



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والأرطوفونيا
شعبة: الأرطوفونيا



تخصص أمراض اللغة والتواصل
مذكرة مكملة لنيل متطلبات شهادة الماستر
بغنوان:

علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى
تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة
دراسة وصفية إرتباطية ببعض إبتدائيات مدينة ورقلة

إشراف الأستاذة:

د حيزير سارة

من إعداد الطالبة:

• لبنه رمضاني

لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
خالد بوعافية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
سارة حيزير	أستاذ محاضر ب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
مسعودة رقايدة	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2026/2025



جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس والأرطوفونيا



شعبة: الأرطوفونيا

تخصص أمراض اللغة والتواصل

مذكرة مكملة لنيل متطلبات شهادة الماستر

بغنوان:

علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى
تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة
دراسة وصفية إرتباطية ببعض ابتدائيات مدينة ورقلة

إشراف الأستاذة:

د حيزيرسارة

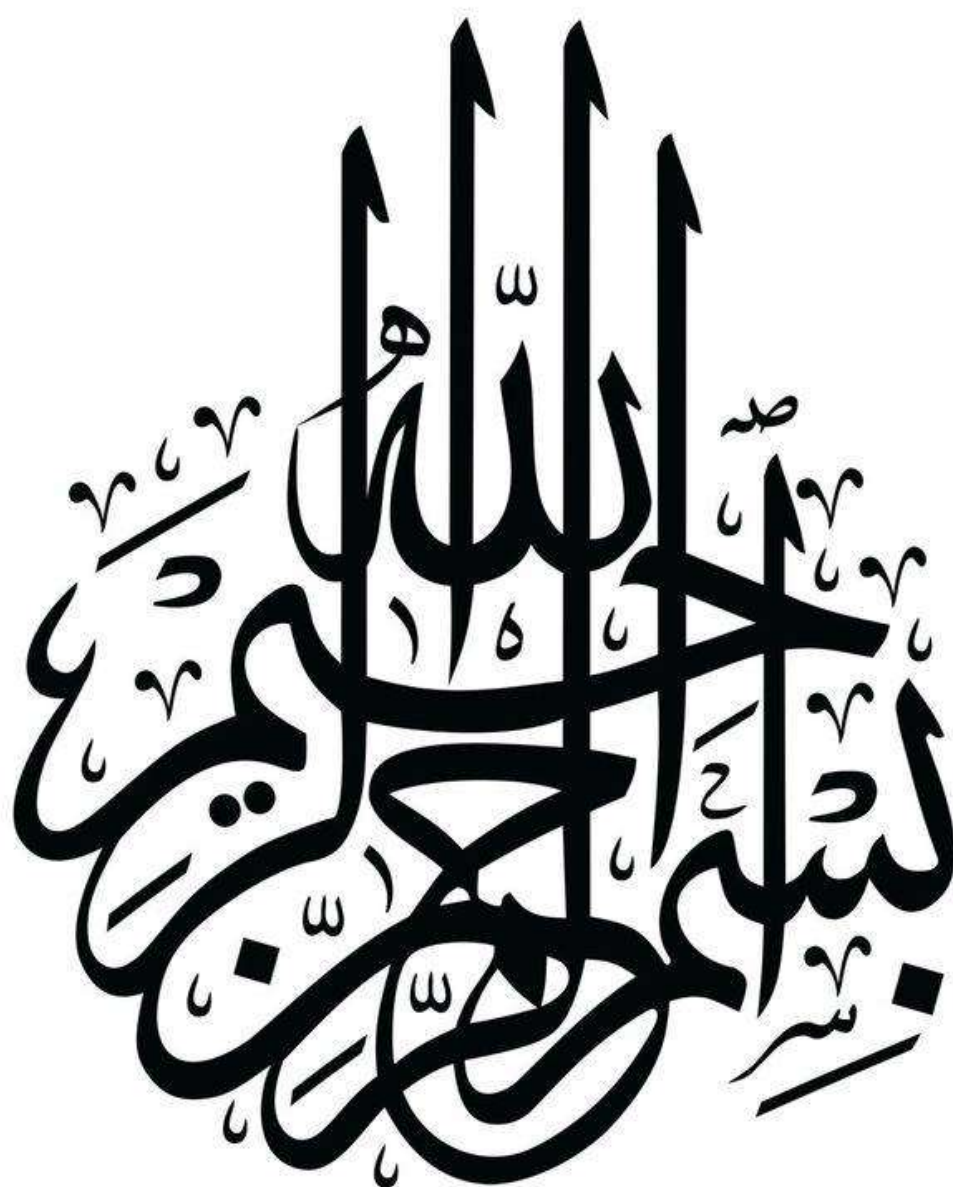
من إعداد الطالبة:

• لبنه رمضاني

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة	الصفة
خالد بوعافية	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
سارة حيزير	أستاذ محاضر ب	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
مسعودة رقايدة	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

الموسم الجامعي: 2026/2025



كلمة شكر وعرفان

وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴿١٢٨﴾

﴿رَبِّهِ أَوْفِيقِي أَنْ أَشْكُرَ بِنِعْمَتِكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّا وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ حَالِيًا تَرْضَاهُ﴾

﴿وَقُلْ أَعْمَلُوا مَا تَسِيرُوا اللَّهُ يُمْسِكُ خُمُْورَهُ وَالْمُؤْمِنُونَ﴾ صدق الله العظيم

أول الشكر وأعظمه لله سبحانه وتعالى الذي أثار لي درج العلم والمعرفة ووفّقني ومنعني القوة والصبر والعزيمة لإتمام هذا العمل المتواضع، فله الحمد أولاً وآخراً، ظاهراً وباطناً، على نعمه التي لا تُعد ولا تُحصى. ثم أتقدم بأسمى وأحر عبارات الشكر والتقدير والإمتنان إلى أستاذتي المخرقة حارة حيزير التي كانت خير موجّه وداعم ولم تبخل عني يوماً طيلة فترة إنجاز هذه المذكرة بتوجيهاتها القيمة الثرية بالعلم والمنفعة ونصائحها السديدة.

كما أتوجّه بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضّلهم بقبول مناقشة هذا العمل وعلى ما سيقدّمونه من ملاحظات علمية قيّمة نافعة موجبة تزيده إثراء وفائدة.

ولا يغوتني أن أعبّر عن عظيم إمتناني وإعتراري بعائلتي الكريمة التي كانت السند الحقيقي ومصدر الدماء والقوة والصبر فبفضل دعمهم وتهجيعهم وصلّى إلى هذه المرحلة.

كما أتوجّه بخالص المحبة والتقدير إلى عمّي العزيز عمر رمضان الذي كان مثلاً للدعم والمساندة والتشجيع فله مني كلّ الشكر والإمتنان على وقوفه إلى جانبي ودعمه المتواصل والذي كان حضوره مصدر قوة وإطمئنان طوال فترتي الجامعية فجزاه الله عني خير الجزاء وبارك فيه وأدامه نعمة لي في حياتي.

وإلى أخواتي العزيزات إيمان، منية، منيرة، رهنه، اللواتي كن مصدر فرح وقوة وسند دائم أشكرن على محبتكن وتهجيعن ودعواتن الصادقة التي رافقتني طوال هذا السبيل.

وإلى شغاري الأحبة: نصر الدين، وتين، تولين، الذين كانوا مصدرًا للبهجة والفرح ووسط تعب هذا المشوار

أدام الله ضحكاتهم البريئة وحفظهم لي من كلّ سوء

،، فوجودهم كان نوراً يهتف عني بماء ومشفة الطريق.

إلى كلّ من علّمني حرفاً وإلى كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد وإلى كلّ قلب صادق تمّن لي النجاح أمديكم خالص شكري وإمتناني.

ونسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم وأن يفتح به ويوفّقنا جميعاً لما يحبه ويرضاه. والحمد لله ربّ العالمين.

2026

الإهداء

من قال لما أنا لما "نالمنا"

وأنا لما وإن أبى ربحنا عندهما أتيت بهما ، نلتها ومانقته اليوم مجدا عظيما فعلهما بعد أن كانى
مستحيلة ، كانى دروبا قاسية وطرقا خسرته بهما الكثير ولكنى "وسلته"
الحمد لله حبا وشكرا وإمتنانا الحمد لله الذى بفضلته أدرته أسمى الغايات ، أنظر لنفسى كالحذى
ينظر ينظر إلى معجزته إلى العلم الذى طال إنتظاره وتحقق وأصبح واقعا افتخر به .
إلى روح جدى الغالى، رحلت عن عيني، لكنك ما زلت تسكن قلبي في كل خطوة أخطوها نحو
النجاح. كنيت لي السند والدعاء والوجه الذى يمنحني الطمأنينة وما أنا اليوم أذل إلى هذا الإنجاز
وأنا أحمل اسمك في قلبي وفخري.

أهديك تخرجي رغم أن القدر لم يمنحني فرصة أن أراك تبتسم لهذا اليوم لكنني مؤمنة أن روحك
الطاهرة تفرح لي من السماء.

إلى العزيز الذى أحمل اسمه بكل فخر إلى معلمى الأول أبى الغالى
إلى أمي الحبيبة...

إلى تلك التي جعلت من قلبها وطنًا ألود به كلما أثقلتني الحياة إلى من سهرت الليالي لتدري في
طريقي الأمل وكان دعائها النور الذي يقودني كلما تعثرت أقدامي التي كنيت السند حين مال كل
شيء والقوة حين خذلتني الأيام والحنان الذي لا ينضب مهما عبرت. كل كلمات الشكر تقف
عاجزة أمام تعبك وسبك وتضحياتك فما أنا اليوم إلا أثر جميل من دعواتك وما نجاحي إلا إنعكاس
لقولك العظيم. إليك يا أجمل نعمة وهبني الله إياها أهديك هذا الإنجاز بكل حب وإمتنان راجية من
الله أن يطيل عمرك ويجعل الفرح لا يفارق عيني أبدا. ﴿ رَبِّ ارْحَنُفَمَا كَمَا رَبَّانِي حَبِيبًا ﴾

إلى خالي العزيز مصطفى حنة

سند الحياة ورفيق الدعوات الجميلة

أهديك هذا التخرج عرفانا بمحبتك ودعمك الدائم

مشكرا لكل كلمة طيبة وكل موقف بقي أثره في قلبي. دمعت لي فخرا وسندا.

أهديكم هذا الإنجاز ثمرة نجاحي الذي طالما تمنيت ما أنا اليوم أحملته وأتممته أول ثمراته بفضل
سبحانه وتعالى والحمد لله على ما وهبني .



ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة، حيث تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ يعانون من عسر القراءة، مكونين من إناث وذكور أعمارهم 9 سنوات، بثلاثة مدارس إبتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية ورقلة، حيث طبقت عليهم الباحثة مجموعة من الإختبارات والمتمثلة في: إختبار المصفوفات المتتابعة لرافن لتحديد درجة الذكاء، وإختبار العظلة لتشخيص عسر القراءة، وإختبار Figure de ray لتحديد مستوى الإدراك البصري، وإختبار الله يراك لتحديد مستوى الفهم القرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الإعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي، ولمعالجة البيانات إحصائيا تم إستخدام الأسلوب الإحصائي الإستدلالي معامل الإرتباط بيرسون، وذلك بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS .V27. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.
- الكلمات المفتاحية: الإدراك البصري، الفهم القرائي، عسر القراءة.

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between visual perception and reading comprehension among fourth-grade students with dyslexia. The study sample consisted of 30 students with dyslexia, both male and female, aged 9 years, from three primary schools in the Wilaya of Ouargla, Algeria. The researcher administered a series of tests to the students, including: **Raven's Progressive** Matrices test to determine intelligence, **the Holiday Test** to diagnose dyslexia, **the Figure de Ray** test to assess visual perception, and **the Allah Yerak test** to assess reading comprehension. To achieve the study's objectives, a descriptive correlational approach was employed. Data analysis was conducted using inferential statistics, specifically Pearson's correlation coefficient, based on the outputs of SPSS version 27. After performing the necessary statistical analyses, the study concluded that:-There is a statistically significant relationship between visual perception and reading comprehension among fourth-grade primary school pupils with dyslexia.

-There is a statistically significant relationship between visual perception and the literal level of reading comprehension among fourth-grade primary school pupils with dyslexia.

-There is a statistically significant relationship between visual perception and the inferential level of reading comprehension among fourth-grade primary school pupils with dyslexia.

-There is a statistically significant relationship between visual perception and the evaluative level of reading comprehension among fourth-grade primary school pupils with dyslexia.

-There is a statistically significant relationship between visual perception and the creative level of reading comprehension among fourth-grade primary school pupils with dyslexia.

• **Keywords: Visual perception, reading comprehension, dyslexia.**

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à examiner la relation entre la perception visuelle et la compréhension en lecture chez des élèves de CM1 (4e année) atteints de dyslexie. L'échantillon était composé de 30 élèves dyslexiques, garçons et filles, âgés de 9 ans, issus de trois écoles primaires de la wilaya de Ouargla, en Algérie. Les élèves ont été soumis à une série de tests, incluant : les Matrices progressives de **Raven pour évaluer l'intelligence**, le **test de Holiday** pour diagnostiquer la dyslexie, le **test de la Figure de Ray** pour évaluer la perception visuelle et le **test d'Allah Yerak** pour évaluer la compréhension en lecture. Une approche descriptive et corrélationnelle a été employée. L'analyse des données a été réalisée à l'aide de statistiques inférentielles, et plus précisément du coefficient de corrélation de Pearson, grâce au logiciel SPSS version 27. Après analyse statistique, l'étude a conclu que :

-Il existe une relation statistiquement significative entre la perception visuelle et la compréhension en lecture chez les élèves de quatrième année de l'enseignement primaire présentant une dyslexie.

-Il existe une relation statistiquement significative entre la perception visuelle et le niveau littéral de la compréhension en lecture chez les élèves de quatrième année de l'enseignement primaire présentant une dyslexie.

-Il existe une relation statistiquement significative entre la perception visuelle et le niveau inférentiel de la compréhension en lecture chez les élèves de quatrième année de l'enseignement primaire présentant une dyslexie.

-Il existe une relation statistiquement significative entre la perception visuelle et le niveau évaluatif de la compréhension en lecture chez les élèves de quatrième année de l'enseignement primaire présentant une dyslexie.

-Il existe une relation statistiquement significative entre la perception visuelle et le niveau créatif de la compréhension en lecture chez les élèves de quatrième année de l'enseignement primaire présentant une dyslexie.

- Mots-clés: Perception visuelle, compréhension de la lecture, dyslexie.

فهرس المحتويات:

I	كلمة شكر وعرفان
Error! Bookmark not defined.	الإهداء
III	ملخص الدراسة:
VI	فهرس المحتويات:
X	فهرس الجداول:
XI	فهرس الأشكال:
XII	فهرس الملاحق:
أ	مقدمة:

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

2	1. مشكلة الدراسة:
4	الدراسات السابقة:
7	التعقيب عن الدراسات السابقة:
10	2. الفرضيات:
11	3. أهداف الدراسة:
11	4. أهمية الدراسة:
11	5. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

الجانب النظري

الفصل الثاني: الإدراك البصري

15	1. تعريف الإدراك:
16	2. تعريف الإدراك البصري:
17	3. التناول التشريحي للإدراك البصري:
19	4. مراحل الإدراك البصري:
19	1-4 إستقبال الضوء:
19	2-4 المعالجة:
19	3-4 الانتقال:
19	4-4 التنظيم:
19	5-4 التفسير:
21	5. أبعاد الإدراك البصري:

21	1.5 إدراك الأشكال:
22	2.5 إدراك الحركة:
22	3.5 إدراك الأحجام:
22	4.5 إدراك المسافة والعمق (البعد الثالث):
22	5.5 إدراك الألوان:
23	6. قوانين الإدراك البصري:
23	1.6 قانون التقارب:
23	2.6 قانون التشابه:
24	3-6 قانون التماثل:
24	4-6 قانون الغلق:
25	5-6 قانون الإستمرار:
25	6-6 قانون العلاقة بين الشكل والأرضية:
26	7. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:
26	1-7 العوامل الذاتية:
27	2-7 العوامل المتعلقة بالبيئة:
27	3-7 العوامل المتعلقة بالمثير (المنبه):
28	8. النظريات المفسرة للإدراك البصري:
28	1-8 نظريات إدراك الأشكال:
29	2-8 نظرية الجشطالت:
29	3-8 نظريات إدراك اللون:
30	4-8 نظريات إدراك المسافة والعمق:
31	9. أنشطة الإدراك البصري:
31	1-9 نقل أو نسخ التصميمات التي يعدها المدرس:
31	2-9 تصميمات المكعبات:
32	10. صعوبات الإدراك البصري:
34	11. صعوبات الإدراك البصري وعلاقتها بصعوبات التعلم:
35	خلاصة الفصل:

الفصل الثالث: الفهم القرائي

37	تمهيد:
37	1. تعريف الفهم القرائي:

38	2. أهمية الفهم القرائي:
38	3. مبادئ الفهم القرائي وأساسه:
39	4. عناصر الفهم القرائي:
39	5. مستويات الفهم القرائي:
42	6. مهارات الفهم القرائي:
43	7. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:
43	8. تطور نظريات الفهم القرائي:
46	9. صعوبات الفهم القرائي:
47	10. أدوات تقييم الفهم القرائي:
48	خلاصة الفصل:

الفصل الرابع: عسر القراءة

56	1. تعريف القراءة:
49	2. النماذج المفسرة لعملية القراءة:
59	3. تصنيف عسر القراءة حسب DSM5:
60	4. فيزيولوجية تشريح عسر القراءة:
62	5. أسباب عسر القراءة:
67	6. أنواع عسر القراءة:
69	7. أعراض عسر القراءة:
71	8. تشخيص عسر القراءة:
	9. النماذج المفسرة لعملية القراءة: Error! Bookmark not defined.
76	10. النظريات المفسرة لعسر القراءة:
78	11. المبادئ العلاجية لعسيري القراءة:
80	خلاصة الفصل:

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: الجانب المنهجي التطبيقي

83	تمهيد:
83	أولاً: منهج الدراسة:
83	ثانياً: الدراسة الإستطلاعية:
83	1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

84	2. حدود الدراسة الإستطلاعية:
85	3. مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية:
85	4. أدوات الدراسة الإستطلاعية:
90	6. نتائج الدراسة الإستطلاعية:
91	7. الصعوبات أثناء القيام بالدراسة الإستطلاعية:
91	ثالثا: الدراسة الأساسية:
91	1. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:
92	2. حدود الدراسة الأساسية:
93	3. أدوات الدراسة الأساسية:
99	4. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:
99	رابعا: الأسلوب الإحصائي المستخدم
100	خلاصة الفصل:

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

102	تمهيد:
102	1. عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:
111	2 عرض ومناقشة نتائج حالات الدراسة:
147	3.الإستنتاج العام:
150	الخاتمة:
151	الإقتراحات والتوصيات:
151	آفاق الدراسة المستقبلية:
153	قائمة المراجع:

فهرس الجداول:

الجدول رقم (01) يوضح الباحات العصبية تبعا لتخصصها الوظيفي في الإدراك العصبي.....	18
الجدول رقم (2) يوضح صعوبة القراءة وعسر القراءة (الديسلكسيا) (السحيمي،2022)	70
الجدول رقم (3): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية.....	91
الجدول رقم (4): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية.....	91
الجدول رقم (5) يوضح نتائج صدق التمييز.....	90
الجدول رقم (6): نتيجة إختبار الفرضية الرئيسية.....	102
الجدول رقم (7): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الأولى.....	104
الجدول رقم (8): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الثانية.....	105
الجدول رقم (9): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الثالثة.....	107
الجدول رقم (10): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الرابعة.....	109
الجدول (11) يوضح نتائج تطبيق إختبار الذكاء للحالة الأولى ع ش.....	111
الجدول رقم (12): يوضح ورقة تحليل إختبار القراءة للحالة الأولى ع ش.....	112
الجدول (13) يوضح الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة.....	114
الجدول (14): يوضح النتائج المتحصل عليها من تطبيق إختبار الإدراك البصري للحالة الأولى ع ش	121
الجدول (15): يوضح نتائج تطبيق إختبار الفهم القرائي لدى الحالة الأولى ع ش	124
الجدول (16) يوضح نتائج تطبيق إختبار الذكاء للحالة ل س.....	127
الجدول رقم (17): يوضح ورقة تحليل إختبار القراءة للحالة الثانية ل س	128
الجدول (18) يوضح الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة.....	129
الجدول (19): يوضح النتائج المتحصل عليها من تطبيق إختبار الإدراك البصري للحالة الثانية ل س.....	142
الجدول (20): يوضح نتائج تطبيق إختبار الفهم القرائي لدى الحالة الثانية ل س.....	145

فهرس الأشكال:

شكل رقم (01)	يوضح المسار العصبي الإبصاري.....	17
الشكل رقم (2)	يوضح إنتقال المعلومات بين العين والدماغ.....	20
الشكل رقم (3)	يوضح مراحل عملية الإبصار	21
الشكل رقم (4)	يوضح قانون التقارب.....	23
شكل رقم (5)	يوضح قانون التشابه.....	24
الشكل رقم (6)	يوضح قانون التماثل.....	24
الشكل رقم (7)	يوضح قانون الغلق.....	25
الشكل رقم (8)	يوضح قانون الإستمرار.....	25
الشكل رقم (9)	يوضح قانون العلاقة بين الشكل والأرضية.....	26
الشكل(10) :	يوضح نموذج Nespoulous (1988)	51
الشكل (11)	يوضح النموذج الكلاسيكي للقراءة.....	53
الشكل (12):	يوضح نموذج Seymour لعملية القراءة.....	55
الشكل (13):	يوضح نموذج القراءة بالمسلكين حسب coltheart(2001)	56
شكل رقم (14):	يمثل مخطط الوظائف المعرفية المرتبطة بالأطر التعليمية الأربع.....	61
الشكل رقم (15):	يوضح مكونات الأذن.....	63
الشكل رقم (16):	يوضح البنية العصبية الدماغية للطفل العادي والطفل المعسر قرائيا ونشاط المخ عندهما.....	65
الشكل رقم (17):	يوضح أنواع عسر القراءة.....	69
الشكل رقم (18):	يوضح الخطوات التشخيصية للعسر القرائي.....	73

فهرس الملاحق:

ملحق رقم (1) إختبار المصفوفات الملونة لجون رافن.....	159
ملحق رقم (2) إختبار العطلة.....	196
ملحق رقم (3) يوضح الشكل a من إختبار figure de Rey (المعقد).....	201
ملحق رقم (4) إختبار الله يراك للفهم القرائي.....	202
ملحق رقم (5): يمثل رسم اختبار الإدراك البصري للحالة الأولى.....	207
ملحق رقم (6): رسم إختبار الإدراك البصري للحالة الثانية.....	208
ملحق رقم (7): رسم إختبار الإدراك البصري لحالة تعاني من عسر القراءة.....	209
ملحق رقم (8): يمثل المخرجات.....	210

مقدمة

مقدمة:

تعتبر القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يعتمد عليها التلميذ في إكتساب المعارف وفهم مختلف المواد الدراسية، والقراءة لا تقتصر على التعرف على الرموز والحروف فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى فهم المعاني وإستيعاب الأفكار وربطها بالخبرات السابقة، وهو ما يعرف بالفهم القرائي. ويعد هذا الأخير مؤشرا أساسيا على نجاح العملية التعليمية، لأنه يمكن التلميذ من تحليل النصوص واستخلاص مضامينها وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة. غير أن بعض التلاميذ، خاصة في المرحلة الابتدائية، يواجهون صعوبات في القراءة تعيق قدرتهم على الفهم والإستيعاب، ويطلق عليهم عسيرو القراءة.

ومن بين التي تلعب دورا مهما في نجاح عملية القراءة نجد العوامل المعرفية ومنها الإدراك البصري، والذي يتمثل في قدرة الفرد على إستقبال المثيرات البصرية وتنظيمها وتفسيرها وإعطائها معنى، مما يساعده على التمييز بين الحروف والكلمات وإدراك العلاقات المكانية بينها وإسترجاع صورها البصرية. ونظرا لأن القراءة تعتمد بدرجة كبيرة على المعالجة البصرية للمعلومات، فإن أي قصور في الإدراك البصري قد ينعكس سلبا على قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات وفهم المقروء.

وهنا تبرز أهمية دراسة العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، باعتبار هذه المرحلة تمثل إنتقالا من تعلم القراءة إلى القراءة من أجل التعلم، كما تظهر فيها بشكل أوضح الصعوبات القرائية لدى بعض التلاميذ.

ومن هذا المنطلق يسعى هذا الموضوع إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة في السنة الرابعة إبتدائي، وذلك من خلال التعرف على مستوى امتلاكهم لمهارات الإدراك البصري، ومدى انعكاس ذلك على قدرتهم على فهم المقروء وإستيعاب معانيه وتفسير رموزه اللغوية. كما يهدف إلى إبراز الدور الذي يؤديه الإدراك البصري في العملية القرائية، والكشف عما إذا كان

القصور في هذا الجانب يرتبط بظهور صعوبات في الفهم القرائي، بما يسهم في تقديم تصور علمي يساعد على فهم هذه الفئة وإقترح طرق علاجية وتدخلات مناسبة لتحسين أدائهم القرائي والفهمي."

وبناء على ما سبق ذكره سوف نقوم بتوضيح حول هذه الدراسة وما سوف تحتويه كل فصوله:

- **الفصل الأول:** تطرقنا فيه إلى تقديم موضوع الدراسة من حيث إشكالية الدراسة والدراسات السابقة وفرضيات الدراسة وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة وشرح المفاهيم الإجرائية.
- **بالنسبة للفصل الثاني:** تطرقنا إلى تعريف الإدراك ثم تعريف الإدراك البصري، والتناول التشرحي للإدراك البصري ومراحله وأبعاده وقوانينه، والعوامل المؤثرة فيه، ونظرياته، وكذلك الإدراك البصري في العلوم العصبية وأنشطته، صعوباته وعلاقته بصعوبات التعلم.
- **أما الفصل الثالث:** فتناولنا فيه مفهوم الفهم القرائي، وأهميته ومبادئه وأساسه وعناصره، وأهم مستوياته ومهاراته والعوامل المؤثرة فيه، ونظرياته وصعوباته وطرق قياسه.
- **أما في الفصل الرابع:** فركزنا في هذا الفصل على عسر القراءة من خلال التطرق إلى مفهومه والفيزيولوجية التشرحية لعسر القراءة وأسبابه وأنواعه ونظرياته ونماذج والمبادئ العلاجية له.
- **الفصل الخامس:** والموسوم بعنوان الإجراءات الميدانية للدراسة، ونعرض بين ثناياه، الدراسة الإستطلاعية بما تقدمه من أهداف ووصف لعينتها، ثم منهج ومجتمع الدراسة وعينتها، لنتطرق لاحقا إلى وصف أدوات الدراسة وتطبيق إجراءات الدراسة.
- **أما الفصل السادس:** عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضيات، عرض ومناقشة نتائج حالات الدراسة ثم الاستنتاج العام ثم خاتمة والتوصيات والمقترحات ووافق الدراسة المستقبلية.

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

- 1- مشكلة الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة

1. مشكلة الدراسة:

لقد حظي مصطلح الإدراك باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين، وخاصة في علم النفس المعرفي، بإعتباره أساسيا في بناء المعرفة وتنظيم السلوك الإنساني، لأنه من أهم العمليات العقلية المعرفية التي يقوم بها الإنسان لفهم العالم المحيط به، ويتمثل في استقبال المثيرات الحسية وتنظيمها وتفسيرها بطريقة وإعطاءها معنى ودلالة. ولا يقتصر الإدراك على الإحساس فقط، بل يشمل تحليل المعلومات وربطها بالخبرات السابقة والمعارف المخزنة في الذاكرة. ولهذا يصنف الإدراك ضمن العمليات المعرفية الأساسية إلى جانب الانتباه والتفكير والتذكر والتعلم، وعليه فإن الإدراك ينقسم إلى عدة أنواع، منها الإدراك البصري.

يعتبر الإدراك البصري أهم أنواع الإدراك وأكثرها ارتباطا بالحياة اليومية، إذ يعتمد على حاسة البصر في استقبال المثيرات البصرية وتفسيرها وفهمها. ويمكن الفرد من التعرف على الأشكال والألوان والأحجام والمسافات، إضافة إلى تمييز الأشياء وتنظيمها داخل المجال البصري، كما يساهم الإدراك البصري في تسهيل عملية التعلم وفهم المعلومات والتفاعل مع البيئة المحيطة، لأنه يساعد على تفسير الرموز والصور والمواقف المختلفة بصورة دقيقة، ويتأثر الإدراك البصري بعدة عوامل منها الانتباه والخبرة السابقة والحالة النفسية، مما يؤدي إلى اختلاف الأفراد في طريقة تفسيرهم للمثيرات البصرية.

ويعرفه الزيات (1998) بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطات الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه من العناصر الداخلة فيه.

ولذلك فإن الإدراك البصري هو عملية عقلية معقدة تساهم في فهم ما يراه الفرد والتفاعل معه بصورة صحيحة، وكذلك يعتبر من المهارات الأساسية التي يعتمد عليها الطفل أثناء القراءة، فحتى يتمكن من فهم النص يجب أولاً أن يتعرف بصريا على الحروف والكلمات، ويميز بينها بدقة. وعليه فإن الفهم القرائي هو قدرة القارئ على استخلاص المعنى من النص المقروء، وفهم الأفكار الرئيسية والثانوية، وربط معلوماته الجديدة بخبراته السابقة، وتحليل النص وتفسيره واستنتاج ما يتضمنه من معان. وهذا ما أكدته الصاوي (2009) في تعريفه للفهم القرائي: "بأنه عملية عقلية ميتا معرفية تعتمد على مراقبة التلميذ لنفسه ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها، بالإضافة إلى كونها عملية معرفية تقوم على التمييز والتنظيم والاستنتاج وإدراك العلاقات وتتطلب قدرة التلميذ على فك رموز الكلمات المطبوعة التي يستجيب

لها التلميذ بصريا وحسن تصور المعنى الحرفي والضماني". وهنا قد بين المعرف بأن الفهم القرائي ليس مجرد نطق الكلمات أو التعرف عليها، بل هو عملية عقلية معرفية معقدة يقوم فيها التلميذ بربط المعلومات الجديدة المدركة بصريا بخبراته السابقة حتى يتمكن من تفسير النص واستخلاص المعاني والأفكار الأساسية والثانوية. كما يتطلب هذا الفهم قدرة المتعلم على تنظيم المعلومات وتحليلها والتمييز بينها واستنتاج العلاقات الموجودة داخل النص.

أما عندما يعاني الطفل من ضعف في الإدراك البصري، فقد يواجه صعوبات في تمييز الحروف أو ترتيبها أو إدراك العلاقات بين الكلمات، وهو ما ينعكس سلبا على فهم المقروء وأدائه القرائي، وقد يظهر ذلك في صورة عسر قرائي يتمثل في بطء القراءة، كثرة الأخطاء، وصعوبة فهم النصوص المكتوبة.

ومنه يمكن تعريف عسر القراءة بأنها "اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية ذات جذور عصبية تعبر عن نفسها في صعوبات تعلم القراءة والفهم القرائي للمدخلات اللفظية المكتوبة عموما على الرغم من توفر القدر الملائم من الذكاء، وظروف التعليم، والإطار الثقافي والاجتماعي" (رومان، 2017). وحسب هذا التعريف فإنه يشير إلى وجود قصور في بعض العمليات المعرفية والعصبية المسؤولة عن معالجة المعلومات اللغوية والبصرية أثناء القراءة.

عسر القراءة يرتبط ارتباطا وثيقا بمفهوم الإدراك البصري، بإعتبار أن الإدراك البصري يساعد الطفل على استقبال المثيرات البصرية وتنظيمها وتفسيرها، مثل تمييز الحروف، والتعرف على ترتيب الرموز داخل الكلمة... إلخ. وعندما يعاني الطفل من ضعف في الإدراك البصري، فإنه قد يخلط بين الحروف المتشابهة مثل (ح، ج، خ) أو (د، ذ)، أو يواجه صعوبة في تتبع الكلمات والأسطر أثناء القراءة، مما ينعكس سلبا على فهمه القرائي والأدائي. وخاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، تظهر هذه الصعوبات بشكل أوضح لأن هذه المرحلة تعد الأساس في اكتساب مهارات القراءة والكتابة. لأن التلميذ المعسر قرائيا قد يقرأ ببطء، أو يرتكب أخطاء في التعرف على الكلمات، أو يجد صعوبة في فهم ما يقرأ، ويرجع ذلك في كثير من الحالات إلى قصور في مهارات الإدراك البصري التي تعد عنصرا مهما في نجاح عملية التعلم القرائي والفهم القرائي.

وعليه فإن الإدراك البصري يلعب دورا بالغ الأهمية في التعليم المدرسي وخاصة في القراءة، حيث نجد التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون من اضطرابات في القيام بالمهام التي تتطلب تمييزا بصريا في الحروف

والكلمات، حيث يعد التمييز بين الحروف والكلمات من العمليات الأساسية في سبيل تعلم القراءة، أما الأطفال الذين يستطيعون التمييز بين اختلافات الأحرف قبل دخولهم المدارس يكونون أكثر إستعداد من غيرهم للفهم القرائي.

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة حول الموضوع ونذكر أهمها:

الدراسات السابقة:

جاءت دراسة زينب صغير سنة (2016) بعنوان: "علاقة عسر القراءة بالفهم القرائي والفهم الشفهي لدى تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي" بولاية الوادي هدفت إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والفهم القرائي والفهم الشفهي فكلاهما يعملان بصورة تفاعلية في عملية القراءة، كما هدفت أيضا لدراسة الفروق بين العاديين وعسيري القراءة في تلك القدرات. تم اختيار العينة بطريقة قصدية من تلاميذ الرابعة والخامسة ابتدائي بدائرة قمار، بناء على مجموعة معايير تشخيصية، وكان عددهم (106). تم تطبيق اختبار "رافن" للكفاءة واختبار قراءة الكلمات واختبار الفهم القرائي واختبار الفهم الشفهي على جميع أفراد العينة للكشف عن الفروق المحتملة في نتائج هذه الاختبارات بين مجموعة القراء العاديين وعسيري القراءة ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبه الإرتباطي والمقارن. وتمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق وحساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات الاختبارات التي طبقت على العينة وذلك بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS النسخة 22. توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي.
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم الشفهي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم القرائي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الدرجة الكلية للقراءة ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات الفهم القرائي ودرجات الفهم الشفهي لدى كل من مجموعة القراء العاديين ومجموعة عسيري القراءة.

أما دراسة أونيس إيمان سنة (2018) بعنوان "تقييم الإدراك البصري عند عسيري القراءة بولاية أم البواقي" تؤكد على تقييم الإدراك البصري عند عسيري القراءة، وللقيام بذلك تم اختيار أربع حالات يعانون من عسر القراءة حيث تتراوح أعمارهم ما بين 8-9 سنوات وذلك اعتماداً على المنهج الوصفي التحليلي. وقمنا بالاعتماد على الوسائل التالية: الملاحظة واختبار عسر القراءة واختبار الإدراك البصري من بطارية تقدير المقاييس التشخيصية لصعوبات التعلم التي قام بتكليفها الدكتور عمراني، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن عسيري القراءة: يعانون من انخفاض في مستوى الإدراك البصري.

بينما دراسة لموري نبيل وفتوحة بختة سنة (2019)، والتي كانت بعنوان "صعوبة الإدراك البصري وعلاقته بالفهم القرائي لدى تلاميذ عسر القراءة في اللغة الفرنسية"، والتي هدفت إلى الكشف عن تحديد علاقة صعوبة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ معسرين قرائياً في اللغة الفرنسية، وأجري البحث على عينة بلغ عددها 32 حالة من تلاميذ السنة 5 ابتدائي، اختبروا بطريقة قصدية، ولجمع المعلومات تم استخدام أدوات وهي: اختبار رسم الرجل لجودناف لقياس الذكاء عند الأطفال، اختبار عسر القراءة les vacances المصمم من قبل الباحثين، اختبار الإدراك البصري للسمادونني 2005، اختبار الفهم القرائي في اللغة الفرنسية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وبعض الأساليب الإحصائية منها: بيرسون، معامل التحديد R^2 ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة بين صعوبة الإدراك البصري والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية، لا توجد علاقة بين التمييز البصري والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية، توجد علاقة بين العلاقة المكانية البصرية والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.

أما دراسة أرنب سارة سنة (2020) بعنوان: الإدراك البصري وعلاقته بأخطاء التعرف على الحروف عند الطفل المصاب بعسر القراءة بولاية أم البواقي، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإدراك البصري وأخطاء التعرف على الحرف عند الطفل المصاب بعسر القراءة، تكونت العينة من 06 أطفال ذوي عسر القراءة في ابتدائية "خياط عبادو" بأم البواقي وقد استخدموا الوسائل التالية: "الملاحظة" "المقابلة" "الدفاتر المدرسية والصحية. استثمار جمع المعلومات "اختبار رسم الرجل. اختبار عسر القراءة. "اختبار "Raven"، للإدراك البصري. "اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية - ربط الحرف المكتوب بمنطقة. وقد اعتمدنا على المنهج "الوصفي الارتباطي"، وجاءت النتائج كالاتي: توجد علاقة ارتباطية قوية وعكسية بين الإدراك

البصري وأخطاء التعرف على الحرف عند الطفل عسير القراءة. "كلما كان هناك قصور في عملية الإدراك البصري، زادت نسبة الأخطاء المسجلة في التعرف على الحرف عند الطفل عسير القراءة.

في حين أن دراسة قزون خلود ومبروك وردة سنة (2022)، بعنوان: "الفهم القرائي لدى عسيري القراءة"، تؤكد على معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة والعاديين الذين يدرسون في الرابعة ابتدائي بولاية الوادي، خلال الموسم الدراسي 2022/2021، ولتحقيق هدف الدراسة إعتدوا المنهج الوصفي واستخدموا أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية (الصدق والثبات) مقبولة وهي: اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لقياس درجة الذكاء، واختبار قراءة الكلمات وشبه الكلمات، واختبار الفهم القرائي، وطبقت هذه الاختبارات على عينة قوامها: 96 تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض ابتدائيات الوادي، بعد جمع المعلومات والبيانات بواسطة الحزمة الإحصائية توصلوا إلى النتائج التالية: مستوى الفهم القرائي لدى عسيري القراءة منخفض، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفهم القرائي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ عسيري القراءة والعاديين لصالح العاديين.

أما دراسة تشعبت ياسمين سنة (2023)، بعنوان: "أثر برنامج تدريبي لتنمية الإدراك البصري في تحسين عسر القراءة عند تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بولاية غرداية"، وكما هدفت إلى الكشف على فعالية برنامج التدريبي لتنمية الإدراك البصري لتلاميذ عسر القراءة السنة الثالثة ابتدائي، ولتحقيق ذلك اعتمدنا، تم تطبيق المنهج شبه التجريبي الممثل في تصميم شبه تجريبي بقياس قبلي وبعدي لمجموعة واحدة، مع استخدام أدوات البحث التي تمثلت في كل من: اختبار القراءة لحسن بن حسين «كتاب اللغة العربية السنة الثالثة ابتدائي»، واختبار الإدراك البصري لصراح موساوي، واختبار مصفوفات رافن لذكاء، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي الذي قمنا بتصميمه وهذا لتنمية الإدراك وأعيد التحقق من خصائصه السيكومترية واشتملت عينة الدراسة من (14) تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ابتدائي بابتدائية الرضوان بلدية العطف ولاية غرداية كما تم اختيار العينة بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي حيث كانت النتائج كما يلي: أن البرنامج التدريبي المصمم له فعالية في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

في حين أن دراسة بوحدي هيندة سنة (2024)، بعنوان: "دراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي" في الجزائر، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي، ولتحقيق الأهداف المسطرة في بداية الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته مع طبيعة الدراسة، وتم استخدام أدوات اختبار الإدراك البصري (figure de rey) واختبار القراءة لزدام حدة واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن على

عينة مكونة من 10 تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين 8 إلى 10 سنوات وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم استخدام معامل الارتباط بيرسون، وتم التوصل إلى النتائج التالية: توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي، توجد علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري وصعوبة قراءة كلمات غير حقيقية لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائي.

بينما دراسة **Marc Argilés** وزملائه سنة (2026) ، والتي كانت تحت عنوان: «دور الإدراك البصري في القراءة عبر الخطوط المختلفة والكلمات المتشابهة لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة»، والتي أجريت في (إسبانيا) **Spain**، هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الإدراك البصري والأداء القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالأطفال العاديين. وقد تكونت عينة الدراسة من (46) طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 و12 سنة، منهم (24) طفلاً يعانون من صعوبات القراءة و(22) طفلاً من الأطفال العاديين. واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي المقارن، مستخدمين اختبار TVPS-3 لقياس الإدراك البصري، واختبار TALEC لقياس سرعة القراءة، بالإضافة إلى قوائم كلمات متشابهة وكلمات مكتوبة بخطوط مختلفة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود انخفاض دال إحصائياً لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة في التمييز البصري والذاكرة البصرية وثبات الشكل، كما أظهروا بطناً أكبر في القراءة وارتكبوا أخطاء أكثر مقارنة بالأطفال العاديين، كما أكدت الدراسة أن ضعف الإدراك البصري وحده لا يفسر بشكل مباشر صعوبات القراءة، بل يتطلب الأمر تقييماً أشمل للجوانب المعرفية واللغوية.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

-من حيث الموضوع: تدور مجمل الدراسات السابقة حول موضوع مشترك يتمثل في "علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة"، وقد تم تناولنا لهذه الدراسة من خلال الإهتمام بالعلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، وفي حدود اطلاعنا أن هناك توفر في الدراسات التي تحمل متغيري الدراسة إلا أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الموضوع بحد ذاته، وهي ندرة الدراسات السابقة التي جمعت بين المتغيرات والعينة. فقد إتفقت الكثير من الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة كدراسة: لموري نبيل وفتوحة بختة (2019)، ودراسة أرنب سارة (2020)، أما دراسات فتناول الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات التعلم منها دراسة: أونيس إيمان (2018)، ودراسة تشعبت ياسمينة (2023)، وبوحدي هيندة (2024)، ودراسة Marc Argiles (2026).

أما دراسة زينب صغير (2016) ودراسة قزون خلود ومبروك وردة (2022) فشملت موضوع الفهم القرائي وعسيري القراءة.

- **من حيث المنهج:** نجد أن هناك بعض الدراسات تتفق فيما بينها من حيث المنهج الوصفي بأنواعه (التحليلي، الإرتباطي، المقارن)، فقد استخدمت كل من دراسة أونيس إيمان (2018) المنهج الوصفي التحليلي، أما دراسة لموري نبيل وفتوحة بختة (2019) ودراسة قزون خلود ومبروك وردة (2022) على المنهج الوصفي، ودراسة Marc Argiles (2026) على المنهج الوصفي المقارن، أما دراسة أرنب سارة (2020)، وبوحدى هيندة (2024) المنهج الوصفي الارتباطي، أما دراسة تشعبت (2023) فاستخدمت المنهج شبه التجريبي. أما دراسة صغير زينب (2016) فقد استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي والمقارن.

- **من حيث العينة:** ونجد أيضا في العينة قاسما مشتركا بين بعض الدراسات من حيث عينة الدراسة وطريقة اختيارها، حيث احتوت على عينة تكونت من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، والذين تم اختيارهم بطريقة قصدية مثل: (صغير زينب (2016) وأونيس (2018)، لموري وفتوحة (2019)، وأرنب سارة (2020)، تشعبت (2023)، بوحدى هيندة (2024)، ولقد تم اختيار عينات أخرى بطريقة عشوائية مثل دراسة قزون خلود ومبارك وردة (2022) ودراسة Marc Argiles (2026).

- **أما من حيث الأدوات:** وتنوعت وتعددت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسات باختلاف الأهداف المعتمدة في كل دراسة، فقد استخدم بعضها اختبارات فقط لجمع البيانات والمعلومات ونجد منها دراسة: (زينب صغير (2016)، ولموري نبيل وفتوحة بختة (2019)، ودراسة قزون خلود ومبروك وردة (2022)، ودراسة تشعبت ياسمينه (2023)، بوحدى (2024)، ودراسة Marc Argiles (2026). وقد استخدم بعضها الملاحظة والمقابلة واختبارات ونجد دراسة: (أونيس (2018)، أرنب (2020).

- **من حيث الأهداف:** اتسمت أهداف الدراسات بالتنوع، إلا أنها تلتقي في هدف عام هو علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة. باعتبار أن كل هذه الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها سعت إلى الكشف عن متغيرات الدراسة، لكن بسبب ندرة الدراسات السابقة التي جمعت بين المتغيرات والعينة ارتأينا إلى جمع الدراسات التي تلم بموضوع دراستنا وأهدافها.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

✓ الاستفادة من المعلومات النظرية التي تتعلق بالإدراك البصري والفهم القرائي وعسر القراءة.

✓ تجنب الفجوة العلمية للباحثين الآخرين.

✓ تعتبر سندا هاما في ضبط متغيرات بحثنا.

✓ إختيار موضوع البحث وضبطه بدقة.

✓ كيفية تحديد المنهج.

✓ الإستفادة من العينة وكيفية تطبيقها.

✓ تحديد الأدوات المناسبة للدراسة.

✓ إنتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات.

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فتجلت في النقاط التالية:

-أنها تناولت علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة وهو

موضوع لم تتناوله أي من الدراسات السابقة بنفس شكل متغيرات الدراسة وعينة الدراسة.

-أنها تميزت بعينة الدراسة ومستواها الدراسي حيث أجرت معظم الدراسات السابقة على الطور الأول ابتدائي

بينما المستوى الدراسي لعينتنا الحالية على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

-أما من ناحية المنهج فقد استخدمنا المنهج الوصفي بما يتناسب مع دراسة العلاقة بين الإدراك البصري

بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، والتي لم تلقي الاهتمام المنشود بالدراسة

والتحليل من جل الدراسات السابقة.

ولهذا قد جاءت هذه الدراسة كإضافة علمية للدراسات السابقة في هذا المجال تأكيدا وتنفيذا لنتائج بعضها،

فأردنا من خلالها تحديد علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر

القراءة.

وعليه نطرح التساؤل التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة

إبتدائي ذوي عسر القراءة؟

التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة؟

2. الفرضيات:

أ- الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

ب- الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

3. أهداف الدراسة:

- البحث عن العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- معرفة العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- معرفة العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- معرفة العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.
- معرفة العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

4. أهمية الدراسة:

- تتجلى أهميتها في موضوعها الذي أولى الإهتمام بعلاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي.
- محاولة تسليط الضوء على أهمية مهارة الإدراك البصري والفهم القرائي لتعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إثراء البحث العلمي بدراسات حول علاقة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.
- إستغلال هذه الدراسة كمرجع من أجل القيام بدراسات في نفس المجال بطريقة سهلة.

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

- 5-1 الإدراك البصري:** هو عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطات الإدراك الذي يختلف في محتواه ومعناه من العناصر الداخلية فيه.
- أما إجرائيا فهو الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة ابتدائي عسير القراءة في إختبار الشكل الهندسي المعقد لصاحبه (أندريه راي) سنة 1944.

5-2 الفهم القرائي: عملية نشطة تتضمن تفسير القارئ وتعديله للمادة المقروءة بما يتلاءم خلفيته المعرفية.

أما إجرائياً فهو الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة إبتدائي عسير القراءة في إختبار الله يراك لصاحبه (العطوي سليمة) سنة 2014.

5-3 عسر القراءة: يتمثل في الصعوبة التي يعاني منها تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي في فهم الكلمات المكتوبة وتمييزها.

أما إجرائياً فهو الدرجة التي يتحصل عليها تلميذ السنة الرابعة إبتدائي في إختبار نص العطلة لصاحبه (غلاب صليحة) سنة 1997.

الجانِب النظري

الفصل الثاني الإدراك البصري

تمهيد

1. تعريف الإدراك.
2. تعريف الإدراك البصري.
3. التناول التشرحي للإدراك البصري.
4. مراحل الإدراك البصري.
5. أبعاد الإدراك البصري.
6. قوانين الإدراك البصري.
7. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري.
8. النظريات المفسرة للإدراك البصري.
9. أنشطة الإدراك البصري.
10. صعوبات الإدراك البصري.
11. صعوبات الإدراك البصري وعلاقتها بصعوبات

التعلم.

خلاصة

تمهيد:

إحتل موضوع الإدراك البصري أهمية بالغة لدى الأروطوفونيين لمدى أهميته، فهو من أهم العمليات المعرفية لدى الإنسان فتعتبر عملية الإدراك البصري، جزء هام في نظام معالجة المعلومات المرئية القادمة من البيئة، والذي يعرف على أنه قدرة الفرد على فهم وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها معنى. وفي هذا الفصل الثاني سنتطرق إلى مفهوم الإدراك، مفهوم الإدراك البصري، مراحل، العوامل المؤثرة فيه، وأبعاده، وأهم صعوباته، وكل ما يتعلق به.

1. تعريف الإدراك:

يعرف الإدراك حسب القاموس الأروطوفوني بأنه: "القناة المعرفية التي تؤدي إلى ترجمة المحيط حسب المعلومات الناتجة عن الحواس" (حنيشي، بلخيط، 2023).

ويعرف كذلك بأنه: عملية بناء وإعطاء معنى لما تم استقبله من معلومات عبر الأعضاء الحسية ويعرف الباحث الإدراك بأنه تفسير للمثيرات السمعية والبصرية والحسية، وإعطائها معان ودلالات ذات معنى (الحسن، 2017).

ويعرف جنتر (1998) الإدراك بأنه: "عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات خارجية إلى تمثيلات عقلية معينة وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية" (محمود، عبد المنعم، 2006).

ويعرف أيضا بأنه: "الإحساس له دلالة أو هو علاقة بين الكائن الحي والبيئة عن طريق الجهاز العصبي والمراكز العصبية" (كامل، 2006).

ونستخلص من التعاريف السابقة أن الإدراك هو من العمليات المعرفية المهمة في حياة الفرد ويتطور مع نموه من خلاله يتمكن الفرد من إستقبال المثيرات الحسية (السمعية والبصرية) ومعالجتها في المخ ويتم ذلك في إطار خبراته السابقة والتعرف عليها وإعطاءها دلالة.

2. تعريف الإدراك البصري:

يعرف الإدراك البصري بأنه واحد من أكثر العمليات المعرفية الأكثر أهمية في معالجة وتجهيز المعلومات، فهو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات البصرية من حولنا، ومن خلاله أيضا يتم إضفاء معنى وتأويل أو تفسير للمثير الحسي البصري (عمراني بخوش، 2022).

ويعرف الزيات الإدراك البصري بأنه: عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعاني والدلالات وتحويل المثير البصري من صورته الخام إلى جشطات الإدراك الذي يختلف في معناه ومحتواه من العناصر الداخلة فيه (الزيات، 1998).

ويقصد كذلك بالإدراك البصري بأنه عملية تأويل وتفسير المثيرات البصرية وإعطائها المعنى والدلالات (ملحم، 2002).

ويعرف أيزنك وكين (EYSENCK F. 1995) الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه في الواقع عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية (أبو المكارم، 2004).

وهو عملية معرفية مركبة ومرحلة أساسية من مراحل تجهيز المعلومات القادمة من العالم الخارجي ومن خلال المنافذ البصرية لأجل تفسيرها وإعطائها المعاني ومن ثم تنظيمها في البناء المعرفي لدى الفرد والاستجابة أثناء الحاجة، أيضا فإن الخبرة السابقة تمكن الفرد من ترجمة إحساساته التي يتلقاها من العالم الخارجي (العتوم، 2004).

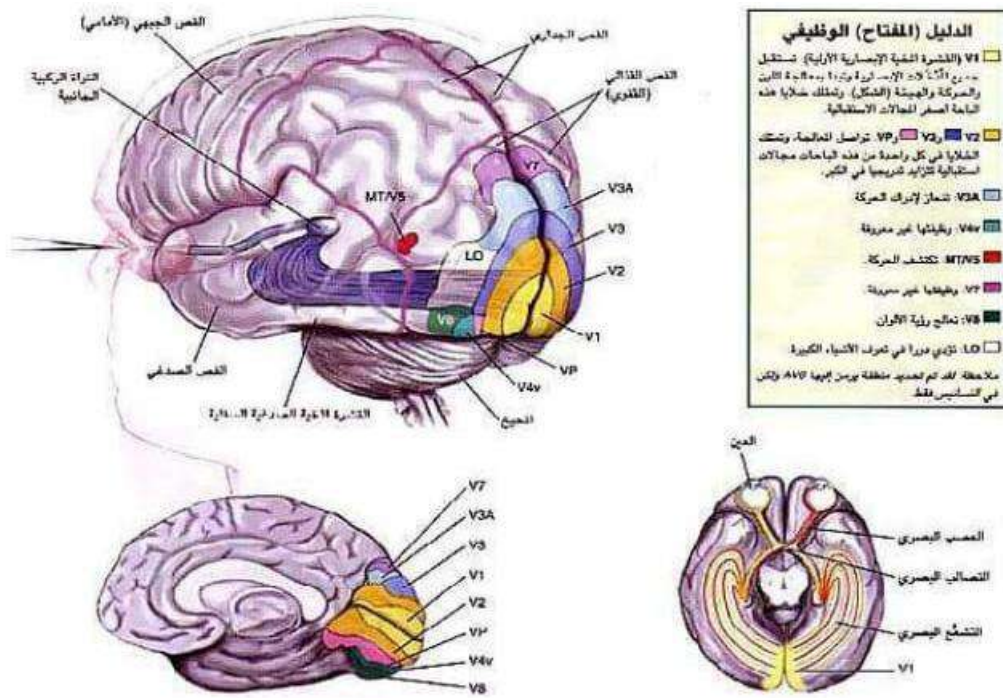
ويشير أيضا بأنه "العملية الفردية التي تفسر من خلال المثيرات الحسية التي ترد إلى المخ عبر الحواس الخمس المعروفة، أن تنمية الإدراك البصري يجب أن تتم في وسط البيئة والطبيعة لكونه نتيجة للدمج والتركيب بين الصور والمشاهد المرئية ولا يمكن أن يتم داخل المعامل المغلقة (سليمان، 2005).

وهو عملية من بين العمليات المعرفية العقلية المعقدة ومرحلة مهمة في تجهيز المعلومات الواردة من العالم الخارجي، حيث يتم تفسير هذه المعلومات وإضفاء المعاني عليها من خلال المنافذ البصرية. وفي حالة حدوث أي اضطراب أو خلل في إحدى مهارات هذه العملية، قد تظهر صعوبات التعلم لدى الأطفال. (تشعبت، 2023، ص: 137).

ونستخلص مما سبق بأن الإدراك البصري هو عملية إستقبال وتفسير المثيرات الحسية البصرية وإعطاءها معنى ودلالات.

3. التناول التشريحي للإدراك البصري:

أثبتت الدراسات التي أجريت على النشاط العصبي أن المعلومات البصرية حين تغادر العينين تصعد عبر مراحل متتابعة من منظومة عصبية تقوم بمعالجة البيانات ضمن المسار الإبصاري، في بداية هذا المسار تتوجه الصورة الخارجية من الشبكية نحو بنيتين صغيرتين في أعماق الدماغ تدعيان النواتين الركبيتين الوحشيتين **Noyaux Genouillés Latérales** ويستطيع التنبيه الإبصاري الوارد من هذه العين أو تلك ولكن ليس منهما معاً، أن ينشط عصبونات فرادى في النواتين الركبيتين الجانبيتين، وتستجيب هذه العصبونات لأي تغير في السطوع (اللمعات) أو اللون ضمن منطقة محددة داخل مساحة من المنظور تعرف باسم المجال (الحقل) الإستقبالي الذي يختلف من عصبون لآخر (Delacour, 1998).



