

جامعة الجزائر - 2 - أبو القاسم سعد الله - بوزريعة -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم الأطفونيا

العنوان:

مدى فعالية برنامج علاجي مقترح لعلاج اضطرابات
الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم
القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي
- دراسة ميدانية بمقاطعة براقى -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الأطفونيا

إشراف الأستاذة:

أ. د/ شويل سامية

إعداد الطالبة:

بوخراز آسية

السنة الجامعية: 2016/2015

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

" قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ
أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ "

صدق الله العظيم

(سورة البقرة آية 32)

الإهداء:

أهدي نتاج هذا العمل المتواضع إلى من رزقني الحياة بإذن من الله،

التي سقتني من دفقات حبّها فنطقت باسمها قبل كتابته إليك أُمّي الغالية أعزّ إنسانة على قلبي.

إلى من استلهمْتُ منه معنى الثبات وزرع في قلبي حبّ العلم، من أحسن تربيّتي و تعلّيمي،

ذو الفضل في نجاحاتي، قُدوتي و مثالي الأعلى إليك أُمّي الحبيب.

والديّ الكريمين أطال الله عمركما وأدام عليكما الصحة والعافية

إلى إخوتي الأعزاء مبعث فخري و اعتزازي، مع حبّي و احترامي: مصطفى، مروان، وعبد الرؤوف،

وكذا إخوتي الذين لم تلدهم أُمّي: أمال، صبرينة، عبد الرحمان، شكيب، أسامة، حمزة، طارق، أسماء، وسارة

أتمنى لهم جميعاً كلّ النجاح والتوفيق

إلى من وضعه الله رفيقاً لي في درب الحياة، من جمع روحي بروحه فأهداني السكينة، إليك شريك حياتي

زوجي العزيز فوزي وفقه الله وأثابه في الدنيا والآخرة هو ووالديه (حمّاي وحمّاتي) وكل أفراد عائلته.

إلى فلذة كبدي ابني الحبيب " أنيس عبد الرحيم " اللهم ارزقه الصحة واجعل له شأنًا بين أهل العلم

وعبادك الصالحين الخادمين للإسلام والمسلمين، و إلى فراشة العائلة الصغيرة " آلاء ".

إلى القنديل الذي جفّ زيته، فخبأ ضياءه في دنيا الوجود، ولكنه سيظلّ يُضيء نفسي ما حييت إلى

الأرواح الغالية على قلبي جدّتي مسعودة وعلجية جدي أرزقي أعمامي محمد وعبد الهادي رحمهم الله.

شكري وتقديري إلى جميع أفراد أسرتي وإلى العائلات: بوخراز، محمودي وأوكولو على تشجيعي الدائم

كما يطيب لي أن أتوجه بالشكر الجزيل والتقدير إلى كل أعضاء الأسرة الجامعية إلى كل أساتذتي الأفاضل

، إلى كل زملائي وزميلاتي في التدريس و كل الصديقات والزميلات ،

إلى كل طلبتي الأعزاء إلى كل طلاب العلم أهدي هذا العمل المتواضع

كلمة شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الخلق والمرسلين وعلى آله وصحبه أجمعين

نحمدك و نشكرك يا إلهي ونستعين بك في جميع أعمالنا عسى أن تُوفّقنا لما تُحبّه و ترضاه

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير لمشرفتي الأستاذة الفاضلة

الأستاذة الدكتورة " سامية شويعل " لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة

والتي زودتني بخبرتها لتذليل الصعاب التي واجهتني ، ومنحتني من وقتها وجهدها وفكرها وإرشاداتها التي ساهمت في إخراج هذا العمل إلى الوجود سائلة المولى القدير أن يجزيها عني خير الجزاء.

شكري إلى مديري المدارس الابتدائية، المفتشين، والمعلمين والتلاميذ الذين رحبوا وسهلوا لنا مهمة تطبيق برنامج الدراسة وساهموا في إثراء هذا البحث.

الشكر والتقدير للأستاذ المحترم كمال عبد الله على النصائح القيمة في الأمور الإحصائية، والشكر موصول لكل من ساهم وساعد في إنجاز هذا العمل من بعيد أو من قريب خصوصاً عمي الأستاذ بوخراز رضوان.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل أعضاء لجنة المناقشة على

تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة.

الطالبة الباحثة

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري ومدى مساهمته في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، حيث تألفت مجموعة البحث من 120 تلميذ ممتدرسين بالمستوى الثالث والرابع ابتدائي من كلي الجنسين، اختيروا بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي الذي يُمثل أربع مدارس ابتدائية بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذا ذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، مع استخدام أدوات البحث التي تمثلت في كل من اختبارات القراءة للباحثة غلاب قزادري صليحة واختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة واختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، واختبار الذكاء "رسم الرجل" لفلورانس جودنوف، بالإضافة لبطاقات ملاحظة خاصة بصعوبات القراءة وصعوبات الكتابة المصممة في الدراسة الحالية من إعداد الباحثة، وكذا البرنامج العلاجي المصمم من طرف الباحثة وهذا لعلاج اضطرابات الإدراك البصري والتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى هؤلاء التلاميذ، حيث تم جمع المعلومات ومعالجتها إحصائياً اعتماداً على نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية **spss** وذلك باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين وكذا لمجموعتين مترابطتين، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والقراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والقراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لدى التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

وعليه توصلنا من خلال الدراسة الحالية إلى تحقق الفرضية العامة لبحثنا مما يؤكد أنّ للبرنامج العلاجي المصمم فعالية في علاج اضطرابات الإدراك البصري وتحسين وتنمية مهارتي القراءة والكتابة وبالتالي يُساهم التخفيف من حدة صعوباتهما لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقي ولاية الجزائر العاصمة.

الملخص باللغة الفرنسية

La présente étude vise à identifier l'efficacité d'un programme de traitement pour les troubles de la perception visuelle et l'étendue de sa contribution aux compétences de lecture et de développement écrit avec un groupe d'élèves qui ont des difficultés à apprendre à lire et à écrire, qui se composait du groupe de 120 élèves de niveau III et IV années primaires des deux sexes, sélectionné de manière délibérée de la population de recherche, ce qui représente quatre écoles primaires dans la ville de Baraki, il a été appliqué l'approche quasi-expérimentale avec des groupes témoins et expérimentaux, ainsi qu'une conception avant et après application, avec l'utilisation d'outils de recherche qui étaient représentés à la fois des tests de lecture du chercheur GUELAB GZADRI Saliha et le test d'écriture du chercheur BOUZID Saliha et tests de la perception visuelle du chercheur SOULEIMANE EL SAYED Abdelhamid, et le test de QI "le dessin du bonhomme" de Florence Goodenough, en plus des grilles d'observation des difficultés de lecture et les difficultés d'écriture conçue dans la présente étude a été préparée par le chercheur, ainsi que le programme thérapeutique conçu par le chercheur et ce pour le traitement de la perception visuelle et des troubles d'atténuation la gravité des difficultés à apprendre à lire et à écrire avec ces élèves .

Après la graduation de cet échantillon et le traitement statistique en fonction des paramètres de système statistique des sciences sociales SPSS en utilisant le test "T" pour les échantillons indépendants, ainsi que les deux échantillons appariés, **les résultats de l'étude sont les suivants :**

- 1 - Il y a des différences statistiquement significatives entre les résultats du groupe témoin et le groupe expérimental dans les résultats de perception visuelle et la lecture pour le bienfait de groupe expérimental des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de lecture.
- 2 - Il y a des différences statistiquement significatives entre les résultats du groupe témoin et le groupe expérimental dans les résultats de perception visuelle et l'écriture pour le bienfait de groupe expérimental des élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'écriture.
- 3 - Il y a des différences statistiquement significatives entre les données de la mesure pré et post de groupe expérimental dans les résultats de perception visuelle et la lecture pour le bienfait de la mesure post- expérimentation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage de lecture.
- 4 - Il y a des différences statistiquement significatives entre les données de la mesure pré et post de groupe expérimental dans les résultats de perception visuelle et l'écriture pour le bienfait de la mesure post- expérimentation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'écriture.

Les résultats de cette étude sont arrivées à confirmer l'hypothèse générale de notre recherche que Le programme thérapeutique est efficace pour la modification de la perception visuelle, et la modification de la difficulté de lecture et la difficulté d'écriture chez les élèves de la troisième et quatrième année de l'enseignement primaire à Baraki.

الفهرس:

- الإهداء.....أ
- كلمة شكر وتقدير.....ب
- الملخص باللغة العربية.....ت
- الملخص باللغة الأجنبية.....ث
- مقدمة.....01

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

- 1 - إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....07
- 2 - فرضيات الدراسة.....12
- 3 - أسباب ودواعي اختيار موضوع الدراسة.....13
- 4 - أهداف الدراسة.....13
- 5 - أهمية الدراسة.....14
- 6 - تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.....16
- 7 - حدود الدراسة.....19
- 8 - الدراسات السابقة.....20
- 9 - التعقيب على الدراسات السابقة.....26
- 10 - مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.....28
- * خلاصة الفصل الأول.....30

الفصل الثاني: أنظمة الإدراك البصري واضطراباته.

33.....	* تمهيد
33.....	1. تطوّر الإدراك البصري واستراتيجياته
33.....	1.1. تعريف الإدراك البصري
36.....	2.1. مسار الإدراك البصري والعوامل التي تُؤثر فيه
36.....	2.1.1. مسار الإدراك البصري
36.....	2.1.2. العوامل التي تُؤثر في الإدراك البصري
37.....	3.1. نموّ الإدراك البصري
39.....	4.1. ميكانيزمات الإدراك البصري
41.....	5.1. استراتيجيات الإدراك البصري
41.....	6.1. مهارات الإدراك البصري
43.....	7.1. جوانب الإدراك البصري
43.....	7.1.1. إدراك الأشكال
43.....	7.1.2. إدراك المسافة والعمق (البعد الثالث)
44.....	7.1.3. إدراك الحركة
44.....	7.1.4. إدراك الألوان
45.....	7.1.5. إدراك الأحجام
45.....	7.1.6. إدراك الزمن
45.....	8.1. مقوّمات الإدراك البصري
46.....	2. التنظيم المعرفي واضطراب الإدراك البصري
46.....	1.2.1. المعالجة البصرية للمعلومات
46.....	1.2.1.1. المعالجة الحسيّة
46.....	1.2.2. المعالجة الإدراكية

46	1.2. 3. المعالجة المعرفية
48	2.2. المنحنى المعرفي لوظيفة الإدراك البصري
49	3.2. مسار المعلومة البصرية
49	4.2. التنظيم الإدراكي البصري
50	4.2. 1. ثبات الطول
50	4.2. 2. ثبات اللون
50	4.2. 3. ثبات الشكل
50	4.2. 4. ثبات الحجم
50	4.2. 5. ثبات المكان
50	4.2. 6. ثبات الإضاءة
50	5.2. علاقة الإدراك البصري بالعمليات المعرفية
50	5.2. 1. الإحساس وعلاقته بالإدراك البصري
52	5.2. 2. الانتباه وعلاقته بالإدراك البصري
53	5.2. 3. الذاكرة والإدراك البصري
56	5.2. 4. الذكاء والإدراك البصري
57	6.2. علاقة الإدراك البصري بتعلم المهارات المدرسية
57	6.2. 1. علاقة الإدراك البصري بتعلم مهارة الرسم
57	6.2. 2. علاقة الإدراك البصري بتعلم مهارة القراءة
57	6.2. 3. علاقة الإدراك البصري بتعلم مهارة الكتابة
58	7.2. تعريف اضطراب الإدراك البصري
60	8.2. أنواع اضطراب الإدراك البصري
60	8.2. 1. صعوبة التمييز البصري
61	8.2. 2. صعوبة الإغلاق البصري
61	8.2. 3. صعوبة إدراك العلاقات المكانية

62.....	8.2. 4 . صعوبة تمييز الصورة وخلفيتها
62.....	8.2. 5 . صعوبة سرعة الإدراك البصري
62.....	8.2. 6 . صعوبة الذاكرة البصرية والتصوّر
62.....	8.2. 7 . صعوبة التأزر البصري - الحركي
63.....	* خلاصة الفصل الثاني

الفصل الثالث: تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

66.....	* تمهيد
66.....	1. مهارة القراءة
66.....	1. 1. تطور مفهوم القراءة
67.....	1. 2. تعريف القراءة
67.....	1. 2.1. تعريف الباحثين والعلماء
68.....	1. 2.2. تعريف القواميس
69.....	1. 3. شروط تعلم القراءة
72.....	1. 4. ميكانيزمات تعلم القراءة
74.....	1. 5. مهارات القراءة
75.....	1. 6. تقسيمات وأنواع القراءة
77.....	1. 6.1. على أساس السرعة
77.....	1. 6.2. على أساس الأداء (استعمال الجهاز الصوتي)
79.....	1. 7. استراتيجيات اكتساب القراءة
80.....	1. 8. طرق تعلم القراءة
80.....	1. 8.1. الطريقة التركيبية
85.....	1. 8.2. الطريقة المزدوجة التحليلية - التركيبية
86.....	1. 9. نماذج مراحل تطور القراءة

86.....	9.1. 1. نموذج فريث Frith 1985
89.....	9.1. 2. النموذج المزدوج الأساس لسيmour 1986 Seymour
92.....	9.1. 3. النموذج الثنائي الطّرق لـ 1988 Young et Ellis
93.....	9.1. 4. نموذج مورتون 1989 MORTON
93.....	1. 10. نمو وتطور مهارات القراءة لدى الطفل
96.....	2. مهارة الكتابة
96.....	2. 1. تعريف الكتابة
99.....	2. 2. مهارات الكتابة السليمة
100.....	2. 2. 1. مهارات الكتابة اليدوية
100.....	2. 2. 2. مهارات التهجئة
100.....	2. 2. 3. مهارات التعبير الكتابي
101.....	2. 3. خصائص الكتابة
101.....	2. 3. 1. الشكل
101.....	2. 3. 2. الاستمرارية والربط
101.....	2. 3. 3. الحركة القاعدية والسيولة الحركية
101.....	2. 3. 4. الفراغات بين الكلمات
102.....	2. 3. 5. السرعة
102.....	2. 3. 6. الفضاء الكتابي
102.....	2. 4. مميزات الكتابة العربية
103.....	2. 5. العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة
104.....	2. 6. المتطلبات السابقة لمهارة الكتابة
105.....	2. 6. 1. تنمية العضلات الصغرى
105.....	2. 6. 2. تنمية التأزر البصري

105.....	4. 6.2. تنمية الدافعية
105.....	4. 6.2. فهم تشكيل الحروف والخطوط
106.....	2. 7. شروط إعداد التلاميذ لاكتساب الكتابة
106.....	1. 7.2. النضج والنمو الحركي
106.....	2. 7.2. الصورة الجسدية
106.....	3. 7.2. الجانبية
107.....	4. 7.2. التنظيم الفضائي أي الإدراك المكاني
107.....	5. 7.2. التنظيم الزماني
107.....	6. 7.2. الإدراك البصري
107.....	7. 7.2. الإدراك السمعي
107.....	8. 7.2. النضج العاطفي
107.....	9. 7.2. الذكاء
107.....	10. 7.2. اللغة الشفوية
108.....	2. 8. مراحل نمو وتطور الكتابة
108.....	1. 8.2. مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الخطية التي تسبق الكتابة
109.....	2. 8.2. مرحلة الكتابة في المدرسة أو المرحلة الخطية
114.....	2. 9. أهداف وأهمية تعليم الكتابة في المدرسة الابتدائية
116.....	2. 10. علاقة تعلم الكتابة بتعلم القراءة
118.....	* خلاصة الفصل الثالث

الفصل الرابع: صعوبات تعلم القراءة والكتابة ومشاكلهما.

121.....	* تمهيد
121.....	1. صعوبات تعلم القراءة
121.....	1. 1. لمحة تاريخية عن صعوبات تعلم القراءة

122.....	1. 2. تعريف صعوبات تعلم القراءة
122.....	1. 2.1. التعاريف العلمية
124.....	2. 2.1. تعريف العلماء العرب
125.....	3. 2.1. تعريف العلماء الأجانب
126.....	1. 3. أعراض ومظاهر صعوبات القراءة
126.....	1. 3.1. الاضطرابات اللسانية
128.....	2. 3.1. الاضطرابات المعرفية
131.....	1. 4. أنواع صعوبات تعلم القراءة
131.....	1. 4.1. صعوبات تعلم القراءة العميق
132.....	2. 4.1. صعوبات تعلم القراءة السطحية
132.....	3. 4.1. صعوبات تعلم القراءة الفونولوجي
133.....	4. 4.1. صعوبات تعلم القراءة السمائي
133.....	5. 4.1. صعوبات تعلم القراءة البصرية
135.....	1. 5. تصنيف مشكلات القراءة
136.....	1. 6. العوامل المسببة في ظهور صعوبات القراءة
136.....	1. 6.1. الأسباب العصبية
138.....	2. 6.1. الأسباب الوراثية
138.....	3. 6.1. الأسباب العاطفية
139.....	4. 6.1. الأسباب الأدائية والوظيفية
140.....	1. 7. النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة
141.....	1. 7.1. نظرية العامل الواحد
141.....	2. 7.1. نظرية العوامل المتعددة
143.....	3. 7.1. نظريات تفسير صعوبات القراءة باعتبارها اضطراب في تجهيز المعلومات
144.....	1. 8. الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة

144.....	1. 9. خصائص وأهمية صعوبات تعلم القراءة.
144.....	1. 9.1. 1. خصائص صعوبات تعلم القراءة.
145.....	1. 9.1. 2. أهمية وخطورة صعوبات تعلم القراءة.
145.....	1. 10. 10. تشخيص تقويم وعلاج صعوبات تعلم القراءة.
145.....	1. 10.1. 1. أساليب تشخيص صعوبات القراءة.
149.....	1. 10.1. 2. علاج صعوبات تعلم القراءة.
152.....	2. صعوبات تعلم الكتابة.
152.....	2. 1. تعريف صعوبات تعلم الكتابة.
152.....	1. 1.1. 1. تعريف قاموس علم النفس.
152.....	1. 1.2. 2. تعريف الباحثين العرب.
154.....	1. 1.2. 2. تعريف الباحثين الأجانب.
155.....	2. 2. أنواع صعوبات تعلم الكتابة.
155.....	2. 2.1. 1. التصنيف الأول.
156.....	2. 2.2. 2. التصنيف الثاني.
157.....	2. 2.2. 3. التصنيف الثالث.
158.....	2. 2.2. 4. تصنيفات أخرى.
159.....	2. 3. مظاهر وأعراض صعوبات الكتابة.
163.....	2. 4. العوامل المسببة في ظهور صعوبات الكتابة.
164.....	2. 4.2. 1. مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب.
170.....	2. 4.2. 2. مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وبيئته وأنشطته.
171.....	2. 4.2. 3. مجموعة العوامل الأسرية الاجتماعية البيئية.
172.....	2. 5. مقاييس صعوبات تعلم الكتابة.
172.....	2. 6. مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة.

173.....	2. 7. صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية.
174.....	2. 8. تشخيص صعوبات تعلم الكتابة
176.....	2. 9. أسس تحديد صعوبات تعلم الكتابة
177.....	2. 10. علاج صعوبات تعلم الكتابة
180	* خلاصة الفصل الرابع.

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: منهجية الدراسة وإجراءاتها

183.....	* تمهيد.
183.....	1. الدراسة الاستطلاعية
183.....	1. 1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية
184.....	1. 2 - عينة الدراسة الاستطلاعية
186.....	1. 3 - خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها
186.....	1.3.1 - خطوات الدراسة الاستطلاعية
187.....	2.3.1- أدوات الدراسة الاستطلاعية
187.....	- أولاً: المقابلة
188.....	- ثانياً: الدفتر الصحي
188.....	- ثالثاً: الدفاتر المدرسية
189.....	- رابعاً: الكتاب المدرسي
189.....	- خامساً: إحالة المعلم
190.....	- سادساً: الملاحظة
191.....	- سابعاً: أدوات قياس النضج العقلي (اختبار رسم الرجل)
197.....	1. 4 - استنتاج عام للدراسة الاستطلاعية

198.....	2 - الدراسة الأساسية
198.....	2 . 1 - المنهج المستخدم في الدراسة
199.....	2 . 2 - مجموعة الدراسة ومواصفاتها
201.....	2 . 2 . 1- الخطوات التشخيصية المتبعة لتثبيت عينة الدراسة
205.....	2 . 2 . 2 - مواصفات أفراد العينة
207.....	2 . 3 - الإطار الزمني والمكاني للدراسة
209.....	2 . 4 - الأدوات المستخدمة في الدراسة
209.....	2 . 4 . 1 - اختبار القراءة (نص العطلة)
213.....	2 . 4 . 2 - اختبار الكتابة
214.....	2 . 4 . 3 - اختبار الإدراك البصري
219.....	2 . 4 . 4 - البرنامج العلاجي التدريبي المصمم لتنمية الإدراك البصري
229.....	2 . 4 . 5 - حساب الخصائص السيكمومترية للاختبارات في الدراسة الحالية
237.....	2 . 4 . 6 - صدق الأدوات المصممة في الدراسة الحالية
243.....	2 . 4 . 7 - أساليب المعالجة الإحصائية
247.....	2 . 5 - الخطوات الإجرائية للدراسة
249.....	* خلاصة الفصل الخامس

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة، مناقشتها وتفسيرها.

252.....	* تمهيد
252.....	1 - عرض وتحليل نتائج الدراسة وفقاً لأدوات البحث
252.....	1.1 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي
252.....	1.1.1 - عرض وتحليل نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة
252.....	أ - نتائج اختبار القراءة
258.....	ب - نتائج اختبار الذكاء

ج - نتائج اختبار الإدراك البصري.....	260
1.1. 2 - عرض وتحليل نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.....	263
أ - نتائج اختبار الكتابة.....	263
ب - نتائج اختبار الذكاء.....	265
ج - نتائج اختبار الإدراك البصري.....	266
1.2. 2 - تطبيق البرنامج على حالات الدراسة (المجموعة التجريبية).....	269
1.2. 1 - تطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.....	269
1.2. 2 - تطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.....	281
1.3. 3 - عرض وتحليل نتائج القياس البعدي.....	292
1.3. 1 - عرض وتحليل نتائج التطبيق البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.....	292
أ - نتائج القياس البعدي في اختبار القراءة.....	292
ب - نتائج القياس البعدي في اختبار الإدراك البصري.....	293
1.3. 2 - عرض وتحليل نتائج التطبيق البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.....	295
أ - نتائج القياس البعدي في اختبار الكتابة.....	295
ب - نتائج القياس البعدي في اختبار الإدراك البصري.....	297
1.4. 4 - عرض وتحليل نتائج البرنامج العلاجي من خلال القياسين القبلي والبعدي.....	298
1.4. 1 - عرض وتحليل نتائج القياسين القبلي والبعدي لمقياس الإدراك البصري.....	298
أ - لدى التلاميذ ذوي القراءة.....	298
ب - لدى التلاميذ ذوي الكتابة.....	302
1.4. 2 - عرض وتحليل نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار القراءة.....	305
1.4. 3 - عرض وتحليل نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة.....	308
2 - عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....	310
1.2. 1 - عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....	310

310.....	2. 1. 1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
313.....	2. 1. 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
316.....	2. 1. 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
319.....	2. 1. 4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
323.....	2. 1. 5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
325.....	2. 1. 6 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة

327.....	2. 2 - مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة
----------	--

327.....	2. 2. 1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى
----------	--

329.....	2. 2. 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية
----------	---

332.....	2. 2. 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
----------	---

333.....	2. 2. 4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
----------	---

335.....	2. 2. 5 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
----------	---

336.....	2. 2. 6 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة
----------	---

339	* الاستنتاج العام
-----------	-------------------

345.....	* خاتمة الدراسة
----------	-----------------

348.....	* اقتراحات الدراسة
----------	--------------------

349.....	● قائمة المراجع
----------	-----------------

●	قائمة الملاحق.
---	----------------

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يُوضح العينة الأولية للدراسة	185
2	يُمثل تحويل مجموع النقاط إلى العمر العقلي حسب اختبار رسم الرجل	195
3	يُمثل تصنيف أنواع الذكاء	196
4	يشمل خصائص ومتغيرات العينة المختارة حسب الجنس، المستوى التعليمي والسنّ	205
5	يُوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	206
6	يُوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	206
7	يُوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات البحث	206
8	يُوضح توزيع أفراد العينة حسب مجموعتي البحث	207
9	يشمل المدارس التي أجريت فيها الدراسة الميدانية (مكان البحث)	209
10	يُبين درجات معامل الثبات في متغيرات اختبار القراءة	212
11	يُبين درجات معامل الصدق في متغيرات اختبار القراءة	212
12	يُعبّر عن زمن كل بند من بنود اختبار الإدراك البصري	216
13	يُمثّل إجابات الاختبار حسب الباحث صاحب الأداة	218
14	يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار القراءة (الثبات)	230
15	يُوضح معاملات الصدق الذاتي لاختبار القراءة	231
16	يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار الكتابة (الثبات)	232
17	يُوضح معامل الصدق الذاتي لاختبار الكتابة	233
18	يُوضح نتائج المقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا في اختبار الكتابة	234

235	يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار الإدراك البصري	19
236	يُوضح معاملات الصدق الذاتي لبنود اختبار الإدراك البصري	20
237	يُوضح معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار	21
238	يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق بطاقات الملاحظة	22
238	يُوضح معاملات الصدق الذاتي لبطاقات الملاحظة	23
239	يُبين طريقة تحكيم بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة	24
240	يُبين طريقة تحكيم بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة	25
245	يُوضح معامل الالتواء لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	26
246	يُوضح معامل الالتواء لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	27
246	يُوضح معامل التجانس ليفين لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	28
247	يُوضح معامل التجانس ليفين لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	29
-253 255	يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في بنود اختبار القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	30
-255 257	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في اختبار القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة (القياس القبلي)	31
-258 259	يُوضح نتائج المستوى العقلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في اختبار الذكاء (رسم الرجل)	32
-260 261	يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	33
-261 262	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة (القياس القبلي)	34
-263 264	يُوضح نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية (قياس قبلي) في اختبار الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	35

265	يُوضح نتائج المستوى العقلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في اختبار الذكاء (رسم الرجل)	36
-266 267	يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة	37
-268 269	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة (القياس القبلي)	38
292	يُوضح نتائج القراءة (قياس بعدي) للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	39
293	يُوضح نتائج القياس البعدي لبنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة	40
295	يُوضح نتائج الكتابة (القياس البعدي) للمجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	41
297	يُوضح نتائج القياس البعدي لبنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة	42
- 299 300	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي) في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة	43
-302 303	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي) في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة	44
305	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي) في بعض بنود اختبار القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة	45
307	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي) في باقي بنود اختبار القراءة (تابع)	46
308	يُوضح نتائج المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي) في اختبار الكتابة	47
310	يُوضح الفروق في نتائج درجات الإدراك البصري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة	48
313	يُوضح الفروق في نتائج درجات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة	49

316	يُوضح الفروق في نتائج القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة	50
319	يُوضح الفروق في نتائج القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	51
323	يُوضح الفروق في نتائج الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة	52
325	يُوضح الفروق في نتائج الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة	53

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يُبيّن موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	29
2	يُوضّح كيفية معالجة المعلومات البصرية حسب همفري و ريدوش 1987 Humphrey et Riddoch	47
3	مخطط يُمثّل نموذج الذاكرة النشطة النموذج المقترح من طرف بادلي 1986 Baddeley	54
4	نموذج تخطيطي يُلخّص العلاقة بين أنواع الذاكرة	56
5	يُبيّن تسلسل العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك البصري	56
6	يُوضّح كيفية حدوث اضطراب الإدراك البصري	60
7	مخطط توضيحي يُبيّن الإستراتيجيات المطبقة في اكتساب مهارة القراءة حسب حبيب Habib	79
8	يُبين نموذج اكتساب القراءة و الكتابة حسب Frith فريث سنة 1985	88
9	يُبين نموذج اكتساب القراءة المزدوج الأساس حسب سيمور Seymour سنة 1986	91
10	يُوضح النموذج المعرفي ثنائي الطّرق لمعالجة الكلمة المكتوبة لـ إليس ويونغ 1988 Young et Ellis	92
11	يتناول كيفية المعالجة الفونولوجية بالنسبة لحبيب	130
12	مخطط توضيحي يتناول كيفية القراءة وأنواع صعوبات تعلمها	142
13	يُمثّل مخطط يُلخص خطوات كيفية تحديد وتثبيت عينة الدراسة الأساسية النهائية	201
14	مخطط يُوّضح كيفية تقسيم أفراد عينة البحث	204
15	رسم بياني يوضح الفروق في مهارات الإدراك البصري بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي الصعوبات	312

315	رسم بياني يوضح الفروق في مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لدى مجموعة البحث التجريبية من التلاميذ ذوي الصعوبات	16
318	رسم بياني يوضح الفروق في القراءة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	17
322	رسم بياني يوضح الفروق في القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة	18
324	رسم بياني يوضح الفروق في درجات الكتابة بين المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة	19
326	رسم بياني يوضح الفروق في درجات الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة	20

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	عدد الصفحات
1	بطاقات الملاحظة الخاصة بالقراءة والكتابة من إعداد الباحثة في صورتها النهائية	4/4
2	اختبار لقياس ذكاء أفراد العينة " رسم الرجل " للباحثة فلورانس جودنايف	3/3
3	اختبار القراءة " نص العطلة " للباحثة غلاب قزادري صليحة	5/5
4	اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة	8/8
5	اختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد	11/11
6	البرنامج التدريبي العلاجي لعلاج اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة من إعداد الباحثة في الصورة النهائية له	69
7	نتائج الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكمومترية للأدوات	22
8	نتائج معامل الارتباط لحساب الخصائص السيكمومترية للأدوات باستعمال الحزمة الإحصائية SPSS	7/7
9	نتائج الدراسة الأساسية	10
10	نتائج اختبارات الفروق ت باستعمال الحزمة الإحصائية SPSS	11
11	قائمة بأسماء المحكمين لبطاقات ملاحظة صعوبات القراءة والكتابة	1/1
12	الجدول الإحصائية " ت " وبيرسون التي تدل على القيم الجدولية.	2/2

مقدمة:

يُعدّ موضوع التعلم محور التجارب المبكرة، وأساس الأبحاث التي تدور حول النمو العصبي للطفل من خلال البحث في مختلف العمليات المعرفية المرتبطة والمتكاملة فيما بينها مُشكلةً الوظائف العليا للفرد وتأثيرها على تعلمه، وهذه الأخيرة تُساهم مع عناصر أخرى في تكوين سيرورة معرفية تعليمية يتقيد بها في اكتساباته بما فيها اللغوية بشقيها الشفوي والمكتوب، فأى اضطراب يُصيب عُنصرًا من هذه العناصر سيؤثر عليه حتمًا، وبالتالي ينتج عنه غياب واختلال هذا الاكتساب أو التعلّم.

وبما أنّ الدراسات المتعلقة بالمتغيرات المعرفية العصبية في وقتنا الحاضر تلقى صدى واسعاً بين الباحثين الدارسين لما لها من أثر بالغ في النشاط المعرفي العام للإنسان، فمن بين الدراسات الحديثة الأكثر بروزاً أجريت على العمليات العقلية التي حظيت بالاهتمام والدراسة والمتمثلة في الإدراك البصري باعتباره من أهم السيرورات العقلية المؤثرة على المسار المعرفي للفرد خاصة ما يتعلق بعملية التعلم، فهو يسهل اكتساب الكثير من المثيرات البصرية في عملية التعلم، فحدوث أي اضطراب فيه يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم والتحصيل خاصة تعلم المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة.

ذلك أنّ الاهتمام بالنشاط المعرفي ككل كان بفضل جهود ودراسات باحثين في علم النفس المعرفي كـ " نيسر " من خلال العمل على تفسير طرق تجهيز معلومات العالم المعاش ، كونه يزخر بعدد لا متناهي من الموضوعات والأشياء، التي تنبعث منها طاقة تلتقط بواسطة الجهاز الحاسي البصري، أمّا النظريات المعرفية التي تناولته كالجشطت، نظرية النمو لبياجيه، نظرية معالجة المعلومات لما لها من أهمية في التعرف على المعلومات الحاسية وتفسيرها، ومن ثم فالإدراك البصري عملية عقلية معرفية تقوم على أساس إعطاء المعاني والدلالات والتفسيرات للمعلومات وللمثيرات الحسية. (مصطفى الزيات، 1998 ، ص: 223)

كما اعتبر علم النفس المعرفي أنّ الإدراك البصري من بين النشاطات الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد، وغالباً ما تؤثر اضطراباته بصورة سلبية على التعلّم، فرغم إمكانية التّمدّس إلاّ أنّه يُظهر وجود مشاكل على مُستوى الإكتسابات المدرسية القاعدية من قراءة وكتابة.

إذ توجد عدّة اضطرابات تصيب الأطفال ولكن لا تظهر أعراضها على أجسادهم منها أمراض عصبية ونفسية لا تشيع المعرفة بها وبأعراضها وبكيفية التعامل معها، فمن بين مشاكل واضطرابات التعلّم نجد: **صعوبات تعلّم القراءة والكتابة**، التي هي محور بحثنا هذا، فالقراءة تُعدّ نشاط جدّ مُعقد تتدخل فيها ميكانيزمات عديدة، مُساهمةً في عملية التعلّم ككلّ، ومن ثمة تُساعد في تنمية المهارات واكتساب المعارف، كما تُمثل الكتابة إحدى المهارات الأكاديمية الأساسية التي يجب الاهتمام بها، فهي تشكل المدخل الأساسي لتعلم المواد الأكاديمية الأخرى مثل القراءة والحساب، إلاّ أنّه وكأي

تعلّم قد يُصادف الطّفل في بادئ الأمر شيئاً من الصّعوبة أو يُخطئ في الاستجابة لبعض التّعليمات، وبتراكم عليه الدّروس أو لأسباب أخرى عديدة يجد التّلميذ نفسه مُتأخراً عن زملائه، وليس في وسعه أن يقرأ أو يكتب بصورة تُمكنه اللّحاق بهم، وهذا الوضع يُمكن أن يُؤدي به إلى صعوبة تعلّمه هاتين الكفاءتين.

حيث يُشير أحمد عواد " أن صعوبات التّعلم في اللغة العربية بشكل عام قد بلغت 52.24 %، وأنّ من يُعانون من صعوبة في القراءة حوالي 73.44 % وصعوبة الكتابة فقد بلغت 96.57 % والفهم قدّرت بـ 65.63 % والتعبير حوالي 91.41 % من العدد الكلي لمجموعة البحث البالغ عددها 245 تلميذ من الصف الخامس ابتدائي. (أحمد عواد، 1988، ص: 15)

لذا فإن مجال صعوبات التّعلم كان يعتبر من المجالات التي شغلت الآباء، المربين والباحثين في ميدان علم النفس والأرطوفونيا، حيث حاول المختصين دراسة الخصائص المميزة لعينة كبيرة من تلاميذ المدرسة والتعرف على طبيعة تلك الصعوبات التي يعانون منها وعلى أنسب استراتيجيات وأساليب التدخل العلاجي للتخفيف من تلك الصعوبات قدر الإمكان، علماً أنّ الكثير من المشاكل التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التّعلم، تبقى وتمتد نتيجة للتدريس الملائم للغالبية العظمى من التلاميذ ، وأن من يعانون أي صعوبة يحتاجون إلى استراتيجيات تدريسية تعنى بتعديل التدريس العادي، لتجنب الصعوبة. (صلاح عميرة علي محمد، 2002، ص: 70)

أما كيرك وكالفنت (1988) Kyrk & Kalafant فقد أشارا إلى مجموعة من المبادئ العلاجية ، التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات تعلم القراءة والكتابة ، منها التدريب على تحسين التمييز البصري المكاني ، للكلمة ككل وللحروف، وتحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات وتحسين تشكيل الحروف، ولتحسن الكتابة التدريب كذلك على النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات. (صلاح عميرة علي محمد ، 2002 ص: 70)

وفي هذا السياق نجد دراسة الباحث عبد الحميد سليمان السيد الذي قام من خلالها بدراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات التّعلم، من خلال معرفة أثر التدخل العلاجي لاضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التّعلم على عينة قوامها 64 تلميذ وتلميذة، إذ أسفرت النتائج عن فعالية برنامج البحث في علاج قصور الإدراك البصري ككل ومهاراته الفرعية، كما أشارت إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية وكذا بين متوسطات درجات قياس العينة التجريبية والضابطة لصالح أطفال العينة التجريبية، رغم ثبوت العلاقة السببية الوطيدة بين صعوبات التّعلم النمائية وصعوبات التّعلم الأكاديمية، والتي تتحدد في دراسته بعلاقة اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات القراءة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 99 – 105)

من خلال قراءتنا لأعمال هؤلاء الباحثين، جاءتنا فكرة انجاز هذا العمل الذي نتناول فيه الإدراك البصري من جهة، وصعوبات تعلم القراءة والكتابة من جهة أخرى، حيث تمّ اختيارنا لهذا الموضوع لما له من أهمية كبيرة خاصة وأنّ أغلب الدراسات لم تتطرق لهذه الزاوية، بل اهتموا أكثر بالتعرّف على الكلمات، كما نسعى إلى إبراز أهمية سلامة هذه الملكة خاصة أثناء تعلّم اللغة المكتوبة تحديداً القراءة والكتابة في مدارس مدينة براقبي ولاية الجزائر.

مما سبق ذكره ، وخاصة مع ارتفاع نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، وقلة الدراسات التي تبحث عن سبل تعديلها ، والتخفيف من حدتها، وبالموازاة مع تكرار الحديث عن أعداد التلاميذ ممن لديهم صعوبة في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها أي مشاكل واضطرابات في الإدراك البصري ، وجب ضرورة تخطيط وتنفيذ برامج تربوية علاجية ، تحتوي على الأساليب ، والإجراءات العلاجية الملائمة ، ومنه جاءت الدراسة الحالية لتفحص فعالية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري ومدى مساهمته في التخفيف من حدة الصعوبات القرائية والكتابية لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي دراسة ميدانية بمدينة براقبي.

لقد اعتمدت الدراسة الحالية على تصميم خطة وفق منهجية منظمة بحيث قُسمت إلى بابين: **الباب الأول** **والباب الثاني**، بالنسبة للبَاب الأول المعنون **بالجانب النظري** والذي يحتوي بدوره على **خمس فصول**: تناول الفصل الأول " **الإطار العام للدراسة**" إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها وأهميتها، وأسباب اختياريها، مع بعض التعاريف الإجرائية وكذا حدود الدراسة، إضافة لتحديد الدراسات السابقة المحيطة بالموضوع والتعقيب عليها.

يشمل الفصل الثاني " **أنظمة الإدراك البصري واضطراباته**" تعريف الإدراك البصري، مساره والعوامل المؤثرة فيه، نموّه، ميكانيزماته، استراتيجياته، مهاراته، جوانبه ومقوماته، ويحوي أيضاً المعالجة البصرية للمعلومات ومسارها، التنظيم الإدراكي البصري وعلاقته بالعمليات المعرفية، وكذا بتعلم المهارات المدرسية وفي الأخير تعريف اضطراب الإدراك البصري وأنواعه.

أما الفصل الثالث " **تعليم مهارتي القراءة والكتابة**" فقد تناول تطوّر مفهوم القراءة، تعريفها شروط تعلمها، ميكانيزماتها ومهاراتها، العمليات الأساسية الموظفة فيها، كما يحوي هذا الفصل تقسيمات القراءة، أنواعها، واستراتيجيات اكتسابها، نماذج ومراحل تطوّرها، طرق وسنّ تعلمها ونموّها لدى الطفل في المدرسة الابتدائية.

ويشمل هذا الفصل كذلك تعريف الكتابة ومهاراتها، خصائصها، سنّ تعليمها وأهميتها، مميزات الكتابة العربية، والعوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة، متطلباتها السابقة ومراحل نموّها وتطورها، أهميتها وأهدافها وشروط إعداد التلاميذ لاكتسابها، وكذا علاقتها بتعلم القراءة.

أما الفصل الرابع من هذا الباب تحت عنوان " صعوبات تعلم القراءة والكتابة ومشاكلهما" فيتطرق لصعوبات تعلم القراءة بتعريفها وتقديم لمحة تاريخية عنها، أعراضها ومظاهرها، أنواعها، وتصنيفها، العوامل المسببة في ظهورها والنظريات المفسرة لها، خصائصها وأهميتها، انعكاساتها السلبية وأخيراً تشخيصها وعلاجها، ويحوي كذلك صعوبات تعلم الكتابة بتقديم تعريفها، أنواعها، مظاهرها وأعراضها، مقاييسها، العوامل المسببة في ظهورها، مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة، أسس تحديدها، تشخيصها وعلاجها.

أما الباب الثاني المعنون بالجانب التطبيقي فيحوي فصلين: شمل الفصل الخامس "منهجية الدراسة وإجراءاتها" شقين، الأول منه تطرّق للدراسة الاستطلاعية بتقديم أهدافها، غايتها، خطواتها وأدواتها، واستنتاج عام لها، أما الشق الثاني فشمل الدراسة الأساسية بتبيين المنهج المستخدم فيها، عينة الدراسة ومواصفاتها، إطارها الزمني والمكاني، خطواتها الإجرائية الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

ويشمل الفصل السادس " عرض وتحليل نتائج الدراسة، مناقشتها وتفسيرها" شقين كذلك ، الأول منه تطرّق لعرض وتحليل نتائج الدراسة حيث تمّ عرض وتحليل نتائج الحالات وفقاً لأدوات البحث بتقديم نتائج إحالة المعلم، ثمّ تقسيمها إلى نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وبعدها تبين طريقة تطبيق البرنامج على حالات الدراسة (المجموعة التجريبية)، ثمّ عرض وتحليل نتائج القياس البعدي، وأخيراً عرض وتحليل نتائج البرنامج العلاجي من خلال القياسين القبلي والبعدي لمختلف الاختبارات، مقياس الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد، اختبار القراءة (نص العطللة) للباحثة غلاب قزادري صليحة، واختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة، أما الشق الثاني فتناول عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة من خلال عرض وتحليل نتائج البحث وفقاً لفرضياته الجزئية المختلفة (الأولى، الثانية، الثالثة، والرابعة، الخامسة والسادسة)، بعدها مناقشتها وتفسيرها تبعاً لها كذلك، ومن ثمة تقديم استنتاج عام لها، وأخيراً خاتمة البحث واقتراحاته.

كما احتوت الدراسة المراجع المعتمدة في فصول البحث وتشمل المراجع العربية والأجنبية، وأخيراً ملاحق البحث.

الباب الأول:

الباب النظري

الفصل الأول: "الإطار العام للدراسة"

- 1 - إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- 2 - فرضيات الدراسة.
- 3 - أسباب ودواعي اختيار موضوع الدراسة.
- 4 - أهداف الدراسة.
- 5 - أهمية الدراسة.
- 6 - تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.
- 7 - حدود الدراسة.
- 8 - الدراسات السابقة.
- 9 - التعقيب على الدراسات السابقة.
- 10 - مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

● خلاصة الفصل.

1 - إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يُعدّ حقل صعوبات التعلم من الحقول المعرفية الحديثة، وهو من الميادين المهمة في وقتنا الحاضر، فقد أصبح محطّ اهتمام الباحثين والعلماء من مختلف التخصصات، وكذا المربين والقائمين على تربية الطفل، إضافة إلى اهتمام أولياء التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلم، وذلك للبحث عن خدمات تربوية أحسن لأطفالهم.

إذ يُشير مفهوم صعوبات التعلم إلى التفاوت بين قدرات وإمكانات الفرد المختلفة وبين تحصيله الأكاديمي، الأمر الذي أوجد حيرة ونوعاً من الغموض لدى المختصين والمهتمين بهذه الفئة من التلاميذ حتى أنهم أطلقوا عليها تسمية الإعاقة الخفية أو المحيرة، ذلك لأنّ جوانب القوة والتميّز تختفي لديهم خلف مواطن الضعف والقصور. (صباح حسن حمدان العنيزات، 2006، ص: 10)

كما تعتبر صعوبات تعلم القراءة والكتابة من أهم وأخطر وأبرز الصعوبات التي تُواجه التلاميذ في حياتهم المدرسية، فهي تُشكل عقبة من عقبات النجاح المدرسي التي تنعكس نتائجها على جميع المواد الدراسية، ذلك لأنّ الافتقار إلى الرصيد اللغوي وطرق وقواعد مهاري القراءة والكتابة يؤدي إلى ظهور مشكلات وضعف في القدرات والمهارات الأخرى، انطلاقاً من أنّ اللغة وسيلة التفكير الأولى والعجز فيها يؤدي إلى مشكلات تعليمية متعددة.

فالاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ أضحى أمراً ملحاً قبل أن يستفحل بهم ويحول دون نموهم العادي، فقد حظيت هذه الشريحة من الأطفال باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، حيث أصبحت محطّ اهتمام العديد من المعلمين، الأخصائيين، الآباء وغيرهم، وقد تزامن ذلك مع تزايد الأبحاث العلمية وتعدد الدراسات حول الوظائف المعرفية، هذا من أجل فهم دورها في عملية التعلم وتحديد سبب الصعوبة.

ومن بين العمليات والوظائف المعرفية التي حظيت هي الأخرى بالاهتمام والدراسة كونها تلعب دوراً كبيراً في مختلف الأنشطة التي يقوم بها الفرد نجد الإدراك البصري باعتباره من أهم السيورورات العقلية التي تُؤثر على المسار المعرفي للفرد خاصة ما يتعلق بعملية التعلم، فحدوث أي اضطراب في عملية الإدراك البصري يؤدي إلى ظهور صعوبات في التعلم وفي التحصيل الدراسي، خاصة في تعلم المهارات المدرسية الأساسية كالقراءة والكتابة.

هذا من جهة ومن جهة أخرى تظهر صعوبات تعلم القراءة والكتابة واضطرابات الإدراك البصري بصورة جلية على أنّها أهم المشاكل التي تطرح نفسها حالياً في الوسط المدرسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي تندرج ضمن أحد ميادين الاضطرابات اللغوية التي تستلزم تكفلاً أطفونياً من خلال بناء وإعداد بروتوكول (برنامج) علاجي لتنمية الإدراك

البصري وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ورفع مستوى هاتين المهارتين لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

ومما سبق يظهر لنا تزايد الاهتمام بمشكلة صعوبات التعلم، حيث زاد الاهتمام بتطوير أساليب التشخيص والتقييم، كما زاد الاهتمام بدراسة أثر صعوبات التعلم على مسار حياة الطفل الاجتماعية، الانفعالية والأكاديمية، وقد ساعد على ذلك تقسيم صعوبات التعلم حسب كيرك وكالفنت **Kirk et Kalvint 1988** إلى صعوبات التعلم النمائية وهي أحد أهم العوامل التي يُمكن أن تكون مسؤولة مباشرة عن انخفاض التحصيل الأكاديمي للطفل، وتتضمن اضطرابات في كل من الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير واللغة، وهو الأمر الذي يُمكن أن يؤدي إلى إعاقة التقدم الأكاديمي للطفل رغم ما يتمتع به من مستوى عادي للذكاء، والنوع الثاني هو صعوبات التعلم الأكاديمية مثل صعوبات التهجي، والعمليات الحسابية، على رأسها صعوبات تعلم القراءة والكتابة وهي موضوع البحث الحالي.

وفي هذا الصدد يرى كذلك كل من كيرك وكالفنت **Kirk et Kalvint 1984** ولافين **Lavin 1995** أنّ الطفل حتى يتعلم القراءة والكتابة لابد له أن يُطوّر العديد من المهارات الضرورية من بينها الإدراك والتناسق البصري. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 68)

كما نجد أنّ تعلم مهارتي القراءة والكتابة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، والتي تكون بمثابة وظائف ذهنية تستحوذ جزء كبير من التكوين الفردي، والمتمثلة في: الإدراك، الانتباه، الذاكرة واللغة التي تُمثل جوهر السلوك الإنساني، فعدم قدرة أي نظام من الأنظمة المعرفية على أداء وظائفه ينتج عنه صعوبات التعلم. (**Dumont. A, 1998, pp : 47 – 61**) من بينها صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي تمثل محور الدراسة الحالية.

هذه الأخيرة أضحت تدق ناقوس الخطر في الأوساط المدرسية الجزائرية، هذا من خلال ما صرّح به المعلمون لنا حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة، لما تُشكله من آثار كارثية على تحصيل الطفل، وأيضاً على تعلمه باقي المهارات المدرسية مما يؤدي إلى إخفاقه، وقد يصل به الوضع إلى الفشل والرسوب المدرسي دون دراية فعلية لحثثيات المشكلة من قبل المحيطين به.

وعليه فلخطورة المشكلات التي يتعرض لها الطفل في وسطه المدرسي، حيث أنّ هذا الأخير لم يتمكن من تحريك ساكن إزاء ما يُعرقل الطفل عن تدرسه من صعوبات، هذا ما استدعى البحث في هذه الاضطرابات والتقضي عن جذورها، إذ اتضح أنها لا ترجع بالضرورة لنقص خبرة المعلمين أو لأمر تنظيمية بقدر ما تعود إلى ندرة الحلول المدروسة أكاديمياً وإمبيريقياً حول صعوبات التعلم.

كما أنّ الوسط المدرسي يفتقد للتخصص فمما لوحظ عليه ضآلة إلى ندرة الأخصائيين الذين يأخذون على عاتقهم مهمة اكتشاف الاضطرابات المدرسية، ومن ثمة العمل على تحديد خلفياتها وبالتالي التكفل بها لإنقاذ تلاميذ المدارس من الوقوع في دوامة المشاكل والأخذ بأيديهم لاجتياز سنوات الدراسة باكتساب مدرسي أفضل.

وللحصول على تعلم ذو كفاءة أكثر يعتبر الإدراك البصري عنصر ضروري في هذه الحلقة، حيث يتدخل في تعلم الكثير من المهارات الأساسية لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية خاصة ما يتعلق بتعلم القراءة والكتابة. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 27)

إذ يُعتبر الإدراك البصري عملية محورية تنتج اثر تضافر مجموعة من الإحساسات، التي تكون مطابقة لآلة التصوير، أي إدراك الشّيء يظهر بهويته.

كما أنّ النمو الإدراكي يمرّ بمراحل من التعرّف على الشكل الإجمالي إلى تمييز التفاصيل، فيتم إدراك الجسم، صورته، نوعه ثمّ التّعود على استعماله. (حامد عبد العزيز الفقي، 1973، ص: 144)

فالتحكم في القراءة يتطلب من الطفل تعلم أنواع من الإستراتيجيات أولها الإستراتيجية اللوغوغرافية التي تتميز بالمعالجة الكلية للكلمات ذات النوع البصري، فهي تسمح بالتعرف على الشكل البصري وتطوير المفردات البصرية، كما تستعمل هذه الإستراتيجية كذلك في عملية الكتابة التي تتطلب في تعلمها معرفة الخصائص المميزة للكلمات والحروف بصرياً من حيث الشكل والحدود، وإدراك المسافات بينها والعلاقات المكانية، وكل هذا بالاعتماد على الوظيفة البصرية للعين وتناسقها مع حركة اليد وهي مهارة من مهارات الإدراك البصري التي تُدعى بالتناسق البصري الحركي. (Van hout , Estienne, 1998, p : 38)

ذلك أنّ الإدراك البصري عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي من خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطاءها المعاني، ومن ثمة تمثيلها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة لها، أيضاً الخبرة السابقة تُمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي. (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص: 98)

كما تتجلى مظاهره في القدرة على التصور البصري لحركة الأشكال والجسمات، إدراك العلاقات الهندسية بين الأشكال، السرعة والدقة في التصور البصري المكاني، والقدرة على تمييز الاتجاه (يمين - يسار).

وفي حالة حدوث خلل أو اضطراب في أحد مهاراته يظهر لدى الطفل ما يُعرف بصعوبات التعلم، تحديداً صعوبات تعلم القراءة والكتابة التي تُمثل موضوع هذا البحث. (إبراهيم لطفي عبد الباسط، 2008، ص: 177)

وأثر انتشار الدراسات والأبحاث حول هذه الاضطرابات تخصص بعض الباحثين بدراسة الاضطرابات المعرفية المتواجدة لدى هؤلاء التلاميذ، وتحديد ملمح أو بروفيل للاضطرابات المصاحبة لديهم، حيث وجد كلٌّ من جولوندرين وسناولينغ 1991 goulandris et snowling، إضافةً لهانليت وآخرون 1992 Hanley et al، وأيضاً فالدواس وآخرون سنة 2003 Valdois et al أنّ هناك اضطرابات في المعالجة البصرية الانتباهية. (Sprenger P, 1996, p p : 169 – 175)

كما أوضح ستاين ووالش Stein et walch أنّ المهارات الثلاث من انتباه بصري، ذاكرة بصرية وإدراك بصري تُساعد في اكتساب القراءة والكتابة.

وفي هذا السياق نجد دراسة الدكتور السيد عبد الحميد سليمان السيد الذي قام من خلالها بدراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات التعلم، وأثر التدخل بالعلاج لاضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم على عينة قوامها 64 تلميذ وتلميذة، إذ أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج البحث في علاج قصور الإدراك البصري ككل ومهاراته الفرعية، كما أشارت إلى وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسطات فروق درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية والضابطة لصالح أطفال العينة التجريبية، وذلك رغم ثبوت العلاقة السببية الوطيدة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، والتي تتحدد في دراسته بعلاقة اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات القراءة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص ص: 99 – 105)

كما أكّد كذلك في تحديده للإدراك البصري أنه يُضفي دلالة، معنى أو تأويل أو تفسير على المثير الحسي البصري، ويتكوّن من عدّة مهارات متمثلة في: التمييز البصري مثلاً، كتمييز الطّفّل المتمدرس بين الحُرُوف المتشابهة "س . ش"، وهكذا بالنسبة للكلمات، و يُعدّ التمييز بين الأحرف والكلمات من المعطيات الأساسية في سبيل تعلّم القراءة، والأطفال الذين يستطيعون تمييز الاختلافات بين الأحرف قبل دخول المدرسة يكونون أكثر استعداداً للقراءة من غيرهم. ومن ثمة القدرة على التمييز البصري مع الوضع الإدراكي أساس لتعلّم القراءة والكتابة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، المرجع السابق، ص ص: 74-75)

أمام كلّ هذا لا توجد دراسات جزائرية – في حدود علم الباحثة – اهتمت بدراسة علاقة الإدراك البصري بصعوبات تعلم القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية الجزائرية، بمحاولة تنمية الإدراك البصري والتعرف على أثر ذلك في تحسين مهاراتي القراءة والكتابة.

ومن خلال الاحتكاك بالبيئة المدرسية لمست الباحثة أثناء تقديم النشاطات البيداغوجية والتشخيص الخارجي للحالات أنهم يُعانون من صعوبات في الإدراك البصري الذي أثار على إدراك الحياة اليومية لديهم مع صعوبات في اكتساب النشاطات البيداغوجية القاعدية من قراءة وكتابة.

وانطلاقاً من كل ما سبق تأتي هذه الدراسة التي تهدف إلى تصميم وتفحص برنامج علاجي يُساعد على تنمية الإدراك البصري والتخفيف من اضطراباته وبالتالي تعديل صعوبات تعلم القراءة والكتابة بتحسين مستواه.

* بناءً على ما تمّ عرضه، يمكن حصر الإشكال المطروح في هذه الدراسة حول التساؤل التالي:

➤ هل للبرنامج العلاجي المصمم فعالية في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة والكتابة لدى

تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدارس مدينة براقي؟

● من هذا التساؤل العام يُمكن طرح تساؤلات فرعية لهذه الدراسة كما يلي:

1 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري من خلال إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري من خلال إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة و العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة؟

5 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة و العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة؟

6 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة؟

2 - فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: للبرنامج العلاجي المصمم فعالية في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدارس مدينة براقي.

الفرضيات الجزئية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة الضابطة و العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة.

3 - أسباب ودواعي اختيار موضوع الدراسة:

إنّ اختيار هذا الموضوع يعود إلى الأسباب الآتي ذكرها:

- الأول نظراً لأهمية الإدراك البصري في التّعرف على الكلمات عند فئة الأطفال المتدربين، كونهم يعتمدون بنسبة كبيرة على التمييز البصري في فك ترميز الكلمات المكتوبة، ومن ثمة التمكن من قراءتها وكتابتها لتجاوز صعوباتهم في كفاءة في القراءة والكتابة، وبذلك جاءت الدراسة لتحديد علاقة الإدراك البصري بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- نظراً كذلك لأنّ عمليتي القراءة والكتابة من أهم العمليات التي يستعملها التلميذ في بداية مشواره الدراسي لفهم النصوص أو الدروس، وبفضلهما يتمكن من الاتصال بغيره ممن تفصله عنه مسافات الزمان والمكان، فهما مفتاح الدخول إلى مجالات العلوم المختلفة، ورغم أهمية هاتين المهارتين إلّا أنّهما قد تتعرضان لمشاكل وصعوبات، وهذا ما يدفع لدراسة هذه الصعوبات.
- أيضاً للخروج من روتينية دراسة صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) بمعزل عن متغيرات وعوامل أخرى كالإدراك البصري في هذه الدراسة مثلاً.
- ومن الأسباب الفرعية للدراسة الحالية أنّ للباحثة ميل شخصي للميدان المدرسي والتعليمي، بالدمج بين هذا الميل، وتخصص الأرطفونيا " اضطرابات اللغة المكتوبة "، فالاهتمام بجانب القراءة والكتابة لأهميتهما في حياة الفرد والمجتمع، فهما بمثابة وظيفة اتصالية مُحققة للفعل الاتصالي تُساهم في نقل المعارف والمعلومات، وعليه يجب فهم المشاكل المحيطة بهما للتمكن من حلّها.

4 - أهداف الدراسة:

إنّ كل دراسة علمية تهدف إلى الوصول لنتائج معينة أو لتحقيق أهداف محددة أو للتعرّف على جوانب وقضايا تتعلق بموضوع ما، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى جملة من الأهداف التي يتم التعرض إليها في العناصر الآتية:

- 1 - الإجابة عن إشكالية وتساؤلات الدراسة والتأكد من صحة فرضيات البحث.

- 2 - الإحاطة بمختلف الجوانب المتعلقة بمتغيرات البحث (صعوبات تعلم القراءة، صعوبات تعلم الكتابة والإدراك البصري)، بالاطلاع على الأطر النظرية التي تناولت مصطلحات الدراسة والتعرف الدقيق عليها.
- 3 - التحكم بالجانب الميداني من خلال الاحتكاك بالميدان وملازمة حالات واقعية.
- 4 - تصميم برنامج علاجي يُساعد على تنمية الإدراك البصري والتخفيف من اضطراباته و التقليل من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- 5 - تطبيق البرنامج وتجريبه على عينة الدراسة من أجل الوقوف على فعالية البرنامج في علاج اضطرابات الإدراك البصري وبالتالي تنمية مستواه، وفعاليته في تحسين مهارتي القراءة والكتابة وبهذا التخفيف من صعوباتهما.
- 6 - التأكد من صدق وثبات اختبار الإدراك البصري للسيد عبد الحميد سليمان السيد ، واختبار الكتابة لبوزيد صليحة واختبار القراءة " نص العطللة " لغلاب قزادري صليحة على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بالجزائر.
- 7 - التحكم في الجانب المنهجي والتطبيقي من خلال تطبيق مجموعة من الأدوات ، الاختبارات والمناهج.
- 8 - أما فيما يخص أهداف نتائج الدراسة فهي محاولة إيجاد حل لمشكلة البحث ومساعدة ممن يرجون مساعدة من مربين، باحثين ومعلمين، أولياء أمور التلاميذ ممن تتواجد لديهم هذه المشكلة المتمثلة في اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات تعلم القراءة والكتابة.

5 - أهمية الدراسة:

إذا حققت الدراسة الأهداف المذكورة سابقاً، تبرز أهميتها من خلال العينة المستهدفة، المرحلة العمرية ومستواها التعليمي، وما يُميّز الدراسة هو تصميم برنامج علاجي لتنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى تعلم القراءة والكتابة، حيث أنّ هذا الموضوع يكتسي أهمية بالغة نستشفها من الجوانب التالية:

■ أهمية نظرية:

يُعتبر موضوع هذا البحث موضوعاً متعدد الجوانب والأبعاد، ذلك أنه يمسّ عدداً من التخصصات المختلفة، فله جانب معرفي كونه يتناول متغيرات معرفية بحثة تعنى ببعض العمليات العقلية كالإدراك البصري هذا من جهة، ومن جهة أخرى له جانب تربوي تعليمي إذ يهتم بوحدة من الفئات الخاصة الموجودة داخل المدرسة والتي تحتاج إلى تكفل متخصص وهي فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة).

كما تظهر أهمية هذا الموضوع في كونه أنه يُمكن تناوله من عدة أبعاد، والمتمثلة في:

- بعد سببي في أنّ اضطراب الإدراك البصري يُساهم في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- بعد تنبؤي حيث أنّ المستوى الضعيف للإدراك البصري مؤشر دال على مستوى قرائي وكتابي متدني.
- بعد علاجي بحيث أنّ رفع وتنمية الإدراك البصري يُساهم إلى حد كبير في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

إذن الأهمية النظرية لهذا الموضوع تكمن في كونه يُمكن الاستفادة منه في ميادين وتخصصات نظرية وتطبيقية مختلفة منها الأرطفونيا، علم النفس المعرفي، والتربية الخاصة... فأهمية البحث تنبع من أهمية المتغيرات محل الدراسة، إذ يُحاول هذا الأخير:

- 1 - التعرف على علاقة اضطرابات الإدراك البصري بصعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- 2 - استنتاج مدى تأثير صعوبات التعلم النمائية على صعوبات التعلم الأكاديمية.
- 3 - محاولة التغلب على اضطرابات الإدراك البصري وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة.
- 4 - ما يُضفي أهمية على الدراسة كذلك هي قلة الدراسات والبحوث المماثلة على المستوى الوطني والعربي، على حد اطلاع الباحثة، خاصة منها ما دار حول اقتراح برنامج علاج اضطرابات الإدراك البصري.
- 5 - ما يزيد الدراسة قدراً من الأهمية كونها ضمن البحوث التشخيصية العلاجية التي تتصدى إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة واضطرابات الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي ومحاوله تدريب العينة على التقليل منها.
- 6 - كما يُمكن أن تكون الدراسة الحالية تنمة لجهود سابقة بين ما توصلت إليه بعض النظريات منها المعرفية وتطبيقها في مجال البحث.
- 7 - كما تتجلى أهمية الدراسة أيضاً في تصميم برنامج علاجي لتنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة والكتابة وتطبيقه على عينة الدراسة، من خلال جملة من النشاطات والحصص والبحث عن فعاليته في تحقيق هدف الدراسة.

■ أهمية تطبيقية:

- 1 - تبرز أهمية الدراسة من خلال التطرق لصعوبات تعلم القراءة والكتابة كونهما من أبرز صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وهما الأكثر شيوعاً لدى أغلب التلاميذ وهذا ما يرصد من خلال ملاحظات وشكاوي المعلمين المتكررة من مظاهر سلبية على قراءة وكتابة هؤلاء التلاميذ، مما يعوق تعلمهم المدرسي.
- 2 - تسليط الضوء على عينة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ومساعدتهم على إحداث التوافق الدراسي.

3 - تُلقي الدراسة الضوء على مشكلة من أهم المشكلات التي تشغل بال المعلمين والأسرة، وأكثرها انتشاراً في أغلب المدارس الابتدائية رغم الغموض الذي يكتنفها إلا أنّ المعلمين لمسوا نوعاً من عدم التمييز وحلل في التعرف البصري لدى هؤلاء التلاميذ، وهي اضطراب الإدراك البصري هذه المشكلة تعرقل وتُعيق تعلم المواد الدراسية.

4 - تعريف المعلمين والأولياء ببعض العمليات المعرفية وأهميتها في التحصيل الجيد للتلاميذ.

5 - لفت انتباه المعلمين إلى أهمية الاهتمام بالصعوبات التعليمية التي قد يُظهرها التلاميذ خاصة في المرحلة الابتدائية.

6 - توجيه اهتمام الباحثين المختصين نحو بعض المواضيع ذات الطابع المعرفي والتي لها أثر كبير على العملية التعليمية.

7 - لفت انتباه الهيئات الوصية إلى بعض الصعوبات التي تُعدّ في نظر البعض على أنّها بسيطة ولكنها على درجة كبيرة من الخطورة (صعوبات القراءة والكتابة) خاصة في مراحل متقدمة من التعليم الابتدائي.

6 - التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

■ مفهوم مهارة القراءة:

يبدو واضحاً أنّ: " القراءة عملية ذهنية رمزية، وأنها نشاط يتم تعلمه بشكل متسلسل، كما يتصور أن القارئ يتعلم كيف يوفق بين الأصوات ورموزها، ثمّ يربط بين مجموعة الكلمات التي يُواجهها ليتمكن من إدراكها، فالقارئ لا يقرأ باستخدام عينيه فقط (مدخل بصري) بل العامل الرئيسي في القراءة هو العقل، فحسب المعرفة والخبرة السابقة تكون القدرة على التحليل، الفهم، والاستيعاب " .

كما تُمثّل حسب نبيل عبد الفتاح حافظ أنّها " عملية التعرّف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، وتمثّل هذه المعاني يُسهّم في تحديدها كلّ من الكاتب والقارئ معاً " (حافظ نبيل عبد الفتاح، 1998، ص: 56)

" القراءة = فكّ الرموز + الفهم + التفاعل + التمثيل + التلفظ "

أما تعريف الباحثة الإجرائي لمفهوم مهارة القراءة باعتبارها أول اكتساب مدرسي تُبنى عليه جميع الإكتسابات الأخرى، وهي تُمثّل التعلم القاعدي بالنسبة للغة المكتوبة، إذ لا يحدث هذا التعلم إلاّ بتضافر مختلف الوظائف المعرفية من انتباه،

إدراك (بصري وسمعي)، ذاكرة، ذكاء ولغة، وتُقاس مهارة القراءة بالأداة المستخدمة في الدراسة الحالية وهي اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة المقتبس من الاختبار الأجنبي **La louette** للباحث **Le favrais**.

■ مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

تعتبر سوزان بورال ميزوني **Borel Maissonny** عسر القراءة " كصعوبة خاصة في التعرف وفهم و إنتاج الرموز المكتوبة، الذي ينتج عنه اضطراب عميق في تعلم القراءة في سن ما بين 5 و 8 سنوات، وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والمكتسبات المدرسية الأخرى " (Pialoux. P, 1995 : 189)

إذ يتميز هذا المصطلح حسب اختبار القراءة " نص العطلة " بوجود اضطرابات في القراءة، فيُظهر الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة تأخر عامين على الأقل في كفاءته التَّحوية مقارنةً مع أقرانه العاديين، و يتميز هذا الطَّفل بقراءة بطيئة مليئة بالأخطاء البصرية والفونولوجية، ممَّا ينتج عنها اختلاطات، تبديلات، وعدم القدرة على القراءة السَّليمة للكلمات، وهذا وفقاً لما يقيسه اختبار تعلم القراءة. (Guellab Kezadri, 1997: 253)

■ مفهوم مهارة الكتابة:

تُعرّف الكتابة حسب أجوريا جيرا **Ajuriaguerra** على أنها نشاط رمزي يتمركز في إطار العين حسب معايير ومقاييس معينة، كما تتطلب نموّاً حركياً معرفياً علائقياً معيناً. (Ajuriaguerra.J,1989,pp :6-7)

التي تُعرف إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها عملية مُعقَّدة تتفاعل فيها عدّة ميكانيزمات بصرية، سمعية وحركية إذ يتم من خلالها فكّ الرموز المكتوبة وربطها بالأصوات التي تُناسبها، من أجل إدراك وتمييز معانيها، وهذا طبعاً لا يتم بمعزل عن القدرات العقلية والمعرفية للفرد.

وهذا حسب ما يقيسه اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة، حيث تكون أدنى درجة كلية للمقياس هي (0) وأقصى درجة هي (50) وتُشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جداً، تحتوي على تشوهات كبيرة مما يدل على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، لذلك فكلما كانت الدرجات الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة في الكتابة لدى الطفل، وكلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما دلّ ذلك على اكتساب جيّد لمهارة الكتابة.

■ مفهوم صعوبات تعلم الكتابة:

ويُقصد بصعوبة تعلم الكتابة في تعريفها الإجرائي بأنها عدم قدرة الفرد على التعرف عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، والحركات) المكتوبة، وباعتبار أنّ مهارة الكتابة تعتمد على مجموعة من العوامل الجسدية

والنفسية كالانتباه، التمييز السمعي والبصري وقوة الذاكرة، فالطفل الذي يُعاني من صعوبة في الكتابة يفقد مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح.

وقد ركزت بالتفصيل **حورية باي** في تعريفها لصعوبة الكتابة بقولها أن: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو يتعرف عليها ولكن لا يستطيع تنظيم وترتيب وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ، أو كتابة الكلمة من الذاكرة "

وتعتبر أيضاً صعوبة الكتابة " اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له ".
(حورية باي، 2002، ص: 86)

فهي تمثل الدرجة التي تُشير إلى كتابة سيئة والمتحصل عليها من اختبار تشخيص صعوبة الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي الصعوبات التي يقيسها هذا الاختبار، والتي تُعبر عن المؤشرات الآتية: حذف حرف، حذف كلمة، إضافة حرف، إضافة كلمة، إبدال حرف، تقسيم الكلمة، الانحراف عن سطر الكتابة، عدم احترام الهامش، عدم احترام علامات الترقيم، تشويه الحرف.

■ مفهوم الإدراك البصري:

ويُقصد به التعرف البصري على المثيرات والموضوعات البيئية وهي عملية تلي عمليتي الإحساس والانتباه، ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في بنود اختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، تضم هذه البطارية ثمانية بنود بهدف قياس المهارات الأساسية للإدراك البصري، والمتمثلة فيما يلي: مهارة إدراك الأشكال، مهارة الإدراك المكاني، مهارة المطابقة والتعميم، مهارة التمييز البصري من حيث الشكل، اللون والحجم، مهارة الثبات الإدراكي، مهارة إدراك العلاقات، مهارة التأزر البصري الحركي، وأخيراً مهارة الإغلاق البصري. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 17)

■ مفهوم اضطرابات الإدراك البصري:

من خلال تطبيق اختبار تشخيص صعوبات الإدراك البصري عن طريق بطارية من إعداد السيد عبد الحميد سليمان السيد، وعليه يتم اعتبار الطفل الذي يحصل على درجة أقل من 50 % على أربعة اختبارات من اختبارات البطارية، يُعتبر أنه يُعاني من صعوبات في الإدراك البصري. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 79)

■ مفهوم البرنامج العلاجي:

هو مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة المحددة تحديداً دقيقاً، مصمم بشكل يتناسب مع قدرات تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بهدف مساعدتهم على تنمية الإدراك البصري لديهم والتخلص من اضطراباته لاستغلال ذلك في تعلمهم للمهارات المدرسية القاعدية كالقراءة والكتابة، حيث تم تطبيق البرنامج بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.

■ مفهوم فعالية البرنامج العلاجي:

تتجسد في التقليل من أعراض اضطراب الإدراك البصري وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج العلاجي، كما تعني الفعالية أيضاً التخفيف من مؤشرات صعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح نفس المجموعة التجريبية كذلك.

■ مفهوم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

هم الأطفال الذين لديهم ضعف في القراءة والكتابة، ولا يعانون من أي اضطرابات حسية، حركية أو أمراض أخرى ودرجة ذكائهم عادية، إذ يتراوح سنهم ما بين 7 – 12 سنة ويتمدرسون بالصف الثالث والرابع ابتدائي.

■ مفهوم المرحلة الابتدائية:

وهي المرحلة التي تبدأ من ست سنوات وتنتهي عند 11 سنة من حياة التلميذ، وتتضمن خمس مستويات من السنة الأولى إلى الصف الخامس إضافة للتحضير، تُنَوَّج بالانتقال إلى مرحلة المتوسط، وإجراءياً حُدِّدَت عينة الدراسة بتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

7 - حدود الدراسة:

تحدد الدراسة بالحدود البشرية، المكانية والزمنية، المنهج المستخدم وأدوات الدراسة.

➤ **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي ذكور وإناث متوسط سنهم ما بين (7-12) سنة.

- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة بالمدارس الابتدائية " عاشور يحيى "، " محمد بوقرة "، " 18 فبراير"، و"20 أوت" التابعة للمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي الجزائر شرق.
- **الحدود الزمنية:** تم البحث خلال السنتين الدراسيتين 2013/2014 – 2014/2015.

➤ **المنهج:** اعتمدت الدراسة على النهج شبه التجريبي المقارن، وسيتم التفصيل في ذلك في الفصل المنهجي للدراسة.

➤ **أدوات الدراسة:** تتحدد الدراسة من خلال الأدوات المطبقة، وهي كالاتي:

- اختبار تشخيص **صعوبة تعلم القراءة** " نص العطلة " للباحثة غلاب قزادري صليحة.
- اختبار تشخيص **صعوبة تعلم الكتابة** للباحثة بوزيد صليحة، والمطبق من طرف الباحثة بوطيبة ابتسام.
- اختبار **الذكاء** رسم الرجل لفلورانس جودنوف.
- اختبار **الإدراك البصري** للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد.
- البرنامج العلاجي **لتنمية الإدراك البصري** من تصميم الباحثة إضافةً لبطاقات الملاحظة كذلك من بناء الباحثة.

8 - الدراسات السابقة:

تُعَدّ الدراسات السابقة خلفية علمية هامة تُساعد الباحث في إعداد دراسته وهي الدراسات التي تطرق إليها الباحثون السابقون في نفس الموضوع، تتطابق أو تتشابه في أحد المتغيرات المراد دراستها، فهي أشبه بالأسس والقواعد العامة التي تُسهل على الباحث وتقوده في دراسته الحالية. (داودي محمد وبوفاتح محمد، 2007، ص: 50)

كما تعتبر الدراسات السابقة بمثابة السند والدعم النظري الذي يعتمد وينطلق منه الباحث في دراسته لأي موضوع فلتحقيق الدقة العلمية لا بد عليه من العودة إلى التراث العلمي وعصارة الدراسات السابقة، هذا ما دفع بالباحثة - في حدود إمكانياتها وعلمها - إلى البحث عن الجذور النظرية والامتدادات المعرفية للموضوع قصد الاستفادة منها في عدة أمور.

فالدراسات التي ستوردها الباحثة في هذا الفصل هو كل ما استطاعت أن تجمع من دراسات حول متغيرات البحث والتي - في حدود إمكانياتها البحثية - كانت قليلة نوعاً ما وأحياناً بعيدة عما يخدم موضوع البحث، وفيما يلي عرض لأهم البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال، التي يُمكن الاستفادة بما توصلت إليه من نتائج وتوصيات في منهج البحث الحالي، وقد تمّ تصنيف هذه الدراسات وترتيبها على النحو التالي:

1 - دراسة هاربر 1979 Harber:

والتي تناولت الفروق بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم والأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الإدراكية الحركية، وقد أجريت الدراسة على عينة تجريبية من 55 طفلاً وأخرى ضابطة، واستخدمت في الدراسة مجموعة اختبارات تتناول بعض العمليات الإدراكية، مثل الإدراك البصري - الحركي، التكامل البصري - الحركي، وبعض القدرات النفسية الحركية، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، مما يؤكد على تأثير هذه الوظائف على مستوى تعلم الأطفال.

2 - دراسة دينو وشينج 1979 Deno et Chiang:

والتي حاولت دراسة طبيعة الأخطاء الناشئة عن صعوبة التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى بعض الأطفال، وذلك بهدف التأكد مما إذا كانت هذه الأخطاء تعتبر بمثابة مؤشرات تشخيصية لوجود خلل وظيفي معين، أم أنها تعتبر نماذج سلوكية متضمنة نتيجة أخطاء التدريب والممارسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تناقص حاد في عدد الأخطاء لدى عينة الدراسة حينما قدم للأطفال بعض الحوافز على الأداء الناجح، وفي بعض المواقف لم يرتفع عدد الأخطاء حينما سحبت منهم هذه الحوافز، وبذلك تؤكد هذه النتائج على أنّ هذه الظاهرة ناشئة عن أخطاء في الممارسة يمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح أكثر منها مؤشرات عن وجود خلل عصبي أو إدراكي. (أنور الشرفاوي، 1987، ص: 111)

3 - دراسة أحمد السعيد 1981:

والتي أجراها على 130 تلميذاً في الصف الثاني بمدينة الرياض، حيث استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع كل تلميذ وسبع بطاقات تحتوي كل واحدة منها على كلمتين اختيرتا من الكتاب المقرر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ 10 % من تلاميذ الصف الثاني لا يقرؤون مطلقاً، و10 % قرؤوا بعض الكلمات، و17 % لا يميزون الحروف، و3 % لم يكتبوا شيئاً، 33 % كتبوا بضع كلمات، 10 % يجيدون القراءة وضعفاء في الكتابة، و5 % لا يستطيعون القراءة ولا يستطيعون الكتابة. (الجرف، 1997، ص: 91 - 92)

4 - دراسة علي تعوينات 1987:

بعنوان " صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها"، واهتمت بدراسة الصعوبات التي يواجهها تلميذ الطور الثاني في كتابة وقراءة اللغة العربية واشتملت عينة من 360 تلميذ وتلميذة، كما طبّق الاختبارات التالية: اختبار لقياس المستوى اللغوي، اختبار الإملاء، رائر الذكاء لأحمد زكي صالح، استمارة خاصة بالحياة المدرسية والمنزلية للتلميذ، استمارة خاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية، الاختبارات الفصلية، وقد خلصت النتائج إلى ما يلي: التلاميذ يعانون من عدم إدراك مفهوم

المصطلح اللغوي وعدم فهم وظيفته، الخلط بين الوظائف النحوية المتقاربة والمتشابهة، كالمصوبات فيما بينها والمرفوعات فيما بينها، وأوضحت الدراسة كذلك أنّ حاصل الذكاء لا يتدخل في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة لكن البيئة تُؤثر تأثيراً مباشراً في ذلك (التكوين الناقص للمعلم). (علي تعوينات، 1987، ص: 31)

5 - دراسة أحمد عواد 1988:

المعونة ب: "مدى فعالية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى المرحلة الابتدائية"، والتي اهتمت بالتعرف على أهم الصعوبات الشائعة في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية علاجها، واستخدمت الدراسة استبياناً لتشخيص صعوبات التعلم واستفتاء الشخصية واختبار الذكاء المصور، إلى جانب برنامج تدريب مقترح لعلاج صعوبات التعلم، اشتملت عينة الدراسة 30 تلميذ تم اختيارهم من عينة قوامها 245 تلميذ بالصف الخامس، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق بين تلاميذ العينة في السن والذكاء، وتظهر صعوبة الكتابة لدى تلاميذ العينة في: عدم التفريق بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء، وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة، كتابة المد في مواضعه أثناء الإملاء، كتابة التنوين والخلط بين النون في الإملاء، كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، والخلط بينه وبين واو الجماعة، كما أسفرت الدراسة أنّ نسبة التلاميذ الذين يُعانون من صعوبة الكتابة 96.57 % من العينة وهي أعلى نسب صعوبات التعلم، يليها القراءة، ثمّ الفهم والتعبير، كما تمكنت دراسة أحمد عواد باستخدام البرنامج المقترح من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث بفروق دالة. (خير عجاج، 1998، ص: 46 - 47)

6 - دراسة الرياسطي 1991:

دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات وتكونت عينة الدراسة من 136 طفلاً وطفلة من حضانتين تابعتين لوزارة الشؤون الاجتماعية في مصر من الفئة العمرية (4 - 5) سنوات والنصف الآخر من الفئة العمرية (5 - 6) سنوات، ولم تستخدم الدراسة عينة ضابطة، بل اكتفت بعينة واحدة تجريبية تم تطبيق البرنامج عليها، وقد استخدمت الباحثة استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، واختبار الاستعداد للقراءة، وبرنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري، واحتوى البرنامج على مجموعة من الأنشطة البصرية والسمعية والسمع بصرية، واستغرق تطبيقه ثلاثة شهور، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستعداد للقراءة لصالح الإناث، وكشفت الدراسة عن أهمية حاسي (السمع والبصر) كمدخل لتنمية الاستعداد للقراءة، كما توصلت إلى أنّ هذا السن مناسب لبدء تعلم المهارات للاستعداد للقراءة. (محمد فرحان القضاة، محمد عوض الترتوي، 2006، ص: 37)

7- دراسة هويدا حنفي رضوان 1992:

بعنوان: "برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي" فقد تضمنت عينة من 30 طفلاً من ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم تطبيق البرنامج على 82 ساعة بواقع 45 دقيقة لكل جلسة، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: أنّ هناك صعوبات تعلم شائعة لدى عينة الدراسة، ومنها صعوبة الكتابة وتتمثل في صعوبات التمييز أثناء الكتابة، وصعوبة كتابة حروف المد والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون، وكذلك صعوبة تعلم القراءة التي تظهر بالخلط في قراءة الحروف المتشابهة وعدم التمييز بينها، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية. (هويدا حنفي رضوان، 1992)

8 - دراسة صقر 1992:

والتي اهتمت بدراسة الجوانب المعرفية (الانتباه، الإدراك والتذكر) واللامعرفية (تقدير الذات، دافعية الإنجاز والقلق) عند عينات من الأطفال في الصفين الثالث والرابع ابتدائي يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والحساب حوالي 37 طفلاً، وعينات أخرى من الأطفال العاديين شملت 118 طفلاً، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ أداء الأطفال العاديين على نحو دال مقارنة بأداء الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة والحساب في كلّ من الانتباه، الإدراك، تقدير الذات ودافعية الإنجاز. (أنور الشرقاوي، 1987، ص: 111)

9 - دراسة داس وآخرون 1995 :

لبحث أثر العلاج المعرفي في علاج بعض صعوبات الإدراك والانتباه على التحسن في القراءة، فقد تكونت عينة الدراسة من 51 طالباً يعانون من صعوبات في المهارات الإدراكية للقراءة، تتراوح أعمارهم من 18 إلى 21 سنة، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في المهارات الإدراكية للقراءة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 70)

10- دراسة فتحي عبد الباسط 1997:

اهتم بدراسة بعض سمات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم، مستعملاً منهجاً وصفيّاً على عينة من الأطفال تتكون من ثلاث مجموعات، وذلك باستخدام مجموعة من المهام لقياس الذاكرة العاملة اللفظية والذاكرة العاملة البصرية والإدراك البصري المكاني والانتباه الانتقائي والوعي القرائي.

فأوضحت النتائج أنّ هناك فروقاً دالة في كل من متغيرات الذاكرة العاملة والوعي القرائي بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم (القراءة والحساب) لصالح العاديين وأنّ ذوي صعوبات التعلم يُعانون من صعوبات نوعية في تجهيز بعض مظاهر اللغة المكتوبة، بدليل تميّز أدائهم عن ذوي صعوبات القراءة الذين يفتقرون كثيراً لمهارات الوعي القرائي، وهذا ما يُبيّن أنّ أي اضطراب يُؤثر في عمليات التعلم الخاصة بالقراءة. (فتحي عبد الباسط، 2000، ص: 23)

11 - دراسة برنس وكوندريك 1998:

لبحث فاعلية برنامج في العلاج السلوكي يقوم بتطبيقه الوالدين في علاج الصعوبات الإدراكية في القراءة، فقد تكوّنت عينة الدراسة من 10 أسر لتطبيق البرنامج على عينة من أطفالهم بالصف الثاني والرابع، متوسط أعمارهم الزمنية 9.5 سنة، وقد تكونت مجموعة العلاج 5 - 10 أطفال، تلقت كل مجموعة 121 جلسة علاجية، مدة كل جلسة 30 دقيقة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال إحصائياً في مهارات الإدراك البصري، ومهارات القراءة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وكذا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 70 - 71)

12 - دراسة صلاح عميرة محمد 2002 :

بعنوان " برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة "، فقد قام بتصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تضمنت أدوات الدراسة مصفوفة رافن الملونة تقنين وزارة التربية والتعليم والشباب لدولة الإمارات 1999، واختبار تشخيص صعوبات القراءة والكتابة، اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من 160 طفلاً وطفلة، تمّ تقسيمهم على مجموعتين الأولى تجريبية وعددها 40 طفلاً و40 طفلة من الصف الثاني ابتدائي، أما المجموعة الضابطة مناظرة لها من حيث العدد، النوع، العمر الزمني والذكاء، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القراءة والكتابة، لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق. (فوزية محمدي، 2010-2011، ص: 11 - 13)

13 - دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد 2003:

هدفت الدراسة لاختبار صدق العلاقة السببية بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، باعتبار أنّ علاج الصعوبات النمائية كأساس لعلاج الصعوبات الأكاديمية كالقراءة، حيث قام الباحث بتصميم وتجريب برنامج لعلاج اضطرابات الإدراك البصري على أطفال الصف الثالث من الذين يُعانون من صعوبات التعلم في القراءة، إذن يهدف البحث إلى قياس فعالية البرنامج المعدّ وأثره على تحسن مستوى القراءة، وذلك من خلال بناء اختبار تشخيصي

لصعوبة الإدراك البصري، وعليه تُشير نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في علاج القصور في الإدراك البصري ككل وأيضاً مهاراته الفرعية، كما أسفرت الدراسة على وجود فروق غير دالة إحصائياً بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في مستوى القراءة، وقد أرجع الباحث ذلك لمتغيرات أخرى. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 99 - 103)

14 - دراسة صباح حسن حمدان العنيزات 2006:

تحت عنوان " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقياس أثره في تحسين القراءة والكتابة لديهم، بلغ عدد أفراد العينة 60 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الرابع، الخامس والسادس، موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من خلال استخدام مقاييس الذكاءات النمائية المتعددة واختبارات تحصيلية للقراءة والكتابة، وعليه بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمهارة القراءة وكذلك على الاختبار البعدي لمهارة الكتابة، وهذا لصالح العينة التجريبية. (صباح حسن حمدان العنيزات، 2006، ص: ك)

15 - دراسة فوزية محمدي 2010 / 2011:

المعنونة بـ " فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة"، تهدف الدراسة إلى تصميم برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة وتطبيقهما على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من خلال الاعتماد على المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة على عينة تقدر بـ 40 تلميذ، 20 منهم لقياس فعالية البرنامج الأول وهي مقسمة بدورها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وعينة مناظرة لقياس فعالية البرنامج الثاني، بالإضافة إلى تصميم شبكة ملاحظة لاضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه، وبعد تطبيق البرنامجين توصلت الدراسة للنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة والعينة التجريبية في كل من النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وفي صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية، مما يعني أن للبرنامجين العلاجيين فعالية في تطبيقهما. (فوزية محمدي، 2010/2011، ص: د)

9 - التعقيب على الدراسات السابقة:

نُلاحظ من خلال هذا العرض للدراسات التي تطرقت إلى مشكلة الإدراك البصري أنها تُؤكد على أهمية التكفل بذوي اضطراب الإدراك البصري والعمليات المعرفية من خلال برامج تدريبية علاجية، وأيضاً دراسات سابقة أخرى أكدت ضرورة التكفل ورعاية التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم تحديداً القراءة والكتابة.

• يُمكن تحديد نقاط الاتفاق بين هذه الدراسات السابقة التي استخدمت البرامج في انتهاجها المنهج التجريبي وتصميم مجموعتين، التجريبية والضابطة لملاحظة الفرق في فعالية البرامج.

وعموماً بناءً على الدراسات التي تم عرضها يُمكن أن نستشف النقاط التالية:

- جل هذه الدراسات تتفق حول الإطار المكاني المناسب لدراسة ظاهرة صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) وهو مدارس المرحلة الابتدائية، فقد أشارت أغلب هذه الدراسات أنّ مؤشرات الدسليكسيا تبرز في السنوات الأولى من بداية تدرس الطفل، وقد تظهر في الطور التحضيري من خلال دراسة الاستعداد القرائي من طرف **الرياضي 1991**.

- تراوحت المرحلة أو الفئة العمرية التي تمّ اعتمادها في أغلب الدراسات بين 4 إلى 21 سنة بمتوسط 12.5 سنة منهم الذكور والإناث، بالرغم من أنّ حجم الذكور كان أكثر عدداً، عدى بعض هذه الدراسات التي تناولت أطفال ما قبل المدرسة مثل دراسة **الرياضي 1991** التي هدفت لمعرفة أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات من الفئة العمرية (4 - 5) سنوات و(5 - 6) سنوات، وبعضها استخدمت عينات من فئات عمرية غير الأطفال (فئة عمرية من 18 - 21 سنة) وهي دراسة **داس وآخرون سنة 1995**.

- لقد اختلف حجم العينة المعتمد من طرف الباحثين في دراساتهم، فقد تراوح بين الحجم الكبير (كدراسة **علي تعوينات 1987 - 360** تلميذاً، ودراسة **أحمد عواد 1992 - 245** تلميذ وتلميذة) إلى الحجم المتوسط (كدراسة **أحمد السعيد 1981 - 130** طفل، ودراسة **الرياضي 1991 - 136** طفل من حضانات مصر، ودراسة **صلاح عميرة 2002 - 160** تلميذ وتلميذة) وصولاً إلى الحجم الصغير نسبياً (كدراسة **داس وآخرون 1995 - 51** طالب، ودراسة **صباح حسن حمدان العيزات 2006 - 60** طفل، ودراسة **فوزية محمدي 2010-2011 - 40** تلميذ وتلميذة) وأخيراً الحجم الأصغر والذي أوردناه في دراسة واحدة لا غير وهي دراسة **برنس وكوندريك 1998** فقد تكوّنت عينة الدراسة من 10 أسر لتطبيق برنامج العلاج السلوكي على عينة من أطفالهم، أما حجم العينات الإجمالي للدراسات المعتمدة في بحثنا هذا فقد تراوح من 10 أطفال إلى 360 طفلاً،

وقد يرجع الاختلاف في اختيار حجم العينة إلى الشروط التي انطلقت منها كل دراسة والأهداف التي ترمي إلى تحقيقها.

- أهم المتغيرات والنقاط التي ينبغي ضبطها في تحديد مجتمع الدراسة بدقة تتمثل حسب ما أكدته أغلبية الدراسات في النقاط التالية: الجنس (ذكور وإناث)، السن، الذكاء، الحالة الانفعالية، الجانب العضوي والحسي (كسلامة الحاسة البصرية والسمعية، مع نفي أي خلل عصبي عضوي)، المستوى الاقتصادي الأسري والمستوى الاجتماعي والثقافي، وأخيراً البيئة المدرسية المناسبة.

- أما فيما يخص الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات فتمثلت في: استبيان لتشخيص صعوبات التعلم، اختبار الذكاء المصوّر، مصفوفة رافن الملونة، اختبار تشخيص صعوبة القراءة والكتابة، اختبارات التحصيل، اختبار الإدراك البصري.....

- أغلب هذه الدراسات ترى بأنّ صعوبات التعلم (بما فيها القراءة والكتابة) ترجع إلى خلل أو اضطراب في واحدة من العمليات المعرفية (الإدراك، الانتباه، الذاكرة...)، وهذا ما تمّ التوصل إليه من خلال مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، في حين تُناقض دراسات أخرى ذلك وتُقرّر بعدم وجود اضطراب في هذه العمليات، كدراسة **دينو وشينج 1979** حيث تُؤكد نتائج هذه الدراسة على أنّ صعوبات التعلم ناشئة عن أخطاء في الممارسة يُمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح أكثر منها مؤشرات عن وجود خلل عصبي أو إدراكي، إضافة لدراسة **علي تعوينات 1987** التي ترى أنّ حاصل الذكاء لا يتدخل في ظهور صعوبات تعلم القراءة والكتابة لكن البيئة تُؤثر تأثيراً مباشراً في ذلك (التكوين الناقص للمعلم).

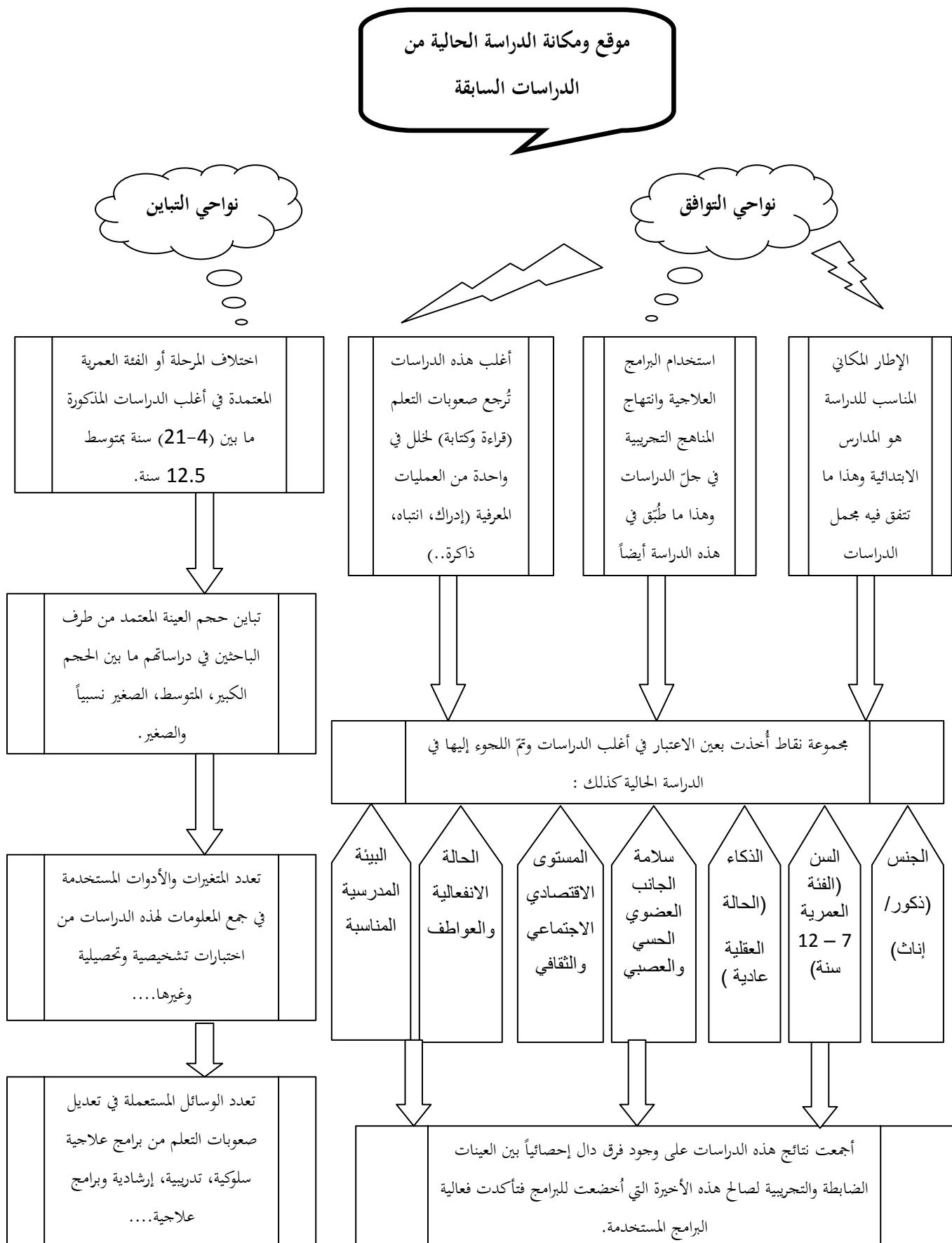
- كما تعددت المتغيرات والأساليب المستخدمة في تعديل صعوبات التعلم والتي يُمكن إجمالها في: برنامج العلاج السلوكي في دراسة **برانس وكوندريك 1998** ، ومنهم من اعتمد على برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات التعلم مثل دراسة **أحمد عواد 1988**، ودراسة **هويدا حنفي رضوان 1992**، ودراسة **صلاح عميرة محمد 2002**، أو برامج علاجية كدراسة **السيد عبد الحميد سليمان السيد 2003**، وقد أسفرت النتائج المتوصل إليها أنّ لهذه البرامج فعالية في تعديل صعوبات التعلم (القراءة والكتابة).

- أما نتائج الدراسات السابقة فقد أجمعت على وجود فرق دال إحصائياً بين العينات الضابطة والعينات التجريبية لصالح العينات التجريبية التي خضعت للبرامج، وأكدت الدراسات فعالية البرامج المستخدمة في تعديل صعوبات القراءة والكتابة وتحسن مستوى المهارتين.

10- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية البرنامج العلاجي المصمم في علاج اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة وبالتالي التخفيف من حدة هذه الصعوبات، وذلك في ضوء متغير معرفي وهو الإدراك البصري من خلال الأبعاد الثلاثة المذكورة سابقاً كونها تأخذ بعد سببي باعتبار اضطراب الإدراك البصري سبباً لصعوبة تعلم القراءة والكتابة وبالتالي هناك علاقة بين اضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم، وكذلك بعداً تنبئي من خلال التنبؤ بوجود مستوى متدني للقراءة والكتابة بالتعرف على مستوى الإدراك البصري، وأيضاً في البعد العلاجي فبعلاج اضطرابات الإدراك البصري هذا سيساهم في تحسن مستوى القراءة والكتابة بالتخفيف من صعوباتهما، وبالتالي ستكون هذه الدراسة **توليفية وملتقى** لهذه الأبعاد مع محاولة الخروج بنتائج خاصة بالبيئة الجزائرية، إذ تمّ تلخيص كلّ ما ذكر في المخطط التالي.

- الشكل رقم (01): مخطط يُبين موقع الدراسة الحالية (نقاط اتفاقها واختلافها) من الدراسات السابقة -



• خلاصة الفصل:

إن هذا الفصل والمعنون بالإطار العام للدراسة تمّ فيه عرض مختلف الخطوات الإجرائية التي يقوم عليها أي بحث علمي أكاديمي من عناصر أساسية ، والذي جاء كمحاولة للتعريف بدراستنا وتقديمها من خلال الخروج بمجموعة من التساؤلات البحثية في بدايته مع اقتراح إجابات افتراضية لهذه التساؤلات، كما يُعتبر بمثابة جزء تمهيدي للدراسة، إذ شمل كل من الإشكالية، وهي نواة ولب الدراسة، والمنطلق الأساسي لبحثنا هذا لما تحتويه من دراسات أولية سابقة وأيضاً تربط التّناولات التّظرية بالميدان التطبيقي لما يشمل من شكاوي آباء، أساتذة ومعاناة لحالات كثيرة من الأطفال، ثمّ تطرقنا لعرض فرضيات الدراسة الحالية، دون أن ننسى ذكر أهم الدوافع التي قادت لاختيار موضوع البحث الحالي، كما تمّ عرض أهمية الدراسة والأهداف المرجوة منها، إضافة لتحديد المفاهيم والمصطلحات أي متغيرات الدراسة من خلال حوصلة تعاريف لباحثين في هذا المجال، بعد هذا تمّ عرض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث مع التعليق عليها.

كما أننا خصصنا لكل متغير من متغيرات دراستنا فصلاً بكامله في هذا الباب، والمعنون بالجانب النظري للبحث والذي سيتم تناوله في الفصول اللاحقة.

الفصل الثاني: " أنظمة الإدراك البصري

واضطراباتة "

* تمهيد.

1 . تطوّر الإدراك البصري واستراتيجياته.

1.1 . تعريف الإدراك البصري.

1.2 . مسار الإدراك البصري والعوامل التي تُؤثر فيه.

1.3 . نموّ الإدراك البصري.

1.4 . ميكانيزمات الإدراك البصري.

1.5 . استراتيجيات الإدراك البصري.

1.6 . مهارات الإدراك البصري.

1.7 . جوانب الإدراك البصري.

1.8 . مقوّمات الإدراك البصري.

2 . التنظيم المعرفي واضطراب الإدراك البصري

2. 1 . المعالجة البصرية للمعلومات.
2. 2 . المنحنى المعرفي لوظيفة الإدراك البصري.
2. 3 . مسار المعلومة البصرية.
2. 4 . التنظيم الإدراكي البصري.
2. 5 . علاقة الإدراك البصري بالعمليات المعرفية.
2. 6 . علاقة الإدراك البصري بتعلم المهارت المدرسية.
2. 7 . تعريف اضطراب الإدراك البصري.
2. 8 . أنواع اضطراب الإدراك البصري.

* خلاصة الفصل.

تُشكّل المثيرات المحيطة بنا مادة أساسية لعملية من العمليات المعرفية ألا وهي الإدراك، بالتحديد الإدراك البصري، فتعرّفنا على العالم الخارجي بما فيه من متغيرات ومثيرات والإحساس بها والانتباه لها تتحكم فيه عملية معرفية على درجة كبيرة من الأهمية تُسمى الإدراك وبدونها يُصبح العالم من حولنا دون معنى، وعليه الإدراك عموماً والإدراك البصري خصوصاً يُعتبر جزءاً مهماً من نظام معالجة المعلومات أي فهم وتحليل المعلومات الحسية القادمة من البيئة المحيطة، ومحاولة بالطبع فهم العالم من حولنا من خلال ذلك.

فأثناء تمثيل المعلومات لا يعني أنّ التسجيل الحسي البصري فقط الذي يعمل إنما تسجيلات باقي الحواس كلّها تدخل في التحليل الإدراكي أيضاً هذه العملية الإدراكية لا تعمل لوحدها إنما يشترك في نشاطها التذكر التخيل التمثيل الانتباه.

ولأهمية الإدراك البصري ارتأينا دراسة هذا النوع ليس إهمالاً للأنواع الأخرى، بل لمعرفةنا بدور سلامة الإدراك البصري في الاكتساب الجيد لمهارتي القراءة والكتابة، نظراً للاعتماد عليه في الإستراتيجية اللّوغوغرافية أثناء التّعرف على الكلمة بصرياً .

من خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى كل ما يتعلق بهذا المفهوم للمكانة التي يستحوذها في عملية التعلم خاصة الأكاديمي محاولين الإلمام بكل ما يدور بالإدراك البصري من تعريفه، مساره، نموّه وميكانيزماته، استراتيجياته، مهاراته، متطلباته ومقوّماته.

كما تمّ تناول المعالجة البصرية للمعلومات ومسارها، تنظيم اللحاء البصري، ومن ثمة علاقة الإدراك البصري بالعمليات المعرفية، وكذا علاقته بتعلم المهارات المدرسية الأساسية من رسم، قراءة وكتابة وتناولنا كذلك تعريف اضطراب الإدراك البصري، وأنواعه.

1. تطوّر الإدراك البصري واستراتيجياته.

1.1. تعريف الإدراك البصري:

هو مجموع الإجراءات التي تسمح لنا بالتّعرف على العالم المحيط بنا، بتكوين صورة ذهنية خاصّة لمختلف أجزائه، أي وظيفة دائمة وبسيطة، إلى حدّ الاعتقاد أنّ العالم كما يحدّده هذا الإدراك، فرغم سهولته إلاّ أنّه يشمل ميكانيزمات

معقدة مساهمة في هذه العملية المعرفية النّشيطة (Bagot .Jean-Didier, 1996, p :47)

إذ يُؤثر فيها الوعي من عدّة نواحٍ، والحواس أيضاً كالبصر لها القدرة على اختزان المعلومات التي تصلها لفترة مؤقتة، وذلك عن طريق تنظيم المثيرات الحسيّة البصرية المتعلّقة بالمعلومات، تفسيريها و صياغتها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998، ص: 24)

فالإدراك البصري هو ما يتكوّن لدينا من فكرة أو ما يرتسم في ذهننا من صورة نتيجة لمؤثرات بيئية وبصرية، أو الصّورة التي نشكلها والفكرة التي نبلورها اثر معلومات استقبلناها، وصلت إلينا من خلال العين، فهو إضفاء معنى دلالة أو تأويل أو تفسير على المثير الحسيّ البصري.

وعليه يُمثّل القاطرة المركزية في العمليات المعرفية لأنّها وظيفة يسبقها الإحساس، والانتباه ثمّ تليها الذاكرة و التذكّر. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 17)

- تعريف موات وشماشر **Maoate et schumacher**: يُعرّفه في قوله: "الإدراك البصري واحد من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات، فهو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات البصرية". (فتحي الزيات، 1995، ص: 214)

- تعريف الزيات: " الإدراك البصري عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطاء المعاني والدلالات وتحويل المثير من صورته الخام إلى جشطلت، ويلعب دوراً هاماً في التعلم المدرسي، وبصفة خاصة في القراءة ". (فتحي الزيات، 1998، ص: 340)

- تعريف عبد المنعم الحفني: " الإدراك من خلال حاسة البصر... يتم إدراك الأشياء بأشكالها وأحجامها وألوانها ولمعانها ومكانها واتجاهها ومسافاتها فكلها صفات ثابتة لها". (عبد المنعم الحفني، 1994، ص: 956)

- تعريف إيزنك وكيان **1995 Eysenck et keane**: " الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرّغم من أنه - في الواقع - عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية ". (فؤاد أبو المكارم، 2009، ص: 25)

- تعريف فؤاد السيد البهي: " إنّ انطباع صور المرئيات على شبكية العين إحساس واتصال مؤثرات هذه المرئيات بالجهاز العصبي المركزي، وتفسيره لها من ناحية الشكل واللون والحجم وتقديره لمعانها يُعدّ إدراكاً بصرياً ". (فؤاد السيد البهي، 1998، ص: 123)

- تعريف هشام محمد الخولي: " يُعبّر الإدراك البصري عن طريقة الفرد في التعامل مع العالم الخارجي بطريقة بصرية ويهدف إلى التفسير والتعرّف على المثيرات الخارجية ". (هشام محمد الخولي، 2002، ص: 248)

- تعريف فكري العتر: " الإدراك البصري يعني القدرة على تنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء الخبرة السابقة، وذلك من خلال استجابة الكائن الحي البصرية المباشرة والمميزة للملامح البيئية فتؤدي هذه الاستجابة إلى استخلاص الكائن للمعلومات التي تُمكنه من معرفة العالم المباشر و تُحدد علاقته به، والإدراك البصري عملية ايجابية تتوقف على

التقاط المنظومة البصرية للمعلومات، كما أنها عملية انتقائية فمن خلال المتابعة البصرية المتصلة للمعلومات يُصبح ما يستطيع الكائن استخلاصه بالفعل جزء أو جانب مما هو مُتاح بالفعل". (فكري محمد حسن العتر، 1991، ص: 2)

- تعريف محمد نجيب: " الإدراك البصري هو قدرة المرء على تنظيم التنبيهات الحسية الواردة إليه عبر حاسة الإبصار ومعالجتها ذهنياً في إطار الخبرات السابقة، والتعرف عليها ووضع بطاقة لفظية لها". (محمد نجيب الصبوة، 1987، ص: 29)

- تعريف باغو Bagot : " الإدراك البصري قبل كل شيء إدراك الأشياء (الكائنات الحية) وتموضعها في الفضاء بدقة متناهية، فتفاعلنا مع محيطنا ليست المعلومات التي يُزودنا بها الحيز الزماني للظلام أو الضوء أو الألوان التي تهمنا إنما المعلومات المتعلقة بالأشياء والموضع الذي تحتله في الفضاء.

فإدراك الشيء يعني تطابق الخصائص الخاصة به وربطه بمختلف الأشياء، قدرته على تسميته وبالتأكيد الإدراك للأشياء هو الكشف بواسطة مختلف خصائص الصورة مشكلة على هيئة أشكال ومعالجتها لتزويد التصورات المعرفية لوسطنا ". (Bagot .Jean-Didier, 1996, p :173)

وعليه يتضح أنّ موات وشماشر تكلم عن الإدراك البصري على أنه أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة المعلومات، أضاف الزيات أنّ تلك المعلومات يتم تحويلها إلى جشطلت (صورة وشكل)، أما الحفني والبهني فيريان أنّ الإدراك يكون من مختلف النواحي الشكل الحجم اللون الاتجاه والمكان... كما أضاف إيزنك وكيان أنه عملية بسيطة ومعقدة في نفس الوقت، وبالنسبة للخولي فإنّ الإدراك البصري الطريقة التي يُفسّر الفرد بها المعلومات البصرية، ويتجه كل من العتر ومحمد نجيب إلى أنّ الإدراك البصري عملية إيجابية انتقائية متتابعة بتنظيم وتفسير المنبهات الحسية في ضوء خبرات سابقة ومن ثمة الاستجابة لها باستخلاص معلومات عنها، أما باغو ذهب إلى جانب ووجهة أخرى حيث ركّز على الإدراك البصري ومدى ارتباطه بالحيز الفضائي المكاني الزماني، فالفكرة المشتركة بين كل هذه التعاريف أنّ الإدراك هو تفسير وتحليل المعلومات والاستجابة لها.

فالإدراك البصري هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان بالعالم الخارجي من خلال المنافذ البصرية ومعالجتها، ومن ثمة الاستجابة الإدراكية التي تتم من خلال نتاج مراحل وعمليات عديدة أثناء المعالجة.

فأهمية الإدراك البصري تأتي أيضاً من أهميّة حاسة الإبصار بحدّ ذاتها، وأغلب الانطباعات الحسية التي نستخدمها للحصول على معلومات عن البيئة المحيطة بنا، ذات طبيعة بصرية، وعليه الحاسة البصرية تحتلّ السيادة بالنسبة لبقية الحواس، وعملية الإدراك البصري تُسهم بشكل فعال في تنظيم قدرات الفرد المعرفية، كما أنّ إدراك الأشياء وإعادة إنتاجها يتحدد في ضوء المبادئ البيولوجية للفعل الحسي الحركي، وحسب الاختلافات في نمط النمو، مستوى التّضج والحالة التّفسية للفرد. (السيد سليمان عبد الحميد ، 2003: 17)

1. 2. مسار الإدراك البصري والعوامل التي تؤثر فيه:

1. 2. 1- مسار الإدراك البصري:

يساعد الإدراك البصري عدد من المفاتيح التي يتحكم فيها الإنسان، والتي تسهل عملية الإدراك، نذكر منها:

- حركة الرأس: تسمح حركة الرأس بمتابعة المثير البصري لتغطية أوسع مجال بصري ممكن.
- وجود عينين: هذا ما يسمح بإدراك الأجسام بأكثر من بعدين أو ما يُعرف بإدراك العمق، حيث أنّ الصورة تنطبع على الشبكية ثنائية الأبعاد أي الطول والعرض فقط، وعندما تصل الإشارات العصبية من العينين إلى الدماغ، فيستطيع هذا الأخير بفضل المعلومات المتوفرة من الضوء والظلال، ومن تقدير حجم المثيرات فيتمكن من إدراك البعد الثالث وهو العمق. (طيار شهيناز، 2009/2008، ص: 94)

1. 2. 2- العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الإدراك البصري، سوف نحاول أن نركز عليها:

- **المواقف المألوفة:** إدراك المواقف البصرية المألوفة أسهل من المواقف الجديدة، حيث يسهل تحليلها وفهمها مثل تمييز محتويات البيئة، الشارع، ملامح الوجوه التي يتعامل معها.
- **الوضوح البساطة والتقارب:** كلما كانت المثيرات بسيطة ومتقاربة يسهل على الفرد إدراكها بسرعة وتكوين صورة إدراكية.
- **مستوى الدافعية:** إنّ الفرد ذو حاجات ورغبات لذلك تتأثر المواقف بدوافعه ورغباته، حيث بيّن مورفي 1975 Morphy أنّ الفرد الذي يتضور جوعاً ما يراه يُفسّره على أنه طعام.
- **الحالة الانفعالية:** تؤثر الحالة النفسية على إدراك المواقف البصرية، حيث المنظر الذي يُشاهده غير سار، راجع إلى الحالة النفسية المكتئبة.
- **طبيعة الشخص والمهنة:** هناك علاقة بين الإدراك البصري وطبيعة التخصص أو المهنة.
- **المنظومة القيمية:** هنا يُقصد بها الاتجاهات القيم والميول، التي لها دور في إدراك المواقف الحسية البصرية وفي إعطاء المدلول أو المعاني المفسرة، وهذا يدخل أيضاً في طبيعة الإدراك الاجتماعي الذي يؤثر في إدراكهم، وفي محاولة فهم دوافع وسلوك الآخرين ضمن المواقف الاجتماعية.
- **الميول والاتجاهات والتحيزات الشخصية:** تتدخل الرؤية الشخصية في تفسير المواقف وسلوكاتهم وتصرفاتهم حيث يُدركها بطريقة مختلفة عن الذين لا يمتازون بالتحيز.

➤ **درجة الانتباه:** بالطبع الإدراك البصري كعملية معرفية لا تعمل لوحدها لكن هناك عمليات أخرى تشترك في المعالجة المعرفية البصرية، فالانتباه مثلاً يُتيح للفرد اكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها ويسهل عليه عملية استرجاع الميزات المرتبطة بها. (رافع النصور الزغلول، عماد الزغلول، 2003، ص ص: 131-132)

1.3. نمو الإدراك البصري:

إنّ بصر الوليد يكون ضعيفاً جداً، كما تُبيّن سلوكياته، فحجم كرة العين البشرية عند الإنسان البالغ تبلغ ذروتها وحجمها الأعلى في سنّ الرابعة عشرة من العمر.

حيث تعتبر الإحساسات البصرية من أهمّ الإحساسات الواردة إلى جسم الإنسان والتي تصله عبر أعصاب ناقلة للتيّالة البصرية وبدورها تفوق ثلث مجموع الأعصاب ناقلة ما يُقارب 70 بالمائة من الإحساسات.

وُجد أنّ الإدراك البصري يزداد تمايزاً ووضوحاً من فترة الرضاعة إلى الشهر الثاني من عمر الرضيع بسرعة لأنّ المسافة البؤرية ملائمة.

فينظر إلى المثيرات البصرية الموجودة على بعد حوالي 20 سم، وما يقلّ عن ذلك لا يُركّز عليه إلا نادراً، وفي الشهر الخامس يستطيع الطّفل الرّبط بين ما يراه، وما تصل إليه يده، أمّا في الشهر التاسع يتمكن من رؤية الأجسام الدّقيقة كالذبّابيس والتقاطها.

كما أنّه يستجيب أكثر للأضواء الباردة والأشياء اللامعة لصعوبة التّمييز بين الألوان، فهو يُدركها نوعاً ما في حدود الشهر الثالث، حيث يرى **Lodge** وآخرون أنّ الطّفل باستطاعته رؤية مثيرات بصرية مُعقدة مع تفضيله النّظر إليها على المثيرات البسيطة والمتجانسة.

ومن خلال دراسات **جيبسون وولك Gibson et Walk** حول إدراك العمق عند الطّفل، اتّضح أنّه بإمكانه إدراك العمق في الشهر السادس، اثر استطاعته تجنّب المثيرات التي توحى بتغيّر مُفاجئ للعمق، فقد استعمل الباحثان غطاءً من المربعات كما في لوحة الشطرنج ووضعوا فوقه لوحاً زجاجياً عاكساً للصّورة السّفلى، عند تعريضهما الطّفل للحبّو فوقه لاحظا تجنّبه الجزء الذي يبدو عميقاً ممّا يوضح إدراكه مفهوم العمق في هذا العمر، كلّ هذه الدّراسات تطرّق إليها **حامد عبد العزيز الفقي**. (حامد عبد العزيز الفقي، 1973، ص: 145-145)

ومع كبر سن الطّفل وتواصل حياته، يتسع مجال إدراكه لبيئته، فتزداد خبرته، وتُصبح إحساساته ذات دلالة ومعنى عند الرّبط بين الحواس المختلفة.

وهذا أثناء مرحلة المشي أي تعرّفه على مُختلف الأماكن ورؤيته أشكالاً عدة كما أنّه يُكوّن صورة عن كلّ فرد في عائلته، بدءاً بأبّه وأبيه اللذان يرى وجههما، ويسمع صوتهما ويلاصقهما دوماً، إذن الإدراك البصري هو تضافر مجموعة

من الإحساسات، وعند إدراكه العالم المحيط به بما فيه الأشياء كاللعب والدّمى فيعتبر أنّها حيّة ما دام هو حيّ، في نظره يقوم بتغذيتها، يقبلها، يُناغيها ويُعاقبها إن حتمت الضّرورة.

وفي حدود السنتين إلى ستة سنوات يسهُل عليه رؤية الكلمات الكبيرة، كما يُميّز في تسميته للألوان، ويُعدّ الأحمر والأزرق الألوان الأكثر جاذبية وإثارة لدى الطّفل، إلّا أنّه ثمة صعوبة في إدراكه للأشياء وعلاقتها المكانية لعدم تفرقه بين اتجاه اليمين واليسار، الأعلى أو الأسفل، ويتقدمه في العمر سيتمكن من تعلم أسماء الاتجاهات وإدراكها.

في سنّ الثالثة يعتمد الطّفل في إدراكه على أشكال الأشياء أكثر من ألوانها، فعند عرض عليه صورة لوصفها يكتفي بذكر ما فيها من موضوعات، أمّا طفل السادسة من العمر يعتمد أكثر على الألوان فيعطي وصفاً لما يحدث في الصّورة مُستعملاً لغةً أحسن تحتوي على أسماء وأفعال.

كما أنّ طفل الثلاث سنوات بإمكانه إدراك الأحجام المختلفة والمقارنة بينها، وإدراك المسافات يكون غير دقيق في أوّل الأمر، مع عدم استطاعته إدراك الفرق الدقيق بين الأوزان المختلفة خصوصاً المتقاربة، ففي هذا العمر يميل للاستجابة أكثر للمثير ككلّ وليس إلى أجزائه المنفصلة.

عند بلوغ الطّفل السنتين ينبغي أن يكون قادراً على التّعرف على أعضاء جسمه، وتسمية الأجزاء الأكثر استعمالاً مُجرّد إبرازها أمامه كالشّعر، الأنف والفم، مع إدراكه ثنائية اليدين، العينين، الأذنين والقدمين، ففي سنّ الثالثة يتمكن من التّمييز بين كرتين وإيجاد أيّهما أكبر، تمييزه بين القلّة والكثرة واختيار لنفسه الكثرة وترك القلّة، كما يستطيع العد من واحد إلى عشرين.

وفي سنّ الخامسة يُدرك التّساوي، التّناظر والتماثل في التّجمعات المختلفة، وعليه إدراك المكان يسبق إدراك الزّمان، وإدراكه أوجه الاختلاف يسبق أوجه التّشابه.

كما أنّ إدراكه العلاقات الزمنية يبدأ في السّنة الثّانية من حياته بإدراك الحاضر فقط، ليُدرك الغدّ والمستقبل في ثلاث سنوات، وفي أربع سنوات يُدرك الماضي.

فهو يُدرك تماماً تسلسل الأحداث ومختلف الدّلائل الزّمنية في سنّ الخامسة فيعرف الأيّام وعلاقتها بالأسبوع ويُدرك الفصول في سنّ السّابعة، أمّا شهور السّنة يُدركها في ثمانية سنوات مع إدراكه المدى الزّمني للدقيقة، السّاعة، الأسبوع وحتى الشّهر.

وعند تدرّس الطّفل تزداد قدرته على إدراك الأعداد فيتعلّم العمليات الحسابية الأساسيّة، الجمع والطّرح في ستة سنوات، الضّرب في سنّ السّابعة أمّا القسمة في سنّ الثّامنة، فمع بداية الدّراسة في الرّوضة أو الابتدائية تظهر قدرته على التّمييز بين الحروف الهجائية المختلفة الكبيرة المطبوعة أو المكتوبة بوضوح، كما يستطيع تقليدها إلّا أنّه غالباً ما يخلط بين الحروف المتشابهة في بادئ الأمر (ب . ت . ث)، (ج . خ . ح)، (ذ . د)، (س . ش)، (ص . ض)، (ع . غ)، (ر . ز) (حامد عبد العزيز الفقي، 1973، ص: 145-146).

1.4. ميكانيزمات الإدراك البصري:

إنّ الإدراك البصري يمرّ بعدّة خطوات، و هي: الاكتشاف، التّحويل، الإرسال والتّفسير.

فكلّ حاسة تتشكّل من مجموعة خلايا تُسمى المستقبلات و وظيفتها القيام باكتشاف المنبهات الطّبيعية، ثمّ تحويلها إلى معلومات ضوئية، و هذه الأخيرة تُرسلُ بدورها إلى المخّ عن طريق خلايا عصبية متصلة بالمستقبلات المخصصة للمنبهات الضّوئية فتُفسرها إلى معطيات مرئية.

إذن خلايا العين حسّاسة للضّوء، فالمعلومات الواردة إليها تُدمج بالحواس الأخرى لتُستعمل في التّوجيه المكاني للفرد. (مصطفى عشوي، 2003، ص: 241)

هذه الخطوات تكون اثر ميكانيزمات، والمتمثلة فيما يلي:

أ . **الجهاز البصري**: تعدّ العين الميكانيزم القاعدي في المعالجة الإدراكية البصرية، والعضو الأساسي في عملية الإبصار، حيث يتركب الجهاز البصري من عدّة أجزاء، وهي:

– **الأغشية**: تبلغ حوالي 24 ملمتر و تحتوي كلّ من:

* **الطبقة الصّلبة la sclérotique**: دورها حماية العين، تملك عضلات متحركة في حركتها، وتُمثّل بياض العين أي الجزء الأبيض منها.

* **المشيمة la choroïde**: تتواجد بين الطبقة الصّلبة والمشيمة، تُحافظ على نموّ خلايا العين.

* **الشّبكية la rétine**: تُمثّل نسيج مركّب من عدّة طبقات من الخلايا (العصبية البصرية والصّبغية)، تتميز بخاصيتين هما:

* **اللّوحة الصّفراء la fovéa**: مُتمركزة على المحور البصري تسمح بالرّؤية الدّقيقة، الواضحة والمفصّلة.

* **النقطة العمياء la papille optique**: هي نقطة تجمع المحاور المشكّلة للعصب، ومنطقة تسرّب الشرايين الدّموية للشّبكية، حيث لا تتمّ الرّؤية على مُستواها.

– أما الأوساط الشّفاة: تشمل كلّ الأعضاء الشّفاة، و نجد:

* **الجسم البلوري le cristallin**: هو بمثابة عدسة شفافة مرنة، ومطاطية مرتبطة بجسم هديّ، دوره ترتيب الصّور على الشّبكية.

* **الخلط المائي L'humeur aqueuse**: سائل شفاف يقوم بالحفاظ على الضّغط الدّاخلي للعين.

* **الجسم الزّجاجي Le corps vitré**: جوهر شفاف يُملئ العين يُمثّل 60 بالمائة منها.

. إضافة إلى العصب البصري **Le nerf optique**: الدّي يجمع كلّ المحاور المتجمعة نحو المراكز العليا.

- كما نجد القرنية **La cornée** : و هي امتداد للطبقة الصلبة، تضمن تقارب الأشعة الضوئية التي تُكوّن الصّور المرئية، وهناك أيضاً القزحية **L'iris** التي تُشكّل قرص عمودي يحدّد لون العين، ومركزه نجد فتحة دائرية تُسمى الحدقة **La pupille** ، هذه الأخيرة يتم تمددها وتقلصها، فيتغيّر قطرها ما بين 1.5 و 8 ملليمتر حسب كمية، وطبيعة الإضاءة المستقبلية في الشبكية.

ب . **التنبه البصري**: تتكوّن شبكة العين من عدّة طبقات خلوية عصبية قابلة للتنبه وناقلة للتيّالة العصبية، فينبت التجارب أنّ الضّوء هو المنبه الرئيسي للعين، ويُمثّل مجالاً من الموجات الكهرومغناطيسية المنتشرة على شكل طاقة تصل إلى العين مُتّازةً كلّ الأوساط الشّفاقة لتصل إلى الشبكية، ويمكن تنبيه العين أيضاً بالضغط على حافتها الخارجية، فيظهر وميضٌ وذبذبة ضوئية، أي تولّد إحساسات ضوئية نتيجة وجود مُنبه.

ج . **الحقل البصري**: يمكن إدراك بصرياً مجال من الفضاء أثناء الحركة، والذي يُمثّل الحقل البصري، وهذا الأخير يمتد في الحالة العادية أي عند رؤية الفرد بكلتا عينيه ففي آن واحد، يمتدّ إلى الأعلى 60 درجة، ونحو الأسفل 70 درجة، و90 درجة في كلّ جانب، هذا ما يُعطي رؤية أفقية 180 درجة، مع إمكانية حصول خلل على مُستوى الحقل البصري في حالة أي إصابة في العين.

د . **تشكيل الصّور على الشبكية**: تتشكّل صورة واضحة للأجسام التي نراها على الشبكية عند تعرّض الضّوء للانكسار من طرف الأجسام الشّفاقة المكوّنة للعين، فبصرياً يكون رسم الأجسام مقلوباً فوق الشبكية، مثلاً ما هو أعلى يمين الحقل البصري يرسم أسفل يسار الشبكية، بسبب تقعرّ الوجه الخلفي للجسم البلوري، فإسقاط الصّور على الشبكية يتطلب حدوث عملية **المطابقة L'accommodation** باعتبار أنّ العين في حالتها العادية أثناء الرّاحة تُعطي صورة واضحة لجميع الأجسام الواقعة على بُعد 5 أمتار فأكثر، إلّا أنّ اقتراب الجسم من العين يُؤدي إلى تموضع الصّورة وراء الشبكية.

ويستلزم تكيف العين لهذا التّغير، حتى تتم رؤيته بوضوح، وذلك بانحناء الجسم البلوري عند تقلّص الألياف العضلية للأجسام الهدبية المحيطة بكرة العين وتقوم بشدّ القزحية، فتزداد كُروية الجسم البلوري كلما اقترب الجسم أكثر لكن عند وُصولها إلى حدّها تتوقف، لعدم إمكانية حدوث أي مُطابقة، وتُدعى هذه المنطقة "منطقة الرؤية الغبشة **Punctum proximal**".

تكون في حدود 6 سم بعيداً عن العين في سنّ العاشرة، كما تكبر وتتسع مع مُرور الوقت لتصل إلى أكثر من 25 سم بعد الأربعين، ممّا يستدعي إبعاد الأجسام عن العين لرؤيتها بوضوح.

هـ . **آلية الرؤية (من العين إلى اللّحاء البصري)**: بوصول الإشعاعات الضّوئية إلى المستقبلات الحسية المتخصصة المتواجدة في مؤخرة العين، يتمّ تحويل المعلومات الضّوئية إلى إشارات كهربائية، تنتقل هذه الأخيرة من خلال الألياف

العصبية لها، كما نجد العصبين البصريين لكلى العينين مُتشكلين بتجمّع الألياف العصبية، ويتقاطعان في التّصالب البصري Chiasma ثمّ يتجزّان مُقدّمان ما يُسمى بالشّرائط البصرية.

على مُستوى التّصالب البصري يتم تقاطع جُزئي للألياف العصبية، فتُغيّر اتجاهها ألياف الخلايا متعددة الأقطاب الموجودة في الشّبكية الأنفية لكل عين عند التّصالب، فتقطع خطّ الوسط لتلتحق بالسّرير البصري للجهة المعاكسة لها، بينما تأتي من الشّبكية الصّدغية تصل إلى التّصالب لتخرج منه مُحتفظةً بنفس الاتجاه، ومُلتحقةً بالسّرير البصري لنفس الجهة، أمّا الإشعاعات الضّوئية الآتية من السّرير البصري تلتحق أيضاً بنفس الجهة (مثلاً جسم يقع في نصف الحقل البصري الأيسر فنلاحظ أنّ الصّورة ترسم على الشّبكية الأنفية للعين اليسرى، وأخرى ترسم على الشّبكية الصّدغية للعين اليمنى لترسم هاتين الصّورتين على اللّحاء البصري الأيمن).

وعليه ترسم الصّورة الواقعة في اللّوحة الصّفراء فقط على اللّحاء الأيمن و الأيسر معاً (Bagot, Jean. D , loc. cit,pp.121-133)

1. 5. استراتيجيات الإدراك البصري:

عند فحص الصّورة المنعكسة على الشّبكية، تظهر الأطراف مطموسة غير واضحة المعالم، والخطوط المستقيمة تظهر كأثما منحنية، والخارجية باهتة مثل الهالات، ورغم رداءة الصّورة في الشّبكية إلّا أنّنا نرى الأجسام واضحة ومتصلة بعضها البعض، ومرتبطة بمحيطها رغم عدم استقرار العين في منطقة واحدة، فهي تتحرّك بطريقة عفوية لاستقبال المعلومات بصفة آلية، سريعة، مستمرة ومنتظمة، فتُستخدم عدّة استراتيجيات لتفسير المعلومات المرئية المدركة، وهي متمثلة فيما يلي:

- افتراض ثبات اللون، الحجم والشّكل للأشياء المرئية.
- تحديد العلاقة بين الشّكل والأرضية، وهذا ما يتوافق مع تصوّر مدرسة الجشطالت.
- تجميع العناصر المنفصلة في نماذج لإدراك العمق والمسافة. (مصطفى عشوي، 2003، ص: 242)

1. 6. مهارات الإدراك البصري:

يشمل الإدراك البصري عدّة مهارات والمتمثلة في:

* **مهارة المُطابقة:** هي قدرة الفرد على تحليل مُكوّنات المجال الإدراكي كُليّةً، والوصول إلى حُكم صحيح لما يستغرقه أو يتضمنه هذا المجال، كما تُعدّ القدرة على إعادة تنظيم المجال البيئي المدرك تنظيمًا مختلفًا للوصول إلى ذات المجال ولكن بصورة وترتيب مختلف، كما يُعرّفها السيّد عبد الحميد سليمان السيّد بأنّها القدرة على إعادة تنظيم مفردات المجال البيئي الذي يتم إدراكه بصرياً تنظيمًا مختلفًا للوصول إلى نفس المجال.

* **مهارة التمييز البصري:** هو القدرة على التعرف على الحدود الفارقة والمميّزة لشكل عن بقية الأشكال المشابهة له من ناحية اللون، الشكل النمط والحجم، كأن نُميّز بين قط ذي الأذن الواحدة وقط ذي الأذنين.

وأن يُميّز طفل المدرسة بين الحروف المتشابهة (س، ش) وبين الأرقام، الحروف، الكلمات، الصور، الأشكال والرّسومات، يُعدّ التمييز بين الأحرف والكلمات من العمليات الأساسية لتعلّم القراءة، لذا فالطفل الذي يُعاني صعوبة التمييز البصري هو الذي لا يستطيع إدراك الفرق بين المثيرات البصرية، أو يُعاني من قُصور في هذا المجال، وذلك فيما يخصّ الحجم، الشكل، المسافة و اللون.

كما أنّه توجد فروق بين إدراك الأشكال، وإدراك الحروف والكلمات بصريّاً فالأشياء عند إدراكها لا تتأثر بانعكاس وضعها في الفراغ أو اتجاهها، فالكروي يبقى ثابتاً مهما كان وضعه، أمّا إدراك الحروف والكلمات فيتغيّر إدراكها بصريّاً باختلاف وضعها في الفراغ أو زاوية النّظر إليها، ويتغيّر نهايتها واتجاهاتها مثلاً (d, b)، (q, p) إذ يؤدي هذا التّغيير إلى اختلاف المعنى.

* **مهارة الثّبات الإدراكي:** هو عدم تغيير طبيعة المدرك البصري وماهيته شكلاً، حجماً، لوناً، عمقاً، مساحة أو عدداً مهما اختلفت المسافة بين أبعاد مُكوّناته أو مسافة النّظر إليه.

* **مهارة إدراك العلاقة المكانية:** يُشير هذا المفهوم إلى قدرة الطّفل التّعرف على وضع الأشياء في الفراغ وعلاقتها بالمكان الموضوعه فيه.

* **مهارة التمييز بين الشكل والأرضية:** هو القدرة على التّركيز في اختيار المثيرات المطلوبة بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في نفس الوقت، وهي مُرتبطة بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك، فالطّفل الذي يعاني من صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية بصريّاً، لا يستطيع تحديد الشكل الأكثر بروزاً عن غيره، وليس بإمكانه تحديد الخلفيات والتّعرف عليها، وهي مشكلة ترتبط بالانتباه الانتقائي وسرعة الإدراك.

* **مهارة الإغلاق البصري:** هو قدرة التّعرف على الأشياء الناقصة باعتبارها كاملةً، ومن ثمة فمهمة الإغلاق البصري فيتم فيها تحديد ماهية الأشكال حتى لو كانت ناقصة، وهو يُشير إلى قدرة الفرد العقلية على إتمام الشّيء عند فقدان جزء من أجزائه.

* **مهارة التّناسق الحركي:** فهذه المهارة تُمثل القدرة على إحداث تناسق سليم بين العين واليد، والتّكامل بين حركاتها والجسم ككلّ أثناء أداء مختلف النّشاطات فهي درجة التّوافق بين حركات العين والأداء الحركي لليد عند القيام بنشاط حركي رسماً أو كتابةً، إذ تتمثل صعوبات التّناسق البصري الحركي في حركات وإيماءات غير عادية تتدخل في التّحكم والسّيطرة على بعض الأعضاء، وعدم الاتساق، التّوافق والانسجام بين حركات العين واليد أثناء الرّسم أو الكتابة. (السيد عبد الحميد سليمان، 2003، ص: 74-77)

1. 7. جوانب الإدراك البصري:

تؤكد الدراسات المنجزة في مجال علم الأعصاب أنّ الإدراك البصري على غرار باقي العمليات المعرفية الأخرى، ليست عملية واحدة بل تشتمل عدة عمليات فرعية تختص بالتكفل بالمراحل المختلفة لمعالجة المعلومة، ويمكن ذكر جوانب الإدراك البصري فيما يلي:

1. 7. 1 - إدراك الأشكال: عندما تنظر حولك في البيئة المحيطة بك ستجد العديد من المنبهات ذات أشكال مختلفة حيث يتحدد شكلها بالحواف الخارجية التي تُحيط بها، وتعتبر الحواف من العوامل الأساسية للرؤية فالعين لا تستطيع أن ترى شيئاً ليس له حواف إلاّ لدقائق معدودة، وتُبين الدراسات أنّ إدراك الأشكال يتم من خلال مرحلتين أساسيتين، هما: البحث البصري، والتعرف على الشكل.

■ **عملية البحث البصري:** تعني محاولة التحديد الدقيق للمنبه الهدف من بين المنبهات الأخرى التي توجد معه في المجال البصري، ويرى العلماء أنّ عملية البحث هذه تُقسم إلى عدة أنواع:

- **البحث خارجي المنشأ:** يحدث لا إرادياً للشيء المفاجئ الذي يظهر في مجالنا البصري مثل ظهور ضوء خاطف كضوء البرق مثلاً.

- **البحث داخلي المنشأ:** وهو عملية البحث الاختيارية المخططة لمثير معين ذو صفات محددة.

- **البحث المتوازي:** يحدث عندما يريد الفرد تحديد مثير معين من بين عدة مثيرات أخرى تشترك أو تختلف معه في صفة واحدة أو أكثر مثل: اللون، الطول، الاتجاه والشكل.

- **البحث المتسلسل:** يحدث عندما يريد الفرد متابعة منبه معين في عدة مراحل أو خطوات خلال فترة زمنية محددة.

■ **عملية التعرف البصري:** تعني التحديد الدقيق لمنبه معين من خلال وجود ملامح معينة أو صفات محددة فيه تُميزه عن المنبهات الأخرى التي توجد معه في المشهد البصري، مثل الحواف الخارجية للشكل فحواف المثلث تختلف عن حواف المربع. (فائقة محمد بدر، السيد علي أحمد، 2001، ص: 149)

1. 7. 2 - إدراك المسافة والعمق (البعد الثالث):

يُعدّ إدراك العمق البصري والمسافة (البعد الثالث) من أنواع الإدراك الحسي التي تقوم على الأبعاد الفيزيائية الأساسية التي توفرها لنا البيئة الطبيعية، فنحن نعيش في عالم مكون من ثلاث أبعاد أساسية هي: الطول، العرض والعمق، فالطول هو امتداد الجسم من الأعلى إلى الأسفل، أما العرض هو امتداده يميناً ويساراً، أما العمق فهو امتداده أماماً وخلفاً، والمسافة نوع من العمق حيث تختلف مسافة الشيء باختلاف وضعه.

وعندما تتلقى العين مدخلاتها البصرية من المشهد البصري فإنها تُكوّن على الشبكية صوراً ثنائية الأبعاد للأشياء المرئية لأن العين لا تستطيع تشفير المعلومات البصرية إلا بطريقة ثنائية (الطول والعرض)، ونظراً لأنّ الجهاز البصري لدى الإنسان متطوّر جداً، فإنه يُوفّر لنا إحساساً بالعمق من المدخلات البصرية التي تتلقاها العين، لذلك فإننا نرى الأشياء في البيئة المحيطة بنا مجسمة لها مسافة وعمق.

وتلعب المسافة دوراً هاماً في إدراكنا لكل من الطول الظاهري (العرض والارتفاع) والعمق، ما أكدته نتائج الدراسات العلمية التي أجريت في هذا المجال.

1. 7. 3 - إدراك الحركة:

يتم إدراك المثيرات بطريقتين " الدورانية والظاهرية" فالأولى حركة المثير تُؤدي إلى انطباع الصورة وتكرارها يُؤدي إلى إدراك الحركة ، أما النوع الثاني إذا كان المثير ثابتاً عكس الأول والملاحظ هو المتحرك، حيث نُدرك أنّ الأشياء هي التي تتحرك رغم أنّها ساكنة (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص: 109-112)

وهكذا فإنّ الثبات الإدراكي يجعل الإنسان يُدرك عالمه بوضوح وتنظيم أحسن، إذ تتدخل في ذلك عوامل الخبرة والألفة بالمثيرات وفق خصائص محددة من شكل، لون وزمن، أيضاً الذاكرة تلعب دوراً في تغير وثبات إدراك الشكل فيكون الفرد قادر على تذكر خصائص المثير الأصلي الذي تمت معالجته.

فرؤية المنبهات البصرية تستلزم تحرك الصور المتكونة لها على شبكية العين، وترجع هذه الحركة إما لتحرك الأشياء التي نراها مثل حركة الناس والسيارات في الشارع، وحركة الطيور التي تُحلّق في السماء، وإما أنّها ترجع لتحريك أعضاء جسم الفرد الرائي كحركات الانحناء والدوران وتحريك الرأس والعينين، وكلّ هذه الحركات ضرورية وأساسية في عملية الرؤية لأنّها تُغير موقع الصور المتكونة لهذه الأشياء على المستقبلات الضوئية في شبكية العين لأنّ ثبات الصورة مدة طويلة على مستقبلات ضوئية محددة في الشبكية تجعلها تعجز عن استقبال المعلومات البصرية من الشيء المرئي، الأمر الذي يجعل هذا الشيء يتلاشى من الرؤية، أما إذا كان الشيء المرئي ثابتاً وكان جسم الرائي في وضع ثابت أيضاً فإنّ عيناه تقومان بحركات اهتزازية لتغيير موقع الصورة المتكونة لهذا الشيء على المستقبلات الضوئية في الشبكية.

وتنقسم الحركة إلى نوعين رئيسيين هما: الحركة الحقيقية للأشياء وتعني الحركة الفعلية للكائنات الحية وغير الحية، كما نجد الحركة الظاهرية وتعني الخداع البصري حيث تبدو لنا الأشياء الثابتة وكأنّها تتحرك. (فائقة محمد بدر، السيد علي أحمد، 2001، ص: 221)

1. 7. 4 - إدراك الألوان: لقد تزايد اهتمام العلماء في الآونة الأخيرة بدراسة إدراك الألوان كواحد من جوانب الإدراك البصري، ويرجع ذلك لما أشار إليه البعض بأنّ الجهاز البصري لدى الإنسان يقوم بمعالجة معلومات الألوان بشكل أفضل من معالجة المعلومات البصرية الأخرى.

كما يذكر هؤلاء العلماء أيضاً أنّ الألوان تُساعد الجهاز البصري في التعرف على المنبهات البصرية وتحديد ملامحها وشكلها وموقعها.

ويُعتبر **إسحاق نيوتن** أول من فسر كيفية إدراكنا للألوان، أما العلماء الذين جاءوا بعده فقد أكدوا على أن الموجات الضوئية المكونة للضوء ليست ملونة، ولكن كل موجة ضوئية ذات طول محدد تُثير لدينا شعوراً نفسياً بلون معين، وهذا يعني أنّ اللون الذي نُدركه ما هو إلاّ خبرة نفسية تتولد داخلنا عندما نتعرض لموجات ضوئية ذات طول معين، وأنّ إدراك اللون لا يرجع للتأثير المباشر لهذه الموجات الضوئية هذا ما أثبت صحة ما فسّره العلماء سابقاً لأنّ الألوان المختلفة تُثير لدينا إحساسات نفسية مختلفة أيضاً، فمنها ما يُشعر الفرد بالسعادة، ومنها ما يُشعره بالكآبة، ومنها ما يُشعره بالدفع والاسترخاء، ومنها ما يُشعره بالبرودة والتوتر والانفعال.

وهناك عدة عوامل متفاعلة ومتداخلة معاً تُؤثر على إدراكنا للألوان، وهي: طول الموجات الضوئية المكونة للطيف، شدة الإضاءة، العمر والحالة البدنية للفرد، تباين الألوان وتغيرها. (فانقة محمد بدر، السيد علي أحمد ، نفس المرجع، ص: 107)

1. 7. 5 - إدراك الأحجام:

عندما تنظر حولك في البيئة المحيطة بك ستجد أنّ الأشياء المألوفة التي تعرف حجمها الطبيعي تبدو لك بأحجام مختلفة حيث تكبر أو تصغر أحجامها وفقاً لبعدها عنك، فالأشياء القريبة منك تراها بحجمها الطبيعي، بينما يقل حجمها تدريجياً كلما بعد موقعها عنك، وهذا يعني أن إدراك الأحجام يرتبط ارتباطاً عكسياً بالمسافة التي تقع بين الفرد ومواقع الأشياء في المشهد البصري.

1. 7. 6 - إدراك الزمن:

يميل الناس إلى إدراك المثيرات في أوقات حدوثها فهم يُدركون أنّ هناك مثيرات لها أوقات محددة لزمن الحدوث كما تتدخل الخبرة أيضاً في إدراك الزمن. (عدنان يوسف العتوم، 2004، ص: 109-112)

1. 8. مقومات الإدراك البصري:

إنّ الإدراك البصري السليم للأشياء والأجسام، ومختلف الظواهر والمثيرات يستلزم ويتطلب مستوى من التّضج والتأهب العقلي، فهو يقوم على:

* القدرة على التمييز بين المدركات، ويتطلب ذلك صحة وظيفتي الإحساس والانتباه بناءً على سلامة عمليتي التجريد (استخلاص الصفات الأساسية للمثير الحسي) والتعميم.

* القدرة على التمييز بين الشكل المدرك و صيغته الإجمالية، والخلفية البيئية التي يستند إليها (الحيوان في الغابة، الكتابة في السبورة، الصورة والظلال والشمس في السماء).

* القدرة على غلق المدرك الحسي لتكوين مدرك عام أي مفهوم ذي معنى كالكلمة غير مستكملة الحروف يُمكن نطقها كاملة، فيتمكن من قراءتها وكتابتها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998، ص: 55)

والفشل في أحد هذه المقومات يوقع الشخص عموماً والتلميذ خصوصاً في دائرة الحيرة والتوتر النفسي، فضلاً عن عدم المعرفة والإحساس بالغموض. (راضي الوقفي، 2000، ص: 228)

2. التنظيم المعرفي واضطراب الإدراك البصري

2.1. المعالجة البصرية للمعلومات:

اعتماداً على مُعطيات علم النفس المعرفي تم اقتراح نموذج تسلسلي لمعالجة الصور البصرية من طرف ريدوش وهمفري:

2.1.1 - المعالجة الحسية: يتم ترميز الأبعاد البصرية بدايةً من الصورة الواقعة على الشبكية، وصولاً إلى اللحاء البصري، فتتم معالجتها انتقائياً على مختلف الباحات.

2.1.2 - المعالجة الإدراكية: هذه المرحلة أقل وضوحاً، فبعد تجمع الخصائص الأولية المرمزة أثناء المرحلة الحسية، بإتباع قواعد التجمع، فيُبنى محيط الشكل بحدوده التي تُميز مساحته، مُقارنة بالخلفية الموضوع فيها، إذن يتم البناء الإدراكي لشكل قبل سمائي غير مُعرّف الخصائص الوظيفية، ففي هذه المرحلة تُفسّر المعالجة الموضوعية والإجمالية للمعلومة البصرية، أثر حساسية النظام البصري للتردد الفضائي، تميّزت الترددات حسب المعالجات، وأثناء المعالجة الإجمالية تكون الترددات الفضائية قاعدية تسمح باستخراج الشكل العام، أما المعالجة الموضوعية تكون فيها الترددات غلياً تهتم بالتفاصيل.

2.1.3 - المعالجة المعرفية: بعد ترجمة المعلومة الخاصة بالشكل في المرحلة الإدراكية، يُمكن التعرّف على الجسم، إلا أننا قد نحصل على عدّة صور في الشبكية لنفس الجسم، حيث تُركّز هذه المرحلة على فرضية التمثيل المستقل والنمذجي للأشكال، فالتمثيل يكون ذاتياً من الزاوية التي يرى فيها الشخص ويُسمى ثنائي الأبعاد بين الشخص والجسم، كما قد تُسهّم هذه الصورة في إعطاء تمثيل غير ذاتي مُستقل عن وجهة نظر الشخص، ويُسمى ثلاثي الأبعاد يُعتبر نموذجاً مثالياً.

* مخزون الأشكال (معالجة قبل سمائية): إنّ طرق هذا التمثيل قبل السّمائي المخزّنة في الذاكرة تبقى فرضيات لتجارب عديدة، تسعى لإعطاء التمثيل الأحسن الذي يستوجب توظيف سياقات مختلفة للوصول لهذا المخزون عند التعرّض للمفاهيم غير المألوفة.

* المخزون السّمائي: إنّ التمثيل قبل السّمائي البنائي المتحصل عليه من مخزون الأشكال، يلعب دور في تحديد التمثيل السّمائي، بمعرفة الوظيفة (متحرك، ساكن) والخواص المشتركة مع محيطه، حيث يُنظّم المخزون السّمائي حسب ثلاث درجات: . الدرجات العالية " بإعطاء الصّنف العام أي الوظيفة (الحيوان) " .

. الدّرجات القاعدية " تهتم بالخصائص الإدراكية المشتركة في الفئة (قطّ) " .

. الدّرجات التّابعة " تتعلق بأكثر تفاصيل أي تحت الفئة (القطة البيضاء) " .

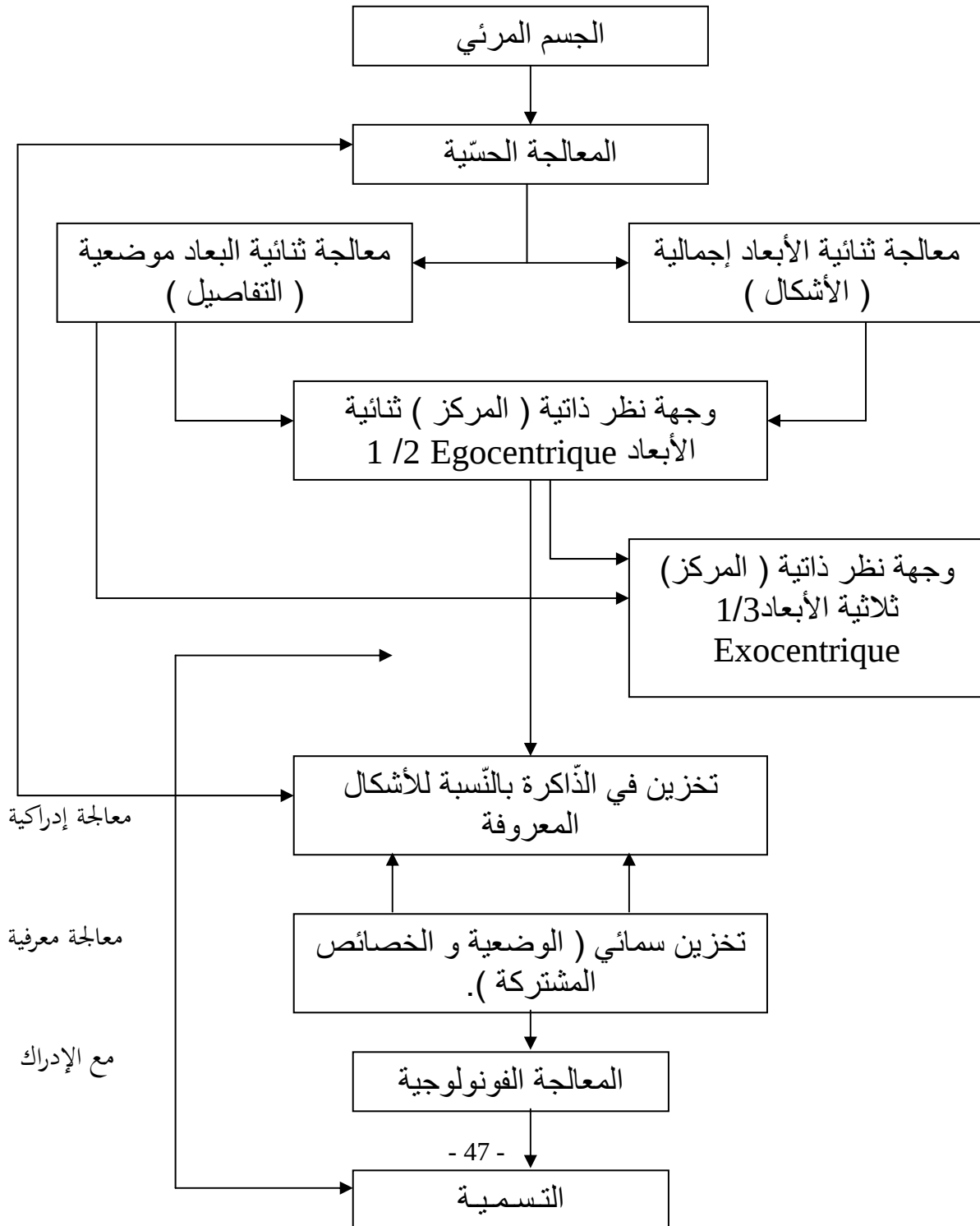
* **المخزون الفونولوجي:** المرحلة الأخيرة في المعالجة البصرية للتعرف على الأجسام، لتسميتها وذكر خصائصها المميّزة

لها. (BERGEGOE et ALL, 1994, pp. 37 – 38)

وفيما يلي تقدّم نموذج المعالجة البصرية للمعلومات المعدّ في المخطط التّالي:

- الشكل رقم (02): يوضّح كيفية معالجة المعلومات البصرية حسب نموذج همفري و ريدوش 1987

— Humphrey et Riddoch



2.2. المنحنى المعرفي لوظيفة الإدراك البصري:

يرى فريث أنّ القدرة الظاهرة لدى البشر على إدراك وفهم النماذج المعقدة كالكلام والكتابة خلصت إلى نشوء حركة حديثة في علم النفس تنظر إلى الإدراك على أنه عملية معرفية بحثية، وقد تشارك في تفسيره عدة باحثين، فنجد **Neisser** وكذلك **جارنر 1966 Garner** الذي وضع أسس هذا المنحنى في مقال خاص به، أما **بريبرام Pribram** عام 1963 فقد بيّن أنّ المنبهات التي يُمكن أن تتوفر لها أطر نظرية معرفية هي فقط التي يُمكن إدراكها، ووفقاً لهذا التصور قدّم **سيمون 1967 Simon** التصوّر النظري للإدراك والخاص بتخزين المعلومات، والذي اشتقه من تصوّره النظري القديم الخاص بسلوك حلّ المشكلات.

فضلاً على أنّ النظرية المعرفية تفترض أنه عند مواجهة منبه في سياقه الطبيعي يُنظم ثمّ يُدرك ويظل تنظيمه وفهمه حسب سياقه إلى أن يحدث تغيير في عمليات التنبيه الداخلية أو الخارجية، فيحدث هذا التغيير تنظيمياً آخر جديداً وهكذا، إذ يعتمد هذا الموقف على مجموعة من الخصائص التي تلعب دوراً أساسياً في عملية الإدراك منها الخاص بالشخص المدرك ومنها المتعلق بالمنبه موضوع الإدراك.

والسؤال المطروح هو هل الإدراك البصري عملية واحدة أم مجموعة من العمليات؟ وهل يختلف المدرك من شخص لآخر أم موحد بين الجميع؟

حيث يرى **جارنر Garner** أنّ وظيفة الإدراك تتكون من مجموعة من العمليات ومن خلال دراسة طبيعتها تبين أنّها تشتمل على ثلاث جوانب:

* **الجانب الأول:** هو إدراك المعروف أي أننا ندرك ما نعرفه ويدور هذا الجانب حول الإدراك على أنه عملية معرفية تتضمن الدراية، أو الفهم، الاستيعاب، أو التفهم والتنظيم، العلم أو المعرفة. وتفترض معظم البحوث الحديثة أنّ الإدراك الواعي هو نوع من عمليات الاستجابة أو إطلاق المسميات، أو عملية القيام بالتحليل والتركيب، ويُلخص هذه التعريفات بقوله: "أنّ كل هذه العمليات العقلية والسيكولوجية جميعها لها وجود، ومع ذلك لن يحدث شيء يضر العلم إذا أطلقنا عليها جميعها مصطلح الإدراك، لأن ما سيحدث أننا سندرس وظيفة الإدراك كعملية معرفية تأخذ في اعتبارها كل العمليات السابقة".

وعلى هذا الأساس يتضح أنّ الإدراك أشدّ اتصالاً بمجموعة العمليات العقلية الأخرى كعمليات التصنيف وتكوين المفاهيم والتعلم الحر والمقيد، أكثر من اتصاله بالعمليات الحسية والتمييزية.

* **الجانب الثاني:** هو السياق الطبيعي العشوائي لأي منبه، فهو السياق الذي يتم إدراك المنبه من خلاله، ويُعد في نفس الوقت خاصية لمجموعات أخرى من المنبهات وليس خاصية لمنبه فردي، إذ يظل إدراكنا ثابت ومستقر لهذا المنبه، حتى يتغير السياق الطبيعي فيتغير إدراكنا.

* **الجانب الثالث والأخير:** يُظهر أنّ الإدراك عملية نشطة، فدور الفرد ليس فقط استقبال ما يردّه من معلومات بيئية والمثول أمامها في موقف المسيرة والمجاعة، إنما يتبنى دوراً نشطاً بتفاعله معها ومعالجة ما يرد إليه منها من معلومات في إطار خبراته السابقة وما توفر لديه من شبكة علاقاته.

مظهر آخر من مظاهر نشاط الإدراك البشري يتجلى في إعادة تنظيم وبناء العالم الخارجي وتفسيره وفقاً لما يتلاءم مع الرؤية الفردية، فالإدراك الإنساني يُعطيه معنى مختلف من فرد إلى آخر. وعليه فوظيفة الإدراك البصري ليست أحادية البعد بل هي مركبة من مجموعة من العمليات، وهي وظيفة معرفية نشطة فعالة وحيوية لفهم تنظيم ترتيب واستخراج المعاني والدلالات. (محمد نجيب الصبوة، 1987، ص ص: 39-41)

2. 3. مسار المعلومة البصرية:

تصل المعلومات البصرية أولاً إلى الدماغ، على مستوى الفص القفوي الذي تتمركز فيه معظم الباحثات المكونة للحاء البصري، ففيه تُعرّف المعلومة البصرية، أثناء التحليل الأولي نجد عوامل أساسية:

* v_1 (Aire 17)، v_2 ، v_3 : السّاحات الأولى المخططة ومهمّتها إدراك المحيط الحدود والأشكال.

* v_4 : وظيفتها إدراك الألوان. * v_5 : المتمثلة في الباحة الصّديغية الوسطى و دورها هو إدراك الحركة، بعد إجراء التحليل الأولي في الباحثات الأنفة الذّكر، تتم معالجة " ماذا "، و " أين " بطريقة منفصلة.

وهذا من طرف باحات مشاركة، تُساهم في المعالجة الإدراكية البصرية، التي تكون على مستوى الفصّ الجداري، الصّديغي والجبهي، حيث نجد:

- " أين " تقوم وضعية الشّيء وتحديد موقع الأجسام من خلال الطّريقة القفوية . الجدارية.
- " ماذا " لإثبات ماهية الشّيء والتعرّف على الأجسام من طرف الطّريقة القفوية . الصّديغية. (BERGEGOE.

C, et ALL, 1994, pp. « 37-42 », pp. 37 – 38).

تظهر الاضطرابات الإدراكية البصرية اثر إصابة أحد هذه المراحل، إلّا أنّه هناك من يرى وجود طرق أخرى تُواصل نشاطها رغم الإصابة ثنائية الجانب للباحات المخططة، وهذا ما يُسمى بالإبصار الأعمى أو الرّؤية المضمرة التي تُعرّف بمجموع القدرات البصرية المتبقية من مناطق الحقل البصري، التي تظهر في الاختبار المحيطي عند إلغاء التحليل الأولي. (BOUCART. M, HENAFE. A, BELIN. C, 1998, pp.101-104).

2. 4. التنظيم الإدراكي البصري:

يُقصد بالتنظيم الإدراكي ثبات الإدراك البصري والذي يتصف به المثير الذي نحن بصدد إدراكه، إذ نجد أشكال هذا الثبات والتنظيم متمثلة فيما يلي:

2. 4. 1 - ثبات الطول: هنا نتحدث عن علاقة البعد والطول حيث أنّ البعد يُؤثر على الطول رغم ثباته، مما يُبيّن تأثير البعد على الشكل.

2. 4. 2 - ثبات اللون: يميل الأفراد لإدراك الألوان على أنها ثابتة لا تتغير، وأنّ الأشياء تحتفظ بألوانها الأصلية بغض النظر على حجم الإضاءة ونوعها.

2. 4. 3 - ثبات الشكل: من المعروف أنّ حركة الأشياء تتغير في الشكل، إلا أنّ الشيء الذي تغيرت حركة تموضعه يبقى يُحافظ على نفس الشكل، مثلاً الباب في وضعيات الفتح والغلق.

2. 4. 4 - ثبات الحجم: الحجم المدرك للأشياء يظلّ ثابتاً تقريباً على الرغم من التغير في حجم صورة الجسم على زاوية الرؤية مع تغير المسافة وثبات الحجم، كما تتدخل الخبرة في ذلك.

2. 4. 5 - ثبات المكان: يميل الناس إلى إدراك الأشياء في أماكن مختلفة مع وجود العديد من المنبهات التي تصطدم بالعين كلما تحركنا، فإدراك الأشياء يرتبط بوضعها الثابت مع مراعاة عنصر الخبرة أيضاً.

2. 4. 6 - ثبات الإضاءة: نتحدث عن كمية الضوء المرئي ومدى العلاقة بينهما، إذ توجد مواد لا تتأثر بدرجة الإضاءة وكميتها مثل اللون الأبيض. (طاع الله حسينة، 2007-2008، ص ص: 55-56)

2. 5. علاقة الإدراك البصري بالعمليات المعرفية:

2. 5. 1 - الإحساس وعلاقته بالإدراك البصري:

الإحساس عملية تجميع أو التقاط المعطيات الحسية التي ترد إلى الجهاز العصبي عن طريق أعضاء الحس المختلفة، فهي بهذا المعنى أي المعطيات الحسية تُكافئ تماماً الموجات العصبية التي تحملها أعضاء الحس إلى المخ ليحدد لها بدورها إلى معطيات معرفية لها معنى.

والإحساس بطبيعته مرحلة سابقة على الانتباه والإدراك، فهو نشاط قابل لأن يُدرس من جوانب ثلاثة: فيزيائية (حيث ندرس الشروط الخارجية التي تُعطي الإحساس)، فيزيولوجية (ندرس ما يحدث في العضو الحاس نفسه من نشاط)، وسيكولوجية (نلاحظ ما تؤدي إليه من تفاعل داخلي وتكامل يُغير من طبيعة السلوك والاستجابة) وما يهتمنا هنا هو الجانب السيكلولوجي الذي يُعطي للإحساسات تنظيماً معيناً ودلالات ومعانٍ مختلفة.

ذلك أنّ الفرق كبير بين المنبه الحسي والمدرك الذهني، فإذا كان التنبيه الحسي مجموعة من الإحساسات الخام، فإنّ المدرك الذهني أو المعرفة هو الإحساس الذي أصبح له معنى، وبناءً على هذه التفرقة بين الإحساس والإدراك تبين أنّ ثمة عدداً من الخصائص للمدرك الحسي وبالتالي للإدراك يُمكن تلخيصها كما يلي:

- أنّ المدرك الحسي إحساس بشيء له علاقة بغيره ولكنه منفصل عنه في نفس الوقت، إذن الإدراك هنا إدراك لشيء منفصل ومعزول عن غيره.

- المدرك يدخل غالباً في علاقة تضاد مع أرضيته، فالمدرك كشكل مستقل في أدائه له وظيفة معينة تختلف عن الأرضية التي وظيفتها إعطاء التفاصيل.

- التنظيم الداخلي للمدرك: هو الذي يُضفي عليه المعنى والتحديد، وعلى قدر حظ المدرك من التنظيم الداخلي تكون مقاومته للتغير الطفيف الذي قد ندخله على تفاصيله.

ويترتب على هذه المجموعة من الخصائص طائفة من الاستنتاجات المتمثلة فيما يلي:

- أننا نُدرك الكليات دون تحليلها إلى عناصرها الجزئية.
- إنّ عملية اختزال العلامات الناتجة عن الألفة في عملية الإدراك تؤدي إلى زيادة القدرة على التعرف أو الوقوف على معان عديدة للمدرك الواحد.
- تلعب القوانين والعوامل الموضوعية للإدراك الدور الأساسي في تحديد خصائص المدرك ومنها القرب، الإغلاق التشابه الاستمرار والتكميل، فكلها يمكن إجراء تجارب عليها بصرياً خلال العرض الآلي السريع والبطيء الحركة.
- توجد علاقة مباشرة بين الإحساس والإدراك، حيث يرى **مُصطفى عشوي** أنّ: "انعدام حاسة من الحواس يؤدي إلى انعدام موضوعاتها، فالإدراك يستمدّ مقوماته من الإحساسات التي ينقلها الجهاز العصبي إلى المخ، فلا يوجد إدراك بلا إحساس، ويمكن وجود إحساس دون إدراك".
- فإنحساس الإنسان ذو حدود مُرتبط بعتبات، وهي مقدار التنبيه الفيزيائي المطلوب للاكتشاف، كما أنّها النقطة التي تسمح بتمييز المنبه، حيث أنّ العين بإمكانها إدراك الألوان التي تقع ضمن حدود عتبات الرؤية، ولا تُدرك ألواناً أخرى كما لا ترى الأشياء في الظلام الدّامس.
- إذن عملية الرؤية تتوقف على هذه العناصر:

- حدّة الضّوء و طول الموجات الضّوئية. - سلامة الشّبكية خصوصاً الجزء الذي يقع عليه الضّوء. - وأخيراً درجة التّكيّف للظّلام.

يمكن القول أنّ علاقة الإحساس بالإدراك التي تُمثل في نفس الوقت الفارق الأساسي بين المنبه والمدرك، فإذا كان الإحساس مجموعة متناثر من التنبيهات الحسية اللازمة لكي يحدث الإدراك الحسي، فإنّ الإدراك إضفاء للمعاني على هذه الإحساسات بحيث يتوجه سلوكنا وفقاً لها، ولهذا إذا اقتصر موقفنا من العالم الخارجي عند حد الإحساس الخام لن يكون نصيبنا من هذا العالم سوى مجموعة متداخلة ومتزاحمة من الإحساسات، ولن نستطيع عندئذ أن نُكيّف أنفسنا للبيئة التي نعيش فيها. (محمد نجيب الصبوة، 1987، ص: 42)

2. 5. 2 - الانتباه وعلاقته بالإدراك البصري:

كما هناك علاقة طردية بين الانتباه والإدراك، فباعتبار الإحساس هو ما يحدث حينما يستقبل أي عضو حسي تنبيهاً معيناً من البيئة الخارجية أو الداخلية، فإنّ الانتباه هو ميكانيزم الانتقاء أو الاختيار الذي يُنظم هذه العملية إما بشكل إرادي، وذلك حين نبذل جهداً مقصوداً من جانبنا، ونبحث عن نوع خاص من المنبهات، أو بشكل لا إرادي إذ يستخدم بعض الباحثين في هذا المجال بدلاً منه تعبيراً استجابة التوجه أو رد الفعل التوجيهي.

وما ينبغي الالتفات إليه هنا أنّ انتباهنا لصورة أو للملمس مادة ما مثلاً إنما يُمثل جزءاً من القصة ذلك لأننا ما نزال في حاجة لأن نُفسر في ضوء خبراتنا السابقة هذه المحسوسات مما يتم عن طريق المخ هو ما اصطلاح علماء النفس على تسميته بالإدراك الحسي. (محمد نجيب الصبوة، المرجع السابق، ص: 44)

فالانتباه لألوان مُعيّنة أو لأشياء مُحدّدة ولموقف ما يتطلب الاهتمام والتركيز على مُثير دون آخر لجلب الانتباه، ومن ثمة إدراكه، ولحدوثه يتطلب ما يلي:

. قوّة المثير البصري.

. الدافع أو الحاجة للاهتمام بالمثير.

. التعرّف على ما يتعلق بالمثير للتركيز عليه.

إذن الإدراك البصري لن يتحقق إلّا بسلامة هاتين الوظيفتين اللتان تسمحان بالتمييز بين المدركات من حيث شكلها، لونها و حجمها. (مصطفى عشوي، 2003: 242-244)

حسب تعريف **دولاجاراندري Delagarandrie** " أن نكون مُنتبهين يعني أن نُوجد العالم في عُقولنا، وأن نُحييه في أذهاننا، وأن نتمكن من استحضاره ذهنيّاً " فالانتباه هو السياق الذي يجعل الدماغ يختار علامة أو مُنبه من المحيط، وهو اختيار مُنظّم ومُوجّه عن طريق المعالجة بالتّظر، مع الحفاظ على وضعية اليقظة والحذر بالتركيز على الهدف والتّخلص منه لاختيار هدف آخر (Dumont. A, et Calbour. CH, 2002, pp : 80-81)

إنّ الانتباه البصري يحدث اثر توجيه تلقائي للعينين، وتحريكهما بشكل يجعل الجسم الذي تُريد الانتباه له والتركيز عليه مُتمركزاً في حقلنا البصري.

كما درس **بوسنر Bosner** قُدرة الالتزام، التحرر والتّوجيه الانتباهي فوجد أنّ الانتباه يُستلفت بصفة خاصة أثناء الالتقاط، والتعرّف البصري ويتكوّن من أربعة عناصر مُستقلّة ومُرتبطة في آن واحد، وهي:

. الإنذار: هو حالة ذهنية عامة لليقظة مُرتبطة بالاستعداد للإجابة.

. اليقظة: مهارة تحقيق وظائف مُستمرة على نفس الوتيرة بدون تأثرها بأيّ عامل خارجي كالتعب.

. الاختيارية **La Sélectivité**: ترتبط بإمكانية اختيار نوع أو مصدر مُعيّن من المعلومات.

. إمكانية المُعالجة: هي مهارة تسمح بمُعالجة عدّة سجلّات في آن واحد، بحيث تستوجب توفر الانتباه الإرادي. (NICOL. S. F , 1998, pp.58-59)

2. 5. 3 - الذاكرة والإدراك البصري:

يحمل مفهوم الذاكرة معنًا مزدوجًا، فيشير إلى العمليات التي يُخزّن ويحتفظ فيها الفرد بالمعلومات الجديدة المكتسبة لحين استدعائها، كما يُستخدم مُصطلح الذاكرة لوصف استدعاء الفرد لخبراته التي يتذكرها ويبقى تخزينها في المخ. فمُصطلح التذكر يُشير إلى وضع معلومات في الدّماغ واستدعائها منه، فهي أساس العمليات المعرفية، تُعدّ عملية نشيطة ومُعقدة بحيث لها القدرة على تخزين المكتسبات لمُدّة من الوقت أثناء فترة التذكر، كما تقوم بالحفظ والاسترجاع، وإذا لم يحدث استرجاع المعلومة لأيّ سبب، فثمة نسيان المعلومة أي فقدان ما تمّ حفظه.

إذن الذاكرة تعمل على المُعالجة الديناميكية للمعلومة كالحاسوب إلّا أنّها تتدخل فيها عوامل فيزيولوجية ونفسية خاصة. (Eustache. F, 1999, pp :257- 260)

إنّ دقة الاستدعاء تُقاس بمُعالجات التذكر وذلك اعتماداً على ثلاث عمليات منفصلة وهي:

. الترميز **Encode**: أي يستطيع أن يُعالجها المخّ بترجمة المعلومات الواردة في رموز عصبية.

. التخزين **Stockage**: بوضع المعلومات المرمزة في الدّماغ لإمكانية تذكرها فيما بعد.

. الاسترجاع **Retreival**: قدرة الفرد على إيجاد واكتشاف المعلومات المخزّنة.

❖ أنواع الذاكرة: لدينا ثلاث أنواع، وهي:

• الذاكرة النّشطة.

• الذاكرة قصيرة المدى، و كلاهما ذات سعة محدودة و فترة زمنية مُؤقتة.

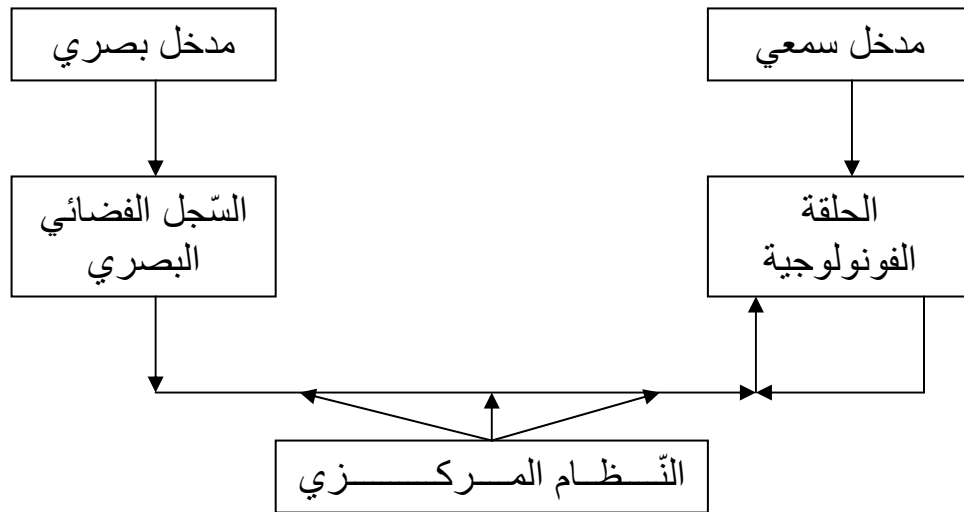
• الذاكرة طويلة المدى، عكسهما تحتوي على سعة غير محدودة واستيعاب طويل.

إذن يتم إدراكنا بشكل انتقائي، فلا نستجيب بنفس الطّريقة لكلّ المثيرات التي تُؤثر فينا، فنركّز على بعضها، أما المثيرات التي لا نستجيب لها في الوقت الحاضر، فإنّها تُخزّن في جهاز النّظام الإدراكي البصري الخاص بالمثيرات البصرية.

أ. الذاكرة النّشطة:

هي القدرة على حفظ معلومة في وقت انجاز نشاط معرفي مُعقد، اقترح بادلي **BADDELEY 1986** نموذج نظامي تسلسلي، يُعدّ الأكثر رواجاً في وقتنا الحالي لبساطته، حيث يعمل على الحفظ المؤقت، ومُعالجة المعلومة الضّرورية لانجاز الوظائف المعرفية كالفهم، التّعلم والتّفكير، يتفرّع هذا النموذج إلى:

– الشكل رقم (03): مخطط يُمثّل نموذج الذاكرة النشطة المقترح من طرف بادلي 1986 Baddeley –



(Vander Linder. M, 2001, pp :14 - 15)

يشمل هذا النموذج ثلاث أنظمة، أولها مركزي والآخرين تابعين.

- النظام المركزي:

يُمثّل مركز الذاكرة النشطة ونظام مراقبة الانتباه بما فيها عمليات المعالجة، يقوم بالتنسيق والإشراف على المعلومات القادمة من الأنظمة المساعدة، مع امتلاكه قدرة حفظ محدودة قصيرة المدى، اعتمد بادلي على نموذج نورمان وشاليد 1986 Challide et Norman اللذان قاما بتقسيمه إلى نظامين:

. نظام شبه أوتوماتيكي لحلّ المشاكل الحادثة بين سمات الفعل.

نظام منتهبه وواع للمهمّات الجديدة والمواقف المستعجلة (Vander Linder. M, loc. cit. pp : 14 – 15)

- الحلقة الفونولوجية: تتكوّن من:

. مخزون فونولوجي وجيز يحتفظ بأثر المعلومة لمدة ثانيتين.

. ونظام مراقبة النطق.

لها دور مهمّ في تعلّم اللغة واكتساب مفردات جديدة، فضُعبوبات التخزين الفونولوجي تحدّ من تعلّم الكلام لدى الطفل، كما بيّنت الدّراسات أنّ إعادة كلمات دون معنى أحسن في الاكتساب من مفردات جديدة عند طفل ما بين 4 و 8 سنوات.

- **السجل البصري . الفضائي:** يُسجّل كمية قليلة من المعلومات والمثيرات البصرية . الفضائية، يشمل سياقات المراقبة والتسجيل ذو مخزون قصير المدى، فالتسجيل متواصل بالانتقاء والترتيب لمختلف المثيرات بما فيها الصور، الألوان، الكلمات والأشكال المحيطة بنا، إنّ الوقت المستغرق لتسجيل بعض المعلومات كنقل جملة مدّة عشر ثواني، ثمّ تختفي، أو تلتحق بالذاكرة طويلة المدى.

إذ أنّ الحلقة السمعية الفونولوجية تقوم بحفظ البنية السطحية للمدّة قصيرة، مع تدخل النظام المركزي لاستخراج المعنى بفضل المعارف اللغوية . التحوية المتواجدة في الذاكرة طويلة المدى . (Dumont. A, 1998, pp 80 – 81)

فهذه الذاكرة تختص بحمل المعلومات في صيغة خام أي غير مُعالجة نسبياً تشمل في فروعها كلّ من الذاكرة البصرية والسمعية بمعنى الحاسية، إذن الذاكرة النشطة جدّ مستعملة في التعلّم خاصة الأشياء الجديدة بما في ذلك القراءة، فعلى القارئ استخراج معنى الجملة لفك ترميزها وفهم مضمون النص.

