

## Arabic Reading Performance Scale in Children

<https://doi.org/10.57642/AJOPSY101>

El Rhali Aharchaou

aharchaou.rhali@gmail.com

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco

Received: 14/02/2025

Accepted: 05/05/2025

Published: 30/06/2025

## Abstract

The objective of this article is to present the Arabic Reading Performance Assessment Scale, through which we tried to provide a measurement tool that guides the various actors and officials in the basic education sector in Morocco and the Arab world in general in diagnosing the difficulties that some children encounter in learning to read. The process of forming the parts and content of this scale, formulating its tasks and elements, and extracting its reliability and validity coefficients required the conduct of two experiments: the first was a pilot survey and the second was a baseline experiment, which included respectively: (144) and (300) boys and girls, whose ages ranged from 6 to 11 years. This scale, which in its final form includes 13 subtests, divided into 6 parts, each of which measures a specific reading skill, aims first to identify children with reading difficulties, and then opens with a diagnostic approach based on the analysis of the nature of the basic mechanisms of reading and the identification of the underlying causes of learning difficulties, with the provision of appropriate methods and strategies to overcome the most important of them. In this sense, this scale fulfills a dual function, since it constitutes on the one hand a diagnostic tool for the academic development of each learner, their level of cognitive achievement and their difficulties in learning to read. On the other hand, it represents a psycho-school diagnostic instrument, particularly in terms of the causes of reading difficulties in relation to the situation of school maladjustment and all the determinants and psychological, cognitive, pedagogical and social components that govern this situation.

*Keywords:* reading performance scale, Arabic, child

## مقياس الأداء القرائي في العربية لدى الطفل

الغالي أحرشاو

aharchaou.rhali@gmail.com

جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب

النشر: 2025/06/30

القبول: 2025/05/05

الاستلام: 2025/02/14

## ملخص

يتلخص هدف هذا المقال في التعريف بمقياس الأداء القرائي في اللغة العربية الذي حاولنا من خلال بنائه توفير أداة قياسية يسترشد بها مختلف الفاعلين والمشرفين على قطاع التعليم الأساسي بالمغرب والعالم العربي، وخاصة على صعيد تشخيص الصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال في تعلم القراءة. وقد استلزمت عملية تكوين أجزاء ومضامين هذا المقياس وصياغة مهامه وبنوده واستخلاص معاملات ثباته وصدقته، إنجاز تجربتين اثنتين: الأولى استطلاعية والثانية أساسية ضمنا على التوالي (144) و (300) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 11 سنة. وإن هذا المقياس الذي يتكون في صورته النهائية من 13 اختبارا فرعيا موزعة على 6 أجزاء كل واحد منها يقيس مهارة قرآنية محددة، يراهن أولا على تعيين الأطفال ذوي الصعوبات في القراءة، وينفتح ثانيا على مسعى تشخيصي قوامه تحليل طبيعة الآليات القاعدية للقراءة وتحديد الأسباب الكامنة وراء صعوبات تعلمها مع توفير الصيغ والخطط الملائمة لتجاوزها. 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 النفسدراسي، وبالخصوص على صعيد مقارنة أسباب صعوبات القراءة في علاقتها بوضعية اللاتوافق الدراسي وكل ما يحكم هذه الوضعية من محددات ومكونات نفسية ومعرفية وبيداغوجية واجتماعية.

*الكلمات المفتاحية:* مقياس الأداء القرائي، العربية، الطفل

## مقدمة

نادرا ما يتم التنصيص عندنا في المغرب والعالم العربي على أهمية تعلم القراءة كمفتاح لتحقيق جانب مهم من النجاح الدراسي والاندماج الاجتماعي والتوافق المهني. فالمدرسون والمربون والممارسون للفعل التربوي عادة ما يعضون الطرف عن هذا النوع من التعلم، رغم أهميته الفارقة بالنسبة لمستقبل المتعلم ومساره الدراسي والسوسيو مهني. فهم غالبا ما يتفادون الانشغال بأنواع المشاكل والاضطرابات التي يواجهها بعض الأطفال في تعلم القراءة، رغم أن الأمر الثابت هو أن الفشل في القراءة يُعدُّ أحد المصادر الرئيسية لل صعوبات الدراسية. لذا فقد صار من الضروري التعامل مع مسألة القراءة بالجدية المطلوبة إن أردنا فعليا الكشف عن أسباب تلك المشاكل والصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها. الواقع أن مجرد تفاني المدرسين وإخلاصهم المهني وحدهم لا يكفي كعوامل للكشف الكامل عن أنواع تلك المشاكل والصعوبات وأسبابها المختلفة. لذا فاعتقادنا راسخ بأن الوقت قد حان لاعتماد أدوات للقياس والتشخيص في هذا المجال الحيوي، إذ أصبح من المطلوب بالنسبة لكل من المدرس والمربي والموجه امتلاك أدوات قياسية لتقييم سيرورات تعلم القراءة والكشف عن مظاهر ضعفها وإمكانيات تصحيحها.

في هذا المنظور إذن، يندرج موضوع هذا المقال حول قياس الأداء القرآني في العربية لدى الطفل. وهو موضوع نستهدف من مقارنته توفير أداة قياسية وتشخيصية للوسط المدرسي، غايتها تقييم مهارة القراءة لدى تلاميذ التعليم الأساسي من القسم الأول إلى القسم السادس ابتدائي، وبالتالي تعيين أنواع المشاكل والصعوبات التي تواجههم في هذا الإطار، مع توفير الصيغ والخطط الملائمة للتدخلات النفسية والتربوية في أبعادها الوقائية والعلاجية. وقد تطلب بلوغ هذا الهدف الإجابة على أسئلة محورية من قبيل: ما هي مقومات سيكولوجية القراءة؟ ما طبيعة سيروراتها ونوعية مراحلها وآليات تعلمها؟ ما مظاهر صعوباتها ومستويات تشخيصها وإمكانيات التدخل لتقييمها وتصحيحها؟ ثم ما هي الخصائص السيكومترية للمقياس المعتمد لهذا الغرض (أحرشوا، 2014).

## 1. الإشكالية

إذا كانت إشكالية البحث الذي ينبنى عليها هذا المقال تتحدد في إعداد مقياس يستهدف تشخيص صعوبات واضطرابات القراءة بالعربية لدى الطفل، ويستجيب لمجموعة من الغايات النفسية والاجتماعية والحاجات التعليمية والتعلمية التي تراهن كل حركة إصلاحية للمنظومة التربوية على تحقيقها، فإن خبرتنا الأكاديمية السيكولوجية والسيكومترية والبيداغوجية، قد أسعقتنا في إعداد هذا المقياس الذي يمكن استخدامه عند مستويات عديدة، وبالخصوص مستوى تقييم الحصيلة الشاملة لتلاميذ فصل معين، أو إنجاز تحليل مفصل لأدائهم الفردية. لكن دون أن يعني ذلك بأن المقياس المقصود يدعي لنفسه صفة الكونية، لأن سيرورات تعلم القراءة تتغير تبعا للبرامج والمناهج والطرق المعتمدة. فبغض النظر عن نوعية طريقة التدريس فإن ما يهم بهذا الخصوص هو أن يكتسب المتعلم / القارئ مهارة إقامة التتابع الصوتي- الحرفي، وأن يستوعب دلالة الوحدات الكتابية، الأمر الذي سيسمح بتعيين مراحل ومستويات تعلم القراءة لديه، وكل ما يرتبط بذلك من إجراءات تشخيصية لأدائه القرآني.

إذن، على أساس أن الحاجة أضحت ماسة لاعتماد أدوات قياسية لتقييم صعوبات تعلم القراءة لدى الأطفال في المغرب والعالم العربي عامة، فالأكيد أن المقياس الحالي الذي شمل من حيث إعداده وتقنيته سنة 2014 على عينة من الأطفال المتمدرسين، تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 11 سنة، سيشكل مساهمة نوعية في مجال قياس مهارات القراءة وتشخيص أنواع صعوباتها، وتحديد أساليب تطويرها؛ حيث أن كلا من المدرس والموجه التربوي والأخصائي النفسي سيجدون فيه أداة ناجعة للتوظيف التربوي والاستخدام الإكلينيكي. فاختباراته 13 ستمثل بدون شك أدوات تشخيصية ذات فوائد تطبيقية تستجيب لحاجات الأوساط المدرسية، وبالخصوص فيما يتعلق بالكشف المبكر عن صعوبات تعلم القراءة قبل صياغة الأسلوب الأمثل للتدخل الوقائي والتصحيحي (أحرشوا، 2014).

## 2. الخلفية النظرية

تتخصص الخلفية النظرية للبحث المغذي لهذا المقال في مناقشة إشكالية تعلم القراءة في علاقتها بأساليب تشخيص صعوباتها وإجراءات تقييم مراحلها، وبالتالي الإجابة على أسئلة من قبيل: ما هي مقومات سيكولوجية القراءة؟ ما طبيعة سيروراتها ونوعية مراحلها وآليات تعلمها؟ ما مظاهر صعوباتها ومستويات تشخيصها وإمكانيات التدخل لتقييمها وتصحيحها؟

## 1.2. التشخيص وتعلم القراءة

يشكل تعلم القراءة نشاطا سيكولوجيا معقدا، ينبنى على وظائف محددة لاكتساب المعارف والتقنيات اللازمة لتعيين الرموز الحرفية وتغييراتها الصوتية المكتسبة قبل فهم محتوى نص معين. وإذا كان نشاط التفكير هو الذي يميز ما ينعت في العادة بالقراءة المادية التي يمكن للمتعلم أن يمتلكها عند هذه أو تلك من فترات سيرورة التعلم ومهما تكن الطريقة التدريسية للقراءة، فالأكيد أن اكتساب 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 ثم الإسمية والدلالية. وعليه يمكن الإقرار بأهمية تحليل طبيعة التقنيات والآليات القاعدية للقراءة، مع حصر أنواع الأسباب الكامنة وراء صعوبة تعلمها، وكذا المتغيرات التي ستمت معالجتها عند مختلف مراحل الفعل التشخيصي كما توضح ذلك مضامين الجدول (1) في النقطة الموالية.

إذا كان فعل التشخيص يشير في معناه الطبي إلى تحديد مرض ما انطلاقاً من أعراضه، فالمقصود به هنا هو مقارنة وضعية تُفسَّرُ بَوِيَّةً مضطربة لا تحيل على الأعراض فحسب، بل كذلك على تاريخ الاضطراب أو المشكل وعوامله وأساليب التدخل لعلاج (Ruel، 1976). فهذا المعنى، على التشخيص في الوسط المدرسي أن يتوسع ليزاوج بين المفهومين الإكلينيكي والتطوري حتى يؤدي وظيفته المنتظرة في الوقاية والعلاج. فعلى كل من المدرس وعالم النفس المدرسي والمقوم البيداغوجي، أن يكونوا على معرفة تامة بالتطور التدريجي لكل تلميذ، وبالخصوص نموه النفسوسلوجي ومستوى تحصيله وإيقاع تعلمه، إن أرادوا فعلاً أن يتحكموا في جودة توافقه نفسياً. فهذه المعرفة لن تتحقق إلا عن طريق معالجة مرحلية ومنظمة لأداء وتكيف كل متعلم؛ بحيث إن هذه المعالجة هي التي ستحدد نوعية التدخل التصحيحي أو العلاجي. فالتشخيص الذي يتحدد في الغالب في المعالجة العلمية المنظمة لوضعية نفسية محددة باعتماد طرق وتقنيات مناسبة، يشكل من منظورها البروتوكول النفسبيداغوجي المنظم الذي يتلخص موضوعه في معرفة إما تطور مجموعة ما من التلاميذ (تشخيص جماعي)، وإما تطور تلميذ معين (تشخيص فردي) في أبعاده الفيزيائية والنفسية والاجتماعية والدراسية. وبهذا المعنى يكون التمييز هنا بين مرحلتين من التشخيص (أحرشوا، 2023):

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 إن هذا النوع من التشخيص هو الذي يوفر المعلومات اللازمة لكل تدخل وقائي. وهناك من جهة ثانية التشخيص النفسدراسي الذي يندرج ضمن منحى إكلينيكي، ويسعى إلى تعيين وتحليل وتفسير صعوبات القراءة بشتى مظاهرها ومختلف أسبابها انطلاقاً من وضعية اللاتوافق الدراسي. فهذا اللاتوافق يمكنه أن يكون من نوع نفسي يتضمن الاتجاهات والقدرات النفسحركية والإدراكية والمعرفية، أو من نوع اجتماعي يتجلى في رفض الوسط المدرسي وسيرورة التمدرس، أو من نوع تعليمي يتمظهر إما في الهروب من المدرسة وإما في العجز عن القيام بالمهام الدراسية أو فيهما معاً.

