مجلة المحترف لعلوم الرياضة و العلوم الانسانية و الاجتماعية

المجلد (09) العدد (02) السنة (2022)

الصفحة 461-440

إستراتيجية الخريطة الدلالية ودورها في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً

The semantic map strategy and its role in developing the reading comprehension of the dyslexic

عادلة عبيد[1] عبد الوهاب صوفي[2]

[1] مخبر البحوث في القياس النفسي وتطبيقاته جامعة تلمسان(الجزائر)، adla.abid@univ-tlemcen.dz

[2] جامعة تلمسان (الجزائر)، abdelouaheb.soufi@univ-tlemcen.dz

معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2022/03/04
تاريخ القبول:2022/06/14

Printed ISSN: 2352-989X
Online ISSN: 2602-6856

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً، وقد أظهرت النتائج إلى فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية الخريطة الدلالية، الفهم القرائي، المعسرين قرائياً

ABSTRACT

This study aims to identify the effect of the semantic map strategy in developing reading comprehension among dyslexic, and the results showed the effectiveness of the semantic map strategy in developing reading comprehension among dyslexic.

Keywords: semantic map strategy, reading comprehension, dyslexics

1. مقدمة:

للقراءة أهمية في حياة الفرد والمجتمع، فهي من النشـــاطات اللغوية المتميزة باعتبارها أداة لإكتســـاب المعارف والثقافة والإتصـال، غير أنّنا نجد الكثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من ضـعف ملموس في المهارات الأسـاسـية للقراءة، وهذا الضعف يؤدي الى القصور في تحقيق أهدافها وهذا ما يؤدي الى صعوبات التعلم أهمها عسر القراءة، بحيث يشـير "بدران" على أنّ عسـر القراءة هو قصـور عصـبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء، فأصـحاب الدسـليكسـيا لديهم صـعوبات في تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات لديهم اضـطراب في تجميع الأصوات لتصبح كلمات (بدران، 2008 ، صفحة 82)).

لذلك فجل المعسرين قرائياً يعانون من صعوبة في الفهم المقروء والربط بين الرمز والمعنى واستخدامها في سياق متشابه (عواد، 2010، صفحة 365)، وبهذا نجد العديد من الاستراتيجيات الحديثة التي اهتمت بتنمية الفهم القرائي من بينها اسـتراتيجية الخريطة الدلالية التي تعتبر من اسـتراتيجيات ما وراء المعرفية تقوم علّة مناقشـة متبادلة بين المعلم والمتعلم بربط الكلمات الجديدة مع المعلومات المخزنة في عقل القارئ.

2.1.الإشكالية:

تقترن القراءة الحقيقية بالفهم وان فهم النص المقروء هو الهدف الأســاســي لها فهو جوهرها ومحورها، لذا فيعدّ الفهم القرائي الغاية الأساسية من عملية القراءة باعتباره عملية معرفية تعتمد على خبرات القارئ وخلفيته المعرفية وبناء معرفي، وعلى الملائمة للتراكيب اللغوية القائمة في النص المقروء (الزيات، 1998 ، صفحة 461) .

فالفهم القرائي من أكتر المشـكلات والصـعوبات تأثيراً على ذوي صـعوبات التعلم عامة وذوي عسـر القراءة خاصة أنّ هذه الفئة من التلاميذ لديهم مشكلات في التحصيل الدراسي نتيجة التباين بين تحصيلهم الضعيف ودرجة الذكاء التي يتمتعون بها، ولا شـكّ أنّ مشـكلة صـعوبات الفهم القرائي من المشـكلات التي لا يسـتهان بها في الوسـط المدرسـي، وبالتالي فهم يحتاجون الى اسـتراتيجيات تعليمية خاصـة تمكنهم من التغلب على هذه الصـعوبة وزيادة فهم النص .

ومن بين هذه الاســتراتيجيات التي تســاعد على تمنية الفهم القرائي اســتراتيجية الخريطة الدلالية التي أحرزت تقدماً في تنمية الفهم بكونها منظماً تمهيدياً للتعلم وأداة تخطيط تمكن من دمج المفاهيم الجديدة ضـمن بنية معرفية، من خلال سياق يتلاءم مع طبيعة عمل الدماغ، كما أنّها طريقة من الطرق التعليمية التي تسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وخلق جو تفاعل وتنمية أسـلوب التشـويق بين المعلم والمتعلم وتنمية مهارات التفكير والإبداع وتضـفي المتعة والتشويق، وهذا ما أكّدته دراسة بأنّ التلاميذ الذي درسوا بإستراتيجية الخريطة الدلالية أحرزو تقدّماً واضحاً في مستوى الفهم عكس الذي تمّ تدرسيهم بطريقة التقليدية، ودراسة "جاد 2003 " التي أكّدت على فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تحسـين الفهم القرائي لدى تلاميذ الذين يعانون من صـعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية، ودراسـة "علي 2005" رمت إلى دراسة فعالية الخريطة الدلالية في تعليم الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الجامعة، تمّ تقسـيمهم إلى مجموعتين مجموعة تمّ تعليمهم من خلال أســاليب العادية ومجموعة من خلال برنامج الخريطة الدلالية،

وكانت النتائج لصالح مجموعة التجريبية التي أحرزت تقدماً وتحسناً، ودراسة "**عكور 2007**" تهدف إلى أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستوين الحرفي والاستنتاجي لدى طلاب مرحلة الصف الرابع أساسي، توصلت النتائج الى فاعلية الاستراتيجية في تنمية الفهم القرائي بمستوييه، ولهذا تعتبر الخريطة الدلالية أداة تساعد على التعلم والاستيعاب بشكل جيد لأنّها تحول المادة المقروءة والمسموعة الى خريطة تحتوي صور وأشكال ورموز تساهم في تنمية الفهم لدى التلاميذ. وبناءاً على ما سبق ذكره تبلور التساؤل الرئيسي؟

ما مدى فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً؟

تساؤلات فرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي؟

3.1.فرضيات الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائياً بين نتائج القياس لقبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة على مقياس الفهم القرائي.
- توجد فروق دالة احصائياً بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي.
- توجد فروق دالة احصائياً بين نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة.
- توجد فروق دالة احصائياً بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الفهم القرائي.

