

بناء برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى

الأطفال المتمدرسين في الطور الثاني

دراسة عيادية في ضوء مبادئ اللسانيات العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ل.م.د من قبل الطالبة: الأقرب آية

أمام لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
01	محمد حولة	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة مستغانم
02	معروف فاخت	أستاذ التعليم العالي	مقررا	جامعة مستغانم
03	بوزاد نعيمة	أستاذ محاضر أ	مقررا ثانيا	المركز الجامعي آفلو
04	حفيظة يحيوي	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة مستغانم
05	مبروك شيخي	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة غليزان
06	بن حمو محمد الهادي	أستاذ محاضر أ	ممتحنا	جامعة تلمسان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الإهداء

إلى كل من كان دعاؤهم سنداً لي في كل خطوة

إلى من كانوا النور الذي يضيء طريقي، والي الغالين، حفظهما الله،

الذين علماني أن العلم رسالة وأن الصبر مفتاح كل نجاح،

الذين غرسا في نفسي حب العلم والصبر على الطريق.

إلى عائلتي الكريمة وخص بالذكر إخوتي الذين احتضنوا جهدي،

وشاركوني لحظات التعب والأمل، فكان دعمهم سنداً لا يتقطع.

إلى نروحي الذي كان عوناً وسنداً في كل مرحلة

الذي كان دعمه وصبره سراً من أسرار هذا النجاح.

إلى ابنتي التي كانت الدافع الأقوى لأكمل الطريق

أسأل الله أن يكون هذا العمل قدوة لك في درب العلم والاجتهاد.

اهدي هذا العمل المتواضع إلى كل من منحني كلمة تشجيع صادقة في مسيرتي العلمية،

إلى كل طفل يواجه اضطرابات القراءة والكتابة ليكون هذا العمل خطوة في سبيل فهم أفضل

ومرافقة أعمق.

شكر وعرفان

قال تعالى: "لئن شكرتم لأزيدنكم"

شكرا لله أولا وأخرا، الذي انعم علي بنعمة العلم، ووفقني وأعانني لإتمام هذا العمل المتواضع، الحمد

لله الذي شرح الصدر للعلم، ويسر الأمر، ومنّ علي بالصبر والعزيمة.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

انطلاقاً من حديث نبيا وحبينا، أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتين المشرقتين، لما قدموه من دعم

علمي وتوجيه منهجي كان له بالغ الأثر في انجازه هذه الأطروحة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل الأساتذة الذين ساعدوا في إثراء الموضوع

وكل من ساهم في نجاح هذه الدراسة، من أساتذة وإداريين وأفراد العينة والمعلمين وكل من قدم لي

الدعم أو كلمة تشجيع صادقة.

كما أتوجه بخبر الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام على قبولهم مناقشة الأطروحة، وعلى

ما سيبدونه من ملاحظات بناءة تساهم في تطوير الدراسة.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لمعالجة واحدة من أهم الاضطرابات اللغوية، وهي اضطرابات اللغة المكتوبة (اضطرابات القراءة والكتابة)، تعاني هذه الفئة غالباً من ضعف في ربط الصوت بالرمز، وفي فهم البنية الوزنية والصرفية للكلمة، وضعف في ربط البنى التركيبية للجملة، مما ينعكس سلباً على مهارات القراءة والكتابة. تكمن مشكلة الدراسة في محدودية البرامج العلاجية القائمة على أسس لغوية عربية أصيلة، مما دفع الباحثة إلى تصميم برنامج علاجي مستند إلى "النظرية الخيلية الحديثة" التي تؤسس للغة العربية نظاماً من القواعد والمفاهيم مثل الوصل والبناء و الجذر والوزن والدائرة المعجمية الخيلية ، و للتحقق من مدى فاعليته في تحسين اضطرابات اللغة المكتوبة (قراءة وكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني، من خلال الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي.

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة. تكونت عينة الدراسة من (15) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين (8 و 11 سنة) لديهم ذكاء بين المتوسط والجيد حسب مقياس النضج العقلي كولومبيا ممن يعانون اضطرابات في اللغة المكتوبة تم الكشف عليهم بتطبيق أداة تقييم للاضطرابات اللغة المكتوبة (من إعداد الباحث) طبق البرنامج على المجموعة التجريبية لمدة (28) أسبوع بواقع (3) جلسات أسبوعياً.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة في القياسين لصالح القياس البعدي على جميع أبعاد مقياس اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة الجهرية، الفهم القرائي، والتعبير الكتابي) الممثلة بالأبعاد التالية: الحرف، الكلم والجملة (من إعداد الباحثة، وعدم وجود تراجع ملحوظ في المهارات المكتسبة. يعزى ذلك إلى الطبيعة البنوية للبرنامج القائم على النظرية الخيلية الحديثة، التي ساعدت التلاميذ على بناء تمثيلات عقلية واضحة لنظام اللغة، والانتقال من مستوى المعالجة السمعية-البصرية المباشرة إلى مستوى المعالجة الاشتقاقية الوزنية.

أوصت الدراسة بتبني البرنامج الخيلي كمدخل علاجي معياري وتدريب المختصين على مفاهيم النظرية الخيلية (كالميزان الصرفي والدوائر الخيلية)، وتضمن أنشطة قائمة على الجذر والوزن في مناهج اللغة العربية من الاطوار المبكرة. كما اقترحت إجراء دراسات مستقبلية تستهدف مراحل عمرية أخرى واضطرابات لغوية مختلفة (كتأخر اللغة التعبيرية أو الاضطرابات الصوت)

الكلمات المفتاحية:

البرنامج العلاجي، اضطرابات اللغة المكتوبة، علاقة الوصل، علاقة البناء، اللسانيات العربية الحديثة، تلاميذ الطور الثاني ابتدائي.

Abstract:

The current study aims to address one of the most significant language disorders, namely written language disorders (reading and writing disorders). This group often suffers from difficulties in linking sounds to symbols, understanding the morphological and prosodic structure of words, and connecting the syntactic structures of sentences, which negatively affects reading and writing skills.

The problem of the study lies in the scarcity of therapeutic programs based on authentic Arabic linguistic foundations. Therefore, the researcher designed a remedial program grounded in the “Modern Khalilian Theory,” which establishes the Arabic language as a system of rules and concepts such as connection, construction, root, pattern, and the Khalilian lexical circle. The study sought to verify the effectiveness of this program in improving written language disorders (reading and writing) among primary school students in the second stage through identifying differences between pre- and post-assessments.

The study adopted a quasi-experimental approach using a one-group design. The sample consisted of 15 students aged between 8 and 11 years, with average to above-average intelligence according to the Columbia Mental Maturity Scale. These students suffered from written language disorders identified through the application of a written language disorders assessment tool prepared by the researcher. The program was applied to the experimental group over a period of 28 weeks, with three sessions per week.

The results revealed statistically significant differences between the mean ranks of the group scores in the pre- and post-tests in favor of the post-test across all dimensions of the written language disorders scale (oral reading, reading comprehension, and written expression), represented in the following dimensions: letter, word, and sentence (prepared by the researcher). The findings also indicated no significant decline in the acquired skills. This improvement is attributed to the structural nature of the program based on the Modern Khalilian Theory, which helped students build clear mental representations of the language system and move from direct auditory-visual processing to derivational and morphological processing.

The study recommended adopting the Khalilian program as a standardized therapeutic approach, training specialists in the concepts of the Khalilian Theory (such as morphological patterns and Khalilian circles), and integrating root- and pattern-based activities into Arabic language curricula from the early educational stages. It also suggested conducting future studies targeting other age groups and different language disorders, such as expressive language delay or phonological disorders.

Keywords:

Therapeutic program, written language disorders, connection relationship, construction relationship, modern Arabic linguistics, second grade elementary students.

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإهداء
ب	شكر وعرفان
ج	ملخص الدراسة بالعربية
د	ملخص الدراسة بالانجليزية
هـ	فهرس المحتويات
ط	قائمة الجداول
ك	قائمة الأشكال
م	قائمة الملاحق
01	مقدمة
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: إشكالية الدراسة واعتباراتها	
07	تمهيد
08	1 إشكالية والفرضيات الدراسة.
15	2 أهمية الدراسة.
17	3 التعريف الاجرائي بمصطلحات الدراسة.
18	4 الدراسات السابقة.
29	5 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.
الفصل الثاني: اضطرابات القراءة	
32	تمهيد.
33	1 تعريف القراءة.
34	2 مراحل تعلم القراءة.
37	3 عوامل وأسباب اضطرابات القراءة.
38	4 النظريات المفسرة لاضطرابات القراءة.

39	5 -علاقات اللغة الشفهية باضطرابات اللغة المكتوبة.
40	6 تشخيص اضطرابات القراءة
41	7 أهم البرامج العلاجية لاضطرابات القراءة
43	خلاصة الفصل
الفصل الثالث: اضطرابات الكتابة	
45	تمهيد.
46	1 تعريف الكتابة.
46	2 مهارات الكتابة.
49	3 مظاهر وأعراض اضطرابات الكتابة.
50	4 أسباب اضطرابات الكتابة.
51	5 النظريات المفسرة لاضطرابات الكتابة.
52	6 تشخيص اضطرابات الكتابة.
54	7 علاج اضطرابات الكتابة
56	خلاصة الفصل.
الفصل الرابع اللسانيات العربية الحديثة	
58	تمهيد.
59	1- تأسيس اللسانيات العربية الحديثة.
59	2- أهم المفاهيم في اللسانيات العربية الحديثة.
61	3- مستويات اللغة في اللسانيات العربية الحديثة.
64	4- خصوصيات اللغة العربية.
66	5- بين اللسانيات العربية الحديثة واللسانيات البنيوية الغربية.
68	خلاصة الفصل.
الجانب التطبيقي	

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
71	تمهيد
71	1 الدراسة الاستطلاعية.
71	1 1 تعريف الدراسة الاستطلاعية
71	1 2 أهداف الدراسة الاستطلاعية.
71	1 3 إجراءات الدراسة الاستطلاعية.
73	1 4 عينة الدراسة الاستطلاعية.
73	1 5 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
98	1 6 نتائج الدراسة الاستطلاعية.
98	1 7 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
99	2 الدراسة الأساسية.
99	2-1- منهج الدراسة الأساسية.
99	2-2- عينة الدراسة الأساسية.
102	2-3- أدوات الدراسة الأساسية.
123	2-4- حدود الدراسة الأساسية.
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
125	تمهيد
126	1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
128	1 1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
130	1 2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
133	1 3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
135	1 4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
138	1 5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.
140	1 6 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.

142	1 7 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة.
145	2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.
147	2 1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الاولى.
147	2 2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
150	2 3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
152	2 4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
155	2 5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.
157	2 6 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.
160	2 7 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة.
163	3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.
183	4 - مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.
184	5 - الاستنتاج العام للدراسة.
187	الخاتمة
189	قائمة المراجع
198	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول والمجموع الكلي للمحور الأول.	90
02	معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني والمجموع الكلي للمحور الثاني	90
03	معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثالث والمجموع الكلي للمحور الثالث	90
04	معاملات الارتباط بين المحاور والمجموع الكلي للأداة	91
05	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا للاستبيان.	92
06	معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.	93
07	خصائص العينة حسب الجنس.	94
08	خصائص العينة حسب السن.	95
09	خصائص العينة حسب مستوى الذكاء.	96
10	نتائج معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأداة.	96
11	نتائج تحكيم أداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة)	97
12	خصائص العينة حسب الجنس.	100
13	خصائص العينة حسب السن.	101
14	خصائص العينة حسب مستوى الذكاء.	102
15	بروتوكول برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني.	103
16	سيرورة وأهداف وزمن جلسات البرنامج العلاجي.	116
17	نتائج تحكيم البرنامج العلاجي	123
18	نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.	126
19	نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الصفات المميزة لدى المجموعة التجريبية.	128
20	نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرفلدى المجموعة التجريبية.	131
21	نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.	133

136	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.	22
138	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.	23
140	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.	24
143	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.	25
145	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.	26
148	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف لدى المجموعة التجريبية.	27
150	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.	28
153	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.	29
155	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.	30
158	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.	31
161	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.	32
164	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.	33
166	نتائج اختبار ويلكوسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.	34

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	خصائص العينة الاستطلاعية حسب الجنس.	94
02	خصائص العينة الاستطلاعية حسب السن.	95
03	خصائص العينة الاستطلاعية حسب مستوى الذكاء.	96
04	خصائص العينة الأساسية حسب الجنس.	100
05	خصائص العينة الأساسية حسب السن.	101
06	خصائص العينة الأساسية حسب مستوى الذكاء.	102
07	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.	127
08	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الصفات المميزة لدى المجموعة التجريبية.	129
09	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الحروف لدى المجموعة التجريبية.	132
10	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.	134
11	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.	137
12	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.	139
13	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.	141
14	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.	144
15	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.	146
16	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الحرف لدى المجموعة التجريبية.	149

	المجموعة التجريبية.	
151	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.	17
154	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.	18
156	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.	19
159	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.	20
162	الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.	21
164	الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.	22
166	الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.	23

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس النضج العقلي الكولومبي	198
02	استمارة جمع معلومات حول صعوبات القراءة و الكتابة لدى الأطفال	199
03	برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي	201
04	تقييم مستوى الصفات المميزة والحروف في القراءة والكتابة	208
05	بطاقات الحروف	215
06	كراسة الإجابة الخاصة بالأداء	216
07	تقييم مستوى العناصر الدالة والكلم في القراءة والكتابة	217
08	علمني كيف أقرأ	222
09	فهم المقروء	237
10	بطاقة قراءة الكلمات	245
11	قائمة السادة المحكمين لأداة التقييم الخاصة باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية الحديثة.	246
12	طلب تحكيم أداة تقييم اضطرابات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة	247
13	قائمة السادة المحكمين لبرنامج علاج خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة.	256
14	طلب تحكيم برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة	257
15	بطاقة تقنية	260
16	كراسة الإجابة الخاصة بالبرنامج العلاجي	261
17	كراسة الإجابة الخاصة بالبرنامج العلاجي	262
18	خصائص عينة الدراسة الأساسية	263
19	مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة على مستوى الحرف	264
20	مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة على مستوى الكلمة	267
21	مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة على مستوى الجملة	270
22	مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين على مستوى الحرف	273

274	مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين على مستوى الكلمة	23
276	مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين على مستوى الجملة	24
277	مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الأول القياس القبلي	25
278	مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الأول القياس البعدي	26
279	مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الثاني القياس القبلي	27
279	مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الثاني القياس البعدي	28
280	مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الثالث القياس القبلي	29
281	مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الثالث القياس البعدي	30

مقدمة

إن اللغة المكتوبة أحد أهم وسائل التواصل والتواصل، رغم ما توصلت اليه هذه الوسائل من تطور الا اننا لا نستغني هن القراءة والكتابة لتبادل الخبرات والمعلومات مع بعض وحتى من جيل الى جيل.

يبدأ الإنسان باكتساب اللغة الشفهية منذ ولاته من محيطه ليعبر عن احتياجاته وأفكاره ومشاعره وهي الركيزة لتعلم اللغة المكتوبة، لتتطور طريقة تواصله وتعبيره من الشفهية الى المكتوبة، فيتمكن من توثيق أفكاره ونقل خبراته واكتساب معارف أخرى عن طريق القراءة والكتابة، بعد وصوله الى اهم مرحلة من حياته، مرحلة التعليم فالقراءة والكتابة أهم مداخل التعليم، يرى تعوينات علي أن القراءة والكتابة قدرات أساسية للاستفادة من التعليم الذي تقدمه المدرسة في كل أشكالها (تعوينات علي، 2000، ص173).

حيث يواجه الكثير من التلاميذ صعوبات في اكتساب هذه القدرات بما يسمى باضطرابات اللغة المكتوبة التي تؤثر في التحصيل الدراسي والجانب النفسي والاجتماعي للطفل وقد تعرقل مسار حياتهم، فكان أول من اهتم باضطرابات اللغة المكتوبة هو "صموئيل كريك" KrikSamuel1963 واستخدم مصطلح صعوبات التعلم الذي يشير الى تأخر او اضطراب في واحدة او اكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة والتهجئة والكتابة، الحساب، أتى نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ ويستتني الصعوبات الناتجة عن حرمان حسي او ثقافي واي إعاقة حركية او عقلية (القمش مصطفى نوري، 2012، ص76).

إن تزايد وبروز هذه المشاكل في الوسط المدرسي أدى إلى اهتمام المعلمين والمختصين إلى البحث في أسباب هذه الصعوبات وإيجاد حلول مناسبة للتخفيف منها ومساعدة التلميذ المضطرب في التأقلم وتجاوز الاضطرابات النفسية والاجتماعية المصاحبة، كما أوصت بعض الدراسات بضرورة اعتماد مناهج في التشخيص والعلاج تراعي بنية اللغة العربية لما تحمله من خصوصيات معقدة تميزها عن اللغات الأخرى فبدورها سلطت الضوء على الجانب المعرفي اللساني للقراءة في اللغة العربية مثل دراسة زدام حدة التي قامت بإعداد اختبار يقيس القدرة على القراءة باللغة العربية من خلال العلاقة بين سرعة القراءة ودقتها (زدام حدة، 2024، ص506).

وترى غالب في دراسة لها لتشخيص اضطرابات القراءة، ان تناول الأخطاء في القراءة لا يمكن ان يكون بواسطة مفاهيم وضعت للغات أخرى كما اشارت، الى النظرية الخيلية الحديثة انه بالإمكان الاستفادة من مفاهيمها لوصف مظاهر الاضطراب (غلاب صليحة، 2012_2013، ص2).

حيث ظهرت الحاجة إلى البحث في مقاربات حديثة تعتمد تفسيرات عميقة ودقيقة للغة، لتظهر اللسانيات العربية الحديثة في هذا السياق التي قامت بتحديث التراث العرب الأصيل من خلال أعمال عبد الرحمان الحاج صالح فطورت في المفاهيم والمبادئ ووضحت العلاقات بين الوحدات اللغوية، من هنا كانت انطلاقتنا في هذه الدراسة، التي تسعى إلى بناء برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية الحديثة مما يسمح بتفسير دقيق للاضطراب ويساعد في إيجاد حلول مناسبة للتخفيف منها.

كما تظهر أهمية هذا البحث في الجمع بين نظرية لسانية عربية حديثة واضطرابات اللغة المكتوبة للتلميذ الناطق بلسان عربي، تأتي إشكالية الدراسة عن مدى فاعلية برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية الحديثة. وللوصول الى اهدافنا تناولنا الموضوع ضمن اطارين، النظري والتطبيقي كما يلي:

ففي الجانب النظري تم تناول إشكالية الدراسة واعتباراتها في فصل كامل وهو الفصل التمهيدي للدراسة الذي يتم فيه عرض أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية، وأهدافها التي تكمن في الكشف عن مدى فاعلية برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني من خلال مهارتي البناء والوصل، والتعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة (البرنامج العلاجي، اضطرابات اللغة المكتوبة، اللسانيات العربية الحديثة، مهارتي البناء والوصل، تلاميذ الطور الثاني)، كما تطرقنا الى الدراسات السابقة للموضوع في اللغة العربية واللغات الأجنبية لتكون ركيزة نستند اليها في تحليل وتفسير النتائج.

وقد خصصنا فصل لاضطرابات القراءة، قمنا بتعريف القراءة ومراحل تعلم القراءة التي وضعها الباحثون كل حسب تناوله النظري نجد مجموعة من النماذج المفسرة لهذه المراحل، وانتقلنا الى التعريف باضطرابات القراءة واسبابها والنظريات المفسرة لاضطرابات القراءة، وبما ان

هناك علاقة بين اللغة الشفهية واضطرابات اللغة المكتوبة وضعنا هذا العنوان حتى لا نهمل هذا الجانب المهم من اللغة، كما تطرقنا الى تشخيص والبرامج العلاجية لاضطرابات القراءة.

لا توجد قراءة بدون كتابة او كتابة بدون قراءة لذا بعد فصل اضطرابات القراءة يأتي فصل لاضطرابات الكتابة تضمن بعض التعريفات للكتابة ومهارات الكتابة والاضطرابات التي تمس الكتابة ومسبباتها واهم النظريات المفسرة لها، وكيف تناول الوسط العيادي اضطرابات الكتابة من تشخيص وعلاج وكنا قد تناولنا هذه الاضطرابات من جانب لساني عربي حديث لذا جاء الفصل الرابع تحت عنوان اللسانيات العربية الحديثة التي تأسست على يد عبد الرحمان الحاج صالح الذي حاول تحديث اللسانيات العربية الاصلية وقام بإظهار اهم المفاهيم والمبادئ لنظريته الخليلية الحديثة المشتقة من اللغة العربية الاصلية مثل مفهوم اللفظة، الوصل والبناء، العلامة العدمية، الوضع والاستعمال والاستقامة، كما بين ان مستويات اللغة العربية تختلف عن مستويات اللغة في اللغات الأجنبية، فاللغة العربية لها خصوصياتها التي تميزها عن اللغات الأخرى، عند دراستنا لهذا الموضوع الذي تناول اضطرابات اللغة المكتوبة في ضوء اللسانيات العربية الحديثة الذي يعتبر تناول حديث (حسب اطلاعنا) وجدنا دراسات في مجال اضطرابات اللغة والتواصل اعتمدت في تفسيرها على النظرية الخليلية الحديثة وهذا يدل على ان الباحثين في التوجه الصحيح وتفسير أي موضوع يخص اللغة العربية بالاستناد الى اللسانيات العربية الحديثة.

لاختبار المعطيات النظرية والتحقق من صحتها ميدانيا ولنعطي البحث طابعا علميا أكثر موضوعية وضعنا فصلين، فصل لإجراءات الدراسة الميدانية بداية من الدراسة الاستطلاعية التي مكنتنا من دراسة الخصائص السيكومترية لأداة التقييم والبرنامج العلاجي الخاصين باضطرابات اللغة المكتوبة حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذا تم تطبيق الأداة وإعادة تطبيقها بعد مدة زمنية لحساب ثبات الأداة وطريقة التجزئة النصفية، وحساب صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي للمقارنة الطرفية، اما عينة الدراسة الأساسية تكونت من 15 تلميذا أعمارهم بين 8 و11 سنة نسبة الذكاء لديهم بين المتوسط والجيد يعانون ضعف في التحصيل الدراسي يدرسون في الطور الثاني ابتدائي تم تطبيق البرنامج العلاجي الخاص

باضطرابات القراءة والكتابة (من اعداد الباحثة) ووضع مقارنة بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الواحدة.

والفصل الثاني لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، حيث تم استنتاج من خلال أداة التقييم الخاصة باضطرابات اللغة المكتوبة ان افراد العينة لديهم اضطرابات في القراءة والكتابة على مستوى الحرف وعلى مستوى الكلمة وعلى مستوى الجملة انه توجد فعالية للبرنامج العلاجي القائم على مهارتي الوصل والبناء على مستوى الحرف والكلمة والجملة.

وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة من التوصيات من بينها التوسع في الربط بين اللسانيات العربية الحديثة وأمراض اللغة والتوصل حتى نتوصل إلى تفسير دقيق وشامل ومن ثمة وجود حلول للمشاكل في مجال الارطفونيا.

الجانب
النظري

الفصل التمهيدي: إشكالية الدراسة واعتباراتها

تمهيد

- 1- إشكالية والفرضيات الدراسة.
- 2- أهمية الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- التعريف الاجرائي بمصطلحات الدراسة.
- 5- الدراسات السابقة.
- 6- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

تمهيد:

ان شعور الباحث بمشكلة البحث هي انطلاقة أي بحث علمي، فتفرض تساؤلات، تتطلب الإجابة عنها بفرضيات، لنتحقق منها بواسطة أدوات اختبارية واحصائية تفرضها طبيعة الدراسة وهذا الشعور بالمشكلة هو من يحدد أهمية البحث نظريا وتطبيقيا، كما لا يوجد بحث علمي دون تحديد أهدافه مسبقا يسعى الى تحقيقها، من واجب الباحث تحديد التعاريف الإجرائية بمفاهيم الدراسة حتى يفهم القارئ ما يقصده بهذه المصطلحات في دراسته.

كما لابد من الاطلاع على الدراسات السابقة للموضوع حتى يتم الاطلاع على اهم النتائج التي تم الوصول اليه من قبل وتجنب الوقوع في تكرار النتائج والاطعاه التي وقع فيها الباحثين، بل اعتماد هذه النتائج في دراسات حديثة وبتناول جديد.

1. إشكالية وفرضيات الدراسة:

الإشكالية:

اللغة نظام من الرموز والإشارات التي يستخدمها الإنسان للتواصل والتفكير والتعبير عن مشاعره، فهي أهم الظواهر الإنسانية التي تميز الإنسان عن غيره وتختلف من مجتمع إلى آخر حسب ما هو متفق عليه في كل منطقة، كما تمثل أداة مهمة لاكتساب الخبرات والمعارف وتبادل المعلومات بين الناس، فاللغة لا تقتصر عن مجموعة من الأصوات والكلمات بل هي نظام معقد من العلاقات والبنى تخضع لقواعد وقوانين لسانية دقيقة يكتسبها الطفل وتتطور بداية من صرخة الميلاد الى ان يتمكن من اللغة الشفهية ثم اللغة المكتوبة عند سن الدخول الى المدرسة وهذا يتطلب نضج عقلي ومعرفي ومحيط ثري لغويا.

وبعد التحاق الأطفال بالمدارس او رياض الأطفال تظهر بعض الصعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي مثل عسر القراءة والكتابة، وتظهر بوادرها في الصعوبات النمائية مثل تأخر اكتساب اللغة (محمد حسن جهاد، 2009، ص 20).

تتمثل صعوبات التعلم الأكاديمية في عسر القراءة وعسر الكتابة وعسر الحساب وعسر الإملاء، التي تظهر عند الطفل بعد سنتين من الدراسة على الأقل، مع استبعادا لاضطرابات النفسية والمشاكل الاجتماعية والإعاقات وكل الجوانب التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

إن صعوبات التعلم هي اضطراب في جانب أو أكثر من الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والإدراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات وفهم استخدام اللغة والتعبير بالكلام والكتابة، ويظهر الاضطراب عند الفرد بسبب عدم قدرته على الانتباه والتفكير والنطق والقراءة والكتابة والقيام بالعمليات الحسابية وأن الاضطراب لا يكون ناتجا عن وجود إعاقات ظاهرة عند الفرد(علوان مصعب محمد شعبان، 2013، ص 10).

تعرف الحكومة الاتحادية الأمريكية صعوبات التعلم على أنها اضطراب في العمليات النفسية الأساسية وتظهر في عدم القدرة الكافية على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، الهجاء والحساب (عادل غانم صلاح، 2016، ص 24).

إذا ذكرنا صعوبات القراءة فحتمًا نتبعها صعوبات في الكتابة فالطفل الذي لا يستطيع التعرف على الحروف قرائيًا حتمًا يجد صعوبة في كتابة الحرف أو الكلمة هذا ما أشارت له بعض الدراسات من بينها دراسة ستيفنز (1984) أن هناك فروقًا في مهارات الكتابة بين التلاميذ العاديين وتلاميذ صعوبات التعلم لصالح الأطفال العاديين ويرتبط ذلك بوجود صعوبات قراءة لديهم (صلاح عميرة علي، 2005، ص71).

يشير فتحي الزيات (2002) إلى أن صعوبات الكتابة هي صعوبة في آلية تذكر تعاقب الحروف وتتابعها، ومن ثم تناغم العضلات والحركات الدقيقة المطلوبة تعاقبًا أو تتابعيًا لكتابة الحروف (سميرة ركزة وفايزة صالح الأحمد، 2016، ص 61).

نظرا لظهور هذه المشاكل بكثرة وانتشارها في المدارس بين التلاميذ، لجأ الباحثون في مجال صعوبات التعلم والتربية الخاصة إلى إعداد وتصميم برامج لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم تطبق من طرف المختصين أو المعلمين وحتى الأولياء، وكانت أغلب الدراسات المطبقة في بيئتنا في مجال صعوبات التعلم (حسب اطلاع الباحثة) هي تكييف لدراسات أجنبية، منها من اعتمدت نظام تعدد الحواس للتخفيف من حدة عسر القراءة، مثل دراسة عمراني زهير (2013) حيث قام بتطبيق برنامج فرنالده "Fernald'smethode" على الأطفال المعسرّين قرائيًا، من خلال تدريس القراءة وتعليم التهجئة بطريقة حسية حركية (زهير عمراني، 2013، ص92).

دراسة " كرم مفيد وفؤاد عيد الجوالدة "التي أثبتت فعالية شفافيّات إيرلن وبرنامج تعليمي في تحسين القدرة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة(كرم مفيد وفؤاد عيد الجوالدة، 2014، ص 206).

كما اثبتت دراسة أخرى لـ"عمراني زهير" فاعلية برنامج علاجي قائم على تنمية مهارة استخدام الحركات الدقيقة لدى الطفل في التخفيف من حدة عسر الكتابة(عمراني زهير، 2019، ص 14).

كما توجد دراسات اعتمدت برامج تدريبية علاجية تربوية فردية مثل دراسة بن لكحل سمير وجهيدة سقاي التي حققت نتائج في تحسن الأداء القرائي للأطفال المصابين بعسر القراءة(بن لكحل سمير وجهيدة سقاي، 2016، ص17).

سعت دراسات أجنبية إلى تنمية بعض المهارات المعرفية للتخفيف من اضطرابات القراءة والكتابة مثل:

دراسة طارق صالح (2021) الذي يجد ان هناك علاقة بين الذاكرة الحسية وصعوبات الكتابة، وترى جديعي صابرينة ومحمدي فوزية (2025) ان هناك علاقة بين الذاكرة العاملة وصعوبات الكتابة، دراسة تشيكو أمينة وتعوينات علي بتنمية بعض المهارات المعرفية لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة من خلال برنامج علاجي قائم على استراتيجيات التدريس العلاجي (تشيكو أمينة وتعوينات علي، 2022، ص227).

في السياق نفسه، دراسة Annie magnan et al 2005 التي ترى هنا تأثير للتدريب السمعي البصري على تمييز الأصوات وتمييز الكلمات المكتوبة للتخفيف من اضطرابات القراءة (Annie Magnan, 2005).

توصلت هذه الدراسات إلى نتائج مقبولة إلا أنها تبقى نتائج نسبية فهذه الدراسات موجهة لطفل أجنبي مضطرب قرائيا وكتابيا وأخرى تربط هذه الاضطرابات بالعمليات المعرفية فنحن بحاجة إلى تحليل لساني عربي أصيل لاضطرابات اللغة العربية إضافة إلى النتائج الدراسات السابقة.

بما أننا نتعامل مع التلميذ الجزائري الناطق بلسان عربي يجب مراعاة خصوصية اللغة العربية في تقييم وعلاج اضطرابات اللغة العربية التي تقوم على نظام معقد بداية بثنائية المنطوق والمكتوب، فالعربية تتميز بوجود الفصحى واللهجات فالطفل قد يقرأ بنظام صوتي عامي غير فصيح أو قد يقرأ ما كتب ولا يفهم الفصحى إضافة إلى الخصوصية البنوية الخطية والنظام الجذري الاشتقاقي إذ تقوم اللغة العربية أيضا على نظام الأعراب وعلامات الصرف والبنية العلائقية بين الوحدات اللغوية ووصل هذه الوحدات ببعضها لتعطي معنى، وهذه الدراسات المعمول بها في البيئة الجزائرية لا توظف البناء الصرفي والتركيبى للعربية ولا تفسر اضطرابات اللغة العربية وفق مستويات اللغة العربية الحديثة.

جاءت دراستنا كإضافة للدراسات السابقة بتبني النظرية الخيلية الحديثة في بناء برنامج علاجي لصعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الطور الثاني، وأيضا محاولة منا بناء برنامج يأخذ بعين الاعتبار الخصائص اللسانية للغة العربية لتناسب حالات اضطرابات الكتابة والقراءة في اللغة العربية.

بعد أن يقوم الباحث بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول التلميذ من معلومات شخصية ومساره الدراسي والقيام بالفحوصات المكملة والتشخيص الفارقي حتى يصل إلى التشخيص الدقيق والصعوبات التي يواجهها التلميذ في القراءة والكتابة من أجل إعداد خطة للتكفل اللازم بكل صعوبة.

عند تقييمنا صعوبات القراءة والكتابة من خلال مستويات اللسانية الخيلية الحديثة يمكننا بناء برنامج يتكفل بهذه الصعوبات بالاستعانة بنفس المبدأ المتبنى عند التقييم.

تستمد النظرية الخيلية الحديثة أهميتها من تأصيلها للتراث العربي الأصيل الذي جاء به علماء العربية الأوائل أمثال: **الخليل بن أحمد وسيبويه وابن جني** وغيرهم، وربطه بما توصلت إليه اللسانيات الغربية (بوشموخة منى، 2021، ص1165).

ولدقة وشمولية مفاهيمها ومبادئها تم اعتمادها في العديد من الدراسات والمجالات منها الحاسوب والتعليم وحتى الأرطفونيا لامتيازها بالموضوعية والمنطق الرياضي.

اجتهد الباحثين في مجال اضطرابات اللغة والتواصل في تبني النظرية الخيلية الحديثة في التفسير والعلاج مثل دراسة **ناصرى وهيبه 2019** التي قامت بإعداد بروتوكول نفسي لساني لتشخيص الحبسة يعتمد على النظرية الخيلية الحديثة (ناصرى وهيبه، 2019).

ودراسة **أجد محمد العربي 2022** التي تدرس تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل مقارنة لسانية عيادية في ضوء مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة (أجد العربي، 2022).

لكن في مجال اضطرابات اللغة المكتوبة لم يسبق تناولها من منظور لساني خيلي، وبما أن اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) هي صعوبة في المهارات المعرفية توجب تقديم رعاية خاصة وأنشطة مكثفة لهذه الفئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة تستهدف تنمية مهارتي الوصل والبناء للتخفيف من اضطرابات القراءة والكتابة.

فمن هذا المنطلق جاءت دراستنا كإضافة للدراسات السابقة تعتمد بعض المهارات لدى التلاميذ الذين يعانون اضطرابات في القراءة والكتابة للتخفيف من هذه الاضطرابات وإعطائهم فرص للتعلم وإكسابهم ثقة بالنفس للالتحاق بأقرانهم.

هذا ما دفعنا إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تنمية القراءة والكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

التساؤلات الجزئية:

1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تنمية القراءة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

1-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

2-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الحرفاعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

3-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الدوالاعتمادا على علاقتي الوصل ولبناء؟

4-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الكلم اعتمادا على علاقتي الوصل ولبناء؟

5-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل ولبناء؟

6-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادا على علاقتي الوصل ولبناء؟

7-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الخطاب اعتمادا على علاقتي الوصل ولبناء؟

2- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تنمية الكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

2-1- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

2-2- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الحرفاعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

3-2- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الدوالاعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

4-2- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الكلم اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

2-5- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

2-6- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

2-7- ما مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الخطاب اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء؟

الفرضيات:

الفرضية العامة

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة والكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
الفرضيات الجزئية:

1- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-1- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-2- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-3- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-4- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-5- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-6- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

1-7- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

2- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية الكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

- 2-1- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- 2-2- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- 2-3- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- 2-4- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- 2-5- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- 2-6- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- 2-7- للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

2. أهمية الدراسة:

أهمية نظرية:

تكمن أهمية دراستنا نظريا في أنها تسلط الضوء على مشكل مهم منتشر بين التلاميذ، وهي اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) التي تظهر في الطور الثاني حيث تقدم هذه الدراسة تعريفات لعسر القراءة والكتابة وأسبابها وخصائصها وتصنيفها وطرق التشخيص والتكفل، كما تعتبر إضافة معرفية لموضوع صعوبات التعلم وخاصة عند ربطه باللسانيات العربية الحديثة، فهي تمثل إسهاما حديثا لم يسبق للباحثين من قبل في حدود اطلاع الباحثة في البيئة العربية عامة والبيئة الجزائرية خاصة، فهذه الدراسة إضافة إلى الدراسات في مجال الأرففونيا وصعوبات التعلم وحتى للمعلمين.

أهمية تطبيقية:

تستقي دراستنا هذه أهميتها التطبيقية من أهمية الفئة المستهدفة وهم المعسرّين قرائيا وكتابيا والتماس مشكلة واقعية تعيق تعلمهم واكتسابهم للقراءة والكتابة بشكل طبيعي مقارنة بأقرانهم كما تتمثل أهمية الموضوع في إعداد برنامج علاجي للتخفيف من اضطرابات اللغة المكتوبة لديهم، حاجة المختصين الأرففونيين وحتى المعلمين إلى برامج علاجية لصعوبات اللغة المكتوبة، التي تعتبر مرحلة حساسة ودرجة بالنسبة للطفل، كما لها أهمية في اعتماد أداة للتقييم اضطرابات اللغة المكتوبة مراعية لخصوصيات اللغة العربية بالاعتماد على اللسانيات العربية الحديثة وهي في حد ذاتها لها أهمية كبيرة جدا في العالم العربي عامة والجزائري خاصة.

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تنمية القراءة اعتمادا على علاقة الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الصفات المميزة لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الحرف لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الدوال لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الكلم لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى اللفظة لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى البنى التركيبية لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الخطاب لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تنمية الكتابة اعتمادا على علاقة الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الصفات المميزة لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الحرف لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الدوال لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الكلم لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى اللفظة لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى البنى التركيبية لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح في تحسين مستوى الخطاب لدى عينة الدراسة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.
- الكشف عن أثر البرنامج العلاجي المقترح في تنمية القراءة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

- الكشف عن أثر البرنامج العلاجي المقترح في تنمية الكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

3. التعريف الإجرائي بمصطلحات الدراسة:

- **البرنامج العلاجي:** هو مجموعة من الأنشطة التدريبية، يحتوي على ثلاثة محاور كل محور يشمل مجموعة من الأنشطة المصممة اعتمادا على علاقة البناء وعلاقة الوصل لدى تلاميذ الطور الثاني، حيث يتم تقديم النشاط بتسلسل وتدرج مدروس، إطاره النظري من اللسانيات العربية الحديثة، كما انطلقنا من برامج ودراسات سابقة والمناهج التربوية المقررة من طرف وزارة التربية، ويتضمن أيضا جلسات إرشادية للأولياء حتى يتم تطبيق بعض الأنشطة في المنزل من أجل التكرار وترسيخ المعلومة.

- **اضطرابات اللغة المكتوبة:** هي ما تقيسها أداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) من إعداد الطالبة، حيث اعتمدت تحليل وتقييم اضطرابات القراءة والكتابة من خلال مستويات اللغة في اللسانيات العربية الحديثة.

- **اللسانيات العربية الحديثة:** في هذه الدراسة يقصد بها النظرية الخليلية الحديثة وتتمثل في مجموعة من المبادئ والمفاهيم أهمها مفهومي البناء والوصل.

- **علاقة البناء:** هي القدرة على استعمال الربط بين الوحدات اللغوية التي تشكل النواة في حد ذاتها أو الحروف الأصلية للكلمة، ويتم ذلك انطلاقا من إدراك الصفات الذاتية للحرف والتمييز بين الحروف شكلا ونطقا، ترتيب وتسلسل الحروف لتشكيل كلمة وصولا إلى الجملة والنص وإدراك البنية المكانية حتى يتمكن من وضع الحرف في مكانها المناسب.

- **علاقة الوصل:** هي القدرة على استعمال الربط بين العناصر اللغوية التي تشكل الزوائد في الكلمة وليس النواة، بداية من إدراك البنية الزمنية، حيث يتمكن الفرد من صياغة الكلمات وإضافة الحروف والزوائد المناسبة للكلمة والربط بين الكلمات في الجملة عن طريق الاستعمال المناسب للحروف المعاني (حروف الجر، إن وأخواتها، كان وأخواتها، حروف العطف وأدوات الربط...).

- **تلاميذ الطور الثاني:** هم 15 تلميذا يدرسون بشكل طبيعي في مدارس مختلفة في ولاية الجلفة، من السنة الثالثة إلى الخامسة ابتدائي درسوا أكثر من سنتين دون انقطاع، سنهم بين 8 إلى 11 سنة، يعانون رسوب مدرسي خاصة في القراءة والكتابة، ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط حسب

مقياس النضج العقلي كولومبيا، سلوكهم طبيعي لا يعانون مشكلات صحية ونفسية ولا إعاقات حسية وحركية ولا عقلية حسب الملف الصحي المدرسي.

4. الدراسات السابقة:

يعتبر جزء الدراسات السابقة من أهم أجزاء البحث العلمي فهي تساعد الباحث على تطوير الأسئلة المتعلقة بموضوع بحثه وتمده بالعديد من المعلومات كما وتجنب الباحث الوقوع في أخطاء الباحثين السابقين وتكرار الأسئلة والفرضيات.

فمن خلال الدراسات السابقة يطلع الباحث بأهم النقاط والعقبات التي قد تواجهه في بحثه، وتمكنه من تحديد الوسائل والإطار المنهجي الذي يساعده في بحثه، على هذا الأساس اختارنا الدراسات التالية التي ترى أنها مناسبة وتقترب من موضوع دراستنا.

5- الدراسات السابقة:

5-1- الدراسات العربية:

5-1-1- الدراسات المتعلقة باضطرابات القراءة:

5-1-1-1- دراسة الهرش جهاد محمد حسن (2009):

تهدف هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج علاجي قائم على تعدد الحواس وتنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية باستخدام المنهج التجريبي تم تطبيقها على عينة الدراسة 40 طالبا يعانون من العسر القرائي، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية، انتهت إلى وجود فاعلية للبرنامج التعليمي في تقليل المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة من وجهة نظر أخصائي صعوبات التعلم وولي الأمر (الهرش جهاد، 2009).

5-1-1-2- دراسة تغليت صلاح الدين 2008 _ 2009:

قامت هذه الدراسة بتنمية المكتسبات الأولية التلاميذ المعسررين قرائيا وكتابيا، وذلك لرفع أداء التلاميذ في القراءة والكتابة بالاعتماد على أسلوب التربية النفسية الحركية كتنمية علاجية وتربوية، بمنهج تجريبي، وعينة الدراسة 12 تلميذا، 10 ذكورا و2 إناثا، وانتهت إلى وجود تأثير للبرنامج العلاجي المقترح

على تحقق رفع المستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة (تغليت صلاح الدين، 2008_2009).

5-1-1-3-دراسة عمرانى زهير 2013:

تم تطبيق إستراتيجية فرنالد للتخفيف من عسر القراءة، بهدف بلورة برنامج علاجي متعدد الحواس مستمد من فرنالد تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من 10 تلاميذ، معتمدين المنهج التجريبي، حيث توصلت إلى أن العلاج متعدد الحواس أسهم في التخفيف من عسر القراءة لدى عينة من المعسرّين قرائياً (عمراني زهير، 2013).

5-1-1-4-لياس إسماعيل ورباعي محمد 2015:

أنت هذه الدراسة للكشف عن تأثير الاتصال البصري الكامل مقابل الاتصال البصري الجزئي في التعرف على الكلمات لدى الأطفال ذوي النمو الطبيعي والذين يعانون صعوبات في القراءة والأطفال المصابين بعسر القراءة (الذين تتراوح أعمارهم بين 8.9 و 10 سنوات)، تكونت عينة الدراسة من 60 طفل، تم تطبيق اختبار قراءة كلمات بسيطة (يتكون من الأحرف متصلة الكامل) مقابل كلمات معقدة، واختبار الانتباه البصري، أظهرت النتائج ضعفا في القراءة وإدراك الأصوات لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة والخصائص الإملائية للغة العربية (لياس إسماعيل ورباعي محمد، 2015).

5-1-1-5-دراسة طاهر محمد نجيب أمين 2018:

استخدمت الدراسة بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة اللغوية للأطفال ذوي صعوبات القراءة، بهدف تحديد الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم باعتماد منهج شبه تجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، طبقت على عينة الدراسة، 40 تلميذاً، وتوصلت إلى التحسن ملحوظ في الكفاءة اللغوية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم أي وجود فاعلية واستمرارية فاعلية البرنامج (طاهر محمد نجيب، 2018).

5-1-1-6-دراسة عبد الرحمان أبا حسين وداد والمنيع منصور نورة 2018:

تكشف الدراسة عن مدى وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة للتلميذات ذوات العسر القرائي، التي تهدف إلى معرفة مدى استخدام المعلمات لاستراتيجية القاعدة النورانية في

تدريس القراءة لدى هذه العينة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة قدرها 127 معلمة، أهم نتائجها هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة لذوات العسر القرائي (عبد الرحمان أبا حسين و داد والمنيع نورة، 2018).

5-1-1-7-دراسة السيد الصعيدي نادية محمد(2020):

تهدف هذه الدراسة لتخفيف من صعوبات القراءة من خلال برنامج علاجي تدريبي على الأطفال في المرحلة الابتدائية وأثره على تحسين تقدير الذات لديهم وتدريب الأطفال على المهارات الأساسية اللازمة التي تمكنهم من قراءة الكلمات بسرعة ودقة لتسهيل عملية التعلم لديهم باعتماد المنهج التجريبي، تم تطبيق البرنامج على عينة قدرها 20 تلميذا من الصف الثاني والثالث ابتدائي يعانون صعوبات في تعلم القراءة تتراوح أعمارهم بين 6 و 10 سنوات، انتهت الى وجود فعالية للبرنامج العلاجي وتحسن في تقدير الذات (السيد الصعيدي نادية، 2020).

5-1-1-8-دراسة فوزية أوزاني 2021:

قامت هذه الدراسة بتقييم عسر القراءة واضطرابات الانتباه البصري في بيئة سريرية جزائرية، يهدف هذا البحث إلى وصف واقع عسر القراءة وتقييم مهارات الانتباه البصري في العيادات الجزائرية، من خلال منهج وصفي، على عينة قدرها 40 أخصائي نطق ولغة يعملون في قطاعات مختلفة من الصحة العامة وفي مناطق متفرقة من البلاد، تكشف النتائج التي تم الحصول عليها من الاستبيانات المقدمة للمشاركين عن النقص الواضح في أدوات تقييم عسر القراءة الصالحة والمنكيفة مع ثقافتنا، وغياب أي اهتمام بتقييم القدرات البصرية والانتباه (فوزية اوزاني، 2021).

5-1-2-الدراسات المتعلقة باضطرابات الكتابة:

5-1-2-1-دراسة عمراني زهير 2014:

قام عمراني زهير (2014) بدراسة ميدانية لتلاميذ بصف الرابعة ابتدائي بولاية الوادي للبحث عن وجود علاقة بين صعوبات التعلم النمائية وعسر الكتابة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قدرت ب 30 تلميذا وانتهت النتائج بوجود علاقة تأثير سلبية لمختلف صعوبات التعلم النمائية على عسر الكتابة (عمراني زهير، 2014).

5-2-1-2-دراسة عمراني زهير وبخوش وليد 2020:

أنت هذه الدراسة للبحث في دور التدريب على الحركات الدقيقة للتخفيف من حدة عسر الكتابة لدى التلميذ المتمدرس، بهدف اقتراح برنامج علاجي قائم على استخدام وتنمية الإدراك البصري والحركي على عينة قوامها 10 تلاميذ باستخدام المنهج التجريبي، حيث استنتجت فاعلية هذا البرنامج القائم على الحركات الدقيقة في التخفيف من عسر الكتابة (عمراني زهير وبخوش وليد، 2020).

5-2-1-3-دراسة حدبي مولود 2021:

دراسة التكفل الأرطفوني بعسر الكتابة وعسر القراءة لدى الطفل المصاب بالصرع، تهدف الدراسة إلى تشخيص مهارات الكتابة والقراءة لدى عينة الدراسة وتحسينها من خلال تطوير بروتوكول علاجي قائم على تعدد الحواس المتزامن الذي طورته برازيو على 8 أطفال من مدارس عادية أعمارهم بين 8 و13 سنة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية للبروتوكول العلاجي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى عينة الدراسة (حدبي مولود، 2021).

5-2-1-4-دراسة زاوي أمال 2022:

اهتمت الدراسة بالعلاقة بين عسر الكتابة وفرط النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه، لدى التلاميذ المتمدرسين في الصف الابتدائي بولاية عين تيموشنت، باستخدام المنهج العيادي وتم جمع المعلومات باعتماد اختبار الكتابة واستبيان لتشخيص حالات النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه طبقت على ثلاث حالات وتوصلت إلى أن الحالات الثلاثة تعاني فرط نشاط حركي زائد وتشتت انتباه، واثنان من هذه الحالات تعاني اضطراب عسر الكتابة وبالتالي فرط النشاط الحركي الزائد وتشتت الانتباه يصاحبه صعوبات مدرسية أهمها عسر الكتابة (زاوي أمال، 2022).

5-1-3-الدراسات المتعلقة باللسانيات العربية الحديثة:

5-1-3-1-دراسة ناصري وهيبة 2019:

تهدف الدراسة إلى إعداد بروتوكول نفسي لساني لتشخيص الحبسة يعتمد على النظرية الخيلية الحديثة باستخدام المنهج التجريبي على 30 فردا، واستعمال شبكة تحليل اللغة والحبسة، ومقياس الاتساق اللفظي الصوري والانسجام المعنوي الافادي وبنود السرد لجمع المعلومات، تم استنتاج أن الحبسة

اضطراب يمس قدرتين لغويتين تتمثل في الاتساق اللفظي السوري والانسجام المعنوي الافادي معا (ناصرى وهيبه، 2019).

5-3-1-2-دراسة أجد محمد العربي 2022:

في ضوء مفاهيم النظرية الخليلية الحديثة تهدف هذه الدراسة إلى استعمال بعض المفاهيم اللسانية العربية التي تخدم العمل العيادي لمعالجة أمراض الكلام، بمنهج وصفي عيادي، على 6 حالات، تم اختيارهم قصدياً، تم استخدام مقياس ذكاء غير لفظي (NNAT)، واختبار التخطيط الجسمي واختبارات فحص اللغة واختبارات صياغة الكلام في ضوء النظرية الخليلية الحديثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تمس نشاط البناء، كل من انويه اللفظيات الفعلية وأنويه الوحدات التركيبية، ووصلها بمختلف الزوائد والفروع التي تدخل وتخرج عليها إضافة إلى صعوبات تفريع الفروع مع الأنوية الاسمية (أجد محمد العربي، 2022).

5-2-الدراسات الأجنبية:

5_2_1_الدراسات الأجنبية المتعلقة باضطرابات القراءة:

5-2-1-1-دراسة فيونا ج. داف وآخرين 2014 Fiona J. Duff et all:

الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن مدى فاعلية برنامج قرائي علاجي يومي ومنهجي لتحسين مهارات القراءة واللغة لدى الأطفال المعرضين لعسر القراءة مقارنة بالتعليم العادي، تم تطبيق اختبار الوعي الفونيمي وقياس مستوى قراءة الكلمات قبل وبعد التدخل، العينة قدرها 56 طفل مضطربين و89 طفل عادي من نفس السن 6 سنوات، باستخدام المنهج التجريبي تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، أهم النتائج هو وجود فاعلية في قدرات التعرف على الحرف والوعي الصوتي للمفردات ولا يوجد تأثير قوي في قراءة الكلمات كما كانت النتائج قصيرة المدى وغير مستمرة (Fiona J. Duff et all 2014).

5-2-1-2-دراسة ليناك كيرجان وآخرين 2022 Lénaigkerjean:

أتت هذه الدراسة بهدف اختبار مدى فاعلية برنامج ارشادي موجه للأولياء للتخفيف من عسر القراءة من خلال التدريب على القراءة المكررة مقارنة ببرنامج تدريبي عام، من خلال استخدام قوائم قراءة

كلمات منتظمة وغير منتظمة وشبه كلمات (BALE) واختبار عدد الكلمات المقروءة في دقيقة واحدة لتقييم طلاقة القراءة، تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، على 22 تلميذا مصابا بعسر القراءة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تحسن ملحوظ في طلاقة القراءة (Lénaigkerjean, 2022).

5-2-1-3-دراسة دانييلا ترافيسانتي وآخرين Daniela traficante et all 2025:

أنت هذه الدراسة للكشف عن مدى فعالية معالجة الحروف من خلال السياقات الإملائية المختلفة (كلمات حقيقية، شبه كلمات) لدى الأطفال المعسرّين قرائيا، تم تطبيق اختبار (2AFC task) اختيار بديلين، اختبار الوعي الفونولوجي، على عينة قدرها 41 طفلا من السنة الرابعة ابتدائي منهم عاديّين ومنهم مصابين بعسر القراءة، أهم النتائج المتوصل إليها أن الأطفال المصابين بعسر القراءة يعانون من صعوبات في معالجة تسلسل الحروف خاصة الحروف في المراكز الوسطى مقارنة بأقرانهم العاديّين بينما لم يتأثروا في تمييز الحروف منفصلة وظهروا بظنا في زمن الاستجابة وكثرة الأخطاء في مهام القراءة غير المباشرة (Daniela traficante et all, 2025).

5-2-1-4-دراسة كيريكولا.مروثو kyriakoulaM. Rothou وكونستانتينوسسيميون أ.

نيسيوتيس ConstantinosSymeon A. Nisiotis 2025:

تمت دراسة مهارات الوعي التركيبي لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة مقارنة بأقرانهم العاديّين في سن 8 سنوات، والكشف عن مساهمة الوعي الفونولوجي في تفسير الوعي التركيبي، تشير النتائج الى ضعف في المهارات الفونولوجية والصرفية مرتبطة بالقراءة، وان الطفل المصاب بعسر قراءة يعاني صعوبة في الوعي التركيبي واقل قدرة على ترتيب الكلمات بشكل نحوي صحيح داخل الجملة مقارنة بأقرانهم العاديّين (ConstantinosSymeon A. NisiotisetkyriakoulaM. Rothou, 2025).

5-2-1-5-دراسة رامازان ارييلماز وإمين بالجي RamazanEryilmaz ,EmineBalci 2025:

تهدف الدراسة إلى تقييم أثر التدريب القرائي الحاسوبي متعدد الحواس على تحسين مستوى القراءة لدى المعسرّين قرائيا مقارنة بأقرانهم العاديّين، تم تطبيق اختبار التسمية السريع الآلي وقراءة الكلمات ذات معنى وغير المعنى وسرعة وفهم القراءة والوعي الفونولوجي لدى 170 طفل معسر قرائيا و 170 عاديّين

يدرسون من السنة الأولى حتى الرابعة، من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود تحسن في القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائيا وتحسن في الوعي الفونولوجي لديهم (EmineBalci, RamazanEryilmaz), (2025).

