35

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

أ. د. الغالي أحرشاو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية

شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز

فاس – المغرب

aharchaou_rhali@yahoo.fr

مشروع مبارك العبد اللّه المبارك الصباح

للدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

تخرج هذه السلسلة بإشراف لجنة مكونة

من الذوات التالية أسماؤهم

د. حسن الإبراهيم (الرئيس)

أ. د. رجاء أبو علام

أ. د. محمد جواد رضا*

أ. د. صلاح مراد

أ. د. بدر عمر العمر

د. تغريد القدسي

د. يعقوب الحجي

أغسطس 2014

* العضوية (1988 ـ 2012).

حقوق الطبع محفوظة

للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ولا يجوز إعادة نشر أو اقتباس أية معلومة

من هذه الدراسة دون موافقة خطية من الجمعية

الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن اتجاهات

تتبناها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تطلب هذه السلسلة من

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة – الرمز البريدي: 13100 الكويت

تلفون: 24748479 – 24748387

فاكس: 24749381

e-mail: haa49@ksaac.org.kw

www.ksaac.org.kw

الملخص:

يتلخص هدف هذه الدراسة في بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية، وبالتالي توفير أداة قياسية يسترشد بها مختلف الفاعلين والساهرين على قطاع التعليم الأساسي في المغرب والعالم العربي عامة في تشخيص الصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال في تعلم القراءة. وقد استلزمت عملية تكوين أجزاء ومضامين هذا المقياس وصياغة مهامه وبنوده واستخلاص معاملات ثباته وصدقه، إنجاز تجربتين اثنتين: الأولى استطلاعية والثانية أساسية ضمّتا على التوالي (144) و(300) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة.

يمكن الإقرار بأن هذا المقياس الذي يتكون في صورته النهائية من 13 اختبارا فرعيا، تتوزع على 6 أجزاء كل واحد منها يقيس مهارة قرائية محددة، وبالإضافة إلى كونه يراهن على تعيين الأطفال ذوي الصعوبات في القراءة، فهو ينفتح على مسعى تشخيصي قوامه تحليل طبيعة الميكانيزمات القاعدية للقراءة وتحديد الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلمها مع توفير الصيغ الملائمة لتجاوز هذه الأخيرة. فهو بهذا المعنى يؤدي وظيفة مزدوجة؛ حيث يشكل من جهة أداة لتشخيص التطور الدراسي لكل متعلم ولمستوى تحصيله المعرفي وصعوباته في تعلم القراءة. ويمثل من جهة أخرى أداة للتشخيص النفسي- الدراسي، وبالخصوص على صعيد مقاربة أسباب صعوبات القراءة في علاقتها بوضعية اللاتوافق الدراسي وكل ما يحكم هذه الأخيرة من مكونات نفسية ومعرفية واجتماعية وبيداغوجية.

Development of a Performance Scale to Assess Reading Arabic for Children

Prof. el rhali AHARCHAOU
Laboratory of Researchs in Psychology and Sociology
Department of Psychology, Faculty of Letter and Human Science, Fes - Morocco

Abstract

The objective of this study is to develop a performance scale to assess reading Arabic. We hope to create a measuring tool that will help diagnose difficulties faced by some children in learning to read, and which can be used at the primary education level.

Constituting the contents and different parts of this scale, formulating its tasks and items, in addition to defining its validity and fidelity coefficients, required performing two experiments. The first experiment was in the form of a survey that included 144 children. The second experiment was more comprehensive and included 300 children. In both experiments, the age of the male and female children was between six and eleven years old.

We claim that this scale in its finale version is composed of 13 sub-tests, which in turn can be categorized into six parts. Each part measures a precise reading skill. In addition to helping identify children with difficulties in reading, the tool that we developed helps in analyzing the basic mechanisms in reading, and listing the causes of difficulties in learning to read. This tool also provides some adequate modalities that help overcome these difficulties.

The scale developed here plays therefore a twofold role. First, it constitutes a tool to diagnose evolution at school and the level of acquisition of knowledge for every learner, as well as the difficulties that can be encountered in terms of learning to read. Second, it represents a tool for psycho-educational diagnosis especially in approaching the causes of difficulties in learning to read in its relationship with educational maladjustment and all psychological, cognitive, social, and pedagogical components of this latter.

مقدمة:

نـادراً ما يتـم التنصيص عندنا فـي المغرب والعالم العربـي عامة على أهميـة تعلّم القراءة كمفتاح لتحقيق جانب مهم من النجاح الدراسـي. فالمدرّسـون والمربون والممارسـون للفعل التربـوي عادة مـا يتجاهلون هـذا النوع مـن التعلم رغم أهميته القصوى بالنسـبة لمسـتقبل المتعلم ومساره الدراسي. فهم لا يولون الاهتمام المطلوب لمظاهر الضعف والقصور ولمختلف الصعوبـات والعوائق التـي يواجهها بعض الأطفال فـي تعلم القراءة. لقد ثبت أن الفشـل في القراءة يُعَدُّ أحد المصادر الرئيسية للصعوبات الدراسية، وبالتالي فقد أضحى من الضروري تجاوز التعامل البسـيط مع ظاهرة القراءة إذا أردنا فعلا الكشـف عن أسـباب تلك الصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها.

الواقـع أن مجـرد تفاني المدرّسـين وإخلاصهم المهني وحدسـهم النَّفْسْـتَرْبَوِي، لا تكفي كعوامل للكشف الدقيق عن أنواع تلك الصعوبات وأسبابها المختلفة. لذلك نعتقد أن الوقت قد حـان لاعتماد أدوات للتقويم والتشـخيص في هذا المجال الحيوي. فمثلما هو الحال بالنسـبة للطبيب الذي يتوفر على معدات دقيقة للفحص والتشخيص، فقد أصبح كل من المدرس والمربي والموجه مطالبين بامتلاك أدوات قياسـية مقننة لتقويم سـيرورات تعلم القراءة والكشف عن مناطق ضعفها وإمكانيات تصحيحها.

في هذا المنظور إذن، يندرج المشـروع الحالي حول "بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل". وهو مشروع نستهدف من إنجازه توفير أداة قياسية وتشخيصية للوسط المدرسي، قوامها تقويم مهارة القراءة لدى تلاميذ التعليم الأساسي (من القسم الأول إلى القسم السادس ابتدائي)، وبالتالي تعيين أنواع الصعوبات والمشاكل التي يواجهونها في هذا الإطار، ثم توفير الصيغ الملائمة للتدخل البيداغوجي في أبعاده الوقائية والتصحيحية.

ونفضـل الإشـارة هنـا إلـى أن خبرتنـا الأكاديميـة الثلاثيـة الأبعـاد: السـيكولوجية والسـيكومترية والبيداغوجية، قد أسعفتنا كثيراً في إعداد هذا المقياس الذي يمكن استخدامه عند مستويات عديدة، وبالخصوص على صعيد تقييم الحصيلة الشاملة لتلاميذ فصل معين أو إنجـاز تحليل مفصـل لأداءاتهم الفردية. لكن هذا لا يعني أن المقياس الحالي يدعي لنفسـه صفة الكونية لأن سيرورات تعلم القراءة تتغير بحسب الطرق والبرامج المعتمدة. وعليه فهو لا يحيل على طريقة محددة لتعلم القراءة، بحيث أن عينات دراسـتنا شـملت تلاميذ خضعوا لتعلم القراءة إما بطريقة توليفية تجمع بين التحليل والتركيب وإما بطريقة تحليلية أو تركيبية فقـط. فنحـن نعتقـد أن ما يهم هنـا وبغض النظر عن نوعيـة طريقة التدريس هو أن يكتسـب المتعلم - القارئ مهارة إقامة التطابق الصوتي - الحرفي واستيعاب دلالة الوحدات الكتابية.

إذن، على أساس أن البحث الحالي يراهن من حيث هدفه الرئيسي على بناء مقياس لتقويم القراءة بالعربية، فإن بلوغ هذا الهدف وفق المعايير العلمية التي يتطلبها هذا النوع من الأبحاث قد استلزم، فضلاً عن التجربة الاستطلاعية للمقياس، إنجاز دراسة نظرية وميدانية موسعة، قوامهـا توفير إجابة مقنعة على أسـئلة محورية من قبيل: ما مقومات سـيكولوجية القراءة؟ وما طبيعة سيروراتها ونوعية مراحلها وآليات تعلمها؟، ثم ما مظاهر صعوباتها ومستويات

تشـخيصـها وإمكانيات التدخل لتقويمها وتصحيحها؟، وأخيراً ما الخصائص السـيكومترية للمقيـاس الحالي وأهدافه التشـخيصية؟ وما إجـراءات تطبيقه وأسـاليب تصحيحه ومعايير تفسير نتائجه؟.

أولاً - موضوع البحث ومقوماته:

1. مشكلة الدراسة:

إذا كانـت مشـكلة هذه الدراسـة تتحدد في إعداد مقياس يسـتهدف بالأسـاس تشـخيص اضطرابـات وصعوبـات القـراءة باللغـة العربية، ويسـتجيب لمجموعة من الأهداف النفسـية والاجتماعيـة، التعلمية والبيداغوجية التي تراهن على تحقيقها كل حركة إصلاحية للمنظومة التربويـة عندنـا، فإن هـذا المقياس لا يدَّعي لنفسـه صفة الكونية لأن سـيرورات تعلم القراءة تتغير بحسب البرامج والطرق البيداغوجية المعتمدة. فالمقياس المقصود لا يحيل على أي طريقة خاصة لتعلم القراءة، بحيث أن عينة الدراسـة سـتتكون من تلاميـذ خضعوا لتعلم القراءة إما بطريقـة كليـة - تركيبية وإما بطريقة تحليلية- تجزيئية وإمـا بطريقة توليفية مركبة تجمع بين التركيب والتحليل (*). فمهما تكن الطريقة التدريسية المستعملة، فنحن نعتقد أن المتعلم القارئ يمـر عبـر هاته أو تلك من مراحـل تعلم القراءة، بحيث أن نظام تقـديم وتعاقب تلك المراحل هو الـذي قد يتغير. ويعني هذا أن كل متعلم قـارئ يكون عند هذه المرحلة أو تلك من فترات تعلمه للقراءة، مطالباً باكتسـاب مهارة إنشـاء التطابق الصوتي- الحرفي وبضبط واستيعاب معنى الوحـدات الدلاليـة. فالأمر يتعلق بمراحل ومسـتويات في سـيرورة تعلم القـراءة، بحيث أن تعيين تلك المراحل والمستويات، هو الذي سيفضي في نهاية المطاف إلى تشخيص دقيق لأداء المتعلم القارئ ويسهل بالتالي إجراءات التدخل الوقائي أو التصحيحي.

2. مبررات اختيار المشكلة:

لا أحـد يجـادل في أن الحاجة أضحت ماسـة إلـى اعتماد أدوات قياسـية لتقويم صعوبات تعلـم القراءة لدى الأطفال المتمدرسـين في المغرب والعالم العربي عامـة، وذلك بفعل الافتقار الواضح إلى مثل هذه الأدوات. فعملية قياس وتقويم مهارات القراءة أضحت تشكل إجراء كثير الفائـدة، وبالخصوص على صعيد تشـخيص أنواع الصعوبات التـي يواجهها بعض الأطفال المتمدرسـين، والعمـل بالتالـي علـى صياغة الطـرق الملائمة للتدخـل الوقائـي والتصحيحي. ويمكن إجمال دواعي وأهداف إعداد مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل في العناصر التالية:

- الواقع أن المقياس المرتقب إعداده وتقنينه على أطفال مغاربة متمدرسين تتراوح أعمارهم مـا بين 6 و11 سـنة، سيشـكل مسـاهمة ناجعة في مجـال قياس مهـارات القـراءة بالعربية وتشـخيص أنواع صعوباتها وتحديد أسـاليب تطويرها. فسيجد فيه كل من المدرس والموجه والأخصائي النفسي أداة مهمة لتقييم مهارة القراءة ومشاكلها.

- الإقرار بأن مجال البحث في صعوبات تعلم القراءة ما يزال يشـكل الحقل الخصب الذي

(*) سنوضح المقصود بهذه الطرق التدريسية Méthodes didactiques في المحور الثاني لهذه الدراسة.

لم تستنفذه بعد الدراسات النفسية والتربوية الأجنبية بالتقصي والمقاربة، أما الدراسات النفسية والتربوية العربية فهي في حدود معرفتنا ما تزال في بداياتها المتعثرة بخصوص هذا الحقل. ومن هنا تحاول الدراسة الحالية تجاوز بعض تلك التعثرات من خلال لفت الانتباه إلى ما سيمثله إعداد مقياس للقراءة بالعربية من أهمية في مجال الكشف عن أنواع الصعوبات التي قد تخترق سيرورة تعلم بعض المتمدرسين لهذه الكفاءة.

- اعتماد اختبارات المقياس المرتقب كأدوات تشخيصية ذات فوائد تطبيقية تستجيب لحاجات الأوساط المدرسية وبالخصوص فيما يتعلق بالكشف المبكر عن صعوبات تعلم القراءة. وهي فوائد تزداد واقعيتها بفعل أن المقياس الحالي سيتميز بسهولة على مستوى الإجراء والتصحيح ولا يتطلب تدريباً متخصصاً. فكل مدرس أو مربي أو متخصص في التقويم والتوجيه، يمكنه أن يستخدمه كأداة للتعرف على أداءات الأطفال في تعلم القراءة وللكشف المبكر عن مختلف الصعوبات التي قد يواجهونها في هذا المجال. هذا فضلاً عن تمكين كل واحد من هؤلاء من صياغة الأسلوب الأمثل للتدخل الوقائي والتصحيحي.

- العمل على تجاوز فكرة الأسباب المألوفة كمكون وحيد لتعيين صعوبات تعلم القراءة، وذلك بالتركيز على الوظائف الجوهرية للقراءة في حد ذاتها، وفي مقدمتها سيرورتي التفكيك Décodage والترميز L'encodage اللتان تمثلان الهدف الرئيسي للدراسة بأكملها، حيث سينصب الاهتمام على تقويم كفاءة الطفل المتمدرس في:

- التمييز البصري للرموز الحرفية التي تحتوي على تشابهات معينة فيما بينها. وإذا كانت هذه المهارة تستدعي مجموعة من الوظائف السيكولوجية، فإن فعل التمييز الإدراكي- البصري يتطلب بالإضافة إلى ذلك شروطاً أخرى كالانتباه ومعرفة مختلف الحروف.

- الترميز الصوتي L'encodage phonétique للرموز الحرفية وذلك بإنشاء التطابق صوت - حرف، وبالتالي تعيين الرمز الحرفي للفونيم Phonème (أصوات - حركات Sons - Voyelles //أصوات - صوامت Sons - consonnes // أصوات مركبة Sons complexes).

- التمييز السمعي للأصوات اللغوية المرمَّزَة بواسطة الحروف.

- استيعاب نظام الترتيب التتابعي للحروف والأصوات، وبالتالي القدرة على تهجّي الكلمات والألفاظ.

- القراءة السريعة للكلمات، وبالتالي القدرة على تحليل - تركيب الكلمة والتعرف بصرياً على البنية الكلية للمكتوب.

- استعمال مؤشرات السياق الجُمَلي لتعيين كلمات جديدة أو التعرف على كلمات معروفة. بمعنى القدرة على جعل دلالة الكلمة في تناغم كامل مع معنى السياق، فضلاً عن تقويم مهارة فهم نصوص بسيطة.

3. تعريف المفاهيم:

تتحدد التعاريف الإجرائية لأهم المفاهيم المعتمدة في هذه الدراسة في الآتي:

التشخيص: إذا كان فعل التشخيص يشير في معناه الطبي إلى تعيين مرض ما انطلاقاً من علاماته العرضية، فإن المقصود به في هذا البحث هو دراسة وضعية نَفْسْ تَربوية مضطربة، لا تحمل فقط على الأعراض، بل على تاريخ الاضطراب وعوامله وأساليب التدخل لعلاجه. وبهذا المعني فنحن نميز بين مرحلتين من التشخيص الذي يهمنا في هذا البحث: فمن جهة أولى يوجد التشخيص الخاص بالتطور الدراسي الذي يركز على المستوى التحصيلي لكل متعلم، وعلى ما يظهره من صعوبات فعلية في تعلم القراءة. ويوجد من جهة ثانية التشخيص النَّفْسْدراسي الذي يندرج ضمن منحى إكلينيكي ويسعى إلى تعيين وتحليل وتفسير صعوبات القراءة بمختلف مهاراتها ووظائفها وأسبابها.

مقياس القراءة: يشكل في نفس الوقت أداة للتشخيص الدراسي في بعديه التحصيلي والنفسي. فهو الذي سيمكننا أولاً من تمييز التلاميذ الناجحين في اكتساب تقنيات وآليات القراءة عن أمثالهم الفاشلين في هذا الاكتساب. وسيسمح لنا ثانياً بتعيين ميادين الصعوبات عند هؤلاء الفاشلين. وبحسب التصميم الأولي للمقياس الحالي فهو سيتكون، فضلاً عن توجيهات وتعليمات استخدامه ومعايير ومفاتيح تقنينه وتصحيحه، من 13 اختباراً فرعياً سيتم توزيعها على كراستين اثنتين: الأولى تضم 6 اختبارات: واحد منها يستهدف تقويم مهارة التمييز البصري للرموز الخطية (الحروف)، وثلاثة تستهدف تقويم مهارة إنشاء التطابق صوت - حرف، واثنان يستهدفان تقويم مهارة التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمَّزَة بواسطة الحروف. أما الكراسة الثانية فتضم 7 اختبارات: ثلاثة لتقويم مهارة استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات، وبالتالي انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح وتعيين الأصوات الأصلية المتماثلة في بداية الكلمات ونهايتها. و ثلاثة لقياس مهارة التعرف على الكلمات من خلال إتمام حروفها الناقصة أو تعيينها ضمن كلمات طويلة أو قصيرة، فيما يتعلق الاختبار الأخير بفهم نصوص بسيطة.

فعلى أساس أن المقياس الكلي يستهدف تقويم أداءات عينة من الأطفال المتمدرسين في مهارة القراءة، فإن جميع هذه الاختبارات الفرعية الثلاثة عشرة ستشمل سلسلة متكاملة ومتدرجة من المهام التي ستمكن كل مبحوث من التعبير عن مستوى وجودة ما حصَّله من تقنيات وآليات بواسطة فعل القراءة. وبهذا فإن طبيعة الأداء على بنود هذه الاختبارات الفرعية هي التي ستساعدنا على تشخيص أنواع الصعوبات التي يواجهها الأطفال المبحوثون خلال سيرورة تعلمهم للقراءة.

القراءة: يتحدد تعريفنا لفعل القراءة في نوع من الخطاطة التي تعكس سيرورتها ومراحلها. فإذا كان قصدنا بمهارة القراءة يكمن في هذا التدرج من الحرف كصورة مرئية إلى الصوت كصورة سمعية، إلى الدال كرمز، إلى المدلول كمفهوم ثم إلى مركب من المدلولات المعبرة عن الرسائل والأفكار، فإن هذا التحديد تصاحبه سلسلة من المراحل المتدرجة الموازية التي تنتقل من التفكيك إلى التعيين والترميز، إلى التطابق صوت- حرف، إلى التركيب والتوليف، إلى

الفهم الدلالي ثم أخيراً إلى النشاط الذهني الذي يتميز بالإسقاط المفهومي والتأويل التركيبي. وعلى أساس هذا التحديد فالقراءة تمثل من منظورنا الإجرائي: قدرة الطفل المتمدرس على التعرف من جهة على الرموز الصوتية داخل الرموز الخطية المكتوبة (المدركة بصرياً) والعكس بالعكس، وبالتالي التمكن من تكوين وحدات اسمية. ومن جهة أخرى فهي القدرة على تعيين مجموعة من الخطوط الحرفية عند وحدة فونيمية - مقطعية ثم الانتقال من الدال البصري- الاسمي إلى الدال الصوتي لاستخلاص المدلول. ببساطة، إنها القدرة على إيجاد الدلالة اللسانية لمجموعة من الرموز الكتابية المتناسقة داخل كلمات أو نصوص بسيطة، وبالتالي استخلاص رسائلها وفهم معانيها واستيعاب مدلولاتها.

الفونيم: يمثل الوحدة الصوتية الصغرى التي تسمح بالتمييز بين مكونات ووحدات النظام الأبجدي لكل اللغات بما فيها العربية.

المقطع: يمثل وحدة صوتية أكبر من الفونيم ويأتي مباشرة بعده من حيث البعد الزمني في النطق والبعد المكاني في الكتابة.

التعلم: نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط ويمثل سيرورة مسترسلة تهم اكتساب المعارف قبل التعلم وأثناءه وبعده.

ثانياً - خلفية البحث النظرية:

سنعمل في هذه الخلفية النظرية للبحث على مناقشة إشكالية تعلم القراءة في علاقتها بأساليب تشخيص صعوباتها وإجراءات تقويم مراحلها، وبالتالي الإجابة عن أسئلة محورية من قبيل: ما هي مقومات سيكولوجية القراءة؟ ما طبيعة سيروراتها ونوعية مراحلها وآليات تعلمها؟ ما مظاهر صعوباتها ومستويات تشخيصها وإمكانيات التدخل لتقويمها وتصحيحها؟

1. التشخيص وتعلم القراءة:

يشكل تعلم القراءة نشاطاً سيكولوجياً معقداً ينبني على وظائف محددة لاكتساب المعارف والتقنيات اللازمة لتعيين الرموز الحرفية وتبدلاتها الصوتية المكتسبة قبل فهم محتوى نص ما. إن نشاط التفكيك هو الذي يميز ما ينعت في العادة بالقراءة المادية التي من المفترض أن يمتلكها كل متعلم- قارئ عند هذه أو تلك من فترات سيرورة التعلم ومهما تكن الطريقة التدريسية للقراءة. فاكتساب هذا النوع من القراءة يمثل في الغالب صعوبات كبيرة لدى كثير من الأطفال، وفي مقدمتهم عسيري القراءة Dyslexiques الذين يفشلون حتى في اكتساب تقنية تفكيك الرموز الحرفية لتتعطل بذلك جودة القراءة الصورية لديهم. فإذا كانت هذه الأخيرة تمثل الهدف النهائي لكل قراءة، فهي تتوقف بدورها على جودة القراءة المادية وعلى الامتلاك الجيد لتقنياتها وآلياتها التفكيكية والترميزية: الحرفية والمقطعية والاسمية والدلالية. وعليه يمكن الإقرار بأهمية تحليل طبيعة التقنيات والآليات القاعدية للقراءة مع حصر أنواع الأسباب الكامنة وراء صعوبة تعلمها وكذا المتغيرات التي ستتم معالجتها عند مختلف مراحل الفعل التشخيصي كما توضح ذلك مضامين الجدول (1) اللاحق.

إذن، إذا كان فعل التشخيص يشير في معناه الطبي إلى تحديد مرض ما انطلاقا من أعراضه، فالمقصود به هنا هو مقاربة وضعية نَفْسْ تَرْبَوِيَّة مضطربة، لا تحيل على الأعراض فحسب، بل كذلك على تاريخ الاضطراب أو المشكل وعوامله وأساليب التدخل لعلاجه (Ruel, 1974, 1976). فبهذا المعنى، على التشخيص في الوسط المدرسي أن يتوسع ليزاوج بين المفهومين الإكلينيكي والتطوري حتى يؤدي وظيفته المنتظرة في الوقاية والعلاج. فعلى كل مدرس وعالم نفس مدرسي وكل مقوّم بيداغوجي Orthopédagogue، أن يكونوا على معرفة تامة بالتطور التدريجي لكل تلميذ، وبالخصوص نموه النفس فسيولوجي ومستوى تحصيله وإيقاع تعلمه، إذا أرادوا فعلا أن يتحكموا في جودة توافقه النفس دراسي. فهذه المعرفة لن تتحقق إلا عن طريق معالجة مرحلية ومنتظمة لأداء وتكيف كل متعلم؛ بحيث أن هذه المعالجة هي التي ستحدد نوعية التدخل التصحيحي. فالتشخيص إذن، يتحدد في الغالب في المعالجة العلمية المنظمة لوضعية نفسية محددة باعتماد طرق وتقنيات مناسبة. إنه عبارة عن بيان نفس بيداغوجي منظم يتحدد موضوعه في معرفة إما تطور مجموعة ما (تشخيص جماعي) وإما تطور شخص معين (تشخيص فردي) في أبعاده الفيزيقية والنفسية والاجتماعية والدراسية. وبهذا المعني فنحن نميز بين مرحلتين من التشخيص الذي يهمنا في هذه الدراسة.

فمن جهة أولى يوجد التشخيص الخاص بالتطور الدراسي الذي يركز على المستوى التحصيلي لكل متعلم وعلى ما يواجهه من صعوبات في تعلم القراءة. فهو عبارة عن تشخيص معمق لمستوى الطفل الدراسي ومعارفه المكتسبة ومشاكله في التكيف والنجاح. وفي الغالب فهذا النوع من التشخيص هو الذي يوفر المعلومات اللازمة لكل تدخل وقائي.

وهناك من جهة ثانية التشخيص النفس دراسي الذي يندرج ضمن منحى إكلينيكي ويسعى إلى تعيين وتحليل وتفسير صعوبات القراءة بشتى مظاهرها ومختلف أسبابها انطلاقا من وضعية اللاتكيف الدراسي. فهذا اللاتكيف يمكنه أن يكون من نوع نفسي يتضمن الاتجاهات والقدرات النفسحركية والإدراكية والمعرفية، أو من نوع اجتماعي يتجلى في رفض الوسط المدرسي والانخراط في سيرورة التمدرس، أو من نوع تعلمي يتمظهر إما في الهروب من المدرسة وإما في العجز عن القيام بالمهام الدراسية أو فيهما معا.

الحقيقة أن مقاربة مثل هذه الوضعية المعقدة التي تتفاعل فيها العوامل والأعراض في دينامية علائقية، يجب أن تنبني على تشخيص نفس دراسي يندرج في منحى إكلينيكي ينفتح على ثلاثة مستويات:

- أولها تحليلي يقدم على التوالي أوصاف القراءة وجودتها من خلال صبيبها وإيقاعها السريع أو البطيء (مقطعية / مترددة / عادية)، ثم صعوبات القراءة من خلال أعراضها وأغلاطها في الصوت والشكل وغيرهما (الغموض الصوتي أو الشكلي للحروف: ت - ث // د - ذ //س - ص //ض - ظ ....إلخ).

- ثانيها فارقي يركز على تحليل مهارات القراءة من خلال تشخيص تقنياتها وآلياتها الناجمة عن سيرورة تعلمها (مثل: التطابق صوت - حرف، التفكيك الحرفي، المقطعي، الاسمي

والدلالي)، وأيضا من خلال تشخيص مستوياتها في الاحتفاظ والاستيعاب والفهم.

- ثالثها تفسيري يمدد المستوى السابق ويسعى إلى تعيين الأسباب الملائمة لتفسير صعوبات القراءة وذلك بالجمع بين الأعراض والعوامل في علاقة سببية محددة، بحيث يتم الربط بين كل خلل في القراءة ولوازمها الأولية المتمثلة بالخصوص في الوظائف النفسحركية والإدراكية والمعرفية وفي لوازم أخرى مثل الانفعالية والاتجاهات والوسطين الأسري والمدرسي.

2. مفهوم القراءة ومراحل تعلمها:

رغم كثرة الأدبيات العلمية حول هذا الموضوع، إلا أن التحديد الدقيق لمحتوى المقياس الحالي قد استلزم منا بلورة مفهوم شامل للقراءة يعكس طبيعة فعلها وسيرورة تعلمها ونوعية مراحلها ثم مختلف محدداتها. وعليه يمكن الإقرار بأن تعلم اللغة المكتوبة الذي يعتبر اكتسابا مراقبا، عادة ما يتطلب تعليما مدرسيا صريحا، قوامه الانتقال من معالجة الأصوات (الشكل المنطوق) إلى معالجة الحروف (الشكل المكتوب). فغالبا ما يندرج في إطار نظام تمثلي أساسه ترميز الكلام، وفي إطار اكتساب مطالساني تحكمه سيرورات معرفية - لسانية متأخرة. وبحسب اللسانيين، توجد ثلاثة أنواع من الكتابات (Jaffré, 1993):

الأولى لوغوغرافية Logographique، تشكل المفاهيم وحداتها الصغرى المكتوبة، بحيث يمكنها أن تتخذ شكل كلمات أو صَيْغَمِيَّات (مورفيمات Morphèmes) أو حروف دالة.

الثانية مقطعية Syllabique، تمثل المقاطع وحداتها الكتابية التي تقابلها أصوات محسوسة وواضحة.

الثالثة ألفبائية Alphabétique، تُكوّن الفونيمات (أو الصواتم) وحداتها الصوتية الصغرى، وتمثل بفضل اقتصادها وتجريدها الكتابة الأكثر تطورا. لكن مبدأها الألفبائي هذا لا يكفي لتوضيح الكيفية التي تكتب بها لغة ما؛ إذ أن الأرطوغرافيا L'orthographe (أو الكتابة الصحيحة) تمثل بهذا الخصوص المعيار الحاسم الذي على أساسه يتم التمييز في الغالب بين لغات ذات كتابة عميقة وكثيفة بسبب لا انتظامية علاقات حروف/ أصوات (الإنجليزية مثلا)، وبين لغات ذات كتابة سطحية وشفافة بفضل انتظامية علاقات حروف/ أصوات (الإيطالية مثلا). وهكذا فإن درجة الشفافية الصّوْتَحَرْفية Phonographique التي تسهل ولوج عالم المكتوب هي دوماً نسبية وتتغير من لغة ألفبائية إلى أخرى. وهذا ما يعني أن ولوج عالم الكتابة والقراءة الصحيحتين لا يستلزم فقط امتلاك معارف صوتية، بل لابد من المعارف الأرطوغرافية التي تسمح بمعالجة الكتابة غير المنتظمة الكلمات. فالصوت /o/ في الفرنسية مثلا، يمكنه أن يكتب بواحد من الحروف التالية وبحسب الكلمة المقصودة (eau/au/o). وعلى هذا الأساس يوجد إجراءان لمعالجة المكتوب: واحد يتحدد في الوساطة الفونولوجية المبنية على توظيف قواعد التطابق حرف - صوت، وآخر أرطوغرافي يرتكز على التمثيل الكتابي للكلمات المكونة للمعجم الذهني. فتبعا لهذا التحديد، تتحقق القراءة إما عن طريق التجميع Assemblage، حيث إن التعرف غير المباشر على الكلمة المكتوبة،

يمر عبر التمثل الفونولوجي القائم على ترجمة الحروف Graphèmes إلى فونيمات Phonèmes. وإما عن طريق العنونة Adressage ، حيث يتم التوجه المباشر إلى الكلمة المقصودة في المعجم الذهني باعتماد تمثلها الأرطوغرافي. والحقيقة أن هذا المنظور الذي يوضح سيرورة معالجة اللغة المكتوبة عند القارئ الماهر، يتفق إلى حد بعيد مع نتائج مختلف الدراسات النمائية التي تؤكد على وجود ثلاث مراحل في سيرورة اكتساب القراءة والكتابة (Frith, 1985):

الأولى لوغوغرافية تقابل الفترة ما قبل المدرسية، وتتميز بالمعالجة البصرية للكلمات كوحدات كلية بالارتكاز على أشكال الحروف وألوانها وتمظهراتها الخارج لسانية. والمؤكد أنه لا يمكن الحديث هنا عن القراءة - الكتابة الفعلية لكون أن الطفل لا يلجأ إلى معالجة لسانية صرفة للكلمات.

الثانية ألفبائية تنطلق على العموم مع بداية التمدرس وتتميز بالوساطة الفونولوجية التي تعتمد التفكيك الصوتي كمفتاح للقراءة، والترميز الكتابي كمفتاح للكتابة. هنا تصبح الوحدات الصوتية - الحرفية هي العناصر المحددة لقراءة الكلمات المألوفة وغير المألوفة وكتابتها.

الثالثة أرطوغرافية تتسم بمعالجة معجمية مباشرة وغير صوتية، وتستند إلى التمثيل الكتابي للكلمة المخزنة في الذاكرة. فأمام الكلمات ذات التعقيد الكتابي (/e/ في كلمة Femme حيث ينطق /a/) واللاانتظامات الكتابية والصوتية، تصبح المعرفة المعجمية الخاصة هي المحدد الأساسي لقراءتها وكتابتها بدل الوساطة الفونولوجية التي يبقى دورها محدودا هنا.

لكن هذا البعد النمائي وعلى الرغم من أهميته، فهو لا يكفي لتشخيص سيرورة تعلم القراءة- الكتابة؛ إذ أصبح من المؤكد - كما سنوضح ذلك في نهاية هذه النقطة - أن خصوصيات كل لغة ونظامها الكتابي وظروفها البيداغوجية ومناهج تدريسها، كلها عوامل فاعلة في هذه السيرورة. ومهما يكن فالجميع يقر بعلاقة وثيقة بين الوعي اللساني وتعلم القراءة - الكتابة، وبسببية تفسيرية متبادلة يمثل فيها الوعي اللساني في آن واحد سببا ونتيجة لاكتساب هذه السيرورة. فأغلبية الباحثين يتبنون هذا التصور التفاعلي الذي يقول بالتأثير المتبادل بين الوعي اللساني واكتساب الكتابة والقراءة.

يبدو مما تقدم أن فعل القراءة - الكتابة عبارة عن نشاط جد معقد لا يمكن اكتسابه بسهولة ولا توظيفه بسرعة من لدن القارئ المبتدئ. فهو فعل ذهني يستلزم من الذات نشاطا معرفيا مركبا ينتهي بفهم المادة المقروءة ولا يمكن اختزاله في أداء بصري صرف. فإذا كان التحليل البصري للعلامات الكتابية ضروري في القراءة، فهو لا يمثل سوى جانب ثانوي داخل السيرورة المركزية للمعالجة اللفظية لتلك العلامات. فالقراءة تبتدئ فعلا باستقبال المعلومة الكتابية (مدخل بصري) لكن المراحل الموالية تحمل على المعالجة المعرفية اللسانية لهذه المداخل قصد استخلاص الدلالة اللفظية من العلامات المكتوبة. إلا أن السؤال المطروح هو كيف يتم ذلك وبواسطة أية آلية؟.

أكيد أن الفهم يمثل غاية كل قراءة، لكن الأكيد أيضا أن بلوغ هذه الغاية يستدعي بالأساس

تعيـين الكلمـات المكتوبة والتعرف عليها. فمن هذا التحليل النَّفْسْلِسَـاني خلص باحثون أمثال جوخ Gough وتينمر Tunmer (1986) إلى نظرية بسـيطة قوامها أن القراءة تتولد عن التوليـف بين تعيين الكلمات والتعرف عليها وتفكيكها إلى وحدات لسـانية وبين الفهم العميق لهذه الأخيرة. فالقراءة الحقيقية هي التي تجمع التعرف على الكلمات وفهمها في نشاط واحد لمعالجـة المكتوب، حيث يصبح تعيين الكلمات ضروريا لكنه غير كاف لأنه يمكن تَهَجّي الكلمة دون فهمهـا. وفـي المقابـل يصبح الفهم ضروريـا أيضا لكنه غيـر كاف لأنه يمكـن فهم كلمة بالسـماع فقـط دون القدرة على قراءتهـا (أحرشـاو، 2011، 2012؛ Ez- zaher، 2008). وهـذا ما يعنـي أن إجراء التعرف على الكلمات المكتوبة يشـكل مرحلة لازمـة في القراءة. فهو الـذي يقـود إلى الفهم وذلك بفعل قدرته على النفاذ إلى المعجـم الذهني وإيجاد التمثل الخاص بالكلمة المقصودة بناء على رسمها الكتابي. والحقيقة أن هذا الإجراء الذي يتحقق عبر أسلوبي التجميع والعنونة سـابقي الذكر، عادة ما يتميز بالسرعة والفعالية ويعتمده في الغالب القراء المهرة الذين يتوفرون على مخزون هام من الكلمات المكتوبة. ولابد من الإشـارة إلى أن الأهمية التي توليها السيكولوجيا المعرفية، وبالخصوص أعمالها المتمثلة في أبحاث دووينج Dowing وفيجالكوف Fijalkov 1948 ثم لوكوك وآخرين (1996) .Lecoq, et al، للتعرف على الكلمات المكتوبة، تؤكد أنه إذا كان الفهم يمثل غاية القراءة فإن تفكيك الكلمات وتعيينها والتعرف عليها تشكل آلياتها الأساسية.