4.1.أهداف الدراسة:

- قياس فعالية إستراتيجية الخريطة الدلالية لدى المعسرين قرائياً المتمدرسين في الصف الثالث ابتدائي.
- قياس الفروق في مدى فعالية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً.

- قياس الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

5.1.أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها، حيث يعتبر الفهم القرائي البنية الأساسية والرئيسية التي ينطلق من خلالها تعلم واستيعاب موضوعات المواد الدراسية المختلفة بدرجات متفاوتة، لذا يظل تنمية مهارات الفهم القرائي من الأهداف الرئيسية التي يسعى المربون وعلماء النفس الى تحقيقها دوماً في كل المراحل التعليمية، ممّا لاشك فيه أنّ الخريطة الدلالية من بين الاستراتيجيات التي تحسن الفهم لدى التلاميذ المعسرين قرائياً، فهي أداة تواصل بين المعلم والمتعلم كما أنّها تهيئ في الوقت نفسه التلاميذ للفهم والمحاكاة وتقويم المعلومات التي يقرؤونها والقدرة على الاحتفاظ بقدر هائل من المكتسبات.

6.1.ضبط التعاريف الإجرائية:

استراتيجية الخريطة الدلالية: هي عبارة عن مخططات ورسوم بيانية توضيحية لتحليل النص المقروء آلة أفكار فرعية للوصول الى الحد المنشود من خلال المناقشة المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

الفهم القرائي : هو عملية عقلية ومعرفية تقوم بربط المعلومات المكتسبة سابقاً بالمعلومات الجديدة للوصول الى المعنى المطلوب لفهم النص .

صعوبات الفهم القرائي :هي عدم قدرة التلميذ المعسر قرائياً على تفكيك الكلمات والرموز وفهم المفردات، كما هو معبر عنه في الاختبار التشخيصي لعسر القرائي لنصرة "محمد عبد المجيد جلجل".

المعسرين قرائياً :هم كل التلاميذ الذي يدرسون في السنة الثالثة ابتدائي يتمتعون بذكاء عادي وفقاً لمقياس "كاتل" للذكاء، غير أنّ أدائهم أقل من أقرانهم كما هو معبر عنه في البطارية التشخيصية لعسر القراءة لـ"فتحي الزيات"

تعريف فيري: (Fery.Edward, 1987 , p. 186) .

هي إستراتيجية تدريسية تقوم على المنافسة المتبادلة بين المعلم والمتعلمين، لتصنيف النص المقروء إلى مكونات فرعية تندرج تحت تصنيفات عامة وارتباطها ببعض، ولذلك تعتمد أساساً على استثارة الخبرات السابقة المرتبطة بالموضوع المقروء للمتعلمين.

تعريف Robinson : هي إستراتيجية تدريسية مفتوحة لتنظيم المعلومات بيانياً عن طريق عرض العلاقات بين المفاهيم والكلمات العامة و تفاصيلها الجزئية عن طريق المناقشة لاستثارة الخبرات السابقة للمتعلمين (Robinson.1997.p127)

تعريف Ricahads : يرى أنّ الخريطة الدلالية إستراتيجية تستخدم لإعادة تنظيم معلومات النص المقروء في إطار تصنيفي مشاهد، يربط الكلمات الجديدة مع المعلومات المختزنة في عقل القارئ ممّا يساعد وضع المفاهيم والمعلومات التفصيلية تحت مفاهيم وأفكار عامة في شكل علاقات متبادلة (Kathleen, 1993, p. 449)

2.أنواع الخرائط الدلالية:

أ–النص القصصي:

يتكون النص القصصي من الأجزاء التالية:

المكان و الزمان:يتم في هذا الجزء وصف زمان القصة و مكانها،كما يتضمن هذا الجزء شخصية أو شخصيات القصة.

العقدة (المشكلة):والعقدة تعني أن هناك شيء ما خطأ، و تحاول الشخصية الرئيسية أن تحل المشكلة بأن تصحح هذا الخطأ.

الأهداف:حيث تكون للشخصية دوافع و مقاصد.

الأحداث: أو المحاولات المبذولة لتحقيق الهدف:تسمى هذه المحاولات في كثير من الأحيان أحداث أو حلقات القصة.

الحل: عادة ما تتحقق الشخصية هدفها في نهاية القصة و تحل المشكلة.

و يمكن تمثيل خريطة التنظيم التتابعي للقصة في الشكل التالي:

العنوان	.....
المكان و الزمان	.....
المشكلة(العقدة)	.....

الأحداث(محاولات الحل)	.....
الحل	.....

الجدول رقم(1) يمثل الخريطة الدلالية من النوع القصصي

ومن الخريطة الدلالية يلاحظ المتعلمون كيف تحولت القصة إلى عمل قصصي قصير، بكتابة عدد من الجمل والأفكار الأساسية، بحسب تتابع أحداث القصة وتسلسلها، ويمكن للمتعلمين مراجعة القصة بيسر بمراجعة خريطة القصة. (عبد الباري، 2010 ، الصفحات 303-304) .

– النص الوصفي:

يخبر النص الوصفي عن شيء ما، يجيب عن أسئلة تبدأ ب(ماذا ، من ، أين ، متى)، كما أنّه ينطوي على السمات الآتية:

- غالبا ما يحدد العنوان أو الجملة الأولى للموضوع فقط.

- يتطلب الموضوع إعتبار عدّة عناصر.
- تتوسع مادة النص في كل سمة أو عنصر.
- ينظم النص الوصفي عادة على النحو التالي :

1-مقدمة الموضوع.

2-جسم الموضوع الذي يشرح و يتوسع في المواضيع الفرعية.

3-خاتمة أو جملة تلخص الموضوع.

- نص المقارنة:

يخبرنا النص المقارن عن شيئين أو أكثر تمت مناقشتهما، من بيان السمات المتشابهة والمختلفة لهم، وهنا يصبح كل منهما أكثر تميزاً، أي يعد كل منهما صنفاً واحداً متميزاً .