5-2-2-الدراسات الاجنبية المتعلقة باضطرابات الكتابة:

5-2-2-1-دراسة لورانس كاستيران وآخرون Laurence Casteran 2021:

قامت الدراسة بتحديد نوعين فرعيين من عسر الكتابة بناءا على تحليل المعايير الحركية والثابتة لخط يد الأطفال العاديين والمعسرين كتابيا، تهدف الدراسة الى الكشف عن نوعين من عسر الكتابة، دراسة مقارنة لمجموعتين، مجموعة تظهر عسر كتابة خفيف ومجموعة أخرى تعاني عسر كتابة شديد عددهم 118 طفلا استنادا إلى نصوص BHK الرقمية الذي يتضمن كتابة نص في 5 دقائق، تم استنتاج وجود نوعين من عسر الكتابة، الأول يعود إلى بطء في سرعة الكتابة والثاني إلى نوعية الخط (Laurence Casteran, 2021).

5-2-2-2-دراسة فريديريك بويجارنيه وآخرون Frédéric Puyjarinet et al 2023:

تناولت الدراسة تأثير برنامج علاجي على جودة الكتابة اليدوية لدى الأطفال المصابين بنقص الانتباه وفرط الحركة، تم تطبيق مقياس جودة الكتابة اليدوية ومقاييس أخرى تشمل العمليات المعرفية والسلوكية العصبية على 8 اطفال من الصف 3 إلى الخامس بتصميم تجريبي قياس قبلي وبعدي، أهم نتائج الدراسة وجود تحسن في مهارات الكتابة لدى عينة الدراسة (Frédéric Puyjarinet et al, 2023).

5-2-2-3-دراسة لورا مكنزي وآخرون Laura Mckenzie et al 2025:

حاولت الدراسة تحديد حالات عسر الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المناطق الريفية، بهدف تشخيص عسر الكتابة لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أعمارهم بين 6 و 15 عاما، باستخدام منهجا وصفيا نوعيا مستعرضا، مع تطبيق اختبار معدل لعسر الكتابة ومعايير تقييم معتمدة من قبل خبراء يسمى اختبار نسخ الجملة، حيث كشفت النتائج عن علامات عسر الكتابة مثل عدم اتساق حجم الحروف وضعف معالجة النص، وحذف بعض الحروف أو الكلمات (Laura Mckenzie et al, 2025).

5-2-2-4-دراسة نورصافينار رحيم NorsafinarRahim 2025:

اهتمت الدراسة بتحسين مهارة الكتابة لدى الأطفال المصابين بعسر الكتابة من خلال تصميم وتقييم برنامج علاجي تفاعلي مخصص يستخدم التطبيقات الحاسوبية مع تصميم تفاعل المستخدم لتحسين الكتابة لدى الأطفال المصابين بعسر الكتابة من خلال تصور شكل الحرف والذاكرة الحرفية والتحكم الحركي أثناء الكتابة، باستخدام منهج تجريبي، ولتقييم الكتابة تم تطبيق مقياس وضوح الكتابة وتقييم عناصر الكتابة من حيث تكوين الحروف، الميل، الحجم، المسافة بين الحروف وجودة الخط، ومراقبة تسجيل أداء الكتابة قبل وبعد واثاء التدخل، تمت الدراسة على 5 أطفال معشرين كتابيا سنهم بين 8 سنوات و 12 سنة، أهم نتائج هذه الدراسة وجود تحسن في تكوين الحروف والتكامل الحركي البصري خلال الكتابة ووضوح الخط بشكل عام(Norsafinar Rahim, 2025).

5-4-تعليق عن الدراسات السابقة:

أ- مناقشة الدراسات السابقة لاضطرابات القراءة:

أولاً: من حيث الموضوع:

اهتمت أغلب الدراسات التي تم عرضها بهذا المحور تنمية المهارات القرائية والمكتسبات الأولية وتنمية القدرات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك والتمييز في إعداد برامج علاجية للتخفيف من عسر القراءة واستخدام استراتيجيات مختلفة منها تعدد الحواس والقاعدة النورانية.

ثانياً: من حيث عينة الدراسة وطبيعتها:

أغلب الدراسات التي تم عرضها في هذا المحور استعملت عينة أعمارهم تتراوح بين 6 سنوات و 12 سنة، وتراوح عدد العينة من 10 تلاميذ إلى 60 تلميذ وهناك دراسة تناولت 40 أخصائي في مجال صعوبات التعلم منهم معلمين.

ثالثاً: من حيث المنهج:

استخدمت أغلب الدراسات التي تم عرضها في هذا المجال المنهج التجريبي وشبه التجريبي تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) وهناك من اعتمد المنهج الوصفي.

رابعاً: من حيث النتائج:

تشير الدراسات التي تم عرضها في مجال عسر القراءة التي اعتمدت المنهج التجريبي إلى وجود فعالية للبرنامج العلاجية المستخدمة حيث أشارت دراسة تغليت صلاح الدين 2008 _ 2009 التي انتهت إلى وجود تأثير للبرنامج العلاجي المقترح على تحقق رفع المستوى المكتسبات الأولية وتنمية مهارتي القراءة والكتابة، دراسة الهرش جهاد محمد حسن (2009) إلى وجود فاعلية للبرنامج التعليمي في تقليل المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي عسر القراءة من وجهة نظر أخصائي صعوبات التعلم وولي الأمر، ودراسة عمراني زهير (2013) التي توصل إلى أن البرنامج أسهم في التخفيف من عسر القراءة لدى عينة الدراسة، وتشير دراسة طاهر محمد نجيب أمين (2018)، إلى وجود تحسن ملحوظ في الكفاءة اللغوية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم أي وجود فاعلية واستمرارية فاعلية البرنامج، وأيضاً دراسة عبد الرحمان أباحسين وداد والمنيع منصور نورة (2018) التي طبقت على المعلمات توصلت إلى هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية فتدريس القراءة لذوات العسر القرائي، وتشير دراسة السيد الصعيدي نادية محمد (2020) إلى المعرفة مدى وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة للتلميذات ذوات العسر القرائي، وهناك دراسة فوزية أوزاني 2021 التي أثبتت أن الواقع العيادي في المجتمع الجزائري يفنقر إلى أدوات تقييم عسر القراءة الصالحة والمتكيفة مع ثقافتنا.

خامساً: أوجه الشبه مع دراستنا:

تتفق دراستنا مع الدراسات التي تم عرضها في اقتراح برنامج علاجي للتخفيف من عسر القراءة، حيث تهدف هذه الدراسات لمعرفة فعالية برنامج علاجي مقترح، كما اتفقت مع الدراسات في الكشف عن صعوبات القراءة وفي المنهج المعتمد وهو المنهج شبه التجريبي، واتفقت مع الدراسات في اختيار العينة تتراوح أعمارهم بين 8 سنوات و 11 سنة، وتتفق مع دراسة فوزية أوزاني أن الواقع العيادي يعاني نقص في أدوات تقييم عسر القراءة التي تناسب بيئتنا.

سادساً: أوجه الاختلاف مع دراستنا:

كل الدراسات المذكورة تطرقت إلى تنمية المهارات المعرفية واستخدام بعض الاستراتيجيات للتخفيف من عسر القراءة بينما دراستنا تعتمد مهارتي الوصل والبناء للتخفيف من اضطرابات اللغة

المكتوبة التي تحتاج الى دراسة معمقة ودقيقة للغة العربية، مثل النظرية الخيلية الحديثة التي تسعى الى تاصيل البحث العلمي في ميدان اضطرابات اللغة والتواصل.

ب- مناقشة الدراسات المتعلقة باضطرابات الكتابة:

أولاً: من حيث الموضوع:

ركزت الدراسات التي تم عرضها على تنمية المهارات الحسية والمهارات المعرفية والتخفيف من الاضطرابات المسببة أو المصاحبة لعسر الكتابة إلا أن دراستنا اهتمت بتنمية مهارتي الوصل والبناء للتخفيف من اضطرابات الكتابة.

ثانياً: من حيث عينة الدراسة وطبيعتها:

الدراسات التي تم عرضها في مجال عسر الكتابة، استعملت عينة عددها يتراوح ما بين 3 حالات و118 حالة، وأعمارهم ما بين 6 و15 عاماً.

هناك دراسات أجريت على الأطفال المعسرين كتابيا الذين يعانون من الصرع، وهناك من طبق دراسته على الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ثالثاً: من حيث المنهج:

اعتمدت الدراسات المذكورة مناهج متنوعة في بحوثهم منهم من اعتمد المنهج التجريبي والعيادي وحتى الوصفي.

رابعاً: من حيث النتائج:

تشير الدراسات التي تم عرضها إلى وجود فعالية للبرامج التي تم اقتراحها للتخفيف من عسر الكتابة مثلدراسة عمراني زهير(2014) التي توصلت إلى وجود علاقة تأثير قوية لمختلف صعوبات التعلم النمائية على عسر الكتابة، دراسة عمراني زهير وبخوش وليد (2020) التي تؤكد نتائجها وجود فاعلية هذا البرنامج في التخفيف من عسر الكتابة، ودراسة حدي مولود (2021)أيضا توصلت إلى وجود فعالية للبروتوكول العلاجي في تحسين مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بالصرع، وهناك من الدراسات من كشفت عن أنواع وأعراض عسر الكتابة مثل دراسة لورانس كاستيران وآخرون

(2021) استنتجت نوعين من عسر الكتابة الأولى تعود إلى بطء في سرعة الكتابة والأخرى إلى نوعية الخط، كما سعت دراسات أخرى للكشف عن الاضطرابات المصاحبة لعسر الكتابة ويرى أصحاب هذا الاتجاه ان التخفيف من الاعراض المصاحبة يخفف من عسر الكتابة مثل دراسة زاوي أمال (2022) يعاني فرط نشاط حركي زائد وتشتت انتباه يصاحبه صعوبات مدرسية أهمها عسر الكتابة، ودراسة لورا مكنزي وآخرون (2025) كشفت النتائج عن علامات عسر الكتابة مثل عدم اتساق حجم الحروف وضعف معالجة النص، وحذف بعض الحروف أو الكلمات.

خامسا: أوجه الشبه مع دراستنا:

تتفق دراستنا مع بعض الدراسات المذكورة في اقتراح برنامج للتخفيف من عسر الكتابة والحد من مشكلات الكتابة كما تتفق دراستنا مع بعض الدراسات المشابهة في المنهج التجريبي، واتفقت مع بعض الدراسات في عينة الدراسة

سادسا: أوجه الاختلاف:

اختلفت دراستنا مع الدراسات التي تم عرضها التي هدفت للكشف عن فعالية برنامج علاجي للتخفيف من عسر الكتابة في الخلفية النظرية المعتمدة فنجد أغلب الدراسات كانت تكييف لبرامج علاجية من بيئة غربية أما دراستنا قائمة على مفاهيم ومبادئ اللسانيات العربية الحديثة.

ت-مناقشة الدراسات المتعلقة بالنظرية الخيلية الحديثة:

أولا: من حيث الموضوع:

اهتمت الدراسات التي تم عرضها في هذا المجال بتنمية بعض المهارات اللسانية التي تم تبنيها من مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة للتخفيف من اضطرابات اللغة.

ثانيا: من حيث عينة الدراسة وطبيعتها:

الدراسات التي عرضها في مجال النظرية الخيلية الحديثة، استعملت عينة تتراوح بين 6 و30 حالة وأعمارهم منهم من درس عند الراشد ومنهم عند الطفل.

فهناك من درس الحبسة عند الراشد ومنهم من درس اضطرابات النطق عند الطفل.

ثالثا: من حيث المنهج:

الدراسات التي تم عرضها هناك من استدم المنهج التجريبي وهناك من اعتمد المنهج الوصفي.

رابعا: من حيث النتائج:

تشير الدراسات التي ذكرناها إلى وجود علاقة بين اضطرابات اللغة ومفاهيم النظرية الخيلية الحديثة مثل دراسة ناصري وهيبه (2019) التي توصلت إلى أن الحبة اضطراب يمس قدرتين لغويتين تتمثل في الاتساق اللفظي الصوري والانسجام المعنوي الافادي معا، ودراسة أجد محمد العربي (2022) توصلت إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تمس نشاط البناء كل من انويه اللفظيات الفعلية وأنوية الوحدات التركيبية ووصلها بمختلف الزوائد والفروع التي تدخل وتخرج عليها إضافة إلى صعوبات تفريع الفروع مع الأنوية الاسمية.

خامسا: أوجه الشبه مع دراستنا:

تتفق دراستنا مع الدراسات المذكورة في اعتماد النظرية الخيلية الحديثة كإطار نظري لدراسة الاضطرابات اللغوية لدى الناطق باللغة العربية، كما اتفقت معهم في تنمية مهارات لغوية أساسها مفاهيم في النظرية الخيلية الحديثة واتفقت مع دراسة أجد في تنمية مهارتي البناء والوصل.

سادسا: أوجه الاختلاف:

تختلف دراستنا مع الدراسات التي تم عرضها في عينة الدراسة فتوجد دراسة اختارت المصابين بالحبة وهناك من طبقت على الأطفال الذين يعانون اضطرابات نطقية، واختلفت دراستنا مع دراسة أجد في اختيار المنهج.

5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

على الباحث قبل التطرق لأي بحث علمي أن يطلع على الدراسات السابقة حتى يتجنب الوقوع في نفس الأخطاء ولتجنب تكرار الأسئلة والمواضيع، للدراسات السابقة أهمية كبيرة في البحث العلمي فقد ركزنا على الدراسات المحلية أكثر من الدراسات الأجنبية نظرا لخصوصية العينة واللغة العربية خاصة دون إهمال الدراسات الأجنبية والثقافات الأخرى.

فقد ساعدتنا الدراسات السابقة في الاطلاع والتوسع في مجال البحث وطرح التساؤلات وأخذ فكرة عن كيفية إعداد برنامج علاجي بتبني النظرية الخيلية الحديثة، كما تجنبنا الوقوع في الأخطاء والتكرار.

إلا أن أغلب الدراسات التي تم عرضها حسب اطلاع الباحثة قامت بإعداد برامج علاجية لاضطرابات اللغة العربية دون مراعاة خصوصية اللغة والبيئة التي يطبق فيها هذا البرنامج، فلم نجد من الدراسات ما يتوافق مع دراستنا ومتغيراتها والتي تتمثل في فعالية برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية الحديثة لدى تلاميذ الطور الثاني، فقد اختلفت مع دراستنا في الأدوات وهناك من اختلفت في المنهج وبعضها وفي التصميم التجريبي، واختلفوا في عينة الدراسة، فقد جاءت دراستنا تكملة للدراسات السابقة بالتطرق إلى تنمية مهارتي الوصل والبناء وفق بناء برنامج علاجي للتخفيف من اضطرابات القراءة والكتابة.

الفصل الثاني: اضطرابات القراءة

تمهيد.

1-تعريف القراءة.

2-مراحل تعلم القراءة.

3-تعريف اضطرابات القراءة.

4-عوامل وأسباب اضطرابات القراءة.

5-تشخيص اضطرابات القراءة.

6-علاج اضطرابات القراءة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

القراءة أهم مهارات اللغة المكتوبة التي يقوم عليها التعلم ووسيلة لاكتساب المعرفة لدى المتعلم، فهي عملية تحويل المادة المكتوبة إلى رموز منطوقة لها دلالات ومعاني، وقد تتعرض هذه المهارات لاختلال واضطرابات فيصبح المتعلم غير قادر على التهجئة أي عدم التعرف على الحروف والكلمات أو على فهم ما يقرأ أو ما يقرأ أمامه، رغم تعرضه لهذه المعلومات والتحاقه بالمدرسة منذ على الأقل سنتين كاملتين بدون انقطاع وسلامة حواسه وحركته وذكائه متوسط أو أكثر إلا أن تحصيله الدراسي ضعيف جدا.

يسعى هذا الفصل للتعريف بالقراءة ومراحل تعلمها ونتطرق أيضا إلى اضطرابات القراءة أسباب هذه الاضطرابات ثم تشخيصها وعلاجها.

1- تعريف القراءة:

أخذت القراءة مساحة واسعة في البحوث العلمية في عدة مجالات وتخصصات، ولعل أهم التعريفات التي تناولت مفهوم القراءة هي كالتالي:

حسب النموذج الثلاثي لplant وآخرين تعرف القراءة بأنها تفاعل بين مسار فونولوجي يربط بين الحرف والصوت ومسار دلالي يربط بين الحرف والصوت من خلال المعنى، حيث يربط العلاقة بين مهارات اللغة الشفهية واللغة المكتوبة (Margaret.J ,Snowling and Charles Hulme ,2006,p64).

تتم القراءة من خلال عمليتين آليتين وهما: الأولى بواسطة حاسة البصر يلتقط الصورة المكتوبة ثم تحول تلك الرموز المكتوبة إلى الدماغ حيث يتم تحليلها وإدراك محتواها، والثانية هي ترجمة هذه الرموز المكتوبة إلى ألفاظ من خلال إشارات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق، فالقراءة عملية تربط بين الكلام والرموز المكتوبة (زولي عمري سيريچار، 2018، ص105).

إن مهارة القراءة هي فهم العقل للرموز التي تراها العين، بغض النظر عن الذكاء مع ملكات تساعد على القراءة (محمد جمال وآخرون، 2024، ص27).

ويرى harrison أن القراءة هي عملية عقلية تتمثل في الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني الرموز التي يستقبلها بعينه، ثم يعطي تفسير لتلك الرموز (محمود عاشورمنال، 2014، ص17).

القراءة مهمة جدا في بناء الفرد والمجتمع علميا وثقافيا ولغويا، فهي تمكن الفرد من تطوير فكره ومعارفه، من خلال عملية فهم الرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلمات ذات دلالات معينة، حيث يكتسبها الطفل في السنوات الأولى من المدرسة (محمد عبد الشفيقناريمان، 2021، ص34).

القراءة هي فك الرموز المكتوبة التي يتلقاها القارئ بواسطة حاسة البصر ثم يتم تحويلها إلى كلمات منطوقة ذات دلالات ومعاني، وذلك يستدعي سلامة الجهاز العصبي والحركات الجسم والحواس (خاصة السمع والبصر).

2- مراحل تعلم القراءة:

بالنسبة لمراحل تعلم القراءة فقد وضع العلماء والباحثون وصفا للمراحل والعمليات الذهنية التي يمر بها الفرد أثناء تعلمه القراءة تختلف باختلاف النظريات التي يستند إليها، سنتطرق إلى بعض منها فيما يلي:

نموذج فريث (frith):

وهو من النماذج التطورية ذات المراحل أي أن هناك مراحل متتالية لتطور القراءة وتعلمها وفريث يرى وجود ثلاث مراحل أساسية وهي:

المرحلة اللوغوغرافية: (logographique)

في هذه المرحلة يكون التعرف على الكلمة مباشرة كصورة أو شكل بالاعتماد على مختلف المؤشرات مثل السياق أو التعرف على المميزات الخطية الظاهرة للكلمة دون تحليل صوتي لها مثال: كلمة "ماقدوناز" من خلال شكل الشعار.

المرحلة الأبجدية:

يبدأ الطفل بفك ترميز الحروف بالتدريج ففي هذه المرحلة يستعمل إستراتيجية الوساطة الفونولوجية التي تمكنه من إدراك العلاقة بين الصوت والحرف، ما يسمح للطفل بقراءة سلاسل حروف الكلمات المعروفة وغير المعروفة وشبه الكلمة لكنه يجد صعوبة في الكلمات غير المنتظمة.

المرحلة الإملائية:

بعد اكتساب الطفل قواعد الإجراء الأبجدي يمكنه التعرف على الكلمة المألوفة تلقائيا التي توجهت إلى المعجم الداخلي من قبل بعد أن تم فك رموزها، فيتم التعرف عليها من خلال شكلها دون سماع نطقها، وهذا من خلال التوجه إلى قائمة ثانية عن طريق العنونة والتي تحتوي الأشكال الفونولوجية للكلمات (أزداو شفيقة، 2011_2012، ص24).

نموذج (Marcel):

وهو نموذج ذو طريقة أحادي للقراءة يرى مارسيل "Marcel" أنه بعد معالجة سلسلة الحروف بصريا يعرض الشكل الكتابي للكلمة (الحقيقية أو غير حقيقية) على المعجم البصري فإذا كانت الكلمة في المعجم

البصري أي كلمة مألوفة سينطقها مباشرة، فالطفل في البداية يبحث عن المقاطع التي تنتمي إلى الكلمات الموجودة في المعجم لديه عن طريق توظيف خبراته السابقة وإدراك الكلمة بالاعتماد على التمثيلات الذهنية المخزنة (ركزة سميرة وفايزة صالح، 2016، ص 17).

نموذج Ehri وآخرين:

حسب نموذج Ehri فإن الطفل يكتسب عملية القراءة عبر المراحل التالية:

1- المرحلة ما قبل الابدجية (pre_alphabetic phase):

في هذه المرحلة يتم التعرف على الكلمة بالاعتماد على السياق العام، دون التعرف على الحروف أي لا يوجد ربط للحروف بالأصوات.

2- المرحلة الأبجدية الجزئية (partial alphabetic phase):

يربط الطفل بين بعض الحروف الواضحة والأصوات المنطوقة في الكلمة ولا يمكنه التعرف على كل الحروف في الكلمة الواحدة بل يستخدمها كدلائل صوتية للتعرف على الكلمات.

3- المرحلة الأبجدية الكاملة (Full Alphabetic phase):

يبدأ الطفل بفك شفرات الكلمات بالحرف ويربط بين الحروف والأصوات بشكل كامل، كما يستطيع تطبيق مهارات الترميز على كلمات جديدة بشكل واضح.

4- المرحلة الأبجدية الموحدة_ المرسخة (Consolidated alphabetic phase):

في هذه المرحلة يصبح الطفل متمكناً من القراءة بشكل كامل حيث يبدأ في دمج تسلسلات الحروف الشائعة كوحدة واحدة ويقرأ الكلمات الجديدة من خلال خبرته على الكلمات المألوفة (Hugh W. Catts and Alan G .Kamhi ,2005,p111).

ويرى Bryant et Goswami 1990 ان في سن ما قبل المدرسة والمراحل المبكرة للتعليم، يمر الطفل بثلاث مراحل لتطور الوعي الفونولوجي: الوعي بالمقاطع الصوتية، الوعي بالبدايات والنهايات الصوتية للكلمة ثم الوعي الفونيمي، ويصبح الطفل على دراية تامة بكل المقاطع المختلفة للكلمة بالترتيب (Julia M. Carroll et al,2003,p913).

اضطرابات القراءة:

عسر القراءة:

أول من استخدم مصطلح الديسليكسيا هو الدخيل الطبي وأصل الكلمة يوناني حيث يعني صعوبة تحليل الكلمة باعتقاد أنها ناتجة عن قصور عصبي وظيفي وقد وجد الباحثين اختلاف في تحديد المفهوم فهناك من يرى أن عسر القراءة هي صعوبة قرائية وهناك من يرى أنها عجز جزئي في فهم المقروء، ومن يرى أنها صعوبة تعليمية ذات أصل بنيوي والبعض يرى أنها خلل عصبي (بن سعدون فتيحة، 2016، ص26).

تشير الدراسات والبحوث إلى أن صعوبات القراءة تعود لصعوبات فونولوجية أي أن ذوي صعوبات القراءة لا يدركون العلاقة بين ما ينطق وما هو مكتوب ومعنى ما يقرؤون، بمعنى آخر هم لا يدركون أن الحروف المنطوقة لها أشكال ورموز مكتوبة (فتحي الزياد، 1998، ص420).

ويرى كلا من ليون وفي دراسة هاريس وسيباي وفي دراسة أخرى ل كيرك والكنز أن أغلب الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات قراءة وأكثرها انتشارا في المدارس (صلاح عميرة علي، 2005، ص47).

تركز منظمة الصحة العالمية في تعريفها لعسر القراءة على الصعوبة الدائمة واكتساب آلية تعلم القراءة، أي الصعوبات التي تظهر بطريقة ثابتة بعد التحاقهم المدارس وتعلمهم القراءة لدى الأطفال الأذكياء الذين لا يعانون مشاكل صحية ونفسية (آني ديمون، 2006، ص15).

ويعرفه الدليل التشخيصي DSM5 للاضطرابات النفسية أنه اضطراب في النمو العصبي ذو أصل بيولوجي ينتج عنه اختلالات معرفية، ويشمل الأصل البيولوجي تفاعل عوامل وراثية وعوامل فوق جينية وعوامل بيئية تؤثر على قدرة الدماغ في معالجة وإدراك المعلومات اللفظية وغير اللفظية بدقة وكفاءة جيدة (laurencelaunay, 2018,p79).

ومنه اضطرابات القراءة هي الأكثر انتشارا من بين صعوبات التعلم، وهي صعوبات فونولوجية ثابتة تتمثل في عدم إدراك العلاقة بين ما يكتب وما ينطق وإعطاء معنى وفهم ما يقرأه الطفل بعد التحاقه المدرسة، ونسبة ذكائه متوسطة أو أعلى من المتوسط ولا يعاني مشاكل صحية أو نفسية.

3- عوامل وأسباب اضطرابات القراءة:

عوامل جسمية:

هي عوامل تتعلق بأعضاء الجسم التي لها دور في عملية القراءة، وأي خلل في بنية أو تركيبية هذه الأعضاء يؤدي إلى انحرافات في النتائج الوظيفية للأعضاء، أهم هذه الإختلالات وأكثرها انتشارا يلي:

- من بين الإختلالات العصبية الوظيفية يوجد اضطراب السيادة المخية أو الجانبية.
- الوسيط الحسي بصري حتى يتمكن الفرد من التعرف على الحروف وأشكالها ويستطيع قراءة الكلمات والجمل.
- الوسيط الحسي السمعي من خلاله يتعرف على الحروف وأصواتها وبالتالي نطقها نطقا سليما (البطانية أسامة، 2005، ص134).

ومنه فالعوامل الجسمية تمثل دورا هاما في تعلم القراءة فالمدخلات الحسية البصرية والسمعية تفسر في الدماغ.

عوامل بيئية:

وهي عوامل ترتبط بالبيئة المحيطة بالطفل والذي ينشأ فيه ويتفاعل مع مثيراتها والتي تشمل المدرس، طريقة التدريس، الأسرة، سنتطرق لهذه النقاط فيما يلي:

- للمدرس دور مهم في إكساب تلاميذه مهارات القراءة الناجحة والفعالة.
- الحجم الساعي الأسبوعي لحصص القراءة مهم جدا لتصحيح أخطاء القراءة.
- يساهم بعض المدرسين في تفاقم صعوبات القراءة لدى التلاميذ، مثل تجاهل الأخطاء المتكررة في القراءة، عدم مراعاة احتياجات ذوي صعوبات التعلم من مواد تعليمية والتفاعل معهم.
- دور الأسرة في اكتساب مهارات القراءة من خلال دعم النشاط الذاتي للقراءة الحرة، وتوجيههم حسب ميولهم نحو مواضيع شيقة وجذابة، حتى تتطور مهاراتهم القرائية وينمو الفهم القرائي لديهم، حسب بعض الدراسات التي أجريت على صعوبات القراءة، توجد ارتباطات دالة بين

صعوبات القراءة وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي للتلاميذ (الزيات فتحي، 1998، ص426).

عوامل نفسية:

ترى كل من عاشوراقنفونوف وجمعة أولاد حيمودة من خلال دراستهم للعوامل المسببة لعسر القراءة لدى تلاميذ الطور الثاني أن العوامل النفسية تحتل المرتبة الثانية بالنسبة للعوامل المسببة لعسر القراءة (عاشوراقنفونوف وجمعة أولاد حيمودة، 2022، ص 204).

فمن الأسباب الأكثر شيوعاً التي تؤدي إلى عسر القراءة، هي أسباب تعود إلى مشاكل نفسية وعقلية من بينها قصور في العمليات المعرفية مثل الانتباه واضطرابات الإدراك والذاكرة خاصة الذاكرة قصيرة المدى ومراحل ترميز المعلومات (فرحات أحمد وعون عمار، 2015، ص180).

ويحدد فتحي الزيات العوامل النفسية كالتالي: اضطراب الإدراك السمعي، اضطراب الإدراك البصري، اضطراب الحصيلة اللغوية، اضطراب الانتباه التلقائي، اضطراب الذاكرة البصرية والسمعية (السيد الصعدي محمد نادية، 2020، ص172).

4- النظريات المفسرة لاضطرابات القراءة:

النظرية الفونولوجية:

يرى أصحاب هذه الفرضية أن عسر القراءة يعود إلى عجز معرفي ذو أصل فونولوجي يتمثل في العجز عن تحليل الفونيمات، والتمييز بين الفونيمات والاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى الفونولوجية وعدم القدرة على الوصول إلى القاموس الشفوي مما يعيق قدرة الطفل على الربط بين الحروف وأصواتها وهي آلية فك الترميز عند قراءة كلمات جديدة وأضافت النظرية الحديثة إلى ما سبق أن أصل هذا العجز يرتبط بخلل في وجود التمثيلات الفونيمية (Pierre Barroillet, 2007, p393).

النظرية الانتباهية البصرية:

عند القراءة يقوم النظام البصري الذي يسمى magnocellular بإرسال إشارات لتثبيت حركة العين عند حدوث حركة مفاجئة غير مقصودة إلى انتقال الصور خارج البؤبؤ، فهو مسؤول عن تنظيم الأحداث البصرية عند القراءة، لذا خلل المسار المغنوسيلولاري حتى لو كان فقط تقليل كثافة الخلايا المغنوسيلولاري

في بعض المناطق من المجال البصري مثل درجة أو درجتين على جانب البؤبؤ، يسبب صعوبة في القراءة فهو يعيق تركيز الانتباه على طول كل كلمة (Jalm Stein,2001,p59).

حيث ترى دراسة أخرى أن نقص الانتباه البصري لدى المعسرين قرائيا يتأثر بنوع المهمة أو الحافز والنظام الكتابة (Jiuquingtang et al,2023,p1).

النظرية المعرفية العصبية:

من خلال الأبحاث في المجال المعرفي والعصبي على القراءة واضطرابات القراءة أظهرت الدراسات باستخدام التصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (fMRI) على الأطفال المصابين باضطرابات القراءة مقارنة بأقرانهم العاديين تبين وجود نشاط ضعيف في نصفي الكرة الدماغية الأيسر خاصة في النظام الأمامي للقراءة (الفص الجبهي السفلي والنظام الجداري الصدغي والنظام القذالي الصدغي) وتوضح الدراسات وجود خلل في دوائر القراءة الخلفية في نصف الكرة الأيسر منذ الطفولة، حيث تتطور لدى الأطفال الذين يعانون عسر في القراءة أنظمة تعويضية في مناطق أخرى من الدماغ عند تلقي تدخلات مناسبة للتخفيف من عسر القراءة، ما يعني أن عسر القراءة اضطراب معرفي عصبي مرتبط بوظائف الدماغ في معالجة اللغة المقروءة (Sally E Shaywitz, p1337).

تعدد أوجه النظر فكل نظرية فرضية انطلقت منها لتؤكد صحتها ولتفسير اضطراب معقد مثل اضطرابات القراءة لابد من الأخذ بعين الاعتبار دراسات متعددة في مجالات متنوعة فاضطراب القراءة فونولوجي لأنه خلل في معالجة الفونيمات وترميز الحروف وإعطاء معنى للكلمات والأصوات المسموعة، وهو اضطراب انتباهي بصري لان الطفل الذي يعاني اضطراب في القراءة لديه خلل في الانتباه البصري فهو لا يدرك الحروف والكلمات التي يتلقاها عبر حاسة البصر رغم سلامة الرؤية عنده وبالتالي لا يمكنه تفسير هذه المعلومات المكتوبة، وهو أيضا اضطراب عصبي معرفي فمعالجة القراءة تكمن في المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ.

5- علاقة اللغة الشفهية باضطرابات اللغة المكتوبة:

إن أهم المؤشرات المبكرة لاضطرابات القراءة خلال المراحل المبكرة من حياة الطفل (ما قبل المدرسة) هي ضعف اللغة الشفهية وأحد أهم الأسباب الرئيسية هي صعوبات فونولوجية بالرغم من أن اضطراب القراءة

هو صعوبة في فك الشفرة (decodag) إلا أن العديد من الأطفال يعانون من مشاكل في فهم القراءة مرتبطة بصعوبات لغوية متراكمة (Charles Hulme Margaret, 2016 ,p734).

ففي المراحل المبكرة من تعلم القراءة ينصب اهتمام الأطفال على تطوير المسار الفونولوجي ومع التقدم في العمر يبدأ الطفل في الاعتماد بشكل متزايد على إعطاء معاني للكلمات للوصول إلى الطلاقة في القراءة ويمكننا النظر من هذه الزاوية على أنه تطور في المسار الدلالي، خاصة في الكلمات الشاذة في اللغة الإنجليزية مثل كلمات yacht و pint فهي تتكون من علاقات غير نمطية بين (الحروف والأصوات) (Margaret J,2006,P64).

وترى دراسة KanadMandke et al 2022 أن هناك ارتباط بين نظام الشبكة العصبية ومهارات اللغة الشفهية ما يؤكد العلاقة بين تطور اللغة والقراءة فقد وجد الباحثون أن المعسرين قرائيا لديهم مستوى ضعيف في قدرة الدماغ على تتبع الأصوات البطيئة على مستويات زمنية مختلفة مما يؤثر على بناء التمثيلات الفونولوجية.

تتفق الدراسات على اكتساب اللغة الشفهية في السنوات الأولى من حياة الطفل له علاقة وطيدة باكتساب اللغة المكتوبة في المراحل الأولى من الدراسة فأي خلل أو تأخر في اكتساب اللغة الشفهية يؤثر على عملية التعلم فيما بعد.

6- تشخيص اضطرابات القراءة:

يركز الدليل التشخيصي للاضطرابات النفسية في تشخيص عسر القراءة على الدقة والطلاقة في القراءة بدلا من الفهم القرائي إذ يتطلب التشخيص الحصول على فرقا هاما في مقاييس القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي، وأنه لا يمكن تشخيصها إلا بعد التعليم الرسمي (العيس كمال، 2022، ص293).

إن عملية التشخيص تتم بعد حدوث فشل في القراءة بعد السنة الثانية من التعليم ويكون تحت إشراف أطباء مختصين والمختص الأرطفوني ويكون التقييم من عدة جوانب حتى نتأكد من وجود اضطراب في القراءة وتحديد نوعه بشكل دقيق، بحيث يتضمن التقييم المراحل التالية:

- الاطلاع على التاريخ الطبي للطفل من خلال الفحص الطبي للعينين وفحص الأنف والأذن والحنجرة حتى نتأكد من سلامة حاستي البصر والسمع.
- الفحص النفسي لتقييم نواحي القصور أو عدم نضج هذه الحواس.

- الفحص الأرففوني من أجل فحص مستويات التعبير وفهم اللغة باستخدام اختبارات قياس معيارية.
- الفحص نفس-حركي لملاحظة مدى التحكم في نبرة الصوت وتناسق حركات الجسم خاصة الحركات الدقيقة والسيطرة الدماغية وتوازن الجسم وتنقله في الفضاء ووضعية وإمساك القلم (ديموناني، 2006، ص42).
- اختبارات القدرات العقلية (اختبارات الذكاء) يجب أن يتحصل على مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء المعيارية
- اختبارات تحديد المستوى الصفي في القراءة والكتابة خاصة (الهرش محمد جهاد، 2009، ص32).

كما يمكن أن نحدد نوعين من وسائل التشخيص كالتالي:

- أولاً: التشخيص الرسمي ويتم فيه تطبيق اختبارات مقننة للتطبيق العام، واختبارات مسحية واختبارات تشخيص عسر القراءة.
- ثانياً: التشخيص غير الرسمي من خلال ملاحظات المعلمين والأولياء، والسجلات المدرسية، والاختبارات غير المقننة (خلاف أمال، 2021، ص279).

7- أهم البرامج العلاجية لاضطرابات القراءة:

بعد التشخيص الدقيق والتأكد من وجود اضطرابات في القراءة نلجأ إلى إيجاد الحلول المناسبة، فهناك مجموعة من البرامج والاستراتيجيات التي يمكن تقديمها للطفل لعلاج هذا الاضطراب من بين هذه الاستراتيجيات والبرامج ما يلي:

إستراتيجية الحواس المتعددة:

في هذه الإستراتيجية يتم استخدام وسائل التعليم بطريقة مباشرة باستخدام أكثر من حاسة لاكتساب عملية القراءة (بلخيري حفيظة).

يرى فتحي الزيات أن هذه الطريقة تعتمد على الحواس الأربعة (السمع، البصر، الحس-حركية، اللمس) في تعلم القراءة، فهذه الطريقة تسمح بالاستقبال النشط للمعلومات من خلال التكامل

بين هذه الحواس فالأفراد يختلفون في الاعتماد على الحواس وفي كفاءتها وأهميتها لدى الشخص نفسه (صلاح عميرة علي، 2005، ص 66).

إستراتيجيةفيرنالال: fernaldapproach:

وهذه الطريقة أيضا تعتمد على تعدد الحواس في تعلم القراءة والكتابة، ويعرف هذا الأسلوب ب (VAKT) التي تعني البصر (visual) السمع (auditory) الحركة (kinesthetic) اللمس (tactile)، وجهت هذه الإستراتيجية للأطفال الذين يعانون مشكلات حادة في تعلم وتذكر الكلمات المقروءة وذاكرتهم البصرية للكلمات محدودة جدا، من خلال تعلم الكلمة ككل عبر مراحل كالتالي:

- 1- للطفل حرية اختيار الكلمة، ثم يحاول إعطاءها معنى ويتعرف على عدد أجزاءها.
- 2- تكتب الكلمة وتنطق أمام الطفل وهو يكرر نفس العملية يكتبها ثم ينطق بها.
- 3- يطلب منه تتبع الكلمة ويكررها حتى يتعلمها.
- 4- يطلب من الطفل كتابة الكلمة من الذاكرة على الأقل ثلاث مرات وهو يكررها نطقا أيضا.
- 5- للتأكد من تثبيت المعلومة في الذاكرة، يطلب من الطفل إعادة كتابة الكلمة ونطقها بعد 24 ساعة (الهرشجهد، 2009، ص 34).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل إلى اضطرابات القراءة انطلاقاً من تعريف القراءة ومراحل تعلمها ثم تعريف عسر القراءة فوجدنا أن أغلب هذه التعريفات تؤكد على أن القراءة هي عملية فك الرموز المكتوبة إلى منطوقة وان اضطرابات القراءة تمس أحد هذه الجوانب إما خلل في فك الترميز وبالتالي عدم إدراك الرموز أما عدم فهم ما يقرأ وبالتالي عدم إعطاء معاني للكلمات والجمل مما يترك مجموعة من الأعراض التي يمكن أن نستدل بها للتعرف على هذه الاضطرابات، كما أشارت الباحثة إلى عوامل وأسباب عسر القراءة حتى يتمكن الأولياء من تجنبها وتقاديرها قدر الإمكان، ولأهمية التشخيص أشرنا إلى أهم النقاط في عملية التشخيص والمراحل التي يتطرق المختص للوصول إلى التشخيص الدقيق وبالتالي اتخاذ العلاج المناسب.

الفصل الثالث: اضطرابات الكتابة

تمهيد.

- 1-تعريف الكتابة.
- 2-مهارات الكتابة.
- 3-تعريف اضطرابات الكتابة.
- 4-مظاهر وأعراض اضطرابات الكتابة.
- 5-أسباب اضطرابات الكتابة.
- 6-النظريات المفسرة لاضطرابات الكتابة.
- 7-تشخيص اضطرابات الكتابة.
- 8-علاج اضطرابات الكتابة

خلاصة الفصل.

تمهيد:

إن الكتابة أحد أهم المهارات اللغوية التي يكتسبها الفرد فهي وسيلة للتواصل مع أفراد واكتساب المعارف والتعبير عن الأفكار، كما يوجد بعض الأفراد الذين يواجهون صعوبات في الكتابة فتظهر في شكل الحرف والكلمة والجملة إما بالقلب أو الحذف أو إضافة وتشويه فتكون الكتابة مشوهة وغير مقروءة ما يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ علما انه لا يعاني إعاقة حسية أو حركية ولا عقلية.

يأتي هذا الفصل ليسلط الضوء على مفهوم الكتابة من حيث تعريفها والتطرق إلى مهاراتها وتعريف اضطرابات الكتابة ومظاهرها وأهم النظريات المفسرة لها وبعض الطرق لتشخيصها وأهم البرامج العلاجية لاضطرابات الكتابة.

1- تعريف الكتابة:

الكتابة أو orthographe كلمة من أصل إغريقي تنقسم إلى جزأين ortho تعني تقويم أو تصحيح، graphie وهي رسم الشكل، أما اصطلاحاً فالكتابة هي تحويل اللغة الشفوية إلى رموز مكتوبة، بعبارة أخرى الكتابة نظام من الرموز يستخدم لتمثيل نظام من الوحدات اللغوية بشكل منظم بهدف إيصال المعلومات من شخص إلى آخر من نفس اللغة (عمراني زهير، 2014، ص44).

في دراسة أخرى ترى أن الكتابة مجموعة من الأنشطة اللغوية (خط + إملاء + تمارين) هدفها تحويل ما يسمع وما ينطق وما ينظر إليه إلى مكتوب (بوفاسة صفية، 2023، ص82).

يرى Olusanya et Oyinloye 2015 أن الكتابة نشاط ديناميكي، بمعنى من خلالها يمكن جمع المعلومات وتخزينها ثم استرجاعها ونقل ونشر المعلومة عن طريق كتابتها بمختلف لغات العالم، فهي تتطلب تفاعلاً بين عمليات ومهارات مختلفة، من بينها: المهارات الحركية، المكانية، المعالجة السمعية والبصرية، اللغوية، المعالجة المعرفية (Adewunmi, Abiodun Taofikat, 2023, p56).

مهارات الكتابة:

على المعلم أو المختص في مجال صعوبات التعلم أن يكون على دراية تامة بمهارات الكتابة لأنها تسهل اكتساب الكتابة للمتعلم.

أ- وهي عشرة مهارات تساعد الطفل لتعلم الكتابة واكتسابها بشكل صحيح، وهي:

- وضعية الجلوس وطريقة مسك القلم أثناء الكتابة.
- التحكم في خطوط الكتابة العمودية (فوق_تحت) والأفقية (اليسار واليمين).
- ضبط شكل الحرف وحجمه مع التشكيل.
- الكتابة على السطر.
- المسافات بين الحروف والهوامش.
- الخط المعتدل أي ألا يكون خفيف جداً أو داكن نتيجة الضغط على الورقة.
- تنسيق الكتابة من حيث تنظيم النصوص واحترام الهوامش.
- اكمال الحروف بدون نقصان.
- التقاطع بين الحروف والأشكال (بوخراز آسية، بلقاضي ناهد، 2021، ص257_258).

ب- تعليم مهارات الكتابة:

ليتعلم الطفل مهارات الكتابة على المعلم إتباع الخطوات التالية:

- 1- التدرج.
- 2- كتابة الحرف.
- 3- النسخ.
- 4- الإملاء.
- 5- الكتابة المقيدة.
- 6- الكتابة الحرة (رياضي محمد، 2019، ص 57).

ج- النماذج المفسرة للإنتاج الكتابي:

في سنة 1980 تم إعداد نموذج هايز وفلور Hayes et Flower للكتابة الذي اعتمد على الكتابة لدى البالغين العاديين حيث تضمن النموذج ثلاثة عناصر: البيئة، الذاكرة طويلة المدى، عمليات الكتابة، حيث لم يشمل هذا النموذج النسخ (التهجئة، الكتابة اليدوية) ولم يؤخذ بعين الاعتبار الطالب المبتدئ

لكن نموذج Swanson et Berning قام بدراسة تطور الكتابة من عدة مجالات، علم النفس، الإدراك، التعليم، اللسانيات، وأجريت الأبحاث على الأطفال في سن 6 سنوات إلى 15 سنة في أمريكا، كان الهدف عكس تطور عمليات الكتابة لدى المبتدئين، يرى هذا النموذج ان مهارات الكتابة هي مهارات النسخ وهي أولى المهارات التي يتعلمها الطفل في الكتابة وتتكون من التهجئة والكتابة اليدوية ثم إنتاج النص ويشير هذا الأخير إلى تحويل الأفكار إلى لغة مكتوبة ثم الوظائف التنفيذية وتشمل العمليات من مستوى أعلى مثل التخطيط والمراجعة (Mellissa Prunty, 2013, p.p 20_21).

نموذج كانلي وهيرون وكول Hanley & Herron & Cole:

في هذا النموذج يتم الاعتماد على المنظم البصري باستخدام الفيديوهات كعملية متقدمة للإنشاء لتنمية التعبير الكتابي، وتكون الخطوة الأولى بتدريس المفردات وعصف الأفكار من خلال الوسائل البصرية ثم ترتيب الأفكار وتزويدها بالخبرات التي لها علاقة بالموضوع ثم تقديم إطار مفاهيمي، يمكن للمدرس ان يبدأ درس التعبير الكتابي بإثارة التلميذ بصريا حتى يتمكن من توليد الأفكار وتزويد المتعلم بكاموس لغوي ليساعده في الكتابة وترتيب أفكاره لتسهيل الإنتاج الكتابي لديه (ربابعة إبراهيم علي، 2015، ص32).

تعريف اضطرابات الكتابة:

هي اضطراب في التعلم يتميز بمعاونة في جانب واحد أو أكثر في مهارات الكتابة التي ترتبط بالسمع والكلام والقراءة وتعرف صعوبات الكتابة أو عسر الكتابة بأنها اضطراب تعليمي يتسم بصعوبات في التعبير عن الأفكار عن طريق الكتابة مما يعيق الطفل في التعليم لان اغلب المواد في المدرسة تعتمد على الكتابة بشكل كبير (WiraHudayana et al,2025,p5).

وفي تعريف آخر أنها أحد أنواع صعوبات التعلم التي تعني خلل في تذكر تسلسل الحروف وتعاقبها، ومن ثم التناسق بين العضلات والحركات الدقيقة اللازمة لتابعيا للكتابة، وللتعبير عن الأفكار والمشاعر من خلال التعبير الكتابي (سليمان عبد الواحد وهالة محمد، 2023، ص477).

عسر الكتابة أو dysorthographie هو صعوبة ناتجة عن اضطراب في التآزر الحركي والبصري، رغم أن الطفل في هذه الحالة لا يعاني إعاقة بصرية أو حركية لكنه لا يستطيع تفسير المعلومات البصرية وتحويلها إلى مخرجات حركية (المورينبيل، فاطمة رياي، 2021، ص36).

ويرى (ajuriaguerra&auzias 1979) أن عسر الكتابة هو تدني في مستوى الكتابة مع غياب أي مشكل نورولوجي أو تخلف عقلي، أي أن الطفل سليم عقليا لكن كتابته غير مقروءة وبطيئة جدا ما يعرقل تعلم الطفل في دراسة (بن جخدلسعد الحاج، قندوز محمود، 2021، ص18).

إن اضطرابات الكتابة تشمل بطيء في الكتابة وخط سيئ غير مقروء، كما تظهر أخطاء القلب والحذف والإضافة وحتى التشويه على مستوى الحرف والكلمة والجملة تعود أسباب هذه الاضطرابات إلى خلل في التآزر الحركي البصري والإدراك البصري والترميز الإملائي، رغم سلامة حاسة البصر وسلامة حركات الجسم وذكاء متوسط أو فوق المتوسط وتلقى هذا الطفل دروسه في الكتابة سنتين كاملتين أو أكثر دون انقطاع.

ترى العديد من الدراسات الأطفال الذين يعانون من صعوبات في الكتابة فإنهم يواجهون أيضا صعوبات في القراءة، فاضطرابات الكتابة قد تظهر بشكل منفصل كما قد تظهر مع اضطرابات أخرى مصاحبة وأغلبها صعوبات في القراءة (Peter J. Chung et al,2019,p49).

كما تنقسم اضطرابات الكتابة إلى عدة أنواع حسب الوظائف المضطربة وأهم هذه الأنواع هي:

الأول ويرتبط باضطرابات القراءة (DyslexicDysgraphia): فيكون لدى المصاب غير قادر على قراءة النصوص المعقدة والمكتوبة بشكل تلقائي مع وجود صعوبة في التهجئة الشفهية، في حين لديه القدرة على الرسم والنسخ وسرعة طبيعية في الحركات الدقيقة.

الثاني ويعرف باضطرابات الكتابة الحركية (MotoDysgraphia): يعود إلى خلل في الحركات الدقيقة أو عدم التأزر الحركي غير المحدد، فتكون الكتابة سيئة وغير مقروءة حتى أثناء النسخ وأيضا عند الرسم، ولكن التهجئة الشفهية تكون عادية وسرعة النقر بالأصابع أقل من الطبيعي ويرتبط هذا النوع بضعف في الوظائف التنفيذية والتخطيط الحركي.

الثالث ويسمى اضطراب الكتابة المكاني (Spatial Dysgraphia): يأتي نتيجة عدم إدراك الطفل بالفضاء المكاني فينتج لديه خط غير مقروء في الكتابة التلقائية أو عند النسخ وحتى الرسم، بحيث التهجئة الشفهية وسرعة النقر بالأصابع طبيعية (Mohamed E. Darweesh et al ,2020,p2).

3- مظاهر واعراض اضطرابات الكتابة:

تتمثل أعراض ومظاهر اضطرابات الكتابة فيما يلي:

- طريقة إمساك القلم.
- وضعية الجلوس أثناء الكتابة ووضع الورقة.
- المحو بكثرة.
- عدم التمييز بين الحروف الكبيرة والصغيرة في اللغات الأجنبية.
- شكل الحرف غير واضح ومائل.
- أحجام وأشكال الحروف غير متناسبة.
- الحروف المتصلة غير تامة.
- عدم احترام السطور.
- المسافة بين الكلمات والحروف غير منتظمة.
- كتابة بطيئة.
- الكتابة على الهامش مع بذل جهد كبير (Adewunmi,Abiodun Taofikat,2023,p58).

حيث تتفق الآراء حول مجموعة الأعراض التي تظهر على المصابين باضطرابات الكتابة، فالكتابة عملية معرفية تشمل الإدراك البصري والتآزر الحركي بصري ومرونة استخدام الحركات الدقيقة، كما تحتاج سلامة الذاكرة وخاصة الذاكرة العاملة والذاكرة البصرية وذكاء متوسط أو فوق المتوسط دون أن نهمل التدريب والتعليم المناسب لاكتساب هذه المهارة، تتفق الدراسات على مجموعة من الاعراض:

- خط غير منظم وغير مقروء .
- عدم احترام المسافة بين الحروف.
- الكتابة بخط كبير .
- الشعور بالألم وعدم الراحة أثناء الكتابة.
- صعوبات في الحركات الدقيقة.
- صعوبة في التهجئة.
- صعوبة في تنظيم الكتابة على الورقة.

4- أسباب اضطرابات الكتابة:

قامت العديد من الدراسات على البحث في أسباب اضطرابات الكتابة، حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين اضطرابات الكتابة وعوامل أخرى، منها العوامل الوراثية، الضعف العصبي، وقصور في التناسق الحركي، وخلل في الوعي الصوتي وضعف الذاكرة العاملة، ما ساهم في الوصول والكشف عن أسباب هذا الاضطراب (Adewunmi, Abiodun Taofikat, 2023, p58).

هناك من يقسم أسباب عسر الكتابة إلى قسمين أساسيين وهما:

أولاً: عوامل ذاتية مثل قصور في القدرات و العمليات العقلية، اضطرابات الضبط الحركي، اضطراب الذاكرة و الاضطراب البصري، نقص الدافعية للتلميذ (البطائنة أسامة، 2005، ص159).

ثانياً: عوامل بيئية وهي عوامل ترتبط بالبيئة المحيطة بالتلميذ من الأسرة التي تعتبر الداعم الأول للطفل من أجل كثرة التمرن على الكتابة والتدريب والتتبع المستمر لتطور المهارات الكتابية (براهيمي سعاد، 2020_2021، ص32).

وأيضاً طرق التدريس لها دور مهم في تعلم الكتابة و التغلب على مشاكل و صعوبات الكتابة فالطفل يحتاج لعنصر التشويق و التشجيع حتى يكتسب و يتعلم الكتابة، فإنقان الكتابة يتطلب تعاون و جهود مستمرة من الأسرة والمدرسة(البطاينةأسامة،2005،ص160).

ويرى "Harrison" أن أسباب عسر الكتابة ناتجة عن تلف مخي وظيفي يعود إلى:

- مشكلات في الإدراك والتمييز البصري
- مشكلات في فهم وإدراك الفضاء المكاني والزمني.
- اضطراب في التآزر الحركي البصري.
- عدم القدرة على استرجاع المعلومات البصرية.

اضطراب القدرة على التوجه في الفضاء(خديمحمد، 2021، ص73).

5- النظريات المفسرة لاضطرابات الكتابة:

- النظرية النفس وراثية لاضطرابات الكتابة:

تم تأكيد فرضية حول الانتقال الوراثي لاضطرابات الكتابة والقراءة من خلال دراسات أجريت على التوائم، أثبتت هذه الدراسات أن أكثر المؤشرات الوراثية مرتبطة باضطرابات الكتابة وضعف في إدراك الفونيمات، حيث تم تحديد منطقة الجين المسؤول وهو على الصبغي 15، يمكن أن تكون مؤشراً لعسر القراءة.

كما أن الاضطرابات في هذا المجال ترتبط بعدة جينات، فقد وجد العلماء جينات أخرى لو تم أي تعديل عليها قد يظهر عسر قراءة أو عسر كتابة، وتشير دراسات أخرى على أن بعض أنواع عسر القراءة ينتقل وراثياً بين العائلات وبشكل أكبر على مستوى الكتابة والتمييز بين الفونيمات(LarysaZhulravlova ,2018,p66).

- النظرية الإدراكية_الحركية لاضطرابات الكتابة:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الكتابة ترتبط بالتحكم في الحركات الدقيقة والتآزر الحسي مثل التكامل البصري-حركي والإدراك البصري، الإحساس الحركي والحواس المختلفة والانتباه.