الحقيقة أن مقارنة مثل هذه الوضعية المعقدة التي تتفاعل فيها العوامل والأعراض في دينامية علائقية، يجب أن تنبني على تشخيص نفسدراسي يندرج في منحى إكلينيكي يفتح على ثلاثة مستويات: أولها تحليلي يقدم على التوالي أوصاف القراءة وجودتها من خلال منسوبها وإيقاعها السريع أو البطيء (مقطعية / مترددة / عادية)، ثم صعوباتها من خلال أغلاطها وغوامضها الصوتية أو الشكلية للحروف. وثانيها فارقي يركز على تحليل مهارات القراءة من خلال تشخيص تقنياتها وآلياتها الناجمة عن سيرورة تعلمها مثل: التطابق صوت - حرف، التفكيك الحرفي أو المقطعي أو الإسمي أو الدلالي، وأيضاً من خلال تشخيص مستوياتها في الاحتفاظ والاستيعاب والفهم. في حين أن ثالثها تفسيري يوسع 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 الانفعالات والاتجاهات والوسطيين الأسري والمدرسي.

## 2.2. مفهوم القراءة ومراحل تعلمها

لقد استلزم البناء الدقيق لمحتوى المقياس المقدم في هذا المقال بلورة مفهوم شامل للقراءة يعكس طبيعة فعلها وسيرورة تعلمها ونوعية مراحلها ثم أهم محدداتها. فالراجح أن تعلم اللغة المكتوبة الذي يعتبر اكتساباً مراقباً عادة ما يتطلب تعليماً مدرسياً صريحاً، قوامه الانتقال من معالجة الأصوات كشكل منطوق للغة إلى معالجة الحروف كشكل مكتوب للغة. فهو يندرج في نظام تمثلي أساسه ترميز الكلام، وفي اكتساب مطالبات معرفية - لسانية متأخرة. وإذا كانت أنواع الكتابات تتحدد حسب اللسانيين في ثلاثة: الأولى لوغوغرافية تشكل الكلمات والمفاهيم وحداتها الكتابية الصغرى، والثانية مقطعية تمثل المقاطع وحداتها الكتابية، والثالثة ألفبائية تكوّن الفونيمات وحداتها الصغرى للكتابة، فإن سيرورة اكتساب القراءة - الكتابة تتحدد بدورها في ثلاث مراحل: الأولى لوغوغرافية تقابل الفترة ما قبل المدرسية وتتميز بالمعالجة البصرية للكلمات كوحدات كلية، والثانية ألفبائية تنطلق مع بداية التمدرس وتتميز بالاعتماد على كل من التفكيك الصوتي كمفتاح للقراءة والتميز الكتابي كمفتاح للكتابة، ثم الثالثة أرتغرافية تنسجم بمعالجة معجمية مباشرة وتستند إلى التمثيل الكتابي للكلمة المخزنة في الذاكرة (Jaffré، 1993). لكن هذا التحديد ورغم أهميته، فهو لا يكفي لتشخيص سيرورة تعلم القراءة - الكتابة، لكون أن لخصوصيات كل لغة ونظامها الكتابي وظروفها البيداغوجية ومناهج تدريسها دوراً مؤثراً في هذه السيرورة.

بموجب هذا المنظور يمكن النظر إلى فعل القراءة كنشاط معقد، تتفاعل فيه مكونات عديدة تتوزع بين ما هو ذهني- معرفي وما هو حسي- حركي وما هو إدراكي ولساني وبيداغوجي، وتحكمه سيرورة نمائية متطورة تتمظهر وفق

مراحل متدرجة؛ بحيث يصبح الطفل عند إحدى فترات تعلم القراءة مطالباً ببلوغ مستوى الوحدات الحرفية- الصوتية (حرف، مقطع، كلمة) عوض البقاء حصرياً عند مستوى المكونات الرمزية الدالة. فحسب الترتيب المدون في الطريقة التدريسية المعتمدة، عليه أن يمر بصورة ما بمراحل محددة في سيرورة التعلم ليصل بالتدريج إلى مهارة القراءة. فالأمر يتعلق أساساً بخمس مراحل: أولاًها للتفكيك الرمزي وإنشاء التطابق (صوت - حرف). وثانيها لتعيين الحروف والمقاطع والكلمات. وثالثها للتوليف بين الوحدات المكونة للألفاظ والكلمات ودالاتها الإسمية ومدلولاتها المفهومية. ورابعها للفهم الدلالي الذي عادة ما ينخرط معه الطفل في مرحلة القراءة الفعلية. وأما خامسها فتهم أنواع الفهم كنشاط ذهني وبالخصوص في أبعاده التركيبية والتأويلية والتفسيرية والمفهومية. وهذه مسألة توضحها مضامين هذا الجدول (أحرشواو، 2014).

## جدول 1

خطاطة سيرورة القراءة ومراحلها

مراحل القراءة	مهارة القراءة (*)
1. تفكيك رمزي وإنشاء تطابق صوت - حرف	حرف
2. تعيين وترميز الحروف والمقاطع والكلمات	صوت
3. تركيب وتوليف (تفكيك اسمي)	دال
4. فهم دلالي	مدلول
5. نشاط ذهني.	مركب دال
إسقاط مفهومي.	(أفكار - رسائل)
تأويل وتفسير.	
فهم تركيبية.	
مستويات نوعية الفهم	مجموعة من المدلولات

(\*) نشير إلى أن التدرج التصاعدي لمهارات القراءة هاته والمراحل المقابلة لها يحكمها نوع من التفاعل الدينامي الذي يزوج بين السيوروتين الكتابية (الأرطغرافية) والتدريسية (الديداكتيكية).

لقد ثبت أن فعل القراءة يبدأ في شكله الأولي عند مرحلة التعيين والترميز الإسمي؛ بحيث أن رؤية وسماع الكلمة ينشئان دالاً معيناً، وأن الحرف يأخذ معناه ضمن الصوت الذي يرمز فكرة أو واقعا معيناً. 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 يفتح عليه من مستويات ومراحل للتعلم، يسمح باستخلاص معالم للتدخل التشخيصي والتصحيحي متى كان الأمر ممكناً.

## 3.2. سيرورة تعلم القراءة في العربية

الواقع أن اللغة العربية التي تعتبر من اللغات السامية وتعتمد كتابة ألفبائية صوامتية consonantique وسريعة، تُوجّه من اليمين إلى اليسار وتُصاحب صوامتها بحركات اختيارية، عادة ما تتكون من 27 حرف يتخذ رسمها أشكالاً مختلفة حسب 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 أو تحت حروف بعينها يصل عددها إلى (15 حرف). وبلغت اللسانيات الحديثة فالأمر يتعلق ب (30) فونيم: (27) منها عبارة عن حروف صامتة، و(3) عبارة عن حركات أو مصوتات (الفتحة، الضمة، الكسرة). وإذا أضفنا إليها الأشكال الطويلة للحركات الثلاث (أ، أو، إي)، سنكون أمام (33) فونيم في المجموع هي التي تكون النظام الصوتي العربي (حسان، 1974).

وإذا كانت العربية الفصحى تشكل لغة التعليم وتعلم القراءة، فهي مع ذلك لا تحظى في أغلب الدول العربية بما فيها المغرب بوضعية مريحة نظراً لتواجدها من جهة إلى جانب عدد من الدوارج العربية واللهجات الأمازيغية، ومن جهة أخرى إلى جانب لغات أجنبية كالفرنسية والإنجليزية وغيرهما. لذا فهي لا تشكل في واقع الأمر اللغة الأم، بل هي لغة ثانية يبدأ تعلمها مع التمدرس. فرغم التناغم بينها وبين الداريجة كلغة أم، إلا أن فوارق هامة تفصلها وتجعل المتمدرس يواجه لغة لا يعرفها في الواقع وبها يتعلم القراءة والكتابة. وهذا ما يتطلب منه جهوداً ضخمة للانتقال من لهجات شفوية نادراً ما تعتمد في التمدرس إلى لغات مكتوبة جليها عربي فصيح أو فرنسي وقليلها أمازيغي محلي أو إسباني أو إنجليزي، وبالتالي مواجهة كثير من الصعوبات اللسانية والبيداغوجية. وهنا يطرح السؤال حول كيف يعالج القارئ المغربي والعربي عامة اللغة المكتوبة؟ (أحرشواو، 2023؛ Ez-zaher، 2008).

تستدعي الإجابة على هذا السؤال أخذ عاملين إثنين في الاعتبار: فمن جهة مستوى القراءة: جيد / غير جيد، ومن جهة أخرى نوع الكتابة: مشكولة / غير مشكولة. في الواقع إن آليات القراءة تختلف حسب نوعية القارئ الذي قد يكون إما مبتدئاً وإما خبيراً. ومثلما تقول بذلك السيكولوجيا المعرفية يوجد إجراءات للتعرف على الكلمات المكتوبة: الأول للتعرف، والثاني للتجميع، عادة ما يتميزان بالألئلة المرتفعة عند القارئ الخبير الذي يفضل العنونة للتعرف على الكلمات المألوفة، ويستعمل التجميع لتفكيك الكلمات غير المألوفة وبعتماد السياق أحياناً. 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.

عموماً، إذا كان هذا المنظور يصدق بالنسبة للغات ذات الكتابة الألفبائية مثل الإنجليزية والفرنسية، فالأمر يبدو غير ذلك بالنسبة للعربية التي تختلف كتابتها عن كتابة هذه الأخيرة. فالقارئ العربي، مبتدئاً كان أم خبيراً، يكون ملزماً بالاعتماد على السياق ليتعرف على الكلمات المكتوبة وبالأخص حينما تكون غير مشكولة. فعدم تدوين الحركات في الكتابة العربية عادة ما يرجع القراءة صعبة بالنسبة للقارئ الخبير ومستحيلة بالنسبة للقارئ المبتدئ. وهذا ما يعني أن الحركات تلعب دوراً حاسماً في القراءة بالعربية، وذلك من خلال تسهيل عملية التعرف على الكلمات وتفكيكها، وبالتالي التخفيف 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 للكتابة العربية هي التي حاولت بعض الدراسات مقاربتها من خلال مقارنة أداءات قراء جيدين وغير جيدين على نصوص مشكولة وأخرى غير مشكولة (Abu-Rabia, 1997؛ Ez-zaher, 2008؛ أحرشواو، 2014)، والتي خلصت إلى أن تدوين الحركات في الكتابة المشكولة يشكل الإجراء المسهل للقراءة عند القراء الجيدين وغير الجيدين على حد سواء. وفي حالة عدم تدوين تلك الحركات فإن السياق هو الذي يساعد القارئ على تعيين الكلمات وفهمها. فالكلمة غير المشكولة تصبح بهذا المعنى ممكنة القراءة وبالأخص حينما توضع ضمن سياق محدد إما مع كلمات أخرى أو في جملة أوفي نص، في حين أنها عندما تكون معزولة وغير مشكولة، تصبح صعبة القراءة لدى القارئ الخبير والمبتدئ على حد سواء.