مما سبق يتضح أنّ الخريطة الدلالية تتعدد أشكالها بحسب الموضوع، لكن الإجراء العام الذي يتبع في كل الخرائط: وأن توضع الأفكار الرئيسية في ارتباط مع الأفكار الفرعية والتفاصيل التي تتضمنها، على أن يوضع كل عنصر من هذه العناصر في شكل هندسي، مثل: المستطيلات والمربعات والدوائر، ويربط بينها خطوط مستقيمة أو متعرجة أو أسهم... وهي بذلك تتفق مع أفكار (نورمان)عنالتعلم الشبكي التي تؤكد ضرورة تنظيم المفاهيم التي يتضمنها المحتوى التعليمي في صورة شبكة مفاهيمية توضح العلاقة التي تربط المفاهيم الأساسية بالمفاهيم الفرعية المتضمنة فيه. (C، 1991، الصفحات 6-16)

3.نظريات الخريطة الدلالية:

1.3.نظرية المخطط العقلي: تؤمن بأنّ عقل الفرد مكون من ابنية افتراضية فيما هم معروف وما يتعلق من معلومات وهذه الأبنية تكون شبكات من المعرفة وكل شبكة تمثل مجالاً معيناً من مجالات المعرفة، ويطلق عليها مخططات أو أطر دخيلة فعندما يستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرف عليها، أولاً: تمّ يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة، فاستراتيجية الخريطة الدلالية تطبيق لنظرية المخطط العقلي في تدريس القراءة عندما يعيد المعلم والمتعلمون بناء النص المقروء وتنظيميه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي للمتعلم، وبذلك تتوافق مع أفكار "اوزبل" التي تنتهي بتتابع المحتوى التعليمي من العام الى الخاص، كذلك المنظمات المتقدمة التي تساعد المتعلم على ربط المعلومات الجديدة الموجودة عنده ربطاً متكاملاً لا يتجزأ، وبالتالي يصبح التعلم ذو معنى ويبقى أثره مدة طويلة (البعلي، 2001، صفحة 22)

2.3.نظرية دلالات الألفاظ:

إنّ مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تكون من الكثير من القوائم الكلمات ترتبط ببعضها بعلاقات معقدة ومتشابكة، وهذه القوائم مقسمة على مجالات عامة ويحتوي كل مجال على بعض

الفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشـــابهة والمتناغمة في معناها ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضح في شكل فسيح أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان، فعندما يستار عقل الإنسان بمعلومات ترتبط بمجال ما، فإنّه يســـتدعي ما يرتبط بهذا المجال من مفردات ومعاني وعندما يســـتثار مثلاً بمجال التعلم، فإنّه يستدعي كلمات مثل :التربية، التعليم، التعلم الذاتي، المدرسة، فروقات فردية السبورة .(عطية 1999ص 74)

3.3.خطوات إجراء الخريطة الدلالية:

هناك إجراءات عامة ينبغي مراعاتها عند بناء الخريطة الدلالية وهي:

أ–جلسة العصف الذهني: لها أهمية كبيرة في بناء الخريطة الدلالية فيها يبدأ المعلم بإخبار المتعلمين بالبحث عن ماهية شـيء ما، ويقوم المتعلمون بتقديم معلومات مقترحة عن ماهية هذا الشـيء، وهذه الجلسـة لها عديد من المزايا في مجال التدريب منها سـهولة التطبيق فلا تحتاج الى تدريب طويل من قبل مسـتخدميها، فتنمي التفكير الابتكاري وتنمي الثقة بالنفس من خلال طرح الآراء بحرية ودون نقد الآخرين (حسن، 2001 ، صفحة 578).

التجميع الفئوي :هنا يقوم المعلم بمناقشة المتعلمين في المعلومات المقترحة لتصنيفها في مجموعات متشابهة.

إعادة التجميع :هنا يحدّد المعلم بمشـــاركة المتعلمين المجموعات متشـــابهة ثمّ ضـــمها مع بعضـــها البعض في مجموعات عامة.

ربط المجموعات مع بعضها البعض :حيث يتم ربطها في مجموعات عامة وتستخدم الخريطة الدلالية في ثلاثة أوقات في الحصة:

لإثارة معرفة المتعلمين السابقة عن موضوع القراءة، ومدى استعدادهم لدراسة هذا الموضوع

تسجيل ما تعلمه المتعلمون من موضوع الدرس.

إحداث التكامل بين معرفة المتعلمين الســـابقة والمعرفة الجديدة المتضـــمنة في الموضـــوع Mohamed A Zaid)، 1995، الصفحات 8-10).

4.3.دور المتعلم في استراتيجية الخريطة الدلالية :

المتعلم محور النشاط إذ يقوم بدور مهم في الخريطة الدلالية وهو المستفيد والمتحكم الأساسي في مدخلاتها (من معلومات، مفاهيم، أفكار) ومخرجاتها إذ يتعود على التفكير الناقد والاسترجاع السريع للمعلومات ويتضح دوره على النحو التالي :يقدم الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمفاهيم الأساسية والرئيسية التي يقدمها المعلم، ويقوم بتصنيفها في مجموعات متشابهة يسعى لاستخراج المزيد من المعلومات الأساسية والتفاصيل الضرورية لإضافتها إلى الخريطة المعروضة أمامه يتعين عليه أن يصـبح قادر على إيجاد الأفكار الرئيسـية مسـتخدماً كلمات مفتاحية ويتعين عليه أنّ يسـتخدم الخريطة الدلالية مع نمط نصي معين لاتخاذ قرار بشأن المعلومات المهمة التي يجب تعلمها (عياش و الصافي، 2007، صفحة 134) .

تتعدد أدوار المعلم في استراتيجية الخريطة الدلالية:

قبل القراءة :حيث يوجه المعلم المتعلمين بقراءة الموضـــوعات أو كتب معينة لاكتســـاب خلفية معرفية عن الموضـوع ثمّ يختار المفردات والأفكار الرئيسـية التي يدور حولها الموضـوع، ثمّ يعد الأسـئلة الاسـتنباطية التي تسـاعد على تقديم المعلومات والمقترحات من المتعلمين.

إتقان القراءة :يتمثل دوره في توجيه المتعلمين لقراءة الموضوع قراءة صامتة .

بعد القراءة :يستثير المتعلمين لإضافة مزيد من المعلومات للخريطة السابقة وكذا تصميم خريطة أخرى ومقارنتها بالخريطة السابقة وتوجيه المتعلمين لعمل خرائط دلالية لموضوعات أخرى (Marth.R، 1985، صفحة 985).