يبدو مما تقدم أن نمو مهارة القراءة يمر عبر تطور إجراءات تعيين الكلمات القائمة بدورها على اكتشـاف تطابق الوحدات الكتابية والوحدات الصوتية. وهو التطابق الذي بفضله ينشئ المتعلـم القـارئ إجـراءات للتفكيك هـي التي تسـمح له بعـد اسـتئالتها Automatisation بالانتقال إلى إجراء أرطوغرافي للتعرف على الكلمات. إذا قبلنا بهذا المنظور يمكن الإقرار بأن اكتسـاب القـراءة يرتكز بصورة معينة على إجراءات التفكيـك وبالخصوص في بداية التعلم، ويعتمـد بالتالي على الوعي الفونولوجي كمكون حاسـم في هذا المجال. وكما سـنوضح ذلك فـي النقطة الموالية، فقد ثبت أن الوعي الفونولوجي الذي يتحدد فـي مجمل التمثلات الذهنية الصريحـة لأصوات اللغة من مسـتوى المقطع والصوتم (الفونيـم) والقافية Rime والصدر L'attaque، يشـكل المكـون الحاسـم في المراحـل الأولية لتعلـم القراءة، في حـين أن الوعي المورفولوجي الذي يتحدد في مجمل التمثلات الذهنية المرتبطة بالجوانب المعجمية والتركيبية والدلاليـة للغة لا يكـون هاما إلا في المراحل المتقدمة لهذا الاكتسـاب، وبالخصوص بالنسـبة لمهارات الفهم والقراءة. فقد صار من المؤكد أن علاقة الوعي الفونولوجي بتعلم القراءة أضحت من القضايا المثبتة عالميا؛ إذ تم التحقق من وجودها بالنسبة لكثير من اللغات. فمن جهة لم يعد هنـاك شـك فـي أن تعلم القراءة يتوقـف على قدرات تقطيـع الكلمات إلى وحـدات صوتية جد صغيرة من مستوى المقطع أو الفونيم، وعلى إنشاء تطابقات بين هذه الوحدات الصوتية وبين الحروف التي تترجمها على صعيد الكتابة. ومن جهة أخرى لم يعد هناك مجال للشـك في أن سـيرورة تعليم القراءة أصبحت تقدم للأطفال كمهمة للتفكير حول علاقة الشـفوي بالكتابي عبـر النظام الألفبائي، وبالتالي كمدخل لبناء وعي فونولوجي يمثل أسـاس فهم اشـتغال هذا النظـام الكتابي. لكـن مع ذلك فإن لخصوصيات كل لغة مكتوبة ولظروف اكتسـابها ومناهج تدريسـها تأثير معين على هذا الوعي وعلى تعلم القراءة بهذه اللغة أو تلك. فحتى وإن قبلنا بأن

سيرورة اكتساب القراءة والكتابة مشروطة بمبادئ عامة ومشتركة لدى جميع اللغات، وهذا أمر تم التحقق منه بالنسبة لكثير من اللغات الطبيعية من قبيل الفرنسية والألمانية واليابانية والصينية، فإن ذلك لا يجب أن ينسينا مع ذلك في تغيرات هذه السيرورة تبعا لخصوصيات كل لغة ومناهج تدريسها (Fayol & Monteil, 1994). وإذا كان الأمر يتعلق في العامل الأول ببيان ما إن كانت الطبيعة الصرفة للغة المنطوقة وخصائصها الكتابية وعلاقة شفوي/ كتابي، تؤثر في نمو الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة، فإن الأمر في العامل الثاني يكشف عن واقعة أن نوع التكوين المقدم للطفل يؤثر في نمو وعيه الفونولوجي وأيضا في الاستراتيجية التي يستعملها بالنسبة لقراءة الكلمات. فقد أوضحت دراسات حديثة أن قدرات تقطيع الكلام تتقوى وتتزايد حينما تكون طريقة التعليم تصويتية Phonique بحيث تفوق أطفال السنة الأولى ابتدائي الذين تعلموا القراءة بطريقة كلية على أمثالهم الذين تعلموا بطريقة تحليلية (Alégria, et al., 1982).

بصورة عامة، تعتبر الخصوصيات اللسانية أحد العوامل الأساسية المحددة للوعي الفونولوجي وتعلم القراءة. فقد ثبت أن للمتغيرات البينلغوية Interlangues انعكاسات حاسمة في هذا المضمار، بحيث أن العامل اللساني مثلما هو الأمر بالنسبة لعوامل النضج المعرفي والتكوين، يمكنه أن يقوم بدور إيجابي أوسلبي في نمو تلك القدرات. فتبعا لمحيطه الاجتماعي اللغوي، عادة ما يستقبل الطفل مدخلات لسانية شفوية وكتابية هي التي تعكس الخصوصيات الفونولوجية والأرطوغرافية لبنيته اللغوية، بحيث أن الفروق في هذه المدخلات تعكس بدورها التأثير الفارقي لهذه الخصوصيات على قدرات تكوين الوعي الفونولوجي واكتساب القراءة. والحقيقة أن هذه الفروق في علاقتها بنمو هذه القدرات تتجلى من جهة في البنية المقطعية للغة، ومن جهة أخرى في شفافيتها الكتابية. فإذا كانت اللغات تختلف على الصعيد الشفوي بشكل واسع تبعا لخصوصياتها الصواتية، بحيث يمكن الافتراض بأن الوعي بالوحدات الصوتية المتخصصة يتطور تبعا للجوانب البنيوية البارزة في لغة الطفل الأم، فعلى الصعيد الكتابي فإن الكيفية التي ترمِّزُ بها أنظمة الكتابة أصوات اللغة تختلف في الاتجاه والشفافية؛ إذ أن نمو الوعي الفونولوجي واكتساب التفكيك سيتأثران بنوع الوحدة المرمَّزَة وبطبيعة التطابق الحرفي- الصوتي الذي يميز اللغة التي يواجهها الطفل. ولتوضيح هذا الأمر بصورة أكثر، نشير إلى أن الأعمال المقارنة بين اللغات المختلفة تؤكد على مجموعة من الوقائع التي تدعم هذا المنظور القائل بالتأثير الفارقي لخصوصيات اللغات في الوعي الفونولوجي وفي تعلم القراءة وفيهما معا. ومن أهم هذه الوقائع ما يلي (أحرشاو، 2011؛ Ez-zaher، 2008):

- يتجاوز الأطفال الأمريكيون أنظارهم الصينيين واليابانيين في مهام الاستعمال الصريح للفونيمات. فحسب مان (1986) Mann يعود هذا الفرق أساسا إلى التفاوتات الفونولوجية والأرطوغرافية بين الإنجليزية كلغة ألفبائية والصينية واليابانية التقليديتين كلغتين غير ألفبائيتين لا يستلزم تعلم القراءة فيهما تكوين الوعي عند مستوى الفونيم أو الصوتم.

- تبعا لكوسي Cossu وآخرين (1998)، يتفوق الأطفال الإيطاليون من التعليم الابتدائي على أمثالهم الأمريكيين في مهارات القراءة والكتابة، بحيث يتزايد وعيهم الفونولوجي بشكل

دال مع تعلم القراءة وذلك بفعل بساطة البنية الصوتية للغتهم وشفافية كتابتها.

- من جهتها أتبتث التجارب التي أنجزت حول اللغتين الفرنسية والألمانية صاحبتا الأرطوغرافيا الأكثر انتظامية وشفافية من الإنجليزية، أن المتعلمين القراء يعتمدون على الوساطة الفونولوجية في قراءة الكلمات على عكس المتعلمين الإنجليز الذين يعتمدون الاستراتيجية اللوغوغرافية (سبرانجر- شارول 1996 ،1993 ،Springer- charolles).

في حدود معرفتنا، فإن الأعمال التي تم تخصيصها حتى الآن لدور الوعي الفونولوجي في تعلم القراءة بالعربية ما تزال جد محدودة. فباستثناء أبحاث كل من فريد (1996) Farid وبالعجوزة (2003) Belajouza ورومظان (2003) Romdhane ثم الزاهير Ez- zaher (2008)، التي حاولت مقاربة اللغة العربية من منظور نفس لساني، فالواقع أن هذا الميدان ما يزال في حاجة إلى البحث والتقصي. والحقيقة أن دراسة الزاهير (2008) التي تمحورت حول التمثلات المطافونولوجية وتعلم القراءة في العربية، تشكل أهم عمل علمي في هذا النطاق نظرا لقيمته النظرية وأهمية نتائجه التطبيقية. فقد خلص هذا الباحث من الدراسة الميدانية التي أنجزها على عينة تضم 80 طفلا مغربيا، يتابعون دراستهم بالقسم الأول ابتدائي إلى أن تعلم القراءة بالعربية قد يكتفي بالوعي المقطعي، وخاصة خلال السنوات الأولى التي يتعلم الطفل أثناءها القراءة باعتماد كتابة مشكولة، بحيث أن التطابقات الحرفية - الصوتية لهذه الكتابة تتمظهر في مجملها عند مستوى المقاطع. لكن مع ذلك يبقى الوعي الفونيمي عاملا ضروريا لكونه هو الذي سيُعتمد لاحقا في الكتابة غير المشكولة. لهذا يرى الباحث أن تعليم القراءة بالعربية يستدعي التركيز على المقطع كوحدة لتحليل اللغة وتفكيكها، وبالتالي تسهيل ولوج الطفل عالم المكتوب (Ez- zaher, 2008).

بناء على نتائج وخلاصات هذه التجارب المقارنة التي قاربت أثر البنية الصوتية والكتابية في نمو مهارات الطفل القرائية، يمكن التأكيد على الوقائع التالية:

- تلعب الاختلافات البينلغوية، وبالخصوص بين بنياتها الصوتية والكتابية دورا مؤثرا في نمو كفاءة الطفل القرائية.
- تلعب الفروق بين خصائص اللغات الصوتية والكتابية وبين مناهج تعليمها وتدريسها دورا مؤثرا في سيرورة تعلم القراءة.
- كلما كانت البنية الصوتية للغة بارزة وكتابتها شفافة إلا وكان اكتساب القراءة جد سهل وسريع.
- يقوم الوعي المقطعي بدور حاسم في تعلم القراءة بالعربية وباللغات المشابهة لها.

تبعا لما تقدم يمكن التأكيد أن فعل القراءة عبارة عن نشاط معقد تتفاعل فيه مكونات وعوامل كثيرة (ذهنية- معرفية، حسية- حركية، إدراكية، لسانية، بيداغوجية...) وتحكمه سيرورة نمائية متطورة تتمظهر وفق مراحل متدرجة (الجدول: 1). وهكذا فإن الطفل الصغير مطالب عند فترة أو أخرى من فترات تعلم القراءة ببلوغ مستوى الوحدات الحرفية- الصوتية (حرف، مقطع، كلمة) عوض البقاء حصريا عند مستوى المكونات الرمزية الدالة.

فحسب الترتيب المدوّن في الطريقة التدريسية المعتمدة، عليه أن يمر بصورة ما بمراحل محددة في سيرورة التعلم ليصل بالتدريج إلى مهارة القراءة. فالأمر يتعلق أساسا بخمس مراحل: أولاها للتفكيك الرمزي وإنشاء التطابق (صوت - حرف). وثانيها لتعيين الحروف والمقاطع والكلمات. وثالثها للتوليف بين الوحدات المكونة للألفاظ والكلمات وخاصة على صعيد تعيين دَالاَّتها الإسمية ومدلولاتها المفهومية. ورابعها للفهم الدلالي أو الرمز الإسمي الموحد الذي يترافَق مع التعيين التجميعي للرموز الحرفية أو المقطعية المشتركة، بحيث أن الطفل عادة ما ينخرط في مرحلة القراءة الفعلية عند هذا المستوى الأول للفهم. وهناك خامسا مرحلة أنواع الفهم كنشاط ذهني وبالخصوص في أبعاده التركيبية والتأويلية والتفسيرية والمفهومية. وهذه مسألة يوضحها الجدول التالي:

الواقع أن فعل القراءة يبدأ في شكله الأولي عند مرحلة التعيين والترميز الإسمي، بحيث أن رؤية وسماع الكلمة ينشئان دالا معينا وأن الحرف يأخذ معناه ضمن الصوت الذي يرمّز فكرة أو واقعا معينا. فعلى الطفل القارئ إذن أن يقيم الصلة بين الإدراك البصري للدال الخطي والمدلول الذهني عن طريق الإدراك السمعي، وبالتالي أن يقوم بقراءة صامتة قوامها الترميز الصوتي للدال الخطي. والحقيقة أن هذا التحليل لفعل القراءة وكل ما ينفتح عليه من مستويات ومراحل للتعلم، يسمح باستخلاص مستويات للتدخل التشخيصي والتصحيحي إذا كان الأمر ممكنا.

جدول (1) خطاطة سيرورة القراءة ومراحلها

<table>
<tr><th colspan="2">مهارة القراءة (*)</th><th colspan="2">مراحل القراءة</th></tr>
<tr><td>حرف</td><td>صورة بصرية</td><td colspan="2">1. تفكيك رمزي وإنشاء تطابق صوت – حرف</td></tr>
<tr><td>صوت</td><td>صورة صوتية</td><td colspan="2">2. تعيين وترميز الحروف والمقاطع والكلمات</td></tr>
<tr><td>دال</td><td>رمز</td><td colspan="2">3. تركيب وتوليف (تفكيك اسمي)</td></tr>
<tr><td>مدلول</td><td>مفهوم</td><td colspan="2">4. فهم دلالي</td></tr>
<tr><td>مجموعة من المدلولات</td><td>مركب دال
(أفكار– رسائل)</td><td>5. نشاط ذهني
. إسقاط مفهومي
. تأويل وتفسير
. فهم تركيبي</td><td>مستويات
نوعية الفهم</td></tr>
</table>

3. سيرورة تعلم القراءة في العربية:

الواقع أن اللغة العربية التي تعتبر من اللغات السامية، كانت ولاتزال ترتبط عضويا بالقرآن والدين الإسلامي وتستعمل في كثير من مناطق العالم، وبالخصوص في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. فكتابتها التي تعتمد في تدوين لغات أخرى كالفارسية والأفغانية وبعض اللغات الهندية والإفريقية، هي كتابة ألفبائية صوامتية Consonantique وسريعة تُوَجَّه من اليمين إلى اليسار وتُصاحب صوامتها بحركات اختيارية. وهي تتكون من 27 حرف يتخذ رسمها أشكالا مختلفة بحسب موقعها في بداية الكلمة أو وسطها أو نهايتها. فكثير من هذه الحروف يتشابه رسمها ولا تتميز إلا بعدد النقط (من 1 إلى 3 فقط) الموجودة فوق الحرف أو تحته. وبلغة اللسانيات الحديثة، فالأمر يتعلق بـ 30 فونيم: 27 منها عبارة

(*) نشير إلى أن التدرج التصاعدي لمهارات القراءة هذه والمراحل المقابلة لها يحكمها نوع من التفاعل الدينامي الذي يزاوج بين السيرورة الأرطوغرافية والسيرورة التدريسية (أو الديداكتيكية).

عن حروف صامتة و3 عبارة عن حركات أو مصوتات (الفتحة، الضمة، الكسرة). وإذا أضفنا إليها الأشكال الطويلة للحركات الثلاث (آ، أو، إي)، سنكون أمام 33 فونيم في المجموع هي التي تكون النظام الصوتي العربي (تمام حسان، 1974).

وعلى الرغم من أن اللغة العربية الفصحى تشكل لغة التعلم والقراءة، فهي لا تحظى بوضعية مريحة نظرا لتواجدها من جهة إلى جانب العربية الدارجة ومن جهة أخرى إلى جانب لغات أجنبية كالفرنسية والإسبانية والإنجليزية. وإن هذه الوضعية التي تميز أغلب البلدان العربية تبدو جد معقدة في المغرب بفعل تواجد ثلاث لهجات بربرية (تاشلحيت، تامزيغت، تاريفيت)، تشكل اللغات الأم لملايين من المغاربة (أحرشاو، 2011، 2012؛ Ez-zaher، 2008). وعليه فاللغة العربية الفصحى لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ اكتسابها مع التمدرس. فعلى الرغم من التناغم القائم بينها وبين العربية الدارجة، إلا أن فوارق هامة تفصلهما وتجعل المتمدرسين المغاربة يواجهون لغة لا يعرفونها في الواقع، بحيث ينخرطون في تعلم القراءة والكتابة بالعربية الفصحى التي لا تشكل في الواقع لغتهم الأم. وهذا ما يتطلب منهم بذل مجهودات ضخمة للانتقال من لهجة فرعية إلى لغة مكتوبة، وبالتالي مواجهة كثير من الصعوبات اللسانية والبيداغوجية. والسؤال الذي يطرح هنا هو: كيف يعالج القارئ المغربي والعربي عامة اللغة المكتوبة؟.

تستدعي الإجابة على هذا السؤال أخذ عاملين اثنين في الاعتبار: مستوى القراءة (جيد/ غير جيد) من جهة ثم نوع الكتابة (مشكولة/ غير مشكولة) من جهة أخرى. في الواقع إن آليات القراءة تختلف بحسب نوعية القارئ الذي قد يكون إما مبتدئا وإما خبيرا. ومثلما سبق توضيح ذلك فإن السيكولوجيا المعرفية تقول بوجود إجراءين للتعرف على الكلمات المكتوبة: الأول للعنونة والثاني للتجميع، عادة ما يتميزان بالْأَلْيَلَة المرتفعة عند القارئ الخبير الذي يفضل العنونة للتعرف على الكلمات المألوفة ويستعمل التجميع لتفكيك الكلمات غير المألوفة وباعتماد السياق أحيانا. في حين أن القارئ المبتدئ يفضل عكس ذلك التجميع عن طريق الوساطة الفونولوجية التي تتميز بالبطء والتردد للتعرف على الكلمات المكتوبة ولا يمكنه التخلي عن السياق في غالب الأحيان.

عموما، إذا كان هذا المنظور يصدق بالنسبة لمختلف اللغات ذات الكتابة الألفبائية، وبالخصوص الإنجليزية والفرنسية والإيطالية، فما موقعه بالنسبة للغة العربية التي تختلف كتابتها بشكل جذري عن هذه اللغات. نبدأ بالنقطة الأخيرة الخاصة بأهمية السياق في القراءة، فعلى عكس ما يطرحه هذا المنظور، يبدو تبعا لأعمال أبو ربيعة (Abou-rabia (1996، 1997 ان القراءة في العربية تتوقف إلى حد بعيد على السياق. فالقارئ العربي، خبيرا كان أم مبتدئا يكون ملزما بالاعتماد على السياق ليتعرف على الكلمات المكتوبة وبالخصوص حينما تكون غير مشكولة. فعدم تدوين الحركات في غالبية الكتابات العربية عادة ما يرجع القراءة صعبة بالنسبة للقارئ الخبير ومستحيلة بالنسبة للقارئ المبتدئ. وإن ما يزيد من تفاقم هذه الظاهرة هو ما تتميز به العربية المكتوبة من جناس حرفي Homographie يمثل في غالب الأحيان، مصدرا لغوامض صواتية ودلالية بالنسبة للتعرف على الكلمات وقراءتها. فحتى عند تدوين الحركات، فإن الكلمات ذات الصوامت المتماثلة، تحافظ على جناسها الحرفي وهيئتها المتشابهة. وهكذا فإن

كلمات (علم - علم - علم - علم) ذات نفس الشكل الكتابي لا يمكن نطقها بشكل سليم وتخصيص دلالتها سوى بالاعتماد على الحركات (عَلِمَ - عَلَّمَ - عِلْم" - عَلَم"). فبدون هذه الحركات يصبح الغموض كبيرا ويضطر القارئ إلى اعتماد قرائن السياق لتعيين الكلمات، الأمر الذي يرجع عملية القراءة بطيئة وصعبة. والحقيقة أن هذا المشكل يطرح أساسا في العربية ولا وجود له في لغات أخرى كالأنجليزية والفرنسية التي يكون فيها تدوين المصوتات بواسطة حروف كاملة شيئا إلزاميا.

النتيجة إذن، هي أن الحركات تلعب دورا حاسما في القراءة بالعربية. فهي التي تسهل عملية التعرف على الكلمات وتفكيكها وتقلص من الاعتماد على السياق سواء لدى القارئ المبتدئ أو الخبير. لكن الحقيقة هي أن التباين في القراءة بالعربية لا يوجد فقط بين القارئ الخبير والقارئ المبتدئ، بل كذلك بين القراءة القائمة على كتابة مشكولة والقراءة القائمة على كتابة غير مشكولة. فهذه الخصوصية الأرطوغرافية للعربية هي التي حاولت بعض الدراسات مقاربتها من خلال مقارنة أداءات قراء جيدين وغير جيدين على نصوص مشكولة وأخرى غير مشكولة (Farid, 1996؛ Abou- rabia, 1996, 1997؛ بنعيسى، 2008). ويمكن إجمال أهم نتائجها في المظاهر التالية:

- يشكل تدوين الحركات (كتابة مشكولة) إجراء مسهلا للقراءة عند القراء الجيدين وغير الجيدين على حد سواء. وفي حالة عدم تدوين الحركات (كتابة غير مشكولة)، فإن السياق هو الذي يساعد القارئ على تعيين الكلمات وفهمها.

- يتصرف القارئ العربي الخبير أمام مادة غير مشكولة كقارئ مبتدئ، حيث يعتمد بدوره على السياق على الرغم من أدائه المرتفع مقارنة بأداء نظيره المبتدئ في قراءة الكلمات المشكولة وغير المشكولة.

- تصبح الكلمة غير المشكولة سهلة القراءة حينما توضع ضمن سياق محدد (مع كلمات أخرى، في جملة، في نص)، في حين أنها عندما تكون معزولة تصبح صعبة القراءة لدى القارئ الخبير والمبتدئ على حد سواء.

تبعا لهذه الوقائع، يمكن التأكيد بأن للحركات دورا مسهلا في القراءة بالعربية. ولتفادي مجمل الصعوبات التي قد تطرحها الكتابة غير المشكولة أمام صغار متعلمي القراءة، عادة ما يتم الاعتماد على الكتابة المشكولة التي تسهل من الزاوية البيداغوجية عملية التعرف على الكلمات وفهمها. ففي إطار هذا الشرط تصبح الكتابة العربية جد شفافة ولا يكون الطفل مجبرا على الاستناد إلى السياق أو إلى معارف لسانية محددة لكي يقرأ. فيكفيه أن يفكك الكلمات باستخدام قواعد التطابقات الصوتية - الحرفية. وإذا كان التفكيك يشكل المدخل الضروري للقراءة في العربية، فإن اعتماد السياق يتوقف على التمكن المسبق من هذه التطابقات الصوتية - الحرفية، على أساس أنه لا يجب أن ننسى أن العربية المكتوبة لا تمثل اللغة الأم للمتعلمين القراء في المغرب. فكفاءتهم اللسانية (التركيبية والمعجمية والدلالية) في هذه اللغة عادة مع تكون جد متواضعة مع بداية التمدرس. ومن ثم لا يمكن للسياق اللساني (الكلمات، الجمل، النصوص) أن يسعفهم في التعرف على الكلمات وعلى فهم ما يقرؤونه.

لهذا السبب عمل النظام الخاص بتعليم القراءة بالعربية على البلورة الحدسية - عبر السنوات والعقود - لطريقة خاصة للقراء المبتدئين، قوامها التَّهَجِّي الذي يحكمه منطق التدريب المكثف والتكرار الصوتي للحروف والكلمات، بكيفية تسمح بتعلمها المتزامن في شكليها الشفوي والكتابي. فالطفل لا يبدأ في معالجة الكتابة غير المشكولة إلا بعدما يكتسب المعارف اللسانية المطلوبة والكافية. وعلى هذا الأساس يمكن تمييز طورين اثنين في تعلم القراءة بالعربية: الأول يعالج الطفل خلاله الكتابة المشكولة فقط باعتماد إجراء للتفكيك الصوتي. ويتعلم خلال الطور الثاني معالجة الكتابة غير المشكولة، حيث يوظف بهذا الخصوص معارفه النحوية والسياقية. والحقيقة أن هذه الخطاطة النمائية تستدعي من القارئ العربي وبالخصوص الخبير أن يتميز بالقدرة على معالجة النوعين الاثنين من الكتابة المشكولة وغير المشكولة، وبالتالي أن يمتلك الإجراء المناسب لكل نوع من هاتين الكتابتين (Ez- zaher, 2008).

أكيد أن حضور أو غياب الحركات له أثر معين على سيرورة القراءة بالعربية. فالدراسات السابقة الإشارة تبين أن القارئ العربي يتصرف بشكل مختلف بحسب نوع الكتابة، بحيث أن إجراءات المعالجة التي يوظفها في قراءة الكلمات المشكولة ليست هي نفسها تلك التي يستعملها في قراءة الكلمات غير المشكولة. فالفرق بين الكتابتين يمكن تشبيهه بالفرق بين الكتابتين الشفافة والكثيفة. إنه فرق خطي (أو حرفي) لا يمكن تجاهله نظرا لأثره الفعلي في سيرورة القراءة. وهكذا فمن المعلوم أن القارئ العربي المبتدئ لا يمكنه أن يتخلى عن الحركات لكي يقرأ وأن القارئ العربي الخبير يقرأ بشكل سيئ في حالة غياب الحركات. إن التمييز بين كتابة سطحية شفافة وكتابة عميقة كثيفة يتم على أساس العلاقات حروف / أصوات، وبصورة عامة تبعا للكيفية التي يُرَمِّزُ بها كل نظام كتابي أصوات اللغة. فكلما كانت تلك العلاقات بسيطة وواضحة كما هو الحال في الإيطالية واليابانية مثلا، كلما وُصفت كتابتها بالشفافة. وكلما كانت تلك العلاقات ملتبسة كما هو عليه الأمر في الإنجليزية وبشكل أقل في الفرنسية، كلما كانت كتابتها عميقة وكثيفة. وبخصوص الكتابة العربية فهي تتمظهر وفق صيغتين اثنتين: صيغة غير مشكولة تحكمها كتابة تكتفي بالصوامت فقط في تدوين الحروف، بحيث أن العلاقة حرف / صوت تبقى جد ناقصة، وبالتالي لا تكتب الكلمات كما تنطق ولا يمكنها أن تنطق بشكل صحيح بناء على كتابتها فقط. وهذا ما يتولد عنه غموض وأخطاء كثيرة في قراءة الكلمات العربية غير المشكولة. وصيغة مشكولة تحكمها كتابة شفافة قوامها تمثيل جميع أصوات الكلمة وبالتالي إقامة التطابق الثنائي بين الحروف والأصوات أو بكيفية ينطق معها اللفظ مثلما يكتب ويكتب مثلما ينطق (حرف واحد للصوت الواحد والعكس صحيح). فتبعا لهذه الخصائص الأرطوغرافية، فإن الكتابة العربية المشكولة تصنف في خانة اللغات الأكثر شفافية وسهولة ونفاذا بمقارنتها مع الإنجليزية والفرنسية على سبيل المثال. فإذا كان الصوت /ch/ يمثل بصور مختلفة في الكلمات الإنجليزية: notion، sure، issue، machine، ship والصوت /s/ يمثل أيضاً بحروف مختلفة في الكلمات الفرنسية: sport، messe، scie، maçon، mécène، فإن تمثيل كل واحد من هذين الصوتين يتم في العربية بواسطة حرف واحد: ش/ بالنسبة لـ/ ch / و/ ص/ أو /س/ بالنسبة لـ /s/ تبعاً لما إذا كان جهيراً Grave أو حادا Aigu. فمع تدوين الحركات تصبح الكتابة العربية شبه كاملة تكتفي بذاتها بفضل تطابق الحروف والأصوات.

كما تجدر الإشـارة إلى أن الفروق بين الكتابة العربية المشـكولة وغير المشكولة هي التي تبرر اللجوء إلى إجراءين اثنين للتعرف على الكلمات: أولهما يعتمد الوسـاطة الفونولوجية، وثانيهمـا يركز على التوجه البصري الأرطوغرافي المباشـر. فأمام كتابة مشـكولة شـفافة وواضحة العلاقات الحرفية - الصوتية، يصبح الطفل قادرا على التلفيظ الشفهي والتعرف علـى جميـع الكلمات بما فـي ذلك تلك التي لـم يألفها. ويعني هـذا أن التفكيك الصوتي يمثل هنـا الإجـراء الفعال الذي يكفي لتعيـين الكلمات دون الاسـتناد إلى السـياق أو إلى المعارف اللسـانية الدقيقـة. وفي حالـة الكتابة غير المشـكولة العميقة والمكثفة، يصبـح الطفل مطالبا بتغييـر الإجـراء وذلـك بفعل غياب الحـركات وكثرة الجناسـات الخطية التـي يصعب معها التعـرف الصحيح على الكلمات. وعليه سـيصبح التمثيل الكتابي للحـركات بمثابة الإجراء الـلازم للتفكيك الصوتـي والتعرف على مختلـف الكلمات بصورة ناجحـة. ومن هنا يمكن التأكيد على أنه إذا كان تعلم القراءة بالعربية يتم في العادة خلال سـنوات التعليم الابتدائي والإعدادي باعتماد كتابة مشـكولة شفافة وسـهلة النفاذ، فمن الطبيعي أن يستهدف النظام التعليمـي تطوير مهـارة القراءة عند المتعلمين المبتدئين باعتماد الوسـاطة الفونولوجية وكل ما توفره من علاقات التطابق الحرفي - الصوتي (أحرشاو، 2011، 2012؛ Ez- zaher, 2008؛ Aharchaou & Ez-zaher, 1999).

4. مقياس القراءة بالعربية كأداة للتشخيص:

مثلمـا سـنوضح ذلك فـي المحورين المواليين، فـإن مقياس تقـويم الأداء في القـراءة باللغة العربية يتكون من 13 اختبارا فرعيا تم توزيعها على 6 أجزاء، كل جزء منها يقارب مهارة قرائية محددة ويوفر سلما للتصحيح والتنقيط. فالمقياس وفضلا عن كونه يراهن على تقويم المهارات الناجمة عن اكتسـاب التقنيات الأساسية للقراءة وبالخصوص تقنيات التفكيك والتعرف، فهو يسـاهم ضمنيا في تشـخيص كل مرحلة من مراحل المقروء Le lire (الجانب المادي للقراءة)، وينفتـح في جزئه السـادس على تقويم قدرة المبحوثين على الفهم. فهـو بهذا المعنى يركز على تقويم المظاهر المادية للقراءة دون أن يتجاهل الاهتمام بتقويم مظاهرها الشـكلية. فعلى أساس أنه يسـمح أولا بتمييز التلاميذ الذين اكتسبوا تقنيات وآليات القراءة عن أنظارهم الفاشلين في هذا الإطار، ويساعد ثانيا على تعيين حقول الصعوبات عند هؤلاء الفاشلين، فهو يقوم بوظيفة مزدوجة؛ إذ يشكل في نفس الوقت أداة لتشخيص التطور الدراسي ثم أداة للتشخيص النفس دراسـي. وإذا كان هذا البعد الأخير يشكل الإطار الأسـاس لبناء المقياس الحالي، فإن الأهداف الكامنة وراء بلورته تتوزع على صنفين (Ruel, 1974, 1976):

1.4. الأهداف الداخلية:

بفعـل تركيبتـه الاختبارية، فإن المقياس الراهن يسـعى إلى تحقيـق مجموعة من الأهداف الداخلية التي تهم الفعل التشخيصي وتتجلى في أربعة أنواع:

- تعيـين الأطفـال الذين يواجهـون صعوبات فعلية فـي القراءة، بحيـث أن الأداء الذي يقل عن معدلات المقياس، سـيمثل المؤشر المعبر عن هذا الضعف. فالأمر يتعلق بتشخيص التطور الدراسي لكل تلميذ بناء على المعالجة الدقيقة لأداءاته عند مختلف أجزاء المقياس وعند المعدلات الخاصة بكل اختبار فرعي.

- إن أداء كل تلميذ على كل جزء من أجزاء المقياس واختباراته الفرعية، سيكشف عن طبيعة المهارات القرائية المكتسبة وبالخصوص مدى فعالية استخدام التقنيات اللازمة لتفكيك الرموز الحرفية والتعرف على الكلمات. فكل أداء ينخفض عن هذا أو ذاك من معدلات المقياس (الدرجة المعيارية 5 فأقل، الجدول: 13 من الملحق أ)، يشهد على صعوبة تعيين الرموز الحرفية أو الصوتية ويشكك بالتالي في الوظائف الإدراكية (الرؤية أو السمع، أو الإثنين معا) والمعرفية التي تتطلبها عملية القراءة. وبهذا المعني يسعى المقياس الحالي عن طريق اختباراته إلى تخصيص مختلف المهارات اللازمة للقراءة.

- بعيدا عن الأداءات المعيارية، فإن معالجة محتوى أجوبة التلاميذ المبحوثين وممارسة نوع من التشخيص التحليلي على فئاتها وأصنافها ستسمحان بتحديد أنواع الصعوبات التي تخترق سيرورة اكتساب القراءة لدى بعضهم.

- بتجميع تلك الصعوبات في فئات عرضية (نسبة للأعراض)، يمكن دمجها لاحقا في علاقة مع العوامل السببية القابلة لتفسير أي قصور في المهارات القرائية المكتسبة. غير أنه حتى في حالة عدم الانخراط في هذا المستوى من التشخيص التفسيري، فإن التنظيم التفييئي لتلك الصعوبات يسمح بمشْخَاص عَرَضي Profil symptomatique قابل لتخمين فرضيات سببية يمكن اعتمادَهَا في أيِّ تدخلَ تصحيحي.

2.4. الأهداف الخارجية:

إن هذا النوع من الأهداف القائمة على النتائج العملية لاستخدام المقياس، تتوزع تبعا للأبعاد التالية:

- توسيع الأفعال التشخيصية السابقة عن طريق جعل التحليل السببي لصعوبات القراءة يتخذ شكل التشخيص التفسيري الذي تحكمه فرضيات مبنية على التجميعات التفييئية لتلك الصعوبات. لكن نجاح هذا الإجراء يستدعي تدخل علماء النفس والتربية الذين ما تزال مؤسساتنا التعليمية تفتقر إلى خدماتهم نظرا لغيابهم التام أو حضورهم المحدود المحكوم بممارسة نوع من التوجيه المدرسي لا أقل ولا أكثر.

- مثلما سنؤكد على ذلك أثناء التعليق على نتائج الشكل النهائي للمقياس، سنعرض مِشْخَاصَاتٍ للأداءات الناقصة في علاقتها بالعوامل المفسرة لصعوبات القراءة. وهكذا فبتحديد أداءات المبحوثين على أجزاء المقياس واختباراته المختلفة، يمكن لأي مستعمل لهذا الأخير أن يستخلص تفسيرا سببيا لصعوبات القراءة بالعربية من خلال الاحتكام بها إلى تلك المشخاصات.

- اتخاذ التحريات والمعاينات الناجمة عن استخدام المقياس الحالي كموجهات فعلية للتشخيص الدقيق للصعوبات المحتملة وبالتالي للتدخل التعليمي والبيداغوجي.

- إن الإجراء الجماعي لمقياس تشخيصي من هذا النوع، بقدر ما يراهن على التفسير السببي لصعوبات القراءة بالعربية، بقدر ما يفتح آفاقا تطبيقية تستجيب لحاجات التعلمات المدرسية وإكراهاتها التكيفية والنفسبيداغوجية. وتنضاف إلى هذه الفوائد

التطبيقيـة واقعة أن المقياس الحالي يتميز بسـهولة كبيرة فـي إجرائه وتصحيحه ولا يتطلب تدريبا متخصصا. فكل مدرس أو موجه أو مربي أو مُقَوِّم يمكنه أن يستخدمه ليتعرف بشـكل أفضل على مسـتوى تلاميـذه في القراءة، ويطوِّر خططه التدريسـية والتصحيحية.

ثالثاً - خطوات إعداد المقياس:

تتلخص أهم الأسئلة التي تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عنها في العناصر التالية:

- مـا المراحـل التجريبيـة لإعداد المقيـاس الحالـي؟. وما هـي خصائصه السـيكومترية وبالخصـوص مسـتويات سـهولة وصعوبة بنـوده ومعاملات ثبات وصـدق أجزائه واختباراته الفرعية؟.
- ما مهارة الطفل المتمدرس في التمييز البصري للرموز الحرفية، وفي التمييز السمعي للأصـوات اللغويـة المُرَمَّـزَة بالحـروف، ثم في اسـتيعاب النظـام التتابعـي للحروف والأصوات؟
- ما مهارة الطفل المتمدرس في القراءة السـريعة للكلمات وتحليلها وتركيبها والتعرف بصريـا علـى بنياتها وعلى اسـتعمال مؤشـرات السـياق الجملـي لفهم دلالـة كلمات ونصوص بسيطة؟
- ما مقومات وخصائص المقياس الحالي وبالخصوص فيما يتعلق بأهدافه التشخيصية ومضامينـه القياسـية ثـم إجـراءات تطبيقـه وأسـاليب تصحيحـه ومعاييـر تفسـير نتائجه؟

في إطار محاولة الإجابة على هذه الأسـئلة سـنقدم فيما يلي مضامين الدراسـة التجريبية التي أنجزناها في الوسط المدرسي بهدف قياس وتقويم الأداء في القراءة بالعربية لدى أطفال التعليم الابتدائي المتراوحة أعمارهم بين 6 و11 سنة. لكن قبل توصيف المسعى المنهجي المتبع في هذه الدراسـة، نرى ضرورة التذكير بالسـياق الخاص الذي يتم فيه تعلم القراءة بالعربية في المدرسة المغربية.

الواقـع أن البيئـة الثقافية واللسـانية في المغرب تحكمهـا ازدواجية العربيـة الدارجة التي تشـكل لغة التواصـل اليومي على الرغم من كونها لا تكتب، والعربيـة الفصحى التي نادرا ما تسـتعمل في التداول اليومي رغم أنها تكتب. فعلى الرغم مـن علاقات الانصـهار بين اللغتين، إلا أن الفروق الأكثر دلالة بينهما تتمظهر على الصعيد المعجمي، وبشـكل أقل على الصعيدين الصوتي والتركيبي. وإلى هذا الحضور الراسـخ والمتأصـل للعربية الدارجة إضافة إلى دور عامل الأمية الذي يغطي زهاء 30% من سـاكنة المغرب ليقلص من حظوظ اسـتخدام العربية الفصحى في الممارسات اليومية. لكن على الصعيد المدرسي تشكل العربية الفصحى المكتوبة وبامتيـاز لغـة تعلم القراءة. غير أن المشـكل هو أنه إذا كانت لغة المدرسـة هاتـه تمثل في كثير من البلدان لغة واحدة في شـكليها الشفوي والكتابي، فهي لا تبدو كذلك في المغرب. فالعربية المدرسية المكتوبة لا تشكل تمثيلا حرفيا للعربية الدارجة الشفوية لكون أن الأمر يتعلق بلغتين

مختلفتين. وهكذا تصبح العلاقة: لغة شفوية / لغة مكتوبة علاقة معقدة تصاحبها غوامض متعددة بسبب التداخل بين العربية الدارجة والعربية الفصحى. فالطفل المتمدرس لا يمكنه أن يفكر في العربية المكتوبة دون أن يتأثر بما يعرفه عن العربية الدارجة الشفوية التي تشكل لغته الأم (أحرشاو، 2011؛ Ez- zaher, 2008). وهذا ما يطرح أمامه صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة.