تبعاً لهذه الوقائع نشير إلى أن تفادي مجمل الصعوبات التي قد تطرحها الكتابة غير المشكولة أمام صغار متعلمي القراءة، عادة ما يستوجب الاعتماد على الكتابة المشكولة التي تسهل من الزاوية البيداغوجية عملية التعرف على الكلمات وفهمها. ففي إطار هذا الاعتماد تصبح الكتابة العربية جد شفافة ولا يكون الطفل مجبراً على الاستناد إلى السياق أو إلى معارف لسانية محددة لكي يقرأ، إذ يكفيه في هذا النطاق أن يفك الكلمات باستخدام قواعد التطابقات الصوتية- الحرفية. وإذا كان التفكير 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 والعالم العربي عامة. فكفاءتهم اللسانية في هذه اللغة، تركيباً ومعجماً ودلالة، عادة مع تكون جد متواضعة مع بداية التمدرس. ومن ثمة لا يمكن للسياق اللساني للكلمات والجملة والنصوص أن يسعفهم في التعرف على الكلمات وعلى فهم ما يقرؤنه. فعلى أساس أن الطفل لا يبدأ في معالجة الكتابة غير المشكولة إلا بعدما يكتسب المعارف اللسانية الكافية والمطلوبة، فهو مجبر على المرور بطورين إثنين في تعلم القراءة بالعربية: الأول يعالج 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 الخطاظة النمائية تستدعي من القارئ العربي وبالأخص الخبير أن يتميز بالقدرة على معالجة النوعين الإثنين من الكتابة المشكولة وغير المشكولة، وبالتالي أن يمتلك الإجراء المناسب لكل نوع من هاتين الكتابتين (Ez-zaher, 2008؛ أحرشواو، 2014).

#### 4.2. مقياس القراءة في العربية كأداة للتشخيص

مثلاً سنوضح ذلك في المحورين 3 و 4 من هذا المقال، فإن مقياس الأداء القرائي في العربية لدى الطفل يتكون من 13 اختباراً فرعيًا تم توزيعها على 6 أجزاء، كل جزء منها يقيس مهارة قرائية محددة، ويوفر سلماً للتصحيح والتنقيط. فهو يراهن من جهة على تقييم المهارات الناجمة عن اكتساب التقنيات الأساسية للقراءة وبالأخص تقنيات التفكير والتعرف، ويساهم من جهة أخرى في تشخيص كل مرحلة من مراحل المقروء (الجانب المادي للقراءة)، وفي تقييم قدرة القراء المبحوثين على الفهم والاستيعاب. فهو بهذا المعنى يركز على تقييم المظاهر المادية للقراءة دون أن يتجاهل الاهتمام بتقييم مظاهرها الشكلية. فعلى أساس أنه يسمح أولاً بتمييز التلاميذ الذين اكتسبوا تقنيات وآليات القراءة عن نظرائهم الفاشلين في ذلك، ويساعد ثانياً على تعيين ميادين الصعوبات عند هؤلاء الفاشلين، فهو يقوم بوظيفة مزدوجة لكونه يشكل في نفس الوقت أداة للتشخيص النفسدراسي والتطور الدراسي. وتتوزع الأهداف الكامنة وراء بلورته على صنفين إثنين (Ruel, 1976؛ أحرشواو، 2014):

أولهما داخلي تهتم أهدافه الفعل التشخيصي وتتخلص في تعيين الأطفال الذين يواجهون صعوبات فعلية في القراءة؛ بحيث إن الأداء الذي يقل عن المعدلات المعيارية للمقياس سيمثل المؤشر المعبر عن هذا الضعف. فالأمر يتعلق بتشخيص التطور الدراسي لكل تلميذ بناء على المعالجة الدقيقة لأدائه عند مختلف أجزاء المقياس وعند المعدلات الخاصة بكل اختبار فرعي. وثانيهما خارجي تتعلق أهدافه بالنتائج التطبيقية لاستخدام المقياس؛ إذ أن توظيفه التشخيصي بقدر ما يراهن على التفسير السببي لصعوبات القراءة في العربية، بقدر ما يفتح آفاقاً تطبيقية تستجيب لحاجات التعلّمات المدرسية وإكراهاتها التوافقية والنفسبيداغوجية. فهو يتميز بسهولة كبيرة في إجراءاته وتصحيحه، ولا يتطلب تدريباً متخصصاً. فكل مدرس أو موجه أو مربّي أو مُؤمّم يمكنه أن يستخدمه ليتعرف بشكل أفضل على مستوى تلاميذه في القراءة، ويطور بالتالي طرقه التدريسية وخطته التدخلية.

### 3. خطوات إعداد المقياس

ما هي المراحل التجريبية لإعداد مقياس الأداء القرائي في العربية؟ ما هي خصائصه السيكمومترية ومضامينه القياسية؟ وما هي إجراءاته التطبيقية مقوماته التشخيصية؟ في محاولة الإجابة على هذه الأسئلة من داخل مضامين الدراسة التجريبية التي أنجزناها سنة 2014 حول الأداء القرائي لعينة من أطفال التعليم الابتدائي المتروحة أعمارهم ما بين 6 و 11 سنة، نرى ضرورة التذكير بالسياق الخاص الذي يتم فيه تعلم القراءة بالعربية في المدرسة المغربية.

الواضح أن البيئة اللسانية والثقافية في المغرب تحكمها ازدواجية العربية الدارجة التي تشكل لغة التواصل اليومي رغم كونها لا تُدرَّس ولا تُكتَب، والعربية الفصحى التي نادرا ما تستعمل في التداول اليومي رغم أنها هي التي تُدرَّس وتُكتَب. فرغم علاقات الانصهار بين اللغتين إلا أن الفروق الأكثر دلالة بينهما تتمظهر على الصعيد المعجمي، وبشكل أقل على الصعيدين الصوتي والتركيبي. وإلى هذا الحضور الراسخ للعربية الدارجة ينضاف دور عامل الأمية الذي يغطي زهاء 30% من ساكنة المغرب ليقفل من حظوظ استخدام العربية الفصحى في كثير من مؤسسات المجتمع ومرافقه الحيوية. وإذا كانت هذه اللغة تشكل بامتياز لغة تعلم القراءة على الصعيد المدرسي، فإن المشكل المطروح هو أنها لا تشكل تمثيلا حرفيا للعربية الدارجة الشفوية، لكون أن الأمر يتعلق بلغتين مختلفتين رغم التداخل بينهما وكل ما يصاحب هذا التداخل من التباسات وانعكاسات مؤثرة. وهذا ما يطرح أمام الطفل المتمدرس صعوبات كثيرة على مستوى الاكتساب والتحصيل وتعلم القراءة (Ez-zaher, 2008).

في هذا الإطار 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 المناهج التدريسية المعتمدة تشكل نسفا توليفيا من الطرق الكلية والتحليلية والتركيبية التي تركز في تدريسها للقراءة على تعليم الحروف مع الحركات القصيرة والطويلة والتنوين والتشديد، وتتمحور بشكل كبير على التلغيف الشفوي للحروف والكلمات، فإن الكتب المدرسية المعتمدة تقدم كلمات وجملًا ونصوصا قصيرة تصاحبها حروف ومقاطع وصور محددة<sup>1</sup>. 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 السنة، قوامها (أحرشوا، 2014):

- 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 الحروف لقراءة المقاطع ثم الكلمات والجمل القصيرة.

- 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، ثم فهم النص.

- الاعتماد خلال السنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة على النصوص الوظيفية والمكملة والشعرية والمسترسلة للقراءة، مع مراعاة مبدأ التدرج حسب مستويات تدرس الأطفال، بحيث يتم تعليم القراءة وفق أنشطة تدرج من القراءة التوجيهية للنص (الأداء الجيد مع فهم النص)، إلى القراءة التحليلية.

ومثلما سبق التأكيد على ذلك، فإن تعلم القراءة بالعربية التي تتموضع بين اللغات الأفبائية (الأنجليزية مثلا) واللغات المقطعية (اليابانية مثلا)، يستلزم من الطفل امتلاك الوعي الصوتي على صعيد الحرف الذي يطابق في غالبية الحالات مقطعا وفي بقية الحالات فونيمًا. فالنتيجة هي أن المقطع يشكل الوحدة الأكثر بروزا في العربية المكتوبة والمنطوقة، رغم أن حضورا محددًا يبقى للفونيم الذي يجعل منه شرطا لا محيد عنه بالنسبة لتعلم القراءة. وهذه مسألة نراهن على كشف بعض معالمها من خلال إنجاز الأشواط التجريبية المتعلقة ببناء المقياس الحالي.

### 1.3. تكوين المقياس

على أساس أن المقياس الحالي يستهدف تقييم الأداء القرائي في العربية، فقد ارتأينا أن يشمل سلسلة متناسقة ومتدرجة من المهام التي تسمح لكل طفل لمبحوث بالتعبير عن مستوى وجودة تقنيات القراءة التي اكتسبها. وقد تمت هندسة صورته الأولية بناء على مصادر متعددة للمعلومات وفي مقدمتها: الاعتماد أولا على أهم الأبحاث والنماذج الناجحة في ميدان مقارنة إشكالية تعلم القراءة بالعربية أو بلغات أخرى من لدن باحثين أمثال: Romdane et Gombert (2003)؛ Aubert & Gilbert (2003)؛ Ruel (1976)؛ Abu-Rabia (1997)؛ Ez-zaher (2008)؛ أحرشوا، (1993، 2007). والاستناد ثانيا إلى مضامين أهم كتب القراءة والمطالعة المخصصة لأقسام التعليم الابتدائي بالمغرب وفي

<sup>1</sup> نتقدم بشكر خاص للدكتور خالد فارس، المفتش العام للشؤون التربوية بوزارة التربية الوطنية المغربية على تعاونه المثمر الذي تجلى في إمدادنا خلال إنجاز الدراسة الميدانية للمقياس سنة 2014 بالمعلومات المتوفرة للوزارة حول الكتب المدرسية المقررة لمادة القراءة والمطالعة، ثم أهم الطرق المعتمدة في تدريس القراءة بالسلك الابتدائي.

مقدمتها: "كتابي في اللغة العربية" للسنتين الأولى والثانية، و"المفيد في اللغة العربية" للسنتين الثالثة والرابعة، ثم "مرشدي في اللغة العربية" للسنة الخامسة، وأخيرا "في رحاب اللغة العربية" للسنة السادسة. والاستنتاج ثالثا بخبرتنا الأكاديمية السيكومترية والبحثية في ميدان إعداد بعض الأدوات القياسية لدراسة ظواهر الذكاء واللغة (1993، 1994، 2007).

وقد تم الاحتكام بمضامين الصورة الأولية للمقياس والناجمة عن مختلف مصادر المعلومات السابقة الذكر، إلى مقومات التجربة الاستطلاعية المعتمدة في هذا النطاق، حيث قمنا بمعية فريق من طلبتنا للإجازة في علم النفس، وبمساعدة من قسم البرامج بالأكاديمية الجهوية لمدينة فاس<sup>2</sup>، في الفترة الممتدة من 02 إلى 08 ماي 2013 بإجراء تلك الصورة الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (144) تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين 6 و 11 سنة. كلهم يتابعون تعليمهم الابتدائي بمؤسستين تعليميتين، وينحدرون من أوساط اجتماعية واقتصادية 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). وقد أفضت بنا هذه التجربة الاستطلاعية إلى تحديد معالم الصورة النهائية للمقياس المقصود، حيث تم الاحتفاظ أولا بالبنود التي لا تتخطى صعوبتها 30% وسهولتها 70%، والإبقاء ثانيا على مفاتيح محددة للتصحيح قوامها الأخذ في الاعتبار نسب صعوبات البنود ومؤشرات ثم أهداف الاختبارات الفرعية، والاعتماد ثالثا على معامل ارتباط بيرسون Pearson وتقنية كيودر- ريتشاردسون Kuder- Richardson لاستخلاص ثبات المقياس وصدقه، حيث جاءت أغلب معاملاتهما المتعلقة بالأجزاء الستة للمقياس وبمجموعه الكلي، متجاوزة على التوالي (0.70) وتحظى بالمصادقية والدلالة المطلوبتين، كما توضح ذلك قيم الجدول التالي.