مفهوم عسر القراءة:

تعريف بدران :عســـر القراءة هو قصـــور عصـــبي معرفي يرتبط على وجه التحديد بعمليات القراءة والهجاء، فأصـــحاب الديســـليكســـيا لديهم صـــعوبات تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات ولديهم اضـــطراب في تجميع الأصوات لتصبح كلمات (بدران، 2008 ، صفحة 82).

تعريف أبو حجاج : هي انخفاض في مستوى القراءة يظهر من خلال تطبيق اختبار تشخيص الضعف القرائي، حيث يقل أداء التلميذ عن مستوى وذلك دون وجود إعاقات انفعالية أو صحية أو بيئية، بالإضافة إلى وجود تدريس مناسـب وذكاء متوسـط على الأقل ويتحدّد ذلك من خلال مجموعة من الاختبارات والمقاييس التي أعدت لهذا الغرض .(أبو الحجاج،1996 ص14)

حســب **القريطي** : هي صـعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واسـتيعابها واسـترجاعها وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصـامت والجهري، وذلك في اسـتقلال تام عن عيوب الكلام. (القريطي، 1998، صفحة 356).

5.3.مفهوم الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، إذ يشـــمل الربط الصـــحيح بين الرمز والمعنى وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية (يونس، 2001، صفحة 365) .

حسب "الزيات" الفهم القرائي هو القدرة على استخلاص او اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة (الزيات، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية، 1998 ، صفحة 416) .

حســب "زهران" أنّه عملية ربط الخبرة القارئ بالرمز المكتوب ويشـــمل الربط بإيجاد المعنى من خلال الســـياق وتنظيم الأفكار المقروءة (زهران، 2007، صفحة 370) .

–تعريف الجمعية العالمية للديسليكسيا 2003:

هي صعوبة تعلّم خاصّة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقّة أو سرعة التعرّف على المفردات أو التهجئة السيّئة ، و هذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكوّن الفونولوجي(الصوتي) للّغة، و النتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمّن مشكلات القراءة و الفهم و قلّة الخبرة في مجال القراءة الّتي تعيق بدورها نمو المفردات و الخبرات عند الأطفال (العزازي، 2014 ، صفحة 36).

6.3 تعريف معجم علم النفس و علوم التربية :

يعتبر عسر القراءة بأنه تعطّل القدرة على القراءة جهراً أو صمتا أو فهم ما يقرأ ، و ليس لهذا التعطيل صلة بأي عيب في النطق (جلجل، 1995، صفحة 13).

أ.لمحة تاريخية عن عسر القراءة :

منذ بداية القرن التاسع عشر حتى وقتنا الحالي، إنتشرت وجهة النظر التي ترى "القدرة اللغوية" مركزها نقطة محددة في النصف الأيسر بالمخ البشري، و قد ركزت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية ،وخاصة تلك الناتجة عن أعمال بروكا (1865-1861) و أعمال كارل فرنيك(1874) على مشكلات اللغة التي تنتج عن إصابات مختلفة لأجزاء من المخ، وعرفت مثل هذه الحالات ب"أفازيا"، و الأفازيا هي الخلل الجزئي أو الكلي، أو فقدان القدرة على التعبير من خلال الكلام أو الكتابة أو الإشارة أو فهم اللغة المسموعة أو المكتوبة نتيجة لإصابة أو مرض، و جذبت مثل هذه الحالات إنتباه المختصين في المجال الطبي إلى مشكلات فقدان اللغة و القدرات اللغوية بسبب الإصابة أو نتيجة لحادث ما. ولم يبدأ البحث الأكاديمي **في** مجال صعوبات القراءة حتى عام 1896، عندما نشرت مقالة الطبيب البريطاني" برنجل مورجان" حالة عمى الألوان منذ الطفولة في المجلة الطبية البريطانية، التي قام فيها الطبيب بوصف حالة الطفل الذي يدعى بيرسي الذي كان عمره 14 سنة، و الذي كان من الرغم من ذكائه المتوسط و تدريبه الجيد، يعاني من صعوبات شديدة في القراءة و الإملاء(التهجئة) وقد أشار الطبيب مورجان إلى حالة بيرسي بوصفها حالة عمى الألوان منذ الطفولة، كما قام المختصون الأوائل من أمثال جيمس كير و هيلنشود بتقديم مفهوم أو مصطلح (الألكسيا) أو عمى الألوان و قد إعتقدو جميعهم أن عمى الكلمات منذ الولادة هو صعوبة خاصة ناتجة عن مشكلات في المعالجة البصرية بدلا من كونها نابعة من مشكلات معرفية أو عقلية. (السعيدي، 2009، صفحة 28)

ب.أنواع عسر القراءة: يصنّف الباحثون عسر القراءة إلى أنواع ، منها :

.عسر القراءة الفونولوجي(الصوتي) La Dyslexie Phonologique:

نجد في هذا النوع التمييز الأساسي بصعوبة في قراءة كلمات بدون معنى خاصة إذا كانت طويلة (أخطاء نحوية) و كذلك أيضا صعوبات تظهر في الكتابة خاصة الكلمات الطويلة و نادرة الإستعمال و الكلمات بدون معنى(All, 2013, p. 174)

يضم هذا النوع الأطفال الذين يعانون من عيوب صوتية التي يظهر فيها عيب أولي في التكامل بين أصوات الحروف،إذ أن استراتيجية التحويل [حرف\صوت] لم تصبح بعد آلية عند الطفل كي يتمكن من الجمع بين الحرف و صوته المناسب، فهؤلاء الأطفال غالبا ما يعانون من مشاكل على مستوى الذاكرة ققصيرة المدى. **La Dyslexie de Surface** (Gillet.P.Valdois.S, 1996, p. 145)

ب–.عسر القراءة التطورية السطحية

يتميز هذا النوع بصعوبات التعرف على الكلمات غير منتظمة ، غير أن الكلمات المنتظمة و الكلمات بدون معنى محتفظ بها ،و أيضا يتميز بصعوبات كبيرة لشرح الكلمات التي لها نفس الصوت و ليس التي تكتب بنفس الطريقة (All, 2013, p. 174)

وغالبا ما تصاحب بإضطراب أو إضطرابات معرفية، مثل :

- غياب المعرفة المتخصصة حول كتابة الكلمات ،فهؤلاء الأطفال لا يعرفون شكل كتابة الكلمة بالرغم من أنهم سبق لهم التعرف عليها سابقا.
- لديهم كتابة سيئة فهم يكتبون كما يسمعون.
- يتقبلون كل تتابع مكتوب للحروف يشبه كلمة موجودة بأنها كلمة لغوية.
- يقع هؤلاء في أخطاء بين وحدات الصوت سواءاً في كتابتها أو عند تعريفها .

