فاعلية برنامج علاجي لاضطراب الإدراك البصري في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

The effectiveness of the visual perceptual disorder remedial program in alleviating the difficulties of reading learning for elementary school student

بوخراز آسية [1*]، بوزيدي فضيلة [2]، سعدو نادية [3]

[1] جامعة البليدة 2 (الجزائر)، assiaboukherraz@gmail.com

[2] جامعة البليدة 2 (الجزائر)، bouzidi.nadia7@gmail.com

[3] جامعة البليدة 2 (الجزائر)، sadou-nad16@hotmail.com

Boukherraz Assia [1*], Bouzidi Fadila [2], Sadou Nadia [3]

[1] University of Blida 2 (Algiers)

[2] University of Blida 2 (Algiers)

[3] University of Blida 2 (Algiers)

تاريخ الاستلام:2021/07/26 تاريخ القبول:2021/11/21 تاريخ النشر:2022/01/15

ملخص: يهدف هذا المقال إلى محاولة التعرّف على فاعلية برنامج علاجي لاضطرابات الإدراك البصري ومدى مساهمته في تنمية مهارة القراءة لدى مجموعة من التلاميذ الذين يُعانون من صعوبات تعلم القراءة، والكشف عن أثر البرنامج في تحسين مستواهم القرائي بعد ممارسة النشاط العلاجي لمدة ثلاثة أشهر في أربع مدارس ابتدائية بالمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي – الجزائر العاصمة، وقد قمنا بتطبيق المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وكذا ذو التصميم القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، حيث تألفت مجموعة البحث من 60 تلميذ وتلميذ متمدرسين بالمستوى الثالث والرابع ابتدائي من كلى الجنسين، اختيروا بطريقة قصدية من المجتمع الأصلي، قمنا على إثرها باستخدام اختبار القراءة للباحثة **غلاب قزادري صليحة** واختبار الإدراك البصري للباحث **السيد عبد الحميد سليمان السيد**، واختبار الذكاء "رسم الرجل" **لفلورانس جودنوف**، بالإضافة لبطاقة ملاحظة الخاصة بصعوبات القراءة والبرنامج العلاجي لاضطرابات الإدراك البصري من إعداد الباحثة، وجاءت النتائج مؤكدة قبول وتحقق الفرضية العامة وكذا الفرضيات الجزئية، مما يُؤكد أنّ **للبرنامج العلاجي المصمم فعالية في علاج اضطرابات الإدراك البصري في تحسين وتنمية مهارة القراءة** وبالتالي يُساهم التخفيف من حدة صعوباتها لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

الكلمات المفتاحية: مهارة القراءة، صعوبات تعلم القراءة، الإدراك البصري واضطراباته، البرنامج العلاجي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

Abstract: The present article, aims to identify the effectiveness of the visual perceptual disorder remedial program and its important role in improving the reading skill for a group of students who face difficulties in learning to read.

It highlights the program effect, on improving their reading level, after a tree months of remedial activity practice, in four elementary schools in the first educational district of Beraki Municipality – Algiers Center-. We applied the quasi-experimental method; consisting of both control and experimental groups, in addition, the before and after design for each one group. The group research was made of 60 students and students from third and fourth elementary grade of both sexes, the latters were intentionally selected from the initial community. Thus, we used the reading test of the researcher Mrs. **GALLAB KIZADRI Saliha**, beside, the test of visual perception of the researcher Mr. **Abdelhamid Slimane ELSID**, and the '' The Drawing MenIQ Test'' of **FLORANCE GOODNOUGH.**

In addition, the observation sheet of reading difficulties and visual perceptual disorder remedial program set by the researcher. The results showed proof of the general hypothesis as well as the partial hypothesis, which **confirms the efficiency of the set remedial program in treating the visual perceptual disorder and improving the reading skill**, consequently, contributing in alleviating its difficulty for third and fourth elementary grade students.

Keywords: Reading Skill, Reading Learning Difficulty, Visual Perception, Remedial Program, Elementary School Student

* المؤلف المرسل.

1 – مقدمة:

تعتبر القراءة أداة لتبادل الأفكار والمعلومات، وهي وسيلة أساسية للتحصيل الدراسي في مختلف المواد، كما تُمثل أولى المهارات التي يكتسبها التلميذ منذ دخوله المدرسي، حيث تعدّ مهارة أساسية ورئيسية تُكتسب في بداية المشوار الدراسي، كما أنّ اكتسابها يُسهّل عليه تناول باقي المواد الدراسية، فهي عملية تفاعلية مُعقّدة، وصيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، وظيفة تعليمية مهمة من ناحية ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى، إذ تُساهم في اكتساب المعارف والمعلومات التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية، الدراسية والمهنية.

فتعلّم القراءة يتطلب تكامل العمليات المعرفية، والتي تكون بمثابة عمليات ذهنية تستحوذ على جزء كبير من التكوين الفردي، والمتمثلة في: الإدراك، الانتباه، الذاكرة واللغة، هذه الأخيرة تُعتبر جوهر السلوك الإنساني. (**Dumont. A, 1998, pp : 47 – 61**)

إذ عَرَّفت أبحاث عدة عسر القراءة بأنه اضطراب ديناميكي جوهري لتعلم اللغة المكتوبة، يتّسم بصعوبات خاصة في التّعلم رغم توفر تدريس مناسب، وذكاء عادي ومحيط مدرسي واجتماعي ملائم حيث أن النتائج تبقى متأخرة مقارنة مع عمر الطفل ومستواه العقلي. (**Dumont. A, 1998 : 47**)

كما يُظهر الأطفال المصابين بهذا الاضطراب صعوبة خاصةً في التّعرف وفهم وإنتاج الرموز المكتوبة، الذي ينتج عنه اضطراب عميق عند تعلم القراءة في سن ما بين **5 و 8** سنوات، وتتعداه فيما بعد إلى الكتابة وفهم النصوص والمكتسبات المدرسية الأخرى. (**Pialoux. P, 1995 : 189**)

فالتحكم في القراءة يتطلب من الطفل تعلم أنواع من الإستراتيجيات أوّلها الإستراتيجية اللوغوغرافية التي تتميّز بالمعالجة الكلية للكلمات ذات النوع البصري، فهي تسمح بالتعرف على الشكل البصري وتطوير المفردات البصرية، وكل هذا بالاعتماد على الوظيفة البصرية للعين وتناسقها مع حركة اليد وهي مهارة من مهارات الإدراك البصري التي تُدعى بالتناسق البصري الحركي. (**Van hout , Estienne, 1998, p : 38**)

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

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

وفي هذا السياق نجد دراسة الباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد الذي قام من خلالها بدراسة الإدراك البصري وعلاقته بصعوبات التعلم، وأثر التدخل بالعلاج لاضطرابات الإدراك البصري وصعوبات التعلم، فالقدرة على التّمييز البصري مع الوضع الإدراكي أساس لتعلّم القراءة. (**السيد، 2003، ص ص: 99 – 105**)

ومن خلال الاحتكاك بالبيئة المدرسية لمست الباحثة أثناء تقديم النشاطات البيداغوجية وتشخيص الحالات أنهم يُعانون من صعوبات في الإدراك البصري، مع صعوبات القراءة، فهذه الدراسة التي تهدف إلى تصميم برنامج علاجي يُساعد في تنمية الإدراك البصري والتخفيف من اضطراباته وبالتالي تعديل صعوبات تعلم القراءة وتحسينها.

1.1. تساؤلات الدراسة: بناءً على ما تمّ عرضه، يمكننا صياغة التساؤل التالي:

- **هل للبرنامج العلاجي المصمم فاعلية في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدارس مدينة براقي؟** وينبثق منه **تساؤلات فرعية** هي:

1 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري بين درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القراءة بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القراءة بين درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ؟

2.1. فرضيات الدراسة: حيث تمّ اقتراح الفرضيات التالية:

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

– الفرضيات الجزئية:

1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجيريبية.

