المعالج في هذا البحث، والذي يعتبر دراسة وصفية لتقييم مستوى القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، حيث ضمت هذه الدراسة 50 طفلا متواجدين بالمدرسة أين تمت الدراسة الميدانية، إضافة إلى استخلاص من

هذه العينة 11 تلميذا الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة بعد تجريب المقياس عليهم وحساب الصدق والثبات وذلك للمقارنة بين نتائج القارئ الجيد والقارئ الضعيف واستخلاص الفروق بينهما.

1.4 أدوات البحث والتشخيص والتقويم:

لقد لجأنا إلى تصميم وإعداد اختبار لتقييم القراءة خاص باللغة العربية، والهدف منه هو تقييم وتشخيص مستوى القراءة حسب أربعة معايير وهي السرعة والدقة والتعرف على الحروف الهجائية والتشفير الفونولوجي وفهم النص.

لقد تمّ اختيار نص لهذا الغرض، حيث تم استخراجه من كتاب السنة الثالثة للتعليم الابتدائي تحت عنوان "منى مريضة" من كتاب "رياض النصوص" للسنة الثالثة وهو نص متوسط الطول، يعود سبب اختيار "منى مريضة" لكون منى طفلة صغيرة وتحب اللعب خارج البيت، فهي في الحقيقة تعكس شخصية الطفل المحب لنشاط اللعب واخترنا موضوع المرض لأنه يمثل خبرة من خبرات الطفل السابقة وهو يعكس حياة الطفل اليومية، ولهذا رأينا أن الموضوع مألوف لدى الطفل مما يؤدي إلى سهولة فهمه من طرف جميع الأطفال.

2.4 أهداف الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تحديد الاتجاه النفسي لدى الطفل عند مواجهة القراءة كنشاط مدرسي ذو أهمية بالغة في عملية التعلم. وهذا من خلال إعداد استبيان إرشادي يعلمنا عن دافعية المتعلم نحو اكتساب القراءة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أهمية الدور الذي تلعبه الدافعية في نجاح عملية الاكتساب. أما فيما يخص اختبار تقويم القراءة، فهو مقياس تشخيصي يحدد مستوى القراءة عند المتعلم، وهذا المستوى يصنف المتعلم على أنه يعاني أو لا يعاني من صعوبات التعلم، فالاختبارات الجزئية لهذا الاختبار تسمح بالحصول على معلومات عن قدرات وآليات تعلم كفاءة القراءة ومتمثلة في القدرات اللغوية (المعجمية) وقدرات

الفهم والتعرف البصري والسمعي للأصوات والحروف وعلى تشفير وتجميع والقدرة على التذكر اللفظي البصري واللفظي السمعي.

3.4 الوسائل الإحصائية المستخدمة في جمع وتحليل البيانات وتفسيرها:

لقد استعنا بمعادلة kr20 لحساب معامل الثبات للمقياس ومعادلة Alphaبالإضافة حساب الخطأ المعياري. كما قمنا بحساب معامل الصدق عن طريق صدق المحك باستعمال معامل الارتباط الرباعي. وقد استعملنا التوزيع التكراري والمدرج لعرض البيانات، كما قمنا بحساب معامل الارتباط PERSON لدراسة العلاقات بين مختلف البنود.

4.4 الخصائص السيكومترية للمقياس:

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

2- الثبات : تم تعيين الثبات بعد تطبيق المقياس الحالي على عينة متكونة من 18 تلميذا متمدرس باستخدام معادلة ألفا Alpha crombach ومعادلة Kurder Richardson (kr-20) كما يظهر ذلك من الجدول رقم 1.

الجدول رقم1: ملخص الاختبارات السيكومترية على عينة الصدق والثبات

الاختبار	الدرجة	الدلالة
الثبات الاتساق الداخلي:معامل Alpha crombach	(ما قبل التجربة1 =0.940) (ما قبل التجربة 2=0.936) ما بين الأول والثاني= 0.93.8	عالية
معادلة Kurder Richardson (kr-20)	0.64	عالية
الخطأ المعياري	4.25	
معامل الارتباط صدق المحك الخارجي	0.50	جيد

معامل الارتباط الثنائي رث	0.59	جيد

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

الجدول رقم2: مصفوفة معاملات الارتباط بين مختلف بنود المقياس لدى عينة الصدق والثبات

البنود	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0.76	0.86	0.95	0.87	0.91	0.90	0.99	0.95	0.81	0.89
2		0.79	0.70	0.60	0.82	0.76	0.61	0.70	0.87	0.89
3			0.86	0.80	0.86	0.91	0.74	0.91	0.92	0.80
4				0.92	0.86	0.89	0.49	1.00	0.82	0.47
5					0.80	0.48	0.53	0.91	0.50	0.73
6						0.47	0.57	0.85	0.53	0.93
7							0.71	0.90	0.92	0.82
8								0.49	0.56	0.50
9									0.78	0.83
10										0.93
11										

ونلاحظ من هذه المصفوفة أن معاملات الارتباط بين مختلف بنود المقياس مرتفعة مما يدل على وجود علاقة ارتباطية بين مختلف بنود المقياس.

