

جامعة الخليج العربي

كلية التربية

قسم التربية الخاصة

العلاقة بين المهارات الإدراكية وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ
الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على

درجة الماجستير في التربية الخاصة

(تخصص صعوبات التعلم)

إعداد الطالبة

أمينة محمد الله كمال

دبلوم الدراسات العليا في التربية الخاصة

جامعة الخليج العربي

إشراف

الدكتور محمد عبدالرزاق هويدي

الأستاذ الدكتور فتحي السيد عبدالرحيم

استاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

عميد كلية التربية بالوكالة

جامعة الخليج العربي

جامعة الخليج العربي

البحرين

سبتمبر ١٩٩٢

ربيع الأول ١٤١٣

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

«إِن السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ هَكَأَ عَنْهُ مَسْئُولًا»

صدق الله العظيم
«سورة الإسراء / الآية ٣٦»

«اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ . اقْرَأْ
وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ، عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَحْلَمْ »

صدق الله العظيم
«سورة العلق / الآية ١ - ٥»

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، وأصلي وأسلم على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن سار على دربه بإحسان إلى يوم الدين ، اللهم علمني ما ينفعني ، وانفعني بما علمتني ، وزدني علماً .

تتقدم الباحثة بوافر الشكر والامتنان إلى الأستاذين الكبيرين والمربين الفاضلين سيادة الأستاذ الدكتور فتحي السيد عبدالرحيم عميد كلية التربية بالوكالة بجامعة الخليج العربي والدكتور محمد عبدالرزاق هويدي الأستاذ المشارك بجامعة الخليج العربي اللذين كان لهما فضل الاشراف على هذه الدراسة وكانا مثال العالم الصالح الذي يعطي العلم لا ينتظر من ورائه جزاءً ولا شكوراً إلا ابتغاء مرضاة الله ، ولقد أرشداني إلى طريق البحث العلمي وأمداني من علمهما وخبرتهما مما سهل لي مشاق الطريق ووعورته ، وكان لتشجيعهما الدائم أثر بالغ في نفسي ، فقد كانا الأستاذين المربين والمرشدين سائلة المولى القدير أن يجزيهما عني خير الجزاء .

كما يسعدني أن أتقدم بعظيم الشكر والتقدير إلى الدكتور أسامه معاجيني الأستاذ المساعد بجامعة الخليج العربي على جهده العظيم ، وصدرة الواسع ، وأخلاقه الرفيعة مما أعانني على إنجاز المعالجات الإحصائية فله كل الشكر والتقدير والثناء .

كما لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر إلى إدارة التعليم الابتدائي على إتاحة الفرصة لنيل هذه الدرجة العلمية ، وأخص بالشكر جميع مديري ومديرات وأساتذة وتلاميذ المدارس الابتدائية التي شملت الدراسة حيث أسهموا جميعاً في تيسير السبل للباحثة للقيام بإجراءات التطبيق الميداني بتلك المدارس .

ولايفوت الباحثة أن تشكر الأستاذ محمد صالح العيادي ، اختصاصي مناهج
التعليم الابتدائي الذي تفضل مشكوراً بمراجعة فصول الدراسة لغوياً . .

كما أقدم وافر الشكر والثناء لكل من أسهم معي في إخراج هذه الدراسة وهم
كثيرون فليقبلوا عذري لعدم ذكر أسمائهم .

واهدي وافر شكري وتقديري إلى أفراد أسرتي الذين تحملوا المشاق في أثناء
قيامي بإعداد هذه الدراسة .

وأسأل الله يأسمائه الحسنى ، وصفاته العلا أن يوفقني للعلم النافع ، والعمل
الصالح وهو على كل شئ قدير .

الباحثة



هـ فهرس المحتويات

رقم الصفحة

الموضوع

ج	شكر وتقدير
هـ	فهرس المحتويات
ز	فهرس الجداول
ط	موجز الدراسة

الفصل الأول : مشكلة الدراسة وأهميتها

٢	مقدمة
٣	أهمية الدراسة
٤	مشكلة الدراسة
٧	أسئلة الدراسة
٧	مصطلحات الدراسة
١١	حدود الدراسة

الفصل الثاني : الإطار النظري والدراسات السابقة

	أولاً : الإطار النظري
١٤	مقدمة
١٥	ماهية القراءة وأهدافها في المرحلة الابتدائية
١٦	المهارات المتضمنة في عملية القراءة
١٩	فئات الصعوبات القرائية
٢١	أسباب صعوبات القراءة
٢٧	أشكال صعوبات القراءة
٢٩	مستويات تعليم القراءة
٣١	الإدراك
٣١	شروط حدوث عملية الإدراك
٣٢	كيفية حدوث عملية الإدراك
٣٣	المشكلات الإدراكية

٣٧	العلاقة بين المشكلات الإدراكية وصعوبات القراءة
٤١	ثانياً: الدراسات السابقة

الفصل الثالث : منهج الدراسة وإجراءاتها

٥٣	منهج الدراسة
٥٣	عينة الدراسة
٥٦	أدوات الدراسة
٨٤	إجراءات التطبيق
٨٦	المعالجة الإحصائية

الفصل الرابع : نتائج الدراسة ومناقشتها

٨٨

الفصل الخامس : خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية

١١٣	ملخص الدراسة
١١٦	التطبيقات التربوية
١١٧	بحوث مقترحة

قائمة المراجع :

١١٩	المراجع العربية
١٢٣	المراجع الأجنبية

الملاحق

١٣٠	ملحق (١) اختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة للفصين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية
١٥٧	ملحق (٢) اختبار مهارات الإدراك السمعي
١٦٧	ملحق (٣) اختبار مهارات الإدراك البصري

رقم الصفحة	فهرس الجداول الموضوع	رقم الجدول
٥٣	يبين أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة حسب الصف والجنس .	١
٥٤	يبين أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة حسب الصف الدراسي.	٢
٥٥	يبين عدد التلاميذ حسب المدرسة والصف .	٣
٥٥	يبين توزيع العينة حسب النوع والصف والسن .	٤
٦٧	مصفوفة ارتباطية توضح معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار القراءة التشخيصي للصف الثالث .	٥
٦٩	مصفوفة ارتباطية توضح معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار القراءة التشخيصي للصف الثاني .	٦
٧١	اختبار (ت) لفروق المتوسطات بين الصورتين المتكافئتين لاختبار القراءة للصف الثاني الابتدائي .	٧
٧٢	اختبار (ت) لفروق المتوسطات بين الصورتين المتكافئتين لاختبار القراءة للصف الثالث الابتدائي .	٨
٧٧	معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك السمعي لعينة الثبات .	٩
٧٨	معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك السمعي والعمر الزمني .	١٠
٨٢	معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك البصري لعينة الثبات .	١١
٨٣	معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك البصري ودرجات القراءة .	١٢
٨٣	معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك البصري والعمر الزمني .	١٣
٨٩	معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي .	١٤
٩٤	يبين متوسطات مجموعتي الإربعي الأعلى والإربعي الأدنى في صعوبات القراءة وقيم (ت) ودلالات الفروق .	١٥

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
١٦	يبين متوسطات مهارات الإدراك السمعي لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في أخطاء القراءة .	٩٥
١٧	معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري .	٩٧
١٨	يبين متوسطات مهارات الإدراك السمعي لمجموعتي الإرباعي الأدنى في أخطاء القراءة .	١٠٠
١٩	معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لدى تلاميذ إلف الثاني .	١٠٣
٢٠	معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصف الثالث .	١٠٤
٢١	معاملات ارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري لدى تلاميذ الصف الثاني .	١٠٦
٢٢	معاملات ارتباط مهارات الإدراك السمعي بصعوبات القراءة لمستوى الصف الثالث .	١٠٧

موجز الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وبعض مهارات الإدراك السمعي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية بدولة البحرين .

وبالتحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية :

س ١ : ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟

س ٢ : ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟

س ٣ : هل يوجد اختلاف في العلاقات الارتباطية بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وصعوبات القراءة باختلاف الصفوف الدراسية ؟

تكونت عينة الدراسة من (٩٨) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي من مدارس نظام معلم الفصل بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين .

أُستخدم في الدراسة اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة (لرافن) واختبار رسم الرجل ، واختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة من إعداد الباحثة ومقياسين لمهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري (لمورسون جاردنر) رقد تمّت ترجمة وتعريب هذين المقياسين ليتناسباً و البيئة البحرينية .

أُستخرجت للاختبارات والمقاييس دلالات صدق وثبات مقبولة مما يبرر استخدامها لأغراض هذه الدراسة .

وفيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

١ - أظهرت الدراسة ارتباطات بين مهارات الإدراك السمعي وبين بعض صعوبات القراءة،

ولم تظهر ارتباطات في البعض الآخر .

كشفت الدراسة عن ارتباط مهارة المعالجة السمعية والتذكر السمعي والتمييز السمعي مع معظم الصعوبات القرائية . ولم تظهر مهارة التفسير السمعي أية ارتباطات مع الصعوبات القرائية ، كما لم تظهر صعوبة الإضافة ودقة القراءة أية ارتباطات مع المهارات الإدراكية السمعية .

٢ - توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التمييز البصري وصعوتي الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة ، كما اظهرت النتائج علاقة ارتباط بين مهارة العلاقات المكانية مع الفهم والاستيعاب والحذف ، أما بقية المهارات الإدراكية البصرية فلم تظهر أية ارتباطات أخرى مع صعوبات القراءة ، قد يرجع ذلك إلى محتوى مادة اختبار الإدراك البصري حيث يعتمد على الأشكال الهندسية فقط في كل الاختبارات الفرعية .

٣ - إن معاملات الارتباط بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية بالصعوبات القرائية في الصف الثاني أكثر عدداً وأعلى قيمة من معاملات الارتباط في الصف الثالث وهذا ما تؤكدته كثير من الدراسات من أن المشكلات الإدراكية تقل بعد سن السابعة ، وأن نمو المهارات الإدراكية يزداد مع تقدم العمر الزمني للطفل .

تشير النتائج إلى أن حجم هذه العلاقات الارتباطية يتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل في تحصيل القراءة ومن ثم يجب عدم قبول عامل واحد سبباً لجميع صعوبات القراءة .

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEPTUAL SKILLS AND SOME READING DISABILITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN BAHRAIN

ABSTRACT

This study aimed at identifying the nature of relationship between some visual and auditory perceptual skills and reading disabilities of 2nd and 3rd graders enrolled in primary schools in Bahrain.

Specifically, the study aimed at answering the following questions:

- 1) What type of relationship is there between some auditory perceptual skills and reading disabilities for 2nd and 3rd graders?
- 2) What type of relationship is there between some visual perceptual skills and some reading disabilities for 2nd and 3rd graders?
- 3) Is there any differences in the relationship between some visual and auditory perceptual skills and some reading disabilities for 2nd and 3rd graders?

The sample of the study consisted of 98 male and female 2nd and 3rd graders from different primary schools applying the class-teacher approach.

The following measurements were used in the study: Colored Progressive Matrices, Goodenough-Harris Draw-A-Man Test, Reading Diagnostic Tests (Prepared by the researcher), Test of Auditory perceptual skills, and Test of Visual perceptual Skills. These measurements were translated into Arabic to suit the Bahrain culture.

A satisfactory level of reliability and validity was obtained.

The following are the most important results of the study:

- 1) The results revealed that there are correlations between auditory perceptual skills and some reading disabilities, except for disabilities of adding and appropriateness; however, there is a correlation between auditory

processing skills and the remaining reading skills. In addition, there is a correlation between reading direction and the auditory number memory, auditory sentence memory and auditory word memory, and auditory discrimination. Nevertheless, there are no correlations between the difficulty of adding and auditory perceptual skills. Moreover, there are no correlations between auditory interpretation of directions and any of the reading disabilities.

- 2) The study also revealed that there is a correlation between visual discrimination skills and difficulties of word recognition and adding. In addition, the results showed that visual spatial skill correlates with understanding, comprehending, and omitting. Whereas, the other visual perceptual skills do not correlate with the other reading disabilities. This may be due to the contents of the Test of Visual-Perceptual Skills which depends solely on shapes in all its sub-tests.
- 3) The results also showed significant differences between 2nd and 3rd grades in the difficulties of understanding, comprehending, replacing, reading rate, appropriateness and adding at the statistical significance level of .01. And also, the results showed significant differences between the two groups of students in the auditory number memory ($p < .01$).

The results of the study point out that the correlations have been effected by several related variables in achieving reading, therefore, we cannot accept one variable as the main which effects all reading disabilities.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- مقدمة
- أهمية الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

مقدمة

أدرك كثير من التربويين وجود عدد كبير من الأطفال يعانون من عجز واضح في مجال أو آخر من مجالات التعلم ، فبعض الأطفال يبدو وكأنهم متخلفون عقلياً إذ يظهرون تخلفاً في تعلم الكلام ، أو في إدراك العلاقات ، أو في فهم أو استيعاب ما يسمعون ، إلا أنهم يملكون قدرات عادية في بعض المجالات الأخرى (أنور الشرقاوي ، ١٩٨٩ ، ص ٤) .

بعض هؤلاء الأطفال يسمعون الأصوات لكنهم لا يميزون بينها على الرغم من أنهم لا يعانون من ضعف في السمع ، والبعض الآخر غير قادر على الإدراك البصري السليم رغم عدم وجود ضعف في حدة الإبصار . وقسم آخر من الأطفال غير قادرين على التعلم في إطار النظم التعليمية العادية مع أنهم ليسوا متخلفين عقلياً .

هذه المجموعة المتباينة من الأطفال تصنف في الوقت الحاضر تحت ما يعرف بذوي الصعوبات الخاصة في التعلم Specific Learning Disabilities .

من هنا نجد أن بعض التلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم قد ترجع إلى مشكلات إدراكية تجعلهم غير قادرين على تأدية أشكال من السلوك تعد عادية ومتوقعة من الأطفال من نفس السن أو المستوى العقلي .

عندما يكون الأداء التعليمي دون التوقعات ، تتجه الأنظار إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم إذا لم يكن هناك عائق آخر يحول دون تحقيق المستوى المتوقع من الأداء كالتخلف العقلي أو الحرمان البيئي أو التربوي ، أو الاضطرابات الشديدة في الحواس أو الجهاز العصبي ، أو الاضطرابات النفسية الشديدة .

تشير نتائج كثير من الدراسات إلى أن نسبة عالية من صعوبات التعلم ترتبط بأنواع مختلفة من الاضطرابات الإدراكية ، والأطفال الذين يعانون من اضطرابات في الإدراك الحسي ، هم أطفال تنقصهم المعطيات الحسية الكافية لاستيعاب ما يجري حولهم والتكيف معه . في مثل هذه الحالات تأتي المعطيات ناقصة أو مشوهة ، وسرعان ما ينعكس ذلك على التعلم في شكل

انخفاض في مستوى الأداء في القراءة وغيرها من مجالات التعلم .

هؤلاء يُكونون مجموعة غير متجانسة من الأطفال ويفشلون في التعلم بدرجات متفاوتة لأسباب مختلفة ، إلا أنه يجمع بينهم مظهر واحد على الأقل هو التباعد في نحو القدرات .

هدف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين :

- * التعرف على طبيعة العلاقات بين بعض مهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري وبين بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية .
- * من خلال التعرف على العلاقات الارتباطية المتبادلة بين مهارات الإدراك وصعوبات القراءة يمكن التوصل إلى بعض التطبيقات التربوية التي تساعد في رعاية وتوجيه التلاميذ الذين يواجهون صعوبات معينة في مجال القراءة .

أهمية الدراسة

يمكن بيان أهمية الدراسة فيما يلي :

- * تعتبر الدراسة من الدراسات الرائدة التي تجري في دولة البحرين على تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في مجال العلاقات بين جوانب الإدراك وصعوبات القراءة .
- * تحقق الدراسة مزيداً من الفهم لطبيعة العلاقات بين أنواع معينة من صعوبات القراءة ، واضطرابات محددة في الإدراك السمعي والبصري .
- * يستوجب إجراء الدراسة إعداد أدوات واختبارات تشخيصية مناسبة تساعد في عملية تشخيص صعوبات القراءة ومهارات الإدراك لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية مما يفيد في الأغراض التطبيقية والتشخيصية والعلاجية في المدارس .

* يستفيد معلم التربية الخاصة من نتائج الدراسة في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة للعناية بذوى صعوبات التعلم ، وخاصة في السنوات المبكرة الأولى من المرحلة الابتدائية ، وهي سنوات ذات أهمية خاصة في بدء تعلم القراءة .

مشكلة الدراسة

تُعرف التربية الخاصة على أنها تلك الخدمات المتخصصة التي تقدم للأطفال غير العاديين (Exceptional children) بهدف تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم على التكيف (فاروق الروسان ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤٥) .

يُعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين الحديثة في مجال التربية الخاصة ، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الاهتمام كان منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى من عقلية ، وحسية ، وحركية ، مما ترتب عليه إعداد وتطوير مناهج لتربية وتعليم تلك المجموعات بطرق وأشكال مختلفة . أما الأطفال العاديين في فئتهم العقلية ، والحسية ، والحركية ، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية في مجال أو آخر من مجالات التعلم ، فلم يتلقوا خدمات خاصة بسبب عدم توافر البرامج التعليمية المناسبة لهم (فاروق الروسان ، ١٩٨٧ ، ص ٢٤٥) .

إن عدد هؤلاء الأطفال بين تلاميذ المدارس ليس قليلاً ، ففي إحدى الدراسات المسحية لمدى انتشار صعوبات التعلم بين تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين أشارت النتائج إلى أن ١٣٪ تقريباً من أفراد عينة الدراسة يعانون من صعوبات في التعلم (محمد حسن ضيف ، ١٩٨٩ ، ص ٢٩) . هذه النسبة تتوافق مع التوقعات والإحصاءات المتوافرة عن نسبة شيوع صعوبات التعلم بين التلاميذ ، حيث يُقدر بعض الباحثين نسبة هؤلاء التلاميذ بين ١٠ - ٢٥٪ في أي مجتمع مدرسي (رجاء محمود ، ونادية محمود ، ١٩٨٣ ، ص ٢٠٣) .

ومن هنا بدأ اهتمام وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين بالصعوبات الخاصة في التعلم ، فأعدت المدرسين المؤهلين لتدريس هذه الفئة من التلاميذ ، وفتحت فصلاً علاجية ملحقة في

مدارسها الابتدائية ، إحساساً منها بالمشكلة ، وما تسببه من خسارة بشرية واقتصادية للمجتمع ، وتجنباً للفاقد من التعليم ، وحماية للجيل الناشئ من الإحباطات الناتجة عن هذه المشكلة .

لقد تداخلت معاني العديد من المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في مجال صعوبات التعلم ، والتخلف العقلي مثل عسر القراءة ، وصعوبات القراءة ، والإعاقات الإدراكية ، والتلف الوظيفي للمخ الذي يظهر على شكل اضطرابات في السلوك ، وانحرافات في وظائف الجهاز العصبي المركزي ، وتظهر هذه الاضطرابات في شكل قصور في الإدراك . وتشير كثير من الدراسات إلى أن صعوبات التعلم مرتبطة بأنواع مختلفة من الاضطراب في الإدراك الحسي سواء كان إدراكاً بصرياً ، أو سمعياً أو كليهما معاً (نعيم عطية ، ١٩٨٥ ، ص ٣٥) . إن المشاكل المتعلقة بالإدراك الحسي البصري أو السمعى المعنية ، والمنصبة في إطار مجال عدم القدرة على الإدراك على الرغم من أن الطفل لديه عينان سليمتان ، وأذنان جيدتا التكوين وتحكم عضلي كاف ومع ذلك يعاني من مشكلة إدراكية (Hallahan et al. , 1985, p.31) .

وقد توصلت فروستج Frostig في دراستها إلى أن صعوبات الإدراك البصري كانت إلى حد بعيد العامل الأساسي في صعوبات التعلم ، كما توصلت إلى أن الأطفال الذين لديهم صعوبات في الكتابة كان يبدو عليهم أنهم معوقون في التآزر الحركي البصري ، وأن الأطفال الذين لم يستطيعوا التعرف على الكلمات كانت لديهم في الغالب اضطرابات في إدراك الشكل والخلفية ، وأن الأطفال الذين لديهم صعوبة في التعرف على الكلمة عند كتابتها بأحجام أو ألوان مختلفة ، قد تكون لديهم صعوبة في ثبات الشكل ، ولقد أشارت عملية عكس الحروف أو قلبها إلى صعوبة في إدراك الوضع في المكان ، وتبديل ترتيبها يشير إلى صعوبة في تحليل العلاقات المكانية (Olson, 1966, p.490) .

ولقد وجد فرض نظري واسع المدى مؤداه أن المستوى القاعدي للمهارات السمعية مرتبط بالاكساب العادي للغة والاستعداد الدراسي ، والتحصيل الدراسي ، وبصفة خاصة التحصيل في القراءة (Harber, 1980, p.19) .

من ناحية أخرى وجدت معارضة قوية للافتراض القائل بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات إدراكية حسية . هذه النظرة تميل إلى إنكار أن تكون عدم القدرة على التعلم مترادفة مع عدم القدرة على الإدراك الحسي ، وهكذا تظل حقيقة العلاقة بين الإدراك وصعوبات التعلم موضع جدل وخلاف بين العلماء (Cohen, 1969) .

لقد قام أحد الباحثين بمراجعة للأبحاث الخاصة بدور الإدراك السمعي في عملية القراءة ، واستنتج أن الأبحاث المتوافرة لا تؤيد الرأي القائل بأن المهارات الإدراكية السمعية ترتبط بالقدرة على القراءة وأن معاملات الارتباط تصف العلاقات بين المتغيرات ولكنها لا تدل هذه على العلاقة السببية (Lyon, 1977) .

فسر كل من ليبيرمان وقيلوطين الصعوبة في القراءة على أنها نتيجة لعجز في اللغة أو الألفاظ أكثر من كونها اضطرابات في الإدراك البصري ، وفي سياق الدفاع عن وجهة نظرهما قام الباحثان بسلسلة من الدراسات أبرزت أن بعض الأطفال الذين أظهروا كفاءة في اختبارات الإدراك السمعي والبصري يعانون من صعوبات في القراءة ، وأن بعض الأطفال الذين كان أداؤهم ضعيفاً في الاختبارات الإدراكية لم تكن لديهم صعوبات في القراءة (Liberman et al., 1979) & (Vellutino, 1977) .

وقد توصل عدد من الباحثين إلى نتائج مشابهة لتلك التي توصل إليها كل من ليبيرمان وقيلوطين .

من هنا جاءت هذه الدراسة كإحدى المحاولات التي تسعى إلى فهم طبيعة العلاقات بين كل مهارة من مهارات الإدراك البصري والإدراك السمعي وبين أنواع الصعوبات القرائية التي يعاني منها تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية .

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- س١ ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟
- س٢ ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟
- س٣ هل يوجد اختلاف في العلاقات الارتباطية بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وصعوبات القراءة باختلاف الصفوف الدراسية للتلاميذ ؟

مصطلحات الدراسة

تم تحديد المصطلحات الأساسية في الدراسة الحالية وفيما يلي تعريفات لهذه المصطلحات :

تعريف صعوبات التعلم Learning Disabilities

ينص قانون ٩٤-١٤٢-١٩٧٥م (قانون التعليم لجميع المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية) على أن مصطلح الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في التعلم يشمل أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع ، أو الكلام ، أو القراءة ، أو الكتابة ، أو التهجئة ، أو في أداء العمليات الحسابية . وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك ، أو إلى إصابة في المخ ، أو إلى سوء الأداء الوظيفي المخي البسيط ، أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسة الكلام . ولا يشمل المصطلح الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية ، أو سمعية ، أو حركية ، أو تخلف عقلي ، أو اضطراب لنفعالي ، أو حرمان بيئي (كبيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ ، ص ١٥) .

وهذا هو التعريف الذي تبنته الدراسة الحالية .

تعريف الإدراك Perception

عُرف الإدراك بعدة تعريفات منها :

* الإدراك عملية عقلية معرفية تنظيمية يستطيع بها الفرد معرفة الأشياء في هويتها الملائمة (أنور الشراقوي وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص١٦٨) .

* عرّف Kagan & Haveman الإدراك على أنه «العملية التي يصبح الأفراد من خلالها على وعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال تنظيم وتفسير الدلالات والشواهد التي يحصلون عليها عن طريق الحواس» (فتحى السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص١٠١) .

* عرّف علماء الجشالت Gestalt الإدراك بأنه «عملية تنظيم المدخلات في خبرات لها معنى» (سيد محمد خير الله ، ممدوح الكنانى، ١٩٨٣ ، ص٣١٤) .

* أما الإدراك عند Forgus فهو ذلك الميكانيزم الذي تتمكن من خلاله القدرة العقلية من تمييز المثيرات الحسية وتكسيبها معنى ، والربط الذهني الدقيق للمثيرات من خلال الخبرات السابقة (Forgus, 1966) .

أما التعريف الذي تبنته الدراسة الحالية فهو :

* إن الإدراك هو نتاج فكري من انطباعات حسية تتفاعل مع كل عوامل التعلم والذكاء والذاكرة والخبرات السابقة ، بحيث تضع هذه المثيرات الحسية بشكل منظم في وحدات بارزة في المجال الإدراكي للإنسان الذي يعمل على تنظيم وبناء وتفسير تلك المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية أو لمسية (عبد الحميد محمد الهاشمي ، ١٩٨٦ ، ص١٩٨) .

مهارات الإدراك البصري

* التمييز البصري : Visual Discrimination

هو قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الأشكال .

* الإغلاق البصري : Visual Closure

هو قدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عند ظهور أجزاء من الشكل فقط .

* التمييز البصري للشكل والخلفية : Visual Figure - ground

هو قدرة الفرد على التركيز على بعض الأشكال واستبعاد كل المشتريات التي توجد في الخلفية المحيطة بهذه الأشكال .

* الذاكرة البصرية : Visual Memory

هي قدرة الفرد على استرجاع الصور والأشكال البصرية بعد فترة من رؤيتها .

* العلاقات المكانية : Visual Spatial Relationship

هي قدرة الفرد على إدراك وضع الأشياء في ضوء توجيهها في المكان .

(Gardner, 1982, pp.9-10)

مهارات الإدراك السمعي

* التمييز السمعي : Auditory Discrimination

هو قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة والمتشابهة في النطق .

* الذاكرة السمعية : Auditory Memory

هي قدرة الفرد على تحديد ومعرفة الكلمات والجمل والأرقام التي سبق أن سمعها .

* التفسير السمعي للتعليمات : Auditory Interpretation of Directions

هو قدرة الفرد على تذكر معاني الكلمات والجمل التي تقدم ، وليس مجرد إعادة تكرارها .

* المعالجة السمعية : Auditory Processing

هي قدرة الفرد على الإنصات والتفكير في الأسئلة قبل الإجابة عنها .

(Gardner, 1985, pp.8-10)

تعريف القراءة: Reading

عُرفت القراءة بعدة تعريفات منها على سبيل المثال :

* تعريف سباتك : Spache

القراءة عملية بصرية إدراكية وعملية تفكير في ارتباطها بالخلفية الثقافية .

(جاي بوند وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص٢٢) .

* القراءة هي فك رموز مطبوعة أو مكتوبة تستدعي معاني تكونت من خلال خبرة سابقة

للقارئ. (جاي بوند وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص٢٢) .

* القراءة جزء من فنون اللغة المتتابة فمائياً ، الاستماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة والتي

تتطلب فهم الرموز اللفظية المكتوبة (هارجروث وبوتيت ، ١٩٨٨ ص٢٦٤) .

* القراءة عملية معقدة تماثل جميع العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان فهي تستلزم

الفهم والربط والاستنتاج (محمد صلاح الدين مجاور ، ١٩٨٨ ، ص٣١١) .

* القراءة عملية ديناميكية تتطلب من العقل القيام بعمليات معقدة كالربط والإدراك

والموازنة والفهم والاختيار والتقويم والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار .

(محمد قدري لطفي ، ١٩٥٧ ، ص١٥) .

* القراءة عملية إدراكية تستلزم النطق والفهم والتحليل والربط والاستنتاج والنقد .

(علي إسماعيل محمد ، ١٩٨٥ ، ص١٣٣) .

* أما التعريف الذي تبنته الباحثة في دراستها فهو :

إن القراءة هي التي تتضمن سرعة إدراك الكلمات المقروءة وفهم العلاقة بينها وبين

الاحتفاظ بالمفهوم ، وعلى أساس تفسير الرموز المكتوبة والربط بين اللغة والحقائق المدركة من

معاني الكلمات ، والجمل المكتوبة ، والتي تعبر عن الأفكار التي تتضمنها المفاهيم عن طريق

التمييز والتشابه والاختلاف ، ثم الربط بين أشكال الرموز ومعانيها (Groff, 1962, p.11) .

صعوبات القراءة : Reading Disabilities

هي عجز جزئي في القدرة على قراءة أو فهم ما يقوم التلميذ بقراءته قراءة صامتة أو جهرية ، وأن يكون هذا العجز مستمراً ، ولا يتناسب مع مستوى القدرة العقلية ، والصف الدراسي للتلميذ (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ ، ص ٢٥٥) .

حدود الدراسة :

تم تطبيق الدراسة في فترة زمنية محدودة ابتداء

من ذي القعدة ١٤١١هـ الموافق مايو ١٩٩١م.

إلى جمادي الآخر ١٤١٢هـ الموافق نوفمبر ١٩٩١م.

تم إجراء الدراسة في المناطق الجغرافية الثانية والرابعة والخامسة بدولة البحرين ، وتضم

مدرستين للبنين ومدرستين للبنات من مدارس نظام معلم الفصل بوزارة التربية والتعليم وهي :

١ - مدرسة عمر بن عبدالعزيز الابتدائية للبنين .

٢ - مدرسة باربار الابتدائية للبنين .

٣ - مدرسة آمنة بنت وهب الابتدائية للبنات .

٤ - مدرسة السهلة الابتدائية للبنات .

وقد تم اختبار عينة الدراسة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين في المدارس

الحكومية للعام الدراسي ١٩٩٠-١٩٩١م ، وقد اختيرت المرحلة الابتدائية :

أ - لأنها المرحلة الإلزامية بدولة البحرين .

ب- لأنها الأساس الذي تبنى عليه المراحل القادمة .

ج- ما أكدته كثير من الدراسات من أن المشكلات الإدراكية تقل بعد سن الثامنة ومنها

دراسة (ويسان ، وموريسي) اللذين قاما بإجراء واحدة من الدراسات الطولية

القليلة لقدرة المعالجة البصرية والسمعية بالنسبة للتحصيل المدرسي ، وتوصلا إلى أن القدرات الإدراكية وصلت إلى قمته قبل نهاية الصف الثالث وظلت متقاربة بعد ذلك (Wepman & Morency, 1971, p.13) .

د- اقتصرَت الدراسة على بعض صعوبات القراءة الجهرية وعلاقتها ببعض مهارات الإدراك السمعى والبصرى .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- أولاً: الإطار النظري

- مقدمة

- ماهية القراءة وأهدافها في المرحلة الابتدائية

- المهارات المتضمنة في عملية القراءة

- فئات الصعوبات القرائية

- أسباب صعوبات القراءة

- أشكال صعوبات القراءة

- مستويات تعليم القراءة

- الإدراك

- شروط حدوث عملية الإدراك

- كيفية حدوث عملية الإدراك

- المشكلات الإدراكية

- العلاقة بين المشكلات الإدراكية وصعوبات القراءة

- ثانياً: الدراسات السابقة

مقدمة

القراءة وسيلة تعليمية مهمة من وسائل تنمية ثقافة الفرد وتكامل شخصيته . ولم يعد مفهوم القراءة مقتصرًا على نطق كلمات أو جمل ، بل يشمل أيضاً مدى قدرة المتعلم على استيعاب معنى المادة المقروءة في فترة زمنية محددة (Lapray, 1972, p.243) .

وهكذا كلما زادت سرعة الفرد في القراءة واستيعابه لما يقرأ زادت قدرته على تحصيل المعرفة وتنمية ثقافته ، فالقراءة إذن من مقومات الحضارة المتطورة بل الخطوة الأولى للإنجازات الثقافية (Ement, 1983, p.4) .

والقراءة في عصرنا الحاضر أساس كل تعليم مدرسي ، فهي المدخل الرئيسي للعلوم الذي يتعلم الطفل عن طريقه أصول الدين ، ومعارف الكون ، والحياة الاجتماعية (حسين تورة، ١٩٨١، ص ١١٠) . ولم يعد ينظر إلى القراءة على أنها وسيلة لمعرفة الكلمات ونطقها فحسب ، بل صار الاهتمام اليوم بمدى قدرة الفرد على فهم وسرعة ما يقرأ وتنمية اتجاهات قرائية سليمة . فقد كشفت الدراسات التربوية عن أن القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشتى نواحي نمو الطفل (Singer & Raddel, 1977, p.4) .

وتعتبر الصعوبات القرائية من أكثر المشكلات التربوية خطورة وأهمية . فعادة يبدأ الأطفال القراءة في الصف الأول الابتدائي وفي أحيان كثيرة قبل ذلك ، ويستمر اعتمادهم على القراءة خلال جميع مراحل الدراسة (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨) .

لذلك لقيت صعوبات القراءة اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم . ولا يوجد تعريف مقبول وشائع لمصطلح صعوبات القراءة ، فاختلف الباحثون حول أنواع مشكلات القراءة التي تمثل «صعوبات خاصة في القراءة» . وإلى أي مدى تكون خطورة المشكلات قبل أن توصف كصعوبة خاصة في القراءة . يذكر بعض الباحثين أن معظم الأخطاء في قراءة الكلمات ليست دلالة على وجود مشكلة ، وأن التلاميذ الذين يجدون صعوبة كبيرة وواضحة في فهم ما يقرأون هم فقط ذوو صعوبات في القراءة .

ويرى علماء آخرون أن التلاميذ الذين يقل مستوى دقة القراءة لديهم عن مستوى معياري

محدد (قراءة كلمات قراءة صحيحة لاتقل عن ٩٠٪) لديهم صعوبات في القراءة .

(Hallahan et al., 1985, p.201)

يتناول هذا الفصل ماهية القراءة وأهدافها ثم يعالج فئات الصعوبات القرائية وأسباب صعوبات القراءة وتصنيفها ، ثم يتطرق إلى موضوع الإدراك وشروطه وكيفية حدوثه والمشكلات الإدراكية ثم العلاقة بين الصعوبات الإدراكية وصعوبات القراءة .

ماهية القراءة وأهدافها في المرحلة الابتدائية

القراءة من أعظم الوسائل لتربية ملكة الانتباه ، وتوسيع معارف التلاميذ وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية ، وصلل أذواقهم وإثارة شغفهم بالقراءة ، وتكوين شخصيات متوازنة حساسة متكاملة تستطيع أن تستخدم خبرات الأجيال السابقة في حل ما يواجهها من مشاكل . يتحقق هذا متى كانت المادة المقروءة على درجة كبيرة من التشويق ، مشبعة غرضاً عند القارئ ، وملأمة لمستوى نموه ، ومتحدية تفكيره (محمود رشدي وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص ٦٧) .

والقراءة في رأي كثير من المفكرين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه ، ومن ثم نطقها نطقاً صحيحاً ، والتعبير عن المواقف المختلفة التي تمثلها الرموز المقروءة وعلى هذا فأن للقراءة عمليتان منفصلتان :

العملية الأولى : عملية فسيولوجية أي استجابات الفرد لما هو مكتوب .

العملية الثانية : عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى ، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج . والقراءة بهذه الصورة عملية معقدة ، تشمل أكثر من التعرف على الكلمات المطبوعة ، فهي تشمل بالإضافة إلى ذلك التفكير النقدي الخلاق ولذا ينبغي على القارئ ربط ما يقرأ بخبرته السابقة ، وتفسير المادة المقروءة وتقويمها (أحمد عبدالله أحمد ، فهم مصطفى ، ١٩٨٨ ، ص ٢٩) .

ولما للقراءة من مكانة تربوية تهذيبية عظيمة ، يرى بعض المربين جعلها محوراً يدور حوله

كثير من البحوث اللغوية والدراسات المختلفة ، وأساساً تبنى عليه فروع اللغة وترتبط به سائر المواد ، ويرون أن قيمة مدرس اللغة في مهنته ، ومدى نجاحه فيها ، يقاسان بمقدار أثره في تلاميذه ، وتمكينهم من القراءة الصحيحة ، والقدرة على الفهم الدقيق لما يقرأونه .

وتنفرد القراءة بتحقيق أهداف في المرحلة الابتدائية منها :

- أن القراءة هي من أفضل الوسائل لإتقان النطق ، وإجادة الأداء ، والتعبير عن المعاني بنبيرات صوتية مفهومة ، وخاصة في الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي .

- هي الوسيلة التي تبعث في التلاميذ حب القراءة والاطلاع ، لأنها تسر القارئ والسامع معاً ، فيشعر كل منهما باللذة ، والاستمتاع بالمقروء (محمد صالح سلك ، ١٩٧٩ ، ص ٢٦١، ٢٦٢) .