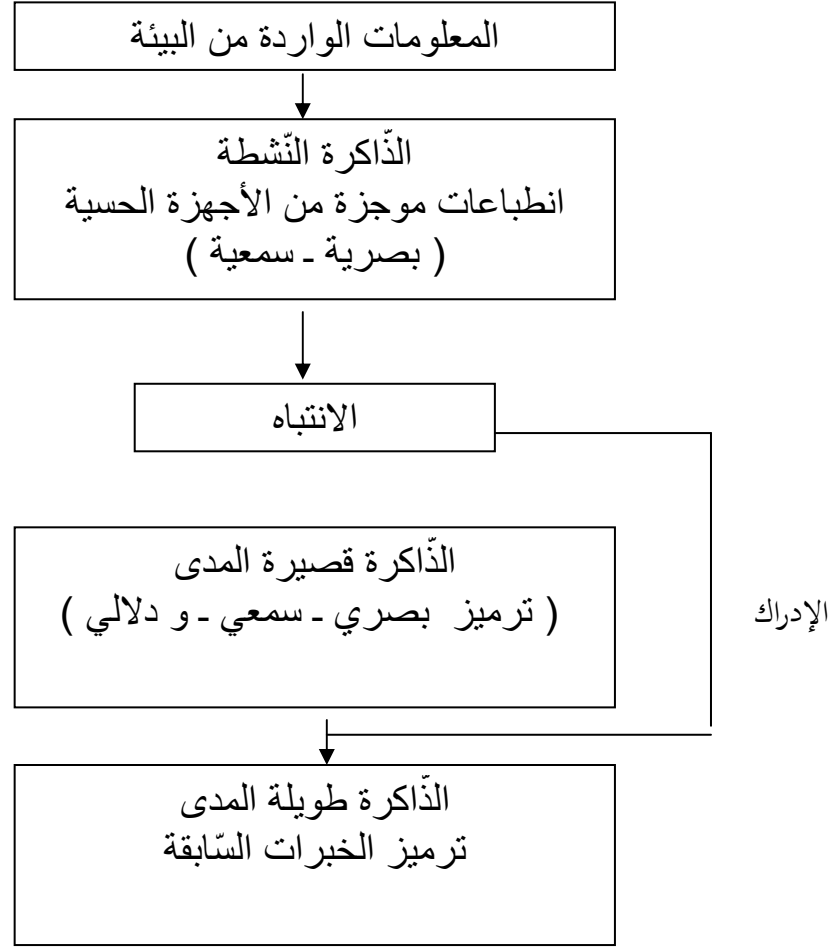
ب . الذاكرة قصيرة المدى: تُعدّ نظاماً ذو طاقة أوسع لكنّها محدودة، فيستطيع الفرد استيعاب المعلومات في شكل حروف مُتفرقة أو كلمات مألوفة، مع استمرار تخزينها لفترة وجيزة على مستوى الذاكرة النشطة، تُعتبر فترة تخزينها تذكراً مؤقتاً ومرحلياً بعد التخزين الحسي، كما يعتبرها البعض جزءاً من الذاكرة النشطة.

ج . الذاكرة طويلة المدى: تُشكل أهمّ مكونات نظام التّجهيز ومُعالجة المعلومات لدى الإنسان، إذ تُعدّ أهمّ مصدر للمعرفة المشتقة، فهي من أنماط التّعلّم والتّفكير كما تقف خلف عمليات الحفظ الاحتفاظ، التذكر والتّفكير.

يتم فيها تخزين المعلومات المُعالجة والمُنتقة خلال الذاكرة النشطة وقصيرة المدى لمُدّة أطول وهذا يكون ما بين 30 ثانية إلى 30 سنة فأكثر، مع إحياء ما سبق تعلّمه وحفظه عند الضّرورة، أي القدرة على الاحتفاظ والاسترجاع للخبرات السابقة المعرفية، الانفعالية والمهارية، فاستعادة المعلومات المخزّنة تكون سريعة باستعمال التّفكير . (أرنوف وينج، 1992، 192)

إذن الإدراك يُمثّل خطوة أساسية بين الذاكرة النشطة والذاكرة طويلة المدى فعند استقبال معلومات ومثيرات بيئية يتم التّعرف عليها أي إدراكها لمعالجتها، وتخزينها لمُدّة طويلة لاستعمالها عند الحاجة لها.

– الشكل رقم (04): نموذج تخطيطي يُلخّص العلاقة بين أنواع الذاكرة –



(أرنوف وينج، 1992: 195)

2. 5. 4 - الذكاء والإدراك البصري:

يُفسّر الذكاء بأنه قدرة داخلية يرثها الطفل وتُحدّد مقدّته العقلية، بما فيها مهارته، سرعته وكفاءته في الفهم والاستدلال، فالذكاء وسيلة لتكيف الكائن الحيّ، يُمكنه من استيعاب المعلومات الضرورية لتسيير تعامله مع البيئة، وعليه تنظيم المستويات العقلية تنظيمًا هرميًا معرفيًا كالآتي:

– الشكل رقم (05): يُبيّن تسلسل العمليات المعرفية المرتبطة بالإدراك البصري –



2. 6. علاقة الإدراك البصري بتعلم المهارات المدرسية:

2. 6. 1 - علاقة الإدراك البصري بتعلم مهارة الرسم:

إنَّ التطور الشكلي للرسم يبقى سمة التطور النفسي الحركي والعقلي للطفل، حيث في بداية نمو الطفل أي من عامه الأول هناك خطوط على شكل خربشة (شخبطة) لكن مع النمو المعرفي تتحول تلك الخطوط إلى خطوط وأشكال لها معنى فتكون إما منحنية أو خطية، حيث ينتقل من التقليد لما يراه إلى توجيه رسمه لما يريد وبعد ذلك يحترم إدراك الوحدة للشيء.

إذن التصوير أي الرسم يمرّ بمراحل تطبيقية حسب السن وتطوّر تصوّر الجسدي.

فالطفل يحتاج إلى ممارسة الرسم واستخدام الأقلام لعمل الخطوط والأشكال، هذه كلّها تُمهّد الطريق للقراءة والكتابة.

2. 6. 2 - علاقة الإدراك البصري بتعلم مهارة القراءة:

حينما نتكلم عن الإدراك البصري وعلاقته بالرسم، القراءة والكتابة أي علاقته باللغة غير اللفظية، يتبيّن ويظهر للوهلة الأولى أنّ لا علاقة بينهم، لكن حينما نتعمق في العمليات الأولية لتعلم هذه العمليات يتضح أنّ الأمر ذو أهمية كبيرة. أنّ القراءة شأنها شأن الكتابة تتطلب ملكات ومهارات معينة مثل التعرف على الأشكال وأوضاعها ومهارات أخرى. (هدى محمود الناشف، 1997، ص: 197-200)

وهكذا يتبيّن أنّ الإدراك البصري له أهمية في اكتساب مهارة من مهارات التعلم.

إنّ اكتساب القراءة يكون تحت عوامل منها بصرية أي نضج الإدراك البصري للطفل وإدراك الشكل العام وتفصيله. (هشام الحسن، 2000، ص: 49)

فلقراءة مهارات تُمكن الطفل من تعلمها، ولها أيضاً صعوبات بحيث قصور الإدراك البصري يُؤثر على عملية القراءة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 93)

في الواقع أنّ القراءة مهارة تُتيح للطفل فرصة التعلم، ويُساهم في ذلك مجموعة عوامل منها عملية الإدراك البصري، والمستوى العقلي، هذا ما أكّدته دراسة دانفر كلورادو ، ووضّحت أهمية تدريب الطفل على المهارات الأولى للقراءة ليزداد مردوده القرائي. (ثناء يوسف الضيع، 2001، ص: 228)

2. 6. 3 - علاقة الإدراك البصري بتعلم مهارة الكتابة:

نفس الأمر بالنسبة لمهارة الكتابة التي تتطلب قدرة عالية على رسم الأشكال التي تسبقها تجارب حركية نافعة لتعميق مفهوم الشكل نفسه (جوليانا بيرانتوني ساقاريزي، 1991، ص: 88)

وهكذا هناك مهارات ممهدة لعملية الكتابة في مقدمتها رسم الأشكال المختلفة والخطوط الرأسية الأفقية المنحنية والمنكسرة. (هدى محمود الناشف، 1997، ص: 130)

إذ يُشير يوسف الضبع في دراسات سيكولوجية حول النمو أنّ تعلم الطفل مهارة الكتابة ينطلق من الإدراك البصري للأشكال، مثل النقطة، الخطوط، الدائرة، المربع، الشكل المفتوح، المغلق، المصمت، المتعرج والمستقيم، وبالطبع إلى مهارات أخرى كتمييز الاتجاه والحجم. (ثناء يوسف الضبع، نفس المرجع، ص: 219)

حيث يمرّ الطفل عند تعلمه الكتابة بعدة مراحل للوصول إلى الكتابة بكل ثقة وسهولة، كما توجد عوامل تسبق مهارة الكتابة منها: الجانب الحركي وتنمية الإدراك البصري من معرفة الأشكال. (راضي حسين وزايد خالد، 1989، ص: 129 - 135)

فهناك عوامل تُساهم في تنمية هذه المهارة وأخرى تُعيق نموها وتطورها منها قصور الإدراك البصري أي نقص القدرة على التمييز بين الأشكال. (نبيل عبد الفتاح حافظ، نفس المرجع، ص: 111)

إذن الإدراك البصري مرتبط بتعلم المهارات المدرسية الأساسية من رسم قراءة وكتابة، وعليه يُمكن القول أنّ الإدراك البصري يتحكم ويؤججه المسار الدراسي للتلميذ.

2.7. تعريف اضطراب الإدراك البصري:

اضطراب الإدراك البصري هو عدم القدرة على تنظيم المثيرات بطريقة تُسهل على الفرد إضفاء معناها بهدف اتخاذ ردّ الفعل المناسب ، ففي هذه الحالة يحدث خلل في قنوات التنظيم للمثيرات البصرية المستقبلية.

كما يُمثل عجز في تفسير وتأويل المثيرات البصرية التي تتم استقبالها عن طريق حاسة البصر، وإعطائها مدلولاتها الصحيحة المتعارف عليها، مما يُحدث تشويش عند استقبال المثيرات البصرية مع مثيرات مستقبلية من أداة حسية أخرى، فيصعب استقبال المثيرات عبر أدوات إدراكية مختلفة، ويصعب كذلك إحداث تكامل بين مدخلات هذه الأدوات الإدراكية فينتج عجز وخلل في عمليات التجهيز والمعالجة بكفاءة مناسبة، مما يُسبب بطء في النظام الإدراكي وبالتالي فقد وضياح الكثير من المعلومات.

كل هذه المشاكل ليست راجعة لضعف في قدراتهم الإبصارية وإنما لضعف الطريقة التي تُعالج بها أدمغتهم تلك المثيرات، والتي قد تقودهم لمواجهة صعوبات في التعرّف أو تنظيم، أو تفسير أو تذكر الصّور البصرية، وتسلسلها في الكلمة الواحدة أو السطر الواحد، مما يجعلهم لا يُحسنون فهم ما يرون من صور الحروف والكلمات، وإعطائها مدلولاتها. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 112)

ويتضمن تعريف الجمعية الوطنية لحالات صعوبات التعلم حيث يُركز على مفهوم وجود خلل ما في العمليات النفسية الأساسية، فقد يتعرّض الإدراك البصري لقصور وصعوبة، حيث يُعرّف اضطراب الإدراك البصري بصعوبة قدرة التعرّف

على ما هو مرئي، يكون نادراً إلا أنه معقد، بامتلاك الطفل كفاءة بصرية عادية، واستقباله المعلومات البصرية بطريقة جيدة إلا أنها لم تُفهم، فلا يستطيع التعرف على الأشياء المألوفة، فهو ليس مصاب بالعمى بل باضطراب الإدراك البصري الذي يكون نتيجة إصابة الفص القفوي الأيسر خاصة، فالإصابة على مستوى القشرة القفوية أو اللحاء القفوي " **L'écore de lobe occipital** " المتمركز في الجهة اليسرى من الدماغ، دون المساس بالباحة المخططة

" **L'aire striée** " (MORIN. G, 1971, p210 – 214).

إنّ اضطرابات الإدراك البصري ناتجة عن إصابات لا تمس الباحة المخططة المستقبلية **L'aire réceptive striée** " أو الباحة الكالكارينية **L'aire calcarinienne** " و إنما مناطق أخرى ففي أغلب الأحيان على مستوى نصف الكرة المخية الأيسر المسيطر، وأيضاً إذا تركزت الإصابة على المستويات الآتية:

التلايف الخارجية للفصين القفويين " **L'aire péristriée** " الباحة 18، لبرودمان **BRODMAN**، أو القرب قفوية " **L'aire parastriée** " الباحة 19 ، أما إصابة الباحة 17 " **L'aire striée** " فتُخلّف العمى القشري **Cécité corticale** الناجم عن تدهم الخطيطات **La destruction striée** على مستوى القشرة الدماغية، فينتج فقدان كل حاسة البصر، وكل إدراك بصري.

إنّ نتائج هذه الاضطرابات حتماً ستؤدي إلى اختلال المعلومة البصرية، فتحدّ من إمكانيات التعلم المدرسي الذي يضطرب اثر مشاكل التنسيق العيني، عند فشل قراءة الأسطر والكلمات، وعدم حساب الأشياء أو تكرارها.

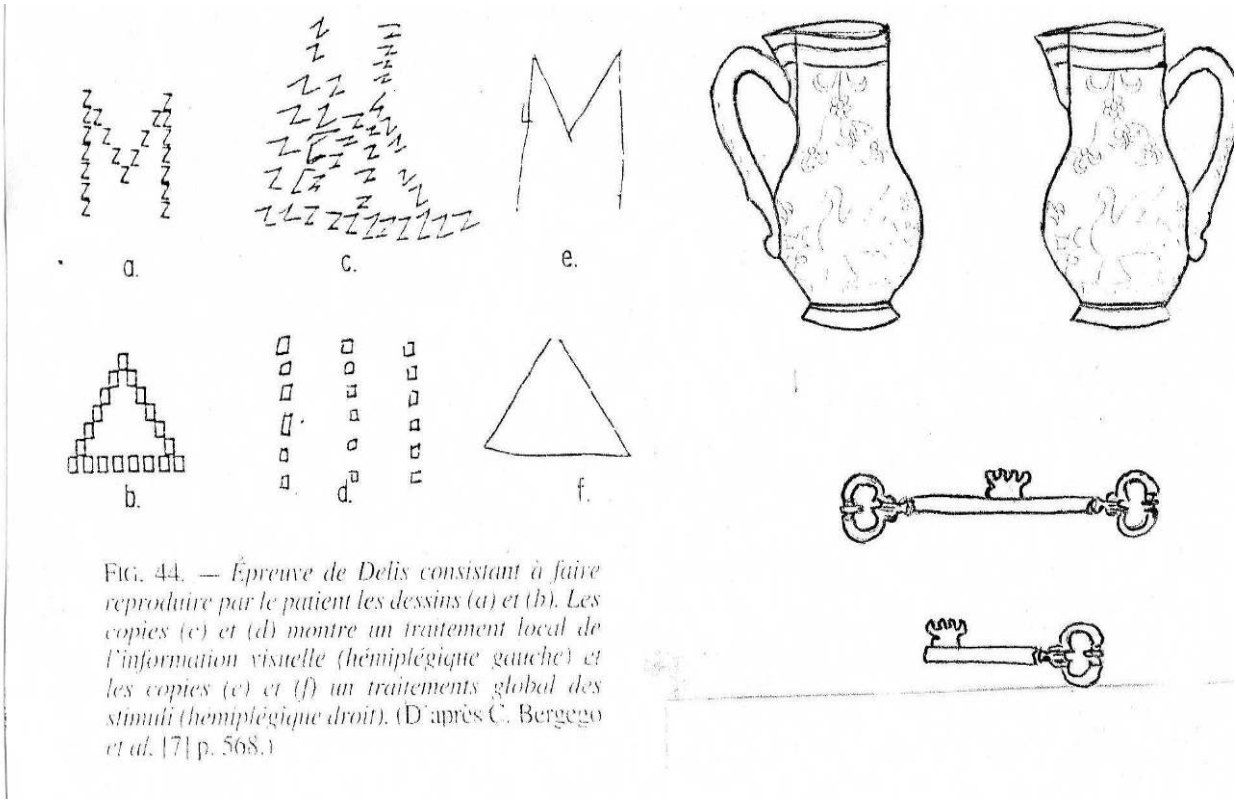
(MORIN.G, loc. cit, pp : 210 – 214)

كما قد تكون أحياناً الإصابة ثنائية الجانب **Bi- occipital** في الفص الأيمن والأيسر معاً، وفي حالة إصابة أحادية الجانب يكون الخلل أقلّ حدّة وصعوبة، حيث يُمكن تشخيص اضطراب الإدراك البصري إذا كان الفرد غير قادر على التعرف الصحيح للصّور والأشياء باستعمال البصر، وهذه المثيرات قد تمت معرفتها سابقاً، كما قد يعرفها باستعمال حاسة أخرى لمسية أو سمعية، تسمح له عموماً بالتعرف على المعلومات التي أمامه. (NICOL. S, 1998, pp :86 –

88)

ذلك أنّ اضطرابات الإدراك البصري تُحدث تداخلات وتشويشات إدراكية بصرية تُؤثر على تعلم الطفل ذي صعوبة التعلم، خاصة في المهارات الأساسية من قراءة، كتابة ورياضيات فقد يُكرر هؤلاء الأطفال ما يقرؤون أو يقفزون عن الكلمات دون قراءتها أو يقرؤونها قراءة بطيئة ومترددة، والكتابة تكون بصورة غير منتظمة مع عدم اتساق المسافات بين الكلمات.

- الشكل رقم (06): يُوضّح كيفية حدوث اضطراب الإدراك البصري -



(NICOL. S, 1998, pp :86 – 88)

2. 8. أنواع اضطرابات الإدراك البصري:

يُعاني طلبة صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من صعوبات الإدراك البصري والتي تتجسد في أنواع اضطراب الإدراك

البصري الآتي ذكرها:

2. 8. 1 - صعوبة التمييز البصري:

يُقصد بالتمييز البصري قدرة الطفل على التفريق بين شكل مرئي وآخر، كالتمييز ما بين الصورة وخلفيتها أو التمييز ما بين صورة رجل بستة أصابع ليديه وآخرون بأصابع كاملة، أو إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الصور من حيث الطول والعرض، اللون والشكل والمساحات...، وعليه يُقاس في الجانب القرائي القدرة على التفريق ما بين الحروف الهجائية للكلمة مثل التفريق ما بين (ت - ث - ب - ن) أو يُفرّق ما بين الأعداد (6 - 9 - 51 - 15) وتُعدّ هذه القدرة ضرورية لتعلم الفرد القراءة والكتابة والحساب والرسم، حيث ترتبط عادة بسرعة الإدراك، وإدراك التفاصيل الدقيقة التي يُمكن الكشف عنها من خلال اختبارات متعددة، من بينها:

- عيّّن حرف (ج) من بين الحروف التي بين يديك أو أشر إلى الحرف (ج) فيما يلي أو استخرج الحرف (ج) من بين الحروف التي أمامك.

إنّ عملية القراءة تتطلب من الطفل القيام بعمليات التعرف، التحليل والتركيب البصري للكلمة، لذلك يصعب على الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات في الإدراك البصري إدراك الكلمات إدراكاً سليماً نظراً لسوء استقبال وتنظيم وفهم معنى المثيرات البصرية التي وقعت ضمن مجالهم البصري مع سلامة حاسة البصر، كما يصعب على مثل هؤلاء الأطفال التمييز بين الأشياء والعلاقات التي ترتبط بينها في الحيز الواحد لذلك هم فاقدون لثقتهم بأنفسهم نظراً لإدراكهم المشوّش للأشياء. (أسامة محمد البطينة وآخرون، 2005، ص ص: 113-114)

إذن هذا النوع من اضطرابات الإدراك البصري يتمثل في عدم القدرة على التمييز بين الأشياء التي يُبصرها الإنسان من حيث شكلها، حجمها، أو لونها، وكذلك التمييز بين أوجه والاختلاف بينها، كما تمس صعوبات التمييز البصري المادة المقروءة حيث يعجز التلميذ عن التمييز بين الخصائص المميزة للحروف، مثل (س - ش، ب - ن)، ويتعدى ذلك إلى صعوبة التمييز ما بين الأشكال إذ يكون الطفل عاجز عن التمييز بين مختلف الأشكال الهندسية، وكذلك صعوبة إدراك الأشياء بأشكالها الصحيحة ويُقصد به صعوبة الأطفال إدراك الأشياء عندما تتغير في الشكل أو المكان. (نوري الياسري، 2001، ص ص: 18-20)

2. 8. 2 - صعوبة الإغلاق البصري:

وهو مفهوم يُشير إلى قدرة الطفل في التعرف إلى الأشياء الكلية من خلال رؤية جزء منها (معرفة الكل من خلال الأجزاء)، كأن يقرأ الطالب كلب بعد إخفاء جزء منها، من خلال تلميحات الكلمة في السياق الذي تقع فيه، أو قراءة جملة بعد حذف كلمة منها.

وعادة ما يفتقر أطفال صعوبات التعلم ممن يُعانون من اضطرابات الإدراك والوظائف الإدراكية إلى هذه القدرة سواء أكانت في الإغلاق السمعي أو البصري، وهذا أيضاً نظراً لصعوبة تركيزهم للانتباه على شكل الحرف أو الجملة أو الكلمة مما يُعيق عملية الإغلاق لديهم.

2. 8. 3 - صعوبة إدراك العلاقات المكانية:

يتطلب إدراك العلاقات المكانية إدراك الطفل في القراءة مثلاً علاقة الحروف مع أمكنتها في المكان الذي وُجدت فيه وفق شكل وحجم ومساحة محددة، حيث يُؤثر بعد المسافة أو اقترابها بين الرموز الكتابية على إدراكهم الصحيح لهذه الكلمات، مما ينعكس سلباً على القراءة والكتابة والحساب، ويرتبط كذلك بهذه المهارات إدراك الخرائط والرّسوم البيانية، واللوحات الهندسية والكتابة باستقامة على السطر.

ولقد أشارت الدراسات التي أجريت في هذا الجانب إلى وجود فروق ذات دلالة بين الأطفال ذوي الاضطرابات الإدراكية البصرية والطلبة العاديين لصالح الأطفال العاديين، والتي برزت من خلال درجات التحصيل القرائي. وعليه تتمثل هذه الصعوبة في عجز الفرد على تحديد أماكن الأشياء والأجسام في الفضاء أو الفراغ، وإدراك مواقعها بالنسبة للفرد المدرك، وكذلك بالنسبة للأشياء الأخرى المحيطة.

2. 8. 4 - صعوبة تمييز الصورة وخلفيتها:

وهي عدم قدرة الفرد على الفصل ما بين الصورة أو الشكل من الأرضية التي وُجد عليها وهي الخلفية المحيطة به، كالتفريق ما بين الجملة أو الكلمة المكتوبة والأرضية التي كُتبت عليها وما يُحيط بها، ويردّ ذلك إلى انشغال الطفل بمثير آخر غير المثير المستهدف (الكلمة أو الجملة) وهو الهدف الذي وجه نحوه الإدراك، فيتشتت انتباهه ويتذبذب إدراكه فيخطئ في مدركاته البصرية.

2. 8. 5 - صعوبة سرعة الإدراك البصري:

وهي تلك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة من قبل الفرد للمثيرات الحسية البصرية والتعرف إليها وإعطائها دلالاتها ومعانيها، فيحتاج عادة أطفال صعوبات سرعة الإدراك البصري إلى وقت أطول في عملية تحليل ومعالجة المعلومات البصرية التي يُشاهدونها مثل: الكلمات، الأرقام، الأشكال والصور... مما ينعكس سلباً على تعلمهم القراءة الكتابة والحساب، فسرعة الإدراك هي التي تُمكن الفرد من القراءة الصحيحة والكتابة السليمة وتعلم الرياضيات بسهولة ويسر مما يزيد من فعالية التعلم.

2. 8. 6 - صعوبة الذاكرة البصرية والتصور:

تعمل الذاكرة البصرية على استرجاع المعلومات البصرية التي تمّ تعلمها مما يُسهّل على الأطفال إمكانية تعلم القراءة والكتابة من خلال سرعة استدكار صور الحروف والكلمات مما يُسرّع في عملية قراءتها، في حين أنّ الأطفال ذوي صعوبات الذاكرة البصرية يُواجهون مشاكل في التعرف على الكلمات مما يدفعهم إلى تهجئتها، فيظهر عليهم البطء في بداية تعلم القراءة، كما يجدون صعوبة في تذكر قواعد الإملاء والتهجئة والتعرف على الكلمات الشاذة، فتظهر على كتابتهم التهجئة الصوتية للكلمات كما يُرافق ذلك صعوبة في تكوين صور الأشياء في أذهانهم.

2. 8. 7 - صعوبة التأزر البصري - الحركي:

تلك المهارة التي تتأزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء، خاصة في مجالات النسخ والكتابة والثبات على السطر ومسك الأشياء وقذفها، حيث يُعاني الأطفال ذوي اضطرابات التأزر الحركي من عدم القدرة على القيام بمثل هذه الأنشطة. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 113-115)

• خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل عرضنا أهمّ ما يخصّ الإدراك البصري كميكانيزم عادي والاضطرابات الإدراكية البصرية عند الطفل، و مدى أهميته في التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء التّمدّس، باعتباره عملية مركبة تهدف إلى التعرف البصري على المثيرات الموجودة في البيئة التي تُحيط بنا وإضفاء الدلالة عليها، وهي مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بعملية الإحساس والانتباه، وكذا بباقي العمليات المعرفية الأخرى كما تبين كذلك أنّ للإدراك البصري أهمية بالغة في عملية تعلم المهارات المدرسية الأساسية من رسم قراءة وكتابة.

وعليه خصصنا الفصل الموالي لعرض هذه المهارات المتمثلة في القراءة والكتابة باعتبارهما اكتساب مدرسي قاعدي، ومن ثمة المشاكل التي تتعرضهما.

الفصل الثالث: "تعلم مهاري القراءة والكتابة"

* تمهيد.

1. مهارة القراءة.

1.1. تطور مفهوم القراءة.

1.2. تعريف القراءة.

1.3. شروط تعلم القراءة

1.4. ميكانيزمات تعلم القراءة.

1.5. مهارات القراءة.

1.6. تقسيمات وأنواع القراءة.

1.7. استراتيجيات اكتساب القراءة.

1.8. طرق تعلم القراءة.

1.9. نماذج مراحل تطور القراءة.

1.10. نمو وتطور مهارات القراءة لدى الطفل.

2. مهارة الكتابة .

1. 1. تعريف الكتابة.

1. 2. مهارات الكتابة السليمة.

1. 3. خصائص الكتابة.

1. 4. مميزات الكتابة العربية.

1. 5. العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة.

1. 6. المتطلبات السابقة لمهارة الكتابة.

1. 7. شروط إعداد التلاميذ لاكتساب الكتابة.

1. 8. مراحل نمو وتطور الكتابة.

1. 9. أهمية وأهداف الكتابة.

1. 10. علاقة تعلم الكتابة بتعلم القراءة.

* خلاصة الفصل.

تُعَدّ القراءة أداة لتبادل الأفكار والمعلومات، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، إذ يرجع إليها السبب في الكثير من حالات الفشل الدراسي، فالقراءة تعتبر أولى المهارات التي يكتسبها التلميذ منذ دخوله المدرسي، حيث أنّ اكتسابه لها يُسهّل عليه تناول باقي المواد الدراسية، كما تُمثّل القراءة عملية مُعقّدة تتفاعل فيها عدّة ميكانيزمات بصرية، سمعية و حركية، إذ يتم من خلالها فكّ الرّموز المكتوبة و ربطها بالأصوات التي تُناسبها، من أجل إدراك وتمييز معانيها، وهذا طبعاً لا يتم بمعزل عن القُدرات العقلية و المعرفية للفرد، هذا ما يُؤكد المكانة التي تستحوذها عملية القراءة كونها الأساس الجوهرى للتعلّم الأكاديمي.

كما تعتبر الكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال وتُعدّ قياساً بسلم القدرات اللغوية آخر ما يتعلّمه الفرد، فهي تُمثّل الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية، المكتوبة بما فيها القراءة، حيث أنّ معظم الأفراد يُطوِّرون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة.

حيث تُمثّل بُعداً معرفياً ومهارياً يتمثل بصورته النفس - حركية، فالكتابة عملية تفاعلية مُعقّدة، وصيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهي تُمثّل مهارة تعليمية مهمة من ناحية ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات، إذ تتفاعل فيها عدّة ميكانيزمات بصرية، سمعية وحركية كما يتم من خلالها فكّ الرّموز المكتوبة وربطها بالأصوات التي تُناسبها، من أجل إدراك وتمييز معانيها، وهذا طبعاً لا يتم بمعزل عن القُدرات العقلية والمعرفية للفرد.

ولما لهما من أهمية بالغة حاولنا في هذا الفصل رصد الجوانب المختلفة لتعلّم مهارتي القراءة والكتابة من تعريفهما، شروط ومراحل تعلمهما، ميكانيزماتهما ومهاراتهما، وأخيراً علاقتهما ببعضهما أي علاقة تعلم القراءة بتعلّم الكتابة.

1. مهارة القراءة.

1.1. تطور مفهوم القراءة:

اثر أهمية مهارة القراءة في حياة الفرد والمجتمع، واعتماد العملية التعليمية عليها، فقد تناولها التربويون بالدراسة والبحث منذ أوائل القرن العشرين إلى يومنا هذا، ما أدى إلى تغيير مفهومها تغيراً جذرياً.

إذ كانت عملية القراءة في مطلع القرن العشرين لا تتعدى عنصر واحد، ألا وهو التعرف البصري على الحروف والكلمات، ومن ثمة نطقها الصوتي، فالمدرس حينها انصب اهتمامه في تلقين هاتين الإستراتيجيتين عند تعليم التلاميذ لمهارة القراءة، على غرار الأبحاث المجرى آنذاك والتي كانت بدورها مرتكزة على النواحي الجسمية المتعلقة بالقراءة كحركات العين وأعضاء النطق.

أما العقد الثاني من القرن نفسه أجريت سلسلة من البحوث تتعلق بأخطاء التلاميذ الكبار في قراءة الفقرات، ومن هنا تغير مسار مفهوم القراءة من كونها عملية آلية بحتة تقتصر على مجرد التعرف والنطق، بل هي عملية معقدة تستلزم الفهم، الربط والاستنتاج، وعليه تبين أهمية القراءة الصامتة.

إضافة إلى هذه العناصر (التعرف، النطق والفهم)، برز عنصر آخر في القراءة الحديثة، والمتمثل في النقد والتحليل حيث أثبتت الدراسات تنوع القراءات حسب أهدافها، فبداية العقد الثالث من نفس القرن، كانت نقلة جديدة في مفهوم القراءة، حيث أُضيف لها عنصر آخر المتمثل في حل المشكلات، باعتبارها نشاط فكري.

إذن مفهوم القراءة تزامن تطوره مع مختلف عقود القرن العشرين إلى أن أصبح مفهوماً شاملاً لمختلف هذه الأبعاد: التعرف، النطق، الفهم، النقد، التحليل، الموازنة، وحل المشكلات، أي أنها نشاط فكري معرفي عصبي متكامل. (سهام دحال، 2004 - 2005، ص: 12 - 13)

1. 2. تعريف القراءة:

1. 2. 1 - تعاريف الباحثين والعلماء:

➤ تعريف هاريس وسيباي:

هي تفسير ذو معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة، والقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ، ويُحاول القارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب. (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص: 131)

➤ تعريف جوف 1972:

يُشير إلى أنّ القراءة هي القدرة على فك شفرة الرموز المكتوبة وتحويلها إلى أصوات منطوقة.

➤ تعريف بيرفيتي وآخرون 1979:

القراءة هي القدرة على الأداء الجيد في الاختبار المعياري للقراءة.

➤ تعريف أندرسون وبيتشرت 1978:

هي القدرة على تبني وجهة نظر معينة. (دانيال هالان وآخرون، 2007، ص: 516)

➤ تعريف أجوريا جيرا: أنّ عملية القراءة لا تتمثل فقط في إدراك الحروف أو فهم معنى الكلمة، بل هي كل من

عمليات التحليل والتركيب التي تعطي معنى لشكل جديد من التعبير اللساني، وهذا لا يتحقق إلا إذا كانت

عمليتا التحليل والتركيب (اللّتان من شأنهما أن تكونا معنًا لذلك الشكل الجديد من التعبير اللّغوي)

مُتكاملتان. (Muchulli, Bourcier.A, 1985, p :48)

➤ **تعريف دوماستر:** القراءة عملية معقدة، تشترك فيها ميكانيزمات سمعية وأخرى بصرية، وهي لا تحدث عند معرفة الأصوات فحسب بل أيضاً أثناء فهم معنى الكلمات كما تستلزم أيضاً مشاركة الجانب العقلي (من ذكاء وتجربة الطفل). (بن صافية أمان، 2002/2001، ص: 8-9)

➤ **تعريف ماجدة بهاء الدين السيد عبيد:**

القراءة تلك العملية العقلية التي يُراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز المكتوبة، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، أي هي عملية فك الرموز، وبذلك فهي تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر واللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى، فالقراءة عمليتان متصلتان:

- العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة.
- والعملية الثانية عملية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز. (ماجدة بهاء الدين السيد عبيد، 2009، ص: 98).

➤ **تعريف أسامة محمد البطاينة وآخرون:**

القراءة عملية معقدة متشعبة ومتداخلة، فهي وسيلة للتفاهم والاتصال التي من خلالها يستطيع الإنسان الاطلاع على أفكار الآخرين ومحاوَرَتهم من خلال أفكاره، ومن خلالها تزداد خبرات الفرد وتمنحه فرصة التذوق والاستمتاع بنتائج الآخرين وتجاربهم، ويُحقق الفرد تواصله الاجتماعي والإنساني، فهي بمجملها نشاط فكري إنساني حضاري. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 133).

➤ **تعريف أحمد السعيد:**

تُعرّف القراءة على أنها عملية نفسية عقلية تتضمن القدرة على تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، وتُعدّ القراءة واحدة من العمليات النفسية الأساسية التي تتطلب عدداً من العمليات العقلية اللازمة لظهورها لدى الأطفال العاديين. (أحمد السعيد، 2009، ص: 17)

1. 2 - تعاريف القواميس:

◆ **تعريف القاموس النفسي سيلامي (norbert sillamy):**

" القراءة هي النشاط الذي من خلاله نستقي المعرفة من نص مكتوب"، ويُضيف مفسراً بقوله: "تعلم القراءة هو نعلم دلالات الإشارات المشفرة من قبل المجتمع وهو المؤسس الأول لهذه المدرسة، وهذا الاكتساب يُطور سيرورات التنشئة الاجتماعية والتي تبدأ باللغة الشفهية، كما أنّ لهذه العملية شروط عقلية حسية، حركية..." (norbert sillamy, 1999, p: 155)

يُمكن أن نستخلص من هذا التعريف أنّ تعلم القراءة يُساهم في تكوين نظام التشفير، فتعلمها مقرون بتعلم الإشارات المشفرة، هذه الأخيرة هي التي تُطوّر سيرورات التنشئة الاجتماعية.

◆ تعريف قاموس (le petit robert):

" فكلمة اقرأ هي في الأول متابعة العينين للتعرف على ميزات الكتابة، ثانياً فك الرموز، ثالثاً التعرف على محتوى النص بواسطة القراءة، رابعاً شرح بصوت عال نص مكتوب " (لواني يمينه، 2007، ص:59)

إذن فالقراءة تُبنى على خطوات وهي: التعرف على الكلمة من خلال متابعة العينين لها، فك رموز الكلمة، ثم التعرف على محتوى النص، وشرحه بصوت عال.

◆ تعريف القاموس الأساسي لعلم النفس (le Dictionnaire fondamental de la psychologie)

" القراءة جملة من النشاطات الإدراكية اللغوية والمعرفية التي تسمح للفرد بفك التشفير، فهم وترجمة مقاطع الرموز الخطية التي لها علاقة بلغة معينة " (Bloch,1992,p : 707)

وعليه يتضح أنّ القراءة عملية تفاعلية ذات بعدين: لغوي ومعرفي، إذ أنّ تفسيرها يركز على مطلبين أساسيين: فك التشفير وفهم الرموز المشفرة.

1. 3. شروط تعلم القراءة:

إن القراءة تشمل عدة عمليات ذهنية وحركية، لذلك فلا بد من توفر بعض الشروط العامة قبل أن يُصبح الطفل قادراً على القراءة، وهذه الشروط هي:

أ. الشّروط الفيزيولوجية لتعلّم القراءة:

إنّ عملية القراءة تتطلّب تضافر الوظائف السّمعية، البصرية و الصّوتية، فنقصان إحدى هذه الوظائف قد يكون عقبة لتعلّم القراءة.

◆ النضج العضوي:

إن الطفل عند ولادته ليس مهياً للقراءة، لأن مثل هذه العملية تستلزم نضج حاسي السمع والبصر، لكي يتمكن من التمييز بين الحروف والأصوات، وبعد أن يتعلم الطفل كيف يتلفظ، لا بد أن يتحول ذلك التلفظ إلى عملية سهلة غير مُجهدة، فلا بد أن تتمرن الأعضاء المصدرة للأصوات على التلفظ الصحيح. (حنفي بن عيسى، 2003، ص: 17)

◆ حاسة البصر:

العين لها القدرة على الحركة في كلّ الاتجاهات، زيادةً على الحركة الدائرية فهي بذلك تلتقط الصّور من المحيط، و يستقبلها المخّ الذي يُترجم الصّورة و يُعطيها معنى (Mialaret, 1975, p: 32)

فالبصر السويّ ضروري في تعلّم القراءة، لأنّ القدرة على تعلّمها تتطلب رؤية الكلمات بوضوح، وملاحظة ما بينها من خلاف وفروق، وكلّ انحراف واضح من الإبصار قد يؤدي بالطفل إلى رؤية الكلمات التي يقرأها مُهتزة أو يراها على غير صورتها الحقيقية. (هشام الحسن، 2000، ص: 24)

♦ حاسة السمع:

لا تقل أهمية السمع عن البصر بدليل أنّها تسمح بالاتصال بالعالم الخارجي لذا فإنّه من المستحسن أن يتعرّض الطفل إلى فحص سمعي مُعمّق قبل دُخوله إلى المدرسة فالطفل إذا لم يتمكن من سماع الحروف بصورة جيّدة فهو لن يتمكن من نُطقها و بالتالي لا يستطيع القراءة.

♦ الجهاز الصوتي:

لا يُمكن إدراك الكلام إلّا إذا كان الإنسان قادراً على تمييز الأصوات، و لكي يكون المتكلّم قادراً على إصدار أصوات يُمكن أن يُميّزها السامع، يجب أن يتمتع بجهاز تصويت سليم. فكلّ الحروف يجب أن تخرج بصفة صحيحة من مخارجها، و التطق السليم للحروف يتوقف على سلامة هذه المخارج، و هي الحنجرة التي تُمثّل الطّاقة الصوتية المستخدمة في التّصويت، والتّجاويف الواقعة فوق المزمار تقوم بدور الرّنانات، ففيها تُشكّل أغلب الأصوات، و البلعوم، تجويف الفم و تجويف الأنف، هذه التّجاويف عبارة عن مخارج الأصوات، و لكلّ صوت مخرج أصلي. (Noel, 1976, p: 35)

♦ الصّحة العامة:

إنّ للصّحة العامة أهمّيّتها كعامل من عوامل الاستعداد، إذ أن تعلّم القراءة يقتضي انتباهاً وتركيزاً، فالطفل الذي يستولي عليه التّعب و الإرهاق بعد قليل من الجهد لا يجد الطّاقة التي تُمكنه من الاستمرار في التّعلم، و سرعان ما يشرد ذهنه ممّا يؤدي إلى ضياع بعض عناصر الدّرس الصّورية منه، إضافة إلى التّعب المتكرّر عن المدرسة بسبب ضعف صحته، فيفوته تعلّم كلمات جديدة، و أيضاً لن يتمكن من تثبيت القديمة.

ب. الشّروط العقلية:

♦ الاستعداد العقلي: إنّ استعداد الطفل لتعلّم القراءة يعتمد كثيراً على النّضج العقلي، فالاستعداد لا يمكن أن يتوفر إلّا إذا استطاع الطفل فهم ما ترمز إليه صورة من الصّور، و يُحسن التعبير عليها، كما ينقل أفكاره إلى غيره بسهولة ووضوح، وهذا ما يتطلب من الطّفل وصوله إلى نضج عقليّ معيّن. (هشام الحسن، نفس المرجع، ص: 27 - 28)
و لا شك أنّ للدّكاء علاقة وثيقة بتكليف الفرد مع نفسه، ومع المجتمع المحيط به فالذكاء يُساعد في الابتعاد عن المشكلات و التغلب عليها أو التّكيف معها، فقياس الدّكاء يكشف عن الكفاءة و القدرات التّعليمية، فكلّما كان

الدّكاء عالي كان تعلّم القراءة بصفة خاصة أفضل والتّعلّم بصفة عامة أحسن، ومن هنا تبدو دراسة "جاتس" (Gates, 1985) دليل واضح على ذلك حيث أكّد أهمية الدّكاء كمؤشر هام لنجاح القراءة. (أوجيني مدانات، 2001، ص: 24)

ج . الشّروط الخاصة بالجانب اللّغوي:

قد نجد من الأطفال من يأتي إلى المدرسة حامل حصيلة لغوية واسعة من الكلمات والتراكيب التي يفهمها إذا سمعها، أو يستخدمها في حديثه، وهذا يرجع إلى قدراته العقلية من جهة، وإلى البيئة التي نشأ فيها والخبرات التي اكتسبها منها من جهة أخرى، وعليه كانت الحصيلة اللّغوية للطفل عاملاً أساسياً من عوامل الاستعداد للقراءة، كما أنّ قدرته على التعبير عن أفكاره بجملة بسيطة ودقيقة تجعله أكثر استعداداً لتعلّم القراءة. (عبد الرحمان العيسوي، 1997، ص: 72)

ذلك أنّ الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الطفل أثناء القراءة بتحكمه وتمكنه باللغة الشفوية، إضافةً لامكانيته من تحليل المقاطع والأصوات. (van hout, 1998, p :34)

• الطلاقة اللّغوية:

فالطفل يستطيع استخدام هذه القدرة لتفسير السياق وفهمه بحيث أنه يستطيع أن يزيد ثروته اللّغوية، التي تزيد من فهمه لما هو مقروء، ومن الشّروط اللّغوية نجد أيضاً نمو الوظيفة الرمزية، التواصل والرصيد اللّغوي. (هدى محمود الناشف، 1997، ص: 33)

أما في حالة تأخر اكتساب اللّغة و مع انعدام التّوجيه السّهل للغة و النّظام الصّوتي في معرفة الأشكال اللّفظية، ترتيب تسلسل الكلمات و الجمل، و صعوبات في تقطيع المقاطع، فالطفل غير القادر على بناء لغة شفوية سليمة، يتعرّض لنفس الصّعوبات للغة المكتوبة. (Aimard, 1972, p: 299)

د . الشّروط الاجتماعية:

هناك عدة دراسات أثبتت أنّ المستوى الاجتماعي للتلميذ مهمّ، فقد أثبت أخصائي علم النفس المدرسي وجود فروق بين التلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي عالي والتلاميذ الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي منخفض، حيث أنّ أطفال الفئة الأولى يقرؤون بصفة أفضل من الفئة الثانية. (علي تعوينات، 1992، ص: 18)

هـ . السيروورات المعرفية المتدخلة أثناء تعلم القراءة:

توجد سيروورات معرفية تلعب أدواراً مهمة لنجاح عملية تعلم القراءة والمتمثلة في:

- الوعي الفونولوجي: يُمكن تعريفه على أنه إمكانية تقطيع مكونات الكلام (إلى كلمات قافية أو تناغم، الأصوات المقاطع والحروف) وإخضاعها إلى عمليات معقدة، بهذا يُمكن للطفل التحكم في قواعد التقابل بين الحرف الكتابي

والحرف الشفوي، وهي تعتبر ركيزة هامة جداً بالنسبة للقارئ المبتدئ فالعامل الفونولوجي يُعتبر أساس تعلم القراءة بالنسبة للعديد من العلماء.

- **فهم التراكيب:** من خلال التمكن من قواعد التنظيم التي تُؤثر على توزيع الكلمات وفقاً لترتيب منطقي تسلسلي للمفردات المكونة للجمل، فلكي يستطيع القارئ الوصول إلى قراءة سليمة واضحة وفعالة عليه إجادة التحكم في تنظيم وتسلسل الكلمات داخل النص. (chevrie Muller, 1996, p :315)
- **الذاكرة العاملة:** سلامة المناطق العصبية المسؤولة عن معالجة المعلومات التي تصلنا ومن ثمة تخزينها وإعادة استرجاعها، واعتبر علم النفس العصبي المعرفي للطفل الذاكرة النشيطة من بين النشاطات الأكثر أهمية في النظام المعرفي للفرد، فغالباً ما تُؤثر اضطراباتها بصورة سلبية على تعلم القراءة، رغم إمكانية التمدد إلا أنه يُظهر وجود مشاكل على مستوى الإكتسابات المدرسية القاعدية.
- التي تُسجل كمية قليلة من المثيرات والمعلومات ، تشمل سياقات المراقبة والتسجيل، أي تشمل الانتباه والإدراك، لتخزين المثيرات، فالتسجيل متواصل بالانتقاء والترتيب لمختلف المثيرات (Dumont, 1998, p : 80)
- **الوعي الإملائي:** الوعي الإملائي مهم جداً بالنسبة للأنظمة اللغوية التي تعتمد على الأبجدية، فهو يسمح للقارئ بالتعرف على القواعد المتعارف عليها للكتابة وعلى الشكل الصحيح للكلمات، وهو يتمثل في التعرف وتقبل سلسلة من الحروف في الكلمات، فعملية اكتساب القراءة تُشكل عاملاً أساسياً في تطوّر القدرة على الكتابة وتمثيل الكلام كتابياً بصورة أحرف بشكل صحيح. (Curtin, 2001, p :14)
- **التنشيط الدلالي:** التنشيط الدلالي خاص بدلالة الكلمات التي يتم التعرف عليها على أساس القرائن التي تُرافق الجملة المقروءة، والمعالجة الدلالية هي التي تسمح ببناء المعنى وبصفة عامة يُمكن تصور المفردات كشبكة دلالية، أين تكون دلالات الكلمة فيه غير مشفرة، حيث أنّ قراءة كلمة ما تكون سهلة إذا سبقتها في الجملة كلمة أخرى قريبة منها من حيث المعنى، فهذا يقوم بتأجيل الوصول إلى المعنى. (Chuvrie Muller, 1996, p :315)

1.4. ميكانيزمات تعلم القراءة:

- تجاوزت عملية القراءة مرحلة التنافر المفاهيمي من جهة والآلية الميكانيكية من جهة أخرى، فقد انصبّت الاهتمامات الحديثة على استراتيجياتها وأهدافها الفعلية، وفيما يلي سنعرض أهم الاستراتيجيات لتحقيق ذلك:
- * **التعرف على الكلمة:** إنّ غموض اللغة يزيد من صعوبة التعرف على الكلمة المكتوبة والعلاقة الطردية بين التعرف على الكلمة والتركيز على المعنى، وبدون القراءة لن يستطيع القارئ القيام بالوظائف العليا، وهذا ما أكدّه (شال، 1991
- Chall) وهناك استراتيجيات خاصة بالتعرّف على الكلمة سنعرضها باختصار فيما يلي:

- الوعي الصوتي للكلمات.

- الصوتيات.

- الكلمات البصرية.

- البطء في استرجاع الكلمة.

- مفاتيح النص (السياق).

- التحليل البنائي. (أم الخير حمدي، 2009-2010، ص ص: 32-33)

* الفهم القرائي:

إنّ مرامي الاستراتيجيات الحديثة لتعليم القراءة هي الوصول بالتلميذ للفهم القرائي، أي تمكينه من استخلاص معنى الأشكال الخطية في النص المقترح للقراءة، فتمتّ علاقة بين القراءة الجيدة والفهم. (أحمد عبد الله، مصطفى فهم، 1994، ص:

37)

فإذا كانت إستراتيجية التعرف على الكلمة على درجة من التعقيد فإنّ الفهم القرائي أبلغها تعقيداً وأهميةً.

أما من الناحية الإجرائية له فيبيّنّها "محمد حسين علي" على أنه: " التكيّف الناجح لموقف يُجابه الفرد، وهذا التكيّف الناجح لا يأتي إلاّ نتيجة لفهم العلاقات القائمة للموقف، وتمييز العناصر الرئيسية له وعلاقتها بالهدف العام وتمييزها عن العناصر البعيدة عن الهدف". (أم الخير حمدي، المرجع السابق)

كما أنّ دونالد بيران فقد حدّد مظاهر الفهم القرائي، والمتمثلة في:

- إدراك معاني الكلمات.

- إدراك معاني الفقرة.

- إدراك الفقرة الأساسية.

- فهم معاني الجملة.

- تنظيم المادة المقروءة.

- تمييز الكلمات.

- فهم المعنى الإجمالي.

- سرعة الفهم.

- سرعة القراءة.

وعموماً فالقراءة في تطورها تعتمد على الفهم والتدريب الحركي الحسي للمهارات المتصلة بالقراءة. (فؤاد البهي السيد،

1998، ص: 185)

1. 5. مهارات القراءة:

- مهارة القراءة الاستطلاعية: تعتبر نظرة سريعة على بعض الأمور التي تلقي الضوء على محتوى المادة المقروءة.
- مهارة القراءة العابرة أو التصفح: هي قراءة سريعة تبحث عن بعض النقاط أو عن أفكار عامة تكون عادة مذكورة بوضوح.
- مهارة قراءة التفحص: تُعدّ قراءة متأنية نسبياً تُفيد لتنظيم المادة، وهي تُجيب عن أسئلة من نوع (لماذا وكيف؟).
- مهارة قراءة الدرس: وهي قراءة متأنية دقيقة للتأمل والتفكير.
- مهارة قراءة المجازاة: نعني بها القراءة السريعة مع الفهم السريع وهي تعتمد على المرونة وتحتاج إلى الكثير من التدريب ولاستمرار في التطبيق.
- مهارة قراءة التخمين: إنها العملية الذهنية التي يقوم بها الدماغ قبل قراءة النص، وهذه العملية تستمر كنشاط ذهني يُمارسه القارئ خلال القراءة فيتوقع ما يسرد من أفكار ونتائج عن طريق الربط بين الجمل. (حسان حسين عبادة، 2008، ص:23)
- كما توجد مهارات أخرى متمثلة في: التعرف على الكلمات، التأكد من معاني الكلمات، وفهم المواد المقروءة وتفسيرها، إدراك العلاقات بين الكلمات الجمل والفقرات.

❖ **مهارات القراءة في المدرسة الابتدائية:** يكتسب التلميذ من الصف الأول ابتدائي حتى الصف الثالث مهارات القراءة بسهولة ودون إرهاق إذا كان مهياً من الناحية العقلية والجسمية، وسنعرض فيما يلي أهم المهارات التي يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية:

• مهارات القراءة في السنة الأولى ابتدائي:

تتكون لدى التلميذ في نهاية السنة الأولى ابتدائي المهارات التالية:

- الإلمام بجميع حروف الهجاء وأشكالها.
- الربط بين الكلمة والصورة.
- التمييز الصوتي للحروف والتمييز البصري بين أشكال الحروف.
- قراءة الجمل المكونة من كلمتين، ثلاث أو أربع كلمات.
- تعرّف التلميذ على الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة والكسرة) والحركات الطويلة وكذا مخارج الحروف. (دحال سهام، 2005، ص: 25)

• مهارات القراءة في السنة الثانية ابتدائي:

تتكون لدى التلميذ في نهاية السنة الثانية ابتدائي المهارات التالية:

- يُمكنه التعرف على الحركات الممدودة والمشدودة، التنوين، اللام الشمسية والقمرية، المفرد المثنى والجمع، المذكر والمؤنث.
- يكون قادر على قراءة جمل مُكونة من كلمات تعلمها.
- يتمكن من قراءة نصوص الكتاب المقرر.
- يستطيع التعرف على الكلمة.
- يتحكم في القراءة الجهرية بحيث لا يتمكن من قراءة كلمات أو جمل غير موجود في النص ولا تكرار أو إضافة ولا إبدال كلمات بغيرها.
- قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل المبسط، وكذلك قراءة الكتب المصوّرة التي تُناسب عمره وميوله. (بوفلاح كريمة، 2007، ص: 22)

• مهارات القراءة في السنة الثالثة ابتدائي:

تتكون لدى التلميذ في نهاية السنة الثالثة ابتدائي المهارات التالية:

- يقرأ فكرة من بين عدد من الجمل السهلة والقصيرة دون تعثر.
 - بإمكانه قراءة الكتاب المقرر بدقة وإتقان وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.
 - أن يكتسب الألفاظ والتراكيب والمفاهيم التي يجري التعامل معها في مجال التخاطب الشفهي والكتابي. (لعوامن حمودي، ب س، ص: 73)
 - يكون قادر على صياغة الأفعال في الماضي، المضارع والأمر كما يُمكنه التعرف على الأسماء الموصولة، الضمائر، حروف الجر، أسماء الإشارات وأدوات الإستفهام.
 - يُمكنه المشاركة في حوار مع الجماعة أو المناقشات البسيطة.
 - يكون قادر على التعبير على الأفكار البسيطة في تسلسل وتتابع.
 - يكون قادراً على سرد قصة أو حادثة قصيرة. (بوفلاح كريمة، 2007، ص: 23)
- وهكذا نجد أنّ الاهتمام بعملية القراءة في المرحلة الابتدائية والوقوف على طبيعتها ومعرفة العوامل التي تضمن النجاح في تعلمها، كل ذلك أدى إلى الكشف المبكر عن مسؤولية جديدة للمدرسة. (أحمد عبد الله، فهميم مصطفى، 1999، ص: 70)

1. 6. تقسيمات وأنواع القراءة:

يمكن تحديد تقسيماتها فيما يلي:

❖ من حيث التهيئ الذهني للقارئ: ويندرج تحت هذا التقسيم فرعين، هما:

■ **القراءة للدرس:** تركز على مطالب ومستوجبات المهنة، وأغراضها البراغمية العلمية المتصلة بكسب المعلومات، والاحتفاظ بجملة من الحقائق، وعليه يتهيا لها الذهن الفردي تهيأً خاصاً، فيتسم القارئ هنا باليقظة، التأمل والتفرغ، وتبدو في ملامحه علامات الجهد، والاهتمام، كما تستغرق قراءته مدة أطول، وتقف العين فوق السطور وقفات متكررة طويلة أحياناً ليتم التحصيل والإلمام، وقد تكون للعين حركات رجعية للاستدكار والربط. (عبد العليم إبراهيم، 1994، ص: 74)

■ **القراءة للاستمتاع:** ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً ساراً ممتعاً، فتهمل الأغراض العلمية، والدافع إلى مثل هذا النوع من القراءة إما حب الاستطلاع، وفي هذه الحالة تكون المادة المقروءة من الموضوعات الواقعية، وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله، أو البحث عن المتعة والترفيه، فالمادة المقروءة هنا من صنع الخيال. (محمود رشدي خاطر، وآخرون، 1983، ص: 156)

❖ من حيث أغراض القارئ: يُمكن إدراجها في هذا التقسيم:

■ **القراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع:** كقراءة تقرير أو كتاب جديد، وهذا النوع يُعدّ من أرقى أنواع القراءة، وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الذي تراكم فيه الإنتاج الفكري بشكل هائل، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة لاستيعاب الحقائق بسرعة مع الفهم في أماكن أخرى. (عبد العليم إبراهيم، نفس المرجع، ص: 73)

■ **القراءة التحصيلية:** يُقصد بها الاستدكار والإلمام، تستلزم هذه القراءة التريث لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً، وإحداث موازنة بين المعلومات المتشابهة، والمختلفة مما يُساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان. (حسين راضي، خالد زايد ، 1989، ص: 21)

■ **القراءة لجمع المعلومات:** وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة، مثل قراءات جمع المعلومات لمن يُعدّ رسالة، مذكرة أو بحث، وهذا النوع من القراءة يتطلب مهارة التصفح السريع، والقدرة على التلخيص، ويمكن التدريب على هذا النوع من القراءة، بتكليفهم بإعداد بعض الدروس بعد تزويدهم بالمراجع اللازمة.

■ **القراءة التقديرية التحليلية:** كنقد كتاب أو أي إنتاج عقلي للموازنة بينه وبين غيره، وهذا النوع يحتاج إلى المزيد من التروي، الإمعان، المتابعة، والتمحيص، فلن يقدر على مزاولته إلا من أوتي حظاً عظيماً من الثقافة، النضج، الإطلاع، التحصيل والفهم. (عبد العليم إبراهيم، المرجع السابق، ص: 73)

وفيما يخص أنواعها تشمل القراءة عدة أنواع، والتي تتنوع حسب السرعة، وحسب الأداء، فمن أنواعها نذكر:

1.6.1 - على أساس السرعة: باختلاف النصوص الكتابية حسب مضمونها وهدفها، فنجد نصوص تحتاج إلى نوع من البلاغة، وهناك نصوص تحتاج إلى قراءة سطحية، وهكذا فهناك أنواع كثيرة للقراءة يتم فيها قراءة النصوص المقدمة، فنجد من بين هذه الأنواع:

● **القراءة السريعة:** يأتي هذا النوع بعد أن يُتقن الطفل مبادئ القراءة، حيث يصل إلى مرحلة جديدة تُسمى بمرحلة القراءة السريعة، التي تتطلب وقتاً أطول لاكتسابها فالتلميذ في السنة الثالثة ابتدائي يظل يقرأ ببطء، وابتداءً من السنة الرابعة يُحاول المعلم إجراء تمارين القراءة السريعة حتى يُعوّده عليها، ولكن ليس بالحفظ الآلي لأننا في بعض الأحيان نجد أطفالنا يقرؤون بسرعة لكن إذا ما طلبنا من أحدهم أن يقرأ ببطء ويُشير إلى الكلمة في نفس وقت النطق بها، لوجدناه لا يُفرّق بين الكلمات، وهذا لأنه حفظ النص، أي أنه لم يتعلم القراءة السريعة ومبادئها، حيث تُستعمل للحصول على الأفكار الرئيسية عن الموضوع، أو بعض التفاصيل التي تُستمد من مادة مألوفة. (عبد الحميد فايد، 1988، ص: 115)

● **القراءة العادية:** تُستخدم للإجابة عن سؤال معين أو لمعرفة العلاقة بين التفاصيل، والفكرة العامة، أو لقراءة مادة متوسطة الصعوبة.

● **القراءة الدقيقة والمُتأنية:** تُستخدم للتمكن من قراءة المادة، لمعرفة التفاصيل وتسلسلها، لمتابعة التوجيهات، وحلّ المسائل، مثل قراءة المادة الصعبة نسبياً، قراءة الشّعر، القراءة للتذكر وللحكم على المادة المقروءة.

● **القراءة البليغة أو المُعبرة:** يأتي هذا النوع من القراءة بعد أن يُتقن التلميذ مبادئ القراءة السريعة، وللاستفادة منها نرى أنه يجدر بالمدرس أن يُعلّمها للطفل ابتداءً من السنة الخامسة، وذلك بأن يعتمد إلى تعليم الطفل القراءة البليغة، وهي قراءة يُحاول من خلالها القارئ تقمص شخصية الكاتب في هدوءه، تساؤله، عصبيته، وانفعاله، أي أنه يجب أن يُتم القراءة بشكل طبيعي يُساعده على فهم ما يقرأ فهماً دقيقاً. (إلياس دين، 1983، ص: 17)

● **القراءة الخاطفة:** وهي أسرع أنواع القراءة، تُستخدم عادة للبحث عن المراجع أو لتحديد مادة علمية معينة، أو لمراجعة قصة مألوفة، أو للحصول على فكرة عامة عن موضوع ما، فيأتي هذا النوع من القراءة مُعتمداً على التصفح الصامت، والسريع جداً لموضوع معين، وهو أقرب إلى عملية الكشف منه إلى القراءة، وغايتها الاكتشاف أو إعادة الإطلاع على نص سبق لنا أن قرأناه في كتاب ما، ويُمكن تمرين الطفل على هذا النوع من القراءة في أوقات قليلة ابتداءً من السنة السادسة ابتدائي، لأنها تُفيد الإنسان في التطلع على التقارير، الفهارس، العناوين والمراجع العلمية.

1.6.2 - على أساس الأداء (استعمال الجهاز الصوتي): تتفرّع القراءة من حيث شكلها العام في الأداء إلى نوعين، هما: **القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة**، ويتفق على هذا الرأي الخبراء المتخصصين في القراءة والهيئات العالمية المتصلة بتعليمها:

● **القراءة الجهرية:** التي يقرأ فيها المرء للآخرين، مُستخدمًا جهاز النطق، ولكي تكون جيّدة لابد أن تتوفر فيها الشروط التالية:

. مراعاة أحكام الوقف.

. حسن الإيقاع أي تكيف الصّوت حسب ما يقتضيه المعنى من غير تصنع.

- النبر وهو رفع الصّوت بجملة من الكلام، أو حرف أو كلمة لتقوية المعنى، واستدعاء الانتباه. (محمد جمال الصّالح، وآخرون، 1982، ص: 192)

حيث يرى الباحثون، من بينهم **سمك محمد الصّالح** أنّ القراءة الجهرية: " هي ذلك النوع الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان، واستغلال الأذن، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عالٍ يسمعه القارئ وغيره ". (محمد صالح سمك، 1979، ص: 274)

بينما يُعرّفها **قورة حسين سليمان** على أنّها " العملية التي يتم بها ترجمة الرّموز الكتابية، وغيرها إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة، حسبما تحمل من معنى، فهي تعتمد على رؤية العين للرّموز، وعلى التلفظ بالصوت المعبّر عمّا يدل عليه ذلك الرّمز ". (حسين سليمان قورة، 1981، ص: 129)

فللقراءة الجهرية أهمية بالغة، خاصة من الناحية الاجتماعية، إذ تظهر في الدور الذي تؤديه لبناء أساس مشترك للمناقشة، وتبادل وجهات النّظر، مما يُساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم، وتُمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الأدبية، والمناقشات العلمية، إذن هي تُساعد المعلم في تشخيص ضعف مهارات القراءة.

● **القراءة الصامتة:**

يُعرّفها **نعيم عطية** على أنّها: " تلك القراءة التي تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني " فهي قراءة تتم دون نطق مسموع. (نعيم عطية، 1970، ص: 264)

كما تُعرّفها **حنان سلطان** بأنّها: " ذلك النوع من القراءة التي تتوافر فيها السرعة والفهم، وعدم تحريك الشفتين ". (عيسى حنان سلطان، 1975، ص: 86)

أمّا **إبراهيم عبد العليم** فيقول أنّها: " عملية فكرية لا دخل للصّوت فيها، فهي تقوم على حلّ الرّموز المكتوبة، وفهم معانيها بسهولة ودقة، وهي سرية لا صوت فيها، ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة ". (عبد العليم إبراهيم، 1994، ص: 61)

فالقراءة الصامتة تلعب دوراً هاماً في التنمية الفكرية للتلميذ، لأنّ طبيعة العمل المطلوب تُلزمهم ممارستها، إذ يقرأ التلميذ نصّاً لمسألة حسابية تقتضي حلّها، أو تمرين في القواعد ينبغي إجراءه. (علي تعوينات، 1983، ص: 20)

وكّلما تقدم التّلميذ في الصّفوف المدرسية الابتدائية قلّت القراءة الجهرية، وزاد الإلحاح على القراءة الصّامتة، وقد أصبحت هذه القراءة ضرورية جدّاً للإنسان، باستعمالها في سماته أكثر من القراءة الجهرية، ويتم هذا النوع من القراءة عن طريق

انتقال العين فوق الكلمات، حيث يستطيع القارئ إدراك مدلولها، معانيها وتكون هذه القراءة سرّية، حيث لا يُسمع فيها لا صوت ولا همس. (عبد العليم إبراهيم، 1980، ص: 22)

1.7. استراتيجيات اكتساب القراءة:

إنّ البحوث و التجارب التربوية العديدة تنصّ على أنّ اكتساب القراءة ليس بالأمر الهين، و عليه تمّ إثبات تواجد إستراتيجيتين يستعملهما الطّفل لاكتساب القراءة، و هما:

➤ بالتجميع Assemblage:

في هذه الإستراتيجية يتمّ التّعرفّ على الكلمة المكتوبة بعد فكّ التّرميز الفونولوجي، الحروف (Les graphèmes) تترجم إلى أصوات بعد تعديل التّحويلات، الصّوتية الحرفية، فاستعمال هذه الإستراتيجية بوعي أنّ اللّغة تتكوّن من أصوات اثر تجمّع الحروف في مقاطع الكلمات. (Habib, 1997, pp : 95 – 100)

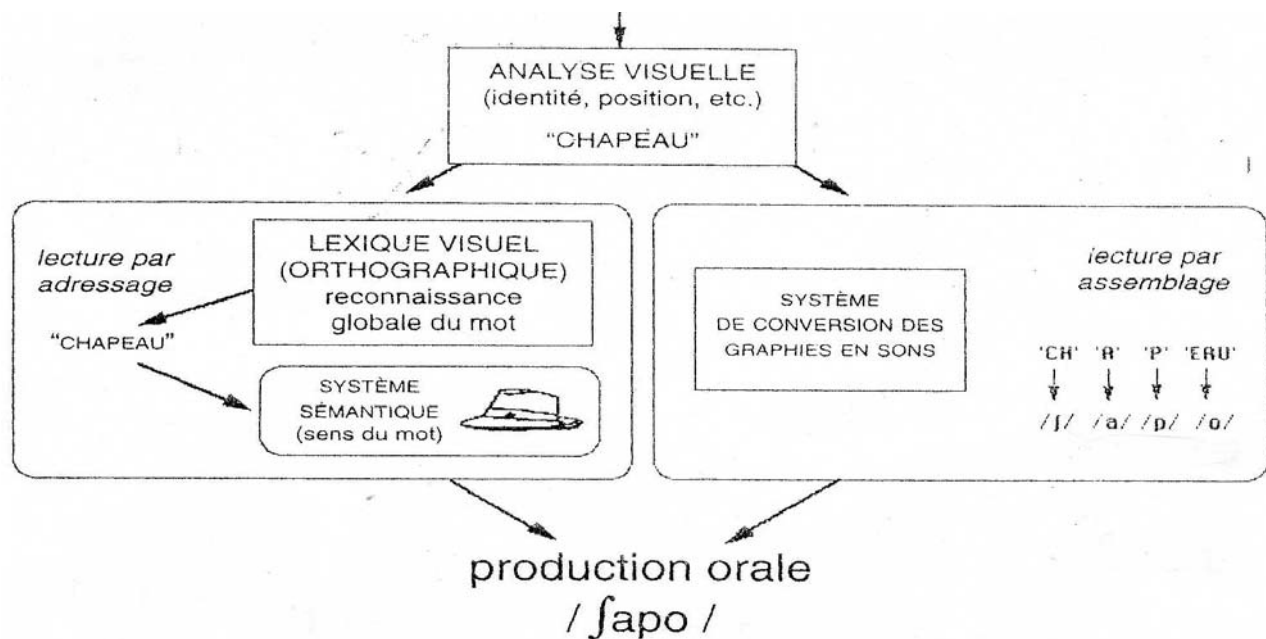
➤ بالعنونة Adressage:

في هذه الإستراتيجية يتمّ التّعرفّ على الكلمة بمجملتها دون تفكيكها أو التّدخل الفونولوجي، حيث توجد علاقة مباشرة بين المخزن المعجمي في الذاكرة و الكلمات المكتوبة، أي بين معنى الكلمة و تمثيلها البصري، فاستعمال هذه الطّريقة يُؤدي إلى قراءة أكبر عدد من المصادر المعرفية لتوفيرها الجهد و الوقت المبذولين في فكّ ترميز الكلمات.

إذن القارئ الجيّد يستعمل الطّريقتين بشكل تفاعلي، مُوظّفاً كليهما في تحديد هويّة الكلمات أثناء القراءة، فتمّ وضع

شكل موضح لآلية استخدام الطّريقتين من طرف (Habib . M) (HABIB. 1997, pp : 95 – 100)

- الشكل رقم (07): يُبيّن الإستراتيجيات المطبقة في مهارة القراءة حسب حبيب Habib -



1. 8. طرق تعلم القراءة:

تنقسم طرق تعلم القراءة إلى ثلاثة أقسام، وهي كالتالي:

1. 8. 1 - الطريقة التركيبية : ويتفرع منها كل من:

■ طريقة الحروف (الطريقة الهجائية):

يبدأ الطفل في هذه الطريقة بتعلم الحروف الهجائية وأشكالها، وبالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء...)، ولذلك سُميت الطريقة الهجائية، ويسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي:

. ينطق المعلم الحرف المكتوب على اللوح أمام التلاميذ، ويقوم التلاميذ بالترديد وراءه، ويُكرر ذلك عدة مرات، وقد يكتب المعلم عدداً من الحروف حسب قدرة الأطفال، ويقرأها بالتسلسل، ويقوم الأطفال بترديدها خلفه (أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ) عدة مرات، ثم يسألهم عن أشكالها، ويقوم بالعملية المخالفة بين مواقع الحروف، ثم يسأل عنها ليتأكد من معرفتهم لها.

. يقوم المعلم بتدريب التلاميذ على كتابتها حتى يتقنوها.

. ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف، وهكذا حتى النهاية، مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، وهو بهذه الطريقة يتبع الطريقة الجمعية عند القراءة، والأسلوب الفردي عند الكتابة.

* ولقد سادت هذه الطريقة زمناً طويلاً، لما فيها من مزايا أهمها:

- أنها سهلة على المعلم لأنها تتم بالتدرج، والانتقال في خطوات منطقية.
- أنها الطريقة المثلى التي يألفها أولياء الأمور، لأنهم تعلموا بها، وعليه فهؤلاء لا يتحمسون لغيرها، ولا لأي تغيير عليها.
- أنها تُمكن الطالب من السيطرة على الحروف الهجائية في ترتيبها، مما يجعلهم قادرين على التعامل مستقبلاً مع المعجمات اللغوية.
- يتمكن الطفل بهذه الطريقة من تركيب كلمات مستقلة، لأنه يمتلك أسس بناء هذه الكلمات، وهي الحروف.
- * ولكن تُؤخذ عليها جملة من العيوب، أهمها:
- أنها تُخالف الطريقة الطبيعية لتعليم الأطفال، إذ أنها تبدأ من الجزء إلى الكل، ومن المجهول إلى المعلوم، بينما واقع تعلم الطفل عكس ذلك.
- يتعلم الطفل الحروف دون أن يُدرك وظيفتها، ويظل في عالمها المجهول مدة طويلة لأنه يحفظها حفظاً بيغافياً.
- أن صوت الحرف أصغر من اسمه (ف، فاء).

- تُعوّد هذه الطريقة الأطفال على القراءة البطيئة، لأنها قائمة على التهجّي حرفاً حرفاً، وعلى قراءة الجملة كلمة كلمة، ويترتب عن هذا عدم إدراك الجمل، والعبارات إدراكاً تاماً.
- يتعلم الأطفال من خلال هذه الطريقة زموراً لا معنى لها.
- يستغرق الانتقال بالطفل من الحروف إلى الكلمات إلى الجمل وقتاً طويلاً.
- لا تُتيح هذه الطريقة للطفل التصور البصري للشكل المكتوب.
- ليس فيها مراعاة لنمو الطفل أو تطور قدراته.
- تفرض هذه الطريقة قيود على حرية الطفل، وتحد من انطلاقه في التحدث.
- تُقوي هذه الطريقة الطفل في التهجّي، إلا أنها لا تُمكنه من القراءة الصحيحة. (عامر براّيح، 2006 - 2007، ص ص:

(19 - 20)

■ الطريقة الصوتية:

يبدأ الطّفل في هذه الطريقة بأصوات الحروف مباشرة بدلاً من أسمائها، لذا فهي تختصر على مرحلة تعلم الحروف نفسها، ويتبع في تدريسها الخطوات الآتية:

يكتب المعلم الحرف الأول (أ) أمام الطلاب، أو يعرضه على بطاقة بخط كبير واضح مع صورة (الأرنب) مثلاً، ويقول وهو يُشير إلى الحرف " ألف همزة وفتحة "، والتلاميذ يُرددون خلفه، ثم ينتقل إلى الحروف الأخرى، ويستطيع المعلم أن ينتقل إلى الحروف منفصلة، ثم مجتمعة كأن يقول: د + فتحة = دَ، ر + فتحة = رَ، س + فتحة = سَ، ومن ثمة يقول: دَرسَ.

وهذه الطريقة تُتيح للمتعلم أن يتعلم ثلاثمائة وأربعة وستين صوتاً (364)، ولا ينتقل المعلم بتلاميذه في كثير من الأحيان إلى تكوين كلمات إلا بعد امتلاك الطفل عدداً كبيراً من الأصوات.

* تمتاز هذه الطريقة بمزايا الطريقة السابقة، ويُضاف إليها:

- أنها تربط مباشرة بين الصوت، والرمز المكتوب.
 - أنها تُدرب التلميذ على الأصوات المختلفة.
 - أنها ضرورية لا بد منها في تعليم القراءة.
- * لكن تكتنفها عيوب الطريقة السابقة أيضاً، ويُضاف إليها:
- يُصاب التلاميذ الذين يتعلمون بهذه الطريقة بصعوبات تعلم القراءة، وذلك في الكلمات.
 - الكثير من الطلاب يصعب عليهم ربط الأصوات بالكلمات، ثم تعميمها على كلمات أخرى.
 - تترك عند الطفل عادات سيئة في النطق، كمد الحرف زيادة عن المطلوب، أو عدم التفريق بين المد وغيره.
- حيث بذل المربون جهوداً كبيرة، لأن هاتين الطريقتين تعتبران ثقيلتان على المتعلم. (عامر براّيح، المرجع السابق)

■ الطريقة المقطعية:

تعتمد هذه الطريقة على المقاطع والكلمات، وتجعل منها وحدات لتعلم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف والأصوات، ولذلك سُميت بالطريقة المقطعية، وهي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف والصوت، ولكنها أقل من الكلمة، إذ تتكوّن الكلمة العربية غالباً من مقطعين فأكثر، والطفل بهذه الطريقة يتعلم عدداً من الحروف ليؤلف بها الكلمة.

ومن المعلوم أيضاً أنّ الكلمات ذات المقطع الواحد، في العربية قليلة، مثل: (من، ما، قل، ضد، أب، أم، أخ، دم)، وأن كثيراً منها لا يمكن توضيحها بصور، لذلك كانت الطريقة الأصعب على الأطفال، وفي العادة فإنها تبدأ بتدريب الأطفال على حروف العلة مع لفظها، وذلك عن طريق كلمات تتضمن هذه الحروف، وصور تُمثل الكلمات، ويتكرر نطق المعلم لهذه الكلمات، ولأصوات الحروف حتى يتقنها الطفل، فاستخدام حروف العلة يهدف في البداية إلى استخدام حروف المدّ لتوضيح أصوات الحروف الهجائية، ومن ثمة يمكن أن يبنى بحرف واحد ومدّ، مقاطع مثل: (با، بو، بي) وهذه المقاطع الحاصلة لكل حرف تُتيح الفرصة للطفل أن ينطق هذا الحرف أكثر، وبشكل أكبر، وحتى يُثبت لدى التلاميذ صوت الحرف، ونطقه بطريقة أدق يلجأ المعلم إلى تعليم التلاميذ مقاطع ذات معنى، مثلاً: (بابا، ماما...).

* ومن مزايا وعيوب هذه الطريقة نجد:

- أنها طريقة جزئية في منهجها وأسلوبها.
- أن المقاطع ذات المعنى في اللغة العربية قليلة، وبناءً على هذا فإن المعلم مضطر لاختيار مقاطع لا تدل على معنى مثل (نا، نو، ني)، وبالتالي ربما كانت هذه الطريقة أكثر نفعاً في اللغات التي تكثر فيها المقاطع.

* تشترك هذه الطريقة مع سابقتها فيما أخذ عليها من عيوب ونقد إضافة إلى:

- أنها ثقيلة على الأطفال، لأنها تلقي عليهم عبئاً لا يحتمله في الفترة الأولى من تعلمه القراءة، لأنها تلزم الطفل أن يتذكر مقاطع الكلمات فإن لم يستطع تذكرها، لن يستطيع فهم المقاطع الجديدة.

ينصب اهتمام هذه القراءة على أجزاء من الكلمة وهي في النهاية تفكك المعنى الإجمالي للمادة المقروءة، مما يبعث

السّامة والملل عند الطفل. (عامر برايج، 2006 - 2007، ص ص: 20 - 21)

الطريقة الجيدة بالنسبة للطفل، ومما لا شك فيه أن الطريقة الكلية تُحقق هذه الميزة إلى حد كبير، إضافة إلى هذا فإنها تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان يبدأ بشكل كلي، ولا يدرك أجزائها أول مرة (بناءً على النظرية الجشطالتيّة)، فالجزء لوحده لا قيمة له لانتمائه لكل يرتبط به، فالحرف لا معنى ولا دلالة له إلا في إطار الكلمة التي ينتمي إليها، والكلمة أيضاً قد تحمل معنى، ولكن المعنى الدقيق لا يتضح إلا لما وُضعت له في الجملة، ولذلك كانت

هذه الطريقة في تعليم القراءة الأقرب إلى نمو طبيعة المتعلم، علاوة على شعور الطفل بأنه يقرأ شيء ذا دلالة، مما يُعطيه الدافع الذاتي، ولهذه الطريقة عدة أشكال، منها:

♦ طريقة الكلمة:

تُسمى أيضاً بطريقة (انظر وقُل)، إذ يبدأ التلميذ في هذه الطريقة بتعلم القراءة عن طريق الكلمة، لا الحرف، ولا الصوت، ولا المقطع، ومع أنها تبدأ عن طريق تعلم الوحدات اللغوية كسابقتها إلا أنها أوسع منها، ولها معانٍ يفهمها الطفل، ففي هذه الطريقة يقوم الكثير من المعلمين بتطبيق طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور، والبطاقات، ويتبع في تدريسها، ما يلي:

- ينطق المعلم الكلمات بصوت واضح مُشيراً إليها، ويقوم التلاميذ بمحاكاته ناظرين إلى الكلمة بإمعان وتركيز، وفي الوقت نفسه يؤكد المعلم العلاقة بين الصورة والكلمة.
- يقوم المعلم بتكرار نطق الكلمة عدة مرات لتثبيت صورتها في أذهان التلاميذ.
- يتدرج المعلم في الاستغناء عن الصورة المرافقة لهذه الكلمات حتى يُصبح الطفل قادراً على التعرف على الكلمة، ويميزها دون الاستعانة بالصورة.
- يقوم المعلم بتحليل الكلمة إلى حروفها، حتى يستطيع الطفل التمييز بين الحروف.
- * وتمتاز هذه الطريقة بما يلي:
- يبدأ الطفل فيها بتعلم ماله دلالة ومعنى.
- تتماشى هذه الطريقة مع طبيعة إدراك الطفل، لأن الكلمة في ذاتها كل وليس جزء.
- تُزود الطفل بثروة لغوية يمكن الاستفادة منها.
- هي أسرع في تعلمها من الطرق الأخرى لأنها تخلق عند الأطفال الدافعية والرغبة.
- تربط هذه الطريقة بين اللفظ والمعنى.
- * حيث يُؤخذ عليها ما يأتي من عيوب:
- أنها لا تستند دائماً على أسس من الإعداد فيما قبل مرحلة القراءة.
- يدخل فيها عنصر التخمين بشكل أكبر.
- تجعل الطفل يخلط بين أشكال الكلمات المتقاربة نحو (قال، مال، نال)، لأنها لا تعتمد على شكل الكلمة.
- قد يعجز الأطفال عن قراءة الكلمات القريبة أو غير المألوفة.
- ينتاب هذه الطريقة العجز الواضح في القدرة على التحليل، لأن التلاميذ لا يُدركون العناصر في الكلمة، بل ربما يجهلون هذه الحروف وأصواتها. (عامر بواب، 2006 - 2007، ص: 21 - 22)

◆ طريقة الجملة:

ظهرت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وُجّهت إلى طريقة الكلمة، وتُعد الجملة في هذه الطريقة الوحدة التي يتم بها تعلم القراءة، وتقوم على الأسس التالية:

- إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مما يألّفه التلميذ، وكتابتها تكون على اللوح أو على بطاقات، تؤخذ الجملة من أفواه التلاميذ.

- ينظر التلاميذ إلى الجملة بانتباه، تركيز ودقة.

- ينطق المعلم الجملة ويُرددها الأطفال وراءه جماعات وفردى مرات كافية، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى والشكل ويتبع فيها ما فعله في الأولى.

- بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل ويختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف، ويجب على المعلم هنا ألا يتعجل في عملية التحليل، وألا يُعطى فيها كذلك.

* وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

- أنها تُقدم للتلاميذ شيئاً ذا معنى.

- تقوم هذه الطريقة على أساس نفسي تبدأ بالكليات دون التركيز أول الأمر على الجزئيات.

- تستند هذه الطريقة على استغلال خبرات التلاميذ واستخدام الكلمات الشائعة في حياتهم اليومية.

- يقل الحُدس والتخمين فيها عما هو في طريقة الكلمة.

- تعمل هذه الطريقة على الإتيان بالطفل في تحدّثه وتعبيره في لغته الشفوية والكتابية.

* ويُؤخذ عليها ما يأتي من سلبيات:

- تسمح للمعلم أن يُهمل عملية التحليل للكلمات إلى حروف، حيث في هذا الإهمال يتعرض الطفل لقراءة كلمات جديدة.

- تُعرض الجمل وتُقرأ على أسماع التلاميذ بطريقة آلية، وبالتالي إذا انتقل الطفل من جملة فيها كلمات يعرفها من قبل، إلا أنه لا يُمكنه التعرف إليها.

- تحتاج هذه الطريقة في تعليم القراءة للمبتدئين امتداداً لطريقة الكلمة، لأن قراءة القصة أو أي نص في هذه الطريقة

إنما يتركز على تحليلها إلى جمل، وبعد ذلك اتخاذ الجملة عنصراً في التعليم. (عامر براج، 2006 - 2007، ص: 22 -

1. 8. 2 - الطريقة المزدوجة (التحليلية - التركيبية): لكل طريقة من الطرق السابقة الذكر مزايا وعيوب، إنما هناك طريقة واحدة تتمتع بكل المزايا، فإن الاتجاه الحديث يسعى إلى الجمع بين أكثر من طريقة، ومعنى أن يأخذ من كل طريقة مزاياها، وترك مساوئها قدر الإمكان.

لذلك أراد المختصون الاستفادة من كل طريقة سواء كانت كلية أم جزئية، ومن ثمة تبلور الطريقة المتبعة حالياً في التدريس، وهي الطريقة التركيبية - التحليلية، التي من أهم عناصرها ما يأتي:

- تُقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى ينتفع الأطفال بها في طريقة الكلمة.
- أنها معنية بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف على أصوات الحروف، وربطها برموز، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

- أنها تعني في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسماً واسماً، بهذا تنتفع بما في الطريقة الأبجدية (عامر برايج، 2006 - 2007، ص: 22 - 23)

. تلخصت هذه الطريقة من العيوب التي لحقت بالطريقة السابقة.

. ومن الأمور التي تزيد من فعاليتها كأسلوب في تعليم القراءة للمبتدئين كونها تبدأ بما هو مُستخدم في حياة الطفل، حيث تستهل خطواتها باختيار كلمات قصيرة مما يألفه الطفل، إذ تستغل الصور الملونة والنماذج، والحروف الخشبية، وغيرها من الوسائل استغلالاً وافرّاً مما يضمن لهذه الطريقة عنصر التشويق والرغبة.

. وتقوم هذه الطريقة على أسس نفسية ولغوية أهمها:

- إدراك الأشياء جملة، وباعتبار الجملة هي وحدة المعنى فالكلمة هي وحدة معنوية صُغرى.
- القراءة عملية التقاط بصري للرموز الكتابية وليست تخميناً أو حدساً، فمعرفة الحروف أساس مهم في هذه العملية.

■ إنّ الوقت المستغرق في الالتقاط البصري للحرف هو الوقت نفسه المستغرق في التقاط الكلمة كلها.

. مراحل تعليم القراءة بالطريقة المزدوجة، هي:

إنّ استخدام هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم بتلاميذه وفق خطوات أربع، لا بد من أن يسلكها متدرجة واحدة بعد الأخرى، بحيث تُمهّد المرحلة السابقة للمرحلة التي تليها، ومن ثمة المرحلة اللاحقة، إذ تتداخل فيها المراحل كما يلي:

0 مرحلة الإعداد والتهيئة.

0 مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

0 مرحلة التحليل.

0 مرحلة التجريد.

- مرحلة التركيب . (عامر برايج، 2006 - 2007، ص: 22 - 23)

1. 9. نماذج مراحل تطور القراءة:

هناك عدّة أبحاث في علم النفس العصبي المعرفي اهتمت بوضع نماذج لمراحل تطوّر القراءة عند الطفل، و من بينها نجد: دراسات كل من: فريث **Frith 1985**، سيمور **Seymour 1986**، اليس ويونغ **Young et Ellis 1988**.

فهذه النماذج تكشف عن التغيّرات البيولوجية و الثقافية، داخل النظام، حيث تصفه بطريقة عامة تتابع مراحل المعالجة، إلا أن معالجة المعلومات لكل مرحلة من المراحل تبقى نسبياً محدّدة، في مجال معالجة المعلومات الكتابية خلال عملية القراءة، فهذه النماذج التطورية للقراءة تُعبّر عن وجود استراتيجيات طبيعية، والتغيرات التي تحدث فيها يُمكن أن تنتج عنها حالات غير طبيعية، فهذه النماذج تُقدم عدة مميزات، المتمثلة فيما يلي:

. يفترضون أنّ تطوّر سلوك القراءة يتكوّن حسب نظام، و إنّ التغيّر الملاحظ أثناء تطوّر هذا السلوك هو كافي أكثر منه كمي.

. يفترضون أنّ القراءة و الكتابة تربطهما علاقة تكاملية.

. يفترضون أنّ اضطرابات القراءة أي الدسليكسيا التطورية ليست نفسها دسليكسيا الرّاشد، فهي ناتجة عن اختلال

إحدى أو أكثر المراحل التي تعتمد عليها هذه النماذج (Grégoire, Pierart, 2003, pp: 33 – 34)

ونحاول أخذ مثال عن تلك النماذج، و هو نموذج فريث **Frith 1985**، الذي يُعتبر أكثر شيوعاً، وأيضاً نموذج سيمور **Seymour 1986** المزدوج الاتجاه، والذي يهدف إلى تقييم عمل مختلف العناصر المتدخلة في معالجة المعلومات الكتابية عند الأشخاص المصابين بعسر القراءة، انطلاقاً من معطيات نظرية تخص العاديين، كما سنتطرق لنموذج **Young et Ellis** ليس ويونغ **1988**، وأخيراً النموذج المعتمد على التفسير البنيوي لنموذج فريث **1989** المقترح من طرف الباحث مورتون **Morton 1989** (Sprenger, Casalis, 1996, p: 26).

1. 9. 1 - نموذج **Frith 1985**:

هذا النموذج يفترض وجود ثلاث استراتيجيات متتالية التي تضع علاقة بين الدال المكتوب والمدلول الموافق له.

أ. إستراتيجية التعبير الإشاري **Logographique**:

التي تضع بصفة عامة العلاقة بين الكلمة المكتوبة و المدلول الموافق لها، في هذه المرحلة الطّفل يتعرّف فوراً على الكلمة التي تُقدّمها له للقراءة، بحيث يركّز على مميّزاتها الكتابية (طول الكلمة، أوّل حرف فيها).

* هذا التعرّف ينتج من شروط:

. الكلمة المقدّمة يجب أن تكون من ضمن الكلمات الموجودة في المعجم البصري لدى الطّفل، وهنا يأخذ الكلمة بشموليتها، فلا يرى قلبه و حذفه للكلمات.

تتميّز هذه المرحلة بالتّعرف على التجانس الصّوتي، وحسب **فالدواس Valdois** فإن هذه المرحلة تتميّز بالتّعرف الفوري على الكلمات المعروفة، فالطّفل يُخزّن في ذاكرته مجموعة من الكلمات ثمّ يقوم بالحكم اعتبارياً بين الشّكل المكتوب الجديد والشّكل الملفوظ به، الدّي يعرفه مسبقاً و هذا الرّبط يكون بغياب الوساطة الفونولوجية.

هذه الأشكال المخزّنة في الذاكرة بكلمات تكون مجتمعةً لتكوّن المعجم البصري أو اللّوغوغرافي **lexique visuel** **logographique** /، فعندما تُقدّم كلمة للطّفل يقوم بالربط بصرياً بين هذه الكلمة الجديدة والكلمات المخزّنة في الذاكرة، فالنّظام الدّلالي هو الدّي يعمل في هذا المجال كالذاكرة، الشّكل الفونولوجي للكلمة يُمكن إيجاده بفضل المعلومة الدّلالية.

في هذه المرحلة الطّفل يكتب الكلمات الّتي تعلّمها، ويقوم باحترام مظهرها العام، ويُعطي مميّزاتها الدّاخلية.

ب . الإستراتيجية الحرفية Alphabétique: الطّفل في هذه المرحلة يربط بين الحروف من أجل إنتاج صوت وينقله إلى صوت آخر، حيث أنّ الطّفل يكون قادراً على استعمال قانون التّحويل الدّي يتعلّمه في المدرسة، فالحروف الّتي تنتج بأصوات الطّفل يقوم بجمعها من أجل الوصول إلى معنى الكلمة، و يُصبح قادر على تقطيع الكلمات إلى مقاطع وحروف، ومن ثمة ترتيبها.

وفي هذه المرحلة يعي الطّفل أنّ الكلمات ليست متتالية الحروف، الّتي يجب تخزينها في الذاكرة عن ظهر قلب.

حيث أنّ تطوّر المستوى الأبجدي الحرفي يتميّز بالوعي بوجود وحدات سواء على مستوى الكلمات المكتوبة أو المنطوقة، و أنّه لا توجد علاقة مُنظمة بين هذه الوحدات، وإنّ التّعرف على الكلمات يركّز على المعالجة التّحليلية المنظمة، فالنّظام التّتابعي للوحدات الفونولوجية والمكتوبة يلعب دوراً كبيراً في القراءة.

هذه الإستراتيجية التّحليلية، تسمح للطّفل بقراءة الكلمات الجديدة، حيث نُعطي نوع من الاستقلالية وقدرة التّعلّم الدّاتية بإمكانيته الموافقة بين الشّكل المكتوب و الشّكل المنطوق، مع تركيز الطّفل في هذه الآونة انتباهه على معالجة الحروف و المقاطع، فيُمكن أن تنتج أخطاء مثل الشبه الكلمات **Les Pseudo mots** ، كما تتميّز بالقراءة الصّحيحة للكلمات المنظمة، انطلاقاً من نهاية السّنة الأولى من التّعلم، و هذا بافتراض أنّ الطّفل يُخزّن في ذاكرته مجموعة من التّمثيلات الكتابية (**Orthographe**) للكلمات مُكوّناً مُعجماً كتابياً (**Lexique orthographique**).

في نفس وقت تطوير نظام الموافقة بين الوحدات المكتوبة والمنطوقة، وفي هذا المستوى يكتسب الطّفل باستعمال جذور الكلمات الّتي يعرفها و الموافقة للأصوات الّتي يكتشفها في الكلمة، عند استخدامه قانون التّوافق (**Phonème** - **Graphème**).

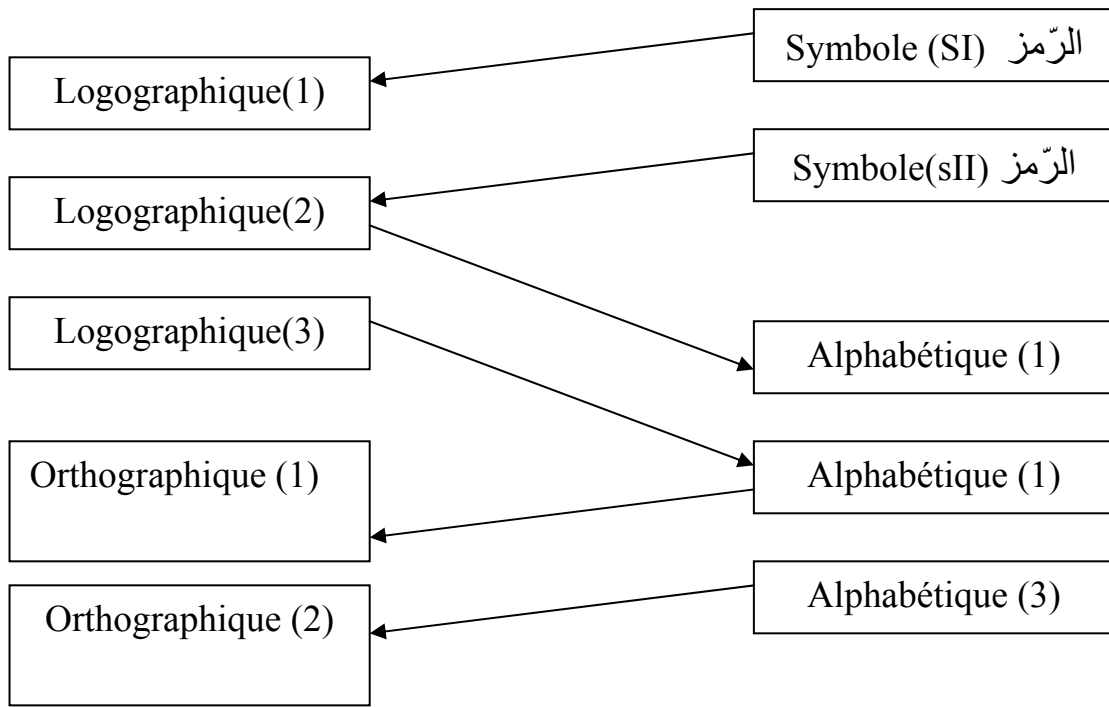
ج . الإستراتيجية التَّحْوِيَّة Orthographique :

الطَّفل يتعرّف فوراً على بعض الكلمات الَّتِي لها دال، مدلول أو بعض أجزاء الكلمة، وتتطوّر هذه الإستراتيجية بوجود معجم مفرداتي، كما تتميز هذه المرحلة بأنّ الطَّفل يستعمل معارفه المفرداتية من أجل فكّ ترميز الكلمات المكتوبة، والَّتِي تكون ضمن وليست ضمن مُعجمه الكتابي، فالطَّفل يتعرّف على الكلمات انطلاقاً من المقاطع الكتابية، ويتفطن للشَّكل الفونولوجي الموافق له.

تتميّز أيضاً هذه المرحلة بقدرة الطَّفل على مُعالجة كلّ مكوّنات الكلام المكتوب، فيتمكن من القراءة بطريقة صحيحة، والقراءة الصّامتة تُصبح سريعة وسهلة، بتركيز الطَّفل على السِّياق الأوتوماتيكي، بالإضافة إلى استعماله القوانين في الإستراتيجيات السابقة.

- الشَّكل رقم (08): يُبين نموذج اكتساب القراءة و الكتابة -

حسب فريث Frith سنة 1985



تمثّل S (I) المرحلة الَّتِي تُوافق اللَّحظة الَّتِي يفهم فيها الطَّفل أنّ الكتابة لها معنى.

أما S(II) المرحلة الَّتِي يبدأ فيها الطَّفل إعطاء معنى مُستقرّ لبعض الحروف، والكلمات ويبدأ في كتابتها، ويكشف مبدأ نظام Alphabétique .

وفي هذا النموذج المنظّم للإكتسابات، والمحرّك لتغيّرات القراءة، وأيضاً الكتابة، ففي الإستراتيجية اللّوغوغرافية نجد القراءة، أمّا في الإستراتيجية الأبجدية نجد الكتابة، ثمّ القراءة في الإستراتيجية المعجمية، فالطَّفل يمرّ من مرحلة إلى المرحلة

التي تليها باعتماده على الإستراتيجية التي كوّنها من قبل، وهذا بالنسبة لكل المراحل، فالإستراتيجيات الثلاثة مرتبطة فيما بينها، تطوّر أي إستراتيجية و اكتسابها عند الطّفل يشترط اكتساب الإستراتيجية السابقة ، و حسب **FRITH** فالدّسليكسيا تتطوّر في لحظة المرور من مرحلة إلى أخرى (Van Hout, Estienne, 1998, pp : 38 – 44).

1. 2. 9 - النموذج المزدوج الأساس لسيّمور 1986 Seymour:

إنّ الميزة الأساسية لهذا النموذج هو أنّ السياق التمييزي، والسياق الفونولوجي يشتركان معاً لإعداد المعجم الكتابي، وحسب سيّمور **seymour** فإنّ النظام الكتابي هو نتيجة تفاعل النظامين السابقين.

ويحتوي هذا النموذج على ثلاث سياقات، هي:

. السياق الفونولوجي (**Processus phonologique**) والذي يُعالج وحدات الكلام.

. السياق الدلالي (**Processus sémantique**) يُعالج وحدات المعاني.

. السياق البصري الخطي (**Processus visuo - graphique**) ويختص بالتحليل البصري للكتابة.

■ إنّ النظام الدلالي هو متضمن في قاعدة الفهم، وفيه تُعين الصفات الدلالية، وتُبنى التفسيرات النحوية.

■ أما السياق الفونولوجي، فيُعتبر كنظام للإنتاج الكلامي، وهو يحتوي على مستويين، هما:

- مستوى معجمي (**Niveau lexical**)، والذي ينتمي إلى رصيد المفردات (المفردات هي مجموعة الكلمات التي يستعملها الفرد في موضع اتصالي معين).

- أما المستوى الثاني، فيتمثل في المستوى الفونيمي (**Niveau phonémique**)، والذي يبرز من خلاله الفونيمات (والفونام هو أصغر وحدة صوتية، يُعبر عنها في الكتابة برمز واحد).

■ والسياق البصري الخطي فهو يستكشف خصيصاً نوعين من الوحدات المكتوبة:

* القرافيمات (**Les graphèmes**) وهي عبارة عن مجموعة من الحروف المطابقة للصوت.

* أمّا النوع الثاني فيتمثل في المورفيمات (**Les morphèmes**) وهي عبارة عن وحدات دالة.

* إذن فهذا النموذج يُبيّن أنّ عملية القراءة تفترض معالجة الكلمة تكون عن طرق السياق البصري الخطي، والسياق الفونولوجي، و/ أو السياق الدلالي، إذ أنّ انتقال المعلومة من السياق البصري إلى السياقات الأخرى يتم بطريقتين، أو اتجاهين، هما:

✓ **الاتجاه القرافييمي (La voie Graphémique)**: وهو يُطابق الوساطة الفونولوجية، وهو اتجاه غير

مباشر، فالوحدات القرافية تُرسل إلى السياق الفونولوجي للمعالجة، وبعد عملية المعالجة، تُحوّل هذه الوحدات

إلى فونيمات، وبتجميع الوحدات الفونيمية تُصبح هذه الأخيرة، إمّا إنتاج لفظي أو رمز لانتقاء كلمة مُخزنة في معجم المفردات.

ويُوضح سيمور **Seymour** أنّ الوساطة الفونولوجية تسمع للقارئ بقراءة (les non – mots) وهي الكلمات غير الحقيقية أو النادرة، إذ يقوم القارئ بعملية التجميع، أو ما يُدعى بسياق التجميع، والذي يُعدّ سياقاً غير مباشراً، ويسمح بقراءة الكلمات النادرة، والكلمات غير الحقيقية، ويعتمد هذا السياق على إستراتيجية تحديد الوحدات القرافيمية (les unités graphémiques) ، وتربطها مع الوحدات الفونيمية (les unités phonémiques عن طريق العلاقة قرافام – فونام – correspondance graphème – phonème)، فهذه المرحلة هي الأولى في اكتساب الطفل للقراءة.

إذ أنّ اللغة المكتوبة تتشكل من مجموعة رموز خطية ترتبط فيما بينها حسب قواعد خاصة بكل لغة، وتنبو عن أصوات اللغة الشفوية، فتعلّم القراءة يتطلب إذن ربط العلاقة بين عناصر اللغة المكتوبة (les graphèmes)، وعناصر اللغة الشفوية (les phonèmes)، فلكل حرف صوت يُقابله.

ويُشير سيمور **seymour** إلى أنّ كل الكلمات النادرة لا تتواجد في المخزن الفونولوجي عند الأطفال، أي ليس لديها توجيه، وبهذا يستخلص أنّ المعالجة الفونولوجية قرافام – فونام هي سياق معرفي، أما سياق التجميع فهو يُستعمل في بداية اكتساب القراءة عند الأطفال.

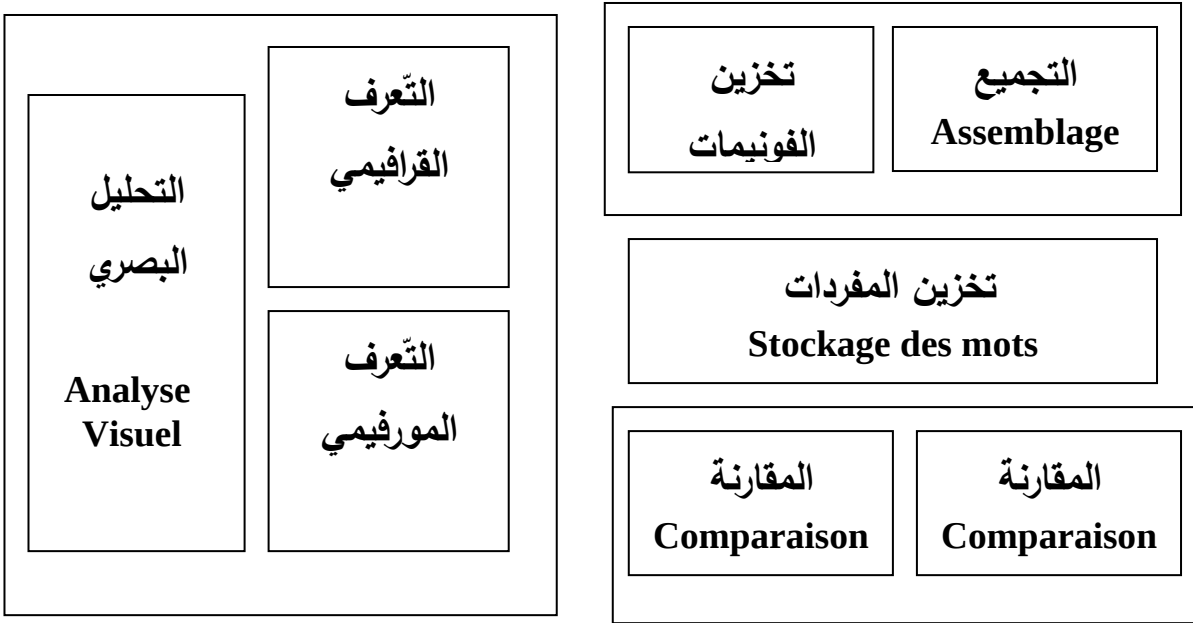
✓ أما الإتجاه الثاني للمعالجة فهو **الإتجاه المورفيمي (La voie morphémique)** : والذي يُطابق حسب الباحث السياق الكتابي (Procédure orthographique)، ويُعدّ كثنائي سياق معرفي، إذ يُمكن أن توجه الوحدات المورفيمية إلى السياق الفونولوجي، وينتج عن هذه العملية بعد المعالجة ما يُدعى باللفظ، كما يُمكنها أن توجه إلى السياق الدلالي وتظهر في الوحدات الدلالية المرتبطة بها. ومن هنا نجد أنّ توجه الإتجاه المورفيمي له ارتباط بالسياق الفونولوجي، أو بالسياق الدلالي، وهذا ما يُدعى **بالمعالجة المزدوجة**.

إنّ الارتباط الموجود بين السياقات الفونولوجية والدلالية، يسمح بفهم ما نقرأ، والتلفظ بما نفهم، وسياق التوجيه له دور في السماح بقراءة الكلمات الأكثر استعمالاً (mots fréquents) بطريقة مباشرة، ويُوضح سيمور **seymour** أنه رغم التمايز الموجود بين الاتجاهين إلّا أنه يُمكنهما أن يتفاعلا في المستوى الوظيفي، إذ أن العلاقة التي تربط بين سياقات التعرف على الكلمات، والمتمثلة في السياق البصري الخطي، السياق الفونولوجي، والسياق الدلالي، تتم بالاتجاه القرافيمي، والاتجاه المورفيمي.

ونُشير هنا إلى أنّ السياق البصري الخطّي يُعدّ السياق الأساسي للتعرف على الكلمات، وهو يظهر خلال عملية اكتساب القراءة في حين أنّ كل من السياق الفونولوجي والسياق الدلالي يتواجدان قبل اكتساب عملية القراءة (Sprenger, Casalis, 1996, pp : 26 – 30)

والشكل الموالي يُوضح عمل هذه السياقات.

- الشكل رقم (09): يُبين نموذج اكتساب القراءة المزدوج الأساس
حسب سيمور Seymour سنة 1986 -



● ومن خلال ما سبق نفهم أنّ الإنسان العادي أثناء القراءة يتعرف بسرعة على كلّ كلمة موجودة في الجملة أو النص، ويُميّزها من ضمن الكلمات المخزنة في الذاكرة، في حين إذا وجدنا أنفسنا أمام كلمات غير حقيقية أو نادرة، فلا بد من تدخل عملية فك الترميز، أي تصفية الأصوات وإعطائها نطق، عن طريق الوساطة الفونولوجية، فهذا النموذج المعرفي يمكنه تشخيص وتحليل مختلف السياقات المتدخلة في عملية القراءة، التعرف على الكلمات واكتسابها، وقد طبّق الباحث سيمور **seymour** هذه المعطيات النظرية على حالات مصابة بعسر القراءة، وهذا ما سمح له بتقسيم وظيفة السياقات المعرفية، وكذا تقسيم مدى إصابتها.

فقد توصل إلى أنّ كل الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم اضطرابات فونولوجية ودلالية، إذ أنّ الاضطراب الفونولوجي يظهر نتيجة العجز في استعمال سياق التجميع، وهذا العجز يظهر جلياً عند قراءة الكلمات التي لا تحمل معاني، أما الاضطرابات الدلالية تظهر نتيجة العجز في استعمال سياق التوجيه، والذي يعمل على توجيه الوحدات التي عولجت في السياق البصري الخطّي، وقد أوضح سيمور أنّ هذا العجز في كلّ من سياق التجميع،

وسياق توجيهه يقل حدة مع تقدم السن (Sprenger, Casalis, 1996, p : 29)

1. 9. 3 - التّموذج الثنائي الطّرق لـ 1988 Young et Ellis:

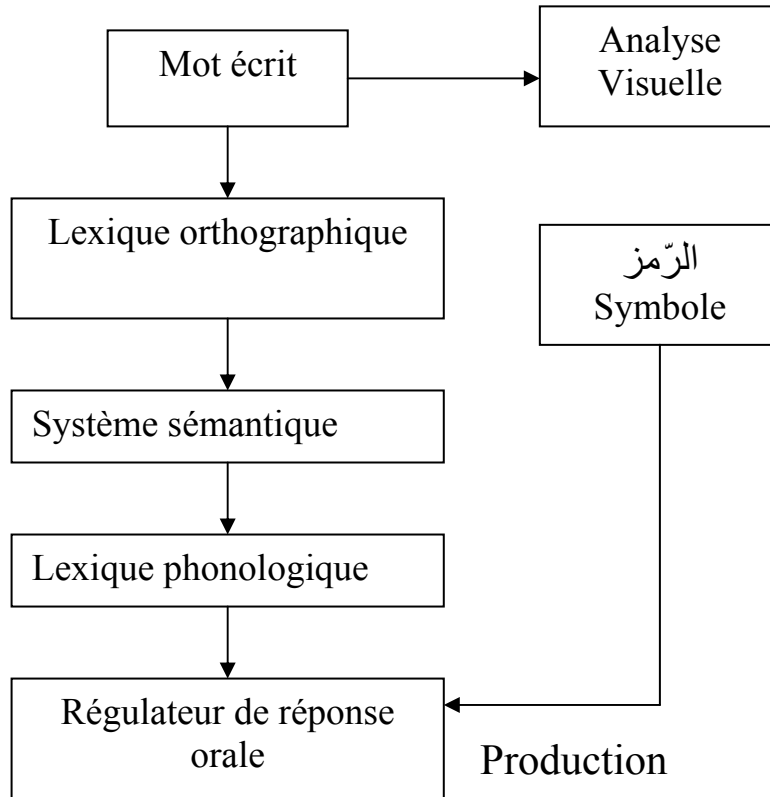
حسب هذان الباحثان، يوجد نظامين أو طريقتين للقراءة الذّي يفترض أنّهما يعملان في نفس الوقت، فعندما تُعرض عليه كلمة غير معروفة فإنّ دور التحليل البصري يسمح بالتّعرّف على تتابع الحروف، و هذا يعني تصوّر كتابي ذهني للمنبهات، هذا التّصوّر يُمكن أن نجده في المعجم الكتابي الذّي يحتوي على وحدات التّعرّف لكلّ الكلمات، ونعتبر أنّ التّعرّف البصري للكلمة سوف يسمح بالوصول إلى مدلولها المخزّن في النّظام الدّلالي، و على هذا المستوى سيتواجد الشّكل الفونولوجي للكلمة في التّحو الفونولوجي، و هذا حسب سياق مماثل للسياق المفترض في التّسمية، مثال صورة الشّيء . صوت . اسم الشّيء .

أمّا التّصور الكتابي المعجمي للمنبهات النّاتجة عن التّحليل البصري فتتم معالجة هذه الكلمات بالطّريق المفرداتي، فأولاً الكلمة تُقطّع إلى وحدات عن طريق نظام الإبدال، أين نحفظ المعلومات الخاصة بقواعد التّطابق التي تربط الشّكل بالصّوت.

- الشّكل رقم (10): يُوضح النموذج المعرفي ثنائي الطّرق لمعالجة الكلمة المكتوبة لـ إليس ويونغ

-1988 Young et Ellis

Représentation orthographique



هذا النّظام يتدخل في ثلاث مراحل متتالية:

. تجزئة الكلمة غير المعروفة.

. تبديل الحرف إلى الصّوت الذي يقابله،

أو يُطابقه، و جمع الأصوات بعضها ببعض (Carbonnel, et al, 1994, pp : 66 – 67)

1. 9. 4 - نموذج مورتون MORTON 1989:

تمحورت نتائج دراسة الباحث مورتون Morton حول سياقات معالجة المعلومات الكتابية، والمتمثلة في المرحلة التمييزية (logographique)، المرحلة بالوساطة الفونولوجية (Médiation phonologique) والمرحلة الكتابية (orthographique)

وبالنسبة للمرحلة التمييزية (logographique) نجد أن عامل التحليل البصري للكلمات مرتبط، في المجال المعرفي، بالدلالة الخطية وليس بالدلالة الشفوية، فالكلمات المسموعة والكلمات المقروءة، تكون معالجة بعنصرين مختلفين للنظام الدلالي، حيث أن الكلمات المسموعة تُعالج عن طريق النظام الدلالي الشفوي، في حين أن الكلمات المقروءة تُعالج عن طريق النظام الدلالي الخطي.

وهذا التفكك أو الانقسام في العلاقة بين الأنظمة الدلالية والمعطيات الكتابية أو الشفوية، لا ينفي ضرورة الإتصال بينهما عن طريق العلاقات المزدوجة الإتجاه، والموجودة بين النظامين الدلاليين.

وفيما يخص المرحلة بالوساطة الفونولوجية، فإن المعالجة التمييزية تختفي تدريجياً إلى غاية اختفاءها كلياً في نهاية هذه المرحلة، والكلمات المكتوبة تتجزأ بعدها إلى حروف، وتكون معالجة فقط من طرف المجال غير المعجمي للعلاقة بين الفونام والقرافام.

ونتائج هذه العملية تكون مخزنة في الذاكرة، ويُمكن أن تُستعمل بعدها في الإنتاج الكلامي أو تتجه نحو مكون دلالي شفوي للنظام المعرفي، وتتدخل الدلالة لاحقاً في عملية التجميع (Assemblage)، للعلاقة بين شكل الحرف والصوت (Graphie et phonie)، والمتمثلة في ربط عناصر اللغة المكتوبة والعناصر اللغوية الشفوية.

أما المرحلة الكتابية (Orthographique) فهي تتميز بظهور تحليل الوحدات الكتابية إلى مورفيمات، والمورفام هو وحدة دالة معجمية بالنسبة للقراءة، والمعلومة الناتجة عن هذا التحليل تصل مباشرة للمكون الدلالي الشفوي (Sprenger, Casalis, 1996, p :26)

1. 10. نمو وتطور مهارات القراءة لدى الطفل:

يتوقف استعداد تلميذ المدرسة الابتدائية في تعلم مهارات القراءة على نضجه من الناحيتين العقلية والجسمية، ومدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه، وما تحقّقه المهارة من وظيفة اجتماعية، وما تحقّقه له هذه الوظيفة من أهداف خاصة أو عامة.

وقد يجد المعلمون والتربويون أنّ الأنشطة المتنوعة والمرتبطة باللغة، وأيضاً المناهج الدراسية، خاصة في المدرسة الابتدائية تُشكل مصدراً هاماً من مصادر الثروة اللغوية التي تساعد المعلم على تعليم التلميذ مهارة لغوية لها ارتباط بما عند التلميذ من قدرة على استعمال اللغة، لأن الهدف النهائي هو إتقان اللغة، واستخدامها استخداماً صحيحاً في نمو مهارات القراءة، حيث يختلف التلاميذ داخل الفصل الواحد في قدراتهم العقلية والوجدانية، وحتى من ناحية النمو الجسمي، وأيضاً في القدرة على التعلم، ولذلك يُظهرون فيما بينهم اختلافاً واضحاً في التحصيل الدراسي.

فالقدرة على القراءة ما هي إلاّ حصيلة لمجموعة من المهارات القرائية الأساسية التي اكتسبها الطفل في السنوات الثلاث الأولى من الدراسة، ونمو المهارات الأساسية هدف رئيسي في تعليم القراءة، ولكي تكون أيضاً بحد ذاتها وسيلة للتعليم.

نجد المهارات الأساسية المنمّاة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، متمثلة في:

- التعرّف على الكلمات مع إدراك معناها وفهمها.
- فهم جميع كلمات الجملة، وربط الجمل بالفقرات مع استيعاب مضمون النص.
- التزود بكلمات جديدة في حدود المستوى الدراسي الكائن عليه.
- حرية التفاعل مع المادة المقروءة من أجل الاستيعاب الكامل.
- تعلّم القراءة الصامتة والسريعة للتمكن من استخلاص الأفكار.
- تعلّم القراءة الناقدة للتقويم واستخراج النتائج.
- استثمار المهارات المكتبية في الحصول على المراجع والاستفادة من مصادر المعلومات. (مصطفى فهم، 1998، ص ص:

(89 - 94)

كما أنّ نمو المهارات الأساسية للقراءة يجب أن يكون نمواً صحيحاً وحقيقياً، وليس المهم أن يكون هذا النمو سريعاً، لأنّ السرعة ليست دليلاً على النجاح في تعلم القراءة، وربما كانت السرعة في القراءة عائقاً أمام الطفل يحول بينه وبين تعلّم القراءة.

وكثيراً ما نجد أنّ الطفل الذي يبدأ في تعلم القراءة غير معتمد على أصول صحيحة، لا يستطيع أن يكون قارئاً جيداً في المستقبل، وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى عناية ومساعدة كبيرة لإصلاح المهارات الخاطئة التي اكتسبها أثناء تعلمه للقراءة، ولكي يرغب في القراءة ويميل إليها، على الطفل اكتساب مجموعة من القدرات التي تُمهّد له استيعاب وفهم ما يقرأ فهماً صحيحاً، وهذه القدرات متمثلة فيما يلي:

. القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانٍ.

. القدرة على القراءة مع الفهم.

. القدرة على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.

. القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.

. القدرة تحليل الكلمة إلى مقاطع وأصوات.

. القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها، لكي تُمكن الطفل من قراءة نماذج ذات موضوعات متنوعة.

. القدرة على إدراك عاداته القرائية مما يُساعده على تنمية شخصيته وصلها.

* إذن فالهدف من وراء اكتساب هذه القدرات هو تعلم قراءة سليمة، ومن ثمة توسيع دائرة معارفه، من خلال خبراته، وذلك بتنشيط خياله، وتنمية ذوقه، إضافةً إلى إثراء مفرداته اللغوية. (أحمد عبد الله العلي، 2003، ص: 31 - 33)
فمن خلال الأهداف المعرفية التي تتضمن القدرات التي يجب أن يكتسبها الطّفل من تعلمه للقراءة يستطيع الطفل أن يكتسب عدة قدرات من أهمها ما يلي:

✓ **القدرة على القراءة السريعة:** باحتواء المادة المقروءة على كلمات مألوفة مما يُساعد العين على تمييز قدر لا بأس به من المادة المكتوبة، فمن خلال اتساع المدى البصري يُدرك مجموعة من الكلمات في وقفة واحدة للعين دون الحاجة لحركات رجعية تُسبب البطء في القراءة.

✓ **القدرة على القراءة الصامتة:** بقدرته على تمييز المادة المكتوبة واستيعابها في صمت.

✓ **القدرة على فهم المادة المقروءة:** التي تشمل على عدة قدرات:

- القدرة على فهم معاني الكلمات ومعرفة الأفكار الرئيسية للمادة المقروءة.

- القدرة على إدراك الأفكار الفرعية لكل فكرة رئيسية.

- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة، وإدراك العلاقة بين أجزائها.

✓ **القدرة على تذكر المادة المقروءة:** باحتفاظ الطّفل في ذاكرته بما يُواجهه من مشكلات، ومواقف مرتبطة بالمنهج الدراسية، أو بغيرها من المشكلات والمواقف الحياتية.

✓ **القدرة على القراءة لحلّ المشكلات:**

بأن يستطيع الطّفل أن يُفكر تفكيراً إيجابياً في المشكلات والمواقف التي يُريد أن يصل بشأنها إلى حلول إيجابية.

✓ **القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات:**

لكي يستطيع تكوين رأي معين حول موضوع ما، أو إصدار حكم سليم على مشكلة من المشكلات.

✓ **القدرة على التصفح:**

هي قدرة أساسية لدى الطفل من أجل استخدامها وتوظيفها في المواقف التي تتطلب منه أن يستخرج من المواد المقروءة أكبر قدر من المعلومات، وربط أفكارها ببعضها، ومن ثمة تذكرها في أسرع وقت وبأقل جهد (أحمد عبد الله العلي، 2003، ص: 29 - 30).

2 . مهارة الكتابة.

2. 1. تعريف الكتابة:

يُعتبر الخط اليدوي أو الكتابة من أهم المهارات الأكاديمية، تختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تُزودنا بسجل مكتوب، والكتابة لا يُستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي، وبغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فإنه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوباً بخط مقروء.

إذ تحتل الكتابة المركز الأعلى في هرم تعلم المهارات والقدرات اللغوية المكتوبة، حيث تسبقها في الاكتساب مهارات الاستيعاب، التحدث والقراءة، فإذا ما واجه الطفل صعوبة في اكتساب المهارات الثلاث الأولى، فإنه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلم الكتابة أيضاً. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص: 89 – 91)

فالكتابة هي مهارة لغوية تكتسب بعد تطوّر الكلام والقراءة، فهي عملية تتأثر بتطوّر الطفل وخبراته في فعاليات سابقة، مثل: الإصغاء، الكلام والقراءة.

والقدرة على الكتابة هي نتاج لتطوّر التفكير وتطوّر العضلات الرفيعة ومتعلقة بقدرة الملائمة ونقل الرسائل بين أجهزة الأعصاب والأجهزة الحركية في الجسم (عضلات)، كذلك اكتساب مهارة الكتابة تتطلب وقت طويل وتدريب مستمر.

ذلك أنّ الكتابة هي نقطة البداية في العملية التعليمية، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كل المواد الدراسية، فبداية العملية التعليمية تكون بكتابة الدرس في دفتر تحضير المدرس ثم كتابة عناصره وأمثله على السبورة أو أي وسيلة مساعدة أخرى، ثم كتابة ذلك في كراس المتعلم، وبعد ذلك يستخدمها المتعلم في تعلمه ومراجعته وفي فهمه وحتى حفظه.

" إذن لن يستغن التلميذ عن الكتابة في إجابته عن الامتحانات، ذلك أنّ التعبير الكتابي والكتابة عامة هي أساس التعليم والتعلم، والتفكير المنطقي والملاحظة السليمة، والعجز عن مهارة الكتابة تؤدي إلى إخفاق المتعلمين مما يترتب عليه فقدان الثقة بالنفس والتأخر". (فايزة عوض، 2002، ص: 26)

أما الكتابة اليدوية فهي مهارة سابقة لمهارة التهجئة (الرسم الإملائي) والتعبير الكتابي، والعجز فيها ينعكس سلباً على مهارتي التهجئة والتعبير، فإن لم يكن الطفل قادراً على أدائها فلن يكون بمقدرته الاستمرار في مواصلة التعبير عن أفكاره وتدوينها.

كما يعد الخط (الكتابة) اليدوي من أهم المهارات الأكاديمية، وتختلف هذه المهارة عن مهارات التواصل الأخرى لأنها تُزودنا بسجل مكتوب، والكتابة لا يُستغنى عنها في عملية التعبير الكتابي، بغض النظر عن مدى ترتيب وتنظيم النص المكتوب فإنه لا يؤدي رسالة ولا يوصل فكرة إذا لم يكن مكتوباً بخط مقروء. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص: 91)

فالكُتابة اليدوية (الخط) تُعدّ من أكثر مهارات الاتصال محسوسة، حيث يُمكن ملاحظتها بصورة مباشرة قابلة للقياس والملاحظة، والحكم الموضوعي، كما تُعدّ من العمليات المعقدة التي تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكُتابة اليدوية تتطلب من الفرد دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بالمهارات البصرية والحركية التي تعتمد بدورها على الوظيفة البصرية للعين وتناسقها مع حركة اليد، وضبط إيقاع حركة اليد، مع ضبط إيقاع حركة الأصابع والعضلات الدقيقة مع حاجة هذه الكُتابة اليدوية إلى الذاكرة البصرية والحسية الحركية للحروف والكلمات، في حين يعتقد البعض أنّ صعوبة الكُتابة اليدوية قد ترجع إلى صعوبة التحكم بالعضلات الدقيقة التي تحول دون تحكم الطفل بتأزره الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف والكلمات. (أسامة محمد البطاينة، 2005: 160)

ولتوضيح عملية الكُتابة نتطرق لتعريفها اللغوي والاصطلاحي.

❖ التعريف اللغوي للكُتابة:

أخذت الكُتابة لغة " من الفعل كَتَبَ وتعني في اللغة الجمع والشد والتنظيم، وتعني الاتفاق على الحرية، فالرجل يُكاتب عبده على مال يُؤديه، أي يتفق معه على حريته مقابل مبلغ من المال، والكُتابة تعني القضاء والإلزام والإيجاب " (حسب ابن منظور، 1993)

وحسب ما جاء في المعجم الوجيز فهي تعني: " كَتَبَ الْكِتَابَ كِتَابَةً أي خطه ". (المعجم الوجيز، ص: 526)
فكأنّ الكُتابة هنا بمعناها البسيط ما هي إلّا خط بعض الرموز، حيث أنّ اللغة تستخدم الكُتابة أحياناً بمعناها البسيط فهي النقش والخط.

❖ التعريف الاصطلاحي للكُتابة:

لقد تعددت تعاريف الكُتابة وذلك لأهميتها فقد عُرِفَت الكُتابة في مدلولها بأنّها: " حروف مرسومة تُصوّر الألفاظ الدالة على المعنى المراد، وهي ترميز للغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، تبدأ بنقش الحروف والكلمات على الأسطر ثم تتعمق لتصل إلى أقصى مدى في التركيب اللغوي والأسلوب التعبيري والتصور الفكري، بحيث يُعدّ أساسها عميق وهو الأفكار، وظاهرها معلن وهو الخط، ومسارها عرض الأفكار ومناقشتها ومعالجتها واكتمالها إنشاء الموضوع وشكلها نظام، جمال، تناسق ووضوح ". (محمد رجب فضل الله، 2003، ص: 53)

تُعرّف الكُتابة حسب أجوريا جيرا **Ajuriaguerra** على أنّها نشاط رمزي يتمركز في إطار العين حسب معايير ومقاييس معينة، كما تتطلب نموّاً حركياً معرفياً علائقياً معيناً. (Ajuriaguerra.J,1989,pp :6-7)
كما يُشير محمد علي رزق خفاجي " بأنّها في أبسط معانيها تعني جعل الرموز الصوتية المسموعة رموزاً مرئية ". (محمد علي رزق خفاجي، 1985، ص: 365)

حسب كالمي Calmy الكتابة عبارة عن نظام من الإشارات حيث تركيبها يُعطي معنى متفق عليه من طرف مجتمع ما من أجل التبليغ المؤجل والصامت للفكرة.

إذ تُعتبر الكتابة في علم النفس نشاط مُعقد تتدخل فيها عدة سيورورات معرفية خاصة بالمقارنة نفس لغوية (إنتاج النص، إنتاج أرطوفوني للكلمات) وسيورورات حركية، إذ تقوم الكتابة باعتبارها مهمة حركية على إنتاج سلسلة رموز خطية (حروف، أرقام) راجعة لأشكال فضائية خاصة وباحترام مجموعة قواعد معينة.

وبغية التمييز بين اللغة الشفوية والمكتوبة فقد عُرِّفت الكتابة " بأنها إعادة ترميز اللغة المنطوقة في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط ببعضها البعض، وفق نظام معروف، اصطلاح عليه أصحاب اللغة في وقت ما بحيث يُعدّ كل شكل من هذه الأشكال، مقابلاً لصوت لغوي يدلّ عليه، وذلك بغرض نقل أفكار الكاتب وآرائه ومشاعره إلى الآخرين بوصفهم الطرف الآخر لعملية الاتصال". (بوطيبة ابتسام، 2008 - 2009، ص: 69)

لتوضيح الكتابة أيضاً تمّ الإشارة لها بأنها: "هي عملية تبدأ برسم الحروف وكتابة الكلمات بطريقة تُيسر للقارئ ترجمتها إلى مدلولاتها، وتكوّن الجمل والعبارات بالطريقة التي تُمكن الكاتب من التعبير عن نفسه". (سمير عبد الوهاب، 2004، ص: 109)

بالإضافة إلى ما سبق ذكره ولأنّ الكتابة أداة الحواس جاء التعريف الآتي ليوضح دور الكتابة حيث عُرِّفت بأنها: " هي عبارة عن رسم الحروف والحركات والرموز البصرية واللمسية الدالة على الأصوات بحسب مرورها بالأذهان وهذه الرموز تُعبّر عن المعاني والأفكار المراد نقلها إلى الغير". (مصطفى غافر، 2005، ص: 164)

إنّ الشكل والصوت مهم في الكتابة هذا ما يوضّحه التعريف الموالي: " الكتابة هي عملية رسم الحروف أو الكلمات بالاعتماد على كل من الشكل والصوت للتعبير من خلالها عن الذات الإنسانية، بما فيها من مفاهيم ومعاني وتخيّلات". (أحمد الطاهر قحطان، 2004، ص: 23)

وتُعرّف الكتابة أيضاً بالقدرة على فهم المميزات اللغوية ورسمها أو تركيبها في صيغ وكلمات أو جمل للتعبير عن أفكار وأشياء معينة". (أحمد جمال يحياوي، 2003، ص: 184)

مما تمّ ذكره سابقاً، ولأنّ الكتابة مهارة مكتسبة فقد عُرِّفت بأنها: " مهارة متعلمة يُمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب عمليات التفكير". (مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص: 489)

كذلك يُحدد علي سلام مفهوم الكتابة بأنها: " عملية تتضمن عدة مهارات حركية تتصل بالرسم الكتابي، وعدة مهارات عقلية تتعلق بالتفكير والتعبير، وتتطلب معرفة الرموز الكتابية التي تُعبّر عن الأصوات اللغوية، والقدرة على تَحمي الكلمات، والإلمام بfenيات الخط العربي، وقواعد الاستعمال اللغوي ومهارات التزقيم، والقدرة على الربط بين الكلمات والجمل، والفقرات وإدراك العلاقات بينها، وتنظيمها وفق غرض معين، والربط بين الأسلوب ومواقف استخدامه". (علي عبد العظيم علي سلام، 1988، ص: 63)

أخذت أنا أوليفيرو فيراريس Anna Oliviro Ferraris نفس منحى علي سلام في تعريفها للكتابة هي النشاط الذي يجمع ما بين الحركات العضلية للذراع واليد، وهي حركات دقيقة متناسقة وجدّ خاصة، أصلها هو اكتساب وظيفة أو أداة لاحظها الطفل في وسطه الاجتماعي. (Peugeot.J,1997,p :7)

إضافةً لما سبق فقد ميّز محمود السمان بقوله: " بأن لفظ الكتابة إذا ما أُطلق في المجال العام فإنه ينصرف عادة إلى الخط كمقابل للقراءة، وإذا ما أُطلق بين المثقفين فإنه ينصرف إلى التعبير، أما في المجال التربوي فيُقصد به كل المقومات التي تُسهم في إنتاج كاتب متميز، من قدرة على التهجي الصحيح الذي نعرفه بالإملاء، ومن قدرة على صياغة الأفكار بصورة صحيحة، وهو ما نُسميه بالتعبير، ومن عرض للأفكار في صورة واضحة يسهل قراءتها وهي تجويد الخط". (محمود علي السمان، 1983، 223)

لقد عرّف صلاح الدين مجاور الكتابة بقوله: " تُعدّ الكتابة من بين المهارات اللغوية التي تظهر فيها أهمية التعبير التحريري، كما تبرز فيها أهمية التهجي والخط، فالتعبير هو مهارة إرسال سواء كان شفهيّاً أم تحريريّاً، أما التهجي فهو من الوسائل المعينة على نقل الفكرة في صحة وسلامة، والخط وسيلة أخرى لعرض الفكرة في رونق وبهاء". (محمد صلاح مجاور، 1983، ص: 542)

إضافةً لما سبق فإنّ الكتابة: " هي فن لغوي، وتعني في العمل المدرسي تمكين التلاميذ من عمليتي التهجي وتجويد الخط، بجانب تمكنه من التعبير عن أفكاره تعبيراً مكتوباً صحيحاً". (هدى مصطفى محمد، 1996، ص: 63)

مما سبق ذكره من تعاريف يُمكن استخلاص تعريف الكتابة بأنها عبارة عن مهارة حركية لغوية في آن واحد تُعبّر عن اللغة المنطوقة لرسم الحروف والكلمات، وهي وظيفة أو أداة تسمح بربط الرموز المكتوبة بمدلولاتها من معاني وأفكار، كما تُعدّ مهارة متعلمة يُمكن إكسابها للتلاميذ وفق نظام معين.

2.2. مهارات الكتابة السليمة:

تُعتبر الكتابة مهارة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، ولذلك فإنّ العجز في الكتابة قد يُصبح مُعيقاً للتعبير الكتابي، ولتحقيق التقدم لاحقاً قد يكون من المفيد تعليم الأطفال أولاً كتابة الحروف والكلمات بدقة وبسرعة، لذلك يُجمع علماء النفس على أنّ الكتابة لها ثلاث أنشطة فرعية هي: الكتابة بخط اليد والهجاء، والتعبير الكتابي، هذه الأنواع الثلاثة تتكامل مع بعضها البعض لتُشكل المهارة النهائية لعملية الكتابة (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2006: 169).

من أجل تسهيل تعلم الكتابة لابد للطفل من اكتساب المهارات الكتابية التالية:

• مهارات الكتابة الأولية:

. القدرة على اللمس ومد اليد لمسك الأشياء وإفلاتها.

. القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الأشكال والأشياء.

. القدرة على استعمال إحدى اليدين بكفاءة.

* علماً أنّ الكتابة تحتوي ثلاث مهارات هامة، هي:

- الكتابة اليدوية (الخط)

- التهجئة (الإملاء)

- التعبير الكتابي. ولكلّ مهارة من المهارات الثلاث مهارات فرعية تتمثل في:

2. 2. 1 - مهارات الكتابة اليدوية: تتمثل فيما يلي:

. مسك القلم (أداة الكتابة).

. تحريك أداة الكتابة إلى الأعلى والأسفل.

. تحريك أداة الكتابة بشكل دائري.

. القدرة على نسخ الحروف.

. القدرة على كتابة الاسم باليد.

. نسخ الجمل والكلمات.

. نسخ الجمل والكلمات المكتوبة من مكان بعيد (السبورة).

. الكتابة بتوصيل الحروف مع بعضها البعض.

. النسخ بحروف موصولة عن السبورة مثلاً.

2. 2. 2 - مهارات التهجئة: تتمثل في:

. تمييز الحروف الهجائية.

. تمييز الكلمات

.. نطق الكلمات بشكل واضح.

. تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات.

. تمييز الأصوات المختلفة في الكلمة الواحدة.

. الرّبط بين الصوت والحرف.

. تهجئة الكلمات.

. استنتاج قواعد لتهجئة الكلمات.

. استعمال الكلمات في كتابة الإنشاء استعمالاً صحيحاً من حيث التهجئة.

2. 2. 3 - مهارات التعبير الكتابي: تتمثل في المهارات التالية:

. كتابة جمل وأشباه الجمل.

. يبدأ الجملة بحرف كبير في اللغات الأجنبية.

. يُنهي الجملة بعلامة الوقف المناسبة.

. يستعمل علامات الترقيم استعمالاً سليماً.

. يعرف القواعد البسيطة لتركيب الجملة.

. يكتسب فقرات كاملة.

. يكتب ملاحظاته اتجاه أي موقف.

. يُعبّر عن إبداعه كتابةً.

. تُستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.

فمن خلال اكتساب هذه المهارات يتمكن الطفل من إجراء كتابة سليمة و فعالة. (تيسير مفلح كوافحة، 2005: 85-86)

2. 3. خصائص الكتابة:

للكتابة مجموعة من الخصائص تتصف بها، وإن أُصيب بخلل إحداها أو بعضها يعني اضطراباً في هذا الجانب المادي للغة، هذه الخصائص تتمثل في:

2. 3. 1 - الشكل: وهي الخاصية الأولى التي تجلب انتباه الطفل في بداية تعليمه للكتابة، إذ يُكرّس كل طاقته التركيزية والحركية في سبيل تحقيق وإعادة الأشكال الخطية التي يُلاحظها ويكتسبها من محيطه.

2. 3. 2 - الاستمرارية والربط: يُمثل تحقيق التواصل والتنسيق بين حروف الكلمات وفق قواعد مُعينة، ففي المحاولات الأولى للطفل لا نلتبس استمرارية وربط بين وحدات الكلمات، بل نلاحظ ما يُسمى باللصق إلا أنّ ذلك طبيعي جداً في هذه المرحلة كونه لم يكتسب بعد الليونة الحركية، وظاهرة اللصق يجب أن تختفي من كتابة الطفل ابتداءً من سنّ التاسعة، وبعد هذه السن يُعتبر ذلك اضطراباً.

2. 3. 3 - الحركة القاعدية والسيولة الحركية:

إنّ مرحلة السهولة والسلاسة في الكتابة تسبقها صعوبات حركية في تحقيق التنسيق بين الحروف، فتتميّز أحياناً بارتخاء شديد وأحياناً بالتشنج الكبير، والوصول إلى اكتساب الحركة القاعدية الخاصة بالاحتفاظ بإيقاع عضلي حركي أثناء الكتابة يكون بعد النضج الحسي الحركي والتعود.

2. 3. 4 - الفراغات بين الكلمات:

في المرحلة الأولى من علاقة الطفل بالكتابة، ونظراً لعدم اكتمال نموّه الحسي الحركي، يقوم بترك فراغات غير منتظمة بين الكلمات غالباً ما تكون كبيرة، وبعد وُصوله إلى مرحلة النضج الكتابي (سنّ الثامنة)، يُمكنه التمييز بين الكتابة المضطربة

والمتطورة، فالكتابة المضطربة غالباً ما تتميز بفراغات عشوائية بين الكلمات، أحياناً كبيرة وأحياناً صغيرة، وأحياناً أخرى متلاصقة عكس الكتابة المتطورة التي تتميز بفراغات متجانسة.

2. 3. 5 - السرعة: إنّ اكتساب سرعة مناسبة في الكتابة مع الحرص على توضيحها أمر مهم جداً في حياة الطفل المدرسية، والسرعة في الكتابة هي نتيجة النمو الخطي الحركي، الذي يسمح للطفل بتحقيق نشاطاته الكتابية المتطورة والمناسبة مع سنه، أما أسباب البطء في الكتابة عديدة منها:

- صعوبات التنسيق.

- الضغط المفرط.

- التشنجات العضلية.

- نقص المراقبة والتركيز أثناء الكتابة.

2. 3. 6 - الفضاء الكتابي: الصفحة أو الفضاء الكتابي هو أول ما يلتفت لانتباه عند إلقاء نظرة أولية على كتابة ما، فهو يُمثل السطح الذي طُبعت فوقه مختلف الأشكال الرمزية (الحروف) بفعل الحركة الخطية للكاتب، والفضاء الكتابي يُمثل الرتيب العام لمختلف عناصر الكتابة المتمثلة في:

- الفراغات بين الكلمات.

- الفراغات بين السطور.

- اتجاهات السطور.

- وضعية الكلمة بالنسبة لسطر الكتابة.

- وأخيراً الكتابة. (Peugeot.J,1997,p :98)

2. 4. مميزات الكتابة العربية:

يُقصد بمميزات الكتابة العربية تلك السمات التي تتميز بها اللغة العربية عند رسم حروفها وكتابة كلماتها، وقد جرى العرف في برامج تعليم اللغة العربية سواء في إعداد المواد الدراسية أو في التدريس بالتركيز على بعض الظواهر كما يلي:

- شكل الحروف: يُقصد بشكل الحروف وضع الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة والكسرة) والملاحظ في بعض

كتب تعليم القراءة إغفال شكل الحروف تماماً وفي بعضها الآخر يكون الشكل كامل لها، ونرى في هذا الصدد التدرج في شكل الحروف حتى تنتهي مرحلة تعليم القراءة والكتابة بنصوص منتقاة دون التدخل في شكلها.

- تجريد الحروف: يُقصد بتجريد الحروف استخلاص صفاتها من بين مجموعة من الكلمات التي يشترك فيها هذا

الحرف، وعزله عن غيره من الحروف بحيث يُمكن التعرف عليه منفرداً، أو ضمن حروف أخرى، ويأتي التجريد

- على نوعين: تجريد من حيث الصوت، أي طريقة نطقه مع الحركات المختلفة، وتجريد من حيث الرسم أي طريقة كتابته في المواضع المختلفة من الكلمة (الحرف في أول الكلمة، في وسط الكلمة، وفي آخر الكلمة).
- **الشدة:** هي ظاهرة من ظواهر الكتابة العربية، وتعني ضم حرفين متماثلين في حرف واحد، مثل كلمة شدّ أو عدّ، وأصلها شدد أو عدد.
 - **"ال" الشمسية والقمرية:** يلزم قبل تدريس "ال الشمسية" أن يكتسب الدارس مهارة التعرف على الشدة، ونطقها نطقاً صحيحاً ذلك أنّ "ال الشمسية" لا تنطق وأنّ الحرف الذي بعدها يكون مشدداً، بينما تُنطق "ال القمرية" لا ماً ساكنة.
 - **تشابه الكثير من الحروف:** هذه الظاهرة قد توجد في لغات أخرى، إلا أنّ العربية تمتاز بكثرة التشابه بين الحروف، إلى درجة تجعل من العسير على الطالب أحياناً أن يُميّز بينها.
 - **"التاء" المفتوحة والمربوطة:** من ظواهر الكتابة العربية كتابة التاء بطريقتين مفتوحة ومربوطة، وينبغي تصميم بعض التدريبات للتمييز بينها نطقاً وكتابةً.
 - **التنوين:** يُقصد بالتنوين النون الزائدة الساكنة التي تتبع الآخر نطقاً لا كتابةً، ويُرمز إليها في الكتابة بضمة ثانية بعد ضمة الرفع، وبفتحة ثانية بعد فتحة النصب، وبكسرة ثانية بعد كسرة الجر.
 - **المدّ:** يُقصد به كل واو قبلها ضمة مثل "يقول"، وكل ياء قبلها كسرة مثل "يسير"، وكل ألف قبلها فتحة مثل "صاد".
 - **أصوات تُنطق ولا تُكتب:** من ظواهر الكتابة العربية وجود أصوات في بعض الكلمات ينطقها الفرد ولكن لا يكتبها، مثل ألف المد بعد الهاء في اسمي الإشارة (هذا وهذه).
 - **حروف تُكتب ولا تُنطق:** كذلك توجد حروف في بعض الكلمات يكتبها الفرد ولكنه لا ينطقها مثل: الألف في فعل الماضي (سمعوا) . (رشدي أحمد طعيمة، 2000، ص: 43)
- مما سبق ذكره نستخلص أنّ الكتابة العربية تختلف عن غيرها في جملة من الخصائص التي تتمثل في شكل الأحرف التجريد، الشدة، "ال" الشمسية والقمرية، التاء المفتوحة والمربوطة، المدّ والتنوين، لذلك فإنّ تعليمها يتم من خلال الأهداف التي حدّتها المدرسة الابتدائية.

2. 5. العوامل الفيزيولوجية لتعلم الكتابة:

تُعَدّ مهارة الكتابة أصعب من مهارة القراءة، إذ لا بد أن يشترك في أدائها أكثر من حاسة، وهي تنحصر في ثلاث حواس المتمثلة في:

- العين: التي ترى الكلمة وتلاحظ رسم الحروف وترتيبها، فترسم صورها الصحيحة في الذهن، ومن أجل ذلك كان الربط بين دروس القراءة والكتابة ضرورياً.

- الأذن: التي تسمع الكلمات وتُميز بين أصوات الحروف، وتُدرك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج.

- اليد: تؤدي العمل الكتابي على الكرّاس، فهي جهد عضلي. (سامي محمد ملحم، 2002، ص ص: 305-306)

وليتمكن التلميذ من تحقيق الفعل الكتابي لابد من توفر شروط فيزيولوجية، والتي تتمثل فيما يلي:

- النضج العقلي العصبي، وهو اكتمال نمو المخ والجهاز العصبي.
- وجود دافعية كافية لتعلم الكتابة.
- القدرة على التركيز وتفادي النشاط الزائد.
- القدرة على التمييز البصري، والإدراك البصري للحروف، الأرقام والأشكال.
- التناسق البصري الحركي، والتوجه المكاني البصري السليم.
- الضبط الحركي للجسم، واتجاهه من اليمين إلى اليسار عند الكتابة بالعربية.
- الذاكرة البصرية التي تُمكن الكاتب من استرجاع صور الحروف، الكلمات والأرقام التي سبق أن تعلمها. (منى ابراهيم اللبودي، 2005)

2. 6. المتطلبات السابقة لمهارة الكتابة:

تتطلب مهارة الكتابة إحداث تكامل بين أنماط التعلم والخبرات السابقة لدى الفرد حيث تعتمد كفاءة الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب مهارات اللغة الأخرى الاستقبالية والكتابة اليدوية والتهجئة (الرسم الإملائي) والتي تُحدث تعبيراً كتابياً.

كما يتعين على الفرد أن يكون قادراً على الاحتفاظ ذهنياً بفكرة واحدة عند صياغتها بالكلمات والجمل المعبرة عن هذه الفكرة، مع امتلاك ذاكرة بصرية وحركية كافية وفعالة تُمكنه من مواصلة الأفكار وتربطها مع القدرة على التأزر النفسي العصبي للعلاقات بين حركة العين واليد لتؤلف في نهاية الأمر كتابة إبداعية سليمة في أفكارها وتربط دلالاتها، وبنائها اللغوي النحوي والصرفي بالإضافة إلى سلامة الخط وجماليته وفقاً لخصائص وسمات الحروف الهجائية.

حيث تتطلب كذلك عملية الكتابة من الطفل نضجاً عقلياً بدرجة كافية مع الاهتمام والرغبة الشخصية في تعلم الكتابة، والذي يستوجب من الطفل تطوير قدراته في التناسق الحركي والتوجيه المكاني كي يُدرك مكان الكلمة ومسافتها بالإضافة إلى التناسق الحركي البصري والتمييز البصري والذاكرة البصرية، مع إشراك اليد والعينين والسمع مع قدرة التنسيق

ما بين هذه الحواس، وإدراك مفهوم الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين كاتجاه لكتابة اللغة العربية واللغة الأجنبية. (أسامة محمد البطينة وآخرون، 2005، ص: 157-158)

❖ وحتى يتهيأ الطفل ليكون قادراً على الكتابة هناك متطلبات مسبقة، ومن أبرزها:

2. 6. 1 - تنمية العضلات الصغرى: من التدريبات التي تُستخدم مع الأطفال لتنمية عضلات أصابع أيديهم لاكتسابها المرونة المطلوبة ما يلي:

- التقاط الأشياء الصغيرة بالإبهام والسبابة، أو السبابة والوسطى، أو بالإبهام والسبابة والوسطى مثلاً حبات الرمل.
 - تقطيع ورق الجرائد بالسبابة والإبهام.
 - تدريب الطفل الضغط بأصابعه على المنضدة وكأنه يلعب على البيانو.
 - لف قطعة من الصلصال بأطراف الأصابع لتشكيلها.
 - استخدام الأصابع في التلوين كتلوين دائرة مثلاً.
 - نقل رسوم بواسطة ورق الكربون، والمرور بالقلم حول الأشكال البسيطة كالدوائر، المربعات والأشكال البيضاوية.
- (هشام الحسن، 2000، ص: 104)

2. 6. 2 - تنمية التأزر البصري: تُعدّ اليد والعين عنصرين فاعلين في عملية الكتابة، وحتى تتم بيسر ودقة لابد لهذين العنصرين أن يتوافقا ويتآزرا، فالكتابة تتطلب مستوى معين من النضج الحركي بصفة عامة. (سامي محمد ملحم، 2002، ص: 304)

2. 6. 3 - تنمية الدافعية: تُشير الدافعية إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، وعليه تبرز تنمية الدافعية لدى الطفل من خلال تكوين دافع لديه، ليقوم بمحاولة التعلم، وحب الاستطلاع، وتتمثل أبرز نقاط الدافعية فيما يلي:

- الكتابة أمام التلاميذ في رياض الأطفال يولد لديهم الدافعية لتعلم الكتابة وتقليد معلمهم.
- القراءة تُولد الدافع عند الأطفال لتعلم الكتابة، وهذا نتيجة ارتباطهما، فمن خلال تعرف الطفل على الكلمة أو الجملة يكون لديه ميل غلى رسم الكلمات التي يقرأها.
- إثارة المنافسة البناءة بين الأطفال من خلال القيام بالمسابقات.
- إشعار الطفل بأهمية الكتابة في حياته وأنها وسيلة تُساعده على الاتصال بالآخرين مثل الكلام والقراءة يولد لديه الدافع لتعلمها. (حسين راضي عبد الرحمان وآخرون، 1989، ص: 129)

2. 6. 4 - فهم تشكيل الحروف والخطوط: قبل البدء في تعليم الأطفال الكتابة يجب البدء في تعليمهم تشكيلات الحروف والخطوط بشرط أن يُصاحب ذلك نضج عصبي، كما يهيئ لحسن القبض على القلم وتحركه على الورقة بسهولة، أما بالنسبة للحروف فيجب البدء مع الطفل بتحريرها أولاً مع التعرف على أصواتها وأشكالها، بحيث تُشكل الحروف من

قبل التلاميذ باليد في الهواء، ثم تشكيلها بالصلصال والمعجون ثم كتابتها على الورق باستخدام الأقلام. (هشام الحسن، 2000، ص: 105)

نستخلص من كل ما تمّ التعرض له أنه لتعلم الكتابة يجب مراعاة عدة عوامل قبل تعلمها من خلال تنمية العضلات الصغرى بالتمرين على حركات الأصابع واليد وكيفية ومسك القلم، وتعويده على الكتابة بالألعاب المساعدة على التعلم مع تنمية التأزر البصري الحركي بين حركة العين واليد لأتّهما عنصريّن متكاملان في الكتابة. كما يُساعد كل هذا زيادة تنمية الدافعية للكتابة من خلال نماذج يكتبها المعلم ويُقلدها الطفل، ومنه يبدأ بتشكيل الحروف والخطوط، وقد يتمكن من مسك القلم والكراسة فيُحرّكها بكل سهولة ويسر بعد التدريب على الألواح والصلصال والمعجونة.

2. 7. شروط إعداد التلاميذ لاكتساب الكتابة:

لكي يدخل الطفل في ممارسة النشاط الكتابي لابد أن يكتسب الشروط القاعدية التي تُساعده على ذلك، إذ توجد الكثير من الشروط الأساسية لاكتساب مهارة الكتابة، وعدم توفر هذه الشروط يؤدي بالضرورة إلى تأخر اكتساب الكتابة لدى التلميذ، وبالتالي إلى صعوبة الكتابة وتمثل هذه الشروط فيما يلي:

2. 7. 1 - التّمو والنضج الحركي: إنّ الكتابة نشاط حركي معقد يحتاج تعلمه إلى وقت طويل ويتطلب قدرات يدوية خاصة وتناسق حركي للأعضاء المحققة للكتابة من اليد، الرقبة، الكتف، التي تتضمن القدرة على ربط الحركات، الدقة والسرعة لذلك النمو الجسمي والتأزر الحركي يُمثّلان القواعد الأساسية لتعلمها.

وأي خلل حركي يُصيب إحدى هذه الأعضاء فإن الطفل لن يتمكن من تجريد أشكال الحروف وتنظيمها، وتصنيفها على الفضاء الكتابي.

2. 7. 2 - الصورة الجسدية: اكتساب الطفل الصورة الجسدية يعني وعيه بجسمه منفصلاً عن غيره (جسم الأم)، واكتساب الطفل لمفهوم الصورة الجسدية يتوقف على محيطه بإعطائه فرصاً لذلك، وعدم الاعتراض على فضوله، مما يُؤهل الطفل لإدراك وضعية جسمه ومختلف أعضائه في الفضاء، وبالتالي وضعية مختلف الأشياء المحيطة، منها الحروف والكلمات.

2. 7. 3 - الجانبية: اكتساب مفهوم الجانبية يعني قدرة الطفل على التمييز بين اليمين واليسار، إذ يرتبط التمييز بين الجانبين الأيسر والأيمن، واستعمال اليد اليمنى واليسرى بنمو الوعي لدى الطفل، فيستطيع أن يُتميّن بين يده اليمنى واليسرى في سن السادسة، وفي سن الثامنة يستطيع التمييز بينهما عند شخص آخر.

فقدّرتّه على تمييز أعضائه اليمنى من أعضائه اليسرى، تسمح له باحترام قواعد الجانبية في الكتابة.

2. 7. 4 - التنظيم الفضائي أي الإدراك المكاني: الكتابة عبارة عن تنظيم الحروف والكلمات في الفضاء، لهذا على الطفل أن يكتسب أولاً مفهوم الفضاء العام بأبعاده المختلفة (فوق-تحت، خلف-وراء-أمام، أعلى-أسفل)، حيث يتعلم الطفل كيفية التعرف على الفراغ والتوجه فيه، وأن يتعلم كيف يُقَيَّم المساحات والأشكال، بالإضافة إلى تعلم التنبؤ بالحركات اللازمة للقيام بعمل ما، ويبدأ هذا التعلم في سن مبكرة داخل الوسط الأسري، إذ أنّ استيعاب الطفل للمفاهيم المكانية يتم من خلال تعامله مع الأشياء المحيطة به، وذلك من خلال تجاربه اليومية، واحتكاكه الاجتماعي، ومن ثمة يكون متأقلم مع الفضاء الكتابي الخاص (الورقة أو السبورة).

2. 7. 5 - التنظيم الزماني: تشكل الكتابة آثاراً زمنية، وتحقيقها هو نتيجة مكتسبات الطفل الماضية، وطموحاته المستقبلية، إذ أنّ نوعية الكتابة الراهنة هي نتيجة محورين مختلفين يجمعان بين الماضي والمستقبل، هذا ما يخصّ الناحية الشكلية للكتابة.

2. 7. 6 - الإدراك البصري: من بين الشروط المهمة للكتابة أن يكون الطفل ذا حاسة بصرية سليمة تسمح له بالتعرّف على أشكال الحروف، وكيفية تنظيمها في الفضاء.

2. 7. 7 - الإدراك السمعي: الكتابة ليست فقط نقلاً مباشراً للحروف والكلمات بل إملاء، وتعبير كتابي أيضاً، فالطفل عند بلوغه مرحلة معينة يكون بحاجة لكتابة ما يسمعه، وكذلك ترجمة أفكاره وأحاسيسه، فلن يتمكن من ذلك إلا إذا امتاز بحاسة سمع تُمكنه من التمييز بين مختلف الأصوات.

وعليه البصر والسمع ضروريان لاكتساب الكتابة، فالبصر ضروري لإدراك مختلف الإشارات الخطية والتمييز بينها، ويُعدّ السمع ضروري لإدراك مختلف الأصوات والتمييز بينها، بقصد تحقيقها كتابياً لذلك فأى اضطراب بصري أو سمعي سوف يُؤدّي تلقائياً إلى اضطراب في اكتساب الكتابة.

2. 7. 8 - التّضج العاطفي: للتّضج العاطفي أثر كبير في تعلم اللغة المكتوبة عند الطفل فأى خلل يُصيب حياته العاطفية يُؤثر على كتابته سلباً.

2. 7. 9 - الذكاء: من بين العمليات العقلية اللازمة للكتابة "الذكاء" إلاّ أنه لا يُشترط أن يكون الطفل ذكياً جداً، إذ يكفي فقط أن يفهم ويستوعب ما يُريد كتابته.

حيث أنّ تعلم مهارة الكتابة لدى الطفل تتطلب توفر قدرات عقلية تُؤهله لذلك، إذ يجب أن يفهم الطفل أنّ الرسومات التي يقوم بها هي إشارات لها مدلولاتها الرمزية، وهذا الأمر يُؤكد أهمية عملية اكتساب وفهم مختلف أشكال الوظيفة الرمزية. (عادل توفيق حجات، 1999، ص: 12)

2. 7. 10 - اللغة الشفوية: هناك علاقة وثيقة بين اللغة الشفوية واللغة المكتوبة فلا كتابة بدون لغة شفوية، لأنّ هذه الأخيرة تُمثّل المادة الخام للغة المكتوبة، فالكتابة تُمثّل الجانب المادي للغة الشفوية، وهذه الأخيرة تُزوّد الطفل بنظام

فونولوجي ونطقي يسمح له بالتمييز بين مختلف الأصوات التي تُميّز كل حرف، كما تمده أيضاً برصيد لغوي معتبر يُمكنه لاحقاً من ترجمة أحاسيسه ترجمة كتابية. (Deitte.j,1993,p :9)

فاكتساب اللغة الشفوية يعتبر أحد الشروط الأساسية لسلامة التعبير الكتابي، وتُشير اللغة الشفوية المتطورة إلى قدرة الطفل على التمييز بين الأصوات، ويُؤكد النطق السليم لكل صوت على حدا أو ضمن اللغة، وتقتضي الكتابة التحكم باللغة الشفوية حيث يؤدي اكتسابها الجيد والتمكن منها إلى سهولة الكتابة الخطية، وتُمكن الطفل التخلص من مشاكل الخط.

- كما ينبغي مراعاة بعض الشروط الأساسية لإكساب التلاميذ الكتابة والتي تتمثل فيما يلي:
- مراعاة الفروق الفردية في استعداد الطفل للتعلم.
- مراعاة عدد التلاميذ في الصف.
- مراعاة نوعية الأدوات المستخدمة في عملية الكتابة (أقلام، ورق، طباشير) والتي لها تأثير كبير على تعلم الأطفال المبتدئين.
- مراعاة النضج الحركي للأطفال وضبطهم وسيطرتهم على توزيعهم الجسمي والحركي، قبل البدء في تعلم الكتابة.
- مراعاة تفهم الآباء للطرق المتبعة في تعليم الكتابة، ومساعدتهم في المنزل من شأنه أن يزيد من استعداد أطفالهم للتعلم. (هشام الحسن، 2000، ص: 102)

2. 8. مراحل نمو وتطور الكتابة:

يتم تعلم الكتابة خلال مدة طويلة وفق مراحل متعددة، ويرتبط هذا التعلم بالنمو في مختلف الجوانب الجسمية، الحسية والنفسية، كما ترتبط بالقدرات العقلية وإدراك المكان والزمان، ويُمكن تقسيم المراحل الخطية لتعلم الكتابة عند الطفل إلى مرحلتين هما: المرحلة الخطية التي تسبق الكتابة، والمرحلة الخطية للكتابة.

حيث تنقسم عملية تعليم الكتابة وفقاً للمراحل العمرية التي يمرّ بها الفرد، وذلك على النحو التالي:

2. 8. 1 - مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الخطية التي تسبق الكتابة:

ونعني بها المرحلة التي تسبق دخول الطفل إلى المدرسة، تُمثل أول ظاهرة خطية للطفل، وهي على جانب كبير من الأهمية بالنسبة له، وفي هذه المرحلة يشترك كل الجسم في الكتابة، وليس فقط اليدين والذراعين، ففي البداية تكون كتابة الطفل غير منتظمة، وتُمثل نوعاً من اللعب، لكنها بعد ذلك تُصبح مميزة أكثر، حيث يفضل الطفل بعض الأشكال الغالبة في هذه المرحلة هي الرموز الدائرية، وتشتمل على ثلاث مراحل تطورية هي:

أ. مرحلة ما قبل التخطيط: وتُسمى مرحلة الكتابة على ورق غير مسطر وتمتد هذه المرحلة من السنة 2 إلى 3 من

العمر وتتميز بما يلي:

- استخدام أية أداة تستطيع يد الطفل الإمساك بها.
- أنها خريشات ليس لها اتجاه معين ولا ملامح محددة وتتصف بالعشوائية، بسبب عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة التحكم في القبض بعضلات الأصابع.
- أنها كتابة آلية غير مقصودة من قبل الطفل يقوم بها كيفما كان دون أن يكون قادراً على تجويدها أو تحسينها أو إصلاحها.

ب. **مرحلة التخطيط التلقائي:** وتسمى مرحلة الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر وتمتد من 3 إلى 4 سنوات، ويبدأ الطفل في بدايتها بالتخطيط غير المنتظم، وتتخذ التخطيطات اتجاهات متباينة تُعبّر عن الأحاسيس العضلية والجسمية، ثم يتطوّر الطفل إلى مرحلة التخطيط التقليدي غير المنتظم ليُصبح منتظماً على شكل خطوط أفقية أو مائلة، حيث يشعر الطفل بالسرور هذا ما يدلّ على ميله إلى الانطلاق نحو التعبير الرمزي وإيصاله للآخرين. (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 307-308)

ت. **مرحلة المحاكاة عن بعد أو مرحلة الكتابة بالألوان:** وتمتد من 4 إلى 5 سنوات ويتم فيها استكمال قدرة الطفل على نقل نموذج للكلمة المكتوبة على مسافة بعيدة إلى حدّ ما، وتغلب على خطوط الطفل في هذه المرحلة الخطوط شبه الهندسية كالمنحنية، المستقيمة والدوائر التي تستند إلى التفكير الواقعي القائم على خبرات الطفل.

2. 8. 2 - مرحلة الكتابة في المدرسة أو المرحلة الخطية:

يبدأ تعليم الكتابة في مرحلة الروضة، ويكون التعليم مبسطاً يهدف لإعطاء الطفل قاعدة يركز عليها في المراحل اللاحقة، فيتعلم رسم بعض الحروف، وكتابة اسمه كما يبدأ بتوجيه يده حسب الورقة من أجل الكتابة وغالباً ما يكون السطر للأعلى أو للأسفل، وبعد ذلك ومع تقدم الطفل في المراحل الدراسية تُصبح كتابته أكثر ثباتاً وتنظيماً، كما يظهر التمييز بين الهوامش والمساحات المكتوبة، بالإضافة إلى عامل السرعة مع الإتقان. (عادل توفيق حجات، 1999، ص: 13)

وهنا أصبح الطفل على قدر من النضج العقلي، الفكري، الجسدي والانفعالي يُمكنه من تعلم الكتابة بصورة أوضح، ويُمكن تقسيم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل هي:

أ. **مرحلة التهيئة للكتابة:** وتمثل في إعداد التدريبات الخاصة بتهيئة الطفل للكتابة حيث تُؤمن له ما يلي:

- تعريفه بأدوات الكتابة.
- تعويده مسك القلم وتصحيح أوضاعه الخاطئة.
- تعويده الاتجاه الصحيح في الكتابة من اليمين إلى اليسار.
- تعويده الجلسة الصحيحة.

- تمرين عضلات يده وتعويده مواكبة العين لها.

- تعويده بعض القيم ومهارات كالنظافة والترتيب وإتباع السطر. (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 308)

كما سُميت أيضاً بمرحلة ما قبل الخط (pré-calligraphique) :

إذ تبدأ هذه المرحلة من السنة الأولى ابتدائي، فالطفل صاحب الستة أو السبعة سنوات غير قادر بعد على تحمّل متطلبات الخط وصعوباته معتبرة، حيث تُسجّل:

- تكون الخطوط المستقيمة مُكسرة، مقوسة، منقحة، ومتقطعة.

- تكون المنحنيات مثلثة، سيئة وجدّ مغلقة.

- أبعاد الحروف سيئة التنظيم.

- السطور ليست مستقيمة، منكسرة، صاعدة، لكن في بعض الأحيان نازلة.

- الهامش سيئ الاستعمال، غائب أو غير مُتساوي.

تدوم هذه المرحلة من سنتين إلى أربع سنوات من التمدرس، ولا يتمكن الأطفال الأكثر إعاقة على مستوى الخط من

تجاوز هذه المرحلة. (Thoulon. c,2001,pp :23-26)

ب. مرحلة الكتابة: يستخدم في هذه المرحلة الكراسات الخاصة بالكتابة حيث يسير المعلم في تعليم الأطفال

الكتابة حسب الخطوات التالية:

- يقرأ المعلم الجملة المراد كتابتها ثم يطلب من عدد من التلاميذ كتابتها.

- يُشير المعلم إلى الحرف المقصود ويلفظه ثم يقوم الأطفال بمحاكاته.

- يُشير المعلم إلى الأسهم لشرح للأطفال خطوات كتابة الحرف بحجمه الكبير مستخدماً أصبعه أو المؤشر، ثم

يكتب الحرف على السبورة ببطء طالباً منهم متابعته.

- يطلب من التلاميذ متابعته بأصابعهم على المقاعد وفي الهواء.

ينتقل المعلم بعد ذلك إلى تدريبات الكتابة ويُوضح لهم تعليمات الكتابة فوق النقطة والكتابة دون نقط مع تحديد

نقطة البداية، ومن ثمة دون تحديد نقطة البداية، ثم كتابة الحرف أو المقطع ضمن الكلمة، وكتابة المقاطع والكلمات

والجمل... (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 308-309)

ويُطلق عليها كذلك مرحلة الخط (Calligraphique) :

تتلاشى في هذه المرحلة المشاكل الحركية الأساسية ويُصبح الطفل قادر على أخذ وقيادة أداة الكتابة، وتتميّز هذه المرحلة

ب: - يُصبح الرّبط جيّد دون أن يؤدي لحدوث تعديلات في الحروف.

- التخلص من سوء التوجه العام، فتتنظم الكتابة وتُصبح مقروءة.

- السطور مستقيمة منتظمة الأبعاد.

- الهامش مُستعمل بطريقة صحيحة.

وتصل الكتابة للنضج والانتزان ، وهذا من سنّ العاشرة إلى الثانية عشر، ولا يصل بعض الأطفال لهذه المرحلة بسبب

عسر الكتابة. (Thoulon. c,2001,pp :23-26)

ت. مرحلة تجويد الكتابة (الخط): يتم في هذه المرحلة تعليم الخط على مرحلتين:

- مرحلة تعليم الهجاء: وتسير هذه المرحلة جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة للمبتدئين.

- مرحلة تحسين الكتابة (تجويد الخط): تبدأ هذه المرحلة بعد أن يصل الطفل في القراءة والكتابة إلى درجة

تُمكنه من البدء في تحسين كتابته. (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 309)

والتي تُمثل مرحلة ما بعد الخط (Post- calligraphique) :

حيث تتحقق هذه المرحلة ما بين سنّ العاشرة والثانية عشرة، ولا يتصف هذا الخط بالانتزان فقط بل يتصف بالسرعة أيضاً، فعلى الطفل أن يكون سريع الكتابة حتى يتمكن من أخذ دروسه، وكما يبحث على أحسن طريقة للربط وأكثرها اقتصاداً وسرعة، هذا ما يؤدي لتغيير شكل الحروف وتسهيلها، بتوفر الشروط التالية في هذا الخط، والمتمثلة في:

- مستوى ذهني وثقافي كاف. - استعمال الكتابة بكثرة.

- احترام القواعد الملقنة في المدرسة الابتدائية. (Thoulon. c,2001,pp :23-26)

إذ يرى الدالي أنّ التلميذ يمرّ أثناء تعلمه للكتابة بثلاث مراحل المتمثلة في:

- مرحلة المحاكاة: بعد تدريبات التهيئة وبعد أن يجتاز التلميذ بعض دروس القراءة، ويتعرف على بعض

الكلمات والحروف يبدأ بتعلم الكتابة فيرسم بالمحاكاة الحروف التي مرّت به، وينسخها نسخاً من النماذج المكتوبة.

- مرحلة الكتابة من الذاكرة القريبة:

وفيها يُعوّ المعلم تلاميذه كتابة الحروف والكلمات من الذاكرة، ولكن بعد عرضها عليهم وقاية لهم من الغلط، ويُعدّ النسخ والكتابة من الذاكرة القريبة إملاءً وقائياً فوقاية التلميذ من الوقوع في الغلط خيراً له من كتابة مبكرة تُرسّخ في ذاكرته الأغلاط.

- مرحلة الكتابة من الذاكرة البعيدة:

وفي هذه الكتابة يبدأ التلميذ برسم الكلمات التي مرّت في ذهنه دون أن يراها، وذلك بعد أن يمتلك آلية الكتابة، فيستعين بالرموز الكتابية ويرسم أية كلمة يسمعها حتى ولو لم يراها من قبل.

ومن وجهة نظر وليام جراي برنامج تعليم الكتابة للأطفال يتضمن ثلاث مراحل وهي:

- مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة.

- مرحلة تعليم الكتابة.

- مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة. كما ذكر أيضاً أنّ هناك هدفين أساسيين لتعليم الكتابة هما:

- تحفيز التلاميذ إلى التقدم السريع في القدرة على الكتابة بوضوح وجما وسرعة معقولة.

- تشجيع التلاميذ على استخدام جميع أنواع الكتابة، وأن يصلوا في ذلك إلى أعلى درجات الإتقان بحسب ما تقتضيه قدرات كل تلميذ.

كما أنه لكل مرحلة من المراحل الثلاث أهدافها الخاصة، وفيما يلي عرض للمراحل الثلاث:

1 - مرحلة الاستعداد لتعلم الكتابة: هدفها الرئيسي هو إثارة ميول التلاميذ نحو الكتابة وإعدادهم لاستخدام

الوسائل المختلفة، بسهولة معقولة، ذلك أنّ الكتابة عملية معقدة تشتمل على مهارات كثيرة حسية، مثل استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد، ورسم أشكال الحروف، ومهارات عقلية مثل تذكر هجاء الكلمات، وفهم النظام الذي تسير عليه الجملة في التعبير عن المعاني. وفيما يلي بعض مهارات الاستعداد للكتابة:

- التعرف على الأشكال والأحجام والتمييز بينها.

- مسك القلم بشكل صحيح.

- التدريب على رسم الخطوط والأشكال الهندسية.

- التدريب على تقليد أشكال مختلفة.

- تصنيف الأشياء حسب الشكل والحجم.

- تتبع الأشكال وتلوينها.

● تحسين المهارات الدقيقة من خلال التدريب على القص واللصق. كما أنّ تعليم الكتابة يتدرج من السهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الحرف إلى الكلمة، لذا يتم التدريب على كتابة الحروف بداية الأمر من خلال المهارات الآتية:

- التدريب على نسخ الحروف وفق نموذج يُعده المدرس أو من خلال استخدام النماذج المطبوعة والمعدة خصيصاً للتدريب على الخط.

- التدريب على كتابة الحروف عن طريق توصيل نقاط محددة.

- التدريب على ملاحظة اتجاه الحرف عند الكتابة من خلال الأسهم.

- الاعتماد على التكرار من خلال إعادة كتابة الحروف مرات عديدة حتى يتمكن من إتقان الحركات الدقيقة

اللازمة لكتابة هذه الحروف. (عبد العزيز السرطاوي وآخرون، 2009، ص: 234 - 235)

بعدما يتم التأكد من استعداد التلميذ للكتابة تبدأ المرحلة الثانية وهي تعليم الكتابة.

2 - مرحلة تعليم الكتابة: إنّ هدف هذه المرحلة هو تدريب التلاميذ على تعلم الكتابة وتبدأ هذه المرحلة بمجرد

ما يتحقق لدى التلاميذ نوع من النمو العضلي الذي يُمكنهم من السيطرة على أدوات الكتابة، وإعادة تقليد بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل، ومن الأسس التي ينبغي أن تُراعى في تعليم الكتابة ما يلي:

- استغلال دوافع التلميذ في الكتابة، فهناك حاجة في حياة الطفل الأولى في المدرسة لأن يتعلم الكتابة، فأسماء التلاميذ ينبغي أن تُكتب على كراساتهم، وهنا يبدأ الطفل في تعلم النسخ.
- مراعاة النضج العضلي، ولابد للمدرسين أن يدركوا أنّ الطفل أضعف في حركات الكتابة من الكبار، ولذلك وجب أن يكونوا أكثر صبراً في معالجة كتابة الأطفال.
- المدرس الناجح هو الذي يهيئ لتلاميذه فرص كثيرة للكتابة، مثل كتابة أسمائهم، العناوين وتكملة الجمل.
- البدء بالكلمة ثمّ الجملة في تعليم الطفل الكتابة، وأن تكون الكلمة أو الجملة مفهومة لديه، ومن الأفضل أن تكون مما قرأ حتى تكون الكتابة ذات هدف واضح.
- قصر فترة التدريب وتكليف التلميذ بحل التمرينات التي تتطلب الكلمات ورسم الحروف.

3 - مرحلة السيطرة على أسلوب ناضج في الكتابة:

الهدف من هذه المرحلة في تعليم الكتابة هو التركيز على تحسين ممارسة التلاميذ للكتابة والانتقال بهم من خط النسخ إلى خط الرقعة، ويتضمن التحسين أمرين هما جودة الخط أو جماله والسرعة في الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة في الصف الثالث وتستمر إلى نهاية المرحلة الابتدائية. (رشدي أحمد طعيمة وآخرون، 2000، ص: 45)

لقد تمّ التعرض إلى المراحل الأساسية لتعليم الكتابة، والمتمثلة في ثلاث مراحل: الاستعداد للكتابة من خلال التشجيع والتحفيز لإثارة اهتمام التلميذ بالكتابة، ومن خلال التعرف والتدريب على الأحجام والأشكال، تليها مرحلة تعليم الكتابة والتي تهدف إلى تعلم الكتابة عند توفر النضج العضلي، تليهما مرحلة السيطرة على أسلوب الكتابة وتحسينها من خلال الجودة والسرعة في الكتابة.

• وفيما يلي المراحل التي يُمكن أن يأخذها تدريس الكتابة:

- البدء برسم أشكال هندسية وخطوط معينة تتناسب مع بعض الحروف.
- نسخ بعض الحروف.
- نسخ بعض الكلمات.
- كتابة جمل بسيطة.
- كتابة بعض الجمل التي وردت في النصوص.

- الإجابة على بعض الأسئلة.

- إملاء بعض الجمل وإعادة نسخها من قبل التلاميذ.

نستنتج مما سبق أنّ عملية الكتابة تتم وفق مرحلتين الأولى التي تسبق الكتابة وتتم عادة باللعب والخريشة، والمرحلة الخطية تكون برسم الحروف التي تتدرج نحو الأفضل، وذلك وفق المهارات السابقة الذكر، لذا فالكتابة ترتبط بجوانب الشخصية.

2. 9. أهمية وأهداف الكتابة:

2. 9. 1 - أهمية الكتابة:

الكتابة أعظم ما أنتجه عقل الإنسان عندما اخترعها بدأ تاريخه الحقيقي ويُمكن إبراز أهمية الكتابة كما يلي:

- الكتابة أداة لحفظ التراث ونقله: ومن ثم فهي أداة لاتصال الحاضر بالماضي ونقل المعرفة والثقافة إلى المستقبل، وإيصال الخبرات بين الأجيال.

- الكتابة أداة للتسجيل والإثبات: وهي تصل بين القريب والبعيد لذلك يُقال الخط أفضل من اللفظ، لأن اللفظ يعلم الحاضر بينما الخط يعلم الحاضر والغائب.

- الكتابة أداة من أدوات التعلم: فالمكتوب إذا كان صحيحاً وواضحاً ومنظماً يستوعبه المتعلم بسهولة، وبالكتابة يعرض المتعلم ما تعلمه، ويكشف عن مدة فهمه له، بل ويُعبّر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة تتطلب التعبير الكتابي.

- القدرة على الكتابة جانب أساسي من جوانب محو الأمية للمواطن، فهي جزء أساسي للمواطنة السليمة.

- يُمكن الحكم على مستوى المتعلمين فكرياً ولغوياً وعلى إمكاناتهم المعرفية من خلال تقويم إجاباتهم المكتوبة وأعمالهم التحريرية.

- تعلّم الكتابة وممارستها يُعوّد الفرد على أعمال الروية وثقة الاختيار والترتيب وحسن التنسيق والتفكير المنظم.

- الكتابة وسيلة الاتصال الإنساني يُعبّر بها الفرد للآخرين عما لديه، ويتعرف عبر كتابات الآخرين عما لديهم، فهي أداة لنقل معلومات الإنسان، وأفكاره وأخباره ومشاعره.

- الكتابة وسيلة التعبير عما يدور في النفس خاصة في المواقف التي لا يتيسر فيها الكلام لبعد المكان، أو عدم الرغبة أو عدم القدرة على المواجهة.

- للكتابة أثر جماعي حيث تُسهم في تكوين الرأي العام وتقارب وجهات النظر، والتفاهم ما بين الأفراد وتوحيد

الرؤى والأفكار، وبالتالي تقوية الروابط بين أفراد المجتمع الواحد. (محمد رجب فضل الله، 2003، ص: 55)

- يُمكن استخدام الكتابة للتغلب على بعض المشكلات الدراسية لدى المتعلمين مثل فهمهم للمادة المقروءة، وفي هذا الصدد تُشير الدراسات التربوية إلى أنّ كتابة ملخص عن موضوع أي مادة دراسية يُؤدي إلى تحسين الفهم القرائي له. (فايزة عوض، 2002، ص: 26)

- يُمكن استخدام الكتابة للتغلب على مشكلة سوء الحفظ لدى بعض المتعلمين وفي ذلك قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) " قيدا العلم بالكتابة " رواه الترمذي، وقال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) لرجل شكاه له سوء حفظه " استعن يمينك " رواه البخاري.