4.5 صعوبات البحث: لقد كان من الصعب أخذ عينة كبيرة من التلاميذ نظرا لان عملية تجربة كانت تتم خلال أوقات الدراسة، وكان يستعصى علينا أن نفصل التلميذ عن درس اللغة الفرنسية والرياضيات أو عند البث في وحدة تعليمية جديدة، بالإضافة لعدم تمكّننا من إجراء التجربة خلال فترة الفروض والاختبارات أو احتجاج المعلمين.

4.6 ظروف إجراء التجربة: لقد تم إجراء التجربة في ظروف حسنة، حيث خصصت لنا حجرة درس فارغة أين تم الاختبار بحضور الباحثة وحضور التلميذ و تراوحت مدة تطبيق الاختبار ما بين 30 د إلى 45 د حسب طبيعة المفحوص ما علم يمكن تجزئ التطبيق لحصص لأخرى ، وقد تمت مدة الاختبار من شهر أكتوبر 2011 إلى غاية شهر ماي 2012 .

5. خلاصة النتائج: بينت الدراسة الحالية على أن هناك ثمة فروق واضحة في مستوى القراءة بين مجموعة السنة الثالثة والرابعة والخامسة في السرعة القراءة، بحيث بلغ معدل السرعة في القراءة لدى السنة الثالثة ثلاثة دقائق واثنان وخمسون ثانية وكان معدل السرعة عند فئة السنة الربعة أربع دقائق أربعة وخمسون ثانية، بينما بلغ معدل السرعة لدى فئة الخامسة ابتدائي ثلاثة دقائق وستة وتسعون ثانية. ونستطيع القول أنّ متوسط الزمن في قراءة النصوص المتوسطة بين سن التاسعة والحادية عشر يساوي ثلاثة دقائق وخمسون ثانية وكلّ قارئ يتجاوز هذا الزمن يعتبر بطيء في القراءة. وإلى جانب ذلك فقد سجلنا فروق بين الإناث والذكور في زمن المستغرق في القراءة، حيث بينت الدراسة الحالية على أنّ الإناث أسرع من الذكور في القراءة، وقراءتها معبرة ومسترسلة وخالية من الأخطاء مقارنة بالذكور.

وخلصت الدراسة الحالية إلى وجود ثلاثة مستويات من القراءة لدى الفئات الثلاثة تتمثل في:

- القراءة السريعة بنسبة 38 بالمائة،
- القراءة المتوسطة بنسبة 34 بالمائة،
- القراءة المتوسطة بنسبة28 بالمائة.

ودلت الدراسة الحالية على أنّ هناك تباين في المستوى الإفرادي بين الفئات الثلاثة ترتبط مباشرة بكفاءة القارئ في نشاط القراءة. وبينت الدراسة على وجود فروق في مستوى الفهم النص والذاكرة السمعية اللفظية.وقد بينت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الآليات المعرفية المستخدمة لدى كل من القارئ الضعيف والقارئ الكفء، بحيث أنّ القارئ الكفء يتمّيز عن القارئ الضعيف من حيث السرعة في القراءة حيث بلغ متوسط الزمن المستغرق لدى القارئ الضعيف سبعة دقائق وثمانية وعشرين ثانية، بينما بلغ متوسط السرعة لدى القارئ الكفء دقيقتين وتسعة وثلاثين ثانية، وهذا ما يؤكّد تحقق فروض الدراسة.

وقد بينت نتائج الإجراء الأول للدراسة الحالية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعّرف على أسماء الحروف من الناحية الإدراك السمعي والإدراك البصري، وذلك بكون القارئ الضعيف كثيرا ما يخطئ في التعّرف على الحروف وأصواتها. وسجلنا أيضًا فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى الإفرادي والدلالي بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، حيث تبيّن لنا أنّ القارئ الضعيف رصيده اللغوي ضعيف مقارنة بالقارئ الكفء وهذا ما يجعله عديم الفهم للنصوص التي يقرأها.