يجب التذكير بأن تعلم القراءة في المغرب وفي الدول العربية عموما، يبدأ في سن السادسة الذي يشكل فرصة الاحتكاك الرسمي الأول للطفل مع اللغة العربية المكتوبة. فانخراط هذا الأخير في سيرورة تعلم القراءة / الكتابة يتم أساسا بالعربية الفصحى التي لا تمثل لغته الأم. وإذا كانت الطرق التدريسية المستعملة تشكل نسقا توليفيا من الطرق التركيبية والتحليلية التي تركز في تدريسها للقراءة على تعليم الحروف مع الحركات القصيرة والمُدودِ والتنوين والشدة، وتتمحور بشكل مكثف على التلفيظ الشفهي للحروف والكلمات، فإن الكتب المدرسية المعتمدة تقدم كلمات وجملا ونصوصا قصيرة تصاحبها حروف ومقاطع وصور محددة (*). وهي طرق تنطلق في وضع أول من الجمل وتحللها إلى كلمات والكلمات إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات وحروف. وفي وضع ثان يتم الانطلاق من الحروف والأصوات لتشكيل المقاطع وبعدها الكلمات للوصول في الأخير إلى الجمل القصيرة. وعادة ما يتم الاعتماد على أنشطة متدرجة يسهر عليها مدرس كل مستوى من مستويات التعليم الابتدائي الستة، قوامها:

- التركيز خلال السنة الأولى على: ربط الصوت بالرمز المكتوب، النطق الصحيح للصوت وتمييزه عن أصوات مشابهة ثم وصله بأصوات أخرى، ربط الرمز الحرفي بالمعنى المناسب، التعرف على الكلمات من خلال التحليل البصري، تركيب حروف لقراءة مقاطع ثم كلمات وجمل قصيرة.

- التنصيص خلال السنة الثانية على قراءة نصوص بسيطة، نثرية وشعرية وحوارية، تصاحبها أنشطة: القراءة الاستماعية للنص، تعاقب المتعلمين على القراءة الجهرية للنص بإشراف المدرس وذلك بهدف الأداء الجيد والضبط الصحيح للحروف، فهم النص.

- الاعتماد خلال السنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة على النصوص الوظيفية والمكملة والشعرية والمسترسلة للقراءة، مع مراعاة مبدأ التدرج بحسب مستويات تمدرس الأطفال، بحيث يتم تعليم القراءة وفق أنشطة تتدرج من القراءة التوجيهية للنص (الأداء الجيد مع فهم النص)، إلى القراءة التحليلية للنص (تحديد مكونات النص وتفكيك عناصره)، إلى القراءة التركيبية للنص (إعادة بناء النص بتصنيف وترتيب وتلخيص أفكاره واستثمارها بحسب مستوى المتعلمين).

ومثلما سبق التأكيد على ذلك، فإن تعلم القراءة بالعربية التي تتموضع بين اللغات الألفبائية (الإنجليزية مثلا) واللغات المقطعية (اليابانية مثلا)، يستلزم امتلاك الوعي الفونولوجي على

(*) نتقدم بشكر خاص للدكتور خالد فارس، المفتش العام للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية على تعاونه المثمر الذي تجلى بالخصوص في إمدادنا بالمعلومات المتوفرة للوزارة حول الكتب المدرسية المقررة لمادة القراءة والمطالعة ثم أهم الطرق المعتمدة في تدريس القراءة بالسلك الابتدائي.

صعيد الحرف الذي يطابق في غالبية الحالات مقطعا وفي بقية الحالات فونيما. فالنتيجة إذن، هي أن المقطع يشكل الوحدة الأكثر بروزا في العربية المكتوبة والمنطوقة، رغم أن حضورا محددا يبقى للفونيم الذي لا يجعل منه شرطا لا محيد عنه بالنسبة لتعلم القراءة (أحرشاو، 2011، 2012؛ Ez- zaher, 2008). وعلى أساس أن تعلم القراءة يتطلب فعليا سنوات عديدة، فقد فضلنا في هذه الدراسة اختيار سلك التعليم الابتدائي الذي يغطي مرحلة الطفولة الممتدة من 6 إلى 11 سنة كمحطة عمرية أساسية لإنجاز الأشواط التجريبية المتعلقة ببناء مقياس تقويم الأداء في القراءة بالعربية . فقد اخترنا هذه المرحلة من التمدرس لاعتبارات عديدة، شرحنا بعضها في مبررات اختيار مشكلة الدراسة، ونجمل بعضها المتبقي فيما يلي:

- تشكل مرحلة التعليم الابتدائي الفترة التي ينخرط فيها الطفل فعليا في تعلم القراءة والكتابة.
- من وجهة نظر نمائية، عادة ما تصاحب هذه المرحلة على صعيد التعلم بتغيرات معرفية ولسانية نوعية هامة لدى الطفل ترتبط باكتساب كفاءات جديدة.
- ومن وجهة نظر تشخيصية، يمكن لهذه المرحلة أن تكشف في وقت مبكر عن صعوبات أو مشاكل لتعلم القراءة، وبالتالي البحث عن الأساليب الناجعة للتدخل البيداغوجي والتقويمي.
- أما من وجهة نظر بيداغوجية فإن تلقين القراءة في هذه المرحلة يتم تخصيصه في جانبه الأكبر لتعلم النظام الهجائي والتطابقات الحرفية - الصوتية. وهو الأمر الذي يتماشى مع إجراءات "بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل" كموضوع لهذه الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

1.1. تكوين المقياس:

إن البناء الجيد لمقياس بهذا الحجم يستوجب أولا وقبل كل شيئ تحديد الأهداف الجوهرية المؤطرة لأجزائه ومضامينه، وبالتالي الاختيار المحكم لبنوده وشروط إنجاز مهامه. وإذا كانت الأهداف العامة للمقياس الحالي تتوزع بين ما هو ذاتي داخلي وما هو موضوعي خارجي، كما أتينا على تفصيله في مبررات اختيار مشكلة الدراسة وأيضا في النقطة الأخيرة للمحور السابق، فإن أهدافه الخاصة ومكونات كل جزء من أجزائه الستة هي التي سنخصص لها المحور الرابع من هذا البحث.

على أساس أن المقياس الراهن يستهدف تقويم الأداء في القراءة بالعربية عند الطفل، فقد ارتأينا أن يشمل سلسلة متناسقة ومتدرجة من المهام التي تسمح لكل طفل مبحوث بالتعبير عن مستوى وجودة تقنيات القراءة التي اكتسبها. وبهذا المعنى فهو يساعد على تشخيص مجمل الصعوبات التي يواجهها هذا الأخير خلال سيرورة تعلم القراءة. وهي الصعوبات التي تتواجد أساسا عند المقروء (الجانب المادي للقراءة) كمرحلة أولى لسيرورة التعلم

التـي يكتسـب الطفل أثناءهـا مهارة تعيين الوحـدات الحرفية وترميزها الصوتـي. وإذا كانت الوظيفتـان الإدراكيـة والصوتية هما اللتان تسـتعملان هنـا، فإن الوظائـف الفكرية المعرفية هـي التـي يعتمدها الطفل لاحقـا أثناء بلوغ مرحلة مهـارة القـراءة Savoir- lire وذلك على الأقل عند مستوى أول للفهم. والحقيقة أن هندسة الصورة الأولية للمقياس الحالي، بمختلف أجزائه واختباراته وبنوده، قد تمت على أساس مصادر متعددة للمعلومات وفي مقدمتها:

- الاعتمـاد علـى بعض مراجـع سـيكولوجية اللغة وعلـم الصواتـة وبالخصوص تلك التـي عالجت إشـكالية تعلم القراءة بالعربيـة وغيرها، وعلى رأسـها أبحاث ومؤلفات كل مـن (تمـام حسـان، 1974؛ أحرشـاو، 1987ب، 1993، 2007، 2008، 2011؛ الفاسـي الفهـري، 1997؛ Gombert, 1992؛ حليلـي، 1991؛ Morais, 1990؛ داود، 1980؛ جعفـر، 1982؛ السـيد فـؤاد، 1974 Romdane et Ez-zaher, 2008; Gombert, 2003; Fayol et Jaffré, 1999; Abou-rabia, 1997; Farid, 1996; Springer-charolles & Casalis, 1996; Lecoq, 1993a, 1993; Caron, 1990; Costerman, 1989; Le Ny, 1989; Alegria & Pignot & Morais, 1982; Alégria & Morais, 1986; Noizet, 1980; Oléron, 1979; Inizan, 1963; Ajuriaguerra, 1952).

- الاعتمـاد علـى مقومـات بعـض النمـاذج الناجحة في ميـدان قيـاس مهـارة القراءة، وبالخصوص تلك التي صاغها باحثون أمثال: Aubert & Gilbert, 2003; Khomsi, 2001; Chevié-Muller & Plaza, 2001; Segui, 1991; Grégoire, 1996; Kail, 1983; Ruel, 1974, 1976; Collard, 1973; maistre, 1968; borel-maisonny, 1966؛ doren, 1957; Bond et Clymer & Hoyt, 1956; Kelly et Ruch & Terman, 1943; Gates, 1936.

- الاسـترشاد بمضامين أهم كتب القراءة والمطالعة المخصصة لأقسام التعليم الابتدائي بالمغـرب وفي مقدمتها: "كتابي في اللغة العربية" للسـنتين الأولـى والثانية، و"المفيد فـي اللغة العربية" للسـنتين الثالثة والرابعة، ثم "مرشـدي في اللغة العربية" للسـنة الخامسـة، وأخيرا "في رحاب اللغة العربية" للسـنة السادسـة (انظر الملحق "ب" في نهاية البحث).

- الاسـتئناس بالنتائـج الأولية للدراسـة الاسـتطلاعية التـي أنجزها فريق مـن طلبتنا للإجازة في علم النفس خلال السـنة الجامعية 2005 - 2006 تحت إشـرافنا وبمعية الأسـتاذين أحمـد الزاهيـر وبنعيسـى زغبـوش حـول ترجمـة وتقنين مقيـاس الأداء الوظيفي للقراءة لصاحبه رييل Ruel (1976).

- استثمار خبرتنا الأكاديمية في مجال تدريس مادة القياس النفسي منذ ما يناهز ثلاثة عقـود، ثم تجربتنا البحثية في ميدان إعداد بعض الأدوات القياسـية لدراسـة وتقويم ظواهـر الـذكاء واللغـة (أحرشـاو، 1987أ، 1993، 1994، 2007، 2008، 2009، 2011).

إذن، إضـافة إلى السـير على منوال بعض النماذج القياسـية الناجحة في مجال تقويم اللغة

واستلهام تصورات بعض مراجع سيكولوجيا القراءة وعلم الصواتة، ثم الاستئناس بكتب القراءة المخصصة لسلك التعليم الابتدائي بالمغرب، فإن المقومات والأهداف السابقة الذكر قد شكلت المبادئ النظرية التي اِسْتَنَرْنَا بها في بناء المقياس الحالي بمختلف أجزائه واختباراته. فقد فضلنا اختيار البنود بحسب وظائف كل جزء وكل اختبار فرعي مع إيلاء الأهمية الخاصة في هذا الاختيار للمفردات التي تتساوق مع المستوى الفكري والمعرفي والخبراتي للأطفال المتراوحة أعمارهم بين 6 و11 سنة، وتستجيب بالتالي لمقومات وأهداف كل اختبار فرعي على حدة. ولا بد من الإشارة بهذا الخصوص إلى أن عدد البنود التي صغناها بالنسبة لكل اختبار فرعي قد تميزت بنوع من الكثرة وذلك بغية ترك فرصة الاختيار مواتية لصالح البنود الأكثر قدرة على التمييز الجيد بالنسبة للمقياس في صورته الكاملة والنهائية.

2.1. العينة والظروف التجريبية:

لقد تم الاحتكام بمضامين الصورة الأولية للمقياس الناجمة عن مختلف مصادر المعلومات السابقة الذكر، إلى مقومات التجربة الاستطلاعية المعتمدة في هذا النطاق. فقد قمنا بمعية فريق من طلبتنا للإجازة في علم النفس، وبمساعدة من قسم البرامج بالأكاديمية الجهوية لمدينة فاس (*)، في الفترة الممتدة من 2 إلى 8 مايو 2013 بإجراء تلك الصورة الأولية على عينة استطلاعية مكونة من 144 تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة. كلهم يتابعون تعليمهم الابتدائي بمؤسستين تعليميتين وينحدرون من أوساط متوسطة بالمدينة الجديدة بفاس. وهم يتوزعون بالتساوي بين الذكور (72 عنصر) والإناث (72 عنصر) وبين فئات الأعمار ومستويات التمدرس (12 عنصر لكل سن ولكل مستوى دراسي).

جدول (2) توزيع عناصر عينة التجربة الاستطلاعية بحسب الجنس والسن والتمدرس

السن والتمدرس / الجنس	6 – 7 سنوات		8 – 9 سنوات		10 – 11 سنة		المجموع
	ق 1	ق 2	ق 3	ق 4	ق 5	ق 6	
ذكور	12	12	12	12	12	12	72
إناث	12	12	12	12	12	12	72
المجموع	48		48		48		144

الحقيقة أن طول الصورة الأولية للمقياس التجريبي (260 بند)، قد استدعى منا تقسيمه إلى كراستين مستقلتين وذلك بهدف إجراء كل كراسة على كل فئة عمرية خلال حصة واحدة. فقد تم تخصيص فترات الصباح لتطبيق الكراسة الأولى على فئات الأعمار الثلاث المعتمدة، وفترات ما بعد الظهر لتطبيق الكراسة الثانية على نفس فئات الأعمار. ولضمان ظروف وشروط موحدة لإجراء المقياس، فقد تم الإبقاء على باحث واحد داخل كل قاعة يصاحبه ويدعمه أستاذ الفصل، الأمر الذي يسمح بالمراقبة الجيدة لسلوك المبحوثين واستيعابهم الجيد لتعليمات إنجاز مهام المقياس. وقد فضلنا توزيع هؤلاء داخل قاعات التطبيق بشكل لا يمكن معه نقل بعضهم عن بعض. كل واحد يتوفر على قلم رصاص منجور بشكل جيد وممحاة، مع منحهم الزمن اللازم لإنجاز مهام المقياس ثم الأخذ في الاعتبار الزمن الذي تستغرقه كل مجموعة بخصوص بنود كل اختبار فرعي. وبعد تصحيح الأجوبة من لدن طلبتنا الباحثين

(*) نتقدم بتشكراتنا الخالصة أولا إلى المشرفين على قسم البرامج بالأكاديمية الجهوية لمدينة فاس الذين لم يبخلوا علينا بتعاونهم المثمر، وثانيا إلى بعض المعلمين والمعلمات، وهم من طلبتنا النجباء، على مساهمتهم إلى جانبنا وكل من الأستاذين أحمد الزاهير وبنعيسى زغبوش، في تطبيق المقياس في صيغته الأولية على عينة الدراسة الاستطلاعية لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة.

الساهرين على عملية التطبيق ، قمنا بتدوين نتائج كل طفل مبحوث على أوراق الإجابات التي سهلت علينا فيما بعد عملية معالجتها المعلوماتية وفق برنامج SPSS.

3.1. المعالجة الإحصائية:

لقد شملت هذه المعالجة في مقامها الأول تحديد نسب سهولة وصعوبة كل بند من البنود (260) المكونة للمقياس في صورته الأولية ومؤشراتها التمييزية (Collard, 1973)، وفي مقامها الثاني حساب ثبات وصدق المقياس الكلي ومختلف الأجزاء المكونة له.

نسبة سهولة وصعوبة البنود ومؤشراتها التمييزية:

إن نسبة سهولة أو صعوبة كل بند تتحدد مباشرة في عدد حالات النجاح أو الفشل على هذا البند أو ذاك. فهي تترجم في العادة بواسطة المعادلة الإحصائية (س ÷ ن)، بحيث يمثل "س" عدد المبحوثين الذين نجحوا أو فشلوا في الإجابة على البند. ويمثل "ن" عدد عناصر العينة. وهكذا فالبند الذي فشل فيه مثلا 40% ونجح فيه 60% من المبحوثين، يتميز على التوالي بنسبة سهولة قوامها 60% ونسبة صعوبة تبلغ 40%. وإذا كان من المألوف الاحتفاظ بالبنود التي تتراوح نسب صعوبتها (الفشل) وسهولتها (النجاح) ما بين 0.20 و0.80 لضمان نسبة صعوبة متوسطة لمختلف البنود تتحدد في حوالي 50% من النجاح، فقد فضلنا بالنسبة للمقياس الحالي الذي يستهدف تعيين التلاميذ الذين يواجهون صعوبات فعلية في تعلم القراءة بالعربية ويعتبر أن كل فشل على بنوده يمثل مؤشرا قويا على تلك الصعوبات، الإبقاء فقط على البنود التي تتراوح علامات صعوبتها وسهولتها ما بين 0.30 و0.70 .

ورغبة في التحقق من التماسك الداخلي للبنود وصدقها فقد اعتمدنا على مؤشراتها التمييزية التي توضح إلى أي حد يعود نجاح وفشل التلاميذ المبحوثين في المقياس إلى طبيعة البنود المعتمدة. فنسب تلك المؤشرات تتراوح بحسب إيبيلEbel (1965) بين 0.30 و0.39 بالنسبة للأداءات الجيدة، وبين 0.40 فأكثر بخصوص الأداءات الممتازة. فبالاعتماد على هذه المؤشرات وعلى نسب سهولة وصعوبة البنود، ذهبنا في هذا المقياس إلى الاحتفاظ بالبنود التي لا تتخطى صعوبتها 30% وسهولتها 70%، مع الأخذ بعين الاعتبار المفعول التشخيصي لكل بند تبعا لهدف كل اختبار فرعي وبحسب كل فئة من الفئات العمرية الثلاث المعتمدة.

اختيار سلالم ومفاتيح التصحيح:

لقد تم الإبقاء في تصحيح الاختبارات الثلاثة عشرة المكونة للمقياس الحالي على مفاتيح محددة للتصحيح، قوامها الأخذ في الاعتبار نسب صعوبات ومؤشرات البنود ثم أهداف الاختبارات الفرعية. وهكذا فقد تم التصحيح على أساس منح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر نقطة لكل إجابة خاطئة أو غامضة أو معكوسة أو مغفلة أو بديلة بحسب طبيعة بنود كل اختبار فرعي.

ثبات المقياس:

إذا كان معامل الثبات يسمح بالتأكد من مدى قدرة المقياس على الاستمرار في تحقيق نفس النتائج في حالة إعادة تطبيقه على نفس العينة، فقد استلزمت عملية استخلاص مؤشراته الإحصائية بالنسبة للمقياس الحالي بمختلف أجزائه وتبعا لكل فئة عمرية، الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون Pearson وتقنية كيودر- ريتشاردسون Kuder- Richardson كما توضح ذلك معطيات الجدول التالي:

جدول (3) معاملات ثبات المقياس بحسب فئات السن الثلاث

أجزاء المقياس (*)	6 – 7 سنوات (ن = 100)	8 – 9 سنوات (ن = 100)	10 – 11 سنة (ن = 100)
	ثبات	ثبات	ثبات
I	0.67	0.58	0.80
II	0.83	0.75	0.79
III	0.69	0.70	0.83
IV	0.89	0.84	0.84
V	0.89	0.96	0.85
VI	0.76	0.55	0.76
المقياس ككل	0.92	0.86	0.88

ما يلاحظ من معطيات هذا الجدول أنه باستثناء معاملين اثنين يخصان ثبات المقياس في جزأيه (I وVI) عند الفئة العمرية 8 - 9 سنوات، حيث يقلان على التوالي عن 0.60، فإن جميع المعاملات الأخرى المتعلقة إما بالأجزاء الستة للمقياس وإما بالمجموع الكلي لهذا الأخير تحظى بالمصداقية والدلالة المطلوبتين فيما يتعلق بثباتها.

صدق المقياس:

إذا كان معامل الصدق يشير إلى مدى صلاحية المقياس لأن يقيس فعليا مهارة القراءة التي يستهدف قياسها، فإن عملية استخلاص مؤشراته الإحصائية بالنسبة للمقياس الحالي بمختلف أجزائه وتبعا لكل فئة عمرية، قد استدعى الاستناد إلى معامل ارتباط بيرسون Pearson وتقنية كيودر- ريتشاردسون Kuder- Richardson كما توضح ذلك معطيات الجدول التالي:

جدول (4) معاملات صدق المقياس بحسب فئات السن الثلاث

أجزاء المقياس (*)	6 – 7 سنوات (ن = 100)	8 – 9 سنوات (ن = 100)	10 – 11 سنة (ن = 100)
	صدق	صدق	صدق
I	0.93	0.93	0.69
II	0.88	0.84	0.87
III	0.80	0.81	0.88
IV	0.91	0.88	0.89
V	0.84	0.90	0.89
VI	0.90	0.91	0.68
المقياس ككل	0.93	0.92	0.91

(*) تحيل هذه الأجزاء إلى التنظيم الجديد للمقياس الناجم عن الدراسة الاستطلاعية .

الملاحظ من معطيات هذا الجدول أنه باستثناء معاملين اثنين يخصان صدق المقياس في جزأيه (I) و(VI) عند الفئة العمرية 10 - 11 سنة، حيث يقلان على التوالي عن 0.70، فإن جميع المعاملات الأخرى المتعلقة إما بالأجزاء الستة للمقياس وإما بالمجموع الكلي لهذا الأخير تحظى بالمصداقية والدلالة المطلوبتين فيما يتعلق بصدقها.

وصف المقياس في صورته الجديدة:

لقد سمحت المعالجة الإحصائية لسهولة وصعوبة البنود ومستويات اتساقها الداخلي باستبعاد في خطوة أولى 98 بندا من البنود 260 المكونة للمقياس في صورته الأولية، وفي خطوة ثانية 4 اختبارات فرعية تهم على التوالي: تعيين كلمة صغيرة ذات معنى داخل كلمة كبيرة، تعيين الكلمات التي تحتوي كلمات صغيرة محاطة بدوائر، تحديد الكلمة المناسبة لإتمام جملة معينة، ثم أخيرا إتمام رسم معين لفهم مضمون الجملة التي تعبر عنه. فبفعل هذا الاستبعاد لأربعة اختبارات فرعية ولأكثر من 37% من عدد بنود المقياس في شكله الأولي، عملنا على توظيف مفتاح جديد لتصحيح أداءات التلاميذ المبحوثين وذلك باستخدام سلالم دقيقة سنعرضها باقتضاب في نهاية هذه النقطة وبتفصيل في نهاية المحور الرابع للبحث.

ونشير في هذا الاتجاه إلى أنه وبعد تحديد مستوى سهولة وصعوبة بنود المقياس ومعاملات ثبات وصدق مختلف أجزائه، ذهبنا إلى تنظيمه في شكله النهائي وذلك بترتيب بنود كل اختبار فرعي بحسب مستوى صعوبتها المتصاعدة. وهكذا أصبح المقياس يتكون في صيغته الكاملة والنهائية من 6 أجزاء كل واحد منها يقيس مهارة قرائية محددة وينطوي على مجموعة من الاختبارات الفرعية. وقد فضلنا توزيع هذه الأجزاء الستة على كراستين منفصلتين، كل واحدة يتراوح فيها سلم التنقيط المعتمد في تصحيح أداءات المبحوثين على اختباراتها الفرعية بين نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة وصفر نقطة لكل إجابة خاطئة أو غامضة أو مهملة...(انظر التفاصيل في المحور الرابع للبحث: 4. مقومات تصحيح المقياس).

الكراسة الأولى تضم ثلاثة أجزاء:

- الجزء الأول يسعى إلى تقويم مهارة التمييز البصري للرموز الحرفية؛ بحيث أن اختباره الفرعي الوحيد الذي يتكون من 30 بند، يركز على قياس الخلط بين الحروف في علاقتها بالعوامض الإدراكية. وقد استندنا في إعداده على اختبارات الاستبدال عند وكسلر Weschsler (2005) ، ثم اختبار التمييز الإدراكي للحروف عند رويل Ruel (1974, 1976) .
- الجزء الثاني يروم إلى تقويم مهارة إقامة التطابق صوت - حرف، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية تم التأثر في بنائها بمنهج إعادة التربية لبوريل- ميزوني -borel maisonny (1966): أولها يركز على تعيين الأصوات - الحركات - Sons Voyelles ويتكون من 5 بنود. وثانيها يركز على تعيين الأصوات - الصوامت Sons - Consonnes ويتكون من 15 بند. وثالثها يركز على تعيين الأصوات المركبة Sons complexes ويتكون من 10 بنود.

- الجزء الثالث يستهدف تقويم مهارة التمييز السمعي للأصوات المرَمَّزَة بالحروف، ويتكون من اختبارين فرعيين تم التأثر في بنائهما باختبار التمييز السمعي لكل من مارجريت ودورين Doren (1957) وكذلك روييل Ruel (1976) : أولهما لتخصيص الكلمات ذات المظهر السمعي المتشابه ويتكون من 10 بنود. وثانيهما لتعيين الحروف المتشابهة التي لا تتساوق في إيقاعها ويضم 10 بنود.

الكراسة الثانية تضم هي الأخرى ثلاثة أجزاء:

- الجزء الرابع يسعى إلى تقويم مهارة استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات ويتكون من 3 اختبارات فرعية تم استلهامها من مقياس لوازو (1969) loiseau ومن اختبارات التشخيص لكل من بوند Bond وكليمر Klymer وهويت Hoyt (1955) ثم مقياس روييل Ruel (1976, 974) وأخيرا اختبار Doren (1957): أولها، لانتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح ويضم 12 بندا. وثانيها، لتعيين الأصوات الأصلية المتماثلة ويتكون من 14 بند. وثالثها، لتعيين الأصوات المتشابهة في نهاية الكلمات ويضم 12 بندا.

- الجزء الخامس يهدف إلى تقويم مهارة تحليل - تركيب الكلمات، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية ثم التأثر في إعدادها باختبارات كل من جيتس Gates (1949) ودورين Doren (1957) ثم روييل Ruel (1976) : أولها للتعرف الكلي على الكلمة ويضم 10 بنود. وثانيها لتقويم مهارة إتمام الكلمات الناقصة ويضم 15 بندا. وثالثها لتقويم مهارة التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة ويضم 13 بندا.

- الجزء السادس يسعى إلى تقويم مهارة الفهم، ويتكون من اختبار واحد يقيس مهارة فهم نصوص بسيطة استنرنا في بنائه باختبار كل من دورين Doren (1957) وروييل Ruel (1976).

جدول (5) خطاطة موجزة لمقومات المقياس الحالي

الكراسات	أجزاء المقياس	المهارات المقيسة	الاختبارات الفرعية والمهارات المقيسة	عدد البنود	التنقيط من إلى
الأولى	I	التمييز البصري للرموز الحرفية	1. قياس الخلط بين الحروف في علاقتها بالغوامض الإدراكية.	30	30 -0
	II	إقامة التطابق صوت – حرف	2. تعيين الأصوات– الحركات	5	5 -0
			3. تعيين الأصوات– الصوامت	15	15 -0
			4. تعيين الأصوات المركبة	10	10 -0
	III	التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف	5 . تخصيص الكلمات ذات المظهر السمعي المتشابه	10	10 -0
			6. تعيين الحروف المتشابهة التي لا تتساوق في إيقاعها	10	10 -0

الثانية	IV	استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات	7. انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح 8. تعيين الأصوات الأصلية المتماثلة 9. تعيين الأصوات المتماثلة في نهاية الكلمات	12 14 12	12–0 14–0 12–0
	V	تحليل – تركيب الكلمة	10. التعرف الكلي على الكلمة 11. إتمام الكلمات الناقصة 12. التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة	10 15 13	10–0 15 – 0 13 – 0
	VI	الفهم	13. فهم نصوص بسيطة	6	6 – 0
المجموع		6	13	162	162–0

وإذا كانت الكراستان المصاحبتان لهذا البحث تقدمان التركيبة النهائية للمقياس الحالي، بمختلف مضامينه وأجزائه واختباراته وبنوده وتعليمات إجرائه، وإذا كان المحور الرابع لهذه الدراسة يستعرض مقومات هذا المقياس إن على مستوى أهدافه التشخيصية ومضامينه القياسية أو على مستوى إجراءات استخدامه وسلالم تصحيحه، فقد فضلنا في هذا الإطار تقديم خطاطة مختصرة بفحوى ومقومات هذا التركيب كما يوضح ذلك الجدول السابق.

2. الدراسة الأساسية للمقياس:

لقد تم إنجاز الدراسة التجريبية الأساسية للمقياس بفاس بمشاركة ثلاثة من طلبتنا الباحثين للدكتوراه في علم النفس وبمساعدة قسم برامج التكوين بالأكاديمية الجهوية لهذه المدينة، خلال الفترة الممتدة من 24 إلى 29 يونيو 2013 على عينة تمثيلية مكونة من (300) طفل تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة (*).

وبعد تدريب هؤلاء على إجراءات التطبيق وتعليماته وعلى الاستخدام الجيد للمقياس بمختلف أجزائه في المؤسسات التعليمية الثلاث التي شملها التجريب، تم تكليف كل واحد منهم بتطبيق كراستي المقياس بالتناوب بين فترتي الصباح وبعد الظهر على التلاميذ (100) الممثلين لإحدى الفئات العمرية الثلاث المكونة لعينة البحث وبواحدة من تلك المؤسسات التعليمية. ويعني هذا أن كل طالب باحث قام بإجراء كراستي المقياس على تلاميذ فئة عمرية تغطي (100) عنصر وتتوزع على فصول أربعة لمؤسسة تعليمية واحدة، بمعدل (25) تلميذ وتلميذة لكل فصل. وقد تم التنصيص أثناء التطبيق على أن يبقى كل من الباحث وأستاذ الفصل واقفين أمام المجموعة المبحوثة؛ بحث يقوم الباحث بتلاوة واضحة وبطيئة للتعليمات ويطالب المبحوثين بمتابعة ذلك في الكراسة المسلمة لهم بمعية قلم رصاص وممحاة. وقد فضلنا أن يكون كل باحث مدعوما بأستاذ الفصل وذلك للاطمئنان على أن جميع المبحوثين، وبالخصوص صغار السن، يتبعون نفس التوجيهات ويطبقون نفس التعليمات بشكل جيد لإنجاز المهام المطلوبة. وإذا كان من الضروري تكرار التعليمات وتوضيحها بأمثلة محددة وبالتالي تدريب المبحوثين الموزعين داخل قاعة التطبيق بشكل لا يمكن معه نقل بعضهم عن بعض، فلابد من الإشارة إلى مجموعة من الضوابط التي يجب أن تصاحب إجراء المقياس الحالي:

(*) نتقدم بتشكراتنا الخالصة أولا إلى المشرفين على قسم البرامج بالأكاديمية الجهوية لمدينة فاس الذين لم يبخلوا علينا بتعاونهم المثمر، وثانيا إلى كل من سعيد فارس وخالد بوفوس حليمة زهران وهم من طلبتنا الباحثين في سلك الدكتوراه لعلم النفس، على مساهمتهم إلى جانبنا في تطبيق المقياس في صيغته النهائية على عينة الدراسة الأساسية لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة.

- يتكون المقياس كما ذكرنا من كراستين اثنتين، كل واحدة منهما شكلت موضوع حصة تطبيقية خاصة. وتجدر الإشارة إلى أن العرض الصوتي للحروف والكلمات المكونة لبنود مختلف أجزاء المقياس يجب أن يتم بنفس الإيقاع والوضوح وذلك بهدف ضمان شروط وظروف موحدة بالنسبة لجميع المبحوثين.

- باستثناء اختبار التمييز البصري للرموز الحرفية الذي يشكل الجزء الأول للمقياس ويتحدد زمن إنجازه في 50 ثانية، فإن الاختبارات المكونة لأجزائه الأخرى لا تحكمها أزمنة مضبوطة. فالباحث يتعامل بهذا الخصوص بنوع من المرونة، حيث يمنح الوقت الكافي للمبحوثين حتى يتمكنوا من إنجاز المهام المطلوبة ولكن دون إفراط أو تفريط.

- المدة الزمنية القصوى لإنجاز مهام كل كراسة من المقياس يجب ألا تتجاوز 40 دقيقة وذلك تفاديا لإتعاب الأطفال المبحوثين بمهام كثيرة وطويلة.

- لقد تم التصحيح الأول لأداءات المبحوثين من لدن طلبتنا الباحثين الثلاثة بالاعتماد على خلاصات التجريب الاستطلاعي. وهو التصحيح الذي قمنا بمراجعته وذلك من أجل التدوين النهائي لنتائج كل مبحوث في أوراق الإجابات التي سهلت علينا عملية المعالجة المعلوماتية باستخدام برنامج SPSS.

- الوصول في نهاية البحث إلى بلورة خطاطة تصنيفية لصعوبات تعلم القراءة بالعربية بناء على تحديد سلالم ومعايير استخدام المقياس الحالي لهذا الغرض (الملحق "أ" والملحق "ب").

1.2. العينة:

على أساس أن البحث لحالي يراهن من حيث هدفه الرئيسي على بناء مقياس للقراءة بالعربية، فإن إنجازه وفق المعايير العلمية التي يتطلبها هذا النوع من الأبحاث، قد استلزم فضلا عن التجربة الاستطلاعية للمقياس، إنجاز دراسة ميدانية موسعة بمدينة فاس. وقد شكلت عوامل وسط إقامة المبحوثين ومهنة آبائهم وفئات سنهم وطبيعة جنسهم ومستوى تمدرسهم، المتغيرات الموجهة لعملية اختيار عينة هذه التجربة الأساسية للمقياس. وهكذا فقد تم الاعتماد على عينة تمثيلية مكونة من (300) تلميذ وتلميذة، تمتد مستويات أعمارهم من 6 إلى 11 سنة، ويتوزعون تبعا لثلاثة أنواع من المتغيرات:

متغيرات سوسيو اقتصادية وثقافية: تتمثل بشكل خاص في الوسط الاجتماعي لكل مبحوث، حيث تم التركيز على الأطفال الذين ينتمون إلى شرائح اجتماعية متوسطة، تتقارب المستويات الاقتصادية والثقافية لأسرهم. فجميع آباء وأولياء أمور هؤلاء يشتغلون بمهن تابعة لقطاعات التعليم والصحة والعدل والبريد والتجارة، ويقطنون في أحياء متوسطة بالمدينة الجديدة بفاس.

متغيرات شخصية:

السن: فعلى أساس أن التجربة الأساسية للمقياس تم إجراؤها على عينة واسعة شملت (300) عنصر تتراوح أعمارهم بين 6 و11 سنة، فقد ارتأينا وتبعا لنتائج الدراسة الاستطلاعية

توزيـع هؤلاء إلى فئات عمرية يغطي مدى كل واحدة منها سـنتين كاملتين، فضلا عن تحديد متوسـط سنهم العام في 8 سنوات و5 أشـهر. وهكذا فقد تم اعتماد ثلاث فئات عمرية مركبة (6 - 7 سـنوات، 8 - 9 سـنوات، 10 - 11 سـنة)، كل واحدة منها تضم (100) تلميذ وتلميذة وتغطي نسبة تتجاوز 33% من المجموع الكلي لعينة الدراسة.

الجنس: الذي عملنا من خلاله على توزيع عناصر العينة (300) بالتساوي بين الذكور (150) والإناث (150).

متغيرات بيداغوجية: تتحدد في أن جميع عناصر العينة يتابعون دراستهم بالتعليم الأساسي. وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مؤسسات للتعليم الابتدائي بمدينة فاس، بمعدل 4 فصول لكل مؤسسـة و 25 تلميذ وتلميذة لكل فصل من الفصول الاثنتي عشـرة. وكما سـمح الاسـتقصاء الذي صاحب إجراء المقياس على العينة الواسـعة للبحـث بالتحقق من أن مناهج وطرق تدريس مادة القراءة في التعليم الابتدائي لم تتغير، بحيث ، وكما سـبق التأكيد علـى ذلـك، كانت ولا تزال تتمحور حول الطريقة التوليفيـة الدينامية التي تزاوج بين التركيب والتحليل بنسب متساوية تقريبا.

إذن، لقد شـملت عملية التطبيق في هذا التجربة الأساسـية للبحث (300) طفلا يتوزعون تبعا لمتغيرات السن والجنس والتمدرس على النحو الذي توضحه معطيات الجدول التالي:

جدول (6) توزيع عناصر عينة التجربة الأساسية للمقياس بحسب الجنس والسن والتمدرس

السن والتمدرس / الجنس	6 – 7 سنوات		8 – 9 سنوات		10 – 11 سنة		المجموع
	6 سنوات ق 1	7 سنوات ق 2	8 سنوات ق 3	9 سنوات ق 4	10 سنوات ق 5	11 سنة ق 6	
ذكور	25	25	25	25	25	25	150 (50%)
إناث	25	25	25	25	25	25	150 (50%)
المجموع	100 (33%)		100 (33%)		100 (33%)		300 (100%)

2.2. المعالجة الإحصائية للمعطيات:

إذا كانت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسـة الاسـتطلاعية قد ارتكزت على اسـتخلاص نسـب سـهولة وصعوبـة البنـود ثـم معاملات ثبـات وصـدق المقياس، فـإن أهـم الإجراءات الإحصائيـة المعتمدة في معالجة معطيات الدراسـة التجريبية الأساسـية للمقياس (الملحق د) قد تجلت في الآتي:

- اعتماد مقاييس النزعة المركزية ونزعة التشتت، وذلك بهدف استخلاص قيم المتوسطات والانحرافـات المعيارية لأنـواع أداءات المبحوثين على المقياس ككل وعلـى أجزائه واختباراته الفرعية المختلفة بحسب متغيرات السن والجنس والتمدرس.