2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري بين درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القراءة بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجيريبية.

4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القراءة بين درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3.1. تحديد المفاهيم:

- **مهارة القراءة:** حسب نبيل عبد الفتاح حافظ أنها " عملية التعرّف على الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معاني تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم أدرك مضامينها الواقعية، وتمثيل هذه المعاني يُسهم في تحديدها كلّ من الكاتب والقارئ معاً ". **(حافظ نبيل عبد الفتاح، 1998، ص: 56)**
- **صعوبات تعلم القراءة:** أشار **السّرطاوي وآخرون** لصعوبات القراءة بأنها أحد أنواع الاضطرابات اللغوية الخاصة التي تتصف بوجود صعوبات في حل الرّموز وتهجئة الكلمات، وغالباً ما يكون العجز في مجال العمليات الفونولوجية (العمليات الصوتية)، وعادةً ما تكون صعوبة حل رموز الكلمات المنفردة غير المتوقعة، بالمقارنة مع السّن والقدرات المعرفية

والأكاديمية الأخرى، وهي أيضاً ليست ناتجة عن قصور في القدرات النّمائية العامة أونتيجة وجود إعاقة حسية، إذ تظهر على شكل صعوبات متنوعة في عدة مستويات لغوية، وبالإضافة إلى صعوبة تعلم مهارة القراءة فإنّ عسر القراءة عادة ما يشمل مشكلات أخرى في اكتساب مهارة الكتابة والتّهجئة. (**السّرطاوي وآخرون، 2009، ص: 134**)

- **الإدراك البصري:** يُقصد به التعرف البصري على المثيرات والموضوعات البيئية وهي عملية تلي عمليتي الإحساس والانتباه، ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، يشمل ثمانية بنود لقياس المهارات الأساسية للإدراك البصري. (**السيد، 2003، ص: 17**)
- **اضطرابات الإدراك البصري:** بتطبيق اختبار تشخيص صعوبات الإدراك البصري عن طريق بطارية من إعداد السيد عبد الحميد سليمان السيد، وعليه يتم اعتبار الطفل الذي يحصل على درجة أقل من 50 % على أربعة اختبارات من اختبارات البطارية، أنه يُعاني من صعوبات في الإدراك البصري. (**نفس المرجع، ص: 79**)
- **البرنامج العلاجي:** هو مجموعة من الإجراءات والخطوات والأنشطة المحددة تحديداً دقيقاً، مصمم بشكل يتناسب مع قدرات تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بهدف مساعدتهم على تنمية الإدراك البصري لديهم والتخلص من اضطراباته لاستغلال ذلك في تعلمهم للمهارات المدرسية القاعدية كالقراءة والكتابة، حيث تمّ تطبيق البرنامج بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً.
- **مفهوم فاعلية البرنامج العلاجي:** تتجسد في التقليل من أعراض اضطراب الإدراك البصري وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج العلاجي، كما تعني الفاعلية أيضاً التخفيف من مؤشرات صعوبات تعلم القراءة لصالح نفس المجموعة التجريبية كذلك.
- **مفهوم التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة:** هم الأطفال الذين لديهم ضعف في القراءة، ولا يُعانون من أي اضطرابات حسية، حركية أو أمراض أخرى ودرجة ذكائهم عادية، إذ يتراوح سنّهم ما بين 7 – 12 سنة ويتمدرسون بالصف الثالث والرابع ابتدائي.
- **مفهوم المرحلة الابتدائية:** وهي المرحلة التي تبدأ من ست سنوات وتنتهي عند 11 سنة من حياة التلميذ، وتتضمن خمس مستويات من السنة الأولى إلى الصف الخامس إضافة للتحضيري، تُتوج بالانتقال إلى مرحلة المتوسط، وإجرائياً حُدِّدت عينة الدراسة بتلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي.

2 – منهجية الدراسة:

1.2. المنهج المعتمد: المنهج العلمي الذي يتناسب مع طبيعة مشكلة الدراسة واختبار صحة الفرضيات هو المنهج التجريبي، حيث تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي المقارن في العلوم الاجتماعية، لأنّ تعيين مجموعة البحث لم يتم عشوائياً، أيضاً نظراً لتعذر ضبط بعض المتغيرات.

2.2. عينة الدراسة: فيما يخص عينة الدراسة، فقد تمّ تطبيقها على 60 تلميذ وتلميذة في الصّف الثالث والرابع ابتدائي ذكور وإناث متوسط سنهم ما بين (7-12) سنة، تمّ اختيارهم قصدياً وقُسمّت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

– **الجدول رقم (01)**: يشمل مواصفات خصائص ومتغيرات أفراد العينة المختارة –

المتغيرات		الجنس				المستوى التعليمي				السنّ
العينة		الإناث		الذكور		السنة الثالثة		السنة الرابعة		متوسط العمر
		ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
صعوبات القراءة	مج ضابطة	11	%18.36	19	%31.66	15	% 25	15	% 25	[7 – 12] سنة
	مج تجريبية	10	%16.63	20	%33.33	15	%25	15	%25	

يُبيّن الجدول أعلاه أنّ اختيار عينة البحث استند إلى مجموعة من الأسس والمعايير التي تفرضها طبيعة البحث وأهدافه، حيث تمّ توزيع العينة إلى مجموعتين بناءاً على الاختيار العمدي، مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية يُجرى عليها البحث، كلّ مجموعة تشمل تلاميذ من كلى الجنسين وفي المستويين الثالث والرابع ابتدائي، توزيعهم متجانس **25%** لكل مستوى من كل مجموعة.

3.2. الحدود المكانية: طُبقت الدراسة بالمدارس الابتدائية " **عاشور يحيى** "، " **محمد بوقرة** "، " **18 فبراير**"، و"**20 أوت**" التابعة للمقاطعة التربوية الأولى لمدينة براقي الجزائر شرق.

– **الجدول رقم (02)**: يشمل المدارس التي أجريت فيها الدراسة الميدانية –

اسم المدرسة	تاريخ تأسيسها	مساحتها	عدد الأقسام	عدد المعلمين
مدرسة عاشور يحي	البناء 1984/ الإنشاء 1989	1800 م^2	19 + 2	27
مدرسة محمد بوقرة	سنة الإنشاء 1994	1093 م^2	12	14
مدرسة 20 أوت	سنة التأسيس 1971	2000 م^2	12	13
مدرسة 18 فبراير	فترة إعادة بناء	2000 م^2	12	13

4.2. أدوات الدراسة: تتحدد الدراسة من خلال الأدوات المطبقة، وهي كالآتي:

أولاً: بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة من تصميم الباحثة: قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة (شبكة) للتّعرف على الأطفال ذوي الصعوبة في القراءة قبل إجراءات التشخيص، وذلك بإحالتهم من طرف المعلم بعد اطلاعه على تلك البطاقة المعدة في إطار الدراسة.