وخلصت نتائج الدراسة لحالية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المستوى الإملائي بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، وهذا ما يفسر الصعوبات التي يجدها القارئ الضعيف في التعرف على كلمات النصّ لأنّه لا يتذكر الشكل الإملائي للكلمات ممّا يجعل قراءته متقطعة وغير مسترسلة ولا معّبرة .

من أهمّ النتائج التي توصلّت إليها الدراسة الحالية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة السمعية بين القارئ الكفء والقارئ الضعيف، وبالتالي يمكنّنا لقول أن القارئ الضعيف يعاني من عدم القدرة على توظيف المعارف والمعلومات المخزنة وإدماجها في عملية فهم النصّ ونفس الشيء لوحظ على النتائج الخاصة بالذاكرة اللفظية البصرية.

ولاحظنا أيضا فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تلخيص النص حيث سجلنا لدى القارئ الضعيف غموض الفكرة الرئيسية للنص مع كتابة رديئة تميزت بتشويه للحروف والكلمات الناتج عن صعوباته في استحضار الكتابة الإملائية لصوّر الكلمات من الناحية العقلية مع أخطاء نحوية وتصريفية في تركيب الجمل ممّا جعل فهم نصّ غامضاً تماما بالنسبة إليه، وهذه النتائج تجعلنا نؤكّد على أن القارئ الضعيف يجد صعوبة في الانتقال من الإجراء الحرفي إلى الإجراء الإملائي.

أمّا نتائج الدراسة فيما يخص تناول الإجراء الثاني، فقد بيّنت الدراسة الحالية على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والإحساس بالضيق والإحراج أثناء إنجاز نشاط القراءة ونعتقد أنّ الإحساس بالضيق الذي يبديه القارئ الضعيف يعود إلى الخوف من الأحكام السلبية الصادرة عن المعلم أو زملائه اتجاه نوعية القراءة التي يقّدمها في القسم، فهذا الشعور بالضيق ليس راجعًا بالضرورة إلى الصعوبة التي يجدها القارئ الضعيف أثناء إنجاز نشاط القراءة.

وتمكنت الدراسة الحالية من إثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين صعوبة نشاط القراءة والأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف، أي أنّه كلّما زادت الأخطاء القرائية لدى القارئ الضعيف زادت صعوبة إنجاز مهمة القراءة بالنسبة إليه، وهذا ما يجعله يشعر بالعجز أمام هذا النشاط.

وقد تمّ إثبات وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميل السلبي نحو نشاط القراءة وصعوبته لدى القارئ الضعيف، ويمكنّنا القول أنّ الميل السلبي يؤثّر سلبا في انجاز مهمة ما، ويصبح هذا الميل أكثر سلبية عنّدما يواجه المتعلم إنجاز مهمة تعليمية يصعب عليه إنجازها وبالتالي كلما تكرّر الفشل في إنجاز المهمات المسندة إليه زاد الميل السلبي نحو هذه المهمة، وتشكّلت لدى المتعلم عواطف العزوف والكره والكف عن القيام بالنشاط، ولهذا إذا أردنا أنّ نحسن الميل لدى المتعلم توجب علينا جعل مهمات النشاط سهلة وفي متناول قدراته واهتماماته.

5.1 النموذج العلاجي مقترح للقارئ الضعيف: بناءً على ما تقدم من نتائج، وحتى لا يبقى معالج محتارا في خطوات العلاج التي يريد تقديمها للقارئ الضعيف، ولتسهيل هذه المهمة الشاقة والحرجة في نفس الوقت، قمنا باقتراح نموذج من برنامج علاجي لتحسين مستوى القارئ الضعيف في نشاط القراءة وتمكينه من اكتساب كفاءة المكتوب.

لقد تبيّن من خلال النتائج التي وردت في الدراسة الحالية أن القارئ الضعيف يتميّز بقراءة بطيئة ورتيبة ومتقطعة وغير واضحة المعنى وكثيرة الأخطاء القرائية مع شعور القارئ بالإجهاد، ولهذا نوصي المتكفلين بعلاج الصعوبات القرائية لدى المتعلم بتدريب القارئ الضعيف على قراءة واستثمار النصوص القصيرة والسهلة والهادفة ذات المواضيع المألوفة التي ترتبط مباشرة بتجاربه المعاشة ومن المستحسن أنّ تلبي هذه النصوص احتياجاته النفسية والعقلية، وأنّ تكون مواضعها ترتبط بميوله واهتماماته. ونلخص هذا البرنامج العلاجي في الخطوات الآتية:

1- **الخطوة الأولى الألعاب الموجهة نحو مراجعة حروف الهجاء:** نظرا لكون القارئ الضعيف يعاني مشكلات التعّرف والتمّييز السمعي والبصري لمختلف الأصوات، وعدم قدرته على الربط بين الصوت وصورته الخطية، فإن هذه الخطوة تهدف إلى ترسيخ الروابط بين الأصوات وأسماء الحروف وذلك بتنمية الوعي الفونولوجي لديه، وقد تستغرق هذه الخطوة من حصة إلى ثلاثة حصص في الأسبوع على الأقل حسب استعداد القارئ وقدراته على الاحتفاظ، ولا يمكن المرور إلى الخطوة الموالية من التدريب إذا لم يتمكن القارئ من اكتساب كل الحروف الهجائية والتمّييز فيما بينها من الناحية السمعية والبصرية .

- **التدريب على تسمية الحروف:**

تقوم هذه الخطوة من العلاج على إعطاء القارئ مجموعة من البطاقات تحمل أسماء الحروف الهجائية باللغة العربية وذلك بتوجيه التعليمة الآتية: يطلب المعالج من القارئ تعيين الحروف بأصواتها لفظيا وذلك لتمكين القارئ الضعيف من تسمية صوت الحرف وربطه بالصورة الخطية له وحتى يتمكن القارئ الضعيف من تخزين وتكوين صورة عقلية ثابتة عن أسماء أصوات الحروف الهجائية.

-**التدريب على التمييز البصري والسمعي لأصوات الحروف:** يقوم المعالج بتقديم للقارئ مجموعة من البطاقات تحمل أسماء الحروف ونطلب منه أن يعين على البطاقات الصوت الذي تم نطقه من طرف المعالج، ويهدف هذا التمرين إلى جعل القارئ الضعيف على يدرك الروابط بين الصورة الخطية والصوت المسموع.

-2 **الخطوة الثانية تعيين أسماء أصوات الحروف في الكلمات:** يقوم المعالج بتقديم بطاقات تتكون من كلمات تحتوي على أسم الحرف المدروس، ويطلب من القارئ تعيين اسم الحرف في ثلاثة مواضع من الكلمة، فنجد مثلا: صوت الباء قد يأخذ مواضع وأشكال خطية مختلفة داخل الكلمات بِئْرٌ- ذِئْبٌ -َبابٌ - بأَباَ- بُوبيٍ- البساط.

يهدف هذا التمرين إلى جعل القارئ يدرك أنّ الحرف الواحد قد أخذ أشكال مختلفة داخل لكلمة وبالتالي يتغير الصوت بحسب موضع الشكل الخطي وارتباطه بالمصوتات والحروف المجاورة له.

-3 الخطوة الثالثة التدريب على تجميع الحروف المبعثرة للكلمات المألوفة:

يقوم المعالج بتقديم مجموعة من الكلمات المألوفة ويطلب من القارئ التعّرف عليها بواسطة القراءة، ثمّ يقدم له نفس الكلمات المقروءة سابقا على شكل حروف مبعثرة، ويطلب منه تجميع هذه الحروف وتركيب الكلمة وقراءتها. ويهدف هذا التمرين إلى مساعدة القارئ الضعيف على تخزين الصورة الإملائية للكلمات وبناء صوّر عقلية عنها.

-4 الخطوة الرابعة تنمية المستوى الدلالي والإثراء اللغوي:

يقوم المعالج بتقديم بطاقات لكلمات جديدة بجانبها صوّر تدّل عليها، هذه التقنية تساعد القارئ في تنمية لمفرداته اللغوية والوصول إلى المعنى بسهولة، كما يعمل هذا التمرين على تثبيت عملية ربط الدال بالمدلول على المستوى

العقلي والربط بين الصورة الخطية للكلمات ومدلولها أي الوصول إلى المعنى بواسطة بناء الصور العقلية وهذا بهدف إثراء القاموس اللغوي العقلي.

-5 الخطوة الخامسة نشاط ملأ الكلمات الناقصة:

يقوم المعالج في هذا النشاط بتقديم للقارئ مجموعة من الكلمات الناقصة بشرط أنّ تكون مألوفة لديه، ويطلب منه أنّ يضيف الحرف الناقص من الكلمة ويقرأ فيما بعد الكلمة. ويهدف هذا التمرين إلى تنمية الذاكرة وتدريبها على تخزين الشكل الإملائي للكلمات وتنبيه القارئ لاستعمال الإجراء الإملائي أثناء القراءة.