- اعتمـاد معامـل الارتبـاط التتابعي لبيرسـون وذلك من أجل اسـتخلاص قيـم الارتباط والتباين المشترك بين أجزاء المقياس واختباراته الفرعية المختلفة.

- اسـتخلاص معامـلات ثبات وصـدق المقياس الكلـي وكل اختبار مـن اختباراته الفرعية

وذلك باعتماد معامل الارتباط التتابعي لبيرسون وتقنية كيودر ريتشاردسون.

- استخدام تقنية تحليل التباين Analyse de la variance(ذات البعدين) واختبار الدلالة عند دينكن Duncan وذلك بهدف تعيين مظاهر الفرق بين أداءات المبحوثين تبعا لمتغيرات السن والجنس والتمدرس بالنسبة للمقياس ككل ومختلف أجزائه واختباراته الفرعية.

1.2.2. متوسطات وانحرافات أداءات المبحوثين ودلالة الفروق بينها:

(أ) تبعا لمتغير السن:

يوضح الجدول (7) متوسطات وانحرافات أداءات المبحوثين تبعا لفئات السن الثلاث المعتمدة في إعداد المقياس الحالي والتي يمكن التعليق على قيمها من خلال الاستنتاجات الموالية:

جدول (7) متوسطات وانحرافات أداءات المبحوثين عند المقياس ككل وعند أجزائه بحسب السن

فئات السن / أجزاء المقياس (*)		6 – 7 سنوات	8 – 9 سنوات	10 – 11 سنة	المجموع
	ن	100	100	100	300
الجزء I	م	20.51	27.73	29.52	25.92
ح ع: 30	ع	7.15	3.33	0.89	6.01
الجزء II	م	19.01	23.75	27.96	23.57
ح ع: 30	ع	5.21	4.38	1.51	5.43
الجزء III	م	12.41	16.23	19.52	16.05
ح ع: 20	ع	2.78	3.24	0.91	3.84
الجزء IV	م	19.45	29.32	34.70	27.82
ح ع: 38	ع	5.73	4.69	2.25	7.73
الجزء V	م	17.55	26.76	32.45	25.59
ح ع: 38	ع	5.65	4.89	3.26	7.73
الجزء VI	م	1.36	2.87	4.41	2.88
ح ع: 6	ع	0.95	1.50	0.99	1.71
المجموع	م	90.29	126.66	148.56	121.84
ح ع: 162	ع	27.47	22.3	9.81	19.86

(*) نعني بالرموز: ن: عدد المبحوثين، م: متوسط، ع: انحراف معياري، ح ع: الحد الأعلى للدرجة.

- عموما، يلاحظ من جهة أولى تزايد تصاعدي لمتوسطات أداءات المبحوثين، ومن جهة ثانية تراجع تنازلي لانحرافات أداءاتهم عند مختلف أجزاء المقياس وتبعا للتدرج النمائي من فئة إلى أخرى. وهذه مسألة توضحها قيم تلك المتوسطات وأعداد الإجابات الصحيحة ونسبها المئوية التي تدرجت وفق خط تصاعدي تبعا لفئات السن الثلاث. فحتى وإن كان هذا التدرج التصاعدي في حالة المتوسطات والتنازلي في حالة الانحرافات المعيارية، لا يتميز أحيانا بالانتظام في كثافته وحجمه، فالملاحظ أنه

يفرض نفسه عند كل جزء من أجزاء المقياس الستة.

- إن حصيلة أداءات الفئات الأكبر سنا تتجاوز من حيث أعداد إجاباتها الصحيحة ومتوسطاتها حصيلة أداءات الفئات الأصغر سنا، سواء بالنسبة للمقياس ككل أو بالنسبة لأجزائه المختلفة. فقد تراوحت نسب تلك الإجابات لدى مبحوثي فئات السن الثلاث بين 25.8% و35.7% و38% للجزء (I)، وبين 26.9% و 33.6% و39.5% للجزء (II)، وبين 25.8% و33.7% و40.5% للجزء (III)، وبين23.3% و 35.1% و41.6% للجزء (IV)، وبين 22.9% و34.9% و42.3% للجزء (V)، ثم أخيرا بين 15.7% و33.2% و51% للجزء (VI). فالواضح إذن أن كفة الفروق بين تلك المتوسطات تميل من جهة لصالح مبحوثي الفئة (10 - 11 سنة) مقارنة على التوالي بمبحوثي الفئتين (6 - 7 سنوات) و(8 - 9 سنوات)، ومن جهة أخرى لصالح مبحوثي هذه الفئة الأخيرة مقارنة بمبحوثي الفئة (6 - 7 سنوات).

- بالنسبة لأداءات المبحوثين على المقياس ككل، يبدو أن الفرق بين فئات السن المعتمدة هو فرق واضح ومعبر لصالح دائما الفئة المتقدمة في السن. لقد تدرجت متوسطات هذا الفرق بشكل تصاعدي من (90.29) للفئة (6 - 7 سنوات) إلى (126.66) للفئة (8 - 9 سنوات) إلى (148.56) للفئة (10 - 11 سنة). وهذه واقعة سنتحقق من مصداقيتها ودلالتها لاحقا بناء على استخدام تقنية تحليل التباين.

- رغم أن التطور في الأداء على أجزاء المقياس الستة يبدو أكثر قوة ودلالة عند أطفال الفئات المتقدمة في السن، وبالخصوص الفئة (10 - 11 سنة)، إلا أن الملاحظ هو أن تعلم القراءة بمنظور المقياس الحالي يتم وفق سيرورة مطردة يحكمها من جهة الارتفاع التدريجي لمتوسطات أداءات المبحوثين من فئة عمرية إلى فئة موالية، وتميزها من جهة أخرى مجموعة من المظاهر نجمل أهما في الآتي:

- إن مختلف مهارات القراءة التي يستهدفها المقياس الراهن لم تستكمل سيرورة اكتسابها بشكل نهائي حتى لدى مجموعة من مبحوثي الفئة الأكثر سنا (10 - 11 سنة). فبالعودة إلى الحدود العليا لدرجات أجزاء المقياس الستة، يتضح لنا أنه من ضمن العناصر (300) المكونة لعينة البحث، فقط 38% (114 عنصر: 73 منها للفئة 10 - 11 سنة و 40 للفئة 8 - 9 سنوات ثم عنصر واحد للفئة 6 - 7 سنوات)، هم الذين حصلوا على الدرجة 30 كحد أعلى للجزء(I). و5% (17 عنصرا: 15 منها للفئة 10 - 11 سنة و2 للفئة 6 - 7 سنوات) حصلوا على الدرجة 30 كحد أعلى للجزء(II). و25 % (76 عنصرا: منها 71 للفئة 10 - 11 سنة و5 للفئة 8 - 9 سنوات) حصلوا على الدرجة 20 كحد أعلى للجزء (III). و2% (6 عناصر كلها للفئة 10 - 11 سنة (حصلوا على الدرجة 38 كحد أعلى للجزء (IV). و0.3% (عنصر واحد للفئة 10 - 11 سنة) حصل على الدرجة 38 كحد أعلى للجزء (V). وأخيرا 5% تقريبا (14 عنصرا: منها 13 للفئة 10 - 11 سنة وعنصر واحد للفئة 8 - 9 سنوات) حصلوا على الدرجة 6 كحد أعلى للجزء (VI) من المقياس (الجداول: 15 و 18 و 21 و 24 و 27 ثم 30 من الملحق هـ).
- إذا استثنينا أداءاتهم على الجزأين (I) و(III) التي قاربت متوسطاتها (م = 29.52،

م = 19.52) على التوالي الحدود النهائية للدرجات العليا (30) و(20)، فإن أداءات مبحوثي الفئة (10 - 11 سنة) تبقى غير مستوفية للحدود العليا لدرجات الأجزاء الأربعة الأخرى من المقياس (II و IV و V و VI). وفي نفس السياق إذا استثنينا أداءاتهم على الجزأين (V و VI) التي تبدو من حيث متوسطاتها (م= 26.76، م= 2.87) بعيدة عن الحدود العليا لدرجات هذين الجزأين، فإن أطفال الفئة (8 - 9 سنوات) قد نجحوا في الإجابة الصحيحة على اختبارات وبنود الأجزاء (I و II و III و IV) بنسبة تتعدى 80%. أما أطفال الفئة (6 - 7 سنوات) فما عدا الجزء (I) من المقياس الذي جاء فيه أداؤهم قريبا نسبيا (م = 20.51) من الحد الأعلى لدرجة هذا الجزء وبنسبة 70%، فإن أداء هؤلاء على الأجزاء الأخرى (II و III و IV و V و VI) يقل عموما عن 50% من الحدود العليا لدرجاتها النظرية.

للتحقق من مصداقية الاستنتاجات السابقة ومن دلالة الفروق بين متوسطات أداءات المبحوثين تبعا لمتغير السن وعند كل جزء من أجزاء المقياس ثم عند المقياس ككل، فقد اعتمدنا أسلوب تحليل التباين الأحادي الذي أفضى بنا إلى مجموعة من الخلاصات التي تنبني على معطيات الجدول (8):

- يلاحظ أن الفروق بين أداءات التلاميذ المبحوثين عند المقياس وأجزائه الستة جاءت جميعها مؤكدة الدلالة عند الحد الثاني من حدود الثقة والشك (0.01) ولصالح الفئات الأكبر في السن. فإذا كانت أداءات مبحوثي الفئة (10 - 11 سنة) تتجاوز على التوالي أداءات مبحوثي الفئتين (8 - 9 سنوات و 6 - 7 سنوات) بدلالة إحصائية مؤكدة عند 0.01، فإن أداءات مبحوثي الفئة (8 - 9 سنوات) تفوق هي الأخرى أداءات مبحوثي الفئة (6 - 7 سنوات) وبدلالة إحصائية مؤكدة عند 0.01 بالنسبة للمقياس ككل ولأجزائه المختلفة.

يتضح إذن من معطيات الجدول (8) أن جميع المقارنات قد أبانت عن فروق كبيرة بين متوسطات أداءات مبحوثي الفئات العمرية الثلاث المعتمدة سواء بالنسبة لأجزاء المقياس الستة التي تراوحت فيها قيم الفرق بين (ف = 108.08، دالة عند 0.01،) كحد أدنى يهم الجزء (I) و(ف = 299.12، دالة عند 0.01) كحد أعلى يهم الجزء (IV)، أو سواء بالنسبة لمجموع المقياس الذي بلغت فيه قيمة الفرق (ف = 451.08، دال عند 0.01) ودائما لصالح الفئة الأكبر سنا. والحقيقة أن مثل هذه الوقائع هي التي قادتنا خلال المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الاستطلاعية إلى الإبقاء على ثلاث مجموعات للسن (7-6 سنوات //8 - 9 سنوات //10 - 11 سنة)، شملت على التوالي الذكور والإناث ومستويات متنوعة من التمدرس.

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لأداءات المبحوثين بحسب السن

أجزاء المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	حدود الدلالة
I	بين المجموعات	4550.42	2	2275.21	108.08	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	6251.66	297	21.04		
	المجموع	10802.08	299			
II	بين المجموعات	4009.80	2	2004.90	123.54	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	4819.58	297	16.22		
	المجموع	8829.38	299			

III	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	2532.28 1890.86 4423.14	2 297 299	1266.14 6.36	198.87	دال عند 0.01
IV	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	11964.12 5939.51 17903.63	2 297 299	5982.06 19.99	299.12	دال عند 0.01
V	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	11307.00 6593.74 17900.74	2 297 299	5653.50 22.20	254.64	دال عند 0.01
VI	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	465.14 412.54 877.68	2 297 299	232.57 1.38	167.43	دال عند 0.01
المجموع	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	34828.78 25907.89 60736.67	2 297 299	17414.39 87.23	199.63	دال عند 0.01

- فضلا عن كونها سمحت لنا بالكشف عن دلالة الفروق بين أداءات مبحوثي فئات السن الثلاث عند المقياس ككل وعند أجزائه المختلفة، فإن هذه المعالجة الإحصائية هي التي ساعدتنا على تحديد سلالم تقويم وتفسير أداءات المبحوثين في القراءة ومعايير استعمالاتها الخاصة بحسب فئات السن الثلاث كما هو مفصل في (الجدول: 14 من الملحق أ) في نهاية البحث.

(ب) تبعا لمتغير الجنس:

يعرض الجدول (9) القيم المعبرة عن متوسطات وانحرافات أداءات التلاميذ المبحوثين من الذكور والإناث على مقياس تقويم الأداء في القراءة بالعربية. وهي القيم التي يمكن التعليق عليها باعتماد الاستنتاجات التالية:

جدول (9) متوسطات وانحرافات أداءات المبحوثين عند المقياس ككل وعند أجزائه بحسب الجنس

أجزاء المقياس (*) / الجنس		ذكور	إناث	المجموع
	ن	150	150	300
الجزء I	م	25.51	26.33	25.92
ح ع: 30	ع	6.83	5.04	6.01
الجزء II	م	23.50	23.65	23.57
ح ع: 30	ع	5.68	5.19	5.43
الجزء III	م	16.00	16.11	16.05
ح ع: 20	ع	3.80	3.89	3.84
الجزء IV	م	27.61	28.03	27.82
ح ع: 38	ع	7.78	7.71	7.73
الجزء V	م	25.84	25.33	25.59
ح ع: 38	ع	8.02	7.45	7.73
الجزء VI	م	3.05	2.71	2.88
ح ع: 6	ع	1.74	1.67	1.71
المجموع	م	121.51	122.17	121.84
ح ع: 162	ع	33.87	30.97	32.42

(*) نعني بالرموز: ن: عدد المبحوثين، م: متوسط، ع: انجراف معياري، ح ع: الحد الأعلى للدرجة.

- يلاحظ أن متوسطات أداءات الإناث تتجاوز نسبيا متوسطات أداءات الذكور في الأجزاء الأربعة الأولى (I وII وIII وIV) للمقياس. فقد تراوحت نسب أعداد الإجابات الصحيحة للمبحوثين في هذه الأجزاء بين 50% و50.2% و50.2% و50.4% للإناث، وبين 49.2% و49.8% و49.8% ثم 49.6% للذكور. لكن في المقابل يلاحظ أن متوسطات أداءات الذكور في الجزأين الأخيرين (V وVI) هي التي تتخطى بقليل متوسطات أداءات الإناث، حيث تراوحت نسب أعداد الإجابات الصحيحة للمبحوثين في هذين الجزأين بين 50.5% و52.9% للذكور في مقابل 49.5% و47.1% للإناث.

- يبدو أن الفرق بين متوسطات أداءات المبحوثين من الذكور والإناث على المقياس ككل، هو فرق ضئيل جدا (0.66) ولصالح الإناث. وهكذا فمن المتوقع ألا يحظى هذا الفرق بأية دلالة إحصائية مؤكدة عند الحدود المطلوبة.

- باستثناء الجزء (III) من المقياس الذي تتميز فيه أداءات الإناث بتشتت أكبر (ع = 3.89) من تشتت أداءات الذكور حول المتوسط (ع = 3.80)، فإن أداءات الذكور تبقى هي الأكثر تميزا بالتشتت مقارنة بأداءات الإناث بخصوص بقية الأجزاء الأخرى (I وII وIV وV وVI) وبالنسبة للمقياس ككل. فقد بلغ الفرق بين الانحرافات المعيارية (2.89) لصالح الذكور بالنسبة لمجموع المقياس، الأمر الذي يؤكد على تشتت أكبر لأداءات الذكور حول المتوسط مقارنة بتشتت أداءات الإناث التي تتميز بتمركز أكثر.

- إذن حتى وإن كانت كفة التباين النسبي بين متوسطات أداءات المبحوثين تبدو راجحة لصالح الإناث أحيانا سواء في المقياس ككل (قيمة الفرق = 0.66)، أو في أجزائه الأربعة الأولى، حيث تمثلت قيم الفرق على التوالي في (0.82 و0.15 و0.11 ثم 0.42)، ولصالح الذكور أحيانا أخرى في الجزأين (V وVI) من المقياس، حيث بلغت قيمتا الفرق على التوالي (0.51 ثم 0.34)، فمن المؤكد أن تعلم القراءة وتقويم مهاراتها وفق المقياس الحالي يتم من جهة وفق سيرورة متدرجة لدى جميع المبحوثين ذكورا وإناثا وبغض النظر عن هذا التذبذب بين التقدم والتأخر في أداءاتهم، وتميزها من جهة أخرى مجموعة من السمات التي يمكن إجمالها في الآتي:

- الملاحظ أن مختلف المهارات التي تسعى الأجزاء الستة المكونة للمقياس إلى قياسها لم تكتمل بعد سيرورة اكتسابها من لدن جميع المبحوثين ذكورا وإناثا. فبالاحتكام إلى الحدود العليا لدرجات هذه الأجزاء، نتبين أنه من ضمن عناصر العينة (300)، فقط 38% (114 عنصرا: 59 من الذكور و55 من الإناث) هم الذين حصلوا على الدرجة 30 كحد أعلى للجزء (I). و5% (17 عنصرا: 10 من الإناث و7 من الذكور) حصلوا على الدرجة 30 كحد أعلى للجزء II). و25% (76 عنصرا: 39 من الذكور و37 من الإناث) حصلوا على الدرجة 20 كحد أعلى للجزء (III). و2% (6 عناصر: 2 من الذكور و4 من الإناث) حصلوا على الدرجة 38 كحد أعلى للجزء (IV). و0.3% (عنصر واحد من الإناث) حصل على الدرجة 38 كحد أعلى للجزء (V). وأخيرا 5%

(14 عنصـرا: 6 مـن الذكور و8 من الإنـاث) حصلوا على الدرجة 6 كحـد أعلى للجزء (VI)، (الجداول: 16 و19 و22 و25 و28 ثم 31 من الملحق هـ).

- إذا استثنينا أداءاتهم على الجزأين (I وIII) التي تبدو متوسطاتها قريبة من الحدود العليـا لدرجـات هذيـن الجزأيـن وبنسـبة 80% فأكثـر، فالملاحـظ أن أداءات أغلبية المبحوثـين من الذكور والإناث لم تصل من حيث متوسـطاتها فـي الأجزاء (II وIV وV وVI) إلى سـقف هذه النسـبة، حيـث تراوحت بين48% للجـزء (VI) و78% للجزء (II).

- يتضـح أن نجاح كثير مـن المبحوثين الذكـور والإناث وبنسـبة 80% فأكثر في الأداء الجيـد على بنـود اختبارات الجزأيـن (I وIII)، يقابله تواضع فـي أداء عدد من هؤلاء وبنسـب تقل عن 80% بخصوص بنود اختبـارات الأجزاء (II وIV وV وVI). وإذا كان الجانـب الذهني الذي يحكم تنفيذ مهام هذه الأجزاء الأخيرة وغيرها من المقياس، يستدعي بقوة تدخل وظائف أخرى كالرؤية (الجزء I) والسمع) (الجزآن II وIII)، ثم التركيب والفهم (الأجزاء: IV وV وVI)، فمن المحتمل أن تكون هذه الوظائف معطلة أو غير مسـتعملة بالشـكل المطلوب عند كثير من هؤلاء. وهذ فرضية تسـتحق البحث والتحقق في دراسات لاحقة.

إذن للتحقق من مصداقية مختلف الاسـتنتاجات المرتبطة بالفروق بين متوسـطات أداءات المبحوثين من الجنسـين على المقياس ككل وعلـى أجزائه المختلفة، رأينا ضرورة الاعتماد على تحليـل التبايـن المتعـدد الذي انتهـى بنا إلى الخلاصـات التاليـة المبنية على معطيـات الجدول (10):

- الواضـح أن الفروق بين متوسـطات أداءات المبحوثين من الذكور والإناث عند كل جزء من الأجزاء السـتة وعند المقياس ككل، جاءت كلها مفتقرة للدلالة الإحصائية المطلوبة. فحتى وإن كانت كفة تلك الفروق تبدو راجحة نسبيا لصالح الإناث وبالخصوص في الأجـزاء الأربعة الأولى وفي المقياس ككل، فإن حجمها يبقى بعيدا عن المسـتوى الذي يؤهلهـا لأن تحظى بالدلالة الإحصائيـة المطلوبة عند واحد من الحدين الحقيقيين للثقة والشك.

جدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لأداءات المبحوثين بحسب الجنس

أجزاء المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	حدود الدلالة
I	بين المجموعات	49.61	1	49.61	1.37	0.24 غير دال
	ضمن المجموعات	10752.46	298	36.08		
	المجموع	10802.08	299			
II	بين المجموعات	1.61	1	1.61	0.05	0.81 غير دال
	ضمن المجموعات	8827.77	298	29.62		
	المجموع	8829.38	299			
III	بين المجموعات	0.85	1	0.85	0.05	0.81 غير دال
	ضمن المجموعات	4422.29	298	14.84		
	المجموع	4423.14	299			

IV	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	13.23 17890.40 17903.63	1 298 299	13,23 60.03	0.22	0.63 غير دال
V	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	19.25 17881.49 17900.74	1 298 299	19.25 60.00	0.32	0.57 غير دال
VI	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	8.33 869.34 877.68	1 298 299	8.33 2.91	2.85	0.09 غير دال
المجموع	بين المجموعات ضمن المجموعات المجموع	92.89 60643.78 60736.67	1 298 299	92.89 203.50	0.44	0.48 غير دال

- بالنظر إلى معطيات الجدول السابق، يلاحظ أن جميع المقارنات التي شملت أداءات المبحوثين من الجنسين لم تكشف، وبدون استثناء، عن أي فرق دال ومؤكد، سواء بالنسبة لأجزاء المقياس الستة التي تراوحت فيها قيم الفروق بين (ف = 2.85، غير دال كحد أعلى في الجزء VI وف = 0.22، غير دال كحد أدنى في الجزء IV)، أو سواء بالنسبة لمجموع المقياس الذي بلغت فيه قيمة الفرق (ف = 0.44 غير دالة).

- يلاحظ أن قيمة (ف = 2.85، مستوى الدلالة 0.09 وبنسبة 92% من الثقة) تمثل الفرق الوحيد بين متوسطات أداء الإناث والذكور القريب نسبيا من الدلالة الإحصائية عند الحد الأول من حدود الثقة 95% والشك 5%. وهو فرق لصالح الذكور وعند الجزء (VI) من أجزاء المقياس. أما ما عدا ذلك فجميع قيم (ف) المعبرة عن دلالة الفروق بين متوسطات أداءات المبحوثين عند الأجزاء الأخرى للمقياس وعند المقياس ككل، تبدو بعيدة من حيث حجمها عن حدود الدلالة الإحصائية المطلوبة.

(ج) تبعا لمتغير التمدرس:

يقدم الجدول (11) متوسطات وانحرافات أداءات التلاميذ المبحوثين تبعا لمستويات التمدرس والتي يمكن التعليق عليها من خلال الاستنتاجات التالية:

- عموما، يلاحظ في مقام أول تزايد تصاعدي لمتوسطات أداءات المبحوثين، وفي مقام تناقص تنازلي لانحرافات أداءات هؤلاء عند مختلف أجزاء المقياس تبعا للتدرج من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي آخر. وهذ مسألة توضحها بالخصوص قيم تلك المتوسطات وأعداد إجاباتها الصحيحة ثم نسبها المئوية التي تدرجت وفق خط تصاعدي تبعا لمستويات التمدرس الستة. فحتى وإن كان هذا التدرج لا يتميز في حالة متوسطات المبحوثين عند القسمين الرابع والسادس، بالانتظام في حجمه وكثافته، فالمؤكد أنه يفرض نفسه بقوة عند كل جزء من أجزاء المقياس الحالي وبالنسبة لمستويات التمدرس الستة المعتمدة.

- الملاحظ أن حصيلة أداءات مبحوثي المستويات الدراسية العليا تتجاوز من حيث أعداد إجاباتها الصحيحة ومتوسطاتها حصيلة أداءات مبحوثي المستويات الدراسية الدنيا، سواء بالنسبة للمقياس ككل أو بالنسبة لأجزائه المختلفة. وهكذا فقد تمثلت نسب

أعداد الإجابات الصحيحة لدى مبحوثي المستويات الدراسية الستة تباعا في: 10.6% و15.8% و18% و17.6% و19% و18.9% للجزء (I). وفي 11.8% و15% و15.6% و18% و19.5% و20% للجزء (II). وفي 11.2% و14.6% و15.9% و17.8% و19.8% و20.7% للجزء (III). وفي 10% و13.3% و16.3% و18.9% و20.5% و21.1% للجزء (IV). وفي 9.4% و13.5% و15.9% و19% و20.5% و21.8% للجزء (V). ثم في 6.2% و9.5% و13.8% و19.4% و24.2% و26.9% للجزء (VI). فالواضح أن كفة الفرق بين تلك المتوسطات تبدو راجحة دائما لصالح مبحوثي المستويات الدراسية المتقدمة باستثناء حالتين اثنتين همَّتا على التوالي متوسطات أداءات مبحوثي المستويين الرابع والسادس التي جاءت أقل من متوسطات أداءات مبحوثي المستويين الثالث والخامس بالنسبة للجزء (I) من المقياس.

جدول (11) متوسطات وانحرافات أداءات المبحوثين عند المقياس ككل وعند أجزائه بحسب التمدرس

فئات السن / أجزاء المقياس (*)		القسم 1	القسم 2	القسم 3	القسم 4	القسم 5	القسم 6	المجموع
	ن	50	50	50	50	50	50	300
الجزء I	م	16.50	24.52	28.04	27.42	29.58	29.46	25.92
ح ع: 30	ع	6.90	4.80	3.61	3.03	0.83	0.95	3.35
الجزء II	م	16.76	21.26	22.10	25.40	27.60	28.32	23.57
ح ع: 30	ع	5.78	3.33	5.50	1.75	1.65	1.26	3.21
الجزء III	م	10.74	14.08	15.36	17.10	19.06	19.98	16.05
ح ع: 20	ع	2.23	2.23	3.56	2.64	1.11	0.14	1.98
الجزء IV	م	16,74	22.16	27.16	31.48	34.16	35.24	27.82
ح ع: 38	ع	4.32	5.71	5.36	2.50	2.38	1.98	3.71
الجزء V	م	14.36	20.74	24.42	29.10	31.40	33.50	25.59
ح ع: 38	ع	4.50	4.84	5.03	3.46	3.51	2.64	3.99
الجزء VI	م	1.08	1.64	2.38	3.36	4.18	4.64	2.88
ح ع: 6	ع	0.87	0.96	1.42	1.42	1.00	0.94	1.10
المجموع	م	76.18	104.40	119.46	133.86	145.98	151.14	121.83
ح ع: 162	ع	24.62	21.89	24.50	14.81	10.50	7.93	17.34

(*) نعني بالرموز: ن: عدد المبحوثين، م: متوسط، ع: انحراف معياري، ح ع: الحد الأعلى للدرجة.

- بخصوص أداءات المبحوثين على المقياس في كليته، يظهر أن الفروق بين متوسطاتها هي واضحة ومعبرة، تتميز قيمها الكمية باطراد تصاعدي بحسب تدرج مستويات التمدرس الستة المعتمدة. فمتوسطات تلك الفروق تدرجت بشكل تصاعدي من (76.18) للقسم الأول إلى (104.40) للقسم الثاني إلى (119.46) للقسم الثالث إلى (133.86) للقسم الرابع إلى (145.98) للقسم الخامس ثم أخيرا إلى (151.14) للقسم السادس.
- إذا كان النجاح في الأداء على أجزاء المقياس الستة، يبدو واضحا ويتميز بالتطور تبعا للارتقاء في مستويات التمدرس وبالخصوص لدى تلاميذ المستويين الدراسيين

الخامس والسادس، فالملاحظ أن تعلم القراءة وتقويم مهاراتها وفق المقياس الحالي يتم بحسب سيرورة مطَّردة يحكمها من جهة ارتفاع تدريجي لمتوسطات أداءات المبحوثين من مستوى دراسي إلى آخر، وتميزها من جهة أخرى المعالم التالية:

- إن مختلف مهارات القراءة التي يستهدفها المقياس الراهن لم تستكمل سيرورة اكتسابها بشكل تام حتى بالنسبة لعدد من تلاميذ المستويات الدراسية المتقدمة (القسمان: 5 و6). فبالاحتكام إلى الحدود العليا لدرجات أجزاء المقياس الستة، يتبين أنه من ضمن العناصر (100) المكونة للمستويين الدراسيين 5 و6، هناك فقط 73% (73 عنصرا: 35 للقسم 6 و38 للقسم 5)، حصلوا على الدرجة 30 كحد أعلى للجزء (I)؛ بحيث أن 27 عنصراً لم يبلغوا هذه الدرجة. و15% (15 عنصرا: 9 للقسم 6 و6 للقسم 5) حصلوا على الدرجة 30 كحد أعلى للجزء (II)؛ إذ أن 85 عنصرا من هذين القسمين لم يبلغوا هذه الدرجة. و71% (71 عنصرا: 49 للقسم 6 و22 للقسم 5) حصلوا على الدرجة 20 كحد أعلى للجزء (III)؛ إذ أن 29 عنصرا من هذين القسمين لم يبلغوا هذه الدرجة. و6% (6 عناصر: 4 للقسم 6 و2 للقسم 5) حصلوا على الدرجة 38 كحد أعلى للجزء (IV) وبالتالي فإن 94 عنصرا من هذين القسمين لم يبلغوا هذه الدرجة. و1% (عنصر واحد من القسم 6) هو الذي حصل على الدرجة 38 كحد أعلى للجزء (V) وبالتالي فإن 99 عنصرا من هذين المستويين الدراسيين لم يبلغوا هذه الدرجة. ثم أخيرا 13% (13 عنصرا: 10 للقسم 6 و3 للقسم 5) حصلوا على الدرجة 6 كحد أعلى للجزء (VI) وبالتالي فإن 87 عنصرا من هذين المستويين الدراسيين لم يبلغوا هذه الدرجة (جداول: 17 و20 و23 و26 و29 و32 من الملحق هـ).

- ما عدا أداءاتهم على الأجزاء (I وIII وإلى حد ما II) التي قاربت متوسطاتها الحدود العليا لدرجات هذه الأجزاء (30 و20 و30)، فإن أداءات مبحوثي المستويين الدراسيين 5 و 6 تبقى غير مستوفية للحدود العليا لدرجات الأجزاء (IV وV وVI) من المقياس. وفي نفس السياق، إذا استثنينا أداءاتهم التي جاءت متوسطاتها بعيدة عن الحدود العليا لدرجات هذه الأجزاء الثلاثة الأخيرة، فإن أطفال المستويين الدراسيين 3 و4 قد نجحوا في الإجابة الصحيحة على بنود اختبارات الأجزاء (I وII وIII) بنسبة تفوق 80%. في حين أن أطفال المستويين الدراسيين 1 و2، فباستثناء الجزء (I) الذي بلغت فيه نسبة أدائهم 81% (القسم الخامس بالخصوص)، فإن نسب أدائهم على الأجزاء الخمسة الأخرى من المقياس قد تراوحت عموما بين 18% و70% من الحدود العليا لدرجاتها النظرية.

وقصد اختبار مصداقية هذه الاستنتاجات ودلالة الفروق بين متوسطات أداءات المبحوثين تبعا لمتغير التمدرس عند المقياس في كليته وفي أجزائه المختلفة، فقد عملنا على توظيف أسلوب تحليل التباين المتعدد مرة أخرى والذي أفضى بنا إلى خلاصتين اثنتين تنبنيان على معطيات الجدول (12):

- مثلما كان عليه الأمر بالنسبة لدلالة الفروق تبعا لمتغير السن، فالملاحظ أن الفروق بين أداءات المبحوثين عند المقياس ككل وعند أجزائه المختلفة، جاءت جميعها وبدون استثناء

مؤكـدة الدلالـة الإحصائية عند الحـد الثاني من حدود الثقة 99% والشـك 1% ودائما لصالـح أطفال المستويات الدراسية العليا.

- لقـد أبانت جميـع المقارنات الـواردة في الجدول السـابق عن فروق دالـة إحصائيا بين متوسـطات أداءات أطفـال المسـتويات الدراسـية المعتمـدة، سـواء تعلق الأمـر بأجزاء المقياس السـتة التي تراوحـت فيها قيم الفرق بـين (ف = 70.08، دال عند 0.01) كحد أدنى يهم الجزء (II) و(ف = 164.74، دال عند 0.01) كحد أعلى يهم الجزء (IV)، أو سـواء بالنسـبة لمجموع المقياس الذي وصلت فيه قيمة الفرق إلى (ف = 118.18، دال عند 0.01) ودائما لصالـح أطفال المستوى الدراسي الأعلى داخل كل مقارنة.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA لأداءات المبحوثين بحسب التمدرس

أجزاء المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	حدود الدلالة
I	بين المجموعات	6168.40	5	1233.68	78.27	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	4633	294	15.76		
	المجموع	10802.08	299			
II	بين المجموعات	4801.16	5	960.25	70.08	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	4028.12	294	13.70		
	المجموع	8829	299			
III	بين المجموعات	2908.02	5	581.60	112.85	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	1515.12	294	5.15		
	المجموع	4423.14	299			
IV	بين المجموعات	13194.25	5	2638.85	164.74	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	4709.38	294	16.01		
	المجموع	17903.63	299			
V	بين المجموعات	12982.42	5	2596.48	155.20	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	4918.32	294	16.72		
	المجموع	17900.74	299			
VI	بين المجموعات	502.28	5	100.45	78.67	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	375.40	294	1.27		
	المجموع	877.68	299			
المجموع	بين المجموعات	40556.55	5	8111.91	118.18	دال عند 0.01
	ضمن المجموعات	20179.34	294	68.63		
	المجموع	60735.89	299			

2.2.2. دلالة العلاقات بين أجزاء المقياس:

بالاعتمـاد على طريقـة الترابط التتابعي لبيرسـون ودلالته الإحصائية ومؤشـره للتباين المشترك بين أجزاء المقياس الستة، تم الانتهاء إلى تحديد حجم دلالة العلاقات بين هذه الأخيرة على النحو الوارد في الجدول (12) الذي خلصنا من فحص قيمه ومعطياته إلى الاستنتاجات التالية:

- إن معاملات الارتباط التي تتراوح بين (0.51) كحد أدنى و(0.83) كحد أعلى، تحظى كلهـا بدلالة إحصائيـة مؤكدة عند الحد الثاني من حدود الثقة 99% والشـك 1%. أما التباينات المشتركة فهي تتذبذب بين (4.06) كحد أدنى و(50.21) كحد أعلى.

- يمكن الكشف داخل مصفوفة معاملات الارتباط ومؤشرات التباين المشترك الخاصة بعلاقات أجزاء المقياس الستة فيما بينها، عن تجمعات صغيرة يميز معاملاتها ومؤشراتها نوع من التذبذب بين الارتفاع والتراجع تبعا لحجم علاقات التشبع أو التباين بين كل جزء والأجزاء الأخرى للمقياس.

جدول (13) معاملات الارتباط بين أجزاء المقياس الستة ودلالتها الإحصائية ومؤشراتها للتباين المشترك (درجة الحرية: 298)

أجزاء المقياس ومعاملات الارتباط	I	II	III	IV	V	VI
I						
II معامل الارتباط حدود الدلالة مجموع المربعات التباين المشترك	0.58 0.01 5679.76 18.99					
III معامل الارتباط حدود الدلالة التباين المشترك	0.64 0.01 14.83	0.78 0.01 16.39				
IV معامل الارتباط حدود الدلالة التباين المشترك	0.66 0.01 30.86	0.67 0.01 28.48	0.74 0.01 22.10			
V معامل الارتباط حدود الدلالة التباين المشترك	0.68 0.01 31.80	0.73 0.01 30.96	0.76 0.01 22.69	0.83 0.01 50.21		
VI معامل الارتباط حدود الدلالة التباين المشترك	0.51 0.01 5.32	0.56 0.01 5.29	0.61 0.01 4.06	0.66 0.01 8.86	0.96 0.01 9016	

وهكذا يمكن التمييز بين ثلاثة تجمعات من الترابطات والمؤشرات:

- أولها يهم مجموعة الترابطات المتوسطة الارتفاع نسبيا لكن الدالة إحصائيا عند الحدود المطلوبة. وهي تتمثل على التوالي في (0.51) بين الجزأين (I وVI)، وفي (0.56) بين الجزأين (II وVI)، ثم في (0.58) بين الجزأين (I وII)، وبنسب تشابه تمثلت على التوالي في: 5% و5% و19% ونسب تباين تجلت في: 95% و95% و81%.

- وثانيها، وهو الأكثر عددا، يهم مجموعة الترابطات القوية الارتفاع نسبيا والدالة إحصائيا عند الحدود المطلوبة. وهي تتجلى في: (0.61) بين الجزأين (III وVI)، وفي (0.64) بين الجزأين (I وIII)، وفي (0.66) بين الجزأين (I وIV) وبين الجزأين (IV وVI)، وفي (0.67) بين الجزأين (II وIV)، وفي (0.68) بين الجزأين (I وV)، ثم أخيرا في (0.69) بين الجزأين (V وVI)، وبنسب تشابه تمثلت على التوالي في: 4% و15% و9% و28% و32% ثم 9%، ونسب تباين تجلت على التوالي في: 96% و85% و91% 72% 68% ثم 91%.