إلى جانب هذه الإضطرابات المعرفية نجد إضطرابات على مستوى الذاكرة البصرية تعاني منه بعض الحالات وإضطرابات من نوع بصري–إنتباهي

ج. عسر القراءة مختلط : (Nuyts, 2012)

هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات صوتية(النوع الأول) و الصعوبات في الإدراك الكلي للكلمات (النوع الثاني)،فهنا يجد الطفل صعوبة إدراك الكلمات ككل و هؤلاء الأطفال لديهم صعوبات كبيرة في القراءة لأن عنصر التجميع و الإرسال تكون مصابان و عادة ما يدخل هذا النوع في جدول العمى القرائي الناتج عن إصابة دماغية. (All, 2013, p. 177)

د.عسر القراءة العميق

و هو إضطراب حاد وصعب في تعلم القراءة، فهو يشبه عسر القراءة المكتسب لدى الراشد، نجد :

- صعوبات هامة و كبيرة في التفكيك الفونيمي .
- صعوبات التسمية.
- إنتاج هام للأخطاء الدلالية.

و يعد هذا الإضطراب أكثر النواع ندرة و تعقيدا، بحيث نجد أن الخطاء الغالبة في مثل هذا النوع نجد البراكسيا الدلالية، بحيث ينتج المصـــاب كلمة عوض كلمة أخرى تكون مرادفها أو ضـــدها أو لها علاقة بها ، مثل : كلمة أبيض يقرأها أسود. (بن سعدون، 2016، صفحة 41)

هـ.تشخيص عسر القراءة :

عند تشـخيص عسـر القراءة الدسـليكسـيا لا بد أن تكون هناك إسـتراتيجية تقوم عليها عملية التشـخيص، فدائما لا يكون تحديد الشـك في وجود صـعوبات ترتبط بصـعوبات القراءة من خلال عملية الملاحظة أو من خلال نتائج عملية التشخيص العادية ؛و لكن هذه المعلومات يجب أن يتم وضعها في إطارها الصحيح بحيث يمكن في النهاية الوصول إلى صورة كلية أو مخطط معرفي شامل يصبح أساسا لعملية تشخيص الفرد بأنه معسر قرائيا. (السعيدي، 2009، صفحة 37)

و قد يهدف التشخيص إلى تقصي الأسباب التي تؤدي إل العجز القرائي و هي ليست سهلة، و لتشخيص إضطراب أو عسر القراءة ثلاثة مستويات و هي :

مستوى التشخيص العام :

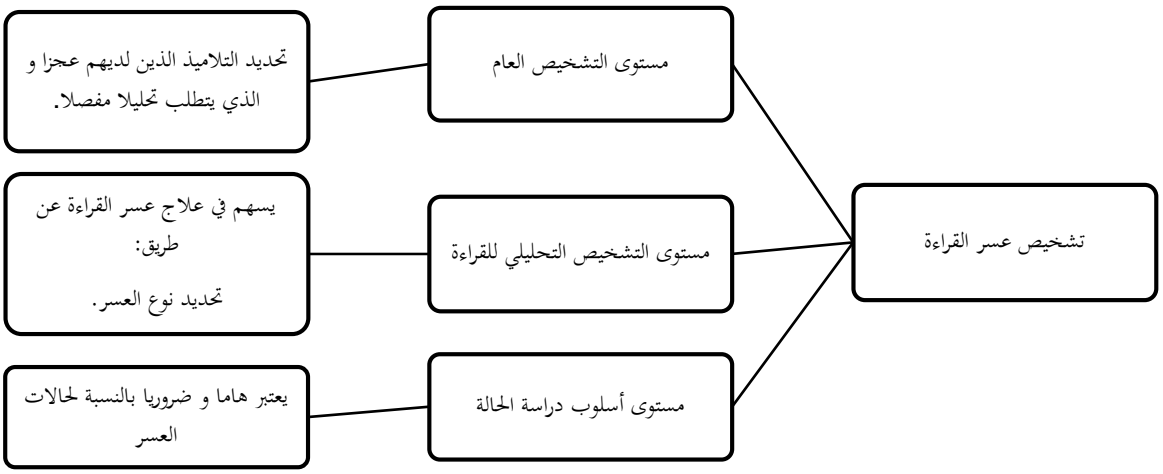
يتطلب هذا المسـتوى معرفة دقيقة للفروق الفردية بين المتعلمين و إعطاء اهمية خاصـة للضـعفاء، و قد يحتاج إلى عملية تحليلية لمعرفة نواحي القصـور يقارن المتعلم من خلال مسـتوى نشـاطه القرائي و مسـتوى أدائه في مجالات أخرى، و هل هو بمستوى التوقع لنحكم على الطفل أنه يعاني من عجز قرائي أم لا ؟ كما نقارن المتعلم بأداء أقرانه من خلال تطبيق إختبارات في قياس القدرات العقلية من خلال أحد إختبارات الذكاء.

و–مستوى التشخيص التحليلي للقراءة :

و في هذا المستوى تحلل عملية القراءة إلى مهارات و القدرات النوعية و بالتالي يمكن التعرف على نوع الصعوبة التي يعاني منها المتعلم و بذلك يمكن أن نستثمر الوقت و الجهد من خلال التركيز على هذه الصعوبة و محاولة معالجتها بالطريقة المناسبة.