شكل رقم (01) يوضح المسار العصبي الإبصاري (Delacour, 1998)

ومن ثم تنتقل المعلومة الإبصارية من النواتين الركبيتين الجانبيتين إلى القشرة المخية الإبصارية الأولية الواقعة في مؤخرة الرأس المنطقة القشرية القنوية والتي يرمز إليها **V1**، ونشير هنا إلى سلوك العصبونات في الباحة **V2** يختلف عن سلوك العصبونات في النواتين الركبيتين إذ يمكن لأي من العينين أن ينشط هذه

القشرة في العادة، ولكنها تكون حساسة أيضا لصفات نوعية مثل اتجاه حركة المنبه الواقع ضمن مجالها الاستقبالي، هذا وثبت المعلومات الإبصارية من الباحة V_1 إلى ما يفوق عن عشرين منطقة كضربية مخية متميزة أخرى. ويمكن تتبع بعض المعلومات الصادرة عن الباحة V_1 ، أثناء انتقالها عبر باحتين تعرفان باسم V_2 و V_4 قبل أن تنتهي إلى مناطق تعرف باسم القشرة المخية الصدغية السفلية (Cortex Temporal) (CTI) Inferieur) وتمر إشارات أخرى من الباحة V_1 عبر المنطقتين V_2 و V_3 وعبر باحة تسمى (MT/V_5) قبل أن تصل أخيرا إلى الفص القفوي (أونيس، 2018).

جدول رقم (01) يوضح الباحات العصبية تبعا لتخصصها الوظيفي في الإدراك العصبي

الباحة العصبية	التخصص الوظيفي
V_1	استقبال الإشارات الصادرة عن النواة الركبية الجانبية وتحويلها نحو V_2 .
V_2	استقبال وتصنيف الإشارات الصادرة عن V_1 حسب طبيعتها (حركة، اتجاه، شكل، لون) وتحويلها حسب تخصصها نحو الباحات المتخصصة.
V_3	إدراك الأشكال.
V_4	إدراك الشكل واللون.
V_5	أدراك الحركة.

(أونيس، 2018)

ومما سبق نستخلص أن التناول التشريحي للإدراك البصري يبرز الدور الأساسي للبنى العصبية، خاصة العين والمسارات البصرية في الدماغ والقشرة البصرية، في استقبال المثيرات البصرية ومعالجتها وتفسيرها. كما يؤكد أن سلامة هذه التراكيب ووظائفها تعد أساسا لحدوث إدراك بصري سليم، مما ينعكس إيجابا على عمليات التعلم كالقراءة والفهم.

4. مراحل الإدراك البصري:

يمر الإدراك البصري بمجموعة من الخطوات والمراحل الأساسية وهي كالآتي:

4-1 إستقبال الضوء:

يدخل الضوء عبر القرنية، ثم يمر عبر الثقب الموجود في منتصف القزحية، ثم تقوم العدسة بعد ذلك بتركيز الضوء على شبكية العين، والتي تحتوي على مستقبلات الصور، والخلايا الحساسة للضوء.

4-2 المعالجة:

يتم تحويل الطاقة الكهرومغناطيسية (الضوء) إلى نبضات كهربائية كيميائية بواسطة الأعصاب وهذا يسمح للمعلومات البصرية بالانتقال على طول الألياف العصبية البصرية إلى الدماغ التي تقوم بتفسير الإشارات.

4-3 الانتقال:

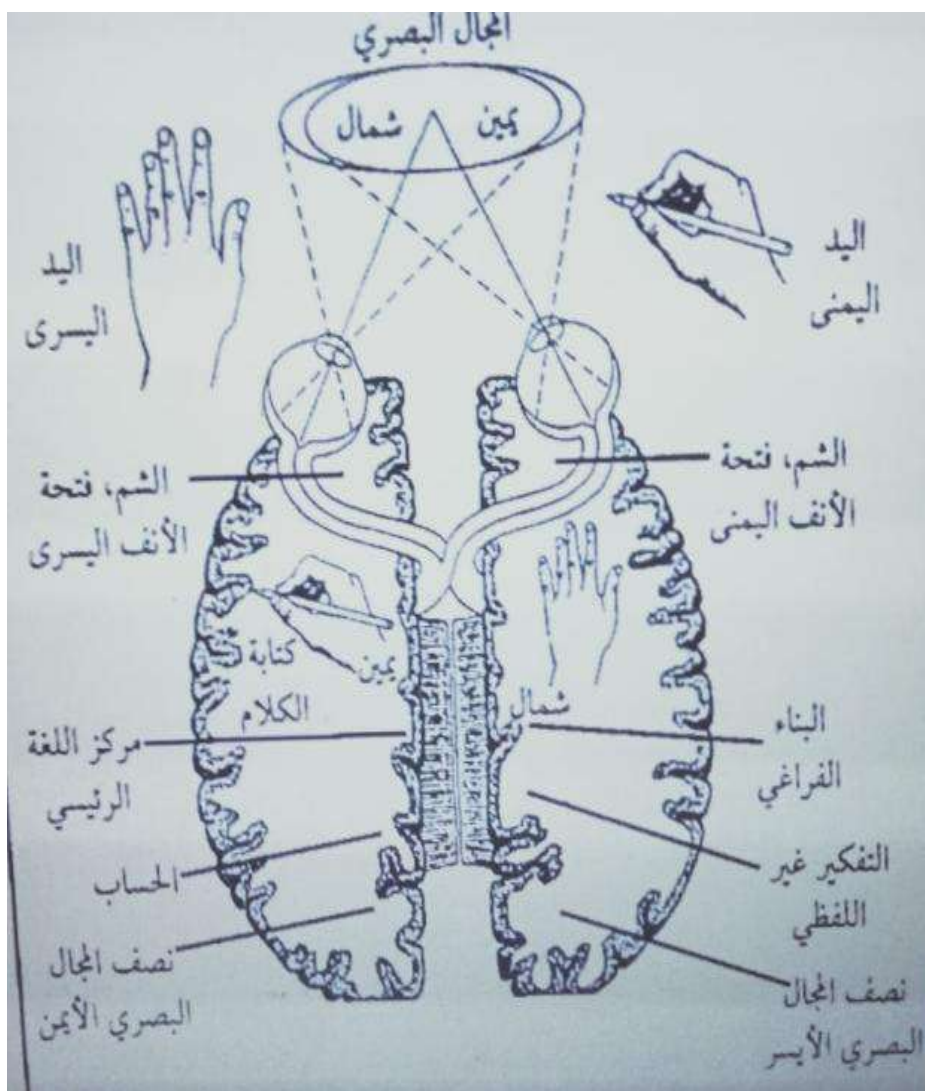
تنتقل النبضات الكهرومغناطيسية من العصب البصري إلى القشرة البصرية الأولية الموجودة في القص القذالي في الجزء الخلفي من الدماغ.

4-4 التنظيم:

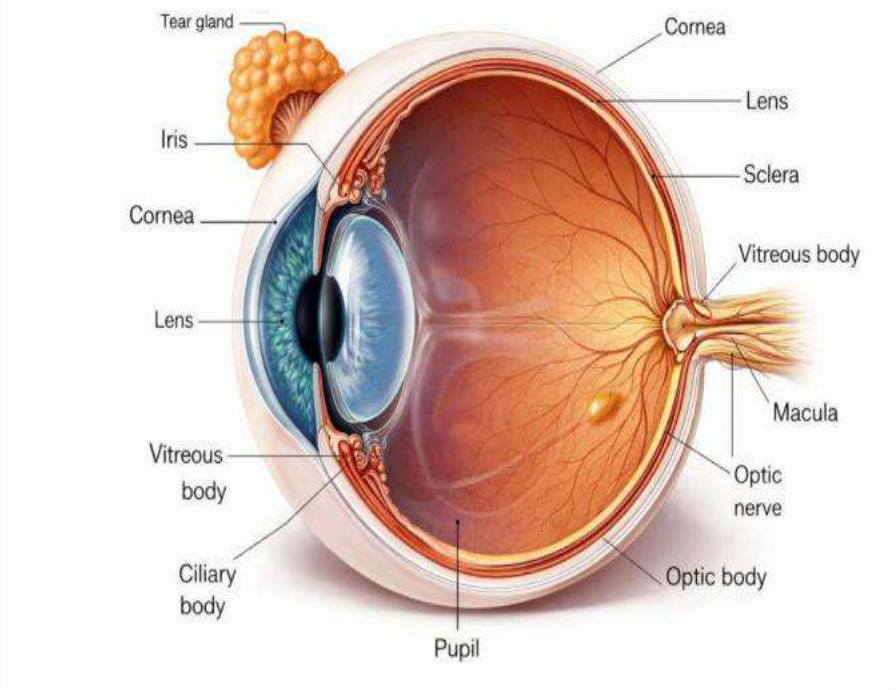
تتم إعادة تنظيم المعلومات المرتبة في القشرة المرئية، حتى يتمكن المرء من فهمها، نحن نقوم وذلك عن طريق استخدام مبادئ بصرية معينة.

4-5 التفسير:

هذه هي العملية التي يتم من خلالها منح التحفيز البصري المعنى المطلوب حيث يجدد القص الزمني ماهية الكائن، وذلك باستخدام كل من المعلومات وكذلك الذاكرة والمعرفة السابقة، والدوافع والخبرات والسياق، ويتم إرسال المعلومات أيضاً إلى الفص الجداري، الذي يخبر الفرد بمكان وجود الكائن في العالم المحيط به (يونس، العبادي، 2020).



الشكل رقم (2) يوضح إنتقال المعلومات بين العين والدماغ (العتوم، 2004)



الشكل رقم (3) يوضح مراحل عملية الإبصار (Delacour, 1998)

وفي الأخير يمكن أن نستخلص بأن مراحل الإدراك البصري تسير وفق نظام ومخطط عصبي منظم، بحيث أنه لا يمكن أن تحدث المرة الثانية دون أن تحدث المرحلة الأولى.

5. أبعاد الإدراك البصري:

1.5 إدراك الأشكال:

يمر إدراك الأشكال يمر بثلاث مراحل رئيسية:

- ← المرحلة الأولى: سقوط الأشعة الضوئية على الشكل فتكشف ملامحه والخواص التي تميزه
- ← المرحلة الثانية: انعكاس الأشعة الضوئية من الشكل على العينين والتي تحمل معها المعلومات الخاصة بالشكل.
- ← المرحلة الثالثة: تجميع المعلومات في شبكية العين وتحويلها إلى سيالات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة الدماغية ومعالجتها إدراكيا (رزيق، 2022).

2.5 إدراك الحركة:

للحركة أهمية بالغة في عملية الإدراك البصري حيث إن الجهاز البصري يستجيب لحركة الأشياء قبل التعرف عليها فالموضوع المتحرك في العادة يمر أمام نظر الفرد حوالي عشرين مرة في مدة خمس ثواني أو أربع مرات كل ثانية واحدة، وأن الأثر المرئي الذي يتركه هذا الموضوع يبقى في الذاكرة الحسية لفترة تقدر 0.25 من الثانية تقريبا.

3.5 إدراك الأحجام:

عندما ينظر الفرد حوله في البيئة المحيطة به سيجد أن الأشياء المألوفة التي تعرف حجمها الطبيعي تبدو له بأحجام مختلفة، حيث تكبير أو تصغر أحجامها وفقا لبعدها عن الفرد، فالأشياء القريبة من الفرد براها بحجمها الطبيعي، بينما يقل حجمها تدريجيا كلما بعد موقعها عن الفرد وهذا يعني أن إدراك الأحجام يرتبط ارتباطا عكسيا بالمسافة التي تقع بين الفرد ومواقع الأشياء في المشهد البصري، فإذا كان هناك شيان متساويان تقريبا في حجميهما الطبيعي وكانا يبعدان عن الفرد بمسافتين مختلفتين سيبدو للفرد حجمه أكبر من حجم الشيء البعيد.

4.5 إدراك المسافة والعمق (البعد الثالث):

بعد إدراك العمق البصري والمسافة من أنواع الإدراك الحسي التي تقوم على الأبعاد الفزيائية الأساسية التي توفرها البيئة الطبيعية، فالعالم مكون من ثلاثة أبعاد أساسية هي الطول والعرض والعمق، فالطول هو إمتداد الجسم أعلى أو أسفل، أما العرض فهو إمتداده يمينا أو يسار، أما العمق فهو إمتداده أماما أو خلفا والمسافة نوع من العمق حيث تختلف مسافة الشيء باختلاف وضع هذا الشيء أماما أو خلفا. فعندما تسقط الصورة على الشبكية تسقط عليها ببعدين، غير أن المخ يقوم بتنظيم هذه الصورة على شكل مدركات ذات ثلاثة أبعاد، وتمكن عملية الرؤية بأبعادها الثلاثة من تقدير بعدها عن الأفراد.

5.5 إدراك الألوان:

في السنوات الأخيرة زاد إهتمام الباحثين بدراسة إدراك الألوان، ويرجع ذلك إلى ما أشار إليه بعض العلماء بأن الجهاز البصري لدى الإنسان يقوم بمعالجة معلومات الألوان بشكل أفضل من معالجته للمعلومات البصرية الأخرى، كما يذكر هؤلاء العلماء أيضا أن الألوان تساعد الجهاز البصري في التعرف على المنبهات

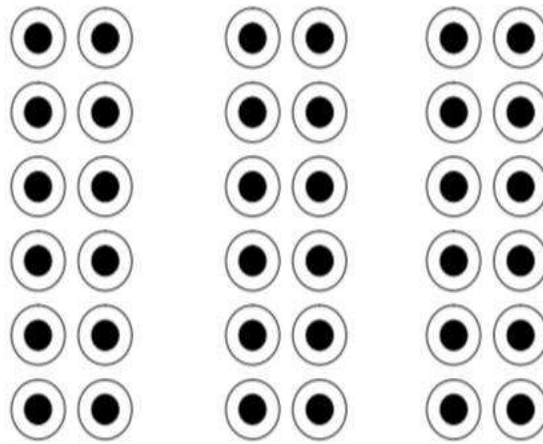
البصرية، وتحديد ملامحها وشكلها وموقعها.. الخ. وتميز العين السليمة بين ثلاثة أنظمة لونية: أبيض وأسود، أصفر وأزرق، أحمر وأخضر، أما بقية الألوان الأخرى فتعتبر مشتقات منها (راغب، 2009).

ونستخلص مما سبق أن أبعاد الإدراك البصري هي مجموعة من المهارات المعرفية المعقدة التي لتفسر المعلومات التي تكون عبر حاسة البصر، وتعالجها في الدماغ محاولتا تفسير المثيرات البيئية.

6. قوانين الإدراك البصري:

1.6 قانون التقارب:

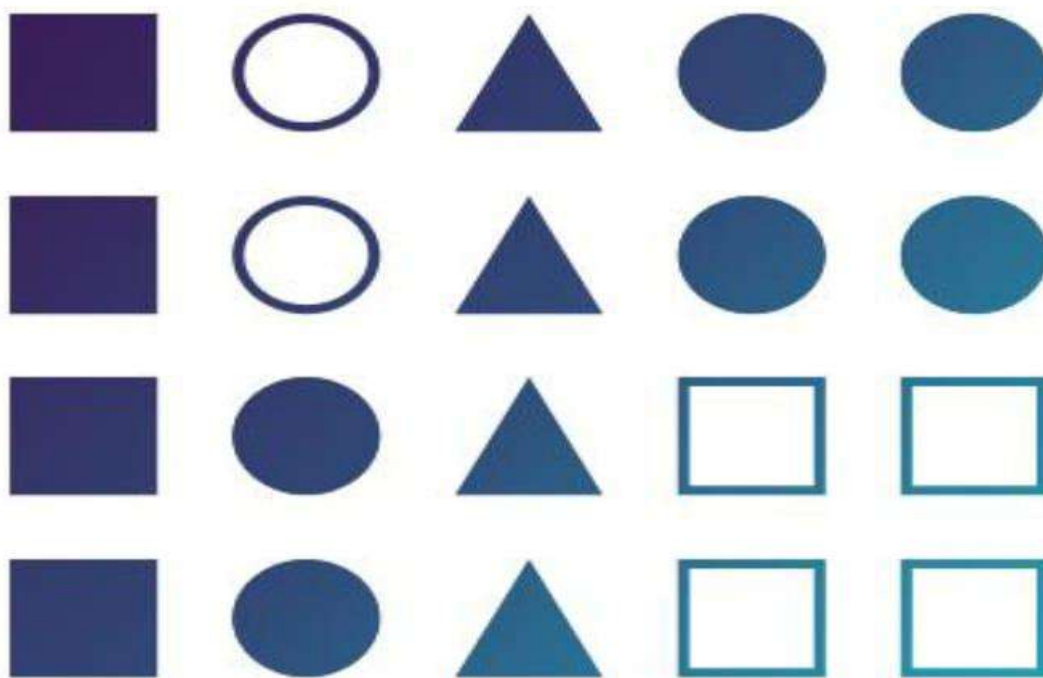
العناصر البصرية القريبة من بعضها البعض تظهر وكأنها تنتمي إلى بعضها البعض.



الشكل رقم (4) يوضح قانون التقارب (بوحدي، 2024)

2.6 قانون التشابه:

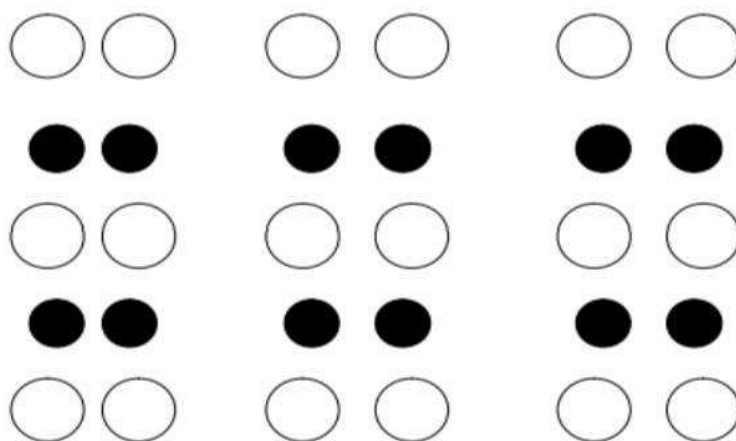
العناصر البصرية التي تحمل نفس الشكل التركيبي تظهر وكأنها تنتمي إلى بعضها البعض.



شكل رقم (5) يوضح قانون التشابه (شربجي، 2022)

3-6 قانون التماثل:

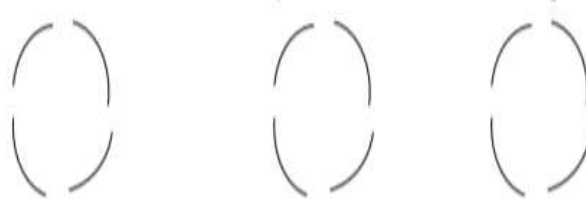
نميل إلى إدراك المميزات التي تبدو وكأنها إستمرار المثيرات أخرى سبقتها على أنها وحدة غير مستقلة.



الشكل رقم (6) يوضح قانون التماثل (نفس المرجع السابق)

4-6 قانون الغلق:

يوجد ميل في إدراكنا إلى تكملة الأشكال الناقصة لكي ندرك المثيرات ككل ذي معنى.



الشكل رقم (7) يوضح قانون الغلق (تشعبت, 2023)

5-6 قانون الإستمرار:

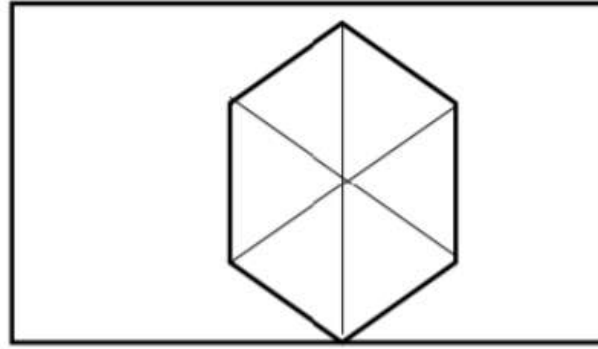
يعني الميل إلى إدراك الأشياء كنماذج مستمرة بدلا من إدراكها كأجزاء منفصلة حيث يدرك الفرد الأشياء كنماذج مستمرة.



الشكل رقم (8) يوضح قانون الإستمرار (رحاب, 2009)

6-6 قانون العلاقة بين الشكل والأرضية:

كل مثير يمكن أن يكون موضع إدراكنا يبرز جانب منه في لحظة ما على أنه شكل على أرضية معينة، وهذا ما نلاحظه عندما ننظر إلى لوحة أعدها رسام، فهناك فكرة رئيسية تبرز في اللوحة وهناك أرضية تمثل خلفية هذه الفكرة إذ يكون هناك دائما مثير معين يبرز أكثر وضوحا من بين مثير أكثر وأقل وضوحا وعندما نتعرض لمثير لا يتضح فيه الشكل والأرضية للدرجة التي لا يمكننا معه أن ندرك ما هو الشكل وماهي الأرضية، فإننا عندئذ معرضين لحدوث تحولات في الإدراك بسبب نقص المرجع أو المرسى، حيث أن العلاقة بين الشكل والأرضية في المثير تظل معروضة بما يمكن أن نسميه الأشكال المتعاكسة، وفيها يبقى المثير كما هو يتغير الإدراك للمعنى والتنظيم الذي يحمله المثير بالنسبة للشخص الملاحظ (الأنصاري، 2004).



الشكل رقم (9) يوضح قانون العلاقة بين الشكل والأرضية (الأنصاري، 2004)

ومن خلال ما تم التطرق له يمكننا أن نستخلص بأن قوانين الإدراك البصري هي مجموعة من المبادئ التي تفسر كيف ينظم ويرتب دماغ الإنسان المعلومات التي يراها عبر العين ويعطيها دلالات ذات معنى.

7. العوامل المؤثرة في الإدراك البصري:

يوجد العديد من العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك البصري، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاث مجموعة رئيسية وهي كالآتي:

1-7 العوامل الذاتية:

وهي مجموعة العوامل التي يحملها الفرد في حد ذاته وتؤثر في جذب إنتباهه للمثير الخارجي، وبالتالي فإن الأفراد يختلفون في إدراكهم للمثيرات التي حولهم وفقا لإختلافات خصائصهم الذاتية وأهمها:

1-7-أ مستوى الدافعية: إن الفرد ذو حاجات ورغبات وتتأثر المواقف المختلفة بهذه الدوافع فمثلا

عند عدم إشباع الفرد لحاجته من الأكل يؤدي إلى تفسيره لبعض الأشياء التي يصادفها على أنها طعام.

1-7-ب الحالة الانفعالية: تؤثر الحالة النفسية على إدراك المواقف البصرية، حيث أن المنظر الذي

يسر الشخص العادي يعد منظرا غير سار بالنسبة للشخص الذي يتميز بحالة نفسية مكتئبة.

1-7-ج الخبرة السابقة: قد تكون للخبرة السابقة للمتعلم أثر كبير في الإدراك، ذلك أن الخبرة السابقة

للفرد تساعده غالبا على توقع المعاني التي تحملها المنبهات وأثرها على المواقف المستقبلية، وإدراكنا

لمعنى الضوء الأحمر على أنه إشارة للمرور تعني التوقف لم تكن موجودة عندنا إلا من خلال التعلم

والخبرة.

7-1-د درجة الإنتباه: الإدراك البصري كعملية معرفية لا تعمل لوحدها، لكن هناك عمليات أخرى تشترك في المعالجة المعرفية البصرية، فالإنتباه مثلا يتيح للفرد إكتشاف خصائص الأشياء وتمييزها ويسهل عليه إسترجاع المميزات المرتبطة بها.

7-1-هـ المنظومة القيمية: يقصد بها الإتجاهات القيم والميول التي لها دور في إدراك العديد من الموقف الحسية البصرية، وفي إعطاء المدلول أو المعاني المفسرة فمثال ذلك نجد أن الشخص المتدين يختلف عن الشخص العلماني في تفسير البيئة المتحررة وهذا راجع إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية وطبيعته القيمية في تحليل وتفسير المواقف المختلفة (خضير، 2002).

7-2 العوامل المتعلقة بالبيئة:

لا شك أن وجود الفرد في بيئة اجتماعية وسياسية يؤدي إلى تحديد كيفية إدراك الفرد للمثيرات المحيطة به، وتلعب الأسرة التي تعتبر الوحدة الاجتماعية الأولى دورا رئيسيا في تربية الفرد، وتنشأ قيمه وعاداته وتقاليد واتجاهاته التي تقوم بتحديد إدراكاته، إضافة إلى ذلك فإن المجموعة التي ينتمي إليها الفرد مجموعة العمل مثلا لها أثر رئيسي في درجة إدراكه للأشياء المحيطة به، ومن المعروف أن الفرد يميل إلى إدراك الأشياء التي تتسجم مع إدراك مجموعته رغبة منه في إحساس الجماعة بالتماسك والتوافق. كما أن المؤسسات التربوية والتعليمية الرسمية وما تقدمه من مناهج وبرامج في مراحلها المختلفة، تعتبر أداة فعالة في توسيع أفق الفرد للمعلومات التي يتلقاها وبالتالي تساعده في إدراكاته المختلفة، وتجدر الإشارة إلى عامل الطبقة الاجتماعية والإقتصادية كمؤثر قوي في تنمية إدراك الفرد، كما أن الاختلاف الجغرافي يعتبر من المؤثرات الإدراكية الأساسية (المغربي، 2004).

7-3 العوامل المتعلقة بالمثير (المنبه):

يزداد إنتباه الفرد لمثير معين وينجذب إلى مثيرات معينة يختارها دون غيرها وذلك لأنها تتميز بخصائص محددة، ومن أهم هذه الخصائص:

7-3-1 الشدة: كلما كانت المثيرات أو المدركات من حولنا قوية وشديدة، كلما أمكن إدراكها بصورة أسهل.

7-3-2 الحجم: كلما كان المثير ذو حجم أكبر، كلما أمكن الإنتباه إليه أكثر من الإنتباه إلى المثيرات ذات الحجم الصغير، فقد يستفاد من ذلك عند تصميم الإعلانات فيجب أن تكتب العناوين الرئيسية بحجم كبير.

7-3-3 التباين: كلما كان المثير متميزا ومتباينا، عمن حوله من باقي المثيرات أمكن الإنتباه إليه بشكل أكبر.

7-3-4 التكرار: كلما تكرر وجود المثير أمام الشخص، كلما زاد احتمال الإنتباه إليه، فتكرار الإعلان في التلفاز يزيد من إنتباه الشخص إليه.

7-3-5 الحركة: كلما كان المثير متحركا أمكن الإنتباه إليه أكثر من المثير الساكن، فاللافتات ذات الأضواء المتحركة أكثر جذبا من اللافتات الساكنة.

7-3-6 الجودة: كلما كان المثير جديدا عمن حوله من المثيرات العادية أمكن الإنتباه إليه بصورة عالية.

7-3-7 الألفة: كلما كانت المثيرات مألوفة لدى الفرد وذلك مقارنة بما حوله من أشياء غريبة إلى هذه الأشياء، فإنه يميل إلى هذه الأشياء المألوفة (كاظم، 2002).

ومما سبق نستنتج بأن العوامل المؤثرة في الإدراك البصري تنقسم إلى 3 أسباب: ذاتية وبيئية ومتعلقة بالمثير وهيا تتحدد حسب طبيعة ونوع المثيرات البصرية لدى كل فرد.

8. النظريات المفسرة للإدراك البصري:

تعددت النظريات التي فسرت عملية الإدراك البصري وسنحاول ذكر أهمها:

8-1) نظريات إدراك الأشكال:

قدم الباحثون عدة نظريات تفسر إدراك الأشكال لكن يتفق معظمها أن إدراك الأشكال يمر بثلاث مراحل رئيسية:

- المرحلة الأولى: سقوط الأشعة الضوئية على الشكل فتكشف ملامحه والخواص التي تميزه
- المرحلة الثانية: انعكاس الأشعة الضوئية من الشكل على العينين والتي تحمل معها المعلومات الخاصة بالشكل.
- المرحلة الثالثة: تجميع المعلومات في شبكية العين وتحويلها إلى سيالات عصبية يتم إرسالها إلى مراكز المعالجة البصرية بالقشرة الدماغية ومعالجتها إدراكيا (بدر، 2001).

8-2) نظرية الجشطالت:

يرى أنصار هذه النظرية أن العقل قوة منظمة تحول ما بالكون من فوضى إلى نظام وذلك وفقا لقوانين خاصة، وبفعل عوامل موضوعية تشتق من طبيعة هذه الأشياء نفسها وتعرف هذه القوانين بقوانين التنظيم الإدراكي الحسي، وهي عوامل فطرية لذلك يشترك فيها الناس جميعا وبفضل هذه القوانين تنتظم المنبهات الفيزيائية والحسية في أنماط أو صيغ كلية مستقلة تبرز في مجال إدراكنا، ثم تأتي الخبرة اليومية والتعلم لكي يعطي هذه الصيغ معانيها (بن فليس، 2009).

8-3) نظريات إدراك اللون:

هناك نظريتان تفسران إدراك الألوان لدى الإنسان هما:

8-3-1 نظرية ثلاثية الرؤية للألوان: تفرض أن البشر لديهم ثلاثة أنواع من الخلايا المخروطية المستقلة للضوء في شبكية العين، وكل نوع منها حساس لموجات ضوئية محددة في الطيف حيث تثير لدينا إحساس نفسيا بلون معين من الألوان الأساسية المكونة للطيف وهي الأحمر، الأخضر، الأزرق، بمعنى أن كل نوع من الخلايا المخروطية الثلاثية يستجيب للموجات الضوئية التي تثير لدينا إحساس بلون معين من ألوان الطيف الأساسية الثلاثة. ولقد بين كل من المولون MOLLON في عام 1982 أن هناك نوعين من أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة الساذق الإشارة إليها اكتشفها روستون RUSHTON سنة 1970 بعد إجرائه لعدة تجارب وقد بينت نتائج دراسته أن هناك نوعا واحدا من هذه الخلايا المخروطية يمتص الموجات الضوئية المتوسطة الخاصة باللون الأخضر أما النوع الثالث من هذه المخروطية فقد اكتشفه القدماء عندما كانوا يجربون تجربة لقياس كمية الضوء التي تستقبلها الخلايا المخروطية ولقد بينت نتائج هذه الدراسة بالإضافة الى النوعين السابقين من الخلايا المخروطية السابق الإشارة إليها يوجد نوع آخر من هذه الخلايا يستقبل الموجات الضوئية القصيرة الخاصة بلون الأزرق، وفي (1993) أجرى كل من DEVALAIS دراسة بينت نتائجها أن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة التي تستقبل الموجات الضوئية الطويلة والمتوسطة والقصيرة تتوزع على شبكة العين (10:5:1) على التوالي بمعنى أن الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية الطويلة يصل عددها في شبكية العين ضعف الخلايا التي تمتص الموجات الضوئية المتوسطة (صبحي، 2009).

8-3-2 نظرية الخصم: اعتبر Ewald Hering (1878 - 1964) مؤسس نظرية الخصم، حيث غير مقتنع بالنظرية الثلاثية لرؤية الألوان لأنه كان يرى أن الألوان الولية النقية هي الأحمر والأخضر والأزرق والأصفر، وأن أنواع الخلايا المخروطية الثلاثة تستقبل الموجات الضوئية الخاصة بالألوان الأربعة السابق

ذكرها بالإضافة إلى اللونين الأبيض والأسود بحيث يختص كل نوع من هذه الخلايا باستقبال التنبيه الخاص بلونين فقط فخلايا النوع الأول تستقبل الموجات الضوئية الخاصة باللونين الأصفر والأزرق. وعندما يستقبل أي نوع من هذه الخلايا الموجات الضوئية الخاصة بلون معين من اللونين الخاصين به فإن خلاياه تنشط وتستجيب لتنبيه هذا اللون، بينما تكف عن الإستجابة للون الثاني الذي يسمى اللون الخصم (بكسر الخاء) (الزغلول، وآخرون، 2003).

8-4 نظريات إدراك المسافة والعمق:

هناك العديد من النظريات التي عالجت إدراك المسافة والعمق أهمها ثلاث نظريات هي:

8-4-أ النظرية التجريبية: وهي تركز على عملية التعلم والخبرة السابقة للفرد في إدراك الأشياء وهو لا يعرف كيف يدرك المسافة أو العمق، ويعد جورج بيركلي هو رائد هذه النظرية حيث كتب أول مقال سنة 1907 وعرض فيه كيفية إدراكنا للمسافة والعمق.

8-4-ب نظرية جيسون: وهي ترى أن المنبهات البصرية غنية بمعلومات المسافة والعمق ولذلك تركز على دور العمليات العقلية في الإدراك.

8-4-ج النظرية الحسابية: وهي تركز على كيفية حساب البعد الثالث من خلال بعض قوانين الفيزياء والهندسة التي يتم إستخدامها في تحليل المنبهات التي يتم تحويلها إلى المشهد البصري كما ركزت على دور أجهزة الكمبيوتر في معالجة هذه المعلومات.

لقد ركزت نظرية إدراك المسافة والعمق على دور عملية التعلم وذلك من خلال خبرة الفرد السابقة في إدراك الأشياء والمسافات، وذلك من خلال ما يراه العالم جيسون أن المنبهات البصرية غنية بمعلومات المسافة والعمق، والتي يتم إعتداد عليها من قبل الفرد في إدراك المسافة وتقدير العمق (العنوم، 2004).

من خلال عرضنا للنظريات التي فسرت الإدراك البصري يمكن أن نستنتج بأنه عملية معرفية عقلية معقدة، وكما يوجد العديد من النظريات التي فسرت عملية الإدراك البصري وإنما دل على أنه حظي باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين نظرا لأهميته البالغة في حياة الإنسان.

9. أنشطة الإدراك البصري:

القدرات المستخدمة في الإدراك البصري ضرورية للتعليم الأكاديمي، وتعد القدرات الجيدة في التمييز البصري منبئات جيدة قوية بالفهم القرائي لتلاميذ الصف الأول. فالأطفال الذين يمكنهم قراءة الحروف والأعداد ونسخ الأشكال الهندسية ومزاوجة الكلمات المطبوعة يميلون إلى أن يكون مستواهم جيد في الفهم القرائي. ومن أنشطة الإدراك البصري التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ما يلي:

9-1) نقل أو نسخ التصميمات التي يعلها المدرس:

يمكن عمل تصميمات الأشكال ملونة ويطلب من الأطفال نسخ أو نقل هذه التصميمات أو إعادة إنتاجها.

9-2) تصميمات المكعبات:

درب الأطفال (الطلاب) على استخدام المكعبات المختلفة الألوان من الخشب والبلاستيك في إنتاج أشكال أو نماذج مختلفة.

9-3) البحث عن الأشكال في الصور:

يطلب من الطلاب إيجاد الأشكال أو النماذج داخل الصور مثل جميع الأشكال المربعة أو المستديرة أو المنحنية.

9-4) استخدام نماذج الاختبارات:

يطلب من الطلاب جميع أجزاء الأشكال أو تجزئتها كصور الحيوانات والأشخاص والكلمات والأعداد والأشكال ... الخ.

9-5) أنشطة التصنيف:

يطلب من التلاميذ تصنيف الأشياء وفقا للونها أو شكلها أو حجمها أو وزنها أو طولها ... الخ.

9-6) مزاجعة الأشكال الهندسية:

يطلب من الطلاب مزاجعة الأشكال الهندسية التي تقبل التجميع أو التركيب معا، أو التي يمكن أن يحل بعضها محل الآخر.

9-7) الإدراك البصري للكلمات:

وتعتبر عن القدرة على استقبال الكلمات، وهذه القدرة ترتبط على نحو موجب بالقراءة والفهم القرائي، وفي هذا النشاط يطلب من الطالب تأويل أو تفسير معاني الكلمات.

9-8) الإدراك والتمييز البصري للحروف: وهي مهارة هامة للإستعداد القرائي حيث يتم تدريب الطلاب على التمييز بين أشكال الحروف في أول الكلمات وفي وسطها وفي أواخر الكلمات (النزيات، دس).

ونستخلص من خلال ما سبق أن التكفل المبكر بالتلاميذ ذوي صعوبات الإدراك البصري ضروري ومهم لتفادي تفاهم هذه الصعوبات، وعلاجهم يتطلب تعاون من مجموعة من الأخصائيين ويتم إختيار الأنشطة والتقنيات العلاجية حسب الأعراض الظاهرة عند كل تلميذ.

10. صعوبات الإدراك البصري:

ويقصد بصعوبات الإدراك البصري هو عدم القدرة على التعرف على المرئيات وتمييزها لدقة البصر وحدته، وهي صعوبة كثيراً ما تواجه بعض التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم حيث يجيدون مصاعب في التمييز البصري للحروف والكلمات والأشكال الهندسية والأعداد والصور (الوقفي، 2003).

ولقد تعددت أنواع صعوبات الإدراك البصري وفي هذا العنصر سنتطرق إلى أهمها، حيث يعاني تلاميذ صعوبات التعلم من واحدة أو أكثر من صعوبات الإدراك البصري التالية:

10-1 صعوبة الذاكرة البصرية Visual Memory: الذاكرة البصرية هي القدرة على استدعاء الصور البصرية بعد فترة زمنية من الوقت. وتعد الذاكرة جزءاً أساسياً في عملية التعلم، ومن أجل اكتساب حقائق ومهارات وأفكار جديدة فإن نتائج الخبرات التعليمية المحددة يجب الاحتفاظ بها. فالذاكرة تساعد على الاستفادة من الخبرات السابقة، والانتفاع من الخبرات الحالية، وتعديل للخبرات الجديدة، فأى قصور في الذاكرة يمكن أن يعيق عملية التعلم، ويسبب صعوبة خلال مراحل حياة التلميذ (lee, 2003).

10-2 صعوبات التمييز البصري discrimination visuelle: بعد التمييز بين الأحرف والكلمات والرموز من العمليات الأساسية لتعلم المواد الدراسية (القراءة، الكتابة الرياضيات). فالتمييز البصري يتضمن قدرة التلميذ على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال والحروف ومدى هذا الاختلاف بين الأشياء. وقد يمتلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التمييز البصري حدة إبصار عادية، ولكن قد تكون لديهم صعوبة في إدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وحين يفشل الأطفال في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق، وغيرها من التفاصيل المناسبة، فقد تكون لديهم مشكلات في معرفة واستخدام الحروف والأعداد والكلمات في القراءة والحساب، وقد تؤثر صعوبة التمييز بين المثيرات على كتابة الطفل ورسوماته (أبوعلام، 1995).

10-3 صعوبة إدراك العلاقات المكانية Visual spatial Relationship: هي قدرة التلميذ على تمييز الأشياء المحيطة به، والتي تظهر في كيفية الانتقال من مكان إلى آخر، وكيفية إدراك مواضع الأشياء في علاقتها بنفسها وعلاقتها بالأشياء الأخرى والتلميذ الذي لديه مشكلة في هذا المجال يكون غير قادر على إدراك وضع الأشياء بالنسبة للمثيرات الأخرى (صباح).

10-4 صعوبة التأزر البصري - الحركي: تلك المهارة التي تتأزر فيها العين مع حركة اليد عند التعامل مع الأشياء وخاصة في مجالات النسخ والكتابة والثبات على السطر ومسك الأشياء وقذفها حيث يعاني الأطفال ذوو اضطرابات التأزر الحركي من عدم القدرة على القيام بمثل هذه الأنشطة (البطاطينة، 2005).

10-5 صعوبات الإغلاق البصري visual closure: يشير مفهوم الإغلاق البصري إلى القدرة على التعرف على الصبغة الكلية لشيء ما من خلال صيغة حربية له أو معرفة الكل حين يفقد جزء أو أكثر من هذا الكل. ومن أمثلة ذلك قدرة الفرد على قراءة سطور بعض النصوص القرآنية عند تغطية النصف الأعلى المطبوع من هذه السطور والكشف عن النصف الأنفي منها حيث يمكن الاستدلال على التلميحات أو الدلالات المتعلقة بحروف هذه السطر ويمكن للطفل العادي القيام بإغلاق بصري لها اعتماداً على قدراته الإدراكية. ويعد هذا المبدأ (مبدأ علاقة الشكل بالأرضية) من المبادئ الأساسية في عملية الإدراك. ويقوم هذا المبدأ على أساس فصل المجال الإدراكي إلى جزئين الشكل Figure وهو عادة يكون غالباً أو مسيطراً على مجال الإدراك ومستغنياً للانتباه، والأرضية Ground وهي عادة تكون أكثر تجانسا وحياداً، كما أنها تمثل الخلفية التي يركز عليها الشكل (الزيات، 1996، ص: 255). وتشير الدراسات والبحوث إلى إفتخار ذوي صعوبات التعليم - وخاصة الأطفال الذين يعانون من اضطراب الإدراك أو الوظائف الإدراكية التي القدرة على الإطلاق الجشتالطي سواء كان إغلاق سمعياً أو إغلاقاً بصرياً حيث يصعب عليهم بأورة أو تركيز الانتباه على الشكل فيبدو الشكل بالنسبة لهم نهائياً ودانياً أو غير مستقل عن الأرضية أو الخلفية التي يركز عليها (الزيات).

10-6 صعوبة سرعة الإدراك البصري: تعني السرعة في الإدراك المدة الزمنية المطلوبة حتى تتم عملية الاستجابة للمثيرات البصرية وإعطاء دلالاتها، فيحتاج ذوي صعوبات التعلم إلى سرعة الإدراك البصري إلى وقت أطول في عملية تحليل ومعالجة المعلومات البصرية (الكلمات الأرقام الصور) مما ينعكس سلباً على تعلمهم القراءة والكتابة والحساب (عاشور، 2015).

10-7 صعوبات تمييز الشكل والأرضية discrimination figure-fond: التمييز البصري بين الشكل والخلفية تتضمن قدرة التلميذ على التركيز على بعض الأشكال، واستبعاد كل المثيرات التي توجد في الخلفية

المحيطة بهذه الأشكال والتي لا تنتمي إليها. فالتلميذ الذي يعاني من مشكلات في تحديد الشكل والخلفية لا يستطيع أن يستخلص الشكل من الخلفية الذي يعتبر جزءا منها، ويبدو عليه الارتباك عندما يكون هناك أكثر من شيء في الصفحة. ويقصد بالتمييز بين الشكل والأرضية القدرة على فصل أو تمييز الشكل من الأرضية أو الخلفية المحيطة به والأطفال ذوو الصعوبات لا يستطيعون التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو أي شيء مستقلا عن الخلفية البصرية المحيطة به، ويترتب على ذلك أن ينشغل الطفل بمثير غير المثير الهدف، ومن لم يتشتت انتباهه، ويتذبذب إدراكه، ويخطئ في مدركاته البصرية (بن عباس، 2018).

ونستخلص مما سبق صعوبات الإدراك البصري لا تخلو عن هذه الصعوبات فقط بل توجد صعوبات أخرى، فهو يمثل جزءا أساسيا ومهما في معرفة التلميذ وتعلمه، وبالتالي يساهم بشكل جيد في القدرة القرائية له، وأي اضطراب أو صعوبة في عملية الإدراك وخصوصا الإدراك البصري قد يكون سببا في تدني مستوى تحصيلهم الدراسي وتدني مستوى القراءة خصوصا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

11. صعوبات الإدراك البصري وعلاقتها بصعوبات التعلم:

وصل عثمان لبيب (1998) في دراسته أن سبب في صعوبات التعلم يرجع إلى صعوبة في الإدراك البصري وبين أن المصاب بهذه الصعوبة لا يستطيع التمييز بين الإدراك بصريا وبين الرموز البصرية المتشابهة إدراكيا كالتمييز بين (6)(9)(س)(ش)، وبين (+) (-) وبين (ص)(ض) (عاشور، 2015).

ومن خلال ماسبق يمكننا القول بأن صعوبات الإدراك البصري تأثر سلبا على مرحلة تعلم الطفل، فالتلميذ يجد صعوبة في تفسير المثيرات البصرية التي تكون عبر حاسة البصر، وتجعل التلميذ يخطأ بين الحروف والكلمات المتشابهة فتصعب عليه عملية قراءتها قراءة صحيحة، فتظهر عليه أعراض صعوبات التعلم الأكاديمية.

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نستخلص أن الإدراك البصري هو عملية من بين العمليات المعرفية العقلية المعقدة وهي تعتبر مرحلة مهمة في تجهيز المعلومات الواردة من العالم الخارجي، حيث يتم تفسيرها وإضفاء المعاني عليها من خلال المنافذ البصرية، وفي حالة حدوث أي اضطراب أو خلل في إحدى مهارات هذه العملية، قد تظهر صعوبات التعلم لدى الأطفال.

ونظرا لأهميته في إستقبال وإستيعاب التلميذ للخبرات التربوية حيث شكلت صعوبات الإدراك البصري عائقا أمام المسار التعليمي للتلميذ خلال المراحل الابتدائية، وينبغي التشخيص والتكفل بهذه الصعوبة مبكرا كي لا يقع التلميذ في صعوبات التعلم الأكاديمية مستقبلا.

الفصل الثالث: الفهم القرائي

تمهيد

1. تعريف الفهم القرائي.
2. أهمية الفهم القرائي.
3. مبادئ الفهم القرائي وأأسسه.
4. عناصر الفهم القرائي.
5. مستويات الفهم القرائي.
6. مهارات الفهم القرائي.
7. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي.
8. نظريات الفهم القرائي.
9. أدوات تقييم الفهم القرائي.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الفهم القرائي الغرض والهدف من القراءة فهو عملية عقلية تهدف إلى إدراك المعنى من النص المكتوب، كما أنه مهارة ضرورية في المسار التعليمي للتلميذ، حيث حظي بإهتمام كبير في كثير من الدراسات خصوصاً في المرحلة الابتدائية كما يعتبر أكثر تأثيراً في تحصيلهم الدراسي، فهو يتطلب التفاعل بين القارئ والنص باستخدام معارفه وأفكاره السابقة والقدرة على التحليل والإستنتاج، ولديه أربع مستويات رئيسية: الإبداع، التفسير، الإستنتاج، النقدي.

وسنطرق في هذا الفصل إلى التعريف بالتعريف بهذه المهارة ألا وهي مهارة الفهم القرائي وأهميتها ومبادئها ومهاراتها والعوامل المؤثرة فيها وبعض النظريات المفسرة لها.

1. تعريف الفهم القرائي:

يعرفه عبد الحميد (2000): بأنه يعد مطلباً أساسياً وضرورياً في القراءة، ولا يقتصر الفهم في القراءة على مادة دراسية بعينها، فالفهم يشكل كل المواد الدراسية من لغة عربية، علوم، رياضيات وغيرها. عرفه مراد عيسى (2005): بأنه عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، معنى الفقرة، تمييز الكلمات، إدراك المتعلقات اللغوية، التمييز بين المعقول وغير المعقول، معرفة سمات الشخصية، إدراك القيمة المتعلقة بالنص، وضع عنوان مناسب للقطعة، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، معرفة الجملة المحورية في النص. عرفه التل والمقدادي: " الفهم القرائي بأنه محصلة ما يستوعبه القارئ وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى ملفاته المعرفية " (نهاية، أحمد، 2013). ويعرف كذلك بأنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة المتعلم لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقديمه لها (محمد، نورة، 2022).

ونستخلص من خلال التعاريف السابقة أن الفهم القرائي يعتبر من مهارات اللغة ذات الأهمية البالغة فهو الهدف من القراءة، ويتمثل في إستخراج المعنى الصحيح من الرموز المكتوبة لذلك فهو عملية عقلية معرفية معقدة وهو ما يستوعبه القارئ خلال قراءته للنص.

2. أهمية الفهم القرائي:

يرى الغلبان (2014) أن أهمية الفهم القرائي تكمن في النقاط التالية:

- 1- أنه يضمن للتلاميذ الارتقاء بلغتهم.
 - 2- يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على إبداء الرأي.
 - 3- يكسب التلميذ مهارة حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.
 - 4- الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
 - 5- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.
- ومما سبق يتضح أن أهمية الفهم القرائي تكمن في: مساعدة التلميذ على الفهم والنقد والتفسير والشرح وطريقة التلخيص واستخلاص النصوص وإعادة صياغتها وتعلم إبداء الرأي...إلخ.

3. مبادئ الفهم القرائي وأساسه:

ذكر (سلطان المذكور في الشهري، 2012) أن هناك العديد من المبادئ والأسس للفهم القرائي منها:

- ✓ مراعاة الوقت الذي يحتاجه القارئ القراءة نص معين سرعة القراءة.
- ✓ استثمار طاقات الطالب، وتفعيلها للوصول إلى الفهم.
- ✓ دافعية القارئ المناسبة، وخلفيته السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
- ✓ وعي القارئ بالإستراتيجيات اللازمة لتفسير النص، وفهم معناه.
- ✓ وعي الطالب بالعملية العقلية التي تمكنه من مراقبة الفهم.
- ✓ توظيف الخبرة السابقة والسياق في فهم معنى المقروء.
- ✓ تحديد هدف القارئ وطبيعته، لأن الهدف من القراءة يحدد المهارة القرائية.
- ✓ تحديد جوانب الفهم المهمة.
- ✓ تركيز الانتباه على الفقرة الرئيسية أكثر من التركيز على الأفكار الثانوية.
- ✓ مراقبة النشاطات القائمة، لتحديد ما إذا كان الفهم يحدث.
- ✓ الإنغماس في المراجعة، لتحديد ما إذا كانت الأهداف يمكن تحقيقها.

✓ إتخاذ الإجراء المناسب عند ملاحظة القصور في الفهم (الصيداوي، 2015).

ومن خلال ما تم التطرق له في مبادئ الفهم القرائي يمكن أن نستنتج بأن مبادئه لا تقوم فقط على فك ترميز الكلمات المكتوبة وإنما قراءتها وإستخلاص معناها الصحيح.

4. عناصر الفهم القرائي:

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية وهي كالتالي:

1-4 القارئ: يعد القارئ أول عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

2-4 النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

3-4 السياق القرائي: يقصد بالسياق البيانات الثقافية والإجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فإختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى إختلاف البيانات وإختلاف الثقافات (شحاتة، 2003).

ومما سبق يمكن القول بأن هناك علاقة وطيدة طردية بين العناصر الثلاثة في حين أن القارئ لا يستطيع أن يقرأ نص معين دون أن يفهم معناه ومحتواه وكذلك تؤثر البيئة التي ننتمي إليها على القدرة القرائية وتشكل البنية المعرفية للنص كاملا، وعندما تصبح معلومات النص المقروء مألوفة لدى القارئ فإنها لا تستحق مجهود كبير بينما إذا كانت معلومات النص جديدة ومفيدة فإنها تؤدي بالقارئ إلى القراءة بالتشويق والمتعة.

5. مستويات الفهم القرائي:

إن للفهم القرائي مستويات متسلسلة بشكل هرمي ومتدرجة في صعوبتها وفي العمليات العقلية وفي المهارات التي يحتاجها كل مستوى. وقد تعددت التصنيفات التي تناولت مستويات الفهم القرائي وقد يرجع هذا التعدد إلى الاختلاف في فهم طبيعة القراءة وأهدافها والعوامل المؤثرة في الفهم القرائي. فقسم الباحثون الفهم القرائي تبعا لحجم الوحدة المقروءة وهما ما يمكن أن نطلق عليه مستويات الفهم الأفقية وهي على النحو التالي:

حيث قام جاب الله (1996) بتقسيم الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات وهي كالتالي:

1-5 مستوى فهم الكلمة: ويتضمن هذا المستوى مهارات التالية:

- تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
- معرفة أصداد الكلمات.
- إدراك العلاقة بين كلمتين.
- القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة.

2-5 مستوى فهم الجملة: ويضم هذا المستوى المهارات الآتية:

- تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
- ربط الجملة بما يناسبها من معان في النصوص.
- إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
- نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.
- القدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه آراء وأفكار (دربيل، 2021).

3-5 مستوى فهم الفقرة: ويحتوي هذا المستوى على المهارات التالية:

- القدرة على وضع عنوان مناسب للنص.
- تحديد الأفكار الأساسية للنص.
- تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
- إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

أما عن (Thompson sara.2000) فقد قسمت مستويات الفهم القرائي إلى أربعة مستويات كالآتي:

1-5 مستوى الفهم الحرفي أو الظاهري أو السطحي: ويتضمن تحديد الفكرة العامة للنص، وتذكر التفاصيل

المعروضة في النص، وتذكر تسلسل الأحداث، وتعرف العلاقات بين السبب والنتيجة، وتمييز الحل في إطار سرد القصة أو النص، وتعرف المتشابهات والمتباينات في النص، وإعادة رواية النص أو القصة بدقة، ووصف الشخصية الرئيسية في النص.

2-5 مستوى الفهم الإستنتاجي أو التفسيري: ويتضمن إستنتاج الفكرة الرئيسية من الفقرة، وإستخلاص

الإستنتاجات والتعميمات، وتفسير اللغة الرمزية في النص، والتنبؤ بالنتائج، ووضع الفرضيات، وتفسير الصور والتوضيحات، وإستنتاج سمات الشخصية من خلال تلميحات النص، وإستنتاج الحالة النفسية للمؤلف

من سياق النص، وتحديد معاني الكلمات في سياقاتها، وتلخيص الأحداث والنقاط الرئيسية وتوظيف المعرفة السابقة للقارئ في فهم النص وقراءته.

3-5 مستوى الفهم الناقد: ويتضمن التمييز بين الحقيقة والخيال والرأي، وتقييم دوافع الشخصية وأفعالها، وتقدير قيمة الكتابة استناداً إلى الميول الشخصية، والاستقهام عن المعلومات الواقعية.

4-5 مستوى الفهم التقويمي: يتضمن تكوين رأي شخصي بناءً على المعلومات الواردة في النص، مع الحكم على المقروء، وكفاية البدائل الواردة مع القبول أو الرفض (غازي، 2005).

كما صنف (محمود الناقة ووحيد حافظ، 2002) مستويات الفهم القرائي إلى:

1-5 الفهم المباشر: ويشير إلى فهم الكلمات، والجمل، والفكر والمعلومات، فهما مباشراً، كما وردت في النص، ويطلق عليه أيضاً الفهم الحرفي، ويندرج تحت المهارات العقلية الدنيا، لأنه يقوم أساساً على التذكر واسترجاع المعلومات ومن مهاراته: تحديد الحقائق، والأضداد، ومفرد الجموع، والأماكن والأعداد، على ضوء ما ورد في النص.

2-5 الفهم الإستنتاجي: ويقصد به التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب، ولم يصرح بها في النص، والقدرة على الربط بين المعاني، واستنتاج العلاقات بين الفكر، والتخمين والافتراض، لفهم ما بين السطور وما وراء السطور، ومن مهاراته: إستنتاج الغرض الرئيس من النص، وإستخلاص سمات الشخصيات، واستنتاج الفكر الرئيسة والفرعية، والعلاقات السببية، والمعاني الضمنية.

3-5 الفهم النقدي: ويتضمن إصدار حكم على المادة المقروءة لغوياً، ودلالياً، ووظيفياً، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها، وقوة تأثيرها في القارئ، وفق معايير مناسبة ومضبوطة، ومن مهاراته: التمييز بين الفكر، وإبداء الرأي، والحكم على الفكر والعبارات والتراكيب الواردة في النص المقروء.

4-5 الفهم التدوقي: ويقصد به الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية، تبدو في إحساس الكاتب، ويعبر التلميذ بأسلوبه عن تلك الفكرة التي يرمي إليها الكاتب، ومن مهاراته: تحديد حالة الكاتب النفسية، وأنواع المشاعر والعواطف، وتذوق مواطن الجمال في النص (شعبان، 2009).

كما ورد عن الزبيدي (2015) تصنيفين لمستويات الفهم القرائي وهما كالتالي: أحدهما أفقي والآخر عمودي وهما:

5-1 مستويات الفهم الأفقية: تتطلب فهم الكلمة باعتبارها وحدة من وحدات الجملة، وفهم الجملة باعتبارها من أجزاء الفقرة، وفهم الفقرة كونها جزء من أجزاء الموضوع ككل. ثم يتم الربط بين كل هذه العناصر في تداخل وترابط يسمح بتكوين صورة شاملة عن المقروء.