❖ **حساب الخصائص السيكومترية لبطاقات الملاحظة:**

➢ **صدق بطاقة الملاحظة "صدق المحكمين":** تمّ عرض بطاقة الملاحظة على المحكمين وهم مجموعة من المعلمين والأساتذة الجامعيين والأخصائيين في الميدان من علم النفس العيادي، البيداغوجي والأرطفوني، وكذلك المفتش التربوي (تخصص مواد)، وطلب منهم إبداء رأيهم حول العمل من حيث الصياغة، المحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية، وفيما يلي نسب الاتفاق حولها:

– **الجدول رقم (03)**: يُبيّن طريقة تحكيم بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة –

رقم المحور	جوانب التحكيم								
	الصياغة			**المحتوى**			**الملائمة للمرحلة العمرية**		
	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين		العدد	الموافقين		العدد	الموافقين	
الأول	07	06	%85.71	07	06	%85.71	07	07	%100
الثاني	07	07	%100	07	06	%85.71	07	07	%100
الثالث	07	07	%100	07	07	%100	07	07	%100
الرابع	07	05	%71.42	07	04	%57.14	07	07	%100
الخامس	07	05	%71.42	07	04	%57.14	07	07	%100
السادس	07	07	%100	07	06	%85.71	07	07	%100
السابع	07	06	%85.71	07	05	%71.42	07	07	%100
الثامن	07	07	%100	07	07	%100	07	07	%100
التاسع	07	07	%100	07	06	%85.71	07	07	%100
العاشر	07	06	%85.71	07	05	%71.42	07	07	%100

يُبيّن الجدول أعلاه اتفاق غالبية المحكمين على تعديل بعض بنود **المحور الرابع "نوعية القراءة"** من خلال التفصيل في الأخطاء الشائعة لدى هؤلاء التلاميذ والتمييز بينها كالفصل بين أخطاء التشكيل وأخطاء الحركات الإعرابية وإضافة بند التعريف والتنكير المتواصل والذي يُرافق قراءة أغلب التلاميذ حتى العاديين أحياناً.

كما أبدى بعض المحكمين تغييرات واضحة في **محوري قراءة الحروف والمقاطع، وكذا قراءة الكلمات والجمل**، من خلال وضع بند "التباسات في الحروف المتقاربة والمشابهة شكلاً ولفظاً"، وكذلك تغيير بند "الكلمات المتغيرة" بـ "الكلمات ذات الدلالة"، مع إضافة بند "التوقف المستمر عند همزة الوصل" في **المحور الخامس "ريتم وإيقاع القراءة"**.

وعليه قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازم أخذها في الاعتبار وكل الملاحظات التي أشار إليها السادة المحكمين حول بطاقة الملاحظة الخاصة بالقراءة، بعد ذلك وضعها في صورتها النهائية وتطبيقها على عينة من تلاميذ الصفي الثالث والرابع ابتدائي.

إذن فيما يخص أوّل **التعديلات المقترحة** كانت حول التسمية: **بطاقات ملاحظة** عِوض وبدل **شبكات** ملاحظة، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت البطاقة **صادقة قابلة للتطبيق** لغايات الدراسة الحالية، ومن ثمة قامت الباحثة **بتطبيقها على عينة أولية لحساب صدقها وثباتها**، والمتمثلة في 50 تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات القراءة في الصف الثالث والرابع ابتدائي.

➢ **ثبات بطاقة الملاحظة "عن طريق إعادة التطبيق"**: لقد قامت الباحثة في هذه الدراسة بتصميم بطاقة ملاحظة خاصة بصعوبات القراءة، حيث تمّ الاعتماد لحساب ثباتها على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول

على نفس العينة المحددة في 50 تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات القراءة في الصف الثالث والرابع ابتدائي بالمدارس قيد الدراسة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول مما اتضح أنه دال عند مستوى 0.01 ، وهذا ما سجلناه في الجدول الموالي:

- **الجدول رقم (04)**: يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق بطاقات الملاحظة -

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
بطاقة الملاحظة	50	0.737	0.273	0.354	دالة عند 0.01

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (**04**) يتبين أن معامل الارتباط بيرسون لنتائج بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة بلغ **0.737** وهي قيمة أكبر من قيمة "ر " المجدولة عند 0.05 وحتى عند 0.01 هذا ما يجعلنا ننفي الفرض الصفري ونقبل البديل أي ما يُثبت أنّه توجد العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.01**، وعليه فبطاقة الملاحظة المصممة من طرف الباحثة تتمتع بمعامل استقرار معقول، مما يُؤكد ثباتها.

➢ **صدق بطاقات الملاحظة بحساب الصدق الذاتي:** لتحديد معامل الصدق قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي بقياس علاقة الصدق والثبات عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط (الثبات) المدونة أعلاه، فكانت النتيجة عالية أي بطاقة الملاحظة تتمتع بصدق ذاتي، باستخدام نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

- **الجدول رقم (05)**: يُوضح معاملات الصدق الذاتي لبطاقات الملاحظة –

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
بطاقة صعوبات القراءة	50	0.858	0.273	0.354	دالة عند 0.01

يُوضح الجدول رقم (**05**) معاملات الصدق لبطاقات ملاحظة صعوبات القراءة المصممة من طرف الباحثة في الدراسة الحالية، وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لنتائج معاملات الارتباط المتحصل عليها عند تطبيق وإعادة تطبيق البطاقات، فكما هو مُوضح في الجدول النتائج جاءت دالة عند المستوى 0.01 وقد بلغت الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط في بطاقة ملاحظة صعوبات القراءة 0.858 فهي قيمة دالة احصائياً، وعليه فبطاقة الملاحظة تتمتع بصدق ذاتي، وعليه فبطاقة ملاحظة صعوبات القراءة تتمتع بصدق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدقها، إذن هذا ما يدل على أن **البطاقة ثابتة وصادقة**.

ثانياً: تطبيق **اختبار الذكاء رسم الرجل** لفلورانس جودنوف:

يُعتبر اختبار رسم الرجل من المقاييس المصنفة ضمن مقاييس القدرة العقلية، هو مقياس غير لفظي يُطبّق فردياً وجماعياً في نفس الوقت، فقد توصلت جودنوف إلى أنّ مقدار التفاصيل التي يُظهرها الطفل في رسم الرجل حيث يُطلب منه ذلك ومقدار الدقة نسب هذه الأجزاء على درجة ذكاء هذا الطفل، فهذا الرسم لا يستغرق أكثر من 10 دقائق ويصلح هذا المقياس للتطبيق على الأطفال الذين تقع أعمارهم ما بين 3 سنوات ونصف، ويكمن هدفه في الوصول إلى اكتشاف الأطفال المتخلفين ذهنياً.

كما يتخذ العمر العقلي تعبيراً عن مدى تقدم الطفل فيما يقوم به من عمل (منتظر القيام به)، فحين يُقال أنّ العمر العقلي لطفل ما 10 سنوات، فإنجازاته في الاختبار تتفق وإنجازات الطفل المتوسط ذي العاشرة من العمر، وبتقسيم العمر العقلي للطفل على العمر الزمني وضرب الناتج في 100 نحصل على حاصل الذكاء (QI) الذي هو تعبير عن نسبة التقدم العقلي.

ثالثاً: اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة " نص العطلة " للباحثة غلاب قزادري صليحة:

رائز القراءة لـ صليحة غلاب (1998) يهدف لمعرفة المستوى القرائي مقارنةً بالعمر الزّمني، ويسمح بتشخيص اضطرابات تعلّم القراءة عند المتمدرسين في المدارس الجزائرية باللّغة العربية، فالأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، قراءتهم تتجاوز 3 دقائق، هذا ما يُسمى بالتقييم الكمي، أما التقييم الكيفي للقراءة بتصنيف الأخطاء المسجلة (حذف، تكرار، تصحيح ذاتي، توقف، تقطيع، تبديل)، مع ريتم وإيقاع قراءتهم.