## جدول 2

معاملات ثبات وصدق المقياس حسب فئات السن الثلاث

أجزاء المقياس	6 - 7 سنوات (ن = 100)		8 - 9 سنوات (ن = 100)		10 - 11 سنة (ن = 100)	
	ثبات	صدق	ثبات	صدق	ثبات	صدق
I	0.67	0.93	0.58	0.93	0.80	0.69
II	0.83	0.88	0.75	0.84	0.79	0.87
III	0.69	0.80	0.70	0.81	0.83	0.88
IV	0.89	0.91	0.84	0.88	0.84	0.89
V	0.89	0.84	0.96	0.90	0.85	0.89
VI	0.76	0.90	0.55	0.91	0.76	0.68
المقياس ككل	0.92	0.93	0.86	0.92	0.88	0.91

## 2.3. وصف المقياس في صورته النهائية

بعد تحديد الخصائص السيكومترية للمقياس وبالخصوص على مستوى سهولة وصعوبة بنوده ومعاملات ثبات وصدق مختلف أجزائه، ذهبنا إلى تنظيم وترتيب اختباره الفرعية الثلاثة عشر حسب مستوى صعوبتها المتصاعدة. وهكذا أصبح المقياس يتكون في صيغته الكاملة والنهائية من 6 أجزاء، كل واحد منها يقيس مهارة قرائية محددة ويضم مجموعة من الاختبارات الفرعية. وقد فضلنا توزيع هذه الأجزاء الستة على كراستين منفصلتين، كل واحدة يتراوح فيها سلم تنقيط أداءات المبحوثين على اختبارات الفرعية بين نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة، وصفر نقطة لكل إجابة خاطئة أو غامضة أو مهملة (أحرشوا، 2014):

## الكراسة الأولى تضم 3 أجزاء

- يسعى أولها إلى تقييم مهارة التمييز البصري للرموز الحرفية؛ إذ أن اختبار الفرعي الوحيد الذي يتكون من 30 بندا، يركز على قياس الخلط بين الحروف في علاقتها بالعوامل الإدراكية. وقد استندنا في إعداده على اختبارات الاستبدال عند وكسلر Wechsler (2005)، ثم اختبار التمييز الإدراكي للحروف عند روييل Ruel (1976).

- يروم ثانيا إلى تقييم مهارة إقامة التطابق صوت - حرف، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية تم التأثر في بنائها بمنهج إعادة التربية لبوريل- ميزوني Borel-maissonny (1966): أولها يتكون من 5 بنود تروم إلى تعيين الأصوات - الحركات sons - voyelles. وثانيها يضم 15 بندا تركز على تعيين الأصوات- الصوامت sons - consonnes. وثالثها يحتوي على 10 بنود تسعى إلى تعيين الأصوات المركبة sons complexes.

<sup>2</sup> نتقدم بتشكراتنا الخالصة أولا إلى المشرفين على قسم البرامج بالأكاديمية الجهوية لمدينة فاس الذين لم يبخلوا علينا بتعاونهم المثمر، وثانيا إلى ثلاثة 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.

- يستهدف ثالثها تقييم مهارة التمييز السمعي للأصوات المرَمَّزة بالحروف، ويتكون من اختبارين فرعيين تم التأثر في بنائهما باختبار التمييز السمعي لروبييل Ruel (1976): أولهما يضم 10 بنود قوامها تخصيص الكلمات ذات المظهر السمعي المتشابه. وثانيهما يضم أيضا 10 بنود هدفها تعيين الحروف المتشابهة التي لا تتساقق في إيقاعها.

### الكراسة الثانية تضم 3 أجزاء أيضا

- يسعى رابعها إلى تقييم مهارة استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات، ويتكون من 3 اختبارات فرعية تم استلهاها من مقياسي كل من لوازو Loiseau (1969) ودورين Doren (1957): أولها يتكون من 12 بندا لانتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح. وثانيها يضم 14 بندا لتعيين الأصوات الأصلية المتماثلة. وثالثها يحتوي على 12 بندا لتعيين الأصوات المتشابهة في نهاية الكلمات.

- يهدف خامسها إلى تقييم مهارة تحليل - تركيب الكلمات، ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية ثم التأثر في إعدادها بمقياسي كل من دورين Doren (1957) وروبييل Ruel (1976): أولها للتعرف الكلي على الكلمة ويضم 10 بنود. وثانيها لتقييم مهارة إتمام الكلمات الناقصة ويضم 15 بندا. وثالثها لتقييم مهارة التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة، ويضم 13 بندا.

- أما الجزء السادس من المقياس فيستهدف تقييم مهارة الفهم من خلال اختبار واحد يقيس فهم نصوص بسيطة استأنسنا في بنائه بمقياسي كل من دورين Doren (1975) وروبييل Ruel (1976).

### جدول 3

خطاطة مكونات مقياس الأداء القرائي في العربية لدى الطفل

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 المرزمة بالحروف	5. تخصيص الكلمات ذات المظهر السمعي المتشابه	10	10 - 0	
		6. تعيين الحروف المتشابهة وغير المتساوقة في إيقاعها	10	10 - 0	
الثانية	IV	استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات	7. انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح	12	0-12
			8. تعيين الأصوات الأصلية المتماثلة	14	0-14
			9. تعيين الأصوات المتماثلة في نهاية الكلمات	12	0-12
V	تحليل - تركيب الكلمة	10. التعرف الكلي على الكلمة	10	0-10	
		11. إتمام الكلمات الناقصة	15	15 - 0	
		12. التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة	13	13 - 0	
VI	الفهم	13. فهم نصوص بسيطة	6	60	
المجموع	6	13	162	162	162 - 0

إذا كانت هاتان الكراستان تقدمان التركيبية النهائية للمقياس المقصود، بمختلف مضامينه وعدد أجزائه واختباره وبنوده، فإن التركيز سينصب في المحول الموالي على عرض أهمية المقياس ومقوماته الأساسية إن على مستوى أهدافه التشخيصية ومضامينه القياسية، أو على مستوى إجراءات استخدامه وسلامه تصحيحه. لكن قبل ذلك يستحسن بنا التنبيه إلى أن إنجاز الدراسة التجريبية الأساسية للمقياس قد تم بمدينة فاس، 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 ما بين 6 و11 سنة. فبعد 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 وبوادة من تلك المؤسسات التعليمية. فكل طالب باحث قام بإجراء كراستي المقياس على تلاميذ فئة عمرية تغطي (100) عنصر، وتوزع على فصول أربعة لمؤسسة تعليمية واحدة، بمعدل (25) تلميذ وتلميذة لكل فصل. وقد تم التنقيص أثناء التطبيق على أن يبقى كل من الباحث وأستاذ الفصل واقفين أمام المجموعة المبحوثة، بحيث يقوم الباحث بتلاوة واضحة وبطيئة للتعليمات، ويطلب المبحوثين بمتابعة ذلك في الكراسة المسلمة لهم بمعية قلم رصاص ومحاة. وقد فضلنا أن يكون كل باحث مدعوماً 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 وإرفاقها بأمثلة محددة بهدف توضيح ما يجب القيام به بالنسبة للمبحوثين الموزعين داخل قاعة التطبيق بشكل لا يمكن معه نقل بعضهم عن بعض، فلا بد من الإشارة إلى مجموعة من الضوابط التي يجب أن تصاحب إجراء المقياس الحالي:

- يتكون المقياس كما ذكرنا من كراستين إنثنتين، 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.
- عموماً فالمدة الزمنية القصوى لإنجاز مهام كل كراسة من المقياس يجب ألا تتجاوز 45 دقيقة، وذلك تقادياً لإرهاق الأطفال المبحوثين بمهام كثيرة وطويلة.
- الوصول في نهاية المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية باستخدام برنامج SPSS إلى بلورة خطأ تصنيفية لصعوبات تعلم القراءة في العربية، بناء على تحديد سلالمة ومعايير استخدام المقياس الحالي المرصودة في الجدول (4) اللاحق.

#### 4. أهمية المقياس ومقوماته الأساسية

تحدد غايتنا في المحور الأخير لهذا المقال في استحضار أهم المقومات التي يتميز بها مقياس الأداء القرائي في العربية، إن على مستوى أهدافه التشخيصية ومضامينه القياسية، أو على مستوى إجراءات استخدامه وأساليب تصحيحه (أحرشوا، 2014، 2023).

##### 1.4. مكونات المقياس وأهدافه التشخيصية

مثلما تم التنصيص عليه في الخلفية النظرية السابقة، فالتشخيص الذي يشكل مهمة معقدة لا يكمن فقط في إجراء الاختبارات وتنقيط إجابات المبحوث بغرض تحديد موقعه على سلم قياسي لفته العمرية، بل يتحدد أساساً في صياغة نوع من التفسير السببي الذي يكشف عن طبيعة أدائه وسياقه الحاضر والماضي. وإذا كان هدف أي مقياس وأي جزء من أجزائه يكمن فيما يسعى إلى قياسه وتقييمه عبر سلسلة من المهام القابلة للإنجاز والتنفيذ، فإنه عادة ما يبنى في اختيار هذه المهام وتنظيمها على مبادئ محددة تتماشى مع مفاهيم ومهارات الهدف المبتغى من المقياس، لكونها هي التي تشكل في نهاية المطاف المضمون الفعلي للمقياس بمختلف قرائنه النظرية، ومستلزماته الإجرائية، ووسائله اللازمة لتحقيق الغايات والأهداف. وعليه، فمن الهام جداً أن يقوم الباحث بالحرص الجيد لأهداف ومضامين مقياسه، إذا أراد فعلاً أن ينجح في التفسير المقبول للنتائج المحصلة. فالدرجة الرقمية قد لا تعني الشيء الكثير إذا لم يتم الاحتكام بها إلى هدف ومضمون المهمة التي يسعى كل أداء على المقياس إلى تفسيرها بدقة، مع استنتاج استلزاماتها النظرية وتطبيقاتها الوظيفية. وهذه مسألة سعينا إلى تجسيدها من داخل أهداف ومكونات مهام المقياس الحالي بالاعتماد على البعدين التاليين:

##### بالنسبة للمقياس ككل

على أساس أن المقياس الحالي يمثل بشكل ما اختباراً للمعارف الدراسية، قد يعتقد البعض بأن مجرد الحصول على درجة كمية تصنف المبحوث ضمن فئة الضعاف أو المتوسطين أو المتفوقين في القراءة، يكفي لإصدار حكم معين بخصوصه. فإذا كانت سلالمة المقياس وأجزائه الستة تسمح بمثل هذا الاعتقاد الذي له أهميته بالنسبة للممارسات البيداغوجية التي تستوجب إخضاعها للتشخيص فيما بعد، فإن الأطفال الذين يصنفون، تبعاً لسلالمة ومعايير المقياس الكلي المرصودة في الجدول (3) الموالي، كقراء جيدين ويقدمون أداء مرتفعاً عند الحد (7) فما فوق في المقياس ككل أو في أحد أجزائه، سيتم تشجيعهم على متابعة التعلم والتحصيل. في حين أن نظراءهم الذين أبانوا عن أداء متوسط في القراءة يتراوح بين الحدين (5 و 7)، يجب أن يستفيدوا من التدخل الوقائي. أما الأطفال الذين أظهروا أداء منخفضاً في القراءة يقل عن الحد (5)، فمن الضروري أن يخضعوا لتدخل تصحيحي عاجل.

لكن بالإضافة إلى هذا التخصيص للأطفال الذين يظهرون أو لا يظهرون صعوبات في القراءة بالعربية، فإن اهتمامنا في النقطة الموالية يفتح على مسعى تشخيصي، قوامه في وضع أول تدقيق طبيعة الاكتسابات في القراءة وحجم صعوباتها بالنسبة لمختلف أجزاء المقياس، وفي وضع ثاب تجاوز منطق اعتماد الأسباب المألوفة كمكون وحيد لتعيين الصعوبات وذلك بربط هذه الأخيرة بوظائف القراءة المتعلقة أساساً بعملية التذكير والترميز. فإذا كان هذا هو الهدف الرئيسي للمقياس الراهن في مسعاه الكلي، فعلى كل باحث يرغب في الاستفادة من مزاياه التشخيصية والتفسيرية أن يتسلح بمنطق الاستدلال الذي يحكم أهدافه ومضامينه الجزئية كما هي مفصلة في هذا البعد الثاني.