5-2 بينما مستويات الفهم العمودية هي: تشمل مستوى الفهم الحرفي المباشر والذي يعني الفهم الصريح للكلمات والجمل والمعلومات الواردة في النص ومستوى الفهم الإستنتاجي والذي يقصد به القدرة على إستنتاج العلاقات الموجودة في النص ومستوى الفهم النقدي والذي يشير إلى القدرة على تقويم المادة المقروءة وإصدار الحكم عليها، والمستوى التدقيقي الذي يركز على الخبرة الجمالية للقارئ، وأخيرا مستوى الفهم الإبداعي الذي يعتمد على المفاهيم والحقائق لإيجاد حلول جديدة لمشكلات في النص أو القدرة على التنبؤ عموما (حاتم، 2011).

ومن خلال عرض مستويات الفهم القرائي نستنتج بأن هذه المستويات تتقاطع في تحديد مهارات الفهم، وقد تضيف مهارات تفصيلية جديدة، ولكنها على العموم، تشير إلى التدرج في إكتساب المهارات، وبالرغم من إختلاف الباحثين في تصنيف المستويات إلا أنها تتشابه في المضمون، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات، والجمال والفقرة، والموضوع أي أن يتقن الفهم المباشر ليصل إلى المستوى الأعلى.

ويكون المتعلم نشطا وإيجابيا في تفاعله مع هذه المستويات؛ حيث يوظف خلفيته المعرفية في المعلومات الواردة في النص المقروء، لينتقل من مستوى إلى الذي يليه باقتدار، ولا يحقق القارئ غايته، إلا إذا أجاد المستوى السابق، وهذا يعني أن اكتساب مهارات القراءة عملية تراكمية، يتطلب تكامل عمليات القراءة الدنيا والعليا في معالجة المقروء.

6. مهارات الفهم القرائي:

ذكر "الحيلواني أهم المهارات الضرورية للفهم القرائي كما يلي:

- ★ تذكر معاني الكلمات.
- ★ إستنتاج معاني كلمة من خلال النص.
- ★ إيجاد إجابات واضحة مباشرة للأسئلة، أو من خلال إعادة صياغة المحتوى.
- ★ ربط الأفكار الموجودة في النص مع بعضها البعض.
- ★ القيام بإستنتاجات من خلال قراءة النص.

- ★ إدراك هدف الكاتب وموقفه، وحدته، ومزاجه.
- ★ التعرف على أسلوب الكاتب وطريقته في التأليف.
- ★ متابعة التركيبة اللغوية للقطعة القرائية (العذقي، 2009).

ومما سبق يتضح أن مهارات الفهم القرائي تتطلب سلامة وتظافر جميع الوظائف المعرفية لكي تتم عملية الإستخلاص والإستنتاج من النص المقروء بشكل جيد.

7. العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

أورد المثناني عام 1995 نقلا عن حمادي وطالب عام 2018 حيث قام بتحديد ثلاث عوامل رئيسية مؤثرة في الفهم القرائي وهي كالآتي:

- 7-1 القدرة العقلية: وهي من العوامل التي تؤدي دورا كبيرا في التعرف على الكلمات وعلى فهم المقروء بفعالية ودقة كبيرتين، مما يحسن فهم القراء بصفة عامة، خاصة بعدما تبين وجود علاقة ما بين القدرة العقلية ودرجات إختبار القراءة.
- 7-2 اللغة: وترتبط بالمهارات اللغوية للقارئ وربط الصورة البصرية بالصورة الصوتية للحروف والكلمات.
- 7-3 الخبرة السابقة: والتي تسهم في الوصول إلى الاستنتاجات وفهم المعاني ظاهرها وباطنها (منصر، بوجلal، 2022).

ومما سبق يمكن القول بأن قدرة مهارات الفهم القرائي متفاوتة عند التلاميذ، حيث تختلف من تلميذ لآخر وذلك حسب قدرة العقلية الفكرية وطريقة إكتساب لغته وخبراته السابقة.

8. تطور نظريات الفهم القرائي:

لقد تم خلال العقود الماضية تطوير عدد من النماذج النظرية لفهم النصوص المكتوبة، حيث اختلفت هذه النماذج حول دور استراتيجيات القراءة في تحقيق الفهم. والنماذج المقترحة هي:

- 8-1 النموذج التصاعدي: إقترح غوف (Gough) سنة 1972م النموذج التصاعدي أسفل إلى أعلى الذي يصور عملية القراءة كإجراء متسلسل، من حرف إلى صوت إلى كلمات إلى معنى يبدأ القارئ بالنصوص المكتوبة، حيث يستمد المعنى بطريقة خطية. استنادا إلى هذا النموذج للفهم القراني، فالقارئ ينتقل عبر

مراحل متتالية حتى يتمكن من فهم النص المقروء حروف / أصوات مستوى الحرف إلى الكلمات المستوى (المعجمي) ثم الجمل أو البنية العميقة لفهم المعنى. فالإستراتيجيات التصاعدية هي الإستراتيجيات التي تتطلب أن يتعرف القارئ على تفاصيل النص والتي تنتظم لتطوير فهم جديد حول موضوع النص. ومنه، تركز الإستراتيجيات التصاعدية في المقام الأول على معنى الكلمة، أو تركيب الجملة، أو تفاصيل النص وترتبط بشكل مهم بإشارات المستوى الأدنى (Abbott, 2006).

8-2) نموذج البناء الإدماجي: إقترح كينتس (Kintsch) هذا النموذج سنة 1998م. يتم تحليل المعلومات ضمن أربعة مستويات حيث تساهم فيه عمليات مختلفة تتفاعل مع المعرفة السابقة للقراء ومع أهدافهم لبناء نماذج عقلية أو نماذج تموقع الرمز السطحي وأساس النص المقترح أين يتم بناء تسلسل الأفكار مباشرة من كلمات وعبارات النص أثناء القراءة، والتي تمكن القارئ من القيام بالإستنتاج وفهم معنى النص. ونموذج التوقع أين يتم دمج أساسيات النص مع المعرفة القبلية للقارئ لتشكيل تمثيل عقلي متماسك للنص. يرى كينتس أن هذا المستوى يعد أكثر تعقيدا، إذ يقتضي معالجة أعمق من المستويين السابقين، لأنه يتضمن معلومات من الذاكرة طويلة المدى لفهم النص وكونه أكثر ارتباطا بالمعنى ونوع النص وهو نوع الخطاب. يعد هذا النموذج النظري الأكثر شمولاً لفهم القرآني، حيث تتم معالجة المعلومات إستراتيجيا على مستويات مختلفة. فالجانب الأمامي للفهم يستند في تنشيط المعرفة من أسفل إلى أعلى تصاعديا في الذاكرة طويلة المدى على الإدخال النصي (مرحلة البناء) وعلى إدماج الأفكار النشطة في الذاكرة العاملة (مرحلة الإدماج) (Graesser, 2007).

ولقد تطورت مع مرور الزمن وجهات النظر حول كيفية بناء الفهم أثناء عملية القراءة، حيث تغير دور القارئ من دور سلبي إلى دور فعال. كما أصبح معظم الباحثين في الميدان منذ ثمانينات القرن العشرين ينظرون إلى القراءة باعتبارها عملية نشطة تقتضي إستخدام إستراتيجيات محددة لتحقيق الفهم، فتجاوز بعض منهم في بحوثهم تصنيف الإستراتيجيات إلى كيفية تحسين الفهم القرائي وتجاوز صعوباته عن طريق تعليم الإستراتيجيات للمتعلمين. وقد كان تعليم الإستراتيجيات مركز إهتمام تربوي في العديد من البلدان، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا لأكثر من ثلاثين سنة (2015، Klapwijk).

8-3) النموذج التفاعلي: اقترح ريملهارت (Rumelhart) سنة 1977م النموذج التفاعلي الذي يقوم على دمج النموذجين التصاعدي والتنازلي معا لتحقيق الفهم في عملية القراءة، وقد طوره ستانوفتش (Stanovich) سنة 1980م. يشير بلوك (Block) إلى أن الباحثين أصبحوا يتقبلون فكرة أن المستويين يتفاعلان معا،

فالجدل ما إذا كانت القراءة هي عملية تصاعدية أساسها اللغة أم عملية تنازلية أساسها المعرفة قد انتهى (Block, 1992. p. 319). يقوم القراء، كما يرى ستانوفتش ببناء معان من النص باستخدام أدوات متعددة في نظام معالجة مواز تفاعلي للغاية. فالقراءة تفاعلية من ناحيتين فمن ناحية، هناك تفاعل بين القارئ بخبراته اللغوية ومعرفته السابقة والنص. ومن ناحية أخرى، هناك معالجة متزامنة التفاعل بين العديد من المهارات التلقائية منخفضة المستوى ومهارات فهم إستراتيجية عالية المستوى. ويتوصل القارئ إلى نهاية صحيحة فقط عندما يتكامل المخطط العقلي للنموذج التنازلي مع حقائق النموذج التصاعدي (Liu, 2010).

4-8) النموذج التنازلي: لقد وجدت الدراسات أن القراءة ليست مجرد عملية فك الرموز، ومنه تم تطوير تفسير آخر لهذه العملية. فالقارئ يتوجب عليه أن يقرأ للمعنى من أجل فهم الكلمات ودمجها في جمل، مما يؤثر على فهم النص بأكمله. تركز المعالجة التنازلية (أعلى إلى أسفل على إعادة بناء المعنى من تجارب القراء السابقة بدلا من فك رموز الكلمات من النصوص. أي أن القراءة مدفوعة بالمعنى وتمضي من الكل إلى الجزء. فالإستراتيجيات التنازلية هي الإستراتيجيات التي تستخدم ما يعرفه القارئ سلفا لإزالة غموض النص. ومنه، تركز الإستراتيجيات التنازلية في المقام الأول على جوهر النص، أو المعرفة الأساسية، أو تنظيم الخطاب وترتبط بشكل مهم بإشارات المستوى الأعلى (Abbott, 2006).

5-8) النموذج البنائي: اقترح غرايسر وباحثون آخرون هذا النموذج سنة 1994م، حيث يشير غرايسر إلى أن إستراتيجيات الفهم القرائي تؤدي دورا بارزا في الإطار النظري للنموذج البنائي، فهي تقود محرك الفهم. يشمل النموذج ثلاثة إفتراضات، وهي:

- ✓ إفتراض أهداف القارئ الذي ينص على أن القارئ يهتم بمضمون النص الذي يوجه أهداف قراءته.
- ✓ إفتراض الإتساق الذي ينص على أن القارئ يحاول بناء تمثيلات ذات مغزى متماسكة على المستوى المحلي والعالمي.
- ✓ إفتراض التفسير الذي ينص على أن الفهم الجيد ينزع إلى توليد تفسيرات حول النص.

فالإستراتيجيات الإتساق والتفسير، كما يرى غرايسر، تحدد إختيار المحتوى الذي يتم تشفيره، والإستنتاجات التي يتم توليدها، والوقت الذي يقضى في معالجة مكونات النص. وفق هذا النموذج، يحاول القراء ربط محتوى النص بمعرفتهم السابقة لتوليد التفسير، وهم يسترشدون بأسئلة التساؤل التي تعتبر أساسية لبناء المعنى (Graesser, 2007).

ونستنتج من خلال ما سبق أن هناك الكثير من النظريات والنماذج التي إهتمت بدراسة الفهم القرائي ويدل هذا التنوع على إهتمام الكثير من العلماء والخبراء بهذا الجانب محاولين كل منهم معرفة السبب الذي يجعل هذه الصعوبة عائقاً لدى أغلب تلاميذ المدارس الابتدائية وإيجاد الحلول والبرامج الناجحة لمحاولة تطوير هذه المهارة.

9. صعوبات الفهم القرائي:

هناك عاملان رئيسان يؤثران في الفهم القرائي، حيث يرتبطان أساساً بالنص، والمعرفة، ففي حين يتكون العامل الأول من متغيرات النص، ويرتبط العامل الثاني بالقارئ أنفسهم.

9-1 صعوبات على مستوى النص: لا يمكن أن يتحقق الفهم القرائي ما لم يتدرج القارئ في مستويات الفهم من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا، فالفهم القرائي يتطلب فك رموز الكلمات المطبوعة التي لها القارئ بصرياً، وحسن تصور المعنى الحرفي والضماني سواء أكان للكلمة أو الجملة أو الفقرة في فترة زمنية محددة (الصايغ، 2009).

ومنه تكمن صعوبات الفهم القرائي على مستوى النص في الفهم الضمني والاستنتاج ودمج أفكار النص (Yuill&Oakhill, 1991; Perfetti et al., 2005).

الفهم الحرفي هو فهم المعاني التي يتم ذكرها بطريقة مباشرة في النص، يقتضي الفهم في هذا المستوى معانٍ سطحية، حيث يجد القارئ معاني وأفكاراً معبراً عليها بشكل واضح في النص المكتوب (Liu, 2010). يعد الفهم الحرفي المستوى الأدنى للفهم الذي يرتبط بوجود النص، حيث يمكن للقارئ أن يكرر المعلومات الموجودة في النص والتي ترتبط خاصة بأسماء الشخصيات وتفاصيل الأماكن

(Brassell&Rasinski, 2008)

ومنه يرتبط هذا المستوى للفهم القرائي بقدرة القراءة على تحديد الكلمات الفردية بذاته، وفهم المعنى الذي أوجده الجمع بين الكلمات في جمل من خلال الروابط، وتكمن صعوبات الفهم الحرفي في عدم قدرة القارئ غير الكفء على فهم معاني مفردات النص ومفاهيمه، وتحديد تفاصيل الموضوع وتتبع أحداثه وتذكر الحقائق الواردة والوصول إلى فهم الفكرة الرئيسية، أي أن الصعوبات على مستوى الفهم الحرفي مرتبطة أساساً بالمفردات والمعارف الدلالية، كما أن المعرفة النحوية مهمة جداً في تسهيل فهم النص، يفشل القارئ في اكتشاف من فعل ماذا إلى من يعني فهمه، من الفهم للقارئ أن يكتشف من فعل ماذا لمن

(Cain&Oakhill, 2003).

9-2 صعوبات فردية/اختلافات: يمكن أن تنشأ هذه الصعوبات من الاختلاف في المهارات والضعف على مستويات عديدة من عملية القراءة، أي أن هذا النوع من الصعوبات مرتبط بالقراء أنفسهم بدلاً من النص. فهو مرتبط بالبعد الحسي الذي يقوم على خلفية القراء ومصادر الحس لديهم، والبعد الانفعالي الذي يتضمن مشاعرهم وانفعالاتهم، والبعد المعرفي الذي يتضمن مهارات التفكير والفهم لديهم، فأي خلل على مستوى هذه الأبعاد يؤدي إلى صعوبات في الفهم القرائي مما يستدعي التدخل.

أثناء الوقت الذي يوظف فيه القراء الأكفاء استراتيجيات القراءة المختلفة لإضفاء معنى وتصحيح الفهم أثناء القراءة، فإن القراء الأقل كفاءة غالباً ما يكونون غير واعين وبعده، تتفاقم الصعوبات التي يواجهها معظم القراء غير الأكفاء بسبب حقيقة أنهم لا يملكون استراتيجيات فعالة لمساعدتهم على تفسير النصوص والتفاعل معها (Westwood, 2008).

10. أدوات تقييم الفهم القرائي:

يذكر (خيري المغازي، 2004) أن هناك طرق مختلفة لقياس وتقييم الفهم لا تختلف عن الطرق التي تستعمل في تقييم تحصيل الطلاب من حيث الأهمية:

1- فحص أعمال الأطفال اليومية.

2- استخدام الإختبارات التحريرية الموضوعية.

3- المقابلات الفردية.

4- ملاحظة سلوك الأطفال ملاحظة عملية منظمة أثناء العمل وأثناء الفراغ.

ولكن المتتبع لتلك الطرق يلاحظ وجود عيوب، فيصعب مثلاً قياس الفهم بدقة في الإختبارات التحريرية لأن عوامل الشخصية تؤثر على إستجابات الأطفال وكذلك طريقة المقابلات الفردية تجعل الإنسان في موقف مصطنع، والإعتماد على ملاحظة سلوك الأطفال أثناء الفراغ أمر صعب لايسهل توفير الظروف المواتية والوقت اللازم (سليمان، 2013).

ونستخلص مما سبق بأن هناك تنوع في أدوات الفهم التقييمية وبالتالي يجب تقييم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في الفهم القرائي، وهذا التقييم يبرز أهمية الفهم القرائي لدى التلاميذ، حيث يساعد المختصين في التشخيص الدقيق والعلاج والإعداد الجيد للخطة العلاجية

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل تبين بأن الفهم القرائي من العمليات المعرفية المعقدة يبدأ بالتعرف على الكلمات إلى بناء المعنى من ذلك الكلمات، وذلك من خلال توظيف مجموعة من المهارات اللغوية، حيث أن الفهم يكون من خلال تفاعل القارئ مع النص المكتوب وذلك بتوظيف خبراته وأفكاره السابقة.

الفصل الرابع: عسر القراءة

تمهيد

1. تعريف القراءة.
2. النماذج المفسرة لعملية القراءة
3. تعريف عسر القراءة.
4. تصنيف عسر القراءة حسب: DSM5
5. الفيزيولوجية التشريحية لعسر القراءة.
6. أسباب عسر القراءة.
7. أنواع عسر القراءة.
8. أعراض عسر القراءة.
9. تشخيص عسر القراءة.
10. نظريات عسر القراءة.
11. المبادئ العلاجية لعسر القراءة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر عسر القراءة من الإضطرابات العصبية البيولوجية المنشأ، ويتميز بصعوبات في الإختلاف في النوم أو بطله في الكلمات، وضعف في قدرات التفكير والتميز. وقد أدت هذه التحديات إلى عجز في الإبداع القتالي للعبة، والذي غالبا ما يكون غير متوقع للقدرة الإبداعية الأخرى للفرد وتوفير التعليم الفعال. لا تتضمن عسر القراءة مرضا أو نقصا في الذكاء، بل هو طريقة مختلفة لمعالجة المعلومات اللغوية في الوقت المناسب. يمكن أن يظهر هذا الاضطراب بدرجات متباينة من الشدة، من الثقيلة إلى الشديدة، ويستمر طوال فترة الحياة، على الرغم من أن أعراضه قد تصاحب التقدم في العمر والتدخل المناسب. وعليه سوف نتطرق في هذا الفصل إلى: مفهوم عسر القراءة والفيزيولوجية التشريحية له وأهم أسبابه وأنواعه ومظاهره ونظرياته وكيفية تشخيصه ومبادئه العلاجية.

1-تعريف القراءة :

يعرفها الزيات على أنها جزء من النظام اللغوي ترتبط إرتباطا وثيقا بالصيغ الأخرى للغة الشفوية واللغة المطبوعة وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية الهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية . وإن لم تكن المحور المهم فيها وتمثل صعوبات القراءة السبب الرئيسي للفشل الدراسي (الزيات,1998).

2-النماذج المفسرة لعملية القراءة :

إهتم العديد من الباحثين بدراسة عملية القراءة وتفسير الآليات المعرفية المتدخلة فيها، وقد أسفرت هذه الجهود عن ظهور عدة نماذج نظرية حاولت تفسير كيفية إكتساب القراءة وتطورها لدى الطفل وفيما يلي عرض لأهم النماذج منها:

1-2 نموذج مارش وزملائه : (Marsh et al. 1981)

يعد نموذج مارش وزملائه من النماذج النمائية التي فسرت تعلم القراءة من خلال مجموعة من المراحل المتتابعة. ويرى أصحاب هذا النموذج أن الطفل يبدأ تعلم القراءة بالاعتماد على الخصائص البصرية للكلمات، ثم ينتقل تدريجياً إلى اكتشاف العلاقات بين الحروف والأصوات.

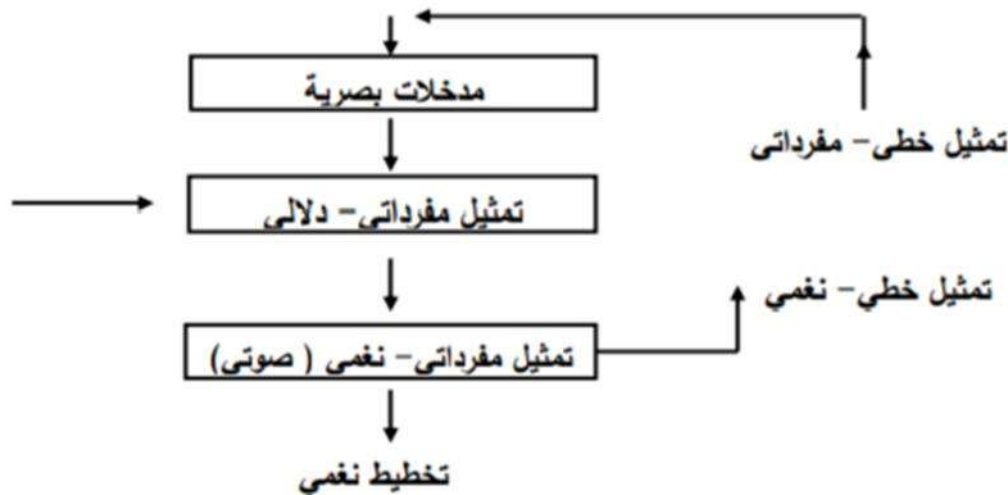
ففي البداية يتعرف الطفل على الكلمات المألوفة من خلال شكلها العام دون تحليل مكوناتها، ثم يبدأ في الانتباه إلى بعض الحروف البارزة داخل الكلمة، وبعد ذلك يكتسب القدرة على استخدام قواعد التحويل بين الحروف والأصوات، مما يسمح له بقراءة كلمات جديدة لم يسبق له مواجهتها. وفي المرحلة الأخيرة يصبح قادراً على التعرف السريع والدقيق على الكلمات من خلال الخبرة القرائية المتراكمة.

ويؤكد هذا النموذج أن تعلم القراءة عملية تدريجية تتطور من المعالجة البصرية البسيطة إلى المعالجة اللغوية الأكثر تعقيداً.

2-2 نموذج (Nespoulous (1988

إنطلاقاً من هذا النموذج "Nespoulous" يتم التعرف على الكلمة شكل خطي بداية بتمثيلها الخطي المفرداتي "Lexique Orthographique" و هذا يسمح أوتوماتيكياً (آليا) بتمثيلها الدلالي بناءً على الخبرات المعرفية للقارئ وعلى هذا تكون الاستجابة النغمية المنتقاة جاهزة للتعبير عن الكلمة (التلفظ)، علماً أن العمليات المختلفة للمعالجة النغمية تنفذ قبل الإستجابة الفيزيولوجية للأعضاء المسؤولة

(حاج صابري, 2004).



الشكل 10 : يوضح نموذج (Nespoulous (1988) (حاج صابري, 2004)

2-3 نموذج فريث : (Frith 1985)

يعد نموذج فريث من أشهر النماذج المفسرة لاكتساب القراءة، حيث افترضت أوتا فريث أن تعلم القراءة يمر عبر ثلاث مراحل أساسية مترابطة هي المرحلة اللوغوغرافية والمرحلة الأبجدية والمرحلة الأرثوغرافية.

2-3-أ المرحلة اللوغوغرافية: Logographic

تمثل المرحلة الأولى في تعلم القراءة، حيث يعتمد الطفل على الخصائص البصرية العامة للكلمة مثل شكلها أو طولها أو لونها. وتُدرِك الكلمة كوحدة بصرية كاملة دون تحليل للحروف المكونة لها أو للعلاقة بين الحرف والصوت.

2-3-ب المرحلة الأبجدية: Alphabetic

يبدأ الطفل في هذه المرحلة بفهم مبدأ الأبجدية، أي إدراك العلاقة بين الحروف والأصوات. ويصبح قادراً على تحليل الكلمات إلى مكوناتها الصوتية واستعمال قواعد التحويل الغرافي-الفونيمي في القراءة.

2-3-ج المرحلة الأرثوغرافية أو الكتابية: Orthographic

تمثل مرحلة النضج القرائي، حيث يكتسب القارئ مخزوناً كبيراً من الكلمات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى، ويصبح قادراً على التعرف عليها بسرعة ودقة دون الحاجة إلى تهجئتها حرفاً حرفاً.

ويرى فريث أن الانتقال بين هذه المراحل يتم تدريجياً نتيجة التفاعل بين الخبرة اللغوية والتدريب القرائي

(بن عيسى، 2017).

4-2 نموذج بترسون : (1987) Patterson



الشكل 11 يوضح النموذج الكلاسيكي للقراءة (patterson,1987)

جاء نموذج "Patterson" للقراءة موضحاً و مكملًا لنقص Nespoulous و الذي لم يعط شرحاً وافراً للآلية العملية للأنظمة المسؤولة عن سيرورات المعالجة المختلفة لأحداث عملية القراءة".

فكان بذلك نموذج "Patterson" الكلاسيكي بديلاً عن الأول إلى حد ما . فقد بين أن : عملية القراءة هي محصلة لعمليتين متسايرتين كل واحدة مستقلة عن الأخرى. و التي من خلالهما يستطيع القارئ التلفظ بالكلمة المكتوبة.

و يضيف تفسيره بتحديد اتجاهين أساسيين هما:

-الإتجاه المفرداتي : **Lexicale** والذي يسمح بالتعرف البصري السريع على الكلمات المألوفة. لكنه في المقابل لا يستطيع ذلك مع الكلمات غير المألوفة .

-الإتجاه النغمي الصوتي : **Phonologique** يركز على مجموعة من القواعد التي تسمح "بالتحويل" الخطي النغمي (نفس المرجع السابق)

2-5 نموذج مورطون: (Morton 1989)

يرى مورطون أن تعلم القراءة يعتمد على تطور أنظمة معالجة المعلومات داخل الجهاز المعرفي. ويفترض وجود معجم عقلي يحتوي على الكلمات المألوفة التي يتم التعرف عليها بصورة مباشرة عند القراءة.

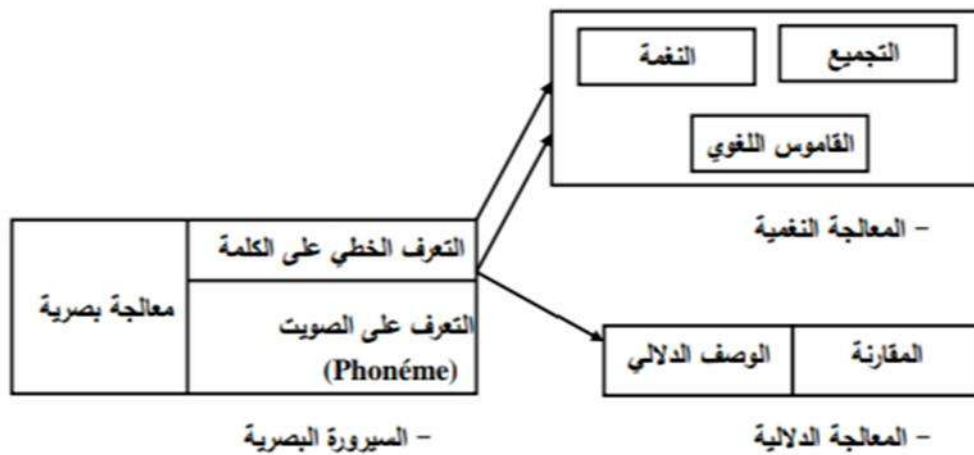
في المراحل الأولى يعتمد الطفل على التعرف البصري للكلمات، ثم يبدأ تدريجياً في استخدام المعالجة الفونولوجية وتحليل البنية الصوتية للكلمة. ومع تزايد الخبرة القرائية تتكون تمثيلات معجمية مستقرة تسمح بالتعرف السريع على الكلمات.

ويؤكد مورطون أن القراءة عملية تتطلب تفاعلاً مستمراً بين المعالجة البصرية والمعالجة اللغوية والدلالية من أجل الوصول إلى المعنى.

2-6 نموذج سيمور: (Seymour 1990)

يرى سيمور أن اكتساب القراءة يعتمد على تفاعل مسارين أساسيين هما المسار البصري والمسار الفونولوجي. ويبدأ الطفل بالتعرف على الكلمات اعتماداً على خصائصها البصرية، ثم يتعلم تدريجياً الربط بين الحروف والأصوات.

ومع استمرار التعلم تتكون لدى الطفل تمثيلات أرتوغرافية مستقرة للكلمات، مما يسمح بقراءتها بصورة مباشرة وسريعة. ويؤكد سيمور أن نجاح القراءة يعتمد على التكامل بين المعالجة البصرية والمعالجة الفونولوجية، وأن أي خلل في أحدهما قد يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة.



الشكل 12: يوضح نموذج Seymour لعملية القراءة (patterson,1987)

7-2 نموذج كولثارت : (Coltheart 1978)

يعرف هذا النموذج بنموذج المسلكين أو الطريقتين للقراءة، ويفترض وجود طريقتين أساسيتين لمعالجة الكلمات المكتوبة:

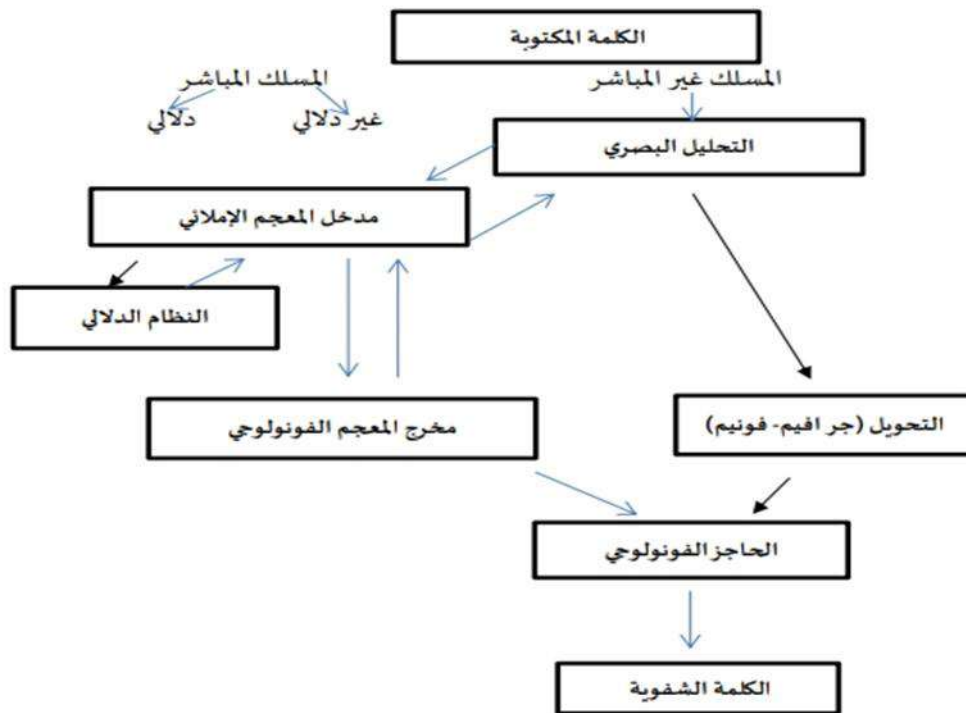
7-2-أ المسلك المعجمي (Lexical Route)

يستخدم في قراءة الكلمات المألوفة المخزنة داخل المعجم العقلي، حيث يتم التعرف على الكلمة مباشرة دون الحاجة إلى تحليلها صوتياً.

7-2-ب المسلك الفونولوجي (Phonological Route)

يستخدم في قراءة الكلمات الجديدة أو غير المألوفة، حيث يتم تحويل الحروف إلى أصوات وفق قواعد محددة ثم دمجها لتكوين النطق الصحيح للكلمة.

ويؤكد كولثارت أن القارئ الجيد يوظف المسلكين معاً حسب طبيعة الكلمة المقروءة، وأن الكفاءة القرائية ترتبط بقدرة الفرد على استخدامهما بصورة متكاملة.



الشكل 13: يوضح نموذج القراءة بالمسلكين حسب (coltheart(2001) (زدام، 2023)

ومن خلال هذه النماذج يتضح أن القراءة عملية معرفية معقدة تتداخل فيها العمليات البصرية والفونولوجية والدلالية، وأن إكتسابها يتم بصورة تدريجية وفق مراحل متتابعة تتطور مع نمو الطفل وخبراته التعليمية.

3-تعريف عسر القراءة:

3-1 التعريف اللغوي لعسر القراءة (الديسلكسيا)

الديسلكسيا (Dyslexia) كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين: الأول (Dys) ويعني صعوبة، والآخر (lexia) ويعني الكلمة المقروءة. وأول من استخدم هذا المصطلح عالم الأعصاب الفرنسي رودلف برلين "Rudolf Berlin" عام 1872م، ثم تابعت الدراسات في هذا الشأن، فأطلق عليها الطبيب الألماني أدولف كوسمول "Adolf Kussmaul" (العمى الكلمي)، وسماها بعد ذلك جيمس هنشلود "James Henshloud" (العمى الكلمي الخلقي) (السحيمي، 2022).

3-2 التعريف الإصطلاحي لعسر القراءة

هناك تعريفات عديدة تناولت ظاهرة الديسلكسيا ومنها: تعريف الإتحاد العالمي لطب الأعصاب الذي عرف عسر القراءة بكونه: "إضطراب يتجلى في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توافر التعليمات التقليدية والذكاء الكافي والفرصة الاجتماعية والثقافية الملائمة، حيث ينشأ إعاقة إدراكية جوهريّة، كثيراً ما تكون من أصل صحي" (سليمان، 2001).

كما يمكن تعريف عسر القراءة (الديسلكسيا) على أنه: "اضطراب في القراءة ذو منشأ عصبي خارج نطاق أية إعاقة عقلية أو حسية، أو غير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية أو بعدم الرغبة في الدراسة، ويكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني هذا الاضطراب طبيعياً أو فوق الطبيعي" (الزيات، 2008).

وتعرفها الجمعية العالمية للديسلكسيا (2003): الديسلكسيا هي صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ، تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة، وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الأصواتي) للغة ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا ما قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة، والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد (البحيري، 2003).

عرفها Out بأنها: "حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تظهر أعراضها في العديد من جوانب التعلم والوظائف، وقد توصف بأنها صعوبة معينة في القراءة، أو التهجئة، أو اللغة المكتوبة، وتؤثر في واحدة أو أكثر من الجوانب الآتية: الحساب، ومجموعة من المهارات الرمزية، مثل رموز الموسيقى، والوظائف الحركية والمهارات التنظيمية، وهي تتعلق خصوصاً بإتقان اللغة المكتوبة، وقد تؤثر في اللغة الشفهية إلى حد ما (عمار، 2016).

وتعرف في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية DMS IV نجد التعريف التالي:

تعرف الديسلكسيا على أنها صعوبة مستمرة في تعلم القراءة دون أسباب واضحة، فالطفل يرى بشكل سليم، لا يعاني من أي مشكل سمعي كبير، ذكاؤه عادي، نموه العصبي ليس فيه أية خصوصية، يستفيد من

تدرس عادي ملائم لسنه منتظم وكاف كما وكيفا يعيش الطفل المعسر قرائيا في وسط اجتماعي ثقافي محفز. تسلم تعاريف عسر القراءة بأن الطفل سليم من أي اضطرابات وجدانية هامة.

A- يكون الأداء في القراءة، كما يقاس بواسطة الاختبارات المعيارية الفردية لدقة القراءة أو الفهم، وبصورة واضحة دون المستوى المنتظر من عمر الشخص والذكاء والتعليم المناسب للعمر.

B- يؤثر الاضطراب في المعيار A بصورة واضحة على الإنجاز الدراسي أو الأنشطة اليومية التي تتطلب مهارات في القراءة (حدة، 2023).

C- إذا كان هناك عجز حسي، فإن صعوبات القراءة تتجاوز تلك التي تصاحبها عادة.

ملاحظة ترميزية: إذا كان هناك حالة طبية عامة (عصبية مثلا) أو عجز حسي، رمز الحالة على المحور (DSM IV) III (Piérart, 2011).

يعرف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس (DSM-5) عسر القراءة: عسر القراءة (كما هو معرف في DSM-5)، أو صعوبة فك رموز الكلمات، يشير إلى الأطفال الذين يجدون صعوبة في إتقان العلاقة بين أنماط تهجئة الكلمات ونطقها. عادة ما يقرأ هؤلاء الأطفال بصوت عال بشكل غير دقيق وببطء، ويعانون من مشاكل إضافية في التهجئة. يبدو أن عسر القراءة ينشأ بشكل أساسي من ضعف في المهارات الصوتية (النطقية)، وهناك أدلة قوية على إمكانية تحسينه من خلال التدريس الصوتي المنهجي المقترن بتدريب الوعي الصوتي

(الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، 2010).

وتعريف موسوعة مكميلان الأسرية: إن العسر القرائي يشير إلى قدرة ضعيفة أو فهم ما يقرأه الفرد، بسبب قصور تكويني أو مكتسب بالمخ وهي تتراوح من قصور بسيط إلى قصور كلي لعدم القدرة على القراءة ويستخدم المتخصصون العسر القرائي النوعي للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة. بالنسبة للشخص الذي لديه ذكاء متوسط أو مرتفع والذي لا يعزى ضعف تعلمه إلى الحرمان الاجتماعي والاقتصادي والاضطراب الانفعالي أو تلف المخ. (رومان، 2017، ص: 289).

وأخيرا يمكن أن نستنتج بأن عسر القراءة هو أحد صعوبات التعلم وهو صعوبة تتمثل في عدم القدرة عن فك تشفير الكلمات المكتوبة دون وجود إعاقات أو أمراض عصبية، مما تجعل التلميذ تصعب عليه عملية القراءة.

4-تصنيف عسر القراءة حسب: DSM5:

وهو التصنيف الذي نشرته المنظمة العالمية لصحة 1994، وأيضا DSM5 (الدليل التشخيصي والإحصائيات الاضطرابات العقلية للمنظمة الأمريكية للأمراض العقلية 1994).

- عسر القراءة هو اضطراب خاص ودائم لتعلم القراءة والمصطلح "دائم" يعني أن هذا الضعف يدوم طوال مدة حياة المريض.
- "الشخصية" النهائية للمريض الضروري أن نأخذ بعين الاعتبار ليس فقط من قبل المحيط الخاص به، ولكن أيضا من قبل المجتمع ولكن الأشخاص ذوي "عسر القراءة" يمكن أن يخففوا من اضطرابهم عن طريق مرافقة مهياة.

ثلاثة معايير يعرف بها دوليا:

- عسر القراءة يتم بانحراف دائم في الاستراتيجيات القراءة حيث يكون الأداء أقل بثمانية عشر شهرا من ذلك المتوقع حسب سن وذكاء الطفل، واثنين من الانحرافات المعيارية أدنى من المستوى المتوقع.
- ليس مجرد تأخر في الاستقبال، ولا أعراض جانبية لاضطراب حسي، ولا اضطراب حركي ولا حتى اضطراب رد فعل مؤقت، وليس تأخر عقلي (نسبة الذكاء تساوي أو أكثر من 70)، ولا حتى تغيب دراسي ولا يوجد مرض آخر.
- التأثير الكبير هذا الخلل على التعليم المدرسي والإستعمالات الأخرى الممكنة عن طريق القراءة في اضطراب عسر القراءة تكون استراتيجيات القراءة مختلفة أولا ثم تؤدي إلى تشويش في الفهم (Bellone,2016).

ومما سبق نستخلص أن عسر القراءة حسب التصنيف هو اضطراب خاص ودائم لتعليم القراءة.

5- فيزيولوجية تشريح عسر القراءة:

إن النصف الثاني من القرن الأخير كان عبارة عن أرضية خصبة للدراسات النورولوجية الحديثة والمرتكزة أساسا على العلاقة بين الدماغ البشري واللغة، خاصة بعد النتائج المتوصل إليها في هذا المجال.

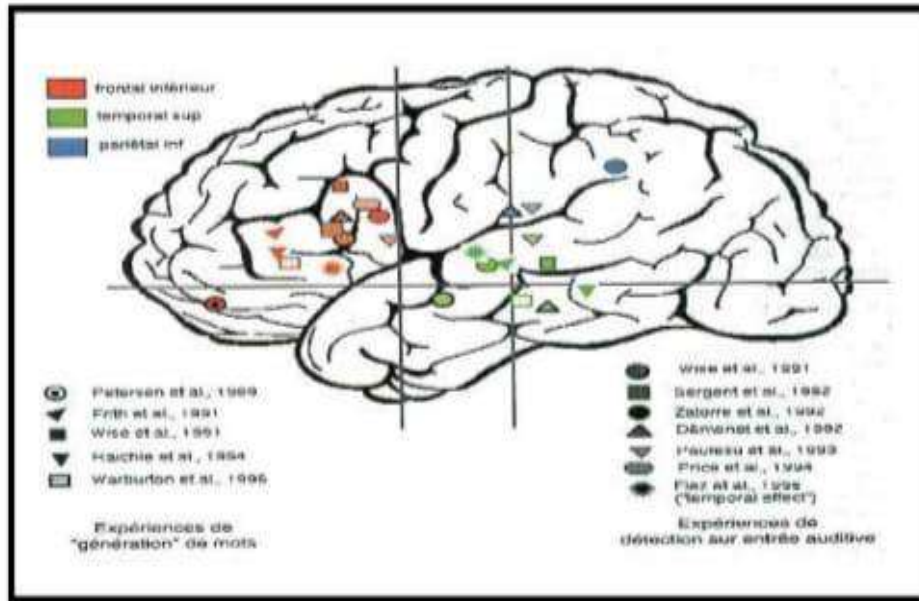
وللمتتبع النظري لتلك الدراسات يجزم بالفضل الكبير -لبروكا - باعتباره الأول في تحديد للمنطقة -بروكا - والتي تعتبر الأساسية في تفسير اللغة البشرية وإنتاجها (اللغة الشفهية) والحجة القاطعة على ذلك تلف القدم الثالث للالتفاف الجبهي الأيسر جراء (صدمة، خلل دماغي) يفقد الفرد القدرة على إنتاج اللغة الشفهية، وهذا يفسر عن (افازيا بروكا) " **Aphasie de Broca** " بعد الملاحظة التتبعية للأشخاص من نفس اضطراب في التعبير الشفهي.

بعدها بسنوات أتم الألماني " كارل فرنيك " أكد أن هناك منطقة صغرى خلفية لنفس النصف الكروي الدماغي الأيسر وتحديدا في " **BROCA** " المنطقة الخلفية للالتفاف الصدغي الأول والتي تختص بفك التشفير اللغة الشفهية والتي تعني بتحويل النغمات القادمة من المناطق السمعية بالدماغ الرسالة مفهومة محددة، والخلل في منطقة " فرنيك " يكسب الفرد " افازيا فرنيكي " **APHASIE de Wernicke** (Michel,1997).

فعندما نطلب من شخص إعادة التلفظ بالكلمات المسموعة نلاحظ نشاط المناطق الصدغية العليا في نصفي الكرتين الدماغيتين بعبارة أخرى مناطق القشرة الدماغية الخاصة بالسمع (الساحات الدماغية السمعية الأولية والثانوية) وفي نفس الوقت المناطق الحركية والمتعلقة أساسا باللغة (القشرة الحسية الحركية) والمشتملة على مجموع العصبونات الخاصة بمراقبة الحركات (الفمية النغمية) انطلاقا من نصفي الكرتين المخيتين.

أما عن منطقة النشاط الدماغي فهي تختلف عن الأولى عندما نطلب من شخص أن يعطي كلمة مماثلة بنفس الدلالة بالنسبة لكلمة ما مسموعة فهي تخص المناطق الحسية الحركية الدنيا لنصفي الكرتين الدماغيتين، فالنشاط بذلك يتمركز في النصف الجبهي الأيسر (قبل منطقة بروكا).

أما عن منطقة بروكا فتختص بالنشاط في كل الحالات التي يريد الشخص أن يتلفظ بكلمة أو مجموعة من الكلمات المسموعة (أمنية، مروءة، 2020).



شكل رقم (14): يمثل مخطط الوظائف المعرفية المرتبطة بالأطر التعليمية الأربع (Michel, 1997)

من المعلوم اتفاقاً أن الطفل ما بين (6) و8 سنوات بعد نهاية مرحلة التحضير وقبل سن التمدرس غالباً ما لا يستطيع تعلم كل الحروف، يشرع في استخدام النظام المعرفي المعقد، أين يستطيع الربط بين المعلومات البصرية وما يوافقه صوتياً ودلالياً.

وعليه تقول إنه مهما تعددت طرائق التدريس ومناهج التعليم فالطفل في هذه المرحلة العمرية من تعلم اللغة المكتوبة يشرع أولاً بتعلم قواعد التحويل (الخطي / النغمي) وبعد اكتساب خبرة التحويل (الخطي / النغمي).

ينتقل تدريجياً للتعرف على مجموعة الصور الخطية المشكلة للمقاطع ثم الكلمات وذلك دون التطرق لفك التشفير النغمي.

وقد تسمح هذه المرحلة لنمطين من السيوررات الوظيفية والتشريحية المختلفة والمتعلقة أساساً بالنشاط الدماغي والتي تخص المعالجة النغمية للكلمات، أما الأخرى فتكون أكثر آلية والتي تسمح باستخلاص شكل أكثر كفاءة لأنماط المعلومات البصرية انطلاقاً من المثير الكتابي، وهذه السيوررة تسمح بتخفيف التركيز الضروري لفك التشفير لتخصه بالجانب الدلالي للمحتوى (نفس المرجع السابق).

إن تقدم البحث العلمي والتقنيات العلمية التي تمكن من قياس الفعاليات الدماغية عند أداء وظائف تفكيرية والتي تمكن من إظهار نماذج دماغية في حال تنفيذ العمليات التفكيرية مكنت من الوصول إلى تقدم كبير في فهم الأشكال الدماغية المنسوبة إلى عدم نجاعة مناطق دماغية معينة والتي تشكل الأجهزة الدماغية لعمليات القراءة والتعرف على الكلمات في حالة القراءة لدى المعرّين مقارنة بأقرانهم القراء العاديين.

فخصوصية دماغ المعسرّين قرائياً تكون مجهرية فبعد المعاينة المجهرية تستطيع تمييزهم عن باقي الأدمغة العادية وتجدر الإشارة أن " جلا بوردا GLABURDA وزملاؤه لا حظوا خصوصية إضافية انطلاقاً من اختبار " العين المجردة " (oeil nu'L) وتحديدًا بالاختبار الفوتوغرافي للجهة العليا للفص الصدغي انطلاقاً من (شق سيلفيس) من خلال منطقة محورية تشريعية.

ولعل أغرب مقارنة تكون بين نصفي الكرتين الدماغيتين مربوطتين بحسر من المادة البيضاء يدعى الثفنيّان تكون لكل واحدة خصوصيتها في الدورة الوظيفية، وعلاوة على تباين الهيمنة الدماغية الموجودة فإننا نعتبرها هيمنة يسرى باعتبار الشق الأيسر المسؤول عن اللغة (دحال، 2004).

ومما سبق يمكننا أن نستخلص مايلي: تباين التشريح الدماغي لدى المعسرّين يختلف عن الأسوياء. وتباين التشريح الدماغي لدى المعسرّين فيما بينهم. وضرورة استخدام طريقة خاصة متفردة للرسم الدماغي. ويظهر المعسرّون نشاطاً في المنطقة الجبهية الدنيا اليسرى في كل الحالات التي تخص إعادة ترديد كلمة معينة ومجهود معرفي ضروري.

6- أسباب عسر القراءة:

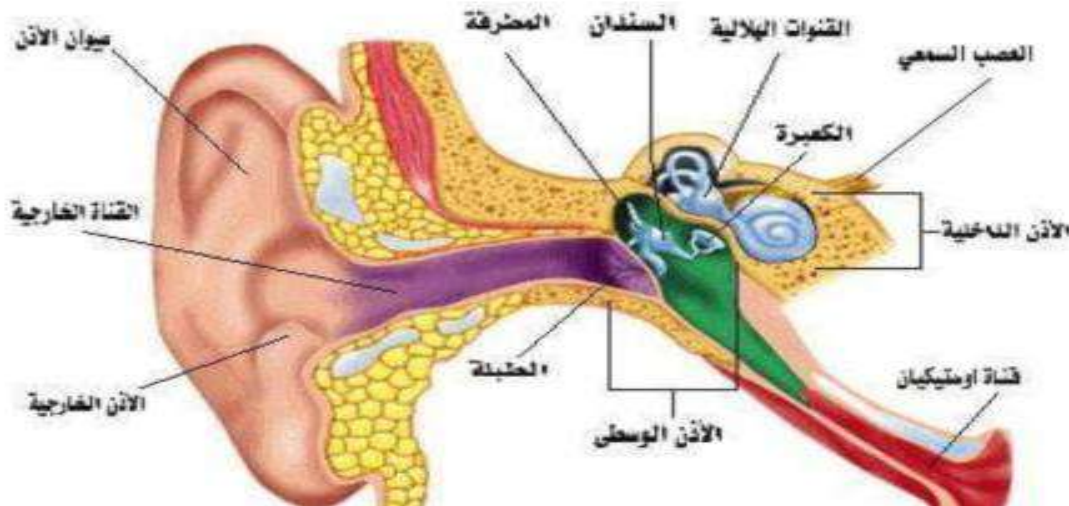
إن البحث عن العوامل التي تساهم في عسر القراءة هو بحث عن العوامل التي تعيق قدرة التلميذ على التعلم ضمن التعليم المنظم. وسوف نتطرق إلى بعض العوامل المهمة التي ثبت أنها ترتبط بعسر القراءة لدى بعض التلاميذ.

6-1- العوامل الجسمية:

6-1-1 اضطرابات الإدراك البصري: عملية القراءة تتطلب من الفرد التعرف على الرموز اللغوية المختلفة عند مشاهدتها. والتمييز فيما بينها ثم الربط بينها لتشكيل الكلمات والجمل والتي تعتمد على قدرة التمييز البصري عند التلميذ، وأن أي خلل أو ضعف فيها يعد مؤشراً على صعوبة تعلم القراءة. كما تعد مهارة

إدراك علاقات الكل بالجزء واحدة من مهارات التحليل البصري فبعض التلاميذ يمكنهم إدراك الأشياء ككل واحد ولا يستطيعون إدراك أجزائها ومكوناتها من الحروف والمقاطع الصوتية في حين يستطيع البعض إدراك الأجزاء لكنه غير قادر على إدراك الكل (الخطاطبة وآخرون 2005).

6-1-2 اضطرابات الإدراك السمعي: يعتقد البعض بأن عسر القراءة ينتج عن وجود صعوبات أو اضطراب في تحويل الكلمات المكتوبة إلى أصوات ومعناه تحويل الجرافيم إلى فونيم وذلك بسبب وجود عجز في الإدراك السمعي ولا تكمن المشكلة هنا في الناحية اللغوية، بل في الإدراك السمعي للفونيمات والعلامات الفارقة بينهم (2). هذه الأحداث الداخلية للجسم يمكن أن تبرز في شكل أعراض سلوكية يمكن للمتعلم أن يلاحظها (...) تتمثل في عدم الانتباه أثناء الأنشطة التي تتطلب الاستماع أو إساءة التعليمات الشفهية الصادرة له، أو توجيه إحدى الأذنين أو إمالة الرأس نحو المتحدث، أو تركيز النظر في وجه المتحدث أو الالتزام بنبرة واحدة عند التحدث أو الحرص على الاقتراب من مصادر الصوت، كما تظهر عليه أعراض الرد المتكرر وإفرازات الأذن أو صعوبة التنفس. وعندما لا يستطيع التلميذ سماع المعلم وهو يقرأ النص القراءة السليمة والتي تعقبها عدة قراءات لزملائه التلاميذ فإن هذا الخل يؤثر عليه فالقراءة ترتكز على السمع الجيد لحفظ طريقة النطق السليم من المعلم ثم محاولة إستحضار ما سمعه التلميذ لإعادة تمثيله وفي الحقيقة، فإن مثل هذا الخل في الإدراك السمعي سوف يكون تأثيره في المقام الأول على اللغة وكذلك على المستوى الفونولوجي بشكل محدد، كما أنه يعيق التطور اللغوي والكلامي بشكل عام (عبد الأمير، 2011).

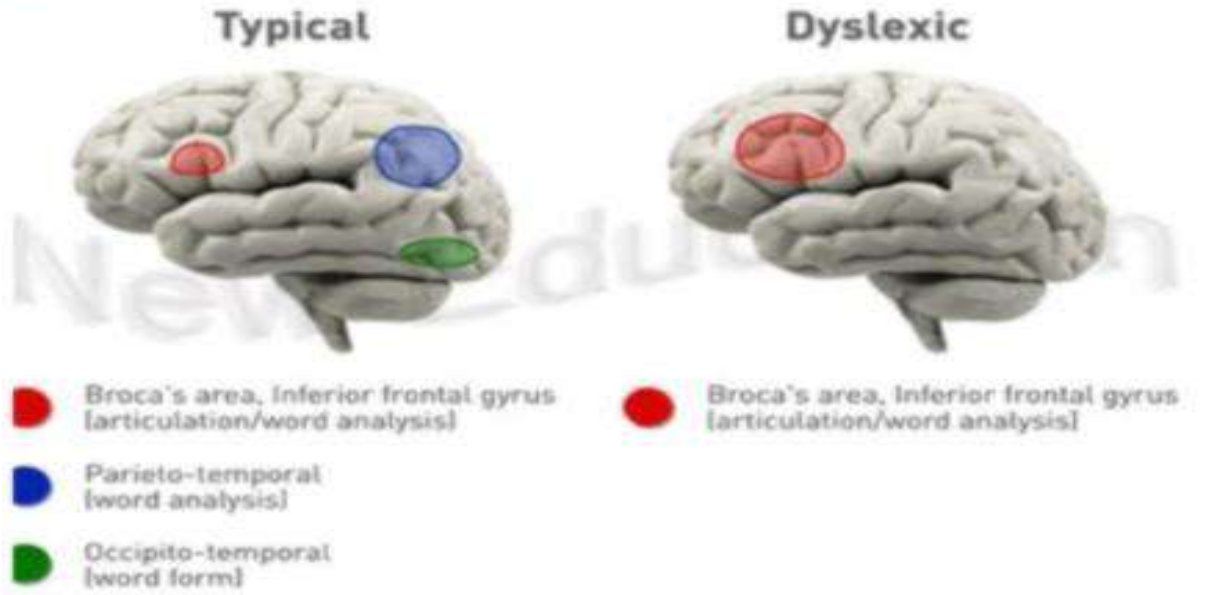


الشكل رقم (15): يوضح مكونات الأذن (نفس المرجع السابق)

6-1-3 العوامل العصبية: لقد تنوعت التفسيرات العصبية والفسولوجية لإضطراب عسر القراءة فمنها من اعتبر المشكلة متعلقة بالإدراك البصري والحركي والذاكرة البصرية، ومنها من اعتبرها مشكلة لغوية دقيقة، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال تتابع الدراسات التالية في هذا المجال:

-دراسة "أورتون" (Orton .1925) الذي قام بعرض نظريته عن سيطرة جانب من المخ على الجانب الآخر وعلاقة ذلك بعسر القراءة (مع العلم أن النصف الأيمن للمخ يسيطر على الجانب الأيسر في حركة أعضاء الجسم والنصف الأيسر يتحكم في أعضاء الجانب الأيمن). ويرى "أورتون" أن صور المرئيات أو الحروف أو الكلمات يتم حفظها في الذاكرة في كلا نصفي المخ الأيمن والأيسر على شكل صورتين لشكل واحد، كما يحدث تماما في حالة المرأة العاكسة، ويرى أن عملية تعلم القراءة تتضمن انتقاء صورة من ذاكرة النصف المسيطر في حالة سيطرة أحد نصفي المخ على الآخر والتي تكتسب مبكرا عند الطفل (الهيمنة) وهنا لا يواجه الطفل أية صعوبة في تعلمه القراءة. أما إذا لم يتمكن هذا الطفل عند بداية تعلمه للقراءة من تنمية وتغلب إحدى الجهتين على الأخرى فإنه يواجه عدة مشكلات ناشئة عن الصراع بين نصفي المخ، وينتج هذا الصراع من عدم وجود نظام واحد لتتابع الحروف، فهي أحيانا في اتجاه اليمين وأحيانا في اتجاه اليسار وفق تغليب نصف على الآخر، وهو ما يؤدي إلى عكس التتابع الطبيعي الحروف الكلمة. وهذا الإخفاق في هيمنة جانب محي على الآخر يؤدي إلى خلل وظيفي يظهر في الإدراك البصري والذاكرة البصرية، أو في حركة العينين الذي يسيء إلى التنسيق بين العينين وتوجيه النظر لذلك تلاحظ أن المعسرين يخلطون بين الحروف ذات الشكل المتشابه مثال: (ز، ر، ص، ض، س، ش، ت، ث) (مرباح،2022)

الفرق بين نشاط المخ عند المعسر قرائيا و الطفل العادي



الشكل رقم (16): يوضح البنية العصبية الدماغية للطفل العادي والطفل المعسر قرائيا ونشاط المخ عندهما (ديمون، 2006)

6-1-4 العوامل الوراثية (الجينية): وهي أحد العوامل التي تؤدي للعسر القرائي وتتمثل في النتائج الجينية التي توصلت إليها العلوم التشريحية حيث أوضحت الدراسات الطولية التي أجريت على التوائم أن العوامل البنيوية ذات الأصل الجيني تشترك في العسر القرائي في بعض الأسر، ثم الكشف عن العلامات الجينية في كروموسوم 15، كما أن كروموسوم 6 مشترك في أسر أخرى. وإن هذه الدراسات العلمية أوجدت لنا حقيقة أن صعوبات القراءة قد توجد لدى أكثر من فرد في نفس العائلة، كما تلاحظ المشكلة ذاتها في أجيال متعددة من نفس العائلة وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن ما نسبته 25-60% من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات القراءة قد عانى آباؤهم كذلك من المشكلة نفسها (عورتاني، وآخرون، 2007).