- القراءة تنمي الثروة اللغوية من خلال ما يحفظه التلاميذ من الألفاظ والأساليب الجديدة عليهم ، وهي الوسيلة لتشجيع التلاميذ الخجولين حيث تعودهم الشجاعة وتبعث في نفوسهم الثقة .

- هي من خير الوسائل التي تُتبع لتشخيص صعوبات القراءة لدى القارئ وملاحظة عاداته في القراءة الجهرية ، فتساعد المعلم على اكتشاف أخطاء التلميذ في النطق ، وتبين ما تعود على حذفه من كلمات أو حروف عندما يقرأ ، أو ما يستبدل من الفاظ أو حروف أو ما يكرر من كلمات أثناء القراءة (بدرية سعيد الملا ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٢) .

- القراءة تكسب التلاميذ القدرة على فهم ما يقرأون وما يسمعون في سرعة ودقة .

المهارات المتضمنة في عملية القراءة

يمكن أن نلخص أهم المهارات المتضمنة في عملية القراءة فيما يلي :

١ - التعرف على الكلمة : فالطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة ، ومن ثم يتعرض للخطأ ، وقد اتضح من البحوث العلمية أن الكلمات التي يسهل على الطفل التعرف عليها هي

الكلمات القصيرة ، ولقد بينت الدراسات التي أجريت لتحديد أخطاء الضعاف في القراءة ما يأتي :

أ - أن ١٠٪ تقريباً من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأخير ، ويقتضي التعرف على الكلمات إدراك الفرق بين الحروف والأشكال من ناحية الحجم والهيئة . فالقارئ ينبغي أن يميز بين (طبخ) و(طبع) و(طبق) .

ب- أن ١٦٪ تقريباً من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى التشابه في الصور .

ج - أن ١٨٪ تقريباً من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الأول

(أحمد عبدالله أحمد ، فهم مصطفى ، ١٩٨٨ ، ص ٣٢) .

ويرتبط النمو القرائي عند الأطفال بالقدرة على التعرف على الحروف ، ووجهة النظر السائدة الآن هي أن التعرف على الحروف المفردة لا ينبغي أن تُدرّس للطفل حتى يكتسب قدرأ معقولاً من القدرة على التعرف على الكلمات ككل ، وتبنى وجهة النظر هذه على أساس أن الحروف المنفصلة لا معنى لها ، وأن من الصعب تمييز الواحد منها عن الآخر (فهم مصطفى محمد ، ١٩٨٩ ، ص ٢٠١) .

يختلف الأطفال الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات ، فالأطفال أقل قدرة في ذلك من الراشدين ، ويرجع هذا إلى حدما إلى نقص النضج عند الأطفال ، وكذلك إلى بطئهم في القراءة مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي أو الفكرة العامة بكل جزء من أجزاء الكلمة ويبدو إن الطفل عندما يقرأ جملة ويصل إلى كلمة لا يستطيع التعرف عليها فإنه قد لا يمضي إلى قراءة بقية الجملة متعدياً الكلمة التي لم يتعرف عليها . الطفل الذي يستخدم السياق يستعين ب قدرته على الفهم لكي يزيد من حصيلته من المفردات اللغوية التي يستطيع التعرف عليها مكتوبة أو مطبوعة ، وهذه القدرة تنمو عبر السنوات (أحمد عبدالله أحمد ، فهم مصطفى أحمد ، ١٩٨٨ ، ص ٣٤) .

٢ - الفهم : تعتبر الحواس الخمس (السمع ، البصر ، اللمس ، الشم ، الذوق) من أساسيات اكتساب المعرفة عند الطفل ، فبواسطتها تصل المؤثرات المختلفة إلى المخ الذي يقوم

بدوره بترجمة هذه المؤثرات وتحليلها لفهم طبيعة الأشياء في البيئة المحيطة به ويساعده على ذلك دافع حب الاستطلاع ، ورغبة الطفل الدائمة في فحص الأشياء المحيطة به ، مما يساعد على نمو الإدراك الحسي والتمييز بين الأشياء .

فالفهم في القراءة هو عملية عقلية تدور داخل المخ ، ويستدل على حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة (Singer & Ruddell, 1977) .

ولقد عرّف بعض الباحثين الفهم في القراءة بأنه الربط الصحيح بين الرمز والمعنى ، والاستدلال على المعنى من السياق ، واختيار المعنى المناسب ، وتنظيم الأفكار المقروءة ، وتذكر الأهداف واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد عبدالله أحمد ، فهم مصطفى أحمد ، ١٩٨٨ ، ص ٣٥) .

وعلى ذلك فإن الفهم في القراءة تتخلله وتتبعه عملية الإدراك وزيادة المعرفة والاستنباط كنتائج مثارة وحادثة نتيجة المادة المقروءة ، أو المناقشة الشفهية أو المادة المسموعة (سامي عبدالله ، ١٩٨٣ ، ص ١٢٦) .

توجد ثلاث مستويات للفهم ، كل منها يحتاج إلى مهارة وممارسة .

أول المستويات هو المستوى الحرفي حيث يفهم القارئ العمل ككل ، ويعرف ماذا يقول الكاتب .

أما المستوى الثاني فهو ما يسمى بالتفسير ، أي ما يعنيه المؤلف بغض النظر عما يقوله ، وهناك جوانب عديدة يمكن استخلاصها من التفسير منها : المحتوى ، التسلسل ، الزمن ، المكان ، الموضوع ، وتطور الشخصية والأسلوب ، والنغمة السائدة ، والعلاقة بين الأنماط العديدة ، مثل تأثير العلة والمعلول ، الحقيقة والخيال ، الكل والجزء ، كل جزء من هذه الجوانب يحتاج إلى معالجة خاصة من قبل المعلمين (بدرية الملا ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٢) .

أما المستوى الثالث فهو أعلى المستويات وهو عملية تمثل الأفكار ، أو التكامل النفسي ، حيث يسأل القارئ نفسه ماذا يعني هذا بالنسبة له ؟ أو ما الذي يشق عليه من كل هذا ؟ يكون الطفل في الغالب عاجزاً عن قراءة العبارات ومناقشة محتوياتها بسهولة ، أو يكون عاجزاً عن

استنباط معاني الكلمات ، ولقد أوليت الدقة والوضوح في إدراك الكلمات أهمية كبيرة لدرجة أنها أصبحت الناحية الأساسية في تعليم القراءة .

٣ - التعبير عن معنى ما يقرأ التلميذ تعبيراً يوضحه ومثله من غير تكلف أو تصنع في نبرات الصوت بل يجب أن تتنوع هذه النبرات تنوعها الطبيعي . القارئ الجيد يسير بسرعة معقولة في التقاط معنى ما يقرأ فهو يتحقق من الكلمات بسرعة ودقة في وحدات تتكون من كلمتين أو ثلاث ويدمجها في الأفكار التي يعنيها المؤلف غير أن بعض الأطفال يغلب عليهم البطء بسبب حالتهم المزاجية أو يعجزون عن اكتساب عادات الانطلاق في القراءة وفي مثل هذه الحالات يجب أن تشخص أسباب البطء في القراءة تشخيصاً دقيقاً (محمّد منير مرسى ، ١٩٨٨ ، ص ١٩٣) .

فئات الصعوبات القرائية

للمصعوبات القرائية درجات متفاوتة ، فقد نلاحظ أن بعض القراء ذوي صعوبات التعلم لم يتعلموا شيئاً تقريباً ، ونلاحظ آخرين يقرأون قراءة ضعيفة لا تتناسب مع مانتوقعه منهم ، والقراء الذين يمكن تصنيفهم كقراء متخلفين ، يمكن أن نقسمهم إلى فئات ، ويوجد بين الأطفال المتخلفين في القراءة الحالات التالية :

- حالات التخلف القرائي البسيط .

- حالات خاصة بالتخلف القرائي .

- حالات العجز المقيد .

- حالات العجز المعقدة .

- حالات التخلف القرائي البسيط

وتطلق هذه التسمية على القراء الذين ينقصهم النضج العام في القراءة ، وهم متأخرون في القراءة بدرجة كبيرة عندما يقارنون بالأطفال الآخرين الذين يساؤونهم في مستوى التوقع القرائي العام ، لكن توجد فئة معينة مقيدة لطبيعتهم القرائية . ومع أنهم غير ناضجين في القراءة ،

فإنه لا يوجد أي شيء خطأ بصفة خاصة في قراءتهم ومثل هؤلاء لا يمثلون مشكلة إعادة تعليم لكنهم يحتاجون إلى تكييف المواد وأساليب التعليم وإلى جرعات أكبر من المادة المقررة .

- حالات خاصة للتخلف القرائي

وتطلق هذه التسمية على الأطفال الذين لديهم قيود خاصة في أنماط قراءتهم ، وهؤلاء الأطفال بصفة عامة قراء أكفاء وقد يصنفون أو لا يصنفون كحالات صعوبة في القراءة . فهم يصنفون كحالات صعوبة إذا كانوا ضعافاً في مجالات معينة في القراءة بما يكفي لخفض مستوى أدائهم درجات كافية ، وفي مثل هذه الحالة يحتاج الطفل إلى تدريب في المجالات التي يكون فيها ضعيفاً ، ويحتاج إلى تدريب في إدراك المفاهيم والمعاني .

- حالات العجز المقيد

وتطلق هذه التسمية على القراء الذين يعانون من عيوب في قدراتهم ومهاراتهم الأساسية تحد من فهمهم الكلي في القراءة ، يندرج تحت هذه الفئة الأطفال الذين يعانون من عيوب في تعرف الكلمة تحد من آلية القراءة لديهم أو من قدرتهم على فهم الوحدات الفكرية . هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى إعادة تعليم ، كما يحتاجون أيضاً إلى تعديل أنماط قراءتهم الخاطئة ولتنمية المهارات وفق احتياجاتهم ، وإذا لم يتم علاج هذه الحالات علاجاً دقيقاً فإن هذه الفئة تكون مهددة بإعاقة نموها الفكري ، ومن ثم ينعكس ذلك على تحصيلهم الدراسي .

- حالات العجز المعقدة

هم أطفال لا يستطيعون مواصلة النمو في القراءة بسبب عيوب في قدراتهم القرائية الأساسية ، وتتعدد مشكلاتهم بظروف مثل عزوفهم عن القراءة أو رفضهم لها ووجود مشكلات في شخصياتهم وكذلك وجود معوقات تعليمية حسية وجسمية .

تحتاج هذه الحالات إلى إعادة النظر كلية في البرنامج الموضوع أو المقترح لتعليمهم القراءة كما أن هناك حاجة إلى تقويم شخصيات هؤلاء الأطفال ، وقياس اتجاهاتهم ، ومعرفة خصائصهم الجسمية والانفعالية (جاي بوند وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ص ١١٣ - ١١٨) .

أسباب صعوبات القراءة

تتعدد أسباب صعوبات القراءة ، فمنها تعليمية أو نفسية أو بيولوجية أو سلوكية ، وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه الأسباب :

١ - أسباب تعليمية

إن مهمة الطفل الأساسية في تعلم القراءة هي الربط بين الكلمات التي يتعلمها بطرق مختلفة ، ويعتقد الكثيرون أن مشكلة اضطراب القراءة تنبع من استخدام الطرق المستعملة في تعليم الأطفال مبدأ الربط بين الكلمة المكتوبة والكلمة المقروءة . أن أكثر الطرق شيوعاً هي الطريقة الكلية في تعليم الطفل القراءة ، وهي الطريقة التي تركز على تعليم الطفل الكلمة كوحدة متكاملة وليس كمجموعة من الحروف . والصعوبات التي تعترض الطريقة الكلية في تعلم القراءة هي أن الطفل عادة يغفل في أثناء القراءة الكلمات غير المألوفة التي تستخدم في الجملة ، أو يقوم بتعويض الكلمات المألوفة مكان الكلمات غير المألوفة ، وفي هذه الحالات يحاول الطفل الاعتماد على التخمين في استبدال الكلمات حسب ما يفهمه من سياق الجملة (قاسم الصران ، ١٩٨٨ ، ص ١٣) .

كما إن بعض الأسباب ترجع إلى المدرس فقد ينشأ عن ضعف الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني للمعلم ضعفه في القراءة ضعفاً ذاتياً ، وبالتالي عدم قدرته على معالجة موضوعات القراءة مع تلاميذه ، وكثيراً ما يبتعث التلاميذ في القراءة عندما يفشل المعلم في توفير الأمور الآتية :

- تكييف طرق التدريس لقدرات التلاميذ مع توفير التقدير الكافي من المراجعة ، وإعادة التدريس عندما لا ينجح التلاميذ في تعلم المهارة الجديدة .

- حفظ النظام في الفصل بحيث يسمح للتلاميذ بالتركيز على الأمور التعليمية .

- جعل مادة القراءة مشوقة وجذابة .

- استخدام اللوم الشديد وغيره من صور الدوافع السلبية بحيث يكون لدى الأطفال

كراهيه للمعلم ولما يدرسه ، وقد يمنعه خوفهم من التعلم بشكل فعال ومجد (Deighton, 1971 ,p.389) .

كما يرجع التأخر القرائي إلى القصور في بعض الأنظمة المدرسية مثل :

قصور الفصول الدراسية عن توفير الجو المناسب للقراءة . مع قصور كتب القراءة عن تحقيق الهدف منها كأن تكون فوق مستوى التلاميذ من حيث الأسلوب والأفكار والمصطلحات ، أو تكون خالية من الجاذبية من حيث الشكل والصور والألوان وطباعتها غير واضحة . كما أن طول المنهج والتزام المعلم بالانتهاء منه في مدة محددة يقيد المعلم ولا يتيح له الفرصة لكي يكون مرناً في تدريسه وفي اختياره لطرق التدريس المناسبة ، أو المادة التعليمية الملائمة أو وضع تدريبات علاجية لمساعدة التلاميذ المتأخرين وبذلك تفشل هذه الكتب في تحقيق الهدف منها (بدرية سعيد الملا ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٦٠ - ١٦١) .

٢ - أسباب انفعالية

من الأسباب التي تؤدي إلى اضطرابات القراءة عند الأطفال وجود اضطرابات نفسية معينة، وهذه الاضطرابات غالباً ما تحدث في الأسر التي تكثر فيها المشاجرات العائلية ، أو ينعدم فيها الاتفاق بين الوالدين على وسائل التربية المناسبة للأبناء ، أو الأسر التي يغيب عنها الآباء أو بسبب التغيير الدائم للمدرسة ، أو ضعف العلاقة بين الطفل ومدرسيه (أنور الشراوي ، ١٩٨٩ ، ص ١٤) .

إن ضعف العلاقة بين الطفل والديه من شأنها التأثير في النمو العاطفي والوجداني للطفل الذي يؤثر بدوره في النمو الطبيعي للمهارات القرائية لديه (قاسم الصراف ، ١٩٨٨ ، ص ١٣) .

٣ - أسباب بيولوجية

لقيت صعوبات القراءة عند الاطفال اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين في ميدان صعوبات التعلم ، فقد صنف مظاهر الاضطرابات اللغوية المتعلقة بالنطق والصوت والكلام وصعوبة الطلاقة اللفظية على أنها من الاضطرابات اللغوية التي تقع ضمن صعوبات التعلم (Lerner, 1981, p.33) وأهمها :

الديسلكسيا Dyslexia أو العجز عن القراءة .

تعتبر الديسلكسيا من الموضوعات البارزة والمميزة لمظاهر الاضطرابات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم وتسمى الديسلكسيا أحياناً بضعف القدرة على القراءة Poor Reading وهي من الموضوعات التي نالت الكثير من الاهتمام والبحث منذ عام ١٨٩٦ وحتى عام ١٩٦٧ على يد جون مايكل بست John Maykle Bust . اختلفت الأسباب الكامنة وراء أعراض الديسلكسيا تلك باختلاف الباحثين في هذا الموضوع من علماء تربية وعلماء نفس وأطباء وغيرهم ، وعلى ذلك فتعتبر المظاهر التالية ، والتي اشار اليها الباحثون على اختلاف توجهاتهم من أعراض الديسلكسيا :

أ - عجز في القدرة على القراءة يعود إلى أسباب طبية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ .

ب- عجز في القدرة على القراءة يعود إلى أسباب تتمثل في ضعف القدرة على تكوين المتابع الصحيح للمهارات القرائية .

ج - عجز في القدرة على الكتابة يسمى باسم Dysgraphia والذي يعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة أو إلى عجز في التأزر البصري الحركي أو إلى عجز القدرة على إدراك الرموز .

د - تأخر نمو الكلام واللغة Language Delay ويقصد بذلك تأخر ظهور الكلمة الأولى عند الطفل العادي وهو عمر السنة الأولى ، وتجب الملاحظة هنا أن تأخر ظهور الكلمة الأولى قد يكون عرضاً لحالات أخرى من الإعاقة كالإعاقة العقلية أو السمعية .

هـ - سوء تنظيم تركيب اللغة Language Deficit ويقصد بذلك أن يتحدث الطفل بجمل غير مفيدة ، كما يستخدم الكلمات والأفعال في الأماكن غير المناسبة ، فقد يضع الفعل مكان الفاعل أو المفعول به وقد يؤخر حروف الجر وهكذا .

و - فقدان القدرة المكتسبة على الكلام (Acquired Aphasia) ويقصد بذلك فقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة وذلك بسبب الإصابة الوظيفية للدماغ

ز- الاشارات العصبية البسيطة Slight Neurological Signs ويبدو ذلك في ظهور بعض الدلالات العصبية التي قد تشير إلى حالة صعوبة تعلم وتبدو هذه الإشارات العصبية في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة .

ح - الاضطرابات العصبية المزمنة والتي قد تعود إلى إصابة الدماغ وتحدث قبل الولادة أو في أثناء أو بعد الولادة (Rie & Rie, 1980) .

ط- خلو عائلة الفرد من الإعاقة العقلية . ويعني ذلك أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم من الأطفال العاديين غير المعوقين ، كما أن تاريخهم الأسري لا يشير إلى ظهور حالات الإعاقة لديهم أو لدى أسرهم (Lerner, 1981, p.18) .

ي - العيوب البصرية وما يصاحبها من صعوبات للطفل في التمييز بين بعض الحروف أو بين بعض الكلمات . وقد أظهرت الدراسات والأبحاث الكثيرة التي أجريت على أطفال الصف الأول الابتدائي الذين يعانون من أمراض البصر ، أن هناك علاقة واضحة بين أمراض البصر وعدم مقدرتهم على القراءة (الرجيني مدانات ، ١٩٨٥) .

ك- العيوب السمعية ، تعتمد القراءة بدرجة كبيرة على القدرة على السمع ، فالطفل الذي يفقد سمعه منذ الميلاد يعاني من صعوبات كبيرة في تعلم القراءة والكتابة نظراً لأنه لا يستطيع الربط بين الكلمة المكتوبة والكلمة المنطوقة ، وعندما يعجز دماغ الطفل عن الربط بين ما هو مسموع وما هو مكتوب يحدث عند الطفل اضطراب في القراءة في المستوى النقيي المطلوب .

ل - ضعف الذاكرة ، يعود ضعف القدرة القرائية عند بعض الأطفال إلى ضعف الذاكرة قصيرة المدى وأي خلل في نظام الذاكرة من شأنه إعاقة الطفل عن تذكر ما كان قد قرأ له لتوه .

٤ - أسباب نمائية

الاختلاف في الفئات العمرية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة جعل بعض الباحثين يعتقدون أن نمو الدماغ عند هؤلاء الأطفال أبطأ من نمو الدماغ عند الأطفال العاديين ،

بمعنى أن ضعف نمو القدرة القرائية عند الأطفال مرجعه إلى تخلف في نضج الدماغ ، وليس إلى ضعف في وظيفة الدماغ (قاسم الصراف ، ١٩٨٨ ، ص ١٣ - ١٤) .

كذلك فإن المهارات النمائية عند الأطفال العاديين كالإدراك الحسي ، ونضج الحواس ، والتناسق بين الحواس التي هي ضرورية لاكتساب القراءة تظهر عادة عند جميع الأطفال في زمن معين . فالمرحلة الأولى لاكتساب القراءة تعتمد بشكل رئيسي على مهارات عليا ، وهذا يعني أن الطفل الذي يعاني من ضعف في نمو المهارات القرائية ، يحتاج إلى وقت أطول لإتقان كل مهارة من المهارات القرائية ، وقد يرجع السبب في تأخر الطفل الذي يعاني من اضطراب القراءة إلى التوقف عن تحسن القدرة القرائية في المراحل النمائية اللاحقة .

٥ - الذكاء

هناك علاقة بين الذكاء وتعلم القراءة ، وقد اتضح من بحوث عديدة أن التأخر القرائي أكثر انتشاراً بين التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض منه بين التلاميذ ذوي الذكاء المرتفع (أحمد عبدالله وفهيم مصطفى ، ١٩٨٨ ، ص ٣٧) . وكلما كانت نسبة الذكاء عالية عند الطفل ، كان احتمال تعلمه القراءة سهلاً وكبيراً (Staiger, 1973, p.109) .

ومن الأخطاء الشائعة أن نقول أن جميع الأطفال المتأخرين في مجال القدرة اللغوية هم أيضاً متأخرون عقلياً ، فثمة أسباب عديدة يُعزى إليها التأخر في مجال اللغة إلى جانب التأخر في الذكاء (مونرو ، ١٩٧٨ ، ص ١٣٢) .

ومع ذلك فإن نتائج الدراسات الإكلينيكية تشير إلى أن الأطفال والشباب ذوي الذكاء المحدود يستطيعون بل ويتمكنون من تعلم القراءة إذا ما توافرت لهم مواقف تعليمية مناسبة على الرغم من انخفاض معدل ما ينجزونه بالمقارنة مع غيرهم في نفس المرحلة التعليمية العمرية، إلا أنهم قادرون على اكتساب مادة القراءة وإتقانها والإفادة منها في حياتهم العملية (جاي بوند وآخرون ، ١٩٨٣) .

٦ - أسباب سلوكية

أ - الاضطرابات الإدراكية Perceptual Disorders

ويقصد بذلك أنه يصعب على الطفل أن يميز بين الشكل والخلفية (Figure-ground) لموقف ما . كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل ، كما يصعب عليه أن يميز بين الصورة الصحيحة والمعكوسة للحروف أو الأرقام أو الأشكال ، فمثلاً يكتب (س) هكذا (u) أو رقم (٤) هكذا (3) كما يصعب عليه أن يميز بين الأشكال الهندسية كالمثلث والمربع .

ب - الاستمرار في النشاط دون توقف Perseverance

ويعني ذلك أن يستمر الطفل في النشاط المطلوب منه دون أن يدرك نهايته ، فإذا طلب منه أن يكتب الأرقام ٣،٢،١ على صفحة من صفحات كراسته ، فإنه يستمر في ذلك حتى بعد نهاية الصفحة وقد يستمر في ذلك على المقعد الذي يكتب عليه (فاروق الروسان ، ١٩٨٧ ، ص٤٤٨) .

ج - اضطراب المفاهيم Conceptual Disorders

ويبدو ذلك في صعوبة التمييز بين المفاهيم المتجانسة أو المقاربة ، مثل مفهومي (ملح) و (سكر) أو التمييز بين أيام الأسبوع ، أو الأطوال أو الاتجاهات ، أو الأشكال الهندسية .

د - اضطراب السلوك الحركي والنشاط الزائد Motor Disorders & Hyper activity

ويقصد بذلك أن يظهر الطفل اضطراباً في التوازن الحركي أو المشي أو صعوبة البقاء في مكان واحد ، وصعوبة في القبض على الأشياء بالطريقة المألوفة عند الأطفال العاديين الذين يماثلونه في العمر الزمني ، كما قد يتصف الطفل بالنشاط الزائد والعدوانية ، وسرعة الانفعال (Kauffman, 1978, p.139) .

اشكال صعوبات القراءة

تضمنت تعريفات الصعوبات الخاصة في التعلم انخفاض الأداء المدرسي للدلالة على الأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم .

ومن محكات التعرف على هؤلاء التلاميذ محك تباعد الأداء الأكاديمي عن المتوقع حيث يعتبر التأخر خطيراً إذا كان المستوى القرائي للتلميذ يقل بسنة واحدة على الأقل عن أقرانه في نفس الصف الدراسي من المرحلة الابتدائية على أن يكون مستوى ذكائه متوسطاً أو أكثر من المتوسط ، وأن تتوافر له الظروف التعليمية المناسبة (Hallahan et al. , 1985, p.201) وقد اعتبر البعض أن الصعوبات الأكاديمية لها علاقة بالمشكلات الإدراكية ، ففي دراسة قام بها هنشلود فسر الصعوبات في القراءة على أنها نتيجة للعجز الإدراكي البصري (Hinischlwood, 1917) .

كما تركز اهتمام الباحثين في صعوبات القراءة حول دراسة العلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري باعتبارهما العامل الأساسي وراء صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، والفشل في القراءة من أكثر المشكلات الدراسية شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى الحد الذي جعل البعض يعتبر صعوبات القراءة مرادفة لصعوبات التعلم .

ولقد قام هاريس وسايبي بدراسة مسحية اظهرت أن ما بين ١٠٪ إلى ١٥٪ من التلاميذ لديهم صعوبات في القراءة (Harris & sipay, 1975) .

كما قام كل من كيرك والكينز بدراسة مسحية لبرامج صعوبات التعلم اظهرت أن ٦٠٪ إلى ٧٠٪ من الأطفال المسجلين في تلك البرامج كانوا يعانون من صعوبة في القراءة (Kirk & Elkins,1975) .

وفي الدراسة الحالية يمكن بيان أشكال صعوبات القراءة على النحو التالي :

أولاً : التعرف الخاطئ على الكلمة

ويشمل عدم القدرة على تعرف الكلمة ، والعجز عن تحليلها ، والعجز عن تمييز الحروف المختلفة ، وتمييز الكلمات المتشابهة في الشكل ، والخطأ في قراءة جزء أو أكثر من أجزاء الكلمة ، مما يؤدي إلى تغيير معناها . وهذا الخطأ في تعرف أجزاء الكلمة قد يكون في أول الكلمة أو منتصفها أو آخرها ، وكذلك الخطأ في ترتيب أجزاء الكلمة وهذا يرجع إلى أن الطفل اعتاد أن يهمل هذا الجزء من الكلمة (بدرية سعيد الملا ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٠) .

ثانياً : القراءة في اتجاه خاطئ

وتشمل النطق المعكوس ، وعدم القدرة على الحفاظ على المكان عند القراءة كأن يقفز القارئ إلى السطر التالي ، أو التحول من سطر إلى سطر (Sutaria, 1985, p.271) ، أو قد يقرأ كلمة «برد» بدلاً من «درب» أو في تركيب يشتمل على أكثر من كلمة فبدلاً من أن يقول «جاء محمد» يقول «محمد جاء» .

ثالثاً : الحذف والإضافة

يميل الطفل الذي لديه صعوبة في القراءة إلى حذف الأصوات الفردية أو المقاطع في نطق الكلمة ، على سبيل المثال قد يقرأ كلمة (حمد) بدلاً من (أحمد) (Critchley, 1970) .

وقد يميل بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبة في القراءة إلى إضافة الكلمات أو الحروف أثناء القراءة ، فقد يضيف التلميذ صوتاً أو أكثر في الكلمة على سبيل المثال « حضرت إلى المدرسة في الصباح الباكر » ، في الوقت الذي لايشتمل فيه النص على كلمة الباكر (كيرك وكالفانت ، ص ١٩٨٨) .

رابعاً : الإبدال

قد يستبدل التلميذ في بعض الأحيان الحروف وأحياناً الكلمات فبدلاً من قراءة كلمة «والد» تُقرأ «أب» (Sutaria, 1985, p.271) أو الخطأ في فحص الكلمة بانتظام من اليمين إلى اليسار ، أي أن التلميذ يحدث قلباً في أجزاء من الكلمة على الرغم من إدراكه للأجزاء إدراكاً صحيحاً ، أو يمكن قلب شكل الحرف على سبيل المثال يقرأ الحرف «ف» على أنه «ق» ،

فإدراكه للكلمة ككل مرتبك غير منتظم ، ويرجع هذا إلى الاخفاق في تكوين عادة النظر إلى الكلمة ، وفحصها فحصاً منظماً من اليمين إلى اليسار (محمود رشدي وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص ١٢٠) خامساً : القصور في القدرة على الإستيعاب والفهم

العجز عن فهم المادة المقروءة نتيجة عدم فهم معاني الكلمات المفردة ، أو عدم إدراك العلاقات بين معاني الكلمات ، أو عدم القدرة على إدراك المعنى الضمني لها . ولكي يحصل التلميذ على المعنى يجب أن يكون قادراً على أن يتعرف على معظم الكلمات والاستجابة للمجموعة الأولى من الكلمات تشارك في معرفة المعنى ، وإذا كانت الاستجابة صحيحة فإنها تساعد في تحديد الكلمات التي تليها ، وإذا كانت هناك كلمات كثيرة يساء نطقها ، أو تحذف لأنها غير معروفة ، أو كان التعرف على الكلمة بطيئاً لدرجة أنه لا يمكن إدراك الكلمات في معنى متناسق ، تصبح عملية القراءة في هذه الحالة عاجزة عن نقل المعنى المقصود ، ودون تعرف الكلمات لا يمكن الوصول إلى المعنى ، والفهم يسهل عملية تحديد الكلمة (Harris & Sipay, 1975) .

سادساً : ضعف القراءة الجهرية

وتشمل عدم تناسب المدى البصري مع المدى الصوتي ثم عدم مناسبة السرعة والتوقيت مع التوتر الانفعالي أثناء القراءة الجهرية والافتقار إلى القدرة على تجزئة المادة المقروءة إلى عبارات. كما يخفق القارئ في التعرف على المفردات ، وقدرته على معرفة الكلمات التالية من مؤشرات النص أو السياق وميله لإعادة القراءة ، والبدء من أول الجملة مرة أخرى لكي يتحقق من فهم ما يقرأه ، أو يصحح كلمة أساء فهمها كذلك تتم ملاحظة عادات الطفل الإدراكية إزاء تعرفه على الكلمات وتعتبر كل هذه الأمور على جانب كبير من الأهمية التي لا بد أن يكشف عنها التشخيص الدقيق لعملية التدريس (جاي بوند وآخرون - ١٩٨٣ ، ص ص ٢٥٣ - ٢٥٦) .

مستويات تعليم القراءة

يمكن وصف تعليم القراءة في ثلاثة مستويات مختلفة

- قراءة نمائية Developmental Reading

- قراءة تصحيحية Corrective Reading

- قراءة علاجية Remedial Reading

القراءة النمائية Developmental Reading

وتتضمن أنظمة تدريس القراءة وفق تطورها النمائي المنتظم . ويتعلم الأطفال ضمن هذه الأنظمة القراءة في سرعة وخطوات محددة ويُعتقد بأن معظم الأطفال يتعلمون القراءة في ضوء الطرق النمائية أو التقليدية . ولهذا فإن تعرضهم لنشاطات القراءة يسمح لهم بتطوير مهارات قرائية كافية (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨).

- القراءة التصحيحية Corrective Reading

ترجع إلى الطرق المستخدمة في تصحيح العادات السيئة في القراءة ، أو ما يحدث من فجوات في برامج القراءة النمائية فقد يحتاج الطفل إلى مساعدة في مهارات التعرف على الكلمة ، أو في فهم المفردات أو في أصوات الحروف ، أو في سرعة القراءة ، أو في مجالات أخرى كتفسير المادة المقروءة ، وهذا يعني أن التدريس والتصحيح المباشر للأخطاء في القراءة يسمح للتلميذ بأن يتقدم بمعدل مناسب (كيرك وكالفنت ، ١٩٨٨) .

- القراءة العلاجية : Remedial Reading

تستخدم مع الأطفال الذين مازالت مهارات القراءة لديهم غير متقدمة بالرغم من تعرضهم للقراءة النمائية والقراءة التصحيحية ، ولديهم صعوبات شديدة في كل من الدقة والطلاقة ومعدل القراءة وفهم ما يقرأونه ، وفي هذه الحالات يحتاج الطفل إلى تعليم علاجي مكثف وموسع في مجال القراءة (Hallahan & et al . , 1985, p.202) .

الإدراك Perception

الإدراك هو الوسيلة التي يتصل بها الإنسان مع بيئته ، فالفرد لا يستطيع أن يأكل إلا إذا أدرك بطريقة ما أن ثمة ما يؤكل موجود في بيئته ، ولا يستطيع أن يحافظ على حياته أو يستمر في الوجود إلا إذا أدرك وجود الأخطار التي تهدد حياته (أحمد زكي صالح ، ١٩٨٨ ، ص ٤٦٧) .

فيما يلي نناقش كيفية حدوث عملية الإدراك وشروط حدوثها ، والصعوبات الإدراكية السمعية البصرية ، وإنعكاسات كل ذلك على صعوبات التعلم .

شروط حدوث عملية الإدراك

الإدراك عملية عقلية معرفية تنظيمية يستطيع بها الفرد معرفة الأشياء في هويتها الملائمة (أنور الشرقاوي، وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٨) والإنسان مزود بقوى فطرية هائلة لتحقيق عملية الإدراك ولا يتعلم الكائن الحي كيف يستخدم هذه القوى ، بل إنه يستخدمها مباشرة ، غير أن هذا الاستعمال ينمو ويتهدب بحكم اتصال الكائن الحي المتكرر بالعالم الخارجي ، ويمتلئ عالمنا بالعديد من الأشياء ، والموضوعات التي نبصرها ، ونلمسها ، ونسمعها ، ونشم رائحتها وغير ذلك . وتدرک الذات البشرية هذه الأشياء وهذه الموضوعات على أنها ذات وجود مستقل وأن لها خصائص معينة يُحدّد وجودها ، ونحن نلاحظ أن الموضوع الخارجي ثابت مالم يطرأ عليه ما يغير منه ، وهنا يظهر أن عملية الإدراك لا تتم إلا بوجود شرطين :

اولاً : وجود العالم الخارجي المملوء بأشياء وموضوعات ذات دلالة خاصة تميز كل موضوع منها عن الآخر ، وتسمى بالمحددات الخارجية الموضوعية التي تتعلق بالمشير أو الموقف الراهن كما يتواجد في العالم الخارجي .

ثانياً : وجود الذات التي تدرك ، فمهما أستعيبض عن الذات بآلات وأجهزة ، فإن عملية الإدراك لا يمكن أن تحدث .

وتعد العمليات الإدراكية ضرورية لظهور السلوك التوافقي ، إلا أن البرامج الإدراكية عند

الإنسان سرعان ماتتعدل بالارتقاء الذي يتمثل في النضج والتعلم والنمو . وهكذا نجد أن المشكلات التي يواجهها الإنسان إنما هي حلقات في عملية معقدة من التكيف والتوافق مع الظروف المتغيرة .

والبيئة التي ينشط فيها الإنسان متنوعة فالسلوك الإنساني لغوي في أساسه ، ويعتمد الإنسان على تلك الظاهرة الاجتماعية التي تسمى اللغة ، وهي نمط السلوك الرمزي الذي يتضمن الإشارة إلى الأشياء والأفكار والمشاعر والانفعالات والاتجاهات والقيم ، كما أن اللغة هي وسيلة الإنسان في انتقال العالم إليه (سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٧٨ ، ص ص ١٣٣ ، ١٣٤) .

ومثل العالم الخارجي والذات في عملية الإدراك كممثل القطبين السالب والموجب في عملية السريان الكهربائي ، فطالما أن الاتصال لم يحدث بين القطبين فلن يسري التيار ، ولن تتولد الكهرباء فشرطا الإدراك إذن هما : وجود الذات التي تدرك ، والموضوع الذي يُدرك (أحمد زكي صالح ، ١٩٨٨ ، ص ص ٤٦٨ ، ٤٦٩) .

كيفية حدوث عملية الإدراك

الكائن الحي يوجد في هذا العالم وهو مزود بقوى هائلة لتنقل العالم الخارجي إليه ، وأول هذه القوى الحية هو الإحساس . فالحواس هي التي زود بها الله الإنسان للاتصال بهذا العالم ، ولكن كيف يحدث الإحساس بالموضوع الخارجي ؟ يحدث الإحساس عادة عن طريق اصطدام تموجات خاصة تصدر من الأجسام الخارجية بأطراف الأعصاب ، وتقوم الأطراف العصبية بنقل آثار الاصطدام إلى المخ ، ومن ثم يحدث الإحساس . والواقع أن الجسم الإنساني مهياً من الداخل ، ومن الخارج بمئات من هذه الأطراف العصبية الحاسة ، غير أن لكل إحساس خاص مجموعة معينة من الأطراف العصبية التي توجد موزعة على أنحاء الجسد المختلفة مثل الإحساس بالحرارة ، أو مركزة في عضو خاص كالإحساس السمعي .