## بالنسبة للمقياس في أجزائه الستة

## الجزء (I): التمييز البصري للرموز الحرفية.

تتأسس القراءة على عملية التفكير الخطي التي يعين القارئ خلالها مختلف الرموز الحرفية. فعند هذه المرحلة الأولى للقراءة يتدخل فعل التخصيص البصري الذي يستوجب الكشف عن طبيعته الوظيفية. والحقيقة أن هدف هذا الجزء (I) من المقياس يتلخص في تقييم مهارة الطفل على التمييز البصري للرموز الحرفية التي ينطوي كثير منها على تشابهات معينة في الشكل (الكتابي خاصة). وإن هذه المهمة التي تستلزم مختلف الوظائف النفسحركية المسؤولة على جودة التنفيذ، وفي مقدمتها الوظائف الإدراكية المتمثلة في درجة الإبصار ودقة الفعل التمييزي، ثم الوظائف البصرية الجانبية المتمثلة في الحركة البصرية ومدى البصري ثم السرعة الإدراكية، فضلا عن الوظيفتين الجانبية والفضائية اللتان تسهمان في فعل تمييز الأشكال الخطية المتماثلة، هي التي تنطوي على المضمون القاعدي لهذا الجزء الأول من المقياس.

إذن، إذا كانت المهمة التي تسترعي الاهتمام 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 بمختلف الحروف المطلوب تمييزها صوتيا. فيموجب 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 التفكير الحرفي تكون في علاقة عضوية مع الوظيفة الإدراكية- الحسية؛ إذ أن أي خطأ في التمييز الشكلي من قبيل الخلط بين الحروف: (ت / ث) أو (ح / خ / ج) ... إلخ، قد يكون مصدره هو غياب ثبات الحركة البصرية، أو التسرع الإدراكي، أو الامتداد الواسع للحقل البصري. يضاف إلى ذلك أن حروفا معينة في العربية الفصحى من قبيل تلك المدونة في السلسلة السابقة، تتقارب في أشكالها الخطية الأفقية والعمودية والدائرية؛ بحيث أن تخصيص تلك الأشكال يستدعي الجانبية الوظيفية، ثم القدرة على التنظيم الفضائي. وإن كثيرا من مبحثنا 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 قياس مهارة الطفل القارئ وقدرته على الترميز الصوتي للحروف من خلال تعيين الرموز الحرفية المطابقة للأصوات في أبعادها الصامتة والصائتة والمركبة، الهدف الأساسي لهذا الجزء (II) من المقياس. فبالعودة 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. فعلى 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 إلى أن تعيين الحروف وتخصيصها الجيد يفترضان بالإضافة إلى معرفة المبحوث للرموز الحرفية، إعمال وظائف الإدراك والتمييز البصري السابقة الذكر التي 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 صوت- حرف يمثل السيرورة التي تحكمها الكفاءة الصوتية، فإن ترميز الرموز الصوتية، مثله مثل التفكير 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، ثم 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 إقامة 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 (ع)، لن يتمكن من تعيين حرفه صوتيا بالنسبة لكلمة (شاطئ) والعكس صحيح؛ بحيث أن تعيينه الإجمالي لهذه الكلمة يسمح له بمعرفة وتعيين الحرف (ع). والأكد 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، بحيث تغطي فيها مظاهر التشويه الصوتي لكثير من الأصوات والكلمات (ت بدل ث) أو (توب بدل توب)، مع غياب 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 مثل نقص حاسة السمع، واضطراب التمييز الإدراكي، والتي يمكنها أن تفسر بعض الغوامض الصوتية التي يواجهها الطفل من قبيل (ض بدل ظ) أو (د بدل ذ) أو (س بدل ص).

- الخلط بين كثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في إدراكها البصري، وبالتالي الترميز الصوتي المغلوط لمكوناتها. 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 (صِيَارَة مكان سِيَارَة) و (دِفْع) مكان (ضِفْع) ثم (تَائِرَة مكان طَائِرَة)، كما هو وارد في الاختبارات الفرعية الثلاثة المكونة لهذا الجزء من المقياس.

### الجزء (III): التمييز السمعي للأصوات المرمرّة بالحروف

إذا كان تقييم مهارة الطفل على التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمرّة بالحروف يمثل هدف هذا الجزء من المقياس، فإن اهتمامنا قد انصب حول دور الوظائف السمعية - الإيقاعية في تخصيص أصوات الوحدات الإسمية المتقاربة صوتياً. فبالإضافة إلى عناصر الحساسية السمعية الجيدة للطفل، ووعيه بنظام تعاقب الأصوات وإيقاعها في الزمان، وتعيينه المحكم للوحدات الصوتية للكلمة، هناك 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 صوتياً (عَوْنٌ - عَيْنٌ) الكلمة المعروضة عليه صوتياً، فهو مطالب في الاختبار السادس بتحديد من ضمن ثلاث كلمات الكلمة المعروضة عليه صوتياً، والتي لا تتناغم من حيث حروفها وأصواتها مع الكلمتين الأخرين المتقاربتين نسبياً في الصوت مثل (عَرِشٌ - عَسَلٌ - كَسَلٌ). والحقيقة أن نجاح المبحوث في تعيين الكلمة المقصودة من خلال إحاطتها بدائرة في الاختبارين معاً، يستدعي مجموعة من الوظائف النفسحسية - حركية والنفسلسانية وفي مقدمتها: (1) الوظائف البصرية - المكانية المتمثلة في التمييز الذهني للأخطوطات البصرية، والتمكن من الرموز الحرفية والقواعد الصوتية. (2) العوامل الاجتماعية والثقافية ودورها في التطور النفسلساني للطفل القارئ، بحيث أن عوامل التوسع المعجمي والتداول اللغوي والغنى اللساني داخل الأسرة والمدرسة لها دورها الداعم لتعلم القراءة. وهكذا فإذا كان التمييز السمعي لأصوات اللغة المرمرّة بالحروف، يستدعي في اختبارات هذا الجزء التعرف أولاً على الكلمات، والاستدعاء السريع لدلالاتها من خلال إقامة التطابق بين الكلمات ومدلولاتها، فإن كثيراً من أخطاء مبحوثينا تكمن على الصعيد التشخيصي في الارتباكات الصوتية التي يقع فيها بعض هؤلاء إما بين الأصوات الصامتة، بحيث لا يفرقون المجهورات (ض / ب / د / ظ / غ / ذ / ز / ع) عن المهموسات (ص / خ / ف / ث / س / ش / ح / هـ / ط / ق / ت / ك)، حيث يضعون دائرة حول (دفع) بدل (ضدفع)، وحول (صياره) بدل (سيارة)، ويفشلون بالتالي في إقامة التطابق صوت-حرف. وإما بين الأصوات الصامتة من نفس الطبيعة، بحيث لا يفرقون الأصوات الرخوة مثل (ظ / ع / ص / ح) عن الأصوات الشديدة مثل (ض / ط / ق / ب). والراجح أن مرد هذا النوع من الارتباكات الصوتية يكمن أساساً 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) و (ميل)، وأن كلمة (مخترعون) تتكون من ثلاثة مقاطع (مُخ - تر - عَوْنٌ).

### الجزء (IV): استيعاب نظام تتابع الحروف والأصوات.

يبنى هذا الجزء من المقياس على ثلاثة اختبارات فرعية: أولها لانتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح، وثانيها وثالثها لتعيين الأصوات المتماثلة في بداية ونهاية الكلمات. وإذا كان هدف هذه الاختبارات يتلخص في تقييم مهارة الطفل على استيعاب نظام تتابع الحروف في المكان، فإن استيعاب الأبعاد الزمكانية للأصوات والحروف هو الذي يسهل الانصهار الإسمي والفهم الدلالي للكلمة. فعلى أساس أن استيعاب نظام سريان الأصوات في الزمان يستدعي من المبحوثين القدرة على التنظيم والبنائية الزمانية التي تنطوي على مهارة التمييز الإدراكي - السمعي والقدرة الإيقاعية، فإن استيعاب نظام تتابع الحروف في المكان (الخط أو الكتابة)، يتطلب من هؤلاء القدرة على التوجه والتنظيم والبنائية المكانية التي تدعم نجاحها جملة من المهارات الفرعية مثل الوعي الجيد بالخطاطات الجسدية، والممارسة الفعالة لفعل التمييز البصري، ثم ثبات 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 السوسيوثقافي 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 لا بأس بها في النطق السليم للحروف والكلمات كما هو واضح من أدائهم على بنود الاختبار السابع، حيث يختارون (وردة) عوض (ورضة) أو (روضة) أو (دروة). ومن جهة أخرى امتلاكهم للمهارة الخطية الحركية والمعرفة الكتابية بالكلمات، حيث يُدَوِّنون (بصلة) عوض (إقامة أو ساعة أو جمل) بالنسبة للاختبار الثامن، ثم (قفاز) عوض (مذياح أو حذاء أو هرة) بالنسبة للاختبار التاسع. 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، مثل اختيار (دفع) بدل (ضدفع) في الاختبار السابع، أو على مستوى تخيل الصوت الذي يبدأ به تارة وينتهي به تارة أخرى إسم الشيء الذي تعكسه كل صورة، مثل صورة (بقرة) حيث يتم اختيار كلمة (ساعة) بدل كلمة (بصلة) في الاختبار الثامن، أو صورة (مظلة) حيث يتم اختيار كلمة (سيف) بدل كلمة (عطلة) في الاختبار التاسع. ويعني هذا أن أغلب هذه الأخطاء والصعوبات التي تصاحبها تعود مباشرة إلى اختلالات في الوظيفة الزمانية بالنسبة للبعد الصوتي، وفي

الوظيفة المكانية بالنسبة للبعد الشكلي (الخطي والكتابي). فالطفل الذي يقرأ (دفع) بدل (ضدع)، يواجه بالتأكيد اختلافات في إحدى هاتين الوظيفتين أو فيهما معاً. لكن دون أن يعني ذلك بأن تلك الاختلافات تشكل بالضرورة التفسير الوحيد الممكن لتلك الأخطاء والصعوبات.

### الجزء (V): تحليل - تركيب الكلمة.

على أساس أن بلوغ مرحلة القراءة العادية يتطلب من الطفل تطوير مهارته على القراءة السريعة للكلمات أثناء سيرورة التعلم، فإن تقييم مهارته هاته على استخدام تقنيات التحليل والتركيب لتفكيك الكلمة إلى عناصرها الفرعية الدالة، وبالتالي التعرف على بنيتها الإجمالية، يمثل الغاية الأساسية لهذا الجزء (V) من المقياس. وتتلخص أهم المحددات والشروط التي تؤثر المضمون القاعدي للاختبارات الفرعية الثلاثة (10 و 11 و 12) المكونة لهذا الجزء في الوقائع التالية:

- إن معالجة الكلمة في كليتها وتفكيكها إلى وحداتها الصغرى الدالة (كلمات صغيرة داخل كلمة كبيرة)، يستلزم من جهة أولى امتلاك الطفل لمعجم واسع من المفردات اكتسبه بفعل كل من التعلم العفوي داخل الأسرة والتعلم المنظم داخل المدرسة، ولقدرة حقيقية على التمثل الذهني للصور ومدلولاتها. ويستدعي من جهة ثانية قدرته على التنظيم الزمني والإيقاعي الذي يوحد أو يجزئ الصورة السمعية إلى وحدات دالة وبشكل خاص في الاختبارين (11 و 12).

- يتوقف نجاح أو فشل بعض مبحثينا في الإجابة على بنود اختبارات هذا الجزء على جملة من المهارات السمعية - البصرية، وعلى مجموعة من التقنيات المكتسبة عند مختلف مراحل تعلم القراءة. فقد خالصنا من معالجة الإجابات إلى أن أداء كل مبحث بخصوص أي بند من بنود الاختبارات (10 و 11 و 12)، يتوقف عند فترة معينة لسيرورة التعيين على الصورة السمعية للكلمة المقصودة (الاستدعاء الصوتي)؛ بحيث أن جودة النطق، والقدرة على التمييز السمعي، والفرز البصري والبنائية الزمانية، كلها عوامل تتدخل لتؤدي دورها في تفكيك الكلمات وتركيبها وبصورة خاصة في الاختبارين (10 و 12).