6-2-العوامل البيئية: تساهم الظروف البيئية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في التأثير على المتعلم من حيث المستوى الاجتماعي الثقافي والاقتصادي. فمثلا التلميذ الذي يعيش في جو غير مريح من الناحيتين الأسرية والصحية كالشجارات بين الوالدين والإهمال الفقر المتقع عدم الاهتمام بتعليمه يؤثر على توافقه مع المدرسة، مما قد يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم كعسر القراءة الكتابة والحساب (قحطان، 2004، ص184).

6-3-العوامل النفسية: تتعدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات التعلم ومشكلات القراءة إلى حد يمكن معه تقدير صعوبة حصر هذه العوامل أو على الأقل تحديد الوزن النسبي لإسهام كل منها في التباين الكلي لصعوبات القراءة، وربما يرجع ذلك إلى تداخل هذه العوامل وتباد لها فيما بينها في التأثير والتأثر، ومع ذلك فإن فتحي الزيات (1998) قد حدد العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات ومشكلات القراءة على النحو التالي: اضطرابات الإدراك البصري - اضطراب عمليات الذاكرة - اضطرابات الانتباه الانتقائي - اضطرابات اللغوية - اضطرابات الوعي المورفولوجي (نفس المرجع السابق).

6-3-1 اضطرابات الإدراك البصري: كثيرا ما أرجعت أسباب صعوبات التعرف على الكلمة المقروءة إلى عجز إدراكي بصري، أساس هذا التفسير هو الملاحظات الميدانية الخاصة بأخطاء قلب الحروف، ويشمل الأمر بالتغيير في ترتيب الحروف وأيضًا بالقلب الفضائي لبعض الحروف مما ينتج عنه إبدال حرف بآخر كما في قلب الصورة الفضائية للحرف d من اليسار إلى اليمين بالنسبة للحرف b أو d بالنسبة للبالغين، يؤكد كل من Alegria و Mousty على أن هذه الاضطرابات تعكس المعالجة الترتيب الفضائي للرموز المكونة للوحدات الإملائية يؤدي إلى صعوبة تكوين تمثيلات إملائية صحيحة، وهذا بطبيعة الحال قد يسبب صعوبات في تكوين وتخزين هذه التمثيلات.

6-3-2 اضطرابات عمليات الذاكرة: أهم فرضية في هذا الإطار هي العجز على مستوى الولوج والتعامل مع الوحدات الفونولوجية على مستوى الذاكرة السريعة طويلة الأمد، بحيث يتم على المستوى العصبي ترميز الوحدات على شكل تشكيلات قارة. كما أضافت نظريات أخرى نوع آخر من الذاكرة هو الذاكرة الضمنية والتي من شأنها تسمح بمعالجة المستوى الكلام دون إعطاء أي جهد، وتعتبر الذاكرة السريعة أساس تعلم اللغة الشفوية المكتوبة من بين مكوناتها هذا يعني جهة العجز الفعال نوع آخر من هذا النظام يتمثل دوره في تشفير وربط هذا من خلال تعرف القارئ على الصورة البصرية للكلمة وترجمتها إلى أصوات. وأكدت Touzin 2000 أن الحادث لعسر القراءة يفشلون في ترميز الإدراك، ذاكرة العمل، وهذا النوع من الاضطرابات قد اتفق عليه معظم الباحثين كما جاء في لب الموضوع أن الأطفال القراءة لهم صعوبة في ترميز الفونولوجيا في الذاكرة قصيرة المدى وأيضاً في استرجاع معلومات تم ترميزها فونولوجيا في الذاكرة طويلة المدى وفي استعمال استراتيجيات للتنظيم الفعال لعدد من المعلومات في ذاكرة العمل. (Touzin, 2000, p. 35).

6-3-3 اضطرابات الانتباه الانتقائي: تؤثر كفاءة وفاعلية عمليات الانتباه على كافة عمليات النشاط العقلي المصاحبة للقراءة من إدراك سمعي وبصري وفهم لغوي وفهم قرائي وبالتالي فاضطراب عمليات الانتباه يؤثر تأثيراً سلبياً على النشاط الوظيفي المعرفي لهذه العمليات.

6-3-4 الإضطرابات اللغوية: الحصيلة اللغوية للتلميذ تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها، فقد يفهم البعض اللغة المنطوقة أو المسموعة لكنهم لا يستطيعون استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكر واللغة بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم (قزون، 2022).

6-3-5 إضطرابات الوعي الفونولوجي: البحث في الوعي الفونولوجي وآليات التعرف على الكلمات ناتج عن الأبحاث حول عملية ومسار اكتساب القراءة واعتبارها مكونات أساسية في تعلمها، وبالتالي تم اعتبار الوعي الفونولوجي من الأسباب المفترضة أنها وراء بروز اضطراب القراءة. في هذا قام (Lecocq 1992) بدراسة عرضية على أطفال من 3 و 6 سنوات وتوصل بتطبيق إختبارات فونولوجية تهدف لتقييم القدرات الفونولوجية وتوصل من خلالها أن الوعي الفونولوجي له علاقة واضحة مع القراءة وأن الأطفال الذين يشكلون العينة المرضية لموضوع الدراسة كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا أن بداية تعلم القراءة يؤثر على نمو الوعي الفونولوجي من خلال تسريعه (قلاّب، 2020).

ومما سبق نستنتج أن أسباب عسر القراءة كثيرة ومتنوعة لأن عسر القراءة نادرا ما تصاب الأطفال المتمدرسين ولهذا يجب معرفة الأسباب قبل تطورها.

7-أنواع عسر القراءة:

عند محاولة الإلمام بأنواع عسر القراءة نجد صعوبة ويرجع ذلك إلى كثرة ما جاء فيها ،حيث أن أهم الأنواع التي أشار إليها الباحثون هي:

7-1 "الديسلكسيا العميقة - Deep Dyslexia" : وفيها لا يقرأ الفرد الكلمة كما تنطق بل يقرأها كما تنطق كلمة أخرى تشترك معها أو تشبهها في المعنى مثل يقرأ كلمة "أسود وهو يقصد بها الكلمة المكتوبة "أبيض"، ويقع المصابون بهذا النوع من عسر القراءة في نوعين من الأخطاء:

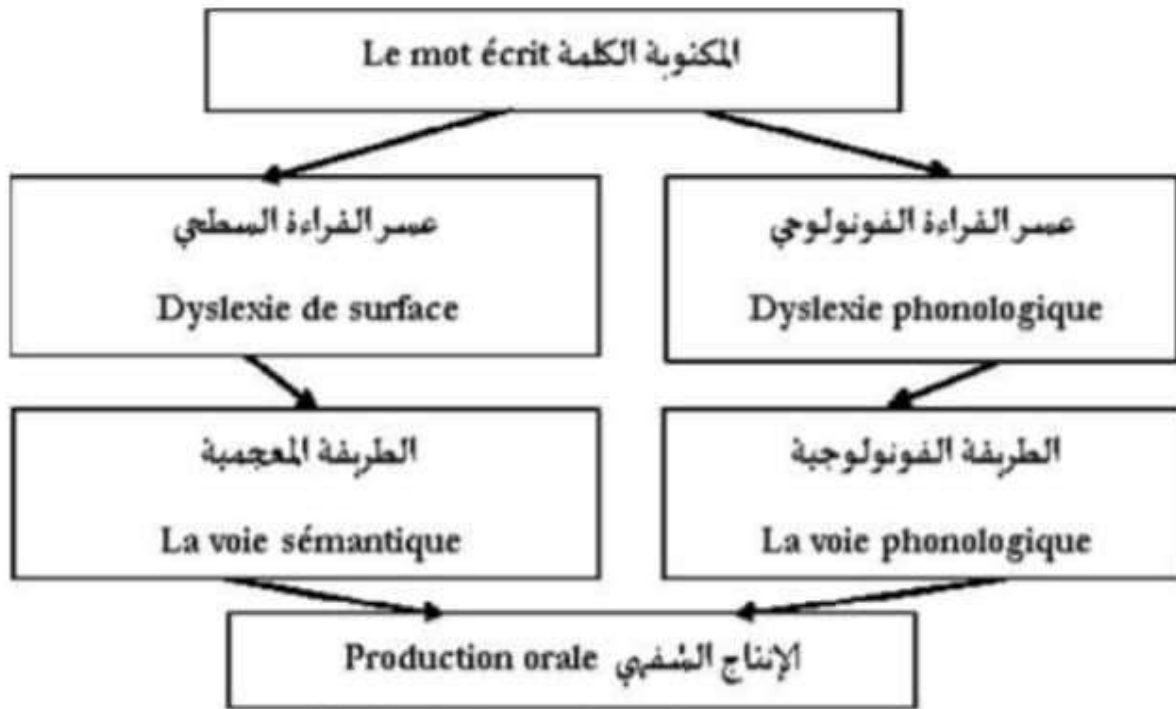
- خلل القراءة المورفولوجي - Morphological Paralexia: وفيه يهملون النهايات النحوية للكلمة ويستبدلونها بنهاية أخرى مثلا عندما يقرؤون كلمة "خبز" يجعلونها "مخبوزات".
- إبدال وظيفة الكلمة - Function Word Substitution: وفيه يستبدلون الكلمات النحوية القصيرة بعضها ببعض، مثلا يقرؤون "في" على أنها "إلى"، أو "أنت" على أنها "نحن".

7-2 " الديسلكسيا السطحية – Surface Dyslexia ": إن التميز المصاب بهذا النوع يمكنه الوصول إلى النطق لكن يصعب عليه الوصول إلى المعنى عكس المصاب بالنوع السابق. فهو يستطيع قراءة الكلمات غير المألوفة والحروف التي لا تكون كلمة ذات معنى بصورة جيدة، أي أنه يستعمل مسار القراءة الصوتي دون الدلالي. بمعنى أنه لابد أن ينطق الكلمة حتى يعرف معناها.

7-3 " الديسلكسيا الصوتية – Phonological Dyslexia ": هذه الحالة تشبه الأولى (الديسلكسيا العميقة) في كون المصاب يعاني من صعوبة في قراءة الكلمات ذات المعنى بصوت مرتفع ولكنه لا يرتكب أخطاء دلالية كما هو حال المصاب بعسر القراءة العميق ، هذا بالإضافة إلى أن مستوى قراءته أعلى من مستوى ذوي عسر القراءة العميق.

7-4 " الديسلكسيا المباشرة – Direct Dyslexia ": أشارت النظريات الحديثة في القراءة إلى احتمال وجود مسار قراءة ثالث يجب إدماجه مع نماذج القراءة فقد بينت الدراسات وجود مصابين عاجزين عن قراءة الكلمات غير النظامية بصوت عال، ومن المفروض أنهم يقرؤونها من خلال مسار القراءة الدلالي (المعاني) إلا أنه تبين - من خلال مناقشتهم - جهلهم بمعاني تلك الكلمات التي لم يستطيعوا قراءتها بصوت عال. ونموذج القراءة ثنائي المسار (مسار القراءة الدلالي ومسار القراءة الصوتي) لا يستطيع تفسير هذه الظاهرة، الأمر الذي دفع العلماء إلى افتراض وجود مسار ثالث للقراءة يتجه مباشرة من المدخل البصري لنظام توليد الكلمات إلى مستودع نطق الكلمات متخطيا النظام الدلالي. ولأن هذا المسار يتجه مباشرة من مدخل مولد الكلمات إلى مستودع النطق فإنه سمي "مسار القراءة المباشر" (عبد القادر، 2021).

أنواع عسر القراءة ملخصة في الشكل التالي:



الشكل رقم (17): يوضح أنواع عسر القراءة (حسن، 2011)

8- أعراض عسر القراءة:

- ◆ التركيز ضعيف وعدم الدقة في التهجئة والقراءة.
- ◆ الميل إلى وضع الحروف والرموز بشكل مقلوب.
- ◆ قراءة كلمة بشكل صحيح ثم الفشل في التعرف عليها في سطر لاحق.
- ◆ المقدرة على الإجابة شفهيًا عن الأسئلة وإيجاد صعوبة في الإجابة كتابيًا.
- ◆ كتابة الكلمة ذاتها في أشكال مختلفة دون أن تعرف على الشكل الصحيح.
- ◆ صعوبة نسخ الوظائف الكتابية (الفروض).
- ◆ صعوبة في تدوين المعلومات.
- ◆ صعوبة في فهم الوقت والزمن.

◆ صعوبة في العمل بالأرقام المتسلسلة.

في نواحي أخرى:

✧ يظهر ذكاءه في نواحٍ كثيرة بينما يواجه صعوبة في جوانب أخرى.

✧ صعوبة في التمييز بين اليمين واليسار.

✧ صعوبة في تنفيذ جملة من التعليمات.

✧ عدم التنسيق.

✧ يجيب بشكل أفضل شفها وليس كتابيا.

✧ كثرة حركته خصوصا في أوقات الدرس.

صعوبة في وضع الأشياء بالترتيب والتسلسل (صبحي، 2009).

تختلف مشكلة عسر القراءة عن مشكلة صعوبة القراءة في كونها أشد حدة وقد فرق العلماء بين صعوبة القراءة وعسر القراءة (الديسلوكسيا) كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (2) يوضح صعوبة القراءة وعسر القراءة (الديسلوكسيا) (السحيمي، 2022)

صعوبات القراءة	عسر القراءة (الديسلوكسيا)
ناتجة عن اضطراب في المعالجة المعرفية الإدراكية	ناتجة عن اضطراب في الجهاز العصبي المركزي
غير حادة	حاد
تكون في القراءة فقط	لا يكون في القراءة فقط بل يشمل أيضا الكتابة والهجاء والتعرف على الحروف والكلمات والجمل ومهمتها
يوجد معيار للتباعد بين الذكاء والتحصيل	يوجد معيار للتباعد بين الذكاء والتحصيل , إضافة إلى كون الطفل أقل بسنتين من عمر القراءة المتوقع له.
خلفياتهم المعرفية تختلف عن ذوي عسر القراءة	خلفياتهم المعرفية العصبية تختلف عن ذوي صعوبات القراءة.

9- تشخيص عسر القراءة:

تجدر الإشارة إلى أهمية عملية التشخيص المبكر الظاهرة عبر القراءة، كما أن تفتن الأولياء والمعلمين لمثل هذا الإضطراب والتعريف به والتعرف عليه، يساعد في إعطاء نتائج أحسن.

وعملية التشخيص لا تتم إلا بعد إجراء فحص وتقييم كامل للتلميذ من حيث التأكد من أن الطفل يرى جيدا أو يسمع جيدا، وأنه لا يوجد نواحي قصور معينة في العمليات المعرفية كالذاكرة أو الفهم والإدراك، ويؤكد فوجار وزملاؤه أهمية تشخيص العسر القراني بقولهم: إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القراني في خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف (عبد الكريم، 2008).

بينما في مجال صعوبات التعلم إهتم الباحثون والمختصون منذ فترة ليست بالقصيرة بفكرة تشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم، بإعتبار أن عملية التشخيص هي المدلى الذي من خلاله يستطيع المربي وأخصائي التربية التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات العلم وتقديم الخدمات التربوية والتعليمية العلاجية المناسبة لهم.

ويتمثل الهدف من تشخيص صعوبات التعلم في توفير معلومات مفيدة عن الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وماهي المشكلات التي يعانون منها تمهيدا لاتخاذ أي قرار عن أفضل بيئة تعليمية مناسبة لهم. والتخطيط لبرامج تربوية كون مناسبة في الحالات الفردية والجماعية (الزعبي، 2003).

ويتفق عدد من الباحثين على إعتداد محكات ثلاثية في تشخيص صعوبات القراءة، وهي كالتالي:

9-1 محك التباعد أو التباين:

يشير محك التباعد إلى وجود تباين بين العديد من السلوكات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة وإدراك العلاقات كما يشير إلى تباين وتباعد القدرة العقلية للفرد (الذكاء) التحصيل الأكاديمي أخيرا قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة، كان ينمو حركيا في سن مبكرة فيمشي في السنة الأولى أو أقل بينما يبدأ في النطق في سن الخامسة (أي يتأخر في النمو اللغوي) (اللبودي، 2005)

وتؤكد فوزية أخضر (1993) أن الصعوبة الخاصة بالتعلم تشخص في الحالات التي يظهر فيها تباعد أو انحراف حاد بين المستوى التحصيلي للطفل وبين قدراته العقلية في واحدة أو أكثر من المجالات الآتية:

- القدرة على التعبير اللفظي، - فهم واستيعاب المادة المسموعة، - القدرة على التعبير الكتابي، - التحكم في المهارات الأساسية في القراءة، - فهم واستيعاب المادة المقروءة والعمليات الحسابية والإستدلال الحسابي (عوض، 2006).

9-2 محك الإستبعاد:

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات القراءة على إستبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى إعاقات عقلية (تخلف عقلي) أو إعاقات حسية (سمعية، بصرية) أو اضطرابات إنفعالية شديدة، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو نقص فرص التعلم حيث أن تعريف صعوبات التعلم يستبعد هذه الحالات وإن كانت تعاني من صعوبات في التعلم باعتبار أنها حالات إعاقات متعددة (سليمان، 2007).

9-3 محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على فكرة أن الأطفال ذوو صعوبات القراءة يصعب عليهم الإستفادة من البرامج العادية التي تقدم للأطفال العاديين في المدارس، مما يستدعي توفير خدمات خاصة لهم (أساليب تعلم، برامج، معلمين متخصصين، المواجهة مشكلاتهم التعليمية التي يعانون منها والتي تختلف عن مشكلات التلاميذ العاديين). (الزعيبي، 2003، ص: 264).

وينبغي أن يمر التشخيص في ثلاث مراحل وهي:

1- التشخيص العام: تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد التلاميذ الذين لديهم حالات من العجز القرائي والتي تتطلب المزيد من التحليل المفصل.

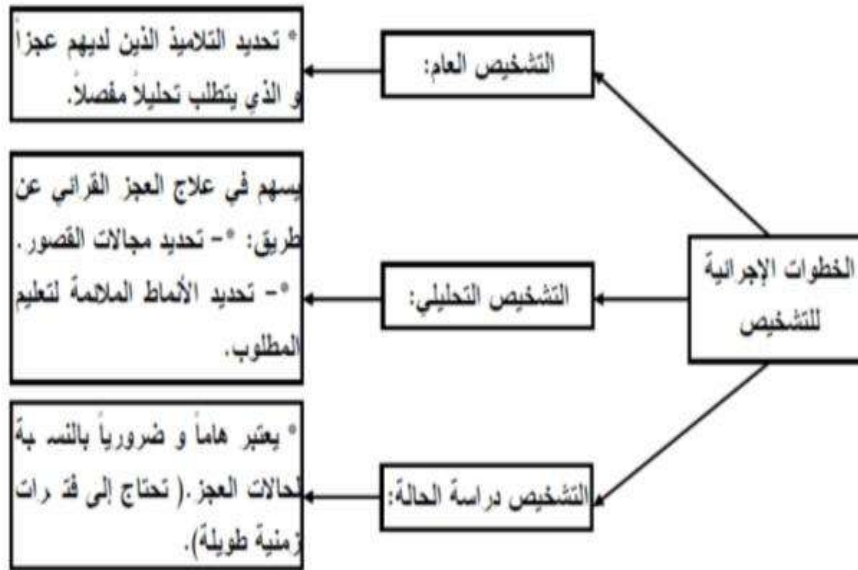
2- التشخيص التحليلي: حيث يتم هذا التشخيص في عمل علاج العجز القرائي عن طريق

2-أ تحديد مجالات القصور التي تتطلب دراسة دقيقة.

2-ب إستطاعة هذا التشخيص بمفرده أن يدل على الأنماط الملائمة التعليمية والمطلوبة.

3- التشخيص بأسلوب دراسة الحالة: بعد التشخيص بطريقة دراسة الحالة هاما وضروريا فيما يختص بكثير من حالات العجز القرآني ويتضمن عمليات مفصلة ودقيقة تحتاج إلى فترات زمنية طويلة لا تقيد التلاميذ الذين يعانون من حالات بسيطة من العجز القرآني (نفس المرجع السابق).

تمر الخطوات التشخيصية بالخطوات التالية:



الشكل رقم (18): يوضح الخطوات التشخيصية للعسر القرآني (حاج صبري، 2005)

تشخيص اضطراب عسر القراءة حسب dsm 5:

يعد تشخيص اضطراب التعلم المحدد عملية إكلينيكية-تربوية مركبة، لا تعتمد على اختبار واحد، بل على تجميع معطيات متعددة وفق معايير علمية دقيقة، كما وردت في DSM-5-TR.

أولاً: معايير التشخيص حسب DSM-5-TR: يشخص اضطراب التعلم المحدد عند توفر المعايير الأربعة التالية:

- المعيار (A): صعوبات أكاديمية مستمرة

← وجود صعوبة واحدة أو أكثر من الآتي، لمدة لا تقل عن 6 أشهر رغم تقديم تدخل تربوي مناسب:

← قراءة غير دقيقة أو بطيئة.

← ضعف في الفهم القرآني.

- ← أخطاء إملائية متكررة.
- المعيار (B): الأداء دون المستوى المتوقع
- ← المهارات الأكاديمية أقل بكثير من المستوى المتوقع مقارنة بالعمر الزمني.
- ← تؤثر الصعوبات تأثيرا واضحا على:
- ← التحصيل الدراسي.
- ← الأداء المهني لاحقا (جاري، 2020).
- ← الأنشطة اليومية المعتمدة على المهارات الأكاديمية.
- المعيار (C): بداية الصعوبات في سن الدراسة
- ← تظهر الصعوبات خلال سنوات الدراسة الأولى.
- ← قد لا تصبح واضحة إلا عند ازدياد المتطلبات الدراسية (نصوص أطول، مسائل أكثر تعقيدا).
- المعيار (D): الاستبعاد التشخيصي

لا تفسر الصعوبات بـ:

- ← إعاقة ذهنية.
- ← اضطراب بصري أو سمعي غير مصحح.
- ← اضطراب عصبي.
- ← اضطرابات نفسية شديدة.
- ← حرمان اجتماعي-ثقافي أو تربوي.
- ← ضعف إتقان لغة التدريس.

ثانيا: خطوات التشخيص الإكلينيكي

1. المقابلة الإكلينيكية المفصلة: تشمل:

- ✓ التاريخ النمائي (اللغة، الحركة، الانتباه).
- ✓ التاريخ الدراسي (بداية الصعوبات، المواد المتأثرة).
- ✓ التاريخ الأسري لصعوبات التعلم.
- ✓ استراتيجيات الطفل في التعلم (جاري، 2020).

2. التقييم المعرفي (الذكاء)

- ✓ إجراء اختبار ذكاء مقنن.
- ✓ وجود ذكاء عادي أو فوق العادي شرط أساسي.
- ✓ الهدف: استبعاد الإعاقة الذهنية وتحديد نقاط القوة المعرفية.

3. التقييم الأكاديمي المتخصص: قياس:

- ✓ القراءة (الدقة، الطلاقة، الفهم).
- ✓ الكتابة (الإملاء، التعبير الكتابي).

4. الملاحظة الصفية والسلوكية

- ✓ مراقبة الأداء داخل القسم.
- ✓ تحليل السلوكيات التعويضية (تجنب، قلق، انسحاب).
- ✓ التفريق بين صعوبة التعلم وضعف الانتباه.

5. التشخيص الفارقي (Differential Diagnosis): التمييز بين:

- ✓ اضطراب التعلم المحدد.
- ✓ التأخر الدراسي.
- ✓ صعوبات التعلم الثانوية.
- ✓ اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه.
- ✓ اضطرابات اللغة.
- ✓ القلق المدرسي.

ثالثاً: تحديد نوع وشدة الاضطراب

- حسب المجال:
- ✓ مع عسر القراءة.
- ✓ مع عسر الكتابة.

- ✓ مع عسر الحساب.
- ✓ أو مزيج منها.
- حسب الشدة:
- ✓ خفيف: صعوبات قابلة للتعويض بدعم محدود.
- ✓ متوسط: يحتاج إلى تدخل منتظم
- ✓ شديد: يحتاج إلى برنامج تدخل مكثف وتكيفات مدرسية (جاري، 2020).

10- النظريات المفسرة لعسر القراءة:

تعددت النظريات المفسرة لعسر القراءة، فبينما أكدت بعض النظريات على وجود سبب واحد لصعوبات القراءة، بينما ركزت نظريات أخرى على عدة عوامل (كامل، 2003).

10-1 نظرية الإدراك البصري الانتباهي: وضع العديد من الباحثين اقتراح حول صعوبة معالجة المستقبلات البصرية التي هي السبب لعسر القراءة، وبالتالي العديد من الأطفال عسيري القراءة يرتكبون أخطاء نتيجة قصور في رؤية الحروف أو الخلط بين الحروف المتشابهة، كما تظهر صعوبة في التوجه المكاني أثناء استشارة غير مثل الإشكال الهندسية (بن سعدون، 2017).

10-2 النظرية الوراثية: تركز هذه النظرية على 3 عناصر:

- عسر القراءة العائلي.

- الهيمنة الذكورية على الإناث في حالات عسر القراءة.

- ولقد تبني هذه النظرية الباحث الأمريكي دوبرز هانكي Dobz Hankky الذي وضع عسر القراءة ضمن الأمراض الجينية. ويوافقه في الرأي هالقرين دافو Davois Hallgren حيث قام في 1950 بدراسة حالة 116 طفل وتوصل أن 90 بالمائة منهم ينحدرون من عائلات تعاني عسر القراءة وهناك من قدرها ب 20 بالمئة (عيادة، 2007).

10-3 نظرية السبب الواحد: ترى هذه النظرية أن السبب في صعوبة القراءة يعود لعامل بيولوجي دماغي، يتمثل في قصور بالمخ حيث يتم تخزين الصور الدماغية، أو يؤكد أصحاب هذه النظريات على وجود خلل وظيفي في الوظائف الإدراكية، البصرية، اللغوية، والنمو اللغوي، والتكامل السمعي البصري، والذاكرة،

والانتباه. وقد استخلص "لفنسون" من دراسة (1980) أن سبب صعوبة القراءة يرجع إلى شذوذ في المخ، والقنوات النصف دائرية للأذن الداخلية، وقد وجد نجاحًا في خفض صعوبات القراءة عند استخدامه لعقار الدراسيمين. أما بالنسبة "لبنتر" فقد قدم نموذجًا لصعوبات القراءة التي سببها تأخر النضج، وهو عبارة عن بطء في نمو بعض المراكز الخاصة في المخ والمتخصصة لعملية القراءة بينما ينمو بقية المخ نموًا طبيعيًا. ويرى "أورتن" أن خلل القراءة سببه خلل في الفص الصدغي في نصف الكرة الكبرى حيث بشكل تزامن النشاطات الإدراكية البصرية مع سلامة نشاطات سيكولوجية اللغة (مصباح، دراح، 2022).

10-4 نظرية الأسباب المتعددة: حسب "هاريس" و"سيباي" (1985) فإن المربين وعلماء النفس يفضلون وجهة النظر التي ترى أن هناك أسبابًا عديدة لصعوبة القراءة (مرباح، 2015).

وتشير دراسة "زويستون" (1972) لثلاثين حالة من حالات صعوبات القراءة الحادة، حيث تم الحصول على التاريخ الاجتماعي لكل حالة، وقد تم فحص كل طفل بواسطة أخصائي نفسي، طبيب مختص في الأعصاب، طبيب عيون، طبيب مختص في الأنف والأذن والحنجرة، وأخصائي كلام، ومختص في الغدد الصماء حيث اعتبرها عوامل مسببة لصعوبة القراءة.

واستخلص بعد علاجه لـ 22 حالة من نفس العينة أن صعوبة القراءة ناتجة عن واحدة أو أكثر من الأسباب التي غالبًا ما تترك مع المشاكل الاجتماعية والصعوبات البصرية، يتبعها سوء التكيف الانفعالي والصعوبات العصبية، وصعوبات التمييز والطرق المدرسية، والصعوبات السمعية، واضطرابات الغدد والمشاكل الجسمية العامة.

10-5 نظرية تجهيز المعلومات: اهتم عدد كبير من الباحثين بدراسة صعوبة القراءة في إطار تجهيز المعلومات، حيث يرى مصطفى كامل أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة يستخدمون طرق غير ملائمة لتشغيل المعلومات، هذا الاستخدام الخاطئ يؤدي إلى إحداث صعوبات أو مشاكل في تعلم القراءة. أما "عبد الوهاب كامل" (1991) فيرى أن صعوبة التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابة المخ والتي تعتبر شرطًا مسبقًا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تشغيل المعلومات (نفس المرجع السابق).

10-6 النظرية الفونولوجية: تركز على أن العجز يرتبط باللغة الشفهية أكثر من الإدراك البصري ويرجع إلى قصور في إدراك أصوات الكلمات. يكون الخلل في:

← التحكم في الوحدات الصوتية.

← التمثل العقلي للوحدات الصوتية.

← التعرف والتمييز السمعي بين الوحدات اللغوية المتقاربة صوتيا (ذا/ظا، طا/تا، س/ص).

← التقطيع الصوتي وتخزين صوت الحرف.

10-7 النظرية الحركية: ترجع السبب إلى وجود خلل على مستوى المخيخ المسئول على:

← الحركة وخصوصا التأزر الحركي.

← قصور التنظيم الزمكاني.

← صعوبة في التوازن والتي نلاحظ عند ذوي عسر القراءة.

← قصور في سرعة القراءة.

و80% ممن لديهم عسر قراءة لديهم عجز وظيفي على مستوى المخيخ IRM وهذا يؤثر على مهارات النطق، الذاكرة الصوتية قصيرة المدى، عجز في الوعي الفونولوجي (طاشمة, 2014).

ونستخلص مما سبق أن نظريات عسر القراءة كثيرة ومتعددة وأن كل نظرية ترى عسر القراءة حسب مفهومها العريق.

11 المبادئ العلاجية لعسيري القراءة:

وحسب ما جاء في الدراسات والمراجع فإن البرامج والأساليب العلاجية متنوعة، ويمكن تطبيقها وفقا بما يتناسب مع قدرة التلميذ القرائية وقد تم إقتراح مجموعة من البرامج، لكن الأكثر شيوعا هي:

❖ يجب أن يكون الإختبار التشخيصي أساس اتخاذ القرارات في وضع المناهج، لأن المعلومات المفصلة ضرورية لاتخاذ القرارات فيما يتعلق بكل طفل من حيث كونه فردا.

❖ يجب ألا يكون هناك أية سمة أو سمات فيما يختص بفعالية ما سبق تدريسه أو يحفظ الطفل لهذه الدروس وإستيعابها.

❖ يجب أن يكون التشخيص عملية مستمرة، وفي النواحي التي توجد فيها نقاط التأخر يحسن استخدام اختبارات التشخيص بكثرة للتحقق من صحة نتائج الاختبارات الأصلية، ولتحديد ما يلزم من تغير في قدرات الدارسين.

يجب أن توضع الاختبارات من عينة السلوك الذي يتم البحث عنه فالمشخص لن يعرف مدى نجاح الطفل في فهم القراءة الصامتة في اختبار لفهم القراءة الجهرية، فالمعلومات التي تجمع بطريقة غير دقيقة لا تؤدي إلى برامج ناجحة.

يجب أن يحاط الطفل علماً بطبيعة مواطن القوة والضعف فيه، وأن يشجع على الجهد الذي يبذله فلا يصح أن يركز الفاحص على الإجابات الخاطئة، فالطفل يستحق أن يكافأ إذ حاول أن ينجز مهمة معينة له، بصرف النظر عن صحة إجابته أو خطئها، فجهود الأطفال يمكن أن تكون أكثر ارتباطاً بقدراتهم الحالية إذا ما شعروا أنهم سوف يلقون رضا عن جهودهم واعترافاً بها.

يجب أن تكون الإجراءات التشخيص أقصر ما تكون للحصول على معلومات يوثق بها في معظم نواحي المهارة يكون من الأهم تحديد قدرة الشخص على أداء مهمة ما أكثر من تحديد قوة احتماله أو سرعة تعبته.

يجب أن تتسم التعليمات بالوضوح والإيجاز في اللغة حتى نضمن فهم الطفل، وعندما تكون درجة الطفل منخفضة في اختبار ما يمكن إرجاع ذلك لضعفه في المهارة موضع القياس أو نتيجة لسوء فهم التعليمات (عياشي، 2025).

وهناك مجموعة من الطرق والتي تعتبر كذلك من بين المبادئ العلاجية المقترحة لعسر القراءة منها:

طريقة بورال ميزوني: وهي على رأس الطرق العلاجية في فرنسا، تستعمل مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 7-8 سنوات، وتعتمد على تنظيم الأصوات والحروف وخلق ارتباط بين الحروف المكتوبة والصوت.

طريقة شاسيانبي: وهي طريقة جديدة في تعاملها مع عسر القراءة، وتطبق على الأطفال أكبر سناً أساسها الاتصال، وهدفها إقامة علاقة بين المعالج والمفحوص، وتدفع هذه الطريقة الطفل عسر القراءة إلى التعبير والحوار الحر وهو العلاج النفسي (بن دربال، 2020).

ومما سبق نستخلص أن المبادئ العلاجية لعسر القراءة تتنوع بين أساليب تعتمد على تنمية الربط بين الأصوات والحروف وأساليب نفسية تقوم على التواصل والحوار لمساعدة الطفل على تحسين قدراته القرائية.

خلاصة الفصل:

من خلال ماتم عرضه في هذا الفصل تبين لنا أن إكتساب مهارة القراءة للطفل في المرحلة الابتدائية ضروري ومهم، وعند الضعف في إكتسابها بشكل جيد يشكل له أحد إضطرابات التعلم الأكاديمية ألا وهي عسر القراءة حيث يظهر هذا الإضطراب غالبا من خلال بطء القراءة، كثرة الأخطاء، وضعف فهم المقروء.

الجانِب التّطبيقي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: الدراسة الإستطلاعية

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية
2. حدود الدراسة الإستطلاعية
3. مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية
4. أدوات الدراسة الإستطلاعية
6. نتائج الدراسة الإستطلاعية
7. الصعوبات أثناء القيام بالدراسة الإستطلاعية

ثالثاً: الدراسة الأساسية

1. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها
2. حدود الدراسة الأساسية
3. أدوات الدراسة الأساسية
4. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

رابعاً: الأسلوب الإحصائي المستخدم

خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد الإنتهاء من عرض الجانب النظري للدراسة، يأتي هذا الفصل المخصص للإجراءات الميدانية التي تم إتباعها للتحقق من فرضيات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها. ويتضمن هذا الفصل عرض الدراسة الاستطلاعية التي أُجريت للتعرف على ميدان البحث والتأكد من صلاحية أدوات الدراسة، ثم عرض المنهج المعتمد، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات المستخدمة، إضافة إلى الإجراءات المتبعة في تطبيقها والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة النتائج وتحليلها.

أولاً: منهج الدراسة

نظراً لطبيعة موضوع الدراسة الحالية، وبما أنها تكشف عن العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، فإن المنهج الأصح لها هو المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعرف بأنه أحد مناهج البحث العلمي الذي يهتم بدراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقياس درجة الارتباط بينهما والكشف عن اتجاه هذه العلاقة وقوتها دون تدخل الباحث في المتغيرات المدروسة (ملحم، 2000).

فالمنهج الوصفي الارتباطي يمكننا من جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها والبحث عن العلاقة بين متغيرات الدراسة للوصول إلى نتائج يمكننا تعميمها.

ثانياً: الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية مرحلة أولية في البحث العلمي، تهدف إلى التعرف المبدئي على موضوع الدراسة وميدانه، من خلال جمع معلومات أولية حول الظاهرة المراد دراستها، واختبار مدى إمكانية تنفيذ البحث، والتأكد من وضوح أدوات جمع البيانات وصلاحيتها. كما تساعد الباحث على إكتشاف الصعوبات المحتملة وتحديد الإجراءات المناسبة قبل الشروع في الدراسة الأساسية.

وكما تم التوجه إلى مجموعة من المدارس الابتدائية قصد البحث على عينة الدراسة

1. أهداف الدراسة الإستطلاعية:

تم القيام بالدراسة الإستطلاعية من أجل تحقيق الأهداف التالية:

- قصد التعرف على مدى قابلية متغيرات الدراسة للملاحظة والقياس من حيث توفر العينة، الإختبارات وصائصها السيكمترية.

-تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية وخصائصها.

- إكتشاف ميدان الدراسة الأساسية.

-الوقوف على حيثيات مجال الدراسة من حيث الحدود الزمانية والمكانية ,ووجود صعوبات التي من شأنها الإخلال بسيرورة التطبيق على العينة.

2. حدود الدراسة الإستطلاعية:

2-1 الحدود المكانية:

- ✓ إبتدائية عقبة بن نافع بالنخلة الشرقية ولاية الوادي.
- ✓ إبتدائية نغموش علي علي بالنخلة الشرقية ولاية لوادي.
- ✓ إبتدائية عبد الحميد بن باديس بالنخلة الغربية ولاية الوادي.
- ✓ إبتدائية الشهيد نينة الساسي بالرياح ولاية الوادي.
- ✓ إبتدائية كينة العايش بحي الشهداء ولاية الوادي.
- ✓ إبتدائية مفدي زكرياء سكرة ولاية ورقلة.
- ✓ إبتدائية زعطيط علي بن محمد سكرة ولاية ورقلة
- ✓ إبتدائية بوعروة إبراهيم سكرة ولاية ورقلة
- ✓ إبتدائية الداوي موسى سكرة ولاية ورقلة.
- ✓ إبتدائية بوعروة أحمد سكرة ولاية ورقلة.

2-2 الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الإستطلاعية في الفترة الممتدة من 2026/01/18 م إلى 2026/05/7م

3. مجتمع وعينة الدراسة الإستطلاعية:

تم حصر المجتمع الأولي للدراسة إنطلاقاً من مجموعة إبتدائيات بمدينة الوادي عددها (45) تلميذ لكن لوجود العراقيل بين الدراسة في ولاية والتطبيق في ولاية أخرى لم نتمكن من إنهاء جميع الإختبارات فتوقفت عن التطبيق في مدينة الوادي وتوجهت للتطبيق مجدداً في إبتدائيات مدينة ورقلة طبقت فيها على (50) تلميذ يعاني من صعوبات في القراءة ومن خلال الفرز الأولي تم التركيز عن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة , أستخلصت (30) تلميذ عسير القراءة بناء على مدى توافقهم مع الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة .وكما تم إختيار عينة قصدية نهائية مكونة من (30) لتشكل بذلك القوام النهائي للدراسة الميدانية .

4. أدوات الدراسة الإستطلاعية:

1.4 المقابلة:

أجري أثناء المقابلة حوار مع المعلمة من أجل طرح بعض الأسئلة لجمع أكثر من المعلومات:

س 1: هل يوجد من بين هذه المجموعة من التلاميذ طفل يعاني من توحّد او مرض؟

ج 1: فكانت لا بل يوجد طفل خجول بعض الشيء في الأول فقط

س 2: هل هناك من يرتدي نظارات وهو لا يرتديها الآن؟

ج 2: لا كل تلاميذي بصرهم جيد لأنه لم يسبق كثيراً على زيارة الطب المدرسي.

س 3: ما هي المواد المقربة والمحبة من طرف التلاميذ؟

ج 3: كل تلميذ ماذا يحب لكن الأغلب يميلون لنسخ المعلومات من السبورة والأنشطة طبعاً كرسماً والأشغال والرياضة.

س 4: هل لي أن أرى كراريسهم؟

ج 4: نعم بالطبع

2.4 الملاحظة:

طلب من المعلمة رؤية الكراس قصد إكتشاف بعض الصعوبات التي تواجه التلاميذ ذوي عسر القراءة. بعد إنهاء المقابلة مع المعلمة بعدها التكلّم مع التلاميذ بأسلوب جميل والتواصل معهم لكسب الثقة وعدم الخوف وكانت النتيجة كما أحببنا، وواصلنا العمل معهم وفي الأخير قدمنا الشكر للمعلمة على تعاونها معنا وقلنا سيكون هناك تعامل معك لإتمام هذا العمل لذا نعتذر منكم على أي عرقلة قد تسببها لكم في سير برنامجكم الدراسي.

3.4 إختبار القراءة: العطة

هو إختبار تم تكييفه من طرف الباحثة غلاب صليحة يستخدم من أجل تشخيص عسر القراءة، صمم سنة (1997) ، تم تطبيقه على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بهدف معرفة و تشخيص التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة ، وهو عبارة عن نص عنوانه " العطة " يتكون من 267 وحدة مورفولوجية تم إعداده في دراسة سابقة في إطار رسالة لنيل شهادة الماجستير في الأرتوفونيا وتم تعديله بعد الدراسة الإستطلاعية للبحث الحالي ليصبح أكثر وضوحا مع إضافة بعض العناصر لتكملة الأحداث المتتالية في النص كما تم الإقتصار على النص فقط بحيث لم تدرس البنود الأخرى وهذا على أساس الإقتصار على معياري الدقة وزمن قراءة وحدة نصية.

الصورة المعدلة لإختبار العطة:

تتكون من نص عنوانه "العطة " مطبوع على ورق مقوى مرفوق برسومات لها علاقة بمحتوى النص المكتوب. وورقة الفحص يتم فيها تسجيل المعلومات الخاصة بالمفحوص كالسن والمستوى الدراسي وملاحظات أخرى تهم الفحص الأرتوفوني للقراءة بالإضافة إلى ورقة البروتوكول وهي عبارة عن نسخة من نص الاختبار دون رسومات وهي خاصة بالفاحص حيث تمكنه من تتبع قراءة المفحوص من جهة ومن جهة أخرى يتم عليها تدوين كل الأخطاء وزمن القراءة. وكما نجد ضمن الأدوات المرافقة للإختبار ورقة مطبوعا عليها النص مع ترقيم للوحدات المكونة له وهي تستعمل للتقيط. مع التذكير أن هناك نفس النسخة لكن غير مشكلة والتي تستعمل في دراسة الفرق بين القراءة المشكلة وغير المشكلة.

ما يقيسه الإختبار هو زمن القراءة وعدد الكلمات المقروءة الصحيحة أي دقة القراءة وسرعة القراءة وتعن معدل الكلمات في زمن محدد وتسارع القراءة ونعني به تغير سرعة القراءة بين زمن 1 وزمن 2 من قراء

النص ويتم ضبطه بين الزمن الأول للقراءة وهو 60 ثانية الأولى من زمن القراءة الكلي والزمن الثاني أي معدل عدد الكلمات المقروءة في الزمن الثاني أي 60 ثانية الثانية لأن الزمن الثالث غالبا ما يكون أقل من 60 ثانية. ويفيد قياس التسارع في الحكم على القراءة هل هي متسارعة أو متباطئة وفي كلتا الحالتين لدينا تفسيرات محتملة لكل حالة.

● **مدة الاختبار:** لم يتم تحديد مدة معينة لإيقاف تطبيق الاختبار بل تسجيل كل الوقت المستغرق القراءة كامل النص لأن قيمة هذا الزمن هو ما نعتمد عليه لتشخيص الإضطراب بحيث يتم مقارنتها وحساب الفرق بين هذه القيمة والمدة المعيارية المستغرقة للقراءة. في حين أن عدد الكلمات والأخطاء تحسب في مدة محددة هي 3 دقائق أي 180 ثانية.

● **كيفية تطبيق الاختبار:** يكون التطبيق فرديا ونوع القراءة المطلوبة هي قراءة بصوت مرتفع يجلس المفحوص مقابل الفاحص على الجهة اليسرى إذا كان هذا الأخير يمينيا وعلى اليمين إذا كان عكس ذلك وهذا حتى يتمكن الفاحص من تسجيل ملاحظاته وتنسيخ الأخطاء دون أن يضطرب المفحوص أو يشتت إنتباهه. والمزمان يكون في يد الفاحص اليسرى يتم وضع النص المرفوق بالرسومات أمام المفحوص ويحتفظ الفاحص بورقة الفحص النص دون رسومات، يتم تشغيل المزمان بمجرد الإنتهاء من قراءة العنوان والإستعداد لقراءة أول وحدة من النص.

ملاحظة: لم يتم حساب العنوان ضمن عدد وحدات النص لكن في حالة إهماله نوقف القراءة ونؤكد على ضرورة قراءته.

أثناء القراءة يقوم الفاحص بتسجيل كل الأخطاء بالكتابة الصوتية واستعمال بعض الرموز التي إقترحتها الباحثة حتى يتمكن من متابعة القراءة بصورة آنية. وهي كالتالي:

/// يدل الرمز على تقطيع الكلمة؛

[...] وضع رمز الصوت بين قوسين ووضع سهم بإتجاه الأعلى يدل على الحذف

+ [...] إشارة زائد والصوت بين معقوفتين يدل على الإضافة.

ملاحظة: يمكن إستعمال جهاز تسجيل في حالة ما إذا كان الباحث أو الفاحص الممارس غير متمرس على الكتابة الصوتية ولا على الرموز المقترحة. لكن يبقى لهذه الطريقة جانب سلبي وهو إضاعة الوقت في التسجيل وسماعه بعد الفحص بالإضافة إلى إمكانية ظهور عطب في جهاز التسجيل.

أما بالنسبة لزمن القراءة فيتم أولاً بعد مرور الدقيقة الأولى من القراءة أي عند الثانية 60

وضع خط مائل على مستوى الوحدة التي تم قرائتها ونفس الشيء بالنسبة للدقيقة الثانية والثالثة على أن يتم حساب الزمن المتبقي وتسجيله على ورقة الفحص.

● **تحليل مدونة القراءة:** بالنسبة لتحليل المدونات المتحصل عليها يتم الإستعانة بورقة الفحص الخاصة بالمفحوص وورقة حساب عدد الكلمات وحدات النص المرقمة والجداول المعيارية.

في الورقة الخاصة بالمفحوص نسجل زمن القراءة الكلي. عدد الكلمات عدد الأخطاء ثم يتم طرح هذا الأخير من العدد الكلي لنتحصل على عدد الكلمات المقروءة الصحيحة وهذا في 180 ثانية. بعد هذا نبحث عن عدد الأخطاء في 60 ثانية الأولى ونستعين في ذلك بورقة ترقيم كلمات النص. ونفس الشيء نقوم به بالنسبة للدقيقة الثانية لحساب سرعة القراءة في الزمن الأول نقوم بقسمة عدد الكلمات المقروءة على 60 ثانية ونفس الشيء بالنسبة لسرعة القراءة في الزمن الثاني. أما التسارع فيتم حسابه بالعملية التالية: $V_2 - V_1$ إذا كانت القيمة المتحصل عليها موجبة نقول إن التسارع متزايد أما إذا كانت سالبة نقول إن التسارع متناقص.

● تكون التعليم بعد وضع لوحة النص أمام المفحوص كما يلي: "هذا نص سوف تقرأه بداية من هنا ونشير برأس قلم رصاص إلى عنوان النص إلى غاية آخر كلمة منه مع التأكيد على قراءة كل النص وهذا بحركة القلم الذي نمرره على كامل فقرات النص لأن في بعض الأحيان يفهم الطفل أنه عليه فقط قراءة العنوان و آخر كلمة كما يمكن للبعض أن يتوقفوا عند إحدى الفقرات ويسأل هل يواصل القراءة أم لا و بما أن الإختبار يقيس زمن القراءة فهذه التوقيفات تعطي لنا قيمة غير حقيقية لهذا العامل ومنه نؤكد على ضرورة قراءة النص كاملاً دون توقف بإضافة إلى التعليم اللفظية حركة القلم.

ظروف تطبيق الإختبار: يجب الحرص على أن يكون التطبيق في غرفة ذات إنارة مناسبة بعيدة عن الضوضاء حتى يتمكن المفحوص من القراءة في جو هادئ من جهة ويتمكن الفاحص من متابعة قراءته بتسجيل الأخطاء والزمن من جهة أخرى. (قلاّب, 2012) (الملحق رقم 2)

1.4. أ. الخصائص السيكومترية لإختبار العطلة:

الصدق:

يحتاج الباحث أثناء دراسته إلى التأكد من صدق المقياس الذي يعتمد في دراسته ومما يجدر الإشارة إليه أن اختبار القراءة الذي يتضمن نص العطلة لصاحبه صليحة قزادري غلاب هو رائز مقنن من طرفها قزادري (1997)، ومع ذلك أرادت الباحثة التأكد من صدقه وثباته على بيئة الدراسة وفق الطرق التالية:

الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية حيث تم تقسيم نتائج الاختبار إلى فئة عليا وأخرى دنيا، ثم تطبيق إختبارات بين متوسطي عينتين متساويتين متجانستين وقد قدرت قيمة "ت" 45.25 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 وهذا يدل على قدرة الإختبار على التمييز بينفتنتين العليا والدنيا مما يجعل الإختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

الثبات:

تم الإعتماد على طريقة إعادة الإجراء في حساب معامل الثبات، حيث طبق الإختبار على عينة قوامها 19 تلميذا وبعد مرور شهر طبق نفس الاختبار على نفس العينة، ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، إعتماد على برنامج spss فقدر ب 0.88 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01 مما يبين تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات (غلاب، 2013).

5. إختبار المصفوفات لجون رافن:

هو إختبار للباحث جون رافن هو إختبار نفسي غير لفظي يستخدم بهدف قياس الذكاء والقدرة العقلية العامة والقدرة على التفكير المجرد والإدراك البصري المكاني، صمم سنة (1936)، تم تطبيقه على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي بهدف قياس الذكاء لهم ، ويُعد من الإختبارات العابرة للثقافات لأنه يقلل من تأثير اللغة والخلفية الثقافية على الأداء.

يتكون الإختبار من ثلاث مجموعات (A-AB-B) تضم 12 مصفوفة تحتوي على شكل ناقص وعلى المفحوص إختيار الجزء المناسب لإكمالها من بين عدة بدائل. يُطبق الاختبار على الأطفال، والمتأخرين عقليا، وكبار السن، ويعتمد تصحيحه على منح درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ثم تحويل الدرجة الخام إلى درجات مئوية ومستويات للذكاء وفق عمر المفحوص. كما يتميز الإختبار بدرجات جيدة من الصدق والثبات، ويستخدم على نطاق واسع في تقييم القدرات العقلية العامة (حماد، 2008). (الملحق رقم 1)

الخصائص السيكومترية لإختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

يتمتع هذا الاختبار بثبات والصدق الجيد من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة التي قامت باستخدامه حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.91-0.62) ودراسات أخرى تراوحت بين ودراسات أخرى تراوحت بين ودراسات أخرى تراوحت بين (0.90-0.44) ودراسات أخرى تراوحت بين (0.82-0.55)

صدق التمييز لإختبار رافن حسب نتائج الدراسة الحالية من خلال اجراء مقارنة طرفية بين الفئة العليا والفئة الدنيا من افراد العينة بالاعتماد على النسبة %33.33% والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (5) يوضح نتائج صدق التمييز

مستوى الدلالة	اختبار (ت)	الفئة العليا ن 12		الفئة الدنيا ن 10		اختبار رافن
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
0.000	9.89	2.54	29.50	2.19	19.50	

من خلال الجدول نلاحظ ان المتوسط الحسابي للفئة العليا قدر ب 19.50 أكبر من الفئة وبالرجوع الى اختبار ت لعينتين مستقلتين التي قدرت ب 9.89 اثبتت دلالتها عند 0.00 مما يؤكد انه يوجد فرق دال احصائيا بين الفئة العليا والدنيا وبالتالي اختبار رافن قادر على التمييز بين افراد العينة. الدنيا الذي بلغ 29.50 بإنحرافين معيارين متقاربين.

6. نتائج الدراسة الإستطلاعية:

بعد القيام بالدراسة الإستطلاعية على عينة قدرها 50 تلميذ إستبعاد 20 تلميذ يعانون من صعوبات في القراءة والإحتفاظ ب 30 تلميذ تم تشخيصهم كاختبار العطلّة، حيث أظهرت نتائج الإختبار أنهم يعانون من عسر القراءة، وتم تحديد معهم درجة الذكاء بأنهم لا يعانون من أي إعاقة.

7. الصعوبات أثناء القيام بالدراسة الإستطلاعية:

- صعوبة إقناع بعض مدرء الابتدائيات في الدخول للتطبيق عن العينة.
- أغلب تلاميذ العينة غير مشخصين مما يستدعي تشخيصهم بدقة.
- أغلب التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة غير متابعين لتكفل أطفونني أو لبرامج علاجية.
- تفاوت مستوى فهم التلاميذ للتعليمات مما يستدعي شرح بعض بنود الإختبارات بطريقة مبسطة.
- نقص المراجع والمصادر التي تناولت العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى هذه الفئة.
- تأثر بعض التلاميذ بعوامل نفسية وإنفعالية كالخجل والخوف من الوقوع في الخطأ الأمر الذي يؤثر على أدائهم أثناء الإختبار.

ثالثا: الدراسة الأساسية

1. عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذ يعانون من عسر القراءة، أعمارهم 9 سنوات من إناث وذكور، يزاولون دراستهم في المدارس الابتدائية، وتم إختيارهم بطريقة قصدية مراعين في ذلك المعايير الآتية:

الجدول رقم (3): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية

عدد العينة	السن	درجة الذكاء	المستوى الدراسي
30 تلميذ ذوي عسر القراءة	9 سنوات	فوق 70	السنة الرابعة إبتدائي

الجدول رقم (4): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية

الحالات	السن	الجنس	المستوى الدراسي
م ب	9 سنوات و 6 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ع ز	9 سنوات و 5 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ع ب	9 سنوات و 9 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
م ب	9 سنوات و 4 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ع ب	9 سنوات و 8 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم

ر ل	9 سنوات و 5 أشهر	أنثى	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
م ب	9 سنوات و 6 أشهر	ذكر	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
م ز	9 سنوات وشهر	ذكر	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ت ب	9 سنوات و 5 أشهر	أنثى	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ع غ	9 سنوات وشهرين	أنثى	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
أ ل	9 سنوات و 3 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ن ب	9 سنوات و 8 أشهر	أنثى	إبتدائية مفدي زكرياء
ع ش	9 سنوات و 11 شهر	أنثى	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
خ ت	9 سنوات و 3 أشهر	ذكر	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ل س	9 سنوات وشهرين	ذكر	إبتدائية مفدي زكرياء
س و	9 سنوات و 4 أشهر	أنثى	إبتدائية مفدي زكرياء
م غ	9 سنوات و 7 أشهر	ذكر	إبتدائية مفدي زكرياء
ف ب	9 سنوات و 4 أشهر	أنثى	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ح ب	9 سنوات و 6 أشهر	ذكر	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ن ز	9 سنوات وشهر	أنثى	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ع ب	9 سنوات و 7 أشهر	ذكر	إبتدائية المجاهد زعطيط علي بن محمد
ت هـ	9 سنوات وشهرين	أنثى	إبتدائية بوعروة إبراهيم
م ع	9 سنوات و 5 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ض د	9 سنوات و 10 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ي هـ	9 سنوات وشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
أ ق	9 سنوات و 11 شهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
إ ت	9 سنوات و 10 أشهر	ذكر	إبتدائية بوعروة إبراهيم
ن ب	9 سنوات و 3 أشهر	ذكر	إبتدائية مفدي زكرياء
م م	9 سنوات و 5 أشهر	ذكر	إبتدائية مفدي زكرياء

2. حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت حدود هذه الدراسة الأساسية فيما يلي:

1.2 الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة من 2026/4/5م إلى غاية 2026/5/7م، حيث تم خلالها جمع المعطيات الميدانية وتطبيق أدوات القياس المعتمدة على عينة الدراسة.