- التجمع الثالث يهم مجموعة الترابطات القوية الارتفاع والدالة إحصائيا عند الحدود المطلوبة. وهي تتمثل في: (0.74) بين الجزأين (III وIV)، وفي (0.76) بين الجزأين (III وV)، وفي (0.78) بين الجزأين (II وIII) ثم في (0.83) بين الجزأين (IV وV)

وبنسب تشابه تجلت على التوالي في: 22% و23% و16% ثم 50% ونسب تباين تمثلت في 78% و77% و84% ثم 50%.

- تبعا للتجمعات الثلاثة السابقة التي تعكس علاقات الارتباط الفرعية ومؤشراتها للاشتراك والتباين بين أجزاء المقياس الستة، نستشف أن هذه الأجزاء تقيس من جهة مهارات مختلفة في سيرورة القراءة كما تشير إلى ذلك مضامينها وأهدافها، ومن جهة أخرى فهي لا تقيس بالتمام نفس الأبعاد، بحيث أن المهارات اللازمة لتنفيذ مهام الاختبارات الفرعية الثلاثة عشرة المعتمدة تبدو وكأنها متراكبة ومتشابكة في نوع من السيرورة التي تتشبع وتتكامل فيما بينها. وهكذا فالنجاح في كل جزء (الجزء VI مثلا الذي يقيس مهارة فهم نصوص بسيطة يتوقف كذلك على المهارات اللازمة لتنفيذ المهام المدرجة في الجزأين (IV: استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات، و V: تحليل وتركيب الكلمة). وبقدر ما تتداخل هذه الأجزاء وتتشابه في مهامها بقدر ما تظهر عن فوارق معينة على صعيد الأداء في القراءة بالعربية عند الطفل.

رابعاً - أهداف المقياس ومقوماته:

تتحدد غايتنا من هذا المحور الرابع والأخير في استحضار أهم المقومات التي يتميز بها مقياس تقويم الأداء في القراءة بالعربية، إن على مستوى أهدافه التشخيصية ومضامينه القياسية أو على مستوى إجراءات استخدامه وأساليب تصحيحه.

1. الأهمية التشخيصية والتفسيرية للمقياس:

مثلما تم التنصيص عليه في الخلفية النظرية للبحث، فالتشخيص الذي يشكل مهمة معقدة، لا يكمن فقط في إجراء الاختبارات وتنقيط إجابات المبحوث بغرض تحديد موقعه على سلم قياسي لفئته العمرية، بل يتحدد أساسا في صياغة نوع من التفسير العلائقي السببي الذي يكشف عن طبيعة أدائه وسياقه الحاضر والماضي. فكما هو معلوم فإن مصادر كل سلوك أو أداء تتجذر في التاريخ الفردي للمبحوث بروافده الأسرية والمدرسية والمجتمعية. ولكي يكون التشخيص ناجحا عليه أن ينفتح على هذا التاريخ بكل ما ينطوي عليه من معلومات ووقائع تفيد في فهم وتفسير أداء هذا الأخير. فكما تؤكد على ذلك نتائج كثير من الدراسات (أحرشاو، 2011، 2012، 2013؛ Tourrette & Guidetti, 2008; Berger, 2006; Aharchaou & Ez-zaher, 1999; Boukous, 1995; Katz & Feldman, 1971; Goodman, 1974; Ruel, 983)، فإن الأسلوب المعرفي لأطفال الأوساط السوسيوثقافية المحرومة يتميز بخصائص لا تشبه نظيره عند أطفال آخرين. وكما ثبت أن الأطفال المصدومين نفسيا عادة ما يفشلون في النجاح الدراسي وفي التعبير عن المستوى الحقيقي لقدراتهم أثناء الاختبار. وبدون الاستمرار في تقديم الأمثلة الدالة على أهمية اعتماد معطيات الماضي الشخصي في النهج التشخيصي لتفسير أداء هذا الطفل أو ذاك، نشير إلى أن هدف أي مقياس وأي جزء من أجزائه يكمن فيما يسعى إلى قياسه وتقويمه عبر سلسلة من المهام القابلة للإنجاز والتنفيذ. ولهذا عادة ما ينبني اختيار هذه المهام وتنظيمها على مبادئ محددة تتماشى مع مفاهيم ومهارات الهدف المبتغى من المقياس، لكونها هي التي تشكل

فـي نهاية المطاف المضمـون الفعلي للمقياس بمختلف قرائنه النظرية ومسـتلزماته الإجرائية ووسائله اللازمة لتحقيق الغايات والأهداف.

وعليـه، فمن الهام جـدا أن يقوم الباحث بالحصر الجيد لهدف ومضمون مقياسـه إذا أراد فعـلا أن ينجـح في التفسـير المعقول للنتائـج المحصلة. فالدرجـة الرقمية قد لا تعني الشـيء الكثير إذا لم يتم الاحتكام بها إلى هدف ومضمون المهمة التي يسعى كل أداء على المقياس إلى أن يفسرها بدقة ويستخلص استلزاماتها النظرية والوظيفية.

2. أهداف المقياس ومضامينه:

1.2. بالنسبة للمقياس ككل:

على أسـاس أن المقياس الحالي يمثل بشـكل من الأشـكال اختبارا للمعارف الدراسـية، قد يعتقـد البعض بـأن مجرد الحصول على درجة كمية تصنف المبحـوث ضمن فئة الضعاف أو المتوسطين أو المتفوقين في القراءة، يكفي لإصدار حكم معين. فإذا كانت سلالم المقياس وأجزائه السـتة تسمح بمثل هذا الاعتقاد الذي له أهميته بالنسـبة للأفعال البيداغوجية التي تستوجب إخضاعهـا للتشـخيص فيما بعد، فـإن الأطفال الذين يصنفـون كقراء جيدين فـي المقياس أو فـي أحد أجزائه (أداء مرتفع عند الحد كذا) سـيتم تشـجيعهم على متابعـة التعلم والتحصيل. فـي حـين أن أمثالهـم الذين أبانوا عن أداء متوسـط في القـراءة (بين الحديـن: 5 و7) يجب أن يستفيدوا من التدخل الوقائي. أما الأطفال الذين أظهروا عن أداء منخفض في القراءة (أقل من الحـد 5)، فمـن الضروري أن يخضعوا لتدخـل تصحيحي عاجل (الملحـق أ). لكن وبالإضافة إلى هذا التمييز للأطفال الذين يظهرون أو لا يظهرون عن صعوبات في القراءة بالعربية، فإن اهتمامنا في النقطة الموالية ينفتح على مسعى تشخيصي قوامه أولا تدقيق طبيعة الاكتسابات فـي القـراءة وحجم صعوباتها بالنسـبة لمختلف أجـزاء المقياس، وثانيا تجـاوز منطق اعتماد الأسـباب المألوفة كمكون وحيد لتعيين الصعوبات وذلك بربط هذه الأخيرة بوظائف القراءة، وبالخصـوص الوظائف اللازمـة لعملية التفكيك والترميز. فإذا كان هذا هو الهدف الرئيسـي للمقياس الراهن، فعلى كل باحث يرغب في الاستفادة من مزاياه التشخيصية والتفسيرية أن يتسلح بمنطق الاستدلال الذي يحكم أهداف المقياس ومضامينه المفصلة في النقطة الموالية.

2.2. بالنسبة لأجزاء المقياس الستة:

الجزء (I) التمييز البصري للرموز الحرفية:

تتأسـس القـراءة على عمليـة التفكيك الخطـي التي يعين خلالهـا القارئ مختلـف الرموز الحرفيـة. فعند هذه المرحلة الأولى للقراءة يتدخل فعل التخصيص البصري الذي يسـتوجب الكشف عن طبيعته الوظيفية. والحقيقة أن هدف هذا الجزء (I) من المقياس يتلخص في تقويم مهـارة الطفـل على التمييـز البصري للرموز الحرفيـة التي ينطوي كثير منها على تشـابهات معينة في الشـكل. وإن هذه المهمة التي تسـتلزم مختلف الوظائف النفسحركية المسؤولة على جودة التنفيذ (على رأسها الوظائف الإدراكية المتمثلة في درجة الإبصار ودقة الفعل التمييزي، الوظائف البصرية الجانبية المتمثلة في الحركة البصرية والمدى البصري ثم السرعة الإدراكية، فضـلا عـن الوظيفتين الجانبيـة والفضائية اللتان تسـهمان فـي فعل تمييز الأشـكال الخطية

المتماثلة)، هي التي تنطوي على المضمون القاعدي لهذا الجزء الأول من المقياس.

إذن، إذا كانت المهمة التي تستأثر باهتمامنا هنا تستدعي جميع الوظائف النفسية والحركية، فإن فعل التمييز الإدراكي- البصري يتطلب بالإضافة إلى ذلك شروطا أخرى لكي يتم تنفيذه بشكل ملائم وفي مقدمتها: ملكة الانتباه الجيد والمعرفة الضرورية لمختلف الحروف المطلوب ترميزها صوتيا. فبموجب هذه الوظائف والشروط، نشير إلى أن أي قصور في درجة الإبصار يؤدي بالطفل إلى مواجهة صعوبات وغوامض شكلية في تفكيك الحروف وتخصيصها وترميزها. وعليه فإن جودة التفكيك الحرفي تكون في علاقة عضوية مع الوظيفة الإدراكية - الحسية؛ بحيث أن أخطاء في التمييز الشكلي من قبيل الخلط بين (ح/ خ/ ج أو ط/ ظ أو ت/ ث أو د/ ذ أو ص/ ض...) قد يكون مصدرها هو غياب ثبات الحركة البصرية أو التسرع الإدراكي أو الامتداد الواسع للحقل البصري. يضاف إلى ذلك أن حروفا معينة في العربية الفصحى (مثل: ط/ ظ أو ح/ خ/ ج أو د/ ذ أو ت/ ث أو ص/ ض) تتقارب في أشكالها الخطية الأفقية والعمودية والدائرية؛ بحيث أن تخصيص تلك الأشكال يستدعي الجانبية الوظيفية ثم القدرة على التنظيم الفضائي. وإن كثيرا من مبحوثينا وبالخصوص صغار السن، وقعوا في أخطاء نتيجة هذا التقارب في الرسم الخطي للحروف أحيانا وقصور في الانتباه إلى فحوى المهمة المطلوبة أو الجهل التام بالخط والكتابة أحيانا أخرى.

الجزء (II) إقامة التطابق الصوتي الحرفي:

يشكل تقويم مهارة الطفل القارئ في الترميز الصوتي للحروف، وبالتالي إقامة التطابقات الصوتية - الحرفية من خلال تعيين الرموز الحرفية المطابقة للفونيمات Phonèmes (أصوات صائتة Sons - voyelles / أصوات - صامتة Sons - consonnes / أصوات مركبة Sons complexes)، الهدف الأساسي لهذا الجزء (II) من المقياس الحالي. وبالعودة إلى سيرورة اكتساب القراءة خلال هذه المرحلة نستخلص ثلاثة أطوار تقود في مسارها العام إلى إقامة التطابق صوت - حرف، وتستدعي جميعها تدخل الوظائف والمهارات التي ينطوي عليها المضمون الجوهري لهذا التطابق: أولها لتعيين الحرف، وثانيها لتعيين الصوت وثالثها لتعيين الانصهار حرف - صوت.

ففي هذا الجزء من المقياس يطلب من المبحوث تعيين الحرف الذي يطابق الصوت الذي نطقه الباحث جهرا. والحقيقة أن هذا التعيين للصوت وإدراكه الجيد يتوقف على جملة من الشروط على رأسها العتبة السمعية المطلوبة ودقة النبرة الصوتية ثم الإدراك الكلي للمتواليات الصوتية، فضلا عن الكفاءة الإيقاعية الملائمة لضمان التناسق مع المصدر الصوتي. على المبحوث إذن أن يتعرف بالنسبة للاختبارات الثلاثة المكونة لهذا الجزء (اختبار الأصوات - الحركات/ اختبار الأصوات - الحروف/ اختبار الأصوات المركبة)، على الصوت المعروض عليه داخل كلمة معينة . وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعيين الحروف وتخصيصها الجيد يفترضان بالإضافة إلى معرفة المبحوث للرموز الحرفية، إعمال وظائف الإدراك والتمييز البصري السابقة الذكر، والتي تكمن أهميتها في التوجه المكاني غير المتمركز للقارئ، في تخصيص حرف من ضمن الحروف المكونة لاسم معين وبالتالي ترجمة هذا الحرف إلى صوت.

إذن، إذا كان التطابق حرف - صوت يمثل السيرورة التي تحكمها الكفاء الصوتية، فإن ترميز الرموز الصوتية، مثله مثل التفكيك الحرفي، يستدعي معرفة تلك الرموز واكتساب القواعد الصوتية. وهكذا عادة ما يفشل القارئ المبتدئ في تعيين رمز ما (حرف معين) نتيجة عوامل مختلفة مثل: الجهل التام بهذا الرمز، التأثير السوسيوثقافي في اكتساب الأصوات وكيفية نطقها، النطق السيئ الناجم عن المحيط أو عن ضعف الأحبال الصوتية. فضلا عن ذلك ولكي ينجح القارئ في ترجمة الحرف إلى صوت عليه أن يمتلك القدرة الذهنية ليتمثله سمعيا على شكل صورة صوتية (الصورة البصرية - المكانية)، وبالتالي النجاح في إنشاء علاقة التطابق والانصهار بين الصوت والحرف. وهكذا فبموجب هذا المنطق قد يؤدي حتما جهل القارئ للرموز والقواعد الصوتية إلى أغلاط في هذا المضمار. فالطفل الذي لا يعرف الصوت (ءٌ/ أُنْ) لن يتمكن من تعيين حرفه صوتيا بالنسبة لكلمة مثل "شاطئ"، والعكس صحيح، بحيث أن تعيينه الإجمالي لهذه الكلمة يسمح له بمعرفة وتعيين الحرف (ءٌ).

بالتأكيد أن الوظائف الإدراكية - السمعية لا تمثل هنا السبب الحاسم في الصعوبات التي قد يواجهها الطفل على صعيد التعامل مع الأصوات والحروف، بل هناك أسباب أخرى لمثل تلك الصعوبات وعلى رأسها:

- تواضع اللغة الشفوية المستعملة في بعض الأوساط الأسرية التي تعاني من الجهل والأمية والفقر، بحيث تطغى فيها مظاهر التشويه الصوتي لكثير من الأصوات والكلمات (ت بدل ث أو تَوْبٌ - بدل ثَوْبٌ) وغياب الرخاوة النطقية. وهذا ما يكسب الطفل عادات سيئة في استخدام اللغة الشفوية، وبالتالي مواجهة صعوبات على مستوى تعيين حروف - أصوات.

- تواضع بعض الجوانب الحسية الخاصة (نقص حاسة السمع واضطراب التمييز الإدراكي)، التي يمكنها أن تفسر بعض الغوامض الصوتية التي يواجهها الطفل مثل: (ض بدل ظ أو د بدل ذ أو س بدل ص أو نٌ - في معدنٌ - بدل نُنْ في نُنْجِزُ ....).

- الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري (مثل الخلط بين: ج /ح /خ أو بين ف/ ق أو بين ط/ ظ أو بين ر/ ز أو بين ت/ ث أو بين ص/ ض ...)، وبالتالي الترميز الصوتي المغلوط لمكوناتها. وإذا كان مرد مثل هذا الخلط يكمن في العادة في قصور وظيفة التمييز الإدراكي وتعب في الإدراك البصري، فإن قصور وظيفة التنظيم المكاني يمكنه أن يحظى بدور معين في هذا المجال. فكثير من مبحوثينا وقعوا في أخطاء قرائية نتيجة عدم نجاحهم في إدراك التطابق الفعلي بين عدد من الأصوات والحروف مثل: (ص بدل س أو د بدل ض أو ت بدل ط...)، حيث ذهب بعضهم إلى اعتماد (صيارة مكان سيارة و دفدع مكان ضفدع ثم تائرة مكان طائرة) كما هو وارد في الاختبارات الفرعية الثلاثة المكونة لهذا الجزء من المقياس.

الجزء (III) التمييز السمعي للأصوات المرمَّزَة بالحروف:

إذا كان تقويم مهارة الطفل على التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمَّزَة بالحروف، يمثل

هدف هذا الجزء من المقياس، فإن اهتمامنا قد انصب حول دور الوظائف السمعية - الإيقاعية في تخصيص أصوات الوحدات الإسمية المتقاربة صوتيا. فكما يؤكد على ذلك علم الصوتيات الحديث (Maistre, 1968؛ تمام حسان، 1974؛ جعفر، 1982؛ Hilili, 2005)، فإن المعالجة الفعلية لأصوات اللغة المنطوقة تستدعي من جهة أولى الحساسية السمعية الجيدة كشرط أساسي يسبق كلا من الإدراك والتموج الصوتي والتنفس بين نطق الأصوات الصامتة والصائتة. وتستلزم من جهة أخرى وعي الطفل القارئ بنظام تعاقب الأصوات وإيقاعها في الزمان، وبالتالي الإدراك الجيد والتعيين المحكم للوحدات الصوتية للكلمة. هذا إضافة إلى الدور الحاسم للذاكرة السمعية - اللفظية في إنجاز كثير من مهام الاختبارين الفرعيين المكونين لهذا الجزء (III) من المقياس. فإذا كان المطلوب من المبحوث في الاختبار الخامس هو أن يعين من ضمن الكلمتين المتقاربتين صوتيا (عَوْن" - عَيْن" أو سفير" - زفير")، الكلمة المعروضة عليه صوتيا، فهو مطالب في الاختبار السادس بتحديد من ضمن ثلاث كلمات، الكلمة المعروضة عليه صوتيا والتي لا تتناغم من حيث حروفها وأصواتها مع الكلمتين الأخريين المتقاربتين نسبيا في الصوت (عرشٌ - عسل" - كسل" أو سلعةٌ - شراعٌ - صراعٌ - أو وعاء" - دعاء" - سعال"). والحقيقة أن نجاح المبحوث في تعيين الكلمة المقصودة ووضعها داخل دائرة في الاختبارين معا، يستدعي مجموعة من الوظائف النفسحسية - حركية والنفسلسانية وفي مقدمتها:

- الوظائف البصرية - المكانية المتمثلة في التمييز الذهني للأخطوطات البصرية، والتمكن من الرموز الحرفية والقواعد الصوتية، ثم القدرة الفكرية على إقامة العلاقات المطلوبة بين الوحدات الصوتية للكلمة ورموزها الحرفية.

- العوامل الاجتماعية - الثقافية ودورها في التطور النفسلساني للطفل القارئ، بحيث عديدة هي الدراسات التي بينت أهمية التوسع المعجمي والتداول اللغوي والغنى اللساني في تعلم القراءة (Howes & Solomon, 1951؛ بنعيسى، 2008، أحرشاو، 2007، 2011؛ Ez-zaher, 2008). فقد ثبت أن المفردات المألوفة التداول شفويا يتم التعرف عليها بشكل سريع أثناء القراءة مقارنة بالمفردات النادرة الاستعمال، وأن الفقر اللساني عادة ما يؤدي إلى صعوبة في القراءة. وهكذا فإذا كان إنشاء التطابق الصوتي - الحرفي يتوقف على معرفة الرموز الصوتية والحرفية (الجزء II من المقياس)، فإن التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمزة بالحروف، يستدعي التعرف أولا على الكلمات والاستدعاء السريع لدلالاتها من خلال إقامة التطابق بين الدالات والمدلولات. وعلى الصعيد التشخيصي لبعض أنواع الأغلاط الناجمة عن القصور الوظيفي لمهارات بعض مبحوثينا، نشير إلى أن كثيرا من هذه الأغلاط تكمن في الارتباكات الصوتية التي يقع فيها بعض هؤلاء إما:

بين الأصوات الصامتة، بحيث لا يفرقون المجهورات عن المهموسات (مثل: ض/ ب/ د/ ظ/ غ/ ذ/ ز/ ع بالنسبة للمجهورات، ثم ص/ خ/ ف/ ث/ س/ ش/ ح/ هـ/ ط/ ق/ ت/ ك بالنسبة للمهموسات). فهم يضعون دائرة حول "دفدع" بدل "ضفدع" وحول "صيارة" بدل "سيارة" ثم حول "ورضة" بدل "وردة"، ويفشلون بالتالي في إقامة التطابق صوت - حرف.

أو بين الأصوات الصامتة من نفس الطبيعة، بحيث لا يفرقون الأصوات الرخوة أو المنفرجة (مثل: ظ / ع / ص / ح ثم ذ / ز / ع / ف / ث / س / ش / هـ) عن الأصوات الشديدة أو المنفجرة (مثل: ض / ط / ق / ثم ب / د / ت / ك). والحقيقة أن مرد هذه الأنواع من الارتباكات الصوتية يكمن أساسا في قصور العتبة السمعية والإدراكية وفي فقر المعجم اللساني ثم الجهل بقواعد النطق والتلفظ. فكثير من مبحوثينا لم ينجحوا في إدراك أن كلمة "سير" تختلف عن كلمتي "سيل وميل" وأن الكلمة "مخترعون" تتكون من ثلاثة مقاطع "مُخْ - تَر - عُونْ"....

الجزء (IV) استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات:

ينبني هذا الجزء IV من المقياس على ثلاثة اختبارات فرعية: أولها لانتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح، وثانيها وثالثها لتعيين الأصوات المتماثلة في بداية ونهاية الكلمات. ويتلخص هدف هذه الاختبارات في تقويم مهارة الطفل على استيعاب نظام تتابع الحروف في المكان، بحيث أن استيعاب الأبعاد الزمكانية للأصوات والحروف يسهل الانصهار الإسمي والفهم الدلالي للكلمة. وهكذا فإذا كان استيعاب نظام سريان الأصوات في الزمان يستدعي من المبحوثين القدرة على التنظيم والبنينة الزمانية التي تنطوي على مهارة التمييز الإدراكي-السمعي والقدرة الإيقاعية، فإن استيعاب نظام تتابع الحروف في المكان (الخط)، يتطلب من هؤلاء القدرة على التوجه والتنظيم والبنينة المكانية التي تدعم نجاعتها جملة من المهارات الفرعية مثل: الوعي الجيد بالخطاطات الجسدية والممارسة الفعالة لفعل التمييز البصري، ثم ثبات واستقرار الحركة البصرية والمسح الإدراكي البصري الجيد من اليمين إلى اليسار.

إذا كانت تلك هي الوظائف الأساسية التي تجسد مضمون هذا الجزء من المقياس، فلا بد من الإشارة إلى أن العامل الاجتماعي- الثقافي يحظى هو الآخر بموقعه في هذا الإطار. فقد تأكد لنا أن نجاح كثير من مبحوثينا في الأداء الجيد على الاختبارات الفرعية الثلاثة يعود سببه إلى امتلاكهم من جهة لرصيد معجمي واسع ومتنوع ولقواعد لابأس بها في النطق السليم للحروف والكلمات كما هو واضح من أدائهم على بنود الاختبار السابع، حيث يختارون "سيارة" عوض "صيارة أو سيارة أو سايرة" ويختارون "وردة" عوض "ورضة أو روضة أو دروة". ومن جهة أخرى امتلاكهم للمهارة الخطية الحركية والمعرفة الكتابية للكلمات كما يتجلى ذلك في الاختبارين الفرعيين الثامن والتاسع، حيث يدونون "بصلة" عوض "إقامة أو ساعة أو جمل"، ويدونون "كلب" بدل "شبكة أو صديق أو دجاجة"، ويدونون "محطة" بدل "فراشة أو عمامة أو بستان". هذا بالنسبة للاختبار الثامن، أما بالنسبة للاختبار التاسع فقد فضل كثير من هؤلاء اختيار "قفاز" عوض "مديع أو حذاء أو هرة"، و "مصباح" بدل "زربية أو كتاب أو تين"، ثم "شريك" بدل "قطار أو ثوب أو شقة".

وبخصوص مظاهر التشخيص الممكنة لصعوبات القراءة الناجمة عن مضامين هذا الجزء من المقياس، نشير إلى أن أغلب الأخطاء العاكسة لهذه الصعوبات تتواجد عند بعض مبحوثينا البالغين سن الثامنة فأقل بالنسبة للاختبارين السابع والثامن وسن التاسعة فأقل بالنسبة للاختبار التاسع، سواء على مستوى انتقاء الأسماء المطابقة للصور المعروضة والمكتوبة بشكل صحيح (مثلا: اختيار "دفدع" بدل "ضفدع" أو "صيارة" بدل "سيارة" في الاختبار السابع)، أو على مستوى تخيل الصوت الذي يبدأ به تارة وينتهي به تارة أخرى

اسـم الشـيء الذي تعكسـه كل صورة (مثلا: صورة "بقرة" حيث يتم اختيار كلمة "سـاعة" بـدل كلمة "بصلة"، أو صورة "أسـد" حيث يتم اختيار كلمة "سـماء" بـدل كلمة "أرنب" في الاختبـار الثامـن، ثم صورة "مظلـة" حيث يتم اختيار كلمة "سـيف" بدل كلمـة "عطلة" في الاختبار التاسع. ويعني هذا أن أغلب هذه الأخطاء والصعوبات التي تصاحبها تعود مباشرة إلـى اخلالات في الوظيفة الزمانية بالنسـبة للبعـد الصوتي والوظيفة المكانية بالنسـبة للبعد الشـكلي. فالطفـل الذي يقـرأ "دفدع بدل ضفـدع" أو "صيارة بدل سـيارة"، يواجه بالتأكيد اختلالات في إحدى هاتين الوظيفتين أو فيهما معا. لكن دون أن يعني ذلك بأن تلك الاختلالات تشكل بالضرورة التفسير الوحيد الممكن لتلك الأخطاء والصعوبات.

الجزء (V): تحليل - تركيب الكلمة:

على أسـاس أن بلوغ مرحلة القـراءة العادية يتطلب من الطفل تطويـر مهارته على القراءة السريعة للكلمات أثناء سيرورة التعلم، فإن تقويم مهارته هاته على استخدام تقنيات التحليل والتركيـب لتفكيك الكلمة إلى عناصرها الفرعية الدالة وبالتالي التعرف على بنيتها الإجمالية، يمثل الغاية الأساسـية لهـذا الجزء (V) من المقياس. وتتلخص أهم المحددات والشـروط التي تؤطر المضمون القاعدي للاختبارات الفرعية الثلاثة (العاشـر والحادي عشـر والثاني عشر) المكونة لهذا الجزء في الوقائع التالية:

- إن معالجـة الكلمة في كليتهـا وتفكيكها إلى وحداتها الصغـرى الدالة (كلمات صغيرة داخـل كلمة كبيرة)، يسـتلزم من جهة أولـى امتلاك الطفل لمعجم واسـع من المفردات يتكـون لديه بفعل كل من التعلم العفوي داخل الأسـرة والتعلم المنظم داخل المدرسـة، وقدرته على التمثل الذهني للصور ومدلولاتها. ويسـتدعي من جهة ثانية قدرته على التنظيـم الزمنـي والإيقاعـي (بالخصـوص في الاختبارين 11 و12) الـذي يوحد أو يجزئ الصورة السمعية إلى وحدات دالة.

- يتوقف نجاح أو فشل بعض مبحوثينا في الإجابة على بنود اختبارات هذا الجزء (V) على جملة من المهارات السـمعية - البصرية وعلى مجموعة من التقنيات المكتسبة عند مختلف مراحل تعلم القراءة. فقد خلصنا من معالجة الإجابات إلى أن أداء كل مبحوث بخصـوص كل بنـد مـن بنـود الاختبـارات 10 و11 و12، يتوقـف عنـد فتـرة معينة لسـيرورة التعيين، على الصورة السـمعية للكلمـة المقصودة (الاسـتدعاء الصوتي)، بحيث أن جودة النطق والقدرة على التمييز السمعي والفرز البصري والبنينة الزمانية، كلهـا عوامـل تتدخل لتؤدي دورها في تفكيك الكلمـات وتركيبها وبصورة خاصة في الاختبارين 10 و12.

- بالنظـر إلـى مضامـين الاختبـارات الثلاثـة المكونة لهـذا الجـزء وإلى معالجـة أداءات المبحوثين على بنودها، يمكن القول إنه إذا كان التعرف الكلي على نفس الكلمة المكررة مرتـين في سلسـلة مـن 5 كلمـات (الاختبار 10)، يسـتدعي كفـاءة التمييـز البصري والبنينـة المكانية ثـم الذاكرة الإدراكية - البصرية، فإن التعـرف على الكلمات الناقصة وإتمامها (الاختبار 11)، يستوجب المعرفة الكتابية الصحيحة والذاكرة البصرية لبنية

الكلمة ثم الإدراك البصري الكلي والسريع، فضلا عن القدرة على البنية المكانية. في حين أن الاختبار 12 الذي يستهدف التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة، يستدعي من المبحوث تفعيل وظائف التنظيم الزماني والمكاني والتجريد ثم المعرفة الكتابية الصحيحة.

وفي إطار تشخيص وتفسير بعض صعوبات القراءة الناجمة عن أداء مبحوثينا على الاختبارات الثلاثة المكونة لهذا الجزء، نكتفي بتقديم ثلاثة نماذج من الوقائع التي توضح ذلك:

- إذا كانت عوامل الرصيد المعجمي والتمييز الإدراكي والذاكرة البصرية ثم البنينة المكانية هي التي تساعد المبحوث على تعيين الكلمتين المتشابهتين الواردتين في مختلف السلاسل المكونة للاختبار 10 (مثال: بَجَّار – بُخَار – نَجَّار – بَجَّار – بَقَّال)، فإن فشل كثير من مبحوثينا في تعيين مثل هذه الكلمات وبالخصوص البالغين سن السادسة والسابعة، يعود إما إلى فقر في رصيدهم المعجمي وإما إلى ضعف في أحد العوامل السابقة أو جميعها.

- بخصوص إتمام الكلمات الناقصة التي تشكل بنود الاختبار 11، فإن نجاح أو فشل مبحوثينا في ملء الفراغات لإتمام الكلمات الناقصة (مثال: مدر...ة ، ...راشة ، طا... لة ، قاط...ة)، يتوقف إلى حد بعيد وإلى حدود سن العاشرة والحادية عشرة، على مستوى كفاءتهم في الإدراك الكلي السريع للكلمة والمعرفة الجيدة لكتابتها الصحيحة، فضلا عن اعتماد التمثل الذهني في إعادة بنينتها المكانية والذاكرة البصرية لتسهيل الربط بين الصورة الشكلية الكاملة والمثير الناقص.

- فيما يتعلق بالاختبار 12 الذي يركز على استخلاص الكلمتين الصغيرتين المكونتين لكلمة كبيرة (مثال: شهر/ زاد - كيلو/ متر - بر/ يد)، فإن نجاح أو فشل كثير من مبحوثينا يرتبط وإلى حدود سن العاشرة والحادية عشرة بمستوى كفاءتهم التحليلية التي تحكمها في نفس الوقت وظائف الفصل والعزل البصري والتنظيم المكاني ثم البنينة الزمانية. ففشل كثير من هؤلاء في استخلاص الكلمتين المقصودتين المكونتين للكلمة المعروضة، يعود وإلى حدود سن العاشرة والحادية عشرة إلى عدم قدرتهم على إقامة الفصل الجيد بين مكونات هذه الأخيرة. وتجدر الإشارة إلى أن النطق الصوتي السليم للكلمة المقصودة عادة ما يساعد المبحوث على ضم وفصل مكوناتها الدالة عن طريق تمثلاتها الذهنية وصورها الذاكرية.

الجزء (VI) فهم نصوص بسيطة:

إذا كان فعل القراءة يتلخص في استخلاص المعاني الدلالية للرموز البصرية - السمعية للأسماء والكلمات (المرحلة الأولى)، وإذا كانت مهارة القراءة (المرحلة الثانية) تحيل إلى فحوى الرسالة التي يحملها نص معين، فإن غاية الاختبار الوحيد لهذا الجزء (VI) من المقياس تتحدد في تقويم مهارة الطفل على فهم وتفسير مضمون ما يقرأه. والحقيقة أن بلوغ بعض مبحوثينا هذه الغاية في بعديها للفهم والتفسير يتوقف بحسب ما لاحظناه على

مهارتهم القرائية وعلى استعمالهم العفوي لآليات وتقنيات فعل القراءة وعلى كل ما يتطلبه ذلك من وظائف معرفية لتفكيك الحروف وترميزها. هذا فضلا عما تلعبه الكفاءات الفكرية (الذاكرة والذكاء) والتنشئة الاجتماعية والثقافية واللغوية من دور أساسي في نجاح أو فشل كل مبحوث في الفهم الجيد للنص المعروض عليه وفي تفسيره السليم.

إذن بالنظر إلى هذا التحديد، يمكن الإقرار بأن نتائج مبحوثينا على بنود الاختبار 13 المكون لهذا الجزء من المقياس تدلل على أداءات منخفضة لدى البالغين سن التاسعة فأقل، وفي أقصى الحالات أداءات متوسطة لدى البالغين سن العاشرة فأكثر. ونعتقد أن المنطق التفسيري لهذا الانخفاض تغذّيه مختلف لوازم فعل القراءة ومهارتها السابقة الذكر، بحيث أن الطفل الذي لا يعرف معاني الكلمات (رفوف - كتب - قراءة - مكتبة)، يعود فشله في الإجابة الصحيحة على البند (فوق رفوفي كتب وقصص، يقصدني الصغار والكبار ليقرؤوا ويتعلموا كل يوم. إنني..."المكتبة")، إلى تواضع رصيده اللغوي أو غيابه تماما. غير أنه إذا لم ينجح في الربط بين الأجزاء المكونة للقصة أو اللغز، ولا يرى أي علاقة تذكر، يمكن هنا إرجاع السبب إلى قصور في الفهم وبالتالي إلى قصور فكري يترجمه في كثير من الأحيان تأخر نفسلساني.

3. مقومات إجراء المقياس وتطبيقه:

1.3. تدابير وترتيبات عامة:

نوصي بإجراء هذا المقياس على مجموعات مكونة من 20 إلى 30 مبحوث بحسب مستوى السن. فهو يستهدف الأطفال البالغين ما بين 6 و11 سنة. فحتى وإن كان بمقدور باحث بمفرده أن يكفي لإجراء المقياس، فمن المفضل وبالخصوص مع الأطفال صغار السن، أن يستفيد من حضور شخص آخر (في الغالب مدرس الفصل)، وذلك بقصد الاطمئنان والتأكد من أن جميع المبحوثين يتبعون نفس التوجيهات ويفهمون التعليمات جيدا. ويرجى قبل انطلاق عملية الإجراء، توزيع الأطفال بشكل لا يمكن معه نقل أو تشويش بعضهم على بعض. وفضلا عن كراستي المقياس يجب منح كل واحد منهم ممحاة وقلم رصاص منجور بشكل جيد. بالنسبة لاختبار الجزء (I) من المقياس الذي يستغرق 50 ثانية، على الباحث أن يستخدم مُيَقّتا Chronomètre. وباستثناء هذا الشرط فالترتيبات الأخرى لإجراء المقياس تبقى عادية قوامها احترام التوجيهات والتعليمات ثم الالتزام بالصمت والهدوء.

2.3. توجيهات وتعليمات عامة:

يتضمن المقياس الحالي كراستين اثنتين، تتكون كل واحدة من 3 أجزاء وتشكل موضوع حصة خاصة، وذلك تفادياً لإرهاق الأطفال بمهمات طويلة؛ بحيث أن مدة الإجراء تتحدد في (45) دقيقة لكل كراسة. وأثناء التطبيق يقوم الباحث ومعه مدرس الفصل، بتلاوة تعليمات الإنجاز على مسامع المبحوثين بصوت مرتفع وبإيقاع بطيء. ومن الضروري التأكد من أن كل مبحوث قد فهم جيدا التعليمات والمهمة التي هو مطالب بإنجازها. وكما يستحسن تكرار التعليمات إذا تطلب الأمر ذلك وتوضيحها بواسطة أمثلة محددة، وبالتالي مساعدة المبحوثين وتحفيزهم على كيفية تنفيذ المهام المطلوبة من خلال تلك الأمثلة.

فيما يخص مدة إنجاز المقياس، فباستثناء جزئه (I) المحكوم بـ 50 ثانية كحد أقصى، فليس هناك وقت مضبوط ومحدد بالنسبة لأجزائه الخمسة الأخرى. فقط على الباحث أن يتحلى بالمرونة اللازمة بهذا الخصوص، بحيث يأخذ بعين الاعتبار هامش الوقت الذي قد يتطلبه إنجاز اختبارات كل جزء من هذه الأجزاء من لدن الأطفال المبحوثين ولكن دون إفراط أو تفريط. ونشير في الأخير إلى أن التنظيم المادي للمقياس ومختلف سلالمه يسمح باستعمال جد مرن؛ إذ يمكن استخدام هذا أو ذاك من أجزاء المقياس كوحدة مستقلة لها سلمها الخاص وتبعا للأهداف المحددة ومستوى المبحوثين في القراءة.

3.3. توجيهات وتعليمات خاصة:

في بداية كل اختبار فرعي، يتم تقديم التعليمات المحددة لإنجاز بنوده، حيث يتعلق الأمر بتلاوة تلك التعليمات بصوت مرتفع بطيء وتوضيحها بمثال معين. ومن المهم جدا التأكد من خلال معاينة تفاعل كل طفل مبحوث مع مضمون المثال التوضيحي والإجابة على استفساراته (إذا كان ضروريا)، ما إن كان فعلا قد فهم جيدا المهمة المطالب بتنفيذها.

الجزء (I):

المهمة بسيطة، بحيث يتعلق الأمر بتمرين يهم الاستبدال وبالتالي دعوة المبحوثين إلى المعاينة الدقيقة للحروف المدونة في صف النجمة مع ملاحظة الرقم الذي يقابل كل حرف على حدة. يقرأ الباحث التعليمات بصوت مرتفع وواضح ويراقب الإجابة المقدمة من لدن كل طفل على المثال المعروض. وبتأكده من فهم مختلف المبحوثين لما هو مطلوب منهم، يعطي إشارة بداية إنجاز الاختبار وفي نفس الوقت ينطلق العداد، بحيث أن زمن الإنجاز لا يجب أن يتعدى 50 ثانية.