ولقد اعتمدت المحاولات الأولى لتفسير عملية الإدراك على الدراسات لمختلف الحواس ، فأعضاء الحس تنقل إلينا العالم الخارجي عن طريق عملية الإحساس ، وبعبارة أصح إن العناصر

الفيزيائية الخارجية تقابلها عناصر حسية ، فكل عنصر فيزيائي في العالم الخارجي يقابله إحساس خاص في العملية الإدراكية ، بحيث يتناسب مجموع العملية الفيزيائية مع العملية الإدراكية . فالإدراك إذن عملية كلية وليس عبارة عن عملية مركبة من عدد من الإحساسات المتشابهة أو المتباينة ، بل هو عملية واحدة تحدث دفعة واحدة ، والخبرة الإدراكية تعتمد على ماتنتقله الحواس من مثيرات العالم الخارجي (أحمد زكي صالح ، ١٩٨٨ ، ص ص ٤٧٢ ، ٤٧٣) .

نحن ندرك الأشياء وفق قوانين خاصة ، هي قوانين التنظيم الحسي ، وهذه تقوم بتنظيم المنبهات الحسية في وحدات ، وفي صيغ مستقلة تبرز في مجال إدراكنا ، ثم تأتي خبرتنا المتعلمة فتعطي لهذه الصيغ معاني ودلالات ، إذن فالإدراك إنما يقوم على دعامتين :

أولاً : تنظيم حسي لما ندركه ونحسه .

ثانياً : تأويل لما ندركه ولما نحسه (عباس محمود عوض ، ١٩٨٩ ، ص ٤٣١) .

المشكلات الإدراكية

تشتمل صعوبات التعلم النمائية على المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية ، فلكي يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية كالانتباه ، والذاكرة ، والتفكير ، والإدراك وغيرها .

على الرغم من توافر بعض الدلالات على أن المهارات الإدراكية ترتبط ارتباطاً متوسطاً بالتحصيل في القراءة ، وأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون أكثر من الأطفال ممن ليست لديهم هذه الصعوبات للحصول على درجات أقل في الاختبارات الإدراكية ، فإن كل ذلك يعني أن المشكلات الإدراكية أحد العوامل المسببة لصعوبات القراءة وفيما يلي مشكلات الإدراك البصري والسمعي .

مشكلات الإدراك

تنقسم المشكلات الإدراكية إلى مجالين رئيسيين هما :

مشكلات الإدراك البصري Visual Perceptual Problems

مشكلات الإدراك السمعي Auditory Perceptual Problems

أولاً : مشكلات الإدراك البصري :

يظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من المشكلات الإدراكية البصرية وهذه المشكلات هي .

أ - مشكلات التمييز البصري Visual Discrimination

قد يظهر لدى الطفل الذي يعاني من مشكلات في التمييز البصري واحدة أو أكثر من تلك المشكلات ويظهر ذلك في سلوكه مثل عدم قدرة الطفل على مزاججة الصور أو الأشياء ، أو الحروف أو الكلمات (Barrett, 1965) .

ب - مشكلات التمييز البصري بين الشكل والخلفية Visual Figure - Ground

تتضمن هذه المهارة القدرة على التركيز على الأشياء المختارة والخلفية الخارجية أو تجاهل الأشياء المرتبطة (Wallace & McLoughline, 1979) .

ويظهر الطفل الذي يعاني من مشكلات في تحديد الشكل والخلفية واحداً أو أكثر من أنماط السلوك الآتية : لا يستطيع الطفل أن يستخلص الشكل من الخلفية التي يعتبر جزءاً منها ، كما يبدو عليه عدم الانتباه للأعمال البصرية (زيدان السرطاوي ، كمال سيالم ، ١٩٨٨ ، ص ٤١) .

ج - مشكلات الذاكرة البصرية Visual Memory

يمكن أن يلاحظ على الطفل الذي يعاني من مشكلات في الذاكرة البصرية واحداً أو أكثر من أنماط السلوك الآتية :

لا يستطيع أن يستدعي المثيرات البصرية التي سبق أن تعلمها ، كما أنه لا يستطيع أن

يتذكر الكلمات التي سبق أن شاهدها ، كما وكأنه يشاهدها للمرة الأولى (Boder, 1973) . كما أنه يعكس تسلسل الحروف عند نسخها ، أو عندما ينسخ فإنه يكرر النظر إلى النموذج الذي يقوم بنسخه بصورة مستمرة .

د - مشكلات إدراك العلاقات المكانية Visual Spatial Relationship

وهي قدرة الفرد على إدراك وضع الأشياء في ضوء توجهها في المكان الموجود في البيئة (Gearheart, 1981) .

والطفل الذي لديه مشكلة في هذا المجال يكون غير قادر على إدراك وضع الأشياء بالنسبة للمثيرات الأخرى . على سبيل المثال يكون الطفل غير قادر على وضع الحرف «خ» في جملة الحروف الهجائية أو العدد «٩» في ترتيب الأرقام أو النظر إلى كل كلمة في الجملة كوحدة منفصلة .

هـ - مشكلات الإغلاق البصري Visual Closure

يظهر الطفل الذي يعاني من مشكلات في الإغلاق البصري واحداً أو أكثر من أنماط السلوك التالية :

الطفل لا يستطيع أن يمزج بين العلاقات البصرية ، كما أنه يعاني من صعوبة في الكتابة إذا كانت الطباعة مختلفة عما تعود عليه ، كما إن الطفل يعاني من مشكلة في تجميع الصور المتقطعة (زيدان السرطاوي ، كمال سيسالم ، ١٩٨٨ ، ص ٤٢) .

ثانياً: مشكلات الإدراك السمعي

أشارت العديد من الدراسات إلى أن مشكلات الإدراك السمعي في العادة تكون أكثر وجوداً عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ويظهر الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم بعض أشكال من المشكلات الإدراكية السمعية وهذه المشكلات هي :

أ - مشكلات التمييز السمعي Auditory Discrimination

ويلاحظ لدى الطفل الذي يعاني من مشكلات في التمييز السمعي واحداً أو أكثر من أنماط السلوك التالية :

لا يستطيع معرفة أوجه الاختلاف أو التشابه بين أصوات الحروف والكلمات ، كذلك لديه مشكلات في الصوتيات (أي الأصوات في بداية الكلمة أو في وسطها أو في نهايتها) أو في مجال فهم الأصوات (Critchley, 1970, p.273) .

ب - مشكلات الذاكرة السمعية Auditory Memory

يظهر الطفل الذي يعاني من مشكلات في الذاكرة السمعية واحداً أو أكثر من أنماط السلوك الآتية :

لا يستطيع استرجاع كيفية نطق الأسماء ، كما أنه لا يستطيع استرجاع أو تتبع التعليمات التي سمعها ، ولا يستطيع أن يسترجع الأحداث في تسلسل منتظم ، ولا أن يعيد ترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعها في تتابعها (Sutaria, 1985) . كما أنه لا يستطيع أن يسترجع تهجئة الكلمات أو تذكر أيام الأسبوع وشهور السنة (Kirk & Kirk, 1978) .

ج - مشكلات التفسير السمعي Auditory Interpretation of Directions

يظهر الطفل الذي يعاني من مشكلات في التفسير السمعي عدم القدرة على تذكر معاني الكلمات والجمل وإنما يعيد ما يسمعه حرفياً (Gardner, 1985) .

د - مشكلات المعالجة السمعية Auditory Processing

تتمثل سلوكيات الطفل الذي يعاني من مشكلات في المعالجة السمعية في عدم قدرته على تركيز انتباهه على ما يسمعه والتفكير المنظم قبل إعطاء الإجابة الصحيحة (Gardner, 1985)

العلاقة بين المشكلات الإدراكية وصعوبات القراءة

إن صعوبات التعلم النمائية مثل عدم الانتباه ، وضعف الذاكرة ، وضعف الاستقبال ، وعدم اكتمال النمو اللغوي ، والمشكلات الإدراكية ، تتدخل أو تعيق تحصيل الطفل في الموضوعات الأكاديمية .

ويتفق هذا الافتراض مع تعريفات صعوبات التعلم التي ترجع إلى العمليات النفسية الأساسية التي تظهر على شكل عجز في القدرة على الاستماع ، والتفكير ، والكلام ، والقراءة والكتابة ، ولقد أشار المؤتمر القومي الأمريكي الخاص بصعوبات التعلم إلى أن هذه الاضطرابات هي اضطرابات داخلية نتيجة خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي ، أو تلف عضوي أو تخلف في النمو ، أو نقص في الجينات الوراثية (كيرك وكالفانت، ١٩٨٨، ص٤٣٢).

إن التعريفات السابقة تركزت حول وجود حالة أو ظرف عصبي أو عضوي يؤدي بالتالي إلى اضطراب في العمليات النفسية مما يؤثر على قدرة الطفل على الأداء الأكاديمي المدرسي .

ويمكن أن تُطرح بعض الأسئلة فيما يتعلق بمشكلات الإدراك مثل :

ما علاقة المشكلات الإدراكية بصعوبات القراءة ؟ وهل تتدخل المشكلات الإدراكية في تحصيل القراءة ؟

ساد إتجاه قوي فيما مضى يدعو إلى اعتبار أن صعوبات التعلم هي صعوبات إدراكية ، وقد ساعد على إنتشار هذا التيار واستمراره ، الخبرة الاكلينيكية للاخصائيين الذين تعاملوا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، حيث لاحظوا كثرة وجود المشكلات الإدراكية بينهم ، وكذلك إلى ملاحظة المدرسين من خلال خبراتهم التربوية التي أكدت أن التحصيل التعليمي المتدني عند الأطفال يعود إلى اضطرابات في الجانب النفسي ، ففي إحدى الدراسات المسحية التي قام بها آرثر و جينكينز (Arther & Jenkins) ذكروا وجهة نظر ٩٥٪ من معلمي الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية ، بأن صعوبات التعلم النمائية يجب أخذها بالاعتبار مع الاطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨ ، ص٤٣٢) .

ولقد حظيت مشكلات الإدراك البصري باهتمام كبير عن غيرها من المشكلات النمائية الأخرى ، ولا يتضمن الإدراك البصري تفصيلات في التعرف على الشكل واللون فقط وإنما يتطرق إلى التوجه المكاني ، وإدراك الشكل والخلفية ، والتذكر البصري ، والتمييز البصري ، وغيرها من المشكلات ذات العلاقة .

وقد فسر هنشلود صعوبات القراءة على أنها نتيجة العجز الإدراكي البصري بسبب تلف في الدماغ (Hinichelwood, 1917) ، ولقد طور أورتن (Orton, 1928) نظريات في العجز البصري الإدراكي ليفسر صعوبات القراءة عند الأطفال .

ونتيجة لهذه النظريات فقد حاول العديد من الباحثين تفسير صعوبات القراءة عن طريق إثبات وجود العجز في واحدة أو أكثر من العمليات الإدراكية .

وقد دلت نتائج تلك الدراسات على وجود تناقض فيما بينها مما أدى إلى جدل حول ما يسمى بافتراضات العجز الإدراكي . ويعتبر فيلوتين أحد العلماء البارزين الذين وجهوا النقد تجاه الافتراض القائل بأن نواحي القصور الإدراكي ترتبط بصعوبات القراءة . فبعد مراجعة العديد من الدراسات قام بنشر آرائه وانتقاداته في كتابه بعنوان دسليكسيا "Dyslexia" حيث قام بمراجعة العديد من الدراسات لمقارنة القدرات البصرية الحركية لدى كل من القراء العاديين وضعاف القراءة ، وقد استنتج فيلوتين بأن قياس القدرات البصرية الحركية أثبت في القليل من الحالات أنها من أسباب القصور في القراءة. (Vellatino ., 1979) .

ولقد بينت كثير من الدراسات أن انخفاض درجة الطفل في القراءة غالباً ما ترتبط بانخفاض في مستوى الإدراك البصري لديه ، بينما يرى كوهن عدم وجود أية علاقة بين صعوبات القراءة والإدراك البصري ، وتشير نتائج دراسته إلى أن برامج تدريب الإدراك البصري للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة لا تؤدي إلى تحسين في درجة القراءة لديهم (Cohen, 1969) .

وقد قام شيفمان بالتعقيب على دراسة كوهن بقوله « أن درجات الإدراك البصري المنخفضة ليست بالضرورة مؤكدة للفشل في القراءة ، فالقراءة هي ذلك التعليم المعقد الذي يتضمن تفاعل العديد من العوامل المترابطة ، ومن غير المشكوك فيه أن بعض الأطفال يمكنهم أن يتعلموا دون

الحاجة إلى توظيف كل حواسهم . ولكن هل يمكن للطفل المعوق بصرياً أن يتعلم من غير مساعدة للتغلب على عجزه البصري ؟ (Schiffman, 1969) .

ولقد توصلت دراسة مالوكويست إلى النتيجة نفسها بعد قيامها بدراسة الفشل القرائي لدى الأطفال في مستوى الصف الأول ، وحذرت من تحديد عامل واحد فقط لتفسير مشكلات القراءة ، فإذا كان ثلاثة تلاميذ لديهم مشكلات في الذاكرة البصرية من أصل مائة تلميذ لديهم صعوبات في القراءة ، فإن هذا العدد القليل من التلاميذ لا يعتبر كافياً للوصول إلى دلالة إحصائية فيما بين القراء الجيدين والضعاف وفي أي مجموعة من القراء فهناك عوامل أخرى فرعية لها علاقة بالصعوبات التي يعانون منها في القراءة (Malmquist, 1958) .

أشار جيبسون وليفن إلى أن المشكلات الإدراكية تقل مع تقدم العمر الزمني للطفل حيث يرتكب الأطفال الصغار في سن السادسة والسابعة أخطاء أكثر في المهارات الإدراكية البصرية (Gibson & Levin, 1975) .

كما قام ملتزر بدراسة التأثيرات العمرية التي تؤدي عملها فيما يتصل بالعلاقة الارتباطية بين الإدراك والقراءة ، فإن أربعة من ستة ارتباطات كانت دالة بقيمة (٠,٦٧) بالنسبة للتلاميذ عند سن ٦ سنوات وأربعة ارتباطات من اثني عشر ارتباطاً كانت دالة للتلاميذ الذين هم في سن ٧ سنوات بقيمة (٠,٣٣) وارتباطين فقط من اثني عشر ارتباطاً بقيمة (٠,١٧) للتلاميذ عند سن ٨ سنوات ، وهذا يوحي بإسهام الإدراك البصري في القراءة من سن ٦ سنوات إلى ٧ سنوات .

ومن هنا يتضح أن الإدراك ساهم بشكل واضح في القدرة القرائية لدى التلاميذ سن ٦ - ٧ سنوات ، ولكنه لم يؤثر كثيراً في القراءة لدى سن ٨ سنوات (Meltzer, 1982) .

أجريت كثير من الدراسات للتعرف على الإدراك السمعي وعلاقته بصعوبات القراءة ، وقد أشارت نتائج دراسات عديدة إلى وجود علاقة بين ضعف الذاكرة السمعية ، وصعوبة القراءة ، ومراجعات التراث التي قام بها كل من روجل وتورجيسون وكاثال وُجدت علاقة مؤكدة بين الذاكرة السمعية وصعوبات التعلم (كيرك وكالفانت ، ١٩٨٨) .

يبدو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية قد تم إهمالهم بسبب الدراسات التي كانت موضع تساؤل ، والتي أنكرت وجود علاقة بين المشكلات الإدراكية والصعوبات الأكاديمية ، ويصر المدرسون والعاملون في المراكز العيادية ممن يعملون مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأن صعوبات التعلم النمائية توجد وتتدخل في التعلم الأكاديمي .

يكمن خلف هذه الدعوة معنى واضح إن هناك علاقة ارتباطية واضحة بين المهارات الإدراكية وصعوبات التعلم ، فقط علينا تغيير أساليب وطرق البحث وأدوات التشخيص ونوعية العينات المختارة في البحوث ، ولكن هذا التوجه نفسه موضع تساؤل ، إن الدراسات المنشورة وفرت مادة غزيرة حول تلك العلاقة ولكن الموقف كما وصفته كوخ بأنه متناثر ومتعدد الأشكال وينقصه الترابط .

والهدف من هذا الاستعراض هو التذليل على مقدار الخلط والارتباك الذي يسود هذا الميدان مما يدعو إلى إعادة التفكير في بعض القضايا الأساسية ، فبدلاً من طرح بعض الأسئلة مثل : هل يعاني القراء الضعاف من مشكلات إدراكية بصرية أو سمعية ؟ يجب أن يُسأل هل الأطفال الذين يعانون من مشكلات إدراكية لديهم صعوبات في القراءة ؟

إن طرح مثل هذه الأسئلة أمام الباحثين قد يساعد في إلقاء المزيد من الضوء عن الطبيعة الحقيقية للعلاقة بين المشكلات الإدراكية وصعوبات القراءة لدى هذه المجموعة من الأطفال .

ثانياً: الدراسات السابقة

إن فهم العلاقة بين مهارات الإدراك البصري والإدراك السمعي ، وبين التعلم المدرسي مرت بتغيرات واسعة عبر العقود الماضية ، كانت طبيعة تلك العلاقة مصدر اهتمام كثير من المربين الذين اعتقدوا بأن مظاهر العجز في الإدراك البصري أو الإدراك السمعي تسهم بدرجة كبيرة في الفشل المدرسي وبصفة خاصة في القراءة ، هذا في الوقت الذي تشير فيه كثير من الدراسات إلى أن مظاهر الإدراك السمعي والإدراك البصري تأتي بين كثير من العوامل التي تسهم في تحصيل القراءة .

حاول الباحثون خلال الخمسين سنة الماضية التعرف على العلاقة المحددة بين المشكلات الإدراكية من جهة والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى . إن مراجعة التراث المنشور حول العلاقة بين مهارات الإدراك وصعوبات القراءة تجعل الباحث يشعر بالحيرة . هناك من يرفض تماماً وجود أية علاقة بينهما ، وهناك من يتوصل إلى وجود علاقة مؤكدة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة .

إن هذه الدراسات تقدم إلى البحث إضافات جيدة ويستفيد منها واضعو المناهج والمدرسون على السواء ، لأنها تؤدي إلى إنجاز التدريب المناسب على كل هذه المهارات وفق أسس علمية تناسب كل فئة من فئات التلاميذ .

وفيما يلي عرض عدد من الدراسات التي تناولت العلاقة المباشرة بين صعوبات القراءة ، وبين مهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري .

دراسات أظهرت وجود علاقة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبين القدرة القرائية

* يعتبر ويبمان من الباحثين الذين يؤكدون وجود علاقة بين القراءة ومهارة التمييز السمعي ، وقد قدم أدلة بحثية عن علاقة التحصيل السيئ في القراءة ، وانخفاض القدرة على التمييز السمعي . ففي دراسة أجراها على تلاميذ الصفين الأول والثاني الابتدائيين (١٩٦٦ تلميذاً) طبق المقياس الذي قام بتصميمه عام ١٩٥٨ م Auditory Discrimination test (ADT) ، وتوصل إلى أن ٢٨٪ من أفراد عينة دراسته في الصف الأول لديهم مشكلات في المهارات الإدراكية السمعية ، و ١٨٪ من بين تلاميذ الصف الثاني تم تصنيفهم على أنهم يعانون من مشكلات في الإدراك السمعي (Wepman, 1960) .

* وفي عام ١٩٦٦ قام اليسون بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين المهارات الإدراكية البصرية والقدرة القرائية عن طريق اختبار ١٢١ طفلاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي مستخدماً مقياس فروستيج النمائي للإدراك البصري - Frostig Developmental Test of Visual Perception ، واختبار كاليفورنيا للتحصيل The California Achievement Test .

وقد توصل الباحث إلى وجود درجة متوسطة من الارتباط في بعض الجوانب وعدم وجود هذا الارتباط في البعض الآخر ، أظهرت النتائج أن مهارتي إدراك الشكل والخلفية ، وإدراك العلاقات المكانية ليس لهما علاقة دالة مع القراءة (Olson, 1966) .

* أما هورينسي فيعتبر من الباحثين الذين يناصرون دور التمييز السمعي في القراءة ، وأجرى دراسته على أطفال الصف الأول ودرجات القراءة التي حصلوا عليها في الصف الثالث ، وقد تم الحصول على ارتباط بقيمة (٢٣ ،) بين درجات القراءة في الصف الأول ودرجات القراءة في الصف الثالث . حصل هؤلاء الأطفال في الصف الثالث على درجة متوسطة في التمييز بيزيد بمعدل ثلاث مرات ونصف عن متوسط درجاتهم في الصف الأول ، بالرغم من هذا فإن هورينسي يصر على أن هذه العلاقة هي من بين الاحتمالات القوية التي تساهم في صعوبات القراءة (Groff, 1975) .

كما قام ويبمان و هورينسي بدراسة طويلة لمهارات المعالجة البصرية والسمعية Visual & Auditory Processing بالنسبة للتحصيل المدرسي ، وقد بدأت الدراسة بعينة قوامها ٢٥٩ من تلاميذ الصف الأول الابتدائي انخفض عددهم إلى ١٢٠ تلميذاً عندما وصلوا إلى الصف السادس نظراً لتخلف الباقيين في الصفوف الدراسية وانتقال بعض التلاميذ إلى مدارس أخرى . في نهاية كل عام دراسي طبق الباحثان بطارية اختباراتهم مع اختبارات التحصيل مما سمح بدراسة التغيرات السنوية في درجات الإدراك ومقارنتها بالتقدم الدراسي بين الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية المبكرة .

توصل الباحثان إلى أن المشكلات الإدراكية اختفت لدى التلاميذ قبل نهاية الصف الثالث ، واستنتجوا أن حالات التأخر في النمو الإدراكي لها علاقة مستمرة بالتحصيل الدراسي خلال الصفوف الدراسية الأولى (Wapman & Morency, 1971) .

* قام دهي هوش وآخرون بتقييم تحصيل القراءة لدى بعض التلاميذ في نهاية الصف الثاني الابتدائي وذلك باستخدام اختبار للتمييز السمعي Auditory Discrimination .

والذاكرة السمعية المتتابعة The Auditory - Vocalsequential memory

بالإضافة إلى اختبار كاليفورنيا للتحصيل The California Achievement Test

توصل الباحثون إلى وجود معامل ارتباط قيمته (٠,٣٠) بين تحصيل القراءة والمهارات الإدراكية السمعية (Dehirsch et al. , 1966) .

* أما ديكستوا فقد قام بدراسة هدنت إلى وصف العلاقة بين التمييز السمعي والقدرة القرائية لدى عينة عددها ٦٣٢ من تلاميذ الصف الأول وقد طبق اختبار جيتس للقراءة الابتدائية Gates Primary Reading test ، مع اختبار مونرو التشخيصي للقراءة Monreo Diagnostic Reading test واختبار التمييز السمعي Auditory Discrimination test

كان من نتائج الدراسة التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بقيمة (٠,٢٤) بين التمييز السمعي والقدرة القرائية ، واستنتج الباحث أنه لا توجد علاقة سببية بين التمييز السمعي وبداية القراءة .

وفي دراسة أخرى أجري مقارنة بين القراء الجيدين والقراء الضعاف وأظهرت النتائج أن القراء الجيدين حصلوا على درجات أفضل في اختبار التمييز السمعي من القراء الضعاف ووجود علاقات ارتباطية إيجابية تراوحت من ٢٠ ، إلى ٤٠ ، (Dykstra, 1966) .

* تعتبر دراسة باجفورد من الدراسات الطولية القليلة . قام فيها الباحث بتتبع التلاميذ من الصف الأول حتى الصف السادس حيث قام بتحديد قدرة التمييز السمعي لدى هؤلاء التلاميذ ، وتوصل إلى أن معاملات الارتباط كانت واضحة ومحددة بالقدرة القرائية وتعتبر مؤشراً قوياً في تحصيل القراءة (Hammill & Larsen, 1974) .

* أما دراسة اندرسون وصاهويلز فقد اهتمت بالمقارنة بين الأطفال ذوي الذاكرة البصرية الجيدة مع الاطفال ذوي الذاكرة البصرية الضعيفة في تحصيل القراءة . وقد استخدم الباحثان مع عينة قوامها ٦٤ تلميذاً من الصف الثاني الابتدائي - درجات ذكائهم أعلى من المتوسط حسب مقياس كاليفورنيا للنضج العقلي The California test of Mental Maturity

كذلك استخدم الباحثان اختبار كاليفورنيا للتحصيل

The California Achievement Test (CAT)

وسلسلة جيبسون للأشكال المشابهة للحروف Series of Gibson letter like forms

وتبين نتائج مقارنة القراء الجيدين والسيئين ، أن القراء الجيدين كانوا متفوقين ، (وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠.٥) ، في الذاكرة البصرية والمفردات والفهم والاستيعاب والذكاء .

كذلك أوضح الباحثان أهمية الذاكرة البصرية بالنسبة للتحصيل القرائي إذ إن الفشل في التعرف على المشيرات البصرية ينتج عنه عدم القدرة على إعطاء الاستجابة الصحيحة (Samules & Anderson, 1973) .

* كما قام هاهيل ولارسن بدورهما بتحليل نتائج ٣٣ دراسة بحثت العلاقة بين مهارات الإدراك السمعي ومهارات القراءة . وتوصلا إلى وجود علاقة ارتباطية مؤكدة ولكن صغيرة تراوحت من (٢٠ ، إلى ٣٠) .

الجهرية .

يذكر الباحث أن بعض النتائج أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الإدراك السمعي ، وتحصيل القراءة ، وبعض الارتباطات اعتبرها علاقة سلبية ، في حين وجدت بعض الارتباطات التي تدل على علاقة (صفرية) .

أما بخصوص علاقة المهارات السمعية بالقدرة القرائية حسب المستوى الصفي وخصائص الأفراد ، فقد كشف التحليل طبقاً للمستويات الصفية عن وجود علاقات واضحة بين الإدراك السمعي والقدرة القرائية في الصفوف الدراسية المختلفة وعينات الأفراد .

الخلاصة أن حجم العلاقة تأثر بمجموعة متنوعة من العوامل المشتركة في تحصيل القراءة ، ومن ثم فإن المهارات الإدراكية السمعية ترتبط بالقدرة القرائية ، ويجب أن تؤخذ في الحسبان عند التنبؤ بتحصيل القراءة .

قام كينيث كافال بدراسة مماثلة (١٩٨٢) لمراجعة الأبحاث التي درست العلاقة بين المهارات الإدراكية البصرية وتحصيل القراءة مستخدماً في ذلك التحليلات الإحصائية المناسبة لإحداث تكامل إحصائي للنتائج المستمدة من (١٦١) دراسة بلغ مجموع معاملات الارتباط فيها (١٠٦٢) ، وقد أخذت هذه الدراسات بواحد من ثلاثة أشكال :

١ - دراسات ارتباطية بحثت العلاقة بين المهارات الإدراكية البصرية والقراءة .

٢ - دراسات مقارنة للقراء الجيدين والقراء الضعاف فيما يتصل بالانقدرات الإدراكية البصرية لكل مجموعة .

٣ - دراسات تنبؤية اتضح منها أن المهارات الإدراكية البصرية عامل هام في تحصيل القراءة .

وعند دراسة المهارات الإدراكية البصرية مستقلة عن بعضها البعض تبين أنها تشارك بنسب متوسطة في التباين الكلي للقدرة القرائية ، ومن ثم يمكن اعتبار مهارات الإدراك البصري ضمن مجموعة العوامل المرتبطة بالتنبؤ بالقدرة القرائية .

الجهرية .

يذكر الباحث أن بعض النتائج أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين الإدراك السمعي ، وتحصيل القراءة ، وبعض الارتباطات اعتبرها علاقة سلبية ، في حين وجدت بعض الارتباطات التي تدل على علاقة (صفرية) .

أما بخصوص علاقة المهارات السمعية بالقدرة القرائية حسب المستوى الصفي وخصائص الأفراد ، فقد كشف التحليل طبقاً للمستويات الصفية عن وجود علاقات واضحة بين الإدراك السمعي والقدرة القرائية في الصفوف الدراسية المختلفة وعينات الأفراد .

الخلاصة أن حجم العلاقة تأثر بمجموعة متنوعة من العوامل المشتركة في تحصيل القراءة ، ومن ثم فإن المهارات الإدراكية السمعية ترتبط بالقدرة القرائية ، ويجب أن تؤخذ في الحسبان عند التنبؤ بتحصيل القراءة .

قام كينيث كاثال بدراسة مماثلة (١٩٨٢) لمراجعة الأبحاث التي درست العلاقة بين المهارات الإدراكية البصرية وتحصيل القراءة مستخدماً في ذلك التحليلات الإحصائية المناسبة لإحداث تكامل إحصائي للنتائج المستمدة من (١٦١) دراسة بلغ مجموع معاملات الارتباط فيها (١٠٦٢) ، وقد أخذت هذه الدراسات بواحد من ثلاثة أشكال :

١ - دراسات ارتباطية بحثت العلاقة بين المهارات الإدراكية البصرية والقراءة .

٢ - دراسات مقارنة للتراء الجيدين والتراء الضمان فيما يتصل بالقدرة الإدراكية البصرية لكل مجموعة .

٣ - دراسات تنبؤية اتضح منها أن المهارات الإدراكية البصرية عامل هام في تحصيل القراءة .

وعند دراسة المهارات الإدراكية البصرية مستقلة عن بعضها البعض تبين أنها تشارك بنسب متوسطة في التباين الكلي للقدرة القرائية ، ومن ثم يمكن اعتبار مهارات الإدراك البصري ضمن مجموعة العوامل المرتبطة بالتنبؤ بالقدرة القرائية .

وفي مجال الفروق بين المستويات الصفية اتضح أن الذاكرة البصرية مهارة لها أهميتها في كل المستويات الصفية وبشكل خاص في مستويات ما قبل المدرسة .

ومجمل القول فإن المهارات الإدراكية البصرية والسمعية تبدو مرتبطة بشكل كاف بتحصيل القراءة (Kavale B. 1982) (Kavale A. 1981) .

* ومن الدراسات العربية القليلة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية تلك الدراسة التي أجراها سهيل نزال . هدفت الدراسة إلى تحديد علاقة مشكلات الإدراك البصري بالتأخر القرائي لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن .

وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها ١٢٠ طفلاً من الذكور والإناث في الصفين الأول والثاني الابتدائيين من مدارس منطقة عمّان التعليمية .

أُستُخدمت في الدراسة اختبار فروستج النمائي للإدراك البصري
Frostig Developmental test of visual Perception .

واختبار لقياس التحصيل في القراءة للصفين الأول والثاني الابتدائيين ، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء المعدل للبيئة الأردنية ، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين انخفاض مستوى التحصيل القرائي وبين اضطراب المستوى الإدراكي لدى أفراد عينة الدراسة مما يعني أن مشكلة التأخر القرائي التي يعاني منها أفراد العينة غالباً ما تعود إلى مشكلة تتعلق بإدراكهم البصري (سهيل نزال ، ١٩٨٠) .

دراسات لتؤكد العلاقة بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وبين صعوبات القراءة

* يعتبر كوهين من المعارضين لقضية العلاقة بين المهارات الإدراكية والقدرة القرائية .

في الدراسة التي أجراها على عينة من ١١٩ تلميذاً ينتمون إلى طبقات اقتصادية واجتماعية منخفضة لجأ إلى قياس القدرات الإدراكية البصرية مستخدماً اختبار فروستج النمائي للإدراك البصري The Frostig Developmental test of Visual Perception .

وتم اخضاع الحالات التي حصلت على درجات منخفضة في الإدراك البصري إلى برنامج تدريبي في هذا المجال .

توصل كوهين إلى أن التدريب على العمليات الإدراكية البصرية لم يؤثر على مستوى الإنجاز في القراءة ولم يجد أي تغيير ملحوظ في أداء التلاميذ نتيجة للتدريب (Cohen, 1969) .

* قام هاميل ولارسن (١٩٧٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الإدراكية البصرية وبين القراءة .

ثم تصنيف عينة الدراسة المكونة من ٤٨ طفلاً من تلاميذ الروضة والصف الأول الابتدائي إلى قراء جيدين ومتوسطين وضعاف . استخدم الباحثان في دراستهم

اختبار كاليفورنيا للتحصيل California Achievement test

واختبار ميتروبوليتان للتحصيل Metropolitan Achievement test

بالإضافة إلى اختبار نمائي في الإدراك البصري

Developmental test of Visual Perception

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق هامة وواضحة بين أفراد المجموعات الثلاث في أي من المهارات الإدراكية البصرية (Hammill & Larsen, 1974) .

وفي مقابل ذلك نجد لارسن وهاميل بعد تحليلهما لنتائج ٦٠ دراسة ارتباطية بحثت العلاقة

بين التحصيل الدراسي وبعض مهارات الإدراك البصري توصلنا إلى أن هذا المسح قد فشل في إثبات صدق الفرضيين الأساسيين للدراسة وهما :

١ - توجد مهارات معينة في الإدراك البصري تعتبر أساسية للتحصيل الدراسي .

٢ - يفشل العديد من التلاميذ في التعليم بسبب وجود عيوب إدراكية بصرية لديهم .

ويعقب الباحثان على النتائج بقولهما أن العلاقة بين الإدراك البصري والتعلم المدرسي هي على أحسن الفروض ضعيفة .

مهارات الإدراك البصري التي تناولها الباحثان بالدراسة هي التمييز البصري ، الذاكرة البصرية ، الإغلاق البصري ، العلاقات المكانية ، التمييز بين الشكل والخلفية ، التكامل البصري - السمعى ، التكامل البصري - الحركي .

أن نتائج البحوث حول علاقة هذه المهارات بصعوبات القراءة غير متسقة ، وإن كانت معظم الارتباطات لا تتجاوز (٤٠ ،) تشير بعض الدراسات إلى أن بعض مهارات الإدراك البصري تظهر ارتباطاً أعلى بالقدرة القرائية وهي مهارات التذكر البصري والتمييز البصري ، يليها مهارة إدراك العلاقات المكانية (Hammill & Larsen, 1975) .

* أما أهوويل فقد أهتم بالمقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة بالأطفال ذوي التحصيل المتوسط في القراءة ، وقد استخدم الباحث عينة قوامها ١٠٥ تلميذاً بالصف الثالث حسب محكات محددة حددتها الدراسة .

كما استخدم اختبار تمييز بصري

Visual Discrimination (Getes- Mac Ginitie Readines Skills test)

واختبار ويبمان للتمييز السمعي

Wepman's Auditory Discrimination test

وقائمة غير رسمية للقراءة Informal Reading Inventory

وبعد التحليل الإحصائي أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين ، وأكد الباحث أنه من الصعب قبول افتراض وجود عامل واحد يمكن اعتباره سبباً في جميع

صعوبات القراءة ، فعملية القراءة في النهاية هي محصلة لتفاعل شبكة متعددة من العوامل (Amoriell, 1979).

* قامت جين هاوبو بدراسة العلاقة بين مهارة الإغلاق السمعي وبين الأداء في القراءة لدى مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات في التعلم تمت دراسة ثلاثة مظاهر للقراءة هي : مهارات تحليل الكلمات ، القراءة الجهرية ، القراءة الصامتة ، مع تثبيت متغيري الذكاء والعمر الزمني .

أجريت الدراسة على عينة مكونة من ٧٦ طفلاً باعتبارهم ذوي صعوبات تعلم تم اختيارهم طبقاً لمحكات حددتها الدراسة هي :

١ - وجود دليل كاف على صعوبة التعلم .

٢ - درجة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسط .

٣ - الخلو من المشكلات الجسدية أو الحسية أو العقلية .

بلغ متوسط العمر لأفراد العينة ٨,٥ سنة وتراوحت مستويات الأداء في القراءة بين مستوى الصف الأول والصف الثالث ، وكان متوسط الأداء في القراءة هو بداية الصف الثاني الابتدائي . تم قياس الإغلاق السمعي بواسطة Subtest of the ITPA .

وحددت صعوبات القراءة باستخدام اختبار دوريل لتحليل صعوبة القراءة Durrell Analysis of Reading Difficulty .

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض الأبحاث السابقة التي تناولت العلاقة بين المهارات الإدراكية السمعية ومهارات القراءة في أن الفروق في حجم الارتباطات صغير جداً لم يصل حد الوضوح أو الدلالة .

تعزو الباحثة سبب انخفاض الفروق في الارتباطات إلى التحكم في متغير الذكاء لأن كثيراً من الدراسات حينما تم فيها تثبيت متغير الذكاء انخفضت العلاقة بين مهارات الإدراك والقراءة (Harber, 1980).

الإفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

باستعراض الدراسات السابقة في مجال مهارات الإدراك البصري والسمعي وعلاقتها بالقدرة القرائية ، اتضح أن معظم الاختبارات المستخدمة في قياس المهارات الإدراكية البصرية والسمعية ، اختبار فروستج النمائي للإدراك البصري ، اختبار الينوي للقدرة النفس لغوية ، كما أستخدم اختبار ويبمان للتمييز السمعي ، أيضاً أستخدمت اختبارات تحصيلية وتشخيصية في القراءة . هذا ما استخدمته الباحثة في الدراسة إذ أعدت اختبارات تشخيصية في القراءة ، واستخدمت اختبارات مورسون جاردنر في الإدراك البصري والسمعي .

حاولت بعض الدراسات السابقة تثبيت أثر متغير الذكاء أو العمر الزمني أو العمر العقلي، حيث تم ضبط المتغير الذي يؤثر على سير التجربة الميدانية .

والحال ينطبق على الدراسة الحالية حيث تم تثبيت أثر متغيري الذكاء والعمر الزمني فقط . أما بالنسبة للعينات التي أستخدمت في هذه الدراسات فهم تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والحال كذلك بالنسبة للدراسة الحالية .