2.2 الحدود المكانية:

تم إجراء هذه الدراسة في ثلاثة مدارس ابتدائية التابعة لمدرية التربية لولاية ورقلة:

1-مدرسة مفدي زكرياء سكرة-ورقلة

2-مدرسة زعيط علي بن محمد سكرة -ورقلة

3-مدرسة بوعروة إبراهيم سكرة -ورقلة 2

3. أدوات الدراسة الأساسية:

يتم تحقيق أهداف الدراسة بالأدوات المعتمدة التالية: الملاحظة والمقابلة وإختبار مصفوفات رافن وإختبار نص العطللة وإختبار الله يراك وإختبار figure de rey

1.3 إختبار الإدراك البصري:

◆ تقديم الإختبار: الشكل المعقد لراي " Figure Complexe de Rey "

هو إختبار نفسي، لصاحبه أندريه راي يستعمل في علم النفس العيادي علم النفس المدرسي، وعلم النفس العصبي، ويقوم على نقل شكل هندسي معقد بعد تقديمه بصريا، ثم إعادة إنتاجه من الذاكرة، وهو يقيس كل من الذاكرة طويلة المدى وذاكرة العمل القصيرة المدى، تم تصميمه سنة (1941)، تم تطبيقه على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بهدف معرفة مستوى الإدراك البصري لديهم، ويسمح لنا حسب بورتالي بأخذ نظرة حول إستعمال الإكتسابات الجديدة، هذا الاستعمال يأخذ بعين الإعتبار مختلف السيرورات المعرفية

وهي : الترميز Encodage : التخزين Stockage، و إعادة، المعلومات Restitution ويطبق على أفراد عمرهم من 6 سنوات إلى سن الرشد.

✧ كيفية تطبيق الإختبار:

يطبق الإختبار بصفة فردية ولا يمكن تطبيقه جماعيا، ويتطلب مراقبة الفاحص لكل التفاصيل التي يقوم بها المفحوص، كما يجب عليه تسجيل الوقت ويحتوي على مرحلتين:

● المرحلة الأولى: النقل المباشر

وتكون وفق الشروط العلمية التالية:

الهدف: التعرف على مش اكل الذاكرة البصرية الفضائية القصيرة المدى.

الوسيلة: ورقة بيضاء ومجموعة أقلام ملونة.

المفحوص: طفل أو راشد من 6 سنوات حتى سن الرشد.

التعليمية: هذا الرسم ستقوم بنقله على هذه الورقة، ليس من الضروري أن تقوم بنقل دقيق، لكن يجب أن تنتبه إلى التناسب وخاصة يجب ألا تنسى أي شيء، وليس من الضروري أن تسرع، نعطي له الحرية في اختيار لون القلم. ونعطي القلم الأول للمفحوص ونتركه يعمل ونكون قد شغلنا جهاز الميقاتية بشكل خفي عن أعين المفحوص، وهكذا نجعله يستعمل كل الأقلام الملونة 5 أقلام، وعلينا أن نسجل تتابع الألوان، فإذا بدا المفحوص بالأشياء العامة مثل: المستطيل نتركه يعمل وعندما يذهب لجزء آخر نلاحظ أن بدل القلم، أما إذا بدا بالتفاصيل فنلاحظ أن بدل القلم عند كل تفصيل يقوم به ويتسجلنا لتتابع الألوان نفهم سيرورة النقل.

● المرحلة الثانية: هي إعادة الإنتاج النموذج من الذاكرة

والذي يكون بعد حوالي 3 دقائق من المرحلة الأولى ويكون وفق الشروط العلمية التالية:

الهدف: التعرف على مشاكل الذاكرة البصرية الفضائية الطويلة المدى.

الوسيلة: ورقة بيضاء وقلم الرصاص.

المفحوص طفل أو راشد من 6 سنوات حتى سن الرشد.

التعليمية: الآن سأضع الشكل من أمامك، عليك أن ترسمه دون أن تراه، ونشغل الميقاتية بشكل خفي

(Rey A) 1959, لتعرف الوقت المستغرق.

◆ تصحيح الاختبار:

نستعرض فيما يلي كيفية تصحيح وتقييم الاختبار الأهمية البالغة حيث يسهل لنا فهم وتفسير وتصنيف ال إنتاجات المقدمة من طرف أفراد العينة.

أ- تصحيح مرحلة النقل المباشر يمكن أن نجد 3 حالات:

➤ سيرورات نقل متدنية وذلك ب:

-وقت نقل طويل.

- أو العكس وقت نقل قصير، فينقل الطفل العناصر البسيطة فقط، أو يعطينا خربشة سريعة.

➤ سيرورات نقل متدنية المستوى بالنسبة لسن الحالة نجد ما يلي:

- وقت طويل أو جد قصير.

-وقت إنجاز جد قصير.

➤ سيرورات النقل جيدة بشكل واضح:

-النقل دقيق وغني.

-النقل قليل الدقة، وهناك نسيان لبعض العناصر لكن الشكل بصفة عامة جيد.

ب - تصحيح المرحلة الثانية: إعادة الإنتاج من الذاكرة فنجد:

-سيرورة إعادة الإنتاج عادية وجيدة.

-سيرورة إعادة إنتاج متدنية بشكل واضح، فالشكل المنتج فقير جدا، ويمكننا حسب إسترايت Osterrieth إن:

نجد 7 أنواع من الإنتاجات:

✓ بناء الدرع: يبدأ برسم المستطيل الكبير وبعدها يضع بقية العناصر بداخله.

✓ التفاصيل مجموعة في الدرع: يبدأ المفحوص بالتفاصيل المجاورة للمستطيل الكبير، كما قد بدأ النظر ، ثم يرسم المستطيل.

✓ المحيط العام: يبدأ برسم المحيط الكامل للشكل دون التمييز القصدي للمستطيل المركزي، فهو يقوم ب شبه وعاء ثم يرسم كل التفاصيل داخله.

✓ تجاوز التفاصيل: يضع التفاصيل أمام بعضها من الأقرب فالأقرب وكأنه يركب وليس هناك عنصر م دير للإنتاج، ويمكن أن يكون الشكل ناجح وسليم.

✓ تفاصيل على أساس مختلط: فيكون تخطيط المفحوص قليل أو عديم البنية فلا نتعرف عليه كاملا با ستثناء بعض التفاصيل.

✓ التخفيض المخطط مشابه برسم شكل مشابه مثل منزل، سفينة، سمكة، رجل.

✓ شخبطة: فلا يمكننا التعرف على أي عنصر إلا الشكل العام، وفيما يخص التنقيط فإن الشكل مقسم إلى 18 وحدة مرقمة موجود في الملاحق، وتنقط كل وحدة لوحدها على النحو التالي:

- الوحدة الصحيحة:

*موضوعة بشكل جيد نقطتين 02

*موضوعة بشكل سيء: نقطة واحدة 01

- الوحدة المشوهة والغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها:

*موضوعة بشكل جيد: نقطة واحدة 01.

*موضوعة بشكل سيء: نصف نقطة 2/1.

-الوحدة الغائبة أو الغير ممكن التعرف عليها:

-غير قابلة للتعرف صفر 0

-غائبة: صفر 0 (Rey,A.1998) (الملحق رقم 3)

الخصائص السيكمترية لإختبار Figure de rey:

يتمتع الإختبار بدرجة مرتفعة من الثبات بين المصححين، حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.88 و0.97 في مهام النسخ والتذكر الفوري والتذكر المؤجل، مما يدل على إستقرار النتائج ودقتها.

كما أظهرت الدراسات أن معايير التصحيح الخاصة بالإختبار يمكن تطبيقها بدرجة عالية من الموضوعية والاتفاق بين المقيمين، مما يدعم صدق الإختبار وثباته في قياس الإدراك البصري المكاني والذاكرة البصرية. (Meyers, M.1995).

2.3 إختبار الفهم القرائي:

هو إختبار للباحثة سليمة العطوي يهدف إلى قياس مستويات الفهم القرائي عند تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي صمم سنة (2019)، تم تطبيق هذا الإختبار بهدف تقييم مدى الفهم القرائي للمعشرين قرائيا لدى تلاميذ السنة الرابعة، وهو يشتمل على مجموعة من الأسئلة من نوع الإختيار وتم إختيار النص القرائي من خارج المقرر الدراسي للتأكد من أن التلميذ لم يسبق له وأن تناوله.

حيث قمنا بتطبيق نص إختبار الله يراك" وتمت الإستعانة بهذا النوع من الإختبارات والذي يقيس أربعة مستويات، وكل مستوى يستهدف عدة مهارات.

❖ مستويات الإختبار:

■ المستوى الحرفي يهدف:

- ذكر ترتيب الأحداث حسب تسلسلها الزمني.
- ذكر الحقائق كما وردت في النص.
- التعرف على الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية.

■ المستوى الإستنتاجي يهدف:

- إستنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة.
- تفسير عبارات النص.
- إستخراج هدف النص.

➤ إستخراج أوجه التشابه والاختلاف.

■ المستوى التقويمي يهدف:

➤ إصدار الأحكام على الظاهرة أو شخصية أو الأفكار أو النص.

➤ التمييز بين الحقيقة والرأي.

➤ التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.

■ المستوى الإبداعي يهدف:

➤ وضع عنوان النص.

➤ إقتراح الحلول للمشكلات المعروضة بالنص.

➤ كيفية التصرف في الموافق الجديدة.

➤ التنبؤ بالنتائج.

تعليمة الإختبار:

سنقدم لك فيما يلي نصا قرائيا نطلب منك أن تقرأ قراءة صامتة، ثم تجيب على الأسئلة التي تليه بوضع (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة، إقرأ النص بتأني ولا تستعجل في الإجابة فهذا ليس إختبار تنقط عليه أو يحسب في الإمتحان، شكرا على تعاونك.

طريقة التطبيق:

يتم تشكيل النص القرائي، والأسئلة تشكيلا تاما، كما يكون الخط كبيرا لتسهيل القراءة للتلميذ، لكيلا يستغرق وقتا طويلا في فك الترميز، نقوم بتطبيقه جماعيا، بحيث يقدم الإختبار لكل تلميذ على حدا ونطلب منه قراءته قراءة صامتة، والإجابة على الأسئلة التي تليه، وقد خصص الزمن المستغرق ب: 50 دقيقة.

تصحيح الإختبار:

➤ تمنح الدرجة 1 للإجابة الصحيحة.

➤ تمنح الدرجة 0 للإجابة الخاطئة، أو المتروكة، أو فيها أكثر من إختيار.

➤ المجموع الكلي: 14 نقطة. (العطوي، 2013) (الملحق رقم 4)

الخصائص السيكومترية لإختبار الفهم القرائي لسليمة العطوي:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لإختبار الفهم القرائي من خلال التأكد من صدقه وثباته، حيث عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في علوم التربية والقياس النفسي للتأكد من ملائمة فقراته ومستوياته، كما أظهرت نتائج الدراسة تمتع الاختبار بدرجة جيدة من الثبات، مما يجعله صالحاً لقياس مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد بلغ معامل الثبات (0.88)، كما بلغ متوسط معاملات التمييز (0.54)، وتراوح معاملات الصعوبة بين (0.30-0.70)، وهي مؤشرات تدل على تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة (مزرب، 2023).

4. إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

تم التطبيق اعتماداً على مجموعة من المراحل وهي:

❖ **المرحلة الأولى:** بعد تحديد عينة الدراسة تمت المقابلة مع المعلمة من أجل أخذ المعلومات اللازمة عن الحالات.

❖ **المرحلة الثانية:** تم فيها تطبيق إختبار نص العطلّة من أجل تشخيص التلاميذ ذوي عسر القراءة وبعد الحصول على نتائج هذا الإختبار، تم إختيار 30 تلميذ عسير قراءة.

❖ **المرحلة الثالثة:** تم فيها تطبيق إختبار figure de rey للإدراك البصري على نفس العينة الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من عسر القراءة.

❖ **المرحلة الرابعة:** تم فيها تطبيق إختبار الله يراك للفهم القرائي على نفس العينة الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من عسر القراءة.

رابعاً: الأسلوب الإحصائي المستخدم

مما لا شك فيه بأن كل بحث ميداني له أسلوب إحصائي خاص به ، وصولاً إلى تحليل البيانات بطريقة موضوعية علمية دقيقة ، حيث تم في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية وفق ماتقتضيه فرضيات الدراسة مع الإستعانة بالحزم الإحصائية لقسم علم النفس والأرطوفونيا الإصدار رقم SPSS 27، حيث

أعتمد معامل الارتباط بيرسون في تحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة ولإختبار صحة الفرضية الرئيسية والأولى والثانية والثالثة والرابعة.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تم التطرق إلى منهج البحث وإجراءاته والإلمام بمختلف الخطوات المنهجية التي تم إتباعها في هذه الدراسة ,حيث قدمت الباحثة المنهج المتبع وعينة البحث وخصائصها ,وحدود الدراسة ,وكذلك تم عرض الأدوات المستخدمة في الدراسة, وأخيرا أسلوب معالجة المعلومات , وبالتالي يمكننا أن نقول بأنه تم ضبط المعايير الأساسية التي نعتمدها في الفصل الموالي.

الفصل السادس: عرض وتحليل

ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

1. عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

2. عرض ومناقشة نتائج حالات الدراسة

3. الإستنتاج العام

تمهيد:

في هذا الفصل سنعرض النتائج التي توصلنا إليها خلال تطبيق إختبار مصفوفات رافن وإختبار العطلة إختبار figure de ray للإدراك البصري وإختبار الله يراك للفهم القرائي، على تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة وذلك قصد معرفة العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى هذه العينة.

1. عرض وتحليل وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

1-1 الفرضية الرئيسية:

◆ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.

جدول رقم (6): نتيجة إختبار الفرضية الرئيسية

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
0,917**	0,000

المصدر: بالإعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تشير نتائج إختبار الفرضية الرئيسية إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة قوية ودالة إحصائية بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة، حيث بلغ معامل الارتباط 0,917** وهو معامل مرتفع يعكس قوة العلاقة بين المتغيرين، كما أن مستوى الدلالة المحصل عليه والمقدر بـ 0,000 وهو أقل من 0,05 يدل على أن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية، مما يسمح بقبول الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الذي يلعبه الإدراك البصري في دعم العمليات المعرفية المرتبطة بالقراءة، إذ يساعد التلميذ على تمييز الرموز الحروفية وتنظيمها ومعالجتها بصريا، مما ينعكس إيجابا على مستوى الفهم القرائي، خاصة لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة، حيث يكون الاعتماد أكبر على الكفاءات الإدراكية البصرية لتعويض الصعوبات اللغوية والقراءة لديهم.

من خلال عرض نتائج إختبار الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على وجود علاقة إرتباطية موجبة متوسطة إلى قوية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، نفسر هذه العلاقة كما يلي:

نفسر نتائج هذه الفرضية إسقاطاً على نظرية إدراك الأشكال للإدراك البصري، حيث تقر هذه النظرية على أن التلميذ يدرك المثيرات الحسية البصرية في صورة أشكال، حيث أنه كلما إمتلك قدرة أكبر على إدراك شكل الحرف والكلمة بصرياً تجعله أكثر قدرة على التعرف عليه وتسهيل عليه عملية قراءته وبالتالي تسهل عليه عملية فهمه للنص الذي قرأه، فيعتمد المستوى الحرفي على التعرف المباشر للحروف والكلمات وإستخلاص المعنى وهو ما يستوجب إدراك أشكال الحروف والتمييز بينها بصرياً بشكل صحيح ومنظم. وكذلك تدعم هذه النتيجة النموذج التصاعدي للفهم القرائي الذي يصور عملية القراءة كإجراء متسلسل، من حرف إلى صوت إلى كلمات إلى معنى يبدأ القارئ بالنصوص المكتوبة حيث يستمد المعنى بطريقة خطية. أي أنه لحصول التلميذ على نتيجة جيدة في المستوى الحرفي يتطلب سلامة العمليات البصرية لديه، فلا يستطيع فهم المعنى إلا بعد إدراك الرموز المكتوبة إدراكاً بصرياً صحيحاً.

وبالتالي من خلال النتائج المتوصل إليها في الفرضية الفرعية الأولى يمكن أن نستنتج بأن عملية الإدراك البصري تعتبر مرحلة أساسية في تحسين المستوى الحرفي للفهم القرائي حيث أن التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون من صعوبة في التعرف الصحيح على الحروف والكلمات وتمييزها بصرياً مما يؤدي إلى تدني المستوى الحرفي لهم.

حيث إتفقت هذه النتائج من حيث العينة مع دراسة أونيس إيمان (2018)، والهدف من هذه الدراسة هو تقييم الإدراك البصري عند عسيري القراءة، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن عسيري القراءة يعانون من إنخفاض في مستوى الإدراك البصري.

وكما تتفق هذه النتائج من حيث العينة وأدوات الدراسة مع دراسة تشعبت ياسمين (2023)، والهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن فعالية برنامج التدريبي لتنمية الإدراك البصري لتلاميذ عسر القراءة السنة الثالثة ابتدائي، وتوصلت نتائجها إلى أن البرنامج التدريبي المصمم له فعالية في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

1-2 الفرضية الفرعية الأولى:

◆ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.

جدول رقم (7): نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الأولى

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
0,634**	0,000

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تظهر نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة إلى قوية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، حيث بلغ معامل الارتباط 0,634** وهو ما يعكس وجود ارتباط إيجابي معتبر بين المتغيرين، كما أن مستوى الدلالة المحصل عليه والمقدر بـ 0,000 وهو أقل من 0,05 يدل على أن هذه العلاقة دالة إحصائياً، مما يسمح بقبول الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإدراك البصري يعد عاملاً أساسياً في إكتساب المهارات القرائية في مستواها الحرفي، إذ يساعد التلميذ على التعرف الدقيق على الحروف وتمييز أشكالها واتجاهاتها، وهو ما يكتسي أهمية خاصة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة الذين يعانون من صعوبات في معالجة الرموز المكتوبة، مما يجعل الكفاءة البصرية مدخلاً رئيسياً لتحسين أدائهم في هذا المستوى القرائي. من خلال عرض نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة إلى قوية بين الإدراك البصري والمستوى الحرفي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، نفسر هذه العلاقة كما يلي:

نفسر نتائج هذه الفرضية إسقاطاً على نظرية إدراك الأشكال للإدراك البصري، حيث تقر هذه النظرية على أن التلميذ يدرك المثيرات الحسية البصرية في صورة أشكال، حيث أنه كلما إمتلك قدرة أكبر على إدراك شكل الحرف والكلمة بصرياً تجعله أكثر قدرة على التعرف عليه وتسهيل عليه عملية قراءته وبالتالي تسهل عليه عملية فهمه للنص الذي قرأه، فيعتمد المستوى الحرفي على التعرف المباشر للحروف والكلمات وإستخلاص المعنى وهو ما يستوجب إدراك أشكال الحروف والتمييز بينها بصرياً بشكل صحيح ومنظم. وكذلك تدعم هذه النتيجة النموذج التصاعدي للفهم القرائي الذي يصور عملية القراءة كإجراء متسلسل، من حرف إلى صوت إلى كلمات إلى معنى يبدأ القارئ بالنصوص المكتوبة حيث يستمد المعنى بطريقة خطية.

أي أنه لحصول التلميذ على نتيجة جيدة في المستوى الحرفي يتطلب سلامة العمليات البصرية لديه , فلا يستطيع فهم المعنى إلا بعد إدراك الرموز المكتوبة إدراكا بصريا صحيحا. وبالتالي من خلال النتائج المتوصل إليها في الفرضية الفرعية الأولى يمكن أن نستنتج بأن عملية الإدراك البصري تعتبر مرحلة أساسية في تحسين المستوى الحرفي للفهم القرائي حيث أن التلاميذ ذوي عسر القراءة يعانون من صعوبة في التعرف الصحيح على الحروف والكلمات وتمييزها بصريا مما يؤدي إلى تدني المستوى الحرفي لهم. تتوافق هذه النتائج من حيث العينة والمنهج مع دراسة أرنب سارة (2020) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الإدراك البصري وأخطاء التعرف على الحرف عند الطفل المصاب بعسر القراءة، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية وعكسية بين الإدراك البصري وأخطاء التعرف على الحرف عند الطفل عسير القراءة وأنه كلما كان هناك قصور في عملية الإدراك البصري زادت نسبة الأخطاء المسجلة في التعرف على الحرف عند الطفل عسير القراءة. وكما إتفقت أيضا هذه النتائج من حيث العينة وطريقة إختيارها وأدوات الدراسة مع دراسة قزون خلود ومبروك وردة (2022) , والتي هدفت إلى معرفة مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ عسيري القراءة والعاديين الذين يدرسون في الرابعة ابتدائي بولاية الوادي، وكما بينت نتائج دراستهم إلى أن مستوى الفهم القرائي لدى عسيري القراءة منخفض.

1-3 الفرضية الفرعية الثانية:

◆ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة.

جدول رقم (8): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الثانية

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
0,725**	0,000

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تبين نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، حيث بلغ معامل الارتباط 0,725** وهو ما يعكس قوة معتبرة في العلاقة بين المتغيرين، كما أن مستوى الدلالة المحصل عليه والمقدر بـ 0,000 وهو أقل من 0,05 يدل على أن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية، مما يسمح

بقبول الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإدراك البصري لا يقتصر فقط على التعرف على الرموز اللغوية، بل يمتد إلى دعم العمليات العليا للفهم القرائي مثل الاستنتاج واستخلاص المعاني الضمنية، حيث يساعد التلميذ على ربط المعطيات البصرية الواردة في النص ببعضها البعض وتكوين صورة ذهنية متكاملة، وهو ما يساهم في تحسين قدرته على الاستنتاج لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة الذين يعتمدون بشكل كبير على المعالجة البصرية لتعويض صعوباتهم في الفهم اللغوي المباشر.

من خلال نتائج الفرضية الفرعية الثانية المتوصل إليها والتي تؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، يمكن تفسير النتائج المتحصل عليها إسقاطاً على نموذج القراءة ل Coltheart 1978 ذو المسلكين الذي يقر عن وجود قناتين منفصلتين للقراءة، وهما المسلك غير المباشر الذهني تحت المعجمي أو الصوتي والمسلك المباشر المعجمي الهجائي، يفترض هذا النموذج أثناء القراءة يحتاج إلى التعرف البصري على الكلمات المعزولة للوصول إلى المعجم الذهني الذي يحتوي على المعلومات الفونولوجية والإملائية والدلالية المتعلقة بالكلمة والتي تكون ممثلة في جزء من ذاكرتنا يسمى بالمعجم الدلالي، وعليه فإن التلاميذ ذوي عسر القراءة يواجهون صعوبة في التعرف أو تحليل رموز الكلمات المكتوبة نتيجة ضعف إدراكهم البصري مما يؤدي إلى عدم وصول المعلومات إلى المعجم الذهني وبالتالي عدم القدرة على تحليلها فونولوجياً ودلالياً وهذا ما يعيق فهم المعنى للنص وإستنتاج أفكاره سواء الفرعية أو الرئيسية.

وهذا ما يدعم العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى الإستنتاجي للفهم القرائي لدى التلاميذ حيث يتطلب المستوى الإستنتاجي المعالجة البصرية الصحيحة للكلمات داخل أحد المسلكين اللذين ذكرهما Coltheart ولا يتحقق ذلك إلا بسلامة الإدراك البصري ومن خلاله الوصول إلى فهم المعنى.

-وكما يمكن أن نفسر هذه النتائج اعتماداً على النظرية التجريبية لنظريات إدراك العمق والمسافة في الإدراك البصري والتي تقر بأن تعلم إدراك المسافة والمكان للأشياء يكون عبر خبرات سابقة للفرد، حيث أن التلميذ كلما إمتلك خبرة سابقة بصرية جيدة حول شكل الحرف أو الكلمة أو في غدرار العلاقات بين الكلمات والجمال المتواجدة ضمن النص كلما سهلت عليه فهم وإستنتاج معناها، في حين يعاني التلاميذ ذوي عسر القراءة من حدة ومحدودية في الخبرة السابقة البصرية مما تجعل لديه صعوبة في فهم العلاقات الضمنية داخل النص المقروء وبالتالي تصعب عليه الإستنتاج والإستخلاص مما قرأه، وهذا ما يجعله يعاني من ضعف في المستوى الإستنتاجي للفهم القرائي.

ومنه يمكن أن نستنتج بأن الإدراك البصري عند التلميذ، يتطلب التعرف البصري للحروف والكلمات مما يستدعي ترجمة هذه المعلومات في المعجم الذهني وهذا ما يؤدي به إلى ربط بعضها ببعض ضمن النص حيث يساعده على إستخلاص وإستنتاج الأفكار من النص المقروء، يجد التلاميذ ذوي عسر القراءة صعوبة في عملية الإدراك البصري مما يؤدي بهم إلى صعوبة في قراءة الكلمات والجمل وهذا يجعل لديهم في المستوى الإستنتاجي للفهم القرائي وهذا ما يدعم صحة نتائج هذه الفرضية. كما تتفق هذه النتائج من حيث أدوات الدراسة والمنهج وطريقة إختيار العينة والأسلوب الإحصائي مع دراسة زينب صغير (2016)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين عسر القراءة والفهم القرائي والفهم الشفهي فكلاهما يعملان بصورة تفاعلية في عملية القراءة، كما هدفت أيضا لدراسة الفروق بين العاديين وعسيري القراءة في تلك القدرات، والتي توصلت نتائجها إلى أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي عسر القراءة وبين التلاميذ العاديين في الفهم القرائي.

1-4 الفرضية الفرعية الثالثة:

◆ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.

جدول رقم (9): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الثالثة

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
0,621**	0,000

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تظهر نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة وجود علاقة إرتباطية موجبة متوسطة ودالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة، حيث بلغ معامل الارتباط 0,621** وهو ما يدل على وجود ارتباط إيجابي معتبر بين المتغيرين، كما أن مستوى الدلالة المحصل عليه والمقدر بـ 0,000 وهو أقل من 0,05 يشير إلى أن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية، مما يسمح بقبول الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإدراك البصري يسهم في تعزيز قدرة التلميذ على إصدار أحكام تقويمية حول مضمون النص المقروء، من خلال تمكنه من تنظيم المعلومات البصرية وفهم العلاقات بين الأفكار، مما يساعده على تقييم المحتوى بشكل أكثر دقة، خصوصا لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة الذين يعتمدون على المعالجة البصرية كآلية داعمة لتحسين مستويات الفهم العليا بما فيها التقويم.

من خلال النتائج المتوصل إختبار الفرضية الثالثة والتي تنص على وجود علاقة إرتباطية موجبة متوسطة ودالة إحصائيا بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة, يمكن أن نفسر هذه العلاقة وفقا لما جاء به نموذج التفاعل للفهم القرائي والذي يقوم على دمج النموذجين التصاعدي والتنازلي معا لتحقيق الفهم في عملية القراءة, إذا كانت عملية القراءة تصاعدية فهي تركز عن إستقبال وتحليل للمثيرات البصرية للحروف والكلمات المتواجدة ضمن النص وترتكز المعالجة التنازلية على خبرات القارئ اللغوية ومعرفته السابقة , ومنه يستطيع التلميذ فهم النص وفهم المعنى العام له ويصبح قادر على الربط بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة له ومن خلاله يستطيع أن يقوم بتحليل للنص وإصدار تقويم حوله . في حين يوضح هذا النموذج بأنه يجب تظافر مجموعة من مهارات الفهم منخفضة المستوى كالإدراك البصري ومهارات إستراتيجية عالية المستوى كالتحليل والتفسير والتقويم , ومنه فإن صعوبة وتدني الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة فإنه يؤثر سلبا على عملية التفاعل بين المهارتين وهذا ما يجعل قدرتهم على إصدار الأحكام التقويمية للنص المقروء متدنية.

-وكما يمكن تفسير هذه النتائج تبعا لنموذج Frith للقراءة والذي يؤكد على وجود ثلاث مراحل متتالية لعملية القراءة وهي المرحلة اللوغوغرافية ثم المرحلة الأبجدية ثم المرحلة الإملائية ولا يمكن أن تمر لمرحلة حتى تتحق المرحلة التي قبلها, فالتلميذ الذي يعاني من عسر القراءة لا يستطيع أن يتنقل بين هذه المراحل خصوصا بما يتعلق بالمعالجة البصرية للحروف والكلمات والربط بين الرمز وصوته وكذلك ترتيب الحروف داخل الكلمة وكذلك صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة بصريا لذلك فإن صعوبة الإدراك البصري لديهم تجعلهم غير قادرين على التعرف على الكلمات وتؤدي بهم إلى صعوبة فك تشفير الكلمات المكتوبة مما يصعب عليهم فهم النص المقروء وكذلك إستخراج الأفكار منه ومنه يعجز عن إصدار أحكام تقويمية حول ماتضمنه, وهذا ما يدعم صحة الفرضية ويجعل العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى التقويمي علاقة إرتباطية متوسطة .

ومن خلال عرض نتائج الفرضية يمكن أن نستنتج بأن الإدراك البصري يلعب دورا مهما في تنمية مستويات الفهم العليا منها الفهم التقويمي , في حين أنه لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة صعوبة الإدراك البصري لا تقتصر فقط على صعوبة التعرف على الكلمات والرموز المكتوبة بل تصل إلى مستويات الفهم القرائي عالية المستوى . ومنه يجب تطوير مهارة الإدراك البصري لدى هذه الفئة بمجموعة من الأنشطة مما يجعل قدرتهم على القراءة والأداء التقويمي أفضل.

وكما تتفق هذه النتائج من حيث طريقة إختيار العينة والأساليب الإحصائية مع دراسة لموري نبيل وفتوحة بختة (2019)، والتي هدفت إلى الكشف عن تحديد علاقة صعوبة الإدراك البصري بالفهم القرائي لدى تلاميذ معسرين قرائيا في اللغة الفرنسية ، حيث توصلت نتائج دراستهم إلى أنه توجد علاقة بين العلاقة المكانية البصرية والفهم القرائي لدى عسيري القراءة في اللغة الفرنسية.

1-5 الفرضية الفرعية الرابعة:

◆ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة.

جدول رقم (10): نتيجة إختبار الفرضية الفرعية الرابعة

معامل الارتباط	مستوى الدلالة
0,831**	0,000

المصدر: بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS. V 27

تبين نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة وجود علاقة إرتباطية موجبة قوية ودالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ذوي عسر القراءة، حيث بلغ معامل الارتباط 0,831** وهو معامل مرتفع يعكس قوة العلاقة بين المتغيرين، كما أن مستوى الدلالة المحصل عليه والمقدر بـ 0,000 وهو أقل من 0,05 يدل على أن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية، مما يسمح بقبول الفرضية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الإدراك البصري يسهم بشكل فعال في تنمية القدرات الإبداعية لدى التلميذ، من خلال مساعدته على إعادة تنظيم المعلومات البصرية وتوليد أفكار جديدة انطلاقا مما يراه في النص، كما يتيح له بناء تمثيلات ذهنية متعددة للمعطيات القرائية، وهو ما يعزز التفكير المرن والإبداعي، خاصة لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة الذين يعتمدون على القنوات البصرية كمدخل أساسي للتعلم والفهم والتعبير.

من خلال عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة والتي تؤكد على وجود علاقة إرتباطية موجبة قوية ودالة إحصائية بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة ،حيث نفسر النتائج المتوصل إليها بأن المستوى الإبداعي من مستويات الفهم العليا وعندما يكون هناك صعوبة في عملية الإدراك البصري تتضرر المستويات الدنيا لفهم القرائي يتبعه تضرر للإبداع لدى التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة وكما يمكن تفسير هذه النتائج إسقاطا على النظرية المعرفية لمعالجة المعلومات والتي تعتبر

بأن من عملياتها الأساسية المعالجة البصرية وخصوصا الإدراك البصري والتي تخزن المعلومات كصور وليست كأصوات ويكون هذا النوع من المعالجة للمعلومات غير اللفظية التي يصعب نطقها، في حين أن التلميذ الذي يعاني من عسر القراءة يعانون من صعوبة في المعالجة البصرية ويواجهون صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات مما يصعب عليه تخزين هذه المعلومات وإسترجاعها وقت الحاجة وإعادة إستخدامها بطريقة مرنة وهذا ما يؤثر على قدرة الإبداع لديهم وهذا ما يدعم صحة الفرضية الرابعة.

-وكما يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية بناءا على النموذج التفاعلي للفهم القرائي الذي إقترحه ريملهارت (Rumelhart) سنة 1977م النموذج التفاعلي الذي ينص على دمج النموذجين التصاعدي والتنازلي معا لتحقيق الفهم في عملية القراءة، والذي يرى بأن عملية الفهم القرائي تنتج من خلال تفاعل القارئ بين المعطيات البصرية القادمة من النص ومعارفه السابقة وعليه فإن التلميذ الذي يكون لديه إدراك بصري جيد يتمكن بطريقة جيدة وسليمة من التعرف على الحروف والكلمات وكذلك الأشكال وهذا مايساعده على فهم المعنى العام للنص ويساعده على تحفيز قدرته على التفكير والإبداع ، بينما التلميذ عسير القراءة تكون لديه صعوبة في عملية الإدراك البصري مما يؤثر سلبا على فهمه للنص وهذا مايجعله ضعيف في القدرة على توليد أفكار جديدة من النص المقروء وكذلك ضعيف في التفكير والإبداع وهذا مايبوضح قوة العلاقة بين الإدراك البصري والمستوى الإبداعي لدى هذه الفئة .

وكما يمكن أن نستنتج بأن التلاميذ عسيري القراءة يعتمدون كثيرا على المعالجة البصرية وكما أنهم يعانون من صعوبات في الإدراك البصري مما يؤدي بهم إلى صعوبات في التعرف والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة بصريا وهذا مايؤثر على فهمهم للمعنى العام للنص ويؤدي بهم إلى محدودية في التفكير والإبداع. وكما تتفق هذه النتائج من حيث المتغيرات مع دراسة **Marc Argilés** وزملائه سنة (2026) ، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الإدراك البصري والأداء القرائي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة مقارنة بالأطفال العاديين، حيث توصلت نتائجها إلى أن ضعف الإدراك البصري وحده لا يفسر بشكل مباشر صعوبات القراءة، بل يتطلب الأمر تقييما أشمل للجوانب المعرفية واللغوية.

2 عرض ومناقشة نتائج حالات الدراسة:

2-1 عرض نتائج الحالة الأولى: ع ش

2-1- أ تاريخ الحالة:

ع ش تاريخ الميلاد 2016، السن 9 سنوات و11 شهر، الجنس أنثى، المستوى الدراسي سنة الرابعة ابتدائي، معدل تحصيله الدراسي 6.18، الأب معلم والأم أستاذة، ترتيبها الأولى من أصل 2 إخوة، وحسب الملف الطبي لفرقة الصحة المدرسية أن ع لاتعاني من أي مرض مزمن وليس لها سوابق مرضية، فترة الحمل والولادة طبيعية، صرخة الميلاد طبيعية، النمو اللغوي طبيعي، اللغة المتحدث بها في المنزل، العربية، وكما أن النمو النفسي الحركي كان عاديا ولم تخضع لأي تكفل سواء نفسي أو أرطوفوني، وحسب التقييم المتواجد في المدرسة المملوءة فراغاته من طرف عائلتها بأنه لا يوجد ضمن عائلتها من يعاني من مشاكل أو اضطرابات نفسية أو أرطوفونية، وحسب المعلمة بأنها لاتجيد عملية القراءة ولا تحب حصة القراءة ومستواها ضعيف جدا في القراءة.

2-1- ب نتائج تطبيق إختبار مصفوفات رافن للحالة الأولى ع ش:

الجدول (11) يوضح نتائج تطبيق إختبار الذكاء للحالة الأولى ع ش

المستوى العقلي	توصيف المستوى ال	الدرجة المئ	نسبة الذكاء ا
	عقلي	ينية	Q
المستوى الثاني (أعلى من المتوسط في القدرة العقلية)	جيد جدا	80	102

من أجل معرفة نسبة ذكاء الطفل والتأكد بأن الحالة لا تعاني من أي إعاقة ذهنية تعيق مسار تعلمها الأكاديمي طبق عن الحالة إختبار مصفوفات رافن وكانت نتائج التطبيق كما يلي:

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه فإن الحالة ع تحصلت على درجة مئينية قدرت ب 80 ونسبة الذكاء قدرت ب 102 وهذا ماجعل الحالة تتمتع بقدرة عقلية ضمن المستوى الثاني أعلى من المتوسط بتوصيف عقلي جيد جدا، وهذا مايفسر بأنها تمتلك قدرات عقلية جيدة جدا تمكنها من التعلم والفهم بمستوى أقرانها وتسمح لها بالإكتساب التام للمهارات الأكاديمية.

2-1- ج نتائج تطبيق إختبار العطلة للقراءة:

في إختبار العطلة كان زمن القراءة ع ش 785.4 ثانية قرأت في 3 دقائق 30 كلمة ,منها 81 كلمة صحيحة ,حيث بلغ عدد الكلمات في الدقيقة الأولى 8 كلمات منها 6 كلمات خاطئة وقرأت في الدقيقة الثانية 11 كلمة منها 5 كلمات خاطئة. وبحساب $V1$ و $V2$ نجد أن السرعة في الدقيقة الأولى

$$V1=8/60=0.13 \text{ و } V2=11/60=0.18$$

وبحساب التسارع نجد:

$$V2_V1=0.05$$

من خلال حساب التسارع والفرق بين سرعتين كان الفرق ليس بكثير والتسارع تناقص بينهما حيث نجد بأن الحالة في الثانية الأولى والثانية قرأت أقل من كلمة.

وسنعرض نتائج مدونة تحليل القراءة المتحصل عليها في جدول:

الجدول رقم (12): يوضح ورقة تحليل إختبار القراءة للحالة الأولى ع ش

الأبعاد	نتائج التطبيق	المعايير	الفرق بين المعيار
السن بالأشهر	119 شهر	121-110	
زمن القراءة	785.4	136 (180-83)	649.4+
عدد الكلمات المقروءة	220	267	47-
عدد الكلمات الصحيحة	81	260 (267-236)	179-
عدد الأخطاء الكلي	139	7 (31-0)	132+
عدد الكلمات في الدقيقة الأولى	8	123	115-
عدد الأخطاء	6		
عدد الكلمات في الدقيقة الثانية	11	118	107_
عدد الأخطاء	5		
$V1$	0.13	2.06	1.93-
$V2$	0.18	1.96	1.78-
$V2_V1$	0.05	0.1	

من الجدول أعلاه يمكن أن نلاحظ بأن ع ش قرأت النص في مدة 10 دقائق و9 ثواني بفارق زمني يزيد عن 649.4 بمقدار 10 دقائق و9 ثواني وهو يظهر صعوبة جدا في سرعة القراءة، أما عدد الكلمات المقروءة للنص في مدة 3 دقائق كانت تقل عن القيمة المحددة المعيارية ب 47 كلمة، في حين أنه بلغ الفرق بين عدد الكلمات الصحيحة والقيمة المعيارية ب 179 في المقابل كانت أصغر من قيمة سجلت ضمن العينة المعيارية.

■ كما تم حساب المستوى القرائي للحالة ع وذلك ب:

وكما تم حسابه كما يلي: عدد الكلمات المقروءة - عدد الكلمات الخاطئة

عدد الكلمات المقروءة

$$0.36 = \frac{220 - 139}{220}$$

220

حيث أنه كلما إبتعدت النتيجة عن 1 وكانت أصغر منه فإنها مؤشر للعسر القرائي، ومن خلال النتيجة المتحصل عليها 0.36 تبين أن الصعوبات شملت الجانبين الصوتي والبصري قراءة وهذا يدل على أن الحالة ع ش تعاني من عسر قراءة مختلط.

■ تحليل أخطاء القراءة:

سنعرض أخطاء القراءة التي تطرقت لها الحالة أثناء قراءتها لنص العطلة والمتمثلة في مجموعة الأخطاء المتفق عليها من حذف وقلب وتشويه وإضافة وتكرار ، حيث أن أغلب الأخطاء تقع على مستوى الحركات والزوائد أكثر من جذر الكلمة في حد ذاتها. كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (13) يوضح الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
الحذف	33	23.74%
الإبدال	20	14.38%
الإضافة	45	32.37%
القلب	27	19.42%
التشويه	8	5.75%
التكرار	6	4.41%
المجموع	139	100.07%

من خلال تحليل المدونة لقراءة الحالة ونتائج الجدول أعلاه أظهرت أن مجموع الأخطاء المسجلة هو 139 خطأ منها 33 من نوع الحذف و20 من نوع الإبدال و45 من نوع الإضافة و27 من نوع القلب و8 من نوع التشويه و6 من نوع التكرار. ومن خلال حساب النسب المئوية نجد أنه بلغت نسبة المجموع الكلي للأخطاء 100.07%، وقدرت نسبة أخطاء الحذف 23.74%، وقدرت نسبة أخطاء الإبدال 14.38%، وبلغت نسبة أخطاء الإضافة 32.37%، ونسبة أخطاء القلب 19.42%، ونسبة أخطاء التشويه 5.75%، ونسبة أخطاء التكرار 4.41%.

■ وفي مايلي عرض أمثلة لبعض الأخطاء التي تطرقت لها الحالة:

/ قضى / / قضاها /

//qadāh/qadā//

قامت الحالة بحذف الألف المقصورة في آخر الكلمة مع الحفاظ عن جذر الكلمة الرئيسية وإضافة حرف م د وكذلك إضافة مورفيم (ها) في آخر الكلمة.

/ فارس / / فرس /

//faras//fāris/

قامت الحالة بحذف حرف المد وإضافة تنوين في آخر الكلمة على مستوى الحرف الصامت (س).

/عطلة / / عطة/

/‘atṭa//‘uṭla/

قامت الحالة بحذف الحرف الصامت (ل) في وسط الكلمة مع الحفاظ على ترتيب باقي حروف الكلمة.

/مدينة / / مدنية/

/madaniyya//madīna/

قامت الحالة ع بقلب أحرف الكلمة من إسم مكان إلى إسم مادة وهذا يدل على أن الحالة قامت بالتخمين أثناء القراءة وكما يدل على صعوبة في التفريق بين البنية الحرفية المكونة للكلمتين, مع إبقاء نفس الحروف للكلمة وكما يدل على صعوبة في الإدراك البصري لشكل الكلمة.

/جلول / / حلول/

/ḥulūl/ /jalūl/

خطأ من نوع إبدال بين الصوامت مع المحافظة على جزء من البنية الصوتية للكلمة, قامت بإبدال الحرف الصامت (ج) بالحرف الصامت (ح) مع المحافظة على الجزء الباقي من الكلمة (لول) , وإنما يدل على صعوبة الحالة في عدم التفريق بين الحروف المتشابهة بصريا.

/الجولات / / الجمال /

/al-jamāl/ /al-jawalāt/

خطأ صرفي حيث قامت الحالة بحذف وإبدال فقد حافظت على ال التعريف والحرف الصامت (ج), وحذفت المورفيم الدال على جمع المؤنث (ات) المتواجد ضمن نهاية الكلمة.

/أشجار / / الأشجار/

/al-‘ashjār/ /‘ashjār/

هو من أكثر الأخطاء المتواجدة في مدونة الحالة ويتعلق بإضافة ال التعريف وهذا الخطأ على مستوى المورفام لايتعلق بجذر الكلمة وبالتالي لاتعطي له الحالة أهمية أثناء قراءته.

/النخيل / / النخل /

/an-nakhl/ /an-nakhīl/

خطأ صرفي صوتي نتج عن حذف مورفيم المد (ي) في آخر الكلمة مع المحافظة على الجذر الدلالي الأساسي.

/ عند مغيب / / عندما غاب /

/‘indamā ghāba//‘inda maghīb/

خطأ يدل على ان الحالة قامت بتحويل مورفولوجي تركيبية للكلمة مع الحفاظ على الجذر والأساس الدلالي للكلمة حيث حولت الاسم المشتق (مغيب) إلى فعل ماضي (غاب).

/الأيام / / ليام /

/liyām//al-ayyām/

خطأ صرفي صوتي نتج من حذف الشدة التي فوق المصوت (ي) وحذف وإهمال ال التعريف وكذلك حذف الهمزة في بداية الكلمة مع المحافظة في نهاية الكلمة عن البنية الصوتية المهمة في الكلمة (يام).

/سقوف / / سقف /

/saqaf//suqūf/

خطأ صرفي ناتج عن حذف مورفيم (و) الدال عن الجمع مع الحفاظ على باقي الجذر الدلالي للكلمة.

/سارع / / سرع /

/sari‘a//sāra‘a/

حذفت الحالة في هذه الكلمة حرف المد مع الحفاظ على نفس ترتيب الحروف داخل الكلمة.

/زوبعة / / زوابع /

/zawābi'//zawba'a/

في هذا الخطأ قامت الحالة بإستبدال الكلمة بكلمة أخرى من نفس الحقل الدلالي مع الحفاظ على نفس العناصر المكونة للكلمة وتحويلها من المفرد للجمع مع إضافة وإبدال على مستوى الوزن والحركات والمورفيمات.

/فخفت / / فخافت /

/fakhāfat/ /fakhiftu/

في هذه الكلمة حذفت الحالة الشدة وإضافة حرف مد للكلمة التي كانت فوقها الشدة.

/ ولم يبقى / / لم يبقى /

/lam yubqī//wa lam yabqā/

خطأ صرفي صوتي ناتج من عدم قدرة الحالة على البنية الإعرابية الصحيحة للكلمة وكذلك حرف العطف (و) في بداية الكلمة مع غضافة حرف مصوت في نهاية الكلمة.

/الغربان / / الغراب /

/al-ghurāb//al-ghirbān/

خطأ صرفي ناتج عن حذف المورفيم الذي يدل عن الجمع مع إبقاء الجذر الدلالي الأساسي للكلمة سليم ومع المحافظة على ال التعريف وحذف المقطع الأخير من الكلمة.

/ناعبة / / لاعبة /

/lā'ib/nā'iba/

خطأ ناتج عن إستبدال الحرف الصامت (ن) ب(ل) وهذا الخطأ ناتج عن عدم تمييز الحالة بين الصوامت وذلك للتشابه البصري في كتابة الكلمتين.

/في الصباح / / الصباح/

/aṣ-ṣabāḥ//fī aṣ-ṣabāḥ/

خطأ ناتج من حذف حرف الجر في الأول مع الحفاظ على الكلمة الأساسية التي تحمل المعنى ونطقها صحيحة.

/هدأت / / هدأت /

/hadat//hada'at/

نلاحظ في هذا الخطأ أن الحالة ع حذفت الهمزة وقلبت مكان الألف واعتبرته مد لحرف الهاء.

/الرياح / / الرياح/

/ar-rīḥ ar-rīḥ//ar-riyāḥ/

في هذا الخطأ نلاحظ بأن الحالة أهملت حرف المد في الحرف الثاني وحولتها من صيغة الجمع إلى صيغة المفرد بينما تكرر الحالة لكلمة الرياح والرياح وإنما دل على صعوبة في الطلاقة في عملية القراءة ولتأخذ وقت من أجل معالجة الكلمة التي بعدها وكذلك محاولة التصحيح الذاتي.

/البحر / / البحر/

/al-ḥibr//al-baḥr/

نلاحظ بأن هذا الخطأ ناتج عن صعوبة الحالة في التمكن عن التعرف لتسلسل الحروف داخل الكلمة حيث قامت بقلب كل المصوتات داخل الكلمة مع ألفاظ على نفس الحروف والحفاظ على أداة التعريف (ال).

/مطوعا / / مطاعا/

/muṭā'ā//muṭāwa'ā/

خطأ صرفي صوتي ناتج عن حذف أحد الصوامت (و) وحذف أحد المصوتات (ا) من وسط الكلمة مع حذف للمقطع الصوتي المعقد نطقه في الكلمة ليصبح نطقها سهلا.

/السفن/ / السفينة/

/as-safīna/ /as-sufun/

خطأ دلالي نوعي حيث حافظت الحالة عن البنية الأساسية للكلمة الجذر الأساسي للكلمة والحفاظ عن ال التعريف مع أن الكلمتين مختلفتين في التصنيف النحوي فالكلمة المقروءة تدل عن المفرد والكلمة المكتوبة تدل عن الجمع وإنما يدل هذا الخطأ على إستعمال التخمين لدى ع ش.

/باطمئنان/ / بطمئنته/

/batmanteknen-ta/ /bi-’iṭmi’ nān/

في هذا الخطأ شوهت الحالة نطق كلمة باطمئنان وإنما دل على أن هذه الكلمة تحتوي على مقاطع صوتية متقاربة أثناء قراءتها وغير متواجدة في المعجم الذهني للمصطلحات اللغوية للحالة وعدم القدرة على تمييزها بصريا.

/إلتحق/ /تحقق/

/taḥaqqāqa//iltaḥaqa/

خطأ صرفي صوتي ناتج عن إبدال لجذر الكلمة وإضافة حرف صامت ونلاحظ بان الحالة حافظت على نفس الإيقاع داخل الكلمة مع المحافظة على بعض الحروف (ت)(ح)(ق) وظفت الحالة هذه الكلمة لتواجدها أكثر في المعجم الذهني لها.

/لرفاقه/ / نزملائه/

/li zumalā’ihi//li rifāqihi/

هذا خطأ دلالي نوعي دل على إستعمال كلمة مترادفة مع الكلمة المتواجدة في النص وهذا الخطأ يدل على أن الحالة فهمت المعنى من الكلمة وإستعملت معنى الكلمة العام بدلا من التحليل البصري لها.

/جلول / / جلال/

/jalāl//jalūl/

إستبدلت الحالة الحرف الصامت وبحرف مد نظرا لتشابه الكلمتين صوتيا وبصريا حافظت الحالة عن الجزء الأول من الكلمة وغيّرت في الجزء الأخير منها , وإنما يدل على صعوبة في إدراك العلاقات المكانية والترتيب الصحيح للحروف داخل الكلمة.

/ لقضاء / / لقضيا /

/qaḍiyyā//li qaḍā'/

قرأت الحالة الكلمة بالإعتماد على المقطع الأول من الكلمة وفي آخر الكلمة اضافة حرف ي والمد ثم قامت بالتخمين على أساس سياق الجملة , مع همال حرف المد في الحرف الثالث.

/ الصيف / / الضيف /

/aḍ-ḍayf//aṣ-ṣayf/

خطأ إبدال نوعي يتمثل في عدم التفريق والتمييز بين الكلمات المتشابهة كتابيا (ص)(ض) مختلفتين في النقطة وإنما يفسر بأن الحالة تعاني من صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة.

/ دعا / / دعانا /

/da‘ānā//da‘ā/

خطأ مورفولوجي ناتج من إضافة مورفيمات صرفية مع الحفاظ على جذر الكلمة الأساسية ,حيث قامت الحالة بتحويل الفعل (دعا) إلى فعل متصل بمورفيم (نا).

/بزرقة/ /برزقه/

/bi-rizqihi/ /bi-zurqa/

خطأ قلب وإضافة حيث قامت الحالة بحذف الحرف الصامت (ز) وإستبداله بالصامت (ر) وحذف الصامت (ر) وإستبدالها بالصامت (ز) وكذلك حذف حرف (ة) في آخر الكلمة وإضافة حرف (ه) عند نهاية الكلمة وهذا

دل على صعوبة تمييز الحالة بين الصوامت والحركات مع الحفاظ على الجذر الأساسي للكلمة وإستعملت الكلمة الأكثر تداولاً في السياق.

1-1-د نتائج تطبيق إختبار figure de ray على الحالة الأولى ع ش:

الجدول (14): يوضح النتائج المتحصل عليها من تطبيق إختبار الإدراك البصري للحالة الأولى ع ش

رقم البند	إسمه	النتيجة المتحصل عليها	النسبة المئوية للنتيجة
1	المستطيل الخارجي الكبير	0.5	25%
2	الخط الأفقي الأوسط	1	50%
3	الخط العمودي الأوسط	0	0%
4	القطر الرئيسي	1	50%
5	القطر الثانوي	0	0%
6	المستطيل الداخلي الصغير	1	50%
7	المثلث الخارجي	0.5	25%
8	الخطوط المتوازية الجانبية	1	50%
9	الخط العمودي الجانبي	0	0%
10	الزوايا الداخلية	0	0%
11	المربع الصغير	0.5	25%
12	الخطوط القصيرة المتقاطعة	1	50%
13	العلامات الجانبية	0	0%
14	التفاصيل السفلية	0	0%
15	التموقع المكاني للعناصر	1	50%
16	إحترام النسب والأبعاد	0.5	25%
17	ترابط أجزاء الشكل	0	0%
18	التنظيم العام للشكل	1	50%
		المجموع:9	مجموع النسب المئوية: 25%

• التحليل الكمي لنتائج إختبار الإدراك البصري للحالة الأولى ع ش:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الحالة ع تحصلت على درجة ضعيفة في إختبار الإدراك البصري والتي قدرت ب(9/36) وهي تمثل الناتج الكلي والنهائي للإختبار والتي قدرت بنسبة 25%. أما على مستوى أبعاد الإختبار فتحصلت الحالة في بند المستطيل الخارجي الكبير فتحصلت على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 25%، بينما في بند الخط الأفقي الأوسط تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة و موضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%، أما في بند الخط العمودي الأوسط تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، أما في بند القطر الرئيسي تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%، أما في بند القطر الثانوي تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، أما في بند المستطيل الداخلي الصغير تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%، أما في بند المثلث الخارجي تحصلت على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة ولكن بشكل سيئ نسبتها 25%، أما في بند الخطوط المتوازية الجانبية تحصلت الحالة على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها وموضوعة بشكل سيئ، أما في بند الخط العمودي الجانبي تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، أما في بند الزوايا الداخلية تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، أما في بند المربع الصغير تحصلت الحالة على 0.5 وهي نقطة ضعيفة وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 25%، أما في بند الخطوط القصيرة المتقاطعة تحصلت على 1 فالوحدة صحيحة و موضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%، أما في بند العلامات الجانبية فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، بينما في بند التفاصيل السفلية تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، أما في بند التوقيع المكاني للعناصر تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%، اما في بند إحترام النسب والأبعاد فقد تحصلت الحالة على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 25%، وبخصوص بند ترابط أجزاء الشكل تحصلت الحالة على 0 فقد

أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%، وبينما في بند التنظيم العام للشكل تحصلت الحالة على 1 فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50% (الملحق 5).

• التحليل الكيفي لنتائج إختبار الإدراك البصري للحالة الأولى ع ش:

من خلال تطبيق إختبار الإدراك البصري على الحالة ع نلاحظ بأن رسمها يحتوي على أجزاء مشوهة وأجزاء غير مكتملة وأجزاء غير مرسومة، وإنما يدل على أن الحالة تعاني من قصور وصعوبة في عملية الإدراك البصري مما أدى إلى صعوبة في إنتقاء وتفسير المثيرات البصرية وصعوبة في التأزر البصري وضعف في إدراك العلاقات المكانية للشكل وسوء رسمها داخل الشكل الهندسي المعقد وهذه الصعوبات ترجمت من خلال رسم الحالة حيث أنه:

أخفقت الحالة في رسم بند الخط العمودي الأوسط وبند القطر الثانوي وبند الخط العمودي الجانبي وبند الزوايا الداخلية وبند العلامات الجانبية وبند التفاصيل السفلية وبند ترابط أجزاء الشكل وهذا يفسر بأن الحالة لا تمتلك القدرة عن الدقة وتنظيم العلاقات المكانية وصعوبة في التأزر البصري وإضطراب على مستوى الجانبية، وهذا يدل على أن الحالة تنتبه فقط للتفاصيل السطحية للشكل دون اللجوء إلى المكونات الجزئية الداخلية.