فالأخطاء الشائعة في اضطرابات الكتابة ترتبط بنقص السيطرة على الحركات الدقيقة لدى الأطفال الذين في الصف الأول مثل الموضع الخاطئ للحروف والحجم وعلاقات الأجزاء، يرى اكسندر(Exner) أن

هناك ثلاثة جوانب للسيطرة على الحركات الدقيقة تؤثر في القدرة على الكتابة اليدوية وهي: العزل، التدرج، توقيت الحركات، فطريقة مسك القلم غير المناسبة تؤدي إلى صعوبة في العزل وتدرج حركات الأصابع واليد، فيلجأ الطفل إلى استراتيجيات تعويضية مثل تثبيت الأصابع في وضع الامتداد أو قبض اليد لتثبيت القلم.

أما صعوبة توقيت الحركات فتشمل الكتابة المتعبة، البطيئة، السريعة، العشوائية، كلها علامات تؤثر على انسيابية الكتابة اليدوية (katya P, 2007,p314).

- النظرية المعرفية المفسرة لاضطرابات الكتابة:

يصف Hayes et Flower الإنتاج الكتابي انه نشاط لحل المشكلات، فانطلاقا من المعارف المخزنة في الذاكرة طويلة المدى التي تتعلق بخبرات الكاتب (الموضوعية، البراغمية، البلاغية)، يعمل الكاتب داخل بيئة مهمة ويحرر النص، وتشمل البيئة المهمة، هدف الإنتاج (الموضوع والمتلقي) والمعلومات الملائمة لهذه المهمة (تعليمات الكتابة) وأيضا النص المنتج، وتتم عملية الإنتاج من خلال ثلاثة أنواع من العمليات:

- عملية التخطيط: وتتمثل في استرجاع الكاتب المعلومات المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وتنظيمها في نص هرمي حسب هدف الإنتاج.
- الصياغة النصية: فتمثل التعبير اللغوي للمعلومات من خلال استرجاعها، تتمثل هذه المعلومات في صورة قضايا (propositions).
- المراجعة: وتشمل إعادة قراءة النص المصاغ وتقييم جودة صياغته مع إمكانية تصحيحه (M.favart, T.olive,2005,p275).

ان الاطلاع على مختلف النظريات المفسرة للاضطرابات الكتابة يعطينا نظرة متنوعة تساعدنا في تفسير هذا الاضطراب بشكل أكثر دقة وبالتالي الوصول إلى التشخيص المناسب ووضع خطط وبرامج علاجية للتخفيف من اضطرابات الكتابة ومساعدة التلميذ على اكتساب مهارات الكتابة بسهولة.

6- تشخيص اضطرابات الكتابة:

هناك طرق وأساليب متنوعة التشخيص التي يعتمد عليها المختصين في الميدان للكشف عن اضطرابات الكتابة منها التقليدية ومنها الحديثة، نذكر أهمها:

- الفحص الطبي: من خلاله يتم التأكد من السلامة الجسدية للطفل وخلوه من الأمراض التي تعيق تعلم الكتابة مثل الإعاقة الحسية والحركية.
- التعرف على تاريخ الحالة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للطفل.
- الفحص النفسي والاجتماعي ويتم من خلالها فحص القدرات المعرفية ومستوى الذكاء.
- تقييم التأزر الحركي العصبي والتعرف على اليد المفضلة.
- التعرف على اكتساب الطفل مهارات الكتابة (بوخرازآسية وبلقاضي ناهد، 2021، ص256).

وهذا الأسلوب المتداول بين المختصين الأرففونيين الممارسين والمهتمين بمجال صعوبات التعلم عموماً، يتم التقييم من طرف مجموعة من المختصين من مختلف التخصصات (أخصائي النطق، أخصائي العلاج الوظيفي، معلمي التربية الخاصة، أخصائي نفسي) ومن بين التوصيات التي اقترحها الخبراء أثناء التشخيص هي الاعتماد على الأعراض الشائعة لاضطرابات الكتابة منها سرعة الكتابة، الوعي الإملائي وضوح وجودة الخط فيتم الاستعانة باختبارات إضافية مثل تقييم وضعية وطريقة مسك القلم وقياس سرعة الكتابة ومدى وضوحها من خلال النسخ (Peter J. Chung et al, 2019, p49).

ويقدم الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM5، تشخيص اضطرابات الكتابة من خلال المعايير التالية:

- 1_ وجود صعوبات في الكتابة مقارنة بالمستوى المتوقع بالنسبة لسن المتعلم ونسبة الذكاء، والمستوى الدراسي، وجودة التعليم.
 - 2_ إن لا تكون اضطرابات الكتابة نتيجة إعاقة ذهنية أو جسدية، أو مشكلات حسية أو أي مشكلات طبية أخرى.
 - 3_ ظهور صعوبات الكتابة في مراحل نمائية متقدمة وتؤثر في المستوى الأكاديمي والوظائف التكيفية التي تتطلب مهارات كتابية.
 - 4_ استمرار هذه الصعوبات لمدة أكثر من ستة أشهر، رغم وجود تدخلات
- (Adewunmi, Abiodun Taofikat, 2023, p59).

كما تطورت حديثا وسائل تشخيص اضطرابات الكتابة من أساليب تقليدية التي ذكرناها سابقا التي تركز على الملاحظة الإكلينيكية إلى أساليب آلية ذكية، من أهم هذه الأساليب:

- الشبكات العصبية الالتفافية (CNN) Convolutional Neural Networks وهي: تقنية تعتمد على الكشف عن التشوهات والانحرافات في شكل الحرف من خلال وضع صورة للكتابة اليدوية المراد تحليلها في البرنامج.
- آلات متجهة الدعم (SVN) Support Vectors Machines: تعتمد هذه التقنية على خوارزمية تفصل بين الكتابة الطبيعية وعسر الكتابة من خلال إدخال بيانات مثل حجم الحرف، الضغط على القلم، المسافة بين الكلمات، السرعة في الكتابة.
- وهناك تقنيات أخرى أيضا تعتمد على الخوارزميات التي تجمع بين العديد من النماذج البسيطة للحصول على أنظمة أكثر دقة في التنبؤ مثل (AdaBoost) وخوارزمية (XGBoost) التي أثبتت فعاليتها و دقتها في معالجة المعلومات المعقدة و سرعة معالجتها للمعلومات (J.Kunhoth et al,2024 ,p718_722).

7- علاج اضطرابات الكتابة:

يختلف علاج اضطرابات الكتابة حسب كل حالة وينبغي أن يكون المعلمون على دراية جيدة بمشكلات الكتابة التي يواجهها المعسرين كتابيا حيث يمكن اللجوء إلى العلاج الوظيفي في الوسط المدرسي لتسهيل تدخلات الأخصائي الوظيفي، كما يمكن أن يستهدف العلاج العمليات المعرفية مثل الذاكرة السمعية والبصرية والانتباه والإدراك، كما تقترح الجمعية الدولية لعسر القراءة استخدام الذاكرة الحسية_الحركية من خلال التدريب المبكر يطلب من الطفل الكتابة وعينه مغمضتين ويقترح أيضا التعلم على الكتابة المتصلة أي كتابة الكلمات في العربية حتى نقلل نسبة الأخطاء وتقادي انعكاس وتباعد الحروف لأنها تكون مرتبطة ببعضها. (mansourmalika ,2017 ,p389)

وهناك استراتيجيات يمكن اعتمادها للتخفيف من صعوبات الكتابة من أهمها:

إستراتيجية التدريب على الخط وتشمل أنشطة يدوية مع توفير أدوات لممارسة الحركات الدقيقة مع الإشراف على وضعية الجلوس المناسبة والكتابة على الورق المخطط.

إستراتيجية تدريب ومعالجة صعوبات التهجئة ويشتمل على الإدراك السمعي وذاكرة نطق الحروف والإدراك البصري واستخدام أسلوب تعدد الحواس في التهجئة.

إستراتيجية ومعالجة صعوبات التعبير الكتابي (شوارد سماح، 2018، ص513).

أما بالنسبة للتكفل بهذه الفئة فقد تبنى المختصين استراتيجيات مختلفة، تشمل ما يلي:

التكيف (Accommodation): من خلال توفير أدوات ووسائل متنوعة للكتابة، وتعديل وضعية الجلوس أثناء الكتابة واستخدام الوسائل التكنولوجية وتوفير الجو والوقت المناسب للكتابة، ومراعاة الدعم النفسي والعمل الجماعي، كما يمكن الابتعاد عن الإجابة الكتابية في الامتحانات من خلال الإجابة الشفهية.

التعديل (Modification): يهدف التعديل إلى التأكد من سلامة مهارات ما قبل الكتابة أو مدى الاستعداد للكتابة، مثل أن يشارك الطفل في أنشطة تدريبية تسهل عملية الكتابة فيما بعد من بين هذه الأنشطة: التلوين، الرسم، النسخ، التتبع.

العلاج أو التدخل العلاجي (Remediation): كما توجد برامج علاجية متنوعة أظهرت فعاليتها في التخفيف من اضطرابات الكتابة، من خلال تقديم تقنيات واستراتيجيات هدفها تحسين مهارات الكتابة، من بينها: العلاج المعرفي السلوكي، التعلم القائم على الربط، التعليم المباشر، الارشاد النفسي، المقاربات متعددة الحواس، العلاج الوظيفي، العلاج التربوي (Adewunmi, Abiodun Taofikat, 2023, p60).

خلاصة الفصل:

إن الكتابة عملية ديناميكية معقدة، فهي تفاعل بين العمليات المعرفية والحركية الحسية لذا هي من بين الاضطرابات المنتشرة في الوسط المدرسي، فاضطرابات الكتابة تظهر في شكل صعوبة في الإنتاج الكتابي من حيث جودة الخط والتنظيم وإدراك القواعد الكتابية مع أن مستوى الذكاء متوسط أو فوق المتوسط واخذ التعليم المناسب،

كما بينت الدراسات أن اضطرابات الكتابة لها أنواع حس الوظائف المضطربة لدى الحالة فهناك اضطراب كتابة مصحوب باضطرابات في القراءة وهناك ما يرتبط بعدم إدراك الفضاء المكاني وهناك ما هو حسي حركي، وقد تعددت أسبابه منها العوامل الذاتية وهناك عوامل بيئية وهناك من يقسمها حسب موقع التلف في الدماغ.

بالنسبة للتشخيص فيتطلب هذا الاضطراب دراسة من عدة جوانب مع استبعاد وجود إعاقات حسية أو حركية أو عقلية فمن خلال التشخيص يجب فهم طبيعة الاضطراب وتحديد موضع الصعوبات لدى كل حالة ومدى تأثيرها على الأداء المدرسي.

ثم يأتي التكفل، بعد الدراسة الدقيقة للحالة من عدة جوانب وتحديد الصعوبات يختار المختص البرنامج المناسب، فقد أظهرت الدراسات العديد من البرامج العلاجية للتخفيف من اضطرابات الكتابة التي ركزت على تطوير المهارات المعرفية والحركية عامة ولم تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات اللغة العربية.

الفصل الرابع اللسانيات العربية الحديثة

تمهيد.

- 1- تأسيس اللسانيات العربية الحديثة.
 - 2- أهم المفاهيم في اللسانيات العربية الحديثة.
 - 3- مستويات اللغة في اللسانيات العربية الحديثة.
 - 4- خصوصيات اللغة العربية.
 - 5- بين اللسانيات العربية الحديثة واللسانيات البنيوية الغربية.
 - 6- دور اللسانيات العربية الحديثة في تفسير بعض اضطرابات اللغة والتواصل.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد تطرقنا لاضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) من مختلف الجوانب فقد لاحظنا ان اغلب الدراسات ركزت على الجوانب المعرفية والحركية وان تناولت بعض الدراسات الجانب الفونولوجي بالنسبة للقراءة فانه يوجد اهمال لبعض الخصوصيات التي نجدها في اللغة العربية فقط سواء في القراءة او الكتابة، لذا نتناول اللسانيات العربية الحديثة لنتمكن التي تجمع بين الاصاله والحداثة في منهجها فهي تعطي تفسير دقيق ومعمق حول اللغة العربية ما يساعدنا على الوصول الى ضبط والتحكم في اضطرابات اللغة المكتوبة، لذا يأتي هذا الفصل لعرض اهم النقاط في هذه النظرية الحديثة.

1- تأسيس اللسانيات العربية الحديثة:

سميت النظرية الخليلية الحديثة، نسبة للخليل بن أحمد الفراهيدي تأسست على يد عبد الرحمان الحاج صالح حين تحصل على شهادة دكتوراه سنة 1979 في جامعة السوربونباريس(تواتي بن تواتي، 2012، ص85).

سعى من خلالها لتجديد التراث العربي الأصيل بالرجوع إلى ما تركه العلماء الأوائل لاكتشاف الأسرار اللغوية والمقارنة بين اللسانيات العربية الأولى واللسانيات الغربية الحديثة، فالتراث العلمي العربي الأصيل هو ما تركه العلماء في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرابع هجري وهي الفترة التي تميزت بالفصاحة لذا اتخذها اللغويون معيارا لبيان وجه الكلام ويرى عبد الرحمان الحاج صالح أن هذا الإبداع لا يقتصر على الخليل وحده بل كل من عاصره في ذلك الزمن من العلماء من بينهم الإمام الشافعي في أصول الفقه (بن زينة صفية، 2019، ص208).

أصبحت النظرية الخليلية الحديثة مرجعا للدراسات اللغوية في مختلف المجالات من الحوسبة والتعليم والباحثين في أمراض الكلام وذلك لدقة مفاهيمها وأصالة طرحها وشموليتها، أهم المشاريع الذي اقترحها الأستاذ هو مشروع الذخيرة اللغوية الذي يعمل على جمع أكبر قدر ممكن من المصطلحات الموجودة في اللغة العربية والواردة في النصوص القديمة والحديثة حيث دعا الأستاذ إلى العمل بشكل جماعي حتى يتمكن من هذا العمل الكبير باستعمال التكنولوجيا الحديثة للتخزين والتسجيل وبرمجيات مناسبة وذلك انطلاقا من عدة مجالات، الشعر والمقالات والروايات ومحاضرات مكتوبة ومسجلة(بوشموخة منى، 2021، ص1173).

تطرق الأستاذ إلى مجموعة من المفاهيم والمبادئ لتوضيح النظرية ولإعطائها إطارا نظريا واضحا ليكون مرجعا للباحثين في هذا المجال.

2- أهم المفاهيم في اللسانيات العربية الحديثة:

يرى الخليل بن أحمد الفراهيدي عند تأسيس أي علم يجب الإلمام بكل مصطلحاته الأولية هذا ما قام به عند تأسيسه العلم اللغة والجبر، ففي القرن الرابع الهجري بدأ الفلاسفة العقلانيون يستخدمون مفاهيمه ما أدى الى حدوث تداخلات بين اللغة والفلسفة والعلم، مادفع باللغويين من بعده بمحاولة الفصل بين هذه المفاهيم ومفاهيم المنطق الارسطي (Roshdi Rashed, 2013, p168).

عبد الرحمان الحاج صالح أحد الفلاسفة الذين تأثروا بأفكار الخليل حيث قام بإعادة اظهار وتحديث هذه المفاهيم مع الاخذ بعين الاعتبار التغييرات التي حدثت في اللسانيات الحديثة، وهذه أهم المفاهيم الذي تناولها:

- مفهوم اللفظة: هو مصطلح اشتقه الرضي وابن يعيش على الاسم وما يدخل عليه من زوائد حتى نميز بين الكلمة المفردة والاسم مع زوائده، واللفظة نوعان اسمية وفعلية(شوال نصيرة، 2018، ص299).
- فاللفظة هيوحدة إفاديه و ابلاغية لها نواة وهي الأصل تتكون بالبناء ولها زوائد تتكون بالوصل(آجد محمد عربي، 2022، ص313).
- مفهوم الوصل (La concatenation): عملية الوصل تتم على مستوى الزوائد وليس النواة، فعملية الوصل هي الربط بين الكلمة والزوائد كأدوات الربط والإشارة والضمائر المنفصلة والمتصلة(نواني حسين، 2018، ص42).
- مفهوم البناء (La structurante): هي عملية مهمة تحدث على مستوى نواة اللفظة، أي في تكوين الوحدات اللغوية على مستوى أصول اللفظة (الاسمية والفعلية) والتراكيب التي تشكل المادة الأصلية للكلمة(ناصرى وهيب، 2019، ص110).
- مفهوم العلامة العدمية (L'expression zéro): هي اختفاء العنصر اللغوي من موضعه وترك ما يدل عليه في موضع آخر مثل العلامات التي تميز الفروع عن أصولها(المفرد والمذكر والمكبر لها غير ظاهرة بالنسبة للجمع والمؤنث والمصغر)(التواتيبالتواتي، 2012، ص105).
- مفهوم الوضع والاستعمال: يرى عبد الرحمان الحاج صالح أن اللغة وضع واستعمال، يعنى بالوضع مجموعة القواعد التي تضبط هذه اللغة المتواضع عليها والاستعمال هي تأدية هذه اللغة ونطقها من قبل المتكلم بها، تقابلها ثنائيات في نظريات أخرى مثل التوليدية الكفاءة و الاداء و ما يقابلها حسب دي سوسير اللغة و الكلام (بن زينةصفية، 2019، ص212).
- مفهوم الاستقامة: الاستقامة هنا تعنى سلامة الكلام، قسم سيبيويه الاستقامة حسب سلامة الكلام، فالسلامة التي تعود إلى اللفظ تسمى مستقيم حسنوقبيح والسلامة التي تعود إلى المعنى مستقيم ومحال، حيث تم تقسيمها كالتالي:

- _ مستقيم حسن: هو السليم في اللفظ والمعنى.
- _ مستقيم محال: سليم في اللفظ ومختل في المعنى.
- _ مستقيم كذب: سليم في اللفظ لكنه يحمل كذبا في المعنى.
- _ مستقيم قبيح: سليم في اللفظ لكن ترتيب الكلمات داخل الجملة قبيح أي خاطئ.
- _ محال كذب: سليما لفظا لكنه يتناقض مع المنطق ونظامه النحوي غير سليم قد يجمع بين الحاضر والمستقبل مثلا(بعيطيش يحيى، 2010، ص4).
- إن تعدد المفاهيم والمبادئ في النظرية الخليلية دليل على ثرائها ومحاولة تفسير والتدقيق في خصوصيات اللغة العربية قدر الإمكان.

3- مستويات اللغة في اللسانيات العربية الحديثة:

المستوى 6	الحديث أو الخطاب
المستوى 5	أبنة الكلام أو البنى التركيبية
المستوى 4	↑ اللفظات (جمع لفظة)
المستوى 3	↑ الكلم أو الكلمات
المستوى 2	↑ الدوال
المستوى 1	↑ الحروف
المستوى 0	↑ الصفات المميزة للأصوات

إن مستويات التحليل اللساني متسلسلة ومتراصة فكل وحدة لغوية تدرج في مستوى ما، هي نتاج بناء وحدات المستوى الأدنى.

بالنسبة لمستوى الصفر وهو أدنى المستويات يضم الصفات المميزة للأصوات والكيفية التي يخرج بها الصوت البشري من الجهاز الصوتي، ترتبط أهم الصفات المميزة بدرجة اتساع المخرج الصوتي أما باقي الصفات فلها إضافات حتى تزداد وضوحاً (الابراهيمي خولة، 2000، ص 57).

يليه مستوى الحروف الذي تتدرج فيه كل حروف اللغة العربية (28 حرفاً) بمخارجها وصفاتها المميزة فالحروف تتحدد بمقياسين المخارج والصفات فكل حرف مخرج وصفة تميزه عن الحروف الأخرى، فالمخرج هو مكان حدوث الحرف أو الصوت في الجهاز النطقي، والصفات هي درجة انفتاح المخرج (نواني حسين، 2018، ص 58).

مستوى الدوال: يعتبر هذا المستوى مجرد ويظهر في المستوى الموالي بشكل واضح لأن مستوى الدوال يشمل المادة الأصلية والوزن وحروف المعاني والعلامة العدمية التي تعتبر قوانين ومقاييس، ليسلديهم وجود محسوس، فالمادة الأصلية هي الحروف الأصلية المكونة للكلمة والوزن أو الصيغة هي القالب الذي يحتوي المادة الأصلية، وحروف المعاني هي أدوات لا يتم معناها حتى تدخل على الأسماء والأفعال مثل حروف الجر، إن وأخواتها، الضمائر، أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، حروف العطف، حروف الجزم... (نواني حسين، 2018، ص 82).

أما العلامة العدمية فهي اختفاء العنصر اللغوي من موضعه وترك ما يدل عليه.

أما الكلمة فتتدرج في المستوى الثالث مستوى الكلم وتحلل إلى عنصرين المادة الأصلية والوزن وتتدرج فيه الأسماء والأفعال، والكلم نوعين: الكلم المتمكنة وهي الأفعال والأسماء، الكلم غير المتمكنة تشمل حروف المعاني والأفعال الناقصة وغير المتصرفة والأسماء المبنية (ابريش بشير، 2005، ص 16).

ثم يأتي المستوى المركزي الذي يعتبر منطلق التحليل اللساني عند اللغويين العرب وهو مستوى اللفظة الذي تجتمع فيه اللفظ بالمعنى، الوحدة اللفظية *unité sémiologique* والوحدة الإعلامية *unité communicationnelle*، اللفظة هي أصغر وحدة في الخطاب (صاري محمد، 2005، ص 25).

اللفظة مجموعة كلمات بمثابة كلمة واحدة أو اسم واحد، وللتمييز بين هذه الوحدات وتحديد ما يوجد مقياسين: الابتداء والانفراد، ومفهوم التمكن (الابراهيمي طالب خولة، 2006، ص 97).

- مفهوم الابتداء والانفصال:

نقول إن الاسم الذي ينفصل ويبتدئ هو الذي يسكت عنده وليس قبله شيء، وهي صفة الانفراد فيجب أن ينطلق بأقل ما ينطق به، هذه الصفة تمكننا من استكشاف الحدود التي تحصل في الكلام (تواتي بن تواتي، 2012، ص101).

- مفهوم التمكن:

وتسمى القابلية للزيادة يمينا ويسارا بالتمكن وتترتب الألفاظ حسب درجة تمكنها، المتمكن الأمكن وهو الذي لا يحتاج الى غيره لإعطاء معنى مثل اسم الجنس، المتمكن غير الامكن مثل الممنوع من الصرف، غير المتمكن ولا أمكن وهو الاسم المبني (خلفاوي فريد، 2019، ص146).

بعد اللفظة نجد التراكيب والجملة بمستوياتها التركيبية، وهما القوالب التي تغنيها الكلمات لتكون تراكيبا أو جملا (الابراهيمي خولة طالب، 2006، ص100).

يرى الأستاذ عبد الرحمان الحاج صالح أن أصغر ما يبنى عليه الكلام يتكون دائما من عامل (ع) ومعمول أول (م1) ومعمول ثان (م2)، فالعامل هو مستوى أكثر تجريدا وهو الذي يحدد العلامة الاعرابية ويتحكم في التركيب بالرفع والنصب (ابريشير، 2005، ص17).

هنا نصل إلى أعلى مستويات التحليل وهو مستوى الخطاب، وقد فرق العلماء العرب سيبويه والخليل بين الكلام كخطاب وظيفته تواصلية والكلام كبنية، من أهم ما جاءت به هذه النظرية هو التمييز بين الجانب الوظيفي والجانب اللفظي الصوري للغة، يمكننا دراسة الكلمة دون الاهتمام بوظيفتها التواصلية لكننا لم نصل الى المستوى الأعلى وهذا خطأ الدارسين المعاصرين، فكتاب سيبويه يدرس اللغة من حيث هي بنية لغوية ومن جهة أخرى حدثا إعلاميا هدفه الاعلام والإفادة وهذا هو جوهر مستوى الخطاب (ابريشير، 2005، ص18).

4- خصوصيات اللغة العربية:

- الحركة والسكون:

إن للحركة في اللغة العربية دورين الأول يستطيع الناطق احداث الحرف أولاً، والثاني تسمح بالانتقال الى الحرف الاخر، اما السكون فله قواعده فلا يوجد ساكنين وراء بعض ولا يمكن النطق بحرف ساكن وحده ولا يبتدأ به، والفرق بين الحركة والسكون يكون اثناء النطق فالحركة تكون بإطلاق الهواء يمر دون عرقلة اما السكون يكون بحبس الهواء (عبد لرحمان الحاج صالح، 2012، ص_ص 185_186).

- الدلالات الأربعة في اللسانيات العربية:

حدد اللغويون العرب أربع دلالات: الجزء الدال، الجذر والنمط، العلامة العدمية.

فالجزء الدال يقصد به الوحدة التي لها معنى مثل الكلمة، اما الجذر فهو المعنى الذي تبنى عليه باقي الكلمات والنمط هو البنية المورفولوجية للكلمة وتبنى حسب الجذر وهما عمليتان تتفذان في نفس الوقت، اما العلامة الصفرية او العلامة غير الظاهرة وهي غياب دال لعنصر ما في مستوى الصوت (Abderrahmane Hadj_salah, 1987, p.22_24).

مميزات اشكال الحروف:

تمكن النحويين العرب الأوائل من وضع مجموعة من الخصائص التي تميز الاحرف من خلال دراسة حرات أعضاء النطق، فقاموا بتحليل الظواهر التالية:

- الابدال او تحويل الأصوات.
- الادغام وهو التكرار الضمني للحرف.
- الحذف وهو اختصار الأصوات.
- القلب ويعني الانتقال من مكان لآخر.

تمت دراسة هذه الظواهر من خلال تفاعل الحروف مع بعضها اثناء عملية النطق، حيث يتم تحديد خصائص الأصوات من خلال سلسلة المواضع التي يتناوب فيها الأصوات وهنا تكمن الاختلافات بين الحروف (Abderrahmane Hadj_salah, 1987, p50).

فالحروف في اللغة العربية تقع بين احداثيتي مخارج النطق والصفات

بين اللسانيات العربية الحديثة واللسانيات البنوية الغربية:

تقوم اللسانيات الحديثة على دراسة النص كوحدة متكاملة لا كبنية لها أجزاء منفصلة فالنص هو نواة الدراسات اللسانية هذا ما اخرجها من الدراسات البنوية التركيبية التي لم توفق في الالمام بمختلف الظواهر اللغوية، بعدما كانت اللسانيات تقتصر على الدراسات التاريخية للغة فقط، ظهرت اللسانيات البنوية على يد "دي سوسير" في أوروبا وأمريكا، ثم طورها تلاميذه من بعده وأصبحت منهج معتمد في اللسانيات فنتيجة التعصب ومحاوله اخراج الدراسات اللسانية من المنهج التاريخي اعتبر البنويون ان النص هو جوهر ذاته وقائم بذاته حتى طورها البنويون الجدد وتوصلوا الى الجمع بين المنهجين، لم يقم عبد الرحمان الحاج صالح بتحديث البنوية بل قام بإجراء مقارنة بين المنهج البنوي ودراسات الخليل بن احمد الفراهيدي في النحو العربي وقد كان ذلك واضحا في بعض الدراسات لديه (عبدالرحمان حاج علي، 2019، ص146).

من خلال المقارنة بين المنهجين فقد وجد عبد الرحمان الحاج صالح نقاط تقاطع هناك اختلافات وهناك توافق في بعض النقاط من بين هذه الفروقات، المعيارية والوصفية فالبنوية تعتمد في تقييم اللغة على الوصفية في حين يرى عبد الرحمان الحاج صالح ان العرب تقيم اللغة بكلام جيد او مقبول واحيانا بسيء او رديء، واختلاف اخر في المستويات والوضع والاستعمال ففي البنوية يتم التمييز بين عناصر المستوى الواحد اعتماد نظام التقابل اما التحليل النحوي العربي يهتم باكتشاف دور المستوى الواحد وأجزاء العبارة التي تنحصر فيه كما يميز بين بنية اللفظ وما تدل عليه وما تؤديه من معنى مقصود، اما بالنسبة لوظيفة اللغة فقد اقتصر البنويون على الوظيفة التبليغية والتواصلية للغة أما العرب فقد ركزوا على العلاقات بين الكلمات (مبدوعة كريمة، 2021، ص_ص 13_15).

من خلال المقارنة التي اجراها عبد الرحمان الحاج صالح نلاحظ الاختلاف بين المنهجين فالبنوية تعتمد الوصف في دراساتها اللغوية وتتطلق من اللغات الأوروبية والأمريكية اما اللسانيات العربية الحديثة تتجاوز الوصف تسعى الى البحث عن القوانين العميقة والدقيقة للغة كما تبحث في العلاقات بين العناصر اللغوية، انطلاقا من جذور عربية اصيلة.

5- دور اللسانيات العربية الحديثة في تفسير بعض اضطرابات اللغة والتواصل:

حتى لا يقع المختص الأطفوني في تناقضات عند تفسيره لاضطرابات اللغة والتواصل للناطق باللغة العربية، عليه أن يستند إلى إطار نظري يتوافق مع طبيعة الظاهرة المدروسة (اللغة)، هذا هو الاشكال المطروح في مجال امراض الكلام، فالباحثين والممارسين يعتمدون أدوات مأخوذة من دراسات أجنبية ويستندون إلى النتائج والقواعد المتوصل إليها، رغم أن الدراسات اللسانية أكدت أن الأنظمة اللغوية تختلف من حيث خصوصياتها وطبيعتها، وبالمقابل التراث العربي يقترح نظرية لسانية حديثة قائمة بذاتها تقترح مبادئ ومفاهيم تكفي لدراسة اللغة دراسة معمقة، وهي النظرية الخيلية الحديثة (نواني حسين، ص83).

ما دفع الباحثين إلى تبني النظرية الخيلية الحديثة والاستعانة بمفاهيمها ومبادئها في مختلف المجالات منها التعليم واضطرابات اللغة والتواصل، من بين الدراسات نجد أجد محمد العربي الذي قام بإعداد اختبارات صياغة الكلام عند الطفل انطلاقاً من مستوى اللفظة باعتبارها أصغر وحدة لفظية تبليغية، إذ يرى أن أغلب حالات الدراسة كانت تعاني صعوبات على مستوى نشاط بناء أنوية اللفظات الفعلية وأنوية الوحدات التركيبية ونشاط وصل هذه الأنوية بفروعها، فقد تم جمع المادة اللغوية من خلال التخاطب ثم تحليلها وفق مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة، الانفصال والابتداء حتى يتمكن الباحث من معرفة حدود الكلمة (أجد محمد العربي، 2022، ص316).

كما نجد نصيرة شوال التي حاولت تفسير بعض الاضطرابات بمفاهيم النظرية الخيلية الحديثة حسب خبرتها الميدانية فهي تفسر تأخر اللغة عند الطفل يكمن في مشكل التفريع لديه من الأصل إلى الفرع، وأن المصاب بحبسة بروكا أيضاً لديه خلل في التفريع وعدم القدرة على التحويل من الأصل إلى الفرع، أما المصاب بحبسة فرنيك فيقابلها مفهومي الوضع والاستعمال فهو يعاني من الوضع السليم للفظ في صيغتها ومدلولها والاستعمال من مدلوله في واقع الخطاب كما أشارت أيضاً إلى اضطرابات النطق وتفسيرها من خلال الدراسات الصوتية للخليل الذي أعطاها مساحة كبيرة في الدراسات اللسانية الحديثة ابتداء من حركية أعضاء النطق إلى مخارج الأصوات وصفاتها كما تكلم عن مفهوم الحركة والسكون (شوال نصيرة، 2019، ص301_303).

يرى نواني حسين أن كل مستوى من مستويات التحليل اللساني يقابلها عيب من عيوب الكلام حتى يظهر التناسق المنطقي ويسهل على الباحث ضبط المفاهيم عملية تحليل وتفسير مختلف الاضطرابات (نواني حسين، ص87).

إن الاستعانة بمفاهيم ومبادئ النظرية الخيلية الحديثة في مجال اضطرابات اللغة والتواصل يمكن الباحث من التحكم بكل جوانب الاضطراب المراد دراسته وتحليله وتفسيره بطريقة معمقة وأكثر دقة لأن النظرية الخيلية الحديثة قامت بتفسير اللغة وتحليلها من كل الجوانب وهناك قوانين ومبادئ لم نطلع عليها في النظريات السابقة أو الأجنبية وهذا ليس تقليدا من النظريات الأخرى بالعكس فهناك نقاط تقاطع كثيرة كما توجد نقاط أخرى لا نجدها إلا في اللسانيات العربية وهذا لخصوصية اللغة العربية.

خلاصة الفصل:

سعت اللسانيات العربية الحديثة الى تحديث وتأصيل التراث العربي الأصيل، فهي تمثل امتدادا لهذا التراث حيث قام عبد الرحمان الحاج صالح بتطوير النظرية الخيلية الحديثة من خلال إعادة قراءة التراث وفق مناهج لسانية حديثة مع ابراز خصوصية اللغة العربية، كما يرى ان اللغة نظاما متكاملًا قائم على العلاقات المتكونة بين وحداته المختلفة وبينت هذه النظرية اختلاف المستويات اللسانية بين اللسانيات الغربية واللسانيات العربية التي تبدأ من مستوى الصفر الى اعلى مستوى وهو الخطاب او الحديث.

وأبرزت أهم المفاهيم في تفسير اللغة والتي لا نجدها في لغات أخرى، والتي يمكن استثمارها في مجالات متعددة وخاصة في تفسير امراض اللغة والتواصل للناطقين باللغة العربية، فالنظرية الخيلية الحديثة هي اطار علمي حديث هدفه فهم وتفسير الظواهر اللغوية العربية.

الجانِب
التطبيقي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

- 1- الدراسة الاستطلاعية.
 - 1-1- تعريف الدراسة الاستطلاعية
 - 1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
 - 1-3- إجراءات الدراسة الاستطلاعية.
 - 1-4- عينة الدراسة الاستطلاعية.
 - 1-5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
 - 1-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية.
- 2- الدراسة الأساسية.
 - 2-1- منهج الدراسة الأساسية.
 - 2-2- عينة الدراسة الأساسية.
 - 2-3- أدوات الدراسة الأساسية.
 - 2-4- حدود الدراسة الأساسية.
 - 2-5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

تمهيد:

ليتم البحث العلمي ولتحقيق أهداف الدراسة يمر الباحث بمجموعة من الإجراءات منها الدراسة الاستطلاعية التي تعتبر الخطوة الأولى وأهم مرحلة في البحث، وتتم هذه الإجراءات باستخدام أدوات ومناهج تناسب طبيعة الدراسة، سنتطرق في هذا الفصل إلى أهم هذه الإجراءات بالنسبة للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

1-1- تعريف الدراسة الاستطلاعية:

يبدأ الباحث دراسته دائماً بالاستطلاع على مجال بحثه وميدانه ومجتمع بحثه كخطوة بداية وكخطوة مهمة في البحث العلمي، للتعرف على خصائص هذا البحث وللتعرف على حدود دراسته فلا توجد دراسة أساسية بدون دراسة استطلاعية وهذه كانت انطلاقة دراستنا التي قمنا من خلالها بتحديد عينة الدراسة والحدود المكانية والزمنية والأدوات المناسبة للدراسة.

1-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى:

- الاطلاع على مجتمع الدراسة للتعرف على حجم العينة وتحديد أسلوب اختيارها المناسب للدراسة.
- تحديد الإطار الزمني والمكاني التي تجرى فيه الدراسة.
- التمرن على أدوات ووسائل جمع المعلومات والتحقق من مدى صلاحيتها.
- اكتشاف العراقيل التي قد نواجهها في الدراسة وإيجاد حلول لتفاديها.
- تقييم إمكانية إجراء الدراسة توفير الجو المناسب للبدء في الدراسة الأساسية.
- الاستفادة من الخبرة الميدانية للممارسين في مجال التربية والتعليم.

1-3- إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تمت دراستنا الاستطلاعية في أربعة مدارس ابتدائية بولاية الجلفة وذلك بتاريخ:

2024_01_24.

المدرسة 01: برمان احمد

المدرسة 02: الشيخ بن علي

المدرسة 03: بوزكري كاكي

المدرسة 04: فيلاي البشير

برفقة المعلمين اخترنا أقسام سنة الثالثة والرابعة والخامسة (الطور الثاني) واتبعنا الخطوات التالية:

أولاً: تحديد مجتمع العينة:

بالتعاون مع المعلمين قمنا بتحديد كل التلاميذ الذين لديهم صعوبات أو مشكلات في القراءة والكتابة كأن يتعثرون في القراءة أو يقعون في أخطاء القلب والحذف والاستبدال والإضافة في القراءة والكتابة أيضاً، وصعوبات في فهم المقروء.

حيث قمنا بالاستماع إلى هؤلاء التلاميذ في حصة القراءة واطلعنا على كرايس القسم ودفاترهم، وملاحظات المعلمين.

ثانياً: مرحلة الانتقاء:

في هذه المرحلة قمنا باستبعاد كل تلميذ يعاني من إعاقة حسية حركية ومشكلات نفسية واجتماعية، ومن يعانون حرمان ثقافي واجتماعي أو اقتصادي بالاستعانة بالملاحظات المعلمين والسجلات المدرسية وملفاتهم الصحية.

ثالثاً: قياس نسبة الذكاء لديهم:

أما بالنسبة للمرحلة الثالثة طبقنا اختبار الذكاء، سلم النضج العقلي كولومبيا (الملحق 01) على مجموعة التلاميذ الذين تحصلنا عليهم في المرحلة السابقة حتى نستبعد عامل الذكاء، فاستبعدنا الذين تقل نسبة ذكائهم عن 90 درجة في اختبار كولومبيا أي أقل من المتوسط.

1-4- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار 15 تلميذا بطريقة قصدية لتتكون عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من 15 تلميذا من ذكور وإناث، ذكائهم متوسط وفوق المتوسط، ليتم تطبيق التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة حسب نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لأداة تقييم اضطرابات القراءة والكتابة في ضوء اللسانيات العربية الحديثة (من إعداد الباحثة).

1-5- الخصائص السيكومترية لأداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى

تلاميذ الطور الثاني في ضوء اللسانيات العربية الحديثة:

أولاً: أداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني:

تم إعداد الأداة من أجل تقييم اضطرابات القراءة والكتابة وتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة مناسبة تمثلت في تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء اللسانيات قمنا بتحديد الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الطور الثاني على مستوى القراءة والكتابة من خلال المراحل التالية:

- أولاً قمنا بتحديد أهداف الأداة كما ذكرناها سابقاً

_ وضع استمارة جمع معلومات (الملحق 02) من إعداد الباحثة موجهة إلى المختصين في مجال صعوبات التعلم وإلى المعلمين في الطور الثاني لجمع أكبر قدر ممكن من الأخطاء والمشكلات التي تواجه التلميذ خلال القراءة و الكتابة، وهي عبارة عن أسئلة موجهة، يجيب عنها المختص من خلال ملاحظاته وخبرته في هذا المجال.

_ قمنا بالاطلاع على الكتب المدرسية المقررة من طرف وزارة التربية الخاصة بمرحلة الابتدائي (الملحق 03)

_ الاطلاع عن الدراسات السابقة والإطار النظري لصعوبات تعلم القراءة والكتابة بعض المقاييس، من بين هذه الدراسات، ما يلي:

دراسة شانج و آخرون 1993 chang et al يرى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم في التعرف على الكلمة وقراءة الكلمة المفردة، والترميز الصوتي وتذكر المفردات اللغوية لصالح العاديين (صلاح عميرة علي، 2005، ص 63).

في دراسة أخرى تم تحليل أخطاء القراءة تحليلاً فونولوجياً بهدف إيجاد نوع الأخطاء الأكثر انتشاراً ليتسنى لنا بناء اختبار قراء، على أساس الكلمات التي تم فيها هذا الخطأ و لقد تبين أن هذه الأنواع تنطبق على القراءة باللغة العربية و هي أخطاء القلب و الحذف و الإضافة و الإبدال، و هنا ترى قزادري صليحة أن هذه الدراسة لم تأخذ بعين الاعتبار عامل الزمن والسرعة في القراءة كعامل يمكن الاستدلال من بواسطته عن عسر القراءة، و استنتجت من خلال دراستها أن عامل الزمن مهم جداً في تحديد عسر القراءة (قزادري صليحة، ص 119_ ص 124).

وحسب أعمال فولوتينو VELLUTINO 1979 ان عملية القراءة تركز على الوعي الصوتي، ذاكرة العمل، التسمية السريعة (Vellutino F.R, 1979).

أما BOREL MAISONY أن عسر القراءة هو صعوبة في التعرف والفهم وإعادة إنتاج الرموز المكتوبة، و هي نتيجة اضطراب عميق في تعلم القراءة ما بين (5 _ 8 سنوات) في الكتابة فهم النصوص المقروءة واكتساب مدرسي فيما بعد (Borel Maisony, 1967).

ترى زدام حدة أن صعوبات تعلم القراءة تعود إلى خلل في الميكانيزمات المعرفية اللسانية الخاصة بمعالجة المعلومات المكتوبة (زدام حدة، 2018).

نواني حسين، 2018، الارطفونيا واللغة العربية، يرى انه عند تقييم المختص للغة الفرد سواء كانت اللغة المكتوبة او الشفوية، نستعين بمستويات التحليل اللغوي والمنهجية المقترحة من قبل العلماء العرب خاصة النظرية الخليلية لقياس المستوى اللفظي_النحوي والمستوى المنطقي_المعنوي انطلاقاً من اللفظ ثم المعنى (نواني حسين، 2018، ص 183).

عبد الرحمان الحاج صالح، 2007، النظرية الخليلية الحديثة مفاهيمها الأساسية، العدد 4، الجزائر.

محمد صاري، محاضرة المفاهيم الأساسية للنظرية الخيلية قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابه، إن الوحدات اللغوية المندرجة في كل مستوى من مستويات التحليل هي نتاج بناء لعناصر ووحدات المستوى الأدنى، تتركب على شكل تفرعي إجرائي (صاري محمد، 2005، ص 8).

تصميم أبعاد وبنود انطلاقاً من استمارة جمع المعلومات ومن الدراسات السابقة والخلفية النظرية.

ثانياً: وصف الأداة:

هي أداة تساعد المختص الأطفوني في الكشف عن اضطرابات القراءة والكتابة وتحديد على أي مستوى تضطرب القراءة لدى الطفل الناطق باللغة العربية. نعلم أن التلاميذ في هذا السن (المستوى الثاني) قد تعدوا مرحلة اكتساب اللغة الشفهية والمكتوبة وأن الطفل بإمكانه التعرف على الحروف والكلمات وحتى الجمل، حسب المنهاج التعليمي للسنة الأولى والثانية والثالثة ابتدائي.

قامت الباحثة بإعداد هذه الأداة نظراً لعدم توفر أداة لتقييم اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية للتلاميذ المتمدرسين في الطور الثاني _ في حدود علم الباحثة _ حيث تهدف هذه الأداة لتحديد مستوى القراءة والكتابة حسب مستويات اللسانيات الحديثة وتحديد أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في الطور الثاني واتبعت الباحثة في هذه الدراسة على مجموعة من الدراسات السابقة والمصادر الآتية:

دراسة شانج و آخرون 1993 chang et al (صلاح عميرة علي، 2005، ص 63).

- أعمال فولوتينو VELLUTINO 1979 أن عملية القراءة تتركز على الوعي الصوتي، ذاكرة العمل، التسمية السريعة (Vellutino F.R, 1979).

دراسة قزادري صليحة استنتجت من خلال دراستها أن عامل الزمن مهم جداً في تحديد عسر القراءة (قزادري صليحة، 2013).

- دراسة زدام حدة ترى أن صعوبات تعلم القراءة تعود إلى خلل في الميكانيزمات المعرفية اللسانية الخاصة بمعالجة المعلومات المكتوبة (زدام حدة، 2013).

- دراسة احمد عواد والسرطاوي زيدان التي ترى أن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الطور الثاني هي صعوبات في الكتابة مثل كتابة الحروف المتشابهة نطقاً والخط في كتابة التتوين

وحرف النون، صعوبة في كتابة المدود والربط بين الأحرف داخل الكلمة (عواد احمد والسرطاوي زيدان، 2015).

- نواني حسين، 2018، يرى أن اللغة تقيم حسب المستويات اللسانية الحديثة(نواني حسين، 2018).
- محمد صاري، محاضرة المفاهيم الأساسية للنظرية الخيلية قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابه، أن الوحدات اللغوية المندرجة في كل مستوى من مستويات التحليل هي نتاج بناء لعناصر ووحدات المستوى الأدنى، تتركب على شكل تفرعي إجرائي(صاري محمد، 2005).

انطلاقاً من هذه الدراسات و كإضافة تقدمها الطالبة في هذه الأداة لتقييم القراءة و الكتابة، ارتأينا أن نقيم صعوبات الكتابة و القراءة وفقاً لمستويات النظرية الخيلية الحديثة باعتبارها تحديث للغة العربية و لأنها قدمت تحليلاً شاملاً و عميقاً للغة العربية، بحيث انطلقنا من أقل مستوى إلى أعلى مستوى لأن كل المستويات مرتبطة ببعضها البعض فلا يمكن تجاوز مستوى دون الآخر، مع قياس المدة التي يستغرقها الطفل في قراءة النص و حساب عدد الأخطاء و نحدد نوع الخطأ في كل مستوى (أخطاء في الحذف والقلب والإضافة والاستبدال) وضعنا تمارين التسمية لمعرفة مدى تعرف التلميذ على الرموز المكتوبة وإعادة إنتاجها، وكانت المحاور والبنود التي تم تصميمها من نتائج استمارة جمع المعلومات العربية الحديثة بإتباع مجموعة من الخطوات، وهي كالتالي:

المحور الأول: تقييم مستوى الصفات المميزة ومستوى الحروف في القراءة والكتابة:

قسمنا هذا المحور إلى ثلاث أبعاد لتقييم الصفات المميزة ومخارج الأصوات من جهة ومن جهة أخرى تقييم مدى اكتساب الحرف والتعرف عليه نطقاً وكتابتاً وهي كالتالي:

أ- تقييم مستوى الصفات المميزة ومستوى الحروف في القراءة:

الجزء الأول:تقييم الصفات المميزة (النظام الصوتي):

الأدوات المستعملة:

- استمارة تقييم (الملحق 04).

التعليمة: أعد من بعدي ما سمعت

فيقوم الفاحص باختبار الحالة من خلال تكرار الأصوات، في هذا المستوى نحاول تقييم مخارج الأصوات بداية بالصوامت ثم الصوائت ثم بند آخر يقيم الصوامت والصوائت في كلمات وجمل، ومدى صحة نطقها ونحدد نوع الخطأ (حذف، قلب، إضافة، تشويه، استبدال) وفي أي صفة يكون الخطأ، في استمارة تقييم المحور الأول التي تملأ من طرف الفاحص وضعنا الجداول التالية:

1- الصوامت:

قمنا بتقسيم الأصوات إلى مجموعات حسب مخارجها في جدول لتحديد طبيعة المشكل مرتبة من الأصوات الشفهية البسيطة إلى الأصوات اللهوية الصعبة، في هذا الجدول نجد الصفات المميزة ومخارج الأصوات لكل صوت حتى ندرك صعوبة الحالة أين تكمن في المخارج أو الصفات المميزة أو التمييز بين الأصوات المتشابهة نضع في خانة الملاحظة متحكم أو غير متحكم إذا كان غير متحكم ما هو الخطأ أو ما هي الصعوبة في الصفة أو في المخرج، في التفسير نضع أين تكمن صعوبات الحالة بالنسبة لهذا البند.

2- الصوائت:

يحتوى الجدول على ستة صوائت، ثلاث صوائت طويلة وثلاث صوائت قصيرة نقيم مدى صحة الصوائت نضع العلامة المناسبة و الملاحظة ثم التفسير.

3- تقييم الصوامت والصوائت في الكلمات:

وضعنا مجموعة من الكلمات لتقييم الصوامت والصوائت، قسمنا الكلمات أيضا حسب مخارج الأصوات، أي كل مجموعة من الأصوات يقابلها مجموعة من الكلمات، نضع نوع الخطأ والعلامة ثم العلامة الكلية ونفسر نوع الصعوبة أو الخطأ التي تقع فيها الحالة، حتى نعرف نوع الصعوبة هل هي في نطق الحرف منعزل أو في الكلمة.

الهدف:

الهدف من هذا البند تقييم قدرة الطفل على تمييز وإنتاج الأصوات المتشابهة وغير متشابهة بطريقة صحيحة وفقا للصفات المميزة للأصوات مثل (الهمس، الجهر، الشدة، الرخاوة ...) ومخارج الأصوات حتى تسهل عملية تحديد نوع الصعوبة ومنه نستنتج البرنامج العلاجي المناسب.

الجزء الثاني: التعرف على الحروف

4- التعرف على الحرف منعزلا.

5- التعرف على المدود والتنوين.

الأدوات المستعملة:

- بطاقات الحروف (الملحق 05).
- بطاقات المدود.
- بطاقات الحركات.

التعليمة: ما هو هذا الحرف؟

نعرض أمام الحالة حروف اللغة العربية وهي 28 حرفا، ونطلب منه التعرف عليها منعزلة بدون صور أو أي إحياءات أخرى ويدون الباحث الإجابات في الجدول الخاص بهذا البعد.

حيث تعرض بطاقات الحروف بطريقة عشوائية، ثم نطلب من الطفل قراءة الحروف الأبجدية وحدها ومع الممدود ثم مع التنوين بحيث يتبع كل حرف أو كل صوت بخانة الدرجة في استمارة التقييم، يدونها الفاحص إذا نجح المفحوص في التعرف على الحرف أو الصوت يضع الباحث نقطة واحدة وإذا أخطأ يضع صفر نقطة، وفي خانة الملاحظة يضع الفاحص ما إذا كانت الحالة متحركة في هذا الحرف وإذا لم تكن متحركة في هذا الحرف يضع أين الخطأ في الحروف المتشابهة شكلا أو الحروف المتشابهة في المخرج ... أو لم يتعرف على الحرف.

الهدف:

- تحديد نوع الخطأ على مستوى الحرف أثناء القراءة.
- ب- تقييم مستوى الصفات المميزة والحروف في الكتابة:

الجزء الثالث: كتابة الحروف.

الأدوات المستعملة:

- قلم.
- كراسة الإجابة الخاصة بكل حالة (الملحق 06).
- بطاقات الحروف.
- بطاقات الأشكال.

التعليمة: اكتب الحرف المقابل.

بالنسبة لتقييم الكتابة، فنعرض أمام التلميذ بطاقة كل حرف وحده مع التشكيل ونطلب منه نقله على ورقة مخططة، ثم نضع الدرجات والملاحظات على استمارة التقييم الخاصة بالكتابة.

كما نحدد نوع الخطأ على مستوى الحرف أثناء الكتابة أما بتشويه شكل الحرف بحيث يكون غير مقروء أو قلب اتجاه الحرف أو في ربط الحروف داخل الكلمة كل هذا نضعه في خانة الملاحظة والتفسير في نهاية الجدول نلخص فيه الملاحظات التي دونها في الجدول.

الهدف:

الهدف من هذا البند تحديد اضطرابات الكتابة ومعرفة سبب الاضطراب، في الاتجاه أو في الإدراك البصري لشكل الحرف ونوعية الخط وطريقة استغلال الورقة.

المحور الثاني: تقييم مستوى العناصر الدالة ومستوى الكلم في القراءة والكتابة.

قمنا بوضع المستويين في محور واحد في التقييم لأنهما مستويين يكملان بعضهما، فمستوى الدوال يعتبر مجرد لأنه يشمل حروف المعاني والعلامة العدمية، ومستوى الكلم الذي يتضمن كل الأفعال والأسماء الموجودة في اللغة العربية، وهو ينقسم إلى كلم متمكن وكلم غير متمكن، وضعنا في هذا المحور مجموعة من البنود في شكل جمل مقسمة إلى بعدين، البعد الأول هو العناصر الدالة والبعد الثاني مستوى الكلم يضع الفاحص ملاحظاته في استمارة التقييم الخاصة بالمحور الثاني (الملحق 07).

أ- تقييم مستوى العناصر الدالة في القراءة:

الجزء الأول: مستوى العناصر الدالة

الأدوات المستعملة:

_ كراسة الإجابة.

_ استمارة التقييم.

التعليمة: اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الثلاثة.

أملئ الفراغ لإتمام معنى الجملة.

نقيم في هذا المستوى مدى تحكم الطفل في حروف المعاني ومدى اكتسابه لمفهوم العلامة العدمية، من خلال مجموعة من الجمل من البسيطة إلى أكثر تعقيدا في البسيطة نقترح عليه مجموعة من الحروف ويختار من بينها الحرف المناسب أما الجزء الثاني فهو أكثر تعقيدا، في كراسة الإجابة الخاصة بالحالة، هناك مكان الحروف فارغا ويملى بالحرف المناسب وفي نفس الوقت يمكن تقييم مدى اكتسابه لمفهوم العلامة العدمية من خلال فهمه للسياق، ونجد في استمارة التقييم الحلول المحتملة للإجابة.

حروف المعاني:

يقصد بحروف المعاني في النظرية الخيلية أسماء الإشارة، أسماء الاستفهام، الضمائر بنوعها الظاهر (المتصل والمنفصل) والمستتر، الظرف، الأسماء الموصولة حاولنا في هذه الدراسة الجمع بين ما تقصده هذه الخلفية النظرية وما يكتسبه الطفل في هذا السن من هذه الحروف وما هو مقرر في منهاجهم الدراسي.

العلامة العدمية:

هي غياب اللفظ الدال فيما يحقق من كلام، أي غياب اللفظ وترك ما يدل عليه من خلال المعنى (نواني حسين، 2018، ص88).

الهدف:

تحديد اضطرابات الكتابة والقراءة على مستوى العناصر الدالة من خلال مدى تحكم الطفل في حروف المعاني والعلامة العدمية.

ب- تقييم مستوى العناصر الدالة في الكتابة:

من خلال التطبيقات السابقة يتم تقييم الكتابة في هذا المستوى حيث يقوم الفاحص بوضع الملاحظات في الاستمارة الخاصة بالكتابة للعناصر الدالة ووضع التنقيط المناسب، من حيث صحة الإجابة وصحة الكتابة، فالكتابة ليست مجرد خط بل تتعدى ذلك إلى فهم ما يكتب ووضع العنصر الدال في مكانه المناسب ليؤدي المعنى.

الجزء الثاني: تقييم مستوى الكلم

أ- تقييم مستوى الكلم في القراءة:

الأدوات المستعملة:

_ كراسة الإجابة للطفل.

_ استمارة جمع المعلومات.

التعليمية:

_ اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الثلاثة.