أما عن الإحصاء فقد أستخدم أكثر من أسلوب أحصائي في هذا المجال على سبيل المثال المصفوفات الارتباطية والتحليل العاملي بالإضافة إلى المتوسطات والانحرافات وتحليل التباين واختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات . والحال كذلك ينطبق على الدراسة الحالية إذ تم استخدام المصفوفات الارتباطية ، وحساب المتوسطات والانحرافات ، واختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات .

أما مدى إفادة الدراسة الحالية من تلك الدراسات فيمكن إجمالها في منهجية البحث ، وفي مقياس القدرة القرائية وأيضاً في تثبيت متغيري الذكاء والعمر الزمني ، كما تم الاستفادة في مجال إعداد المعالجات الإحصائية وفي كيفية كتابة التقارير عن نتائج تحليل العلاقة بين المهارات الإدراكية وصعوبات القراءة .

الفصل الثالث

منهج الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- إجراءات التطبيق
- المعالجة الإحصائية

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، لأن موضوع الدراسة يهدف إلى إيجاد العلاقات الارتباطية بين بعض أبعاد الإدراك البصري من جهة ، وبين صعوبات القراءة من جهة أخرى ، كما يهدف إلى إيجاد العلاقات الارتباطية بين بعض أبعاد الإدراك السمعي وبين صعوبات القراءة .

لذلك يعتبر المنهج الوصفي الارتباطي من المناهج الملائمة لموضوع الدراسة .

عينة الدراسة

أ - مجتمع العينة :

تم اختيار العينة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ١٩٩٠ - ١٩٩١م بدولة البحرين .

ب - خصائص العينة وكيفية اختيارها :

تألفت عينة الدراسة في البداية من ٢٠٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من مدارس نظام معلم الفصل بنين وبنات بدولة البحرين ، موزعة على ثلاث مناطق جغرافية ، ويوضح الجدول رقم (١) أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة حسب الصف والجنس .

جدول (١)

أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة حسب الصف والجنس

الصف	التنوع	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	اجمالي
عمر بن عبدالعزيز	ذكور	١٣	١٦	١٩	٤٨
باربار	ذكور	٢٠	١٤	١٤	٤٨
آمنة بنت وهب	إناث	١٤	١٥	١٦	٤٥
السهلة	إناث	٢٣	١٧	١٩	٥٩
اجمالي		٧٠	٦٢	٦٨	٢٠٠

وتم اختيار تلاميذ العينة بناء على المحكات التالية :

١ - ضعف مستوى تحصيل التلميذ في القراءة بالمقارنة بزملائه في الصف وذلك اعتماداً على درجاته للفصل الدراسي الأول للعام ١٩٩٠ - ١٩٩١ م من سجلات المدرسة في مادة اللغة العربية ، تم تطبيق اختبار القراءة التشخيصي على تلاميذ الصف الأول ، وقد تم استبعادهم لعدم ملائمة مستواهم التحصيلي في القراءة لتطبيق الاختبار . وبذلك اقتصرَت الدراسة على تلاميذ الصفين الثاني والثالث فقط .

والجدول رقم (٢) يوضح أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة حسب الصف الدراسي .

جدول (٢)

أسماء المدارس وعدد التلاميذ في كل مدرسة حسب الصف الدراسي

المدرسة	الصف	الصف الثاني	الصف الثالث	اجمالي
عمر بن عبدالعزيز	١٦	١٩	٣٥	
باربار	١٤	١٤	٢٨	
آمنه بنت وهب	١٥	١٦	٣١	
السهلة	١٧	١٩	٣٦	
اجمالي	٦٢	٦٨	١٣٠	

٢ - ألا يقل مستوى ذكاء التلميذ عن المتوسط وتم التحقق من ذلك عن طريق تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (عبدالفتاح القرشي ، ١٩٨٧) واختبار رسم الرجل (فؤاد أبرحطب ، ١٩٧٩) . تم حساب متوسط نسبة ذكاء التلميذ في الاختبارين . أستبعد التلاميذ الذين يقل متوسط نسبة الذكاء لديهم في الاختبارين عن "٨٥" بلغ متوسط ذكاء العينة الكلية $99,39 \pm 10,30$ وكان متوسط اختبار المصفوفات $89,37 \pm 12,09$ واختبار رسم الرجل $109,82 \pm 13,74$.

٣ - عدم وجود قصور أو عيوب بصرية أو سمعية لدى التلميذ وكذلك عدم وجود اضطرابات في النطق والكلام وبذلك أمكن الحصول على ٩٨ تلميذاً وتلميذة والجدول رقم (٣) يوضح العدد النهائي لأفراد العينة من التلاميذ من كل مدرسة حسب الصف والمدرسة .

جدول (٣)

عدد التلاميذ حسب المدرسة والصف

المدرسة \ الصف	الصف الثاني	الصف الثالث	اجمالي
عمر بن عبدالعزيز	١٣	١٥	٢٨
باربار	٩	١٣	٢٢
آمنة بنت وهب	١٦	١١	٢٧
السهلة	١٠	١١	٢١
اجمالي	٤٨	٥٠	٩٨

والجدول رقم (٤) يوضح توزيع العينة حسب النوع والصف الدراسي والسن .

جدول رقم (٤)

توزيع العينة حسب النوع والصف والسن

السن \ الصف	الصف الثاني		الصف الثالث		اجمالي	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
٨	١٣	١٣	-	-	١٣	١٣
٨,٥	١٣	٥	٧	٢	٢٠	٧
٩		٣	١٠	١٩	١٠	٢٢
٩,٥			٥	٢	٥	٢
١٠ فأكثر		١		٥		٦
اجمالي	٢٦	٢٢	٢٢	٢٨	٤٨	٥٠
متوسط	٨,٢	٨,٥١	٩	٩,٤٧	٨,٦٦	٨,٩٩
انحراف معياري	٤,٠٩	٧,٨٨	٥,٤٧	١٠,٣٠	٦,٢٦	٨,٧٧

يلاحظ من الجدول السابق تركيز معظم أفراد العينة من الذكور والإناث في المرحلة العمرية

من ٨ - ٩ سنوات ، وهي السن التي يكون فيها تلاميذ الصف الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية عادة .

كما يلاحظ أن عدد ٦ تلميذات في المرحلة العمرية ١٠ سنوات فأكثر وذلك نتيجة رسوبهم المتكرر في الصفين السابقين .

أدوات الدراسة

تنقسم أدوات الدراسة تبعاً للهدف الذي استخدمت من أجله إلى قسمين :

(١) أدوات التشخيص و تشمل:

أ - اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة للصفين الثاني والثالث الابتدائيين من إعداد الباحثة .

ب - اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة (اختبار ذكاء) .

ج - اختبار رسم الرجل (اختبار ذكاء) .

(٢) أدوات قياس المهارات الإدراكية وهي :

أ - اختبار لقياس مهارات الإدراك السمعي .

ب - اختبار للقياس مهارات الإدراك البصري

طُبق على أفراد عينة الدراسة اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ، واختبار رسم الرجل ، بهدف ضبط متغير الذكاء ، واستبعاد التلاميذ الذين يقل معدل ذكائهم عن المتوسط ، وفيما يلي بعض البيانات الأساسية عن هذه الاختبارات .

* * * * *

أولاً : اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن

Coloured Progressive Matrices (CPM)

وهو اختبار ذكاء يقيس قدرة الفرد على استنباط العلاقات والارتباطات .

تقنين الاختبار :

تم تقنين اختبار المصفوفات الملونة وإعداد معايير له في كثير من الدول كالولايات المتحدة ، وفرنسا ، والمانيا ، كما جرى تقنيته أيضاً في البلاد العربية كالعراق والكويت والمملكة العربية السعودية .

ثبات الاختبار وصدقه في البيئة الكويتية :

اعتمد القرشي على دلالات الصدق والثبات التي تحققت للاختبار ، فقام بإجراء عدة دراسات على الأطفال الكويتيين لتقدير صدق الاختبار منها ، الصدق التلازمي حيث استخدم المقاييس الفرعية لاختبار وكسلر للأطفال كمحك لتقدير الصدق التلازمي .

كما استخدم الصدق التكويني أو النمائي فقد اعتبر تمايز الأعمار مؤشراً على الصدق التكويني ، فقد بلغ معامل الارتباط بين المصفوفات المتتابعة والعمر الزمني في التطبيق الأول (٤٤ ،) وفي التطبيق الثاني (٤٨ ،) .

أما فيما يتصل بثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار ، فتوصل إلى ثبات مقداره (٧٩ ،) . كما بلغت قيمة معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية التطبيق الأول (٨٧ ،) وفي التطبيق الثاني (٨٢ ،) .

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية :

تم التحقق من ثبات الاختبار في الدراسة الحالية عن طريق إعادة الاختبار على عينة مكونة من خمسين تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين ، بفواصل زمني قدره خمسة عشر يوماً . وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات في المرة الأولى والدرجات في المرة الثانية باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson من الدرجات الخام ، وعن طريق ذلك أمكن الحصول

على معامل ثبات الاختبار (٠,٦٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) .

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي بين اختبار المصفوفات الملونة واختبار رسم الرجل وكان معامل الارتباط (٠,٢٨) عند دلالة احصائية (٠,٠٤) لأن بعض المعاملات قد ينخفض إلى (٠,٢٢) كما في دراسة فؤاد أبو حطب على البيئة السعودية (فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٧٩ ، ص ٧٣) .

تشير دلالات الصدق والثبات إلى أن الاختبار يتمتع بمؤشرات صدق وثبات بدرجة مقبولة .

* * * * *

ثانياً اختبار رسم الرجل لجود انف هاريس

Goodenough - Harris Draw-A - Man Test

بالإضافة إلى اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة تم استخدام اختبار رسم الرجل لجود انف ، وهو اختبار ذكاء يقيس المستوى العقلي والتصورى للأطفال .

ثبات وصدق الاختبار:

أشارت دراسات الصدق والثبات ، التي قام بها مُقنن الاختبار (فؤاد أبو حطب) إلى أن الاختبار يتمتع بمعاملات ثبات أُستخرجت بطريقة إعادة الاختبار ، وتحليل التباين (طريقة كودر ريتشاردسون) .

كما استخدم الصدق التكويني (محك تمايز الأعمار) واستنتج أن المتوسطات تتزايد مع زيادة العمر الزمني .

وفي حساب الصدق المرتبط بالمحكات استخدم اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة واستنتج أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

الثبات في الدراسة الحالية:

أ - أستخدمت موضوعية التصحيح حيث أعتمد في حساب ثبات الاختبار على معامل الموضوعية ، ويعتبر من مؤشرات ثبات الاختبار (فؤاد ابو حطب ، ١٩٧٩ ، ص ٧٧) . فوجد أن هذا المعامل الذي يدل على الارتباط بين تصحيح الباحثة وتصحيح أحد الباحثين الآخرين لرسوم مجموعة من تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائيين ، فكانت درجة الاتفاق بين التصحيحين ٨٤٪ .

ب - تم ايضاً حساب ثبات الاختبار عن طريق إجرائه مرتين على عينه مكونه من ٥٠ تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين ، بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً ، تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في التطبيق الأول ، ودرجاتهم في التطبيق الثاني ، باستخدام معامل ارتباط بيرسون من الدرجات الخام ، وعن طريق ذلك أمكن الحصول على معامل ثبات الاختبار وقدره (٨٠ ،) ، وهو دال عند مستوى ٠٠١ .

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي بين اختبار المصفوفات الملونة واختبار رسم الرجل ، ففي الدراسة التي أجريت لعينات من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائيين بدولة البحرين للعام الدراسي ٩٠ / ١٩٩١ م ، فقد كانت معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة واختبار رسم الرجل (٢٨ ،) عند دلالة احصائية (٠٤ ،) .

ولعل مما تجدر الإشارة إليه أن الدراسات التي أجريت لتقدير الصدق التلازمي لاختبارات الذكاء مع الاختبارات الأخرى نادراً ما تتعدى هذه الحدود (القرشي ، ١٩٨٧ ، ص ١٢) وقد توصلت دراسة فؤاد ابو الحطب عن البيئة السعودية التي انخفض فيها معامل الارتباط إلى (٢٢ ،) (فؤاد ابو حطب وآخرون ، ١٩٧٩ ، ص ٣٣) .

تشير دلالات الصدق والثبات بأن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق تبرر استخدامها لأغراض الدراسة .

ثالثاً : اختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة للصنفين الثاني والثالث الابتدائي

نظراً لعدم توافر أداة مناسبة يمكن الاعتماد عليها لتحقيق الأهداف المحددة للدراسة وهو تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصنفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية بدولة البحرين ، لجأت الباحثة إلى بناء الاختبارات باتباع الخطوات التالية :

١ - الاطلاع على الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة لتحديد صعوبات القراءة المراد تشخيصها ، والتعرف على الأدوات المستخدمة في هذا الميدان .

٢ - تحليل المهارات القرائية من الكتب المدرسية للصنفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية في دولة البحرين .

٣ - إعداد الصورة المبدئية من الاختبار .

٤ - التجربة الاستطلاعية .

٥ - إعداد الصورة النهائية من الاختبار .

٦ - حساب صدق وثبات الاختبار .

وفيما يلي استعراض للخطوات التي أتبعته في بناء الاختبارات :

١ - تم الاطلاع على ما كُتب من الدراسات السابقة في طرق تشخيص صعوبات القراءة وقياسها . بناء على ذلك تم تحديد الصعوبات الخاصة بالقراءة المراد تشخيصها هي :

١ - درجة فهم المادة المقرؤة .

٢ - معدل القراءة ودقتها .

٣ - أخطاء أخرى في القراءة وهي :

أ - التعرف الخاطئ على الكلمة

ب - القراءة باتجاه خاطئ .

ج - حالات الحذف والإضافة .

٢ - تحليل المهارات اللغوية الجزئية من الكتب المدرسية للصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ١٩٩١/٩٠ م ، وهي مهارات لغوية جزئية للصف الثاني الابتدائي .

١ - الحركات ذات المد القصير ، وهي الفتحة والضمة والكسرة .

٢ - الحروف الممدودة وهي الألف والواو والياء .

٣ - التنوين بأنواعه .

٤ - ال القمرية وال الشمسية .

٥ - التاء المربوطة والتاء المفتوحة .

٦ - قراءة الجمل قراءة سليمة وصحيحة .

بالإضافة إلى تلك المهارات هناك مهارات أخرى للصف الثالث الابتدائي وهي :

١ - همزتا الوصل والقطع .

٢ - الهاء والتاء المربوطة .

٣ - قراءة الجمل قراءة سليمة وصحيحة .

وتتضمن هذه المهارات :

أ - قراءة نص قراءة جهرية .

ب - قياس القدرة على قراءة كلمات تتضمن حروفاً متشابهة في الشكل .

ج - قياس القدرة على قراءة كلمات تتضمن حروفاً متشابهة في اللفظ .

د - قياس فهم المادة المقروءة .

هـ - تعرف على كلمات وحروف .

٣ - إعداد الصورة المبدئية من الاختبار :

أ - تمت الاستعانة بمفردات ونصوص من الاختبارات التي أستخدمت كأدوات صالحة لقياس صعوبة القراءة مثل اختبارات التأخر في القراءة (محمد قناري لظفي ، ١٩٥٧) ، واختبارات تشخيصية في القراءة للمرحلة الابتدائية (من إعداد مجموعة من اخصائيي مناهج اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين للعام الدراسي ١٩٩٠م) ، اختبارات تحصيلية في اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (إعدادشعبة مناهج التعليم الابتدائي بدولة البحرين للعام الدراسي ١٩٩٠) -

ب - تم تبسيط صياغة العبارات بحيث تكون مفهومة وبعيدة عن الغموض .

ج - تضمنت الصورة المبدئية للاختبارات عدداً من الفقرات تمت مراجعتها وتعديلها عدة مرات بمساعدة المُشرفين على الدراسة .

د - عُرِضَت الاختبارات على لجنة من المحكمين من ادارة المناهج شعبة اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم ، ومدرسي ومدرسات اللغة العربية ، للحكم على صلاحية الاختبار ، والغرض الذي أُعد من أجله وبمساعدة المُشرفين ، تم انتقاء العبارات المناسبة ، وحذف غير المناسب ، وقد أجمع المحكمون على صلاحية هذه الاختبارات شكلاً ومضموناً .

هـ - تم إعداد تعليمات التطبيق والتصحيح لكل اختبار فرعي .

و - أُعدت استمارة لتسجيل الإجابات ، ومفتاح خاص للتصحيح .

٤ - التجربة الاستطلاعية :

أُجريت التجربة الاستطلاعية باتباع الخطوات التالية :

- طُبِق الاختبار في صورته المبدئية على عشرين تلميذاً وتلميذة من مدرسة آمنه بنت وهب للبنات ومدرسة باربار الابتدائية للبنين ، وكان الهدف من هذه التجربة التعرف على :

- مدى ملائمة تعليمات الاختبار لمستوى التلاميذ .

- مدى استجابة التلاميذ من الجنسين للمشاركة في أداء الاختبار .

وقد تمت الاستفادة من عملية التطبيق الميداني للاختبارات فيما يلي :

- تعديل صياغة بعض الأسئلة ومثال ذلك : أن اختبار التعرف على الكلمة كان عبارة عن مجموعة من الكلمات منها كلمة واحدة تشبه في الشكل الكلمة الأولى من السطر ويضع التلميذ خطأ تحت هذه الكلمة .

مثال : ظرف - طرف - حرف - ظرف

وقد تم تعديل الاختبار بحيث تكون جملة ومجموعة من الكلمات المتشابهة شكلاً ، وعلى التلميذ أن يختار الكلمة المناسبة ، مثال :

الساعة ستون دقيقة - دقيقة رقيقة

- حذف بعض العبارات بهدف اختصار النص وعدم التطويل .

ذلك على سبيل المثال : قال الثعلب في نفسه ، إني جائع ، وأتمنى أن آخذ قطعة الجبن لنفسى ، وفكر الثعلب في حيلة ليأخذ الجبن من الغراب .

- ضرورة تهيئة التلاميذ للإجابة عن أسئلة الاختبار .

٥ - إعداد الصورة النهائية للاختبار :

تضمنت الصور النهائية للاختبار أعداداً مناسبة من الأسئلة ، والنصوص في كل اختبار ، وظلت تعليمات كل اختبار دون تغيير لملاءمتها للغرض الذي أعدت من أجله ، كما كشفت عن ذلك التجربة الاستطلاعية ، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية . (أنظر الملحق رقم ١)

وفيما يلي وصف للاختبار :

مكونات الاختبار :

يتألف الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية لصعوبات القراءة الجهرية وهي :

١ - اختبار فهم المادة المقروءة .

٢ - قياس معدل القراءة ودقتها .

٣ - اختبار لأخطاء أخرى في القراءة وهي :

أ - التعرف الخاطئ على الكلمة .

ب - القراءة باتجاه خاطئ .

ج - حالات الحذف والإضافة .

الاختبار الأول : اختبار فهم المادة المقرؤة

يقيس هذا الاختبار قدرة التلميذ على فهم نص مكتوب واستيعابه ، ثم رصد حالات الإبدال .

يطلب الفاحص من التلميذ قراءة النص الأول قراءة جهرية ، ثم الإجابة عن الأسئلة التي تلي النص .

- يقوم الفاحص برصد حالات الإبدال أثناء قراءة التلميذ للنص ، وذلك بوضع دائرة حول الحرف الذي يتم إبداله ومربع حول الكلمة التي يتم إبدالها .

الاختبار الثاني : قياس معدل القراءة ودقتها :

يقيس هذا الاختبار زمن القراءة الجهرية ، وفق القواعد السليمة للقراءة .

- يطلب الفاحص من التلميذ قراءة النص قراءة جهرية بالسرعة الممكنة .

- يحسب الفاحص الوقت الذي استغرقه التلميذ في قراءة النص باستخدام ساعة إيقاف .

- يلاحظ الفاحص قراءة التلميذ ملاحظة دقيقة بحيث تشمل على الظواهر اللغوية حسب

مستوى الصف الدراسي للتلميذ ، وتسجل في الجدول الخاص به .

الاختبار الثالث : الكشف عن بعض أخطاء القراءة وهي :

١ - التعرف الخاطئ على الكلمة .

٢ - القراءة باتجاه خاطئ .

٣ - رصد حالات الحذف والإضافة .

* القسم الأول : التعرف الخاطئ على الكلمة :

يتكون من مجموعة من العبارات الناقصة ، وأمام كل عبارة عدد من الكلمات ، يطلب الفاحص من التلميذ قراءة الكلمة التي تصلح لتكملة الجملة ، تسجل الإجابات غير الصحيحة في نهاية الاختبار الفرعي .

* القسم الثاني : القراءة باتجاه خاطئ .

يشتمل الاختبار على عشر جمل في كل جملة كلمتان متشابهتان شكلاً أو لفظاً .

يطلب الفاحص من التلميذ قراءة كل جملة ، وترصد حالات القلب أو العكس ويسجل عدد الإجابات غير الصحيحة في نهاية الاختبار .

* القسم الثالث : رصد حالات الحذف والإضافة :

يشتمل هذا الاختبار على نص يقرأه التلميذ قراءة جهرية ، بحيث يرصد الفاحص ما يحذفه من حروف أو كلمات أثناء القراءة ، أو ما يعمد إليه من إضافة حروف ، أو كلمات من عنده . وعلى الفاحص أن يُدون الحروف ، أو الكلمات التي يحذفها ، بوضع دائرة أو وضع مثلث حول الكلمات أو الحروف التي يضيفها التلميذ من عنده . يسجل الفاحص عدد الأخطاء في نهاية الاختبار الفرعي .

٦ - حساب صدق وثبات الاختبارات التشخيصية :

أ- حساب الصدق :

عُرضت الاختبارات التشخيصية على لجنة مكونة من موجهين أوائل من إدارة المناهج شعبة

اللغة العربية ، ومدرسين ومدرسات من المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم يتراوح عدد أفراد كل منها ما بين ٢ - ٦ من الجنسين بدولة البحرين وذلك بهدف الحكم على صلاحية الاختبار والغرض الذي أعد من أجله ، وقد أجمع المحكمون على صلاحية هذه الاختبارات شكلاً ومضموناً لقياس أخطاء القراءة لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي .

ب - حساب الثبات .

١ - قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار ، حيث يعتبر اتساق المقاييس داخلياً بدرجة عالية دليلاً قوياً على ثباتها (صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٣٦٦) ، لذلك تم استخراج معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار بعضها ببعض ، للتأكد من أن الأبعاد المكونة للاختبار مرتبطة فيما بينها ، وأنها ليست مستقلة عن بعضها بعضاً . المصفوفة الارتباطية التالية توضح هذه الارتباطات .

جدول (٥)

مصفوفة ارتباطية توضح معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار القراءة التشخيصي للصف الثالث (ن = ٥٠)

صعوبات القراءة	الفهم والاستيعاب	الإبصار	معدل القراءة	دقة القراءة	التعرف الخاطئ	القراءة بالتجاهل	المحذف	الإضافة
الفهم والاستيعاب		١١-	٣٩	٢١	٢٥	٣١	٣٥	٤٠
الإبصار			٣٩	٢٢	٤٨	٣٨	٤٥	٠٥
معدل القراءة				٣٦	٧١	٤٨	٧٦	٣٢
دقة القراءة					٤٦	٦٦	٣٥	٤١
التعرف الخاطئ						٦٢	٦٩	٣٢
القراءة بالتجاهل							٤٩	٦٠
المحذف								٣١
الإضافة								

مستوى الدلالة : ** دال عند مستوى ٠.٠١ *** دال عند مستوى ٠.٠٠١

يشير الجدول السابق إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية مرتفعة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاختبار (معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٠١) مما يشير إلى ثبات الاختبار .

هذا وقد تراوحت معاملات الارتباط بدرجات الاختبار بين (٠,٧٦) و (٠,٢٥) فيما عدا بعض أبعاد الاختبار ، وهي الفهم والاستيعاب مع كل من الإبدال ودقة القراءة ، كذلك معاملات الارتباط بين الإبدال وكل من دقة القراءة والإضافة ، جاءت معاملات ارتباطها منخفضة وغير ذات دلالة إحصائية .

كما يوضح جدول رقم (٦) معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار القراءة التشخيصي للصف الثاني .

جدول (٦)

مصنوفة ارتباطية توضح معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار القراءة التشخيصي للمصف الثاني (ن = ٤٨)

صعوبات القراءة	الفهم والاستيعاب	الإبصار	معدل القراءة	دقة القراءة	التعرف الخطئي	القراءة بالتجاهل	الحذف	الإضافة
الفهم والاستيعاب		٠,١٠-	***, ٣٩	***, ٤٢	**', ٢٩	**', ٢٨	**', ٢٨	***, ٣٣
الإبصار			٠,٠٧٥	**', ٢٥	***', ٣٦	-٠,٠٤	***', ٣٣	**', ٢٦
معدل القراءة				***, ٤٠	***', ٦٠	***', ٣٨	***', ٥٧	**', ٣٠
دقة القراءة					**', ٢٧	***', ٤١	١,٥	***, ٤٧
التعرف الخطئي						***', ٣٨	***', ٤٥	١,٨
القراءة بالتجاهل							***', ٣٣	***, ٤٧
الحذف								٠,٠٦
الإضافة								

مستوى الدلالة : ** دال عند مستوى ٠,٠١ *** دال عند مستوى ٠,٠٠١

يظهر من الجدول السابق أن أبعاد الاختبار مرتبطة مع بعضها البعض بدرجة متوسطة نسبياً حيث يشير الجدول إلى وجود معاملات ارتباط إيجابية مرتفعة ذات دلالات إحصائية بين أبعاد الاختبار (معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٠١) مما يشير إلى ثبات الاختبار .

هذا وقد تراوحت معاملات الارتباط لدرجات الاختبار بين (٠,٦٠) و (٠,٣٨) .

كما أن هناك بعض أبعاد الاختبار كالإبدال مع الفهم والاستيعاب ، والإبدال مع معدل القراءة ، والحذف مع الإضافة جاءت معاملات ارتباطها منخفضة وغير ذات دلالة إحصائية .

ونستخلص من هذا أن اختبارات القراءة التشخيصية تتمتع بقدر مقبول من الثبات من حيث معاملات الاتساق الداخلي للاختبار .

٢ - كما تم حساب ثبات الاختبار باستخدام الصور المتكافئة ، ويُقدم في هذه الطريقة الاختبار لعينة من الأفراد ، ثم تُقدم صورة أخرى من الاختبار ، تتضمن بنوداً مشابهة تقيس نفس المهارات ، ثم يُحسب الارتباط بين الأداء على الصورتين المتكافئتين ، والذي يعد معامل ثبات الاختبار (صفوت فرج ، ١٩٨٠ ، ص ٣٧٥) .

وقد قُدمت صورة متكافئة من الاختبار من إعداد إحدى الباحثات (فاطمة الكوهجي ، ١٩٩١م) بعد فترة زمنية قُدرت بحوالي خمسة عشر يوماً من تطبيق اختبار القراءة التشخيصي الخاص بالدراسة ، والجدول التالي يوضح فروق المتوسطات بين اختبار الباحثة والصورة المتكافئة من الاختبار للصف الثاني .

اختبار (ت) لفروق المتوسطات بين الصورتين المتكافئتين

لاختبار القراءة للصف الثاني ن = ١٠

قيمة ت	الصورة المتكافئة		اختبار الباحثة		صعوبات القراءة
	ع	م	ع	م	
,٧٤	١,١٠١	,٩٠٠	,٥١٦	,٦٠٠	الفهم والاستيعاب
**٣,٢٩	١,٠٣	٢,٢٠٠	١,٠٣	٣,٨	الإبدال
١,٢٣	١,٧٧	٦,٦٠٠	١,٧٠٠	٥,٦٠٠	معدل القراءة
,٩١	٤,٣٣	٢١,١٠٠	٥,١٦	١٨,٤٠٠	دقة القراءة
,٦٠	,٩٨٢	٣,١٨	,٩٤٤	٢,٩٠٠	التعرف الخاطئ
صفر	١,٠٧	٣,٤٠٠	١,٧٧	٣,٤٠٠	القراءة باتجاه خاطئ
,٣٨	٥,٦٥	٧,٣٠٠	٧,٤١	٨,٥٠٠	الحذف
,١٤	١,٧٩	٢,١٠٠	١,٠٣	٢,٢٠٠	الإضافة

مستوى الدلالة : ** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الاختبارين ماعدا صعوبة

الإبدال بفارق (٣,٢٩) عند مستوى (٠,٠١).

والجدول التالي يوضح فروق المتوسطات بين اختبار الباحثة والصورة المتكافئة من الاختبار

للفص الثالث

(جدول ٨)

اختبار (ت) لفروق المتوسطات بين الصورتين المتكافئتين لاختبار

القراءة للفص الثالث ن = ١٠

قيمة ن	الصورة المتكافئة		اختبار الباحثة		صعوبات القراءة
	ع	م	ع	م	
١,٢٠	١,٢٦	١,٥٠	١,٢٢	٢,٢٠	الفهم والاستيعاب
٢,٠٧	٢,٢٢	٣,٥٠	١,١٣	١,٨٠	الابتنال
١,١٦	٢,١١	٦,٣٠	٢,٢٨	٥,١	معدل القراءة
١,٠٨	٧,٥٣	٣٠,٥	٩,٠٤	٣٤,١	دقة القراءة
١,١٢	١,٣٧	٢,١	١,٦٦	٢,٩	التعرف الخاطئ
صفر	٢,٠٥	٢,٣٠	٢,١١	٢,٣٠	القراءة باتجاه خاطئ
,٢٢	٣,٢٤	٤,٥٠	٤,٢٢	٤,٩٠	الحذف
٠,١٧	٢,٠٧	٤,٩٠	٢,٦٨	٥,١٠٠	الإضافة

بلاظ من الابلول عظم وابل فربق دالة إحصائياً بين الابلبارن

تشبر دلالات الصبق والثبات أن ابلبار القراءة التشخصي للصفن الثاني والثالث بتمع

بؤشرات صبق وثبات بدرجة كافية للاعتماد علبه فب الدراسة .

رابعاً : اختبار مهارات الإدراك السمعي

Test of Auditory - Perceptual Skills (T A P S)

أدرك مُعد الاختبار مورسون جاردنر Morrison Gardner الحاجة إلى اختبارات للإدراك السمعي تساعد أخصائيي علم الكلام والنطق ، وعلماء النفس على تشخيص الأطفال ذوي المشكلات اللغوية . وبما أن الاختبارات السابقة كانت تقيس فقط الظواهر اللغوية الشفهية من هنا أعد جاردنر هذه الاختبارات لبيان قدرة الطفل على التعلم ، وتعلم القراءة والهجاء بصفة خاصة .

خطوات تعريب الاختبار :

بقصد التوصل إلى صورة عربية ملائمة للمقياس تتناسب مع البيئة العربية التي تنتمي إليها عينة الدراسة ، وتكون قابلة للتطبيق في الإطار الثقافي لهذه البيئة ، كان من الضروري اتخاذ مجموعة من الخطوات تمثلت فيما يلي :

١ - تمت ترجمة مقياس مهارات الإدراك السمعي إلى اللغة العربية ، مع الاحتفاظ بمضمون كل بند من البنود ومراعاة أن تكون الصياغة سهلة وواضحة .

٢ - تم استبدال الكلمات في الاختبار الفرعي (التمييز السمعي للكلمات) ، لأنه بعد ترجمة الكلمات إلى العربية فقد الهدف من الاختبار وهو القدرة على تمييز الكلمات التي تتضمن حروفاً متشابهة لفظاً في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة .

٣ - تمت مراعاة خصائص العينة التي ستطبق عليها الاختبارات عند صياغة العبارات ، بحيث تتوافر في العبارة سهولة اللغة ووضوح المعنى ، لتناسب المستوى التعليمي لأفراد العينة.

٤ - تضمنت الصورة المبدئية للاختبار فقرات تمت مراجعتها وتعديلها عدة مرات بمساعدة المُشرفين على الدراسة .

٥ - قبل البدء في التطبيق تم تجريب الاختبار على عشر تلميذات من مدرسة آمنة بنت وهب للتأكد من إمكانية فهم العبارات ، ويُعدها عن الالتباس والغموض من خلال التجربة الاستطلاعية .

٦ - تم الاتفاق على الشكل النهائي للاختبار (انظر الملحق رقم ٢) .

وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من ستة اختبارات فرعية لمهارات الإدراك السمعي مرتبة حسب الصعوبة وهي :

١ - اختبار التذكر السمعي للأرقام Auditory Number Memory

ويتضمن مجموعتين من الأرقام : المجموعة الأولى إعادة الأرقام بترتيبها Forward وفيها يكرر الطفل الأرقام كما يسمعها بدون أن يغير أو يستبدل أو يحذف أي رقم منها .

أما المجموعة الثانية فتتيسر (إعادة الأرقام بالعكس) Reversed وعلى الطفل أن يقول الأرقام بعكس ترتيب سماعه لها .

٢ - اختبار التذكر السمعي للجملة Auditory Sentences Memory

في هذا الاختبار مجموعة من الجمل ، وعلى الطفل أن يكرر هذه الجمل بعد إلقاء الفاحص بدون أخطاء (أي بدون حذف ، أو استبدال ، أو تكرار) ويحصل الطفل على درجة واحدة لكل جملة يكررها بدون أخطاء ، ويسجل مجموع ما يحصل عليه الطفل من درجات في الخانة الموجودة في نهاية الاختبار الفرعي .

٣ - اختبار التذكر السمعي للكلمات Auditory Word Memory

وفيها يقول الفاحص بعض الكلمات وعلى الطفل أن يكرر هذه الكلمات وليس من الضروري أن يكررها بنفس الترتيب ، أو بنفس التعاقب الذي سمعه وإذا كرر الطفل كل الكلمات بطريقة صحيحة في مجموعة فإنه يحصل على درجة واحدة عن كل كلمة في المجموعة ، وعندما يفشل مرة أو أكثر في مجموعتين متتاليتين من الكلمات في وحدة معينة ، فإنه لا يحصل على درجة في هذه المجموعة ، ويتوقف الاختبار ، تسجل هذه الدرجات في نهاية الاختبار الفرعي .

٤ - اختبار التفسير السمعي للتعليمات Auditory Interpretation of Directions

وفيها يقول الفاحص للطفل : أنني سوف أقول لك بعض الجمل ولا ينبغي عليك أن تكرر الجمل تماماً كما أقولها ، ولكن يجب أن تكرر المعنى جيداً حتى يمكنك أن تقوله بناءً على ما سمعته . ويتوقف الاختبار عندما يفشل الطفل في جملتين متتاليتين ، وتسجل الدرجات في نهاية الاختبار الفرعي .

٥ - التمييز السمعي للكلمات Auditory Word Discrimination

يقول الفاحص مجموعة من الكلمات في كل مرة كلمتين اثنتين ، في بعض الأحيان يكرر الكلمة نفسها مرتين ، ولكن في أحيان أخرى تكون الكلمتان مختلفتين في اللفظ وعلى الطفل أن يميز التماثل ، أو المختلف من الكلمات ، تجمع عدد إجابات التماثل في العمود (ت) وإجابات المختلف في العمود (خ) ثم تسجل الإجابات الصحيحة في الخانة المخصصة لكل عمود ، وفي هذا الاختبار يجب تطبيق بنوده كلها .

٦ - المعالجة السمعية (التفكير والاستدلال)

Auditory Processing (Thinking & Reasoning)

وفيها يقرأ الفاحص بعض الأسئلة ، على الطفل أن ينصت ويفكر قبل أن يجيب ، ويتوقف الاختبار عندما يؤدي الطفل ست إجابات غير صحيحة ، ويسجل العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة .

ثبات الاختبار

استخدم المؤلف عدة طرق لحساب ثبات الاختبار منها الاتساق الداخلي للاختبارات الفرعية باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون Kuder- Richardson Formul 21 وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٥١ ، - ٩١) .

وبمعامل كرونباخ (الفا) Cronbach's Coefficient Alpha وبلغت معاملات الثبات ما بين (٥٩ ، - ٩١) .

صدق الاختبار

تم التحقق من صدق الاختبار بأربعة أنواع من الصدق :

١ - صدق المضمون من خلال مواصفات تصميم الأداة .

٢ - صدق البنود : اختبر بصدق العلاقة بين ترتيب البند حسب صعوبته وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (,٧١) و (,٨٨) .

٣ - الصدق التكويني أو النمائي استخرجت العلاقة بين مجموعات الأعمار مع الاختبارات الفرعية ، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (,١٥) و (,٥٢) .

٤ - صدق ارتباط الاختبار TAPS بالاختبارات الأخرى .

أجري العديد من الدراسات لتقدير معامل الارتباط بين اختبار TAPS وعدد من الاختبارات الأخرى ومن أهمها اختبار وكسلر اللفظي Wechsler Pre-school and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) واختبار لفظي للصورة ذات الكلمة الواحدة Expressive One Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT) .