❖ **الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة في الدراسة الحالية:**

➢ **ثبات اختبار القراءة من خلال قياس معامل الاستقرار:**

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة لحساب ثبات المقياس على طريقة إعادة التطبيق بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة المحددة في 300 تلميذ وتلميذة عاديين من الصف الثالث والرابع ابتدائي بالمدارس قيد الدراسة، وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني حيث اتضح أنه دال عند مستوى 0.01، وفي كل متغير من متغيرات الدراسة، وهذا ما سجلناه في الجدول:

- **الجدول رقم (06)**: يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق اختبار القراءة-

المتغيرات	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
مؤشر القراءة السليمة	300	0.803	0.113	0.148	دالة عند 0.01
الزمن القرائي بالثواني	300	0.891	0.113	0.148	
عدد الكلمات الكلية المقروءة	300	0.445	0.113	0.148	
عدد الكلمات الكلية الصحيحة	300	0.745	0.113	0.148	
عدد الأخطاء الكلية	300	0.803	0.113	0.148	
عدد كلمات الدقيقة 1	300	0.814	0.113	0.148	
عدد أخطاء الدقيقة 1	300	0.753	0.113	0.148	
عدد كلمات الدقيقة 2	300	0.617	0.113	0.148	
عدد أخطاء الدقيقة 2	300	0.793	0.113	0.148	
عدد كلمات الدقيقة 3	300	0.704	0.113	0.148	
عدد أخطاء الدقيقة 3	300	0.638	0.113	0.148	

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (**06**) يتبين أن معامل الارتباط بيرسون لكل متغير يفوق **0.44** كما هناك متغيرات تصل درجة معامل الارتباط فيها **0.89** وكلها قيم أكبر من قيمة "ر" المجدولة هذا ما يُثبت أنّه توجد العلاقة دالة

إحصائياً عند مستوى دلالة **0.01**، فمعاملات الارتباط جاءت متفاوتة لكنها كلّها دالة، أي يتمتع بمعامل استقرار معقول مما يُؤكد ثبات الاختبار.

➢ **صدق اختبار القراءة بحساب الصدق الذاتي**:لتحديد معامل صدق اختبار القراءة (نص العطلة) قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي بقياس علاقة الصدق والثبات عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط (الثبات) المدونة أعلاه.

– **الجدول رقم (07)**: يُوضح معاملات الصدق الذاتي لاختبار القراءة –

البنود	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
مؤشر القراءة السليمة	300	0.896	0.113	0.148	دالة عند 0.01
الزمن القرائي بالثواني	300	0.943	0.113	0.148	
عدد الكلمات الكلية المقروءة	300	0.667	0.113	0.148	
عدد الكلمات الكلية الصحيحة	300	0.863	0.113	0.148	
عدد الأخطاء الكلية	300	0.896	0.113	0.148	
عدد كلمات الدقيقة 1	300	0.902	0.113	0.148	
عدد أخطاء الدقيقة 1	300	0.867	0.113	0.148	
عدد كلمات الدقيقة 2	300	0.785	0.113	0.148	
عدد أخطاء الدقيقة 2	300	0.890	0.113	0.148	
عدد كلمات الدقيقة 3	300	0.839	0.113	0.148	
عدد أخطاء الدقيقة 3	300	0.798	0.113	0.148	

يُوضح الجدول رقم (**07**) معاملات الصدق لكل متغير من متغيرات اختبار القراءة (نص العطلة) وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي، فكما هو مُوضح في الجدول نتائج كل المتغيرات جاءت دالة عند المستوى 0.01 فمعاملات الارتباط جاءت متفاوتة ما بين 0.667 – 0.943 لكنها كلّها دالة حيث أنها لا تقل عن 0.66 وهذا ما يسمح لنا بالتأكد من أنّ الاختبار صادق في قياسه لمهارة القراءة بمتغيراتها المختلفة عند مستوى دلالة 0.01 وعليه فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار **ثابت وصادق**.

رابعاً: اختبار الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد:

يضمّ ثمانية بنود بهدف قياس المهارات الأساسية للإدراك البصري، حيث قام صاحب الاختبار بوضع صياغة إجرائية لمفهوم الإدراك البصري ومهاراته، ومجموعة من التّمارين تتماشى وطبيعة كلّ مهارة أساسية، إذ تنوّعت لتشمل أشكالاً مختلفة (مألوفة، هندسية، حروف وأرقام)، حيث تمّ إنشاء البطارية ببنود تطبيقية محتواة للتّعليمات، كيفية التّطبيق والتّصحيح، المثال النّموذجي عن كلّ تمرين، فلكلّ مهارة تمارين فرعية لها.

– **الجدول رقم (08)**: يُعبّر عن زمن كل بند من بنود اختبار الإدراك البصري –

البنود / التمارين	المهارات	الزمن اللازم	البنود / التمارين	المهارات	الزمن اللازم
الأوّل	الإدراك المكاني	95 ثا	الخامس	تمييز الشكل	145 ثا
الثاني	الثبات الإدراكي	195 ثا	السادس	التآزر البصري الحركي	غير موقوت
الثالث	التعميم والمطابقة	200 ثا	السابع	الإغلاق البصري	غير موقوت
الرّابع	تمييز الحجم	190 ثا	الثامن	الشكل والأرضية	75 ثا

(السيد عبد الحميد سليمان السيد، **2003**)

❖ **الخصائص السيكومترية لاختبار الإدراك البصري:**

➢ **ثبات اختبار الإدراك البصري من خلال قياس معامل الاستقرار:** تمّ اعتمادنا لحساب ثبات المقياس في البيئة الجزائرية على طريقة إعادة التطبيق، حيث اتضح أن معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني دال عند مستوى 0.01 في كل مهارات الإدراك البصري، فالارتباط قوي وموجب، حسب ما ورد في الجدول التالي:

- **الجدول رقم (09)**: يُوضح معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار -

البنود (التمارين/ المهارات)	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
المهارة رقم 01	300	0.923	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 02	300	0.562	0.113	0.148	
المهارة رقم 03	300	0.340	0.113	0.148	
المهارة رقم 04	300	0.512	0.113	0.148	
المهارة رقم 05	300	0.453	0.113	0.148	
المهارة رقم 06	300	0.504	0.113	0.148	
المهارة رقم 07	300	0.323	0.113	0.148	
المهارة رقم 08	300	0.329	0.113	0.148	
الاختبار ككل	300	0.519	0.113	0.148	

يُوضح الجدول رقم (**09**) معاملات الثبات لكل بند من اختبار الإدراك البصري وذلك من خلال درجات تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار على عينة 300 تلميذ من مستوى الثالثة والرابعة ابتدائي، فكل البنود جاءت دالة وعليه فالاختبار يتمتع بمعامل استقرار معقول، مما يجعلنا نطمئن على ثباته.

➢ **صدق اختبار الإدراك البصري:** لتحديد معامل صدق اختبار الإدراك البصري قامت الباحثة بحساب ما يُعرف بالصدق الذاتي عن طريق إيجاد الجذر التربيعي لمعاملات الارتباط (الثبات) المدونة أعلاه، وكذا تمّ حساب الصدق التكويني باستعمال طريقة الاتساق الداخلي باستخدام نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

أوّلاً: حساب الصدق الذاتي بعلاقة الصدق بالثبات:

- **الجدول رقم (10)**: يُوضح معاملات الصدق الذاتي لبنود اختبار الإدراك البصري -

البنود (التمارين/ المهارات)	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
المهارة رقم 01	300	0.960	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 02	300	0.749	0.113	0.148	
المهارة رقم 03	300	0.583	0.113	0.148	
المهارة رقم 04	300	0.715	0.113	0.148	
المهارة رقم 05	300	0.673	0.113	0.148	
المهارة رقم 06	300	0.709	0.113	0.148	
المهارة رقم 07	300	0.568	0.113	0.148	
المهارة رقم 08	300	0.573	0.113	0.148	
الاختبار ككل	300	0.720	0.113	0.148	

يُوضح الجدول رقم (**10**) معاملات الصدق لكل بند من اختبار الإدراك البصري وذلك من خلال حساب الجذر التربيعي لنتائج معاملات الارتباط المحصل عليها سابقاً، فكما هو مُوضح في الجدول كل البنود دالة عند أحد المستويين 0.01 أو 0.05 وجاءت الجذور التربيعية لمعاملات الارتباط متفاوتة لكنها دالة، فالاختبار يتمتع بصدق ذاتي، والنتيجة تجعلنا نتأكد من صدق الاختبار.