-مستوى أسلوب دراسة الحالة :

و هو مستوى أكثر شمولية و دقة فهو يغطي المستويين السابقين فضلا عن ذلك إستخدام الإختبارات الفردية المقننة و الغير مقننة، و تعرض كذلك إلى معرفة النواحي المختلفة التي تؤثر في قدراته القرائية الجسمية، الإجتماعية، الإنفعالية، العقلية، البيئية و التعليمية و الطرق المستخدمة في التعليم ، و يستخدم هذا الأسلوب عندما تكون المشكلة معقدة و متعددة الإتجاهات السلبية. (الظاهر، 2004، صفحة 216)



الشكل رقم1 : يوضح خطوات تشخيص عسر القراءة

7.3.مكونات الفهم القرائي :

ترى النظريات البنائية أن فهم القراءة يكون نتيجة تفاعل حركي بين العناصر الثلاث و هي:

أ.القارئ:

يهتم هذا المكون بسمات القارئ، ماذا يفعل؟ و ماذا يعرف؟ هل يحسن القراءة أم لا؟ و ما مدى تحليله الفونولوجي للمقاطع و ما مدى تمكنه من الجانب الصرفي للغة التي يقرأها، هل له خبرة سابقة و التي تمكنه من أن يربط بين ما يقرأه و بين المعارف الجديدة.

ب.النص المقروء:

يهتم ببنية النص و التنظيم العام للنص، تنظيم الأفكار، محتوى هذا النص هل هو صعب على مستوى القارئ بالإضافة إلى طبيعة النص و محتواه و العناصر البنيوية التي تسهل أتعقد النص (البصيص، 2011).

ج.السياق:

و هوالوضعية التي يتواجد فيها القارئ من جهة وكذا دلالات الكلمات من جهة أخرى، فقد تتغير حالاتها داخل النص لأن السياق يتأثر بما هو نفسي واجتماعي المرافق للنص، لذا فإن دور القراء المبتدئين هو الرجوع إلى السياق للتعرف على الكلمات المعروفة سابقا انطلاقا من شكلها الصوتي لانعدام التحكم في الأخذ بالمعلومات الخطية التي تسمح بالكشف عن السياق. (Brigitte & denis, 2008, p. 33)

4.اجراءات البحث الميداني

منهج الدراسة: اعتمدت في دراستي على المنهج التجريبي.

يعرف المنهج الشبه التجريبي بأنّه المنهج الذي يدرس الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير، فتعذر حصول الباحث على تصاميم تجريبية حقيقية يجعله يلجأ الى المنهج الشبه التجريبي لدراسة هذه الظواهر الإنسانية في الواقع الفعلي محاولاً تعظيم الصدق الداخلي والصدق الخارجي على حد سواء .

إنّ طبيعة الدراسة تفرض نوع المنهج والأسلوب العلمي المناسب .

وبما أنّ دراستنا تهدف إلى دراسة أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً، فإنّ المنهج الذي تمّ إعتماده هو المنهج الشبه تجريبي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع البحث الحالي من تلاميذ المدرسة الابتدائية حيث تمّ الاعتماد على 12 حالة من الصف الثالث ويمكن تمثيلها.

وبما أنّ الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة أثر إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً، فقد تم إختيار 12 حالة من تلاميذ الصف الثالث إبتدائي .

ويمكن تمثيلها في الجدول التالي:

الجدول رقم(2) يوضح تمثيل العينة

العدد	المستوى الدراسي
12	**السنة الثالثة إبتدائي**

المصدر: من إعداد الباحثين

خصائص العينة : تمّ اختيار العينة بطريقة قصدية، حيث تبلغ عينة الدراسة الحالية12

وتمّ تقسيمها الى 07 ذكور و05 إناث، والجدول التالي يبين توزيع العينة:

الجدول رقم (3): يوضح توزيع العينة

أفراد العينة	الجنس	السن
الحالة-01-	ذكر	09سنوات
الحالة-02-	ذكر	08سنوات
الحالة-03-	أنثى	09سنوات
الحالة-04-	أنثى	09سنوات
الحالة-05-	أنثى	08سنوات
الحالة-06-	ذكر	09سنوات
الحالة-07-	ذكر	10سنوات
الحالة-08-	أنثى	08سنوات
الحالة-09-	ذكر	08سنوات
الحالة-10-	أنثى	09سنوات
الحالة-11-	ذكر	09سنوات
الحالة-12-	ذكر	08سنوات

المصدر: من إعداد الباحثين

من خلال الجدول تبين لنا أنّه تمّ تقسيم الأفراد إلى ذكور وإناث بحيث تتراوح أعمارهم ما بين 08 سنوات إلى 10 سنوات.

بعدما قمنا بإختيار العينة أولاً تمّ تطبيق إختبار "كاتل "لقياس الذكاء، وذلك لإستبعاد الإعاقة العقلية والحسية وكذلك التخلف العقلي، فتحصلنا على نتائج تتراوح بين 93 حتى 118، فتبين لنا أن أفراد العينة تتمتع بذكاء عادي.

وبعد إجراء إختبار الذكاء قمنا بتطبيق البطارية التشخيصية لعسر القراءة للتأكد من وجود عسر القراءة، بحيث توصلنا إلى نوعين من شدة العسر متوسطة و شديدة : 09 حالات تعاني من عسر قراءة متوسط و 03 حالات تعاني من عسر شديد.

وبعد التأكد من أنّ الحالات تعاني من عسر القراءة تمّ تطبيق إختبار "جلجل" لقياس مستوى الفهم القرائي فكانت نتائج التلاميذ تتراوح في أدنى درجة بلغت 36 وأعلى درجة بلغت 47 ممّا يلاحظ أنّ الفهم القرائي منخفض.

بعدما توصلنا إلى نتائج الإختبارات المطبقة والتي هي : إختبار"كاتل" للذكاء، البطارية التشخيصية لعسر القراءة إختبار "جلجل" لقياس الفهم القرائي، فقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين:

-مجموعة ضابطة: حيث تضم 02 ذكور و 04 إناث.

م-جموعة تجريبية: تضم 05 ذكور و 01 إناث.

ويمكن تمثيلها في الجدول التالي:

الجدول رقم(4) : يوضح تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة

المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
الضابطة	02	04	06
التجريبية	05	01	06
المجموع	07	05	12

وبما أنّ الدراسة الحالية تهدف إلى أثر إستخدام إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم القرائي لدى المعسرين قرائياً، فقد تمّ القيام بقياس قبلي وقياس بعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة بإستعمال إختبار الفهم القرائي من أجل تطبيق الخطة العلاجية المقترحة، والتي تتمثل في إستراتيجية الخريطة الدلالية على المجموعة التجريبية لغرض تحسين الفهم القرائي.