- بالنظر إلى مضامين الاختبارات الثلاثة المكونة لهذا الجزء، وإلى معالجة أداءات المبحثين على بنودها، يمكن القول إنه إذا كان التعرف الكلي على نفس الكلمة المكررة مرتين في سلسلة من 5 كلمات (الاختبار 10)، يستدعي كفاءة التمييز البصري والبنائية المكانية ثم الذاكرة الإدراكية - البصرية، فإن التعرف على الكلمات الناقصة وإتمامها (الاختبار 11)، يستوجب المعرفة الكتابية الصحيحة، والذاكرة البصرية لبنية الكلمة، ثم الإدراك البصري الكلي والسريع، فضلاً عن القدرة على البنائية المكانية. في حين أن الاختبار 12 الذي يستهدف التعرف على كلمتين صغيرتين داخل كلمة كبيرة، يستدعي من المبحث تفعيل وظائف التنظيم الزمني والمكاني والتجريد، ثم المعرفة الكتابية الصحيحة.

وفي إطار تشخيص وتفسير بعض صعوبات القراءة الناجمة عن أداء مبحثينا على الاختبارات الثلاثة المكونة لهذا الجزء، نكتفي بتقديم ثلاثة نماذج من الوقائع التي توضح ذلك: (1) إذا كانت عوامل الرصيد المعجمي، والتمييز الإدراكي، والذاكرة البصرية، ثم البنائية المكانية هي التي تساعد المبحث على تعيين الكلمتين المتشابهتين أو المكررتين الواردين في السلاسل المكونة للاختبار 10 (مثال: بَحَارٌ - بُحَارٌ - نَجَارٌ - بَحَارٌ - بَقَالٌ)، فإن فشل كثير من مبحثينا في تعيين مثل هذه الكلمات وبالخصوص البالغين سن السادسة والسابعة، يعود إما إلى فقر أو ضعف في أحد العوامل السابقة أو جميعها. (2) بخصوص إتمام الكلمات الناقصة التي تشكل بنود الاختبار 11، فإن نجاح أو فشل بعض مبحثينا في ذلك (مثال: مدرّة - راشة - طابطة - قاطرة)، يتوقف بشكل كبير وإلى حدود 10 و 11 سنة، على مستوى كفاءتهم في الإدراك الكلي السريع للكلمة، والمعرفة الجيدة لكتابتها الصحيحة، فضلاً عن اعتماد التمثل الذهني في إعادة بنائها المكانية والذاكرة البصرية لتسهيل الربط بين الصورة الشكلية الكاملة والمثير الناقص. (3) فيما يتعلق بالاختبار 12 الذي يركز على استخلاص الكلمتين الصغيرتين المكونتين لكلمة كبيرة من قبيل: (شهر/ زاد) أو (بر/ يد)، فإن نجاح أو فشل كثير من مبحثينا يرتبط وإلى حدود 10 و 11 سنة بمستوى كفاءتهم التحليلية التي تحكمها في نفس الوقت وظائف الفصل والعزل البصريين، والتنظيم المكاني، ثم البنائية الزمانية. ففشل كثير من هؤلاء في استخلاص الكلمتين المكونتين للكلمة المعروضة، يعود إلى عدم قدرتهم على إقامة الفصل الجيد بين مكونات هذه الأخيرة.

### الجزء (VI): فهم نصوص بسيطة.

إذا كان فعل القراءة (المرحلة الأولى) يتلخص في استخلاص المعاني الدلالية للرموز البصرية - السمعية للأسماء والكلمات، 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 تقييم مهارة الطفل على فهم وتفسير مضمون ما يقرأه. والحقيقة أن بلوغ بعض مبحثينا هذه الغاية يتوقف حسب ما لاحظناه، على مهارتهم القرائية، وعلى استعمالهم العفوي لآليات وتقنيات فعل القراءة، ثم على كل ما يتطلبه ذلك من وظائف معرفية لتفكيك الحروف وترميزها. هذا فضلاً عما تلعبه الكفاءات الفكرية (الذاكرة والذكاء)، والتنشئة الاجتماعية والثقافية واللغوية، من دور أساسي في نجاح أو فشل كل مبحث في الفهم الجيد للنص المعروض عليه وفي تفسيره السليم.

بالنظر إلى هذا التحديد، يمكن الإقرار بأن نتائج مبحثينا على بنود الاختبار 13 المكون لهذا الجزء من المقياس تدل على أداءات منخفضة لدى البالغين سن التاسعة فأقل، وفي أقصى الحالات أداءات متوسطة لدى البالغين سن العاشرة فأكثر. ونعتقد أن المنطق التفسيري لهذا الانخفاض تُعَدُّه مختلف لوازم فعل القراءة ومهارتها السابقة الذكر؛ بحيث أن

الطفل الذي لا يعرف معاني كلمات (رفوف - كتب - قراءة - مكتبة)، يعود فشله في الإجابة الصحيحة على البند (فوق رفوفي كتب وقصص، يقصدي الصغار والكبار ليقرأوا ويتعلموا كل يوم. إنني ..... "المكتبة")، إلى تواضع رصيده اللغوي أو غيابه تماما. غير أنه إذا لم ينجح في الربط بين الأجزاء المكونة للمشكلة التي هي عبارة عن قصة أو لغز، ولا يرى أي علاقة تذكر، يمكن هنا إرجاع السبب إلى قصور في الفهم، وبالتالي إلى قصور فكري يترجمه في كثير من الأحيان تأخر نفسلساني.

## 2.4. مقومات إجراء المقياس وتطبيقه وملاحقه

### تدابير وتوجيهات عامة

ننصح بإجراء هذا المقياس الذي يستهدف الأطفال المتراوح أعمارهم ما بين (6 و 11) سنة على مجموعات مكونة من (20 إلى 30) مبحوث حسب مستوى السن. فحتى وإن كان بمقدور باحث ما أن يطبقه بمفرده، فيستحسن بالنسبة لصغار السن أن يستفيدوا من حضور شخص آخر يكون في الغالب هو مدرس الفصل، وذلك بقصد التحقق من أن جميع المبحوثين يتبعون نفس التوجيهات ويفهمون التعليمات جيدا. ويرجى قبل انطلاق عملية التمرير توزيع الأطفال بشكل لا يمكن معه نقل أو تشويش بعضهم على بعض، مع تمكين كل واحد منهم من كراستي المقياس وقلم رصاص منجور بشكل جيد وممحاة. فباستثناء شرط استعمال الباحث مُقَيِّمًا chronomètre بخصوص إجراء الاختبار الوحيد للجزء (I) من المقياس، تبقى ترتيبات إجراء اختبارات الأجزاء الأخرى جد عادية، قوامها احترام توجيهات وتعليمات المقياس مع الالتزام بالصمت والهدوء.

يتضمن مقياس الأداء القراني في العربية كراستين اثنتين، تتكون كل واحدة من 3 أجزاء، وتشكل موضوع حصة خاصة، وذلك تقاديا لإرهاق الأطفال بمهمات طويلة؛ بحيث إن مدة التطبيق تتحدد في (45) دقيقة لكل كراسة. وأثناء عملية الإجراء يقوم الباحث ومعه مدرس الفصل بتلاوة تعليمات الإنجاز على مسامع المبحوثين بصوت مرتفع وبايقاع بطيء، مع ضرورة التأكد من الفهم الجيد لتلك التعليمات وللمهام الواجب إنجازها من لدن مختلف المبحوثين. وكما يستحسن تكرار التعليمات إذا تطلب الأمر ذلك، وتوضيحها بأمثلة محددة غايتها مساعدة المبحوثين وتحفيزهم على كيفية تنفيذ تلك المهمات. فيما يخص مدة إنجاز المقياس، باستثناء جزئه (I) المحكوم ب (50 ثانية) كحد أقصى، ليس هناك وقت مضبوط ومحدد بالنسبة لأجزاء الخمسة الأخرى. فعلى الباحث أن يتحلى فقط بالمرونة اللازمة بهذا الخصوص، حيث يأخذ بعين الاعتبار هامش الوقت الذي قد يتطلبه إنجاز اختبارات كل جزء من أجزاء المقياس دون إفراط ولا تفریط. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التنظيم المادي للمقياس ومختلف سلامته يسمح باستعمال جد مرّن، إذ يمكن استخدام هذا أو ذاك من أجزاء المقياس كوحدة مستقلة لها سُلْمُها الخاص، وتبعاً للأهداف المحددة ومستوى المبحوثين في القراءة.

### تعليمات ونماذج من بنود المقياس<sup>3</sup>

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

### الكراسة الأولى: تتكون من 3 أجزاء تغطيها 6 اختبارات فرعية

#### الجزء (I): التمييز البصري للرموز الحرفية.

يتعلق الأمر بمهمة بسيطة قوامها الاستبدال، بحيث تتم دعوة المبحوثين إلى المعاينة الدقيقة للحروف المدونة في صف النجمة مع ملاحظة الرقم الذي يقابل كل حرف على حدة. لذا يقدم الباحث التعليمات بصوت مرتفع وواضح، ويراقب الإجابة المقدمة من لدن كل مبحوث على المثال المعروض. ويتأكد من فهم مختلف المبحوثين لما هو مطلوب منهم، يعطي إشارة بداية إنجاز الاختبار وفي نفس الوقت ينطلق العداد، بحيث لا يجب أن يتعدى زمن الإنجاز (50 ثانية).

#### الاختبار 1: قياس الخلط بين الحروف في علاقتها بالفواض الإدراكية.

تعليمات: أنظروا جيدا إلى الحروف المكتوبة في الصف المقابل للنجمة، فتحت كل حرف يوجد رقم. مثلا تحت الحرف "ح" يوجد الرقم 1، وتحت الحرف "ن" يوجد الرقم 2، وهكذا دواليك بالنسبة للحروف الأخرى. الآن أنظروا إلى الأسفل قليلا، سترون في الصف المقابل للهِلال الأسود 15 حرفا وعليكم أن تبحثوا عن رقم كل واحد منها في الصف المقابل للنجمة لتكتبوه في الخانة التي تقابله. وهذا مثال واحد عن البندين المكونين لهذا الاختبار:

<sup>3</sup> على أساس أن كراستي مقياس الأداء القراني في العربية بمختلف الأجزاء والاختبارات وإجراءات التطبيق والتصحيح تتوفران حصريا لدى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لكونها هي التي مولت المشروع ونشرته سنة 2014، سنكتفي بهذا الخصوص بتقديم أمثلة توضيحية لا غير.

ح	ن	ب	خ	ذ	د	*
1	2	3	4	5	6	

ح	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	ب	خ	ذ	ح	ن	ذ	د	ح	ح	

**التصحيح:** يتضمن مفتاح التصحيح التالي الإجابات الصحيحة حسب عدد الخانات المملوءة.

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

**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل خانة صحيحة من الخانات الثلاثين المكونة لهذا الاختبار.

### الجزء (II): إقامة التطابق صوت - حرف.


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 المبحوثين أن الصوت الذي يردده الباحث ويسمونه، هو وحده الذي يجب إحاطته بدائرة، مع تحسيسهم أيضا بضرورة القراءة الصامتة لكل كلمة معروضة في المستطيل الكبير، وانتباههم 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.

### الاختبار 2: تعيين الأصوات - الحركات.

**تعليمات:** انتبهوا جيدا واستمعوا بامعان للصوت الذي سأرده أمامكم بخصوص كل صف، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة. وهذا مثال واحد عن البنود الخمسة المكونة لهذا الاختبار:

#### البند 1:

مَدْرَسَةٌ - وَرْدَةٌ - قَطَارٌ - مَسْرَحٌ - قَهْوَةٌ سَيَّارَةٌ - غَابَةٌ - سَحَابٌ - إِبْرِيْقٌ - أَسِيْرٌ	
---	---


**التصحيح:** تشكل الحروف المسطر تحتها ضمن هذه الكلمات الإجابات الصحيحة.

**البند 1:** مَدْرَسَةٌ - مَسْرَحٌ - سَيَّارَةٌ - سَحَابٌ - أَسِيْرٌ

**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل بند كلما نجح المبحوث في تقديم أربع إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في خطأين إثنتين.