ثانياً: حساب الصدق التكويني بأسلوب الاتساق الداخلي: حيث تمّ حساب معاملات الارتباط بين نتائج كلّ بند أو تمرين والدرجة الكلية للاختبار، علماً أنّ المقياس يحتوي على ثمانية تمارين بناءً على مهارات الإدراك البصري متحصلين على النتائج الواردة في الجدول الموالي:

- **الجدول رقم (11)**: يُوضح معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للاختبار -

البنود (التمارين/ المهارات)	حجم العينة	قيمة "ر" المحسوبة (**معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية**)	قيمة " ر " المجدولة		مستوى الدلالة
			عند 0.05	عند 0.01	
المهارة رقم 01	300	0.131	0.113	0.148	دالة عند 0.05
المهارة رقم 02	300	0.134	0.113	0.148	دالة عند 0.05
المهارة رقم 03	300	0.231	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 04	300	0.691	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 05	300	0.318	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 06	300	0.803	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 07	300	0.328	0.113	0.148	دالة عند 0.01
المهارة رقم 08	300	0.235	0.113	0.148	دالة عند 0.01

يُوضح الجدول رقم (**11**) معاملات الصدق بين درجات كل بند من بنود (كل تمرين من تمارين) اختبار الإدراك البصري والدرجة الكلية للاختبار التي تحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم 300 تلميذ من مستوى السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وكما هو مُوضح في الجدول كل البنود جاءت دالة عند أحد المستويين 0.01 أو

0.05 وجاءت معاملات الارتباط متفاوتة لكنها كلّها دالة، وعليه فالاختبار يتمتع باتساق داخلي معقول، فهو يتمتع بصدق تكويني، وهذه النتيجة تجعلنا نطمئن على صدق الاختبار، إذن هذا ما يدل على أن الاختبار **ثابت وصادق وصالح للاستخدام في البيئة الجزائرية**.

خامساً: البرنامج العلاجي للإدراك البصري من بناء وتصميم الباحثة:

يُعدّ البرنامج المصمم في الدراسة الحالية مجموعة من الفنيات والخبرات المستخدمة في تنمية وعلاج اضطرابات الإدراك البصري، المستقاة من التراث النظري الخاص بهذه الوظيفة المعرفية، بهدف إحداث تغيير مقصود للسلوك المعرفي المتمثل في الإدراك البصري، وهذا بشكل مُنظم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

يستغرق تطبيق هذا البرنامج حوالي خمسة (05) أشهر، حيث تمّ تقييم فعالية البرنامج من خلال قياس مهارة القراءة لدى التلاميذ الذين طُبّق عليهم البرنامج، وذلك على ثلاث مراحل:

- إجراء **قياس قبلي** من خلال تطبيق أدوات البحث اختبارات القراءة والإدراك البصري لمعرفة اضطرابات الإدراك البصري التي يُعاني منها التلميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، والذي يُجرى على مجموعتي البحث.
- **تطبيق البرنامج** وهذا يتم على المجموعة الخاضعة للتجريب فقط، مع إجراء بعض التقييمات أثناء ذلك، بعد الانتهاء من كل نشاط علاجي.
- **قياس أو تقييم بعدي** (بعد تطبيق البرنامج) للتّعرف على مستوى الإدراك البصري لديهم مجدداً، والكشف عن أثر البرنامج المطبق في الدراسة الحالية، ومن ثمة قياس أيضاً مهارة القراءة عند هؤلاء التلاميذ.

حيث تمّ تنظيم الجلسات في فترات الصباح لمدة 20 – 25 دقيقة بمعدل أربعة أيام أسبوعيا مع تكرار بعض الجلسات إذا لزم الأمر، فلابد من تكرار الجلسات حتى تترسخ وتتحقق الأهداف المرجوة.

- **الوحدة التدريبية الأولى**: المتمثلة في تنمية التمييز البصري.
  - علاج اضطرابات تمييز الأشكال.
  - علاج اضطرابات تمييز الأحجام.
  - علاج اضطرابات الإدراك المكاني وتمييز الأوضاع المكانية.
  - علاج اضطرابات تمييز الصورة وخلفيتها.
- **الوحدة التدريبية الثانية**: وتتمثل في تنمية إدراك العلاقات والذاكرة البصرية.
  - علاج اضطرابات إدراك العلاقات، فيتمكن التلميذ من إجراء التحليل أثناء قيامه بعملية القراءة.
  - علاج اضطرابات الذاكرة البصرية.
- **الوحدة التدريبية الثالثة**: المتمثلة في تنمية سرعة الإدراك.
  - علاج اضطرابات التعميم والمطابقة.
  - علاج اضطرابات الثبات الإدراكي.
- **الوحدة التدريبية الرابعة**: والتي تتمثل في تنمية التآزر البصري الحركي والإغلاق البصري.
  - علاج اضطرابات التآزر البصري الحركي.
  - علاج اضطرابات الإغلاق البصري.

❖ **صدق البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية (المحكمين):**

بعدما قامت الباحثة ببناء البرنامج العلاجي التدريبي تمّ عرضه على المحكمين وهم مجموعة من الأساتذة الجامعيين والأخصائيين في الميدان من علم النفس العيادي، البيداغوجي والأرطفوني، وكذلك المفتش التربوي (تخصص مواد)، وطلب منهم إبداء رأيهم حول العمل من حيث تناسب الجلسات بصورها وأشكالها لما تُعالجه وتنميه، وكذا من حيث الصياغة والمحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية.

لقد لمسنا اتفاق غالبية المحكمين على تعديل الأسس العلمية المتبناة في تصميم البرنامج بحيث يتم الاعتماد على نظرية واحدة أساسية ومرجعية، مع اتفاقهم على إضافة بعض الفنيات الواجب استخدامها كالنمذجة والتنويع فيها.

كما أبدى بعضهم تغييرات واضحة في محتوى البرنامج وطريقة تقييمه من خلال اللجوء لتقييم مهارتي القراءة والكتابة كذلك، وعدم الاكتفاء بتقييم الإدراك البصري فحسب، مع تعديل بعض خطوات تنفيذ البرنامج بتوضيح أنّ بعض الحالات قد تستلزم حصصاً إضافية في أي جلسة أو نشاط من الأنشطة التدريبية العلاجية.

وعليه قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازم أخذها في الاعتبار وكل الملاحظات التي أشار إليها السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي العلاجي الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة الذين يُعانون من مشاكل الإدراك البصري في الصفي الثالث والرابع ابتدائي.

بعد ذلك تمّ وضع جلساته في صورتها النهائية وتطبيقها على مجموعة صغيرة من هؤلاء التلاميذ، واثر هذا التطبيق المبدئي تمّ تعديل بعض الأمور في قواعد الجلسات كالزمن إذ اتضح أن الجلسة أحياناً قد لا تتعدى 20 دقيقة،ولذا تمّ تقسيم الجلسات إلى حصص تدريبية لا تتجاوز عشرين دقيقة، كما تبيّن استحالة التطبيق الجماعي للبرنامج، وبهذا تمّ التأكيد على التطبيق الفردي لكافة جلسات البرنامج (مثلاً قد نجد تلميذ استغرق حصتين بزمن قدره 43 د في جلسة من الجلسات، على غرار تلميذ آخر لم يستغرق سوى حصة واحدة بزمن قدره 25 دقيقة في نفس الجلسة العلاجية).