- الكتابة تُؤثر ولو بطريقة غير مباشرة في درجات المتعلم التي يحصل عليها في الامتحانات في كل المواد الدراسية، فقد يُخطأ إملائيًا مما يُغيّر معنى الإجابة التي كانت صحيحة في ذهنه، أو قد تخونه طريقة الكتابة فيفقد الدرجة. * إذن تتجلى أهمية الكتابة في التعلم والحفظ، وتوضيح المستوى الفكري واللغوي، كما لها أثر اجتماعي ووسيلة للاتصال لا غنى عنها، وتُعدّ أداة للتعبير وتكوين الرأي العام.

2. 9. 2 - أهداف الكتابة:

تهدف الكتابة في المدرسة الابتدائية إلى جملة من النقاط المتمثلة فيما يلي:

- تنمية وتربية القدرات العقلية والفنية: كالانتباه ودقة الملاحظة وقوة الحكم وتذوق الجمال.
- اكتساب المهارة اليدوية: أي دروس الكتابة تُكسب التلاميذ مهارة يدوية وتستغل نشاطه الفكري، ووجهه للحركة والمحاكاة في ناحية ممتعة، ونافعة له في وقت واحد. (مصطفى غافر، 2005، ص: 170)
- القدرة على الرسم الصحيح: للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي عن طريق الأفكار والحاجات.
- اكتساب العادات الحسنة: ففي تدريس الكتابة يكتسب الكثير من العادات الحسنة كالنظام، الترتيب، الصبر والنظافة والمثابرة.
- من خلال قوة الملاحظة ودقتها يُمكن لتلاميذ المرحلة الابتدائية من توضيح كتابتهم مع مراعاة الجودة والجمال والتنسيق فيها، حتى تُصبح هذه الأمور عادة من عاداتهم في الكتابة بسرعة وسهولة دون عناء أو تكلف.
- تسمح كذلك للتلميذ بأداء ألوان نشاطه الدراسي في المدرسة والبيت. (حسين راضي عبد الرحمان وآخرون، 1989، ص: 127)

كما تهدف الكتابة في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- تدريب التلاميذ على مسك القلم والتخطيط وإتباع السطر، واحترام أوضاع واتجاهات الحرف (الخط).
- تدريب التلاميذ على رسم الخطوط والأشكال وتصوير الحروف والكلمات والمقاطع.

- تدريب التلاميذ على أوليات التعبير الكتابي (ربط الكلمة أو الجملة بصورتها، التمرين على ترتيب عناصر الجملة، إكمال جملة ناقصة بكلمة).
- كتابة جملة انطلاقاً من مدلول الصورة. (عامر، 2000، ص: 100)
- يكتب متخذاً الوضع الصحيح للورقة والقلم متجهاً من اليمين إلى اليسار.
- يستخدم فراغ الصفحة عند الكتابة على نحو ملائم، مستخدماً الهوامش وبداية الفقرات مع الحفاظ على صفحة الكتابة نظيفة.
- يُقيّم كتابته مستخدماً الممحاة من خلال التعرف على نقاط الضعف والقوة فيما يكتب.
- يتعرّف على الفروق بين كتابة الحروف متصلة وكتابتها منفصلة.
- يُطبّق التآزر الحس حركي في كتابة كلمات أو جمل متصلة بشكل دقيق ومبسط.
- يستخدم الكرّاسات والدفاتر المخصصة للكتابة.
- يكتب من الذاكرة كافة الحروف الهجائية على نحو متصل مُكوّناً كلمات وجمل. (مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص: 555)

- كما أنّ تدريس التلميذ طريقة الكتابة، أو كما يُسمى بتدريس الخط في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي يهدف إلى جملة من المرامي أبرزها ما يلي:
- رسم الحروف رسماً يجعلها سهلة في القراءة.
 - كتابة الكلمة كتابة تُوافق قواعد الإملاء.
 - تكوين العبارات، الجمل والفقرات التي تُعبر عن المعاني والأفكار.
 - اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة التي يحتاج إلى استعمالها.
 - القدرة على تنظيم هذه الأفكار تنظيماً تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان هذه الكتابة. (رشدي أحمد طعيمة وآخرون، 2000، ص: 44)

2. 10. علاقة تعلم الكتابة بتعلم القراءة:

- القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، فرغم اختلافهما في المظهر إلّا أنّهما تتصلان أشدّ الاتصال، إذ أنّ القراءة هي ترجمة رموز اصطلاحية مكتوبة إلى ألفاظ وكلمات ينطق بها، والكتابة هي التعبير عن الألفاظ برموز مكتوبة، فالرابطة بين القراءة والكتابة هي تلك الرموز الاصطلاحية التي نسميها حروفاً وحركات. (محمد سمك صالح، 1979: 193)
- ولقد اهتم كلّ من **فريث Frith** و**مورتون Morton** بدراسة العلاقة الموجودة بين القراءة والكتابة.

فنموذج **Frith** والذي يُدعى " النموذج ذو الخطوات الست "، يُبين أنه من الممكن للسياق المستعمل في القراءة، أن يُستعمل في عملية الكتابة أو العكس.

والمبدأ العام هو أن كلّ من العمليتين المعرفيتين (القراءة - والكتابة) هما بمثابة المنشط أو المنبه لتطور الآخر. فمثلاً بالنسبة لسياق الوساطة الفونولوجية لا بد أن يكون مستوى هذا السياق مُتقدماً أو متطوراً في عملية الكتابة، حتى يمكنه فيما بعد أن يُطبق في عملية القراءة.

وبالنسبة للإستراتيجية التمييزية (Logographique)، فهي تتطور أولاً في القراءة ثم تُستعمل في الكتابة، في حين أنه في سياق الوساطة الفونولوجية، لا بد أن يتطور في الأول في عملية الكتابة، حتى يتحول فيما بعد إلى القراءة، أما فيما يخص السياق الكتابي، فهو يُكتسب أولاً في عملية القراءة، ولا بد أن تصل القدرات إلى مستوى عالٍ لكي تستفيد عملية الكتابة بهذا النوع من المعالجة (Sprenger, Casalis , 1996 : 26)

• بعض التوجيهات في تدريس الكتابة:

هناك بعض التوجيهات قد تُسهّم في التخطيط لدرس الكتابة وتنفيذه:

- **توظيف ما تعلمه الطلاب:** ينبغي أن يقدم للطلاب ما اكتسبه، وما ألف سماعه وميّز نطقه، وتعرف عليه قراءة، ذلك أنّ تعليم الكتابة من خلال المواد اللغوية التي سبق للطلاب تعلمها، وهذا من شأنه أن يُساعده في تعلم الكتابة ويثبت المهارات اللغوية السابقة.
- **تعريف الطلاب بالهدف:** من معايير الكتابة الجيدة أن يتسق تنظيم المادة ويتناسب مع محتواها مع ما في ذهن الفرد من هدف، من هنا كانت أولى خطوات تدريس الكتابة بتعريف الطلاب دائماً الهدف من الكتابة.
- **البدء بتعليم الكتابة:** تحديد الوقت المناسب للبدء في تعليم الكتابة، والتدرج مبدأً ينبغي أن يُراعى عند تدريس الكتابة سواء من اختيار المادة اللغوية أو من حيث طريقة التدريس.
- **حرية الكتابة:** ينبغي ألا يفرض المعلم على الطلاب مجموعة من القوالب التي يلتزمون بها في موضوعات التعبير، ولكن عليه أن يقبل ما تجود به قرائحهم من مفردات، تراكيب وأفكار مُصححاً الخاطئ منها. (رشدي أحمد طعيمة وآخرون، 2000، ص: 193)

على ضوء ما سبق نستنتج أنّه لاكتساب التلاميذ مهارة الكتابة بشكل جيد ودون صعوبة يجب تدريسها وفق مراحل تُراعي قدرة الاكتساب والخصائص الفردية لكل تلميذ، والانتقال من البسيط إلى المركب ومن الأسهل إلى الأصعب، والتدريب على التعبير الكتابي الحر.

* خلاصة الفصل:

في هذا الفصل اعتنينا بمهارتي القراءة والكتابة لما لهما من أهمية في حياة الفرد طفل أو راشد وأيضاً في حياة المجتمع ككل لما تُؤديانه من وظائف عديدة والتي تمّ ذكرها آنفاً، حيث تناولنا فيه كلّ ما يُحيط بكفاءة القراءة والكتابة من ميكانيزمات عادية لتعلمهما وإكتسابهما بطريقة سليمة ومن ثمة تفادي أوحى التخلص من مختلف المشاكل المحيطة بهما، وبالتالي التمكن من تخطي اضطراب صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية وهذا ما سنفصله في الفصل اللاحق الذي خصصناه للمشاكل التي تتعرضهما.

وبعد أن تناولنا التطور العادي لوظيفتي القراءة والكتابة لدى الطفل، ومهاراتهما شروط اكتسابهما، وخصائصهما سننتقل إلى عرض صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى الطفل في المدرسة الابتدائية، وهذا ما سندرجه في الفصل التالي.

الفصل الرابع: " صعوبات تعلم القراءة والكتابة ومشاكلهما "

* تمهيد.

1. صعوبات تعلم القراءة.

- 1.1 - لمحة تاريخية عن صعوبات القراءة.
- 1.1 - تعريف صعوبات تعلم القراءة.
- 1.1 - أعراض ومظاهر صعوبات القراءة.
- 1.1 - أنواع صعوبات تعلم القراءة.
- 1.1 - تصنيف مشكلات القراءة.
- 1.1 - العوامل المسببة في ظهور صعوبات القراءة.
- 1.1 - النظريات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة.
- 1.1 - الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة.
- 1.1 - خصائص وأهمية صعوبات تعلم القراءة.
- 1.1 - تشخيص تقويم وعلاج صعوبات القراءة.

2. صعوبات تعلم الكتابة.

2. 1 - تعريف صعوبات تعلم الكتابة.

2. 2 - أنواع صعوبات تعلم الكتابة.

2. 3 - مظاهر وأعراض صعوبات الكتابة.

2. 4 - العوامل المسببة في ظهور صعوبة الكتابة.

2. 5 - مقاييس صعوبات تعلم الكتابة.

2. 6 - مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة.

2. 7 - صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية.

2. 8 - تشخيص صعوبات تعلم الكتابة.

2. 9 - أسس تحديد صعوبات الكتابة.

2. 10 - علاج صعوبات تعلم الكتابة.

* خلاصة الفصل.

تُعَدّ القراءة مهارة أساسية ورئيسية تُكتسب في بداية المشوار الدراسي، والتي تُساهم في اكتساب المعارف والمعلومات التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية، العلمية، الدراسية والمهنية، كما تُمثل الكتابة مهارة تعليمية مهمة من ناحية ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات، ومع ذلك هناك من يُواجه صعوبات في تعلم هذه المهارات وينعكس ذلك على أدائه وسلوكه، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى أهم هذه الصعوبات، حيث يُلاحظ عند بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية صعوبات في التعلم خاصة منها صعوبة القراءة والكتابة، إذ لا شك أنّ أي خلل أو اضطراب في عملية القراءة أو الكتابة سينتج عنه عرقلة عملية التعلم ككل.

وللإحاطة بهذه المشكلة يتم تجزئة هذا الفصل إلى جزئين، الجزء الأول خصصناه لصعوبات القراءة وسنتناول فيه لمحة تاريخية عن صعوبات تعلم القراءة، وعن منشئها، كما تم التطرق لأعراضها، ومختلف الأنواع المتفرعة عنها، مع تصنيف مشكلات القراءة، متناولين معظم الأسباب المحيطة بها، ومجمل النظريات التي تناولت هذا الاضطراب، إضافةً لخصائصها وأهميتها وانعكاساتها السلبية مع التطرق لكيفية تشخيصها وعلاجها، أما الجزء الثاني فيضمّ صعوبات تعلم الكتابة بتعريفها وتحديد أنواعها، مع تبيين مظاهرها وأعراضها، العوامل المسببة في ظهورها وكذا مقاييس صعوبة الكتابة، كما تمّ التطرق لمميزات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وما أبنينا إلّا تقديم تشخيص صعوبات تعلم الكتابة وأسس تأكيدها، ومن ثمة كيفية وخطوات علاجها، إذن من خلال فصلنا هذا تطرقنا لمجمل ما يدور حول صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

1. صعوبات تعلم القراءة.

1.1 - لمحة تاريخية عن صعوبات تعلم القراءة:

انطلاقاً من القرن التاسع عشر 19 نُشرت أول ملاحظات حول صعوبات القراءة لثلاث أطباء عيون الإنجليزيين، وهم: كير، مورغان وهينشولد **Kerr , Morgan , Hinshelwood**، إذ يعود ظهور القراءة في تاريخ البشرية إلى حوالي 5000 سنة، إلا أنّ لغة الإنسان طيلة هذه السنين كانت محض شفوية.

اثر تطور القراءة تحولت إلى كتابة أي لغة مكتوبة، ومن خلال تحليلها اللغوي طرح إشكال اضطراب الدسليكسيا الذي يشترط تواجد لغة مكتوبة؛ وتشمل مشاكل فك الترميز؛ والتعرف على الكلمات المكتوبة، فحسب **DJ. duche** أول حالة دسليكسيا ترجع إلى مورغان سنة 1895.

حيث استعمل هذا المصطلح لأول مرة من طرف أمبرودان Ombredane سنة 1937، عند ترجمة هذا الأخصائي النفسي للأعمال الانجليزية حول اضطرابات القراءة.

أما حالياً يؤخذ التأخر البيداغوجي العام كمعيار للفشل المدرسي، حيث يمسّ حوالي 23 بالمائة من أطفال البلجيكي المتدربين؛ في التعليم العادي وتعد صعوبات القراءة من بين أسباب هذا الفشل العام.

وبالتالي انتبه الأخصائيين النفسيين مما دفع بهم إلى البحث عن تقييم هذه الصعوبات، إذ شكلت هذه التطبيقات التقييمية عمل نفسي دائم، الذي تصاعد في سنوات الخمسينات، أما كلاسيكياً كان يُجرى التقييم ببطارية من الروايات التي تُعالج العوامل المصاحبة كالجانبية، والتنظيم الفضائي الزماني للطفل.

وفي الوقت الحالي تأسست عدة أبحاث في علم النفس المعرفي، مهتمة بالمسار المؤدي لاكتساب الميكانيزمات العادية للقراءة منها فك ترميز المعلومات، بيّنت أنّ هذه المعالجة تستلزم تضافر العمليات والوظائف المعرفية بما فيها الذاكرة العاملة خصوصاً، للتمكن من تحديد طبيعة الحروف عند تجمعها في الكلمات وتوظيفها بسهولة أثناء القراءة، ثم توافقها بشكلها العام، فيسهل إدراكها ترميزها وتخزينها، ومن ثمة التمكن من استرجاعها، هذا النوع المقترح يسمى "bottom – up".

إذ حدثت ثورة منهجية منذ سنة 1980، في ميدان اكتساب الطفل للقراءة، فيما يخص الأبحاث حول عوامل اضطرابات تعلم القراءة، مما أعطى اندفاع معتبر للكفاءات المستعملة في الاكتساب الجيد للقراءة، وهذا بحفظ وتخزين المعلومة الفونولوجية أثناء معالجتها المعرفية، ليتمكن من فك ترميزها، والتعرف عليها، من خلال بناء استراتيجيات معرفية تُستخدم في القراءة السليمة (Grégoire, Pierart, 2003, p p : 9 – 13)

1. 2 - تعريف صعوبات تعلم القراءة:

يعرض الخبراء هنا العديد من التعريفات الخاصة بصعوبات تعلم القراءة وهو الأمر الذي يعكس انغماسهم فيها وفي الموضوعات التي تُثيرها ومن بين هذه التعريفات نجد:

1. 2. 1 - التعاريف العلمية:

➤ تعريف معجم علم النفس والعلوم التربوية بأنها:

" تعطل القراءة على ما يُقرأ جهرًا أو صمتًا أو عدم القدرة على فهمه، وليس لهذا التعطل صلة بأي عيب من عيوب النطق ". (أم الخير حمدي، 2013 – 2014: ص: 41)

➤ تعريف القاموس النفسي لسيلامي: "على أنّ صعوبات تعلم القراءة هي اضطراب اكتساب القراءة". (

Norbert Sillamy, 1979, p : 88)

➤ تعريف قاموس مصطلحات علم النفس:

" هو عجز في القدرة على القراءة أو في فهم ما يقوم بقراءته الطفل قراءة صامتة أو جهرية، ويُعتبر عسر القراءة من أكثر الحالات انتشاراً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ". (أم الخير حمدي، 2013 – 2014: ص: 41)

➤ تعريف الإتحاد العالمي للعلم العصبي بأنه:

" عبارة عن اضطراب يظهر من خلال صعوبة في تعلم القراءة على الرغم من التعليم الملائم، وذكاء مناسب ومستوى ثقافي واجتماعي مناسب، لكنها تعتمد على صعوبة معرفية أساسية ". (سحر عبد العزيز محمود الكافي، 2000، ص: 16)

➤ تعريف موسوعة مكميلان الأسرية Macmilan Family Enceclopédia :

" أنّ صعوبة تعلم القراءة تُشير إلى قدرة ضعيفة للقراءة أو فهم ما يقرؤه الفرد بسبب قصور تكويني أو جرح مكتسب بالمخ، وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة، بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع، والذي لا يُعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي أو الاقتصادي، الاضطراب الانفعالي أوتلف في المخ ". (أم الخير حمدي، 2013 – 2014: ص: 41)

➤ تعريف قاموس روبرت الصغير Le petit Robert 1992: " عسر القراءة هي اضطراب القدرة

على القراءة أو صعوبة التعرف وعرض اللغة المكتوبة ". (Paul Robert, 1992, p : 587)

➤ التعريف الإكلينيكي التشخيصي: والتي عرّفته الاختبارات التشخيصية كما يلي:

" اضطراب سيكولوجي أساسي والذي يلزم تطبيقه جملة من الاختبارات أهمها اختبار سمعي بصري، اختبار عصبي، وقياس معامل الذكاء. (فاطمة الزهراء حاج صبري، 2005، ص: 145)

➤ تعريف مجلة العلوم الإنسانية:

" تتمثل في صعوبة تعلم اللغة وفهم استخداماتها المكتوبة، بالرغم من توفر القدرات العقلية اللازمة وسلامة الحواس ". (

أم الخير حمدي، 2013 – 2014: ص: 42 – 43)

➤ تعريف مركز تقييم نمو الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة انديانا بمدينة أنديانابوليس بأنها :

"حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يُتقنها أقران الطفل ومن هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية".
(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص: 53)

➤ تعريف مجموعة من العلماء: إذ يُصنّف مجموعة من العلماء صعوبة القراءة كونها اضطراب مميز على شكل اضطراب يُصيب الطفل ويظهر كصعوبة في تعلمه القراءة بالرغم من توافر قدرة عقلية عادية لديه.

كما تُعرّف على أنها اضطراب في معالجة المعلومات: تلقيها، الاحتفاظ بها، تنظيمها، استخدامها، وسرعة معالجتها، لذلك هي تُؤثر في بعض المهارات كالقراءة والكتابة، واستخدام الرموز والعمليات الحسابية.

1.2.2 - تعاريف العلماء العرب:

- بالنسبة لمنير مرسى فقد عرّفها بقوله: " الضّعف الشديد في القدرة على القراءة النَّاجم عن خلل في المَحِّ " (منير مرسى، 1984: 165).
- كما عرّف السرطاوي صعوبات تعلم القراءة بأنها: " تُمثل أحد أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة ويتصف بوجود صعوبات في حل الرموز وتهجئة الكلمات، وغالباً ما يكون العجز في مجال العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية)، وعادة ما تكون صعوبة حل رموز الكلمات المنفردة غير المتوقعة، بالمقارنة مع السن والقدرات المعرفية والأكاديمية الأخرى، وهي أيضاً ليست ناتجة عن قصور في القدرات النمائية العامة أو نتيجة وجود إعاقة حسية، ويظهر عسر القراءة على شكل صعوبات متنوعة في عدة مستويات لغوية، بالإضافة إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة فإنّ عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة والتهجئة". (السرطاوي وآخرون، 2009، ص: 134)
- حيث عرّف أحمد السعيد صعوبة القراءة على أنها: " القصور في تحقيق الأهداف المقصودة بالقراءة ومن ثمة فهي تتضمن القصور في فهم المقروء أو إدراك ما يشتمل عليه من علاقات بين المعاني والأفكار أو التعبير عنها، أو البطء في التلفظ، أو التّطق الخطأ للألفاظ، فهي خلل عند الأطفال الذين على الرغم من الممارسات الصفية التقليدية يفشلون في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة بالقراءة والكتابة والتهجئة التي تتلاءم مع قُدراهم العقلية ". (أحمد السعيد، 2009، ص: 23 - 29)
- وبهذا فقد حدد محمود علي كامل العمليات الأساسية للقراءة وهي:
 - المشغل الصوتي: يعمل كنظام لإنتاج الحديث والذي يشمل على مخزن للمفردات.

- المشغل الكتابي البصري: مخصص لتحليل الطباعة والكتابة والتعرف على الأشكال الكتابية المألوفة المشتملة على حروف مرتبطة ومنفصلة وكلمات.

- المشغل الخاص بالمعنى: أساسي للإدراك والفهم، والتي قد يتم التعبير عنها من خلال الحديث أو الفعل ويشمل تحديد الملامح الخاصة بالمعنى. (محمود علي كامل، 2003، ص: 77)

■ كما يُعرّفها فتحي مصطفى الزيات على أنها: " اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والذي يُشكل حالة حادة من صعوبات تعلم القراءة تحدث لبعض الأطفال والمراهقين والبالغين ". (مصطفى فتحي الزيات، 1999)

1.2.3 - تعاريف العلماء الأجانب:

■ ترى آني دومون A-Dumont صعوبات تعلم القراءة على أنها " اضطراب ديناميكي جوهري مشهور لتعلم اللغة المكتوبة، يتسم بصعوبات خاصة في تعلم اللغة رغم توفر تدريس مناسب وذكاء عادي ومحيط مدرسي واجتماعي ملائم حيث أن النتائج تبقى متأخرة مقارنة مع عمر الطفل ومستواه العقلي " (Dumont. A, 1998 : 47)

■ تعريف أن فان هو Anne Van Hout 1998: " صعوبة القراءة هي اضطراب تعلم القراءة مع ضرورة التقدير العادي للذكاء وغياب الاضطرابات السمعية أو النورولوجية وتوفر المناخ المدرسي الملائم، كما أنها تُسفر عن اضطرابات معرفية أساسية ".

■ في حين تعتبر سوزان بورال ميزوني Borel Maissonny عسر القراءة " كصعوبة خاصة في التعرف وفهم و إنتاج الرموز المكتوبة، الذي ينتج عنه اضطراب عميق في تعلم القراءة في سن ما بين 5 و 8 سنوات، وتعددها فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والمكتسبات المدرسية الأخرى ". (Pialoux. P, 1995 : 189)

■ ويُعرّفه برجر Berger بأنه " يعتبر كترجمة الاضطرابات الوظيفية الرمزية، يُحدد على مستوى فك رموز اللغة المكتوبة " (Van Hout , Estienne, 1998 :242)

■ وفي تعريف آخر لأحد خبراء الديسليكسيا بايليديس Pavilidis يصفها بأنها: " إعاقة تتميز بقصور في قدرات الاتصال اللغوي تعبيراً، أو استقبالياً أو كتابة تظهر بوضوح في عمليات القراءة والكتابة والتهجي والكلام والاتصال بالآخرين ". (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص: 54)

أما كاتس Catts فيُعرف عسر القراءة على أنه " اضطراب تطوري للغة وليس فقط خاص بالقراءة، حيث أنه يخصّ اكتساب اللغة، ويتميز بصعوبات دائمة في السيورة الفونولوجية (السياق الفونولوجي)، وبصعوبات التعبير، وهو اضطراب وراثي موجود منذ الولادة، يكون على المستوى الشفوي والكتابي " (Habib, Rey, 2000 : 29)

▪ تعريف آرون: " عدم قدرة التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط على اكتساب مهارات القراءة الملائمة لأعمارهم، ويحدث هذا العيب النمائي على الرغم من الجهود العادية التي تبدل من جانب المعلم والمتعلم ". (أم الخير حمدي، 2013 - 2014: ص: 43)

▪ أما ليونر فنُعرّف صعوبات تعلم القراءة بأنها: " اضطراب أساسي في اللغة تظهر على شكل صعوبة في حل رموز الكلمة وتعكس عدم كفاية في القدرة على تحليل أصوات الكلمة ". (ماجدة بهاء الدين السيد عبيد، 2009، ص: 100)

▪ ويُعرّفها آكيل بأنها: " عدم القدرة على القراءة أو خلل في وظيفة القراءة ". (أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص: 12)

وُصولاً إلى التعريف الأكثر تداولاً وهو أنها اضطراب يُصاب به أطفال لا يشكون من أية مشاكل سمعية أو بصرية بالإضافة إلى إظهارهم معدل ذكاء ناشط ولكنهم غير قادرين على رؤية الكلمات والأحرف المتشابهة ويعجزون عن رؤية ومعرفة الأشكال، والتفريق بين اليمين واليسار، كما يفتقرون إلى تنظيم الوقت بالإضافة إلى افتقارهم للمهارات الحركية مع ضعف في الاستنتاج والذاكرة لديهم ". (هناء إبراهيم، 2008، ص: 44)

1. 3 - أعراض ومظاهر صعوبات القراءة: تتجلى أعراضها في المجالات الآتية:

1. 3. 1 - الاضطرابات اللسانية: تقول ميرا ستومباك سنة 1972 MIRA STAMBAK أنّ الأطفال الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة يقومون بأخطاء نعتبرها دائماً كميّزات للاضطراب، فنجد قلب الحروف، والتباسات خطيّة مثل L - I، والتباسات سمعية D - T / F - v

*أمّا بوغال ميزوني سنة 1950 BOREL MAISONNY وتريلا سنة 1962 TRULAT فقد ميّزا أصنافاً مختلفة من الأخطاء منها:

- أخطاء بصرية للحروف ذات الأشكال المتشابهة و القريبة من بينها كتابياً.
- أخطاء والتباسات سمعية أي عدم التمييز بين الحروف المتقاربة لفظاً - زيادة بعض الحروف أو المقاطع.
- حذف الحروف والمقاطع أو تغيير الكلمات - قلب ديناميكي حركي أي تغيير موقع الحرف بالنسبة للحرف الآخر.
- اضطرابات في تتبع ترتيب الحروف في الكلمة، وتتبع اتجاه العين من اليمين إلى اليسار، ومن اليسار إلى اليمين، الخلط بين الكلمات الجديدة والكلمات المألوفة سماعها (Dominique, 1997: 14)

* و يُضيف RONDAL ملاحظات أخرى، وهي:

. حذف وإضافة الصّوامت، والإدغام بين الحرفين في حرف واحد.

. الإيقاع متردد، مُختل ومجرى الكلام متقطع مع عدم الاهتمام أو احترام علامات الوقف خلال القراءة.

. الخلط بين الكلمات القصيرة المفردة: (Rondal, 1977: 399) et , de, il, le, par, sur, sous

* أما بالنسبة للغة العربية فيجد الطّفل الدّسليكسي عدّة مشاكل لتعلّم القراءة، ممّا يجعله يقوم بعدّة أخطاء، نذكر من بينها: . تعدد صور الحروف وتنوّعها، فكلّ صورة خاصة بأول الكلمة، وسطها و آخرها أو الحرف مُنعزل (غ).

. تعدد أشكال بعض الحروف مثل الهاء (ه . هـ . هـ . هـ).

. تشابه الحروف و كثرة الرّبط الخطي (ب . ت . ث . ن . ذ . د . ز . ر).

. تشابه و تقارب الأداء الصّوتي بين مجموعة من الحروف (ت . ط . س . ص . ك . ق).

. بعض الحروف تُلفظ في كلمات و لا تُلفظ في أخرى، كالواو في (سوق) فهي صائتة، أمّا في ثوب فهي صامتة، و كذلك الياء.

. الفتحة الطّويلة و المشار إليها بالألف الممدودة أو المقصورة (عصا . عصى).

. لا تُرسم الحركات عامة و الحركات الإعرابية خاصة على الحُرُوف في الكتابة العادية، ممّا يجعل التّلفظ بالكلمات أمراً صعباً خاصة لمن يشكو صعوبات في القراءة.

. التّنوين هو صوت يُنطق و لا يُرسم على الكلمة (لفظة = فتحة + نون).

. الحروف التي تُكتب و لا تُلفظ (الألف بعد واو الجماعة، أولئك، " الـ " الشّمسية كما نجد في المثال: يكسو التّلعج قمم الجبال، فهنا لا يُلفظ الواو).

. الحروف التي تُقرأ و لا تُكتب كما هو الحال في الإدغام والتّنوين، وحذف اللّام في "الذّين".

. الوقف وفيه يُسكن الحرف المتحرّك، و يُقلب تنوين الفتح ألفاً، أو لفظ التّاء المربوطة هاءاً.

. اتصال لام الجرّ بكلمات مبدوءة بأداة تعريف " الـ " الشّمسية أو القمرية فتُحذف همزة الوصل، مثلاً للرّجل، لله.

. المدّ وهي همزة تليها ألف ممدودة " آ "، وغالباً ما يُغفل التّلفظ بها لجهلها.

.التقاء أنواع من الحروف بأخرى و إلغاء أحدهما أثناء التّطق بهما، مثل (ت ط)

فرطت = فرت ، (ت د) انعت دمت = انعدمت (علي تعوينات، 1983: 179 - 181)

1. 3. 2 - الاضطرابات المعرفية: هناك العديد من الاضطرابات المعرفية الملاحظة عند المصاب بعسر القراءة، وقد

أوضح ميشال حبيب M. HABIB ستة أعراض، و هي:

• اضطرابات بصرية: هناك الكثير من الاقتراحات وُضعت فيها بعض الاضطرابات البصرية عند الدّسليكسي،

وطالما اعتبروا أنّ العجز البصري الإدراكي هو المسؤول عن مشكلة التّعرف على الكلمات، وصعوبات القراءة، و

هذا ما تؤكده الملاحظات الإكلينيكية لقلب الحروف عند الأطفال.

فهناك نوعين من القلب في الحالة الواحدة، الأوّل تحويل مكاني للحروف، و الثاني تحويل حرف بآخر مشابه له.

و أيضاً إبدال الكلمة بكلمة تُقاربها في الشّكل، و تجاوز الكلمة أو تجاوز السّطور.

• الوعي الفونولوجي:

أظهرت الأبحاث حول سيرورة اكتساب القراءة تقنيات التّعرف على الكلمات، وتطوّر الوعي الصّوتي (القدرة على

معالجة الوحدات الصّوتية للكلام)، تعتبر كالمكوّنات الرّئيسية لتعلّم القراءة.

كثير من الدّراسات أثبتت أنّ الوعي الفونولوجي مرتبط بالقدرة على القراءة و هذه العلاقة (الرّابطة) متبادلة (

(Habib, 1997: 23)

بعض الأطفال يكتسبون بعض مظاهر الوعي بأصوات الكلام بنضج قدراتهم المعرفية واللّسانية، و هذا يتضمن الوعي

بالقافية، و بنية المقاطع في الكلمة.

حيث أن تنوّع و اختلاف هذا الوعي يُمكن أن يرتبط بالقدرة على القراءة، كما أنّ الأطفال ذوي وعي محدود

بأصوات اللّغة، يجدون صعوبات كبيرة في تعلّم القراءة، أمّا الأطفال ذوي مستوى عالي بالأصوات نجدهم ممتازين في

القراءة (Casalis, 1995: 21)

• اضطرابات على مستوى الذاكرة اللفظية:

أثبتت الدّراسات أنّ الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة يخفقون في الاختبارات التي تقيس الذاكرة قصيرة المدى، إذ

أنّ هناك دلائل كثيرة تُثبت أنّ قراءة السّتين لديهم صعوبة في ترميز المعلومة الفونولوجية داخل الذاكرة قصيرة المدى مع

وُجود المعلومات الفونولوجية مُرمّزة في الذاكرة طويلة المدى، وهم يستعملون استراتيجيات لتسهيل التخزين، وتسطير تنظيم فعّال لموجة المعلومات في الذاكرة العاملة.

كلّ هذا العجز لديه نتائج سيّئة لسوء الحظ على كلّ جوانب تأهيل القراءة، و تخدم الذاكرة قصيرة المدى الذاكرة العاملة أثناء عملية القراءة، وهذا النّظام يُستعمل للاحتفاظ بترتيب الكلمات في الجملة، فمشاكل الذاكرة قصيرة المدى تُؤدي إلى الاحتفاظ بالكلمات مُفككة الترميز جزئياً في الذاكرة، و مُقارنتها بتلفظ الكلمات الموجودة في الذاكرة.

وهؤلاء المصابين يستعملون الرّمز الإملائي، على عكس الأشخاص العاديين الذين يستعملون الرّمز الفونولوجي، ومنه فإنّ المصابين بعسر القراءة لديهم صعوبات في استعمال الرّمز الفونولوجي على مستوى الذاكرة طويلة المدى.

• اضطرابات في الاستحضار:

إنّ الاستحضار يستوجب إيجاد المعلومة الفونولوجية في الذاكرة طويلة المدى، ولهذا نجد صعوبات في الاستحضار عند المصابين بعسر القراءة.

والملاحظة الإكلينيكية أوضحت صعوبات استحضار الكلام عند الأطفال الذين لديهم اضطرابات في القراءة، ومن بين مشاكل الاستحضار نجد:

- استبدال كلمة بكلمة أخرى.

- استعمال إشارات أي حركات بدل الكلمة.

- استعمال كلمات و جمل مُبهمة.

وهذه الاضطرابات في الاستحضار فُسرّت بالعجز على التخزين في الذاكرة أو عجز في التذكر و سيرورته، كما هناك عوامل دلالية، و في نفس الوقت فونولوجية تلعب دوراً في الحدّ من عملية التخزين (Habib, 1997 : 33 - 34).

فالأطفال يُمكن أن يكونوا بطيئين و يستغرقون وقت طویل في فهم معنى الكلمة، وتمييزه عن الكلمات الأخرى ومعانيها، أي أنّ هؤلاء الأطفال يجدون مشاكل في تثبيت التمثيل الفونولوجي للكلمة، فكثير من البحوث تُشير إلى أنّ اضطرابات الاستحضار تنتج صعوبات التذكر.

• اضطرابات في الإعادة:

إنّ اضطرابات في إعادة اللاكلمات (Les non- mots) مؤشر لصعوبات تعلّم القراءة يكمن في التقطيع، حيث توجد مشاكل خاصة في عملية التقطيع.

إذ وجد سنولينغ Snowling أنّ الأطفال المصابين بعسر القراءة لديهم عجز خاص لمعرفة المقاطع الفونولوجية في الكلمات الجديدة غير المألوفة ممّا يجعلهم يجدون صعوبة في إعدادتها.

• اضطرابات في الإدراك:

المصابون بعسر القراءة لديهم صعوبات في الإدراك السّمعّي، وقد افترض الباحثون أنّ الصّعوبات في ترميز المعلومة الفونولوجية هي نتيجة مشاكل في الإدراك السّمعّي، لكن يبدو أنّ هذه المشاكل هي ذات طبيعة لسانية.

كثير من الأطفال الذين لديهم اضطرابات في القراءة يستطيعون اكتشاف وتمييز المفاتيح الصّوتية التي تميل إلى إدراك الكلام، ولكن لا يستطيعون استخدام هذه المعلومة من أجل اشتقاق صحيح أو تلقائي للبنية الفونولوجية للكلمات الملفوظة، و قد اقترحت الباحثة FRITH إدراك الدّسليكسيا على ثلاث مستويات:

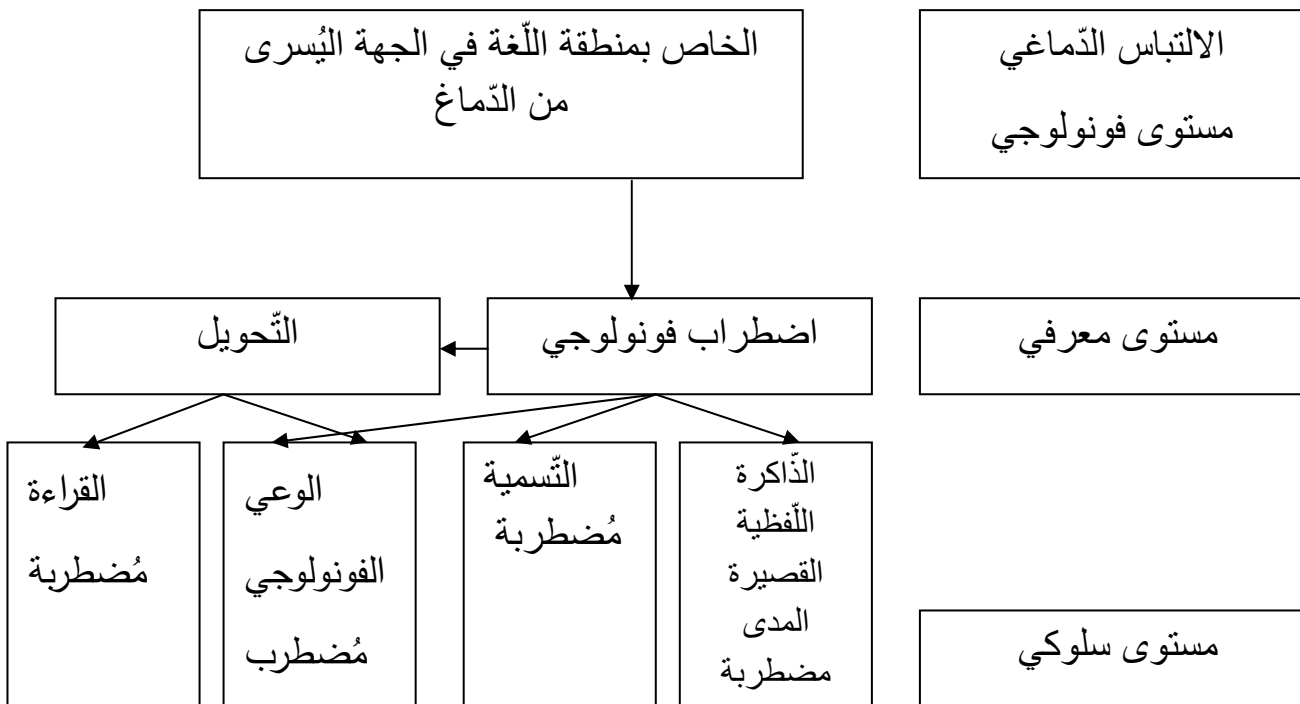
- المُستوى السّلوكي: ملاحظة السّلوك أثناء القيام باختبار القراءة.

- المُستوى المعرفي: الوعي الفونولوجي.

- المُستوى البيولوجي: المنطقة المسؤولة عن المعالجة الفونولوجية (36 - 35 : Habib, 1997)

* وقد اقترح المخطط الآتي:

- الشكل رقم (11): يتناول كيفية المعالجة الفونولوجية بالنسبة لحبيب -



(Habib, 1997: 35 - 36) .

1. 4 - أنواع صعوبات تعلم القراءة:

اقترح الباحثون وجود عدة أنواع لصعوبات تعلم القراءة، وقد توقفت هذه التصنيفات على نوع الأخطاء المرتكبة من طرف المصاب سواء كانت لسانية، ومعرفية، فحسب بودر **BODER** يمكن أن نميز أنواع صعوبات تعلم القراءة:

1. 4. 1 - صعوبات تعلم القراءة العميق **La dyslexie profonde**:

يكون هذا النوع بكثرة عند الراشد ويتميز بـ:

. قراءة الكلمات الملموسة مثل (طاولة، سيارة، عصفور) أحسن من قراءة الكلمات المجردة مثل (فكرة، حلم، خوف).

. عدم القدرة على التعرف على شبه الكلمات والكلمات الجديدة (**Dumont, 2002: 42**)

. اضطراب حاد في عملية التحويل الصوتي **Graphie – phonétique**.

. يقوم بأخطاء بصرية، و في نفس الوقت دلالية، كما يُضيف توزان مونيك **MONIQUE TOUZIN** إلى هذه

المميّزات، ميزة أخرى وهي الاضطراب العميق في القيام بالإبدال الكتابي الفونيمي (**Habib, 1997: 31**)

أول حالة ضعف من طرف جونسون **JOHNSON** سنة 1983 صنفها كعسر القراءة العميق وهي حالة فتاة

تبلغ من العمر 18 سنة ، وكانت هذه الفتاة تقرأ بطريقة جيدة الكلمات المجردة، ولا تستطيع قراءة اللاكلمات (**Les non mots**).

وبعض الأخطاء المرتكبة والملاحظة عند هذه الحالة هي أخطاء بصرية مثل **Agent > Argent** أو مورفولوجية مثل

Patinage > Patinoire وكذلك أخطاء دلالية خاصة بهذا النوع **Haut > Bas, Table > Chaise**.

وفي سنة 1988 قام تومبل **Temple** بإعطاء مميّزات خاصة لصعوبات تعلم القراءة العميقة عندما قام بدراسة

أخطاء طفل عمره 9 سنوات يعاني من عسر القراءة، أي عمره القرائي يقارب خمس سنوات وشهرين، حيث اظهر هذا الطفل اضطراب حاد في القراءة.

. لا يستطيع قراءة إلا عددا قليل من الكلمات المجردة الملموسة المألوفة والمتكررة.

. لا يستطيع قراءة ال 5 أو 4 حروف وكذلك اللاكلمات (**non mots**) ومعظم الأخطاء كانت أخطاء **Paralexie**

Visuelle ، وبعض الأخطاء الدلالية (**Carbonnel, et al, 1994: 138**)

1. 4. 2 - صعوبات تعلّم القراءة السطحية :La dyslexie de surface

يتميّز هذا النوع بـ:

. صعوبة كبيرة في قراءة الكلمات غير المنتظمة (المتغيّرة).

. قراءة الكلمات الثابتة، و اللاكلمات سليمة.

. الأخطاء الملاحظة على الكلمات المتغيّرة ثابتة نتيجة التطبيق التنظيمي للقواعد.

. وجود أخطاء مرفولوجية (شكلية) (Carbonnel, et al, loc. cit: 140)

. في هذا النوع يقوم الأطفال بإسناد معنى الكلمات الملفوظة إلى الكلمة المكتوبة (Dumont, 2002: 48)

و كذلك يُلاحظُ فيها:

* صعوبات في معالجة مجموعة الصّوامت.

* صعوبة تطبيق القواعد Grapho – Phonologique في التّلفظ (Cercle > Sersle).

* الحروف المهموسة Muettes تُلفظ بشكل جيّد (137 : Van Hout , Estienne, 1998)

* فشل جزئي في تحويلات الكتابة الصّوتية GRAPHÈME – PHONÈME.

* المفحوص يقوم بعملية العكس LEXIQUE ORTHOGRAPHIQUE. (31 : Habib, 1997)

1. 4. 3 - صعوبات تعلّم القراءة الفونولوجية :La Dyslexie Phonologique

يتميّز هذا النوع بصعوبة في قراءة الكلمات التي لا يعرفونها بينما الكلمات العادية يقرأها جيّدة نوعاً ما، وهذا بالنسبة

للـكلمات المنتظمة وغير المنتظمة، أي الثابتة والمتغيّرة، ففي سنة 1983 تحدّث كلّ من مارشال وتومبل

MARSHALL et TEMPLE عن فتاة تبلغ من العمر 17 سنة، وعمرها القرائي هو ستة عشر سنة وعشرة

أشهر، والتي قرأت 87 بالمائة من الكلمات المنتظمة و غير المنتظمة.

. والقراءة بصفة عامة هي جدّ شاقة لهذه الفتاة خاصةً إذا كان النصّ مملوء بـ (les non – mots)، والكلمات الطويلة

(Van Hout , Estienne, loc. cit: 137)

كما يتميّز أيضاً بـ:

• اضطرابات في إعادة الترميز الصوتي recodage phonémique.

• صعوبات في قراءة الكلمات التي لا يعرفونها.

هذا النوع يُشبه النوع الذي أطلق عليه **BODER** اسم Dyslexie dysphonétique

و الأخطاء المرتكبة غالباً نحوية lexicalisation.

أثناء قراءة الكلمات نجد اختلاطات بصرية Paralexie visuelle مثل tracteur – facteur، وأخطاء مُرفولوجية مثل lourdeur – lourd (Dumont, 2002: 42)

أما بالنسبة للكتابة فنجد أنه يستطيع كتابة الكلمات المألوفة لديه أما الكلمات الجديدة فهي صعبة (Carbonnel, et al, loc. cit: 139)

1. 4. 4 - صعوبات تعلّم القراءة السّمائي:

وصف شوارتز **SCHWARTZ** حالة شاب يُعاني من دسليكسيا لديه فقدان الفهم لأصوات الكلمات مع إبدالات عديدة، و هذا بالنسبة للكلمات المنتظمة وغير المنتظمة بحيث أظهر في بعض الأحيان قدرة كبيرة على قراءة الكلمات لكن غير قادر على ربطها بالصورة الموافقة لها.

وحسب إليس **ELLIS** فإنّ المصاب يرتكب أخطاء في ترجمة التماثلات الصوتية، هذا ما يدلّ على أنّ الدّخول إلى النظام السّمائي عبر نظام التّعريف السّمعي للكلمات.

كما أنّه يُحاول في أغلب الأحيان جمع ونطق الكلمات، وهذه الإستراتيجية تُعرّضه لارتكاب أخطاء فونيتيكية (نطقية)، إضافة إلى أخطاء مُشابهة لتلك الأخطاء التي يقوم بها المصاب بالدّيسليكسيا البصرية، هنا يكمن في عدم ارتباط نظام التّعريف البصري، والنّظام السّمائي، و كذلك ضياع بعض وحدات التّوافق لنظام الإنتاج الفونيمي للكلمة (Andrew, Ellis, 1989: 76)

1. 4. 5 - صعوبات تعلّم القراءة البصرية La dyslexie visuelle :

وفي 1995 قام كلّ من جيرارد، انولد، دوقاس وفالدواس **GERARD, VANAULD, DUGAS et VALDOIS** بدراسة حالة طفل عُمره عشر سنوات وشهرين، وعمره القرائي هو سبع سنوات وسبعة أشهر، حيث قام هذا الطّفل بقراءة نصّ مُرتكباً ما يلي:

. تجاوز السّطور.

. ارتكاب عدد كبير من الأخطاء (حذف و إبدال) في الكلمات التَّحوية.

. قراءة الكلمات بصفة مُنعزلة جيّدة، سواء كانت كلمات مُتغيّرة أو ثابتة.

. قراءة اللاكلمات جيّدة.

. وجود des paralexies visuelle مثل: joie – jolie أو accord – encore

و بعد تحليل هذه الأخطاء استنتجوا أنّ:

* عدم وجود ارتباط معنوي أو روابط معنوية بين الكلمات المقصودة والكلمات المنتجة.

* الميل إلى إنتاج كلمات ليست فقط قريبة في الرّؤية (الشّكل) من الكلمات المقصودة ولكن مُنتشرة أكثر منها
(Carbonnel, et al, 1994: 140)

و يتميّز هذا النّوع كذلك بـ:

. وجود أخطاء بصرية.

. عدم توافق نحوي- معنوي للكلمة lexico – sémantique.

. الصّورة البصرية مُشتركة Lexique phonologique (Habib, 1997: 31)

أمّا بودر BODER فيُصنّف هذا الاضطراب إلى ثلاثة أنواع، و هي:

* **La dyslexie dysidéetique**: عُرّفت على أنّها صُعوبة في تهيئ صورة بصرية ثابتة للكلمة أي أنّها

اضطرابات التّعرف الكامل على الكلمات، و تتميّز بـ:

. قراءة بطيئة.

. صُعوبة كبيرة بالنّسبة للكلمات المتغيّرة (Brin, 1997: 61)

وكذلك هذا النّوع يعتمد على فكّ التّرميز الفونولوجي، فيقومون بأخطاء فونولوجية نوعاً ما مقبولة.

. قراءة الكلمات القصيرة فقط.

. عدد الكلمات المقروءة في النّص قليل (Grégoire, Piérart, 2003 : 27)

* **La dyslexie dysphonétique** : تُعرّف على أنّها صعوبة حادة في إعادة الترميز الفونيمي، و تتميز بـ:

. قراءة صحيحة للكلمة المعروفة (المألوفة) أي التذكر البصري.

. لا يستطيع قراءة الكلمات الجديدة.

. تشمل الأخطاء في الحذف و في الأخطاء الدلالية (Brin, 1997 , p: 61) .

** **La dyslexie mixte** الديسليكسيا المختلطة

هي اضطراب يجمع كلّ من الصّنفين السّابقين إضافة إلى القلب المكاني (Grégoire, Piérart, 2003)

27

وحسب ميشال حبيب سنة 2001 M. HABIB تتميز بصعوبة في قراءة الكلمات غير المنظمة، والكلمات (pseudo – mot)، وهذه الصّعوبة ناتجة عن اضطراب معرفي، و هي مُشكل في الوظيفة الفونولوجية، إضافة إلى اختلال بصري انتباهي (Habib, 1997 : 34)

1. 5 - تصنيف مشكلات القراءة:

يتم تصنيف المشكلات القرائية حسب الآتي:

❖ **التعرّف الخاطئ على الكلمة:** وتشمل: الفشل في استخدام الكلمة أو الشواهد التي تدل على المعنى، عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، قصور المعرفة أو الإلمام بالعناصر البصرية أو الصوتية، وقصور القدرة على المزج السمعي البصري، قصور القدرة في التعرف على الكلمات بمجرد النظر إليها، تزايد الخلط المكاني لمواضع الكلمات والحروف. الإفراط في تحليل ما هو مألوف من كلمات، أو تقسيم الكلمات إلى عدد من الأجزاء أكثر من اللازم، أو استخدام أسلوب حرفي أو هجائي في التجزئة.

❖ **القراءة في اتجاه خاطئ:** وتشمل الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، تبادل مواضع الكلمات وأماكنها، انتقال العين بشكل خاطئ على السطر.

❖ **مشكلات في القدرة على الاستيعاب:** وتشمل المعرفة المحدودة بمعاني الكلمات، عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، عدم كفاية فهم معنى الجملة، والقصور في إدراك تنظيم الفقرات.

❖ **مشكلات في قدرات الفهم لما هو مقروء:** وتشمل: عدم القدرة على استخلاص الحقائق والاحتفاظ بها أو تذكرها، عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة، عدم كفاية القدرة على القراءة من أجل التقييم والتفسير، الكفاية المحدودة في القراءة من أجل التذوق.

❖ **مشكلات في مهارات الدرس الأساسية:** والتي تشمل: الافتقار إلى تنظيم المواد التي تمت قراءتها، عدم القدرة على التمييز بين الكتابة والمواد المطبوعة الأخرى.

❖ **مشكلات في القراءة المجهرية:** وتتمثل في: عدم تناسب المدى البصري مع الصوتي، عدم مناسبة السرعة والتوقيت، الافتقار إلى قدرة تجزئة المقروء إلى عبارات.

❖ **مشكلات التعرف على الكلمة:** ونجد الحروف المتحركة خاطئة والحروف الساكنة كذلك، عمليات قلب اتجاه الحروف، إضافة صوتيات غير موجودة أساساً، حذف بعض الأصوات، وضع كلمة مكان أخرى، تكرار الكلمات، إضافة كلمات غير موجودة في النص، حذف كلمات من النص، عدم كفاية المعرفة بالمفردات البصرية وفهمها، الإفراط في تحليل ما يُقرأ، عدم القدرة على تقسيم ما يُقرأ إلى عبارات ذات معنى. إضافة إلى التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية. (مصطفى فهم، 2001، ص: 102 - 105)

1. 6 - العوامل المسببة في ظهور صعوبات القراءة:

إنّ مشكلة صعوبات تعلّم القراءة طُرحت منذ زمن بعيد، و إلى حدّ الآن لم يُعرف سبب مُوحّد لهذا الاضطراب، و عليه اختلفت الآراء و تعدّدت وجهات نظر الباحثين، فكلّ فسّره حسب التّيار الّذي ينتمي إليه، فنجد:

1. 6. 1 - الأسباب العصبية:

لقد ظهرت الأبحاث حول مشاكل القراءة عند الكبار في 1977 ، حيث لوحظ أنّ هناك أشخاص يُصابون بالحبسة، فينتج عنها فقدان القدرة على القراءة (ALEXIE) و هذا ما جعل الباحثين يشكّون في وجود مشاكل دماغية عند الأطفال السيّئين في القراءة، وكان أوّل اكتشاف لاضطراب القراءة عند الأطفال من طرف ثلاثة باحثين انجليزيين هم مورغان، كير وهنشلوود (MORGAN, KERR et HINSHELWOOD).

هؤلاء الأطبّاء استطاعوا فحص أطفال لهم ذكاء عادي لكن غير قادرين على القراءة، فوجد أنّ هناك إصابة على مستوى منطقة معيّنة من الدّماغ، و هي (GIRUS ANGULAIRE) (Carbonnel, et al, 1994: 38).

وفي 1937 اكتشف أورتون ORTON وجود عدد كبير من الالتباسات للحروف، والكلمات أثناء القراءة المكتوبة والشفوية فاستنتج أنّ هناك تأخر في إنشاء السيطرة الدماغية (Grégoire, 2003: 22).

وفي 1968 استطاع براك BRAK بواسطة اختبار مجهري لدماع الطفل معسور القراءة توفي بعد نزيف دماغي ناتج عن تشوّه وعائي، و أظهر تشريح دماغ هذا الطّفل عدّة تشوّهات عصبية ذات سبب بيولوجي بنيوي لعسر القراءة التطوري، و كذلك عدّة تشوّهات على مستوى LES GYRUS للمنطقة الجدارية اليّسرى، وأيضاً وجود عدد كبير من الضمورات العصبية Ectopies neuronales في الطبقة الخارجية للقشرة الدماغية (Carbonnel, Le cortex et al, loc. cit: 60).

إذ أنّها مُكوّنة من عدد كبير من العصبونات المتموضعة بصفة غير عادية، حيث توجد فوضى في الهندسة الدّقيقة لهذه المنطقة، و مجموع التشوّهات يُسيطر على نصف الكرة المخية الأيسر و المهيمن عادةً على اللّغة.

ويجدر بالذّكر أنّ هذه التشوّهات الثلاث ليست مُقتصرة على المنطقة القشرية للمُصابين بعسر القراءة، فمخ العادي يُظهر أيضاً هذه التشوّهات ولكن الاختلاف يكمن في العدد والتمركز، فأدمغة المصابين بصعوبات تعلّم القراءة تبدي كميّة تآكل (تلف) كبيرة، مُوزّعة أكثر على نصف الكرة المخيّة الأيسر.

ولكن آلية بروز وإنتاج ضمور ECTOPIE لم تُفسّر بعد بشكل تام، ففرضيات عديدة وُضعت، وكلّها تتفق على الأقل في وقت حدوث اضطراب الرّحم يتزامن مع الفترة الأخيرة لهجرة العصبونات من منطقة الإنتاج المتكوّن إلى مقصدها النهائي، فالأعمال التجريبية على الفئران أظهرت أنّ الجروح الحسيّة اصطناعياً على المساحة القشرية تتسبب في POLYMICROGYRIS، إذا تمّ إحداث هذه الجروح قبل اليوم الرابع بعد الولادة، فبعد اليوم الرابع تكون العصبونات قد أنهت هجرتها، والجروح الاصطناعية لا تُسبب تلك التشوّهات المرضية.

بالنسبة للجنس البشري فترة هجرة العصبونات تبدأ عند الأسبوع الثامن من الحمل، وتستمر حتى الأسبوع السادس عشر، و الأسبوع العشرين من الحمل، إذن يُمكن القول أنّه أثناء هذه الفترة يحدث تأثير العوامل ذات الأصل الهرموني المحتمل و القدرة على إحداث هذه التشوّهات (Habib, 1997 : 59).

وفي سنة 1982 أظهرت كلّ من جالابوردا و ايدلبورج GALABURDA et EIDELBERG أنّ النوى الجانبية الخلفية للمهاد Noyaux latérales postérieures et géniculé médium du thalamus غير عادية في دماغ المصابين بعسر القراءة، و هذا بصفة ثنائية الجانب:

- العصبونات واسعة عريضة مختلفة قليلاً، موجودة بكثرة و موقعها ظهري.

• التّوى الجانبيّة الخلفية للمهاد لها ارتباطات ممتازة، خاصة مع الباحت في المستوى الخلفي الصّدغي والحداري.

وفي سنة 1994 أكد جالابوردا **GLABURDA** أنّ النّظام Magnocellulaire هو بالتّحديد المصاب سواء كان بصريّاً أو سمعيّاً (66 : Van Hout , Estienne, 1998)

كلّ هذه الأسباب تُعتبر أعراضها مجهرية أمّا بالنّسبة للأعراض البصرية فقد وجد أنّ هناك منطقة مثلثية في الجهة اليسرى من الدّماغ أصغر من مثلثها في الجهة اليمنى، وقد فسّروها بالاضمحلال والزّوال (Carbonnel, et al, loc. cit: 134)

وفي سنة 1991 وجد نفس الباحثون أنّ هناك زيادة في نموّ المنطقة المثلثية في الجهة اليمنى وليس اضمحلالها في المنطقة اليسرى، و إلى حدّ الآن مازالت الأبحاث جارية في هذا الميدان، وفي كلّ مرّة تظهر تفسيرات عصبية جديدة (Habib, loc. cit: 59) .

1. 6. 2 - الأسباب الوراثية:

هي الدّراسات الّتي قام بها الباحثون حول عائلات المصابين بعسر القراءة عند التّوائم، وأوّل من تبنى هذه الفرضية هو السّويدي هالرغان **HALGRAN** في الخمسينات فوجد أنّ التّطابق بنسبة مئة بالمائة عند التّوائم الحقيقية مُقارنةً بالتّوائم غير الحقيقية، وبالتالي افترض، وأكّد أنّ صعوبات تعلّم القراءة راجعة على أصل تكويني وراثي.

ثمّ جاءت بعده دراسات أخرى تُؤكّد الفرضية، حيث كانت دراسة مسحية بفرنسا قام بها مجموعة من الباحثين حول التّوائم الحقيقية الّتي تُعاني مشاكل في القراءة، فوجد أنّ نسبة الاضطراب لديهم هي 7. 89 بالمائة.

وفي سنة 1985 قام كلّ من فاندنبورج، فولكار وديكار **VANDENBERG, FULKER, DEKER** بدراسة معمّقة و منظمة، ووجدوا أنّ هناك تطابق 70 بالمائة التّوائم الحقيقية، و نسبة 43 بالمائة عند التّوائم غير الحقيقية.

أمّا سميث **SMITH** ومساعدتها درسوا 21 عائلة فيها عدد كبير من الأشخاص الدّسليكيين، وكانت دراستهم على مستوى الكروموزومات، فلاحظوا أنّ الخلل يكمن في الكروموزوم 15 ، و أنّ هذا الخلل انتقل وراثياً ممّا أدّى إلى وجود اضطرابات في القراءة عند هؤلاء الأشخاص (Van Hout , Estienne, 1998: 71)

1. 6. 3 - الأسباب العاطفية:

لقد اعتبر بعض الباحثين أنّ عسر القراءة تعتبر كنتيجة للتّعبير عن ظاهرة عاطفية وجدانية. ولا علاقة لها بالاضطرابات العصبية، و لا المعرفية و لا الوراثة الوظيفية.

في سنة 1984 قام كوين وهانت **COHEN et HENT** بدراسة على مجموعة من الأطفال فوجدوا أنّ نسبة الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات القراءة هي بين 40 - 80 بالمائة من مجمل الأطفال الذين يُعانون من اضطرابات انفعالية ومن اضطرابات سلوكية.

ومن بين الباحثين الآخرين نجد **BETTLEHEIN** حيث لاحظ أنّ الأطفال الذين يُعانون من مشاكل عاطفية لديهم صعوبة في تعلّم القراءة تظهر مُبكراً مع الاضطرابات الانفعالية الأخرى. (Van Hout , Estienne, op. cit: 71)

أمّا **MUCHIELLI** فيؤكد أنّ عسر القراءة هي اضطراب في العلاقة بين الأنا والمحيط، وهذا الاضطراب يغزو كلّ مجالات التعبير والتّواصل، كما يرى أنّ علاقة الأنا والمحيط عند الطّفل المعسور قد تمّت على نمط من عدم الوضوح، وعدم الاستقرار، الشّيء الذي يمنع المرور إلى الذّكاء التحليلي، و من ثمة إلى عدم الاستقرار، سوء الجانبيه، عدم معرفة التّخطيط الجسدي، مشاكل في التّوجه المكاني والزّمني، و المكوّنات العاطفية هي على اتصال مباشر مع الجانب الحركي، حيث أنّ العواطف في مختلف الوضعيات كالخوف والصّدّات النفسية عموماً لها تأثير مباشر على تنظيم الصّورة الجسدية، والتّوجيه في المكان والزّمان (Muchielli, Bourcier, 1994: 61)

في سنة 1991 قام **ساليير** ومساعدوه **SALYER** ، بدراسة وجود الاضطرابات الانفعالية لدى الأطفال الذين يُعانون من صعوبات في التّعلّم، و بدراسة خصائص هذه الأخيرة أثبتوا وجود اضطرابات علائقية.

وحسب رأيهم التّنتائج تُشير إلى أنّ هذا الاضطراب يكون على مستوى الأنا الذي يكبت دوافع الطّفل وتحفيزاته وقدراته لاستعمال تجاربه المدرسية من أجل تطوّره المعرفي.

إذ يُؤكد **أبرامس وكاسلاو** سنة 1979 **ABRAMS et KASLOW** أنّ كلّ ما يتدخل مع تطوّر الأنا ومع بعض وظائفه يستطيع التأثير على التّكيف الحيوي للطّفل، الفهم والقدرة على التّعلّم (Van Hout , Estienne, 1998) (244 .:)

1. 6. 4 - الأسباب الأدائية و الوظيفية:

يُرجع بعض الباحثين الصّعوبات التي يُواجهها الأطفال في القراءة إلى ضعف في المستوى الأدائي والوظيفي، ومن أهمّ الأسماء البارزة التي تُمثل هذا التّيار هي الباحثة **بوغال ميزوني BOREL MAISONNY** التي وجدت سنة 1963 أنّ الطّفل له صعوبة في التّعرّف على تموضع الأشياء، خاصة تلك المتعلّقة برموز اللّغة المكتوبة بالنّسبة له على

المستوى الأفقي والعمودي، وكذلك صعوبة في التعرف على الصورة الجسدية والموضوع في الفضاء (أعلى، أسفل، يمين، يسار) و يجد صعوبة في تحديد طبيعة الفونيم (Borel Maissonny, 1966: 8)

أمّا ميرا ستمباك MIRA STAMBAK قامت بوضع تمارين (ذات بنية إيقاعية)، ولاحظت أنّ الأطفال الذين يتراوح سنّهم ما بين 7 – 14 سنة و يعانون من صعوبة في القراءة، كانت نتائجهم مُوازية للأطفال الذين يبلغ سنّهم 6 سنوات.

وفي سنة 1963 قام أجوريا جيرا AJURIAGUERRA و معاونوه بدراسة كانت نتائجها أنّ 65 من الأطفال المصابين بعسر القراءة في بند ستمباك الإيقاعي STAMBAK مستواهم أقلّ من مستوى الأطفال في نفس سنّهم.

أمّا بيكر BEKKER فقد قام بتمارين عديدة تقيس الإدراك السّمعّي، فوجد أنّ الأطفال المعسورين لديهم مستوى مقارب من الأطفال العاديين، و هذا على مستوى الإيقاعات، وبالتالي أكّد أنّ هؤلاء الأطفال لديهم مشاكل إدراكية سمعية خاصة بالكلام فقط، والتي سمّاها بالصّعوبة في فكّ التّرميز اللّغوي، و يقول أنّ عملية التّكامل بين الزّمن والّرمز اللّغوي هي الجانب المصاب عند أولئك الأطفال.

وحسب بعض الباحثين أنّ التّناجج السيّئة المتحصل عليها من طرف الأطفال المصابين بعسر القراءة، تُترجم بصعوبات في تكامل المعلومات اللفظية والمعلومات البصرية.

تُشير دراسات أخرى قام بها كل من يوب، ريموند وسميث YOPE , RYMOND et SMITH أنّ هناك علاقة بين التّنظيم المكاني، الزّماني والقراءة ، وكانت في أغلب الأحيان تنصب ملاحظاتهم حول عملية القلب والتّعويض التي يرتكبها الطّفل الذي يُعاني من عسر القراءة، وعدم القدرة على التّمييز بين الأشكال المختلفة للحروف، وغالباً ما أرجعوا ذلك إلى سوء في التّنظيم المكاني والزّماني (Van Hout , Estienne, 1998: 153 – 155)

1. 7 – التّطبيقات المفسرة لصعوبات تعلم القراءة:

يُمكن أن تُصنّف نظريات الديسلكسيا وفق العوامل المسببة لها، كما وردت عند فلتينو Vellutino فهو يرى أن هناك نظرية العامل الواحد، ونظرية العوامل المتعددة، وأخيراً نظريات تفسير صعوبات القراءة باعتبارها اضطراب في تجهيز المعلومات ومشاكل في الذاكرة، وهذه النظريات متمثلة في:

1. 7. 1 - نظرية العامل الواحد: فنظريات العامل الواحد تعزو الديسلكسيا أي صعوبات تعلم القراءة إلى أسباب ما قبل الولادة، ينجم عنها صعوبة في تخزين الإنطباعات، وصور الكلمات، ومن هنا جاء مورغان **Morgan** بمصطلح عمى الكلمة وذهب لأبعد من ذلك بإرجاع صعوبات تعلم القراءة إلى خلل في تطور أحد تلافيف الدماغ (العبد الله، 2007، ص: 21 - 22).

حيث يُرجع هذا السبب إلى أنه عبارة عن قصور في منطقة أساسية بالمخ يتم تخزين فيها الصور البصرية، ولذلك فمعظم نظريات العامل الواحد تؤكد على عيوب ونواحي قصور وخلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، الحركية، اللغوية، النفس لغوية، التكامل السمعي البصري، الذاكرة والانتباه، أو إلى منافسة النصف الكروي للمخ والجانبية النصف الكروي غير التام منه، وقد تعود إلى اضطرابات أولية أو نقص في التنظيم العصبي (علي كامل، 2005، ص: 73 - 74)

واقترح أورتون **Orton** تسمية جديدة لظاهرة عدم القدرة على القراءة، أطلق عليها ستريفسمبوليا أي الرموز الملتوية أو المشوهة، سببها تأخر في نضج أحد جانبي الدماغ، مما يُعيق عملية إحكام وسيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، حيث يترتب على ذلك إرتباك في القراءة والكتابة، تظهر على أشكال القلب، الحذف، والخلط بين الكلمات والحروف أثناء القراءة والكتابة، وتبنى أولسون **Olson** ما أسماه بالنظرية العضوية، فقد أكد أن عدم القدرة على القراءة يُمكن أن يُعزى إلى مشكلة النضج العام، كما أشار العديد من الباحثين بأن الديسلكسيا تظهر أعراضها متزامنة مع الخلل وسوء التقدير للوقت، الحجم، والعدد.

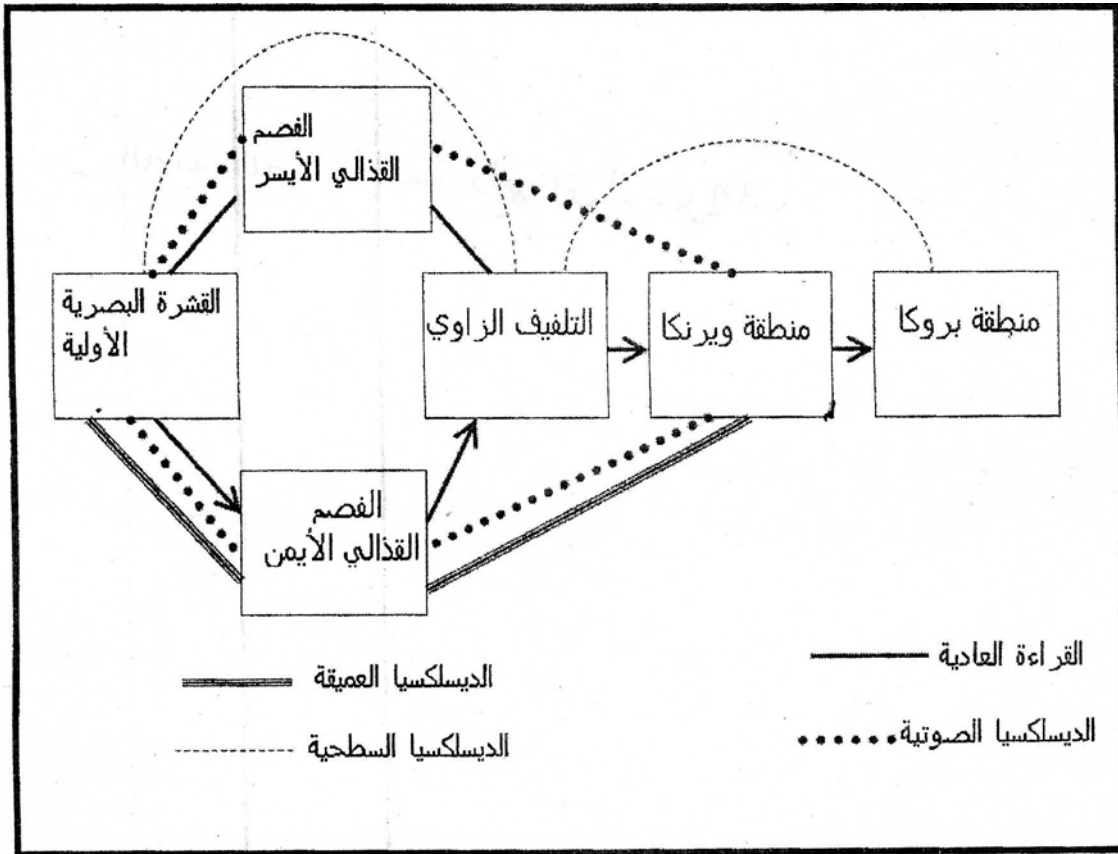
أما دروو (**Drew** 1956) فيرى بأن البطء في القشرة الحركية (سطح نصفي) كرة الدماغ هو السبب المحتمل للخلل أو الاضطراب الذي يُسبب مشكلات في القراءة والتهجئة، إضافةً إلى التكيف المكاني، والسيطرة الشائبة لنصفي الدماغ والمشكلات الحركية، والعيوب في الكتابة اليدوية، وعدم الإصغاء، وقال زانغويل (**Zangwil** 1962) بأن الديسلكسيا يمكن أن تُعزى إلى ضعف التحكم في القدرات التي تنتج الكلام، وتحديد المكان، والقدرة على الحركة بالشكل المناسب.

1. 7. 2 - نظرية العوامل المتعددة: أما نظريات العوامل المتعددة فتُشير إلى تعدد الأنماط المسببة لمشكلات القراءة، ويُميز المنظرون في هذه المجموعة ممن يُشيرون إلى أن الديسلكسيا قد تكون مرتبطة ومتزامنة مع مجموعة من العوامل البيئية المتفاعلة مع الفروق الفردية في القدرات القرائية والذكاء، إذ يفترض بيرج **Birj** بأن ظهور الديسلكسيا يتزامن مع ظهور ثلاثة أنواع منفصلة من الاضطرابات في العملية الأساسية للقراءة، وكل واحد منها يُؤثر نوعاً ما في نواح مختلفة في العملية الأساسية للقراءة، ومن بين هذه الافتراضات، الافتراض بأن القراء الضعاف قد يكونون ضعافاً في القدرات الحسية الداخلية (العبد الله، 2007، ص: 21 - 25)

إذن فصعوبات القراءة ليست مجموعة واحدة متجانسة، ولكن هناك أنواع عديدة من صعوبات القراءة طبقاً للعوامل المسببة، وطبقاً لدراسة روينسون Robinson سنة 1972 على ثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحاد، إذ اتضح أن عدد العوامل المسببة لصعوبات تعلم القراءة يتراوح من واحد إلى أربعة عوامل، والأسباب التي غالباً ما تتكرر هي المشكلات الاجتماعية، الصعوبات البصرية، سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، صعوبات الحديث، صعوبات التمييز، والصعوبات السمعية (كامل علي، 2005، ص: 73 - 74)

وهناك نظرية أخرى خاصة بالعجز القرائي والتي تُشير إلى أن الديسليكسيا تنتج عن البطء في النضج، والذي يُسبب تحكماً ثنائياً لجانبي الدماغ، وينظر إلى المشكلات التطورية في هذه النظرية على أنها مرتبطة بعيوب تركيبية ومعينة في الجهاز العصبي المركزي، ومشكلات القراءة تحدث نتيجة لانعدام قابلية الاستعداد القرائي، ويُوصف الشخص الذي يُعاني من مشكلات في القراءة بأنه في تطوره يُوازي تطور الطفل العادي الأصغر سناً، كما يوصف بضعف في أداء المهارات الحركية والإدراكية، والمهارات غير اللغوية (العبد الله، 2007، ص: 21 - 25)

- الشكل رقم (12): مخطط توضيحي يتناول كيفية القراءة وأنواع صعوبات تعلمها -



1. 7. 3 - نظريات تفسير صعوبات القراءة باعتبارها اضطراب في تجهيز المعلومات:

تنظر هذه النظريات إلى نظام عمل المخ باعتباره ماثلاً لنظام عمل الحاسب الآلي من حيث إدخال المعلومات، ثم تشغيلها وإصدار الاستجابات المناسبة.

ونجد من بين هذه النظريات، تفسيرات لبرج وصمويلز سنة 1974، والذي يُقدم تفسيراً لعملية القراءة على النحو التالي حيث يتكون النموذج من ثلاثة أنظمة للذاكرة، ومن بين هذه الأنظمة حلقات مرتبطة، أما المدخلات الكتابية (مثل الحروف والكلمات) يُمكن أن تأخذ طرق مختلفة خلال هذه الأنظمة ويتكون النموذج من:

◆ **الذاكرة البصرية:** ويشتمل هذا النظام على التمثيلات البصرية حيث يتم تحليل المعلومات المكتوبة بواسطة الاستنباطات المبنية على ملامح الحروف، ويُعاد تركيبها في رموز حرفية ثم تتحول إلى رموز الهجاء والتي تتحول بدورها إلى رمز بصري لمجموعة الكلمة.

◆ **الذاكرة الصوتية:** ويشتمل هذا النظام على التمثيلات الصوتية والنطقية، وهنا تتحول الرموز البصرية إلى رموز صوتية، إذ يرى كل من لبرج وصمويلز أنه يمكن تكوين نظم منفصلة للمدخلات الصوتية والنطقية كما يحدث في بعض النماذج الأخرى.

◆ **الذاكرة الخاصة بالمعنى:** وفي هذا النظام تتحول الرموز الصوتية والبصرية إلى معنى الكلمة وهنا يحدث الفهم، ومن ثمة فإن أي اضطراب في أحد أنواع الذاكرة يظهر أثره في صور اضطراب القراءة.

ويُقدم سيمور سنة 1986 شرحاً مفصلاً لعملية القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى أن مجالات التحصيل البشري مثل القراءة والهجاء يُمكن تحليلها عند مستويات ثلاثة، وهي:

. مستوى الطلاقة.

. مستوى الوظيفة المعرفية.

. مستوى التكوين الفسيولوجي.

وهو يرى أن علم النفس التربوي قد اهتم بتقييم الكفاءة بصورة عامة عن طريق تطبيق أدوات الاختبار المقنن، وركز على تحليل " صعوبات القراءة "، إذ يرى أنها قد تحدث نتيجة للقصور في أي من الأنظمة الثلاثة السابقة، وبالتالي يُمكن التأكيد على وجود أنواع فرعية لصعوبات القراءة، وليس على وجود نوع واحد فقط، ويتفق بذلك مع وجهات نظر الباحثين الذين يُنادون بعدم التجانس بالنسبة لظاهرة العسر القرائي، والبحث عن أنواع فرعية لها (كامل علي، 2005، ص: 75 - 78)

1. 8 - الانعكاسات السلبية لصعوبات القراءة:

يُمكن حصر التداعيات السلبية للفشل في تعلم القراءة على ثلاث مشكلات رئيسية، وهي:

- **المشكلة الأولى** المترتبة عن صعوبات القراءة والكتابة والمتمثلة في ضعف تقدير هؤلاء التلاميذ لذاتهم فحين يجد هؤلاء أنفسهم عاجزين عن إتقان مهارات أتقنها زملاؤهم يشعرون بالخجل والعزلة وعدم الكفاءة، فلذلك تأثير مُدمر لشخصيتهم.

- **المشكلة الثانية:** والتي تظهر في مراحل لاحقة حين يتحول هؤلاء من تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم عندها سيكونون عاجزين عن دراسة مواد العلوم، التاريخ، الأدب، الرياضيات وغيرها من المواد التي تتطلب دراستها مطالعة موضوعاتها في الكتب المدرسية وخارجها.

- **أما المشكلة الثالثة:** فتتمثل في حرمان هؤلاء التلاميذ من الاستفادة من الثروة المعلوماتية المتاحة لأقرانهم من خلال المواد المطبوعة وعلى المواقع المختلفة في الشبكة الدولية للمعلومات، وهو ما يعني مزيداً من التأخر عن مواكبة المجتمع المحيط بهم وما يترتب عن ذلك من انعزال وشعور بعدم الأهلية والكفاءة.

ومشكلة أخرى تُضاف إلى ما يُعانيه ذوو صعوبات القراءة تكمن في أنّ من ينجحون منهم - إلى حدّ ما - في القراءة، لا يستطيعون ممارسة القراءة للاستمتاع، فبالنسبة لهم تتطلب القراءة جهداً كبيراً جداً لا يترك لهم سوى القليل من الطاقة لفهم ما قرؤونه، فهم يستنزفون معظم طاقاتهم الذهنية في محاولة التعرف على الكلمات، وهو ما يحدّ من قدرتهم على فهم ما يقرؤون ومن ثمة يحرمهم الاستمتاع بالقراءة. (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص: 99)

1. 9 - خصائص وأهمية صعوبات تعلم القراءة: تظهر كل من أهميتها وخصائصها في ما يلي:

1. 9. 1 - خصائص صعوبات تعلم القراءة:

- صعوبة القراءة غير مرتبطة بالذكاء فهي عبارة عن انخفاض مستوى التحصيل المدرسي الناتج عن ضعف في مهارات القراءة، التهجئة والحساب.

- تتميز بصعوبات على المستويات اللفظية والبصرية في معالجة الأصوات والأحرف.

- هناك صعوبة في التعرف على الأحرف والكلمات المألوفة عند القراءة واحتمال الخلط.

- تتميز بلفظ خاطئ بسبب التمييز بين الأصوات مع صعوبة قراءة نص بسبب التشوهات البصرية واضطرابات الإدراك البصري.

- هناك صعوبات في تسلسل الأحرف فالطفل لا يملك القدرة على الحفاظ على التسلسل.

- تتميز بصعوبة تنظيم الوقت مع خلط بين التواريخ.

- صعوبات على مستوى الذاكرة ذات المدى القريب وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات والتعليمات.

- صعوبة في استخدام الخرائط أو تحديد الطرق لأمكنة جديدة.

- صعوبة القيام بأكثر من عمل في وقت واحد. (هناء إبراهيم، 2008، ص: 82)

1. 9. 2 - أهمية وخطورة صعوبة تعلم القراءة:

بلغت صعوبات تعلم القراءة درجة من الأهمية والخطورة البالغة، ليس على المستوى الشخصي أو الأسري فحسب بل امتدت لتشمل المجتمعات ودول العالم، فباتت الهاجس الفعلي لسياسات الدول الرائدة، والتي حاولت رصدته بالبحث المعمق ومن ثمة تطويقه قصد الحد من انتشاره الوبائي السريع، باعتباره مؤشر للفشل المدرسي.

وتزداد خطورة صعوبات القراءة في كونها من جهة تستهدف شريحة الأطفال من سن التمدرس هذه الأخيرة التي تُعتبر البنية التحتية لصلاح المجتمع، ومن جهة أخرى يندرج ضمن الاضطرابات المزمنة المعقدة في حال غياب الأساليب المنهجية واستراتيجيات التدخل المناسب. (فاطمة الزهراء حاج صابري، 2005، ص: 151)

1. 10 - تشخيص تقويم وعلاج صعوبات القراءة:

1. 10. 1 - أساليب تشخيص صعوبات القراءة:

إنّ تشخيص الصعوبات التي تُواجه الأطفال في القراءة تُمثل أحد المداخل المهمة لمراجعة النظم التربوية وتقويم فعاليتها، وأحد الركائز الأساسية وتحسينها، إذ يُراعى عند تشخيص هذه الصعوبات أن يكون مستوى أداء الطفل في مهارة قرائية أو أكثر، دون متوسط أقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني والعقلي وصفه الدراسي، وإنّ إخفاقه في المهام القرائية أو أدائه المنخفض بحيث رغم تمتعه بقدرات حاسوبية بصرية وسمعية عادية، ومستوى ذكاء عادي، وكذلك رغم كفاية الفرص والخبرات الاجتماعية والثقافية والتعليمية معتادة أو كافية للنمو في بيئته المنزلية ومدرسته.

فلما كانت صعوبات تعلم القراءة تُمثل واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمي، فإنّ الأساس في تشخيصها هو تلك المؤشرات السابق تناولها في تحديد ذوي صعوبات التعلم، حيث يُوضح كلّ من هاريس وسيببي 1984 أنه على المدرسين والمتخصصين في مجال القراءة إتباع النظام التالي في عمل التشخيص، ومن الأساسيات المعتمدة في الاختبارات المستخدمة في تقييم التلاميذ الذين يُعانون من صعوبة القراءة ما يلي:

- تحديد المستوى العام لتحصيل الطفل في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية.
- تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة بالنسبة للطفل.
- تحديد أي من العوامل يُمكن أن تعوق قدرة الطفل على التعلم عند هذه المرحلة.
- إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يُمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج.
- انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيراً لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات.
- تدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتم التمكن منها والتأكد من أنّ الطفل يستخدمها. (محمد علي كامل، 2003، ص 69 - 70)

- التعرف على الحروف بتسمية الحروف الأبجدية.
- الذاكرة اللفظية بإعادة سرد قصة ذُكرت فوراً.
- التسمية السريعة لمجموعة من الأشكال، الأدوات، والألوان المألوفة.
- كما أنه عند تشخيص مهارات القراءة يجب مراعاة ما يلي:

- ✓ مدى الضعف القرائي.
- ✓ طبيعة الضعف القرائي.
- ✓ الأسباب المحتملة للضعف القرائي.

ومن أهم العوامل التي يجب أن تُؤخذ بعين الاعتبار في تقدير القدرات الكامنة للقراءة ما يلي:

- ✓ العمر الزمني.
- ✓ فهم القراءة المسموعة.
- ✓ النضج العقلي.

وهناك نوعان من أساليب وإجراءات التقييم والتشخيص المتوفرة والتي يُمكن الاعتماد عليها في تقييم مهارات القراءة، والمتمثلة في:

➤ الأسلوب غير الرسمي:

تُمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقييم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للتلميذ خلال قيامه بالقراءة بصورة غير رسمية، وذلك للكشف عن مستواه القرائي وقدرته أو مهارته في التعرف على الكلمات، ويرى الكثير من الممارسين أنّ هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفاعلية، كما أنّها تعكس قدراً جيداً من العملية، فاستبيان القراءة غير الرسمي يُوفر قدرة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، وتحديد مستوياتها وأنماط الأخطاء.

إذ يُشير السعيد 2005 إلى أهمية التقييم المدرسي الوثائقي للتغلب على مشكلات اختبارات القراءة التقليدية التي يختلف محتواها عن المواد القرائية التي يتعلمها التلاميذ داخل الفصول المدرسية، ويُشير إلى أنّ الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تُساعد المعلم في تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنّها تتميز عن التقييم الرسمي بأنها تتطلب وقتاً وكلفة أقل، ويُمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة، كما يُمكن استخدامه خلال فترة التدريس.

ويُضيف شلختي 2008 أنّ المعلم يستطيع استخدام أنواع مختلفة من القراءة في تقدير مستواها، ويتضمن ذلك القراءة الجهرية وقراءة الكلمات وتمييزها.

➤ الأسلوب الرسمي:

الذي يستخدم اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقييم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، فيتم تشخيص صعوبات القراءة من خلال تطبيق مجموعة الاختبارات الخاصة بذلك والتي يُمكن تصنيفها إلى:

- الاختبارات جماعية المرجع: وهذه الاختبارات تُستخدم في مقارنة درجات الطالب الذي يتم اختباره بدرجات المجموعة التي يتم تقنين الاختبار عليها.
- الاختبارات محكية المرجع: وهي تهدف أساساً إلى رصد إمكانية أداء الطالب على مستوى معين كمحك لكفاءة أداء الطالب في القراءة.
- الاختبارات المسحية: لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي وهي تهدف إلى جمع معلومات عن النمو القرائي العام للطفل في مهارات القراءة الفردية.

- الاختبارات التشخيصية: لتوفير معلومات أكثر عمقاً عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلاميذ.
- الاختبارات الشاملة: التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة. (مونيكا الخطيب، 2012، ص: 64 - 65)

* كما أنّ عملية التشخيص تحتاج إلى الاستعانة بمجموعة من الاختبارات من بينها نذكر باختصار:

- اختبار الذكاء العام.
 - اختبار القراءة.
 - اختبار الاتجاهات المشوشة.
 - اختبار المتتاليات.
 - اختبار كتابة موضوع بحرية.
 - اختبارات لمعرفة الإدراك السمعي البصري.
 - اختبار لمعرفة التناسق البدني.
 - فحوص تحليلية للعين والأذن لمعرفة المفضلة له عند الحاجة إليها.
- * وعند إجراء تلك الاختبارات التي يستعملها المختص فمن خلال النتائج يُمكن أن نلاحظ أنّ التلميذ الذي يُعاني من صعوبة تعلم القراءة يتصف بما يلي:
- مستوى الذكاء عادي أو أعلى من المتوسط.
 - مستوى القراءة أقل بسنتين من المستوى العمري.
 - عدم وجود مشكلات في السمع والنظر.
 - تلقي تعليم عادي في القراءة والكتابة.
 - ليس عنده مشكلات خاصة في محيطه الأسري تُعيق تحصيله العلمي.
 - لا يُعاني من أمراض مزمنة تُعيق تحصيله العادي.

- ضعف في مستوى الذاكرة قصيرة المدى.

- عدم التناسق في استخدام الحواس كأن يعتمد على العين اليسرى ويكتب باليد اليمنى ونفس الأمر مع القدم

والسمع. (البشير شرفوح، 2006، ص: 139)

1. 10. 2 - علاج صعوبات تعلم القراءة:

إنّ التكفل أو التدخل العلاجي مسؤولية يتقاسمها الجميع من أسرة، مدرسة وأخصائيين بحجة إلزامية التوفيق بين كل تلك الأطراف للوصول إلى انتقاء الإستراتيجية الخاصة بذوي صعوبات القراءة، وذلك حسب الشدة والمرحلة العمرية فالتلاميذ يختلفون في درجة الإصابة بصعوبة القراءة من بسيطة إلى متوسطة ثمّ الشديدة، فعلى حسب التشخيص يتم اقتراح البرنامج العلاجي المناسب، حيث تحتل البرامج العلاجية من حالة إلى أخرى ومن مرحلة لمرحلة إلاّ أنه يجمعها هدف أساسي واحد هو إحراز التقدم بالنسبة للتلميذ في القراءة.

إذ وضّح ايكول 1977 أنّ هناك أنواع من البرامج العلاجية:

♦ **البرامج النمائية:** وهي برامج التعليم التي تتم في الفصل العادي والتي يتبعها المعلم لمقابلة احتياجات التلاميذ الذين يتقدمون بمعدل عادي يتفق مع قدراتهم.

♦ **البرامج التصحيحية:** وهي برامج لتعليم القراءة عن طريق مدرس الفصل خارج جو الفصل المدرسي لتصحيح صعوبات القراءة الحادة.

♦ **البرامج العلاجية:** وهي برامج لتعليم القراءة تُستخدم خارج الفصل المدرسي لتعليم مهارات القراءة النمائية النوعية للتلاميذ دون المستوى في القراءة.

ويُقدّم ماكجينز وسميث بعض المبادئ الخاصة بالعلاج على النحو التالي:

- تقديم البرنامج الملائم لاحتياجات التلميذ ومستواه في القراءة واهتمامه.
- تقديم برنامج تتابعي معدّ إعداد جيد.
- تقديم البرنامج الذي يُوازن بين اكتساب المهارة وأنشطة القراءة الحقيقية.
- فبالنسبة لحتوى البرنامج يتم اختيار المواد التي لا تكون مألوفة بالنسبة للطلاب.
- تدعيم انتقال أثر التعليم لمهارات القراءة التي تتم كل يوم.
- تقديم التعزيز لمفهوم الذات لدى التلميذ.

■ تقديم البرنامج الذي يؤكد قوة التلميذ التعليمية وأسلوبه المعرفي.

كما يُقدّم هاريس وسيباي 1985 أنواع التنظيمات القرائية العلاجية المختلفة التي تستخدم مع مختلف فئات ذوي صعوبات القراءة، ومنها:

➤ **العلاج في الفصول النظامية:** يُمكن تقديم العلاج داخل الفصول النظامية بواسطة مدرس الفصل أو معلم يتلقى الاستشارة والتوجيه من المتخصص في القراءة، والقراء الضعاف الذين يتم وضعهم في هذه الفئة غالباً ما يكون لديهم مشكلات قرائية أقل، حيث ينبغي أن يكون لدى المدرس القدرة والوقت والرغبة لأن يتبع توصيات المتخصص في القراءة.

➤ **العلاج خارج الفصل النظامي:**

يُمكن أن تُقدم خدمات القراءة العلاجية كذلك خارج نطاق الفصل المدرسي، فهي يُمكن أن تُقدم في:

- **في حجرة القراءة:** يوجد في العديد من المدارس مدرسين للقراءة العلاجية يعملون بصورة أساسية مع الطلاب، حيث تُقام حجرة خاصة ويعمل مدرس القراءة مع مجموعة صغيرة من التلاميذ أو حتى مع تلميذ واحد وعندما يُصبح التلميذ قادرين على العمل في فصولهم النظامية، يتم استبعادهم ويحل محلهم طلاب آخرون لديهم مشكلات القراءة.
- **في حجرة المعلومات:** ففي بعض المدارس يتلقى الأطفال من ذوي صعوبات التعلم في واحد أو أكثر من المواد المساعدة في مكان خارج فصولهم النظامية، حيث تُدار حجرة المعلومات بواسطة مدرس مدرب لتقديم التربية الخاصة لهؤلاء الأطفال.
- **في معامِل أو عيادات القراءة:** فالأطفال من ذوي صعوبات القراءة الحادة أو التلاميذ الذين يفشلون في الاستجابة للجهود العلاجية في مدارسهم، إذ ينبغي كلما أمكن ذلك أن يتم تشخيصهم في المعهد، المركز أو العيادة النفسية القرائية.
- **في المدارس العلاجية:** حيث تأخذ بعض المدارس الوقت الكامل للأطفال من ذوي صعوبات القراءة الحادة وتتولى علاجهم، وبعض هذه المدارس تتمتع برعاية الجامعات والبعض الآخر تخضع للرعاية والجهود الخاصة.
- **البرامج الصيفية:** وعادة ما تُخطط للتلاميذ الذين يُظهرون تقهقر أو انحدار في مهارات القراءة أثناء الإجازة الصيفية، وبرامجها تُساعد بعض الأطفال للحصول على إحراز تقدم دال في القراءة. (كامل محمد علي، 2003، ص:

(83

كما أنّ هناك طرق علاجية أخرى من أكثر الطرق والأساليب شيوعاً واستخداماً:

➤ **طريقة تعدد الوسائط أو الحواس:** فهذه الطريقة تعتمد على استخدام الحواس الأربع من حاسة البصر، السمع، الحس حركية، واللمس في تعليم القراءة، وتفترض هذه الطريقة أنّ الأفراد يتباينون في الاعتماد على الحواس وفي أهميتها وفي كفاءتها النسبية داخل الفرد الواحد، مما يفرض عليه تفضيلاً حسيّاً أو معرفياً لأي منها في استقبال المعلومات أو المثيرات، ومن خلال هذه الطريقة يُمكن إحداث نوع من التكامل بين هذه الوسائط أو الحواس لتُسهم بصورة أكثر فعالية في الاستقبال النشط للمعلومات. (مصطفى فتحى الزيات، 1998، 473 - 474)

➤ **طريقة فيرنالد:**

وهي لا تختلف عن سابقتها فهي أيضاً تعتمد على المداخل الحسية في التعلم، حيث تقوم على استخدام المدخل المتعدد الحواس أيضاً في عملية القراءة، ففي هذه الطريقة يتم تعليم الكلمة ككل من خلال أربع مراحل تدريبية هي:

1 - يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه مع نطق كل جزء من أجزاء الكلمة مع التكرار إلى أن يتمكن من كتابة الكلمة دون النظر إليها.

2 - يُصبح في مقدوره أن يتعلم الكلمة الجديدة بان ينظر إليها وينطقها بينه وبين نفسه.

3 - يستغني المعلم عن الكلمات التي أعدها إعداداً خاصاً للطفل، حيث يتعلم الطفل بصورة مباشرة من قراءته لكلمات كتاب القراءة بصورة عادية مستخدماً طريقة النظر ثم النطق ثم الكتابة.

4 - مرحلة التعميم وفيها يكون قادراً على التعرف على كلمات جديدة من خلال تشابها لبعض الكلمات التي سبق له تعلمها.

➤ **طريقة أورتون - جلنجهام:**

الأنشطة المبدئية في هذه الطريقة هي تركز على تعلم الطفل نطق أصوات الحروف، مزجها ودمجها، حيث يتعلم المزاوجة بين الحروف ونطقها أو نطق الأصوات المقابلة لها، فهي تُركز أيضاً على أسلوب تعدد الحواس من خلال تنظيم وتصنيف التراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة، والتميز وتعلم التهجئة كما تُركز على النطق. (أحمد السعيد، 2009، ص: 53)

➤ **برامج التدريس الموجه المباشر:**

تُشير الدراسات والبحوث التي أجريت على برامج التدريس الموجه المباشر إلى فعاليتها البالغة بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات القراءة، وتتكون من ستة مستويات تُناسب الصفوف من الأول إلى السادس، ويشتمل كل مستوى على دروس مصممة بعناية على أساس التتابع الهرمي للمهارة، وفقاً للمبادئ الأساسية لعلم النفس السلوكي التي تحتوي على تدريبات

وتعليمات قرائية إعمالاً لمبدأي التكرار والممارسة، فيتم من خلالها تدريب التلاميذ وفقاً لخطوات صغيرة ومخططة يُتابعها المعلم كما يستخدم البرنامج مدخل التراكيب الصوتية كالمزج والدمج السمعي لمساعدتهم على إدماج هذه الأصوات في كلمات. (صلاح عميرة علي، 2005، ص ص: 65 - 68)

وهناك الطريقة اللغوية وطريقة ممارسة خبرة اللغة وطريقة القراءة الفردية، أيضاً طريقة التأثيرات العصبية المبنية على أساس النظرية القائلة بأن التلميذ يستطيع أن يتعلم عند سماع صوته وصوت شخص آخر. (أحمد السعيد، 2009، ص: 53)

2. صعوبات تعلم الكتابة.

2.1 - تعريف صعوبات تعلم الكتابة:

تعددت تعريفات صعوبة الكتابة، وفيما يلي عرض لبعض منها:

2.1.1 - تعريف قاموس علم النفس:

حسب قاموس علم النفس صعوبة الكتابة هي: " اضطراب في تعلم الكتابة يظهر عند الأطفال ذوي الذكاء العادي، وغالباً ما ترجع لتقلصات عضلية مبالغ فيها مرتبطة باضطرابات انفعالية، فتأخذ الكتابة كل الاتجاهات دون احترام السطور فتُصبح غير مقروءة". (Sillamy. N, 1979, P : 85)

2.1.2 - تعريف الباحثين العرب:

- أوضح نبيل عبد الفتاح حافظ: " صعوبة الكتابة بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء، أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة وهي حالة ترتبط باضطراب في وظائف المخ ". (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 110)

- وقد ركزت بالتفصيل حورية باي في تعريفها لصعوبة الكتابة بقولها أنّ: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فهو يتعرف عليها ولكن لا يستطيع تنظيم وترتيب وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة للنسخ، أو كتابة الكلمة من الذاكرة "

وتعتبر أيضاً صعوبة الكتابة " اضطراب في التمثيل الخطي لأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني، والتنسيق بينها فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها، فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجيه المكاني له". (حورية باي، 2002، ص: 86)

- إذ يُعرّفها **محمد كامل**: " هي تلك الصعوبات التي يُواجه فيها التلاميذ أو الأطفال مشكلات متداخلة مثل عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار وتربطها أو مشكلات في الصياغة اللغوية النحوية والصرفية أو رداءة في الخط وتناسقه رسماً إملائياً أو إدراكاً خاطئاً للمسافات بين الحروف والكلمات، مما يجعل إمكانية قراءة ما هو مكتوب أمراً صعباً والذي يترك أثراً بالغاً على تحصيلهم الدراسي ". (محمد كامل، 2006، ص: 51)

- كما اتجهت **منى إبراهيم البودي** إلى أنّ: " صعوبة تعلم الكتابة تظهر من خلال الكتابة غير المنسقة التي تفتقر إلى التنظيم، الضبط والدقة كما تشيع فيها أخطاء الحروف أو زيادتها ". (منى إبراهيم البودي، 2005، ص: 104)

- تعريف **الزيات 1998**: صعوبات الكتابة أو سوء الكتابة هي عسر أو اضطراب الكتابة الذي يعكس اضطراباً في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى. (مصطفى فحي الزيات، 1998، ص : 516)

- ويؤكد **عبد الناصر أنيس** أنّ: " صعوبة الكتابة هي اضطراب في نقل المعلومات البصرية لنشاط حركي ". (عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، 2003، ص: 118)

- كما سُميت أيضاً بقصور التصوير « Dysgraphie » أو عدم الانسجام بين البصر والحركة. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص: 91)

- أما **أسامة محمد البطاينة** فيرى أنّ " صعوبة تعلم الكتابة هي عبارة عن رداءة في الخط وعدم تناسق رسمه إملائياً، يظهر ذلك في الإدراك الخاطئ بين مسافات الحروف والكلمات، مما يجعل إمكانية قراءتها أمراً صعباً ". (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 175)

- ويقصد **جمال مثقال مصطفى القاسم** أنّ صعوبة تعلم الكتابة تُمثل عدم قدرة الفرد على التعرف عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز (الحروف، والحركات) المكتوبة، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من العوامل الجسدية والنفسية كالانتباه، التمييز السمعي البصري وقوة الذاكرة.

فالطفل الذي يُعاني من صعوبة في الكتابة يفقد مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح.

- إضافة لما تمّ ذكره فقد أشار **تيسير مفلح كوافحة** إلى أنّ: " صعوبة الكتابة هي عبارة عن عدم إتقان كتابة الحروف من حيث حجمها وعدم التحكم في المسافات بينها ". (تيسير مفلح كوافحة، 2005، ص: 84)

- كما أشار **كريمان بدير** إلى أنّ: " صعوبة تعلم الكتابة هي عبارة عن تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها، وتباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة ". (كريمان بدير، 2006، ص:

164)

2.1.2 - تعاريف الباحثين الأجانب:

- تعريف مايكل بست **Mayklebust 1965** : هي تلك الصعوبات التي تجعل الطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

- تعريف جونسون **Johnson 1970** : يُشير إلى أنّ صعوبات الكتابة تظهر لدى الأطفال في شكل عدم القدرة أو صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصرياً وبالتالي صعوبة في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة. (محمد كامل، 2006، ص: 53)

- لقد أشار جراهام وهاريس **Graham et Harris 1989** أنّ: " صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في النشاط الخطي أو اضطراب في نمو الكتابة وتظهر عادة بين سنّ السابعة والثامنة من عمر الطفل، إذ تلاحظ تشوهات في الحركة الكتابية وفي سير الخط، وصعوبة في الربط وعدم الانتظام في ترك الفراغات بين الأحرف والكلمات". (عادل توفيق حجات، 1999، ص: 14)

- تعريف ويرهولت **Wearhalt** : صعوبات الكتابة هي تلك المشكلات التي تظهر لدى الأطفال في شكل اضطرابات في: وضع الجسم أثناء الكتابة، حجم الأحرف المكتوبة، التناسق بين شكل الأحرف والكلمات، استقامة الأحرف حيث تكون غير متناسقة، سرعة الطفل في الكتابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998، ص: 72)

- كما يُعرّفها كرمير **Jean Marc Kermer** بأنها: " اضطراب خاص من النوع الحس الحركي، اثر نقص وعدم التحكم الحركي أي اختلال مهارة التحريك الفضائي، إذ تُظهر مشاكل على مستواها، مما يجعل الكتابة والرسالة الكتابية غير مفهومة، فالطفل لا يحترم شكل ومسافات الحروف التي تكون في غالبية الأحيان عكسية، تُطلق عليها تسمية شعبية وهي (كتابة القط)". (Kremer. J, 1994, p p : 19-20)

- تعريف ليرنر **Lurner 1997** : تعرف صعوبات الكتابة بأنها عبارة عن مستوى من الكتابة اليدوية بالغ السوء أو عدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998، ص: 72)

مما سبق ذكره من تعاريف فإنّ صعوبة تعلم الكتابة هي مستوى من الكتابة بالغ السوء، يظهر في التمثيل الرديء للخط واتجاهه وترجع هذه الصعوبة لعدة عوامل منها ما هو مرتبط باضطراب الذاكرة البصرية، واضطراب الإدراك البصري

وقلة الدافعية لدى التلميذ، ومنها ما هو مرتبط بطريقة التدريس الجماعية، وقد ترجع صعوبات الكتابة إلى صعوبة التحكم في العضلات الصغيرة أو الدقيقة والتي تقف أمام قدرة الطفل على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال والصيغ والكلمات، وربما ترجع إلى عدم قدرة الطفل على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة، وبالتالي تتضح تصنيفات أنواع صعوبات تعلم الكتابة التي يتم التطرق إليها في العنصر الموالي.

2. 2 - أنواع صعوبات الكتابة:

هناك عدة تصنيفات يُمكن ذكر بعضها فيما يلي:

2. 2. 1 - التصنيف الأول: تصنيف بيسلاي Beslay 1973: يُميز بيسلاي بين شكلين من عسر الكتابة حسب

القطاع المصاب، ونجد:

➤ عسر الكتابة المتأصل:

الذي يكشف عن عدم قدرة الفرد على التعبير كتابةً، فالعلاقة بين النظام الرمزي والخطوط التي تترجم الأصوات، الكلمات والجمل لا يُمكن أن تتم، ويكون التلميذ عندئذ غير قادر على الكتابة الإملائية للأحرف التي يتوصل مع ذلك إلى تشكيلها ولو برعونة معينة ويستطيع قراءتها.

➤ عسر الكتابة الحركي:

الذي يجد أصله في تنسيق حركي غير مأمون بشكل كاف، فالنظام الرمزي ليس مصاباً، هنا تكون الرعونة مسيطرة وتجعل الكتابة غير مقروءة، هذا الشكل من عسر الكتابة هو الذي نجده عامة عند التلاميذ الذين يُعانون صعوبات في الكتابة، إذ يكتب الطفل ببطء ويرسم الأحرف بلا شكل وغير متساوية، لا يتوصل إلى إتباع السطر فالكتابة غير المقروءة قد تُغيظ المعلمين الذين يُعلقون قيمة على الخط، وهذا يُثبط عزم التلميذ الذي لا يستطيع رغم جهوده تحسين خطه.

فالإمساك بالقلم يكون متشنجاً والقصور الحركي يُجبر الطفل على جعل أصابعه تتقلص أكثر مما يجب، وأحياناً تعرق راحة كفه أو يُصاب بارتجاف بسيط، غالباً ما يضطر التلميذ على إيقاف الكتابة لكي يُريح عضلات يده وحسب قسوة

الحالة قد تُشكل وتيرة الراحة إزعاجاً بسيطاً أو عائقاً، خاصة على مستوى السنة الخامسة ابتدائي عندما تتسارع وتيرة العمل.

2.2.2 - التصنيف الثاني: ويضم:

✓ **صعوبات في المهارات الأولية:** حيث لا يستطيع عدد كبير من الأطفال تطوير مهارات الكتابة اليدوية لعدم إتقانهم عدداً من المهارات الأساسية لتطوير مثل هذه المهارات، وتشتمل المهارات الأولية كل من:

- مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية/ مثل: فوق - تحت...

- إمساك القلم بشكل صحيح، فالكثير من الأطفال لم يُطوّروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كافٍ يُمكنهم من الكتابة لذلك يشعر الأطفال بالإحباط عندما يُحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين، فبعضهم يُمسك بشدة وبعضهم لا يمسك القلم بقوة كافية للكتابة، وبعض الأطفال يُمسكون القلم بقبضة اليد، وبعضهم الآخر يُحاول التحكم باستخدام القلم بكلتا يديه.

- وضع الورقة ووضع الجسم بالشكل المناسب للكتابة: فقد يكون ذلك بسبب ضعف في الأداء الكتابي، فبعض الأطفال يضعون الورقة أمامهم بشكل مائل جداً، وبعضهم لا يضعها في الشكل المناسب تماماً، وفي الغالب تكون الورقة في الوضع الخطأ بسبب وضع الجسم الخاطئ وبعض الأطفال يقترب من الورقة إلى درجة ملامستها.

✓ **صعوبات في تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها:**

كعدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها، كما يُخطئ الأطفال أيضاً في تقدير حجم الشكل فيرسمونه إما صغيراً أو كبيراً جداً.

✓ **صعوبات في إدراك الاتجاه من اليسار إلى اليمين.**

✓ **صعوبات في كتابة الحروف:**

ومن الصعوبات الشائعة في كتابة الحروف، الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً، وكثيراً ما يُخطئ الأطفال في كتابة الحروف التي تنزل عن السطر بالحجم المناسب.

✓ **صعوبة في كتابة الحروف المتصلة مع بعضها:**

حيث يُعاني عدد من الأطفال من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة، فقد تكون المسافة بين الحروف والكلمات كبيرة أحياناً وصغيرة جداً أحياناً أخرى، ويُعاني بعض الأطفال من صعوبة في تذكر شكل الحرف.

✓ صعوبة استخدام اليد اليسرى:

إذ لا بد من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي يُواجهها الذين يكتبون باليد اليسرى، حيث يضع الكثير من هؤلاء التلاميذ أيديهم فوق السطر أثناء الكتابة ليتمكنوا من مشاهدة ما يكتبون، وينتج عن هذه المشكلة ميل الورقة لتناسب وضع الجسم عند الكتابة، كما أنّ هؤلاء الأفراد يُواجهون مشكلة في إمالة الكتابة بسبب الاتجاه الذي يكتبون فيه الحروف.

2. 3- التصنيف الثالث: ويشمل:

✓ **صعوبات خاصة برسم الحروف والكلمات:** يُعاني العديد من الأطفال ذوي صعوبات الكتابة من عدم إتقان بعض المهارات الأساسية للكتابة اليدوية كإدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية...

ويبرز من هذه الصعوبات رسم الحروف رسماً صحيحاً، فقد يرسم بعض الأطفال الحروف بزيادة أو نقصان كأن يزيد عليها نقطة أو ينقص منها، أو أن يكون حجم الحرف كبيراً جداً أو أصغر مما هو مطلوب، كما يبرز من هذه الصعوبات صعوبة كتابة الحروف متصلة، وتبدو هذه الصعوبة عند الأفراد بصورة ضعف في قدرة الفرد على رسم الحروف الهجائية متصلة أو منفصلة رسماً صحيحاً وفق السمات المميزة لها، والتي يسهل من خلالها على القارئ التعرف عليها وقراءتها، ويرتبط برسم الحروف رسم الكلمات المتكونة من هذه الحروف والمقاطع الصوتية، مما يحول دون قراءتها رغم سلامة التهجئة، فهي من حيث الرسم الإملائي صحيحة لكنها فاقدة لسلامة الخصائص المميزة للحروف مما يمنع القارئ من التعرف عليها، كأن يكتب التلميذ حرف (ر) على صورة حرف (د) أو العكس، والتي تعود لضعف تنسيق المسافات بين الحروف فقد تكون كبيرة جداً أو صغيرة جداً، في حين يُواجه بعض الأطفال صعوبة في استخدام اليد اليمنى ليستخدم بدلاً منها اليد اليسرى، والتي يُعدها البعض مشكلة إذا كانت هذه اليد مما يُفضله، إلا أنه يُواجه هؤلاء الأطفال مشكلات أخرى. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 160)

✓ **صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة:** وهي صعوبة تنظيمية لا يكون الفرد معها قادراً على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة مع ترك مسافة مناسبة بين الحروف والكلمات، مما يسهل عملية القراءة على القارئ وترجع هذه الصعوبة إلى مشاكل في إدراك العلاقات المكانية والتي تنتج عن إدراك بصري خاطئ.

✓ **صعوبات إنقراطية الكتابة:** وهي صعوبة في قراءة التعبير الكتابي للفرد والتي تعود إلى رسم الكلمات والحروف فإذا كانت مرسومة بصورة سليمة وصحيحة فهي قابلة للقراءة، وإذا كانت غير ذلك فيُقصد بها الكتابة غير المترابطة من

حيث المعنى، فهي لا تؤدي إلى المعنى المراد في ذهن الفرد، كأن يكتب الطفل الجملة التالية: (المدرسة إلى الولد رجع)، فهي جملة قابلة للقراءة من حيث الرسم الكتابي لكنها غير مقروءة أي غير مفهومة من حيث المعنى المراد منها كونها غير مترابطة التركيب اللغوي. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 165)

وغالباً ما يواجه الأطفال ذوي الصعوبات الكتابية مشكلات في التعبير الكتابي عن أفكارهم أو مشكلات في استخدام القواعد النحوية والصرفية، والمفردات أو عدم إتقان أساسيات عملية الكتابة، فلا يستطيع هؤلاء التلاميذ التعبير عن أفكارهم كتابةً لأنّ خبراتهم محدودة أو غير مناسبة، لذلك ينبغي تدريب مثل هؤلاء التلاميذ على التعبير عن أنفسهم بصورة شفوية حتى يتمكنوا من اكتساب الخبرات الكافية التي تُساعدهم عند الكتابة.

في حين يواجه البعض من هؤلاء التلاميذ صعوبة في تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون كتابتهم غير منظمة وغير مرتبة، لذلك فإنهم بحاجة إلى تدريب ربط الأفكار من خلال تعريفهم بالعلاقات القائمة بين الأفكار والجمل، كما يواجه بعض هؤلاء الأطفال صعوبات في استخدام قواعد اللغة عند الكتابة، لذلك تبرز لديهم العديد من الأخطاء النحوية التي تُشوّه المعنى المراد.

ولنقص المفردات دوره هو الآخر في مشكلات الكتابة إذ يحتاج الفرد عند التعبير عن أفكاره مخزوناً كافياً من الكلمات التي ينبغي استخدامها عند الكتابة لذلك ستكون كتابتهم محدودة ومعانيهم ناقصة، ويواجه البعض الآخر منهم مشكلات في آليات الكتابة مثل استخدام علامات الترقيم التي تُعطي النص الكتابي صورة جميلة من خلال الفواصل، علامات الاستفهام أو التعجب...، وتُعزى هذه الصعوبة عند الأطفال لكون هذه العلامات رموزاً وأنهم يُعانون من صعوبات في استخدام الرموز، التي تكفي بالتركيز على دقة استعمال القواعد دون الاهتمام بوظائف التراكيب والقواعد اللغوية. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 162)

2. 4 - تصنيفات أخرى:

إنّ صعوبة الكتابة مشكل في اللغة المكتوبة، يُصيب الحركة الخطية والجانب الشكلي للكتابة، إذ يُمكن تصنيفها كذلك حسب منشئها لأنواع التالية، وهي:

➤ صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في التنظيم الحركي:

وبصحب الخلل في التنظيم الحركي ببله حركي (*débilité motrice*) المصابين هم أطفال سيئي التوجه، وغالبيتهم يُعاني من إصابة في جهازه العصبي.

➤ صعوبة الكتابة الراجعة لخلل في تنظيم الحركة والفضاء:

ويقع الخلل في الحركة المحققة للكتابة، وفي تنظيم الفضاء، إذ يصحب عادة بمشاكل في تمثيل واستعمال الجسم، مع مشاكل في التوجه والبنية المكانية.

➤ صعوبة الكتابة الراجعة لمشكل في التعبير الخطي للغة:

تُمثل مشاكل في النشاط الخطي الحركي، ولها علاقة بتأخر اللغة، وعسر القراءة. (Carbonnel. s, Gillet.p, Martoeys.m, Valdois.s, 1996, pp :246-247)

كما أنّ من مؤشرات صعوبات تعلم الكتابة التي تتم الإشارة إليها في مجمل التعاريف نجد: تشوه في شكل الحروف أو تباعد حجمها، تباعد المسافات بين الكلمات مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة، وعدم التنظيم، الضبط والدقة، وتظهر كذلك في أخطاء أو زيادة حروف مع الإدراك الخاطئ للمسافات بين الحروف والكلمات مما يجعل إمكانية قراءتها أمراً صعباً، وهذه المؤشرات والأعراض والمظاهر سيتم تناولها في العنصر اللاحق.

2.3 - مظاهر وأعراض صعوبات الكتابة:

تظهر صعوبة الكتابة لدى التلميذ بوضوح في طريقة كتابته، وتُشير آن **Anne 1991** أنّ صعوبة الكتابة تظهر عند الطفل من خلال إمساك القلم بطريقة غير صحيحة لا تُحقق المرونة أثناء الكتابة، وتكون الأصابع تقترب بشدة من القلم، ووضع الورقة بطريقة غير مناسبة، والجلوس بطريقة غير مريحة مع الاقتراب أو الابتعاد كثيراً بالرأس عن الورقة، والضغط على القلم بقوة أو بوهن شديد. (عبد الناصر أنيس، 2003، ص: 120)

نلاحظ أيضاً أنّ عيونهم تقترب من الورقة بحيث تكون قريبة جداً من الصفحة عند الكتابة، وممسك القلم بطريقة غير صحيحة. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 168)

كما تظهر صعوبات الكتابة في أشكال متعددة منها:

- يعكس الطفل الحروف والأعداد بحيث تكون كما تبدو له المرأة، فالحرف "خ" مثلاً والرقم "3" قد يكتبهما بشكل معكوس، وأحياناً قد يقوم بكتابة المقاطع، الكلمات والجمل بأكملها معكوسة من اليسار إلى اليمين فتكون كما تبدو في المرأة.

- يخلط في الاتجاهات فهو قد يبدأ كتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلاً من كتابتها كالمعتاد من اليمين، والفرق هنا عمّا سبق أنّ الكلمات تبدو صحيحة بعد كتابتها ولا تبدو معكوسة كالسابق.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، فكلمة "ربيع" قد يكتبها "ربيع" وأحياناً قد يعكس ترتيب الأحرف فيكتب كلمة "دار" ، "راد".
- يخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة "باب" ولكنه يكتبها "ناب".
- يحذف بعض الحروف من الكلمات أو كلمة من الجملة.
- يضيف حرف غير ضروري إلى الكلمة، أو إضافة كلمة غير ضرورية إلى الجملة.
- يبدل حرف في الكلمة بحرف آخر مثلاً (غ - ع) أ (ب - ت).
- قد يجد الطفل صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة.
- وأخيراً فإنّ خط الطفل عادةً ما يكون رديئاً بحيث تصعب قراءته. (عمر محمد خطاب، 2006، ص: 69 - 70)

أما فيما يخص أخطاء الكتابة:

- فقد أشار كل من عبد الناصر أنيس (2003)، ومحمد الظاهر قحطان (2004) إلى مظاهر صعوبات الكتابة الآتية:
- تشويه أشكال الحروف.
 - عدم تناسب أحجام الحروف.
 - عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات.
 - ميل الكتابة على السطور.
 - حذف التّقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة.
 - إضافة بعض الحروف مما يُغيّر شكل أو معنى الكلمة. (عبد الناصر أنيس، 2003، ص: 120)
 - كما تكون الجمل المكتوبة من قبل الطفل تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة، وعدم تنظيمها في فقرات، حيث يتم نقل الكلمات بصورة خاطئة من السبورة، وعكس الأرقام والحروف عند الكتابة، وصعوبة في التعرف على اليسار واليمين.

ومن جانب آخر تُشير رجينا **Ragena 1999** أنَّ مظاهر صعوبة الكتابة عند الطفل تتمثل في أنَّ المسافات غير مناسبة بين الكلمات، عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها أو إهمالها، أحجام غير مناسبة للأحرف، سوء استخدام الأسطر، والهوامش، انخفاض سرعة الكتابة، والإفراط في استخدام המחاة. (محمد علي كامل، 2003، ص: 57)

بالإضافة لما سبق يظهر على الطفل الذي يُعاني من صعوبة الكتابة الخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة في الكتابة، بسبب عدم قدرته على التفريق بينها، وتتم كتابة الأحرف والكلمات حسب نطقها لا حسب ما تمّ تعلمه، إضافةً لاضطراب في تحدي الاتجاه أي صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار. (مصطفى حجازي، 2006، ص: 278)

كما يُلاحظ على أوراقهم الدراسية ودفاترهم متخمة بالعديد من أخطاء التهجي، الإملاء والتراكيب اللغوية، وسوء استخدام علامات الترقيم، وكتابتهم غير واضحة، وغير منظمة، تفتقر إلى التنظيم والضبط. (محمد علي كامل، 2003، ص: 57)

بالإضافة إلى الافتقار للتنظيم والضبط وحذف بعض حروف الكلمات في بداية الكلمة أو نهايتها، إضافة بعض الكلمات التي لا ترتبط بموضوع الكتابة. (مصطفى فحي الزيات، 1998، ص: 492)

يؤكد ما سبق أسامة محمد البطاينة في ذكر الخصائص التي تُميّز الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة حيث يكون النسخ لديهم بصور غير دقيقة، والحاجة إلى وقت طويل لإكمال العمل الكتابي، وكتابة الحروف المتصلة بصورة منفصلة، وارتكاب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة مع صعوبة في تذكر الكلمات، وأخطاء في وضع علامات الترقيم. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 168)

إضافة لما سبق يظهر على التلاميذ الذين يُعانون من صعوبة الكتابة الجلوس غير المناسب ومسك القلم بشكل غير صحيح، وعكس كتابة الحروف والكلمات، والخلط في اتجاه الكتابة، وأخطاء في ترتيب الأحرف والكلمات، والخلط بين الأحرف المتشابهة شكلاً، والخلط بين رسم الحرف في بداية الكلمة، وسطها أو نهايتها، وصعوبة في الالتزام بالكتابة على نفس السطر، مع رداءة الخط بحيث تصعب قراءته. (عادل توفيق حجات، 1999، ص: 6)

لقد أجرى أندرسون **Anderson 1982** دراسة هدفت إلى قياس الفروق بين الطلبة الذين يُعانون من صعوبات التعلم والطلبة العاديين، والفروق بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم، فيما يتعلق بالشكل العام للقصص التي يقومون بكتابتها، من حيث الفراغات بين الكلمات والحروف، الالتزام بالسطر والاهتمام بالنظافة، ترتيب الكتابة والاستخدام المناسب لعلامات الترقيم، والالتزام بقواعد الكتابة الصحيحة كالفرغ قبل بداية الفقرة، والحروف الكبيرة والصغيرة، بالإضافة إلى الفروق في التركيب المنطقي لعناصر القصص التي يقومون بكتابتها.

حيث تكوّنت عينة الدراسة من 88 طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، و 124 طالباً وطالبة من العاديين، في الصفوف من الثالث إلى السادس، وقد أظهرت النتائج أنّ هناك فروقاً دالة بين المجموعتين في استخدام علامات الترقيم، حيث أخطأ الطلبة ذوي صعوبات التعلم في معظم العلامات، كما أنّ أكثر قصصهم كانت عبارة عن فقرة واحدة، ولم يُراعوا فصل الأفكار عن بعضها، ولم يُراعوا أيضاً شروط كتابة الحروف الكبيرة والصغيرة في السياق وقصصهم كانت مفككة غير مترابطة، ولم تكن البداية والنهاية واضحة بشكل مناسب، وفيها خلط في التسلسل الزمني للأحداث. (عادل توفيق حجات، 1999، ص: 21)

أما قصص الطلبة العاديين فكانت أطول وأكثر تنظيماً، تخلو من الأخطاء في علامات الترقيم، والأحرف الكبيرة والصغيرة والتسلسل الزمني صحيح مع فصل الأفكار بفقرات واضحة، مع حسن الترتيب وجودة الخط، أما بالنسبة للفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم فكانت لصالح الإناث في معظم الخصائص. (عادل توفيق حجات، 1999، ص: 21)

إذ يُمكن إجمال أبرز مظاهر صعوبة الكتابة كالآتي:

* عدم إتقان شكل الحرف وحجمه.

* عدم التحكم في المسافة بين الحروف وعدم انتظامها بين الكلمات.

* الأخطاء في التهجئة.

* الأخطاء الإملائية.

* الأخطاء في المعنى، النحو كالزيادة والنقصان في شكل الحروف (إضافة نقطة أو حذفها).

* عدم التمكن من مسك القلم بشكل صحيح.

* حذف أو إضافة الحروف أو الكلمات مع عكس أو إبدال الحروف.

* عدم إتقان مهارة إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية.

* عدم وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة (وضع خطأ، مائل، وملامسة الورقة).

* عدم التمكن من تقليد الكتابة ونقلها.

* لم يُطوّروا قدرة التحكم في العضلات الدقيقة بشكل يُمكنهم الكتابة.

* عدم قدرة التعامل اليدوي مع الأشياء المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.

* عدم القدرة على رسم الأشكال الهندسية بالرغم من مشاهدتها. (تيسير مفلح كوافحة، 2003، ص: 92)

* عكس كتابة الحروف بحيث تكون كما تبدو في المرآة وعكس كتابة الكلمات والجمل.

* الخلط في الاتجاهات، فهو قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدل من كتابتها من اليمين.

* ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة مثلاً (راد < دار)

* الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة فقد يرى كلمة (خاف على أنها جاف).

* صعوبة الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.

* إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

* عدم استخدام علامات الترقيم.

* كتابة الحروف المنطوقة وإهمال الحروف غير المنطوقة مثل (اللام الشمسية و واو الجماعة). (جمال مثقال مصطفى القاسم،

2000)

إضافة إلى ملامح أخرى، وهي:

- أوراق هؤلاء التلاميذ وكراساتهم مليئة بالأخطاء في القواعد وتشابه الحروف.
- يغلب على كتاباتهم عدم التنسيق، فهي تفتقر إلى التنظيم والضبط بدقة، وتشيع فيها الأخطاء.
- تكشف كتاباتهم عن صعوبة في إنتاج الأفكار والتعبير الصائب عنها، فجملهم قصيرة ومفككة، غير مرتبطة في سياق فكري منظم. (منى إبراهيم اللبودي، 2005، ص: 107)

2. 4 - العوامل المسببة في ظهور صعوبة تعلم الكتابة:

من خلال دراسات مسحية تناولت ما يزيد عن 2500 تلميذ للبحث عن العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، فُوجد أنها يُمكن أن تتمايز في ثلاث مجموعات من العوامل، هي: مجموعة متعلقة بالطالب في حد ذاته، مجموعة العوامل المرتبطة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه، مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية.

2.4.1- مجموعة العوامل المتعلقة بالطالب: وتُعرف بالعوامل الفردية الذاتية الداخلية وتشمل:

♦ **العوامل المعرفية العقلية:** التي تُشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، استعداداته العقلية وخلفيته أو بنيته المعرفية، وكفاءة وفاعلية عملياته المعرفية من: انتباه، إدراك، ذاكرة بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه، وقد اتفقت العديد من الدراسات على أنّ الطلاب ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة بصفة خاصة يفتقرون إلى القدرات النوعية التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية وإدراك العلاقات المكانية.

وهم يُعانون من القصور الوظيفي في النظام المركزي لتجهيز ومعالجة المعلومات، وفي الوظائف النوعية المتعلقة بالإدراك والحركة. (مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص: 944)

حيث تُشير الدراسات والبحوث المتعددة إلى أنّ التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى القدرة على تعميم الإستراتيجيات المتعلقة بحلّ المشكلات في المواقف والمشكلات الجديدة، وأنهم يميلون إلى استخدام إستراتيجيات وأساليب عشوائية في كتاباتهم مع ضعف الاهتمام الواضح بما يكتبون. والتي تشمل بدورها ما يلي:

➤ اضطرابات الضبط الحركي:

تتطلب الكتابة من الطفل مهارة حركية متناسقة في حركة اليد، والأصابع بما يتوافق مع القدرة على التحكم في ضبط حركة العين مع حركة اليد، هذه المهارة ضرورية لعمليات النسخ، التتبع، وكتابة الحروف والكلمات، فأى خلل أو ضعف فيها يؤدي إلى صعوبة في تعلم الكتابة، وهو العجز في ضبط وضع الجسم والتحكم في وضع الرأس، الذراعين، اليدين والأصابع، يؤثر هذا سلباً في تعلم أداء الأنشطة الحركية اللازمة لنسخ الحروف والكلمات وكتابتها وتبعتها، فضلاً عن كونه يُعطل مهارات نقل النماذج المطلوب كتابتها، كل ذلك ناتج عن عجز أو تلف في وظائف المخ المسؤولة عن الحركة، والخاصة بالحاسة اللمسية لدرجة أنّ الطفل قد يستطيع التعرف على الكلمة أو الحرف أو العدد أو الشكل وقراءته إلاّ أنه لا يستطيع كتابته. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 111)

ويعود اضطراب الضبط الحركي إلى عجز في وظيفة الدماغ بسبب عجز الكتابة (**Dysgraphie**) فقد أوضح مايكلبست 1965 Mayklobust أنّ بعض الأطفال قادرين على معرفة الكلمة التي يرغبون بكتابتها، وهم قادرون على نطقها، وتحديدتها عند مشاهدتها لكنهم غير قادرين على إنتاج التّشاطات الحركية اللازمة في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة لأنهم غير قادرين على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وقد رأى العديد من الباحثين والمتخصصين أنّ صعوبات الكتابة والتعبير الكتابية ترجع إلى خلل وظيفي في نظام التّشاط العقلي المعرفي للدماغ، والنظام

البصري العصبي الحركي، حيث يؤدي هذا الخلل الوظيفي إلى عدم القدرة على ترجمة الأنشطة العقلية المعرفية إلى حركات كتابية للحروف، المقاطع والكلمات. (Tajan. A, 1982, pp : 73-83)

➤ اضطراب الإدراك البصري:

تعلم الطفل مهارة الكتابة يتطلب منه أن يُميّز بصرياً بين الأشكال، الحروف، الكلمات والاتجاهات (يمين – يسار)، والتمييز بين الخط الأفقي والعمودي، ومطابقة أشكال الحروف والكلمات بنماذجها، فإن لم تتوفر لدى الطفل مهارات الإدراك البصري هذا ما يؤدي به إلى صعوبة في تعلم الكتابة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 165)

كما تتطلب عملية تعلم الكتابة من الطفل معرفة السمات الخاصة المميزة للحروف والكلمات بصرياً، ومعرفة حدودها، أشكالها، وإعادة إنتاجها من الذاكرة مرة أخرى، وفي العادة يُعاني الأطفال الذين يُظهرون صعوبات في تمييز الحروف والكلمات بصرياً من صعوبة في إعادة إنتاجها أو كتابتها بصورة دقيقة.

ولقد ذكر كيفارت Kephart أنّ العجز في إدراك العلاقات المكانية – البصرية كالتمييز بين اليمين واليسار يرتبط بالعجز في مهارة الكتابة. (Tajan. A, 1982, pp : 73-83)

حيث يُعرّف اضطراب الإدراك البصري بصعوبة التمييز بين الأشكال، الحروف والأعداد وهذا ما يؤثر تأثير كبير في استنتاج الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة التمييز بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص: 244)

أما نبيل عبد الفتاح حافظ فيرى أنّ اضطراب الإدراك البصري يتمثل في عدم قدرة الطفل التمييز بين الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد، ومن مظاهره عدم تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرئيسي (العمودي) من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها، وكل هذا يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 111)

كما يقصد أسامة محمد البطاينة بصعوبة الإدراك البصري عدم قدرة الطفل على التمييز بين مجموعة من الأشكال من حيث أوجه الشبه والاختلاف، في ألوانها، أحجامها، عمقها، مساحتها وموقعها، كل هذه الأمور تُساعده على تعلم القراءة والكتابة.

ففي الحروف يكون التفريق أو التمييز بين الحروف المتشابهة مثلاً (ب – ت – ن)، (ع – غ) وحتى الأعداد (6 – 9)، (3 – 8) وترتبط هذه القدرة باختبارات إدراك التفاعل الدقيقة، ويُقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من

بين مجموعة من الأشكال المتماثلة، مثل إعطاء الطفل مجموعة من الحروف ويُطلب منه استخراج الحرف "ص" من بين المجموعة (ض - ر - ز - ص - ط - ف - ت - ق - ث - ع - غ). (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 113)

وقد سُمّيت الصعوبات الكتابية بالقصور التصوري و المعروف بعدم الانسجام بين البصر والحركة والتي تُؤدي إلى اضطرابات تحديد الاتجاه. (راضي الوقفي، 1996، ص: 83)

وأضاف سامي محمد ملحم أنّ اضطراب الإدراك البصري هو عدم قدرة الفرد على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر وقد يكون غير قادر على تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم، الشكل، المسافة والعمق، وغير ذلك من الظواهر والأحداث والأشياء التي تُشكل للطفل صعوبة في التعلم خاصة التي ترتبط باستخدام الكلمات، الحروف والأعداد في القراءة والكتابة والحساب. (سامي محمد ملحم، 2002، ص: 228)

● من استراتيجيات علاج اضطرابات الإدراك البصري:

تعليم الطفل التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال، الحروف والأعداد وغيرها من مثيرات وذلك لتحسين التمييز البصري لديهم من خلال تحفيزهم على تعلم أوجه الشبه والاختلاف، فالطفل من خلال هذه التمرينات يبدأ في التحسن تدريجياً ويُتميّز بين المتشابه والمختلف. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 173)

➤ اضطرابات الذاكرة البصرية:

تعدّ سلامة الذاكرة البصرية أيضاً من بين شروط إعداد التلاميذ لتعلم الكتابة، فاضطرابها يعيق اكتساب مهارة الكتابة مما ينتج عنه صعوبة تعلمها.

حيث يُعرّفها أسامة محمد البطاينة بأنها صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يُمكن ملاحظته عندما يُحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي يتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يُدعى بفقدان الذاكرة البصرية. (أسامة محمد البطاينة، 2005، ص: 159)

فالأطفال الذين يُعانون من صعوبات في الكتابة هم في العادة يتمتعون بحاسة بصر سليمة كما هو الحال لدى الأطفال العاديين، فهم يُبصرون جيداً لكنهم يفشلون في تذكر ما يتم مشاهدته بصرياً لضعف في ذاكرتهم البصرية فهم يُواجهون صعوبة في استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة والذي يُمكن ملاحظته عندما يُحاول الطفل تشكيل سلسلة الحروف التي سيتم تذكرها، فعدم قدرة الطفل على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية يُدعى بضعف الذاكرة البصرية أو فقدانها. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 158-159)

وقد يرجع ذلك إلى رسوخ وعدم تغير عادة استخدام التخيل والتصور التي غالباً ما تشيع في الطفولة المبكرة حيث يكثر استخدام الخيال واللعب الإيهامي بمعرفة الطفل حين يعجز عن الإلمام بالواقع ومعرفته، وهذا يؤدي إلى صعوبة في تشكيل وكتابة الحروف والأعداد.

ويرى نبيل عبد الفتاح حافظ أنّ اضطراب الذاكرة البصرية هو صعوبة في تذكر أشكال الحروف والكلمات والتعرف عليها بصرياً رغم أنّ بصره سليم، ويُسمى هذا باضطراب الذاكرة البصرية، هذه الأخيرة التي تؤدي بدورها إلى صعوبة تشكيل وكتابة الحروف والأعداد والكلمات. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000: ص: 111)

كما يرى محمد سامي ملحم بأنها عدم القدرة على استرجاع أو تمييز أو إعادة تكوين مواد سبق عرضها أو التعرض لها بصرياً. (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 337)

ويضيف أنور الشرقاوي بأنّ اضطرابات الذاكرة البصرية تظهر في عدم القدرة على تذكر تركيب الأشكال وموضعها واتجاهاتها. (أنور محمد الشرقاوي، 1992، ص: 151)

إذن اضطراب الذاكرة البصرية هو صعوبة تذكر الطفل الأشكال والحروف والكلمات والتعرف عليها بصرياً رغم سلامة بصره، تظهر في صعوبات استرجاع سلاسل الأشكال والكلمات التي تُقدم له من خلال إضافة أو حذف بعضها.

➤ استخدام اليد اليسرى:

إنّ تفضيل استخدام اليد في النشاطات خاصة الكتابة لا يثبت إلا في عمر 8 - 9 سنوات، ومن ثمة نجد الطفل يُطوّر تدريجياً استخدامه لليد اليمنى أو اليسرى، أو لكلا اليدين وهي من الحالات النادرة جداً حوالي 1 % ويُلاحظ أنّ غالبية الأطفال (حوالي 90 % يُفضلون ويستعملون اليد اليمنى)، وما بين 8 - 9 % يفضلون ويستعملون اليد اليسرى، بينما من يُفضلون اليدين لا تتعدى نسبتهم 1 - 2 % .

فإذا كان الطفل يستخدم كلتا اليدين فإنه يُفضّل توجيهه نحو استخدام اليد اليمنى لأنّ هذا هو الوضع الشائع الأعم الأغلب سواء في أنشطة الدراسة أو الحياة أو العمل.

أما إذا كان يُفضل استخدام يده اليسرى فلا يُنصح بمحاولة العمل على تغيير يده المفضلة لأنه يُقال أنّ هذا له أساس في عمل النصفين الكرويين في المخ، ومن ثمة فمحاولة التغيير قد تجعله يتجه ضدّ مقتضيات تركيبه الفيزيولوجي، وهذا غالباً ما يؤدي في نشاط الكتابة اليدوية إلى إعاقة نموّها عن طريق عكسه للحروف والأعداد التي يكتبها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 1998، ص: 73)

كما أنّ فشل عملية التدريس في مساعدة الطفل الذي يستخدم يده اليسرى على تصحيح كتابته في مراحل مبكرة له دور في ظهور صعوبة تعلم الكتابة، فالأطفال الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة ويتم تعويدهم وتدريبهم على استخدام اليد اليمنى، وُجد أنهم يعكسون الأعداد والحروف.

➤ اضطراب الأبراكسيا: هي ذات أصل عصبي عضلي أو نفسي حركي، وهناك نوعان من الأبراكسيا:

- أبراكسيا التحقيق الحركي: تتصف بعدم القدرة على الربط بين الحركات، ويكون إنجازها بطيء، وسيء التوجه.
- أبراكسيا بنائية: حيث يعرف الطفل الشكل الهندسي أو الرمز الخطي، لكنه لا يتمكن من نقله، ويصحب هذا النوع غالباً بقنوزيا في الأصابع، فالطفل الأبراكسي يعرف جيداً ما يجب أن يفعله، ولا يُعاني من نقص حركي يمنعه، لكنه لا يتمكن من تحقيق الحركة المطلوبة، ويقع المشكل في ربط مجموع الحركات مع القدرات المطلوبة، لأنّ التصور المسبق لهذا الفعل مصاب في مساره الفضائي والزمني ككل.

➤ اضطراب الصورة الجسدية:

يجب أن يتمتع الطفل بصورة جسدية واضحة غير مجزأة عن نفسه لأنها قاعدة اكتساب الكتابة، كما أنّ مفهوم الفضاء لا يُمكن فصله عن الصورة الجسدية فهما ينموان بالتوازي، إذ يبني الطفل فضاءه خلال وضع الأشياء في أماكنها بالنسبة له (أي هو المركز)، ف'ذا كانت صورة جسده مختلفة لا يُمكن أن يتحكم في كتابته.

➤ اضطراب الجانية:

لا يكف امتلاك صورة جسدية دقيقة لاكتساب الكتابة فعلى الطفل أن يعرف اليمين واليسار على نفسه وعلى الآخرين، مما يُكسبه مفهوم الجانية، كما أنّ الصورة الجسدية والجانية ينموان معاً، فتؤدي معرفة الجيد إلى استعمال جيد للجسم، فيسقط الطفل جسمه على المحيط ويستعمل سيطرة إدراكية حركية جيدة إذ نجد أنّ الجانية تُكتسب قبل سنّ السابعة. (Tajan. A, 1982, pp : 73-83)

➤ اضطراب البنية الفضائية:

يحدث بناء الفضاء عند الطفل عن طريق وضع علاقة مع الأشياء في البداية تكون علاقة عامة (الجوار، الانفصال، والاحتواء) وبفضل العمليات الفضائية وتنظيمها يصل الطفل إلى ربط كامل للعلاقات ثمّ يفهمها، فالورقة البيضاء فضاء يحتوي على الأعلى والأسفل، اليمين واليسار، وإذا لم يتحكم الطفل في الفضاء نجد القلب من الأعلى إلى الأسفل ومن اليسار إلى اليمين، ونجد تقطيع الحروف مع فضاء غير متساوي بين الكلمات والسطور، وتكون هذه الأخيرة غير منتظمة إما صاعدة أو نازلة.

➤ اضطراب التمثيل:

يُصنف هذا الاضطراب ضمن الاضطرابات الرمزية، ونجدها خاصة عند المصابين بعسر القراءة، ويرى أرتون Orton 1982 أنّ المصابين بعسر الكتابة يخلطون بين الحروف المتناظرة والبسيطة القراءة، وتكون الكتابة بشكل عكسي (على المرآة) وهي ظاهرة راجعة لاضطراب سيطرة الجانبية. (Tajan. A, 1982, pp : 73-83)

◆ العوامل النفسية العصبية:

تُشير الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى أنّ حدوث أي خلل أو قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل الذي يُعاني من صعوبات التعلم ينعكس تماماً على سلوكه حيث يؤدي إلى خلل أو قصور أو اضطراب في الوظائف المعرفية، الإدراكية، اللغوية والأكاديمية، والمهارات السلوكية منها مهارات الكتابة. (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 310)

➤ اضطراب السيطرة الدماغية:

يستعمل الطفل قبل سنّ السابعة كلتا يديه اليمنى واليسرى دون تفضيل لكن جانبيته تُكتسب في سن السابعة حيث يختار الطفل اليد المسيطرة مع الرجل والعين، لكن رغم هذا نجد يساريين وهم في الواقع يمينيين والعكس صحيح، أسباب هذه الظاهرة عديدة منها تقليد أخ أو صديق أو تقليد الرّاشد أو الأستاذ الجالس بمقابل الطفل وهو يكتب، ومن أهم أسباب هذه الظاهرة نجد إجبار الوالدين الطفل اليساري على الكتابة باليمنى، وتتميز هذه الفئة بالبطء وبمحركات صعبة التحقيق.

➤ اضطرابات سلوكية:

يُشكل أصحاب الاضطرابات السلوكية الفئة الأقل عدداً في صعوبة الكتابة، يتميز خطهم باضطرابات نوعية، ترجع لصراعات عميقة، أو هي ردّ فعل على وضعيات صدمية عابرة. (Tajan. A, 1982, pp : 73-83)

◆ العوامل الانفعالية الدافعية:

➤ نقص الدافعية:

تؤثر الدافعية بشكل عام في الجوانب الأكاديمية ومن بينها الكتابة وقد يكون هذا راجع لسبب ذاتي متعلق بالفرد، كأن يكون الطفل من النوع الخامل قليل النشاط ولا يسعى إلى التعلم بجدية، وقد يرجع لشخصيته باتسامه بالشعور

الفاتر وعدم الغضب إذ لا يطلب مساعدة من الآخرين كالمعلم أو الزملاء، وقد يكون نتيجة عوامل خارجية تؤدي إلى تدني دافعية الطفل من بينها الأساليب الوالدية في التربية . (قحطان محمد الظاهر، 2004، ص: 245)

حيث أشارت الدراسات والبحوث إلى أنّ اضطراب الجهاز العصبي المركزي وبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلم يترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو الطفل مكتئباً ومحبطاً، ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس التحصيلي القائم على استخدام الكتابة والتعبير الكتابي، كما لوحظ على الطفل الغياب المتكرر من حصص التعبير الكتابي والإملاء، وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر الكامن أو الصريح.

كما يفتقر هؤلاء الأطفال إلى القدرة على التأزر الحس حركي، واستخدام اليد والأصابع وإدراك المسافات والعلاقات المكانية بين الحروف والرموز والكلمات.

2.4.2 - مجموعة العوامل المتعلقة بنمط التعليم وبرامجه وأنشطته:

➤ طرق التدريس السيئة والخاطئة: ويدخل في ذلك:

- التدريس الجماعي لا الفردي الذي لا يُراعي قدرات وميول وظروف التلاميذ الخاصة.
- التدريس القهري وبالتالي غياب الحوافز للتلميذ لزيادة الرغبة في تعلم مهارات الكتابة.
- الانتقال من أسلوب لآخر في تدريس الكتابة (مثل الانتقال من كتابة الحروف المنفصلة إلى كتابة الحروف المتصلة) دون مبرر بعد أن يكون التلميذ قد اعتاد الأسلوب الأول.
- الاقتصار على متابعة كتابة التلميذ في حصص الخط وحدها دون الإملاء والتطبيق والتعبير وغيره. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 112)
- إضافة إلى عدم ممارسة الطفل في سن مبكر للخط، ويشمل: مسك القلم وأثر استخدامه على الورقة (الخريشة في السنة الأولى من عمر الطفل). (حورية باي، 2002: 86)

فعلى الرغم من أنّ العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرس، إلا أنّ الدراسات والبحوث تُشير إلى أنّ دور المدرس وعملية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم التلميذ.

فنوعية التدريس وفعاليته يُتيحان الفرصة للتلاميذ للاستغراق في الأنشطة الأكبر وقت ممكن، وقد لاحظ العديد من الباحثين أنّ ما يصدر من المدرسين من سلوكيات يُثير الفوضى في القسم الدراسي ويرتبط على نحو سالب بالتحصيل الدراسي. (مصطفى فتحي الزيات، 1998، ص: 496)

2.4.3 - مجموعة العوامل الأسرية والاجتماعية (البيئية):

يرى المتخصصون في صعوبات التعلم أنّ صعوبة تعلم الكتابة لا تتناول بمعزل عن العوامل الأسرية، والمتمثلة في:

➤ اختفاء دور الأسرة في متابعة الطفل:

حيث أنّ الكتابة مهارة تتطلب التدريب المستمر والمتابعة الدائمة، ولا شك أنّ وقت الحصة الدراسية لا يكفي للتدريب على الكتابة الصحيحة لذا وجب استكمالها بدور الأسرة المتمثل في متابعة نمو قدرة الإتيان لدى الطفل، لذلك فإنّ تحسين الكتابة اليدوية أو الفشل والإهمال غالباً ما يؤدي إلى صعوبة الكتابة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص:

(170)

كما يُلاحظ العديد من المربون أنّ صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد، إذ يتعين ألاّ يقتصر تناول هذه الصعوبات على النواحي الأكاديمية بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية.

وقد لقيت هذه العوامل اهتماماً مطرداً ومتزايداً في العقود الأخيرة من هذا القرن، من بينها الدراسة التي قام بها كل من

أوين آدمس، فوريسست ستول، وفيشر 1971 Owen Adams, Forrest Stol et Fisher

وهي دراسة مسحية مقارنة بين أحكام آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم وغير من آباء الأطفال العاديين، وتوصلت إلى أنّ هؤلاء الأطفال يرون أنّ أبناءهم لديهم قدرة لفظية منخفضة وصعوبات في التعبير عن أنفسهم كتابة وشفاهة، ويجدون صعوبة في الإنصات أو الانتباه، كما أنهم مندفعون ويبدون قدراً متزايداً من القلق، التوتر وسرعة الانفعال.

كما تُشير تقديرات المعلمين وأحكامهم وإدراكهم للأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى أنّ المدرسين سيقبلون هؤلاء الأطفال ويدركونهم على نحو يُعمّق لديهم الكثير من أنماط مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي، فهؤلاء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم حسب **بريان 1986 Bryan** يتميزون بأنهم أقل:

- تعاوناً واهتماماً وتنظيماً.
- قدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.
- تقبلاً للآخرين للمسؤولية وتقديراً لها.
- قدرة على أداء الواجبات المدرسية.
- لباقة وحسن التصرف.
- شعبية وأكثر رفضاً وإهمالاً من أقرانهم من ذوي التحصيل الاعتيادي. (محمد سامي ملحم، 2002، ص: 34)

وفي الأخير يُمكن إجمال أهم العوامل المسببة لصعوبات تعلم الكتابة في:

- ضعف المهارات الحركية.
- أخطاء في الإدراك البصري للحروف والكلمات.
- صعوبات في تذكر الانطباعات والإدراكات البصرية.
- ضعف عمليات تدريس الخط أو الكتابة اليدوية.
- نقص مرونة أصابع اليد، وضعف قدرتها في الإمساك الصحيح والدقيق للأشياء، بما فيها مسك القلم، وترجع أسباب نقص المرونة إلى تأخر النضج الحسي - الحركي عند الطفل، والذي لا يكتمل إلا في سن 7 - 8 سنوات وما فوق.

وعليه يتجلى مما سبق أنّ العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم الكتابة هي عوامل ذات منحنيين، منحى خارجي خاصة بالبيئة من أسرة ومدرسة ومنحى ذاتي خاصة بالتلميذ نفسه والذي تنطبق عليه مجموعة من المقاييس التي سنراها في العنصر التالي.

2. 5 - مقاييس صعوبات تعلم الكتابة:

تُطلق مصطلح الديسغرافيا على الطفل الذي يُعاني من اضطراب في التمثيل الخطي أي صعوبة في الكتابة، وذلك وفق المقاييس التالية:

- ألاّ يُعاني من نقص في القدرات الذهنية.
- ألاّ يقل سنه عن ثماني سنوات لأنّ النضج الحسي الحركي يكتمل عند الطفل في هذه السن.
- ألاّ يُعاني من أي اضطراب عصبي يمسّ الوظائف الحركية. (حورية باي، 2002، ص: 87)

2. 6 - مميزات الأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

يمتاز الأطفال ذوي صعوبات الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تُميّزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء، نذكر منها ما يلي:

✓ النسخ بصورة غير دقيقة.

- ✓ الحاجة إلى وقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.
- ✓ كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.
- ✓ يجعل العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.
- ✓ يمسك القلم بصورة خاطئة.
- ✓ عدم تجانس الحروف عند الكتابة والخلط ما بين الحروف الكبيرة والصغيرة بصورة غير متجانسة.
- ✓ يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.
- ✓ تشويه صورة الحروف عند الكتابة.
- ✓ يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.
- ✓ يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.
- ✓ يواجه مشكلات في تفسير وتركيب الجمل.
- ✓ بطء في معالجة اللغة الشفوية أو الكتابية أو كليهما.
- ✓ صعوبة في استخلاص الأفكار من النص.
- ✓ يتأخر كثيراً عند محاولة تذكر الكلمات.
- ✓ يواجه مشكلات في فهم قواعد استخدام اللغة.
- ✓ رداءة في تركيب الجمل والفقرات.
- ✓ رداءة في تنظيم المقالات الكتابية.
- ✓ يرتكب أخطاء في آليات الكتابة (علامات الترقيم).
- ✓ لا يُدقق فيما يكتب.
- ✓ العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.
- ✓ تكون كتابته غير مفهومة. (أسامة محمد البطاينة، 2005، ص ص: 168 - 169)

2. 7 - صعوبات تعلم الكتابة في اللغة العربية:

لكل لغة صعوبات خاصة، ولغة العربية أيضاً صعوباتها الخاصة وهي:

◆ تعدد صور الحروف وتنوعها، فلكل حرف صورة خاصة في أول الكلمة ووسطها وآخرها مثل حرف العين (

ع - ع - ع - ع).

- ◆ تعدد أشكال بعض الحروف مثل الهاء (هـ - هـ - هـ) والكاف (ك - ك) .
- ◆ تشابه الكثير من الحروف الصوتية في الرسم الخطي مما يصعب التمييز بينها مثل (ب - ت - ث - ن) أو (ح - ج - خ) أو (ص - ض ، س - ش) .
- ◆ تقارب بعض الحروف في الأداء الصوتي مما يشعر بالخلط بينها في النطق مثل (ت - ط ، س - ص) .
- ◆ تُلفظ بعض الحروف في كلمات ولا تُلفظ في أخرى كالواو في (سوق ، عود) ، هي صائتة أما في (ثوب ، موز) فهي صامتة ، ونجد كذل الياء .
- ◆ التنوين وهو صوت يُنطق ولا يرسم في الكلمة ، بل يرسم فتحيتين بعدها ألف فيما عدا التاء المربوطة أو يرسم ضميتين أو كسرتين ، في حين أنّ لفظه (فتحة ونون ، ضمة ونون ، كسرة ونون) .
- ◆ الحروف الصائتة في الهجاء العربي ناقصة فلا يوجد منها إلاّ حروف المدّ التي هي حروف العلة أما بقية الصوائت من الحروف فتُنطق متحركة أو ساكنة الحركة (ضمة ، فتحة ، كسرة ، سكون) فتُكتب فوق الحروف أو تحته ولا تكون بين حروف الكلمة .
- ◆ كثرة الترقيم كالنقطة والفاصلة والأقواس المختلفة مثل القوسين والمزدوجتين .
- ◆ كثرة الحروف التي تُكتب ولا تُلفظ فهي عرضة للنسيان مثل الألف بعد واو الجماعة والواو في أولئك .
(تعوينات علي، 1992، ص: 28 - 29)

2. 8 - تشخيص صعوبات تعلم الكتابة:

لقد تعددت مداخل تقييم الكتابة، ذلك أنّ تشخيص هذه الصعوبات لدى التلاميذ يتطلب عدداً من الفحوص المتكاملة التي لا تقتصر فقط على الجانب الدراسي، وإنما تشمل أيضاً الجوانب النفسية، الجسمية والبيئية، وعليه يتم تشخيص صعوبة الكتابة من عدة نواحي تخص الطفل، ومن أهمها: الفحص الطبي، قياس التأزر الحركي العصبي، الفحص النفسي الاجتماعي، والتي سنوردها فيما يلي:

✓ **الفحص الطبي:** وتتم بدراسة حالة جسم الطفل وخلوه من الأمراض، والإعاقات الحسية أو الحركية، أو وجود تلف في وظائف المخ والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تُسبب اضطراباً واضحاً في عملية الكتابة.

✓ **التعرف على تاريخ الحالة:** من خلال دراسة المستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي يعيش فيه الطفل، ومعرفة

مدى متابعة الأسرة لطفلهم في المدرسة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 172 - 173)

✓ **الفحص النفسي الاجتماعي:** ويتضمن إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي والمعرفي للطفل أو

وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 114)

✓ **قياس التأزر الحركي العصبي:** ويتم من خلال استلام الطفل قلم رصاص وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل

خاطئ، ويطلب من الطفل شطب الكلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تمّ تصحيحه من كلمات بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع يُسمى بالمشيرات الإملائية، أما المشيرات غير الإملائية من خلال قيام الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ بعين الاعتبار عنصر الدقة والسرعة، وذلك طبقاً لمعايير معينة دون الاهتمام بالوقت في تسجيل النتائج. (محمود عوض الله

سالم وآخرون، 2003، ص: 172 - 173)

✓ **التعرف على اليد المفضلة في الكتابة:** حيث يُطلب منه أداء المهام التالية:

- كتابة الاسم باليد بشكل متوالٍ.

- كتابة تقاطعات أفقية وعمودية باليد بشكل متوالٍ.

- معرفة العين المفضلة والقدم المفضلة في الركل.

- معرفة القدرة على التمييز بين الاتجاهين الأيمن والأيسر.

✓ **التعرف على مهارات الكتابة:** وتشمل عشر مهارات على النحو التالي:

- وضع الجسم واليد والرأس والذراعين والورقة أثناء التهيؤ للكتابة.

- طريقة مسك القلم.

- الخطوط الناتجة عن الكتابة الأفقية العمودية (فوق - تحت)، (اليمن - اليسار) ز

- كتابة الحروف وتشكيلها من ناحية الشكل والحجم.

- استقامة مسار الكتابة أو تعرجه على السطر.

- الفراغات بين الحروف والهوامش.

- نوعية الخط: داكن أمة خفيف نتيجة ضغط القلم على الورقة.

- وضع الخطط التنسيقية للكتابة خاصة منة حيث الهوامش وكتابة الفقرات.

- إكمال الحروف أم عدم استكمالها.

- التقاطع في كتابة الحروف والأشكال.

• ولتقويم صعوبة الكتابة أيضاً يُطلب من الطفل أداء المهام التالية:

- إعادة نسخ جمل قصيرة بدقة.

- أخذ عينات من كتابة الطفل للحروف والكلمات التي تُشكل جملاً تدور حول موضوع ما.

- كتابة عينات من الحروف المتشابهة (ب - ت - ث، ج - ح - خ).
- كتابة الأرقام بشكل متتابع أو غير متتابع.
- رسم الأشكال الهندسية. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 114)

نستنتج مما سبق أنه لتحديد صعوبة الكتابة يتم إجراء فحص طبي للتأكد من سلامة الجانب الجسمي، وإجراء فحص نفسي، كما يوصى بقياس التآزر الحركي والتعرف على اليد المفضلة في الكتابة، كما يُنصح بأخذ نماذج وعينات من كتابة التلميذ للتأكد من درجة الصعوبة، كما يجب التعرف على الأسس التي تؤكد صعوبة الكتابة وهذا ما سنراه لاحقاً.

2. 9 - أسس تحديد صعوبات الكتابة:

توجد خمسة أوجه يُمكن على أساسها تشخيص صعوبة الكتابة عند الطفل، تتمثل في:

❖ الفضاء:

الطفل في بداية تعلمه الكتابة لا يتحكم في الهامش، ويتعلم احترامه بفضل الكرايس المحددة الهامش، ويجب توفر الفضاء بين الكلمات على الأقل بمقدار حرف من أجل أن تكون الكتابة مقروءة، ويجد الطفل في المرحلة الابتدائية صعوبة كبيرة في احترام السطور عندما تكون الورقة غير مخططة، حيث تتجلى المشاكل الفضائية في الكتابة على شكل انحناء وانحدار الحروف، وعدم احترام الأشكال، والخلط بين الحروف التي تُكتب فوق السطر أو تحته بعكس وضعيتها.

❖ الخط:

الخط هو جريان الحبر للكتابة، أو المجرى الذي بفضلله يسري النشاط الخطي وفي حالة إصابته يُعطينا خط رقيق أو سميك مما يُعطي كتابة رديئة، ولتشخيص طبيعة الخط يجب البحث هل المجرى متساوي ومنتظم، هل الضغط خفيف أو مضطرب، هل الخط واضح أو غامض، وهل هناك منحنيات وزوايا.

❖ الشكل:

إنّ اكتساب الشكل الخطي أمر صعب ويتطلب تعلم طويل، إذ يُنتج الطفل في السنوات الأولى من التعلم خط سيء التوجه، أو ما يُسميه المختصون في علم الخط " الكتابة السطحية "، ويُعتبر مشكل الربط من أهم أعداء الشكل، فيجب رفع القلم عندما يكون الحرف الموالي ليس في نفس الاتجاه، وتؤدي هذه الأخطاء لإنتاج حروف ملتصقة بطريقة سيئة أو ما يُسميها الغرافولوجيون (بالالتحام) ويرجع هذا الالتصاق إلى الربط السيئ بين حرفين لا يمشيان في نفس السياق.

❖ الحركة:

يواجه الطفل في بداية تعلمه مشاكل في الكتابة، فيضع الحروف أما بعضها البعض مُحاولاً ربطها، حيث أن الحركة السريعة لا تُكتسب إلا في المرحلة الخطية، حيث يحدث ربط الحروف ببعضها البعض دون رفع القلم مع كل حرف ويرجع البطء للزيادة أو النقص في مراقبة الحركة.

❖ السرعة:

من النادر أن يكتب الطفل بسرعة في بداية التعلم لأنه يفتقر للبراعة، ويكون بعض الأطفال بطيئين جداً مما يجعلهم متأخرين في مستوى الدراسة، وهو أطفال مهووسون بالعمل الجيد مكبوحين بسبب التدقيق الزائد، فيكون خطّهم غالباً مخنوق والحركة السريعة غائبة. (Thoulon. C, 2001, pp : 45 – 52)

2. 10 - علاج صعوبات تعلم الكتابة:

يتمّ التخطيط لعلاج صعوبات تعلم الكتابة من خلال ما يلي:

◆ العلاج الطبي:

قد تكون صعوبة تعلم الكتابة نتيجة قصور حسي أو عضوي وبالتالي يُمكن علاج هذه الأسباب، هذا من خلال الوسائل المعينة السمعية البصرية لأنّ القصور السمعي والبصري يُؤثر سلباً في تعلم الكثير من المهارات ومن ضمنها الكتابة، وقد يكون السبب عضوياً مرتبطاً بخلل في المخ، مما يتطلب استخدام أجهزة تعويضية أو أطراف اصطناعية، وقد تحتاج الحالة إلى عقاقير طبية وفق الحالة التشخيصية للطفل. (فحطان أحمد الظاهر، 2004، ص: 251)

◆ تعديل وضع جلسة الطفل أثناء الكتابة:

بحيث يتم تعديل جلوس الطفل أثناء الكتابة ومدى استعدادها لها بصورة مريحة، ووضع كل من الكرسي ومنضدة الكتابة ومدى ملائمتها للعمر الزمني للطفل، كما أنّ نموه الجسمي الحركي يُعدّ أمراً أساسياً إذ يجب تناسب ارتفاع وضع السبورة مع طول قامة الطفل. (فتحي الزيات، 1998، ص: 528)

كما يتضمن علاج صعوبة الكتابة تدريب التلميذ كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الإصبع الإبهام والأوسط، ويضع فوقه السبابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 115)

♦ استراتيجيات ما قبل الكتابة: يتم تدريب التلميذ قبل الكتابة على بعض الإستراتيجيات التي تُساعده على

الكتابة الصحيحة والسهلة، وهي متمثلة في:

- التدريب على تحريك عضلات الكتفين، الذراعين اليدين والأصابع، والتأزر الحس حركي، باستخدام الألوان الطباشيرية لإكساب التلميذ مهارات الدقة في الكتابة، ورسم الحروف، الأشكال والأرقام، واستخدام أماكن مريحة مع تهيئة جلسته أثناء الكتابة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 175)

- تدريب التلميذ على النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات من خلال التمرين والتكرار وتدريب الحروف التي تشترك في النماذج المشابهة.

- تحسين الإدراك البصري المكاني للتغلب على صعوبة التعرف على شكل الكلمة.

- تحسين التمييز البصري للحروف والكلمات، وذلك بإتاحة الفرصة للطفل لاختيار الاستجابات التمييزية. (صلاح عميرة علي، 2005، ص: 77)

- ويمكن تحسين الإدراك البصري بتعليم الطفل الكتابة المتصلة من خلال مجموعة من الحروف والكلمات يتم إيصالها لتشكيل كلمات أو جمل، كما أنّ تشكيل أو وصل الحروف في طريقة الكتابة المتصلة تُقلل من احتمال وقوع الطفل في أخطاء. (محمد علي كامل، 2005، ص: 65)

- ويمكن تحسين الإدراك البصري من خلال تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال، الأحجام، الحروف والكلمات والأعداد. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 115)

- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات عن طريق الأنشطة التي تُساعد الطفل على إعادة تخيل الحروف والكلمات بصرياً مع صوت الحرف أو الكلمة. (صلاح عميرة علي، 2005، ص: 77)

من بين الأنشطة التي تُساعد على تحسين الذاكرة البصرية نجد ما يلي:

أ. كطلب من الطفل أن يرى شكلاً أو حرفاً أو رقماً، ثم يغلّق عينيه ويُعيد تصوّره ثم يفتح عينيه، ثم يُعيد تصوّره مرة أخرى للتأكد من الإلمام به.

ب. عرض سلسلة من الحروف في بطاقات ثم إخفائها عن الطفل ويُطلب منه إعادة كتابتها.

ت. يُطلب من الطفل أن ينظر إلى الرقم أو إلى الحرف أو إلى الكلمة أو الشكل ويتعرف على كل منها ثم ينطق به.

ث. يُطلب من الطفل أن يُعيد تتبع الحروف، الكلمات، الأعداد أو الأشكال حتى يُلم بها، ثم تُبعد عنه ليُعيد كتابتها من الذاكرة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، نفس المرجع)

إذن يختلف تعديل صعوبة الكتابة حسب العوامل المؤثرة في ظهورها، كما تمّ الإشارة إليه آنفاً، لذا وجب تحسين الإدراك البصري والذاكرة البصرية، ثم التدرج في إعادة التدريب على الكتابة بشكل صحيح.

◆ العلاج بالتعليم الصحيح:

يتطلب ذلك تقييماً حقيقياً لمستوى أداء الطفل ووضع الأهداف الكفيلة لتحقيق الكتابة المطلوبة، التي تتناسب مع عمره الزمني قياساً بأقرانه الآخرين، ويُجرى التركيز على مبدأ أساسي هو البدء من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، وذلك باستخدام عدة أساليب أهمها:

- الربط بين الكتابة وبين الألعاب والأشغال اليدوية التي يقوم بها الطفل.
- رسم الكلمات وتكوينها من أعواد خشبية صغيرة أو من أعواد الثقاب.
- عمل كلمات من الورق الملون وإصاقها على ورق أبيض. (غافر مصطفى، 2005، ص: 168)

◆ التحويل من الكتابة بطريقة منفصلة إلى الطريقة المتصلة:

لزيادة فعالية تعديل صعوبة الكتابة ينصح بالبدء بالكتابة من طريقة منفصلة للحروف إلى الطريقة المتصلة للكلمات والجمل، حيث يتمثل الانتقال من الكتابة بشكل منفصل إلى الشكل المتصل في العناصر الآتية:

- تدريب التلميذ على إيصال الحروف بالحرف الذي قبله، والتدريب على كيفية كتابة الحرف في أول، وسط وآخر الكلمة.
- التدريب على كتابة الكلمات من خلال نماذج معدة مسبقاً، وكتابة الحروف التي يتعلمها الطفل بألوان تجذب انتباهه لتبقى في الذاكرة.
- تدريب الطفل على كتابة ما يملئ من الحروف والكلمات والجمل.
- التدريب على استخدام الدلالات اللفظية للكلمة المنطوقة لمعرفة شكل الحرف واتجاهات تكوينه.
- التدريب على استخدام المسافات في أحجام الحروف، ووضعها بالنسبة لسطور الصفحة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 176)

◆ علاج تشكل الحروف:

يتم علاج تشكل الحروف من خلال التدريب على التمارين الآتية:

- النمذجة: أي تقديم نموذج لحرف لكي يُقلده بعد تسميته.
- الملاحظة: من خلال ملاحظة العوامل المشتركة بين الحروف مثلاً: ب - ت - ث.
- المثيرات الجسمية: حيث يقوم المعلم بمسك يد الطفل عند تشكيل الحروف، وتوجيه حركة الطفل في تتبع الاتجاهات وترتيب شكل الحروف من خلال الأسهم أو النقاط الملونة.
- التتبع: ويتم ذلك من خلال رسم نماذج منقطة، ثم يقوم الطفل بالسير عليها بالقلم.

- النسخ: حيث يقوم الطفل بنسخ قطعة أي إعادة كتابتها أكثر من مرة حتى يتعرف على كتابة الحروف في أكثر من موضع له في الكلمات.
- الكتابة من الذاكرة: أي أن يكتب الطفل الحروف دون مساعدة بمثيرات المعلم.
- التعزيز والتغذية الراجعة: وذلك من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويُقارن به ما كتبه ليرى الخطأ من الصواب، مثال ذلك لوحة الحروف الهجائية، ويتم مدح التلميذ وتعزيزه عند تصحيح وتشكيل الحروف. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 116)

● خلاصة الفصل:

ما يُمكن استخلاصه من خلال هذا الفصل أنّ أهمية عملية القراءة كمهارة تتطلب عدداً من العمليات العقلية والنفسية لظهورها، فهي أساس ومدخل اكتساب النمو المعرفي، الانفعالي والاجتماعي، كما أنّ الكتابة نشاط تعليمي يتطلب مجموعة من المهارات التي تُسهّل تعلمها عند الطفل وعدم توفر هذه المهارات المطلوبة في تعلم كلّ من القراءة والكتابة يخلق عنده صعوبات جمّة، فينبغي على الأسرة والمعلمين محاولة تطويرها لدى المتعلم، ومن خلال كل ما سبق ذكره نستخلص أنّ صعوبة تعلم القراءة والكتابة تُعدّ من أكثر المشكلات الأكاديمية شيوعاً لدى التلاميذ.

إذن من خلال فصلنا هذا تطرقنا لصعوبات تعلم القراءة بتحديد لمحة تاريخية عنها وذكر مفاهيمها، كما تطرقنا لأعراضها، ومختلف الأنواع المتفرعة عنها، مع تصنيف مشكلات القراءة، متناولين معظم الأسباب المحيطة بها، إضافةً لخصائصها وأهميتها وانعكاساتها السلبية مع التطرق لكيفية تشخيصها وعلاجها.

كما تمّ التطرق لصعوبات تعلم الكتابة بتعريفها وتحديد أنواعها، تبين مظاهرها وأعراضها، العوامل المسببة في ظهورها وكذا مقاييس صعوبة الكتابة، كما تمّ التطرق لتشخيصها وأسس تأكيدها، ومن ثمة كيفية وخطوات علاجها، وما يُمكن استخلاصه من خلال هذا الزخم العلمي النظري أنّ صعوبات تعلم القراءة والكتابة ذات صلة بالإدراك البصري وهذا ما تمّ التطرق إليه وعليه كانت هذه الفصول الأربعة زبدة الجانب النظري لبحثنا والتي تناولنا فيها مختلف الزوايا المحيطة بالموضوع ومتغيرات الدراسة.

الباب الثاني:

الباب المزداني

الفصل الخامس: "منهجية الدراسة

وإجراءاتها"

* تمهيد.

* أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

1. 1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.

1. 2. عينة الدراسة الاستطلاعية.

1. 3. خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها.

1. 4. استنتاج عام للدراسة الاستطلاعية.

* ثانياً: الدراسة الأساسية.

2. 1. المنهج المستخدم في الدراسة.

2. 2. عينة الدراسة ومواصفاتها.

2. 3. الإطار الزمني والمكاني للدراسة.

2. 4. الأدوات المستخدمة في الدراسة.

2. 5. الخطوات الإجرائية للدراسة.

2. 6. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

● خلاصة الفصل.

بعد دراسة الموضوع من الجانب النظري سنقوم في هذا الجزء بمحاولة دراسته دراسة تطبيقية بغرض التحقق من صحة الفرضيات المطروحة والإجابة بتساؤلات الدراسة، وفي هذا الفصل سيتم عرض منهجية وإجراءات الدراسة الميدانية حيث أنّ الجانب المنهجي يُعدُّ الأساس القاعدي لأي دراسة علمية، إذ تُعتبر المنهجية بمثابة القالب الذي تُنظم وفقه المعلومات التي يصل إليها الباحث من خلال استنطاقه للميدان، وبفضل ما يحمله الفصل المنهجي من أهمية في تحديد قدرة الباحث وإمكانية أدواته البحثية للوصول إلى نتائج أقرب إلى المصادقية العلمية، حيث حاولنا في هذا الفصل تحديد أهم الوسائل والأدوات المستعملة في هذه الدراسة بحثية كانت أم إحصائية، ذلك أنّ أي بحث علمي يتجسد في ذهن الباحث القائم على إعدادده من خلال تصور الوسائل التي سيطبقها، والتي تكون بمتناوله حيث تسمح له بالوصول إلى نتائج وحقائق علمية ذات مصداقية.

فجاء بذلك هذا الفصل ليتناول منهجية الدراسة الميدانية من خلال التعرف على المنهج المناسب المعتمد في البحث الحالي، عينة البحث ومواصفاتها، الإطار الزمني للدراسة، إضافة إلى عرض الأدوات المستخدمة بهدف الإجابة على تساؤلات البحث، ليتم في الأخير توضيح أهم الخطوات التشخيصية المتبعة من طرف الباحثة، كما تمّ إيضاح كيفية إجراء تطبيق البحث، والأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل بيانات الدراسة.

1 - الدراسة الاستطلاعية.

1.1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية:

بعد تحديدنا لموضوع البحث، والمتمثل في " مدى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمقاطعة براقي"، فترددت زيارتنا على بعض مدارس المقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، تحديداً كل من: مدرسة محمد بوقرة، مدرسة عاشور يحيى، مدرسة 18 فبراير، ومدرسة 20 أوت.

حيث كان توقيت حضورنا في الدوام الصباحي وحتى المسائي لكل أيام الأسبوع، بأخذ بعين الاعتبار الوقت الذي يتم فيه تدريس اللغة العربية، فأول وجهة لنا كانت مدرسة عاشور يحيى، حيث سعتنا الفرصة يومها لملاحظة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، فقد حظينا بحفاوة الاستقبال في المدرسة من طرف السيد المدير، والأساتذة إضافة إلى كل الطاقم المدرسي لما قدموه لنا من مساعدة واستعداد على مد يد العون كلما كانت لدينا استفسارات.

وفيما يخص الأطفال، فقد استقبلنا هؤلاء بلطف وود، فلم نجد أي صعوبة في تكوين علاقة معهم، هذا أثناء المقابلة الأولية الجماعية التي لاحظنا فيها سلوكهم مع زملائهم وأساتذتهم، ثم لجأنا إلى التعرف عليهم فردياً، والإصغاء لطريقة قراءتهم وملاحظة كيفية كتابتهم، مع إفهامنا إياهم عدم الخوف أو الارتباك، فنحن لسنا في صدد معاببتهم على القراءة الرديئة أو الكتابة السيئة، وإنما لمساعدتهم فقط، وعليه ارتسمت على مخياهم ابتسامة الارتياح، مع رغبتهم في المساهمة لإنجاز هذا البحث العلمي، بعدما شرحنا لهم كل مراحله، فوافق الجميع على ذلك.

كذلك للوقوف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث ولتحديد خصائص عينة الدراسة توجب على الباحثة إجراء هذه الدراسة الاستطلاعية الأولية، ولقد سعت الباحثة من خلالها إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- التحقق من الأفكار النظرية المعتمدة مع ضبط مشكلة الدراسة وفرضياتها.
- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، مع اختبارها بغرض تعديلها أو تعويضها.
- التعرف على ميدان الدراسة خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس، وكيفية تقسيم نشاط التلميذ في المدرسة....
- تحديد المستوى الدراسي الذي سوف تُجرى عليه الدراسة الميدانية مع ما تستغرقه من وقت.
- تشخيص عينة الدراسة (ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة)، ضبط وتحديد خصائصها ومميزاتها.
- التعرف على مختلف الظروف التي سيتم إجراء الدراسة في ظلها ومختلف الصعوبات التي يُمكن أن تُواجه سير البحث.
- تجريب الطرائق الإحصائية للتأكد من صلاحية استخدامها في تحليل البيانات التي يتم جمعها لاستخلاص النتائج المتوقعة من الدراسة.
- تعديل خطة الدراسة الميدانية، أو تعديل بنود أدوات الدراسة أو تغيير الطريقة الإحصائية بما يتوافق وطبيعتها.
- التعرف على بعض جوانب القصور في إجراءات التطبيق بهذه المرحلة لتفاديها مستقبلاً عند الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية.

1. 2 - عينة الدراسة الاستطلاعية:

يُمثل مجتمع الدراسة بعض المدارس الموجودة بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، حيث تمّ إجراءها خلال الموسم الدراسي 2014/2015، أما عينة البحث فتتمثل في مجموعة تلاميذ من المدارس التي تمت فيها الدراسة الميدانية، وهي أربع مدارس ابتدائية، المتمثلة في: مدرسة عاشور يحيى، مدرسة محمد بوقرة، مدرسة 18 فبراير، ومدرسة 20 أوت.

بلغ عدد التلاميذ 1866 تلميذ وتلميذة خلال هذه السنة الدراسية بالمدارس المذكورة سابقاً في مختلف الأقسام الدراسية، أما عدد أقسام السنة الثالثة والرابعة فقد شمل عشرون قسم (عشرة أقسام مستوى ثالث وعشرة مستوى رابع)،

وعدد التلاميذ في هذين المستويين بلغ **655** تلميذ وتلميذة وهي تُمثل العينة الأولية لهذا البحث، وهي عينة كافية ومثلة للمجتمع الأصلي.

فبغرض التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة انطلقت الباحثة من العينة الأولية المذكورة آنفاً، وهي موضحة في الجدول الموالي:

- الجدول رقم (01): يُوضح العينة الأولية للدراسة -

المدارس الابتدائية	عدد الأقسام المستخدمة في الدراسة	عدد التلاميذ					
		السنة الرابعة			السنة الثالثة		
		ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
مدرسة عاشور يحيى	4/4	76	69	145	55	68	123
مدرسة محمد بوقرة	2/2	36	36	72	28	27	55
مدرسة 20 أوت	2/2	33	34	67	36	36	72
مدرسة 18 فبراير	2/2	28	37	65	28	28	56
أربع مدارس ابتدائية بمقاطعة براقي	10 أقسام سنة ثالثة + 10 أقسام سنة رابعة	173	176	349	147	159	306
	المجموع : 20 قسم	المجموع الكلي: 655 تلميذ وتلميذة					

يتبين من خلال الجدول أعلاه أنّ اختيار العينة الأولية للدراسة تمثل في المستويين الثالث والرابع في المدارس السالفة الذكر، حيث انحصر عدد الأقسام في عشرين قسم من كلى المستويين، فمن كل مدرسة قسمين في المستوى الثالث وقسمين كذلك من المستوى الرابع، أما مدرسة عاشور يحيى فقد استحوذت حصة الأسد فنجد فيها أربعة أقسام في كل مستوى، حيث تمثل عدد تلاميذ السنة الثالثة في **306** تلميذ وتلميذة، عدد الإناث منهم **159** تلميذة ، أما عدد الذكور فقد بلغ **147** تلميذ، وفيما يخص تلاميذ السنة الرابعة فقد بلغ **349** تلميذ وتلميذة، منه **176** إناث، والباقي **173** ذكور. وعليه فقد بلغ عدد التلاميذ الإجمالي للمستويين الثالث والرابع **655** تلميذ وتلميذة، بلغ منهم **335** تلميذة و **320** تلميذ.