عرض وتحليل النتائج:

1-الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة:

الجدول رقم(5): يوضح الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة

المتغيرات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
القياس القبلي للمجموعة التجريبية	6	41.67	3.55
القياس البعدي للمجموعة التجريبية	6	43	2.82
القياس القبلي للمجموعة الضابطة	6	40.33	2.58
القياس البعدي للمجموعة الضابطة	6	45,50	2.58

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ متوسط المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي بلغ 41.67 و 43 والإنحراف المعياري بلغ 3.55 و 2.82 .

أمّا المجموعة الضابطة فقد بلغ متوسطها الحسابي في القياسين القبلي والبعدي 40.33 و 45.50 بينما الإنحراف المعياري قدّر ب 2.58 و 2,58.

2-عرض النتائج المتعلقة بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الفهم القرائي:

الجدول رقم (6): يوضح عرض النتائج المتعلقة بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الفهم القرائي:

الفروق	القياس القبلي ن6=		القياس البعدي ن6=		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قرار الدلالة
	ع	م	ع	م				
	2.58	40.33	2.58	45.50	2,16	4	0.08	غير دالة

من خلال الجدول رقم(6) نلاحظ أنّ قيمة "ت" بلغت 2.16 عند مستوى الدلالة 0.08 ، وبالتالي لا يوجد فرق دال احصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

3-عرض النتائج المتعلقة بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية:

الجدول رقم (7) :يوضح عرض النتائج المتعلقة بالفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية:

الفروق	القياس القبلي ن6=		القياس البعدي ن6=		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قرار الدلالة
	ع	م	ع	م				
	3.55	41.67	2.82	43	6.89	4	0.001	دالة

من خلال الجدول رقم(7) نلاحظ أنّ قيمة"ت"6.89 عند مستوى الدلالة 0.001، بحيث أنّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ41.67 بإنحراف معياري 3.55، والقياس البعدي بمتوسط 43 وإنحراف معياري 2.82 ومنه يوجد فرق دال احصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية يعزو لصالح القياس البعدي.

3-عرض النتائج المتعلقة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة:

الجدول رقم(8) :يوضح عرض النتائج المتعلقة بالقياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة:

الفروق	القياس القبلي ن6=		القياس البعدي ن6=		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قرار الدلالة
	ع	م	ع	م				
	3.55	**41.67**	**2.82**	**43**	**6.89**	**4**	**0.001**	**دالة**

من خلال الجدول رقم(8) نلاحظ أنّ قيمة" ت" بلغت 0.77 عند مستوى الدلالة 0.04 وبالتالي لا يوجد فرق دال احصائياً بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة.

4- عرض النتائج المتعلقة بالقياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة:

الفروق	القياس القبلي ن6=		القياس البعدي ن6=		ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قرار الدلالة
	ع	م	ع	م				
	2.82	43	2.58	45.50	1.98	4	0.01	غير دالة

من خلال الجدول رقم(9) نلاحظ أنّ قيمة" ت" بلغت 1.98 عند مستوى الدلالة 0.1، وبالتالي لا يوجد فرق دال احصائياً بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

2-مناقشة النتائج وتفسيرها:

2-1-مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة بحيث أنّ قيمة "ت" بلغت 2.16 عند مستوى دلالة 0.08 وبالتالي لا يوجد فرق دال احصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في مقياس الفهم القرائي، وهذا ما يدعو إلى رفض فرضية بحثنا وقبول الفرضية البديلة التي تقول دلالة توجد فروق ذات إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

2.2.مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنّه توجد فروق دالة احصائياً بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الفهم القرائي، فنلاحظ أن قيمة "ت" بلغت 6.89 عند مستوى الدلالة 0.001 بحيث أنّ المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ41.67 بإنحراف معياري 3.55، والقياس البعدي بمتوسط 43 وإنحراف معياري 2.82 ، ومنه يوجد فرق دال احصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي للعينة التجريبية يعزو لصالح القياس البعدي. وبالتالي نرى أنّ إستراتيجية الخريطة الدلالية لها أثر وفعالية في تحسين الفهم القرائي لدى المعسيرين قرائياً، وهنا نستخلص أنّ هدف الدراسة الحالية قد تحقق في ضوء الخطة العلاجية المقترحة والتي تتمثل في إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مستوى الفهم القرائي بصفة جيدة، وبالتالي ساهمت الإستراتيجية في : تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو دروسهم ورفع مستوى تقدير الذات عندهم وكذلك تنمية روح التعاون، زيادة ارتباطات بين المفاهيم التي لها دور في نقل المعرفة بعد معالجتها في الذاكرة وبالتالي بقائها لفترة طويلة، تلبي حاجات التلاميذ في إظهار قدراتهم التعليمية لأنّهم يعتمدون على أسلوب المناقشة وتبادل الأفكار للوصول إلى المعنى الصحيح. ونفس النتائج توصلت إليها دراسة "عكور2007 " هدفت هذه الدراسة الى تعرف على استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية الفهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى الصف الرابع أساسي، وتوصلت إلى فعالية الإستراتجية في تنمية الفهم القرائي ونفس النتائج توصل إليها "المشهداني 2008" التي هدفت الى تعرف على اثر استراتيجتي الخريطة الدلالية والتدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائياً فكانت النتائج تفوق تلاميذ المجموعتين التجريبيتين على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات القراءة الثلاث سرعة القراءة صحة القراءة وفهم المقروء.

مناقشة الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على أنّه لا توجد فروق دالة احصائياً بين نتائج القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة.

نلاحظ انّ قيمة "ت" بلغت 0.77 عند مستوى الدلالة 0.001 ، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دالة احصائياً بين القياس القبلي للمجموعة التجريبية والقياس القبلي للمجموعة الضابطة بحيث أنّ كل من المجموعتين لم تتلقى بعد اي برنامج تدريبي أو إستراتجية بل طبق على كلاهما مقياس الفهم القرائي أثناء خضوعهم لتدريس بطريقة العادية مع المعلمة لهذا لم نجد أي فرق في النتائج .