_ أملئ الفراغ بالإجابة المناسبة لإتمام المعنى.

أيضا مجموعة من الجمل يختار الطفل الكلمة المناسبة للجملة في التطبيق الأول، و يملئ الفراغات في التطبيق الثاني، بحيث اخترنا كلمات بسيطة و معقدة أسماء و أفعال من الثنائية إلى الخماسية ثم وضعنا مجموعة من الجمل الأكثر تعقيدا بحيث تملئ الفراغات بحروف معاني و كلمات في المكان المناسب حتى يتم المعنى للجملة، هذه الكلمات و الجمل و حروف المعاني موجودة في الكتب المدرسية من السنة الأولى حتى السنة الثالثة ابتدائي وضعنا بعض الكلمات التي تناسب صياغة الجمل و يمكن أن يختار الطفل كلمات أخرى نستطيع قبولها إذا كانت تحمل نفس المعنى.

الهدف:

الهدف من هذا البعد هو تحديد اضطرابات القراءة والكتابة في مستوى العناصر الدالة ومستوى الكلم ومدى تمكن الطفل من استعمال حروف المعاني وفهم الكلمات من أسماء وأفعال واكتسابه للعلامة العدمية.

ب- تقييم مستوى الكلم في الكتابة:

الجزء الثالث: كتابة الكلمات

الأدوات المستعملة:

_ كراسة الإجابة.

_ استمارة التقييم.

التعليمية:

_ اكتب الكلمة المناسبة.

في تقييمنا للكتابة في هذا المحور عند إجابة الحالة في البنود السابقة نقوم بتقييم كتابتها في البنود التي نطلب منه اختيار الإجابة المناسبة نقيم نقله للكلمة فالإجابة تكون أمامه ويعيد كتابتها بغض النظر إذا كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة وندون في جدول التقييم، أيضا بالنسبة للإجابة التي يضعها هو في الفراغ المناسب نقيم الكتابة فقط وليست الإجابة، لكن في جدول التقييم نضع إجابة صحيحة أو خاطئة ونقوم بتحديد نوع الخطأ بزيادة أو قلب أو حذف أو إبدال حرف بآخر.

ومنه نستنتج الملاحظة متحكم أو غير متحكم في هذا المستوى إذا كانت الملاحظة متحكم ننقل إلى المستوى الموالي من الكتابة وهو كتابة النص وإذا لم يكن متحكم نتوقف عند هذا المستوى من الكتابة.

الهدف:

هنا نحدد الأخطاء التي يقع فيها الطفل في كتابته للكلمات ومدى فهمه لمعناها ووضع الكلمات في مكانها الصحيح، حتى نستطيع أن نميز بين مشكلات الطفل في كتابته للكلمة أو في فهمه للكلمة ففي الجزء الأول يقوم باختيار الإجابة المناسبة ويعيد كتابتها وفي الجزء الثاني الإجابة غير موجودة أمامه بل يخمن في الإجابة ويكتبها.

المحور الثالث: معالجة النص

أحسن وضعية تختبر فيها القراءة هي قراءة نص، فقد قمنا باختيار نص من إعداد الدكتورة خديجة الطيب دبة دكتورة في الأدب العربي قامت بإعداد نص مشوق (الملحق 08) عن المطالعة بعنوان "علمني أقرأ يا حسان" لأطفال من ثمن سنوات فما فوق يحكيحادثة مشوقة عن المطالعة وكيفية المطالعة، حيث نرى أنه مناسب ليكون نص لقياس اضطرابات القراءة عند الأطفال في هذه المرحلة العمرية لاحتوائه على 349 كلمة متنوعة وعلامات الاستفهام والتعجب حتى أن الطفل ينتهي بموعظة ويمكن تحفيزه بعد قراءة النص وفهمه كما لا ننسى الصور ملونة من إعداد "فاطمة الزهراء بن عرب"، وشكل الكتاب المميز يثير انتباه الأطفال خاصة الذين يعانون من صعوبات في القراءة الذين يعانون من إحباط وملل اتجاه القراءة.

في هذا المحور يمكن تقييم مستوى الفهم القرائي والإنتاج القرائي للطفل بالنسبة للإنتاج فسيتم عن طريق قراءة الطفل للنص ويقوم الباحث بتسجيل الأخطاء وعددها والزمن المستغرق خلال القراءة أما الفهم فيقوم الباحث بطرح أسئلة عن النص للمفحوص ويدون الإجابات في كراسة الإجابة الخاصة بكل حالة.

في هذا المحور نقيم ثلاث مستويات ونضع الملاحظات في استمارة التقييم(الملحق 09)، كالتالي:

أولاً: مستوى اللفظة

أ- تقييم مستوى اللفظة في القراءة:

في مستوى اللفظة نركز على مدى تعرف الطفل على الكلمات وفهم معانيها ومدى استيعابه للمفردات الجديدة أو الصعبة وقدرته على توظيف هذه الكلمات في صياغات متعددة، وضعنا جداول في استمارة التقييم تملأ من طرف الفاحص حيث يطلب من الطفل بعد قراءة النص التعليمات التالية:

1- شرح المفردات: توجد بطاقات لكلمات مفردة (الملحق 10) نعرضها أمام الحالة ونطلب منه شرحها حتى نقيم مدى فهمه للكلمات الفردية وإعطائها معنى حيث نضع في الجدول الإجابة ثم صحيحة أو خاطئة والملاحظة، متحكم غير متحكم إذا كان غير متحكم نكتب ما إذا كانت الكلمة في السياق أو بعيدة تماماً عن المعنى، ثم العلامة والدرجة الكلية في آخر الجدول وفي التفسير نقيم أداء الطفل من خلال هذا الجدول.

2- فهم المفردات: نقيم فهم الطفل للمفردات فنطلب من الطفل التخمين في كلمات من نفس السياق ونرى كم من كلمة يستطيع إيجادها ضمن هذا السياق، ونقوم بوضع الإجابات في الجدول الموافق لفهم المفردات ثم نضع صح أو خطأ والملاحظة متحكم غير متحكم ثم العلامة والتفسير.

3- توظيف المفردات: نرى مدى قدرة الطفل على توظيف المفردات داخل الجملة وفي سياقات مختلفة حيث اخترنا بعض المفردات في بطاقات فيقرأ الكلمة ثم يوظفها في جملة مفيدة من حيث المعنى والصياغة، وندون إجابته في الجدول ونضع صح أو خطأ والملاحظة والعلامة ثم التفسير النهائي لكل هذا المستوى.

ب- تقييم مستوى اللفظة في الكتابة:

يتم تقييم الكتابة في مستوى اللفظة من خلال الإجابة عن الأنشطة السابقة فوضع اللفظة في مكانها المناسب وإعطاء مرادفات لها وتوظيفها في صياغات مختلفة عن طريق الكتابة هذا يعني ان الطفل متحكم في مستوى اللفظة قراءة وكتابة.

ثانياً: مستوى البنى التركيبية

أ- تقييم مستوى البنى التركيبية في القراءة:

المطلوب في هذا المستوى أن يدرك الطفل أجزاء الجملة وتحليلها من حيث تركيبها النحوي ومن حيث صياغة الجمل وترتيب الكلمات داخل الجملة الواحدة وتوظيفه لأدوات الربط أي الروابط النحوية.

1- التعرف على أجزاء الجمل: لتقييم مدى قدرة الطفل على إدراك واستعمال أجزاء الجملة من خلال عرض بطاقات لتسلسل أحداث، ندون إجابته في استمارة التقييم نضع الأفعال التي استعمالها والفاعل والمفعول به، النعوت، الأسماء.

2- الروابط النحوية: من المهم أن يدرك الطفل الروابط النحوية أثناء التعبير عن الأحداث السابقة ومدى تحكمه بهذه الأدوات، في هذا الجزء يدون الفاحص أدوات الربط وحروف الجر والأسماء الموصولة التي يستعملها الطفل وما إذا استعملها في مكانها المناسب وهل يوجد تنوع في هذا الاستعمال.

3- صياغة الجملة: أثناء سرد الأحداث يدون الفاحص الجمل التي يسردها الطفل ومدى صحتها من حيث تحكمه في صياغة الجملة من حيث التركيب واستعمال الكلمات المناسبة لترتيب الأحداث دون اختلال المعنى.

ب- تقييم مستوى البنى التركيبية في الكتابة:

يتم تقييم الكتابة في مستوى البنى التركيبية من خلال التعرف على أجزاء الجملة ووضع الروابط النحوية وصياغة الجملة أثناء الكتابة.

ثالثا: مستوى الخطاب

قراءة النص:

نضع الطفل في وضعية القراءة الجيدة ونعرض أمامه النص، نترك له الوقت والمساحة الكافية للقراءة الصامتة، ثم نشغل الموقوتة لحساب زمن القراءة ونقوم بملاحظة ما يلي:

_ قراءة مسترسلة.

_ احترام علامات الوقف.

_ يتفاعل مع أحداث القصة.

_ يستعين بأدوات تعبير غير لغوية مثل حركات اليد والرأس ونبرة الصوت.

أسئلة من النص:

الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنص، يقوم الفاحص بطرح مجموعة من الأسئلة خاصة بالنص يحدد من خلالها شخصيات القصة والحوار أو أحداث القصة، لتحديد مدى إكانيته في استنتاج الأجوبة من النص.

تلخيص النص:

من المهم جدا أن يكون الطفل قادرا على فهم النص وإعادة سرد أو تلخيص ما فهمه بعد قراءة هذا النص لهذا نطلب من الطفل أن يوضح لنا أو يختصر ما فهمه من النص وإعادة صياغته بأسلوبه الخاص حتى نقيم فهمه القرائي، فنركز على المهارات التالية:

_ ترتيب الكلمات بشكل صحيح.

_ احترام علامات الوقف.

_ تنظيم وتسلسل الأفكار.

_ يتعرف إلى شخصيات النص.

_ يحدد أحداث النص الزمنية والمكانية.

الكتابة:

أما تقييم صعوبات الكتابة في هذا المستوى بعد أن يكون قد تخطى المستويات السابقة في الكتابة ومتحكم في تلك المستويات، نطلب من التلميذ كتابة فقرة من ثلاثة أسطر وندون الملاحظات في استمارة التقييم (الملحق 05) عندما يكون متحكم في كتابة الحرف معزول و كتابة الكلمة مع التشكيل و بدون أخطاء نلاحظ كتابته للنص و مدى تركيزه في الخط و سرعة كتابته و مدى وضوح الخط و استغلاله للورقة والأسطر وحجم الخط و المسافة بين الكلمات.

الوسائل المستعملة:

- 28 بطاقة: الحروف 28 حرفا.
- 6 بطاقات للحركات: فتحة، ضمة، كسرة، تنوين بالفتحة، تنوين بالضمّة، تنوين بالكسرة.
- 3 بطاقات: لحروف المد الثلاثة.
- 3 استمارات: لتدوين الملاحظات من طرف الفاحص للتقييم.
- 10 بطاقات للكلمات: بخلفية بيضاء وكتابة بالأسود.
- كراسة إجابة للطفل.

طريقة تمرير التعليم:

- 1- يجب تطبيق الأداة في قاعة هادئة بطريقة فردية.
- 2- يضع الباحث أمام الطفل الكتيب الخاص بالقراءة ويطلب من الطفل قراءة النص.
- 3- يقوم الباحث بتسجيل القراءة في مسجل صوتي.
- 4- يترك للطفل الوقت الكافي حتى الانتهاء من النص.
- 5- عند الانتهاء من قراءة النص نطرح عليه الاسئلة المرافقة للنص حتى نرى مدى فهمه ما يقرأ.
- 6- يحاول الباحث تدوين الملاحظات والمعلومات في استمارة التقييم.
- 7- ثم يعرض أمام الطفل البطاقات الأخرى الخاصة بالحروف ثم المقاطع ثم الكلمات.
- 8- أمام الإجابة الصحيحة يضع الباحث نقطة واحدة وأمام الإجابة الخاطئة صفر.
- 9- في خانات الملاحظة يضع الباحث كلمة متحكم وغير متحكم.

تقدير الدرجات:

يرفق كل محور باستمارة لملء المعلومات عبارة عن جداول للتقييم، تملئ الجداول حسب إجابة كل حالة و ينقط الطفل على الإجابة الصحيحة 1 و الإجابة الخاطئة 0 في خانة العلامة ثم تحسب العلامة الكلية وتوضع في آخر الجدول والتفسير أيضا في آخر كل جدول توضع فيه الصعوبات التي واجهتها الحالة بالنسبة لكل بند، و العلامة النهائية هي التي تفصل لنا في نوع الصعوبة إن وجدت، بحيث نقوم في كل محور بحساب العلامة النهائية، بعد جمع العلامات المتحصل عليها من خلال عدد الإجابات الصحيحة، وفي تفسر النتائج اتبعنا طريقة محكية المرجع كالتالي:

تفسير النتائج:

بالنسبة للمحور الأول:

_ **متحكم:** (192 _ 286) في هذه الحالة الطفل يظهر قدرة ممتازة في هذا المستوى ولا يحتاج إلى تدخل نقول أن الطفل متحكم و ينتقل إلى المستوى الموالي.

_ **متوسط:** (96 _ 191) الطفل يحتاج إلى دعم إضافي في بعض الجوانب، لكنه قادر على الأداء بشكل مقبول، في هذه الحالة نقوم بإختبار تجريبي للمستوى الموالي إذا تمكن من أداء أفضل

في المستوى الموالي نواصل في تقديم الاختبار، و يمكن العمل على تصحيح هذه الأخطاء مع التقدم في المستويات الأخرى.

_ غير متحكم: (95_0) الطفل يواجه صعوبة ويحتاج إلى تدخل علاجي متخصص في هذا المستوى، ولا ينتقل إلى المستوى الموالي حتى يستدرك هذه الصعوبات، لان المستوى الموالي أكثر تعقيدا.

المحور الثاني:

_متحكم: (50_34) إذا كان الطفل يظهر قدرة ممتازة في هذا المستوى و لا يحتاج إلى تدخل نقول أن الطفل متحكم و ينتقل إلى المستوى الموالي.

_متوسط: (33_17) الطفل يحتاج إلى دعم إضافي في بعض الجوانب، لكنه قادر على الأداء بشكل مقبول، في هذه الحالة نقوم بإختبار تجريبي للمستوى الموالي إذا تمكن من أداء أفضل في المستوى الموالي نواصل في تقديم الاختبار، ويمكن العمل على تصحيح هذه الأخطاء مع التقدم في المستويات الأخرى.

_غير متحكم: (16_0)الطفل يواجه صعوبة في هذا المستوى ويحتاج إلى تدخل علاجي متخصص، ولا ينتقل إلى المستوى الموالي حتى يستدرك هذه الصعوبات، لان المستوى الموالي أكثر تعقيدا.

المحور الثالث:

_متحكم:(403_269) الطفل يظهر قدرة ممتازة في هذا المستوى ولا يحتاج إلى تدخل نقول إنالطفل متحكم وينتقل إلى المستوى الموالي.

_متوسط:(268_135) الطفل يحتاج إلى دعم إضافي في بعض الجوانب، لكنه قادر على الأداء بشكل مقبول، في هذه الحالة نقوم بإختبار تجريبي للمستوى الموالي إذا تمكن من أداء أفضل في المستوى الموالي نواصل في تقديم الاختبار، ويمكن العمل على تصحيح هذه الأخطاء مع التقدم في المستويات الأخرى.

_غير متحكم: (0_134) الطفل يواجه صعوبة كبيرة ويحتاج إلى تدخل علاجي متخصص في هذا المستوى، ولا ينتقل إلى المستوى الموالي حتى يستدرك هذه الصعوبات، لان المستوى الموالي أكثر تعقيدا.

أولاً: الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

- الصدق الظاهري (المحكمين):

قمنا بعرض الصورة الأولية للأداة على مجموعة من الأساتذة (الملحق 11) المحكمين المختصين في مجال الارطفونيا وعلم النفس، والبالغ عددهم 5 أساتذة، حيث طلب منهم وضع ملاحظاتهم بخصوص العنوان والصياغة البنود وتوزيع البنود على الأبعاد والمحاور ومن حيث السلامة اللغوية للبنود، من أجل تعديل ما يروونه مناسباً وقد تم إجراء التعديلات المناسبة وفق ما جاءت به نتائج التحكيم كما هو مبين بالجدول وتم حساب نسب الاتفاق لبنود الأداة، للتحقق من صدق المحتوى للأداة، وباعتبارها أداة تقييمية من إعداد الباحثة، وذلك بهدف التأكد من مدى ملاءمة البنود لأهداف الدراسة، وشمولها لمختلف مظاهر اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة)، إضافة إلى وضوح التعليمات وصلاحيه الأنشطة المقترحة للفئة العمرية المستهدفة.

قام المحكمون بإبداء آرائهم حول سلامة الصياغة اللغوية للبنود، ودقتها العلمية، ومدى ارتباط كل محور وأبعاده بمستوى الاضطراب المراد تقييمه، كما قدموا ملاحظات تتعلق بحذف أو تعديل بعض البنود، وإعادة ترتيبها بما يخدم الغرض التقييمي للأداة.

وبناءً على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، أُجريت التعديلات اللازمة على الأداة، حيث تم تعديل وإعادة صياغة بعض البنود، وتوضيح بعض التعليمات، مع الإبقاء على البنود التي حظيت بنسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين، لتخرج الأداة في صورتها النهائية متكونة من ثلاثة محاور رئيسة، تتضمن مجموعة من الأبعاد والبنود التشخيصية، صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي باعتباره أكثر أنواع الصدق من حيث الاستخدام، وتأکید الباحثين على أهميته، وتتمثل نتائجه كالتالي:

جدول رقم(01): معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الأول والمجموع الكلي للمحور الأول

الأبعاد	مستوى المعنوية	قيمة معامل الارتباط
البعد الأول	0.001	0.707**
البعد الثاني	0.001	0.989**

مستوى الدلالة: ** 0.01.

أظهرت النتائج ارتباطاً معنوياً إيجابياً بين أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية له، حيث بلغ معامل الارتباط للبعد الأول $r = 0.707$ ، $p < 0.01$ ، وللبعد الثاني $r = 0.989$ ، $p < 0.01$ ، مما يدل على اتساق داخلي عالي لأبعاد المحور الأول.

جدول رقم(02): معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني والمجموع الكلي للمحور الثاني

الأبعاد	مستوى المعنوية	قيمة معامل الارتباط
البعد الأول	0.001	0.637**
البعد الثاني	0.001	0.990**

مستوى الدلالة: ** 0.01 .

أظهرت النتائج ارتباطاً معنوياً إيجابياً أيضاً بين أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية له، حيث بلغ معامل الارتباط للبعد الأول $r = 0.637$ ، $p < 0.01$ ، وللبعد الثاني $r = 0.990$ ، $p < 0.01$ ، مما يشير إلى اتساق داخلي جيد لأبعاد المحور الثاني.

جدول رقم(03): معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثالث والمجموع الكلي للمحور الثالث

الأبعاد	مستوى المعنوية	قيمة معامل الارتباط
البعد الأول	0.095	0.310
البعد الثاني	0.036	0.385*
البعد الثالث	0.001	0.965**

مستوى الدلالة: ** 0.01، مستوى الدلالة: * 0.05.

أظهرت النتائج تبايناً طفيفاً بين الأبعاد، إذ كان البعد الأول غير دال إحصائياً ($r = 0.310$) ، $p = 0.095$ ، بينما كان البعد الثاني دال عند مستوى ($r = 0.3850.05$) ، $p = 0.036$ ، والبعد الثالث دال عند مستوى ($r = 0.9650.01$) ، $p < 0.01$ ، يعكس ذلك أن اتساق المحور الثالث مع مجموع درجاته جيد لكنه أقل ثباتاً مقارنة بالمحورين الأول والثاني.

جدول رقم (04): معاملات الارتباط بين المحاور والمجموع الكلي للأداة

المحاور	مستوى المعنوية	قيمة معامل الارتباط
المحور الأول	0.001	0.890**
المحور الثاني	0.048	0.363*
المحور الثالث	0.001	0.934**

مستوى الدلالة: **0.01، مستوى الدلالة: *0.05

أظهرت النتائج ارتباطاً معنوياً إيجابياً بين كل محور والدرجة الكلية للأداة، حيث بلغ معامل الارتباط للمحور الأول $r = 0.890$ ، $p < 0.01$ ، وللمحور الثاني $r = 0.363$ ، $p < 0.05$ ، وللمحور الثالث $r = 0.934$ ، $p < 0.01$ ، وهذا يشير إلى اتساق داخلي جيد للأداة ككل.

- الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي، وذلك بالاعتماد على أسلوب المقارنة الطرفية، الذي يستند إلى قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة جداً والمنخفضة جداً في الخاصية المراد قياسها، أي بين أصحاب الدرجات العليا وأصحاب الدرجات الدنيا على المقياس (معمرية، 2007، ص 158).

ولتحقيق ذلك، تم ترتيب درجات أفراد العينة ترتيباً تنازلياً، ثم اختيار نسبة 33% من طرفي التوزيع، بحيث بلغ عدد الأفراد في كل طرف 10 أفراد، مما أسفر عن تكوين مجموعتين متكافئتين: مجموعة الدرجات العليا ومجموعة الدرجات الدنيا. وبعد ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من المجموعتين، ثم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطين، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(05): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا للاستبيان.

الدالة	قيمة "ت"	العينة الدنيا ن=10		العينة العليا ن=10		العينة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)	6.721	55.40	607.90	7.76	726.80	الأداة

يتبين من الجدول أن قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين كانت دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha = 0.01$) ولصالح دلالة الطرفين، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا)، ويعكس ذلك قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة، وهو ما يدل على تمتع الأداة بصدق تمييزي مقبول.

ثانياً: الثبات.

- الثبات: بطريقة التجزئة النصفية:

تعتمد هذه الطريقة على تقسيم المقياس إلى نصفين؛ أحدهما يضم البنود ذات الأرقام الفردية، والآخر يضم البنود ذات الأرقام الزوجية، ثم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين. وبعد ذلك يتم تصحيح معامل الارتباط الناتج باستخدام معادلة سييرمان-براون أو معامل غوتمان (Guttman Split-Half)، وذلك تبعًا لتساوي أو عدم تساوي تباينات النصفين.

الجدول رقم(06):يبين معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.

عدد البنود	معامل الارتباط بيرسون	سبيرمان براون	جوثمان
21	0.597	0.748	0.739

يتضح من خلال الجدول أن معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية بلغ(0.60) ، وبعد تطبيق معادلة سبيرمان-براون لتصحيح طول الأداة ارتفع إلى(0.74)، وهي قيمة جيدة وتشير إلى ثبات مقبول للأداة.

- الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق:

ويتمثل هذا الأسلوب في حساب معامل الارتباط بين درجات تطبيق الأداة على عينة الدراسة في المرة الأولى ودرجات تطبيقها في المرة الثانية على العينة نفسها، وذلك في ظروف متشابهة وبعد فترة زمنية قُدرت بشهر.

تكونت هذه العينة من 30 تلميذا ذكورا وإناثا، بالمدارس الابتدائية بولاية الجلفة، تتراوح أعمارهم ما بين (8_11) سنة موزعين حسب الجنس وفق الجدول التالي:

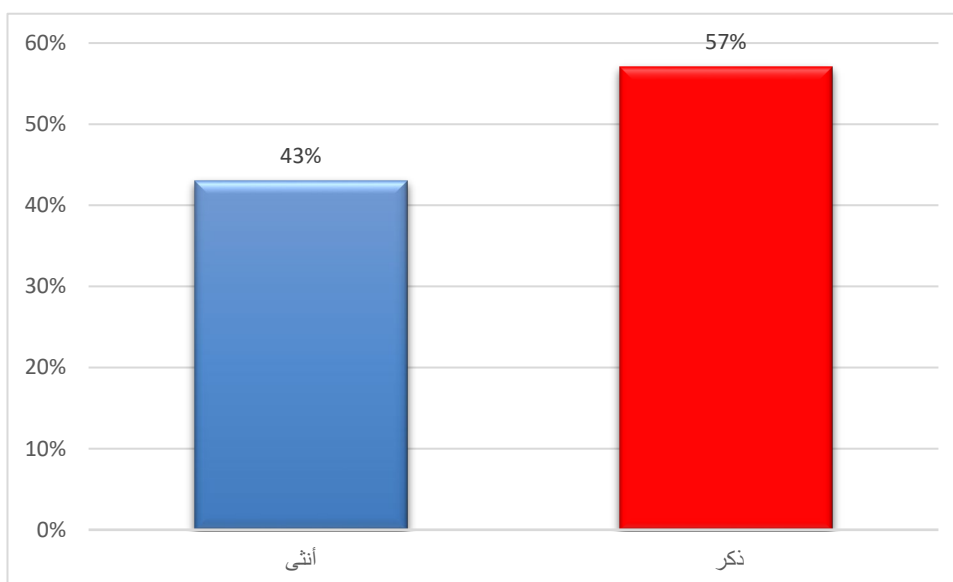
- توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) والشكل البياني رقم (01) أن نسبة الذكور (57%) تفوق نسبة الإناث(43%) من تلاميذ المدارس العادية.

جدول رقم (07): يمثل خصائص العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكر	17	57%
أنثى	13	43%
المجموع	30	100%

شكل بياني رقم (01): يمثل خصائص العينة حسب الجنس.



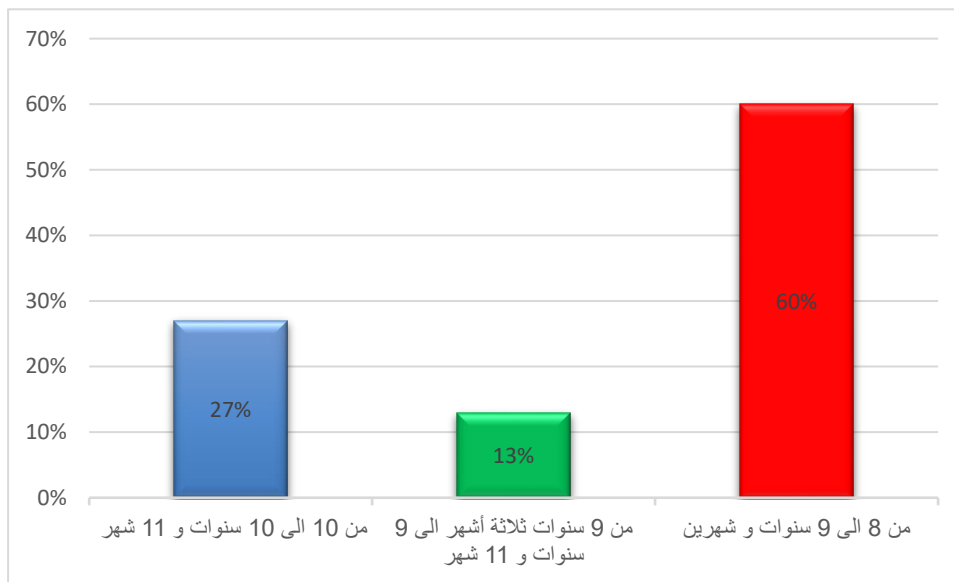
- توزيع العينة حسب العمر:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) والشكل البياني رقم (02) أن أكبر نسبة من العينة الاستطلاعية تقع ضمن الفئة العمرية من 8 إلى 9 سنوات و 2 شهر بنسبة 60%، تليها الفئة من 10 إلى 11 سنوات و 11 شهر بنسبة 27%، بينما تشكل الفئة من 9 سنوات و 3 أشهر إلى 9 سنوات و 11 شهر النسبة الأقل 13%.

جدول رقم (08) يمثل خصائص العينة حسب السن.

النسب المئوية	التكرار	السن
60%	18	من 8 إلى 9 سنوات وشهرين
13%	4	من 9 سنوات ثلاثة أشهر إلى 9 سنوات و 11 شهر
27%	8	من 10 إلى 10 سنوات و 11 شهر
100%	30	المجموع

شكل بياني رقم (02) يمثل خصائص العينة حسب السن.



- توزيع العينة من حيث مستوى الذكاء :

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) والشكل البياني رقم (03) أن نسبة العينة الاستطلاعية الذين

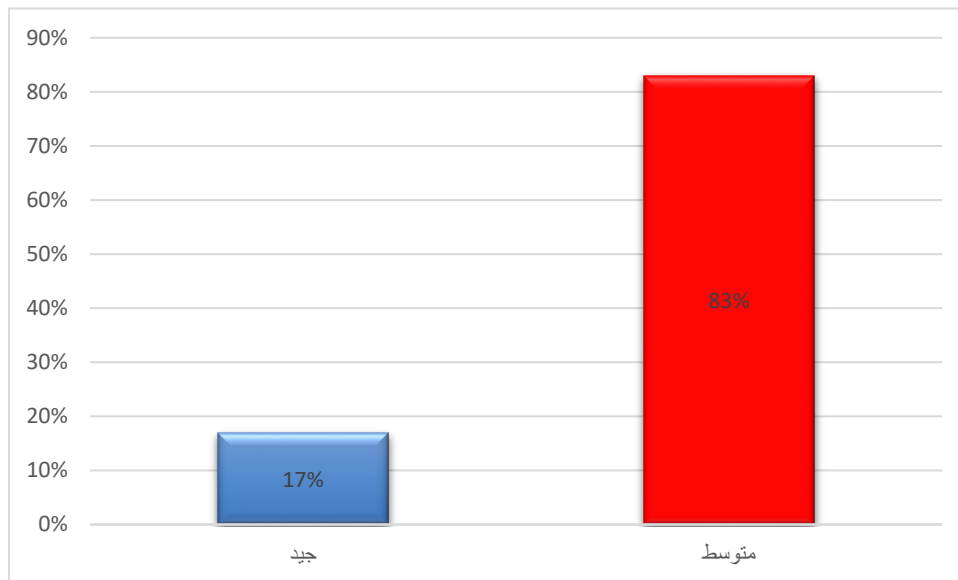
لديهم مستوى ذكاء متوسط تشكل النسبة الأكبر من العينة بواقع 83%، بينما يشكل الذين لديهم مستوى

ذكاء جيد النسبة الأقل 17%.

جدول رقم (09) يمثل خصائص العينة حسب مستوى الذكاء .

مستوى الذكاء	التكرار	النسب المئوية
متوسط	25	83%
جيد	5	17%
المجموع	30	100%

شكل بياني رقم (03): يمثل خصائص العينة حسب مستوى الذكاء .



وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم(10): يوضح نتائج معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأداة.

المتغير	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
المحور الأول	0.955**	0.001
المحور الثاني	0.924**	0.001
المحور الثالث	0.974**	0.001
المقياس الكلي	0.978**	0.001

يبين الجدول أعلاه نتائج معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للأداة، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.924) و(0.978)، وهي قيم مرتفعة جداً، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) .

وقد بلغ معامل الارتباط للمحور الأول (0.955)، وللمحور الثاني (0.924)، وللمحور الثالث (0.974)، في حين بلغ معامل الارتباط للمقياس الكلي (0.978)، وهو أعلى القيم المسجلة. وتشير هذه النتائج إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات عبر الزمن، مما يؤكد صلاحيتها للتطبيق الميداني ويعكس استقرار القياس عند إعادة التطبيق في ظروف متشابهة.

- نتائج التحكيم:

جدول رقم (11) : يوضح نتائج تحكيم أداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة):

الرقم	مجال التحكيم	التحكيم بالنسبة لأهداف الأداة			ملاحظات المحكمين
		مناسب	غير مناسب	نسبة الاتفاق	
01	عنوان الأداة: أداة تقييم اضطرابات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة	05	00	%100	مناسب
02	عنوان المحور الأول: تقييم مستوى الصفات المميزة والحروف في القراءة والكتابة	05	00	%100	مناسب
03	عنوان المحور الثاني: تقييم مستوى العناصر الدالة والكلم في القراءة والكتابة	05	00	%100	مناسب
04	عنوان المحور الثالث: فهم المقروء	05	00	%100	مناسب
05	العبارات المستعملة في البنود	05	00	%100	مناسب
06	تناسق البنود مع الأبعاد والمحاور	05	00	%100	مناسب
07	زمن قراءة النص	05	00	%100	مناسب

08	اللغة	05	00	%100	مناسب
09	تنقيط الأداة	05	00	%100	مناسب
10	اختيار النص "علمني كيف أقرأيا حسان"	05	00	%100	مناسب
11	النص الثاني "يوم العيد"	00	05	%00	غير مناسب
12	طول الاختبار وعدد البنود	05	00	%100	مناسب

بعد تحكيم الأداة من طرف مجموعة من الأساتذة، سجلنا نسب اتفاق آراء المحكمين وملاحظاتهم، وكانت النسب المئوية المحققة مقبولة، حيث تم أخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار وقمنا بتصحيح بعض النقاط التي كانت منهجية أكثر.

1-6- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الاطلاع على ملاحظات المعلمين والمختصين، ودراسة الملفات الصحية والمدرسية، وقياس نسبة الذكاء توصلنا إلى ما يلي:

- تحديد عينة الدراسة الأساسية من حيث الحجم والخصائص الأساسية للعينة بعد استبعاد التلاميذ الذين ذكاؤهم أقل من المتوسط ومن يعانون مشكل صحية وحركية، واختيار الذين يعانون اضطرابات الكتابة والقراءة.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية 15 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 8 و10 سنوات و11 شهرا.
- تحديد أهم مهارات القراءة والكتابة التي يجب التركيز عليها.
- تعيين الحدود الزمنية والمكانية للدراسة الاستطلاعية.
- وضع جدول تفصيلي لتطبيق البرنامج العلاجي على العينة الأساسية.

1-7- لأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدنا في دراستنا لتحليل النتائج على الأساليب الإحصائية التي تتناسب والفرضيات المذكورة، والاستعانة ببرنامج التحليل الإحصائي (spss)، وهي كالتالي:

- المتوسط الحسابي.

- الانحراف المعياري.

- اختبار ويلكيسون.

- حجم الأثر.

2-الدراسة الأساسية:

2-1-منهج الدراسة الأساسية:

نرى أن المنهج شبه التجريبي هو الأنسب لدراستنا، حيث يرى Campbell & Stanley أن التصميم شبه التجريبي هي تصاميم تستخدم في البيئات الطبيعية حيث لا يستطيع الباحث ضبط التوزيع العشوائي للعينة والتحكم الكامل في ضبط التجربة لكن يمكن تنظيم إجراءات القياس بطريقة قريبة من التجريب الحقيقي (Campbell & Stanley, 1963, P34).

وهذا ما يتطابق مع إجراءات دراستنا فالعينة اخترناها بطريقة قصدية حيث يصعب توزيع التلاميذ عشوائياً، ويتيح لنا الكشف عن فعالية برنامج علاجي مع الحفاظ على الظروف الطبيعية للبيئة التعليمية.

2-2-عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة بعد المرور بعدة مراحل، وتطبيق اختبار النضج العقلي كولومبيا، واستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشاكل صحية وحركية، تم اختيار التلاميذ الذين يعانون فشل دراسي بسبب اضطرابات القراءة والكتابة ويدرسون في الطور الثاني عمرهم بين 8 و11 سنة.

تم اختيار 15 تلميذاً بطريقة قصدية لتتكون عينة الدراسة الأساسية في صورتها النهائية من 15 تلميذاً من ذكور وإناث، ذكاؤهم متوسط وفوق المتوسط، ليتم تطبيق التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة حسب نتائج القياس القبلي والقياس البعدي لأداة تقييم اضطرابات القراءة والكتابة في ضوء اللسانيات العربية الحديثة (من إعداد الباحثة).

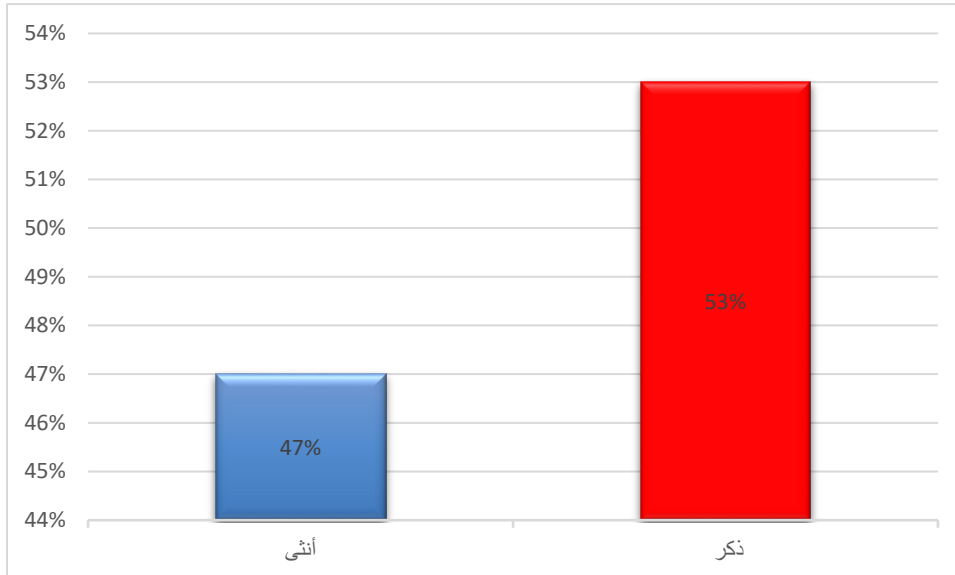
- خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس:

الجدول والشكل الموالي يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية الذين اختارناهم من حيث الجنس، ونلاحظ من خلال الجدول رقم (12) والشكل البياني رقم (04) أن نسبة الذكور (53%) تفوق نسبة الإناث (47%).

الجدول رقم (12): يمثل خصائص العينة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكر	08	53%
أنثى	07	47%
المجموع	15	100%

شكل بياني رقم (04): يمثل خصائص العينة الأساسية حسب الجنس.



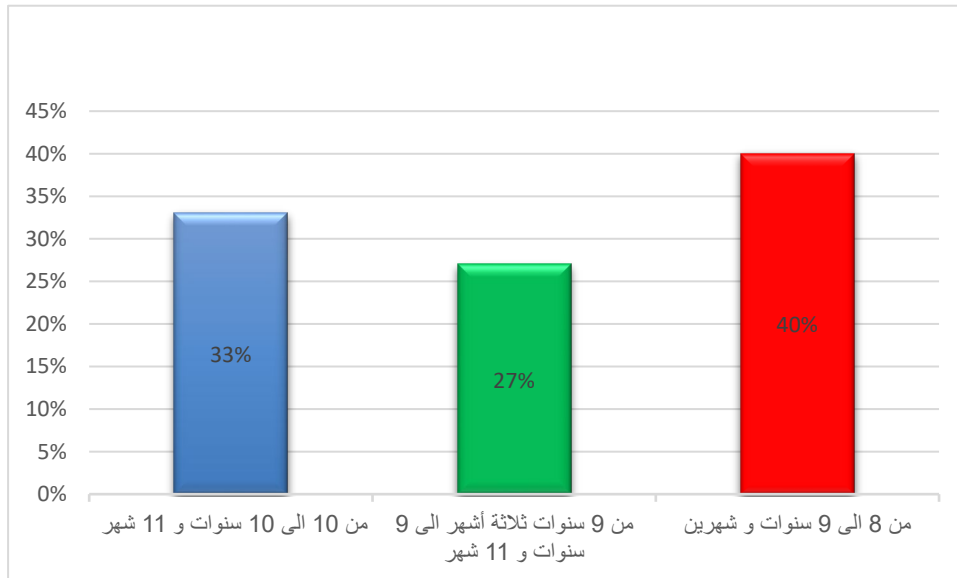
- خصائص عينة الدراسة من حيث السن:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) والشكل البياني رقم (05) أن أكبر نسبة من العينة الأساسية تقع ضمن الفئة العمرية من 8 إلى 9 سنوات و 2 شهر بنسبة 40%، تليها الفئة من 10 إلى 10 سنوات و 11 شهر بنسبة 33%، بينما تشكل الفئة من 9 سنوات و 3 أشهر إلى 9 سنوات و 11 شهر النسبة الأقل 27% .

جدول رقم (13) يمثل خصائص العينة الأساسية حسب السن.

النسب المئوية	التكرار	السن
40%	06	من 8 إلى 9 سنوات و شهرين
27%	04	من 9 سنوات ثلاثة أشهر إلى 9 سنوات و 11 شهرا
33%	05	من 10 إلى 10 سنوات و 11 شهرا
100%	15	المجموع

شكل بياني رقم (05) يمثل خصائص العينة الأساسية حسب السن.



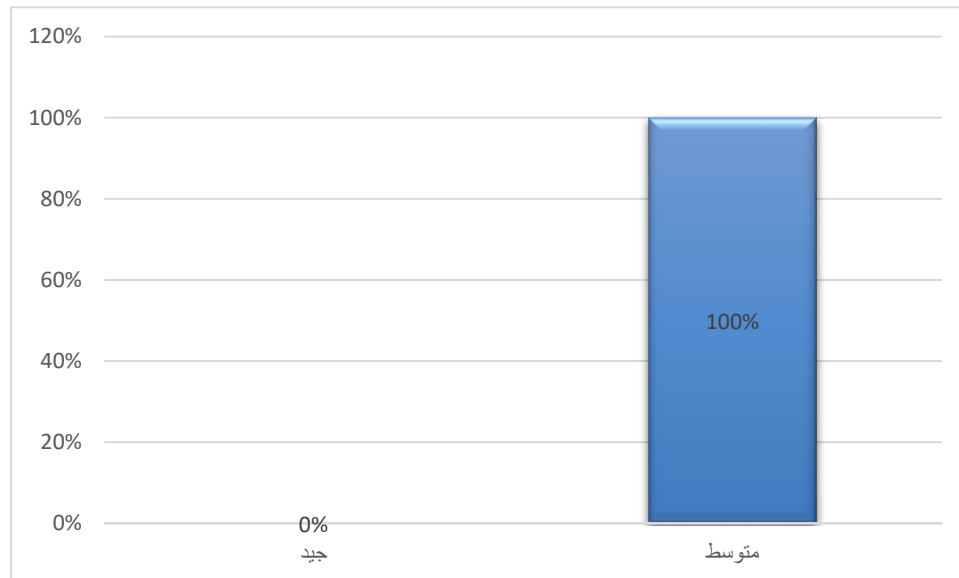
- خصائص عينة الدراسة من حيث مستوى الذكاء :

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) والشكل البياني رقم (06) أن مستوى الذكاء المتوسط سائد لدى كامل أفراد العينة بنسبة 100% .

جدول رقم (14): خصائص العينة الأساسية حسب مستوى الذكاء .

النسب المئوية	التكرار	مستوى الذكاء
100%	15	متوسط
00%	0	جيد
100%	15	المجموع

شكل بياني رقم (06) يمثل خصائص العينة الأساسية حسب مستوى الذكاء .



2-3- أدوات الدراسة الأساسية:

استخدمنا مجموعة من المقاييس، وهي كالتالي:

- أداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني تتراوح أعمارهم بين 8_11 سنة (من إعداد الباحثة).
- مقياس كولومبيا للنضج العقلي الملحق (03).
- برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء اللسانيات العربية الحديثة (من إعداد الباحثة).

2-3-1- البرنامج العلاجي لتنمية مهارتي الوصل والبناء للتخفيف من اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة).

- بروتوكول البرنامج العلاجي:

جدول رقم (15): يوضح بروتوكول برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني.

العنوان	برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني
الهدف	مدى فعالية برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة).
الخلفية النظرية	اللسانيات العربية الحديثة (النظرية الخليلية الحديثة).
عدد الجلسات	84 جلسة
عدد الأنشطة في الجلسة	من نشاطين إلى ستة أنشطة في الجلسة.
مدة النشاط	من 30 حتى 45 د
حجم العينة	15
طبيعة الجلسات	فردية وجماعية
تواتر الجلسات	3 جلسات في الأسبوع
قيادة الجلسات	الطالبة
المساعدون	الأولياء
مكان إجراء الجلسات	مكتب المختص الأرطفوني في المستشفى العسكري بالجلفة مكان عمل الطالبة.

الهدف العام للبرنامج:

اختبار مدى فاعلية البرنامج العلاجي المقترح لدى تلاميذ الطور الثاني الذين يعانون اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) اعتمادا على علاقة الوصل والبناء.

الأهداف الخاصة للبرنامج:

- التخفيف من اضطرابات القراءة والكتابة على مستوى الصفات المميزة والحروف بالاعتماد على علاقة الوصل والبناء.
- التخفيف من اضطرابات القراءة والكتابة على مستوى الكلم والعناصر الدالة بالاعتماد على علاقة الوصل والبناء.
- التخفيف من اضطرابات القراءة والكتابة على مستوى اللفظة والبنى التركيبية والخطاب بالاعتماد على علاقة الوصل والبناء.

مصادر إعداد البرنامج العلاجي:

- الهرش جهاد، 2009، برنامج تعليمي قائم على تعدد الحواس.
- عمراني زهير، 2013، برنامج فرنال في التخفيف من عسر القراءة.
- تغليت صلاح لدين، 2008_2009، برنامج علاجي مقترح لتنمية المكتسبات الأولية.
- الصعيدي نادية محمد السيد، 2020، برنامج لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- حطراف نور الدين، 2018، برنامج علاجي مقترح لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.
- كرم مفيد وفؤاد عيد الجوالدة، أثر استخدام شفافية إيرلين وبرنامج تعليمي لتحسين القدرة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة.

قمنا بالاطلاع على:

- نواني حسين، 2018، الأرتفونيا واللغة العربية.
- أجد محمد عربي، 2022، تأخر اللغة الشفهية عند الطفل بين البناء والوصل مقارنة لسانية عيادية في ضوء النظرية الخيلية الحديثة.

وصف البرنامج العلاجي:

هو مجموعة الأنشطة التدريبية للتخفيف من اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني بالاعتماد على علاقة الوصل وعلاقة البناء في النظرية الخيلية الحديثة، ينقسم إلى

ثلاثة محاور كل محور يتفرع منه مجموعة من الأبعاد وكل بعد يتكون من مجموعة نشاطات وهي كالتالي:

المحور الأول: الصفات المميزة والحروف.

الهدف:

يهدف هذا المحور إلى إدراك الصفات المميزة لكل حرف ومخارج الحروف، فيتعرف الطفل على الحروف نطقا وكتابتا ويميز بين الحروف المتشابهة ويتعرف على الحركات والمدود.

سيرورة الأنشطة:

في البداية يجب القيام بجلسة تعارف لبناء الثقة بين الفاحص والطفل والتعريف محتويات الجلسات القادمة من أجل التشجيع والتشويق.

هذا المحور يحتوي على تسعة جلسات مقسمة على تسعة أبعاد، وكل بعد يتكون من مجموعة من الأنشطة حسب كل بعد وهي كالتالي:

إدراك الصفات المميزة ومخارج الحروف: نضع بطاقات الحروف 28 حرفا من الألف إلى الياء، نتلفظ بكل حرف على حدا أمام المرأة ونرى طريقة نطق الحروف مع عرض بطاقة الحرف المستهدف في كل مرة، حتى يدرك الطفل أن لكل حرف ما يميزه عن باقي الحروف وأن للحرف مخارج يجب أن يتعرف عليها، في آخر الجلسة يعطى للطفل واجب منزلي وهو حفظ الحروف من بطاقة الحروف بالترتيب للجلسة القادمة، ونختم بمقابلة للأولياء يتم توجيههم ببعض النصائح مثل عدم التعامل بعصية عندما يخطئ الطفل أو يفشل في القراءة والكتابة الصبر والتعاون في حل الواجبات المنزلية.

التعرف على الحروف: في هذا البعد وضعنا خمسة أنشطة في جلسة واحدة.

- النشاط الأول: في بداية الجلسة نقوم بمراجعة الواجب.
- النشاط الثاني: ثمنطلب منه تعيين الحروف من البطاقة بالترتيب يؤشر على الحرف المطلوب بإصبعه، ثم تسمية الحروف بالترتيب.
- التعليمية: يعين الفاحص الحرف ويقول: "ما هو هذا الحرف".

- النشاط الثالث: يختار الفاحص ثلاث بطاقات عشوائية للحروف ويقوم بتعيين الحرف المطلوب حتى ننهي الحروف، التعليم: أين هو حرف الباء؟
- النشاط الرابع: ندرب الطفل على الكتابة في الفضاء حتى يتمكن من تخيل الحروف والتعرف عليها.
- التعليم: نتخيل الفضاء هو ورقة الكتابة ونكتب حرف "الباء" نمدد خط الباء ونضع نقطة في الأسفل، هكذا مع كل حرف بمساعدة المختص نردد تفاصيل كل حرف.
- النشاط الخامس: نشكل الحروف بخيط خشن النقاط بالأزرار على الطاولة ونركز على الحروف الذي يجد فيها مشكل أو مازال يخطئ بها، التعليم: نكتب حرف "الباء" بالخيط فالخيط الخشن هو الحرف والأزرار هي النقاط، يقوم الفاحص بالمساعدة في حال صعبت العملية على الطفل.
- في آخر كل بعد توجد مكافئة بمنحه نجمة تحفظ في كراس الإجابة الخاص بكل طفل.
- كتابة الحروف:** هذا البعد يحتوي على ثلاث أنشطة في جلسة واحدة.
- النشاط الأول: في بداية الجلسة نقوم بتثبيت المعلومات السابقة.
- النشاط الثاني: التوجه في الفضاء، يقف الطفل ونطلب منه بعض الحركات، التعليمات: قف، اجلس، توجه إلى اليمين، إلى اليسار، ارفع اليد اليمنى ثم اليسرى، ارفع الرجل اليمنى، ارفع الرجل اليسرى.
- النشاط الثالث: التعرف على الأسطر، يقوم الطفل إلى أمام الصبورة، ونصف له الخطوط الخط الأساسي الذي تكتب عليه الحروف وتوجد ثلاث خطوط رفيعة أعلى الخط الأساسي وثلاث خطوط أخرى رفيعة أسفل الخط الأساسي، ثم نقول التعليمات التالية: ضع إصبعك على السطر الأساسي، اصعد إلى السطر الأول الرفيع ثم الثاني ثم الثالث، ارجع إلى السطر الأساسي وانزل إلى السطر الأول الرفيع ثم الثاني ثم الثالث، نكرر التعليمات حتى يدرك الأسطر.
- النشاط الرابع: التدريب على الكتابة، نكتب الحرف في الفضاء ثم على الصبورة ونقوم بتوجيهه، يؤشر بإصبعه في الصبورة ويكتب الحرف ثم باستعمال القلم، التعليم: نكتب على الصبورة شكل معين ويعيد الطفل توضيح الشكل فوق نفس الشكل ثم يكتب الشكل بدون مساعدة.
- التعليم: أعد كتابة الشكل التالي: Z _ O _ U _ L _ N.

التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً: هذا البعد يتكون من ستة أنشطة كالتالي:

- النشاط الأول: العمل على التمييز بين الأصوات المختلفة يجلس المختص وراء الطفل بدق واحدة من الأدوات الموسيقية وعلى الطفل تحديد نوع الآلة الموسيقية التي سمعها بعد أن نعرض الآلات أمامه ونعرفه بكل آلة نقوم بتكرار العملية لمدة 10د.

التعليمة: ماهي الأداة التي سمعتها؟

- النشاط الثاني: نعرض بطاقات الحروف المتشابهة نطقاً التي لها نفس المخارج ونطلب من الطفل التمييز بين الأشكال وصفا ثم يكتبه على اللوحة ونحن نردد وصف الحرف مع بعض أي بالمساعدة.

التعليمة: نقول "أوصف شكلاً لحرف"

- النشاط الثالث: يكتب الفاحص كلمات تحتوي على حروف متشابهة ويطلب من الطفل تحديد الاختلاف بين الكلمتين بحيث تتكون الكلمتين من نفس الحروف تختلف في الترتيب أو في أحد الحرف.

التعليمة: حدد الفرق أو الاختلاف بين الكلمتين.

ثنائيات الكلمات: (حبر _ بحر)، (نبات _ بنات)، (خبز _ خبر)، (جمل _ جبل)، (مرجع _ رجع)، (برج _ درج)، (خروف _ حروف).

- النشاط الرابع: نعرض الحروف المتشابهة أمام الطفل ويقرأ الفاحص أحد هذه الحروف وعلى الطفل تعيين الصوت المسموع.

التعليمة: ما هو الحرف الذي سمعته؟

الحروف: (ث _ ف)، (م _ ن)، (ح _ خ)، (ش _ ث)، (أ _ هـ)، (ت _ ك)، (ر _ ل)، (م _ ب _ ن)، (ح _ هـ).

- النشاط الخامس: يكتب الفاحص على الصبورة كلمات متشابهة واحدة صحيحة وأخرى خاطئة ويحدد الطفل الكلمة الصحيحة.

التعليمة: ماهي الكلمة الصحيحة.

الكلمات: (كلوسة _ كروسة)، (خبز _ حبز)، (ثلج _ فلج)، (كلب _ تلب)، (شمعة _ شمعة)، (أكل _ أتل)، (كرة _ كرة)، (شمس _ ثمس).

- النشاط السادس: نضع مجموعة من الحروف المختلفة ونطلب من الطفل وضع حيز للحرف الفلاني وبلون آخر نضع دائرة على الحرف الفلاني تكون هذه الحروف متشابهة نطقاً. التعليم: ضع دائرة حمراء على حرف "اللام" ودائرة خضراء "الراء".

التمييز بين الحروف المتشابهة شكلاً: يحتوي هذا البعد على خمسة أنشطة كالتالي:

- في البداية نثبت معلومات الجلسة السابقة ونتذكر النشاطات التي قمنا بها سابقاً.
- النشاط الأول: نعرض صور متشابهة ونطلب من الطفل تحديد الاختلاف بينها. التعليم: ما هو الفرق بين الصورتين؟
- النشاط الثاني: نعرض الحروف المتشابهة في الكتابة ونطلب من الطفل تحديد الاختلاف ويقوم بنطقها أمام المرأة. التعليم: انظر إلى الحروف التالية وما هو الفرق بينها؟
- الحروف: (ب_ت_ث)، (خ_ح_ج)، (د_ذ)، (ر_ز)، (ع_غ)، (أ_ل)، (ص_ض)، (ط_ظ)، (س_ش)، (ف_ق)، (ن_ب).
- النشاط الثالث: نقوم بكتابة هذه الحروف بالعجين بحيث يضع النقاط بلون مختلف بحيث نركز على الحروف التي يخطئ فيها الطفل. التعليم: شكل هذا الحرف بالعجين على اللوحة ضع الحرف بلون والنقاط بلون آخر.
- النشاط الرابع: كتابة الحروف على الرمل. التعليم: اكتب حرف الميم على الرمل.