اتفق ما يُقارب **90 بالمائة** من المحكمين على ملائمة الجلسات وصياغة مضمونها مع تركيز بعضهم على أهمية تعديل معايير التصحيح لتُصبح أكثر وضوحاً، وبعد أن تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة أصبح البرنامج في صورته النهائية صادق وقابل وصالح للتطبيق لغايات الدراسة الحالية، حيث تمّ تطبيقه على مجموعة من التلاميذ العاديين لمعرفة مدى ملائمته للمرحلة العمرية وكذا تناسبه مع المستوى الدراسي قيد البحث، وبعد التأكد من ذلك إذن البرنامج العلاجي المقترح لعلاج اضطرابات الإدراك البصري لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي يخدم البحث كما يُعدّ مناسباً وملائماً لدراسة متغيراته.

3 – عرض النتائج:

1.3. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

والتي نصت على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية".

– **الجدول رقم (12)**: يُوضح الفروق في نتائج الإدراك البصري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية –

العينة / متغيرات	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة				
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		النتيجة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**قيمة "ت"**
الإدراك البصري	76.97	5.29	94.77	3.82	14.94
المهارة 1	8.63	0.96	9.60	0.50	4.88
المهارة 2	7.57	1.41	9.20	0.85	5.45
المهارة 3	6.63	0.99	7.33	0.71	5.80
المهارة 4	7.43	1.33	9.10	0.96	5.56
المهارة 5	9.33	1.60	12	1.66	6.32
المهارة 6	15.17	3.16	19.40	2.33	5.90
المهارة 7	16.63	2.41	20.63	2.25	6.64
المهارة 8	6.17	1.21	7.50	0.63	5.37

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ متوسط درجات الإدراك البصري بلغ 76.97 عند المجموعة الضابطة مقارنةً بـ 94.77 عند المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي العلاجي عليها، حيث بلغت قيمة ت **14.94** مما يُؤكد وُجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.01** بين مجموعتي البحث **لصالح المجموعة التجريبية.**

2.3. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية: التي تنصّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج الإدراك البصري بين درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي".

- **الجدول رقم (13)**: يُوضح الفروق في نتائج درجات الإدراك البصري بين القياسيين القبلي والبعدي –

العينة / المتغيرات	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة				
	القياس القبلي		القياس البعدي		النتيجة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**قيمة "ت"**
الإدراك البصري	78.10	5.91	94.77	3.82	25.06
المهارة 1	8.73	0.87	9.60	0.50	5.79
المهارة 2	7.67	1.12	9.20	0.85	10.82
المهارة 3	6.00	1.08	7.33	0.71	10.27
المهارة 4	7.63	1.38	9.10	0.96	10.35
المهارة 5	9.30	1.80	12	1.66	14.47
المهارة 6	15.53	3.42	19.40	2.33	11.92
المهارة 7	16.90	2.44	20.63	2.25	16.26
المهارة 8	6.33	1.16	7.50	0.63	7.66

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ متوسط درجات الإدراك البصري بلغ 78.10 في القياس القبلي مقارنةً بـ 94.77 في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ت **25.06** مما يُؤكد وُجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.01** بين قياسي المجموعة التجريبية **وهذا لصالح القياس البعدي**.

3.3. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي نصت على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القراءة بين تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية ".

– **الجدول رقم (14)**: يُوضح الفروق في نتائج القراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية –

العينة / المتغيرات	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة					
	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		**النتيجة الإحصائية**	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**قيمة "ت"**	**مستوى الدلالة**
مؤشر القراءة السليمة	0.3278	0.0827	0.937	0.0096	40.064	0.000
الزمن بالثواني	529.63	148.61	165.97	8.704	13.38	0.000
الكلمات الكلية المقروءة في النص	259.00	3.301	267.07	1.437	12.273	0.000
الكلمات الكلية المقروءة في 3دقائق	111.37	18.799	267.07	1.437	45.232	0.000
الكلمات الصحيحة في النص	203.97	12.756	250.30	2.575	19.501	0.000
الكلمات الصحيحة في 3 دقائق	84.77	22.356	250.30	2.575	40.290	0.000
الأخطاء الكلية في النص	55.03	10.934	16.77	2.582	18.656	0.000
الأخطاء الكلية في 3 دقائق	26.60	3.369	16.77	2.582	12.688	0.000
كلمات د1	37.60	6.941	107.80	6.105	41.595	0.000
أخطاء د 1	8.27	1.363	6.07	0.828	7.557	0.000
كلمات د 2	37.63	6.594	107.87	7.763	36.155	0.000
أخطاء د 2	9.40	1.714	6.27	1.437	7.673	0.000
كلمات د 3	36.13	6.469	54.40	8.633	9.275	0.000
أخطاء د 3	8.87	1.196	4.43	1.073	15.116	0.000

من خلال الجدول أعلاه تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائياً في مؤشر القراءة السليمة، زمن القراءة، الكلمات الكلية المقروءة، الكلمات الصحيحة وعدد الأخطاء كذلك، وهذا بين مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) عند مستوى الدلالة **0.01لصالح المجموعة التجريبية**.

4.3. نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرّابعة:

والتي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج القراءة بين درجات القياسين القبلي والبعدي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

- **الجدول رقم (15)**: يُوضح الفروق في نتائج القراءة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية -

العينة	التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة					
	القياس القبلي		القياس البعدي		**النتيجة الإحصائية**	
المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	**قيمة "ت"**	**مستوى الدلالة**
مؤشر القراءة السليمة	0.3197	0.0839	0.937	0.0096	41.966	0.000
الزمن بالثواني	520.47	162.66	165.97	8.704	12.400	0.000
الكلمات الكلية المقروءة في النص	258.97	3.653	267.07	1.437	11.407	0.000
الكلمات الكلية المقروءة في 3د	111.47	21.685	267.07	1.437	40.070	0.000
الكلمات الصحيحة في النص	202.17	10.600	250.30	2.575	27.366	0.000
الكلمات الصحيحة في 3 دقائق	83.03	22.357	250.30	2.575	43.523	0.000
الأخطاء الكلية في النص	56.80	8.992	16.77	2.582	25.496	0.000
الأخطاء الكلية في 3 دقائق	28.33	3.680	16.77	2.582	23.807	0.000
كلمات د1	40.53	8.625	107.80	6.105	37.377	0.000
أخطاء د 1	10.13	1.852	6.07	0.828	12.945	0.000
كلمات د 2	38.47	7.789	107.87	7.763	49.791	0.000
أخطاء د 2	9.73	1.574	6.27	1.437	12.835	0.000
كلمات د 3	32.47	8.415	54.40	8.633	8.554	0.000
أخطاء د 3	8.50	1.871	4.43	1.073	12.125	0.000

من خلال الجدول أعلاه تمّ التأكد أنّ هناك فروق دالة إحصائياً في مؤشر القراءة السليمة، زمن القراءة، الكلمات الكلية المقروءة، الكلمات الصحيحة وعدد الأخطاء كذلك، وهذا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى الدّلالة **0.01 لصالح القياس البعدي**.