-6 الخطوة السادسة تنمية الذاكرة السمعية اللفظية: يقّدم المعالج للقارئ الضعيف سلسلة من الكلمات البسيطة والمألوفة لفظيا، ويطلب منه إعادة ما سمع من ألفاظ ابتداء من سلسلة ثلاثة كلمات ثم يتدرج في الصعوبة بحسب درجة نجاح القارئ في إنجاز المهمة المسندة إليه.

-7 الخطوة السابعة قراءة نصوص: في هذه الخطوة يرجى اختيار النصوص القصيرة السهلة والهادفة والممتعة والتي تكون على شكل بطاقات قرائية، بحيث يطلب المعالج من القارئ أن يقرأ النص قراءة صامتة ثم يقرا النص قراءة جهرية، ثمّ يسأل القارئ عن محتوى النص وما دار فيه من أحداث وأن يحدد في النصّ الكلمات الصعبة، ويقوم المعالج بمساعدة القارئ في كشف الغموض عن الكلمات الصعب حتى يسهل لديه الوصول إلى المعنى، بعد ذلك يطلب المعالج من القارئ أن يسرد له أحداث النصّ شفويا وأن يقوم بتلخيص النصّ كتابيا، كما يقّدم له نموذج عن التقييم الذاتي للقراءة الجوهرية أين يضع القارئ علامة لنفسه تشجعه على المثابرة وتحسين مستواه القرائي وتمكنه من إعادة الاعتبار لنفسه والثقة في قدراته.

نموذج التقويم الذاتي في القراءة الجهرية.

التعليمة: ضع علامة(×) في الخانة المناسبة

اقرأ بصفة جيدة	نعم	لا

نطقت الأصوات من مخارجها		
نطقت الجمل والتراكيب في وحدات تامة		
نطقت كلمات النص دون إبدال حرف الكلمة		
عبرت عن المعنى والانفعالات أثناء قراءتي		
قرأت النص بسرعة مناسبة دون إبطاء أو استعجال		

-8 الخطوة الثامنة السفر الخيالي: يطلب من القارئ أن يستحضر خياليا لما قرأه باستخدام الصور العقلية التي تؤدي إلى إدماج المعنى في فهم النص، كما يقوم المعالج بتنبيه القارئ إلى استدعاء الصوّر العقلية للأشكال الخطية للكلمات التي وردت في النصّ ويعيد كتابتها من المخزون الذاكري.

وبعد نجاح القارئ في النصوص القصيرة، يقوم المعالج باقتراح عليه نصوص متفاوتة الطول والصعوبة بصفة تدريجية بناءً على تقّدمه ونجاحه في انجاز المهمات المسندة إليه.

وفي الختام، نعتقد أنّ هذا البرنامج العلاجي سيكون اللبنات الأولى التي تساعد المعالج في وضع خطة علاجية منتظمة لما سيقوم به خلال مدّة التكفل بالمفحوص.

الخاتمة: تعتبر القراءة أهّم النشاطات التربوي وأعقدها من حيث الاكتساب والتعلم، وقد اعتنت بها وزارة التربية الوطنية وخصصت لها برامج من النصوص التي تتناسب مع سن المتعلم وميوله واهتما ته، وبادرت إلى استخدام الطريقة الكلية في تعليمها وفق مقاربة الكفاءة التي تهدف إلى تنمية قدرات المتعلم وجعله ينمي كفاءته في النشاطات الكتابية من قراءة وكتابة، ورغم كل هذا الاهتمام إلاّ أنّ الكثير من المتعلمين يفشلون في بناء هذه الكفاءة القرائية التي تسمح لهم بالتفتح على عالم الثقافة والحضارة الإنسانية والتطلع على ما أنجزه البشر في عالم الكتب والمجالات. ويعتبر فشل بعض المتعلمين في مسارهم الدراسي بسب عدم تحصيلهم على كفاءة القراءة، وقلة المقاييس التشخيصية باللغة العربية التي تسمح لنا بالكشف عن مستوى القراءة وفهم

المكتوب لدى المتعلم وتخبط المعالج في عشوائية التكفل بصعوبات التعلم لكفاءة القراءة، جعلنا نهتم بدراسة هذا النشاط الذي أعتبره الباحثون حاليا نشاط عقلي ومعرفي معقد لا يقتصر فقط على فكّ الرموز الخطية والتعرف عليها.