تشكيل الحروف: من خلال هذا البعد يتعرف الطفل على الحركات الأربعة في اللغة العربية ويتعلم توظيفها في الأنشطة التالية:

- النشاط الأول: تذكير بالجلسة السابقة.
- النشاط الثاني: عرض بطاقات الحركات ثم نضع البطاقة ونقابل كل حركة بوضعية يد أمام المرأة حتى يميز بين الحركات نطقاً وبصرياً مثل الفتحة نفتح اليد والسكون بغلق اليد...
- التعليم: لنقم بالحركات أمام المرأة.

- النشاط الثالث: نضع مجموعة الحروف جانبا ومجموعة الحركات في الجانب الآخر ثم يختار بطاقة من الحروف وبطاقة من الأشكال ثم يقرأها.
التعليمية: اقرأ الحرف المتحصل عليه.
- النشاط الرابع: نحاول تشكيل الحروف بالخيط الخشن والأشكال بخيط رقيق يختار الفاحص الحروف عشوائيا.
التعليمية: لنكتب هذا الحرف بالخيط.
- النشاط الخامس: يكتب الفاحص الحرف على الصبورة ويطلب من الطفل تشكيله بالحركة المطلوبة منه.
التعليمية: لنكتب الحرف على الصبورة.

التدريب على المدود الثلاثة:

- النشاط الأول: مراجعة المعلومات السابقة.
- النشاط الثاني: نقابل كل حركة بحرف المد، مثل الفتحة يقابلها بالألف والكسرة بالياء، والواو بالضممة ويقوم بنطق المدود أمام المرأة.
التعليمية: انظر إلى المرأة وقرأ المد بالفتحة.
- النشاط الثالث: نضع بطاقات الحروف والمدود والحركات أمام الطفل، ويكتب الفاحص على الصبورة حروف ممدودة بحركاتها ويفكك الحروف من خلال البطاقات.
التعليمية: ما هو الحرف المكتوب وما نوع المد.
- النشاط الرابع: يختار الفاحص الحرف مع المد والتشكيل بالبطاقات ويعيد الطفل كتابتها على اللوحة المخططة.
التعليمية: اكتب الحرف التالي على اللوحة.
- التعرف على التنوين:** بعد التذكير بالمكتسبات السابقة نضع بطاقات التنوين أمام الطفل ونطلب منه التعرف عليها بقوله فتحتين، ضمتين...
- ونصحح المعلومة (تنوين بالفتح أو بالضم...).
- النشاط الأول: التذكير بالمكتسبات.

- النشاط الثاني: نكتب الحرف بالتتوين على الصبورة ويحدد الطفل نوع التتوين بحيث نغير في الحركات فقط يبقى نفس الحرف.
التعليمية: اقرأ الحرف وتعرف على التتوين.
- النشاط الثالث: تفكيك الحروف نكتب الحرف على الصبورة بالتتوين ويقوم الطفل بتفكيك الحرف عن الحركات.
التعليمية: اكتب الحرف منعزل عن الحركة.
- النشاط الرابع: نكتب الحرف على الصبورة ونطلب منه وضع التتوين المناسب من خلال الإملاء.
التعليمية: ضع الحركة المناسبة للحرف الذي أمامك من خلال ما تسمعه.
- النشاط الخامس: يختار بطاقة من الحروف وبطاقة من التتوين ويكتب الحرف الذي يتحصل عليه على اللوحة المخططة.
التعليمية: اختر بطاقتين وأكتب الحرف الذي تتحصل عليه.

جلسة ختامية: في آخر كل محور نجد جلسة ختامية لتقييم المكتسبات من البرنامج العلاجي ومدى فاعليته.

المحور الثاني: الكلم والعناصر الدالة

الترتيب والتسلسل: اعتمدنا في هذا البعد على التدريب على تعلم الترتيب والتسلسل من خلال ثلاثة أنشطة في جلسة واحدة.

- النشاط الأول: التعرف على المكتسبات القبلية، الحروف والحركات.
التعليمية: اكتب حرف الخاء، حرف الباء.....
ثم حروف بالحركات بطريقة عشوائية.
- النشاط الثاني: عرض بطاقات الأحداث المبعثرة، ويقوم الطفل بترتيبها حسب التسلسل في شريط الأرقام.
التعليمية: "إليك البطاقات التالية التي تحتوي أحداث، رتبها حسب تسلسل الأحداث في شريط الأرقام"
- النشاط الثالث: يكتب الطفل الحروف بالترتيب المطلوب بعد أن ينهي الفاحص الإملاء يبدأ الطفل بالكتابة وعليه تذكر ترتيب الحروف.

التعليمة: "اكتب: أ _ س _ ر".

الحروف المتصلة:

- النشاط الأول: التذكير بالجلسة السابقة وإعادة ترتيب بعض الصور.
- النشاط الثاني: عرض الحرف وأشكاله المتصلة أي داخل الكلمة، ونطلب من الطفل تحديد وضعية الحرف هل هو وسط أو بداية الكلمة أو في آخر الكلمة أو غير متصل.
- التعليمة: نؤشر على الحرف ونقول: "ما هو هذا الحرف ولماذا كتب هكذا بهذا الشكل، هل هو في بداية الكلمة، وسط الكلمة، نهاية الكلمة، أو منعزل.
- النشاط الثالث: تعيين الحروف نطلب منه تعيين الحرف وهو في بداية الكلمة أو وسط أو آخر الكلمة.

التعليمة: بعد وضع الحروف المتصلة نقول "أين هو حرف ... وسط الكلمة؟"

- النشاط الرابع: نختار أحد الحروف المتصلة ونشكله بالخيط.
- التعليمة: اختر أحد البطاقات ولنأخذ خيط ونشكل الحرف معا.
- النشاط الخامس: الحرف الذي قمنا بتشكيله بالخيط نعيد كتابته على اللوحة المخططة.
- التعليمة: لنكتب هذا الحرف على اللوحة بالقلم.

تفكيك الكلمة: قبل تعلم تكوين الكلمات نتعلم تفكيك الكلمة حتى ندرك أجزاء الكلمة جيدا وذلك يتم من خلال خمسة نشاطات، كالتالي:

- النشاط الأول: تذكير بالجلسة السابقة.
- النشاط الثاني: نعرض بطاقات الكلمات ويقوم الطفل بتفكيك الكلمة من خلال استخراج بطاقات الحروف المكونة للكلمة.
- التعليمة: "انظر إلى هذه الكلمة واستخرج الحروف المكونة لها بالترتيب من البطاقات"
- النشاط الثالث: كتابة الكلمة ووضع كل حرف بلون مختلف.
- التعليمة: "اكتب هذه الكلمة وضع كل حرف بلون مختلف"
- النشاط الرابع: إكمال الكلمات الناقصة بالحرف المناسب.
- التعليمة: ضع الحرف المناسب في الفراغ حتى تكتمل الكلمة.
- النشاط الخامس: نملي كلمات ويتعرف الطفل على عدد الحروف المكونة للكلمة.

- التعليم: اسمع الكلمة واحسب كم حرف في هذه الكلمة.
- تكوين الكلمة:** نبدأ في تكوين كلمات ذات معنى في هذه الجلسة الجماعية المكونة من ثلاث أطفال، من خلال الأنشطة التالية:
- النشاط الأول: تذكير بالمعلومات السابقة.
- النشاط الثاني: نوزع 5 بطاقات من الحروف بطريقة عشوائية أمام كل طفل ويقوم الطفل بتكوين كلمة من هذه الحروف وتحسب نقطة لكل طفل ينجح في تكوين كلمة.
- التعليم: "إليك البطاقات الموزعة أمامكم كل طفل يكون كلمة من الحروف التي أمامه.
- النشاط الثالث: يرمي الطفل قطعة النرد وحسب العدد المتحصل عليه يكون عدد حروف الكلمة التي يكونها إذا ظهر رقم واحد في قطعة النرد يعيد الرمية.
- التعليم: ارمي قطعة النرد والعدد الذي تتحصل عليه هو عدد حروف الكلمة التي تكونها.
- النشاط الرابع: تقوم المجموعة بتكوين كلمة واحدة والفائز هو من يجد أكبر عدد من الحروف وذلك من خلال بطاقة الألوان والأرقام يرمي قطعة النرد الخاصة بالأرقام وأخرى خاصة بالألوان ويرى الحرف الذي يتحصل عليه يكتبه على السبورة ثم دور الثاني والثالث حتى يجدوا كلمة مناسبة.
- التعليم: إليك قطعتين من النرد ارمي القطعتين ومن خلال العدد واللون المتحصل عليه نرى الحرف الذي تكتبه على السبورة.
- وفي الأخير مكافئة للطفل الناجح.
- حروف المعاني:** يقصد بحروف المعاني حروف الجر والربط وان وأخواتها، كان وأخواتها، ظروف الزمان والمكان...

في جلسة جماعية نتعلم توظيف حروف المعاني من خلال الأنشطة التالية:

- النشاط الأول: مراجعة للمعلومات السابقة.
- النشاط الثاني: نوزع بطاقات حروف المعاني بالتساوي على أفراد المجموعة ونطلب من كل طفل توظيف الحرف في جملة مفيدة.
- التعليم: وظف الحرف الذي أمامك في جملة مفيدة شفها.

- النشاط الثالث: نعرض جمل بدون حروف معاني ويقوم كل طفل بملء الفراغ بما يناسب المعنى من خلال المشاركة كل طفل ينجح نضع له نقطة.
التعليمية: أكمل الفراغ بحرف معنى مناسب.

- النشاط الرابع: يقوم الفاحص بقراءة جمل تحتوي على حروف معاني وعلى الطفل تعيين الحرف المسموع.

التعليمية: اسمع الجملة وحدد حرف المعنى الذي تسمعه من خلال المشاركة.

جلسة ختامية: إملاء كلمات وحروف معاني وعلى الطفل كتابتها والتعرف عليها.

المحور الثالث: اللفظة والبنى التركيبية والخطاب

الكلمة ومعناها: يجب أن يتعلم الطفل الربط بين الكلمة ومعناها أو إعطاء لكل كلمة تقرأ أو مكتوبة معنى من خلال الأنشطة التالية:

- النشاط الأول: يعرض الفاحص الكلمة ويطلب من الطفل إيجاد الصورة المعبرة من بين الصور الموجودة أمامه.

التعليمية: اقرأ الكلمة وتعرف على الصورة التي تدل عليها.

- النشاط الثاني: يجد الكلمة المناسبة للفراغ.

التعليمية: املا الفراغ بالكلمة المناسبة حتى يكتمل المعنى.

- النشاط الثالث: نعرض صورة ونطلب من الطفل استخراج مجموعة من الكلمات في نفس السياق.

التعليمية: انظر إلى الصورة وخن في كلمات من نفس السياق.

تكوين جمل: بعد أن تعلم الطفل إعطاء معنى للكلمات وتكوين كلمات وحروف المعاني للربط بين الكلمات ننقل إلى تكوين الجملة بحيث وضعنا الأنشطة التالية:

- النشاط الأول: مراجعة الجلسة السابقة.

- النشاط الثاني: ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة.

التعليمية: رتب الكلمات التالية لتكوين جملة مفيدة.

- النشاط الثالث: يقدم الفاحص مجموعة من الكلمات في بطاقات مقلوبة يختار الطفل واحدة من

البطاقات ليرى الكلمة المختارة ويضعها في جملة مفيدة.

- التعليم: اختر واحدة من البطاقات واقلبها لتتعرف على الكلمة ثم ضعها في جملة ذات معنى.
- النشاط الرابع: نعرض بطاقات للأحداث ويقوم الطفل بالتعبير عن هذه الصور بجمل مفيدة.
- التعليم: ماذا تمثل الصور التالية؟

تشكيل وصياغة جمل:

- النشاط الأول: مراجعة وتذكير بالنشاطات السابقة.
- النشاط الثاني: يقوم الطفل بتشكيل الجمل بالحركات المناسبة.
- التعليم: ضح الحركات المناسبة لهذه الجملة.
- النشاط الثالث: صياغة الجمل في أزمنة مختلفة نعطي المثال ثم نضع اليوم أو غدا أو البارحة
- ويكمل صياغة الجملة حسب المثال.
- التعليم: أعد صياغة الجملة مع وضع الكلمة التالية: اليوم... غدا... البارحة....

مطالعة قصة:

- النشاط الأول: مراجعة النشاطات السابقة.
- النشاط الثاني: يختار الطفل واحدة من القصص المقترحة يقرأ الطفل القصة قراءة صامتة ثم يبدأ في القراءة الجهرية بمساعدة الفاحص.
- التعليم: اختر واحدة من هذه القصص وأقرأها قراءة صامتة ثم نقرأها قراءة جهرية مع بعض.
- النشاط الثالث: ونتوقف عند كل فكرة ونسأله عما فهمه من هذه الفقرة.
- التعليم: نتوقف عند هذا الجزء وشرح لي ما فهمته.
- النشاط الثالث: كتابة فقرة من اختيار الطفل في كراس الإجابة الخاص بالطفل مع تنظيم واحترام قواعد الكتابة.
- التعليم: اكتب الفقرة مع احترام علامات الوقف وخطوط الكراس وتوضيح الحركات بالألوان.
- جلسة ختامية: نقوم بإملاء الفقرة التي كتبها في النشاط السابق.

طريقة تمرير التعليم وتطبيق البرنامج العلاجي:

- في بداية العلاج توجد جلسة تعارف لتأسيس العلاقة وبناء الثقة.

- نلقي التعليمات ونكررها حتى يفهم الطفل المطلوب منه.
- يجلس الفاحص أمام الطفل في جو ملائم لا يترك الوسائل على الطاولة فقط التي يحتاجها.
- في بداية كل جلسة نراجع نشاطات الجلسة السابقة.
- ننهي الجلسة بواجب منزلي حيث يكرر النشاطات في المنزل لتثبيت المعلومة.
- إرشادات وتوجيهات للأولياء بين الجلسات.
- يكافئ الطفل في كل نشاط ينجح فيه بنجمة تعلق على الدفتر وفي آخر العلاج تحسب النجمات وتعطى هدية.
- لا نمر إلى النشاط الموالي حتى يتمكن من النشاط الحالي يمكن أن نقسم الجلسة إلى حصتين.
- يساعد الفاحص ويشارك في النشاط.
- ينتهي كل محور بجلسة ختامية لتقييم فعالية البرنامج العلاجي.

الوسائل المادية المستخدمة:

- بطاقات الحروف.
- المرأة.
- بطاقة الحروف (يعرض فيها كل الحروف بالتسلسل من الألف إلى الياء).
- السبورة المخططة.
- اللوحة مخططة.
- أدوات موسيقية.
- العجين.
- الرمل.
- خيط.
- بطاقات الصور المتشابهة.
- كراسة الإجابة.
- بطاقات المدود.
- بطاقات التنوين.
- بطاقة التعزيز ونجوم ذهبية.
- دوائر مغناطيسية للسبورة.

- مجموعة من القصص.
- قطع النرد الملونة.
- أوراق تلوين.

الأساليب والتقنيات المستخدمة:

قمنا باستعمال الأساليب والتقنيات التي نتعامل بها مع الحالات في الحصص العلاجية التي تعود إلى المدرسة السلوكية المعرفية مثل:

- الملاحظة.
- التعزيز: استخدام التعزيز الرمزي والمادي.
- التكرار أثناء التدريب من أجل تثبيت المعلومة.
- التمييز من خلاله يتعلم الطفل التمييز بين الأشياء المختلفة.
- التلقين: لفظيا أو جسديا.
- المحاكاة: وتتضمن ممارسة الفاحص للنموذج وإعادته من قبل المتعلم.
- النمذجة: إنشاء نموذج أو مثال ليتعلم منه الطفل أثناء التدريب.
- الواجبات المنزلية.

جلسات البرنامج:

الجدول رقم (16) : يمثل سيرورة وأهداف وزمن جلسات البرنامج العلاجي.

موضوع الجلسة	الوسائل المستعملة	سيرورة الجلسة والتعليمية	الهدف من الجلسة	زمن الجلسة
بناء العلاقة والتعرف	عرض كل وسائل البرنامج	نقوم بالتعريف بالمختص ونقول له أن سبب هذا اللقاء هو للتخلص من مشكلات القراءة والكتابة التي يعانيها نعرض أمامه وسائل البرنامج وأننا سنقوم بألعاب فردية وجماعية حتى نتعلم.	الهدف من هذه الجلسة كسر الحواجز التي تعيق التقدم في العمل وبناء الثقة بين الطفل والمختص وتشويقه في الجلسات المقبلة من خلال عرض الوسائل والحديث عن سيرورة الجلسات.	45د

المحور الأول: الصفات المميزة والحروف				
إدراك الصفات المميزة ومخارج الحروف	المرأة، بطاقات الحروف	نتلفظ بكل حرف على حدا أمام المرأة ونرى طريقة نطق الحروف مع عرض بطاقة الحرف المستهدف في كل مرة.	التعرف على مخارج الحروف وإدراك الصفات المميزة لها	45د
التعرف على الحروف	القلم، بطاقة الحروف كاملة. بطاقات الحروف.	بعد الواجب المنزلي الذي يطلب منه حفظ بطاقة الحروف بالترتيب الموجود في البطاقة. أولاً: نطلب منه تعيين الحروف من البطاقة بالترتيب. ثانياً: تسمية الحروف بالترتيب. ثالثاً: نضع أمامه ثلاث طاقات للحروف ويقوم بتعيين الحرف المطلوب حتى ننهي الحروف. رابعاً: كتابة الحروف في الفضاء مع التكرار حتى يتعرف الحرف جيداً. خامساً: نشكل الحروف بخيط خشن النقاط بالأزرار.	التعرف على الحرف وكتابته	من 30د إلى 45د
كتابة الحروف	الصبورة المخططة اللوحة	في بداية الجلسة نقوم بتثبيت المعلومات السابقة أولاً: التوجه في الفضاء، يقف الطفل ونطلب منه بعض الحركات مثل قف، اجلس، توجه إلى اليمين، إلى اليسار، ارفع اليد اليمنى ثم اليسرى... ثانياً: التعرف على الأسطر، يقوم الطفل ببعض التعليمات مثل ضع اصبعك على السطر الأساسي، اصعد إلى السطر الأول ثم الثاني.... ثالثاً: التدريب على الكتابة، نكتب الحرف في الفضاء ثم على الصبورة ونقوم بتوجيهه، يؤشر بإصبعه في الصبورة ويكتب الحرف ثم باستعمال القلم.	التدريب على التوجه في الفضاء التدريب على الكتابة التمييز بين أسطر الورقة	45د
التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً	أدوات موسيقية بطاقات الحروف المتشابهة نطقاً المرأة	أولاً العمل على التمييز بين الأصوات المختلفة: يجلس المختص وراء الطفل بدق واحدة من الأدوات الموسيقية وعلى الطفل تحديد نوع الآلة الموسيقية التي سمعها بعد أن نعرض الآلات أمامه ونعرفه بكل آلة نقوم بتكرار العملية لمدة 10د	التمييز بين الأصوات التمييز بين الحروف المتشابهة في النطق	45د

		ثانيا: نعرض بطاقات الحروف المتشابهة نطقا التي لها نفس المخارج ونطلب من الطفل التمييز بين الأشكال وصفا نقول "أوصف شكل الحرف" ثم يكتبه على اللوحة ونحن نردد وصف الحرف مع بعض ثالثا: يكتب الفاحص كلمات تحتوي على حروف متشابهة ويطلب من الطفل تحديد الاختلاف بين الكلمتين رابعا: نعرض الحروف المتشابهة أمام الطفل ويقرأ الفاحص أحد هذه الحروف وعلى الطفل تعيين الصوت المسموع خامسا: يكتب الفاحص على الصبورة كلمات متشابهة واحدة صحيحة وأخرى خاطئة ويحدد الطفل الكلمة الصحيحة. سادسا: نضع مجموعة من الحروف المختلفة ونطلب من الطفل وضع حيز للحرف الفلاني وبلون آخر نضع دائرة على الحف الفلاني تكون هذه الحروف متشابهة نطقا.		
45د	التمييز بين الصور المتشابهة التمييز بين الحروف المتشابهة في الشكل	في البداية نثبت معلومات الجلسة السابقة ونتذكر النشاطات التي قمنا بها ثم نعرض صور متشابهة ونطلب من الطفل تحديد الاختلاف بينها. نعرض الحروف المتشابهة في الكتابة ونطلب من الطفل تحديد الاختلاف ويقوم بنطقها أمام المرأة. نقوم بكتابة هذه الحروف بالعجين بحيث يضع النقاط بلون مختلف. نكتبها على الرمل أيضا. نطلب منه تعيين الحرف المسموع.	العجين الرمل خيوط بطاقات الحروف المتشابهة شكلا بطاقات الصور المتشابهة	التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا
45د	التعرف على الحركات نطقا وكتابتا.	أولا: تذكير بالجلسة السابقة. ثانيا: عرض بطاقات الحركات ثم نضع البطاقة ونقابل كل حركة بوضعية يد أمام المرأة حتى يميز بين الحركات نطقا وبصريا مثل الفتحة نفتح اليد والسكون بغلق اليد.... ثالثا: نضع مجموعة الحروف جانبا ومجموعة	بطاقات الحروف بطاقات الحركات الصبورة خيوط خشن	تشكيل الحروف

		الحركات في الجانب الآخر ثم يختار بطاقة من الحروف وبطاقة من الأشكال ثم يقرأها. رابعا: نحاول تشكيل الحروف بالخيط الخشن والأشكال بخيط رقيق يختار الفاحص الحروف عشوائيا. خامسا: يكتب الفاحص الحرف على الصبورة ويطلب من الطفل تشكيله بالحركة المطلوبة منه.	وأخر رفيع المرأة	
45د	التعرف على المدود وبأنها حركات ممدودة.	أولا: مراجعة المعلومات السابقة. ثانيا: نقابل كل حركة بحرف المد، مثل الفتحة يقابلها بالآلف والكسرة بالياء، والواو بالضممة ويقوم بنطق المدود أمام المرأة. ثالثا: نضع بطاقات الحروف والمدود والحركات أمام الطفل، ويكتب الفاحص على الصبورة حروف ممدودة بحركاتها ويفكك الحروف من خلال البطاقات. رابعا: يختار الفاحص الحرف مع المد والتشكيل بالبطاقات ويعيد الطفل كتابتها على اللوحة المخططة.	بطاقات الحروف بطاقات المدود	التدريب على المدود الثلاثة
45د	التعرف على التتوين.	بعد التذكير بالمكتسبات السابقة نضع بطاقات التتوين أمام الطفل ونطلب منه التعرف عليها بقوله فتحتين، ضمتين... ونصحح المعلومة (تتوين بالفتح أو بالضم...) ثانيا: نكتب الحرف بالتتوين على الصبورة ويحدد الطفل نوع التتوين بحيث نغير في الحركات فقط يبقى نفس الحرف. ثالثا: تفكيك الحروف نكتب الحرف على الصبورة بالتتوين ويقوم الطفل بتفكيك الحرف عن الحركات. رابعا: نكتب الحرف على الصبورة ونطلب منه وضع التتوين المناسب من خلال الاملاء. خامسا: يختار بطاقة من الحروف وبطاقة من التتوين ويكتب الحرف الذي يتحصل عليه على اللوحة المخططة.	بطاقات الحروف بطاقات التتوين	التعرف على التتوين

30د	تقييم المكتسبات ومدى اكتسابه للمعلومات من خلال البرنامج العلاجي.	على كراس الإجابة الخاص بكل طفل نملي الحروف بالحركات مع التتوين والمدود ونعيد تطبيق الأداة.	كراس الاجابة، قلم	جلسة ختامية لتقييم المكتسبات
المحور الثاني: الكلم والعناصر الدالة				
30د	التدريب على الترتيب والتسلسل.	أولاً: التعرف على المكتسبات القبلية، الحروف والحركات. ثانياً: عرض بطاقات الأحداث ويقوم الطفل بترتيبها حسب التسلسل في شريط الأرقام.	بطاقات ترتيب الأحداث	الترتيب والتسلسل
40د	التعرف على الحروف المتصلة. التمييز بين الحروف المتصلة وغير المتصلة.	أولاً: التذكير بالجلسة السابقة وإعادة ترتيب بعض الصور. ثانياً: عرض الحرف وأشكاله المتصلة أي داخل الكلمة، ونطلب من الطفل تحديد وضعية الحرف هل هو وسط أو بداية الكلمة أو في آخر الكلمة أو غير متصل. ثالثاً: تعيين الحروف نطلب منه تعيين الحرف وهو في بداية الكلمة أو وسط أو آخر الكلمة. رابعاً: نختار أحد الحروف المتصلة ونشكله بالخيوط. خامساً: الحرف الذي قمنا بتشكيله بالخيوط نعيد كتابته على اللوحة المخططة.	بطاقات الحروف المتصلة	الحروف المتصلة
45د	التعرف على الحروف المكونة للكلمة من خلال التفكيك وإكمال الفراغات.	أولاً: تذكير بالجلسة السابقة. ثانياً: نعرض بطاقات الكلمات ويقوم الطفل بتفكيك الكلمة من خلال استخراج بطاقات الحروف المكونة للكلمة. ثالثاً: كتابة الكلمة ووضع كل حرف بلون مختلف. رابعاً: إكمال الكلمات الناقصة بالحرف المناسب. خامساً: نملي كلمات ويتعرف الطفل على عدد الحروف المكونة للكلمة.	بطاقات الكلمات بطاقات الحروف	تفكيك الكلمة
40د	تكوين كلمات لها معنى.	أولاً: تذكير بالمعلومات السابقة. في جلسة جماعية مكونة من ثلاث أطفال. ثانياً: نعرض مجموعة من الحروف أمام كل طفل ويقوم الطفل بتكوين كلمة من هذه الحروف وتحسب نقطة لكل طفل ينجح في تكوين كلمة.	القلم كراس الإجابة قطعة نرد	تكوين الكلمة

		ثالثا: يرمي الطفل قطعة النرد وحسب العدد المتحصل عليه يكون عدد حروف الكلمة التي يكونها إذا ظهر رقم واحد في قطعة النرد يعيد الرمية. رابعا: تقوم المجموعة بتكوين كلمة واحدة والفائز هو من يجد أكبر عدد من الحروف وذلك من خلال بطاقة الألوان والأرقام يرمي قطعة النرد الخاصة بالأرقام وأخرى خاصة بالألوان ويرى الحرف الذي يتحصل عليه يكتبه على السبورة ثم دور الثاني والثالث حتى يجدوا كلمة مناسبة. وفي الأخير مكافئة للطفل الناجح.		
د45	التعرف على حروف المعاني	أولا: مراجعة للمعلومات السابقة. في جلسة جماعية. ثانيا: نوزع بطاقات حروف المعاني بالتساوي على أفراد المجموعة ونطلب من كل طفل توظيف الحرف في جملة مفيدة. ثالثا: نعرض جمل بدون حروف معاني ويقوم كل طفل بملء الفراغ بما يناسب المعنى من خلال المشاركة كل طفل ينجح نضع له نقطة. رابعا: يقوم الفاحص بقراءة جمل تحتوي على حروف معاني وعلى الطفل تعيين الحرف المسموع.	بطاقات حروف المعاني اللوحة	حروف المعاني
د30	تقييم المكتسبات.	إملاء كلمات وحروف معاني وعلى الطفل كتابتها والتعرف عليها.	كراس الإجابة	جلسة ختامية
المحور الثالث: اللفظة والبنى التركيبية والخطاب				
د45	فهم المفردات	أولا: يعرض الفاحص الكلمة ويطلب من الطفل إيجاد الصورة المعبرة من بين الصور الموجودة أمامه. ثانيا: يجد الكلمة المناسبة للفراغ. ثالثا: نعرض صورة ونطلب من الطفل استخراج مجموعة من الكلمات في نفس السياق.	بطاقات كلمات بطاقات صور	الكلمة ومعناها
د45	يصل الطفل إلى مستوى تكوين جمل مفيدة.	أولا: مراجعة الجلسة السابقة. ثانيا: ترتيب الكلمات لتكوين جمل مفيدة. ثالثا: يقدم الفاحص مجموعة من الكلمات في	بطاقات كلمات	تكوين جمل

		بطاقات مقلوبة يختار الطفل واحدة من البطاقات ليرى الكلمة المختارة ويضعها في جملة مفيدة. رابعاً: نعرض بطاقات للأحداث ويقوم الطفل بالتعبير عن هذه الصور بجملة مفيدة.		
45د	عندما يفهم الطفل العبارة يمكنه وضع الحركات المناسبة في مكانها المناسب وصياغتها في الأزمنة المختلفة.	أولاً: مراجعة وتذكير بالنشاطات السابقة. ثانياً: يقوم الطفل بتشكيل الجمل بالحركات المناسبة. ثالثاً: صياغة الجمل في أزمنة مختلفة نعطي المثال ثم نضع اليوم أو غدا أو البارحة ويكمل صياغة الجملة حسب المثال. رابعاً:	كراسة الإجابة	تشكيل وصياغة جمل
45د	قراءة النص وتقسيم النص إلى أفكار أساسية الفهم القرائي	أولاً: مراجعة النشاطات السابقة. ثانياً: يختار الطفل واحدة من القصص المقترحة يقرأ الطفل القصة قراءة صامتة ثم يبدأ في القراءة الجهرية بمساعدة الفاحص ونتوقف عند كل فكرة ونسأله عما فهمه من هذه الفقرة. ثالثاً: كتابة فقرة من اختيار الطفل في كراس الإجابة الخاص بالطفل مع تنظيم واحترام قواعد الكتابة.	كتيبات قصص مختلفة	مطالعة قصة
30د	تقييم المكتسبات	نقوم بإملاء الفقرة التي كتبها في النشاط السابق.	كراسة الإجابة	جلسة ختامية

- تحكيم البرنامج:

الجدول رقم (17): يمثل نتائج تحكيم البرنامج العلاجي

إجراءات البرنامج	مناسب	غير مناسب	نسبة الاتفاق	ملاحظات المحكمين
فكرة البرنامج العامة	5	0	100%	مناسب
عنوان البرنامج	5	0	100%	مناسب
عدد الجلسات	3	2		اقترح إضافة جلسات.
الزمن المقترح للجلسات	4	1		تم اقتراح إعادة النظر إلى مدة 60 دقيقة لأنها مدة طويلة بالنسبة للطفل.
ترتيب الجلسات	4	1		اقترح تعديل في ترتيب الجلسات
تواتر الجلسات	5	0		مناسب
طبيعة الجلسات	5	0		مناسب

2-4- حدود الدراسة الأساسية:

- الحدود الزمنية: تم التطبيق النهائي للبرنامج على عينة الدراسة الأساسية خلال الفترة الزمنية الممتدة من فيفري 2025 إلى أوت 2025، في مدة 7 أشهر.
- الحدود المكانية: قمنا بتطبيق البرنامج العلاجي على عينة الدراسة الأساسية في المستشفى المختلط لولاية الجلفة.
- الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة في 15 من الأطفال اناثا وذكورا، يعانون اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) يدرسون الطور الثاني ابتدائي.

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

- 1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.
- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
- 4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
- 5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
- 6 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.
- 7 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة.
- 8 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة.
- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة.
- 1 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى.
- 2 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية.
- 3 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.
- 4 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.
- 5 - عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق البرنامج العلاجي على عينة الدراسة بالاعتماد على علاقة الوصل وعلاقة البناء، لاختبار صحة الفروض، وللتأكد من صحتها تم استعمال اختبار ويلكوكسون (wilcoxon) لحساب متوسطي عينتين مرتبطتين بهدف الوصول إلى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة ونسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، للحكم على فاعلية البرنامج العلاجي.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

- تحليل نتائج الفرضية:

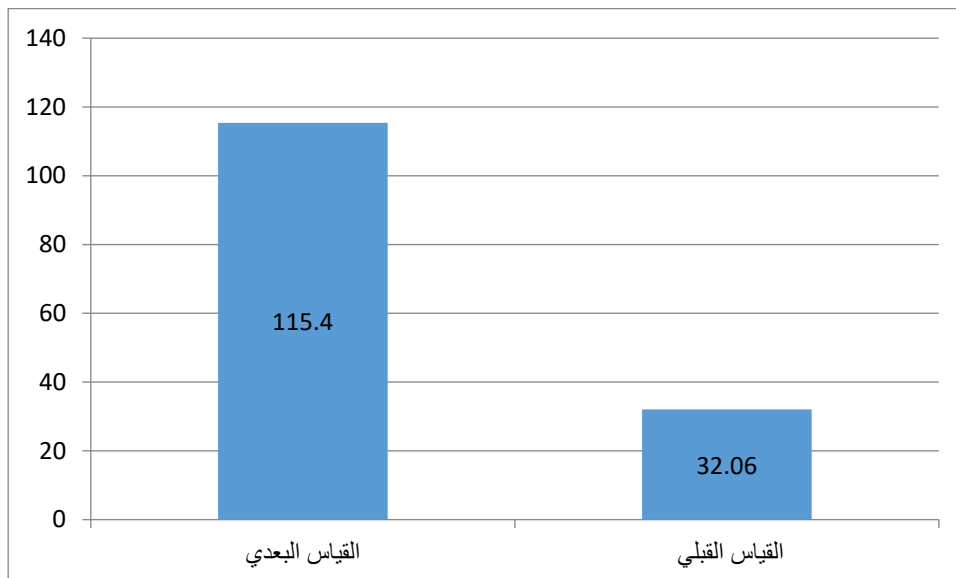
جدول رقم (18): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	15	32.07	15	0	-3.408	0.001	0.48	دال إحصائيا
البعدي	15	115.40	8.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (8.00)، سجلت قيمة ($Z = -3.408$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.001$)، وهو مستوى أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.48$)، وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبير، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي أحدث أثراً

ملحوظاً في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (07) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{115.40 - 32.07}{663 - 32.07} + \frac{115.40 - 32.07}{663} = 0.257$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.26)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2) مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما أظهر حجم التأثير أثرًا ملحوظًا للبرنامج العلاجي في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: " للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة اعتمادًا على مهارتي الوصل والبناء".

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

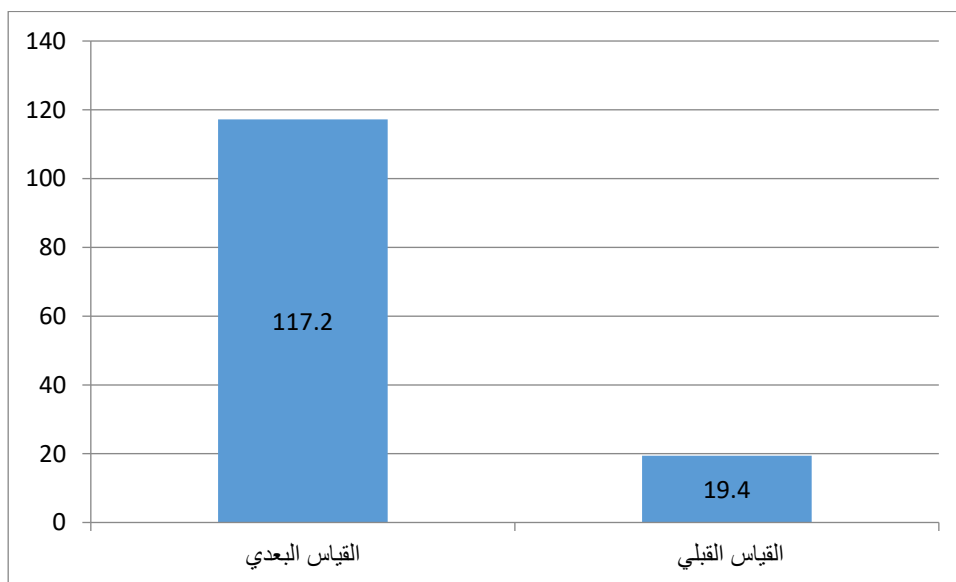
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الصفات المميزة بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (19): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الصفات المميزة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	19.40	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
	البعدي	5	117.20	3.00				

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الصفات المميزة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.023$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.043$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى الصفات المميزة لدى أفراد المجموعة التجريبية، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (08): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الصفات المميزة لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{117.20 - 19.40}{62 - 19.40} + \frac{117.20 - 19.40}{62} = 3.873$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (3.87)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج، والذي يبلغ (1.2)، مما يدل على أن البرنامج العلاجي يتمتع بدرجة فاعلية مرتفعة في تحسين مستوى الصفات المميزة لدى أفراد العينة، وتؤكد هذه النتيجة ما أظهرته نتائج اختبار ويلكوكسون وحجم التأثير، حيث تشير جميع المؤشرات الاحصائية إلى أن التحسن الذي طرأ على أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي يُعزى إلى فاعلية البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء".

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon)

(Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الحرف بين القياسين

القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج

التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

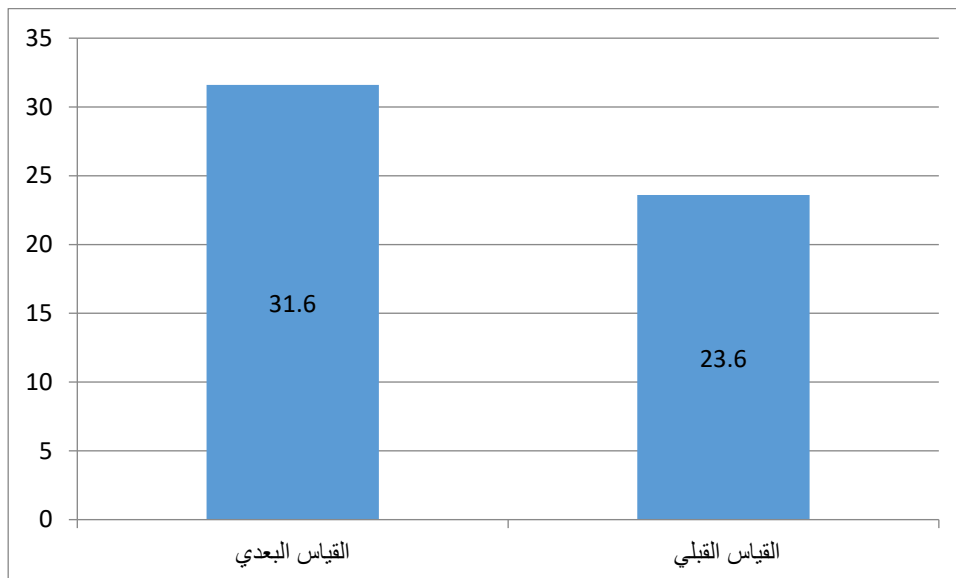
جدول رقم (20): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف المميزة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	23.60	3	1	-1.461	0.144	0.65	غير دال إحصائيا
البعدي	5	31.60	3.00					

يتضح من خلال نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف لدى أفراد المجموعة التجريبية وجود تحسن في المتوسط الحسابي من (23.60) إلى (31.60)، كما بلغ متوسط الرتب السالبة (1.00) ومتوسط الرتب الموجبة (3.00). وقد بلغت قيمة ($Z=-1.461$) عند مستوى دلالة ($Sig=0.144$)، وهو مستوى أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي. كما بلغ حجم التأثير ($r=0.65$)، وهو حجم تأثير كبير، مما يشير إلى وجود تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلا أن هذا التحسن لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد

يُعزى ذلك إلى صغر حجم العينة، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (09): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{31.60 - 23.60}{196 - 23.60} + \frac{31.60 - 23.60}{196} = 0.087$$

وقد بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك في مستوى الحرف (0.087) وهي قيمة أقل من الحد المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يدل على ضعف فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى الحرف لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أن نتائج اختبار ويلكوكسون لم تُظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً على ذلك فإن هذه النتائج تتعارض مع ما نصت عليه الفرضية التي مفادها: " للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء ".

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

- تحليل نتائج الفرضية

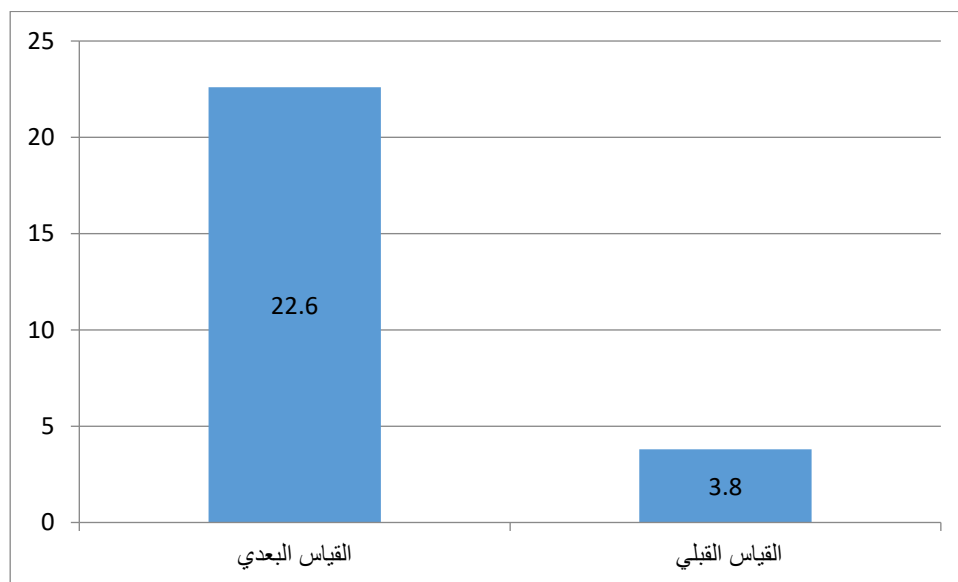
- للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الدوال بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء وقد تم عرض نتائج التحليل الاحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (21): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الترتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	3.80	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	22.60	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة (Z = -2.023) عند مستوى دلالة (Sig = 0.043) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير (r = 0.90)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى الدوال لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (10): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{22.60 - 3.80}{10 - 3.80} + \frac{22.60 - 3.80}{10} = 4.912$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (4.91)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج، والذي يبلغ (1.2)، مما يدل على أن البرنامج العلاجي يتمتع بدرجة فاعلية مرتفعة في تحسين مستوى الدوال لدى أفراد العينة. وتؤكد هذه النتيجة ما أظهرته نتائج اختبار ويلكوكسون وحجم التأثير، حيث تشير جميع المؤشرات الاحصائية إلى أن التحسن الذي طرأ على أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي يُعزى إلى فاعلية البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء".

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية

- للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon)

(Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الكلم بين

القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد

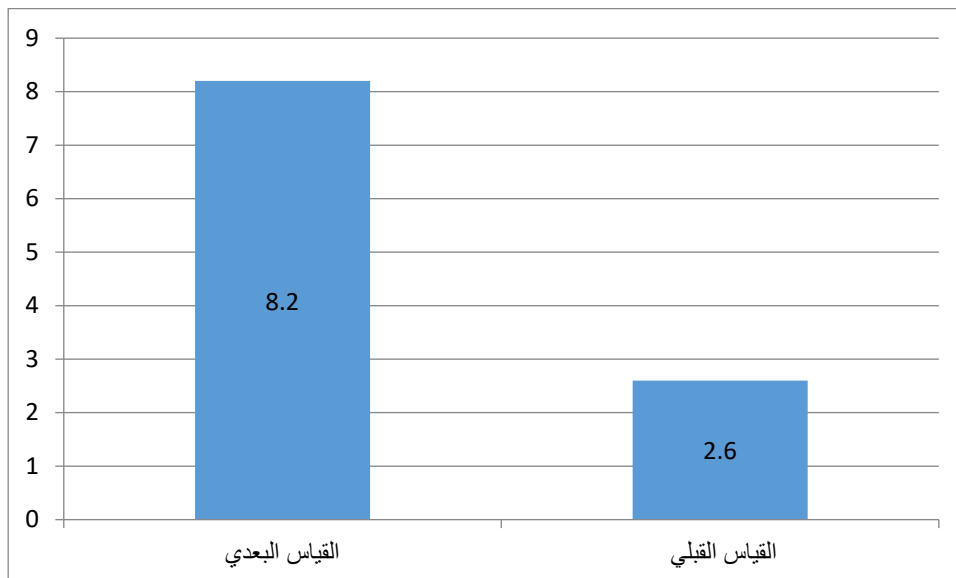
تم عرض نتائج التحليل الاحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (22): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	2.60	5	0	-2.032	0.042	0.91	دال إحصائيا
البعدي	5	8.20	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الكلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.032$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.042$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.91$)، وهو حجم تأثير كبير جداً، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثراً قوياً في تحسين مستوى الكلم لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (11): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{8.20 - 2.60}{15 - 2.60} + \frac{8.20 - 2.60}{15} = 0.824$$

كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.824)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يدل على أن مستوى الفاعلية المحقق لم يبلغ المستوى المطلوب وفق هذا المعيار، وعليه فإن النتائج المتوصل إليها تتوافق جزئياً مع ما نصت عليه الفرضية التي

مفادها: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء"، حيث أظهرت النتائج تحسنًا دالا إحصائيا وحجم تأثير كبيرًا، الا أن نسبة الكسب المعدل لبلالك لم تؤكد تحقق الفاعلية بالمستوى المحكي.

1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

- تحليل نتائج الفرضية

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى اللفظة بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

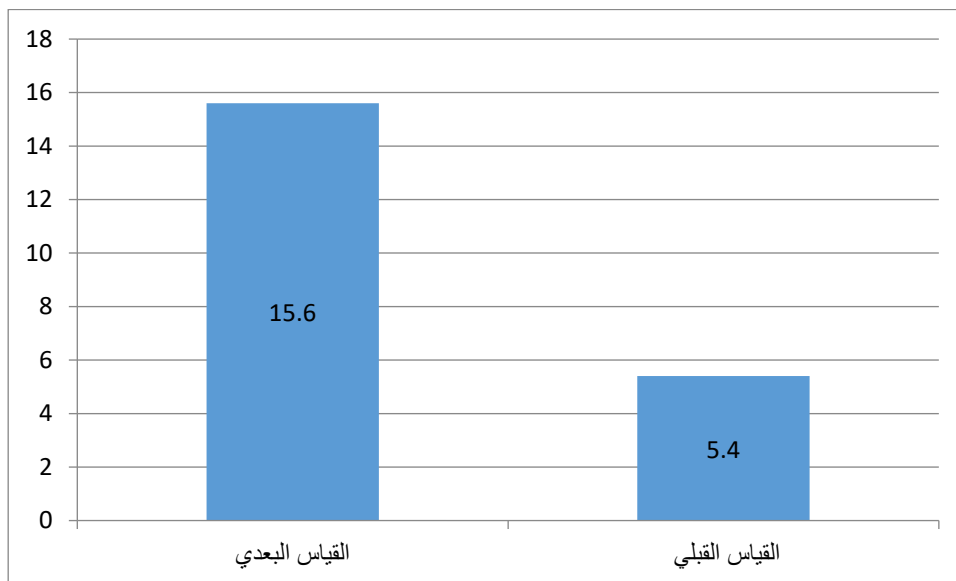
جدول رقم (23): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	5.40	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	15.60	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة (Z = -2.023) عند مستوى دلالة (Sig = 0.043) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير (r

(0.90 =، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى اللفظة لدى أفراد المجموعة التجريبية هذا ما يوضحه الشكل التالي:

شكل بياني رقم (12): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{15.60 - 5.40}{30 - 5.40} + \frac{15.60 - 5.40}{30} = 0.754$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.754)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2). وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما أظهر حجم التأثير أثرًا كبيرًا للبرنامج العلاجي، مما يدل على تحسن مستوى اللفظة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء".

1-6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية.

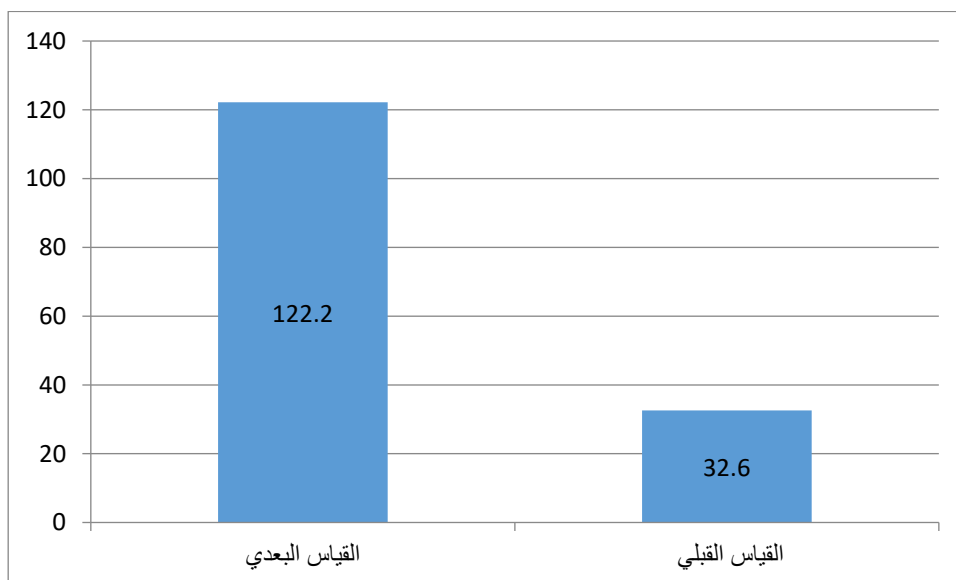
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى البنى التركيبية بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (24): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	32.60	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	122.20	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.023$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.043$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى البنى التركيبية لدى أفراد المجموعة التجريبية، الشكل الموالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (13): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{122.20 - 32.60}{45 - 32.60} + \frac{122.20 - 32.60}{45} = 9.216$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (9.22)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج، والذي يبلغ (1.2)، مما يدل على أن البرنامج العلاجي يتمتع بدرجة فاعلية مرتفعة في تحسين مستوى البنى التركيبية لدى أفراد العينة، وتؤكد هذه النتيجة ما أظهرته نتائج اختبار ويلكوكسون وحجم التأثير، حيث تشير جميع المؤشرات الاحصائية إلى أن التحسن الذي طرأ على أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي يُعزى إلى فاعلية البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، بناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء".

1-7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon)

(Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الخطابين القياسيين

القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج

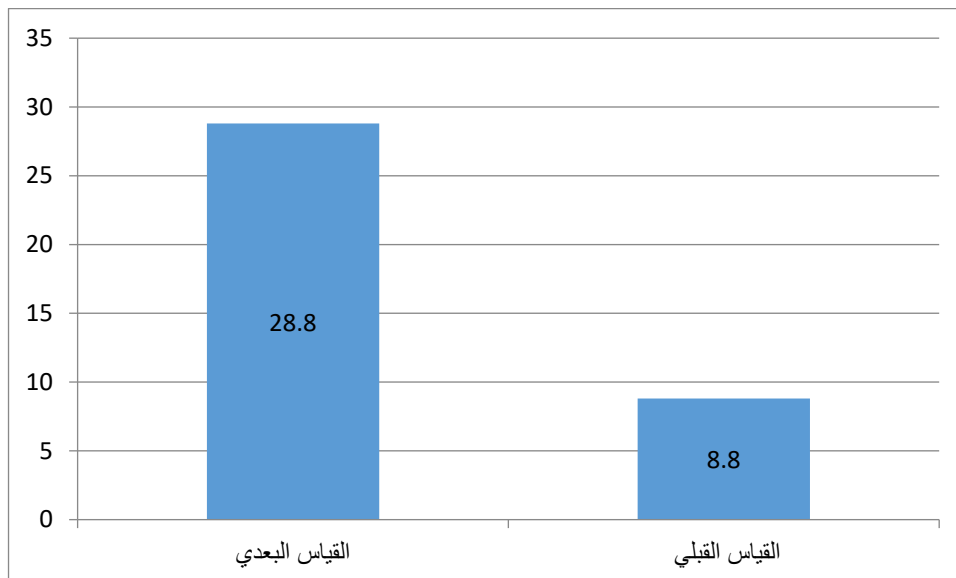
التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (25): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	8.80	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	28.80	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.023$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.043$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جداً، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثراً قوياً في تحسين مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (14): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{28.80 - 8.80}{310 - 8.80} + \frac{28.80 - 8.80}{310} = 0.131$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.13)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار. وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما أظهر حجم التأثير أثرًا ملحوظًا للبرنامج العلاجي في تحسين مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: «للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء».

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية الكتابة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

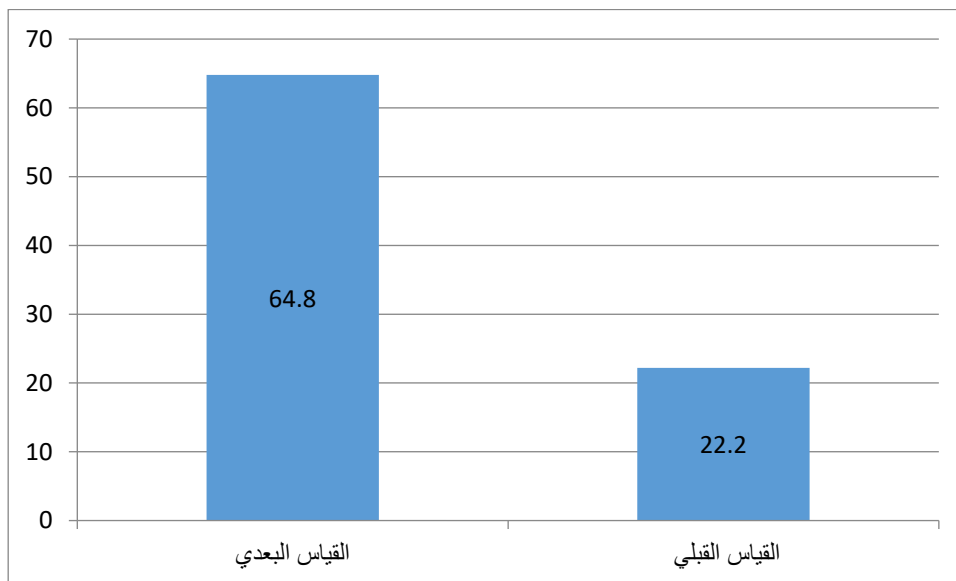
جدول رقم (26): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	15	22.20	13	0	-3.180	0.001	0.45	دال إحصائيا
البعدي	15	64.80	7.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (0.13)، كما بلغت قيمة ($Z = -3.180$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.001$)، وهو مستوى أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي. كما بلغ حجم التأثير

($r = 0.45$)، وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبر، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي أحدث أثرًا ملحوظًا في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية، الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (15): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{64.80 - 22.20}{156 - 22.20} + \frac{64.80 - 22.20}{156} = 0.591$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.59)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما أظهر حجم التأثير أثرًا ملحوظًا للبرنامج العلاجي في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: «للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية الكتابة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء».