أما فيما يخص مجموعة الدراسة الاستطلاعية، والتي استُعملت في قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية من صدق وثبات.

فقد تمّ حساب الثبات عن طريق تطبيق وإعادة تطبيق الاختبارات (كل من اختبار القراءة، اختبار الكتابة واختبار الإدراك البصري)، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة تتكون من 300 تلميذ وتلميذة عاديين من المستوى الثالث والرابع ابتدائي أي 150 تلميذ لكل مستوى، و بالاعتماد على طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار، فكانت المدة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين حوالي 15 يوماً، وعليه تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، والحصول على درجة ثبات الاختبارات.

كما تمّ حساب صدق الأدوات عن طريق حساب الصدق الذاتي للاختبارات من خلال الحصول على الجذر التربيعي لمعامل الارتباط المتحصل عليه سابقاً وهذا ما سنُفصّل فيه في عنصر أدوات الدراسة.

1. 3 - خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها:

1. 3. 1 - خطوات الدراسة الاستطلاعية: مرّت الدراسة الاستطلاعية بالخطوات التالية:

• الخطوة الأولى:

- التي تمّ فيها الحصول على رخصة من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا للالتحاق بمديرية التربية والتعليم لشرق ولاية الجزائر التي قدمت لنا ترخيصاً للدخول إلى المدارس التابعة لها.
 - بعدما اتصلنا بمفتشي المقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي ومديري المؤسسات قيد الدراسة الذين سمحوا لنا بالحضور في أقسام الدراسة أثناء حصص القراءة والكتابة حتى نتمكن من ملاحظة الكيفية التي يقرأ ويكتب بها التلاميذ في المدارس المعنية، قمنا بمقابلة المعلمين وتوجيه لهم بعض الأسئلة بغرض معرفة آرائهم.
 - وعليه تمّ اختبار مدى ملائمة أدوات البحث وصلاحياتها من حيث الصدق والثبات ووضوح الإجراءات والتعليمات وطريقة التصحيح، واكتشاف بعض الصعوبات والنقائص التي يُمكن تداركها قبل انطلاق الدراسة الأساسية.
 - إذن في هذه الخطوة تمّ الاتصال والاحتكاك بالميدان، محاولة معرفة واصطفاء أفضل الطرق لتقديم اختبارات الذكاء والقراءة وتطبيق اختبارات الكتابة والإدراك البصري مما يُسهّل على الباحثة جمع المعلومات.
 - ومن ثمة التعرف على التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة مع محاولة إقامة علاقة معهم كي يعتادوا علينا، كذلك شرح الغرض من هذا البحث وإطلاع المعلمين على أهداف دراستنا.
- **الخطوة الثانية:** بعد إعداد بطاقات ملاحظة قراءة وكتابة التلاميذ تمّ تقديمها للمعلمين لإبداء رأيهم حولها (انظر الملحق رقم 01)، مع مدى ملائمة المحاور والعبارات، كما تمّ تقديمها لإضافة للبرنامج التدريبي العلاجي

المقترح والمعدّ من طرف الباحثة لمجموعة من أساتذة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا لتحديد مدى ملائمتهم وانسجامهم مع سنّ التلاميذ وصعوباتهم.

- **الخطوة الثالثة:** كان هدفها التأكد من صدق محتوى أدوات البحث (اختبار القراءة، اختبار الكتابة وبطارية قياس الإدراك البصري)، وكذلك تجربة أدوات البحث تجرية مبدئية، فالأساس هو القيام بتجربة على عينة (تحتوي 10 تلاميذ يُعانون من كل صعوبة) من بين المجتمع الأصلي، الذي ستُطبّق عليه أدوات البحث، وذلك للتأكد من سلامة تنظيم الموضوع، والغرض منها أن تكون هذه التجربة صورة مصغرة لما سيتم تطبيقه من أدوات على مجموعة كبيرة والتي تُمثل عينة دراستنا.

إذن في دراستنا الاستطلاعية تمّ الاتصال بالمدارس، مقابلة المعلمين ومتابعة عملهم عن قرب، مناقشتهم لمعرفة آرائهم، والتحدث إلى التلاميذ ومعرفة المشاكل التي يُعانون منها، بالإضافة إلى حضور ومشاركة الباحثة في العديد من حصص التدريس، خاصة حصص القراءة والكتابة، وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية تبين لنا مناسبة وملائمة مستوى الاختبارات بالنسبة للتلاميذ، حيث أبدوا تحوياً ملحوظاً مع هذه الاختبارات ولم يُواجهوا مشاكل في فهم التعليمات.

1. 3. 2 - أدوات الدراسة الاستطلاعية:

نظراً للصعوبة التي يُواجهها الكثير من الباحثين في مجال صعوبات التعلم، والمتعلقة بصعوبة التشخيص الدقيق للتلاميذ الذين يُعانون من صعوبات التعلم وتمييزهم عن البقية، حاولت الباحثة وضع خطة تشخيصية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقد كانت على النحو التالي، وتطبيق الأدوات الآتي ذكرها:

أولاً - المقابلة: أوّل أدوات الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث تمثلت في المقابلة والتي تمّ تطبيقها كمرحلة أولى في الجانب الميداني، هذا وقد أجريت المقابلة تحديداً مع المعلمين وكذلك التلاميذ بغرض جمع المعلومات عنهم، وعن مساهمهم الدراسي وخصوصاً عن مستواهم القرائي والكتابي.

حيث تُعرّف المقابلة على أنها: "أداة من أدوات جمع البيانات التي تعتمد على مواجهة بين فردين في تفاعل لفظي، هما الباحث الذي يبحث عن معلومات، والمبحوث الذي يُدير الحوار، بالتعرف على رأيه وخبرته المتعلقة بالموضوع المدروس". (علي غربي، 2006، ص: 119)

فقد قامت الباحثة بسلسلة من المقابلات النصف موجهة (في هذا النوع من المقابلات تكون تدخلات الباحثة قليلة قدر الإمكان) مع المعلمين والمعلمات من مختلف المستويات الدراسية الموجودة في المرحلة الابتدائية (من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي)، لما لهم من دور في التشخيص والتعرف على هذه الفئة حسب ما أكدته أغلب

الدراسات، فالمعلم أكثر احتكاكاً بالتلاميذ من غيره، وذلك بطرح بعض الأسئلة عليهم بغرض معرفة أكثر المستويات الدراسية التي توجد بها نسبة عالية من التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وبالتالي تبنيها كعينة للدراسة، إذن فالمقابلات التي أجريت مع المعلمين هي **المحك الأول** الذي استندت إليه الباحثة في اختيار عينة الدراسة بعد الدراسات النظرية التي تمّ التطرق إليها آنفاً والتي بيّنت بدورها كيفية تحديد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وقد تضمنت محاور هذه المقابلات ما يلي:

- حسب تجربتك في التعليم ما هي المستويات الدراسية التي تشهد أكبر نسبة من الصعوبات؟
- ما مدى انتشار صعوبات تعلم القراءة والكتابة؟
- ما هي الصعوبات والمشاكل التي تُواجهك كمعلم عند تدريس القراءة والكتابة؟
- حسب خبرتك وتجربتك في التعليم ما هي العوامل التي قد تُؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة؟
- هل تلاحظ على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة مشاكل في التمييز البصري؟
- ما هي المشاكل التي يُعاني منها هؤلاء التلاميذ؟
- ما هي الصعوبات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ أثناء قيامهم بالقراءة أو الكتابة؟

كما أجريت مقابلات موجهة مع التلاميذ للحصول على مجموعة من المعلومات حولهم التي تُفيدنا في الدراسة، وذلك للتمكن من القيام بتطبيق محك الاستبعاد فيما يخص الأطفال الذين يُعانون من نقص أو حرمان اقتصادي أو اجتماعي وحتى عاطفي (وذلك من خلال طرح عليهم بعض الأسئلة عند التطبيق، على سبيل المثال: ما مهنة الأبوين أو أحدهما؟ المسكن الذي تقطنونه ملكية أو كراء ؟ " بيت، عمارة أو فيلا" هل تملكون سيارة أم لا ؟ هل الوالدين على قيد الحياة؟ وهل توجد أي مشاكل بينهما؟.....

ثانياً - الدفتر الصحي للتلميذ: نظراً لانعدام وجود طبيب على مستوى المدارس الابتدائية، قامت الباحثة بالاطلاع على الدفاتر الصحية للتلاميذ الذين يُعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة، وذلك للتأكد من خلوهم من أية أمراض مزمنة أو إعاقات حركية أو حسية (سمعية، بصرية ...)، كما اعتمدت الباحثة وبالأخص على المعلومات المقدمة من طرف معلمي ومعلمات هؤلاء التلاميذ، وذلك بهدف تطبيق محك الاستبعاد أي استبعاد حالات التلاميذ ذوي الأمراض والإعاقات.

ثالثاً - الدفاتر المدرسية للتلاميذ: بعد تحديد العينة محل الدراسة، قامت الباحثة بالاطلاع على مختلف الدفاتر المدرسية للتلاميذ الذين يُعانون من هذه الصعوبات للتعرف على الملمح الدراسي لهم، وهذه الدفاتر هي:

● **الدفتر المدرسي:** ويتضمن المعدلات التراكمية للتلميذ في مختلف المواد الدراسية التي يتلقاها من السنة الأولى إلى غاية السنة الخامسة ابتدائي، وقد استخدمت الباحثة هذا الدفتر للتعرف على المسار الدراسي للتلميذ في مادتي القراءة والكتابة.

● **كراس القسم:** يتضمن أنشطة التلميذ الفردية من كتابة، إملاء وتعبير كتابي، وقد استخدمت الباحثة هذا الكراس للتعرف على أهم الأخطاء التي يرتكبها التلميذ في مادة اللغة العربية، بالإضافة لكراس المداولة وحتى كراس المحاولة عندما يكون الأمر متاحاً للتأكد من مدى تنظيم وترتيب هذا التلميذ.

رابعاً - الكتاب المدرسي: لقد قامت الباحثة بالاطلاع على كتاب القراءة واللغة في المستوى الثالث والرابع ابتدائي، وذلك بقصد التعرف على أهم الدروس المقررة في هذين المستويين، وكيفية تناولها ونوعية الأنشطة والتمارين المبرمجة في كل درس.

خامساً - إحالة المعلم: تم الاستعانة بالمعلمين والمعلمات في المدارس التي أشرنا إليها قصد تحويل التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في القراءة أو الكتابة حسب وجهة نظر المعلم والمعلمة من خلال المؤشرات الآتية:

- غالباً ما يجد التلميذ صعوبة أثناء القراءة.

- غالباً ما يبدو عليه الخوف من تأدية نشاط الخط أو الكتابة.

- غالباً ما يجد صعوبة في القيام بالواجب المدرسي.

وتماشياً مع مسار البحوث العلمية الجادة كان لزاماً أن تعتمد الدراسة الحالية في خطواتها التشخيصية التمهيدية على إحالة المعلم، وتم اتخاذ هذه الخطوة لما لها من الأهمية ما يجعل منها القاعدة الأساسية في الدراسة، كما تعتبر من الخطوات الهامة المعمول بها في البحوث والدراسات الأجنبية المختلفة، وقد أشار عدد كبير من الباحثين إلى أهمية وقيمة هذه الخطوة، حيث أوضح **كالفي 1983 Calfee** أن إحالة المعلم للتلميذ بصفة عامة تعتبر الخطوة الأولى للتعرف على الطفل الذي لديه صعوبات في التعلم من بينها عسر في القراءة. (شرفوح البشير، 2005 - 2006، ص: 273 - 274)

فالمعلم ينال ويبقى يأخذ أول وجهة لأي شخص يدخل على قسمه بغرض البحث، الدراسة أو العلاج، وحجتنا العلمية من ذلك مستخلصة من التراث النظري والمؤكد على الدور الفعال للمعلم واعتباره المرجعية الأساسية للتلميذ وكونه الفرد الأكثر احتكاكاً وإدراكاً لميوله ورغباته وحتى صعوباته ومعوقاته وعراقيله، وهذا ما أكدته **نصرة جلجل** في قولها: "التشخيص عن طريق إحالة المدرس من الخطوات الهامة المعمول بها في بحوث الدراسات الأجنبية المختلفة، كما أنها الخطوة الأولى في التعرف على الطفل الذي لديه صعوبات التعلم من بينها العسر القرائي". (جلجل نصرة، 1995، ص: 195)

كما يرى هاريس 1981 Harris أن التشخيص يتم بدرجات متفاوتة من الدقة بواسطة المعلم و لا يتوقع من المعلم تشخيص دقيق عن كل تلميذ. (شرفوح البشير، نفس المرجع)

فالإحالة وحدها لا تكفي للحكم على التلميذ سواء كان يُعاني من صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة، ولهذا نحتاج إلى أدوات أخرى للتشخيص الفعلي لهذه الفئة من التلاميذ، فمن خلال المقابلات الجراة مع المعلمين وكذا التلاميذ تمّ تحديد شروط المستوى الاقتصادي والاجتماعي المطلوبين، وبالرجوع للملفات الطبية ومختلف الدفاتر المدرسية للتلاميذ تمّ التعرف المبدئي على مجموعة الدراسة، بالإضافة لبطاقات الملاحظة المصممة في الدراسة الحالية من طرف الباحثة لتحديد هؤلاء التلاميذ أكثر من طرف المعلمين إلى حين تطبيق عليهم مختلف الاختبارات المعتمدة في الدراسة (اختبار الذكاء، القراءة، الكتابة، الإدراك البصري) ومن ثمة التشخيص التام لأفراد العينة، وهذا ما سنراه في العناصر الموالية.

سادساً - الملاحظة: تُعتبر الملاحظة من الوسائل الرئيسية في جمع البيانات خاصة فيما يتعلق بالمجال الأطفوني الذي يستدعي الملاحظة كميّار تشخيصي أولي، وفي هذه الدراسة اعتمدنا **الملاحظة المنظمة والمباشرة** " التي تتم حين يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها". (محمد داودي، ومحمد بوفاتح، 2007، ص: 105)

فقد تمّ الاعتماد على الملاحظة كأداة جدّ مهمة في التشخيص، وذلك بمتابعة السلوك أثناء حدوثه، ثمّ تسجيل البيانات وتدوينها للحصول على أدق التفاصيل، ومن ثمة الكشف عن أخطاء القراءة والكتابة وكذا اضطرابات الإدراك البصري تحديداً.

- **بطاقات ملاحظة صعوبات القراءة والكتابة من تصميم الباحثة:** وذلك لضمان أكثر مصداقية علمية تمّ تدعيم هذه الأداة من خلال قيام الباحثة ببناء **بطاقات (شبكات) ملاحظة خاصة بالقراءة والكتابة**، قصد التعرف على أهم المميزات التي يتصف بها التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، والتي تعتبر بدورها كوسيلة لتدوين الملاحظات المباشرة حول استجابات التلاميذ أثناء عمليات القراءة والكتابة، وهذه الملاحظات قدّمها لنا المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية التي أُجريت فيها الدراسة الحالية، إضافةً إلى استقراءها من بعض المراجع النظرية حول صعوبات التعلم ، وهذا بهدف رصد مؤشرات صعوبات تعلم القراءة والكتابة وثمة تشخيصها بدقة وموضوعية - هذا في حدود علم وإمكانيات الباحثة - حيث تضمنت بطاقات الملاحظة المحاور التالية: (الملحق رقم 01 -)

➤ **بالنسبة لبطاقة ملاحظة صعوبات تعلم القراءة:**

- حالة الطفل أثناء القراءة.

- إتباع السطور.

- استحضار المقروء.

- نوعية القراءة.
- إيقاع القراءة.
- زمن القراءة.
- كيفية قراءة الحروف والمقاطع.
- كيفية قراءة الكلمات والجمل.
- كيفية قراءة النصوص.
- نوع الأخطاء المرتكبة.

➤ وبالنسبة لبطاقة ملاحظة صعوبات تعلم الكتابة:

- وضع الورقة مع وضع الجسم.
- استعمال أدوات الكتابة.
- إتباع الأسطر والاتجاهات.
- شكل الحروف والكلمات.
- انقراطية الكتابة. - نوعية الخط. - كيفية الكتابة.

بالإضافة إلى ما سبق تمّ رصد الأخطاء المتكررة في كتابة التلاميذ وقراءتهم للتأكد من صدق تشخيص عينة الدراسة.

سابعاً - أدوات قياس النضج العقلي - اختبار الذكاء " رسم الرجل ":

➤ أسباب اختيار اختبار "رسم الرجل": عودةً إلى مجمل ما جاء في أغلب الدراسات النظرية السابقة بما فيها أنّ ذوي صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة هو الطفل الذي لا يُعاني من أي خلل أو تخلف ذهني، فاستخدمت الباحثة هذا الاختبار لقياس الذكاء من أجل تثبيت مستوى الذكاء العام، بمعرفة أنّ التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة يتمتعون بذكاء عادي، وقد تمّ اختيار اختبار رسم الرجل لتحرره إلى أبعد الحدود من أثر الثقافة أولاً، وكذلك لا يتطلب وسائل كثيرة، والغرض منه تصفية التلاميذ الذين لم يتحصلوا على حاصل ذكاء متوسط أو أكثر، لأنّ ذوي صعوبات التعلم حسب التعريفات السابقة هم أطفال عاديّين لا يُعانون من قصور في الذكاء. (البشير شرفوح، 2005/ 2006، ص: 252)

يعتبر رسم الإنسان بالنسبة للطفل نشاطاً عفويّاً، وقد اهتمت عدة أبحاث بدراسة رسم الشكل الإنساني، أولى هذه

البحوث لـ فلورانس جودنوف Florence Goodenough .

ومنذ ذلك الحين أرادت هذه الباحثة بناء سلم يقيس مستوى ذكاء الأطفال بفضل رسم رجل، فأصبحت هذه التقنية معروفة ومطبقة في جميع المجتمعات نظراً لسهولة تطبيقها، مع عدم تطلبها الكثير من الوقت أو الوسائل (أوراق وقلم).
(عياد مسعودة، 2006 – 2007، ص: 108)

➤ **تقديم اختبار "رسم الرجل":** وُضع اختبار رسم الرجل من طرف العاملة الأمريكية (فلورانس جودنوف) سنة 1925، ويُعتبر من المحاولات الأولى البالغة الأهمية في الربع الأول من هذا القرن، إذ يجعل قياس الذكاء أمراً ميسوراً وقريباً من متناول جمهور العاملين مع الأطفال دون تعقيدات فنية كثيرة أو مغالاة، حيث أنّ اختبار رسم الرجل ما يزال مُحافِظاً على الكثير من خصائصه دون أن يُفقدده مرور الزمن أي شيء من أهميته وتقدير المعنيين له بل على العكس، فهو ما يزال من الأدوات التي تعرف انتشاراً واسعاً في الكثير من بلدان العالم على أكثر من صعيد سواء العمل العيادي في مراكز دراسة الطفولة أو في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية، وهو إلى ذلك من الأدوات المفضلة في الأبحاث المقارنة بين الشعوب والحضارات في مجالات شتى من ميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية، ووسيلة من وسائل البحث العلمي في الجامعات ومعاهد المعلمين.

ولعلّ هذا ما أدى بواحدة من كبار العلماء " جودنوف " و" دايل هاريس " سنة 1965 أي بعد مرور حوالي 40 سنة على ظهوره للقيام بمراجعة دقيقة له وإجراء تعديلات هامة عليه في اتجاه الحصول على المزيد من الموضوعية والأمانة والدقة، في الوقت نفسه يبدو أنّ استخدام الرسم في العلوم النفسية بوجه عام هو الذي ازداد توسع ليس في مجال القياسات العقلية فحسب إنما أيضاً في مجال الدراسات حول الشخصية أو في العمل العيادي المعمق.

وإذا كان اختبار رسم الرجل بحسب الأبحاث التي أجريت عليه حتى اليوم، قليل الفائدة في مجال هذه الدراسات فإنه ما يزال مع ذلك كأداة تُستخدم في القياسات العقلية مع فئات أخرى من أفراد الناشئة ، ومن هؤلاء المعاقون والمتخلفون الذين لا تصلح معهم الاختبارات التقليدية أو الذين لا يُمكن تطبيقها عليهم بسهولة، فبالنسبة لمثل هؤلاء يُوفر اختبار رسم الرجل مجالا خصباً بغرض تكييف هذا الاختبار لأوضاعهم كمعاقين ومنهم الصم والمتخلفين عقلياً والمصابين بأنواع من الاضطرابات العصبية، فالبلاذ العربية في حاجة فُصوى إلى اختبارات في تلك المجالات، واختبار رسم الرجل هو من أكثرها انفراداً لهذا الغرض. (لواني يمينه، 2007، ص: 255)

➤ **التعريف باختبار "رسم الرجل":** هو مقياس غير لفظي يُطبّق فردياً وجماعياً في نفس الوقت، فقد توصلت جودنوف إلى أنّ مقدار التفاصيل التي يُظهرها الطفل في رسم الرجل حيث يُطلب منه ذلك ومقدار الدقة نسب هذه الأجزاء على درجة ذكاء هذا الطفل، فهذا الرسم لا يستغرق أكثر من 10 دقائق ويصلح هذا المقياس للتطبيق على الأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين 3 سنوات ونصف، ولكن نتائجه تكون دقيقة في الفترة الواقعة بين 14 و 15 سنة.

ويكمن هدفه في الوصول إلى اكتشاف الأطفال المتخلفين ذهنياً، وأن تؤيد نتائجه مقياس آخر بالإضافة للحصول على فكرة سريعة عن ذكاء تلاميذ المدرسة الابتدائية، واعتبرت جودنوف أنه يمكن اتخاذ ما يُظهر الطفل في رسمه من العناصر 51 المبينة في الجدول الذي يُبين تفاصيل الرسم.

كما يتخذ العمر العقلي تعبيراً عن مدى تقدم الطفل فيما يقوم به من عمل، ينتظر القيام به في عمر معين، فحين يُقال أنّ العمر العقلي لطفل ما هو 10 سنوات فيعني ذلك أنّ إنجازاته في الاختبار تتفق وإنجازات الطفل المتوسط ذي العاشرة من العمر، وبتقسيم العمر العقلي للطفل على العمر الزمني وضرب الناتج في 100 نحصل على حاصل الذكاء (QI) الذي هو تعبير عن نسبة التقدم العقلي، حيث قُسمت مستويات الذكاء إلى فئات متمثلة في:

- فئة الموهوبين من 145 إلى 130. - فوق المعدل من 130 إلى 110. - المعدل من 110 إلى 85.
- تحت المعدل ويدخل ضمنها فئة المتخلفين ذهنياً من 85 إلى 50.

➤ الخلفية النظرية لاختبار "رسم الرجل":

أ - استعمال الرسم كلغة للتعبير: المبدأ الأساسي لدى جودنوف هو أنّ الرسم بمثابة لغة للتعبير، أدواته لا الكلمات المكتوبة أو المحكية إنما الخطوط والأشكال المرسومة، وهذه الأخيرة هي رموز تستطيع أن تُعبّر عن مفاهيم، والمفاهيم ترتبط مباشرة بالذكاء سواء في نشوئها أو في تطورها، وبالتالي فبقدر ما تصلح الرسوم كأداة للتعبير عن المفاهيم الذهنية يُمكن أن تصلح كمدخل لدراسة الذكاء وقياسه فذلك يُقيّم النمو العقلي.

ب - الرسم يعكس مفهوم الشيء المرسوم: يُمكن هنا أن نستنتج أنّ رسم أي شيء يقوم به الولد إنما يعكس مفهومه لذلك الشيء وبالتالي يُبرز قدرته على تبيين خصائصه المميزة وخصائصه المشتركة كواحدة من مجموعة الأشياء المتشابهة أو كجزء من صنف عام وهذه خاصية أساسية لسيكولوجية المفاهيم، وإن صح ذلك بالنسبة إلى أي رسم فإنه يُصبح الأكثر على رسم الأشياء المألوفة لدى الأطفال في حياتهم اليومية، ومنها جسم الإنسان فمثل هذا الرسم كما يعتبره " هاريس " عن جودنوف في ذلك يُصبح مؤشراً مفيداً للدلالة على نمو المفاهيم في شمولها وتعقيدها، ومفهوم الأطفال بصورة البدن في الإنسان. (لواني يمينه، 2007، ص: 257)

- مميزات اختبار "رسم الرجل" واستعمالاته: - سهل التطبيق والتصحيح. - يُستعمل في التوجيه والإرشاد.
 - يُعتبر وسيلة للاهتمام بها في إقامة توازن بين برامج التعليم ومتطلباته من جهة وخصائص التلميذ من جهة أخرى.
- وفيما يخص استعمالاته فهو يُطبّق سواءً في مراكز دراسات الأطفال، رياض الأطفال والمدارس الابتدائية يُستعمل مع الأطفال العاديين، المعاقين، المختلين عقلياً وكذا المصابين باضطرابات عصبية.

➤ **أهداف ومحاسن اختبار "رسم الرجل":** إنّ علماء النفس يهدفون من وراء رسم الرجل إلى اكتشاف خصائص الخط ومميزات الشخصية، وكذا التّضحج النفسي إضافةً إلى الذكاء والتّضحج الحركي.

- الكشف عن القدرة التجريبية والإبداع والخيال. - ضبط الحجم والتحكم في الرّموز والصور.
- قياس ذكاء الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (3 إلى 15) سنة من خلال الرسم.

لرائز رسم الرجل محاسن عدة، وهي كالآتي:

- يستدعي تطبيقه أدوات بسيطة: ورقة بيضاء، قلم رصاص، ممحاة، وإذا أمكن الألوان، مبراة ومسطرة.
- يُطبّق فردياً أو جماعياً مما يسمح بالتحصيل على عدد كبير من الأجوبة في ظرف زمني قصير.
- الرسومات المتحصل عليها يُمكن الاحتفاظ بها ودراستها عند الحاجة إليها.
- يُطبّق هذا الرّائز على كلّ الأعمار ابتداءً من ثلاث سنوات.
- يُطبّق كذلك على كلّ الشعوب دون استثناء. (أم الخير حمدي، 2013 - 2014، ص: 155)

➤ **الأدوات المستعملة في تطبيق اختبار "رسم الرجل":** المواد المستعملة قليلة وسهلة التناول نسبياً، فكل ما

يحتاج إليه الاختبار ما يلي: - قلم رصاص ليّن ومبري جيداً. - ورقة بيضاء غير دقيقة و غير سريعة التمزيق لا تحوي على سطور. - طاولة ذات سطح منبسط أملس كي لا تحدث في الرسم ثقب أو خطوط غير التي يُريدها الطفل.

- ممحاة يستعملها الولد عند الحاجة. - أما الجو يكون ملائماً يتوافق مع نوع الجلسة إذا كانت فردية أو جماعية:
- **الجلسة الفردية:** تكون مهمة الفاحص أسهل نسبياً وما عليه سوى أن يُطبّق مبادئ الفحوص المتعلقة بضرورة إقامة علاقة حسنة مع الطفل، والتي تُشجّع على المهمة بارتياح والقيام بالعمل بحماس.

- **الجلسة الجماعية:** هناك تدابير أخرى يجب على الفاحص أن يتبعها منها أن يمنع الغش عن قصد أو عن غير قصد، ومنها أيضاً وهو الأهم أن يكون جميع الأطفال في الغرفة يقومون بالعمل بشكل جدي ويذلون جهدهم لإعطاء أحسن ما عندهم.

➤ **تعليمات اختبار "رسم الرجل":** بعد أن يتأكد الفاحص من تأمين الاحتياطات الضرورية ويضمن حسن

العلاقة بينه وبين الأطفال، وحسن استعدادهم للجلسة، يُباشِر بإجراء الاختبار حسب الخطوات التالية:

- على هذه الورقة سوف نقوم برسم رجل، ارسم أحسن رسم واتخذ كل وقتك واعمل قدر المستطاع.
- كما يُمكن للفاحص أن يُساعد الطفل قائلاً له: أنه حسن إذ نقول له أحسن كل الرسومات حسنة تابع رسمك، وهذا بدون التأثير عليه، لأنّ الاختبار يُمكن إجراؤه جماعياً في هذه الحالة يجب تجنب كل الإيحاءات (الكتب التي هي في متناول الأطفال، صور على الحائط والجدران ...)، وللرد على أي سؤال يقول له: " اعمل كما تُحب ". (دروس تطبيقية في

وحدة بناء الاختبارات والقياس النفسي، إعداد الدكتورة: عنو عزيزة، 2005)

➤ فرز وتصحيح اختبار "رسم الرجل":

✓ **الفرز:** تبويب الرسومات في فئتين (أ - ب) ويتم التقييم فيما بعد لكل فئة على حدا.

- **الفئة (أ):** تشمل هذه الفئة على الرسوم التي يقوم بها الأطفال ولا سيما الصغار في السن الذين لم تسمح لهم أوضاعهم المعيشية بتعاطي الرسم، إذن في هذا القسم تُرتب رسومات الرجل غير المفهومة أو المعروفة، أي إذا كان الرسم عبارة عن خريشة بدون هدف يُنقّط الرسم بصفر، حيث توضع علامة في مثل هذه الأحوال على سلم ضيق يتراوح ما بين (0 - 1) وهناك حالتين:

■ **الرسم المبهم المشوش:** ومن الصعب أن نتعرف فيه على هيئة تُشبه شكل الإنسان أو أنه من خطوط متشابكة متداخلة من غير شكل فالعلامة تكون (0).

■ **الرسم يدلّ على بعض التحكم في الخطوط:** بحيث تظهر أشكاله أوضح كالدائرة أو المثلثات وإن لم تكن تمتّ بصلة إلى شكل الرجل هنا تكون العلامة (1).

- **الفئة (ب):** تشمل هذه الفئة جميع الرسوم الأخرى وشرطها الوحيد أن تكون عناصر الرسم ترمز بشكل من الواضح إلى أجزاء الجسم المختلفة ويجري التصحيح بحسب الطريقة التحليلية المجزئة على أساس علامة كاملة واحدة لكل عنصر مميز، وأعلى علامة هي (51). (لواني يمينه، 2007، ص: 261)

✓ **التصحيح:** الفاحص يستغل الوقت ولا يرتكب أخطاء عن طريق استخدام بروتوكول القياس، وترجم العلامة

الكلية عن طريق تحويلها إلى عمر عقلي لنحصل بعد تطبيق القاعدة على الذكاء العام (QI)

✓ **التصنيف:** الباحثة جودنوف تقترح معايير التصنيف التالية:

- **الجدول رقم (02):** يُمثل تحويل مجموع النقاط إلى العمر العقلي حسب اختبار رسم الرجل -

النقاط (العلامة)	العمر العقلي	النقاط (العلامة)	العمر العقلي	النقاط (العلامة)	العمر العقلي
في الاختبار	بالشهور	في الاختبار	بالشهور	في الاختبار	بالشهور
2	42	19	93	36	144
3	45	20	96	37	147
4	48	21	99	38	150
5	51	22	102	39	153
6	54	23	105	40	156
7	57	24	108	41	159
8	60	25	111	42	162
9	63	26	114	43	165
10	66	27	117	44	168

171	45	120	28	69	11
174	46	123	29	72	12
177	47	126	30	75	13
180	48	129	31	78	14
183	49	132	32	81	15
186	50	135	33	84	16
189	51	138	34	87	17
		141	35	90	18

• **مفهوم الذكاء العام:** لحساب الذكاء العام يجب تحديد مجموع سنوات العمر الحقيقي (A R) باستعمال الطريقة

الإجرائية، العمر المعبر عليه بالسنوات، إذ يجب أن يتماشى مع وسيط الأعمار الموجود ما بين سُلَمين متتاليين.

مثال على ذلك: سن 6 سنوات يتماشى مع الأعمار حيث يتوزع ما بين 5 سنوات و 6 أشهر ويوم واحد وبين 6

سنوات و 5 أشهر و 29 يوم. (دروس تطبيقية في وحدة بناء الاختبارات والقياس النفسي، إعداد الدكتور: عنو عزيزة، 2005)

- نفترض أنّ طفل عمره 10 سنوات و 8 أشهر أثناء إجراء القياس نعطي له إذن 11 سنة عمر حقيقي (A R).

من ناحية أخرى يتحصل على 32 نقطة في اختبار رسم الرجل يُعطي له 10 سنوات عمر عقلي (A M)

وذكاءه العام هو = العمر العقلي / العمر الزمني $100 \times 11 / 10 = 100 \times 91 = 100$ (ذكاء عادي).

➤ **طريقة قياس حاصل الذكاء:** يُطبق اختبار رسم الرجل لجودنوف لقياس الذكاء على النحو التالي:

نقوم بتقديم ورقة بيضاء وقلم رصاص مع ممحاة للتلميذ ونطلب منه رسم رجل، والمدة المحددة لا تتعدى 10 دقائق إلى 15 دقيقة، ونحسب معدل ذكاء التلميذ عن طريق إعطاء نقطة لكل جزء نلاحظه في الرسم (حيث يحتوي الاختبار على 51 جزء)، عندما نحصل على النقاط ننظر إلى الجدول الخاص بالعمر العقلي فنحصل على عمره العقلي، ونحوّل عمره الزمني إلى أشهر ثم نقسم العمر العقلي على العمر الزمني ونضربه في 100 فنحصل على درجة الذكاء. (البشير

شرفوج، 2005 / 2006، ص: 320) راجع الملحق (رقم 02)

معامل الذكاء = العمر العقلي / العمر الزمني * 100

- **الجدول رقم (03):** يُمثل تصنيف أنواع الذكاء -

تصنيف الذكاء	حاصل الذكاء
ذكاء عالي جداً	140 فأكثر
ذكاء عالي	139 - 120

ذكاء عالي نوعاً ما	119 - 110
ذكاء عادي أو متوسط	109 - 90
بطئ التفكير نادراً مُشابه للتخلف العقلي	89 - 80
يتضمن أحياناً حالات بطئ وعادةً حالات التخلف العقلي	79 - 70
الحد الأدنى للعادي تحت هذا الحد تأخر عقلي حقيقي	69
التخلف العقلي (طفيف / فوق المتوسط)	69 - 50
العتة - ضعيف العقل	49 إلى 20 - 25
البله	ما تحت 20 - 25

(حمدي أم الخير، 2013 - 2014، ص ص: 153 - 158)

- الخصائص السيكومترية لاختبار "رسم الرجل" (الصدق والثبات): تُشير م. نيوتن 1982 في دراستها التي أُجريت على مدارس بمدينة برمنكهام ببريطانيا أنّ مقياس رسم الرجل يُمكن أن يُستعمل في تحديد نسبة الذكاء لدى الأطفال، فيُشير عبد الوهاب كامل 1990 إلى ثبات الاختبار بأنه قد تميّز بمعاملات ثبات مرتفعة في الفئات العمرية (3 سنوات - 14 سنة)، وأنه في إحدى الدراسات التتبعية شملت 60 مفحوصاً تمّ تطبيق المقياس ثمّ أعيد تطبيقه عليهم ثانية فتراوحت معاملات الثبات بين 0.74 إلى 0.77 ، أما عن الصدق فقد وُجدت معاملات ارتباط عالية بين التحصيل لأفراد العينة، كما أنّ المقياس قد كشف عن الفروق بين الأطفال وكذلك بين أطفال الريف والحضر، كما أنّ الباحث طبقه على مجموعة من التلاميذ قبل بداية الدراسة الاستطلاعية ولاحظ أنّ المقياس كشف عن الفروق بين الأطفال ممن ينتمون لمختلف فئات المجتمع فيما يخص نسب ذكاءهم. (البشير شرفوح، 2005/ 2006، ص: 253)
- وقد استخدمته الباحثة للتعرف على المستويات العقلية لأفراد العينة وبالتالي تطبيق محك التباعد الخارجي بين الذكاء ومستوى التلميذ القرائي والكتابي وحتى مستواه العام.

1 . 4 - استنتاج عام للدراسة الاستطلاعية: من أهم النتائج التي أفضت إليها الدراسة الاستطلاعية:

- تدقيق صياغة فرضيات الدراسة بناءً على المعطيات التي تمّ التعامل معها خلال الدراسة الاستطلاعية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث في الدراسة الحالية من خلال حساب الصدق والثبات.
- إتاحة المدة الزمنية الكافية لتطبيق مختلف الاختبارات في قياسها القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
- فمن خلال إجراء أول خطوة لهذه الدراسة وهي المقابلة التي تمت مع المعلمين والمعلمات، وأيضاً مع التلاميذ في حدّ ذاتهم، وبعد تطبيق بطاقات الملاحظة المعدة من طرف الباحثة والتي قُدمت للمعلمين من أجل تحديد

التلاميذ الذين يُظهرون مشاكل واضطرابات في مهارتي القراءة والكتابة، وجدت الباحثة بأنّ المستوى الثالث والرابع ابتدائي يشتملان على حصة الأسد من حالات التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وحتى لا تُبعثر الباحثة جهدها على مستويات عدة، وبناءً على إحالة المعلمين قامت باختيار عينة من هذين المستويين، وهذا ما سيتم التفصيل فيه في عناصر لاحقة.

2 - الدراسة الأساسية

2. 1 - المنهج المستخدم في الدراسة:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي المقارن في تناول متغيرات البحث وفقاً للفرضيات التي تسعى الباحثة للتحقق منها، ومدى فعالية البرنامج المطبق على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، تمّ اعتمادنا على هذا المنهج بحكم أنه يتوافق مع طبيعة الموضوع وإشكاليته، فقد ارتأت الباحثة الاعتماد على هذا المنهج وذلك نظراً لصعوبة تطبيق المنهج التجريبي على الكثير من الظواهر الإنسانية ودراستها في الواقع الفعلي، فإنّ الباحث يلجأ إلى التصميم شبه التجريبي.

إذ تظهر هذه الصعوبات عندما لا يستطيع الباحث الحصول على تصاميم تجريبية حقيقية هذا ما يُمكن أن يحدث فعلياً في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، حيث يُلاحظ أنّ بعض هذه التصميمات يبتعد عن التصميم التجريبي الحقيقي وهي التصميمات التي يُطلق عليها شبه التجريبية لأنّها لا تستخدم التعيين العشوائي للمجموعات، ولذلك يكون الضبط فيها غير ممكن، عكس البحوث التجريبية الحقيقية التي تقوم على التعيين العشوائي للمجموعات. (أبو علام، 2006، ص: 213)

لذلك فقد تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي المقارن، لأنّ تعيين مجموعة البحث لم يتم عشوائياً، أيضاً نظراً لتعذر ضبط بعض المتغيرات.

1) - حيث استخدمت الباحثة التصميم شبه التجريبي لمجموعة واحدة المقارن بين القياس القبلي و البعدي الذي

- لا يتطلب إعادة تنظيم وتوزيع أفراد العينة لأنه يستخدم نفس الأفراد، وتتلخص خطوات هذا التصميم فيما يلي:
- إجراء قياس قبلي على المفحوصين (أفراد المجموعة)، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (البرنامج العلاجي).
- يستخدم المتغير المستقل على النحو الذي يُريده الباحث ويضبطه بهدف إحداث تغيرات معينة على المتغير التابع (هي متغيرات تابعة متمثلة في: الإدراك البصري، القراءة والكتابة).
- يجري قياس بعدي للتعرف على تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع.

- بحسب الفرق بين القياس القبلي والبُعدي تمَّ تُختبر دلالة هذا الفرق إحصائياً. (فاطمة عوض صابر، 2002، ص: 58)

• تخطيط هذا التصميم: $a_1 \times a_2$ $b_1 \times b_2$

- a_1 : قياس قبلي عند ذوي صعوبات القراءة. b_1 : قياس قبلي عند ذوي صعوبات الكتابة.

- X : معالجة تجريبية عند المجموعة التجريبية.

- a_2 : قياس بعدي عند ذوي صعوبات القراءة b_2 : قياس بعدي عند ذوي صعوبات الكتابة.

(2)- إضافةً للاعتماد على التصميم شبه التجريبي لمجموعتين المقارن بين قياس المجموعة التجريبية والمجموعة

الضابطة، متمثل فيما يلي: a_1 - a_1 : قياس المجموعة الضابطة عند ذوي صعوبات القراءة.

b_1 - b_1 : قياس المجموعة الضابطة عند ذوي صعوبات الكتابة.

إذن تم استخدام هذا المنهج لتوافقه مع طبيعة الموضوع واشكاليته، وذلك لتدعيم البحث والتحكم في جوانبه، إذ يرجع استعمالنا لهذا المنهج إلى الأسباب الآتي ذكرها:

* الأول نظراً لأهميته في تبين فعالية البرنامج العلاجي التدريبي المقترح لعلاج اضطرابات الإدراك البصري، ومدى مساهمته في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

* والسبب الثاني هو غياب دراسات تتحدث مباشرة عن تأثير اضطراب الإدراك البصري على تعلم القراءة والكتابة، أي العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، فاهتمامنا بهذا الموضوع على وجه الخصوص، وطبيعة تناوله هي التي قادتنا إلى استخدام هذا المنهج باعتباره الأنسب لدراستنا، حيث نرى أنه من المفيد في هذه الدراسة تبني هذا المنهج شبه التجريبي دون منهج آخر، هذا يرجع لما يُوفره لنا من إمكانية إخضاع العينة - وإن يُمكن القول - للتجريب ومن ثمة معرفة فعالية المتغير المستقل وهو البرنامج العلاجي التدريبي وهذا ما يصبو إليه البحث الحالي.

2. 2 - مجموعة الدراسة ومواصفاتها:

لقد اتخذت الدراسة الحالية من تلاميذ وتلميذات المستوى الثالث والرابع ابتدائي مجالاً بشرياً حصباً لإجرائها، هذا وقد شملت الدراسة أربع ابتدائيات من المقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي - الجزائر، وبعد سلسلة من الخطوات التشخيصية والحضور المستمر خلال فترة الدراسة لحصص اللغة العربية (قراءة، كتابة، تعبير وإملاء)، تم ضبط وتحديد الحجم النهائي لعينة الدراسة الأساسية، فقد قُدّر عدد أفراد العينة النهائية بـ 120 تلميذ منقسمة إلى فئتين، وهما: فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وهاتين الأخيرتين تمّت تجزئتهما إلى

مجموعتين ضابطة وتجريبية، تضم كل مجموعة من المجموعات الأربع 30 تلميذ وتلميذة، وبالتالي 15 طفل لكل مستوى (ثالث ورابع)، فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة: تتكون من 60 تلميذاً وتلميذة، وفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة: تتكون هي الأخيرة كذلك من 60 تلميذاً وتلميذة.

حيث لجأت الباحثة إلى المعاينة العمدية في اختيارها لعينة البحث، وذلك نظراً لطبيعة الموضوع وتصميم الدراسة، فقد تمّ الاعتماد على الاختيار القصدي المشروط وفق معايير معينة دون أخذ بعين الاعتبار عامل الجنس:

- **السنّ (العمر):** يشترط في كل فرد ينتمي إلى العينة أن يتراوح عمره الزمني بين 7 و 12 سنة وهذا نظراً لما يبيّته غالبية الدراسات النظرية السابقة، حيث أنّ هذا الاضطراب يتم تشخيصه والتأكد منه في سنّ يتراوح ما بين 8 - 9 سنوات، أي تحديداً الأطفال المتعلمين بالمستويين الثالث والرابع ابتدائي، إذ يتم الكشف عن الصعوبات الأكاديمية بعد سنتين من التمدرس، حيث لا يقل عمره عن 7 سنوات لأنّ النّضج الحسي الحركي يكتمل في هذه السن (حورية باي، 2002: 79)

- **الجنس:** تشمل مجموعة الدراسة أطفال من كلي الجنسين من الذكور والإناث الذين يُظهرون مشاكل وصعوبات في تعلم القراءة أو الكتابة، إذن فالعينة تتكون من أطفال من كلي الجنسين، تمتد أعمارهم ما بين 7 و 12 سنة.

- **المستوى العقلي (الذكاء):** متوسط أو فوق المتوسط وهذا أيضاً اشترطته الدراسات السابقة التي تُلح على ضرورة التأكد من مستوى القدرات العقلية (خاصة الذكاء)، قبل تشخيص الطفل على أنه من ذوي صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة، إذن مستوى الذكاء عادي.

- **المستوى الدراسي:** تلاميذ مجموعة البحث متمدرسين بالمرحلة الابتدائية، وهذا راجع إلى اتفاق أغلب الدراسات على أن صعوبات التعلم لا تظهر إلاّ بعد دخول الطفل المدرسة وليس قبل ذلك، إذ يتم الكشف عن الصعوبات الأكاديمية بعد سنتين من التمدرس، أي تحديداً الأطفال المتعلمين بالمستويين الثالث والرابع ابتدائي، هذا ما أشارت إليه حورية باي آنفاً.

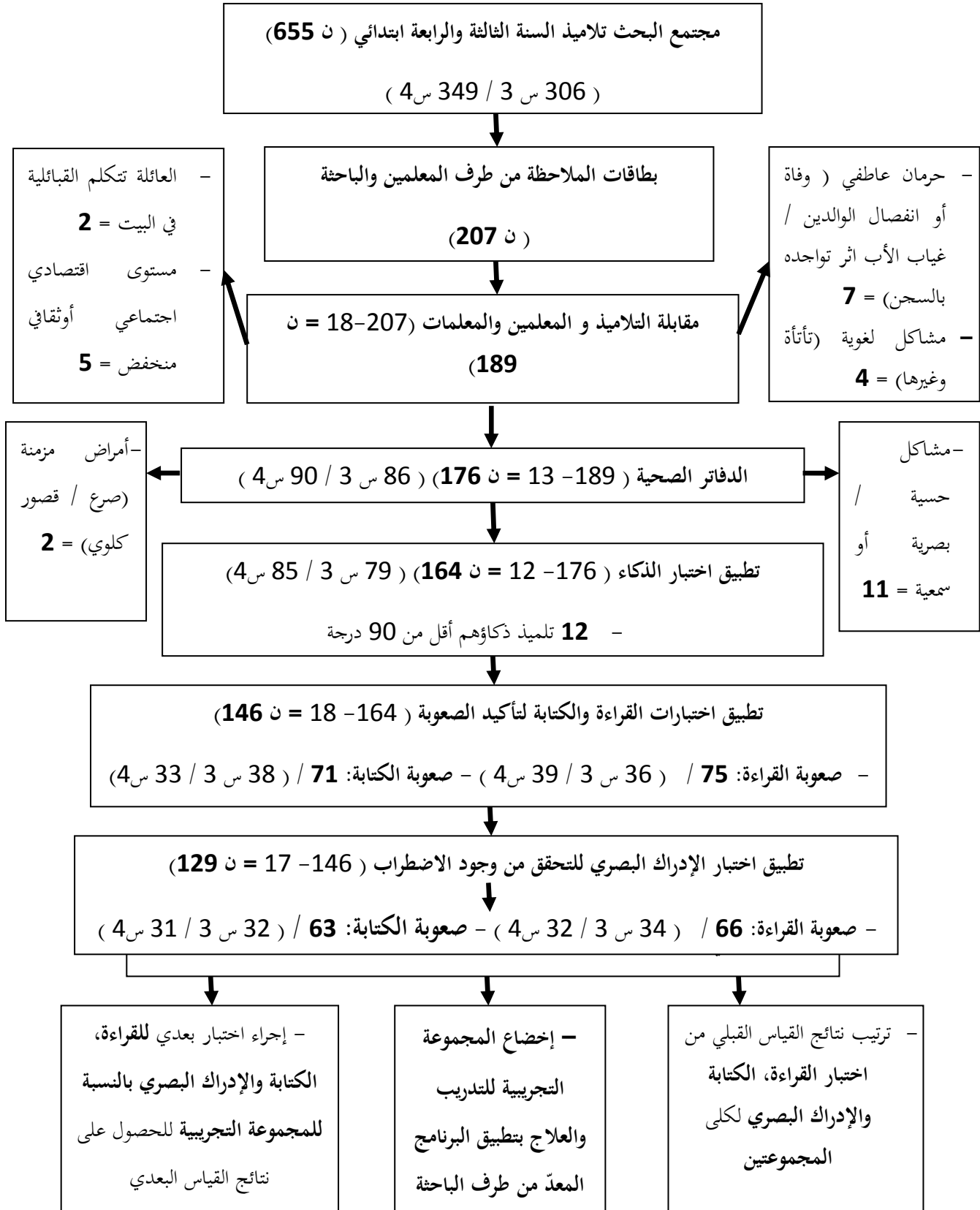
- **المستوى الثقافي، الاجتماعي والاقتصادي:** عادي أو متوسط، إذ يجب التأكد من ذلك لما رمت إليه البحوث النظرية والتعاريف الاصطلاحية والمعجمية التي أكّدت على هذا الأمر، وقد تم معرفة ذلك من خلال طرح أسئلة على الأساتذة، والتلاميذ المعنيين أيضاً.

- **المستوى الحسي:** أي أنّ مستوى الحواس كذلك عادي حيث أنّ تعلم المهارات المدرسية بما فيها القراءة والكتابة يتطلب سلامة الحواس من سمع وإبصار، وهذا ما أكّدت عليه أغلب الدراسات والأبحاث.

- **المستوى القرائي والكتابي:** من خلال معاناة أفراد العينة من صعوبات تعلم القراءة والكتابة حيث تظهر على هؤلاء التلاميذ مؤشرات الاضطراب، إذ يتجاوز تأخرهم في عملية القراءة أو الكتابة سنتين فأكثر.

2.2. 1 - الخطوات التشخيصية المتبعة لتثبيت مجموعة الدراسة:

- الشكل رقم (13): يُمثل مخطط توضيحي يُلخص خطوات تثبيت عينة الدراسة الأساسية النهائية -



قمنا بضبط أثر بعض المتغيرات التي اتضحت من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، المتمثلة في العمر الزمني ومستوى الذكاء، المستوى الدراسي والمستوى الاقتصادي، الثقافي والاجتماعي، وهذا الأخير من خلال مقابلة التلاميذ وكذا المعلمين للحصول على أكبر قدر من المعلومات، وعليه اتضح أنّ غالبية التلاميذ في هذه المدارس هم من عائلات متوسطة اجتماعياً، ما عدا عدد ضئيل منهم، كما تمّ التأكد من مستوى نضجهم العقلي بتطبيق اختبار الذكاء، وكذلك التحقق من الأمراض العضوية أو المشاكل الانفعالية واللغوية، فمن خلال هذه الخطوات تمّ تثبيت عينة الدراسة الحالية، المدوّنة في المخطط أعلاه والذي يُبيّن أنّ مجتمع الدراسة الأولية تمثّل في تلاميذ المستوى الثالث والرابع ابتدائي المتمدرسين في المدارس الأربع للمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، إذ بلغ عدد تلاميذ هاذين المستويين 655 تلميذ وتلميذة، منهم 306 في السنة الثالثة و349 في السنة الرابعة، وبعد طرح بطاقات الملاحظة على المعلمين والمعلمات ومن خلال تطبيقها فردياً على التلاميذ بملاحظتهم شخصياً أثناء حصص القراءة والكتابة مباشرة في حجرات الدرس، وعليه تمّ تقليص العدد إلى 207 من بينهم 93 في السنة الثالثة و114 في السنة الرابعة، فهؤلاء التلاميذ يُظهرون بعض مؤشرات صعوبات تعلم القراءة أو الكتابة الواردة في بطاقات الملاحظة، وبعد إجراء الباحثة مقابلة نصف موجهة مع المعلمين والمعلمات، ومقابلة موجهة مع التلاميذ من خلال طرح عليهم بعض الأسئلة التي تمكّنا من جمع بعض المعلومات عن المستوى الاقتصادي، الاجتماعي والثقافي، وبعد استبعاد 7 تلاميذ يُعانون من حرمان عاطفي، و4 منهم يُعانون من مشاكل لغوية، و2 منهم العائلة تتكلم القبائلية في البيت و5 منهم اثر تدني مستواهم الاقتصادي، الاجتماعي أو الثقافي، وذلك لعدم تطابق الشروط الواجب توافرها في عينة البحث، فقد شملت العينة المبدئية 189 تلميذ، 88 منهم في السنة الثالثة و101 في السنة الرابعة، وبعد الاطلاع على الدفاتر الصحية لهؤلاء التلاميذ تمّ إقصاء 13 تلميذ، 11 منهم يُعانون من مشاكل حسية بصرية أو سمعية، و2 منهم يُعانون من أمراض صحية مزمنة (صرع وقصور كلوي)، إذن أصبح عدد التلاميذ 176 ، والذي تحول إلى 164 بعد إبعاد 12 حالة ذكائهم أقل من 90 درجة أي تحت المتوسط، هذا فيما يخص الخطوات التشخيصية الوصفية.

وفيما يخص خطوات التأكيد وضبط المتغيرات فقد قامت الباحثة بتطبيق اختبارات القراءة والكتابة للتأكد من وجود صعوبة القراءة أو الكتابة، فقد تمّ على أساسهما الحصول على فئتين: فئة ذوي صعوبة القراءة والتي تشمل 75 تلميذ (36 في السنة الثالثة و39 تلميذ في السنة الرابعة ابتدائي)، وبالنسبة لفئة ذوي صعوبات الكتابة فتشمل بدورها على 71 تلميذ (38 منهم في المستوى الثالث و33 في المستوى الرابع)، وللتحقق من وجود اضطراب الإدراك البصري لدى هذه المجموعة من التلاميذ لجأت الباحثة إلى استخدام اختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، وبعد استبعاد 17 تلميذ لم يُظهروا اضطراباً في هذه الوظيفة المعرفية تحصلنا على 129 تلميذ، 66 تلميذ يُعانون

من صعوبات تعلم القراءة (34 في السنة الثالثة و 32 في السنة الرابعة)، وأيضاً 63 تلميذ يُعانون من صعوبة تعلم الكتابة (32 في السنة الثالثة و 31 في السنة الرابعة ابتدائي).

وعليه من خلال هذا العرض والتفصيل فيه تمّ تثبيت العينة النهائية للدراسة الأساسية والتي شملت 30 تلميذ من كل مستوى وفي كل صعوبة، وهذا يرجع إلى أنّ أصغر عدد في صعوبة الكتابة هو 31 تلميذ من السنة الرابعة ابتدائي، ووفقاً لما يخدم البحث حدّدت الباحثة 60 تلميذ بالنسبة لصعوبة القراءة 30 تلميذاً من المستوى الثالث و 30 من المستوى الرابع وكذلك 60 تلميذ بالنسبة لصعوبة الكتابة 30 تلميذ في السنة الثالثة و 30 في السنة الرابعة.

وبالتالي ثبت حجم عينة الدراسة الأساسية النهائي على 120 تلميذ وتلميذة وحسب متطلبات البحث وأساسياته تمّ تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، بعد كل هذه الخطوات قامت الباحثة بالحفاظ على نتائج القياس القبلي لكل أفراد العينة بمجموعتيها، ومن ثمة القيام بإخضاع المجموعة التجريبية للتدريب والعلاج بتطبيق البرنامج المعدّ من طرف الباحثة، بعد إنهاء هذه المرحلة وتنفيذ جلسات البرنامج بتفاصيلها تُعيد الباحثة إجراء اختبارات بعدية على المجموعة التجريبية في الإدراك البصري، القراءة والكتابة وهذا للحصول على نتائج القياس البعدي التي تُبيّن لنا وجود أو عدم وجود فروق في هذه المهارات، وعليه تظهر فعالية البرنامج من عدمها.

حيث تمّ اختيار عينة الدراسة في البحث الحالي بتتحقق الشروط التالية:

✓ أين قمنا بعزل التلاميذ الذين يُعانون من مشاكل بصرية أو سمعية أو مشاكل عائلية علائقية، حيث ينطبق عليهم التعريف الإجرائي لصعوبات التعلم، وبالتالي عدم وجود خلل مرئي أو سمعي لدى كلي الفئتين، وعند كل المجموعات.

✓ فرص التعلم متاحة لدى كل أفراد العينة مع عدم وجود يتيّم في مجموعة البحث.

✓ عدم معاناة أي فرد من أفراد العينة من مرض صحي مزمن.

✓ العينة خالية من أي تلميذ يُعاني من التخلف العقلي.

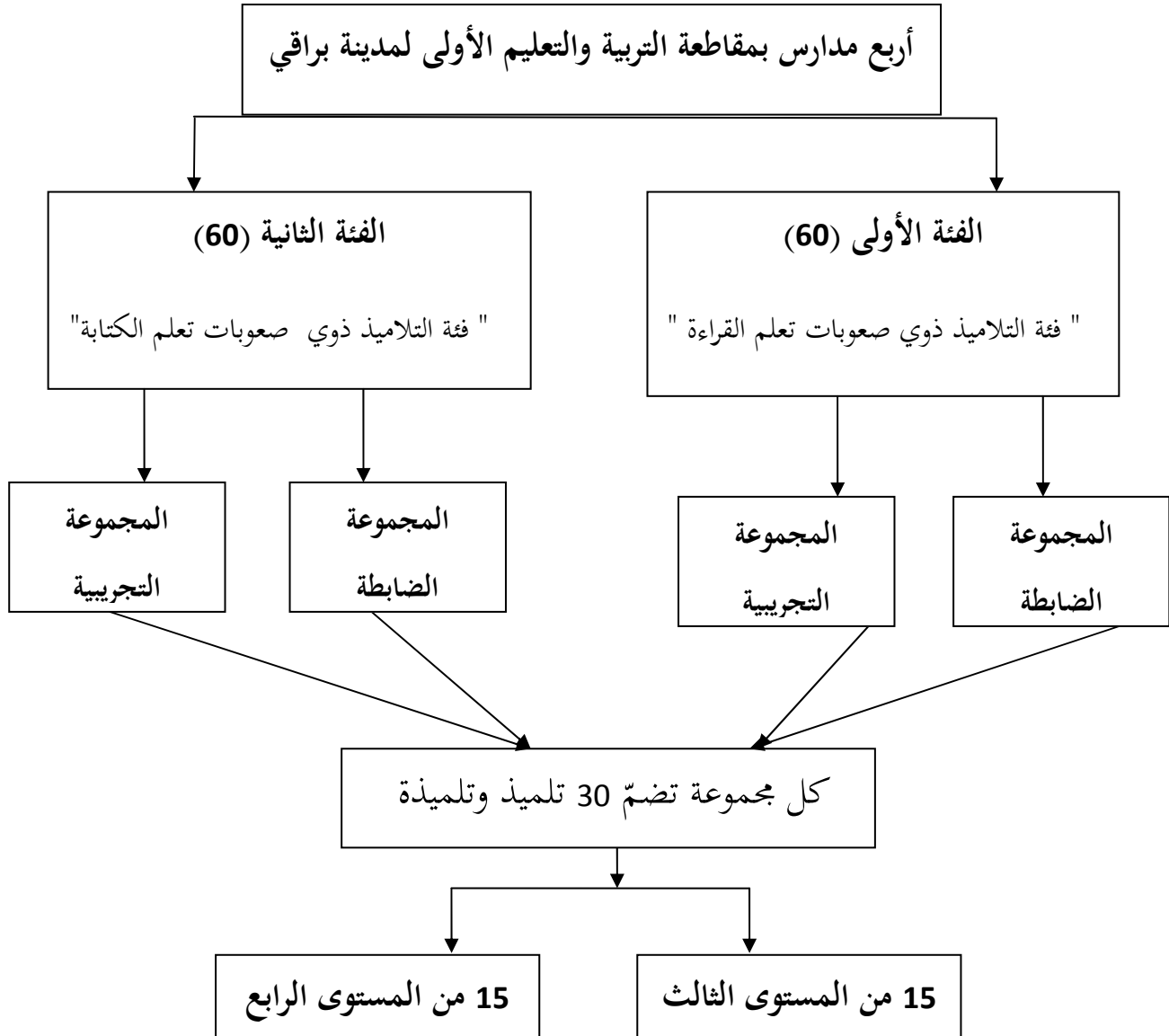
✓ كما تمّ أخذ بعين الاعتبار خلو أفراد العينة ككل من الاضطرابات المصاحبة خاصة التي يصعب تشخيصها، كالاضطرابات الانفعالية والمشاكل العلائقية النفسية وأيضاً الإفراط الحركي، لأنّ التلاميذ الذين تكون لديهم هذه الاضطرابات لا ينتمون إلى فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما ورد في الدراسات النظريّة، وعليه فقد حرصنا على أن يكون هذا مُحققاً في أفراد العينة.

✓ ومن خلال المساعدة المقدمة من طرف المعلمين الذين بيّنوا لنا في بداية الأمر بعض الحالات ذات المواصفات المطابقة، فمن خلال ملاحظاتهم لتلاميذهم، تمّ اكتشاف هؤلاء التلاميذ الذين لا ينجحون في كفاءة القراءة والكتابة

فهم يُظهرون صعوبات في تعلّمهما، وبعد التّشخيص الفعلي للصّعوبة، تمّ إقصاءنا لعدّة حالات كالذين يتكلّمون في البيت اللغة القبائلية فقط، وأيضاً الذين يشكون من اضطرابات نطقية، ممّا يؤدي إلى تعرّضهم لمشاكل في تعلّم اللغة المكتوبة، وحتى الذين يُعانون من حرمان عاطفي منها حالة طفلة والدها في السجن.

* لقد تمّ تقسيم فئتي العينة حسب المخطط الموالي تدوينه

- الشكل رقم (14): مخطط يوضح كيفية تقسيم أفراد عينة البحث -



يُبيّن المخطط المدوّن أعلاه أنّ مجتمع البحث تمثّل في المدارس الأربع للمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي، إذ تمّ اختيار منه عينة بحثنا التي شملت تلاميذ المستوى الثالث والرابع ابتدائي، حيث قُسمت إلى فئتين: فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة كل فئة مكونة من 60 تلميذ وتلميذة، وهاتين الأخيرتين تمّ

تجزئتهما إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كما تضم كل مجموعة من المجموعات الأربع 30 تلميذ وتلميذة 15 منهم لكل مستوى (ثالث ورابع).

2. 2 - مواصفات أفراد العينة:

- الجدول رقم (04): يشمل خصائص ومتغيرات العينة المختارة -

السن	المستوى التعليمي				الجنس				المتغيرات	
	السنة الرابعة		السنة الثالثة		الذكور		الإناث		العينة	
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
متوسط العمر	12.5 %	15	12.5 %	15	15.83 %	19	9.16 %	11	المجموعة الضابطة	صعوبات تعلم القراءة
									المجموعة التجريبية	
	12.5 %	15	12.5 %	15	13.33 %	16	11.66 %	14	المجموعة الضابطة	صعوبات تعلم الكتابة
									المجموعة التجريبية	

تُبين نتائج الجدول أعلاه أنّ اختيار عينة البحث استند إلى مجموعة من الأسس والمعايير التي تفرضها طبيعة البحث وأهدافه، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- تمّ توزيع أفراد العينة إلى فئتين بناءً على الاختيار العمدي، فهناك فئة يُعاني أفرادها من صعوبات تعلم القراءة، وفئة أخرى يُعاني أفرادها من صعوبات في تعلم الكتابة.
- كلّ فئة من فئتي العينة مقسمة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية يُجرى عليها البحث.
- كلّ مجموعة من المجموعات الأربع تشمل تلاميذ من كلى المستويين الثالث والرابع ابتدائي، وتوزيعهم متجانس 12.5 % لكل مستوى من كل مجموعة.

في كلى الفئتين وفي كلى المستويين يتواجد تلاميذ من كلى الجنسين، وتوزيعهم بطريقة عشوائية، غير متجانسة فبلغت نسبة الذكور للفئة الأولى التي يُعاني أفرادها من صعوبات تعلم القراءة وقد استحوذت حصة الأسد ببلوغها نسبة 16.66 % لدى المجموعة التجريبية و نسبة 15.83 % لدى المجموعة الضابطة، بالمقابل نسبتهم في الفئة الثانية ذوي صعوبات تعلم الكتابة حوالي 12.5 % لدى المجموعة التجريبية و نسبة 13.33 % لدى المجموعة الضابطة، وفيما يخصّ نسبة الإناث فقد بلغت لدى التلميذات ذوي صعوبات تعلم القراءة حوالي 9.16 % لدى المجموعة الضابطة ونسبة 8.33 %

لدى المجموعة التجريبية والتي كانت أدنى نسبة في التوزيع، بالمقابل بلغت نسبتهن في الفئة الثانية ذوي صعوبات الكتابة 12.5 % لدى المجموعة التجريبية و نسبة 11.66 % لدى المجموعة الضابطة، أي أنّ نسبة الإناث أقل من نسبة الذكور في فئة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وعليه نجد نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث، خصوصاً بالنسبة لفئة صعوبات تعلم القراءة.

* ويمكن تمثيل هذه المواصفات متفرعة كل متغير على حدا من خلال الجداول التالية:

- الجدول رقم (05): يُوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس-

أفراد العينة	إناث		ذكور		المتوسط
الجنس	ت	ن	ت	ن	الحسابي (م)
	50	41.66 %	70	58.33 %	60
المجموع	50		70		120

تُبين نتائج الجدول المذكور أعلاه أنّ أفراد العينة ينتمون لكلى الجنسين ذكور وإناث متمدرسين، إلا أنّ توزيعهم كان متباين حيث كانت نسبة الذكور 58.33 % أعلى من نسبة الإناث التي بلغت 41.66 %.

- الجدول رقم (06): يُوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي-

أفراد العينة	المستوى الثالث		المستوى الرابع		المتوسط
المستوى	ت	ن	ت	ن	الحسابي (م)
	60	50 %	60	50 %	60
المجموع	60		60		120

مناقشة معطيات الجدول أعلاه تُشير إلى وجود تجانس في المستويين التعليميين المختارين منهما أفراد عينتنا، وذلك لما تستوجبه متطلبات الدراسة أن يكون التلاميذ قد تجاوزوا سنتين من التمدرس.

- الجدول رقم (07): يُوضح توزيع أفراد العينة حسب فئات البحث-

أفراد العينة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة		التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة		المتوسط
المستوى	ت	ن	ت	ن	الحسابي (م)
	60	50 %	60	50 %	60
المجموع	60		60		120

مناقشة معطيات الجدول أعلاه تُشير إلى وجود تجانس أيضاً بين أفراد عينتنا فيما يخص تقسيمها إلى فئتين: الأولى تشمل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، والثانية تمثل الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة، حيث تمّ ذلك التقسيم بناءً لما تستوجبه متطلبات الدراسة أن يكون عدد التلاميذ متساوي في كلتي الفئتين لتكون بيانات المقارنة سليمة.

- الجدول رقم (08): يوضح توزيع أفراد العينة حسب مجموعتي البحث -

أفراد العينة	المجموعتين التجريبتين		المجموعتين الضابطين		المتوسط الحسابي (م)
	ن	ت	ن	ت	
التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة	60	60	50 %	50 %	60
المجموع	60		60		120

مناقشة معطيات الجدول أعلاه تُشير إلى وجود تجانس أيضاً بين أفراد عينتنا فيما يخص تقسيمها إلى مجموعتين: الأولى تشمل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة غير الخاضعين للتجريب والثانية تمثل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة الخاضعين للتجريب أي أجرى عليهم البرنامج العلاجي، فمن خلال تقسيم التلاميذ إلى فئتين: فئة ذوي صعوبات تعلم القراءة وفئة ذوي صعوبات الكتابة، واثرت تصنيف هاتين الفئتين كل فئة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وعليه نحصل على مجموعتين ضابطين تشملمان 60 تلميذ، كل مجموعة ضابطة مكونة من 30 تلميذ، ومجموعتين تجريبتين تشملمان بدورهما 60 تلميذ، كل مجموعة تجريبية مكونة من 30 تلميذ، حيث تمّ ذلك التقسيم بناءً لما تستوجبه متطلبات الدراسة أن يكون عدد التلاميذ متساوي في كلتي المجموعتين لتكون بيانات المقارنة سليمة كذلك.

2 . 3 - الإطار الزمني والمكاني للدراسة:

تم إجراء البحث بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براق، وقد تم اختيار هذه المنطقة نظراً لقرىها منا، وتوفرها على الشروط اللازمة لإجراء البحث، حيث أنها تحتوي على مدارس عديدة مُتقاربة، إذ تتوفر على الإمكانيات المناسبة للدراسة، كما أن هذه المدارس تحتوي على تلاميذ تتوفر فيهم خصائص مجتمع الدراسة الذي ستؤخذ منه عينة البحث، والمتمثلة في مجموعة تلاميذ من مرحلة التعليم الابتدائي في المستويين الثالث والرابع، كما يتمثل الإطار الزمني لهذه الدراسة بالفترة الممتدة من شهر أكتوبر إلى غاية شهر جوان من السنة الدراسية 2014 - 2015.

إذن أجريت الدراسة في أربع مدارس بمدينة براق كما سبق ذكره، حيث تنتهج هذه المدارس النظام العادي الجديد منذ السنة الدراسية 2003 - 2004، إذ أنّ هذه المدارس الابتدائية تنتمي لمديرية التربية شرق ولاية الجزائر، المتمثلة في:

❖ المدرسة الابتدائية عاشور يحيى:

تقع المدرسة الابتدائية الشهيد عاشور يحيى، بحي الميهوب 1 شرق ولاية الجزائر، تمّ بنائها سنة 1984، وأنشئت سنة 1989، حيث كانت تُسمى حسب الحي الواقعة فيه " مدرسة حوش الميهوب "، بناءها من النوع الصلب، تقع المدرسة بمنطقة حضارية، تستحوذ مساحة كلية قدرها 1800 م²، أما فيما يخص المساحة المبنية 1052 م²، وتبقى مساحة الساحة المقدرة بـ 626 م²، عدد القاعات بها 19 حجرة للدروس العادية، بالإضافة لحجرتين للتربية التحضيرية، إضافة للإدارة، قاعة الأساتذة ومكتبة، مطعم، ومراحيض للإناث والذكور، عدد المعلمين بها 27 معلماً ومعلمة، 24 للغة العربية، وثلاث معلمات للغة الفرنسية، كما أنّ المدرسة تتبع نظام التدريس للدوامين.

المدرسة تابعة لمديرية التربية بالجزائر شرق، عدد التلاميذ بها هو 786 تلميذ وتلميذة، 406 ذكور، و380 إناث، تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 14 سنة، ونسبة الانتقال فيها تفوق 90 %.

❖ المدرسة الابتدائية محمد بوقرة:

تقع المدرسة الابتدائية الشهيد محمد بوقرة بمنطقة حضارية ببلدية براقى، شرق ولاية الجزائر، بناءها من النوع الصلب، عدد الحجرات بها 12 حجرة، تمّ إنشاءها سنة 1994، تحت إدارة الأستاذة مذكور، تستحوذ المؤسسة على مساحة كلية تُقدر بـ 1093 م²، المبنية منها حوالي 720 م²، أما المساحة المتبقية للساحة تُقدر بـ 400 م²، تتوفر على مطعم للتلاميذ، وفيما يخص عدد المعلمين بها 14 معلم ومعلمة، اثنان منهما للغة الفرنسية، كما تُقدم المدرسة دروسها طبقاً لنظام الدوام الواحد في التدريس، أما العدد الإجمالي للتلاميذ بها هو 378 تلميذ وتلميذة، 189 إناث و 189 ذكور، إذ تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 14 سنة لا أكثر.

❖ المدرسة الابتدائية 20 أوت:

على غرار مثيلتيها تُعتبر هذه المدرسة الابتدائية من أقدم المدارس في بلدية براقى، حيث تأسست سنة 1971، بناءها من النوع نصف الصلب، تقع المدرسة بمنطقة حضارية، مستحوذة مساحة قدرها 2000 م²، عدد الحجرات بها 12 حجرة، 11 قاعة مشغولة والقاعة المتبقية ملحقّة للإدارة، عدد المعلمين بها هو 13 معلم ومعلمة، 11 للغة العربية، واثنان للفرنسية، كما يوجد بها حراس، و منظفات.

المدرسة تابعة لمديرية التربية الجزائر شرق، تحت إدارة الأستاذ عزوني، عدد الأفواج التعليمية بها هو 10 إضافة للقسم التحضيري، أما عدد التلاميذ الكلي بها هو 359 تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 14 سنة، ونسبة الانتقال فيها تفوق 90 %.

❖ المدرسة الابتدائية 18 فبراير:

تشهد حالياً فترة إعادة بناء وعليه المدرسة بطاقمها التربوي والإداري نُقلت للمدرسة الابتدائية 20 أوت المذكورة آنفاً، وبهذا تُمارس كلى المدرستين مهامهما التعليمية، التربوية والإدارية من خلال إتباع نظام الدوامين الاستثنائي، فهناك دوام لكل مدرسة، عدد الأفواج التعليمية بها هو 10 إضافة للقسم التحضيري، أما عدد التلاميذ الكلي بها هو 343 تلميذ وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين 5 و 14 سنة.

إذ يتم تلخيص مكان إجراء الدراسة في الجدول الموالي تدوينه.

- الجدول رقم (09): يشمل المدارس التي أجريت فيها الدراسة الميدانية -

اسم المدرسة	تاريخ تأسيسها	مساحتها	عدد الأقسام	عدد المعلمين	عدد التلاميذ
مدرسة عاشور يحيى	البناء 1984 / الإنشاء 1989	1800 م ²	2 + 19	27	786
مدرسة محمد بوقرة	سنة الإنشاء 1994	1093 م ²	12	14	378
مدرسة 20 أوت	سنة التأسيس 1971	2000 م ²	12	13	359
مدرسة 18 فبراير	فترة إعادة بناء	2000 م ²	12	13	343

يُمثل مجتمع الدراسة بعض المدارس الموجودة بمدينة براقى التابعة للمقاطعة التعليمية التربوية الأولى، حيث تمّ إجراء الدراسة خلال الموسم الدراسي 2014-2015 من شهر أكتوبر إلى غاية شهر جوان، أما عينة البحث فتتمثل في تلاميذ من المدارس التي تمتّ فيها الدراسة الميدانية وهي أربع مدارس:

- مدرسة الشهيد عاشور يحيى التي أنشئت سنة 1989، عدد المعلمين بها 27 وعدد التلاميذ 786 تلميذ، عدد القاعات 21 قاعة.
- مدرسة الشهيد محمد بوقرة، التي أنشئت سنة 1994، عدد المعلمين بها 14 وعدد التلاميذ 378 تلميذ، عدد الأقسام 12 قسم.
- مدرسة 20 أوت الابتدائية، التي أنشئت سنة 1971، عدد المعلمين بها 13 وعدد التلاميذ 359 تلميذ، عدد الحجرات 12 حجرة.
- ومدرسة 18 فبراير الابتدائية، هي قيد إعادة البناء، عدد المعلمين بها 13 وعدد التلاميذ 343 تلميذ، أما عدد الحجرات 12 حجرة.

2 . 4 - الأدوات المستخدمة في الدراسة:

2 . 4 . 1 - اختبار القراءة "نص العطلة":

➤ تعريف اختبار القراءة "نص العطلة":

سنعتمد في هذه الدراسة على اختبار القراءة نصّ العطلة، هو اختبار مُستوحى من اختبار القراءة الفرنسي **L'Alouette** لـ **LE FAVRAIS**، و في سنة 1997 تمّ بناء اختبار القراءة من طرف الباحثة غلاب . قزادري صليحة في رسالة الماجستير المعنونة " اضطرابات تعلّم القراءة في المدرسة الابتدائية "، حيث تمّت هذه الدّراسة على حوالي 140 تلميذ و تلميذة من الطّورين الأوّل و الثاني، فالاختبار يهدف لمعرفة المستوى القرائي مقارنةً بالعمر الزّمني، ويسمح بتشخيص اضطرابات تعلّم القراءة عند المتّمدّسين في المدارس الجزائرية بالّلغة العربية.

➤ كيفية تطبيق اختبار القراءة: يُطبق تبعاً للخطوات التالية:

- ✓ **التعليمية:** مبدأ هذا الاختبار هو طلب من الطفل الجلوس معتدلاً، ومن ثمة قراءة النصّ المقدم له قراءة صامتة، إذ يقوم بإخبارنا عند إنجاءه، لتُقيّم قراءته من خلال القراءة الجهرية للنصّ، مع تقدير مدة وزمن قراءته والتعرف على أخطائه وتصنيفها.
- ✓ **الوسيلة:** أدوات هذا الاختبار تتجسد في نصّ مُكوّن من 267 كلمة و يحتوي على أربع فقرات، مُدرجة في جمل قصيرة و بسيطة أو معقّدة. مثال: " خفّت الحركة " (بسيطة)، " أحبّ كثيراً الجولات التي قام بها " (معقّدة).
- فهناك جمل اسمية و فعلية إضافة إلى الروابط (و، ف، ثم) كما اشتمل الطّروف المكانية: " الشّمال، الجنوب، و الوسط "، أمّا الزّمانية: " مغيب، صباح، فصل الصّيف، و الوقت أيضاً ".
- أمّا صور النّصّ متمثلة في: " الجمل، الغراب، الكُتبان الزّملية، النّحلة، الزّوبعة، الشّاطئ، النّورس، صورة طفلان يتحدّثان، باخرة، منزل، و صحن به تمر " . (راجع الملحق رقم 03)

كُتب النّصّ بخط مختلف من فقرة لأخرى قصد التّأكد من عدم وجود أي مشكل على مستوى الرّؤية، وكذا ملاحظة كيف تتغيّر السّرعة بتغيّر حجم الكتابة، كما أنّه مُزيّن برسومات مستمدة من الموضوع. (Guellab Kezadri, 1997: 253)

إضافة لاستعمالنا الكرونومتر لتقدير مدة قراءة النصّ، وتحديد توقّعاته عند كل دقيقة، كما استخدمنا المسجّل لتقييم موضوعي أفضل، وللحصول على نتائج أكثر مصداقية.

➤ طريقة تطبيق اختبار القراءة:

نستهل الاختبار بمراقبة الجلوس الصحيح للطفل، ثمّ نقدم له النص، وعلى الطفل أن يقرأه قراءةً تحضيرية صامتة، عند بدأ الاختبار نطلب من الطفل البدء بقراءة كلّ النص قراءةً جهرية واضحة، إذ على الفاحص تقييم هذه القراءة وتحديد عدد الأخطاء فيها، ومؤشر القراءة السليمة عند هذا المفحوص. عدد الكلمات المقروءة، عدد الكلمات الصحيحة، وهذا أيضاً في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى الأطفال العاديين، أما الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يُسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخصّ تصنيف الأخطاء المسجلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي، توقف، تقطيع، تبديل، وتحديد كل من ريثم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة، بطيئة، آلية أوتوماتيكية، أم عادية طبيعية).

➤ تنقيط وتصحيح اختبار القراءة:

يُراعي الفاحص في التصحيح تقييم القراءة بحساب زمنها، عدد الكلمات الكلية المقروءة فيها، عدد الكلمات الصحيحة، عدد الأخطاء وهذا أيضاً في كل دقيقة من الدقائق الثلاث الأولى لدى الأطفال العاديين، أما الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، فقراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يُسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة فيخصّ تصنيف الأخطاء المسجلة من حذف، تكرار، تصحيح ذاتي، توقف، تقطيع، وتبديل، ومن ثمة تحديد كل من ريثم وإيقاع قراءة الأطفال (سريعة، بطيئة، آلية أوتوماتيكية، أم عادية طبيعية).

➤ الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة "نص العطلة":

بعدما قامت الباحثة غلاب قزادري. ص بتكييف اختبار لتشخيص صعوبات تعلم القراءة نص العطلة، بناءً على الاختبار المتواجد في البيئة الفرنسية L'alouette للباحث Lefavrais قامت أيضاً بالتأكد من ثباته وصدقه الذي نشرته في يوم دراسي بمؤتمر حول الصعوبات الأكاديمية، وفيما يلي عرض لكيفية حسابها للخصائص السيكومترية من ثبات وصدق المقياس:

✓ الثبات:

وقد اعتمدت الباحثة غلاب قزادري صليحة في حساب ثبات المقياس على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني مع مستوى الدلالة، حيث اتضح أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني دال عند مستوى دلالة 0.01، وذلك في كل متغير من متغيرات الدراسة، وهذا ما سجلناه في الجدول الموالي: حيث أنّ (د) تعبّر عن الدقائق.

- الجدول رقم (10): يُبين درجات معامل الثبات في متغيرات اختبار القراءة -

المتغيرات	معامل الارتباط (الثبات)	مستوى الدلالة
الزمن	0.701	0.01
الكلمات المقروءة	0.780	
الكلمات المقروءة صحيحة	0.734	
عدد الأخطاء	0.846	
عدد الكلمات المقروءة في د1	0.931	
عدد الأخطاء في د1	0.682	
عدد الكلمات المقروءة في د2	0.865	
عدد الأخطاء في د2	0.623	
عدد الكلمات المقروءة في د3	0.414	
عدد الأخطاء في د3	0.688	
التسارع في د1	0.856	
التسارع في د2	0.893	

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبين أن معامل الارتباط بيرسون لكل متغير يفوق 0.41 كما هناك

متغيرات وصلت درجة معامل الارتباط فيها 0.93 مما يؤكد ثبات الاختبار عند مستوى دلالة 0.01

✓ الصدق: أما صدق كل متغير من الاختبار فقد دُوّن في الجدول الآتي:

- الجدول رقم (11): يُبين درجات معامل الصدق في متغيرات اختبار القراءة-

المتغيرات	الصدق	مستوى الدلالة
الزمن	0.837	0.01
الكلمات المقروءة	0.883	
الكلمات المقروءة صحيحة	0.857	
عدد الأخطاء	0.920	
عدد الكلمات المقروءة في د1	0.965	
عدد الأخطاء في د1	0.826	

	0.930	عدد الكلمات المقروءة في د2
	0.789	عدد الأخطاء في د2
	0.643	عدد الكلمات المقروءة في د3
	0.829	عدد الأخطاء في د3
	0.925	التسارع في د1
	0.945	التسارع في د2

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه يتبين أن معاملات الارتباط لمتغيرات الدراسة لا تقل عن 0.64، وهذا ما يسمح لنا بالتأكد من أنّ الاختبار صادق في قياسه لمهارة القراءة بمتغيراتها المختلفة عند مستوى دلالة 0.01، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار ثابت وصادق.

2. 4. 2 - اختبار الكتابة:

➤ تعريف اختبار الكتابة:

اعتمدنا في هذا البحث على اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة، الذي يقيس كلّ من مهارتي التهجئة والخط، الموجه لتلاميذ الطور الأول من التعليم الأساسي، حيث يحتوي هذا الاختبار على ثلاث نصوص تتميز بالبساطة، السهولة والوضوح، فكل نص موجه إلى مستوى معين، فالنص الأول موجه لتلاميذ السنة الأولى، النص الثاني موجه لتلاميذ السنة الثانية، أما النص الثالث فهو موجه لتلاميذ السنة الثالثة، ولقياس التهجئة تستعمل الباحثة الإملاء ولقياس الخط تستعمل النقل المباشر، وقد اعتمدت في تصميم بنود اختبارها على دراسة أجورياجيرا 1979 Ajuriaguerra، ودراسة بوجو Peugeot 1979 (بوزيد صليحة، 1999).

وقد أُعيد تقنين بنود هذا الاختبار على تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي (السنة الرابعة، الخامسة، والسادسة) من طرف الباحثة صدقاوي أمينة في مذكرة الماجستير، حيث قامت هذه الباحثة بإعادة تقنين بنود النص الثالث الموجه لتلاميذ السنة الثالثة لعدم توفر اختبار للكتابة مقنن ومكيف على البيئة الجزائرية موجه لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، وقد أحدثت الباحثة السابقة الذكر بعض التغييرات على بنود الاختبار التي استلزمها التقنين مراعيةً بذلك كل شروط التقنين (الصدق والثبات).

في هذا البحث سنقوم باستخدام الاختبار النهائي المطبق من طرف الباحثة بوطيبة ابتسام في مذكرة الماجستير، وذلك على عينة من تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

➤ كيفية تطبيق اختبار الكتابة:

طبقت الباحثة الاختبار بطريقة جماعية وفق الشروط التالية:

- **الهدف:** التعرف على مشاكل الخط (الكتابة اليدوية).
- **التعليمة:** " إنَّ ما سنقوم به اليوم ليس اختباراً بل هو نشاط نُريد من خلاله التعرف على كتاباتكم، اكتبوا أحسن ما عندكم".
- **الوسيلة:** - أوراق بيضاء. - أوراق تحتوي على نص الاختبار. - أقلام جافة زرقاء. - كربون لقياس الضغط.
- **المفحوص:** الطفل المتمدرس بالسنة الثالثة والرابعة ابتدائي.
- ✓ **طريقة التطبيق:** تُوزع الأوراق البيضاء (التي تحتوي على الكربون)، وأوراق الاختبار على التلاميذ فيُطلب منهم نقل النص على الأوراق، وعلى كل تلميذ أن يكتب اسمه على الورقة.

✓ التصحيح والتنقيط:

يتم التصحيح والتنقيط وفق 25 معيار فرعي، تخص الإحدى عشر معيار الأولى الشكل العام للنص، وتنظيمه على الورقة، وتخص المعايير المتبقية (من 12 إلى 25) حصر التشوهات التي تظهر على كتابة الحروف المكونة للنصوص.

يُقيم كلّ مقياس فرعي اعتماداً على ثلاث حالات وهي:

- 1- الحالة (أ) وتُعطى لها درجة (0) وتُعبّر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات.
- 2- الحالة (ب) وتُعطى لها درجة (1) وتُعبّر عن كتابة متوسطة ووجود تشوهات بسيطة.
- 3- الحالة (ج) تُعطى لها درجة (2) وتدلّ على كتابة ذات نوعية سيئة جداً ووجود تشوهات في أشكال الحروف. (بوطيبة ابتسام، 2008 - 2009)

وتكون أدنى درجة كلية للمقياس هي (0) وأقصى درجة هي (50) وتُشير هذه الدرجة إلى كتابة ذات نوعية سيئة جداً، تحتوي على تشوهات كثيرة مما يدلّ على صعوبات هامة في اكتساب مهارة الكتابة، لذلك فكلما كانت الدرجات الكلية في المقياس مرتفعة كلما دلت على وجود صعوبات كبيرة في الكتابة لدى الطفل، وكلما كانت الدرجات الكلية منخفضة كلما دلّ ذلك على اكتساب جيّد لمهارة الكتابة. وللتعرف على نص الاختبار ومعايير التنقيط. (انظر الملحق رقم 04)

2 . 4 . 3 - اختبار الإدراك البصري:

➤ التعريف باختبار الإدراك البصري وخطوات بناءه:

سنعتمد في هذه الدراسة على اختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، وهو يضمّ ثمانية بنود بهدف قياس المهارات الأساسية للإدراك البصري، و التي تمّ إعدادها اثر خطوات من خلال استقراء التراث النفسي في مجال الإدراك بصفة عامة، و الإدراك البصري بصفة خاصة بمهاراته الأساسية، حيث اختار المؤلف السيد عبد الحميد سليمان السيد نظرية الجشطت للعمل في ضوءها باعتبارها أكثر النظريات شمولاً، وقابلية للقياس في مرحلة الطفولة، ثمّ مراجعة بعض الاختبارات الخاصة بقياس الإدراك البصري، كاختبار فورستج 1976، فوجد أنّها لا تُغطي كافة مهارات الإدراك البصري لذا كان تأسيس هذا الاختبار، وبذلك قام بوضع صياغة إجرائية لمفهوم الإدراك البصري و مهاراته، وكذا مجموعة من التمارين تتماشى وطبيعة كلّ مهارة أساسية، حيث تنوّعت لتشمل أشكالاً مختلفة (مألوفة، هندسية، حروف وأرقام)، وعليه تمّ إنشاء البطارية مبدئياً متضمنة التعاريف الإجرائية لكلّ مهارة مع تمارين فرعية لها، وبنود تطبيقية محتواة للتعليمات، كيفية التطبيق والتصحيح، والمثال النموذجي عن كلّ تمرين. (انظر الملحق رقم 05)

➤ الخصائص السيكومترية لاختبار الإدراك البصري:

✓ **صدق المحكمين:** تمّ عرض البطارية على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المهتمين بالقياس والتّقييم، لإبداء رأيهم على استفتاء أعدّه المؤلف وذلك لمعرفة مدى ملائمة البنود للمهارات ومناسبة التمارين لطبيعة كل بند أي مهارة، وبعد إجراء المؤلف للتّعديلات، قام بحذف سبع تمارين (خمسة من اختبار التّمييز البصري للحجم، و اثنان من اختبار التّعميم و المطابقة)، وذلك اثر عدم موافقة المحكمين عليها، لأنّها حازت على نسبة أقلّ أو تُساوي 75 بالمائة.

✓ **الصّدق الإحصائي (التّعبير):** من أجل حساب قدرة كلّ بند و البطارية ككلّ في التّمييز بين الأقوياء و الضّعفاء في الإدراك البصري، استعمل المؤلف طريقة المقارنة الطّرفية بين متوسط درجات الأقوياء و الضّعفاء في عينة التقنين 112 تلميذ و تلميذة، فبلغت أعلى نسبة 27 بالمائة، و أدناها 27 بالمائة، و تراوحت النّسبة الحرجة ما بين (15.04 – 26.97)، وهذا ما يدلّ على أنّ جميع بنود الاختبار بإمكانها التّمييز بين الأقوياء و الضّعفاء، حيث تزيد أي من هذه النّسب عن 3 درجات معيارية، و هو يُبيّن أنّ الفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية كبيرة، و ليس صدفي.

✓ **ثبات اختبار الإدراك البصري:** لحساب ثبات الاختبار قام المؤلف بتطبيقه على عينة قوامها 112 تلميذ (75 ذكر، و 47 أنثى) من تلاميذ الصّف الثالث ابتدائي تتراوح أعمارهم من 8 إلى 9 سنوات يدرسون في تسع مدارس ابتدائية بمحافظة القليوبية بمصر، فتّم حساب معامل ثبات البطارية ككلّ، ثمّ حساب معامل ثبات كلّ بند على حدا، فوجد معامل ثبات البنود عالية، يُمكن الوثوق بها، و بعد حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار باستخدام معاملات الارتباط لبيرسون، اتّضح أنّ جميع المعاملات ذات دلالة إحصائية في مستوى [0.01].

● حساب الزمن المناسب لبنود اختبار الإدراك البصري: عند تطبيق المؤلف بنود الاختبار على العينة الاستطلاعية، قام بحساب الزمن المناسب، معتمداً على قياس الوقت المستغرق من أسرع و أبطأ طفل للانتهاء من الإجابة، فتحصل على النتائج التالية:

- الجدول رقم (12): يُعبّر عن زمن كل بند من بنود اختبار الإدراك البصري -

البنود / التمارين	المهارات	الزمن اللازم	البنود / التمارين	المهارات	الزمن اللازم
الأول	الإدراك المكاني	95 ثا	الخامس	تمييز الشكل	145 ثا
الثاني	الثبات الإدراكي	195 ثا	السادس	التآزر البصري الحركي	غير موقوت
الثالث	التعميم والمطابقة	200 ثا	السابع	الإغلاق البصري	غير موقوت
الرابع	تمييز الحجم	190 ثا	الثامن	الشكل والأرضية	75 ثا

● عرض بنود اختبار الإدراك البصري: من الضروري فهم تعليمة كلّ تمرين، و هذا من خلال التدريب على المثال الموجود في بداية كلّ بند، فالمثال ثلاث مرّات ثمّ الشروع في عرض التمارين و المتمثلة فيما يلي:

1) - تمرين الإدراك المكاني (إ. م) : توجد فيه مجموعات من الأشكال تتكوّن بعضها من ثلاثة و البعض الآخر من أربعة أشكال، أحدها ذو وضع يختلف عن البقية في الفراغ، و المطلوب من الطّفل تحديد هذا الشّكل ذو الوضع المختلف.

- التعليمات: يُسلّم الطّفل أوراق الاختبار، حيث لا يُسمح له بالأداء إلّا بعد التّأكد من فهم التّعليمات والمطلوب منه، بشرح له طريقة العمل، وتدريبه على المثال، نجد هذه التّعليمات نفسها في كلّ البنود، مع التّأكد على الفهم في كلّ مثال. - الإجابة عن المثال: (ب). الزمن اللازم : دقيقة و 35 ثانية.

- التّقييم: يُعطى درجة واحدة لكلّ اختيار صحيح، و صفر لكلّ اختيار خاطئ.

2) - تمرين الثّبات الإدراكي (ث. إ) : لدينا مستطيل جهة اليمين به مجموعة من الوحدات غير الملتصقة، وآخر في اليسار به مجموعة من الوحدات الملتصقة، والمطلوب من الطّفل أن يُقارن بين الوحدات الموجودة في المستطيلين المتقابلين، ويُحدّد كتابةً بصفته متمدرس ما إذا كانت الوحدات الموجودة في المستطيل جهة اليمين تُساوي أم أكثر أو أقلّ من عدد الوحدات في المستطيل الذي يُقابله جهة اليسار. - التعليمات: نفسها مع التدريب على المثال الموافق. أما الزمن اللازم فهو: ثلاث دقائق و 15 ثانية. - التّقييم: كما سبق الدّكر.

3) - تمرين التّعيم و المُطابقة (ت. م): توجد فيه مجموعتان من الأشكال، المجموعة (أ) تتضمن أشكالاً ذات ترتيب معيّن، و المجموعة (ب) تحتوي نفس الأشكال بترتيب مختلف على المجموعة السّابقة، و تنقص شكلاً واحداً عن مثيلتها، فالمطلوب تحديد الشّكل النّاقص في المجموعة (ب).

- التّعليمات: السّابقة مع الشّرح المفصل لطريقة الأداء. الزّمن: ثلاث دقائق و 33 ثانية. والتّقييم: مماثل.

4) - تمرين التّمييز الإدراكي من ناحية الحجم (ت. إ. ح): نجد فيه مجموعات من الأشكال، كلّ مجموعة تتكوّن من شكل معياري و أمامه أربعة أشكال مُشابهة له مع اختلافها قليلاً في الحجم، المطلوب من الطّفل اختيار الشّكل المطابق في الحجم للشّكل المعياري. - الزمن اللازم : دقيقتين و 25 ثانية. - التّقييم: نفسه.

5) - تمرين التّمييز الإدراكي من حيث الشّكل (ت. إ. ش): لدينا مجموعات من الأشكال، تُمثل أشياء مألوفة أو غير مألوفة، تتكوّن كلّ مجموعة من شكل معياري أقصى اليمين، أمامه خمسة أشكال، والمطلوب اختيار الشّكل المطابق للشّكل المعياري من بين الأشكال بوضع علامة عليه. - الإجابة عن المثال: الشّكل (د).

- الزّمن: ثلاث دقائق و 10 ثواني.

6) - تمرين التّأزر البصري الحركي (ت. ب. ح): لدينا مجموعة من الأشكال البسيطة، و المطلوب الوصل بين النّقاط و رسم الشّكل بحيث يكون مُطابقاً له في الطّول و الاتجاه.

- التّعليمات: جعل الطّفل يجلس جلسة مريحة على كرسي و منضدة مناسبة لطوله، أي جلسة مُتعادمة مع المنضدة دون الميل أو التّحرك، مع وضع الورقة متعامداً ولا يُسمح للطّفل بتغيير اتجاهها، إذا قام الطّفل بتغيير اتجاه الورقة أو المنضدة أو جسمه فأوقف الأداء و أعد الوضع، حيث يُسمح للطّفل بالأداء على الاختبار مُستخدماً قلم الرّصاص و الممحاة، و لا يُسمح له باستعمال المسطرة أو أي أداة تُساعده في الرّسم.

- طريقة التّصحيح: يُعطى للطّفل تقديراً يتراوح من صفر إلى ثلاث درجات، بحسب درجة إتقانه و مُطابقته للشّكل المنقول، إذا لم ينقل الشّكل أو رسم نقطة يُعطى الطّفل صفراً، أمّا إذا نقل الشّكل ولم يكن مُطابقاً للشّكل الأصلي في الاتجاه، أو الطّول أو كان معوجاً يُعطى الطّفل درجة واحدة، وإذا نقل الشّكل قريباً من الأصلي في الاتجاه، الطّول و الانحناء في الزّوايا يُعطى الطّفل درجتان، أما إذا كان الشّكل المرسوم وسطاً في التّقدير بين تقديرين من التّقديرات السّابقة يُعطى الطّفل الدّرجة الأقلّ مُضافاً عليها علامة (+) ، أو الدّرجة الأعلى مُضافاً عليها علامة (-) على أن تُجمع كلّ علامتين (+) لتزيد التّقدير النّهائي بدرجة، أو كلّ علامتين (-) لينقص التّقدير النّهائي بدرجة واحدة.

بحيث أنّ الدّرجة العُظمى للأداء على هذا الاختبار هي 24 درجة والدّرجة الصّغرى للأداء عليه أيضاً هي 0 درجة.

7) - تمرين الإغلاق البصري (إ. ب) : نجد فيه مجموعة أشكال، فالشكل الموجود في الأعلى يُعتبر كاملاً مع وجود أسفله نفس الشكل، ناقص بعض الخطوط، يتزايد النقص في خطوط الشكل تدريجياً، و المطلوب من الطفل أن ينظر إلى الشكل المعياري الموجود في الأعلى و يقوم بتكملة نقصه في الشكل الموجود في الأسفل.

- التّعليمات: بعد تسليمنا ورقة الاختبار للطفل نطلب منه النظر إلى الشكل المعياري في الأعلى، ثم نطلب منه النظر إلى الشكل الناقص الذي يليه وتكملته بالمقارنة أيضاً، بحيث لا يُسمح للفاحص بإعطاء تعليمات تُوحي بمكان النقص، إذ يُعطى الطفل قلماً رصاصاً، ممحاة و مسطرة لتسهيل الأداء، ولا يُسمح له الأداء إلاّ بعد فهم التّعليمات والتدرب على المثال، الزمن في التمرين غير موقوت. - التّقييم: لتكملة كلّ خطّ ناقص يُعطى الطفل درجة واحدة.

8) - تمرين الشكل و الأرضية (ش. أ) : هناك مجموعة أشكال، يتضمن كلّ شكل جزئين أحدهما يُمثل الأرضية والآخر شكلاً موضوعاً عليها، و هو الجزء الذي يبدو أكثر وضوحاً، تحديداً و بروزاً من الأرضية، والمطلوب من الطفل تحديد أي جزء في الصّورة أكثر وضوحاً و بروزاً، الزمن: دقيقة و 15 ثانية، والإجابة في المثال: الوردية، الأشكال بداخل الدّائرة.

- التّعليمات: نفس التّعليمات الأولى مع طلب منه الإشارة و تحديد بالقلم الجزء الموجود في الصّورة، و الذي يبدو بارزاً و أكثر تحديداً و وضوحاً. - التّقييم: يُعطى درجة لكلّ اختيار صحيح، و صفر للاختيار الخاطئ.

- الجدول رقم (13): يُمثل إجابات اختبار الإدراك البصري حسب مؤلفه -

البنود / التمارين	الزمن اللازم	البنود / التمارين	الزمن اللازم
الأول	ج، ب، أ، أ، ب، ج، ب، ج، ب.	الخامس	د، د، ج، د، ج، هـ، ب، هـ، هـ.
الثاني	أ=ب، أ=ب، أ>ب، أ<ب، أ>ب، أ=ب، أ>ب، أ=ب، أ>ب، أ=ب.	السادس	الشكل 1، 2، 3، 4 تقديراتها صفر أو واحد، إذا خرج عن النقاط كلّية أو تناوب الخروج (0)، إذا مرّ على كلّ نقاط الشكل تماماً (1).
الثالث	3أ، 1أ، 4أ، 3أ، 4أ، 4أ، 4أ.	السابع	طابق الشكل المعياري.
الرّابع	ج، ج، أ، د، ب، ج، ج، ب، د، ج، ب، ج، ج، ج.	الثامن	ثفاحة، ديك، موز، وردة، إشارة، مصباح كهربائي، حمار.

الجدول المدون أعلاه يشمل الإجابات النموذجية لتمرين بنود اختبار الإدراك البصري الواردة حسب الباحث

مصمم الاختبار السيد عبد الحميد سليمان السيد .

2. 4. 4 - البرنامج التدريبي العلاجي المصمم لتنمية الإدراك البصري:

➤ **التعريف بالبرنامج:** بعد الإطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت اضطرابات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والدراسات المتعلقة باضطراب الإدراك البصري سواء عند العاديين أو ذوي صعوبات التعلم، وبالتطرق للبرامج المستخدمة في علاج اضطرابات الإدراك البصري، قامت الباحثة في هذه الدراسة ببناء وإعداد خطوات علاجية تقوم بتطبيقها على أطفال يعانون من اضطراب الإدراك البصري من بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة عن طريق حصص وجلسات مبرمجة في أربع وحدات تدريبية حسب مهارات الإدراك البصري المضطربة، وذلك لعلاج صعوبات هذه المهارات.

➤ **تقديم البرنامج العلاجي لاضطرابات الإدراك البصري:** يُعدّ البرنامج المعدّ في الدراسة الحالية مجموعة من الفنيات والخبرات المستخدمة في تنمية وعلاج اضطرابات الإدراك البصري، المستقاة من التراث النظري الخاص بهذه الوظيفة المعرفية، ومن مختلف مهاراته الموظفة في عمليتي القراءة والكتابة، بهدف إحداث تغيير مقصود للسلوك المعرفي المتمثل في الإدراك البصري، وهذا بشكل مُنظم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتخفيف من حدّتها وتحسين مستوى كفاءتي القراءة والكتابة لديهم.

➤ **أهمية البرنامج العلاجي:** تكمن أهمية البرنامج الحالي في علاج اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مما يُساعدهم على التكيف مع المدرسة والمجتمع، والحدّ من مُشكلات التعلم لديهم، فالسلوكيات المعرفية التي يكتسبها الطفل أثناء العلاج سوف تكون ذات منفعة له في ميادين أخرى، فمثلاً الطفل الذي يستطيع التمييز بين الأشكال، وإدراك الوضع المكاني لها، هذا يُعتبر مؤشر لسلامة قراءته وكتابته وتحسن مستواه.

➤ **الأسس العلمية للبرنامج:** يستند البرنامج الحالي إلى النظريات التي تدور حول وظيفة الإدراك البصري، وكيفية تعلم كل من عمليتي القراءة والكتابة، هذه المدارس والنظريات اهتمت بتفسير كيف يحدث الاكتساب وتعديل السلوك عن طريق التعلم لدى الأطفال، بحكم أنّ البرنامج يهدف لاكتساب وتعديل سلوك معيّن، ونذكر أهم نظرية تمّ بناء البرنامج على أساسها:

- **النظرية المعرفية:** وهي تؤكد على أهمية الخبرات المعرفية والاجتماعية التي تسمح بالتعلم، وكذا النضج العصبي كعامل مؤثر على النمو المعرفي للإدراك البصري، وبالتعرف كذلك على نظرية **الجشطالت** التي تركزت اهتماماتها النظرية على دراسة مشكلات الإدراك وكيف يُمكن تفسيرها، وذلك باعتبار أنّ السلوك ككل أكبر من مجموع أجزائه، كما تعتبر السلوك العقلي بمثابة عملية مبتكرة من التركيبات تفوق كثيراً مجموع الأجزاء المكوّنة لها.

➤ **أهداف البرنامج العلاجي لاضطرابات الإدراك البصري:** يهدف البرنامج الذي قامت الباحثة ببنائه وتطبيقه في الدراسة الحالية إلى:

- علاج اضطرابات الإدراك البصري وتنمية مهاراته لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة وتحسين مستوى هذه المهارة.
- تنمية مهارة الكتابة والتقليص من حدة صعوباتها.
- الأهداف الإجرائية والتي تمّ ترتيبها حسب مهارات الإدراك البصري المراد تنميتها في البرنامج:
 - علاج اضطرابات إدراك الأشكال.
 - علاج اضطرابات تمييز الأشكال.
 - علاج اضطرابات تمييز الأحجام.
 - علاج اضطرابات الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية.
 - علاج اضطرابات تمييز تفاصيل الصورة وخلفيتها.
 - علاج اضطرابات إدراك العلاقات، وبمعالجتها يتمكن الطفل من إجراء التحليل أثناء قيامه بعملية القراءة والكتابة.
 - علاج اضطرابات الذاكرة البصرية.
 - علاج اضطرابات التعميم والمطابقة.
 - علاج اضطرابات الثبات الإدراكي، ومن خلال هذين الهدفين يتم تنمية سرعة الإدراك البصري.
 - علاج اضطرابات التأزر البصري الحركي.
 - علاج اضطرابات الإغلاق البصري.

➤ **فنيات البرنامج العلاجي:** يستند البرنامج الحالي إلى العديد من الفنيات، وقد استعانت الباحثة ببعضها المتمثلة في:

- **التدعيم والتعزيز:** باستخدام المدعمات الغذائية والاجتماعية في أعقاب السلوكيات الجيدة حتى تثبت، وتُعدّل لاحقاً.
- **النمذجة:** تمّ استخدامها لمساعدة الطفل على التدريب في مهارة الإغلاق البصري والتأزر البصري الحركي وعلاج الاضطرابات الطارئة عليهما، فمن خلال تقديم النموذج أو الشكل المعياري يتمكن التلميذ من تمييز التشابه والاختلاف كذلك.

➤ **حدود برنامج علاج اضطرابات الإدراك البصري (زمنياً، مكانياً، بشرياً) :**

- **زمنياً:** يستغرق تطبيق هذا البرنامج حوالي خمسة (05) أشهر، حيث استغرقت الدراسة الاستطلاعية لبناء وإعداد البرنامج من خلال لقاءات الباحثة بالمعلمين قصد استشارتهم حول جلسات البرنامج باعتبارهم القائمين على تعلم التلاميذ ذوي الصعوبات في المدارس المجرى فيها البحث حوالي ثلاثة أشهر (من شهر جانفي إلى مارس قبل العطلة

الربيعية) من السنة الدراسية 2013/2014، إذ دام التطبيق الفعلي للبرنامج مدة أربعة أشهر بمعدل 3-4 جلسات أسبوعية (كل أيام الأسبوع باستثناء يوم الثلاثاء كفاصل للتقييم أثناء التطبيق)، وهذا خلال السنتين الدراسيتين 2013/2014 – 2014/2015.

- مكانياً: مجموعة مدارس ابتدائية كائنة بمدينة براقى المقاطعة التربوية الأولى وهذه المدارس متمثلة في المدرسة الابتدائية يحيى عاشور، مدرسة محمد بوقرة، ابتدائية 18 فبراير، ومدرسة 20 أوت التابعة لمديرية التربية شرق ولاية الجزائر.
- بشرياً: طُبّق البرنامج على 120 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة المتمدرسين في المستوى الثالث والرابع ابتدائي، ممن يُعانون من اضطرابات الإدراك البصري، مُوزعين على النحو التالي:

- 30 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات تعلم القراءة (15 في الصف الرابع / 15 في الصف الثالث).

- 30 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات الكتابة (15 في الصف الرابع / 15 في الصف الثالث).

هذا فيما يخص المجموعة التجريبية المتكونة من 60 تلميذ وتلميذة والتي أُجرى عليها البحث وطُبّق عليها البرنامج، وبالتالي يُقام لها قياس قبلي وآخر بعدي بعد تنفيذ البرنامج بجلساته الإحدى عشر.

كذلك ثمة مجموعة ضابطة متكونة من 60 تلميذ وتلميذة (30 من صعوبات تعلم القراءة و30 من صعوبات تعلم الكتابة).

➤ **محتوى البرنامج العلاجي:** تمّ تحديد محتوى البرنامج المعدّ في الدراسة الحالية من خلال الأهداف الفرعية، وذلك لتحقيق التدريب على تنمية مهارات الإدراك البصري وعلاج اضطراباته، لمساعدة الطفل على اكتساب وتحسين مستوى القراءة والكتابة، بالتالي التخفيف من حدّة مشاكلهما لدى التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم هاتين الكفاءتين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، إذ تمّ ذلك بمراعاة تنوّع مضمونه، وتحقيقه الأهداف المرجوة منه، وأيضاً ترتيب وحداته وجلساته بالتدرج من الأسهل إلى الأصعب، ومن العام إلى الأجزاء، ومن الأوضح إلى الغامض، وهذا كله لتنمية المهارات المختلفة للإدراك البصري والموظفة في تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

➤ **تقييم البرنامج:** يتم تقييم فعالية البرنامج من خلال قياس مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ الذين طُبّق عليهم البرنامج، وذلك باستخدام اختبارات القراءة، والكتابة المقننة في البيئة والمدارس الجزائرية، وذلك على ثلاث مراحل:

- إجراء قياس قبلي من خلال تطبيق أدوات البحث اختبارات القراءة والكتابة وكذا اختبار الإدراك البصري لمعرفة اضطرابات الإدراك البصري التي يُعاني منها التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، والذي يُجرى على مجموعتي العينة المختارة من المجموعة التجريبية وحتى الضابطة.

- تطبيق البرنامج، وهذا يتم على المجموعة الخاضعة للتجريب فقط، مع إجراء بعض التقييمات أثناء ذلك، وهذا بعد الانتهاء من كل نشاط علاجي.

- قياس أو تقييم بعدي (بعد تطبيق البرنامج) للتعرف على مستوى الإدراك البصري لديهم مجدداً، والكشف عن أثر البرنامج المطبق في الدراسة الحالية، ومن ثمة قياس أيضاً مهارتي القراءة والكتابة عند هؤلاء التلاميذ، بالمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية، وبين المجموعتين التجريبية والضابطة.

➤ خطوات البرنامج: اعتمدت الباحثة في هذا البرنامج على خطوتين أساسيتين، وهما:

- الخطوة الأولى: والتي يتم فيها تهيئة التلاميذ للبرنامج وبث روح الألفة والمودة بين الباحثة والتلاميذ، من خلال جمع الملاحظات عن سلوكياتهم، والتعرف على طرق التواصل معهم، واكتشاف المعززات المفضلة لديهم، مع اختيار السلوكيات الإدراكية البصرية التي نعلمهم إياها، وذلك بالتعرف على مستوى قدراتهم.
- الخطوة الثانية: وهي المرحلة التي يبدأ فيها التدريب الفعلي للبرنامج، وهذا بتحديد الوقت اللازم لتعلم السلوك المطلوب، مع الإضافة والتكرار في حصص الجلسات للوصول إلى علاج الاضطراب، وعليه يتم تحقيق الأهداف الإجرائية للبرنامج.

➤ صلاحية البرنامج وصدقه: تم عرض البرنامج على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الجزائر 2 وبجامعات أخرى مختلفة، وأيضاً إلى مختصين في الميدان من مفتشين ومدراء، وأخصائيين نفسانيين وأرطوفونيين وذلك لغرض إيجاد الصديق الظاهري للبرنامج وصلاحيته لما يقيسه، بطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول مدى صلاحية جلسات البرنامج لتحقيق أهداف الدراسة، وتعديل أو حذف أو إضافة أي جلسة يرونها مناسبة وبعد القيام بالاستطلاع، وإجراء التعديلات في ضوء توجيهات السادة المحكمين، خلص البرنامج في صورته النهائية وأصبح جاهز للتطبيق.

* وقد روعي في الجلسات القواعد التالية :

- تنظيم الجلسات يكون في فترات الصباح لمدة 20 - 25 دقيقة بمعدل أربعة أيام أسبوعياً مع تكرار بعض الجلسات إذا لزم الأمر، باعتبار أن ذوي صعوبات التعلم قد يعانون من مشكل النسيان، لذلك لابد من تكرار الجلسات حتى ترسخ وتحقق الأهداف المرجوة.
- كما روعي أن يكون المكان مجهز حيث يطبق البرنامج في قاعة مجهزة، الإضاءة جيدة والتدفئة متوفرة وبعيدا عن تشتت الانتباه.

➤ **المراحل التي مرّ بها البرنامج العلاجي التدريبي:** من أجل تحقيق الهدف العام من البرنامج لتنمية الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي ذوي صعوبات التعلم (القراءة والكتابة) فقد مر البرنامج التدريبي العلاجي بمرحلتين أو خطوتين كما سبق الذكر حيث كانت المرحلة الأولى تُمهّد إلى المرحلة الثانية:

- **المرحلة الأولى:** كان الهدف منها تهيئة الأطفال للبرنامج وبث روح الألفة والمودة بين الباحثة والطفل ، وجمع ملاحظات عن سلوكه بالتعرف على طرق التواصل معهم ، وما هي المعزلات التي يفضلونها ، وتمّ هذا في الجلسة الأولى من خلال علاج اضطرابات إدراك الأشكال.

- **المرحلة الثانية:** هذه المرحلة التي بدأ فيها التدريب الفعلي للبرنامج وكانت تمثل أهدافه الإجرائية، وتشمل ما يلي:

● **الوحدة التدريبية الأولى:** المتمثلة في تنمية التمييز البصري.

- علاج اضطرابات تمييز الأشكال.

- علاج اضطرابات تمييز الأحجام.

- علاج اضطرابات الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية.

- علاج اضطرابات تمييز الصورة وخلفيتها.

● **الوحدة التدريبية الثانية:** وتتمثل في تنمية إدراك العلاقات والذاكرة البصرية.

- علاج اضطرابات إدراك العلاقات، وعليه يتمكن الطفل من إجراء التحليل أثناء قيامه بعمليتي القراءة والكتابة.

- علاج اضطرابات الذاكرة البصرية.

● **الوحدة التدريبية الثالثة:** المتمثلة في تنمية سرعة الإدراك.

- علاج اضطرابات التعميم والمطابقة.

- علاج اضطرابات الثبات الإدراكي.

● **الوحدة التدريبية الرابعة:** والتي تتمثل في تنمية التأزر البصري الحركي والإغلاق البصري.

- علاج اضطرابات التأزر البصري الحركي.

- علاج اضطرابات الإغلاق البصري.

➤ **تنفيذ البرنامج :** حيث كان التوزيع الزمني للحصص التدريبية كالاتي:

❖ **الوحدة التدريبية الأولى:** " تنمية التمييز البصري "

✓ **الجلسة الأولى:** إدراك الأشكال. هدفها : إكساب الثقة وتهيئة التلاميذ للبرنامج

- **الأدوات المستخدمة:** بطاقات ورقية مقواة تتضمن صور الحيوانات، خضر وفواكه .. حلوى، بالونات.

- **الإجراءات:** قامت المدرسة المعالجة بنفخ البالونات ووضعها في القاعة لجلب انتباه التلاميذ وكسب ثقتهم مع تهيئتهم للبرنامج بالإضافة إلى القيام بأشغال يدوية و الرسم و تلوين صور للأطفال و الحيوانات، ثم الانطلاق الفعلي في التدريب العلاجي المتمثل في تسمية الشكل أو الصورة المعروضة عليه، فكان الهدف من هذه الجلسة تدريب التلاميذ على مهارة إدراك الأشكال وبعد التعرف على الشكل يقوم بقراءة تسمية الصورة المكتوبة خلفها وبعدها التعرف على الشكل من خلال القراءة فقط بعد إخفاء الصورة، وذلك من خلال بث روح المودة والألفة بين التلاميذ والمدرسة المعالجة .

- **التعليمة:** تمّ عرض الشكل على الطفل وطلب منه أن يُسمي الشكل الذي عُرض عليه بعد إخفائه، ثمّ طلب منه قراءة تسميته المكتوبة خلفه، وبعد الانتهاء من إدراك مجموعة الأشكال يتعرف عليها مجدداً من خلال قراءة تسميتها أولاً.

- **مجموعة الصور المدرجة في الجلسة:** حمار وحشي - دب - حصان - قط - فيل - كنغر - جمل - أسد - نمر - حمامة - بطّة - إوزة - بقرة - غزال - خروف - سمك - دلفين - فقمة - ضفدع - سلحفاة - زرافة - عنكبوت - فراشة - نحلة - كرة - بالونات - بهلوان - دراجة نارية - شاحنة - طائرة - موز - مشمش - أناناس - فراولة - أجاص - ذرة.

- عدد الحصص اللازمة لتحقيق هذا الهدف:

- الزمن المستغرق: 20 دقيقة.

- **الملاحظات:**

✓ **الجلسة الثانية: تمييز الأشكال.** هدفها: فهم الصفات من أوجه الشبه والاختلاف في الشكل

- **الأدوات المستخدمة:** بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال المختلفة على أقصى يمين كل واحدة نموذج معياري مطابق لأحد الأشكال في السلسلة من حيث الشكل.

- **الإجراءات:** تقف المدرسة أمام التلاميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول: انظروا يا أطفال هناك شكل نموذجي وأمامه مجموعة من الأشكال مشابهة له إلا أنها تختلف عنه اختلاف طفيف ، فانتبهوا جيداً للشكل المعياري الموجود أقصى اليمين، ومن ثمة قوموا باختيار واحد من سلسلة الأشكال يُطابقه في الشكل، مع استخدام أسلوب التدعيم عند نجاح الطفل، وعند الإخفاق المواصلة معه مع تقديم المساعدة.

- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:

- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصة.

- **الملاحظات:**

✓ الجلسة الثالثة: تمييز الأحجام. هدفها: فهم الصفات من أوجه الشبه والاختلاف من حيث الحجم

- الأدوات المستخدمة: صور/قط كبير- متوسط - قط صغير /حصان كبير- متوسط - حصان صغير/ دب بدين - دب متوسط - دب هزيل/ كرة كبيرة - متوسطة - صغيرة....
- الإجراءات: تقوم المدربة بعرض الصور على الأطفال وتقول هيا يا أطفال نرى هذه اللعبة "من منكم؟ يستطيع أن يشير لي إلى الدب السمين الذي يأكل كثيرا و أين صورة الدب الصغير الهزيل ثم أين صورة القط الصغير و أين صورة القط الكبير ثم نعرض صورة الحصان الكبير و الصغير ثم صورة الكرة الكبيرة وبعدها الصغيرة "، ونطلب منه كذلك أن يرتب لنا الصور حسب حجمها، مرة من أكبرها إلى أصغرها، كما توجد لدينا صورة مطابقة لأحد تلك الصور في الحجم على الطفل أن يجدها مع إيجاد المختلفة عنها، وهذا باستخدام أسلوب التدعيم للطفل الذي ينجح.
- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:
- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصة.
- الملاحظات المدونة عن النشاط العلاجي:

✓ الجلسة الرابعة: الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية.

- الهدف من الجلسة: إدراك المكان (البنية المكانية والجانبية)/ فوق - تحت - يمين - يسار.
- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال ذات أوضاع متشابهة وشكل واحد منها ذو وضع مختلف عن باقي الأشكال.
- الإجراءات: تقف المدربة أمام التلاميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول: انظروا يا أطفال هناك مجموعة من الأشكال المتشابهة لكنها ذات أوضاع مختلفة، حيث هناك أشكال متماثلة في الوضع وشكل واحد مختلف في وضعه عن البقية إلا أنه يختلف عنها اختلاف طفيف من حيث وضعه، فانتبهوا جيداً للشكل المستهدف، ومن ثم قوموا باختياره من بين سلسلة الأشكال المختلف عنها في الوضع والاتجاه مع ذكر أين يقع (في الأعلى أو الأسفل / على اليمين أو على اليسار)، وذلك باستخدام أسلوب التدعيم عند نجاح الطفل، وعند الإخفاق المواصلة معه مع تقديم المساعدة.
- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:
- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصة.
- الملاحظات:

✓ الجلسة الخامسة: تمييز الصورة وخلفيتها.

- الهدف من الجلسة: إدراك الشكل البارز المستهدف وتمييزه عن الأرضية المتموضع فيها.
- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال كل شكل يحوي جزء بارز مستهدف لإيجاده من بين باقي أجزاء الصورة.
- الإجراءات: تقف المدربة أمام التلاميذ حاملةً مجموعة من الأشكال، وتقول: انظروا يا أطفال في كل شكل هناك جزء سوف أطلب منكم إيجاده (مثلاً: أين هو الصحن في الصورة - 1 - ، ماذا يحمل الدب في الصورة - 3 -) ، فانتبهوا جيداً للشكل بكل تفاصيله لتمكنوا من إيجاد الجزء البارز المستهدف المطالب منكم وتمييزه عن خلفية وأرضية باقي الشكل، مع استخدام أسلوب التدعيم عند نجاح الطفل، وعند الإخفاق المواصلة معه مع تقديم المساعدة.
- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:
- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصّة.
- الملاحظات:

❖ الوحدة التدريبية الثانية: " تنمية إدراك العلاقات والذاكرة البصرية"

✓ الجلسة السادسة: إدراك العلاقات. هدفها: إدراك الأشكال وعلاقاتها.

- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال مصنفة إلى مجموعتين مجموعة على اليمين وأخرى على اليسار، حيث أنّ أشكال المجموعة الأولى لها صلة من قريب أو من بعيد بأشكال السلسلة الثانية إلا أنّها غير مرتبة.
- الإجراءات: تقف المدربة أمام التلاميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول: انظروا يا أطفال هذه الأشكال التي بحوزتي مصنفة إلى مجموعتين بكل مجموعة شكلين مرتبطين ولهما علاقة ، فانتبهوا جيداً للأشكال ومن ثمة قوموا باختيار واحد من مجموعة الأشكال الأولى له علاقة بشكل آخر من المجموعة الثانية مع تحديد فيما تتمثل هذه العلاقة، مع استخدام أسلوب التدعيم عند نجاح الطفل، وعند الإخفاق المواصلة معه مع تقديم المساعدة.
- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:
- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصّة.
- الملاحظات:

✓ الجلسة السابعة: الذاكرة البصرية. هدفها: إدراك الأشكال عند رؤيتها وتذكرها بعد إخفائها.

- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن بطاقات ورقية مقواة تتضمن صور الحيوانات، خضر وفواكه .. حلوى، بالونات.
- الإجراءات: تقف المدربة أمام التلاميذ حاملةً سلسلة من الأشكال (سلسلة من ثلاثة أشكال ثم تقوم بتعقيدها إلى سلسلة ستة أشكال)، وتقول: انظروا يا أطفال هناك مجموعة من الأشكال عليكم التعرف عليها وتسميتها واحدة تلو الأخرى ، فانتبهوا جيداً لها لأنكم ستعيدون ذكر تسميتها لي بعد أن أخفيها عليكم ، مع استخدام أسلوب التدعيم عند نجاح الطفل، وعند الإخفاق المواصله معه مع تقديم المساعدة.
- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:
- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصه.
- الملاحظات:.....

❖ الوحدة التدريبية الثالثة: " تنمية سرعة الإدراك "

✓ الجلسة الثامنة: إجراء التعميم والمطابقة. هدفها: التعرف من خلال المطابقة والتعميم.

- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلتين من الأشكال، إحداها تحوي مجموعة كاملة من الأشكال أما الثانية ينقصها شكل واحد متواجد في السلسلة الكاملة، مع اختلاف في ترتيب الأشكال مكانياً، بالإضافة إلى استخدام بطاقتين منفصلتين للسلاسل (الكاملة والناقصة).
- الإجراءات: تقوم المدربة المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن سلسلتين من الأشكال أمام التلاميذ وطلب منهم النظر إليها جيداً من خلال المقارنة بينهما بتحديد الشكل الناقص في إحدى السلاسل بالإشارة إليه في السلسلة الكاملة، ثم القيام بنفس الأمر بتقديم لهم بطاقتين فيهما السلسلتين السابقتين منفصلتين إحداها كاملة والأخرى ناقصة، إذ يقوم هنا بتدقيق النظر في السلسلة الناقصة ثم نقوم بإخفائها، للتمكن من تحديد الشكل الناقص في السلسلة الكاملة، مع استخدام أسلوب التعزيز المناسب للطفل الناجح، كما لا يسمح الانتقال للسلسلة الموالية إلا بعد النجاح في السلسلة التي تسبقها.
- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:
- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصه.
- الملاحظات:.....

✓ الجلسة التاسعة: الثبات الإدراكي. هدفها: إدراك صفة التطابق والتجانس والاتساق في الأشكال.

- **الأدوات المستخدمة:** بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلتين من الأشكال، سلسلة على اليمين وأخرى على اليسار قد تكون أشكال السلسلتين متطابقة أو مختلفة في العدد أو الشكل أو الترتيب

- **الإجراءات:** تقوم المدربة المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن سلسلتي الأشكال أمام التلاميذ وطلب منهم النظر إليها جيداً من خلال المقارنة بينهما بتحديد أجزاء كل سلسلة لتبيين كيفية التمكن من الحكم.

ثم القيام بنفس الأمر بتقديم لهم بطاقتين فيهما السلسلتين السابقتين منفصلتين ، إذ يقوم هنا بتدقيق النظر في كل سلسلة للتمكن من الحكم عليها بصفة التطابق والتجانس أو الاختلاف، وبهذا نقوم بتدريب تثبيت أو الثبات الإدراكي، مع استخدام أسلوب التعزيز المناسب للطفل الناجح، كما لا يسمح الانتقال للسلسلة الموالية إلا بعد النجاح في السلسلة التي تسبقها، وعند الإخفاق المواصلة معه مع تقديم المساعدة.

- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:

- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصّة.

- **الملاحظات:**

❖ الوحدة التدريبية الرابعة: " تنمية التآزر البصري الحركي والإغلاق البصري "

✓ الجلسة العاشرة: التآزر البصري الحركي.

- الهدف من الجلسة: تكلمة الشكل من خلال ربط النقاط لتنمية التناسق البصري الحركي.

- **الأدوات المستخدمة:** بطاقات ورقية أو أوراق عادية تتضمن سلسلة من الأشكال كل شكل غير مكمل أي موصول بنقاط فقط.

- **الإجراءات:** تقف المدربة أمام التلاميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول: انظروا يا أطفال هناك أشكال غير مكتملة موصولة بنقاط، فانتبهوا جيداً للشكل ومن ثمة قوموا بوصل وإحداث ربط بين النقاط لتوضيح الشكل وتبيين معالمه وتفصيله، مع استخدام أسلوب التدعيم عند نجاح الطفل، وعند الإخفاق المواصلة معه مع تقديم المساعدة.

- عدد الحصص التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:

- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصّة.

- **الملاحظات:**

✓ الجلسة الحادية عشر: الإغلاق البصري. هدفها: التعرف من خلال تكملة الشكل أو الكلمة.

- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن مجموعة من الجمل كل جملة بها فراغات أي أنها غير كاملة مما يجعل معناها غير واضحاً.

- الإجراءات: تقوم المدربة المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن الجمل أمام التلاميذ وطلب منهم النظر إليها جيداً من خلال محاولة ملئ وتكملة الفراغ بالحرف أو الحروف الناقصة أو حتى الكلمة لتصبح الجملة كاملة وبالتالي يتضح معناها ، إذ يقوم بتدقيق النظر في الجملة للتمكن من تحديد الجزء الناقص منها وتكملته، ثم يُعيد قراءة الجملة كاملة وكتابتها أيضاً في ورقة خارجية، وهذا باستخدام أسلوب التعزيز المناسب للطفل الناجح، كما لا يسمح الانتقال للجملة الموالية إلا بعد النجاح في الجملة التي تسبقها.

- عدد الجلسات التي استغرقت لتحقيق هذا الهدف:

- الزمن اللازم: 20 دقيقة للحصة.

- الملاحظات:

➤ ملاحظات عامة على التدريبات وعلى البرنامج ككل:

2 . 4 . 5 - حساب الخصائص السيكومترية للاختبارات في الدراسة الحالية:

للقوف على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة قامت الباحثة كما سبق الذكر بدراسة استطلاعية على عينة من التلاميذ العاديين قوامها 300 تلميذاً من الجنسين منتسبين لمستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بالمدارس المذكورة آنفاً، حيث قامت الباحثة بحساب صدق وثبات الاختبارات المعتمدة في الدراسة الحالية باستعمال مختلف الطرق المتعارف عليها في كفاءات قياس معاملات الصدق والثبات.

* **الثبات:** المقصود بالثبات هو درجة الركون إلى نفس نتائج المقياس ودرجة الثقة في هذه النتائج، فالثبات هو أن يُعطي المقياس نفس النتائج (درجات المفحوصين في أدائهم على المقياس)، كلما أُعيد تطبيقه على نفس الأفراد تحت نفس الظروف التي طُبّق فيها في المرة الأولى، لذا فالمقياس الثابت هو الذي يُعطي نفس النتائج إذا قاس نفس الشيء مرات متتالية بعد فترات من الزمن. (زهير عمراني، 2008 - 2009: 155)

* **الصدق:** يُقصد بالصدق أنه يقيس السمة أو القدرة أو الشيء الذي وُضع من أجل قياسه، وبهذا فإن الصدق يُشير إلى مدى صلاحية الاختبار وصحته، والمقياس الصادق هو الذي يقيس ما وُضع لقياسه. (زهير عمrani، المرجع السابق : 155)

أ - الخصائص السيكمترية لاختبار القراءة في الدراسة الحالية:

➤ **ثبات اختبار القراءة من خلال قياس معامل الاستقرار:** لتحديد معامل الثبات هناك عدة طرق منها على سبيل المثال إعادة تطبيق الاختبار وطريقة التجزئة النصفية، وطرق أخرى علماً أنّ لكل منها شروطاً لابد من التقيد بها، بالإضافة إلى الإيجابيات والسلبيات التي لابد أن يُراعيها الباحث في اختياره لأي طريقة كانت، وكما هو معلوم جرت العادة أن يختار الباحث طريقة قياس الثبات وفق طبيعة البحث والأدوات المستعملة في القياس، وبما أنّ طريقة تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار من خلال قياس معامل الاستقرار تُعدّ من أكثر الطرق انتشاراً في قياس الثبات، وبعد الاطلاع على المكتبة العلمية اعتمدت الباحثة هذه الطريقة نظراً لتناسبها مع الموضوع.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة لحساب ثبات المقياس على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة المحددة في 300 تلميذ وتلميذة عاديين من الصف الثالث والرابع ابتدائي بالمدراس قيد الدراسة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني حيث اتضح أنه دال عند مستوى 0.01، و في كل متغير من متغيرات الدراسة، وهذا ما سجلناه في الجدول:

- الجدول رقم (14): يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار القراءة -

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق)	قيمة "ر" المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
مؤشر القراءة السليمة	300	0.803	0.113	0.148	دالة عند 0.01
الزمن القرائي بالشواني	300	0.891	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد الكلمات الكلية المقروءة	300	0.445	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد الكلمات الكلية الصحيحة	300	0.745	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد الأخطاء الكلية	300	0.803	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد كلمات الدقيقة 1	300	0.814	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد أخطاء الدقيقة 1	300	0.753	0.113	0.148	دالة عند 0.01

عدد كلمات الدقيقة 2	300	0.617	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد أخطاء الدقيقة 2	300	0.793	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد كلمات الدقيقة 3	300	0.704	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد أخطاء الدقيقة 3	300	0.638	0.113	0.148	دالة عند 0.01

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (14) يتبين أن معامل الارتباط بيرسون لكل متغير يفوق **0.44** كما هناك متغيرات تصل درجة معامل الارتباط فيها **0.89** وكلها قيم أكبر من قيمة " ر " المجدولة عند 0.05 وحتى عند 0.01 هذا ما يجعلنا ننفي الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي ما يُثبت أنه توجد العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.01** ، فمعاملات الارتباط جاءت متفاوتة لكنها كلها دالة، وعليه فالاختبار يتمتع بمعامل استقرار معقول، مما يؤكد ثبات الاختبار.

➤ صدق اختبار القراءة بحساب الصدق الذاتي:

لتحديد معامل صدق اختبار القراءة (نص العطلة) قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي بقياس علاقة الصدق والثبات عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط (الثبات) المدونة أعلاه، وإذا كانت هذه النتيجة عالية فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وذلك باستخدام نظام الحزم الإحصائية الجاهزة للعلوم الاجتماعية.

– **الجدول رقم (15):** يوضح معاملات الصدق الذاتي لاختبار القراءة –

البنود	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
مؤشر القراءة السليمة	300	0.896	0.113	0.148	دالة عند 0.01
الزمن القرائي بالثواني	300	0.943	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد الكلمات الكلية المقروءة	300	0.667	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد الكلمات الكلية الصحيحة	300	0.863	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد الأخطاء الكلية	300	0.896	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد كلمات الدقيقة 1	300	0.902	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد أخطاء الدقيقة 1	300	0.867	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد كلمات الدقيقة 2	300	0.785	0.113	0.148	دالة عند 0.01

عدد أخطاء الدقيقة 2	300	0.890	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد كلمات الدقيقة 3	300	0.839	0.113	0.148	دالة عند 0.01
عدد أخطاء الدقيقة 3	300	0.798	0.113	0.148	دالة عند 0.01

يُوضح الجدول رقم (15) معاملات الصدق لكل متغير من متغيرات اختبار القراءة (نص العطلة) وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لنتائج معاملات الارتباط المتحصل عليها من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار، فكما هو مُوضح في الجدول نتائج كل المتغيرات جاءت دالة عند المستوى 0.01 فمعاملات الارتباط جاءت متفاوتة ما بين 0.667 - 0.943 لكنها كلها دالة حيث أنها لا تقل عن 0.66 وهذا ما يسمح لنا بالتأكد من أنّ الاختبار صادق في قياسه لمهارة القراءة بمتغيراتها المختلفة عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار ثابت وصادق.

ب - الخصائص السيكومترية لاختبار الكتابة في الدراسة الحالية:

➤ ثبات اختبار الكتابة من خلال قياس معامل الاستقرار:

تمّ حساب ثبات اختبار الكتابة للباحثة صليحة بوزيد من خلال قياس معامل استقرار الاختبار بالاعتماد على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة المحددة في 300 تلميذ وتلميذة عاديّين من الصف الثالث والرابع ابتدائي بالمدارس قيد الدراسة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول حيث اتضح أنه دال عند مستوى 0.01 ، وهذا ما سجلناه في الجدول الموالي:

- الجدول رقم (16): يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار الكتابة -

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق)	قيمة "ر" الجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
مؤشر الكتابة	300	0.488	0.113	0.148	دالة عند 0.01

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (16) يتبين أن معامل الارتباط بيرسون يفوق **0.48** فهذه القيمة المحسوبة أكبر من قيمة "ر" الجدولة عند 0.05 وحتى عند 0.01 هذا ما يجعلنا ننفي الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي ما يُثبت أنّه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01** ، وعليه فالاختبار يتمتع بمعامل استقرار معقول، مما يُؤكد ثبات الاختبار .

➤ صدق اختبار الكتابة :

أولاً: حساب الصدق الذاتي من خلال علاقته بالثبات:

لتحديد معامل صدق اختبار الكتابة قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي بقياس علاقة الصدق والثبات عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الارتباط (الثبات) المدون أعلاه، وإذا كانت هذه النتيجة عالية فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وذلك باستخدام نظام الحزم الإحصائية الجاهزة للعلوم الاجتماعية.

- الجدول رقم (17): يُوضح معامل الصدق الذاتي لاختبار الكتابة-

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط)	قيمة "ر" الجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
مؤشر الكتابة	300	0.698	0.113	0.148	دالة عند 0.01

يُوضح الجدول رقم (17) معامل الصدق الذاتي لاختبار الكتابة، وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لنتائج معامل الارتباط المتحصل عليه عند تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار، فكما هو موضح في الجدول أنّ قيمة "ر" المحسوبة أي الجذر التربيعي لمعامل الارتباط لا تقل عن 0.69 وهذا ما يسمح لنا بالتأكد من أنّ الاختبار صادق في قياسه لمهارة الكتابة عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار ثابت وصادق.

ثانياً: حساب الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية:

اختيارنا لهذه الطريقة وهذا باعتبار أنّ غالبية الدراسات تأخذ بأسلوب المقارنة الطرفية في حساب صدق الأدوات، فهذه الطريقة من بين أفضل الطرق في حساب صدق المقاييس نظراً لأهميتها العلمية، وهذا ما ذهب إليه في هذا الصدد فؤاد البهي السيد (1978) حينما ذكر أنّ أبسط الطرق التي تُستخدم لقياس الصدق تقوم على فكرة مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف، فعندما تُصبح لتلك الفروق ذات دلالة إحصائية نستطيع أن نُقرر أنّ الاختبار يُميز بين الأقوياء والضعاف، وبذلك نطمئن على صدقه. (فؤاد البهي السيد، 1978: 560)

حيث تمّ حساب ما يُعادل نسبة 33 بالمائة من طرفي توزيع الدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة، فالأولى تُمثل مجموعة التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجات العليا في المقياس والذين يبلغ عددهم 99 تلميذ أما 33 بالمائة الثانية فتُمثل عدد التلاميذ الذين تحصلوا على الدرجات الدنيا في المقياس والبالغ عددهم 99 تلميذ كذلك.

وباعتماد نظام الحزم الإحصائية الجاهزة للعلوم الاجتماعية تحصلت الباحثة على المعطيات التالية:

- **الجدول رقم (18):** يُوضح نتائج المقارنة الطرفية بين الدرجات العليا والدنيا في اختبار الكتابة -

الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المتفوقون / الضعاف	99	2.73	1.028	- 42.485	196	دالة عند 0.01
		9.22	1.121			

يُوضح الجدول رقم (18) نتيجة المقارنة الطرفية بتطبيق اختبار "ت"، حيث تبين أنّ القيمة المحسوبة قُدرت بـ (- 42.485) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المتفوقين وأقرانهم الضعاف عند مستوى الدلالة 0.01

وهذا يدلّ عل أنّ هذا الاختبار له قدرة عالية على التمييز بين المجموعتين الطريقتين (المتفوقون - الضعاف) على حسن إجابات عينة الدراسة، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار ثابت وصادق.

ج - الخصائص السيكومترية لاختبار الإدراك البصري في الدراسة الحالية:

➤ **ثبات اختبار الإدراك البصري من خلال قياس معامل الاستقرار:**

تمّ اعتمادنا لحساب ثبات المقياس في البيئة الجزائرية على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة، باستخدام نظام الحزم الإحصائية الجاهزة للعلوم الاجتماعية، وهذا أثناء الدراسة الاستطلاعية حيث قمنا بتطبيقه على عينة مكونة من ثلاث مئة تلميذ وتلميذة عاديّين بمدارس ابتدائية، في الصف الثالث والرابع ابتدائي، فبعد تطبيق المقياس لأول مرة، أعيد تطبيقه بعد فترة زمنية قدرت بـ 15 يوماً، فكما هو متعارف عليه تقوم هذه الطريقة على مبدأ تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار في مدة لا تقل عن 10 أيام ولا تزيد عن 6 أشهر وهذا حتى لا تتدخل عوامل التذكر والاستدعاء، ولا العوامل النمائية، حيث اتضح أن معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني دال عند مستوى 0.01 ، في كل مهارات الإدراك البصري ، فكان الارتباط قوي وموجب، حسب ما ورد في الجدول التالي:

- الجدول رقم (19): يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار -

مستوى الدلالة	قيمة " ر " المجدولة		قيمة " ر " المحسوبة (معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق)	حجم العينة	البنود (التمارين/ المهارات)
	عند 0.01	عند 0.05			
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.923	300	المهارة رقم 01
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.562	300	المهارة رقم 02
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.340	300	المهارة رقم 03
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.512	300	المهارة رقم 04
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.453	300	المهارة رقم 05
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.504	300	المهارة رقم 06
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.323	300	المهارة رقم 07
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.329	300	المهارة رقم 08
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.519	300	الاختبار ككل

يُوضح الجدول رقم (19) معاملات الثبات لكل بند من بنود (كل تمرين من تمارين) اختبار الإدراك البصري وذلك من خلال درجات تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار التي تحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم 300 تلميذ من مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وكما هو موضح في الجدول كل البنود جاءت دالة عند أحد المستويين 0.01 أو 0.05 وجاءت معاملات الارتباط متفاوتة لكنها كلّها دالة، وعليه فالاختبار يتمتع بمعامل استقرار معقول، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على ثبات الاختبار.

➤ صدق اختبار الإدراك البصري:

لتحديد معامل صدق اختبار الإدراك البصري قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي بقياس علاقة الصدق والثبات عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط (الثبات) المدونة أعلاه، وإذا كانت هذه النتيجة عالية فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وكذا تمّ حساب الصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام نظام الحزم الإحصائية الجاهزة للعلوم الاجتماعية.

أولاً: حساب الصدق الذاتي بعلاقة الصدق بالثبات:

- الجدول رقم (20): يُوضح معاملات الصدق الذاتي لبنود اختبار الإدراك البصري -

مستوى الدلالة	قيمة "ر" المجدولة		قيمة "ر" المحسوبة (الجزء التربيعية لمعاملات الارتباط)	حجم العينة	البند (التمرين / المهارات)
	عند 0.01	عند 0.05			
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.960	300	المهارة رقم 01
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.749	300	المهارة رقم 02
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.583	300	المهارة رقم 03
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.715	300	المهارة رقم 04
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.673	300	المهارة رقم 05
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.709	300	المهارة رقم 06
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.568	300	المهارة رقم 07
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.573	300	المهارة رقم 08
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.720	300	الاختبار ككل

يُوضح الجدول رقم (20) معاملات الصدق لكل بند من بنود (كل تمرين من تمارين) اختبار الإدراك البصري وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لنتائج معاملات الارتباط المحصل عليها من خلال تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار، فكما هو موضح في الجدول كل البنود جاءت دالة عند أحد المستويين 0.01 أو 0.05 وجاءت الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط متفاوتة لكنها كلها دالة، وعليه فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار.

ثانياً: حساب الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي:

حيث تمّ حساب معاملات الارتباط بين كل نتائج بند أو تمرين والدرجة الكلية للاختبار، علماً أنّ المقياس يحتوي على ثمانية تمارين بناءً على مهارات الإدراك البصري، وبعد تفريغ النتائج لكل أفراد العينة الاستطلاعية تحصلت الباحثة على النتائج الواردة في الجدول الموالي:

- الجدول رقم (21): يُوضح معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار -

مستوى الدلالة	قيمة " ر " الجدولة		قيمة " ر " المحسوبة (معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية)	حجم العينة	البند (التمارين / المهارات)
	عند 0.01	عند 0.05			
دالة عند 0.05	0.148	0.113	0.131	300	المهارة رقم 01
دالة عند 0.05	0.148	0.113	0.134	300	المهارة رقم 02
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.231	300	المهارة رقم 03
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.691	300	المهارة رقم 04
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.318	300	المهارة رقم 05
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.803	300	المهارة رقم 06
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.328	300	المهارة رقم 07
دالة عند 0.01	0.148	0.113	0.235	300	المهارة رقم 08

يُوضح الجدول رقم (21) معاملات الصدق بين درجات كل بند من بنود (كل تمرين من تمارين) اختبار الإدراك البصري والدرجة الكلية للاختبار التي تحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم 300 تلميذ من مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وكما هو موضح في الجدول كل البنود جاءت دالة عند أحد المستويين 0.01 أو 0.05 وجاءت معاملات الارتباط متفاوتة لكنها كلها دالة، وعليه فالاختبار يتمتع باتساق داخلي معقول، فهو يتمتع بصدق تكويني، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار ثابت وصادق وصالح للاستخدام في البيئة الجزائرية.

2. 4. 6 - الخصائص السيكمترية للأدوات المصممة في الدراسة الحالية:

❖ أولاً: حساب الخصائص السيكمترية لبطاقات الملاحظة:

➤ ثبات بطاقات الملاحظة "عن طريق إعادة التطبيق":

لقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بتصميم بطاقات ملاحظة خاصة بصعوبات القراءة والكتابة حيث اعتمدت لحساب ثباتها على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة المحددة في 50 تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات القراءة وكذا 50 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات الكتابة كذلك في الصف الثالث والرابع

ابتدائي بالمدارس قيد الدراسة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني مع مستوى الدلالة، حيث اتضح أن معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني دال عند مستوى 0.01، وهذا ما سجلناه في الجدول:

- **الجدول رقم (22):** يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق بطاقات الملاحظة -

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق)	قيمة "ر" الجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
نتائج بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة	50	0.737	0.273	0.354	دالة عند 0.01
نتائج بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة	50	0.820			دالة عند 0.01

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (22) يتبين أن معامل الارتباط بيرسون لنتائج بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة بلغ **0.737** أما معامل الارتباط بيرسون لنتائج بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة فقد بلغ **0.820** وهي قيم أكبر من قيمة "ر" الجدولة عند 0.05 وحتى عند 0.01 هذا ما يجعلنا ننفي الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل أي ما يُثبت أنه توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01**، فمعاملات الارتباط جاءت دالة، وعليه فبطاقات الملاحظة المصممة من طرف الباحثة تتمتع بمعامل استقرار معقول، مما يؤكد ثباتها.

➤ **صدق بطاقات الملاحظة بحساب الصدق الذاتي:**

لتحديد معامل الصدق قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي بقياس علاقة الصدق والثبات عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط (الثبات) المدونة أعلاه، وإذا كانت هذه النتيجة عالية فبطاقات الملاحظة تتمتع بصدق ذاتي، وذلك باستخدام نظام الحزم الإحصائية الجاهزة للعلوم الاجتماعية.

- **الجدول رقم (23):** يُوضح معاملات الصدق الذاتي لبطاقات الملاحظة -

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط)	قيمة "ر" الجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة	50	0.858	0.273	0.354	دالة عند 0.01
بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة	50	0.905			دالة عند 0.01

يُوضح الجدول رقم (23) معاملات الصديق لبطاقات ملاحظة صعوبات القراءة والكتابة المصممة من طرف الباحثة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لنتائج معاملات الارتباط المتحصل عليها عند تطبيق وإعادة تطبيق البطاقات، فكما هو موضح في الجدول النتائج جاءت دالة عند المستوى 0.01 وقد بلغت الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة 0.858 أما في بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة 0.905 فهي قيم دالة احصائياً، وعليه فبطاقات الملاحظة تتمتع بصديق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صديق البطاقات.

وعليه فبطاقات ملاحظة صعوبات القراءة وكذا الكتابة تتمتع بصديق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صديقها، إذن هذا ما يدل على أن البطاقات ثابتة وصادقة.

➤ صديق بطاقات الملاحظة "صديق المحكمين":

تمّ عرض بطاقات الملاحظة على المحكمين وهم مجموعة من المعلمين والأساتذة الجامعيين والأخصائيين في الميدان من علم النفس العيادي، البيداغوجي والأرطوفوني، وكذلك المفتش التربوي (تخصص مواد)، وطلب منهم إبداء رأيهم حول العمل من حيث الصياغة، المحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية، وفيما يلي نسب الاتفاق حولها:

✓ صديق بطاقة الملاحظة الخاصة بالقراءة:

- الجدول رقم (24): يُبين طريقة تحكيم بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة -

جوانب التحكيم									رقم المحور
الملائمة للمرحلة العمرية			المحتوى			الصياغة			
نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		
	العدد	الموافقين		العدد	الموافقين		العدد	الموافقين	
%100	07	07	%85.71	06	07	%85.71	06	07	الأول
%100	07	07	%85.71	06	07	%100	07	07	الثاني
%100	07	07	%100	07	07	%100	07	07	الثالث
%100	07	07	%57.14	04	07	%71.42	05	07	الرابع
%100	07	07	%57.14	04	07	%71.42	05	07	الخامس
%100	07	07	%85.71	06	07	%100	07	07	السادس
%100	07	07	%71.42	05	07	%85.71	06	07	السابع

الثامن	07	07	%100	07	07	07	07	%100
التاسع	07	07	%85.71	06	07	07	07	%100
العاشر	07	06	%85.71	07	05	07	07	%100

يُبيّن الجدول أعلاه اتفاق غالبية المحكمين على تعديل بعض بنود المحور الرابع "نوعية القراءة" من خلال التفصيل في الأخطاء الشائعة لدى هؤلاء التلاميذ والتمييز بينها كالفصل بين أخطاء التشكيل وأخطاء الحركات الإعرابية وإضافة بند التعريف والتنكير المتواصل والذي يُرافق قراءة أغلب التلاميذ حتى العاديين أحياناً.

كما أبدى بعض المحكمين تغييرات واضحة في محوري قراءة الحروف والمقاطع، وكذا قراءة الكلمات والجمل، من خلال وضع بند "التباسات في الحروف المتقاربة والمشابهة شكلاً ولفظاً"، وكذلك تغيير بند "الكلمات المتغيرة" بـ "الكلمات ذات الدلالة"، مع إضافة بند "التوقف المستمر عند همزة الوصل" في المحور الخامس "ريتم وإيقاع القراءة". وعليه قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازم أخذها في الاعتبار وكل الملاحظات التي أشار إليها السادة المحكمين حول بطاقة الملاحظة الخاصة بالقراءة، بعد ذلك وضعها في صورتها النهائية وتطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي.

✓ صدق بطاقة الملاحظة الخاصة بالكتابة:

- الجدول رقم (25): يُبيّن طريقة تحكيم بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة-

جوانب التحكيم									رقم المحور
الملائمة للمرحلة العمرية			المحتوى			الصياغة			
نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		
	الموافقين	العدد		الموافقين	العدد		الموافقين	العدد	
%100	07	07	%100	07	07	%100	07	07	الأول
%100	07	07	%100	07	07	%100	07	07	الثاني
%100	07	07	%85.71	06	07	%71.42	05	07	الثالث
%100	07	07	%85.71	06	07	%85.71	06	07	الرابع
%100	07	07	%100	07	07	%85.71	06	07	الخامس

السادس	07	05	%71.42	07	06	%85.71	07	%100
السابع	07	07	%100	07	07	%100	07	%100

يُبيّن الجدول أعلاه اتفاق غالبية المحكمين على تعديل بعض بنود **المحور الثالث " إتباع الأسطر والاتجاهات "** من خلال تبين المشاكل الأكثر تعرضاً لدى هؤلاء التلاميذ كصعوبات إدراك الاتجاه وإضافة بند "عدم رفع القلم إلى نهاية الكلمة للتنقيط والتشكيل".

كما أبدى بعض المحكمين تغييرات واضحة من خلال وضع بندي "تشوه شكل الحروف " و "تباعد المسافات بين الكلمات"، وكذلك تعديل مفاهيم "غير مترابطة وغير واضحة" لتناسب وطبيعة البحث.

وعليه قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازم أخذها في الاعتبار وكل الملاحظات التي أشار إليها السادة المحكمين حول بطاقة الملاحظة الخاصة بالكتابة، بعد ذلك تمّ وضعها في صورتها النهائية وتطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي.

إذن فيما يخص أول التعديلات المقترحة كانت حول التسمية: **بطاقات ملاحظة عوض وبدل شبكات ملاحظة.**

كما أشار بعض المحكمين إلى أنّ محاور بطاقات الملاحظة بمثابة محك لتقييم مهارات القراءة والكتابة، وعلى إثرها سيتم إحالة التلاميذ ذوي الصعوبات من قبل المعلمين المحتكين بهذه الفئة.

وفيما يخص رأيهم حول البطاقات فقد لا حظوا أنّ المحاور شاملة لكل ما يدور حول هاتين المهارتين، إلا أنّ البنود تحتوي أحياناً على بعض التعديلات والإضافات.

فبالنسبة للمحاور تمّ الاحتفاظ بها في كلى البطاقتين وهذا بإجماع المحكمين على ملائمتها لما يخدم متطلبات البحث من خلال تقصيصها لحمل جوانب القصور والضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارتي القراءة والكتابة، مع تأكيد جلّ المحكمين على أنّ كافة المحاور ملائمة للمرحلة العمرية المجرى عليها البحث وهي الصف الثالث والرابع ابتدائي.

وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت البطاقات **صادقة قابلة للتطبيق** لغايات الدراسة الحالية ومن ثمة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة أولية لحساب صدقها وثباتها والمتمثلة في 100 تلميذ وتلميذة من ذوي الصعوبات (50 صعوبات القراءة و50 صعوبات الكتابة) في الصف الثالث والرابع ابتدائي.

❖ ثانياً: صدق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية (إبداء الأساتذة لرأيهم):

بعدما قامت الباحثة ببناء البرنامج العلاجي التدريبي تمّ عرضه على المحكمين وهم مجموعة من الأساتذة الجامعيين والأخصائيين في الميدان من علم النفس العيادي، البيداغوجي والأرطفوني، وكذلك المفتش التربوي (تخصص مواد)، وطلب منهم إبداء رأيهم حول العمل من حيث تناسب الجلسات بصورها وأشكالها لما تُعالجه وتنميه، وكذا من حيث الصياغة والمحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية.

لقد لمسنا اتفاق غالبية المحكمين على تعديل الأسس العلمية المتبناة في تصميم البرنامج بحيث يتم الاعتماد على نظرية واحدة أساسية ومرجعية، مع اتفاقهم على إضافة بعض الفنيات الواجب استخدامها كالنمذجة والتنويع فيها.

كما أبدى بعض المحكمين تغييرات واضحة في محتوى البرنامج وطريقة تقييمه من خلال اللجوء لتقييم مهارتي القراءة والكتابة كذلك، وعدم الاكتفاء بتقييم الإدراك البصري فحسب، مع تعديل بعض خطوات تنفيذ البرنامج بتوضيح أنّ بعض الحالات قد تستلزم حصصاً إضافية في أي جلسة أو نشاط من الأنشطة التدريبية العلاجية.

وعليه قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازم أخذها في الاعتبار وكل الملاحظات التي أشار إليها السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي العلاجي الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة الذين يُعانون من مشاكل الإدراك البصري في الصفّي الثالث والرابع ابتدائي.

بعد ذلك تمّ وضع جلساته في صورتها النهائية وتطبيقها على مجموعة صغيرة من هؤلاء التلاميذ، واثّر هذا التطبيق المبدئي تمّ تعديل بعض الأمور في قواعد الجلسات كالزمن إذ اتضح أن الجلسة أحياناً قد لا تتعدى 20 دقيقة، ولهذا تمّ تقسيم الجلسات إلى حصص تدريبية لا تتجاوز عشرين دقيقة، كما تبين استحالة التطبيق الجماعي للبرنامج، وبهذا تمّ التأكيد على التطبيق الفردي لكافة جلسات البرنامج (فمثلاً قد نجد تلميذ استغرق حصتين بزمان قدره 43 دقيقة في جلسة من الجلسات، على غرار تلميذ آخر لم يستغرق سوى حصة واحدة بزمان قدره 25 دقيقة في نفس الجلسة التدريبية العلاجية).

وعليه قد اتفق ما يُقارب 90 بالمائة من المحكمين على ملائمة الجلسات وصياغة مضمونها مع تركيز بعضهم على أهمية تعديل معايير التصحيح لتُصبح أكثر وضوحاً، وبعد أن تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج في صورته النهائية صادق وقابل وصالح للتطبيق لغايات الدراسة الحالية.

حيث تمّ تطبيقه على مجموعة من التلاميذ العاديين لمعرفة مدى ملائمته للمرحلة العمرية وكذا تناسبه مع المستوى الدراسي قيد البحث، وعليه تمّ التأكد من ذلك إذن فالبرنامج العلاجي المقترح لعلاج اضطرابات الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي يخدم البحث كما يُعدّ مناسباً وملائماً لدراسة متغيراته.

2.4.7 - أساليب المعالجة الإحصائية:

في المعالجة الإحصائية الخاصة بدراستنا سننظم مجموعة من الحسابات للتحقق من الفرضيات التي تم طرحها في بحثنا، وبعد ترتيب النتائج تمّ تفرّيعها في الحاسوب، وقد عمدنا إلى تحليل المعطيات وفقاً لفرضيات الدراسة باستعمال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS ، لحساب معامل الارتباط واختبار T.test للفروق الإحصائية، وسنعمد إلى بيان كل ما يتصل بذلك في الفصل الخاص بعرض النتائج ومناقشتها.

ف نظراً لأهمية المعالجة الإحصائية في أي بحث علمي سنقوم بعرض نظري عنها، وتحديد الاختبارات الإحصائية التي سنستخدمها، وهذا للتمكن من شرح كيفية حصولنا على البيانات الكمية، وتحليلها، وبالتالي التحقق من ثبات الفرضيات أو رفضها، أي الحصول على نتائج أكثر مصداقية للبحث، والهدف من التناول الإحصائي هو الكشف عن العلاقات والفروق الموجودة بين المتغيرات الإحصائية.

إذ يهتم الإحصاء بالبحث في البيانات بجمعها وتنظيمها، تحليلها واستقراء النتائج منها، ثم اتخاذ القرارات بناءً على ذلك (عبد الكريم بوحفص، 2006، ص: 10)

فمن أجل تحليل البيانات المحصل عليها في الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة على الأساليب الإحصائية التالية:

- **النسبة المئوية:** وتستخدم في هذه الدراسة من أجل تقدير عدد الأفراد حسب أي متغير في الدراسة.
- **المتوسط الحسابي:** يعتبر من أكثر الأساليب الإحصائية استخداماً وهو أحد مقاييس النزعة المركزية ويفيد في المقارنة بين مجموعتين عند تطبيق نفس الاختبار عليهما وتم استخدامه في الدراسة الحالية عند تطبيق اختبار (ت)
- **الانحراف المعياري :** يستعمل لمعرفة مدى تشتت الدرجات عن متوسطها وتم استخدامه في هذه الدراسة عند تطبيق اختبار ت .

- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدامه في الدراسة الاستطلاعية في صدق الاتساق الداخلي وفي الثبات عند استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، فهو يُستعمل تحديداً في قياس ثبات وصدق الأدوات المستخدمة في الدراسة.

(أحمد دوقه، مقالات غير منشورة، دروس ماجستير، وهذا بتطبيق القانون التالي:

(2009

$$r = \frac{N \sum xy - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2] [N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

* أما قانون المعادلة باللغة العربية فيكون كالآتي:

$$r = \frac{N \text{ مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[N \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [N \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

(العيسوي، 2000، ص:

$$\sqrt{[N \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [N \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}$$

(107

- اختبار الفروق (ت) : واستخدم لمعرفة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مستقلتين مختلفتين ومتساويتين في الحجم وتم استخدامه في الدراسة الاستطلاعية لحساب الصدق بواسطة طريقة المقارنة الطرفية، وكذلك في الدراسة الأساسية لاختبار صحة الفرضيات بالنسبة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مترابطتين وهذا لقياس الفروق ما بين التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية.

إذ يُعتبر اختبار "ت" اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات التي تُفيد في الكشف عن مدى اقتراب المقاييس الإحصائية للعينات من المقاييس الإحصائية للمجتمع الأصلي، لذلك فإنّ الثقة تزداد في هذه المقاييس كلما اقتربت العينة من أصلها، كما يُعتبر من أشهر مقاييس الإحصاء البرامتري، والذي يستخدم لاختبار دلالة الفروق في الأداء.

وباستخدام المعادلة يتم الحساب اليدوي لقيمة "ت" وتُسمى بالقيمة المحسوبة، وحساب قيمة "ت" باستخدام الجدول، وتُسمى هذه الأخيرة بالقيمة المجدولة، حيث يتم بعد ذلك المقارنة بين هاتين القيمتين، فإذا كانت "ت" المحسوبة أكبر أو تُساوي "ت" المجدولة، فذلك يعني أن "ت" دالة إحصائياً أي وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات والعكس صحيح.

ويتم الكشف عن دلالة "ت" باعتبار 0.05 كحدّ أدنى لهذه الدلالة، و0.01 كحدّ أعلى، لكن يُفضل أن تكون

الدلالة عند 0.01 حيث يكون الشك 1 % ، والثقة 99 % (الرفاعي، ومحمود، 2000: 124 - 127)

➤ التأكد من توافر شروط استخدام الأساليب الإحصائية المعتمدة في مناقشة فرضيات الدراسة:

✓ بالنسبة لشروط حجم العينة ونوع البيانات:

على اعتبار أنّ عينة الدراسة تنقسم إلى فئتين كل فئة تشمل مجموعتين ضابطة وتجريبية، وكل مجموعة مكوّنة من ثلاثين (30) تلميذ، فيما أنّ المجموعة شملت 30 حالة والمهتمين بالبحث في ميدان الإحصاء يؤكدون على أفضلية استخدام اختبار "ت" مع العينات الكبيرة التي يكون حجمها يُساوي أو يفوق الثلاثين إذ يميل فيها التوزيع لشرط الإعتدالية، كما يُفضل استخدامه مع عيّتين يكون الفرق بين حجمهما متقارباً أي غير كبير، فنجد أنّ المجموعات كانت متساوية، وعليه يمكننا القول أنّ شرط حجم العينة لاستخدام اختبار "ت" قد تحقق، ونفس الأمر بالنسبة لنتائج وبيانات الدراسة التي تتمثل في بيانات كمية رقمية، وهذا هو مستوى البيانات الملائم لاستخدام اختبار "ت".

✓ بالنسبة لشرط استقلالية المجموعات موضع المقارنة:

على اعتبار أنّ كلّ فئة من فئتي مجموعة الدراسة (فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، وفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم الكتابة) تتكوّن من مجموعتين مختلفتين هما: المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، فإنه أوجب علينا تطبيق أدوات جمع بيانات هذه الدراسة على الفئتين من الأفراد بطريقة منفصلة، فيمكننا القول أنّ شرط استقلالية المجموعات موضع المقارنة لاستخدام اختبار "ت" تحقق.

✓ بالنسبة لشرط التوزيع الاعتدالي لدرجات الظاهرة في المجتمع موضع الدراسة:

للتأكد من توافر هذا الشرط تمّ استخدام معادلة الالتواء بالاستعانة بنظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، فظهرت النتائج على هذا النحو:

1) - معامل الالتواء لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

- الجدول رقم (26): يُوضح معامل الالتواء لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة -

المتغيرات/ المجموعات	الضابطة	التجريبية (قبل)	التجريبية (بعد)
نتائج الإدراك البصري	0.681	0.630 -	0.651 -
الزمن	0.245	0.173	0.451 -
الكلمات المقروءة	0.269 -	0.059	0.573 -
المؤشر	0.272 -	0.052	0.310 -
الكلمات الصحيحة	0.170 -	0.145	0.279 -

0.315	0.525	0.552	الأخطاء الكلية	نتائج	معامل
0.603	0.09	0.156	كلمات د 1	القراءة	الالتواء
0.262	0.803	0.355	أخطاء د 1		
0.380	0.266	0.105 -	كلمات د 2		
0.056 -	0.378 -	0.016 -	أخطاء د 2		
1.351 -	0.019 -	0.478 -	كلمات د 3		
0.454	0.118 -	0.403	أخطاء د 3		

2) - معامل الالتواء لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

- الجدول رقم (27): يُوضح معامل الالتواء لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة -

التجريبية (بعد)	التجريبية (قبل)	الضابطة	المتغيرات / المجموعات	معامل
0.172	0.271 -	0.187 -	نتائج الإدراك البصري	الالتواء
0.209 -	0.008	0.442	نتائج الكتابة	

يتبين لنا من خلال هذه القيم أنّ توزيع درجات المتغيرات التابعة (نتائج القراءة، الكتابة، والإدراك البصري) هو أقرب ما يكون للتوزيع الإعتدالي، فهي غير ملتوية التواء شديد كون قيمة الالتواء لا تبتعد كثيراً عن الصفر، وعليه يمكننا القول أنّ شرط مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من عيني الدراسة بمجموعاتها قد تحقق لاستخدام اختبار "ت".

✓ بالنسبة لشرط تجانس تباين درجات الظاهرة في المجتمع موضع الدراسة:

للتأكد من توافر هذا الشرط تمّ استخدام معامل ليفين بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى كلي فئتي العينة، وهذا قبل إدخال المتغير المستقل (أي قبل تطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية)، تمّ حساب معامل ليفين للمجموعتين الضابطة والتجريبية في قياسهما القبلي عند انطلاق الدراسة وهذا للتأكد من مدى تجانس المجموعتين، إذ تمّ ذلك بالاستعانة بنظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، فظهرت النتائج على هذا النحو:

1) - معامل التجانس لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

- الجدول رقم (28): يُوضح معامل التجانس ليفين لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة -

مستوى الدلالة	معامل ليفين	المتغيرات
0.456	0.563	نتائج الإدراك البصري

0.548	0.365	الزمن	نتائج القراءة	معامل التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (قبل)
0.411	0.687	الكلمات المقروءة		
0.522	0.414	الكلمات المقروءة في 3 دقائق		
0.815	0.055	المؤشر		
1.561	0.216	الكلمات الصحيحة		
0.940	0.006	الكلمات الصحيحة في 3 دقائق		
0.151	2,116	الأخطاء الكلية		
0.673	0.180	الأخطاء في ثلاث دقائق		
0.440	0.604	كلمات د 1		
0.210	1.608	أخطاء د 1		
0.593	0.290	كلمات د 2		
0.385	0.766	أخطاء د 2		
0.073	3.339	كلمات د 3		
0.042	4.312	أخطاء د 3		

2) - معامل التجانس لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

الجدول رقم (29): يُوضح معامل التجانس ليفين لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة -

مستوى الدلالة	معامل ليفين	المتغيرات	معامل التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية (قبل)
0.434	0.620	نتائج الإدراك البصري	
0.976	0.001	نتائج الكتابة	

يتبين لنا من خلال هذه القيم أنّ مستوى الدلالة لدى كل النتائج أكبر من 0.05 وعليه نقبل الفرض الصفري القائل بأنه يوجد تجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبناءً على هذه النتيجة يتضح لنا أنّ شرط تجانس العينتين لاستخدام اختبار "ت" قد تحقق.

2 . 5 - الخطوات الإجرائية للدراسة:

بعد اختيارنا لمكان البحث، والمتمثل في مدارس ابتدائية مختلفة، الواقعة بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقبي - الجزائر العاصمة - وبعد استهدافنا لعينة قمنا باختيارها من بين مجتمع البحث المتجسد في كل من مستوى السنة الثالثة والرابعة

ابتدائي، إذ شملت عينة بحثنا 120 تلميذ ينتمون إلى المدارس المذكورة آنفاً، حيث تمّ تطبيق الاختبارات والأدوات اللازمة مع أخذ بعين الاعتبار الفترة الصباحية لإجراء الاختبارات لأن التلاميذ يكونون أكثر استيعاباً، وقدراهم المعرفية تكون أكثر نشاطاً وحيوية، وعليه يتم الحصول على نتائج دقيقة وأداء مصداقي، كما أنّ إجراء هذا البحث استلزم الاعتماد على أدوات ووسائل تقنية عملية، والمتمثلة فيما يلي:

- **المسجّل:** إذ كان من الصّعب تقييم قراءة الأطفال من خلال الإنصات والتّدوين فقط، لأنّنا بحاجة لكلّ ما يقرأه التّلاميذ سواءً صحيحاً أم خطأ حتى يكون تحليلنا موضوعي، فللمسجّل دور كبير في التّحليل الكميّ للنتائج.
- **الكرونومتر:** تمّ استعمال الكرونومتر لتحديد زمن قراءة كلّ تلميذ، توقّعاته في كلّ دقيقة، لأنّه يُعطينا التّوقيت المستغرق في كلّ قراءة ومقارنته مع الزّمن المثالي للقيام بالتّحليل الكيفي، إضافة لاستعماله في اختبار الإدراك البصري لعدم تجاوز الزمن اللازم في كلّ بند من بنود المقياس، وكذا في اختبار الذكاء "رسم الرجل".
- **أدوات الرّسم والتلوين:** اختبار رسم الرجل يستلزم استخدام أدوات الرّسم الممتثلة في قلم رصاص، ممحاة، وأقلام التلوين لتأدية التّعليمات المنصوص عليها، ومعرفة مستوى القدرات العقلية عند هؤلاء الأطفال، حيث قمنا بتقسيم البحث إلى خمسة مراحل متتالية حسب عدد الاختبارات المستعملة في الدراسة، ويُمكن تلخيص هذه المراحل إلى:
- ◆ **المرحلة الأولى:** التي قمنا فيها بتطبيق بطاقات (شبكات) الملاحظة على كافة التلاميذ تقريباً وعليه صنفنا فئتين هما فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة المبدئية، ثمّ قمنا بتطبيق اختبار الذكاء "رسم الرجل لجودانياف" الذي تتراوح مدته بين 10 و 15 دقيقة من خلال أخذ مجموعات صغيرة من التلاميذ لا تتعدى خمس تلاميذ مع نزع كل وسائل الإيجاء وعدم استعمال وسائل الإيضاح من شرح وغيره.
- ◆ **المرحلة الثانية:** في هذه المرحلة قمنا بتطبيق اختبار القراءة للتأكد من وجود صعوبات في تعلم القراءة لدى هذه الفئة من التلاميذ، حيث تتراوح مدة تطبيق هذا الاختبار بين الدقيقتين حتى خمسة عشر دقيقة حسب طبيعة قراءة التلميذ، حيث عملنا بأخذ كل تلميذ على حدا عن زملاءه، فطبّقنا عليه اختبار القراءة، بتقديمنا له نص "العطلة"، فُسجّل قراءته للتمكن من معرفة الأخطاء، والتدقيق في الالتباسات المدونة، مع حساب الوقت المستغرق في القراءة.
- ◆ **المرحلة الثالثة:** قمنا فيها بتطبيق اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة، للتأكد من وجود صعوبات في تعلم الكتابة لدى هذه الفئة من التلاميذ، حيث أجرينا هذا المقياس بأخذ مجموعات صغيرة متكونة من ثلاثة تلاميذ، فتقوم الباحثة بشرح تعليمات الاختبار مع إفهام التلاميذ بأنّ هذا العمل هو مجرد تمرين لتقييم نوعية كتابته وليس اختباراً مدرسياً يُقيّم عليه.

◆ **المرحلة الرابعة:** بعد تشكيلنا العينة النهائية لبحثنا، والتي قسمناها إلى فئتين، هم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، والذين لديهم مستوى ذكاء عادي، هنا انتقلنا إلى اختبار الإدراك البصري، الذي يُطبق هو الآخر في حجرة هادئة وبطريقة فردية.

◆ **المرحلة الخامسة:** هي آخر مرحلة تطبيقية للبحث، والتي قمنا فيها بتطبيق البرنامج التدريبي العلاجي على فئتي البحث من المجموعة التجريبية من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة ولديهم مشاكل واضطرابات في الإدراك البصري، وقد تمّ تطبيق جلسات البرنامج تطبيقاً فردياً للتحقق من مدى فعالية البرنامج في علاج اضطرابات الإدراك البصري ورفع مستواه مع التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وبعدها قمنا بإعادة التقييم.

➤ **عوائق وصعوبات البحث:** أثناء إجراءنا لهذه الدراسة واجهتنا بعض العوائق الميدانية التي لم تكن في يد الطاقم المدرسي، وهي عدم وجود مختصة نفسية أو أطفونوية في المدارس لتُفيدنا بتوجيهاتها، وعليه اضطررنا للعمل مع المعلمين والأساتذة الذين هم ليسوا على دراية فعلية بتخصصنا، إلى حين التحاق الباحثة بوحدة الكشف والمتابعة المدرسية، وهناك تحصلت على يد العون والمساعدة من طرف الأخصائيات المشرفات على هذه المدارس (الأخصائية النفسية البيداغوجية الأنسة بلكحلة، الأخصائية الأطفونوية السيدة لعمرى) واللاقي ساهمن بمجهود كبير في إتمام هذا البحث.

● خلاصة الفصل:

اشتمل هذا الفصل على المنهجية المطبقة في البحث فقد شمل الدراسة الاستطلاعية والتي تم فيها التحقق من ثبات وصدق الأدوات مع تبين غرضها وأهدافها، ثم انتقلنا للدراسة الأساسية التي تمّ فيها تحديد المنهج المتبع، وبعدها قدمنا العينة المختارة في دراستنا مع ذكر خصائصها ومميزاتها، كما تمّ التطرق للإطار الزمني والمكاني للدراسة الحالية، ثم عرضنا الأدوات المستعملة، وكيفية تطبيقها مع الخطوات الإجرائية لهذا البحث، وأخيرا المعالجة والتناول الإحصائي المطبق من خلال استعمالنا لاختبارين إحصائيين، وهما اختبار بيرسون، واختبار الفروق "ت" ومختلف العلاقات المؤدية لنتائج أكثر مصداقية.

الفصل السادس : " عرض وتحليل نتائج

الدراسة، مناقشتها وتفسيرها "

* تمهيد.

1. عرض وتحليل نتائج الحالات وفقاً لأدوات البحث.

1 . 1 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي.

1 . 1 . 1 - عرض وتحليل نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

أ - نتائج اختبار القراءة.

ب - نتائج اختبار الذكاء.

ج - نتائج اختبار الإدراك البصري.

1 . 1 . 2 - عرض وتحليل نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

أ - نتائج اختبار الكتابة.

ب - نتائج اختبار الذكاء.

ج - نتائج اختبار الإدراك البصري.

1 . 2 - تطبيق البرنامج على حالات الدراسة (المجموعة التجريبية).

1 . 2 . 1 - تطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

1 . 2 . 2 - تطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

1 . 3 - عرض وتحليل نتائج القياس البعدي.

1 . 3 . 1 - عرض وتحليل نتائج التطبيق البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

أ - نتائج القياس البعدي في اختبار القراءة.

ب - نتائج القياس البعدي في اختبار الإدراك البصري.

1 . 3 . 2 - عرض وتحليل نتائج التطبيق البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

أ - نتائج القياس البعدي في اختبار الكتابة.

ب - نتائج القياس البعدي في اختبار الإدراك البصري.

1 . 4 - عرض وتحليل نتائج البرنامج العلاجي من خلال القياسين القبلي والبعدي.

1 . 4 . 1 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لمقياس الإدراك البصري.

1 . 4 . 2 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة.

1 . 4 . 3 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبار الكتابة.

2 - عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

2 . 1 - عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

2 . 1 . 1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2 . 1 . 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2 . 1 . 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

2 . 1 . 4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

2 . 1 . 5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

2 . 1 . 6 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

2 . 2 - مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

2 . 2 . 1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.

2 . 2 . 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

2 . 2 . 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

2 . 2 . 4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.

2 . 2 . 5 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

2 . 2 . 6 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

● الاستنتاج العام.

سنتناول في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها في دراستنا من خلال تطبيق الاختبارات السابقة الذكر، حيث قمنا بتقسيم عملنا الميداني إلى ست مراحل، أربع مراحل منها استدعت تواجداً بمكان البحث لتطبيق الاختبارات اللازمة، فخصصنا المرحلة الأولى لتطبيق بطاقات الملاحظة واختبار الذكاء، أما المرحلة الثانية اختبارات القراءة والكتابة اللذان يسمحان بتحديد فئتي العينة وتقسيمها إلى فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، أما المرحلة الثالثة والتي تمت أيضاً في المدرسة طبقنا فيها اختبار الإدراك البصري بمختلف مهاراته للتحقق من فرضيات بحثنا وبهذا نكون قد أتممنا القياس القبلي، أما المرحلة الرابعة فقد تمّ فيها تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية من كلى الفئتين، وبهذا تحصلنا على مجموعة تجريبية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وكذلك للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وعليه قمنا بتطبيق البرنامج المصمم في الدراسة الحالية على أفراد المجموعة التجريبية، وفي المرحلة الخامسة لجأنا إلى إعادة تطبيق أدوات البحث من اختبار القراءة، الكتابة والإدراك البصري للحصول على القياس البعدي، أما المرحلة السادسة والأخيرة استوجبت تركيز ودقة كبيرين لأنها اختصت بالمعالجة الإحصائية لنتائج الاختبارات المطبقة، كل هذه المراحل المبينة في دراستنا تمّ تلخيصها تحت عنوان **عرض تحليل مناقشة وتفسير نتائج الدراسة**.