الجزء (II):

يتعلق هذا الجزء بالتطابق الصوتي - الحرفي، ويتضمن ثلاثة اختبارات فرعية تستلزم جميعها نفس شروط التطبيق. مثال واحد يتم اعتماده هنا ولا يقدم سوى مرة واحدة. ومن الهام بعد ذلك إفهام الأطفال المبحوثين أن الصوت الذي يردده الباحث ويسمعونه هو وحده الذي يجب إحاطته بدائرة. ويجب تحسيسهم كذلك بضرورة القراءة الصامتة لكل كلمة معروضة في المستطيل الكبير مع انتباههم إلى الرسوم التي تميز مختلف البنود.

إذن على أساس أن كل اختبار من الاختبارات الثلاثة لهذا الجزء يحظى على مستوى الإجراء بتعليماته الخاصة، فعلى الباحث بعد تقديم هذه الأخيرة والمثال التوضيحي المناسب أن يشعر المبحوثين ببداية الإنجاز، وبالتالي الانطلاق في نطق الحروف المقصودة تباعا وبصوت مرتفع وواضح، مع ترك المهلة المناسبة بين نطق الحرف والحرف الموالي وذلك لتمكين هؤلاء من تدوين أجوبتهم.

الجزء (III):

يقدم الباحث التعليمات والأمثلة التوضيحية كما هي مدونة في بداية كل اختبار من الاختبارين المكونين لهذا الجزء من المقياس، بحيث يردد بصوت مرتع وواضح الكلمات

التي على المبحوثين أن يحيطوها بدوائر تبعا لبنود كل اختبار، مع ترك المهلة الزمنية المناسبة بين نطق الكلمة والتي تليها. فعلى عكس الجزء السابق الذي يستدعي الاستناد إلى الإثارة الخارجية (السمع)، فإن الجزء الحالي يعتمد على الإثارة الداخلية، حيث يعتقد الباحث أن الطفل وهو يعاين كلمات الاختبارين الخامس والسادس، مطالب بقراءتها بشكل صامت.

الجزء (IV):

ينبني هذا الجزء من المقياس على ثلاثة اختبارات فرعية، كل واحد منها يمثل الصور التي تصلح كدعامة إما للتعيين الحرفي للرمز الإسمي، وإما للتعيين الحرفي لصوت مشابه. فالباحث لا يسمي أبدا الصور المعروضة، بل يكتفي بتقديم التعليمات اللازمة مع توضيحها بمثال محدد للتحقق من الفهم الجيد للمبحوثين. وإذا كان الطفل المبحوث غير مطالب في الاختبار السابع بالقراءة الصامتة لأسماء الموضوعات المقدمة، بحيث تترك له حرية المبادرة، فهو وعلى عكس ذلك مطالب في الاختبارين الثامن والتاسع بالنطق الصامت لتلك الأسماء، وذلك بهدف تعيين الصوت المطلوب عند الصوت الأصلي أو النهائي لإحدى كلمات الصف المركزي. ويتم الانتقال من اختبار فرعي لآخر حينما يقدر الباحث بأن أغلبية المبحوثين قد أنهوا الإنجاز. وبخصوص الاختبارين الثامن والتاسع، يتم التركيز على كيفية الإجابة بحيث يحث الباحث المبحوثين على إحاطة الكلمة المختارة بدائرة وكتابتها بشكل واضح في المكان المخصص لها.

الجزء (V):

يمثل هذا الجزء الاختبارات الفرعية الثلاثة التي تقوم مهارة الطفل على تحليل وتركيب الكلمات. فكل اختبار يقدم وضعيات مختلفة توضحها التعليمات المدونة في الكراسة. وإن تلاوة تلك التعليمات وتوضيحها بأمثلة محددة هو الذي يسمح للمبحوث بفهم ما هي المهام المطالب بإنجازها. ويمكن للباحث أن يتحقق فضلا عن ذلك من الفهم الجيد لهذا الأخير لكيفية القيام بتلك المهام، وبالتالي النجاح في تقديم إجابات واضحة عنها وبدون لبس أو غموض.

الجزء (VI):

اختبار واحد يكون هذا الجزء الأخير من المقياس، بحيث أن المبحوث وبفضل سياق الجملة التي تعبر عن لغز معين، يكون مطالبا أولا بالقراءة الجيدة لتلك الجملة ليفهم المقصود منها ثم يقدم الحل المطلوب في اللغز على شكل كلمة واحدة (اسم واحد) يدونها في المكان المحدد لها في نهاية الجملة. فالباحث يتلو التعليمات بصوت مرتفع وواضح، ويشرح كيفية إنجاز مهام هذا الاختبار بتقديم مثال توضيحي. وبمجرد تأكده من أن المبحوثين أصبحوا على إدراك معقول لما هم مطالبين به، يبدأ في قراءة جمل الاختبار الواحدة تلو الأخرى، مع ترك الزمن المناسب للمبحوثين بين كل جملة وأخرى ليدونوا إجاباتهم في المكان المخصص لها.

4. مقومات تصحيح المقياس:

1.4. الكراسة الأولى:

الجزء (I):

الاختبار (1):

التصحيح: يتضمن مفتاح التصحيح التالي الإجابات الصحيحة بحسب عدد الخانات المملوءة:

ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	ح	د	خ	ب	ذ	ن	د	ح
1	3	4	5	1	2	5	1	6	4	3	5	2	6	1

ذ	د	ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	د	ن	ح	ب	خ	د
5	6	1	3	4	5	1	2	5	6	2	1	3	4	6

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل خانة صحيحة. المجموع: 30 نقطة.

الجزء (II):

الاختبار (2):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: مَدْرَسَةٌ - مَسْرَحٌ - سَيَّارَةٌ - سَحَابٌ - أَسِيرٌ

البند 2: أَبٌ - بَبَّغَاءٌ - أَكْبَرُ - صَبَاحٌ - إِبِلٌ - غَابَةٌ

البند 3: دَجَاجَة - جَمَلٌ - سِنْجَابٌ - جَزَرٌ - إِجَّاصٌ - جَزَّارٌ

البند 4: فَأْسٌ - حَسَاءٌ - شَاطِئٌ - كَأْسٌ - أَرْنَبٌ - أَضْوَاءٌ

البند 5: تِلْمِيذٌ - بَيْضَةٌ - تِينٌ - تُفَّاحَةٌ - تِبْنٌ - تَمْرٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل بند إذا نجح المبحوث في تقديم أربع إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأين اثنين، المجموع: 5 نقط. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت إجابات المبحوث صحيحة، تمنح له النقطة حتى وإن أحاط الكلمة بأكملها بدائرة.

الاختبار (3):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: ثَعْلَبٌ – ثَلْجٌ – ثِيَابٌ – بَحْثٌ

«البند 2: ضَبَابٌ – أَخْضَرٌ – ضِفْدَعٌ – ضَيْعَةٌ

البند 3: صَنْبُورٌ – صَابُونٌ – صُدَاعٌ – صَهْرِيجٌ

البند 4: طَائِرٌ – طَاوُوسٌ – بَطَّارِيَّة» – طَعَامٌ

البند 5: حَدِيقَةٌ – قِرَاءَةٌ – قَرْيَةٌ – قَصِيدَةٌ

«البند 6: خُبْزٌ – خَيْرٌ – مَخَالِبٌ – فِرَاخٌ

البند 7: شُعْلَةٌ – شَهْرٌ – مِشْمِشٌ – شَمْسٌ

البند 8: ذُبَابٌ – ذَرَّةٌ – ذَكَرٌ – ذَاكِرَةٌ

البند 9: مَهْزَلَةٌ – زَرْبِيَّةٌ – زَهْرَةٌ – زَوْجَةٌ

البند 10: زَوْرَقٌ – مَوْسِمٌ – مَوْعِدٌ – وَلاَءٌ

البند 11: زَرَافَةٌ – قَارُورَةٌ – رَمَادٌ – وَرْدَةٌ

البند 12: عُضْوٌ – عَلِيٌّ – لُعَابٌ – صُدَاعٌ

البند 13: هِنْدَامٌ – نَهْرٌ – هِلاَلٌ – هِرَّةٌ

البند 14: غُلاَمٌ – غُرَابٌ – غَزَالٌ – مَغْلُوبٌ

«البند 15: سَمَكَةٌ – دُكَّانٌ – كُرْسِيٌّ – مَلِكٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل بند إذا نجح المبحوث في تقديم ثلاث إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأ واحد، المجموع: 15 نقطة. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت إجابات المبحوث صحيحة، تمنح له النقطة حتى وإن أحاط الكلمة كلها بدائرة.

الاختبار (4):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: بِرْتُقَالَةٌ – بَطَّارِيَّةٌ – بَطَّةٌ – مَحَبَّةٌ – بَابٌ

البند 2: جَمَلٌ – أَسْمَرٌ – مِصْبَاحٌ – مَجْدٌ – حَمَامَةٌ

البند 3: حَالَةٌ – حَرِيقٌ – رَحِيقٌ – مِحْرَاثٌ – حِصَانٌ

البند 4: نَصٌّ – فُنْدُقٌ – مَنْزِلٌ – نَتِيجَةٌ – نَجَاحٌ

البند 5: سِيرَةٌ – عَسَلٌ – سَيَّارَةٌ – مَسِيرَةٌ – سِرٌّ

البند 6: عُلْبَةٌ – لَيْلٌ – لِقَاءٌ – مَلِكٌ – لَوْنٌ

البند 7: غُلاَمٌ – مَغَارَةٌ – غُبَارٌ – غِرْبَالٌ – مُغَامَرَةٌ

البند 8: تَمْرٌ – كَلِمَةٌ – قَرْيَةٌ – تُرَابٌ – مِتْرٌ

البند 9: دِينَارٌ – دِينٌ – مَدِينَةٌ – نَادِلٌ – مَيْدَانٌ

البند 10: شَكْوَى – رِوَايَةٌ – وَاحِدٌ – حُلْوَى – وَعْدٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل بند إذا نجح المبحوث في تقديم أربع إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأين اثنين، المجموع: 10 نقاط. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت إجابات المبحوث صحيحة، تمنح له النقطة حتى وإن أحاط الكلمة كلها بدائرة.

الجزء (III):

الاختبار (5):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: عُقْمٌ البند 3: عَمِيلٌ البند 5: نَحْلَةٌ البند 7: عَلَى البند 9: زَفِيرٌ

البند 2: فَأْرٌ البند 4: عَوْنٌ البند 6: فَرَّ البند 8: سَمَرٌ البند 10: يَسْتَخْرِجُونَ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود العشرة، المجموع: 10 نقاط.

الاختبار (6):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: بَكْمٌ البند 3: عَرْشٌ البند 5: سَعَادَةٌ البند 7: سِلْعَةٌ البند 9: آلَةٌ

البند 2: سَيرٌ البند 4: سَرِيرٌ البند 6: سُعَالٌ البند 8: كُؤُوسٌ البند 10: سَمِعَ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود العشرة، المجموع: 10 نقاط.

2.4. الكراسة الثانية:

الجزء (IV):

الاختبار (7):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: سَيَّارَةٌ البند 4: سَرِيرٌ البند 7: كُرْسِيٌّ البند 10: هَاتِفٌ

البند 2: شَجَرَةٌ البند 5: مِحْفَظَةٌ البند 8: سَاعَةٌ البند 11: بَاخِرَةٌ

البند 3: وَرْدَةٌ البند 6: حِذَاءٌ البند 9: خُوذَةٌ البند 12: طَائِرَةٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 12 نقطة

الاختبار (8):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

«البند 1: بَصْلَةٌ البند 5: مِنْشَفَةٌ البند 9: نَعَامَةٌ البند 13: حَافِلَةٌ

«البند 2: سَاعَةٌ البند 6: ضَرِيرٌ البند 10: جَزَّارٌ البند 14: عَازِفٌ

البند 3: شَبَكَةٌ البند 7: بُسْتَانٌ البند 11: أَسَدٌ

البند 4: كُتُبٌ البند 8: قِسْمَةٌ البند 12: حِذَاءٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 14 نقطة

الاختبار (9):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: تِينٌ البند 4: عُشْبٌ البند 7: لِصٌّ البند 10: فَتَيَاتٌ

البند 2: مِصْبَاحٌ البند 5: شَرِيكٌ البند 8: مَنْزِلٌ البند 11: مَوْزٌ

«البند 3: دَمْعَةٌ البند 6: شُقَّةٌ البند 9: قَلَمٌ البند 12: مَطَارٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 12 نقطة

الجزء (V):

الاختبار (10):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

«البند 1: كَلْبٌ البند 3: طَاوِلَةٌ البند 5: دَرَّاجَةٌ البند 7: قِطَارٌ البند 9: شُعُوبٌ

البند 2: مَنْزِلٌ البند 4: سِيرَةٌ البند 6: بَحَّارٌ البند 8: سَهِرَ البند 10: وَرْدَةٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 10 نقاط.

الاختبار (11):

التصحيح: تشكل الكلمات والحروف المسطر تحتها المفردات المستهدفة:

البند 1: مَدْرَسَةٌ البند 4: اَلْحِسَابُ البند 7: زَرْبِيَّةٌ البند 10: طَاوِلَةٌ البند 13: قَاطِرَةٌ

البند 2: فَرَاشَةٌ البند 5: صَوْمَعَةٌ البند 8: صُرَاخٌ البند 11: طُيُورٌ البند 14: قِنِّينَةٌ

البند 3: عَمَامَةٌ البند 6: مِنْشَفَةٌ البند 9: تُفَّاحَةٌ البند 12: قُبْطَانٌ البند 15: فَانُوسٌ

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 15 نقطة.

الاختبار (12):

التصحيح: تشكل الكلمات التالية المفردات المستهدفة:

البند 1: مَنْ/ حُوتٌ البند 5: جَدٌّ/ يَدٌ البند 9: كَفٌّ/ تِينٌ البند 13: فَرَسُ/ الْمَاء

البند 2: مَصْرُ/ وَفِي البند 6: أُخْتٌ/ رَاعٍ البند 10: بَرٌّ/ يَدٌ

البند 3: شَهْرٌ/ زَادَ البند 7: كِيلُو/ مِتْرٌ البند 11: قَبْلَ / قَلِيل

البند 4: عَبْدُ / اللَّه البند 8: رَبَّةُ / بَيْت البند 12: كُرَةُ / الْقَدَم

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 13 نقطة.

الجزء (VI):

الاختبار (13):

التصحيح: تمثل الكلمات الموالية الإجابات المنتظرة تبعا للبنود الستة:

البند 1: أبي أو والدي　　البند 3: الماء　　البند 5: الحديقة أو المنتزه

البند 2: المكتبة أو الخزانة　　البند 4: البحر　　البند 6: المدرسة

التنقيط: تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود، المجموع: 6 نقاط.

خلاصة الدراسة:

إن مقياس تقويم الأداء في القراءة باللغة العربية يقترح على الطفل مجموعة من المهام التي تسمح له بالتعبير عن مهاراته ومعارفه في القراءة. وهكذا يمكن للباحث وتبعا لأداء هذا الأخير على المقياس بأجزائه الستة، أن يموضعه من جهة عند هذه أو تلك من مراحل تعلم القراءة السابقة الذكر، وأن يحدد من جهة ثانية جودة مهاراته في القراءة والمستوى الذي بلغه على صعيد تقنيات التفكيك والترميز. ولهذه الغاية فقد تم التركيز بصورة خاصة على أنواع الأغلاط المتعلقة بالصوت والشكل لكونها هي التي تمثل الأعراض الفعلية عن القصور المهاري أو ببساطة عن نقص في التعلم.

وقد استلزمت مختلف المعاينات والتجارب التي أنجزناها بهذا الخصوص، مسعى شموليا يؤطره نوع من التفسير التشخيصي الذي يتخذ من البنيات الأساس (كالوظائف الحسية البصرية والسمعية ثم الوظائف النفسية المعرفية والحركية، فظلا عن المهارات الأداتية الجانبية المكانية والإيقاعية الزمانية) اللوازم الضرورية لتعلم القراءة، ويراهن بالتالي على الدراسة السببية لأداء الأطفال المبحوثين بالتركيز على العلاقات المنشأة بين الأعراض وعوامل التعلم.

وهكذا، فبعد استحضار مقومات المقياس النظرية والمنهجية وتقنين مكوناته الأولية والنهائية، عملنا على تقديم أهدافه ومضامينه البارزة التي تسمح من جهة أولى بتقييم أداء المبحوثين على المقياس بمختلف أجزائه واختباراته الفرعية. وتساعد من جهة ثانية على صياغة الخطاطات التشخيصية التي تفسر أنواع الصعوبات التي يواجهها هؤلاء في القراءة بالعربية، وتؤدي بالتالي إلى إمكانية التدخل التصحيحي (الملحق ج). وتجدر الإشارة إلى أن صنفين أساسيين من الأغلاط هما اللذان شدّا انتباهنا بهذا الخصوص: أولهما يهم الصوت وثانيهما يخص الشكل. وهي أغلاط يمكنها أن تكون نتيجة عوامل تفسيرية متنوعة كما حاولنا توضيح ذلك بنوع من التفصيل في المحور الرابع والأخير لهذا البحث.

وإن ما يجب التنصيص عليه في نهاية هذا البحث هو أن أغلاط الصوت وأغلاط الشكل يمكنها أن تفسر في فعل القراءة بواسطة العوامل السمعية - الزمانية بالنسبة للأولى والعوامل البصرية - المكانية بالنسبة للثانية. أما حينما يتعلق الأمر بمهارة القراءة، فقد

تعـود تلـك الأغلاط فـي آن واحد وبشـكل دينامي إلى كل مـن العوامل المكانيـة - الزمانية والبصريـة - السـمعية. وهـذا ما يعنـي أن مختلف العوامـل الكامنـة وراء صعوبات تعلم القراءة بالعربية تتدخل هي الأخرى، كما حاولنا تفصيل ذلك عبر ثنايا هذه الدراسة، تبعا لهذه الدينامية الأكثر أو الأقل تعقيدا وبحسب مادة القراءة ورموزها الكتابية.

الملاحق

الملحق (أ) سلالم ومعايير المقياس

بالاسـتناد إلـى المعالجـة الإحصائيـة المعتمدة في تحليـل بيانات هـذا البحث وتحديد مصداقية دلالات الفروق بين متوسـطاتها، توصلنا إلى صياغة مختلف السلالم المتعلقة بمبحوثينـا ذكورا وإناثا عند المقياس ككل وعند أجزائه السـتة. وهكذا فقد فضلنا عرض تلـك السـلالم والمعايير فـي الجدول الموالـي تبعا لفئات السـن الثلاث. فـإذا كان العمود الأول مـن كل جـدول يقدم الدرجات الخـام للمبحوثين في المقياس وأجزائه السـتة، فإن العمـود الثانـي يرصد الرتب المئينيـة المقابلة للدرجات الخام. في حـين أن العمود الثالث والأخيـر يموضـع الرتـب المئينية ضمن سـلم للدرجـات المعيارية (*). وهكـذا فإن الطفل المبحـوث البالغ 7 سـنوات مثلا (ذكـرا كان أم أنثى) الحاصل في الجـزء (I) من المقياس علـى الدرجة الخام (9)، يتواجـد بين الرتبتين المئينيتـين (47 و 54) ويرتب في الدرجة المعياريـة(5).

الدرجات المعيارية	1	2	3	4	5	6	7	8	9
النسب المئوية	%4	%7	%12	%17	%20	%17	%12	%7	%4

وباعتمـاد الدرجـات المعيارية الموزعة إلـى 9 وحدات بمتوسـط قيمته (5) وانحراف معيـاري قيمتـه (2)، وبنسـب مئويـة اعتدالية تتـراوح بين (4%) كحـد أدنى و(20%) كحـد أعلـى، كتقنية لتعيير درجات المبحوثين على المقياس ، فقد توصلنا إلى اعتبار الأداء الـذي يتحـدد عند الدرجتـين المعياريتـين 8 و 9 (تقريبا 10% من عـدد المبحوثين) كأداء مرتفع يطابق ما سـميناه بمرحلة مهارة القراءة، والأداء الذي يتموضـع عند الدرجتين 5 و6 و7 (تقريبـا 50% مـن عدد المبحوثين) كأداء متوسـط يسـتلزم فـي الغالب نوعا من التدخـل الوقائي. في حين أن أداء كل مبحـوث ينخفض عن الدرجة المعيارية 5 (بالضبط 40% من عدد المبحوثين) يعتبر كأداء ضعيف يستوجب بالضرورة نوعا من التدخل التصحيحـي.

(*) لقد اعتمدنا في تقويم أداءات المبحوثين على الدرجات المعيارية والنسب المئوية المطابقة لها كما يعرضها الجدول التالي:

جدول (14) سلالم ومعايير تقويم الأداء في القراءة بالعربية عند فئات السن الثلاث

(د خ: الدرجة الخام، ت م: الترتيب المئيني، د م: الدرجة المعيارية)

فئات السن / أجزاء المقياس	6 – 7 سنوات			8 – 9 سنوات			10 – 11 سنة		
	د خ	ت م	د م	د خ	ت م	د م	د خ	ت م	د م
الجزء I	1 – 3	1 – 3	1	1 – 21	1 – 4	1	1 – 27	1 – 4	1
	4 – 9	7 – 10	2	22 – 23	5 – 11	2	28	5 – 8	2
	10 – 16	11 – 22	3	24 – 25	12 – 26	3	28	9 – 20	3
	17 – 20	24 – 45	4	26	27 – 44	4	29	21 – 27	4
	21 – 24	46 – 64	5	27	45 – 60	5	30	28 – 62	5
	25 – 26	65 – 78	6	28	61 – 75	6	30	63 – 76	6
	27	89	7	29	76 – 82	7	30	77 – 93	7
	28	97	8	30 – 29	83 – 98	8	30	94 – 98	8
	29 – 30	98 – 99	9	30	99	9	30	99	9
الجزء II	0 – 11	1 – 4	1	0 – 11	1 – 4	1	0 – 24	1 – 4	1
	12 – 13	7 – 11	2	12 – 19	5 – 10	2	25 – 26	8	2
	14 – 15	12 – 22	3	20 – 22	11 – 23	3	27	15	3
	16 – 18	23 – 40	4	23 – 24	35 – 42	4	28	34 – 59	4
	19 – 21	41 – 59	5	25	61 – 70	5	29	85	5
	22 – 23	60 – 77	6	26	80	6	29 – 30	90	6
	24	78 – 90	7	27	90	7	30	94	7
	25 – 30	91 – 98	8	28	96	8	30	96	8
	31 – 32	99	9	29 – 30	99	9	30	99	9
الجزء III	2 – 7	1 – 4	1	2 – 8	1 – 4	1	2 – 7	1 – 5	1
	8 – 9	6 – 14	2	9 – 13	6 – 10	2	18	12	2
	10	17 – 24	3	14 – 15	20 – 27	3	19	29	3
	11	41	4	16	39	4	20	29 – 99	4
	12 – 13	48 – 66	5	17	61	5	20	99	5
	14	74	6	18	80	6	20	99	6
	15	84	7	19	95	7	20	99	7
	16	98	8	19	97	8	20	99	8
	17 – 18	99	9	20	99	9	20	99	9
الجزء IV	8 – 10	1 – 6	1	8 – 17	2 – 4	1	8 – 30	2 – 4	1
	11	12	2	18 – 23	6 – 12	2	31 – 32	7 – 18	2
	12 – 16	14 – 23	3	24 – 26	15 – 23	3	33	32	3
	17 – 18	33 – 44	4	27 – 29	27 – 40	4	34 – 33	32 – 40	4
	19 – 20	55 – 62	5	30 – 31	43 – 59	5	35	57	5
	21 – 23	71 – 79	6	32 – 33	71 – 89	6	36	74	6
	24 – 27	84 – 90	7	34 – 33	89 – 94	7	37	94	7
	28 – 31	93 – 97	8	35	98	8	37	94	8
	32 – 33	99	9	36	99	9	38	99	9
الجزء V	0 – 8	2 – 4	1	0 – 17	2 – 4	1	0 – 25	1 – 4	1
	9 – 11	5 – 10	2	18 – 20	6 – 11	2	26 – 27	5 – 11	2
	12 – 13	13 – 21	3	21 – 22	16 – 21	3	28 – 30	13 – 21	3
	14 – 15	23 – 38	4	23 – 25	25 – 37	4	31 – 32	28 – 42	4
	16 – 18	44 – 58	5	26 – 28	43 – 58	5	33	57	5
	19 – 21	65 – 75	6	29 – 30	62 – 72	6	34	75	6
	22 – 25	79 – 86	7	31	83	7	35	82	7
	26 – 28	91 – 93	8	32	92	8	36	95	8
	29 – 32	94 – 97	9	33 – 35	98 – 99	9	37 – 38	99	9

1	4	2 – 0	1	4	0	1	4	0	الجزء VI
2	18	3	2	23	1	2	11	0	
3	18	3	3	23	1	3	23	0	
4	51	4	4	41	2	4	56	1	
5	87 – 51	5 – 4	5	64	3	5	90 – 56	2 – 1	
6	87	5	6	82 – 64	4 – 3	6	90	2	
7	87	5	7	97 – 82	5 – 4	7	98 – 90	3 – 2	
8	99	6	8	98	5	8	98	3	
9	99	6	9	99	6	9	99	4	
1	4 – 1	134 – 123	1	4 – 1	97 – 65	1	4 – 1	48 – 24	المقياس ككل
2	11 – 8	140 – 137	2	12 – 5	109 – 98	2	11 – 5	68 – 60	
3	23 – 12	144 – 142	3	23 – 13	119 – 110	3	23– 12	75 – 69	
4	41 – 27	148 – 145	4	41 – 27	125 – 120	4	38 – 25	84 – 76	
5	62 – 47	151 – 149	5	59 – 44	131 – 126	5	60 – 42	93 – 85	
6	75 – 70	153 – 152	6	77 – 62	136 – 132	6	76 – 61	108 – 94	
7	90 – 85	155 – 154	7	89 – 81	139 – 137	7	89 – 79	114 – 109	
8	97 – 95	157 – 156	8	96 – 91	145 – 140	8	96 – 91	124 – 115	
9	99 – 98	159 – 158	9	99 – 98	148 – 147	9	99 – 97	131 – 126	

الملحق (ب) كتب القراءة والمطالعة بالتعليم الابتدائي للسنة الدراسية 2012 - 2013

المستوى الدراسي	عنوان الكتاب	دار النشر
السنة الأولى الابتدائية	كتابي في اللغة العربية	المكتبة الوراقة الوطنية
	المفيد في اللغة العربية	الشركة الجديدة دار الثقافة
السنة الثانية الابتدائية	في رحاب اللغة العربية	الدار العالمية للكتاب - مكتبة السلام الجديدة
	كتابي في اللغة العربية	المكتبة الوراقة الوطنية
	مرشدي في اللغة العربية	أفريقيا الشرق
السنة الثالثة الابتدائية	مرشدي في اللغة العربية	أفريقيا الشرق
	المفيد في اللغة العربية	الشركة الجديدة دار الثقافة
السنة الرابعة الابتدائية	الواضح في اللغة العربية	دار الرشاد الحديثة
	المنير في اللغة العربية	صومكرام
	المفيد في اللغة العربية	الشركة الجديدة دار الثقافة
السنة الخامسة الابتدائية	مرشدي في اللغة العربية	أفريقيا الشرق
	المنير في اللغة العربية	صومكرام
السنة السادسة الابتدائية	منار اللغة العربية	طوب إديسيون

الملحق (ج) التجميعات التفييئية وطبيعة الصعوبات في القراءة بالعربية

الواقع أن التحقيق الكامل للهدف الرئيسي لهذا الدراسة، يستوجب صياغة تصنيف دقيق بصعوبات تعلم القراءة باللغة العربية. وتشكل الأدبيات العلمية المستحضرة في الخلفية النظرية للبحث، وخلاصات الدراستين الاستطلاعية والأساسية المنجزتين، وخبرتنا الطويلة نسبيا في ميدان القياس والتقويم، ثم مساهمة طلبتنا للدكتوراه والإجازة في علم النفس، أهم المصادر والدعامات التي أسعفتنا في إعداد التصنيف الموالي الذي حاولنا قدر الإمكان أن يكون شاملا ومحايدا، وبالتالي أكثر مطواعية لتعيين وتوليف غالبية أنواع الأغلاط في القراءة والتي يعكسها المسعى التشخيصي.

تبعا لنتائج البحث يمكن تصنيف صعوبات القراءة في العربية إلى ثلاث فئات: 1) أغلاط الصوت، و2) أغلاط الشكل ثم 3) أغلاط من نوع آخر. فكل فئة من هذه الأغلاط يمكنها أن

تقـع علـى صعيد الحرف أو المقطـع أو الكلمة بأكملهـا. وفضلا عن ذلك لاحظنـا أنواعا أخرى مـن الأغلاط التي تتعلق بفهم الكلمات والنصوص البسـيطة. ولتفـادي أي تأويل مغلوط لهذا التصنيف وطريقة اسـتخدامه، ارتأينا تدقيق المعنى المسـند لكل فئـة ولكل نوع من صعوبات القـراءة باعتمـاد تحديـدات وصفيـة أو إجرائية ثم بعـض الأمثلة التوضيحيـة. وإذا كانت من أهمية لهذا التصنيف، فهي تتجلى أساسا في تقديم لائحة أولية لأهم الصعوبات التي يواجهها بعـض الأطفال المغاربة وربما العرب عامة في تعلم القراءة بالعربية. وهي اللائحة التي يمكن لعلماء النفس المدرسـي وللمتخصصين في اضطرابات تعلم اللغة ونطقها أن يستثمروها في التعامل مع أمثال هؤلاء الأطفال والتشـخيص المبكر لتلك الصعوبات. وإذا كان هذا هو جوهر التشـخيص النفسـي - الدراسـي الذي يمكنه من أن يوفر معلومات كثيرة حـول نوع التدخل الوقائـي (النفسـي- التربـوي) أو التدخـل التصحيحـي (النطقـي الديداكتيكـي) الذي يفرض نفسـه، فإن هذا التصنيف النسـقي هو الذي سينير من جهة أخرى سـبيل المدرسين والمربين الذين يهتمون بالمسار الدراسي لتلامذتهم وبالصعوبات التي يواجهونها على صعيد القراءة بالعربية.

أولاً - فئات الصعوبات وأنواعها:

1. فئات الصعوبات:

- **أغـلاط الصـوت**: وهـي تكمن بالأسـاس في كل تعيين سـليم لحرف ما يتـم التعبير عنه بصوت لا يطابقه، كاعتماد الحرف "ض" كما هو في كلمة "ضفدع" ولكن من الناحية الصوتية نطقه كحرف "د"، بحيث تُنطق الكلمة "دفدع" بدل "ضفدع".
- **أغـلاط الشـكل**: وهـي تكمـن فـي كل تعبير عن حـرف بحرف آخـر تم تعيينـه صوتيا كمـا هو، كاعتبار الحـرف "د" في كلمة "وردة" كحرف "ض" مـن الناحية الإدراكية والصوتية أيضا.
- **أغلاط من نوع آخر**: وهي تتجلى في فئة الأغلاط التي لا تشـملها الفئتان السابقتان من الأغـلاط، كوضـع دائرة حول "ت" كحرف أول في كلمة "تفاحة" دون اعتبار الحرف "ة" فـي نهاية هـذه الكلمة كصوت مطابق للحرف نفسـه. أو وضـع دائرة حول "ج" كحرف أول في كلمة "دجاجة" مع إهمال "ج" الثانية كصوت مطابق لنفس الحرف.

2. أنواع الصعوبات:

- **غموض الصوت أو الشـكل**: يوجد غموض حينما يكون هناك تشـابه في صوت أو شـكل حرفين أو مقطعين أو كلمتين.
- **إلغـاء الحـروف**: يقصد بالإلغـاء تغييب واحد أو كثير من الحـروف داخل مقطع أو كلمة معينة.
- **الإضافة**: يقصد بها حضور حرف أو حروف إضافية داخل مقطع أو كلمة معينة.
- **الإبدال**: يحصل الإبدال حينما يتم تعويض حرف أو مقطع أو كلمة بحرف أو مقطع أو كلمة أخرى دون وجود أدنى تشابه بينهما.

- **النطق السيئ للمقطع**: الجهل ببعض الأصوات القريبة الشبه (مثل: د/ ذ؛ ص/ ض؛ ط/ ظ؛ ع/ غ...)، أو البعيدة الشبه (مثل: ء/ و/ ن/ ي)، وببعض قواعد نطقها بشكل سليم، فضلا عن الفشل في تعيين الصوت المطابق لكل حرف بحسب سياق الاستخدام والقواعد الصوتية.
- **القلب أو التقديم والتأخير**: يقصد بالقلب تغيير اتجاه الحرف بحسب محوره الأفقي (مثل: م / و / ن / ي التي تتم كتابتها بشكل مقلوب نحو اليمين)، أو العمودي (مثل: ع/ ح/ ر/ لـ التي تتم كتابتها بشكل مقلوب نحو الأعلى أو الأسفل)، أو بحسب موقعه في بداية الكلمة (ت) أو في وسطها (ـتـ) أو في آخرها (ـة)، وتبعا لترتيبه أيضا داخل المقطع.
- **غلط الانسياب**: حيث يتم اعتماد التوقف غير السليم بين مقاطع نطق الكلمة (مثل: صَوْ/ مَعَ/ ةٌ).
- **تجميع الكلمة**: بمعنى تنظيم كلمتين مترابطتين صوتيا أو أكثر في وحدة صوتية متكاملة (مثل: شهر/ زاد أو بعد/ قليل).
- **أغلاط على صعيد اتجاه الحركات**: صعوبة في تحديد الاتجاه الصحيح لموقع الحركات (الفتحة والضمة والكسرة والتنوين والشدة ثم المدود كالألف والياء والواو).
- **الجهل بالخط والكتابة**: يتعلق الأمر بإحلال كلمة محل كلمة أخرى دون تبديل الصوت أو اعتماد الصوت المطابق.

ثانياً - تصنيف صعوبات القراءة:

1. أغلاط الصوت (تمام حسان، 1974):

(أ) على صعيد الصوامت:

✓ **غموض الصوامت**

- **المهموسات والمجهورات**

الرخوة: (مثل: ظ - ع - ص - ح ثم ذ - ز - ف - ث - س - ش - هـ)

الشديدة: (مثل: ض - ط - ق ثم ب - د - ت - ك)

- **الرخوة فيما بينها**

المهموسة: (مثل: ط - ق - ت - ك)

المجهورة: (مثل: ض - ب - د)

- **المركبة**: وهي مجهورة فقط (مثل: ج)
- **المتوسطة**: (مثل: ل - ر - م - ن - و - ي - ء)
- **الشفهية الأسنانية**: (مثل: ب - م - و - ف)

- **أسناني**: (مثل: ظ - ذ - ث)
- **لثوي**: (مثل: ل - ر - ن)
- **أسناني - لثوي**: (مثل: ض - د - ط - ت - ز - ص - س)
- **غاري**: (مثل: ش - ج - ي)
- **طبقي**: (مثل: ك)
- **حلقومي**: (مثل: ق - غ - خ)
- **حلقي**: (مثل: ع - ح)
- **حنجري**: (مثل: هـ - ء)

✓ **حذف الصوامت أو إلغاؤها** (مثل: مَرَحٌ عوض مَسْرَحٌ أو دِنَارٌ عوض دِينَارٌ - أو زَرَقٌ عوض زَوْرَقٌ أو طَاوُسٌ بدل طَاوُوسٌ)

✓ **إضافة الصوامت** (مثل: فُنْدُوقٌ عوض فُنْدُقٌ أو تِمَارٌ عوض تَمْر - أو مَخَالِيبٌ عوض مَخَالِبٌ أو مِشْمِيشٌ عوض مِشْمِشٌ)

✓ **إبدال الصوامت** مثل: اعتماد (ز) مكان (ر) أو (ذ) مكان (د) أو (ظ) مكان(ط)

(ب) على صعيد الحركات وغموض:

- **حركات منفرجة ومنغلقة**

- مثل: بَ - بُ - با - بو - بي - بوا بالنسبة للمنفرجة

- مثل: بٌ - باً - بٍ بالنسبة للمنغلقة

- حركات خيشومية وشفهية (مثل: م - ف - و - ب)

- حركات شفهية فيما بينها (مثل: ب - م - و)

- حركات مزدوجة (مثل: أً - أٌ - إٍ - بّاً - ب)

- حذف أو إلغاء حركات (مثل: صُنْبُرٌ بدل صُنْبورٌ أو ذَكِرَةٌ بدل ذَاكِرَةٌ).

- إضافة حركات (مثل: زَوْراقٌ بدل زَوْرَقٌ أو مَوْسِيمٌ بدل مَوْسِمٌ)

- إبدال الحركات (مثل: الفتحة بدل الكسرة في هَنْدَامٌ عوض هِنْدَامٌ أو الفتحة بدل الضمة في غَلاَمٌ عوض غُلاَمٌ أو الكسرة بدل الضمة في غِرَابَ - عوض غُرَاب).

(ج) على صعيد الحرف: وبالخصوص استبدال الحروف (مثل: ط بدل ظ؛ ع بدل غ؛ ر بدل ز).