### الاختبار 3: تعيين الأصوات - الصوامت.

**تعليمات:** انتبهوا جيدا واستمعوا بامعان للصوت الذي سأرده على مسامعكم، وحاولوا أن تحيطوه بدائرة كلما وجدتموه في الكلمات المعروضة. وهذا مثال واحد عن البنود 15 المكونة لهذا الاختبار:

تُعَلَّبٌ - كِتَابٌ - تُلْجٌ - تَمْرٌ - ثِيَابٌ - بَحْتُ	
--	---


**التصحيح:** تشكل الحروف المسطر تحتها ضمن هذه الكلمات الإجابات الصحيحة.

**البند 1:** تُعَلَّبٌ - تُلْجٌ - ثِيَابٌ - بَحْتُ

**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل بند كلما نجح المبحوث في تقديم 3 إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأ واحد.

### الاختبار 4: تعيين الأصوات المركبة.

**تعليمات:** في كل صف من الصفوف التي سأحددها لكم، إقرأوا بإمعان كل كلمة وضعوا دائرة حول الصوت الذي سأطلب منكم تحديده. الآن انتباه سوف نبدأ. وهذا مثال واحد عن البنود 10 المكونة لهذا الاختبار:

بُرْتُقَالَةٌ - ظَالِمٌ - بَطَّارِيَةٌ - لَيْمُونٌ - لَيْلٌ بَطَّةٌ - مَحَبَّةٌ - سَمَاءٌ - جُنْدِيٌّ - بَابٌ	
--	---

**التصحيح:** تشكل الحروف المسطر تحتها ضمن هذه الكلمات الإجابات الصحيحة.

**البند 1:** بُرْتُقَالَةٌ - بَطَّارِيَةٌ - بَطَّةٌ - مَحَبَّةٌ - بَابٌ  
**التنقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل بند كلما نجح المبحوث في تقديم 4 إجابات صحيحة على الأقل ولم يقع في أكثر من خطأين إثنيين.

### الجزء (III): التمييز السمعي لأصوات اللغة المُرَمَّرَة بالحروف.

يقدم الباحث التعليمات والأمثلة التوضيحية كما هي مدونة في بداية كل اختبار من الاختبارين المكونين لهذا الجزء من المقياس، بحيث يردد بصوت مرتفع وواضح الكلمات التي على المبحوثين أن يحيطوها بدوائر تبعاً لبنود كل اختبار، مع ترك المهلة الزمنية المناسبة بين نطق كل كلمة ونطق تلك التي تليها. فعلى عكس الجزء السابق الذي يستدعي الاستناد إلى الإثارة الخارجية (السمع)، فإن الجزء الحالي يعتمد على الإثارة الداخلية (الإدراك)، حيث يعتقد الباحث أن الطفل وهو يعاين كلمات الاختبارين 5 و 6، مطالب بقراءتها بشكل صامت.

### الاختبار 5: تخصيص الكلمات ذات المظهر السمعي المتشابه.

**تعليمات:** سأردد تبعاً على مسامعكم كلمة محددة، وعليكم أن تبحثوا عنها ضمن الكلمتين المعروضتين إلى جانب كل رقم. وهذا مثال واحد عن البنود 10 المكونة لهذا الاختبار:  
**البند 1:** رَقْمٌ - عَقْمٌ (تشكل كلمة عَقْمٌ الإجابة الصحيحة).  
**التنقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

### الاختبار 6: تعيين الحروف المتشابهة التي لا تتساقق في إيقاعها.

**تعليمات:** أقرأوا وتأمّلوا جيداً الكلمات الثلاث الموجودة داخل كل إطار من الإطارات الموالية، وحاولوا أن تحددوا من بينها الكلمة التي لا تتناغم مع باقي الكلمات ثم أحيطوها بدائرة. وهذا مثال واحد عن البنود 10 المكونة لهذا الاختبار:  
**البند 1:** شَيْئاً - بُكَاءٌ - بُكْمٌ (تشكل كلمة بُكْمٌ الإجابة الصحيحة).  
**التنقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.


### الكراسة الثانية: تتكون من 3 أجزاء تغطيها 7 اختبارات فرعية.

#### الجزء (IV): استيعاب ترتيب تتابع الحروف والأصوات

ينبغي 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 أبداً الصور المعروضة، بل يكفي بتقديم التعليمات اللازمة، مع توضيحها بمثال محدد للتحقق من فهمها الجيد من لدن المبحوثين.

### الاختبار 7: انتقاء الكلمات المكتوبة بشكل صحيح.

**تعليمات:** أنظروا جيداً، فإلى جانب كل رسم تمت كتابة إسم الشيء المرسوم بأربع طرق مختلفة. حاولوا أن تحددوا الإسم المكتوب بطريقة صحيحة ثم أحيطوه بدائرة. وهذا مثال واحد عن البنود 12 المكونة لهذا الاختبار:

صَيَّارَةٌ - سَيَّارَةٌ - سَيَّارَةٌ - سَنَّارَةٌ	
---	---



**التصحيح:** تشكل كلمة سَيَّارَةٌ الإجابة الصحيحة.

**التنقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند من البنود.

### الاختبار 8: تعيين الأصوات الأصلية المتماثلة.

**تعليمات:** أنظروا جيداً، ففي كل صف يوجد رسماً تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملأه. المطلوب منكم أن تتأملوا جيداً الشيء الموجود في كل رسم ثم تحددوا في أذهانكم الصوت الذي يبدأ به إسم 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. وهذا مثال واحد عن البنود 14 المكونة لهذا الاختبار:

البند 1:

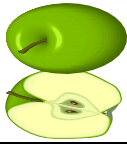

.....		صَحِيْفَةٌ يَوْمِيَّةٌ سَاعَةٌ بَصَلَةٌ		.....
-------	---	--	--	-------

**التصحيح:** تشكل كلمة بَصَلَةٌ الإجابة الصحيحة بالنسبة للفراغ الخاص بصورة بقرة، وسَاعَةٌ بالنسبة للفراغ الخاص بصورة سيارة.  
**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

الاختبار 9: تعيين الأصوات المتماثلة في نهاية الكلمة.

**تعليمات:** أنظروا جيدا لهذه الأشكال، ففي كل صف يوجد رسمان تفصل بينهما أربع كلمات مكتوبة، وبجانب كل رسم يوجد فراغ يجب ملؤه. 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. وهذا مثال واحد عن البنود 12 المكونة لهذا الاختبار:

البند 1:

.....		مِصْبَاحٌ زُرِّيَّةٌ كِتَابٌ تِبْنٌ		.....
-------	--	--	---	-------

**التصحيح:** تشكل كلمة تِبْنٌ الإجابة الصحيحة بالنسبة للفراغ الخاص بصورة عين، وزُرِّيَّةٌ بالنسبة للفراغ الخاص بصورة تفاحة.  
**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

الجزء (V): تحليل - تركيب الكلمة.

يمثل هذا الجزء الاختبارات الفرعية الثلاثة التي تُقيم 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.

الاختبار 10: التعرف الكلي على الكلمة.

**تعليمات:** في كل خانة من الخانات الموائية توجد كلمات متشابهة. حاولوا أن تبحثوا ضمن كلمات نفس الخانة عن الكلمتين المكررتين ثم أحيطوهما بدائرة. وهذا مثال واحد عن البنود 10 المكونة لهذا الاختبار:

1. كَلْبٌ - كَلَامٌ - كُوبٌ - كَأْسٌ - كَلْبٌ

التصحيح: تشكل كلمة كلب الإجابة الصحيحة.

**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

الاختبار 11: إتمام الكلمات الناقصة.

**تعليمات:** أنظروا إلى الكلمة المصاحبة للرقم 1، ستلاحظون أنها منقوصة من حرف أو حرفين. حاولوا أن تملأوا الفراغ الموجود بالحرف أو بالحرفين المناسبين. وهذا مثال واحد عن البنود 15 المكونة لهذا الاختبار:  
**البند 1: مَدْر...ة** (يشكل حرف س الإجابة الصحيحة لتصبح الكلمة المستهدفة هي مدرسة).  
**التفقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

الاختبار 12: التعرف على كلمتين صغيرتين ضمن كلمة كبيرة.

**تعليمات:** أنظروا جيدا إلى الكلمة المصاحبة للرقم 1، ستلاحظون أنها تتكون من كلمتين صغيرتين لكل منهما معنى محدد يجعل منهما كلمتين مستقلتين. فعليكم إذن بعد تحديد الكلمتين المقصودتين أن تفصلوا بينهما بواسطة خط مائل صغير (/). وهذا مثال واحد عن البنود 14 المكونة لهذا الاختبار:

**البند 1: مَنُحُوْتُ (تشكل الكلمتان من / حوت الإجابة الصحيحة).**  
**التنقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

#### الجزء (VI): فهم نصوص بسيطة.

اختبار واحد يكون هذا الجزء الأخير من المقياس، بحيث يكون المبحوث وبفضل سياق الجملة التي تعبر عن لغز معين، مطالبا أولا بالقراءة الجيدة لتلك الجملة ليفهم المقصود منها، ثم يقدم الحل المطلوب في اللغز على شكل كلمة واحدة (إسم واحد)، يدونها في المكان المحدد لها في نهاية الجملة.

#### الاختبار 13: فهم نصوص بسيطة.

**تعليمات:** في الخانة الموائية يوجد نص بسيط يعبر عن لغز ما يستوجب فكه أو حله القراءة الجيدة للنص لتحديدوا بعد ذلك من يكون الشخص أو الشيء المقصود في اللغز، وتكتبوا إسمه على النقط الموجودة أسفل كل خانة. وهذا مثال واحد عن البنود 6 المكونة لهذا الاختبار:

1. عَزِيزِي يَظَلُّ فِي الْعَمَلِ، يَتَعَبُ مِنَ الصَّبَاحِ إِلَى الْمَسَاءِ، يُؤَفِّرُ مَأْكَلَنَا وَمَلْبَسَنَا وَيُحَقِّقُ كُلَّ طَلِبَاتِنَا، أَحْتَرَمُهُ وَأَجِبُهُ إِلَى الْأَبَدِ. إِنَّهُ: .....

**التصحيح:** تمثل كلمة أبي أو والدي الإجابة الصحيحة.  
**التنقيط:** تمنح نقطة واحدة لكل إجابة صحيحة على كل بند.

#### ملاحق حول سلاالم المقياس وصعوبات القراءة.

#### سلاالم ومعايير المقياس

بالاستناد إلى المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الميدانية المنجزة بخصوص المقياس الحالي، وباعتماد الدرجات المعيارية الموزعة إلى 9 وحدات بمتوسط قيمته (5) وانحراف معياري قيمته (2)، وبنسب مئوية اعتدالية تتراوح بين (4%) كحد أدنى و (20%) كحد أعلى، كتقنية لتعيين درجات المبحوثين على المقياس، فقد خلصنا إلى اعتبار الأداء الذي يتحدد عند الدرجتين المعياريتين 8 و 9 (تقريبا 10% من مجموع المبحوثين) كأداء مرتفع يستحق التثمين والتشجيع لكونه يطابق ما نعتناه في الجدول (1) السابق بمرحلة مهارة القراءة، والأداء الذي يتموضع عند الدرجات 5 و 6 و 7 (50% تقريبا من مجموع المبحوثين) كأداء متوسط يستلزم في الغالب نوعا من التدخل الوقائي والاستباقي. في حين أن الأداء الذي ينخفض عن الدرجة المعيارية 5 (40% بالضبط من عدد المبحوثين)، يعتبر مستوى قرائيا ضعيفا يستدعي بالضرورة نوعا من التدخل العلاجي والتصحيحي. وهذه مسألة توضحها سلاالم ومعايير تقييم الأداء القرائي في العربية كما هي معروضة على شكل قيم ونسب مئوية تخص إما المقياس ككل كما هو وارد في الجدول (3) الموائي، وإما أجزاءه الستة عند فئات السن الثلاث المعتمدة (6 - 7) و (8 - 9) و (10 - 11) سنة كما تعبر عن ذلك الدرجات الخام والمعيارية والترتب الميئينية لعناصر تلك الفئات في الجدول (14) من النص الكامل للبحث الذي أنجزناه بهذا الخصوص ونشرته الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية سنة 2014 (أحرشوا، 2014).