4 – المناقشة والاستنتاج العام:

من خلال الأبعاد التي تطرقنا إليها في الجانب النظري من الدراسة، والتّي تهدف إلى محاولة التعرّف على مدى فاعلية البرنامج العلاجي المصمم لعلاج وتعديل اضطرابات الإدراك البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وقد تمّ استخدام اختبار "ت" للتأكد من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية وإجراء مقارنة لهذه الأخيرة في القياس القبلي والبعدي، حيث انتهت الدراسة الحالية بمجموعة من النتائج تمّ تفسيرها في ضوء التراث النّظري المتاح والدراسات السابقة المتوفرة، إذ تبيّن أنّ تلاميذ المجموعة الضابطة لم يعتمدوا نفس الإستراتيجيات في اكتساب القراءة السليمة، فنجدهم يكثرون تفكيك وتجزئة الكلمات غير المتداولة، مما يجعلهم أشد بطئاً في القراءة و بالتالي استغراقهم زمناً أطول، على عكس تلاميذ المجموعة التجريبية الخاضعين للبرنامج العلاجي الذين عُدّلت لديهم مهارات الإدراك البصري مما سمح لهم بتأدية كفاءة القراءة بشكل صحيح، حيث تتفق هذه النتائج مع دراسات **كاربونال وزملاءه** (**1994**) **Carbonnel et all** باعتبار أنّ التلاميذ الديسليكسيين يلجئون إلى تبديل الحروف التي لم يتعرفوا عليها في ذاكرتهم بحروف

أكثر تداولاً هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى استغراقهم وقتا أطول نظرا لتفكيكهم الكلمات إلى وحدات أصغر، ومن ثمة إعادة تركيبها وتجمعيها.(**Carbonnel et all, 1994 : 66 – 67**)

كما عانت المجموعة الضابطة من صعوبة في التمييز بين الحروف المختلفة، مثل : **د – ذ – ر ز – ص – ض**، بالاتفاق مع ما جاء به الباحث حمزة عبد الكريم. (**عبد الكريم حمزة،2008** ، ص ص: **60.62**)

أما المجموعة التجريبية فقد استطاع غالبية أفرادها إدراك الأشكال المعروضة وحتى التمييز بينها وتذكرها فيما بعد مع تمييز تفاصيلها وإدراك أجزاءها وتمييزها عن خلفيتها، فهذه الأنشطة والجلسات العلاجية أثمرت تراجعاً في ملامح اضطرابات الإدراك البصري.

كما أظهرت النتائج فرقا واضحاً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي عند الخضوع لجلسات البرنامج العلاجي التدريبي، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في مهارات الإدراك البصري، وبالتالي التمكن من التعرّف على الرموز المكتوبة بصفة صحيحة وتذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها في عملية القراءة، فبعدما كان التلاميذ يُعانون في القياس القبلي من مشكلات في التعرّف على الكلمات المكتوبة من خلال تعرّفهم على الحروف المتحركة خاطئة والحروف الساكنة كذلك، بإجراء عمليات قلب اتجاه الحروف، إضافة صوتيات غير موجودة أساساً، حذف بعض الأصوات، وضع كلمة مكان أخرى، تكرار الكلمات، إضافة كلمات غير موجودة في النص، حذف كلمات من النص، عدم كفاية المعرفة بالمفردات البصرية وفهمها، الإفراط في تحليل ما يُقرأ، عدم القدرة على تقسيم ما يُقرأ إلى عبارات ذات معنى، هذا بالاتفاق مع ما رمى إليه الباحث مصطفى فهيم من مشكلات لدى هؤلاء الأطفال. (**مصطفى فهيم، 2001**، ص: **102 – 105**)

كما بيّنت النتائج أنّ قراءة تلاميذ المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج العلاجي تميّزت بصعوبات على المستويات اللفظية والبصرية في معالجة الأصوات والأحرف، مع التعرف الخاطئ للأحرف والكلمات المألوفة عند القراءة واحتمال الخلط، كما تتميّز بلفظ خاطئ بسبب عدم التمييز بين الأصوات مع صعوبة قراءة النص التي ترجع للتشوهات البصرية **واضطرابات الإدراك البصري**، إضافة لصعوبات في تسلسل الأحرف فالطفل لا يملك القدرة على الحفاظ على التسلسل، إذن عدم علاج اضطرابات الإدراك البصري أدت إلى استمرار صعوبات تعلم القراءة وعدم تراجعها لدى هذه المجموعة وفقاً لما توصلت إليه الباحثة هناء إبراهيم. (**هناء إبراهيم، 2008**، ص: **82**)

أما تلاميذ المجموعة التجريبية فقد أصبحت قراءتهم تقريباً عادية من خلال تأديتهم للنص القرائي في زمنه المطلوب مع عدم ارتكابهم أخطاء كثيرة وبالتالي يظهر تراجع في الزمن القرائي وفي عدد الأخطاء المرتكبة، مما يزيد في عدد الكلمات الصحيحة وعليه ارتفاع مؤشر القراءة السليمة الذي يدل على تنمية مهارة القراءة لدى هذه المجموعة، تُعزى هذه الفروق وهذا النجاح في تنمية وتحسين مهارة القراءة إلى فعالية علاج اضطرابات الإدراك البصري من خلال البرنامج العلاجي المقترح في الدراسة، فتراجع ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، ساهم في تحسين قراءتهم والتخفيف من حدة صعوباتهم القرائية.

كما لوحظ فرقا واضحاً بين التطبيقين القبلي والبعدي بعد إخضاعهم لجلسات البرنامج التدريبي، حيث استطاع هؤلاء التلاميذ تدارك ما فاتهم من نقص في التعرف على الرموز المكتوبة وتمييزها وتحديد اتجاهاتها، فقد تراجعت ملامح اضطرابات الإدراك البصري لدى هذه المجموعة، وبالتالي التمكن من معرفة الرموز الكتابية بصفة صحيحة وتذكرها فيما بعد أثناء الحاجة إليها.

وعليه فإنه يبدوا واضحاً أنّ الصعوبات القرائية لدى هؤلاء التلاميذ تتوازى مع اضطرابات الإدراك البصري، وعند علاجها تتحسن مهارة القراءة، فالإدراك البصري هو الذي يُمكنّهم من التعرّف على الاتجاهات والتوجه الفضائي واضطراباته تُؤدي إلى معاناتهم من مشاكل الخلط بين الحروف المتشابهة، وصعوبة التمييز بينها، فهذه الدراسة تندرج في إطار البحوث الساعية وراء تحديد الملمح أو البروفيل الخاص بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة على مستوى الإدراك البصري، حيث أشار كلّ من **جولوندريز وسناولينغ Goulandris et Snowling 1991** ، **وهانليت وآخرون Hanleyet et all 1992** ، **فالدواس وآخرون Valdois et all 2003** إلى وجود اضطرابات المعالجة البصرية الإنتباهية، واضطرابات الذاكرة والإدراك البصريين.

عليه البرنامج التدريبي العلاجي المصمم في الدراسة الحالية فعاّل في تنمية مهارات الإدراك البصري وتحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة في الصفين الثالث والرابع ابتدائي بمدينة براقي، هذا ما تطابق مع دراسات كلّ من **داس وآخرون (1995)**، ودراسة **السيد عبد الحميد سليمان (2003)** التي تُؤكد على أهمية البرامج التدريبية العلاجية في تنمية مهارات الإدراك البصري ومدى مساهمتها في تحسين القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة وعليه التخفيف من حدة صعوباتهم القرائية.

بناءً على ما تقدم ومن خلال الدراسات التي تطرقنا إليها، لقد تحققت الفرضيات الجزئية لبحثنا، والتي بينت أنّ: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وبين القياسين القبلي والبعدي عند هذه المجموعة في كل من نتائج الإدراك البصري والقراءة عند التلاميذ ذوي عسر القراءة.