(د) على صعيد المقطع:

✓ **جهل بعض قواعد النطق والتلفظ** (مثل: هِرّ" - هِرَّة - أو كَان - دُكَّان)

✓ **جهل الصوت** (مثل: سَاعَة/ صَاعَة - أو ضِفْدَع/ دِفْدَع)

✓ **إبدال المقاطع** (مثل: سَمْش - بدل شَمْس - أو صَيَّارَة - بدل سَيَّارَة)

(هـ) على صعيد الكلمة: (مثل غموض الكلمات: إِبِل - صُنْبُور" - قَارُورَة - تِين)

2. أغلاط الشكل:

(أ) على صعيد الحرف:

✓ **غموض الصوائت (الحركات) والصوامت نتيجة القلب أو الخلط بين:**

- **الصوامت** (مثل الخلط بين: ت - ث/ د - ذ/ ص - ض/ ر - ز/ ط - ظ/ ح - ج - خ/ ع - غ).
- **الحركات أو الصوائت** (مثل الخلط بين: بَ - بُ - بِ / دَ - دُ - دِ....إلخ)
- **إبدال الصوامت والصوائت (الحركات)**، بحيث يتم إحلال حرف محل آخر لا يجمع بينهما أي تشابه في الشكل (مثل: د محل ض أو ف محل ن أو ل محل ك أو ت محل ط أو س محل ص)، أو يتم إحلال حركة محل أخرى لا تشابه بينهما مثل: اعتماد الكسرة (ِ) مكان الفتحة (َ) أو العكس / الضمة (ُ) مكان الكسرة (ِ) أو العكس / الفتحة (َ) مكان الضمة (ُ) أو العكس / الحركة الممدودة (آ) مكان (أُو) أو (إِي) أو العكس.

✓ **إضافة حروف أو إلغاؤها** (مثل: بَغَاء - عوض بَبَّغَاء - و جَزَر - عوض جَزَّار - بالنسبة للإلغاء، أو تُمُور" بدل تَمْر - و كِلاَب - بدل كَلْب - بالنسبة للإضافة.

(ب) على صعيد المقطع:

- **قلب المقاطع وعكسها** (مثل: دَوْرَة - بدل وَرْدَة - أو سَأْف - بدل فَأْس).
- **تبديل المقاطع** (مثل: فَأْس - بدل كَأْس - أو كَثِير - بدل كَبِير).

(ج) على صعيد الكلمة:

- **غموض الكلمات** (مثل: سَجَرَةٌ - بدل شَجَرَةٌ - أو دِفْدَعٌ - بدل ضِفْدَعٌ).
- **القلب** (مثل: دَمَارٌ - مكان رَمَادٌ - أو فُنْدُقٌ - مكان قُنْفُدٌ أو جَنَاحٌ - مكان نَجَاحٌ).

3. أنواع أخرى من الأغلاط:

✓ **أغلاط على صعيد اتجاه النبرة** (مثل: آ - أُو - إِي - أُ" - إِ - أَ).

✓ **الجهل بالخط والكتابة** (مثل: صَيَّارَةٌ - بدل سيَّارَةٌ - أو وَرْضَةٌ - بدل وَرْدَةٌ - أو مِحْفَدَةٌ - بدل مِحْفَظَةٌ.

✓ **أغلاط الفهم:**

- تبديـل الكلمـات (مثل: مِحْفَظَةٌ - مِمْحَاةٌ - بالنسـبة للكلمات المتقاربـة المعنى، وحِذَاءٌ - حِصَانٌ - بالنسبة للكلمات المتباعدة المعنى).
- ابتكار كلمات جديدة لا معنى لها في غالب الأحيان

الملحق (د) أعداد إجابات المبحوثين على المقياس تبعاً للاختبارات الفرعية الخاصة بكل جزء من أجزائه الستة

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
1	ذكر	6 سنوات	ق1	4	0	10	9	0	1
2	ذكر	6	ق1	5	0	4	18	0	1
3	ذكر	6	ق1	15	15	11	26	21	0
4	ذكر	6	ق1	18	18	14	17	13	0
5	ذكر	6	ق1	20	22	14	11	13	1
6	ذكر	6	ق1	15	15	14	21	15	1
7	ذكر	6	ق1	4	18	11	14	13	1
8	ذكر	6	ق1	30	4	11	15	8	1
9	ذكر	6	ق1	18	14	8	17	14	0
10	ذكر	6	ق1	16	18	13	12	13	0
11	ذكر	6	ق1	4	20	7	11	4	2
12	ذكر	6	ق1	7	23	9	9	11	1
13	ذكر	6	ق1	1	22	12	12	14	1
14	ذكر	6	ق1	10	32	13	17	16	0
15	ذكر	6	ق1	20	24	11	10	15	2
16	ذكر	6	ق1	11	23	13	10	15	2
17	ذكر	6	ق1	4	15	13	16	15	0
18	ذكر	6	ق1	22	19	11	19	14	1
19	ذكر	6	ق1	23	23	11	21	18	1
20	ذكر	6	ق1	22	22	12	18	19	1
21	ذكر	6	ق1	19	17	10	21	16	2
22	ذكر	6	ق1	18	14	9	20	18	2
23	ذكر	6	ق1	20	13	9	19	15	0
24	ذكر	6	ق1	17	12	11	17	18	0
25	ذكر	6 سنوات	ق1	19	15	8	18	13	1
26	أنثى	6 سنوات	ق1	24	21	12	19	17	1
27	أنثى	6	ق1	6	18	13	19	9	1
28	أنثى	6	ق1	18	17	11	19	15	0

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
29	أنثى	6	ق1	22	22	13	18	15	0
30	أنثى	6	ق1	21	20	13	24	14	2
31	أنثى	6	ق1	21	19	11	21	16	1
32	أنثى	6	ق1	2	15	7	14	10	0
33	أنثى	6	ق1	20	16	13	22	20	0
34	أنثى	6	ق1	13	14	10	14	16	1
35	أنثى	6	ق1	12	21	13	11	14	1
36	أنثى	6	ق1	24	22	14	16	10	2
37	أنثى	6	ق1	21	18	7	8	11	2
38	أنثى	6	ق1	23	15	13	13	20	1
39	أنثى	6	ق1	24	22	12	25	22	1
40	أنثى	6	ق1	25	24	13	10	19	0
41	أنثى	6	ق1	20	18	9	18	19	2
42	أنثى	6	ق1	18	17	9	19	18	3
43	أنثى	6	ق1	16	12	9	18	15	2
44	أنثى	6	ق1	19	13	9	17	17	1
45	أنثى	6	ق1	20	12	9	21	14	2
46	أنثى	6	ق1	17	12	9	19	15	3
47	أنثى	6	ق1	22	13	11	17	19	2
48	أنثى	6	ق1	18	12	10	20	13	1
49	أنثى	6	ق1	21	13	9	19	15	0
50	أنثى	6 سنوات	ق1	16	14	9	18	14	3
51	ذكر	7 سنوات	ق2	2	19	16	21	12	2
52	ذكر	7	ق2	27	23	16	24	16	1
53	ذكر	7	ق2	27	23	15	23	23	1
54	ذكر	7	ق2	28	25	15	27	25	1
55	ذكر	7	ق2	27	24	16	20	21	2
56	ذكر	7	ق2	25	18	13	17	17	2
57	ذكر	7	ق2	26	21	12	13	19	2
58	ذكر	7	ق2	24	16	10	14	17	1
59	ذكر	7	ق2	28	23	15	20	25	1
60	ذكر	7	ق2	22	16	13	21	32	2
61	ذكر	7	ق2	24	25	15	29	28	3
62	ذكر	7	ق2	27	21	15	33	23	0
63	ذكر	7	ق2	28	24	15	32	25	0
64	ذكر	7	ق2	29	22	11	29	21	1

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
65	ذكر	7	ق2	15	19	10	21	24	2
66	ذكر	7	ق2	15	26	14	24	21	2
67	ذكر	7	ق2	27	25	14	23	19	3
68	ذكر	7	ق2	28	24	15	20	18	3
69	ذكر	7	ق2	16	18	12	18	20	1
70	ذكر	7	ق2	18	20	10	19	18	2
71	ذكر	7	ق2	20	17	13	22	21	2
72	ذكر	7	ق2	19	18	12	18	21	0
73	ذكر	7	ق2	21	19	11	20	21	0
74	ذكر	7	ق2	23	20	11	19	18	2
75	ذكر	7	ق2	25	22	11	19	22	2
76	ذكر	7	ق2	26	20	14	20	17	1
77	أنثى	7	ق2	25	24	16	18	23	0
78	أنثى	7	ق2	27	24	16	23	12	2
79	أنثى	7	ق2	28	23	16	17	16	2
80	أنثى	7	ق2	27	15	15	11	10	1
81	أنثى	7	ق2	26	16	17	11	12	0
82	أنثى	7	ق2	27	23	17	17	20	3
83	أنثى	7	ق2	25	15	13	18	18	2
84	أنثى	7	ق2	22	13	11	17	18	1
85	أنثى	7	ق2	20	24	14	24	13	1
86	أنثى	7	ق2	28	17	15	26	27	2
87	أنثى	7	ق2	27	22	15	11	13	1
88	أنثى	7	ق2	28	25	17	30	25	3
89	أنثى	7	ق2	27	24	16	30	24	2
90	أنثى	7	ق2	26	24	17	29	27	1
91	أنثى	7	ق2	26	21	18	31	29	2
92	أنثى	7	ق2	27	25	16	26	19	2
93	أنثى	7	ق2	26	25	16	21	20	2
94	أنثى	7	ق2	27	25	17	31	29	2
95	أنثى	7	ق2	26	24	17	33	24	2
96	أنثى	7	ق2	28	20	13	22	22	1
97	أنثى	7	ق2	27	21	11	24	25	1
98	أنثى	7	ق2	28	21	13	23	22	2
99	أنثى	7	ق2	25	19	13	27	24	4
100	أنثى	7 سنوات	ق2	26	25	11	22	21	4

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
101	ذكر	8 سنوات	ق3	23	22	14	23	23	2
102	ذكر	8	ق3	30	19	14	24	23	3
103	ذكر	8	ق3	30	22	18	28	25	3
104	ذكر	8	ق3	29	26	20	32	31	2
105	ذكر	8	ق3	28	10	6	34	21	4
106	ذكر	8	ق3	30	5	9	33	18	3
107	ذكر	8	ق3	30	26	18	34	24	3
108	ذكر	8	ق3	30	19	9	28	19	4
109	ذكر	8	ق3	30	21	17	28	23	4
110	ذكر	8	ق3	29	20	17	33	22	4
111	ذكر	8	ق3	30	27	20	32	27	2
112	ذكر	8	ق3	29	23	17	25	25	4
113	ذكر	8	ق3	30	26	17	21	28	3
114	ذكر	8	ق3	28	27	19	33	32	3
115	ذكر	8	ق3	24	25	18	29	29	4
116	ذكر	8	ق3	28	20	14	24	34	5
117	ذكر	8	ق3	30	26	15	20	21	5
118	ذكر	8	ق3	28	20	19	28	31	5
119	ذكر	8	ق3	27	26	17	23	32	2
120	ذكر	8	ق3	30	29	15	15	27	5
121	ذكر	8	ق3	30	27	15	36	33	2
122	ذكر	8	ق3	28	24	17	29	21	1
123	ذكر	8	ق3	27	25	16	31	28	3
124	ذكر	8	ق3	28	24	16	30	22	1
125	ذكر	8	ق3	27	17	16	25	20	1
126	ذكر	8	ق3	28	17	14	16	18	1
127	ذكر	8	ق3	30	30	18	29	13	2
128	ذكر	8	ق3	30	25	19	35	26	3
129	ذكر	8	ق3	27	21	16	32	31	5
130	أنثى	8	ق3	7	8	5	25	19	1
131	أنثى	8	ق3	29	7	6	21	13	1
132	أنثى	8	ق3	28	23	19	34	30	3
133	أنثى	8	ق3	25	24	18	29	21	3
134	أنثى	8	ق3	30	23	17	28	20	1
135	أنثى	8	ق3	30	15	14	25	26	0
136	أنثى	8	ق3	28	22	19	31	23	1

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
137	أنثى	8	ق3	30	26	16	32	25	1
138	أنثى	8	ق3	27	27	17	33	28	1
139	أنثى	8	ق3	30	28	18	31	30	1
140	أنثى	8	ق3	30	29	14	29	26	2
141	أنثى	8	ق3	30	24	12	28	18	0
142	أنثى	8	ق3	28	16	13	15	14	1
143	أنثى	8	ق3	21	23	17	17	24	1
144	أنثى	8	ق3	30	25	19	26	26	0
145	أنثى	8	ق3	27	24	15	27	25	2
146	أنثى	8	ق3	28	23	13	25	24	3
147	أنثى	8	ق3	30	21	17	20	28	2
148	أنثى	8	ق3	27	24	14	24	25	1
149	أنثى	8	ق3	29	21	10	21	22	3
150	أنثى	8سنوات	ق3	30	23	15	27	27	2
151	أنثى	9سنوات	ق4	25	26	17	27	29	3
152	أنثى	9	ق4	24	24	14	26	26	2
153	أنثى	9	ق4	26	25	15	25	27	1
154	أنثى	9	ق4	30	26	20	34	33	5
155	أنثى	9	ق4	29	26	19	30	30	0
156	أنثى	9	ق4	28	28	18	31	35	5
157	ذكر	9	ق4	30	27	17	31	19	5
158	ذكر	9	ق4	30	26	18	35	25	5
159	ذكر	9	ق4	29	23	17	30	22	4
160	ذكر	9	ق4	30	26	18	31	31	4
161	ذكر	9	ق4	28	25	16	32	31	5
162	ذكر	9	ق4	27	22	19	31	28	4
163	ذكر	9	ق4	30	27	19	33	33	5
164	ذكر	9	ق4	30	25	16	31	30	3
165	ذكر	9	ق4	27	23	16	32	33	3
166	ذكر	9	ق4	28	27	17	32	28	4
167	ذكر	9	ق4	30	25	18	33	32	4
168	ذكر	9	ق4	26	22	17	31	31	3
169	ذكر	9	ق4	25	23	16	31	31	4
170	ذكر	9	ق4	27	26	17	33	33	5
171	ذكر	9	ق4	28	23	17	31	30	3
172	ذكر	9	ق4	30	25	16	31	32	4

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
173	ذكر	9	ق4	30	26	18	31	33	3
174	ذكر	9	ق4	27	26	16	31	32	5
175	أنثى	9	ق4	28	25	17	33	29	4
176	أنثى	9	ق4	30	24	18	28	30	3
177	أنثى	9	ق4	25	25	19	33	29	4
178	أنثى	9	ق4	26	23	17	32	32	5
179	أنثى	9	ق4	30	25	19	35	27	6
180	أنثى	9	ق4	30	30	19	33	31	4
181	أنثى	9	ق4	25	28	14	27	25	2
182	أنثى	9	ق4	30	28	20	23	24	1
183	أنثى	9	ق4	19	27	14	32	22	2
184	أنثى	9	ق4	28	25	16	33	30	5
185	أنثى	9	ق4	14	27	19	35	25	1
186	أنثى	9	ق4	26	27	17	32	28	5
187	أنثى	9	ق4	30	28	2	35	32	1
188	أنثى	9	ق4	28	28	18	31	21	5
189	أنثى	9	ق4	25	26	15	33	32	2
190	أنثى	9	ق4	30	26	20	34	26	3
191	أنثى	9	ق4	24	26	18	29	30	2
192	أنثى	9	ق4	26	24	18	32	30	2
193	أنثى	9	ق4	27	24	18	33	31	3
194	أنثى	9	ق4	28	25	19	33	31	4
195	أنثى	9	ق4	30	24	19	33	28	1
196	أنثى	9	ق4	30	25	18	32	32	2
197	أنثى	9	ق4	30	23	18	33	31	3
198	أنثى	9	ق4	27	26	17	33	30	3
199	أنثى	9	ق4	26	26	17	33	27	4
200	أنثى	9 سنوات	ق4	25	23	18	31	28	2
201	أنثى	10سنوات	ق5	30	24	17	32	29	5
202	أنثى	10	ق5	30	24	18	33	27	2
203	أنثى	10	ق5	27	24	19	31	28	5
204	أنثى	10	ق5	30	29	20	37	33	2
205	أنثى	10	ق5	30	30	20	37	34	5
206	أنثى	10	ق5	30	28	19	30	30	6
207	أنثى	10	ق5	30	28	19	38	35	4
208	ذكر	10	ق5	30	25	18	34	32	5

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
209	ذكر	10	ق5	30	28	19	35	34	4
210	ذكر	10	ق5	30	27	19	32	25	4
211	ذكر	10	ق5	30	29	20	37	34	5
212	ذكر	10	ق5	29	27	19	36	34	4
213	ذكر	10	ق5	30	28	20	35	35	5
214	ذكر	10	ق5	30	29	19	33	36	5
215	ذكر	10	ق5	29	29	20	36	35	6
216	ذكر	10	ق5	30	30	20	37	36	4
217	ذكر	10	ق5	30	28	19	32	32	3
218	ذكر	10	ق5	28	26	17	28	29	5
219	ذكر	10	ق5	30	25	20	33	32	5
220	ذكر	10	ق5	29	27	20	33	33	4
221	ذكر	10	ق5	30	29	20	34	34	5
222	ذكر	10	ق5	30	28	20	33	33	4
223	ذكر	10	ق5	30	29	19	33	33	5
224	أنثى	10	ق5	30	28	20	32	33	5
225	أنثى	10	ق5	30	29	20	35	33	4
226	أنثى	10	ق5	30	27	20	32	31	4
227	أنثى	10	ق5	30	30	20	38	27	3
228	أنثى	10	ق5	30	30	20	36	27	4
229	أنثى	10	ق5	30	30	15	35	33	5
230	أنثى	10	ق5	27	26	19	28	20	3
231	أنثى	10	ق5	30	26	19	37	37	4
232	أنثى	10	ق5	30	27	20	37	32	2
233	أنثى	10	ق5	30	29	20	37	30	5
234	أنثى	10	ق5	30	28	18	35	32	4
235	أنثى	10	ق5	29	28	20	32	35	5
236	أنثى	10	ق5	30	26	19	37	34	4
237	أنثى	10	ق5	28	26	19	35	32	3
238	أنثى	10	ق5	29	27	20	34	24	3
239	أنثى	10	ق5	30	29	18	34	30	4
240	أنثى	10	ق5	30	27	19	37	27	3
241	أنثى	10	ق5	30	28	20	33	33	5
242	أنثى	10	ق5	28	26	19	35	29	3
243	أنثى	10	ق5	30	27	17	35	31	5
244	أنثى	10	ق5	30	29	17	32	27	3

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
245	أنثى	10	ق5	30	28	18	33	30	4
246	أنثى	10	ق5	30	27	19	37	33	5
247	أنثى	10	ق5	28	28	20	32	26	4
248	أنثى	10	ق5	28	28	20	34	36	6
249	ذكر	10	ق5	30	30	18	34	33	3
250	ذكر	10سنوات	ق5	30	25	18	33	32	4
251	ذكر	11 سنة	ق6	30	28	20	36	36	5
252	ذكر	11	ق6	30	29	19	38	37	5
253	ذكر	11	ق6	30	28	20	37	35	6
254	ذكر	11	ق6	29	27	20	36	33	4
255	ذكر	11	ق6	30	29	20	36	36	5
256	ذكر	11	ق6	30	30	20	33	33	5
257	ذكر	11	ق6	30	29	20	37	33	6
258	ذكر	11	ق6	30	25	20	30	34	4
259	ذكر	11	ق6	30	29	20	37	35	5
260	ذكر	11	ق6	30	30	20	37	32	5
261	ذكر	11	ق6	30	29	20	35	34	3
262	ذكر	11	ق6	29	25	20	37	29	5
263	ذكر	11	ق6	30	29	20	33	34	4
264	ذكر	11	ق6	30	30	20	37	32	4
265	ذكر	11	ق6	28	27	20	31	28	3
266	ذكر	11	ق6	30	29	20	35	34	5
267	ذكر	11	ق6	30	30	20	36	36	6
268	ذكر	11	ق6	29	29	20	32	34	4
269	ذكر	11	ق6	30	26	20	32	32	4
270	ذكر	11	ق6	28	28	20	36	34	5
271	ذكر	11	ق6	30	29	20	36	25	3
272	ذكر	11	ق6	30	30	20	36	34	4
273	ذكر	11	ق6	30	27	20	36	35	4
274	أنثى	11	ق6	26	29	20	35	31	5
275	أنثى	11	ق6	28	27	20	34	31	6
276	أنثى	11	ق6	30	29	20	36	33	6
277	أنثى	11	ق6	30	28	20	35	34	4
278	أنثى	11	ق6	27	28	20	33	33	5
279	أنثى	11	ق6	30	27	20	36	34	5
280	أنثى	11	ق6	30	28	20	35	32	5

عناصر العينة	الجنس	السن	المستوى الدراسي	الجزء I	الجزء II	الجزء III	الجزء IV	الجزء V	الجزء VI
281	أنثى	11	ق6	29	29	20	38	32	6
282	أنثى	11	ق6	28	28	20	38	36	4
283	أنثى	11	ق6	30	28	20	36	34	5
284	أنثى	11	ق6	30	27	20	35	36	4
285	أنثى	11	ق6	30	29	20	35	36	4
286	أنثى	11	ق6	28	29	20	37	36	5
287	أنثى	11	ق6	30	29	20	37	32	6
288	أنثى	11	ق6	30	30	20	37	36	3
289	أنثى	11	ق6	28	28	20	36	34	4
290	أنثى	11	ق6	29	28	20	31	32	3
291	أنثى	11	ق6	30	28	20	36	36	4
292	أنثى	11	ق6	30	28	20	32	37	5
293	أنثى	11	ق6	30	30	20	35	31	5
294	أنثى	11	ق6	29	30	20	33	34	6
295	أنثى	11	ق6	30	27	20	37	38	6
296	أنثى	11	ق6	30	29	20	35	27	5
297	أنثى	11	ق6	28	27	20	33	31	4
298	أنثى	11	ق6	30	27	20	34	36	4
299	أنثى	11	ق6	30	27	20	38	31	3
300	أنثى	11 سنة	ق6	30	30	20	36	37	6

الملحق (هـ) تكرارات أداءات المبحوثين على أجزاء المقياس الستة
وتوزيعها بحسب السن والجنس والتمدرس

جدول (15) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الأول من المقياس وتوزيعها بحسب السن

درجات الجزء I	توزيع تكرار الأداءات بحسب السن			المجموع
	7-6 سنوات	9-8 سنوات	11-10 سنة	
1	1	0	0	1
2	2	0	0	2
4	4	0	0	4
5	1	0	0	1
6	1	0	0	1
7	1	1	0	2
10	1	0	0	1
11	1	0	0	1
12	1	0	0	1
13	1	0	0	1
14	0	1	0	1
15	4	0	0	4
16	4	0	0	4
17	2	0	0	2
18	7	0	0	7
19	4	1	0	5
20	8	0	0	8
21	5	1	0	6
22	6	0	0	6
23	3	1	0	4
24	5	3	0	8
25	6	7	0	13
26	8	6	1	15
27	13	13	3	29
28	9	19	12	40
29	1	7	11	19
30	1	40	73	114
المجموع	100	100	100	300

جدول (16) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الأول من المقياس وتوزيعها بحسب الجنس

درجات الجزء I	تكرار الأداءات بحسب الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
1	1	0	1
2	1	1	2
4	4	0	4
5	1	0	1
6	0	1	1
7	1	1	2
10	1	0	1
11	1	0	1
12	0	1	1
13	0	1	1
14	0	1	1

4	0	4	15
4	2	2	16
2	1	1	17
7	3	4	18
5	2	3	19
8	4	4	20
6	5	1	21
6	3	3	22
4	1	3	23
8	4	4	24
13	9	4	25
15	11	4	26
29	16	13	27
40	21	19	28
19	7	12	29
114	55	59	30
300	150	150	المجموع

جدول (17) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الأول من المقياس وتوزيعها بحسب التمدرس

المجموع	تكرار الأداءات بحسب التمدرس						درجات الجزء I
	ق6	ق5	ق4	ق3	ق2	ق1	
1	0	0	0	0	0	1	1
2	0	0	0	0	1	1	2
4	0	0	0	0	0	4	4
1	0	0	0	0	0	1	5
1	0	0	0	0	0	1	6
2	0	0	0	1	0	1	7
1	0	0	0	0	0	1	10
1	0	0	0	0	0	1	11
1	0	0	0	0	0	1	12
1	0	0	0	0	0	1	13
1	0	0	1	0	0	0	14
4	0	0	0	0	2	2	15
4	0	0	0	0	1	3	16
2	0	0	0	0	0	2	17
7	0	0	0	0	1	6	18
5	0	0	1	0	1	3	19
8	0	0	0	0	2	6	20
6	0	0	0	1	1	4	21
6	0	0	0	0	2	4	22
4	0	0	0	1	1	2	23
8	0	0	2	1	2	3	24
13	0	0	6	1	5	1	25
15	1	0	6	0	8	0	26
29	1	2	6	7	13	0	27
40	7	5	8	11	9	0	28
19	6	5	2	5	1	0	29
114	35	38	18	22	0	1	30
300	50	50	50	50	50	50	المجموع

جدول (18) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الثاني من المقياس وتوزيعها بحسب السن

درجات الجزء II	تكرار الأداءات بحسب السن			المجموع
	6–7 سنوات	8–9 سنوات	10 –11 سنة	
0	2	0	0	2
4	1	0	0	1
5	0	1	0	1
7	0	1	0	1
8	0	1	0	1
10	0	1	0	1
12	5	0	0	5
13	5	0	0	5
14	4	0	0	4
15	8	1	0	9
16	4	1	0	5
17	5	2	0	7
18	9	0	0	9
19	6	2	0	8
20	6	3	0	9
21	7	4	0	11
22	9	5	0	14
23	8	13	0	21
24	11	11	3	25
25	8	15	5	28
26	1	19	7	27
27	0	10	19	29
28	0	6	25	31
29	0	2	26	28
30	0	2	15	17
32	1	0	0	1
المجموع	100	100	100	300

جدول (19) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الثاني من المقياس وتوزيعها بحسب الجنس

درجات الجزء II	تكرار الأداءات بحسب الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
0	2	0	2
4	1	0	1
5	1	0	1
7	0	1	1
8	0	1	1
10	1	0	1
12	1	4	5
13	1	4	5
14	2	2	4
15	4	5	9
16	2	3	5
17	3	4	7
18	6	3	9
19	6	2	8
20	6	3	9
21	3	8	11
22	9	5	14
23	11	10	21

25	15	10	24
28	13	15	25
27	11	16	26
29	16	13	27
31	20	11	28
28	10	18	29
17	10	7	30
1	0	1	32
300	150	150	المجموع

جدول (20) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الثاني من المقياس وتوزيعها بحسب التمدرس

المجموع	تكرار الأداءات بحسب التمدرس						درجات الجزء
	ق6	ق5	ق4	ق3	ق2	ق1	II
2	0	0	0	0	0	2	0
1	0	0	0	0	0	1	4
1	0	0	0	1	0	0	5
1	0	0	0	1	0	0	7
1	0	0	0	1	0	0	8
1	0	0	0	1	0	0	10
5	0	0	0	0	0	5	12
5	0	0	0	0	1	4	13
4	0	0	0	0	0	4	14
9	0	0	0	1	2	6	15
5	0	0	0	1	3	1	16
7	0	0	0	2	2	3	17
9	0	0	0	0	3	6	18
8	0	0	0	2	4	2	19
9	0	0	0	3	4	2	20
11	0	0	0	4	5	2	21
14	0	0	2	3	3	6	22
21	0	0	7	6	5	3	23
25	0	3	5	6	9	2	24
28	2	3	11	4	8	0	25
27	1	6	13	6	1	0	26
29	10	9	6	4	0	0	27
31	12	13	5	1	0	0	28
28	16	10	0	2	0	0	29
17	9	6	1	1	0	0	30
1	0	0	0	0	0	1	32
300	50	50	50	50	50	50	المجموع

جدول (21) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الثالث من المقياس وتوزيعها بحسب السن

المجموع	تكرار الأداءات بحسب السن			درجات الجزء
	11-10 سنة	9-8 سنوات	7-6 سنوات	III
1	0	1	0	2
1	0	0	1	4
1	0	1	0	5
2	0	2	0	6
3	0	0	3	7
2	0	0	2	8
13	0	2	11	9
8	0	1	7	10

11	17	0	0	17
12	7	1	0	8
13	18	2	0	20
14	8	10	0	18
15	10	7	1	18
16	9	12	0	21
17	6	22	4	32
18	1	19	7	27
19	0	15	17	32
20	0	5	71	76
المجموع	100	100	100	300

جدول (22) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الثالث من المقياس وتوزيعها بحسب الجنس

درجات الجزء III	تكرار الأداءات بحسب الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
2	0	1	1
4	1	0	1
5	0	1	1
6	1	1	2
7	1	2	3
8	2	0	2
9	5	8	13
10	5	3	8
11	11	6	17
12	5	3	8
13	7	13	20
14	9	9	18
15	11	7	18
16	12	9	21
17	16	16	32
18	10	17	27
19	15	17	32
20	39	37	76
المجموع	150	150	300

جدول (23) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الثالث من المقياس وتوزيعها بحسب التمدرس

درجات الجزء III	تكرار الأداءات بحسب التمدرس						المجموع
	ق1	ق2	ق3	ق4	ق5	ق6	
2	0	0	0	1	0	0	1
4	1	0	0	0	0	0	1
5	0	0	1	0	0	0	1
6	0	0	2	0	0	0	2
7	3	0	0	0	0	0	3
8	2	0	0	0	0	0	2
9	11	0	2	0	0	0	13
10	4	3	1	0	0	0	8
11	10	7	0	0	0	0	17
12	4	3	1	0	0	0	8
13	11	7	2	0	0	0	20
14	4	4	7	3	0	0	18
15	0	10	5	2	1	0	18

21	0	0	7	5	9	0	16
32	0	4	12	10	6	0	17
27	0	7	13	6	1	0	18
32	1	16	9	6	0	0	19
76	49	22	3	2	0	0	20
50	50	50	50	50	50	50	المجموع

جدول (24) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الرابع من المقياس وتوزيعها بحسب السن

المجموع	تكرار الأداءات بحسب السن			درجات الجزء IV
	11–10 سنة	9–8 سنوات	7–6 سنوات	
1	0	0	1	8
2	0	0	2	9
3	0	0	3	10
6	0	0	6	11
2	0	0	2	12
2	0	0	2	13
4	0	0	4	14
3	0	2	1	15
3	0	1	2	16
11	0	1	10	17
11	0	0	11	18
11	0	0	11	19
9	0	2	7	20
12	0	3	9	21
4	0	0	4	22
7	0	3	4	23
8	0	3	5	24
7	0	6	1	25
5	0	2	3	26
6	0	4	2	27
9	2	7	0	28
9	0	6	3	29
7	2	3	2	30
21	3	16	2	31
24	11	12	1	32
34	14	18	2	33
13	8	5	0	34
22	17	5	0	35
18	17	1	0	36
20	20	0	0	37
6	6	0	0	38
300	100	100	100	المجموع

جدول (25) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الرابع من المقياس وتوزيعها بحسب الجنس

المجموع	تكرار الأداءات بحسب الجنس		درجات الجزء IV
	إناث	ذكور	
1	1	0	8
2	0	2	9
3	1	2	10
6	4	2	11
2	0	2	12
2	1	1	13
4	2	2	14
3	1	2	15
3	2	1	16

11	6	5	17
11	6	5	18
11	6	5	19
9	3	6	20
12	5	7	21
4	3	1	22
7	3	4	23
8	4	4	24
7	4	3	25
5	3	2	26
6	4	2	27
9	4	5	28
9	5	4	29
7	2	5	30
21	7	14	31
24	12	12	32
34	18	16	33
13	7	6	34
22	15	7	35
18	7	11	36
20	10	10	37
6	4	2	38
300	150	150	المجموع

جدول (26) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الرابع من المقياس وتوزيعها بحسب التمدرس

المجموع	تكرار الأداءات بحسب التمدرس						درجات الجزء IV
	ق6	ق5	ق4	ق3	ق2	ق1	
1	0	0	0	0	0	1	8
2	0	0	0	0	0	2	9
3	0	0	0	0	0	3	10
6	0	0	0	0	3	3	11
2	0	0	0	0	0	2	12
2	0	0	0	0	1	1	13
4	0	0	0	0	1	3	14
3	0	0	0	2	0	1	15
3	0	0	0	1	0	2	16
11	0	0	0	1	4	6	17
11	0	0	0	0	4	7	18
11	0	0	0	0	3	8	19
9	0	0	0	2	5	2	20
12	0	0	0	3	4	5	21
4	0	0	0	0	3	1	22
7	0	0	1	2	4	0	23
8	0	0	0	3	4	1	24
7	0	0	1	5	0	1	25
5	0	0	1	1	2	1	26
6	0	0	2	2	2	0	27
9	0	2	1	6	0	0	28
9	0	0	1	5	3	0	29
7	1	1	2	1	2	0	30
21	2	1	13	3	2	0	31
24	3	8	8	4	1	0	32

34	5	9	14	4	2	0	33
13	2	6	2	3	0	0	34
22	9	8	4	1	0	0	35
18	14	3	0	1	0	0	36
20	10	10	0	0	0	0	37
6	4	2	0	0	0	0	38
300	50	50	50	50	50	50	المجموع

جدول (27) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الخامس من المقياس وتوزيعها بحسب السن

المجموع	تكرار الأداءات بحسب السن			درجات الجزء V
	11–10 سنة	9–8 سنة	7–6 سنوات	
2	0	0	2	0
1	0	0	1	4
1	0	0	1	8
1	0	0	1	9
3	0	0	3	10
2	0	0	2	11
3	0	0	3	12
10	0	2	8	13
8	0	1	7	14
10	0	0	10	15
6	0	0	6	16
5	0	0	5	17
12	0	3	9	18
10	0	3	7	19
8	1	2	5	20
13	0	5	8	21
9	0	5	4	22
7	0	4	3	23
9	1	4	4	24
15	2	8	5	25
7	1	6	0	26
14	6	6	2	27
12	2	9	1	28
10	4	4	2	29
14	4	10	0	30
18	7	11	0	31
24	14	9	1	32
21	15	6	0	33
19	18	1	0	34
8	7	1	0	35
13	13	0	0	36
4	4	0	0	37
1	1	0	0	38
300	100	100	100	المجموع

جدول (28) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الخامس من المقياس وتوزيعها بحسب الجنس

المجموع	تكرار الأداءات بحسب الجنس		درجات الجزء V
	إناث	ذكور	
2	0	2	0
1	0	1	4
1	0	1	8

1	1	0	9
3	3	0	10
2	1	1	11
3	2	1	12
10	5	5	13
8	5	3	14
10	5	5	15
6	3	3	16
5	3	2	17
12	5	7	18
10	5	5	19
8	6	2	20
13	3	10	21
9	5	4	22
7	2	5	23
9	7	2	24
15	7	8	25
7	6	1	26
14	10	4	27
12	5	7	28
10	4	6	29
14	10	4	30
18	10	8	31
24	12	12	32
21	6	15	33
19	6	13	34
8	1	7	35
13	8	5	36
4	3	1	37
1	1	0	38
300	150	150	المجموع

جدول (29) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء الخامس من المقياس وتوزيعها بحسب التمدرس

المجموع	تكرار الأداءات بحسب التمدرس						درجات الجزء
	ق6	ق5	ق4	ق3	ق2	ق1	V
2	0	0	0	0	0	2	0
1	0	0	0	0	0	1	4
1	0	0	0	0	0	1	8
1	0	0	0	0	0	1	9
3	0	0	0	0	1	2	10
2	0	0	0	0	0	2	11
3	0	0	0	0	3	0	12
10	0	0	0	2	2	6	13
8	0	0	0	1	0	7	14
10	0	0	0	0	0	10	15
6	0	0	0	0	2	4	16
5	0	0	0	0	3	2	17
12	0	0	0	3	5	4	18
10	0	0	1	2	3	4	19
8	0	1	0	2	3	2	20
13	0	0	1	4	7	1	21
9	0	0	2	3	3	1	22

7	0	0	0	4	3	0	23
9	0	1	1	3	4	0	24
15	1	1	3	5	5	0	25
7	0	1	2	4	0	0	26
14	1	5	3	3	2	0	27
12	1	1	5	4	1	0	28
10	1	3	3	1	2	0	29
14	0	4	8	2	0	0	30
18	5	2	8	3	0	0	31
24	7	7	7	2	1	0	32
21	5	10	5	1	0	0	33
19	12	6	0	1	0	0	34
8	3	4	1	0	0	0	35
13	10	3	0	0	0	0	36
4	3	1	0	0	0	0	37
1	1	0	0	0	0	0	38
300	50	50	50	50	50	50	المجموع

جدول (30) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء السادس من المقياس وتوزيعها بحسب السن

درجات الجزء VI	تكرار الأداءات بحسب السن			المجموع
	6–7 سنوات	8–9 سنوات	10–11 سنة	
0	20	4	0	24
1	36	19	0	55
2	34	18	3	55
3	8	23	15	46
4	2	18	33	53
5	0	17	36	53
6	0	1	13	14
المجموع	100	100	100	300

جدول (31) تكرارات أداء المبحوثين على الجزء السادس من المقياس وتوزيعها بحسب الجنس

درجات الجزء VI	تكرار الأداءات بحسب الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
0	13	11	24
1	23	32	55
2	24	31	55
3	20	26	46
4	30	23	53
5	34	19	53
6	6	8	14
المجموع	150	150	300

جدول (32) تكرارات أدء المبحوثين على الجزء السادس من المقياس وتوزيعها بحسب التمدرس

درجات الجزء VI	تكرار الأداءات بحسب التمدرس						المجموع
	ق1	ق2	ق3	ق4	ق5	ق6	
0	14	6	3	1	0	0	24
1	21	15	14	5	0	0	55
2	12	22	10	8	3	0	55
3	3	5	12	11	9	6	46
4	0	2	6	12	17	16	53
5	0	0	5	12	18	18	53
6	0	0	0	1	3	10	14
المجموع	50	50	50	50	50	50	300

(الكراسة الأولى)

مقياس تقويم الأداء
في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

بناء وإعداد:
أ. د. الغالي أحرشاو

معلومات شخصية عن المبحوث

الاسم والنسب : ..... تاريخ التطبيق : .....