#### جدول 4

سلاالم ومعايير المقياس الكلي للأداء القرائي في العربية

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

#### طبيعة صعوبات القراءة في العربية

تشكل الأدبيات العلمية المستحضرة في الخلفية النظرية للبحث، وخلاصات الدراسات الاستطلاعية والأساسية المنجزتين، فضلا عن خبرتنا الطويلة نسبيا في ميدان القياس النفسي، أهم المصادر التي أسعقتنا في إعداد التصنيف الموائي الذي حاولنا قدر الإمكان أن يكون شاملا ومحايذا، وبالتالي أكثر مطواعية لتعيين أنواع الأغلاط القرائية التي يعكسها المسعى التشخيصي المعتمد بهذا الخصوص. فنتبعا لنتائج البحث يمكن تصنيف صعوبات القراءة في العربية إلى ثلاث فئات: (1) أغلاط الصوت، و (2) أغلاط الشكل، ثم (3) أغلاط من نوع آخر. وإذا كانت أغلاط الفئتين 1 و 2 تقع في الغالب

على صعيد الحرف أو المقطع أو الكلمة، فإن أغلاط الفئة 3 تحدث على مستوى فهم الكلمات والنصوص البسيطة. ولتفادي أي تأويل غير سليم لهذا التصنيف وطريقة استخدامه، ارتأينا تدقيق المعنى المسند لكل فئة، ولكل نوع من صعوبات القراءة، باعتبار تحديدات وصفية أو إجرائية تعاضدها بعض الأمثلة التوضيحية. وتكمن أهمية هذا التصنيف فيما تقدمه من لوائح أولية لأهم فئات وأنواع الصعوبات التي يواجهها بعض الأطفال المغاربة وربما العرب عامة في تعلم القراءة بالعربية. وهي اللوائح التي يمكن لعلماء النفس المدرسي وللمتخصصين في اضطرابات تعلم اللغة ونطقها، أن يستثمروها في التشخيص النفسدراسي المبكر لتلك الصعوبات، وفي أساليب التعامل الفعال مع أمثال هؤلاء الأطفال إن على صعيد نوع من التدخل الوقائي (النفستروبي)، أو على صعيد نوع من التدخل العلاجي (اللساني - الديدانكتيكي). ونفضل التمييز هنا بين أنواع صعوبات القراءة وفئات هذه الصعوبات:

## أنواع الصعوبات

- الغموض الذي يتولد عن وجود تشابه في صوت أو في شكل حرفين أو مقطعين أو كلمتين؛
- الإلغاء الذي يقصد به تغيير واحد أو كثير من الحروف داخل مقطع ما أو كلمة معينة؛
- الإضافة التي تعني إدراج واحد أو كثير من الحروف الإضافية داخل مقطع ما أو كلمة معينة؛
- الإبدال الذي يحصل حينما يتم تعويض حرف بأخر أو مقطع بأخر أو كلمة بأخرى دون وجود أدنى تشابه بينهما؛
- النطق السيئ الناتج إما عن جهل بعض الأصوات القريبة الشبه مثل (د/ ذ؛ ض/ ظ؛ ت/ ث)، أو البعيدة الشبه مثل (ع/ و/ ن/ ي)، وإما عن جهل بعض قواعد نطقها بشكل سليم، فضلا عن الفشل في تعيين الصوت المطابق لكل حرف حسب سياق الاستخدام والقواعد الصوتية؛
- القلب الذي يقصد به تغيير اتجاه الحرف حسب محوره الأفقي ككتابة الحروف (م / و / ن / ي) بشكل مقلوب نحو اليمين، أو محوره العمودي ككتابة الحروف (ع / ح / ر / ل) بشكل مقلوب نحو الأعلى أو الأسفل، أو حسب موقعه في بداية الكلمة (ت) أو في وسطها (تـ) أو في آخرها (ة)، وتبعاً لترتيبه أيضا داخل المقطع؛
- غلط الانسياب الذي يقصد به اعتماد التوقف غير السليم بين مقاطع نطق الكلمة مثل (صَو/ مَعَ) "بمعنى صَوْمَعَة"؛
- تجميع الكلمة الذي يعني تنظيم كلمتين مترابطتين صوتياً في وحدة صوتية متكاملة مثل (شَهْر/ زَاد) أو بَعْد/ قَلِيل)؛
- أغلاط تجاه الحركات التي يقصد بها صعوبة تحديد الاتجاه الصحيح لموقع حركات (الفتحة والضمة والكسرة والتونين والشدة) ثم المدود (الألف والياء والواو)؛
- الجهل بالخط والكتابة الصحيحة، حيث يتعلق الأمر بإحلال كلمة محل أخرى دون اعتماد الصوت المطابق أو تبديله؛

## فئات الصعوبات

- أولاً: أغلاط الصوت:** وهي تكمن بالأساس في كل تعيين سليم لحرف ما يتم التعبير عنه بصوت لا يطابقه، كاعتماد الحرف "ض" كما هو في كلمة "ضفدع" ولكن من الناحية الصوتية يتم نطقه كحرف "د"، بحيث تُنطق الكلمة "دفع" بدل "ضفدع". وهذا جرد لأهم تلك الأغلاط إن على صعيد الحرف والمقطع والكلمة، أو على صعيد الصوامت والصوائت:
- فطى صعيد الحرف** فالغموض يعود بالأساس إلى استبدال الحروف، حيث يتم استخدام (ع بدل غ) أو (ر بدل ز). **وعلى صعيد المقطع** يرجع الغموض إما إلى جهل بعض قواعد النطق مثل (هـر - هرة)، أو إلى جهل الصوت السليم مثل (ساعة / صاعة)، أو إلى إبدال المقاطع مثل (شمش بدل شمس). أما على صعيد الكلمة فقد يعود الغموض إلى لبس في الكلمات مثل (إيل - تين).
- وفيما يتعلق بالصوامت فالغموض إما نتيجة المهموسات والمجهورات: الرخوة مثل (ع - ص - ح)، أو الشديدة مثل (ض - ط - ق)، أو الرخوة فيما بينها: مهموسة كانت (ط - ق - ت) أم مجهورة (ض - ب - د)، أو المتوسطة مثل (ل - ر - م) أو الشفهية مثل (ب - م - و)، أو الأسنان مثل (ظ - ذ - ث)، أو اللثوية مثل (ل - ر - ن)، أو الحلقومية مثل (ق - غ - خ)، أو الحنجرية مثل (ه - ع). وإما نتيجة حذف الصوامت مثل (مَرخ عوض مَسْرخ) أو (دِنَار عوض دِينَار)، أو إضافتها مثل (فُنْدُوق عوض فُنْدُوق)، أو (مشميش عوض مشمش)، أو إبدالها مثل اعتماد (ز) مكان (ر) أو (ذ) مكان (د).
- أما فيما يخص الصوائت (الحركات) فالغموض قد يعود إما إلى حركات منفرجة مثل (ب - ب - ب)، أو إلى حركات منغلقة مثل (ب - ب - ب)، أو إلى حركات خيشومية وشفهية مثل (م - ف - و - ب)، أو إلى حركات شفوية فيما بينها مثل (ب - م - و)، أو إلى حركات مزدوجة مثل (أ - أ - إ). كما يمكن للغموض أن يتولد إما عن إلغاء حركات مثل (صُنْبِير بدل صُنْبُور)، أو عن إضافتها مثل (مُوسِيم بدل مَوسِيم)، أو عن إبدالها مثل (الفتحة بدل الكسرة في هُنْدَام عوض هُنْدَام).

**ثانياً: أغلاط الشكل:** وهي تكمن في كل تعبير صوتي عن حرف بحرف آخر، كاعتبار الحرف "د" في كلمة "وردة" كحرف "ض" من الناحية الإدركية والصوتية أيضاً. وهذا جرد لأهم تلك الأغلاط إن على صعيد الحرف أو المقطع أو الكلمة:

**فعلی صعيد الحرف** هناك غموض ناتج إما عن الخلط أو لا بين الصوامت مثل (ت - ث)، أو بين الصوائت مثل (ب - ب - ب)، وإما ثانياً نتيجة إبدال الصوامت والصوائت، حيث يتم إحلال حرف محل آخر لا يجمع بينهما أي تشابه في الشكل مثل إحلال (د محل ض)، أو إحلال حركة محل أخرى لا تشابه بينهما مثل اعتماد الكسرة (.) مكان الفتحة ( ) أو العكس، أو الحركة الممدودة (أ) مكان (أو) أو العكس. وإما ثالثاً نتيجة إلغاء حروف مثل (بغَاءً عوض بَبَّغَاءً)، أو إضافة حرف مثل (تيمساح بدل تمساح).

**وعلى صعيد المقطع** فالغموض يكون إما نتيجة قلب المقاطع وعكسها مثل (دَوْرَةٌ بدل وَرْدَةٌ)، أو نتيجة تبديل المقاطع مثل (فَأَسُّ بدل كَأَسُّ).

**أما على صعيد الكلمة** فالغموض يكون إما بسبب لبس في الكلمات مثل (سَجْرَةٌ بدل شَجْرَةٌ)، أو بسبب قلب الكلمات مثل (فُنْدُقٌ مكان فُنْفُدٌ).

**ثالثاً: أغلاط من نوع آخر** تتجلى في فئة الأخطاء التي تعود إما إلى اتجاه النبذة مثل (أ - أو - إي - أ - إ - أ)، وإما إلى الجهل بالكتابة الصحيحة مثل (صَيَّارَةٌ بدل سَيَّارَةٌ)، وإما إلى أخطاء في الفهم الصحيح لبعض الكلمات المتقاربة المعنى مثل (مَحْفَظَةٌ - مَقْلَمَةٌ) أو المتباعدة المعنى (جَدَاءٌ - جَصَانٌ)، أو ابتكار كلمات جديدة لا معنى لها في غالب الأحيان.

- **جهل الكتابة الصحيحة**، حيث يتعلق الأمر بإحلال كلمة محل أخرى دون تبديل الصوت أو اعتماد الصوت المطابق.

## المراجع

- الغالي، أحرشواو (2023). *اللغة والمعرفية: دراسات في اكتساب العربية وتعلمها*. بيروت: المركز الثقافي للكتاب والنشر والتوزيع.
- الغالي، أحرشواو. (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل المغربي*. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد: 34.
- الغالي، أحرشواو. (2007). *مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي*. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، العدد: 30.
- الغالي، أحرشواو. (1994). *قياس ذكاء الراشدين المغاربة*. بيروت: دار الطليعة.
- الغالي، أحرشواو. (1993). *الطفل واللغة (ج 1 و 2)*. بيروت: المركز الثقافي العربي.
- تمام، حسان. (1974). *اللغة العربية: مبناها ومعناها*. القاهرة: دار الثقافة.
- Abu-Rabia, S. (1997). Reading in arabic orthograph. *Journal of psycholinguistic research*, 26(4), 465-482.
- Aubert, J. & Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Bruxelles: Mardaga.
- Borel-Maisonny, S. (1966). *Langage oral et écrit: pédagogie des notions de base*. Neuchatel: Delachaux Niestlé.
- Doren, M. (1957). *Doren diagnostic reading test of word recognition skills*. Circle Pines, Minn: American Guidance service.
- Ez-zaher, A. (2008). *Conscience linguistique et apprentissage de la lecture en arabe*. Fes: El Oufouk.
- Jaffré, P. (1993). *L'orthographe du français : genèse linguistique et acquisition*; In A. BENTOLILA (ed.) Les entretiens. Actes III, Paris: Nathan, 87-100.
- Loiseau, L. (1969). Une épreuve de lecture pour la 2<sup>ème</sup> année primaire. *Revue Belge de psychologie et de pédagogie*, 31, 33-47.
- Romdhane, M.N. (2003). *Déterminants de l'acquisition de la lecture et compréhension en arabe*; In M.N. Romdhane, J.E. Gombert & M. Belajouza (eds) L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives. Rennes: PUR.
- Ruel, P-H. (1976). *Epreuve de performance en lecture*. Montreal: Mc Graw Hill Editeurs.
- Weschler, D. (2005). *Echelle d'Intelligence de Wechsler pour Enfants*. WISC- IV, Paris: ECPA.