بعدما تمّ التعرف في الفصل السابق على منهجية البحث وكذا الأساليب والأدوات المعتمدة في التشخيص والدراسة، سيتم عرض النتائج في جزئين حيث خصصنا الجزء الأول من هذا الفصل لعرض وتحليل نتائج الحالات وفقاً لأدوات البحث، وهذا من خلال عرض وتحليل نتائج القياس القبلي، ثمّ تطبيق البرنامج على حالات الدراسة من المجموعة التجريبية، وكذا عرض وتحليل نتائج القياس البعدي ثمّ عرض وتحليل نتائج البرنامج العلاجي من خلال القياسين القبلي والبعدي، أما في الجزء الثاني فسيتم عرض وتحليل نتائج البحث في ضوء فرضيات الدراسة، وكذا مناقشة النتائج وتفسيرها ومن ثمة وضع الاستنتاج العام الذي يتناول كل ما توصلنا إليه، و ما يمكننا التوصل إليه انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة.

1 - عرض وتحليل النتائج وفقاً لأدوات الدراسة.

1 . 1- عرض وتحليل نتائج القياس القبلي:

1 . 1 . 1- عرض وتحليل نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

أ- نتائج اختبار القراءة:

➤ نتائج المجموعة الضابطة في اختبار القراءة:

- الجدول رقم (30): يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في بنود اختبار القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

بنود اختبار القراءة									صف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
أ 3 د	أخطاء ك	ك ص 3 د	ك ص النص	المؤشر	ك م 3 د	ك م النص	زمن ثا	زمن د				
28	69	63	189	0,24	91	258	686	11	الرابع	ضابطة	ج. ش	01
23	51	94	209	0,36	117	260	499	8	الرابع	ضابطة	ح. أ	02
26	57	78	203	0,3	104	260	578	9	الرابع	ضابطة	إ. ع	03
24	48	95	211	0,37	119	259	434	7	الرابع	ضابطة	ق. س	04
30	73	59	184	0,29	89	257	725	12	الرابع	ضابطة	ح. ل	05
20	44	119	217	0,46	139	261	367	6	الرابع	ضابطة	ع. ي	06
25	53	84	202	0,33	109	255	521	8	الرابع	ضابطة	ب. أ	07
27	57	80	199	0,31	107	256	582	9	الرابع	ضابطة	م. هـ	08
25	49	90	212	0,34	115	261	453	7	الرابع	ضابطة	م. ر	09
32	75	49	183	0,19	81	258	801	13	الرابع	ضابطة	ع. ح	10
23	42	106	218	0,41	129	260	351	5	الرابع	ضابطة	ن. ن	11
25	50	87	204	0,34	112	254	492	8	الرابع	ضابطة	خ. س	12
27	45	99	214	0,38	126	259	407	6	الرابع	ضابطة	ق. ح	13
23	41	120	223	0,45	143	264	294	4	الرابع	ضابطة	ع. م	14
32	69	54	184	0,21	86	253	742	12	الرابع	ضابطة	ن. إ	15
31	74	41	185	0,16	72	259	779	13	الثالث	ضابطة	غ. آ	16
24	51	90	210	0,34	114	261	486	8	الثالث	ضابطة	ر. ح	17
29	66	64	194	0,25	93	260	675	11	الثالث	ضابطة	ب. ع	18
23	48	98	214	0,37	121	262	443	7	الثالث	ضابطة	ي. ح	19
30	63	74	195	0,28	104	258	644	10	الثالث	ضابطة	ن. أ	20
30	45	106	220	0,4	136	265	306	5	الثالث	ضابطة	ب. م	21
28	51	90	203	0,35	118	254	511	8	الثالث	ضابطة	ر. م	22
31	71	50	188	0,19	81	259	748	12	الثالث	ضابطة	ب. ص	23
27	46	82	211	0,32	109	257	476	8	الثالث	ضابطة	خ. م	24
28	67	59	193	0,26	97	260	653	10	الثالث	ضابطة	م. إ	25
23	44	108	219	0,41	131	263	385	6	الثالث	ضابطة	ع. ح	26
30	62	80	190	0,32	110	252	617	10	الثالث	ضابطة	ع. ح	27
24	47	102	216	0,39	126	263	438	7	الثالث	ضابطة	ك. ف	28
21	42	127	222	0,48	138	264	314	5	الثالث	ضابطة	ع. ز	29
29	51	95	207	0,37	124	258	482	8	الثالث	ضابطة	ع. ب	30

- تابع للجدول رقم (30): يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في باقي بنود اختبار القراءة

بنود اختبار القراءة						المستوى التعليمي	المجموعة	أسماء التلاميذ	
أ د 3	ك د 3	أ د 2	ك د 2	أ د 1	ك د 1				
9	28	10	32	9	31	الرابع	ضابطة	ج. ش	01
7	35	8	40	8	42	الرابع	ضابطة	ح. أ	02
9	34	9	32	8	38	الرابع	ضابطة	إ. ع	03
8	39	9	43	7	37	الرابع	ضابطة	ق. س	04
10	31	9	30	11	28	الرابع	ضابطة	ح. ل	05
7	39	6	46	7	54	الرابع	ضابطة	ع. ي	06
9	34	9	37	7	38	الرابع	ضابطة	ب. أ	07
9	37	10	34	8	36	الرابع	ضابطة	م. هـ	08
8	40	8	36	9	39	الرابع	ضابطة	م. ر	09
10	23	12	30	10	28	الرابع	ضابطة	ع. ح	10
7	41	9	47	7	41	الرابع	ضابطة	ن. ن	11
9	38	8	40	8	34	الرابع	ضابطة	خ. س	12
7	43	10	44	10	39	الرابع	ضابطة	ق. ح	13
8	48	9	46	6	49	الرابع	ضابطة	ع. م	14
12	25	11	29	9	32	الرابع	ضابطة	ن. إ	15
11	26	11	24	9	22	الثالث	ضابطة	غ. آ	16
8	37	9	38	7	39	الثالث	ضابطة	ر. ح	17
10	28	9	34	10	31	الثالث	ضابطة	ب. ع	18
9	42	6	39	8	40	الثالث	ضابطة	ي. ح	19
10	36	9	33	11	35	الثالث	ضابطة	ن. أ	20
9	39	13	49	8	48	الثالث	ضابطة	ب. م	21
9	42	10	39	8	37	الثالث	ضابطة	ر. م	22
9	25	12	26	10	30	الثالث	ضابطة	ب. ص	23
9	35	10	38	7	36	الثالث	ضابطة	خ. م	24
8	32	11	34	9	31	الثالث	ضابطة	م. إ	25
9	42	7	44	7	45	الثالث	ضابطة	ع. ح	26
10	36	12	36	8	38	الثالث	ضابطة	ع. ح	27
8	42	9	43	7	41	الثالث	ضابطة	ك. ف	28

29	ع. ز	ضابطة	الثالث	47	6	48	7	43	8
30	ع. ب	ضابطة	الثالث	42	9	38	10	44	10

من خلال عرض نتائج اختبار القراءة لدى أفراد المجموعة الضابطة يتضح أنّ مستواهم في مهارة القراءة متدني كما أنهم يُعانون من ضعف في تركيب وحدات الكلمات بعد إدراكها، هذا ما يؤدي بهم إلى استغراق زمن أطول في القراءة، بمتوسط قدره 8.83 دقيقة أي ما يُعادل 529.63 ثانية، كما ظهر أن متوسط عدد الكلمات الكلية المقروءة في النص بلغ 259، أما عدد الكلمات الكلية المقروءة في ثلاث دقائق فقد بلغ 111.37، وذلك أثر قراءتهم ببطء شديد وتردد ملحوظ، وفيما يخصّ متوسط مؤشر القراءة السليمة فقد بلغ 0.38، وهذا نتيجة الأخطاء الكثيرة والبطء الواضح، أما الكلمات الصحيحة في النص فقد قُدِّر متوسطها بـ 203.97، وفيما يخصّ الكلمات الصحيحة في ثلاث دقائق فقد كان متوسطها 84.77 من جراء إسقاط أو إلغاء بعض الكلمات والجمل، إضافة إلى الالتباسات العديدة الشكلية والنطقية فظهرت أخطاء متفاوتة في النص بكامله قدرت بمتوسط 55.03 أما الأخطاء المرتكبة في ثلاث دقائق فقد بلغ متوسطها 26.60 وهذا يرجع إلى الخلط في قراءة بعض الحروف والكلمات، بالإضافة إلى ذلك صعوبة فهم النصوص التي يقرؤونها أو يسمعونها، إضافة إلى مشاكل الربط بين كلمات الجملة.

كما بيّن تحليل الجدول أعلاه أنّ متوسطات قراءة كلمات الدقائق الأولى متقاربة إلى حدّ كبير فقد تمّ إيجاد متوسط الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى 37.60 أما الدقيقة الثانية 37.73 والدقيقة الثالثة 36.13 ، نفس الأمر ملحوظ في أخطاء الدقائق الثلاث، فقد بلغ متوسط أخطاء الدقيقة الأولى 8.27 أما الدقيقة الثانية 9.40 والدقيقة الثالثة 8.87 وهذا يرجع إلى عدم قدرته على التركيز في مادة القراءة نتيجة التمييز الخاطئ وتداخل الاتجاهات (اليمين – اليسار – الأسفل والأعلى) بالنسبة إليه.

➤ نتائج المجموعة التجريبية في اختبار القراءة:

الجدول رقم (31): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في اختبار القراءة لدى ذوي صعوبات القراءة (القياس القبلي)

بنود اختبار القراءة									صف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
زمن د	زمن ثا	ك م نص	ك م 3 د	مؤشر	ك ص نص	ك ص 3 د	أخطاء ك	أ 3 د				
13	811	262	70	0,18	183	47	79	23	الرابع	تجريبية	ع. ح	01

23	52	93	207	0,36	116	259	427	7	الرابع	تجريبية	ز. ك	02
27	64	82	199	0,31	109	263	632	10	الرابع	تجريبية	و. ب	03
33	51	90	210	0,34	123	261	379	6	الرابع	تجريبية	ح. ص	04
35	68	61	188	0,24	96	256	738	12	الرابع	تجريبية	د. ف	05
31	50	126	214	0,48	157	264	257	4	الرابع	تجريبية	ل. إ	06
36	59	66	194	0,26	102	253	578	9	الرابع	تجريبية	م. ح	07
29	72	54	188	0,21	83	260	624	10	الرابع	تجريبية	ب. ع	08
26	47	75	216	0,28	101	263	486	8	الرابع	تجريبية	ق. ر	09
24	66	53	192	0,20	77	258	689	11	الرابع	تجريبية	م. ع	10
28	49	105	212	0,40	133	261	322	5	الرابع	تجريبية	م. أ	11
31	61	80	190	0,32	111	251	547	9	الرابع	تجريبية	د. ح	12
25	49	102	213	0,39	127	262	388	6	الرابع	تجريبية	أ. م	13
22	43	127	222	0,48	149	265	274	4	الرابع	تجريبية	ب. س	14
32	53	96	204	0,37	128	257	436	7	الرابع	تجريبية	د. ل	15
29	67	55	193	0,21	84	260	734	12	الثالث	تجريبية	ر. م	16
27	54	92	204	0,36	119	258	449	7	الثالث	تجريبية	خ. م	17
30	61	71	200	0,27	101	261	645	10	الثالث	تجريبية	د. ر	18
26	49	95	207	0,37	121	256	414	6	الثالث	تجريبية	ب. م	19
31	65	67	194	0,26	98	259	704	11	الثالث	تجريبية	ر. ك	20
30	51	101	211	0,38	131	262	316	5	الثالث	تجريبية	ع. ه	21
32	54	74	200	0,29	106	254	557	9	الثالث	تجريبية	ع. ع	22
27	63	85	194	0,33	112	257	538	8	الثالث	تجريبية	ل. أ	23
26	57	84	203	0,32	110	260	486	8	الثالث	تجريبية	م. إ	24
31	65	48	192	0,19	79	257	675	11	الثالث	تجريبية	س. ي	25
24	49	100	212	0,38	124	261	388	6	الثالث	تجريبية	ر. ز	26
26	51	87	203	0,34	113	254	568	9	الثالث	تجريبية	خ. ف	27
28	47	100	213	0,38	128	260	434	7	الثالث	تجريبية	ج. ح	28
25	44	119	219	0,45	147	263	289	4	الثالث	تجريبية	ع. إ	29
33	64	56	188	0,22	89	252	829	13	الثالث	تجريبية	ص. ع	30

بنود اختبار القراءة						المستوى التعليمي	المجموعة	أسماء التلاميذ	
أ د 3	ك د 3	أ د 2	ك د 2	أ د 1	ك د 1				
4	23	10	24	9	23	الرابع	تجريبية	ع. ح	01
8	34	5	38	10	44	الرابع	تجريبية	ز. ك	02
8	40	7	30	12	39	الرابع	تجريبية	و. ب	03
7	44	11	38	15	41	الرابع	تجريبية	ح. ص	04
12	31	14	27	9	38	الرابع	تجريبية	د. ف	05
9	37	10	58	12	62	الرابع	تجريبية	ل. إ	06
11	22	11	39	14	41	الرابع	تجريبية	م. ح	07
8	23	10	31	11	29	الرابع	تجريبية	ب. ع	08
7	31	9	38	10	32	الرابع	تجريبية	ق. ر	09
6	16	9	32	9	29	الرابع	تجريبية	م. ع	10
9	40	11	45	8	48	الرابع	تجريبية	م. أ	11
10	35	10	37	11	39	الرابع	تجريبية	د. ح	12
8	38	9	42	8	47	الرابع	تجريبية	أ. م	13
5	46	8	49	9	54	الرابع	تجريبية	ب. س	14
11	43	10	39	11	46	الرابع	تجريبية	د. ل	15
10	23	10	27	9	34	الثالث	تجريبية	ر. م	16
8	22	9	48	10	49	الثالث	تجريبية	خ. م	17
8	30	10	32	12	39	الثالث	تجريبية	د. ر	18
7	37	11	43	9	41	الثالث	تجريبية	ب. م	19
10	23	12	37	9	38	الثالث	تجريبية	ر. ك	20
9	31	10	48	11	52	الثالث	تجريبية	ع. ه	21
11	26	11	39	10	41	الثالث	تجريبية	ع. ع	22
9	32	10	41	8	39	الثالث	تجريبية	ل. أ	23
7	31	9	37	10	42	الثالث	تجريبية	م. إ	24
8	25	10	31	13	23	الثالث	تجريبية	س. ي	25
8	40	9	45	7	39	الثالث	تجريبية	ر. ز	26
9	37	9	39	8	37	الثالث	تجريبية	خ. ف	27
8	43	10	42	10	43	الثالث	تجريبية	ج. ح	28
8	47	8	49	9	51	الثالث	تجريبية	ع. إ	29
12	24	10	29	11	36	الثالث	تجريبية	ص. ع	30

- تابع للجدول رقم (31): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في باقي بنود اختبار القراءة -

من خلال عرض نتائج اختبار القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية في قياسها القبلي يتضح أنّ مستواهم في مهارة القراءة متدهور كذلك كما أنهم يُعانون من خلل واضطراب في تحليل وحدات الكلمات، هذا ما يؤدي بهم إلى استغراق زمن أطول في القراءة، بمتوسط قدره 8.67 دقيقة أي ما يُعادل 520.47 ثانية، كما ظهر أن متوسط عدد الكلمات الكلية المقروءة في النص بلغ 258.97 أما عدد الكلمات الكلية المقروءة في ثلاث دقائق فقد بلغ 111.47، وذلك لعدم تمكنهم من القراءة بإيقاع أسرع، مما أدى إلى قراءتهم كلمات أقل في الزمن المذكور، وفيما يخصّ متوسط مؤشر القراءة السليمة فقد بلغ 0.32 وهذا نتيجة كثرة الالتباسات والتشوه الملحوظ في قراءتهم، أما الكلمات الصحيحة في النص فقد قُدّر متوسطها بـ 202.17 وفيما يخص الكلمات الصحيحة في ثلاث دقائق فقد كان متوسطها 83.03 وهذا يرجع إلى الأخطاء الواضحة من الناحية الشكلية والنطقية، كما ظهرت أخطاء متفاوتة في النص بكامله قدرت بمتوسط 56.80 أما الأخطاء المرتكبة في ثلاث دقائق فقد بلغ متوسطها 28.33 وهذا يرجع للخلط في قراءة بعض الحروف والكلمات، بالإضافة إلى صعوبة فهم النصوص التي يقرؤونها أو يسمعونها، مع تفاوت في مشاكل الربط بين كلمات الجملة.

كما بيّن تحليل الجدول أعلاه أنّ متوسطات قراءة كلمات الدقائق الأولى متقاربة إلى حدّ كبير فقد تمّ إيجاد متوسط الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى 40.53 أما الدقيقة الثانية 38.47 والدقيقة الثالثة 32.47 نفس الأمر ملحوظ في أخطاء الدقائق الثلاث، فقد بلغ متوسط أخطاء الدقيقة الأولى 10.13 أما الدقيقة الثانية 9.73 والدقيقة الثالثة 8.50 وهذا يرجع إلى الإدراك الخاطئ للكلمات والجمل أثناء القراءة من تمييز بين الاتجاهات والأحجام وحتى الأشكال، مما يُحدث له تشوهاً في مفاهيمه القرائية.

ب- نتائج اختبار الذكاء (رسم الرجل) : للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

- الجدول رقم (32): يُوضح نتائج المستوى العقلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الذكاء (رسم الرجل) -

الرقم	الصف	أسماء التلاميذ	مجموعة	المستوى العقلي				الرقم	أسماء التلاميذ	مجموعة	المستوى العقلي			
				علامة	عمر عقلي	عمر زمني	حاصل الذكاء				علامة	عمر عقلي	عمر زمني	حاصل الذكاء
01	الرابع	ج. ش	ضابطة	26	114	111	103	01	ع. ح	تجريبية	26	114	120	95
02	الرابع	ح. أ	ضابطة	30	126	117	108	02	ز. ك	تجريبية	30	126	124	102
03	الرابع	إ. ع	ضابطة	27	117	120	97.5	03	و. ب	تجريبية	27	117	126	93
04	الرابع	ق. س	ضابطة	32	132	124	106	04	ح. ص	تجريبية	32	132	130	101.5
05	الرابع	ح. ل	ضابطة	28	120	114	105	05	د. ف	تجريبية	28	120	130	92
06	الرابع	ع. ي	ضابطة	21	99	110	90	06	ل. إ	تجريبية	31	129	126	102
07	الرابع	ب. أ	ضابطة	27	117	111	105	07	م. ح	تجريبية	27	117	120	97.5

92	124	114	26	تجريبية	ب. ع	08	122.5	93	114	26	ضابطة	م. ه	الرابع	08
98	122	120	28	تجريبية	ق. ر	09	122	98	120	28	ضابطة	م. ر	الرابع	09
110	120	132	32	تجريبية	م. ع	10	124.5	106	132	32	ضابطة	ع. ح	الرابع	10
105	123	129	31	تجريبية	م. أ	11	109	118	129	31	ضابطة	ن. ن	الرابع	11
101	125	126	30	تجريبية	د. ح	12	118	107	126	30	ضابطة	خ. س	الرابع	12
98	122	120	28	تجريبية	م. أ	13	121	99	120	28	ضابطة	ق. ح	الرابع	13
105	120	126	30	تجريبية	ب. س	14	112.5	112	126	30	ضابطة	ع. م	الرابع	14
106	124	132	32	تجريبية	د. ل	15	90	113	102	22	ضابطة	ن. إ	الرابع	15
102	126	129	31	تجريبية	ر. م	16	111	116	129	31	ضابطة	غ. آ	الثالث	16
101	112	114	26	تجريبية	خ. م	17	119	96	114	26	ضابطة	ر. ح	الثالث	17
100	110	111	25	تجريبية	د. ر	18	118	94	111	25	ضابطة	ب. ع	الثالث	18
114.5	111	126	30	تجريبية	ب. م	19	127	99	126	30	ضابطة	ي. ح	الثالث	19
126	100	126	30	تجريبية	ر. ك	20	125	101	126	30	ضابطة	ن. أ	الثالث	20
102	118	120	28	تجريبية	ع. ه	21	114	105	120	28	ضابطة	ب. م	الثالث	21
102	106	108	24	تجريبية	ع. ع	22	92	117	108	24	ضابطة	ر. م	الثالث	22
102	97	99	21	تجريبية	ل. أ	23	97	102	99	21	ضابطة	ب. ص	الثالث	23
96	94	90	18	تجريبية	م. إ	24	98	92	90	18	ضابطة	خ. م	الثالث	24
104	115	120	28	تجريبية	س. ي	25	112	107	120	28	ضابطة	م. إ	الثالث	25
116	96	111	25	تجريبية	ر. ز	26	96.5	115	111	25	ضابطة	ع. ح	الثالث	26
103	122	126	30	تجريبية	خ. ف	27	107	118	126	30	ضابطة	ع. ح	الثالث	27
90.5	116	105	23	تجريبية	ج. ح	28	96	109	105	23	ضابطة	ك. ف	الثالث	28
114	113	129	31	تجريبية	ع. إ	29	113	114	129	31	ضابطة	ع. ز	الثالث	29
99	109	108	24	تجريبية	ص. ع	30	92	108	99	21	ضابطة	ع. ب	الثالث	30

من خلال عرض نتائج اختبار الذكاء لقياس المستوى العقلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في كلى المجموعتين الضابطة والتجريبية، يتبين لنا أنّ أغلبية التلاميذ ذوي ذكاء عادي أو متوسط، إضافة إلى تسجيل ذكاء عالي نوعاً ما وذكاء عالي كذلك، حسب سلم تصحيح اختبار رسم الرجل وهذا ما يجعل هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى مجموعة الدراسة باعتبار أنهم لا يعانون من مشاكل ذهنية عقلية على مستوى الذكاء.

فقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء على العينة المتمثلة في التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة لاستبعاد الحالات التي تنخفض فيها نسبة الذكاء لأنه حسب التعريفات السابقة وتحديد مفهوم عسر القراءة، أن التلاميذ الذين ذكاؤهم منخفض لا يشملهم التشخيص، كما أن الدراسات اختلفت فيما بينها بخصوص المستوى الذي يتم عنده قبول الأطفال ذوي صعوبات القراءة بالنسبة للذكاء ، وعليه فقد تمّ أخذ موقف وسط من الدراسات التي تناولت المستوى العقلي لدى هذه الفئة من التلاميذ، حيث حددت نسبة الذكاء العادي بـ **90 درجة فأكثر** . وتراوحت نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة من 90 درجة إلى 127 درجة بمتوسط قدره 108.38 درجة لدى المجموعة الضابطة، أما

المجموعة التجريبية تراوحت ما بين 90.5 و 126 درجة بمتوسط قدره 102.33 إذن بلغ حجم عينة التلاميذ المعسورين قرائاً 60 تلميذ وتلميذة مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وذلك بعد استبعاد الحالات التي يقل فيها الذكاء عن 90 درجة.

ج - نتائج اختبار الإدراك البصري:

➤ نتائج المجموعة الضابطة في اختبار الإدراك البصري:

- الجدول رقم (33): يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة

بنود اختبار الإدراك البصري									الصف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
مجموع كل	مهارة 8	مهارة 7	مهارة 6	مهارة 5	مهارة 4	مهارة 3	مهارة 2	مهارة 1				
76	7	14	16	9	7	7	7	9	الرابع	ضابطة	ج. ش	01
84	8	18	20	11	9	5	6	7	الرابع	ضابطة	ح. أ	02
76	6	16	14	10	8	6	8	8	الرابع	ضابطة	إ. ع	03
72	4	19	11	8	6	6	9	9	الرابع	ضابطة	ق. س	04
81	7	18	12	12	10	7	7	8	الرابع	ضابطة	ح. ل	05
73	5	15	16	9	8	5	5	10	الرابع	ضابطة	ع. ي	06
71	7	17	11	11	7	4	6	8	الرابع	ضابطة	ب. أ	07
77	5	14	17	7	9	7	9	9	الرابع	ضابطة	م. ه	08
71	6	16	12	10	6	5	9	7	الرابع	ضابطة	م. ر	09
75	8	19	10	8	8	6	8	8	الرابع	ضابطة	ع. ح	10
81	4	15	18	12	7	6	10	9	الرابع	ضابطة	ن. ن	11
82	6	21	13	9	8	8	7	10	الرابع	ضابطة	خ. س	12
75	5	16	16	8	6	7	8	9	الرابع	ضابطة	ق. ح	13
85	7	20	18	10	8	6	6	10	الرابع	ضابطة	ع. م	14
79	7	18	12	8	9	7	9	9	الرابع	ضابطة	ن. إ	15
69	5	14	14	7	7	6	6	10	الثالث	ضابطة	غ. أ	16
91	8	19	21	11	8	7	8	9	الثالث	ضابطة	ر. ح	17
78	6	17	19	8	6	7	7	8	الثالث	ضابطة	ب. ع	18
76	5	15	17	12	9	5	5	8	الثالث	ضابطة	ي. ح	19
72	7	13	10	10	8	6	9	9	الثالث	ضابطة	ن. أ	20
70	6	16	14	8	5	7	7	7	الثالث	ضابطة	ب. م	21

76	4	14	20	11	6	6	6	9	الثالث	ضابطة	ر. م	22
73	6	15	13	9	5	7	8	10	الثالث	ضابطة	ب. ص	23
73	7	18	15	7	7	5	6	8	الثالث	ضابطة	خ. م	24
82	5	20	18	9	9	4	8	9	الثالث	ضابطة	م. إ	25
78	6	17	14	11	6	6	10	8	الثالث	ضابطة	ع. ح	26
84	7	21	16	8	8	7	7	10	الثالث	ضابطة	ع. ح	27
72	6	18	12	7	8	5	9	7	الثالث	ضابطة	ك. ف	28
74	7	12	17	9	6	6	8	9	الثالث	ضابطة	ع. ز	29
83	8	14	19	11	9	5	9	8	الثالث	ضابطة	ع. ب	30

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة الضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، يتبين أنّ مهارات الإدراك البصري مختلفة نوعاً ما لدى هذه الفئة من الأطفال، مما يؤدي إلى بطء في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها، وبالتالي عدم التمكن من قراءتها بصفة سليمة.

حيث يتضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري تتراوح ما بين 69 – 91 بمتوسط قدره 76.97 إذ نجد حالة واحدة فقط تحصلت على درجة 91 أما باقي الحالات فكلها لم تتعدى 90 درجة، وهذا يرجع إلى المشاكل التي يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات.

وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري فحدّدت كما يلي: المهارة الأولى 8.63 المهارة الثانية 7.57 الثالثة 6.03 الرابعة 7.43 الخامسة 9.33 أما السادسة 15.17 والمهارة السابعة 16.63 أما المهارة الثامنة 6.17 عموماً كانت نتائج اختبار الإدراك البصري للسيد عبد الحميد سليمان السيد تقريباً متوسطة لكن تشوبها بعض الاختلالات الإدراكية في التمييز والتموضع المكاني مما جعل قراءة هؤلاء التلاميذ تحت المستوى المطلوب.

➤ نتائج المجموعة التجريبية في اختبار الإدراك البصري:

-الجدول رقم (34): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة (القياس القبلي)

بنود اختبار الإدراك البصري (قياس قبلي)									صف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
مهارة 1	مهارة 2	مهارة 3	مهارة 4	مهارة 5	مهارة 6	مهارة 7	مهارة 8	مجموع ككل				
8	9	6	8	9	14	19	6	79	الرابع	تجريبية	ع. ح	01

02	ز. ك	تجريبية	الرابع	9	7	8	9	10	21	15	7	86
03	و. ب	تجريبية	الرابع	9	8	7	8	11	15	13	5	76
04	ح. ص	تجريبية	الرابع	8	8	4	6	9	11	18	8	72
05	د. ف	تجريبية	الرابع	10	7	6	9	12	20	16	7	87
06	ل. إ	تجريبية	الرابع	9	8	7	7	8	16	14	6	75
07	م. ح	تجريبية	الرابع	8	6	5	6	10	12	20	7	74
08	ب. ع	تجريبية	الرابع	8	8	7	9	9	21	13	4	79
09	ق. ر	تجريبية	الرابع	9	9	6	9	11	17	17	6	84
10	م. ع	تجريبية	الرابع	10	8	6	7	10	13	21	8	83
11	م. أ	تجريبية	الرابع	8	9	5	10	13	19	15	7	86
12	د. ح	تجريبية	الرابع	9	7	7	8	11	10	18	5	75
13	أ. م	تجريبية	الرابع	8	8	6	6	8	14	20	6	76
14	ب. س	تجريبية	الرابع	7	9	6	9	9	15	21	8	84
15	د. ل	تجريبية	الرابع	10	9	5	7	7	12	17	7	74
16	ر. م	تجريبية	الثالث	9	6	6	6	6	18	15	6	72
17	خ. م	تجريبية	الثالث	8	9	7	8	11	14	17	8	82
18	د. ر	تجريبية	الثالث	9	5	5	9	8	20	19	5	80
19	ب. م	تجريبية	الثالث	10	7	6	7	12	16	16	7	81
20	ر. ك	تجريبية	الثالث	9	9	4	7	9	11	20	4	73
21	ع. هـ	تجريبية	الثالث	8	8	7	6	11	12	18	6	76
22	ع. ع	تجريبية	الثالث	9	6	6	5	7	10	13	5	61
23	ل. أ	تجريبية	الثالث	7	8	6	6	10	13	15	6	71
24	م. إ	تجريبية	الثالث	10	7	8	8	8	16	17	7	81
25	س. ي	تجريبية	الثالث	9	6	7	9	9	14	14	5	73
26	ر. ز	تجريبية	الثالث	8	9	5	10	8	17	15	8	80
27	خ. ف	تجريبية	الثالث	8	8	7	7	6	19	20	7	82
28	ج. ح	تجريبية	الثالث	10	7	6	9	9	21	18	6	86
29	ع. إ	تجريبية	الثالث	9	8	4	6	7	16	15	7	72
30	ص. ع	تجريبية	الثالث	9	7	5	8	11	19	18	6	83

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في قياسها القبلي، يتبين أنّ مهارات الإدراك البصري مختلفة نوعاً ما لدى هذه

الفئة من الأطفال، مما يؤدي إلى بطء في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها، وبالتالي عدم التمكن من قراءتها بصفة سليمة كذلك.

كما يتّضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري تتراوح ما بين 61 - 87 بمتوسط قدره 78.10 إذ لم نجد ولا حالة تحصلت على درجة 90 فكل الحالات لم تتعدى هذه النتيجة، وهذا يرجع إلى المشاكل التي يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا العلاقات المكانية، وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري فحدّدت كما يلي: المهارة الأولى 8.73 المهارة الثانية 7.67 الثالثة 6.00 الرابعة 7.63 الخامسة 9.30 أما السادسة 15.53 والمهارة السابعة 16.90 أما المهارة الثامنة 6.33 عموماً كانت نتائج اختبار الإدراك البصري للسيد عبد الحميد سليمان السيد تقريباً متوسطة لكن تشوبها بعض الاختلالات الإدراكية في التمييز والتموضع المكاني مما يجعل هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات فعلية في تعلم القراءة.

1. 1. 1 - عرض وتحليل نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة:

أ- نتائج اختبار الكتابة:

- الجدول رقم (35): يُوضح نتائج المجموعتين الضابطة والتجريبية (قياس قبلي) للكتابة -

الرقم	المستوى التعليمي	أسماء التلاميذ	الصف	نتائج الكتابة		الرقم	أسماء التلاميذ	الصف	القياس القبلي للكتابة	
				الدرجة	النسبة المئوية				الدرجة	النسبة المئوية
01	الرابع	ن. ف	ضابطة	31	62%	31	ي. ل	تجريبية	28	54%
02	الرابع	ز. ص	ضابطة	35	70%	32	ر. ق	تجريبية	35	70%
03	الرابع	آ. م	ضابطة	29	58%	33	ن. ت	تجريبية	38	76%
04	الرابع	س. ر	ضابطة	26	52%	34	ص. ب	تجريبية	25	50%
05	الرابع	ط. ح	ضابطة	37	74%	35	و. ر	تجريبية	27	54%
06	الرابع	م. س	ضابطة	43	86%	36	س. ب	تجريبية	43	86%
07	الرابع	ع. ب	ضابطة	31	62%	37	ع. ن	تجريبية	41	82%
08	الرابع	ل. أ	ضابطة	37	74%	38	ش. ف	تجريبية	37	74%
09	الرابع	ف. ن	ضابطة	46	92%	39	ز. س	تجريبية	33	66%
10	الرابع	ع. ت	ضابطة	42	84%	40	ع. ح	تجريبية	42	84%
11	الرابع	ه. ل	ضابطة	39	78%	41	إ. ل	تجريبية	39	78%
12	الرابع	و. ب	ضابطة	28	56%	42	ج. ن	تجريبية	28	56%

13	الرابع	ر. ق	ضابطة	26	%52	43	أ. ع	تجريبية	37	%74
14	الرابع	ح. م	ضابطة	41	%82	44	ف. أ	تجريبية	41	%82
15	الرابع	ل. ص	ضابطة	28	%56	45	ك. غ	تجريبية	26	%52
16	الثالث	إ. ش	ضابطة	27	%54	46	ر. ب	تجريبية	29	%58
17	الثالث	ك. و	ضابطة	32	%64	47	م. ت	تجريبية	33	%66
18	الثالث	ح. ك	ضابطة	35	%70	48	ر. م	تجريبية	35	%70
19	الثالث	ن. ت	ضابطة	28	%56	49	ن. ج	تجريبية	38	%76
20	الثالث	ع. ر	ضابطة	31	%62	50	س. لا	تجريبية	31	%72
21	الثالث	و. ب	ضابطة	27	%54	51	إ. س	تجريبية	42	%84
22	الثالث	م. ح	ضابطة	30	%60	52	ر. ق	تجريبية	26	%52
23	الثالث	م. إ	ضابطة	29	%58	53	س. خ	تجريبية	29	%58
24	الثالث	ك. س	ضابطة	27	%54	54	ع. غ	تجريبية	37	%74
25	الثالث	ش. ب	ضابطة	43	%86	55	إ. م	تجريبية	43	%86
26	الثالث	خ. م	ضابطة	26	%52	56	م. ق	تجريبية	46	%92
27	الثالث	غ. آ	ضابطة	41	%82	57	ب. ج	تجريبية	41	%82
28	الثالث	ب. م	ضابطة	34	%68	58	ر. ش	تجريبية	34	%68
29	الثالث	ل. ي	ضابطة	37	%74	59	س. ث	تجريبية	27	%54
30	الثالث	ع. ه	ضابطة	39	%78	60	ك. أ	تجريبية	29	%58

من خلال عرض نتائج اختبار الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند كلى المجموعتين الضابطة والتجريبية في قياسها القبلي، يتبين أنّ مستوى الكتابة لديهم متدني، فآثر صعوبة إدراك المسافات بين الحروف وأجزاءها تسوء كتابتهم، وبالتالي تتسم بعدم الوضوح والتنظيم، بالإضافة إلى سوء إدراك الاتجاه والخلط بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى، إذ يتبين من تحليل هذه النتائج أنّ درجات الكتابة تراوحت ما بين 25 و 46 درجة بمتوسط قدره 34.67 لدى المجموعة التجريبية في قياسها القبلي، أما المجموعة الضابطة فقد تراوحت درجات الكتابة لديها بين 26 و 46 درجة بمتوسط قدره 33.50 حيث أنّ الدرجة النهائية لاختبار الكتابة هي 50 درجة وهذا ما يُؤازي كتابة سيئة جداً وغير مقروءة، وعموماً لا يوجد تلاميذ تحصلوا على هذه النتيجة حسب سلم تنقيط الاختبار، أما متوسط درجات الاختبار هي 25 وعليه من يتحصل على الدرجة 25 فما فوق فهو يُعاني من صعوبة في تعلم الكتابة، أما من يتحصل على أقل من 25 درجة فكتابته عادية لا يشوبها أي اضطراب. حسب الملحق رقم (04)

ب - نتائج اختبار الذكاء (رسم الرجل) : للمجموعتين الضابطة والتجريبية:

- الجدول رقم (36): يوضح نتائج المستوى العقلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الذكاء (رسم الرجل) -

الرقم	الصف	أسماء التلاميذ	مجموعة	المستوى العقلي				الرقم	أسماء التلاميذ	مجموعة	المستوى العقلي			
				علامة	عمر عقلي	عمر زمني	حاصل الذكاء				علامة	عمر عقلي	عمر زمني	حاصل الذكاء
01	الرابع	ن. ف	ضابطة	24	108	118	91.5	01	ي. ل	تجريبية	23	105	114	92
02	الرابع	ز. ص	ضابطة	29	123	122	101	02	ر. ق	تجريبية	28	120	132	91
03	الرابع	آ. م	ضابطة	27	117	128	91	03	ن. ت	تجريبية	24	108	118	92
04	الرابع	س. ر	ضابطة	32	132	124	106	04	ص. ب	تجريبية	25	11	114	97
05	الرابع	ط. ح	ضابطة	25	111	118	94	05	و. ر	تجريبية	34	138	118	117
06	الرابع	م. س	ضابطة	33	135	110	123	06	س. ب	تجريبية	29	123	110	112
07	الرابع	ع. ب	ضابطة	31	129	116	111	07	ع. ن	تجريبية	26	114	116	98
08	الرابع	ل. أ	ضابطة	29	123	114	108	08	ش. ف	تجريبية	30	126	124	102
09	الرابع	ف. ن	ضابطة	28	120	126	95	09	ز. س	تجريبية	27	117	126	93
10	الرابع	ع. ت	ضابطة	30	126	130	97	10	ع. ح	تجريبية	32	132	130	101
11	الرابع	ه. ل	ضابطة	34	138	133	104	11	إ. ل	تجريبية	31	129	123	105
12	الرابع	و. ب	ضابطة	26	114	121	94	12	ج. ن	تجريبية	32	132	120	110
13	الرابع	ر. ق	ضابطة	29	123	122	101	13	أ. ع	تجريبية	29	123	122	101
14	الرابع	ح. م	ضابطة	31	129	125	103	14	ف. أ	تجريبية	26	114	125	91
15	الرابع	ل. ص	ضابطة	28	120	128	94	15	ك. غ	تجريبية	24	108	114	95
16	الثالث	إ. ش	ضابطة	20	96	104	92	16	ر. ب	تجريبية	22	102	108	94
17	الثالث	ك. و	ضابطة	24	108	107	101	17	م. ت	تجريبية	26	114	104	110
18	الثالث	ح. ك	ضابطة	19	93	99	94	18	ر. م	تجريبية	19	93	96	97
19	الثالث	ن. ت	ضابطة	20	96	95	101	19	ن. ج	تجريبية	25	111	93	119
20	الثالث	ع. ر	ضابطة	22	102	103	99	20	س. لا	تجريبية	27	117	99	118
21	الثالث	و. ب	ضابطة	26	114	111	103	21	إ. س	تجريبية	31	129	101	128
22	الثالث	م. ح	ضابطة	24	108	109	99	22	ر. ق	تجريبية	30	126	109	116
23	الثالث	م. إ	ضابطة	21	99	97	102	23	س. خ	تجريبية	23	105	94	112
24	الثالث	ك. س	ضابطة	18	90	94	96	24	ع. غ	تجريبية	18	90	88	102
25	الثالث	ش. ب	ضابطة	28	120	105	114	25	إ. م	تجريبية	22	102	95	107
26	الثالث	خ. م	ضابطة	25	111	96	116	26	م. ق	تجريبية	16	84	92	91
27	الثالث	غ. آ	ضابطة	30	126	112	112.5	27	ب. ج	تجريبية	24	108	106	102
28	الثالث	ب. م	ضابطة	23	105	114	92	28	ر. ش	تجريبية	14	78	86	91
29	الثالث	ل. ي	ضابطة	31	129	109	118	29	س. ث	تجريبية	20	96	99	97
30	الثالث	ع. ه	ضابطة	21	99	110	90	30	ك. أ	تجريبية	23	105	104	101

من خلال عرض نتائج اختبار الذكاء لقياس المستوى العقلي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في كلي المجموعتين الضابطة والتجريبية، يتبين لنا أنّ أغلبية التلاميذ ذوي ذكاء عادي أو متوسط، إضافة إلى تسجيل ذكاء عالي نوعاً ما وذكاء عالي كذلك، حسب سلم تصحيح اختبار رسم الرجل وهذا ما يجعل هؤلاء التلاميذ ينتمون إلى مجموعة الدراسة باعتبار أنهم لا يعانون من مشاكل ذهنية عقلية على مستوى الذكاء.

فقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار الذكاء على العينة الممتثلة في التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لاستبعاد الحالات التي تنخفض فيها نسبة الذكاء لأنه حسب التعريفات السابقة وتحديد مفهوم عسر الكتابة، أن التلاميذ الذين ذكاؤهم منخفض لا يشملهم التشخيص، وحسب ما تمّ اعتماده في فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة فقد حُددت نسبة الذكاء العادي بـ 90 درجة فأكثر . وتراوح نسبة الذكاء الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات الكتابة من 90 درجة إلى 123 درجة بمتوسط قدره 101.43 درجة لدى المجموعة الضابطة، أما المجموعة التجريبية تراوحت ما بين 91 و 128 درجة بمتوسط قدره 102.73 إذن بلغ حجم عينة التلاميذ المعسورين كتابياً 60 تلميذ وتلميذة، وذلك بعد استبعاد الحالات التي يقل فيها الذكاء عن 90 درجة.

ج - نتائج اختبار الإدراك البصري:

➤ نتائج المجموعة الضابطة في اختبار الإدراك البصري:

الجدول رقم (37): يُوضح نتائج المجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة

بنود اختبار الإدراك البصري									الصف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
مجموع ككل	مهارة 8	مهارة 7	مهارة 6	مهارة 5	مهارة 4	مهارة 3	مهارة 2	مهارة 1				
78	6	17	16	9	8	7	7	8	الرابع	ضابطة	ن. ف	01
93	8	19	22	10	8	8	9	9	الرابع	ضابطة	ز. ص	02
78	6	16	14	11	9	6	8	8	الرابع	ضابطة	آ. م	03
77	7	20	10	8	7	7	9	9	الرابع	ضابطة	س. ر	04
91	7	18	22	12	10	6	7	9	الرابع	ضابطة	ط. ح	05
79	5	15	17	8	8	7	9	10	الرابع	ضابطة	م. س	06
74	8	17	10	10	9	5	6	9	الرابع	ضابطة	ع. ب	07

08	ل. أ	ضابطة	الرابع	8	10	7	7	7	21	16	5	81
09	ف. ن	ضابطة	الرابع	7	9	5	6	10	18	18	5	78
10	ع. ت	ضابطة	الرابع	10	8	8	7	11	11	19	8	82
11	ه. ل	ضابطة	الرابع	9	10	6	9	13	20	16	4	87
12	و. ب	ضابطة	الرابع	10	7	8	8	12	10	20	7	82
13	ر. ق	ضابطة	الرابع	10	7	7	7	8	14	16	5	74
14	ح. م	ضابطة	الرابع	9	8	8	8	14	18	18	6	89
15	ل. ص	ضابطة	الرابع	10	9	7	9	8	12	19	8	82
16	إ. ش	ضابطة	الثالث	10	6	6	8	6	15	14	5	70
17	ك. و	ضابطة	الثالث	9	8	7	7	12	19	19	8	89
18	ح. ك	ضابطة	الثالث	8	7	8	9	7	20	17	5	81
19	ن. ت	ضابطة	الثالث	9	7	5	10	13	17	19	8	88
20	ع. ر	ضابطة	الثالث	9	9	6	8	10	11	18	7	78
21	و. ب	ضابطة	الثالث	8	6	7	7	9	21	16	6	80
22	م. ح	ضابطة	الثالث	10	6	8	6	11	10	14	4	69
23	م. إ	ضابطة	الثالث	10	8	7	5	7	13	15	6	71
24	ك. س	ضابطة	الثالث	9	6	8	6	13	16	17	8	83
25	ش. ب	ضابطة	الثالث	9	7	7	9	6	20	21	5	84
26	خ. م	ضابطة	الثالث	10	9	6	10	14	14	17	8	88
27	غ. آ	ضابطة	الثالث	8	7	7	9	6	19	19	7	82
28	ب. م	ضابطة	الثالث	7	9	5	8	9	22	18	6	84
29	ل. ي	ضابطة	الثالث	9	8	6	6	8	17	20	8	82
30	ع. ه	ضابطة	الثالث	9	10	7	10	10	20	15	7	88

يتبين من النتائج المدونة في الجدول أعلاه والمتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة الضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، أنّ مهارات الإدراك البصري مختلفة نوعاً ما لدى هذه الفئة من الأطفال، فآثر هذه الاضطرابات يتم الخلط والخطأ في تقدير شكل الحروف وعدم تمييزها عن بعضها البعض، هذا ما يجعل شكل الحروف مشوهاً مع تباعد المسافات بين الكلمات، وبالتالي تكون الكتابة غير واضحة من حيث المعنى والتركيب اللغوي.

حيث يتّضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري تتراوح ما بين 69 – 93 بمتوسط قدره 81.40 إذ نجد حالتين فقط تحصلتا على درجة 93 و 91 أما باقي الحالات فكلها لم تتعدى 90 درجة، وهذا يرجع إلى المشاكل التي يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا الإغلاق والتأزر البصري الحركي

عند الكتابة، وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري فحدّدت كما يلي: المهارة الأولى 8.97 أما المهارة الثانية 7.87 والثالثة 6.73 أما الرابعة 7.93 و الخامسة 9.73 أما السادسة 16.30 المهارة السابعة 17.43 والمهارة الثامنة 6.43 إذن عموماً كانت نتائج اختبار الإدراك البصري للسيد عبد الحميد سليمان السيد نوعاً ما متوسطة إلا أنّها لا تخلو من المشاكل الإدراكية والنقص على مستوى بعض المهارات التي لها علاقة مباشرة بتعلم الكتابة.

➤ نتائج المجموعة التجريبية في اختبار الإدراك البصري:

-الجدول رقم (38): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة (القياس القبلي)

بنود اختبار الإدراك البصري									الصف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
مجموع ككل	مهارة 8	مهارة 7	مهارة 6	مهارة 5	مهارة 4	مهارة 3	مهارة 2	مهارة 1				
86	7	20	16	11	9	6	8	9	الرابع	تجريبية	ي. ل	01
88	8	14	22	10	8	8	9	9	الرابع	تجريبية	ر. ق	02
81	6	16	14	12	10	7	8	8	الرابع	تجريبية	ن. ت	03
78	7	21	10	9	7	7	7	10	الرابع	تجريبية	ص. ب	04
92	7	18	22	13	10	6	7	9	الرابع	تجريبية	و. ر	05
80	6	15	17	8	8	7	9	10	الرابع	تجريبية	س. ب	06
76	8	21	10	10	6	5	8	8	الرابع	تجريبية	ع. ن	07
87	5	14	21	12	9	8	10	8	الرابع	تجريبية	ش. ف	08
82	4	17	18	10	9	6	9	9	الرابع	تجريبية	ز. س	09
82	8	20	11	10	7	8	8	10	الرابع	تجريبية	ع. ح	10
89	6	16	20	14	9	5	9	10	الرابع	تجريبية	إ. ل	11
79	7	19	10	12	8	7	7	9	الرابع	تجريبية	ج. ن	12
78	5	21	14	8	6	7	7	10	الرابع	تجريبية	أ. ع	13
86	8	18	18	9	8	8	9	8	الرابع	تجريبية	ف. أ	14
79	8	20	12	7	7	6	9	10	الرابع	تجريبية	ك. غ	15
69	7	14	15	6	6	5	6	10	الثالث	تجريبية	ر. ب	16
87	8	17	19	12	8	7	8	8	الثالث	تجريبية	م. ت	17
84	5	20	20	8	9	8	5	9	الثالث	تجريبية	ر. م	18
89	8	19	17	13	10	6	7	9	الثالث	تجريبية	ن. ج	19

20	س. لا	تجريبية	الثالث	10	9	5	7	9	11	21	8	80
21	إ. س	تجريبية	الثالث	8	9	7	5	11	21	16	6	83
22	ر. ق	تجريبية	الثالث	9	6	7	8	7	10	18	8	73
23	س. خ	تجريبية	الثالث	10	8	6	6	12	13	15	6	76
24	ع. غ	تجريبية	الثالث	7	6	8	6	14	16	13	8	78
25	إ. م	تجريبية	الثالث	9	6	8	9	8	20	19	5	84
26	م. ق	تجريبية	الثالث	10	9	5	10	8	14	15	7	78
27	ب. ج	تجريبية	الثالث	8	7	7	7	6	19	21	7	82
28	ر. ش	تجريبية	الثالث	8	10	6	9	9	22	18	6	88
29	س. ث	تجريبية	الثالث	9	8	6	6	7	17	20	8	81
30	ك. أ	تجريبية	الثالث	10	6	5	8	11	20	17	6	83

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في قياسها القبلي، يتبين أنّ مهارات الإدراك البصري مضطربة نوعاً ما لدى هذه الفئة من الأطفال، مما يؤدي إلى بطئهم في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها، وبالتالي عدم التمكن من كتابتها بصفة سليمة.

حيث يتضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري تتراوح ما بين 69 – 92 درجة بمتوسط قدره 81.93 إذ نجد حالة واحدة فقط تحصلت على درجة 92 أما باقي الحالات فكلها لم تتعدى 90 درجة، وهذا يرجع إلى المشاكل التي يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات، أمّا متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري فحدّدت كما يلي: المهارة الأولى 9.03 المهارة الثانية 7.80 الثالثة 6.57 الرابعة 7.83 الخامسة 9.87 أما السادسة 16.30 والمهارة السابعة 17.77 أما المهارة الثامنة 6.77 فعموماً كانت نتائج اختبار الإدراك البصري تقريباً متوسطة مع بعض الصعوبات الإدراكية تُعيق كتابتهم.

1. 2 - تطبيق البرنامج على حالات الدراسة (المجموعة التجريبية):

1. 2 . 1 - تطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

➤ الوحدة التدريسية الأولى: تنمية التمييز البصري

❖ الجلسة الأولى: إدراك الأشكال، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: إكساب الثقة وتهيئة التلاميذ للبرنامج	53 دقيقة	ثلاث حصص	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدِّر عددهم بـ 11 تلميذ بنسبة 36.66 بالمائة وهذا اثر معرفتهم للصور وبالتالي التمكن من إدراكها وقراءتها بعد ذلك.
02 ز. ك	الرابع		41 دقيقة	حصتين	
03 و. ب	الرابع		39 دقيقة	حصتين	
04 ح. ص	الرابع		57 دقيقة	ثلاث حصص	
05 د. ف	الرابع		24 دقيقة	حصة	
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن صور الحيوانات، أشكال خضر وفواكه .. حلوى، وبالونات لتعزيز التلاميذ ومكافئتهم عند النجاح.	36 دقيقة	حصتين	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لكي ينجحوا في إدراك كل البطاقات وهذا من خلال فنيات المساعدة، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وقد قُدِّر عددهم بـ 12 تلميذ بنسبة 40 بالمائة، من خلال خلطهم بين صور (الخوخ/ المشمش، نخلة/ نمل، إوزة/ نعامة).
07 م. ح	الرابع		23 دقيقة	حصة	
08 ب. ع	الرابع		42 دقيقة	حصتين	
09 ق. ر	الرابع		55 دقيقة	ثلاث حصص	
10 م. ع	الرابع		25 دقيقة	حصة	
11 م. أ	الرابع		19 دقيقة	حصة	
12 د. ح	الرابع		38 دقيقة	حصتين	
13 أ. م	الرابع		23 دقيقة	حصة	
14 ب. س	الرابع		36 دقيقة	حصتين	
15 د. ل	الرابع		42 دقيقة	حصتين	
16 ر. م	الثالث		17 دقيقة	حصة	
17 خ. م	الثالث		35 دقيقة	حصتين	
18 د. ر	الثالث		22 دقيقة	حصة	
19 ب. م	الثالث		39 دقيقة	حصتين	
20 ر. ك	الثالث		47 دقيقة	ثلاث حصص	
21 ع. هـ	الثالث		18 دقيقة	حصة	
22 ع. ع	الثالث	- التعليمية: يتم عرض الشكل على الطفل، يُطلب منه أن يُسمي الشكل الذي عُرض عليه بعد إخفائه، ثم يُطلب منه قراءة تسميته المكتوبة خلفه، وبعد الانتهاء من إدراك مجموعة الأشكال يتعرف عليها مجدداً من خلال قراءة تسميتها أولاً	51 دقيقة	ثلاث حصص	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصة ثالثة ليُتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، حيث أنّ هذا التأخر كان نتيجة صعوبة قراءتهم لتسمية الأشكال المكتوبة، وكذا تنكير المعرف وتعريف النكرة، فكانت الباحثة المعالجة تطلب منهم التأكد مما هو مكتوب في كل مرة، وقد قُدِّر عددهم بـ 07 تلميذ بنسبة 23.33 بالمائة.
23 ل. أ	الثالث		20 دقيقة	حصة	
24 م. إ	الثالث		53 دقيقة	ثلاث حصص	
25 س. ي	الثالث		21 دقيقة	حصة	
26 ر. ز	الثالث		43 دقيقة	حصتين	
27 خ. ف	الثالث		52 دقيقة	ثلاث حصص	
28 ج. ح	الثالث		19 دقيقة	حصة	
29 ع. إ	الثالث		41 دقيقة	حصتين	
30 ص. ع	الثالث		39 دقيقة	حصتين	

❖ الجلسة الثانية: تمييز الأشكال، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: فهم الصفات من أوجه الشبه والاختلاف في الشكل	23 دقيقة	حصة	تمّ اجتياز النشاط العلاجي بكل سهولة من طرف كافة التلاميذ بحيث أنهم استوعبوا الجلسة العلاجية من أول حصة، إذ لم يحتاجوا لحصة إضافية، بل لوقت إضافي فقط حيث امتدت الجلسات ما بين 15 - 27 دقيقة، إذ كانت هذه المدة جد كافية للنجاح في النشاط التدريبي وبالتالي معرفة وإدراك الشكل المستهدف وتمييزه من بين سلسلة الأشكال المعروضة عليهم.
02 ز. ك	الرابع		21 دقيقة		
03 و. ب	الرابع		27 دقيقة		
04 ح. ص	الرابع		25 دقيقة		
05 د. ف	الرابع		24 دقيقة		
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال المختلفة، على أقصى يمين كل واحدة نموذج معياري مطابق لأحد الأشكال في السلسلة من حيث الشكل.	26 دقيقة	واحدة	وبالتالي معرفة وإدراك الشكل المستهدف وتمييزه من بين سلسلة الأشكال المعروضة عليهم.
07 م. ح	الرابع		23 دقيقة		
08 ب. ع	الرابع		25 دقيقة		
09 ق. ر	الرابع		22 دقيقة		
10 م. ع	الرابع		27 دقيقة		
11 م. أ	الرابع		19 دقيقة		
12 د. ح	الرابع		15 دقيقة		
13 أ. م	الرابع		23 دقيقة		
14 ب. س	الرابع		18 دقيقة		
15 د. ل	الرابع		22 دقيقة		
16 ر. م	الثالث	- التعلّيمية: تقف المدربة أمام التلميذ حاملاً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر هناك شكل نموذجي وأمامه مجموعة من الأشكال مشابهة له إلا أنها تختلف عنه اختلافاً طفيفاً، فانتبه جيداً للشكل المعياري الموجود أقصى اليمين، ومن ثم اختر واحد من سلسلة الأشكال يُطابقه في الشكل.	17 دقيقة	لكل	ذلك أنّ بعض الارتباك الذي تمّ الوقوع فيه من طرف جلّ التلاميذ، في بعض السلاسل المحددة كسلسلة السحاب، الاتجاهات والأسهم، فمن خلال تنبيه الباحثة المطبقة لهم للتركيز أكثر وإعطائهم فرصة ثانية تمكنوا من تقديم الإجابة الصحيحة والنجاح في السلسلة وبالتالي الانتقال للسلاسل الموالية.
17 خ. م	الثالث		26 دقيقة		
18 د. ر	الثالث		19 دقيقة		
19 ب. م	الثالث		24 دقيقة		
20 ر. ك	الثالث		21 دقيقة		
21 ع. هـ	الثالث		18 دقيقة		
22 ع. ع	الثالث		27 دقيقة		
23 ل. أ	الثالث		20 دقيقة		
24 م. إ	الثالث		21 دقيقة		
25 س. ي	الثالث		23 دقيقة		
26 ر. ز	الثالث		24 دقيقة		
27 خ. ف	الثالث		22 دقيقة		
28 ج. ح	الثالث		19 دقيقة		
29 ع. إ	الثالث		24 دقيقة		
30 ص. ع	الثالث		17 دقيقة		

❖ الجلسة الثالثة: تمييز الأحجام، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: فهم الصفات من أوجه الشبه والاختلاف من حيث الحجم	54 دقيقة	ثلاث حصص لكل الحالات	تمّ استيعاب النشاط العلاجي بصعوبة نوعاً ما من طرف كافة التلاميذ بحيث أنهم استوعبوا الجلسة العلاجية بعد اجتياز ثلاث حصص كاملة، حيث أنهم لم يكتفوا بحصة واحدة أو بحصتين إذ واجهوا إحفاً في البداية واحتاجوا وقت إضافي، كما امتدت الجلسات ما بين 45 - 64 دقيقة للنجاح في النشاط التدريبي وبالتالي تمييز الأحجام الصغيرة - المتوسطة - فالكبيرة والعكس كذلك.
02 ز. ك	الرابع		52 دقيقة		
03 و. ب	الرابع		49 دقيقة		
04 ح. ص	الرابع		56 دقيقة		
05 د. ف	الرابع		53 دقيقة		
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: صور/قط كبير - متوسط - قط صغير /حصان كبير - متوسط - حصان صغير / دب بدين - دب متوسط - دب هزيل / كرة كبيرة - متوسطة - صغيرة....	57 دقيقة		
07 م. ح	الرابع		48 دقيقة		
08 ب. ع	الرابع		52 دقيقة		
09 ق. ر	الرابع		45 دقيقة		
10 م. ع	الرابع		47 دقيقة		
11 م. أ	الرابع		59 دقيقة		
12 د. ح	الرابع		46 دقيقة		
13 أ. م	الرابع		53 دقيقة		
14 ب. س	الرابع		48 دقيقة		
15 د. ل	الرابع		52 دقيقة		
16 ر. م	الثالث	- التعليم: تقوم المدربة بعرض الصور على الطفل وتقول له هيا نرى هذه اللعبة " هل بإمكانك؟ أن تُشير لي إلى الدب السمين الذي يأكل كثيرا و أين صورة الدب الصغير الهزيل"، ونطلب منه كذلك أن يرتب لنا الصور حسب حجمها، مرة من أكبرها إلى أصغرها، ثمّ العكس و نطلب منه تصنيف الأحجام الكبيرة كلها، والمتوسطة فالصغيرة.	61 دقيقة		
17 خ. م	الثالث		56 دقيقة		
18 د. ر	الثالث		59 دقيقة		
19 ب. م	الثالث		64 دقيقة		
20 ر. ك	الثالث		52 دقيقة		
21 ع. ه	الثالث		48 دقيقة		
22 ع. ع	الثالث		57 دقيقة		
23 ل. أ	الثالث		60 دقيقة		
24 م. إ	الثالث		51 دقيقة		
25 س. ي	الثالث		62 دقيقة		
26 ر. ز	الثالث		64 دقيقة		
27 خ. ف	الثالث		52 دقيقة		
28 ج. ح	الثالث		49 دقيقة		
29 ع. إ	الثالث		61 دقيقة		
30 ص. ع	الثالث		53 دقيقة		

❖ الجلسة الرابعة: الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: إدراك المكان (البنية المكانية والجانبية)/ فوق - تحت - يمين - يسار.	42 دقيقة	حصتين	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدِّر عددهم بـ 08 تلاميذ بنسبة 26.66 بالمائة وهذا أثر معرفتهم للاتجاهات المختلفة وتحكمهم بالجانبية.
02 ز. ك	الرابع		44 دقيقة	حصتين	
03 و. ب	الرابع		38 دقيقة	حصتين	
04 ح. ص	الرابع		19 دقيقة	حصة واحدة	
05 د. ف	الرابع		23 دقيقة	//	
06 ل. إ	الرابع	* الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال ذات أوضاع متشابهة وشكل واحد منها ذو وضع مختلف عن باقي الأشكال. مع تدعيم التلاميذ ومساعدتهم.	39 دقيقة	حصتين	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لكي ينجحوا في إدراك كل الأوضاع وهذا من خلال فنيات المساعدة، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وقد قُدِّر عددهم بـ 20 تلميذ بنسبة 66.66 بالمائة.
07 م. ح	الرابع		28 دقيقة	حصتين	
08 ب. ع	الرابع		43 دقيقة	//	
09 ق. ر	الرابع		54 دقيقة	ثلاث حصص	
10 م. ع	الرابع		22 دقيقة	حصة واحدة	
11 م. أ	الرابع		19 دقيقة	//	
12 د. ح	الرابع		24 دقيقة	//	
13 أ. م	الرابع		22 دقيقة	//	
14 ب. س	الرابع		36 دقيقة	حصتين	
15 د. ل	الرابع		41 دقيقة	//	
16 ر. م	الثالث	- التعليم: تقف المدرية أمام التلميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر هناك مجموعة من الأشكال المتشابهة لكنها ذات أوضاع مختلفة، حيث هناك أشكال متماثلة في الوضع وشكل واحد مختلف عنها اختلاف طفيف من حيث اتجاهه، فانتبه جيداً للشكل المستهدف، مع ذكر موقعه.	29 دقيقة	//	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصة ثالثة ليُتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، حيث أنّ هذا التأخر كان نتيجة عدم تمييزهم بين اليمين/اليسار وبين الأعلى/الأسفل، مما يُعيقهم على تعلم القراءة السليمة والخلط ما بين الحروف مثلاً (ن - ب) أحياناً، فكانت الباحثة المعالجة تطلب منهم التأكد من الجهة المستهدفة، وقد قُدِّر عددهم بـ 02 تلميذ بنسبة 06.66 بالمائة.
17 خ. م	الثالث		35 دقيقة	//	
18 د. ر	الثالث		32 دقيقة	//	
19 ب. م	الثالث		39 دقيقة	//	
20 ر. ك	الثالث		28 دقيقة	//	
21 ع. هـ	الثالث		20 دقيقة	حصة واحدة	
22 ع. ع	الثالث		41 دقيقة	حصتين	
23 ل. أ	الثالث		36 دقيقة	//	
24 م. إ	الثالث		33 دقيقة	//	
25 س. ي	الثالث		29 دقيقة	//	
26 ر. ز	الثالث		42 دقيقة	//	
27 خ. ف	الثالث		54 دقيقة	ثلاث حصص	
28 ج. ح	الثالث		19 دقيقة	حصة واحدة	
29 ع. إ	الثالث		38 دقيقة	حصتين	
30 ص. ع	الثالث		40 دقيقة	حصتين	

❖ الجلسة الخامسة: تمييز الصورة وخلفيتها، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ		الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)		
01	ع . ح	الرابع	* الهدف: إدراك الشكل البارز المستهدف وتمييزه عن الأرضية المتموضع فيها.	43 دقيقة	حصتين	تمّ اجتياز النشاط العلاجي بسهولة نوعاً ما من طرف كافة التلاميذ بحيث أنهم استوعبوا الجلسة العلاجية بعد مرور حصتين، إذ احتاجوا لحصة إضافية للتمكن من النجاح في النشاط التدريبي وبالتالي معرفة وإدراك الشكل المستهدف وتمييزه عن خلفيته وأرضيته.		
02	ز . ك	الرابع		41 دقيقة				
03	و . ب	الرابع		39 دقيقة				
04	ح . ص	الرابع		37 دقيقة				
05	د . ف	الرابع		34 دقيقة				
06	ل . إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال كل شكل يحوي جزء بارز مستهدف لإيجاده من بين باقي أجزاء الصورة.	36 دقيقة			بالنسبة	ذلك أنّ الارتباك الذي تمّ الوقوع فيه من طرف حلّ التلاميذ، يعود إلى مستواهم السيئ في التعبير وهذا نتيجة المشاكل التي يُواجهونها في مهارة القراءة، فمن خلال تنبيه الباحثة المطبقة لهم للتركيز أكثر وصياغة الإجابة في فكرة واضحة وشاملة للشكل المستهدف والتفصيل المطلوب البحث عنه، مثلاً: كم عدد السلام التي يحملها هذا الإطفائي؟...
07	م . ح	الرابع		38 دقيقة				
08	ب . ع	الرابع		42 دقيقة				
09	ق . ر	الرابع		35 دقيقة				
10	م . ع	الرابع		37 دقيقة				
11	م . أ	الرابع		39 دقيقة				
12	د . ح	الرابع		35 دقيقة				
13	أ . م	الرابع		43 دقيقة				
14	ب . س	الرابع		38 دقيقة				
15	د . ل	الرابع		42 دقيقة				
16	ر . م	الثالث	- التعلّيمية: تقف المدربة أمام التلميذ حاملة مجموعة من الأشكال، وتقول له: انظر إلى هذه الصور في كل شكل هناك جزء سوف أطلب منك إيجاده (مثلاً: أين هو الصحن في الصورة - 1 -) فانتبه جيداً للشكل بكل تفاصيله للتمكن من إيجاد الجزء البارز المستهدف المطالب منك وتمييزه عن خلفية وأرضية باقي الشكل.	37 دقيقة	لكل	السيئ في التعبير وهذا نتيجة المشاكل التي يُواجهونها في مهارة القراءة، فمن خلال تنبيه الباحثة المطبقة لهم للتركيز أكثر وصياغة الإجابة في فكرة واضحة وشاملة للشكل المستهدف والتفصيل المطلوب البحث عنه، مثلاً: كم عدد السلام التي يحملها هذا الإطفائي؟...		
17	خ . م	الثالث		36 دقيقة				
18	د . ر	الثالث		29 دقيقة				
19	ب . م	الثالث		34 دقيقة				
20	ر . ك	الثالث		42 دقيقة				
21	ع . هـ	الثالث		38 دقيقة				
22	ع . ع	الثالث		41 دقيقة				
23	ل . أ	الثالث		30 دقيقة				
24	م . إ	الثالث		36 دقيقة				
25	س . ي	الثالث		31 دقيقة				
26	ر . ز	الثالث		44 دقيقة				
27	خ . ف	الثالث		32 دقيقة				
28	ج . ح	الثالث		39 دقيقة				
29	ع . إ	الثالث		41 دقيقة				
30	ص . ع	الثالث		37 دقيقة				

➤ الوحدة التدريبية الثانية: " تنمية إدراك العلاقات والذاكرة البصرية" * الجلسة السادسة: إدراك العلاقات.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: إدراك الأشكال وعلاقاتها.	53 دقيقة	ثلاث حصص	لدى ذوي صعوبات القراءة تمّ استيعاب النشاط العلاجي بصعوبة نوعاً ما من طرف كافة التلاميذ بحيث أنهم استوعبوا الجلسة العلاجية بعد اجتياز ثلاث حصص كاملة، وفي بعض الأحيان استلزم إضافة حصة رابعة، حيث أنهم لم يكتفوا بحصة واحدة أو بحصتين إذ واجهوا إخفاقاً في البداية واحتاجوا وقت إضافي للنجاح في النشاط التدريبي وبالتالي تميز العلاقات الموجودة بين كل سلسلتين من الأشكال، ومن ثمة التعبير عن هذه العلاقة، وهنا تحديداً واجه جميع التلاميذ إخفاقاً واضحاً في التعبير نتيجة عدم تحكمهم في مهارة القراءة، كما واجهت أغلب التلاميذ صعوبة في تحديد العلاقة أولاً ثمّ في التعبير عنها كذلك، فرغم المساعدة المكثفة من طرف الباحثة المطبقة وتقدم لهم بداية الجملة التعبيرية اللازمة مثلاً: "سفينة الصيادين تصطاد السمك في البحر"، إلا أنهم استغرقوا وقتاً طويلاً لتقديم الإجابة والنجاح وبالتالي الانتقال للنشاط الموالي.
02 ز. ك	الرابع		61 دقيقة	//	
03 و. ب	الرابع		69 دقيقة	أربع حصص	
04 ح. ص	الرابع		57 دقيقة	ثلاث حصص	
05 د. ف	الرابع		64 دقيقة	//	
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال مصنفة إلى مجموعتين على اليمين وعلى اليسار، حيث أنّ أشكال المجموعة الأولى لها صلة من قريب أو من بعيد بأشكال السلسلة الثانية إلاّ أنّها غير مرتبة.	56 دقيقة	//	تحدّيداً واجه جميع التلاميذ إخفاقاً واضحاً في التعبير نتيجة عدم تحكمهم في مهارة القراءة، كما واجهت أغلب التلاميذ صعوبة في تحديد العلاقة أولاً ثمّ في التعبير عنها كذلك، فرغم المساعدة المكثفة من طرف الباحثة المطبقة وتقدم لهم بداية الجملة التعبيرية اللازمة مثلاً: "سفينة الصيادين تصطاد السمك في البحر"، إلا أنهم استغرقوا وقتاً طويلاً لتقديم الإجابة والنجاح وبالتالي الانتقال للنشاط الموالي.
07 م. ح	الرابع		68 دقيقة	أربع حصص	
08 ب. ع	الرابع		62 دقيقة	ثلاث حصص	
09 ق. ر	الرابع		55 دقيقة	//	
10 م. ع	الرابع		67 دقيقة	أربع حصص	
11 م. أ	الرابع		69 دقيقة	//	
12 د. ح	الرابع		55 دقيقة	ثلاث حصص	
13 أ. م	الرابع		63 دقيقة	//	
14 ب. س	الرابع		58 دقيقة	//	
15 د. ل	الرابع		52 دقيقة	//	
16 ر. م	الثالث	- التعلّيمية: تقف المدرّبة أمام التلميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر إلى هذه الأشكال التي بحوزتي مصنفة لمجموعتين بكل مجموعة شكلين مرتبطين ولهما علاقة ، فانتبه جيداً للأشكال ومن ثمة قم باختيار واحد من مجموعة الأشكال الأولى له علاقة بشكل آخر من المجموعة الثانية مع تحديد فيما تتمثل هذه العلاقة.	57 دقيقة	//	تحدّيداً واجه جميع التلاميذ إخفاقاً واضحاً في التعبير نتيجة عدم تحكمهم في مهارة القراءة، كما واجهت أغلب التلاميذ صعوبة في تحديد العلاقة أولاً ثمّ في التعبير عنها كذلك، فرغم المساعدة المكثفة من طرف الباحثة المطبقة وتقدم لهم بداية الجملة التعبيرية اللازمة مثلاً: "سفينة الصيادين تصطاد السمك في البحر"، إلا أنهم استغرقوا وقتاً طويلاً لتقديم الإجابة والنجاح وبالتالي الانتقال للنشاط الموالي.
17 خ. م	الثالث		56 دقيقة	//	
18 د. ر	الثالث		69 دقيقة	أربع حصص	
19 ب. م	الثالث		54 دقيقة	ثلاث حصص	
20 ر. ك	الثالث		62 دقيقة	//	
21 ع. هـ	الثالث		58 دقيقة	//	
22 ع. ع	الثالث		67 دقيقة	أربع حصص	
23 ل. أ	الثالث		60 دقيقة	ثلاث حصص	
24 م. إ	الثالث		51 دقيقة	//	
25 س. ي	الثالث		62 دقيقة	//	
26 ر. ز	الثالث		54 دقيقة	//	
27 خ. ف	الثالث		52 دقيقة	//	
28 ج. ح	الثالث		59 دقيقة	//	
29 ع. إ	الثالث		61 دقيقة	//	
30 ص. ع	الثالث		56 دقيقة	//	

❖ الجلسة السابعة: الذاكرة البصرية، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: إدراك الأشكال عند رؤيتها وتذكرها بعد إخفائها.	34 دقيقة	حصتين	تمكنت فئة جد ضعيلة من التلاميذ استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصّة وقد قُدِّر عددهم بـ 02 تلميذ بنسبة 6.66 بالمائة وهذا اثر تذكرهم للأشكال المعروضة عليهم، وحتى الحروف والكلمات والجمل بعد قراءتها.
02 ز. ك	الرابع		41 دقيقة	//	
03 و. ب	الرابع		39 دقيقة	//	
04 ح. ص	الرابع		37 دقيقة	//	
05 د. ف	الرابع		54 دقيقة	ثلاث حصص	
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلات من صور الحيوانات، خضر وفواكه .. حلولى، بالونات، كذلك حروف وجمل.	50 دقيقة	ثلاث حصص	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصّة ما استلزم إضافة لهم حصّة أخرى لينجحوا في تذكر كل السلاسل، خصوصاً سلاسل الكلمات والجمل والتي تمّ قراءتها بصعوبة نتيجة مشاكلهم القرائية، فمن خلال المساعدة المقدمة لهم، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، تمّ استيعابهم للجلسة العلاجية في حصتين، وقد قُدِّر عدد هؤلاء التلاميذ بـ 19 تلميذ بنسبة 63.33 بالمائة.
07 م. ح	الرابع		41 دقيقة	حصتين	
08 ب. ع	الرابع		32 دقيقة	//	
09 ق. ر	الرابع		49 دقيقة	ثلاث حصص	
10 م. ع	الرابع		52 دقيقة	//	
11 م. أ	الرابع		49 دقيقة	//	
12 د. ح	الرابع		35 دقيقة	حصتين	
13 أ. م	الرابع		43 دقيقة	//	
14 ب. س	الرابع		38 دقيقة	//	
15 د. ل	الرابع		42 دقيقة	//	
16 ر. م	الثالث	- التعلّيمية: تقف المدربة أمام التلميذ حاملةً سلسلة من الأشكال (سلسلة من ثلاثة أشكال ثم تقوم بتعقيدها إلى سلسلة ستة أشكال)، وتقول له: انظر هناك مجموعة من الأشكال عليك التعرف عليها وتسميتها واحدة تلو الأخرى، فانتبه جيداً لها لأنك ستُعيد ذكر تسميتها لي بعد أن أخفيها عنك.	26 دقيقة	حصّة واحدة	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصّة ثالثة ليتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، حيث أنّ هذا التأخر نتيجة صعوبة تذكر ما قُرأ، وقد قُدِّر عددهم بـ 09 تلاميذ بنسبة 30 بالمائة.
17 خ. م	الثالث		37 دقيقة	حصتين	
18 د. ر	الثالث		45 دقيقة	//	
19 ب. م	الثالث		38 دقيقة	//	
20 ر. ك	الثالث		41 دقيقة	//	
21 ع. هـ	الثالث		36 دقيقة	//	
22 ع. ع	الثالث		47 دقيقة	ثلاث حصص	
23 ل. أ	الثالث		33 دقيقة	حصتين	
24 م. إ	الثالث		51 دقيقة	ثلاث حصص	
25 س. ي	الثالث		24 دقيقة	حصّة واحدة	
26 ر. ز	الثالث		43 دقيقة	حصتين	
27 خ. ف	الثالث		50 دقيقة	ثلاث حصص	
28 ج. ح	الثالث		48 دقيقة	//	
29 ع. إ	الثالث		42 دقيقة	حصتين	
30 ص. ع	الثالث		37 دقيقة	//	

➤ الوحدة التدريبية الثالثة: " تنمية سرعة الإدراك " * الجلسة الثامنة: إجراء التعميم والمطابقة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: التعرف على الأشكال من خلال التعميم والمطابقة.	24 دقيقة	حصة واحدة لكل	لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة تمّ اجتياز النشاط العلاجي بسهولة تامة من طرف كافة التلاميذ بحيث أنهم استوعبوا الجلسة العلاجية من أول حصة وفي وهلتها الأولى، إذ لم يحتاجوا لحصص إضافية اثر تمكنهم من النجاح في النشاط التدريبي وبالتالي معرفة وإدراك الشكل المستهدف الناقص وتمييزه في سلسلة الأشكال الكاملة.
02 ز. ك	الرابع		21 دقيقة		
03 و. ب	الرابع		19 دقيقة		
04 ح. ص	الرابع		17 دقيقة		
05 د. ف	الرابع		22 دقيقة		
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلتين من الأشكال، إحداها تحوي مجموعة كاملة من الأشكال أما الثانية ينقصها شكل واحد متواجد في السلسلة الكاملة، مع اختلاف في ترتيب الأشكال مكانياً.	25 دقيقة		
07 م. ح	الرابع		18 دقيقة		
08 ب. ع	الرابع		23 دقيقة		
09 ق. ر	الرابع		21 دقيقة		
10 م. ع	الرابع		24 دقيقة		
11 م. أ	الرابع		19 دقيقة		
12 د. ح	الرابع		25 دقيقة		
13 أ. م	الرابع		23 دقيقة		
14 ب. س	الرابع		18 دقيقة		
15 د. ل	الرابع		26 دقيقة		
16 ر. م	الثالث	- التعليمية: تقوم المدربة المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن سلسلتين من الأشكال أمام التلميذ وطلب منه النظر إليها جيداً من خلال المقارنة بينهما بتحديد الشكل الناقص في إحدى السلاسل بالإشارة إليه في السلسلة الكاملة. كما لا يسمح الانتقال للسلسلة الموالية إلا بعد النجاح في السلسلة التي تسبقها.	20 دقيقة	الحالات	إلا أنهم تعرّضوا للارتباك أحياناً فحاولوا الاستعانة بالإصبع فندخلت الباحثة لمنعهم عن ذلك، وتمّ إخبارهم أنّ الإجابة تكون من خلال النظر والإدراك، كما تمّ تحفيزهم وتبنيهم عن التسرع أحياناً وبالتالي وقوعهم في مشاكل عدم التركيز خصوصاً في سلسلة السحاب المتشابه، فبالرغم من ذلك كانت الجلسة التدريبية سهلة بالنسبة لهم، وبعد تقديمهم الإجابة الصحيحة عن كل الصور يتمّ الانتقال للنشاط الموالي
17 خ. م	الثالث		17 دقيقة		
18 د. ر	الثالث		19 دقيقة		
19 ب. م	الثالث		24 دقيقة		
20 ر. ك	الثالث		22 دقيقة		
21 ع. ه	الثالث		18 دقيقة		
22 ع. ع	الثالث		23 دقيقة		
23 ل. أ	الثالث		26 دقيقة		
24 م. إ	الثالث		21 دقيقة		
25 س. ي	الثالث		17 دقيقة		
26 ر. ز	الثالث		24 دقيقة		
27 خ. ف	الثالث		22 دقيقة		
28 ج. ح	الثالث		19 دقيقة		
29 ع. إ	الثالث		21 دقيقة		
30 ص. ع	الثالث		25 دقيقة		

❖ الجلسة التاسعة: الثبات الإدراكي، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: إدراك صفة التطابق والتجانس والاتساق في الأشكال	39 دقيقة	حصتين	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدِّر عددهم بـ 12 تلميذ بنسبة 40 بالمائة وهذا أثر فهمهم لصفتي التجانس والاتساق، من خلال معرفة مفهوم التطابق أي التساوي والتحكم فيه. في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لينجحوا في معرفة السلاسل المتطابقة المتجانسة عن غيرها، وهذا من خلال فنيات المساعدة، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وقد قُدِّر عددهم بـ 18 تلميذ بنسبة 60 بالمائة. حيث أنّ هذا التأخر كان نتيجة عدم فهمهم أحيانا للتجانس، بحيث تمّ شرح لهم ذلك العديد من المرات ومساعدتهم أحيانا بالأمثلة عن النشاط، فكانت الباحثة المعالجة تطلب منهم التأكد من الإجابة في كل مرة بالإضافة إلى طلب منهم تقديم التعليل أو البرهان للتأكد من أنّ إجاباتهم ليست محل صدفة، ومن ثمة يتم الانتقال إلى نشاط آخر.
02 ز. ك	الرابع		33 دقيقة	//	
03 و. ب	الرابع		29 دقيقة	//	
04 ح. ص	الرابع		37 دقيقة	//	
05 د. ف	الرابع		24 دقيقة	حصة واحدة	
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلتين من الأشكال، سلسلة على اليمين وأخرى على اليسار قد تكون أشكال السلسلتين متطابقة أو مختلفة في العدد أو الشكل أو الترتيب	26 دقيقة	//	
07 م. ح	الرابع		25 دقيقة	//	
08 ب. ع	الرابع		32 دقيقة	حصتين	
09 ق. ر	الرابع		44 دقيقة	//	
10 م. ع	الرابع		27 دقيقة	حصة واحدة	
11 م. أ	الرابع		23 دقيقة	//	
12 د. ح	الرابع		35 دقيقة	حصتين	
13 أ. م	الرابع		33 دقيقة	//	
14 ب. س	الرابع		38 دقيقة	//	
15 د. ل	الرابع		42 دقيقة	//	
16 ر. م	الثالث	- التعلّيمية: تقوم المدرية المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن سلسلي الأشكال أمام التلميذ وطلب منه النظر إليها جيداً من خلال المقارنة بينهما بتحديد أجزاء كل سلسلة لتبيين كيفية التمكن من الحكم، كما لا يسمح الانتقال للسلسلة الموالية إلا بعد النجاح في السلسلة التي تسبقها	27 دقيقة	حصة واحدة	
17 خ. م	الثالث		36 دقيقة	حصتين	
18 د. ر	الثالث		29 دقيقة	//	
19 ب. م	الثالث		34 دقيقة	//	
20 ر. ك	الثالث		25 دقيقة	حصة واحدة	
21 ع. هـ	الثالث		28 دقيقة	//	
22 ع. ع	الثالث		41 دقيقة	حصتين	
23 ل. أ	الثالث		30 دقيقة	//	
24 م. إ	الثالث		35 دقيقة	//	
25 س. ي	الثالث		21 دقيقة	حصة واحدة	
26 ر. ز	الثالث		24 دقيقة	//	
27 خ. ف	الثالث		22 دقيقة	//	
28 ج. ح	الثالث		26 دقيقة	//	
29 ع. إ	الثالث		37 دقيقة	حصتين	
30 ص. ع	الثالث		35 دقيقة	//	

➤ الوحدة التدريبية الرابعة: " تنمية الإغلاق والتآزر البصري الحركي " * الجلسة العاشرة: التآزر البصري الحركي.

أسماء التلاميذ		الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)		
01	ع. ح	الرابع	* الهدف: تكلمة الشكل من خلال ربط النقاط لتنمية التناسق البصري الحركي.	52 دقيقة	ثلاث حصص	كانت الجلسة العلاجية بمثابة تربية فنية أو تسلية للتلاميذ بحكم أنهم في الصف الثالث والرابع إذ اعتبروا أنفسهم أنضج و أكبر على هذه التمارين، فقامت الباحثة المعالجة بالتحدث إليهم وإفهامهم أكثر بأنّ هذا النشاط لابد منه ليزداد التحكم في أصابع اليد وتناسقها بصرياً مع العين فتتحسن كتابتهم وخطهم بتعرفهم على قواعد الحروف ودمجها داخل كلمات، ومن ثمة قراءتها بسهولة مستقبلاً.		
02	ز. ك	الرابع		48 دقيقة				
03	و. ب	الرابع		57 دقيقة				
04	ح. ص	الرابع		49 دقيقة				
05	د. ف	الرابع		54 دقيقة				
06	ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية أو أوراق عادية تتضمن سلسلة من الأشكال كل شكل غير مكمل أي موصول بنقاط فقط.	58 دقيقة			بالنسبة	إذ تمّ اجتياز النشاط العلاجي في ثلاث حصص كاملة بالنسبة لكافة التلاميذ وهذا يرجع لطول السلاسل المطلوب ربطها وإكمالها وحتى عددها نجدها متمثلة في 32 سلسلة 20 منها للخطوط والأشكال، و12 الباقية للحروف والكلمات، فبعد إتمام كل السلاسل يتم الانتقال للنشاط الموالي.
07	م. ح	الرابع		47 دقيقة				
08	ب. ع	الرابع		51 دقيقة				
09	ق. ر	الرابع		55 دقيقة				
10	م. ع	الرابع		57 دقيقة				
11	م. أ	الرابع		59 دقيقة				
12	د. ح	الرابع		61 دقيقة				
13	أ. م	الرابع		63 دقيقة				
14	ب. س	الرابع		58 دقيقة				
15	د. ل	الرابع		62 دقيقة				
16	ر. م	الثالث	- التعليم: تقف المدربة أمام التلميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر هناك أشكال غير مكاملة موصولة بنقاط، فانتبه جيداً للشكل ومن ثمة قم بوصل وإحداث ربط بين النقاط لتوضيح الشكل وتبيين معالته وتفصيله.	47 دقيقة	للكالات			
17	خ. م	الثالث		56 دقيقة				
18	د. ر	الثالث		49 دقيقة				
19	ب. م	الثالث		64 دقيقة				
20	ر. ك	الثالث		52 دقيقة				
21	ع. هـ	الثالث		58 دقيقة				
22	ع. ع	الثالث		47 دقيقة				
23	ل. أ	الثالث		60 دقيقة				
24	م. إ	الثالث		52 دقيقة				
25	س. ي	الثالث		63 دقيقة				
26	ر. ز	الثالث		55 دقيقة				
27	خ. ف	الثالث		57 دقيقة				
28	ج. ح	الثالث		49 دقيقة				
29	ع. إ	الثالث		61 دقيقة				
30	ص. ع	الثالث		58 دقيقة				

❖ الجلسة الحادية عشر: الإغلاق البصري، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01 ع. ح	الرابع	* الهدف: التعرف من خلال تكملة الشكل أو الكلمة.	42 دقيقة	حصتين	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدر عددهم بـ 08 تلاميذ بنسبة 26.66 بالمائة وهذا اثر تمكنهم من قراءة الكلمات والجمل قراءة سليمة وعليه تمكنوا من التعرف على الفراغ وملئه بالكلمة المناسبة.
02 ز. ك	الرابع		34 دقيقة	//	
03 و. ب	الرابع		39 دقيقة	//	
04 ح. ص	الرابع		48 دقيقة	ثلاث حصص	
05 د. ف	الرابع		24 دقيقة	حصة واحدة	
06 ل. إ	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن مجموعة من الجمل كل جملة بها فراغات أي أنها غير كاملة مما يجعل معناها غير واضحاً، مع التدعيم عند النجاح والمساعدة عند الإخفاق.	36 دقيقة	حصتين	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة حصة أخرى لينجحوا في تنمية السلسلة وقراءة كامل الجملة، فمن خلال المساعدة المقدمة لهم، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وحتى أحياناً طرح عليهم أسئلة توصلهم للإجابة، عليه تمّ استيعابهم للجلسة العلاجية في حصتين، وقد قُدر عدد هؤلاء التلاميذ بـ 17 تلميذ بنسبة 56.66 بالمائة.
07 م. ح	الرابع		28 دقيقة	//	
08 ب. ع	الرابع		32 دقيقة	//	
09 ق. ر	الرابع		47 دقيقة	ثلاث حصص	
10 م. ع	الرابع		25 دقيقة	حصة واحدة	
11 م. أ	الرابع		19 دقيقة	//	
12 د. ح	الرابع		35 دقيقة	حصتين	
13 أ. م	الرابع		23 دقيقة	حصة واحدة	
14 ب. س	الرابع		38 دقيقة	حصتين	
15 د. ل	الرابع		42 دقيقة	//	
16 ر. م	الثالث	- التعليم: تقوم المديرية المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن الجمل أمام التلميذ وطلب منه النظر إليها جيداً من خلال محاولة ملئ وتكملة الفراغ بالحرف أو الحروف الناقصة أو حتى الكلمة لتُصبح الجملة كاملة وبالتالي يتضح معناها، إذ يقوم بتدقيق النظر في الجملة للتمكن من تحديد الجزء الناقص منها وتكملته، ثمّ يُعيد قراءة الجملة كاملة وكتابتها في ورقة خارجية	17 دقيقة	حصة واحدة	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصة ثالثة ليُتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، حيث أنّ هذا التأخر كان نتيجة صعوبة القراءة السليمة والخلط ما بين الحروف والكلمات مما يُعيقهم على معرفة الكلمات الناقصة لتكملة الفراغ وقد قُدر عددهم بـ 05 تلاميذ بنسبة 16.66 بالمائة.
17 خ. م	الثالث		36 دقيقة	حصتين	
18 د. ر	الثالث		29 دقيقة	//	
19 ب. م	الثالث		34 دقيقة	//	
20 ر. ك	الثالث		42 دقيقة	//	
21 ع. ه	الثالث		18 دقيقة	حصة واحدة	
22 ع. ع	الثالث		47 دقيقة	ثلاث حصص	
23 ل. أ	الثالث		30 دقيقة	حصتين	
24 م. إ	الثالث		51 دقيقة	ثلاث حصص	
25 س. ي	الثالث		21 دقيقة	حصة واحدة	
26 ر. ز	الثالث		44 دقيقة	حصتين	
27 خ. ف	الثالث		52 دقيقة	ثلاث حصص	
28 ج. ح	الثالث		19 دقيقة	حصة واحدة	
29 ع. إ	الثالث		41 دقيقة	حصتين	
30 ص. ع	الثالث		39 دقيقة	//	

1 . 2 . 2 - تطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

* الجلسة الأولى: إدراك الأشكال

➤ الوحدة التدريسية الأولى: تنمية التمييز البصري

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: أكساب الثقة وتهيئة التلاميذ للبرنامج	25 دقيقة	حصة واحدة	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدِّر عددهم بـ 08 تلاميذ بنسبة 26.66 بالمائة وهذا اثر معرفتهم للصور وبالتالي التمكن من إدراكها ومعرفة كذلك الأشكال الكتابية للحروف المكونة لتسمية الصور وبالتالي إمكانية قراءتها بعد ذلك.
02	ر. ق		36 دقيقة	حصتين	
03	ن. ت		48 دقيقة	ثلاث حصص	
04	ص. ب		23 دقيقة	حصة واحدة	
05	و. ر		24 دقيقة	//	
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن صور الحيوانات، أشكال خضر وفواكه .. حلوى، وبالونات لتعزيز التلاميذ ومكافئتهم عند النجاح.	39 دقيقة	حصتين	في حين أن البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لكي ينجحوا في إدراك كل البطاقات وهذا من خلال فنيات المساعدة، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وقد قُدِّر عددهم بـ 16 تلميذ بنسبة 53.33 بالمائة، هذا التأخر كان نتيجة خلطهم بين الصور وعدم إدراكهم الجيد للأشكال المعروضة عليهم (الخوخ/ المشمش، نحلة/ غلة، إوزة/ نعامة)، وكذلك عدم اكتسابهم القواعد الكتابية للحروف.
07	ع. ن		43 دقيقة	//	
08	ش. ف		49 دقيقة	ثلاث حصص	
09	ز. س		26 دقيقة	حصة واحدة	
10	ع. ح		35 دقيقة	حصتين	
11	إ. ل		39 دقيقة	//	
12	ج. ن		48 دقيقة	ثلاث حصص	
13	أ. ع		33 دقيقة	حصتين	
14	ف. أ		42 دقيقة	//	
15	ك. غ		24 دقيقة	حصة واحدة	
16	ر. ب		19 دقيقة	//	
17	م. ت		35 دقيقة	حصتين	
18	ر. م		31 دقيقة	//	
19	ن. ج		39 دقيقة	//	
20	س. لا		23 دقيقة	حصة واحدة	
21	إ. س		36 دقيقة	حصتين	
22	ر. ق		51 دقيقة	ثلاث حصص	
23	س. خ		30 دقيقة	حصتين	
24	ع. غ		48 دقيقة	ثلاث حصص	
25	إ. م		53 دقيقة	//	
26	م. ق		44 دقيقة	حصتين	
27	ب. ج		32 دقيقة	//	
28	ر. ش		18 دقيقة	حصة واحدة	
29	س. ث		35 دقيقة	حصتين	
30	ك. أ		41 دقيقة	//	

❖ الجلسة الثانية: تمييز الأشكال، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ		الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي . ل	الرابع	* الهدف: فهم الصفات من أوجه الشبه والاختلاف في الشكل	17 دقيقة	حصة واحدة لكل الحالات	تمكن كافة التلاميذ من اجتياز الجلسة التدريبية بتفوق و نجاح من أول حصة، وبسهولة تامة استوعبوا النشاط العلاجي بتمكنهم من معرفة وإدراك الشكل المستهدف وتمييزه من بين سلسلة الأشكال المعروضة عليهم. حيث امتدت الجلسات ما بين 16 - 26 دقيقة ، إذ كانت هذه المدة جدّ كافية للنجاح في النشاط التدريبي، فسهولة هذه الجلسة أدّت إلى تسرع بعضهم وعدم انتباههم أحياناً، فقامت الباحثة المطبقة بتنبيههم للتركيز أكثر وإعطائهم فرصة ثانية خصوصاً في بعض السلاسل كسلسلة السحاب، الاتجاهات والأسهم، وهذا لتقديم الإجابة الصحيحة وبالتالي المرور والانتقال للجلسة التالية.
02	ر . ق	الرابع		19 دقيقة		
03	ن . ت	الرابع		25 دقيقة		
04	ص.ب	الرابع		23 دقيقة		
05	و . ر	الرابع		24 دقيقة		
06	س . ب	الرابع	- الأدوات المستخدمة:	18 دقيقة		
07	ع . ن	الرابع	بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال المختلفة،	23 دقيقة		
08	ش.ف	الرابع	على أقصى يمين كل واحدة	20 دقيقة		
09	ز . س	الرابع	نموذج معياري مطابق لأحد الأشكال في السلسلة من حيث الشكل.	22 دقيقة		
10	ع . ح	الرابع		19 دقيقة		
11	إ . ل	الرابع		19 دقيقة		
12	ج . ن	الرابع		24 دقيقة		
13	أ . ع	الرابع		23 دقيقة		
14	ف . أ	الرابع		16 دقيقة		
15	ك . غ	الرابع		22 دقيقة		
16	ر . ب	الثالث	- التعلّيم:	18 دقيقة		
17	م . ت	الثالث	تقف المدربة أمام التلميذ حاملاً	24 دقيقة		
18	ر . م	الثالث	سلسة من الأشكال، وتقول	19 دقيقة		
19	ن . ج	الثالث	له: انظر هناك شكل نموذجي	26 دقيقة		
20	س . لا	الثالث	وأمامه مجموعة من الأشكال	21 دقيقة		
21	إ . س	الثالث	مشابهة له إلا أنّها تختلف عنه	17 دقيقة		
22	ر . ق	الثالث	اختلاف طفيف ، فانتبه جيداً	25 دقيقة		
23	س . خ	الثالث	للشكل المعياري الموجود أقصى	20 دقيقة		
24	ع . غ	الثالث	اليمين، ومن ثم اختر واحد من	22 دقيقة		
25	إ . م	الثالث	سلسلة الأشكال يُطابقه في	18 دقيقة		
26	م . ق	الثالث	الشكل.	21 دقيقة		
27	ب . ج	الثالث		19 دقيقة		
28	ر . ش	الثالث		22 دقيقة		
29	س . ث	الثالث		24 دقيقة		
30	ك . أ	الثالث		18 دقيقة		

❖ الجلسة الثالثة: تمييز الأحجام، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: فهم الصفات من أوجه الشبه والاختلاف من حيث الحجم	57 دقيقة	ثلاث	تم اجتياز النشاط العلاجي بصعوبة نوعاً ما من طرف كافة التلاميذ بحيث أنهم لم يستوعبوا النشاط العلاجي إلاّ بعد مرور ثلاث حصص كاملة، فقد احتاجوا إلى حصتين إضافيتين للتمكن من النجاح في الجلسة التدريبية وتنمية تمييز الأحجام والتفريق بين المختلف منها وكذا تنظيم المتماثلة مع بعضها البعض (كل الأشكال الصغيرة لوحدها، المتوسطة كذلك والكبيرة أيضاً لوحدها).
02	ر. ق		61 دقيقة		
03	ن. ت		54 دقيقة		
04	ص. ب		57 دقيقة		
05	و. ر		55 دقيقة		
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: صور/قط كبير - متوسط - قط صغير /حصان كبير - متوسط - حصان صغير / دب بدين - دب متوسط - دب هزيل / كرة كبيرة - متوسطة - صغيرة....	49 دقيقة	حصة بالنسبة لكل الحالات	حيث امتدت الجلسات ما بين 47 - 63 دقيقة للنجاح في النشاط التدريبي، فعدد الحصص المطلوبة بالنسبة لكل التلاميذ كانت راجعة إلى التركيز الشديد والانتباه الدقيق لتمييز الأحجام المختلفة والمتقاربة، فقد واجه أغلب التلاميذ صعوبة في تمييز الحجم المتوسط مع الكبير أو المتوسط مع الصغير، مما تطلب منهم وقت أطول لتلقم الإجابة الصحيحة والنجاح في السلسلة وبالتالي الانتقال للسلاسل الموالية.
07	ع. ن		58 دقيقة		
08	ش. ف		62 دقيقة		
09	ز. س		55 دقيقة		
10	ع. ح		51 دقيقة		
11	إ. ل		60 دقيقة		
12	ج. ن		49 دقيقة		
13	أ. ع		52 دقيقة		
14	ف. أ		58 دقيقة		
15	ك. غ		63 دقيقة		
16	ر. ب	- التعليم: تقوم المدربة بعرض الصور على الطفل وتقول له هيا نرى هذه اللعبة " هل بإمكانك؟ أن تُشير لي إلى الدب السمين الذي يأكل كثيرا و أين صورة الدب الصغير الهزيل"، ونطلب منه كذلك أن يرتب لنا الصور حسب حجمها، مرة من أكبرها إلى أصغرها، ثم العكس و نطلب منه تصنيف الأحجام الكبيرة كلها، والمتوسطة فالصغيرة.	61 دقيقة		
17	م. ت		59 دقيقة		
18	ر. م		55 دقيقة		
19	ن. ج		62 دقيقة		
20	س. لا		57 دقيقة		
21	إ. س		53 دقيقة		
22	ر. ق		47 دقيقة		
23	س. خ		60 دقيقة		
24	ع. غ		49 دقيقة		
25	إ. م		62 دقيقة		
26	م. ق		54 دقيقة		
27	ب. ج		48 دقيقة		
28	ر. ش		59 دقيقة		
29	س. ث		61 دقيقة		
30	ك. أ		49 دقيقة		

❖ الجلسة الرابعة: الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: إدراك المكان (البنية المكانية والجانبية)/ فوق - تحت - يمين - يسار.	19 دقيقة	حصة واحدة	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدر عددهم بـ 10 تلاميذ بنسبة 33.33 بالمائة وهذا اثر معرفتهم للاتجاهات المختلفة وإدراكهم للوضيعة مما يخدم كتابتهم أثناء تنقيط الحروف (ب-ن).
02	ر. ق		24 دقيقة	//	
03	ن. ت		29 دقيقة	حصتين	
04	ص. ب		17 دقيقة	حصة واحدة	
05	و. ر		21 دقيقة	//	
06	س. ب	* الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال ذات أوضاع متشابهة وشكل واحد منها ذو وضع مختلف عن باقي الأشكال. مع تدعيم التلاميذ ومساعدتهم.	37 دقيقة	حصتين	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لكي ينجحوا في إدراك كل الأوضاع وهذا من خلال فنيات المساعدة، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وقد قُدر عددهم بـ 18 تلميذ بنسبة 60 بالمائة.
07	ع. ن		28 دقيقة	حصتين	
08	ش. ف		34 دقيقة	//	
09	ز. س		52 دقيقة	ثلاث حصص	
10	ع. ح		23 دقيقة	حصة واحدة	
11	إ. ل		18 دقيقة	//	
12	ج. ن		26 دقيقة	//	
13	أ. ع		21 دقيقة	//	
14	ف. أ		38 دقيقة	حصتين	
15	ك. غ		42 دقيقة	//	
16	ر. ب	- التعليم: تقف المدرية أمام التلميذ حاملة سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر هناك مجموعة من الأشكال المتشابهة لكنها ذات أوضاع مختلفة، حيث هناك أشكال متماثلة في الوضع وشكل واحد مختلف عنها اختلاف طفيف من حيث اتجاهه، فانتبه جيداً للشكل المستهدف، مع ذكر موقعه.	31 دقيقة	//	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصة ثالثة ليُتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، حيث أنّ هذا التأخر كان نتيجة عدم تمييزهم بين اليمين/اليسار وبين الأعلى/الأسفل، مما يُعيقهم على تعلم الكتابة العادية والخلط ما بين الحروف مثلاً (ن - ب) أحياناً، فكانت الباحثة المعالجة تطلب منهم التأكد من الجهة المستهدفة، وقد قُدر عددهم بـ 02 تلميذ بنسبة 06.66 بالمائة.
17	م. ت		33 دقيقة	//	
18	ر. م		37 دقيقة	//	
19	ن. ج		40 دقيقة	//	
20	س. لا		32 دقيقة	//	
21	إ. س		22 دقيقة	حصة واحدة	
22	ر. ق		43 دقيقة	حصتين	
23	س. خ		37 دقيقة	//	
24	ع. غ		35 دقيقة	//	
25	إ. م		30 دقيقة	//	
26	م. ق		41 دقيقة	//	
27	ب. ج		55 دقيقة	ثلاث حصص	
28	ر. ش		19 دقيقة	حصة واحدة	
29	س. ث		37 دقيقة	حصتين	
30	ك. أ		39 دقيقة	حصتين	

❖ الجلسة الخامسة: تمييز الصورة عن خلفيتها، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ		الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)		
01	ي. ل	الرابع	* الهدف: إدراك الشكل البارز المستهدف وتمييزه عن الأرضية المتموضع فيها.	38 دقيقة	حصتين	كان النشاط العلاجي متفاوتة الصعوبة بين التلاميذ إذ تمّ اجتيازه بعد مرور حصتين، حيث أنهم لم يتمكنوا من استيعاب النشاط من أول حصة، إذ احتاجوا لحصة إضافية للتمكن من النجاح في النشاط التدريبي وبالتالي معرفة وإدراك الشكل المستهدف وتمييزه عن خلفيته وأرضيته.		
02	ر. ق	الرابع		29 دقيقة				
03	ن. ت	الرابع		31 دقيقة				
04	ص.ب	الرابع		36 دقيقة				
05	و. ر	الرابع		32 دقيقة				
06	س. ب	الرابع	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال كل شكل يحوي جزء بارز مستهدف لإيجاده من بين باقي أجزاء الصورة.	30 دقيقة			بالنسبة	حيث أنّ إدراك التفاصيل بالنسبة إليهم أمر متعب، ضف إلى ذلك عدم إمكانياتهم على التعبير السليم نتيجة ضعفهم في المهارات الكتابية.
07	ع. ن	الرابع		38 دقيقة				
08	ش.ف	الرابع		41 دقيقة				
09	ز. س	الرابع		33 دقيقة				
10	ع. ح	الرابع		37 دقيقة				
11	إ. ل	الرابع		35 دقيقة				
12	ج. ن	الرابع		42 دقيقة				
13	أ. ع	الرابع		39 دقيقة				
14	ف. أ	الرابع		40 دقيقة				
15	ك. غ	الرابع		29 دقيقة				
16	ر. ب	الثالث	- التعليم: تقف المدربة أمام التلميذ حاملاً مجموعة من الأشكال، وتقول له: انظر إلى هذه الصور في كل شكل هناك جزء سوف أطلب منك إيجاده (مثلا: أين هو الصحن في الصورة - 1 -) فانتبه جيداً للشكل بكل تفاصيله لتتمكن من إيجاد الجزء البارز المستهدف المطالب منك وتمييزه عن خلفية وأرضية باقي الشكل.	37 دقيقة	لكل	السليم نتيجة ضعفهم في المهارات الكتابية.		
17	م. ت	الثالث		43 دقيقة				
18	ر. م	الثالث		28 دقيقة				
19	ن. ج	الثالث		34 دقيقة				
20	س. لا	الثالث		31 دقيقة				
21	إ. س	الثالث		36 دقيقة				
22	ر. ق	الثالث		41 دقيقة				
23	س. خ	الثالث		30 دقيقة				
24	ع. غ	الثالث		28 دقيقة				
25	إ. م	الثالث		31 دقيقة				
26	م. ق	الثالث		42 دقيقة				
27	ب. ج	الثالث		27 دقيقة				
28	ر. ش	الثالث		38 دقيقة				
29	س. ث	الثالث		41 دقيقة				
30	ك. أ	الثالث		37 دقيقة				
التدريبية العلاجية الموالية.								

➤ الوحدة التدريبية الثانية: " تنمية إدراك العلاقات والذاكرة البصرية" * الجلسة السادسة: إدراك العلاقات.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	الهدف: إدراك الأشكال وعلاقاتها.	58 دقيقة	ثلاث حصص	لدى التلاميذ ذوي
02	ر. ق		54 دقيقة	//	صعوبات الكتابة
03	ن. ت		62 دقيقة	//	
04	ص. ب		57 دقيقة	//	تمّ اجتياز النشاط العلاجي
05	و. ر		55 دقيقة	//	بصعوبة كبيرة من طرف كافة
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلة من الأشكال مصنفة إلى مجموعتين على اليمين وعلى اليسار، حيث أنّ أشكال المجموعة الأولى لها صلة من قريب أو من بعيد بأشكال السلسلة الثانية إلاّ أنّها غير مرتبة.	51 دقيقة	//	التلاميذ بحيث أنهم استوعبوا
07	ع. ن		65 دقيقة	//	الجلسة العلاجية بعد مرور ثلاث
08	ش. ف		62 دقيقة	//	حصص كاملة، وفي بعض الأحيان استلزم إضافة حصة
09	ز. س		59 دقيقة	//	رابعة، حيث أنهم لم يكتفوا
10	ع. ح		53 دقيقة	//	بوحدة واحدة أو بحصتين إذ واجهوا إخفاً في التعرف على
11	إ. ل		67 دقيقة	أربع حصص	العلاقات الموجودة بين كل
12	ج. ن		55 دقيقة	ثلاث حصص	سلسلتين من الأشكال، ومن ثمة التعبير عن هذه العلاقة، وهنا
13	أ. ع		58 دقيقة	//	تحديداً واجه جميع التلاميذ
14	ف. أ		62 دقيقة	//	إخفاً واضحاً في التعبير الذي يرجع لسوء مهاراتهم الكتابية،
15	ك. غ		68 دقيقة	أربع حصص	فقد واجه أغلب التلاميذ صعوبة
16	ر. ب	- التعلّيمية: تقف المدربة أمام التلميذ حاملةً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر إلى هذه الأشكال التي بحوزتي مصنفة لمجموعتين بكل مجموعة شكلين مرتبطين ولهما علاقة ، فانتبه جيداً للأشكال ومن ثمة قم باختيار واحد من مجموعة الأشكال الأولى له علاقة بشكل آخر من المجموعة الثانية مع تحديد فيما تتمثل هذه العلاقة.	61 دقيقة	ثلاث حصص	في تحديد العلاقة أولاً ثمّ في التعبير عنها كذلك، فرغم المساعدة المكثفة من طرف
17	م. ت		56 دقيقة	//	الباحثة المطبقة وتقدم لهم بداية الجملة التعبيرية اللازمة مثلاً:
18	ر. م		69 دقيقة	أربع حصص	"سفينة الصيادين، ماذا تفعل؟ تصطاد السمك في البحر"، رغم استغرقوا وقتاً طويلاً
19	ن. ج		54 دقيقة	ثلاث حصص	(أربع حصص كاملة) لتقدم الإجابة المطلوبة والنجاح وبالتالي الانتقال للنشاط الموالي.
20	س. لا		62 دقيقة	//	
21	إ. س		58 دقيقة	//	
22	ر. ق		67 دقيقة	أربع حصص	
23	س. خ		59 دقيقة	ثلاث حصص	
24	ع. غ		51 دقيقة	//	
25	إ. م		60 دقيقة	//	
26	م. ق		53 دقيقة	//	
27	ب. ج		56 دقيقة	//	
28	ر. ش		58 دقيقة	//	
29	س. ث		61 دقيقة	//	
30	ك. أ		55 دقيقة	ثلاث حصص	

❖ الجلسة السابعة: الذاكرة البصرية، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: إدراك الأشكال عند رؤيتها وتذكرها بعد إخفائها.	37 دقيقة	حصتين	تمكنت فئة جد ضعيلة من التلاميذ استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدر عددهم بـ 03 تلاميذ بنسبة 10 بالمائة وهذا اثر تذكرهم للأشكال المعروضة عليهم، وحتى الحروف والكلمات والجمل بعد قراءتها.
02	ر. ق		42 دقيقة	//	
03	ن. ت		39 دقيقة	//	
04	ص. ب		36 دقيقة	//	
05	و. ر		52 دقيقة	ثلاث حصص	
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلاسل من صور الحيوانات، خضر وفواكه .. حلوى، بالونات، كذلك حروف وجمل.	50 دقيقة	ثلاث حصص	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لينجحوا في تذكر كل السلاسل، خصوصاً سلاسل الكلمات والجمل والتي تمّ فك رموزها بصعوبة نتيجة مشاكلهم الكتابية، فمن خلال المساعدة المقدمة لهم، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، تمّ استيعابهم للجلسة العلاجية في حصتين، وقد قُدر عدد هؤلاء التلاميذ بـ 15 تلميذ بنسبة 50 بالمائة.
07	ع. ن		43 دقيقة	حصتين	
08	ش. ف		36 دقيقة	//	
09	ز. س		50 دقيقة	ثلاث حصص	
10	ع. ح		52 دقيقة	//	
11	إ. ل		49 دقيقة	//	
12	ج. ن		33 دقيقة	حصتين	
13	أ. ع		48 دقيقة	ثلاث حصص	
14	ف. أ		50 دقيقة	//	
15	ك. غ		54 دقيقة	//	
16	ر. ب		51 دقيقة	//	
17	م. ت		37 دقيقة	حصتين	
18	ر. م		26 دقيقة	حصة واحدة	
19	ن. ج		40 دقيقة	حصتين	
20	س. لا		38 دقيقة	//	
21	إ. س		45 دقيقة	//	
22	ر. ق	- التعليمية: تقف المدربة أمام التلميذ حاملاً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر هناك مجموعة من الأشكال عليك التعرف عليها وتسميتها واحدة تلو الأخرى، فانتبه جيداً لها لأنك ستعيد ذكر تسميتها لي بعد أن أخفيها عنك.	49 دقيقة	ثلاث حصص	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصة ثالثة ليُتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، فهذا التأخر كان نتيجة صعوبة الكتابة التي يُواجهونها والخلط ما بين الحروف والكلمات مما يُعيقهم على تذكرها، وقد قُدر عددهم بـ 12 تلميذ بنسبة 40 بالمائة.
23	س. خ		35 دقيقة	حصتين	
24	ع. غ		25 دقيقة	حصة واحدة	
25	إ. م		54 دقيقة	ثلاث حصص	
26	م. ق		43 دقيقة	حصتين	
27	ب. ج		51 دقيقة	ثلاث حصص	
28	ر. ش		27 دقيقة	حصة واحدة	
29	س. ث		44 دقيقة	حصتين	
30	ك. أ		36 دقيقة	//	

➤ الوحدة التدريبية الثالثة: " تنمية سرعة الإدراك " * الجلسة الثامنة: إجراء التعميم والمطابقة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: التعرف على الأشكال من خلال التعميم والمطابقة.	22 دقيقة	حصة واحدة لكل الحالات	لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة كان أداء التلاميذ في هذه الجلسة العلاجية سريعاً، بحكم أنّ استيعابهم للنشاط كان جيداً من أول حصة وبسهولة تامة، بحيث لم يكونوا في حاجة لحصص إضافية فافتقروا بحصة واحدة اثر تمكنهم من النجاح في النشاط التدريبي وبالتالي معرفة وإدراك الشكل المستهدف الناقص وتمييزه في سلسلة الأشكال الكاملة. إلا أنّهم تعرّضوا للارتباك أحياناً فحاولوا الاستعانة بالإصبع فتدخلت الباحثة لمنعهم عن ذلك، وتمّ إخبارهم أنّ الإجابة تكون من خلال النظر والإدراك، كما تمّ تحفيزهم وتنبيههم عند التسرع أحياناً وبالتالي وقوعهم في مشاكل عدم التركيز خصوصاً في سلسلة السحاب المتشابه. وبعد تقديمهم كامل الإجابات الصحيحة عن كل الصور يتمّ الانتقال للنشاط الموالي.
02	ر. ق		26 دقيقة		
03	ن. ت		21 دقيقة		
04	ص. ب		24 دقيقة		
05	و. ر		19 دقيقة		
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلتين من الأشكال، إحداها تحوي مجموعة كاملة من الأشكال أما الثانية ينقصها شكل واحد متواجد في السلسلة الكاملة، مع اختلاف في ترتيب الأشكال مكانياً.	25 دقيقة		
07	ع. ن		17 دقيقة		
08	ش. ف		23 دقيقة		
09	ز. س		19 دقيقة		
10	ع. ح		24 دقيقة		
11	إ. ل		20 دقيقة		
12	ج. ن		26 دقيقة		
13	أ. ع		21 دقيقة		
14	ف. أ		18 دقيقة		
15	ك. غ		25 دقيقة		
16	ر. ب	- التعليم: تقوم المدربة المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن سلسلتين من الأشكال أمام التلميذ وطلب منه النظر إليها جيداً من خلال المقارنة بينهما بتحديد الشكل الناقص في إحدى السلاسل بالإشارة إليه في السلسلة الكاملة. كما لا يسمح الانتقال للسلسلة الموالية إلا بعد النجاح في السلسلة التي تسبقها.	19 دقيقة		
17	م. ت		17 دقيقة		
18	ر. م		22 دقيقة		
19	ن. ج		24 دقيقة		
20	س. لا		27 دقيقة		
21	إ. س		18 دقيقة		
22	ر. ق		22 دقيقة		
23	س. خ		26 دقيقة		
24	ع. غ		21 دقيقة		
25	إ. م		24 دقيقة		
26	م. ق		17 دقيقة		
27	ب. ج		22 دقيقة		
28	ر. ش		19 دقيقة		
29	س. ث		21 دقيقة		
30	ك. أ		23 دقيقة		

❖ الجلسة التاسعة: الثبات الإدراكي، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: إدراك صفة التطابق والتجانس والاتساق في الأشكال.	32 دقيقة	حصتين	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدِّر عددهم بـ 14 تلميذ بنسبة 46.66 بالمائة وهذا اثر فهمهم لصفتي التجانس والاتساق، من خلال معرفة مفهوم التطابق أي التساوي والتحكم فيه.
02	ر. ق		35 دقيقة	//	
03	ن. ت		27 دقيقة	حصة واحدة	
04	ص. ب		39 دقيقة	حصتين	
05	و. ر		23 دقيقة	حصة واحدة	
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن سلسلتين من الأشكال، سلسلة على اليمين وأخرى على اليسار قد تكون أشكال السلسلتين متطابقة أو مختلفة في العدد أو الشكل أو الترتيب	25 دقيقة	//	في حين أنّ البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة لهم حصة أخرى لينجحوا في معرفة السلاسل المتطابقة المتجانسة عن غيرها، وهذا من خلال فنيات المساعدة، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وقد قُدِّر عددهم بـ 16 تلميذ بنسبة 53.33 بالمائة.
07	ع. ن		24 دقيقة	//	
08	ش. ف		36 دقيقة	حصتين	
09	ز. س		41 دقيقة	//	
10	ع. ح		26 دقيقة	حصة واحدة	
11	إ. ل		21 دقيقة	//	
12	ج. ن		25 دقيقة	//	
13	أ. ع		37 دقيقة	حصتين	
14	ف. أ		40 دقيقة	//	
15	ك. غ		42 دقيقة	//	
16	ر. ب	- التعليم: تقوم المدرية المعالجة بوضع البطاقة الورقية التي تتضمن سلسلي الأشكال أمام التلميذ وطلب منه النظر إليها جيداً من خلال المقارنة بينهما بتحديد أجزاء كل سلسلة لتبيين كيفية التمكن من الحكم، كما لا يسمح الانتقال للسلسلة الموالية إلا بعد النجاح في السلسلة التي تسبقها	24 دقيقة	حصة واحدة	حيث أنّ هذا التأخر كان نتيجة عدم فهمهم للتجانس في بعض الأحيان، بحيث تمّ شرح لهم ذلك العديد من المرات ومساعدتهم أحيانا بالأمثلة عن النشاط، فكانت الباحثة المعالجة تطلب منهم التأكد من الإجابة في كل مرة بالإضافة إلى طلب منهم تقديم التعليل أو البرهان للتأكد من أنّ إجاباتهم ليست محل صدفة، ومن ثمة بعد النجاح يتم الانتقال إلى نشاط آخر.
17	م. ت		41 دقيقة	حصتين	
18	ر. م		39 دقيقة	//	
19	ن. ج		36 دقيقة	//	
20	س. لا		24 دقيقة	حصة واحدة	
21	إ. س		28 دقيقة	//	
22	ر. ق		40 دقيقة	حصتين	
23	س. خ		34 دقيقة	//	
24	ع. غ		37 دقيقة	//	
25	إ. م		23 دقيقة	حصة واحدة	
26	م. ق		26 دقيقة	//	
27	ب. ج		22 دقيقة	//	
28	ر. ش		27 دقيقة	//	
29	س. ث		35 دقيقة	حصتين	
30	ك. أ		38 دقيقة	//	

➤ الوحدة التدريبية الرابعة: " تنمية الإغلاق والتآزر البصري الحركي " * الجلسة العاشرة: التآزر البصري الحركي.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: تكلمة الشكل من خلال ربط النقاط لتنمية التناسق البصري الحركي.	49 دقيقة	ثلاث حصص	لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة كانت الجلسة العلاجية بمثابة تربية فنية أو تسلية للتلاميذ بحكم أنهم في الصف الثالث والرابع ابتدائي حيث اعتبروا أنفسهم أنضج و أكبر على هذه التمارين، فقامت الباحثة المعالجة بالتحدث إليهم وإفهامهم أكثر بأن هذا النشاط لا بد منه ليزداد التحكم في أصابع اليد وتناسقها بصرياً مع العين فتتحسن كتابتهم وخطهم بتعرفهم على قواعد الحروف ودمجها داخل الكلمات وحتى الجمل. إذ تمّ اجتياز هذا النشاط العلاجي في ثلاث حصص كاملة بالنسبة لكافة التلاميذ وذلك يرجع لطول السلاسل المطلوب ربطها وإكمالها وحتى عددها نجدها متمثلة في 32 سلسلة 20 منها للخطوط والأشكال، و 12 الباقية للحروف والكلمات، فبعد إتمام كل السلاسل يتم الانتقال للنشاط الموالي.
02	ر. ق		54 دقيقة	//	
03	ن. ت		57 دقيقة	//	
04	ص. ب		48 دقيقة	//	
05	و. ر		51 دقيقة	//	
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية أو أوراق عادية تتضمن سلسلة من الأشكال كل شكل غير مكتمل أي موصول بنقاط فقط.	58 دقيقة	//	
07	ع. ن		48 دقيقة	//	
08	ش. ف		52 دقيقة	//	
09	ز. س		55 دقيقة	//	
10	ع. ح		53 دقيقة	//	
11	إ. ل		59 دقيقة	//	
12	ج. ن		57 دقيقة	//	
13	أ. ع		63 دقيقة	//	
14	ف. أ		58 دقيقة	//	
15	ك. غ		62 دقيقة	//	
16	ر. ب	- التعليلة: تقف المدرية أمام التلميذ حاملاً سلسلة من الأشكال، وتقول له: انظر هناك أشكال غير مكتملة موصولة بنقاط، فانتبه جيداً للشكل ومن ثمة قم بوصل وإحداث ربط بين النقاط لتوضيح الشكل وتبيين معالته وتفاصيله.	60 دقيقة	//	
17	م. ت		56 دقيقة	//	
18	ر. م		61 دقيقة	//	
19	ن. ج		64 دقيقة	//	
20	س. لا		49 دقيقة	//	
21	إ. س		58 دقيقة	//	
22	ر. ق		52 دقيقة	//	
23	س. خ		60 دقيقة	//	
24	ع. غ		54 دقيقة	//	
25	إ. م		63 دقيقة	//	
26	م. ق		65 دقيقة	//	
27	ب. ج		57 دقيقة	//	
28	ر. ش		62 دقيقة	//	
29	س. ث		61 دقيقة	//	
30	ك. أ		55 دقيقة	//	

❖ الجلسة الحادية عشر: الإغلاق البصري، لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

أسماء التلاميذ	الصف	إجراءات الجلسة	الزمن	عدد الحصص	ملاحظات (نسبة النجاح)
01	ي. ل	* الهدف: اكساب الثقة وتهيئة التلاميذ للبرنامج	25 دقيقة	حصتين	تمكن بعض التلاميذ من استيعاب الجلسة أو النشاط العلاجي من أول حصة وقد قُدِّر عددهم بـ 09 تلاميذ بنسبة 30 بالمائة وهذا اثر تمكنهم من قراءة الكلمات والجمل قراءة سليمة وعليه تمكنوا من التعرف على الفراغ وملئه بالكلمة المناسبة.
02	ر. ق		36 دقيقة	//	
03	ن. ت		48 دقيقة	//	
04	ص. ب		23 دقيقة	ثلاث حصص	
05	و. ر		24 دقيقة	//	
06	س. ب	- الأدوات المستخدمة: بطاقات ورقية مقواة تتضمن صور الحيوانات، أشكال خضر وفواكه .. حلوى، وبالونات لتعزيز التلاميذ ومكافئتهم عند النجاح.	39 دقيقة	حصتين	في حين أن البعض منهم لم يستوعبوا النشاط من أول حصة ما استلزم إضافة حصة أخرى لينجحوا في تمتة السلسلة وقراءة كامل الجملة، فمن خلال المساعدة المقدمة لهم، التلميحات والتدعيم بالمكافآت المادية كالحلويات والمعنوية كالتصفيق لهم ومدحهم، وحتى أحيانا طرح عليهم أسئلة توصلهم للإجابة، وبهذا تم استيعابهم للجلسة العلاجية في حصتين، وقد قُدِّر عدد هؤلاء التلاميذ بـ 14 تلميذ بنسبة 46.66 بالمائة.
07	ع. ن		43 دقيقة	//	
08	ش. ف		49 دقيقة	حصة واحدة	
09	ز. س		26 دقيقة	ثلاث حصص	
10	ع. ح		35 دقيقة	حصة واحدة	
11	إ. ل		39 دقيقة	//	
12	ج. ن		48 دقيقة	//	
13	أ. ع		33 دقيقة	//	
14	ف. أ		42 دقيقة	حصتين	
15	ك. غ		24 دقيقة	//	
16	ر. ب	- التعليم: يتم عرض الشكل على الطفل، يُطلب منه أن يُسمي الشكل الذي عُرض عليه بعد إخفائه، ثم يُطلب منه قراءة تسميته المكتوبة خلفه، وبعد الانتهاء من إدراك مجموعة الأشكال يتعرف عليها مجدداً من خلال قراءة تسميتها أولاً	19 دقيقة	حصة واحدة	أما باقي التلاميذ فلم ينجحوا في كلتا الحصتين وهذا ما استدعى إضافة حصة ثالثة ليُتموا كامل الجلسة التدريبية ومن ثمة التمكن من الانتقال لنشاط آخر، حيث أن هذا التأخر كان نتيجة صعوبة الكتابة التي كانوا يُواجهونها والخلط ما بين الحروف والكلمات مما يُعيقهم على معرفة الكلمات الناقصة لتكملة الفراغ وقد قُدِّر عددهم بـ 07 تلاميذ بنسبة 23.33 بالمائة.
17	م. ت		35 دقيقة	حصتين	
18	ر. م		31 دقيقة	//	
19	ن. ج		39 دقيقة	//	
20	س. لا		23 دقيقة	//	
21	إ. س		36 دقيقة	ثلاث حصص	
22	ر. ق		51 دقيقة	//	
23	س. خ		30 دقيقة	حصتين	
24	ع. غ		48 دقيقة	ثلاث حصص	
25	إ. م		53 دقيقة	حصة واحدة	
26	م. ق		44 دقيقة	//	
27	ب. ج		32 دقيقة	ثلاث حصص	
28	ر. ش		18 دقيقة	حصة واحدة	
29	س. ث		35 دقيقة	حصتين	
30	ك. أ		41 دقيقة	//	

1. 3 - عرض وتحليل نتائج القياس البعدي:

1. 3. 1 - عرض وتحليل نتائج التطبيق البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

أ - نتائج القياس البعدي في اختبار القراءة:

- الجدول رقم (39): يُوضح نتائج القراءة (قياس بعدي) للمجموعة التجريبية -

بنود اختبار القراءة (القياس البعدي)											الصف	مجموعة	أسماء التلاميذ	
أ د3	ك د3	أ د2	ك د2	أ د1	ك د1	ع أ ك	ك ص	مؤشر	ك ك م	الزمن				
4	63	7	97	6	105	17	248	0,936	265	167	الرابع	تجريبية	ع. ح	01
3	49	6	102	5	117	14	254	0,948	268	151	الرابع	تجريبية	ز. ك	02
4	54	7	94	8	119	19	248	0,928	267	168	الرابع	تجريبية	و. ب	03
5	37	9	110	7	121	21	247	0,922	268	146	الرابع	تجريبية	ح. ص	04
5	68	9	98	6	103	20	249	0,926	269	178	الرابع	تجريبية	د. ف	05
5	26	7	130	5	113	17	252	0,937	269	150	الرابع	تجريبية	ل. إ	06
7	64	8	84	6	119	21	246	0,921	267	168	الرابع	تجريبية	م. ح	07
3	57	4	99	7	111	14	253	0,948	267	165	الرابع	تجريبية	ب. ع	08
4	51	6	105	6	112	16	252	0,94	268	163	الرابع	تجريبية	ق. ر	09
4	65	6	102	5	99	15	251	0,944	266	171	الرابع	تجريبية	م. ع	10
5	59	6	105	7	103	18	249	0,933	267	165	الرابع	تجريبية	م. أ	11
3	63	5	95	5	107	13	252	0,951	265	158	الرابع	تجريبية	د. ح	12
4	57	4	107	6	102	14	252	0,947	266	161	الرابع	تجريبية	أ. م	13
5	50	3	109	5	108	13	254	0,951	267	157	الرابع	تجريبية	ب. س	14
4	60	6	106	6	101	16	251	0,94	267	173	الرابع	تجريبية	د. ل	15
4	59	6	102	6	103	16	248	0,939	264	177	الثالث	تجريبية	ر. م	16
3	51	6	110	6	108	15	254	0,944	269	156	الثالث	تجريبية	خ. م	17
4	54	7	109	7	104	18	249	0,932	267	173	الثالث	تجريبية	د. ر	18
3	47	6	110	5	111	14	254	0,948	268	166	الثالث	تجريبية	ب. م	19
5	58	8	104	6	102	19	245	0,928	264	178	الثالث	تجريبية	ر. ك	20
5	46	7	109	6	113	18	250	0,933	268	167	الثالث	تجريبية	ع. ه	21
6	61	8	101	7	107	21	248	0,921	269	169	الثالث	تجريبية	ع. ع	22
4	53	6	101	6	114	16	252	0,94	268	172	الثالث	تجريبية	ل. أ	23
5	56	5	111	7	100	17	250	0,936	267	164	الثالث	تجريبية	م. إ	24
6	45	7	113	7	109	20	247	0,925	267	171	الثالث	تجريبية	س. ي	25
6	57	5	108	6	104	17	252	0,937	269	163	الثالث	تجريبية	ر. ز	26
3	53	6	104	5	108	14	251	0,947	265	176	الثالث	تجريبية	خ. ف	27

28	ج. ح	تجريبية	الثالث	168	267	0,944	252	15	101	6	107	5	59	4
29	ع. إ	تجريبية	الثالث	157	266	0,947	252	14	108	5	108	5	50	4
30	ص. ع	تجريبية	الثالث	181	268	0,922	247	21	102	7	106	8	60	6

من خلال عرض نتائج اختبار القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية في قياسها البعدي والذي تمّ بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي عليها، يتضح أنّ مستواهم في مهارة القراءة قد تحسّن، من خلال تأديتهم لنص الاختبار بصفة عادية تقريباً مع احترامهم للزمن المطلوب، وهذا يرجع لزوال مشكل تحليل الكلمات عند إدراكها، وبالتالي التمكن من قراءتها قراءة سليمة في وقتها المطلوب، فيظهر أنّ متوسط الزمن القرائي قد بلغ 2.76 دقيقة أي ما يُعادل 165.97 ثانية، كما ظهر أنّ متوسط عدد الكلمات الكلية المقروءة في النص بلغ 267.07 أما عدد الكلمات الكلية المقروءة في ثلاث دقائق فقد بلغ 267.07 وذلك لتمكّنهم من قراءة كامل النص في ثلاث دقائق، وهذا ما يُمثّل الزمن العادي للقراءة، وفيما يخصّ متوسط مؤشر القراءة السليمة فقد بلغ 0.94 وهذا يرجع لانخفاض عدد الأخطاء المرتكبة مع تصحيح مشاكل مضغ الكلمات وتجاوز السطور، أما الكلمات الصحيحة في النص فقد قدّر متوسطها بـ 250.30 وفيما يخصّ الكلمات الصحيحة في ثلاث دقائق فقد كان متوسطها 250.30 كما ظهرت بعض الأخطاء في النص بكامله والتي قُدرت بمتوسط 16.77 وهذا نفس متوسط الأخطاء المرتكبة في ثلاث دقائق، وذلك يعود للقراءة الكاملة للنص بأخطائه وكلماته الصحيحة في الزمن المستلزم وهو ثلاث دقائق من خلال فهمهم النصوص التي يقرؤونها أو يسمعونها بالربط بين كلمات الجملة وأفكارها.

كما بيّن تحليل الجدول أعلاه أنّ متوسطات قراءة كلمات الدقائق الأولى متقاربة إلى حدّ ما فقد تمّ إيجاد متوسط الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى 107.80 والدقيقة الثانية 107.87 أما الدقيقة الثالثة 54.40 نفس الأمر ملحوظ في أخطاء الدقائق الثلاث، فقد بلغ متوسط أخطاء الدقيقة الأولى 6.07 والدقيقة الثانية 6.27 أما الدقيقة الثالثة 4.43 وهذا يرجع إلى تحسن ملحوظ في التمييز بين الاتجاهات والأحجام وحتى الأشكال أثناء القراءة مما يجعل قراءتهم سليمة لا تشوبها أخطاء كثيرة.

ب - نتائج القياس البعدي في اختبار الإدراك البصري لذوي صعوبات القراءة:

- الجدول رقم (40): يُوضح نتائج القياس البعدي لبنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة

بنود اختبار الإدراك البصري (قياس بعدي)									المستوى التعليمي	المجموعة	أسماء التلاميذ	
المجموع	مهارة 8	مهارة 7	مهارة 6	مهارة 5	مهارة 4	مهارة 3	مهارة 2	مهارة 1				
96	8	21	18	12	10	8	10	9	الرابع	تجريبية	ع. ح	01
101	8	19	23	14	10	8	9	10	الرابع	تجريبية	ز. ك	02

03	و. ب	تجريبية	الرابع	9	9	8	9	13	20	17	7	92
04	ح. ص	تجريبية	الرابع	10	10	7	8	12	17	20	8	92
05	د. ف	تجريبية	الرابع	10	8	6	10	14	22	18	8	96
06	ل. إ	تجريبية	الرابع	10	9	8	9	12	21	16	7	92
07	م. ح	تجريبية	الرابع	10	8	7	8	13	19	23	8	96
08	ب. ع	تجريبية	الرابع	9	10	8	10	12	23	18	7	97
09	ق. ر	تجريبية	الرابع	10	10	7	10	13	19	20	7	96
10	م. ع	تجريبية	الرابع	10	9	8	9	13	18	23	8	98
11	م. أ	تجريبية	الرابع	9	10	7	10	14	22	21	8	101
12	د. ح	تجريبية	الرابع	10	9	8	9	13	18	22	7	96
13	أ. م	تجريبية	الرابع	10	9	8	7	10	16	24	7	91
14	ب. س	تجريبية	الرابع	9	10	7	10	11	19	23	8	97
15	د. ل	تجريبية	الرابع	10	10	7	8	9	17	22	7	90
16	ر. م	تجريبية	الثالث	10	9	7	9	10	21	22	7	95
17	خ. م	تجريبية	الثالث	9	10	8	9	13	16	21	8	94
18	د. ر	تجريبية	الثالث	9	7	6	10	12	22	23	6	95
19	ب. م	تجريبية	الثالث	10	10	7	10	14	20	19	8	98
20	ر. ك	تجريبية	الثالث	10	9	6	8	12	16	24	6	91
21	ع. ه	تجريبية	الثالث	9	10	8	8	13	15	22	7	92
22	ع. ع	تجريبية	الثالث	9	8	8	7	9	17	17	8	83
23	ل. أ	تجريبية	الثالث	10	9	7	8	14	19	19	8	94
24	م. إ	تجريبية	الثالث	10	8	8	9	10	21	21	8	95
25	س. ي	تجريبية	الثالث	9	9	8	10	13	18	20	7	94
26	ر. ز	تجريبية	الثالث	9	10	7	10	10	19	18	8	91
27	خ. ف	تجريبية	الثالث	10	9	8	9	8	21	24	8	97
28	ج. ح	تجريبية	الثالث	10	10	7	10	13	23	22	7	102
29	ع. إ	تجريبية	الثالث	9	10	6	9	12	20	19	8	93
30	ص. ع	تجريبية	الثالث	10	8	7	10	12	22	21	8	98

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في قياسها البعدي الذي تمّ بعد تنفيذ البرنامج المقترح من طرف الباحثة، إذ يتبيّن أنّ هناك تحسن وتنمية واضحة في مهارات الإدراك البصري لدى هذه الفئة من الأطفال، مما يُنمّي لديهم مهارات التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها، وبالتالي التمكن من قراءتها بصفة سليمة كذلك.

كما يتّضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري تتراوح ما بين 91 - 102 بمتوسط قدره 94.77 وعليه يتبيّن أنّ كل الحالات قد تحسّلت على الدرجة 91 فما فوق على عكس نتائج التطبيق القبلي التي لم تتعدى ولا حالة منهم هذه النتيجة 91 درجة، وهذا لانعدام المشاكل التي كانوا يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا العلاقات المكانية، فتدريب هذه المهارات قد ساهم في تحسين نتائجها وزوال اضطراباتها، وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري فحدّدت كما يلي: المهارة الأولى 9.60 المهارة الثانية 9.20 الثالثة 7.33 الرابعة 9.10 الخامسة 12 أما السادسة 19.40 والمهارة السابعة 20.63 أما المهارة الثامنة 7.50 فهذا التحسن يجعل قراءتهم عادية.

1 . 3 . 2 - عرض وتحليل نتائج التطبيق البعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة:

أ - نتائج القياس البعدي في اختبار الكتابة :

- الجدول رقم (41): يُوضح نتائج الكتابة للمجموعة التجريبية (القياس البعدي) -

الرقم	أسماء التلاميذ	المجموعة	القياس البعدي للكتابة	
			الدرجة	النسبة المئوية
01	ي. ل	تجريبية	11	22%
02	ر. ق	تجريبية	19	38%
03	ن. ت	تجريبية	21	42%
04	ص. ب	تجريبية	6	12%
05	و. ر	تجريبية	13	26%
06	س. ب	تجريبية	22	44%
07	ع. ن	تجريبية	20	40%
08	ش. ف	تجريبية	16	32%
09	ز. س	تجريبية	14	28%
10	ع. ح	تجريبية	23	46%
11	إ. ل	تجريبية	18	36%
12	ج. ن	تجريبية	5	10%
13	أ. ع	تجريبية	17	34%

14	ف. أ	تجريبية	19	38%
15	ك. غ	تجريبية	7	14%
16	ر. ب	تجريبية	6	12%
17	م. ت	تجريبية	12	24%
18	ر. م	تجريبية	16	32%
19	ن. ج	تجريبية	15	30%
20	س. لا	تجريبية	13	26%
21	إ. س	تجريبية	21	42%
22	ر. ق	تجريبية	9	18%
23	س. خ	تجريبية	11	22%
24	ع. غ	تجريبية	14	28%
25	إ. م	تجريبية	03	06%
26	م. ق	تجريبية	21	42%
27	ب. ج	تجريبية	19	39%
28	ر. ش	تجريبية	12	24%
29	س. ث	تجريبية	6	12%
30	ك. أ	تجريبية	8	16%

من خلال عرض نتائج اختبار الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية في قياسها البعدي من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، والذي تمّ بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم عليها، إذ يتضح أنّ مستواهم في مهارة الكتابة قد تحسّن، من خلال تأديتهم لنص الاختبار بصفة عادية تقريباً، وهذا يرجع لزوال صعوبة إدراك المسافات بين الحروف وأجزاءها، وبالتالي اتّسمت كتابتهم بالوضوح والتنظيم، بالإضافة إلى الإدراك الجيد للاتجاه والتمييز بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى، ساهم في جعل كتابتهم سليمة مع تأديتها في الزمن المطلوب.

إذ يتبيّن من تحليل هذه النتائج أنّ درجات الكتابة تراوحت ما بين 03 و 23 درجة بمتوسط قدره 13.90 حيث أنّ متوسط درجات الاختبار هي 25 وعليه من يتحصل على الدرجة 25 فما فوق فهو يُعاني من صعوبة في تعلم الكتابة، أما من يتحصل على أقل من 25 درجة فكتابته عادية لا يشوبها أي اضطراب، وبالتالي كافة حالات المجموعة لم يتجاوزوا الدرجة 25 في التطبيق البعدي مما يؤكّد تنمية مهارات الكتابة لديهم، فبعدما كانت كتابتهم رديئة غير منتظمة وغير مفهومة، أصبحت عادية، سليمة ومقروءة، وهذا بعد تنفيذ جلسات البرنامج عليهم.

ب - نتائج القياس البعدي في اختبار الإدراك البصري لذوي صعوبات الكتابة:

- الجدول رقم (42): يُوضح نتائج القياس البعدي بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة -

بنود اختبار الإدراك البصري (قياس بعدي)									المستوى التعليمي	المجموعة	أسماء التلاميذ	
المجموع	مهارة 8	مهارة 7	مهارة 6	مهارة 5	مهارة 4	مهارة 3	مهارة 2	مهارة 1				
101	8	23	20	13	10	7	10	10	الرابع	تجريبية	ي. ل	01
99	8	19	24	11	10	8	10	9	الرابع	تجريبية	ر. ق	02
95	7	21	20	12	10	7	9	9	الرابع	تجريبية	ن. ت	03
95	8	23	17	11	9	8	9	10	الرابع	تجريبية	ص. ب	04
103	8	22	24	13	10	8	8	10	الرابع	تجريبية	و. ر	05
95	7	20	20	12	9	8	9	10	الرابع	تجريبية	س. ب	06
99	8	24	18	14	8	7	10	10	الرابع	تجريبية	ع. ن	07
99	7	19	23	14	9	8	10	9	الرابع	تجريبية	ش. ف	08
97	6	21	21	13	10	7	10	9	الرابع	تجريبية	ز. س	09
97	8	24	17	12	9	8	9	10	الرابع	تجريبية	ع. ح	10
97	7	21	21	14	9	6	9	10	الرابع	تجريبية	إ. ل	11
94	7	23	18	12	8	7	9	10	الرابع	تجريبية	ج. ن	12
96	7	24	19	12	8	8	8	10	الرابع	تجريبية	أ. ع	13
95	8	22	20	11	9	7	9	9	الرابع	تجريبية	ف. أ	14
95	7	23	19	11	8	7	10	10	الرابع	تجريبية	ك. غ	15
95	7	22	21	10	9	7	9	10	الثالث	تجريبية	ر. ب	16
95	8	21	22	12	8	7	8	9	الثالث	تجريبية	م. ت	17
99	8	23	24	11	9	8	7	9	الثالث	تجريبية	ر. م	18
102	8	24	20	13	10	7	10	10	الثالث	تجريبية	ن. ج	19
92	8	24	17	10	8	6	9	10	الثالث	تجريبية	س. لا	20
100	7	22	23	13	8	7	10	10	الثالث	تجريبية	إ. س	21
91	8	23	16	9	10	8	8	9	الثالث	تجريبية	ر. ق	22
95	8	21	18	14	8	8	8	10	الثالث	تجريبية	س. خ	23
95	8	21	20	14	8	8	7	9	الثالث	تجريبية	ع. غ	24
96	7	22	22	10	10	7	9	9	الثالث	تجريبية	إ. م	25
96	7	20	19	13	10	7	10	10	الثالث	تجريبية	م. ق	26
99	8	24	23	8	9	8	9	10	الثالث	تجريبية	ب. ج	27

28	ر. ش	تجريبية	الثالث	9	10	7	9	12	24	22	7	100
29	س. ث	تجريبية	الثالث	9	8	7	9	11	22	23	8	97
30	ك. أ	تجريبية	الثالث	10	8	7	10	14	23	20	8	100

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في قياسها البعدي الذي تمّ بعد تنفيذ البرنامج المقترح من طرف الباحثة، إذ يتبيّن أنّ هناك تحسن وتنمية واضحة في مهارات الإدراك البصري لدى هذه الفئة من الأطفال، مما يُنمي لديهم مهارات التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها، وبالتالي يتمكن من كتابتها بصفة سليمة كذلك.

كما يتّضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري تتراوح ما بين 91 - 103 بمتوسط قدره 96.97 وعليه يتبيّن أنّ كل الحالات قد تحسّلت على الدرجة 91 فما فوق على عكس نتائج التطبيق القبلي التي لم تتعدى ولا حالة منهم هذه النتيجة 91 درجة، حيث تمّ إيجاد ثلاث حالات فقط تحسّلت على درجة أقل من 95 وهي الحالة (12) أحرزت نتيجة 94 أما الحالة (20) فقد تحسّلت على 92 والحالة الأخيرة (22) فقد أحرزت نتيجة 91 ، إذن فقد تحسّنت نتائج الإدراك البصري لديهم اثر تدريب مهاراته من خلال علاج اضطراباتهم وتصحيح المشاكل التي كانوا يتعرضون لها في التمييز والخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا في التآزر البصري الحركي مما ساهم في تنمية كتابتهم وتحسين نوعية خطهم.

وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري فحدّدت كما يلي: المهارة الأولى 9.60 المهارة الثانية 8.97 الثالثة 7.33 الرابعة 9.03 الخامسة 11.97 أما السادسة 20.50 والمهارة السابعة 22.03 أما المهارة الثامنة 7.53 وهذا ما جعل كتابتهم سليمة منظمة ومقروءة.

1. 4 - عرض وتحليل نتائج البرنامج العلاجي من خلال القياسين القبلي والبعدي:

1. 4 . 1 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لمقياس الإدراك البصري:

أ- لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:

– الجدول رقم (43): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات القراءة –

بنود اختبار الإدراك البصري القياسين القبلي – البعدي										أسماء التلاميذ	
المجموع	المهارة 8	المهارة 7	المهارة 6	المهارة 5	المهارة 4	المهارة 3	المهارة 2	المهارة 1			
79	6	19	14	9	8	6	9	8	قبلي	ع. ح	01
96	8	21	18	12	10	8	10	9	بعدي		
86	7	15	21	10	9	8	7	9	قبلي	ز. ك	02
101	8	19	23	14	10	8	9	10	بعدي		
76	5	13	15	11	8	7	8	9	قبلي	و. ب	03
92	7	17	20	13	9	8	9	9	بعدي		
72	8	18	11	9	6	4	8	8	قبلي	ح. ص	04
92	8	20	17	12	8	7	10	10	بعدي		
87	7	16	20	12	9	6	7	10	قبلي	د. ف	05
96	8	18	22	14	10	6	8	10	بعدي		
75	6	14	16	8	7	7	8	9	قبلي	ل. إ	06
92	7	16	21	12	9	8	9	10	بعدي		
74	7	20	12	10	6	5	6	8	قبلي	م. ح	07
96	8	23	19	13	8	7	8	10	بعدي		
79	4	13	21	9	9	7	8	8	قبلي	ب. ع	08
97	7	18	23	12	10	8	10	9	بعدي		
84	6	17	17	11	9	6	9	9	قبلي	ق. ر	09
96	7	20	19	13	10	7	10	10	بعدي		
83	8	21	13	10	7	6	8	10	قبلي	م. ع	10
98	8	23	18	13	9	8	9	10	بعدي		
86	7	15	19	13	10	5	9	8	قبلي	م. أ	11
101	8	21	22	14	10	7	10	9	بعدي		
75	5	18	10	11	8	7	7	9	قبلي	د. ح	12
96	7	22	18	13	9	8	9	10	بعدي		
76	6	20	14	8	6	6	8	8	قبلي	أ. م	13
91	7	24	16	10	7	8	9	10	بعدي		
84	8	21	15	9	9	6	9	7	قبلي	ب. س	14
97	8	23	19	11	10	7	10	9	بعدي		
74	7	17	12	7	7	5	9	10	قبلي	د. ل	15

90	7	22	17	9	8	7	10	10	بعدي		
72	6	15	18	6	6	6	6	9	قبلي		16
95	7	22	21	10	9	7	9	10	بعدي	ر. م	
82	8	17	14	11	8	7	9	8	قبلي		17
94	8	21	16	13	9	8	10	9	بعدي	خ. م	
80	5	19	20	8	9	5	5	9	قبلي		18
95	6	23	22	12	10	6	7	9	بعدي	د. ر	
81	7	16	16	12	7	6	7	10	قبلي		19
98	8	19	20	14	10	7	10	10	بعدي	ب. م	
73	4	20	11	9	7	4	9	9	قبلي		20
91	6	24	16	12	8	6	9	10	بعدي	ر. ك	
76	6	18	12	11	6	7	8	08	قبلي		21
92	7	22	15	13	8	8	10	9	بعدي	ع. ه	
61	5	13	10	7	5	6	6	9	قبلي		22
83	8	17	17	9	7	8	8	9	بعدي	ع. ع	
71	6	15	13	10	6	6	8	7	قبلي		23
94	8	19	19	14	8	7	9	10	بعدي	ل. أ	
81	7	17	16	8	8	8	7	10	قبلي		24
95	8	21	21	10	9	8	8	10	بعدي	م. إ	
73	5	14	14	9	9	7	6	9	قبلي		25
94	7	20	18	13	10	8	9	9	بعدي	س. ي	
80	8	15	17	8	10	5	9	8	قبلي		26
91	8	18	19	10	10	7	10	9	بعدي	ر. ز	
82	7	20	19	6	7	7	8	8	قبلي		27
97	8	24	21	8	9	8	9	10	بعدي	خ. ف	
86	6	18	21	9	9	6	7	10	قبلي		28
102	7	22	23	13	10	7	10	10	بعدي	ج. ح	
86	7	15	16	7	6	4	8	9	قبلي		29
102	8	19	20	12	9	6	10	9	بعدي	ع. إ	
83	6	18	19	11	8	5	7	9	قبلي		30
98	8	21	22	12	10	7	8	10	بعدي	ص. ع	

من خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في قياسها القبلي والبعدي، يتبين أنّ مهارات الإدراك البصري كانت مختلفة نوعاً ما لدى هذه الفئة من الأطفال، وبعد تنفيذ البرنامج المقترح من طرف الباحثة تبين أنّ هناك تحسن وتنمية واضحة في هذه المهارات، مما يُنمّي لديهم مهارات التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها بعد البطء الذي كانوا يُعانون منه، وبالتالي التمكن من قراءتها بصفة سليمة كذلك.

كما يتّضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري كانت تتراوح ما بين 61 - 87 بمتوسط قدره 78.10 في التطبيق القبلي، أما في القياس البعدي فقد تراوحت ما بين 91 - 102 بمتوسط قدره 94.77 .

إذ لم نجد في القياس القبلي ولا حالة تحسنت على درجة 90 فكل الحالات لم تتعدى هذه النتيجة، وهذا يرجع إلى المشاكل التي يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا العلاقات المكانية، إلّا أنه في التطبيق البعدي كل الحالات تحسنت على درجة 91 فما فوق على عكس نتائج التطبيق القبلي التي لم تتعدى ولا حالة منهم هذه النتيجة 91 درجة، وهذا يعود إلى التدريب المتواصل لهذه المهارات مما ساهم في تحسين نتائجها وزوال اضطراباتها.

وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري في القياس القبلي فقد حُدّدت كما يلي: المهارة الأولى 8.73 المهارة الثانية 7.67 الثالثة 6.00 الرابعة 7.63 الخامسة 9.30 أما السادسة 15.53 والمهارة السابعة 16.90 أما المهارة الثامنة 6.33

أما بالنسبة للقياس البعدي فسُجّلت متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري على النحو الآتي: المهارة الأولى 9.60 المهارة الثانية 9.20 الثالثة 7.33 الرابعة 9.10 الخامسة 12 أما السادسة 19.40 والمهارة السابعة 20.63 أما المهارة الثامنة 7.50

فعموماً نتائج اختبار الإدراك البصري للسيد عبد الحميد سليمان السيد ارتفعت اثر تحسّن مهاراته المختلفة، وهذا ما سمح بتنمية مهارة القراءة لديهم وتأديتها بصفة عادية، وبالتالي التخفيف من حدة صعوباتها.

ب - لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة:

- الجدول رقم (44): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في بنود اختبار الإدراك البصري لدى ذوي صعوبات الكتابة -

بنود اختبار الإدراك البصري القياسين القبلي - البعدي										أسماء التلاميذ	
المجموع	المهارة 8	المهارة 7	المهارة 6	المهارة 5	المهارة 4	المهارة 3	المهارة 2	المهارة 1			
86	7	20	16	11	9	6	8	9	قبلي	ي. ل	01
101	8	23	20	13	10	7	10	10	بعدي		
88	8	14	22	10	8	8	9	9	قبلي	ر. ق	02
99	8	19	24	11	10	8	10	9	بعدي		
81	6	16	14	12	10	7	8	8	قبلي	ن. ت	03
95	7	21	20	12	10	7	9	9	بعدي		
78	7	21	10	9	7	7	7	10	قبلي	ص. ب	04
95	8	23	17	11	9	8	9	10	بعدي		
92	7	18	22	13	10	6	7	9	قبلي	و. ر	05
103	8	22	24	13	10	8	8	10	بعدي		
80	6	15	17	8	8	7	9	10	قبلي	س. ب	06
95	7	20	20	12	9	8	9	10	بعدي		
76	8	21	10	10	6	5	8	8	قبلي	ع. ن	07
99	8	24	18	14	8	7	10	10	بعدي		
87	5	14	21	12	9	8	10	8	قبلي	ش. ف	08
99	7	19	23	14	9	8	10	9	بعدي		
82	4	17	18	10	9	6	9	9	قبلي	ز. س	09
97	6	21	21	13	10	7	10	9	بعدي		
82	8	20	11	10	7	8	8	10	قبلي	ع. ح	10
97	8	24	17	12	9	8	9	10	بعدي		
89	6	16	20	14	9	5	9	10	قبلي	إ. ل	11
97	7	21	21	14	9	6	9	10	بعدي		
94	7	19	10	12	8	7	7	9	قبلي	ج. ن	12
79	7	23	18	12	8	7	9	10	بعدي		
78	5	21	14	8	6	7	7	10	قبلي	أ. ع	13
96	7	24	19	12	8	8	8	10	بعدي		
86	8	18	18	9	8	8	9	8	قبلي	ف. أ	14

95	8	22	20	11	9	7	9	9	بعدي		
79	8	20	12	7	7	6	9	10	قبلي	ك. غ	15
95	7	23	19	11	8	7	10	10	بعدي		
69	7	14	15	6	6	5	6	10	قبلي	ر. ب	16
95	7	22	21	10	9	7	9	10	بعدي		
87	8	17	19	12	8	7	8	8	قبلي	م. ت	17
95	8	21	22	12	8	7	8	9	بعدي		
84	5	20	20	8	9	8	5	9	قبلي	ر. م	18
99	8	23	24	11	9	8	7	9	بعدي		
89	8	19	17	13	10	6	7	9	قبلي	ن. ج	19
102	8	24	20	13	10	7	10	10	بعدي		
80	8	21	11	9	7	5	9	10	قبلي	س. لا	20
92	8	24	17	10	8	6	9	10	بعدي		
83	6	16	21	11	5	7	9	8	قبلي	إ. س	21
100	7	22	23	13	8	7	10	10	بعدي		
73	8	18	10	7	8	7	6	9	قبلي	ر. ق	22
91	8	23	16	9	10	8	8	9	بعدي		
76	6	15	13	12	6	6	8	10	قبلي	س. خ	23
95	8	21	18	14	8	8	8	10	بعدي		
78	8	13	16	14	6	8	6	7	قبلي	ع. غ	24
95	8	21	20	14	8	8	7	9	بعدي		
84	5	19	20	8	9	8	6	9	قبلي	إ. م	25
96	7	22	22	10	10	7	9	9	بعدي		
78	7	15	14	8	10	5	9	10	قبلي	م. ق	26
96	7	20	19	13	10	7	10	10	بعدي		
82	7	21	19	6	7	7	7	8	قبلي	ب. ج	27
99	8	24	23	8	9	8	9	10	بعدي		
88	6	18	22	9	9	6	10	8	قبلي	ر. ش	28
100	7	22	24	12	9	7	10	9	بعدي		
81	8	20	17	7	6	6	8	9	قبلي	س. ث	29
97	8	23	22	11	9	7	8	9	بعدي		
83	6	17	20	11	8	5	6	10	قبلي	ك. أ	30
100	8	20	23	14	10	7	8	10	بعدي		

يُتَّضح من نتائج الجدول أعلاه المتحصل عليها بعد تطبيق اختبار الإدراك البصري على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة في قياسها القبلي والبعدي، أنّ مهارات الإدراك البصري كانت مضطربة نوعاً ما لدى هذه الفئة من الأطفال، وبعد تنفيذ البرنامج المقترح من طرف الباحثة تبين أنّ هناك تحسن وتنمية واضحة في هذه المهارات، مما يُعزّي لديهم مهارات التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها بعد البطء الذي كانوا يُعانون منه، وبالتالي التمكن من كتابتها بصفة سليمة كذلك، حيث يتّضح من تحليل هذه النتائج أنّ الدرجات الكلية لاختبار الإدراك البصري كانت تتراوح ما بين 69 - 92 بمتوسط قدره 81.93 في التطبيق القبلي، أما في القياس البعدي فقد تراوحت ما بين 91 - 103 بمتوسط قدره 96.97 حيث وجدنا في القياس القبلي حالة واحدة فقط تحسّلت على درجة 92 أما باقي الحالات فكلها لم تتعدى الدرجة 90، وهذا يرجع إلى المشاكل التي يتعرضون لها في التمييز و الخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا العلاقات المكانية، إلّا أنّه في التطبيق البعدي كل الحالات تحسّلت على الدرجة 91 فما فوق على عكس نتائج التطبيق القبلي التي لم تتعدى ولا حالة منهم 90 درجة ما عدا حالة واحدة فقط، كذلك تمّ إيجاد ثلاث حالات فقط تحسّلت على درجة أقل من 95 في القياس البعدي وهي الحالة (12) أحرزت نتيجة 94 أما الحالة (20) فقد تحسّلت على 92 والحالة الأخيرة (22) فقد أحرزت نتيجة 91 ، والبقية كلها أعلى من الدرجة 95

إذن فقد تحسّنت نتائج الإدراك البصري لديهم أثر تدريب مهاراته من خلال علاج اضطراباتهم وتصحيح المشاكل التي كانوا يتعرضون لها في التمييز والخلط بين الأوضاع والاتجاهات، وكذا صعوبات التأزر البصري الحركي مما ساهم في تنمية كتابتهم وتحسين نوعية خطهم، وفيما يخص متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري في التطبيق القبلي فقد حدّدت كما يلي: المهارة الأولى 9.03 المهارة الثانية 7.80 الثالثة 6.57 الرابعة 7.83 الخامسة 9.87 أما السادسة 16.30 والمهارة السابعة 17.77 أما المهارة الثامنة 6.77

وبالنسبة للقياس البعدي فسُجّلت متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري على النحو الآتي: المهارة الأولى 9.60 المهارة الثانية 8.97 الثالثة 7.33 الرابعة 9.03 الخامسة 11.97 أما السادسة 20.50 والمهارة السابعة 22.03 أما المهارة الثامنة 7.53 وهذا ما جعل كتابتهم سليمة، فعموماً نتائج اختبار الإدراك البصري للسيد عبد الحميد سليمان السيد ارتفعت أثر تحسّن مهاراته المختلفة، وهذا ما سمح بتنمية مهارة الكتابة لديهم وتأديتها بصفة عادية، وبالتالي التخفيف من حدة صعوباتها.

1 . 4 . 2 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبار القراءة (نص العطفة) لذوي صعوبات القراءة:

- الجدول رقم (45): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في بعض بنود اختبار القراءة -

ع أ ك			ع ك ص			المؤشر		ع ك م			الزمن			بنود اختبار	
بعدي	ق 3 د	قبلي نص	بعدي	ق 3 د	قبلي نص	بعدي	قبلي نص	بعدي	ق 3 د	قبلي نص	بعدي ثا	قبلي ثا	قبلي د		
17	23	79	248	47	183	0.94	0.18	256	70	262	167	811	13	ع. ح	01
14	23	52	254	93	207	0.95	0.36	268	116	259	151	427	7	ز. ك	02
19	27	64	248	82	199	0.93	0.31	267	109	263	168	632	10	و. ب	03
21	33	51	247	90	210	0.92	0.34	268	123	261	146	379	6	ح. ص	04
20	35	68	249	61	188	0.93	0.24	269	96	256	178	738	12	د. ف	05
17	31	50	252	126	214	0.94	0.48	269	157	264	150	257	4	ل. إ	06
21	36	59	246	66	194	0.92	0.26	267	102	253	168	578	9	م. ح	07
14	29	72	253	54	188	0.95	0.21	267	83	260	165	624	10	ب. ع	08
16	26	47	252	75	216	0.94	0.28	268	101	263	163	486	8	ق. ر	09
15	24	66	251	53	192	0.94	0.20	266	77	258	171	689	11	م. ع	10
18	28	49	249	105	212	0.93	0.40	267	133	261	165	322	5	م. أ	11
13	31	61	252	80	190	0.95	0.32	265	111	251	158	547	9	د. ح	12
14	25	49	252	102	213	0.95	0.39	266	127	262	161	388	6	أ. م	13
13	22	43	254	127	222	0.95	0.48	267	149	265	157	274	4	ب. س	14
16	32	53	251	96	204	0.94	0.37	267	128	257	173	436	7	د. ل	15
16	29	67	248	55	193	0.94	0.21	264	84	260	177	734	12	ر. م	16
15	27	54	254	92	204	0.94	0.36	269	119	258	156	449	7	خ. م	17
18	30	61	249	71	200	0.93	0.27	267	101	261	173	645	10	د. ر	18
14	26	49	254	95	207	0.95	0.37	268	121	256	166	414	6	ب. م	19
19	31	65	245	67	194	0.93	0.26	264	98	259	178	704	11	ر. ك	20
18	30	51	250	101	211	0.93	0.38	268	131	262	167	316	5	ع. هـ	21
21	32	54	248	74	200	0.92	0.29	269	106	254	169	557	9	ع. ع	22
16	27	63	252	85	194	0.94	0.33	268	112	257	172	538	8	ل. أ	23
17	26	57	250	84	203	0.94	0.32	267	110	260	164	486	8	م. إ	24
20	31	65	247	48	192	0.93	0.19	267	79	257	171	675	11	س. ي	25
17	24	49	252	100	212	0.94	0.38	269	124	261	163	388	6	ر. ز	26
14	26	51	251	87	203	0.95	0.34	265	113	254	176	568	9	خ. ف	27
15	28	47	252	100	213	0.94	0.38	267	128	260	168	434	7	ج. ح	28
14	25	44	252	119	219	0.95	0.45	266	147	263	157	289	4	ع. إ	29

30	ص. ع	13	829	181	252	89	268	0,22	0,92	188	56	247	64	33	21
----	------	----	-----	-----	-----	----	-----	------	------	-----	----	-----	----	----	----

يُتضح من نتائج الجدول السابق المتحصل عليه بعد تطبيق اختبار القراءة على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في قياسها القبلي والبعدي، أنّ مستواهم في مهارة القراءة كان متدهور كما أنهم كانوا يُعانون من خلل واضطراب في تحليل وحدات الكلمات، هذا ما يؤدي بهم إلى استغراق زمن أطول في القراءة بمتوسط 8.67 دقيقة أي ما يُعادل 520.47 ثانية، وبعد تنفيذ البرنامج المقترح من طرف الباحثة تبين أنّ مستواهم في مهارة القراءة قد تحسّن، من خلال تأديتهم لنص الاختبار بصفة عادية تقريباً مع احترامهم للزمن المطلوب، وهذا يرجع لزوال مشكل تحليل الكلمات عند إدراكها، وبالتالي يتمكن من قراءتها قراءة سليمة في وقتها المطلوب، فيظهر أنّ متوسط الزمن في القياس البعدي قد بلغ 2.76 دقيقة أي ما يُعادل 165.97 ثانية.

كما يظهر أنّ هناك تحسن وتنمية واضحة في هذه المهارة حيث بلغ متوسط عدد الكلمات الكلية المقروءة في النص 258.97 أما عدد الكلمات الكلية المقروءة في ثلاث دقائق فقد بلغ 111.47، عند القياس القبلي وذلك لعدم تمكنهم من القراءة بإيقاع أسرع، مما أدى إلى قراءتهم كلمات أقل في الزمن المذكور، أما في التطبيق البعدي فسُجل متوسط عدد الكلمات الكلية المقروءة في النص 267.07 وهو نفسه متوسط عدد الكلمات الكلية المقروءة في ثلاث دقائق، وذلك لتمكنهم من قراءة كامل النص في الوقت المحدد، وهذا ما يُمثل الزمن العادي للقراءة (3 دقائق).

وفيما يخصّ متوسط مؤشر القراءة السليمة في التطبيق القبلي فقد بلغ 0.32 وهذا نتيجة كثرة الالتباسات والتشوهات الملحوظة في قراءتهم، مقارنة بالتطبيق البعدي الذي بلغ 0.94 وهذا يرجع لانخفاض عدد الأخطاء المرتكبة مع تصحيح مشاكل مضغ الكلمات وتجاوز السطور، أما الكلمات الصحيحة في النص فقد قُدّر متوسطها بـ 202.17 و في ثلاث دقائق كان متوسطها 83.03 إذ يرجع هذا إلى الأخطاء الواضحة من الناحية الشكلية والنطقية أثناء التطبيق القبلي، في حين أسفرت نتائج التطبيق البعدي للكلمات الصحيحة في النص والتي كانت نفسها في ثلاث دقائق وقد بلغ متوسطها 250.30 .

كما ظهرت أخطاء متفاوتة في النص بكامله قدرت بمتوسط 56.80 أما الأخطاء المرتكبة في ثلاث دقائق فقد بلغ متوسطها 28.33 وهذا يرجع إلى الخلط في قراءة بعض الحروف والكلمات، بالإضافة إلى ذلك صعوبة فهم النصوص التي يقرؤونها أو يسمعونها، مع تفاوت في مشاكل الربط بين كلمات الجملة التي ارتكبت في القياس القبلي، وبمقارنتها بالقياس البعدي نجد أنّ الأخطاء المرتكبة في النص بكامله نفسها التي ارتكبت في ثلاث دقائق والتي قُدرت بمتوسط 16.77 وذلك يعود إلى القراءة الكاملة للنص بأخطائه وكلماته الصحيحة في الزمن المستلزم لذلك.

- الجدول رقم (46): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية في باقي بنود اختبار القراءة (تابع) -

اختبار القراءة		كلمات د 1		أخطاء د 1		كلمات د 2		أخطاء د 2		كلمات د 3		أخطاء د 3	
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
01	ع. ح	23	105	9	6	24	97	10	7	23	63	4	4
02	ز. ك	44	117	10	5	38	102	5	6	34	49	8	3
03	و. ب	39	119	12	8	30	94	7	7	40	54	8	4
04	ح. ص	41	121	15	7	38	110	11	9	44	37	7	5
05	د. ف	38	103	9	6	27	98	14	9	31	68	12	5
06	ل. إ	62	113	12	5	58	130	10	7	37	26	9	5
07	م. ح	41	119	14	6	39	84	11	8	22	64	11	7
08	ب. ع	29	111	11	7	31	99	10	4	23	57	8	3
09	ق. ر	32	112	10	6	38	105	9	6	31	51	7	4
10	م. ع	29	99	9	5	32	102	9	6	16	65	6	4
11	م. أ	48	103	8	7	45	105	11	6	40	59	9	5
12	د. ح	39	107	11	5	37	95	10	5	35	63	10	3
13	أ. م	47	102	8	6	42	107	9	4	38	57	8	4
14	ب. س *	108	108	9	5	49	109	8	3	46	50	5	5
15	د. ل	46	101	11	6	39	106	10	6	43	60	11	4
16	ر. م	34	103	9	6	27	102	10	6	23	59	10	4
17	خ. م	49	108	10	6	48	110	9	6	22	51	8	3
18	د. ر	39	104	12	7	32	109	10	7	30	54	8	4
19	ب. م	41	111	9	5	43	110	11	6	37	47	7	3
20	ر. ك	38	102	9	6	37	104	12	8	23	58	10	5
21	ع. ه	52	113	11	6	48	109	10	7	31	46	9	5
22	ع. ع	41	107	10	7	39	101	11	8	26	61	11	6
23	ل. أ	39	114	8	6	41	101	10	6	32	53	9	4
24	م. إ	42	100	10	7	37	111	9	5	31	56	7	5
25	س. ي	23	109	13	7	31	113	10	7	25	45	8	6
26	ر. ز	39	104	7	6	45	108	9	5	40	57	8	6
27	خ. ف	37	108	8	5	39	104	9	6	37	53	9	3
28	ج. ح	43	101	10	6	42	107	10	5	43	59	8	4
29	ع. إ	51	108	9	5	49	108	8	5	47	50	8	4
30	ص. ع	36	102	11	7	29	106	10	8	24	60	12	6

يُتضح من نتائج هذا الجدول المتمم للجدول السابق المتحصل عليه بعد تطبيق اختبار القراءة على المجموعة التجريبية

من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة في قياسها القبلي والبعدي، وفيما يخص متوسطات قراءة كلمات الدقائق الأولى

الثلاث في التطبيق القبلي حُدّدت كما يلي: الدقيقة الأولى 40.53 أما الدقيقة الثانية 38.47 والدقيقة الثالثة 32.47 أما القياس البعدي فقد سُجّلت متوسطات قراءة هذه الكلمات كما يلي: متوسط الكلمات المقروءة في الدقيقة الأولى 107.80 والدقيقة الثانية 107.87 أما الدقيقة الثالثة 54.40

كما بيّن تحليل الجداول أعلاه أنّ متوسطات الأخطاء المرتكبة في الدقائق الثلاث أثناء القياس القبلي سُجّلت على النحو التالي: متوسط أخطاء الدقيقة الأولى 10.13 أما الدقيقة الثانية 9.73 والدقيقة الثالثة 8.50 وهذا يرجع إلى الإدراك الخاطئ للكلمات والجمل أثناء القراءة من تمييز بين الاتجاهات والأحجام وحتى الأشكال، مما يُحدث له تشوهاً في مفاهيمه القرائية، ومقارنةً بالتطبيق البعدي فقد بلغ متوسط أخطاء الدقيقة الأولى 6.07 والدقيقة الثانية 6.27 أما الدقيقة الثالثة 4.43 وهذا يرجع إلى تحسن وتنمية مهارات التمييز والتذكر البصري أثناء القراءة مما يجعل قراءتهم سليمة لا تشوبها أخطاء كثيرة.

فعموماً نتائج اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة قد تحسّنت اثر تدريب مهارات الإدراك البصري المختلفة، وهذا ما سمح بتنمية القراءة وتحسين مستواها وبالتالي التخفيف من حدة صعوباتها لدى هذه الفئة من التلاميذ.

1 . 4 . 3 - عرض وتحليل نتائج القياس القبلي والبعدي لاختبار الكتابة لدى ذوي صعوبات الكتابة:

- الجدول رقم (47): يُوضح نتائج المجموعة التجريبية (القياسين القبلي والبعدي) في اختبار الكتابة -

الرقم	المستوى التعليمي	أسماء التلاميذ	المجموعة	نتائج الكتابة			
				الدرجة		النسبة المئوية	
				القبليّة	البعديّة	القبليّة	البعديّة
01	الرابع	ي. ل	تجريبية	28	11	54%	22%
02	الرابع	ر. ق	تجريبية	35	19	70%	38%
03	الرابع	ن. ت	تجريبية	38	21	76%	42%
04	الرابع	ص. ب	تجريبية	25	6	50%	12%
05	الرابع	و. ر	تجريبية	27	13	54%	26%
06	الرابع	س. ب	تجريبية	43	22	86%	44%
07	الرابع	ع. ن	تجريبية	41	20	82%	40%
08	الرابع	ش. ف	تجريبية	37	16	74%	32%
09	الرابع	ز. س	تجريبية	33	14	66%	28%
10	الرابع	ع. ح	تجريبية	42	23	84%	46%

11	الرابع	إ. ل	تجريبية	39	18	78%	36%
12	الرابع	ج. ن	تجريبية	28	5	56%	10%
13	الرابع	أ. ع	تجريبية	37	17	74%	34%
14	الرابع	ف. أ	تجريبية	41	19	82%	38%
15	الرابع	ك. غ	تجريبية	26	7	52%	14%
16	الثالث	ر. ب	تجريبية	29	6	58%	12%
17	الثالث	م. ت	تجريبية	33	12	66%	24%
18	الثالث	ر. م	تجريبية	35	16	70%	32%
19	الثالث	ن. ج	تجريبية	38	15	76%	30%
20	الثالث	س. لا	تجريبية	31	13	72%	26%
21	الثالث	إ. س	تجريبية	42	21	84%	42%
22	الثالث	ر. ق	تجريبية	26	9	52%	18%
23	الثالث	س. خ	تجريبية	29	11	58%	22%
24	الثالث	ع. غ	تجريبية	37	14	74%	28%
25	الثالث	إ. م	تجريبية	43	03	86%	06%
26	الثالث	م. ق	تجريبية	46	21	92%	42%
27	الثالث	ب. ج	تجريبية	41	19	82%	39%
28	الثالث	ر. ش	تجريبية	34	12	68%	24%
29	الثالث	س. ث	تجريبية	27	6	54%	12%
30	الثالث	ك. أ	تجريبية	29	8	58%	16%

من خلال عرض نتائج اختبار الكتابة لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في قياسها القبلي والبعدي، يتبين أنّ مستوى الكتابة لديهم كان متدني، فآثر صعوبة إدراك المسافات بين الحروف وأجزاءها اختلت كتابتهم، وبالتالي كانت تتسم بعدم الوضوح والتنظيم، بالإضافة إلى سوء إدراك الاتجاه والخلط بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى، وبعد تنفيذ البرنامج المصمم من طرف الباحثة في الدراسة الحالية تبين أنّ مستواهم في مهارة الكتابة قد تحسّن، خلال تأديتهم لنص الاختبار بصفة عادية تقريباً، وهذا يرجع لزوال صعوبة إدراك المسافات بين الحروف وأجزاءها، وبالتالي اتّسمت كتابتهم بالوضوح والتنظيم، بالإضافة إلى الإدراك الجيد للاتجاه والتمييز بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى، ساهم في جعل كتابتهم سليمة مع تأديتها في الزمن المطلوب.

إذ يظهر أنّ هناك تحسّن وتنمية واضحة في هذه المهارة حيث تراوحت درجات الكتابة ما بين 25 و 46 درجة بمتوسط قدره 34.67 في القياس القبلي، وبمقارنتها بالقياس البعدي فقد تراوحت درجات الكتابة ما بين 03 و 23 درجة بمتوسط قدره 13.90 حيث أنّ الدرجة النهائية لاختبار الكتابة هي 50 درجة وهذا ما يُوازي كتابة سيئة جداً وغير مقروءة، وعموماً لا يوجد أي تلميذ تحصل على هذه النتيجة حسب سلم تنقيط الاختبار، أما متوسط درجات الاختبار

هي 25 وعليه من يتحصل على الدرجة 25 فما فوق فهو يُعاني من صعوبة في تعلم الكتابة، أما من يتحصل على أقل من 25 درجة فكتابته عادية لا يشوبها أي اضطراب، وبالتالي كافة حالات المجموعة تعدوا هذا المتوسط في القياس القبلي أي أنهم يُعانون من صعوبات تعلم الكتابة ولم يتجاوزوه في التطبيق البعدي مما يؤكد تنمية مهارات الكتابة لديهم، فبعدما كانت كتابتهم رديئة غير منتظمة وغير مفهومة، أصبحت عادية سليمة ومقروءة، وهذا بعد تنفيذ جلسات البرنامج المقترح عليهم.

2 - عرض ومناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

2.1. عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

2.1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد." و ذلك عن طريق ومعالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (48): يُوضح الفروق في نتائج درجات الإدراك البصري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة

العينة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة					التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة				
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		النتيجة الإحصائية	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		النتيجة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الإدراك البصري	76.97	5.29	94.77	3.82	14.94	81.40	6.15	96.97	2.83	12.59
المهارة 1	8.63	0.96	9.60	0.50	4.88	8.97	0.89	9.60	0.50	3.40

3.81	0.93	8.97	1.28	7.87	5.45	0.85	9.20	1.41	7.57	المهارة 2
2.85	0.61	7.33	0.98	6.73	5.80	0.71	7.33	0.99	6.63	المهارة 3
3.80	0.81	9.03	1.36	7.93	5.56	0.96	9.10	1.33	7.43	المهارة 4
4.23	1.59	11.97	2.42	9.73	6.32	1.66	12	1.60	9.33	المهارة 5
4.87	2.39	20.50	4.07	16.30	5.90	2.33	19.40	3.16	15.17	المهارة 6
10.46	1.52	22.03	1.87	17.43	6.64	2.25	20.63	2.41	16.63	المهارة 7
4.16	0.57	7.53	1.33	6.43	5.37	0.63	7.50	1.21	6.17	المهارة 8

1- يتبين لنا من خلال مناقشة الجدول رقم (48) أنّ متوسط درجات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بلغ 76.97 عند المجموعة الضابطة مقارنةً بمتوسط 94.77 عند هؤلاء التلاميذ من المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي عليها ، حيث بلغت قيمة ت **14.94** مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01**

كما ظهر أن متوسطات المهارات المختلفة للإدراك البصري عند المجموعة الضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قُدرت بـ: متوسط المهارة الأولى 8.63 أما المهارة الثانية 7.57 والمهارة الثالثة 6.63 أما الرابعة فُدر متوسطها بـ 7.43 والخامسة 9.33 أما السادسة 15.17 والمهارة السابعة 16.63 أما المهارة الثامنة 6.17 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد بلغت متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري، بالنسبة للمهارة الأولى 9.60 الثانية 9.20 أما الثالثة 7.33 أما المهارة الرابعة 9.10 والخامسة 12.00 ومتوسط المهارة السادسة 19.40 أما السابعة 20.63 والثامنة 7.50 حيث بلغت قيمة ت لكل مهارة، بالنسبة للمهارة الأولى بلغت **4.88** أما الثانية **5.45** أما المهارة الثالثة **5.80** وقيمة ت للمهارة الرابعة **5.56** والمهارة الخامسة **6.32** أما قيمة ت للمهارة السادسة **5.90** والسابعة **6.64** أما الثامنة فُقدت بـ **5.37** فكل هذه القيم أكبر من قيمة ت الجدولة 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى **0.01** وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث.