- لذا فلقد تحققت الفرضية العامة للدراسة، التي تنص على أنه: " **للبرنامج العلاجي المصمم فعالية ونجاعة في تنمية الإدراك البصري وتحسين مستوى القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي بمدارس مدينة براقي**" وعليه يمكن القول أنّ: " **التدخل العلاجي لاضطرابات الإدراك البصري له فعالية في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث والرابع ابتدائي بمدينة براقي**"

5 – خاتمة:

الدراسة الحالية وليدة العديد من المبررات على رأسها فشل مختلف أطراف العملية التعليمية وحتى المختصين في التخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة في المدرسة الابتدائية، كما بيّنت الدراسات السابقة والمشابهة المعتمدة أنّ التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة يُعانون من اضطرابات الإدراك البصري التي تُؤثر بدورها على تعلم مهارة القراءة في السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وذلك من خلال عدم التعرّف على الرّموز المكتوبة وتمييزها وكذا اختلال في الاتجاهات والأماكن (يمين، يسار، فوق، تحت) مع التباسات في الذاكرة البصرية وفي التآزر البصري الحركي.

وعليه صُممت الدراسة الحالية للتأكد من فعالية برنامج علاجي مبني لعلاج اضطرابات الإدراك البصري والتخفيف من حدة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، وذلك من خلال دراسة الفروق في نتائج الإدراك البصري، والقراءة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وأيضاً دراسة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في نتائج الإدراك البصري والقراءة لدى المجموعة التجريبية، وقد تبنينا في ذلك المنهج شبة التجريبي كونه الأكثر ملائمة والأنسب لطبيعة بحثنا، حيث يُساهم في تبيين الاختلاف بين مجموعتي البحث في وظيفة الإدراك البصري وفي مهارة القراءة ، مُطبّقين أدوات الدراسة والاختبارات التي قادتنا بدورها للتحقق من فرضيات بحثنا. والمتمثلة في

اختبار القراءة (نص العطلة) المكيّف والمقنن في البيئة الجزائرية من طرف الباحثة غلاب قزادري صليحة، كما تمّ استخدام اختبار رسم الرجل لقياس ذكاء أفراد العينة والتأكد من مستواهم العقلي، وأخيراً مقياس الإدراك البصري للباحث السيد عبد الحميد سليمان السيد، إضافة لبطاقة ملاحظة خاصة بالقراءة مصممة في الدراسة، وكذا البرنامج العلاجي المعدّ لعلاج اضطرابات الإدراك البصري وتعديل صعوبات القراءة.

ففي إطار البحوث الساعية وراء تحديد الدور الهام للإدراك البصري في حدوث التعلم النمائي والأكاديمي، الشفوي والمكتوب، قُمنا بتصميم هذه الدراسة التي ارتأينا فيها تسليط الضوء على فئة من المجتمع التي يُمكن القول أنها الفئة الأكثر حساسية، مرونة وهشاشة، وذلك من خلال تناولنا لصعوبات تعلم القراءة ، والتي سماها **موكيبلي بمرض العصر**، إذ تُعتبر من أهم المشاكل التي تطرح نفسها حالياً في الوسط المدرسي.

إذن لما يستحوذه الإدراك البصري من دورٍ هام في حدوث عملية التعلم، حاولنا في هذه الدراسة إبراز دوره ووظيفته ومهاراته لمعرفة كيفية أداءه لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، وبالتالي قُمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها في دراستنا الحالية على ضوء ما تطرقنا إليه في الجانب النّظري للبحث، ومن خلال المعطيات التي توصلنا إليها استنتجنا أنّ للإدراك البصري دور جدّ مهّم في حُدوث التعلّم البصري – الفضائي، وفي حصول الاكتساب المدرسي السليم، وهذا من خلال معالجة المعلومات ذات الطبيعة البصرية – الفضائية، فأي اضطراب أو خلل وظيفي على مستواه قد يُؤدي إلى مشاكل وصعوبات معتبرة في التعلم، خاصة كفاءة القراءة التي تعتبر قاعدة وأساس التعلم الأكاديمي، فانطلاقا مما سبق يبدو واضحاً أنّ صعوبات التعلم الأكاديمية لها علاقة باضطرابات التعلم النمائية، والتي تتمثل في العمليات النفسية المعرفية العصبية.

❖ **قائمة المراجع:**

– **المراجع باللغة العربية:**

- **الكتب:**

1 – إبراهيم، لطفي عبد الباسط، (**2008**): "**الفروق الفردية والقدرات العقلية**"، ط1، مصر العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

2 – البطاينة أسامة محمد، الرشدان مالك أحمد، السبايلة عبيد عبد الكريم، الخطاطبة سليمان عبد المجيد، (**2005**): "**صعوبات التعلم – النظرية والممارسة** "، ط1، دار المسيرة، عمان.

3 – حافظ نبيل عبد الفتاح ، (**1998**): "**صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**"، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

4 – حافظ نبيل عبد الفتاح، (**2000**): " **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

5 – حمزة أحمد عبد الكريم، (**2008**): " **سيكولوجية عسر القراءة** "، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

6 – السيد عبد الحميد سليمان السيد، (**2003**): " **الإدراك البصري وصعوبات التعلم** "، دار الفكر، ط1، مصر.

7 – السيد عبد الحميد سليمان السيد، (**2003**): " **صعوبات التعلم والإدراك البصري، تشخيص وعلاج** "، دار الفكر العربي، القاهرة.

8 – السرطاوي عبد العزيز، وآخرون، (**2009**): " **طرق تشخيص وعلاج صعوبات التعلم وعسر القراءة**"، د ط، دار وائل، الأردن.

9 – فهيم مصطفى، (**1998**): " **القراءة، مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية** "، ط2، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، القاهرة.

10 – فهيم مصطفى، (**2001**): " **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج** "، ط 1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

11 – العتوم عدنان يوسف، (2004): " **علم النفس المعرفي**"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- **الرسائل والأطروحات:**

12 – حاج صابري فاطمة الزهراء، (**2005 – 2004**): " **عسر القراءة النمائي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى**"، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، الجزائر.

13 – العنيزات صباح حسن حمدان، (**2006**): " **فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**"، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات منح درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

14 – محمدي فوزية، (**2010–2011**): " **فعالية برنامجين تدريبيين في تعديل سلوك اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه وتعديل صعوبة الكتابة – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بورقلة**"، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المدرسي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- **المراجع الأجنبية:**

15 - Carbonnel. S, Gillet. P, Martory. M, Valdois. S, (**1994**) : **« Neuropsychologie: Approche cognitive des troubles de la lecture et l' écriture chez l ' enfant et l 'adulte** », Ed. Sollal, Marseille

16 - Dumont. A, (**1998**) : **« Mémoire et langage : Surdité, dysphasie et dyslexie** », Ed. Masson, Paris.

17 - Dumont. A, et Clabour. CH, (**2002**) : **" Voir la parole** ", Ed. Masson, Paris.

18 - Dumont. A, **(2002)** : **" La dyslexie** ", Ed. Sollar, Paris.

19 - Habib. M, (**1997**) : **« Neuropsychologie: Dyslexie, le cerveau singulier »**, Ed. Sollal, Marseille.

20 - Habib. M, Rey. V, (**2000**) : **« Dyslexie, dépistage, remédiation, et intégration »**, Ed. Université de Provence, Dijon, France

21 - Pialloux. P, **(1995**) : **« précis d'orthophonie** », Ed. Masson, Paris.

22 - Sprenger. G, Casalis. S, **(1996)** : **« Lire: lecture et écriture, acquisition et troubles du développement** », Ed. PUF, Paris.

23 - Van Hout, Estienne. F, **(1998)** : « **Les dyslexies: d'écrire, évaluer, expliquer, et traiter »,** Ed. Masson, Paris .

24 - Guellab- Kezadri . Saliha, **(1997**) : " **Les troubles d'apprentissage de la lecture à l' école fondamentale ",** Essai d' élaboration d'un test de lecture en langue arabe, Mémoire de Magistère, Université d'Alger

25- Brin. F, et all, **(1997**) : **" Dictionnaire d'orthophonie"**, Ed. Ortho édition, France