بينما في بند المستطيل الخارجي الكبير وبند المثلث الخارجي والمربع الصغير وبند إحترام النسب والأبعاد ضمن هذه البنود تحصلت الحالة على علامة ضعيفة وهذا يدل على أن الحالة تعاني من صعوبة في تنظيم الأشكال بصريا وضعف في إدراك الحدود الداخلية والخارجية للأشكال وكما يدل على بطء في معالجة المعلومات.

لكن في بند الخط الأفقي الأوسط وبند القطر الرئيسي وبند الخطوط المتوازية الجانبية وبند الخطوط القصيرة المتقاطعة وبند التنظيم العام للشكل فقد تحصلت على علامة متوسطة مما يشير إلى صعوبة في إدراك الإتجاهات البصرية وكذلك صعوبة في تحديد الإتجاهات وصعوبة في الإنتباه والتركيز للتفاصيل التي داخل الشكل وإنما يعكس ضعف تحديد موقع العناصر داخل الفراغ بصورة سليمة وجيدة ونفس العلامة بالنسبة لبند المستطيل الداخلي الصغير وبند التموقع المكاني للعناصر وهذا يفسر بأن الحالة تعاني من صعوبة

في التنظيم داخل المجال البصري و ضعف في إدراك الشكل الكلي وكذلك إضطراب في تقدير الأحجام والمسافات .

وكما كانت سيرورة النقل للحالة متوسطة وإستغرقت وقت إنجاز طويل لمدة 19 دقيقة ,حيث كانت الحالة أثناء الإنجاز تتحرك كثيرا من مكانها وتطلب كل مرة أقلام من زملائها بالرغم من أن أقلامها جيدة وكانت ترسم جزء ثم تقوم بمسحه كل مرة وكانت مترددة في القيام برسم الشكل.

2-1- ه نتائج تطبيق إختبار الله يراك على الحالة الأولى ع ش:

الجدول (15): يوضح نتائج تطبيق إختبار الفهم القرائي لدى الحالة الأولى ع ش

بعد إختبار الفهم القرائي	نتائج تقييم الحالة	نتائج التقييم بالنسبة المئوية
المستوى الحرفي	3/0	0%
المستوى الإستنتاجي	4/1	25%
المستوى التقويمي	3/0	0%
المستوى الإبداعي	4/1	25%
النتيجة الكلية للإختبار	14/2	14.28%

■ التحليل الكمي لنتائج إختبار الفهم القرائي للحالة الأولى:

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ بأن الحالة ع ش تحصلت على العلامة (14/2) وهي بمثابة النتيجة الكلية النهائية للإختبار, والتي قدرت بنسبة 14.28% لكن من خلال مستويات الفهم القرائي تحصلت الحالة في البند الأول بند المستوى الحرفي على 3/0 والتي قدرت بنسبة 0%, أما في البند الثاني بند المستوى الإستنتاجي تحصلت على 4/1 والتي قدرت بنسبة 25%, بينما في البند الثالث من بنود الإختبار بند المستوى التقويمي تحصلت الحالة على 3/0 والتي قدرت بنسبة 0%, أما في البند الرابع بند المستوى الإبداعي تحصلت الحالة على 4/1 والتي قدرت بنسبة 25%.

■ التحليل الكيفي لنتائج إختبار الفهم القرائي للحالة الأولى:

يتبين من خلال الجدول أعلاه الخاص بتقييم الفهم القرائي لدى الحالة الأولى ع ش، حيث حصلت على 14.28% وهي نتيجة ضعيفة جدا بالنسبة للمستويات الأربعة، قد يعود هذا الضعف في المستوى الحرفي إلى أن الحالة تعاني من ضعف إلى عدم قدرة الحالة بالإحتفاظ بالمعلومات وكذلك إفتقار في المفردات اللغوية المتواجدة في المعجم الذهني مما يؤدي به إلى صعوبة في فهم المعلومات الحرفية نتيجة ضعف وبطء في عملية القراءة والتهجئة مما يجعله لا يستطيع ربط الكلمات المكتوبة بعضها ببعض كما أنها الحالة تعاني من صعوبة في عملية الإسترجاع من الذاكرة ومحدودية في عملية الإدراك البصري. أما في المستوى الإستنتاجي للحالة فإن إجابتها كانت ضعيفة حيث أنها لم تتمكن من إستخراج العلاقة بين السبب والنتيجة لأنها لديها صعوبة إدراك العلاقات المكانية للحروف والكلمات وضعف في جانب التحليل والتفسير للعبارات وكذلك لم تتمكن من تفسير عبارات النص نظرا لأن لديها صعوبة على مستوى تفسير عبارات النص لمحدودية المفاهيم اللغوية لديها ولم تستطيع إخراج هدف النص لأنها تنتظر بأن يكون الهدف مكتوب ضمن عبارات النص المعروف أمامها وكما أنها أصابت في إستخراج أوجه التشابه والإختلاف. أما في المستوى التقويمي في الإجابة عن سؤال الذي يقيم مهارة إصدار الأحكام الظاهرة والشخصية وكذلك عدم التمييز بين الحقيقة والرأي في قد أخفقت الحالة في الإجابة عليه تماما وهذا يدل على عدم فهم الحالة للسؤال والمغزى منه وكذلك أخفقت الحالة في الإجابة عن سؤال التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به وهذا يعني أنها لم تتمكن من إستخراج الأفكار الأساسية و الأفكار الفرعية . أما في المستوى الإبداعي للحالة كانت إجابتها ضعيفة حيث أنها تدل على ضعف ومحدودية في المرونة الفكرية وعدم التركيز والإنتباه أثناء الإجابة ولها قصور في الإبداع والتخيل وكذلك عدم القدرة على وضع الحلول المناسبة للمشكلات المعروضة وضعف في مستويات ومهارات التفكير والفهم القرائي العليا . وكما أن الحالة كانت أثناء الإجابة عن الأسئلة كانت تقرأ السؤال أكثر من مرة وتجبب مرتين عن السؤال وكما أنها تجيب عن الأسئلة بغير ترتيب وتنتظر كل حين إلى الساحة وتحر ك الكرسي كثيرا مرة تجلس ومرة تقف وكما أنها تأخذ إستراحة في كل مرة وتقول بأنها تعبت هذا إمتحان طويل .

فمن خلال نتائج الإختبارات المطبقة على الحالة (ع.ش)، نستنتج أن الحالة تتمتع بمستوى ذكاء عادي إلى أعلى من المتوسط، مما يؤكد أن الصعوبات التي تعاني منها لا ترتبط بالقدرة العقلية العامة. وفي

المقابل أظهرت نتائج اختبار القراءة وجود عسر قراءة مختلط تجلى في البطء الشديد في القراءة وكثرة الأخطاء القرائية بمختلف أنواعها، الأمر الذي أثر سلباً على دقة القراءة وطلاقتها.

كما كشفت نتائج اختبار الإدراك البصري عن وجود قصور واضح في إدراك العلاقات المكانية والتنظيم البصري والتآزر البصري الحركي، وهو ما انعكس على أدائها أثناء نسخ الشكل المعقد وعلى قدرتها على التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة بصرياً. وقد ظهر أثر هذه الصعوبات أيضاً في نتائج اختبار الفهم القرائي التي بينت ضعفاً ملحوظاً في مختلف مستويات الفهم، خاصة الفهم الحرفي والتقويمي.

وبناءً على ذلك يمكن إستنتاج أن الحالة تعاني من صعوبات في الإدراك البصري صاحبها صعوبات واضحة في القراءة والفهم القرائي، مما يشير إلى وجود علاقة بين ضعف الإدراك البصري وإنخفاض مستوى الفهم القرائي لديها، وهو ما يتماشى مع طبيعة عسر القراءة الذي تعاني منه الحالة.

2-2 عرض نتائج الحالة الثانية: ل س

2-2- أ تاريخ الحالة:

ل س تاريخ الميلاد 2016، السن 9 سنوات وشهرين، الجنس ذكر، المستوى الدراسي سنة الرابعة ابتدائي، معدل تحصيله الدراسي 5.76، الأب موظف والأم مائكة في البيت، ترتيبه الثالث من أصل 4 إخوة، وحسب ملفه الطبي المتواجد ضمن فرقة الصحة المدرسية أن ل لا يعاني من أي مرض مزمن وكما أنه لا يعاني من أي إعاقة وليس له سوابق مرضية، فترة الحمل والولادة طبيعية، صرخة الميلاد طبيعية، النمو اللغوي طبيعي، اللغة المتحدث بها في المنزل هي اللغة العربية الفصحى وكما أن النمو النفسي الحركي كان عادياً ولم يخضع لأي تكفل نفسي وخضع لتكفل أرطوفوني فترة الصيف الماضي من أجل تحسين مستوى القراءة لديه، وحسب التقييم المتواجد في المدرسة المملوءة فراغاته من طرف عائلتها بأنه لا يوجد ضمن عائلته من يعاني من مشاكل أو اضطرابات نفسية أو أرطوفونية، وحسب المعلمة بأنها لايجيد عملية القراءة ويعتمد كثيراً على التهجئة أثناء قراءته ولا يحب حصة القراءة يخاف أن تقول له معلمته إقرأ ويخجل كثيراً من زملائه ومستواه ضعيف جداً في القراءة.

2-1- ب نتائج تطبيق إختبار مصفوفات رافن للحالة الثانية ل س

الجدول (16) يوضح نتائج تطبيق إختبار الذكاء للحالة ل س

المستوى العقلي	توصيف	المستوى الدرجة	نسبة الذكاء
	العقلي	المئينية	IQ
المستوى الثالث (المتوسط في القدرة العقلية)	جيد	69	96

قصد معرفة نسبة ذكاء الطفل والتأكد بأن الحالة لا تعاني من أي إعاقة ذهنية تعيق مسار تعلمها الأكاديمي طبق عن الحالة إختبار مصفوفات رافن وكانت نتائج التطبيق كما يلي:

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه فإن الحالة ل حصلت على درجة مئينية قدرت ب 69 ونسبة الذكاء قدرت ب 96 وهذا ماجعل الحالة تتمتع بقدرة عقلية ضمن المستوى الثالث في المتوسط بتوصيف عقلي جيد , وهذا مايفسر بأن الحالة ل تمتلك قدرات عقلية جيدة كافية تسمح لها بالتعلم والفهم بمستوى أقرانها تسمح لها بالإكتساب التام للمهارات الأكاديمية بشكل طبيعي إذا توفر لها الجو التربوي المناسب.

2-1- ج نتائج تطبيق إختبار العطلة للقراءة:

في إختبار العطلة كان زمن القراءة ل س 1 ساعة و 45 دقيقة قرأت في 3 دقائق 10 كلمة , منها 3 كلمة صحيحة , حيث بلغ عدد الكلمات في الدقيقة الأولى 3 كلمات منها 2 كلمات خاطئة وقرأت في الدقيقة الثانية 6 كلمات منها 4 كلمات خاطئة. وبحساب $V1$ و $V2$ نجد أن السرعة في الدقيقة الأولى:

$$V1 = 3/60 = 0.05 \text{ و } V2 = 6/60 = 0.1$$

وبحساب التسارع نجد:

$$V2 - V1 = 0.05$$

من خلال حساب التسارع والفرق بين سرعتين كان الفرق ليس بكثير والتسارع تناقص بينهما حيث نجد بأن الحالة في الثانية أثناء الدقيقة لأولى والثانية قرأت أقل من كلمة.

وسنعرض نتائج مدونة تحليل القراءة المتحصل عليها في جدول:

الجدول رقم (17): يوضح ورقة تحليل إختبار القراءة للحالة الثانية ل س

الأبعاد	نتائج التطبيق	المعايير	الفرق بين المعيار
السن بالأشهر	110 شهر	121-110	
زمن القراءة	196153.85	136 (180-83)	196017.85+
عدد الكلمات المقروءة	255	267	12-
عدد الكلمات الصحيحة	9	260 (267-236)	251-
عدد الأخطاء الكلي	246	7 (31-0)	239+
عدد الكلمات في الدقيقة الأولى	3	123	120-
عدد الأخطاء	2		
عدد الكلمات في الدقيقة الثانية	6	118	112-
عدد الأخطاء	4		
V1	0.05	2.06	2.01-
V2	0.1	1.96	1.86-
V2_V1	0.05	0.1	0.05-

من الجدول أعلاه يمكن أن نلاحظ بأن ع ش قرأت النص في مدة 55 دقيقة أي بفارق زمني يزيد عم 54 دقيقة و44 ثانية وهو يظهر صعوبة جدا في سرعة القراءة

وهو يظهر صعوبة جدا في سرعة القراءة، أما عدد الكلمات المقروءة للنص في مدة 3 دقائق كانت تقل عن القيمة المحددة المعيارية ب 12 كلمة، في حين أنه بلغ الفرق بين عدد الكلمات الصحيحة والقيمة المعيارية ب 259 في المقابل كانت أصغر من أصغر قيمة سجلت ضمن العينة المعيارية.

● كما تم حساب المستوى القرائي للحالة ل وذلك ب:

وكما تم حسابه كما يلي: عدد الكلمات المقروءة - عدد الكلمات الخاطئة

عدد الكلمات المقروءة

$$\frac{255 - 246}{255} = 0.035$$

إن الحالة ل س تعاني من عسر قراءة مختلط ذي غلبة صوتية، حيث تبدو الصعوبات أكثر وضوحاً في الوعي الفونولوجي وفك الترميز القرائي وهو ما ينعكس سلباً على الأداء القرائي والفهم القرائي حيث أنه كلما إبتعدت النتيجة عن 1 وكانت أصغر منه فإنها مؤشر للعسر القرائي ، ومن خلال النتيجة المتحصل عليها 0.035 فإن الحالة ل س تعاني من عسر قراءة مختلط.

● تحليل أخطاء القراءة:

خلال هذه المرحلة من الدراسة سنعرض أخطاء القراءة التي تطرقت لها الحالة أثناء قراءتها لنص العطلة والمتمثلة في مجموعة الأخطاء المتفق عليها من حذف وقلب وتشويه وإضافة وتكرار، حيث أن أغلب الأخطاء تقع على مستوى الحركات والزوائد أكثر من جذر الكلمة في حد ذاتها. كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (18) يوضح الإحصاء الوصفي لأخطاء القراءة

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
الحذف	56	22.76%
الإبدال	98	39.83%
الإضافة	30	12.19%
القلب	46	18.69%
التشويه	9	3.65%
التكرار	7	2.84%
المجموع	246	99.96%

من خلال تحليل المدونة لقراءة الحالة ونتائج الجدول أعلاه قامت الحالة بمجموعة من الأخطاء أثناء قراءتها والتي ظهرت من خلال مجموع الأخطاء المسجلة هو 246 خطأ منها 56 من نوع الحذف و98 من نوع الإبدال و30 من نوع الإضافة و46 من نوع القلب و9 من نوع التشويه و7 من نوع التكرار. ومن خلال القيام بحساب النسب المئوية نجد أنه بلغت نسبة المجموع الكلي للأخطاء 99.96%، وقدرت نسبة أخطاء الحذف 18.69%، وقدرت نسبة أخطاء الإبدال 39.83%، وبلغت نسبة أخطاء الإضافة 12.19% ونسبة أخطاء القلب 18.69%، ونسبة أخطاء التشويه 3.65%، ونسبة أخطاء التكرار 2.84%.

- وفي مايلي عرض أمثلة لبعض الأخطاء التي تطرقت لها الحالة:

/عطلة / / مثله /

/mithla//ʕtla/

خطأ ناتج عن إبدال للجذر الكامل للكلمة الأساسية وكما قامت الاحالة بتغيير الصوامت والحفاظ عن المقاطع للكلمة.

/الربيع / / الربيع /

/al-labīʕ/ /ar-rabīʕ/

خطأ صوتي ناتج عن إبدال الحرف الصامت (ر) بالحرف الصامت (ل) مع المحافظة عن باقي البنية الصوتية المشكلة للكلمة ويرجع إلى حدوث اضطراب في المعالجة الفونولوجية.

/ في مدينة / / مي مدرسة /

/mī madrasa//fī madīna/

خطأ دلالي معجمي وهذا مايدل على أن الحالة قامت بالتخمين والسياق بدل قراءة الحروف بطريقة دقيقة وهذا يرجع إلى صعوبة في عملية التحليل البصري للكلمات.

/الواسعة / / الوارعة /

/al-wāriʕa//al-wāsiʕa/

خطأ صوتي بصري تمثل في إستبدال حرف الصامت (س) بالحرف الصامت(ر) مع الحفاظ على (ال) التعريف والبنية الحرفية المشكلة للكلمة وكذلك الحفاظ على الوزن الصرفي للكلمة.

/على / هلى /

/halā//‘alā/

خطأ صوتي ناتج عن إبدال الحرف الصامت (ع) بالحرف الصامت (ه) مع المحافظة على باقي البنية الصوتية المشكلة للكلمة ويرجع إلى صعوبة في التمييز بين الصوامت المتقاربة نطقيا.

/لصديقه / زملائه /

/zumalā’ihi//li ṣadīqih/

هو خطأ دلالي نوعي وإنما يدل على تعويض كلمة بكلمة أخرى حيث أنه في الكلمات السابقة قد يتم تعويض بكلمة تشترك معها في بعض الحروف غير أنه في هذا الخطأ الكلمتين مختلفتين تماما في التصنيف النحوي فالكلمة التي قرأتها الحالة تعبر عن الجمع والكلمة المكتوبة في النص تدل عن المفرد وكذلك حذف المورفيم (ل) في بداية الكلمة وهذا يدل على أن الحالة ل قامت بالتخمين أثناء قرائتها.

/جلول / جبول /

/jubū//jalū/

خطأ صوتي بصري قامت فيه الحالة بإبدال الحرف الصامت (ل) بالحرف الصامت (ب) في وسط الكلم مع الحفاظ على البنية الأساسية المكونة للكلمة وكذلك الحفاظ على نفس الإيقاع الصوتي وهذا يدل على صعوبة في التمييز السمعي البصري للكلمات.

/كثيرا / كبيرا /

/kabīran//kathīran/

قامت الحالة بإبدال حرف (ث) بحرف (ب) مع الحفاظ على نفس الوزن والتصريف والجزر الأساسي للكلمة وهذا يدل على صعوبة التمييز بين الكلمات المتشابهة بصريا وضعف في المعالجة البصرية.

/ الجولات / /الهولات/

/al-hawlāt//al-jawalāt/

خطأ بصري ناتج إبدال الحرف الصامت في المقطع الاول (ج) بالحرف الصامت (هـ) مع الحفاظ على ال التعريف والتصنيف.

/ رففته / / وقفته /

/wafaqtuhu/ /rafaqat-hu/

خطأ صوتي دلالي ناتج عن إبدال الحرف الصامت الأول (ر) بالحرف الصامت(و) مع الحفاظ عن البنية الأساسية المكونة للكلمة وكذلك الحفاظ على نفس الإيقاع الصوتي وهذا يدل على صعوبة في التمييز السمعي البصري للكلمات.

/ على / / مع /

/ma'a//alā/

خطأ دلالي وظيفي ناتج من إبدال أداة جر بأداة جر أخرى لتؤدي وظيفة داخل الجملة وهذا يدل على صعوبة التمييز بين المورفيمات النحوية.

/الكثبان / / الثبان/

/ath-thibān//al-kuthbān/

خطأ من نوع الحذف للحرف الصامت (ك) في المقطع الأول للكلمة مع الحفاظ على نفس البنية الحرفية للكلمة وهذا يدل على صعوبة في الإنتباه البصري للحروف وكذلك صعوبة في إدراك ترتيب الحروف.

/ أشجار / / أشجر/

/ʾashjar//ʾashjār/

خطأ صرفي صوتي أدى إلى حذف حرف المد والمورفام الدال عن الجمع مع المحافظة على جذر الكلمة.

/ النخيل / / الثمبلتهملم /

/ath-thambaltahmalam//an-nakhīl/

في هذا الخطأ شوهدت الحالة نطق كلمة باطمئنان وإنما دل على أن هذه الكلمة تحتوي على مقاطع صوتية متقاربة أثناء قراءتها وغير متواجدة في المعجم الذهني للمصطلحات اللغوية للحالة وعدم القدرة على تمييزها بصرياً.

/ العالية / / الثابة /

/ath-thāba//al-‘āliya/

خطأ دلالي صوتي ناتج عن حدوث اضطراب في التمييز بين الصوامت مع الحفاظ على نفس الإيقاع لنفس المقاطع والحفاظ على التصنيف والوزن.

/ عند / / عند عند عند /

/‘inda ‘inda ‘inda//‘inda/

في هذا الخطأ قامت الحالة بتكرار كلمة عند عند عند وإنما دل على صعوبة في الطلاقة في عملية القراءة ولتأخذ وقت من أجل معالجة الكلمة التي بعدها وكذلك محاولة التصحيح الذاتي.

/ مغيب / / مغيبات /

/mughayyabāt//maghīb/

إضافة المورفام الدال على جمع المؤنث (ات) في آخر الكلمة.

/ رياح / / رياحا /

/rāyāḥa//riyāḥ/

إضافة المد على مستوى المقطع الأول والمقطع الأخير من الكلمة.

/فارتجفت/ /فتجت/

/fatajat/ /fartajafat/

خطأ من نوع الحذف حيث قامت الحالة بحذف حرف المد في المقطع الثاني من الكلمة وحذف الحرف الصامت (ر) وكذلك حذف لهمازة الوصل في أول الكلمة وهذا يفسر بصعوبة في التسلسل المقطعي للحروف داخل الكلمة.

/الأشجار/ /الأجشار/

/al-ʿajshār//al-ʿashjār/

خطأ من نوع القلب حيث قلب مكان المقطع الأول والثاني من الكلمة قلبت الحالة الكلمة بكلمة أخرى له نفس الحروف لكن تختلف في المعنى مع الحفاظ على نفس البنية الحرفية لكنها تختلف في ترتيب هذه الحروف.

/حبات/ /بحات/

/bahāt//ḥabbāt/

خطأ من نوع القلب حيث قلب مكان المقطع الأول والثاني من الكلمة قلبت الحالة الكلمة بكلمة أخرى لها نفس الحروف لكن تختلف في المعنى مع الحفاظ على نفس البنية الحرفية لكنها تختلف في ترتيب هذه الحروف.

/كل/ /لك/

/laka/ /kull/

خطأ من نوع القلب حيث قامت الحالة بقلب مكان الحرف الأول والثاني من الكلمة وقلبت الحالة الكلمة بكلمة أخرى لها نفس الحروف لكن تختلف في المعنى وهذا يفسر بصعوبة في المعالجة الحرفية المعرفية للحروف والكلمات.

/رملية // رملية رملية /

/ramliyya ramliyya/ /ramliyya/

قامت الحالة بتكرار كلمة رملية رملية وإنما دل على صعوبة في الطلاقة في عملية القراءة ولتأخذ وقت من أجل معالجة الكلمة التي بعدها وكذلك محاولة التصحيح الذاتي وإبدال الصائتة في آخر الكلمة بصائتة أخرى.

/سارع // صارع /

/sāra'a//sāra'a/

خطأ صوتي ناتج عن إبدال الحرف الصامت (س) بالحرف الصامت (ص) في أول الكلمة مع الحفاظ على البنية الحرفية والحفاظ على نفس المقاطع والتصنيف النحوي للكلمة وهذا يدل على صعوبة التمييز بين الحروف المتشابهة نطقياً.

/الناس // ناس /

/nās//an-nās/

هو من أكثر الأخطاء المتواجدة في مدونة الحالة ويتعلق بحذف ال التعريف وهذا الخطأ على مستوى المورفام لايتعلق بجذر الكلمة وبالتالي لاتعطي له الحالة أهمية أثناء قراءته.

/فخفت // فخت /

/fakhta/ /fakhiftu/

في هذه الكلمة قامت الحالة ل بحذف صامتة (ف) في وسط الكلمة مع الحفاظ عن البنية الأساسية المكونة للكلمة.

/سوى / / هدى /

/hudā//siwā/

خطأ ناتج عن إبدال كامل الجذر الأساسي المكون للكلمة مما أدى إلى إبدال صامتة أول الكلمة (س) ب (هـ) وإبدال صامتة وسط الكلمة (و) ب (د) وهذا مايدل على وجود صعوبة في التمييز الفونولوجي للصوامت.

/الغربان / / البان /

/al-bān//al-ghurbān/

خطأ ناتج عن حذف الحرف الصامت (غ) في أول الكلمة والحرف الصامت (ر) في وسطها وهذا ما يرجع إلى صعوبة في التحليل البصري للكلمات.

/السماء / / المساء /

/al-masā'//as-samā'/

خطأ من نوع القلب حيث قلبت الحالة مكان المقطع الأول والمقطع الثاني من الكلمة وذكرت كلمة تختلف في المعنى مع الكلمة المكتوبة لكنها تشترك في نفس الوحدات وتختلف في ترتيب هذه الوحدات.

/هدأت / / هات /

/hāt//hada'at/

نلاحظ في هذا الخطأ أن الحالة ل حذفت الهمزة وقلبت مكان الألف وإعتبرته مد لحرف الهاء.

/وزال / / زوال /

/zawāl//wa zāla/

خطأ من نوع القلب حيث قلب مكان المقطع الأول والثاني من الكلمة قلبت الحالة الكلمة بكلمة أخرى لها نفس الحروف لكن تختلف في المعنى مع الحفاظ على نفس البنية الحرفية لكنها تختلف في ترتيب هذه الحروف.

/ غضبها / / قضب /

/qaḍaba//ghaḍabuhā/

خطأ إبدال بعض الصوامت مع حذف المورفيم (ها) في نهاية الكلمة وإبدال الحرف الصامت في المقطع الأول (غ) بالحرف الصامت (ق).

/ تلك / / تلم /

/tilm/ /tilka/

خطأ إبدال ناتج عن إبدال إسم الإشارة (تلك) إلى الفعل المضارع (تلم) وهذا يفسر بأن الحالة إستخدمت التخمين لمراجعة الكلمة من المعجم الذهني.

/الرياح/ / ريح/

/rīḥ//ar-riyāḥ/

خطأ صرفي ناتج عن حذف ال التعريف في بداية الكلمة وكذلك حذف المورفيم الدال عن الجمع مع المحافظة على الجذر الأساسي للكلمة وإبدال الحرف الصامت في المقطع الثاني (ي) إلى مصوت طويل.

/ قرب / / قرف /

/qarfa/ /qarba/

خطأ ناتج عن إبدال الحرف الصامت في المقطع الأخير (ب) إلى حرف صامت آخر (ف) مع الحفاظ على جذر الكلمة والمقطع والتصنيف.

/ في الشمال / / فالشمس /

/fa-sh-shams//fi ash-shamāl/

خطاً دلالي صوتي ناتج عن حذف لمورفيم الجر (في) وتعويضه بمورفيم العطف (ف) وكذلك تعويض الكلمة الأساسية بكلمة أخرى متشابهة لها في التصنيف الصوتي وهذا يدل على أن الحالة ل إستعملت التخمين المعجمي.

/ عاليا / / عاويام /

/‘āwiyām//‘āliyan/

خطاً ناتج عن ضعف شديد في المعالجة الفونولوجية للكلمات حيث أن الحالة ل حافظت على جزء من الكلمة ثم أكملت الجزء الآخر على حساب التشابه الصوتي للكلمة وهذا يفسر بإضطراب شديد في التسلسل الصوتي المكون لمقاطع الكلمة.

/ شواطئه / / شطمخمحذف /

/shaṭmakhamḥadhaf//shawāṭi’uhu/

في هذا الخطأ شوهدت الحالة نطق كلمة شواطئه وإنما دل على أن هذه الكلمة تحتوي على مقاطع صوتية متقاربة أثناء قراءتها وغير متواجدة في المعجم الذهني للمصطلحات اللغوية للحالة وعدم القدرة الحفاظ على تسلسل الحروف والبنية الحرفية الصحيحة مما يؤدي إلى عدم تمييزها وإدراكها بصريا.

/ باطمئنان / / باطمئنان /

/bi-’iṭmi’nān//bi-’iṭmi’nān/

خطاً يتعلق بحذف الحرف الصامت (ن) في وسط الكلمة مع حذف الصائتة في أول الكلمة وحذف السكون في المقطع الثاني.

/ إنتهت / / فتهت /

/fatahat/ /intahat/

خطأ يتعلق بإضافة صامت (ف) في المقطع الأول من الكلمة وحذف الحرف الصامت (إ) مع الحفاظ على نفس التصنيف والتصريف والجذر الرئيسي للكلمة.

/ العطلة / / الالعطة /

/al-al-‘uṭla//al-‘uṭla/

إضافة ال التعريف في بداية الكلمة مع حذف التنوين في آخر الكلمة وهذا خطأ طبيعي منطقي لأن التنوين لا يتم إلا بوجود ال التعريف.

/ عاد / / عام /

/‘ām//‘āda/

خطأ يتعلق بإبدال المقطع الأخير من الكلمة (د) ب (م) وكما قامت الحالة بإبدال الصائتة القصيرة الفتحة بالضممة في المقطع الأخير من الكلمة وهذا يفسر بصعوبة في التمييز بين الصوائت.

/ فارس / / قارس /

/qāris//fāris/

خطأ ناتج عن إبدال الحرف الصامت (ف) بالحرف الصامت (ق) في المقطع الأول من الكلمة مع الحفاظ على البنية الحرفية وهذا يفسر في صعوبة في التفريق بين الكلمات المتقاربة بصريا ونطقيا.

/ إلى منزله / / ألم منزع /

/‘ilā manzilih//‘alam manza/

خطأ دلالي معجمي وهذا ما يدل على أن الحالة قامت بالتخمين والسياق بدل قراءة الحروف بطريقة دقيقة وهذا يرجع إلى صعوبة في عملية التحليل البصري للكلمات.

/ بالمدرسة / / بمدرسة /

/bi-madrasa/ /bi-l-madrasa/

هو من أكثر الأخطاء المتواجدة في مدونة الحالة ويتعلق بإضافة ال التعريف وهذا الخطأ على مستوى المورفام لايتعلق بجذر الكلمة وبالتالي لاتعطي له الحالة أهمية أثناء قراءته.

/حكي / / حكي /

/ḥaki//ḥakā/

خطأ دلالي صوتي ناتج عن إبدال الألف المقصورة في المقطع الاخير من الكلمة إلى حرف صامت (ي) وهذا يفسر بصعوبة في التمييز بين والحروف والكلمات المتشابهة بصريا.

/ لرفاقه / / رفاقه /

/rafa'aqahu//li rifāqihi/

خطأ من نوع حذف حيث قامت الحالة بحذف المورفيم (ل) في المقطع الأول من الكلمة وكذلك إبدال المد بالحرف الصامت (إ).

/ إلى / / من /

/min//ilā/

خطأ دلالي وظيفي ناتج من إبدال أداة جر بأداة جر أخرى لتؤدي وظيفة داخل الجملة وهذا يدل على صعوبة التمييز بين المورفيمات النحوية.

/الصيف / / الصيق /

/aṣ-ṣīq//aṣ-ṣayf/

خطأ إبدال نوعي يتمثل في عدم التفريق والتمييز بين الكلمات المتشابهة كتابيا حيث قامت بإبدال الحرف في المقطع الأخير (ف)(ق) مختلفتين في النقطة وإنما يفسر بأن الحالة تعاني من صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة.

/ العطة // عطالة /

/ma'a//alā/

خطأ ناتج عن حذف المورفيم في بداية الكلمة (ال) التعريف وإضافة المد في وسط الكلمة والشدة بمضاعفة صامتة في آخر الكلمة.

/ على // مع /

/šazlāmaqīliyya//al-jamīla/

خطأ دلالي وظيفي ناتج من إبدال أداة جر بأداة جر أخرى لتؤدي وظيفة داخل الجملة وهذا يدل على صعوبة التمييز بين المورفيمات النحوية.

/ الجميلة // شزلامقيليوة /

/šazlāmaqīliyya/ /al-jamīla/

في هذا الخطأ شوهدت الحالة نطق كلمة شواطئه وإنما دل على أن هذه الكلمة تحتوي على مقاطع صوتية متقاربة أثناء قراءتها وغير متواجدة في المعجم الذهني للمصطلحات اللغوية للحالة وعدم القدرة الحفاظ على تسلسل الحروف والبنية الحرفية الصحيحة مما يؤدي إلى عدم تمييزها وإدراكها بصريا.

/ الإستمتاع // إستمع /

/istama'a//al-istimtā'/

هذا الخطأ صادفناه بكثير أثناء تحليل مدونة القراءة للحالة وهو حذف ال التعريف في بداية الكلمة فقد قامت الحالة بحذف حرف المدفي وسط الكلمة وكذلك إختزال البنية الصرفية المكونة للكلمة وكما حافظت على بعض الصوامت وهذا يفسر بضعف في معالجة التفاصيل للنهايات الصرفية المشكلة للكلمات الطويلة.

/بزرقه/ بزرقه/

/bi-zarāqa/ /bi-zurqa/

خطاً صوتي صرفي ناتج من إضافة مصوطة على مستوى حرف (ر) بدلا من السكون وكذلك إضافة المد ونقل حركة المقطع السابق وإضافة المد من أجل تسهيل نطق الكلمة.

2-1- د نتائج تطبيق إختبار figure de ray على الحالة الثانية ل س:

الجدول (19): يوضح النتائج المتحصل عليها من تطبيق إختبار الإدراك البصري للحالة الثانية ل س.

رقم البند	إسمه	النتيجة المتحصل عليها	النسبة المئوية للنتيجة
1	المستطيل الخارجي الكبير	0	0%
2	الخط الأفقي الأوسط	1	50%
3	الخط العمودي الأوسط	0	0%
4	القطر الرئيسي	1	50%
5	القطر الثانوي	0.5	25%
6	المستطيل الداخلي الصغير	0.5	25%
7	المثلث الخارجي	0.5	25%
8	الخطوط المتوازية الجانبية	1	50%
9	الخط العمودي الجانبي	0.5	25%
10	الزوايا الداخلية	0	0%
11	المربع الصغير	1	50%
12	الخطوط القصيرة المتقاطعة	0	0%
13	العلامات الجانبية	0.5	25%
14	التفاصيل السفلية	0	0%
15	التموقع المكاني للعناصر	0	0%
16	إحترام النسب والأبعاد	1	50%
17	ترابط أجزاء الشكل	0.5	25%
18	التنظيم العام للشكل	0	0%
		المجموع: 8	مجموع النسب المئوية:

22.22%			
--------	--	--	--

● التحليل الكمي لنتائج إختبار الإدراك البصري للحالة الثانية ل س:

من خلال الجدول أعلاه أن الحالة ل حصلت على درجة ضعيفة في إختبار الإدراك البصري والتي قدرت ب(36/8) وهي تمثل الناتج الكلي والنهائي للإختبار والتي قدرت بنسبة 22.22%. أما على مستوى أبعاد الإختبار فتحصلت الحالة في بند المستطيل الخارجي الكبير فتحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%, بينما في بند الخط الأفقي الأوسط تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50% أما في بند الخط العمودي الأوسط تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%, أما في بند القطر الرئيسي تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%, أما في بند القطر الثانوي تحصلت على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة ولكن بشكل سيئ نسبتها 25%, أما في بند المستطيل الداخلي الصغير تحصلت على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة ولكن بشكل سيئ نسبتها 25%, أما في بند المثلث الخارجي تحصلت على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة ولكن بشكل سيئ نسبتها 25%, أما في بند الخطوط المتوازية الجانبية تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها وموضوعة بشكل سيئ, أما في بند الخط العمودي الجانبي تحصلت على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة ولكن بشكل سيئ نسبتها 25%, أما في بند الزوايا الداخلية تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%, أما في بند المربع الصغير تحصلت على 1 وهي نقطة متوسطة فالوحدة صحيحة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%, أما في بند الخطوط القصيرة المتقاطعة تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%, أما في بند العلامات الجانبية فقد تحصلت الحالة على 0.5 وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليه وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 25%, بينما في بند التفاصيل السفلية تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%, أما في بند التوقيع المكاني للعناصر فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%, أما في بند إحترام النسب والأبعاد فقد تحصلت الحالة على 1 فالوحدة صحيحة و موضوعة بشكل سيئ نسبتها 50%, وبخصوص بند

ترابط أجزاء الشكل تحصلت الحالة على وهي نقطة ضعيفة فالوحدة مشوهة وغير كاملة لكن يمكن التعرف عليها وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 25%، وبينما في بند التنظيم العام للشكل تحصلت على 0 فقد أخفقت الحالة في رسم هذا البند فالوحدة مشوهة وغير كاملة وموضوعة بشكل سيئ نسبتها 0%.(الملحق 6)

● التحليل الكيفي لنتائج إختبار الإدراك البصري للحالة الثانية ل س:

من خلال تطبيق إختبار الإدراك البصري على الحالة ل نلاحظ بأن رسمها يحتوي على أجزاء مشوهة وأجزاء غير مكتملة وأجزاء ليست مرسومة، وإنما رسم الحالة يفسر في أن الحالة تعاني من صعوبات في عملية الإدراك البصري والمتمثلة في صعوبة إنتقاء وتفسير للمثيرات البصرية وكذلك صعوبة في التمييز والتأزر البصري وإدراك العلاقات المكانية بين الأجزاء وهذه الصعوبات ترجمت من خلال الأجزاء الناقصة والمشوهة وغير المتناسقة في الرسم حيث أنه:

فقد تحصلت الحالة على علامة متوسطة في بند الخط الأوسط والخطوط المتوازية الجانبية وإنما يفسر بأن الحالة لها قدرة جزئية ضعيفة في إدراك بعض من العناصر البصرية وصعوبة في إدراك الإتجاهات للحالة حيث أنها لم تستطيع رسمها بالشكل الصحيح التام، وكما تحصلت على نفس العلامة في بند المربع الصغير وبند إحترام النسب والأبعاد وهذا يدل على تواجه صعوبة في التمييز البصري الحركي وصعوبة في الإدراك المكاني وكما تعاني من صعوبة في عملية التركيب والتحليل البصري مما جعلها ليست قادرة وغير متمكنة من إدراك التفاصيل الجزئية الدقيقة مما أدى بالحالة إلى عدم القدرة عن إتمام البنية المتكاملة للشكل .

أما في بند القطر الثانوي وبند المستطيل الداخلي الصغير وبند المثلث الخارجي وبند العلامات الجانبية ترابط أجزاء الشكل فقد تحصلت الحالة على علامة ضعيفة وهذا يفسر بأن الحالة تعاني من إضطراب في ترابط أجزاء الشكل وقصور في الإنتباه البصري للتفاصيل الدقيقة.

وكما تبين بأن الحالة ل أخفقت في أغلب البنود فقد رسمتها بطريقة مشوهة وغير كاملة وهي متمثلة في تشويه بند المستطيل الخارجي الكبير وإنما يدل على إضطراب في إدراك الشكل كليا وإضطراب في إدراك حدوده الكلية بينما التشويه في بند الخط العمودي الأوسط وبند الزوايا الداخلية وبند الخطوط القصيرة المتقاطعة وبند التفاصيل السفلية وهذا يعود إلى صعوبة في التنظيم الفراغي وضعف في الإنتباه وهذا مايدل على وجود إضراب بين الإدراك البصري والأداء الحركي الدقيق لليد.

وكما كانت سيرورة النقل للحالة متدنية وإستغرقت وقت إنجاز طويل 14 دقيقة، حيث أنه أثناء إنجاز الشكل كل مرة تطلب ورقة جديدة وتقوم بمسح رسمها كل حين كما أن الحالة كانت كثيرة الحركة والفوضى داخل القسم وتقول بأنه رسم صعب وأنها لا تستطيع أن تقوم بالرسم.

2-1- ه نتائج تطبيق إختبار الله يراك على الحالة الثانية ل س:

الجدول (20): يوضح نتائج تطبيق إختبار الفهم القرائي لدى الحالة الثانية ل س.

بعد إختبار الفهم القرائي	نتائج تقييم الحالة	نتائج التقييم بالنسبة المئوية
المستوى الحرفي	0/3	0%
المستوى الإستنتاجي	0/4	0%
المستوى التقويمي	0/3	0%
المستوى الإبداعي	0/4	0%
النتيجة الكلية للإختبار	0/14	0%

● التحليل الكمي لنتائج إختبار الفهم القرائي للحالة الثانية ل س:

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نلاحظ بأن الحالة ل س حصلت على العلامة (0/14) وهي بمثابة النتيجة الكلية للإختبار، والتي قدرت ب 0% لكن من خلال مستويات الفهم القرائي حصلت الحالة في البند الأول بند المستوى الحرفي على 0/3 والتي قدرت بنسبة 0%، أما في البند الثاني بند المستوى الإستنتاجي حصلت على 0/4 والتي قدرت نسبته ب 0%، بينما في البند الثالث للإختبار بند المستوى التقويمي حصلت على 0/3 والتي قدرت بنسبة 0%، بينما في البند الرابع للإختبار 0% والتي قدرت بنسبة 0%.

● التحليل الكيفي لنتائج إختبار الفهم القرائي للحالة الثانية ل س:

يتبين من خلال الجدول الموضح أعلاه الخاص بتقييم الفهم القرائي بأن الحالة حصلت على 0% حيث فشلت في المستويات الأربعة، ففي المستوى الحرفي حصلت على نتيجة 0 من 3 ويرجع الضعف في هذا المستوى إلى عدم تمكن الحالة من فهم الأحداث وكذلك عدم القدرة عن ذكر الحقائق كما جاءت في النص وعدم القدرة عن التعرف للأفكار الأساسية والأفكار الفرعية ويرجع السبب إلى إفتقار للمصطلحات في المعجم الذهني مما أدى إلى وجود صعوبة في عملية الإستيعاب وضعف وتدني لغوي

ومعلومات محدودة ، وكما أن هذا التدني أثر سلباً على باقي المستويات (المستوى الإستنتاجي - المستوى التقويمي -المستوى الإبداعي) والتي تعتبر المستويات العليا للفهم القرائي .وكما أن الحالة أثناء الإجابة عن الأسئلة لم يركز جيداً للإجابة وكثيرة الحركة والكلام وكثير الفوضى ويمنح زملائه أوراق الإختبار للإجابة عن الأسئلة الواردة ضمنه وكما أنه كان متردد في بعض الإجابات .

ومن خلال عرض نتائج أدوات الدراسة الأساسية المطبقة عن الحالة (ل.س) يمكن أن نستنتج بأنها تتمتع بمستوى ذكاء متوسط وفي الحدود العادية، مما يستبعد أن تكون الصعوبات الدراسية التي تعاني منها ناتجة عن انخفاض في القدرة العقلية العامة. وفي المقابل أظهرت نتائج اختبار القراءة وجود عسر قراءة شديد مختلط تجسد في البطء الشديد في القراءة، والعدد المرتفع جداً من الأخطاء القرائية بمختلف أنواعها، خاصة أخطاء الإبدال والحذف والقلب، إضافة إلى كثرة اللجوء إلى التخمين أثناء القراءة وعدم القدرة على التعرف الدقيق على الكلمات.

كما بينت نتائج اختبار الشكل المعقد لري-أوستريث وجود ضعف واضح في الإدراك البصري تمثل في صعوبات إدراك العلاقات المكانية والتنظيم البصري والتأزر البصري الحركي، وعدم القدرة على إدراك التفاصيل الدقيقة والمحافظة على ترابط عناصر الشكل. وقد انعكست هذه الصعوبات بشكل مباشر على الأداء القرائي للحالة، حيث ظهرت أخطاء عديدة مرتبطة بضعف التمييز البصري للحروف والكلمات واضطراب معالجة المعلومات المكتوبة.

أما نتائج اختبار الفهم القرائي فقد كشفت عن فشل الحالة في جميع مستويات الفهم القرائي، الأمر الذي يدل على أن الصعوبات لا تقتصر على فك الرموز المكتوبة فقط، بل تمتد إلى فهم المعاني واستخلاص المعلومات وتفسيرها. وعليه يمكن القول إن الحالة تعاني من قصور واضح في الإدراك البصري مصحوب بعسر قراءة شديد، وهو ما أثر سلباً على مستوى الفهم القرائي لديها، مما يدعم وجود علاقة بين ضعف الإدراك البصري وتدني الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.

3. الإستنتاج العام:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة في السنة الرابعة ابتدائي، وذلك من خلال التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين هذين المتغيرين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مجموعة من الأدوات تمثلت في اختبار مصفوفات رافن الملونة للتأكد من سلامة القدرات العقلية العامة، واختبار العطللة لتشخيص عسر القراءة، واختبار الشكل المعقد لري-أوستريث (Figure de Rey) لقياس الإدراك البصري، واختبار الله يراك لقياس الفهم القرائي.

وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.917)، وهو ما يؤكد صحة الفرضية الرئيسية للدراسة. كما بينت النتائج أن هذه الفئة يعانون من ضعف في الإدراك البصري يواجهون صعوبات واضحة في الفهم القرائي بمختلف مستوياته، سواء الحرفي أو الاستنتاجي أو التقويمي أو الإبداعي.

كما كشفت نتائج دراسة الحالات أن أفراد العينة يعانون من قصور في العديد من جوانب الإدراك البصري، مثل ضعف التمييز البصري، وصعوبة إدراك العلاقات المكانية، وضعف التنظيم البصري، وصعوبة إدراك التفاصيل والأشكال والعلاقات بين أجزائها. وقد إنعكست هذه الصعوبات بصورة مباشرة على أدائهم القرائي، حيث ظهر ضعف في التعرف على الكلمات والحروف، وفهم النصوص المقروءة، واستخلاص الأفكار الرئيسية منها.

وتؤكد هذه النتائج أن القراءة ليست عملية آلية تقتصر على التعرف على الرموز اللغوية فقط، بل هي عملية معرفية معقدة تتداخل فيها عدة وظائف معرفية يأتي في مقدمتها الإدراك البصري، الذي يمثل الأساس في استقبال المعلومات البصرية وتنظيمها وتفسيرها. فكلما ارتفع مستوى الإدراك البصري لدى التلميذ تحسنت قدرته على فهم النصوص واستيعاب محتواها، والعكس صحيح.

وعليه، يمكن القول إن الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ذوي عسر القراءة يتأثر بدرجة كبيرة بمستوى الإدراك البصري لديهم، الأمر الذي يبرز أهمية الكشف المبكر عن الصعوبات الإدراكية البصرية والعمل على تنميتها من خلال البرامج العلاجية والتربوية المناسبة. كما تؤكد نتائج الدراسة أهمية الدور الذي

يؤديه الأخصائي الأوطوفوني والمعلم والأسرة في مرافقة التلميذ وتشخيص الصعوبات التي يعاني منها والتدخل المبكر للحد من آثارها السلبية على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة يمكن اعتبار الإدراك البصري من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، وهو ما يستدعي مزيداً من الاهتمام بهذا الجانب في البحوث المستقبلية وفي البرامج التربوية والعلاجية الموجهة لهذه الفئة، بهدف تحسين قدراتهم القرائية وتمكينهم من تحقيق تعلم أكثر فعالية ونجاحاً داخل الوسط المدرسي.

الْخَاتَمَةُ

الخاتمة:

تُعد القراءة من أهم المهارات الأساسية التي يعتمد عليها التلميذ في اكتساب المعرفة والتفاعل مع مختلف المواقف التعليمية، غير أن فئة من التلاميذ تواجه صعوبات حقيقية في تعلم القراءة وفهم المقروء، ومن أبرز هذه الصعوبات عسر القراءة الذي يؤثر سلبًا على التحصيل الدراسي والنمو المعرفي للتلميذ. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على العلاقة بين الإدراك البصري والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الإدراك البصري والفهم القرائي، حيث تبين أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف في الإدراك البصري يسجلون مستويات منخفضة في الفهم القرائي. كما كشفت النتائج أن الصعوبات الإدراكية البصرية المتمثلة في ضعف التمييز البصري، وإدراك العلاقات المكانية، والتنظيم البصري، تنعكس بصورة مباشرة على قدرة التلميذ على التعرف على الكلمات وفهم معاني النصوص واستخلاص أفكارها.

وتؤكد هذه النتائج أهمية الاهتمام بالإدراك البصري باعتباره أحد العوامل المعرفية الأساسية المرتبطة بالقراءة والفهم، كما تبرز ضرورة اعتماد برامج تشخيصية وعلاجية تستهدف تنمية المهارات الإدراكية والبصرية إلى جانب المهارات القرائية. كما أن التكفل المبكر بالتلاميذ ذوي عسر القراءة من شأنه أن يحد من تفاقم الصعوبات الأكاديمية التي قد تواجههم خلال مسارهم الدراسي.

كما أبرزت الدراسة أهمية التعاون بين الأسرة والمعلم والأخصائي الأروطوفوني في الكشف المبكر عن الصعوبات التي يعاني منها التلميذ ومتابعته بصورة مستمرة، بما يضمن توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد على تنمية قدراته وتحقيق أفضل مستويات النجاح والتوافق المدرسي.

وفي الأخير، نأمل أن تسهم هذه الدراسة في إثراء الرصيد العلمي المتعلق بموضوع الإدراك البصري والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة، وأن تفتح المجال أمام دراسات أخرى أكثر عمقًا وشمولًا تسعى إلى فهم مختلف العوامل المؤثرة في الأداء القرائي لهذه الفئة، بما يساعد على تطوير أساليب التشخيص والتكفل وتحسين فرص النجاح الدراسي لديهم.

الإقتراحات والتوصيات:

- ✓ الكشف المبكر عن صعوبات الإدراك البصري وعسر القراءة خلال السنوات الأولى من التمدرس
- ✓ إعداد برامج أرطوفونية متخصصة لتنمية الإدراك البصري والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي عسر القراءة.
- ✓ توفير الاختبارات والروائز النفسية والأرطوفونية داخل المؤسسات التعليمية.
- ✓ تدريب المعلمين على كيفية التعرف على مؤشرات عسر القراءة وصعوبات الإدراك البصري.
- ✓ إدماج أنشطة التمييز البصري والإدراك المكاني ضمن الأنشطة التعليمية اليومية.
- ✓ تعزيز التعاون بين الأسرة والمعلم والأخصائي الأرطوفوني لتحقيق تكفل متكامل بالتلميذ.
- ✓ توفير منصب أخصائي أرطوفوني داخل المؤسسات التربوية.
- ✓ التقليل من عدد التلاميذ داخل الأقسام لتحسين المتابعة الفردية.
- ✓ تنظيم حملات تحسيسية للأولياء حول أهمية التشخيص والتكفل المبكر بعسر القراءة.

آفاق الدراسة المستقبلية:

- ✧ توسيع عينة الدراسة لتشمل عددًا أكبر من التلاميذ ومن مختلف ولايات الوطن.
- ✧ إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ ذوي عسر القراءة والتلاميذ العاديين.
- ✧ دراسة العلاقة بين الفهم القرائي ومتغيرات معرفية أخرى مثل الانتباه والذاكرة العاملة والوعي الفونولوجي.
- ✧ بناء برامج علاجية قائمة على تنمية الإدراك البصري وقياس فعاليتها في تحسين الفهم القرائي.
- ✧ إجراء دراسات طويلة لمتابعة تطور الإدراك البصري والفهم القرائي عبر مختلف المراحل التعليمية.
- ✧ دراسة أثر الوسائط الرقمية والتطبيقات التعليمية الحديثة في تنمية مهارات القراءة والفهم.
- ✧ توسيع الدراسات لتشمل مراحل تعليمية أخرى مثل الطور المتوسط من أجل الوصول إلى نتائج أكثر شمولاً ودقة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. إبراهيم، س. ع. ع. و. ي. (2013). صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية. دار الوراق للنشر والتوزيع.
2. أحمد، ب. (2001). مقدمة في علم المكتبات والمعلومات: الدولي والمقارن. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
3. أحمد، ع. ع. ح. (2007). سيكولوجية عسر القراءة (الديسلكسيا). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. البطانية، أ. م. (2005). صعوبات التعلم: النظرية والممارسة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. بلميلود، أ. ك.، وعياشي، د. (2025). تقييم المعالجة البصرية الفضائية لدى عسيري القراءة. مذكرة ماستر، جامعة وهران 2، الجزائر.
6. بن دربال، أ.، ومهاني، م. (2020). دراسة قدرات التفكير عند الأطفال ذوي عسر القراءة النمائي. مذكرة ماستر، جامعة وهران 2، الجزائر.
7. بن سعدون، ف. (2015). تكييف اختبار L'Alouette على تلاميذ الطور الابتدائي. أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر.
8. بن عباس، ن. (2018). صعوبات الإدراك البصري والسمعي وأثرها على تعلم الرياضيات لدى التلاميذ. مجلة الرواق، 4(1).
9. بن عيسى، ع. (2017). صعوبات القراءة وعلاقتها بالمعالجة الفونولوجية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس المعرفي). جامعة وهران 2، الجزائر.
10. بن فليس، خ. (2009). أنماط السيادة النصفية للمخ والإدراك والذاكرة البصريين. أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة، الجزائر.
11. بوحدي، ه. (2024). دراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات القراءة لدى التلاميذ. مجلة الجامع للدراسات النفسية والتربوية، 9(1).
12. تشعبت، ي. (2023). أثر برنامج تدريبي لتنمية الإدراك البصري في تحسين عسر القراءة. مجلة ألف، 10(4-1).
13. تيسير، م. ك. (2003). صعوبات التعلم والخطا العلاجية المقترحة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

14. حاج صابري، ف. الزهراء. (2005). عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى: دراسة ميدانية لتلاميذ الطور الثاني أساسي لولاية ورقلة (رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة).
15. حزيمة، ك. ع. (2011). الأسلوب المعرفي وعلاقته بالذاكرة الحسية. دار الصفاء للنشر والتوزيع.
16. حنيشي، إ.، وبلخيط، م. (2023). الإدراك البصري وعلاقته بعسر الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مذكرة ماستر، جامعة تيارت، الجزائر.
17. خضير، ك. (2002). السلوك التنظيمي. دار صفاء للنشر والتوزيع.
18. خطاب، م. (2019). التشخيص الإكلينيكي: دليل الاختبار النفسي التشخيصي وتحليل الشخصية وكتابة التقرير. مكتبة أنجلو المصرية.
19. رحاب، أ. ر. (2009). العمليات المعرفية والمعاقين سمعياً. دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر.
20. رمانة، ع.، وبن عيسى، خ. (2017). فعالية بعض الاختبارات العقلية المختارة للتطبيق لتشخيص حالات صعوبات تعلم الرياضيات. جامعة الوادي.
21. زدام، ح. (2023). الخصائص السيكمترية لاختبار عسر القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 16(1)، 462-480.
22. الزغلول، ر. ن.، والزغلول، ع. ع. (2003). علم النفس المعرفي. دار الشروق للنشر والتوزيع.
23. الزيات، م. ف. (1998). الأسس البيداغوجية والنفسية للمنشط المعرفي. دار النشر للجامعات.
24. الزيات، م. ف. (د.ت.). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. جامعة المنصورة.
25. سالم، م. ع.، وعاشور، م. م. (2006). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج. دار الفكر للنشر والتوزيع.
26. سليمان، ش. ع. أ. (2005). صعوبات التعلم النمائية. مجلة علم المعرفة، 2(5).
27. شرجي، ك. (2022). قانون التشابه: مبادئ الجشطالت في التصميم. أكاديمية حسوب للنشر والتوزيع.
28. شعبان، م. ع. ب. (2009). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس.
29. شلابي، ع. (2017). تصميم اختبار تشخيص عسر القراءة للأطفال. أطروحة دكتوراه، جامعة تلمسان، الجزائر.