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية التي يتكون منها اختبار مهارات الإدراك السمعي ، وتوضح المصفوفة الارتباطية معاملات الارتباط بين الأقسام الداخلية للاختبار من الجدول رقم (٩)

جدول (٩)
معاملات الارتباط بين الاقسام الفرعية لاختبار الادراك السمعي لعينة النبات
(ن = ٩٨)

المعالجة السمعية (التذكر بالاستدلال)	التمييز السمعي		التفسير السمعي	تذكر الكلمات	تذكر الجمل	الارقام		مهارات الادراك السمعي
	التماثل	الاختلاف				إعادة الأرقام بالعين	تذكر إعادة الأرقام	
** , ٢٦	, ٠٠٨	, ٠٩	*** , ٣٩	*** , ٦٩	*** , ٣٢	, ١٤		إعادة الأرقام
** , ٢٦	, ١٤	** , ٣٠	*** , ٣٤	, ١١	* , ٢٠			إعادة الأرقام بالعكس
** , ٢٥	, ١٣	, ٠٨	*** , ٤٧	** , ٢٨				تذكر الجمل
** , ٢٦	, ٠٦	, ٠٥	*** , ٣٦					تذكر الكلمات
*** , ٤٢	, ١٣	, ١٧						التفسير السمعي
*** , ٣٧	, ١٤							الاختلافات
, ٠٨								التماثل
								المعالجة السمعية

مستوى الدلالة : * دال عند مستوى ٠,٥ ** دال عند مستوى ٠,٠١ *** دال عند مستوى ٠,٠٠١

وتشير النتائج على أن أعلى معامل ارتباط كان (٠,٦٩) بين التذكر السمعي للكلمات وبين التذكر السمعي للأرقام (إعادة الأرقام) .

وأقل معامل ارتباط كان (٠,٢٠) بين التذكر السمعي للأرقام (إعادة الأرقام بالعكس) والتذكر السمعي للجمل ، فيما عدا التمييز السمعي للكلمات (التماثل والاختلاف) مع المهارات الأخرى لاختبار الإدراك السمعي حيث لم تظهر دلالة إحصائية.

أثبتت النتائج أن اختبار الإدراك السمعي TAPS يتمتع بدرجة ثبات مقبولة من حيث معاملات الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار .

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب صدق الاختبار عن طريق الصدق التكويني أو النمائي (محك قمايز الأعمار) والذي يعتبر مؤشراً على الصدق، بحيث تقل أخطاء التلاميذ الإدراكية كلما زاد العمر الزمني وهذا ما توصل إليه كثير من الباحثين في دراستهم والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١٠)

معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك السمعي والعمر الزمني (ن = ٢٥)

المهارات	تذكر الأرقام		تذكر الجمل	تذكر الكلمات	التفسير السمعي	التمييز السمعي		المعالجة السمعية
	إعادة الأرقام	إعادة الأرقام بالعكس				الاختلاف	التماثل	
العمر الزمني	١٨	١١	١٦	٢٢	١٥	١٦	١٩	٣٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية لمهارات الإدراك السمعي والعمر الزمني مقدراً بالأشهر يتراوح ما بين (٠,١١) إلى (٠,٣٠) وهي مقارنة لمعاملات صدق الاختبار في البيئة الأصلية للدراسة .

وقد أثبتت النتائج أن اختبار الإدراك السمعي يتمتع بقدر ملائم من الصدق التكويني مما يبرر استخدامه لأغراض الدراسة .

خامساً : اختبار مهارات الإدراك البصري

Test of Visual Perceptual Skills (non motor) TVPS

Morrison - f - Gardner

استخدمت الباحثة اختبارات الإدراك البصري ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات غير اللفظية ، ويعتمد على الاشكال الهندسية ، وهي خالية من الرموز اللغوية . ويستخدم هذا الاختبار للأطفال من سن ٤ - ١٢ سنة أما مميزات هذا الاختبار فإنها تتمثل في الخطوط السوداء العريضة ، التي تتكون منها التصميمات ، كما أنه لا يحتاج إلى استجابات لفظية وتكون مقصورة على الإشارة .

وصف الاختبار :

يتكون اختبار الإدراك البصري TVPS من خمس اختبارات فرعية مرتبة حسب الصعوبة.
انظر الملحق رقم (٣)

١ - اختبار التمييز البصري Visual Discrimination

يتكون الاختبار من مثال في الصفحة (أ) يلي ذلك ١٦ بنداً ، في كل بند هناك شكل وتحتة ٥ أشكال من بينها شكل يماثل الشكل العلوي وعلى الطفل أن يشير إلى الشكل المماثل للشكل العلوي ، تسجل جميع استجابات الطفل سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة يستمر الفاحص في بقية بنود الاختبار إلى أن يفشل الطفل في أربعة من خمسة بنود متتابة حيث يتوقف الاختبار .

٢ - اختبار التذكر البصري Visual Memory

يتكون الاختبار من مثال في الصفحة (أ) يليه ١٦ بنداً ، وفيها يقول الفاحص للطفل : انظر إلى هذا الشكل وعليك أن تتذكره لأنك ستبحث عنه في صفحة أخرى ، ثم يقلب الفاحص الصفحة ، وعلى المفحوص أن يشير الى الشكل المماثل للشكل السابق من بين خمسة أشكال ويستمر الاختبار هكذا إلى أن يفشل الطفل في أربعة من خمسة بنود متتابة ، حيث يتوقف بعدها الاختبار وتسجل عدد استجابات الطفل الصحيحة أسفل الاختبار الفرعي .

٣ - اختبار العلاقات المكانية البصرية Visual Spatial Relationships

يتكون الاختبار من مثال في الصفحة (أ) يليه ١٦ بنداً ، وفيه يقول الفاحص للطفل : هنا بعض الأشكال المتشابهة فيما عدا شكل واحد كله أو أحياناً جزء منه ، مختلف في الاتجاه عن بقية الأشكال ، اشر إلى هذا الشكل . يستمر الاختبار هكذا إلى أن يفشل الطفل في اختبار الإجابة في أربعة من خمسة بنود متتابة ويسجل عدد استجابات الطفل في نهاية الاختبار الفرعي .

٤ - اختبار التمييز البصري بين الشكل والخلفية Visual Figure Ground

يتكون الاختبار من مثال في الصفحة (أ) يليه ١٦ بنداً ، وفيها يقول الفاحص للطفل : انظر إلى هذه الأشكال واستخرج الشكل المشابه للشكل العلوي . يؤكد الفاحص على الطفل أن ينظر بكل دقة إلى الأشكال الخمسة ، حيث أن الشكل العلوي مختلف داخل هذه الأشكال . يستمر الاختبار هكذا إلى أن يفشل الطفل في اختيار الإجابة في ثلاثة من أربعة بنود متتابة ويسجل عدد استجابات الطفل في نهاية الاختبار الفرعي .

٥ - اختبار الإغلاق البصري Visual Closure

يتكون الاختبار من مثال في الصفحة (أ) يليه ١٦ بنداً ، وفيها يقول الفاحص للطفل : انظر إلى الأشكال السفلى فهي غير كاملة (ناقصة) أشر إلى شكل واحد يصبح بعد اكتماله مماثلاً للشكل العلوي . يستمر الاختبار هكذا إلى أن يفشل الطفل في اختيار الإجابة في ثلاثة من أربعة بنود متتابة ويسجل عدد استجابات الطفل في نهاية الاختبار الفرعي .

صدق الاختبار في بيئته الأصلية :

تم التحقق من صدق الاختبار بخمسة أنواع من الصدق :

١ - صدق المضمون من خلال مواصفات تصميم الأداة .

٢ - صدق البنود وتم حسابه (بمعامل ارتباط الرتب لسبيرمان)

Spearman Rank Order Correlation

وتم قياس ترتيب البند حسب صعوبته وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٩٠,٩٩) .

٣ - الصدق التكويني أو النمائي . أستخرجت العلاقة بين الاختبارات الفرعية من TVPS ومجموعات الأعمار وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (١٨,٩٠) إلى (٤٠,٩٠) .

٤ - صدق ارتباط اختبار TVPS بالاختبارات الأخرى

أجريت دراسات عديدة لتقدير معامل الارتباط بين اختبار TVPS وعدد من الاختبارات الأخرى ومن أهمها اختبار بندر جيشتالت الحركي البصري Visual Motor Gestalt Bender Test والاختبار النمائي للتكامل البصري الحركي Developmental Test of Visual motor integration واختبار اكمال الصور Picture Completion وهو اختبار فرعي من اختبارات ويكسلر .

٥ - الصدق التنبؤي :

تم قياس ارتباط اختبار TVPS مع اختبارات التحصيل الشامل في القراءة والإملاء وبلغت معاملات الارتباط (٣٦,٩٠) في القراءة و (٤١,٩٠) في الإملاء .

ثبات الاختبار في بيئته الأصلية:

استخدم المؤلف عدة طرق لحساب ثبات الاختبار منها الاتساق الداخلي للاختبارات الفرعية بمعامل كرونباخ Chronbach's Coefficient Alpha وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٢٤,٩٠ - ٨٥,٩٠) .

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار عن طريق معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية التي يتكون منها اختبار مهارات الإدراك البصري ، وتوضح المصفوفة الارتباطية معاملات الارتباط بين الأقسام الداخلية للاختبار من الجدول التالي .

مصنوفة ارتباطية توضح معاملات الارتباط بين الأقسام الداخلية لاختبار مهارات

الإدراك البصري لعينة الثبات (ن = ٩٨)

مهارات الإدراك البصري	التمييز البصري	التذكر البصري	العلاقات المكانية	الشكل والخلفية	الإغلاق البصري
التمييز البصري		***, ٤٨	***, ٦٠	***, ٤٠	***, ٣٥
التذكر البصري			***, ٦٠	***, ٤٠	***, ٤٢
العلاقات المكانية				***, ٤٧	***, ٤٣
الشكل والخلفية					***, ٣٤
الإغلاق البصري					

مستوى الدلالة : *** دال عند مستوى ٠.٠١ .

وتشير النتائج بأن أعلى معامل ارتباط كان (٠, ٦٠) بين العلاقات المكانية من جهة ، والتمييز البصري ، والتذكر البصري من جهة أخرى .

وأقل معامل ارتباط كان (٠, ٣٤) بين الشكل والخلفية والإغلاق البصري .

وبصفة عامة تشير النتائج إلى أن اختبار مهارات الإدراك البصري يتمتع بقدر وافر من الثبات من ناحية معاملات الاتساق الداخلي لبنود الاختبارات الفرعية .

صدق الاختبار في الدراسة الحالية:

تم الاستدلال على صدق الأداة باستخدام الأساليب التالية :

١ - الصدق التلازمي :

تم حساب درجات اختبار مهارات الإدراك البصري ودرجات التحصيل في القراءة للصفين الثاني والثالث الابتدائيين . والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين الاقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك البصري
ودرجات القراءة (ن = ٢٥)

المهارات	التمييز البصري	التذكر البصري	العلاقات المكانية	الشكل والخلفية	الاغلاق البصري
درجات القراءة	,١٣	,٢٣	,٢٥	,١١	,٢٠

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط ومجموع درجات التحصيل في القراءة تتراوح ما بين (,١١) إلى (,٢٥) . وهي تقارب معاملات صدق الاختبار في بيئته الأصلية .

٢ - الصدق التكويني أو النمائي :

تم حساب الصدق التكويني للاختبارات الفرعية لمهارات الإدراك البصري والعمر الزمني مقدراً بالأشهر . والجدول (١٣) يوضح ذلك .

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية لمهارات الإدراك البصري

والعمر الزمني (ن = ٩٨)

المهارات	التمييز البصري	التذكر البصري	العلاقات المكانية	الشكل والخلفية	الاغلاق البصري
العمر الزمني	,١٥	,١٠	,٢٠	,١٧	,١٠

بلغ معامل الارتباط بين الاقسام الفرعية لاختبار مهارات الإدراك البصري والعمر الزمني مقدراً بالأشهر لـ ٩٨ تلميذاً ما بين (,١٠) إلى (,٢٠) .

ونستنتج مما سبق أن اختبار مهارات الإدراك البصري يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات والصدق مما عزا الباحثة لاستخدامه كأداة لقياس مهارات الإدراك البصري .

إجراءات التطبيق

يمكن ايجاز خطوات الدراسة في النقاط التالية :

- الإجراءات التمهيدية .
- اختيار العينة .
- إجراء الاختبارات .
- معالجة الدرجات إحصائياً للوصول إلى النتائج .

- الإجراءات التمهيدية :

- أ - تم الحصول على تصريح رسمي من قبل الجهات المختصة بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، من أجل إجراء الاختبارات على تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية .
- ب - عقدت الباحثة لقاءات مع مديري ومديرات المدارس الابتدائية ، ومساعدتهم ، ومدرسي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية من كلا الجنسين بقصد توضيح أهداف وفكرة الدراسة ، ولمعرفة مدى استعدادهم لإجراء الاختبارات في مدارسهم .

- اختيار العينة :

تم الحصول على قوائم بأسماء التلاميذ والتلميذات الحاصلين على درجات متوسط وأقل من المتوسط في القراءة من إدارات المدارس ، كما تم الحصول على تواريخ الميلاد من السجلات المدرسية ، وتم حساب العمر الزمني لكل فرد . والمعلومات الأخرى ذات الصلة بالتلميذ كتهنة الأب ، وجنسيته ، وجنسه ، وصفه الدراسي .

وتم استبعاد كل تلميذ لديه عيوب سواء بالبصر ، أو السمع ، أو النطق .

- إجراء الاختبار

قامت الباحثة بإجراء دراستها الميدانية في الأشهر الستة الأخيرة من عام ١٩٩١م ، على العينة الكلية التي اختارتها مستخدمة في ذلك الأدوات التالية :

١ - اختبار ذكاء "المصفوفات الملونة ، رسم الرجل" .

٢ - اختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة للمصنفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية.

٣ - اختبار مهارات الإدراك البصري .

٤ - اختبار مهارات الإدراك السمعي .

أتبع في إجراء الاختبارات الخطوات التالية :

أ- تم الاتفاق مع إدارة كل مدرسة من مدارس نظام معلم الفصل على تحديد الفصول والأيام والحصص لتطبيق الاختبارات .

ب - أعدت جداول بالأيام والمدارس والفصول التي سوف يتم فيها تطبيق الاختبارات .

ج - تم الاتفاق مع التلاميذ والتلميذات على الالتزام بالجدية في الإجابة على جميع الاختبارات في أثناء التطبيق .

د - تم تطبيق اختبار المصفوفات الملونة لرافن (اختبار ذكاء) تطبيق جمعي ، واهتمت الباحثة بالمرور بين التلاميذ والتلميذات لإزالة أي غموض ، أو لبس أو حذف بعض فقرات الاختبار قد يحدث .

هـ - تم تطبيق اختبار رسم الرجل (جودانف) وتم جمع الاختبارين وذلك للاعتماد على متوسط نسبة الذكاء في الاختبارين ، وتم استبعاد التلاميذ الذين يقل لديهم هذا المتوسطات عن

. ٨٥

و - وكانت الخطوة التالية تطبيق اختبار القراءة التشخيصي للمصنفين الثاني والثالث الابتدائيين على المجموعة الباقية وعددها ٩٨ تلميذاً وتلميذة ، وسجلت درجات كل تلميذ في

كشوف خاصة بهم .

ز - أما الخطوة الأخيرة فكانت تطبيق اختبار الإدراك السمعي ثم اختبار مهارات الإدراك البصري على كل التلاميذ الذين بقوا في الدراسة ، وأيضاً كان التطبيق فردياً .

المعالجات الاحصائية

أعدت قوائم بأسماء التلاميذ والتلميذات ، وأعمارهم الزمنية والصف الدراسي ، ودرجاتهم في الاختبارات التي أجريت عليهم بعد وضع درجات كل الاختبارات .

١ - تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل المتغيرات بالنسبة للعمر الزمني والصفوف الدراسية .

٢ - تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) (بالحاسب الآلي) .

٣ - تم استخدام اختبار "ت" (T Test) لدلالة الفروق بين المتوسطات لكل متغيرات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة ، ثم تحليل النتائج إحصائياً وتفسيرها وذلك وفقاً لترتيب الأسئلة كما وردت في الفصل الأول .

السؤال الأول :

ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الكلية في مهارات الإدراك السمعي وبين درجاتهم في اختبار صعوبات القراءة ، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١٤) .

جدول (١٤)
معاملات الارتباط بين صمويات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لدى أفراد عينة الدراسة
(ن = ٩٨)

المعاملة السمعية (التفكير والاستدلال)	التمييز السمعي		التفسير السمعي	تذكر الكلمات	تذكر الجميل	تذكر الارقام		مهارات الإدراك السمعي صمويات القراءة
	التماثل	الاختلاف				اعادة الارقام بالمكسي	تذكر الارقام اعادة الارقام	
* , ٢٣٤-	, ١٧٢-	** , ٢٤٩-	, ١٨٨-	, ٠.٢-	* , ٢٠.٥-	, ١٠٠-	, ٥٧	الفهم والاستيعاب
** , ٢٥٢-	, ٠.٣-	, ١٧٤-	, ٤٤-	, ١٧٧-	, ٠.٥٦-	* , ٢١١-	* , ١٩٨-	الإبدال
** , ٢٣٨-	*** , ٣٢٤-	, ١١٠-	, ٠.٥٦-	, ٠.٨-	, ١١٠-	, ١٨٦-	, ٠.٧-	معدل القراءة
, ٠.٥٤-	, ٠.٤٨-	, ٠.٤٤-	, ٠.٧٩	, ٠.٢٨-	, ٠.٦٦	, ٠.٤٣-	, ٠.١٤	دقة القراءة
*** , ٣٦٨-	** , ٢٧٠-	*** ٣١٥-	, ١٣٣-	, ١٤٠-	, ٠.٨٢-	* , ٢٣٣-	, ١٠٠-	التعرف المخاطي على الكلمة
*** , ٣٠٢-	* , ١٩٢-	, ١٥٤-	, ١١٢-	* , ٢١٠-	* ٢١٥-	* , ٢٩٩-	* , ٢١٨-	القراءة باتجاه خاطئ
*** , ٣٦٤-	, ١٦٢-	, ١٥٨-	, ١٧٢-	, ١٨٣-	* , ٢٢٥-	, ١٧٧-	, ١٤٨-	المحذف
, ١٣٥-	, ٠.٧-	, ٠.٣١-	, ١١٧-	, ٠.٩٢-	, ٠.٢٠	, ١٢٠-	, ١٨٠	الإضافة

مستوى الدلالة : * دال عند مستوى ٠.٥ ، ** دال عند مستوى ٠.١ ، *** دال عند مستوى ٠.٠١

يرى عدد من الباحثين مثل جلفورد عند تقييمهم لمعاملات الارتباط أن المعاملات التي تتراوح قيمها بين (٠,٣) و (٠,٨) تمثل مستوى معاملات ارتباط الثبات التي تتوافر عادة للمقاييس التنبؤية في علم النفس والممارسات التربوية ، ويصف معاملات الارتباط التي تتراوح قيمها بين (٠,٢) و (٠,٣) على أنها تدل على وجود علاقة مؤكدة بين المتغيرين وإن كانت العلاقة ليست قوية ، وأما الارتباطات التي تقل قيمها عن (٠,٢) فإن جلفورد يعتبرها علاقة ضعيفة بين المتغيرين ومن ثم يمكن تجاهلها (Guilford, 1956) .

من ناحية أخرى ، فإن جاريت تنظر إلى معاملات الارتباط التي تصل قيمها إلى (٠,٤) أو أعلى على أنها تدل على ارتباطات نافعة ، حيث أن القيم التي تقل عن ذلك لا تعبر إلا عن علاقات ضعيفة (Garrett, 1954) .

أما هاميل ولارسن فقد ذكرا أن معامل الارتباط (٠,٣٥) يمكن اعتباره نقطة فاصلة بين المعاملات المفيدة وغير المفيدة من الناحية العملية (Hammill & Larsen, 1975) .

إذا ما نظرنا إلى معاملات الارتباط في الجدول السابق في ضوء الدلالات الإحصائية والقيمة التطبيقية نجد أن الصورة تتلخص على النحو التالي :

١ - أن الغالبية العظمى من الارتباطات جاءت سلبية أي أنها تتفق مع الاتجاه المتوقع ، ذلك أن التلميذ الذي ترتفع درجته في مهارات الإدراك السمعي من المتوقع أن تنخفض درجته في صعوبات القراءة .

٢ - أن عدداً كبيراً بنسبة (٧٤٪) من معاملات الارتباط قلت قيمها عن (-٠,٢) مما يجعلها ضمن الارتباطات الضعيفة وقليلة الفائدة من الناحية العملية وإن كان بعضها يتمتع بدلالة إحصائية .

٣ - إن عدداً من معاملات الارتباط (٢٦٪) تجاوزت قيمها (-٠,٢) وتقع في نطاق الارتباطات المؤكدة للعلاقة بين المتغيرات .

إذا فحصنا هذه المجموعة الأخيرة من معاملات الارتباط بين بعض مهارات الإدراك

السمعي وبعض صعوبات القراءة ، فإننا نجدها تشير بوجه عام إلى ما يأتي :

١ - أن مهارة المعالجة السمعية (التفكير والاستدلال) كانت في مقدمة المهارات الإدراكية السمعية التي ارتبطت بشكل دال إحصائياً مع معظم صعوبات القراءة (ست من بين ثمان صعوبات) . تعتبر مهارة المعالجة السمعية (التفكير والاستدلال) متضمنة لعدد من مهارات الإدراك السمعي كالتمييز والتذكر والتفسير . فمطلوب من التلميذ الإنصات ثم جمع معلومات وتنظيمها ، وتفسيرها .

ويُعرف التفكير بأنه عملية ترتبط بالنشاط الذهني ، وتستخدم كلمة تفكير للدلالة على هذا النشاط الذي تثيره مواقف ومثيرات سلوكية متباينة ، والتفكير يتضمن مجموعة من الأفكار التي هي عبارة عن خبرة عقلية تتضمن صوراً ومعاني وخبرات ذهنية ، وقد بين جون ديوي أن عملية التفكير تتعلق بمشكلة ما ، يشعر بها الفرد ويريد فهمها وتفسيرها واقتراح حلول ووضع فروض تبني على تصورات فكرية ، ومن أدوات التفكير من حيث كونه وظيفة عقلية ، الألفاظ ودلالاتها ، ومعانيها ، أو ما يقابل ذلك من صور لفظية ، ورموز تحل محل الأشياء ، والمواقف الواقعية ، ويمكن الإستعاضة بالتفكير عن القيام الفعلي بمعالجة الأشياء (فيصل محمد خير الزراد ، ١٩٩٠) .

والطفل الذي يعاني من مشاكل في مهارة المعالجة السمعية يحتاج إلى وقت طويل لتنظيم أفكاره قبل أن يستجيب ، مع عدم قدرته على الانتباه أو الاستجابة بطريقة منظمة ، ويكون غير قادر على نطق الكلمات ودمج الحروف والمقاطع في كلمات ، ولا يستطيع تحليل الكلمة المسموعة إلى أجزائها الصوتية ، فمن الملاحظ أن الطفل يقرأ حرفاً حرفاً . ولا يتوقف تأثير هذا الارتباك عند حد علاقة شكل الحرف بصوته بل يتعدى ذلك فيؤثر في فهم التلميذ للمادة المقرؤة ، ويجد الطفل نفسه في حيرة أمام طريقة نطق الكلمات وأمام ما تعنيه تلك الكلمات مع التلفظ بكلمات أو نطقها بدون داع ، كما أنه يستمع لكنه لا يفهم ما يسمعه ، ولا يقوم باستجابة متناسبة مع طبيعة المحادثة أو السؤال ، وقد يجد صعوبة أيضاً في تنفيذ واتباع التعليمات التي تلقى عليه بطريقة سمعية ، كما أنه قد يخلط الكلمات التي لها

نفس الأصوات (زيدان السرطاوي ، كمال سيسالم ، ١٩٨٨) .

٢ - في مقابل العلاقات المؤكدة والدالة بين المعالجة السمعية وبعض صعوبات القراءة ، لم تظهر مهارة التفسير السمعي أية ارتباطات دالة مع أي من صعوبات القراءة وإن كان هناك عدد قليل من الارتباطات قريبة من مستوى الدلالة (على سبيل المثال الارتباط مع صعوبة الفهم والاستيعاب وصعوبة الحذف التي وصلت قيمها إلى (-١٨ ، -١٧) ، على التوالي .

كذلك وجدت ارتباطات صفرية بين التفسير السمعي ومعدل القراءة ودقتها ، أي أنها علاقات يمكن تجاهلها .

٣ - أن التمييز السمعي في مظهر الاختلاف أظهر ارتباطه الدال إحصائياً بصعوتي الفهم والاستيعاب والتعرف الخاطئ على الكلمة ، كما أظهر التمييز السمعي في مظهر التماثل ارتباطه الدال بمعدل القراءة والتعرف الخاطئ ، مما يعني أن صعوبة التعرف الخاطئ على الكلمة ارتبطت بالتمييز السمعي في مظهره (الاختلاف والتماثل) .

نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة ويبمان التي صنف فيها تلاميذ الصف الأول والثاني من المرحلة الابتدائية الى تلاميذ لديهم درجة كافية من التمييز السمعي وتلاميذ لديهم درجة غير كافية من هذه المهارة الإدراكية السمعية ، وإن لم يشر في بحثه إلى كيفية توصله إلى هذا التصنيف ، وعلى أي أساس تم تحديد درجة الكفاية التي يجب أن تتوفر للطفل في التمييز السمعي (Wepman, 1960) .

يشير هذا المظهر من الإدراك السمعي الى قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام ، والتمييز بين الحروف المتشابهة في النطق مثل حرف «ق» وحرف «ك» وكذلك الكلمات المتشابهة في النطق . كذلك تعتمد القدرة على تحديد ترتيب مواضع الأصوات في الكلمات (أي الأصوات في بداية الكلمة أو وسطها أو في نهايتها) على مهارة التمييز السمعي . قصور قدرة الطفل في مجال فهم الأصوات يمكن أن يؤدي إلى تعقيد الكلمة المسموعة عند الطفل (فتحي السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٥) . وتزداد المشكلة عندما يكون الطفل غير قادر على الفهم إذا سمع أصواتاً خارجية أو عدم الانتباه للمدرس .

٤ - بالنسبة لمهارات الإدراك السمعي التي تتناول جانب التذكر بأشكاله المختلفة (تذكر الأرقام ، والجمل ، والكلمات) فإنها ارتبطت جميعها بصعوبة القراءة باتجاه خاطئ قيمها (-٢١ ، -٢٢ ، -٢١ ، -٢١) على التوالي وجميعها ارتباطات سالبة .

فالتعلم يبنى بصفة أساسية على احتفاظ المتعلم بالمعلومات والمعارف التي تقدم له بطريقة لفظية وتذكره لهذه المعلومات .

ويمكن الاستدلال على وجود مشكلات في التذكر قصير الأمد إذا ما لوحظ أن الطفل يعاني من صعوبة في تتبع سلسلة من التعليمات التي تعطى له بطريقة لفظية وخصوصاً الكلمات التي يخطئ في قراءتها باستمرار فهو غير قادر على اكتشاف الاختلاف في الصفات السمعية .

كذلك يمكن التعرف على وجود مشكلات في التذكر بعيد الأمد إذا ما أظهر الطفل صعوبة في تذكر وتعرف الحروف والكلمات التي سبق أن تعلمها عن طريق السمع (فتحي السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٦) .

كما كشفت الدراسة عن ارتباط بسيط بين مهارة تذكر الأرقام (إعادة الأرقام) مع صعوبة الإبدال قيمته (-١٩) ، على الرغم من أن هذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٥ ، ٠) إلا أن كثيراً من الباحثين أهملوا هذا الارتباط نتيجة لضعفه .

أما الارتباطات الأخرى فقد تجاوزت جميعها (-٢) ، وهي ارتباطات مؤكدة وسالبة تتفق مع نفس الاتجاه المتوقع . أما الصعوبات الأخرى كمعدل القراءة ودقتها وصعوبة الإضافة فلم تكشف الدراسة عن أية ارتباطات بينها وبين مهارات التذكر السمعي .

أجرى عدد كبير من الباحثين دراسات حول الذاكرة السمعية وعلاقتها بتحصيل القراءة ، وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسات لم تتوصل إلى صورة واضحة عن هذه العلاقة .

بالإضافة إلى النتائج المستقاة من معاملات الارتباط بين المهارات الإدراكية السمعية وبين صعوبات القراءة تمت المقارنة بين مجموعتي الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى من عينة الدراسة في درجاتهم في المهارات الإدراكية السمعية ودرجاتهم في صعوبات القراءة ، والجدول (١٥) يوضح النتائج التي أسفرت عنها تلك المقارنة .

جدول (١٥)

يبين متوسطات مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في صعوبات القراءة وقيم «ت» ودلالات الفروق (ن = ٥٠)

قيمة ت	الإرباعي الأدنى ن ٢٥		الإرباعي الأعلى ن ٢٥		صعوبات القراءة
	ع	م	ع	م	
**٤,٢٣	١,٤٠	٢,٢٨	,٨٨	,٨٨	الفهم والاستيعاب
**٣,٥٢	٣,٨٦	٥,٥٦	١,٦٣	٢,٦٠	الإبدال
**٦,٠٣	٣,٦٠	٩,١٦	١,٦٠	٤,٤٠	معدل القراءة
**٤,٨٥	١٢,٢٠	٣٦,١٢	٨,٤١	٢١,٧٢	دقة القراءة
**٧,٣٩	١,٦٣	٥,	,٩٥	٢,٢٠	التعرف الخاطئ على الكلمة
**٥,٤٨	٢,٣٨	٤,٥٦	١,٥٥	١,٤٤	القراءة بإتجاه خاطئ
٩,٧٢	٥,٨٤	١٤,٢٤	١,٨٤	٢,٣٢	الحذف
١,٦٨ غير دال	٣,١٢	٣,٩٢	٢,١٧	٢,٦٤	الإضافة

مستوى الدلالة ** دال عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المتوسطات دالة عند مستوى (٠,٠١) بين مجموعة الإرباعي الأدنى التي حصلت على درجات مرتفعة في اختبار صعوبات القراءة وبين مجموعة الإرباعي الأعلى التي حصلت على درجات منخفضة في اختبار صعوبات القراءة ماعدا صعوبة الإضافة كذلك يوضح الجدول (١٦) متوسطات مجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في مهارات الإدراك السمعي .

جدول (١٦)

يبين متوسطات مهارات الإدراك السمعي لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في أخطاء القراءة (ن = ٥٠)

قيمة ت	الإرباعي الأدنى ن ٢٥		الإرباعي الأعلى ن ٢٥		صعوبات القراءة
	ع	م	ع	م	
إعادة الأرقام	٢١,٢	٩,٨٥	١٧,٦	٥,٦٩	١,٥٦ غير دال
إعادة الأرقام بالعكس	٦,٨٧	٤,١٥	٤,٩٦	١,٦٧	٢,٠٥ *
تذكر الجمل	٣,٦٠	,٠٨١	٣,١٦	,٨٠	١,٩٢ *
تذكر الكلمات	١٧,٤٤	٧,٨٢	١٤,٤٤	٣,٣٥	١,٧٦ غير دال
التفسير السمعي	٢,٠٤	,٨٨	١,٨٤	,٣٧	١,٠٣ غير دال
الاختلاف	٣٣,٢	٢,٤٣	٣,١٢	٢,٧١	٢,٨٥ **
التماثل	١٣,٨٠	,٥٠	١٣,٦٨	,٧٤	١,٦٦ غير دال
المعالجة السمعية	١١,٨٨	٨,٧١	٤,٣٢	٢,٥٧	٤,١٥ **

مستوى الدلالة * دال عند مستوى ٠,٥ ، ** دال عند مستوى ٠,٠١

الفروق بين المجموعتين أظهرت دلالات إحصائية في كل من التذكر السمعي (إعادة الأرقام بالعكس) وتذكر الجمل والتمييز السمعي للكلمات والمعالجة السمعية (التفكير والاستدلال) ، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي كشفت عنها معاملات الارتباط بالنسبة للمهارات الإدراكية السمعية وعلاقتها ببعض صعوبات القراءة .

هذه النتائج تؤكد بأن مهارات التذكر السمعي سواء للأرقام أو الجمل ، ومهارات التمييز السمعي للكلمات ، ومهارات المعالجة السمعية ضرورية لعملية القراءة ، حيث يقل مستوى إتقان هذه المهارات بين التلاميذ الذين تزداد لديهم أخطاء القراءة ، بينما يرتفع مستوى هذه المهارات لدى التلاميذ الذين تقل لديهم هذه الأخطاء .

نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة ديكسترا . فقد أجرى مقارنة بين القراء الجيدين والقراء الضعاف ، وأظهرت النتائج أن القراء الجيدين حصلوا على درجات أفضل في اختبار التمييز السمعي من القراء الضعاف . (Dykstra, 1966) .

يبدو من النتائج السابقة أن المهارات الإدراكية السمعية لا ترتبط جميعها بصعوبات القراءة بنفس الدرجة ، فمن بين مهارات الإدراك السمعي المتعددة ، تشير النتائج إلى أن مهارات المعالجة السمعية ، والتمييز السمعي ، والتذكر السمعي هي في مقدمة المهارات الإدراكية ذات الصلة المباشرة بعملية القراءة .

وتتفق هذه النتائج مع ماتوصل إليه كاثال من أن الإدراك السمعي هو أحد العوامل الأساسية التي ترتبط بالقدرة القرائية ، ومن ثم فإن هذه المهارات السمعية يجب أن توضع في الاعتبار عند تحديد العوامل التنبؤية لتحصيل القراءة (Kavale, 1981) .

إن عملية النمو اللغوي تتضمن تقدم الطفل الصغير من الفهم المبكر لعدد محدود من الكلمات إلى فهم الكلام واللغة الأكثر تعقيداً ويفترض العالم جاكبسون أن المحادثة بين شخصين تتضمن شكلاً من أشكال الاتصال يكون على شكل مرسل ، ومستقبل ، ورسالة كلامية ترسل من فرد لآخر . ويتم ذلك ضمن إطار مرجعي ، فالفرد الذي يتكلم يرسل مثيلاً يستقبله شخص آخر ، فالحديث له إطار إدراكي يؤدي إلى مدركات لدى الشخصين ، وهذه المدركات تتفاعل مع الكلمات والرموز أو الإشارات التي تتم بين الشخصين ، فكل شخص يفسر الرسالة حسب مدركاته وتصوراته ويمكن للرسالة أن تكون منسجمة مع المدركات ، أو مع الغرض من الرسالة ، كما يمكن أن تكون غير مباشرة ، أو بعيدة عن مدركات الشخص المستقبل ، أي أن هناك علاقة بين اللغة والكلمات المسموعة وبين الإدراك اللغوي ، ومن الطبيعي أن يتم فهم وإدراك معاني الكلمات وتفسيرها ضمن الإطار المرجعي للحديث الذي يحدد هذه المدركات (فيصل محمد خير الزراد ، ١٩٩٠ ، ص ١٥) .

لا يقتصر الإدراك السمعي على مهارة واحدة بل يتضمن عدداً من المكونات ، وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق تام حول علاقة المهارات الإدراكية السمعية المعينة بصعوبات القراءة فإن

كثيراً من البحوث ومنها الدراسة الحالية أظهرت دلالات على أن عملية التعلم تعتمد إلى حد ما على المهارات الإدراكية السمعية (فتحي السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٥) .

السؤال الثاني :

ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟

تم الحصول على العلاقات الارتباطية لأفراد العينة بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري والجدول (١٧) يوضح نتائج هذه الارتباطات .
جدول (١٧)

يبين معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري لدى أفراد عينة الدراسة (ن = ٩٨)

مهارات الإدراك البصري صعوبات القراءة	التمييز البصري	التذكر البصري	العلاقات المكانية	الشكل والخلفية	الإغلاق البصري
الفهم والاستيعاب	٠,٨٤-	٠,١٣٩-	* ٠,٢٠٩-	٠,٠٠٩-	٠,٠١٣
الإبدال	٠,٠٩٤-	٠,٠٧٥-	٠,١٦١-	٠,١٨٩-	٠,٠٦٢-
معدل القراءة	٠,٠٣٣-	٠,١٠٩-	٠,٠٤٠-	٠,٠٢١	٠,١٣٣
دقة القراءة	٠,١٠١	٠,٠٦٧	٠,٠٢٥-	٠,١٣٦	٠,٠٩٤
التعرف الخاطئ على الكلمة	٠,٠٧٤-	٠,١٧٠-	٠,١٤٩-	٠,٠١٠	٠,١١٩
القراءة باتجاه خاطئ	* ٠,٢٠٩-	٠,١٦٨-	٠,١٥٥-	٠,٠١٥	٠,١٣٠
الحذف	* ٠,٢٣٤-	٠,١٨١-	** ٠,٢٥٢-	٠,١٤٧-	٠,٠٥٩-
الإضافة	٠,٠٢١	٠,٠٣٨-	٠,٠١٣	٠,١٢٢	* ٠,١٩٢-

مستوى الدلالة * دال عند مستوى ٠,٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠,٠١

فيما يلي أبرز النتائج التي أمكن التوصل إليها :

١ - أن الغالبية العظمى من معاملات الارتباط حوالي (٩٠٪) لا تزيد قيمها عن (-٢٠) ، وبذلك فإنها تقع في نطاق الارتباطات التي يرى الباحثون أنها ضعيفة وقليلة الأهمية من الناحية التطبيقية ، وإن كان بعضها له دلالة إحصائية .