من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند المستوى **0.01** وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

2 - كما يتضح من خلال مناقشة الجدول المدون أعلاه أنّ متوسط الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة قد بلغ 81.40 عند المجموعة الضابطة مقارنةً بمتوسط 96.97 عند المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي عليها ، حيث بلغت قيمة ت **12.59** مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة

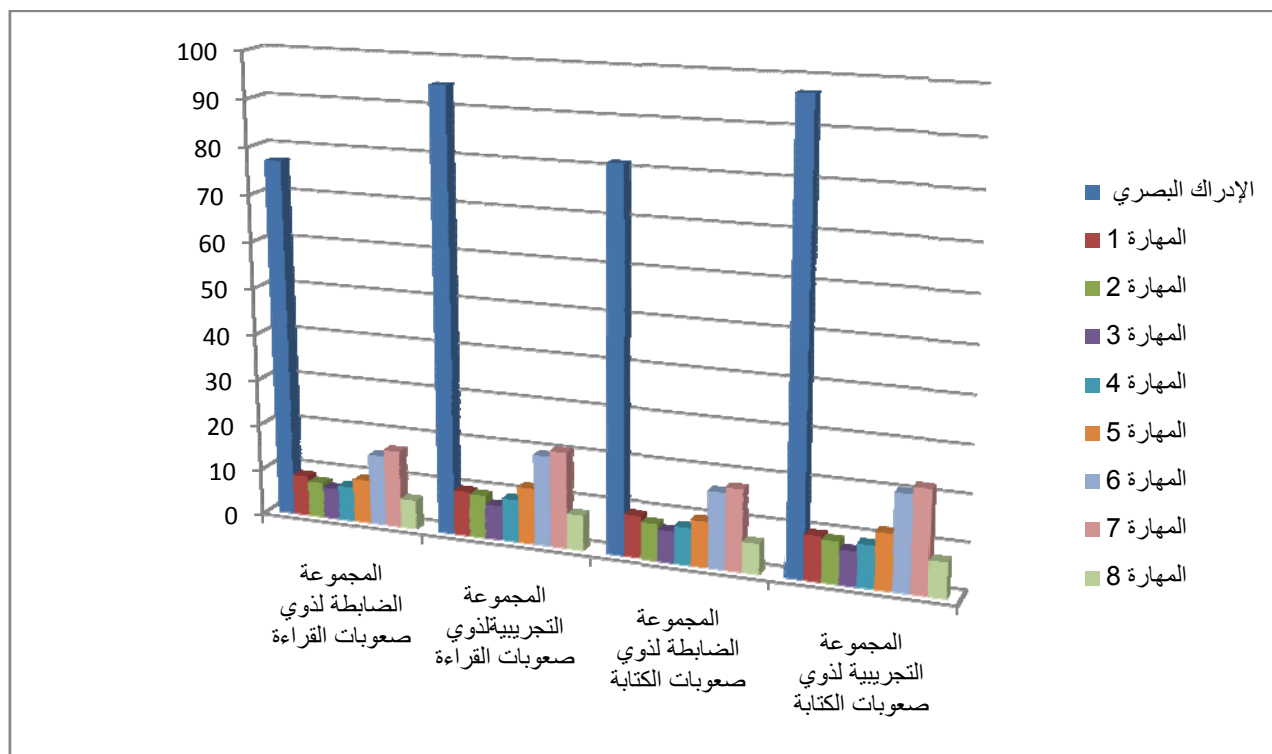
0.01، كما ظهر أن متوسطات المهارات المختلفة للإدراك البصري عند المجموعة الضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة قُدرت بـ: متوسط المهارة الأولى 8.97 أما المهارة الثانية 7.87 فقد بلغ والمهارة الثالثة 6.73 أما الرابعة قُدرت متوسطها بـ 7.93 والخامسة 9.73 أما السادسة 16.30 والمهارة السابعة 17.43 أما المهارة الثامنة 6.43 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد بلغت متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري، بالنسبة للمهارة الأولى 9.60 الثانية 8.97 أما الثالثة 7.33 أما المهارة الرابعة 9.03 والخامسة 11.97 ومتوسط المهارة السادسة 20.50 أما السابعة 22.03 والثامنة 7.53 وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى **0.01**

حيث بلغت قيمة ت لكل مهارة، بالنسبة للمهارة الأولى بلغت **3.40** أما الثانية **3.81** أما المهارة الثالثة **2.85** وقيمة ت للمهارة الرابعة **3.80** والمهارة الخامسة **4.23** أما قيمة ت للمهارة السادسة **4.87** والسابعة **10.46** أما الثامنة فقُدرت بـ **4.16** وكلها قيم أكبر من قيمة ت الجدولة المقدرة بـ 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى **0.01** وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث.

من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند المستوى **0.01** وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

- الشكل رقم (15) : رسم بياني يوضح الفروق في نتائج مهارات الإدراك البصري بين مجموعتي البحث

لدى التلاميذ ذوي الصعوبات -



يتبين من خلال الرسم البياني الموضح أعلاه الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، إذ يتضح أنّ متوسطات درجات المجموعتين التجريبية في الإدراك البصري أعلى من درجات المجموعتين الضابطة، وعليه يُمكن القول أنّ مهارات الإدراك البصري قد تحسنت لدى المجموعة التجريبية، وهذا اثر ارتفاع نتائجها واستدلالاً بمتوسط المجموعة الضابطة الذي جاء 76.97 أقل من متوسط المجموعة التجريبية 94.77 لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما نجد متوسط المجموعة الضابطة الذي جاء 81.40 أقل من متوسط المجموعة التجريبية 96.97 لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، هذه النتيجة التي تقرر ارتفاع درجات الإدراك البصري ومهاراته والتي تقرر كذلك بتحقيق الفرضية.

2. 1. 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد." و ذلك عن طريق معالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار " ت " لمجموعتين مرتبطتين، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

- **الجدول رقم (49):** يُوضح الفروق في نتائج درجات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة -

العينة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة					التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة				
	القياس القبلي		القياس البعدي		النتيجة الإحصائية	القياس القبلي		القياس البعدي		النتيجة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
الإدراك البصري	78.10	5.91	94.77	3.82	25.06	81.93	5.17	96.97	2.83	20.74
المهارة 1	8.73	0.87	9.60	0.50	5.79	9.03	0.89	9.60	0.50	4.26
المهارة 2	7.67	1.12	9.20	0.85	10.82	7.80	1.32	8.97	0.93	6.48
المهارة 3	6.00	1.08	7.33	0.71	10.27	6.57	1.07	7.33	0.61	4.89
المهارة 4	7.63	1.38	9.10	0.96	10.35	7.83	1.44	9.03	0.81	6.38
المهارة 5	9.30	1.80	12	1.66	14.47	9.87	2.31	11.97	1.59	7.58

المهارة 6	15.53	3.42	19.40	2.33	11.92	16.30	4.07	20.50	2.39	11.56
المهارة 7	16.90	2.44	20.63	2.25	16.26	17.77	2.50	22.03	1.52	16.26
المهارة 8	6.33	1.16	7.50	0.63	7.66	6.77	1.19	7.53	0.57	4.49

1- يتبين لنا من خلال مناقشة الجدول رقم (49) أنّ متوسط نتائج الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من المجموعة التجريبية بلغ 78.10 في قياسها القبلي مقارنةً بمتوسط 94.77 عند هؤلاء التلاميذ من المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي عليها ، حيث بلغت قيمة ت 25.06 مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 ، كما ظهر أن متوسطات المهارات المختلفة للإدراك البصري عند المجموعة التجريبية في قياسها القبلي من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة قُدرت بـ: متوسط المهارة الأولى 8.73 أما المهارة الثانية 7.67 والمهارة الثالثة 6.00 أما الرابعة قُدر متوسطها بـ 7.63 والخامسة 9.30 أما السادسة 15.53 وبلغ متوسط المهارة السابعة 16.90 أما المهارة الثامنة 6.33 وبمقارنتها بالقياس البعدي فقد بلغت متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري، بالنسبة للمهارة الأولى 9.60 الثانية 9.20 أما الثالثة 7.33 أما المهارة الرابعة 9.10 والخامسة 12.00 ومتوسط المهارة السادسة 19.40 أما السابعة 20.63 والثامنة 7.50

حيث بلغت قيمة ت لكل مهارة من مهارات الإدراك البصري، بلغت في المهارة الأولى 5.79 أما الثانية 10.82 أما المهارة الثالثة 10.27 وقيمة ت للمهارة الرابعة 10.35 والمهارة الخامسة 14.47 أما قيمة ت للمهارة السادسة 11.92 والسابعة 16.26 أما الثامنة فُقدت بـ 7.66 فكل قيم ت المحسوبة أكبر من قيمة ت المجدولة 2.39 وهذا ما يسمح لنا برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث.

من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد من أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند المستوى 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

2 - كما يتضح من خلال مناقشة الجدول المدون أعلاه أنّ متوسط الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة من المجموعة التجريبية قد بلغ 81.93 في قياسها القبلي مقارنةً بمتوسط 96.97 عند هؤلاء التلاميذ من المجموعة التجريبية كذلك وهذا بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي عليها ، حيث بلغت قيمة ت 20.74 مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

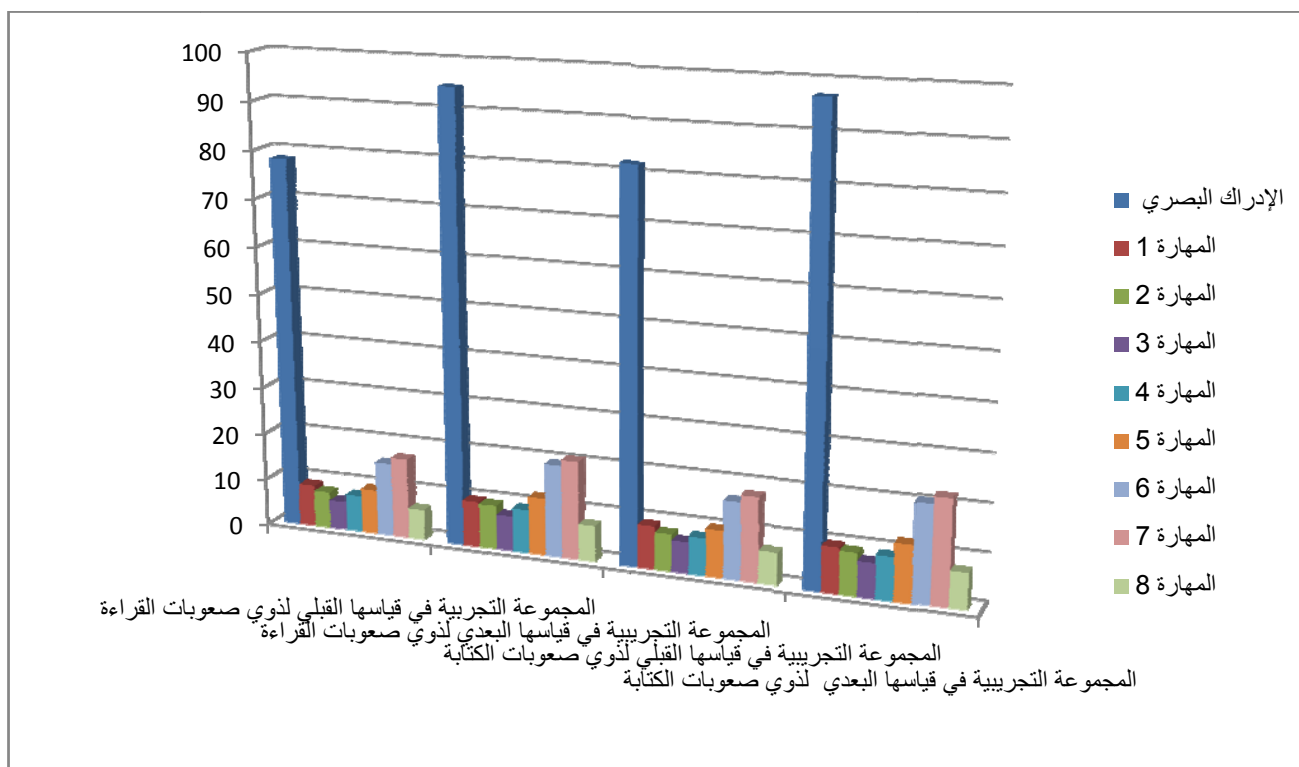
كما ظهرت متوسطات المهارات المختلفة للإدراك البصري عند المجموعة التجريبية في قياسها القبلي من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة على النحو الآتي: بلغ متوسط المهارة الأولى 9.03 أما المهارة الثانية 7.80 والمهارة الثالثة 6.57 أما الرابعة قُدر متوسطها بـ 7.83 والخامسة 9.87 أما السادسة 16.30 والمهارة السابعة 17.77 أما المهارة الثامنة

6.77 وبمقارنتها بالقياس البعدي فقد كانت متوسطات المهارات الفرعية للإدراك البصري عند نفس المجموعة (التجريبية) كالتالي: فبالنسبة للمهارة الأولى 9.60 الثانية 8.97 أما الثالثة 7.33 أما المهارة الرابعة 9.03 والخامسة 11.97 ومتوسط المهارة السادسة 20.50 أما السابعة 22.03 والثامنة 7.53 وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 حيث بلغت قيمة ت لكل مهارة من مهارات الإدراك البصري: فبالنسبة للمهارة الأولى بلغت 4.26 أما الثانية 6.48 أما المهارة الثالثة 4.89 وقيمة ت للمهارة الرابعة 6.38 والمهارة الخامسة 7.58 أما قيمة ت للمهارة السادسة 11.56 والسابعة 16.26 أما المهارة الثامنة ففُقدت بـ 4.49 وكل هذه القيم المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولة 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث.

من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند المستوى 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

- الشكل رقم (16) :رسم بياني يوضح الفروق في مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي لدى

مجموعة البحث التجريبية من التلاميذ ذوي الصعوبات -



يتضح من خلال الرسم البياني المدرج أعلاه الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، إذ يتضح أنّ الفروق واضحة بين متوسطات القياسين والتي جاءت في صالح القياس البعدي، فمتوسطات درجات الإدراك البصري في التطبيق البعدي أعلى من متوسطات درجاته في التطبيق القبلي لدى المجموعتين

التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة، وعليه يُمكن القول أنّ مهارات الإدراك البصري قد تحسنت لدى المجموعة التجريبية، وهذا اثر ارتفاع نتائجها.

واستدلّالا بمتوسط القياس القبلي الذي جاء 78.10 أقل من متوسط القياس البعدي 94.77 لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، كما نجد متوسط القياس القبلي الذي جاء 81.93 أقل من متوسط القياس البعدي 96.97 لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة.

إذ نلاحظ فرقا واضحا بين القياسين القبلي و البعدي هذه النتيجة التي تقرر ارتفاع درجات الإدراك البصري ومهاراته والتي تقرر كذلك بتحقيق الفرضية، فملاحظ الاضطراب في الإدراك البصري قد تراجعت بوضوح حيث أصبح التلاميذ أكثر قدرة على التعرّف على الرموز المكتوبة وبالتالي التمكن من قراءتها وحتى كتابتها بشكل يسير.

إذن نستنتج أن البرنامج العلاجي المصمم نجح في علاج مشاكل الإدراك البصري عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدارس مدينة براقبي.

2. 1. 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة."

ومن خلال معالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

— **الجدول رقم (50):** يُوضح الفروق في نتائج القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لدى ذوي صعوبات القراءة —

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة						العينة
النتيجة الإحصائية		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.000	40.064	0.0096	0.937	0.0827	0.3278	مؤشر القراءة السليمة
0.000	13.38	8.704	165.97	148.610	529.63	الزمن بالثواني
0.000	12.273	1.437	267.07	3.301	259.00	الكلمات الكلية المقروءة في النص
0.000	45.232	1.437	267.07	18.799	111.37	الكلمات الكلية المقروءة في 3 دقائق
0.000	19.501	2.575	250.30	12.756	203.97	الكلمات الصحيحة في النص

0.000	40.290	2.575	250.30	22.356	84.77	الكلمات الصحيحة في 3 دقائق
0.000	18.656	2.582	16.77	10.934	55.03	الأخطاء الكلية في النص
0.000	12.688	2.582	16.77	3.369	26.60	الأخطاء الكلية في 3 دقائق
0.000	41.595	6.105	107.80	6.941	37.60	كلمات د 1
0.000	7.557	0.828	6.07	1.363	8.27	أخطاء د 1
0.000	36.155	7.763	107.87	6.594	37.63	كلمات د 2
0.000	7.673	1.437	6.27	1.714	9.40	أخطاء د 2
0.000	9.275	8.633	54.40	6.469	36.13	كلمات د 3
0.000	15.116	1.073	4.43	1.196	8.87	أخطاء د 3

- من خلال مناقشة نتائج اختبار القراءة المطبق على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المدونة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ متوسط مؤشر القراءة السليمة قد بلغ 0.328 عند المجموعة الضابطة مقارنةً بمتوسط 0.937 عند المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية ، حيث بلغت قيمة ت **40.06** مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01**

كما ظهر أن متوسط الزمن القرائي قد بلغ 529.63 عند المجموعة الضابطة مقارنةً بمتوسط 165.97 عند المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة ت **13.38** مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01** وفيما يخص متوسطات عدد الكلمات المقروءة عند المجموعة الضابطة فقد بلغت في النص بكامله 259.00 أما في ثلاث دقائق 111.37 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط عدد كلمات النص الكلية المقروءة في ثلاث دقائق 267.07 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للنص كاملاً **12.27** أما في ثلاث دقائق **45.23** هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **0.01**

أما متوسطات عدد الكلمات الصحيحة عند المجموعة الضابطة فقد بلغ في النص بكامله 203.97 أما في ثلاث دقائق 84.77 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط عدد الكلمات الصحيحة الكلية في ثلاث دقائق 250.30 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للنص كاملاً **19.50** أما في ثلاث دقائق **40.29** هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **0.01**

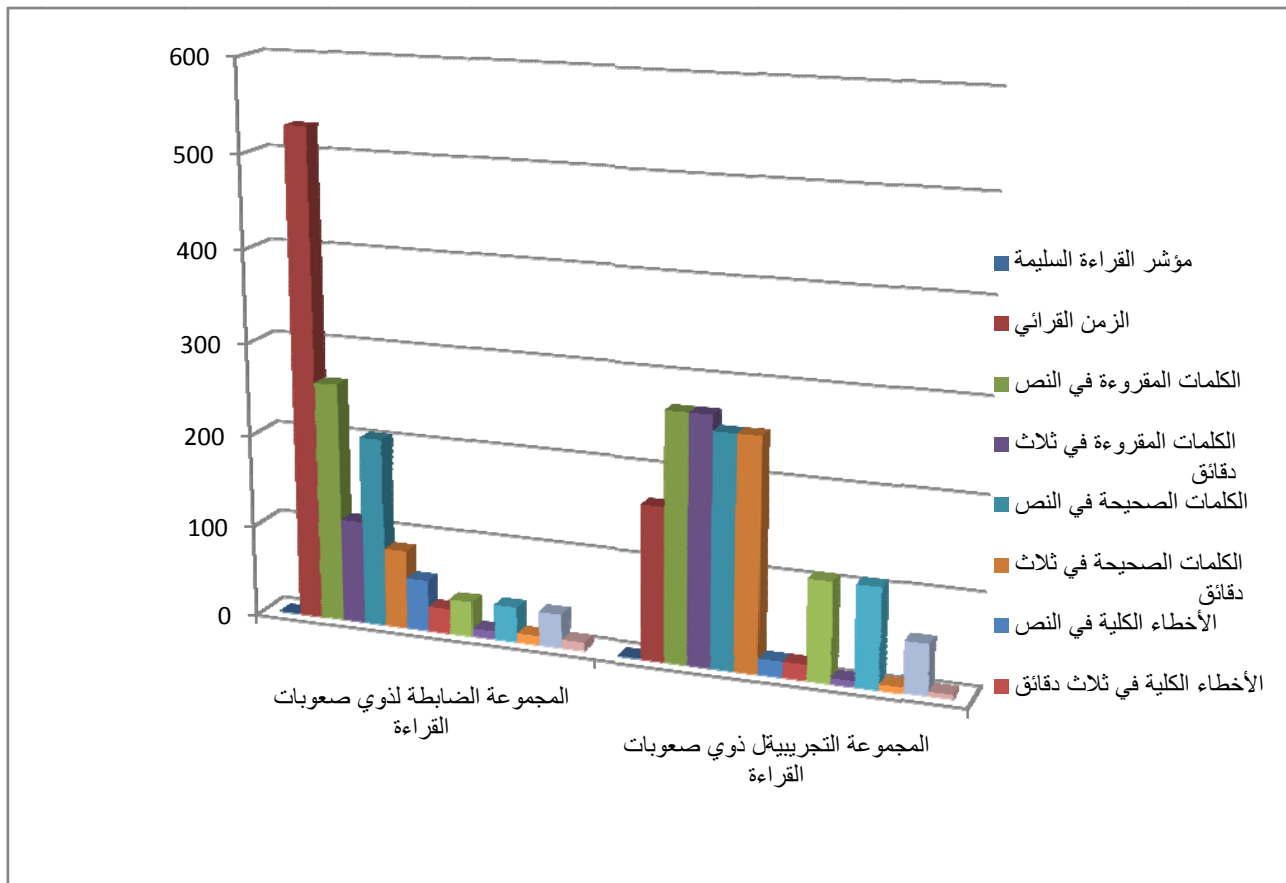
وفيما يخص متوسطات عدد الأخطاء الكلية عند المجموعة الضابطة فقد بلغت في النص بكامله 55.03 أما في ثلاث دقائق 26.60 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط عدد الأخطاء الكلية للنص في ثلاث دقائق 16.77 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للنص كاملاً **18.66** أما في ثلاث دقائق **12.69** هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **0.01**

كما تبين أنّ متوسطات عدد الكلمات المقروءة في الدقائق الثلاث عند المجموعة الضابطة بلغ في الدقيقة الأولى 37.60 أما في الدقيقة الثانية فقد بلغ 37.63 وفي الثالثة قُدِّر بـ 36.13 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد تمّ قراءتها للكلمات في الدقائق الثلاث بمتوسط قدره بالنسبة للدقيقة الأولى 107.80 أما الثانية 107.87 والثالثة 54.40 حيث بلغت قيمة ت للدقيقة الأولى 41.59 أما في الدقيقة الثانية 36.15 وفي الدقيقة الثالثة 9.27 هذا ما يُؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

وظهرت كذلك متوسطات عدد الأخطاء المرتكبة في الدقائق الثلاث عند المجموعة الضابطة، إذ بلغت في الدقيقة الأولى 8.27 أما في الدقيقة الثانية فقد بلغ 9.40 وفي الثالثة قُدِّر متوسطها بـ 8.87 وبمقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد تمّ ارتكابها للأخطاء في الدقائق الثلاث بمتوسط قدره بالنسبة للدقيقة الأولى 6.07 أما الثانية 6.27 والثالثة 4.43 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للدقيقة الأولى 7.56 أما في الدقيقة الثانية 7.67 وفي الدقيقة الثالثة 15.12 هذا ما يُؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

فكلّ هذه القيم أكبر من قيمة ت الجدولة 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يُؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث. من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارة القراءة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند المستوى 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

- الشكل رقم (17) : رسم بياني يوضح الفروق في القراءة بين مجموعتي البحث لدى ذوي صعوبات القراءة-



يتبين من خلال الرسم البياني الموضح أعلاه الاختلاف بين المجموعة التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، إذ يتضح أن:

- متوسط الزمن القرائي لدى المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة، وهذا راجع إلى تحسن بند زمن القراءة لدى المجموعة التجريبية فآثر انخفاض نتائجها واستدلالاً بمتوسط المجموعة الضابطة الذي جاء 529.63 أعلى من متوسط المجموعة التجريبية 165.97 هذه الأخيرة التي أصبح أفرادها يتقنون القراءة في وقتها اللازم.

- أما متوسط عدد الكلمات المقروءة وكذا الصحيحة في ثلاث دقائق فيظهر أعلى لدى المجموعة التجريبية، فآثر ارتفاع عدد الكلمات المقروءة والصحيحة، يؤدي إلى تحسن هذين البندين وارتفاع نتائجهما مما يثبت تنمية مهارة القراءة لدى المجموعة التجريبية وزوال صعوباتها وبالتالي تحسن مؤشر القراءة السليمة فقد جاء متوسط المجموعة الضابطة 0.3278 أقل من متوسط المجموعة التجريبية 0.937

- وفيما يخص متوسط الأخطاء الكلية للنص أو في ثلاث دقائق لدى المجموعة التجريبية أقل من المجموعة الضابطة، وهذا أثر انخفاض عدد الأخطاء المرتكبة نتيجة تدارك الصعوبات والمشاكل التي كانوا يقعون فيها، فهذه النتيجة تقرر بتحسين قراءة التلاميذ في المجموعة التجريبية وبالتالي تُثبت صحة الفرضية.

2. 1. 4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الرابعة التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة."

ومن خلال معالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار " ت " لمجموعتين مرتبطتين، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

- **الجدول رقم (51):** يُوضح الفروق في نتائج القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة -

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة						العينة
النتيجة الإحصائية		القياس البعدي		القياس القبلي		
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.000	41.966	0.0096	0.937	0.0839	0.3197	مؤشر القراءة السليمة

0.000	12.400	8.704	165.97	162.659	520.47	الزمن بالثواني
0.000	11.407	1.437	267.07	3.653	258.97	الكلمات الكلية المقروءة في النص
0.000	40.070	1.437	267.07	21.685	111.47	الكلمات الكلية المقروءة في 3 دقائق
0.000	27.366	2.575	250.30	10.600	202.17	الكلمات الصحيحة في النص
0.000	43.523	2.575	250.30	22.357	83.03	الكلمات الصحيحة في 3 دقائق
0.000	25.496	2.582	16.77	8.992	56.80	الأخطاء الكلية في النص
0.000	23.807	2.582	16.77	3.680	28.33	الأخطاء الكلية في 3 دقائق
0.000	37.377	6.105	107.80	8.625	40.53	كلمات د 1
0.000	12.945	0.828	6.07	1.852	10.13	أخطاء د 1
0.000	49.791	7.763	107.87	7.789	38.47	كلمات د 2
0.000	12.835	1.437	6.27	1.574	9.73	أخطاء د 2
0.000	8.554	8.633	54.40	8.415	32.47	كلمات د 3
0.000	12.125	1.073	4.43	1.871	8.50	أخطاء د 3

- من خلال مناقشة نتائج اختبار القراءة المطبق على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة المدوّنة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ متوسط مؤشر القراءة السليمة قد بلغ 0.3197 في التطبيق القبلي مقارنةً بمتوسط 0.937 في القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية ، حيث بلغت قيمة ت 41.966 مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

كما ظهر أن متوسط الزمن القرائي قد بلغ 520.47 القياس القبلي مقارنةً بمتوسط القياس البعدي البالغ 165.97 حيث بلغت قيمة ت 12.40 مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وفيما يخص متوسطات عدد الكلمات المقروءة عند المجموعة التجريبية أثناء التطبيق القبلي فقد بلغت في النص بكامله 258.97 أما في ثلاث دقائق 111.47 وبمقارنتها بالتطبيق البعدي فقد بلغ متوسط عدد الكلمات المقروءة الكلية في ثلاث دقائق 267.07 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للنص كاملاً 11.407 أما في ثلاث دقائق 40.07 هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

أمّا متوسطات عدد الكلمات الصحيحة عند قياسها القبلي فقد بلغ في النص بكامله 202.17 أما في ثلاث دقائق فقد بلغ 83.03 وبمقارنتها بقياسها البعدي فقد بلغ متوسط عدد الكلمات الصحيحة الكلية في ثلاث دقائق 250.30

حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للنص كاملاً 27.366 أما في ثلاث دقائق 45.52 هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

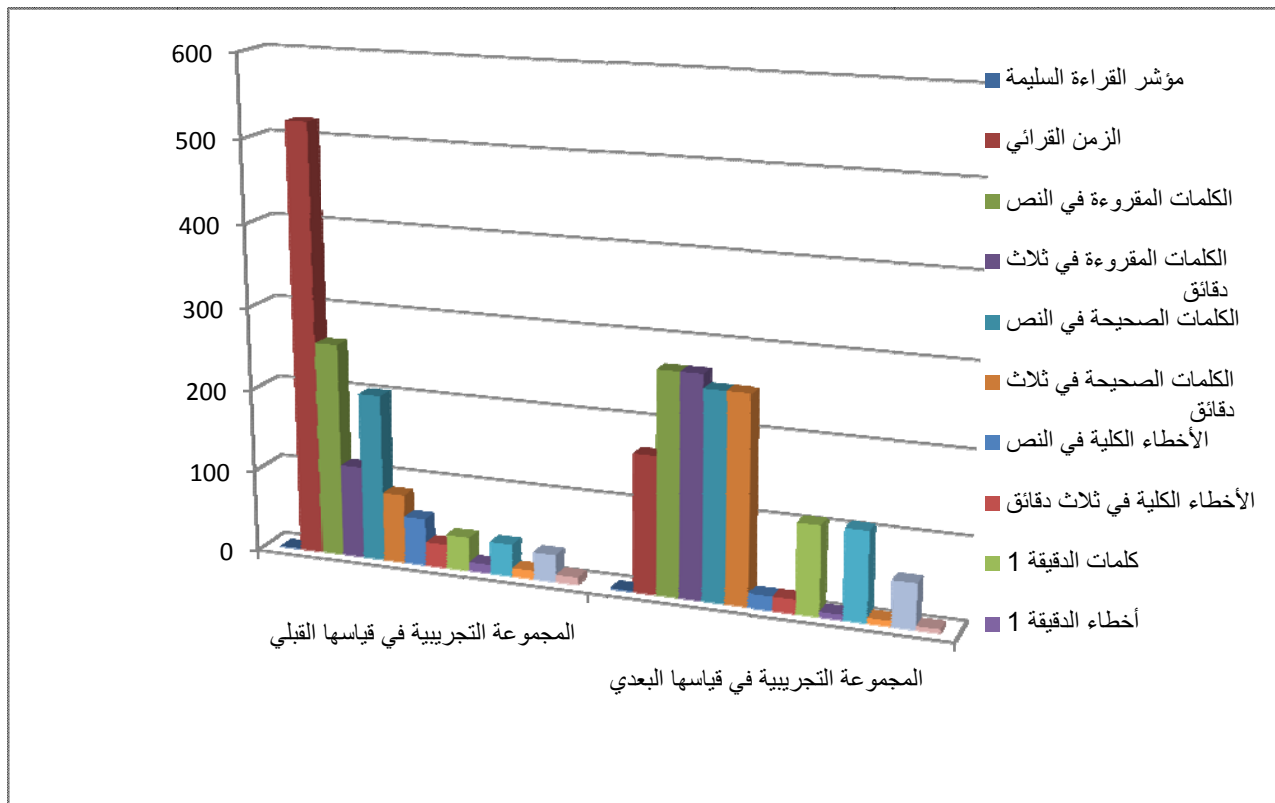
وفيما يخص متوسطات عدد الأخطاء الكلية عند المجموعة الضابطة فقد بلغت في النص بكامله 56.80 أما في ثلاث دقائق 28.033 ومقارنتها بالمجموعة التجريبية فقد بلغ متوسط عدد الأخطاء الكلية في ثلاث دقائق 16.77 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للنص كاملاً 25.496 أما في ثلاث دقائق 23.807 هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

كما تبين أنّ متوسطات عدد الكلمات المقروءة في الدقائق الثلاث أثناء القياس القبلي بلغ في الدقيقة الأولى 40.53 أما في الدقيقة الثانية فقد بلغ 38.47 وفي الثالثة قُدِّر بـ 32.47 ومقارنتها بالقياس البعدي فقد تمّ قراءتها للكلمات في الدقائق الثلاث بمتوسط قدره بالنسبة للدقيقة الأولى 107.80 أما الثانية 107.87 والثالثة 54.40 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للدقيقة الأولى 37.38 أما في الدقيقة الثانية 49.79 وفي الدقيقة الثالثة 8.55 هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند 0.01

وظهرت كذلك متوسطات عدد الأخطاء المرتكبة في الدقائق الثلاث أثناء القياس القبلي قد بلغت في الدقيقة الأولى 10.13 أما في الدقيقة الثانية فقد بلغ 9.73 وفي الثالثة قُدِّر بـ 8.50 ومقارنتها بالتطبيق البعدي فقد تمّ ارتكاب الأخطاء في الدقائق الثلاث بمتوسط قدره بالنسبة للدقيقة الأولى 6.07 أما الثانية 6.27 والثالثة 4.43 حيث بلغت قيمة ت بالنسبة للدقيقة الأولى 12.94 أما في الدقيقة الثانية 12.83 وفي الدقيقة الثالثة 12.12 هذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01

فكلّ هذه القيم أكبر من قيمة ت المجدولة 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث. من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد من أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارة القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند المستوى 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

الشكل رقم (18): رسم بياني يوضح الفروق في القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة -



من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة -

يتضح من خلال الرسم البياني المدرج أعلاه الاختلاف بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، إذ يُظهر أنّ:

- متوسط الزمن القرائي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أقلّ من التطبيق القبلي، وهذا راجع إلى تحسن بند زمن القراءة في تطبيقه البعدي فآثر انخفاض نتائجه واستدلالاً بمتوسط القياس القبلي الذي جاء 520.47 أعلى من متوسط القياس البعدي 165.97 وعليه يُمكن القول أنّ أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي قد أتقنوا القراءة في وقتها اللازم.

- أما متوسط عدد الكلمات المقروءة وكذا الصحيحة في ثلاث دقائق فيظهر أعلى في القياس البعدي، فارتفع عدد الكلمات المقروءة والصحيحة، يعود إلى تحسن هذين البندين وارتفاع نتائجهما وعليه تحسن مؤشر القراءة السليمة فقد جاء متوسط التطبيق القبلي 0.3197 أقل من متوسط التطبيق البعدي 0.937 مما يُثبت تحسن مهارة القراءة لصالح القياس البعدي.

- وفيما يخص متوسط الأخطاء الكلية للنص أو في ثلاث دقائق عند التطبيق البعدي أقل من التطبيق القبلي، وهذا اثر انخفاض عدد الأخطاء المرتكبة نتيجة تدارك الصعوبات والمشاكل التي كانوا يقعون فيها، فهذه النتيجة تقرر بتحسين قراءة تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وبالتالي تُثبت صحة الفرضية.

- فالفروق واضحة بين متوسطات القياسين والتي جاءت لصالح القياس البعدي، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين القياس القبلي والقياس البعدي هذه النتيجة التي تقرر بتحقيق الفرضية، حيث أنّ ملامح صعوبات تعلم القراءة قد تراجعت بوضوح، إذن نستنتج أن البرنامج العلاجي المصمم نجح في علاج مشاكل الإدراك البصري وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

2 . 1 . 5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة الضابطة و العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة."

و ذلك عن طريق معالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

- **الجدول رقم (52):** يُوضح الفروق في نتائج الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية

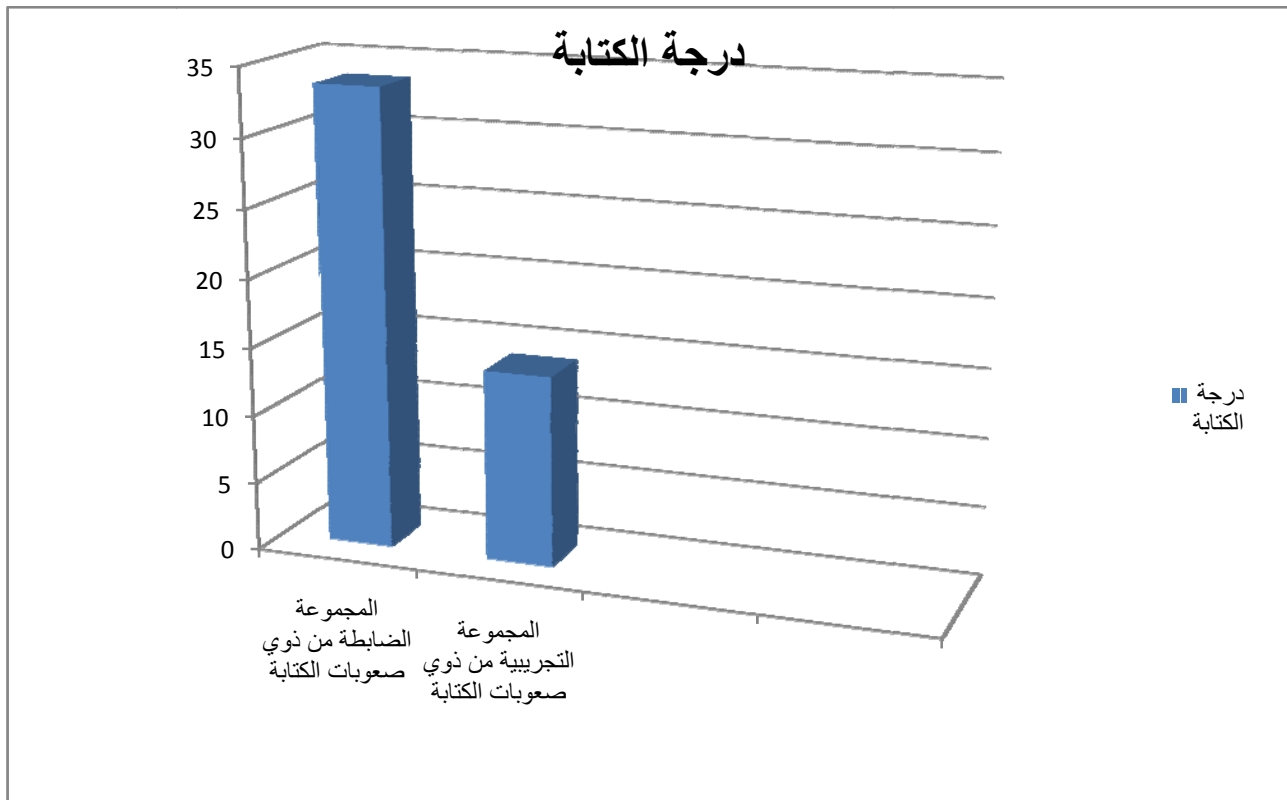
لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة -

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة						العينة
النتيجة الإحصائية		المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		المتغيرات
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.000	12.762	5.780	13.90	6.112	33.50	درجة الكتابة

- من خلال مناقشة نتائج اختبار الكتابة المطبق على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة المدوّنة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ متوسط درجات الكتابة قد بلغ 33.50 عند المجموعة الضابطة مقارنةً بمتوسط 13.90 عند المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية ، حيث بلغت قيمة ت 12.76 مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01

فهذه القيمة المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولة 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث. من خلال هذه المعطيات تم التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارة الكتابة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند المستوى 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

- الشكل رقم (19) :رسم بياني يوضح الفروق في درجات الكتابة بين المجموعتين التجريبية والضابطة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة -



يتبين من خلال الرسم البياني الموضح أعلاه الاختلاف بين المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، إذ يتضح أنّ متوسط درجات الكتابة لدى المجموعة التجريبية أقلّ من المجموعة الضابطة، وهذا راجع إلى تحسن كتابة هؤلاء التلاميذ لدى المجموعة التجريبية فآثر انخفاض النتائج السيئة للكتابة واستدلّالا بمتوسط المجموعة الضابطة الذي جاء 33.50 أعلى من متوسط المجموعة التجريبية 13.90 هذه الأخيرة التي أصبح أفرادها يكتبون كتابة واضحة ومقروءة، سليمة التنظيم والمعنى.

فهذه النتيجة تقرر بتحسّن كتابة تلاميذ المجموعة التجريبية وبالتالي تُثبت صحة الفرضية.

2 . 1 . 6 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لفحص ودراسة الفرضية الجزئية السادسة التي مفادها : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة."

و ذلك عن طريق معالجة هذه النتائج إحصائياً بواسطة اختبار " ت " لمجموعتين مرتبطتين، فلقد تمّ التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

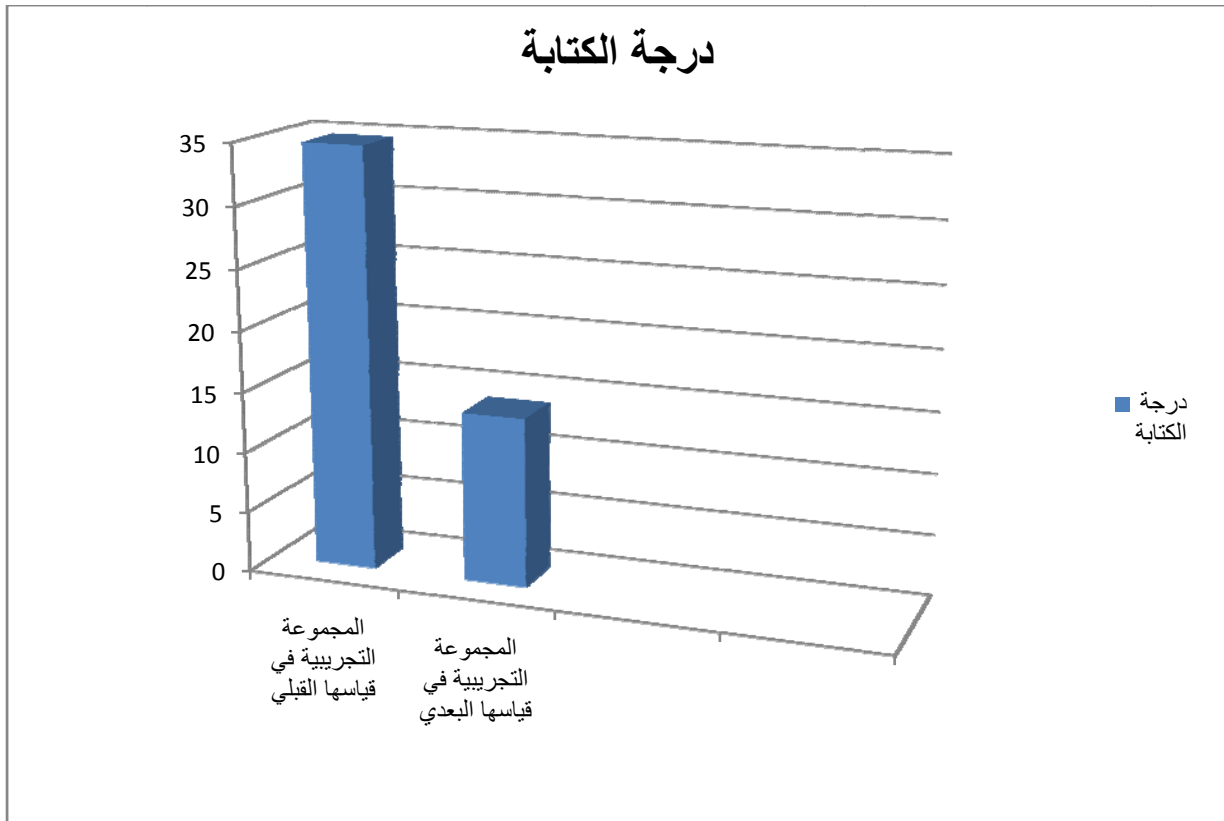
- **الجدول رقم (53):** يُوضح الفروق في نتائج الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة -

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة						العينة
النتيجة الإحصائية		القياس البعدي		القياس القبلي		المتغيرات
مستوى الدلالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.000	25.992	5.780	13.90	6.211	34.67	درجة الكتابة

- من خلال مناقشة نتائج اختبار الكتابة المطبق على المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة المدوّنة في الجدول أعلاه يتضح لنا أنّ متوسط درجات الكتابة قد بلغ 34.67 في التطبيق القبلي مقارنةً بمتوسط 13.90 في القياس البعدي وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية ، حيث بلغت قيمة ت **25.99** مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01**

فهذه القيمة المحسوبة أكبر من قيمة ت المجدولة 2.39 وهذا ما يسمح برفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى **0.01** وعليه نتائج هذه الفرضية تتماشى وأهداف البحث. من خلال هذه المعطيات تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائية من حيث مهارة الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند المستوى **0.01** وهذا لصالح القياس البعدي.

- الشكل رقم (20) :رسم بياني يوضح الفروق في درجات الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة -



يتضح من خلال الرسم البياني المدرج أعلاه الاختلاف بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة، إذ يُظهر أنّ متوسط درجات الكتابة لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي أقلّ من التطبيق القبلي، وهذا راجع إلى تحسن كتابة هؤلاء التلاميذ في التطبيق البعدي فآثر انخفاض نتائج الكتابة السيئة واستدلالاً بمتوسط القياس القبلي الذي جاء 34.67 أعلى من متوسط القياس البعدي 13.90 وعليه يُمكن القول أنّ أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي قد أدوا كتابةً عادية لا تشوبها أي مشاكل.

فالفروق واضحة بين متوسطات القياسين والتي جاءت لصالح القياس البعدي، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين القياس القبلي والقياس البعدي هذه النتيجة التي تقرر بتحقيق الفرضية، حيث أنّ ملامح صعوبات تعلم الكتابة قد تراجعت بوضوح.

إذن نستنتج أن البرنامج العلاجي المصمم نجح في علاج مشاكل الإدراك البصري وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

2.2 - مناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

2.2.1 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تمت صياغة هذا الفرض على النحو الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية عند إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد."

من خلال المعطيات الواردة أعلاه نستنتج أنّ الفرضية الأولى قد تحققت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

يُمكن تفسير هذه النتيجة أو إرجاعها إلى تأثير المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي العلاجي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، الذي نجح في تحقيق تحسن ملحوظ على مجموعتي البحث التجريبية التي تعرضت للبرنامج، وتُرجع هذا التحسن إلى نجاعة البرنامج الذي روعيت العديد من الجوانب في نجاحه، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين المجموعتين الضابطتين والمجموعتين التجريبيتين في مهارات الإدراك البصري، هذا ما يُبين تدارك المجموعتين التجريبيتين لما فاتهما، كما أنّ ملامح اضطراب الإدراك البصري قد تراجعت بوضوح، حيث أصبح تلاميذ هاتين المجموعتين أكثر قدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها مما يُساعد على إمكانية قراءتها أو كتابتها، وعليه سيأخذ تفسير هذه الفرضية منحني، وهما:

1- بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تمّ إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية في نتائج الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية، تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في علاج اضطرابات مهارات الإدراك البصري إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي خضعت للجلسات العلاجية، هذه الأخيرة بيّنت التدارك المبهر لمهارات الإدراك البصري، حيث استطاع غالبية أفرادها إدراك الأشكال المعروضة عليهم مع التفكير بصوت عالي وشرح سبب اختياراتهم لهذا الشكل دون غيره وبهذا يتم التأكد من صحة إجاباتهم على أنها ليست تخمينية محض الصدفة ليس إلّا بل نتيجة التدريب المتواصل والأنشطة العلاجية التي أثمرت بتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، كما ساهم البرنامج التدريبي العلاجي في تحسين تمييز الأشكال والأحجام من خلال تدريب التلاميذ على التعرف على الأشكال المتشابهة والمختلفة في الجلسة الثانية وكذا ترتيب الأحجام المختلفة وتظيم المتماثلة مع بعضها البعض هذا ما تمّ

في الجلسة الثالثة، بالإضافة لتمكنهم من استيعاب الاتجاهات المختلفة (اليمين، اليسار، الأعلى والأسفل)، وكذا تنمية التذكر البصري وبالتالي التمكن من قراءة جملة حتى وإن كانت ناقصة.

في حين أنّ نتائج المجموعة الضابطة بقيت متدنية لعدم إخضاعها للبرنامج، وبالتالي أظهرت اضطرابات في الإدراك البصري، والتي بدورها أدت إلى عدم القدرة على التركيز في القراءة، و عدم فهم ما يُقرأ، مع إيجاد صعوبة في مطابقة صورة الكلمة المكتوبة بالصورة التي سبق تسجيلها أو تخزينها في الذاكرة، مما يؤدي إلى صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة، مثل : د - ذ - ر - ز - ص - ض، وذلك بسبب بطء واضح في تفسير المخ لما يقرأ أو يسمع، أي بطء في عمليات الإدراك البصري أو السمعي، وفي عمليات التخزين والتذكر كذلك. (عبد الكريم حمزة، 2008، ص ص: 60.62)

2- أما التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة فقد تمّ كذلك إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية في نتائج الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية، تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في علاج اضطرابات مهارات الإدراك البصري إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي خضعت للجلسات العلاجية، حيث استطاع غالبية أفرادها إدراك الأشكال المعروضة وحتى التمييز بينها وتذكرها فيما بعد مع تمييز تفاصيلها وإدراك أجزائها في الجلسة الخامسة التي تهدف لتمييز الأشكال عن خلفيتها، كما ساهم البرنامج التدريبي العلاجي في تحسين تمييز الأشكال والأحجام من خلال تدريب التلاميذ على التعرف على الأشكال المتشابهة والمختلفة في الجلسة الثانية وكذا ترتيب الأحجام المختلفة وتنظيم المتماثلة مع بعضها البعض هذا ما تمّ في الجلسة الثالثة، بالإضافة لتمكنهم من استيعاب الاتجاهات المختلفة (اليمين، اليسار، الأعلى والأسفل)، وكذا تنمية التذكر البصري فهذه الأنشطة والجلسات العلاجية أثّرت بتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

في حين أنّ نتائج المجموعة الضابطة لدى هذه الفئة كذلك بقيت متدنية لعدم إخضاعها للبرنامج حيث أنّ أفرادها مازالوا يُعانون من اضطرابات الإدراك البصري، فحسب نبيل عبد الفتاح حافظ أنّ هذه المشاكل تظهر في عدم قدرتهم على التمييز بين الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد، وكذا عدم تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرئيسي (العمودي) من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد على نماذجها ورسم الخرائط أو استخدامها، وكل هذا ما يؤدي إلى صعوبة القراءة والكتابة. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 111)

كما أنّ استخدام أساليب التدعيم للإجابات الصحيحة من تحنئة ومدح وحتى المعززات الغذائية كالحلوى أدت إلى ظهور هذه النتيجة، فيمكن إرجاعها كذلك إلى الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج التي لقيت استحساناً لدى التلاميذ، وكذا الأدوات والأساليب المستخدمة كأسلوب الشرح المباشر في بداية كل نشاط علاجي، أما الأدوات

فكانت عبارة عن صور وأشكال تجذب انتباه التلاميذ لمحاولة إدراكها والتعرف عليها، هذا ما يعني فاعلية البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية في تنمية وتحسين مهارات الإدراك البصري.

2. 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تمت صياغة هذا الفرض على النحو الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح القياس البعدي بإجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد".

من خلال المعطيات الواردة في عرض النتائج نستنتج أنّ الفرضية الثانية قد تحققت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

يُمكن تفسير هذه النتيجة أو إرجاعها إلى تأثير المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي العلاجي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، وبالتالي فقد حقق تحسن ملحوظ في القياس البعدي لدى مجموعة البحث التجريبية التي تعرضت للبرنامج، ويعود هذا التحسن إلى فعالية البرنامج الذي روعيت العديد من الجوانب في نجاحه، إذ نلاحظ فرقاً واضحاً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الإدراك البصري، كما أنّ ملامح اضطراب الإدراك البصري قد تراجعت بوضوح، حيث تحسن مستوى هؤلاء التلاميذ في نشاطهم الإدراكي البصري فأصبحت لديهم قدرة أكثر على التمييز والتعرف على الرموز المكتوبة اتجاهاتها مما يُساعد على إمكانية قراءتها أو كتابتها، وعليه سيأخذ تفسير هذه الفرضية منحني:

1- بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة تمّ إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في نتائج الإدراك البصري لدى مجموعة البحث التجريبية لصالح القياس البعدي، تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في علاج اضطرابات مهارات الإدراك البصري إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقاً واضحاً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي عند الخضوع لجلسات البرنامج التدريبي، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في مهارات الإدراك البصري، وبالتالي التمكن من التعرف على الرموز المكتوبة بصفة صحيحة وتذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها في عملية القراءة، كما نجد أنّ حصص التدريب والأنشطة العلاجية المتنوعة

أثمرت بتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري عند التطبيق البعدي حيث ساهم البرنامج التدريبي العلاجي في تحسين تمييز الأشكال والأحجام من خلال تدريب التعرف على الأشكال المتشابهة والمختلفة في الجلسة الثانية، بالإضافة لتمكينهم من استيعاب الاتجاهات المختلفة (اليمين، اليسار، الأعلى والأسفل)، وكذا تنمية التذكر البصري، التجانس، التطابق والتآزر البصري الحركي وبالتالي تمكن من قراءة الكلمات والجمل في النشاط العلاجي الأخير أي الجلسة الحادية عشر.

في حين أنّ نتائج القياس القبلي للإدراك البصري كانت متدهورة، وهذا وفقاً لما جاء في دراسة بورال ميزوني **Borel** **Maisonny** سنة 1963 أنّ الطفل الذي يُعاني من صعوبات تعلم القراءة له صعوبة في التعرف على تموضع الأشياء، خاصة تلك المتعلقة برموز اللغة المكتوبة بالنسبة له على المستوى الأفقي والعمودي، وكذلك صعوبة في التعرف على الصورة الجسدية والتموضع في الفضاء (أعلى، أسفل، يمين، يسار) و يجد صعوبة في تحديد طبيعة الفونيم (**Borel** **Maisonny**, 1966: 8)

تُشير دراسات أخرى قام بها كل من **يوب، ريموند وسميث YOPE , RYMOND et SMITH** أنّ هناك علاقة بين التنظيم المكاني، الزماني والقراءة ، وكانت في أغلب الأحيان تنصب ملاحظاتهم حول عملية القلب والتعويض التي يتركبها الطفل الذي يُعاني من عسر القراءة، وعدم القدرة على التمييز بين الأشكال المختلفة للحروف، وغالباً ما أرجعوا ذلك إلى سوء في التآزر البصري الحركي وفي التنظيم المكاني والزماني (**Van Hout , Estienne**, 1998: 153 -) 155)

2- أما لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة فقد تمّ كذلك إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في نتائج الإدراك البصري لدى مجموعة البحث التجريبية لصالح القياس البعدي، تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في علاج اضطرابات مهارات الإدراك البصري إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين القياسين القبلي والبعدي بعد الخضوع لحصص الأنشطة العلاجية المتبناة في البرنامج الحالي، إذ تمكن غالبية هؤلاء التلاميذ من تدارك نقائصهم في مهارات الإدراك البصري، وتعويض ما فاتهم بالتدريب المستمر والتركيز على حصص العلاج التي يتعرضون لها فتحسّن تمييزهم للأشكال والأحجام من خلال الجلسات الثلاث الأولى، أما باقي الجلسات فكانت تهدف لتنمية التعرف على إدراك الاتجاهات والوضعية المختلفة من خلال الجلسة الرابعة، مع تمييز تفاصيل الأشكال وإدراك أجزائها في الجلسة الخامسة، كما ساهم البرنامج التدريبي العلاجي في تحسين التذكر البصري، الإغلاق والتآزر البصري الحركي، فهذه الأنشطة والجلسات العلاجية أثمرت بتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

في حين أنّ نتائج التطبيق القبلي كانت متدنية اثر المعاناة من اضطراب الإدراك البصري الذي يُعرّف بصعوبة التمييز بين الأشكال، الحروف والأعداد وهذا ما يُؤثر تأثير كبير في استنتاج الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة التمييز بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى. (فحطان أحمد الظاهر، 2004، ص: 244)

ويرى كذلك أسامة محمد البطاينة أنّ صعوبة الإدراك البصري المتمثلة في عدم قدرة الطفل على التمييز بين مجموعة من الأشكال من حيث أوجه الشبه والاختلاف، في ألوانها، أحجامها، عمقها، مساحتها وموقعها، تعرقل تعلم مهارات القراءة والكتابة. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 113)

كما أنّ استخدام أساليب التدعيم للإجابات الصحيحة من تهيئة ومدح وحتى المعززات الغذائية كالحلوى أدت إلى ظهور هذه النتيجة، فيمكن إرجاعها كذلك إلى الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج التي لقيت استحساناً لدى التلاميذ، وكذا الأدوات والأساليب المستخدمة كأسلوب الشرح المباشر في بداية كل نشاط علاجي مما ساعد على جذب انتباههم وحضور حصصهم العلاجية بانتظام هذا ما يُفسّر التدارك المبهر لنتائجهم في القياس البعدي عن سابقه القبلي مما يعني فاعلية البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية في تنمية وتحسين مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في الصفين الثالث والرابع ابتدائي بمدينة براقبي.

* إذن هذه النتائج المشار إليها في الفرضيتين الآنف ذكرهما جاءت متفقة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، المتمثلة في كل من دراسة الرياسطي (1991)، ودراسة هويدا حنفي رضوان (1992) ودراسة صقر (1992) ودراسة داس وآخرون (1995)، دراسة بونس وكوندريك (1998) وكذا دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003) حيث أكدوا على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، ونجد كذلك دراسة كل من أحمد عواد (1988)، ودراسة هويدا حنفي رضوان (1992)، دراسة صلاح عميرة محمد (2002) وكذا دراسة فوزية محمدي (2011) اللذين أكدوا على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

كما يُشير هؤلاء الباحثون إلى تأثير هذه البرامج في القدرة على تمييز الرموز المكتوبة، ومدى مساهمتها في تحسين القراءة والكتابة وبالتالي التخفيف من حدة صعوباتهما.

2 . 2 . 3 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تمت صياغة هذا الفرض على النحو الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح العينة التجريبية عند إجراء اختبار القراءة "نص العطفة" للباحثة غلاب قزادري صليحة".

من خلال المعطيات الواردة أعلاه نستنتج أنّ الفرضية الثالثة قد تحققت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة القراءة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

يمكن تفسير هذه النتيجة أو إرجاعها إلى تأثير المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي العلاجي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، الذي نجح في تحقيق تحسن ملحوظ على مجموعة البحث التجريبية التي تعرضت للبرنامج من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، ونُرجع هذا التحسن إلى الأثر الإيجابي والفعال للبرنامج الذي أتاح فرصاً فعلية للتدريب على مهارات الإدراك البصري، وبتقديم التعزيز المناسب لكل تلميذ من أجل تنمية مهاراته الإدراكية التي تؤدي بدورها لتحسين مهارة القراءة إذ نلاحظ فرقاً واضحاً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتائج بنود اختبار القراءة، لصالح المجموعة التجريبية هذا ما يُبين تداركها لما فاتها، كما أنّ ملامح صعوبات تعلم القراءة قد تراجعت بوضوح، حيث أصبحت قراءة تلاميذ هذه المجموعة تقريباً عادية من خلال تأديتهم للنص القرائي في زمنه المطلوب مع عدم ارتكابهم أخطاء كثيرة وبالتالي يظهر تراجع في الزمن القرائي وفي عدد الأخطاء المرتكبة، مما يزيد في عدد الكلمات الصحيحة وعليه ارتفاع مؤشر القراءة السليمة الذي يدل على تنمية مهارة القراءة لدى هذه المجموعة.

تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة القراءة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقاً واضحاً في نتائج القراءة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي خضعت للجلسات العلاجية، هذه الأخيرة التي بينت التدارك المبهر لتعلم مهارة القراءة، اثر تمكن أفرادها من التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها ثم تذكرها بصرياً وبالتالي قراءتها قراءة سليمة، فتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، ساهم في تحسين قراءة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم القرائية.

في حين أنّ نتائج المجموعة الضابطة بقيت متدنية لعدم إخضاعها للبرنامج، وبالتالي أظهرت صعوبات في تعلم القراءة مصحوبة باضطرابات في الإدراك البصري، وذلك لأنّ معظم نظريات العامل الواحد تؤكد على عيوب ونواحي

قصور وخلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، الحركية، أو اللغوية، النفس لغوية، أو التكامل السمعي البصري، أو الذاكرة أو الانتباه التي تؤدي إلى صعوبات تعلم القراءة. (علي كامل، 2005، ص: 73 - 74)

هذا ما يُبيّن نجاعة وفعالية البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية في تنمية وتحسين مهارة القراءة اثر علاج اضطرابات الإدراك البصري، وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقي

2 . 2 . 4 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تمّت صياغة هذا الفرض على النحو الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطلة" للباحثة غلاب قزادري صليحة"

من خلال المعطيات الواردة أعلاه نستنتج أنّ الفرضية الرابعة قد تحققت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة القراءة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مهارة القراءة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يُمكن تفسير هذه النتيجة أو إرجاعها إلى تأثير المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي العلاجي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، وبالتالي فقد حقق تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارة القراءة لدى مجموعة البحث التجريبية التي تعرضت للبرنامج، ويعود هذا التحسن إلى فعالية البرنامج في تنمية قراءة هؤلاء التلاميذ إذ نلاحظ فرقا واضحا بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة القراءة وكذا مهارات الإدراك البصري، كما أنّ ملامح صعوبات تعلم القراءة قد تراجعت بوضوح، حيث تحسن مستوى هؤلاء التلاميذ في نشاطهم الإدراكي البصري فأصبحت لديهم قدرة أكثر على التمييز والتعرف على الرموز المكتوبة وتحديد اتجاهاتها مما يُساعد على إمكانية قراءتها، وهذا ما أدى على تنمية مهارة القراءة لديهم وتراجع صعوباتها.

تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة القراءة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحا بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بعد إخضاعهم لجلسات البرنامج التدريبي، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في التعرف على الرموز

المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها ثم تذكرها بصرياً وبالتالي قراءتها قراءة سليمة، فتراجعت ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، وبالتالي التمكن من معرفة الرموز الكتابية بصفة صحيحة وتذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها في عملية القراءة، هذا ماساهم في تحسين قراءة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم القرائية، فرغم التدارك المبهر لتعلم مهارة القراءة في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية إلا أنها سجلت في قياسها القبلي نتائج كارثية في عملية القراءة وذلك لعدم إخضاعها لبرنامج الدراسة الحالي، وعليه يُمكن اعتبار أنّ العجز البصري الإدراكي هو المسؤول عن مشكلة التعرّف على الكلمات، وصعوبات القراءة، وهذا ما تؤكد بعض الملاحظات الإكلينيكية لقلب الحروف عند الأطفال، والذي ينقسم إلى نوعين: الأول تحويل مكاني للحروف، والثاني تحويل حرف بآخر مشابه له، وأيضاً إبدال الكلمة بكلمة تُقاربها في الشكل، و تجاوز الكلمة أو تجاوز السّطور. (Habib, 1997: 23)

إذن تُرجع هذا التحسن إلى الأثر الإيجابي والفعال للبرنامج التدريبي العلاجي الذي أتاح فرصاً فعلية للتدريب على مهارات الإدراك البصري، وبتقديم التعزيز المناسب لكل تلميذ من أجل تنمية مهاراته الإدراكية التي تؤدي بدورها لتحسين مهارة القراءة، من خلال انخفاض واضح لملامح صعوبات تعلم القراءة، وذلك بتقليص الزمن القرائي المستلزم لقراءة النص مع تراجع عدد الأخطاء المرتكبة، مما يسمح بارتفاع عدد الكلمات الصحيحة وكذا مؤشر القراءة السليمة الذي يدل على تنمية مهارة القراءة في القياس البعدي، هذا ما يُبين نجاعة وفعالية البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية في تنمية وتحسين مهارة القراءة اثر علاج اضطرابات الإدراك البصري، وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقبي، حيث تتفق نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة للبحث الحالي مع ما جاءت به الدراسات السابقة التي تناولت عملية الإدراك البصري عند ذوي صعوبات القراءة، حيث بيّنت دراسة داس وآخرون (1995) لبحث أثر العلاج المعرفي لبعض صعوبات الإدراك والانتباه على التحسين في القراءة، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكذا بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في المهارات الإدراكية للقراءة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص: 70)

كما أظهرت دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003) أنّ علاج الصعوبات النمائية كالإدراك البصري أساس لعلاج الصعوبات الأكاديمية كالقراءة، حيث قام الباحث بتصميم وتجريب برنامج لعلاج اضطرابات الإدراك البصري على أطفال الصف الثالث من الذين يُعانون من صعوبات التعلم في القراءة، هادفاً بذلك لقياس فعالية البرنامج المعدّ وأثره على تحسن مستوى القراءة، من خلال بناء اختبار تشخيصي لصعوبة الإدراك البصري، فقد أشارت نتائج دراسته إلى فعالية البرنامج في علاج القصور في الإدراك البصري، ككل وأيضاً مهاراته الفرعية، كما أسفرت الدراسة عن

وجود فروق بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية والعينة الضابطة لصالح العينة التجريبية في مستوى القراءة. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، نفس المرجع، ص: 99 - 103)

وانطلاقاً من كل هذه النتائج واستناداً إليها، يُمكننا القول أنّ البرنامج التدريبي لعلاج اضطرابات الإدراك البصري أدى إلى تنمية مهارات الإدراك البصري وتحسين قراءة هؤلاء التلاميذ، وهذا حسب ما أكدّ عليه كذلك معظم الباحثين الوارد ذكرهم في الدراسات التالية: دراسة الرياسطي (1991)، ودراسة هويدا حنفي رضوان (1992) ودراسة صقر (1992) وكذا دراسة برنس وكوندريك (1998) حيث أكدوا جميعهم على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري ومدى مساهمتها في تحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعليه التخفيف من حدة صعوباتهم.

2 . 2 . 5 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تمّت صياغة هذا الفرض على النحو الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات العينة الضابطة و العينة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح العينة التجريبية من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة".

من خلال المعطيات الواردة أعلاه نستنتج أنّ الفرضية الخامسة قد تحققت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة الكتابة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

تمّ تأكيد هذه الفرضية على أساس الدور الذي لعبه البرنامج التدريبي العلاجي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، إذ يعود هذا النجاح في تحسين نتائج المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة الخاضعة للبرنامج التدريبي قيد الدراسة إلى أثره الفعال والإيجابي في التدريب على مهارات الإدراك البصري، ومن خلال تنمية المهارات الإدراكية هذا ما يُساهم في تحسين مهارة الكتابة، حيث تمّ تسجيل فرق واضح بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في نتائج بنود اختبار الكتابة، لصالح المجموعة التجريبية هذا ما يُبيّن تداركها لما فاتها، كما أنّ ملامح صعوبات تعلم الكتابة قد تراجعت بوضوح، حيث أصبحت كتابة تلاميذ هذه المجموعة تقريباً عادية من خلال نوعية خطهم السليم وكتابتهم بشكل واضح مفهوم ومقروء مع احترام الهوامش والاتجاهات، وسلامة التنقيط وعلامات الوقف، وهذا ما يدل على تنمية مهارة الكتابة لدى هذه المجموعة، كما تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة

الكتابة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحا في نتائج الكتابة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي خضعت للجلسات العلاجية، هذه الأخيرة التي بيّنت التدارك المبرر لتعلم مهارة الكتابة، اثر تمكن أفرادها من التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها ثم تذكرها بصرياً وبالتالي كتابتها كتابةً سليمة، فتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، ساهم في تحسين كتابة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم الكتابية.

في حين أنّ نتائج المجموعة الضابطة بقيت متدنية لعدم إخضاعها للبرنامج، وبالتالي أظهرت صعوبات في تعلم الكتابة بحكم أنّ تعلم الطفل هذه المهارة يتطلب منه أن يُميّز بصرياً بين الأشكال، الحروف، الكلمات والاتجاهات (يمين - يسار)، والتمييز بين الخط الأفقي والعمودي، ومطابقة أشكال الحروف والكلمات بنماذجها، فإن لم تتوفر لدى الطفل مهارات الإدراك البصري هذا ما يؤدي به إلى صعوبة في تعلم الكتابة. (محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003، ص: 165)

هذا ما يُبيّن نجاعة وفعالية البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية في تنمية وتحسين مهارة الكتابة اثر علاج اضطرابات الإدراك البصري، وبالتالي التخفيف من حدة صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقي.

2 . 2 - مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تمّت صياغة هذا الفرض على النحو الآتي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة"

من خلال المعطيات الواردة أعلاه نستنتج أنّ الفرضية السادسة قد تحققت، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

هذا ما يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مهارة الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يُمكن تفسير هذه النتيجة أو إرجاعها إلى تأثير المتغير المستقل أي البرنامج التدريبي العلاجي المصمم والمستخدم في الدراسة الحالية، وبالتالي فقد حقق تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارة الكتابة لدى مجموعة البحث التجريبية التي تعرضت للبرنامج، ويعود هذا التحسن إلى فعالية البرنامج في تنمية كتابة هؤلاء التلاميذ إذ ظهر فرق واضح بين التطبيقين القبلي

والبعدي في مهارة الكتابة وكذا مهارات الإدراك البصري، كما أنّ ملامح صعوبات تعلم الكتابة قد تراجعت بوضوح، حيث تحسن مستوى هؤلاء التلاميذ في نشاطهم الإدراكي البصري فأصبحت لديهم قدرة أكثر على التمييز والتعرّف على الرموز المكتوبة وتحديد اتجاهاتها مما يُساعد على إمكانية كتابتها، وهذا ما أدى على تنمية مهارة الكتابة لديهم وتراجع صعوباتها.

تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة الكتابة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال نجاعة البرنامج التدريبي العلاجي المقترح في الدراسة، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها ثمّ تذكرها بصرياً وبالتالي كتابتها كتابةً سليمة، فتراجعت ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، وبالتالي تمكنهم من معرفة الرموز الكتابية سليمة وبصفة صحيحة ومن ثمة تذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها في عملية الكتابة، هذا ما ساهم في تحسين كتابة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم الكتابية.

فرغم التدارك المبرر لتعلم مهارة الكتابة في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية إلا أنّ نتائجها كانت متدنية في قياسها القبلي وذلك لمعاناتها من صعوبة الإدراك البصري التي تظهر في عدم قدرة الطفل على التمييز بين مجموعة من الأشكال من حيث أوجه الشبه والاختلاف، في ألوانها، أحجامها، عمقها، مساحتها وموقعها.

ففي الحروف يكون التفريق أو التمييز بين الحروف المتشابهة مثلاً (ب - ت - ن)، (ع - غ) وحتى الأعداد (6 - 9)، (3 - 8) وترتبط هذه القدرة باختبارات إدراك التفاعل الدقيقة، ويُقاس باختبارات إدراك الشكل المختلف من بين مجموعة من الأشكال المتماثلة، مثل إعطاء الطفل مجموعة من الحروف ويُطلب منه استخراج الحرف "ص" من بين المجموعة (ض - ر - ز - ص - ط - ف - ت - ق - ث - ع - غ). (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، 113)

وعليه يعود هذا التحسن إلى الأثر الفعال للبرنامج التدريبي العلاجي الذي لعب دوراً مهماً في تحسين مهارة الكتابة من خلال علاج اضطرابات الإدراك البصري حيث تتفق نتائج الفرضيتين الخامسة والسادسة للبحث الحالي مع ما جاءت به الدراسات السابقة التي تناولت عملية الإدراك البصري عند ذوي صعوبات الكتابة، فقد بيّنت دراسة أحمد عواد (1988) والتي اهتمت بالتعرف على أهم الصعوبات الشائعة في تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وكيفية علاجها، حيث تظهر صعوبة الكتابة لدى تلاميذ العينة في: عدم التفريق بين الأحرف المتشابهة أثناء الإملاء، وضع الهمزات في أماكنها الصحيحة، كتابة المد في مواضعه أثناء الإملاء، كتابة التنوين والخلط بين النون في الإملاء، كتابة الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو، والخلط بينه وبين واو الجماعة، كما أسفرت الدراسة أنّ نسبة التلاميذ الذين يُعانون من صعوبة الكتابة 96.57 % من العينة وهي أعلى نسب صعوبات التعلم، يليها القراءة، ثمّ الفهم والتعبير، كما

تمكنت دراسة أحمد عواد باستخدام البرنامج المقترح من علاج صعوبة الكتابة لدى عينة البحث بفروق دالة. (خيري عجاج، 1998، ص: 46 - 47)

كما أظهرت دراسة هويدا حنفي رضوان (1992) التي حاولت من خلالها بناء برنامج لعلاج صعوبات التعلم فتوصلت إلى أنّ هناك صعوبات تعلم شائعة لدى عينة الدراسة، ومنها صعوبة الكتابة وتتمثل في صعوبات التمييز أثناء الكتابة، وصعوبة كتابة حروف المد والتنوين، والخلط بينه وبين حرف النون، وكذلك صعوبة تعلم القراءة التي تظهر بالخلط في قراءة الحروف المتشابهة وعدم التمييز بينها، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس لصالح المجموعة التجريبية. (هويدا حنفي رضوان، 1992)

أمّا محمد صلاح عميرة (2002) فقد قام بتصميم برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة، إذ توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القراءة والكتابة، لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق. (فوزية محمدي، 2010-2011، ص: 11 - 13)

كما هدفت دراسة فوزية محمدي (2010 / 2011) إلى تصميم برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة وتطبيقهما على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث تم إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج العينة الضابطة والعينة التجريبية في كل من النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وفي صعوبة الكتابة لصالح العينة التجريبية، مما يعني أنّ للبرنامجين العلاجين فعالية في تطبيقهما. (فوزية محمدي، 2010/2011، ص: د)

وانطلاقاً من كل هذه النتائج واستناداً إليها، يُمكننا القول أنّ البرنامج التدريبي لعلاج اضطرابات الإدراك البصري أدّى إلى تنمية مهارات الإدراك البصري وتحسين كتابة هؤلاء التلاميذ، وهذا حسب ما أكدّ عليه معظم الباحثين الوارد ذكرهم في الدراسات السابقة، إذ أكّد جميعهم على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري ومدى مساهمتها في تحسين الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة وعليه التخفيف من حدة صعوباتهم.

• الاستنتاج العام:

لقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فعالية البرنامج العلاجي المصمم لعلاج وتعديل اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة، وقد تم استخدام اختبار "ت" للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية وإجراء مقارنة لهذه الأخيرة في القياس القبلي والبعدي، حيث انتهت الدراسة الحالية بمجموعة من النتائج تم تفسيرها في ضوء التراث النظري المتاح والدراسات السابقة المتوفرة، حيث يمكن إجمال ما انتهت إليه الدراسة على النحو التالي:

انطلاقاً مما سبق أظهرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة الضابطة والعينة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح العينة التجريبية عند إجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد." فقد جاءت النتيجة مؤيدة لهذه الفرضية، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

إذ تبين أنّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة من المجموعة الضابطة لم يعتمدوا نفس الإستراتيجيات في اكتساب القراءة السليمة، فنجدهم يكثرون تفكيك وتجزئة الكلمات غير المتداولة، مما يجعلهم أشد بطئاً في القراءة و بالتالي استغراقهم زمناً أطول، على عكس تلاميذ المجموعة التجريبية الخاضعين للبرنامج العلاجي الذين عُدلت لديهم مهارات الإدراك البصري مما سمح لهم بتأدية كفاءة القراءة بشكل صحيح، حيث تتفق هذه النتائج مع دراسات كاربونال وزملاءه (1994) Carbonnel et all باعتبار أنّ التلاميذ الديسليكسيين يلجئون إلى تبديل الحروف التي لم يتعرفوا عليها في ذاكرتهم بحروف أكثر تداولاً هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى استغراقهم وقتاً أطول نظراً لتفكيكهم الكلمات إلى وحدات أصغر، ومن ثمة إعادة تركيبها وتجميعها (67 - 66 : Carbonnel et all, 1994)

كما عانت المجموعة الضابطة من صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة، مثل : د - ذ - ر - ز - ص - ض، بالاتفاق مع ما جاء به الباحث حمزة عبد الكريم. (عبد الكريم حمزة، 2008، ص: 60.62)

وفيما يخصّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة من المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا للبرنامج العلاجي فمازالوا يعانون من عدم قدرتهم على التمييز بين الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد، وكذا عدم تمييز اليسار من اليمين أو تمييز الخط الرئيسي (العمودي) من الخط الأفقي، وصعوبة مطابقة الأشكال، الحروف، الكلمات والأعداد أو استخدامها، هذا ما أكّده الباحث حافظ نبيل عبد الفتاح. (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص: 111)

أما المجموعة التجريبية لدى كلى العينتين (ذوي صعوبات القراءة والكتابة) فقد استطاع غالبية أفرادها إدراك الأشكال المعروضة وحتى التمييز بينها وتذكرها فيما بعد مع تمييز تفاصيلها وإدراك أجزائها وتمييزها عن خلفيتها، فهذه الأنشطة والجلسات العلاجية أثمرت بتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري، فيمكن أن تُفسّر هذا التحسن في الإدراك البصري لدى مجموعة البحث التجريبية إلى التدريبات التي ركّز عليها البرنامج والتي أدت إلى تمييز الأشكال المتشابهة من المختلفة وكذا الأحجام فيما بينها واستيعاب الاتجاهات المختلفة وأيضاً تنمية التخزين والتذكر البصري.

فحسب دراسة الباحث أسامة محمد البطاينة وآخرون أنه يستوجب من الطفل تطوير قدراته في التناسق الحركي والتوجيه المكاني كي يُدرك مكان الكلمة ومسافتها بالإضافة إلى التناسق الحركي البصري والتمييز البصري والذاكرة البصرية، مع إشراك اليد والعينين والسمع مع قدرة التنسيق ما بين هذه الحواس، لإدراك مفهوم القراءة وكذا الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن اليسار إلى اليمين كاتجاه للغة العربية واللغة الأجنبية. (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص: 157-158) وهذا ما يُثبت صحة الفرضية الجزئية الأولى.

كما أظهرت مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة والكتابة في نتائج الإدراك البصري لصالح القياس البعدي بإجراء اختبار الإدراك البصري للباحث عبد الحميد سليمان السيد"، فقد جاءت النتيجة مُؤيدة لهذه الفرضية، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مهارات الإدراك البصري بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في علاج اضطرابات الإدراك البصري إلى نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحاً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي عند الخضوع لجلسات البرنامج العلاجي التدريبي، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في مهارات الإدراك البصري، وبالتالي التمكن من التعرّف على الرموز المكتوبة بصفة صحيحة وتذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها في عملية القراءة والكتابة.

فبعدما كان التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يُعانون في القياس القبلي من مشكلات في التعرّف على الكلمات المكتوبة من خلال تعرّفهم على الحروف المتحركة خاطئة والحروف الساكنة كذلك، بإجراء عمليات قلب اتجاه الحروف، إضافة صوتيات غير موجودة أساساً، حذف بعض الأصوات، وضع كلمة مكان أخرى، تكرار الكلمات، إضافة كلمات غير موجودة في النص، حذف كلمات من النص، عدم كفاية المعرفة بالمفردات البصرية وفهمها، الإفراط في تحليل ما يُقرأ،

عدم القدرة على تقسيم ما يُقرأ إلى عبارات ذات معنى، هذا بالاتفاق مع ما رمى إليه الباحث مصطفى فهم من مشكلات لدى هؤلاء الأطفال. (مصطفى فهم، 2001، ص: 102 - 105)

وكذا التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في القياس القبلي فقد ظهر عليهم الخلط بين الكلمات والحروف المتشابهة في الكتابة، بسبب عدم قدرتهم على التفريق والتمييز بينها، وتتم كتابة الأحرف والكلمات حسب نطقها لا حسب ما تمّ تعلمه، إضافةً لاضطراب في تحدي الاتجاه أي صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار قبل تعرّضهم للبرنامج العلاجي المصمم ، حيث تتفق هذه النتائج مع ما جاء به الباحث مصطفى حجازي (مصطفى حجازي، 2006، ص: 278)

إذ نجد تحسّن في نتائج الإدراك البصري عند القياس البعدي من خلال تراجع اضطراباته، وهذا ما يُفسّر التدارك المبهر لنتائجهم وفعالية البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية في تنمية وتحسين مهارات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في الصفين الثالث والرابع ابتدائي بمدينة براقي، وهذا ما يُثبت صحة الفرضية الثانية.

واتضح من مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح العينة التجريبية عند إجراء اختبار القراءة "نص العطفة" للباحثة غلاب قزادري صليحة"، فقد أتت النتيجة مُؤيدة لهذه الفرضية، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة القراءة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

إذ تبين أنّ قراءة تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج العلاجي تميّزت بصعوبات على المستويات اللفظية والبصرية في معالجة الأصوات والأحرف، مع التعرف الخاطئ للأحرف والكلمات المألوفة عند القراءة واحتمال الخلط، كما تميّز بلفظ خاطئ بسبب عدم التمييز بين الأصوات مع صعوبة قراءة النص التي ترجع للتشوهات البصرية واضطرابات الإدراك البصري، إضافة لصعوبات في تسلسل الأحرف فالطفل لا يملك القدرة على الحفاظ على التسلسل، إذن عدم علاج اضطرابات الإدراك البصري أدت إلى استمرار صعوبات تعلم القراءة وعدم تراجعها لدى هذه المجموعة وفقاً لما توصلت إليه الباحثة هناء إبراهيم. (هناء إبراهيم، 2008، ص: 82)

أما تلاميذ المجموعة التجريبية فقد أصبحت قراءتهم تقريباً عادية من خلال تأديتهم للنص القرائي في زمنه المطلوب مع عدم ارتكابهم أخطاء كثيرة وبالتالي يظهر تراجع في الزمن القرائي وفي عدد الأخطاء المرتكبة، مما يزيد في عدد الكلمات الصحيحة وعليه ارتفاع مؤشر القراءة السليمة الذي يدل على تنمية مهارة القراءة لدى هذه المجموعة.

تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة القراءة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، فتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، ساهم في تحسين قراءة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم القرائية، وهذا ما يُثبت صحة الفرضية الثالثة.

كما أسفرت مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة التي مفادها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يُعانون صعوبات تعلم القراءة في نتائج القراءة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار القراءة "نص العطللة" للباحثة غلاب قزادري صليحة"، فقد أتت النتيجة مُؤيدة لهذه الفرضية، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة القراءة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة القراءة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال نجاعة البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، إذ نلاحظ فرقا واضحاً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي بعد إخضاعهم لجلسات البرنامج التدريبي، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها، فتراجعت ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، وبالتالي التمكن من معرفة الرموز الكتابية بصفة صحيحة وتذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها، هذا ماساهم في تحسين قراءة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم القرائية.

وعليه فإنه يبدو واضحاً أنّ الصعوبات القرائية لدى هؤلاء التلاميذ تتوازي مع اضطرابات الإدراك البصري، وعند علاجها تتحسن مهارة القراءة، فالإدراك البصري هو الذي يُمكنهم من التعرف على الاتجاهات والتوجه الفضائي وبالتالي اضطراباته تُؤدي إلى معاناتهم من مشاكل الخلط بين الحروف المتشابهة، وذلك لصعوبة التمييز بينها، وعليه يُمكن القول أنّ دراستنا تندرج في إطار البحوث الساعية وراء تحديد الملمح أو البروفيل الخاص بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مستوى الإدراك البصري، وذلك بتبيين الاضطرابات الحاصلة على مستواه، والتي تمّ التأكد منها في دراستنا، حيث أشار كلٌّ من جولوندريز وسناولينغ سنة 1991 Goulandris et Snowling ، وهانليت وآخرون سنة 1992 Hanley et al، فالدواس وآخرون سنة 2003 Valdois et al إلى وجود اضطرابات المعالجة البصرية الإنتباهية، و في الذاكرة النشيطة خصوصاً منها البصرية ولاسيما اضطرابات الإدراك البصري .

فبعدما كانت نتائج القراءة في التطبيق القبلي متدنية بسبب المعاناة من اضطرابات الإدراك البصري، واثرت تحسّن نتائج هذا الأخير في القياس البعدي من خلال تراجع اضطراباته هذا ما ساهم في تنمية مهارة القراءة، وعليه البرنامج التدريبي

العلاجي المصمم في الدراسة الحالية فعّال في تنمية مهارات الإدراك البصري وتحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصفين الثالث والرابع ابتدائي بمدينة براقي، وبالتالي التخفيف من حدة صعوباتهم القرائية، مما يؤكد صحة الفرضية الرابعة، حيث تتطابق الفرضيتين الثالثة والرابعة مع دراسات كل من داس وآخرون (1995)، ودراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد (2003) التي تؤكد على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري ومدى مساهمتها في تحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعليه التخفيف من حدة صعوباتهم القرائية.

وجاءت مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة التي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح العينة التجريبية عند إجراء اختبار الكتابة للباحثة "بوزيد صليحة"، فقد أتت النتيجة مؤكدة لهذه الفرضية، حيث وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة الكتابة بين مجموعتي البحث لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح المجموعة التجريبية.

حيث تظهر كتابة المجموعة الضابطة مشوّهة مليئة بالأخطاء من خلال عكس الحروف، عدم التمكن من ترتيبها السليم في الكلمات، مع مواجهة صعوبة في إكمال فراغات الجمل، وذلك لعدم إخضاعها للبرنامج، وبالتالي أظهرت صعوبات في الكتابة مصحوبة باضطرابات في الإدراك البصري، استناداً إلى ما حدده الباحث محمد أسامة البطاينة. (أسامة محمد البطاينة، 2005، ص ص: 168 - 169)

أما المجموعة التجريبية فقد تمكّنت من تدارك ما فاتها بالتدريب على مهارات الإدراك البصري من خلال البرنامج العلاجي المقترح، فسُجّل تراجع واضح لاضطراباته وهذا ما كان له الأثر الإيجابي والفعّال في تنمية وتحسين مهارة الكتابة، وبالتالي التخفيف من حدة ملامح الصعوبات الكتابية لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقي، مما يُثبت صحة الفرضية الجزئية الخامسة.

كما تبين من مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة التي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات القياسين القبلي والبعدي لدى العينة التجريبية من التلاميذ الذين يعانون صعوبات تعلم الكتابة في نتائج الكتابة لصالح القياس البعدي من خلال إجراء اختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة". فقد جاءت النتيجة مؤكدة لهذه الفرضية، بإيجاد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث نتائج مهارة الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة عند مستوى دلالة 0.01 وهذا لصالح القياس البعدي.

من خلال تسجيل تحسن ملحوظ في القياس البعدي لمهارة الكتابة، والذي يعود إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية كتابة هؤلاء التلاميذ، من خلال التراجع الواضح لملامح صعوبات تعلم الكتابة، فتحسن مستوى نشاطهم الإدراكي

البصري ساهم في التمييز والتعرف على الرموز المكتوبة وتحديد اتجاهاتها، وهذا ما أدى على تنمية مهارة الكتابة لديهم وتراجع صعوباتها.

في حين أنّ نتائج التطبيق القبلي كانت متدنية اثر المعاناة من اضطراب الإدراك البصري الذي يُعرّف بصعوبة التمييز بين الأشكال، الحروف والأعداد وهذا ما يُؤثر تأثير كبير في استنتاج الحروف ومعرفة العلاقات المكانية البصرية كصعوبة التمييز بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى ذلك حسب ما أتى به الباحث قحطان أحمد الظاهر. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص: 244)

فهذا التدراك المبهر لتعلم مهارة الكتابة يُبين الدور الذي لعبه البرنامج التدريبي العلاجي المصمم من طرف الباحثة والمستخدم في الدراسة الحالية، في التدريب على مهارات الإدراك البصري، و تحسين مهارة الكتابة اثر تمكن أفرادها من التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها ثمّ تذكرها بصرياً وبالتالي كتابتها كتابةً سليمة، فتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، ساهم في تحسين كتابة هؤلاء التلاميذ والتخفيف من حدة صعوباتهم الكتابية، مما يؤكد صحة الفرضية الجزئية السادسة.

إذ توافقت نتائج الفرضيتين الخامسة والسادسة مع دراسات كلّ من أحمد عواد (1988)، ودراسة هويدا حنفي رضوان (1992)، كما نجد دراسة محمد صلاح عميرة (2002) التي تؤكد على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري ومدى مساهمتها في تحسين الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة وعليه التخفيف من حدة صعوباتهم الكتابية.

و بناءً على ما تقدم، ومن خلال معظم الدراسات التي تطرقنا إليها، نكون قد حققنا الفرضيات الجزئية الست لبحثنا، و ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الدراسة الحالية، والتي بينت أنّ: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبين القياسين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة في كل من نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة عند التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة المتمدرسين في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقى.

● ولذا فلقد تحققت الفرضية العامة للدراسة، والتي تنص على أنه: " للبرنامج العلاجي المصمم فعالية ونجاعة في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدارس مدينة براقى "

و عليه يمكن القول أنّ: " التدخل العلاجي لاضطرابات الإدراك البصري له فعالية في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي بمدينة براقى "

خاتمة:

الدراسة الحالية وليدة العديد من المبررات على رأسها فشل مختلف أطراف العملية التعليمية وحتى المختصين في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية، كما بينت الدراسات السابقة والمشاهدة المعتمدة أنّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة يُعانون من اضطرابات الإدراك البصري التي تُؤثر بدورها على تعلم مهارتي القراءة والكتابة في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وذلك من خلال عدم التعرّف على الرموز المكتوبة وتمييزها وكذا اختلال في الاتجاهات والأماكن (يمين، يسار، فوق، تحت) مع التباسات في الذاكرة البصرية وفي التأزر البصري الحركي. لذا فأهمية كلّ من عمليات الإدراك البصري، القراءة والكتابة كوظائف معرفية أمر محفّز يجعلنا نقوم بالاختبارات اللازمة لفهم الاضطراب بصفة جيدة، ومن ثمة التمكن من وضع تقنيات علاجية فعالة وملائمة حسب متطلبات وإمكانيات هذه الفئة من الأطفال.

وعليه صُممت الدراسة الحالية للتأكد من فعالية برنامج علاجي مبني لعلاج اضطرابات الإدراك البصري والتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وذلك من خلال دراسة الفروق في نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وكذا ذوي صعوبات الكتابة، وأيضاً دراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وحتى ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

وقد تكونت عينة البحث من (120) تلميذ وتلميذة تحوي فئتين متساويتين من التلاميذ، فئة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والفئة الثانية ذوي صعوبات تعلم الكتابة، وكلّى الفئتين قُسمت إلى مجموعتين متساويتين مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية تمّ اختيارهم وفقاً للطريقة القصديّة، بالمدارس الابتدائية للمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقى وهي متمثلة في: مدرسة عاشور يحيى، محمد بوقرة، 18 فبراير و20 أوت، ولضمان التقيد بمنهجية علمية لدراسة الموضوع، أجريت دراسة استطلاعية بهدف إجراء إسقاط ميداني لخطوات البحث، للتأكد من قابلية الانطلاق في الدراسة الفعلية، وأيضاً من أجل التأكد من صدق وثبات أدوات البحث، وهذه الأخيرة ستسمح لنا بالحصول على معطيات موضوعية ونتائج ذات مصداقية.

وبالتالي لإجراء هذه دراسة اعتمدنا على اختبار القراءة (نص العطللة) المكيف والمقنن في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة غلاب قزادري والمستوحى من اختبار **La Louette** للباحث الفرنسي لوفافري، بالإضافة لاختبار الكتابة للباحثة بوزيد صليحة، كما تمّ استخدام اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء أفراد العينة والتأكد من مستواهم العقلي، وأخيراً مقياس الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، إضافة لتصميم الباحثة لبطاقات ملاحظة خاصة بالقراءة والكتابة، وكذا البرنامج العلاجي المعدّ في الدراسة لعلاج اضطرابات الإدراك البصري وتعديل صعوبات القراءة والكتابة.

وقد تبيننا في ذلك المنهج شبه التجريبي كونه الأكثر ملائمة والأنسب لطبيعة بحثنا، حيث يُساهم في تبين الاختلاف بين مجموعتي البحث في وظيفة الإدراك البصري وفي مهارتي القراءة والكتابة ، مُطبّقين أدوات الدراسة والاختبارات التي قادتنا بدورها للتحقق من فرضيات بحثنا.

أما بالنسبة لمعالجة النتائج ومعطيات الدراسة، وللكشف عن الفروق في نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وكذا ذوي صعوبات الكتابة، تمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

في حين استُخدم اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لدراسة وإيجاد الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وحتى ذوي صعوبات تعلم الكتابة. كما تمّت معالجة نتائج الدراسة الاستطلاعية باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتأكد من ثبات الأدوات بقياس معامل الاستقرار، وأيضاً في التحقق من صدق الاختبارات بإتباع طريقة الصدق الذاتي، وكذا الصدق التكويني.

ففي إطار البحوث الساعية وراء تحديد الدور الهام للإدراك البصري في حدوث التعلم النمائي والأكاديمي، الشفوي والمكتوب، قُمنّا بتصميم هذه الدراسة التي ارتأينا فيها تسليط الضوء على فئة من المجتمع التي يُمكن القول أنها الفئة الأكثر حساسية، مرونة وهشاشة، وذلك من خلال تناولنا لصعوبات تعلم القراءة والكتابة، والتي سماها **موكييلي بمرض العصر**، إذ تُعتبر من أهم المشاكل التي تطرح نفسها حالياً في الوسط المدرسي.

و لما يستحوذه الإدراك البصري من دور هام في حدوث عملية التعلم، حاولنا في هذه الدراسة إبراز دوره ووظيفته ومهاراته لمعرفة كيفية أدائه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة.

وبالتالي قُمنّا بتحليل النتائج المتحصل عليها في دراستنا الحالية على ضوء ما تطرقنا إليه في الجانب النظري للبحث، ومن خلال المعطيات التي توصلنا إليها استنتجنا أنّ للإدراك البصري دور جدّ مهمّ في حدوث التعلّم البصري – الفضائي، وفي حصول الاكتساب المدرسي السليم، وهذا من خلال معالجة المعلومات ذات الطبيعة البصرية – الفضائية، فأَي اضطراب أو خلل وظيفي على مستواه قد يُؤدي إلى مشاكل وصعوبات معتبرة في التعلم، خاصة تعلم كفاءتي القراءة والكتابة التي تعتبر قاعدة وأساس التعلم الأكاديمي.

وانطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً أنّ صعوبات التعلم الأكاديمية لها علاقة باضطرابات التعلم النمائية، والتي تتمثل في العمليات النفسية المعرفية العصبية، وعليه خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

دراسة الفروق في نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وكذا ذوي صعوبات الكتابة، وأيضاً دراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الإدراك البصري، القراءة والكتابة لدى المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وحتى ذوي صعوبات تعلم الكتابة، إذن:

1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والقراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والقراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري، والكتابة بين القياسين القبلي والبعدي لدى التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

وقد توصلنا من خلال الدراسة الحالية إلى تحقق الفرضية العامة لبحتنا مما يؤكد أنّ للبرنامج العلاجي المصمم فعالية في علاج اضطرابات الإدراك البصري وتحسين وتنمية مهارات القراءة والكتابة وبالتالي التخفيف من حدة صعوباتهما لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدينة براقي ولاية الجزائر العاصمة.

ومن خلال ذلك يُمكن القول أنّ صعوبات تعلم القراءة والكتابة قد تعود لاضطرابات الإدراك البصري وهو محلّ بحثنا ودراستنا كما قد تعود لاختلال عملية من العمليات النفسية المعرفية العصبية الأخرى كالذاكرة، الانتباه، التركيز واللغة، حيث أنّ أي خلل على مستواها سينعكس سلباً على التعلم الأكاديمي للطفل.

فبالرغم من النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا، إلّا أنّها لم تكن سوى التفاتة بسيطة لميدان واسع ومعقد، وهو صعوبات التعلم، إذ نأمل أن تكون هناك دراسات وبحوث معمقة في هذا المجال لإعطائه حقه من العناية والاهتمام. كما نسعى لأن تكون هناك دراسات لاحقة تتعمق أكثر في مختلف الوظائف النفسية المعرفية خاصة عند فئة الأطفال المتعديسين.

ختاماً نأمل أن يؤدي هذا البحث الغرض الذي وُضع من أجله، وأن يكون فيه من الفائدة المعرفية ما يعود بالنفع على طلبتنا في مختلف الفروع والتخصصات، آمليّن أن نكون قد أنصفنا هذه الفئة من الأطفال وهذه العينة من المجتمع، ونتمنى أن نكون قد وفّقنا في تبليغ الأمانة العلمية، وفي توصيل هذه الرسالة الأكاديمية، وأن تكون لها أهمية في مجال علم النفس والأرطوفونيا وذات شأن في مجالات علمية أخرى، كما نرجو أن تكون هذه الدراسة في المستوى المطلوب باحتوائها قدر المستطاع من الجهد والإتقان، و تغدو مرجعاً للطلبة والباحثين، ومنطلقاً لدراسات وبحوثٍ مستقبلية.

● الاقتراحات:

من خلال النتائج المتوصل إليها بعد المعالجة النظرية و الميدانية لمتغيرات الدراسة وبتوازيها مع نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي أثبتت تأثير المتغير المستقل المتمثل في البرنامج العلاجي المصمم لعلاج اضطرابات الإدراك البصري، على المتغير التابع المتمثل في صعوبات تعلم القراءة والكتابة، ارتأت الباحثة اقتراح عدد من النقاط في ضوء ما تم التوصل إليه، وذلك من خلال تقديم بعض الاقتراحات المتمثلة فيما يلي:

- 1 - تحسيس المجتمع بضرورة التكفل بهذه الشريحة وتوعيته بكيفية التعامل معها خاصة الأولياء، الذين هم بمثابة التشخيص الأولي لمثل هذه الإضطرابات.
- 2 - ضرورة إخضاع كل الأطفال المتدربين للمراقبة البيداغوجية للتمكن من إكتشاف أي صعوبات على مستوى اللغة المكتوبة مع إستفادة كل الأطفال والتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من تكفلات نفسية معرفية بتقديم بروتوكولات علاجية ملائمة من طرف المختصين.
- 3 - لزوم التشخيص المبكر لكل أنواع صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، وذلك للتخفيف من حدتها من خلال التكفل المبكر، وعليه التقليل من حدة مخاطرها على حياة المتعلم.
- 4 - وجوب تقديم حصص تعليمية تدعيمية لمساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عند إكتشاف هذه الصعوبة ، ومن ثمة دمجهم مع زملاءهم وأقرانهم العاديين.
- 5 - وجوب تأهيل وتدريب الأخصائيين النفسيين في الميدان، و تأطيرهم في المدارس من قبل أساتذة ومعلمين مؤهلين لضمان سير حسن للجلسات الدورات والحلقات المدرسية المعدة من قبل مجموعة تربوية متعددة التخصصات - **Pluri disciplinaire**، التأكيد على العمل التعاوني المشترك بين المدرسة وأولياء الأمور، خاصة بالنسبة لأولياء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال عقد اجتماعات دورية ومنتظمة للتداول والتشاور والاتفاق حول خطة عمل مشتركة تبين الإمكانيات الحالية، البقايا والأهداف التربوية المنوطة من التكفل بمؤلاء الأطفال، وأيضاً مصيرهم مستقبلاً.
- 6 - على المختصين في هذا المجال من أخصائي علم النفس المعرفي، العصبي، العيادي، الأطفوي والمدرسي أو التربوي، وحتى المعلمين أن يراعوا الجانب المعرفي للطفل ويدرسوا طرق لتنميته وتحفيزه، ومن هنا فهذا الأسلوب حتماً سيثمر على التحصيل الدراسي الذي بدوره يعتمد على نمو معرفي عادي، وهذا الأخير يشمل مختلف القدرات والوظائف المعرفية والعمليات النفسو - معرفية - عصبية التي يجب الاهتمام بها في سن مبكرة.
- 7 - الحرص على تكوين علاقات طيبة بين مختلف أطراف العملية التعليمية والتلاميذ لضمان راحتهم داخل القسم، ومن ثمة تسهيل مهمة تدريبيهم وتزويدهم بإحتياجاتهم التربوية داخل المؤسسة التعليمية، وذلك بالسهر على توفير برنامج تربوي مناسب لكل تلميذ حسب إحتياجاته وقدراته النفسية - العصبية - المعرفية، المساهمة في تعلمه.

المراجع:

• قائمة المراجع:

- المراجع العربية:

• الكتب:

- 1 - أبو المكارم فؤاد، (2009): "أسس الإدراك البصري للحركة - علم النفس الأكاديمي"، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- 2 - أبو علام، (1998): أبو علام، رجاء محمود، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، ط5، دار النشر للجامعات، مصر.
- 3 - أبو علام، (2006): أبو علام، رجاء محمود، "مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية"، ط5، دار النشر للجامعات، مصر.
- 4 - ابن منظور، (1993): "لسان العرب"، د ط، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 5 - أرنوف ويتج، (1992): "مقدمة في علم النفس"، ترجمة الأشول عادل عز الدين وآخرون، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 6 - أنيس عبد الناصر عبد الوهاب، (2003): "الصعوبات الخاصة في التعلم الأسس النظرية والتشخيصية"، د ط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
- 7 - أنجس مورييس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، (2004): "منهجية البحث في العلوم الإنسانية"، دار القصة.
- 8 - إبراهيم، لطفي عبد الباسط، (2008): "الفروق الفردية والقدرات العقلية"، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 9 - البطاينة أسامة محمد، الرشدان مالك أحمد، السبائلة عبيد عبد الكريم، الخطاطية سليمان عبد المجيد، (2005): "صعوبات التعلم - النظرية والممارسة"، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 10 - البوهي فاروق شوقي، (2005): "أساليب ومناهج البحث في التربية وعلم النفس"، شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.
- 11 - البهي فؤاد السيد، (1998): "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، ط2 دار الفكر العربي، الأردن.

- 12 - باي حورية، (2002): " علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة عند أطفال المدارس العادية"، الطبعة الأولى، دار القلم للنشر و التوزيع، الإمارات العربية المتحدة.
- 13 - بدر فائقة محمد، وأحمد السيد علي، (2001): "الإدراك الحسي البصري والسمعي"، مركز آيات للكمبيوتر والطباعة، ط1، مصر
- 14 - بوحفص عبد الكريم، (2006): " الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية "، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 15 - بوحفص عبد الكريم، (2009): " دليل الطالب لإعداد وإخراج البحث العلمي "، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 16 - بوفاتح محمد، داودي محمد، (2007): "منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية"، دار ومكتبة الأوراسية، ط1، الجلفة، الجزائر.
- 17 - بن عيسى حنفي، (1993): " محاضرات في علم النفس اللغوي"، ط5، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 18 - تعوينات علي ، (1983): " التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط "، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 19 - تعوينات علي، (1987): "صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش"، دراسة تحليلية نقدية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.
- 20 - تعوينات علي، (1992): "صعوبات تعلم اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- 21 جوليانا بيرانتوني ساقاريزي، (1991): "التربية النفس حركية والبدنية والصحية في رياض الأطفال: النظرية والتطبيق"، ترجمة عبد الفتاح حسن عبد الفتاح، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 22 - جلجل عبد المجيد نصره، (1995): "العسر القرائي - الديسليكسيا - (دراسة تشخيصية علاجية)"، ط2، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- 23 - الحسن هشام، (2000): " طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة "، الدار الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة، عمان.
- 24 - الحفني عبد المنعم، (1994): "موسوعة علم النفس والطب النفسي"، ط4، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- 25 حافظ نبيل عبد الفتاح ، (1998): "صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

- 26 - حافظ نبيل عبد الفتاح، (2000): " صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.
- 27 - حمزة أحمد عبد الكريم، (2008): " سيكولوجية عسر القراءة"، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 28 - حولة محمد، (2011): " الأرطفونيا علم اضطرابات اللغة والكلام والصوت"، دار هومة، ط4، الجزائر.
- 29 - الخالدي أحمد عبد الحميد، (2009): " الوجيز في المناهج وإعداد البحث العلمي"، ب ط، دار الكتب القانونية، القاهرة، مصر.
- 30 - الخولي هشام محمد، (2002): "الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس"، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
- 31 - خاطر محمود رشدي، (1956): " مذكرات في طرق تدريس اللغة العربية"، كلية التربية، جامعة عين الشمس، القاهرة.
- 32 - خاطر محمود رشدي، مكي الطاهر أحمد، حسن شحاتة، (1983): " تطوير مناهج تعليم القراءة في مراحل التعليم العام في الوطن العربي"، المنظمة العربية للتربية، الثقافة والعلوم، تونس
- 33 - خفاجي محمد علي رزق، (1985): " علم الفصاحة العربية مقدمة في النظرية والتطبيق"، ط2، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 34 - خطاب عمر محمد، (2006): " مقاييس في صعوبات التعلم"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
- 35 - الدالي محمد، (1997): " كيف نعلم الإملاء والخط العربي"، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 36 - داودي محمد وبوفاتح محمد، (2007): "منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية"، دار ومكتبة الأوراسية، ط1، الجلفة، الجزائر.
- 37 - دين إلياس، (1983): " مناهج وأساليب التربية والتعليم"، دار الطباعة والنشر، القاهرة.
- 38 - الرفاعي أحمد غنيم، محمود صبري نصر، (2000): " تعلم بنفسك التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام spss"، دار قباء للطباعة والنشر، مصر.
- 39 - الربماوي محمد عودة، (2004): " علم النفس العام"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 40 - راضي حسين عبد الرحمان وآخرون، (1989): " طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة"، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، أريدا، الأردن.
- 41 - الزيات فتحي مصطفى، (1995): "الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات"، الوفاء للطباعة والنشر، ط1، مصر.

- 42 - الزيات فتحي مصطفى، (1998): "صعوبات التعلم (الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية)"، ط1، دار النشر والتوزيع للجامعات، مصر.
- 43 - الزيات فتحي، (2001): "علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات"، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.
- 44 - الزغلول رافع نصير، الزغلول عماد، (2003): "علم النفس المعرفي"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 45 - عبد الحميد سليمان السيد، (2000): "صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، وعلاجها"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 46 - السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003): "الإدراك البصري وصعوبات التعلم"، دار الفكر، ط1، مصر.
- 47 - السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2003): "صعوبات التعلم والإدراك البصري، تشخيص وعلاج"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 48 - السيد عبد الحليم وآخرون، (ب س): "علم النفس العام"، دار غريب، ط3، القاهرة.
- 49 - السيد خليفة وليد، علي عيسى مراد، (2007): "كيف يتعلم المخ ذو صعوبات الرياضيات والعسر الحسابي"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
- 50 - السيد فؤاد البهي، (1998): "الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة"، دار الفكر العربي.
- 51 - السيد عبيد ماجدة بهاء الدين، (2009): "صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها"، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 52 - السرطاوي عبد العزيز، وآخرون، (2009): "طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة"، د ط، دار وائل، الأردن.
- 53 - السعيد أحمد، (2009): "مدخل إلى الديسليكسيا - برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة"، ب ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 54 - السمان محمود علي، (1983): "التوجيه في تدريس اللغة العربية"، د ط، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 55 - سمك محمد صالح، (1979): "فن التدريس للتربية اللغوية"، مكتبة الأنجلو - المصرية، القاهرة.
- 56 - الشرقاوي أنور محمد، (1987): "دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، ط2، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 57 - الشرقاوي أنور محمد، (1992): "علم النفس المعاصر"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- 58 - الشقيرات محمد، (2005) : " مقدمة في علم النفس العصبي " ، ط1، دار الشروق، عمان.
- 59 - شحاتة حسن، (1996): " قراءات الأطفال " ، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
- 60 - الصالح محمد جمال، وآخرون، (1982): " كيف نُعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية " ، ط3، منشورات مكتبة الأطلس.
- 61 - صابر فاطمة عوض وآخرون، (2002): "أسس ومبادئ البحث العلمي" ، مكتبة الإشعاع الفنية، ط 1 ، الإسكندرية، مصر.
- 62 - صندقلي إبراهيم هناء، (2008): " من صعوبات التعلم (الديسليكسيا) دليل الأهل والأساتذة " ، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 63 - الضبع ثناء يوسف، (2001): " تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال " ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 64 - الطويل عزت عبد العظيم، (1999): "معالم علم النفس المعاصر"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط2، الإسكندرية.
- 65 - طعيمة رشدي أحمد ومحمد السيد مناع، (2000): " تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب "، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 66 - العبد الله محمود فندي، (2007): " أسس تعليم القراءة لدوي الصعوبات القرائية " ، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- 67 - العزة سعيد حسني ، (2006): "صعوبات التعلم - المفهوم- التشخيص - الأسباب " ، ط3، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- 68 - العلي أحمد عبد الله ، (2003): " الطفل ومهارات القراءة: إشكاليات القراءة الآلية وتكنولوجيا التعليم " ، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر
- 69 - العيسوي عبد الرّحمان ، (1997): " سيكولوجية الإعاقة الجسمية و العقلية " ، دار الكتب الجامعية، لبنان بيروت.
- 70 - العتوم عدنان يوسف، (2004): "علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق" ، دار المسيرة، ط1، الأردن.
- 71 - عاقل فاخر، (1991): "الإدراك"، دار الهلال، بيروت.
- 72 - عامر فخر الدين، (2000): " طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية " ، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- 73 - عبادة حسان حسين، (2008): "القراءة عند الأطفال في ضوء المناهج العلمية الحديثة"، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.
- 74 - عباس محمد خليل، (2007): "مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، ط1، دار المسيرة للطباعة.
- 75 - عبد الله أحمد، فهمي مصطفى، (1994): "الطفل ومشكلات القراءة"، ط3، الدار المصرية اللبنانية.
- 76 - عبد الله أحمد، فهمي مصطفى، (1999): "الطفل ومشكلات القراءة"، ط4، الدار المصرية اللبنانية.
- 77 - عبد العليم إبراهيم، (1994): "الموجه الفني لمدرسة اللغة العربية"، ط5، دار المعارف، القاهرة.
- 78 - عبد العليم إبراهيم، (1980): "الموجه المدرسي للغة العربية"، ط1، دار الطباعة والنشر، القاهرة.
- 79 - عبد المنعم حسن أحمد، (1996): "أصول البحث العلمي"، ط1، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، مصر.
- 80 - عبد الخالق أحمد محمد وآخرون، (1999): "علم النفس أصوله ومبادئه"، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.
- 81 - عبيد ماجدة بهاء الدين السيد، (2009): "صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها"، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 82 - عجاج خيرى المغازي، (1998): "صعوبات القراءة والفهم القرائي"، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- 83 - عدس محمد عبد الرحيم، (2000): "صعوبات التعلم"، أميرة للطباعة، القاهرة.
- 84 - عشوي مصطفى، (2003): "مدخل إلى علم النفس المعاصر"، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.
- 85 - عصر حسني عبد الهادي، (1992): "القراءة طبيعتها - مناشط تعليمها - وتنمية مهاراتها"، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
- 86 - عصام نور، (2000): "سيكولوجية الطفل"، شباب الجامعة، الإسكندرية.
- 87 - عطية نعيم، (1970): "التقييم التربوي الهادف"، دار الكتاب اللبناني، بيروت.
- 88 - عميرة صلاح علي، (2005): "صعوبات التعلم للقراءة والكتابة (التشخيص والعلاج)"، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 89 - علام صلاح الدين محمود، (2004): "الأساليب الإحصائية الاستدلالية"، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 90 - عوض الله سالم محمد وآخرون، (2003): "صعوبات التعلم الأكاديمية التشخيص والعلاج"، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- 91 - عوض الله سالم وآخرون، (2006): " صعوبات التعلم تشخيص وعلاج "، ط2، دار الفكر، عمان.
- 92 - غافر مصطفى، (2005): " طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين ومهارات التعليم "، ط4، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن.
- 93 - غربي علي، (2006): " أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية "، سيرتا كوبي، قسنطينة، الجزائر.
- 94 - الفقي حامد عبد العزيز ، (1973): " دراسات في سيكولوجية النمو "، مكتبة عالم الكتب، ط2 ، القاهرة.
- 95 - فايد حسين، (2004): "علم النفس العام، رؤية معاصرة"، كلية الآداب، جامعة حلوان، مؤسسة حورس الدولية، مؤسسة طبية للنشر، ط1، مصر
- 96 - فايد عبد الحميد، (1998): " رائد التربية العامة وأصول التدريس "، دور الكتاب اللبناني، بيروت
- 97 - فهميم مصطفى، (1998): " القراءة، مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية "، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، القاهرة.
- 98 - فضل الله محمد رجب، (1995): " صعوبات الكتابة الإملائية "، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 99 - فضل الله محمد رجب، (2003): " عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقات تعليمها وتقويمها "، ط 1، عالم الكتب، القاهرة، مصر
- 100 - فهميم مصطفى، (2001): " مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج "، ط 1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- 101 - القضاة محمد فرحان ، الترتوري محمد عوض ، (2006): " تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة"، دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان.
- 102 - قحطان أحمد الظاهر، (2004): " صعوبات التعلم "، ط1، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 103 - قطامي نايفة، (1992): " أساسيات علم النفس المدرسي "، دار الشروق، عمان.
- 104 - قورة حسين سليمان، (1981): " دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي "، ط1، دار المعارف، القاهرة.
- 105 - كامل محمد علي ، (1996): " سيكولوجيا الفئات الخاصة "، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 106 - كامل علي محمد، (2003): " علم النفس المدرسي "، ب ط، مكتبة ابن سينا، القاهرة، مصر.
- 107 - كامل علي محمد، (2005): " صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة "، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب الازارطية، مصر.

- 108 - كامل علي محمد، (2006): " صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطراب والتدخل السيكلوجي"، الجزء الثالث، دار الطلائع للنشر، مصر.
- 109 - كريم بدير، (2006): " التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم - رؤية تربوية ونفسية معاصرة "، ط1، عالم الكتب بالقاهرة، مصر.
- 110 - كوافحة تيسير مفلح، (2003): " صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة "، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 111 - كوافحة تيسير مفلح، (2005): " صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة "، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 112 - كيرك صامويل ، كالفنت جيمس ، (1985): " صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية "، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- 113 - اللبودي منى إبراهيم، (2005): " صعوبات القراءة والكتابة - تشخيصها واستراتيجيات علاجها "، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- 114 - ميثقال جمال مصطفى القاسم، (2000): " أساسيات صعوبات التعلم "، الطبعة الأولى، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- 115 - مجاور محمد صلاح، (1983): " تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقه "، د ط، دار القلم، الكويت.
- 116 - مدانات أوجيني، (2001): "الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى (أسبابها وطرق علاجها)"، ط3، المجلد الأول، الأردن.
- 117 - مرسي محمد منير، أبو العزم إسماعيل، (1984): " الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه "، عالم الكتب، القاهرة.
- 118 - معوض خليل ميخائيل، (2001): " علم النفس العام"، كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، توزيع مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- 119 - ملحم سامي محمد، (2002): " صعوبات التعلم "، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 120 - منسي محمود عبد الحليم، (2001): " علم نفس النمو"، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- 121 - الناشف هدى، (1996): "إعداد الطفل للقراءة والكتابة"، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

- 122 - الناشف هدى محمود، (1997): "استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة"، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 123 - هلالان دانيال وآخرون، (2007): " صعوبات التعلم"، ترجمة عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 124 - هني خير الدين، (1999): " تقنيات التدريس"، ط 1، الجزائر.
- 125 - الوقفي راضي، (1996): " تقييم الصعوبات التعليمية"، ط1، منشورات كلية الأميرة ثروت، عمان
- 126 - الوقفي راضي، (1998): "مقدمة في علم النفس"، دار الشروق، ط3، عمان.
- 127 - الوقفي راضي، (2000): " مقدمة في علم النفس"، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط4، عمان.
- 128 - الوقفي راضي، (2012): "صعوبات التعلم - النظري والتطبيقي"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 129 - الياسري حسين نوري، (2001): "صعوبات التعلم الخاصة"، الطبعة الأولى، توزيع مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 130 - الياسري حسين نوري، (2006): " صعوبات التعلم الخاصة"، ط4، الدار العربية للعلوم، بيروت
- 131 - يحياوي جمال محمد، (2003): " دراسات في علم النفس"، د ط، دار الغرب للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

• الرسائل والأطروحات:

- 132 - براح عامر، (2006 - 2007): " اقتراح بروتوكول لتنمية مهارات القراءة الصامتة، ودراسة أثره في تحسين التحصيل الدراسي"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.
- 133 - بوفلاح كريمة، (2006-2007): " دراسة وتحليل استراتيجيات التعرف على الكلمة المكتوبة عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة"، رسالة ماجستير غير منشورة، في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.
- 134 - بوزيد صليحة، (1992): " مهارات تعلم الكتابة في الطور الأول من التعليم الأساسي"، رسالة ماجستير في الأرطفونيا غير منشورة، جامعة الجزائر.

- 135 - بوطيبة ابتسام، (2008 - 2009): " تحليل وظيفة المفكرة البصرية الفضائية وعلاقتها بصعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"، مذكرة ماجستير في علم النفس المعرفي اللغوي، تحت إشراف الأستاذ: نواني حسين، جامعة الجزائر.
- 136 - بن فليس خديجة، (2009): " أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين - دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم (الكتابة والرياضيات) والعاديين"، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.
- 137 - حاج صابري فاطمة الزهراء، (2005 - 2004): " عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى"، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 138 - حجات عادل توفيق، (1999): " دراسة ظاهرة صعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة الأردنيين"، رسالة ماجستير غير منشورة في التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 139 - حمدي أم الخير، (2009 - 2010): " دراسة الهيمنة المخية لدى التلميذ المصاب بعسر القراءة (الدسليكسيا) بمنطقة تمنراست - تناول نفسي - عصبي"، مذكرة ماجستير في علم النفس العصبي، جامعة الجزائر 2.
- 140 - حمدي أم الخير، (2013 - 2014): " دراسة أنماط السيادة النصفية للمخ لدى التلاميذ المعسرين قرائياً بالمرحلة الابتدائية من خلال تعديل اختبار تورانس وتاجرت لأنماط معالجة المعلومات"، أطروحة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر 2.
- 141 - الخطيب مونيكا الشريف، (2012): " أنماط الذاكرة العاملة (التنفيذية، البصرية، الصوتية) لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات"، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تربية خاصة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- 142 - دحال سهام، (2004 - 2005): " دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي المعرفي، جامعة الجزائر.
- 143 - رضوان هويدا حنفي، (1992): " برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الإسكندرية، مصر.
- 144 - سلام علي عبد العظيم علي، (1988): " منهج مقترح للغة العربية في الصفوف الثلاث الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء فنون اللغة"، رسالة ماجستير غير منشورة - التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر.

- 145 - شرفوح البشير، (2005 - 2006): " انعكاس عسر القراءة على السلوك العدواني لدى المعسورين "، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة في علم النفس العيادي ، جامعة الجزائر.
- 146 - شويلع سامية، (2007): " تعديل مقياس السلوك التكييفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، وأثر برنامج تدريبي لتعلم نظافة ضبط الإخراج عن طريق اللعب لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم "، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.
- 147 - الصبوة محمد نجيب، (1987): " سرعة الإدراك البصري لدى الفصامين والأسوياء " رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- 148 - طاع الله حسينة، (2007-2008): " الإدراك البصري للأشكال لدى المعوقين عقلياً"، مذكرة ماجستير غير منشورة في علم النفس المعرفي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- 149 - طيار شهنواز، (2008 - 2009): "دراسة الإدراك البصري للألوان عند الأطفال المصابين بالإعاقة الحركية العصبية من خلال تقنين رائز (MTA 2002) دراسة حالات"، مذكرة ماجستير غير منشورة في الأطفونيا، جامعة الجزائر 2.
- 150 - العنيزات صباح حسن حمدان، (2006): " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات منح درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- 151 - العتر فكري محمد حسن، (1991): "العلاقة بين الإدراك البصري والمؤشرات العامة للارتقاء العقلي لدى الأطفال الرضع في السنة الأولى من العمر"، أطروحة ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة.
- 152 - عمراني زهير، (2008 - 2009): " تناول معرفي لعسر الحساب وفق نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأطفونيا، جامعة الجزائر.
- 153 - عياد مسعودة، (2006 - 2007): "اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية"، أطروحة دكتوراه العلوم في الأطفونيا، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.
- 154 - غلاب قزادري صليحة، (1997): " اضطرابات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة في الأطفونيا، جامعة الجزائر.
- 155 - الكفافي سحر عبد العزيز محمود، (2000): " الفروق في مكونات الاستجابة اللحائية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين"، رسالة ماجستير منشورة، مكتبة الإسكندرية، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر.

- 156 - لعوامن حمودي ، (ب س): " المظاهر اللسانية لاضطراب القدرة القرائية " ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأروطونيا، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأروطونيا.
- 157 - لواني يمينه، (2007/2006): " علاقة الوعي الفونولوجي باضطراب تعلم القراءة " ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.
- 158 - محمدي فوزية، (2011-2010): " فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- 159 - هدى مصطفى محمد عبد الرحمان، (1996): " برنامج لتنمية مهارات الكتابة في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، سوهاج، مصر.

• المجالات والمحاضرات:

- 160 - بغداد لخضر، (2006): " اللغة العربية " ، المعهد الوطني للبحث في التربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 161 - الجرف، ريم سعد، (1997): "تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلاميذ الصفوف الابتدائية"، دراسات تربوية، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد السابع، الجزء 21، عالم الكتب، القاهرة.
- 162 - دوقه أحمد، (2009): " مقالات غير منشورة، دروس ماجستير " ، وحدة الإحصاء الاستدلالي والمعمق.
- 163 - السيد عبد الحميد سليمان السيد، (2002): " فعالية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان.
- 164 - سلطان عيسى حنان، (1985): " قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة " ، مجلة كلية التربية، المجلد الثاني، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 165 - عبد الباسط فتحي ، (2000): " الدراسة لبعض مسببات اضطراب نظام التجهيز لدى ذوي صعوبات التعلم " ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 28، ص ص (25 - 55).
- 166 - عنو عزيزة، (2005): " دروس تطبيقية في وحدة بناء الاختبارات والقياس النفسي " ، محاضرات غير منشورة، جامعة الجزائر.

167 - عوض فايزة، (2002): " مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتهما وتنمية مهاراتها لدى طلاب السنة الأولى ثانوي "، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 16، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

- المراجع الأجنبية:

• Livres :

- 168 - Aimard. P, (1972) : « **L'enfant et son langage** », Ed. Simep, France.
- 169 - Ajjuria Guerra. J, et all, (1989) : « **L' écriture de l'enfant, l'évaluation de l'écriture et ses difficultés** », 4 édition, Ed. Delachaux, France
- 170 - Bagot, Jean didier, (1996) : « **Information , sensation et perception** », Armand Colin, 1 Edition, Paris.
- 171 - Bonnet. C, Camus. J, (1999) : « **Psychologie Cognitive** », Collection Grand Amplin.
- 172 -Boucart. M, et all, (1998) : « **vision : aspects perceptifs et cognitifs** », Ed. Sollal, Marseille.
- 173 - Carbonnel. S, Gillet. P, Martory. M, Valdois. S, (1994) : « **Neuropsychologie: Approche cognitive des troubles de la lecture et l'écriture chez l' enfant et l'adulte** », Ed. Sollal, Marseille
- 174 - Chevie Muller et Narbona, (1996) : « **Le langage de l' enfant** », 1 ére édition, Editions Masson, Paris.
- 175 - Coon. D, (1994) : « **Introduction a la psychologie** », ed. mardaga.
- 176 - De Maistre. M, (1958): « **Dyslexie, Dysorthographie** », Ed. Universitaire, Paris.
- 177 - Dominique. B, (1997) : « **ils ont mal a lire** », Ed. Flaveur.
- 178 - Dumont. A, (1998) : « **Mémoire et langage : Surdité, dysphasie et dyslexie** », Ed. Masson, Paris.
- 179 - Dumont. A, et Clabour. CH, (2002) : " **Voir la parole** ", Ed. Masson, Paris.
- 180 - Dumont. A, (2002) : " **La dyslexie** ", Ed. Sollar, Paris.

- 181 - Eustache. F, (1999) : " **La mémoire** ", Ed. De Boek Université, Belgique, pp.257- 260.
- 182 - Grégoire. J, Pierart. B, (2003): « **Evaluer les troubles de la lecture** », Ed. Deboek, Belgique.
- 183 - Habib. M, (1997) : « **Neuropsychologie: Dyslexie, le cerveau singulier** », Ed. Sollal, Marseille.
- 184 - Habib. M, Rey. V, (2000) : « **Dyslexie, dépistage, remédiation, et intégration** », Ed. Université de Provence, Dijon, France
- 185 - Hand. O, Kyser . et all, (1998) : « **Vocabulaire de sciences cognitives** », 1 édition, Presses Universitaires de Belgique.
- 186 - Kermer. J, (1994) : « **Les 500 conseils de l'orthophoniste, troubles du langage** », Ed. Lyon, Paris.
- 187 - Mialaret. G, (1975) : « **L'apprentissage de la lecture** », Ed. Delachaux et niestle, Paris.
- 188 -Morin. G, (1971) : " **Physiologie du système nerveux centrale** ", Ed. Masson, 5éd, Paris, p210 – 214.
- 189 - Mucchielli. R, Bourcier. A, (1984) : « **La dyslexie maladie du siècle** », Ed. E.S.F, France .
- 190 - Nicol. S. F, (1998) : " **Neuropsychologie corporelle et gestuelle**", Ed. Masson, pp.58-59.
- 191 - Noel. M, (1976) : « **La dyslexie en pratique éducative** , Ed. Masson, Paris.
- 192 - Pialloux. P, (1995) : « **précis d'orthophonie** », Ed. Masson, Paris.
- 193 - Peugeot. J, (1997) : « **La connaissance de l'enfant par l'écriture l'approche graphologique de l'enfant et de ses difficultés** », Ed. Dunod, Paris, France.
- 194 - Rondal. J, (1977) : « **Troubles du langage : diagnostic et rééducation** », Ed. Pierre Mardaga, Belgique .
- 195 - Sprenger. G, Casalis. S, (1996) : « **Lire: lecture et écriture, acquisition et troubles du développement** », Ed. PUF, Paris.

- 196 - Thoulon. C, (2001) : « **La rééducation de l'écriture de l'enfant, pratique de la graphothérapie** », Ed. Masson, Paris, France.
- 197 - Vander Linder . M, (2001) : " **Relation entre perception, mémoire de travail et mémoire à long terme** ", Ed. Solal, Marseille, pp.14 – 15
- 198 - Van Hout, Estienne. F, (1998) : « **Les dyslexies: d'écrire, évaluer, expliquer, et traiter** », Ed. Masson, Paris .

• **Articles et Thèses :**

- 199 - Baudet. S, Denhiere. G, (1990) : « **Le Fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte** », Glossa, Les cahiers de L'Unadrio, N°= 19, Paris.
- 200 - Bergegoe et All, (1994) : « **Les agnosies visuelles** », Glossa, les cahiers de l'u.n.a.d.r.i.o, Paris, n°= 41, PP (37-42).
- 201 - Curtin. S, Minis. F, et all, (2001) : « **Parallels between the reading and spelling deficits of two subgroups of developmental dyslexics** », Reading and writing : An Interdisciplinary journal.
- 202 - Guellab- Kezadri . Saliha, (1997) : " **Les troubles d'apprentissage de la lecture à l' école fondamentale** ", Essai d' élaboration d'un test de lecture en langue arabe, Mémoire de Magistère, Université d'Alger
- 203 - Piaget. J, (1967) : « **Traité de psychologie expérimentale, la perception** », n°= 5, 2 Ed, Presses Universitaire de France, Paris.

• **Dictionnaires :**

- 204 - Bloch , (1992): « **Dictionnaire fondamental de la psychologie** », Larousse, Paris.
- 205 - Brin. F, et all, (1997) : " **Dictionnaire d'orthophonie**", Ed. Ortho édition, France
- 206 - Robert Paul , (1992) : « **le petit robert** », vol 1, Le classique pour la langue française, Paris .
- 207 - Sillamy. N, (1979) : « **Dictionnaire de la psychologie** », La Rousse, France.

الملاحق:

- الملحق رقم (01): بطاقات الملاحظة الخاصة بصعوبات القراءة والكتابة في صورتها النهائية.

أولاً: بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة.

❖ بطاقة الملاحظة الخاصة بالقراءة:

المحاور	عدد البنود	العبارات	لا	أحياناً	نعم
			0	1	2
حالة الطفل أثناء القراءة	01	يقرأ بهدوء واتزان			
	02	توتر انفعالي أثناء القراءة الجهرية			
	03	اضطراب حركي أثناء القراءة يجعلها آلية أوتوماتيكية			
إتباع السطور	04	ينجح في إتباع السطور دون مساعدة			
	05	يستخدم المسطرة أو الأصابع لتعيينه على إتباع سطر الجملة التي سيقروها			
	06	تجاوز سطور بأكملها			
استحضار المقروء	07	ينجح في استحضار الحروف والكلمات فيقرأها بصفة سليمة			
	08	يستبدل كلمة بأخرى			
	09	يستعمل إشارات وحركات بدل الكلمة			
نوعية القراءة	10	قراءة واضحة ومفهومة			
	11	قراءة بالتهجي مليئة بالإضافات			
	12	قراءة بالتهجي مع توقفات عديدة			
	13	قراءة بالتهجي مع حذف متكرر			
	14	ترددات وتكرارات كثيرة			
	15	أخطاء متعددة في التشكيل			
	16	الحركات الإعرابية خاطئة			
	17	التعريف والتذكير المتواصل			
	18	عدم احترام علامات الوقف والفواصل أثناء القراءة المسترسلة			
	19	إيقاع سليم وسريع			
ريتم وإيقاع القراءة	20	إيقاع عادي إلى حد ما			
	21	إيقاع متردد وبطيء			
	22	إيقاع بطيء جداً			
	23	مجرى الكلام متقطع			
	24	التوقف المستمر عند همزة الوصل في "ال" التعريف وفي وسط الكلام			

			25	تحجي وتفكيك متواصل
			26	مناسب ومعقول
			27	غير مناسب مع تجاوز الوقت المحدد
			28	استغراق زمن أطول مما هو مسموح
			29	قراءتها بصفة منعزلة جيدة
			30	التعرف على شبه الكلمات والمقاطع الجديدة
			31	تعدد صور الحروف وتنوعها (أول - وسط - وآخر الكلمة)
			32	تحويل مكاني وقلب حركي للحروف
			33	حذف أو زيادة بعض الحروف والمقاطع
			34	تغيير موقع الحروف والمقاطع
			35	التباسات سمعية بصرية وعدم تمييز الحروف المتقاربة المتشابهة لفظاً وشكلاً.
			36	اضطرابات في تتبع ترتيب الحروف في الكلمة
			37	قراءة الكلمات الملموسة (المحسوسة) أحسن من المجردة (فكرة)
			38	قراءة الكلمات ذات الدلالة غير منتظمة
			39	القيام بعملية العكس
			40	الخلط بين الكلمات الجديدة والمألوف سماعها
			41	صعوبة إعادة الكلمات الجديدة
			42	يُعيد سرد قصة ذُكرت فوراً من نص مقروء
			43	يذكر التسمية السريعة للأشكال، الأدوات والألوان الواردة في النص المقروء
			44	فهم القراءة المسموعة وتذكرها
			45	إبدال أو خلط
			46	إعادة أو تكرار
			47	حذف أو إضافة
			48	تقطيع
			49	قلب
			50	التصحيح الذاتي والتغذية الراجعة

ثانياً: بطاقة ملاحظة صعوبات الكتابة.

❖ شبكة الملاحظة الخاصة بالكتابة:

المحاور	عدد البنود	العبارات	نعم	أحياناً	لا
			0	1	2
وضع الورقة مع وضع الجسم	01	يجلس بشكل مناسب للكتابة			
	02	الجلوس بطريقة غير مريحة			
	03	الابتعاد كثيراً عن الورقة أو الاقتراب منها لدرجة ملامستها			
	04	وضع الورقة بشكل مائل			
	05	اقتراب عيونهم من الورقة			
	06	وضع أيديهم فوق السطر لمشاهدة ما يكتبون			
	07	صعوبة الالتزام بالكتابة على نفس الخط من الورقة			
استعمال أدوات الكتابة	08	يُجيد استعمالها ويُتقن توظيفها			
	09	يُمسك القلم بطريقة غير صحيحة لا تُحقق له المرونة أثناء الكتابة			
	10	الأصابع مقترية كثيراً من القلم			
	11	مسك القلم بشدة وقوة			
	12	مسك القلم برخوة ووهن شديد			
	13	مسكه بقبضة اليد			
	14	إمساك متشنج للقلم			
	15	تقلص أصابعه			
	16	تعرق راحة كفه			
	17	الإفراط في استخدام الممحاة نتيجة عدم التركيز			
إتباع الأسطر والاتجاهات	18	إدراك المسافات بين الحروف وأجزائها			
	19	احترام قواعد رسم الحروف			
	20	النجاح في ترك البياض بين الكلمات			
	21	إدراك العلاقات المكانية وبالتالي نجاحه في إتباع السطر			
	22	عدم رفع القلم إلى نهاية الكلمة للتنقيط أو التشكيل			
	23	صعوبة إدراك الاتجاه والخلط بين اليمين واليسار، الأسفل والأعلى			
	24	سوء استخدام الأسطر والهوامش مع التسطير بوضع خط عند الكتابة			
	25	إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها أو قلبها			

			مشكلات في استخدام آليات الكتابة كالفواصل، علامات الوقف التعجب والاستفهام..	26	
			سليمة، واضحة ومفهومة	27	شكل الحروف والكلمات
			زيادة أو نقصان في شكل الحرف كإضافة أو حذف النقاط	28	
			الخطأ في تقدير شكل الحروف خصوصاً التي تنزل عن السطر	29	
			حجم الحرف كبير أو صغير جداً أكثر أو أقل مما هو مطلوب	30	
			تشوه شكل الحروف	31	
			تباعد المسافات بين الكلمات	32	
			كتابة الحروف المتصلة بصورة منفصلة	33	
			حذف أو إضافة حروف للكلمات مع أخطاء في الترتيب	34	
			كتابة مقروءة وواضحة	35	إنقرائية الكتابة
			كتابة مقروءة نوعاً ما	36	
			كتابة غير مترابطة تفتقر إلى التنظيم والضبط	37	
			كتابة غير واضحة من حيث المعنى والتركيب اللغوي	38	
			صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها فتكون الكتابة غير منظمة وغير مقروءة	39	
			خط جيد ومفهوم	40	نوعية الخط
			خط رديء	41	
			خط تصعب قراءته	42	
			خط متقطع نتيجة الرفع المتواصل للقلم	43	
			خط رفيع جداً وهذا راجع لتباين درجات الضغط على القلم	44	
			خط غليظ	45	
			تلطخ ورقة الكتابة بالحبر	46	
			منظمة و مضبوطة	47	كيفية الكتابة
			دقيقة مع سرعته في الكتابة	48	
			عدم تنظيمها وإمكانية قراءتها أمر صعب	49	
			البطء و الحاجة إلى وقت أطول لإتمام العمل الكتابي	50	

- الملحق رقم (02): اختبار الذكاء "رسم الرجل"

1 - ورقة تنقيط و تصحيح اختبار رسم الرجل.

النقطة	الاعضاء
1	وجود الرأس
2	وجود الساقين
3	وجود الذراعين
4	وجود الجذع
5	إذا كان طول الجذع أطول من عرضه
6	ظهور الكتفين
7	اتصال الذراعين والساقين بالجذع
8	إذا كان اتصال الذراعين والياقين بالجذع في الأماكن الصحيحة
9	وجود الرقبة
10	اتصال خطوط الرقبة مع الرأس والجذع
11	وجود إحدى العينين أو كلاهما
12	وجود الأنف
13	وجود الفم
14	وضوح الأنف والفم والشففتين
15	وجود فتحتي الانف
16	وجود الشعر
17	وضوح حدود الشعر
18	وجود الملابس
19	وجود قطعتين من الملابس
20	تغطية الملابس للجسم وعدم الشفافية
21	ظهور تفاصيل الملابس بحيث تكون أكثر من مجرد قطعتين (4 قطع)
22	إذا كانت الملابس كاملة تماما costume
23	وجود الأصابع
24	إذا كان عدد الأصابع صحيح
25	إذا كانت تفاصيل الأصابع واضحة
26	إذا كان الإبهام متمايز
27	إذا كانت راحة اليد متميزة و واضحة

28	ظهور مفصل الكتف أو مفصل الكوع
29	ظهور مفصل الركبة أو مفصل القدم
30	تناسب حجم الرأس مع الجسم
31	تناسب الذراعين مع الجذع بحيث تكون أطول منه قليلا
32	تناسب طول الساقين بحيث لا تكون أقل من الجذع ولا أطول منه
33	تناسب حجم القدمين
34	وجود الذراعين والساقين من بعدين
35	ظهور الكعب
36	التوافق الحركي لخطوط الرسم بحيث تكون اتصالاتها واضحة
37	ظهور الحركة في خطوط الرسم مع نوع من الدقة
38	وضوح خطوط الرأس وتوافق حدودها مع الرقبة
39	التوافق الحركي للجذع
40	التوافق الحركي لخطوط الذراعين والساقين
41	وضوح تقاطعات الوجه في أماكنها الصحيحة
42	وجود الأذنين
43	إذا كانت الأذن في المكان الصحيح
44	وجود الحاجب و رموش العينين
45	وضوح جفن العين
46	إذا كان شكل العين صحيحا بحيث يكون طولها أكبر من عرضها
47	إذا كان الإبصار واضحا
48	ظهور الذقن والجبهة
49	بروز الذقن و وضوح تفاصيله
50	الرسم الجانبي أو البروفيل الجزئي
51	المهمة والرسم البروفيل الكلي

المجموع:

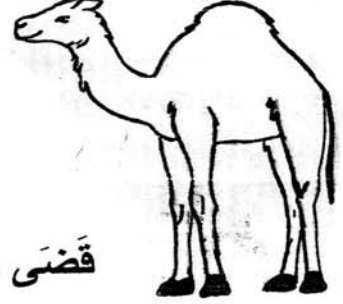
ملاحق

العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار	العمر العقلي		العلامة في الاختبار
بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور		بالسنوات	بالشهور	
144	12	36	93	7 ¼	19	42	3 ½	2
147	12 ¼	37	96	8	20	45	3 ¾	3
150	12 ½	38	99	8 ¼	21	48	4	4
153	12 ¾	39	102	8 ½	22	51	4 ¼	5
156	13	40	105	8 ¾	23	54	4 ½	6
159	13 ¼	41	108	9	24	57	4 ¾	7
162	13 ½	42	111	9 ¼	25	60	5	8
165	13 ¾	43	114	9 ½	26	63	5 ¼	9
168	14	44	117	9 ¾	27	66	5 ½	10
171	14 ¼	45	120	10	28	69	5 ¾	11
174	14 ½	46	123	10 ¼	29	72	6	12
177	14 ¾	47	126	10 ½	30	75	6 ¼	13
180	15	48	129	10 ¾	31	78	6 ½	14
183	15 ¼	49	132	11	32	81	6 ¾	15
186	15 ½	50	135	11 ¼	33	84	7	16
189	15 ¾	51	138	11 ½	34	87	7 ¼	17
			141	11 ¾	35	90	7 ½	18

• الملحق رقم (03): اختبار القراءة " نص العطلة " للباحثة غلاب قزادري صليحة



العطلة



قَضَى فَارِسٌ عَطْلَةَ الرَّبِيعِ فِي الْجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مَدُنِ
الصَّحْرَاءِ الْوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جُلُولٍ، أَحَبَّ كَثِيرًا
الْجَوْلَاتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أُنْبَاءِ الْمَدِينَةِ. لَعِبَ عَلَى الْكُثْبَانِ
الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الْأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَتْ رِيَّاحٌ عَنِيفَةً، فَارْتَجَفَتْ
سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتِ الْأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتِ حَبَّاتُ الرَّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

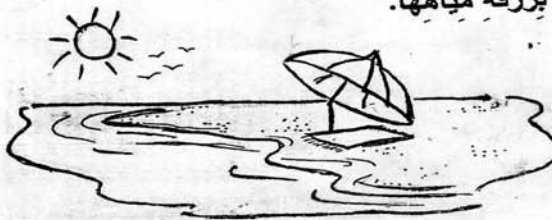
سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغُرَبَانِ
نَاعِبَةً فِي السَّمَاءِ.



فِي الصَّبَاحِ هَدَأَتِ الطَّبِيعَةُ وَزَالَ غَضَبُهَا. فَدَبَّتِ الْحَرَكَةُ فِي سَاحَةِ الْمَدِينَةِ.
لَمْ يَخَفْ فَارِسٌ مِنْ تِلْكَ الرِّيَّاحِ الْقَوِيَّةِ لِأَنَّهُ يَسْكُنُ قُرْبَ الْبَحْرِ فِي الشَّمَالِ:
لَقَدْ تَعَوَّدَ عَلَى الْبَحْرِ عِنْدَمَا يَتَوَرَّدُ وَيَغْضِبُ فَيُرْغِي وَيَزِيدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ
يَهْدَأُ فَيُصْنِحُ مِطْوَاعًا تَخُوضُ فِيهِ السُّفُنُ وَيَسْبَحُ النَّاسُ فِي شَوَاطِئِهِ بِاطْمِنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعَطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنْزِلِهِ وَالتَّحَقَّ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فَنَاءِهَا حَكَى لِرِفَاقِهِ عَنْ
رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ خُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جُلُولَ لِقَضَاءِ الْعَطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِئِ الْبَحْرِ
الْجَمِيلَةِ وَالِاسْتِمْتَاعِ بِزُرْقَةِ مِيَاهِهَا.



العطلة

ورقة الفحص

قضى فارس عطلة الربيع في الجنوب في مدينة من مدن الصحراء الواسعة تعرف هناك على صديقه جلول احب كثيرا الجولات التي قام بها رفقته وبعض أبناء المدينة لعب على الكثبان الرملية وتسلق أشجار النخيل العالية

عند مغيب احد الأيام تمردت الطبيعة وهبت رياح عنيفة فارتجفت سقوف المنازل

وتمايلت الأشجار وتطايرت حبات الرمال في كل اتجاه انها زوبعة رملية

سارع الناس إلى منازلهم فخفضت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغربان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فدبت الحركة في ساحة المدينة لم يخف فارس من تلك

الرياح القوية لأنه يسكن قرب البحر في الشمال لقد تعود على البحر عندما يثور ويغضب

فيرغي ويزيد وترتفع أمواجه عاليا ثم يهدأ فيصبح مطواعا تخوض فيه السفن ويسبح الناس في

شواطئه باطمئنان

انتهت العطلة عاد فارس إلى منزله والتحق بالمدرسة وفي فناءها حكى لرفاقه عن رحلته إلى

الصحراء

عند حلول فصل الصيف دعا فارس صديقه جلول لقضاء العطلة الصيفية على شواطئ البحر

الجميلة و الاستمتاع بزرقة مياهها

3- قراءة النص : $\text{ləntlatu} +$

$\text{šawāṭirihī} +$
 $\text{biṭmīrnānī} +$
 $\text{rīntahātī} +$
 $\text{ləntlatu} +$
 $\text{ɛāda} +$
 $\text{fārisun} +$
 $\text{rīlā} +$
 $\text{manzīlīhī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{ltataqa} +$
 $\text{bilmadrasatī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{finārihā} \text{fārihā}$
 $\text{takā} +$
 $\text{lirīfāqihī} +$
 $\text{ɛan} +$
 $\text{rītlātīhī} +$
 $\text{rīlā} +$
 $\text{ššatrārī} +$
 $\text{ɛinda} +$
 $\text{tīnālī} +$
 $\text{fašlī} +$
 $\text{ššajfī} +$
 $\text{rarsalā} +$
 $\text{fārisun} +$
 $\text{dazwatan} +$
 $\text{liṣadīqihī} +$
 $\text{ǧallūlin} \text{ḥallūlin}$
 $\text{liqafārī} +$
 $\text{ləntlatī} +$
 $\text{ššajfīfātī} +$
 $\text{ɛalā} +$
 $\text{šawāṭirī} +$
 $\text{lbatri} +$
 $\text{lǧamīlatī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{brīstīmtānī} +$
 $\text{biṣūrgatī} +$

$\text{lmadīnatī} +$
 $\text{lam} +$
 $\text{faxaf} +$
 $\text{fārisun} +$
 $\text{mīna} +$
 $\text{lɛāṣīfatī} +$
 $\text{lirannahū} +$
 $\text{faskunū} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{madīnatīn} +$
 $\text{biqurbī} +$
 $\text{lbatri} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{ššamālī} \text{ssamālī}$
 $\text{faqad} +$
 $\text{taɛawwadī} +$
 $\text{ɛalā} +$
 $\text{lbatri} +$
 $\text{ɛīndamā} +$
 $\text{faṭūnū} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{faṣṣabū} +$
 $\text{fajārī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{fuṣṣidū} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{tartafīɛū} +$
 $\text{ramwāǧūhū} +$
 $\text{ɛzīlījan} +$
 $\text{ɕamma} +$
 $\text{fahdārū} +$
 $\text{faǧṣbitū} +$
 $\text{mitwāɛan} +$
 $\text{taxūfū} +$
 $\text{ssūfūnū} +$
 $\text{fīhī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{fasbatū} +$
 $\text{nnāsu} +$

$\text{tamarradatī} +$
 $\text{ttābīɛatū} +$
 $\text{habbat} +$
 $\text{rīǧātūn} +$
 $\text{ɛanīfatūn} +$
 $\text{ɛalā} +$
 $\text{lmadīnatī} +$
 $\text{rīnnahā} +$
 $\text{ɛāṣīfatūn} +$
 $\text{ramlīfātūn} +$
 $\text{sāraɛa} +$
 $\text{ḥullūn} +$
 $\text{rīlā} +$
 $\text{manzīlīhī} +$
 $\text{xaffatī} +$
 $\text{ltarakatū} +$
 $\text{rīrtāǧafat} +$
 $\text{suǧūfū} +$
 $\text{lmahāzīlī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{lam} +$
 $\text{fabbā} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{lxāriǧī} +$
 $\text{siwā} +$
 $\text{lxīrbānī} \text{lɛīrbānī}$
 $\text{hāɛibatān} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{ssamārī} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{ššabāthī} +$
 $\text{hadaratī} +$
 $\text{ttābīɛatū} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{zāla} +$
 $\text{ɕaǧabūhā} +$
 $\text{faḥabbatī} +$
 $\text{ltarakatū} +$
 $\text{fī} +$

$\text{qafā} +$
 $\text{fārisun} +$
 $\text{ɛntlatā} +$
 $\text{rrabīɛī} +$
 $\text{fī} +$
 $\text{lǧamībī} \text{ltanwībī}$
 $\text{fī} +$
 $\text{madīnatīn} +$
 $\text{mīn} +$
 $\text{mūdunī} +$
 $\text{ššatrārī} +$
 $\text{lwāsiɛatī} +$
 $\text{taɛarrafa} +$
 $\text{ḥunālīkā} +$
 $\text{ɛalā} +$
 $\text{sadīqihī} +$
 $\text{ǧallūlin} \text{ḥallūlin}$
 $\text{ratəbbā} +$
 $\text{kaṭṭiran} +$
 $\text{lǧawlātā} +$
 $\text{llatī} +$
 $\text{qāma} +$
 $\text{biḥā} +$
 $\text{maɛa} +$
 $\text{baɛfī} +$
 $\text{rabnārī} +$
 $\text{lmadīnatī} +$
 $\text{laɛibā} +$
 $\text{ɛalā} +$
 $\text{lkəṭbānī} +$
 $\text{rramlīfātī} +$
 $\text{wa} +$
 $\text{lasallāqā} +$
 $\text{rašǧārā} \text{rašārā}$
 $\text{nnaxālī} +$
 $\text{lɛāliǧatī} +$
 $\text{ɛinda} +$
 $\text{maṣībī} +$
 $\text{raḥadī} +$

L'alouette.





Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.




Annie amie, du renouveau, c'est le doux temps.
Amie Annie, au bois joli gamine le pinson.
Dans les buis, gîte une biche, au bois chantant.
Annie, Annie! au doigt joli, une églantine laisse du sang :
au bout du temps des féeries viendra l'ennui.




L'alouette fait ses jeux; alouette fait un nœud avec un rien de paille.
L'hirondeau pioille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écaille argentée du bouleau, promène un brin d'osier.
Au verger, dans le soleil matinal, goutte une pompe dégelée.
On voit un bec luisant qui trille éperdument des notes claires
et, dans les pampres d'or que suspend la grille antique,
on surprend des rixes de moineaux.
Au potager s'alignent les cordeaux; l'if est triste à l'horizon
et lourd et lent l'envol des corbeaux.







Un lac étire ses calmes rives et, quand le soir descend,
le miroir de ses eaux reflète les poisons des brignoles perfides.
Et, quand descend le soir, quand joue la pourpre du couchant,
le ciel rougit ses eaux.
Dans la moire de l'eau danse l'ombre d'un écueil.
Tout est cris! Tout est bruits!




Une amarre est décochée... une barque est arrimée... des matelots
jettent leurs cassettes sur le rivage...
Tout est cris! Tout est bruits!
Au clair de la lune mon ami Pierrot...
Au clair de lune mon amie annie...
Au clair de la lune mon ami Pierrot, prête-moi la plume pour écrire un mot.

o u e i a
le la les un dans des do ti pu mi

1-نص الاختبار :

"اليوم عيد ميلاد مصطفى ، أهداه أبوه كتابا لصور الحيوانات المفضلة لدى الأطفال مثل:

الزرافة و القرد و الأسد و الذئب و الجمل و الطيور المختلفة كالغراب و الحمام ، و شعر

مصطفى بفرح كبير و قبل أباه ."

ب- وجود فراغ أقل من سطر لكنه يسمح للقارئ بالتمييز بين السطور الكتابية التي تكون واضحة

ج- وجود فراغات صغيرة جدا تؤدي إلى تلاصق السطور الكتابية أو كبيرة جدا تؤدي إلى تبعثرها على الصفحة .

(5) الاستمرارية و الربط :

أ- ربط مقبول بين الحروف يدل على حركة خطية مستمرة منظمة .

ب- ربط غير مقبول جدا لكن دون وجود تشوهات تجعل الكتابة غير واضحة .

ج- ربط سيئ يؤدي إلى عدم وضوح النص بسبب التشوهات الناتجة عن تكرار تخطيط بعض الحروف قصد ربطها مع بعضها البعض أو وجود انقطاعات بين الحروف المتتالية المكونة للكلمات

(6) الحجم :

أ- حروف متوسطة الحجم تنتج عنها كلمات متوسطة الحجم مفهومة وواضحة .

ب- حروف صغيرة نسبيا أو ممدودة في السطر لكن تكون الكلمات المكونة منها واضحة .

ج- حروف صغيرة جدا تجعل الكلمات غير مفهومة أو كبيرة جدا تشغل مساحة كبيرة على السطر .

(7) نوع الكتابة :

أ- كتابة جيدة إذ تكون الحروف بأحجام متوسطة و الفراغات بين الكلمات و السطور مقبولة الأمر الذي يقود لكتابة واضحة .

ب- كتابة مقبولة و نوعية متوسطة .

ج- كتابة سيئة النوعية إذ تكون الحروف بأحجام كبيرة أو صغيرة جدا و الفراغات بين السطور

والكلمات غير منظمة ينتج عنها كتابة غير واضحة .

(8) ضغط الكتابة :

- أ- ضغط جيد فيكون النص واضح بشكل جيد على الصفحتين الأولى و الثانية .
- ب- ضغط متوسط بحيث يكون النص واضح على الصفحة الأولى و له أثر على الصفحة الثانية
- ج- ضغط ضعيف جدا ينجم عنه نص غير واضح على الصفحة الأولى مع وجود أثر ضعيف جدا على الورقة الثانية أو وجود ضغط قوي يؤدي لتمزيق الورقة .

(9) تقطيع النص :

- أ- إتمام الكتابة طول السطر ثم الانتقال إلى السطر الموالي .
- ب- الانتقال من سطر لآخر دون إنهاء كل سطر لكن بعد علامة وقف .
- ج- الانتقال للسطر الموالي دون إنهاء السطر الأول و دون وجود علامة وقف .

(10) إنهاء النص :

- أ- كتابة النص كاملا .
- ب- كتابة نصف النص على الأقل .
- ج- كتابة أقل من نصف النص .

(11) علامات الوقف :

- أ- وجود كل علامات الوقف .
- ب- غياب علامة وقف واحدة .
- ج- غياب أكثر من علامة وقف واحدة .

- (12) تشويه أشكال الحروف التي تتكون من جزئين جزء يكتب على السطر و جزء يصعد فوقه ، أو جزء يكتب على السطر أو فوقه و جزء يكتب تحت السطر ، أو التي تبدأ من السطر و تنزل إلى الأسفل بتغيير هذا الموضع و تشويه أشكالها و هذه الحروف هي : (أ ، ب ، ت ، ث ، ف ، ق ، ح ، خ ، ج ، هـ ، هـ ، ة ، ع ، غ ، ع ، غ ، ص ، ض ، ط ، ك ، ز ، م ، ع ، غ ، ن ، و ، ي)

أ- عدم وجود تشويه في أشكال هذه الحروف (كتابة صحيحة لهذه الحروف) .

ب- ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

13) تشويه حرف اللام (ل) المتكون من جزء علوي و سفلي بتغيير موضعه في السطر كما يلي :

أ- عدم وجود التشويه في شكل الحرف .

ب- ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

14) حذف أو إضافة أو إبدال الحروف :

أ- عدم حذف أو إبدال أو إضافة أي حرف .

ب- ظهور الحذف أو الإبدال أو الإضافة مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور الحذف أو الإضافة .

15) تشويه حرفي الراء و الزاي (ز - ر) بكتابتهم كحرف الدال لكن دائما تحت السطر .

أ - عدم تشويه هذه الحروف .

ب- ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

16) تشويه الحروف المكونة من ثلاث أسنان (السين و الشين) بحذف أو إضافة أسنان :

أ- عدم تشويه هذه الحروف .

ب- ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

17) تشويه الحروف المحتوية على نقاط بحذف أو إضافة النقاط .

أ-عدم تشويه هذه الحروف .

ب-ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

18) تشويه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها و عدم ظهور الفراغ الأبيض .

تتمثل هذه الحروف في (م، ف، ق، ع، غ، و، ة، ص، ض، ط، ث، هـ)

أ-عدم وجود تشويه في هذه الحروف .

ب-ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

19) تشويه حرف الصاد و الطاء و الضاد (ص، ط، ظ) بكتابتها بحرف الميم :

أ-عدم وجود تشويه في هذه الحروف .

ب-ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

20) تشويه حرف التاء عندما تكون مربوطة بكتابتها على السطر عندما تكون متصلة و تحت

السطر عندما تكون منفصلة (ة) :

أ-عدم ظهور التشويه في الحروف .

ب-ظهور التشويه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشويه .

21) تشويه شكل حرفي الفاء و القاف (ف، ق) بكتابة شبه الدائرة المكونة لهما على السطر أو

حته إذ يصبح الحرفان شبيهان بحرف الميم أو العين :

أ-عدم ظهور التشويه في شكل الحروف .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

22) تشوه شكل الصاد و الضاد بحذف سن كل منهما :

أ- الحفاظ على سن الحرفين .

ب- حذف سن أحد الحرفين مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

23) تشوه شكل حرفي العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة بكتابتها كحرفي الميم أو

كحرفي الفاء و القاف مع الحفاظ الغين على النقطة حيث يكون التشوه على مستوى الدائرية :

أ- عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

24) تشوه أشكال حروف الحاء و الخاء و الجيم بغلقهما إذ لا تصبح شبيهة بحرف الصاد أو

كتابتها كحرف الدال (دائما فوق السطر) .

أ- عدم ظهور التشوه .

ب- ظهور التشوه مرة واحدة .

ج- تكرار ظهور التشوه .

25) وقت الإنجاز :

أ- عادي

ب- سريع

ج- بطيء

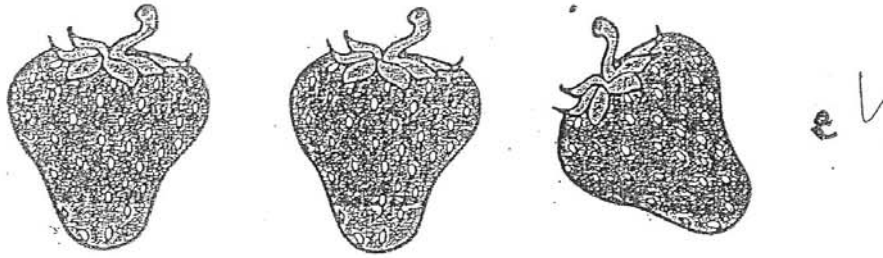
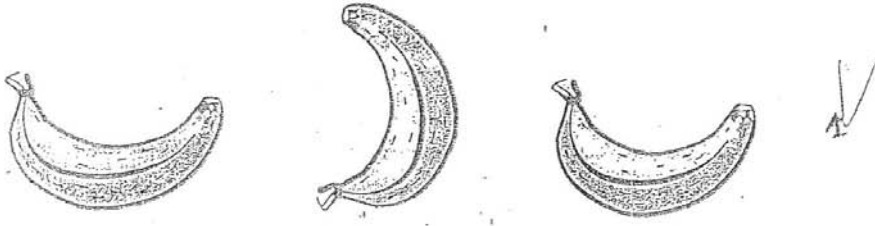
إنّ يقيم كل مقياس فرعي إستنادا إلى ثلاث حالات و هي :

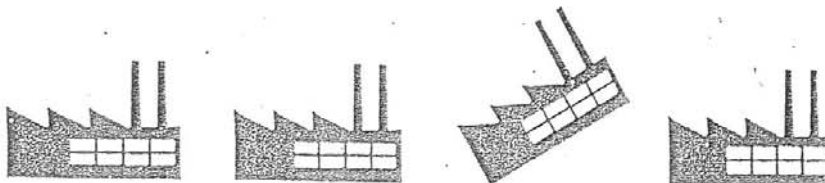
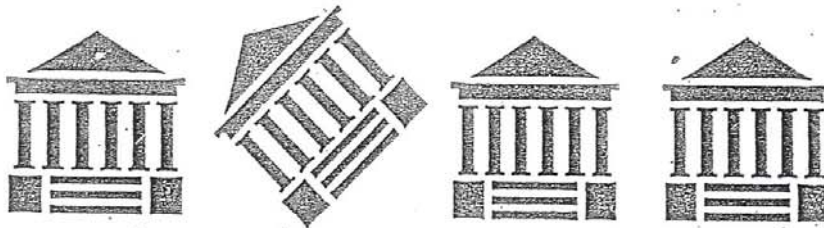
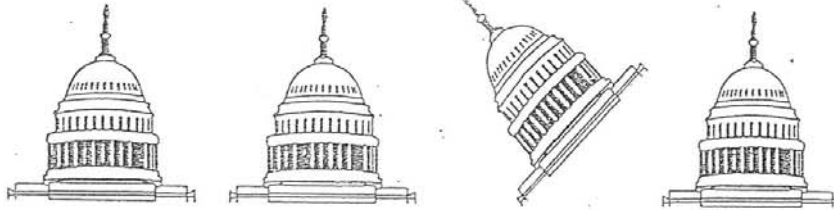
- 1- الحالة أ- و تعطى لها درجة «0» تعبر عن كتابة ذات نوعية جيدة وعدم وجود تشوهات .
- 2- الحالة ب- تعطى لها درجة «01» و تدل على كتابة ذات نوعية متوسطة ووجود تشوهات بسيطة .
- 3- الحالة ج- تعطى لها درجة «02» و تدل على كتابة ذات نوعية سيئة ووجود تشوهات في أشكال الحروف .