30. صبحي، م. ع. (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي لدى الأطفال. دار المواهب.
31. الصمادي، ع. م.، وإبراهيم، ص. (2017). المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
32. عاشور، أ. ح.، محمد، م. م.، والنجار، ح. ز. (2015). صعوبات التعلم النمائية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
33. عبد الأمير، ز. ح. (2011). القراءة الصامتة: أهميتها ومفهومها ومهاراتها. مجلة كلية التربية الأساسية.
34. عبد الرزاق، ح. ح. (2017). أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصري. مجلة العلوم التربوية.
35. عمراني، ز.، وبخوش، إ. (2022). تنمية الإدراك البصري لدى أطفال التوحد. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية.
36. غلاب قزادري، ص. (2013). عسر القراءة في الوسط العيادي المدرسي الجزائري: تناول معرفي لسانی في التعريف والتشخيص والتدريب (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر 2.
37. قحطان، ظ. أ. (2004). صعوبات التعلم. دار وائل للنشر والتوزيع.
38. قزون، خ.، ومبروك، و. (2022). الفهم القرائي لدى عسيري القراءة. مذكرة ماستر، جامعة الوادي، الجزائر.
39. قطامي، ن. (1999). علم النفس المدرسي. دار الشروق.
40. كامل، م. ع. (2005). صعوبات التعلم الأكاديمية بين القيم والمواجهة. دار الإسكندرية.
41. اللبودي، م. إ. (2005). صعوبات القراءة والكتابة: تشخيصها واستراتيجيات علاجها. مكتبة زهراء الشرق.
42. محمود، س. (2019). تقنين اختبار مهارات المعالجة السمعية للأطفال زارعي القوقعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة.
43. مرياح، أ. ت.، ونوغي، ح. (2017). عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي. مجلة الجامع للدراسات النفسية والتربوية.
44. مزرب، خ.، وطيبة، ع. أ. (2023). محاولة بناء اختبار لقياس مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي. مجلة الروائز، 7(1)، 41-60.

45. المغربي، ك. م. (2004). السلوك التنظيمي. دار الفكر للنشر والتوزيع.
46. ملحم، س. م. (2002). صعوبات التعلم. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.
47. منصر، أ.، وبوجلal، س. (2022). الفهم القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ضوء متغيري الجنس والمنطقة الجغرافية لولاية لبويرة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 7(1).
48. نصرة، م. ع. ج. (1995). العسر القرائي. مكتبة النهضة المصرية.
49. الوقفي، ر. (2003). صعوبات التعلم: النظرية والتطبيق. منشورات كلية الأميرة تروت.
50. ياسمين، ع. ك. (2016). فعالية برنامج تدريبي قائم على الاستراتيجيات المعرفية. رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
51. يونس، إ. إ. (2020). الإدراك البصري لطفل الروضة. مركز الكتاب الأكاديمي.

المراجع باللغة الأجنبية:

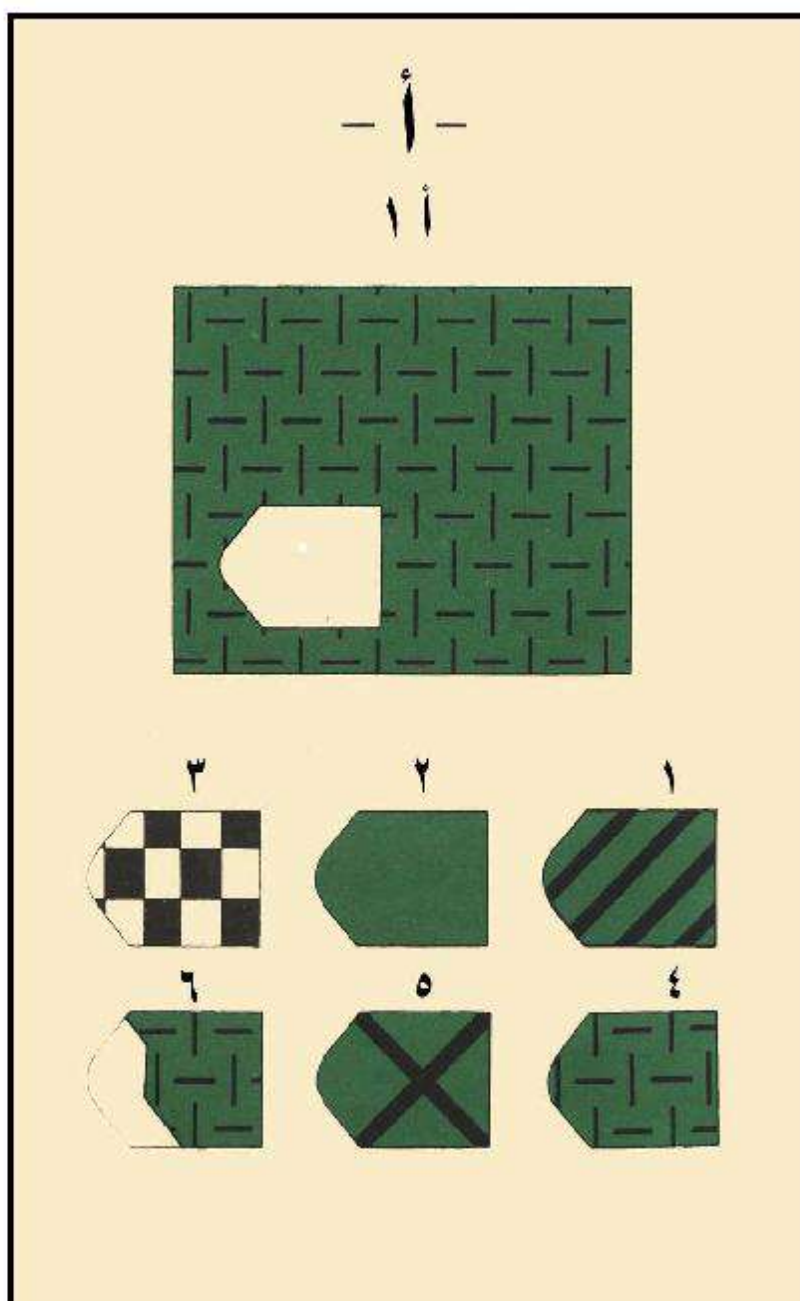
1. Abbott, M. L. (2006). ESL reading strategies: Differences in Arabic and Mandarin speaker test performance. *Language Learning*, 56(4), 633–670.
2. Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). W. H. Freeman and Company.
3. Andrade, J., & May, J. (2004). *Cognitive psychology*. BIOS Scientific Publishers.
4. Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Shell Education.
5. Cain, K., & Oakhill, J. (2003). Reading comprehension difficulties. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy*. Kluwer Academic Publishers.
6. Darwin, C. J., Turvey, M. T., & Crowder, R. G. (1972). An auditory analogue of the Sperling partial report procedure: Evidence for auditory storage. *Cognitive Psychology*, 3(2), 255–267.
7. Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. M. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 3–26). Lawrence Erlbaum Associates.
8. Janiot, M., & Casalis, S. (2009). La dyslexie à l'école primaire: La mise en place des procédures de lecture. *A.N.A.E.*(103), .

9. Klapwijk, N. (2015). Comprehension: A reading strategy instruction framework for all teachers. *South African Journal of Education*, 35(1), 1–10.
10. Liu, F. (2010). A short analysis of the nature of reading. *English Language Teaching*, 3(3), 152–157.
11. Piérart, B. (2011). Votre enfant est dyslexique: Pourquoi? Comment l'aider? Solal.
12. Snow, C. E. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Reading Study Group.
13. Westwood, P. (2008). What teachers need to know about reading and writing difficulties. ACER Press.
14. Meyers, J. E., & Meyers, K. R. (1995). The Rey Complex Figure and Recognition Trial: Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

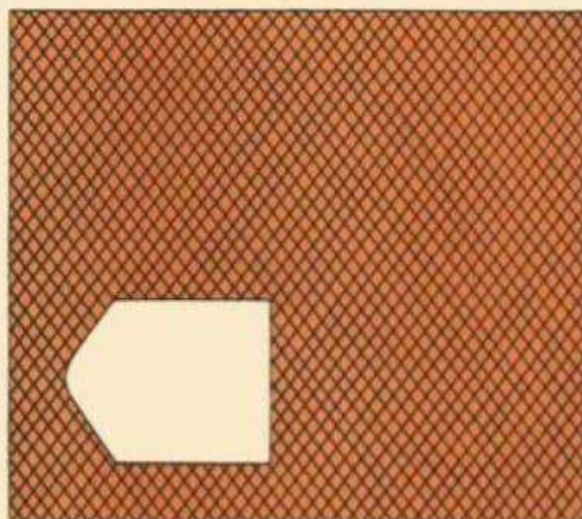
قائمة الملاحق

ملحق رقم (1) إختبار المصفوفات الملونة لجون رافن

ملحق رقم (2) بطاقات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "جون رافن"



٢١



٣



٢



١



٦



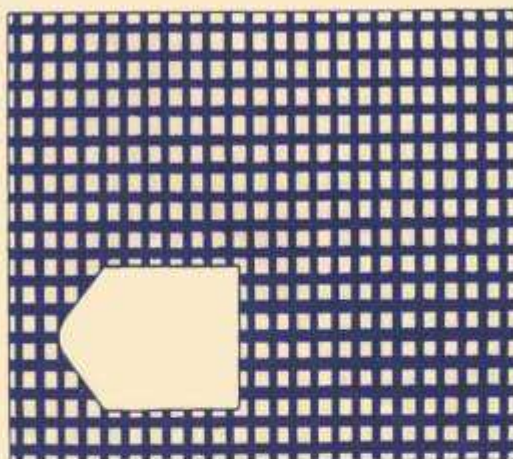
٥



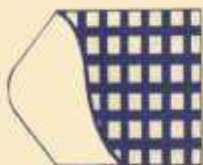
٤



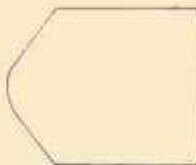
٣١



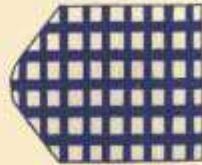
٣



٢



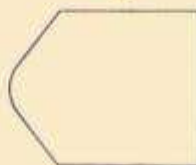
١



٦



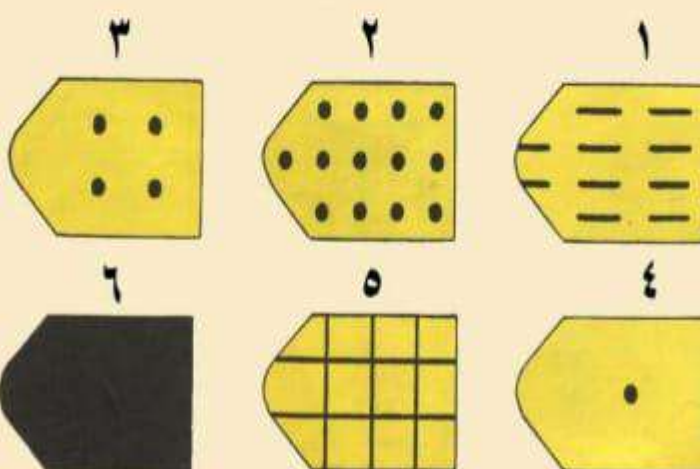
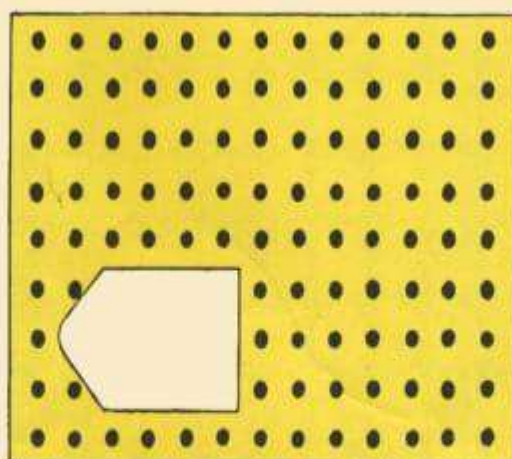
٥



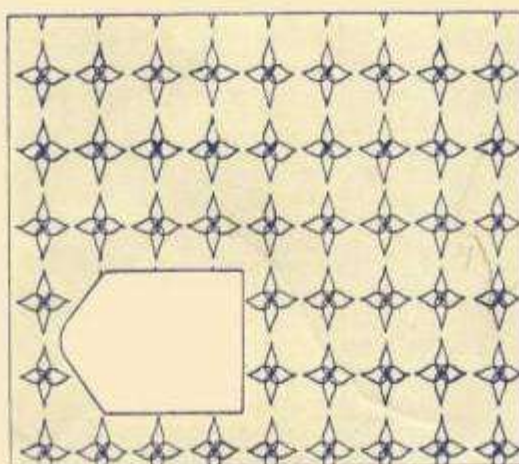
٤



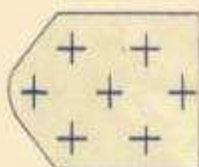
أ ٤



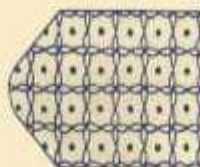
٥١



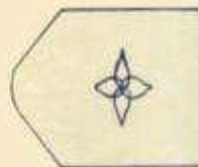
٣



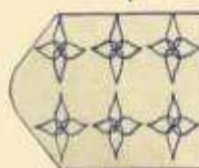
٢



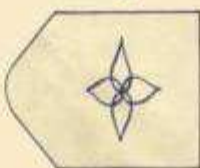
١



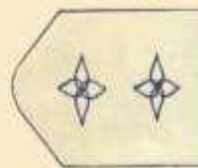
٦



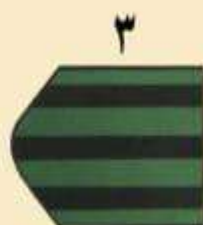
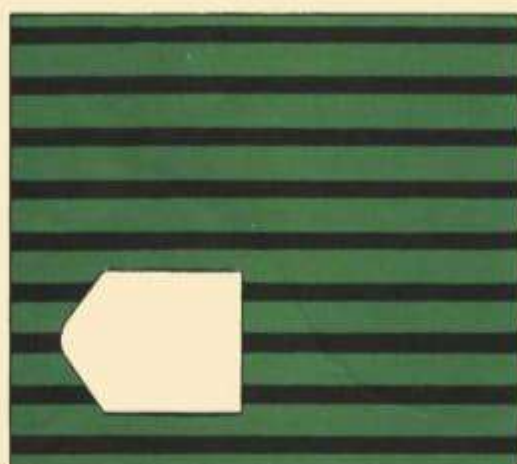
٥



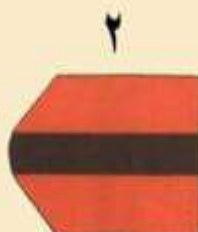
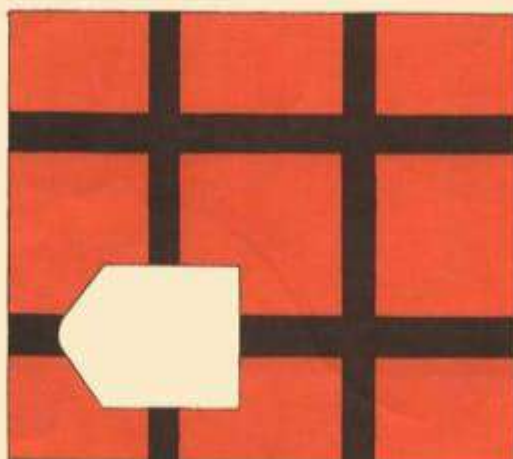
٤



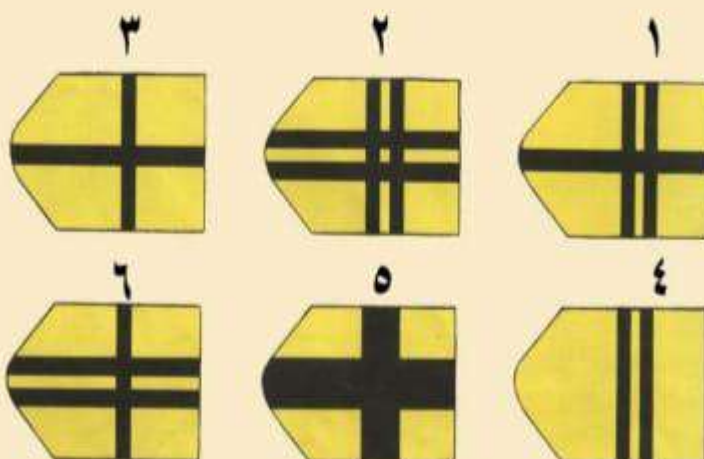
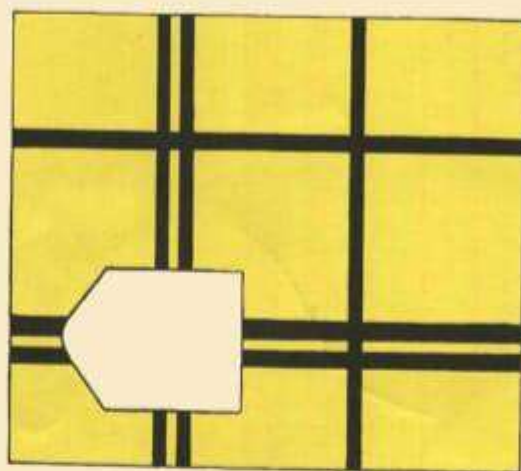
٦١



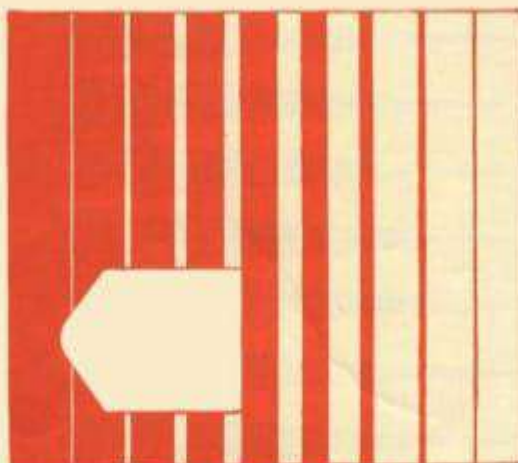
٧١



٨١



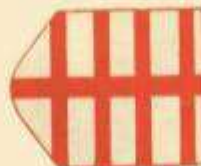
٩ ا



٣



٢



١



٦



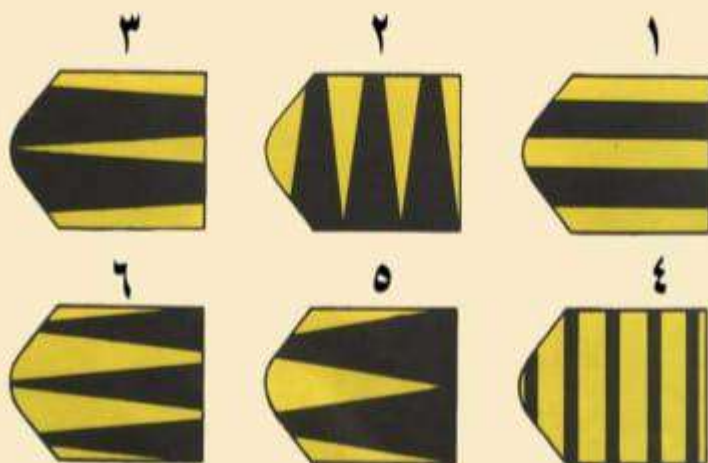
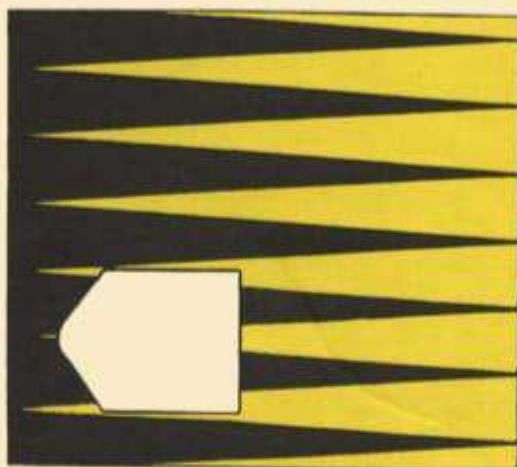
٥



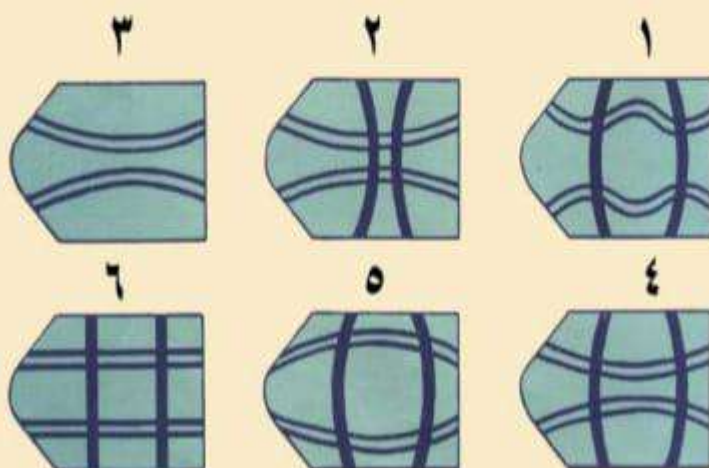
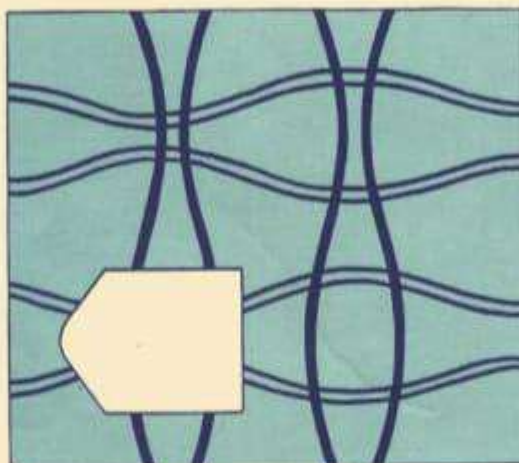
٤



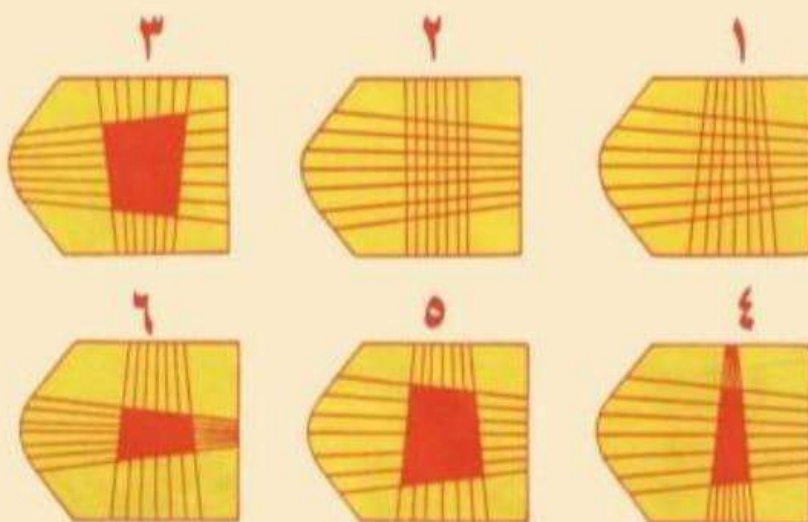
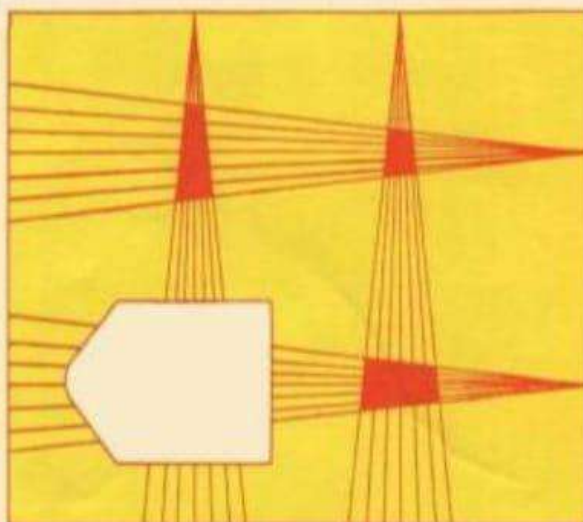
١٠ أ



١١ أ

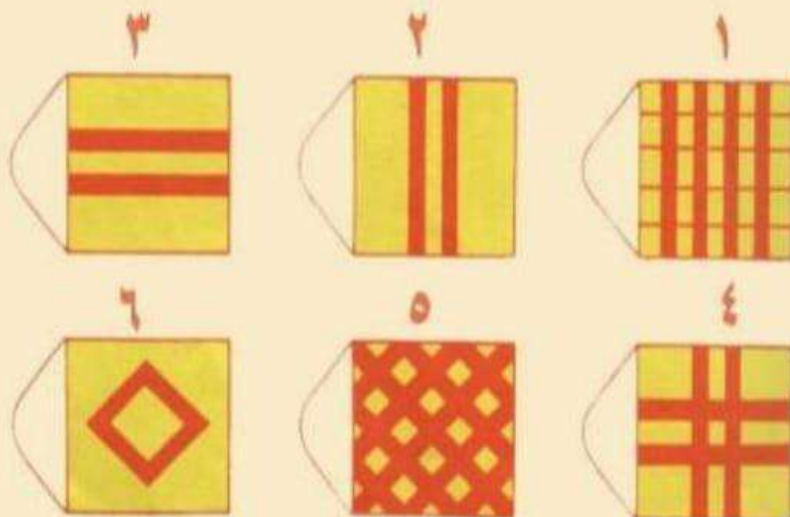
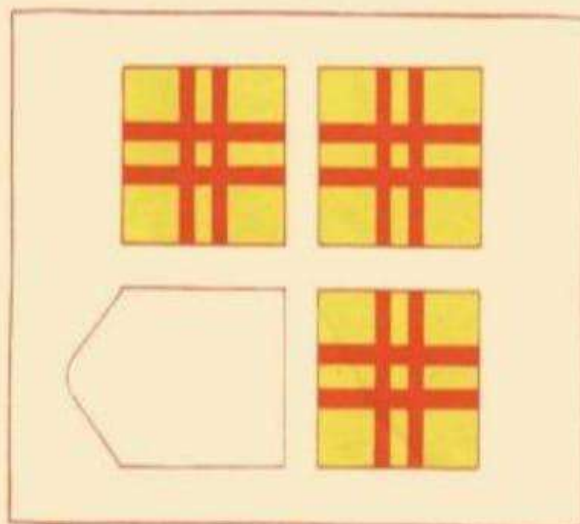


١٢ ا

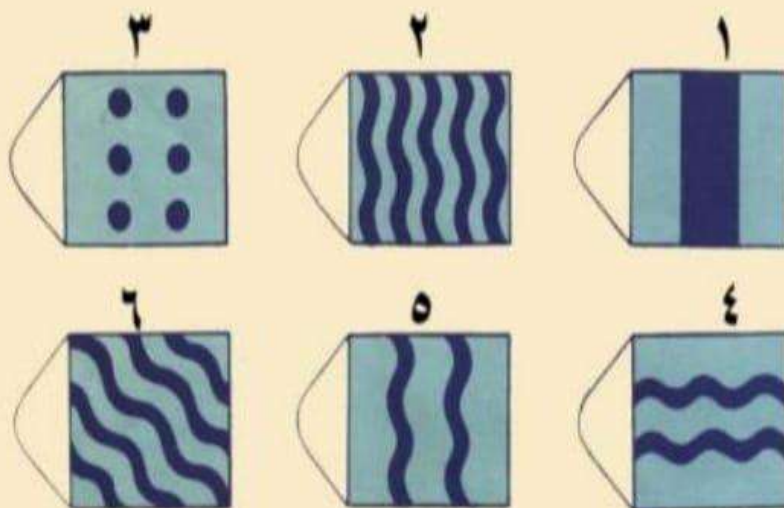
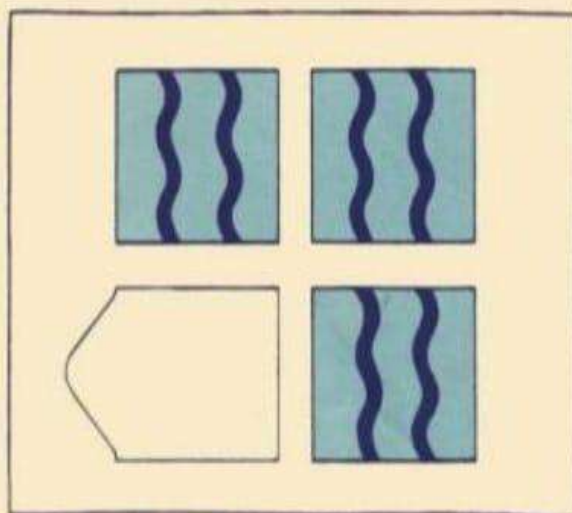


— أب —

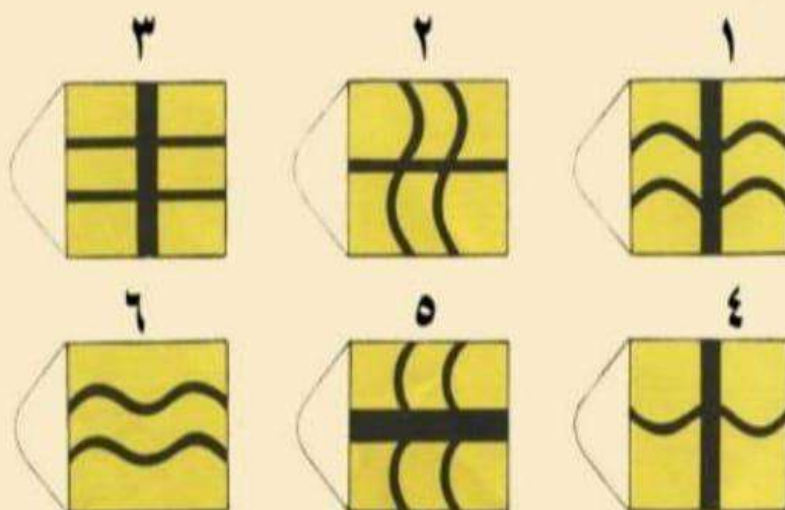
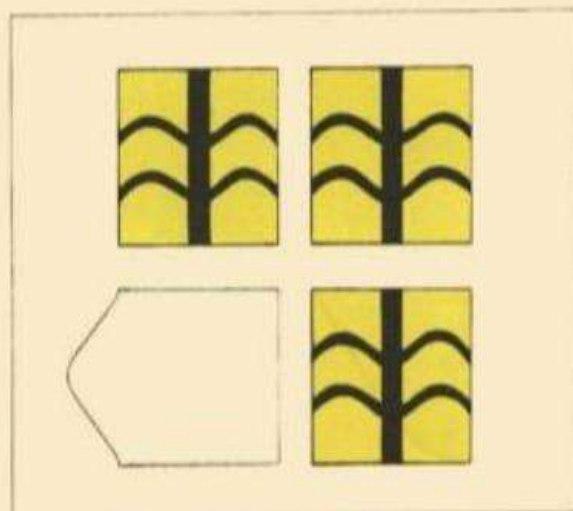
أب ١



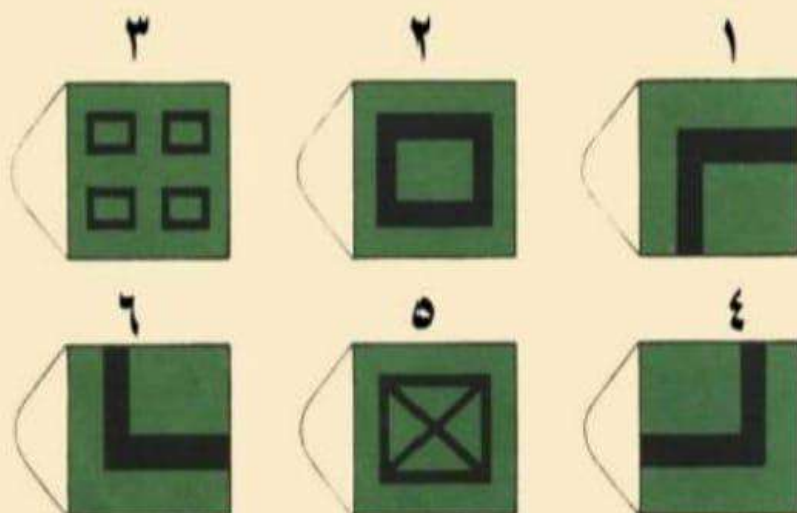
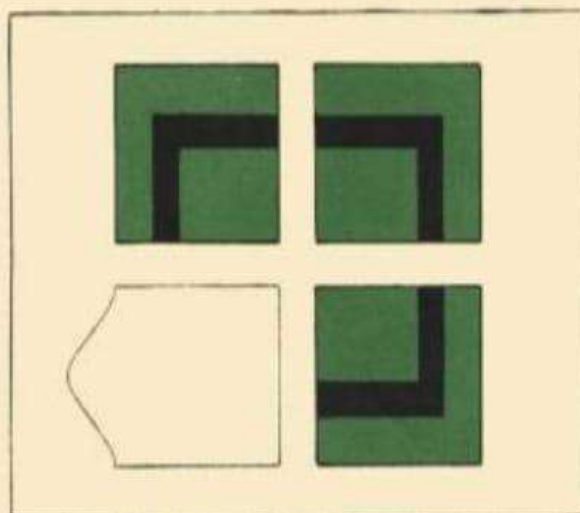
أب ٢



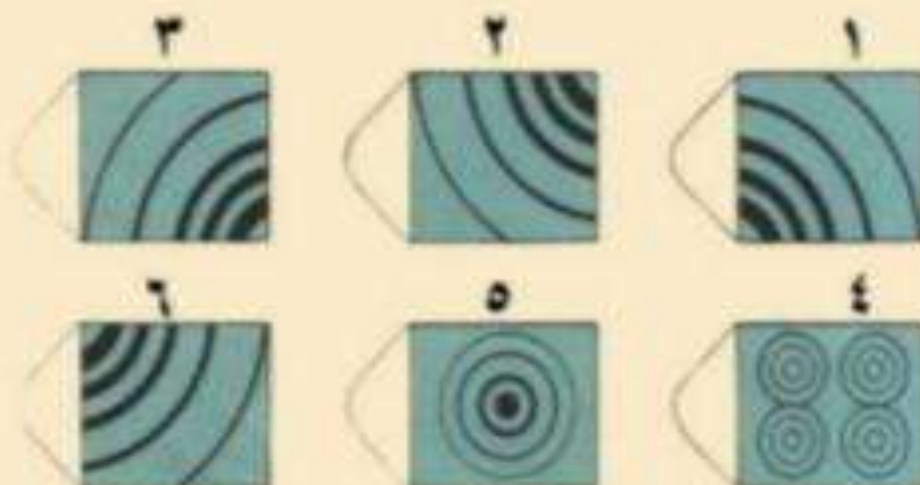
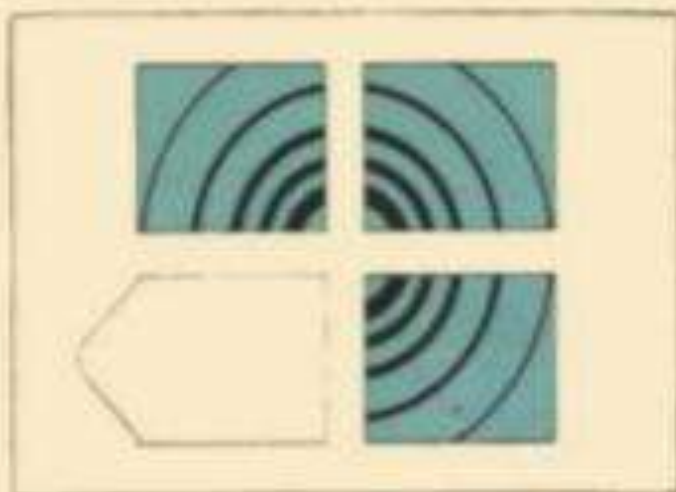
أب ٣



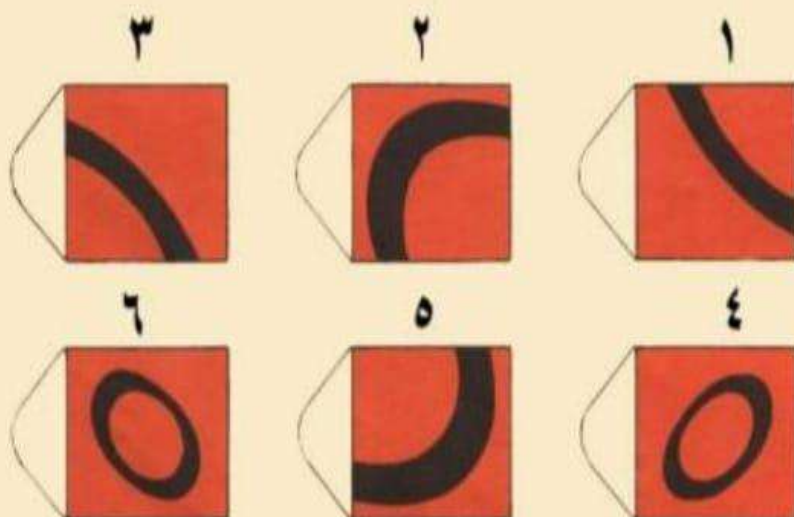
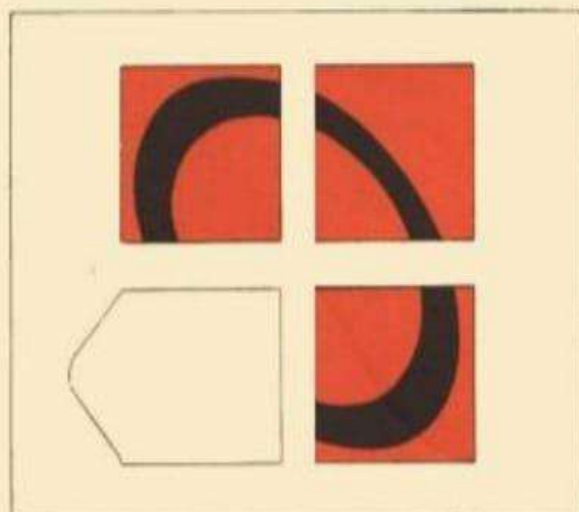
أ ب ٤



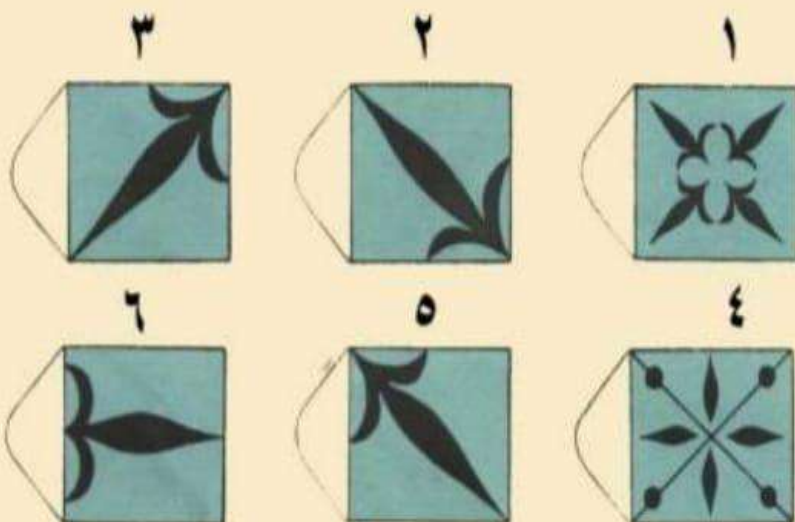
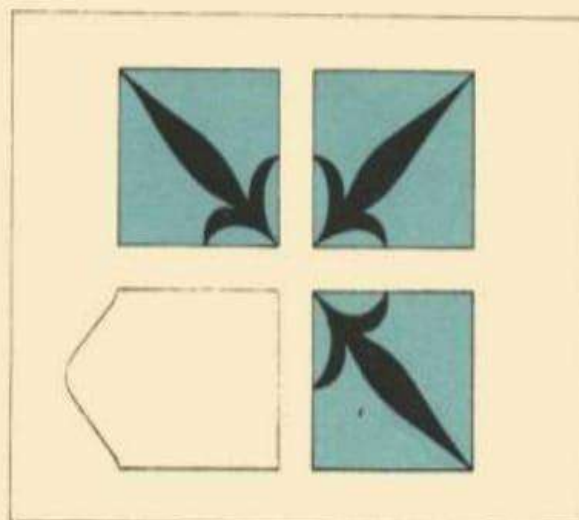
أب ٥



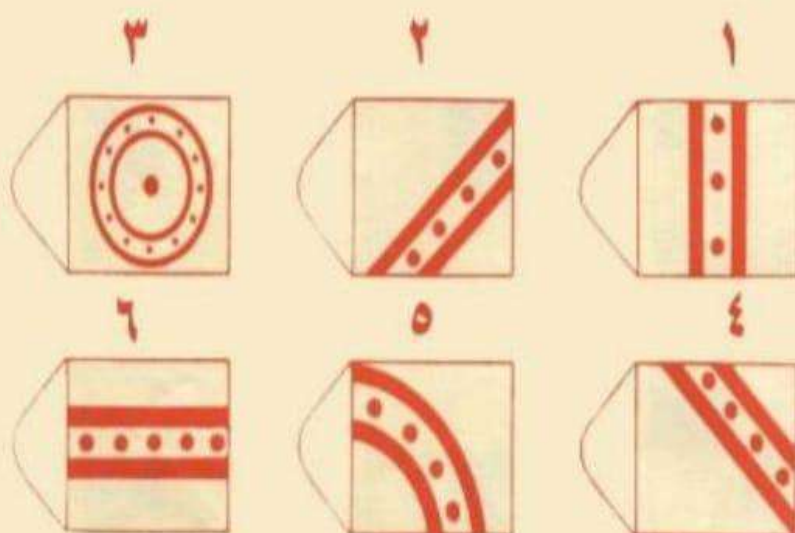
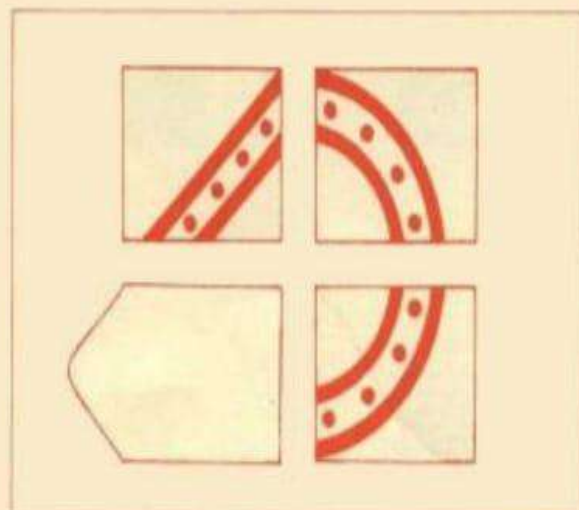
أب ٦



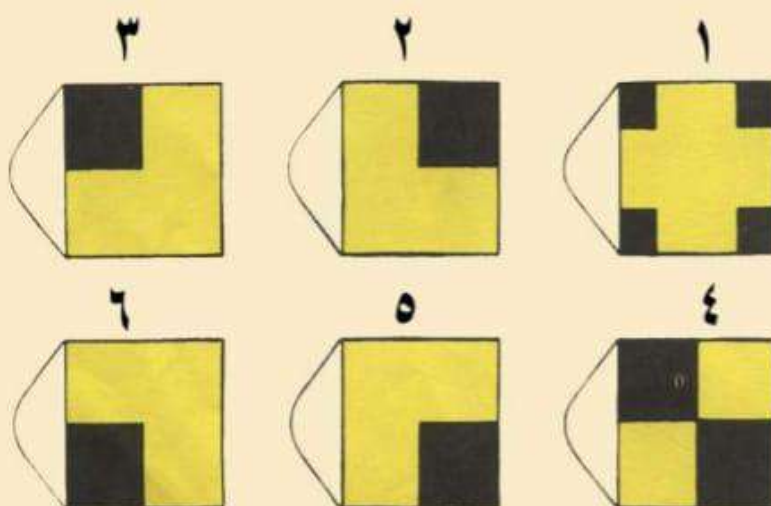
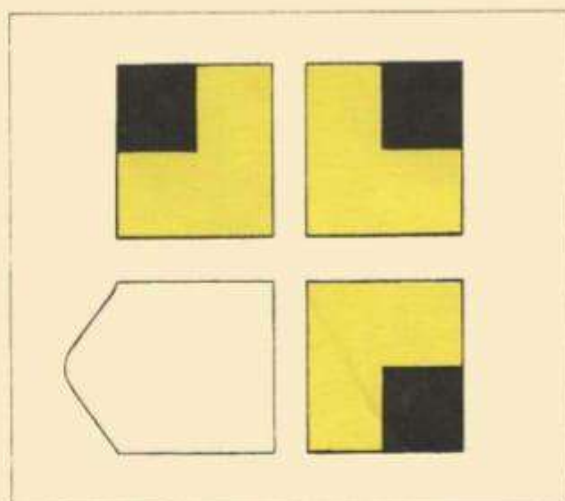
أب ٧



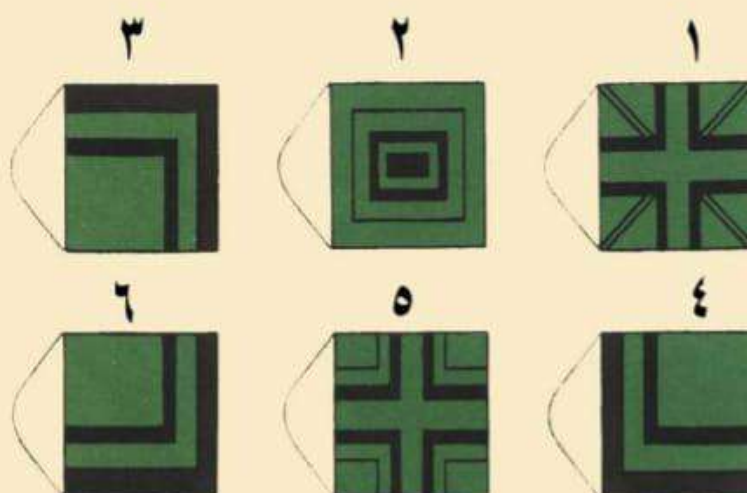
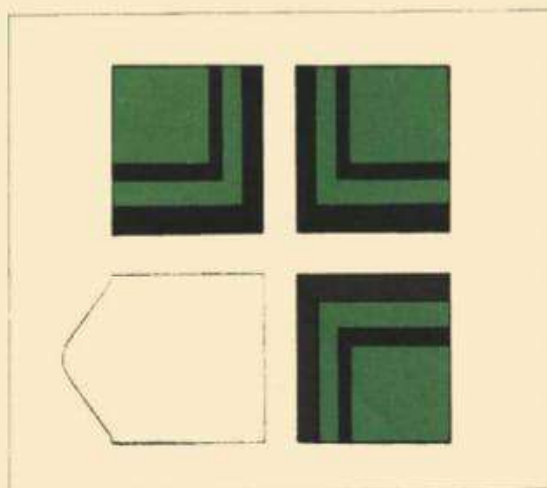
أب ٨



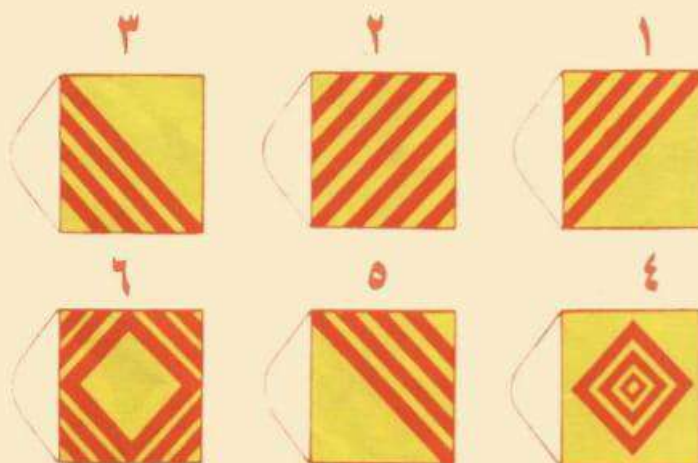
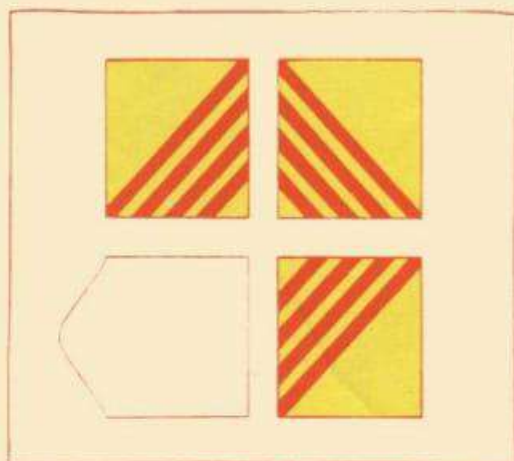
أب ٩



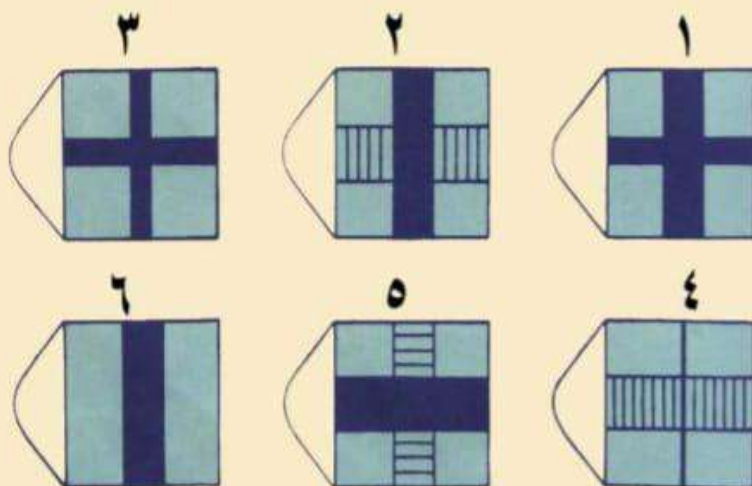
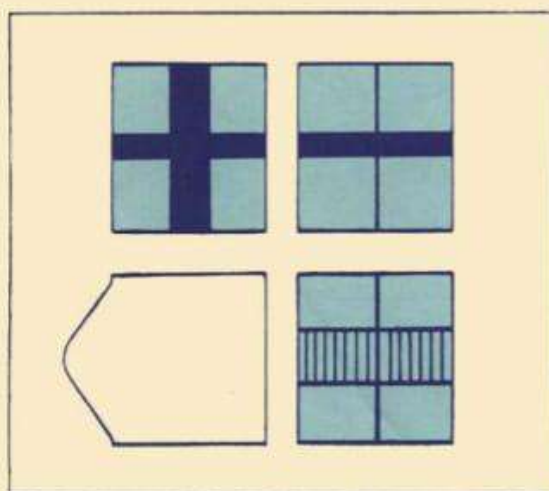
أب ١٠

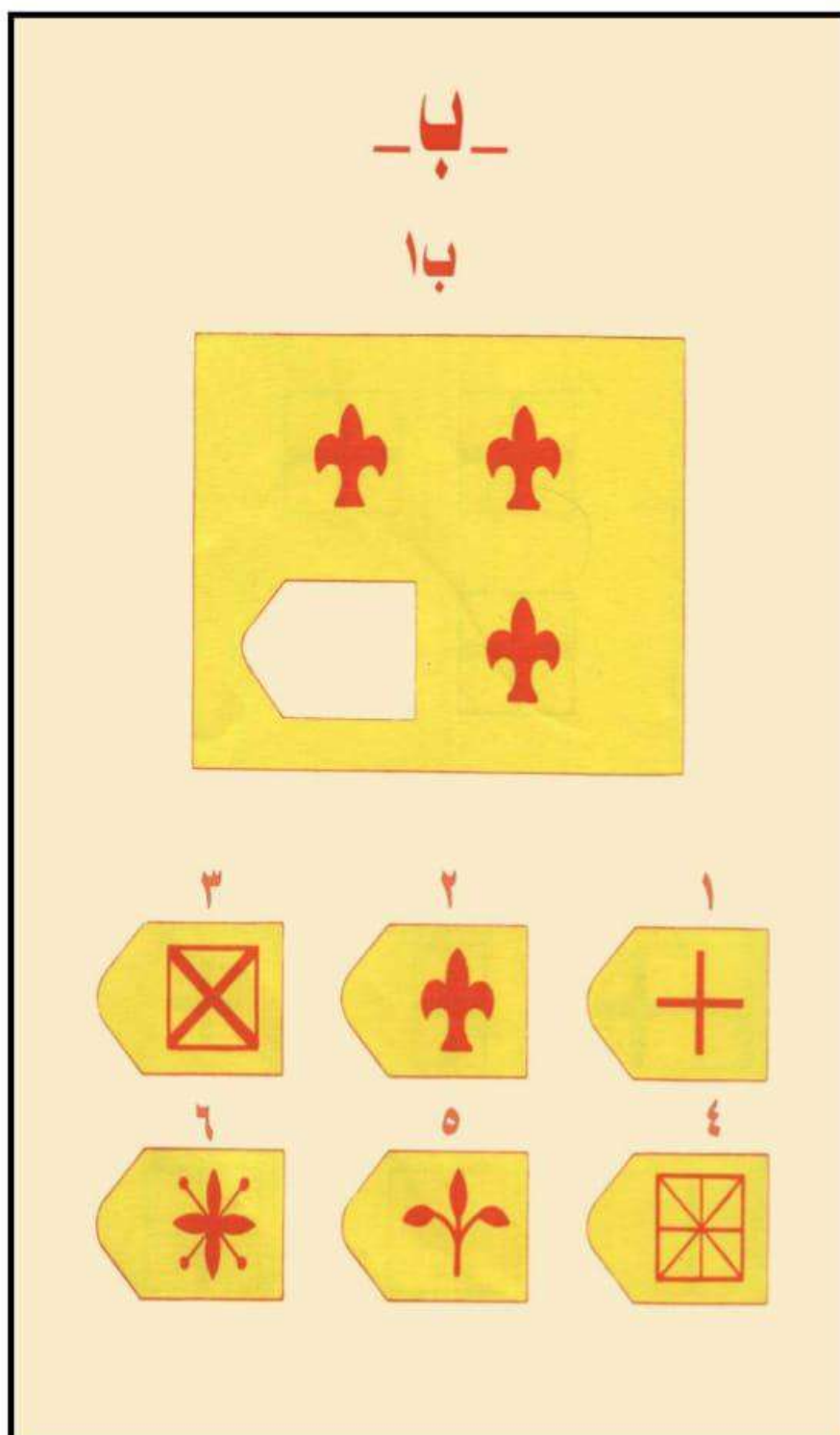


أب ١١

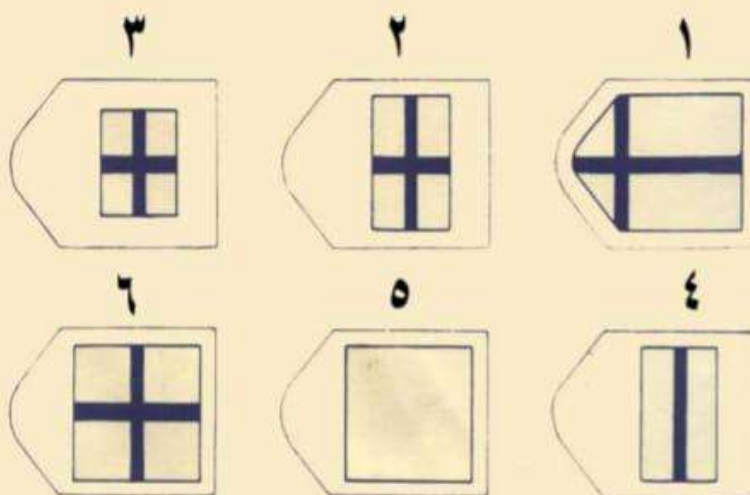
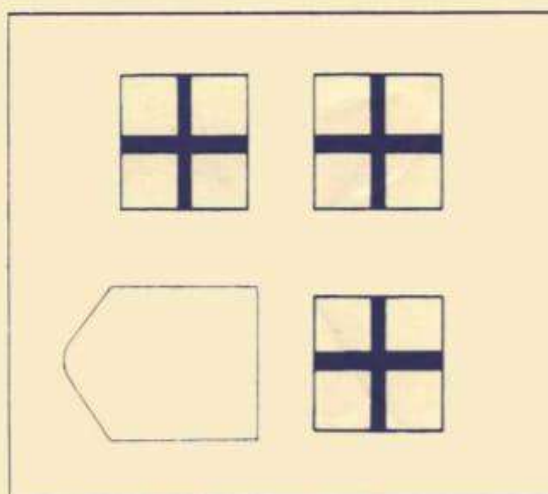