٢ - أن عدداً من معاملات الارتباط حوالي (١٠٪) تجاوزت قيمها (-٢٠) ، وتقع في نطاق الارتباطات المؤكدة للعلاقة بين المتغيرات كما أنها اتفقت مع الاتجاه السلبي المتوقع وهو أن من ترتفع درجته في مهارات الإدراك البصري تنخفض درجته في صعوبات القراءة .

٣ - إن مهارة التمييز البصري كانت في صدارة المهارات الإدراكية البصرية التي ارتبطت بشكل دال إحصائياً مع صعوبتين من ثمان صعوبات في القراءة وهما : القراءة باتجاه خاطئ والحذف (بقيمة -٢٠ ، -٢٣) ، على التوالي .

التمييز البصري يتضمن قدرة الفرد على ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال أو بين الحروف أو الكلمات التي تتضمنها عملية القراءة . كما أنه يشمل النطق المعكوس أو قلب الحروف ، وهو من أكثر الصعوبات انتشاراً لدى ذوي صعوبات القراءة مثل أن يقرأ الطفل كلمة (أحمر) بدلاً من (أحمد) . وقد يميل الطفل إلى حذف الأصوات الفردية أو المقاطع في نطق الكلمة فقد يقرأ كلمة (حمد) بدلاً من (أحمد) ، أو فقدانه مكان الكلمة واستعمال الأصابع أثناء القراءة والخطأ في فحص الكلمة بانتظام من اليمين إلى اليسار أي أنه يحدث قلباً في أجزاء من الكلمة على الرغم من إدراكه لأجزاء الكلمة إدراكاً صحيحاً إلا أن إدراكه ككل مرتبك وغير منظم (محمود رشدي وآخرون ، ١٩٨٤ ، ص ١٢٠) فمثل هذا الطفل يفتقر إلى المهارات الأولية الضرورية لعملية القراءة .

٤ - أن إدراك العلاقات المكانية أظهر ارتباطه الدال إحصائياً بصعوبتي الفهم والاستيعاب والحذف (بقيمة -٢٠ ، -٢٥) ، على التوالي .

إن مهارة إدراك العلاقات المكانية تتطلب من الطفل في العادة تمييز وذاكرة ومقارنة ومطابقة ويجب أن يكون الطفل قادراً على إدراك الكلمات كوحدات وكل وحدة تحتوي على كيان

منفصل ، وفي كل كلمة يجب أن يدرك الطفل كل حرف وعلاقته بالحروف الأخرى في الكلمة والطفل الذي لديه صعوبة في إدراك العلاقات المكانية غير قادر على تتبع الحروف أو الكلمات في الجملة ، والجملة في الفقرة كما أنه يعجز عن فهم معاني الكلمات المفردة ، أو قد يحذف كلمات غير معروفة له (Boder, 1973) .

٥ - يوجد ارتباط بين صعوبة الإضافة كإحدى صعوبات القراءة وبين مهارة الإغلاق البصري (-١٩) ، وهو معامل ارتباط ضعيف من وجهة نظر كثير من الباحثين وإن كان الارتباط له دلالة إحصائية .

وترتبط هذه المهارة بقدرة الفرد على إدراك الشكل الكلي عندما تظهر أجزاء من الشكل فقط بمعنى آخر قدرة الفرد على استكمال الأجزاء الناقصة في كلمة من الكلمات أو شكل من الأشكال . ولعل من أكثر الأعراض شيوعاً فيما يتعلق بمشكلات الإغلاق البصري عند الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة البطء أو الصعوبة في القيام بالأعمال أو الواجبات البصرية المغلقة التي تتمثل في ضرورة إمعان النظر في الكلمات أو الصور ، والصعوبة في تمييز الحروف الهجائية المتشابهة في الشكل (مثل حرف "س" وحرف "ش") والخلط بين الحروف الهجائية والأرقام (يرى الطفل الرقم "٤" بدلاً من الحرف "ع") تكون لمهارة الإغلاق البصري علاقة واضحة بعملية القراءة في الحالات التي تدرك العين أجزاء فقط من الحروف أو الكلمات أو الجمل (فتحي السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ١٨٤) .

٦ - أما مهارة الإدراك البصري المتعلقة بالتمييز بين الشكل والخلفية ، والتذكر البصري ، فإنها خلت من أية ارتباطات دالة أو مؤكدة مع المظاهر المختلفة من صعوبات القراءة .

إن المناقشة السابقة لبعض مهارات الإدراك البصري والتي تضمنت التمييز البصري ، التذكر البصري ، إدراك العلاقات المكانية ، التمييز بين الشكل والخلفية ، الإغلاق البصري لا تعتبر قائمة شاملة لجميع العمليات الإدراكية البصرية ، إلا أن هذه المظاهر هي التي تعتبر ضرورية للواجبات الأساسية التي تتضمنها عملية التعلم سواء في مراحلها المبكرة أو المتأخرة (فتحي السيد عبدالرحيم ، ١٩٨٢ ، ص ١٠٥) .

بقصد التأكد من العلاقة بين الإدراك البصري والصعوبات القرائية تمت المقارنة بين مجموعتي الإرباعي الأدنى والإرباعي الأعلى من عينة الدراسة في درجاتهم في المهارات الإدراكية البصرية ودرجاتهم في صعوبات القراءة والجدول التالي يوضح نتائج هذه المقارنة .

جدول (١٨)

يبين متوسطات مهارات الإدراك البصري لمجموعتي الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى في اخطاء القراءة وقيم «ت» والدلالات الإحصائية (ن = ٥٠)

قيمة ت	الإرباعي الأدنى ن = ٢٥		الإرباعي الأعلى ن = ٢٥		مهارات الإدراك البصري
	ع	م	ع	م	
١,٣١	٣,٤١	٩,٠٨	٣,٤٧	١٠,٣٦	التمييز البصري
١,٠٣	٢,٨٩	٦,٣٢	٣,٠٩	٧,٢٠	التذكر البصري
**٢,٢٩	٣,٢٧	٨,٣٦	٣,-	١٠,٤٠	العلاقات المكانية
,٥٩	٤,٠١	٦,٢٨	٤,٠٨	٦,٩٦	الشكل والخلفية
١,٠١	٣,٥٢	٥,٢٨	٢,٥٤	٤,٤٠	الاغلاق البصري

مستوى الدلالة ** دال عند مستوى ٠,١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال عند مستوى (٠,١) بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى (الأقل في أخطاء القراءة) والإرباعي الأدنى (الأكثر في أخطاء القراءة) في مهارة إدراك العلاقات المكانية .

تتفق دلالات الفروق مع نتائج معاملات الارتباط (جدول ١٧) حيث أن الفروق بين المجموعتين أظهرت دلالات إحصائية في العلاقات المكانية وهي نفس النتائج التي أظهرتها

معاملات الارتباط بالنسبة للمهارات الإدراكية البصرية وعلاقتها بصعوبات القراءة .

إن الصورة العامة للعلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك البصري وبين صعوبات القراءة، وكذلك نتائج المقارنة بين مجموعتي الأكثر خطأ والأقل خطأ تشير إلى أن هذه الصورة أكثر غموضاً منها بالنسبة لمهارات الإدراك السمعي . ولعل ذلك يرجع في جزء منه إلى طبيعة المقياس المستخدم للإدراك البصري إذ أنه يعتمد على إدراك الأشكال الهندسية فقط في حين أن مقياس صعوبات القراءة يقوم على الكلمات والجمل .

هذه النتائج تتفق مع كثير من الأبحاث السابقة التي ذكرت أن الصعوبات القرائية ليست مرتبطة بمجموعة من المهارات الإدراكية البصرية وإنما ضمن مجموعة من المتغيرات .

وهي تتفق مع دراسة هاميل ولارسن اللذين قسما عينة دراستهما إلى قراء جيدين ومتوسطين وضعاف من تلاميذ الحضانة والصف الأول الابتدائي ، وقد أشارت نتائج دراستهما إلى عدم وجود فروق هامة بين المجموعات الثلاث في أي من المهارات الإدراكية البصرية (Hammill & Larsen, 1975) .

هذه النتائج تبدو مختلفة مع تلك النتائج التي تم التوصل إليها في أبحاث أخرى على سبيل المثال بحث فروستج ومورينسي اللذين توصلوا إلى أن مشكلات الإدراك البصري كانت إلى حد بعيد هي المساهم الأساسي في صعوبات التعلم .

كما قام عدد آخر من الباحثين بدراسة تقييمية للبحوث المنشورة حول العلاقة بين مهارات الإدراك البصري والقراءة أو التحصيل الدراسي ، وكانت النتائج التي توصلوا إليها متناقضة. حصر كاغال (١٦١) بحثاً درس كل منها مهارة واحدة على الأقل من مهارات الإدراك البصري وعلاقتها ببعض مظاهر القدرة القرائية ، وتوصل إلى أن مهارات الإدراك البصري تلعب دوراً هاماً في التحصيل القرائي ، وأنها تشارك بنسبة متوسطة في التباين الكلي للقدرة القرائية ، ومن ثم فإن مهارات الإدراك البصري يمكن اعتبارها ضمن مجموعة العوامل المعقدة المرتبطة بالتنبؤ بالقدرة القرائية (Kavale, 1982) .

في مقابل ذلك نجد لارسن وهاميل بعد تحليلهما لنتائج ٦٠ دراسة ارتباطية بحثت العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض مهارات الإدراك البصري وتوصلا إلى أنه لا توجد مهارة معينة في الإدراك البصري تعتبر أساسية للتحصيل الدراسي ، وإن العلاقة بينهما ضعيفة (Larsen & Hammill, 1975) .

كذلك قام صامويلز واندرسون بمقارنة الأطفال ذوي الذاكرة البصرية الجيدة وذوي الذاكرة البصرية الضعيفة في تحصيل القراءة بين تلاميذ الصف الثاني وأشارت نتائج دراستهما إلى وجود فوارق هامة بين أداء المجموعتين (Samules & Anderson, 1973) .

السؤال الثالث

هل يوجد اختلاف في العلاقات الارتباطية بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية ، وصعوبات القراءة باختلاف الصفوف الدراسية للتلاميذ ؟

بقصد تحديد ما إذا كان هناك اختلاف في العلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري من جهة ، وبين صعوبات القراءة من جهة أخرى ، تم حساب الارتباطات بالنسبة للصفين الثاني والثالث كل على حده .

الجدول (١٩) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها لتلاميذ الصف الثاني فيما يتعلق بالإدراك السمعي ، والجدول (٢٠) يوضح النتائج لتلاميذ الصف الثالث .

جدول (١٩)
معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لتلاميذ الصف الثاني
(ن = ٤٨)

المعاجة السمعية (التفكير والاستدلال)	التمييز السمعي		التفسير السمعي	تذكر الكلمات	تذكر الجمل	الارقام		مهارات الإدراك السمعي صعوبات القراءة
	التمثيل	الاختلاف				اعداد الأرقام بالمكس	تذكر اعداد الأرقام	
*، ٣١٩-	، ٠١٥-	، ١٩٥-	*، ٢٩٣-	، ١٥٢-	*، ٣١٢-	، ٠٤٩-	، ١٠٧-	الفهم والاستيعاب الإبصار معدل القراءة دقة القراءة التعرف الخاطئ على الكلمة القراءة باتجاه خاطئ الحذف الإضافة
، ٢٥٣-	، ١٢٢-	*، ٢٩٦-	، ٠٥٧-	، ٢٤٤-	، ٠٢٠-	*، ٢٦٨-	**، ٣٥٤-	
*، ٣٢١-	**، ٣٥٠-	، ٠٩١-	، ٠٦٧-	، ١٦٠-	، ١٢٠-	، ٢٤٦-	، ١٥١-	
*، ٣٢٦-	، ٠٨٣	، ٢٠٦-	، ٠٢٤-	**، ٣٤١-	، ٠١٨	، ٢٣٤-	**، ٣٨٠-	التعرف الخاطئ على الكلمة القراءة باتجاه خاطئ الحذف الإضافة
**، ٣٨٠-	**، ٣٤٦-	، ٢٦٤-	، ١١٧-	، ٢٢٩-	، ٠٠٨	، ٢٠٦-	، ٢٣٩-	
***، ٤٤٧-	، ١٢١-	*، ٢٧٥-	، ١٦٠-	**، ٣٣٠-	، ٢٢٥-	***، ٤٢٥-	**، ٣٨٦-	
**، ٣٢٩-	، ٢٥٧-	، ٢٠٧-	، ١٢٣-	، ١٥٠-	، ١٧١-	، ٢٣٠-	، ٠٩٢-	الإضافة
**، ٣٣٣-	، ٠١٥-	، ٠٩٠-	، ٠١٣-	، ٠٢١	، ٠٠٠١	**، ٣٧٣-	، ٠٧٠-	

مستوى الدلالة : * دال عند مستوى ٠٠٥ ، ** دال عند مستوى ٠٠١ ، *** دال عند مستوى ٠٠٠١

جدول (٢٠)
معاملات الارتباط بين صمويات القراءة ومهارات الإدراك السمعي لدى تلاميذ الصف الثالث
(ن = ٥٠)

المعالجة السمعية (التفكير والاستدلال)	التمييز السمعي		التفسير السمعي	تذكر الكلمات	تذكر الجمل	الأرقام		مهارات الإدراك السمعي صمويات القراءة
	التماثل	الاختلاف				تذكر الأرقام بالمكنى	تذكر الأرقام أعداد الأرقام	
*، ٢٩١-	**، ٣٥٣-	**، ٣٧٩-	١، ٢٢١-	، ٧٤	، ١١٨-	*، ٣٠٧-	، ١٢٤	الفهم والاستيعاب
، ١٩٨-	، ٠٠٠٠٥-	، ١٣٩-	، ٠٨٨	، ٠٥٦-	، ٠٤١-	، ١٨٥-	، ٠٦٥	الإبصار
*، ٢٨١-	*، ٣٠٢-	، ٢٦٦-	، ١٩٧-	، ٠٥٧-	، ١٧٢-	، ١٧٨-	، ١٠١	معدل القراءة
، ١٣٥-	، ١٥٩-	، ٠٠٠	، ١٨٠-	، ٠٧٠-	، ٠٥٨-	، ٠٤٢-	، ٠٣١	دقة القراءة
***، ٤٠٢-	، ١٨١-	**، ٣٧٦-	، ١٣٣-	، ٠٢٧-	، ٢١٦-	*، ٣٠٩-	، ٠٥٤	التعرف المخاطي على الكلمة
، ١٠٨-	*، ٢٨٩-	، ٠٠٠٥-	، ٠٩٧-	، ٠١٧	، ٢١٣-	، ١٣٣	، ٠٢٥	القراءة باتجاه خاطئ
**، ٣٦٨-	، ٠٩٣-	، ٠٩٧-	، ١٦٥-	، ١١٨-	*، ٢٨١-	، ٠٧١-	، ١٣٢-	الحذف
، ٠٢٩	، ٠٨٤-	، ٢٢٤	، ١٩٤	، ٠٢٦	، ٠٢٣-	***، ٤١١-	، ١٤٠	الإضافة

مستوى الدلالة : * دال عند مستوى ٠،٥ ، ** دال عند مستوى ٠،٠١ ، *** دال عند مستوى ٠،٠٠١

بالمقارنة بين المعاملات الارتباطية في الجدولين السابقين (١٩ - ٢٠) والتي توضح العلاقات بين مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة لدى كل من تلاميذ الصفين الثاني والثالث تتضح النتائج التالية .

١ - أن معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني أكثر عدداً وأعلى قيمة بوجه عام من مثيلاتها لدى تلاميذ الصف الثالث .

النتائج السابقة تتفق مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات السابقة . ومنها دراسة جراي التي أشارت إلى أن الأطفال بعد سن السابعة تقل لديهم المشكلات الإدراكية (Gray, 1963). كما توصل قبلن إلى أن الأطفال بعد الصف الثاني لا يضيفون تحصيلاً جديداً في مهارة التمييز السمعي إلا بنسبة (٣٪) (Templine, 1943) .

أن نتائج الجدولين (١٩ - ٢٠) تؤكد ماسبق التوصل إليه في نتائج السؤال الأول من علاقة ارتباطية مؤكدة وواضحة بين مهارة المعالجة السمعية من جهة ومعظم صعوبات القراءة من جهة ثانية ، وإن كانت النتائج تشير إلى أن هذه العلاقة أكثر وضوحاً لدى تلاميذ الصف الثاني منها لدى تلاميذ الصف الثالث .

هناك اتفاق بين الصنفين في ارتباط مهارة المعالجة السمعية في أربعة من ثمانية ارتباطات مع صعوبات القراءة وهي على التوالي (الفهم والاستيعاب ، معدل القراءة ، التعرف الحاذق على الكلمة ، الحذف) وجميعها ارتباطات سلبية تتفق مع منهجية الدراسة .

٣ - أن المقارنة بين ارتباطات مهارات الإدراك السمعي وبين صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثاني وتلاميذ الصف الثالث تظهر بوضوح أن العلاقة بين مهارات التذكر السمعي بأشكالها المتعددة أكثر دلالة ووضوحاً لدى تلاميذ الصف الثاني منها لدى تلاميذ الصف الثالث . هناك ارتباط في مهارة التذكر السمعي للأرقام (إعادة الأرقام بالعكس) مع صعوبة الإضافة بالنسبة للصنفين الثاني والثالث وهي ارتباطات سلبية .

ويقصد تحديد ما إذا كانت هناك إختلافات في العلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك البصري من جهة ، وبين صعوبات القراءة من جهة أخرى ، تم حساب الارتباطات بالنسبة للمصنفين الثاني والثالث كل على حده .

الجدول (٢١) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها لتلاميذ الصف الثاني فيما يتعلق بالإدراك البصري ، والجدول (٢٢) يوضح النتائج لتلاميذ الصف الثالث .

جدول (٢١)

يبين معاملات الارتباط بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك البصري لدى تلاميذ الصف الثاني (ن = ٤٨)

مهارات الإدراك البصري صعوبات القراءة	التمييز البصري	التذكر البصري	العلاقات المكانية	الشكل والخلفية	الاغلاق البصري
الفهم والاستيعاب	,.٧٠-	,.١٩٥-	,.٢٢٥-	,.١٦٢	,.٠٠٥
الإبدال	,.٠٠٣	,.١٢١-	,.١٩٨-	,.٢٣٠-	,.٠٦١-
معدل القراءة	,.٢٩٢-	,.٣٧٨-	,.٣٥٢*	,.٢٤٩-	,.٢٩٩*
دقة القراءة	,.٠٤٤-	,.١٩٠	,.١٧٦-	,.١٠٨-	,.٠١٨-
التعرف الخاطئ	,.٠٤٤-	,.٢٥٦-	,.٢٢٦-	,.١٠٦-	,.٠٣١
القراءة باتجاه خاطئ	,.٢٦٧-	,.٢١٨-	,.١٩٣-	,.٠٩٠-	,.١٥٧
الحذف	,.٢٣١-	,.١٧٢-	,.٣٢٦*	,.١٧١-	,.١٩٤-
الإضافة	,.٠٤٢	,.١٨١	,.٠٩٣	,.١٩٣	,.٢٧٢

مستوى الدلالة : * دال عند مستوى ,.٠٥ ، ** دال عند مستوى ,.٠١

جدول (٢٢)

يبين معاملات ارتباط مهارات الإدراك البصري

وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (ن = ٥٠)

مهارات الإدراك البصري صعوبات القراءة	التمييز البصري	التذكر البصري	العلاقات المكانية	الشكل- والخلفية	الاغلاق البصري
الفهم والاستيعاب	٢٣٧-	١٢٨-	٣٠٠- *	١٢٠-	١١١
الإبدال	٠٥٥	٠٦٨	٠٨١	٠٨٩	٠٤٥
معدل القراءة	٠٠٨-	٠٠٩	٠٦٥	٠٨٣	٣٢٦ *
دقة القراءة	٠٨٥-	٠٥٩-	١٤٨-	١٣٢	١١٠
التعرف الخاطئ	١٣٣-	٠٨٧-	٠٨٧-	٠١٥	١٩٢
القراءة باتجاه خاطئ	٢١١-	١٤٠-	١٥١-	٠٦٨	١٠٤
الحذف	١٧٤-	١٨١-	١٢٩-	٠٦٨-	١٠٣
الإضافة	١٣٣-	١٩٠-	١١٦-	٠٠٣	١٤٥

مستوى الدلالة * دال عند مستوى ٠٥ .

عند مقارنة النتائج بالنسبة لتلاميذ الصفين الثاني والثالث في مجال العلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك البصري وبين صعوبات القراءة كما جاءت في الجدولين (٢١ ، ٢٢) يمكن استخلاص ما يأتي :

١ - أن طبيعة العلاقات الارتباطية بين مهارات الإدراك البصري وبين صعوبات القراءة أقل وضوحاً ودلالة بوجه عام من الارتباطات بين صعوبات القراءة ومهارات الإدراك السمعي سواء كان ذلك بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني أو تلاميذ الصف الثالث (انظر الجدول ٢١ ، ٢٢) .

٢ - أن العلاقات الارتباطية بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني أكثر وضوحاً ودلالة من مثيلاتها بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث .

لقد أظهرت النتائج ارتباطات صعوبة معدل القراءة مع التمييز البصري ، التذكر البصري ، العلاقات المكانية ، الإغلاق البصري (قيمة -٢٩ ، -٣٧ ، -٣٥ ، -٢٩) ، للصف الثاني ، أما للصف الثالث فلم تكن هناك ارتباطات بين معدل القراءة ومهارات الإدراك البصري ما عدا مهارة الإغلاق البصري بقيمة (-٣٢) .

٣ - أن عدد ١٢,٥٪ من معاملات الارتباط زادت قيمها عن ٢٩ ، للصف الثاني بينما نجد ذلك في ٥٪ فقط من معاملات الارتباط للصف الثالث .

هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة فقد أشار جيبسون وليثن إلى أن المشكلات الإدراكية البصرية تقل مع تقدم العمر الزمني للطفل حيث يرتكب الأطفال الصغار في سن السادسة والسابعة أخطاء أكثر في مهارات الإدراك البصري (Gibson & Levin, 1975) .

كما ذكر فيرنون في استنتاجه أن الأطفال الصغار يجدون صعوبة في الإدراك الصحيح ، وتذكر التفاصيل الصغيرة في الشكل وفي اختبار التفاصيل الهامة بدلاً من التفاصيل الثانوية . (Vernon, 1954) .

كما ذكر ملتزر أن نتائج دراسته تشير إلى وجود صلة واضحة بين مقاييس الإدراك البصري واختبارات القراءة ، مع وجود اتجاه غامض في العلاقة بينهما ، حيث يكون التمييز البصري أكثر أهمية في الأعمار الصغيرة والتذكر البصري في الأعمار الكبيرة (Meltzer, 1982) .

عندما يبدأ الأطفال تعلمهم القراءة يكونون مختلفين اختلافاً بيناً في محصولهم من المفردات اللغوية وفي قدرتهم على استخدام المؤشرات التركيبية في الجملة ومؤشرات المعنى ، وهم يختلفون ، اختلافاً واضحاً فيما لديهم من معرفة بمكونات الجمل لأنهم يتفاوتون في التجارب والخبرات التي مروا بها في بيئتهم التي كانوا بها قبل دخولهم المدرسة ولهذا فقد تكون أنماطهم اللغوية مختلفة اختلافاً كبيراً. أن قدرة الطفل على قراءة الجمل في وحدات فكرية تنمو بصورة بطيئة ، وهي تتوقف على ازدياد مهارته في التعرف على الكلمات ولا يتمكن الطفل من تجميع الكلمات في وحدات فكرية إلا عندما تكون له حصيلة كافية من الكلمات البصرية التي يدركها بمجرد النظر إليها ، وقد يبدأ في تجميع بعض الكلمات في وحدات فكرية خلال

الجزء الأخير من الصف الأول الابتدائي ، وتبدأ هذه المهارة في النمو بدرجة سريعة ابتداء من الصف الثالث (جاي بوند وآخرون ، ١٩٨٣) .

خلاصة النتائج :

ترجع نتائج الدراسة الحالية بوجه عام الاتجاه الذي ينادى بضعف العلاقة الارتباطية بين صعوبات القراءة والمهارات الإدراكية البصرية . توجد بعض الارتباطات الدالة أو القريبة من الدلالة ، ولكن فهم هذه الارتباطات يؤدي إلى نفس النتيجة العامة . فارتباط بعض مهارات الإدراك البصري مع بعض صعوبات القراءة كانت موجبة ، وبذلك فهي على عكس الاتجاه المتوقع أن التلميذ الذي ترتفع درجته في مهارة الإدراك البصري يتوقع أن تنخفض صعوبة القراءة لديه .

قد يرجع ذلك إلى محتوى مادة اختبار الإدراك البصري حيث يعتمد على الأشكال الهندسية فقط في كل الاختبارات الفرعية .

يرجح هذا الاحتمال أن معاملات ارتباط صعوبات القراءة بمهارات الإدراك السمعي كانت بصفة عامة أعلى من ارتباطها بمهارات الإدراك البصري ، قد يرجع هذا الاحتمال في جانب منه إلى نوعية الاختبارات ، حيث أن محتوى اختبارات الإدراك السمعي أرقام وكلمات وجمل وهي أقرب إلى القراءة من الأشكال الهندسية .

أيضاً هناك تباين في درجة الأهمية للاختبارات الفرعية من اختبار الإدراك السمعي فمثلاً يمكن ملاحظة المشكلات الإدراكية السمعية بصورة واضحة عند الأطفال قبل سن ٧ سنوات وقد أكد كالج و كولسون على التدريبات العلاجية للتمييز السمعي في بداية الصف الأول الابتدائي لأن الأطفال ذوي المشكلات الإدراكية السمعية تبدأ لديهم في ذلك الوقت صعوبات في القراءة (Kaluger & Kolson, 1978) .

ذكر كثير من الباحثين أن الطفل يتعلم عن طريق أذنه أكثر من عينه ، ويمكنه أن يستخلص

المعنى من النطق أكثر من القراءة لأن الطفل يتعلم اللغة عن طريق السمع والنطق (فبصل محمد خير الزراد ، ١٩٩٠) . فالاتصال اللغوي بين الأفراد يقتضي أن يكون هناك متابعة ومستمع أي أن يكون أحدهما مرسلًا والآخر مستقبلًا ومن هذا المنظور يمكن تقسيم اللغة إلى فنون أربعة هي ، الاستماع ، التعبير الشفوي ، القراءة ، الكتابة ، وهذا التقسيم يتفق مع الحياة الفعلية التي يمارسها الفرد ويستعمل خلالها اللغة حيث نجده في حالة اتصال مع الآخرين من خلال الاستماع أو التحدث أو عن طريق القراءة أو الكتابة ، فهو يتحدث مع الآخرين أو يستمع إليهم ، وإما أن يكتب للآخرين أو يقرأ ما يكتبونه .

حين يبدأ المعلم في تعليم الطفل في المراحل الأولى من دخوله المدرسة فإنه ينطق أولاً الكلمة في صوت واضح ثم يقوم التلميذ بترديدها بعد سماعه لها ، ثم تأتي المرحلة الثانية وهي النظر إلى هذه الكلمة بإمعان بعد أن عرف مدلولها ، الانتقال من الكلام المسموع المنطوق والذي درج عليه إلى الكلام المقروء والمكتوب بعد ذلك . فالمعلمون يقدمون معظم توجيهاتهم شفويًا ، ويشرحون جانباً من الدروس شرحاً شفويًا ، ويستخدمون بعض المثيرات الشفوية كالأسئلة لإثارة الدافعية إلى التعلم ، بمعنى أن القدرة السمعية تسبق القدرة البصرية .

كما أن معظم الدراسات ترى بأن الكلمة الأولى التي ينطق بها الطفل بشكل صحيح وواضح مع اقتران هذه الكلمة بمدلولها تظهر لدى الطفل من الشهر السابع إلى الشهر الخامس عشر (فبصل محمد الزراد ، ١٩٩٠ ، ص ٥٩) . فاللغة أهم وسائل الاتصال والتفاهم بين الطفل وبيئته وهي الأساس الذي تعتمد عليه تربية الطفل في جميع النواحي .

هناك ارتباط وعلاقة قوية بين النمو السمعي واكتساب اللغة ، وهذا الاتجاه الحديث يدعو إلى البحث عن أسباب أخرى لفهم صعوبات القراءة بدلاً من الإصرار على الصعوبات الإدراكية الذي لم يصل بالباحثين إلى فهم هذه القضية ، يوجد اتجاه حديث قد يكون مدخلاً مفيداً وهذا المنحى الذي اتجه إليه الباحثون في البحث عن الصعوبات اللغوية كأحد أسباب صعوبات القراءة لدى التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (كبرك وكالفانت ، ١٩٨٨) .

ويعتقد مؤيدو هذا الاتجاه أن ضعف مستوى أداء بعض ذوي صعوبات القراءة في اختبارات

الإدراك البصري ربما يرجع إلى اضطرابات في اللغة لديهم وليس إلى مشكلات في الإدراك البصري . إن ما يدعو إليه هذا الاتجاه هو أن الأطفال ذوي صعوبات القراءة قد لا يكون أداؤهم بنفس الجودة في التذكر البصري للكلمات نظراً لأنهم لم يكونوا الارتباطات اللفظية الشكلية بين الحروف والأصوات الدالة عليها .

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة والتطبيقات التربوية

- ملخص الدراسة

- التطبيقات التربوية

- بحوث مقترحة

ملخص الدراسة :

يهدف هذا الفصل إلى تقديم نظرة سريعة تلخص الدراسة الحالية بصورة موجزة تعين القارئ على معرفة الجوانب الأساسية لهذه الدراسة من حيث الحاجة إليها وتساؤلاتها والمنهج المستخدم وكذلك النتائج التي توصلت إليها ومن ثم تحديد مجموعة من التوصيات التي من شأنها تطوير العمل في ميدان التربية الخاصة ، وتساعد العاملين في هذا الميدان على تقديم أفضل الخدمات

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- التعرف على طبيعة العلاقات بين بعض مهارات الإدراك السمعي والبصري من جهة وبين بعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية .

- من خلال التعرف على العلاقات الارتباطية المتبادلة بين مهارات الإدراك ، وصعوبات القراءة يمكن تحديد بعض التطبيقات التربوية التي يمكن أن تساعد في رعاية التلاميذ الذين يواجهون بعض الصعوبات المعينة في القراءة .

ويمكن إرجاع أهمية الدراسة إلى ما يلي :

* تعتبر الدراسة من الدراسات الرائدة التي تجرى في دولة البحرين على تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية في مجال العلاقات بين الإدراك وصعوبات القراءة .

* يستوجب إجراء الدراسة إعداد أدوات واختبارات تشخيصية مناسبة تساعد في عملية تشخيص صعوبات القراءة ومهارات الإدراك لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية مما يفيد في الأغراض التطبيقية والتشخيصية والعلاجية في المدارس .

* تحقق الدراسة مزيداً من الفهم لطبيعة العلاقات بين أنواع معينة من صعوبات القراءة واضطرابات محددة في الإدراك السمعي والإدراك البصري .

* يستفيد معلم التربية الخاصة من نتائج الدراسة في تخطيط البرامج العلاجية المناسبة للعناية بذوي صعوبات التعلم ، وخاصة في السنوات المبكرة الأولى من المرحلة الابتدائية ، وهي

سنوات ذات أهمية خاصة في بدء تعلم القراءة .

كما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١ : ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟

س٢ : ما طبيعة العلاقات الارتباطية بين بعض مهارات الإدراك البصري وصعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث من المرحلة الابتدائية ؟

س٣ : هل يوجد اختلاف في العلاقات الارتباطية بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية وصعوبات القراءة باختلاف الصفوف الدراسية للتلاميذ ؟

بلغت عينة الدراسة (٩٨) تلميذاً وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائيين بمدارس البحرين تراوحت أعمارهم ما بين ٨ - ١١ سنة وتمثل العينة ذوي صعوبات القراءة بدولة البحرين .

تنقسم أدوات الدراسة تبعاً للهدف الذي أستخدمت من أجله إلى قسمين ، أدوات تشخيص ، أدوات قياس .

أدوات التشخيص :

أ - اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة للصفين الثاني والثالث الابتدائيين (إعداد الباحثة) .

ب - اختبار ذكاء المصفوفات المتتابعة الملونة لراثن (إعداد عبدالفتاح القرشي ، ١٩٨٧) .

ج - اختبار جودائف - هاريس لرسم الرجل (إعداد فؤاد حطب ، ١٩٧٩) .

أدوات القياس :

أ - قياس مهارات الإدراك السمعي لمورسن جاردنر .

ب - قياس مهارات الإدراك البصري لمورسن جاردنر .

وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها ما يلي :

١ - توجد علاقة ارتباطية بين بعض مهارات الإدراك السمعي وبعض الصعوبات القرائية كمهارة المعالجة السمعية والتذكر السمعي والتمييز السمعي مع معظم الصعوبات القرائية ، ولم تظهر مهارة التفسير السمعي أية ارتباطات مع صعوبات القراءة ، كما لم تظهر صعوبات الإضافة ودقة القراءة أية ارتباطات مع المهارات الإدراكية السمعية .

٢ - توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التمييز البصري وصعوتي الإضافة والتعرف الخاطئ على الكلمة ، كما اظهرت النتائج علاقة ارتباط بين مهارة العلاقات المكانية مع الفهم والاستيعاب والحذف ، أما بقية المهارات الإدراكية البصرية لم تظهر أية ارتباطات أخرى مع صعوبات القراءة .

قد يرجع ذلك إلى محتوى مادة الاختبار البصري حيث يُعتمد على الاشكال الهندسية فقط.

٣ - أن معاملات الارتباط بين المهارات الإدراكية السمعية والبصرية بالصعوبات القرائية في الصف الثاني أكثر عدداً وأعلى قيمة من معاملات الارتباط في الصف الثالث ، هذا ما تؤكدته كثير من الدراسات من أن المشكلات الإدراكية تقل بعد سن السابعة وأن نمو المهارات الإدراكية في زيادة مع تقدم العمر الزمني للطفل .

تشير النتائج إلى أنه من الصعب قبول افتراض وجود عامل واحد سبباً لجميع صعوبات القراءة ، فعملية القراءة في النهاية هي محصلة لتفاعل شبكة متعددة من العوامل .

تطبيقات تربوية :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة مايلي :

- ١ - الاستفادة من نتائج الدراسة في جهود التعرف المبكر على ذوي صعوبات التعلم وبالتالي رعايتهم وتوجيههم دراسياً ونفسياً ومن ثم دمجهم اجتماعياً في مجتمعهم الكبير .
- ٢ - الاستعانة بنتائج الدراسة في تصميم برامج التربية الخاصة للمراحل الأولى من التعلم الابتدائي وخاصة في مجالات القراءة .
- ٣ - الاستعانة بنتائج الدراسة في إعداد وتطوير اختبارات تشخيصية تساعد في تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- ٤ - الاهتمام بإعداد وتقنين مقاييس لمهارات الإدراك السمعي والإدراك البصري ، واختبارات ذكاء تتلاءم والبيئة البحرينية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من فئات التربية الخاصة .

بحوث مقترحة

استناداً إلى نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بدراسات وبحوث على الجوانب التالية :

- ١ - إجراء بحوث مماثلة للدراسة الحالية على مهارات الإدراك السمعي و البصري وعلاقتها بصعوبات الهجاء أو الكتابة أو الحساب باستخدام أدوات مماثلة أو مغايرة لأدوات الدراسة الحالية على نفس المراحل التعليمية أو مختلفة عنها .
- ٢- إجراء بحوث ودراسات ميدانية في مجال صعوبات التعلم على سبيل المثال أسباب صعوبات التعلم و العوامل التي أدت إليها أوالمهارات الاجتماعية أو مفهوم الذات لتلك الفئة حيث تكون نتائجها أكثر دقة وأكثر اعتماداً في تخطيط برامج التربية الخاصة ومن ثم تنفيذها .
- ٣ - دراسة علاقة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو مراحل تعليمية أخرى .
- ٤ - تصميم برامج لتدريب معلمي التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية .
- ٥ - إعداد وتقنين اختبارات تشخيصية في مادة اللغة العربية بفروعها والحساب .

قائمة المراجع

المراجع العربية .

المراجع الأجنبية .