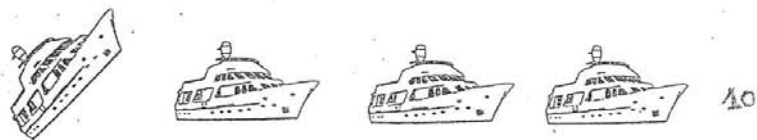
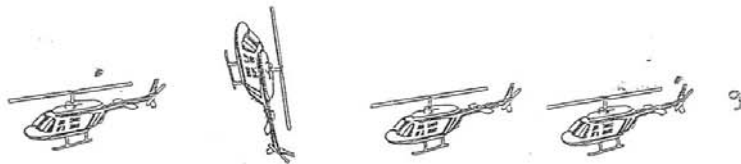
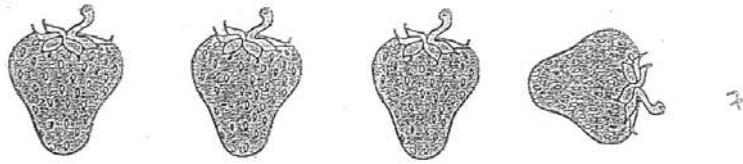
3- ورقة تنقيط اختبار الكتابة:

البنود	أ	ب	ج
البند1: ترتيب و اتجاه السطور			
البند2:الهوامش			
البند3: الفراغات بين الكلمات			
البند4: الفراغات بين السطور			
البند5:الإستمرازية و الربط			
البند6: الحجم			
البند7: نوع الكتابة			
البند8: ضغط الكتابة			
البند9: تقطيع النص			
البند10: إنهاء النص			
البند11: علامات الوقف			
البند12: تشويه أشكال الحروف المتكونة من جزئين			
البند13: تشويه حرف اللم			
البند14: حذف أو إبدال أو زيادة حروف			
البند15: تشويه حرفي الراء و الزاي			
البند16: تشويه الحروف المتكونة من 3 أسنان (س-ش)			
البند17: حذف أو إضافة النقاط للحروف			
البند18: تشويه الحروف التي تحتوي على دائرة أو شبه دائرة بملئها			
البند19: تشويه حروف الصاد و الطاء و الضاد			
البند20: تشويه حرف التاء عندما تكون مربوطة أو مفتوحة			
البند21: تشويه شكل حرفي الفاء و القاف			
البند22: تشويه حرفي الصاد و الضاد بحذف السن			
البند23: تشويه العين و الغين عندما يكونان في وسط الكلمة			
البند24: تشويه حروف الحاء و الخاء و الجيم			
البند25: وقت الإنجاز (عادي، سريع، بطيء)			
المجموع			

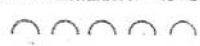
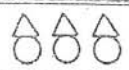
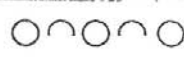
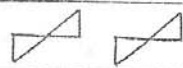
1- تمارين الإدراك المكاني



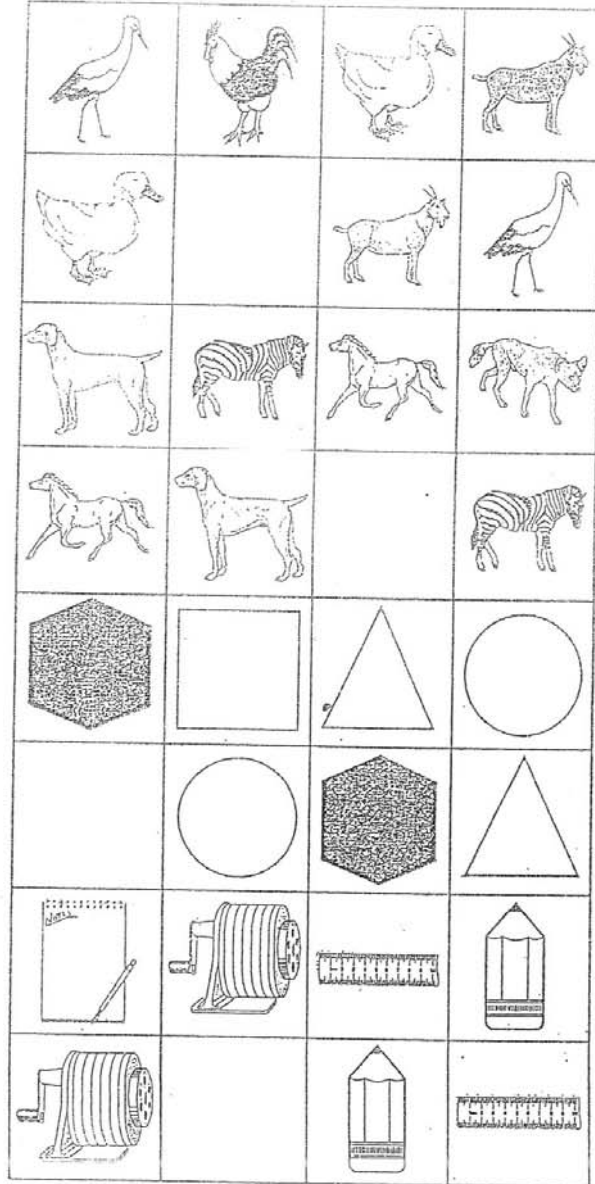




2- تمارين الثبات الإدراكي

كريم	1	كريم
	2	
٧٧٧٧٧٧	3	٧٧٧٧٧
	4	
	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	

3- تمارين التمييز و المطابقة



مجموعة 1

مجموعة 2

مجموعة 3

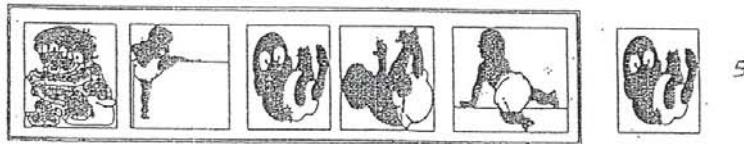
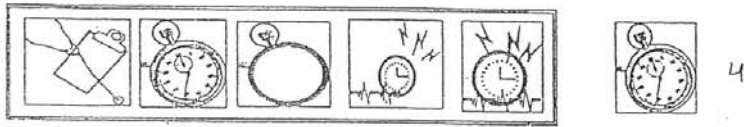
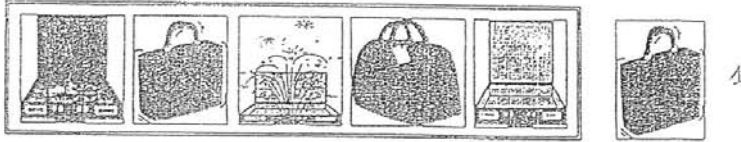
مجموعة 4

4	3	2	1				
$\notin$	$\in$	$\subseteq$	$\subset$	1			
				مجموعة 5			
$\subset$		$\notin$	$\subseteq$	2			
ρ	A	ε	β	B	1		
					مجموعة 6		
ε		B	A	β	2		
δ	ζ	ξ	π	θ	ω	1	
						مجموعة 7	
ζ	θ		ω	ξ	π	2	
θ	φ	Φ	ϑ	Σ	Λ	Θ	1
							مجموعة 8
φ	Λ		Φ	Θ	ϑ	Σ	2

4- تمارين التمييز البصري للمشكل

الشكل المبعري

أ ب ج د هـ



الشكل المعياري

ا

ب

ج

د

هـ

6

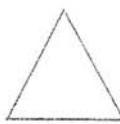
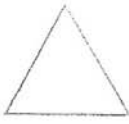
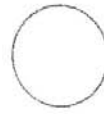
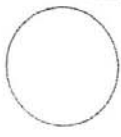
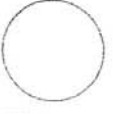
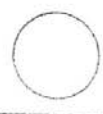
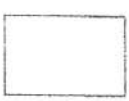
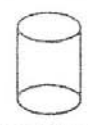
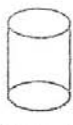
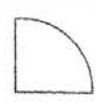
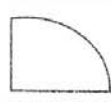
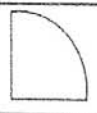
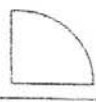
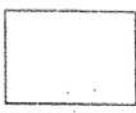
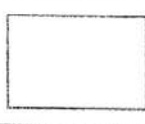
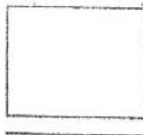
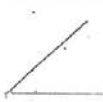
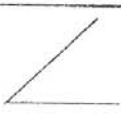
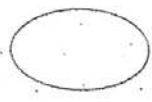
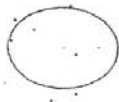
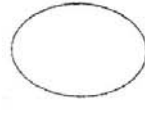
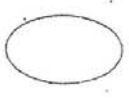
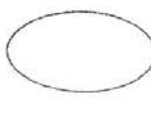
7

8

9

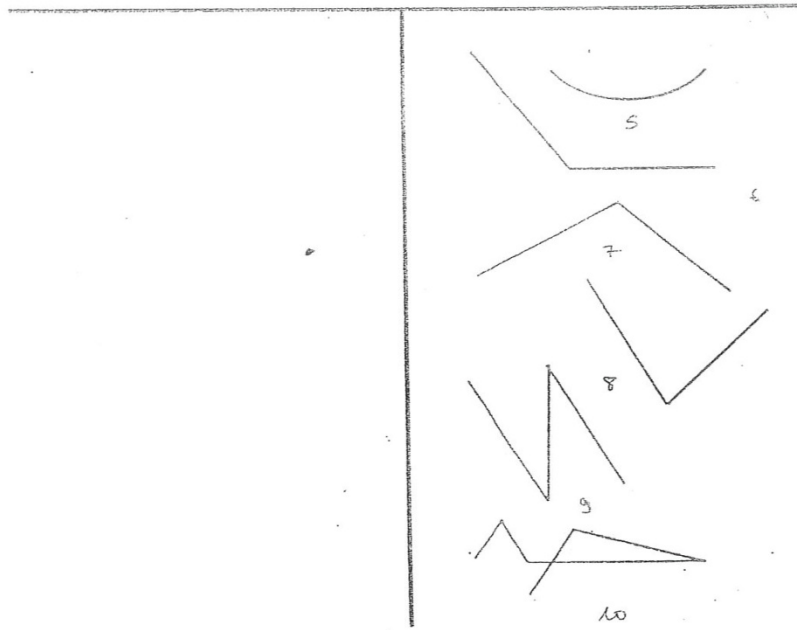
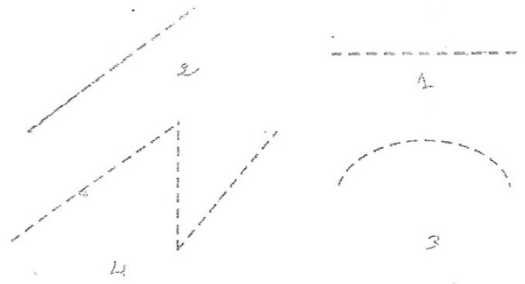
10

5- تمارين التمييز الإدراكي للحجم

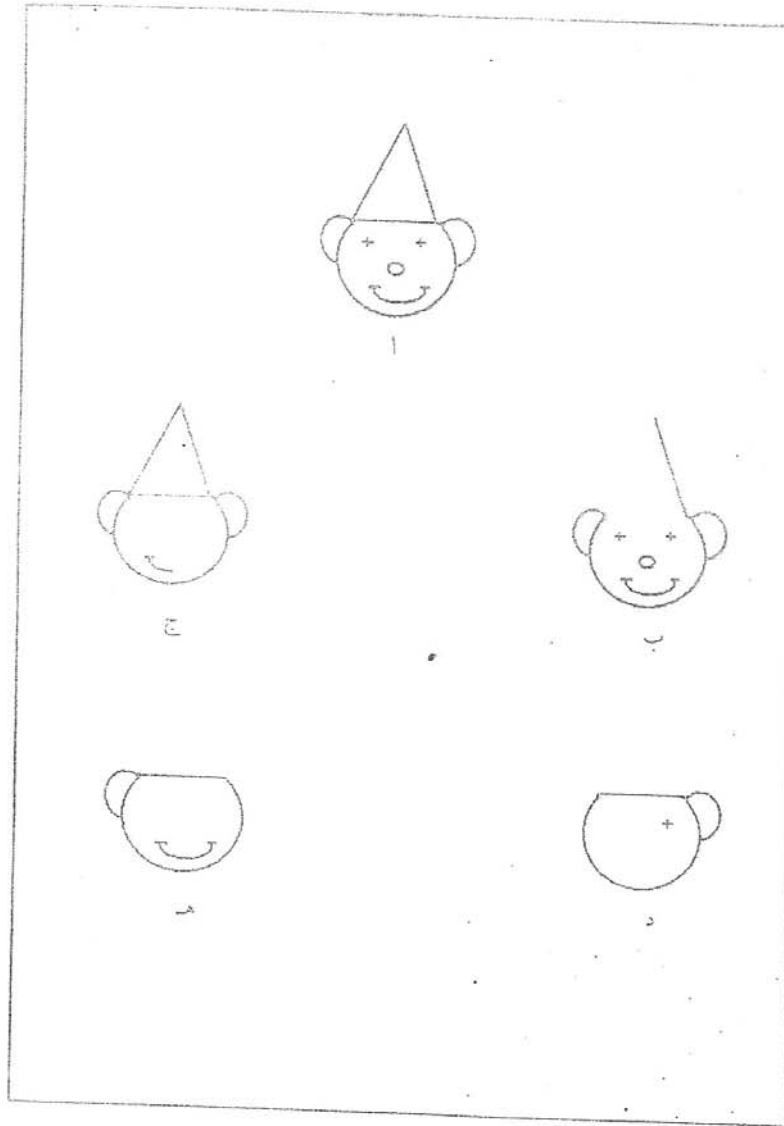
الشكل المبعارى	أ	ب	ج	د
4- 				
2- 				
3- 				
4- 				
5- 				
6- 				
7- 				
8- 				
9- 				

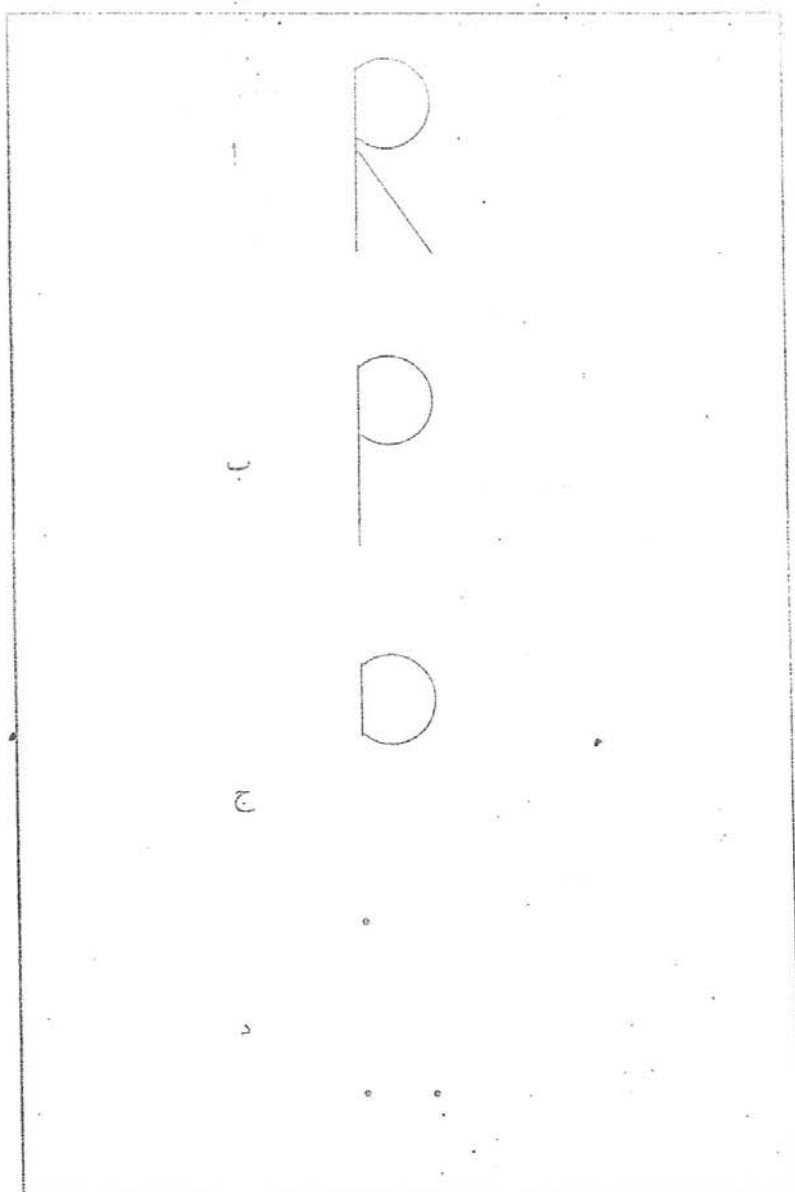
الشكل المعياري				أ	ب	ج	د
N	-10	N	N	N	N	N	N
Φ	-11	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ
∞	-12	∞	∞	∞	∞	∞	∞
✳	-13	✳	✳	✳	✳	✳	✳
★	-14	★	★	★	★	★	★

6- تمارين التناسق البصري الحركي

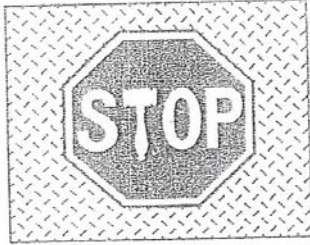


٦- تمايز بين الإغلاقي، البصري

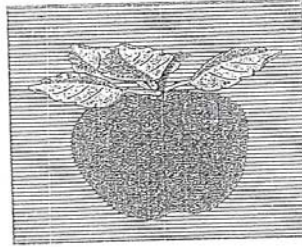




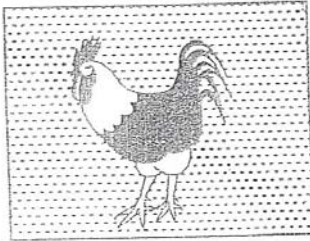
8- تم توريث الشكل و الخلفية



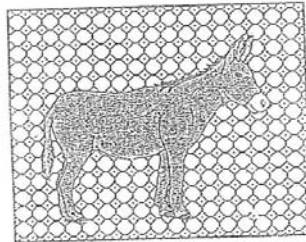
5



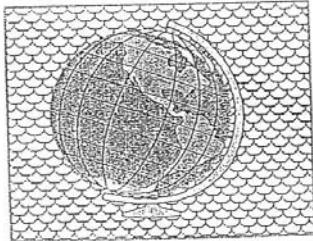
1



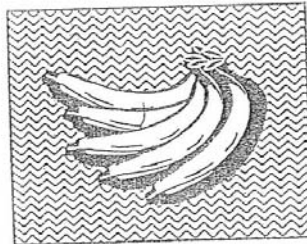
6



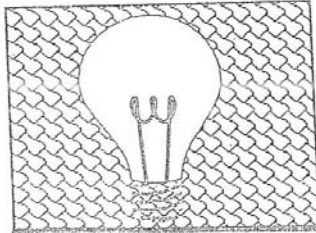
2



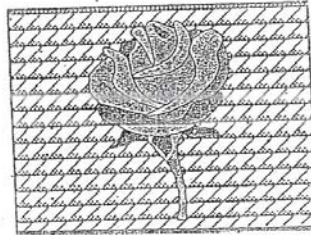
7



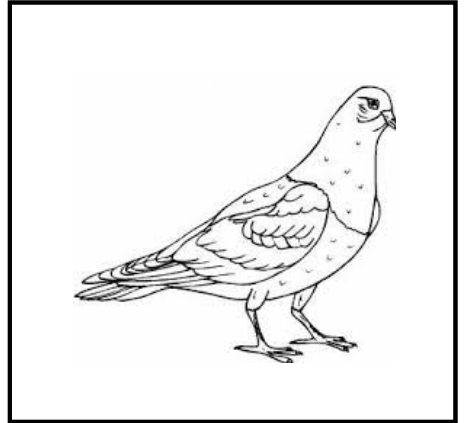
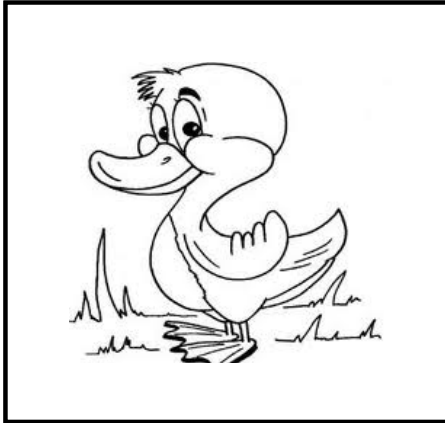
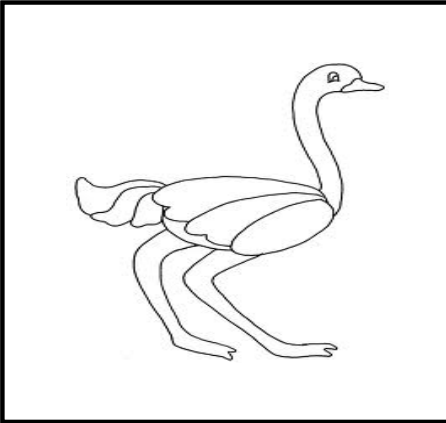
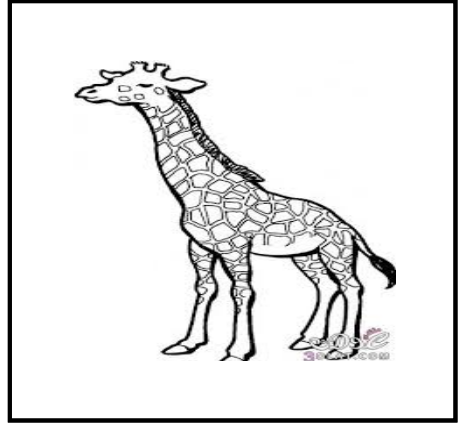
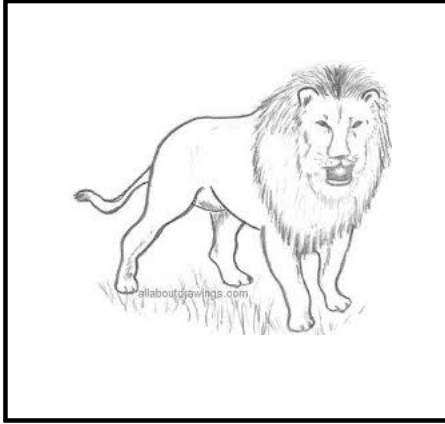
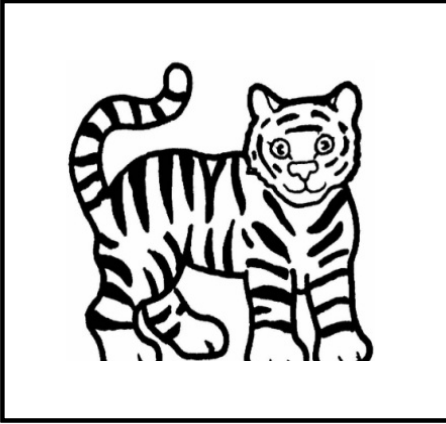
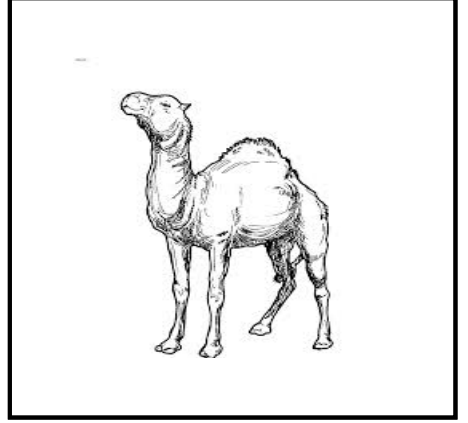
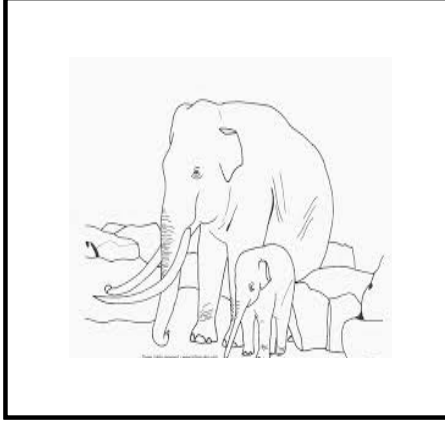
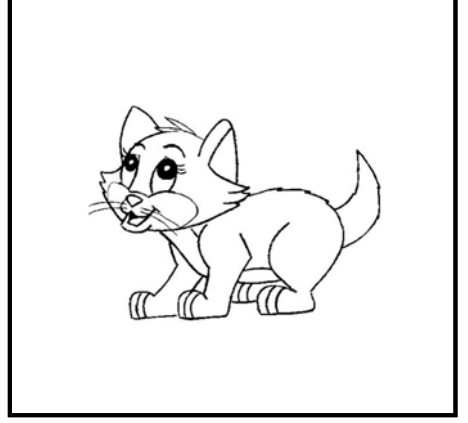
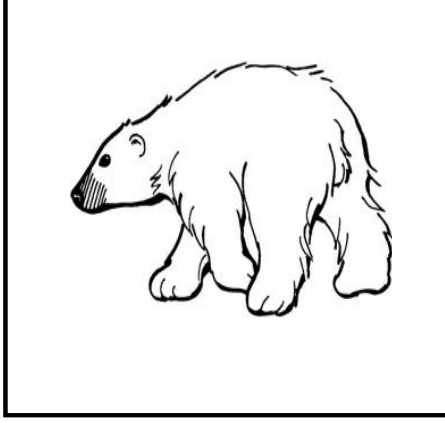
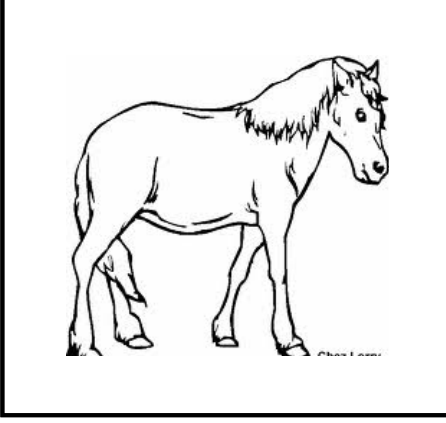
3

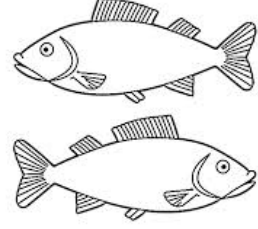
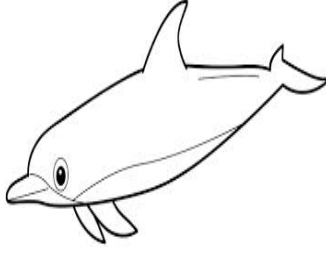
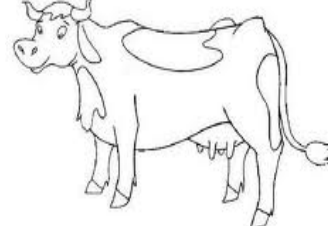
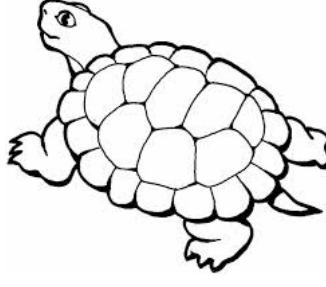
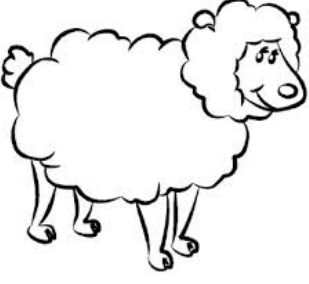


8

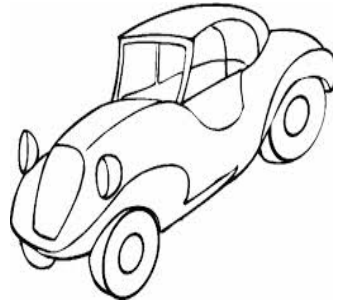
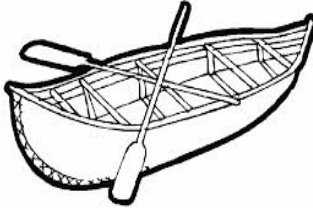
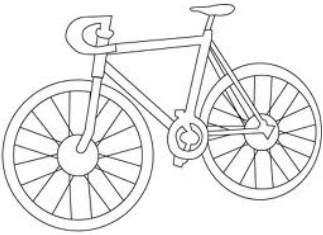
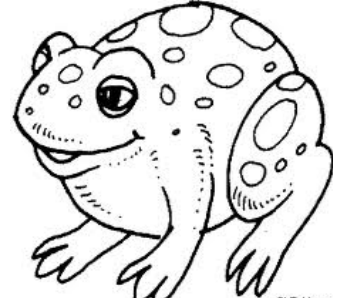
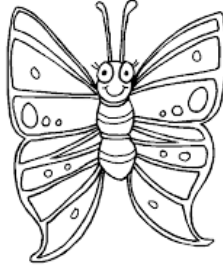


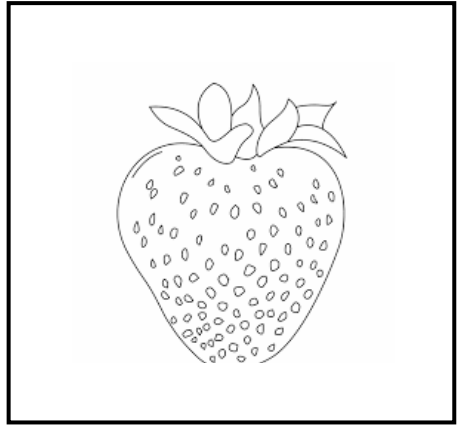
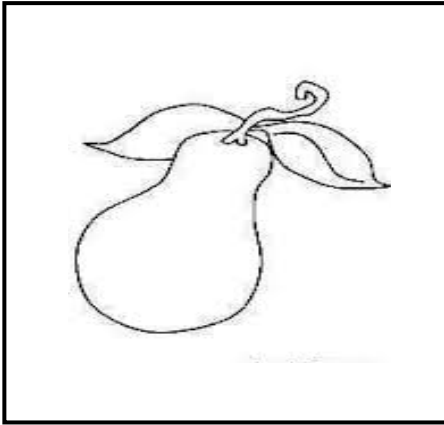
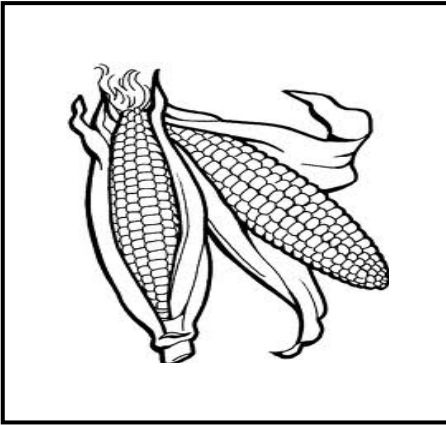
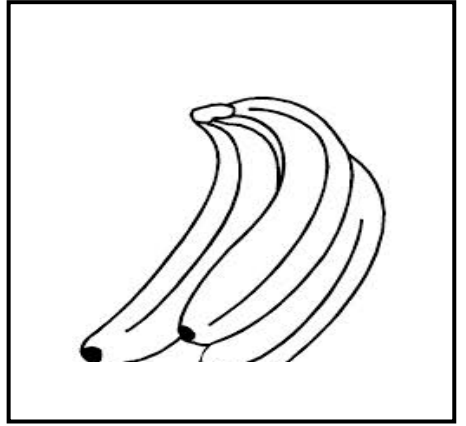
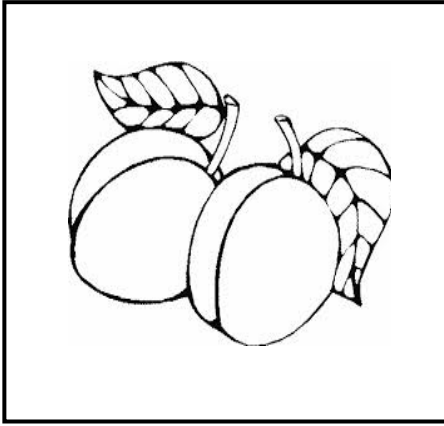
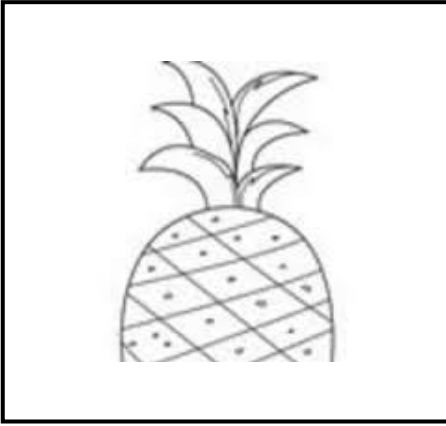
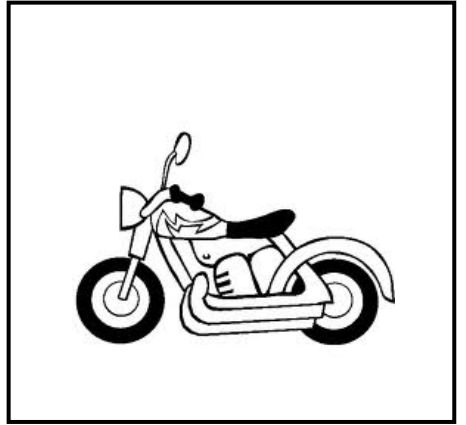
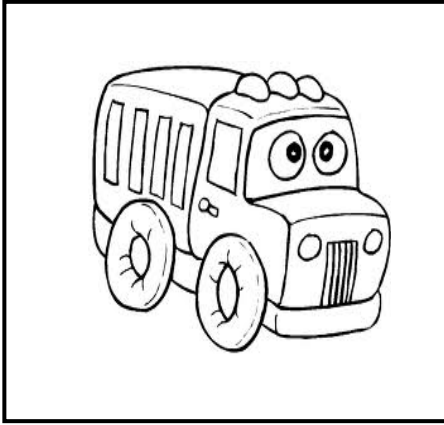
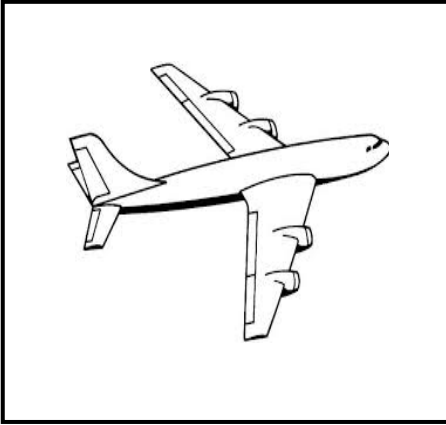
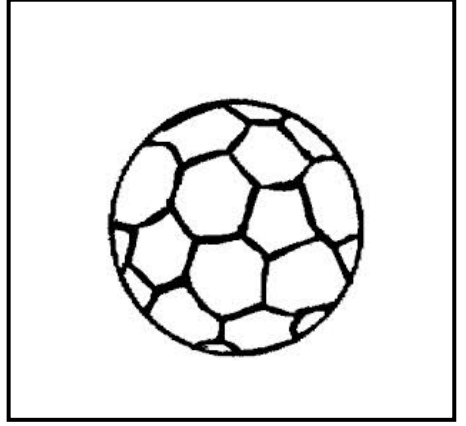
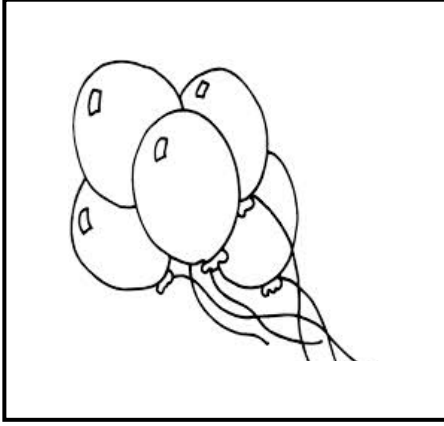
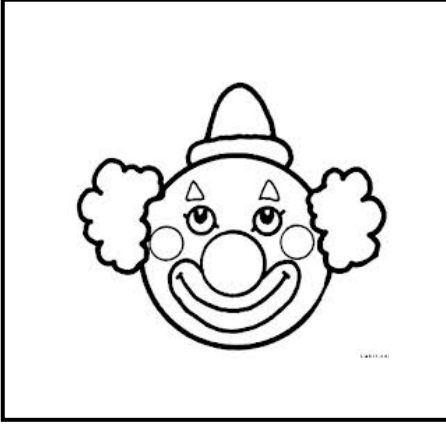
4

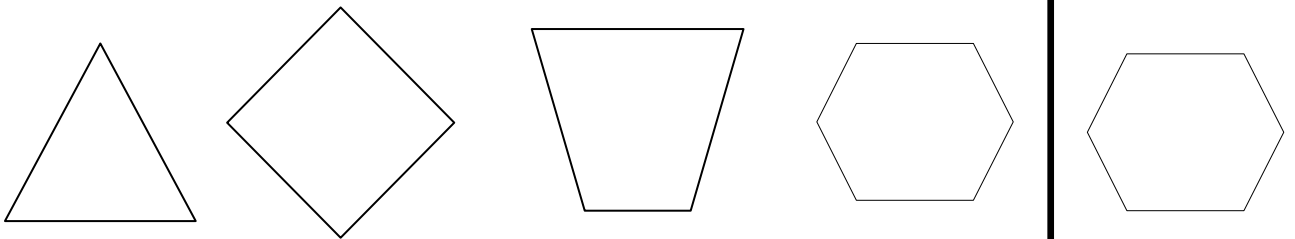
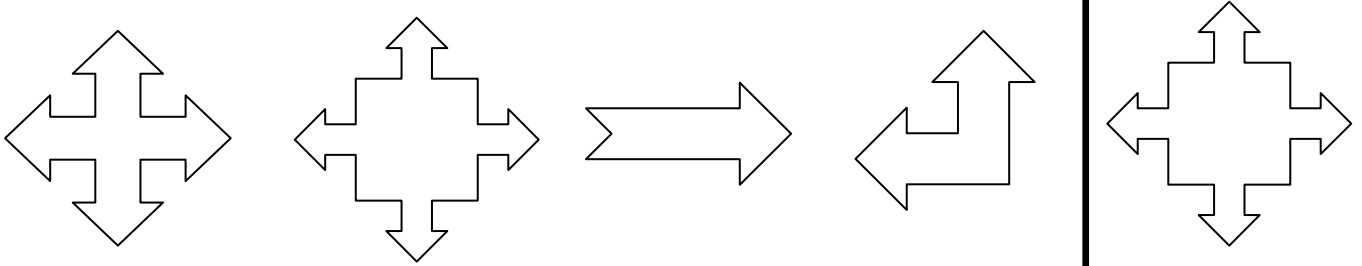
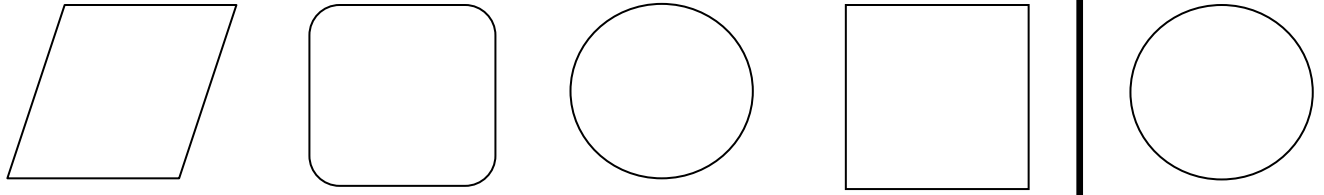
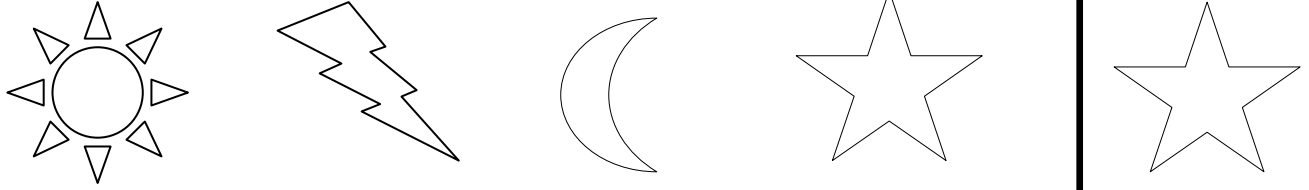
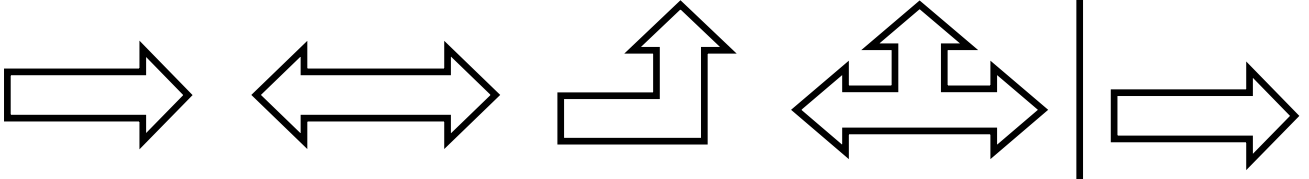


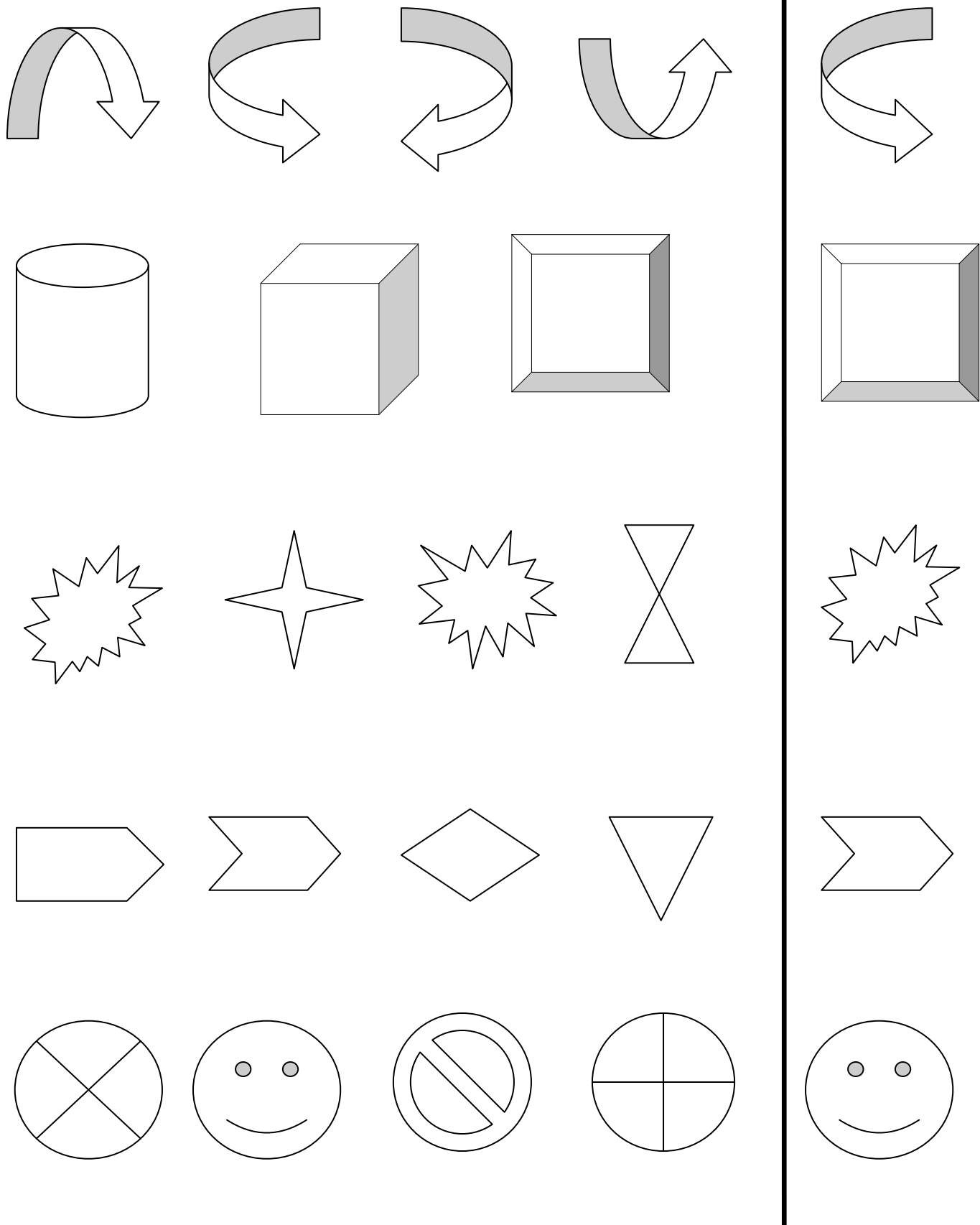


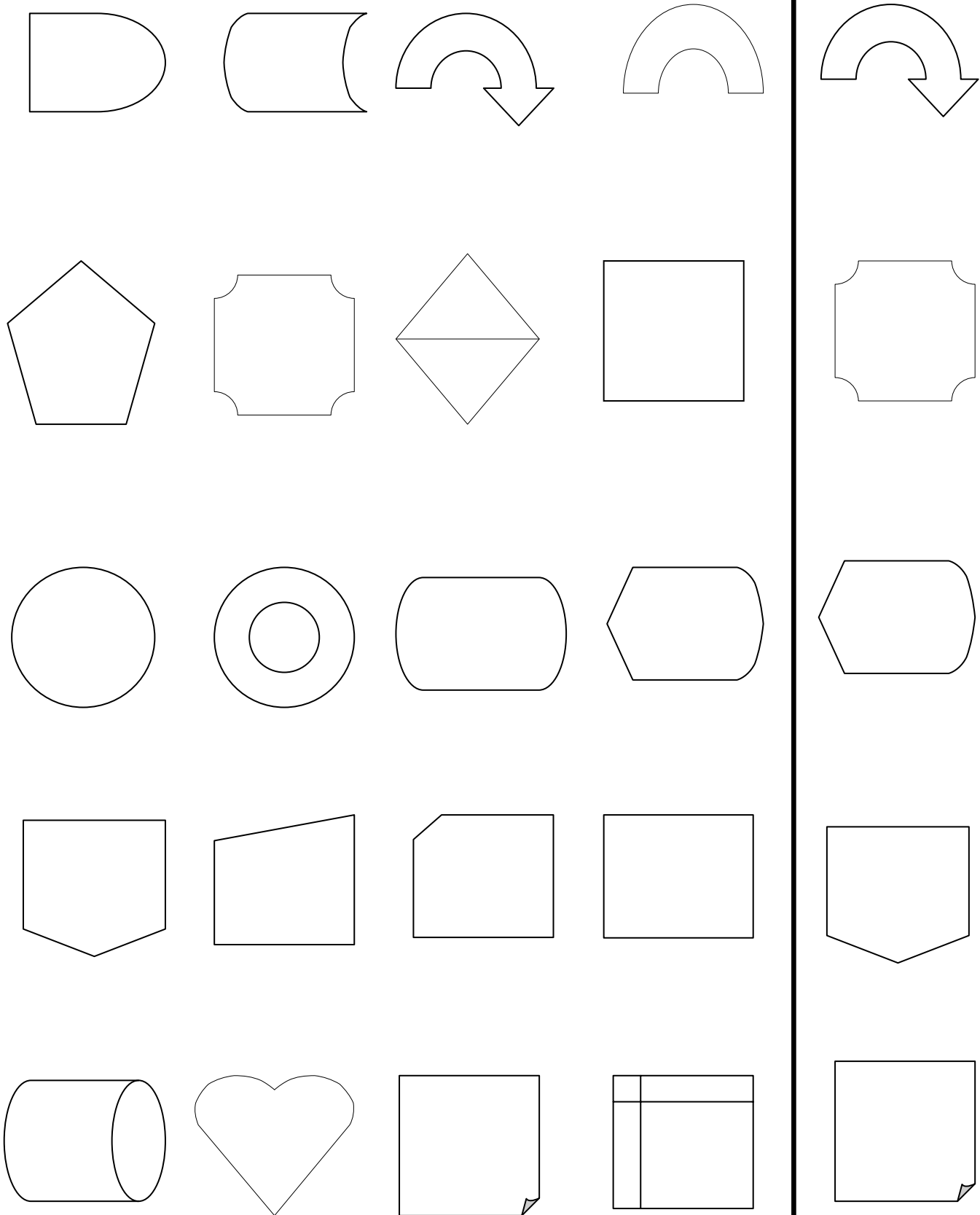
ant

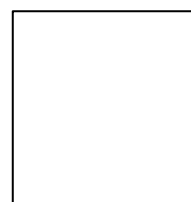
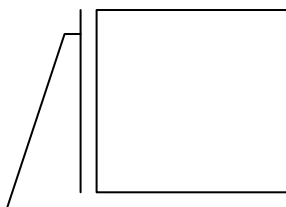
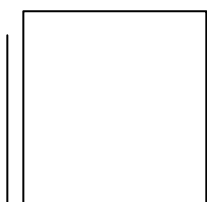












Ō

Ǫ

Ŏ

Ö

Ö

Ù

Ú

Û

Ü

Û

Ó

Ô

Õ

Ø

Ø

Š Š Š Š | Š

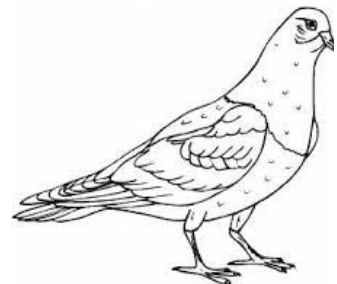
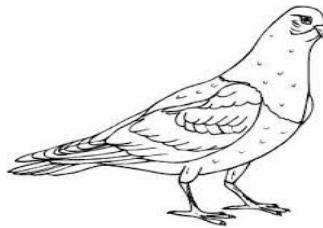
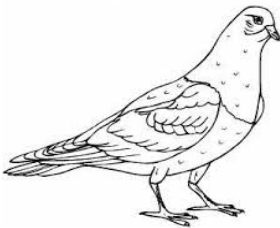
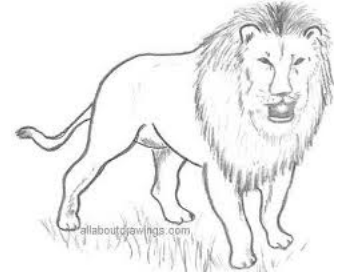
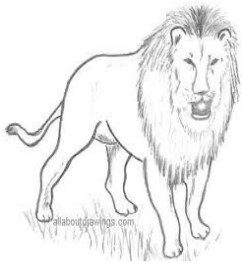
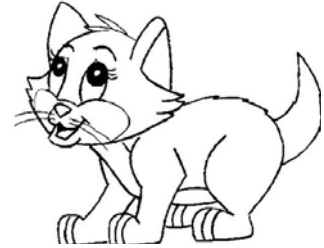
Ẁ ẁ Ẁ Ẁ | ẁ

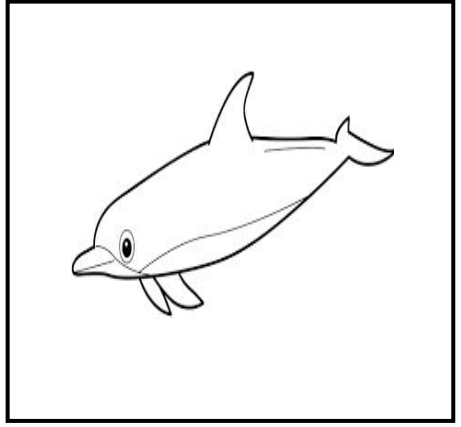
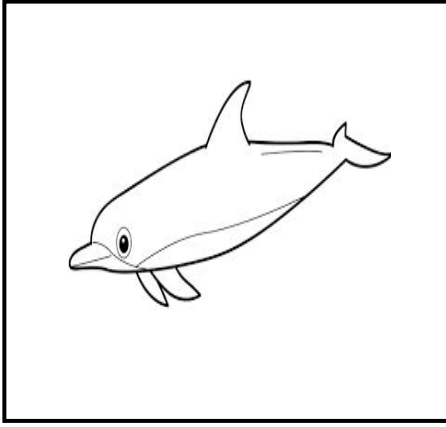
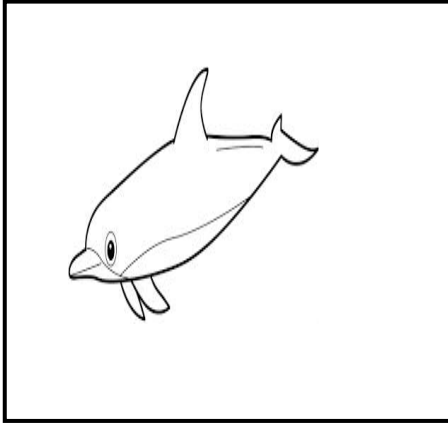
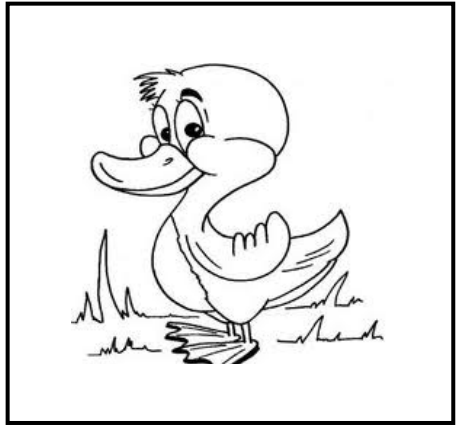
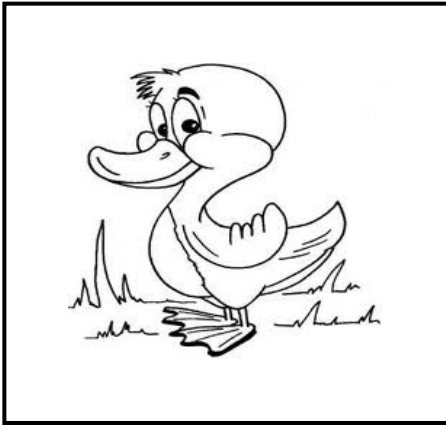
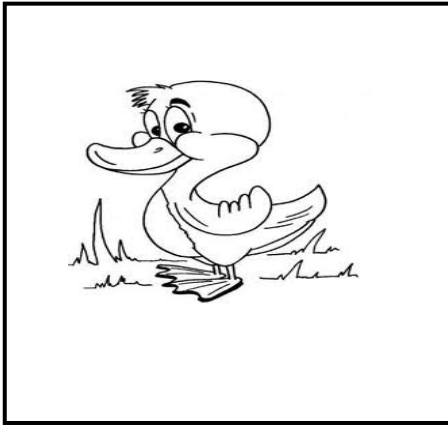
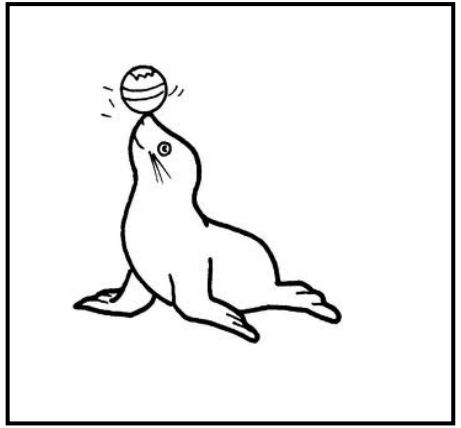
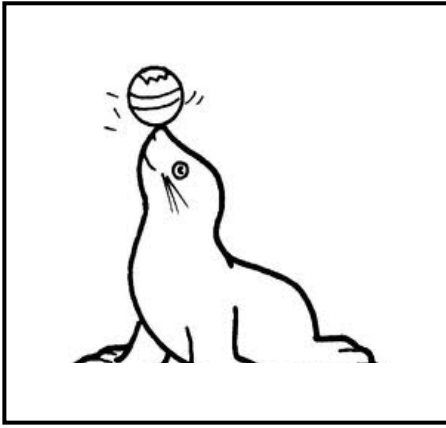
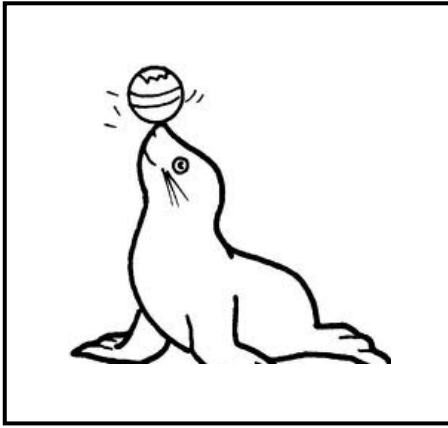
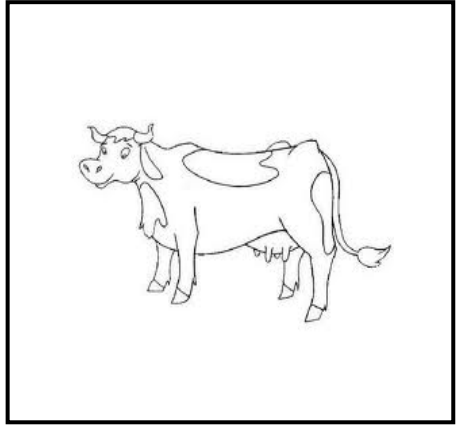
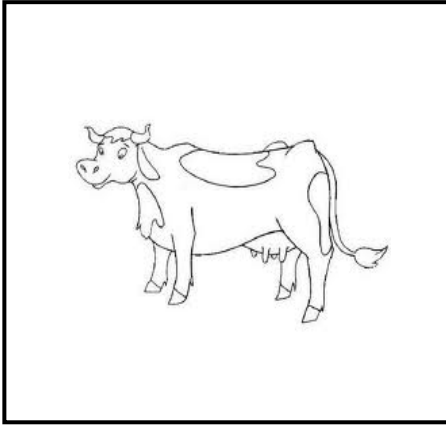
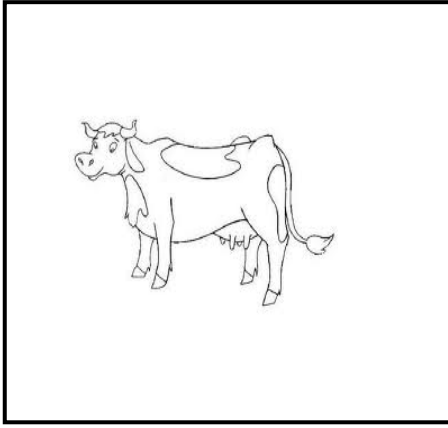
€ £ £ £ | €

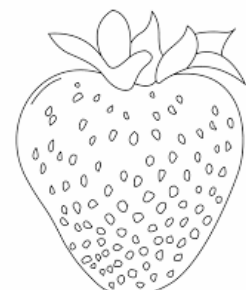
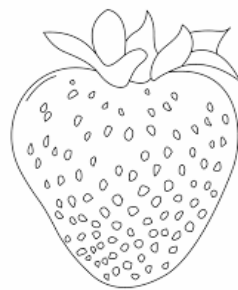
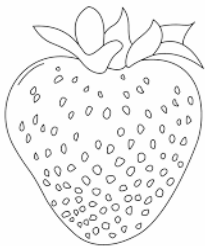
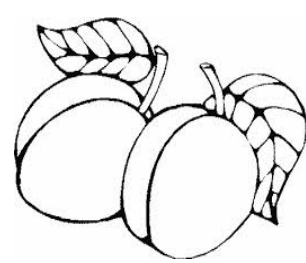
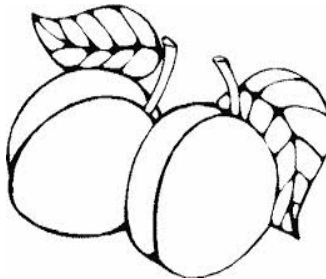
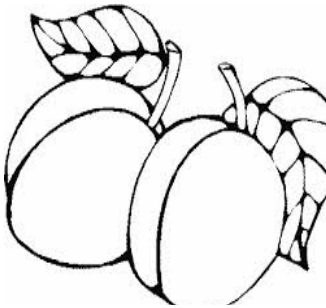
😊 😊 😐 😊 | 😐

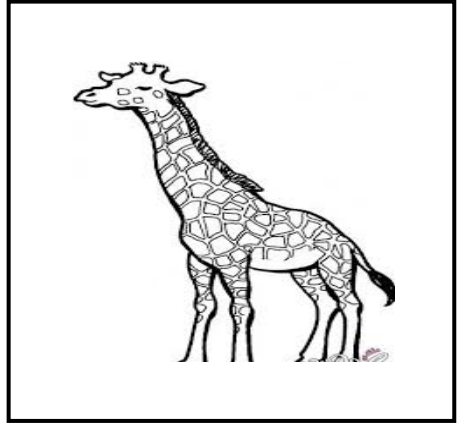
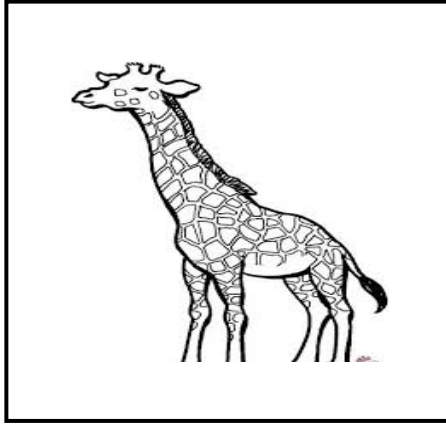
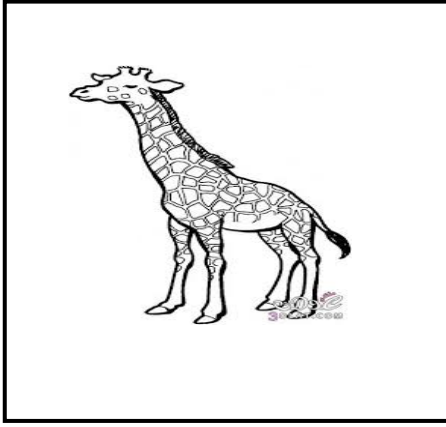
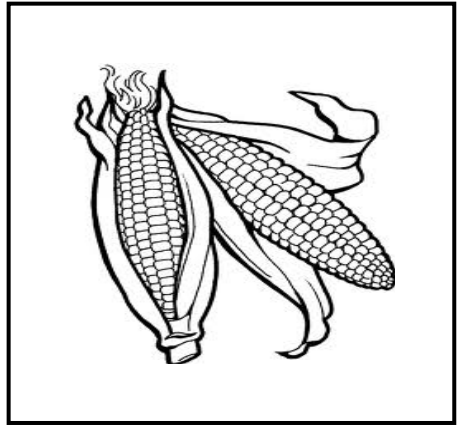
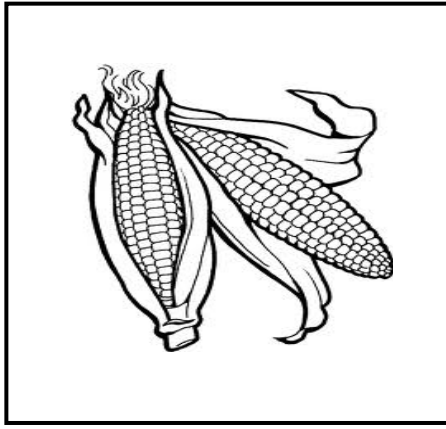
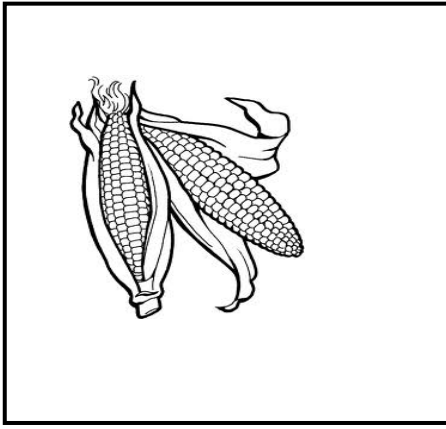
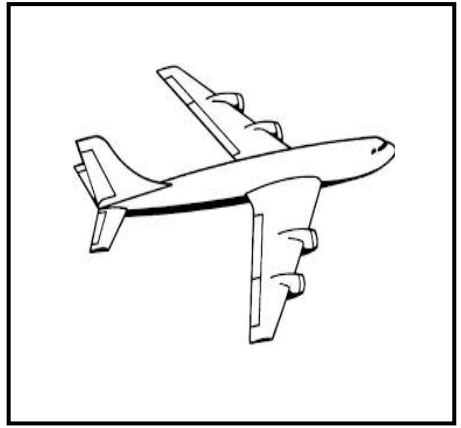
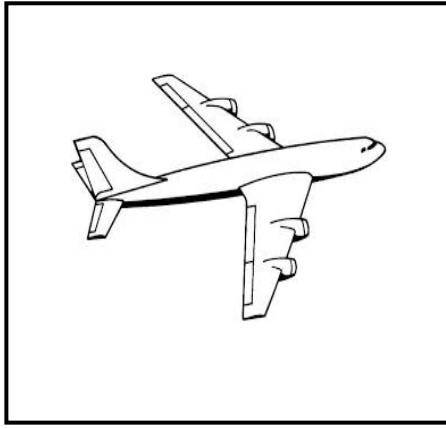
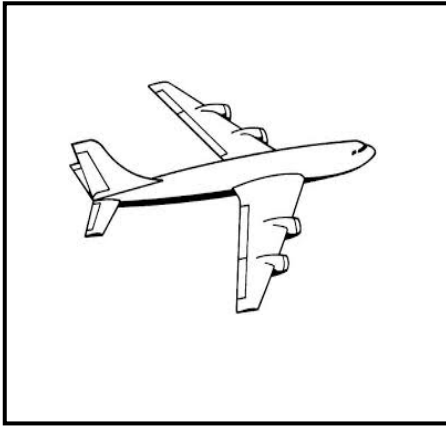
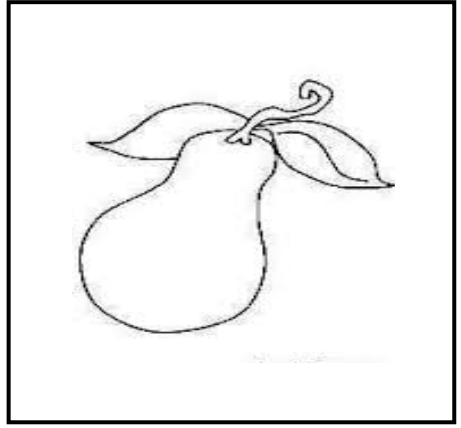
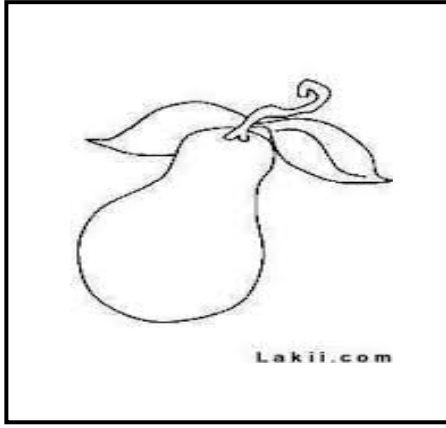
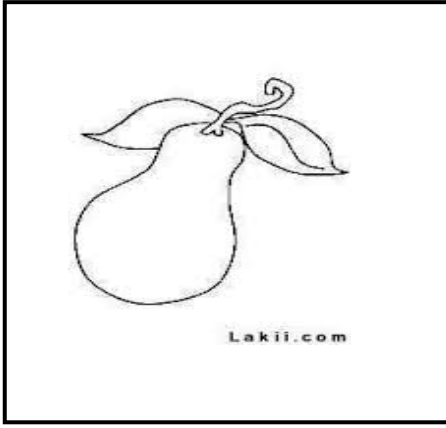
α á α α | á

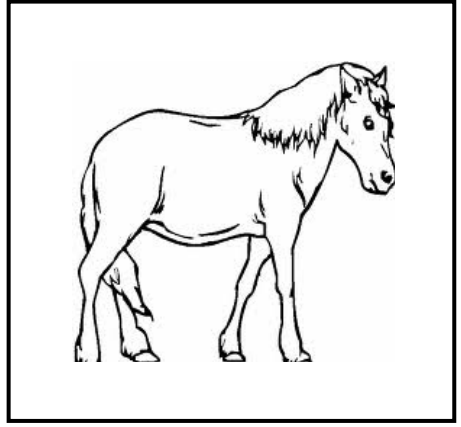
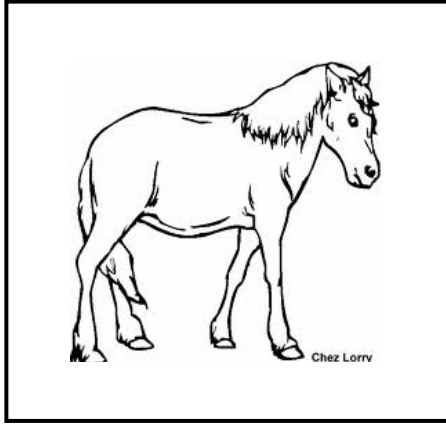
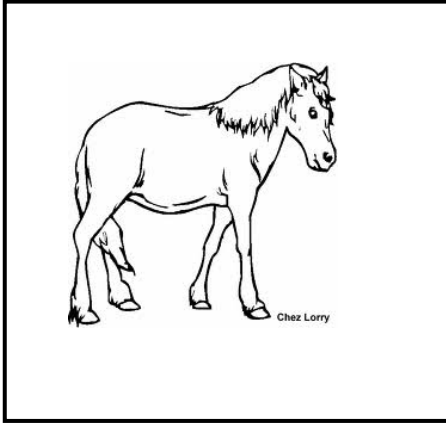
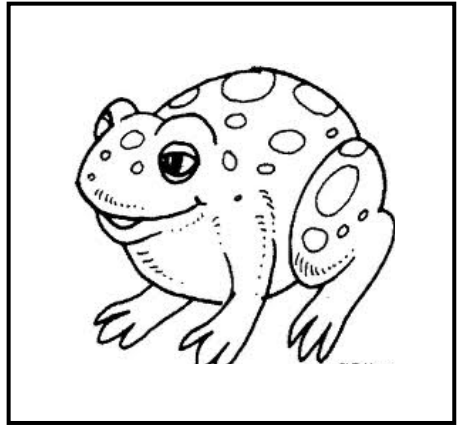
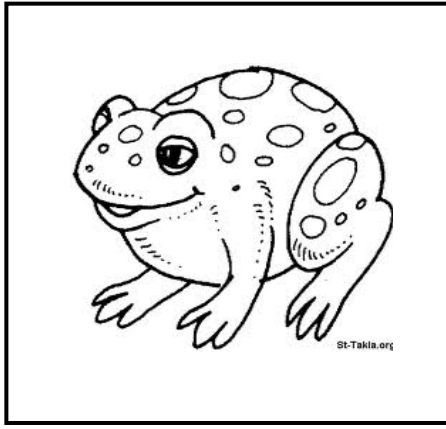
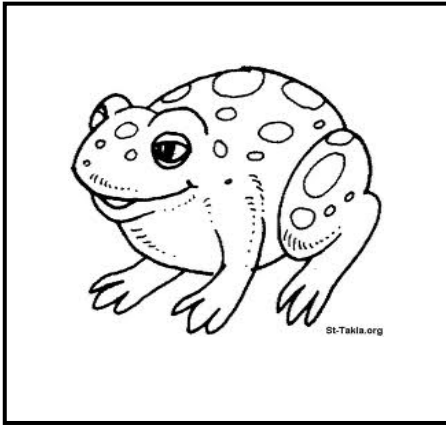
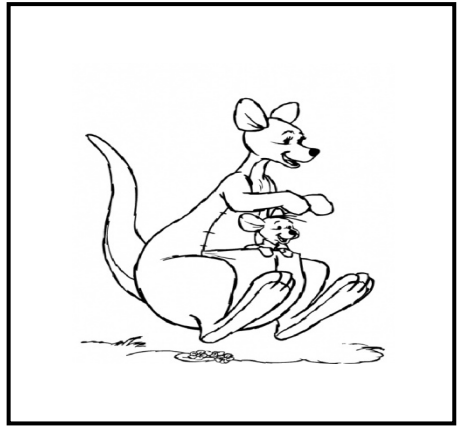
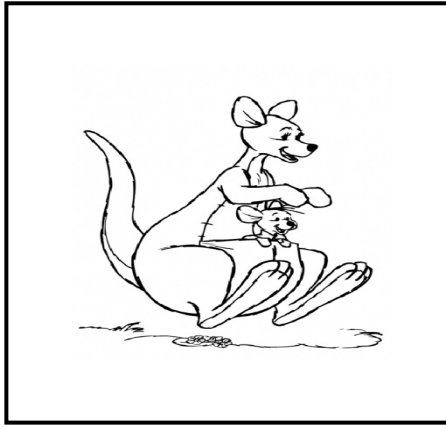
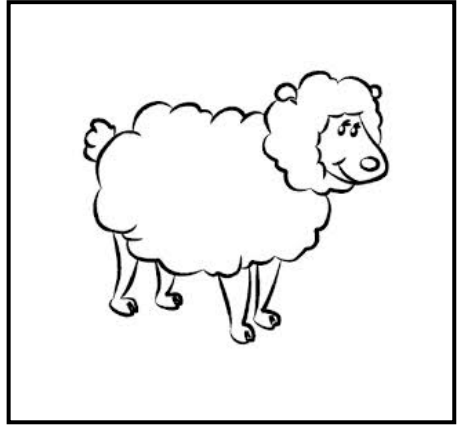
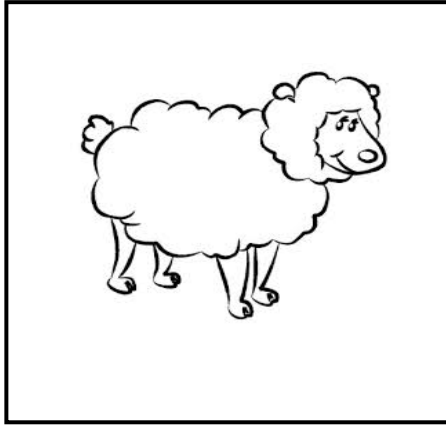
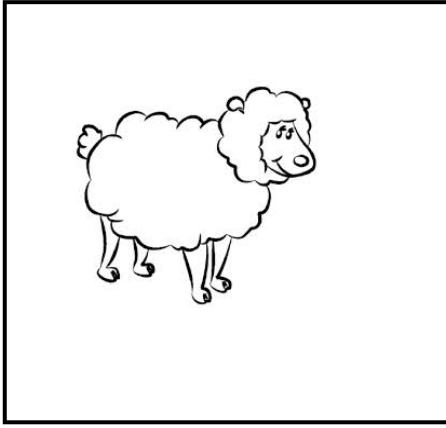
≤ ≥ ≤ ≤

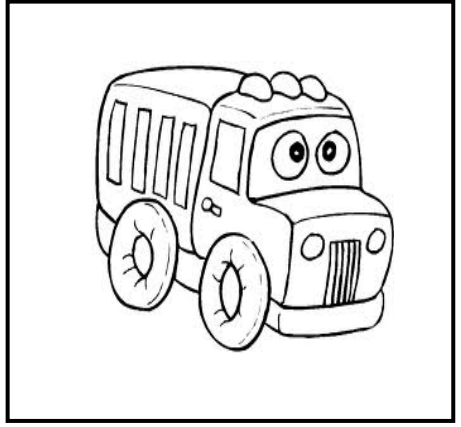
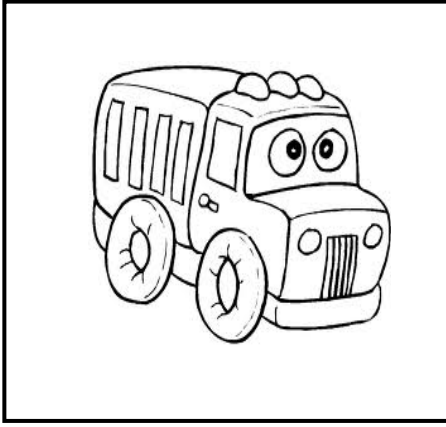
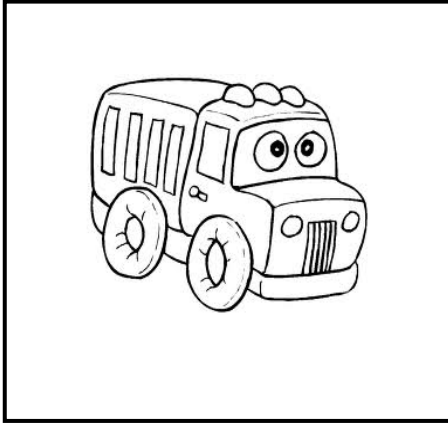
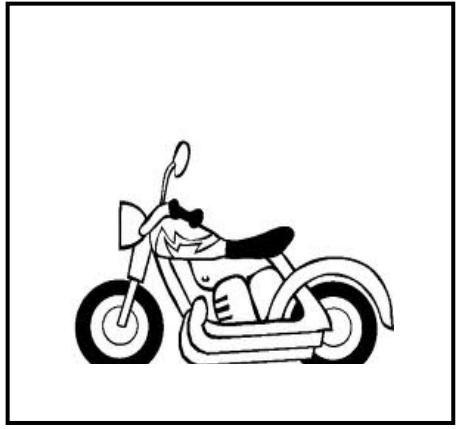
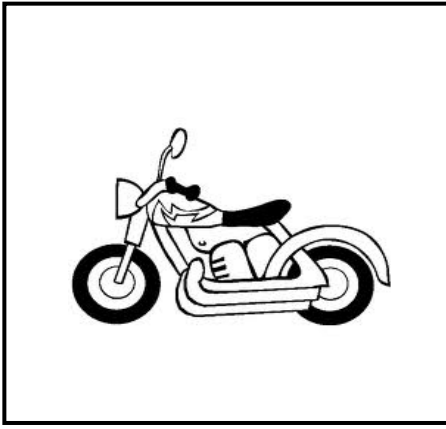
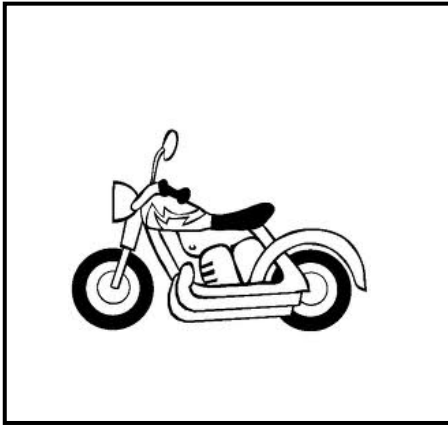
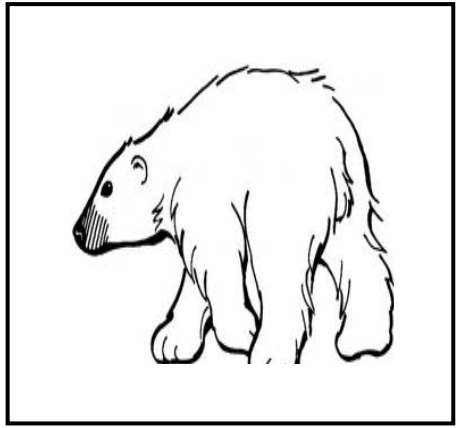
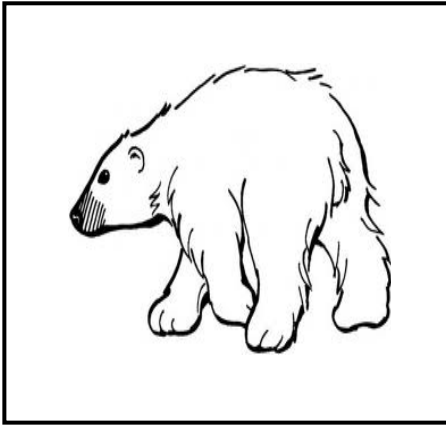
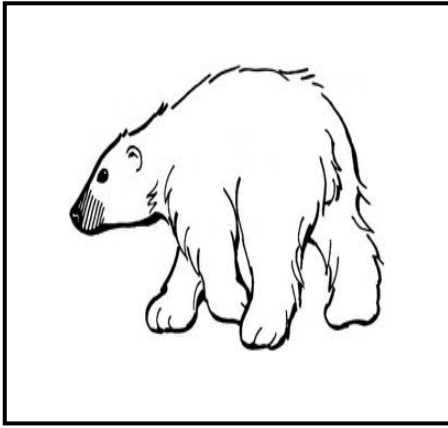
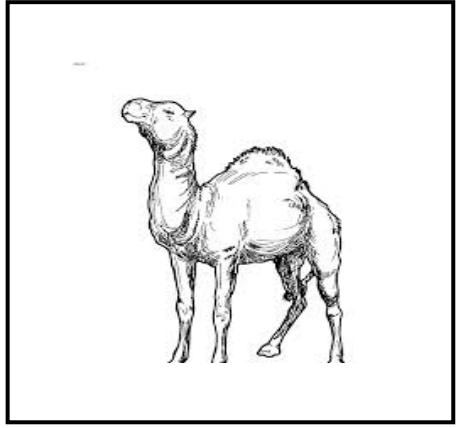
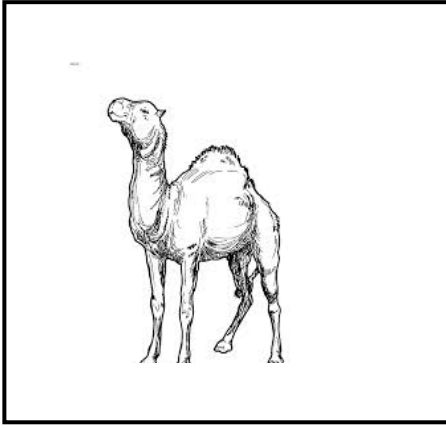
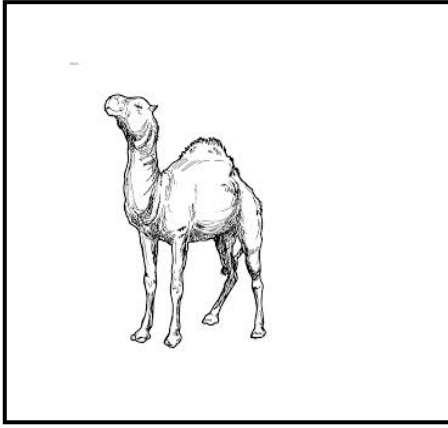






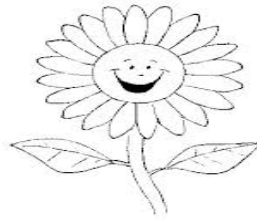
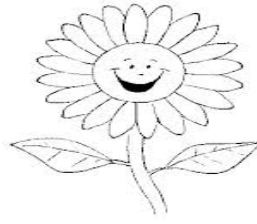


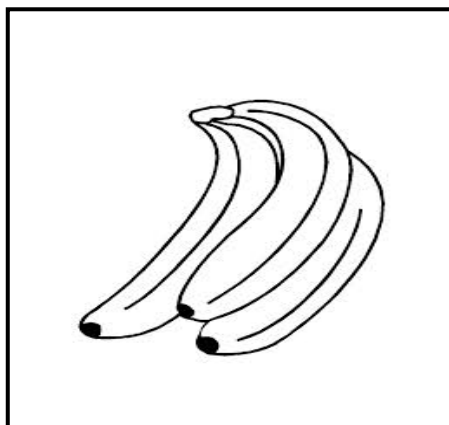
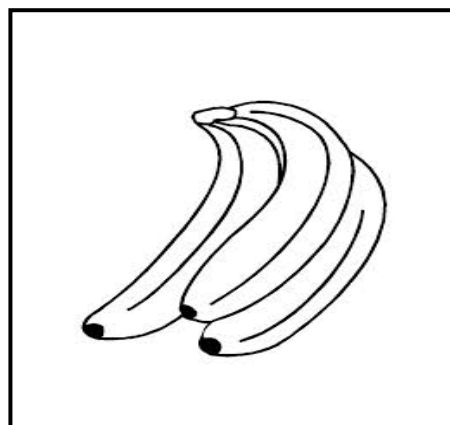
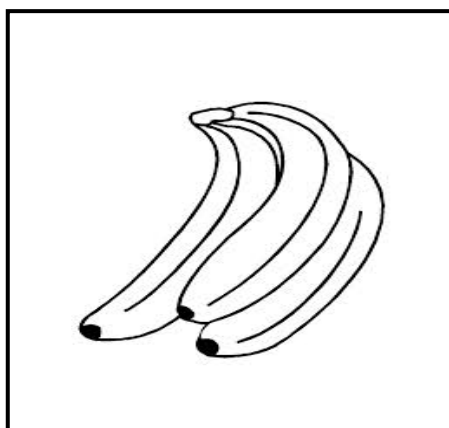
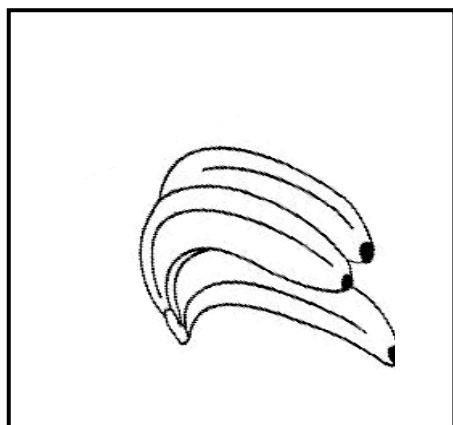
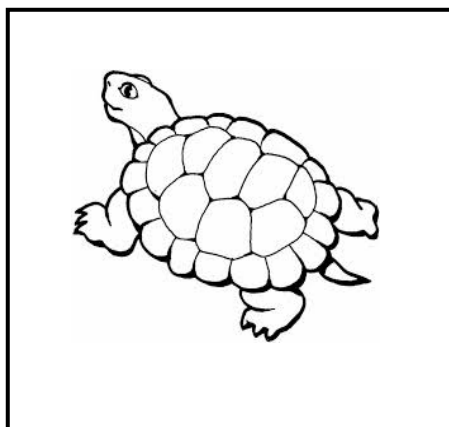
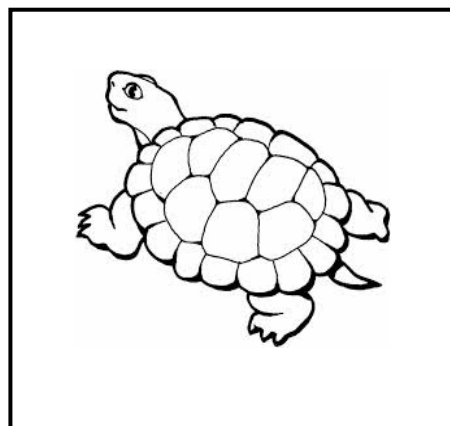
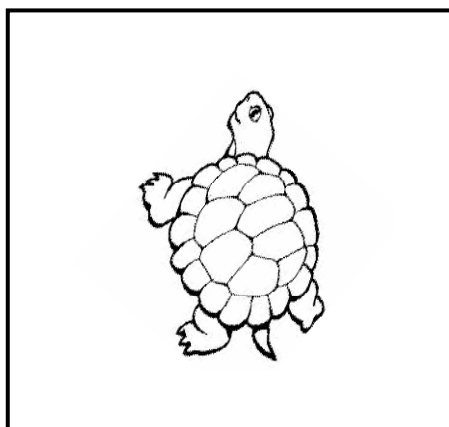
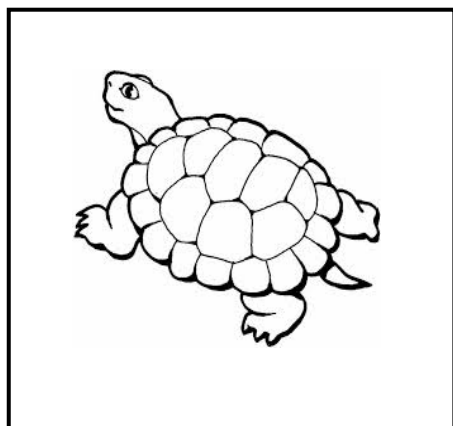


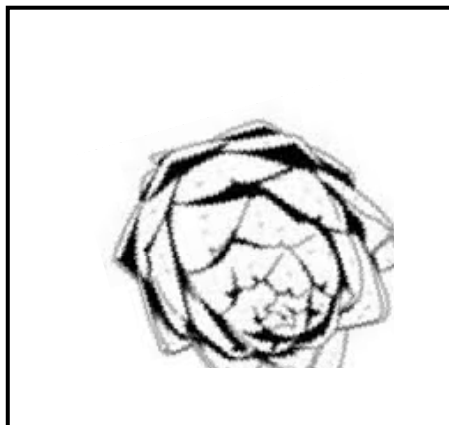
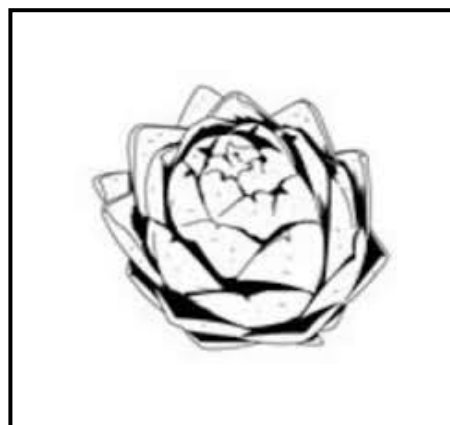
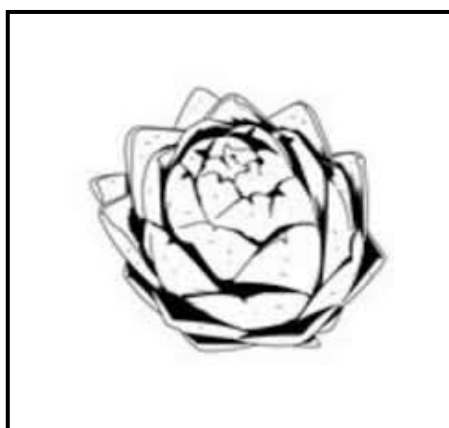
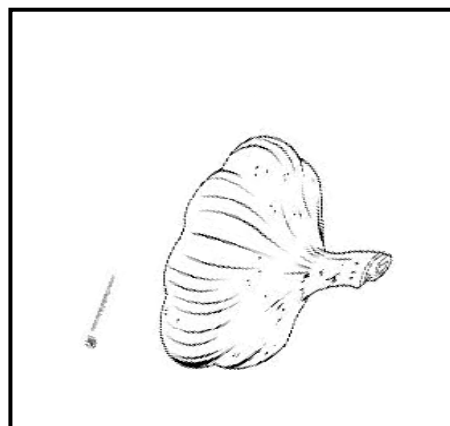


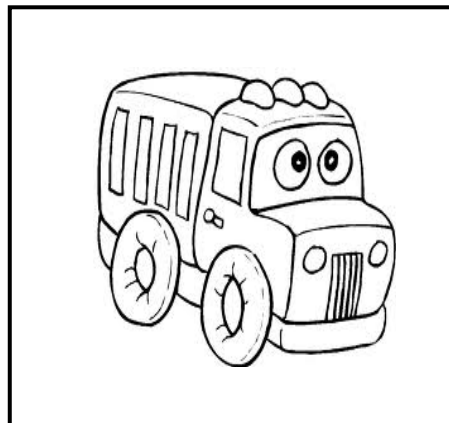
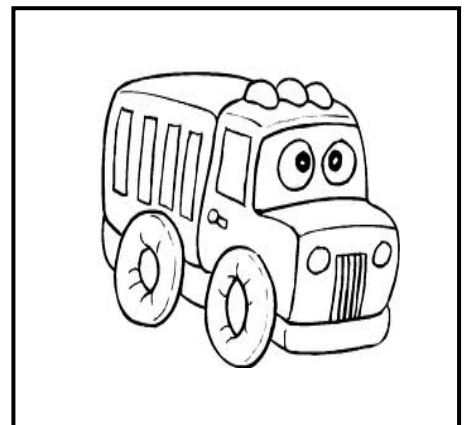
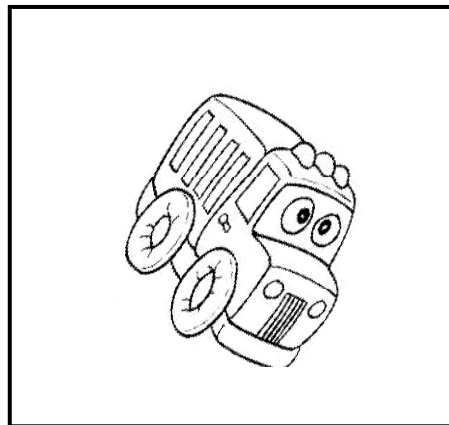
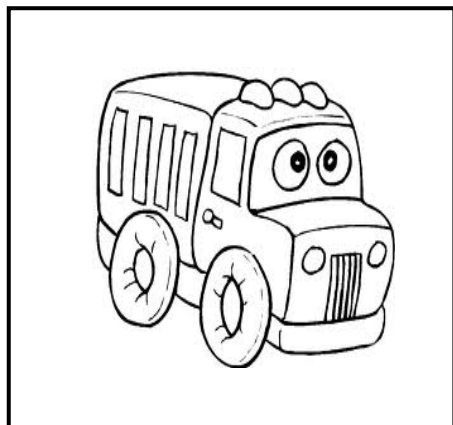
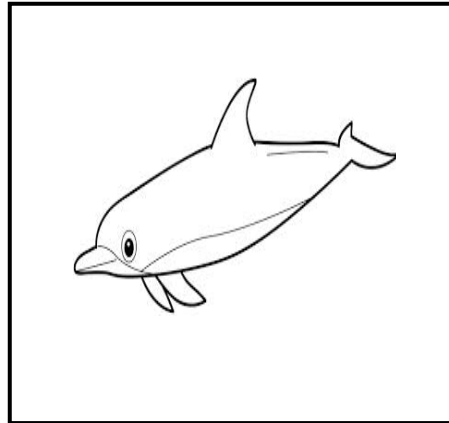
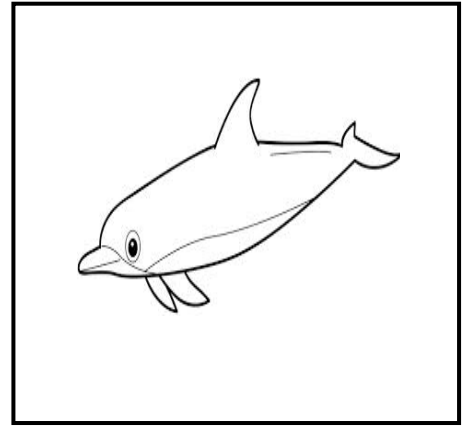
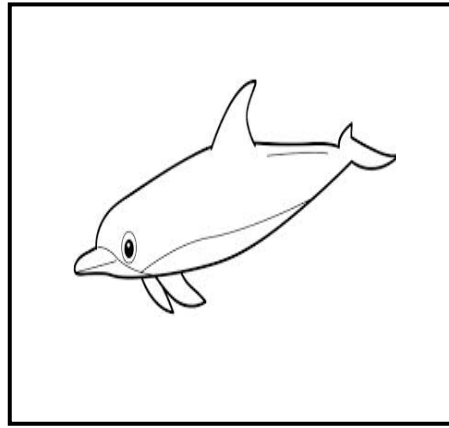
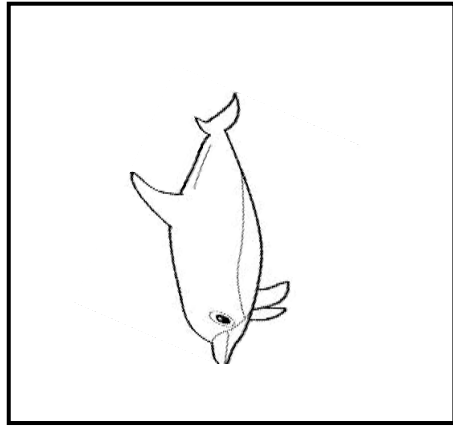
- صور وأشكال الجلسة الرابعة:

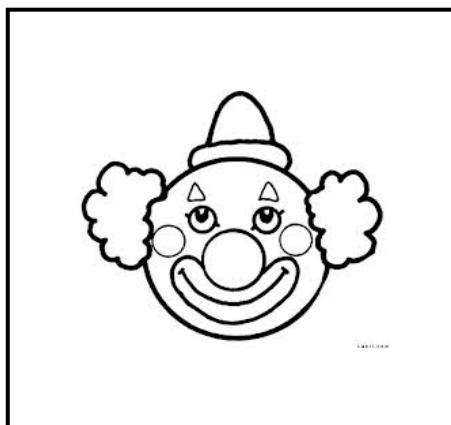
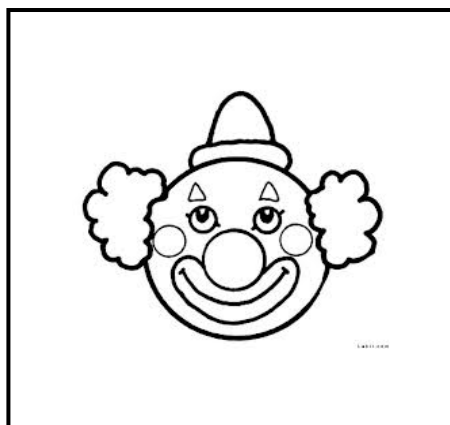
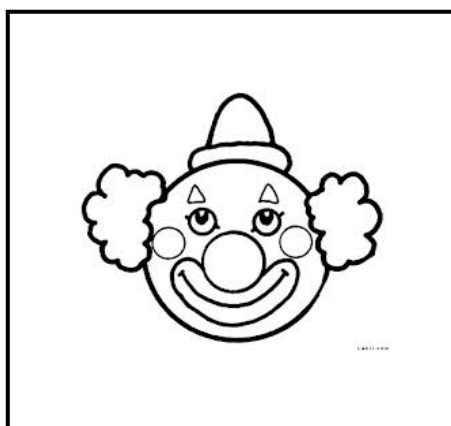
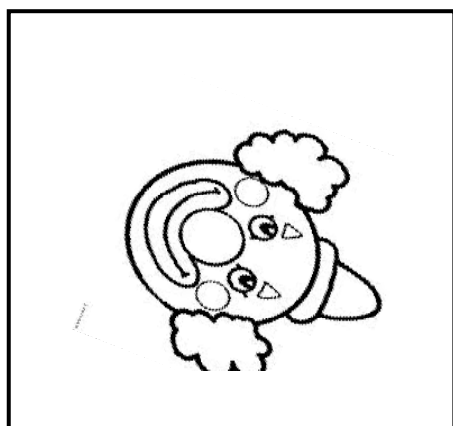
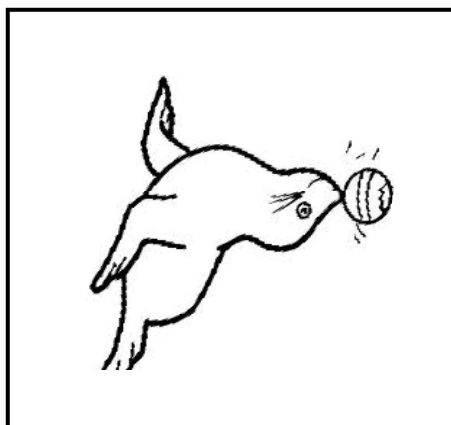
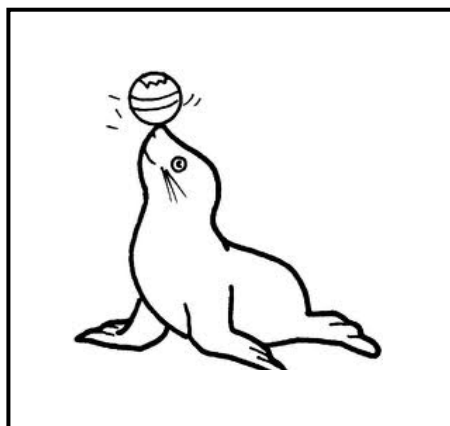
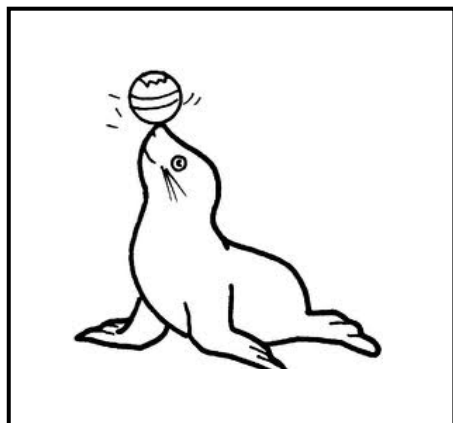
الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية

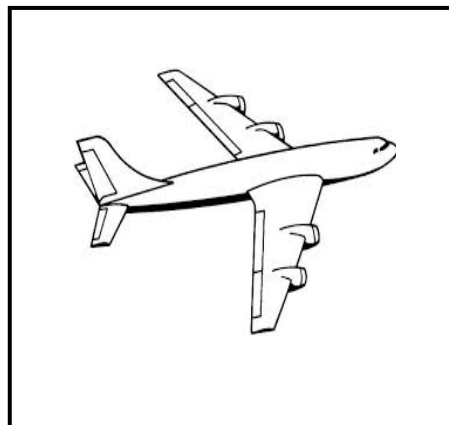
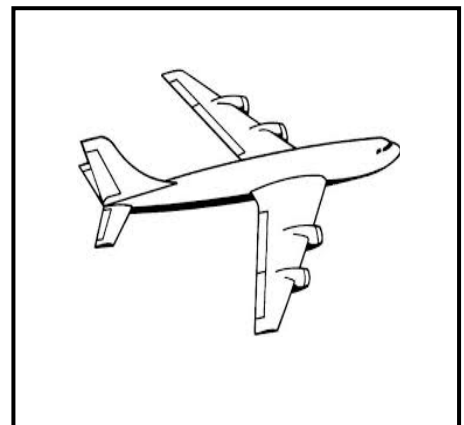
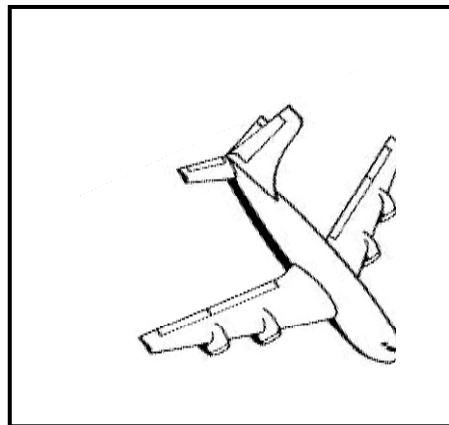
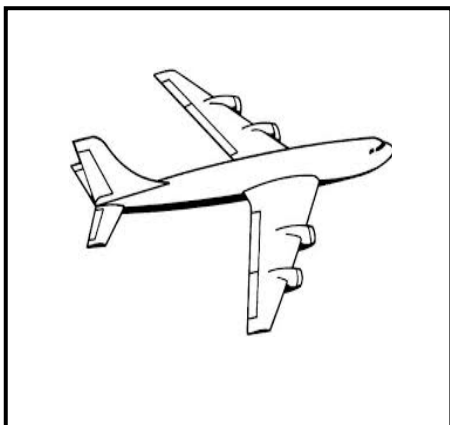
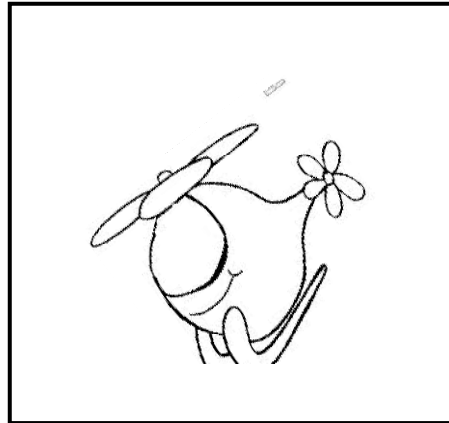
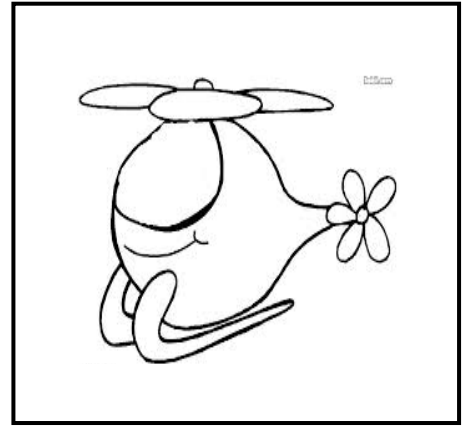
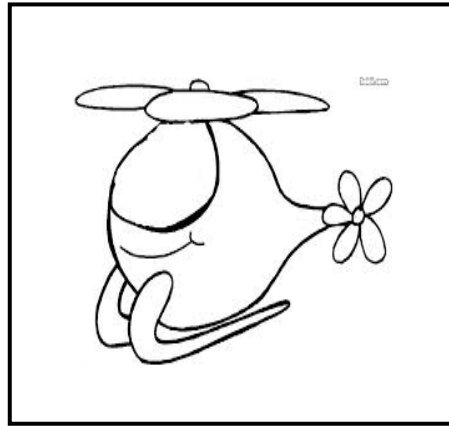
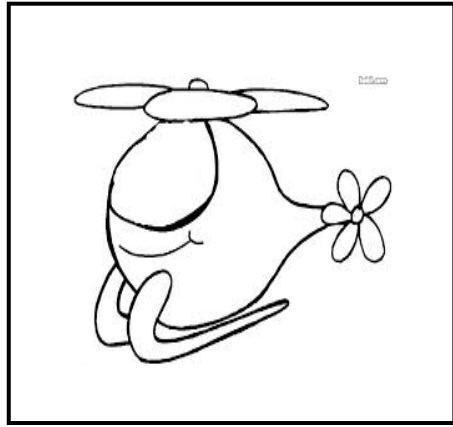


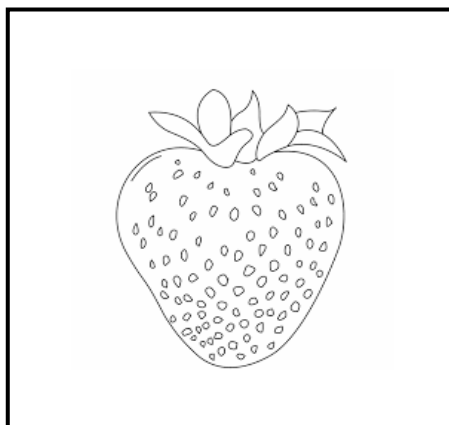
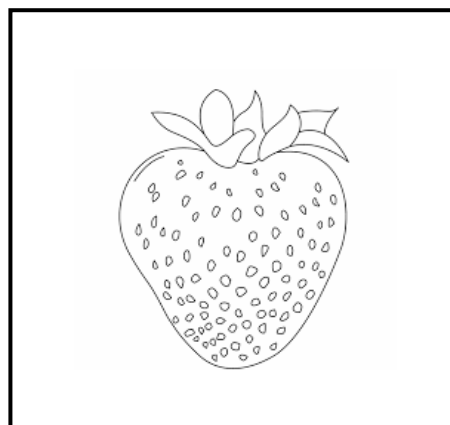
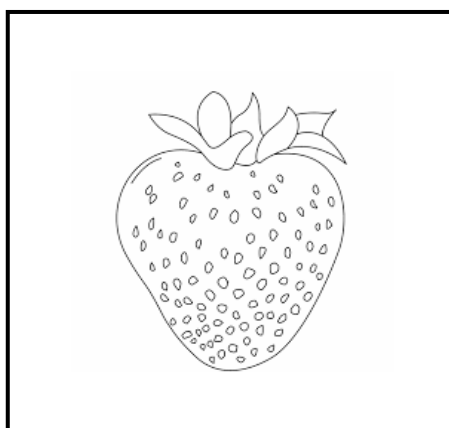
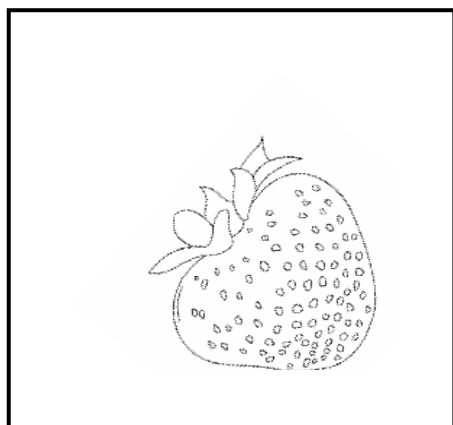
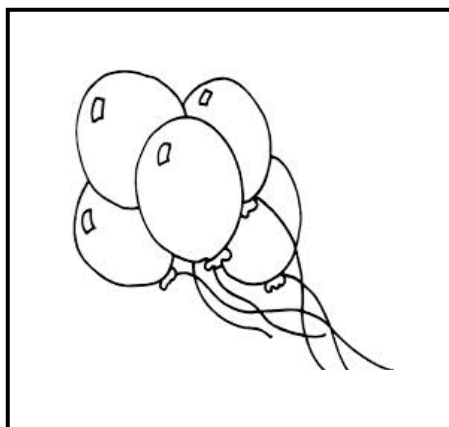
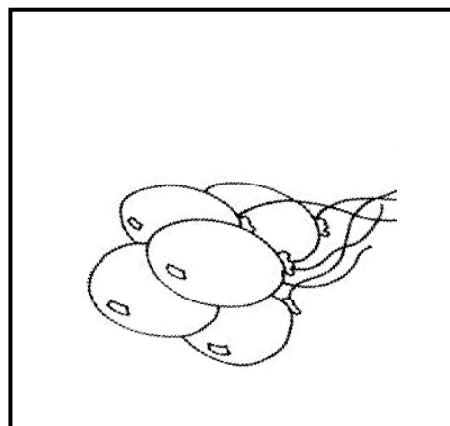
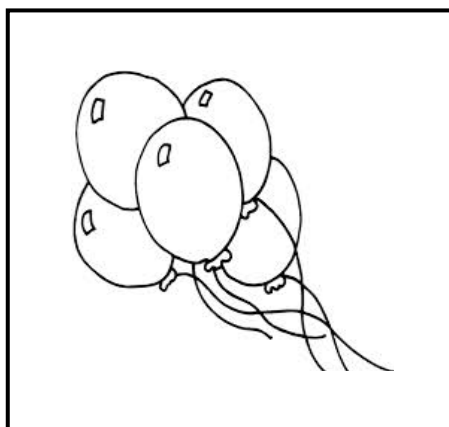
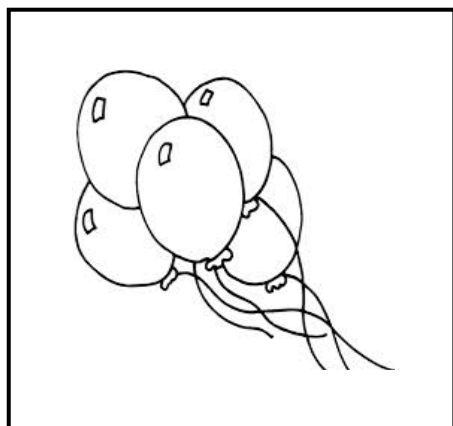


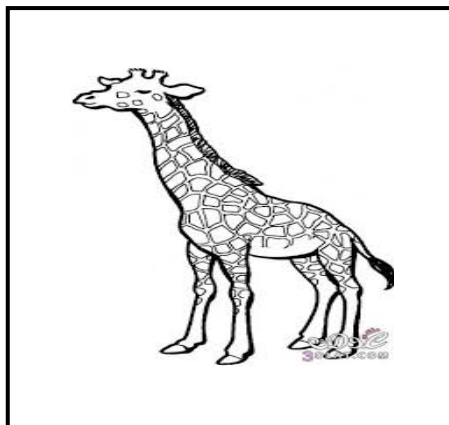
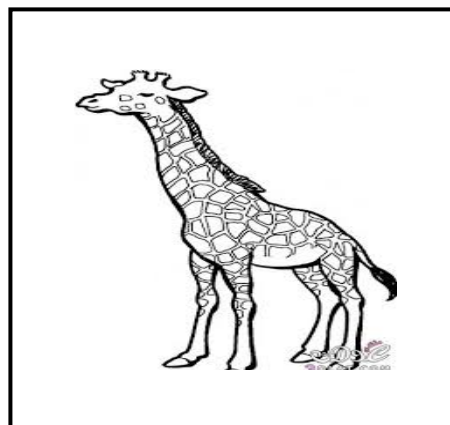
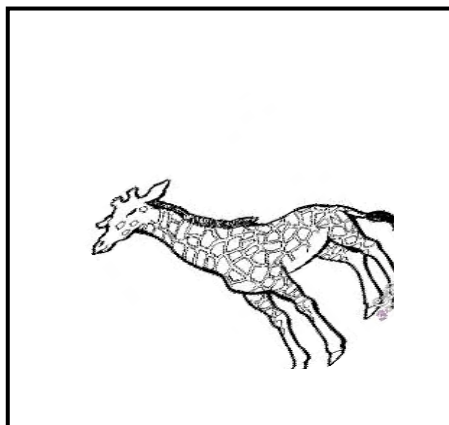
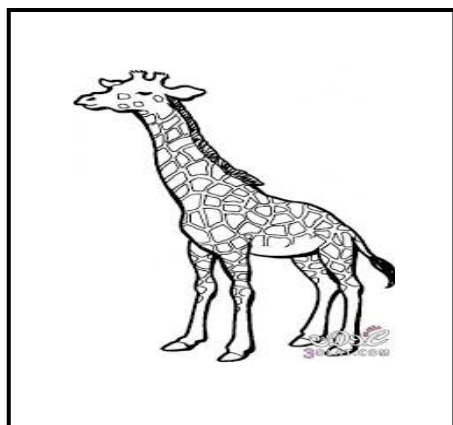
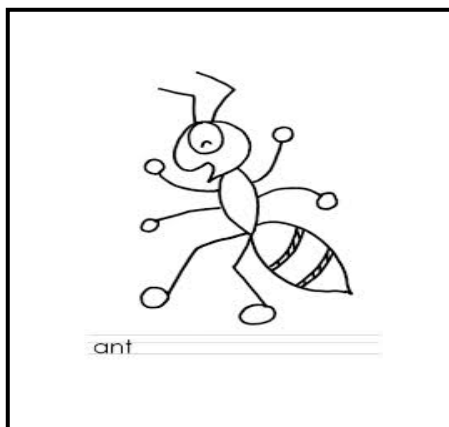
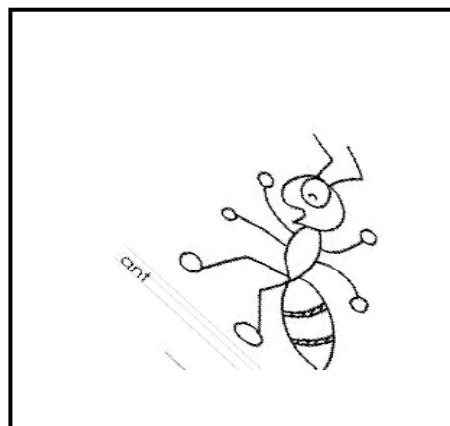
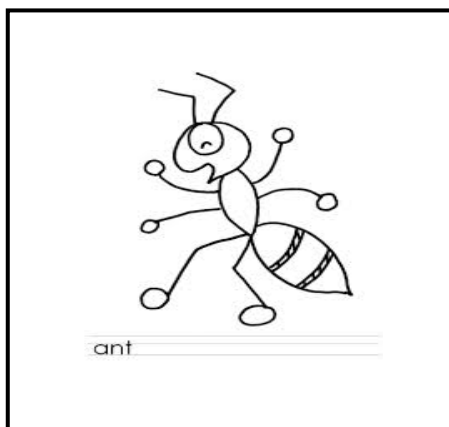
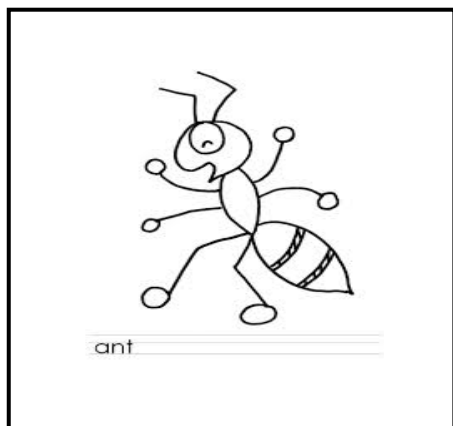


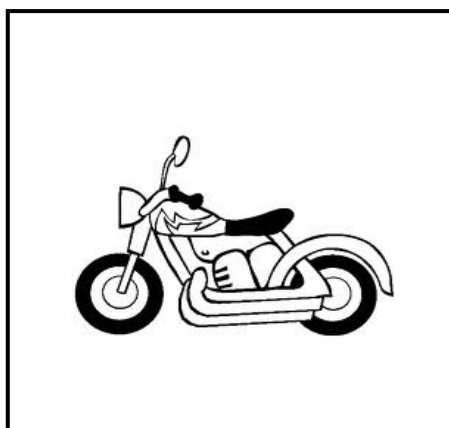
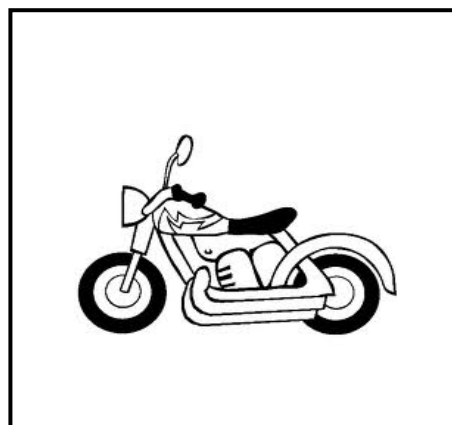
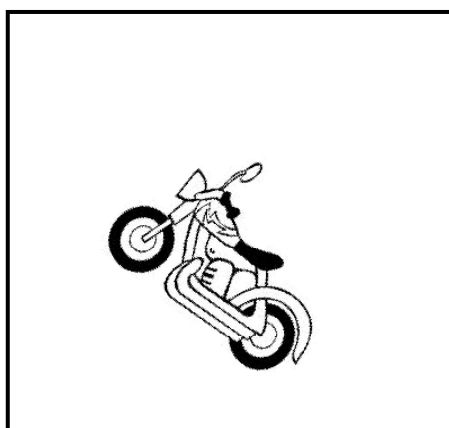
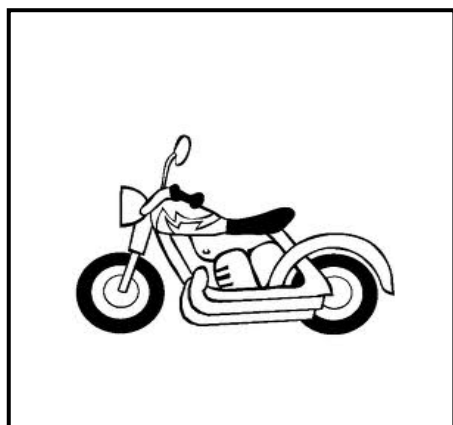
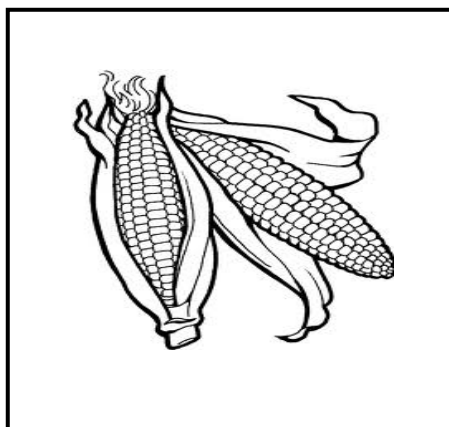
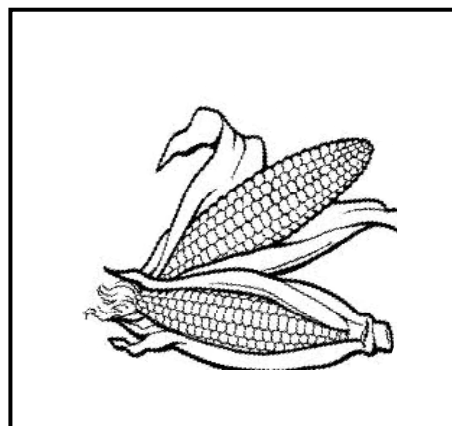
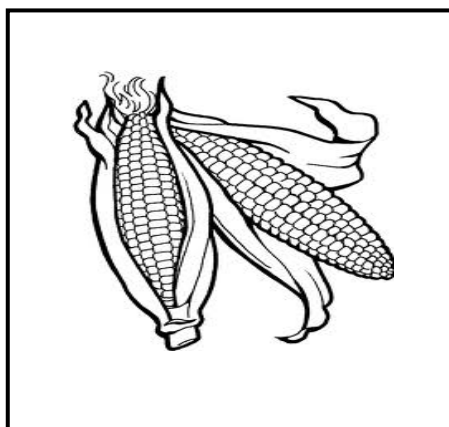
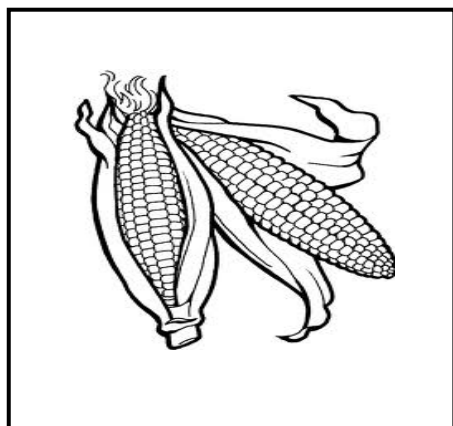


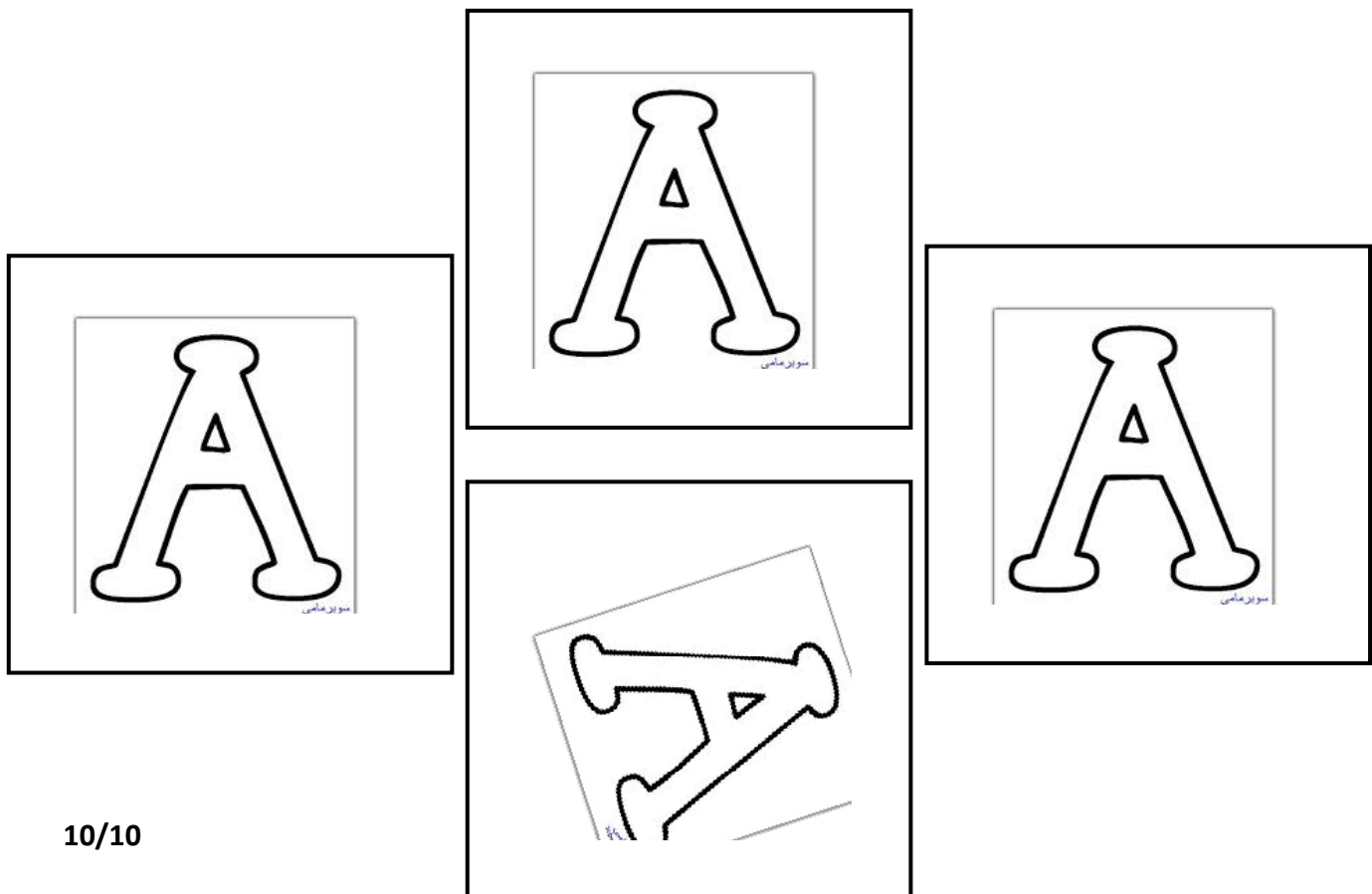
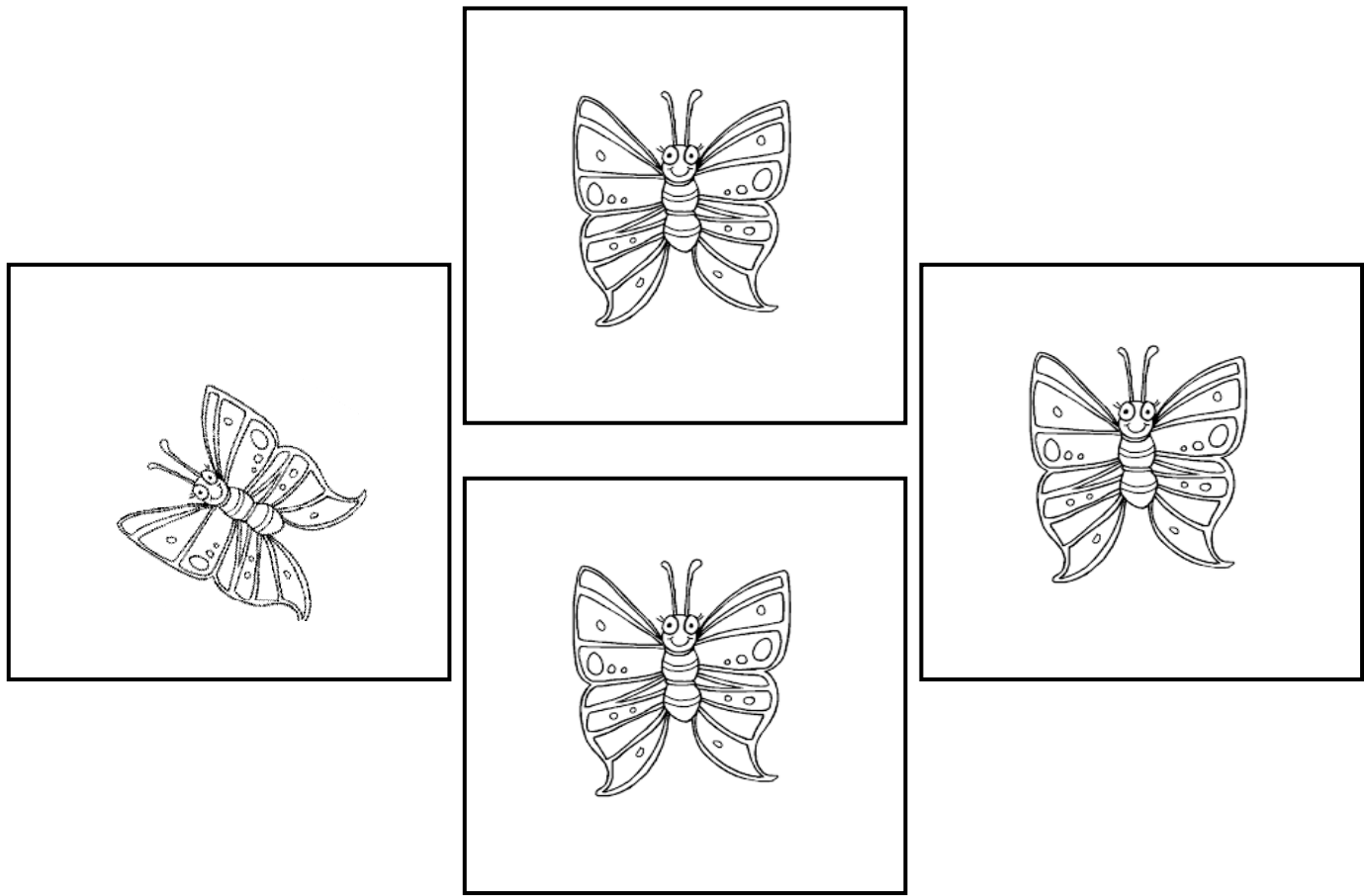




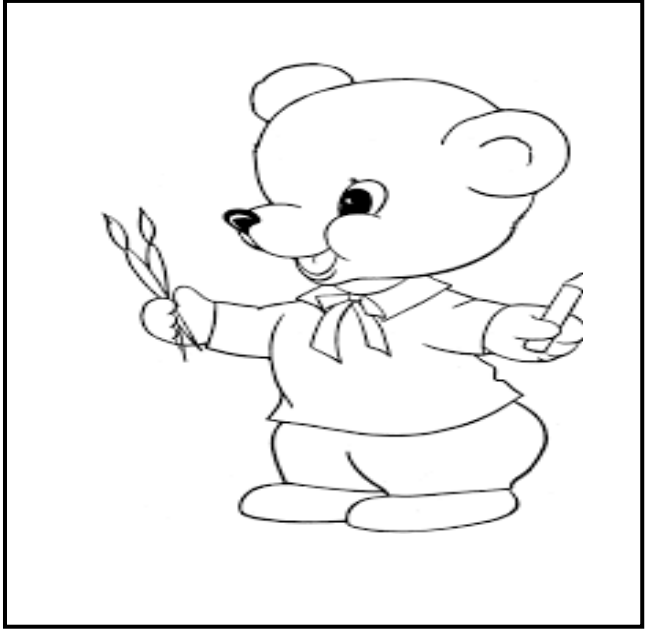
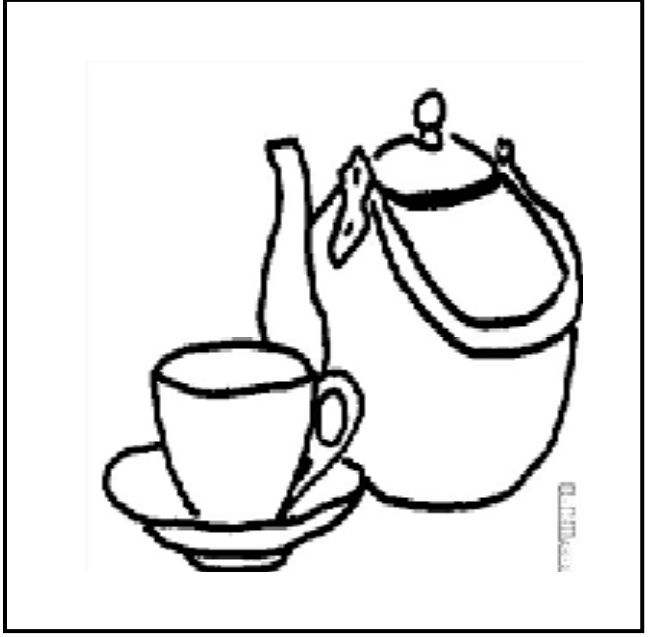
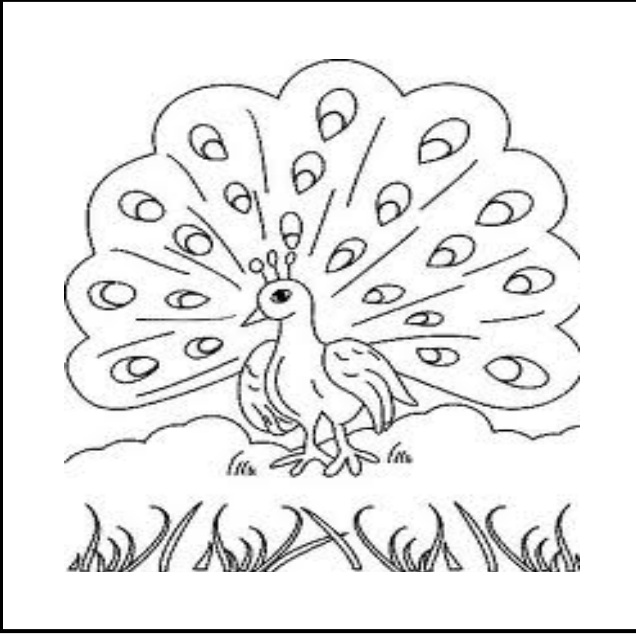








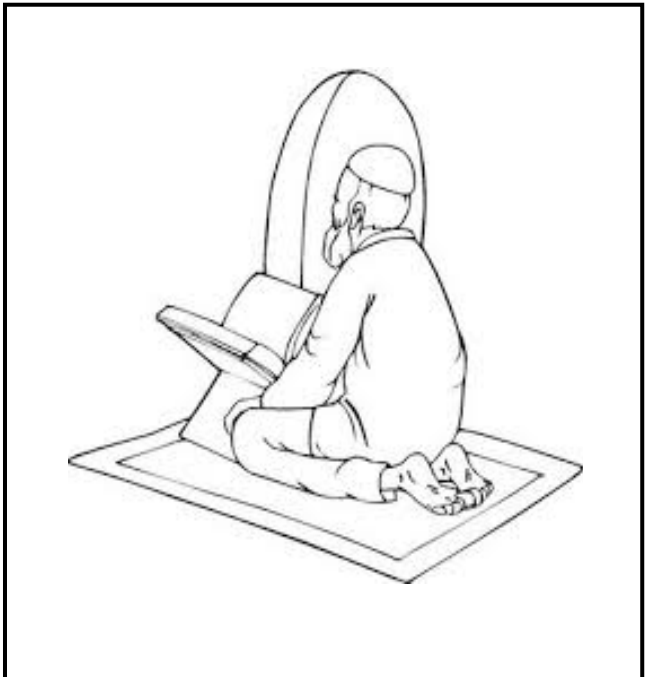
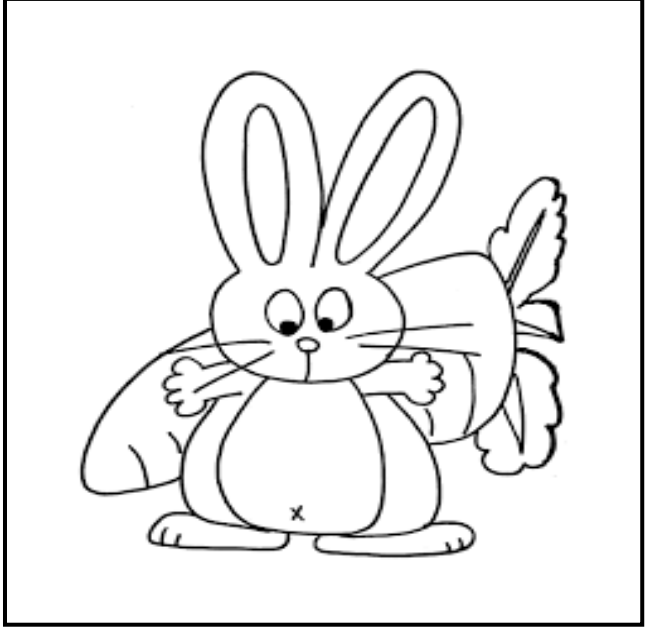
- صور وأشكال الجلسة الخامسة: تمييز الصورة وخلفيتها.

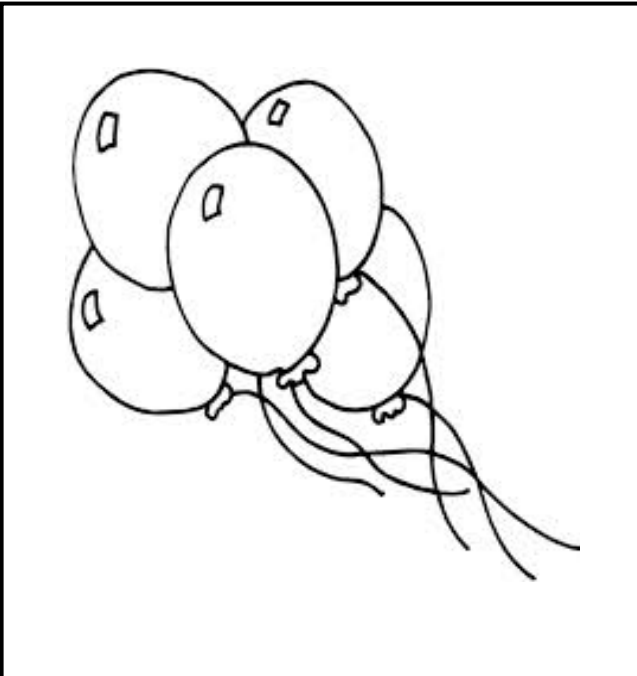
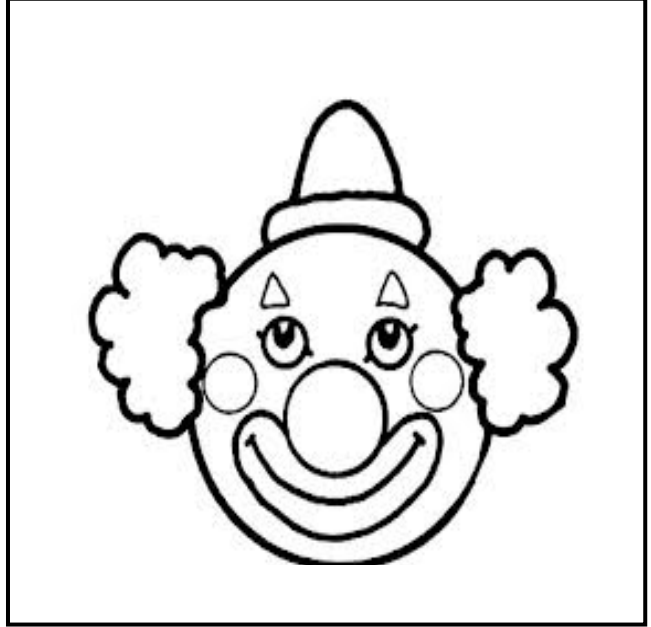
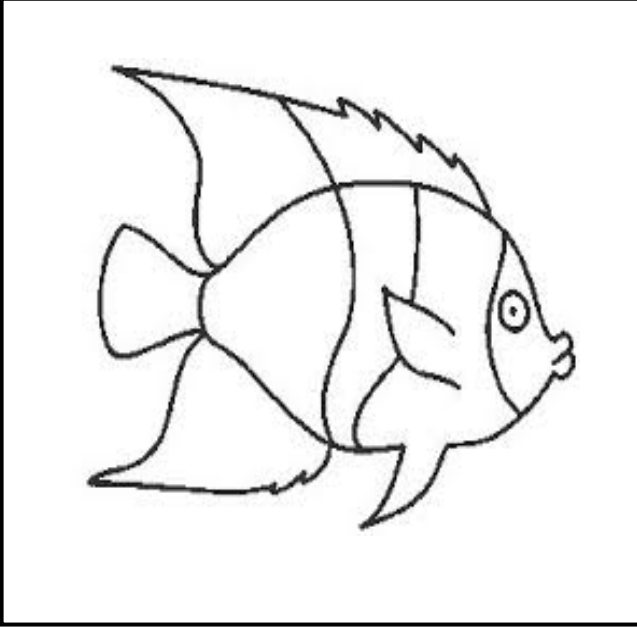
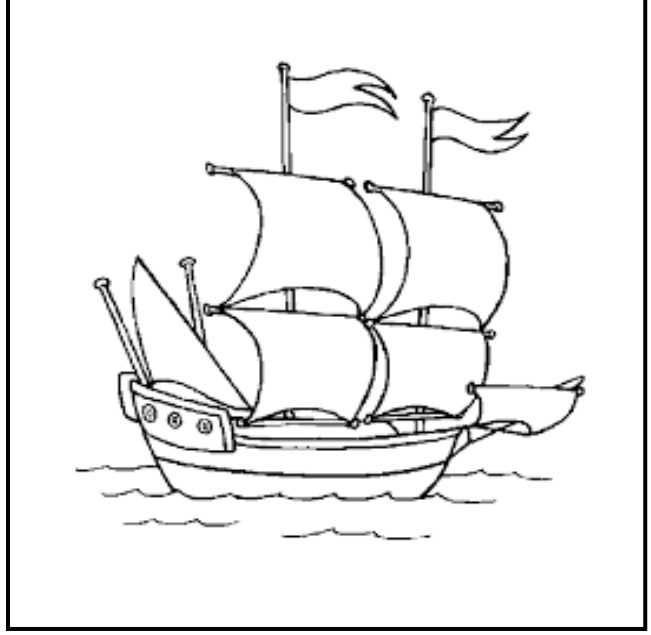
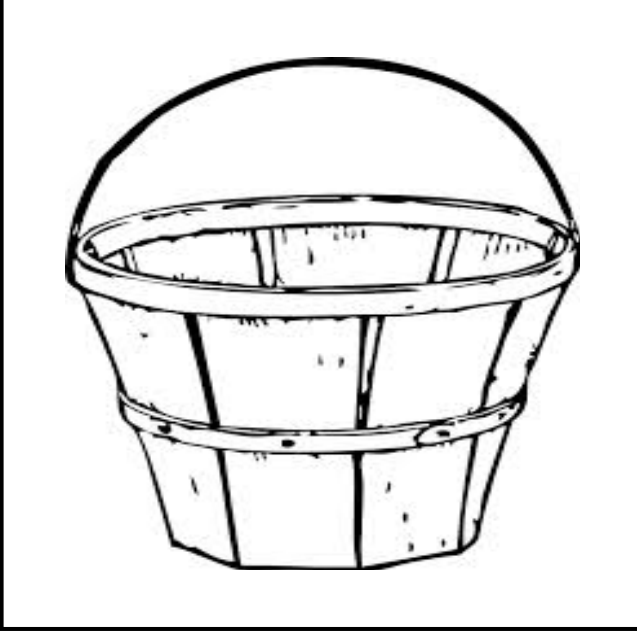


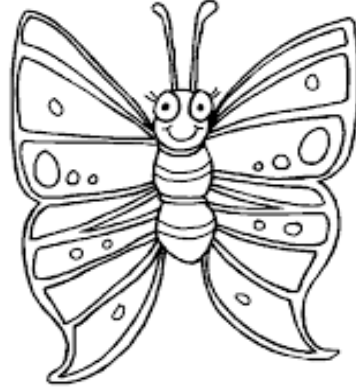
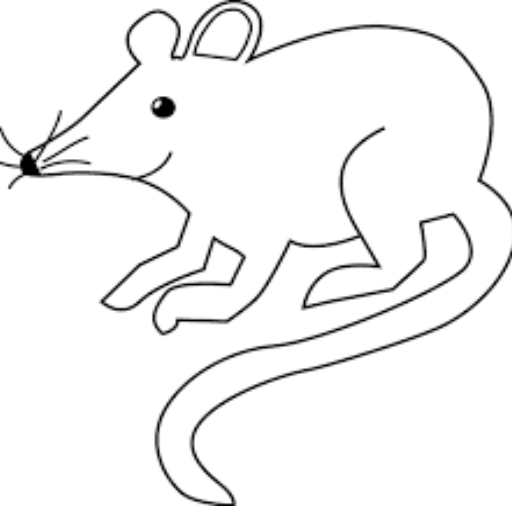
- صور وأشكال الجلسة الخامسة: تمييز الصورة وخلفيتها.

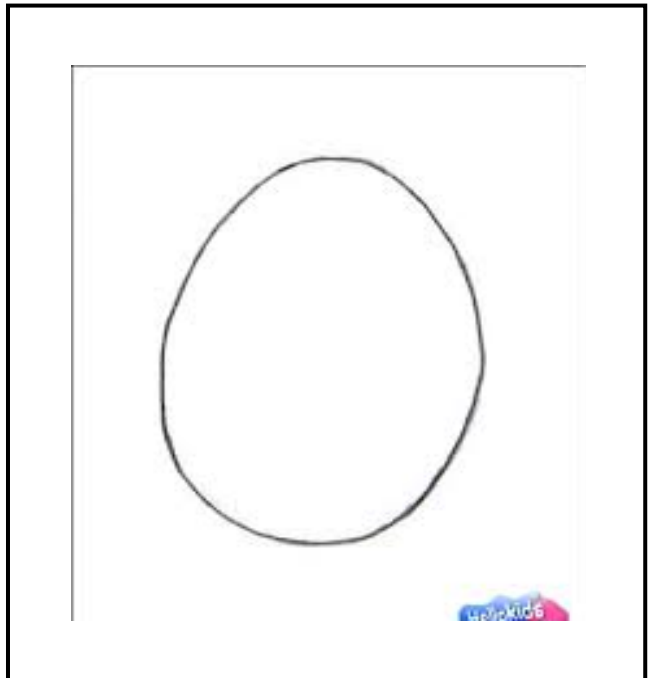
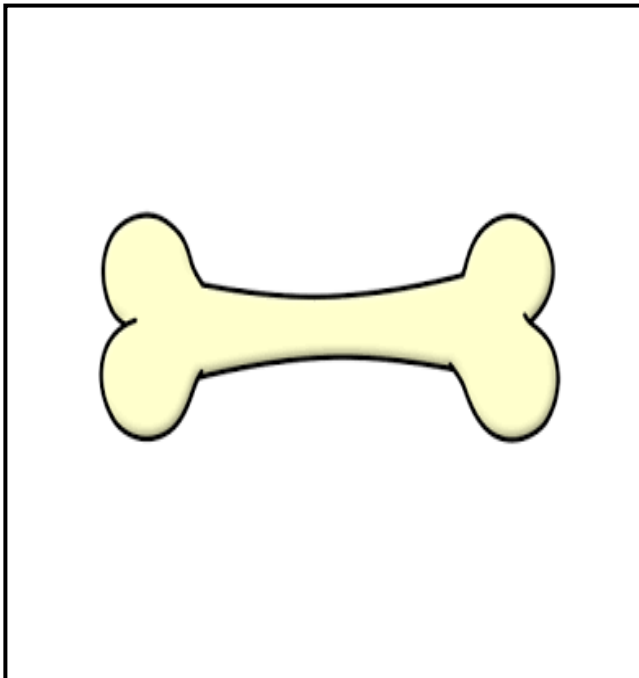
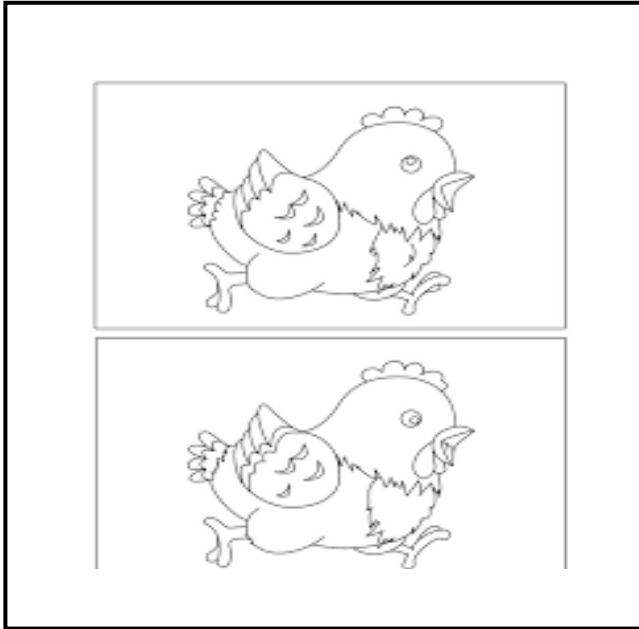
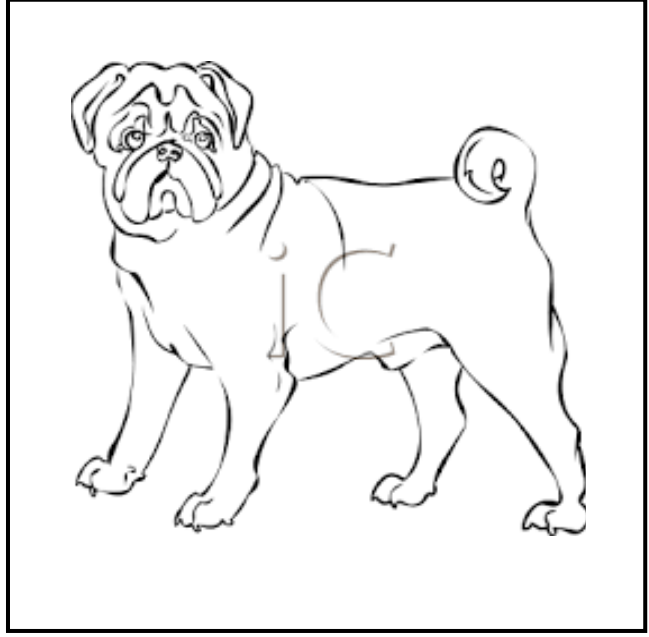
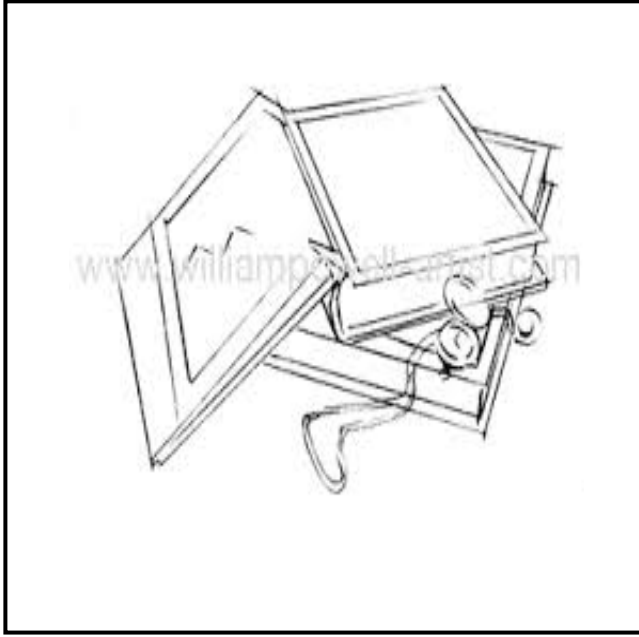


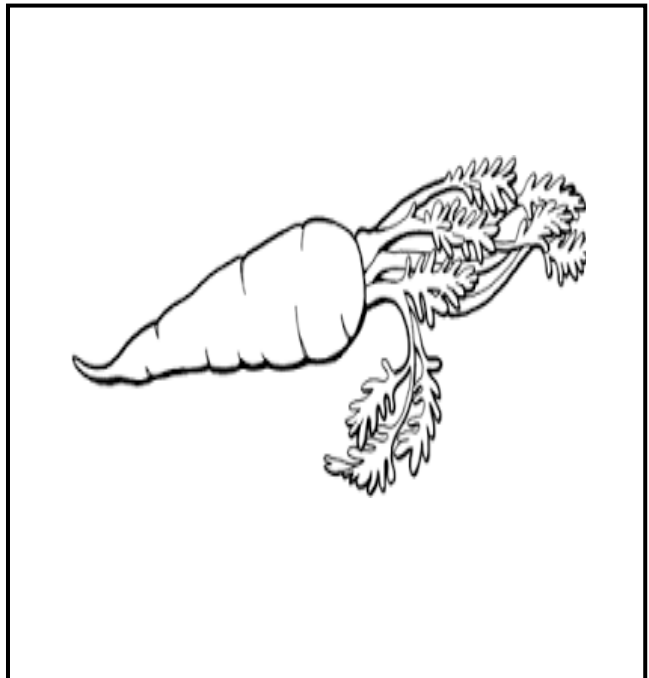
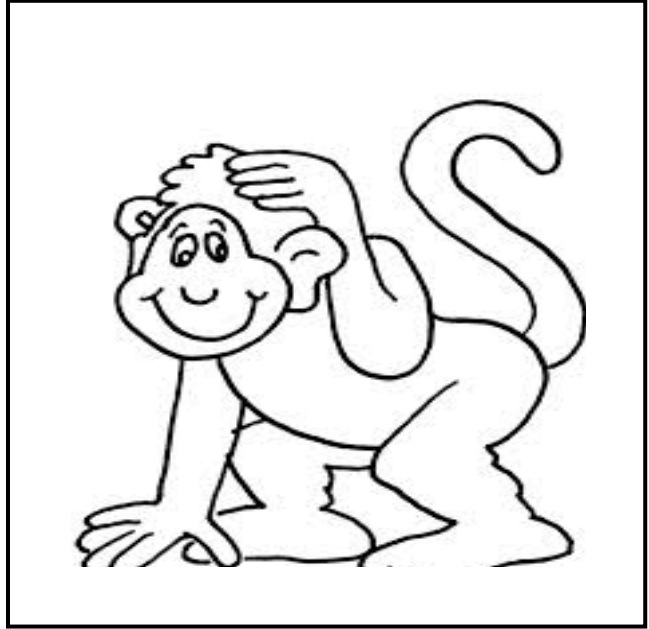
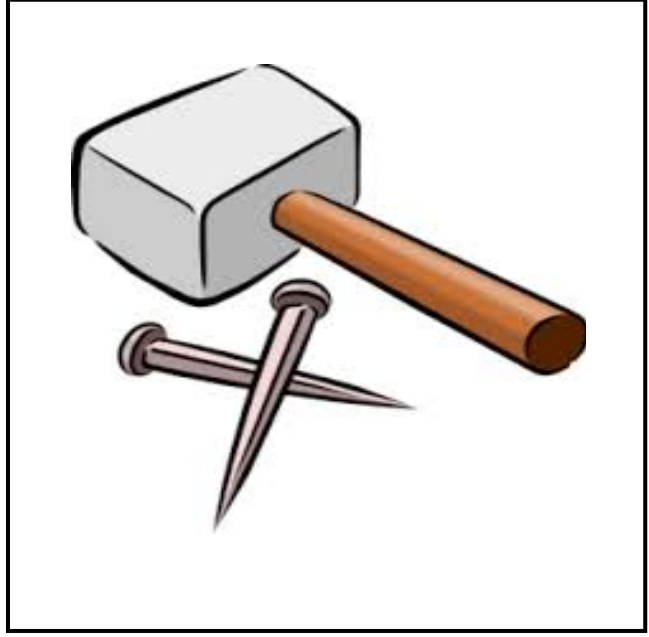
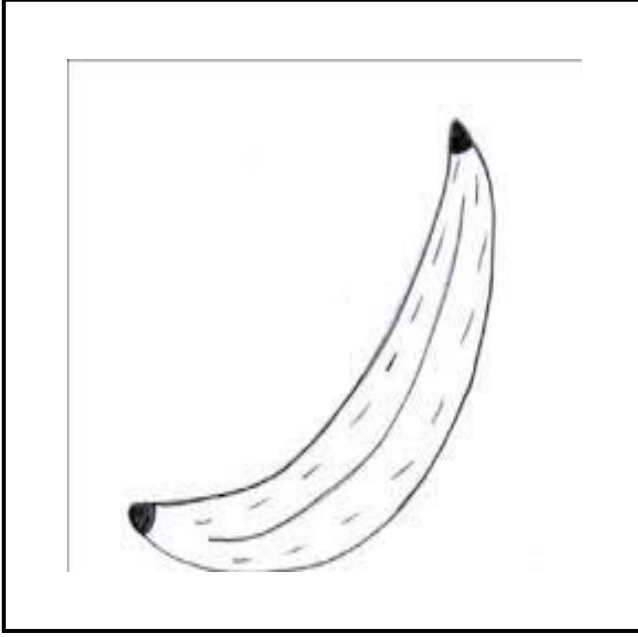
- صور وأشكال الجلسة الخامسة: تمييز الصورة وخلفيتها.

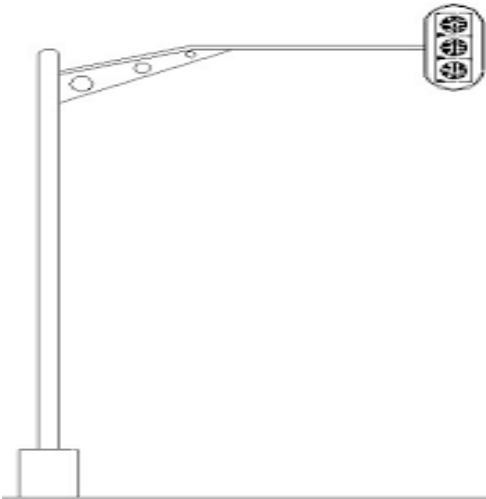
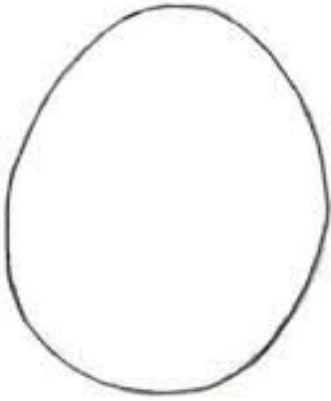


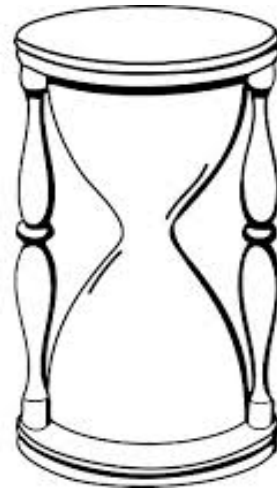
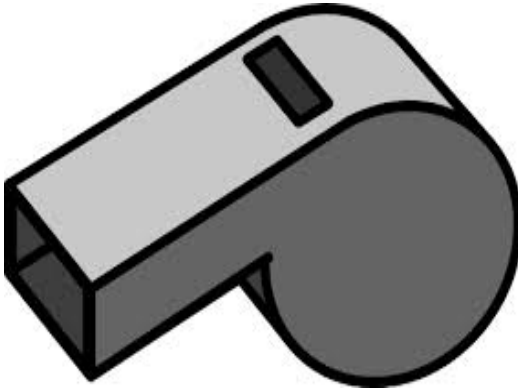




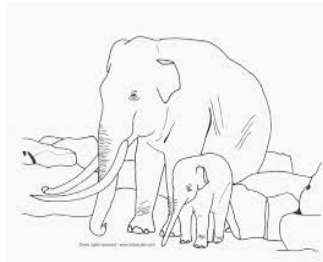
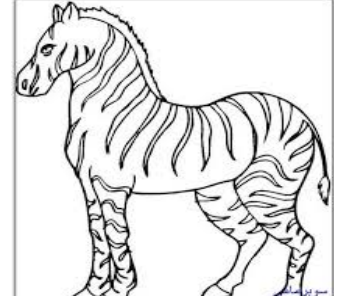
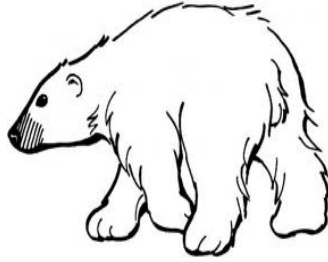
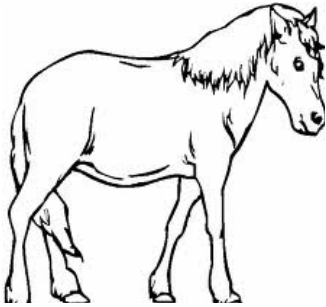
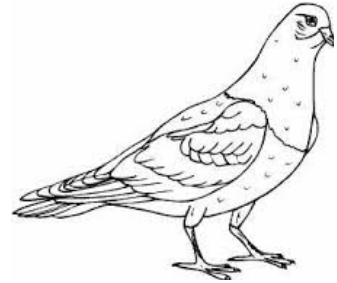
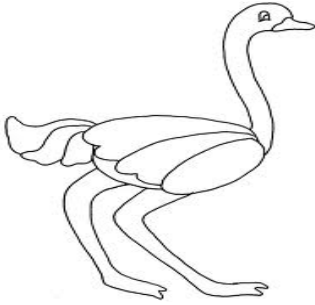
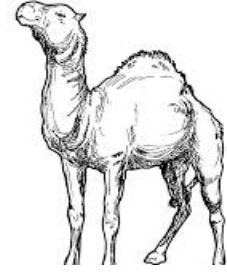
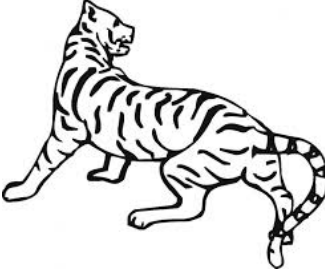




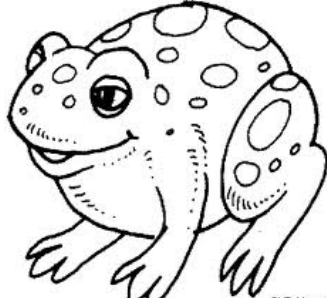
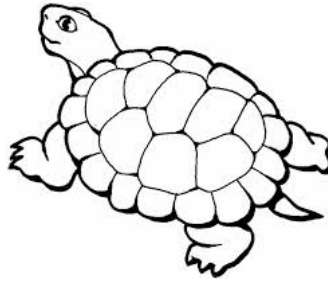
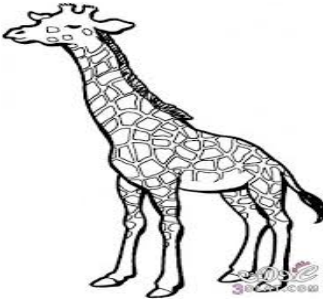
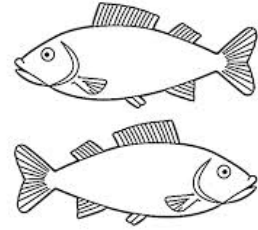
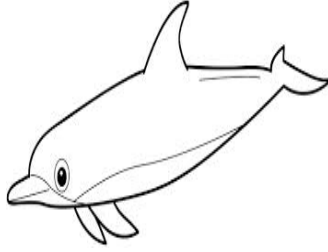
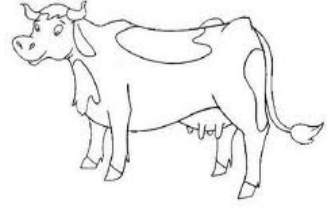
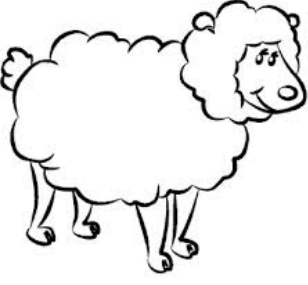




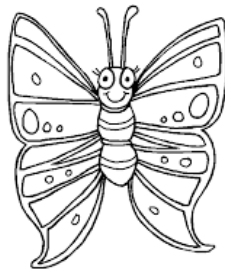
- صور وأشكال الجلسة السابعة: الذاكرة البصرية.

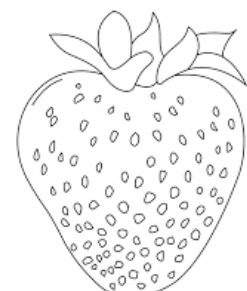
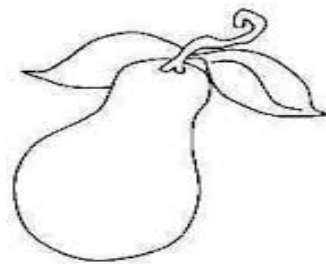
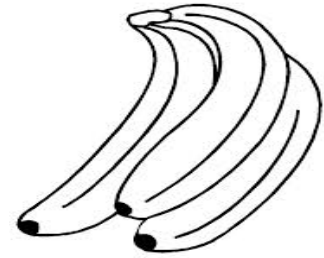
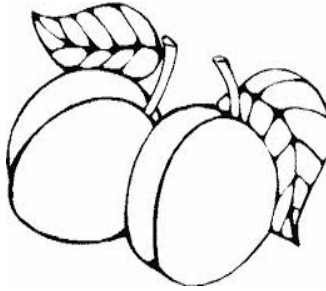
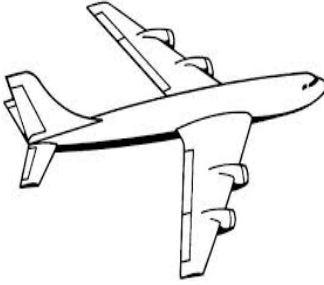
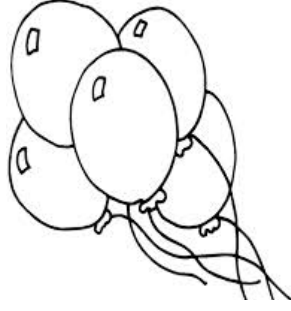


- صور وأشكال الجلسة السابعة: الذاكرة البصرية.



ant





ق

ج

أ

فستان

قبعة

وردة

فستان مزركش

قبعة صفراء

وردة البنفسج

دودة القز المرحلة

عصفور السنونو الحزين

صنعت الأم كعكةً لهدى بمناسبة عيد ميلادها الحادي

اشترى الأب لعبةً لعمر عند نجاحه في المدرسة

p

b

d

P

B

D

M

m

C

PAPA

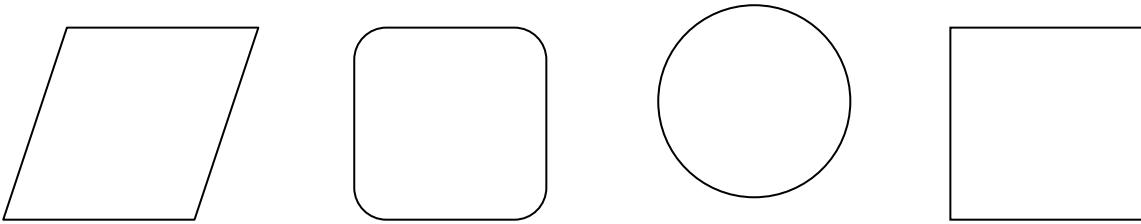
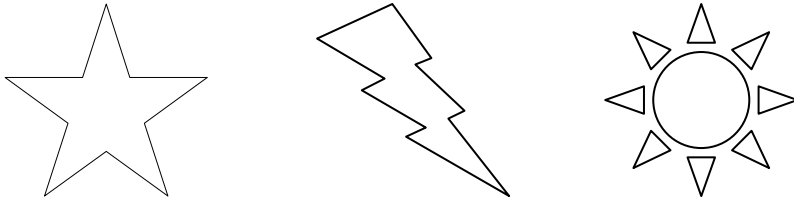
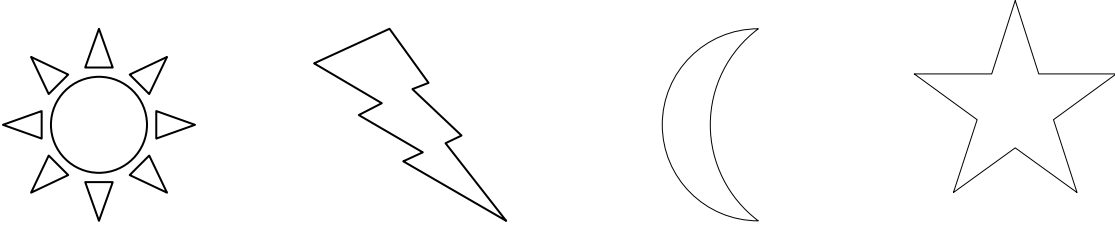
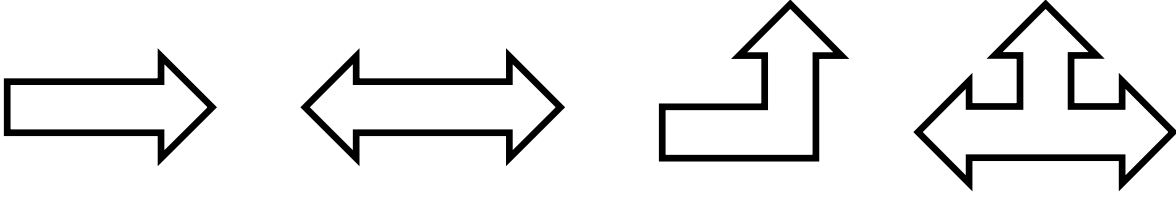
BALON

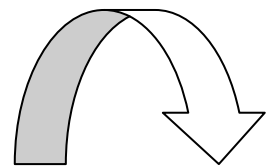
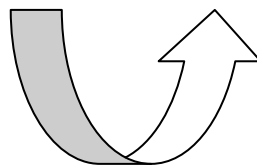
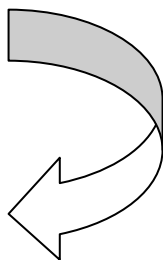
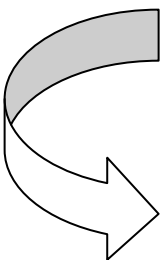
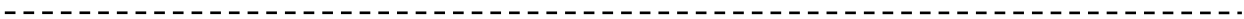
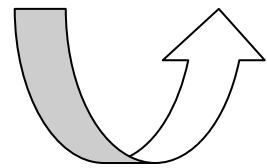
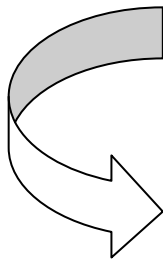
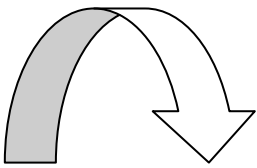
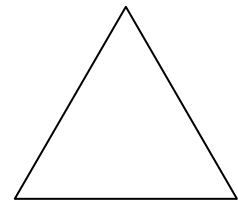
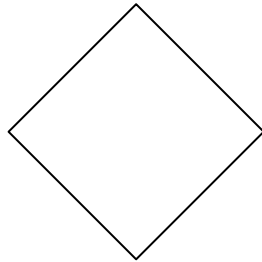
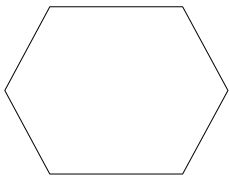
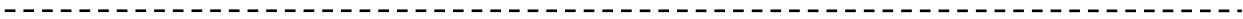
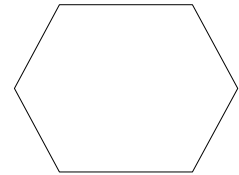
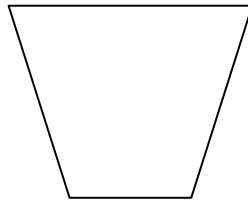
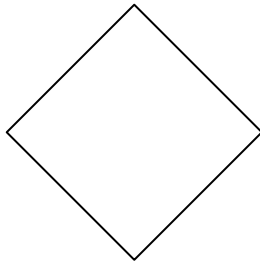
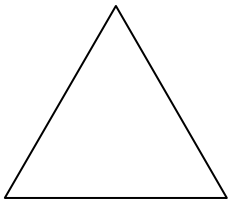
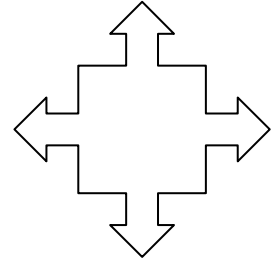
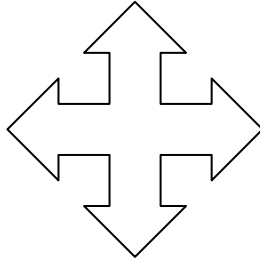
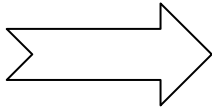
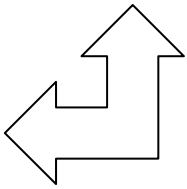
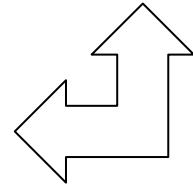
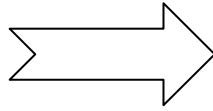
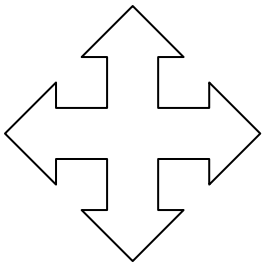
DEVOIR

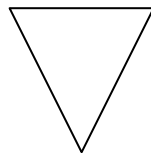
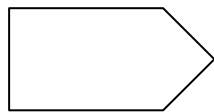
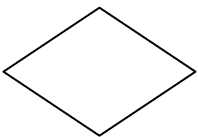
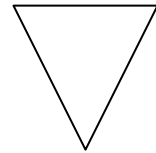
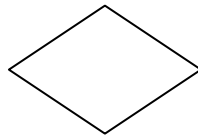
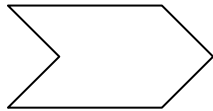
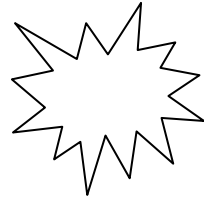
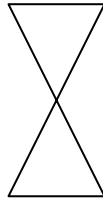
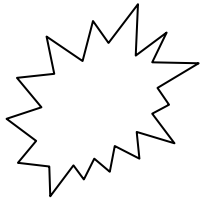
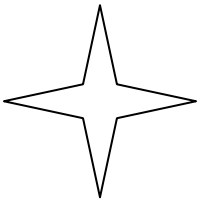
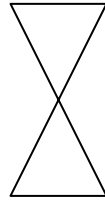
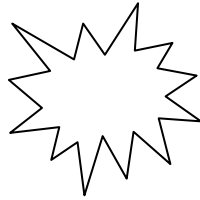
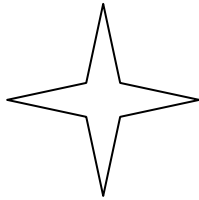
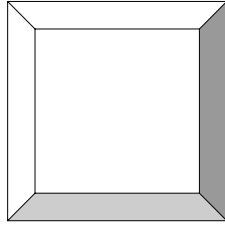
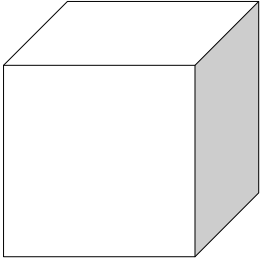
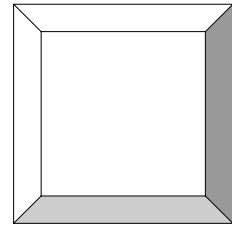
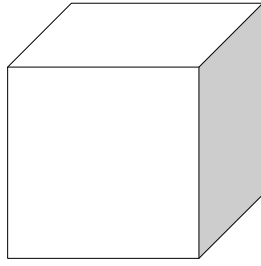
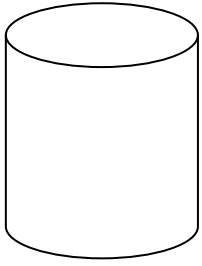
MAMA

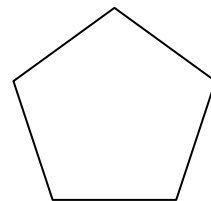
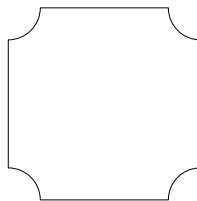
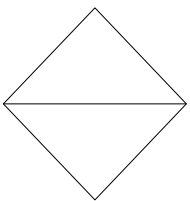
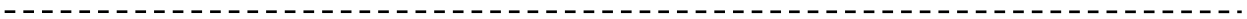
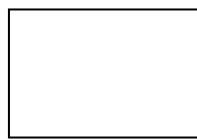
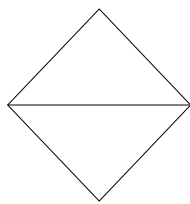
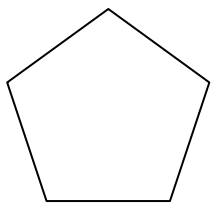
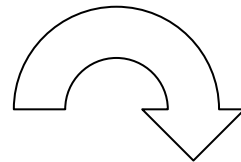
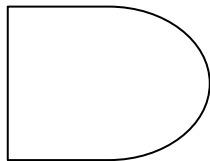
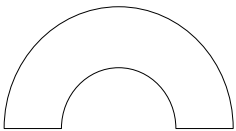
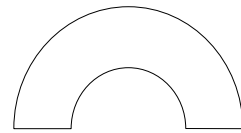
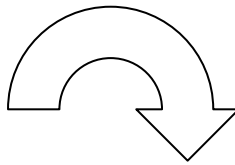
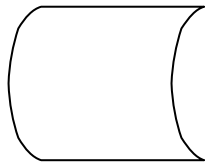
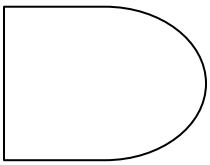
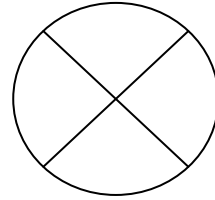
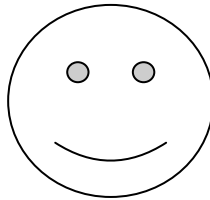
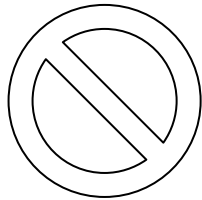
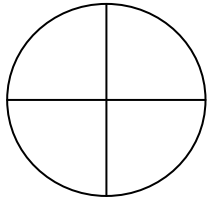
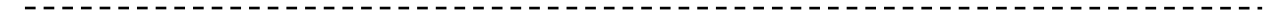
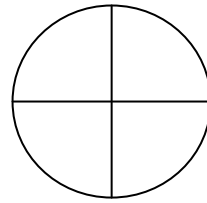
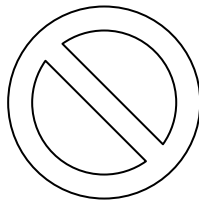
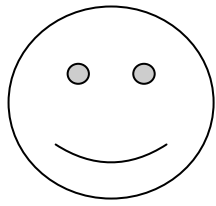
CHAPEAU

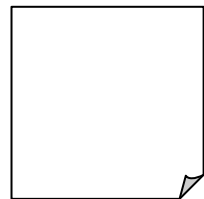
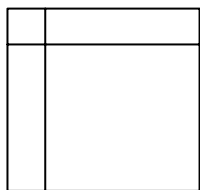
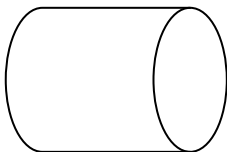
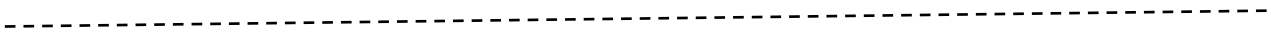
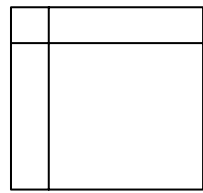
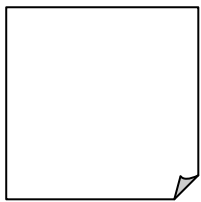
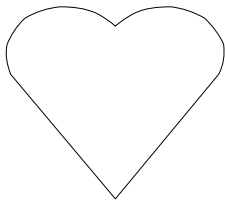
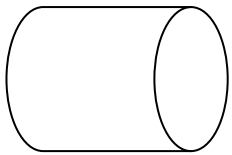
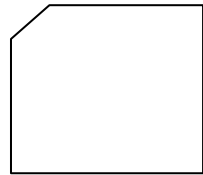
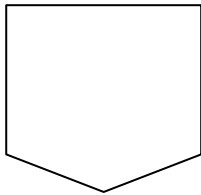
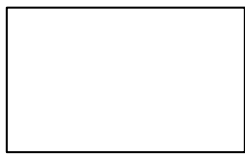
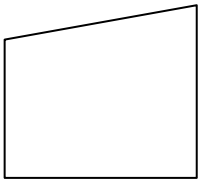
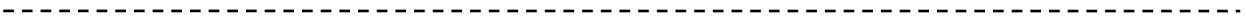
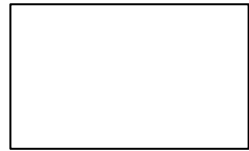
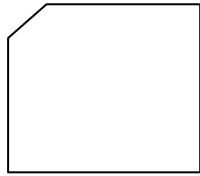
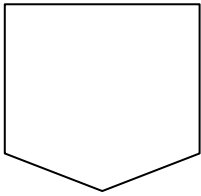
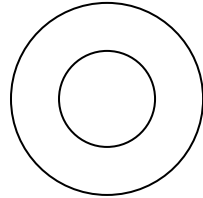
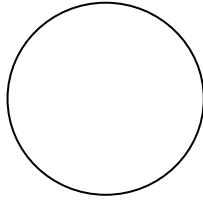
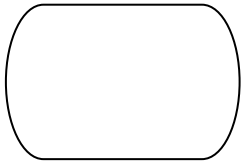
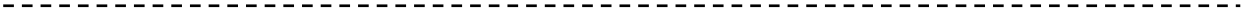
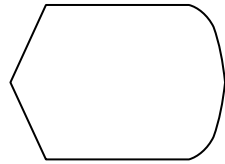
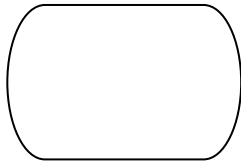
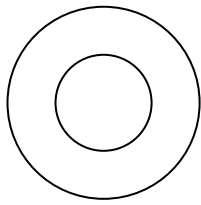
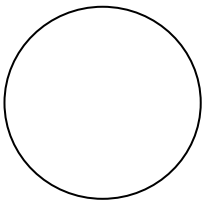
- صور وأشكال الجلسة الثامنة: إجراء التعميم والمطابقة.