وكان الهدف الرئيسي لبحثنا الحالي، الكشف عن الفروق في الاستراتجيات المعرفية التي يستخدمها كل من القارئ الكفء والقارئ الضعيف، ولهذا الغض قمنا بتصميم مقياس يعتمد على ما توصلت إليه الأبحاث في علم النفسي المعرفي وكما قمنا بناء استبيان إرشادي للكشف عن الحالة النفسية لدى القارئ الضعيف بغية معرفة الأسباب العاطفية المرتبطة دافعية الانجاز مهمة القراءة لدى القارئ الضعيف وذلك بهدف بناء نموذج لبرنامج علاجي يكون بمثابة دليل مرشد للتكفل صعوبات تعلم القراءة

وبناءً على نتائج التي توصلنا عليها من خلال هذه الدراسة، تبيّن لنا أنّ هناك ثلاثة مستويات من القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، وتشتمل على القراءة السريعة المتمكنة والقراءة المتوسطة والمتمكنة أيضا والقراءة البطيئة غير المتمكنة، وقد سمح لنا المقياس بالكشف عن نوعين من القراء وهما القارئ الضعيف والقارئ الكفء وقد لاحظنا من خلال نتائج الدراسة التي تمّ تقديمها أن هناك فروق في سرعة القراءة بين القارئ الذكور والإناث وقد اعتبارنا الإناث أكثر تمكناً في كفاءة القراءة من الذكور. ويمكنّنا القول أن كل الفرضيات قد تحققت وبالتالي هناك فروق واضحة بين أداء القارئ الجيد وأداء القارئ الضعيف في كفاءة القراءة، و يبدو أن عجز القارئ الضعيف وصعوباته في أداء كفاءة القراءة يعود لعدم استخدام الآليات المعرفية الآتية بصفة جيدة:

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

2- سعة الذاكرة والقدرة على التخزين اللفظي السمعي والبصري والتي تتمثل في:

عدم قدرة القارئ الضعيف على التخزين سواء على مستوى الذاكرة اللفظية البصرية أو الذاكرة اللفظية السمعية.

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

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

وقد خلصت الدراسة بالتوصيات الآتية:

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

- تدريب القارئ الضعيف على تنمية ذاكرته اللفظية السمعية عن طريق الحفظ الصوتي وتسميع المفردات الجديدة وذلك بهدف توسيع وإثراء القاموس اللغوي العقلي لديه.

- تدريب القارئ الضعيف لذاكرته اللفظية البصرية باستعمال المفردات المكتوبة واستذكار شكلها الإملائي حتى يتسنى له من الاحتفاظ بشكلها الإملائي على مستوى القاموس اللغوي العقلي، مما يساعده على تنمية التعرف التلقائي على الكلمات أثناء قراءة النص وتسهيل عملية الوصول إلى المعنى.

- تنمية المستوى الدلالي عن طريق تدريب القارئ الضعيف على التعرف على الكلمات الجديدة ومدلولاتها واستخدام السياق وتخزينها في القاموس اللغوي العقلي، وهذا لتمكينه من الوصول إلى فهم النص المكتوب بسهولة بواسطة تمرنه على لعبة تركيب الكلمات عن طريق تجميع الحروف المبعثرة أو ملأ الكلمات بالحروف المحذوفة.

- تدريب القارئ الضعيف على تلخيص النص وذلك لتنمية قدرته على استنباط المعنى والكتابة الصحيحة والسليمة بواسطة السفر الخيالي.

أفاق الدراسة: قد سمحت لنا نتائج هذه الدراسة، ببناء نموذج علاجي للتكفل بالقارئ الضعيف، والذي قد يكون موضوع للتجربة ودراسة علمية في المستقبل، كما نأمل أنّ يجد المختصين في التربية والأرطوفونيا في هذا البحث ضالتهم وأنّ يستفيد جميعهم منها في ميدان التعليم والتعلّم العلاج.

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- المراجع بالغة العربية المعجم العربي الأساسي(1989). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- الفتلاوي سهيلة محسن(2003) كفايات التدريس' دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ' المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي (2004)، وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

- ابن المنظور لسان العرب ' طبعة بيروت' المجلد الثالث

- أحمد زكي بدوي(1980).معجم مصطلحات التربية والتعليم. القاهرة. دار الفكر العربي

- بارة سيد أحمد (2009–2010) تصميم اختبار نفسي لغوي لقياس الاكتسابات اللغوية عند الطفل: دراسة سيكومترية للقدرات اللغوية السردية عند التلاميذ السنة الخامسة ابتدائي جامعة الجزائر 2 كلية العوم الإنسانية والاجتماعية قم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- بن صافية أمال (2001–2002) الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة تناول نفسي معرفي من خلال تطبيق نموذج بادلي للذاكرة العاملة، مذكرة الماجستير الجامعية، جامعة الجزائر2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