تاريخ الولادة : ..... السن الحالي : .....

اسم المدرسة : ..... المستوى الدراسي : .....

مهنة الأب : ..... مهنة الأم : .....

عنوان السكن : .....

الجزء (I) التمييز البصري للرموز الحرفية

الاختبار (1):

تعليمات: انظروا جيدا إلى الحروف المكتوبة في الصف المقابل للنجمة. فتحتَ كل حرف يوجد رقم. مثلا تحت الحرف "ح" يوجد الرقم 1، وتحت الحرف "ن" يوجد الرقم 2، وهكذا دواليك بالنسبة للحروف الأخرى. الآن انظروا إلى الأسفل قليلا، سترون في الصف المقابل للدائرة السوداء ثلاثة حروف لكن بدون أرقام تحتها. سنبحث معا عن أرقامها في الصف المقابل للنجمة.

★

ح	ن	ب	خ	ذ	د
1	2	3	4	5	6

●

ح	خ	ب

كان هذا مثالا فقط، والآن انظروا جيدا للحروف في صف الهلال وللحروف في صف المربع ثم ابحثوا عن رقم كل حرف واكتبوه في الخانة التي تقابله.

☾

ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	ح	د	خ	ب	ذ	ن	د	ح

■

ذ	د	ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	د	ن	ب	ح	خ	د

الأجوبة الصحيحة :...../30 الأجوبة الغامضة :.....

الاختبار (2):
تعليمات: في كل صف أحدده لكم، حاولوا أن تقرؤوا بإمعان الكلمات المكتوبة و أحيطوا بدائرة الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. لنقم جميعا بالمثال التالي: في الصف المقابل للعلامة (✚)، ابحثوا عن الصوت "ل ". انظروا جيدا لكل كلمة على حدة و كلما وجدتم الصوت "ل" ضعوا دائرة حوله.

✚	لَيْل " - شَجَرَة " – فَتَاة " – مَلَاك " – أَرْنَب " كَلْب " – حَائِط " – إبِل " – أَحْمَد – قَلْب "

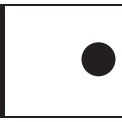
إذن، في هذا المثال، ستلاحظون أن الكلمات التي تحتوي على الصوت "ل" هي: ليل - ملاك - كلب - إبل - قلب.
الآن، انتبهوا جيدا واستمعوا بإمعان للصوت الذي سأردده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة.

☾	مَدْرَسَة – وَرْدَة " – قِطَار "– مَسْرَح " - قَهْوَة " سَيَّارَة " - غَابَة – سَحَاب " – إبْرِيق " – أَسِير "
●	أَبٌ – بَبَّغَاءٌ – قَاعَةٌ – أَكْبَرُ – صَبَاح " إبِل "– غَابَة - طِفْل " – حَدِيقَة " – إخْلَاص "
★	دجَاجَة – خَبَر " – تَنْوِير " – جَمَلٌ – سِنْجَابٌ جَزَرٌ – أَكْلٌ – إجَّاص " – حَيَوَان " - جَزَّار "
❤	مَحَطَّة " – شَارِع " – فَأْس " – حِسَاء " – شَاطِئ " بَقَرَة " – مُعْسَلَة " – كَأْس " - أَرْنَب " – أَصْوَاء "
■	صَغِير " – تِلْمِيذ " – أَرْز " – بَيْضَةٌ – تِينٌ أَرْنَب " – تُفَّاحَة – تِبْن " – ثَوْبٌ – ثَمَرٌ

الأجوبة الصحيحة : ...5 / ..... الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة ..... إغفال .....

الاختبار (3):
تعليمات: في كل صف أحدده لكم، حاولوا أن تقرؤوا بإمعان الكلمات المكتوبة وأحيطوا بدائرة الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن، انتبهوا جيدا واستمعوا بإمعان للصوت الذي سأردده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة.

☾	ثَعْلَب " – كِتَاب " – ثَلْج " – ثَمْر " – ثِيَابٌ - بَحْث "

	ضَبَابٌ – اَخْضَر – اُنْظُرْ – ضِفْدَع " – اَصْفَر – ضِيْعَة "
	صُنْبُور "– صَابُون " – ضَحِيَّة "– صُدَاعٌ – صَهْرِيج "- سَعَادَة "
	طَائِر " – صَابُون " – طَاوُوس " – بَطَّارِيَّة " – حَرَارَة " – طَعَام "
	حَدِيقَة " - فَرَس " – قِرَاءَة " – وَلَدٌ – قَرْيَة " - قَصِيدَة "
	خُبْزٌ – فُسْتَان – خَيْرٌ – عصَا – مَخَالِب " - فِرَاخ "
	شُعْلَةٌ – طَرِيق " - شَهْرٌ – سَهْل " – مِشْمِشٌ – شَمْس "
	ذُبَابٌ – دُرُوس " – ذَرَةٌ – ذَكَر " – مَدِينَة " – ذَاكِرَة "
	مَهْزَلَة " - زَرْبِيَّة " – رَبِيع " – زَهْرَةٌ – سَفِينَة " – زَوْجَة "
	زَوْرَق " – لَيْل " – مَوْسِمٌ – مِفْتَاح " – مَوْعِد " - وَلَاء "
	عقْلٌ – زَرَافَة – قَارُورَة" - رَمَاد" – زَبَدٌ – وَرْدَة "

	حَافِلَة " – عُصْفُوٌ - عَلِيٌّ – لُعَاب " – غَـنَم " - صُدَاع "
	هِـنْدَام " – بَدْر " – نَهْـر " - هِلَال " – طِفْل " - هِـرَّة "
	غُلَام "- صِرَاع " - غُرَاب " - غَزَال " - صُورَة " – مَعْـلُوب "
	سَمَكَـةٌ – دُكَّـان " – قَاعة " – كُرْسِيّ " - مَلِك " – بَحْر "

الأجوبة الصحيحة ...../15 .....الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة .....إغفال .....

الاختبار (4):

تعليمات: في كل صف من الصفوف التي سأحددها لكم، اقرؤوا بإمعان كل كلمة و ضعوا دائرة حول الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن انتباه سوف نبدأ:

	بُـرْنُقَالَة " – ظَالِمٌ – بطَّارِيَّة " – لَيْمُون " – لَيْل " بَطَّة - مَحَبَّة " – سَمَاد " – جُنْدِيّ " - بَـابٌ
	جَـمَـل " – سلاح – جِنٌّ – أَسْـمَـر " – جَدٌّ مِصْبَاح " – جَار " – مَـجْد " – سَاعة " – حَمَـامَة "
	حَالة - حَـرِيق " – غَرِيق " – سِجْن " – رَحِيق " شَامِخ " – مِحْـرَاث " – فَرِيق " – حِـصَانٌ - جَرَادٌ
	نَـصّ " – قَمْعٌ – فُـنْـدُقٌ – بَطَلٌ – مَـنْـزِل " نَـتِيجَة " – تَمْر " – نَـجَاح " – كُرَة " - هِجْرَة "
	سِـيرَةٌ – مَصِيرٌ – عَـسَـل " – صِيَّاحٌ – سَـيَّارَة " ثَوْرَة " - مَـسِـيرَةٌ – شُرُوق " – صَدِيق " - سِـرّ "
	عُـلْبَةٌ – بِئْر " – لَـيْـل " – رَسَّام " – زُجَاج " لِـقَاء " – نَجَّار " – مَـلِـك " – فَجْر " - لَـوْنٌ

بَقَرَة" – غُـلام" – أَفْرَاد" – مَعْـارَة" – مُقَدَّمَة" غُـبَار" – حَقَّائِق" – غِـرْبَال" - قَفْرَة" - مُـعَـامَرَة"	●
نَوَاب" - نَـمْر" - كَلِمَة" – لَاعِب" – قَرْيَـة" جَار" – مُدِير" – مَصْرُوف" - نُـــرَاب" – مِـنْـــر"	★
غَابَة" – دِينَار" – دِين" – زَهْرَة" - مَـدِينَة" مِذْيَاع" – نَادِل" – أَخْلَاق" – ذُبَاب" - مَـيْدَان"	■
ظِلَالط - شَكْـوَى – رِوَايَة" – مُعَلِّم" - وَاحِد" طَبِيب" – حَلَوِيَّات" – صَالَة" – وَعْـد" - عَظِيم"	▬

الأجوبة الصحيحة ...../10 الأجوبة الخاطئة .....الأجوبة الغامضة ..... إغفال ....

الجزء (III) التمييز السمعي لأصوات اللغة المُرَمَّزَة بالحروف

الاختبار (5):
تعليمات: في هذه الصفحة ستلاحظون أنه أمام كل رقم توجد كلمتان متقاربتان في الشكل. سأقرأ لكم كلمة من كل رقم، وعليكم أن تستمعوا جيدا وأن تبحثوا عن تلك الكلمة ضمن الكلمتين المكتوبتين ثم أحيطوها بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

1. سماء دماء	2 . رؤوس فؤوس	3 . مصباح صباح

الآن بنفس الطريقة سأردد تباعا على مسامعكم كلمات محددة، وعليكم أن تبحثوا عنها ضمن الكلمتين المعروضتين إلى جانب كل رقم:

1. رَقُم" عُقُم"	3. عمِيل" جَمِيل"	5. نَخْلَة" نَخلَة"	7. علَى علِيّ"	9. سَفِير" زَفِير"
2. فَأس" فَأر"	4. عوْن" عيْن"	6. مَـــرَّ فَـــرَّ	8. سَمَك" سَمَر"	10. يَسْتَنْتِجُون يَسْتَخْرِجُون

الأجوبة الصحيحة ...../10 الأجوبة الخاطئة (خلط سمعي)).....

الاختبار (6):

تعليمات: اقرؤوا وتأملوا جيدا الكلمات الثلاث الموجودة داخل كل إطار من الإطارات الموالية، وحاولوا أن تحددوا من بينها الكلمة التي لا تتناغم مع باقي الكلمات ثم ضعوها في دائرة: إذن قبل البدء لننجز معا هذا المثال:

مِنْجَرَة" مِمْسَحَة" دَرَّاجَة"	قِطَار" وَرْدَة" مَطَار"

والآن لتقوموا بنفس العملية بالنسبة للكلمات التالية:

1 شِتَاء" بُكَاء" بُكُم"	2 سَيْر" سَيْل" مَيْل"	3 عرْش" عسَل" كسَل"	4 سَرِيع" وَدِيع" سَرِير"	5 سَبْعَة" سَعَادَة" تِسْعَة"
6 وعاء" دُعاء" سُعَال"	7 سِلْعَة" شِرَاع" صِرَاع"	8 طَرْبُوش" كُوُوس" عُرُوش"	9 سِرِيَّة" دُرِيَّة" آلَة"	10 سَمِعَ مَنَاعَة" قَنَاعة"

الأجوبة الصحيحة :...../10 الأجوبة الخاطئة (الغموض السمعي)).....

(الكراسة الثانية)

مقياس تقويم الأداء
في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي

بناء وإعداد:
أ. د. الغالي أحرشاو

معلومات شخصية عن المبحوث

الاسم والنسب : ..... تاريخ التطبيق : .....

تاريخ الولادة : ..... السن الحالي : .....

اسم المدرسة : ..... المستوى الدراسي : .....

مهنة الأب : ..... مهنة الأم : .....

عنوان السكن : .....

الجزء (IV): استيعاب ترتيب تتابع الحروف والأصوات

الاختبار (7):

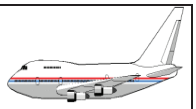
تعليمات: انظروا جيدا إلى الشكل المرسوم في بداية كل صف. فإلى جانب كل رسم، كتبنا بأربع طرق مختلفة اسم الشيء أو الكائن المرسوم. حاولوا أن تحددوا الاسم المكتوب بطريقة صحيحة ثم أحيطوه بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

	ضِفُضَع " _ دِفُدَع " _ ضِفُدَع " _ دِفُضَع "

والآن حاولوا أن تقوموا بنفس العملية بالنسبة لكل صف من الصفوف الآتية:

	صَيَّارَة " _ سَيَّار"ة _ سَايِرَة " _ سَنَّارَة "
	جَشَرَة " _ سَجَرَة " _ شَجَرَة " _ رَشَجَة "

	وَرْدَة" _ وَرْضَة" _ رَوْضَة" _ دَرْوَة"
	رَسِير" _ سَرِير" _ سَفِير" _ سَبِيل"
	مَحْفُوظَة" _ مِحْفَضَة" _ مِحْفَظَة" _ مِحْفَطَة"
	حِرَاء" _ ذَحَاء" _ حِذَاء" _ قُفَّاز"
	سُرْكِيّ" - كُرْسِيّ" - رُكْسِيّ" - كَسْرِيّ"
	تَعَاسَة" _ سَاعَة" _ صَاعَة" _ شَاعَة"
	نَمْلَة " _ نَحْلَة " _ نَحُلَة " _ حَمْلَة "

	هَافِت " - تَافِه " - هَاتِف " - فَاهِت "
	بَاخِرَة " _ صَاخِرَة " _ فَاخِرَة " ـــ خَافِرَة "
	طَائِرَة " _ تَائِرَط " _ طَافِرَة " _ طَارِئَة "

الأجوبة الصحيحة ..../12 الأجوبة الغامضة. .... إغفال :... إبدال :..... المعكوسة .....

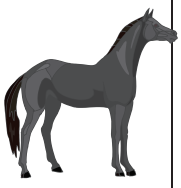
الاختبار (8):

تعليمات: انظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيدا الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي يبدأ به اسم ذلك الشيء، وبعد ذلك ابحثوا في قائمة الكلمات المكتوبة بين الرسمين عن الكلمة التي تبدأ بنفس الصوت واكتبوها في المكان الفارغ المخصص لها إلى جانب الرسم. لننجز معا المثال التالي:

.....		بَـحْـر " شَـارِع " سَـمَـك " هِـوَايَـة "		.....

والآن، حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة لكل صف من الصفوف الموالية:

.....		صَحِيفة " يَوْمِيّة " سَاعَة " بَصْلَة "		.....

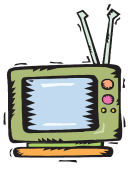
.....		"شَبَكَة" "صَدِيق" "كُتُب" "دَجَاجَة"		.....
.....		"مِنْقَار" "جَرَس" "ضَرِير" "صَيْدَلِيَّة"		.....
.....		"مَحَطَة" "فَرَاشَة" "قِسْمَة" "بُسْتَان"		.....
.....		"نَعَامَة" "حَمَامَة" "سَحَاب" "جَزَّار"		.....
.....		"أَسَد" "قَمِيص" "خُضَر" "حِذَاء"		.....

.....		"حَافِلَة" "بَبَّغَاء" "غُرْفَة" "عازِف"		.....

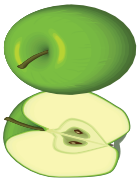
الأجوبة الصحيحة ...../14 الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة ..... الأجوبة المعكوسة .....

الاختبار (9):

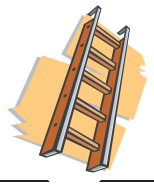
تعليمات: انظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيدا الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي ينتهي به اسم ذلك الشيء، وبعد ذلك ابحثوا في قائمة الكلمات المكتوبة بين الرسمين عن الكلمة التي تنتهي بنفس الصوت واكتبوها في المكان الفارغ المخصص لها إلى جانب الرسم. لننجز معا المثال التالي:

.....		سَجَّادَة "قَفَّاز" "أَدَوَات" "طَائِر"		.....

والآن، حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة لكل صف من الصفوف الموالية:

.....		"مِصْبَاح" "زَرْبِيَّة" "كِتَاب" "تِبن"		.....

.....		"طَاوِلَة" "دُمُوع" "نَبَات" "عُشْب"		.....

.....		قِطَار " ثُوب " شُقَّة " شَرِيك "		.....
.....		لِصّ " سِكِّين " مَنْزِل " كَـأس "		.....
.....		قَلَم " ذِرَاع " قَلب " فَتَيَات "		.....
.....		عَرِيق " سَيْف " مَوْز " مَطَار "		.....

الأجوبة الصحيحة ...../12 الأجوبة الخاطئة ..... الأجوبة الغامضة .....

الجزء (V) تحليل - تركيب الكلمة

الاختبار (10):

تعليمات: في كل خانة من الخانات الموالية توجد كلمات متشابهة. حاولوا أن تبحثوا من بين كلمات نفس الخانة عن الكلمتين المكررتين ثم أحيطوهما بدائرة. لننجز معا المثال التالي:

قِصّة " قِطَّة " قِمَّة " قِطَّة " قَفَّة "	شَارِع " عالِم " بَارِع " لاَمِع " عالِم "

الآن حاولوا أن تقوموا بنفس العمل بالنسبة لباقي الخانات:

1 كَلَب " كَلاَم " كُوب " كأس " كَلَب "	2 مَنْزِلَة " نَزْلَ " مَنْزِل " نُزْهَة " مَنْزِل "	3 طَاوِلَة " طَائِرَة " بَاخِرَة " طَاوِلَة " صُورَة "	4 رِيشَة " سِيرَة " سَيِّدَة " سِيرَة " سَعِيدَة "	5 دَرَّاجَة " سَجَّادَة " دِرَاسَة " جَرِيدَة " دَرَّاجَة "
6 بَحَّار " بُحَّار " نَجَّار " بَحَّار " بَقَّال "	7 مَطَار " قِطَار " فُطُور " قِطَار " أَمْطَار "	8 سَمِعَ سَلِمَ سَهِرَ رَسَمَ سَهِرَ	9 سُرُور " شُعُوب " شُرُود " شُعُوب " شُعُور "	10 وَرْشَة " وَرْدَة " وَزَّة " وَرْدَة " وَمْضَة "

الأجوبة الصحيحة ...../10 الأجوبة الخاطئة .....

الاختبار (11):

تعليمات: في هذه الصفحة، انظروا للكلمات المصاحبة للأرقام من 1 إلى 15، ستلاحظون أن كل كلمة ينقصها حرف أو حرفان. عليكم أن تتأملوا جيدا كل كلمة وبعد ذلك حاولوا أن تملأوا الفراغ الموجود بالحرف أو بالحرفين المناسبين. لننجز معا المثال التالي:

1 . .ـسُجِد "	2 . بـَ ...خِرَ ...

والآن حاولوا أن تقوموا بنفس الشيء بالنسبة للكلمات الموالية :

1-مَدَرَ ...ـة " 2 - ...ـرَاشَة " 3 -عمَـ .....ة " 4 –اَلْ ...سَابُ 5 -صَوْ ...ـعَـ...	6- مِ ...شَ ...ة " 7- ...رْبِيَّة " 8- صُ ...ـاخ " 9- تُ ...احِ ... 10- طَا ...لَة "	11- طَ .....ور " 12- قُ ...طَا ... 13- قاطِ..ةٌ 14- قِنِّ .....ة " 15 – فَ ...نُ ...س "

الأجوبة الصحيحة : ..... 15 / الأجوبة الخاطئة :.....

الاختبار (12):

تعليمات: انظروا جيدا إلى الكلمات المصاحبة للأرقام من 1 إلى 13، ستلاحظون أن كل واحدة منها تتكون من كلمتين صغيرتين لكل منهما معنى واضحا ومحددا يجعل منهما كلمتين مستقلتين. فعليكم إذن بعد تحديد الكلمتين المقصودتين أن تفصلوا بينهما بواسطة خط مائل صغير (/). قبل أن تبدأوا، لننجز أولا هذا المثال:

1. مِنْهَاج ".....	2. قِـنْـطار ".....

1 . مَنْـــحُوت	8. رَبَّةُ بَيْـــت
2 . مَصْـــروفِـي	9. كَفْـــتيـــن
3 . شَهْـــرزَاد	10. بَـــريـــد
4 . عَبْد اللَّـــه	11 . قَبْـــل قَلِيـــل
5 . جَـديـــــد	12. كُـــرةُ الْقَـــدَم
6. اِحْتِـــــرَاع	13 . فَـــرَسُ الْـــمَاء
7. كِيـلُومِـــــتْر	

الأجوبة الصحيحة ...../14 الأجوبة الخاطئة .....

الجزء (VI) فهم نصوص بسيطة

الاختبار (13):

تعليمات: في كل خانة من الخانات الموالية يوجد نص بسيط يعبر عن لغز ما. لكي تحلوا مضمون كل لغز، عليكم أن تقرؤوا جيدا كل واحد من هذه النصوص ثم تعملوا بعد ذلك على تحديد من يكون الشخص أو الشيء المقصود في اللغز، وتكتبوا اسمه على النقط الموجودة أسفل كل خانة. قبل البدء في الإجابة لننجز معا المثال التالي:

أَنَا فَاكِهَة " أَرْضُهَا خَضْرَاء وَبُيُوتُهَا حَمْرَاء وَسُكَّانُهَا سُود وَمِفْتَاحُهَا حَدِيد. مَنْ أَكُون: الْبَطِيخُ الْأَحْمَر

1. **عزيزي يَظَلُّ في الْعَمَل. يَتْعبُ مِنَ الصَّبَاحِ إِلَى الْمَسَاءِ. يَوفِرُ مَأكلنَا ومَلْبَسنَا وَيُحقِقُ كُل طَلَبَاتِنَا. أَحْتَرِمُهُ وَأُحِبُّهُ إِلَى الْأَبَد. إِنَّهُ: .....**

2. **فَوْقَ رُفُوفِي كُتُب " وَ قِصَص". يَقْصِدُنِي الصِّغَارُ وَالْكِبَارُ. يَقْرَأُون كُلَّ نَهَار لِيَتَعَلَّمُوا وَيَتَثَقَّفُوا أكثر. مَنْ أَنَا: .....**

3. **بِدُونِي يَمُوتُ الْجَمِيعُ. بِدُونِي لاَ يُزْهِرُ الرَّبِيعُ. فَمِنَ الْأَمْطَارِ تَسْتَمِدُّنِي وَفِي الْأَنْهَارِ تَجِدُنِي وَفِي السُّدُودِ تُخَزِّنُنِي. مَنْ أَنَا: .....**

4. **لَوْنِي أَزْرَق. أَمْتَدُّ عَلَى بِسَاطٍ وَاسِعٍ مِنَ الْأَرْضِ. تَسْكُنُنِي حَيَوَانَات " كَثِيرَة " وَتَعْبُرُنِي بَوَاخِر " وَسُفُن " عَدِيدَة ". مَنْ أَنَا: .....**

5. **تَعَاوَنَ الْأَطْفَالُ عَلَى غَرْسِي. وَغَدًا سَتَكْبُرُ أَعْشَابِي وَتُزْهِرُ وُرُودِي وَتُورِقُ أَشْجَارِي فَيَفْرَحُونَ بِمَنْظَرِي وَيَتَمَتَّعُونَ بِهَوَائِي النَّقِي. مَنْ أَنَا: .....**

6. **تَدْعُوكَ فِي سِنِّ السَّادِسَةِ لِلْحُضُورِ. فَتَذْهَبُ مَعَ أَصْدِقَائِكَ لِتَقْضُوا دَاخِلَهَا وَقْتًا مُسَلِّيًا وَمُفِيدًا. مَنْ أَنَا: .....**

الأجوبة الصحيحة :..... 6/ الأجوبة الخاطئة :.....

أهم مصطلحات الدراسة

Automatization	Automatisation	**الأليلـة** أو الاستئالة، بمعنى الأداءات والتصرفات الآلية الناجمة عن التدريب والتعود والألفة
Categorization	Catégorisation	**التفييئ**، بمعنى تصنيف مكونات وخصائص الموضوع أو الحدث المقصود تبعا لطبيعة أجزائه ومظاهر مقوماته
Linguistic consciousness	Conscience linguistique	الوعي اللساني، وهو عبارة عن نشاط ذهني يغطي مستويات اللغة ومظاهرها المختلفة وبالخصوص مكوناتها الصوتية والتركيبية والدلالية والتداولية
Phonologic consciousness	Conscience phonologique	**الوعي الفونولوجي** الذي يعني الوعي بالبنية الصوتية للغة العربية عبر التمكن من وحداتها اللسانية الصغرى مثل الفونيم والمقطع والقافية والصدر
Logographic	Logographique	**لوغوغرافية**، وهي عبارة عن نوع الكتابة التي تمثل المفاهيم وحداتها الصغرى المكتوبة، بحيث يمكنها أن تتخذ شكل الكلمات أو المورفيمات أو الحروف الدالة مثلما هو الأمر في الكتابة الصينية واليابانية...
Metacognition	Métacognition	**الوعي المعرفي**، وهو نشاط ذهني معرفي واعي يعاج المعرفة اللغوية ويتأملها ويفكر حول جوانبها الشكلية والوظيفية
Metalanguage	Métalangage	**الوعي اللغوي** الذي يمثل كفاءة الطفل وقدرته على التفكير حول اللغة والوعي بمكوناتها ووظائفها
Metaphonology	Métaphonologie	**الوعي الفونولوجي** الذي يعني كفاءة الطفل وقدرته على تحليل وتقطيع اللغة إلى وحداتها الصوتية الصغرى من مستوى الفونيم أو المقطع أو القافية...
Morphems	Morphèmes	**المورفيمات** أو الصيغميات، بمعني الكليمات أو المفردات اللغوية الصغيرة
Orthograph	Orthographe	**الأرطوغرافيا** التي تعني الرسم الحرفي السليم أو الكتابة الصحيحة
Phoneme	Phonème	**الفونيم** أو الصوتم الذي يمثل الوحدة الصوتية الصغرى التي تسمح بالتمييز بين مكونات ووحدات النظام اللغوي العربي
Phonology	Phonologie	**الفونولوجيا**، بمعنى علم الأصوات اللغوية واللسانية
Profile	Profil	**المشخاص** الذي يمثل شكل أو هيئة الموضوع أو الحدث المقصود بمختلف مقوماته وخصائصه
To manifest	Se manifester	تتمظهر أو تتجلى بوضوح
Schema	Schéma	**خطاطة** أو توضيح بياني يجسد مقومات ومظاهر الموضوع المقصود بشكل دقيق وموجز
Syllable	Syllabe	**المقطع** الذي يمثل وحدة صوتية أكبر من الفونيم ويأتي مباشرة بعده في النطق والكتابة أيضا

المراجع:

المراجع العربية:

أحرشاو، الغالي (2013). المعرفة والتنمية الإنسانية: مقاربة سيكولوجية. فاس: دار ما بعد الحداثة.

أحرشاو، الغالي (2012). الوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية. الرباط: منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

أحرشاو، الغالي (2011). التقويم السيكولوجي للكفاءات. الكويت: مجلة الطفولة العربية، 47: 112– 123.

أحرشاو، الغالي (2009). الطفل بين الأسرة والمدرسة. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أحرشاو، الغالي (2008). سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

أحرشاو، الغالي (2007). مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية، العدد: 30.

أحرشاو، الغالي (1994). قياس ذكاء الراشدين المغاربة. بيروت: دار الطليعة.

أحرشاو، الغالي (1993). الطفل واللغة (ج1، 2). بيروت: المركز الثقافي العربي.

أحرشاو، الغالي (1987أ). التمثيل الدلالي لأفعال تحويل الملكية عند الطفل. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة.

أحرشاو، الغالي (1987ب). وضعية سيكولوجية اللغة في الحقل السيكولوجي العام. الرباط: مجلة الدراسات النفسية والتربوية، 7: 21–12.

السيد، فؤاد البهي (1974). المحصول اللفظي لطفل المدرسة الابتدائية. القاهرة : مجمع اللغة العربية.

الفاسي الفهري، عبد القادر (1997). المعجمية والتوسيط: نظرات جديدة في قضايا اللغة العربية. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

بنعيسى، زغبوش (2008). الذاكرة واللغة. إربد: عالم الكتب الحديث.

جعفر، البغدادي (1982). الصوامت والحركات في العربية. اللغة العربية، 19 (1).

داود، عبده (1980). نمو الطفل اللغوي وعلاقته بنموه الإدراكي. جامعة الكويت: مجلة العلوم الاجتماعية، 4.

حليلي، عبد العزيز (1991). اللسانيات العامة واللسانيات العربية: تعاريف – أصوات. الدار البيضاء: منشورات دراسات سال.

تمام، حسان (1974). اللغة العربية: مبناها ومعناها. القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

Aharchaou, E. R. & Ez-zaher, A. (1999). Représentations métalinguistiques et développement du langage chez lenfant. Cognition, n2/3, 1-11.

Ajuriaguerra, J de. (1952). Lapprentissage de la lécture et ses troubles. Paris: PUF .

Abou-rabia, S. (1997). Reading in arabic othograph. Journal of psycholinguistic research. Vol.26,4, 465-482.

Abou-rabia, S. (1996). The role of vowel and context in the reading skilled native arabic readers. Journal of psycholinguistic research. Vol. 25, 6, 629-641.

Alegria, J. & Morais, J. (1986). Le développement de lhabilité danalyse phonétique consciente

de la parole et lapprentissage de la lecture. Archives de Psychologie. 183, 251-270.

Alegria, J., Pignot, E. & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in begining readers. Memory and cognition, 10, 451-456.

Aubert, J. & Gilbert, P. (2003) . Lévaluation des compétences. Bruxelles: Mardaga.

Berger, M. (2006). Les troubles du développement cognitif. Paris: Dunod.

Bond, G., Clymen, T. & Hoyt, P. (1956). Developmental reading tests. Chicago: Lyons and Carnahar.

Borel-Maisonny, S. (1966). Langage oral et écrit: pédagogie des notions de base.Neuchatel: Delachaux Niestlé .

Belajouza, M. (2003). Stratégie didentification des mots arabes. Compétences morphologiques et phonologiques des lecteurs en difficultés. In M. Romdane; G.E, Gombert & M. Belajouza (eds) Lapprentissage de la lecture. Perspectives comparatives, Rennes : PUR.

Boukous, A. (1995). Société, langues et cultures au Maroc. Rabat : Publications de la faculté des lettres.

Caron, J. (1990). Précis de psycholinguistique. Paris : PUF.

Chevié- Muller, C. & Plaza, M. (2001). Nouvelle épreuves pour lexamen du langage. Paris : ECPA.

Collard, G. (1973). Construction et pré-expérimentation dune épreuve des difficultés en lécture. Univ. De Sherbrooke, fac. Des Sc.

Cossu, G. S., Liberman, I. Y., Katz, L. E. & Tola, G. (1998). Awareness of phonological segments and reading ability in italian children. Applied Psycholinguistics, 9, 1-16.

Costerman, JF. (1989). Psychologie du langage. Bruxelles: Mardaga.

Doren, M. (1957). Doren diagnostic reading test of word recognition skills. Circle Pines, Minn: American Guidance service.

Dowing, J. & Fijalkov, J. (1984). Lire et raisonner. Toulouse: Privat.

Ebel, R. L. (1965). Measuring Educational Achievement. New York: Prentice-Hall.

Ez-zaher, A. (2008). Conscience linguistique et apprentissage de la lécture en arabe,Fes : El Oufouk.

Farid, M. (1996). Lidentification des mots écrits en arabe: étude psycholinguistique. Thèse de doctorat (non publiée), Paris 7 (Denis Diderot).

Fayol, M. & Jaffre, J. P. (1999). Lacquisition/ apprentissage de lorthographe. Revue Française de Pédagogie, 126, 143-170.

Fayol, M. & Monteil, J. C. (1994). Stratégies dapprentissage/ apprentissage des stratégies. Revue Française de de Pédagogie, 106 , 91-110.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia of orthographic depth. Amsterdam: jhon Benjamin Publishing.

Gates, A. I. (1949). The Improvement of reading: A program of Diagnostic and Remedical Methode. New York: Macmillan.

Gates, A. I. (1936). Faillure in reading and social maladjustment. Journal of the National Education Association, 25, 205-206.

Gombert, J. E. (1992). Activités de lecture et activités associées; In M. FAYOL et al (eds) Psychologie cognitive de la lecture. Paris : PUF.

Goodman, K. S. (1971). Reading: A Psycholinguistic Guessing. In SINGER and al. (Ed): Theoretical Modelx and Processes of Reading, pp. 259-272. Wewark, Delaware: IRA.

Gough, P. B. & Tunmer, H. E. (1986). Decoding, reading and learning to read. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbum.

Grégoire, J. (1996). Evaluer les apprentissages. Paris, Bruxelles: De Boek Université.

Hilili, A. (2005). Phonologie fonctionnelle de larabe. Fes: Post modernité.

Howes, D. H. & Solomon, R. L. (1951). Visual Duration Threshold as a function of word Probability. Journal of experimental Psychology, 41, 401-410.

Inizian, A. (1963). Le temps dapprendre à lire. Paris : Armand colin.

Jaffre, P. (1993). Lorthographe du français: genèse linguistique et acquisition; In A. BENTOLILA (ed.) Les entretiens. Actes III, Paris: Nathan, 87-100.

Kail, M. (1983). Lacquisition du langage repensés: Les recherches interlangues: recherches empiriques, Lannée psychologique, 83.

Katz, L. & Feldman, L. B. (1983). Relation between pronounciation and recognition of printed word in deep and shallow orthographies. Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and cognition, 9 (1), 157-164.

Kelly, V. H., Ruch, J. & Terman, S. (1943). Iowa Silent Reading Test. New York: Wold books.

Khomsi, A. (2001). ELO: evaluation du langage oral. Paris: ECPA.

Lecoq, P. et al. (1996). Apprentissage de la lecture et compréhension dénoncés. Lille: Presse universitaire du Septentrion.

Lecoq, P. (1993). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Liège: Pierre Mardaga.

Lecoq, P. (1993b). Entrainement à lanalyse segmentale et apprentissage de la lecture. Journal intrnational de psychologie, 28 (5) 549-569.

Le Ny, J.F. (1989). Science cognitive et compréhension du langage. Paris: PUF.

Loiseau, L. (1969). Une épreuve de lecture pour la 2ème année primaire. Revue Belge de psychologie et de pédagogie, 31, 33-47.

Maistre, Mde. (1968). Dyslexie, dysorthgraphie: Analyse des troubles et techniques de rééducation (TI et II). Paris: Ed. Univ.

Mann, V. A. (1986). Phonological awareness, the role of reading experience. Cognition, 24, 65- 92.

Màrais, J. (1990). Lart de lire. Paris: Odile Jacob.

Noizet, G. (1980). De la perception à la compréhension du langage. Paris: PUF.

Oléron, P. (1979). Lenfant et lacquisition du langage: Paris: PUF.

Romdhane, M. N. et Gomber, E . (2003). Déterminants de lacquisition de la lecture et compréhension en arabe ; In M.N.ROMDHANE, J.E.GOMBERT & M. BELAJOUZA (eds) Lapprentissage de la lecture. Perspectives comparatives. Rennes: PUR.

Ruel, P-H. (1976). Epreuve de performance en lecture. Montreal: Mc Graw Hill Editeurs.

Ruel, P-H. (1974). Etude pssycholinguistique des difficulties en lecture et en orthographe. Les sciences de léducation, pour lère nouvelle, n4, 39-48.

Segui, J. (1991). Le lexique mental et lidentification des mots ecrits: code daccès et rôle de contexte. Langue française. 95.

Springer-charolles, L. & Casalis, L. (1996). Lecture/écriture: acquisition et troubles du développement. Paris: PUF.

Springer-charolles, L. (1993). De loral à lécrit: ou la place de la médiation phonique dans lapprentissage de la lecture. Les dossiers de léducation, N 18, 5, 195-219.

Tourette, C. & Guidetti, M. (2008). Introduction à la psychologie du développement. Paris: Armand Colin.

Weschler, D. (2005). Echelle dintelligence de weschler pour enfants. WISC- IV, Paris: ECPA.

محتويات الدراسة

ملخص الدراسة بالعربية 3
ملخص الدراسة بالأنجليزية 4
مقدمة 5
أولاً – موضوع البحث ومقوماته 6
1. مشكلة الدراسة 6
2. مبررات اختيار المشكلة 6
3. تعريف المفاهيم 8
ثانياً. خلفية البحث لنظرية 9
1. التشخيص وتعلم القراءة 9
2. مفهوم القراءة ومراحل تعلمها 11
3. سيرورة تعلم القراءة في العربية 16
4. مقياس القراءة بالعربية كأداة للتشخيص 20
ثالثاً. خطوات إعداد المقياس 22
1. الدراسة الاستطلاعية للمقياس 24
1.1. تكوين المقياس 24
2.1. العينة والظروف التجريبية 26
3.1. المعالجة الإحصائية 27
2. الدراسة الأساسية للمقياس 31
1.2. العينة 32
2.2. المعالجة الإحصائية للمعطيات 33
1.2.2. متوسطات وانحرافات أداءات المبحوثين ودلالة الفروق بينها 34
2.2.2. دلالة العلاقة بين أجزاء المقياس 43
رابعاً. أهداف المقياس ومقوماته 45
1. الأهمية التشخيصية والتفسيرية للمقياس 45
2. أهداف المقياس ومضامينه 46
3. مقومات إجراء المقياس وتطبيقه 53
4. مقومات تصحيح المقياس 55
خلاصة الدراسة 60
الملاحق 61
الملحق (أ): سلالم معايير المقياس 61
الملحق (ب): كتب القراءة والمطالعة بالتعليم الابتدائي 63
الملحق (ج): التجميعات التفييئية وطبيعة الصعوبات في القراءة بالعربية 63
الملحق (د): أعداد إجابات المبحوثين على المقياس تبعاً لأجزائه واختباراته 68
الملحق (هـ): تكرارات أداءات المبحوثين على أجزاء المقياس تبعاً للسن والجنس والتمدرس 77
الكراسة الأولى 87
الكراسة الثانية 94
أهم مصطلحات الدراسة 103
المراجع 104