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

بالنسبة لمستوى الصفات المميزة لا يمكن اختباره في الكتابة لأنه مجرد يعتمد على طريقة نطق الحروف وصفاتها الصوتية.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية :

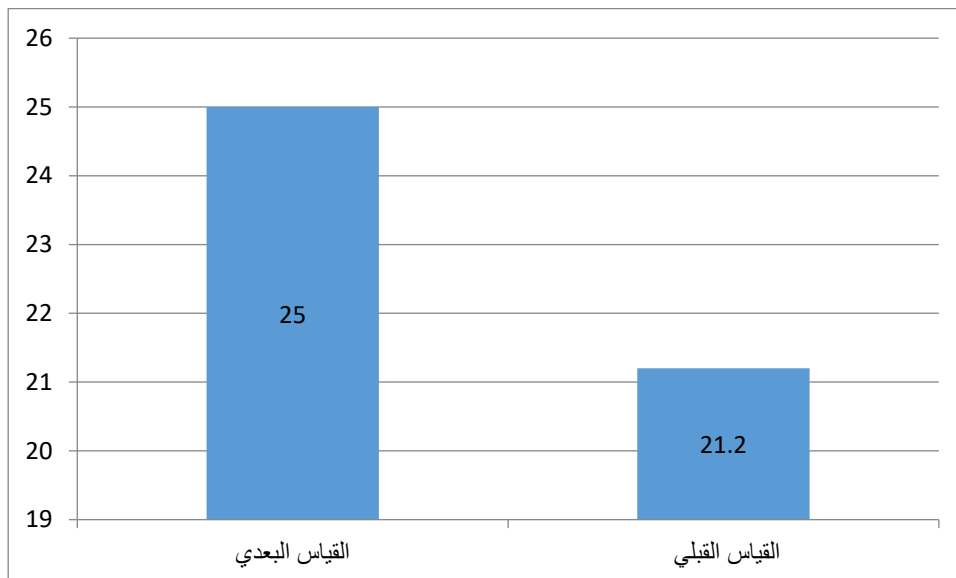
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الحرف بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (27): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف المميزة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	21.20	3	1	-1.604	0.109	0.72	غير دال إحصائياً
البعدي	5	25.00	2.00					

يتضح من خلال نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف لدى أفراد المجموعة التجريبية وجود تحسن في المتوسط الحسابي كما بلغ متوسط الرتب السالبة (1.00) ومتوسط الرتب الموجبة (3.00). وقد بلغت قيمة ($Z=-1.604$) عند مستوى دلالة ($Sig=0.109$)، وهو مستوى أكبر من (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي. كما بلغ حجم التأثير ($r=0.72$)، وهو حجم تأثير كبير، مما يشير إلى وجود تحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلا أن هذا التحسن لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد يُعزى ذلك إلى صغر حجم العينة، الشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (16): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الحرف لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{25.00 - 21.20}{28 - 21.20} + \frac{25.00 - 21.20}{28} = 0.694$$

وقد بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك في مستوى الحرف (0.69) وهي قيمة أقل من الحد المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يدل على ضعف فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى الحرف لدى أفراد المجموعة التجريبية. كما أن نتائج اختبار ويلكوكسون لم تُظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة (0.05)، وبناءً على ذلك فإن هذه النتائج تتعارض مع ما نصت عليه الفرضية التي مفادها: " للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء ".

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

- تحليل نتائج الفرضية.

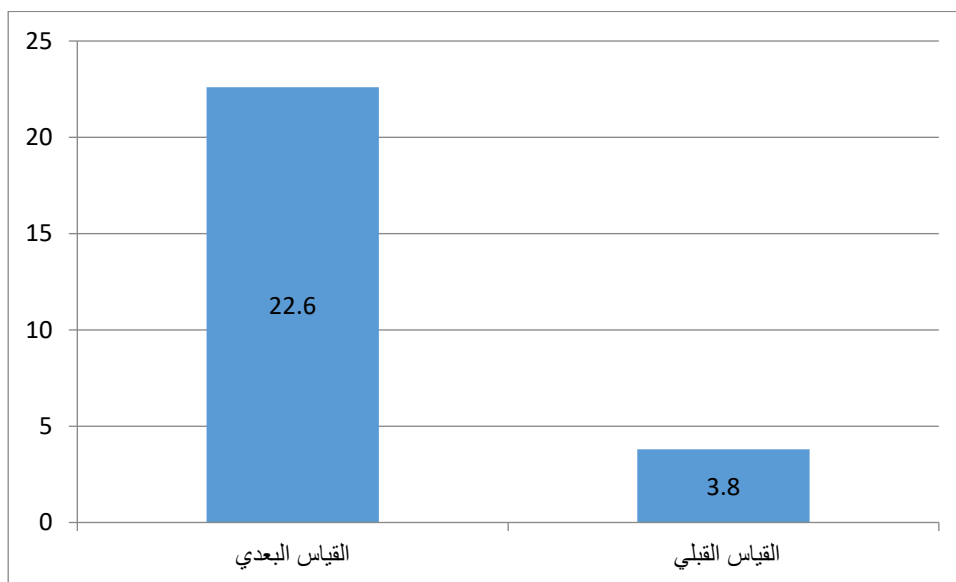
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الدوال بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (28): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	3.80	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	22.60	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة (Z = -2.023) عند مستوى دلالة (Sig = 0.043) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير (r = 0.90)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى الدوال لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (17) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الدوال لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{22.60 - 3.80}{10 - 3.80} + \frac{22.60 - 3.80}{10} = 4.912$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (4.91)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج، والذي يبلغ (1.2)، مما يدل على أن البرنامج العلاجي يتمتع بدرجة فاعلية مرتفعة في تحسين مستوى الدوال لدى أفراد العينة. وتؤكد هذه النتيجة ما أظهرته نتائج اختبار ويلكوكسون وحجم التأثير، حيث تشير جميع المؤشرات الاحصائية إلى أن التحسن الذي طرأ على أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي يُعزى إلى فاعلية البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء. وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء".

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

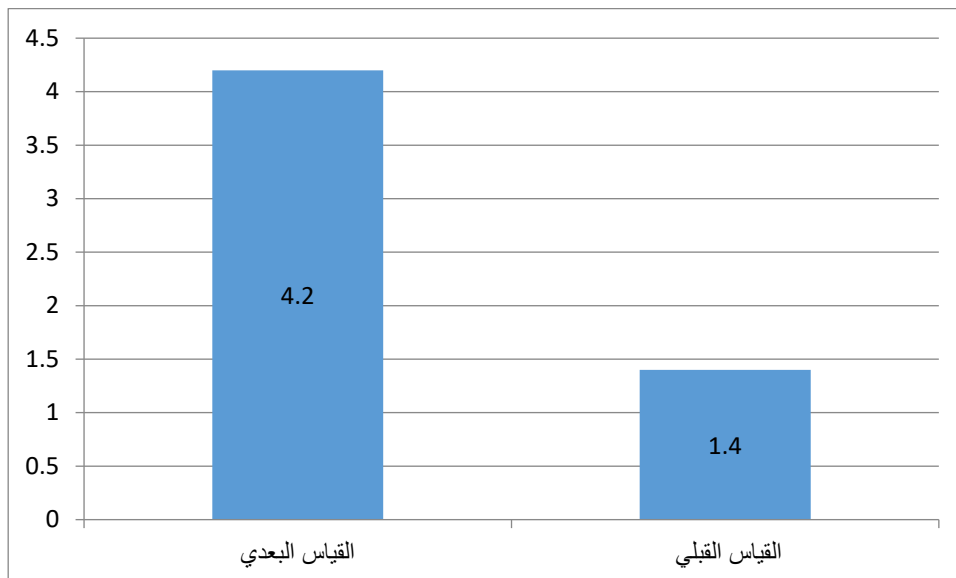
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الكلميين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (29): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	1.40	5	0	-2.060	0.039	0.92	دال إحصائيا
البعدي	5	4.20	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الكلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.060$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.039$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.92$)، وهو حجم تأثير كبير جداً، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثراً قوياً في تحسين مستوى الكلم لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (18): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى في مستوى الكلم لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{4.20 - 1.40}{25 - 1.40} + \frac{4.20 - 1.40}{25} = 0.231$$

كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.23)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى الكلم لم تبلغ المستوى المطلوب وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من أن نتائج اختبار ويلكوكسون أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى، كما أظهرت قيمة حجم التأثير $r = 0.92$ أثراً كبيراً جداً للبرنامج، فإن نسبة الكسب المعدل لبلاك لم تؤكد تحقق الفاعلية بالمستوى المحكي. وعليه، يمكن القول إن البرنامج العلاجي أسهم في تحسين مستوى الكلم لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلا أن درجة الفاعلية المحققة وفق معيار بلاك ظلت دون المستوى المطلوب.

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

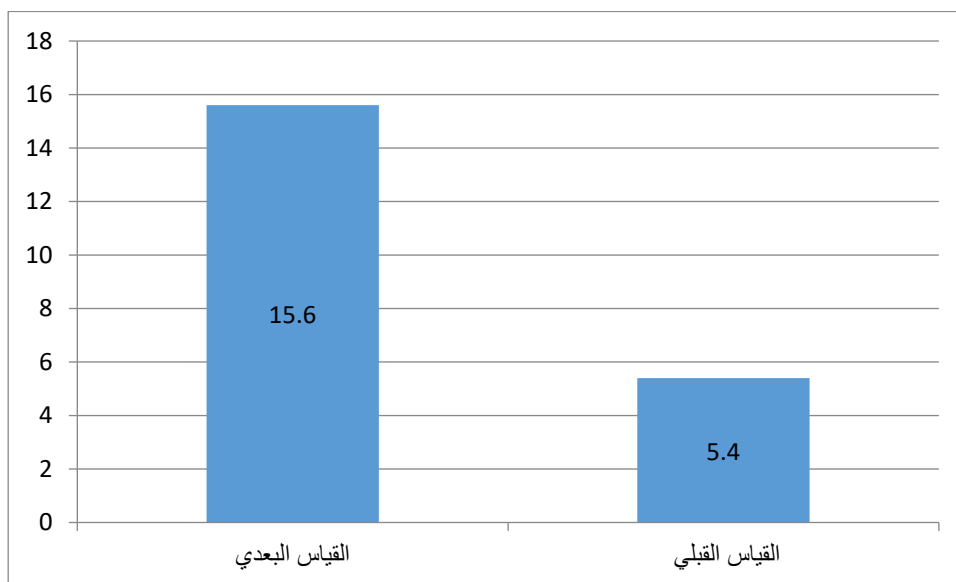
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى اللفظة بين القياسين القبلي والبعدى، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (30): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدى في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	5.40	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	15.60	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.023$) عند مستوى دلالة ($Sig = 0.043$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى اللفظة لدى أفراد المجموعة التجريبية، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (19): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى اللفظة لدى المجموعة التجريبية.



للتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{15.60 - 5.40}{30 - 5.40} + \frac{15.60 - 5.40}{30} = 0.754$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.754)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2). وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما أظهر حجم التأثير ($r = 0.90$) أثرًا كبيرًا جدًا للبرنامج العلاجي، مما يدل على تحسن مستوى اللفظة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج. وبناءً على ذلك، تشير النتائج إلى تحقق الفرضية إحصائياً، في حين لم تؤكد نسبة الكسب المعدل لبلاك تحقق الفاعلية بالمستوى المحكي الذي اقترحه بلاك.

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية :

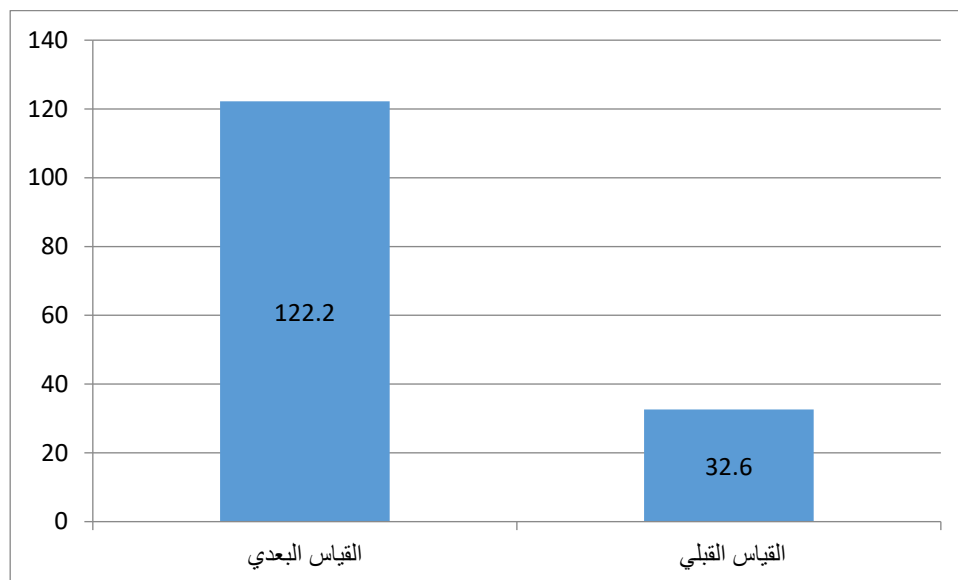
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى البنى التركيبية بين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (31): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	32.60	5	0	-2.023	0.043	0.90	دال إحصائيا
البعدي	5	122.20	3.00					

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.023$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.043$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى البنى التركيبية لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (20): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى البنى التركيبية لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{122.20 - 32.60}{45 - 32.60} + \frac{122.20 - 32.60}{45} = 9.216$$

وقد بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (9.22)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يدل على تمتع البرنامج العلاجي بدرجة فاعلية مرتفعة في تحسين مستوى البنى التركيبية لدى أفراد المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج اختبار ويلكوكسون من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما يدعمها حجم التأثير المرتفع، الأمر الذي يشير إلى أن التحسن الذي طرأ على أداء أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي يُعزى إلى فاعلية البرنامج القائم على علاقتي الوصل والبناء. وبناءً على ذلك، تُقبل الفرضية التي تنص على أن: «للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء».

7- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

- تحليل نتائج الفرضية:

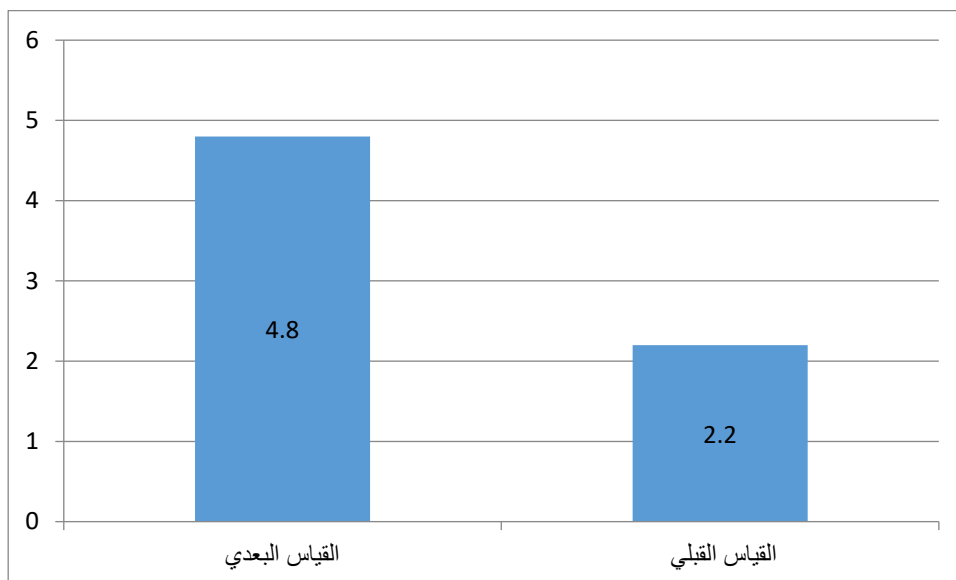
للتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين (Wilcoxon Signed Ranks Test)، وذلك لمقارنة درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الخطابين القياسين القبلي والبعدي، قصد الكشف عن أثر البرنامج القائم على تنمية مهارتي الوصل والبناء، وقد تم عرض نتائج التحليل الإحصائي في الجدول الآتي:

جدول رقم (32): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	5	2.20	0	5	-2.060	0.039	0.92	دال إحصائيا
	البعدي	5	4.80	3.00				

يتضح من خلال الجدول الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (3.00) كما بلغت قيمة ($Z = -2.060$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.039$) وهو مستوى أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.92$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي قد أحدث أثرًا قويًا في تحسين مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية. والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل بياني رقم (21): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في مستوى الخطاب لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{4.80 - 2.20}{18 - 2.20} + \frac{4.80 - 2.20}{18} = 0.309$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.31)، وهي قيمة أقل من الحدّ

المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب

المحقق لم يبلغ المستوى المحكي وفق هذا المعيار. ومع ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما بلغ حجم التأثير $r = 0.92$ ، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على وجود أثر قوي للبرنامج العلاجي في تحسين مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الفرضية قد تحققت إحصائياً، غير أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لم تؤكد تحقق فاعلية البرنامج بالمستوى المحكي الذي اقترحه بلاك.

عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

- نص الفرضية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة والكتابة اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

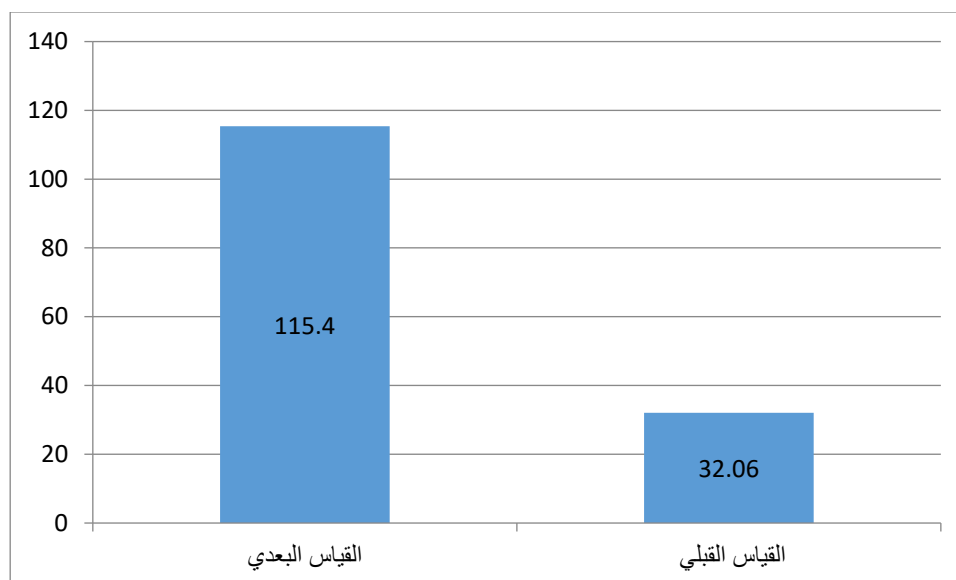
- تحليل نتائج الفرضية العامة:

يتضح من خلال الجدول (01) والشكل (01) الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (8.00)، سجلت قيمة $(Z = -3.408)$ عند مستوى دلالة $(Sig = 0.001)$ ، وهو مستوى أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما بلغ حجم التأثير $(r = 0.48)$ ، وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبير، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي أحدث أثراً ملحوظاً في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جدول رقم (33): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.

لقياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الترتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	15	32.07	15	0	-3.408	0.001	0.48	دال إحصائيا
	15	115.40	8.00					

شكل بياني رقم (22) يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية القراءة لدى المجموعة التجريبية.



تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، للتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{115.40 - 32.07}{663 - 32.07} + \frac{115.40 - 32.07}{663} = 0.257$$

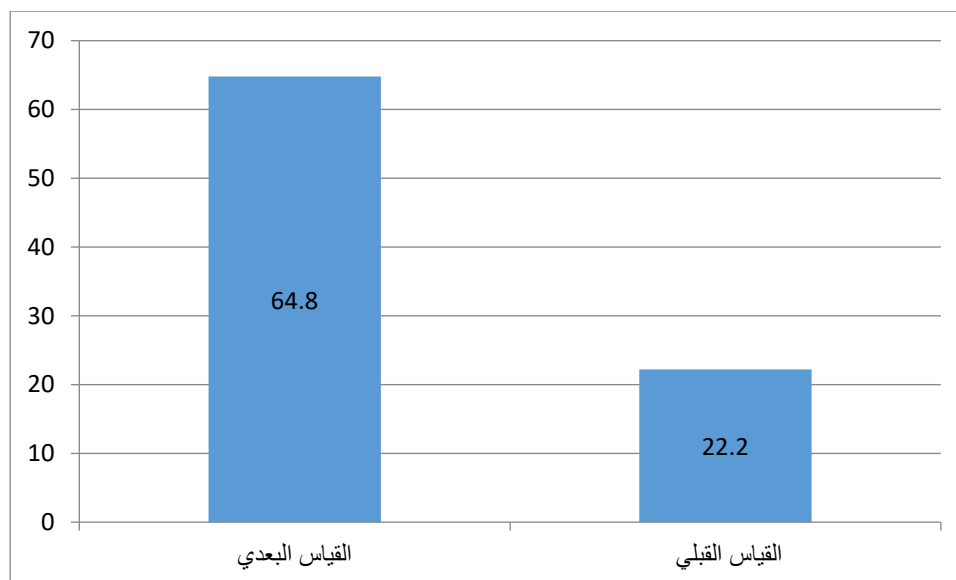
وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.26)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2) مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما أظهر حجم التأثير أثرًا ملحوظًا للبرنامج العلاجي في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن خلال الجدول (33) والشكل (21) الخاص بنتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط الرتب السالبة (0.00)، في حين بلغ متوسط الرتب الموجبة (00.13)، كما بلغت قيمة ($Z = -3.180$) عند مستوى دلالة ($\text{Sig} = 0.001$)، وهو مستوى أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي. كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.45$)، وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبر، مما يشير إلى أن البرنامج العلاجي أحدث أثرًا ملحوظًا في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

جدول رقم (34): نتائج اختبار ويلكوكسون لمقارنة درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	متوسط الترتب		قيمة Z	مستوى الدلالة (Sig)	حجم التأثير	الدلالة الاحصائية
			الموجبة	السالبة				
القبلي	15	22.20	13	0	-3.180	0.001	0.45	دال إحصائيا
البعدي	15	64.80	7.00					

شكل بياني رقم (23): يوضح الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في تنمية الكتابة لدى المجموعة التجريبية.



وللتأكد من فاعلية البرنامج العلاجي المقترح، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black Modified Gain Ratio)، باعتبارها من المؤشرات المستخدمة في الحكم على فاعلية البرامج التعليمية والعلاجية، وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$MG = \frac{Y - X}{T - X} + \frac{Y - X}{T}$$

حيث إن:

(X) : متوسط درجات القياس القبلي.

(Y) : متوسط درجات القياس البعدي.

(T) : الدرجة العظمى للبعد.

$$MG = \frac{64.80 - 22.20}{156 - 22.20} + \frac{64.80 - 22.20}{156} = 0.591$$

وقد بلغ متوسط نسبة الكسب المعدل لبلاك للبعد محل الدراسة (0.59)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، كما أظهر حجم التأثير أثرًا ملحوظًا للبرنامج العلاجي في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما سبق، تُقبل الفرضية العامة التي تنص على أن: " للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة والكتابة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء".

8- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء".

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في تنمية القراءة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (32.07) في القياس القبلي إلى (115.40) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.26)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، كما

بلغ حجم التأثير ($r = 0.48$) وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبير، مما يدل على وجود أثر ملحوظ للبرنامج العلاجي في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

قد تعود هذه النتائج إلى اعتماد علاقتي الوصل والبناء في تطبيق برنامج علاجي مقترح لتنمية القراءة من خلال التدريب على مختلف المستويات بالتدرج بداية من مستوى الصفات المميزة والحروف وصولاً إلى الخطاب.

فالقراءة عملية معقدة تتطلب إدراك العلاقات والروابط بين الوحدات اللغوية، وهذا ما ساهمت فيه علاقتي الوصل والبناء في هذا البرنامج، ساعدت هذه العلاقة في تنمية القدرة على تحليل البنية اللغوية وان للحرف صفاته المميزة وان الكلمة تبنى من حروف والجملة من الفاظ وبنى تركيبية وهو ما يؤكد زولي يرى ان القراءة تتم من خلال عمليتين آليتين وهما: الأولى بواسطة حاسة البصر يلتقط الصورة المكتوبة ثم تحول تلك الرموز المكتوبة إلى الدماغ حيث يتم تحليلها وإدراك محتواها، والثانية هي ترجمة هذه الرموز المكتوبة إلى ألفاظ من خلال إشارات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق، فالقراءة عملية تربط بين الكلام والرموز المكتوبة (زولي عمري سيريجار، 2018، ص105).

ما يؤدي إلى فك الترميز القرائي والتخفيف من أخطاء القراءة مثل الخلط بين الحروف المتشابهة والكلمات واطء الحذف والاببدال والتكرار، حيث ساهم التدريب على الصفات المميزة وإدراك مخارج الحروف في تنمية التمييز بين خصائص الحروف صوتياً وبصرياً، ما حسن من التعرف على الحروف أثناء القراءة، وتحسن عينة الدراسة على مستوى الكلم واللفظة يعود إلى إدراك الوظائف والخصائص المعجمية للوحدات اللغوية ما عزز من سرعة التعرف على الكلمات وفهم معناها، ثم العلاقات التي تربط هذه الكلمات لتكوين جملة في مستوى البنى التركيبية فإدراك هذه العلاقات لتنظيم جملة يساعد على الفهم القرائي واستنتاج المعاني الضمنية التي لا تظهر في الكلمة المنفردة بل من خلال موقعها في التركيب، اما على مستوى الخطاب فالمعنى القرائي يتكون من خلال بناء وترابط الوحدات بطريقة منتظمة فقد سهلت أنشطة المطالعة وتكوين الجمل من الوصول إلى قراءة نص بشكل دقيق وفهم المقروء واستنتاج العلاقات الضمنية.

صحيح ان البرنامج أحدث أثر واضح في القياس البعدي لكنه غير فعال وفق نسبة الكسب لبلاك فالبرنامج غير فعال في تنمية القراءة ولم يصل إلى مستوى الفعالية المطلوب كبرنامج تربوي.

1-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ان للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

من خلال النتائج المتحصل عليها في اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الصفات المميزة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (19.40) في القياس القبلي إلى (117.20) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (3.87)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج العلاجي وتأثير قوي جداً على أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء" قد تحققت.

ان مستوى الصفات المميزة هو من بين المستويات التي أتت بها النظرية الخيلية الحديثة، أحد الخصائص المميزة للغة العربية، الحرف في اللغة العربية يتحدد بمقياسين الخارج والصفات، يضم هذا المستوى الصفات المميزة للأصوات والكيفية التي يخرج بها الصوت البشري من الجهاز الصوتي، ترتبط أهم الصفات المميزة بدرجة اتساع المخرج الصوتي أما باقي الصفات فلها إضافات حتى تزداد وضوحا (الابراهيمى خولة، 2000، ص57).

يمكن تفسير هذا التحسن الواضح في مستوى الصفات المميزة إلى مساهمة علاقة الوصل والبناء في إدراك الخصائص المميزة للأصوات (الجهر، الهمس، التفخيم، الرخاوة، الشدة، الترقيق) وتصحيح مخارج الاصوات، من خلال التدريب على التمييز السمعي والبصري للأصوات وعلى النطق الصحيح للأصوات كلها امام المرأة، والتدريب على تحليل الحرف إلى صفاته ومميزاته ساعد في فهم الحرف كبنية لها مكوناتها وليس مجرد شكل يكتب، فالبرنامج العلاجي مكن عينة الدراسة من إدراك الصفة وربطها بالحرف ثم الكلمة، وهو ما يتفق مع دراسة عبد الرحمان أبو حسين وداد ومنصورة نورة (2018) التي توصلت إلى نتائج جيدة من خلال التدريب على القاعدة النورانية القائمة على التمييز الصوتي وتحسين مخارج الحروف (عبد الرحمان أبو حسين وداد ومنصورة نورة، 2018).

1-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية علان للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الحرف بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (21.20) في القياس القبلي إلى (25.00) في القياس البعدي، مما يشير إلى وجود تحسن في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.69)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي (1.2) مما يدل على ضعف فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى الحرف لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعلى الرغم من أن حجم التأثير بلغ (0.72) وهو حجم تأثير كبير فإن نتائج اختبار ويلكوكسون لم تُظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق .

ان مستوى الحرف هو المرحلة الموالية لمستوى الصفات المميزة، هذه الصفات تنتظم في وحدات لغوية هي الحرف، لذا التحسن الذي تحقق في مستوى الصفات المميزة قد يسهل التعرف على الحروف والتمييز بينها واستعمالها ما يتفق مع النموذج الثلاثي لplant وآخرين، القراءة تفاعل بين مسار فونولوجي يربط بين الحرف والصوت ومسار دلالي يربط بين الحرف والصوت من خلال المعنى، حيث يربط العلاقة بين مهارات اللغة الشفهية واللغة المكتوبة (Margaret.J ,Snowling and Charles Hulme ,2006,p64) .

لذا قد تعود الاضطرابات في مستوى الحرف إلى ضعف في الوعي الفونولوجي والربط بين الاصوات والرموز المكتوبة، كما يرى فتحي الزيات ولياس إسماعيل والربيعي محمد (2015) ودراسة رامازانارييلماز وإمين بالجي RamazanEryilmaz ,EmineBalci (2025) ان ذوي صعوبات القراءة لا يدركون ان الحروف التي ننطقها لها رموز مكتوبة، وإلى ضعف في معالجة الانتباه البصري خاصة في اللغة العربية التي تتميز بتشابه عدد كبير من الحروف، وهو ما يتفق مع دراسة Fiona J. Duff التي ترى أيضا ان صعوبة التعرف على الحرف يرتبط بضعف في الوعي الفونولوجي والربط بين الأصوات والأشكال المكتوبة.

فرغم تحسن مستوى الحرف والتعرف على الحروف وقراءتها لدى عينة الدراسة، الذي يمكن تفسيره اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء ساهم في إدراك مكونات الحرف منعزلا باعتباره وحدة أساسية، وعلاقته بالحروف الأخرى داخل الكلمة وتعزيز الربط بين الحرف والصوت وساهمت أنشطة التمييز بين الحروف شكلا ونطقا في التفريق بين الحروف المتشابهة، كما ساهمت أنشطة الحركات والمدود والتتوين في إعطاء تمثيلات أكثر دقة للحرف داخل النظام اللغوي من خلال وضع الحركات وتقنيك الحروف عن الحركات والمدود، اعتمدت الأنشطة على التكرار والتعزيز والتمارين المنزلية، إلا أن هذا التحسن لم يكن كافيا لإحداث فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحروف قد يعود السبب إلى كثرة المعلومات في هذا المستوى أو الحاجة إلى تكثيف الحصص العلاجية فالتعرف على 28 حرفا بصفاتها ومميزاتها ثم حركاتها الثلاثة والمدود الثلاثة والتتوين ليس أمرا سهلا ويحتاج إلى عمل أكثر، فالحروف في اللغة العربية لها خصائص ومميزات معقدة، وهو ما لا يتفق مع دراسة نورصافينار رحيم (2025NorsafinarRahim) التي وجدت فاعلية في تحسن تكوين الحروف بعد تطبيق برنامج التكامل الحركي البصري.

1-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على: للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الدوال بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (3.80) في القياس القبلي إلى (22.60) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (4.92)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج العلاجي وتأثير قوي جدًا على أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" قد تحققت.

تعود هذه النتائج إلى تطبيق برنامج علاجي مقترح في تحسين مستوى الدوال إلى الاعتماد على علاقتي الوصل والبناء، حيث تمثل الدوال دورا أساسيا في تماسك الوحدات اللغوية مع بعض واكتمال المعنى، فمن خلال علاقتي الوصل والبناء تمكن أفراد العينة من إدراك موقع حروف المعاني داخل الجملة، ركز

البرنامج في الأنشطة على تدريب عينة الدراسة على التحكم في حروف المعاني (في، على، لم، لن...) والأسماء المبنية والأفعال الناقصة وغير المتصرفة، حيث ساهمت هذه الأنشطة في إدراك معاني ووظائف حروف المعاني في إتمام مفهوم الجملة.

رغم صعوبة هذا المستوى المجرد إلا أن عينة الدراسة وجدوا تفاعلاً وسهولة أكثر في التحسن في الدوال ربما يعود هذا لاكتسابهم وتعرفهم على الحروف فهو المستوى السابق للدوال ففي اللسانيات العربية الحديثة كل مستوى يبني على المستوى الذي هو أدنى منه.

يفتقر هذا مستوى الدوال من الدراسات وخاصة الأجنبية فهو من بين المستويات التي تميز اللغة العربية عن اللغات الأخرى، ولم يتلقى اهتماماً كبيراً من الباحثين خاصة في مجال أمراض اللغة والتواصل رغم أهمية الدوال في اكتمال معنى الجملة أو الخطاب.

1-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على: للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء.

من خلال نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الكلم بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (2.60) في القياس القبلي إلى (8.20) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.824)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على أن فاعلية البرنامج العلاجي لم تصل إلى المستوى المطلوب وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من أن حجم التأثير بلغ ($r = 0.91$) وهو حجم تأثير كبير جداً، فإن ذلك لا يدعم تحقق الفاعلية وفق معيار بلاك. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

تشير دراسة لياس إسماعيل وربيعي محمد (2015)، وحدي مولود (2021) أن صعوبة كتابة الكلمة تعود إلى تداخل في بنية الكلمة والعلاقات القائمة بين الحروف داخل الكلمة الواحدة خاصة في اللغة العربية حيث تزداد هذه المشكلات بسبب الوصل الخطي للحروف والبناء المعقد لاشكالها واختلافها حسب موقعها في

الكلمة، وتتفق هذه الدراسات مع دراسة (Lenaig Kerjean (2022) ان اضطرابات القراءة تكمن ربط وترتيب الحروف لتكوين كلمة.

لذا يمكن تفسير تحسن النتائج في القياس البعدي بتطبيق البرنامج العلاجي المعتمد على علاقتي الوصل والبناء، فقد ساهمت علاقة الوصل والبناء على مستوى الكلم في تنمية إدراك مكونات الكلم من خلال التعرف على اشكال الحروف المختلفة في بداية الكلم ووسط ونهاية الكلم، والتدريب على الترتيب والتسلسل تفكيك الكلم إلى أجزاء ساعد في إدراك المادة الاصلية للكلم والوزن أي الكلمة من حيث وزنها وصياغتها وترتيب حروفها الاساسية وحركاتها وإدراك الزوائد التي تتفرع منها، كما توضحه اللسانيات العربية الحديثة ان الكلمة تتأسس من حروفها الاصلية ترتبط بالبناء وتتفرع زوائد ترتبط بعلاقة الوصل منها وبالتالي تكوين كلمات ذات معنى من أسماء وافعال، كما مكنت عينة الدراسة من اثراء الرصيد اللغوي، وهو ما يتفق مع دراسة عمراني زهير (2013) التي استخدمت منهجية فرنالده للتحسن في مستوى الكلمة التي تعتمد على التتبع البصري الحركي للكلمات ودراسة فيونا ج. داف وآخرين 2014 Fiona J. Duff et all التي ترى عدم وجود تأثير قوي في قراءة الكلمات بعد تطبيقه للبرنامج العلاجي.

الا ان فاعلية البرنامج لم تتحقق في هذا المستوى وفق معيار بلاك ما يدل ان هذا التحسن لم يبلغ مستوى الفاعلية المطلوب.

1-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية: للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى اللفظة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (5.40) في القياس القبلي إلى (15.60) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.754)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي (1.2)، مما يشير إلى أن نسبة الكسب المحققة جاءت دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار. كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على وجود أثر قوي للبرنامج

العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

حسب DSM_5 ان اضطرابات القراءة تكمن في مجموعة من العوامل البيئية والجينية التي تؤثر على قدرة الدماغ في معالجة وإدراك المعلومات اللفظية وغير اللفظية بدقة وكفاءة جيدة (laurencelaunay, 2018,p79).

ففي هذا المستوى ننتقل من مجرد التعرف على الكلمة إلى مستوى اعلى وهو تنمية القدرة على إدراك أجزاء الكلمة وفهم علاقتها اللسانية، وربط الكلمة بمعناها، يرى harrison أن القراءة هي عملية عقلية تتمثل في الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني الرموز التي يستقبلها بعينه، ثم يعطي تفسير لتلك الرموز (محمود عاشور منال، 2014، ص17).

حيث تعود هذه النتائج إلى علاقة الوصل والبناء، التي ساعدت على إدراك واستعمال الكلمة في صورة أكثر دقة ضمن البنية اللغوية مستقلة بنفسها لتأدية الافادة، ومن خلال أنشطة تكوين الجمل ذات معنى وتوظيف المفردات تمكن عينة الدراسة من إدراك حدود الكلمة كوحدة إفاديه إعلامية بالانفصال عما قبلها وعما بعدها، كما ساهمت في تكوين مفهوم التمكن أي القابلية للتصرف بالزيادة والنقصان من الاصل إلى الفرع ومن الفرع إلى الاصل، رغم تحسن أفراد العينة في هذا المستوى الا ان البرنامج لم يصل إلى مستوى الفاعلية التربوية حسب بلاك لذا الفرضية لم تتحقق، ربما تعود هذه النتائج إلى صعوبة اللغة العربية وإدراك خصائصها قد يتطلب تدريب أكثر ومدة زمنية أطول حتى يتمكن أفراد العينة من اكتساب كل هذه المهارات والخصائص.

1-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية انه للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى البنى التركيبية بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط

الحسابي من (32.60) في القياس القبلي إلى (122.20) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلالك (9.22)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج العلاجي وتأثير قوي جدًا على أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" قد تحققت.

تري دراسة (Constntions.S et Kyriakoula.M Rothou (2025) ان صعوبات القراءة تعود إلى ضعف في الوعي التركيبي عدم القدرة على ترتيب الكلمات بشكل نحوي صحيح داخل الجملة، وتفسر دراسة (Danial Traficat et al (2025) صعوبة سرعة معالجة الجملة بسبب ضعف الذاكرة، وهو ما يتفق مع دراستنا في تحسين مستوى البنى التركيبية في اعتماد علاقتي الوصل والبناء في تصحيح ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة والتحسين من الذاكرة العاملة لبناء جملة صحيحة.

حيث تختلف علاقتي الوصل والبناء في هذا المستوى إلى مستوى أكثر تعقيداً من المستوى السابق، حيث تتمثل العلاقة هنا بربط لفظة بلفظة أخرى تجمعها قوانين ومقاييس وهو ما يبنى عليه الكلام في اللغة العربية فالبنى التركيبية في اللسانيات العربية هي القوالب التي تفرغ فيها الكلمات لتكون تراكيبا أو جملا (الابراهيمى خولة طالب، 2006، ص100).

وتتحدد بعنصرين المبني والمبني عليه، فمن خلال علاقتي الوصل والبناء تمكن أفراد العينة من بناء جمل لها معنى وتامة نحويا وصرفيا، كما ساهمت أنشطة تكوين الجمل من تنمية القدرة على التحكم في أبنية الكلام في مواقعها كما تمكن بعض الحالات من وضع جمل تتكون من مبتدأ وخبر وجمل أخرى تتكون من عامل ومعمول أول حتى معمول ثان بعد دخول النواسخ والافعال عليها، رغم صعوبة هذا المستوى الا ان البرنامج حقق فاعلية عالية على مستوى البنى التركيبية فعلاقتي الوصل والبناء ساعدت على التحسن في البنى التركيبية أكثر من المستوى السابق حيث يعود تحسن أداء التلاميذ في مستوى الجملة إلى معالجة البنية التركيبية من خلال تنمية التنظيم اللغوي والتسلسل المعرفي الذي تؤكد دراسة طاهر محمد نجيب امين (2018) من خلال اثبات فعالية برنامج علاجي قائم البرمجة العصبية اللغوية.

1-7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية على للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء .

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الخطاب بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (8.80) في القياس القبلي إلى (28.80) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.13)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار. وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهر حجم التأثير أثرا كبيرا للبرنامج العلاجي في تحسين مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج اختبار ويلكوكسون وحجم التأثير، فإن الفرضية التي تنص على: " للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء " لم تتحقق.

حسب نتائج الدراسة توجد فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي في مستوى الخطاب، مما يدل على ان البرنامج ساعد في تحسن أداء عينة الدراسة، الا أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لم تصل الحد المحكي، لذا لم تتحقق فاعلية البرنامج في هذا المستوى.

يمكن تفسير التحسن الذي ظهر في اختبار ويلكوكسون بان الأنشطة التي اعتمدت علاقتي الوصل والبناء قد أتاحت فرصا لعينة الدراسة للتعامل مع اللغة كوحدة كلية حيث ساعد التدريب على مطالعة القصص من تنمية القدرة على تسلسل الاحداث وربط أجزاء النص وإدراك علاقة الربط بين الجمل والأفكار في الخطاب كما ساهم نشاط تقسيم النص إلى أفكار أساسية في فهم بنية النص كوحدة متكاملة من الأفكار ترتبط بعلاقات دلالية منطقية.

أما عدم تحقق الفاعلية في مستوى بلاك يمكن تفسيره بالرجوع إلى طبيعة المستوى المعقد، فمستوى الخطاب هو أعلى المستويات اللسانية العربية الحديثة إذ يشمل كل المستويات السابقة يتطلب استحضار مجموعة من العمليات المعرفية والتمكن من المستويات الأدنى، لذا لتحقيق الفاعلية تتطلب تدرجا وبطناً أكثر مقارنة بالمستويات السابقة.

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية الكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في تنمية الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (22.20) في القياس القبلي إلى (64.80) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.59)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار. كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.45$)، وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبر، مما يدل على وجود أثر ملحوظ للبرنامج العلاجي في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية الكتابة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

أكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي تعود إلى تطبيق برنامج علاجي مقترح لتنمية الكتابة لدى عينة الدراسة، حيث ساهمت علاقتي الوصل والبناء في تحسين أداء الكتابة ما يدل أن أنشطة التمييز السمعي والبصري وإدراك الصفات المميزة للحرف ساهمت في الربط بين الصوت وكتابتها وتنمية الحركات الدقيقة من خلال الكتابة في الرمل في الفضاء والتشكيل بالعجين والخيط ساعدت في تعلم مسك القلم وإدراك أشكال الحروف والتمييز بين الحروف المتشابهة قراءة وكتابة ثم كتابة الكلمات وإدراك علاقات الربط بين عناصرها أثناء الكتابة ووضعها واستعمالها في مواضعها المناسبة داخل الجملة ثم الربط وإدراك العلاقات بين العناصر اللغوية المكونة للجملة من المبني والمبني عليه، كل في موقعه انتقالات إلى كتابة فقرة دون أخطاء كتابية مثل الحذف والإضافة والاببدال والتشويه، فقد ابدوا أفراد عينة الدراسة تحسنا واضحا في الكتابة في كل جوانبها بداية الحرف إلى كتابة فقرة إلا أن هذا التحسن لم يكن كاف للوصول إلى الحد المحكي وفقا لبلاك فلم يصل البرنامج العلاجي المقترح إلى الفاعلية التربوية في تنمية الكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء قد يعود ذلك إلى كثرة المعلومات والتراكيب في خصائص اللغة العربية كتابة.

2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

إن النتائج المتحصل عليها أظهرت اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الصفات المميزة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (19.40) في القياس القبلي إلى (117.20) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (3.87)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج العلاجي وتأثير قوي جدًّا على أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الصفات المميزة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" قد تحققت.

بالنسبة للكتابة فإن التحسن في مستوى الصفات المميزة وإدراك مخارج الحروف هو انطلاقة أساسية لمعالجة اللغة المكتوبة وفق اللسانيات العربية الحديثة لأن إدراك الصفات المميزة لكل حرف يساعد فيما بعد في فك الترميز القرائي والكتابة والاملاء أيضًا، وهو ما أدى إلى التحسن في هذا المستوى والمستوى الموالي، فالتمييز الصوتي للحروف يجعل من عينة الدراسة الانتقال من التمثيلات الصوتية إلى الترميز الكتابي، فالتحسن في مستوى الصفات المميزة يساعد في تنمية الكتابة بطريقة غير مباشرة ولكنها مهمة.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء.

من خلال النتائج المتحصل عليها من اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الحرف بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (21.20) في القياس القبلي إلى (25.00) في القياس البعدي، مما يشير إلى وجود تحسن في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.69)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي (1.2) مما يدل على ضعف فاعلية البرنامج العلاجي في تحسين مستوى الحرف لدى أفراد المجموعة التجريبية، وعلى الرغم من أن حجم التأثير بلغ (0.72) وهو حجم تأثير كبير فإن نتائج اختبار ويلكوكسون لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي، وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "البرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الحرف اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

فيمكن تفسير النتائج بمساهمة نشاطات تنمية الحركات الدقيقة من خلال الكتابة في الرمل والكتابة في الفضاء واستعمال الخيط لكتابة الحرف في تحسين الخط ووضوح كتابة الحروف بشكل افضل، ولكثرة الحروف المتشابهة في اللغة العربية نطقا وشكلا أصبح بعض أفراد العينة يميزون بينها من خلال التدريب على التمييز بين الأصوات والتمييز بين الصور ووصف أشكال الحروف وكتابتها بالعجين وتحديد الاختلاف بين هذه الحروف المتشابهة شكلا، ونطق الحروف المتشابهة في المخارج أمام المرأة ليدرك الطفل مخرج كل حرف وما يميزه عن الحروف الأخرى، كما ساهم تمارين بطاقات الحروف والحركات وتمارين الخيط من تمكن الطفل وتحكمه في الحركات حيث يشكل الحروف بالخيط الخشن والحركات بالخيط الرفيع، وأيضا تمارين تفكيك الحروف والحركات والمدود، حيث يدرك المدود الثلاثة والتتوين وتمكن من توظيفها والتحكم بها، إلا أن هذا التحسن غير كاف لإحداث فروق دالة إحصائية فأغلب أفراد العينة لم يتمكنوا من اكتساب مهارات كتابة الحرف قد يعود هذا الضعف لبنية الحرف المعقدة والتي تتطلب جهدا ووقتا أكثر فقد لاحظنا ان هؤلاء الأفراد لم يكونوا جادين في عملهم فقد ابدوا بعض الإهمال خاصة في انجاز الواجبات المنزلية وتكرار الأنشطة المطلوبة منهم.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على: للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الدوال بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (3.80) في القياس القبلي إلى (22.60) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (4.92)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج العلاجي وتأثير قوي جدًا على أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الدوال اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" قد تحققت.

تعود هذه النتائج إلى اعتماد علاقتي الوصل والبناء في تنمية الكتابة على مستوى الدوال حيث تمكن أفراد العينة من وضع حروف المعاني في مواقعها وتوظيفها في صياغات مختلفة دون أخطاء نحوية أو صرفية واستعمالها بشكل صحيح أثناء الكتابة.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على: للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الكلم بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (2.60) في القياس القبلي إلى (8.20) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.824)، وهي قيمة أقل من الحد المحكي (1.2)، مما يدل على أن فاعلية البرنامج العلاجي لم تصل إلى المستوى المطلوب وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من أن حجم التأثير بلغ ($r = 0.91$) وهو حجم تأثير كبير جدًا، فإن ذلك لا يدعم تحقق الفاعلية وفق معيار بلاك. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الكلم اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

يعود تحسن نتائج الكتابة في مستوى الكلم إلى الاعتماد على علاقتي الوصل والبناء، رغم الصعوبات التي واجهتها عينة الدراسة في هذا المستوى من أخطاء التي تؤكدتها دراسة لورا مكنزي وآخرون 2025 أن الطفل الذي يعاني من اضطرابات في الكتابة يعاني من أخطاء في حذف بعض الحروف أو الكلمات أثناء الكتابة.

نظرا لتركيبية الكلمة وارتباط الحروف داخل الكلمة، إلا أن التحسن كان دالا إحصائيا، فقد ساهم البرنامج في تكوين الكلم أثناء الكتابة من خلال التدريب على كتابة الحروف المتصلة في مختلف الوضعيات وتقنيته إلى حروف متصلة، وتمارين الترتيب والتسلسل التي مكنت عينة الدراسة من إدراك العلاقات والربط بين أجزاء الكلمة واستدعائها أثناء الكتابة، وأشارت دراسة (Nursafinate Rahim 2025) إلى وجود تحسن في الكتابة يعود إلى تنمية الانتباه والوظائف التنفيذية المسؤولة عن تنظيم الكتابة وتسلسلها.

لكن البرنامج لم يحقق فاعلية في مستوى الكلم حسب نسبة بلاك، فالتحسن لم يبلغ مستوى الفاعلية التربوية لذا لم تتحقق الفرضية.

2-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نص الفرضية: للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى اللفظة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (5.40) في القياس القبلي إلى (15.60) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.754)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي (1.2)، مما يشير إلى أن نسبة الكسب المحققة جاءت دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار. كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.90$)، وهو حجم تأثير كبير جدًا، مما يدل على وجود أثر قوي للبرنامج العلاجي على أفراد المجموعة التجريبية. وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى اللفظة اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" لم تتحقق.

تعود نتائج الدراسة في مستوى اللفظة إلى علاقتي الوصل والبناء، حيث ساهمت في تنمية القدرة على كتابة كلمات ذات معنى ووضعها في سياقات مختلفة من خلال بعض الأنشطة القائمة على إيجاد مفهوم للكلمات المفردة والربط بين الصورة ومدلولها ثم استعمالها أثناء الكتابة إلا أن هذه النتائج لم تكن كافية لتحقيق الفاعلية حسب بلاك.

2-6- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

تنص الفرضية أن "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء".

أظهرت نتائج من خلال جدول اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى البنى التركيبية بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (32.60) في القياس القبلي إلى (122.20) في القياس البعدي، مما يدل على

تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي، كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (9.22)، وهي قيمة تفوق الحدّ المحكي (1.2)، مما يدل على فاعلية مرتفعة للبرنامج العلاجي وتأثير قوي جدًا على أفراد المجموعة التجريبية وعليه، فإن الفرضية التي نصت على: "للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى البنى التركيبية اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" قد تحققت.

ترى دراسة (Laurence Casteran 2021) ان كتابة الجملة ترتبط بجانبين، الأول حركي والثاني جانب معالجة اللغة لذا قد يعود تحسن النتائج في هذا المستوى إلى تنمية مفهومي المبني والمبني عليه من خلال علاقتي الوصل والبناء، فقد أدرك أفراد العينة تموضع الكلمات بنظام وقواعد دقيقة وان عناصر الجملة ترتبط فيما بينها وظيفيا داخل التركيب مما أدى إلى تماسك وترابط الإنتاج الكتابي لديهم، ما أدى إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي ووصول بلوغ مستوى عال من الفاعلية التربوية وفق بلاك.

2-7- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

تنص الفرضية على للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في مستوى الخطاب بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (2.20) في القياس القبلي إلى (4.80) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.31)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي الذي اقترحه بلاك للحكم على فاعلية البرامج والبالغ (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، وعلى الرغم من ذلك، فقد أظهر حجم التأثير أثرًا كبيرًا للبرنامج العلاجي في تحسين مستوى الخطاب لدى أفراد المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج اختبار ويلكوكسون وحجم التأثير، فإن الفرضية التي تنص على: " للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تحسين مستوى الخطاب اعتمادًا على علاقتي الوصل والبناء" متحقق.

ترجع نتائج التحسن الواضحة من نتائج اختبار ويلكوكسون إلى وجود تحسن واضح في أداء عينة الدراسة على مستوى الخطاب، فقد ساهمت علاقتي الوصل والبناء في تنمية كتابة النص وتحسن في وضوح الخط والحد من الأخطاء على مستوى الكتابة من حذف وإضافة وإبدال وتشويه وإدراك العلاقات والروابط بين

الكلمات والجمل أثناء الكتابة إلا أن هذا التحسن لم يكفي للوصول إلى مستوى الفاعلية للبرنامج العلاجي المقترح حسب بلاك قد يعود هذا إلى صعوبة المستوى ويستلزم أنشطة أكثر دقة وفي مدة زمنية أطول.

وهو ما يتفق مع نموذج كانلي وهيرون وكول **Hanley & Herron & Cole** حيث يتم الاعتماد على المنظم البصري باستخدام الفيديوها كعملية متقدمة للإنشاء لتنمية التعبير الكتابي، وتكون الخطوة الأولى بتدريس المفردات وعصف الأفكار من خلال الوسائل البصرية ثم ترتيب الأفكار وتزويدها بالخبرات التي لها علاقة بالموضوع ثم تقديم إطار مفاهيمي، يمكن للمدرس أن يبدأ درس التعبير الكتابي بإثارة التلميذ بصريا حتى يتمكن من توليد الأفكار وتزويد المتعلم بقاموس لغوي ليساعده في الكتابة وترتيب أفكاره لتسهيل الإنتاج الكتابي لديه (ربابعة إبراهيم علي، 2015، ص32).

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية على ان للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة والكتابة اعتمادا على علاقتي الوصل والبناء.

أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في تنمية القراءة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (32.07) في القياس القبلي إلى (115.40) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.26)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا المعيار، كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.48$) وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبير، مما يدل على وجود أثر ملحوظ للبرنامج العلاجي في تنمية القراءة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ومن خلال نتائج اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في تنمية الكتابة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث ارتفع المتوسط الحسابي من (22.20) في القياس القبلي إلى (64.80) في القياس البعدي، مما يدل على تحسن واضح في الأداء بعد تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (0.59)، وهي قيمة أقل من الحدّ المحكي (1.2)، مما يشير إلى أن مستوى الكسب المحقق جاء دون المستوى المحكي وفق هذا

المعيار. كما بلغ حجم التأثير ($r = 0.45$)، وهو حجم تأثير متوسط يميل إلى الكبر، مما يدل على وجود أثر ملحوظ للبرنامج العلاجي في تنمية الكتابة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

حسب النتائج المتحصل عليها فإن الفرضية العامة التي تنص على أن للبرنامج العلاجي المقترح فاعلية في تنمية القراءة والكتابة اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء لم تتحقق، رغم وجود دلائل ومؤشرات على تحسن أداء عينة الدراسة بعد تطبيق البرنامج العلاجي المقترح كما ساهم في تطوير بعض الجوانب في القراءة والكتابة وقد ظهر هذا التحسن في بعض المستويات بشكل واضح، إلا أن هذا التحسن لم يصل إلى المستوى المحدد لتحقيق الفاعلية، يمكن تفسير هذه النتائج بطبيعة اللغة العربية وعقيداتها في الجانبين القراءة والكتابة فكلهما يقوم على شبكة متداخلة من علاقات البناء والوصل كما يمكن ملاحظة أثر هذه العلاقات بدرجات مختلفة ومتفاوتة بين المستويات اللسانية إذ حققت بعض المستويات نتائج أفضل من مستويات أخرى، قد تكون بحاجة إلى ترسيخ أكثر للمعلومة، وتكشف النتائج أن التحسن في الكتابة والقراءة يتطلب القدرة على توظيف العلاقات اللغوية وليس فقط إدراكها حتى يتمكن الطفل من استعمال هذه العلاقات في مختلف المواقف القراءة والكتابة.

3- الاستنتاج العام للدراسة:

كانت انطلاقتنا من الكشف عن مدى فعالية برنامج علاجي مقترح لتنمية القراءة والكتابة لدى تلاميذ الطور الثاني اعتماداً على علاقتي الوصل والبناء، نسبة الذكاء لدى عينة الدراسة تتراوح بين المتوسط والجيد على مقياس النضج العقلي لكولومبيا، وللتأكد من اشكاليتنا قمنا بإعداد أداة تقييم اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية الحديثة التي نقصد بها في دراستنا النظرية الخيلية الحديثة، تقوم هذه الأداة على تقييم القراءة والكتابة وفق المستويات اللسانية العربية الحديثة من أدنى مستوى (الصفات المميزة) إلى أعلى مستوى (الخطاب)، وضعنا قياس قبلي وقياس بعدي (بعد تطبيق البرنامج العلاجي) حتى نضع الفروق بين القياسين ونتأكد من فعالية البرنامج بحساب الأثر من خلال اختبار ويلكوكسون للعينة المرتبطة واختبرنا الفاعلية حسب نسبة الكسب المعدل لبلاك، يقوم البرنامج على علاقتي الوصل والبناء ودورهما في تنمية القراءة والكتابة على كل المستويات.

من خلال أداة التقييم استطعنا تحديد اضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) على كل مستوى من مستويات اللغة العربية وهي نقطة بداية الدراسة حتى نحدد أين تكمن الأخطاء التي يقع فيها المضطرب في

القراءة والكتابة وما طبيعة هذه الأخطاء، فوجدنا صعوبات في كل المستويات، أولاً عدم إدراك الصفات المميزة وخارج الحروف التي تعتبر البنية الأساسية للوحدة اللغوية، عدم التمييز بين الحروف المتشابهة نطقاً وشكلاً، في بعض الحالات عدم التعرف على الحرف كلياً وعدم القدرة على كتابته بشكل واضح، نظراً أن المستويات اللسانية متدرجة من أدنى مستوى وأقله تعقيداً إلى أكثر المستويات تعقيداً لذا ارتأينا أن الطفل الذي لا يتحكم في المستوى حتماً لا يتحكم في المستوى الموالي، كما سجلنا أخطاء من نوع الحذف والقلب والإضافة والنشويه على مستوى الكلم وأخرى تكمن في عدم فهم وتوظيف الكلمات في مواقعها المناسبة على مستوى اللفظة، ثم عدم التمكن من توظيفها في جملة مفيدة وعدم إدراك تركيبية الجملة ومكوناتها.

في القياس البعدي استطاع أفراد عينة الدراسة من تحسين الأداء في القراءة والكتابة في كل المستويات وهذا ما أثبتته اختبار ويلكوكسون الذي سجل فروق دالة إحصائية لصالح القياس البعدي تعود إلى أنشطة معتمدة على علاقتي الوصل والبناء، لكن هذا التحسن والأثر الذي سجلناه في اختبار ويلكوكسون إلا أن هذا التحسن لم يبلغ المستوى الكاف للفاعلية حسب بلاك، فالبرنامج العلاجي المقترح لم يحقق فاعلية في القراءة والكتابة، قد يعود ذلك إلى طبيعة اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) وتعقيدها التي تتطلب درجة عالية من الدقة والتكامل بين المستويات، حيث يمكن ملاحظة أثر الوصل والبناء بدرجات مختلفة إذ نجد بعض المستويات حققت فاعلية مثل مستوى الصفات المميزة والدوال والبنى التركيبية في القراءة والكتابة، على عكس المستويات الأخرى التي توصلت إلى أثر دال إحصائي لكنها غير فعالة حسب نسبة الكسب لبلاك مثل مستوى الحرف، مستوى الكلم، مستوى اللفظة ومستوى الخطاب.

الخاتمة

في الأخير لاحظنا من خلال هذه الدراسة وجود تأثير كبير لاضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) على التحصيل الدراسي للتلميذات حتى توافقه النفسي والاجتماعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج العلاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) مبنى على مبادئ ومفاهيم النظرية الخيلية الحديثة وتفسير النتائج أيضا من نفس المنظور، ما ساعدنا للوصول إلى التفسير الدقيق وفهم أعمق للاضطراب ومحاولة الإلمام بأدق الجوانب المعرفية واللسانية له.

فالأعمال التي قدمها لنا الحاج صالح في النظرية اللسانية الحديثة أسهمت بشكل كبير في فهم بنية اللغة العربية وأهم خصائصها ومن ثم فهم وتفسير اضطرابات اللغة المكتوبة، كما شاركت في تحسين مستوى القراءة والكتابة.

وأكدت الدراسة أن لدراسة لغة ما يجب فهم مهاراتها ومبادئها لان لكل لغة خصوصياتها ولا يمكن أن نتبنى مقاييس أو برامج لعلاج اللغة ما، وإسقاطها على لغة أخرى لها خصائصها ومميزاتا.

يمكن اقتراح بعض التوصيات من خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة، وهي الاهتمام أكثر باللسانيات العربية الحديثة في التكوين الأكاديمي في تخصص الارطفونيا، واعتمادها في تفسير اضطرابات اللغة والتواصل وإعداد أدوات وبرامج وفق هذه النظرية، ومحاولة توسيع مجال هذه الدراسة على عينات مختلفة وأكبر عدد ممكن.

وفي الأخير، تبقى دراستنا خطوة متواضعة تسعى إلى توسيع وتعميق هذا الموضوع، وبداية لبحوث مستقبلية لبناء مجال علمي متكامل لصالح اضطرابات اللغة العربية بشكل عام واضطرابات القراءة والكتابة بشكل خاص.

قائمة

المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- إبرير بشير، (2005)، أصالة الخطاب في اللسانيات الخيلية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 07، ص 25_09، بسكرة.
- 2- آجد محمد عربي، (2022)، تأخر نمو اللغة الشفهية عند الطفل بين البناء والوصل مقارنة لسانية عيادية في ضوء مفاهيم النظرية الخيلية الحديثة، مجلة اللسانيات، المجلد 28، العدد 01، ص 303_340، وهران.
- 3- أزداو شفيقة، (2011_2012)، الوعي الفونولوجي وسيرورات اكتساب القراءة عند الطفل > دراسة طولية تتبعية من بداية السنة أولى ابتدائي إلى بداية الثانية ابتدائي <، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا، الجزائر 2.
- 4- الابراهيمى طالب خولة، (2006)، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر.
- 5- البطاينة أسامة، (2005)، صعوبات التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- العيس كمال، (2022)، الكشف المبكر عن اضطراب عسر القراءة النمائي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية (السنة الأولى والثانية) من خلال العوامل المعرفية اللسانية المنبئة بعسر القراءة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 08، عدد 01، ص 284_309، الجزائر.
- 7- الهرش محمد حسن جهاد، (2009)، فاعلية برنامج تعليمي قائم على تعدد الحواس المتزامنة في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن، قدمت الأطروحة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص تربوية خاصة، عمان.
- 8- براهيمى سعاد. (2020 - 2021). اضطرابات اللغة الكتابية وأساليب التكفل، مطبوعة موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص أرطوفونيا، جامعة الاغواط، الجزائر.
- 9- بعيطيش يحيى، 2010، الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخيلية الحديثة، مجلة التواصل، المجلد 16، العدد 01، ص 75_98، عنابة.
- 10- بلخير حفيظة ومحصر عونية، (2021)، صعوبة التعلم واستراتيجيات العلاج، مجلة سلوك، المجلد 08، العدد 02، ص 124_146.

- 11- بن جخلد سعد الحاج، قندوز محمود. (2021). أساليب تشخيص صعوبات الكتابة، مجلة منارات للعلوم الاجتماعية، 3(1)، ص16_26.
- 12- بن سعدون فتيحة، (2016)، تكييف إختبار l'alouette من خلال بناء نص قرائي على عينة من تلاميذ الطور الابتدائي (8-12 سنة)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مجلد02، العدد02، ص24_42، تلمسان.
- 13- بن لكحل سمير وجهيدة سقاي، (2016)، فاعلية برنامج علاجي لاضطرابات عسر القراءة لتلاميذ مرحلة الابتدائية، مجلة مجتمع تربوية عمل، مجلد 01، العدد01، ص17_28، البليدة.
- 14- بوخراز آسية، بلقاضي ناهد. (2021)، مصطلحات وتصنيفات عسر الكتابة _ دراسة وصفية تحليلية _، مجلة الصوتيات، المجلد 17، العدد 02، البليدة.
- 15- بوشموخة منى، (2021)، النظرية التحليلية الحديثة لعبد الرحمان الحاج صالح وأهميتها في تحسين الطرح اللساني العربي، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، المجلد13، العدد02، ص1166_1179، جيجل.
- 16- بوفاسة صفية. (2023)، عسر القراءة وعسر الكتابة (بشقيها الاملاء والخط): من منظور عصبي، مجلة الادب والعلوم الاجتماعية، المجلد20، العدد 02، ص76_89، سطيف.
- 17- تشيكو أمينة وتعوينات علي. (2022)، تحسين مستوى الفهم القرائي من خلال برنامج قائم على إستراتيجيات التدريس العلاجي لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد11، العدد03، ص227_246، الجزائر.
- 18- تغليت صلاح الدين. (2008)، برنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة العلاجي لذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة تنمية الموارد البشرية، المجلد 03، العدد 02، ص139_163.
- 19- تواتي بن تواتي. (2012)، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر.
- 20- جديعي صابرينة ومحمد فوزي. (2005)، الذاكرة العاملة وعلاقتها بصعوبات الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (دراسة ميدانية)، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد 09، العدد 01، ص183_202.

- 21- حدي مولود. (2021)، التكفل الارطفوني لعسر القراءة وعسر الكتابة لدى الطفل المصاب بالصرع، مجلة الصحة النفسية والعصبية، المجلد 03، العدد 05، ص24_40.
- 22- حطراف نور الدين ومحمد بن أحمد. (2018)، برنامج مقترح لعلاج عسر القراءة لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي بمدارس معسكر، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، المجلد32، العدد01، ص35_113.
- 23- خديم محمد. (2021)، عسر الكتابة لدى التلميذ في مراحل تعلمه الأولى _دراسة في ضوء اللسانيات العصبية. مجلة التحبير، 3(3)، ص 68_81.
- 24- خلاف أمال وبراهيمي براهيم. (2021)، الفروق بين التشخيص الإلكتروني والورقي في الكشف عن مظاهر صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الإبتدائي، مجلة المفكر، المجلد06، العدد01، سعيدة.
- 25- خلفاوي فريد. (2019)، جهود اللساني عبد الرحمان الحاج صالح في النظرية الخليلية الحديثة، مجلة القارئ للدراسات الأدبية والنقدية واللغوية، مجلد03 ، العدد03، ص139_148، الوادي.
- 26- ديمون آني. (2006)، الديسليكسيا (إضطراب اللغة عند الأطفال)، القاهرة.
- 27- ذبن زينة صفية ودريم نور الدين. (2019)، فاعلية النظرية الخليلية الحديثة في قراءة التراث اللغوي، مجلة اللغة العربية، المجلد 21، العدد 04، ص131_172.
- 28- رباعية إبراهيم علي. (2015)، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، مجلة اللوكة، المجلد 01، القدس.
- 29- ركزة سميرة وفايزة صالح. (2016)، صعوبات التعلم القراءة والكتابة والرياضيات، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 30- رياضي محمد. (2019)، تدريس مهارة الكتابة، مجلة تأديب، المجلد 17، العدد 01، ص54_71.
- 31- زاوي أمال وآخرون. (2022). عسر الكتابة وفطرت النشاط الحركي المصحوب بتشتت الانتباه لدى الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي. مجلة أبعاد، 9(1).
- 32- زدام حدة. (2024)، القراءة باللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، المجلد 13، العدد 01، وهران.

- 33- زدام حدة، (2018)، تشخيص عسر القراءة في المدرسة الجزائرية، مجلة اللسانيات، المجلد 24، رقم 01، ص 204_231، البليدة.
- 34- زولي عمر سيريجار. (2018)، استراتيجية مهارة القراءة في نظرية ستيفين، مجلة ازدهار، المجلد 01، العدد 01، ص 105_127.
- 35- زيات فتحي، (1998)، صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، سلسلة علم النفس المعرفي، ط4، مكة المكرمة.
- 36- سليمان عبد الواحد، محمد هالة. (2023)، استخدام تقنية الرياضة الدماغية لخفض صعوبات تعلم الكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي أنماط السيطرة المخية، المجلة العلمية، المجلد 39، العدد 10، ج1، مصر.
- 37- السيد الصعيدي محمد نادية. (2020)، برنامج لتحسين صعوبات القراءة وأثره على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 21، ص 168_199، مصر.
- 38- شواردة سماح. (2018)، صعوبة الكتابة بين التشخيص والعلاج، مجلة العلوم الإنسانية جامعة ام البواقي، العدد 09، ص 506_516.
- 39- شوال نصيرة. (2018)، دور النظرية الخيلية الحديثة في تفسير بعض اضطرابات اللغة والتواصل، دراسات لسانية، المجلد 03، العدد 01، ص 293_309، الشلف.
- 40- صاري محمد. (2005)، ملامح من الفكر اللساني عند الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح قراءة في بعض النماذج، ص 10_34، سوق أهراس.
- 41- صلاح عميرة علي. (2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة التشخيص والعلاج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
- 42- طاهر محمد نجيب أمين. (2018)، استخدام بعض فنيات البرمجة اللغوية العصبية لتحسين الكفاءة اللغوية للأطفال ذوي صعوبات القراءة، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد 19، ص 414_483، مصر.
- 43- عاشور محمود منال. (2014)، استخدام برنامج لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمشاركة الوالدين، المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، ص 01_83، حلوان مصر.

- 44- عاشور نفوفوجمعة أولاد حمودة. (2022)، العوامل المسببة للعسر القرائي لدى تلاميذ الطور الثاني ابتدائية بلحاحكوم المقاطعة الإدارية المنيعنة أنموذجا، مجلة آفاق علمية، المجلد 14، العدد 01، ص 187_207.
- 45- عبد الرحمان أباحسين و داد والمنيع منصور نورة. (2018)، مدى وعي المعلمات باستراتيجية القاعدة النورانية في تدريس القراءة للتلميذات ذوات العسر القرائي، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، المجلد 06، العدد 25، ص 47_82.
- 46- عبد الرحمان الحاج صالح. (2012)، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر.
- 47- عبد الرحمان حاج علي. (2019)، النظرية الخليلية الحسية ل عبد الرحمن الحاج صالح والمنهج البنوي- دراسة مقارنة-، مجلة الموروث، المجلد 07، العدد 01، ص 143_152، وهران.
- 48- عبد الشفيق محمد ناريمان. (2021)، استخدام الأنشطة الفنية لتحسين حالات عسر القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة للحصول على شهادة الماجستير في التربية، جامعة القاهرة، مصر.
- 49- علوان مصعب محمد شعبان. (2013)، فعالية برنامج لعلاج العسر القرائي <الديسليكسيا>، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية تخصص علم النفس التربوي، فلسطين.
- 50- عمرانيزهير. (2013)، فاعلية برنامج فيرنالد في التخفيف من عسر القراءة، مجلة آفاق علمية، العدد 08، ص 65_94، تامنغست.
- 51- عمراني زهير. (2014)، ماهية عسر الكتابة بين صعوبات التعلم النمائية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية المركز الجامعي تمنراست، العدد 16، ص 43_58.
- 52- عمرانيزهير وبخوش وليد. (2020)، دور استخدام تمارين الحركات الدقيقة في التخفيف من حدة عسر الكتابة لدى التلميذ المتمدرس، مجلة آفاق علمية، مجلد 12، عدد 01، ص 13_30، أم البواقي.
- 53- غنايم عادل صلاح. (2015)، البرامج العلاجية لصعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- 54- فرحات أحمد وعون عمار. (2015)، الاضطراب اللغوي في الوسط المدرسي: عسر القراءة نموذجا، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد 03، العدد 05، ص 172_186.

- 55- فوزية اوزاني ونادية سام. (2021)، عسر القراءة والاضطرابات الانتباه البصري في الوسط العيادي الجزائري، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 13، العدد 02، ص41_52.
- 56- قزادري صليحة. (2013)، معايير تشخيص عسر القراءة باللغة العربية مقارنة بين بعدي الزمن والدقة في القراءة، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 07، العدد 02، ص117_124، الجزائر2.
- 57- كرم مفيد صيام وفؤاد عيد الجوالده. (2013)، أثر استخدام شفافيّات أرلن وبرنامج تعليمي في تحسين القدرة القرائية للطلبة ذوي صعوبات القراءة، قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة جامعة عمان العربية.
- 58- لموري نبيل، ريابي فاطمة. (2021)، الذاكرة العاملة وعلاقتها بعسر القراءة والكتابة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المجلد 10، العدد 01، ص29_48، البليدة.
- 59- لياس إسماعيل ورباعي محمد. (2015)، دور المعالجة الانتباه البصري في التعرف على الكلمة لدى الأطفال المصابين بعسر القراءة (تأثير الاتصال الداخلي الكلي مقابل الجزئي) للكلمات في اللغة العربية، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 13، ص7_24.
- 60- مبدوعة كريمة. (2021)، إسهامات عبد الرحمن الحاج صالح في الدرس اللساني الحديث النظرية الخيلية الحديثة أنموذجا، مجلة اللغة العربية، المجلد 24، العدد 04، ص1182_1201، عين الدفلى.
- 61- محمد جمال وآخرون. (2024)، تطبيق الطريقة التركيبية والتحليلية في تعليم اللغة العربية لتحسين مهارة القراءة لدى طلبة المدرسة الدينية التكميلية إعانة المبتدي دارنجدانبرواكرتا، مجلة تعليمي، المجلد 03، العدد 01، ص25_35.
- 62- معمريّة بشير. (2007)، صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ وتلميذات الطورين الأول والثاني من التعليم، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد 06، العدد 13، ص7_26.
- 63- ناصري وهيبه. (2019)، دراسة نفسية-لسانية لتقييم وتشخيص الحبسة لدى الناطقين باللغة العربية: -تطبيق النموذج الخليلي الحديث، مجلة اللسانيات، المجلد 25، العدد 01، ص95_133، الجزائر.

64- نواني حسين. (1971)، اللسانيات العربية وعلم أمراض الكلام – دور الأستاذ الحاج صالح في ترسيخ إختصاصأصيل، المجلد 0، العدد 01، ص81_92، الجزائر.

قائمة المراجع الأجنبية:

- 1- Abderrahmane Hadj_salah,1987 ,lingustique et phonetique arabes, New-york , PP3-22.
- 2- AbderrahmaneHadj_salah, 1987 , Arabic linguistique and phonitics an Introduction to the Neo- khaliliantheory , PP3-22.
- 3- Adewunmi,Abiodun Taofikat,2023, UNDERSTANDING THE NATURE OF DYSGRAPHIA: EXPLORING ITS MEANING SYMPTOMS, IMPACTS AND ADVANCING MANAGEMENT STRATEGIES, Journal of studies in Humanities, V 13, No 1,PP 54_62.
- 4- Campbell et al, 1963, Experimental and Quasi-experimental Designs for Research, Houghton Mifflin, U.S.A.
- 5- Charles Hulme Margaret, 2016, Reading disorders and dyslexia, Co_pediatrics, V 28, N 06, PP 731_735.
- 6- Daniela Traficante et al, 2025, Letter and Word Processing in Developmental Dyslexia: Evidence from a Two-Alternative Forced Choice Task, licensee MDPI, V 12, PP 1_28.
- 7- Fiona J. Duff et al, 2014, Reading and language intervention for children at risk of dyslexia: a randomised controlled trial, Journal of Child Psychology and Psychiatry, V 55, N 11, PP 1234_1243.
- 8- Frederic Puyjarinet et al,2023, Tools and methods for diagnosing developmental dysgraphia in the digital age: A state of the Art, MDPI, V 10,1925.
- 9- HughW.Catts, Alan G. kamhi,2005, The Connections Between Language and Reading Disabilities, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- 10- J.Kunhoth et al, 2024, Automated systems for diagnosis of dysgraphia in children: a survey and novel framework, Journal analysis and recognition, V 27, PP 707_735.
- 11- Jiuquing Tang et al,2023, Visual attention span deficit in developmental dyslexia: A meta-analysis, National natural science foundation of china.
- 12- John Stein,2001, The magnocellular theory of developmental dyslexia,Wiley online library, V 07, N 01, PP 12_36.
- 13- Julia.M et al, 2003, The Development of Phonological Awareness in preschool children, the American Psychological Association, V 39, N 05, PP 913_923.
- 14- KanadHandke et al,2022, Neural sampling of the speech signal at different timescales by children with dyslexia, Neuroimage, V 248,119077, pp 1_28.
- 15- Katya P Feder ,2007, Handwriting development competency, and intervention, DevelopmentalMedcine child Neurology, 49: 312-317.
- 16- KyriakoulaM.Rothon, 2025, Syntactic Awareness Skills in Children with dyslexia: The Contributions of Phonological Awareness and Morphological Awareness, licensee MDPI, V 15, N 10, PP 1_14.
- 17- LarysaZhulravlova,2018, Analysis of mobern views on The Etiology of Dysgraphia, « Eureka : social and Humanities», Number01, PP64-70.

- 18- Laura Jeniffer Makensie Vera et al, 2025, Dysgraphia in EFL learners, sociedadecuatoriana de investigacioncientifica, v5, N3, ALCON.
- 19- Laurant M. McGrath et al, 2021, The Multiple Deficit Model: Progress, problems, and prospects, HHS public Access, V 24, N 01, PP 7_13.
- 20- Lenai G. Kerjean et al, 2022, Parent-implemented intervention for children in third to fifth grade with dyslexia, department of child and adolescent psychiatry, Robert debré hospital, France.
- 21- Lourence Launay, 2018, Du DSM-5 diagnostic orthophonique: élaboration d'un arbre décisionnel, Chargée d'enseignement au master d'orthophonie de Nantes formatrice : Rééducation orthophonique, N 273.
- 22- M. Favart T. Oliv, 2005, Modèles et méthodes d'étude de la production écrite.
- 23- Mansour Malika, 2017, Quand L'écriture est troublée : comprendre la dysgraphie, Oran2, PP 381-390.
- 24- Margaret J. Snowling and Charles Hulme, 2006, Language skills learning to read and reading intervention, Routledge, V 04, N 01, PP 63_76.
- 25- Melissa Prunty, 2013, Developmental Coordination Disorder: A Focus on Handwriting, Oxford Brookes University.
- 26- Mohamed E. Darweesh et al, 2020, Dysgraphia: evaluating an Arabic training program for remediation of Egyptian dysgraphic children, The Egyptian Journal of Otolaryngology, pp 2_7.
- 27- Norsafinar Rahim, 2025, Write-rite: Enhancing Handwriting Visualization Proficiency in Dysgraphic Children, Journal of computing Research and innovation, V 10, N 01, PP 108_119.
- 28- Pierre Barriollet et al, 2007, Dyslexie Dysorthographie Dyscalculie Bilan des données scientifiques, Inserm, Bruxelles.
- 29- Ramazan Eryilmaz, Emine Balci, 2025, Computer-Assisted Multisensory reading intervention in children with dyslexia, international journal of special education, V 40, N 01, PP 118_133.
- 30- Roshdi Rashed, 2013, Essay-Review Linguistique Arabe, Arabic Sciences and Philosophy, Cambridge, PP 167-170
- 31- Sally E. Shaywitz, Bennett A. Shaywitz, 2008, Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia, Development and Psychopathology, N 20, PP 1329_1349.
- 32- Wira Hudayana, 2025, Learning Difficulties in children with Dysgraphia and dyslexia under Grandparental Care: A Holistic Education perspective, Jurnal orthopaedagogia, V 03, N 01, PP 1_9.

قائمة

الملاحق

الملحق رقم (01): مقياس النضج العقلي الكولومبي

ECHELLE DE MATURETE MENTALE DE COLUMBIA

FEUILLE DE NOTATION

Nom : Prénom : Sexe : G / F
 Etablissement : Classe :
 Adresse des parents :
 Date de l'examen : Note : Quartile :
 Date de naissance : A. M. : Classe normalisée :
 Age à l'examen : Q.I. : Q.I. standard :

N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R	N°	BR	R
1	(1)	—	21	(1)	—	41	(5)	—	61	(1)	—	81	(3)	—
2	(1)	—	22	(2)	—	42	(5)	—	62	(5)	—	82	(3)	—
3	(3)	—	23	(3)	—	43	(3)	—	63	(2)	—	83	(4)	—
4	(2)	—	24	(3)	—	44	(1)	—	64	(4)	—	84	(2)	—
5	(1)	—	25	(4)	—	45	(2)	—	65	(3)	—	85	(3)	—
6	(1)	—	26	(3)	—	46	(4)	—	66	(1)	—	86	(1)	—
7	(2)	—	27	(3)	—	47	(5)	—	67	(3)	—	87	(1)	—
8	(3)	—	28	(2)	—	48	(4)	—	68	(5)	—	88	(3)	—
9	(3)	—	29	(2)	—	49	(5)	—	69	(5)	—	89	(1)	—

**الملحق رقم (02): استمارة جمع معلومات حول صعوبات القراءة و الكتابة لدى
الاطفال**

المعلومات الشخصية للمختص :

التخصص ☐ معلم نفساني ☐ بوي نفساني ☐ يادي

سنوات الخبرة:

الفئة العمرية التي تعمل معها:

التعليمة : وضع اشارة × امام الاجابة المناسبة

ملاحظة : يمكن اختيار اجابة او اكثر للسؤال الواحد

الاسئلة :

على مستوى القراءة :				
الجملة	الكلمة	الحرف	الصوت	الاطفاء التي يواجهها الطفل اثناء القراءة هي اخطاء على مستوى
كلامه غير واضح	صوت منخفض او بحة	صعوبة في نطق بعض الحروف	تأتأة	هل يواجه الطفل صعوبات في النطق
تشويه	قلب	استبدال	حذف	نوع الخطأ الذي يرتكبه الطفل اثناء القراءة
التذكر	الربط	التعرف	التمييز	نوع الصعوبة التي ترى ان الطفل يواجهها اثناء القراءة
يرفض القراءة	شارد الذهن	متسرع	بطيء	أثناء قراءة النص تلاحظ انه :
اخرى	بيئية	نفسية	معرفية	اسباب هذه الاخطاء او الصعوبات
مطالعة حرة	تمارين تفكير	قراءة الكلمات	قراءة نص	ماهي الوضعية المناسبة التي نكتشف بها صعوبات القراءة

		الكلمات	و الجمل		
على مستوى الكتابة :					
الخطأ الذي يواجهها الطفل اثناء الكتابة (النقل) على مستوى الحرف او الكلمة		تشويه	استبدال	قلب الاتجاه	حذف
ماهي الاخطاء الشائعة في الكتابة ؟		املائية	بناء جمل	ضعف في التعبير و التنسيق	
طريقة مسك القلم		صحيحة	خاطئة	باليد اليسرى	
التموضع في الورقة		صحيح	متطرف	في الوسط	فراغات بين الكلمات
حجم الخط		كبير جدا	صغير جدا	متوسط	
طريقة الجلوس اثناء الكتابة في القسم		معتدل	لا يحب الجلوس	غير معتدل	
مشكلات الكتابة تعود الى :		صعوبات في القراءة	البنية الزمكانية	خلل في التناسق الحركي	
التشخيص و العلاج:					
ماهي الطرق العلاجية التي ترى انها مناسبة في حالة صعوبات التعلم		الفردية	الجماعية	أخرى	
ماهي الصعوبات التي يواجهها المختص في التعامل مع صعوبات التعلم		ضيق الوقت	المنهج	البرنامج التربوي	عدد التلاميذ في القسم

هل هناك وسائل خاصة يحتاجها المعلم او المختص تخفف من صعوبات التعلم	العاب تربوية	تكتيف الحصص	غرفة المصادر	اخرى
ما هي الانشطة او الاستراتيجيات التي وجدتتها فعالة لتحسين القراءة و الكتابة	قراءة مشتركة	تمارين تفكيك الكلمات	استخدام الوسائل البصرية	اخرى

ملاحظات تريد اضافتها من خلال تجربتك مع صعوبات تعلم القراءة و الكتابة او حلول تجد انها مناسبة للتخفيف من صعوبات التعلم :

.....

الملحق رقم (03): برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي

2. برنامج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي

نص الكفاءة الشاملة		يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصا بسيطة يغلب عليها النمط الحوارى - تتكون من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تاما - قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.			
القيم	الهوية الوطنية	من خلال نصوص اللغة العربية: يعتر بلغته؛ يقر مكونات الهوية الجزائرية ويحترم رموزها؛ ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.			
	المواطنة	يتخلل بروح التعاون والتضامن، ويساهم في العمل الجماعي، ويتخلل بالصدق في التعامل؛ يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية؛ ينتهج أساليب الحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.			
	التفتح على العالم	يتعرف على ثقافات (أعياد ومناسبات) شعوب وأمم أخرى ويحترمها، وينتج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين؛ يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.			
الكفاءات العرضية	طابع فكري	يتحكم في الحروف اللغوية نطقا وكتابة- يعبر عن تصورات المعنوية وأفكاره وعواطفه بطلاقة.			
	طابع منهجي	يتناول الكلمة أمام زملائه محترما آداب التخل- ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة يرتب أفكاره.			
	طابع تواصلى	يكتب بخط مقروء- يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية- يجب عن أسئلة يطرحها- يوظف وسائل الإعلام والاتصال الحديثة.			
	ط. شخصى/اجتماعى	يعمل على إثبات شخصيته واستقلاليته- يساهم في الأعمال الجماعية في المدرسة والمحيط.			
المبادئ	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	معايير س
فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحوارى ويتجاوب معها	تفاعل مع النص المنطوق	• نصوص شفوية يغلب عليها النمط الحوارى ؛ • جمل استفهامية وتعجبية ؛ • نصوص تنوثر على كلمات تحتوي على أصوات متنوعة؛ • رصيد لغوي ملائم للوضعية التواصلية البسيطة.	1. وضعيات إصغاء لمنطوق.	- يجب عن أسئلة حول نص القصة - يعبر برسم بعد سماع القصة
				2. وضعيات للفهم انطلاقا من سندات متنوعة(صور، مشاهد، صوتية، سمعية بصرية...)	- يربط كلمات بصور لتحديد المعنى - يقدم أمثلة
		يحلل معالم الوضعية التواصلية		3. وضعيات لتعلم الإنماج	- يوظف مكتسباته القبلية - يسرد أحداثا مماثلة - يربط بين أحداث القصة
		يقم مضمون النص المنطوق		4. وضعيات تجنيد موارد للتعبير عن الفهم	- ينفذ إرشادات - يتجاوب مع التعليمات - يلعب الأدوار
بحاور، ويناقد موضوعات مختلفة، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مع الغير	ألفاظ وعبارات: التحية: السلام، صباح الخير، مساء الخير الترحيب: مرحبا، ... الشكر والاستحسان: شكر، أحسنت ؛ الاعتذار: عفا، ...	1. وضعيات تمكن المتعلم من سرد قصة من الواقع أو من الخيال محكية أو مرئية، إعادة سرد حكاية مسموعة.	- يرتب أحداث قصة حسب تسلسلها المنطقي - يكمل أحداث قصة مسموعة - يفرق بين الواقع والخيال.	

التعبير الشعوي	يفهم حديثه يقدم ذاته ويعبر عنها	التهنئة: مبروك، ... /الجواب: نعم، لا الاستفهام: من، ما، أين، كيف، كم، ماذا، لماذا، متى الضمائر المنفصلة (ماعدًا المثنى) الضمائر المتصلة: الياء، الكاف، الهاء، كُـم، ت، نا، الصيغ الدالة على المكان: هنا، هناك، فوق، تحت، أمام، وراء، بين، يمين، يسار، داخل، خارج، قبل، بعد الصيغ الدالة على الزمن: اليوم، غدا، أمس، صباحا، مساء، الآن، قبل، بعد/ تقدير الكمية: قليل، كثير، ... التعليل: لأنّ، لـ/ النداء: يا، أيها، أنتها التعجب: صيغة ما أفعله / العطف: و، ثم، أو الأدوات الدالة على الملكية: عندي، لي، الشك: ربّما، الترادف، التضاد، الألوان رصيد لغوي ملائم للوضعيّات التواصليّة البسيطة. نصوص قصيرة، جمل، كلمات. الحروف الهجائية، داخل الكلمات ومنفردة. الحروف المتشابهة شكلا: (ب ت ث)، (ع غ)، (ص ض ط ظ)، (د ذ)، (ز ر). الحروف المتشابهة نطقا: (س ص) (ت ط) (ض ظ). الحركات القصيرة والطويلة ظاهرة السكون الحروف المضغفة، والحروف المنوّنة. ألف التعريف (الشمسية، والقمرية). مركبات النصّ الحواري: (الأطراف المتحاورّة، أفعال القول).. علامات الوقف: (النقطة، الفاصلة، المطّعة، التعجب، الاستفهام، القوسان، المزدوجان)؛ مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) ؛ نصوص قصيرة متنوعة للمطالعة يغلب عليها النمط الحواري (قصّة، حكاية، ...) ؛ رصيد لغوي ملائم للوضعيّات التواصليّة البسيطة	2. وضعيات تمكّن المتعلّم من وصف حدث أو أشياء من المحيط. 3. وضعيات تمكّن المتعلّم من تقديم إرشادات وتوجيهات في موضوعات مألوفة. 4. وضعيات تمكّن المتعلّم من التعبير عن رأيه أو مشاعره في موضوعات مألوفة.
فهم المكتوب (القراءة)	يفهم ما يقرأ يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط الحوارى تتكوّن من عشر إلى عشرين كلمة مشكولة شكلا تامّا قراءة سليمة ويفهمها.	يعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب	- يجيب عن أسئلة تتعلّق بمضمون النص - يتعرّف على الحروف المستهدفة في وضعيات مختلفة - يفهم معاني الكلمات المقرّوة - يكمل جملا ناقصة من النصّ.
التعبير الشعوي	يفهم حديثه يقدم ذاته ويعبر عنها	التهنئة: مبروك، ... /الجواب: نعم، لا الاستفهام: من، ما، أين، كيف، كم، ماذا، لماذا، متى الضمائر المنفصلة (ماعدًا المثنى) الضمائر المتصلة: الياء، الكاف، الهاء، كُـم، ت، نا، الصيغ الدالة على المكان: هنا، هناك، فوق، تحت، أمام، وراء، بين، يمين، يسار، داخل، خارج، قبل، بعد الصيغ الدالة على الزمن: اليوم، غدا، أمس، صباحا، مساء، الآن، قبل، بعد/ تقدير الكمية: قليل، كثير، ... التعليل: لأنّ، لـ/ النداء: يا، أيها، أنتها التعجب: صيغة ما أفعله / العطف: و، ثم، أو الأدوات الدالة على الملكية: عندي، لي، الشك: ربّما، الترادف، التضاد، الألوان رصيد لغوي ملائم للوضعيّات التواصليّة البسيطة. نصوص قصيرة، جمل، كلمات. الحروف الهجائية، داخل الكلمات ومنفردة. الحروف المتشابهة شكلا: (ب ت ث)، (ع غ)، (ص ض ط ظ)، (د ذ)، (ز ر). الحروف المتشابهة نطقا: (س ص) (ت ط) (ض ظ). الحركات القصيرة والطويلة ظاهرة السكون الحروف المضغفة، والحروف المنوّنة. ألف التعريف (الشمسية، والقمرية). مركبات النصّ الحواري: (الأطراف المتحاورّة، أفعال القول).. علامات الوقف: (النقطة، الفاصلة، المطّعة، التعجب، الاستفهام، القوسان، المزدوجان)؛ مقاطع شعرية (محفوظات وأناشيد) ؛ نصوص قصيرة متنوعة للمطالعة يغلب عليها النمط الحواري (قصّة، حكاية، ...) ؛ رصيد لغوي ملائم للوضعيّات التواصليّة البسيطة	2. وضعيات تمكّن المتعلّم من وصف حدث أو أشياء من المحيط. 3. وضعيات تمكّن المتعلّم من تقديم إرشادات وتوجيهات في موضوعات مألوفة. 4. وضعيات تمكّن المتعلّم من التعبير عن رأيه أو مشاعره في موضوعات مألوفة.

		يقدم مضمون النص المنطوق	أدوات النفي والنهي: ما، لا، ليس، لم، لن، لا . ظروف الزمان: غدا، صباحا، مساء، ليلا، باكرا، شهرا . ظروف المكان: أمام، وراء، هنا، هناك، قرب، تحت، فوق، خلف.	4. وضعيات تجنيد موارد للتعبير عن الفهم بتنفيذ التعليمات.	يصدر أحكاما على النص المنطوق يستخدم النبرات الصوتية المستخدمة في النص المنطوق يؤمن القيم الواردة في النص.
التعبير الشفوي	يقدم توجيهات، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مع الغير	الروابط اللغوية: حروف العطف: و، ف، ثم، أو حروف الجر: من، إلى، على، عن، في، اللام، الكاف، الباء التوكيد: جميع، كل صيغة التعجب: ما أفعله الاستفهام: "هل" (بالإضافة إلى الأدوات المتنولة في السنة أولى)	1. وضعيات تمكن المتعلم من: سرد قصة قصيرة، أو حكاية، أو نكتة...	يوظف الروابط اللغوية المناسبة يستخدم النبرات الصوتية المناسبة للتعبير والاستفهام يستخدم رصيده اللغوي المكتسب.
		يفهم حديثه		2. وضعيات تمكن المتعلم من تقديم نفسه أو غيره، أو نقل خبر، أو وصف حدث.	يستخدم الأزمنة المناسبة يوظف الأساليب المناسبة للوصف يوظف الكلمات والتعابير المناسبة للتوجيه والإرشاد.
		يقدم ذاته ويعبر عنها		3. وضعيات تمكن المتعلم من تقديم توجيهات شفوية وإرشادات .	
				4. وضعيات تمكن من تناول الكلمة، والتعبير عن الرأي والمشاعر.	يطلب الكلمة بأدب واحترام يستخدم التعليل وأساليب الإقناع.
فهم المكتوب (القراءة)	يفهم ما يقرأ، ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستخدم المعلومات الواردة في النص المكتوب يستخدم استراتيجيات القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب	يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلا تامنا قراءة سليمة ويفهمها.	مراجعة الحروف: مفردات تتضمن الحروف في مواقع مختلفة (بداية الكلمة، وسطها، آخرها). النطق بالحروف نطقا سليما: (مراجعة الحروف المتشابهة نطقا، والمختلفة شكلا). نصوص متنوعة يغلب عليها النمط التوجيهي تتضمن المحتويات المعرفية المتنوعة في الميدانين السابقين.	1. وضعيات قرآنية لتحديد معاني الجملة، الكلمة، والحرف.	ينطق الحروف والمقاطع نطقا سليما. يؤدي أداء منغما مناسباً للمقام. يحترم علامات الوقف يتفاعل مع معاني النص.
				2. وضعيات قرآنية للفهم وإدماج المكتسبات وإصدار أحكام	يحدد الفرائض اللغوية المميزة للنص يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بمركبات النص اللغوي يحدد فكرة النص العامة.

3. برنامج اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم الابتدائي

نص الكفاءة الشاملة		يتواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة، ويقرأ نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمط التوجيهي، تتكون من عشرين إلى ستين كلمة مشكولة شكلاً تاماً، قراءة سليمة، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.			
القيم	الهوية الوطنية	من خلال نصوص اللغة العربية: يعتز بلغته؛ يقدر مكونات الهوية الجزائرية، ويحترم رموزها؛ ينمي قيمه الخلقية والدينية والمدنية المستمدة من مكونات الهوية الوطنية.			
	المواطنة	يتحلى بروح التعاون والتضامن، ويساهم في العمل الجماعي، ويتحلى بالصدق في التعامل؛ يساهم في الحياة الثقافية للمدرسة والحي أو القرية؛ ينتهج أساليب الحوار، وينبذ العنصرية والعنف بمختلف أشكاله.			
	التفتح على العالم	يتعرف على ثقافات العالم ويحترمها، وينتج أساليب التعايش السلمي مع الآخرين؛ يستخلص من تجارب الآخرين ما يمكنه من فهم عصره وبناء مستقبله.			
الكفاءات العرضية	طابع فكري	يوظف قدراته التعبيرية الشفهية والكتابية: يتحكم في الآليات الأولية للقراءة.			
	طابع منهجي	يبحث عن المعلومات ويوظفها في التعبير الشفوي والكتابي - ينضبط مع الزمن المخصص لإنجاز الأنشطة / يتعرف على وسائل الإعلام والاتصال.			
	طابع تواصل	يستخدم الأساليب المناسبة للوضعية الحوارية والتوجيهية: يجيب عن أسئلة - يوظف وسائل الإعلام والاتصال الحديثة.			
	شخصي/اجتماعي	يعمل باستقلاليته. يساهم بفاعلية في الأعمال الجماعية.			
الميادين	الكفاءات الختامية	مركبات الكفاءة	المحتويات المعرفية	أمثلة عن وضعيات تعليمية	معايير التقييم
فهم المنطوق	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ويتجاوب معها	يرد استجابة لما يسمع	نصوص منطوقة يغلب عليها النمط التوجيهي ألفاظ وعبارات الرجاء: أرجوك، أرجو أن، رجاء، من فضلك فعل الأمر وصيغ: حذار، هات، هاك، تعال، هيا... الإلزام: يجب، ينبغي، لا بد، عليك.	1. وضعيات إصغاء لمنطوق	الإصغاء: من خلال تصرفه ما يدل على: *حسن الاستماع، *فهم المعنى العام للمنطوق *حصوله على معلومات محددة من المنطوقة *فهم تسلسل الأحداث في النص المنطوق.
		يتفاعل مع النص المنطوق	ألفاظ وعبارات التحية والمجاملة: أهلاً وسهلاً، هنيئاً، معذرة. الضمائر المنفصلة: أنا، نحن، أنت، أنتما، أنتم، أنن، هو، هي، هما، هم، هن. الضمائر المتصلة: أثناء، الواو، الياء، الكاف، الهاء، كما، هما. تعيين الآخر أو الحدث، أو المكان أسماء الإشارة: هذا، ذاك، ذلك، هذه، تلك، هذان، هاتان، هؤلاء، أولئك، هنا. الأسماء الموصولة: الذي، التي، الذين، اللواتي	2. وضعيات للفهم انطلاقاً من سندات متنوعة (صور، مشاهد، صوتية، سمعية بصرية...)	الفهم: من خلال تفاعله ما يدل على: *فهم معاني كلمات غير مألوفة بالاعتماد على نبرة الصوت والسياق، *تمييز الحقيقة من الخيال في النص المنطوق، *فهم العناصر التعبيرية في النص المنطوق.
		يحلل معالم الوضعية التواصلية		3. وضعيات لتعلم الإدماج	يربط بين النص المنطوق ومكتسباته القبلية. يطبق تعليمات وإرشادات النص المنطوق في الواقع. يستخدم الظروف المناسبة للمكان والزمان.

		يقيم مضمون النص المنطوق	أدوات النفي والنهي: ما، لا، ليس، لم، لن، لا . ظروف الزمان: غدا، صباحا، مساء، ليلا، باكرا، شهرا . ظروف المكان: أمام، وراء، هنا، هناك، قرب، تحت، فوق، خلف.	4. وضعيات تجنيد موارد للتعبير عن الفهم بتنفيذ التعليمات.	يصدر أحكاما على النص المنطوق يستخدم النبرات الصوتية المستخدمة في النص المنطوق يؤمن القيم الواردة في النص.
التعبير الشفوي	يقدم توجيهات، انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مع الغير	الروابط اللغوية: حروف العطف: و، ف، ثم، أو حروف الجر: من، إلى، على، عن، في، اللام، الكاف، الباء التوكيد: جميع، كل صيغة التعجب: ما أفعله. الاستفهام: "هل" (بالإضافة إلى الأدوات المتنوعة في السنة أولى)	1. وضعيات تمكن المتعلم من سرد قصة قصيرة، أو حكاية، أو نكتة...	يوظف الروابط اللغوية المناسبة يستخدم النبرات الصوتية المناسبة للتعبير والاستفهام يستخدم رصيده اللغوي المكتسب.
		يفهم حديثه		2. وضعيات تمكن المتعلم من تقديم نفسه أو غيره، أو نقل خبر، أو وصف حدث.	يستخدم الأزمنة المناسبة يوظف الأساليب المناسبة للوصف يوظف الكلمات والتعابير المناسبة للتوجيه والإرشاد.
		يقدم ذاته ويعبر عنها		3. وضعيات تمكن المتعلم من تقديم توجيهات شفوية وإرشادات .	
				4. وضعيات تمكن من تناول الكلمة، والتعبير عن الرأي والمشاعر.	يطلب الكلمة بأدب واحترام يستخدم التعليل وأساليب الإقناع.
فهم المكتوب (القراءة)	يفهم ما يقرأ، ويعيد بناء المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب يستعمل إستراتيجية القراءة و يقيم مضمون النص المكتوب	يقرأ نصوصا بسيطة، يغلب عليها النمط التوجيهي تتكون من عشرين إلى سنتين كلمة مشكولة شكلا تامة قراءة سليمة ويفهمها.	مراجعة الحروف: مفردات تتضمن الحروف في مواقع مختلفة (بداية الكلمة، وسطها، آخرها). النطق بالحروف نطقا سليما: (مراجعة الحروف المتشابهة نطقا، والمختلفة شكلا). نصوص متنوعة يغلب عليها النمط التوجيهي تتضمن المحتويات المعرفية المتنوعة في الميدانين السابقين.	1. وضعيات قرآنية لتحديد معاني الجملة، الكلمة، والحرف.	ينطق الحروف والمقاطع نطقا سليما. يؤدي أداء منغما مناسباً للمقام. يحترم علامات الوقف يتفاعل مع معاني النص.
				2. وضعيات قرآنية للفهم وإدماج المكتسبات وإصدار أحكام	يحدد القرائن اللغوية المميزة للنص يجيب عن الأسئلة التي تتعلق بمركبات النص اللغوي يحدد فكرة النص العامة.

التعبير الكتابي	ينتج كتابات من ست إلى ثماني جمل يغلب عليها النمط التوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.	يتعرف على مختلف أشكال الحروف والضوابط للكتابة بالعربية	خطوط مختلفة الأشكال كلمات وجمل من النصوص المدروسة.	1. وضعيات لكتابة حروف في مختلف أماكن الكلمة.	• يمارس التخطيط • يستعمل القلم لأغراض شتى • يحترم قواعد رسم الحروف والكلمات وتناسقها • يراعي المسافات بين الكلمات.
		يتحكم في مستويات اللغة الكتابية	نصوص قصيرة مألوفة تتضمن التوجيه والأمر صور ورسومات جذابة	2. وضعيات كتابية لكلمات وجمل مألوفة، و ينتج نصا توجيهيا قصيرا يستجيب لبنية النمط.	• يحترم حجم الحروف وأماكنها • يكتب كلمات مسموعة • يستعمل علامات الوقف المناسبة.
		ينتج منصوصات حسب وضعيات التواصل		3. وضعيات لإنجاز بطاقة دعوة، أو تهنئة.	• يحترم استقامة الخط على السطر • يرتب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا.

محاور الدروس	يتم اختيار النصوص المناسبة لتدعيم القيم والكفاءات العرضية ، وذلك وفق الجدول الوارد في الجزء الأول من المنهاج.
--------------	---

الملحق (04): المحور الأول: تقييم مستوى الصفات المميزة والحروف في القراءة والكتابة

1_ الجزء الأول: تقييم الصفات المميزة (النظام الصوتي):

أ_ تقييم الصوامت:

التعليمة: تكرر الأصوات التالية، ويقوم المختص بملء الجدول.

الملاحظة	العلامة	نوع الخطأ				الصفات المميزة												النطق		الصوت
						شديدة				رخوة				رخوة						
		حذف	قلب	إضافة	تشويه	مهموس		مجهور		مهموس		مجهور		خيشومي	منخرف	مكرر	لين	خ	ص	
						مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض							
شفوي																				
								x												ب
													x							م
																x				و
شفوي أسناني																				
									x											ف
بين أسناني																				
									x											ث
											x									ذ
										x										ظ
لثوي																				
						x														ت
								x												د
							x													ط
									x											س
										x										ص
											x									ز
												x								ض
													x							ن

[illegible]

التفسير:

ب _ جدول تقييم الصوائت في اللغة العربية:

الصوائت الطويلة	العلامة	الصوائت القصيرة	العلامة
ألف (aa)		فتحة	
واو (uu)		ضمة	
ياء (ii)		كسرة	
العلامة الكلية			

التفسير:

ج _ جدول تقييم الصوائت و الصوائت في الكلمات:

التعليمة: عرض صور أمام الحالة، ونقيم نطق الأصوات داخل الكلمة.

مخارج الاصوات	الأصوات	الكلمات	نوع الخطأ				العلامة
			تشويه	حذف	استبدال	قلب	
شفوية	ب، م، و، ف	باب، ماء، ورد، فم					
أسناني	ت، د، ث، ذ، ط، ظ، ن، ل، س، ز، ص، ض	تين، ذهب، ثوب، ذئب طير، نهر، لسان، ظفر، سمك، زهر، صفارة، ضوء.					
حنكي	ش، ي، ج	شمس، يد، جمل					
طبقي	ك، ق	كتاب، قلم					

التفسير:

أ_قراءة الحروف:

التفسير :

.....

• • • • •

ب_ قراءة الحروف بالمدود الطويلة والتنوين:

العلامة	تنوين الكسر	العلامة	تنوين الضم	العلامة	تنوين الفتح	العلامة	الحرف مع مد ي	العلامة	الحرف مع مد و	العلامة	الحرف مع مد أ
	إ		أ		أا		أي		أو		أأ
	ب		ب		با		بي		بو		بأ
	ت		تأ		تا		تي		تو		تأ
	ث		ث		ثا		ثي		ثو		ثأ
	ج		ج		جا		جي		جو		جأ
	ح		ح		حا		حي		حو		حأ
	خ		خ		خا		خي		خو		خأ
	د		د		دا		دي		دو		دأ
	ذ		ذ		ذا		ذي		ذو		ذأ
	ر		ر		را		ري		رو		رأ
العلامة	تنوين الكسر	العلامة	تنوين الضم	العلامة	تنوين الفتح	العلامة	الحرف مع مد ي	العلامة	الحرف مع مد و	العلامة	الحرف مع مد أ
	س		س		سا		سي		سو		سأ
	ش		ش		شا		شي		شو		شأ
	ص		ص		صا		صي		صو		صأ
	ض		ض		ضا		ضي		ضو		ضأ
	ط		ط		طا		طي		طو		طأ
	ظ		ظ		ظا		ظي		ظو		ظأ
	ع		ع		عا		عي		عو		عأ
	غ		غ		غا		غي		غو		غأ
	ف		ف		فا		في		فو		فأ
	ق		ق		قا		قي		قو		قأ
	ك		ك		كا		كي		كو		كأ
	ل		ل		لا		لي		لو		لأ

التفسير:

المدة المستغرقة في كتابة الفقرة :

المسافر ☐ بين الكلمات: ☐ مرة جدا ☐ صغيرة جدا

عدد الأخطاء:



التفسير النهائي:

.....

.....

الملحق رقم (05): بطاقات الحروف



الملحق رقم (06): كراسة الإجابة الخاصة بالأداء



كراسة الإجابة الخاصة بالأداة



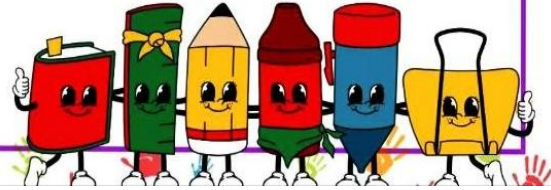
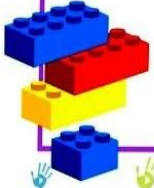
الحالة:

السن:

مستوى الذكاء:

المستوى:

يوم اجراء التقويم:



المحلق رقم (07): محور الثاني: تقييم مستوى العناصر الدالة والكلم في القراءة والكتابة

الجزء الأول:تقييم مستوى العناصر الدالة

التطبيق الأول:

التعليمية: اختر الإجابة الصحيحة واشطب الإجابة الخاطئة

- _ رأيت الطيور (على _ في _ من) الحديقة.
- _ وضعت الطعام (تحت _ بين _ فوق) المائدة.
- _ ذهبت لزيارة اقاربي (مع _ في _ الى) عائلتي.
- _ استمعت الى الاغاني (مع _ دون _ في) توقف.
- _ استيقظت باكرا (من _ على _ بعد) نومي.

التطبيق الثاني :

التعليمية :املء الفراغات بالحروف المناسبة

- _ ذهبت ليليمع... امها الى السوق.
- _ قرأت الدعاءقبل..... النوم.
- _ في يوم العطلة اذهبالى..... الحديقة مع أبي .
- _ ادخل القسمعندما..... يرن الجرس .
- _ اغسل يديهقبل..... وبعد.....الأكل .