أب ١٢

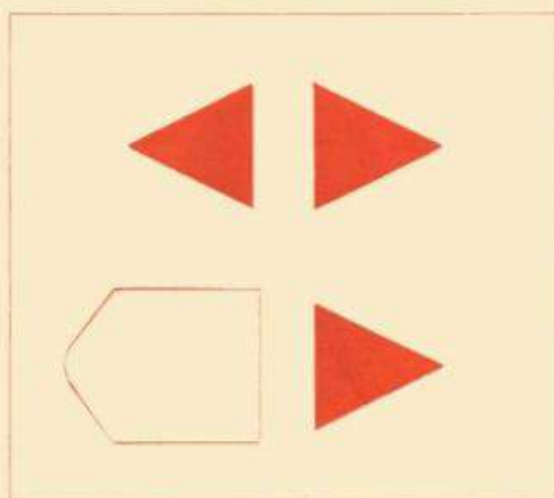




ب ٢



ب ٣



٣



٢



١



٦



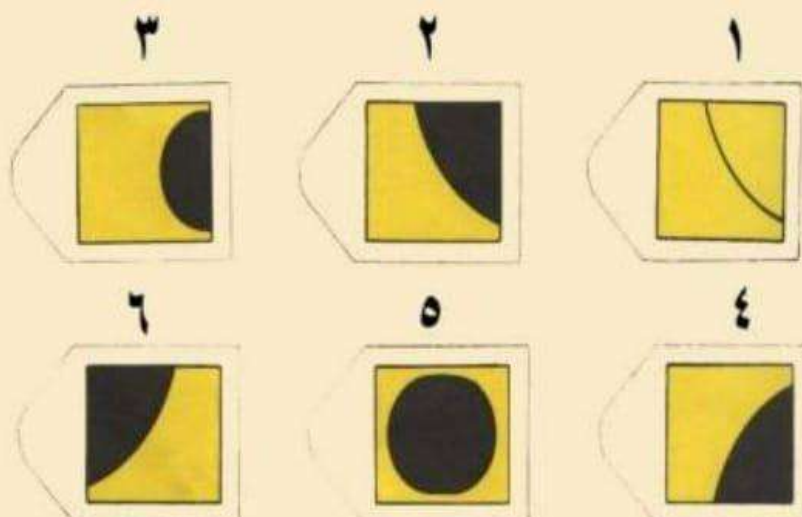
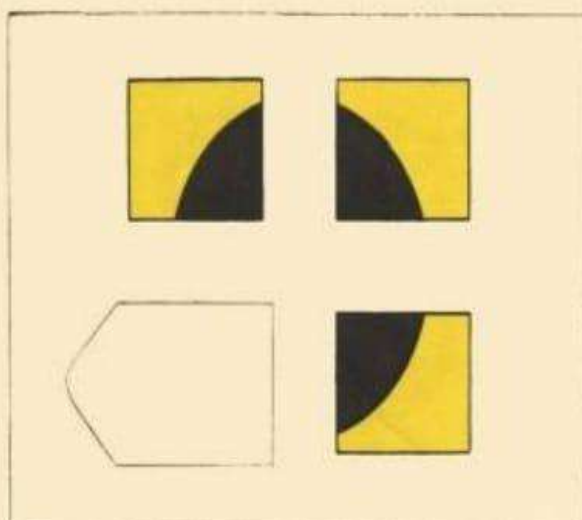
٥



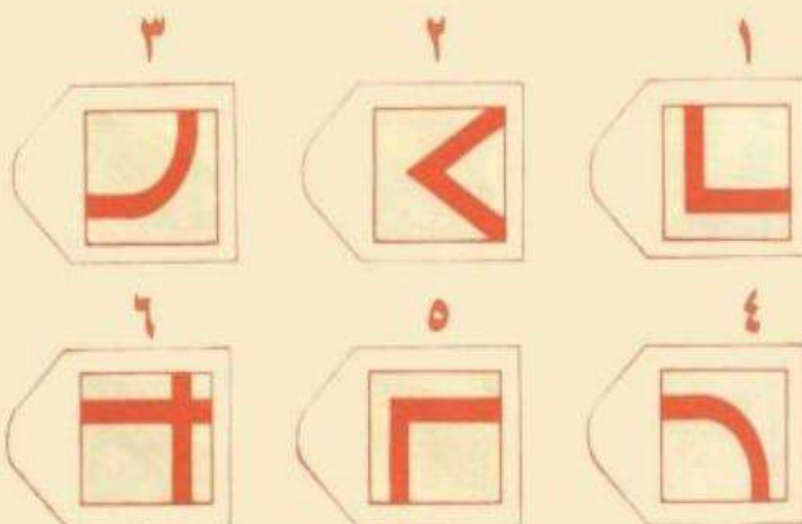
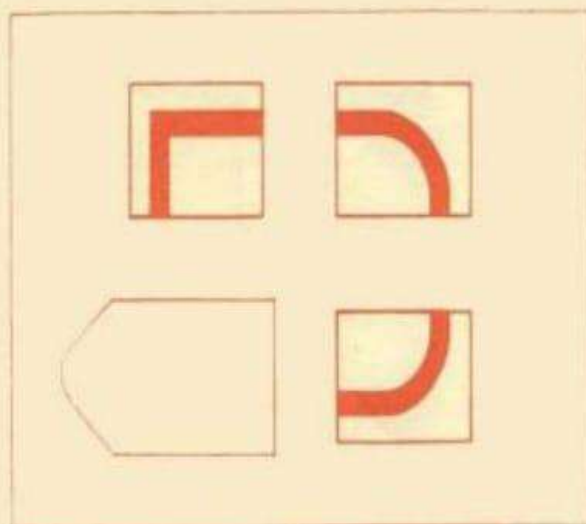
٤



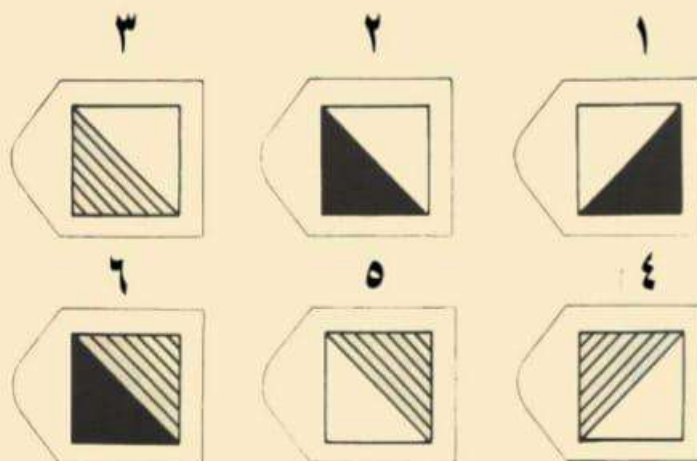
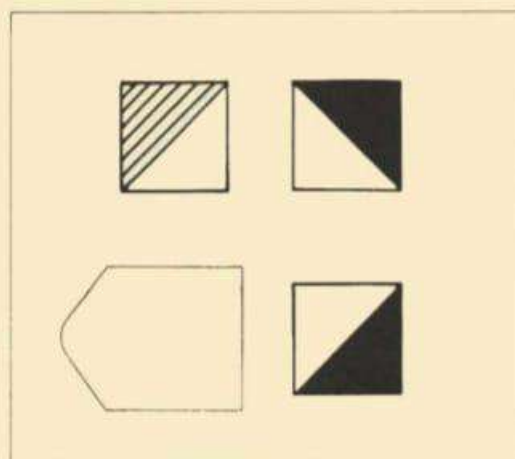
ب٤



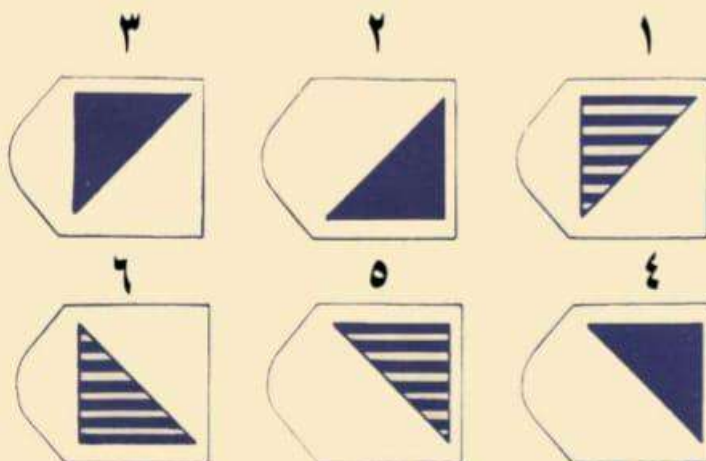
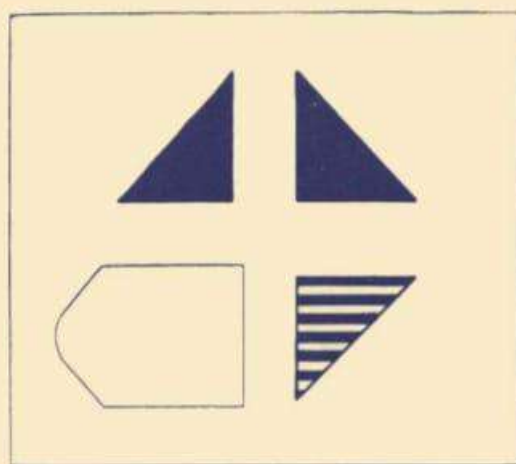
به



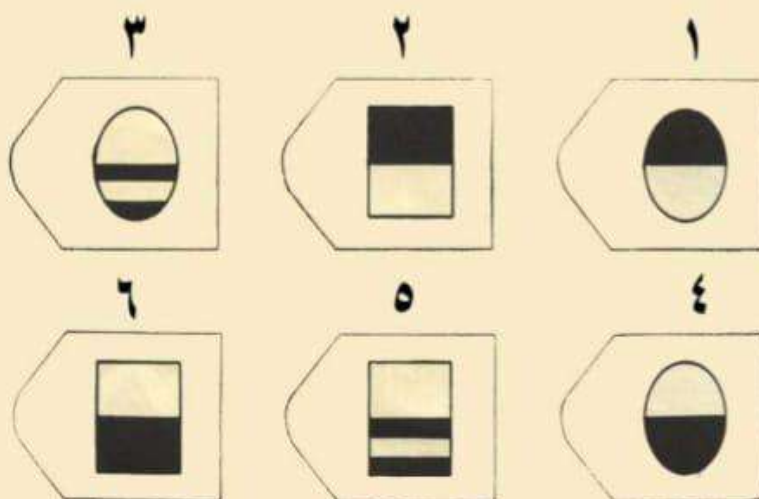
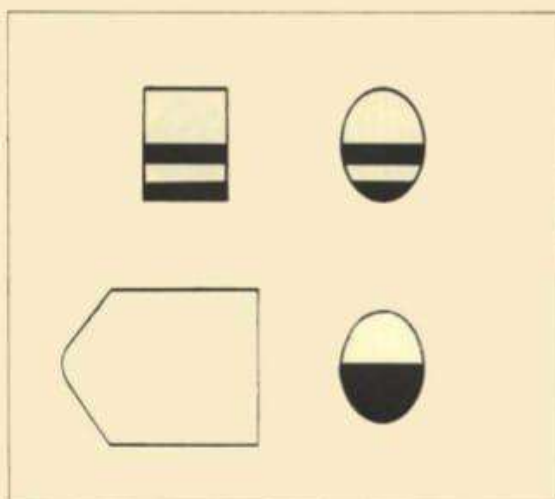
ب٦



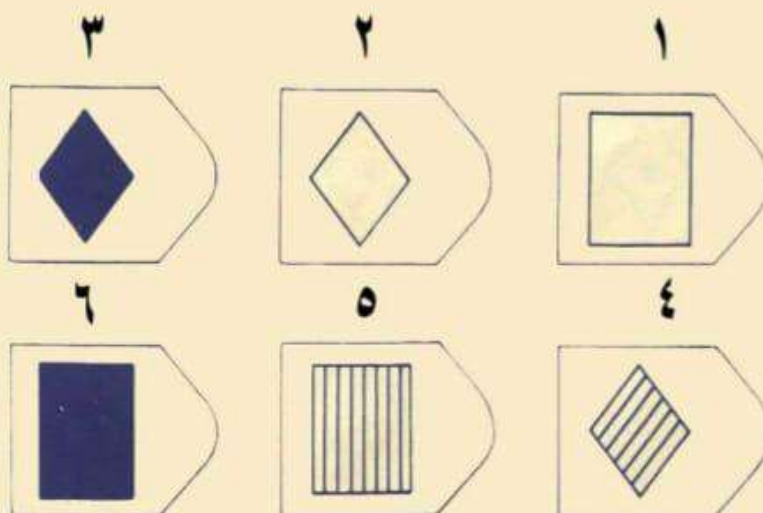
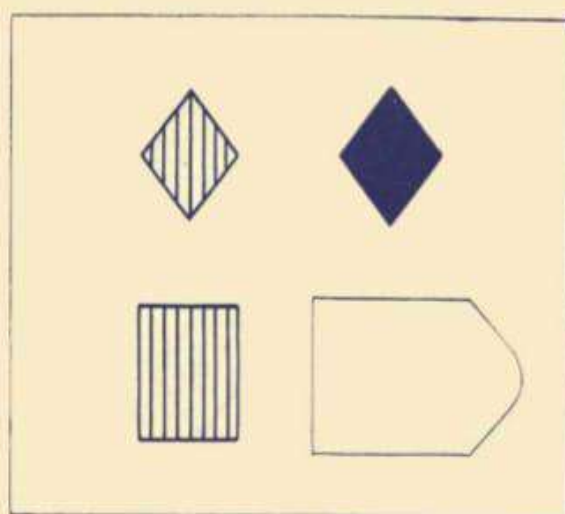
ب ٧



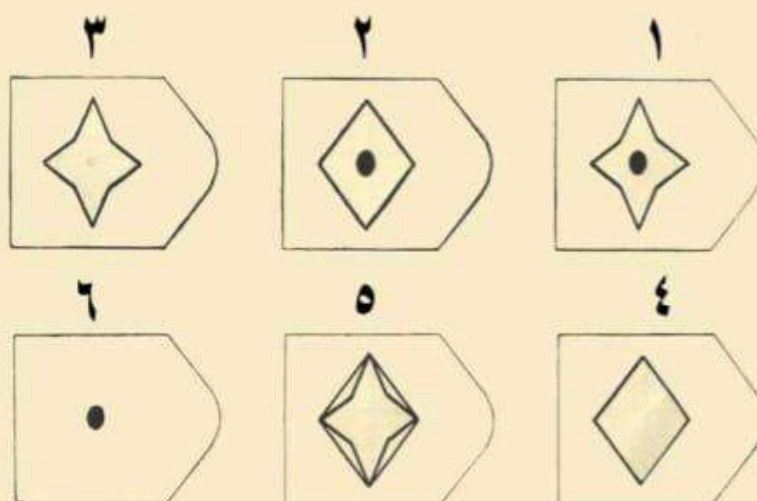
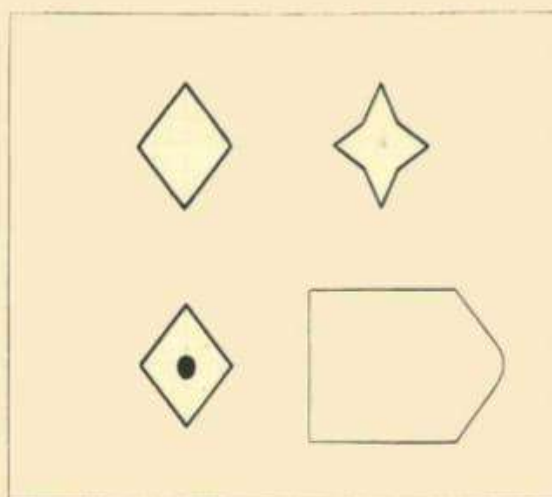
ب ٨



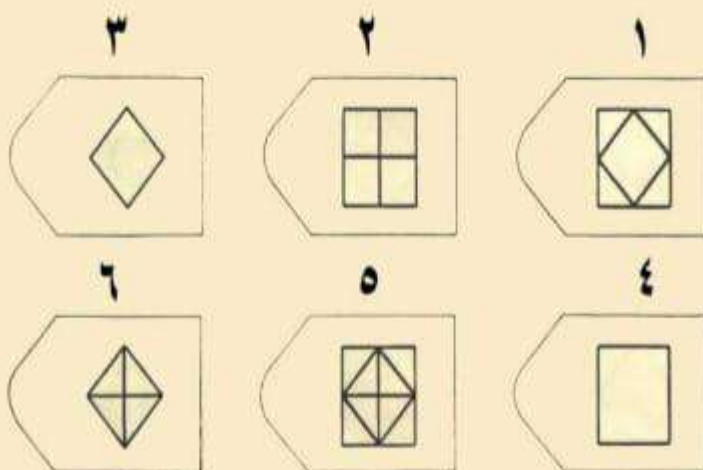
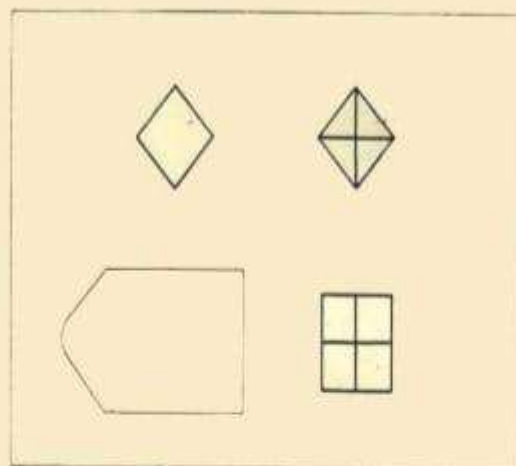
ب ٩



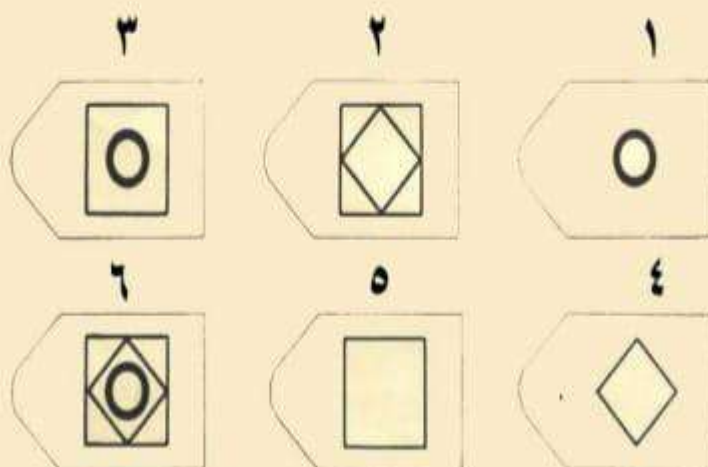
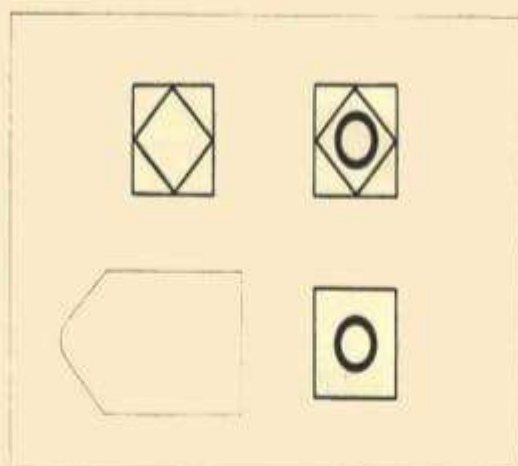
ب ١٠



ب ١١

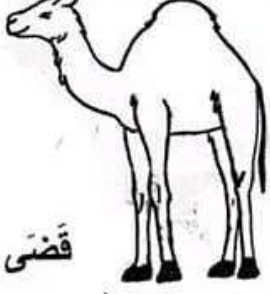


ب ١٢



ملحق رقم (2) إختبار العطلة





العُطْلَةُ

قَضَى فَارِسٌ عَظْلَةً الرَّبِيعِ فِي الْجَنُوبِ، فِي مَدِينَةٍ مِنْ مَدَنِ
الصَّحْرَاءِ الْوَاسِعَةِ. تَعَرَّفَ هُنَاكَ عَلَى صَدِيقِهِ جُلُولَ، أَحَبَّ كَثِيرًا
الْجَوْلَاتِ الَّتِي قَامَ بِهَا رُفْقَتَهُ وَبَعْضِ أَتْنَاءِ الْمَدِينَةِ. لَعِبَ عَلَى الْكُثْبَانِ
الرَّمْلِيَّةِ وَتَسَلَّقَ أَشْجَارَ النَّخِيلِ الْعَالِيَةِ.

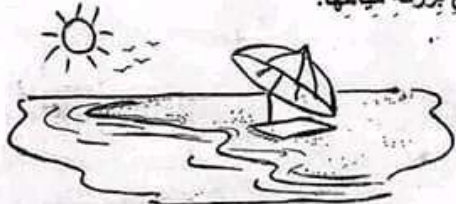
عِنْدَ مَغِيبِ أَحَدِ الْأَيَّامِ تَمَرَّدَتِ الطَّبِيعَةُ وَهَبَتْ رِيَّاحٌ عَنِيفَةً، فَارْتَجَفَتْ
سُقُوفُ الْمَنَازِلِ وَتَمَايَلَتِ الْأَشْجَارُ وَتَطَايَرَتِ حَبَابُ الرَّمَالِ فِي كُلِّ اتِّجَاهٍ:
إِنَّهَا زَوْبَعَةٌ رَمْلِيَّةٌ!

سَارَعَ النَّاسُ إِلَى مَنَازِلِهِمْ فَخَفَّتِ الْحَرَكَةُ وَلَمْ يَبْقَ فِي الْخَارِجِ سِوَى الْغُرَبَانِ
نَاعِيَةً 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 يَتَوَرَّ وَتَغْضِبُ فَيَرْغِي وَيَزِيدُ وَتَرْتَفِعُ أَمْوَاجُهُ عَالِيًا ثُمَّ
يَهْدَأُ فَيُصْبِحُ مِطْوَاةً تَخُوضُ فِيهِ السَّفُنُ وَيَسْبِغُ النَّاسُ فِي شَوَاطِينِهِ بِاطْمِئْنَانٍ.

انْتَهَتْ الْعُطْلَةُ، عَادَ فَارِسٌ إِلَى مَنَزِلِهِ وَالتَّحَقَّقَ بِالْمَدْرَسَةِ، وَفِي فَنَاءِهَا حَتَّى لِرِفَاقِهِ عَنْ
رِحْلَتِهِ إِلَى الصَّحْرَاءِ.

عِنْدَ خُلُولِ فَصْلِ الصَّيْفِ دَعَا فَارِسٌ صَدِيقَهُ جُلُولَ لِقَضَاءِ الْعُطْلَةِ الصَّيْفِيَّةِ عَلَى شَوَاطِينِ 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 رفقة 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 فخفت الحركة ولم يبق في الخارج سوى الغريان ناعبة في السماء

في الصباح هدأت الطبيعة وزال غضبها فهدبت 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 ويزبد 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 حكي 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 : $l_{em} + l_{atm}$

sawatīrīhi) +
 hitimīrnānin) +
 rīntahati) +
 lēntlati) +
 ēāda) +
 fārisun) +
 rīlā) +
 menzālikhi) +
 wa) +
 ltatāga) +
 bilmedrasati)
 wa) +
 fī) +
 fānārikhi) fārikhā
 kakā) +
 līrīfāqih) +
 ēan) +
 rītlatikhi) +
 rīlā) +
 ssatīrīrī) +
 ēāda) +
 tūlālā) +
 fāslā) +
 ssajfī) +
 rarsatē) +
 fārisun) +
 dāgwaten) +
 līgādāgihī) +
 gāllūlin) hāllūlin
 lūgāfāri) +
 lēntlati) +
 ssajfīgātī) +
 lālā) +
 sawatīrī) +
 phatrī) +
 lūgāntlati) +
 wa) +
 līrīstīmlāri) +
 bāzīrgeti) +

lmadīnati) +
lam) +
jaxaf) +
fārisun) +
minā) +
l'āṣifati) +
lirannah) +
jashnun) +
fī) +
madīnatin) +
biqarbi) +
lbatri) +
fī) +
ššamāli)ššamāli
faqad) +
ta'awwadi) +
alā) +
lbatri) +
'indamā) +
ja'ūru) +
wa) +
jazfabi) +
fajari) +
wa) +
jazbidu) +
wa) +
tartafī'u) +
ramwāḡha) +
'ilījan) +
šamma) +
jahdaru) +
fajāṣitū) +
mitwāḡan) +
taxāḡu) +
ššafnu) +
fihī) +
wā) +
fasbatu) +
nnāsu) +
wā)

tamarradat) +
 ttābīyat) +
 habbat) +
 riḡāṭan) +
 ʿaṇīfatun) +
 ʿulā) +
 ʾmadīnatī) +
 riḥnahā) +
 ʿāṣīfatun) +
 ramliyyatun) +
 sārāʿa) +
 ḥallan) +
 rīlā) +
 manzilīh) +
 xaffatā) +
 ʾkarakat) +
 riṭṭaḡafat) +
 suḡaf) +
 ʾmanāzil) +
 wa) +
 lam) +
 ḡabā) +
 fī) +
 ʾxāriḡi) +
 siwā) +
 ʾxirbāni) ʾḡirbāni
 hāribatan) +
 fī) +
 ssamāri) +
 fī) +
 ssabāḥi) +
 hadavati) +
 ttābīyat) +
 wa) +
 zāla) +
 ʾḡabuhā) +
 faḡbbatī) +
 ʾḡarakat) +
 fī) +

qāḡī) +
fīrīsan) +
ḡatlatā) +
rabbā'ī) +
fī) +
lyānūbī) lḡānūbī
fī) +
madānatī) +
mīn) +
mandūnī) +
ṣṣatrā'ī) +
lūwāṣīgātī) +
tḡarrafa) +
hannālikā) +
ḡalā) +
saddīqīhī) +
ḡallālīnḡallālīn
ratābbā) +
ḡaḡrān) +
lḡāwlatā) +
llātī) +
qāma) +
bīhā) +
maḡa) +
baḡfī) +
rabbā'ī) +
lmadānatī) +
lḡā'ibā) +
ḡalā) +
lḡaḡbānī) +
rramlīḡḡatī) +
wa) +
lasallāḡa) +
raṣṣā'ī) raṣṣā'ī
nnaxālī) +
lḡā'īḡatī) +
ḡīndā) +
maḡābī) +
raḡadī) +

قائمة الملاحق

قَدْ	ضَى	فَا	ر	عُط	ل	ة	الرُّ	يِد	ع	فِي	ال	جَد	نُو	ب	مَد	يِد	نَد	ة	مِنْ	مُ
ذُن	ن	الصُّد	رَا	ء	ال	وَ	سِب	عَد	ة	تَ	عَد	رُ	فَا	هَ	نَا	كَا	عَا	لِي	صَد	يِد
يَ	جَد	لُو	ل	ا	حَد	بُ	كَا	يِد	رَا	ال	جُو	لَا	تَ	ال	تِي	قَا	مَ	بَ	هَا	رُ
قَدْ	تَ	هَ	وَ	بَعْدَ	ضَ	أَيْ	تَا	ء	ال	مَد	يِد	هَ	لَ	عَبَا	عَا	لِي	ال	كُتَا	بَا	
ن	الرَّمَدَ	لَ	يَه	تَ	قَ	أَفْئَدَ	جَا	رَ	ال	خِيَلِ	ال	عَا	لَ	يَه	نَد	مَد	عِيَدَ	قَدْ	قَدْ	
بِ	أَ	حَد	دَ	الْأَيَّامَ	تَ	مَد	رَ	نَتَ	الطَّيِّبَ	عَدَ	ة	هَ	يَتَتَرِ	يَا	خَ	عَا				
يُيَدِ	غَدَ	ة	فَارَ	تَ	جَدِ	غَفَتَ	سَدَ	فُو	فَا	مَد	تَا	زَ	لَ	عَا	يَدَ	لَ	عَبَا	أَ	مُتَدَجَا	
طَا	يَدَ	رَتَ	حَدَ	جَا	تَ	الرُّ	مَالِ	كَلِ	لَ	إِذْ	جَا	هَ	إِ	تَ	هَا	زَوْبَ	بَعْدَ	ة		
رَمَدَ	يَدَ	سَا	رَ	عَ	النَّاسِ	إِ	لِي	مَد	تَا	زَ	لَ	هَمَ	قَدْ	خَ	قَتَتَ	ال	حَدَ	رَ	كَا	
ة	لَمْ	يُنْبَقِ	قَ	فِي	ال	خَا	رَ	جَ	سِبَ	وَيَ	ال	غُرَبَا	نَ	تَا	عَدَ	بَ	ة	الْمَدَامَا		
ء	الصُّدْبَا	حَ	هَ	دَ	أَتَ	الطَّيِّبَ	عَدَ	ة	زَا	لَ	غَدَ	حَدَ	بُ	هَا	فَ	دَ	بَتَ	فِي		
سَا	حَدَ	ة	ال	مَد	يِد	نَد	ة	لَمْ	يَدَ	خَفَا	قَا	رَ	سَ	مِنْ	يَلُ	كَ	الرُّ	تَا	حَ	ال
قَدْ	وَ	يَه	لَا	نَد	ة	يَسَدَ	كَا	نَ	قَرَبَ	ال	بَخَرِ	رَ	فِي	الشُّدَا	مَالِ	لَ	قَدْ	نَد		
لِي	ال	بَخَرِ	عَدَ	دَ	مَا	يَدَ	نُو	رُ	يَعْدَ	ضَدَ	بَا	فَ	يُرَ	عِي	يُرَ	بَ	دَ	وَ	ثُرَ	
عَا	خَوْضَ	فِي	هَ	الْمُدَ	فَ	نَ	يَمْدَ	بَ	يَحُ	النَّاسِ	مَدَ	وَ	طَ	يَدَ	هَ	بَاطَ	مَدَ	تَا		
نَ	إِنْدَ	نَدَ	هَتَا	ال	عُطَلِ	ة	عَا	دَ	قَا	رَ	سَ	إِ	لِي	مَدَ	زَ	لَ	هَ	وَ	الْعَدَ	
تَ	حَدَ	قَ	بَالِ	مَدَ	رَ	سَدَ	ة	فِي	فَا	نَا	ء	هَا	حَدَ	كِي	لَ	رَفَا	قَدْ	هَ	عَنْ	رَخَ
لَ	بَ	هَ	إِ	لِي	الصُّرَا	ءَ	عَدَ	دَ	خُ	لُو	لَ	فَصَلِ	الصُّيُورَ	فَ	دَ	عَا	قَا			
صَدَ	يِدَ	قَدْ	هَ	جَدَ	لُو	لَ	لَ	قَدْ	ضَا	ءَ	ال	عُطَلِ	لَ	ة	الصُّيُوفَ	يَه	عَا	لِي	سَ	
تَدَ	وَ	طَ	ئَ	ال	بَحَا	ال	جَدَ	مِي	لَهَ	الإِسْتِثْمَ	تَا	عَ	بَ	زُرَ	قَدْ	ة	مَدَ	يَا	هَهَا	

L'alouette.



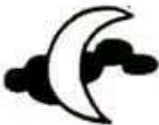
Sous la mousse ou sur le toit,
dans les haies vives ou le chêne fourchu,
le printemps a mis ses nids.
Le printemps a nids au bois.



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 piaille sous la pente des bardeaux et, vif et gai, le geai
sur l'écoille 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 pompres 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.

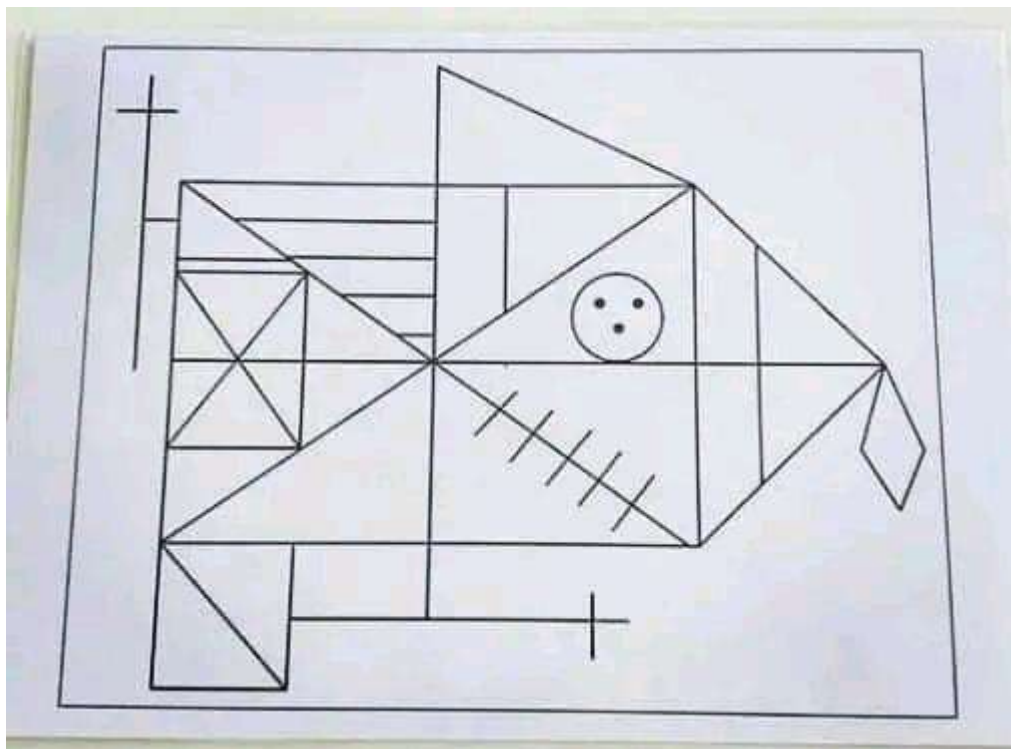


o u e i a

le la les un dans des do ti pu mi



ملحق رقم (3) يوضح الشكل a من إختبار figure de Rey (المعقد)



ملحق رقم (4) إختبار الله يراك للفهم القرآني

الله يراك

كَانَ هُنَاكَ مَلِكٌ مَلِيحٌ يَعِيشُ فِي قَرْيَةٍ جَمِيلَةٍ تُعَلُّ عَلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ اسْمُهُ عَبْدُ
الرَّحْمَنِ يُشْتَهَرُ بِالْعَيْدِقِ وَالْأَمَالَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ، وَكَانَ كُلُّ أَهْلِ الْقَرْيَةِ يُحِبُّونَهُ كَثِيرًا،
كَانَ يَذْهَبُ كُلُّ يَوْمٍ لِشَيْخٍ الْقَرْيَةِ لِيَحْفَظَ الْقُرْآنَ عَلَى يَدَيْهِ.

كَانَ الشَّيْخُ يُكْرِمُ عَبْدَ الرَّحْمَنِ وَيُعَذِّرُهُ أَكْثَرَ مِنْ رُسُلِهِ، فَعَارَ رُسُلُهُمْ وَقَالُوا
لِلشَّيْخِ: لِمَاذَا تَفَضَّلْتَ دَائِمًا عَلَيْنَا؟ فَقَالَ الشَّيْخُ: سَأَسْأَلُكُمْ مِنْكُمْ جَمِيعًا شَيْئًا لِتَفْعَلُوهُ
وَسَتَعْرِفُونَ بَعْدَهَا لِمَاذَا أَفْعَلْتُ عَبْدَ الرَّحْمَنِ عَلَيْكُمْ جَمِيعًا؟

فَامَ الشَّيْخُ بِإِعْطَاءِ بُزُقَاتِهِ لِكُلِّ تَلَمِيذٍ وَقَالَ لَهُ أَرِيدُكَ أَنْ تَأْكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَاكَ
فِيهِ أَحَدٌ، وَسَتَلْتَنِي غَدًا هُنَا لِأَعْرِفَ مِنْ كُلِّ وَاحِدٍ مِنْكُمْ أَيْنَ أَكَلَ الْبُزُقَاتِ، فَأَخَذَ كُلُّ وَاحِدٍ
مِنَ التَّلَامِيذِ بُزُقَاتَهُ وَانْصَرَفَ. وَفِي الْيَوْمِ التَّالِي خَضَرَ جَمِيعُ التَّلَامِيذِ، فَسَأَلَهُمُ
الشَّيْخُ: هَلْ أَكَلْتُمُ الْبُزُقَاتِ؟

فَقَالَ الْأَوَّلُ: أَكَلْتُهَا فِي الْخِرَابَةِ.

وَقَالَ الثَّانِي: أَكَلْتُهَا تَحْتَ الْمَرْتَبِ.

وَقَالَ الثَّالِثُ: أَمَا أَكَلْتُهَا فَوْقَ سَطْحِ الْبَيْتِ

وَأَخَذَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنَ التَّلَامِيذِ يَخْفِي أَيْنَ أَكَلَ الْبُزُقَاتِ، إِلَى أَنْ جَاءَ دُورُ عَبْدِ
الرَّحْمَنِ، فَقَالَ لَهُ الشَّيْخُ: وَأَنْتَ يَا عَبْدَ الرَّحْمَنِ أَيْنَ أَكَلْتَ الْبُزُقَاتِ؟ فَأَخْرَجَ عَبْدُ
الرَّحْمَنِ الْبُزُقَاتِ مِنْ جَيْبِهِ وَقَالَ لِلشَّيْخِ: أَمَا لَمْ أَكَلِ الْبُزُقَاتِ يَا شَيْخِي.

فَالَ الشَّيْخُ: وَلِمَاذَا لَمْ تَأْكُلَهَا؟ قَالَ: لِأَنَّكَ أَمَرْتَنِي أَنْ تَأْكُلَهَا فِي مَكَانٍ لَا يَرَانَا فِيهِ
أَحَدٌ، وَكَلَّمْنَا ذَهَبْتُ إِلَى مَكَانٍ وَأَرَدْتُ أَنْ أَكَلَ الْبُزُقَاتِ عَلَيْنِي أَنْ اللَّهَ يَرَانِي، فَمِنْ أَجْلِ
ذَلِكَ لَمْ أَكَلِ الْبُزُقَاتِ.

أجب عن الأسئلة التالية:

- اختر الإجابة الصحيحة بوضع علامة x

1- يجب الشيخ عبد الرحمن لأنه:

أ- ي حفظ القرآن أكثر من زملائه

ب- مجتهد في دروسه

ج- يخاف الله ويعلمه

د- لأنه حنون

2- طلب الشيخ من التلاميذ:

أ- بيع البرقعة

ب- شراء البرقعة

ج- إهداء البرقعة

د- أكل البرقعة

3- تعني عبارة أعطاه مقافاة أن الشيخ:

أ- راض عنه

ب- غاضب منه

ج- يَفْخَرُ بِهِ

د- أ+ ج

4- يُنَكِّنُ الْحُكْمَ عَلَى عِبَارَةِ الْكَاتِبِ كَانَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ يَشْتَهَرُ بِالصِّدْقِ وَالْأَمَانَةِ وَالْكَرَمِ وَالشَّجَاعَةِ بِأَنْهَا:

أ- رَأَى الْكَاتِبَ

ب- حَقِيقَةً

ج- رَأَى النَّاسَ فِيهِ

د- إِشَاعَةً فَقَطْ

5- إِذَا مَا طَلَبَ مِنْكَ وَالِدُكَ الْقِيَامَ بِحِفْظِ الْقُرْآنِ فَبَلِّغْ:

أ- تَسْتَجِيبُ لِأَمْرِهِ

ب- تَرْفُضُ أَمْرَهُ

ج- لَا تَبَالِي بِمَا طَلَبَهُ مِنْكَ

د- تُفَكِّرُ فِي الْأَمْرِ

6- الْفِكْرَةُ الَّتِي لَمْ تَرِدْ فِي النَّصِّ هِيَ:

أ- خُلِقَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ

ب- لَجَّاحُ عَبْدُ الرَّحْمَنِ فِي الْأَمْتِخَانِ

ج- اعْتِرَافُ الشَّيْخِ بِإِيمَانِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ

د- حُسْنُ وَجْهَالِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ

7- هَلْ تَرَى أَنَّ مَا قَامَ بِهِ الشَّيْخُ كَانَ:

أ- لِأَنَّهُ يُحِبُّ عَبْدَ الرَّحْمَنِ أَكْثَرَ مِنْ بَاقِي التَّلَامِيذِ

ب- لِتَبَيُّنِ مَدَى إِيْمَانِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ

ج- لِتَوْضِيحِ الْفَرْقِ بَيْنَ عَبْدِ الرَّحْمَنِ وَبَيْنَ بَاقِي التَّلَامِيذِ

د- لِأَنَّ التَّلَامِيذَ طَلَبُوا مِنْهُ ذَلِكَ

8- دَوْرُ شَيْخِ الْقُرْيَةِ هُوَ:

أ- تَعْلِيمُ الْقُرْآنِ لِلْأَطْفَالِ

ب- تَرْبِيَةُ الْأَطْفَالِ

ج- تعليم الأطفال الدين الإسلامي

د- أ+ج

9- لا تقوم بعمل ما يغضب الله لأنك:

أ- شجبه وتخالفه

ب- والذئك يطلبون منك ذلك

ج- المعلم يطلب منك ذلك

د- لأنك لا تعرف لماذا.

10- يمكن إعطاء عنوان آخر للنص وهو:

أ- الإيمان الصائب

ب- جزاء الإحسان

ج- الصدق والأمانة

د- الله يراقبك

11- فرح الشيخ فرحا كبيرا واختزن عبد الرحمن لأنه:

أ- لم يخيب أمته

ب- بين أنه كان على صواب

ج- نجح في الامتحان

د- كل ما ذكر سابقا

12- اعترف التلميذ بدكاء زميلهم عبد الرحمن لأنه:

أ- نجح في الاختبار

ب- رسب في الاختبار

ج- كان أفضل منهم

د- طلب منهم الشيخ ذلك

13 - أنت تخاف الله عندما:

أ- تقوم بعمل لا يرضيه

ب- لَا تَقْرَأُ الْقُرْآنَ

ج- عِنْدَمَا تَمْرَضُ

د- تَخَافُ اللَّهَ دَائِمًا وَتُحِبُّهُ دَائِمًا بِدُونِ وُجُودِ سَبَبٍ مَا

14- عِنْدَمَا طَلَبَ الشَّيْخُ مِنَ التَّلَامِيذِ أَكْلَ الْبُرْتُقَالَةِ:

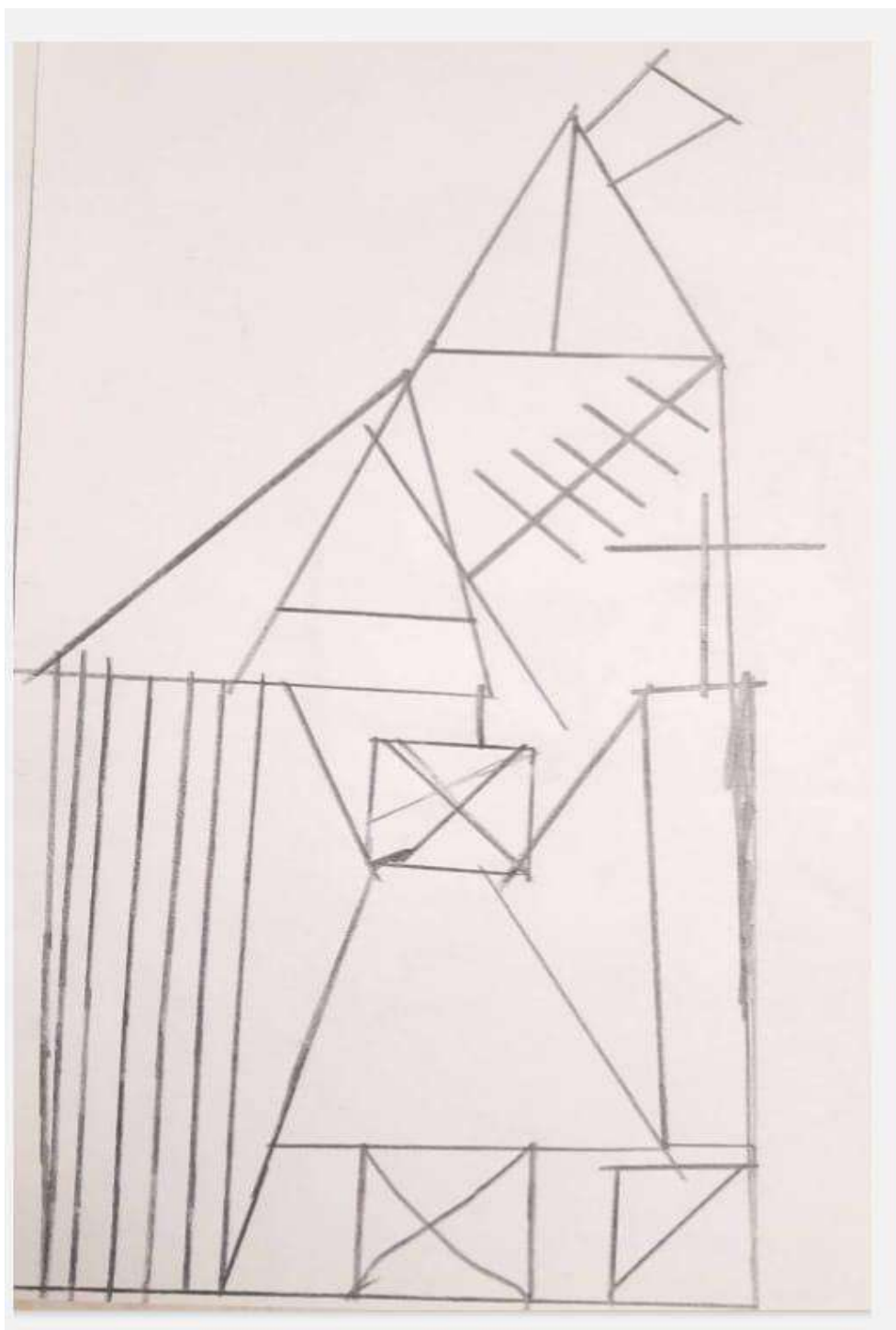
أ- أَكَلَ كُلُّ تَلْمِيذٍ بُرْتُقَالَةً

ب- الْبَعْضُ أَكَلَهَا وَالْبَعْضُ الْآخَرُ لَمْ يَأْكُلَهَا

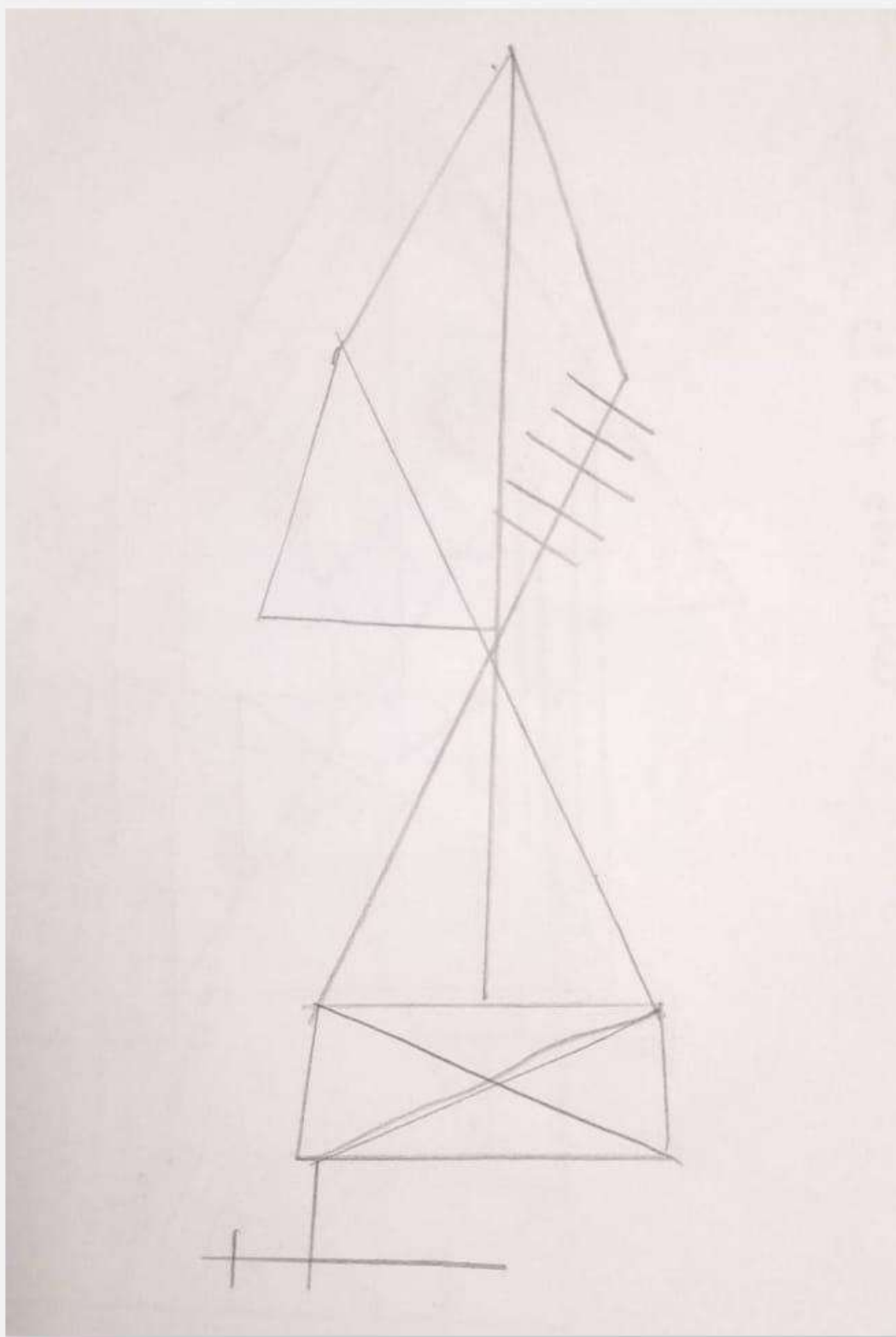
ج- لَمْ يَأْكُلَهَا إِلَّا اثْنَانِ

د- لَمْ يَأْكُلَهَا إِلَّا عَبْدُ الرَّحْمَنِ

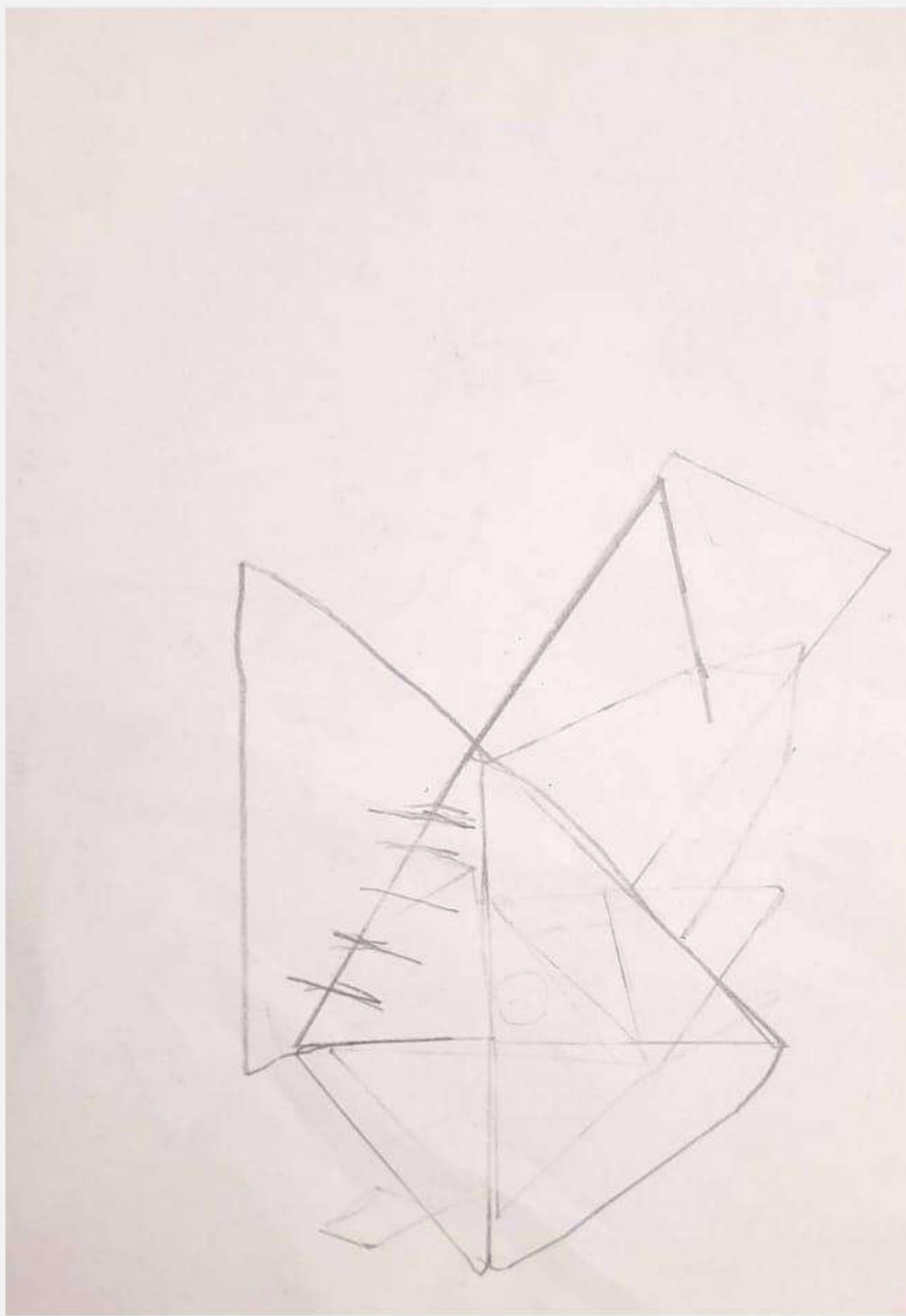
ملحق رقم (5): يمثل رسم اختبار الإدراك البصري للحالة الأولى.



ملحق رقم (6): رسم اختبار الإدراك البصري للحالة الثانية



ملحق رقم (7): رسم اختبار الإدراك البصري لحالة تعاني من عسر القراءة



ملحق رقم (8): يمثل المخرجات

Corrélations

Corrélations

		الإدراك البصري	الفهم القرائي
الإدراك البصري	Corrélation de Pearson	1	,917**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
الفهم القرائي	Corrélation de Pearson	,917**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		المستوى الحرفي	الإدراك البصري
الإدراك البصري	Corrélation de Pearson	1	,634**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
المستوى الحرفي	Corrélation de Pearson	,634**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		الإدراك البصري	المستوى الإستنتاجي
الإدراك البصري	Corrélation de Pearson	1	,725**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
المستوى الإستنتاجي	Corrélation de Pearson	,725**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	

N	30	30
---	----	----

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

	الإدراك البصري	المستوى التقويمي
الإدراك البصري	1	,621**
Corrélation de Pearson		
Sig. (bilatérale)		,000
N	30	30
المستوى التقويمي	,621**	1
Corrélation de Pearson		
Sig. (bilatérale)	,000	
N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

	الإدراك البصري	المستوى الإبداعي
الإدراك البصري	1	,831**
Corrélation de Pearson		
Sig. (bilatérale)		,000
N	30	30
المستوى الإبداعي	,831**	1
Corrélation de Pearson		
Sig. (bilatérale)	,000	
N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).