المراجع العربية

- أحمد زكي صالح (١٩٨٨) . علم النفس التربوي . (الطبعة الثالثة عشرة) . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- أحمد عبدالله أحمد ، فهم مصطفى (١٩٨٨) . الطفل ومشكلات القراءة . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- أنور الشرقاوي ، طلعت منصور ، عادل عز الدين ، فاروق أبو عوف (١٩٨٤) . اسس علم النفس العام . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أنور الشرقاوي (١٩٨٩) . استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية . (الطبعة الثالثة) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أوجيني مدانات (١٩٨٥) . الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الثلاثة الأولى (ترجمة عدوية العلمي) . عمان : دار مجدلاوي .
- بدرية سعيد الملا (١٩٨٧) . التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه . الرياض : دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- جاي بوند ، مايلز تنكر ، بار بارا واسون (١٩٨٣) . الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه . (ترجمة محمد منير مرسى ، اسماعيل ابو العزائم) . القاهرة : عالم الكتب .
- حسين سليمان قوره (١٩٨١) . دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الاسلامي . القاهرة : دار المعارف .
- رجاء محمود ، نادية محمود (١٩٨٣) . الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية . الكويت : دار القلم .
- زيدان السرطاوي ، كمال سيسالم (١٩٨٨) . المعاقون اكاديميا وسلوكيا خصائصهم

واساليب تربيتهم الرياض : دار عالم الكتب للنشر والتوزيع .

✓ - سامي عبدالله (١٩٨٣) . رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه . حولية كلية

التربية . جامعة قطر العدد (٢) ، السنة الثانية ، ١٢٣ - ١٣٤ .

- سهيل نزال (١٩٨٠) . مشكلات الإدراك البصري وعلاقتها بالتأخر الدراسي لدى أطفال

المرحلة الابتدائية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن . رسالة

ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الأردنية - كلية التربية .

- سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) . التفكير دراسات نفسية . (الطبعة

الثانية) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- سيد محمد خيرالله ، ممدوح الكنانى (١٩٨٣) . سيكلوجية التعلم بين النظرية

والتطبيق . بيروت : دار النهضة العربية .

- صفوت فرج (١٩٨٠) . القياس النفسي . القاهرة : دار الفكر العربي .

- فاروق الروسان (١٩٨٧) . العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر

التربية الخاصة : دراسة نظرية . مجلة العلوم الاجتماعية ، ١٥ (١٠) ،

٢٤٥ - ٢٦٢ .

- فاطمة الكوهجي (١٩٩١) . الاختبار التشخيصي لصعوبات القراءة في المرحلة

الابتدائية . البحرين : كلية التربية ، جامعة الخليج العربي (غير منشور) .

- فتحي السيد عبدالرحيم (١٩٨٢) . سيكلوجية الأطفال غير العاديين . الجزء الثاني ،

(الطبعة الثانية) . الكويت : دار القلم .

- فهيم مصطفى محمد (١٩٨٩) . المهارات والقدرات في القراءة عند الأطفال . مجلة

الخفجي ، (٣) ٤٤ - ٤٧ . .

فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٩) . تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية .

فؤاد أبرحطب (مقرر)، بحوث في تقنين الاختبارات النفسية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

- فيصل محمد الزراد (١٩٩٠) . اللغة واضطرابات النطق والكلام . الرياض : العبيكان للطباعة والنشر .

- قاسم الصراف (١٩٨٨) ، لماذا تضعف مهارات القراءة عند الاطفال ؟ مجلة الجمعية الكويتية لتقدم لطفولة العربية (١٤) ١٣ - ١٥ .

- عباس محمود عوض (١٩٨٩) - علم النفس العام ، القاهرة : دار المعارف الجامعية .

- عبدالحميد محمد الهاشمي (١٩٨٦) . أصول علم النفس العام . (الطبعة الثانية) دمشق : دار الشروق .

- عبدالفتاح القرشي (١٩٨٧) . اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن . الكويت : دار القلم .

- علي اسماعيل محمد (١٩٨٥) . نحو تيسير القراءة والكتابة في اللغة العربية . الكويت : دار القلم .

- كيرك ، س. كالفانت ، ج (١٩٨٨) . صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية . (ترجمة : زيدان السرطاوي ، عبدالعزيز السرطاوي) . الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

- ماريون مونروا (١٩٧٨) . تنمية وعي القراءة . (ترجمة سامي ناشد) . القاهرة : دار المعرفة .

- محمد حسن ضيف (١٩٨٩) . دراسة مسحية في صعوبات التعلم الخاصة عند طلاب المرحلة الابتدائية . البحرين : كلية التربية ، جامعة الخليج العربي (غير منشور) .

- محمد صالح سمك (١٩٧٩) . فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وانماطها العملية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- محمد صلاح الدين مجاور (١٩٨٨) . تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته . الكويت : دار القلم .
- محمد قدري لطفي (١٩٥٧) . التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية . القاهرة : مكتبة مصر .
- محمد منير مرسى (١٩٨٨) . القراءة ، مفهوما ، مهاراتها ، بحوثها ، واختباراتها . دراسات في المناهج الدراسية ، (١٩) ١٧١-٢٢٣ .
- محمود رشدي خاطر ، محمد عزت ، حسن شحاته (١٩٨٤) . الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية . القاهرة : مطابع سجل العرب .
- نعيم عطية (١٩٨٥) . الذكاء وإعاقات التعلم . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- هارجروث ، ل . بوتيت ، ج (١٩٨٨) . التقييم في التربية الخاصة : التقييم التربوي . (ترجمة : زيدان السرطاوي ، عبدالعزيز السرطاوي) . الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

المراجع الأجنبية

- Amoriell, W. (1979). Reading achievement and the ability to manipulate visual and auditory stimuli. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 562-563.
- Barrett, T. C. (1965). The relationship between measures of prereading visual discrimination and first - grade reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 1, 51 - 76.
- Boder, E. (1973). Developmental dyslexia : A diagnostic approach based on three characteristic patterns of reading - spelling. *Developmental Medicine And Child Neurology*, 15 663 - 687.
- Cohen, S. A. (1969). Studies in visual perception and reading in disadvantaged children. *Journal of Learning Disabilities*, 2, 498 - 502.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexia child* springfield, Illinois: Charles. C Thomas.
- De Hirsch, K. Jansky, J. & Lang Ford, W. S. (1966). *Predicting reading failure*. New York, NY : Harper & Row.
- Deighton, L. C. (1971). *The Encyclopedia of Educational Research*. New York NY : The Macmillan Company, 7, 389.
- Dykstra, R. (1966). Auditory discrimination abilities and beginning reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 1, 5 - 33.
- Ement, K. (1983). *Literacy opens the path to All : Educational Achievements*, (2nd ed). London : Kern House.
- Forgus, R. H. (1966). *Perception : The basic process cognitive development*. New York : Mc Graw Hill.
- Frostig, M. (1966). Reading developmental abilities and the problem of match. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 571 -574.

- Gardner, M. (1982). *Test of visual perceptual skills (non-motor)*. San Francisco : Health Publishing Company.
- Gardner, M. (1985). *Test of Auditory perceptual skills*. San Francisco: Health Publishing Company.
- Garrett, H. E. (1954). *Statistics in Psychology and Education*, New York, NY : Longman Green.
- Gearheart, B. R. (1981). *Learning Disabilities of Educational strategies*, (3rd ed). st. Louis, MI. Mosby.
- Gibson, E. J. & Levein, H. (1975). *The Psychology of Reading* Cambridge, Mass : Mz. T. Press.
- Gray, E. T. A. (1963). *A Study of The Vocal Phonic Ability of Children Six to Eight and One - half years*. Doctoral dissertation, University of Oklahoma.
- Groff, P. (1962). Children's attitudes and critical reading abilities. *The Journal of Educational Research*, 55, P. 11.
- Groff, P. (1975). Reading ability and auditory discrimination are they related ? *The Reading Teacher*, 28, 742-747.
- Guilford, I. P. (1956). *Fundamental Statistics in Psychology and Education*. New York, NY: Mc Graw - Hill.
- Hallahan, D. & Kauffman, J. & Lloyd, J. (1985). *Introduction to learning disabilities*. (2nd -ed). Englewood Cliffs, Prentic - Hall. Inc.
- Hammill, D. & Larson, S. (1974). The relationship of selected auditory perceptual skills and reading ability. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 429 - 435.
- Hammill, D. & Larson, S. (1975). The relationship of selected visual Perceptual abilities to school learning. *Journal of Special Education*, 9, 281 - 291.

- Harber, J. (1980). Auditory perception and reading : Another look *Learning Disabilities Quarterly*, 3, 19 - 27.
- Harris, A. J. & Spiay, E. R. (1975). *How to Increase Reading Ability* (6th ed.). New York, NY: Longman Inc.
- Helen, M. (1972). Visual and Auditory modalities related to methods for beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 8, 7 - 39.
- Hinshelwood, J. (1971). *Congenital words blindness*. London: H. K. Lewis.
- Kaluger, G. & Kolson, G. (1978). *Reading and Learning Disabilities* (2nd ed.). Columbus, OH. Merrill Publishing.
- Kauffman, M, J. & Morra, L, G. (1978). The least restrictive environment : A major philosophical change. In E. L. Meyen (ed.). *Exceptional Children and Youth : Introduction*. Denver : Love Publishing.
- Kavale, K. (1982). Meta - analysis of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 42 - 51.
- Kavale, K. (1981). The relationship between auditory perceptual skills and reading ability. A Meta analysis. *Journal of Learning disabilities*, 14, 539 - 544.
- Keogh, B. (1987). A shared attribute model of learning disabilities. In S. Vaughn & C. Bos. (Eds.), *Research in Learning Disabilities : Issues and Future direction*. (p p.3 - 12). London: Taylor and France Ltd.
- Kirk, S. A. & Kirk, W. D. (1978). Uses and abuses of the ITPA. *Journal of speech and Hearing Disorders*, 43, 58 - 75

- Kirk, S. A. & J. Elkins. (1975). Characteristics of children enrolled in the Child Demonstration Centers. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 630 - 637.
- Lapray, M. (1972). *Teaching children to become Independent Readers*. New York. NY: Mc Graw-Hill.
- Lerner, J. (1981). *Learning Disabilities theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (3rd ed.). Boston: Houghton. Mifflin.
- Liberman, I. Y. & Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet, and teaching to read In. Resnick, L. & Weaver, P. (Eds.), *Theory and Practice of early reading* (Vol. 1, 109 - 132). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyon, R. (1977). Auditory - perceptual training : The state of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 564 - 572.
- Malmquist, E. (1958). *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Meltzer, L. (1982). Visual perception stage one of a long-term investigation into cognitive components of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 144 - 154.
- Olson, A. (1966). School achievement reading ability and specific visual perception skills in the third grade. *The Reading Teacher*, 19, 490 - 492.
- Orton, S. T. (1928). Specific reading disability? strephosymbolia. *Journal of the American Medical Association*, 90, 1095 - 1099.
- Rie, H. & Rei, E. (Eds). (1980). *Hand book of minimal brain dysfunction* : A critical review. New York, NY: John Wiley.

- Samuel, J. , Roger, H. & Anderson R. (1973). Visual Recognition memory : Paired Associate learning and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 65, 160 - 167.
- Schiffman, G. B. (1969). Critique to cohens paper "studies in visual perception and reading in disadvantaged children." *Journal of Learning Diosabilities*, 2, 506
- Singer, H. & Ruddel, R. (1977). *The Theoretical models and Process of Reading*. New York, Delaware : International Reading Association.
- Staiger, R. (1973). *The Teaching of Reading*. Paris : Uneco.
- Sutaria, S. (1985). *Specific Learning Disabilities : Nature and needs* Springfield, ILL: Charles.
- Templin, M. (1943). A study of sound discrimination ability of elementary school pupils. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 8, 127 -132.
- Vellutino, F. R. (1977). Alternative conceptualizations of dylexia : Evidence in support of a verbal - deficit hypothesis. *Harvard Educational Reveiw*, 47, 339 - 354.
- Vellatino, F. R. (1979). *Dyslexia theory and research*. Cambridge, Mass: Mit press.
- Vernon, M. D. (1954). *A further, study of visual perception*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Wallace, G. Mcloughline, J. A. (1979). *Learning Disabilities : Concepts and Characteristics* (2nd ed). Columbus, OH: Merrill publishing.
- Wepman, J. (1960). Auditory Discrimination speech and reading. *Elementary school Journal*, 6, 325 - 333.

Wepman, J. M. & Morency, U. S. (1971). School achievement as ,
related to speech, and perceptual handicaps,

*Final Report Project 70461. u .s. Department of Health
Education, and welfare. University of Chicago.*

الملاحق

- ملحق (١) اختبارات تشخيصية في صعوبات القراءة
للصنفين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائية .
- ملحق (٢) اختبار مهارات الإدراك السمعي
- ملحق (٣) اختبار مهارات الإدراك البصري

اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

«كراسة التعليمات»

إعداد : أمينة عبدالله كمال

إشراف

الدكتور فتحي السيد عبدالرحيم والدكتور محمد عبدالرزاق هويدي

كلية التربية - جامعة الخليج العربي

١٤١١ هـ - ١٩٩١ م

بسم الله الرحمن الرحيم

اختبار تشخيصي في القراءة للفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

الهدف :

تهدف هذه الاختبارات إلى تشخيص صعوبات القراءة الجهرية عند التلاميذ في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

مكونات الاختبار

يتألف الاختبار من ثلاثة اختبارات فرعية لصعوبات القراءة الجهرية هي :

- ١- اختبار فهم المادة المقروءة.
- ٢- اختبار بقاء القراءة الجهرية وصحتها.
- ٣- اختبار لأخطاء أخرى في القراءة وهي :
 - أ- التعرف الخاطيء على الكلمة.
 - ب- القراءة في اتجاه خاطيء.
 - ج- رصد حالات الحذف والإضافة.

الاختبار الأول فهم المادة المقروءة

الهدف من الاختبار

- قياس الفهم والاستيعاب.
- رصد حالات الإبدال وهي :
- إبدال كلمة بكلمة فمثلاً قد ينطق التلميذ كلمة تعد بدلاً من جلس.
- إبدال حرف بحرف فمثلاً قد ينطق كلمة يقرظ بدلاً من يقرض.

تعليمات التطبيق

- يطلب الفاحص من التلميذ قراءة النص الأول قراءة جهرية.
- الإجابة عن الأسئلة التي تلي النص.
- يقوم الفاحص برصد حالات الإبدال أثناء قراءة التلميذ للنص، وذلك بوضع دائره حول الحرف الذي يتم إبداله ومربع حول الكلمة التي يتم إبدالها ويكتب فوقه الحرف أو الكلمة التي أتى بها التلميذ من عنده.
- يقوم الفاحص بتصحيح الإجابات وفق نموذج الإجابة المرفق.
- تسجل نتائج التطبيق في ورقة تسجيل الإجابات.

الاختبار الثاني

معدل القراءة ودقتها

الهدف :

قياس ببطء القراءة الجهرية وفق القواعد السليمة للقراءة.

تعليمات التطبيق

- يطلب الفاحص من التلميذ قراءة النص الثاني قراءة جهرية بالسرعة الممكنة.
- يحسب الفاحص الوقت الذي استغرقه التلميذ من قراءة النص باستخدام ساعة الايقاف.
- لا تقدم أي مساعدة عند قراءة التلميذ.
- يلاحظ الفاحص قراءة التلميذ ملاحظة دقيقة بحيث تشتمل على الظواهر اللغوية حسب مستوى الصف الدراسي للتلميذ فمثلاً تسجل كل الظواهر اللغوية الخاصة بالتلميذ إذا كان في الصف الثالث عند قراءته للنص بدءاً من الصف الأول.
- أما إذا كان التلميذ في الصف الثاني فلا تسجل الظواهر اللغوية الخاصة بالصف الثالث ويكتفي بتسجيل الظواهر الخاصة بالصف الأول والثاني.

الاختبار الثالث أخطاء أخرى في القراءة

الهدف :

الكشف عن بعض أخطاء القراءة التي لم يتم رصدها في الاختبارين السابقين وهي التعرف الخاطئ على الكلمة، القراءة باتجاه خاطئ، ثم حالات الحذف والاضافة.

تعليمات الاختبار

- القسم الأول : التعرف الخاطئ على الكلمة :

- كل عبارة من العبارات الآتية ناقصة وأمامها عدداً من الكلمات فيطلب الفاحص من التلميذ قراءة الكلمة التي تصلح لتكملة الجملة.

- القسم الثاني : القراءة باتجاه خاطئ :

- رصد الكلمات التي يتم فيها القراءة باتجاه خاطئ فقد يقلب التلميذ الكلمة أثناء القراءة فمثلاً قراءة كلمة "درب" على أنها "برد" أو قد يقرأ بطريقة عكسية مثل "جاء علي" بدلاً من "علي جاء".

- يشتمل الاختبار على عشر جمل في كل جملة زوجين من الكلمات المتشابهة شكلاً أو لفظاً ويطلب الفاحص من التلميذ قراءة كل جملة ويرصد حالات القلب والعكس.

- القسم الثالث : الحذف والاضافة :

- تحديد الحروف أو الكلمات التي يحذفها التلميذ أثناء القراءة، فمثلاً قد يقرأ كلمة "زورق" على أنها "زرق"، أو قد يضيف كلمة ليست في السياق "حضرت الى المدرسة في الصباح الباكر" حيث النص لا يشتمل على كلمة "الباكر".

- يشتمل هذا الاختبار على نص يقرأه التلميذ قراءه جهرية بحيث يرصد الفاحص ما يحذفه من حروف وكلمات أثناء القراءة أو ما يعتمد إليه من إضافة حروف أو كلمات من عنده وهو يقرأ.

ويمكن أن يدون الفاحص أخطاء التلميذ في أثناء القراءة على النحو الآتي :

١- وضع دائرة حول الكلمات أو الحروف التي يحذفها التلميذ.

٢- وضع مثلث حول الكلمة التي يضيفها التلميذ من عنده.

اختبار تشخيصي^{١٣٦} في صعوبات القراءة
للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة
الابتدائية

ورقة تسجيل الإجابات

إعداد : أمينة عبدالله كمال

اسم التلميذ :
الصف الدراسي :
السن :
تاريخ الاختبار :
اسم المدرسة :
الجنس :
الجنسية :
إسم الفاحص :

الاختبار الأول :

قياس الفهم والاستيعاب والابدال

أ- عدد الإجابات الخاطئة
ب- عدد حالات الإبدال : إبدال حروف :
إبدال كلمات :
المجموع :

الاختبار الثاني :

معدل القراءة ودقتها

أ - زمن القراءة :
ب - الظواهر اللغوية :

الظواهر اللغوية	عدد الأخطاء	الظواهر اللغوية	عدد الأخطاء	الظواهر اللغوية	عدد الأخطاء
الفتحة الكسرة الضمة المد بالألف المد بالواو المد بالياء قراءة الجمل قراءة سليمة		التنوين ال القمرية ال الشمسية التاء المربوطة التاء المفتوحة همزة القطع		همزة الوصل الهاء والتاء المربوطة	

الاختبار الثالث :

أخطاء أخرى في القراءة

١- التعرف الخاطئ على الكلمة.
عدد الإجابات الخاطئة:

٢- القراءة في اتجاه خاطئ.
عدد الإجابات الخاطئة:

٣- حالات الحذف والإضافة.
حذف حروف:
حذف كلمات:
المجموع:

إضافة حروف:
إضافة كلمات:
المجموع:

عدد الظواهر اللغوية للصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية

الظواهر اللغوية	النصوص	أمل والعصفورة	الغراب الذكي	الثعلب والغراب	الظواهر اللغوية	النصوص	أمل والعصفورة	الغراب الذكي	الثعلب والغراب
الصف	الاول	الثاني	الثالث	الصف	الاول	الثاني	الثالث	الصف	الاول
الفتحة	٦	٢١	٣٥	التاء المفتوحة	-	١	٢	٢	٢
الكسرة	٤	١٦	١٥	التاء المربوطة	-	٧	٢	٢	٢
الفتحة	١٢	٧	١٢	همزة القطع	-	-	-	-	١٣
المد بالالف	٥	١٥	٢٣	همزة الوصل	-	-	-	-	١٧
المد بالواو	٤	٢	٣	الهاء والتاء	-	-	-	-	٧
المد بالياء	٤	٧	٦	المربوطة	-	-	-	-	٧
قراءة الجمل	٩	١٠	١٧						
قراءة سليمة	-	٦	٧						
التنوين	-	-	-						
ال القمرية	-	١٤	١٤						
ال الشمسية	-	١	٥						

اختبار تشخيصي في صعوبات القراءة
للصفوف الثلاثة الأولى
من المرحلة الابتدائية

كراسة الأسئلة

إعداد : أمينة عبدالله كمال

إشراف

الدكتور فتحي السيد عبدالرحيم والدكتور محمد عبدالرزاق هويدى

كلية التربية - جامعة الخليج العربي

١٤١١ هـ - ١٩٩١ م

الصف الثاني

- ١٤١ - اسم التلميذ :

الدرجة :

الصف :

الثاني الابتدائي

النص الأول

كانت الدجاجة في الحظيرة، وفي يومٍ مرضت،
قال لها الديك: أنا ابحثُ عن طبيبٍ، سمعَ
الثعلبُ كلامَ الديك وقال: أنا أعملُ حيلةً
وأدخلُ الحظيرةَ وأكلُ الدجاجة، لبسَ
الثعلبُ ثيابَ طبيبٍ ومشى يقول: أنا طبيبٌ،
قال الديك: من فضلك يا طبيب تعال بسرعة .
عندنا مريضةٌ في البيت، قال الثعلبُ: أين البيتُ؟
قال الديك: هذا هو البيت . مشى الديكُ معَ
الطبيبِ، وعند الحظيرة عرفَ إنه الثعلبُ،
دخلَ الديكُ بسرعة، واغلقَ البابَ وقال: أنا
رأيتُ ذيلك . أنت الثعلبُ المكارُ .

أُجِبُّ عن الأسئلة التالية :

١- أنا أعمل حيلة وأدخل الحظيرة وأكل الدجاجة
من قال هذا الكلام ؟

٢- أُرَبُّ الطمات لاكون جملة مفيدة .
الثعلب - الديك - مع - مشى .

٣- اختار الإجابة الصحيحة لكل سؤال
٤- أين كانت الدجاجة ؟
في الغابة - في الحظيرة - في الحقل .
ب - ماذا حدث للدجاجة ؟
أكلت - خرجت - مرضت .
ج - من بحث لها عن طبيب ؟
الثعلب - الديك - الدجاجة .

- ١٤٢ - اسم التلميذ :
الصف : الثاني الابتدائي

النص الثاني

اقرأ بسرعة قراءة جهرية

الغراب الذي

عطش غرابٌ فرأى جرّةً بها ماءٌ. نظر الغرابُ
في الجرّة، فوجد الماءَ بعيداً. فكَّرَ الغرابُ في
حيلةٍ، ليشربَ من الجرّة، أخذَ يجمعُ حصياتٍ
من الأرض، ويلقي بهنَّ في الجرّة. ارتفع الماءُ
في الجرّة وأخذَ يعلو حتى سألَ منها. وقفَ
الغرابُ على الجرّة وشربَ حتى ارتوى.
طار الغرابُ في الجو مسروراً.

اسم التلينا
الصف : الثاني الابتدائي

الاختبار الثالث

القسم الأول

أقرأ الكلمة المناسبة التي تكمل كل جملة مما يلي :

١. أكل أحمد القمر - الخضر
٢. يسمى صوت نباح . القلب - الكلب
٣. وقف الولد في الظل - الضل
٤. الكلب المنزل . يحرس - يحرس
٥. أكلت البقرة الطين - التين
٦. زارنا اليوم صيف - صيف
٧. ذهب محمود إلى الجح - الحج
٨. له خرطوم طويل . الفيل - القيل
٩. نأخذ الرطب من النحلة - النحلة
١٠. جرت القطرة وراء فأر - شار
١١. الشمس من الشرق . تشرق - تشرق

١٢. في السلامة. الثاني - الثاني
١٣. الساعة ستون دقيقة - رقيقة
١٤. وضع الولد الرسالة في طرف - طرف
١٥. والد أبي يسمى جدي - خدي
-

اسم المميز :
الصف : الثاني الابتدائي

القسم الثاني

اقرأ الجمل التالية :-

- ١- سار عليّ على درب وبرد .
- ٢- خاض الجنود حرب في بحر .
- ٣- ولد أطفال في عدة دول .
- ٤- هذب الفلاح الشجر وذهب .
- ٥- سرح الحاكم حرس القصر .
- ٦- شرب بشر الشراب .
- ٧- حدّق عليّ في قدح .
- ٨- سار باسم في رأس البر .
- ٩- انكسر الصحن في الحصن .
- ١٠- طلب الملك بطل المعركة .

اسم التلميذ :
الصف : الثاني الابتدائي

القسم الثالث

اقرأ النص التالي .

دقَّ الجرسُ ، فوقفَ التلاميذُ صفوفاً ووقفوا
بحياة العلم ، ثُمَّ سارَ بعضهم إلى
حجراتِ الدراسة ، وبعضهم ذهبوا إلى
المكتبة ، وجلسوا يقرأون القصصَ
والمجلات ، وآخرون ذهبوا إلى الملعب ،
فخلعوا ملابسهم ، ولبسوا ملابس
الألعاب الرياضية ، أخذوا يلعبون
في نشاطٍ . وبعض التلاميذ ذهبوا
إلى حجرة الرسم ليرسموا الصور ويلونوها .

الصَّفُّ الثَّالِثُ

- ١٤٩ -
اسم التلميذ :
المدرسة :
الصف :

الثالث الابتدائي النص الأول

اقرأ النص التالي قراءة جهرية .

رأى محمد رجلاً أعمى يريد أن يعبر
الشارع، أمسك بيده وسار معه في
حذر حتى وصل به إلى المكان الذي يريد،
وكان الرجل ضعيفاً، يشكو ألم الجوع،
فأعطاه محمد بعض النقود، ليشتري بها
ما يشاء من الطعام، فدعا الرجل لمحمد
بالخير، وشكر له معروفه ومروءته .

١٥٠- م - اُكْمِلْ الاِسْئَلَةَ التَّالِيَةَ:-

١- ماذا رأى محمد؟

رأى محمد

٢- ماذا قدم محمد للرجل؟

قدم محمد للرجل

ب - اَضَعْ فِطْأَتَكَ الطِّمَّةَ الَّتِي عَلَى مَوْضِعِ إِنْصِ

الإهمال - الكسل - الإحسان - السرعة.

ج - اخْتَارِ السَّمْلَةَ الْمُنَاسِبَةَ

١- شكر الرجل محمد

لجماله لظرفه لمروءته

٢- كان يشكو الرجل من

المرض الجوع العطش

اسم التلميذ :
الصف : الثالث الابتدائي

النص الثاني

الثعلب والغراب

أقرأ بسرعة قراءة جهرية

خطف غراب قطعة جبن، وطار بها، ثم
وقف على فرع شجرة ليأكلها. فراه ثعلب
ماكر، وأراد أن يأخذها منه، فرفع رأسه
إلى الغراب وقال له: أيها الغراب الجميل ما
الطف شكك! لو كان صوتك جميلاً مثل
صورتك، إذن لكنت ملك الطيور، فلما
سمع الغراب كلام الثعلب قال في نفسه: لا بد
أن أغني ليسمع الثعلب صوتي الجميل ويعلم
أنني ملك الطيور، وفتح الغراب فمه ليغني
فسقطت قطعة الجبن من فمه، فأسرع الثعلب
وأخذها ثم أكلها، ونظر إلى الغراب وقال له:

هل عرفت الآن أنك محتاجٌ إلى
العقلِ أولاً .

اسم التلميذ :
الصف : الثالث الابتدائي

الاختبار الثالث

القسم الأول

أقرأ الكلمة المناسبة التي تكمل كل جملة مما يلي :

- ١- دَقَّ الحرس - الجرس
- ٢- كتب يوسف في الورق - الورك
- ٣- مئذنة المسجد غالية - عالية
- ٤- البيت مبني من التين - الطين
- ٥- الديك . ساح - صاح
- ٦- الخبز مصنوع من دقيق - رقيق
- ٧- طبخت أمي الفريد - الثريد
- ٨- الله الحي الغيوم - القيوم
- ٩- زرع الفلاح البرسيم في الحقل - الحقل
- ١٠- التمثال مصنوع من الشمع - السمع

- ١١- يسمى سفينة الصحراء . الحمل - الجمل
 - ١٢- أصابت المريض سعال . نوبة - قوبة
 - ١٣- الفلاح النحوب في الأرض : بذر - بزر
 - ١٤- هبت شديدة . ريح - ربح
 - ١٥- حيوان مفترس . الضر - الثمر
-

القسم الثاني :

اقرأ الجمل التالية

- ١- الورد يزين الدور في المدينة .
- ٢- وداد تسير مع أخيها داود .
- ٣- دعا أحمد أخوته بعد أن عاد من السفر .
- ٤- رنا أطفئت نار الموقد .
- ٥- سقط عنقود العنب في النبع .
- ٦- ريسا قارب يوسف على شاطئ سار .
- ٧- رجا محمد جاره ليزوره .
- ٨- بان ناب الكلب وهو يأكل .
- ٩- ذهب خالد بعد أن هذب الورد .
- ١٠- زرعت البنت النبت في البيت .

اسم التلميذ :
الصف : الثالث الابتدائي

القسم الثالث

اقرأ النص التالي

النحلة والحمامة

ذهبت نحلة الى بركة للشرب، فسقطت في الماء،
وكادت تغرق. وكانت حمامة واقفة على شجرة
قريبة من الماء، فقطعت ورقة من الشجرة،
ورمتها قريباً من النحلة في الماء، فتعلقت النحلة
بها، ووصلت الى البر في أمان.
وبعد قليل جاء صياد ووقف تحت الشجرة،
وصوب بندقيته الى الحمامة، ففهمت النحلة
أنه يريد إيذاء صديقها، فعوضته في
رجله فوقعت البندقية من يده.
وتنبهت الحمامة، فطارَتْ ونجَتْ من
الموت.

اختيار
مهارات الإدراك السبحي
كراسة الأسئلة

إعداد
مدرسون، جاردنر

تعريب
دكتور/ فتحي السيد عبد الرحيم
دكتور/ محمد هويدي
أمانة عبدالله كمال

١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م

أختبار مهارات الإدراك السمعي كرواية الأشئلة

اسم التلميذ الجنس الصف

اسم المدرسة اسم الفاحص

يوم شهر سنة

تاريخ الاختبار تاريخ الميلاد العمر الزمني

الرتبة المثبتة	الدرجة الموزونة	العمر اللغوي	الدرجة الخام	نتائج الاختبار
.....				١- التذكر السمعي للأرقام
.....				إعادة الأرقام
.....				إعادة الأرقام بالعكس
.....				٢- التذكر السمعي للجمال
.....				٣- التذكر السمعي للكلمات
.....				٤- التفسير السمعي للتعليمات
.....				مجموع الاجابات الصحيحة
.....				٥- التمييز السمعي للكلمات
.....				مجموع اجابات العمود (ت)
.....				مجموع اجابات العمود (خ)
.....				٦- المعالجة السمعية
.....				(التفكير والاستدلال)

مجموع الدرجات الموزونة الرتبة المثبتة

المعادلة السمعية متوسط العمر اللغوي

ملاحظات عن سلوك الطفل :

.....

.....

(١) اختبار التذكر السمعي للأرقام

يتوقف الاختبار عندما يفشل الطفل في المحاولة لأي مجموعة مثل ٦-١-٧ و ٩-٤-٧
(انظر تعليمات التطبيق والتصحيح من دليل الاختبار)

أمثلة : ٢-٢ ، ٣-٧ ، ١-٧

إعادة الأرقام بالعكس	
٥-٢	
٤-٢	
٥-١-٢	
٦-٩-٢	
٤-٦-٢-٩	
٢-٦-٨-١	
٥-٢-٦-٩-٧	
١-٤-٨-٥-٢	
٩-٦-١-٢-٨-٢	
٧-٤-٩-١-٦-٨	
١-٢-٩-٢-٨-٤-٦	
٨-٢-٦-٩-٤-٧-٢	

مجموع إعادة الأرقام بالعكس

أمثلة : ٣-١ ، ٤-٢

إعادة الأرقام	
٤-٦	
٥-٢	
٦-١-٢	
٩-٤-٧	
٧-٥-٩-٦	
٢-٩-٦-٢	
٦-٤-٩-٢-٨	
٩-٢-٧-١-٥	
٧-٨-١-٥-٢-٤	
٦-٢-٩-٤-٨-٥	
٧-٩-٤-٨-٢-٥-١	
٦-١-٢-٧-٢-٤-٩	
٤-٨-٦-١-٥-٧-٢-٩	
٥-١-٢-٢-٨-٤-٦-٢	

مجموع إعادة الأرقام

(٢) اختبار التذكر السمعي للجمل

يتوقف الاختبار عندما يفشل الطفل في جملتين متتاليتين .

(انظر تعليمات التطبيق والتصحيح من دليل الاختبار)

أمثلة:

١ - يجري الحصان .

٢ - تدرس الفتاة .

٣ - السيارة حمراء .

- ١ - يجري الكلب ويلعب
- ٢ - يلعب الأولاد والبنات بالكرة
- ٣ - أذهب لرؤية أمي بعد المدرسة
- ٤ - جرى الكلب البني إلى المنزل وراء الأولاد
- ٥ - ندى تحب رمي الكرة الحمراء الكبيرة فوق السور
- ٦ - سوسن تقطف الورد مع أختها من الوادي الكبير قرب النهر
- ٧ - وجد الكلب الصغير العظمة الكبيرة التي دفنها تحت التراب في الأسبوع الماضي
- ٨ - في فصل الصيف يزور الأطفال المزرعة القريبة من البحر ويطعمون الدجاج ويجمعون البيض
- ٩ - في فصل الخريف تسقط أوراق الأشجار وفي فصل الربيع تنمو وتزهو الأوراق مرة أخرى
- ١٠ - أفضل شهر في السنة شهر رمضان وأعظم ليلة في السنة ليلة القدر وأحسن الأيام يوم الجمعة

مجموع الإجابات الصحيحة

(٣) اختبار التذكر السمعي للكلمات

يتوقف الاختبار عندما يفشل الطفل في المحاولة لأي مجموعة، مثل:

طير - مسنار - ديوس مصباح - خارطة - بطاقة
(انظر تعليمات التطبيق والتصحيح من دليل الاختبار)

أفضل: ضرب - حصان.

ملحة - طاف.

قِطْطَة	رجل			
كيس	ظفر			
جرس	سلة	كتاب		
قلم	قوس	جرة		
كرة	نحلة	كلب	قدم	
طحين	تبيخة	ماء	قاعة	
ذراع	شال	مطبخ	حذاء	طريق
مخزن	حزام	غداء	مسمار	حشرة
راعي	حدوة	سمكة	جايد	الحوص
فضبة	سكين	قالب	نساء	موقف
قارب	شاطيء	شريط	فناء	أصبع
ساعة	حافلة	ميناء	بريد	عجينة
صندوق	حقيبة	مصباح	نافذة	بطاقة
مزمар	خارطة	رسالة	عصفورة	أصطبل

مجموع الإجابات الصحيحة

(٤) اختبار التفسير السمعي للتعليمات

يتوقف الاختبار عندما يفشل الطفل في جملتين متتاليتين .

(انظر تعليمات التطبيق والتصحيح من دليل الاختبار)

أمثلة:

أ - ضع معطفك / على الطاولة .

ب - أغلق الباب / واجلس .

- ١ - اعط الكتاب / لمريم
- ٢ - انظر إلى الصورة / وأشر / إلى المنزل
- ٣ - اذهب إلى صندوق الصلصال / مع جمال / وابني / قلعة
- ٤ - خذ ورقة واحدة / من الطاولة / واقطعها / إلى نصفين
- ٥ - خذ قلم رصاص / من الصندوق / فوق الطاولة / وارسم / شخصاً
- ٦ - خذ من العلبة / الموجودة فوق الرف / ثلاث قطع طباشير / أحمر / وبني / وأصفر.
- ٧ - خذ دفتر واجب الرياضيات / من درجك / وافتح / الفصل الرابع / وحل جميع مسائل الطرح / قبل الفسحة
- ٨ - اقرأ موضوعاً / بعنوان / نمو الطفل / قراءة جيدة / ثم اكتبه / بخط جميل
- ٩ - اكتب الموضوعات كاملة / وقدمها / بأفكار / مرتبة / ومتسلسلة / من السهل / إلى الصعب
- ١٠ - اقرأ الأجزاء من ١٨ - ٣٠ / من سيرة الرسول / لطف حسين / وحل مسائل الحساب / والعلوم / والانجليزي / كواجب هذا المساء
- ١١ - اكتب موضوعاً / في العلوم / والجغرافيا / والتاريخ / مكوناً من ١٠٠ كلمة / واستخدم / الورق المخطط / لكل موضوع

مجموع الإجابات الصحيحة

(٥) اختبار التمييز السمعي للكلمات

تطبق جميع بنود الاختبار.

(انظر تعليمات التطبيق والتصحيح من دليل الاختبار).