- دليل المعلم لكتاب التلميذ لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي(2006)، وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

- توما جورج خوري (2002)، الطفل الموهوب و الطفل بطيء التعلم . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع لبنان، بيروت.
- حاتم حسين البصيص(2011)تنمية مهارات القراءة والكتابة ، استراتيجيات متمددة للتدريس والتقويم ، مكتبة الأسد، دمشق سورية .
- السيد السابق (1938). فقه السنة . دار الكتاب العربي .
- سيد محمد خير الله و محمد زيدان (1996) . القدرات ومقاييسها. القاهرة. الانجلو مصرية.
- شيخ بلاد حنان (2010–2011) تفسير عسر القراءة النمائي عن طريق التجريد ومستوياته بتطبيق رائز الاختبارات البصرية والفضائية ، مذكرة الماجستير في الأرطوفونيا، إشراف نصيرة زلال جامعة الجزائر2 كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس وعلوم التربية .
- الطاهرة احمد الطحان(2003). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع.عمان، الأردن (344 ص).
- عبد الفتاح حسن البجة (2002)تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان الأردن.
- فريد حاجي (2005) المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ' المركز الوطني للتوثيق الجزائر
- فتحي علي يونس و أخرون (1986). طرق تعليم اللغة العربية .مطابع القاهرة . مجموعة شركات الهلال .
- فؤاد الباهي السيد(1975).الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة . القاهرة. دار الفكر العربي.
- مريم سليم .(2004–2005) علم النفس التعلم ، بيروت لبنان ، دار النهضة العربية ، 645ص
- منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي(2004) وزارة التربية الوطنية مديرية العليم الأساسي ، اللجنة الوطنية للمناهج.
- محمد بن يحي زكريا و عباد مسعود (2006) المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشايع وحل المشكلات . الجزائر. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

- مروى سالم(2012) صعوبة الفهم القرائي بين الخصائص المعرفية و اللامعرفية دراسة مقارنة، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة مصر .
- ماريو منرو (1961). تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد . القاهرة. دار المعرفة.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

- ALEGRIA, J.LEYBAERT, J. & MOUSTY, PH. (2003) Acquisition de la lecture et troubles associés: Evaluation remédiation et théorie, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (pp105-126), Bruxelles, Ed De Boeck ALTET, M. (1997) Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, presse universitaire de France, 126p
- Allal. L. (1993) Evaluation formative des processus d'apprentissage : Le rôle des régulations métacognitives .In R Hivon .Ed .L 'évaluation des apprentissages Sherbroke : Edition du L.R
- ANDERSON, HIRVING AND DEARBORN, WALTER. The psychology of teaching reading .New York .the Renald Press Company .BARRON .R.W (1986) word recognition in early reading: A Review of the direct and access hypotheses. Cognition 24, 93-11.
- BROWN.A.L (1980) Metagonitive developpement and reading in R.J Spiro. B. C. BRUCE& W.F BEWER (EDS). Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology.
- CRAHAY, M&DUTREVIS, (2010) Psychologie des apprentissages scolaires .Bruxelles .Ed De Boeck Université (pp205-230).
- DE LA HAYE, F., GOMBERT, J.F., &RIVIERE, J.P. (2009) Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appelle de préparation à la défense (année2008), Note d'information 09-19. MEN-DEPP, JUILLET2009.
- DEMONT, E. & GOMBERT, J.E. (2004).L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite, Enfance, 56(3) ,245
- DEJONG-ESTIENNE, f. (2003) L'examen de la lecture et sa problématique : Réflexion d'une praticienne. IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques, (p95-102), Bruxelles, Ed De Boeck.
- ECALLE, J.& MAGNAN, A. (2010) L'apprentissage de la lecture et ses difficultés, Paris, Dunod, 246P.
- Ecale, J. Magnan, A. (2010).L'apprentissage de la lecture et ses difficultés. Paris. Ed.
- ECALLE, J.& MAGNAN, A. (2007).Development of phonological skills and learning to read in french. Euro-pean Journal of Psychology of Education, 22(2) ,153-167
- ECALLE, J.& MAGNAN, A(2002) L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs. Paris : A, Colin.