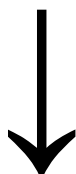
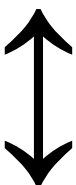
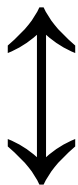
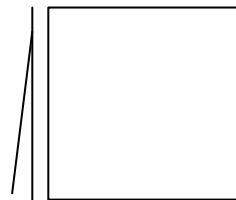
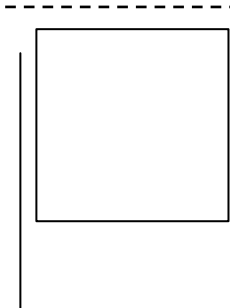
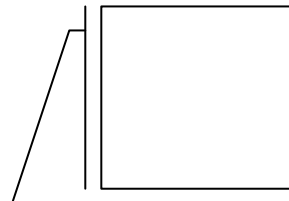
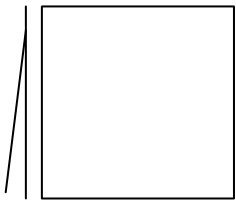












ō

ǒ

ố

ō

ö

ố

ǒ

ù

ú

ü

ü

û

ú

ù

ó

ô

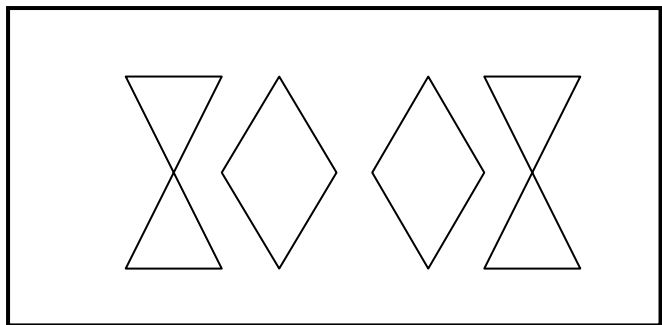
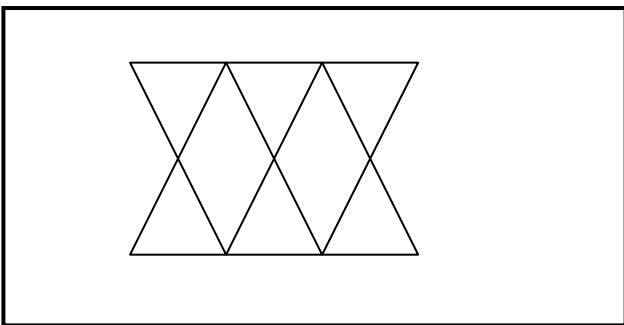
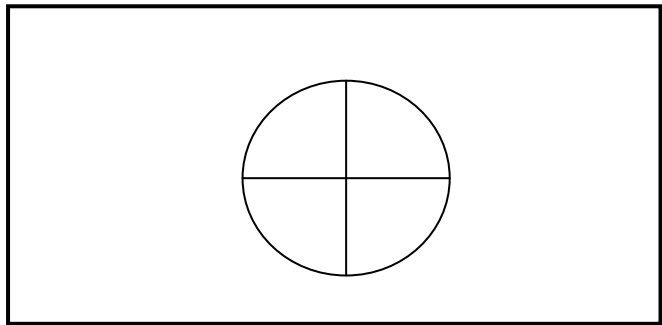
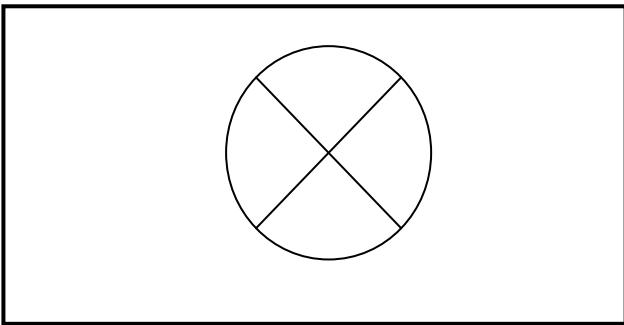
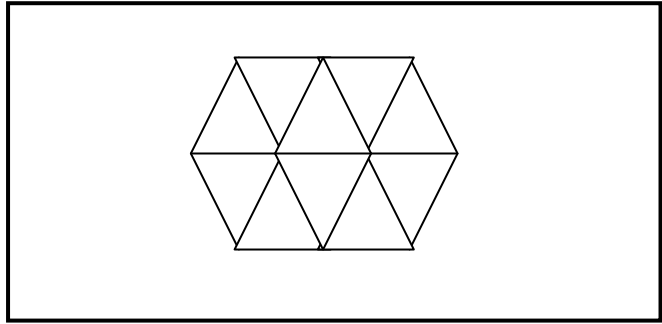
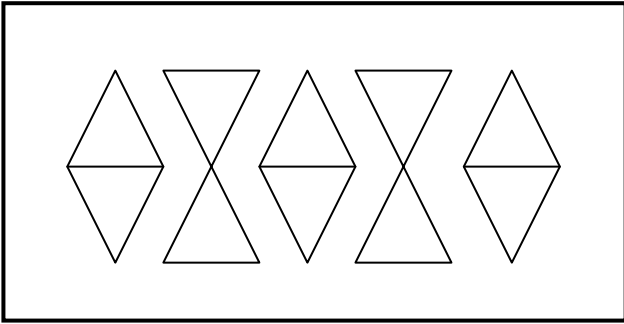
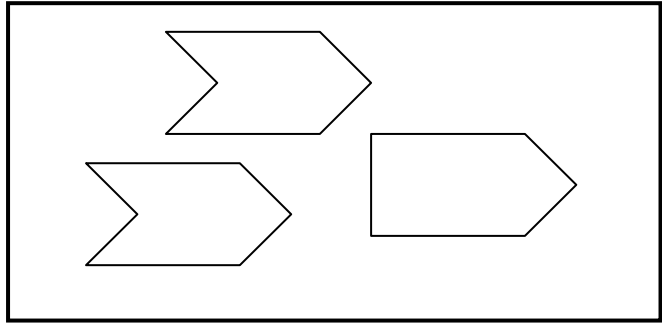
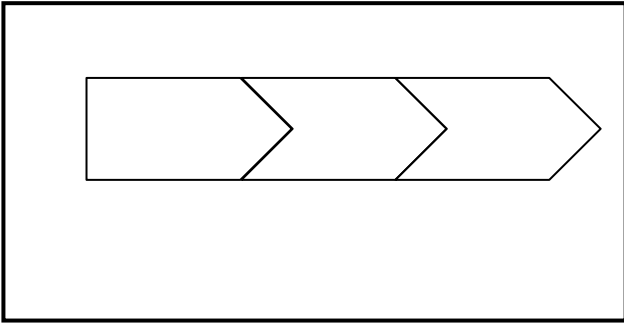
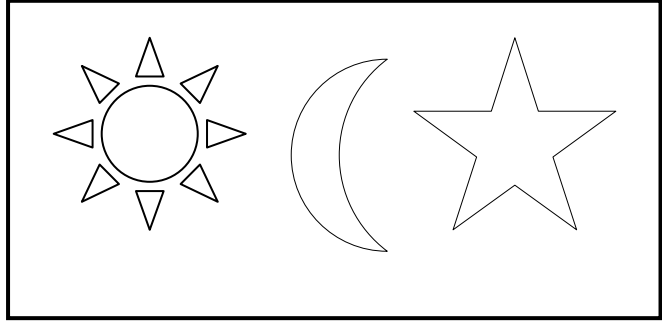
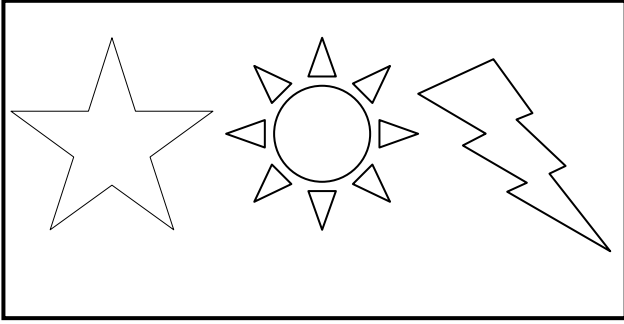
õ

ø

ø

ó

ô



عَلِمَ

قَلِمَ

ع ل م

عَمَلَ

جُمْلَةً

ج م ل

نَمْلَةً

جُمْلَةً

فَأَسَّ

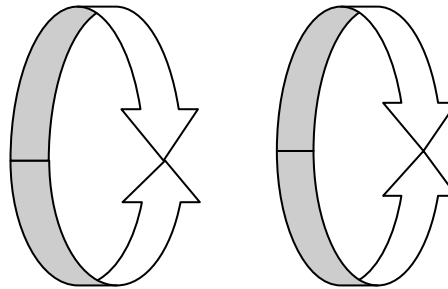
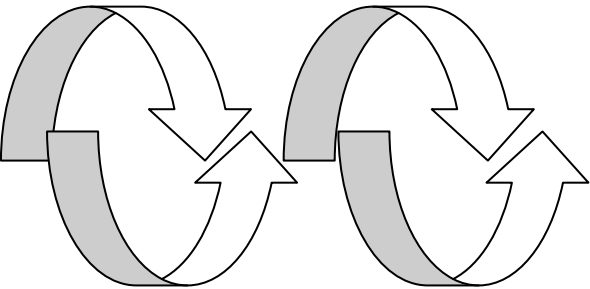
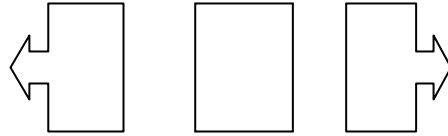
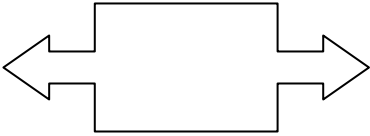
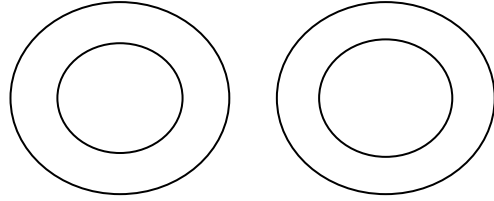
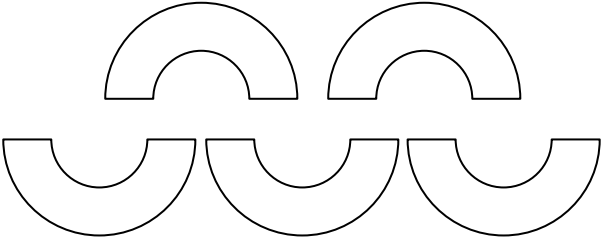
كَأَسَّ

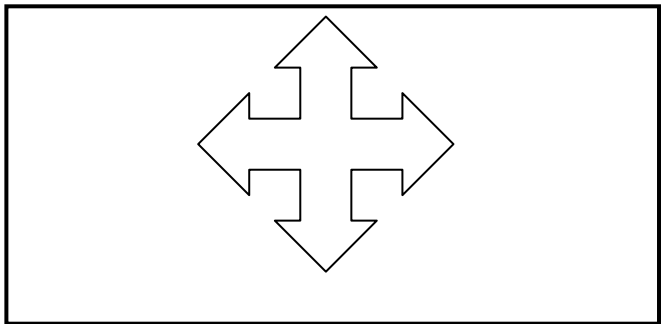
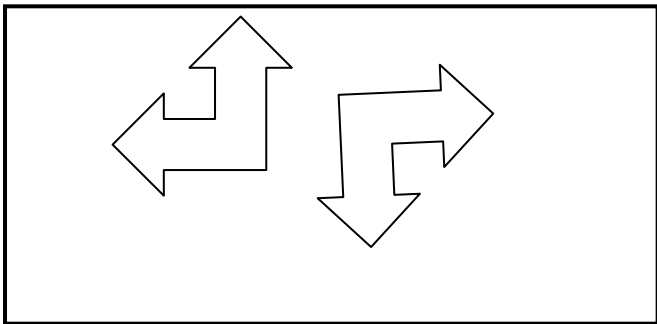
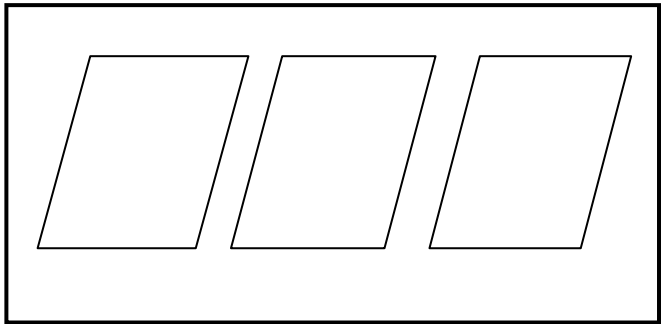
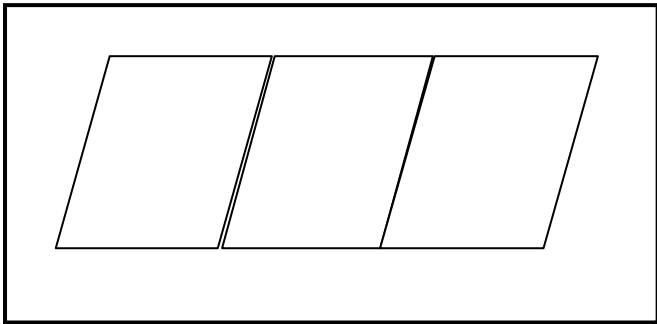
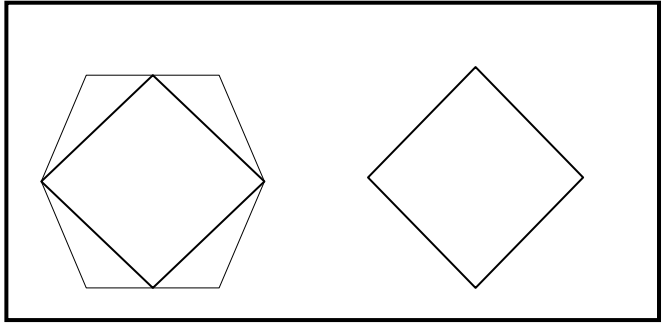
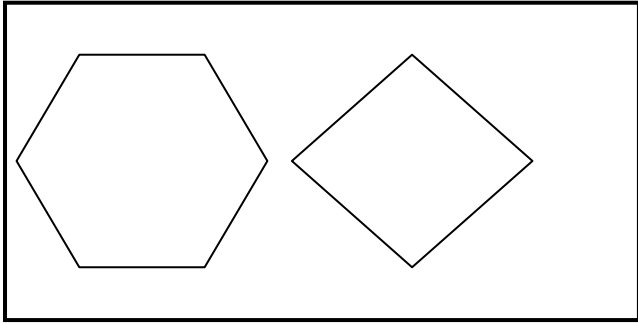
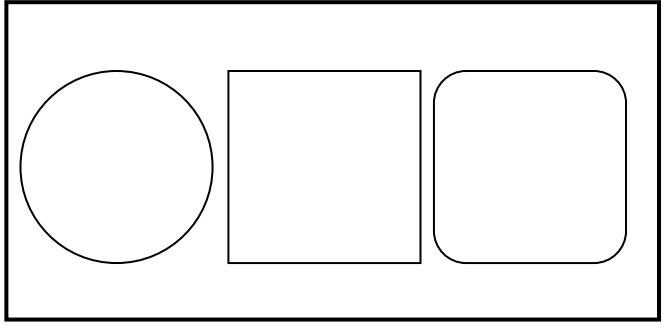
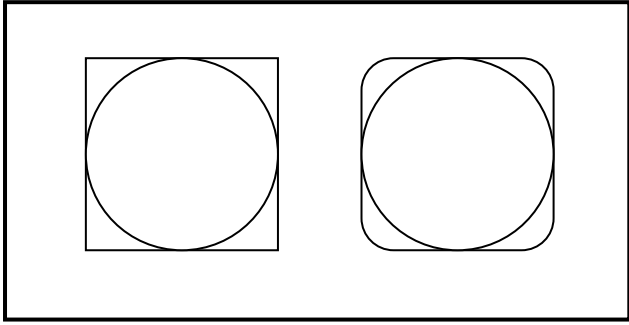
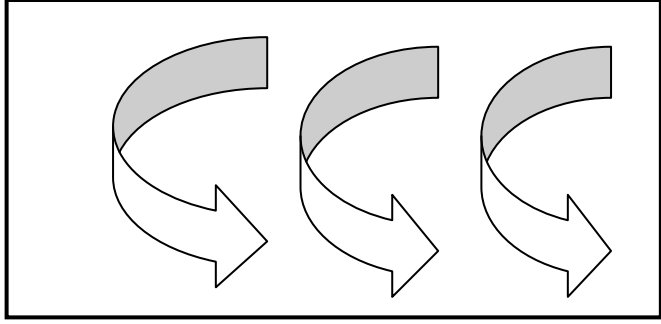
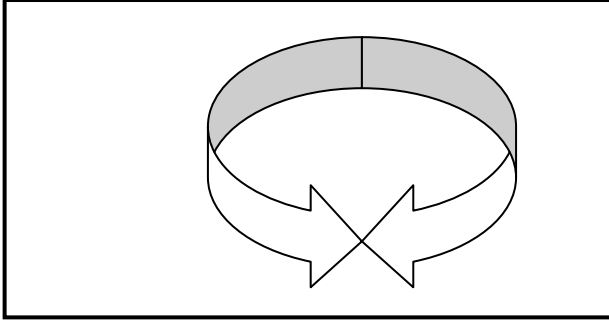
ي ن ا م

يَنَامُ

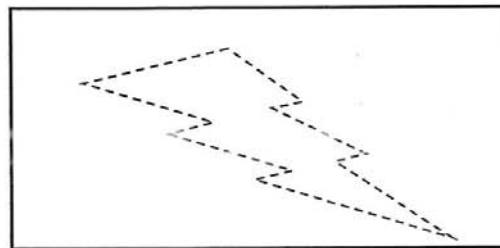
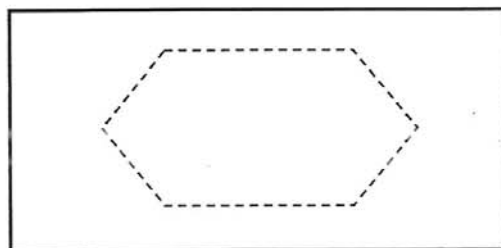
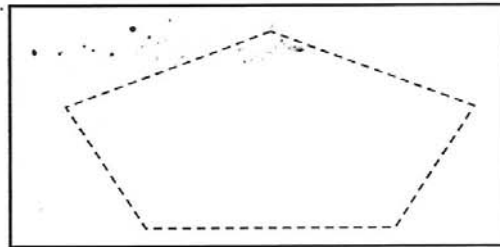
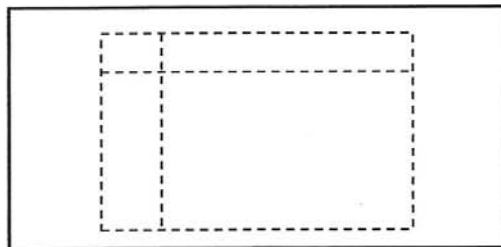
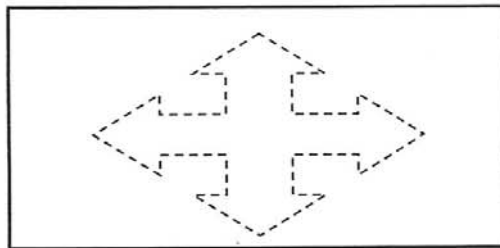
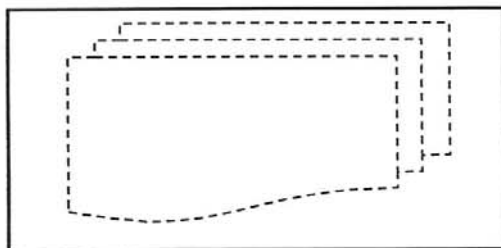
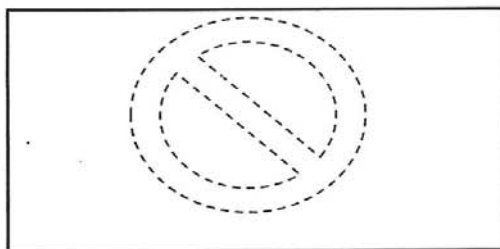
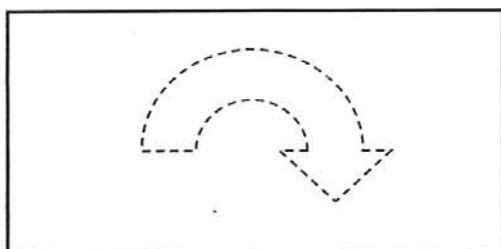
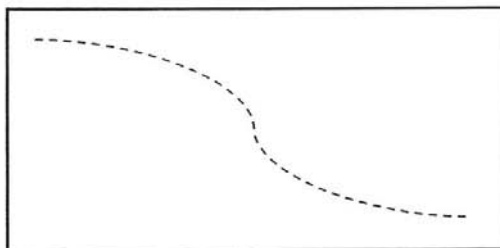
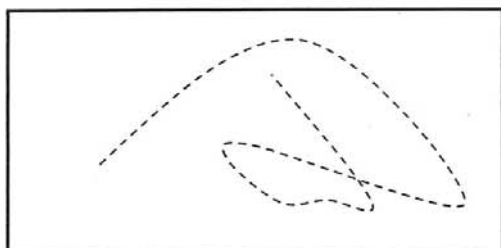
سَفَرٌ

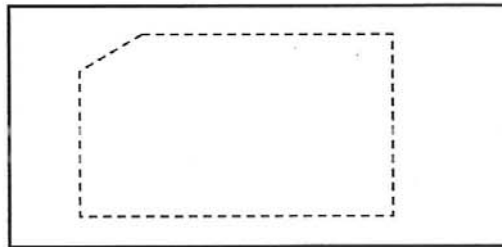
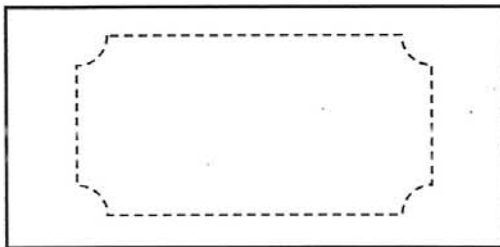
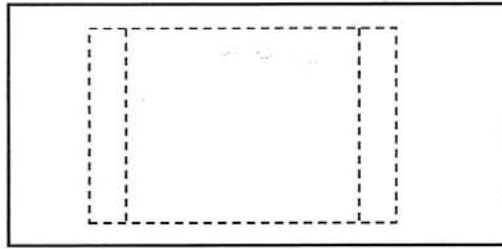
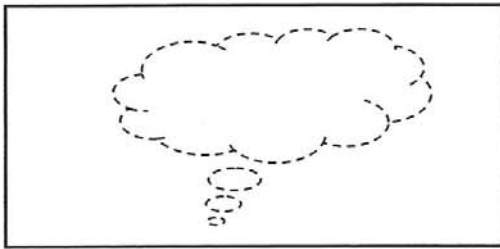
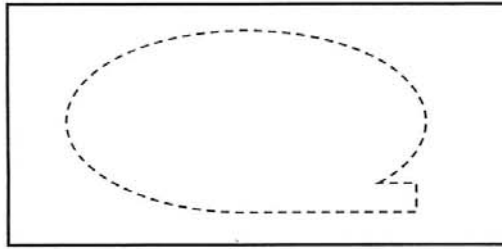
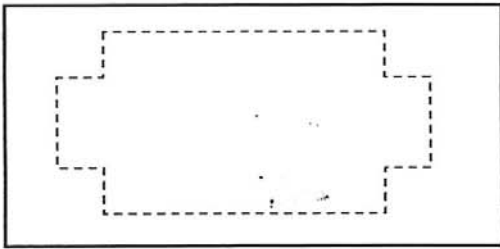
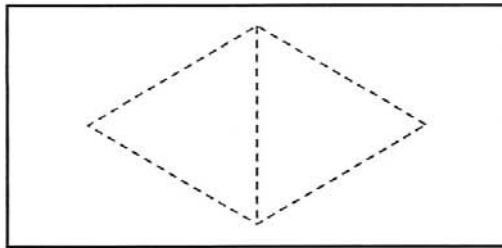
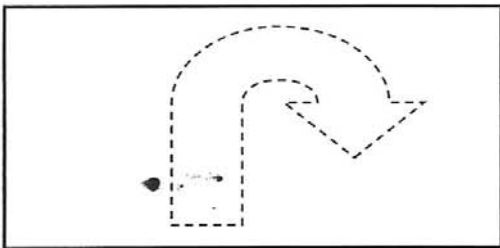
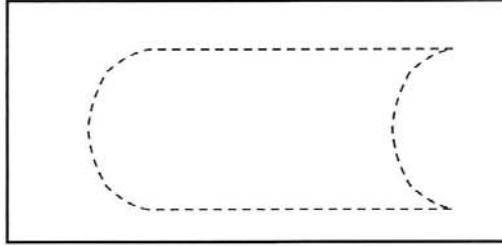
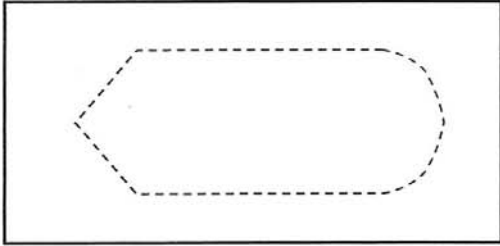
س ف ر ة





- صور وأشكال الجلسة العاشرة: الإغلاق البصري.





ث

	تفاحة	ت	ت	ت
	تاج	ت	ت	ت
	تذكرة	ت	ت	ت

ب

	بيت	ب	ب	ب
	بطة	ب	ب	ب
	باب	ب	ب	ب

ت

	تفاحة	ت	ت	ت
	تاج	ت	ت	ت
	تذكرة	ت	ت	ت

ب

	بيت	ب	ب	ب
	بطة	ب	ب	ب
	باب	ب	ب	ب

ج

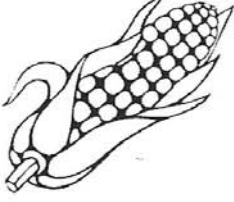
 جسر	ج	ج	ج
	ج	ج	ج
	ج	ج	ج

ث

 ثوب	ث
 ثلاجة	ث

ث	ث	ث	ث
---	---	---	---

ذ

 ذرة	ذ	ذ	ذ
	ذ	ذ	ذ
	ذرة		ذرة

ح

ح	ح	ح	ح	ح
ح	ح	ح	ح	ح

 حجاب	 جورب	 حوض	 قرش	 حج
---	---	--	--	--

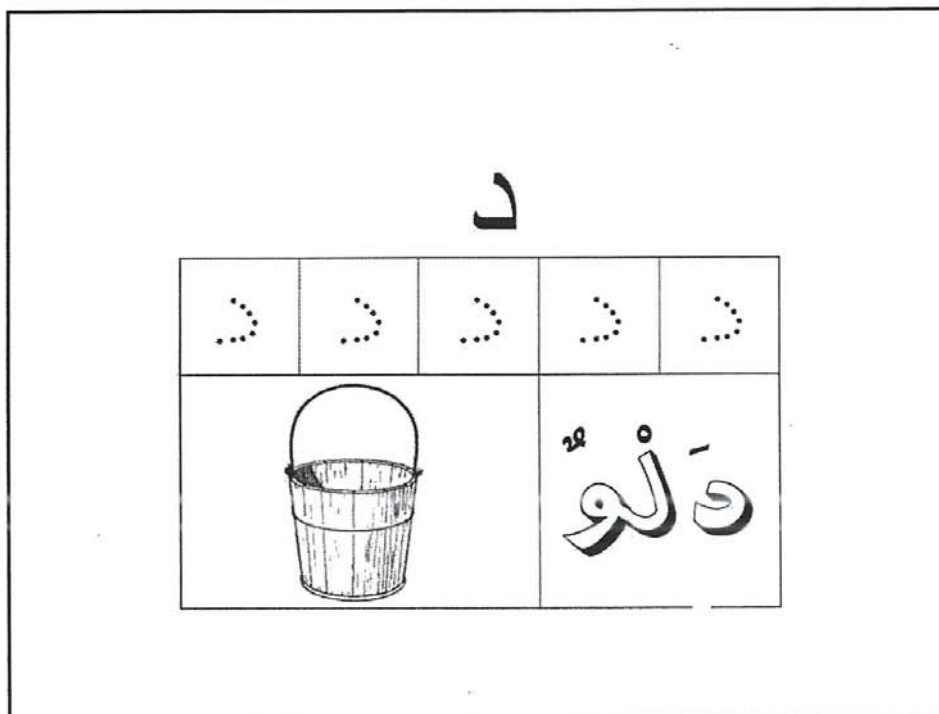
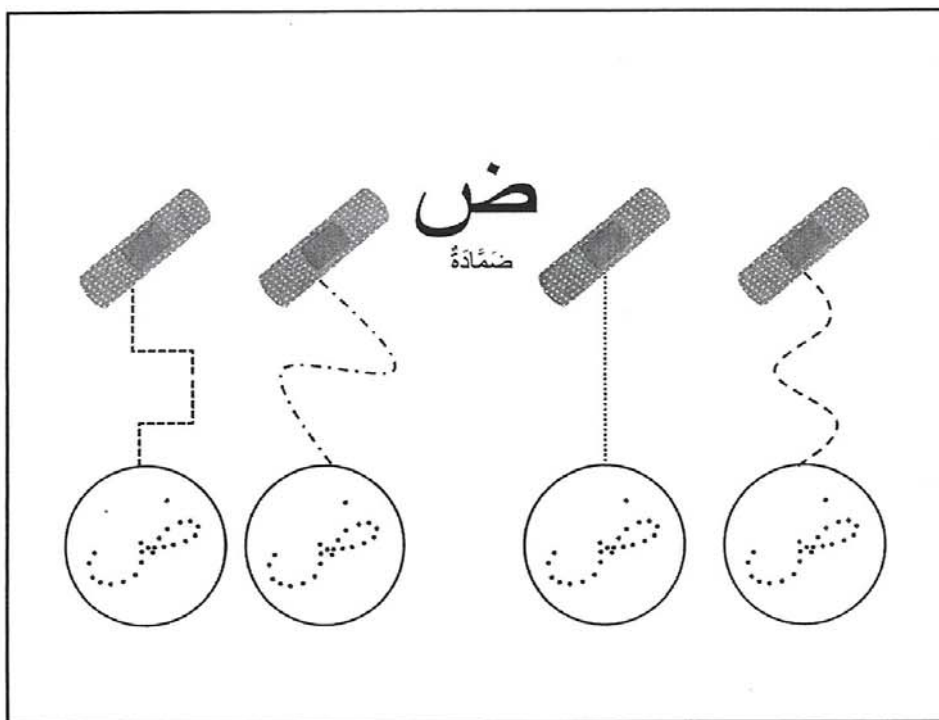
ذ

 ذرة	ذ	ذ	ذ
	ذ	ذ	ذ
	 ذرة	ذرة <td>ذرة </td>	ذرة

ح

ح	ح	ح	ح	ح
ح	ح	ح	ح	ح

 حجاب	 جورب	 حوض	 قرش	 حج
---	---	--	--	--





س

س	س	س	س
س	س	س	س
 سيارة	سيارة	سيارة	سيارة



خ

خ	 خيط	خ	خيمة
خ	 خريطة	خ	خيط
خ	 خيمة	خ	خريطة

أَكَلَ الْقِرْدُ مَوْ....

نَقَطَفُ مِنْ النَّخْلَةِ

الْكَلْبُ يَ...حُ

يُبَاعُ عِنْدَ الْخَبَازِ

صَنَعْتُ الْأَ... كَعَكَةَ

السُّلْحَفَاءُ وَالْأَرْنَبُ سَرِيعٌ

اِشْتَرَى الْأَبُ فَآ..هَةً

الْوَلَدُ نَا...مٌ عَلَى السَّرِيرِ

يُحْضِرُ مَوْزِعَ الْبَرِيدِ

تَتَساقَطُ أَوْرَاقُ الْأَشْجَارِ
فِي فَصْلِ
.....

نَتَنَاوَلُ الْحَسَاءَ بِاسْتِعْمَالِ

يَرْتَدِي الطِّبْلُ مِعْطَفَهُ

نَقَطَ... اللَّحْ... بِالسَّكِّ...نِ

الْأَسَدُ مَلِكُ الْغَا...ةِ

الْأَرْزَبُ يُحِبُّ الْجَبَّ...رَ

تَغْلِقُ الْمَحَلَاتُ يَوْمَ

يُصَلِّي الشَّيْخُ فِي الْمَ...جِدِ

رَائِحَةُ الْعِطْرِ طَيِّبَةٌ...

نُسَافِرُ بِالطَّائِبِ... أَوْ الْبَا...رَةِ

الْمَوْزُ لَوْنُهُ

الملحق رقم (07): نتائج الدراسة الاستطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات

- نتائج التلاميذ العاديين في اختبار القراءة والكتابة (التطبيق الأول)

الحالات	الصف	بنود اختبار القراءة											اختبار الكتابة	
		الزمن (ثا)	ع ك م	المؤشر	ع ك ص	ع أ د	ك د 1	أ د 1	ك د 2	أ د 2	ك د 3	أ د 3		درجة
01	الرابع	167	269	0,97398	262	7	93	3	120	3	56	1	2	4
02	الرابع	148	269	0,96654	260	9	104	3	112	4	53	2	9	18
03	الرابع	161	267	0,9588	256	11	106	4	129	5	32	2	3	6
04	الرابع	98	265	0,96981	257	8	158	3	107	5	0	0	4	8
05	الرابع	104	269	0,96283	259	10	131	6	138	4	0	0	6	12
06	الرابع	133	267	0,97378	260	7	116	3	149	4	2	0	10	20
07	الرابع	136	268	0,96269	258	10	126	4	124	5	18	1	1	2
08	الرابع	142	268	0,97015	260	8	135	4	112	2	21	2	7	14
09	الرابع	119	268	0,98507	264	4	139	2	129	2	0	0	9	18
10	الرابع	127	269	0,9777	263	6	132	3	133	3	4	0	8	16
11	الرابع	131	267	0,98127	262	5	95	2	148	2	24	1	5	10
12	الرابع	92	266	0,96617	257	9	137	3	129	6	0	0	6	12
13	الرابع	118	266	0,97368	259	7	123	3	143	4	0	0	6	12
14	الرابع	111	269	0,97026	261	8	146	5	123	3	0	0	3	6
15	الرابع	97	268	0,98134	263	5	125	3	138	2	5	0	10	20
16	الرابع	129	267	0,95506	255	12	113	4	141	6	13	2	7	14
17	الرابع	157	265	0,94717	251	14	97	4	136	5	32	5	9	18
18	الرابع	119	269	0,96283	259	10	131	6	138	4	0	0	3	6
19	الرابع	168	267	0,97378	260	7	111	3	115	2	41	2	7	14
20	الرابع	161	266	0,96617	257	9	109	5	118	3	39	1	9	18
21	الرابع	101	268	0,95896	257	11	143	5	125	6	0	0	11	22
22	الرابع	118	268	0,97015	260	8	126	4	142	4	0	0	2	4
23	الرابع	122	269	0,96283	259	10	139	5	130	5	0	0	7	14
24	الرابع	99	269	0,97398	262	7	148	4	121	3	0	0	5	10
25	الرابع	125	267	0,96255	257	10	121	4	125	6	1	0	8	16
26	الرابع	114	267	0,97004	259	8	126	3	141	5	0	0	3	6
27	الرابع	152	266	0,94737	252	14	96	4	111	7	59	3	9	18
28	الرابع	103	269	0,9777	263	6	135	3	134	3	0	0	6	12
29	الرابع	96	265	0,9434	250	15	129	7	136	8	0	0	4	8
30	الرابع	122	268	0,96642	259	9	137	4	131	5	0	0	4	8
31	الرابع	146	267	0,97378	260	7	105	3	140	3	22	1	7	14
32	الرابع	147	268	0,97015	260	8	107	4	148	3	13	1	10	20

2	1	0	0	2	136	3	133	5	264	0,98141	269	115	الرابع	33
10	5	2	19	4	131	6	116	12	254	0,95489	266	145	الرابع	34
10	5	2	37	7	137	5	95	14	255	0,94796	269	178	الرابع	35
16	8	0	12	4	122	6	133	10	257	0,96255	267	134	الرابع	36
8	4	0	0	3	140	4	129	7	262	0,97398	269	123	الرابع	37
12	6	1	7	5	151	3	111	9	260	0,96654	269	127	الرابع	38
4	2	2	21	5	144	4	102	11	256	0,9588	267	148	الرابع	39
10	5	1	19	4	128	3	119	8	258	0,96992	266	161	الرابع	40
14	7	4	35	3	120	3	113	10	258	0,96269	268	164	الرابع	41
6	3	0	2	5	112	6	120	11	256	0,9588	267	123	الرابع	42
2	1	1	24	5	130	4	112	10	256	0,96241	266	169	الرابع	43
16	8	0	9	3	151	5	108	8	260	0,97015	268	136	الرابع	44
20	10	0	15	3	133	1	121	4	265	0,98513	269	142	الرابع	45
16	8	0	6	4	135	2	126	6	261	0,97753	267	128	الرابع	46
20	10	1	14	3	140	1	115	5	264	0,98141	269	137	الرابع	47
22	11	2	21	4	142	3	105	9	259	0,96642	268	151	الرابع	48
12	6	0	0	3	130	4	139	7	262	0,97398	269	104	الرابع	49
18	9	0	17	4	120	4	132	8	261	0,97026	269	149	الرابع	50
14	7	1	44	2	116	2	107	5	262	0,98127	267	171	الرابع	51
18	9	0	0	5	131	7	137	12	256	0,95522	268	117	الرابع	52
8	4	1	10	7	136	6	123	14	255	0,94796	269	139	الرابع	53
4	2	2	17	5	132	3	116	10	255	0,96226	265	157	الرابع	54
22	11	2	21	4	127	1	119	7	260	0,97378	267	150	الرابع	55
12	6	3	33	3	122	3	113	9	259	0,96642	268	168	الرابع	56
16	8	2	32	5	139	4	97	11	257	0,95896	268	151	الرابع	57
22	11	0	0	4	140	4	129	8	261	0,97026	269	106	الرابع	58
8	4	0	0	6	149	4	118	10	257	0,96255	267	118	الرابع	59
2	1	1	5	4	155	2	109	7	262	0,97398	269	129	الرابع	60
6	3	0	0	5	122	5	143	10	255	0,96226	265	108	الرابع	61
20	10	0	0	4	132	4	136	8	260	0,97015	268	119	الرابع	62
14	7	2	41	6	113	6	114	14	254	0,94776	268	123	الرابع	63
12	6	0	0	2	139	4	128	6	261	0,97753	267	122	الرابع	64
4	2	2	11	5	143	8	111	15	250	0,9434	265	150	الرابع	65
10	5	0	0	5	123	4	146	9	260	0,96654	269	118	الرابع	66
18	9	0	0	3	142	4	126	7	261	0,97388	268	120	الرابع	67
6	3	1	36	3	105	4	125	8	258	0,96992	266	162	الرابع	68
18	9	0	19	2	130	3	119	5	263	0,98134	268	131	الرابع	69
20	10	2	15	6	146	4	107	12	256	0,95522	268	138	الرابع	70
16	8	1	22	6	129	4	115	11	255	0,95865	266	149	الرابع	71
8	4	0	0	5	142	5	127	10	259	0,96283	269	117	الرابع	72
12	6	1	17	3	148	3	103	7	261	0,97388	268	153	الرابع	73
2	1	0	9	4	139	5	119	9	258	0,96629	267	126	الرابع	74

18	9	1	7	5	160	5	99	11	255	0,95865	266	127	الرابع	75
4	2	3	38	3	138	2	93	8	261	0,97026	269	153	الرابع	76
22	11	2	15	5	159	3	91	10	255	0,96226	265	157	الرابع	77
20	10	0	17	5	140	2	111	7	261	0,97388	268	148	الرابع	78
14	7	2	21	4	134	4	112	10	257	0,96255	267	161	الرابع	79
6	3	0	0	4	149	4	119	8	260	0,97015	268	104	الرابع	80
10	5	0	0	4	146	4	123	8	261	0,97026	269	99	الرابع	81
18	9	0	0	5	152	3	114	8	258	0,96992	266	123	الرابع	82
20	10	0	14	3	149	2	106	5	264	0,98141	269	135	الرابع	83
4	2	1	18	3	147	5	100	9	256	0,96604	265	142	الرابع	84
12	6	1	23	4	145	2	101	7	262	0,97398	269	158	الرابع	85
22	11	0	2	3	141	3	126	6	263	0,9777	269	127	الرابع	86
6	3	1	18	3	137	1	112	5	262	0,98127	267	131	الرابع	87
20	10	0	0	5	131	7	135	12	254	0,95489	266	107	الرابع	88
16	8	0	0	6	129	8	139	14	254	0,94776	268	118	الرابع	89
22	11	0	0	6	135	4	132	10	257	0,96255	267	121	الرابع	90
14	7	0	0	7	160	5	105	12	253	0,95472	265	101	الرابع	91
18	9	2	12	3	119	4	137	9	259	0,96642	268	139	الرابع	92
10	5	0	0	6	146	4	123	10	259	0,96283	269	111	الرابع	93
4	2	0	5	3	135	5	127	8	259	0,97004	267	126	الرابع	94
12	6	2	37	3	127	5	104	9	259	0,96642	268	132	الرابع	95
6	3	2	41	3	115	2	113	7	262	0,97398	269	151	الرابع	96
16	8	3	32	5	138	2	97	10	257	0,96255	267	142	الرابع	97
22	11	0	0	4	135	4	131	8	258	0,96992	266	118	الرابع	98
14	7	0	0	8	148	6	121	14	255	0,94796	269	122	الرابع	99
6	3	0	0	9	146	7	119	16	249	0,93962	265	107	الرابع	100
10	5	0	0	5	125	3	143	8	260	0,97015	268	125	الرابع	101
4	2	1	33	4	128	4	106	9	258	0,96629	267	146	الرابع	102
8	4	1	26	2	133	4	109	7	261	0,97388	268	152	الرابع	103
14	7	2	29	3	122	3	118	8	261	0,97026	269	164	الرابع	104
6	3	2	32	7	113	6	121	15	251	0,94361	266	139	الرابع	105
10	5	0	0	5	143	7	126	12	257	0,95539	269	112	الرابع	106
2	1	3	9	7	151	4	106	14	252	0,94737	266	127	الرابع	107
8	4	3	19	3	135	4	115	10	259	0,96283	269	137	الرابع	108
4	2	1	6	4	133	2	129	7	261	0,97388	268	128	الرابع	109
18	9	3	47	2	113	4	107	9	258	0,96629	267	146	الرابع	110
8	4	4	28	4	132	3	105	11	254	0,95849	265	138	الرابع	111
20	10	0	0	4	142	4	127	8	261	0,97026	269	109	الرابع	112
6	3	0	0	6	134	4	133	10	257	0,96255	267	114	الرابع	113
10	5	2	8	8	132	7	126	17	249	0,93609	266	127	الرابع	114
22	11	2	17	5	126	3	125	10	258	0,96269	268	139	الرابع	115
14	7	1	26	4	127	3	113	8	258	0,96992	266	131	الرابع	116

4	2	0	27	1	113	3	129	4	265	0,98513	269	144	الرابع	117
18	9	1	7	2	141	3	121	6	263	0,9777	269	123	الرابع	118
12	6	1	31	3	124	1	112	5	262	0,98127	267	149	الرابع	119
16	8	1	19	5	127	3	119	9	256	0,96604	265	136	الرابع	120
8	4	5	53	5	120	3	93	13	253	0,95113	266	142	الرابع	121
22	11	0	2	5	148	3	119	8	261	0,97026	269	128	الرابع	122
4	2	2	25	7	130	5	113	14	254	0,94776	268	137	الرابع	123
12	6	4	39	3	121	5	108	12	256	0,95522	268	151	الرابع	124
18	9	2	25	8	131	4	111	14	253	0,94757	267	154	الرابع	125
14	7	0	0	5	142	5	126	10	258	0,96269	268	118	الرابع	126
6	3	0	4	4	147	3	115	7	259	0,97368	266	126	الرابع	127
16	8	0	0	4	143	5	123	9	257	0,96617	266	117	الرابع	128
18	9	3	20	4	130	4	119	11	258	0,95911	269	139	الرابع	129
14	7	2	22	3	125	3	122	8	261	0,97026	269	137	الرابع	130
16	8	3	44	5	109	2	116	10	259	0,96283	269	138	الرابع	131
10	5	2	38	4	125	1	106	7	262	0,97398	269	148	الرابع	132
4	2	2	31	4	133	4	103	10	257	0,96255	267	151	الرابع	133
12	6	0	0	5	158	3	107	8	257	0,96981	265	106	الرابع	134
18	9	0	0	9	148	5	120	14	254	0,94776	268	118	الرابع	135
20	10	0	18	3	132	3	116	6	260	0,97744	266	139	الرابع	136
12	6	0	2	8	147	7	117	15	251	0,94361	266	122	الرابع	137
14	7	1	12	4	127	4	129	9	259	0,96642	268	131	الرابع	138
6	3	0	2	4	146	3	121	7	262	0,97398	269	123	الرابع	139
16	8	1	5	4	144	3	118	8	259	0,97004	267	122	الرابع	140
12	6	1	21	2	135	2	113	5	264	0,98141	269	130	الرابع	141
8	4	4	31	4	121	4	116	12	256	0,95522	268	144	الرابع	142
6	3	2	35	5	127	4	107	11	258	0,95911	269	148	الرابع	143
8	4	3	51	3	120	4	98	10	259	0,96283	269	161	الرابع	144
12	6	0	0	4	137	3	131	7	261	0,97388	268	118	الرابع	145
14	7	0	0	4	134	5	132	9	257	0,96617	266	104	الرابع	146
12	6	0	0	6	147	5	118	11	254	0,95849	265	120	الرابع	147
22	11	1	6	4	146	3	115	8	259	0,97004	267	126	الرابع	148
14	7	2	19	4	129	4	119	10	257	0,96255	267	131	الرابع	149
16	8	2	15	3	136	2	117	7	261	0,97388	268	129	الرابع	150
10	5	0	0	6	136	4	132	10	258	0,96269	268	137	الثالث	151
20	10	2	52	4	120	2	97	8	261	0,97026	269	151	الثالث	152
8	4	0	0	9	144	5	123	14	253	0,94757	267	119	الثالث	153
6	3	0	0	4	140	2	129	6	263	0,9777	269	118	الثالث	154
14	7	1	42	2	110	2	117	5	264	0,98141	269	169	الثالث	155
18	9	0	31	4	102	5	134	9	258	0,96629	267	143	الثالث	156
12	6	1	15	3	142	3	111	7	261	0,97388	268	139	الثالث	157
6	3	2	17	4	129	2	121	8	259	0,97004	267	127	الثالث	158

2	1	0	0	3	143	2	122	5	260	0,98113	265	109	الثالث	159
18	9	1	7	3	143	3	119	7	262	0,97398	269	128	الثالث	160
22	11	5	23	5	120	4	113	14	252	0,94737	266	142	الثالث	161
4	2	3	16	4	136	3	114	10	256	0,96241	266	151	الثالث	162
6	3	0	0	4	156	4	109	8	257	0,96981	265	128	الثالث	163
10	5	0	0	4	140	5	128	9	259	0,96642	268	122	الثالث	164
16	8	0	21	5	117	6	131	11	258	0,95911	269	147	الثالث	165
6	3	0	0	4	143	4	126	8	261	0,97026	269	105	الثالث	166
18	9	1	5	4	148	5	114	10	257	0,96255	267	124	الثالث	167
12	6	2	11	2	147	3	109	7	260	0,97378	267	132	الثالث	168
8	4	0	0	6	147	4	119	10	256	0,96241	266	103	الثالث	169
14	7	0	17	4	120	4	132	8	261	0,97026	269	136	الثالث	170
10	5	0	29	8	111	6	128	14	254	0,94776	268	153	الثالث	171
14	7	1	3	7	128	8	137	16	252	0,9403	268	126	الثالث	172
6	3	4	35	6	119	5	113	15	252	0,94382	267	147	الثالث	173
10	5	1	17	3	132	5	119	9	259	0,96642	268	155	الثالث	174
16	8	2	8	2	135	3	126	7	262	0,97398	269	123	الثالث	175
6	3	2	23	4	130	2	113	8	258	0,96992	266	129	الثالث	176
10	5	1	17	3	135	1	117	5	264	0,98141	269	146	الثالث	177
8	4	0	0	6	134	6	131	12	253	0,95472	265	103	الثالث	178
12	6	0	11	2	137	2	121	4	265	0,98513	269	127	الثالث	179
4	2	0	0	4	142	6	127	10	259	0,96283	269	118	الثالث	180
6	3	1	14	4	130	2	123	7	260	0,97378	267	131	الثالث	181
2	1	0	0	4	140	5	126	9	257	0,96617	266	114	الثالث	182
14	7	0	0	6	129	5	139	11	257	0,95896	268	116	الثالث	183
8	4	0	9	4	139	4	119	8	259	0,97004	267	129	الثالث	184
4	2	2	11	4	123	4	132	10	256	0,96241	266	135	الثالث	185
2	1	3	22	8	130	6	116	17	251	0,93657	268	152	الثالث	186
6	3	4	27	4	135	2	107	10	259	0,96283	269	158	الثالث	187
12	6	2	14	2	128	4	125	8	259	0,97004	267	147	الثالث	188
2	1	1	21	2	116	1	129	4	262	0,98496	266	149	الثالث	189
14	7	0	8	2	132	4	129	6	263	0,9777	269	137	الثالث	190
16	8	3	42	7	120	5	105	15	252	0,94382	267	162	الثالث	191
8	4	1	13	4	137	4	117	9	258	0,96629	267	136	الثالث	192
4	2	1	29	3	126	3	113	7	261	0,97388	268	147	الثالث	193
8	4	2	19	4	132	2	117	8	260	0,97015	268	139	الثالث	194
4	2	1	14	3	150	1	105	5	264	0,98141	269	128	الثالث	195
22	11	2	5	4	138	6	124	12	255	0,95506	267	123	الثالث	196
16	8	2	19	5	129	3	121	10	259	0,96283	269	151	الثالث	198
22	11	2	19	2	116	3	132	7	260	0,97378	267	146	الثالث	199
8	4	0	0	4	144	5	124	9	259	0,96642	268	118	الثالث	200
2	1	1	44	5	120	5	103	11	256	0,9588	267	161	الثالث	201

6	3	1	12	4	128	3	129	8	261	0,97026	269	138	الثالث	202
8	4	1	12	5	150	4	103	10	255	0,96226	265	149	الثالث	203
14	7	2	17	3	141	2	108	7	259	0,97368	266	141	الثالث	204
12	6	0	0	7	142	3	124	10	256	0,96241	266	122	الثالث	205
4	2	2	26	4	135	2	104	8	257	0,96981	265	150	الثالث	206
18	9	3	24	6	129	5	115	14	254	0,94776	268	143	الثالث	207
10	5	0	0	4	141	2	128	6	263	0,9777	269	120	الثالث	208
14	7	4	11	6	139	5	119	15	254	0,94424	269	132	الثالث	209
10	5	2	11	4	144	3	112	9	258	0,96629	267	141	الثالث	210
22	11	0	0	3	140	4	127	7	260	0,97378	267	118	الثالث	211
16	8	2	27	4	132	2	107	8	258	0,96992	266	149	الثالث	212
12	6	1	32	3	144	1	93	5	264	0,98141	269	162	الثالث	213
12	6	0	0	6	141	6	126	12	255	0,95506	267	103	الثالث	214
2	1	0	0	5	144	6	124	11	257	0,95896	268	114	الثالث	215
18	9	2	12	4	131	4	124	10	257	0,96255	267	138	الثالث	216
4	2	1	12	3	147	3	109	7	261	0,97388	268	133	الثالث	217
22	11	2	28	4	139	3	99	9	257	0,96617	266	147	الثالث	218
20	10	3	27	4	118	4	121	11	255	0,95865	266	158	الثالث	219
14	7	2	17	4	143	2	109	8	261	0,97026	269	131	الثالث	220
10	5	1	12	5	132	4	123	10	255	0,96226	265	138	الثالث	221
6	3	1	24	4	133	2	112	7	262	0,97398	269	144	الثالث	222
10	5	2	21	5	129	3	119	10	259	0,96283	269	156	الثالث	223
14	7	1	17	3	132	4	118	8	259	0,97004	267	136	الثالث	224
8	4	1	12	2	143	1	111	4	262	0,98496	266	132	الثالث	225
14	7	2	16	3	146	3	106	8	260	0,97015	268	158	الثالث	226
10	5	0	0	3	142	2	125	5	262	0,98127	267	107	الثالث	227
10	5	2	11	3	129	4	125	9	256	0,96604	265	131	الثالث	228
4	2	1	17	3	142	3	109	7	261	0,97388	268	144	الثالث	229
8	4	0	0	4	140	2	127	6	261	0,97753	267	111	الثالث	230
12	6	0	13	3	130	2	124	5	262	0,98127	267	141	الثالث	231
18	9	3	16	4	123	5	127	12	254	0,95489	266	154	الثالث	232
8	4	3	17	6	149	5	103	14	255	0,94796	269	148	الثالث	233
16	8	1	29	4	119	5	119	10	257	0,96255	267	151	الثالث	234
6	3	4	27	4	138	4	102	12	255	0,95506	267	156	الثالث	235
8	4	0	0	5	132	4	136	9	259	0,96642	268	118	الثالث	236
22	11	3	14	5	139	3	115	11	257	0,95896	268	134	الثالث	237
12	6	1	17	5	141	2	111	8	261	0,97026	269	142	الثالث	238
20	10	1	11	4	124	4	132	9	258	0,96629	267	128	الثالث	239
18	9	0	0	4	140	3	129	7	262	0,97398	269	122	الثالث	240
12	6	0	0	5	138	5	131	10	259	0,96283	269	158	الثالث	241
16	8	0	2	5	141	3	124	8	259	0,97004	267	125	الثالث	242
6	3	2	14	7	146	5	106	14	252	0,94737	266	146	الثالث	243

20	10	1	4	8	138	7	125	16	251	0,94007	267	122	الثالث	244
14	7	2	13	4	155	2	101	8	261	0,97026	269	141	الثالث	245
12	6	3	31	3	129	3	109	9	260	0,96654	269	169	الثالث	246
4	2	0	0	9	144	8	122	17	249	0,93609	266	132	الثالث	247
18	9	1	4	4	127	3	135	8	258	0,96992	266	126	الثالث	248
10	5	4	32	6	116	5	119	15	252	0,94382	267	167	الثالث	249
14	7	2	22	6	124	4	122	12	256	0,95522	268	128	الثالث	250
22	11	3	21	6	133	5	115	14	255	0,94796	269	156	الثالث	251
20	10	3	21	3	131	4	117	10	259	0,96283	269	138	الثالث	252
16	8	0	0	4	144	3	123	7	260	0,97378	267	119	الثالث	253
12	6	1	15	3	125	5	127	9	258	0,96629	267	159	الثالث	254
12	6	1	2	5	160	5	104	11	255	0,95865	266	124	الثالث	255
2	1	2	17	4	139	2	113	8	261	0,97026	269	146	الثالث	256
18	9	2	13	5	148	3	107	10	258	0,96269	268	131	الثالث	257
4	2	3	16	8	133	6	119	17	251	0,93657	268	144	الثالث	258
22	11	0	0	6	146	4	121	10	257	0,96255	267	123	الثالث	259
18	9	1	29	4	120	3	119	8	260	0,97015	268	139	الثالث	260
18	9	0	16	2	132	2	121	4	265	0,98513	269	136	الثالث	261
2	1	1	7	3	133	2	126	6	260	0,97744	266	132	الثالث	262
4	2	1	19	2	141	2	109	5	264	0,98141	269	157	الثالث	263
12	6	2	39	4	118	3	108	9	256	0,96604	265	137	الثالث	264
6	3	3	58	4	108	6	101	13	254	0,95131	267	167	الثالث	265
8	4	0	0	4	133	4	136	8	261	0,97026	269	114	الثالث	266
12	6	3	9	7	132	4	126	14	253	0,94757	267	128	الثالث	267
14	7	0	6	7	131	5	129	12	254	0,95489	266	126	الثالث	268
4	2	4	16	5	132	5	120	14	254	0,94776	268	147	الثالث	269
14	7	3	17	3	137	4	113	10	257	0,96255	267	139	الثالث	270
12	6	1	28	3	129	3	108	7	258	0,97358	265	157	الثالث	271
16	8	2	61	3	100	4	107	9	259	0,96642	268	169	الثالث	272
10	5	0	0	6	143	5	123	11	255	0,95865	266	104	الثالث	273
16	8	0	0	4	141	4	126	8	259	0,97004	267	102	الثالث	274
12	6	0	0	5	144	5	125	10	259	0,96283	269	116	الثالث	275
6	3	1	26	3	130	3	113	7	262	0,97398	269	138	الثالث	276
20	10	0	0	6	137	4	129	10	256	0,96241	266	119	الثالث	277
18	9	1	7	3	140	4	121	8	260	0,97015	268	124	الثالث	278
8	4	4	11	6	146	4	112	14	255	0,94796	269	131	الثالث	279
14	7	1	19	3	150	2	99	6	262	0,97761	268	157	الثالث	280
14	7	0	0	8	145	7	123	15	253	0,94403	268	103	الثالث	281
18	9	0	0	5	146	4	119	9	256	0,96604	265	119	الثالث	282
16	8	1	11	4	133	2	123	7	260	0,97378	267	128	الثالث	283
12	6	0	0	3	151	5	118	8	261	0,97026	269	99	الثالث	284
10	5	0	5	2	141	3	121	5	262	0,98127	267	124	الثالث	285

8	4	2	6	6	147	4	116	12	257	0,95539	269	130	الثالث	286
16	8	0	0	6	140	4	125	10	255	0,96226	265	117	الثالث	287
8	4	2	39	3	116	5	113	10	258	0,96269	268	142	الثالث	288
16	8	1	30	3	119	4	117	8	258	0,96992	266	154	الثالث	289
6	3	0	0	7	147	6	122	13	256	0,95167	269	112	الثالث	290
10	5	0	0	6	130	6	136	12	254	0,95489	266	107	الثالث	291
16	8	0	0	6	133	8	136	14	255	0,94796	269	114	الثالث	292
20	10	0	0	5	141	5	127	10	258	0,96269	268	101	الثالث	293
14	7	1	12	3	120	3	137	7	262	0,97398	269	134	الثالث	294
18	9	0	0	5	145	4	120	9	256	0,96604	265	122	الثالث	295
10	5	0	0	6	144	5	123	11	256	0,9588	267	123	الثالث	296
4	2	0	0	5	149	3	117	8	258	0,96992	266	108	الثالث	297
12	6	0	0	4	150	5	119	9	260	0,96654	269	107	الثالث	298
6	3	0	0	4	152	3	113	7	258	0,97358	265	105	الثالث	299
14	7	1	5	5	135	4	128	10	258	0,96269	268	129	الثالث	300

- نتائج التلاميذ العاديين في اختبار القراءة والكتابة (إعادة التطبيق):

بنود اختبار الكتابة		بنود اختبار القراءة											الصف	التلميذ
النسبة المئوية	درجة	أ 3د	ك 3د	أ 2د	ك 2د	أ 1د	ك 1د	ع أ 1د	ع ك 1د	المؤشر	ع ك م	الزمن (ثا)		
8	4	1	28	3	145	3	95	7	261	0,97388	268	163	الرابع	01
14	7	1	31	3	140	3	97	7	261	0,97388	268	141	الرابع	02
4	2	1	30	6	136	4	103	11	258	0,95911	269	158	الرابع	03
12	6	0	0	4	121	2	146	6	261	0,97753	267	95	الرابع	04
18	9	0	0	5	144	5	125	10	259	0,96283	269	111	الرابع	05
14	7	1	26	3	130	3	113	7	262	0,97398	269	137	الرابع	06
6	3	0	0	6	138	4	129	10	257	0,96255	267	127	الرابع	07
16	8	2	37	2	100	4	131	8	260	0,97015	268	146	الرابع	08
20	10	1	31	2	106	1	132	4	265	0,98513	269	129	الرابع	09
14	7	0	0	3	139	2	129	5	263	0,98134	268	123	الرابع	10
16	8	0	0	2	165	3	103	5	263	0,98134	268	127	الرابع	11
10	5	0	0	5	138	3	127	8	257	0,96981	265	99	الرابع	12
4	2	0	0	4	145	2	122	6	261	0,97753	267	119	الرابع	13
12	6	0	0	3	131	5	138	8	261	0,97026	269	113	الرابع	14
18	9	0	0	2	146	3	121	5	262	0,98127	267	94	الرابع	15
20	10	0	0	6	143	4	126	10	259	0,96283	269	124	الرابع	16
16	8	4	63	4	97	3	105	11	254	0,95849	265	167	الرابع	17
12	6	0	0	3	145	5	123	8	260	0,97015	268	117	الرابع	18
6	3	1	20	3	127	4	119	8	258	0,96992	266	158	الرابع	19

16	8	3	42	4	123	6	102	10	257	0,96255	267	165	الرابع	20
12	6	0	0	5	133	4	136	9	260	0,96654	269	97	الرابع	21
8	4	0	0	6	135	4	134	10	259	0,96283	269	114	الرابع	22
6	3	0	0	4	135	4	133	8	260	0,97015	268	121	الرابع	23
8	4	0	0	3	132	3	137	6	263	0,9777	269	95	الرابع	24
12	6	0	0	5	146	3	120	8	258	0,96992	266	122	الرابع	25
14	7	0	0	6	144	5	123	11	256	0,9588	267	123	الرابع	26
12	6	2	22	6	137	4	107	12	254	0,95489	266	149	الرابع	27
22	11	0	0	4	140	4	129	8	261	0,97026	269	107	الرابع	28
14	7	0	0	8	139	6	126	14	251	0,94717	265	98	الرابع	29
16	8	1	5	5	135	4	128	10	258	0,96269	268	129	الرابع	30
10	5	2	23	3	137	4	109	9	260	0,96654	269	152	الرابع	31
18	9	2	21	4	134	3	112	9	258	0,96629	267	141	الرابع	32
8	4	0	0	3	141	3	127	6	262	0,97761	268	118	الرابع	33
6	3	1	37	4	122	5	107	10	256	0,96241	266	169	الرابع	34
14	7	2	30	7	136	6	103	15	254	0,94424	269	166	الرابع	35
18	9	1	11	5	131	6	126	12	256	0,95522	268	123	الرابع	36
12	6	0	11	4	133	5	124	9	259	0,96642	268	129	الرابع	37
6	3	2	23	4	130	4	114	10	257	0,96255	267	137	الرابع	38
2	1	3	12	4	147	3	109	10	258	0,96269	268	133	الرابع	39
18	9	2	39	4	111	3	117	9	258	0,96629	267	157	الرابع	40
10	5	3	27	4	118	4	121	11	255	0,95865	266	148	الرابع	41
4	2	0	0	4	150	4	119	8	261	0,97026	269	121	الرابع	42
6	3	1	12	5	142	4	123	10	255	0,96226	265	158	الرابع	43
10	5	1	24	2	133	4	112	7	262	0,97398	269	144	الرابع	44
16	8	1	31	3	120	2	118	6	263	0,9777	269	136	الرابع	45
6	3	1	7	4	140	3	120	8	259	0,97004	267	126	الرابع	46
18	9	1	22	2	133	1	111	4	262	0,98496	266	142	الرابع	47
20	10	2	36	3	126	3	106	8	260	0,97015	268	158	الرابع	48
8	4	0	0	4	143	4	124	8	259	0,97004	267	107	الرابع	49
14	7	1	26	4	117	4	125	9	259	0,96642	268	141	الرابع	50
10	5	1	49	3	103	3	116	7	261	0,97388	268	164	الرابع	51
24	12	0	0	5	142	6	127	11	258	0,95911	269	111	الرابع	52
2	1	0	0	8	143	7	124	15	252	0,94382	267	121	الرابع	53
10	5	3	16	5	123	4	127	12	254	0,95489	266	144	الرابع	54
16	8	2	17	5	129	2	123	9	260	0,96654	269	139	الرابع	55
6	3	2	29	4	119	4	119	10	257	0,96255	267	151	الرابع	56
8	4	1	37	6	128	5	102	12	255	0,95506	267	146	الرابع	57
12	6	0	0	5	145	3	123	8	260	0,97015	268	98	الرابع	58
4	2	1	14	6	141	4	113	11	257	0,95896	268	129	الرابع	59
6	3	1	17	5	141	2	111	8	261	0,97026	269	125	الرابع	60
2	1	0	0	4	124	4	142	8	258	0,96992	266	118	الرابع	61

14	7	0	0	4	140	3	129	7	262	0,97398	269	122	الرابع	62
8	4	0	0	6	146	6	123	12	257	0,95539	269	108	الرابع	63
4	2	0	2	3	141	5	124	8	259	0,97004	267	125	الرابع	64
2	1	2	20	5	140	7	106	14	252	0,94737	266	146	الرابع	65
6	3	1	8	6	119	4	140	11	256	0,9588	267	127	الرابع	66
12	6	0	0	4	148	3	121	7	262	0,97398	269	116	الرابع	67
2	1	2	42	3	101	4	126	9	260	0,96654	269	169	الرابع	68
14	7	0	0	3	145	4	122	7	260	0,97378	267	122	الرابع	69
22	11	1	4	5	147	3	115	9	257	0,96617	266	126	الرابع	70
10	5	2	12	7	134	5	119	14	251	0,94717	265	137	الرابع	71
4	2	0	0	6	146	4	122	10	258	0,96269	268	109	الرابع	72
8	4	2	31	4	123	4	115	10	259	0,96283	269	156	الرابع	73
4	2	0	0	5	152	4	117	9	260	0,96654	269	114	الرابع	74
22	11	0	0	5	161	5	106	10	257	0,96255	267	119	الرابع	75
8	4	3	15	3	145	3	107	9	258	0,96629	267	147	الرابع	76
16	8	2	22	5	140	4	104	11	255	0,95865	266	144	الرابع	77
22	11	1	17	5	139	2	113	8	261	0,97026	269	141	الرابع	78
8	4	2	23	5	138	3	107	10	258	0,96269	268	151	الرابع	79
2	1	0	0	4	154	3	114	7	261	0,97388	268	94	الرابع	80
6	3	0	0	5	146	4	121	9	258	0,96629	267	93	الرابع	81
20	10	0	0	4	149	3	119	7	261	0,97388	268	119	الرابع	82
14	7	0	16	2	152	2	101	4	265	0,98513	269	126	الرابع	83
12	6	1	13	3	147	4	106	8	258	0,96992	266	133	الرابع	84
4	2	0	39	3	121	2	109	5	264	0,98141	269	161	الرابع	85
18	9	0	9	4	141	3	118	7	261	0,97388	268	136	الرابع	86
10	5	0	0	4	153	2	116	6	263	0,9777	269	124	الرابع	87
14	7	0	0	5	141	6	126	11	256	0,9588	267	104	الرابع	88
22	11	1	9	5	122	7	136	13	254	0,95131	267	128	الرابع	89
18	9	0	0	7	137	5	129	12	254	0,95489	266	116	الرابع	90
16	8	0	0	5	156	5	110	10	256	0,96241	266	97	الرابع	91
12	6	0	12	3	128	4	129	7	262	0,97398	269	132	الرابع	92
12	6	0	0	6	137	6	131	12	256	0,95522	268	103	الرابع	93
2	1	0	11	3	137	3	121	6	263	0,9777	269	127	الرابع	94
18	9	0	0	4	151	6	118	10	259	0,96283	269	118	الرابع	95
4	2	1	14	4	130	2	123	7	260	0,97378	267	139	الرابع	96
20	10	2	27	4	143	3	96	9	257	0,96617	266	134	الرابع	97
20	10	1	6	5	123	5	139	11	257	0,95896	268	127	الرابع	98
14	7	0	0	7	140	5	127	12	255	0,95506	267	119	الرابع	99
2	1	0	0	8	154	6	111	14	251	0,94717	265	96	الرابع	100
4	2	0	12	4	120	3	136	7	261	0,97388	268	132	الرابع	101
12	6	3	59	4	114	3	96	10	259	0,96283	269	158	الرابع	102
6	3	2	44	2	128	4	95	8	259	0,97004	267	147	الرابع	103

8	4	1	31	2	139	3	129	6	262	0,97761	268	151	الرابع	104
12	6	0	0	9	130	7	137	16	251	0,94007	267	124	الرابع	105
16	8	0	0	6	134	6	135	12	257	0,95539	269	108	الرابع	106
4	2	2	13	6	137	3	117	11	256	0,9588	267	136	الرابع	107
14	7	1	29	3	126	3	113	7	261	0,97388	268	145	الرابع	108
18	9	2	19	4	130	2	119	8	260	0,97015	268	139	الرابع	109
12	6	1	37	3	137	3	95	7	262	0,97398	269	155	الرابع	110
10	5	3	8	5	145	4	114	12	255	0,95506	267	129	الرابع	111
16	8	0	0	5	150	5	119	10	259	0,96283	269	99	الرابع	112
12	6	0	0	5	138	4	131	9	260	0,96654	269	105	الرابع	113
6	3	0	0	7	135	8	132	15	252	0,94382	267	116	الرابع	114
20	10	0	0	5	130	4	138	9	259	0,96642	268	118	الرابع	115
16	8	2	4	5	140	4	123	11	256	0,9588	267	129	الرابع	116
8	4	0	22	2	128	3	119	5	264	0,98141	269	138	الرابع	117
14	7	0	16	3	130	4	123	7	262	0,97398	269	127	الرابع	118
14	7	2	29	3	139	2	98	7	259	0,97368	266	131	الرابع	119
18	9	0	0	6	135	4	131	10	256	0,96241	266	122	الرابع	120
16	8	3	36	5	125	3	104	11	254	0,95849	265	131	الرابع	121
12	6	0	4	5	149	4	115	9	259	0,96642	268	123	الرابع	122
10	5	0	0	7	141	6	128	13	256	0,95167	269	120	الرابع	123
8	4	3	48	4	124	4	95	11	256	0,9588	267	148	الرابع	124
16	8	0	0	7	142	4	127	11	258	0,95911	269	109	الرابع	125
6	3	0	0	6	134	4	133	10	257	0,96255	267	115	الرابع	126
16	8	0	8	3	132	3	126	6	260	0,97744	266	127	الرابع	127
12	6	0	0	3	143	5	125	8	260	0,97015	268	108	الرابع	128
10	5	1	26	4	129	3	113	8	260	0,97015	268	131	الرابع	129
8	4	0	27	4	113	3	129	7	262	0,97398	269	134	الرابع	130
14	7	1	17	4	126	3	126	8	261	0,97026	269	123	الرابع	131
20	10	1	31	3	125	1	112	5	263	0,98134	268	139	الرابع	132
2	1	2	19	4	141	3	109	9	260	0,96654	269	136	الرابع	133
10	5	0	0	6	150	5	116	11	255	0,95865	266	102	الرابع	134
10	5	0	2	8	148	4	119	12	257	0,95539	269	127	الرابع	135
16	8	0	32	2	130	2	103	4	261	0,98491	265	137	الرابع	136
8	4	1	39	6	111	5	118	12	256	0,95522	268	111	الرابع	137
12	6	0	0	5	146	5	121	10	257	0,96255	267	124	الرابع	138
4	2	0	0	6	142	4	126	10	258	0,96269	268	118	الرابع	139
10	5	0	4	4	149	3	115	7	261	0,97388	268	126	الرابع	140
14	7	0	0	3	144	3	123	6	261	0,97753	267	117	الرابع	141
6	3	3	20	4	130	4	119	11	258	0,95911	269	139	الرابع	142
2	1	1	22	4	135	3	112	8	261	0,97026	269	137	الرابع	143
20	10	3	44	2	129	5	96	10	259	0,96283	269	159	الرابع	144
22	11	0	0	4	143	3	126	7	262	0,97398	269	109	الرابع	145

16	8	0	0	4	144	4	123	8	259	0,97004	267	101	الرابع	146
18	9	0	0	5	138	3	127	8	257	0,96981	265	106	الرابع	147
20	10	0	0	3	148	3	120	6	262	0,97761	268	118	الرابع	148
12	6	0	0	4	144	4	123	8	259	0,97004	267	119	الرابع	149
20	10	0	2	2	143	3	121	5	261	0,9812	266	124	الرابع	150
14	7	0	12	5	127	4	129	9	259	0,96642	268	131	الثالث	151
18	9	1	41	3	137	3	91	7	262	0,97398	269	143	الثالث	152
8	4	0	5	7	135	4	128	11	257	0,95896	268	122	الثالث	153
4	2	0	0	3	142	2	127	5	264	0,98141	269	110	الثالث	154
22	11	2	51	3	101	3	116	8	260	0,97015	268	163	الثالث	155
12	6	1	35	5	107	5	127	11	258	0,95911	269	148	الثالث	156
16	8	3	21	3	140	3	108	9	260	0,96654	269	141	الثالث	157
10	5	0	0	4	137	3	131	7	261	0,97388	268	118	الثالث	158
8	4	0	0	3	134	3	132	6	260	0,97744	266	104	الثالث	159
2	1	0	0	5	151	5	118	10	259	0,96283	269	123	الثالث	160
14	7	1	16	6	136	5	115	12	255	0,95506	267	136	الثالث	161
20	10	2	19	4	129	4	119	10	257	0,96255	267	146	الثالث	162
14	7	1	15	3	145	3	107	7	260	0,97378	267	129	الثالث	163
12	6	0	0	4	143	6	125	10	258	0,96269	268	117	الثالث	164
4	2	0	32	3	110	5	127	8	261	0,97026	269	151	الثالث	165
10	5	0	0	4	144	3	123	7	260	0,97378	267	99	الثالث	166
18	9	0	0	4	150	4	119	8	261	0,97026	269	118	الثالث	167
6	3	0	0	3	152	2	117	5	264	0,98141	269	121	الثالث	168
12	6	0	0	5	143	4	124	9	258	0,96629	267	97	الثالث	169
20	10	1	15	3	122	3	131	7	261	0,97388	268	139	الثالث	170
16	8	1	27	7	119	5	121	13	254	0,95131	267	137	الثالث	171
8	4	1	11	7	126	7	132	15	254	0,94424	269	119	الثالث	172
12	6	4	37	7	113	6	119	17	252	0,9368	269	138	الثالث	173
2	1	2	24	4	130	4	113	10	257	0,96255	267	151	الثالث	174
18	9	0	0	5	134	5	134	10	258	0,96269	268	111	الثالث	175
4	2	0	0	5	143	4	122	8	257	0,96981	265	118	الثالث	176
18	9	0	0	4	140	3	128	7	261	0,97388	268	122	الثالث	177
14	7	0	0	5	135	6	131	11	255	0,95865	266	107	الثالث	178
20	10	1	2	3	141	3	126	7	262	0,97398	269	125	الثالث	179
14	7	1	5	4	143	5	119	10	257	0,96255	267	124	الثالث	180
6	3	2	21	3	131	2	115	7	260	0,97378	267	132	الثالث	181
10	5	0	0	4	147	6	119	10	256	0,96241	266	103	الثالث	182
18	9	0	0	4	138	4	131	8	261	0,97026	269	97	الثالث	183
22	11	0	0	5	140	6	128	11	257	0,95896	268	112	الثالث	184
4	2	2	3	5	128	5	137	12	256	0,95522	268	126	الثالث	185
12	6	4	25	6	129	5	113	15	252	0,94382	267	147	الثالث	186
24	12	3	19	4	135	3	115	10	259	0,96283	269	137	الثالث	187

6	3	2	12	3	119	4	137	9	259	0,96642	268	139	الثالث	188
20	10	2	26	2	119	2	122	6	261	0,97753	267	151	الثالث	189
16	8	0	5	3	135	5	127	8	259	0,97004	267	126	الثالث	190
18	9	3	37	6	127	4	104	13	255	0,95149	268	168	الثالث	191
14	7	2	21	3	135	2	113	7	262	0,97398	269	151	الثالث	192
18	9	3	22	4	128	3	117	10	257	0,96255	267	142	الثالث	193
10	5	0	0	5	143	3	123	8	258	0,96992	266	118	الثالث	194
4	2	0	0	2	156	2	113	4	265	0,98513	269	122	الثالث	195
12	6	0	0	6	146	7	119	13	252	0,95094	265	108	الثالث	196
6	3	0	0	6	125	6	143	12	256	0,95522	268	125	الثالث	197
16	8	1	13	4	128	4	126	9	258	0,96629	267	146	الثالث	198
20	10	1	26	2	113	4	129	7	261	0,97388	268	152	الثالث	199
14	7	1	9	3	142	3	118	7	262	0,97398	269	124	الثالث	200
6	3	2	48	4	117	6	101	12	254	0,95489	266	159	الثالث	201
10	5	0	0	5	133	5	136	10	259	0,96283	269	121	الثالث	202
4	2	0	9	6	151	5	106	11	255	0,95865	266	128	الثالث	203
8	4	1	19	3	135	2	115	6	263	0,9777	269	137	الثالث	204
14	7	0	6	5	133	2	129	7	261	0,97388	268	128	الثالث	205
6	3	3	29	3	131	3	107	9	258	0,96629	267	146	الثالث	206
10	5	2	25	5	127	4	117	11	258	0,95911	269	145	الثالث	207
2	1	0	0	4	142	3	126	7	261	0,97388	268	118	الثالث	208
8	4	4	2	7	140	6	125	17	250	0,93633	267	126	الثالث	209
4	2	1	13	3	148	4	107	8	260	0,97015	268	137	الثالث	210
18	9	0	0	2	136	3	133	5	264	0,98141	269	115	الثالث	211
8	4	3	19	4	131	3	116	10	256	0,96241	266	145	الثالث	212
20	10	1	37	2	137	1	95	4	265	0,98513	269	168	الثالث	213
6	3	0	0	4	143	6	123	10	256	0,96241	266	100	الثالث	214
10	5	0	0	4	140	6	129	10	259	0,96283	269	103	الثالث	215
22	11	1	7	5	141	3	121	9	260	0,96654	269	127	الثالث	216
14	7	2	11	4	154	4	102	10	257	0,96255	267	128	الثالث	217
18	9	1	19	4	145	3	102	8	258	0,96992	266	131	الثالث	218
18	9	4	35	3	120	3	113	10	258	0,96269	268	164	الثالث	219
12	6	0	8	4	142	3	117	7	260	0,97378	267	123	الثالث	220
16	8	2	15	4	138	3	113	9	257	0,96617	266	129	الثالث	221
4	2	0	19	5	131	3	118	8	260	0,97015	268	136	الثالث	222
8	4	2	15	3	133	3	121	8	261	0,97026	269	142	الثالث	223
18	9	0	6	3	135	3	126	6	261	0,97753	267	128	الثالث	224
14	7	1	4	3	146	1	115	5	260	0,98113	265	127	الثالث	225
12	6	2	21	4	142	3	105	9	259	0,96642	268	151	الثالث	226
6	3	0	0	4	140	3	129	7	262	0,97398	269	104	الثالث	227
16	8	0	0	4	134	4	132	8	258	0,96992	266	118	الثالث	228
10	5	1	4	2	149	2	114	5	262	0,98127	267	126	الثالث	229

14	7	0	0	6	131	3	135	9	257	0,96617	266	117	الثالث	230
20	10	0	10	2	136	2	123	4	265	0,98513	269	139	الثالث	231
22	11	2	17	3	125	5	126	10	258	0,96269	268	157	الثالث	232
14	7	2	21	6	147	5	99	13	254	0,95131	267	159	الثالث	233
12	6	2	33	3	122	4	113	9	259	0,96642	268	168	الثالث	234
10	5	2	32	5	139	4	97	11	257	0,95896	268	151	الثالث	235
4	2	0	0	4	130	4	139	8	261	0,97026	269	106	الثالث	236
18	9	0	0	6	146	4	121	10	257	0,96255	267	118	الثالث	237
4	2	1	15	4	145	2	109	7	262	0,97398	269	129	الثالث	238
22	11	0	0	5	132	5	133	10	255	0,96226	265	114	الثالث	239
20	10	0	0	4	141	4	126	8	259	0,97004	267	119	الثالث	240
14	7	1	21	6	128	4	119	11	257	0,95896	268	153	الثالث	241
10	5	0	0	4	139	2	128	6	261	0,97753	267	122	الثالث	242
10	5	3	11	7	143	5	111	15	250	0,9434	265	150	الثالث	243
18	9	0	0	7	143	7	126	14	255	0,94796	269	103	الثالث	244
18	9	0	0	4	152	3	114	7	259	0,97368	266	120	الثالث	245
4	2	1	16	3	135	4	115	8	258	0,96992	266	162	الثالث	246
12	6	1	9	8	140	6	119	15	253	0,94403	268	141	الثالث	247
16	8	2	15	5	126	4	127	11	257	0,95896	268	138	الثالث	248
6	3	3	22	6	122	4	125	13	256	0,95167	269	169	الثالث	249
18	9	0	0	5	138	5	131	10	259	0,96283	269	117	الثالث	250
16	8	3	17	5	137	4	113	12	255	0,95506	267	153	الثالث	251
18	9	0	9	4	139	5	119	9	258	0,96629	267	129	الثالث	252
14	7	0	0	5	145	5	121	10	256	0,96241	266	107	الثالث	253
18	9	1	18	2	128	4	123	8	261	0,97026	269	163	الثالث	254
10	5	2	15	5	159	3	91	10	255	0,96226	265	137	الثالث	255
4	2	0	17	5	140	2	111	7	261	0,97388	268	148	الثالث	256
12	6	2	11	4	144	4	112	10	257	0,96255	267	127	الثالث	257
6	3	3	22	7	127	5	117	15	251	0,94361	266	149	الثالث	258
16	8	0	0	4	141	4	128	8	261	0,97026	269	117	الثالث	259
18	9	1	8	4	145	2	113	7	259	0,97368	266	128	الثالث	260
14	7	1	5	3	135	2	128	6	262	0,97761	268	129	الثالث	261
6	3	0	0	4	139	4	129	8	260	0,97015	268	121	الثالث	262
10	5	2	21	2	134	2	112	6	261	0,97753	267	141	الثالث	263
4	2	2	34	3	126	2	107	7	260	0,97378	267	138	الثالث	264
8	4	2	67	4	112	5	87	11	255	0,95865	266	169	الثالث	265
14	7	0	0	3	129	3	139	6	262	0,97761	268	119	الثالث	266
6	3	4	4	7	133	5	132	16	253	0,94052	269	127	الثالث	267
10	5	0	17	5	132	4	119	9	259	0,96642	268	135	الثالث	268
2	1	3	22	4	131	4	116	11	258	0,95911	269	143	الثالث	269
8	4	1	24	3	140	3	105	7	262	0,97398	269	147	الثالث	270
4	2	2	50	4	112	3	104	9	257	0,96617	266	148	الثالث	271

18	9	3	32	4	129	4	106	11	256	0,9588	267	161	الثالث	272
8	4	0	0	4	137	4	128	8	257	0,96981	265	98	الثالث	273
14	7	0	0	4	138	6	131	10	259	0,96283	269	94	الثالث	274
6	3	0	2	4	149	3	116	7	260	0,97378	267	123	الثالث	275
10	5	2	18	4	134	4	116	10	258	0,96269	268	136	الثالث	276
16	8	0	0	5	133	4	135	9	259	0,96642	268	102	الثالث	277
14	7	0	0	2	149	3	119	5	263	0,98134	268	119	الثالث	278
4	2	5	4	6	144	5	121	16	253	0,94052	269	127	الثالث	279
18	9	1	24	2	148	2	95	5	262	0,98127	267	151	الثالث	280
12	6	0	0	7	142	6	127	13	256	0,95167	269	92	الثالث	281
16	8	0	0	4	143	3	123	7	259	0,97368	266	118	الثالث	282
8	4	0	0	4	143	4	126	8	261	0,97026	269	121	الثالث	283
10	5	0	0	2	143	4	125	6	262	0,97761	268	97	الثالث	284
4	2	0	13	4	141	4	113	8	259	0,97004	267	139	الثالث	285
12	6	0	0	5	141	5	127	10	258	0,96269	268	117	الثالث	286
18	9	0	0	6	135	4	131	10	256	0,96241	266	119	الثالث	287
2	1	2	41	2	115	3	111	7	260	0,97378	267	138	الثالث	288
6	3	2	39	4	118	3	109	9	257	0,96617	266	151	الثالث	289
12	6	0	0	6	145	5	123	11	257	0,95896	268	101	الثالث	290
2	1	0	0	4	142	5	126	9	259	0,96642	268	118	الثالث	291
14	7	0	0	5	130	6	139	11	258	0,95911	269	122	الثالث	292
18	9	0	0	5	141	4	128	9	260	0,96654	269	99	الثالث	293
8	4	2	1	3	125	4	141	9	258	0,96629	267	125	الثالث	294
12	6	0	0	5	141	3	126	8	259	0,97004	267	114	الثالث	295
8	4	0	19	5	132	4	116	9	258	0,96629	267	132	الثالث	296
6	3	0	0	4	142	2	125	6	261	0,97753	267	103	الثالث	297
16	8	0	0	5	141	5	127	10	258	0,96269	268	96	الثالث	298
8	4	0	0	5	151	4	117	9	259	0,96642	268	112	الثالث	299
10	5	3	13	4	130	3	124	10	257	0,96255	267	134	الثالث	300

- نتائج التلاميذ العاديين في اختبار الإدراك البصري (التطبيق الأول وإعادة التطبيق)

	الصف	بنود اختبار الإدراك البصري (التطبيق الأول)																بنود اختبار الإدراك البصري (إعادة التطبيق)							
		1	2	3	4	5	6	7	8	ككل	1	2	3	4	5	6	7	8	ككل						
01	الرابع	10	9	8	14	9	16	23	6	95	10	8	6	10	14	9	16	23	6	95					
02	الرابع	10	10	8	13	9	19	23	7	99	10	10	8	13	9	19	23	7	99						
03	الرابع	10	8	6	14	10	19	24	8	99	10	8	6	14	10	18	24	7	97						
04	الرابع	8	10	8	8	9	12	23	7	85	10	10	8	8	9	13	23	8	89						
05	الرابع	10	9	8	6	10	16	24	8	91	10	9	8	6	10	18	24	8	93						
06	الرابع	10	10	7	13	10	17	24	7	98	10	10	7	13	10	17	24	7	98						
07	الرابع	10	9	8	13	10	19	23	8	100	10	9	8	13	10	19	22	8	99						

97	8	23	18	10	13	7	8	10	95	7	23	18	10	13	7	8	9	الرابع	08
92	7	24	17	8	12	6	8	10	90	7	24	16	8	12	6	7	10	الرابع	09
96	8	22	18	10	13	7	8	10	94	7	22	17	10	13	7	8	10	الرابع	10
105	8	24	22	10	14	8	9	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	11
101	7	23	21	9	13	8	10	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الرابع	12
95	8	24	16	9	11	8	9	10	91	8	24	15	9	11	7	9	8	الرابع	13
99	8	24	19	9	12	8	9	10	97	8	24	17	9	12	8	9	10	الرابع	14
95	7	24	15	10	13	6	10	10	95	7	24	15	10	13	6	10	10	الرابع	15
94	8	22	14	10	12	8	10	10	92	7	22	14	10	12	7	10	10	الرابع	16
100	7	22	21	10	13	8	9	10	103	8	23	22	10	13	8	9	10	الرابع	17
100	8	23	19	10	13	8	9	10	99	7	23	19	10	13	8	9	10	الرابع	18
100	7	24	21	10	13	7	8	10	100	7	24	21	10	13	7	8	10	الرابع	19
97	7	24	21	10	10	8	7	10	95	6	24	20	10	10	8	7	10	الرابع	20
98	8	23	17	9	14	8	9	10	96	7	23	16	9	14	8	9	10	الرابع	21
98	7	23	18	9	13	8	10	10	97	7	23	18	9	13	7	10	10	الرابع	22
98	8	24	19	10	13	6	8	10	98	8	24	19	10	13	6	8	10	الرابع	23
90	8	23	15	9	8	8	9	10	86	7	23	12	9	8	8	9	10	الرابع	24
90	8	23	16	10	6	8	9	10	90	8	23	16	10	6	8	9	10	الرابع	25
95	7	22	16	10	13	7	10	10	97	7	24	16	10	13	7	10	10	الرابع	26
100	8	23	19	10	13	8	9	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الرابع	27
99	8	23	19	10	14	7	8	10	96	7	23	18	10	14	7	8	9	الرابع	28
93	7	24	17	9	12	6	8	10	93	7	24	17	9	12	6	8	10	الرابع	29
91	6	20	17	10	13	7	8	10	92	6	21	17	10	13	7	8	10	الرابع	30
103	7	23	22	10	14	8	9	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	31
101	7	22	21	10	13	8	10	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الرابع	32
94	8	24	15	9	11	8	9	10	94	8	24	15	9	11	8	9	10	الرابع	33
96	7	24	17	9	12	8	9	10	96	8	24	17	9	12	8	8	10	الرابع	34
96	8	24	15	10	13	6	10	10	95	7	24	15	10	13	6	10	10	الرابع	35
94	8	22	14	10	12	8	10	10	92	7	22	14	10	12	7	10	10	الرابع	36
101	8	22	21	10	13	8	9	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الرابع	37
98	7	22	19	10	13	8	9	10	98	7	22	19	10	13	8	9	10	الرابع	38
102	7	24	21	10	13	8	9	10	100	7	24	21	10	13	7	8	10	الرابع	39
95	7	23	20	10	10	8	7	10	94	6	23	20	10	10	8	7	10	الرابع	40
99	7	24	17	10	14	8	9	10	97	7	24	16	10	14	8	9	9	الرابع	41
100	8	23	19	9	13	8	10	10	100	8	23	19	9	13	8	10	10	الرابع	42
101	8	24	20	10	14	7	8	10	100	8	24	20	10	14	6	8	10	الرابع	43
90	8	23	14	9	8	8	10	10	88	8	23	12	9	8	8	10	10	الرابع	44
94	8	24	19	10	6	8	9	10	92	8	24	17	10	6	8	9	10	الرابع	45
99	8	24	17	10	13	7	10	10	99	8	24	17	10	13	7	10	10	الرابع	46
99	7	23	19	10	13	8	9	10	101	8	24	19	10	13	8	9	10	الرابع	47
97	7	23	18	10	13	7	9	10	97	7	23	18	10	13	7	9	10	الرابع	48
93	7	24	18	8	12	6	8	10	91	7	24	16	8	12	6	8	10	الرابع	49

95	7	23	17	10	13	7	8	10	95	7	23	17	10	13	7	8	10	الرابع	50
104	8	24	22	10	13	8	9	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	51
103	7	23	21	10	14	8	10	10	104	7	24	21	10	14	8	10	10	الرابع	52
95	8	24	16	9	11	8	9	10	94	8	24	16	9	11	7	9	10	الرابع	53
99	8	24	18	9	12	8	10	10	98	8	24	18	9	12	8	9	10	الرابع	54
95	7	23	15	10	13	7	10	10	96	7	24	15	10	13	7	10	10	الرابع	55
95	8	22	14	10	14	7	10	10	93	7	22	14	10	13	7	10	10	الرابع	56
104	8	23	22	10	13	8	10	10	104	8	23	22	10	13	8	10	10	الرابع	57
100	8	23	19	10	13	8	9	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الرابع	58
102	7	24	22	10	13	7	9	10	101	7	24	22	10	13	7	8	10	الرابع	59
96	6	24	20	10	11	8	7	10	96	6	24	20	10	11	8	7	10	الرابع	60
95	7	22	16	9	14	8	9	10	95	7	22	16	9	14	8	9	10	الرابع	61
99	8	23	17	10	13	8	10	10	97	7	23	17	9	13	8	10	10	الرابع	62
96	8	23	19	9	13	6	8	10	97	8	24	19	9	13	6	8	10	الرابع	63
87	7	22	13	9	9	8	9	10	85	7	22	12	9	8	8	9	10	الرابع	64
90	7	23	16	10	7	8	9	10	87	7	23	16	10	6	6	9	10	الرابع	65
94	7	22	16	10	12	7	10	10	96	7	23	16	10	13	7	10	10	الرابع	66
100	8	23	18	10	13	8	10	10	99	8	23	18	10	13	8	9	10	الرابع	67
95	7	23	18	9	13	7	8	10	96	7	23	18	9	14	7	8	10	الرابع	68
93	8	24	16	9	12	6	8	10	91	7	24	16	9	12	6	7	10	الرابع	69
93	7	21	17	10	13	7	8	10	91	6	21	17	10	13	6	8	10	الرابع	70
104	7	24	22	10	14	8	9	10	104	7	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	71
102	7	23	21	10	13	8	10	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الرابع	72
96	8	24	16	9	12	8	9	10	94	8	24	15	9	11	8	9	10	الرابع	73
96	7	24	17	9	12	8	9	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الرابع	74
95	7	23	15	10	13	7	10	10	94	7	23	15	10	13	6	10	10	الرابع	75
94	7	22	16	10	12	7	10	10	92	7	22	14	10	12	7	10	10	الرابع	76
101	8	22	21	10	13	8	9	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الرابع	77
95	7	21	18	10	13	7	9	10	97	7	22	18	10	13	8	9	10	الرابع	78
98	7	23	20	10	13	7	8	10	99	7	24	20	10	13	7	8	10	الرابع	79
92	6	22	19	10	10	8	7	10	93	6	22	20	10	10	8	7	10	الرابع	80
100	8	24	18	9	14	8	9	10	99	8	24	17	9	14	8	9	10	الرابع	81
95	7	21	17	9	13	8	10	10	96	7	22	17	9	13	8	10	10	الرابع	82
97	8	23	20	9	13	6	8	10	98	8	24	20	9	13	6	8	10	الرابع	83
85	7	21	13	9	8	8	9	10	83	6	21	12	9	8	8	9	10	الرابع	84
89	7	22	17	10	6	8	9	10	86	7	22	16	10	6	6	9	10	الرابع	85
98	8	23	16	10	13	8	10	10	96	8	23	16	10	13	6	10	10	الرابع	86
98	8	22	18	10	13	8	9	10	99	8	23	18	10	13	8	9	10	الرابع	87
96	7	23	17	9	14	7	9	10	95	7	23	17	9	14	7	8	10	الرابع	88
95	7	24	19	9	12	6	8	10	94	7	24	18	9	12	6	8	10	الرابع	89
94	7	21	17	10	13	7	9	10	92	7	21	17	10	13	6	8	10	الرابع	90
101	6	22	22	10	14	8	9	10	103	6	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	91

103	7	24	21	10	13	8	10	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الرابع	92
95	8	23	16	9	11	8	10	10	96	8	24	16	9	11	8	10	10	الرابع	93
96	7	24	17	9	12	8	9	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الرابع	94
94	7	23	15	10	13	6	10	10	94	7	23	15	10	13	6	10	10	الرابع	95
98	8	24	17	10	12	7	10	10	97	8	24	16	10	12	7	10	10	الرابع	96
100	8	22	21	9	13	8	9	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الرابع	97
99	8	22	18	10	13	8	10	10	98	7	22	18	10	13	8	10	10	الرابع	98
97	7	23	20	10	12	7	8	10	99	7	24	20	10	13	7	8	10	الرابع	99
96	7	22	21	10	10	8	8	10	95	7	22	21	10	10	8	7	10	الرابع	100
97	7	24	16	9	14	8	9	10	92	6	21	18	10	13	6	8	10	الرابع	101
99	7	23	19	9	13	8	10	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	102
99	8	24	19	10	14	6	8	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الرابع	103
87	7	23	12	9	8	8	10	10	97	8	24	18	9	11	8	9	10	الرابع	104
91	8	24	16	10	6	8	9	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الرابع	105
98	7	24	17	10	13	7	10	10	94	7	23	15	10	13	6	10	10	الرابع	106
100	8	23	19	10	13	8	9	10	95	7	22	16	10	12	8	10	10	الرابع	107
96	7	23	18	10	13	7	8	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الرابع	108
91	7	24	16	8	12	6	8	10	96	7	22	17	10	13	8	9	10	الرابع	109
94	7	22	17	10	13	7	8	10	99	7	24	20	10	13	7	8	10	الرابع	110
105	8	24	22	10	14	8	9	10	94	6	22	20	10	10	8	9	9	الرابع	111
103	7	24	21	10	13	8	10	10	99	8	24	17	9	14	8	9	10	الرابع	112
94	8	24	15	9	11	8	9	10	97	7	22	18	9	13	8	10	10	الرابع	113
97	8	24	17	9	12	8	9	10	98	8	24	20	9	13	6	8	10	الرابع	114
95	7	24	15	10	13	6	10	10	87	7	21	15	9	8	8	9	10	الرابع	115
92	7	22	14	10	12	7	10	10	89	7	22	17	10	6	8	9	10	الرابع	116
103	8	23	22	10	13	8	9	10	98	8	23	16	10	13	8	10	10	الرابع	117
99	7	23	19	10	13	8	9	10	99	8	23	18	10	13	8	9	10	الرابع	118
100	7	24	21	10	13	7	8	10	95	7	23	17	9	14	7	8	10	الرابع	119
95	6	24	20	10	10	8	7	10	95	8	24	18	9	12	6	8	10	الرابع	120
96	7	23	16	9	14	8	9	10	93	7	21	17	10	13	7	8	10	الرابع	121
98	7	23	18	9	13	8	10	10	94	6	23	16	9	14	8	9	9	الرابع	122
98	8	24	19	10	13	6	8	10	99	7	23	19	9	13	8	10	10	الرابع	123
86	7	23	12	9	8	8	9	10	97	7	24	18	10	14	6	8	10	الرابع	124
90	8	23	16	10	6	8	9	10	91	8	23	15	9	8	8	10	10	الرابع	125
97	7	24	16	10	13	7	10	10	93	8	24	18	10	6	8	9	10	الرابع	126
100	8	23	19	10	13	8	9	10	100	7	24	18	10	13	8	10	10	الرابع	127
97	7	23	18	10	14	7	8	10	99	8	22	19	10	13	8	9	10	الرابع	128
93	7	24	17	9	12	6	8	10	97	8	23	18	10	13	7	8	10	الرابع	129
92	6	21	17	10	13	7	8	10	94	7	24	17	8	12	7	9	10	الرابع	130
105	8	24	22	10	14	8	9	10	96	8	22	18	10	13	7	8	10	الرابع	131
103	7	24	21	10	13	8	10	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الرابع	132
94	8	24	15	9	11	8	9	10	101	7	23	21	9	13	8	10	10	الرابع	133

97	8	24	17	9	12	8	9	10	97	8	24	17	9	12	8	9	10	الرابع	134
95	7	24	15	10	13	6	10	10	99	8	24	19	9	12	8	9	10	الرابع	135
92	7	22	14	10	12	7	10	10	95	7	24	15	10	13	6	10	10	الرابع	136
101	8	22	21	10	13	8	9	10	96	8	22	15	10	13	8	10	10	الرابع	137
98	7	22	19	10	13	8	9	10	100	7	22	21	10	13	8	9	10	الرابع	138
100	7	24	21	10	13	7	8	10	101	8	23	19	10	13	8	10	10	الرابع	139
95	7	23	20	10	10	8	7	10	100	7	24	21	10	13	7	8	10	الرابع	140
98	7	24	16	10	14	8	9	10	97	7	24	21	10	10	8	7	10	الرابع	141
100	8	23	19	9	13	8	10	10	96	8	23	17	9	14	6	9	10	الرابع	142
100	8	24	20	10	14	6	8	10	98	7	23	18	9	13	8	10	10	الرابع	143
89	8	23	14	9	8	8	10	9	98	8	24	19	10	13	6	8	10	الرابع	144
92	8	24	17	10	6	8	9	10	90	8	23	15	9	8	8	9	10	الرابع	145
99	8	24	17	10	13	7	10	10	90	8	23	16	10	6	8	9	10	الرابع	146
101	8	24	19	10	13	8	9	10	95	7	22	16	10	13	7	10	10	الرابع	147
97	7	23	18	10	13	7	9	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الرابع	148
92	7	24	16	8	12	7	8	10	99	8	23	19	10	14	7	8	10	الرابع	149
95	7	23	17	10	13	7	8	10	93	7	24	17	9	12	6	8	10	الرابع	150
105	8	24	22	10	14	8	9	10	91	6	20	17	10	13	7	8	10	الثالث	151
104	7	24	21	10	14	8	10	10	103	7	23	22	10	14	8	9	10	الثالث	152
95	8	24	16	9	11	8	9	10	99	7	22	21	10	13	8	10	8	الثالث	153
98	8	24	18	9	12	8	9	10	94	8	24	15	9	11	8	9	10	الثالث	154
97	7	24	16	10	13	7	10	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الثالث	155
93	7	22	14	10	13	7	10	10	96	8	24	15	10	13	6	10	10	الثالث	156
104	8	23	22	10	13	8	10	10	94	8	22	14	10	12	8	10	10	الثالث	157
100	8	23	19	10	13	8	9	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الثالث	158
101	7	24	22	10	13	7	8	10	98	7	22	19	10	13	8	9	10	الثالث	159
96	6	24	20	10	11	8	7	10	102	7	24	21	10	13	8	9	10	الثالث	160
95	7	22	16	9	14	8	9	10	95	7	23	20	10	10	8	7	10	الثالث	161
97	7	23	17	9	13	8	10	10	99	7	24	17	10	14	8	9	10	الثالث	162
97	8	24	19	9	13	6	8	10	100	8	23	19	9	13	8	10	10	الثالث	163
85	7	22	12	9	8	8	9	10	101	8	24	20	10	14	7	8	10	الثالث	164
89	7	23	16	10	6	8	9	10	90	8	23	14	9	8	8	10	10	الثالث	165
96	7	23	16	10	13	7	10	10	94	8	24	19	10	6	8	9	10	الثالث	166
99	8	23	18	10	13	8	9	10	99	8	24	17	10	13	7	10	10	الثالث	167
96	7	23	18	9	14	7	8	10	99	7	23	19	10	13	8	9	10	الثالث	168
92	7	24	16	9	12	6	8	10	97	7	23	18	10	13	7	9	10	الثالث	169
91	6	21	17	10	13	6	8	10	93	7	24	18	8	12	6	8	10	الثالث	170
104	7	24	22	10	14	8	9	10	95	7	23	17	10	13	7	8	10	الثالث	171
103	7	24	21	10	13	8	10	10	104	8	24	22	10	13	8	9	10	الثالث	172
94	8	24	15	9	11	8	9	10	103	7	23	21	10	14	8	10	10	الثالث	173
96	7	24	17	9	12	8	9	10	95	8	24	16	9	11	8	9	10	الثالث	174
94	7	23	15	10	13	6	10	10	99	8	24	18	9	12	8	10	10	الثالث	175

92	7	22	14	10	12	7	10	10	95	7	23	15	10	13	7	10	10	الثالث	176
99	8	24	15	10	14	8	10	10	93	8	22	14	10	12	7	10	10	الثالث	177
101	8	22	21	10	13	8	9	10	95	8	22	14	10	14	7	10	10	الثالث	178
97	7	22	18	10	13	8	9	10	104	8	23	22	10	13	8	10	10	الثالث	179
99	7	24	20	10	13	7	8	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الثالث	180
93	6	22	20	10	10	8	7	10	102	7	24	22	10	13	7	9	10	الثالث	181
99	8	24	17	9	14	8	9	10	96	6	24	20	10	11	8	7	10	الثالث	182
96	7	22	17	9	13	8	10	10	95	7	22	16	9	14	8	9	10	الثالث	183
98	8	24	20	9	13	6	8	10	99	8	23	17	10	13	8	10	10	الثالث	184
83	6	21	12	9	8	8	9	10	96	8	23	19	9	13	6	8	10	الثالث	185
88	7	22	16	10	6	8	9	10	87	7	22	13	9	9	8	9	10	الثالث	186
98	8	23	16	10	13	8	10	10	90	7	23	16	10	7	8	9	10	الثالث	187
99	8	23	18	10	13	8	9	10	94	7	22	16	10	12	7	10	10	الثالث	188
95	7	23	17	9	14	7	8	10	100	8	23	18	10	13	8	10	10	الثالث	189
94	7	24	18	9	12	6	8	10	95	7	23	18	9	13	7	8	10	الثالث	190
92	7	21	17	10	13	6	8	10	93	8	24	16	9	12	6	8	10	الثالث	191
103	6	24	22	10	14	8	9	10	93	7	21	17	10	13	7	8	10	الثالث	192
103	7	24	21	10	13	8	10	10	104	7	24	22	10	14	8	9	10	الثالث	193
96	8	24	16	9	11	8	10	10	100	7	23	21	10	13	6	10	10	الثالث	194
96	7	24	17	9	12	8	9	10	95	8	24	16	9	12	7	9	10	الثالث	195
94	7	23	15	10	13	6	10	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الثالث	196
97	8	24	16	10	12	7	10	10	95	7	23	15	10	13	7	10	10	الثالث	197
101	8	22	21	10	13	8	9	10	94	7	22	16	10	12	7	10	10	الثالث	198
98	7	22	18	10	13	8	10	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الثالث	199
99	7	24	20	10	13	7	8	10	95	7	21	18	10	13	7	9	10	الثالث	200
97	7	22	21	10	10	8	9	10	98	7	23	20	10	13	7	8	10	الثالث	201
92	6	21	18	10	13	6	8	10	92	6	22	19	10	10	8	7	10	الثالث	202
104	7	24	22	10	14	8	9	10	100	8	24	18	9	14	8	9	10	الثالث	203
103	7	24	21	10	13	8	10	10	95	7	21	17	9	13	8	10	10	الثالث	204
96	8	24	17	9	11	8	9	10	97	8	23	20	9	13	6	8	10	الثالث	205
96	7	24	17	9	12	8	9	10	85	7	21	13	9	8	8	9	10	الثالث	206
94	7	23	15	10	13	6	10	10	89	7	22	17	10	6	8	9	10	الثالث	207
94	7	22	15	10	12	8	10	10	98	8	23	16	10	13	8	10	10	الثالث	208
101	8	22	21	10	13	8	9	10	98	8	22	18	10	13	8	9	10	الثالث	209
97	7	22	18	10	13	8	9	10	96	7	23	17	9	14	7	9	10	الثالث	210
99	7	24	20	10	13	7	8	10	95	7	24	19	9	12	6	8	10	الثالث	211
95	6	22	20	10	10	8	9	10	94	7	21	17	10	13	7	9	10	الثالث	212
99	8	24	17	9	14	8	9	10	101	6	22	22	10	14	8	9	10	الثالث	213
96	7	22	17	9	13	8	10	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الثالث	214
98	8	24	20	9	13	6	8	10	95	8	23	16	9	11	8	10	10	الثالث	215
86	7	21	14	9	8	8	9	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الثالث	216
89	7	22	17	10	6	8	9	10	94	7	23	15	10	13	6	10	10	الثالث	217

96	8	23	16	10	13	8	10	8	98	8	24	17	10	12	7	10	10	الثالث	218
99	8	23	18	10	13	8	9	10	100	8	22	21	9	13	8	9	10	الثالث	219
95	7	23	17	9	14	7	8	10	99	8	22	18	10	13	8	10	10	الثالث	220
94	7	24	18	9	12	6	8	10	97	7	23	20	10	12	7	8	10	الثالث	221
94	7	21	17	10	13	7	9	10	96	7	22	21	10	10	8	8	10	الثالث	222
94	7	22	17	10	13	7	8	10	96	8	22	18	10	13	7	8	10	الثالث	223
105	8	24	22	10	14	8	9	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الثالث	224
103	7	24	21	10	13	8	10	10	101	7	23	21	9	13	8	10	10	الثالث	225
94	8	24	15	9	11	8	9	10	95	8	24	16	9	11	8	9	10	الثالث	226
97	8	24	17	9	12	8	9	10	99	8	24	19	9	12	8	9	10	الثالث	227
95	7	24	15	10	13	6	10	10	95	7	24	15	10	13	6	10	10	الثالث	228
92	7	22	14	10	12	7	10	10	94	8	22	14	10	12	8	10	10	الثالث	229
103	8	23	22	10	13	8	9	10	100	7	22	21	10	13	8	9	10	الثالث	230
99	7	23	19	10	13	8	9	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الثالث	231
100	7	24	21	10	13	7	8	10	100	7	24	21	10	13	7	8	10	الثالث	232
97	6	24	20	10	10	8	9	10	97	7	24	21	10	10	8	7	10	الثالث	233
96	7	23	16	9	14	8	9	10	98	8	23	17	9	14	8	9	10	الثالث	234
98	7	23	18	9	13	8	10	10	98	7	23	18	9	13	8	10	10	الثالث	235
98	8	24	19	10	13	6	8	10	98	8	24	19	10	13	6	8	10	الثالث	236
86	7	23	12	9	8	8	9	10	90	8	23	15	9	8	8	9	10	الثالث	237
90	8	23	16	10	6	8	9	10	90	8	23	16	10	6	8	9	10	الثالث	238
97	7	24	16	10	13	7	10	10	95	7	22	16	10	13	7	10	10	الثالث	239
100	8	23	19	10	13	8	9	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الثالث	240
97	7	23	18	10	14	7	8	10	99	8	23	19	10	14	7	8	10	الثالث	241
92	7	24	17	9	12	6	8	9	93	7	24	17	9	12	6	8	10	الثالث	242
92	6	21	17	10	13	7	8	10	91	6	20	17	10	13	7	8	10	الثالث	243
105	8	24	22	10	14	8	9	10	103	7	23	22	10	14	8	9	10	الثالث	244
103	7	24	21	10	13	8	10	10	101	7	22	21	10	13	8	10	10	الثالث	245
94	8	24	15	9	11	8	9	10	92	8	24	15	9	11	6	9	10	الثالث	246
97	8	24	17	9	12	8	9	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الثالث	247
95	7	24	15	10	13	6	10	10	96	8	24	15	10	13	6	10	10	الثالث	248
92	7	22	14	10	12	7	10	10	94	8	22	14	10	12	8	10	10	الثالث	249
101	8	22	21	10	13	8	9	10	101	8	22	21	10	13	8	9	10	الثالث	250
98	7	22	19	10	13	8	9	10	98	7	22	19	10	13	8	9	10	الثالث	251
100	7	24	21	10	13	7	8	10	102	7	24	21	10	13	8	9	10	الثالث	252
94	6	23	20	10	10	8	7	10	95	7	23	20	10	10	8	7	10	الثالث	253
98	7	24	16	10	14	8	9	10	99	7	24	17	10	14	8	9	10	الثالث	254
103	6	24	22	10	14	8	9	10	100	8	24	18	9	14	8	9	10	الثالث	255
103	7	24	21	10	13	8	10	10	95	7	21	17	9	13	8	10	10	الثالث	256
96	8	24	16	9	11	8	10	10	97	8	23	20	9	13	6	8	10	الثالث	257
96	7	24	17	9	12	8	9	10	85	7	21	13	9	8	8	9	10	الثالث	258
94	7	23	15	10	13	6	10	10	89	7	22	17	10	6	8	9	10	الثالث	259

97	8	24	16	10	12	7	10	10	98	8	23	16	10	13	8	10	10	الثالث	260
101	8	22	21	10	13	8	9	10	98	8	22	18	10	13	8	9	10	الثالث	261
98	7	22	18	10	13	8	10	10	96	7	23	17	9	14	7	9	10	الثالث	262
99	7	24	20	10	13	7	8	10	95	7	24	19	9	12	6	8	10	الثالث	263
95	7	22	21	10	10	8	7	10	94	7	21	17	10	13	7	9	10	الثالث	264
92	6	21	18	10	13	6	8	10	101	6	22	22	10	14	8	9	10	الثالث	265
104	7	24	22	10	14	8	9	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الثالث	266
103	7	24	21	10	13	8	10	10	95	8	23	16	9	11	8	10	10	الثالث	267
96	8	24	17	9	11	8	9	10	96	7	24	17	9	12	8	9	10	الثالث	268
96	7	24	17	9	12	8	9	10	94	7	23	15	10	13	6	10	10	الثالث	269
94	7	23	15	10	13	6	10	10	98	8	24	17	10	12	7	10	10	الثالث	270
94	7	22	15	10	12	8	10	10	100	8	22	21	9	13	8	9	10	الثالث	271
101	8	22	21	10	13	8	9	10	99	8	22	18	10	13	8	10	10	الثالث	272
97	7	22	18	10	13	8	9	10	97	7	23	20	10	12	7	8	10	الثالث	273
99	7	24	20	10	13	7	8	10	96	7	22	21	10	10	8	8	10	الثالث	274
95	6	22	20	10	10	8	9	10	97	7	24	16	9	14	8	9	10	الثالث	275
99	8	24	17	9	14	8	9	10	99	7	23	19	9	13	8	10	10	الثالث	276
96	7	22	17	9	13	8	10	10	99	8	24	19	10	14	6	8	10	الثالث	277
98	8	24	20	9	13	6	8	10	87	7	23	12	9	8	8	10	10	الثالث	278
86	7	21	14	9	8	8	9	10	91	8	24	16	10	6	8	9	10	الثالث	279
89	7	22	17	10	6	8	9	10	98	7	24	17	10	13	7	10	10	الثالث	280
97	8	23	16	10	13	7	10	10	100	8	23	19	10	13	8	9	10	الثالث	281
99	8	23	18	10	13	8	9	10	96	7	23	18	10	13	7	8	10	الثالث	282
95	7	23	17	9	14	7	8	10	91	7	24	16	8	12	6	8	10	الثالث	283
94	7	24	18	9	12	6	8	10	94	7	22	17	10	13	7	8	10	الثالث	284
93	7	21	17	10	13	7	8	10	105	8	24	22	10	14	8	9	10	الثالث	285
95	6	23	16	9	14	8	9	10	103	7	24	21	10	13	8	10	10	الثالث	286
98	7	23	19	9	13	7	10	10	92	8	24	15	9	11	6	9	10	الثالث	287
97	7	24	18	10	14	6	8	10	97	8	24	17	9	12	8	9	10	الثالث	288
89	8	23	13	9	8	8	10	10	95	7	24	15	10	13	6	10	10	الثالث	289
93	8	24	18	10	6	8	9	10	90	7	22	14	10	12	7	8	10	الثالث	290
98	7	24	17	10	13	7	10	10	103	8	23	22	10	13	8	9	10	الثالث	291
99	8	22	19	10	13	8	9	10	99	7	23	19	10	13	8	9	10	الثالث	292
96	8	23	18	10	13	7	8	9	99	7	24	21	10	13	7	8	9	الثالث	293
92	7	24	17	8	12	6	8	10	95	6	24	20	10	10	8	7	10	الثالث	294
96	8	22	18	10	13	7	8	10	95	7	23	16	9	14	7	9	10	الثالث	295
106	8	24	22	10	14	8	10	10	96	7	23	18	9	13	7	9	10	الثالث	296
100	7	23	21	9	13	7	10	10	98	8	24	19	10	13	6	8	10	الثالث	297
95	8	24	16	9	11	8	9	10	86	7	23	12	9	8	8	9	10	الثالث	298
100	8	24	19	9	12	8	10	10	90	8	23	16	10	6	8	9	10	الثالث	299
94	7	24	15	10	13	6	10	9	97	7	24	16	10	13	7	10	10	الثالث	300

- نتائج بطاقات ملاحظة صعوبات القراءة والكتابة في تطبيقها الأول والثاني:

نتائج ملاحظة كتابة التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة			نتائج ملاحظة قراءة التلاميذ ذوي صعوبات القراءة		
الحالات	التطبيق الأول	التطبيق الثاني	الحالات	التطبيق الأول	التطبيق الثاني
1	64	62	1	55	51
2	61	63	2	61	59
3	62	59	3	54	57
4	57	58	4	52	53
5	53	55	5	56	55
6	63	62	6	62	61
7	54	56	7	65	63
8	65	62	8	59	57
9	52	53	9	51	53
10	63	50	10	57	56
11	55	57	11	64	62
12	61	59	12	61	60
13	64	63	13	62	63
14	52	54	14	57	58
15	56	55	15	53	56
16	62	63	16	62	60
17	65	66	17	65	62
18	59	60	18	59	61
19	51	52	19	51	54
20	57	59	20	57	54
21	54	51	21	54	57
22	58	59	22	58	59
23	62	63	23	62	58
24	56	59	24	56	54
25	53	56	25	53	52
26	57	58	26	57	59
27	59	63	27	59	62
28	64	66	28	64	63

64	62	29	61	62	29
57	53	30	52	53	30
66	63	31	54	58	31
58	54	32	58	61	32
63	65	33	62	59	33
55	52	34	56	54	34
65	63	35	62	60	35
60	61	36	53	51	36
62	59	37	59	57	37
53	54	38	61	64	38
58	62	39	62	63	39
64	66	40	53	55	40
53	58	41	58	61	41
61	63	42	61	59	42
57	54	43	59	54	43
54	51	44	64	62	44
60	62	45	63	65	45
65	64	46	54	58	46
63	61	47	57	60	47
66	62	48	64	62	48
60	57	49	55	51	49
64	61	50	58	62	50

- الملحق رقم (08): نتائج معامل الارتباط لحساب الخصائص السيكومترية للأدوات

باستعمال الحزمة الإحصائية SPSS

- أولاً: ثبات اختبار الإدراك البصري

- معامل الارتباط بين التطبيق الأول و إعادة التطبيق:

1 - الاختبار ككل:

Corrélations

Corrélations			
		1 البصري الإدراك	2 البصري الإدراك
1 البصري الإدراك	Corrélation de Pearson	1	,519**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 البصري الإدراك	Corrélation de Pearson	,519**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2 - ثبات بند المهارة الأولى:

Corrélations			
		1 الأولى المهارة	2 الأولى المهارة
1 الأولى المهارة	Corrélation de Pearson	1	,065
	Sig. (bilatérale)		,264
	N	300	300
2 الأولى المهارة	Corrélation de Pearson	,065	1
	Sig. (bilatérale)	,264	
	N	300	300

3 - ثبات بند المهارة الثانية:

Corrélations			
		1 الثانية المهارة	2 الثانية المهارة
1 الثانية المهارة	Corrélation de Pearson	1	,562**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الثانية المهارة	Corrélation de Pearson	,562**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

4 – ثبات بند المهارة الثالثة:

Corrélations			
		1 الثالثة المهارة	2 الثالثة المهارة
1 الثالثة المهارة	Corrélation de Pearson	1	,340**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الثالثة المهارة	Corrélation de Pearson	,340**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

5 – ثبات بند المهارة الرابعة:

Corrélations			
		1 الرابعة المهارة	2 الرابعة المهارة
1 الرابعة المهارة	Corrélation de Pearson	1	,512**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الرابعة المهارة	Corrélation de Pearson	,512**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

6 – ثبات بند المهارة الخامسة:

Corrélations			
		1 الخامسة المهارة	2 الخامسة المهارة
1 الخامسة المهارة	Corrélation de Pearson	1	,453**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الخامسة المهارة	Corrélation de Pearson	,453**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

7 – ثبات بند المهارة السادسة:

Corrélations			
		1 السادسة المهارة	2 السادسة المهارة
1 السادسة المهارة	Corrélation de Pearson	1	,504**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 السادسة المهارة	Corrélation de Pearson	,504**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

8 – ثبات بند المهارة السابعة:

Corrélations			
		1 السابعة المهارة	2 السابعة المهارة
1 السابعة المهارة	Corrélation de Pearson	1	,323**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 السابعة المهارة	Corrélation de Pearson	,323**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9 – ثبات بند المهارة الثامنة:

Corrélations			
		1 الثامنة المهارة	2 الثامنة المهارة
1 الثامنة المهارة	Corrélation de Pearson	1	,329**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الثامنة المهارة	Corrélation de Pearson	,329**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- ثانياً: ثبات اختبار القراءة "نص العجلة".

- معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق:

1 - ثبات المؤشر:

Corrélations

Corrélations			
		1 السليمة القراءة مؤشر	2 السليمة القراءة مؤشر
1 السليمة القراءة مؤشر	Corrélation de Pearson	1	,803**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 السليمة القراءة مؤشر	Corrélation de Pearson	,803**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2 - ثبات الزمن:

Corrélations			
		1 القراءة زمن	2 القراءة زمن
1 القراءة زمن	Corrélation de Pearson	1	,891**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 القراءة زمن	Corrélation de Pearson	,891**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

3 - ثبات عدد الكلمات الكلية المقروءة:

Corrélations			
		1 المقروءة الكلية الكلمات	2 المقروءة الكلية الكلمات
1 المقروءة الكلية الكلمات	Corrélation de Pearson	1	,445**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 المقروءة الكلية الكلمات	Corrélation de Pearson	,445**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

4 – ثبات عدد الكلمات الكلية الصحيحة:

Corrélations		1 الصحيحة الكلمات	2 الصحيحة الكلمات
1 الصحيحة الكلمات	Corrélation de Pearson	1	,745**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الصحيحة الكلمات	Corrélation de Pearson	,745**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

5 – ثبات عدد الأخطاء الكلية:

Corrélations		1 الكلية الأخطاء	2 الكلية الأخطاء
1 الكلية الأخطاء	Corrélation de Pearson	1	,803**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الكلية الأخطاء	Corrélation de Pearson	,803**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

6 – ثبات عدد كلمات الدقيقة 1:

Corrélations		1 الأولى الدقيقة كلمات	2 الأولى الدقيقة كلمات
1 الأولى الدقيقة كلمات	Corrélation de Pearson	1	,814**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الأولى الدقيقة كلمات	Corrélation de Pearson	,814**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

7 – ثبات عدد أخطاء الدقيقة 1:

Corrélations		
	1 الأولى الدقيقة أخطاء	2 الأولى الدقيقة أخطاء
1 الأولى الدقيقة أخطاء	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	,753**
	N	300
2 الأولى الدقيقة أخطاء	Corrélation de Pearson	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

8 – ثبات عدد كلمات الدقيقة 2:

Corrélations		
	1 الثانية الدقيقة كلمات	2 الثانية الدقيقة كلمات
1 الثانية الدقيقة كلمات	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	,617**
	N	300
2 الثانية الدقيقة كلمات	Corrélation de Pearson	,617**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

9 – ثبات عدد أخطاء الدقيقة 2:

Corrélations		
	1 الثانية الدقيقة أخطاء	2 الثانية الدقيقة أخطاء
1 الثانية الدقيقة أخطاء	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	,793**
	N	300
2 الثانية الدقيقة أخطاء	Corrélation de Pearson	,793**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

10 – ثبات عدد كلمات الدقيقة 3:

Corrélations			
		1 الثالثة الدقيقة كلمات	2 الثالثة الدقيقة كلمات
1 الثالثة الدقيقة كلمات	Corrélation de Pearson	1	,704**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الثالثة الدقيقة كلمات	Corrélation de Pearson	,704**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

11 – ثبات عدد أخطاء الدقيقة 3:

Corrélations			
		1 الثالثة الدقيقة أخطاء	2 الثالثة الدقيقة أخطاء
1 الثالثة الدقيقة أخطاء	Corrélation de Pearson	1	,638**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الثالثة الدقيقة أخطاء	Corrélation de Pearson	,638**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

– ثالثاً: ثبات اختبار الكتابة

- معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق:

Corrélations

Corrélations			
		1 الكتابة درجات	2 الكتابة درجات
1 الكتابة درجات	Corrélation de Pearson	1	,488**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	300	300
2 الكتابة درجات	Corrélation de Pearson	,488**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	300	300

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (09): نتائج الدراسة الأساسية

➤ نتائج التلاميذ ذوي صعوبات القراءة:

- نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في اختبار الذكاء والقراءة:

أسماء التلاميذ		المجموعة	المستوى التعليمي	المستوى العقلي				القياس القبلي للقراءة				القياس البعدي للقراءة		
				علامة	عمر عقلي	عمر زمني	حاصل الذكاء	الزمن د	الزمن ثا	ع ك م		المؤشر	الزمن ثا	ع ك م
										كلي	3 د			
01	ع. ح	تجريبية	الرابع	26	114	120	95	13	811	262	70	0,179	167	265
02	ز. ك	تجريبية	الرابع	30	126	124	102	7	427	259	116	0,359	151	268
03	و. ب	تجريبية	الرابع	27	117	126	93	10	632	263	109	0,311	168	267
04	ح. ص	تجريبية	الرابع	32	132	130	101.5	6	379	261	123	0,344	146	268
05	د. ف	تجريبية	الرابع	28	120	130	92	12	738	256	96	0,238	178	269
06	ل. إ	تجريبية	الرابع	31	129	126	102	4	257	264	157	0,477	150	269
07	م. ح	تجريبية	الرابع	27	117	120	97.5	9	578	253	102	0,26	168	267
08	ب. ع	تجريبية	الرابع	26	114	124	92	10	624	260	83	0,207	165	267
09	ق. ر	تجريبية	الرابع	28	120	122	98	8	486	263	101	0,285	163	268
10	م. ع	تجريبية	الرابع	32	132	120	110	11	689	258	77	0,205	171	266
11	م. أ	تجريبية	الرابع	31	129	123	105	5	322	261	133	0,402	165	267
12	د. ح	تجريبية	الرابع	30	126	125	101	9	547	251	111	0,318	158	265
13	أ. م	تجريبية	الرابع	28	120	122	98	6	388	262	127	0,389	161	266
14	ب. س	تجريبية	الرابع	30	126	120	105	4	274	265	149	0,479	157	267
15	د. ل	تجريبية	الرابع	32	132	124	106	7	436	257	128	0,373	173	267
16	ر. م	تجريبية	الثالث	31	129	126	102	12	734	260	84	0,211	177	264
17	خ. م	تجريبية	الثالث	26	114	112	101	7	449	258	119	0,356	156	269
18	د. ر	تجريبية	الثالث	25	111	110	100	10	645	261	101	0,272	173	267
19	ب. م	تجريبية	الثالث	30	126	111	114.5	6	414	256	121	0,371	166	268
20	ر. ك	تجريبية	الثالث	30	126	115	110	11	704	259	98	0,258	178	264
21	ع. ه	تجريبية	الثالث	28	120	118	102	5	316	262	131	0,385	167	268
22	ع. ع	تجريبية	الثالث	24	108	106	102	9	557	254	106	0,291	169	269
23	ل. أ	تجريبية	الثالث	21	99	97	102	8	538	257	112	0,33	172	268
24	م. إ	تجريبية	الثالث	18	90	94	96	8	486	260	110	0,323	164	267
25	س. ي	تجريبية	الثالث	28	120	115	104	11	675	257	79	0,186	171	267
26	ر. ز	تجريبية	الثالث	25	111	96	116	6	388	261	124	0,383	163	269
27	خ. ف	تجريبية	الثالث	30	126	122	103	9	568	254	113	0,342	176	265
28	ج. ح	تجريبية	الثالث	23	105	114	92	7	434	260	128	0,384	168	267
29	ع. إ	تجريبية	الثالث	31	129	113	114	4	289	263	147	0,452	157	266
30	ص. ع	تجريبية	الثالث	24	108	109	99	13	829	252	89	0,222	181	268

0,244	91	258	686	11	103	111	114	26	الرابع	ضابطة	ج. ش	31
0,361	117	260	499	8	108	117	126	30	الرابع	ضابطة	ح. أ	32
0,3	104	260	578	9	97.5	120	117	27	الرابع	ضابطة	إ. ع	33
0,367	119	259	434	7	106	124	132	32	الرابع	ضابطة	ق. س	34
0,229	89	257	725	12	105	114	120	28	الرابع	ضابطة	ح. ل	35
0,456	139	261	367	6	90	110	99	21	الرابع	ضابطة	ع. ي	36
0,329	109	255	521	8	105	111	117	27	الرابع	ضابطة	ب. أ	37
0,312	107	256	582	9	122.5	93	114	26	الرابع	ضابطة	م. ه	38
0,344	115	261	453	7	122	98	120	28	الرابع	ضابطة	م. ر	39
0,189	81	258	801	13	124.5	106	132	32	الرابع	ضابطة	ع. ح	40
0,408	129	260	351	5	109	118	129	31	الرابع	ضابطة	ن. ن	41
0,342	112	254	492	8	118	107	126	30	الرابع	ضابطة	خ. س	42
0,382	126	259	407	6	121	99	120	28	الرابع	ضابطة	ق. ح	43
0,454	143	264	294	4	112.5	112	126	30	الرابع	ضابطة	ع. م	44
0,213	86	253	742	12	90	113	102	22	الرابع	ضابطة	ن. إ	45
0,158	72	259	779	13	111	116	129	31	الثالث	ضابطة	غ. أ	46
0,345	114	261	486	8	119	96	114	26	الثالث	ضابطة	ر. ح	47
0,246	93	260	675	11	118	94	111	25	الثالث	ضابطة	ب. ع	48
0,374	121	262	443	7	127	99	126	30	الثالث	ضابطة	ي. ح	49
0,287	104	258	644	10	125	101	126	30	الثالث	ضابطة	ن. أ	50
0,4	136	265	306	5	114	105	120	28	الثالث	ضابطة	ب. م	51
0,354	118	254	511	8	92	117	108	24	الثالث	ضابطة	ر. م	52
0,193	81	259	748	12	97	102	99	21	الثالث	ضابطة	ب. ص	53
0,319	109	257	476	8	98	92	90	18	الثالث	ضابطة	خ. م	54
0,265	97	260	653	10	112	107	120	28	الثالث	ضابطة	م. إ	55
0,411	131	263	385	6	96.5	115	111	25	الثالث	ضابطة	ع. ح	56
0,317	110	252	617	10	107	118	126	30	الثالث	ضابطة	ع. ح	57
0,388	126	263	438	7	96	109	105	23	الثالث	ضابطة	ك. ف	58
0,481	138	264	314	5	113	114	129	31	الثالث	ضابطة	ع. ز	59
0,368	124	258	482	8	92	108	99	21	الثالث	ضابطة	ع. ب	60

- نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في اختبار القراءة (تابع):

أسماء الحالات		القياس القبلي للقراءة بينودها																القياس البعدي للقراءة بينودها					
		ع ك ص				ع أ ك		ك د 1	أ د 1	ك د 2	أ د 2	ك د 3	أ د 3	ع ك ص	ع أ ك	ك د 1	أ د 1	ك د 2	أ د 2	ك د 3	أ د 3		
		النص	د 3	الكلية	د 3																		
01	ع. ح	183	47	79	23	23	9	23	24	10	23	4	23	4	248	17	105	6	97	7	63	4	
02	ز. ك	207	93	52	23	44	10	38	5	34	8	254	14	117	5	102	6	102	6	49	3		
03	و. ب	199	82	64	27	39	12	30	7	40	8	248	19	119	8	94	7	94	7	54	4		
04	ح. ص	210	90	51	33	41	15	38	11	44	7	247	21	121	7	110	9	110	9	37	5		
05	د. ف	188	61	68	35	38	9	27	14	31	12	249	20	103	6	98	9	98	9	68	5		
06	ل. إ	214	126	50	31	62	12	58	10	37	9	252	17	113	5	130	7	130	7	26	5		
07	م. ح	194	66	59	36	41	14	39	11	22	11	246	21	119	6	84	8	84	8	64	7		
08	ب. ع	188	54	72	29	29	11	31	10	23	8	253	14	111	7	99	4	99	4	57	3		
09	ق. ر	216	75	47	26	32	10	38	9	31	7	252	16	112	6	105	6	105	6	51	4		
10	م. ع	192	53	66	24	29	9	32	9	16	6	251	15	99	5	102	6	102	6	65	4		
11	م. أ	212	105	49	28	48	8	45	11	40	9	249	18	103	7	105	6	105	6	59	5		
12	د. ح	190	80	61	31	39	11	37	10	35	10	252	13	107	5	95	5	95	5	63	3		
13	أ. م	213	102	49	25	47	8	42	9	38	8	252	14	102	6	107	6	107	6	57	4		
14	ب. س	222	127	43	22	54	9	49	8	46	5	254	13	108	5	109	5	109	3	50	5		
15	د. ل	204	96	53	32	46	11	39	10	43	11	251	16	101	6	106	6	106	6	60	4		
16	ر. م	193	55	67	29	34	9	27	10	23	10	248	16	103	6	102	6	102	6	59	4		
17	خ. م	204	92	54	27	49	10	48	9	22	8	254	15	108	6	110	6	110	6	51	3		
18	د. ر	200	71	61	30	39	12	32	10	30	8	249	18	104	7	109	7	109	7	54	4		
19	ب. م	207	95	49	26	41	9	43	11	37	7	254	14	111	5	110	6	110	6	47	3		
20	ر. ك	194	67	65	31	38	9	37	12	23	10	245	19	102	6	104	8	104	8	58	5		
21	ع. ه	211	101	51	30	52	11	48	10	31	9	250	18	113	6	109	7	109	7	46	5		
22	ع. ع	200	74	54	32	41	10	39	11	26	11	248	21	107	7	101	8	101	8	61	6		
23	ل. أ	194	85	63	27	39	8	41	10	32	9	252	16	114	6	101	6	101	6	53	4		
24	م. إ	203	84	57	26	42	10	37	9	31	7	250	17	100	7	111	5	111	5	56	5		
25	س. ي	192	48	65	31	23	13	31	10	25	8	247	20	109	7	113	7	113	7	45	6		
26	ر. ز	212	100	49	24	39	7	45	9	40	8	252	17	104	6	108	5	108	5	57	6		
27	خ. ف	203	87	51	26	37	8	39	9	37	9	251	14	108	5	104	6	104	6	53	3		
28	ج. ح	213	100	47	28	43	10	42	10	43	8	252	15	101	6	107	5	107	5	59	4		
29	ع. إ	219	119	44	25	51	9	49	8	47	8	252	14	108	5	108	5	108	5	50	4		
30	ص. ع	188	56	64	33	36	11	29	10	24	12	247	21	102	7	106	8	106	8	60	6		
31	ج. ش	189	63	69	28	31	9	32	10	28	9												

7	35	8	40	8	42	23	51	94	209	ح.أ	32
9	34	9	32	8	38	26	57	78	203	إ.ع	33
8	39	9	43	7	37	24	48	95	211	ق.س	34
10	31	9	30	11	28	30	73	59	184	ح.ل	35
7	39	6	46	7	54	20	44	119	217	ع.ي	36
9	34	9	37	7	38	25	53	84	202	ب.أ	37
9	37	10	34	8	36	27	57	80	199	م.ه	38
8	40	8	36	9	39	25	49	90	212	م.ر	39
10	23	12	30	10	28	32	75	49	183	ع.ح	40
7	41	9	47	7	41	23	42	106	218	ن.ن	41
9	38	8	40	8	34	25	50	87	204	خ.س	42
7	43	10	44	10	39	27	45	99	214	ق.ح	43
8	48	9	46	6	49	23	41	120	223	ع.م	44
12	25	11	29	9	32	32	69	54	184	ن.إ	45
11	26	11	24	9	22	31	74	41	185	غ.آ	46
8	37	9	38	7	39	24	51	90	210	ر.ح	47
10	28	9	34	10	31	29	66	64	194	ب.ع	48
9	42	6	39	8	40	23	48	98	214	ي.ح	49
10	36	9	33	11	35	30	63	74	195	ن.أ	50
9	39	13	49	8	48	30	45	106	220	ب.م	51
9	42	10	39	8	37	28	51	90	203	ر.م	52
9	25	12	26	10	30	31	71	50	188	ب.ص	53
9	35	10	38	7	36	27	46	82	211	خ.م	54
8	32	11	34	9	31	28	67	59	193	م.إ	55
9	42	7	44	7	45	23	44	108	219	ع.ح	56
10	36	12	36	8	38	30	62	80	190	ع.ح	57
8	42	9	43	7	41	24	47	102	216	ك.ف	58
8	43	7	48	6	47	21	42	127	222	ع.ز	59
10	44	10	38	9	42	29	51	95	207	ع.ب	60

- نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في اختبار الإدراك البصري:

القياس البعدي للإدراك البصري									القياس القبلي للإدراك البصري بينوده									أسماء الحالات	
ككل	8	7	6	5	4	3	2	1	ككل	8	7	6	5	4	3	2	1		
96	8	21	18	12	10	8	10	9	79	6	19	14	9	8	6	9	8	ع. ح	01
101	8	19	23	14	10	8	9	10	86	7	15	21	10	9	8	7	9	ز. ك	02
92	7	17	20	13	9	8	9	9	76	5	13	15	11	8	7	8	9	و. ب	03
92	8	20	17	12	8	7	10	10	72	8	18	11	9	6	4	8	8	ح. ص	04
96	8	18	22	14	10	6	8	10	87	7	16	20	12	9	6	7	10	د. ف	05
92	7	16	21	12	9	8	9	10	75	6	14	16	8	7	7	8	9	ل. إ	06
96	8	23	19	13	8	7	8	10	74	7	20	12	10	6	5	6	8	م. ح	07
97	7	18	23	12	10	8	10	9	79	4	13	21	9	9	7	8	8	ب. ع	08
96	7	20	19	13	10	7	10	10	84	6	17	17	11	9	6	9	9	ق. ر	09
98	8	23	18	13	9	8	9	10	83	8	21	13	10	7	6	8	10	م. ع	10
101	8	21	22	14	10	7	10	9	86	7	15	19	13	10	5	9	8	م. أ	11
96	7	22	18	13	9	8	9	10	75	5	18	10	11	8	7	7	9	د. ح	12
91	7	24	16	10	7	8	9	10	76	6	20	14	8	6	6	8	8	أ. م	13
97	8	23	19	11	10	7	10	9	84	8	21	15	9	9	6	9	7	ب. س	14
90	7	22	17	9	8	7	10	10	74	7	17	12	7	7	5	9	10	د. ل	15
95	7	22	21	10	9	7	9	10	72	6	15	18	6	6	6	6	9	ر. م	16
94	8	21	16	13	9	8	10	9	82	8	17	14	11	8	7	9	8	خ. م	17
95	6	23	22	12	10	6	7	9	80	5	19	20	8	9	5	5	9	د. ر	18
98	8	19	20	14	10	7	10	10	81	7	16	16	12	7	6	7	10	ب. م	19
91	6	24	16	12	8	6	9	10	73	4	20	11	9	7	4	9	9	ر. ك	20
92	7	22	15	13	8	8	10	9	76	6	18	12	11	6	7	8	8	ع. ه	21
83	8	17	17	9	7	8	8	9	61	5	13	10	7	5	6	6	9	ع. ع	22
94	8	19	19	14	8	7	9	10	71	6	15	13	10	6	6	8	7	ل. أ	23
95	8	21	21	10	9	8	8	10	81	7	17	16	8	8	8	7	10	م. إ	24
94	7	20	18	13	10	8	9	9	73	5	14	14	9	9	7	6	9	س. ي	25
91	8	18	19	10	10	7	10	9	80	8	15	17	8	10	5	9	8	ر. ز	26
97	8	24	21	8	9	8	9	10	82	7	20	19	6	7	7	8	8	خ. ف	27
102	7	22	23	13	10	7	10	10	86	6	18	21	9	9	6	7	10	ج. ح	28
93	8	19	20	12	9	6	10	9	72	7	15	16	7	6	4	8	9	ع. إ	29
98	8	21	22	12	10	7	8	10	83	6	18	19	11	8	5	7	9	ص. ع	30
									76	7	14	16	9	7	7	7	9	ج. ش	31
									84	8	18	20	11	9	5	6	7	ح. أ	32
									76	6	16	14	10	8	6	8	8	إ. ع	33
									72	4	19	11	8	6	6	9	9	ق. س	34

81	7	18	12	12	10	7	7	8	ح.ل	35
73	5	15	16	9	8	5	5	10	ع.ي	36
71	7	17	11	11	7	4	6	8	ب.أ	37
77	5	14	17	7	9	7	9	9	م.ه	38
71	6	16	12	10	6	5	9	7	م.ر	39
75	8	19	10	8	8	6	8	8	ع.ح	40
							1		ن.ن	41
81	4	15	18	12	7	6	0	9		
82	6	21	13	9	8	8	7	10	خ.س	42
75	5	16	16	8	6	7	8	9	ق.ح	43
85	7	20	18	10	8	6	6	10	ع.م	44
79	7	18	12	8	9	7	9	9	ن.إ	45
69	5	14	14	7	7	6	6	10	غ.أ	46
91	8	19	21	11	8	7	8	9	ر.ح	47
78	6	17	19	8	6	7	7	8	ب.ع	48
76	5	15	17	12	9	5	5	8	ي.ح	49
72	7	13	10	10	8	6	9	9	ن.أ	50
70	6	16	14	8	5	7	7	7	ب.م	51
76	4	14	20	11	6	6	6	9	ر.م	52
73	6	15	13	9	5	7	8	10	ب.ص	53
73	7	18	15	7	7	5	6	8	خ.م	54
82	5	20	18	9	9	4	8	9	م.إ	55
							1		ع.ح	56
78	6	17	14	11	6	6	0	8		
84	7	21	16	8	8	7	7	10	ع.ح	57
72	6	18	12	7	8	5	9	7	ك.ف	58
74	7	12	17	9	6	6	8	9	ع.ز	59
83	8	14	19	11	9	5	9	8	ع.ب	60

➤ نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة:

- نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في اختبار الذكاء والكتابة:

القياس البعدي للكتابة		القياس القبلي للكتابة		المستوى العقلي				الصف	المجموعة	أسماء التلاميذ	
النسبة المئوية	الدرجة	النسبة المئوية	الدرجة	حاصل الذكاء	عمر زمني	عمر عقلي	علامة				
22%	11	54%	28	92	114	105	23	الرابع	تجريبية	ي. ل	01
38%	19	70%	35	91	132	120	28	الرابع	تجريبية	ر. ق	02
42%	21	76%	38	92	118	108	24	الرابع	تجريبية	ن. ت	03
12%	6	50%	25	97	114	11	25	الرابع	تجريبية	ص. ب	04
26%	13	54%	27	117	118	138	34	الرابع	تجريبية	و. ر	05
44%	22	86%	43	112	110	123	29	الرابع	تجريبية	س. ب	06
40%	20	82%	41	98	116	114	26	الرابع	تجريبية	ع. ن	07
32%	16	74%	37	102	124	126	30	الرابع	تجريبية	ش. ف	08
28%	14	66%	33	93	126	117	27	الرابع	تجريبية	ز. س	09
46%	23	84%	42	101	130	132	32	الرابع	تجريبية	ع. ح	10
36%	18	78%	39	105	123	129	31	الرابع	تجريبية	إ. ل	11
10%	5	56%	28	110	120	132	32	الرابع	تجريبية	ج. ن	12
34%	17	74%	37	101	122	123	29	الرابع	تجريبية	أ. ع	13
38%	19	82%	41	91	125	114	26	الرابع	تجريبية	ف. أ	14
14%	7	52%	26	95	114	108	24	الرابع	تجريبية	ك. غ	15
12%	6	58%	29	94	108	102	22	الثالث	تجريبية	ر. ب	16
24%	12	66%	33	110	104	114	26	الثالث	تجريبية	م. ت	17
32%	16	70%	35	97	96	93	19	الثالث	تجريبية	ر. م	18
30%	15	76%	38	119	93	111	25	الثالث	تجريبية	ن. ج	19
26%	13	72%	31	118	99	117	27	الثالث	تجريبية	س. لا	20
42%	21	84%	42	128	101	129	31	الثالث	تجريبية	إ. س	21
18%	9	52%	26	116	109	126	30	الثالث	تجريبية	ر. ق	22
22%	11	58%	29	112	94	105	23	الثالث	تجريبية	س. خ	23
28%	14	74%	37	102	88	90	18	الثالث	تجريبية	ع. غ	24
06%	03	86%	43	107	95	102	22	الثالث	تجريبية	إ. م	25
42%	21	92%	46	91	92	84	16	الثالث	تجريبية	م. ق	26
39%	19	82%	41	102	106	108	24	الثالث	تجريبية	ب. ج	27
24%	12	68%	34	91	86	78	14	الثالث	تجريبية	ر. ش	28

29	س. ث	تجريبية	الثالث	20	96	99	97	27	%54	6	%12
30	ك. أ	تجريبية	الثالث	23	105	104	101	29	%58	8	%16
31	ن. ف	ضابطة	الرابع	24	108	118	91.5	31	%62		
32	ز. ص	ضابطة	الرابع	29	123	122	101	35	%70		
33	آ. م	ضابطة	الرابع	27	117	128	91	29	%58		
34	س. ر	ضابطة	الرابع	32	132	124	106	26	%52		
35	ط. ح	ضابطة	الرابع	25	111	118	94	37	%74		
36	م. س	ضابطة	الرابع	33	135	110	123	43	%86		
37	ع. ب	ضابطة	الرابع	31	129	116	111	31	%62		
38	ل. أ	ضابطة	الرابع	29	123	114	108	37	%74		
39	ف. ن	ضابطة	الرابع	28	120	126	95	46	%92		
40	ع. ت	ضابطة	الرابع	30	126	130	97	42	%84		
41	ه. ل	ضابطة	الرابع	34	138	133	104	39	%78		
42	و. ب	ضابطة	الرابع	26	114	121	94	28	%56		
43	ر. ق	ضابطة	الرابع	29	123	122	101	26	%52		
44	ح. م	ضابطة	الرابع	31	129	125	103	41	%82		
45	ل. ص	ضابطة	الرابع	28	120	128	94	28	%56		
46	إ. ش	ضابطة	الثالث	20	96	104	92	27	%54		
47	ك. و	ضابطة	الثالث	24	108	107	101	32	%64		
48	ح. ك	ضابطة	الثالث	19	93	99	94	35	%70		
49	ن. ت	ضابطة	الثالث	20	96	95	101	28	%56		
50	ع. ر	ضابطة	الثالث	22	102	103	99	31	%62		
51	و. ب	ضابطة	الثالث	26	114	111	103	27	%54		
52	م. ح	ضابطة	الثالث	24	108	109	99	30	%60		
53	م. إ	ضابطة	الثالث	21	99	97	102	29	%58		
54	ك. س	ضابطة	الثالث	18	90	94	96	27	%54		
55	ش. ب	ضابطة	الثالث	28	120	105	114	43	%86		
56	خ. م	ضابطة	الثالث	25	111	96	116	26	%52		
57	غ. آ	ضابطة	الثالث	30	126	112	112.5	41	%82		
58	ب. م	ضابطة	الثالث	23	105	114	92	34	%68		
59	ل. ي	ضابطة	الثالث	31	129	109	118	37	%74		
60	ع. ه	ضابطة	الثالث	21	99	110	90	39	%78		

- نتائج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في اختبار الإدراك البصري:

القياس البعدي للإدراك البصري									القياس القبلي للإدراك البصري ببوده									أسماء الحالات	
كل	8	7	6	5	4	3	2	1	كل	8	7	6	5	4	3	2	1		
101	8	23	20	13	10	7	10	10	86	7	20	16	11	9	6	8	9	ي. ل	01
99	8	19	24	11	10	8	10	9	88	8	14	22	10	8	8	9	9	ر. ق	02
95	7	21	20	12	10	7	9	9	81	6	16	14	12	10	7	8	8	ن. ت	03
95	8	23	17	11	9	8	9	10	78	7	21	10	9	7	7	7	10	ص. ب	04
103	8	22	24	13	10	8	8	10	92	7	18	22	13	10	6	7	9	و. ر	05
95	7	20	20	12	9	8	9	10	80	6	15	17	8	8	7	9	10	س. ب	06
99	8	24	18	14	8	7	10	10	76	8	21	10	10	6	5	8	8	ع. ن	07
99	7	19	23	14	9	8	10	9	87	5	14	21	12	9	8	10	8	ش. ف	08
97	6	21	21	13	10	7	10	9	82	4	17	18	10	9	6	9	9	ز. س	09
97	8	24	17	12	9	8	9	10	82	8	20	11	10	7	8	8	10	ع. ح	10
97	7	21	21	14	9	6	9	10	89	6	16	20	14	9	5	9	10	إ. ل	11
94	7	23	18	12	8	7	9	10	79	7	19	10	12	8	7	7	9	ج. ن	12
96	7	24	19	12	8	8	8	10	78	5	21	14	8	6	7	7	10	أ. ع	13
95	8	22	20	11	9	7	9	9	86	8	18	18	9	8	8	9	8	ف. أ	14
95	7	23	19	11	8	7	10	10	79	8	20	12	7	7	6	9	10	ك. غ	15
95	7	22	21	10	9	7	9	10	69	7	14	15	6	6	5	6	10	ر. ب	16
95	8	21	22	12	8	7	8	9	87	8	17	19	12	8	7	8	8	م. ت	17
99	8	23	24	11	9	8	7	9	84	5	20	20	8	9	8	5	9	ر. م	18
102	8	24	20	13	10	7	10	10	89	8	19	17	13	10	6	7	9	ن. ج	19
92	8	24	17	10	8	6	9	10	80	8	21	11	9	7	5	9	10	س. لا	20
100	7	22	23	13	8	7	10	10	83	6	16	21	11	5	7	9	8	إ. س	21
91	8	23	16	9	10	8	8	9	73	8	18	10	7	8	7	6	9	ر. ق	22
95	8	21	18	14	8	8	8	10	76	6	15	13	12	6	6	8	10	س. خ	23
95	8	21	20	14	8	8	7	9	78	8	13	16	14	6	8	6	7	ع. غ	24
96	7	22	22	10	10	7	9	9	84	5	19	20	8	9	8	6	9	إ. م	25
96	7	20	19	13	10	7	10	10	78	7	15	14	8	10	5	9	10	م. ق	26
99	8	24	23	8	9	8	9	10	82	7	21	19	6	7	7	7	8	ب. ج	27
100	7	22	24	12	9	7	10	9	88	6	18	22	9	9	6	10	8	ر. ش	28
97	8	23	22	11	9	7	8	9	81	8	20	17	7	6	6	8	9	س. ث	29
100	8	20	23	14	10	7	8	10	83	6	17	20	11	8	5	6	10	ك. أ	30
									78	6	17	16	9	8	7	7	8	ن. ف	31
									93	8	19	22	10	8	8	9	9	ز. ص	32
									78	6	16	14	11	9	6	8	8	آ. م	33
									77	7	20	10	8	7	7	9	9	س. ر	34

91	7	18	22	12	10	6	7	9	ط. ح	35
79	5	15	17	8	8	7	9	10	م. س	36
74	8	17	10	10	9	5	6	9	ع. ب	37
81	5	16	21	7	7	7	10	8	ل. أ	38
78	5	18	18	10	6	5	9	7	ف. ن	39
82	8	19	11	11	7	8	8	10	ع. ت	40
87	4	16	20	13	9	6	10	9	ه. ل	41
82	7	20	10	12	8	8	7	10	و. ب	42
74	5	16	14	8	7	7	7	10	ر. ق	43
89	6	18	18	14	8	8	8	9	ح. م	44
82	8	19	12	8	9	7	9	10	ل. ص	45
70	5	14	15	6	8	6	6	10	إ. ش	46
89	8	19	19	12	7	7	8	9	ك. و	47
81	5	17	20	7	9	8	7	8	ح. ك	48
88	8	19	17	13	10	5	7	9	ن. ت	49
78	7	18	11	10	8	6	9	9	ع. ر	50
80	6	16	21	9	7	7	6	8	و. ب	51
69	4	14	10	11	6	8	6	10	م. ح	52
71	6	15	13	7	5	7	8	10	م. إ	53
83	8	17	16	13	6	8	6	9	ك. س	54
84	5	21	20	6	9	7	7	9	ش. ب	55
88	8	17	14	14	10	6	9	10	خ. م	56
82	7	19	19	6	9	7	7	8	غ. آ	57
84	6	18	22	9	8	5	9	7	ب. م	58
82	8	20	17	8	6	6	8	9	ل. ي	59
88	7	15	20	10	10	7	10	9	ع. ه	60

- الملحق رقم (10): نتائج اختبارات الفروق ت باستعمال الحزمة الإحصائية SPSS

• أولاً: الفروق في نتائج القراءة :

- الفروق في نتائج القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

Test T

Statistiques de groupe					
	الدراسة مجموعتي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
بالتواني الزمن	الضابطة المجموعه	30	529,63	148,610	27,132
	التجريبية المجموعه	30	165,97	8,704	1,589
لنص الكلية الأخطاء	الضابطة المجموعه	30	55,03	10,934	1,996
	التجريبية المجموعه	30	16,77	2,582	,471
دقائق ثلاث في الكلية الأخطاء	الضابطة المجموعه	30	26,60	3,369	,615
	التجريبية المجموعه	30	16,77	2,582	,471
الأولى الدقيقة أخطاء	الضابطة المجموعه	30	8,27	1,363	,249
	التجريبية المجموعه	30	6,07	,828	,151
الثانية الدقيقة أخطاء	الضابطة المجموعه	30	9,40	1,714	,313
	التجريبية المجموعه	30	6,27	1,437	,262
الثالثة الدقيقة أخطاء	الضابطة المجموعه	30	8,87	1,196	,218
	التجريبية المجموعه	30	4,43	1,073	,196

Statistiques de groupe					
	الدراسة مجموعتي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقروء الكلمات	التجريبية المجموعه	30	267,07	1,437	,262
	الضابطة المجموعه	30	259,00	3,301	,603
دقائق 3 في	التجريبية المجموعه	30	267,07	1,437	,262
	الضابطة المجموعه	30	111,37	18,799	3,432
الصحيحة الكلمات	التجريبية المجموعه	30	250,30	2,575	,470
	الضابطة المجموعه	30	203,97	12,756	2,329
الصحيحة الكلمات	التجريبية المجموعه	30	250,30	2,575	,470
	الضابطة المجموعه	30	84,77	22,356	4,082
الأولى د كلمات	التجريبية المجموعه	30	107,80	6,105	1,115
	الضابطة المجموعه	30	37,60	6,941	1,267
الثانية د كلمات	التجريبية المجموعه	30	104,87	7,763	1,417
	الضابطة المجموعه	30	37,63	6,594	1,204
الثالثة د كلمات	التجريبية المجموعه	30	54,40	8,633	1,576
	الضابطة المجموعه	30	36,13	6,469	1,181
القراءة مؤشر	التجريبية المجموعه	30	,93717	,009614	,001755
	الضابطة المجموعه	30	,32787	,082743	,015107

Test des échantillons indépendants		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الزمن	Hypothèse de variances égales	70,312	,000	13,380	58	,000	363,667	27,179	309,262	418,071
بالثواني	Hypothèse de variances inégales			13,380	29,199	,000	363,667	27,179	308,096	419,237
الأخطاء	Hypothèse de variances égales	57,995	,000	18,656	58	,000	38,267	2,051	34,161	42,373
للنص الكلية	Hypothèse de variances inégales			18,656	32,225	,000	38,267	2,051	34,090	42,444
الأخطاء	Hypothèse de variances égales	3,518	,066	12,688	58	,000	9,833	,775	8,282	11,385
في الكلية	Hypothèse de variances inégales			12,688	54,329	,000	9,833	,775	8,280	11,387
دقائق ثلاث										
أخطاء	Hypothèse de variances égales	8,706	,005	7,557	58	,000	2,200	,291	1,617	2,783
الدقيقة	Hypothèse de variances inégales			7,557	47,830	,000	2,200	,291	1,615	2,785
الأولى										
أخطاء	Hypothèse de variances égales	,631	,430	7,673	58	,000	3,133	,408	2,316	3,951
الثانية الدقيقة	Hypothèse de variances inégales			7,673	56,284	,000	3,133	,408	2,315	3,951
أخطاء	Hypothèse de variances égales	,004	,950	15,116	58	,000	4,433	,293	3,846	5,020
الثالثة الدقيقة	Hypothèse de variances inégales			15,116	57,328	,000	4,433	,293	3,846	5,021
المقروءة الكلمات	Hypothèse de variances égales	12,388	,001	12,273	58	,000	8,067	,657	6,751	9,382
الكلية	Hypothèse de variances inégales			12,273	39,607	,000	8,067	,657	6,738	9,396
في المقروءة الكلمات	Hypothèse de variances égales	49,314	,000	45,232	58	,000	155,700	3,442	148,810	162,590
دقائق 3	Hypothèse de variances inégales			45,232	29,339	,000	155,700	3,442	148,663	162,737
في الصحيحة الكلمات	Hypothèse de variances égales	54,801	,000	19,501	58	,000	46,333	2,376	41,577	51,089
النص	Hypothèse de variances inégales			19,501	31,360	,000	46,333	2,376	41,490	51,177
في الصحيحة الكلمات	Hypothèse de variances égales	44,716	,000	40,290	58	,000	165,533	4,109	157,309	173,757
دقائق 3	Hypothèse de variances inégales			40,290	29,769	,000	165,533	4,109	157,140	173,927
الأولى د كلمات	Hypothèse de variances égales	,081	,777	41,595	58	,000	70,200	1,688	66,822	73,578
	Hypothèse de variances inégales			41,595	57,070	,000	70,200	1,688	66,821	73,579
الثانية د كلمات	Hypothèse de variances égales	,000	,983	36,155	58	,000	67,233	1,860	63,511	70,956

Hypothèse de variances inégales			36,155	56,522	,000	67,233	1,860	63,509	70,958
الثالثة د كلمات Hypothèse de variances égales	,902	,346	9,275	58	,000	18,267	1,969	14,324	22,209
Hypothèse de variances inégales			9,275	53,760	,000	18,267	1,969	14,318	22,216
السليمة القراءة مؤشر Hypothèse de variances égales	42,678	,000	40,064	58	,000	,609300	,015208	,578857	,639743
Hypothèse de variances inégales			40,064	29,783	,000	,609300	,015208	,578231	,640369

- الفروق في نتائج القراءة بين القياسين القبلي والبعدي:

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 للزمن القبلي القياس	520,47	30	162,659	29,697
للزمن البعدي القياس	165,97	30	8,704	1,589
Paire 2 بعدي قياس النص في المقروءة الكلية الكلمات	267,07	30	1,437	,262
قبلي قياس النص في المقروءة الكلية الكلمات	258,97	30	3,653	,667
Paire 3 بعدي قياس دقائق 3 في المقروءة الكلمات	267,07	30	1,437	,262
قبلي قياس دقائق 3 في المقروءة الكلمات	111,47	30	21,685	3,959
Paire 4 بعدي قياس النص في الصحيحة الكلية الكلمات	250,30	30	2,575	,470
قبلي قياس النص في الصحيحة الكلية الكلمات	202,17	30	10,600	1,935
Paire 5 بعدي قياس دقائق 3 في الصحيحة الكلمات	250,30	30	2,575	,470
قبلي قياس دقائق 3 في الصحيحة الكلمات	83,03	30	22,357	4,082
Paire 6 قبلي قياس النص في الكلية الأخطاء	56,80	30	8,992	1,642
بعدي قياس النص في الكلية الأخطاء	16,77	30	2,582	,471
Paire 7 قبلي قياس دقائق 3 في الأخطاء	28,33	30	3,680	,672
بعدي قياس دقائق 3 في الأخطاء	16,77	30	2,582	,471
Paire 8 بعدي قياس الأولى د كلمات	107,80	30	6,105	1,115
قبلي قياس الأولى د كلمات	40,53	30	8,625	1,575
Paire 9 قبلي قياس الأولى د أخطاء	10,13	30	1,852	,338
بعدي قياس 1 د أخطاء	6,07	30	,828	,151
Paire 10 بعدي قياس 2 د كلمات	104,87	30	7,763	1,417
قبلي قياس 2 د كلمات	38,47	30	7,789	1,422
Paire 11 قبلي قياس 2 د أخطاء	9,73	30	1,574	,287
بعدي قياس 2 د أخطاء	6,27	30	1,437	,262
Paire 12 بعدي قياس 3 د كلمات	54,40	30	8,633	1,576
قبلي قياس 3 د كلمات	32,47	30	8,415	1,536
Paire 13 قبلي قياس 3 د أخطاء	8,50	30	1,871	,342
بعدي قياس 3 د أخطاء	4,43	30	1,073	,196
Paire 14 البعدي السليمة القراءة مؤشر	,93717	30	,009614	,001755
القبلي السليمة القراءة مؤشر	,31973	30	,083967	,015330

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	للزمن البعدي القياس & للزمن القبلي القياس	30	,711	,000
Paire 2	قبلي قياس النص في المقروءة الكلية الكلمات & بعدي قياس النص في المقروءة الكلية الكلمات	30	,027	,889
Paire 3	قبلي قياس دقائق 3 في المقروءة الكلمات & بعدي قياس دقائق 3 في المقروءة الكلمات	30	,320	,085
Paire 4	قبلي قياس النص في الصحيحة الكلية الكلمات & بعدي قياس النص في الصحيحة الكلية الكلمات	30	,479	,007
Paire 5	قبلي قياس دقائق 3 في الصحيحة الكلمات & بعدي قياس دقائق 3 في الصحيحة الكلمات	30	,550	,002
Paire 6	بعدي قياس النص في الكلية الأخطاء & قبلي قياس النص في الكلية الأخطاء	30	,292	,117
Paire 7	بعدي قياس دقائق 3 في الأخطاء & قبلي قياس دقائق 3 في الأخطاء	30	,691	,000
Paire 8	قبلي قياس الأولى د كلمات & بعدي قياس الأولى د كلمات	30	,138	,468
Paire 9	بعدي قياس 1 د أخطاء & قبلي قياس الأولى د أخطاء	30	,376	,040
Paire 10	قبلي قياس 2 د كلمات & بعدي قياس 2 د كلمات	30	,559	,001
Paire 11	بعدي قياس 2 د أخطاء & قبلي قياس 2 د أخطاء	30	,520	,003
Paire 12	قبلي قياس 3 د كلمات & بعدي قياس 3 د كلمات	30	-,357	,053
Paire 13	بعدي قياس 3 د أخطاء & قبلي قياس 3 د أخطاء	30	,318	,087
Paire 14	القبلي السليمة القراءة مؤشر & البعدي السليمة القراءة مؤشر	30	,402	,028

Test des échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilaté ral)
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de				
					la différence à 95 %				
					Inférieur	Supérieur			
Paire 1	للزمن البعدي القياس - للزمن القبلي القياس	354,500	156,587	28,589	296,029	412,971	12,400	29	,000
Paire 2	الكلمات - بعدي قياس النص في المقروءة الكلية الكلمات قبلي قياس النص في المقروءة الكلية	8,100	3,889	,710	6,648	9,552	11,407	29	,000
Paire 3	الكلمات - بعدي قياس دقائق 3 في المقروءة الكلمات قبلي قياس دقائق 3 في المقروءة	155,600	21,269	3,883	147,658	163,542	40,070	29	,000
Paire 4	الكلمات - بعدي قياس النص في الصحيحة الكلية الكلمات قبلي قياس النص في الصحيحة الكلية	48,133	9,634	1,759	44,536	51,731	27,366	29	,000
Paire 5	الكلمات - بعدي قياس دقائق 3 في الصحيحة الكلمات قبلي قياس دقائق 3 فس الصحيحة	167,267	21,050	3,843	159,406	175,127	43,523	29	,000
Paire 6	في الكلية الأخطاء - قبلي قياس النص في الكلية الأخطاء بعدي قياس النص	40,033	8,600	1,570	36,822	43,245	25,496	29	,000
Paire 7	دقائق 3 في الأخطاء - قبلي قياس دقائق 3 في الأخطاء بعدي قياس	11,567	2,661	,486	10,573	12,560	23,807	29	,000
Paire 8	قبلي قياس الأولى د كلمات - بعدي قياس الأولى د كلمات	67,267	9,857	1,800	63,586	70,947	37,377	29	,000
Paire 9	بعدي قياس 1 د أخطاء - قبلي قياس الأولى د أخطاء	4,067	1,721	,314	3,424	4,709	12,945	29	,000
Paire 10	قبلي قياس 2 د كلمات - بعدي قياس 2 د كلمات	66,400	7,304	1,334	63,673	69,127	49,791	29	,000
Paire 11	بعدي قياس 2 د أخطاء - قبلي قياس 2 د أخطاء	3,467	1,479	,270	2,914	4,019	12,835	29	,000
Paire 12	قبلي قياس 3 د كلمات - بعدي قياس 3 د كلمات	21,933	14,044	2,564	16,689	27,177	8,554	29	,000
Paire 13	بعدي قياس 3 د أخطاء - قبلي قياس 3 د أخطاء	4,067	1,837	,335	3,381	4,753	12,125	29	,000
Paire 14	القبلي السليمة القراءة مؤشر - البعدي السليمة القراءة مؤشر	,617433	,080584	,014713	,587343	,647524	41,966	29	,000

● ثانياً: الفروق في نتائج الكتابة:

- الفروق في نتائج الكتابة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

Test T

Statistiques de groupe					
	الدراسة مجموعتي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البصري الإدراك نتائج	الضابطة المجموعة	30	33,50	6,112	1,116
	التجريبية المجموعة	30	13,90	5,780	1,055

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilaté ral)	Différenc e moyenn e	Différenc e erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
البصري الإدراك نتائج	Hypothèse de variances égales	,427	,516	12,762	58	,000	19,600	1,536	16,526	22,674
	Hypothèse de variances inégales			12,762	57,819	,000	19,600	1,536	16,525	22,675

- الفروق في نتائج الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 للكتابة القبلي القياس	34,67	30	6,211	1,134
للكتابة البعدي القياس	13,90	30	5,780	1,055

Test des échantillons appariés

		Différences appariées				t	Ddl	Sig. (bilatéral)	
		Moyenn e	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la				
					différence à 95 %				
					Inférieur				Supérieur
Paire 1	- للكتابة القبلي القياس للكتابة البعدي القياس	20,767	4,376	,799	19,133	22,401	25,992	29	,000

● ثالثاً: فروق نتائج الإدراك البصري:

1 - عند ذوي صعوبات القراءة:

- فروق نتائج الإدراك البصري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

Test T

Statistiques de groupe					
	الدراسة مجموعتي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
البصري للإدراك الأولى المهارة	التجريبية المجموعة	30	9,60	,498	,091
	الضابطة المجموعة	30	8,63	,964	,176
البصري للإدراك الثانية المهارة	التجريبية المجموعة	30	9,20	,847	,155
	الضابطة المجموعة	30	7,57	1,406	,257
البصري للإدراك الثالثة المهارة	التجريبية المجموعة	30	7,33	,711	,130
	الضابطة المجموعة	30	6,03	,999	,182
البصري للإدراك الرابعة المهارة	التجريبية المجموعة	30	9,10	,960	,175
	الضابطة المجموعة	30	7,43	1,331	,243
البصري للإدراك الخامسة المهارة	التجريبية المجموعة	30	12,00	1,661	,303
	الضابطة المجموعة	30	9,33	1,605	,293
البصري للإدراك السادسة المهارة	التجريبية المجموعة	30	19,40	2,328	,425
	الضابطة المجموعة	30	15,17	3,163	,578
البصري للإدراك السابعة المهارة	التجريبية المجموعة	30	20,63	2,251	,411
	الضابطة المجموعة	30	16,63	2,414	,441
البصري للإدراك الثامنة المهارة	التجريبية المجموعة	30	7,50	,630	,115
	الضابطة المجموعة	30	6,17	1,206	,220
القراءة صعوبات ذوي عند البصري الإدراك نتائج	التجريبية المجموعة	30	94,77	3,821	,698
	الضابطة المجموعة	30	76,97	5,288	,965

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilateral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
الأولى المهارة Hypothèse de variances égales	13,418	,001	4,878	58	,000	,967	,198	,570	1,363
البصري للإدراك Hypothèse de variances inégales			4,878	43,455	,000	,967	,198	,567	1,366
الثانية المهارة Hypothèse de variances égales	10,517	,002	5,449	58	,000	1,633	,300	1,033	2,233

البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			5,449	47,586	,000	1,633	,300	1,031	2,236
الثالثة المهارة	Hypothèse de variances égales	1,464	,231	5,805	58	,000	1,300	,224	,852	1,748
البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			5,805	52,375	,000	1,300	,224	,851	1,749
الرابعة المهارة	Hypothèse de variances égales	5,308	,025	5,564	58	,000	1,667	,300	1,067	2,266
البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			5,564	52,735	,000	1,667	,300	1,066	2,268
الخامسة المهارة	Hypothèse de variances égales	,217	,643	6,325	58	,000	2,667	,422	1,823	3,511
البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			6,325	57,931	,000	2,667	,422	1,823	3,511
السادسة المهارة	Hypothèse de variances égales	4,200	,045	5,904	58	,000	4,233	,717	2,798	5,669
البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			5,904	53,292	,000	4,233	,717	2,795	5,671
السابعة المهارة	Hypothèse de variances égales	,232	,632	6,638	58	,000	4,000	,603	2,794	5,206
البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			6,638	57,720	,000	4,000	,603	2,794	5,206
الثامنة المهارة	Hypothèse de variances égales	10,553	,002	5,368	58	,000	1,333	,248	,836	1,830
البصري للإدراك	Hypothèse de variances inégales			5,368	43,723	,000	1,333	,248	,833	1,834
الإدراك نتائج ذوي عند البصري	Hypothèse de variances égales	4,100	,048	14,94 4	58	,000	17,800	1,191	15,416	20,184
القراءة صعوبات	Hypothèse de variances inégales			14,94 4	52,794	,000	17,800	1,191	15,411	20,189

- فروق نتائج الإدراك البصري لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي:

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 القراءة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك بعدي قياس	94,77	30	3,821	,698
القراءة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك قبلي قياس	78,10	30	5,909	1,079
Paire 2 بعدي قياس 1 المهارة	9,60	30	,498	,091
قبلي قياس 1 المهارة	8,73	30	,868	,159
Paire 3 بعدي قياس 2 المهارة	9,20	30	,847	,155
قبلي قياس 2 المهارة	7,67	30	1,124	,205
Paire 4 بعدي قياس 3 المهارة	7,33	30	,711	,130
قبلي قياس 3 المهارة	6,00	30	1,083	,198
Paire 5 بعدي قياس 4 المهارة	9,10	30	,960	,175
قبلي قياس 4 المهارة	7,63	30	1,377	,251
Paire 6 بعدي قياس 5 المهارة	12,00	30	1,661	,303
قبلي قياس 5 المهارة	9,30	30	1,803	,329
Paire 7 بعدي قياس 6 المهارة	19,40	30	2,328	,425
قبلي قياس 6 المهارة	15,53	30	3,421	,625
Paire 8 بعدي قياس 7 المهارة	20,63	30	2,251	,411
قبلي قياس 7 المهارة	16,90	30	2,440	,446
Paire 9 بعدي قياس 8 المهارة	7,50	30	,630	,115
قبلي قياس 8 المهارة	6,33	30	1,155	,211

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 قياس & القراءة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك بعدي قياس القراءة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك قبلي	30	,803	,000
Paire 2 قبلي قياس 1 المهارة & بعدي قياس 1 المهارة	30	,383	,037
Paire 3 قبلي قياس 2 المهارة & بعدي قياس 2 المهارة	30	,724	,000
Paire 4 قبلي قياس 3 المهارة & بعدي قياس 3 المهارة	30	,761	,000
Paire 5 قبلي قياس 4 المهارة & بعدي قياس 4 المهارة	30	,838	,000
Paire 6 قبلي قياس 5 المهارة & بعدي قياس 5 المهارة	30	,829	,000
Paire 7 قبلي قياس 6 المهارة & بعدي قياس 6 المهارة	30	,877	,000
Paire 8 قبلي قياس 7 المهارة & بعدي قياس 7 المهارة	30	,859	,000
Paire 9 قبلي قياس 8 المهارة & بعدي قياس 8 المهارة	30	,711	,000

Test des échantillons appariés

		Différences appariées				t	ddl	Sig. (bilatéral)	
		Moyenne	Ecart type	Moyenn e erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
					Inférieur				Supérieur
Paire 1	القراءة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك بعدي قياس القراءة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك قبلي قياس -	16,667	3,642	,665	15,307	18,027	25,065	29	,000
Paire 2	قبلي قياس 1 المهارة - بعدي قياس 1 المهارة	,867	,819	,150	,561	1,173	5,794	29	,000
Paire 3	قبلي قياس 2 المهارة - بعدي قياس 2 المهارة	1,533	,776	,142	1,244	1,823	10,822	29	,000
Paire 4	قبلي قياس 3 المهارة - بعدي قياس 3 المهارة	1,333	,711	,130	1,068	1,599	10,269	29	,000
Paire 5	قبلي قياس 4 المهارة - بعدي قياس 4 المهارة	1,467	,776	,142	1,177	1,756	10,351	29	,000
Paire 6	قبلي قياس 5 المهارة - بعدي قياس 5 المهارة	2,700	1,022	,187	2,318	3,082	14,468	29	,000
Paire 7	قبلي قياس 6 المهارة - بعدي قياس 6 المهارة	3,867	1,776	,324	3,204	4,530	11,925	29	,000
Paire 8	قبلي قياس 7 المهارة - بعدي قياس 7 المهارة	3,733	1,258	,230	3,264	4,203	16,260	29	,000
Paire 9	قبلي قياس 8 المهارة - بعدي قياس 8 المهارة	1,167	,834	,152	,855	1,478	7,663	29	,000

2 - فروق نتائج الإدراك البصري عند ذوي صعوبات الكتابة:

- فروق نتائج الإدراك البصري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية:

Statistiques de groupe

	الدراسة مجموعتي	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الأولى المهارة	التجريبية المجموعة	30	9,60	,498	,091
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	8,97	,890	,162
الثانية المهارة	التجريبية المجموعة	30	8,97	,928	,169
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	7,87	1,279	,234
الثالثة المهارة	التجريبية المجموعة	30	7,33	,606	,111
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	6,73	,980	,179
الرابعة المهارة	التجريبية المجموعة	30	9,03	,809	,148
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	7,93	1,363	,249
الخامسة المهارة	التجريبية المجموعة	30	11,97	1,586	,290
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	9,73	2,420	,442
السادسة المهارة	التجريبية المجموعة	30	20,50	2,389	,436
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	16,30	4,070	,743
السابعة المهارة	التجريبية المجموعة	30	22,03	1,520	,277
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	17,43	1,870	,341
الثامنة المهارة	التجريبية المجموعة	30	7,53	,571	,104
البصري للإدراك	الضابطة المجموعة	30	6,43	1,331	,243
الإدراك نتائج	التجريبية المجموعة	30	96,97	2,834	,517
ذوي عند البصري الكتابة صعوبات	الضابطة المجموعة	30	81,40	6,151	1,123

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilaté ral)	Diffé nce moyen ne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الأولى المهارة	Hypothèse de variances égales	2,336	,132	3,401	58	,001	,633	,186	,261	1,006
للإدراك البصري	Hypothèse de variances inégales			3,401	45,556	,001	,633	,186	,258	1,008
الثانية المهارة	Hypothèse de variances égales	5,474	,023	3,812	58	,000	1,100	,289	,522	1,678
للإدراك البصري	Hypothèse de variances inégales			3,812	52,896	,000	1,100	,289	,521	1,679

الثالثة المهارة	Hypothèse de variances égales	6,041	,017	2,851	58	,006	,600	,210	,179	1,021
للإدراك	Hypothèse de variances inégales			2,851	48,364	,006	,600	,210	,177	1,023
البصري										
الرابعة المهارة	Hypothèse de variances égales	6,712	,012	3,802	58	,000	1,100	,289	,521	1,679
للإدراك	Hypothèse de variances inégales			3,802	47,169	,000	1,100	,289	,518	1,682
البصري										
الخامسة المهارة	Hypothèse de variances égales	7,034	,010	4,227	58	,000	2,233	,528	1,176	3,291
للإدراك	Hypothèse de variances inégales			4,227	50,033	,000	2,233	,528	1,172	3,294
البصري										
السادسة المهارة	Hypothèse de variances égales	11,72	,001	4,875	58	,000	4,200	,862	2,475	5,925
للإدراك	Hypothèse de variances inégales	8		4,875	46,864	,000	4,200	,862	2,467	5,933
البصري										
السابعة المهارة	Hypothèse de variances égales	1,931	,170	10,45	58	,000	4,600	,440	3,720	5,480
للإدراك	Hypothèse de variances inégales			8						
البصري				10,45	55,675	,000	4,600	,440	3,719	5,481
				8						
الثامنة المهارة	Hypothèse de variances égales	30,48	,000	4,160	58	,000	1,100	,264	,571	1,629
للإدراك	Hypothèse de variances inégales	5		4,160	39,338	,000	1,100	,264	,565	1,635
البصري										
الإدراك نتائج	Hypothèse de variances égales	10,90	,002	12,58	58	,000	15,56	1,236	13,092	18,042
عند البصري	Hypothèse de variances inégales	8		9			7			
صعوبات ذوي				12,58	40,784	,000	15,56	1,236	13,069	18,064
الكتابة				9			7			

- فروق نتائج الإدراك البصري لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي:

Statistiques des échantillons appariés		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	الكتابة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك البعدي القياس	96,97	30	2,834	,517
	الكتابة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك القبلي القياس	81,93	30	5,172	,944
Paire 2	بعدي قياس 1 المهارة	9,60	30	,498	,091
	قبلي قياس 1 المهارة	9,03	30	,890	,162
Paire 3	بعدي قياس 2 المهارة	8,97	30	,928	,169
	قبلي قياس 2 المهارة	7,80	30	1,324	,242
Paire 4	بعدي قياس 3 المهارة	7,33	30	,606	,111
	قبلي قياس 3 المهارة	6,57	30	1,073	,196
Paire 5	بعدي قياس 4 المهارة	9,03	30	,809	,148
	قبلي قياس 4 المهارة	7,83	30	1,440	,263
Paire 6	بعدي قياس 5 المهارة	11,97	30	1,586	,290
	قبلي قياس 5 المهارة	9,87	30	2,315	,423
Paire 7	بعدي قياس 6 المهارة	20,50	30	2,389	,436
	قبلي قياس 6 المهارة	16,30	30	4,070	,743
Paire 8	بعدي قياس 7 المهارة	22,03	30	1,520	,277

قبل قياس 7 المهارة	17,77	30	2,501	,457
Paire 9 بعدى قياس 8 المهارة	7,53	30	,571	,104
قبل قياس 8 المهارة	6,77	30	1,194	,218
Corrélations des échantillons appariés		N	Corrélation	Sig.
Paire 1 & الكتابة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك البعدي القياس الكتابة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك القبلي القياس	30	,649	,000	
Paire 2 قبل قياس 1 المهارة & بعدى قياس 1 المهارة	30	,575	,001	
Paire 3 قبل قياس 2 المهارة & بعدى قياس 2 المهارة	30	,668	,000	
Paire 4 قبل قياس 3 المهارة & بعدى قياس 3 المهارة	30	,601	,000	
Paire 5 قبل قياس 4 المهارة & بعدى قياس 4 المهارة	30	,715	,000	
Paire 6 قبل قياس 5 المهارة & بعدى قياس 5 المهارة	30	,759	,000	
Paire 7 قبل قياس 6 المهارة & بعدى قياس 6 المهارة	30	,942	,000	
Paire 8 قبل قياس 7 المهارة & بعدى قياس 7 المهارة	30	,855	,000	
Paire 9 قبل قياس 8 المهارة & بعدى قياس 8 المهارة	30	,643	,000	

	Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Moyenn e	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %				
				Inférieur	Supérieur			
Test des échantillons appariés								
Paire 1 - الكتابة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك البعدي القياس الكتابة صعوبات ذوي عند البصري للإدراك القبلي القياس	15,033	3,970	,725	13,551	16,516	20,743	29	,000
Paire 2 قبلي قياس 1 المهارة - بعدي قياس 1 المهارة	,567	,728	,133	,295	,838	4,264	29	,000
Paire 3 قبلي قياس 2 المهارة - بعدي قياس 2 المهارة	1,167	,986	,180	,799	1,535	6,484	29	,000
Paire 4 قبلي قياس 3 المهارة - بعدي قياس 3 المهارة	,767	,858	,157	,446	1,087	4,892	29	,000
Paire 5 قبلي قياس 4 المهارة - بعدي قياس 4 المهارة	1,200	1,031	,188	,815	1,585	6,378	29	,000
Paire 6 قبلي قياس 5 المهارة - بعدي قياس 5 المهارة	2,100	1,517	,277	1,534	2,666	7,584	29	,000
Paire 7 قبلي قياس 6 المهارة - بعدي قياس 6 المهارة	4,200	1,990	,363	3,457	4,943	11,562	29	,000
Paire 8 قبلي قياس 7 المهارة - بعدي قياس 7 المهارة	4,267	1,437	,262	3,730	4,803	16,265	29	,000
Paire 9 قبلي قياس 8 المهارة - بعدي قياس 8 المهارة	,767	,935	,171	,417	1,116	4,490	29	,000

- الملحق رقم (11): قائمة بأسماء السادة المحكمين لبطاقات ملاحظة صعوبات القراءة والكتابة

عدد المحكمين	أسماء المحكمين	الوظيفة والرتبة	المؤسسة
01	الدكتورة بن نابي نصيرة	أستاذة جامعية	جامعة الجزائر - 02
02	الأستاذ دواردة لخضر	مفتش تربوي - تخصص مواد-	المقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقى
03	السيدة لعمرى نوال	مختصة أرطفونية	وحدة الكشف والمتابعة المدرسية بن طلحة - براقى
04	السيدة بلحيلة وسيلة	مختصة بيداغوجية تربوية	
05	الأستاذة مذكور وهيبة	مديرة مدرسة ابتدائية	المدرسة الابتدائية " الشهيد محمد بوقرة "
06	الأستاذة لعربي وهيبة	معلمة السنة الرابعة	
07	الأستاذة سعيدي حميدة	معلمة السنة الثالثة	المدرسة الابتدائية " 20 أوت "

- الملحق رقم (12): الجداول الإحصائية "ت" وبيرسون التي تدل على القيم الجدولية.

جدول (3) قيم معامل ارتباط بيرسون عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01

0.01	0.05	د ح
0.418	0.325	35
0.413	0.320	36
0.403	0.312	38
0.393	0.304	40
0.384	0.297	42
0.376	0.291	44
0.372	0.288	45
0.368	0.284	46
0.361	0.279	48
0.354	0.273	50
0.338	0.261	55
0.325	0.250	60
0.313	0.241	65
0.302	0.232	70
0.292	0.224	75
0.283	0.217	80
0.275	0.211	85
0.267	0.205	90
0.260	0.200	95
0.254	0.195	100
0.228	0.174	125
0.208	0.159	150
0.193	0.148	175
0.181	0.138	200
0.148	0.113	300
0.128	0.098	400
0.115	0.088	500
0.081	0.062	1.000

0.01	0.05	د ح
0.9999	0.997	1
0.990	0.950	2
0.959	0.878	3
0.917	0.811	4
0.874	0.754	5
0.834	0.707	6
0.798	0.666	7
0.765	0.632	8
0.735	0.602	9
0.708	0.576	10
0.684	0.553	11
0.661	0.532	12
0.641	0.514	13
0.623	0.497	14
0.606	0.482	15
0.590	0.468	16
0.575	0.456	17
0.561	0.444	18
0.549	0.433	19
0.537	0.423	20
0.526	0.413	21
0.515	0.404	22
0.505	0.396	23
0.487	0.388	24
0.479	0.381	25
0.471	0.374	26
0.463	0.367	27
0.456	0.361	28
0.449	0.355	29
0.436	0.349	30
0.424	0.343	31
	0.339	34

P1: مستوى الدلالة لاختبار بمخرج واحد

P2: مستوى الدلالة لاختبار بمخرجين

	0,10	0,05	0,025	0,01	0,005	0,0005
1						
2 α	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
	3,078	6,314	12,706	31,821	63,657	636,619
	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	31,598
	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	12,941
	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	8,610
	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	6,859
5	1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	5,959
7	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	5,405
8	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	5,041
9	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,781
10	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,587
11	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,437
12	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	4,318
13	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	4,221
14	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	4,140
15	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	4,073
16	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	4,015
17	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,965
18	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,922
19	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,883
20	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,850
21	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,819
22	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,792
23	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,767
24	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,745
25	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,725
26	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,707
27	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,690
28	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,674
29	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,659
30	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,646
40	1,303	1,684	2,021	2,423	2,704	3,551
60	1,296	1,671	2,000	2,390	2,660	3,460
120	1,289	1,658	1,980	2,358	2,617	3,373
	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576	3,291