الجزء الثاني: تقييم مستوى الكلم

التطبيق الأول:

التعليمة: اختر الاجابة الصحيحة

- _ ذهبت مع عائلتي إلى (السوق _ الحديقة _ المدرسة) للاستمتاع بالجو.
- _ في فصل الربيع (تنمو _ تتساقط _ تتجمد) الازهار في الحديقة بشكل جميل.
- _ ركب عمر (الطائرة _ السفينة _ السيارة) للوصول الى المدينة.
- _ السماء تمطر (كثيرا _ حيانا _ قليلا) في فصل الشتاء.
- _ فتح (الأب _ الحارس _ المعلم) باب المدرسة.

التطبيق الثاني:

التعليمة : أملء الفراغات بالكلمات المناسبة.

- _تطبخ،تعد،تحضر..... الأم طعاما شهيا.
- _ تشرق الشمس منالمشرق.
- _ الجو حارا في ...فصل..الصيف.
- _ أصلي.. صلاة الجمعة في المسجد.
- _ يجب المحافظة على الماء و عدم....تبذيره.

التطبيق الثالث:

التعليمة: أملء الفراغ بحرف معنى مناسب أو كلمة مناسبة.

- _ جلس الاطفال ..تحت... الشجرة ليختبئوا منأشعة، ضوء .. الشمس.
- _ اشتريت ...قلما....جديدا لأكتب...الدرس..
- _ راجعتدروسي.. كلها..حتى....شجعني المعلم .
- _ النظافة من..الإيمان.

جدول التقييم لمستوى العناصر الدالة:

الجملة	اجابة الحالة	الاجابة		الدرجة	الملاحظة
		خطأ	صح		
ج1					
ج2					
ج3					
ج4					
ج5					
ج6					
ج7					
ج8					
ج9					
ج10					
الدرجة الكلية					

التفسير

.....:

.....

.....

.....

جدول تقييم الكتابة:

الملاحظة	العلامة	نوع الخطأ				الكتابة		الإجابة		الجملة
		إبدال	قلب	تشويه	حذف	غير منقولة	منقولة	خطأ	صح	

التفسير النهائي

.....:

.....

الملحق رقم (08): علمني كيف أقرأ



الْكِتَابُ لَيْسَ صَدِيقًا قَطُّ
بَلْ يَصْنَعُ لَكَ أَصْدِقَاءَ

هنري ميللر

إهداء

إِلَى أَعِزَّائِي الْأَطْفَالِ الْمُفْتَحِينَ
الَّذِينَ يُحِبُّونَ الْقِرَاءَةَ،
وَيَتَّخِذُونَهَا وَسِيلَةً لِتَطْوِيرِ
عُقُولِهِمْ وَأَفْكَارِهِمْ، وَطَرِيقًا
إِلَى النَّجَاحِ فِي كُلِّ الْمَجَالَاتِ.

خديجة الطيب دبة



اسم العمل: علمني يا حسان كيف أقرأ بإتقان
اسم المؤلف: خديجة الطيب دبة
رسومات: فاطمة الزهراء بن عراب

رقم الإيداع: ديسمبر 2021
رقم الإيداع القانوني: 8-39-811-9931-978

رسائل للنشر والتوزيع
مدير الدار: أيمن حولي
الهاتف: 0782846914
فيسبوك: رسائل للنشر والتوزيع
rassael.books

الطبعة الأولى: 2021 - 1443
جميع حقوق النشر الورقية والإلكترونية والمرئية والمسموعة
محفوظة للناشر وغير مسموح بتداول هذا الكتاب بالفص أو النسخ
أو التعديل إلا بإذن الناشر

محتوى الكتاب يعبر عن أفكار وتوجهات الكاتب فقط
فالدار لا تتبنى أي أفكار أو توجهات

كل كتاب رسالة
مع رسائل

عِنْدَمَا زَارَ وَلِيدُ صَدِيقِهِ حَسَّانَ،
وَجَدَهُ يَقْرَأُ كِتَابًا فِي مَكْتَبَةِ الْمَنْزِلِ.



01

فأجابه حسان: كلاً يا صديقي الفهمان ،
أنا لا أقرأ من أجل الواجب المنزلي ،



ولا من أجل الامتحان .



بعد السلام سأل وليد حسان
وفي عينيه علامة استفهام:
- ماذا تقرأ يا حسان؟
- هل عندنا واجب منزلي؟
- أم اقترب الامتحان؟؟



قَالَ وَلِيدٌ: مَعَكَ حَقٌّ يَا صَدِيقِي، لَكُنِّي لَا
أَعْرِفُ الْقِرَاءَةَ، لَمْ أَقْرَأْ مِنْ قَبْلُ سِوَى كُتُبِي
الْمَدْرَسِيَّةِ عِنْدَمَا أَرَا جُعْ دُرُوسِي، أَوْ أَقُومُ
بِحَلِّ الْوَاجِبَاتِ.

05



أَنَا أَقْرَأُ لِأَنَّ الْقِرَاءَةَ مُفِيدَةٌ جَدًّا، إِنَّهَا
لِعَقْلِ الْإِنْسَانِ مِثْلُ الْغِذَاءِ لِجِسْمِهِ،
لِذَا يَجِبُ عَلَيْهِ أَنْ لَا يَتَوَقَّفَ عَنْ
الْقِرَاءَةِ، الْقِرَاءَةُ بِإِتْقَانٍ...

04

عَلِّمْنِي يَا حَسَّانَ
كَيْفَ وَمَاذَا وَلِمَاذَا أَقْرَأُ؟



06

حَسَنُ، سَأَعَلِّمُكَ كُلَّ شَيْءٍ
يَا صَدِيقِي الْعَزِيزُ،
فَقَطْ أَعِزَّنِي سَمْعَكَ وَالتَّرْكِيزُ!



07

سَنَبْدُ أَوَّلًا بِسُؤَالِكَ الْأَخِيرِ:

لِمَاذَا أَقْرَأُ؟

أَقْرَأُ لِكَيْ أُجِيبَ عَنِ الْأَسْئَلَةِ الَّتِي
تَشْغَلُنِي وَتُحِيرُ ذَهْنِي.



09

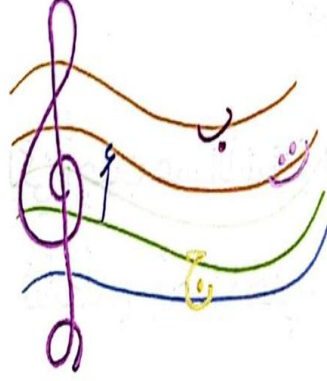
أَقْرَأُ لِكَيْ أُنَمِّي مَعَارِفِي، وَأَتَعَلَّمَ أَشْيَاءَ جَدِيدَةً.



08

مَاذَا أَقْرَأُ ؟

أَقْرَأُ الْكُتُبَ الَّتِي تُجِيبُ عَنْ
أَسْئَلَتِي فِي الْحَيَاةِ .



اقْرَأْ لِي أَقْوَى لُغَتِي
فَأَتَحَدَّثُ وَأَكْتُبُ بِهَا جَيِّدًا .



11

10

أَقْرَأُ الْكُتُبَ الَّتِي تُقَوِّي رَصِيدِي
اللُّغَوِي، كَيْ أَغْدُو مُتَحَدِّثًا جَيِّدًا
وَكَاتِبًا جَيِّدًا كَذَلِكَ.



13



أَقْرَأُ الْكُتُبَ الَّتِي تَزِيدُ مَعْرِفَتِي عَنْ
أَشْيَاءَ لَمْ أَكُنْ أَعْرِفُهَا مِنْ قَبْلُ
وَتَرْبِطُنِي أَكْثَرَ بِهُوِيَّتِي وَدِينِي.

12

وَلَا أَنْسَى طَبْعًا أَنْ أَسْتَعِينَ بِمَنْ
هُمْ أَكْبَرُ مِنِّي فِي اخْتِيَارِ هَذِهِ
الْكَتُبِ...



أَقْرَأُ الْكُتُبَ الَّتِي فِيهَا قِصَصٌ
تُسَلِّينِي وَتُعَلِّمُنِي فَوَائِدَ وَعِبَرٍ.

أَقْرَأْ بِإِتِّبَاهٍ وَتَرْكِيزٍ وَأَحْوِلْ أَنْ أَفْهَمَ
كُلَّ جُمْلَةٍ أَقْرَأُهَا.



17

كَيْفَ أَقْرَأُ؟

أَخْتَارُ الْوَقْتَ الْمُنَاسِبَ لِلْقِرَاءَةِ
بَحَيْثُ يَكُونُ الْجَوُّ هَادِئًا وَلَطِيفًا.

16

أَكْتُبُ الْكَلِمَاتِ الصَّعْبَةَ أَوْ غَيْرَ
الْمَفْهُومَةِ، وَأَسْتَعِينُ بِغَيْرِي فِي شَرْحِهَا.



18

أَكْتُبُ الْأَسْئَلَةَ الَّتِي تُرَاوِدُنِي أَمَّا
الْقِرَاءَةُ وَأَبْحَثُ عَنْ إِجَابَاتِ لَهَا.



19

صديقى كتابى
معى كل يوم
يُضيء طريقى
بنور العلوم
أسافر فيه
كطير يحوم
يرى الشمس والبحر،
ضوء النجوم
يرى كل شيء
ويسأل عن كل شيء
ويحظى بخير كثير
ونفع يدوم

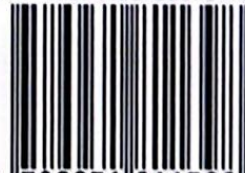


قصة مصورة في منهجية القراءة
للأطفال، تجيب عن الأسئلة الثلاث:
كيف وماذا ولماذا أقرأ؟



سلك
للنشر والتوزيع
Publishing & Distribution

ISBN 978-9931-811-39-8



9 789931 811398 >

الملحق رقم (09): المحور الثالث: فهم المقروء

أولاً: تقييم مستوى اللفظة

1_ شرح المفردات:

العلامة	الملاحظة	خطأ	صح	الإجابة	الكلمة
				رائع، جيد	جميل
				فرح	سرور
				ساحة، باحة، حديقة	فناء
				لعب، لهو	تسلية
				أستلف، استعير	أستعين
					الدرجة الكلية

التفسير

.....

2_ فهم المفردات:

العلامة	الملاحظة	خطأ	صح	الاجابة	الكلمة
				مكتبة، امتحان، واجب مدرسي، معلم، صبورة، أدوات مدرسية	المدرسة
				أكل، شرب، جوع، مطعم، ماء، ملعقة، أواني	طعام
				أطفال، أصدقاء، ألعاب، حديقة، شارع، كرة	لعب
				بيت، عائلة، أثاث، مطبخ	المنزل
				قصص، مطالعة، كتاب، مراجعة	قراءة
					العلامة الكلية

التفسير:.....

3_ توظيف المفردات

العلامة	الملاحظة	خطأ	صح	الإجابة	الكلمة
					القراءة
					زار
					المدرسة
					المنزل
					كتاب
					الدرجة الكلية

التفسير النهائي:

.....

.....

ثانيا : مستوى البنى التركيبية

1_ استعمال أجزاء الجملة:

البطاقة	الفعل	الفاعل	المفعول به	سلامة الترتيب	المعنى		العلامة	الملاحظة
					غير سليم	واضح غير واضح		
ب1								
ب2								
ب3								
ب4								
ب5								
الدرجة الكلية								

2_ صياغة الجملة:

الجملة	صياغة الجملة		المعنى		الترتيب الاحداث		الملاحظة	العلامة
	صح	خطأ	تام	غير تام	صح	خطأ		
الدرجة الكلية								

3_ الروابط النحوية :

العلامه	الملاحظة	ضمنة السياق		الأدوات المستعملة
		مناسبة	مناسبة	
				الدرجة الكلية

ثالثا: مستوى الخطاب

قراءة النص:

مهارات القراءة	الملاحظات			العلامة
زمن القراءة	المدة:	مناسب		
		غير مناسب		
عدد الأخطاء		جيد		
		متوسط		
		ضعيف		
قراءة مسترسلة		جيد		
		متوسط		
		ضعيف		
احترام علامات الوقف		نعم		
		لا		
نوع الخطأ		تشويه		
		حذف		
		قلب		
		استبدال		
استعمال أدوات غير لغوية		لا توجد		
		حركات اليد		
		الرأس		
		نبذة الصوت		

تلخيص النص:

الفكرة	الاجابة	الملاحظة	العلامة
ف1			
ف2			
ف3			
ف4			
الدرجة الكلية			

الاجابة عن الأسئلة:

السؤال	الاجابة	الملاحظة	العلامة
من هم شخصيات النص	وليد، حسان		
اين هو حسان؟	حسان في المنزل		
من الذي زار حسان في منزله؟	وليد هو من زار حسان في منزله		
هل حسان كان يقرأ من أجل الواجب المنزلي؟	نعم / لا		
ماذا طلب وليد من حسان أن يعلمه؟	علمني يا حسان كيف و ماذا و لماذا أقرأ		

التفسير النهائي للمحور الثالث

.....:

.....

.....

جدول التقييم النهائي للحالة:

المحور	الدرجة	التفسير		الملاحظة
		متحكم	غ متحكم	
المحور 1				
المحور 2				
المحور 3				
الحكم النهائي				

الملحق رقم (10): بطاقة قراءة الكلمات

منزل

طعام

قراءة

لعب

الملحق رقم (11): يبين قائمة السادة المحكمين لأداة التقييم الخاصة باضطرابات

اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) في ضوء اللسانيات العربية الحديثة.

الرقم	اسم الأستاذة المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	ابراهيم سعاد	أستاذ التعليم العالي	أرطفونيا	جامعة الاغواط
02	بن عابد جميلة	أستاذ محاضر (أ)	أرطوفونيا.	جامعة الأغواط
03	بن حمو محمد الهادي	أستاذ محاضر (أ)	أرطفونيا.	جامعة تلمسان
04	بورزق كمال	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس الصحة علم النفس الصحة.	المركز الجامعي آفلو
05	مرباح أحمد تقي الدين	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية.	جامعة الجلفة

الملحق رقم (12): طلب تحكيم أداة تقييم اضطرابات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الطور

الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس _مستغانم_

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية/شعبة علم النفس

الموضوع: طلب تحكيم أداة تقييم اضطرابات القراءة و الكتابة لدى تلاميذ الطور الثاني في

ضوء النظرية الخيلية الحديثة

أتقدم لكم بطلبي هذا المتمثل في تحكيم مقياس في إطار أطروحة دكتوراه، بجامعة مستغانم تحت إشراف الأستاذة معروف فاخت و الأستاذة بوزاد نعيمة، تحت عنوان: **بناء برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة و الكتابة) لدى الأطفال المتمدرسين في الطور الثاني _ دراسة عيادية في ضوء اللسانيات العربية _ دراسة تجريبية على عينة من الأطفال المتمدرسين بالطور الثاني في بعض المدارس الابتدائية في ولاية الجلفة، نرجو من حضرتكم المشاركة في تحكيم هذا العمل المتواضع وإضفاء خبرتكم على محتواه، بتسجيل ملاحظاتكم واقتراحاتكم في استمارة التحكيم**

و في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير .

الطالبة:الأقرب آية

جامعة مستغانم، تخصص أمراض اللغة والتواصل.

المعلومات الخاصة بالأستاذ:

الاسم واللقب.....

الدرجة العلمية.....

التخصص.....

الجامعة.....

كما ركزنا في دراستنا على مجموعة المهام:

المحور الأول										
بعد تقييم الصفات المميزة (النظام الصوتي)										
الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة وسيرورة النشاطات	مناسبة الأدوات والأنشطة		الملاحظة
		مناس ب	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
01	الأصوات من الشفهية الى اللهوية			اسمع الصوت الذي أقوله لك ثم اعد من ورائي، يمكن إعادة التعليمية وتكرار الصوت نقوم بنطق كل الأصوات			نحاول توفير جو هادئ وتوضيح طريقة نطق الصوت ومخارجه			
02	الصوائت الستة في اللغة العربية			نطلب من الطفل تكرار الصوائت التي يسمعها من الفاحص			نحاول توفير جو هادئ وتوضيح نطقنا لصوت وتوضيح مخارجه			
03	نطق الصوامت و الصوائت في كلمات و			نطلب من الطفل التعرف على الشيء			لدينا مجموعة من البطاقات نقوم			

			بعرض كل بطاقة لوحدها ونقيم نطق الطفل لهذه الكلمات			الموجود في الصورة			وضعيات مختلفة	
بعد التعرف على الحروف										
الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة و سيرورة النشاطات	مناسبة الأدوات و الأنشطة		الملاحظة
		مناس	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
01	كل حروف اللغة العربية (28)			نطلب من الطفل التعرف على الحروف			لدينا بطاقات للحروف 28 بطاقة تعرض بالواحدة أمام الطفل			
02	قراءة الحروف بالمدود الطويلة والتتوين كل حرف والمدود الثلاثة مع التتوين			نطلب من الطفل قراءة كل حرف مع المد ومعال التتوين			تعرض أمام الطفل بطاقات الحروف مع المدود ومع التتوين			
3	كتابة الحروف: نقل الحروف وكتابتها			نطلب من الطفل كتابة الحرف المعروض أمامه			تعرض بطاقة كل حرف وحده ونطلب من الطفل كتابته			
بعد تقييم مستوى العناصر الدالة										

الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة و	مناسبة الأدوات و الأنشطة		الملاحظة
		مناس	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
01	تقييم مدى تحكم الطفل في استعمال الحروف (حروف الجر، ظروف الزمان و المكان، كان و أخواتها، أن و أخواتها، الأسماء الموصولة)			نطلب من الطفل اختيار الإجابة المناسبة من بين الإجابات الثلاثة المقترح أمامه			نعرض ورقة الإجابة أمام الطفل و نقرأ الجمل و الكلمات الثلاثة المقترح للإجابة و نطلب منه اختيار الإجابة الصحيحة لكل جملة			
02	تقييم مدى تحكم الطفل في استعمال الحروف (حروف الجر، ظروف الزمان و المكان، كان و أخواتها، أن و أخواتها، الأسماء الموصولة)			ملء الفراغ بحرف مناسب ليتضح معنى الجملة هنا لا توجد إجابات مقترح يخمن الطفل في الحرف الذي يتم معنى الجملة			في ورقة الإجابة يضع الطفل الإجابة المناسبة لكل جملة دون اقتراح إجابات			

بعد تقييم مستوى الكلم

الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة و	مناسبة الأدوات و الأنشطة		الملاحظة
		مناس	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
01	نقيم مدى تحكم			نطلب من			في ورقة			

			الإجابة يختار الطفل الإجابة المناسبة لكل جملة			الطفل اختيار الإجابة الصحيحة من بين الكلمات الثلاثة المقترحة أمامه			الطفل في استعمال الكلمات ضمن السياق المناسب من خلال اقتراح ثلاثة كلمات من بينهم إجابة واحدة صحيحة	
			في ورقة الإجابة يقوم الطفل بملء الفراغات بالكلمات المناسبة			نطلب من الطفل ملء الفراغ بالكلمة المناسبة			نقيم مدى تحكم الطفل في استعمال الكلمات ضمن السياق المناسب دون اقتراح إجابات بل يخمن الطفل في الإجابة المناسبة لإتمام معنى الجملة	02
			في ورقة الإجابة يقوم الطفل بملء الفراغات			نطلب من الطفل ملء الفراغات بالحروف و الكلمات المناسبة لاكمال الجملة			مدى التحكم في الكلمات والحروف و وضعها في المكان المناسب	03

المحور الثالث

بعد مستوى اللفظة

الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة و سيرورة النشاطات	مناسبة الأدوات و الأنشطة		الملاحظة
		مناس	غير		واضحة	غير		مناسبة	غير	
		ب	مناسب		واضحة	واضحة		مناسبة	مناسبة	
01	شرح مفردات			اقرأ الكلمة التي في البطاقة واشرح لي في			تعرض أمام الطفل بطاقات لكلمات بسيطة			

			ونطلب منه العرف على الكلمات			كلمة واحدة معناها				
02	فهم مفردات					أعطني كلمات تشبه هذه الكلمة في المعنى أو تشبهها في الحقل الدلالي يمكن إعادة التعليم حتى يفهمها				
03	توظيف مفردات					أعطني هذه الكلمة في جملة مناسبة				
			يخمن الطفل في كلمات من نفس السياق لكل مفردة نعرضها عليه ضمن البطاقات			يقوم الطفل بتوظيف الكلمات في جمل				

بعد مستوى البنى التركيبية

الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة و سيرورة النشاطات	مناسبة الأدوات و الأنشطة		الملاحظة
		مناس ب	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
01	التعرف على أجزاء الجملة			اشرح لي ماذا تمثل الصور التالية ورتبه حسب التسلسل الزمني			نعرض بطاقات لأحداث متسلسلة ونطلب من الطفل التعبير عنها و ترتيبها			
02	الروابط النحوية			يدون الفاحص			يكون السرد			

			شفهيا من طرف الطفل و يقوم الفاحص بملاء استمارة التقييم			من خلال سرد الأحداث أدوات الربط و حروف الجر و الأسماء الموصولة التي يستعملها الطفل أثناء سرده للأحداث				
			من خلال سرد الأحداث للطفل الجمل شفهيا يدون الفاحص الملاحظات على استمارة التقييم			أثناء السرد يدون الفاحص مدى صحة الجمل التي يسردها الطفل			صياغة الجملة	03

بعد مستوى الخطاب

الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستعملة و سيرورة النشاطات	مناسبة الأدوات و الانشطة		الملاحظة
		مناسب	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
01	قراءة النص			نطلب من الطفل قراءة النص قراءة جيدة مسموعة مع احترام علامات الوقف			يلاحظ المختص طريقة قراءة النص ومدى طلاقته في القراءة وحساب مدة القراءة			

02	الإجابة عن الأسئلة			نطلب من الطفل الإجابة عن أسئلة مرتبطة بالنص مع توضيح السؤال للطفل و التكرار في حال تعذر عن الفهم			نطرح السؤال المتعلق بالنص ويجب على الطفل فهمه للنص و السؤال			
الرقم	البند	طول البند		التعليمية	وضوح التعليمية		الأدوات المستخدمة و سيرة النشاطات	مناسبة الأدوات و الأنشطة		الملاحظة
		مناسب	غير مناسب		واضحة	غير واضحة		مناسبة	غير مناسبة	
03	تلخيص النص			نطلب من الطفل إعادة سرد النص بتسلسل الأحداث			يلخص الطفل ما فهمه من النص المقروء ويقوم الفاحص بتدوين الملاحظات			
04	كتابة فقرة			المطلوب: اكتب الفقرة التالية على ورقة الإجابة (كتابة فقرة من ثلاثة أسطر)			نضع الفقرة أمام الطفل واضحة ليتمكن من إعادة كتابتها في ورقة الإجابة حتى نلاحظ طريقة كتابته للفقرة و الأخطاء التي			

			يرتكبها على مستوى الفقرة كتابتنا.							
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	--

الملحق رقم (13) : يبين قائمة السادة المحكمين لبرنامج علاج خاص باضطرابات

اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء النظرية

الخليلية الحديثة.

الرقم	اسم الأستاذ المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	مكان العمل
01	محمد حولة	أستاذ التعليم العالي	علم النفس اللغوي والمعرفي.	جامعة مستغانم
02	بن عابد جميلة	أستاذ محاضر (أ)	أرطوفونيا.	جامعة الأغواط
03	بن حمو محمد الهادي	أستاذ محاضر (أ)	أرطوفونيا.	جامعة تلمسان
04	بورزق كمال	أستاذ محاضر (أ)	علم النفس الصحة علم النفس الصحة.	المركز الجامعي آفلو
05	مرباح أحمد تقي الدين	أستاذ محاضر (أ)	علوم التربية.	جامعة الجلفة

**الملحق رقم (14): طلب تحكيم برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة
(القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس _مستغانم_

كلية العلوم الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية/شعبة علم النفس

**الموضوع: طلب تحكيم برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور
الثاني في ضوء النظرية الخيلية الحديثة**

أتقدم لكم بطلي هذا المتمثل في تحكيم برنامج في إطار إعداد أطروحة دكتوراه، بجامعة مستغانم تحت إشراف
الأستاذة معروف فاخنت والأستاذة بوزاد نعيمة، تحت عنوان: **بناء برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة
المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى الأطفال المتدربين في الطور الثاني _ دراسة عيادية في ضوء اللسانيات
العربية _ دراسة تجريبية على عينة من الأطفال المتدربين بالطور الثاني في بعض المدارس الابتدائية في ولاية
الجلفة، نرجو من حضرتكم المشاركة في تحكيم هذا العمل المتواضع وإضفاء خبرتكم على محتواه، بتسجيل
ملاحظاتكم واقتراحاتكم في استمارة التحكيم.**

وفي الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير .

الطالبة:الأقرب آية.

جامعة مستغانم، تخصص أمراض اللغة والتواصل.

المعلومات الخاصة بالأستاذ:

الاسم واللقب:.....
الدرجة العلمية:.....
التخصص:.....
الجامعة:.....

بروتوكول البرنامج العلاجي:

العنوان	برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) لدى تلاميذ الطور الثاني
الهدف	مدى فعالية برنامج علاجي خاص باضطرابات اللغة المكتوبة (القراءة والكتابة).
الخلفية النظرية	اللسانيات العربية الحديثة (النظرية الخيلية الحديثة).
عدد الجلسات	21 جلسة
عدد الأنشطة في الجلسة	من نشاطين إلى ستة أنشطة في الجلسة.
مدة النشاط	من 30 حتى 60د
حجم العينة	15
طبيعة الجلسات	فردية وجماعية
تواتر الجلسات	جلستين في الأسبوع
قيادة الجلسات	الطالبة
المساعدون	الأولياء
مكان إجراء الجلسات	مكتب المختص الأرطفوني في المستشفى العسكري بالجلفة مكان عمل الطالبة.

جدول التحكيم:

إجراءات البرنامج	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
فكرة البرنامج العامة			
عنوان البرنامج			
عدد الجلسات			
الزمن المقترح للجلسات			
ترتيب الجلسات			
تواتر الجلسات			
طبيعة الجلسات			

الملحق رقم (15): بطاقة تقنية

بطاقة تقنية



التاريخ:

الحالة:

السن:

المستوى:

نسبة الذكاء:

الأنشطة المطبقة:

الهدف:

الوسائل المستعملة:

الفترة:

سيرورة الأنشطة:

استثمار المكتسبات:

التقييم:

الملاحظات :



الملحق رقم (16): كراسة الإجابة الخاصة بالبرنامج العلاجي



123

كراسة الإجابة الخاصة بالبرنامج العلاجي



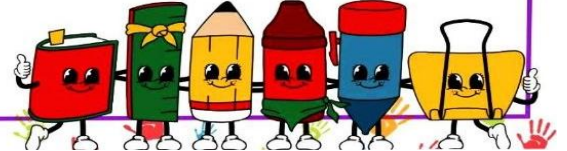
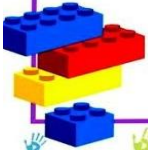
الحالة:

السن:

نسبة الذكاء:

المستوى:

يوم اول حصة:



الملحق رقم (17): كراسة الإجابة الخاصة بالبرنامج العلاجي

[illegible]

الملحق رقم (18): خصائص عينة الدراسة الأساسية:

Frequencies

Statistics

		الجنس	السن	مستوى الذكاء
N	Valid	15	15	15
	Missing	0	0	0

Frequency Table

		الجنس			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	8	53.3	53.3	53.3
	أنثى	7	46.7	46.7	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

		السن			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	من 8 الى 9 سنوات و شهرين	6	40.0	40.0	40.0
	من 9 سنوات و ثلاث أشهر الى 9 سنوات و 11 شهر	4	26.7	26.7	66.7
	من 10 الى 10 سنوات و 11 شهر	5	33.3	33.3	100.0
	Total	15	100.0	100.0	

مستوى الذكاء

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid متوسط	15	100.0	100.0	100.0

NPAR TESTS

الملحق رقم (19): مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة على مستوى الحرف:

Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}
1	The median of m1_القبلي equals 143.00.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	.043

Hypothesis Test Summary

Decision

1	Reject the null hypothesis.
---	-----------------------------

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

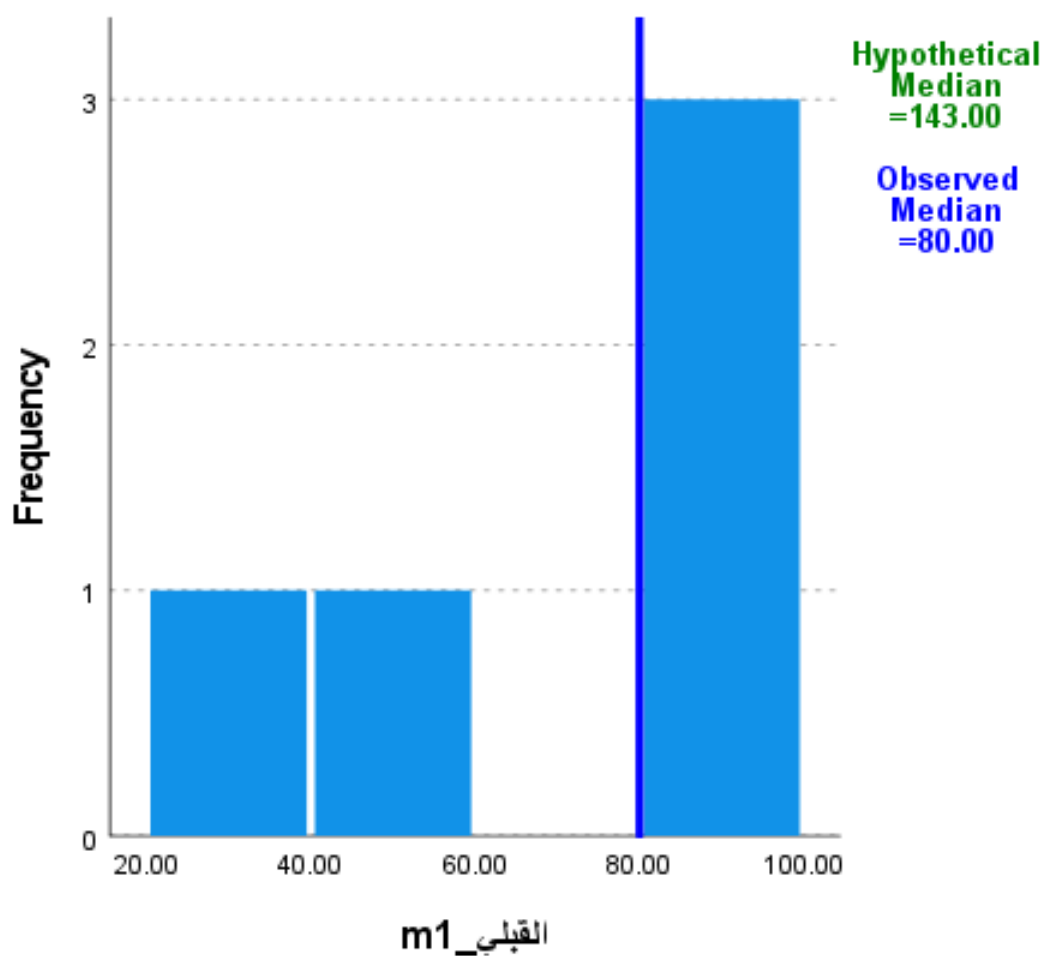
One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

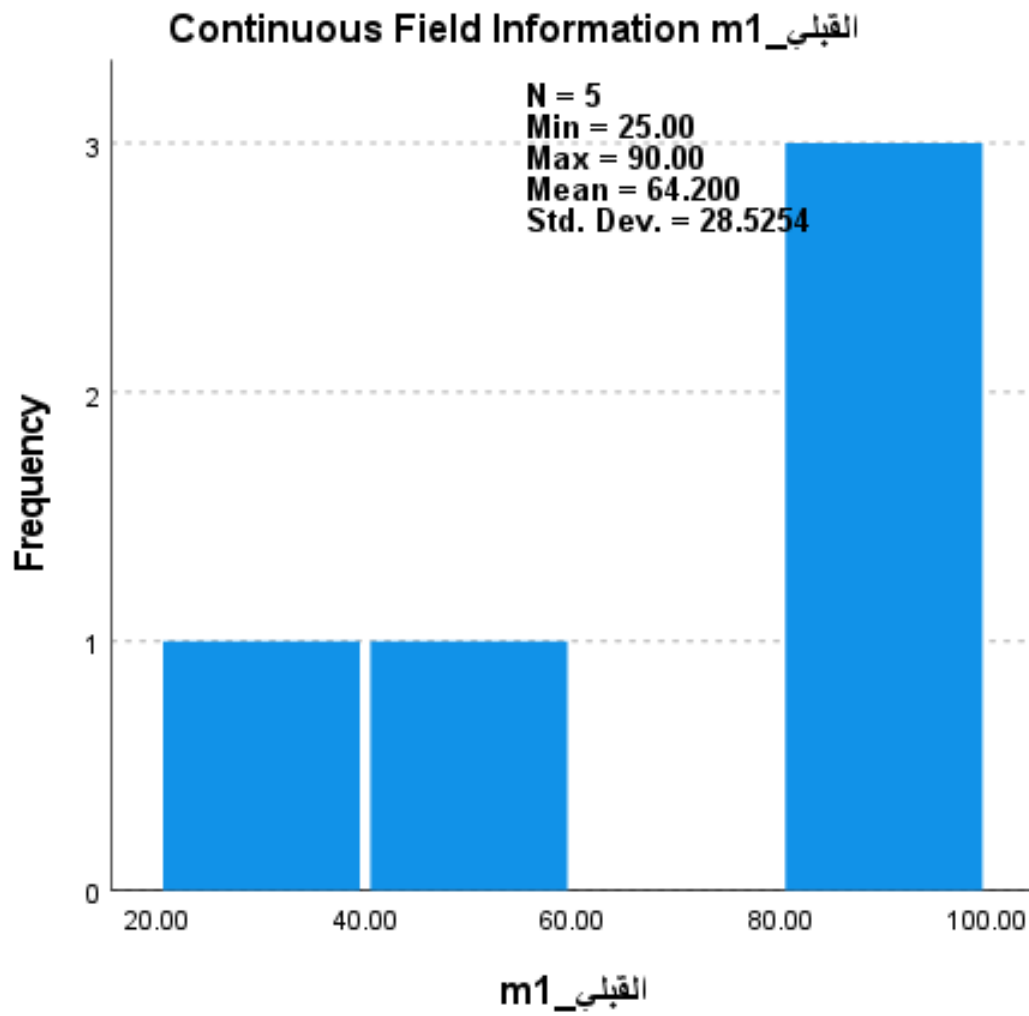
m1_القبلي

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	5
Test Statistic	.000
Standard Error	3.708
Standardized Test Statistic	-2.023-
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.043

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test





الملحق رقم (20): مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة على مستوى الكلمة :

Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}
1	The median of m2_القبلي equals 25.00.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	.043

Hypothesis Test Summary

Decision

1	Reject the null hypothesis.
---	-----------------------------

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

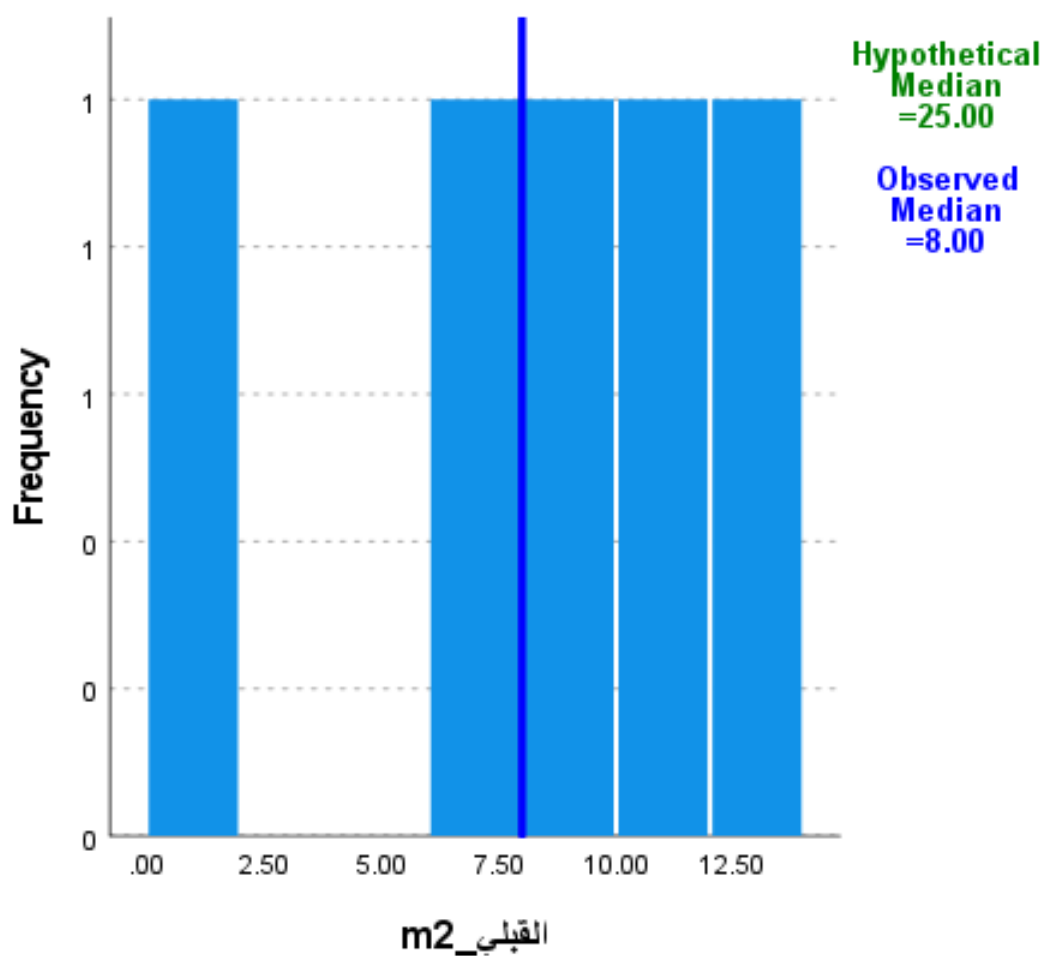
One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

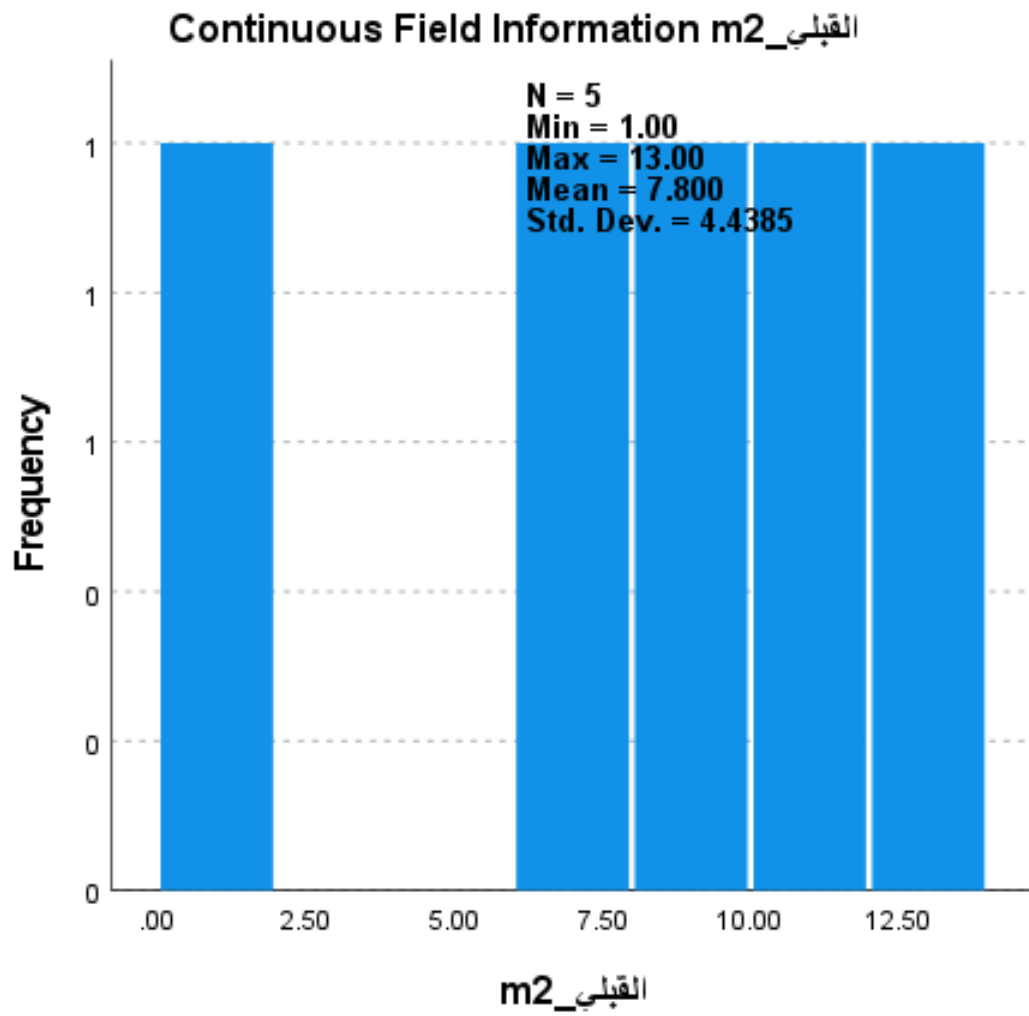
m2_القبلي

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	5
Test Statistic	.000
Standard Error	3.708
Standardized Test Statistic	-2.023
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.043

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test





الملحق رقم (21): مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينة واحدة على مستوى الجملة :

Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig. ^{a,b}
1	The median of m3_القبلي equals 201.50.	One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test	.043

Hypothesis Test Summary

Decision

1	Reject the null hypothesis.
---	-----------------------------

a. The significance level is .050.

b. Asymptotic significance is displayed.

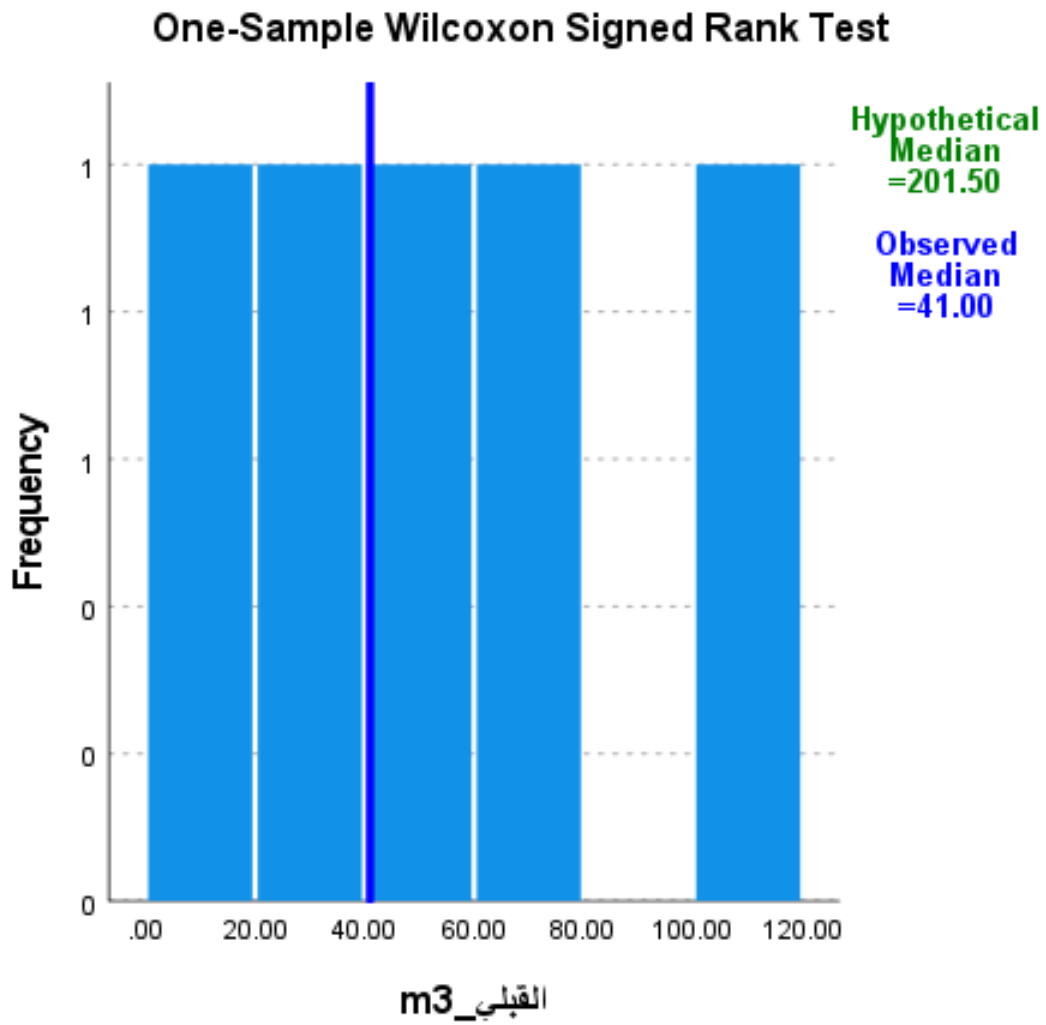
One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test

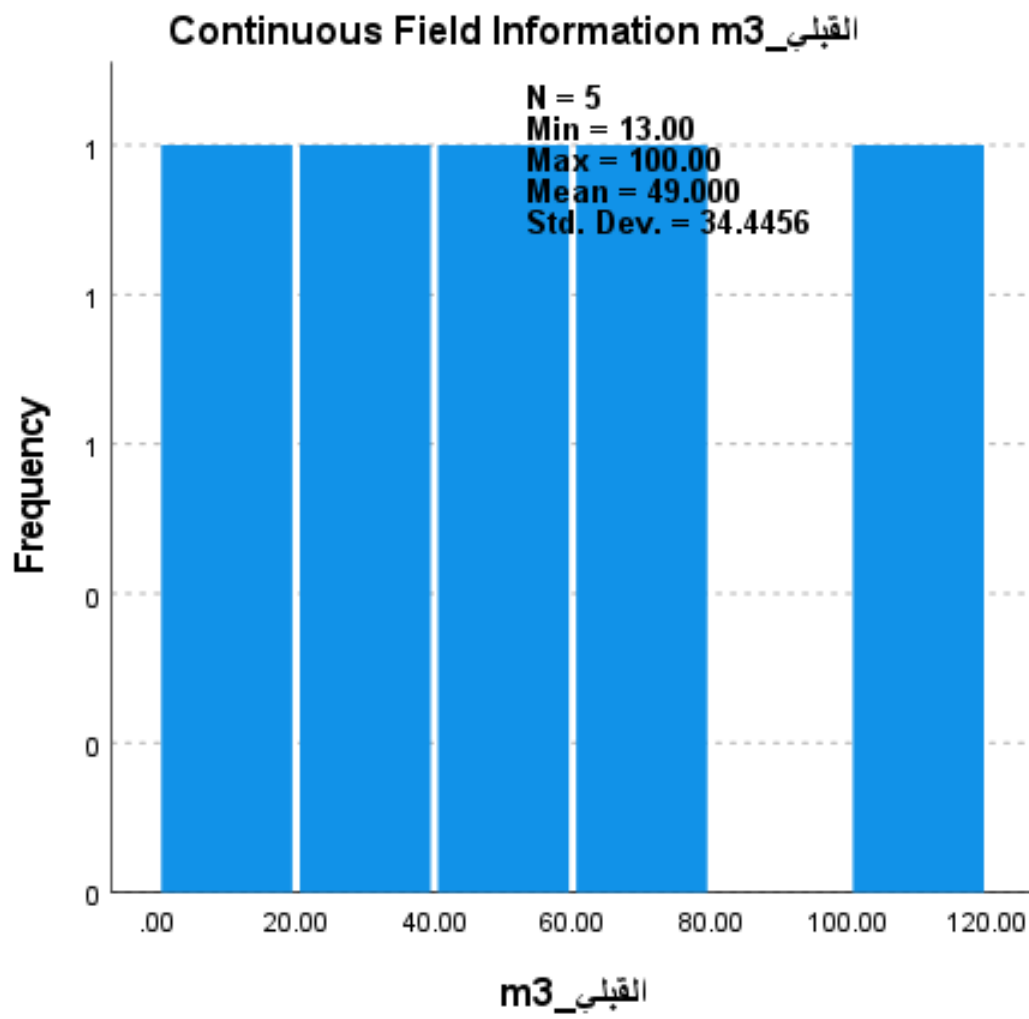
m3_القبلي

One-Sample Wilcoxon Signed Rank Test Summary

Total N	5
Test Statistic	.000
Standard Error	3.708

Standardized Test Statistic	-2.023-
Asymptotic Sig.(2-sided test)	.043





الملحق رقم (22): مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين على مستوى الحرف :

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
m1_القبلي	5	64.2000	28.52543	25.00	90.00
m1_البعدي	5	173.8000	47.61512	91.00	210.00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
m1_القبلي - m1_البعدي	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	5 ^b	3.00	15.00
	Ties	0 ^c		
	Total	5		

a. m1_القبلي < m1_البعدي

b. m1_القبلي > m1_البعدي

m1_ c. m1_ البعدي = m1_ القبلي

Test Statistics^a

m1_ البعدي -
m1_ القبلي

Z	-2.032 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.042

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

NPAR TESTS

الملحق رقم (23): مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين على مستوى الكلمة :

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
m2_ القبلي	5	7.8000	4.43847	1.00	13.00
m2_ البعدي	5	35.0000	9.51315	20.00	45.00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
m2_البعدي - m2_القبلي	Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
	Positive Ranks	5 ^b	3.00	15.00
	Ties	0 ^c		
	Total	5		

a. m2_البعدي < m2_القبلي

b. m2_البعدي > m2_القبلي

c. m2_البعدي = m2_القبلي

Test Statistics^a

m2_البعدي -
m2_القبلي

Z	-2.023 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.043

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

NPAR TESTS

الملحق رقم (24): مخرجات اختبار ويلكوكسون لعينتين مترابطتين على مستوى الجملة :

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
m3_القبلي	5	49.0000	34.44561	13.00	100.00
m3_البعدي	5	171.4000	99.97150	65.00	281.00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
m3_القبلي - m3_البعدي Negative Ranks	0 ^a	.00	.00
Positive Ranks	5 ^b	3.00	15.00
Ties	0 ^c		
Total	5		

a. m3_القبلي < m3_البعدي

b. m3_القبلي > m3_البعدي

c. m3_القبلي = m3_البعدي

Test Statistics^a

m3_البعدي -
m3_القبلي

Z	-2.023 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	.043

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

الملحق رقم (25): مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الأول
القياس القبلي :

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	5	12.00	28.00	21.2000	7.39594
VAR00002	5	2.00	6.00	4.6000	1.94936
VAR00003	5	6.00	28.00	19.0000	9.59166
VAR00004	5	3.00	15.00	7.2000	4.60435
VAR00005	5	1.00	23.00	11.0000	8.21584
VAR00006	5	.00	3.00	1.2000	1.30384
m1_القبلي	5	25.00	90.00	64.2000	28.52543
Valid N (listwise)	5				

الملحق رقم (26): مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الأول
القياس البعدي :

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00001	5	16.00	28.00	25.0000	5.19615
VAR00002	5	6.00	6.00	6.0000	.00000
VAR00003	5	18.00	28.00	25.6000	4.33590
VAR00004	5	15.00	28.00	25.4000	5.81378
VAR00005	5	30.00	98.00	74.8000	26.44239
VAR00006	5	6.00	22.00	17.0000	6.40312
m1_بعدي	5	91.00	210.00	173.8000	47.61512
Valid N (listwise)	5				

الملحق رقم (27): مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور
الثاني القياس القبلي :

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00007	5	.00	2.00	1.4000	.89443
VAR00008	5	.00	3.00	1.6000	1.34164
VAR00009	5	.00	2.00	1.0000	1.00000
VAR00010	5	.00	5.00	2.2000	1.92354
VAR00011	5	.00	5.00	1.6000	1.94936
m2_قبلي	5	1.00	13.00	7.8000	4.43847
Valid N (listwise)	5				

الملحق رقم (28): مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور
الثاني القياس البعدي :

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00007	5	1.00	5.00	4.2000	1.78885

VAR00008	5	1.00	5.00	3.8000	1.78885
VAR00009	5	3.00	5.00	4.4000	.89443
VAR00010	5	5.00	8.00	6.8000	1.30384
VAR00011	5	10.00	22.00	15.8000	5.11859
m2_بعدي	5	20.00	45.00	35.0000	9.51315
Valid N (listwise)	5				

الملحق رقم (29): مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور
الثالث القياس القبلي :

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00012	5	1.00	3.00	2.2000	.83666
VAR00013	5	1.00	11.00	5.0000	3.67423
VAR00014	5	.00	3.00	1.6000	1.14018
VAR00015	5	.00	5.00	2.2000	2.28035
VAR00016	5	.00	5.00	3.0000	2.12132
VAR00017	5	.00	4.00	2.4000	1.51658
VAR00018	5	7.00	60.00	27.2000	22.19685
VAR00019	5	.00	2.00	.6000	.89443
VAR00020	5	.00	2.00	.4000	.89443
VAR00021	5	1.00	11.00	4.4000	3.97492

m3_قبلي	5	13.00	100.00	49.0000	34.44561
Valid N (listwise)	5				

الملحق رقم (30): مخرجات المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري للمحور الثالث القياس البعدي :

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
VAR00012	5	4.00	5.00	4.8000	.44721
VAR00013	5	2.00	20.00	13.0000	7.21110
VAR00014	5	2.00	5.00	4.2000	1.30384
VAR00015	5	1.00	21.00	11.6000	8.47349
VAR00016	5	3.00	14.00	8.2000	5.26308
VAR00017	5	1.00	5.00	3.2000	1.48324
VAR00018	5	42.00	190.00	110.8000	71.73005
VAR00019	5	1.00	4.00	2.0000	1.22474
VAR00020	5	1.00	4.00	2.6000	1.51658
VAR00021	5	5.00	16.00	11.0000	4.52769
m3_بعدي	5	65.00	281.00	171.4000	99.97150
Valid N (listwise)	5				