- EHRI, I.C(1989) Apprendre à lire et à écrire les mots In L.Riebeb & C.A. Perfetti (Eds).L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implication pédagogiques (pp.102-127).Paris : Delachaux &Niestlé
- Ferrand, L Ayora, P (2009) Psychologie cognitive de la lecture reconnaissance des mots écrits chez l'adulte. Bruxelles. ED De Boeck université. (p158).
- GIASSON, J. (2007).La compréhension en lecture. Bruxelles. ED De Boeck université. (p255).
- GOLDER.C et GAONACH .D(1998) Lire et comprendre psychologie de la lecture. Hachette éducation01 Baumes les dames France.
- GREGOIRE, J. (1999). Evaluer l'apprentissage (les apports de la psychologie cognitive), paris, Bruxelles, Ed Perspectives en éducation .241p
- GREGOIRE, J. & PIERART, B. (2003) Evaluer les troubles de la lecture : Les nouveaux modèles et leurs implications diagnostiques, Bruxelles, Ed De Boeck Université, 272p.
- GIASSON.J(2005) La lecture. De la théorie à la pratique, Bruxelles, Ed Groupe De Boeck s.a, 402 p.
- CLAXTON.G (1980) Cognitive psychologie. London. BOUSTON, Henley. Ed Routledge& Kegan Paul.
- GOLDER. C & GAONACH. D(1998) Lire et comprendre, Psychologie de la lecture. Hachette éducation 01. Baume les dames. France
- GOMBERT, J.E., BONJOUR, E. & MAREC-BRETON, N. (2004).Processus implicites et traitement intentionnels dans l'apprentissage de la lecture, In M. NMetz-Lutz, E. Demont, M. de Agostini & N.Bruneau, Ed, Développement Cognitif et troubles apprentissages : Evaluer, comprendre rééduquer et prendre en charge, pp175-192. Marseille
- HACENE Leila(2012) L'impact de la mémoire visuelle sur l'apprentissage de la lecture Comme activité de déchiffrage en FLE. Cas des apprenants de la 4ème année primaire à Khelif Mohamed- M'llili-Biskra mémoire de mastère en didactique des langues et la culture. Université Mohamed khider, Biskra, ALERIE.
- JOLIBERT.DE&ROMIAN. H(1976) Pour une autre pédagogie de lecture .Tournai Belgique. Casterman. S.A.
- LAVEAULT, D, Grégoire, J (2008).Introduction aux théories des tests en psychologie et sciences de l'éducation. Bruxelles. Ed de Boeck Université. (p. 377)
- LEMAIRE, P. (1999) psychologie cognitive .Bruxelles : De Boeck. Ouvertures psychologique.
- GOLDER, C. & GAONAC'H, D.(1998) Lire et comprendre : Psychologie de la lecture , Paris , Ed Hachette.
- MOUSTY, PH .LEYBAERT, J. ALEGRIA, J .CONTENT, A. MORAIS, J (20 BELEC, Une Battrie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles, IN Grégoire, J. & Pierart, Ed Evaluation des de la lecture. Les

nouveaux modèles théoriques et leur implication diagnostique, (pp127-144) Bruxelles, Ed De Boeck.
- Morais., Robillard. (1998).Apprendre à lire, Paris : Odile Jacob, CNDP.
- Oléron, P (1978). Le langage et développement mental .Bruxelles Liège .Ed P. MARDAGA..
- ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE(1996) Regard sur la lecture et ses apprentissage. Paris: MEN-ESR.
- ONL- OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (février 2005) Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Paris: MEN-ESR.
- PIAGET. J(1947) La psychologie de l'intelligence, Paris. Ed Armand Colin. 8éme édition
- PIAGET, J. (1974) La prise conscience .Paris .Ed PUF
- MIALARET .G(1968) L'apprentissage de la lecture, Ed P.U.F, Paris, France (116p).
- SEYMOUR, P.H.K. (1995) Implication of cognitive models for education of reading (in childhood dyslexia) Paper presented at the Neuropsychology conference, Paris.
- SPRENGER CHAROLLES, I, et all (1998) Reading and spelling in French: the role of phonological mediation and orthographic factors. Journal of experimental child psychology, 68(2) ,134-165
- SYLVIANE VALDOIS (3 et 4 décembre 2003) Les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture. Http : wwwbienlireeduction.fr
- TOMATIS , A.A. (1983) Education et dyslexie , Paris, Ed E S F , 207p
- WALLAN, H. (1942) De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée, Paris, Fammarion, 250 p.
- FOULQUE (1971) dictionnaire de la langue pédagogique,
- PETIT LAROUSSE de la psychologie 2010.