مناقشة الفرضية الرابعة :

تنص الفرضـــية الرابعة أنّه يوجد فروق دالة احصـــائياً بين نتائج القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

نلاحظ أنّ قيمة ت بلغت 1.98 عند مســتوى الدلالة 0.01 ، وبالتالي لا يوجد فروق دالة احصـــائياً بين القياس البعدي للمجموعة التجريبية والقياس البعدي للمجموعة الضـابطة، وهذا ما يدعو إلى القول أنّ مسـتوى الفهم القرائي عند المجموعة الضابطة قد تحسن بين القياس البعدي، ممّا دعى التشاور مع المعلمة في القسم وتبادل الأفكار تبين أنّها غيرت من أسلوب التعلم المعتاد الذي يشعر التلاميذ بالملل واستعملت أسلوب تدريس آخر أحرز تقدماً ملموساً وواضـحاً لدى تلاميذ المجموعة الضـابطة، وكذلك خضـوعهم لحصـص المعالجة البيداغوجية ممّا سـاهم في تحسـين الفهم القرائي.

التوصيات والاقتراحات :

تكوين المعلمين على استخدام استراتيجيات متنوعة تتناسب مع كل تلميذ والصعوبة التي يعاني منها:

- تضمين استراتيجية الخريطة الدلالية في المناهج الدراسية نظرا لفعاليتها.
- تأكيد على استخدام الخريطة الدلالية لتحليل النص المقروء.
- استعمال الخريطة الدلالية للكشف عن الفروقات الفردية بين تلاميذ الصف الواحد.
- تدريب التلاميذ على الاستخدام الجيد للخرائط الدلالية .
- إجراء دراسات متماثلة في مختلف النشاطات الدراسية كالتعبير،القراءة....

نشر الوعي الكامل حول مفهوم عسر القراءة و الفهم القرائي.

المراجع

Fery.Edward. (1987). pictureNouns for Reading and Vocabularyinvolvement.the Reading Teacher.

.An Interactive Strategies to content Reading .(1985) .Haggard Marth.R .Journal of Reading

Kathleen, R. (1993). using semantic Napping cooperative groups and toys to build descriptive write.

Semantic mapping in communicative .(1995) .Mohamed Zaid .languageTeaching English Forum.

احمد إسماعيل بدران. (2008). فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحدودة بالقراءة في الصف الثالث أساسي دراسة تجريبية في مدارس الزرقاء الحكومية (رسالة دكتوراه غير منشورة) . الأردن.

امل نجاتي عياش، و عبد الحكيم محمود الصافي. (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. عمان الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.

حامد زهران. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أساسها و مهارات تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

زيتون حسين حسن. (2001). مهارات التدريس رؤية في تنفيد التدريس. القاهرة: علم الكتب.

عبد العزيز إبراهيم البعلي. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرتي جانيه الهرمية ورايجلوت التوسعية في التحصيل و التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي رسالة دكتوراه غير منشورة . مصر: كلية التربية.جامعة الزقازيق.

عبد المطلب امين القريطي. (1998). صعوبات التعلم. مصر: عالم الكتب للنشر.

فتحي الزيات. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي الزيات. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي يونس. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتب الحديث.

يونس عواد. (2010). إدارة الموارد و مهارات الاشراف. الرياض: دار اليازوري لنشر و التوزيع.

المراجع

All, P. C. (2013). lecture et dyslexie .Approche cognitive. *2*. Dunod Paris.

Brigitte, M., & denis, l. (2008). psycholinguistique cognitive. Lecture compréhension et production de texte. France de Boeck.

Fery.Edward. (1987). pictureNouns for Reading and Vocabularyinvolvement.the Reading Teacher.

Gillet.P.Valdois.S. (1996). Approche cognitive des troubles de lecture et de l'écriture chez l'enfant. Marseille: Edition Solal.

.An Interactive Strategies to content Reading .(1985) .Haggard Marth.R .Journal of Reading

Kathleen, R. (1993). using semantic Napping cooperative groups and toys to build descriptive write.

Semantic mapping in communicative .(1995) .Mohamed Zaid .languageTeaching English Forum

Nuyts, E. (2012). dyslexie dyscalculie. Prévention et remèdes. Paris.

Content Analysis and The Elaboration Theory : Task .(1991) .Reigeluth C Sequencing. Paper Presented an The Annual meeting of The Association of .Educational Communications and Technology

احمد إسماعيل بدران. (2008). فاعلية برنامج محسوب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحدودة بالقراءة في الصف الثالث أساسي دراسة تجريبية في مدارس الزرقاء الحكومية (رسالة دكتوراه غير منشورة) . الأردن.

احمد السعيدي. (2009). مدخل الى الديسلكسيا. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

امل نجاتي عياش، و عبد الحكيم محمود الصافي. (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. عمان الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.

حاتم حسين البصيص. (2011). مهارات القراءة و الكتابة. دمشق: منشورات الهيئة العامة للدراسة.

حامد زهران. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أساسها و مهارات تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

زيتون حسين حسن. (2001). مهارات التدريس رؤية في تنفيد التدريس. القاهرة: علم الكتب.

عبد العزيز إبراهيم البعلي. (2001). فعالية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرتي جانيه الهرمية ورايجلوت التوسعية في التحصيل و التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي رسالة دكتوراه غير منشورة . مصر: كلية التربية.جامعة الزقازيق.

عبد المطلب امين القريطي. (1998). صعوبات التعلم. مصر: عالم الكتب للنشر.

فتحي الزيات. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي الزيات. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحي يونس. (2001). استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتب الحديث.

فتيحة بن ســـعدون. (2016). تكييف اختبار الفرنســـية المقتبس من البيئة الفرنســـية على عينة التلاميذ من الطور الابتدائي11.7 في البيئة الجزائرية أطروحة دكتوراه. جامعة تلمسان.

قحطان احمد الظاهر. (2004). صعوبات التعلم . عمان : دار وائل للنشر و التوزيع.

ماهر شعبان عبد الباري. (2010). صعوبات التعلم. عمان : دار وائل للنشر و التوزيع.

نصرة محمد عبد المجيد جلجل. (1995). العسر القرائي الديسلكسيا دراسة تشخيصية علاجية. *1* . القاهرة: ،النهضة المصرية.

هند عصام العزازي. (2014). صعوبات التعلم و الخوف من المدرسة. القاهرة : المكتب العربي للمعارف.

يونس عواد. (2010). إدارة الموارد و مهارات الاشراف. الرياض: دار اليازوري لنشر و التوزيع.