مثال : كرسي - طاولة
سيارة - سيارة
ساعة - نافذة
مسمار - مسمار

الرقم	ت	خ	الرقم	ت	خ
١-	لهب - نهب		٢١-	محبوب - محبوس	
٢-	باص - باص		٢٢-	لجاجة - زجاجة	
٣-	مال - مات		٢٣-	هذا - هذا	
٤-	قال - قال		٢٤-	صيف - صيف	
٥-	بأس - فأس		٢٥-	سلق - سلق	
٦-	خبز - خبز		٢٦-	عصر - نصر	
٧-	مصباح - مصباح		٢٧-	طاولة - طاولة	
٨-	سود - سود		٢٨-	أعلام - أقلام	
٩-	لحم - لحم		٢٩-	مدينة - مدينة	
١٠-	شعر - شعر		٣٠-	رداء - دواء	
١١-	اسم - رسم		٣١-	أقطار - أمصار	
١٢-	شجرة - شجرة		٣٢-	خلق - خلق	
١٣-	قرش - قرش		٣٣-	سمر - سحر	
١٤-	شفاء - شفاء		٣٤-	نيران - فيران	
١٥-	حفرة - حفرة		٣٥-	نحلة - نخلة	
١٦-	سياحة - سباحة		٣٦-	خشب - خشب	
١٧-	تربة - تربة		٣٧-	بناء - فناء	
١٨-	معسكر - معسكر		٣٨-	نهب - نهب	
١٩-	حروف - حروف		٣٩-	شبع - شمع	
٢٠-	حقل - حقل		٤٠-	عائل - غافل	

الرقم	ت	خ	الرقم	ت	خ
٤١-			٤٦-		ماء - مال
٤٢-			٤٧-		خاتم - خاتم
٤٣-			٤٨-		جامع - جامع
٤٤-			٤٩-		سما - سماء
٤٥-			٥٠-		فريد - فريق

☐

ت

مجموع إجابات العمود

☐

خ

مجموع إجابات العمود

(٦) المعالجة السمعية (التفكير والاستدلال)

يتوقف الاختبار عندما يفشل الطفل عن الاجابة على ٦ أسئلة متتابة.

(انظر تعليمات التطبيق والتصحيح من دليل الاختبار)

- ١ - لماذا تقطع السكين ؟
- ٢ - ما الذي يجعل جسم القط دائئاً باستمرار ؟
- ٣ - لماذا يذوب الثلج ؟
- ٤ - لماذا تتدحرج الكرة ؟
- ٥ - ما أسباب تحول الخشب إلى رماد ؟
- ٦ - لماذا يغطس الحجر في الماء ؟
- ٧ - ماذا نسمي حينما يحصل فريقان على نفس النتيجة في مباراة ما ؟
- ٨ - كيف يسلق البيض ؟
- ٩ - ما هو الجزء الذي يحرك السيارة ؟
- ١٠ - ما شكل سمكة النجمة ؟
- ١١ - أي جزء في الجسم يدفع الدم ؟
- ١٢ - ما الذي يجعل الغيوم تتحرك ؟
- ١٣ - مالون الفرس الرمادي الصغير ؟
- ١٤ - ما هو الجزء الذي يهضم الطعام في الجسم ؟
- ١٥ - مالذي يستخدم لإضاءة المصباح الكهربائي ؟
- ١٦ - مالذي يغير درجة حرارة الترمومتر ؟
- ١٧ - ما عكس جهة الغرب ؟
- ١٨ - مالذي يجعل البالون يعلو ؟

- ١٩ - في أي شئ يسير التيار الكهربائي ؟
- ٢٠ - مم يصنع الثلج ؟
- ٢١ - كم الباقي لدينا من المكعبات حينما نستبعد بعضها ونبقي سبعة فقط ؟
- ٢٢ - من أي جهة نبدأ القراءة والكتابة ومن أي جهة ننتهي منها ؟
- ٢٣ - إذا كان لدينا تفاحة وقطعناها إلى ٤ أجزاء فكم عدد القطع ؟
- ٢٤ - ما الذي يحدث للبخار ؟
- ٢٥ - اين يتجه دخان القطار الكهربائي ؟
- ٢٦ - ماذا يسير المركب الشراعي ؟
- ٢٧ - ما هو السبب في حدوث الليل ؟
- ٢٨ - ماذا نسمي الشخص الذي لا يسمع ؟
- ٢٩ - من الذي يقود القطار ؟
- ٣٠ - مم تصنع الملابس القطنية ؟
- ٣١ - جرة مملوءة للنصف بعسل النحل ويتضاعف العسل كل ٣٠ دقيقة ، والآن الساعة ٢ مساءً فمتى تمتلئ الجرة بكاملها ؟
- ٣٢ - الشخص الذي يتزحلق على الماء ما الذي يمنعه من الغرق ؟
- ٣٣ - كيف يتكون البخار ؟
- ٣٤ - هناك أشياء لا يمكن شراؤها ولكنه ليس واحداً من هذا النوع - ما الذي تعنيه هذه الجملة ؟
- ٣٥ - بعد الاستحمام تشعر الفوطة بالارتياح (ما اللخطأ في هذه الجملة)



مجموع الإجابات الصحيحة

اختبار

مهارات الإدراك البصري
(غير الحركي)

كراسة الأسئلة

إعداد

موريسون. جاردنر

تعريب

دكتور/ فتحى السيد عبد الرحيم . دكتور/ محمد هويدي

أمانة عبدالله كمال

١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م

اختبار مهارات الإدراك البصري

(غير الحركي)

ورقة الاجابة

اسم التلميذ الجنس الصف

اسم المدرسة اسم الفاحص

يوم شهر سنة

تاريخ الاختبار

تاريخ الميلاد

العمر الزمني

الرتبة المثينة	الدرجة الموزونة	العمر الإدراكي	الدرجة الخام	نتائج الاختبار
.....				١ التمييز البصري (ت)
.....				٢ التذكر البصري (ذ)
.....				٣ العلاقات المكانية (ك)
.....				٤ التمييز بين الشكل والخلفية (ش)
.....				٥ الإغلاق البصري (غ)

مجموع الدرجات الموزونة الرتبة المثينة

المعادلة الإدراكية متوسط العمر الإدراكي

ملاحظات عن سلوك الطفل :

.....
.....

الإغلاق البصري	التميزين الشكل والخلفية	العلاقات المكانية	التذكر البصري	التميز البصري
١ (١)	١ (٣)	١ (٤)	١ (٣)	١ (٣)
١ (٤)	١ (٣)	١ (٥)	١ (٤)	١ (١)
٢ (١)	٢ (٤)	٢ (٣)	٢ (٣)	٢ (٢)
٣ (٢)	٣ (٤)	٣ (٢)	٣ (٢)	٣ (٥)
٤ (٣)	٤ (٢)	٤ (٢)	٤ (٥)	٤ (٣)
٥ (٢)	٥ (١)	٥ (٥)	٥ (٥)	٥ (٥)
٦ (٤)	٦ (٢)	٦ (١)	٦ (٢)	٦ (٣)
٧ (٢)	٧ (٤)	٧ (٤)	٧ (١)	٧ (٥)
٨ (٤)	٨ (٤)	٨ (٣)	٨ (٢)	٨ (٢)
٩ (٤)	٩ (٤)	٩ (٢)	٩ (٥)	٩ (٤)
١٠ (٣)	١٠ (١)	١٠ (١)	١٠ (٥)	١٠ (١)
١١ (١)	١١ (٢)	١١ (٢)	١١ (٤)	١١ (٣)
١٢ (٤)	١٢ (٢)	١٢ (٤)	١٢ (٢)	١٢ (١)
١٣ (٤)	١٣ (١)	١٣ (١)	١٣ (٤)	١٣ (٢)
١٤ (١)	١٤ (٢)	١٤ (٥)	١٤ (١)	١٤ (١)
١٥ (٤)	١٥ (٣)	١٥ (٤)	١٥ (١)	١٥ (١)
١٦ (٢)	١٦ (١)	١٦ (٣)	١٦ (٥)	١٦ (٤)
مجموع الإجابات الصحيحة	مجموع الإجابات الصحيحة	مجموع الإجابات الصحيحة	مجموع الإجابات الصحيحة	مجموع الإجابات الصحيحة

١ اختبار التمييز البصري (ت)

التعليمات:

قل للمطفل " انظر إلى هذا الشكل " وأشر إلى الشكل العلوى فوق الاشكال الخمسة في البطاقة (١) . ثم قل للمطفل " أشر إلى الشكل المماثل من بين الاشكال الخمسة السفلى " مع الإشارة إلى الاشكال الخمسة .

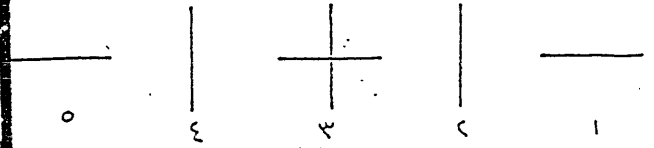
إذا توصل المطفل إلى الإجابة الصحيحة، استمر في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى، إذا فشل المطفل في اختيار الإجابة الصحيحة، يقوم الفاحص بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح. يتم تسجيل الإجابة في ورقة الإجابة.

سجل جميع استجابات الأطفال سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة في المكان المناسب في ورقة الإجابة.

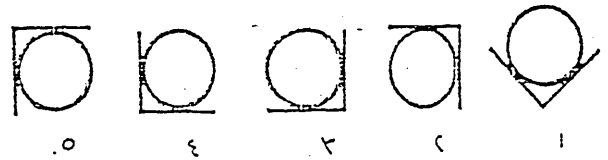
استمر هكذا في بقية بنود الاختبار إلى أن يفشل المطفل في (٤) من (٥) بنود متتالية.

من الضروري أحياناً حث المطفل على الإجابة إذا استغرق وقتاً أطول من اللازم في أى بند. يتراوح الوقت المناسب للبنود بين ٤-٩ ثوان تبعاً لعمر المطفل وصعوبة البند.

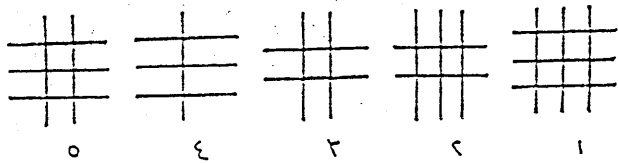
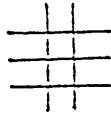
-۱۲۱-



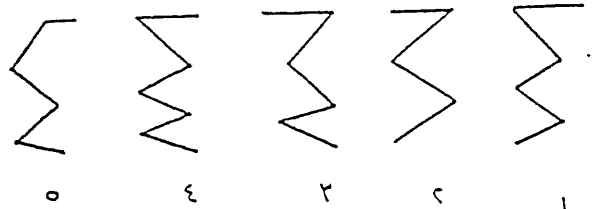
ت-۳



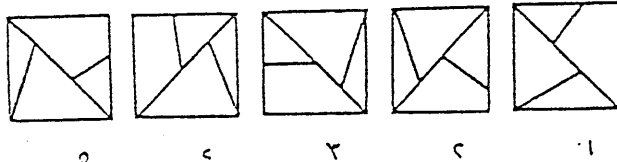
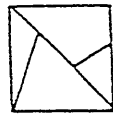
ت-۲



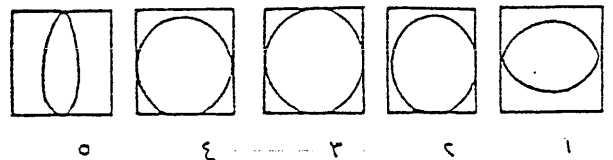
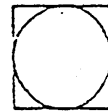
ت-۴



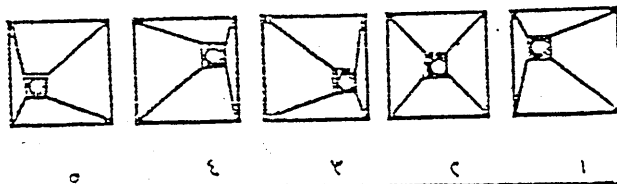
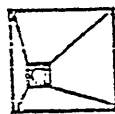
ت-۵



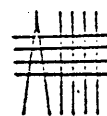
ت-۶



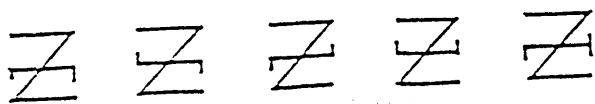
ت-۷



ت-۸



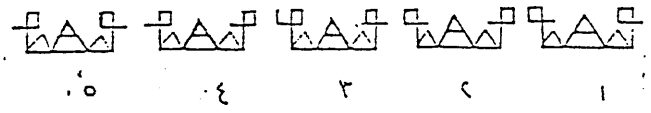
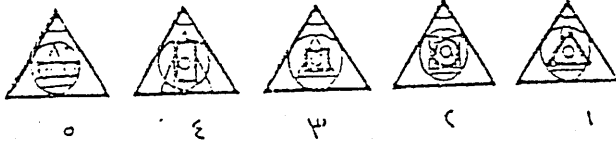
ت-۹



ت-۱۰



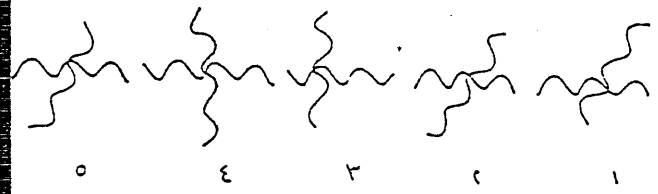
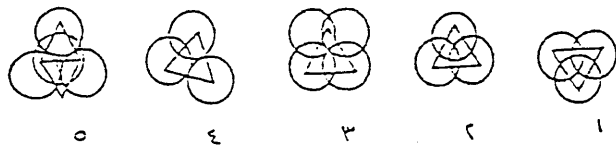
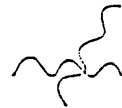
ت-۱۱



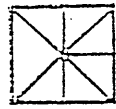
ت-۱۲



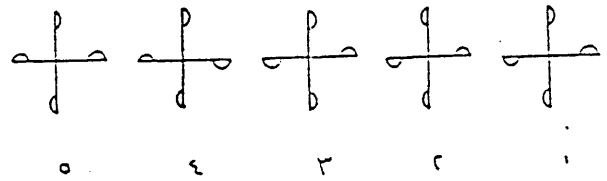
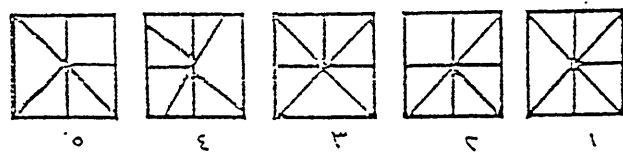
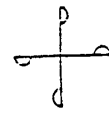
ت-۱۳



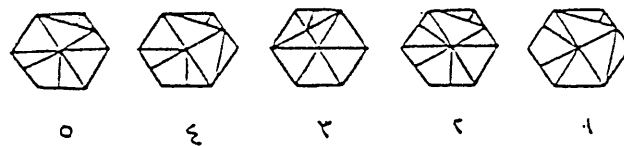
ت-۱۴



ت-۱۵



ت-۱۶



٢ اختبار التذكر البصري (ذ)

التعليمات:

قل للطفل: " انظر إلى هذا الشكل وعليك أن تتذكره. لأنك ستبحث عنه في صفحة أخرى " أشر إلى الشكل الموجود في البطاقة (أ).

اقلب الصفحة ثم قل للطفل: " أشر إلى الشكل المماثل للشكل السابق ".

إذا توصل الطفل إلى الإجابة الصحيحة، استمر في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى.

إذا فشل الطفل في اختبار الإجابة الصحيحة، يقوم الفاحص بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح.

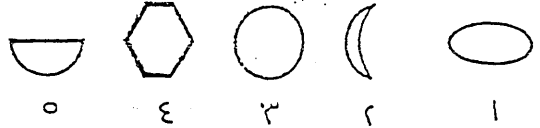
سجل جميع استجابات الأطفال سواء كانت صحيحة أو غير صحيحة في المكان المناسب في ورقة الإجابة.

أن الفترة الزمنية المسموح بها للنظر إلى الأشكال يتراوح بين 4-5 ثوان للأطفال الكبار، بينما يصل إلى حوالي 8 ثواني للأطفال الصغار بين (4 - 6 سنوات).

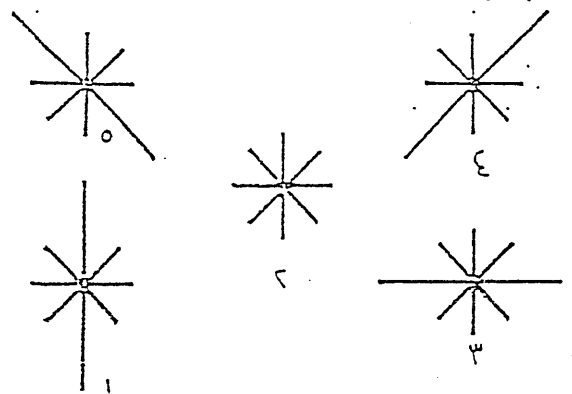
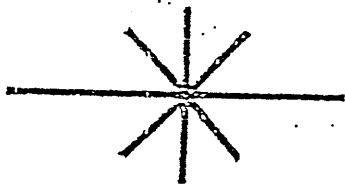
استمر هكذا مع بقية بنود الاختبار إلى أن يفشل في (4) من (5) بنود متتالية.

-1Y3-

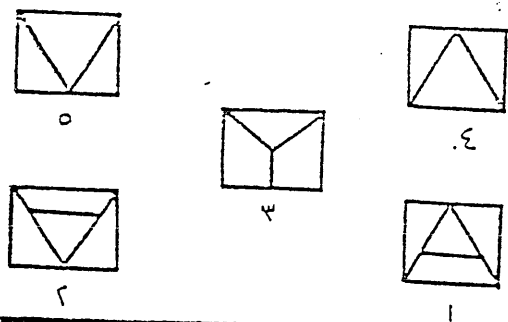
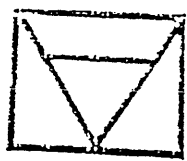
3-1



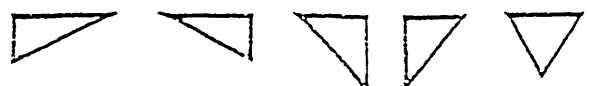
3-1



3-2

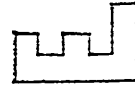
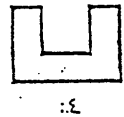
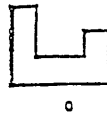
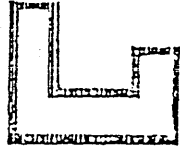


3-3

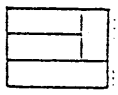
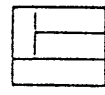
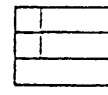
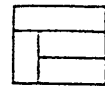
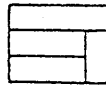
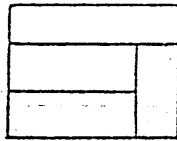


5-0

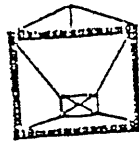
5-0



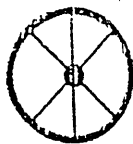
5-1



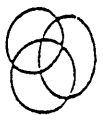
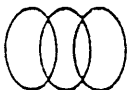
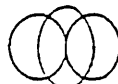
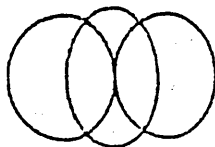
5-2



5-3

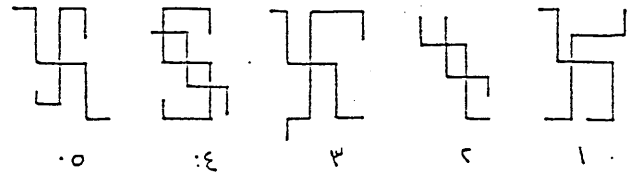
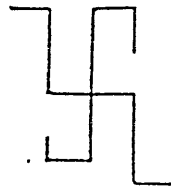


5-4

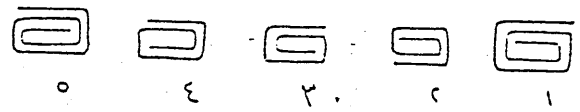
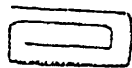


-127-

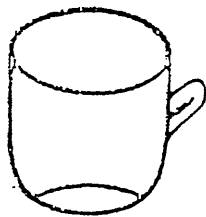
5-10



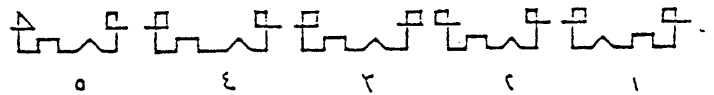
5-11



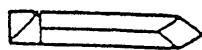
5-12



5-13

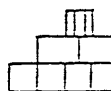
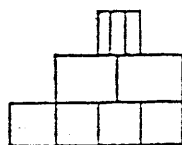


5-14

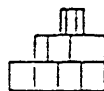


-1YY-

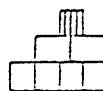
5-11



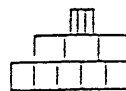
0



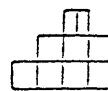
1



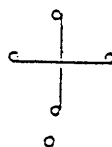
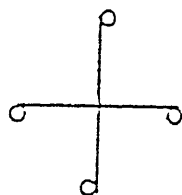
2



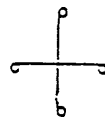
3



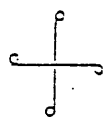
4



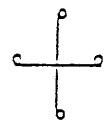
0



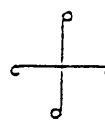
1



2



3



4

5-10

٣ اختبار السلالات السمكانية (ك)

التعليمات:

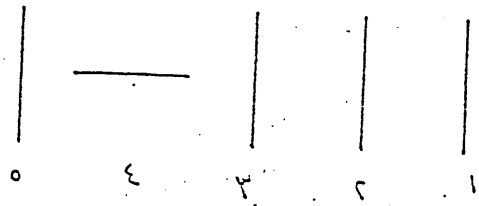
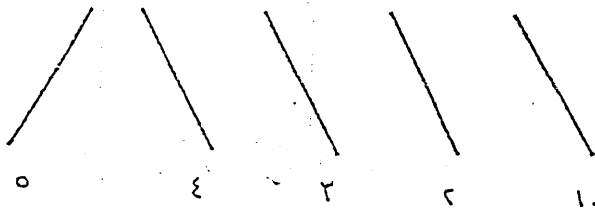
قل الطفل مع الإشارة للمشكال الموجودة في البطاقة (١) : " هنا بعض الاشكال المتشابهة إلا مشكال واحد كله أو أحياناً جزء منه، مختلف في الإتجاه عن بقية الاشكال . اشر إلى هذا المشكل ."

إذا توصل الطفل إلى الإجابة الصحيحة، استمر في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى.
إذا فشل الطفل في اختبار الإجابة الصحيحة، يقوم الفاحص بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح.
سجل استجابات الطفل في الخانة المخصصة لذلك.

استمر هكذا في بقية بنود الاختبار إلى أن يفشل الطفل في (٤) من (٥) إجابات متتالية.

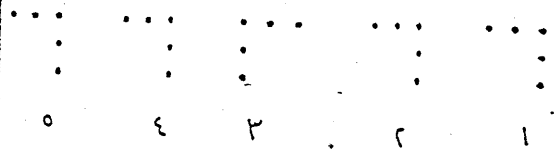
ك-٤

ك-١



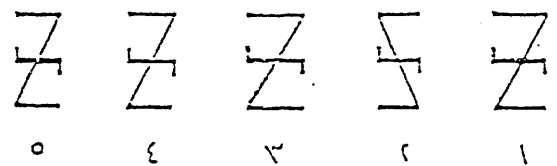
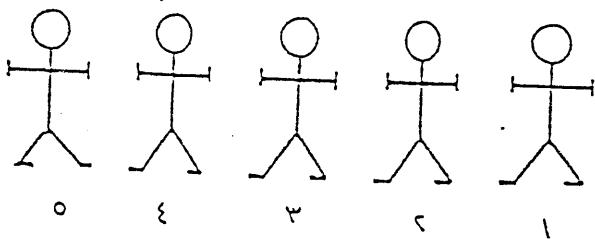
ك-٢

ك-٢



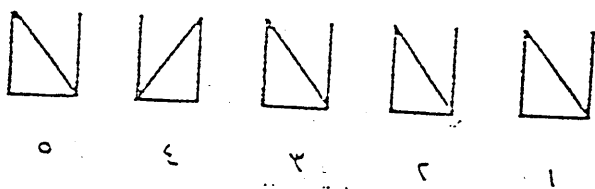
ك-٥

ك-٥



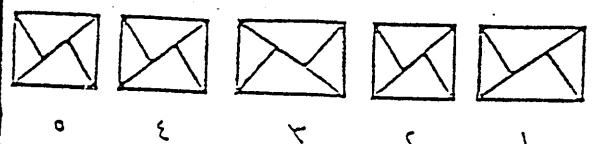
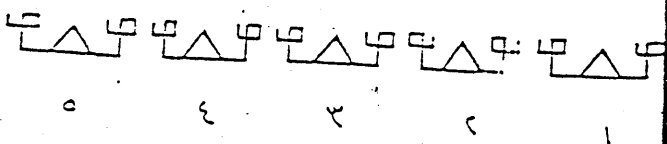
ك-٦

ك-٧



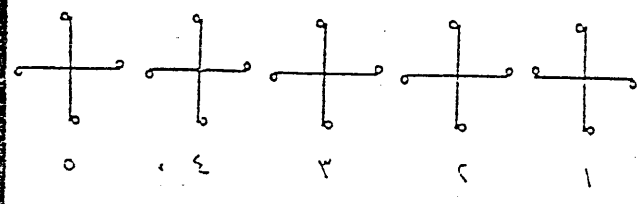
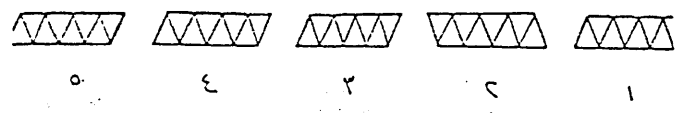
ك-٨

ك-٩



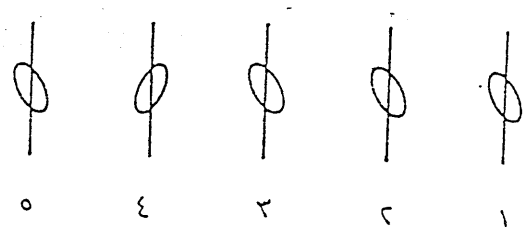
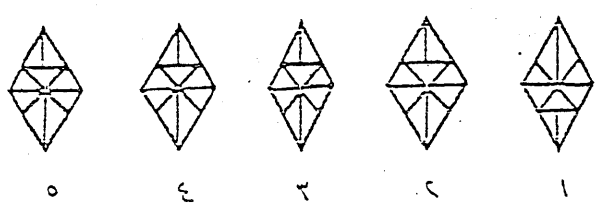
ك-١١

ك-١٠



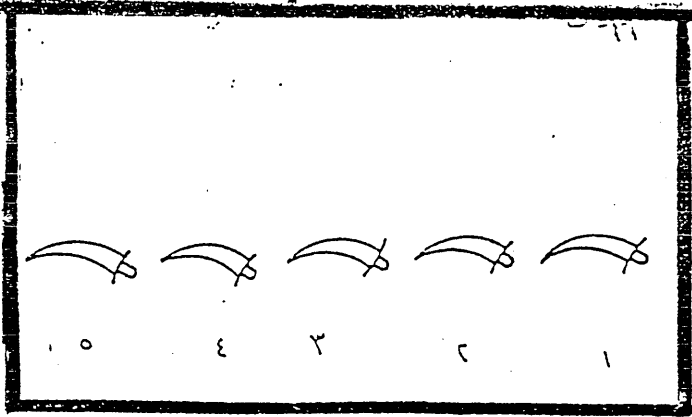
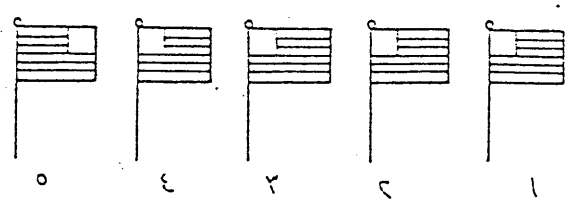
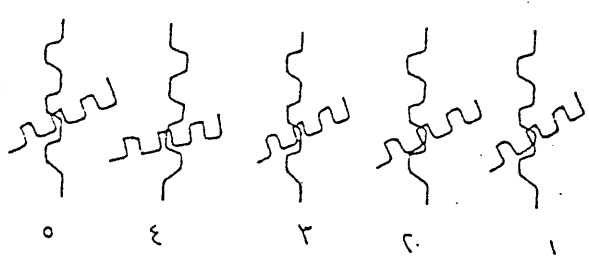
ك-١٣

ك-١٢



ك-١٥

ك-١٤



٤ اختبار التمييز بين الشكل والخلقية (ش)

التعليمات:

قل للطفل " أنظر إلى هذه الشكل " وأشر إلى الشكل الملوئ من البطاقة (أ).

قل للطفل بعد ذلك : " أنظر إلى هذه الاشكال واستخرج الشكل المشابه للشكل الملوئ.

أكد على الطفل أن يختار بكل دقة إلى الاشكال الخمسة، حيث إن الشكل الملوئ مختلف داخل هذه الاشكال، إذا اختار الطفل الإجابة الصحيحة استمر مع بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى.

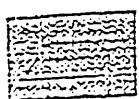
إذا فشل الطفل في الإجابة على البطاقة (أ) أشر إلى الإجابة الصحيحة مع الشرح.

سجل جميع استجابات الطفل الصحيحة وغير الصحيحة في الخانة المخصصة لذلك في ورقة الإجابة.

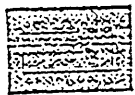
استمر هكذا في بقية بنود الاختبار إلى أن يفشل الطفل في (٣) من (٤) بنود متتالية.



-۱۸۲-



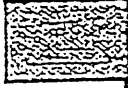
۴



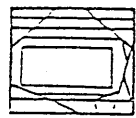
۳



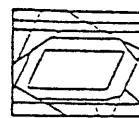
۲



۱



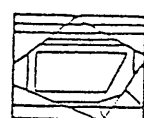
۴



۳



۲



۱



۵-۲



۵-۲



۴



۳



۲



۱



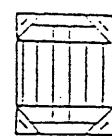
۴



۳



۲



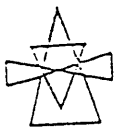
۱



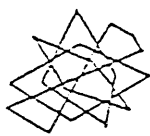
۵-۵



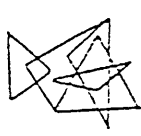
۵-۴



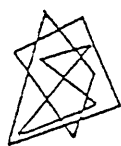
۴



۳



۲



۱



۴



۳



۲



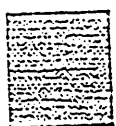
۱



۵-۷



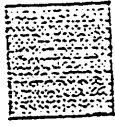
۵-۶



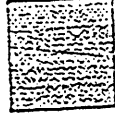
۴



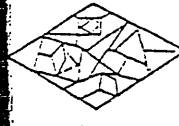
۳



۲



۱



۴



۳



۲



۱



۵-۹



۵-۸



۴



۳



۲



۱



۴



۳



۲

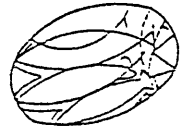
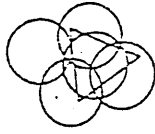
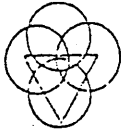
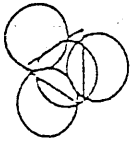


۱

ش-۱۱

-۱۸۲-

ش-۱۰



۴

۳

۲

۱

۴

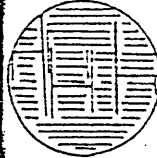
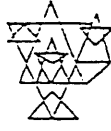
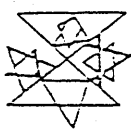
۳

۲

۱

ش-۱۳

ش-۱۲



۴

۳

۲

۱

۴

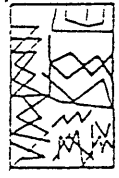
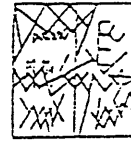
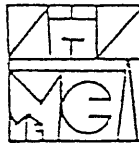
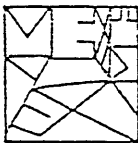
۳

۲

۱

ش-۱۰

ش-۱۴



۴

۳

۲

۱

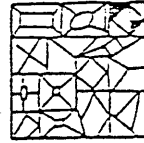
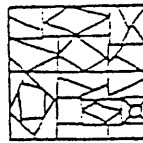
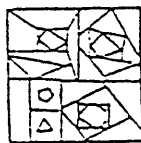
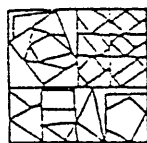
۴

۳

۲

۱

ش-۱۶



۴

۳

۲

۱

٥ اختبار الانغلاق البصري (غ)

التعليمات:

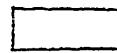
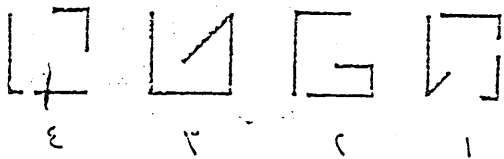
قل للمفعل : " انظر إلى هذا الشكل " واشر إلى الشكل الكامل في البطاقة (أ). ثم قل للمفعل :
انظر إلى هذا الاشكال السفلي ولاحظ أنها غير كاملة (ناقصة) " اطلب من المفعل أن يشير إلى شكل واحد
يصبح بعد اكتماله مماثلًا للشكل المأوى.

إذا نجح المفعل في الإجابة، استمر في بقية بنود الاختبار حتى يصل إلى الحد الأعلى. وإذا لم يستطع
المفعل التوصل إلى الإجابة الصحيحة من هذا المثال، على الفاحص أن يبين له الإجابة المناسبة مع الشرح
وتسجيل في ورقة الإجابة استجابة المفعل.

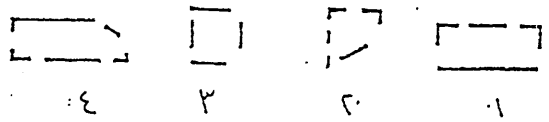
يستمر الاختبار إلى أن يفشل في (٣) من (٤) بنود متتالية.



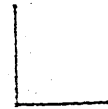
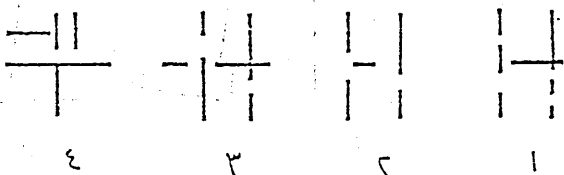
Σ-1



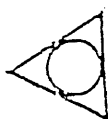
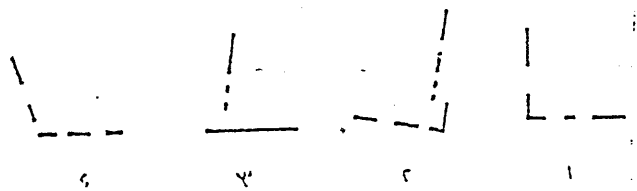
Σ-1



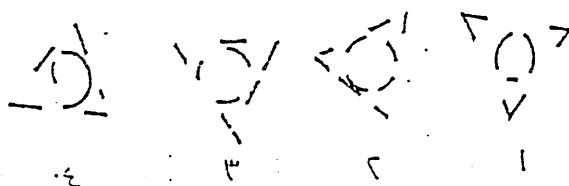
Σ-2



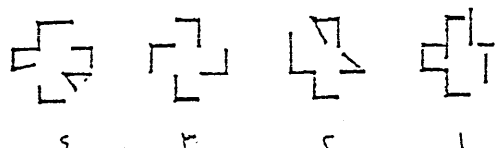
Σ-2



Σ-3



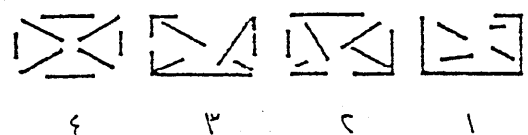
Σ-3



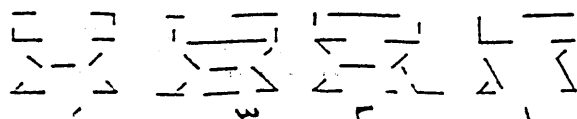
Σ-4



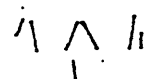
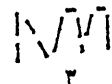
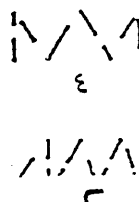
Σ-4



Σ-5



Σ-5



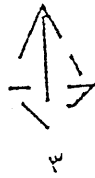
187

ع-11

ع-10



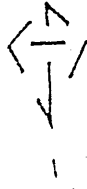
ع



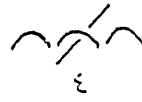
ب



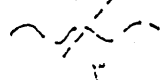
ج



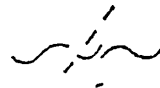
د



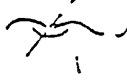
ع



ب



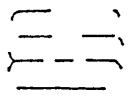
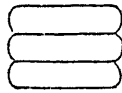
ج



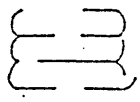
د

ع-12

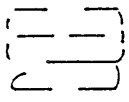
ع-11



ع



ب



ج



د



ع



ب



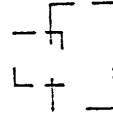
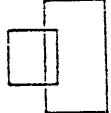
ج



د

ع-13

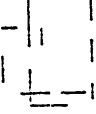
ع-12



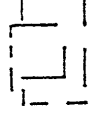
ع



ب



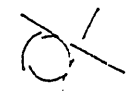
ج



د



ع



ب

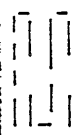


ج

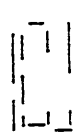


د

ع-14



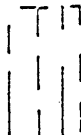
ع



ب



ج



د